

# アドルノの実践的教育論に関する一考察（1）

— 子どもの教育から権威主義を除去する視点 —

白 銀 夏 樹

## はじめに

戦後ドイツを代表する思想家のひとりであるアドルノ (Theodor W. Adorno, 1903-69) がこれまでの哲学・社会学・美学といった領域にとどまらず、教育に関して実践的な提言を行うようになったのは、1950年代の終わりごろからである [白銀 2016]。アドルノにとって学校教育や家庭教育は、それ以前からすでに社会心理学的な調査の対象であり、フランクフルト社会研究所の共同研究の一環で、アメリカや戦後ドイツの反ユダヤ主義の契機を批判的に分析していた。また、1950年代に音楽教育の論争に参加し、あるいは大学における社会学教育の推進に関与する中で、戦後ドイツの民主化に教育実践が果たし得る役割への洞察を深めていったのだろう。広く教育一般への発言を行うようになった嚆矢としては、社会教育機関である市民大学 (Volkshochschule) を扱った講演「常套句のない啓蒙 (Aufklärung ohne Phrasen)」(1956年) を挙げることができる。続いて1959年の二つの講演「半教養の理論 (Theorie der Halbbildung)」と「過去の克服とは何か (Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit)」によって、教育論者としてアドルノは知られるようになった。「半教養の理論」はドイツ社会学会の教育社会学専門部会での講演であり、今や教養論 (Bildungstheorie: 人間形成論) の古典となっている。「過去の克服とは何か」は同年末からの反ユダヤ主義的な社会問題の台頭とほぼ同時期であり、この講演以後アドルノは1960年代西ドイツの「過去の克服 (Vergangenheitsbewältigung)」の知的潮流の第一人者として認められた [Albrecht 1999]。さらに同年からヘッセン放送で始まったラジオ番組のシリーズ「現在の教育問題 (Bildungsfragen der Gegenwart)」に定期的に出演するようになり、その死の直前まで多くの講演や対談を発信した。そのいくつかを収めた『成人性への教育 (Erziehung zur Mündigkeit)』がアドルノの死後に出版され、版を重ねて現在に至っている。そこには彼の教育論としてよく知られる「アウシュヴィッツ以後の教育 (Erziehung nach Auschwitz)」(1966年) や「教職を支配するタブー (Tabus über Lehrberuf)」(1965年) も含まれている。

こうしたアドルノの教育論の特徴として特筆すべき

は、他の彼の主だった著作が現状の批判にとどまっているのに対して、現状を克服するための教育実践に向けた提言が散見されることである。また、その提言においてアドルノは、自らの哲学や美学よりも、ホルクハイマーとの共著『啓蒙の弁証法 (Dialektik der Aufklärung)』(1947年) や『権威主義的パーソナリティ (The Authoritarian Personality)』(1950年) などの社会心理学的研究に言及しながら論を進めており、これらの研究で明らかとなった「自我の脆弱さ」の克服を教育の重要な課題としていた [白銀 2015]。そこで本論では、アドルノの他の著作とは異なる教育実践への提言の特徴を確認したうえで、「自我の脆弱さ」というアドルノの問題意識と、彼の教育論の実践的提言を比較し分析する。ただし、アドルノ自身が提言する「自我の脆弱さ」を克服するための教育実践は、「子ども期の教育」と「啓蒙」の二つに分類できるが、教育論としての問題構成が両者は大きく異なっているように思われる。したがって本論では「子ども期の教育」に限定して検討し、「啓蒙」については次稿で扱うこととする。

なお、本論に入る前に二つの点を確認しておきたい。まず本論が対象とする「実践的教育論」の範囲である。アドルノが教育に関して述べたテキストとしては、1950年代を中心に著された音楽教育論もあるが、こちらは美学思想として独自の体系を備えているため、本論では扱わないこととする。さらに彼の教育に関するテキストには、彼のギムナジウム時代の作文「教師と生徒の関係の心理学 (Zur Psychologie des Verhältnisses von Lehrer und Schüler)」や、亡命時代のカウンタープロパガンダの提案などを含めることができるかもしれない。しかし1950年代後半からのアドルノは、他の知識人の追従を許さぬほど頻繁にラジオやテレビへ登場し、その社会的影響力を意識しながら教育論を語った [Albrecht 1999]。そのため1956年の「常套句のない啓蒙」以降の大衆の啓蒙を企図した教育論を実践的教育論としてここでは主にとりあげたい。ただし例外は「半教養の理論」であり、これはドイツ社会学会での講演であり教育への実践的提言には乏しいが、しかし人文主義的教養の崩壊という歴史的事態を問題としている点などが「常套句のない啓蒙」に共通しており、適宜言及していきたい。

第二の留意点として、本論でアドルノの実践的教育論

として注目するのは、学校教育や社会教育など制度化された教育とそこでの教師の実践への提言である。アドルノ自身の教育に関する発言には、家庭教育や教員養成への提言もあり、さらには教育学と他の学問との連携の提案にも及んでいる。しかし本論では特に幼児教育から市民大学までの学校とそこでの教育についてここでは限定する。ただし大学教育については、彼は大学教師として研究＝教育という前提から語っているため、他の制度的教育と性質を異にすることから [Vgl. 白銀 2005]、ここでは扱わない。

## 1. アドルノ教育論における実践志向の特殊性 ——政治的介入への教育論——

アドルノの教育論の問題関心は、「アウシュヴィッツ以後の教育」の有名な一節「教育に対して最も優先して求められるのは、アウシュヴィッツが二度とあってはならないということである」に集約されよう [EzM : 88 = 124]。ここでいうアウシュヴィッツは、絶滅収容所の固有名詞というだけでなく、大量虐殺、ファシズム、反ユダヤ主義、反知性主義、体制順応主義、ナショナリズムも含んでおり [GS 20-1 : 381 f.]、アドルノはその再来の温床を現代社会の趨勢そのものに認めていた。この問題関心自体は、たとえば『否定弁証法 (Negative Dialektik)』(1966年)の第三章第三節「形而上学についての省察」では、「アウシュヴィッツが繰り返されてはならない、似たようなことが二度と起きてはならない」という命題が、不自由の中にある現代の人間に対してヒトラーが押し付けた「新たな定言命法」だと述べているように [GS 6 : 358 = 444]、哲学・社会学を含むアドルノ自身の思想に通じるものである。

しかしアドルノの教育に関する発言は、その実践的提言において他のアドルノの著作と性質を異にしている。

アドルノの著作は極めて難解だとしばしば評されるが、その理由のひとつに、「出口なし」にも思える両義的な表現がある。たとえば「半教養の理論」では、生徒への暗記の強制は無意味であり、それが学校・教材・教師の権威とともに「人道的な」学校改革によって追いやられたとアドルノは評価する一方で、またそれによって「精神の自己形成のための養分のようなものが精神から奪われる」に至ったと述べている [GS 8 : 105 = 226-227]。こうした両義的な表現は、生徒への暗記の強制は「非人道的」であるが、強制しないならば「精神の自己形成のための養分」にも欠けるという否定的な印象だけを残し、結局のところ生徒に暗記を強制すべきか強制すべきでないか、読者は実践的な指針を得ることができない。

アドルノ自身の立場からすると、「半教養の理論」の

末尾に「自らの必然的に変わり果てた姿である半教養への批判的な自己反省という形でしか、今日の教養は生き残る可能性を持っていないのである」とあるように [GS 8 : 121 = 249]、結局はこの「出口なし」の状況を理解し、それを反省することこそが現在の教養なのであるから、両義的な表現でとどまればよい。そして啓蒙の自己反省としての『啓蒙の弁証法』、哲学の自己反省としての『否定弁証法 (Negative Dialektik)』、美学の自己反省としての『美の理論 (Ästhetische Theorie)』といったアドルノの主著においてはこうした両義的な表現が積極的に展開されており、この両義性こそがアドルノの思想の特徴「弁証法的思考」である。

だが実践的教育論におけるアドルノは、こうした両義的な表現にとどまらず、しばしば具体的な教育実践の指針を示している。これはひとつにはラジオ講演や対談という媒体の性質ゆえという側面もあろうが、むしろアウシュヴィッツを繰り返す兆候が社会に偏在し、それを改める契機のひとつとして教育実践を位置づけようとするアドルノの意図の表れと考えられる。その具体的な表現は、ベッカー (Hellmut Becker) との対談「教育——何のために (Erziehung—wozu?)」の末尾に認めることができる。アドルノは社会への適応を徹底的に批判する中で、「他律を通しての自律」としてよく知られる問題に触れ、次のように述べている。「個人なき教育は抑圧的で退行的です。しかし、植物に水をやって栽培するように育てようとするなら、そこには欺瞞やイデオロギーのようなものが伴います」 [EzM : 118 = 165]。アドルノ自身も「パラドックス」と呼ぶこの問題の帰結は、通常であれば対談相手のベッカーがいうように、「人間をその個性に向けて形成する (bilden) と同時に、社会の中で自分が果たす機能に向けて形成すること」になるはずであろう。そしてベッカーが続いて述べるように、「近代教育の中心にある理論と実践の関係と同様に、解消しがたいこの緊張を耐え抜かねばなりません」という結論が導かれるはずである [EzM : 119 = 166]。しかしアドルノはベッカーの発言に対して、「社会的機能を果たす人間と、自己の内面において自己を形成する人間との調和」というフンボルト的な理念を認め、それは「建前」で「もはや達成できません」と断言する。そしてこの二つの間の「断絶をふさいで全人的理想のようなものを代弁するのではなく、断絶をめぐして力を尽くし (hinarbeiten)、この断絶を意識化することが必要です」というのである [EzM : 118 f. = 165-166]。

ここで注目したいのは、パラドックスの意識化を教育者の課題とする点ではベッカーとアドルノは共通しているものの、その先で両者の発言とその視座が異なっていることである。パラドックスの緊張に耐えると述べるベッカーの立場は、第三者的で客観的な視座に立っている

る。これは精神科学的教育学においてよく知られる「理論＝実践問題」の視座に通じるものがある。すなわち、「理論＝実践問題」を語る理論は、自らと他者である実践との関係に対して「緊張」「循環」「調和」と一般的な呼称を与え、実践の側に対してその相対的自律性を尊重すると呼びかけながら最終的には実践の任意に任せるという態度に帰結するだろう。そして実践の側である教育者は、パラドックスを理解しながら日々の教育実践において個性化と社会化のどちらかを時と場合に応じて使い分け、最終的に個性化と社会化を両立させようとするだろう。ベッカーの発言はこうした客観的な視座を前提にしている。

他の著作のアドルノであれば、おそらくベッカーと同様、このパラドックスを（より歴史的・社会的に先鋭化させて表現しながらも）両義的な表現のままに保つであろう。また実際、アドルノは社会化という「社会的機能」への「形成」の全てが直ちに潰えるべきだともしていない。「やむをえないところでは意識的に譲歩する」といながら社会化の意義も認めている [EzM: 118=165]。教育者における実践の姿をベッカーと同様に思い描きながら、またパラドックスの啓蒙を他の著作では自らの課題としながら——実践的教育論の中にもその呼びかけは随所にみられるのだが——、なぜアドルノはここでベッカーと対立するのか。それはここでのアドルノの提言が、政治的介入という視座から行われているからである。

アドルノは社会的機能への適応よりも「矛盾 (Widerspruch) への教育、抵抗 (Widerstand) への教育」を呼びかけていた [EzM: 145=204]<sup>1)</sup>。「大勢順応主義が蔓延するこの時点では、家庭・学校・大学で意識的に行われる教育の課題は、適応を〔社会的に強制されている以上に：引用者注、以下同様〕強化するよりも、抵抗を力づけることにあります」 [EzM: 110=154]。ここには「他律から自律へ」あるいは「個性化と社会化の両立」という人間形成ないし教育の普遍的現象を語ろうとする客観的な立場はうかがえない。これは社会的趨勢に対する対抗運動の提言であり、現状に対する戦略的な政治的介入として教育を語っているのである。

この戦略的な政治的介入の提言という側面こそ、アドルノの実践的教育論の特異性であろう。それは両義性とどまる他のアドルノの著作とは異なり、また教育を客観的に語ろうとするベッカーの立場とも異なる。このアドルノの提言は、教育者にとっては最終的にベッカーと同じ実践に帰結するとしても、「抵抗への教育」の意識的な実践を鼓舞することになる。またその教育実践は、被教育者の側から見れば、社会化への趨勢のただ中で、それとは異なる契機をより多く与えるものとなる。アドルノが政治的介入として教育を語りながら期待したこと

とは、アウシュヴィッツ的なものとは異なる契機を教育が提供することであった。

## 2. 権威と性格形成

アウシュヴィッツを繰り返さないための教育の基本的な方針についてアドルノ自身が端的に述べているのは、次の箇所だろう。「アウシュヴィッツの再来に抵抗しようとする際、私に本質的だと思われるのは、まずは操作的性格 (der manipulative Charakter) がどのように実現するのかを明らかにし、〔現状の〕諸条件を変えることでその発生を阻止することです」 [EzM 98=137]。あるいは反ユダヤ主義に話題を絞った「今日における反ユダヤ主義との闘いによせて (Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute)」(1962年講演) では、「重要なものは、できるだけ教育の領域において、最も広い意味で、権威に縛られた性格 (ein autoritätsgebundener Charakter) のようなものの形成を阻止することです」とも述べられている [GS 20-1: 372]。ここで阻止すべきとアドルノがいう「操作的性格」あるいは「権威に縛られた性格」こそ、アウシュヴィッツや反ユダヤ主義などの現代の「野蛮」を担う個人の「自我の脆弱さ」の現れであった。

もちろん、現代の「野蛮」一般を問題とする視点からすれば、現代の「野蛮」は個人の心理だけに見出されるわけではなく、むしろ経済や政治や文化などの社会の側にも見出されるし、またその社会の「野蛮」のひとつの帰結としてそうした性格があると考えられる。その点で、アウシュヴィッツ再来を阻止するためには、個人の性格よりも社会全体の改革のほうが重要と考えるのが自然だろうし、アドルノ自身もそれを認めてはいる。しかし社会全体の改革の見通しが困難で悲観的にならざるを得ないということで、アドルノは個人の心理に注目するのであり [EzM: 92=129/GS 20-1: 371 f.]、ここで焦点を当てられるのが「権威に縛られた性格」「操作的性格」なのである。

この性格は、アドルノ自身が1940年代から50年代にかけて社会心理学的研究において明らかにしたものである。まずは「操作的性格」について確認しよう。1940年代の反ユダヤ主義に関する共同研究の成果である『権威主義的パーソナリティ』でアドルノは、「野蛮」の兆候を見せる性格類型として「権威主義的症候群 (the authoritarian syndrome)」や「操作的類型 (the manipulative type)」などの類型を提示した。権威主義的症候群は、外的権威への非合理的なまでの服従という同一化に快楽を覚え (マゾヒズム)、他方でその同一化の埒外のものに対して非合理的なまでに徹底して攻撃を行う (サディズム) ことを特徴とする。これは1936年の社会

研究所の共同研究『権威と家族に関する研究 (Studien über Autorität und Familie)』においてフロムが提示した「サド=マゾヒズム的性格」に相当するもので、その発生については、発達初期のエディプス・コンプレックスの昇華の失敗、つまり父親への憎悪が反動形成を経て愛に転換されるというプロセスが失敗し、攻撃性がサディズムとマゾヒズムに分配された結果だと説明される [AP : 759-762 = 455-460]。他方、操作的類型は、他人への感情的なつながりが欠落する代わりに、何であれステレオタイプに従って合理的に管理し処理すること自体に快楽を感じる。その点でナルシズム、シニシズム、他者への冷酷な知性を特徴とし、ドイツではファシストで反ユダヤ主義者である人がこの類型をしばしば示したとされる [AP : 767-771 = 467-472]。アドルノはとりわけこの操作的類型を「潜在的には最も危険」だとしながら [AP : 759 = 455]、その発生過程は調査結果からは明らかになりがたいとして、権威主義的症候群との類似性や、前性器期の情緒的外傷などを推測するにとどまっている [AP : 767-771 = 467-472]。しかし後の講演「今日における反ユダヤ主義との闘いによせて」では、父親との葛藤が生じやすい伝統的な家族の崩壊を念頭に置きながら、次のように述べている。「教育において現在決定的なのは、ヒトラーのケースに認められるような父の残酷さよりも、むしろ子どもがその幼児期において経験する冷酷さと関係性の欠如とのある特定のあり方です。このあり方は、家族が『ガソリンスタンド』と呼ばれるものになったことと密接に結びついています。私の間違いでなければ、今日この文脈で心理的に脅威となっている性格の類型は、私が『権威主義的パーソナリティ』で操作的と名付けたものに等しいものです。この類型は、ヒムラー (Heinrich Himmler) や [初代アウシュヴィッツ] 収容所所長のヘス (Rudolf Höss) のように、情緒が冷たく、関係性に欠ける、機械的な管理主義です」 [GS 20-1 : 373]。ここには、父親との葛藤が生じ難くなった家族の変容と連動し<sup>2)</sup>、現代の家族では権威主義的症候群よりも操作的類型が生まれやすくなったというアドルノの見解を見て取ることができよう。こうした経緯を経て、アドルノは「アウシュヴィッツ以後の教育」において「操作的性格」を「意識が物象化された類型」と呼ぶに至る。そしてこの講演ではヘスとアイヒマン (Adolf Eichmann) の名を挙げながら、その類型の特徴を、「盲目的に集団に順応する」、「自分自身を物的素材のようなものにする」、「形を自由に変えられる粘土のように他者を扱う」、「情緒の欠如」、「現状とは異なる世界のことを一秒たりとも願うことはない」、「何を行うかには無関心なまま、何かを行うことそれ自体の意志に憑りつかれている」と述べるのである [EzM : 97 f. = 135-137]。

「権威に縛られた性格」については、「操作的性格」を

含みながら、より広義の性格を指したものであるように思われる。アドルノはホルクハイマーとの共著論文「偏見と性格 (Vorurteil und Charakter)」(1952年)を公にし、ここで『権威主義的パーソナリティ』を含むアメリカでの社会心理学的調査研究について振り返っている。ここでは政治的イデオロギーという社会的なものとの偏見という個人の心理的なものとの関係を、その問題の発露である反ユダヤ主義という現象と結びつけながら解説する鍵として「権威に縛られていること」に注目したとして [GS 9-2 : 360 ff.]、「ナチズムやその他の全体的イデオロギーの宣伝に対する抵抗力がない人」を「権威に縛られた性格」と呼んでいる [GS 9-2 : 367/Vgl. 白銀 2015]。だがこの論文ではもっぱら方法論的に語られるこの概念は、実践的教育論において質的なニュアンスを強めており、講演「過去の克服とは何か」においては、「権威に縛られた性格」を「権力の有無への関心、頑迷で反応に乏しい、因習主義、大勢順応主義、自己省察の欠如などの経験能力の欠如」と形容している [EzM : 17 = 21]<sup>3)</sup>。

以上から、「操作的性格」とそれを含む「権威に縛られた性格」の形成に関して、アドルノは権威を鍵として考えていたことがうかがえる。ただし現代においてこの権威は、父親の権威に対してよりも、何らかの集団や組織が優位にあることに認められている。アドルノは「アウシュヴィッツ以後の教育」で、特に「操作的性格」を想定しながら、そこに集団への同一化と集団のコントロールという二つの側面を認めたくえて、次のように述べている。「[アウシュヴィッツのような『野蠻』が]繰り返される危険に対抗するために最も重要なのは、どんな集団の優位に対しても対抗することであり、集団化の問題に光を当てながら集団の優位に対する抵抗を強めることです」 [EzM : 95 = 133]。

こうした一連の性格類型に対する批判において興味深いのは、アドルノが普遍的な人間観を掲げたうえで、それとの比較から現状の性格類型を批判しているわけではない点であろう。アドルノにとってはアウシュヴィッツが絶対悪であり、それに直結する性格類型を批判したのであって、本来的な人間の本性からの乖離という論理によって批判しているわけではない。確かにアドルノはフロイト的精神力動論の立場から、父親の内面化とそこから離脱という自我形成観をふまえ、その失敗として「操作的性格」「権威に縛られた性格」を描き出した。しかしアドルノ自身は、その「成功」としての自我形成観を掲げることなく、教育を論じようとする。そのため、「操作的性格」「権威に縛られた性格」の阻止、特にそうした性格形成の契機の除去に重点が置かれることになるのである。そこで次節では、アドルノの教育実践への具体的な提言を取り上げながらこの点を確認したい。

### 3. 子ども期の教育から除去されるべきもの

アドルノは実践的な教育を二つに分けて考えていた。彼は講演「今日における反ユダヤ主義との闘いによせて」において、反ユダヤ主義に対抗するための社会的な「防衛プログラム」を、学校における長期的な「教育プログラム」と、短期的な「直接的な防衛プログラム」の二つに分けている [GS 20-1: 371]。また「アウシュヴィッツ以後の教育」では、アウシュヴィッツの再来を回避するための教育として、「幼児期 (frühe Kindheit)」の教育と、それ以降の成人を含めた年齢を対象とした「啓蒙 (Aufklärung)」の二つの領域が重要だとしている [EzM: 91 = 128]。このアドルノ自身の区別をもとに、ここでは幼児期から基礎学校卒業の10歳ごろまでを対象とした「子ども期 (Kindheit) の教育」と、「啓蒙」の二つに区分しておきたい。そして冒頭で述べたように、「啓蒙」については次稿で扱い、本論文では「子ども期の教育」について扱うこととする。

なぜアドルノは子ども期に注目するのか——その起源は彼のアメリカ時代の社会心理学的研究に認められる。1944年、カリフォルニア大学バークレー校のグループと後に『権威主義的パーソナリティ』に結実する共同研究を進めていたアドルノは、オーストリアから亡命した発達心理学者でありこの研究の共同研究者でもあったフレンケル＝ブルンスヴィク (Else Frenkel=Brunswick) と、「子ども研究 (Child Study)」という調査研究の計画を温めていた。その草案「子ども研究について (Ad Child Study)」(1944年)によれば、アドルノは特に初等教育の入学時以降、6歳から9歳の間にファシズムの性格が形成されるという仮説を立てていた。学校に入学した子どもは、親に保護され特別扱いされていた第一次集団としての家庭から引き離され、新しい環境である学校とその集団を前にして原初的な不安を感じる。この不安から、集団へ適応しようとする「集団的な超自我」が個人の心理に形成される。とりわけ学校とその集団は規律を伴っており、まるで神のような所与の必然として、いわば「第二の自然」として子どもに映るため、——新しい経験があったときには不可避免的にステレオタイプが形成されるともアドルノは述べているが——頑なな偏見が形成されやすい。そして苦勞して学校へ適応した子どもには敵意とルサンチマンが形成されるとアドルノは考えた。すなわち、状況に適応しない人や自制をしない人に対する敵意、あるいはその反対に、もともと行儀のよい人に対する敵意、そして家庭で自分も享受していた「特別扱い」や家庭的なもの一切への敵意までもがここで育まれると仮説を立てたのだった [AHB II, 630 ff.]。当時この仮説は調査によって直接裏付けられることはなかったが、1950年に刊行された『権威主義的パーソナリ

ティ』の調査にも影響を与えただろう。そしてこの主題は時を経て1960年代の実践的教育論に登場する。

アドルノの実践的教育論における学校の制度・体制に対する批判とそこでの実践的提言は、端的に言えば「強制の除去」にあるといえる。まずは学校への入学時について、1960年代のアドルノが言及しているところを確認しよう。アドルノは幼稚園ないし初等教育への入学時の子どもは「社会的疎外一般のプロトタイプ」[EzM, 82 = 115]を経験すると述べている<sup>4)</sup>。温かい家庭という一次集団を離れた子どもにとって、学級という集団とその権化としての教師は、外から適応を強制する存在である。学校と教師は現状を維持するために、「これがここでのやり方だ」と開き直り、不透明な権威と権力を誇示する。この誇示それ自体が目的となり、また学校の閉鎖性もここでは正当化されている [EzM: 84 f. = 118-119]。こうした「社会的疎外」の経験によって子どもの内面にトラウマ (Trauma) が形成され、この抑圧と冷酷さの経験を転化すべく子どもは他者を排除し自分を適者として正当化するすべを身に付ける——子どもの入学時の経験をこのようにアドルノは反ユダヤ主義と結びつける。そこで、制度化された疎外に注意を払い、子どもにとってのそのショックを阻むこともアドルノは要求する [GS 20-1: 374]。その効果的な手段についてアドルノは論じることはないが、しかしたとえば教師が新入生にその親からこっそりと託されたブレッツェルをプレゼントする地方の小学校の風習にアドルノは言及し、その有効性はともかく、少なくとも入学時の子どものショックへの配慮が慣習となったのだらうと評価する [GS 20-1: 374 f. /EzM: 82 = 115]。

また学校内で子どもが排他的で攻撃的な徒党 (Clique) を形成することにアドルノは注意を促し、その具体的な対応を論じている [GS 20-1: 375]。講演「今日における反ユダヤ主義との闘いによせて」によれば、「君とは遊ばない」「君と遊ぶ奴なんかいないよ」といった言葉を契機に生まれる徒党は、教師や学校に対してだけでなく成績で順序づけられた子ども間のヒエラルキーに対しても反抗的な「階級プロレタリアート」[GS 20-1: 376]である。その徒党の中では暴力性と如才なさによって測られる非公式のヒエラルキーが機能しており<sup>5)</sup>、そのリーダーは反ユダヤ主義者や戦後もなお親ナチ的な「非公式の世論」の担い手の予備軍といえる<sup>6)</sup>。いわば「ミクロコスモスのように、社会全体の問題構成を写し取っている」[GS 20-1: 375]のである。それでは、この徒党の形成を防ぐためにはどうすればよいか。たとえば集団性よりも個人的な友情の鼓舞をアドルノは勧めている [GS 20-1: 375]。また教師が反ユダヤ主義へ密かに共感を覚えることへの警戒もアドルノは語っている [GS 20-1: 378]。だがアドルノが特に重視するの

は、暴力や如才なさといった身振りやステレオタイプに依拠しない言語的な知性である。徒党が形成される原点に、成績に順位付けられた学校の公的ヒエラルキーに対する反抗心をアドルノは認めている。とりわけ学校の成績は振るわないものの、何らかの別の能力に長け、その自負もある子どもは、学校における「階級プロレタリアート」のリーダーとなりやすい。ここには「どうせこの子にはわからない」といった教師の側のステレオタイプが作動している一方で、子どもたちの側では、暴力やほめかし (Aneidung)、目配せなどが横行する。学校の公的ヒエラルキーとは異なる原理で子どもたちの徒党のヒエラルキーは形成されるが、前者に排除された者が、後者の中心で排除を行い、しかもそれは反抗心の転化を経由することで、暴力性とサディズムを増幅させている——このような構図を断つために、「非常に重要なのは、この子どもたちが言葉を発せるように導くことです。つまり子どもが自分を表現することを学ぶことです」とアドルノは述べる [GS 20-1 : 377]。この意義は、自己表現によるカタルシスの発散よりも、生徒会選挙などが例に挙げられているように、広く子どもたちの言語能力を高め、その価値を共有させることにありと思われる。「つまるところ、表現能力を高めて語ることにに対する反抗心を緩和すること、それが反ユダヤ主義に対する防衛手段として最も重要で真っ当なのではないでしょうか」 [GS 20-1 : 377]。また、ステレオタイプに関しては、たとえそれが肯定的であれ否定的であれ、それが集団としての判断 (Kollektivurteil) であること自体が問題である。家庭ですでに反ユダヤ主義を植え付けられた子どもに対しては、個人的に語りかけ、時には「親も間違っていることがあり、それには理由がある」ことも伝える重要性についてもアドルノは触れている [GS 20-1 : 374]。

ここではアドルノの知性に対する信頼 (これについては「啓蒙」への期待とつながっている) とともに、身体的なものへの退行 (Regression) に対するアドルノの批判がある。「アウシュヴィッツ以後の教育」でアドルノは『啓蒙の弁証法』を参照しながら、この批判されるべき身体的なものを次のように述べている。「意識が損なわれているところでは、どこであれ、不自由で暴力的な行動をとりながら、身体や身体的なものの領域へと退行させられます」 [EzM : 95 = 132]。それと関わるものとして、学校のスポーツに対するアドルノの言及は興味深い。スポーツは一方で、フェア・プレイや弱者への配慮を通して「野蛮」やサディズムに対抗することも期待できるが、攻撃的態度や粗暴さやサディズムを助長する危険があり [EzM : 95 = 133]、とりわけ競争の際の肘打ちのような強引さをやめさせねばならず、「トップに立つことよりも遊びを優位に置く」べきだと述べている [EzM 126 f. = 176-178]。

子ども期の教育に対するアドルノの批判の多くは、「操作的性格」「権威に縛られた性格」を形成しやすい教育の制度・体制に向けられている。アドルノはそのうえで、そうした諸契機の除去や阻止を呼びかけ、その諸契機とは異なるものを教育実践として提言しているのだといえよう。

#### 4. アウシュヴィッツ再来を阻止するための権威

ところで、こうしたアドルノの批判と提言を見る限り、アドルノは一切の権威を否定しているように見える。しかしアドルノは権威などの強制的な契機を完全に否定してはいない。アドルノは「アウシュヴィッツ以後の教育」において、「子どもは禁じられることが少なく、大切に扱われるほど、チャンスが増えると考えよう」ような見解に異を唱え、「人生の残酷さや厳しさを知らない子どもは、保護された場所を放り出されると、いつそ野蛮に晒されます」と述べている [EzM : 102 = 143]。また「成人性への教育」においては、権威の概念の濫用を戒めながら、父親の権威への同一化を経てそこから身を引く離すフロイト的な精神力動論に言及したうえで、「権威の契機は、成熟のプロセスにおける発生的な契機として前提とされるように思われます」と述べ、むしろ成熟のプロセスで「権威から身を引く離す」段階を迎えることなく、権威が必要な段階にとどまること自体が問題だと批判している [EzM : 140 = 198]。

しかし、すでに確認したように、父親の人間像のような権威それ自体はもはや崩壊しているというのがアドルノの認識であった。アドルノが許容している権威とは、失われた父親の権威の代わりなのだろうか。この点に注意してアドルノの実践的教育論を確認すると、アドルノが権威を肯定している文脈は、極めて限定的なものであることがわかる。

まず、教師の権威という問題である。講演「教職を支配するタブー」でアドルノはまず、教師にしばしば伴う古めかしさ、小役人ぶり、幼児性、そして暴力などは、生徒の反抗を誘発するため改められねばならないとする。だが、自己の統御に長け、一切間違った行動をとらない教師というのも、生徒には非人間的で冷酷なものとして映り、より激しい拒否反応を引き起こすとアドルノは言う。付け加えるなら、こうした教師はアドルノの性格類型では「操作的性格」に分類されるだろう。その自己統御による内面的な抑圧が別の暴力性を発動させかねないことが危惧される。したがって、「教師たちは情動 (Affekte) を最初に抑圧し、それを合理化して表明することをしてはなりません。むしろ情動を自分自身にも他人に対しても容認し、生徒の敵意を解かなければならないでしょう。『その通り。わたしは正しくない。君たち

と同じ人間だし、人の好き嫌いもある』と話す教師のほうが、イデオロギー的に正義を掲げながら、結局のところ苦し紛れに不正を犯す教師よりも、おそらく納得いくものでしょう」[EzM: 83=115-116]。ここには、情動を全て抑圧するのではなく、その情動をまずは直視し受け止める点に、硬直した教師の権威あるいは権威を維持しようとして過ちを過度に忌避する教師の側の意識への警鐘、そして自分への寛容と子どもたちへの寛容の共存への期待をうかがうことができる。少なくともアドルノは、かつての父親の権威の填補を教師には期待していない。

また、こうした教師個人の権威に限らず、権威、暴力、規律などを子どもに押し付けることについてもアドルノは繰り返し批判しており、たとえば「アウシュヴィッツ以後の教育」における教育の「厳しさ (Härte)」に対する批判にそれはうかがえる [EzM: 96=134]。厳しさは教育において必要な時も不要な時もあるが、そうしたケース・バイ・ケースを無視して厳しさそのものを称揚することをアドルノは批判する。なぜなら理由なく子どもに強いられる厳しさはマゾヒズムとサディズムに結びつき、また苦痛一般に対する抑圧に通じるからである。そのため、苦痛に耐えること自体を称賛する類の教育を排除すべきだとアドルノはいう。

それでは、なおも必要とされる権威とはどのようなものだろうか。ひとつには、アドルノが父親や教師の「人格的権威 (persönliche Autorität)」を否定しながら「事柄の権威 (Sachautorität)」を肯定しているところに認められる [MHA V 44 a: 4f.]<sup>7)</sup>。これはさしあたり、教える内容が教えるに値するという権威とってよいだろう。アドルノはこう言っている。「私がずっと考えていることですが、決定的に重要なのは、教師が自分の教える事柄についてどのぐらい理解しているかです。もしも事柄の権威と呼ばれるものが優位にあれば、生徒はそれに応えてくれると思います」[MHA V 44 a: 4]。教師が教える内容をよく理解することが、この「事柄の権威」の前提になる。教師がまずある事柄をよく理解しなければ——この理解の過程でそれが教えるに値するか否かも判断されよう——、それを教える際に教師の権威ではなく「事柄の権威」が優位となることはない。生徒にとって教えられる事柄が学ぶに値するものと映ること、そこに権威という言葉を与えるのにアドルノは躊躇していない。そして教師と生徒の双方の理解によって「事柄の権威」が成就するというこの見解は、アウシュヴィッツの再来の阻止という議論においては、より先鋭的なものとなっているように思われる。

また、アドルノの実践的教育論の中で、権威の行使を最も容認しているのは、「今日における反ユダヤ主義との闘いによせて」で子どもの徒党を問題にした次の言葉

であろう。「子どもに個人的に働きかけることがうまくいかない場合は、すでに学校の中にある権威と子どもたちを対決させねばなりません。つまり、他の子どもに対する彼らのイデオロギー的な影響を、罰を以て禁止し、罰を行使せねばなりません」[GS 20-1: 376]。また「アウシュヴィッツ以後の教育」では、「サディズム的で破壊的なことを『そんなことをしてはいけない』と強く言ってやめさせる絆であれば、健全な常識からしても納得いくものです」と述べている [EzM: 92=129]。「野蛮を脱するための教育」では、「不明瞭な (unerhell) 権威はいかなるものであれ除去 (Abbau) することが、子ども期の教育において野蛮を脱するための教育にとって最も重要な前提です」[EzM: 131=184] と述べながらも、「盲目的でなく、暴力の原理に基づいておらず、意識的で、子ども自身にとっても透明性の契機を備えている」[EzM: 131=183-184] 権威であればアドルノは認めている。ただし子どもの暴力性に対しては、「出来の悪い田舎の男子がクラスメイトを手荒く小突いたり女子に乱暴に振る舞うことを、きまりの悪いことだと自分で思うこと」を「野蛮に対抗する教育の根本」と述べ、「教育システムによってまずは身体的暴力に対する嫌悪感 (Abscheu) を染み込ませ (durchtränken) られたらと思います」とまで言っている [EzM: 129 f.=182]。

こうしたアドルノの一連の発言には、「『野蛮』の否定」という点に一貫性を認めることができる。子どもが見せる「野蛮」の萌芽に対して、教師は個人的に手を尽くしたうえで、なおも子どもが「野蛮」への傾向を持ち続けるならば、学校の立場から権威を用いなければならない。ただし、その権威は不透明で暴力的な禁止ではなく、否定の明言として行われ、その理由も合理的に子どもに説明されることが望ましい。それによって「野蛮」に対する嫌悪感あるいは羞恥心 (Scham) が形成されることをアドルノは期待している [Vgl. EzM: 130=182]。アドルノにおける権威の部分的な肯定は、このように極めて明確なものに限られており、さらにいえばさらなる成熟のプロセスにおいて、そこから「身を引き離す」余地をも容認していたように思われる。

## おわりに

アドルノの実践的教育論は基本的に政治的介入としての提言であり、教育を客観的な立場から語るものではなかった。アドルノの実践的教育論において、学校教育において除去すべきものの批判、そして代替となる教育実践の提言が主題となっていたのも、そこに理由があったからであろう。子ども期を対象とする学校教育に、「操作的性格」や「権威に縛られた性格」を形成しやすい土壌を認めたアドルノは、それをひとつひとつ批判しながら

ら、それに代わる教育実践を提案することを自らの教育論の課題としたのだといえよう。したがって「他律から自律へ」ないし「個人化か社会化か」という問題構成を客観的なパラドックスとして提示することではなく、圧倒的な他律と社会化の時代に自律と個人化に加担する「矛盾への教育」「抵抗への教育」を呼びかけることに、アドルノの主眼があったといえる。

こうしたアドルノの立論は、現在の一般的な教育観と大きく異なるものといえよう。それは教育の目的から目標、そして教育方法・教育手段を演繹する教育観をアドルノがここでは採用していないからである。理想社会の実現や個人の完成という教育目的から、教育によって達成される人間像を教育目標とみなし、その手段として教育方法や教育手段を導き出すという論理構成は、一般的で首尾一貫した教育の立論の仕方だといえよう。だがアドルノは、アウシュヴィッツ再来の阻止という目的から出発して「脆弱な自我」を問題としながらも、たとえばその反対の「強靱な自我」という教育目標を掲げ、そこから演繹的に教育手段・教育方法を導き出し、教育体制の整備によってそれを万人に実現すべきであると論じてはいない<sup>8)</sup>。確かに「強靱な自我」を求める発言を彼自身もしているが [EzM : 27 = 34/EzM : 143 = 202]、すでに見たように実際の教育実践への提言は「強靱な自我」を形成する手段として位置づけられておらず、あくまで「脆弱な自我」を形成する学校教育の諸契機を別の教育実践によって代替することに焦点が当てられていた。アドルノのこの立論には、普遍的な目標となる人間像を提示しないまま、教育実践への提言を行っている点に、その特異性を認めることができよう<sup>9)</sup>。

ところで、アドルノが「子ども期の教育」とともに重視した「啓蒙」としての教育についてであるが、アドルノは「啓蒙」のめざすものを自律 (Autonomie) あるいは成人性 (Mündigkeit) という概念によって語っていた。いずれも教育目標として掲げられても違和感のないものであるが、しかしアドルノの自律概念と成人性概念は、一般的な教育目標として理解されると見過ごされてしまうものを含んでいるように思われる。次稿では本論の続きとして、この「啓蒙」としての教育とそこで掲げられた自律概念と成人性概念に着目しながら、教育目標観を含めた一般的な教育観とは一線を画したアドルノ実践的教育論の特異性を引き続き明らかにしていきたい。

## 注

1) このようなアドルノの教育の位置づけに、社会的矛盾の先鋭化という左派的な政治的实践を読み取ることも可能かもしれない。ただし左派的な政治的实践一般にアドルノは肯定的であったわけではない。1960年代の学生運動に対するアドルノの共感「野蛮を脱するための教育」にもうかがえるが [EzM : 124 f. = 174-175]、他方で遺

稿「理論と実践に関するコメント (Marginalien zu Theorie und Praxis)」では、同時代の左派の政治的实践に対して、彼らの批判する権威主義と同根の反動やナルシズムを読み取ってもいた [Vgl. GS 10-2 : 770 ff. = 241-247]。それだけに、教育に対するアドルノの実践志向は、社会的矛盾の先鋭化としての実践への期待がありながら、それは理論に対する限界の意識から出発した実践への期待とはいえない。

- 2) このようなアドルノの家族観は遺稿「家族の問題について (Zum Problem der Familie)」に詳しい [GS 20-1 : 302 ff.]。
- 3) これらの形容の多くは、『権威主義的パーソナリティ』の調査時に「潜在的ファシズム」のパーソナリティを測定する尺度として開発されたファシズム尺度の変数に類似している [Vgl. 白銀 2015 : 50-51]。
- 4) ただしアドルノはこの「疎外」という言葉を濫用しそれがあたかも教育だけで克服できるかのように語ることを戒めてもいる [EzM : 113 = 159]。
- 5) 「教職を支配するタブー」では、ナチズムによってこの非公式のヒエラルキーが利用されたアドルノは分析している [EzM : 81 = 113-114]。
- 6) 「非公式の世論」の分析は、社会研究所による戦後ドイツの世論調査研究「グループ実験 (Gruppenexperiment)」によって行われた [GS 9-2 : 121 ff.]。その概要は今井康雄のアドルノ論を参照 [今井 2015]。
- 7) 『生徒シュピーゲル』という中等教育の生徒向け新聞に掲載された、ホルクハイマーとアドルノに対する生徒からのインタビュー記事による。この記事内では、「事柄の権威」を重視するアドルノに対して、ホルクハイマーは「人格的権威」の意味も認めていた。この点の分析に関しては、今井康雄の先行研究を参照した [今井 2015 : 379-380]。
- 8) これはシュミット＝ネルが指摘しているアドルノの二面性、すなわちパーソナリティの批判を行う際にはエス・自我・超自我の三つの心的審級を認める第二局所論に依拠し、その他の文脈では無意識と前意識一意識の二つの心的審級しか認めない第一局所論に依拠していることと無縁ではないだろう [Schmid Noerr 2014]。確かに父親の権威を支えた近代家族が崩壊した状況で、アドルノの掲げる限定的な権威だけをもってしては、第二局所論に依拠した人間形成がその目標を叶えることは極めて困難である。
- 9) ただし、この特異性はアドルノ独りのものとはいえない。ここで想起されるのは、啓蒙教育思想を代表するひとりザルトマン (Christian Gotthilf Salzmann) のいわゆる『蟹の本 (Krebsbüchlein)』(1780年)である [Vgl. ザルトマン 1984]。この本は子どもの欠点や不道徳の原因を親に求め、「子どもを残酷にする方法」などを列挙したものであった。むろんアドルノと教育の失敗の原因を求めるところは異なっているが、阻止されるべき教育の啓蒙というザルトマンの企図は、(アドルノがこの本を読んだかどうかは不明だが) アドルノに継承されているといえるのではないだろうか。

## 主要参考文献

- AHB: Theodor Wiesengrund Adorno und Max Horkheimer Briefwechsel. 4 Bde. Gödde, Ch., u. Loniz, H. (Hrsg.), Frankfurt am Main 2003-2006.
- Adorno, Th. W.: Ad Child Study. In Bd. II, S. 630 ff. (「子ども研究について」)
- AP: Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., Sanford, R. N.: The Authoritarian Personality, New York 1969. (アドルノ (1980) 『権威主義的パーソナリティ』田中義久・矢沢修次郎・小林修一訳、青木書店。)
- EzM: Adorno, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Kadelbach, G. (Hrsg.), Frankfurt am Main 1971. (アドルノ (2011) 『自律への教育』原千史・小田智敏・柿木伸之訳、中央公論新社。)(「成人性への教育」)
- Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. In EzM, S. 10 ff. (アドルノ「過去の総括とは何を意味するのか」『自律への教育』9-36頁。)(「過去の克服とは何か」)
- Tabus über dem Lehrberuf. In EzM, S. 70 ff. (「教職を支配するタブー」『自律への教育』97-121頁。)
- Erziehung nach Auschwitz. In EzM, S. 88 ff. (アドルノ「アウシュヴィッツ以後の教育」、『自律への教育』124-146頁。)
- Adorno, Th. W. und Becker, H.: Erziehung—wozu? In EzM, S. 105 ff. (「教育は何を目指して」『自律への教育』147-166頁。)(「教育——何のために」)
- Adorno, Th. W. und Becker, H.: Erziehung zur Entbarbarisierung. In EzM, S. 120 ff. (アドルノ「野蛮から脱するための教育」『自律への教育』167-185頁。)(「野蛮を脱するための教育」)
- Adorno, Th. W. und Becker, H.: Erziehung zur Mündigkeit. In EzM, S. 133 ff. (アドルノ「自律への教育」『自律への教育』187-208頁。)(「成人性への教育」)
- GS: Theodor Wiesengrund Adorno Gesammelte Schriften. 20 Bde. Tiedemann, R., Adorno, G., Buck-Morss, S., Schultz, K. (Hrsg.), Frankfurt am Main 1971-86.
- Negative Dialektik. In Bd. 6, S. 7 ff. (アドルノ (1996) 『否定弁証法』木田元・徳永恂・渡辺祐邦・三島憲一・須田朗・宮武昭訳、作品社。)
- Theorie der Halbbildung. In Bd. 8, S. 93 ff. (アドルノ (2012) 「半教養の理論」、ホルクハイマー／アドルノ『ゾチオロギカ——フランクフルト学派の社会学論集』三光長治・市村仁・藤野寛訳、平凡社、210-249頁。)
- Schuld und Abwehr. Eine qualitative Analyse zum Gruppenexperiment. In Bd. 9-2, S. 121 ff. (「罪責と防衛」)
- Horkheimer, M. und Adorno, Th. W.: Vorurteil und Charakter. In Bd. 9-2, S. 360 ff. (「偏見と性格」)
- Marginalien zu Theorie und Praxis. In Bd. 10-2, S. S. 759 ff. (アドルノ (1971) 「理論と実践にかんする傍注」、アドルノ『批判的モデル集Ⅱ——見出し語』大久保健治訳、法政大学出版局、226-258頁。)(「理論と実践に関するコメント」)
- Zum Problem der Familie. In Bd. 20-1, S. 302 ff. (「家族の問題について」)
- Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute. In Bd. 20-1, S. 360 ff. (「今日における反ユダヤ主義との闘いによせて」)
- MHA: Max Horkheimer Archiv.
- Horkheimer, M. und Adorno, Th. W.: Professor Dr. Max

- Horkheimer und Professor Dr. Theodor Adorno nehmen Stellung zu aktuellen Fragen. In: Schülerspiegel (2). MHA V 44 a.
- Horkheimer, M., Fromm, E., Marcuse, H. u.a. (1987): Studien über Autorität und Familie. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung, 2. Aufl., Lüneburg. (『権威と家族に関する研究』)
- Albrecht, Cl. (1999): Die Massenmedien und die Frankfurter Schule. In Ders. u. a.: Die intellektuelle Grundung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt am Main/ New York, S. 203-246.
- Schmid Noerr, G. (2014): Adornos Utopik. Kirchhoff, Ch. /Schmieder, F. (Hrsg.): Freud und Adorno. Zur Urgeschichte der Moderne. Berlin, S. 153-164.
- 今井康雄 (2015) 「『過去の克服』と教育——アドルノの場合 1959~1969」今井康雄『メディア・美・教育——現代ドイツ教育思想史の試み』東京大学出版会、353-388頁。
- ザルツマン (1984) 『かにの本——子どもを悪くする手びき』村井実訳著、あすなろ書房。
- 白銀夏樹 (2005) 「アドルノの大学批判に関する一考察——大学の学生と組織における合理化の問題を中心として」中国四国教育学会『教育学研究紀要 (CD-ROM 版)』第50巻、12-17頁。
- 白銀夏樹 (2015) 「アドルノ教育論の社会心理学的基盤——自我形成をめぐる問題に焦点を当てて」関西学院大学教職教育研究センター『教職教育研究』第20号、45-61頁。
- 白銀夏樹 (2016) 「教育論者としてのアドルノの肖像」関西学院大学教職教育研究センター『教職教育研究』第21号、51-66頁。
- ※訳語については、翻訳書および各文献を参照しながら、外国語原典に基づいて統一をはかった。
- ※本研究は JSPS 科研費25780497の助成を受けたものである。

(しろかね なつき・関西学院大学准教授)