

Title	“わたし”はどうして“みんな”に従わないといけないのか？ : 「学ぶこと（learning）」の危機のうちに
Author(s)	蓮尾, 浩之
Editor(s)	
Citation	現代生命哲学研究. 5, p.74-89
Issue Date	2016-03
URL	http://hdl.handle.net/10466/15001
Rights	

“わたし”はどうして“みんな”に従わないといけないのか？

「学ぶこと(learning)」の危機のうちに

蓮尾浩之*

はじめに

本稿は、《“わたし”はどうして“みんな”に従わないといけないのか？》という規範的な問いを「学ぶこと(learning)」の問題として捉えることを通じて、この問いがどのようにして成立するのかを考察する。

私たちは、気がつけば“みんな”の中で生きている。ここで“みんな”とはある社会集団、特に、何かしらの社会規範を体現する集団を表している。家族や友人、会社での上司や部下、同僚など、“わたし”をとりまくものとして想起しうるあらゆる集団が“みんな”と呼ばれ得る。そして、“わたし”はそうした社会集団の中で生きている一人の人間である。「“みんな”に従う」とは、そうした集団で共有されている不定の規則に従うということである。果たして“わたし”は、それらの規則に従わなければならないのだろうか。それを問うことは、集団の中で生きる私たち自身の生のあり方を考えるための一つの道筋だろう。

ところで、「“みんな”に従う」ことが規則に従うことであるならば、それは「“みんな”の規則を学ぶ」ことでもある。実際、私たちはあらゆる集団の中でマナーやルールを学ぶ。しかし、規則を学ぶことにはある種の困難が伴っており、「学ぶこと learning」を成立させるための様々な仕組みが施される。本稿ではそうした仕組みにも触れながら「学ぶこと learning」の危機がどのようなものかを確認し、その危機のうちに問いの可能性があることを示してみたい。

第1章 「“わたし”はどうして“みんな”に従わないといけないのか？」という問いの困難

永井均は、猫(アインジヒト)と少年(祐樹)の対話を通じて倫理学の根本的な問題を以下のように表現している。

アインジヒト：問われるべき最も根本的な問題は、そもそも「いけない」とはどういうことか、とか、なぜおよそ「いけない」とことなどが存在しうるのか、とか、そういう問題だと思う

* 大阪府立大学大学院人間社会学研究科博士後期課程在学。

ね。逆に言いかえれば、一般的に「他人にとって悪い」という意味で「してはいけない」とされることを、人は「してもいい」のではないか、といった問題だ。

祐樹 : つまり、結局のところ、そもそも「してはいけないことなんか、世の中に存在しえないんじゃないか」という問題だよ。

アインジヒト : いや、世の中に存在したとしても、それをしてもいいんじゃないか、という問題だな。(永井, 2003=2011:27-28)

また、アインジヒトはプラトンの『国家』に触れて以下のように語る。

アインジヒト : 「私はなぜ他人にとって善いこと (=他人の幸福あるいは利益) を実現しようとするべきで、他人にとって悪いこと (=他人の不幸あるいは損害) を避けようとするべきなのか」という問いは、解答を要求する問いだ。プラトンが哲学的に破格に偉大なのは、これを解答を要求する問いだとみなしたことにあるんだ。これはたいへんな哲学的洞察というべきだ。(永井, 2003=2011:58)

社会は様々な手段を用いて個人の行為を制限する。こうした制限になぜ従わねばならないのか。私たちは既にそれを《“わたし”はどのようにして“みんな”に従わないといけないのか?》という簡潔な問いの形で提示しておいた¹。しかし、そもそもこの問いはどのようにして可能になるのか。そのためには、少なくとも以下の二つを自覚的に理解するのだから。まずは、① “わたし”が事実として“みんな”に従っている (少なくともそれが求められている)ということ、そして、② “わたし”は“みんな”に従わないことができるということだ。“みんな”に従うことが求められてもいないのであれば、この問いが生じる余地は無いし、“みんな”に従わないことが可能でないのであれば、この問いはただ空虚なものでしかないだろう。

¹ ここでは、“わたし”も“みんな”も極めて素朴な意味しか与えられていない。永井は人間が『人』の領域で『私』として生きるという独自の枠組みを前提とし、この『私』が合理的に自己の利益を追求する際の「倫理問題」と、それが制限される限りでの「道徳問題」を峻別する。本稿の議論は、こうした永井の議論と正確に重なるわけではなく、何かしらの社会の中で生きる“わたし”と、その社会規範を体現する集団としての“みんな”のせめぎ合いとして道徳の問題を捉える。だが、永井は『私』という独自の概念に基づいて考察することで、あるいは「倫理問題」と「道徳問題」を峻別することで、本稿の主題である問いの哲学的な基礎づけを試みているのではないか。

しかし、“みんな”に従わないことはそもそも困難であるように思える。どう
いうことか。さらに永井の議論を参照しよう。永井は、数学のルールに従わな
い人間に対して数学者が敗北しているわけではないように、道德のゲームに従
わない人間に対して道德学者(モラリスト)が敗北しているわけではない、という
主張を挙げて次のように指摘する。

「ゲーム」という語の使用にもかかわらず、この数学の比喩をたとえば
将棋の比喩に置き換えることはできない。将棋をしない人が、将棋で負
けることはありえないが、道德ゲームに参加しない人は、そのゲームの
規則によって負けを宣告されるからである。道德学者(モラリスト)もま
た、実は戦う前に勝っているのである。およそ数学(算術)そのものの
正しさを否定しうる観点がありえないのと同様、道德性一般の正しさを
否定しうる立場もあり得ない、と言える。しかし、そのありえなさの真
の意味するところを探求することこそが、数学の哲学と道德の哲学に課
せられた課題なのではあるまいか。その課題を果たせない道德哲学者(モ
ラル・フィロソファー)は、やはり(相手のいない勝負で)負けたことにな
るのではないか。(永井, 1986:154)

永井によると、道德の普遍的な本質は何からの形で自己利益の追求に制限を加
えることにある。そして、道德学者(モラリスト)の立場とはそうした制限をどの
ような形で定式化するのが適切なのかを考えることであり、それは「基準論的
な問い」と定義される。しかし、それは「道德的な善悪の判別基準を知らぬま
まに、なぜかすでに善く生きよう(正しく行為しよう)と決意してしまった人
にとってしか意味を持たない(永井, 1986:139)」。基準論的な問いへの解答は、道
徳の要求に従うべき理由を説明しないからだ。その理由を説明することが道德
哲学者(モラル・フィロソファー)の立場である。道德学者(モラリスト)は、その
「ありえなさ」を利用して道德の問いを封じ込める。そして、本来その「あり
なさ」に対峙し問題を解明する立場に立つはずの道德哲学者(モラル・フィロソ
ファー)の多く(あるいは全て)が、実際は道德学者(モラリスト)の立場からし
か解答を与えることが出来ていないと考えられている。

《“わたし”はどのようにして“みんな”に従わないといけないのか?》という問い
いに答え得るのは、道德哲学者(モラル・フィロソファー)の立場である。しかし、
その立場に立つのは極めて困難だ。なぜなら、私たちは既に道德のゲームに参
加している(あるいはしていることになっている)のであり、ゲームの参加を
拒否することは許されない。それは、将棋盤の前に座りコマを動かす人間を将

棋のプレイヤーとみなさないようにありえないことなのだ。コマの動かし方を間違えたとしても、その行為はルール違反という形で規則の範囲で処理される。

“みんな”に従わないことは単にルールを破ることではなく、その規則が持つ拘束力から抜け出すことだ。既に道德のゲームに参加する立場として生きることを余儀なくされた私たちは、いかなる悪を為そうとゲーム自体を放棄することは出来ない。すると、この問いに意味は無いのではないか。なぜなら、“わたし”には“みんな”に従わないという選択肢が与えられていないのだから。

第2章 「わたし」はどのようにして“みんな”に従うことができるのか？ という問いの困難

“わたし”には“みんな”に従わないという選択肢が与えられていないように思える。それはなぜか。「規則に従う」ということがどのようにして可能になるか、という思考実験に基づいて考えてみたい。それは、《「わたし」はどのようにして“みんな”に従うことができるのか？》という問題であるといえる。

言語哲学者のソール・クリプキは、後期ヴィトゲンシュタインの中心的な思想は、「規則に従う」という問題によって解明されるべきと考え、「ヴィトゲンシュタインのパラドクス」を独自に展開している。そこでは、〈+ (plus プラス)〉という記号で表現される足し算 (addition) が扱われる。

ある人が、「68+57」という計算を今まで一度も行ったことがなく、さらに、56以下の数字でしか足し算をしたことがない、としよう。それでも、その人は足し算を理解している（少なくとも計算者はそう確信している）ため、「68+57」という問題に「125」と答える。ところが、クリプキはこの解答に対して徹底的な疑問を投げかける懐疑論者を想定する。懐疑論者いわく、「十」という計算記号によって計算者が理解していたのは〈plus プラス〉ではなく〈quus クアス〉であり、それは足し算とはまったく違った規則を持ち、以下の公式で示される。

もし $x, y < 57$ ならば x 〈クアス〉 $y = x$ 〈プラス〉 y

そうでなければ、 x 〈クアス〉 $y = 5$ (Kripke, 1982:9, 邦訳 14 頁)

懐疑論者は、計算者が「+」という記号で〈クアス〉を計算してきた、と主張する。よって、その人は「5」と答えるべきだ。クリプキによると懐疑論者の挑戦は2つの形をとる。第一に、「〈クアス〉ではなく〈プラス〉を意味していた、ということの意味する何かしらの事実 (any fact) があるのか」ということ、第二に「5ではなく125と答えるべきだということが確信できる何かしらの理由 (any reason) があるのか」ということだ (Kripke, 1982:11, 邦訳 18-19 頁)。

懐疑論者に対して与えられる回答は、懐疑に正当な根拠が無いことを示すような「正面からの解決 (straight solution)」ではなく、懐疑には正面から答えられないが、そこで否定された正当化は必要ではないという「懐疑的な解決 (sceptical solution)」である (Kripke, 1982:66, 邦訳 130 頁)。よって、計算者はこれまでの計算が間違いなく〈プラス〉であったという事実も、「125」という回答を確信することができる理由も示すことは出来ない。クリプキが重視するのはむしろ、私たちが一般的に何ら正当化なしに規則に従って行為し得ることだ。

計算者は、究極的にはいかなる正当化 (justification) をも与えることなく、ああする (例えば「5」と答える) よりも、こうする (例えば「125」と答える) 方が正しいのだ、という彼自身の確信に満ちた心の傾きに従ってよい、ということは規則について語る我々の言語ゲームの一部なのである。(Kripke, 1982:87-88, 邦訳 171-172 頁)

クリプキは、規則に対して「私的に privately」従っていると考える限り、懐疑論者からの疑問に答えることは出来ないと考える。「私的に」規則に従うことを想定する限り、すなわち〈プラス〉の計算者が独りで規則に従おうとする限り、その人は確信を持って規則に従い得る、ということ以上に言及することは出来ない。そして、私たちは何かしらの規則に従って行為する際、いつでもそれを保証する事実や根拠を必要とすることなく行為する。では、規則従うことはどのようにして正当化される (あるいは否定される) のか。そのためには、〈プラス〉の規則に従おうとする計算者を独りでではなく共同体で相互作用する存在として考えなければならない。

スミスが、ジョーンズは「プラス」によって足し算 (addition) を意味している、と判断するのはただスミスが、個々の足し算の問題に対するジョーンズの答えが、スミスが与えようとした答えと一致している、と判断するときか、あるいは、ジョーンズの答えがときおりスミスが与えようとした答えと一致しないときは、スミスがジョーンズを、少なくとも本来のやり方に従っていると解釈し得るときである。(Kripke, 1982:91, 邦訳 177 頁)

当然のことだが、ジョーンズが足し算の規則に従っていることがスミスによってのみ担保されるわけではない。「スミスが与えようとした答えと一致している、と判断するとき」あるいは「スミスがジョーンズを、少なくとも本来のやり方に従っていると解釈し得るとき」とは、「スミスによって、ジョーンズの計

算が、スミスとジョーンズを含む共同体において認められると見做され得るとき」にほかならない。規則に従っているということは、何らかの事実や根拠によって認められることはない。それはただ、共同体の中で他者に認められることで成立すると考えられている。

ある懐疑的問題が提示され、そしてその問題に対して、ある懐疑的解決が与えられる。その解決は、規則に従っていると自ら主張する人は誰でも、他の人々によってチェックされ得る、という考えの上に立っている。すなわち、その共同体の中の他の人々は、規則に従っている、と自ら主張する人が実際に、彼らが是認する一定の反応——彼ら自身の反応と同じ一定の反応——を与えているか否かを、チェックすることが出来るのである。(Kripke, 1982:101, 邦訳 196-198 頁)

ジョーンズの行為が規則に従っているということは、スミスをはじめとする共同体の成員からのチェックに合格することで認められる。だが、このチェック機能はその規則が自明なものであるならば、ジョーンズが規則に従って行為している限り顕在化することはないだろう。それはむしろ、スミスが足し算の規則を破り、「5」という解答を出した時に、その解答が否定されることで初めて顕在化する。あるいは、スミスが「125」と解答した時にジョーンズを含む共同体の成員によって否定されたとき、スミスは初めて自らが従っていた規則が〈プラス〉ではなかったことを知るのである。

ここで私たちは、「共同体で認められている規則は、実は〈プラス〉ではなく〈クアス〉なのだ」と語る懐疑論者を想定することが出来る。この懐疑論者は、「私的に」規則に従う計算者に対してではなく、共同体の中で規則に従う計算者に疑問を突きつける。これに対して計算者は、「現に共同体においては私の計算は〈プラス〉の規則に従っていると見做されている」と答えるしかないだろう。だが、それは「私的に」規則に従う計算者が「現に私は規則に従っていると確信している」と主張するようなものでしかない。

“みんな”という共同体における規則は、まさに“みんな”という共同体そのものによって担保される。そこでは“みんな”に対する疑問は宙吊りにされる。“わたし”は現に“みんな”に従っていることを確信しているし、そのような存在と見做されているが、それを示す何かしらの事実 (any fact) もなければ、確信できる何かしらの理由 (any reason) があるわけでもない。よって、「“わたし”はどのようにして“みんな”に従うことができるのか?」という問いには「“わたし”が“みんな”に従っていると見做されている限りにおいて」と答えるしか無い。私たちが最後に想定した懐疑論者は、規則を奇妙にねじまげる

ことで宙づりにされた“みんな”に対する疑問を浮き彫りにする。規則に従っているということが認められるのは、懐疑論者が浮き彫りにしたねじれた規則に従っているということが、同じ共同体に属する他者からのチェックによって指摘されていない限りにおいてでしかない。つまり、“わたし”が“みんな”に従うということは“わたし”が“みんな”に従っていることが未だに否定されていないということではない。よって、“みんな”に従うということは、それが否定され得るような懐疑論者の観点を封じ込めることを含意する。実際に私たちは多くの場合その観点を封じ込めている（少なくとも意識していない）し、それによって社会集団に属している。それは、懐疑論者の観点が“みんな”の中で生きる立場からはありえないからだ²。しかし、「《“わたし”はどうして“みんな”に従わないといけないのか?》という問いは、まさにこうした懐疑論者から発せられるだろう。

第3章 「“わたし”はどのようにして“みんな”の規則を学ぶのか?」という問いの困難

これまで、「《“わたし”はどうして“みんな”に従わないといけないのか?》という問いがいかに困難であるかを考察してきた。“わたし”は現に“みんな”に従っていることが想定される存在であり、そして、それはこうした問いを発する観点を封じ込めることで成立している。

ところで、クリプキは共同体において規則に従うというモデルを、足し算の規則を学習する子どもの例えでも説明している。

教師がある場面において教え子 (pupil) は「正しい (right)」答えを出すにちがいないと判断している、と私が言うとき、何を意味するのか。そこで意味するのは、自らが与えるものと同じ答えを子どもは与えるだろう、と教師が判断している、という事である。同じように、子どもが足し算をしていると判断するために、大きな数の足し算において、たとえ間違った答えを出すとしても子どもが「正しい」手続きを用いて足し算をしている、と教師は判断しなければならない、と私が言うとき、それは自らが用いようとするものと同じ手続きを子どもが用いていると教師が判断している、ということの意味する。(Kripke, 1982:90, 邦訳 175-176 頁)

² 実際「+」が〈クアス〉であるという懐疑論者の指摘はおよそ理解できるものではない。

スミスとジョーンズの例で説明されたことが、ここでは教師と生徒を例にほぼ同じ形で語られる。ただし、スミスとジョーンズはその立場が入れ替わることを想定できるが、教師と教え子の関係はそうではない。このような非対称性を前提としたとき、「わたし」はどのようにして「みんな」に従うことができるのか？という問題は《“わたし”はどのようにして“みんな”の規則を学ぶのか？》という「学ぶこと (learning)」の問題として現れてくる。教師は規則に従っていることをほぼ疑われないが、教え子は疑われる。その意味で、生徒は共同体の成員として十分に認められているわけではないが、一方で（単に規則に反するだけではなく）規則に従って行為しているように見えなくとも許容される。こうした未熟な教え子の立場は、懐疑論者の立場に最も近接している。規則に従うという問題を「学ぶこと (learning)」の問題としてとらえたとき、懐疑論者の観点は、教え子や子どもといった未熟な存在の観点に酷似するのだ。

ここからは、教育実践の分析から未熟な教え子 (pupil) の立場が直面する問題を読み取ってみよう。専門家の持つ特有の実践知を「反省的実践 reflective practice」として理論化したことで知られるドナルド・ショーンは、複数の著書で建築デザインスタジオの所長で指導的役割を担うクイストと生徒ペトラのやりとりを分析している。建築家はデザインにかかわる専門的職業の「一族 the family」として捉えられているが (Schön, 1983:76)、この表現には無視できない含意がある³。なぜなら、建築デザインの熟練者であるクイストは、同時に専門的職業で通用する言語 (language) の熟練者と見做されているからだ。

クイスト：幼稚園はこのあたりにもってきてもいい……それから、回廊の高さをここまでもってくる——すると、ここを上から覗き込むことになる……

しかし、クイストはこのように言いながらも描いている。図面上の「このあたり」に幼稚園を配置し、「回廊の高さをここまでもってくる」線を引く。クイストの言葉は、図面上にもともと描いてあったものではなく、彼がそこにあるものを描き出すプロセスを同時進行して述べるのだ。描くことと話すことは、デザインする際に同時進行する方法であり、両

³ 邦訳書は「the family of design professions」を「デザインにかかわる専門的職業」と訳しているように、「family」という語の含意をさほど重視していないように思える。だが、「デザインする言語」というショーンの議論にヴィトゲンシュタインの言語哲学への参照があることから、この含意を看過するのは適切であると思えない。なお、ニューマンはショーンの議論の意義を一定認めつつも、ショーン自身がヴィトゲンシュタインの強い影響下にあったことを示しながら、その核となる「反省 reflection」概念は必ずしも有用ではなく、言語ゲーム論によって代替されるべきであると批判している (Newman, 1999, 特に pp.63-136 を参照)。

者が相まって、私が〈デザインする言語 the language of designing〉と呼ぶものを作り上げる。(Schön, 1983:80, 邦訳 87 頁)

「デザインする言語」は「建築をするための言語 (a language for doing)」「クイストがペトラに対してモデル化する言語ゲーム (a language game which Quist models for Petra)」とも呼ばれる (Schön, 1983:81, 邦訳 88 頁)。ここでクイストは、ねじれた斜面に戸惑いラフスケッチが進まないペトラに対して、用意した幾何学的配置 (geometry) = 専門的ルール (discipline) をねじれた斜面に合わせるために様々な手立てを講じてみせる。ショーンの分析に従えば、クイストは「階段」や「壁」などといったデザインの諸要素がまるで空間を秩序付けているかのように、「デザインする言語」を使用する (Schön, 1983:95)。「デザインする言語」は空間や地形を建築デザインの間として理解するためのものであり、ペトラも種々の「専門的ルール (discipline)」を覚えながら言語を習得しなければならない。また、「デザインする言語」を説明する「メタ言語 (meta-language)」が「デザインすることについての言語 (a language about designing)」と呼ばれているが (Schön, 1983:81, 邦訳 88 頁)、いずれにせよ、クイストは発話やジェスチャーを絡めた言語的なふるまいとして自らの建築デザインをペトラに示すことになる。この時ペトラに求められるのは、その意味を理解し、身に着けることだ。ショーンは続けてこう指摘する。

クイストが描く線は、それが何を意味する (mean) のか語られていなければ、何に関連するのかはっきりしない。クイストの言葉は、ペトラがそれらを図面に描かれている線と関連付けることが出来なければ、あいまいなものである。クイストの説明は——「ここ」「これ」「あれ」といった——直示的な発言⁴に富んでおり、それらはペトラがクイストの動作を観察することでしか解釈できない。(Schön, 1983:81, 邦訳 87-88 頁)

ペトラは、クイストの言葉や描写が持つ意味を解釈しながら、「デザインする言語」の作法を習得しなければならない。それは、クイストが「デザインについての言語」を用いて自らが身に着けている言語的振る舞いをメタ的に説明したところで変わらない。ペトラがクイストのように「専門的ルール」を使いこなすためには、それらのルールを覚えるだけでも、クイストの真似をするだけでなく、ペトラ自身が直面している文脈に従ってそれらを用いることが出来

⁴ 原文では「dychtic utterances」となっている。邦訳書はこれを「dichotic」の誤記だと判断し、「左右の耳に異なって聞こえる」という意味をとっているが、ここでは「deictic」ではないかと判断した。

なければならない。それは、まさに一般的言語が単語や文法事項を単に覚えるだけ取得したとはみなされないことに准えることが出来る。解釈や翻訳が必要なくなるとき、ペトラはその言語を習得していると見做されるだろう。

専門的職業で通用する言語の習得には、これまで規則に関する議論で見てきたものと同じ類の困難が伴っている。というのも、ペトラがクイストの指示に従ってスケッチを完成させることが出来たというだけでは、「デザインする言語」を習得した証にはならないからだ。それは、懐疑論者にとって「68+57」に「125」という回答を与えたということが足し算の規則に従っている証拠にはならないことと同じだ。子どもが足し算に従って計算しているかどうかを判断するのが教師でしかなかったように、「デザインする言語」が習得できたかどうかの判断はクイストに委ねられなければならないが、未熟なペトラにとって、その根拠は謎に包まれている。クイストの指導を受けたペトラは以下のように語る。

驚きました。先生は形状を見て、直観的にそれが間違っているとわかるのですね。しかし、その理由にたどり着くのはとても大変なことですね……。(Schön, 1983:92, 邦訳 101 頁)

どのようにすれば、クイストのように「デザインする言語」を使いこなすことが出来るのか、その根拠はペトラに明かされていない。そして、ペトラだけではなく、指導するクイストもまた、その根拠を示すことが出来ない。ショー後年の著書には、以下のクイストのインタビューが載せられている。

両者の間で、ある種の契約が交わされなければならない。教師は抗議を受けやすく、自らの地位を守る事ができなければいけない。そして、生徒は自らの不信 (disbelief) を保留し、教師の提言 (suggestion) に機会を与え、試してみようとしなければならない。生徒は教職員がプログラム化された意図をもっていることを信じようとしなければならないし、何かがなされる前にその完全な正当化 (justification) や説明 (explanation) を要求してしまうことで、その意図は台無しになってしまう。……良い生徒 (a good student) は、不信を保留する意志を持つ能力を持っている。(Schön, 1987:94)

ここでは、ひとまずのところ指導者に疑問を持つことなく、その提言に従う生徒が「良い生徒 (a good student)」だと考えられている。なぜなら、指導者は生徒に対して自らの指導を正当化する根拠を示すことが出来ないからだ。ク

イストの言葉は、指導者と生徒の関係が懐疑論者の観点を封じ込めることで成立していることを示している。しかし、「学ぶこと」の問題に直面する生徒は懐疑論者に極めて近い疑問を持ち得る存在だ。

ショーンが扱っている別の事例では、精神医学に従事する3年目のレジデント（研修医）が彼にアドバイスをするスーパーバイザーに対して抱く不信感が記されている。

セッションの録音テープを聞き終えた後、自分が聞きたいことをスーパーバイザーが教えてくれていない、とレジデントは不満を述べている。さらに、よく考えてみると、自分が知りたかったことをスーパーバイザーに伝えていなかったと付け加えている。レジデントは、スーパーバイザーが自らが期待するような役割を果たすモデルであることを疑っている。レジデントは彼が現に得ているよりも多くの援助を求めているが、それを求めることに対して苛立ちを感じている。スーパーバイザーが口には出さないものの自分について否定的な判断を下しているとレジデントは感じており、彼は精神療法に対するアプローチの対立としてスーパーバイザーとの確執を説明しようとする。「スーパーバイザーはより精神的分析的に（psychoanalytic）扱おうとするが、私はより意識的な現象（conscious phenomena）について扱っている。」（Schön, 1983:125, 邦訳 142 頁）

「精神的分析的（psychoanalytic）」「意識的な現象（conscious phenomena）」という表現の意味するところは定かではないが、少なくともレジデントはスーパーバイザーの分析に違和感を覚えているのは明らかだ。この違和感は、「《“わたし”はどのようにして“みんな”の規則を学ぶのか？》という問いを困難にする。レジデントの疑問は、「+」という記号が意味するものは〈クアス〉ではないのか、という懐疑論者の疑問と極めて近い。

第4章 「真似すること（Imitating）」による困難の隠蔽

これまで、ショーンによる専門家教育の分析から、「《“わたし”はどのようにして“みんな”に従うことができるのか？》という問いを「学ぶこと（learning）」の問題として位置づけてきた。熟練した専門家はその「一族 family」、すなわち“みんな”のなかで使用される言語の熟練者であり、未熟な生徒は疑問を封じ込められながら言語を習得する課程に従事しなければならない。そうした関係において生徒が疑問を発するという事は、一時的にはあれ、両者の関係に

綻びが生じていることに他ならない。スーパーバイザーに対するレジデントの不満は、クイストが求めたような指導者と生徒との関係を危うくしている。既に述べたように、こうした危機を封じ込めることによって両者の関係は成立する。この関係は、懐疑論者の観点を封じ込めることで規則に従うことができる、という思考実験を通じて得られた結論が具体化したものだ。

指導者と生徒の関係には、こうした危機が潜在的に含まれている。両者は対等ではなく、その間には教育的な実践のなかで乗り越えられなければならない「指導上の隔たり (instructional gap) (Schön, 1987:103)」あるいは「コミュニケーションの隔たり (communication gaps) (Schön, 1987:111)」がある。ショーンは指導者と生徒の相互コミュニケーションを「伝えること (Telling) / 聞くこと (Listening)」「手本を示すこと (Demonstrating) / 真似すること (Imitating)」「両者を結びつけること (Combining Telling / Listening and Demonstrating / Imitating)」という3つに分けて論じているが、ここでは「真似すること」に注目してみよう。これは、指導者が模範を示し、生徒がそれを真似してみるといふ非言語的かつ相互的なやり取りだ。

クイストはペトラに、自らの示した手本 (demonstration) を理解することで、何かその手本に似たものを為し始めることを求めている。「そのまま続けなさい、君は何とかやり遂げられる」とクイストは言う。彼が敷地に建物の幾何学的配置をデザインする方法をペトラに見せることによって、詳細にではなくとも本質的な面において、彼女がそれを真似する (imitation) ことを展開していくことが出来る。(Schön, 1987:107)

「伝えること (Telling) / 聞くこと (Listening)」は基本的な両者のコミュニケーションだが、その間には大きな隔たりがある。生徒はその意味を十分に理解することが難しいだろうし、それを理解する生徒は既にある程度「デザインする言語」に精通していることになろう。ショーンは、「ボールを打つまさにその瞬間のラケットの位置に注意しなさい (Schön, 1987:112)」と指導するテニス指導者の例を挙げている。このアドバイスは、生徒が指導者の綺麗なフォームを真似しようとする実践の中で意味を持つ。「手本を示すこと / 真似すること」は「伝えること / 聞くこと」という基本的なコミュニケーションをより効果的に機能させ、両者の隔たりが克服される一助となる。

また、「真似すること」の事例としてショーンは赤子と母親の手遊びを挙げる。

赤子の目の前に座って手をたたき母親を考えてみよう。その赤子も、母親の真似をして手を叩き始める。母親がより速いペースで手を叩き始め

ると、赤子は同じようにより早く手を叩くことで反応する。母親がまたより遅く手を叩き、今度は定まったリズムから外れてリズムを刻む。赤子もそのようにする。母親がさらに速度を強め、複雑な動きをする。赤子はたくさんの小さい速い手の叩きを返す。母親が手を叩く間を速めて、より複雑なリズムを刻む。赤子はたくさんの小さな速い動きで手を叩く反応をする。母親が手遊び (pat a cake) を始める。最初は両手で赤子の両手に触れるために手を伸ばし、右手で赤子の右手に触れる。左手で左手に触れる。最初は混乱するが、すぐに赤子は母の右手に合わせるために右手を、左手に合わせるために左手を伸ばし、反応する。(Schön, 1987:108)

ショーンは赤子による母親の模倣でさえ「手本を示すこと (Demonstrating)」が直接もたらしたのではなく、赤子自身による「選択的構成のプロセス (a process of selective construction)」であるという。

その赤子は自らの振る舞いの中で、母親がなしていると思えることのうちで必要 (essential) となるべきものを選んで、行為に合わせている。あるいは、こう述べるべきかもしれない。母親の行為の表象のうちに、必要なものと必要ではないもの (the essential and inessential) が既に構成されており、赤子自身の振る舞いへ翻訳される (translate) のだ。(Schön, 1987:108)

この事例において、赤子による「選択 (select)」が意図的なものであるはずはないが、ショーンは母親によって導かれたものだとも考えない。ここでは、行為に埋め込まれたある種の知的な営みが、母親から赤子に (おそらく半ば自動的に) 「翻訳される (translate)」とされる⁵。もちろん、赤子は母親の手の動きを完全に再現されるわけではなく、「真似すること」で再現される赤子の手の動きは「その限られた能力を反映している (reflects its limited ability) (ibid., 109)」。しかし、こうした「真似すること」による行為の再構成は「問題解決 (problem solving) の一種」とも考えられており、その繰り返しによって両者のギャップが埋められることが期待されている (ibid., 109)。

ショーンは赤子がまるで生徒と同じように学ぶ存在のように語っているが、この事例は「真似すること」の原型として理念化されている。ニューマンは赤

⁵ ここでショーンは、赤子が「行為の中の反省 reflection-in-action」の過程にあると考える (Schön, 1987:109)。「行為の中の反省」は「反省的実践」の核となる概念であり、専門的実践者が行為しながらも自らの行為を反省的に振り返ることを可能にしている、半ば身体化された知的な実践である。

子の振る舞いが反省的なプロセスと考えるショーに対して、反省的である行為とそうではない行為を分ける根拠 (evidence) が欠けており、その反省のプロセスがどのように働くかを示すことにも失敗していると指摘する (Newman, 1999:120-121)。おそらく赤子は、ほとんど無意識的に母親の動きに合わせて手を動かしており、疑いをもつこともなく目の前に差し出された手に反応して自らの手を動かすだろう。こうしたモデルが「学ぶこと (learning)」の実践に持ち込まれることで、逆に学生たちに赤子のように学ぶことが要求されている。学生にこうした態度を要求することで、「真似すること (imitation)」の実践は懐疑論者の観点を封じ込める仕組みとして機能するだろう⁶。

以上のように、「真似すること (imitation)」は指導者と生徒の間に横たわる隔たりを和らげようとするが、それは同時に生徒から懐疑論者の観点を封じ込める働きをする。社会集団のなかで、“わたし”には“みんな”と同じように振る舞うことが要求される。つまり、“みんな”としての振る舞いを「真似すること (imitation)」だ。規則に従っているということが認められるのは、他者によってそれが否定されていない限りにおいてであった。だとすれば、「真似すること (imitation)」が成功している限りにおいて懐疑論者の観点は成立しない。それは「真似すること (imitation)」の裂け目に存在する。赤子でさえ、母親の手の動きに応答する際には「その限られた能力 (its limited ability)」が反照的に現れる。レジデントの事例に現れているように、生徒もまた指導者のように振る舞うことが出来ないところに疑問が成立していた。同じように“わたし”もまた、どれだけ“みんな”の言動を真似しようとしても、それを演じることが出来ない。懐疑論者の観点が成立するとすれば、その限りであろう。

おわりに

本稿は、「わたし」はどうして“みんな”に従わないといけないのか? という問いを「学ぶこと (learning)」の問題として捉えることを通じて、この問いがどのように成立するのかを考察してきた。クリプキによって提示された懐疑論者の観点は、“わたし”が“みんな”に従うこと、あるいは“みんな”としての振る舞いを「学ぶこと (learning)」の根本的な危機を浮かび上がらせる。

⁶ アーランドソンはニューマンの批判を受け継ぎながら、内的な手がかり (internal clues) によって行動を制御する主体として捉えるショーの観点を批判し (Erlandson, 2006:116-117)、それに対してキンセラは行為の中の反省 (reflection-in-action) の過程は意図的 (intentional) であるより身体的な (embodied) 過程であると考え (Kinsella, 2007:406-408)。これらの議論は、(おそらく本意ではないにしても) 実践における疑問を封じ込める役割を果たすだろう。なお、アーランドソンとキンセラは実践者が意図を持って行為する意義を看過していると指摘する三品の議論も参照 (三品, 1999:120-121)。

《“わたし”はどのようにして“みんな”に従わないといけないのか?》という問いは、こうした危機が現れたときにのみ発することが出来ると考えられる。「真似すること (imitation)」のうちに現れる裂け目は、その一つの可能性だ。

ところで、私たちは「真似すること (imitation)」を“わたし”が“みんな”の言動を真似ようとすることであると考えた。しかし、母親と赤子の例にせよ、生徒と指導者の例にせよ、それは直接的には“みんな”という抽象的な存在ではなく“あなた”という具体的な存在の言動を真似ようとすることであるはずだ。だとすれば、「真似すること (imitation)」の裂け目とは“みんな”のようになれないことではなく、“あなた”のようになれないこととして現れてくる。ここで私たちは《“わたし”はどのようにして“あなた”になれないのか?》という新たな問いに出会う。《“わたし”はどのようにして“みんな”に従わないといけないのか?》という規範的な問いは、《“わたし”はどのようにして“あなた”になれないのか?》という問いを含意する限りにおいて意味を持つのではないか。

文献一覧

永井均 (1986) 『〈私〉のメタフィジックス』 勁草書房

永井均 (2003=2011) 『倫理とは何か 猫のアインジヒトの挑戦』 ちくま学芸文庫

三品陽平 (2014) 「ショーンの「省察的实践」論における「行為の中の省察」再考」『日本デューイ学会紀要』(55)、pp.11-20

Erlandson, Peter. (2006) Giving up the ghost: the control - matrix and reflection - in - action, *Reflective Practic*, Vol.7(1), pp.115-124

Kinsella, Elizabeth A. (2007) Embodied Reflection and the Epistemology of Reflective Practice, *Journal of Philosophy of Education*, Vol.41(3), pp.395-409

Kripke, Saul A. (1982) *Wittgenstein on Rules and Private Language*, Harvard University Press (邦訳『ヴィトゲンシュタインのパラドクス—規則・私的言語・他人の心—』黒崎宏訳、産業図書、1983年)

Newman, Stephen. (1999) *Philosophy and Teacher Education: A reinterpretation of Donald A. Schön's epistemology of reflective practice*, Ashgate

Schön, Donald A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books (邦訳『省察的实践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一、三輪建二訳、鳳書房、2007年)

Schön, Donald A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass