
 論 説

「身につける」から「発見する」へ ——イバン・イリイチとラカン派精神分析の観点からの シティズンシップ教育の批判的再検討

松 山 聡 史

序論

- 第1節 シティズンシップ学習の可能性①——イリイチ『コンヴィヴィアリティのための道具』
- 第2節 シティズンシップ学習の可能性②——山本哲士とリチャード・カーン
- 第3節 シティズンシップ学習の不可能性
- 第4節 イリイチの「エピメテウスの人間」
- 第5節 ラカン派精神分析の「洗練された自閉症」
- 結論 「身につける」シティズンシップから「発見する」シティズンシップへ

序論

筆者は前回の拙稿において、イバン・イリイチの脱学校論に依拠することで、学校におけるシティズンシップ教育の不可能性を論じた（松山2019a；2019b）。そこでは「価値の制度化」という近代産業社会のエートスが集中的に現れる学校という制度においては、生徒達は何らかの新たな価値を生み出してゆく「能動的な市民」にはなりえない。むしろ、既存の制度によって与えられた価値のみを価値とする「受動的な消費者」として社会に送り出されてしまうことにしかならないと指摘した。ただし、その議論は、より正確には、「学校」でのシティズンシップ教育が矛盾を孕むと述べていたのではない。そうではなく、シティズンシップ「教育」そのものが矛盾を孕む、と述べていたのである。

イリイチの脱学校論は、組織としての学校から脱せよ (des-) という内容ではない。脱学校論における「学校」は、小学校、中学校、高等学校といった、我々が通常想像する具体的な学校を指す言葉ではないからである。ここでの「学校」とは、イリイチが産業社会のエートスとして批判する「価値の制度化」(ある価値の、それを通してその価値を得られると称する諸制度によるサービスによる代替) が全面化した状態を示すテクニカルタームであって、それゆえに『社会の脱学校化 (*Deschooling Society*)』(Illich 1972=2015) が求められることになる。

脱学校論の問題関心は、あくまでも「価値の制度化」をいかにして防ぐかにある。制度的な組織としての学校は、あくまでも「価値の制度化」が集中的に顕れる場として語られ、また、そのようなものとして代表されているに過ぎない。したがって、学校を廃止することで直ちに「価値の制度化」をも消失させることができる、ということにはならない。むしろイリイチは、学校を廃止することは、より大きな学校を生み出すことにしかならない(フォーラム・人類の希望 1984:196) とさえ、述べている。

では、学校に集中的に顕れる「価値の制度化」とは何だろうか。イリイチ自身も例示するように、(もちろん、これだけではないが、) 例えば卒業証書の発行によって何か一定の学識や能力を得たとする、という点で、学校それ自体も「価値の制度化」の一形態ではある。だが、イリイチの視座はこの点に留まらない。学校で行われる他律的な「教育」という営みそれ自体が、まさに「価値の制度化」だというのだ。通常、我々が何かを「教える」という際、それはすでに特定の知識や技術を持つ者が、それらを持たない者にそれらを与える、つまり教える者/教えられる者という上下関係の図式が、前提とされている¹⁾。この図式の下では、知識や技術は、常に「与えられるもの」であり、「それらを与えてくれる他者」なくして得られないものとなる。しかし、実際の知識や技術は、そのようなものではない。イリイチの言に従うならば、それらはもっぱら偶然による学習によって得られるのであって、教師の教えようとするものを忠実に吸収することによって得られるものではない (Illich 1972: 12=2015: 33)。端的に言えば、「教育」という営みは、「制度によって与えられた価値のみを価値とする」

1) 古くはジャック・ランシエール、現代ではガート・ピースタのように、この図式を逃れた「教育」を目指す理論家達も存在することは付言しておく。

ことを前提とする営みであり、なおかつ、何らかの価値を得るという営みを、ある上下関係なくしてはあり得ないものとして制度化する営みでもある。イリイチの議論において学校が語られ、「学校」という言葉が「価値の制度化」の全面化した状態を指す用語として用いられたのは、この二重の意味で、学校が「価値の制度化」を再生産する場と見なされたためである²⁾。

このように、「教育」によって再生産される「価値の制度化」は、シティズンシップ教育も例外ではない。シティズンシップを「教える」という営み自体が、シティズンシップという価値を「制度化」するのである。さらに言えば、この「価値の制度化」は、その参与者達の対等性を規範的に求めるタイプの民主主義の構想や、政治を対等な者同士の対抗関係や協力関係に求める政治理論の知見とも相容れない。デレック・ヒーターの研究（Heater 2002）に代表されるように、シティズンシップは、それ自体の歴史を詳細に検討しうる概念であることに疑いはない。シティズンシップという価値は、流動的であって、その意味内容は、これまでの歴史の中で、変化しつづけているのである。それぞれの時代と場所によって、それぞれのシティズンシップがあった。シティズンシップとはいわば「空虚なシニフィアン」（Laclau 2007: 36-46）の一つであり、それが何を意味するかは、それ自体が政治的な問題であり、それゆえに、多様な解釈に開かれていなければならないはずである³⁾。そうだとすれば、もしもシティズンシップという価値が「制度化」されるならば、それはシティズンシップの「脱政治化」を意味することになる⁴⁾。

-
- 2) 「価値の制度化」は「政治的なもの」の「社会的なもの」化として言い換えることも出来る。エルネスト・ラクラウによれば、「社会的なもの」が常に特定の形態で秩序化され、我々の社会を支配している。「社会的なもの」の秩序化は、「政治的なもの」におけるヘゲモニー闘争の結果であり、そこには潜在的に権力性が眠っている。つまり、「社会的なもの」の秩序は、本来的には偶然性の産物であって、これしかない、というものではない。しかし、現実には、この権力性・偶然性は、「沈黙化」のモメントによって忘却され、所与のものであるかのように扱われる（Laclau 1990: 36）。イリイチの言う「価値の制度化」とその内部化は、理論的出自は異なるものの、この「沈黙化」のモメントの出現・強化のプロセス、いわば、別様でありうる価値を、別様であり得ると想像することを不可能にするプロセスである。
 - 3) 現代のシティズンシップ教育研究に多大な貢献と影響を与えたバーナード・クリックも、シティズンシップには「『本質的』で、普遍妥当な真の意味があるわけではない」（Crick 2000: 3=2011: 13）ことを強く意識していた。
 - 4) ここでの、「シティズンシップという価値を「制度化」してしまう」という言葉は、次の二つの意味の両方を指している。一つは、シティズンシップが、なん

このように考えるならば、シティズンシップ「教育」は、それ自体として矛盾しているということが見えてくる。イリイチの言う「価値の制度化」は、なんらかの価値の「脱政治化」を表現する言葉の一つとして読むことができる。いわば、シティズンシップ教育は、シティズンシップという価値を「制度化」してしまうことで⁵⁾、シティズンシップという価値を教えようとするがために、シティズンシップの持つ政治性を消し去ってしまうのである。

それでは、我々はいかにしてシティズンシップを身につけることができるのか。本稿はここから議論を始める。イリイチに従うならば、シティズンシップの「自律的な学習」が、その答えとなろう。イリイチの議論を引き継ぐ理論家達は、概ね、「他律的な教育」と区別された、「自律的な学習」の可能性を強調してきたのである。

ただし、本稿は、これら現在までのイリイチおよびその後継者達の議論をそのまま受け入れるわけではない。彼らのアプローチには、理論的にも、また現在の実際的な状況においても、限界があると言わざるをえないからである。イリイチの脱学校論・産業社会批判は、その提起から数十年が経過した現代においてもなお、否、現代においてこそ、クリティカルな議論である。しかし、産業社会から脱するための手段として「自律的な学習」を強調する、その内容には、困難がある。それゆえに、我々は、イリイチ的な問題関心を持たなければならないが、その方法論までイリイチに従う必要はない。その限界を超えるためには、それを別の考え方に接続することもあってよい。

そこで本稿は「学習」を強調することの限界を超えるために、一つの試みを行う。一言で言えば、シティズンシップ教育／学習によってシティズ

らかの一義的な内容を持つ価値として、制度化されること。もう一つは、シティズンシップが、それ自体の内容は未確定のままでありながら、シティズンシップを与えるとされる制度によってのみ与えられる価値とみなされるようになることである。本稿の見立てでは、クリックは、前者の意味での「価値の制度化」には敏感であった。しかし、後者についてはそうではない。

5) 本稿は「政治学の立場からの」教育政治学の一文献と捉えられることを企図している。ただしそれは、現実の「政治」そのものを扱うからではなく、また政治学の著作を検討するからでもない。このように、本来的に政治的価値であるものを、教育から政治に引き戻そうと試みるがゆえである。「シティズンシップの再政治化」は、「シティズンシップの脱教育化」と同義となる。またそれは、政治学的な視点を持ちながら、教育学的な知見を用いずには、達成され得ない。

ンシップを「身につける」こととは異なる考え方、すなわちシティズンシップの「発見」とでも言いうるものの提示を試みる⁶⁾。それは、イリイチの問題関心から出発しながらも、それをラカン派精神分析による知見に結びつけるという作業を通じて行われる。その際、直接的に結びつくのは、イリイチが語る「エピメテウスの人間」という人間の理想像と、ラカン派精神分析の立場から松本卓也が提出した「洗練された自閉症」という精神分析の終わりに至った人間の姿である。これらは、提示された時期が大きく異なる。イリイチのそれは1970年代の産業社会における概念であり、他方松本のそれは2015年、現代（ポスト産業社会）における概念である。それにもかかわらず、これら二つの概念には、かなりの類似性が見られる。すなわち、「洗練された自閉症」を、「エピメテウスの人間」の現代版として、また乗り越えるものとして、捉えることができるのである。

本稿は次の順序で議論を進める。まず第1節では、イリイチによる「学習の可能性」に関する議論を確認する。それは、イリイチの『コンヴィヴィアリティのための道具』（Illich 1990）における議論を敷衍することから始まる。ここでは、イリイチにおける「道具」論（ここでの「道具」には、制度や法も含まれる）を敷衍することで、彼の他律的な教育／自律的な学習の図式を整理していく。この整理を通して、イリイチにおける「自律的な学習」の強調とその内実が明らかになる。それはつまり、脱学校論においては「他律的な教育」が否定されるけれども、それはあくまでも「制度化された」学校や教育を否定しているに過ぎないということである。「自律的な学習」に役立つ「制度化されていない学校」であれば、脱学校論の枠内であっても、むしろ一定の意義が認められうる。

続く第2節では、このイリイチと脱学校論の理解を例証し、また発展させるものとして、イリイチの議論を引き継ぐ二人の理論家の議論を紹介する。その一人は、山本哲士（山本 2009）である。「学校」ではない「がっ

6) ただし、「発見」は、ガート・ビースタが『教えることの再発見』（Biesta 2017=2018）で述べるところの「（再）発見」への対抗を意識して選択した言葉ではない。とはいえ、ビースタによる「教育／学習」図式の再解釈と、それに伴う「統制の行為」（Biesta 2017: 55=2018: 89）としての教育から脱した「教育」の再発見は、イリイチおよび本稿の重視する「他律的な教育／自律的な学習」の図式への批判的応答でありうる。それは端的には、「教えることを学習から自由にする」（Biesta 2017: 22=2018 35）という言葉に示されよう。しかし、このビースタの理論についての検討は、本稿の目的を大きく超えるため、別稿での課題とする。

こう」がありうるとする彼の主張を敷衍することで、「制度化されていない学校」の可能性とその意義について、さらに深い知見がもたらされる。それは、「制度化されていない学校」がこの社会に存在することで、「制度化された学校」をも脱学校化することができるという可能性である。

もう一人は、エコペダゴジーの代表的理論家の一人である、リチャード・カーン (Kahn: 2009; 2010a; 2010b) である。彼は、自らのエコペダゴジー論を構築する際の重要な理論家として、ヘルベルト・マルクーゼに並び、イリイチを挙げている (Kahn 2010a: 22)。彼のイリイチ論の力点は、単なる学校批判のイリイチではなく、あくまでも脱学校論のイリイチにある。彼のイリイチ論は、イリイチの理論の力点が、「コンヴィヴィアルな道具」の適切な形態を防衛していくこと、すなわち、人間による自律性の発揮を担保することが、イリイチの目的であったことを強調しているのである。

これら「自律的な学習」の可能性を強調する議論は、示唆に富む。カーンのエコペダゴジー論がそうであるように、このイリイチの視座は、現代の社会の進むべき方向性の一つを指し示すものである。しかし、この「自律的な学習」の強調のみでは、理論的にも、実際的にも限界がある。第3節では、このことについて指摘を行う。その限界の一つは、イリイチの「他律性／自律性」の対立図式のラディカルさに起因している。もう一つは、防衛すべき「自律性」が、イリイチが脱学校論を提示した1970年代よりもさらに縮減し、もはや防衛不可能となっているという疑いに起因する。この限界をいかにして乗り越えることができるのか。第4節では、その準備段階として、イリイチの述べる「エピメテウスの人間」という概念について確認する。その後、第5節では、実際にその限界を超えるために、ラカン派精神分析の立場から導き出された「洗練された自閉症」について説明し、それとイリイチの「エピメテウスの人間」の類似性を示し、結びつける。

最後となる結論では、この結び付きから得られる示唆について説明する。というのも、「洗練された自閉症」は、「エピメテウスの人間」と単に類似しているのみならず、「エピメテウスの人間」自体からは読み取ることのできない可能性を示すものであるからだ。すなわち、この二つの概念の結び付きは、イリイチの理想を、イリイチとは異なった形で実現する考え方をもたらすことになる。それこそが、シティズンシップの「発見」という考え方である。

第1節 シティズンシップ学習の可能性①——イリイチ『コンヴィヴィアリティのための道具』

『脱学校の社会』の段階において、イリイチの脱学校論の図式は学校／教育の図式であったが、『コンヴィヴィアリティのための道具』以後、それは学習／教育の図式に変化したとされる（フォーラム・人類の希望 1984:196; 四方 1998:76）。より正確には、四方利明が指摘するように、『脱学校の社会』においても、イリイチは教育を相対化する意図を持っていたものの、『脱学校の社会』におけるその相対化は不十分だったのである（四方 1998:78）⁷⁾。

注意しなければならないのは、ここでの対立図式は、一般に理解されるであろう教育／学習の図式ではなく、他律的な教育／自律的な学習という図式であることである。この対立図式の力点は教育と学習にあるわけではない。それは、「他律的」と「自律的」の方にある。というのも、ここでの「自律的な学習」とは、我々が一般的に想起するような学習とは異なる概念だからである。例えば、受験勉強のようなものは「自律的な学習」ではない。何か資格を取ろうと参考書を買って勉強することも「自律的な学習」ではない。それらは、教科書や参考書などの内容をただ記憶しようとする試みであって、何か新しい知見を生み出そうとする試みではないからだ。何かしらの正しいとされる知識や、権威ある理論を所与とし、それを受け入れることは「自律的」ではない。それら知識や理論は、すでに制度化された価値なのである。

イリイチが『脱学校の社会』において、自らの構想として「学習の網 (learning webs)」(Illich 1972: 72=2015: 135) を構想したことも、その例証となろう。これは現代的に言えば、一種のマッチングサービスである。コンピュータに入力されたデータベースを用いて、人々の間の出会いを仲介する。例えば、ある本を読んだ者が、その本を読んだ別の者と繋がり、場所と時間を決め、集まってその本について語り合うといった具合である。この構想は、次のメッセージを持つ。自律的な学習は、本を読むことその

7) 本稿の理解するところの教育／学習の図式のあらまきは、「はじめに」で記述した通りであるが、それは『脱学校の社会』を、そこに端緒的に存在した学習／教育の図式に注力して理解するものであることを、付言しておく。

ものにあるのではなく、他者と共にその本を評し合い、語り合うことにあるのだということである。そこには教える者／教えられる者という上下関係は成立しない。あるいは、相互的な関係として成立する。そういった形の学習であれば、所与の価値を前提することなしに学ぶという営為が我々に可能となると、イリイチは考えていた。繰り返しになるが、イリイチが「学校を廃止することは、社会をより大きな学校にするに過ぎない」(フォーラム・人類の希望 1984:196) と危惧したことは、この意味においてである。ある価値があるとされた知識や理論を万人が求めるような状態、時にはそれらが商品化され、万人がそれを消費するような状態は、まさに「学校化社会」であって「社会の脱学校化」とは正反対の状態である。

このようなイリイチの他律的な教育／自律的な学習の図式を前提としたとき、シティズンシップの「他律的な教育」は否定され、シティズンシップの「自律的な学習」のみが可能となるということになる。ただし、それは単に「学校におけるシティズンシップ教育」を否定することによってではない。むしろ、そこには「学校におけるシティズンシップ学習」の可能性が開かれている。

本節で検討するのは、このイリイチと脱学校論における「自律的な学習」の内実である。その道筋は、『コンヴィヴィアリティのための道具』におけるイリイチの「道具」論によって示される。本節では、イリイチの「道具」論を参照することで、イリイチと脱学校論における他律的な教育／自律的な教育の図式の整理を試みる。その作業を通して明らかになるのは、「自律的な学習」が、単なる学校批判・教育批判から導き出されたものではないということである。「道具」としての学校と教育は、「自律的な学習」に役立つ限りにおいて、一定の意義が認められるのである。言い換えれば、イリイチと脱学校論の目的は「学校から」脱することではなく、「学校化・学校制度から」脱することなのである。

『コンヴィヴィアリティのための道具』が最初に出版されたのは、『脱学校の社会』の二年後、1973年のことである⁸⁾。本書の目的は、『脱学校の社会』において提示された産業社会のエートスに関する知見を踏まえて、「人と道具との関係を見極めるための枠組みとしての、人間の生の多面的な均

8) ただし、本稿では1990年の複製版を参照している。

衡の概念を提示する」（Illich 1990: x）ことにある。この均衡が崩れた状況については、イリイチの次の記述が端的であろう。

社会は、大量生産のさらなる進行が環境を敵に回すとき、それが社会の成員の持つ自然の能力の自由な使用を排除するとき、それが人々を孤独にし、人の作り上げた殻に閉じ込めるとき、それが社会の極度の分極化と専門分化によって共同体の組織を掘り崩すとき、または現実の行動の形式的な指針としての法的、文化的、政治的な優先権を規律する程度に従った痛の如き加速が社会の変革を強いるとき、破壊されうる。（Illich 1990: xi）

このような帰結に抗し、「まさに近代的であり、なおかつ産業に支配されない未来の社会を理論化すること」（Illich 1990: xii）を、イリイチは目指した。その未来の社会は、上記の引用で示された社会とは正反対の社会、すなわち、大量生産を押しとどめ、社会の成員の持つ自然の能力の自由な使用を活かし、人を共同体の中に位置づける、「減速した」社会である。イリイチはこの社会を「コンヴィヴィアルな社会」と呼ぶ。そしてこの社会を支える道具が、「コンヴィヴィアルな道具」と呼ばれる。

この「コンヴィヴィアルな道具」が何を意味するかを説明する前に、本書における「道具」の立ち位置について説明しておかなければならない。本書におけるイリイチの焦点は、人と道具との関係に当てられている。ただし、これは、イリイチが例えば金槌や鋏のような、まさに一般的に道具と呼ばれるもののみ焦点を当てている、という意味ではない。イリイチは、人がなんらかのものを生産するために用いる全てのものを指す言葉として、「道具」という言葉を用いている。

私は「道具」という言葉を、単にドリルやポット、注射器、箒、建材、モーターといった単なる製品だけを指すものでも、車や発電所のような大きな機械だけを指すものとしても用いない。つまり、私は「道具」の中に、コーンフレークや電流といった有形のコモディティを生産する工場のような組織、そして「教育」「健康」「知」「決定」といった無形のコモディティを生産する仕組み（systems）をも含めている。（Illich 1990: 20）

『脱学校の社会』において問題とされた「学校」は、「教育」を生産する仕組みとして、この意味での「道具」の範疇に収められる。さらに、社会における集会的「決定」の仕組みたる政治制度も、同様に「道具」であり、そこで生み出される法も、我々が社会生活を営む上で用いる「道具」である。

イリイチによれば、この意味での道具は、「人間の社会との関係において、本質的なもの」(Illich 1990: 21) である。なぜなら、人が社会と関わる際、その人は常に道具を用いており、その道具を通して社会と関わっているからである (Illich 1990: 21)。これを現代に適用するならば例えば、「防潮堤やダムは、もっぱら人間と自然とを〈媒介〉する道具だし、スマートフォンや防災マニュアルは、もっぱら人間と人間とを〈媒介〉する道具である」(矢守 2019: 79)⁹⁾ ということになる。

問題は、その社会との関わり方に、望ましい関わり方と、望ましくない関わり方の二種類があるということにある。そして、この違いは、その際に用いる道具の性質によって左右されるということである。コンヴィヴィアルな道具という言葉は、この道具の性質の一方を指す。

個人は、彼が能動的に使いこなしている道具、もしくは彼が受動的にそれに基づき行為する道具の使用を通して、彼の行動において、自らと社会を関係づける。彼がその道具を使いこなしている限りにおいて、彼は世界に彼自身の意味づけを付与することができる。しかし、彼がその道具によって支配されているのであれば、その道具の態様が、彼の自己認識を決定づける (Illich 1990: 21)。

これを、道具を用いる者ではなく、道具の側から見れば、引用文中の「彼が能動的に使いこなしている」道具は、「コンヴィヴィアルな道具」と呼ばれ、「彼が受動的にそれに基づき行為する道具」は、「産業的な道具」もしくは「操作的な道具」と呼ばれる (Illich 1990: 21-22)。「コンヴィヴィアルな道具」は、望むなら誰でも使うことのできる道具である (Illich 1990: 21)。それは、使い手の目的に基づいて環境を豊かにしていく機会を、全ての人に与える多目的な (multipurpose) 道具である (Illich 1990: 22)。

9) また、発話すること、自らの身体をもって行為することも、道具の使用に含まれる。それらはいずれも、(広い意味での) 言語という道具を用いる。

つまり、それを望む全ての人が、自らの自律性を発揮するために用いることのできる道具が、「コンヴィヴィアルな道具」である。ハンマーやナイフ、自転車といった人力の道具（hand tools）^{10）}は、これにあたりやすい（Illich 1990: 21）。

操作的な道具は、そうではない。操作的な道具となりやすい、動力を有する道具（power tools）の場合、その道具を使ってなしうることは限定されており、誰が用いたとしても同じ振る舞いを見せる（Illich 1990: 21）。また、その道具を使用する者は、「機械が、より良いコンピュータであるために足りないものを埋めるために彼を必要とする」（Illich 1990: 22）に過ぎない。

それでは、「コンヴィヴィアルな道具」と、操作的な道具を分かつものは何か。人力の道具であるか、動力を有する道具であるかが、直ちにその違いを生むというわけではない。「原理的に、コンヴィヴィアルな道具と操作的な道具の区別は、その道具の技術的水準から独立している」（Illich 1990: 22）のである。この区別は、この道具を使う人々がその道具にいかなる機能があるとみなしているかに基づく区別であって、道具それ自体が有する機能に基づく区別ではない。イリイチ自身が例示するところによれば、電話は、それを使って全ての人々が自由に通話することができる、コンヴィヴィアルな道具である（Illich 1990: 22）。話すのは仕事の話でもよいし、恋人と愛を語り合うのもよい。口喧嘩をするのもよい。電話を何のために用いるかは、電話の使用者に委ねられている。しかし、この電話が操作的な道具となることも、理論的にはあり得る。一つに、この電話で話すことのできる話題が限定されるような場合、または限定されていると人々がみなしているような場合、それは操作的な道具ということになる。

また、もしも人々が電話なしには生きていけないという状態に至ったならば、電話は操作的な道具ということになってしまうことにも、注意が必要である。操作的な度合いのより強い道具は、他の道具を用いて達成されるはずの目的を、単独では機能しないものとして再設計し、「役割のコストが生産物のコストを超える」ということが起こりうる（Illich 1990: 23）。

10) hand tools、power tools はそれぞれ、通常であれば、手工具および動力工具と訳されるが、ここではイリイチが「道具」という言葉で示す広範な意味を反映し、多少迂遠な訳とした。

電話は、我々にそれを用いた様々な生産活動を「可能にする」役割を持つのであれば、つまり我々の活動の選択肢の一つとしての電話であれば、「コンヴィヴィアルな道具」である。しかし、もしも我々が何らかの目的を果たすために、「必ず」電話を用いなければならないとしたら、どうだろうか。例えば、食事を摂るために、「必ず」電話で注文をしなければならぬという状況があるならば、それにあたる。食事を摂るためのコストには、その食事自体のコストだけでなく、電話をするためのコストが常に加算されることになる。さらに、食事の配送にかかるコストも、そこに上乗せされるであろう。「人々に対し道具が生み出す需要は、ますます高コストになってゆく」(Illich 1990: 46) というわけである。このときの電話は、「コンヴィヴィアルな道具」ではない。何か目的を達成するための道具が、それ自体で新たな目的を生み出し始め、人間にその達成を迫る、ということが起こる時、その道具は操作的な道具なのである。矢守克也は、このイリイチの議論を、道具をめぐる〈媒介〉関係の「物象化」として、簡潔に説明している。

人間と自然の関係、および、人間と人間の関係が「主」となり、道具がそれに対する「従」の位置にある限り、物象化は抑制され、道具は自立共生的〔コンヴィヴィアル——引用者〕な状態を維持できる。逆に、道具が「主」の位置を占め、道具自体の効率性や有効性が一人歩きを始めれば、関係性は「従」へと後退し、道具は操作的な道具へと墮落していく。(矢守 2019 : 80)

「道具は、人間のコントロールを超えることができてしまう。まずは人間の主人となり、最後には処刑人となる」(Illich 1990: 84) というイリイチの記述は、操作的な道具に支配された人間の帰結を一言で示している。操作的な道具が求める際限のないコストの高騰に、人間と社会は耐えきれない。イリイチの危惧はここにある。

道具は、あくまでも人間がその主人となることができるもの、人間が誰でも使いこなすことができる道具でなければならない。そして誰でも使いこなすことができる道具であるかどうかは、その時々コンテキストに左右される。それは、我々人間達がそれを物象化するかどうか、すなわちそ

の道具によって得られる価値を制度化するかどうかにかかっている。

ただし、それは道具の機能自体に罪はなく、人間がその道具をどう取り扱うかによって、道具がコンヴィヴィアルなものになるかどうかが決まるという、単純な図式でもない。道具は、一方で「コンヴィヴィアルな道具」として振る舞いうるが、他方、それ自体が人間のコントロールを超えて操作的な道具と化す危険性も常に孕む、両義的な存在である¹¹⁾。ここでの図式は、それ自体が危険な道具を人間がどう取り扱うか、道具の機能を人間がいかにして再編していくか、という図式である。

ここで、先に言及した、道具を「確実に限界づけること」ことによって、人間と道具の間の適切な関係性を確保していくことが、その再編の方針として用いられることになる。そのためには、「人々のために「仕事をする」道具ではなく、人々がそれを用いて仕事をする道具」(Illich 1990: 10)が必要となる¹²⁾。先に「コンヴィヴィアルな道具」でありやすい道具として言及した人力の道具の性質は、この理解を助ける。人力の道具は、その道具単体では機能を果たすことはない。人間自らの力で動力を与えることによってのみ機能を果たす。人間自身が自然に持つ力を高めることでしか機能を果たせない道具が、それ自体で人間のコントロールを超えるということはほとんどありえない。このような道具は、それ自体で動力を有する道具と比べて、効率性も有用性も低い。例えば、のこぎりとチェーンソーでは、どちらがより効率的で、より有用性が高いかは一目瞭然であり、これまでの人間は、道具の効率性や有用性を高めることに腐心してきた。しかし、より優れた道具が作られたとしても、その道具が人間のコントロールを超えてしまうのであれば、いずれ道具が人間の主人となり処刑人となるとい

11) なお、この道具の用いられ方（＝人間の活動形態）を、イリイチは「仕事 work」「労働 labor」「操作 operate」の三つに類型化する。「仕事」では、完全にやりがいのある仕方で、創造的で、独立的な形で道具が用いられる。「労働」は、道具がもたら人間の活動に用いられる状態を指し、「操作」においては、道具は他の道具の構成部品に過ぎなくなり、これは人間の役割にも適用され、例えば学校における教師は、学校制度の中で「操作」される道具ということになる (Illich 1990: 32-33 安田 2019: 179)。

12) 前注で述べたように、イリイチは work を、人間による道具の用いられ方の一類型として扱っている。このことを重視すれば、イリイチにとって、work は、人間以外のもの、端的には道具を主語にできる言葉ではない。「百年にわたり、我々は機械を人間のために仕事をするものとなるよう試みてきた……。いまや明らかになったのは、機械は「仕事をし」ないということ……である」(Illich 1990: 10)。

う、真に不効率かつ非有用的な結果をもたらすことになる。それが「価値の制度化」であり、いずれ破滅的な結末を迎える、というのがイリイチの見立てであった。ゆえに、「生存、正義、そして自己によって定義された仕事 (self-defined work) を守るために」(Illich 1990: 13) 道具の効率性や有用性といったものを、あえて制限することが必要になる。

以上の説明を踏まえて、シティズンシップ教育／学習について考えるならば、次のようになる。少なくともシティズンシップ学習という形であれば、良きシティズンシップを涵養することは可能である、と。なぜなら、学校もまた、道具の一種であるからである。学校という道具が、「コンヴィヴィア的な道具」として、人々の自律的な学習の能力を高めることになるか（「自律的な学習」のための道具としての教育が成立するか）、それとも、操作的な道具として、人間のコントロールを超え、価値の制度化を人々に内面化させ続けるか（教育が「自律的な学習」のための道具という役割を超えてしまうか）。学校がどちらに進んでゆくかは、その学校の置かれたコンテキスト、人間が学校の効率性・有用性を適切に制限できているかどうかにかかっている、ということになるからである。「個人の生活や個人の自主性が卑下されない社会の下での学校であれば、学校は決して不要ではない」とも言いうる、というわけである（安田 2019: 177）。

『コンヴィヴィアリティのための道具』における、学校および教育についてのイリイチ自身の記述は微妙である。というのも、彼は、少なくとも教育それ自体が問題であったわけではないということについて、しばしば言及するからである。イリイチは、教育を含めた産業社会の歴史には、二つの分水嶺があったとする。一つ目の分水嶺では、技術発展が適切に人間の能力を高めたが、第二の分水嶺以降は、技術発展の行く末として、専門性の高度化、官僚化、コストの増加が発生し、人々は無能力化されるとした (Illich 1990: 1-7)。つまり、第一の分水嶺の段階では、教育はまだ、コンヴィヴィア的な道具であったということになる。あくまでもイリイチが問題視した教育は、第二の分水嶺以降の教育である。

我々はしばしば、教育が現在の意味で用いられるようになったのがごく最近のことであることを忘れてしまう。宗教改革以前には、子豚やアヒル、そして人間の子ども時代の初期を除いて、教育というものは

「身につける」から「発見する」へ（松山）

知られていなかった。それは、若者にとって必要な教示（instruction）や、教師がそのために必要とされるような、人生後半における探究とは、明白に区別されていた。（Illich 1990: 18）

生産物の産業的形態は、まず、「教育」と呼ばれる新たな不可視のコモディティの生産の中で、最大限に正当化された。教育学は、アルスマグナの歴史の新たな一章を拓いた。教育は、科学の魔法が創造した環境に適合しうる新たな種類の人間を生み出そうとする、錬金術の手法の探究となったのだ。（Illich 1990: 19）

かつてヨハネス・アモス・コメニウスが構想した「全ての者に全てを教える」装置としての学校は失敗に終わったが、現代ではそれと同じ過ちを繰り返そうとしている、とイリイチは述べる（Illich 1990: 18-19）。加えて、教育が第二の分水嶺以降に再定義されたことによって、学習もまた、学校化として再定義されることとなったのである。コンヴィヴィアルな道具ではない教育、学校化・学校制度（schooling）は、人間のコントロールから離れ、それ自体が新たな需要を生み出し続ける。学校についていけなかった生徒達には落第生の烙印が押され、より良い、より役立つ知識を得るために、我々は学校に通うことを求める。

先の他律的な教育／自律的な学習の図式は、この文脈を踏まえなければ、正確に捉えることはできない。「他律的な教育」は、第二の分水嶺以降歪められた意味での、それ自体が教育への需要を生み出すような教育である。他方で、「自律的な学習」は、そのような歪められた意味での教育に取り込まれない、人間自身の内発的な需要に基づく学習である¹³⁾。

13) また、このことは、イリイチが『脱学校の社会』において、「学校の教師」と、「独立した教育家」（Illich 1972: 97=2015: 177）または「教育上の先導者ないし指導者」（Illich 1972: 99=2015: 181）を区別していることから示される。前者は学校化・学校制度と密接に関わっており、その制度の一部品であるが、後者はそうではない。「教育上の先導者ないし指導者」は、何か人に教育を施すための資格を持つがゆえに教育に携わる者ではなく、生徒達がその下で学ぶことを「制度化」されている者でもない。人に何かを教えるということが万人に解放された状況の下で、各々が自らの需要に基づいて学習するに際して、その先達となった者である。「もしも人々がある人のイニシアティヴに従い、その人が次々に新しい事柄を発見する仕事をするとときにその人の徒弟となるならば、その人は指導者なのである」（Illich 1972: 100=2015: 181）。「学校の教師」は学習者の需要に先立って存

このように他律的な教育／自律的な学習の図式を整理することで、第二の分水嶺以降支配的なのは「制度化された」学校であるが、他方、「制度化されていない」学校もありうる、と主張することが可能となる。学習は、第二の分水嶺以降、学校化・学校制度として再定義された。しかし、これは学習が学校として再定義されたという意味ではない。あくまでも問題は学校化・学校制度であって、制度化されない形の学校（そして学習者の需要に応じたものとしての教育）すら問題とされているというわけではないのである。

以上のイリイチ・脱学校論の解釈は、かなりの妥当性を持つと考えられる。というのも、イリイチの影響を強く受けた理論家達は、本稿と同様の解釈をとり、さらにそれを発展させるという方向性で議論を進めているからである。次節では、その理論家達の議論を確認する。

第2節 シティズンシップ学習の可能性②——山本哲士とリチャード・カーン

前節では、イリイチの「道具」論を敷衍することで、彼の持つ他律的な教育／自律的な学習の図式について整理した。この整理によって明らかになったのは、イリイチの「他律的な教育／自律的な学習」の図式は、我々が一般に想定するであろう「教育／学習」の図式とは、大きく異なっているという事実である。この図式は、ありとあらゆる意味での教育や学校を否定するわけではない。あくまでも「制度化された」教育と学校、すなわち学校化・学校制度が否定されているのである。

この解釈を例証し、また発展させる理論家として、本節では山本哲士とリチャード・カーンの議論を紹介し、また敷衍する。彼らの議論はどちらも、イリイチとその脱学校論が、必ずしも単なる学校批判や、道具＝技術に対する嫌悪ではないことを強調する。その上で、現代の「学校化」社会の状況に抗う道を、それぞれ提起しているのである。

在するが、「指導者」は学習者の需要があって始めて指導者たりうる。この区別が、先に示した他律的な教育／自律的な学習の区別と軌を一にしている。

（1）山本哲士——「がっこう」の可能性

山本哲士は、そもそも *deschooling* を「脱学校」と理解することそのものの誤りを示し、その上で、学校でありながら学校化されていない「がっこう」がありうると主張する。

学校 = *school* と学校化 = *schooling* との違いが明示されている。この区別が要である。学校をなくせではない。学校化を「非」せよということで、まったく違う。*deschooling* を「脱一学校」と理解すること自体が完全な誤りをもたらす。脱学校という概念は学校化と同じ害をもたらすといってよい。学校の作りかえにとどまる学校いじくりにしかならないからだ。「学校化」という編成 *establishment* と同時に「非学校化」なる非編成 *disestablishment* が構成されている既定条件を、自己へ領有しておくことだ。つまり、学校化の次にやってくるものではない。非学校化は学校と同時に存在している、編制と非編制とが共存しているのだ。わたしはこれを、教育という領野のなかに、学校化と非学校化が同時に相反共存しえていると考えている。つまり、教育を非学校化した「がっこう」がありうるということ、また非学校化の行為を生徒はプラチックしている（山本 2009：97）。

少し解説しよう。山本が論難する「脱学校」は、単なる学校批判、学校を廃止せよという主張として理解された類いの脱学校論を意味している。この種の脱学校論では、「学校」という言葉は、具体的に存在する種々の学校を指す言葉となる。イリイチ自身が「学校を廃止することは、社会をより大きな学校にすることにしかない」と危惧したように、この意味における「脱」学校論は、「学校の作りかえにとどまる学校いじくりにしかならない」ということになる。

その一方で、「非学校」は、本稿でここまで依拠してきた意味での脱学校論を意味する¹⁴⁾。すなわち、一方で、非「学校」と述べた場合の「学校」は産業社会における「価値の制度化」を指し示すテクニカルタームであり、

14) ゆえに、いささか便宜的ではあるが、本稿における「脱学校」は、原則として、山本の「非学校」という意味での「脱学校」を指して用いている。

具体的に存在する学校を指し示すわけではない。指し示すとしても、それは第二の分水嶺以降に成立した、学校化・学校制度の結果としての、「制度化された」学校のみを意味する。他方、「非学校化は学校と同時に存在している」と述べられる場合の、後者の「学校」、つまり「非」のつかない学校は、具体的に存在する学校を指す言葉となっている。それは「制度化された」学校と、「制度化されていない」学校のどちらでもありうる。ここからさらに、学校を非学校化したもの、すなわち学校を制度化の軛から開放したものが、「がっこう」と名付けられている。学校でありながら価値の制度化から離れたもの、コンヴィヴィアルな道具としての学校が、「がっこう」である。

また、ここで山本は、「学校」と「非学校化」の共存と、「学校化」と「非学校化」の共存について述べていると理解することもできる。山本が学校と学校化の区別に着目していることから、この二つの共存は、相互に連関するが別の共存であることが推察される。学校と非学校化の共存は、ミクロレベルの共存である。それぞれの学校における非学校化の実現。すなわち先ほど説明した「がっこう」が、その共存の状態である。

これに対して、学校化と非学校化の共存は、マクロレベルの共存である。この共存は、社会の非学校化を意味しており、「わかりやすく言ってしまうと、学校がある領域と学校がない領域とが、同時的に存在することである」（山本 2009：112）。第二の分水嶺以降の、教育・学習について価値の制度化が発生したことの帰結として、教育・学習といった価値は、学校制度によって独占される。これを「非」することは、すなわちこの「独占をなくすこと」（山本 2009：112）である。一方で学校化された学校が存在すると同時に、非学校化された「がっこう」も存在するような状態。人々がそのどちらを選択するかを、自由に選び取ることのできる状態が、この意味での共存である。¹⁵⁾

15) この二つの共存の理解（とりわけ二つ目の共存について）は、イリイチの「脱学校」論を、「学校を廃止せよ」として捉えているならば、後退と評価されるおそれがある。ミクロレベルの共存においては、学校は廃止されず、「がっこう」として存在し続ける。マクロレベルの共存では、「がっこう」のみならず、制度化された学校も、存在し続けるからだ。しかし、そうではない。イリイチの理論の主眼は、単なる学校批判ではなく、社会の学校化批判にある。学校が生徒達の自律性を奪い去るのは、学校そのものに原因があるわけではない。教育・学習といった目的を達成するにあたって、学校に通うことがその唯一の選択肢となって

この山本の考えを、シティズンシップ教育・学習に適用するならば、二つの共存それぞれに対応し、次の二つのことが言える。一つに、少なくとも、シティズンシップの自律的な学習は、「がっこう」において可能となりうる。学習者の自律性が主となり、その需要に基づいて施される教育。自律的な学習のための様々な道具を万人に開くという意味での教育であれば、シティズンシップの自律的な学習と相反しない。

もう一つは、そのような「がっこう」が成立することは、「制度化された」学校に通う生徒達に対しても、シティズンシップ学習の可能性を拓きうる、ということである。「がっこう」が存在する社会においては、「制度化された」学校のみがシティズンシップ教育・学習の機関であると称することは、もはや不可能となる。既存の「良きシティズンシップ」という観念が、相対化され続けることになるからである。「がっこう」を利用する生徒達、そこでシティズンシップを身につける生徒達の存在によって、「制度化された」学校に通う生徒達は、常に、そういった観念や、自らが「制度化された」学校に通っているということが、唯一絶対の事実ではないことを認識することになる。すなわち、自らのシティズンシップが、あくまでも偶然性の上に成り立っていることを知ることで、彼らのシティズンシップも再政治化されるのである。

(2) リチャード・カーン——「コンヴィヴィアルな道具」の適切な形態の防衛

もう一人、イリイチの影響を受けつつ、シティズンシップ学習の可能性に繋がりうる議論を行う者として、リチャード・カーンを挙げよう。彼は、批判教育学の立場から環境教育を批判的に検討する、エコパダゴジー論の

いることが、その原因である。このような事態を生み出すのが、社会の学校化であり、産業社会のエートスの全面化であるとしたのが、イリイチなのである。この理解は、社会の脱学校化を本当に行おうとするならば、学校を変革する以上に、社会の変革がなされなければならない、という主張であり、それゆえ、「学校を廃止せよ」という主張よりもラディカルである。加えて、コンヴィヴィアリティの水準の高い社会とは、ある道具を使用することで得られる価値と商品との間の理想的なシナジーが保障された社会である（松谷 2003：49-51）ことを鑑みれば、制度化された学校が存在することそのものが問題だということにはならない。重要なのは、そういった学校と人間の関係性である。

代表的論者の一人とされる。その中でも、とりわけカーンのエコペダゴジー論は、「学校教育を対象とする教育論と異なり、運動論を教育的に再解釈するようなもの」（祁 2022：317）であることに特徴がある。ただし、ここではカーンのエコペダゴジー論そのものの内容には立ち入らず、彼によるイリイチ論に焦点を当てることに努める¹⁶⁾。

カーンがそのエコペダゴジー論を単著において体系的に論じたのは *Critical Pedagogy, Ecoliteracy & Planetary Crisis* (Kahn 2010a) であるが、彼はその前後の時期に、明確にイリイチ論として書かれた論文を2つ発表している。一つは *Anarchic Epimetheanism: The Pedagogy of Ivan Illich* (Kahn 2009)、もう一つは、*Critical Pedagogy Taking the Illich Turn* (Kahn 2010b) である。これら2つの論文は構成・内容ともに多くが重複しており、内容を見ると、後者は前者に加筆したものと思われる。一方、Kahn (2010a) は、先の二つの論文が元となっているであろう部分も多いものの、カーン自身のエコペダゴジー論との関連からイリイチを取り扱っている点で、この2つの論文とは異なる内容を多く持つ¹⁷⁾。ただ、イリイチ論として見た場合、カーンによるイリイチの性格付けは二つの論文と変わるところはない。そのため、以下では三つの著作におけるイリイチ論をまとめて紹介することとする。

カーンによるイリイチ論の特徴の一つは、イリイチを、アナキスト教育

16) 祁 (2022) は、カーンを含む代表的なエコペダゴジー論者について、その背景と理論を整理した重要文献である。しかし、その整理においては、カーンが依拠する論者としてマルクーゼが挙げられるが、イリイチに関しては全く言及がない。しかし、祁も依拠する Kahn (2010a) においても、カーンはイリイチをマルクーゼと並ぶエコペダゴジーにとって必要な論者として挙げ (Kahn 2010a: 22)、またパウロ・フレイレと共に一章を割いて論じていることも、事実である。おそらく、本稿において整理を試みるカーンのイリイチ論が、祁の論旨に対して変更を迫ることはないと思われるものの、少なくともカーンのエコペダゴジー論を把握するための材料を豊かにするという意味でも、若干ではあるものの、本稿は寄与するであろう。

17) 例えば、二本の論文 (Kahn 2009; 2010b) はあくまでも、アナキスト教育学にとっての重要人物としてイリイチを論じるものであり、そこではパウロ・フレイレへの言及もあるが、それはもっぱらイリイチの意義を説明するために引き合いに出されている程度に留まる。一方、Kahn (2010a) では、フレイレ、イリイチ両者とも、カーンのエコペダゴジー論にとって重要な理論家として、共に紙幅が費やされる。また、カーンはそこで先の二本の論文と同様に、彼らと技術との関係について説明するが、そこでは技術の中でも、マルチメディア技術に焦点を充てる傾向にある。さらに、先の論文で言及する「フレイレとイリイチの「愛」に対する姿勢の違い」(Kahn 2010b: 46-48) に関しては、Kahn (2010a) では触れられない、等である。

学の理論家と位置づけることにある（Kahn 2010b: 39）。それは、現代までの左派的教育学の代表ともいえる批判教育学に多大な影響を与えたパウロ・フレイレとの対比によって、描き出される。カーンの述べるところによれば、フレイレはアナキストではなく、非セクト型のマルクス主義者である（Kahn 2009: 126; 2010b: 39）。ただし、このイリイチとフレイレの対比は、アナキズムとマルクス主義の対比から直接的に描き出されてはいない。そうではなく、カーンが用いるのは、カーンが名付けるところの「エピメテウス主義」と「プロメテウス主義」の対比である。この対比は、『脱学校の社会』第7章「エピメテウスの人間の再生」において、イリイチが提示した「エピメテウスの人間」という人間の理想像に由来する。カーンは、この「エピメテウスの人間」を脱学校の社会における最も重要な要素として評価する（Kahn 2009: 126; 2010b: 40）¹⁸⁾。そして、ここから着想を得て、イリイチに基づく考え方を、真にアナキスト的な「エピメテウス主義」として特徴づける。そして、マルクス主義とフレイレの教育学は、エピメテウス主義に対立する「プロメテウス主義」として特徴づけられることになる¹⁹⁾。

「エピメテウスの人間」と「プロメテウスの人間」の対比は本稿にとっても重要であるが、それについては第4節で詳しく説明する。ここでは、カーンによるエピメテウス主義／プロメテウス主義の対比の重要な点のみを説明しよう。それは、科学技術と産業社会による「進歩」に対する姿勢の違いである。プロメテウス主義は、この「進歩」を信じるが、エピメテウス主義は、その「進歩」に対し懐疑的である（Kahn 2009: 128; 2010b: 42）。エピメテウス主義においては、産業社会と科学技術によって与えられる「進歩」は、それ自身が「制度化された価値」ではないかと考えるためである。

この対比を理解するために、カーンの例示するフレイレとイリイチの比較、そしてマルクスとイリイチの比較を参照しつつ、ここで説明しよう。

18) なお、カーンはイリイチのエピメテウス主義を、イリイチが明らかにマルクーゼに倣ったものとして理解している（Kahn 2009: 127; 2010b: 41）

19) ただし、これはカーンにとっては、単にフレイレを批判し、イリイチを評価する、ということの意味ではない。カーンにとっては両者とも、エコペダゴジーの構想のために参照すべき重要な論者であり、同じ目的の二つの側面を示す者達である（Kahn 2010a: 93）。

フレイレは、『被抑圧者の教育学』（フレイレ 2011）において、教えられべき知識のない生徒と、そこに知識を与える者としての教師という関係に基づく教育を、銀行型教育と名付ける。そして、それは抑圧者から被抑圧者への暴力としての教育、抑圧者たる教師と被抑圧者たる生徒両方を非人間化する教育であると批判する。その上で、抑圧者・被抑圧者双方が、この暴力の存在の自覚化と、その絶えざる批判によって、相互の人間化を図るような教育を主張することになる。この姿勢の中で、フレイレは「技術が人々に本来的に備わる生産的、コミュニケーション的潜在能力のみならず、人々の現代の技術の批判的な使用、そして、再人間化された結末の一要素を示すものとして、教育学的に採用する」（Kahn 2010a: 90）。カーンによると、フレイレは、この立場にもかかわらず、フレイレの姿勢は過度な技術親和的な姿勢ではなく、むしろ、「科学技術の西洋の様式に対するかなりの非親和性」を持ちすらする（Kahn 2010a: 90）。フレイレは、この様式によって、第三世界の伝統的な農村文化が教育化され、疎外化されているという、ネオコロニアリズム批判を展開しているのである（Kahn 2010a: 90-91）。そして、このネオコロニアニズムを乗り越えるための手段、すなわち、抑圧的側面と解放的側面の双方を持つ技術を、いかに適切に用いていくかを示すものが教育であったのである。

フレイレは、永久に進化し、拡大し続けるグローバルなメディア文化に直面する全ての文化は、新たな技術を批判的（しかし希望に満ちた）興味をもって利用する責任を持つとした。ゆえに、技術のより抑圧的な側面を厳しく考察しつつ、技術の分別をつけることで、人々が直面する社会的、政治的、経済的、文化的（またはそれらをまとめて、エコロジカル）な問題の再編製の促進を試みるような教育学への参与を、維持しなければならないと感じていた。（Kahn 2010a: 92）

フレイレの技術に対する二律背反的な立場は、教育には適用されない。フレイレにおける教育は、様々な技術を評価し、利用すべき技術とそうでない技術の分別をつけるための、棟梁的立場に置かれている。「銀行型」教育は問題とされるが、そうではない教育であれば、問題はない。

他方、イリイチの場合、教育はそれ自体が問題ある道具＝技術の一つと

して扱われる。イリイチは、フレイレと同様に、教える者と教えられる者という関係に基づく教育を問題視した。けれども、イリイチが目指したのは、あくまでも、社会の脱学校化である（Kahn 2009: 126; 2010b: 39）。プロメテウス主義的教育学に位置づけられるフレイレの場合、教育それ自体は守られるべき公共財と考えていた。行うべきは、公共財たる教育を、人間の手でより良いものとしていくことであるということである。これに対して、エピメテウス主義教育学に位置づけられるイリイチは、教育が守られるべき公共財であるとは捉えない（Kahn 2009: 126; 2010b: 39）。先に言及したように、イリイチにとって、現代の意味での教育は、すでに第二の分水嶺以降の再定義を経た、「制度化された」教育だからである。この意味の教育の下では、もはや学校化のプロセスから生徒を守ることはどれほど優れた教師であっても不可能である（Illich 1972: 25-33=2015: 79）。それゆえ、抑圧者・被抑圧者が互いに教育の暴力性を自覚し、相互批判を繰り返したところで、その暴力性から逃れられはしない。行われるべきは、教育という道具=技術を発展させることなく、それを限界づけることにある。

カーンが提示するもう一つの例が、マルクスとイリイチの違いである。カーンは、アンドリュー・フィーンバーク（Feenberg 2002: 287）を参照しつつ、マルクスにおいて、「合理化された搾取を通じて産業システムに包含されたものとしての生産物からの労働者の疎外は、ただ非人間的であるだけでなく、人間の生産性の歴史的発展の障害物でもある」（Kahn 2009: 129; 2010a: 94; 2010b: 43）と述べる。それゆえに、「マルクス主義のプロメテウス主義は、社会の技術的生産性の発展を解放することを通してのみ幾分かであれ認識される、より人間的な未来のために、規範的な需要をめぐる政治の組織化を試みる」（Kahn 2009: 129; 2010b: 43）。

カーンによれば、イリイチはマルクスと同様に、疎外を問題視している。道具が人間の手から離れて独立してしまうことで、人間は、道具を動かすための部品に成り下がる。しかし、イリイチのエピメテウス主義においては、その状態からの脱却に、マルクスの言う意味での「解放」を要さない。むしろその逆のこと、「道具が反生産性を持つようになる」（Kahn 2009: 130; 2010b: 44）と考え、そのことにこそ期待する。これは、マルクス主義の（プロメテウス主義的）歴史観が、生産性の発展に伴う人間の解放の歴史を見出す一方で、エピメテウスの歴史観は、生産性の発展に伴う人間

の抑圧の歴史を見出すためだと理解できる²⁰⁾。

この「エピメテウス主義」は、一見すると、かなりの技術嫌悪、科学技術の拒否に見えるかもしれない。しかし、カーンは、イリイチの発言(Cayley 1992: 188)に基づき、それは誤りであることを強調する。

イリイチのアナキズムは、巨大テクノロジーを悪魔化しない。イリイチはロマン主義者でも、ラッドライト運動家でもない。技術嫌悪でも反文明でもなく、ただ「コンヴィヴィアルな道具」の適切な形態を防衛することが、その目的であった。(Kahn 2010b: 43)²¹⁾

カーンは、「過度に技術親和的もしくは技術嫌悪的な、現在の教育技術に対する一面的な批評に抗う」ために、イリイチとフレイレに依拠している(Kahn 2010a: 83) ことから、この点は重要である。「コンヴィヴィアルな道具」の適切な形態の防衛、すなわち、道具=技術を人々の自律性を侵さないままにしておくことが、イリイチの目的である。それは、道具=技術それ自体が悪であるということではない。

そうだとすれば、学校もまた道具の一つである以上、学校が人々の自律性を侵さない道具として成立しうる可能性は残されている。端的には、それが先の山本の言うところの「がっこう」として成立するならば、社会の脱学校化は可能だということである。学校をコンヴィヴィアルなものにできさえすれば、それで良い²²⁾。この意味で、「学校におけるシティズンシップ学習」の可能性は、カーンの読むイリイチの「エピメテウス主義」の中にも残されている。また、それに伴い、カーンの「学校教育を対象とする教育論と異なり、運動論を教育的に再解釈するようなもの」(祁 2022 : 317) としてのエコペダゴジー論は、カーンによるイリイチ理解の延長線上にある。いわばカーンは、社会運動を、社会の学校化に抗する運動として理解しているのである。別の言葉で言えば、カーンは、社会運動を「制

20) この点に関しては、本稿第4節を参照。

21) Kahn (2010a) においても、この点は強調される (Kahn 2010a: 97)

22) フレイレとの対比をここで再度用いるならば、フレイレは学校における教育を改善することを目指したが、イリイチの場合、学校から教育をはぎ取ることを目指した、とも言えるだろう。

度化されない」学校の一形態として把握しようとする理論家ということになる。

以上のように、山本とカーンは、どちらも脱学校論の枠内で、学校と教育を全否定しない形で「自律的な学習」の場の形成もしくは維持を目指す理論家である。このことは第1節で述べた本稿のイリイチ理解の妥当性を例証する。さらに、一見すると、このことによって「シティズンシップ学習」は可能であると結論づけられることにもなるかもしれない。しかし、そのように結論づけられない要因が、理論的に、また実際的にも存在している。次節では、脱学校論に基づく「自律的な学習」の強調が、それだけでは困難に陥ると推定される要因を説明する。

第3節 シティズンシップ学習の不可能性

前節で述べた「学校におけるシティズンシップ学習」の可能性は、理論的には存在するとはいえ、それを現実化する際には、理論的にも、実際的にも困難に陥ることが予想される。

本節ではその要因を2点挙げ、説明する。一つは、イリイチの「他律／自律」の区別のラディカルさという、理論的な要因である。もう一つの要因は、現代の社会すなわちポスト産業社会は、イリイチが期待した人間が自律性を発揮できる社会ではないという、実際的な問題である。実際のポスト産業社会は、本来「自律的な学習」の場とされていた領域すら産業化・学校化された社会となっているのである。

まずは、イリイチの「他律／自律」のラディカルな区別があまりにもラディカル過ぎるがゆえに、その現実への適用が困難となる、という点である。ハーバート・ギンタスは、イリイチの議論を次のように批判する。

イリイチの失敗をずっと跡づけてみると、彼が否定を超えて——先進工業社会における生活の外観の全体的拒否を超えて——より高度な統合へと進むことを拒否していることがその原因であることがわかる。……学校は生徒を非人間化する——そこでイリイチは学校を拒否する。……ただ一つの分野においてだけ、彼は否定を超えて進んでお

り、これが彼の主な貢献を明示している。科学技術は、実際、非人間化するもの（定立）であるが、イリイチは科学技術を拒否していない（反定立）。むしろ彼は、教育における解放的科学技術形式の概要を求めて、科学技術及びその否定を超えて進んでいる。（Gintis 1973: 73=2003: 79-80）

イリイチは、『コンヴィヴィアリティのための道具』において、その議論を大きく発展させた。「コンヴィヴィアルな道具」として技術を用いることができれば、「価値の制度化」から逃れることは可能であるとしたからである。しかし、学校についてはそうではない。それ自体が「他律的な教育」の場である学校は、決して「自律的な学習」の場とはならないとされている。

理念としての「がっこう」は確かにありうるものの、この厳格な対立図式は、我々が「がっこう」を構想することを極めて困難にする。

加えて、この対立図式からはもう一つの問題が生じる。それは、純粋に「自律的」な行為が現実に見ることが想定しえない以上、結局のところ、我々は「自律的なもの」と「他律的なもの」の両方を含みこんだ行為に直面せざるを得ないということである。その行為を前にして、ある要素が「他律的」と判断できるからといって、その行為全体を拒否するわけにはいかない。また、ある要素が「自律的」と判断されたとしても、それだけを取り出して純粋な行為に昇華させることも困難であろう。ある行為や学びが、自律的なものであるか、他律的なものかをリジッドに両断することは不可能に近い（松谷 2003：57）。ある人が誰かに親切にすると、それが、彼／彼女の生きる社会において良い行為とされている行為をなぞっているだけの他律的行為なのか、それとも、彼／彼女自らの親切心の発露たる自律的行為なのかは、他者にも当人にも、判別はつきにくい。この状況において「自律的な学習」の場としての「がっこう」を作る、もしくは防衛し続けるという試みは、ほとんど不可能なのである。

もう一つの困難は、現代において、もはや「自律的な学習」の残る余地が、守ることのできないほどに極度に縮減してしまっているのではないか、という疑念である。社会の学校化は、イリイチが問題視した1970年代以上に、2020年代の現在において、より進行している。第1節の冒頭で述べた、イリイチの「学習の網」構想を想起しよう。それは、現代風に言え

「身につける」から「発見する」へ（松山）

ば、一種のマッチングサービスである。しかし、現実のマッチングサービスに思いを馳せれば、そこでは、イリイチが希望を抱いた人々の出会いと対話そのものが、価値あるものとして商品化されていることがわかる。現代に存在するのは、人々と出会い、対話し、独りでは思いもしなかったような価値に出会う「学習の網」ではない。むしろ、我々が先に何らかの意味での価値ある人（それは往々にして、「価値の制度化」の結果として、価値があるとされた人々である）の基準を決定し、それを満たす人々と出会う仕組みに過ぎない。イリイチはポスト産業社会に、産業社会を超えた社会としての希望を持っていた（Kahn 2009: 129; 2010a: 96; 2010b: 43）。しかし、現実のポスト産業社会は、単に産業社会の領域が、従来の有形物としての物品から、無形物にまで拡張されたに過ぎない。「自律的な学習」それ自体がすでに「制度化」されてしまったのならば、もはや「自律的な学習」を防衛することは不可能である。

第4節 イリイチの「エピメテウスの人間」

前節で論じたシティズンシップ「学習」の不可能性を受けて、我々はいかに思考すべきであろうか。一見すると、その答えは、あまりにも先鋭化したイリイチの他律的な教育／自律的な学習の図式を放棄することにあるようにも思える。しかし、この極度に先鋭化した図式は、その先鋭化ゆえに、クリティカルなものとなっていることも間違いない。

そこで、本節以降では、このイリイチの図式を保持しつつ、それでもなお、何らかの意味でのシティズンシップ学習の可能性が存在することについて説明する。ここで行うのは、先ほどのカーンのイリイチ論においても重要視されていた、イリイチの「エピメテウスの人間」という人間の理想像と、ラカン派精神分析の文脈から提示された「洗練された自閉症」という精神分析の終着点に至った人間の姿を事実上同じものとして理解すること、さらには「洗練された自閉症」の特徴が「エピメテウスの人間」とシティズンシップの「自律的な学習」の困難に応答し、それらを乗り越える可能性を開くことに注目することにある。本節では「エピメテウスの人間」について検討し、「洗練された自閉症」は次節で扱う。

「エピメテウスの人間」は、『脱学校の社会』第7章「エピメテウスの人

間の再生」に登場する。ここでは、「エピメテウス的人間」と「プロメテウス的人間」という二つの人間像が対比的に記述される。

この二つの人間像は、ギリシャ神話におけるパンドラの箱の物語から着想が得られている。一方は、ゼウスから火を盗みだし、人類に与えた利発な兄プロメテウス。他方は、火を得た人類を罰するために送り込まれたパンドラを妻にしてしまい、結果パンドラの箱を開け、この世に悪をもたらすこととなった愚鈍な弟エピメテウスである。イリイチはこの神話から着想して近代人の歴史を捉える。

近代人の歴史は、パンドラの神話の墮落から始まり、自ら蓋を閉める小箱で終わりとなる。それは、はびこっている諸悪の一つ一つを閉じ込めようとして、そのための制度づくりに努力するプロメテウス的人間の歴史なのである。それは、希望が後退し、期待が増大してくる歴史である (Illich 1972: 105 =2015: 190-191)。

原始の人々にとって、世界は、運命、事実、および必然性によって支配された。神から火を盗み取ることによって、プロメテウスは事実とされていたものを問題とし、必然性とされていたものに疑いをさしはさみ、運命に戦いを挑んだのである。古典時代の人々は、人間のものの見方の枠組みを文明開化させた。彼らは、運命として与えられた自然環境に挑むことはできるが、そのためには自分自身に危険のふりかかることを覚悟していなければならないことを知っていた。現代の人々は、それを更に一歩進めるのである。彼らは自分のイメージにあわせて世界を作り、全面的に人工でつくられた環境を築きあげようとする。しかし、その後彼らは、それはむしろ環境に自分自身を適合させるよう、たえず自分を作りかえるという条件のもとでのみ可能であることに気づく。今、われわれは、人間というものの自体が危機に瀕している事実を直視しなければならない。(Illich 1972: 107-108 =2015: 194)

ここでの「希望」とは「自然の善を信頼すること」を、「期待」とは「人間によって計画され統制される結果に頼ること」を、それぞれ意味する (Illich 1972: 105 =2015: 191)。老い、病、災害、不徳など、我々の生きる

自然は災厄に満ちているが、他方で我々は自然から果実を得ることもできる。しかし、近代以降の人類は、そういった自然の全体を受け入れることを拒否した。人類は、道具を発展させ、自然の悪を人間の手で管理・抑制し、道具によって得られる人工的な果実を追い求めるようになったのである。しかし、その追求には代償が伴う。その代償とはすなわち「価値の制度化」である。自然の災厄を人工的に管理・抑制しようとすることは、自然による果実を人工的な生産物で代替せしめることをも意味する。そこで生きる人間には、もはや自然の善を信頼し、それを得ることは不可能である。代わりに、道具によってもたらされる価値を追い求め、それで満足することを強いられる。それはまるで、温度や酸素濃度を管理され、人工飼料を食して一生を終える、水槽の魚のような状態である。その魚はもはや自然の海を知らず、自然の食物も知らない。人間の場合、その状態を作り出したのは人間自身である。「価値の制度化」は、はじめは人間をとりまく環境の問題であるが、その中で生きる人間は、やがて「価値の制度化」を内面化し、その影響は我々の想像力の次元にまで及んでいく。すなわち、イリイチにとって、近代人の歴史とは、プロメテウスの人間が、自然に抗うために道具を作り出す歴史である。しかしその歴史は、人間が自ら作り出した技術・制度に支配されていく歴史、すなわち「価値の制度化」の進行していく歴史でもある。

この歴史によって作り上げられた環境の中では、人間が満足に至ることはない。プロメテウスの人間は、「自分たちが、自分たちのあらゆる欲求を満たすための制度を作り出すことができると信じる」（Illich 1972: 108 = 2015: 195）。しかし、それが達成されることはない。そこで作り出された道具の中には、本来人間が欲求していた自然の果実は、もはや存在しない。得られるのは人工的な生産物（制度化された価値）に過ぎず、自然の善は我々の想像力から失われている。むしろ、この状況に置かれている人間は「まもなく、生産されるものに対しては需要がなくなることを期待するようにな」（Illich 1972: 108 = 2015: 195）っていく。はじめは、人間の欲求が「道具」の発展を生み出す。しかし「価値の制度化」の進行した社会においては、人間の欲求もまた制度化されてしまう。自動車を生産すれば、高速道路や橋、燃料のための油田も需要されることになるように、製品が生産されると、その製品にまつわる新たな需要が生産される（Illich 1972:

58=2015: 113)。その結果、人間は欲求不満の拡大のサイクルの中に取り込まれるのである (Illich 1972: 108-109=2015: 196)。

人間は、万能の機械に取り囲まれながら、自分の道具の道具に成り下がっている。……人間は、パンドラが逃がした悪を閉じ込めようとして自らが作った箱の中に、閉じ込められるのである。(Illich 1972: 109=2015: 197)

近代以降を生きるこの人間の姿が、プロメテウスの人間である。プロメテウスの人間は、「期待」(人間によって計画され統制される結果に頼ること)を行動原理とする。

これに対して、イリイチが理想とし、本稿が着目する「エピメテウスの人間」は、このプロメテウスの人間と対照的な存在である。

われわれは、期待よりも希望のほうが価値があると考え人々につける名前を必要としている。……地球の上でお互いに出会うことができ、その地球を愛している人々に名前をつけてやる必要がある。…彼らは、プロメテウスの弟と協力して火をともし、鉄を鍛えるが、その目的は、他人のそばにつきそってその人の世話をしてやる自分たちの能力を高めることである。……私は、これら希望に満ちた兄弟姉妹達をエピメテウスの人間と呼ぶことを提案する。(Illich 1972: 115-116=2015: 207-209)

エピメテウスの人間は、「希望(自然の善を信頼すること)」に重きを置く。プロメテウスの人間が、自然において生じる種々の災厄を避けるべく、自然を管理・抑制しようとするのに対し、エピメテウスの人間は、むしろそれら災厄を、全て受け入れる²³⁾。それゆえ、自然の管理・抑制の結果として、「制度化された」価値のみしか得ることはできないプロメテウスの人間に対して、エピメテウスの人間は、自然の善、すなわち「制度化され

23) カーンはエピメテウスの人間について解説する際、イリイチにとってのパンドラについて、重要な解釈を行っている。それは、パンドラは「全てを与える者」である、ということである (Kahn 2010b: 41)。パンドラの箱が開かれることで解放されたのは、この世全ての悪だけではない。この世全ての善も解放されたのである。エピメテウスの人間は、その両方を、全て受け入れる。

ない」価値を得ることができる。その価値は、道具それ自体が持つ価値ではない。エピメテウスの人間が、その道具を用いることを通して自ら生み出す価値である。生産物をただ受動的に消費するのではなく、その生産物を用いて自律的・能動的に新たな価値を生み出す者、それが「価値の制度化」から逃れた、エピメテウスの人間である。

ここで注目しておきたいのは、次の二点である。第一に、このエピメテウスの人間は、人間の作り出した道具全般を拒否するわけではない。「彼らは、プロメテウスと共に火をともし、鉄を鍛える」のであって、火をともしことや鉄を鍛えることそれ自体を拒否するわけではない。パンドラの箱の神話における「火」は、しばしば「科学技術」の比喩として理解される。イリイチにおいては、第1節と第2節による説明が示すように、より広く、人間が何かを生産するために用いる全てのものを指す。問題はあくまで、それらの用いられ方、あり方なのである。

第二に、エピメテウスの人間は「期待」を全否定しているわけでもない。エピメテウスの人間は、あくまでも、「期待」よりも「希望」の方に価値があると考える人々であって、「希望」にのみ価値があると考える人々ではない。言い換えるならば、それは「期待」を相対化することに成功した人々である。プロメテウスの人間は、そもそも「希望」を知らない。「価値の制度化」を内面化しているがため、その想像力が及ぶのは「制度化された」価値のみだからである。「期待よりも希望の方に価値があると考える」エピメテウスの人間は、それ以前に「期待のみならず希望が存在することを知っている」人間として、理解することができる。

本稿は、この「エピメテウスの人間」を、脱学校化されたシティズンシップ教育／学習が求めるべき理想的なシティズンシップとして位置づける。なぜなら、この「エピメテウスの人間」は、バーナード・クリックが重視する意味での「アクティブ・シティズンシップ」、すなわち本稿の関心である能動的な市民の、重要な要素を捉えているからである。以下ではこのことについて論じる。

まず、クリックの「アクティブ・シティズンシップ」の概念を確認しておこう。それは、『クリック・レポート』においては、「社会的・道義的責任」「共同体への参加」「政治的リテラシー」の三要素からなるとされる（Advisory Group on Citizenship 1998: 11-12）。とりわけ、クリックにとって

みれば、その中でも（過去には軽視されていたため、という意味で²⁴⁾）強調されるべきは、特に政治的な要素、つまり政治的リテラシーである（Crick 2000: 7, 59-74=2011: 18-19, 87-106）。

ボランティア活動があって、大方の人が法の支配を尊重していれば、それだけで健全なシティズンシップだという、当たり障りのない考え方に揺さぶりをかけることが、真のシティズンシップ教育に課せられた難しい任務である。（Crick 2000 107-108=2011: 152 傍点部原文イタリック）

クリックにとって、ただ既存の制度や法に従い、その枠内でのみ行為する人間は、十分にシティズンシップを備えた人間ではない。能動的な市民は、それを介して人々が団結することなしに、公的政策と私的行為の両方に影響を与えることができないからこそ重要なのであって、それは個人の寄付のような慈善事業と同一ではない（Crick 2000: 103-104=2011: 146-147）。既存の制度や法を超えること、もしくは変革することが、能動的な市民に求められる政治的要素である。そして、そのために生徒たちが身に着けなければならないのが、集合的意思決定としての政治に参画するための知識・技能・態度の複合体、すなわち「政治的リテラシー」であると、クリックは考えていた（Crick 2000: 59-74=2011: 87-106）。能動的な市民にとって、シティズンシップの市民的要素（自由の権利とその理解）と社会的要素（共同体に参与する権利と責任）は、重要である。しかし、それらが政治的な要素とともに相互作用を起こさなければ、真に能動的な市民と

24) クリックが念頭に置くのは、イギリス、シティズンシップ教育委員会の1990年報告『シティズンシップ促進のために』のシティズンシップ観、および、この報告書が世に出た当時の傾向である。クリックによると、この委員会では、トマス・ハンフリー・マーシャルが提示したシティズンシップの三要素、すなわち市民的要素、政治的要素、社会的要素を用いている。しかし、「第二の政治的要素については、またそれをどのようにして学校の内外における青年教育の一環とするかについては、触れていない。……しかし、「アクティブ・シティズンシップ」という言葉を、もっぱらあるいは主に、市民的・精神的要素、市民憲章、地域社会のボランティア活動と解釈する顕著な傾向が当時あったこともたしかである」（Crick 2000: 7=2011: 18 訳文は一部修正した）。クリックによる政治的要素の強調は、政治的要素がとりわけ重要である、というものではない。あくまで、上記三要素をすべて関連したものとして扱おうとするものである（Crick 2000: 8=2011: 19）。

は言えない（Crick 2000: 8=2011: 19）。

クリックのこの考え方は、シテイズンシップ教育と能動的な市民の、とりわけ政治的要素が、イリイチが問題視したところの「価値の制度化」に抗うために必要であるとするものとして、解釈することができる。「価値の制度化」に抗うこと、「価値の制度化」に支配されないことが、能動的な市民が真に「能動的」であるための重要な一要素なのである。

この解釈が妥当であるとすれば、「エピメテウスの人間」はまさに「能動的な市民」の姿であるということになる。制度や法も含む「道具」を、「価値の制度化」に陥らない形で用いようとするエピメテウスの人間は、まさに、能動的な市民に必要な政治的要素を備えた人間像なのである²⁵⁾。

そればかりではない。「エピメテウスの人間」は、クリックが政治的要素と等しく重視するシテイズンシップの市民的要素と社会的要素も備えている。「エピメテウスの人間」は、道具を全否定する人間像ではないこと、「期待」を全否定する人間像でもないことを、想起しよう。彼／彼女らは、「価値の制度化」を相対化することに成功した人間であるが、それは既存の政治制度や法といったものを全否定する人間ではない。そうではなく、それらを自律的に用いることのできる人間なのである。

したがって、エピメテウスの人間を育てるための、コンヴィヴィアルなシテイズンシップ学習を追求することが、受動的な消費者を生み出す「学校化」を抑制しつつ、能動的な市民を育成しようとする、脱学校のシテイズンシップ学習を実現するための方策になると考えて差し支えないように見える。しかし、それは第3節で述べた、イリイチの他律／自律の図式が持つ極度のラディカルさ、および、ポスト産業社会の現実により、困難な

25) ただし、「エピメテウスの人間」を「能動的な市民」として扱う本稿の立場は、クリックの「能動的な市民」が身につけるべきとする「政治的リテラシー」に関して、クリックと異なる主張を持つ。「エピメテウスの人間」において「政治的リテラシー」は、もっぱらここまで述べてきた、イリイチ的な意味での「自律性」に回収される。けれども、それはクリックの主張するように教育によって身につくものではない。むしろ、ある政治に参加するために、なんらかの知識・技能・態度を身につけることが必要となるのであれば、それは当該政治がすでに「制度化」されており、望むなら誰にでも使うことのできる「コンヴィヴィアルな道具」ではないことを意味する。またここで、イリイチの論考においても、道具をコンヴィヴィアルに変革していく作業は、もっぱら政治の役割と捉えられていること（Illich 1990: 13）、そして、人間が道具をコントロールできなければならないとするイリイチの考え方をふまえると、イリイチが政治を、まさに人間的な営為として捉えていたと解釈できることを付言しておく。

ものとならざるを得ない。人間の実際の行為を観察しても、それが自律的な行為であるかを判別することは難しく、また仮にそれを特定するとしても、現代においてはイリイチと脱学校論において自律性の発揮とされていたものが、既に産業化・学校化の対象となっているからである。

この困難からいかにして抜け出すことができるであろうか。すなわち、他律／自律を厳格に区別することなしに、また、自律性を防衛するという方策をとらずして、エピメテウスの人間が生まれることが可能であると考ええるには、いかなる考え方が必要だろうか。

その考え方を得るために有力な概念と考えられるのが、ラカン派精神分析の文脈で松本卓也が見出した、「洗練された自閉症」という概念である。この概念は、「エピメテウスの人間」と極めて類似している。そればかりか、この概念が前提とするラカン派精神分析の知見によりこの概念を理解することで、「エピメテウスの人間」と、これを指す「自律的な学習」の困難を乗り越えることができる。

第5節 ラカン派精神分析の「洗練された自閉症」

「洗練された自閉症」は、松本が『人はみな妄想する』において、ラカン派精神分析の終着点として言及するところのものである。以下に端的な一節を引用し、説明しよう。

より直裁的に言うならば、ここで論じたような精神分析の終結に到達した人物の姿は、他の誰とも似ていない奇抜な方法をもちいて、トラウマ的なララングとうまくやっていく自閉症者の姿を思わせはしないだろうか？ 症状に含まれる固有の享樂のモードを「症状の自閉的側面」と呼んだミレールとローランなら、おそらくこの問いに肯定的に答えることであろう。ただしその場合の自閉症とは、不安と困惑に支配された自閉症の原初状態のことではないし、規範的な大他者（規則や法）を無理矢理押しつけられてパニックに陥っている自閉症者の姿のことでもなく、むしろ様々な対象や知識を自由に——しかし彼ら自身のロジックに従いながら——組み合わせ、自分なりの大他者を発明し、そ

のことによって他者と別の仕方につながることを可能にする自閉症者の姿である。（松本 2015：380 傍点原文ママ）

『人はみな妄想する』は、ジャック・ラカンによる精神分析の理論を、「神経症と精神病の鑑別診断」の観点から、「複数の学説がせめぎあいながら展開する理論的変遷として読解すること」（松本 2015:34 傍点部原文ママ）を目的として書かれている。「洗練された自閉症」が登場する第2部第7章は、1970年代のジャック・ラカンに焦点を当て、ラカンが60年代後半に症状の概念を変化させ、「症状の一般理論の導入」（松本 2015:375）に至ったことを説明する。そしてまたその変化は、精神分析の再定義ですらあったと、松本は述べる（松本 2015:375）。ただし、症状の一般理論の導入と、精神分析の再定義については、本稿の目的から外れ、また筆者の能力を超えるため、ここで説明することはしない。本稿で着目するのは、精神分析の再定義により、同時に変容した精神分析の終着点である。

松本によると、ラカンによる精神分析の再定義の特徴の一つは、「逆方向の解釈」である。それまでの精神分析において、症状を解釈するとは、既存の無意識の知に新たな知を付け加える、「順方向の解釈」を意味した（松本 2015：376）。これに対して、症状の一般理論導入後の精神分析で用いられる解釈は、ジャック・アラン・ミレールが導入した「逆方向の解釈」である。それは、意味を付け加えるのとは逆に、症状の意味を削り取り、自体性愛的な享樂²⁶⁾が刻まれたラングを掘り起こす解釈である（松本 2015：376-377）。症状は、常に無意識がシニフィアンを解釈し、そこに無限に意味を付け加え続けることによって生じる。それゆえに、「順方向の解釈」は、症状形成に手を貸し続ける危険性を孕む（松本 2015：376）。これに対して「逆方向の解釈」は、むしろ、無意識の知からすら意味を削り取ることによって、無意識の知以前のラングに至ることを目指す。このラングとは、意思伝達のための、文法的に構造化された言葉（すなわ

26) 通常、ラカン派精神分析において、享樂は、欲望とは異なる概念であり、また快・快感とも区別されるものとして捉えられる。「享樂は快感原則の彼方において、いわば過大な快感、つまり苦痛であり、両者は相反する関係にある」（向井 2016：234）。それが苦痛であるにも関わらず、人が享樂を追求するのは、享樂の獲得によって、主体に真の存在が与えられるからである（向井 2016：235）。ただし、Blaunstein（2003）は、この理解と異なる、もしくはより深い享樂理解を提供しようとしており、本稿の理解はかなり単純である可能性もある。

ち言語)ではなく、自らが享樂を得るために用いられる、その人間固有の、特異的な私的言語(向井 2016: 395)を指す。松本の言葉では、それはシニフィアン的一种であるが、他のシニフィアンと連鎖しない一者のシニフィアン、無意味のシニフィアン(松本 2015: 376)である²⁷⁾。いわばそれは、ある人間がその人間であるところの最初で最後のものとして、捉えることも可能であろう。

ただし、松本が強調するように、この「逆方向の解釈」が達成されることは、それ自体が精神分析の終結であるわけではない。終結は、その先、ラカンの言葉による「自分の症状とうまくやっていくこと」にある(松本 2015: 379)。なぜなら、ララングはそれ自体が症状の根であり、「逆方向の解釈」によってそれがむき出しにされることは、ララングが無意識の知と新たに結びついて症状を形成することを防ぐことではないからである。むしろ「その意味では、ララングは症状の治癒不可能性の証であり、あらゆる分析が「終わりなき分析」であることの証でもある」(松本 2015: 378-379)。ここから、精神分析の再定義のもう一つの特徴が生じる。それは、症状の治癒不可能性を、精神分析の終結のポジティブな条件として捉えるということである(松本 2015: 379)。それは、ラカン派精神分析においては「健康」という概念が存在しない(片岡 2017: 19-20)ことから示されよう。症状が治癒不可能であることは、その症状の根となるララングが常に存在していることを意味する。あらゆる意味を削り取った最後に残るものであるララングは、他の何ものとも接続しないという意味で特異性=単独性(松本 2015: 379)を持ち、それはその人間固有のものである。この固有のもの存在を抹消しようとするのではなく、むしろ正面からその存在を認め、適切な距離をとることが、「自分の症状とうまくやっていく」というあり方である。

また、このララングとの距離の取り方は、ミレールの指摘および松本の解説によれば、何らかの普遍的なマニュアルに従って行動するというもの

27) 向井(2016)によると、後期に至るまでのラカンは、無意識を言語のように構造化されたものと捉えていたが、後期ラカンにおいてはそうではない。言語のように構造化される前の無意識の状態があり、それが現実的無意識と呼ばれるようになるのである。さらに、それに対して、「言語のように構造化されている無意識は、言うなれば、精神分析の申し子のようなものである」(向井 2016: 196)。それは、精神分析によって想定されたもの、精神分析が生んだ概念としての無意識だからだ。

ではない（松本 2015：379）。そうではなく、この距離の取り方も、各ララングを持つ主体それぞれに特異的＝単独的なものとなる（松本 2015：380）。症状は、外部から与えられた規範やルールに主体が完全に適合できないことによって生ずる。しかし「自分の症状とうまくやっていく」状態に至った洗練された自閉症者にとって、大他者＝従うべき規範やルールは、外部から押しつけられたり、与えられたりするものではない。むしろ、自ら創出するのである。洗練された自閉症者は、常に既存の社会秩序にとっての例外者でありうる。ただし、彼／彼女らは、必ずしも明示的に、例外者として振る舞うとは限らない。一見、社会秩序の内側で平穩に過ごしているように見えても、その彼／彼女らによる社会秩序の解釈は、我々のそれとは異なっていることもありうる。

以上、「洗練された自閉症」について、不完全ながら一通りの説明を試みた。本稿の最も重要な主張は、ここから始まる。この「洗練された自閉症」は、イリイチの「エピメテウスの人間」と極めて類似し、さらに「エピメテウスの人間」と、「シティズンシップの学習」の持つ困難を乗り越える概念でもある。まずはその類似性を説明するために、それぞれを一言でまとめよう。

・エピメテウスの人間

既存の「ある価値を達成するとされる道具」に支配されることなく、自らが価値を発見し、他者と共に生きるための能力を高めるために、自律的に道具を用いる。

・洗練された自閉症者

既存の大他者（規則や法）に従うのではなく、様々な対象や知識を自身のロジックに従いながら組み合わせ、自分なりの大他者を発明し、そのことによって他者と別の仕方につながることを可能にする。

さらに、敷衍しよう。繰り返しになるが、イリイチにおいて、「道具」という言葉は、社会制度や政治制度、知識、規則や法を含んでいる。そしてそれら道具が「ある価値を達成されるとされる」ものになるのは、「価値の制度化」による。その価値は自律的に、その道具を用いる人間自身に

よって創出される価値とは別のものである。エピメテウスの人間は、この状況に抗する。既存の価値を相対化し、道具を用いてみずから創出する価値を重視する。

洗練された自閉症者にも、同様のことが言える。彼／彼女らにとっても、既存の規則や法は相対化されている。彼らが用いる対象と知識も、既存の規則や法によって与えられた価値から脱し、彼／彼女ら自身の組み合わせ方によって、彼／彼女ら自身が規則や法を発明するために用いる。

「既存の大他者」とは、イリイチの言うところの「制度化された価値」であり、イリイチの言うところの「道具」は、松本の述べる「様々な対象や知識」なのである。エピメテウスの人間は、道具を他者と共に生きるために用いる。その時、その道具の用い方は、既存の大他者に与えられる仕方ではなく、それゆえに、他者と共に生きる際の生き方も、既存の大他者に与えられるそれとは異なり、「別の仕方」となるのだ。

このように、この二つの概念、人間の理想的形態は、極めて類似している。このことは、イリイチが『脱学校の社会』『コンヴィヴィアリティのための道具』を著した時代と、ラカンが精神分析の再定義を行った時代が、共に1970年代であるということも関連しているであろう。ただし、本稿にとって重要なのは、「エピメテウスの人間」が1970年代に考え出された概念であるのに対し、「洗練された自閉症」が生み出されたのは、2015年の松本の著作においてだということである。つまり、「洗練された自閉症」は、「エピメテウスの人間」の現代版として理解することができるのである。

さらに重要なことは、「エピメテウスの人間」の現代版としての「洗練された自閉症」が「シティズンシップの学習」が持つ困難を乗り越える要素を有している、ということである。結論を先取りすれば、その要素によって、自律性を他律性から区別して防衛することはできないが、そもそも自律性が消え去ることは決してない、ということになる。

その要素とは、「洗練された自閉症」が前提とするラカン派精神分析の知見の一つ、「症状の治癒不可能性」である。「洗練された自閉症」は、症状が治癒不可能であるからこそ、可能となるあり方である。症状が治癒不可能であることは、人間がそれぞれに固有のララングを持つことを示し、その特異性・単独性と向き合うことが、「症状とうまくやっていくこと」である。ララングなくして症状は生じず、症状なくしてそれとうまくやっ

ていくことは不可能である。

「エピメテウスの人間」は「洗練された自閉症」と類似しているため、この「症状の治癒不可能性」と同様の図式を、「エピメテウスの人間」にも適用することができる。つまり、「学習者の自律性」を消し去ることが不可能であるからこそ、「エピメテウスの人間」というあり方が可能になると言うことができる。

イリイチにとっての「自律性」とは、「制度化された価値」に盲目に従うのではなく、人間個々人が自ら価値を生み出すことを言う。つまり、その人がその人である所以である最後のもの、その人の特異性・単独性もたらす価値に従い生きるのが、「エピメテウスの人間」である。このような意味での「自律性」が現実に現れる時、それはラカン派精神分析でいうところの「症状」と同質のものでありうる。すなわち、ある個人・集団から、本人（達）の意図を離れたなにものかとして現れるものとして、「自律性」を理解することができる。そうだとすれば、症状が治癒不可能であることと同様に、イリイチの「自律性」を完全に奪い去ることは、いくら「社会の学校化」が進行したディストピアであったとしても、あり得ないことである。

このように考えるならば、他律的な行為／自律的な行為をリジッドに両断し、その上で自律性のみを防衛するという方策をとる必要性は、もはや存在しない。自律性は、防衛せずとも、現れるということになるからである。

結論 「身につける」シティズンシップから「発見する」シティズンシップへ

前節で論じたように、「エピメテウスの人間」とそれを育てようとする「自律的な学習」の困難は、「洗練された自閉症」を「エピメテウスの人間」と類似する概念として理解することで、乗り越えることができる。

ただし、この乗り越えは、シティズンシップ教育／学習によって、生徒達が能動性を「身につける」ことが可能であるという意味での乗り越えではない。そうではなく、生徒達が能動性を「身につける」ことが不可能であったとしても、それは能動的な市民それ自体が不可能であることを意味してはいないということである。むしろ、全ての生徒達はすでに、本人達

の意図しない形で「自律的」なのであり、能動性の、全てではないにしろ、その一端を得ている²⁸⁾。

それゆえに、シティズンシップ教育／学習によって、生徒達が能動性を「身につける」という考え方は、見直しが必要となる。それは、すでにある自らの自律性の発露を、自己もしくは他者が「発見する」ことができるようになることである。シティズンシップを「身につける」ことではなく、シティズンシップが「すでにある」ことを「発見する」ことこそが、新たなシティズンシップ教育・学習の目的となる。このような発想の転換は、イリイチの問題意識から出発し、ラカン派精神分析の力を借りて、イリイチと別様に思考することで可能となったものである。

この方向性は、新たなシティズンシップ教育／学習を構想するための有望な方向性と思われる。ただし、その詳細な検討および理論化は、別稿での課題としたい。

〈参考文献〉

- Advisory Group of Citizenship (1998) *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship, Qualifications and Curriculum Authority*. (<http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>, 2022年11月20日最終閲覧)
- Biesta, Gert (2017=2018) *The Rediscovery of Teaching*, Routledge. (上野正道監訳『教えることの再発見』東京大学出版会).
- Braunstein, Néstor (2003) (Tamara Frances Trans,) "Desire and Jouissance in the Teachings of Lacan," in Jean-Michel Rabaté (ed.) *The Cambridge Companion to Lacan*. Cambridge University Press.
- Cayley, David (1992) *Ivan Illich in Conversation*, House of Anansi Press.
- Crick, Bernard (2000=2011) *Essays on Citizenship*, Continuum (関口正司監訳『シティズン

28) ただし、この意味での「自律性」の発露は、「症状」と同質のものであるがゆえに、社会通念上、または本人(達)にとっても望ましくないものとしての発露でありうる。ゆえに、「自律性」と「うまく付き合っていくこと」が求められる。この考え方もまた、イリイチの「価値の制度化」の議論と同様に、「政治的なるもの」に関する政治理論の知見に通っている。シャンタル・ムフが「敵対性」を「対抗性」に馴化する仕組みとして自由民主主義を把握したのと同様に、「自律性」は何らかの形で馴化されなければならない。但し、その馴化は、個々人によって特異的＝単独的に行われるほかない。

「身につける」から「発見する」へ（松山）

シップ教育論：政治哲学と市民』法政大学出版局）

Feenberg, Andrew (2002) *Transforming Technology: A Critical Theory Revisited*, Oxford University Press.

Gintis, Herbert (1973=2003) "Towards a Political Economy of Education: A Radical Critique of Ivan Illich's Deschooling Society," in Ivan Illich, *et al. After Deschooling, What?, Social Policy*. (松崎巖訳「教育の経済学のために：イヴァン・イリイチの『脱学校の社会』についての根本的一批判」イヴァン・イリイチ他『脱学校化の可能性：学校をなくせばどうなるか？』東京創元社、所収).

Heater, Derek (2002) *Citizenship: the Civic Ideal in World History. Politics and Education*, Manchester University Press.

Illich, Ivan (1972=2015) *Deschooling Society*, Marion Boyers. (東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社). なお、本稿では再発版を参照している。Harper & Row による初版出版年は 1971 年であるが、再発版にはその記載がなく、著作権発生年として 1970 年、最初の再刷年として 1972 年、再発年として 2002 年が記載され、また ISBN での登録上の出版年は 1995 年となっている。そのため本稿では、あまり適切ではないとも思われるが、初版出版年に近い 1972 年を便宜的に採用した。

Illich, Ivan (1990) *Tools for Conviviality*, Marion Boyers.

Kahn, Richard (2009) "Anarchic Epimetheanism: the Pedagogy of Ivan Illich," in Randall Amster, Abraham Deleon, Luis A. Fernandez, Anthony J. Nocella, II and Deric Shannon (eds.) *Contemporary Anarchist Studies: an Introductory Anthology of Anarchy in the Academy*, Routledge.

Kahn, Richard (2010a) *Critical Pedagogy, Ecoliteracy and Planetary Crisis: the Ecopedagogy Movement*, Peter Lang.

Kahn, Richard (2010b) "Critical Pedagogy Taking the Illich Turn," *The International Journal of Illich Studies*, Vol.1 No.1, pp.37-49.

Laclau, Ernesto (1990) *New Reflections on the Revolution of Our Time*, Verso.

Laclau, Ernesto (2007) *Emancipation(s)*, Verso.

片岡一竹 (2017) 『疾風怒濤精神分析入門』誠信書房。

祁白麗 (2022) 「エコペダゴジー概念は何を提起しているか——R. V. カーン, G. W. ミシアゼク, R. ホンの所論に焦点を合わせて」『京都大学大学院教育学研究科紀要』68号, pp. 315-328.

論 説

- 河野一紀（2015）「セクシュアリティの帰趨と症状の可能性——「一般化倒錯」という観点から」『nyx』1号, pp. 210-223.
- 四方利明（1998）「イヴァン・イリイチの産業社会批判の理論における学校化論——「脱学校論」再考」『大阪大学教育学年報』第3巻, pp. 69-82.
- フォーラム・人類の希望編（1984）『人類の希望——イリイチ日本で語る』新評論.
- フレイレ, パウロ（2011）（三砂ちづる訳）『被抑圧者の教育学：新訳』亜紀書房.
- 松谷邦英（2003）「イリイチ再考——コンヴィヴィアルな社会の展望」『社会科学ジャーナル』50号 pp. 47-70.
- 松本卓也（2015）『人はみな妄想する——ジャック・ラカンと鑑別診断の思想』青土社.
- 松山聡史（2019a）「シティズンシップ教育研究における「学校中心主義」（一）——イバン・イリイチの「脱学校論」に依拠して」『名古屋大学法政論集』第283号, pp. 67-104.
- 松山聡史（2019b）「シティズンシップ教育研究における「学校中心主義」（二・完）——イバン・イリイチの「脱学校論」に依拠して」『名古屋大学法政論集』第284号, pp. 57-92.
- 向井正明（2016）『ラカン入門』筑摩書房.
- 安田智博（2019）「産業社会におけるコンヴィヴィアリティのための道具の条件とは何か」『*Core Ethics*』Vol. 15, 175-184.
- 山本哲士（2009）『イバン・イリイチ——文明を超える「希望」の思想』文化科学高等研究院出版局.
- 矢守克也（2019）「〈書評〉イヴァン・イリイチ（著）『コンヴィヴィアリティのための道具』ちくま学芸文庫, 2015年10月刊, 252頁」『災害と共生』3巻1号, pp. 79-84.