

# ジャック・ランシエールの《教えること》と「翻訳」の関係性

—「書物」と「第三のモノ」に着目して—

赤 嶺 洋 道

## 0. はじめに

近年の学校教育においては、能動的に学習する生徒の育成が目指されている。能動的とは、つまり、生徒が教師の説明を受動的に聞いていた状態から、調べ学習や話し合い学習に積極的に取り組む状態になることである。育成されるべき生徒像が変化したことに伴い、教師の役割は学習を促すファシリテーターの位置に後退し、〈教えること〉の重要性が看過されている。教育が学習に重点化<sup>1)</sup>し、生徒が自発的に既存の社会秩序へ飼いならされる可能性がある中、ファシリテーターとは異なる〈教えること〉の意義を問い直す必要があるのではないかということが本論文の問題の所在であり、それに応えるための一つの方途として、本論文はフランスの哲学者ジャック・ランシエールの「翻訳」という概念を再考する。

ファシリテーターとは、アメリカの臨床心理学者のカール・ロジャーズ (Rogers, C. R. 1902-1987) により定義され、カウンセリングアプローチにおいて使われ始めた言葉である。ロジャーズは、カウンセリングの手法において、集団的グループ経験の重要性を主張した人物であり、1960年代後半に自らのカウンセリングアプローチを「パーシク・エンカウンター・グループ」と名づけた。そして、グループの促進役を「ファシリテーター」と呼んだ。また、ロジャーズは教育にも関心を持っていた (cf. 中村 2021 : 98-101)。彼は教育について、「教えることはしないほうが良いだろうということである。人々は学びたいという気持ちがあれば自然に集まり、学び合うものである」(ロジャーズ 2005 : 245-246) という見解を示し、教師は教えるのではなく学習者が主体的に学ぶ環境を整えるという、学習者中心の教育観を持っていた。諸富祥彦によれば、ロジャーズが提唱する教育は、知識の伝達が目的とされるのではなく、学習者の「学び方の学習」であり、「適応や変化の仕

方を学習した人間」(諸富 1997 : 185) の育成が目的とされていたという。現代の学校教育においても、教師にファシリテーターの役割が見出されるときには、個人の興味・関心に合わせた学習や成長を目的とするアクティブラーニングなど、ロジャーズの提唱する教育の目的に近い学習が行われている<sup>2)</sup>。

しかし、ファシリテーターの行う教育については、目的が「適応や変化の仕方を学習した人間」の育成であるならば、個人の学習や成長を促しうる反面で、既存の社会秩序への参加や接続に生徒を留まらせるという限界が指摘されている。教育哲学者のガート・ビースタ (Biesta, Gert J.J. 1957-) は、教育が学習中心になっている現状に対して、学習者はニーズを持っている消費者となり、そのニーズを満たす供給者として教育者の役割が変化<sup>3)</sup>していると指摘し、既存の市場の原理に教育が従属してしまう側面があるという見方を示している (cf. Biesta 2006: 19-23=19-23)。いいかえれば、教育の学習重点化にともなう教師の役割の変化=ファシリテーター化は、既存の社会秩序それ自体を問い直す余地が抜け落ちるかもしれない、ということである。現代社会に対する批判的な目線を育むための教育は、小玉重夫の「遂行性」の捉え直しや、その限界を乗り越える「遂行中断性」の理論に基づいた「教育政治学」によって重視されている<sup>4)</sup>。本論文においても、学習者が現代社会に適応することに留まらず、社会秩序を問い直すことが重要であるという立場から、問い直す機会としての〈教えること〉の意義を再考することを課題とする。

課題に応えるために、フランスの哲学者ジャック・ランシエール (Rancière, Jacques 1940-) の『解放された観客』(Rancière 2008=2013) に着目する。彼は、この著作でベルトルト・ブレヒト (Brecht, Bertolt 1898-1956) やアントナン・アルトー (Artaud, Antonin 1896-1948) の論理を整理し、彼らの演劇改革の目的が受動的な観客たちを能動的な行為者にす

ることへ向けられていると批判する。ここで述べられる根本的な批判は、彼らが受動的な観客を劣っている者とみなし、改革された演劇によって能動的に引き上げなければならないと考えていた点にある。さらに、この演劇は、ランシエールの著作『無知な教師』(Rancière 1987=2011)で論じられる教育による生徒の「愚鈍化(l'abrutissement)」と重ねられ、批判される。すなわち、ここで指摘されている演劇は、受動的な生徒を能動的な学習へと促し、教師や社会の秩序のみに「飼いならしてしまう」ものであり、教師の役割が生徒に学習を促すファシリテーターに変化した今日の教育と重なる側面が見出される。

『解放された観客』の観点から、教育のあり方を取り上げた論考も存在する。田島史織は、教室空間と演劇空間の類似性に着目し、受動的とされる観客(生徒)がパフォーマンスを自分の体験と結びつける「能動的な解釈者(interprètes actifs)」となり、「エージェンシー」<sup>5)</sup>が発揮できる場として授業後や放課後の生徒の学びに着目している<sup>6)</sup>。また、田中智輝・村松灯は、ランシエールの政治論を整理しつつ、美学におけるイメージ論から、モノとイメージ、美術の諸操作と教師の諸操作を類比的に理解し、モノの潜在的未規定性を論じる。その上で、作り手の意図や感性がそのまま受け取られない美的感性論の体制に、ランシエールが政治として捉える切断の有効性があることを定義し、シティズンシップ教育における論争の問題に違った意義を見出そうとしている(田中・村松 2015)。しかし、教師の諸操作がモノの潜在的未規定性になぜ結びつくのかについては明らかになっておらず、また、そのモノと生徒を向き合わせる教師のあり方が積極的な形では示されていない。教師のあり方が消極的なままにとどまってしまうえば、教師は生徒に能動的な学習を促し、モノの規定性のみに従属するように学習の環境を整える促進者、すなわち、教えることの重要性を見失ったファシリテーターの役割を超えられない可能性がある。

そこで、本論文では、ランシエールの「翻訳(traduction)」概念を再考し、教師とモノの結びつきについて明らかにすることを目的とする。『解放された観客』でランシエールは「翻訳というこの詩的な作業が、すべての習得の核心にある。そしてまた無知な教師による解放の実践の核心にある」(SE: 16=15)と述べている。「無知な教師」とはランシ

エールが肯定する教育モデルであり、その教師の実践の核心が「翻訳」という詩的作業<sup>7)</sup>であるなら、この諸操作が教師の働きかけと重なり、教師とモノ、そして生徒の関係を明らかにするものとなる。

本論文は3章からなる。第1章では、ランシエールが批判の対象とした「説明体制」と受動的な観客を能動的な観客へ促す演劇改革を考察し、「愚鈍化」の意味を確認する。続く第2章では、それらに對置され、生徒の知性の解放を行った「無知な教師」と「書物」の関係が、芸術家と観客の間にある「第三のモノ」と関連づけられていることを論じる。第3章では「第三のモノ」と関係性のある操作が「翻訳」<sup>8)</sup>であり、教師の働きかけによってモノと生徒が向き合う可能性を論じる。そのうえで、教室の中で受動的な生徒(観客)と想定される彼らが「能動的な解釈者」として眼差される場の可能性を浮き彫りにする。

## 1. ランシエールの「愚鈍化」と現代の教育動向

ランシエールの教育論として代表される著作は1987年に出版された『無知な教師』である。この著作でランシエールは18世紀の教育実践家・教育思想家であるジョセフ・ジャコトを復活させる。彼は、1789年のフランス革命時は、修辞学を教えつつ弁護士を目指していたが、国民公会の下で秘書や校長代理を務め、ディジョンに戻ると、観光学や古典学、法学などを教えた。その後、代議士となるが、王政復古によって亡命を余儀なくされ、1818年にオランダのルーヴェン大学でフランス語の教師になる。このルーヴェン大学での体験が、ジャコトに、これまでの教育を問い直すキッカケを作り出し、異なる教えの可能性をひらいたのである。

では、ジャコトが問い直そうとしたこれまでの教育とは何なのか。それは教育における「説明体制」である。ランシエールによれば教育学は、教師と生徒の関係について、優れた知性と劣った知性という「知性の不平等」の枠組みでとらえ、教師(優れた知性)が生徒(劣った知性)に優れた知性を説明することが想定されるという。しかしそれは、生徒を優れた知性に引き上げるものではなく、教師の知性に従わせ、生徒の知性は劣った知性であると教えている。

説明は理解する能力がないことを直すために必要なのではない。反対に、この無能力こそが、世界の説明的観念を構造化する虚構なのだ。……無能な者を無能な者として作り上げるのは説明家である。何かを誰かに説明するとは、まず第一にその人に向かって、あなたは自分ではそれを理解できないのだと示すことだ。(MI: 15=10)

ランシエールにとって教師が生徒に行う「説明」は、生徒にとって必要なことではなく、教師の知性がなければ生徒の知性は劣ったままであるという「無能な」生徒を作り出すためのものである。すなわち、これが「愚鈍化 (abrutissement)」というランシエールが批判するもののだ。

現代の学校教育は、能動的な学習や主体的・対話的な学び<sup>9)</sup>を謳う中で、教師の説明よりも能動的な生徒の学びに焦点が当てられているため、ランシエールが批判する「説明体制」や「愚鈍化」には陥っていないと言える。一方で、ランシエールは『解放された観客』において、能動性に対する批判も行っている。この著作で彼は、演劇に着目し、観客を受動的にする演劇に対して、演劇改革を構想したブレヒトとアルトーに批判の目を向ける。そこで、彼らの演劇改革を確認しよう。

ブレヒトとアルトーが演劇改革を通して目指していたものは「観客なき演劇」である。この演劇についてランシエールは「観客なき演劇、立ち会う者たちがイメージによって魅了されるのではなく何かを学ぶ演劇、彼らが受動的な見物人ではなく能動的な参加者となる演劇」(SE: 10=7)と述べる。しかし同時に、観客が演劇のイメージに魅了され、受動的なままの観客であることを批判している。つまり、「観客なき演劇」とは、観客のいない中で演劇を行うことではなく、「イメージによって魅了」される観客から「学ぶ」観客へ、「受動的な」観客から「能動的な」観客へ移行させる演劇であり、彼らが構想した「観客なき演劇」の前では、常に観客は受動的なままだということである。

ブレヒトが構想した演劇は、物語の主人公と観客が同一化しない演劇であり、「観客がその意味を探らなければならないような謎」(SE: 10=7)を提示する演劇である。この謎の演劇によって受動的な観客は、その謎を観察し、調査する能動的な観客になることが目指される<sup>10)</sup>。他方でアルトーは、観客が「演劇行為の魔法の円のなかに引き込まれなけれ

ばならない」(SE: 10=7)演劇を提示する。この演劇によって、受動的であった観客は俳優とともに演劇に参加する行為者として能動的な観客になることが目指される<sup>11)</sup>。両者の演劇が目指す目的は、新たな演劇によって受動的な観客を能動的な観客に変えることである。しかし、ランシエールはこのような新たな演劇を媒介として、観客に能動性を与える論理に、知っている者(優れた知性)と知らない者(劣った知性)の隔たりに基づくとされる教育的関係を読み取っている。

……いずれの場合にも、演劇は自らを消し去ることを目指す媒介として現われるのである。

この地点においてこそ、知性の解放にまつわる様々な記述および命題が介入し、われわれが問題をより明確に表現し直すのに役立つ。というのも、自ら消し去るこの媒介は、われわれにとって未知なものではないからだ。それは教育的関係の論理そのものである。教師に割り当てられた役割は、自らの知と無知な者の無知との距離を消し去ることにある。……不幸なことに、隔たりを縮めることができるのは、それを絶えず作り出すという条件のもとでのみである。無知を知によって置き換えるために、教師は常に一歩先を歩み、生徒と自分の間に新たな無知を置き直さなければならない。(SE: 14=12)

ブレヒトとアルトーの演劇の論理は両者いずれも、その演劇を媒介として受動的な観客を能動的な観客に置き換えようとしている。すなわち、受動的な観客と能動的な観客の距離作りだし、その距離を演劇によって消し去ろうとしているのである。しかし、消し去ろうとするこの距離を作り出したのは、演劇改革の論理を構想した両者であるのではないか。そして、この距離を作り出すという論理は、知と無知の距離を作り出した教育的関係に重なり、ブレヒトとアルトーの演劇改革も「愚鈍化」の原理と重なると、ランシエールは批判しているのである。

このランシエールが批判したブレヒトとアルトーの演劇の論理は、教師のファシリテーター化と重なる論理としてみることもできるだろう。ブレヒトの演劇理論における、謎を提示し、観客を調査官になるように促す演劇は、生徒に問いかけ、学習を促すファシリテーターの役割と重なる。また、アルトーのように舞台と客席などの環境を変え、演劇に参加するよう観客の行動を促す演劇は、生徒が学習や対

話を能動的に行うように環境を整えるファシリテーターの役割に重なる。『解放された観客』で取り上げられた演劇改革の「愚鈍化」の問題は、現代の学校教育における学習の重点化と教師のファシリテーター化に伴う能動的な学習の推進も包含しているのである。

これまでジャコトが問い直そうとした教育の「愚鈍化」の原理から、『解放された観客』で示された演劇改革の「愚鈍化」を整理し、現代の教育動向と重なる部分を概観してきた。

次節では、そのジャコト＝ランシエールが探究した異なる教えについて検討する。

## 2. 教師の知性とは異なる知性―書物と第三のモノ―

ジョセフ・ジャコトの体験に戻ろう。彼をこれまでの教育と異なる教えに導いた体験は何か。ジャコトは、ルーヴェン大学でフランス語の教師として教壇に立つが、フランス出身である彼は、オランダ語を話す学生<sup>12)</sup>の言葉を知らなかった。さらに、学生もフランス語しか話さない彼の言葉がわからないという状況、つまり両者において共通の言語が存在しないという状況に直面したのである。そこで、ジャコトは、原文がフランス語で書かれ、オランダ語に翻訳されている『テレマック』を学生に渡し、学生との間に確認できるモノを設けた。さらに、ジャコトは学生にそのフランス語の原文を暗記、復唱させ、その本の言葉を使い文章を作るよう求めた。彼自身、このような教えがうまくいくとは思っていなかった。彼もまた学生を引き上げる説明の必要性を信じていたからである。しかし、学生はジャコトのこの予想を覆し、「…フランス語の単語を独力で探し、…独力でそれらの単語をつなぎ合わせて、今度は自分でフランス語の文章を作る」(MI: 11=6) ようになっていた。つまり、学生はジャコトの説明なしに、『テレマック』からフランス語のスペルや文法を正しく身に付け、文章を作っていたのである。この出来事にジャコトは、「知性の不平等」を前提とする「説明」の必要性の懐疑と、「知性の平等」の可能性を読み取ったのだ。しかし、「説明」が必要ではないからといって、ジャコトが何も教えてないわけではない。

生徒たちは説明する教師なしに習得したが、だからといって教師なしにというわけではない。……とはいえ、彼は自分の学識からは何一つ伝授しなかった。だから生徒が習得したのは教師の学識ではない。……自分の知性を引っ込めることで、彼らを自分たち自身の力で抜け出すことのできる円環の中に閉じ込めるようにしたということにおいて、彼は教師だったのだ。(MI: 24-25=18)

ジャコトは、「説明」を放棄せざるを得ない状況の中、学生自身の力で『テレマック』の原文を暗記しなければならない状況を作り出した。さらに、その『テレマック』の言葉を使い自分の考えを表現するよう指示することによって、自分自身の力でしか抜け出すことのできない条件の中に学生を閉じ込めた。つまり、ジャコトは学生が学生自身の知性の力で『テレマック』に書かれた知性を読み取ろうとする意志、また自分の考えを言葉に表現しようとする意志を出現させ、学生に知性の力の発揮を強いる場から抜け出せないように教えたのである。この意志と知性の関係性が、「愚鈍化」と「解放」の違いを明確にする。ランシエールは、「服従が一つの知性をもう一つの知性に結びつけるとき、それは愚鈍化になる。教えたり習得したりする行為には二つの意志と二つの知性がある。それらが一致していることを愚鈍化」(MI: 26=19)と述べている。ここで示される「愚鈍化」は、教師の意志に生徒の意志が服従し、さらに教師の知性に生徒の知性が服従する状況、教師と生徒の意志と知性が一致していることを示している。では、「解放」のほうはどうなるのか。ジャコトの実践を通してランシエールはこう述べている。「学生は一方で一つの意志、すなわちジャコトの意志に結びつけられ、他方で一つの知性、すなわち書物の知性に結びつけられており、意志と知性は完全に異なるもの」(MI: 26=19)であると。解放の場面における意志と知性の関係は、教師の意志に生徒の意志が服従していても、生徒の知性は「書物の知性」に結びつけられており、教師の知性に服従するものではない状態にある。すなわち、「解放」においては、教師と生徒の意志は一致しているが、知性は一致せず、教師とは異なる知性と生徒の知性が結びついているのである。

しかし、ここで重要なことは、「解放」は教師と学生の間にある「書物」を通して確認されるということである。教師とは異なる知性として、教師と学

生の間に「書物」が置かれ、その書物を通して学生の知性が解放されるのだ。では、なぜ「書物」が解放にとって重要なのか。ランシエールは、ジャコトの『知的解放』という雑誌を引用しながらこう述べている。

まず、物質的なモノは「二つの精神の間を連絡する唯一の橋である」。橋は通路でもあるが、保たれた距離でもある。説明は一方の精神によるもう一方の精神の消滅だが、書物の物質性は二つの精神の間に平等な距離を保つ。しかし、モノは具体的に確認するためにいつでも使用することのできる審理の場である。(MI : 56-57 = 49-50)

説明においては、教師によって生徒の知性は消滅、「愚鈍化」されるが、書物の物質性は、教師と生徒の間に平等な距離を保つものである。ここで平等な距離を創り出しているのは、教師と生徒が書物に対して、無知であることによるだろう。ジャコトの行った実践に戻れば、明確になる。彼がルーヴレン大学で起こした偶然の出来事は、彼が学生の話すオランダ語に対して無知であり、学生がフランス語に対して無知であったことが契機となったはずである。その状況において、無知な者同士が確認し、「審理の場」になったモノが「書物」だった。すなわち、ランシエールが「無知のなかに序列はない」(MI : 56=49)と述べるように、無知な者には序列などなく、教師も生徒も平等に「書物」と向き合うことになるのである。

しかし、両者の間に書物が置かれるというのは、教師が学生に書物を手渡すだけでよいのだろうか。また、その書物に書かれている言葉を使って、自分の考えたことを表現するように強いるだけで、確認になるのだろうか。この問いに、断片的な解答を与えてくれるのが、『解放された観客』で書物と重ねて論じられた「第三のモノ (une troisième chose)」(SE : 21=20) である。

この第三のモノは教師と生徒双方にとって未知のものであり、双方がそれを参照することで、生徒が見たもの、それについて生徒が言っていること、そして考えることを、一緒に確かめることができるのである。パフォーマンスについても同様である。パフォーマンスは芸術家の知や息吹を観客に伝達することなのではない。それは、誰が持ち主なのでもなく、誰が意味を所有しているのでもない第三の

モノであり、芸術家と観客の間にあって、物事の同一なままの伝達、原因と結果の同一性を、ことごとく退けるのである。(SE : 21=20)

「第三のモノ」は、芸術家と観客の間にあるパフォーマンスと結びつき、芸術家が持つ知性や感じ取ってほしい感性を伝達するモノではない、と語られる。芸術家が考えたパフォーマンスが「同一なまま」伝達されること、芸術家が作り出した「原因と結果」の繋がりを完成とみることが退けられる。すなわち、芸術家によって作られる作品が芸術家にも「未知」で異なる作品になり、作品から求められていた受動的な観客が異なる観客として捉えられるとき、パフォーマンスは芸術家と観客の間に「第三のモノ」<sup>[13]</sup>として置かれるのである。これは、ただパフォーマンスが示されるだけでは可能なものにならないだろう。なぜなら、芸術家の作為によってパフォーマンスが作られていくからだ。したがって、その作為から離れたものとして示す芸術家の操作が必要になってくるのではないだろうか。つまり、教師が書物を学生に渡すだけでなく、両者の間に置き、学生にその知性と向かい合わせるための操作が見出されなければならないのである。次節では、その操作についてランシエールの「翻訳」概念に焦点をあてる。

### 3. 「翻訳」と「第三のモノ」の関係性

ランシエールが「翻訳」概念を述べるのは、まず『無知な教師』においてである。ジャコトが生徒に書物を与え、教師の説明なしにその内容を教えたという「普遍的教育」<sup>[14]</sup>の原動力としてランシエールは述べている。

この教育が作動させる原動力は、理性的な二人の存在が意思の疎通を行おうとするあらゆる状況においてはたらく原動力にはかならない。二人の無知な者が、彼らが読む術を知らない書物と関係を持つことで、思考を言葉に、言葉を思考に翻訳し、そして翻訳し返す〔contre-traduire〕ための絶え間ない努力が極限化されるだけのことだ。(MI : 108=95)

この「翻訳」は、普遍的教育が作動させるものであり、二人の無知な者に関係する。この無知な者は、

「無知な教師」とその生徒と解することができるだろう。さらに、この無知な者同士が関係するのは、「彼らが読む術を知らない書物」と関わりを持つことによって作動する。単に書物を渡すだけでは「翻訳」は始まらない。ましてや、読む術を知っている書物を渡しても起こらないのだ。すなわち、「翻訳」は、彼らにとっては「未知」なもの、「第三のモノ」との関係によって始まるのである。では、「第三のモノ」との関係によって始まる「翻訳」とはなにか。それは、未知なモノである「第三のモノ」を理解するために自分自身の思考を言葉にすることであり、その言葉が他の無知な者の思考になり、そしてまた言葉になる絶え間ない努力である。この翻訳の作業を続けるためには、「理解し理解されたい」という「意志 (volonté)」が必要なのであり、それが「翻訳の力 (la puissans de traduction)」である (同上)。ここにジャコトが教師として生徒に従属させた意志が見出される。

このように、「第三のモノ」との出会いによって、「理解し理解されたい」という「意志」の力が働き、「翻訳」が開始される。しかし、ここで言われる「第三のモノ」との出会いがなければ始まらない。すなわち、「彼らの読む術を知らない書物」＝「第三のモノ」が教師の働きかけによって生徒の前に置かれなければならない、ということである。では、教師は如何なる働きかけによって、生徒の前に「第三のモノ」を置くのか。この「第三のモノ」を生徒の前に置く働きかけもまた、「翻訳」に関わっているのである。

そこで、手がかりとなるのは『無知な教師』で紹介された詩人ラシーヌ (Racine, Jean 1639-1699) である。ランシエールが評するこの天才は、詩を書くために、その原作 (エウリピデスの作品など) を「翻訳しようとして、出てくる表現を分解し別のやり方で再構成」(MI: 116=103) する。原作に忠実になるのではなく、その原作の表現を分解し、自らの知性と結びつけて、新たな表現へと再構成する。この詩人ラシーヌの実践をランシエールは「翻訳」として語る。しかし、このラシーヌの実践はそれだけにとどまらない。「彼は翻訳の限界と翻訳し返すことの力を分かっている。詩とは、ある意味で、常にもう一つの詩の不在であることを知っている」(MI: 118=104)。ラシーヌは、「翻訳」によって新たに再構成した詩がすべてではなく、自分の知らないこと

も含まれていること、無知なモノがあることを認めていた<sup>15)</sup>。すなわち、ラシーヌの「翻訳」は、詩を読者に向けて差し出すと同時に、もう一つの詩の不在として「第三のモノ」を差し出しているのだ。しかし、注意しなければならないのは、ここで述べられる「第三のモノ」が単なる詩の不在ではなく、「もう一つの詩の不在」であり、読者が「翻訳し返す」ことによって現れる詩の可能性があるということ。すなわち、まだ現れていない別様の詩の可能性が読者に開かれている、ということである。

ここで冒頭に述べたランシエールの言葉を引用しよう。「翻訳というこの詩的な作業が、すべての習得の核心にある。そしてまた無知な教師による解放の実践の核心にある」(SE: 16=15)。「翻訳」が無知な教師による解放の実践に結びつけられていると考えれば、詩人ラシーヌが自らの詩を作り出しつつ、その詩に別様の詩の可能性を提示した「翻訳」の詩的作業が無知な教師にも結びつくだろう。すなわち、ジャコトは生徒に単なる書物を渡したのではなく、「翻訳」という詩的操作によってその書物の別様の可能性を提示したということであり、「翻訳」は無知な教師の働きかけとして捉えられるのである。

このように、「翻訳」と「第三のモノ」との関係性を考察することによって、「翻訳」が教師の働きかけであり、生徒に別様の見方、考え方の可能性を提示するものであることが明確になったといえる。さらに、『解放された観客』でランシエールの述べる「能動的な解釈者」は、読者が「翻訳し返す」という点と重なる部分が見出される。

観客は観察し、選択し、比較し、解釈する。自分が見ているものを、違う舞台のうえや別種の場所ですでに目にした数々のものに結びつける。そして自分の目の前にある詩を構成する要素を使って、自分自身の詩を組み立てる。パフォーマンスを自分なりにやり直すことで、それに参加する。……こうして、観客は距離をとった観客であると同時に、提示されたスペクタクルの能動的な解釈者ともなるのである。(SE: 19=18)

「能動的な解釈者」は、舞台上で提示されるパフォーマンスを自分がこれまで読んできた詩や見てきた物語と結びつけ、自分なりのパフォーマンスとして再構成することが示されている<sup>16)</sup>。提示された詩の構

成要素を使うためには、提示された詩を分解することが必要であり、観客が分解した詩の構成要素を自分自身の知性の力によって新たな詩に組み直すということは、「翻訳」と結びつく。また同時に、観客がそれを行うという点で「翻訳し返す」とこと共鳴する。すなわち、「能動的な解釈者」となる生徒の可能性は、別様の知の可能性を提示する「翻訳」という「無知な教師」の教えと結びついているのである。

## おわりに

本稿では、ランシエールの『無知な教師』と『解放された観客』における「愚鈍化」について整理しつつ、その「愚鈍化」とは異なる教えのあり方を「翻訳」と「第三のモノ」の関係性の考察によって明らかにすることを試みた。

第1章では、『無知な教師』によって示され、ランシエールが批判する「愚鈍化」の原理と、『解放された観客』で示される受動的な観客を能動的にする演劇の「愚鈍化」の重なりを確認した。ランシエールは、プレヒトとアルトの演劇が受動的な観客を能動的にするために論じられているが、そこには受動的な観客と能動的な観客の隔たり、距離を作り出し、演劇によってその距離を消し去っているという。ランシエールはこの受動と能動の距離を作り出すことこそ、知と無知の距離を作り出す教育的関係の「愚鈍化」と繋がることを指摘した。この受動と能動の距離は、主体的・対話的で深い学びというスローガンのもと、推し進められるアクティブラーニングに関連して、学習の重点化と教師がファシリテーターの役割を担うようになった現代の教育動向と合流する、ということを確認した。

第2章では、「愚鈍化」する教育に対置されるジャコトの教えを意志と知性の関係において確認した。ジャコトは教師の意志に生徒が服従していても、生徒の知性が教師の知性と異なる知性と結びつくとき、これまでの「愚鈍化」する教えとは異なる教えにつながると考えたのだ。ここで異なる知性として指示されるモノは「書物」である。しかし、教師が「書物」を生徒に渡すだけでは、生徒の知性が「書物」に向かうことはないのではないか。「書物」とは何かを明らかにするため、『解放された観客』で示された「第三のモノ」を確認し、それが芸術家や観客

にとって誰のものにもならないモノであることが明らかになった。

第3章では、上述の考察を踏まえ、「第三のモノ」＝「書物」が誰のものにもならないモノとして、観客や生徒の前に置かれるための芸術家や教師の操作を「翻訳」の概念を通して明らかにした。「翻訳」はランシエールが言うように、無知な者同士が知らないモノを理解しようとする極限化された努力である一方で、詩人ラシーヌの詩的作業から考えると、原作をラシーヌなりに分解し、再構成するとともに「もう一つの詩の不在」が含まれ、別様の見方や考え方の可能性を含意する操作であることが見出されている。この後者の「翻訳」の操作が無知な教師と繋がるものであり、「知らないことを教える」ということは、まだ現れてない別様の知の可能性を提示するという無知な教師の教えなのである。

ここまで、教えることよりも学習に重点化し、教師がファシリテーターとなる現代の教育動向に対して、異なる教えの可能性を論じてきた。前者は、教えられる知よりも学ぶ知、受動的な学びよりも能動的な学びを重要視し、その距離をファシリテーターという教師によって消し去ろうとする教育である。後者は、知と無知の距離を消し去ろうとはせず、無知から生まれる別様の知の可能性を「翻訳」という詩的操作で提示する。さらに、読者の「翻訳し返す」可能性が担保されることによって、ランシエールが解放のキーワードとして示す、「能動的な解釈者」につながる可能性を見出した。最後に、この「翻訳」の詩的操作を具体的に見ていくためにランシエールの『平等の方法』に着目しよう。彼は、この著作でこれまで自分が行ってきた研究のあり方についてこのように述べる。

移民やロマ、社会的闘争といった問題に私が専門的知見をもっている特別な根拠はまったくありません。なにかをもっているとしたら、説明の仕組みのなかでうまくいっていないところを見てとる目かもしれません。場合によってはパズルのピースをバラバラにして、違ったふうに組み立て直すための目。おそらく、学者的操作からは遠い詩的な操作でしょう。詩的操作は可視的でなかったものを可視的にしますが、学者者操作は可視的なものが隠す不可視のものを暴露すると主張するわけで、その両者を区別したい。(ランシエール 2014 : 187)

ランシエールが行った操作は、説明の仕組みでうまくいっていないところ、もしくは説明では可視的にならないところに目を向け、パズルのピースを分解し、再構成する詩的操作であり「翻訳」なのである。さらに、ここで重要なことは、「翻訳」が「説明」と関わりをもっていることである。現代の学校教育で行われている教師の「説明」やそれを批判する形で推奨されているファシリテーター化は、ランシエールの「愚鈍化」と重なっていると述べた。しかし、この愚鈍化された学校教育、教室空間の中でも、「愚鈍化」がうまくいっていない部分に目を向けること、あるいは異なる見え方になるように再構成する「翻訳」によって、教師も知らない別様の知の可能性が生徒に開かれるのである。

とはいえ、本論文の課題は別様の知の可能性を示す「翻訳」に対して、生徒が「翻訳し返す」可能性を広げるための作用を論じられていないことである。それを明らかにするためには、ランシエールの政治と美学の関係性を考察し、彼の主要な概念である「感性的なもののパルターージュ」や「美的感性論的体制」と「翻訳」の結びつきを明らかにする必要があるが、今後の課題とする。

## 註

- 1) 石井英真は教育方法学の観点から、「教えることから学ぶこと」という二項対立図式と「学び」の一面的強調によって、「教えること」を対象化する理論的関心や教えるという営みの主体性や規範性への問いはタブー視され、空洞化することになった」（石井：131）と論じている。
- 2) 「ファシリテーター」という言葉は、1970年代にビジネス領域において取り入れられ、コミュニティ開発の領域では、1985年に取り入れられた。両者の領域の出発点は異なるものの、ファシリテーションの前史でもあるTグループの影響を受けている点で共通点がある。ファシリテーションの歴史については、（中村 2021：93-119）を参照した。
- 3) ビースタは、『教育の美しい危うさ』（2013=2021）において、構成主義的な思考が教えることから学習への移行に影響を与えたことを指摘する。構成主義的な思考は「学習の環境を創造すること、そして生徒の学習を促進し、支援し、足場を作ること」（Biesta 2013：45=60）の重要性を強調する一方で、教師の役割が学習のファシリテーター、学習のフォローとなり、「教師が教えるべき何

かを持っているという考え方に見切りをつけ」（Biesta 2013：46=61）てしまう傾向があると危機感を示している。すなわち、教えることの意義が問われなくなっているという本論文の問題意識と重なる部分である。

- 4) 小玉重夫は、「新自由主義」的とひとくくりになされてきた1990年代以降の教育改革を「遂行性」（performativity）の概念に着目することによって分節化し、教育政治学の可能性を提起する。その際、ジュディス・バトラー（Butler, Judith 1956-）による「遂行性」の概念がフーコーの主体化＝従属化を乗り越えるものであり、主体の構築をメカニズムで捉えようとすることで、主体の同一性に回収されない可能性があると論じている。また、遂行性が「アイデンティティの固定化」になるという指摘に対して、遂行性を可能にするとともに、廃棄し刷新することを可能にする「遂行中断性」の重要性も強調している（小玉 2016：118-142）。
- 5) ここで述べられる「エージェンシー」は、バトラーの行為能力に基づいた、「主体化＝服従化の関係における権力を転覆させる可能性の力」（田島 2023：20）である。そのため、「生徒が社会に参画し、人々、事象、および状況をより良い方向へ進めようとする上で持つ責任を担うという感覚」（OECD 2019：3=4）の育成という、OECDが2019年に公表した文脈とは差異がある「エージェンシー」の概念を示している。
- 6) 田島史織は従来の一斉授業の中においても、教師が説明するだけではなく、探究学習の授業のように方法や手段を自ら選択する場面が必要であり、それが授業以外で考えた経験を生徒が授業に用いて、あらゆる場面での選択肢を増やす授業体制、教室空間につながる可能性も論じている（田島 2023：30-31）。本稿は、このような授業の可能性をランシエールの「翻訳」の概念に目を向けることで、拡張しようとする試みである。
- 7) この『解放された観客』に関してガート・ビースタは、「教えることの説明ではなく学習についての説明である」（Biesta 2017：78=123）と批判し、ランシエールの議論が『無知な教師』のときよりも後退していると指摘する。しかし、ランシエールは「翻訳」を無知な教師の実践の核心と論じている。「翻訳」は学習の説明ではなく、教えることの側に位置するものである。
- 8) 川上英明は、言語活動を通して、ランシエールの「翻訳」を翻訳する者とされる者が知らないことを知ろうとする「意志」によって可能になるものであり、「知性の解放」に基づくものと考察している（川上 2018：52-53）。さらに、小玉重夫は、ランシエールの重要性について「注



意深く探究的な意志に知性が従うような関係に持っていること」(小玉 2019: 5) と述べている。本稿では、「翻訳」が生徒の探究的な意志に知性が従うような関係に持っている働きかけであることを明らかにすることが目指されている。

- 9) 中学校学習指導要領では、「1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」の中で、「生徒が自ら学習課題や学習活動を選択する機会を設けるなど、生徒の興味・関心を生かした自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること」(24) などが記載されている。また、文科省ホームページ「主体的・対話的で深い学びの実現(「アクティブ・ランニング」の視点からの授業改善について(イメージ))」においては、その目標が「生涯にわたって能動的(アクティブ)に学び続けること」とされており、生徒の能動的な学習の促進が目指されている。
- 10) プレヒトの叙事的演劇について谷川道子は「舞台上で完結する作品に観客が受身的に感情同化するのではなく、演劇を、現実の焦眉の問題と叙事的・異化的な視覚で切り結ぶ素材を挟んだ観客との対話の場へと転換させる」(谷川 2004: 198) ものだと述べている。つまり、観客は受身的に演劇を観るのではなく、現実の焦眉の問題の謎を発見しようと演劇と対話する観客になることが求められているのである。
- 11) 「《舞台―客席》我々は舞台と客席を廃止して、いかなる種類の境も区切りもない単一の場所をこれに代える。それが劇行動の場となる。それによって、観客と上演との間、観客と俳優との間に直接的な交流が回復される。そのために観客は行動の真っ只中に置かれ、行動が観客を包み、縦横に横切る。その包囲は劇場の外形そのものの由来する」(アルトール 2015: 157)。このようにアルトールは、演劇における舞台や客席の環境を変え、観客を上演や俳優の行動の中に巻き込んだのだ。
- 12) ジャコトの実践は、大学の講義において為されたものであるため、「教師」と「学生」という表現で始める。しかし、『無知な教師』においてランシエールが問題とするのは、優れた知性と劣った知性の前提によって始まるとされる教育的関係である。この教育的関係は、「教師」と「学生」だけでなく「教師」と「生徒」の関係においても同様な問題として取り上げられる。したがって、本論文では多くの場面で、「教師」と「生徒」という表現を用いている。
- 13) シルヴィ・トゥアールはランシエールの「知的探究」には「第三のモノ」との出会いが不可欠であると述べる。そして、その出会いはランシエールが1830年の労働者の

書簡から読み取った「見ること、すること、話すこと」の間に確立された関係の再定式化」の作用をもたらし、仕事や散歩の時間が、これまでの労働者とは異なる労働者になる時間として読み取られる可能性を開いていると示唆している。(cf. Sylvie Thouard 2019: 50)

- 14) 家高洋は「普遍的教育」について、「我々は母語を学ぶときには、説明などされずにみな独力で学ぶ。これは地上のすべての人に当てはまるがゆえに、ジャコトはそれを〈普遍的教育〉と呼ぶ。ジャコトの発想の独自性は、この普遍的教育が、他人を教える場面でも使えるのではないか、ということにある」(家高 2009: 26) と述べている。本論文では、「他人を教える場面」で使われる「普遍的教育」をルーヴェン大学でのジャコトの実践として捉え、「翻訳」が関わっていることを主題に論じている。
- 15) さらにランシエールは、ラシーヌについて「詩人は、すべてを言うことはできないと知っただけで、すべてを言おうと努める。というのも、すべてを言おうとする翻訳者のこの無条件な精神集中が、別の精神集中、別の意志の可能性を開くことを知っている」(MI: 118=105) と述べている。ラシーヌにもまた、「理解し理解されたい」という「意志」の力が見出されるが、それが読者になぜ別の意志としての可能性を開くことになるのかは、改めて別稿で論じたい。
- 16) 田中・村松は「能動的な解釈者」について、ランシエールの「じつと見ること」(SE: 19=18) に着目し、「そのテキストに関わるあらゆることとの関連をつぶさに観察することによって、むしろ既存の原因と結果の連続性を切断する」(田中・村松 2022: 82-83) という観客の政治性を論じている。

## 参考文献

【Rancière, Jacquesの著作の一部】

※ランシエールの著作に際しては、次の省略記号を用い、続いて原著の頁数、邦訳書の頁数を示した。訳文は邦訳書を大いにならいつつ、適宜変更している。

MI, Rancière, Jacques, *Le maître ignorant*, Librairie Arthème Fayard, 1987.= 梶田裕／堀谷子訳『無知な教師』、法政大学出版局、2011年。

SE, Rancière, Jacques, *Le spectateur émancipé*, La fabrique édition, 2008.= 梶田裕訳、『解放された観客』、法政大学出版局、2013年。

ジャック・ランシエール『平等の方法』、市田良彦/他訳、航思社、2014年。

アントナン・アルトー『演劇とその分身<新装復刊>』、安堂信也訳、白水社、2015年。

家高洋「教える・学ぶ・理解する：ジャコト/ランシエールから<臨床哲学>へ」、『臨床哲学』第10巻、2009年、21-34頁。

石井英真「「教育の学習化」を問い直し教育的価値の探究へ」、下司晶／他編『教育学年報11 教育研究の新章』、世織書房、2019年、109-140頁。

カール・ロジャーズ『ロジャーズ主要著作集3 ロジャーズが語る自己実現の道』、諸富祥彦／末武康弘／保坂亨訳、岩崎学術出版社、2005年。

川上英明「コンセンサスと沈黙の間における言語活動ージャック・ランシエールの教育論における二つの愚鈍化からの解放論理」、『東京大学大学院教育学研究科 基礎教育学研究室 研究室紀要』第44号、2018年、49-58頁。

Biesta, Gert J.J., *Beyond Learning*, Paradigm Publishers, 2006.=田中智志・小玉重夫監訳、『学習を超えて-人間的未来へのデモクラティックな教育』、東京大学出版、2021年。

Biesta, Gert J.J., *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, 2013.=田中智志・小玉重夫監訳、『教育の美しい危うさ』、東京大学出版、2021年。

Biesta, Gert J.J., *The Rediscovery of Teaching*, Routledge, 2017.=上野正道監訳、『教えることの再発見』、東京大学出版、2018年。

小玉重夫「無知な市民は反知性主義を超えられるか」、『近代教育フォーラムNo28』、2019年、1-8頁。

小玉重夫『教育政治学を拓く 18歳選挙権の時代を見すえて』、勁草書房、2018年。

Sylvie Thouard “De la distraction et des espaces communs”, *Numerique et transessthetique*, Presses universitaires du Septentrion, 2012, 29-51pp.

田島史織「第7章 主体と『エージェンシー』の再考ー観客論の視点から」、小玉重夫編『報告書18歳成人時代の主権者教育を考えるーサブジェクトとエージェンシーのあいだでー』、東京大学大学院教育学研究科 小玉重夫研究室、2023年、17-34頁。

田中智輝・村松灯「「モノ」から見たシティズンシップ教育ーJ・ランシエールにおける「知性の解放」をめぐってー」、日本教育学会第74回大会（於お茶の水女子大学）発表要旨、2015年、392-393頁。

田中智輝・村松灯「政治的リテラシーの重層性 J. ランシエールからH. アレントへ」、『山口大学教育学部研究論叢』第71巻、山口大学教育学部、2022年、79-88頁。

谷川道子「8「演劇」の揚棄?ーブレヒトからミュラーを超えて」、小森陽一／他編『文学5 演劇とパフォーマンス』、岩波書店、2004年、187-207頁。

中村和彦「ファシリテーション概念の整理および歴史的変遷と今後の課題」、井上義和、牧野智和編著、『ファシリテーションとは何か：コミュニケーション幻想を超えて』、ナカニシヤ出版、2021年、93-119頁。

諸富祥彦『カール・ロジャーズ入門：自分が“自分”になるということ』、星雲社、1997年。

OECD OECD Future of Education and Skills 2030 Cocept Note: Student Agency for 2023, 2019.=秋田喜代美/他訳「2030年に向けた生徒エージェンシー」、2020年。  
(Student\_Agency\_for\_2030\_concept\_note.pdf (oecd.org)) 最終閲覧日2024年3月15日

文部科学省HP「中学校学習指導要領（平成29年告示）」  
([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1384661.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm)) 最終閲覧日2024年3月15日

文部科学省HP「文科省ホームページ「主体的・対話的で深い学びの実現（「アクティブ・ランニング」の視点からの授業改善について（イメージ）」」  
([https://www.mext.go.jp/content/1421692\\_8.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421692_8.pdf)) 最終閲覧日2024年3月15日