

子どもの「新生」を通じた「世界」の再生と持続

—H・アレント「保守的」教育論の思想的含意—

井上 達郎ⁱ

本稿の目的は、従来の研究において「保守的」と見なされ批判されてきたアレントの教育論を、彼女の「権威」および「私的領域」概念に着目して考察することで、彼女の教育論の主眼が、子どもの「新生」を通じた「世界」の再生と持続にあった点を明らかにすることである。アレントが教育を通して守ろうとしたのは、「新参者」として「世界」に到来する子どもの「新生」であり、それと同時に、子どもの「新生」を媒介とした不断の「更新」に基づく「世界」の存立であった。教育の本質的課題を、「世界」を「更新」する子どもの「新生」の可能性を育むことを通して、不断の「更新」を伴ってこそ可能となる活気に満ちた「人間社会」としての「世界」の持続的存立を守ることに見出していた点に、同時代の「進歩主義的」教育や「保守主義的」教育とも異なるアレント教育論に特徴的な洞察を看取することができる。加えて本稿では、アレントの教育論において、子どもの養育・教育のための安全な空間として、「私的領域」の意義が重視されている点にも着目した。アレントが、学校教育の「公共性」を認識しつつも、「家族」とともに「学校」という教育空間を「私的領域」に位置づけたのは、双方の空間を、「公的領域」における政治的な闘争から子どもを切り離すことで、「世界」を更新する子どもの「新生」の可能性を育む庇護的空間として捉えていたからである。「家族」および「学校」といった子どもの「新生」を育む保護的空間として「私的領域」を確立することは、「世界」の再生と持続を主眼とするアレントの教育論にとって不可欠の条件なのである。

キーワード：ハンナ・アレント、子ども、新生、教育、「世界に対する責任」、権威、私的領域

はじめに——問題関心の所在と各節の概要

アレントの思想において、読者にひとときわ感銘深い印象を与える議論のひとつに、子どもの「誕生」に関する議論が挙げられる。例えば、『人間の条件』活動論の末尾でアレントは、子どもという「新しい人びとの誕生」という事実、「活動」（政治的行為）の存在論的根拠を見出している。

人間事象の領域である世界は、そのまま放置すれば「自然に」破滅する。それを救う奇蹟というのは、究極的には、人間の新生という事実 (fact of natality) であり、活動の能力も存在論的にはこの新生にもとづいている。いいかえれば、それは、新しい人びとの誕生 (birth of new men) であり、新しい始まり (new beginning) であり、人びとが誕生したことによって行ないうる活動である。この能力が完全に経験されて初めて、人間事象に信仰と希望が与えられる。ついでにいえば、この信仰と希望 (faith and hope) という、人間存在に本質的な二つの特徴は、古代ギリシア人がまったく無視したもの

i 立命館大学大学院社会学研究科博士後期課程

である。(HC: 247=385-6)¹⁾

子どもという「新しい人びとの誕生」と、彼女らが「誕生」したことによって「世界」に「新しい始まり」がもたらされることに「信仰と希望」の源泉を見出そうとする上記の論述は、古代ギリシアのポリス的政治を理想的な政治のモデルと見なしたと解釈されてきたアレントの公共性論が、じつは古代ギリシアのポリスを範例とした公共性概念に止まらない思想的含意を内包していることを示唆している点で興味深い。

例えば、「ポストリベラルの時代を展望した教育における公共性の問い直し=再審」という問題関心からアレントの公共性論に注目する小玉重夫は、彼女の公共性論の思想的含意を以下の二点に見出している。それは第一に、「異質な他者同士の出会いの場」として概念化されている彼女の公共空間論とは、「異質で多様な声を『聞く』空間」でもあるという意味で、ポストコロニアリズムが強調する人間の「複数性」に基づいた「差異の政治」が実現される空間として解釈できるという点である。第二に、「そのような公共空間の存続を保证するものとして、出生による世代更新に着目する視点」が彼女の公共性論に位置づけられている点である。小玉は上記の第二点、すなわち、子どもの「新生」に注目したアレントの教育論が、彼女の公共性論において重要な位置を占めていることを強調しつつ、「この点に、彼女の公共空間論を単なる古代ギリシアの英雄物語に還元しないための一つの鍵が隠されている」と指摘している(小玉 1999: 202-7)。小玉の先駆的研究を嚆矢として、子どもの教育をめぐるアレントの議論は、近年ではとりわけ教育哲学研究の領域において、教育における公共性の問い直しやシティズンシップ教育論といった主題と関連づけて注目されていると言える(Gordon ed 2001; 小玉 1999, 2013; 村松 2013; 田中 2016など)。

しかしながら、アレントがその教育論で、「政治」と「教育」を厳格に区別する必要を強調している点

については、彼女がシティズンシップ教育論を明示的に展開していない点も含めて批判の対象とされてきた。例えば、田中智輝が論じるように、G・ビースタなど、アレントの公共性論を参照しつつ「教育の場をそこに集う者の複数性が発揮される政治的な活動(action)の空間へと組み替えることを提案する」ことで、シティズンシップ教育論を展開しようとする論者からは、「政治」と「教育」の区別を強調するアレントの議論は彼女の思想の「保守的」性格を示すものとして批判の対象と見なされている(田中 2016: 462)。また石田雅樹は、アレントが『人間の条件』で、古代ギリシア・ローマの政治経験を「政治的」行為の範例と見なし、市民が政治へと能動的に参加する意義を強調しているにもかかわらず、自身の教育論では、そのような能動的市民を育成するシティズンシップ教育の意義について明示的に論じることなく、「政治」と「教育」を区別する必要性を主張している点に言及し、アレントの教育論には、「『政治』と『教育』とを結ぶ議論の不在、すなわちシティズンシップ教育への沈黙」(石田 2012: 30)という特徴が見出されると指摘している²⁾。

このように、アレントの教育論をめぐるのは、おもに彼女の公共性論に着目してシティズンシップ教育論を展開しようとする論者から、「政治」と「教育」の区別を強調する彼女の議論が「保守的」であるという批判が提起されてきたのであるが、本稿ではアレントの教育論を、彼女の「権威」および「私的領域」概念に着目して考察することで、「保守的」と見なされ批判されてきた彼女の教育論の思想的含意を解明したい。さらに、「保守的」と見なされてきたアレント教育論の考察と関連づけて、アレント思想における「私的領域」概念の「積極的」意義の一端も明らかにしたい。なぜならば、子どもの教育において「私的領域」がいかなる意義を有するのかという問題をめぐっては、従来の解釈ではこの論点を看過するか、もしくは消極的にのみ評価するに止まってきたと考えられるからである。

先述したように、アレントは「政治」と「教育」

を区別したうえで、「教育」という営為が行なわれる場所を、「家族や学校などの私的な前政治的領域 (private pre-political realms of the family and the school)」に位置づけている (CE: 187=256)。そうだとすれば、彼女は子どもの教育において「私的領域」が果たす役割を重視していたと考えることができるだろう。ところが石戸教嗣は、アレントの教育論には、子どもの教育において「私的領域」が積極的な役割を果たすべきだという主張はどこにも見出せないとして次のように述べている。「確かにアレントは『教育の危機』論文において、子どもにとって家庭が安全な場であることを強調している。……ところが、この論文のどこを読んでも、彼女は家族が積極的な教育機能を果たす場であるとは主張していない」(石戸 2002: 188)。石戸はその理由を、アレントの思想総体に根ざす「私的領域」に対する「消極的」で「否定的」とさえ受けとめられる価値判断に見出しているが、果たして彼が指摘したように、アレントの教育論では、「私的領域」とは、ただ「消極的」にのみ評価づけられているにすぎないのだろうか。

興味深いことに近年の研究では、上記の石戸に見られるような解釈とは対照的に、アレントの「私的領域」概念に「積極的」な意義を見出そうとする解釈が提起されつつある。例えば H・ミューズは、アレントの「私的領域」概念の意義について次のような示唆に富む見解を提起している。

アレントの理論において、私的領域 (private realm) とは、たんに適切に隠されるべき生命の必要性 (life's necessities) に支配された領域として存在するだけではない。それに加えてより重要なのは、「私的領域」、つまり人間存在の私的な部分とは、われわれの公的な人格 (public persona) が生まれる「隠された土台 ("hidden ground")」と見なすべきだということである。「大人 ("adult")」である市民が責任をもって、「新参者 ("newcomers")」を公的な世界へと導く必要性を説いた、教育に関する短い

論考を除くと、アレントが、生命の必要性に支配された領域とは異なる空間として私的領域について論じることはめったにない。しかしながら、公的な行為者が出現するための「隠された土台」としての私的領域 (private realm as the "hidden ground" for the emergence of public actors) を捉えることは、公的生活 (public life) がどのような特徴をもった私的な個人 (private individual) を必要とするのかを考察する際にきわめて重要な論点である。(Mews 2009: 88)

上記の論述でミューズが示唆するように、アレント思想において「私的領域」概念を、「公的な行為者が出現するための『隠された土台』」として積極的に捉え直すことは、研究史における主要な諸動向でも十分に論じられてこなかった論点であり、しかも「私的領域」概念の積極的な存立意義の考察は、彼女の「政治」概念そのものの思想的含意を再考することにつながる重要な論点であるとも言える。このような問題関心のもと、第一節では、アレントが教育の「本質」として把握した「新生 (natality)」概念の特徴を整理する。第二節では、1950年代のアメリカ社会における「統合教育」政策への反動として発生した「リトルロック事件」に対するアレントの見解を考察し、彼女が看取した「教育の危機」の実態を明らかにする。第三節では、「権威」概念に着目し、子どもの教育において大人が果たすべき「世界に対する責任」の内実を考察することで、「保守的」と見なされてきたアレント教育論の思想的含意を明らかにする。第四節では、アレント教育論の思想的含意との関連で相補的關係性を有する「私的領域」概念の「積極的」意義を明らかにする。本稿全体の考察を通して、子どもの「新生」を通じた、「世界」の再生と持続を主眼とするアレント教育論の思想的含意を浮かび上がらせたい。

1. アレント教育論における「新生」概念の特徴

教育学者ではなかったアレントが教育について論じた背景には、1950年代のアメリカ社会において教育の危機が「第一級の政治問題」(CE: 170=233)として現出しているという彼女の時代認識が存在していた。アレントは、アメリカ社会における教育の「危機」の現出は、教育をめぐる問題の「本質」を露わにしたと指摘している。彼女が把握した教育の「本質 (essence)」とは、「新生 (natality)、つまり人間は世界のなかに生まれてくるという事実 (fact that human beings are *born* into the world)」である (CE: 171=234)。アレントは「子ども (child)」を、「人間の世界への新参者 (newcomer in this human world)」(CE: 182=250) であるという意味で「新しい」存在と捉えている。そして彼女は、子どもの教育という営為を、「けっしてあるがままにとどまることなく、誕生 (birth)、つまり新しい人間の到来 (arrival of new human beings) によって絶えずみずからを更新する (renews) 人間社会 (human society) にとって、……最も基本的で不可欠な活動様式 (activities) の一つ」として重視している (CE: 182=249)。本節では、アレント教育論の考察という観点に焦点を据えたうえで、「新生」概念の特徴について以下の三点を提示したい³⁾。

第一に挙げられるのは、「新生」の根本的条件である人間の「誕生」という「出来事 (event)」をめぐるアレントの洞察についてである。彼女は、人間の「生命」が「ゾーエー (*zoê*)」と「ビオス (*bios*)」という二つの位相を併せもつ点に注目しており、とりわけ「生と死」によって条件づけられた人間の「生命 (life)」とは、「ユニークで他のものと取り換えることのできない、そして繰り返しのきかない実体である個人 (individuals) が、その中に現われ、そしてそこを去ってゆく世界に係わっている」(HC: 96-7=152) という点で、他の動植物の生命の在り様とは区別されると指摘して次のように論じている。

もし「生命 (life)」という言葉が世界 (world) に関連づけられ、生から死までの期間 (time interval between birth and death) を意味するように考えられる場合は、それはまったく異なった意味をもつ。その場合、生命は、始まりと終わり (beginning and an end) によって区切られ、世界における出現と消滅という二つの最高の出来事 (two supreme events of appearance and disappearance within the world) に制限されて、完全に直線的な運動を辿る。……この特殊に人間的な生命の出現と消滅が世界の出来事を構成するのであるが、その主要な特徴は、人間の生命が、出来事に満ちており、その出来事は、最後には物語 (story) として語ることでできるものであり、伝記 (biography) を創りあげることのできるものであるという点にある。アリストテレスが「ともかくも一種の活動 (*praxis*) である」といったのはこの生命、つまり単なる生命 (*zoê*) と区別された生 (*bios*) についてである。(HC: 97=152-3)

なるほど、子どもの「誕生」という出来事を、「世界」で継起するありふれた現象として見れば、それは「たんに未完成のまま創り出された生き物 (living creature)」(CE: 182=250) の誕生にすぎないと言える。しかしながらF・コリンも指摘するように、アレントが子どもの「誕生」に見出したのは、それが本質的に「更新 (novation)」ないし「新しいもの (renewing)」を内在的に備えているということであった (Collin 1999: 107)。子どもとは、一方で「未完成のまま創り出された生き物」として、みずからの「生物学的生 (biological life : life as *zoê*)」を生きるとともに、他方で「人間の世界への新参者」として、固有の「伝記的人生 (biographical life : life as *bios*)」を生きる存在でもある (Collin 1999: 106)。アレントにおいて、子どもの「誕生」とは、「新生」を概念的な結節点とすることで、生命維持を目的とした「生物学的生」が緊縛されている自然的循環のプロセスを断ち切り、「出来事に満ちており……最後には物語として語ることでできる」とい

う意味で唯一無二の「伝記的人生」の「始まり」を画する出来事として捉え直されるのである。

第二に挙げられるのは、「新生」とは「教育」の本質的問題であるとともに、「活動（政治的行為）」の条件でもあるということである。アレントは『人間の条件』で、「人間は誕生（birth）によって、『始まり（*initium*）』、『新参者（*newcomers*）』、そして『創始者（*beginners*）』となるがゆえに、始まり（*initiative*）を引き受け、活動（*action*）へと促される」（HC: 177=288）と述べ、人間の「誕生」とともに「『始まり』の原理（*principle of beginning*）が世界の中にもちこまれた」ことを主張している⁴⁾。この「始まり（*beginning*）」とは、「すでに起こった事に対しては期待できないような何か新しいこと（*something new*）」をなすことができるという、人間の「活動」能力が有する「意外性（*unexpectedness*）」という性格を指しており、アレントは「始まり」を「自由（*freedom*）」と同義で用いている（HC: 177-8=289）。

なぜ、人間の「誕生」という事実が、「始まり」ないし「自由」の原理と結び付けられるのか。彼女によれば、それは「人間は一人ひとりが唯一無二の存在（*unique*）」として「誕生」するからである。人間の「誕生」とは、「同等者の間において差異（*distinct*）を有する唯一無二の存在」が「世界」へと到来することを意味しており、アレントは人間の「誕生」という事実、「複数性という人間の条件（*human condition of plurality*）」を見出している（HC: 178=289-90）。彼女は「複数性」という概念によって、「世界」に「誕生」した子どもたちは、それぞれが「世界」に「始まり」をもたらさう「新しい」存在であり、それゆえに一人ひとりが「かけがえのない存在（*uniqueness*）」だということを強調するのである⁵⁾。子どもとは、みずから「かけがえのない存在」であることを「世界」のなかで「他者」とともに確かめ合うために、「自ら進んで何か新しいことを始める」（HC: 177=288）という意味で「自由」な存在なのである。アレントにとって「新生（*nativity*）」とは、「誕生という事実（*fact of*

birth）」に対応して「始まりとしての活動（*action as beginning*）」に乗り出そうとする「人間の条件」なのである（HC: 178=289-90）⁶⁾。

第三に挙げられるのは、「新生」を秘めた子どもの「誕生」という事実が有する「偶然性」ないし「受動性」という問題についてである。この「新生」の困難について、アレントが明示的に論じているわけではないが、彼女の教育論を考察した複数の論者が示唆に富む解釈を提示しているのでここで参照しておきたい。

アレントの「新生」概念に関する体系的な研究を行なったP・B・ムアは、子どもの「誕生」とは、人間存在が置かれた三つの実存的な状況を明らかにすると指摘している。それは第一に、「誕生」という謎めいた出来事それ自体がまさに人間存在の前提（*sheer givenness of human existence*）であるということ、第二に、子どもは「世界」のなかに「新参者（*stranger*）」として到来するという、第三に、「新しい人（*newcomer*）」がみずからの「誕生」にいかなる意味を付与するのかは、彼と「世界」の双方にとって未知のままだということである（Moore 1989: 32）。アレントが言うように、「人間は、自分が生まれたときどこから来たのか、そして死ぬときどこへ行くのか知らない」（HC: 63=92）。私たちの生とは、「世界」へと「偶然に」生まれ落ちたという如何ともしがたい事実を受け入れることから始まると言えるのである。

さらに子どもの「誕生」という事実の「偶然性」と関連して、N・レヴィンソンは、「新生の逆説（*paradox of natality*）」という興味深い問題を提起している（Levinson 2001: 13）。レヴィンソンが指摘する「新生の逆説」とは、「新参者」である子どもに対して「世界」がつねに先行するのみならず、彼ら彼女らを「ある特定のカテゴリーの人間」として先験的に規定してしまうという、「世界」と子どもの関係性から生じる困難な事実を指している。例えば、アメリカ社会においてマイノリティの学生は、学校での成功も失敗もみずからの行為如何によってで

はなく、いかなる人種や民族に属しているかという社会的属性に付随した価値観によって一義的に表象されることで、自分が「世界」のなかへと「遅れてきた」という圧倒的な感覚 (overwhelming sense of belatedness) を経験してしまう。このようにレヴィンソンは、「世界」のなかへと到来してきた子どもに、歴史的に規定された価値観の受容を強制する「社会的境遇の構造 (structure of social positioning)」を問題視している。「世界」が子どもを社会的表象によって裁断するならば、子どもは自分が「世界」を「更新」する「新参者」としてではなく、むしろこの「世界」の「遅参者」、すなわち「遅れてきた存在だということ (belatedness)」を経験してしまうのである (Levinson 2001: 14-6)。

子どもたちが「世界」にもたらす「新生」とは、活力ある不断の「更新」によって存続する人間の「世界」にとって「信仰と希望」の源泉であるが、子どものもつ「新しさ」は、「世界」においてまだ実現されておらず、それらはただ子どものうちで潜在的な可能性としてのみ存在している。森川輝一が論じるように、「『子ども』の誕生が、ユニークで自由な生の始まりとなるか否かは、彼(女)の到来を迎え入れる大人たちの応答にかかっている」(森川 2010: 349) のであり、子どもの「新生」が「世界」のなかで実現されるためには教育が要請されるのである。しかしながらアレントは、他ならぬ大人たちが子どもの教育において担うべき責任を放棄していることを「教育の危機」として批判的に捉えている。次節では、彼女が看取した1950年代アメリカ社会における「教育の危機」の実態について考察を進めたい。

2. 1950年代アメリカ社会における 「教育の危機」

アレントは、1959年の論文「リトルロックについての省察 “Reflections on Little Rock”」で、1957年9月にアーカンサス州リトルロック・セントラル・

ハイスクールで発生した人種差別主義者の暴動事件を事例として、同年代のアメリカで推進されていた「(人種) 統合教育」に関する批判的な考察を提起している。同論文の中で彼女は、「全体の問題のうちでもっとも驚かされるのは、すべての場所、すべての公立学校で分離の撤廃 (integration) を実行するという連邦政府の決定である」と述べ、学校教育における人種分離の撤廃 (統合) を法制化した連邦政府の措置を批判する議論を展開している (RLR: 203=264)。

「リトルロック事件」の原因となった「統合教育」の法制化は、アメリカ社会における人種差別の撤廃と黒人の地位向上を目指す公民権運動の進展がもたらした重要な成果であり、「統合教育」を批判するアレントの論考は、「リベラル」で「進歩主義的」な教育を主導する論者から、公民権運動を妨害する反動的な主張と見なされ多くの批判が寄せられた (Young-Bruehl 1982=1999: 414-26; 小玉 1999: 29-30)。しかしながら当時多くの論者が誤解したように、アレントは「統合教育」を批判して「分離教育」を擁護したわけではない。彼女は、「統合教育」に反対する人種差別主義者の暴動を明確に批判しており、なおかつ南部諸州で施行されていた「白人と黒人の分離 (segregation)」は、「法律で施行されている差別 (discrimination)」にほかならず、「分離を解消するためには、差別を施行している法律を廃止する以外に方法はない」と主張していたからである (RLR: 204=265)。それでは、「統合教育」に対するアレントの批判の眼目とは何か。

ここで注目したいのは、「全国の新新聞や雑誌に掲載された」、ある報道写真に対するアレントの所感である。「リトルロック事件」を象徴するものだと彼女が述べたその写真には、「黒人の少女が、父親の白人の友人に付き添われて帰宅する途中で、身近に迫る若者たちのからかいとしかめ面に耐えて」いる様子が映し出されていた (RLR: 203=264)。アレントが眼にしたと思われるその写真には、州兵に入校を阻まれて下校する一人の黒人の女子学生を取り

囲むように多数の大人たちが映っている。一見すると、これらの大人たちは黒人の少女を白人の暴徒から守っているかのように見える。しかしながらアレントの眼には、写真の大人たちが少女を守る「大人」とは映らなかったようである。彼らは事態の推移を傍観するだけの受動的な観衆にすぎないのではないか。この少女を守るべき「大人」はどこにいるのか。アレントはこの写真から、白人の暴徒のみならず、この事件に関心を向ける公的な眼差しから少女を守る責任を負うべき「父親」や、「全米黒人地位向上委員会 (NAACP) の代表」といった「大人」の不在という問題を看取し次のように論じている。

この写真は、私には進歩主義的教育の非現実的な風刺画 (fantastic caricature of progressive education) のように思える。この教育は大人の権威 (authority of adults) を喪失させることで、自分たちの子どもが生まれてきたこの世界に対する責任 (responsibility for the world) を引き受けることを暗黙のうちに拒み、世界のうちへと子どもたちを導く義務 (duty of guiding them into it) を拒否するものである。いまや大人ではなく、子どもたちに世界を変革し、改善することを求める時代になったのだろうか。そして私たちの政治的な闘いを、校庭で闘わせようというのだろうか。(RLR: 203-4=265)

アレントは、連邦政府が決定した公立学校での「統合教育」の実施が、学校の教育空間のなかに人種差別の解決という難題を持ち込むことで、「白人と黒人を問わず、すべての子どもたちは、大人たちが数世代の間、自分たちでは解決できないことを告白している問題に取り組むという大きな負担を負わされることになる」(RLR: 203=264) のを深く危惧していた。「教育と学校のうちに差別の撤廃 (desegregation) を持ち込もうと試みることは、成人ではなく子どもたちに責任を転嫁するものであり、きわめて不公正 (unfairly) だと感じる」(RLR: 194=255)。アレントは、白人と黒人の子どもたちを

「平等」な存在と見なし、同じ学校で教育することを通して、人種間の融和と共生を目指そうとする「統合教育」の理念そのものを批判しようとしたのではない。彼女が憂慮したのは、公権力の介入によって学校が政治的闘争の空間へと変質した場合、それが子どもたちにかなる影響をもたらすのかということであった。「統合」された学校に通う子どもたちは、学校生活のなかで人種問題に日々直面することになるが、果たしてそのような負担を子どもたちに負わせてよいのか。人種差別の解決という難題は、本来大人たちが責任をもって解決すべき「政治的」問題ではないのか。アレントは「統合教育」の推進に、子どもたちと彼女らが導かれる「世界」に対する大人たちの「責任」の放棄という問題を看取しているのである。「リトルロック事件」をめぐる一連の経緯のなかでアレントが提起したのは、保守と革新の両陣営で論争の焦点となった「統合教育」の法制化の是非という政治的争点ではなかった。彼女は、子どもの教育には政治的争点を持ち込むべきではないこと、そして、政治的闘争が繰り広げられる領域とは明確に切り離された、教育のための安全な空間を子どもたちに保障する責務が大人にあることを、「世界に対する責任」という言葉で提起したのである。

大人が担うべき「世界に対する責任」の放棄という「統合教育」に対するアレントの批判は、「統合教育」政策の背景にある「進歩主義的」教育 (progressive education) に対する彼女の批判の論拠でもある。「進歩主義的」教育が具体的に何を指すのかアレントは詳述していないが、それは18世紀に思想的に概念化された、子どもという「新しい存在へのパトス (pathos of the new)」に特徴づけられる「ルソー主義的な……教育理念」(CE: 173=237) に基づく「子ども中心主義的」な教育 (田中 2016: 464) を指すものだと考えられる。ここではアレントが批判する「進歩主義的」教育の特徴について以下の二点に注目しておきたい。いずれの特徴も、大人が担うべき「世界に対する責任」の放棄の現われ

であるとして彼女によって批判的に言及されている。

「進歩主義的」教育の特徴として第一に注目すべきは、「新しい」存在である子どもへの過剰な期待が生み出した「子どもの世界」という想定である。アレントによれば「進歩主義的」教育には、「子どもには子どもの世界と社会 (child's world and a society) が存在しており、これらは自立しており、したがって子どもの世界や社会はできる限り子ども自身に任せなければならない」という基本前提が存在すると言う。「子どもの世界」に対して、大人はただ「子どもに自分の好きなようにしなさいと言うだけ」の「無力 (helpless)」な存在でしかなく、大人が出来るのは、「不慮の出来事から最悪の事態が生じないように見守るだけである」(CE: 177=243-4)。アレントは、「進歩主義的」教育のこのような想定は、「教えることと学ぶことのうちに存在する大人と子どもとの間の自然な関係を断ち切る」(CE: 180=248) ものだと批判している。なぜなら、大人の「世界」から自立した「子どもの世界」という想定のもとでは、「あらゆる年齢のびとがつねに同時かつ共に世界に存在するという事実から生じる、子どもと大人の現実的で正常な関係が断たれてしまう」からである (CE: 178=244)。アレントにとって「世界」とは、大人と子どもが共生する「共通世界 (common world)」として存立するものに他ならず、大人が担うべき「世界に対する責任」を彼女が強調するのも、大人と子どもがともにひとつの「世界」を共有しているという事実を重視していたからに他ならない。

さらにアレントは、大人の「世界」から切り離され、「子どもの世界」に留め置かれた子どもたちが、「大人の権威 (authority of adults) から解放されて自由になったわけではなく、それにもまして恐るべき真に暴政的な権威 (tyrannical authority), すなわち多数の暴政 (tyranny of the majority) に服従させられ」ることを問題視している。彼女は、大人の「世界」から「追放」され、「子ども (だけ) の世界」という「多数の暴政」に直面した個々の子どもの反

応とは、「順応主義 (conformism) に向かうか、少年犯罪 (juvenile delinquency) に向かうかのいずれか」だと警告している (CE: 178=244-5)。

第二に注目すべきは、「進歩主義的」教育における「権威」の否定である。アレントは、「進歩主義的」な教育制度を導入したアメリカ社会において「教育の危機」がもっとも先鋭的な形態で現出していると指摘しているが、彼女によればその主要な原因とは、大人による「権威」の否定ないし放棄に起因するものだと言う。彼女は、「リトルロック事件」に象徴された1950年代のアメリカ社会における「教育の危機」とは、端的に言えば教育において要請される「権威の危機」でもあったと指摘して次のように論じている。

近代教育の難点は、新保守主義をめぐって当世風の議論があれこれ交わされているにもかかわらず、それなしには教育がまったく不可能となるような保守や保持しようとする態度をわずかなりとも達成することが、われわれの時代には恐ろしく困難になっている事実にある。……教育における権威の危機 (crisis of authority in education) は、伝統の危機 (crisis of tradition), すなわち過去の領域に対するわれわれの態度の危機 (crisis in our attitude toward the realm of the past) と緊密に結びついている。(CE: 189-90=260)

アレントは、「子どもの養育と教育 (child-rearing and education) ほど『権威 (authority)』の必要性がはっきりしている分野はない」と論じている (WA: 119=162)。なぜなら子どもとは、「世界」の「新参者 (stranger)」であり「みずからの判断で進む方向を定めることができない」ために、「自分を世界へ導いてくれる権威 (authorities to guide him into the world) を本能的に求める」からである (RLR: 212=274)。それにもかかわらず、「子どもの養育と教育」で必要とされる「極端に限定され政治にとっては無に等しい形式の権威さえも根絶しようとする

願望」の現われこそは、「われわれの時代にまったく固有の特徴である」（WA: 119=162）と述べ、「進歩主義的」教育による「権威」の放棄を批判している。このように「進歩主義的」教育を批判したうえで、アレントは、教育の領域に「権威の概念と過去への態度（concept of authority and an attitude toward the past）」（CE: 192=263）を適用する必要性を強調するのである。教育に「権威」を導入する必要性を強調している点は、アレント教育論の「保守的」性格を示すものとして批判されてきた。しかしながら彼女が「権威」を強調したのは、教育において子どもに対する「大人の支配」を確立することが必要だと考えたからではない。アレントが教育論で「権威」を強調したのは、「進歩主義的」教育が看過した大人が担うべき「世界に対する責任」の所在を明らかにするためであった。次節では、「権威」概念に着目しながら、「保守的」と見なされてきたアレント教育論の思想的含意を明らかにしたい。

3. アレントのいわゆる「保守的」教育論の思想的含意——「権威」概念に注目して

本節では、アレントの「権威」概念に着目し、子どもの教育において大人が果たすべき「世界に対する責任」の内実を考察することで、「保守的」と見なされてきたアレント教育論の思想的含意の解明を試みる。まず、彼女が把握した「権威」の基本的性格について確認しておきたい。1969年に発表された論文「暴力について“Reflections on Violence”」で、おもに政治学の分析対象である「権力（power）」、「力（strength）」、「強制力（force）」、「暴力（violence）」といった「人間が人間を支配するための手段を示す語」（OV: 43=133）のひとつとして「権威（authority）」を挙げたうえで、他の用語とは異なる「権威」の独自性について次のように説明している。

権威は、それに従うように求められた者が疑問を差し挟むことなくそれを承認することによって保

証されるのであって、強制（coercion）も説得（persuasion）も必要ではない。（父親は子どもを殴ることによっても、あるいは子どもと議論することによっても、いいかえれば、子どもにたいして暴君として振る舞うことによっても、あるいはかれを対等の者として扱うことによっても、みずからの権威を失うことがある。）権威を維持するためにはその人間もしくはその役職への尊敬（respect）が求められる。それゆえ、権威の最大の敵は軽蔑（contempt）であり、権威を傷つけるもっとも確実な方法は嘲笑すること（laughter）である。（OV: 45=134-5）

上記の論述からは、アレントが「権威」を、「強制」や「説得」ではなく、特定の立場・役職にある人間に対する子どものおのずから湧き出る「尊敬」によって形成・維持される人間関係——例えば親子関係や、教師と生徒の関係など——として把握していたことが読み取れる。「権威」的關係において、大人は子どもに「服従」を要求することができる。ただしその際に、暴力的な「強制」や理性的な「説得」という手段をとった場合、大人は子どもの「服従」を獲得することに失敗してしまう可能性がある。その結果、子どもから「軽蔑」され「嘲笑」されれば、大人は「権威」を失わざるをえない。アレントは、教育において大人と子どもの間に「権威」的關係を樹立する必要を提起しているが、そこで彼女が強調したのは、教育において要請される「権威」とは、「強制」や「説得」によってではなく、何よりも大人に対する子どもの「尊敬」に基づいて樹立されるべきだということである。それは同時に、子どもの教育において、大人はいかなる役割を果たさねばならないのかという、子どもに対する大人の「責任」の所在を鋭く問いかけるものでもある。

アレントは、子どもの教育において「権威」とは、「世界に対する責任（responsibility for the world）」（CE: 186=255）という形式をとると指摘し、大人がそれを担う責務があることを強調している。彼女にとって、大人の「権威」の妥当性とは、親子にお

ける「育てる／育てられる」関係性や、教師と生徒における「教える／教わる」関係性に含まれた自明の事実の相互確認に基づくものではない。B・ホーニッグの用語を借りれば、アレントの教育的な「権威」概念には、「事実確認的な追認 (constative reference)」ではなく、「世界に対する責任」への応答という「行為遂行的 (performative)」な特徴が存在すると言える (Honig 1995: 137=2001: 196)。教育において、大人は、「世界に対する責任」を担う態度を示すことで、子どもの「尊敬」と自発的な「服従」を獲得することができるのであり、それを看過し、ただ「強制」や「説得」に基づいて教育することは、子どもに対するみずからの「権威」を放棄することと同じなのである。

それでは、教育において大人が果たすべき「世界に対する責任」とは具体的にはいかなるものか。アレントはみずからの教育論の末尾を、次のような感銘深い文章で締めくくっている。

教育は、われわれが世界を愛して (we love the world) 世界に対する責任を引き受けるかどうか、さらには更新 (renewal) なしには、つまり新しく若いもの (new and young) が到来せぬ限り、破滅を運命づけられているこの世界を救うかどうかが決まる分岐点である。教育はまた、われわれがみずからの子どもを愛し (we love our children)、かれらをわれわれの世界から追放してかれらの好き放題にさせたりせずに、あるいは何か新しいもの、われわれが予見しえないものを企てるチャンスをかかれらの手から奪うこともなく、むしろ、共通世界を新しくする使命 (task of renewing a common world) に対する準備を前もってかれらにさせるかどうかを決める分岐点でもある。(CE: 193=264)

上記のアレントの論述からは、教育において大人が担うべき責任として、大別して二つの責任の所在を読み取ることができる。それは子どもの「新生」の可能性を守ること、そして子どもを「世界」へと

導くことで「世界」の「更新」の可能性を守るという、子どもと「世界」に対して大人が担うべき二つの「責任」である。

アレントは、「世界」の存続とは何にもまして子どもの「新生」、すなわち、「あるがままの世界 (world as it is)」に「介入し、変革し、新しいものを創造しよう」とする「人間の思考と行為の力 (power of human thought and action)」(CE: 191=262) を守り育てることに賭けられていると強調している。なぜならば「世界」とは、「死すべき者 (mortals) によって創られるがゆえに消耗するのであり、また、世界はそこに住まう者 (inhabitants) が絶えず入れ替わるために、かれらと同様に死すべきもの (mortal) となる危険を伴う」(CE: 189=259) からである。「世界の創造者とそこに住まう者の死すべき運命に抗して世界を保存する (preserve) ために、世界は絶えず新たにはめ直されなければならない (set right anew)。……つねにわれわれの希望は各世代がもたらす新しいもの (new which every generation brings) に懸かっている」(CE: 189=259)。それゆえに、教育において大人が果たすべき「世界に対する責任」とは、第一に、そのまま放置すれば破滅の危機に瀕する「世界」を、不断の「更新」によって活性化させ持続させることができる子どもの「新生」の可能性を「守る」ことだと言える。

しかしながら、アレントにとって子どもと「世界」の関係とは、前者が後者を「更新」することでその持続を保障するという肯定的な関係性においてのみ捉えられているわけではない。彼女も言うように、大人が教育において果たすべき二つの責任、すなわち「子どもの生命と発達、および世界の存続」に対する責任は合致するどころか、むしろ「両者は相互に対立する」(CE: 182=250)。「新生の逆説」として先述したように、子どもの側から見れば、「世界」とは子どもたちを特定の社会的表象によって一義的に規定してしまうという意味で脅威である。逆に「世界」の側から見れば、子どもの「新生」と

は、「世界」そのものを破壊しかねない脅威でもある。なぜならば、子どもの「新生」が何をもたらすのかについては、「世界」も当の子どもにも予見できないからである。子どもは、「世界から破壊的なことが何一つふりかからないように特別の保護と配慮 (special protection and care) を必要とする」が、他方、「世界」もまた「世代交代のたびに世界を襲う新しい者の攻撃 (onslaught of the new)」, すなわち予測不能な子どもの「新生」の介入によって、「荒廃させられたり破壊されたりしないように保護 (protection) を必要とする」のである (CE: 182=250)。そしてこの点に、子どもを「世界」へと導くことで、「更新」を通じた活気に満ちた「世界」の持続の可能性を「守る」という、大人が果たすべき第二の責任が要請されるのである。

アレントにとって子どもとは、「世界」を「更新」する可能性を秘めた能動的な存在である一方、「新参者」ゆえに「世界」の在り様を熟知しておらず、みずから導いてくれる大人の「権威」を必要とする受動的な存在でもあった。親や教師といった大人たちは「教育者 (educator)」として子どもと対峙し、これから大人と共有することになる「あるがままの世界」——彼ら彼女らから見れば「更新」の対象でもある「旧い世界」——の在り様を子細に「教える」ことを通して、子どもを「世界」へと導かなくてはならない (CE: 186=255)。「教育者の務めは、旧いものと新しいものを和解させる (mediate between the old and the new)」ことなのである (CE: 190=260)。無論、子どもの「新生」の可能性を守ることは、子どもたちが勝手気儘に「世界」を「新しく」造り替えるのを容認することではない。大人は「教育者」として子どもを「世界」に導く際に、彼ら彼女らから見れば「更新」の対象である「旧い世界」の在り様を破壊してしまわないように「権威」をもって教え諭さねばならない。「世界」とは、そのまま放置されれば消耗し解体してしまう脆い存在である。他方、子どももまた、「世界」の「新参者」であるがゆえに「特別の保護と配慮」を必要とする傷つ

きやすい存在である。教育とは、「世界」と子どもという脆く傷つきやすい二つの存在を「保守」する営為であると言える。なぜならば「世界」とは、大人と子どもが共有しともに生きるための唯一の空間だからであり、子どもとは、「世界」に「介入し、変革し、新しいものを創造しよう」と試みることで、破滅の危機に瀕する「旧い世界」を「更新」によって救済する可能性を秘めた「新しい」存在だからである。

本節ではここまで、「世界に対する責任」への応答を主題としたアレントの教育的「権威」論について考察してきた。子どもの教育において大人が担うべき「世界に対する責任」をめぐる彼女の議論を通して、「統合教育」政策の背景をなした「進歩主義的」教育はもとより、専ら「過去」への態度や「権威」を重視する傾向がある同時代の「保守主義的」教育論とも様相を異にする、子どもの「新生」を通じた「世界」の再生と持続を本質的課題に据えた、アレント教育論の独自性が浮上してくるように思われる。アレントは、「どの子どもにもある新しく革命的なもの (new and revolutionary in every child) のために、教育は保守的 (conservative) でなければならぬ。教育はこの新しさを守り (preserve)、それを一つの新しいものとして旧い世界に導き入れ (introduce) ねばならない」(CE: 189=259-60) と論じているが、彼女が教育を通して守ろうとしたのは、「新参者」として「世界」に到来する子どもの「新生」の可能性であり、それと同時に、子どもの「新生」を媒介とした不断の「更新」に基づく「世界」の持続的存立の可能性であった。

アレントが用いる「世界」概念には、彼女独特の多義的意味合いが含まれており、往々にして解釈者たちを悩ませてきたが、アレント教育論の観点から見ると、彼女の「世界」概念に内在する重要な特徴の一端が明確になるように思われる。アレントにとって「世界」とは、いかなる意味において「保守」されるべきものだったのか、この点に着目することで、同時代の「進歩主義的」教育および「保守主義

的」教育論を批判する、彼女の「保守的」とされる教育論の真意とそこに秘められた固有の洞察の所在が明らかになるのである。アレントがその教育論において守ろうとした「世界」とは、以下の二点の特徴を有する概念だと言える。

第一に、それは、大人と子どもという異なる世代の人間たちによって「共有」されるべきただひとつの「共通世界 (common world)」だということである。この点に、同時代の「進歩主義的」教育に対するアレントの批判の論拠が存在する。「新しい」存在である子どもへの期待という点で共通認識を有し、なおかつ、人種間の融和と共生を目指そうとしたその高邁な教育理念に賛同しつつも、アレントが、1950年代アメリカ社会における「統合教育」政策の背景をなした「進歩主義的」教育を批判したのは、子どもの「新しさ」を、「共通世界」の再生と持続という課題へと接続させる視座ないし発想が不足していることを看取したからであった。子どもたちが導かれるべき場所は、大人の「世界」から自立した「子ども(だけ)の世界」ではなく、あくまでも大人たちと共に生きる「世界」なのである。

第二に、この「共通世界」とは、「死すべき者」である人間たちによって創られるがゆえに、人間の生命の有限性と同様に、時間の経過とともに消耗し解体してしまう脆い存在であり、それゆえ、新たな世代の人間たちによる「更新」を通じてのみ持続的に存立しようということである。先述したように、アレントにとって「世界」とは、「けっしてあるがままにとどまることなく、誕生 (birth)、つまり新しい人間の到来 (arrival of new human being) によって絶えずみずからを更新する (renews) 人間社会 (human society)」(CE: 182=249) を意味するものであった。この点に、同時代の「保守主義的」教育に対するアレントの批判の論拠が存在する。たしかに、子どもの教育を通じて「旧いものと新しいものを和解させること」を「教育者の務め」と見なし (CE: 190=260)、この目的のために、「過去」への態度や「権威」を重視する点では、両者の認識に共

通点が見出せる。しかしながら、アレントの立場からすれば、「保守主義的」教育は、旧いものと新しいものを調停する際に、「旧い世界」の保持を重視する一方で、それを「更新」する子どもたちの可能性を承認できない。

アレントが守ろうとしたのは、「旧い世界」もしくは「あるがままの世界」それ自体ではない。彼女は、現に存在する「旧い世界」だけを保持するという意味での「保守的」態度とは、結局のところ、不断の「更新」に基づかない限り持続しえない「世界」を消耗させ破滅させるだけだと批判している。「ただたんに後先考えずに耐えているだけでは、時の流れに呑み込まれ、破滅するしかない。……それでは、われわれがすでに至るところでその脅威にさらされている世界疎外 (estrangement from the world) を強めるだけである」(CE: 191=262)。「保守主義的」教育論者が重視する、世代を超えて継承されるべき理念や価値観も、「教育者」によって一方的に「伝達」されるだけでなく、新しい世代の子どもたちによる「更新」がなされてこそ、活力ある形態で「世界」のなかに保存されうる⁷⁾。アレントが守ろうとしたのは、既存の「旧い世界」そのものではなく、子どもの「新生」を通じた不断の「更新」を経ることで、その都度新しく再生される、活気に満ちた「共通世界」の持続的存立の可能性であった。

このように、教育の本質的課題を、「世界」を「更新」する子どもの「新生」の可能性を育むことを通じて、そのような絶えざる「更新」の契機を伴ってはじめて可能となる、活力ある「人間社会」としての「世界」の持続的な存立を守ることに見出していた点に、同時代の「進歩主義的」教育や「保守主義的」教育とも異なる、アレントの「保守的」と目されてきた教育論に固有の思想的洞察が看取できるのである。

4. アレント教育論における「私的領域」概念の「積極的」意義

アレントの教育論には、前節で考察した教育的「権威」論とともに、「私的領域」論が重要な論点として位置づけられている。先述したように、アレント教育論の主眼とは、子どもの「新生」を通じた「世界」の再生と持続であったが、この時注目すべきなのは、「新参者」たる子どもたちが、「世界」を「更新」する「新生」の能力を損なうことなく発達させるために必要なのは、政治的闘争の空間である「公的領域」とは明確に区別された安全な庇護的空間であることを彼女が重視していた点である。それゆえ、アレント教育論の思想的含意を理解するためには、彼女の教育論を「権威」概念のみならず、「私的領域」概念との関連性から読み解く必要がある。本節では、アレント教育論の思想的含意との関連で相補的關係性を有する「私的領域」概念の「積極的」意義として以下の三点を指摘したい。

第一に指摘したいのは、アレントの教育論において「私的領域」とは、子どもの健全な成長と発達のために必要とされる「安全な場所」として把握されているということである。

子どもは世界から保護されねばならない以上、かれらの伝統的な場所は家族 (family)——大人たちが外の世界から日々戻り、四つの壁で囲まれた私的生活の安全に退きこもる (withdraw into the security of private life within four walls)——のうちにある。人びとがその内側で私的な家族生活を送る四つの壁 (four walls, within which people's private family life) は、世界に対する、とりわけ世界の公的側面に対する防護壁 (shield) をなしている。壁は安全な場所 (secure place) を囲い込んでいるのであり、それなしにはいかなる生き物も成長できない。(CE: 182-3=250-51)

アレントは、「私的領域」を、「家族生活」を囲う「四つの壁」、または「世界の公的側面に対する防護壁」として捉え、そこに積極的な存立意義を見出している。「四つの壁」として隠喩的に表現される「私的領域」とは、彼女にとって、「共通の公的世界 (common public world) で行われる一切の事柄だけでなく、そこで公的に見られたり聞かれたりすることからも身を隠すための唯一の場所 (only reliable hiding place)」なのである (HC: 71=101)⁸⁾。このようにアレントにおいて「私的領域」とは、公権力の恣意的な介入や、社会の画一的な価値評価、さらには見知らぬ他者の好奇の眼差しといった「世界の公的側面」からもたらされる様々な脅威を遮断することで、「他者の侵入を拒絶できる空間」、または「他者の視線にさらされることのない」生活空間として存立するものなのである (金 2011: 119)。このような「世界の公的側面に対する防護壁」として確立された「安全な場所」である「私的領域」の存立こそは、とりわけ「特別の保護と配慮」を必要とする子どもたちにとって、「生き生きとした発達と成長に必要な条件」(CE: 183=252) だと言えるだろう。このように、アレントの教育論において「私的領域」とは、子どもの成長と発達に必要な基本的条件を保障するための「空間」論として「積極的」な意味において構成されているのである。

これと関連して第二に指摘したいのは、アレントが自身の教育論において、「家族」とともに「学校」も「私的な前政治的領域 (private pre-political realms)」に位置づけていることである (CE: 187=256)。アレントが「学校」を、「家族」と同様に「私的な前政治的領域」に位置づけている点は、彼女の教育論における解釈上の争点でもあり、この点について、教育の公共性やシティズンシップ教育を重視する論者は、「学校」を「家族」の「私的領域」に位置づけるアレントの見解を批判し、むしろそれを彼女が言う意味での「公共空間」——将来の「市民」を育成するための空間——として捉え直すべきことを主張している。しかし、アレントにおいても子ど

もとは、たんに「私的領域」において保護されるだけの受動的な存在として一面的に捉えられていたわけではない。彼女も子どもを、「共通世界を新しくする使命」(CE: 193=264)を担う将来の「市民」として捉えており、それゆえ「学校」での教育を通じて「市民」としての資質や能力を涵養する必要があることを認識していた。たしかに、教育の公共性やシティズンシップ教育を重視する論者の批判も理解できるが、ここで重要なのは、「学校」の公共的意義を認めつつも、それでもなお「学校」を「家族」の領域と同様、「私的な前政治的領域」に位置づけることを重視した彼女の意図を理解することだろう。

アレントが「学校」を「私的領域」に位置づけたのは、「学校」という教育空間が、「家族」の庇護的空間とともに公的・社会的領域に対する「防護壁」として子ども(学生)を保護する役割を担う点を重視していたからだと考えられる。アレントの教育論において、子どもとは、将来の「市民」として「世界」を「更新」する能動的な存在として捉えられていた。しかしながら、J・B・エルシュテインの用語を借りるならば、子どもや学生は未だ「見習い市民(apprenticeship)」(Elshtain 1995: 281)というべき立場にあることにもアレントは自覚的であった。「世界」を「更新」する子どもや学生の能動性を涵養するためには、「家族」や「学校」といった「私的な前政治的領域」に位置づけられた保護的空間を保障することが、とりわけ重要な教育的課題だと彼女は認識していたのである。「家族」のみならず「学校」をも「私的領域」に位置づけることで、子どもの「新生」の可能性を守り育てるための庇護的空間を十全に確立することは、「世界」の再生と持続を主眼とするアレントの教育論にとって不可欠の条件だったのである⁹⁾。

第三に指摘したいのは、アレントが、「自分たちの子どもを適切と思う方法で育てる両親の権利は、プライバシーを守るための権利(right of privacy)であり、家庭と家族のものである」(RLR: 211=272)と述べ、子どもの教育では、「私的領域」

の「特異性と排他性の規則(rules of uniqueness and exclusiveness)」(RLR: 208=269)が優先されるべきだと強調している点である。

子どもはまず何よりも、家族と家庭(family and home)に属する存在である。ということは、それぞれの家庭に特有の排他的な雰囲気(atmosphere of idiosyncratic exclusiveness)のもとで育てられるし、育てられるべきだということである。こうした独特の雰囲気こそが、それぞれの家庭というものを作り出すのである。この雰囲気は強く確固としたものでないと、社会的領域の要請や政治的領域の責任から子どもを守ること(to shield)ができないのである。(RLR: 211=272)

子どもの「新生」の可能性を守り育てるうえで、学校教育に先立つ「私的領域」での「家庭教育」はいかなる役割を果たすことができるのか。この点について、残念ながらアレントはこれ以上十分な議論を展開していない。そこで以下では、子どもの教育における「私的領域」の役割をめぐって提起された教育学者の見解を参照しつつ、アレント教育論の思想的含意を「私的領域」との関連から読み解いてみたい。

宮寺晃夫は、「家庭(私的領域)」において子どもの「自由を育てる」ことの意味について、以下のような示唆に富む見解を提起している。宮寺が目する「家庭で育てられる『自由』」とは、「外部から危害が加えられることから守られている状態」を保つことであり、それはまた「親と家族の庇護のもとで、子どもの性向が内側から発露してくる状態を保つこと」である。宮寺は、安定的な保護的環境を提供することで、子どもたちが潜在的に保有している独自の「能力や性格」が「内側から発露する」のを保障することに、家庭の「枢要な機能」を見出しており、「そうした安定した庇護を受けることなしには、自律性も多面的な思考力も批判的能力も芽生えてこない」と指摘したうえで次のように論じている(宮

寺 2009: 94-5)。

親子間の相互的で自立的な関係が、外部からの介入や、外部への同調から一貫して護られているからこそ、子どもの性向は自由に発現できるのである。家庭内の保護的自由は、公共領域で自らの意思を実現していく活動的自由に直接つながるものではないし、それを促すのが家庭の第一義的な使命でもないが、傷易的 (vulnerable) な存在である子どもを公共領域の諸要求から保護すること自体に、家庭の役割がある。(宮寺 2009: 95)

上記の宮寺の論述から読み取れるように、教育において「私的領域」が担うべき役割とは、子どもの「自由」を「育てる」こと、すなわち、個々の子どもたちに独自の「能力や性格」が内発的に発現するのを守り育むことである。たしかに、「私的領域」が守り育む子どもの「自由」とは、「公的領域」における「活動」を通じた「自由」と直ちに同一視できるものではない。しかしながら「私的領域」とは、子どもが潜在的に保有する自律的な思考や行為が発現するための不可欠の基盤である、内発的な「自由」を保護し育成するという意味において、「公的領域」における「活動」の「自由」を実現するための重要な条件として位置づけられるのである。

これと関連してさらに着目したいのは、アレントが「私的領域」を、「個人的な誇り (personal pride)」という「人格的な統一性 (personal integrity)」にとって不可欠の個人的感情を保護し育成する空間として重視している点である。彼女によれば「誇り」とは、「誰に教えられたわけでもなく自然に感じるアイデンティティ (natural feeling of identity) であり、それは偶然にも私たちが誕生という出来事 (accident of birth) を経験したために自分に感じている感情」を意味しており、「誰かとの比較によって生まれるものではなく、劣等感や優越感とも関わりのないもの」だと述べている (RLR: 193 = 255)。アレントが「誇り」という概念で提起して

いるものの内実とは、田中智志が論じたように、「私的領域」における肯定的な親子関係の構築を通じて、子どもたちが抱きうる「自己肯定・自尊感情」と関連づけて捉えることができるものではないだろうか。

田中は、「私的領域」を、子どもが「生きることそれ自体の存在論的価値」が受容され肯定される空間、さらには、子どもの「自己肯定・自尊感情」を涵養することができる空間として積極的に捉え直すことを主張している (田中 2009: 374-5)。子どもは、「保護者との肯定的な関係性に満ちた生育過程」を経験することで、「世界を肯定する感情、自己を肯定する感情の原型を形成し、この肯定性の原型が、新たな他者との (肯定的な) 関係性を繰り返し経験するなかで、自明性として確立」することができる (田中 2009: 373-4)。つまり、「私的領域」における肯定的な親子関係を通じて醸成されうる子どもの「自己肯定・自尊感情」とは、「他者」および「世界」を信頼し肯定するという、政治的行為者に要請される倫理感覚の涵養に寄与するものだと言えるのではないだろうか。子どもは、「私的領域」において親に深く愛されたという存在論的経験を基として、「自己」を肯定する「誇り」の感情を抱くことができる。そしてこの「自己肯定」感とは、「他者」および「世界」を肯定しようとする意志の源泉でもあると言えるのである。

「誇り」をめぐるアレントの議論と、子どもの「自己肯定」感の形成に関する田中の考察を接続させることで提起できるのは、「私的領域」とは、子どもの「自己肯定」感や「自尊感情」を涵養することを通して、「他者」および「世界」の存在を肯定するという、政治的行為者が備えるべき基底的な倫理感覚を形成しうる空間として積極的な意味において捉え直すことができるということである。

ところで、今日私たちが直面しているのは、他ならぬ「私的領域」そのものが、子どもの「誇り」や「自己肯定・自尊感情」を毀損しているという教育的事実である。この問題について、アレント自身は

明示的に論じていないが、前節で論じたように、子どもの教育において大人が果たすべき「世界に対する責任」を強調していた点などを踏まえると、彼女がそのような現実を無視ないし軽視していたわけでは決してないと言うべきであろう。阿部里加は、アレントの家庭教育論における議論の重点が、「親や保護者の苦難」、すなわち、「避け得ない社会的脅威に抵抗し、未来のために子どもや家族を保護しよう」として、「悩み葛藤する親および保護者の実存的姿」の提示にあると鋭く指摘しているが(阿部 2013: 99-100)、苦悩や葛藤を伴いつつなお、子どもの教育において機能不全に陥りつつある「私的領域」を、その惨状から掬い出し、アレントが言う意味での庇護的空間として再度確立し直すことは、親や保護者たちさらには大人たちが、子どもならびに「世界」に対して担うべき「公的責任」だと言えるだろう。

むすびにかえて

本稿では、従来の研究において「保守的」と見なされ批判されてきたアレントの教育論を、彼女の「権威」および「私的領域」概念に着目して考察し、彼女の教育論の主眼が、子どもの「新生」を通じた「世界」の再生と持続にあったことを明らかにした。アレントの教育論が「保守的」だと見られるのは、一般的に理解されるように、教育の目的を、既存の政治・社会秩序の護持に見出していたからではない。彼女が教育を通して守ろうとしたのは、「世界」を「更新」してゆく子どもの「新生」の可能性であり、それと同時に、子どもたちによる不断の「更新」を伴うことで可能となる、「人間社会」としての「世界」の活気に満ちた持続的存立の可能性であった。

さらに本稿では、子どもの「新生」を通じた「世界」の再生と持続を主眼とするアレントの教育論を、「私的領域」概念と関連づけて考察した。「世界」を「更新」する子どもの「新生」の能力を損なうことなく発達させるのに必要なのは、「公的領域」におけ

る政治的な闘争から切り離された養育や教育のための安全な保護的空間であることを、アレントは認識していた。彼女が「私的領域」を重視したのは、子どもを、「私的領域」で庇護されるだけの受動的な存在と見なしていたからではなく、「世界」を「更新」してゆく子どもの能動性を重視し、それを育むためだったのである。「家族」のみならず「学校」をも「私的な前政治的領域」に位置づけようとした彼女の意図を理解するためには、「世界」の再生と持続を主眼とするアレントの教育論における重要論点として位置づけられている、彼女独特の「私的領域」概念の理解を踏まえる必要があるだろう。

本稿で解明した、アレントのいわゆる「保守的」教育論は、異なる世代の人間たちによる「共有」と「更新」を通じた「共通世界」の持続的存立という、彼女の政治思想における中心的論点と深く関連する議論であると言える。それゆえ、子どもの教育をめぐるアレントの議論とは、彼女の思想において周縁的に位置づけられるにすぎない副次的な議論などではなく、「政治」という営みをめぐる彼女の思想総体の存立にとって欠かすことのできない主題として再定位されるべき論点なのである。

注

- 1) 本稿では煩雑さを避けるために、アレントの著作から引用する際には略号を用い、各著作と略号については文末の参考文献リストに示した。またアレントの著作から引用する際には、おもに邦訳文献に依拠しているが、訳文は適宜変更している。
- 2) 石田雅樹は、アレント教育論におけるシティズンシップ教育の不在という問題に対して、B・クリックのシティズンシップ教育論と比較検討することを通して、「政治」と「教育」の関係をめぐるアレントとクリックの見解の相違から、おもに「シティズンシップ教育のジレンマ」の所在を明らかにしようとしている。石田は、両者の「市民」像が、既存の法秩序に従う「よい市民」ではなく、「悪法には毅然と抗する『能動的な市民』」(石田 2012: 32)を意味している点に共通点が見

出せることを指摘している。しかしながら、アレントが一貫して追求した「限界状況における『政治』の可能性」(石田 2012: 33), すなわち、全体主義体制のもとでの自らの生死を賭した悪法への抵抗や、「市民的不服従」、さらには「革命」的状況の創出といった、既存の法秩序への意義申し立てを意味する政治的实践を、果たしてシティズンシップ教育において「教える」ことができるのかと問題提起している。石田が提起する「シティズンシップ教育のジレンマ」とは、「能動的市民を育成するシティズンシップ教育は、どの程度の政治的コミットメントを求めるのか、『制度』への抵抗・反抗の仕方、学校という『制度』がどの程度提供できるのか」という問題である(石田 2012: 34)。

- 3) 先行研究において「新生 (natality)」は、専ら「出生」、「生まれてくるもの」などと訳されることが多いが、本稿では、「子ども」の「誕生」に本質的に含まれている「新しさ」を強調するため、そして、「新生」と緊密な概念的関連性をもつがゆえにしばしば混同されがちな「誕生 (birth)」概念との相違をより際立たせるために「新生」という訳語を用いることにしたい。
- 4) 同様の言及は『人間の条件』以降の主要な諸著作に頻出しており(とりわけ、OR: 203-4=336-7; OV: 82=169など)、「新生」概念はアレント政治思想における中心的概念であると言える。人間の「誕生」を「始まり (initium)」と見なすアレントの人間理解は、古代ローマのキリスト教思想家である聖アウグスティヌスの政治哲学から示唆を受けたものであった。アウグスティヌスに影響を受けたアレントの「新生 (natality)」概念の形成過程については、森川輝一(森川 2010: 第五章)やK・フライ(Fry 2014: 26-9)の研究を参照のこと。
- 5) 森一郎が指摘するように、アレントの「複数性」概念には「同じ世界の共有」という観点から見て、「共時的な同世代と通時的な世代交代」という「世代の時間的両面性」のもとで異なる世代の人間たちが相互に関係しあうという視点が存在する(森 2007: 102)。つまり「人間の世界への新参者」である「子ども」とは、「世界」に「始まり」

をもたらす「新しい世代」を構成する「複数」の「子どもたち」として、先行の世代として既に「世界」に存在する大人たちのもとへ到来するのである。

- 6) 出雲春明は、「活動による世界、公的領域への挿入」を「第二の誕生 (second birth)」(HC: 176=288)と呼んだアレントに倣って、「出産による誕生」を「第一の誕生」と呼び両者を区別しているが、それは、「一人の人間の存在としての新しさとその者が行為によってもたらす新しさは直接的に結合されるべきではない」からである(出雲 2010: 35)。「出産」に基づく「第一の誕生 (birth)」と、「活動」を通じた「公的領域」への参入に基づく「第二の誕生 (natality)」とは明確に区別されなければならない。なぜならば、「第一の誕生」は「第二の誕生」とは異なり、「完全に受動的なもので自発性を入れる余地がないという質的差異」が存在しており、「更新主体の有無、つまりは活動の有無という点で両者は区別されなければならない」からである(出雲 2010: 36)。
- 7) M・ゴードンは、「人間的な文化の総体 (totality of human culture)」を意味する「世界」を保存すること、「世界」の更新と創造の可能性を秘めた「子ども」を保護することという、大人が担うべき二つの責任は、対立するよりも相互に関連している点に着目している。「一方で、最初に教育者が子どもたちを伝統や過去の諸理念へと導かない限り、子どもたちは革命的なことや創造的なことをなさない。他方、偉大な芸術作品の継続的な創造は、単に過去を繰り返すのではなく、それを変更し更新するという若者の能力に依拠するのである」(Gordon 2001: 58)。
- 8) 本稿では論じなかったが、アレントの「私的領域」論には、彼女の独創的な「私有財産」論が存在しており、それは、アレント思想における「私的領域」概念の積極的な存立意義を捉え直すうえで不可欠の主題である。アレントの「私有財産」論については、『人間の条件』第二章第八節(HC: 61-7=90-6)を参照のこと。また「私有財産」論に着目して、アレント思想における「私的領域」概念の積極的な存立意義を考察した論考として、拙稿(井上 2017)を参照されたい。

- 9) アレントは「学校」を、「家族」と同様、「私的な前政治的領域」に位置づけると同時に、別の個所では「家族」の「私的領域」とは区別して、「学校」を「社会的な領域」に位置づけてもいる (RLR: 212=273; CE: 185=254)。アレント教育論における「学校教育」の位置づけに不明瞭さがあるのは否めない。本稿ではこれ以上考察できないが、アレントが学校教育(「公共教育」)をめぐる、両親、学校、政府それぞれの「権利と利害関係の重複」から対立が起こりうることを認識しており、とりわけ、子どもの教育における権利と利害をめぐる、「家庭」と「学校」の間に「深刻な対立」が生じることを懸念していた点は指摘しておきたい (RLR: 211=272-3)。

なお、アレント教育論における「学校」の位置づけに関連して、E・ドゥアルテは、彼女の教育論を晩年の大著『精神の生活』における「思考」論と関連づけて考察し、「学校」を「過去と未来の間」、「公的領域」と「私的領域」の狭間に位置づく「教育的領域 (educational sphere)」として捉え直すという興味深い解釈を提起している。「思考」とは、何か新しいことを始めるために日常性を一時的に中断する能力であり、「思考」によって形成される「単独性 (singularity)」は、「平等 (equality)」と「差異 (distinction)」という二つの特徴をもつ人間の「複数性 (plurality)」を明らかにする。ドゥアルテは、自らのアレント解釈を通して、「教育とは、その一面において学生が精神の生活 (life of the mind) を経験するための時間と空間として定義可能であり、学生に対する学校の責任とは、『閑暇 (スコレー *scholē*)』を経験する機会を提供することにある」と主張している (Duarte 2010: 504-5)。ドゥアルテの解釈によれば、学生が「思考」という精神活動を行使して、何か新しいことを「始める」という「自由」を保障するのが、「学校」という空間の重要な存立意義なのである。

参考文献

- Arendt, Hannah, [1958] 1998, *The Human Condition*, 2nd ed., The University of Chicago Press. (= 2007, 志水速雄訳『人間の条件』ちくま学芸文庫.) (略号: HC)
- , [1958→1961] 2006, “The Crisis in Education,” in *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*, with an introduction by Jerome Kohn, Penguin Books, 170-193. (=1994, 引田隆也・斎藤純一訳『教育の危機』『過去と未来の間——政治思想への8試論』みすず書房, 233-264.) (略号: CE)
- , [1959→1961] 2006, “What Is Authority?,” in *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*, with an introduction by Jerome Kohn, Penguin Books, 91-141. (=1994, 引田隆也・斎藤純一訳『権威とは何か』『過去と未来の間——政治思想への8試論』みすず書房, 123-192.) (略号: WA)
- , [1959] 2003, “Reflections on Little Rock,” in *Responsibility and Judgment*, edited and with an introduction by Jerome Kohn, Schocken Books, 193-213. (=2007, 中山元訳『リトルロックについての省察』『責任と判断』筑摩書房, 253-277.) (略号: RLR)
- , [1963] 2006, *On Revolution*, Penguin Books. (=2007, 志水速雄訳『革命について』ちくま学芸文庫.) (略号: OR)
- , [1969] 1970, “Reflections on Violence,” in *On Violence*, Harcourt Brace and Company. (=2000, 山田正行訳『暴力について——共和国の危機』みすず書房, 97-175.) (略号: OV)
- Collin, Françoise, 1999, “Birth as Praxis,” in Joke J. Hermsen, and Dana R. Villa, eds., *The Judge and the Spectator*, Peeters, 97-110.
- Duarte, Eduardo, Manuel, 2010, “Educational Thinking and the Conservation of the Revolutionary,” *Teachers College Record*, Vol. 112, No. 2, 488-508.
- Elshtain, Jean, Bethke, 1995, “Political Children,” in Bonnie Honig, ed., *Feminist Interpretations of Hannah Arendt*, Pennsylvania State University Press, 263-283.
- Fry, Karin, 2014, “Nativity,” in Patrick, Hayden, ed., *Hannah Arendt: Key Concepts*, Acumen, 23-35.
- Gordon, Mordechai, 2001, “Hannah Arendt on

- Authority: Conservatism in Education Reconsidered,” in Mordechai Gordon, ed., *Hannah Arendt and Education: Renewing Our Common World*, Westview Press, 37-65.
- Honig, Bonnie, 1995, “Toward an Agonistic Feminism: Hannah Arendt and the Politics of Identity,” in Bonnie Honig, ed., *Feminist Interpretations of Hannah Arendt*, The Pennsylvania State University Press, 135-166. (= 2001, 岡野八代・志水紀代子訳「アゴニスティック・フェミニズムに向かって——ハンナ・アレントとアイデンティティの政治」『ハンナ・アレントとフェミニズム——フェミニストはアレントをどう理解したか』未来社, 194-239.)
- Levinson, Natasha, 2001, “Teaching in the Midst of Belatedness,” in Mordechai Gordon, ed., *Hannah Arendt and Education: Renewing Our Common World*, Westview Press, 11-36.
- Mewes, Horst, 2009, *Hannah Arendt’s Political Humanism*, Peter Lang.
- Moore, Patricia, Bowen, 1989, *Hannah Arendt’s Philosophy of Natality*, Macmillan.
- Young-Bruehl, Elisabeth, 1982, *Hannah Arendt: For Love of the World*, Yale University Press. (=1999, 荒川幾男・原一子・本間直子・宮内寿子訳『ハンナ・アレント伝』晶文社.)
- 阿部里加, 2013, 「アレントの家庭教育観——「世界への愛」の基盤を問う——」『理想』第690号, 96-104.
- 石田雅樹, 2012, 「ハンナ・アレントにおける『政治』と『教育』——シティズンシップ教育の可能性と不可能性——」『宮城教育大学紀要』第47巻, 27-36.
- 石戸教嗣, 2002, 「公共圏としての学校のシステム論的再編——アレントの『見捨てられた境遇』からルーマンの『尊厳』へ」『教育学研究』第69巻第2号, 185-194.
- 出雲春明, 2010, 「子供への責任をめぐる二つの政治的言説——アレントとヨナス——」『倫理学』（筑波大学倫理学原論研究会）第26号, 33-42.
- 井上達郎, 2017, 「アレント思想における『私的領域』概念の存立意義——『私有財産』論に着目して——」『現代社会学理論研究』第11号, 81-93.
- 金慧, 2011, 「自律と所有——自己尊重の社会的基盤をめぐる——」, 須賀見一・齋藤純一編『政治経済学の規範理論』勁草書房, 117-132.
- 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, 249-262.
- 小玉重夫, 1999, 『教育改革と公共性——ボウルズ＝ギンタスからハンナ・アレントへ——』東京大学出版会.
- , 2013, 『難民と市民の間で——ハンナ・アレント『人間の条件』を読み直す——』現代書館.
- 宮寺晃夫, 2007, 「政治学と教育学は出会えるか——アレントの『統合教育批判』を読む——」『近代教育フォーラム』第16号, 221-231.
- , 2009, 「自由を／自由で育てる——『教育の私事化』と公共性の隘路——」『自由への問い 5 教育——せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」——』岩波書店, 75-99.
- 森一郎, 2007, 「子どもと世界——アレントと教育の問題——」『哲学雑誌』第122巻第794号, 92-112.
- 森川輝一, 2010, 『〈始まり〉のアレント——「出生」の思想の誕生——』岩波書店.
- 村松灯, 2013, 「非政治的思考の政治教育論的含意——H・アレントの後期思考論に着目して——」『教育哲学研究』第107号, 153-170.
- 朴順南, 2007, 「ハンナ・アレントにおける『世界』概念——教育と権威の位置づけをめぐる——」『哲学』第115集, 25-43.
- 田中智輝, 2016, 「教育における『権威』の位置——H. アレントの暴力論をてがかりに——」『教育学研究』第83巻第4号, 461-473.
- 田中智志, 2009, 「希望の肯定性——教育哲学の論じられなかったテーマ——」『教育哲学研究』100号記念特別号, 361-376.

Regeneration and Sustainability of the “World” through
the “Nativity” of Children :
Ideal Implications of Hannah Arendt’s Argument on “Conservative” Education

INOUE Tatsuro ⁱ

Abstract : The purpose of this paper is to clarify that the main focus of Hannah Arendt’s educational theory, which has been criticized as “conservative” in past studies, was to regenerate and sustain the “world” through the “nativity” of children.

In recent years, in the field of educational philosophy, contributing theoretically to the public nature of education and the search for citizenship education, abundant studies have been made of Arendt’s theory of child education, referring to her theory of publicness. However, in these studies focusing on Arendt’s theory of publicness, her arguments that strictly distinguish between “politics” and “education” or deal with the inadequacy of the citizenship education theory have been criticized as showing the “conservative” character of her education theory. In order to elucidate what Arendt tried to protect through child education, this paper considers Arendt’s arguments on “conservative” education focusing on her concept of “authority” and the “private realm” and attempts to reveal their uniqueness and ideal implications. As a result, the following two points were clarified.

Firstly, through consideration of Arendt’s concept of educational “authority,” we clarified that what she tried to protect through her educational theory was “nativity” of children arriving in the “world” as “newcomers” and regeneration and sustainability of the “world” energized by “renewal” of children. Arendt recognized the essential tasks of education as nurturing the possibility of “nativity” in children who “renew” the “world” and keeping the sustainable existence of the “world” as a “human society” that is possible only with this continuous “renewal.” There is an inherent insight in her so-called “conservative” education theory, which is different from the argument on contemporary “progressive” and “conservative” education.

Secondly, in this paper, we also focused on the importance of the significance of the “private realm” as a safe space for children’s education in Arendt’s argument on “conservative” education. While recognizing the “public nature” of school education, she identified the educational space of “school” as well as “family” as a “private realm” in that both spaces can be seen as asylum spaces fostering the possibility of “nativity” in children by separating them from the political struggle in the “public realm.” Establishing a “private realm” as a protective space for nurturing “nativity” of children such as “family” and “school” is an essential condition for Arendt’s educational theory, which focuses on the revival and sustenance of the “world.”

Keywords : Hannah Arendt, child, nativity, education, “responsibility for the world,” authority, private realm

ⁱ Doctoral Program, Graduate School of Sociology, Ritsumeikan University