



アドルノの実践的教育論に関する一考察（2）：政治的啓蒙と教育の政治性をめぐって

著者	白銀 夏樹
雑誌名	教職教育研究：教職教育研究センター紀要
号	23
ページ	31-42
発行年	2018-03-31
URL	http://hdl.handle.net/10236/00027200

アドルノの実践的教育論に関する一考察（2）

— 政治的啓蒙と教育の政治性をめぐって —

白 銀 夏 樹

はじめに

講演「アウシュヴィッツ以後の教育 (Erziehung nach Auschwitz)」(1966年)などで知られるドイツの思想家アドルノ (Theodor Wiesengrund Adorno, 1903-69) の教育に関する発言は、いわゆる学校教育だけでなく、成人教育、教師教育、テレビによる大衆の啓蒙、そしてアドルノが最も関心を寄せ続けた音楽の教育など、非常に多岐にわたっている [白銀 2016]。本論文の前稿にあたる「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」では、学界や音楽家などの専門家に限定することなく広くラジオなどで語られた教育一般に関するアドルノの発言を「実践的教育論」と位置づけ、1956年の講演「常套句のない啓蒙 (Aufklärung ohne Phrasen)」から死後に出版された講演・対談集『成人性への教育 (Erziehung zur Mündigkeit)』(1970年、邦訳『自律への教育』)に至るまでのアドルノの教育論が、「アウシュヴィッツ」再来の危機を孕む同時代の人々の「自我の脆弱さ」の批判を念頭に置いていたことを確認した [白銀 2017a]。そして、この危機の克服のためにアドルノが教育に期待していたのは「子ども期 (Kindheit) の教育」と「啓蒙 (Aufklärung)」という二つのアプローチであったが、前稿では「子ども期の教育」に焦点を当て、そこで「自我の脆弱さ」を生み出す諸契機の除去と権威の制限的行使とが重視されていたことを明らかにした。

前稿の続きとなる本論文は、アドルノの「実践的教育論」における「啓蒙」のアプローチの内実に焦点を当てるものであるが、まずは「子ども期の教育」と「啓蒙」の違いから確認しておきたい。このアプローチの区別はアドルノ自身の言葉に由来している。彼の講演「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)と「アウシュヴィッツ以後の教育」の二つからは、幼児期から10歳ぐらいまでの年齢の子どもを対象とした教育と、それ以降から成人までを対象とした教育および社会的啓蒙を、別個の領域とみなしていたことがうかがえる [白銀 2017a : 55]¹⁾。だが、この年齢的な区分とともに注目したいのは、「啓蒙」的な人間のあり方についてアドルノが語っている点である。前稿で明らかにしたよう

に、「子ども期の教育」をめぐるアドルノの発言は、学校教育において除去すべきものを列挙しながら、それを比較的穏当な教育実践に代えることを提言するものであった [白銀 2017a : 56-57]。理性的人間や人間的自然の本性あるいは理想化された心的発達といったものを掲げ、そこから演繹的に教育を語るという論法を採ってはいなかった。しかし、「啓蒙」を論じる際のアドルノは、カントに倣って自律 (Autonomie) と成人性 (Mündigkeit) をそこに含意させていた。一般的に、この自律と成人性は理想的な人間像として掲げられることも多く、ここから演繹的に教育を語ることも可能ではある。

だが、本論文の結論を先取りしていえば、アドルノの発言を詳細に検討するなら、自律と成人性は教育によって実現される目標としての理想的人間像というよりも、広く民主的な社会に生きる個人にとっての政治活動と生活の指針のひとつとして、また学校教育と社会的啓蒙の指針のひとつとしてとらえるのが妥当である。理想化された教育目標から演繹的に語られる教育観とアドルノとの間にあるこうした隔たりは、人間の成長や発達と教育との関係、また社会と学校教育と社会的啓蒙の関係に関しても見出される。本論文では、学校教育と社会的啓蒙を含めたアドルノの「啓蒙」に焦点を当てながら、こうした彼の実践的教育論の隔たりを「政治性」という観点から明らかにしたい。

1. 実践的教育論の理念としての自律と成人性

ベッカー (Hellmut Becker) との対談「教育——何のために (Erziehung—wozu?)」(1966年)においてアドルノは「自律的で成熟した人間という理念 (die Idee eines autonomen, mündigen Menschen)」という言葉を用いているのだが [EzM : 107 = 150]、ここで「目標」ではなく「理念」という言葉が用いられていることから検討しよう。いわゆる近代の教育思想・教育観の多くは、思想的には人間学との結びつきによって、また制度的には公教育の普及とともに、特定の時代・地域・階層・集団などに限定されることのない普遍的な人間像を理想化し教育目標として掲げてきた。たとえばルソーが特定の社会の市民ではなく普遍的な人間を教育目標としたことはよく知られている [ルソー : 32]。またこの教育目

標を実現する手段として演繹的に教育の内容や方法を導き出すことも、教育を考える際には一般的なものであろう。しかしアドルノの教育への提言は、普遍的な人間像から教育を演繹するという論理を採用してはいない。

その理由として最初に挙げられるのは、近代教育学のアポリアとして知られる「他律を通した自律」という問題に²⁾、アドルノ自身もまた注意を向けていたことであろう。アドルノは人格の全体に及ぶ何らかの理想的人間像を掲げる模範像 (Leitbild) という概念に対して、権威主義的で外から恣意的に定められた他律の契機を認め、現在の「自律し成熟した人間という理念」に矛盾すると批判している [EzM : 107 = 151]。人間を何らかの理想化された人間像に従わせようとする事それ自体が、自律と成人性という言葉に矛盾するというわけである³⁾。さらにアドルノは、模範像のイデオロギー的な機能も問題視する。この「他律を通した自律」の背後には個人と社会の調和という主題があるが、この主題を強調するなら、それが実現していない現実の社会的矛盾が隠蔽されるとともに、個人の社会への適応という (両者の調和であるとも調和でないともいえる) 現状がいつそう促進されると批判する [EzM 105 ff. = 148-150]⁴⁾。この問題意識のアドルノにおける帰結は、たとえば対談「成人性への教育 (Erziehung zur Mündigkeit)」(1969年)の末尾において、彼が「教育する (erziehen)」という言葉を用意的に避け、「人間を成人性へと動かす (zur Mündigkeit bewegen)」という表現をとっていることにも認められよう [EzM : 147 = 207]。アドルノにおいて自律と成人性は、対談相手のベッカーのいうように「そこから模範像を作り出さないように用心しなければならない」ものである [EzM : 107 = 151]。すなわち、「他律による自律」の構図が孕む論理的な矛盾だけではなく、自律と成人性が教育によってすぐさま実現可能であるかのように人々に意識させられる一方でそれが実現しがたい現状が隠蔽されること、それを目標とした教育が「他律による自律」という構図によって強制となること⁵⁾、そしてこの強制によって個人の社会への適応という悪しき現状に拍車がかかること——アドルノは自律と成人性が模範像として教育目標になることに対して、このような問題を認めていたのだった。

また、「アウシュヴィッツ以後」というアドルノの問題意識の歴史性も重要である。アドルノは『否定弁証法 (Negative Dialektik)』(1966年)で「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「新たな定言命法」となったとも述べているように [GS 6 : 358 = 444]、「アウシュヴィッツ」は、アドルノにとって歴史的な転換点であった。そして講演「アウシュヴィッツ以後の教育」では、「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す」としたうえで [EzM : 88 = 124]、「アウシュヴィッツの原理に逆らう唯一の本当の力とは、カントの言葉を使うなら、自律でしょう。それは反省への力、自己決定への力、そして非同調への力のことです」 [EzM : 93 = 130] と述べた。さらに二つの対談「教育——何のために」と「成人性への教育」では、「啓蒙とは、人々が自分自身に罪責がある (selbstverschulden) 未成熟 (Unmündigkeit) から抜け出すことである」というカントの言葉が参照されている [EzM : 108 = 150 ; EzM : 133 = 188]。ここでアドルノが自律と成人性を挙げていることの背景として、当時の旧西ドイツにおける民主化の推進へアドルノ自身も関与していたことが挙げられよう [Vgl. 白銀 : 2016 : 55-56]。だがアドルノの民主主義への言及は後に考察するとして、ここではもうひとつ同時代を「啓蒙の時代」と位置づけるアドルノ自身の時代意識に注目したい。アドルノは対談「成人性への教育」において、カントが「私たちが生きているのは啓蒙された時代 (in einem aufgeklärtem Zeitalter) なのか」という問いに対して「否、しかし啓蒙の時代に (in einem Zeitalter der Aufklärung) 生きている」と答えたことを引用しながら、「成人性とは静態的なカテゴリーではなく、動態的なカテゴリーとして、存在ではなく生成として、規定されています」と評価している [EzM : 144 = 202-203]⁶⁾。カントと同様、アドルノにとって「啓蒙」は現在の課題であった。そこからアドルノは成人性を静的な目標や本来的な人間的な自然としてではなく、動的な営為として理解しているのである。

アドルノの実践的教育論は自律ないし成人性を掲げてはいるが、しかしそれは普遍的な理想的人間像ではなく、教育者が被教育者にその実現を強いるべきものでなかった。むしろ民主主義という政治形態をとり、「啓蒙された時代」ではなく「啓蒙の時代」としての現代において、子どもに限らずそこに生きる人々に共通の課題であり営為として理解されるべきものであった。その点でアドルノが「自律し成熟した人間」を「理念」と呼んでいたのは正しかったといえるだろう。

2. 啓蒙における「社会批判=自己省察」

アドルノとホルクハイマーが批判理論あるいはフランクフルト学派の代名詞として知られる啓蒙概念の徹底的な批判の書『啓蒙の弁証法 (Dialektik der Aufklärung)』の執筆に注力したのは1942年から1944年にかけてのことであった。その第一章は次のように始められている。「古来、進歩思想という最も広い意味での啓蒙が追求してきた目標は、人間から恐怖を除き、人間を支配者の地位に付けるということであった。しかし、余すところな

く啓蒙された (aufgeklärt) 地表は、今、勝ち誇った凶
徴に輝いている」[GS 3: 19=3]。しかしこの著作の正
式な出版前である1946年の時点で、ホルクハイマーとア
ドルノは『啓蒙の救済 (Rettung der Aufklärung)』と
題した共著の出版を計画し、議論を重ねていた [HGS
12: 593 ff.]。結局それは実現されなかったが、その後
も両者は啓蒙概念を肯定的に何度も語っている⁷⁾。アド
ルノにおいて注目できるのは、フランクフルトで開催さ
れた1956年ドイツ市民大学会議 (Deutscher
Volkshochschultag) の講演「常套句のない啓蒙
(Aufklärung ohne Phasen)」と [Adorno 1956/ GS
20-1: 327 ff.]⁸⁾、この講演の一環でベッカーと行った対
談「啓蒙は救いとなるのか (Kann Aufklärung helfen?)」
の中で [MHA XIII 8]、市民大学 (Volkshochschule)
での成人教育 (Erwachsenenbildung) の文脈から肯定的
に語られた「啓蒙」であろう。

アドルノによれば戦前の民衆教育 (Volksbildung) は、
大学教育を受けていない民衆への教養教育を担っていた
が、戦後になり教養市民層と教養それ自体の特権意識が
凋落し、他方で民衆の側も語彙や情報のレベルにおいて
大学卒業者に遜色ないレベルになった。しかし教育を語
る言葉は時代にそぐわない伝統的な教養概念や文化概念
に今も彩られ、市民大学も正当な地位を認められていな
い。そこでアドルノは、聴講者自身の自発的で自由な参
加に支えられる現在の市民大学の成人教育にふさわしい
ものこそ、「啓蒙」であるとす。ここでの「啓蒙」は
教養という言葉が喚起する人格の完成でもなく、社会へ
の適応や大学で提供されていた高尚な文化の享受でもな
い。「成人教育の機能とは啓蒙なのです」というアドル
ノにおいて [GS 20-1: 329]、「啓蒙」の光が照らすべき
ものは、「人々を支配する社会の現実のメカニズムとそ
れへの従属、そしてそのプロセス」であり、それは今の
「社会の本質」であるとされる [GS 20-1: 330]。しかし
この支配メカニズムと従属プロセスを見通すことは、そ
の当事者にとっては困難である。個人はまるで目の前に
ブロック (Block) があるかのように感じながら、自発
的な思考や行動や経験に対して無力感を覚え、現状への
適応に向かうからである [MHA XIII 8: 7]。ただし、
人々は現状の中で「人間は騙されており、また自分自身
を騙しているという」予感がある程度持ってもいる。そ
こで「思考を人々が共に働かせること (denkende
gemeinsame Arbeit)」によって硬化したこの欺瞞を緩
めることができるとする [GS 20-1: 330]。「この〔社会
の〕ブロックを突破すること、つまり現状を絶対化しな
いように人々を導くことを、私は成人教育の課題として
提案したいと思います」[MHA XIII 8: 7]。

ところで、アドルノはこの見通しがたい社会の現状を
眩惑連関 (Verblendungszusammenhang) とも表現し

[Vgl. EzM: 113 f.=159]、『啓蒙の弁証法』などで批判
してきた [GS 3: 59=54]⁹⁾。そしてこのアドルノの眩
惑連関への批判は、同時に批判の主体の内的な自己省察
(Selbstbesinnung) に結びついている。この主題はす
でに「主体の内なる自然の追想」という『啓蒙の弁証法』
の有名な一節において登場している [GS 3: 57=52]。
「概念は人間を自然から隔てさせる科学でもあるが、そ
れだけではない。科学という形で盲目の経済的發展傾向
に繋ぎ留められている他ならぬ思考自身の自己省察と
して、概念は不正を永遠化する道程の距離を見極めさせ
る。主体の内なる自然のそうした追想、それを遂行する
ことのうちにあらゆる文化の隠された真理が潜んでい
るが、そうした追想によって、啓蒙は支配一般に対立す
るのである」[GS 3: 58=52]。

そして1960年代のアドルノの実践的教育論では、社会
批判が自己省察と連動することとしての「啓蒙」を「主
体への転回 (Wendung aufs Subjekt)」と形容するに至っ
ている。反ユダヤ主義の再燃を社会問題化した講演とし
て知られる「過去の克服とは何か (Was bedeutet:
Aufarbeitung der Vergangenheit)」(1959年)では、「啓
蒙としての過去の克服は、本質的に〔中略〕主体への転
回であり、自己意識を強化することで自己を強化する
ことです」と述べる [EzM: 27=34]。ここでは「眩惑連
関を見抜くためには痛みを伴う認識の労苦を強いられま
す」としながら [EzM: 22=29]、ナチズムの時代に「起
こったことについて啓蒙し、忘却を防ぐことが何よりも
求められます」とアドルノは述べ [EzM: 24=31]、そ
れが精神分析的な「批判的な自己省察」に比せられてい
る [EzM: 25=33]。たとえ怒りを招きかねない不快な
反省であっても、「自分の外部に怒りを転化するのでは
なく、自分自身を反省し、それと自分との関係を反省す
る」[EzM: 25=33] ことが求められる。そして講演「ア
ウシュヴィッツ以後の教育」では、「教育は批判的な自
己反省としてのみ、意味を持つでしょう」とアドルノは
述べたうえで [EzM: 90=126]、「必要なのは、人間が
作り出し、そうした〔ユダヤ人迫害のような〕行為を可
能にしたメカニズムを認識したうえで、そのメカニズム
を人間自身に示すことであり、このメカニズムに関する
一般的な意識を喚起することで、再びそうした人間にな
るのを阻むことです」として、「主体への転回」を求め
る [EzM: 90=126]。

アドルノが現代の人々に求めた「啓蒙」とは、現代社
会の支配メカニズムと従属プロセスに関して、広く人々
が知を共有することであったが、それは社会から距離を
とった批判としてではなく、同時にその社会に従属する
個々人の自己反省として営まれるべきものであった。そ
して前稿で明らかにしたように、現代の個々人は「自我
の脆弱さ」を抱え、社会に対して時に無意識的に、時に

意識的に従属しているため、この従属のプロセスを自ら反省することをアドルノは求めた。この「主体への転回」による「社会批判＝自己省察」という営為に、アドルノの「啓蒙」への期待が賭けられていたといえることができる。

3. 政治的啓蒙の内実

それでは、現代社会の支配メカニズムと従属プロセスを広く知らしめ、「主体への転回」によって「社会批判＝自己省察」を喚起する「啓蒙」は、どのように実践されるだろうか。アドルノ自身の思想の全体を視野に入れば、この「啓蒙」の内容は多岐にわたるものであり、アドルノが公にしたその業績のすべてが「啓蒙」であったともいえよう。彼の実践的教育論に限っても、前稿で扱った「子ども期の教育」の問題を人々が広く知るところはアドルノの期待するところであったろうし、また人々の物象化された意識 [EzM: 98=136]、それと結びつく硬直した学問観 [EzM: 45 f.=63]、科学技術に対するフェティシズム [EzM: 99 f.=139-140]、大勢へのうわべだけの同調 (Mitläufertum) [EzM: 101=141]、厳格さ (Härte) を理想視する教育観 [EzM: 96 f.=134-135]、教師をめぐる種々のステレオタイプなど [EzM: 70 ff.=98-116]、アドルノの批判的な「啓蒙」の対象は実に多岐にわたっている。ここではその中でもアドルノの「啓蒙」の政治的な側面に特に注目したい¹⁰⁾。

対談「啓蒙とは救いとなるのか」以降、講演「過去の克服とは何か」や「アウシュヴィッツ以後の教育」、あるいは対談「教育——何のために」「成人性への教育」などの中で、アドルノは政治の授業 (politische Unterricht) や政治的教養 (politische Bildung: 政治教育・政治的人間形成)」と関連付けて発言していた [EzM: 104=145; Vgl. MHA XIII 8: 16; EzM: 24=31; EzM: 107=151; EzM: 133=188]。無媒介に政治教育を語るその口ぶりからしても、アドルノ自身にとってその実践的教育論は政治性の含意を大いに伴っている。ただし、アドルノのいう政治とは、国家等の政治体制や政治思想といった狭義のものに限られてはいない。アドルノは講演「常套句のない啓蒙」では、眩惑連関をなす「社会の本質」を認識するための市民大学の履修コースとして、「今日の経済の趨勢と社会との絡み合い、そしてその政治的帰結を扱うコース」を取り入れることを提唱する一方で、「世界的な愚鈍化の傾向 (Verdummungstendenz)」に対抗するための流行歌批判など、マスメディアやマスコミュニケーションの批判の意義も語っていた [GS 20-1: 330]。この狭義の政治への批判とメディアへの批判は、ともにその後の実践的教育論においても繰り返し主題となっている。

(1) 過去と政治体制をめぐる批判的啓蒙

まずは「アウシュヴィッツ再来の回避」というアドルノの関心に即して、講演「過去の克服とは何か」における「過去に起こったことについて啓蒙し、忘却を防ぐことが何よりも求められます」の内実からみてみたい [EzM: 10 ff.=10-36]。この呼びかけは、同時代の「過去の克服」の論客であったアドルノにとって、「過去の忘却」そのものへの抵抗としての意義も認められる。しかし講演「常套句のない啓蒙」の頃から「ナチズムのイデオロギーの残滓は意識と無意識の両方にわたって、いまだに残存しています」と述べ [GS 20-1: 330]、「アウシュヴィッツ」再来の潜在的可能性を現代に見ているアドルノにとって、「過去」は同時代のものでもあるため、ここには反省を伴う「社会批判＝自己省察」としての「啓蒙」が期待されていた。たとえば非合理で暗黒の時代であったと当時を否定的にのみとらえる風潮をアドルノは批判し、当時の（一時的ではあったが）経済的繁栄を同時代の西ドイツにおける経済復興に比し、また国家による社会統制の合理性とそれが人々に与える安心感にも言及する [EzM: 17 ff.=22-26]。ここにアドルノは権力への同一化によって安寧を得る集団的ナルシズムを認めながら、現在ではヒトラーの時代の後もより強固になっているとする。さらには当時の実態の直視を妨げるもの、すなわちユダヤ人迫害をめぐる無関心、過小評価、自己弁護、他の殺戮を持ち出す相対化、ユダヤ人への責任転嫁、「水晶の夜」などの婉曲な言い回しや言い淀みといったものの背後に「罪責コンプレックス (Schuldkomplex)」があるとして、その直視をアドルノは要求する。ただしこの「コンプレックス」という言い回しには、現実の罪責を過去に固執する心理の問題にすり替える詐術が働いているともアドルノはいう。これは社会そのものの罪責を心因性の病とみなして現実的なその重さを軽減するものであると同時に、「アウシュヴィッツ」に限らず「過去」の抹消一般の問題、すなわち個別性の拠り所である記憶を抹消することであらゆるものを交換可能にする社会の合理化という歴史的傾向の問題の現れでもある。したがって、「ナチズムの忘却は、精神病理学よりも社会全般の状況から把握されねばなりません」 [EzM: 14=16]。このように、「忘却されたことの正当化とたやすく結びつく忘却に対抗するためには起こったことの啓蒙が必要です」というアドルノの言葉には [EzM: 24=31]、個人の心理と社会の趨勢とを貫く「自我の社会的な脆弱さ」と向き合うことへの要求が認められよう [EzM: 13=14]。

同時代の国際的な政治体制の動向に関しても、「過去の克服」と同様の論理をアドルノは展開しているが、ここで注目できるのは、同時代のナショナリズムと全体主義への批判であろう [EzM: 21 f.=26-28]。アドルノの

見るところ、政治と経済が国際化した現代においては、単一的な主権国家を前提としたナショナリズムはそのリアリティを失っている。しかし利益共同体として人々を心理的につなぎとめる一種の集団妄想として、「客観的には古びたはずの関係に固執するよう人々を方向付ける効果的な手段として政治的に必要とされています」[EzM: 21=27]。このような「時代遅れであるとともにアクチュアルでもある」ナショナリズムがそのサディスティックな相貌を露わにしたのがヒトラーの時代の諸々の暴力性であるが、第二次大戦後もナショナリズムは世界的な全体主義化の傾向とあいまって後進国にも広まっており [EzM: 21=26-27]、同時代の「再び覚醒しつつあるナショナリズム」は「アウシュヴィッツの復活を最も推進している」[EzM: 104=145]。その警戒のために、たとえば国家の構成員の権利よりも国家それ自体の権威を優位に置く国家理性 (Staatsraison) 概念を批判的に扱う政治の授業や [EzM: 104=145]、あるいは戦争の再来の可能性を指摘しながら当事者の直接的な利害に訴えることをアドルノは提言している [EzM: 27 f.=35-36]。

また、集団を心理的につなぎとめるためにナショナリズムに利用され、ナショナリズムと同様にリアリティとは無関係なもの、すなわち反ユダヤ主義に代表される偏見が批判されねばならない。むしろこの偏見こそ、「啓蒙」のみならず子ども期の教育によってもその解決が期待されるものであった。アドルノは基本的に偏見を抱きやすい人を経験能力 (Erfahrungsfähigkeit) の鈍化した人とみなしており [GS 20-1: 379]、その能力を確立するための基盤として「意識化 (Bewusstmachen)」と「経験の諸能力を歪める諸々の抑圧機制 (Verdrängungsmechanismen) と反動形成 (Reaktionsbildungen) の除去」を挙げている [EzM: 115=160]。ここには上述の「自我の社会的な脆弱さ」に人々が向き合うこととともに、「子ども期の教育」における不透明な権威の除去などへの期待をうかがうことができよう¹¹⁾。ここで注目したいのが、取り付く島もないほど根深く偏見を持つ人への対応として、「戦闘的啓蒙」をアドルノが奨励していることである [GS 20-1: 379 ff.]。アドルノによれば、反ユダヤ主義者は個人的かつ国家的な自己利害に固執し、反知性主義的な議論を振りかざしながら、その議論の聞き手の心理に「弱さのステレオタイプ」を作動させようとしている。しかし「猛犬を前にした怯えは猛犬を刺激しますが、恐怖を覚えなければ猛犬は去ります」[GS 20-1: 379]。根深い偏見に対しては、「弱さのステレオタイプ」に乗ることなく、「知識人に委ねられているもの〔知性〕は、根本的に万人のものでありうるし、本来的に万人のものである」という確信のもとで、徒に不安を抱くことなく、相手の知性に訴えて論戦するようアドルノは訴えてい

る。この論戦が最終的にめざすのは偏見と現実の乖離の意識化を共有することであるが [GS 20-1: 383]、そのプロセスにおいて、たとえば反知性主義者が無意識に抱える大勢順応主義を指摘して相手の激怒を引き出すことに、「ショック・セラピー」的な意義をアドルノは認めている [GS 20-1: 380]。また、老人や知識人といった他のマイノリティ迫害の可能性を指摘することも必要だとアドルノはいうが [EzM: 103=144]、これは誰であれマイノリティを迫害しようとする偏見そのものの問題に気付かせるとともに、その迫害の対象に自分もなりかねないという直接的な利害関心に呼びかけるものとしても評価されよう。

ところで、過去の克服・ナショナリズム・偏見といった問題と不可分なものとして、政治的メッセージの流布によって大衆を扇動するプロパガンダもアドルノは批判している。アドルノはプロパガンダについて、「非合理的なものを合理的に操作する全体主義者たちの特権」であり [EzM: 26=33]、全体主義的な社会に対する人々の暗黙の不安を填補しながらさらに全体主義を加速させるものとみなしている。だが、その詐術のパターンは限られており、それを共有し警戒することは難しくない [EzM: 27=34]¹²⁾。ただし、このパターンを望ましい啓蒙や教育一般に活用することや、いわゆる対抗プロパガンダを実践することなどをアドルノは求めてはいない。たとえば過去のユダヤ人の偉大な業績を称賛する活動は、ユダヤ人を他の人々から分離する点では反ユダヤ主義と同根であり、かえって反ユダヤ主義者を利することになりかねないからである¹³⁾。アドルノの発言は、プロパガンダの詐術のパターンとそれに扇動されやすい人間の心理についての知を人々が共有することにとどまっており、そこに「一種の予防接種 (Schutzimpfung)」としての意義を認めている [EzM: 27=35]。

(2) メディアをめぐる啓蒙

ところで、アドルノの実践的教育論には、狭義の政治的なものをめぐる批判とともに、マスメディア批判に関わる提言も散見される。アドルノは「結局のところ、ありふれたテレビドラマの方が、政治に関するどんな放送よりも政治的にはるかに危険なのです」と述べながら [EzM: 56=79]、映画やテレビやラジオ番組の中にあるイデオロギーやステレオタイプに気づかせることを繰り返し提言している [MHA XIII 8: 11 f.; EzM: 53 f.=76-77; EzM: 145 f.=204-205]。メディア論としての性格が強い小論「視聴者の要求は可能なのか (Kann das Publikum wollen?)」(1963年)では、テレビ視聴者がテレビの制作サイドに対して「正しいもの」を要求するためには、視聴者自身が、正しいものを求めようとする自己を貫くことと、文化産業に常にすでにからめ取られそ

うになる自己に立ち向かうこととの両方が必要になると述べ、そのためには時間をかけた教育が必要になるという [GS 20-1 : 346]。そして対談「テレビと教養 (Fernsehen und Bildung)」(1963年)では、「イデオロギーとしてのテレビの罨にはまらないようにテレビを視る」ための教育実践をアドルノは提案している [EzM : 54=77]。アドルノは「イデオロギーとしてのテレビ」が、①特定の価値が肯定的であるかのように押し付け、②テレビの内容に意識が支配された結果として視聴者が自らの現実への注意を逸らす、と述べたうえで、①その問題を考えて自立的・自律的に判断することとともに、②イデオロギーへの予防接種としてテレビの見方を指導することが必要であると論じている [EzM : 55=77-78]。こうしたテレビのイデオロギーの技法と内容を教えることを、アドルノは予防接種 (Schutzimpfung/Impfung) と呼び、次のようにも述べている [EzM : 55=78 ; Vgl. GS 10-2 : 531=121]¹⁴⁾。「[テレビ番組の中で]常に繰り返される少数のアイデアやトリックを支えているイデオロギーを、はっきりと低俗的に提示してやるならば、それに言いくるめられることに対して公共的な嫌悪感が作り出されるだろう」 [GS 10-2 : 531=121]。たとえば講演「今日における反ユダヤ主義者との闘いによせて」では、公民教育の授業 (staatsbürgerliches Unterricht) において、理想化された家族の描写を極端な演出によっていろいろと提示しながら、それが番組の中でどのような意味を持っているかを気づかせることも有効であるとアドルノは述べている [GS 20-1 : 346]。また対談「成人性への教育」では、教師が生徒に商業映画を見せてそこに潜む「ペテンと嘘」を示したり、日曜日の朝のラジオ番組によって私たちが「健全な生活」を送っているかのように思わせられていると伝えたり、グラビア雑誌を生徒と読んでそこで読者の欲動がいかん利用されているかを示すことが有効だと述べている。さらには青年音楽運動出身ではない音楽教師が、ヒット曲を分析しそのヒットの理由を伝えたり、またモーツァルトやベートーヴェンや現代のクラシック音楽よりも青年音楽運動の作品の方が劣っていることを示すのも有効だと述べている [EzM : 145 f.=204-205]。こうしたアドルノのメディア批判的な「啓蒙」は、「正しい番組の選び方」のようなレベルではなく、「イデオロギーとしてのテレビの罨にかからないようにテレビを視るにはどうすればよいか」という関心のもとで [EzM : 54=77]、具体的なマスメディアの製品を取り上げ、彼自身も「ケチをつける (madig machen)」と形容する否定的な批判によって [EzM : 146 = 205]¹⁵⁾、生徒に免疫をつける (immunisieren) ことを期待するものであった。

こうしたメディア批判と結びついたものとして、村落の人々への「啓蒙」にも注目できよう。対談「啓蒙は救

いとなるのか」においてアドルノは、自らもかかわったダルムシュタット地域を対象とする共同研究 (Darmstädter Gemeindestudie) の成果に触れながら [Vgl. GS 20-2 : 605 ff.]、村落の人々は封建的な意識を残したまま文化産業の支配する社会に巻き込まれた結果、都市部の人々に比べて大衆操作への耐性が低いとする [MHA XIII 8 : 9]。それへの対策としては、この対談でのアドルノは村落の学校では文化産業のメッセージを批判的に見通す自己省察が必要だと述べるにとどまるのだが、後の講演「アウシュヴィッツ以後の教育」では、強制収容所での暴力の担い手がかつばら地方出身の若者であったというコーゴン (Eugen Kogon) の『SS 国家 (Der SS-Staat)』(1946年)の指摘に言及しながら [コーゴン 2001]、「田舎が野蛮を脱するのは最も重要な教育目標のひとつです」と述べ、村落における「野蛮」の残存状況を調査したうえで、特殊なテレビ番組を企画し上映することや、ボランティアの教育グループを派遣し議論や講習を行うことで、「野蛮」の克服の契機とすることを提案している [EzM : 93 f.=131-132]。

なお、アドルノはマスメディア全般に対して否定的なわけではないことにも注意しておきたい。たとえば恋愛ドラマに登場する女性にあこがれ恋愛のマナーを学ぶことは悪いことではない [EzM : 57f.=81-82]。正確な情報提供という点に関しては、物理学の授業 (おそらく物理法則の簡潔な説明や実験を想定していたと思われる) などでは視聴覚教育の方が有益な場合もある [EzM : 65=90]。また自分自身にも関係あるものとして国会中継を視聴することは、法律の制定過程の説明を長々と聞くよりも有益である [EzM : 54=76]。さらにアドルノは、視聴率をほとんど顧慮せず時間をかけて制作された前衛的なクラシック音楽のラジオ番組が最終的に多くの聴取者を形成した例を挙げながら [EzM : 66 f.=92-93]、そうした前衛的な文化の場所が一種の「避難所」として機能し、またこうした番組の制作者と一般向けの番組の制作者との共同企画も試み続けられることで、前衛的な文化も享受する公衆が形成され、最終的には「大勢順応主義を突破できるかもしれません」と述べている [EzM : 67=93]。

(3) 民主主義をめぐる理念と現実の乖離

他方でアドルノは、戦後のアメリカ占領軍によるドイツの再教育 (Re-education) 政策に亡命時代から関与していたこともあり [Vgl. 白銀 2016 : 53-61]、実践的教育論においても民主主義を繰り返し訴えていた [EzM : 24=31 ; 25=32 ; 106 f.=150-151 ; 133=188]。民主主義とはいうまでもなく、国の支配権をその構成員が等しく担うことであり、ここでは自律し自らの理性を行使する個々人の成人性が前提となる。カントを引用しながら

アドルノの述べる成人性もまた戦後西ドイツの民主主義体制にふさわしい人間のあり方として想定されており、「民主主義は、代表選挙制度に集約されるように、個々人の意志形成に基づいている」のであって、「個々人が自分の悟性を用いる意志と勇気が前提とされねばなりません」と述べている [EzM: 133=188]。だが、その実現が困難だとするアドルノは民主主義と教育の関係をどのように語っていたのだろうか。

民主主義教育といえば、たとえば政治思想史や議会制度に関する知識の提供、生徒会の民主的な運営、あるいは模擬投票や議会の視察などが考えられよう。アドルノは上述のように国会中継の視聴の意義を認めていた。また、アドルノの主導した時期のフランクフルト社会研究所では、学生会 (Studentenschaft) や生徒会 (Schülermitverwaltung) が共同研究の対象となっていたように¹⁶⁾、学生・生徒の自治組織がやがて社会の民主化に通じることをアドルノが期待していたとはいえそうである。だが『成人性への教育』などの中でのアドルノは、学校教育によってどのような人間でも形成できるかのような議論を戒めてもいる [Vgl. EzM: 145=204]。むしろ実践的教育論においては、これまで述べたような批判的な「啓蒙」の契機として、アドルノは民主主義に言及している。対談「教育——何のために」において、「自律し成熟した人間という理念」という言葉を語る文脈でアドルノは次のように述べている。

教育とは、いわゆる人間に形を与えること (Menschenformung) ではありません。なぜなら外から人間に形を与える権利を持つ人などいないからです。しかし、単なる知識の伝達でもありません。〔中略〕むしろ教育とは正しい意識の確立 (Herstellung eines richtigen Bewusstseins) です。これには大きな政治的意義が認められます。正しい意識の確立という理念は、こういってよければ政治的に求められるのです。民主主義がただ作動する (funktionieren) だけでなく、その概念にふさわしく活動 (arbeiten) しなければならないがために成熟した人間が要求されます。民主主義の実現は、成熟した人々の社会としてこそ思い描くことができるのです [EzM: 107=150-151]。

また講演「過去の克服とは何か」においてアドルノは「私がより恐ろしいと思っているのは、民主主義に対立してナチズムが生き残っているのではなく、民主主義の只中にナチズムが生き残っていることです」と述べており [EzM: 10=10; GS 10-2, 555: 下線部はアドルノ自身による強調]、アドルノにとって民主主義は当時の西ドイツの国政の制度であるものの、いまだ真に実現されていない [EzM: 10=11]。彼の見るところでは、西

ドイツの人々にとって民主主義はうまくいっている限りで選ばれているだけの数ある政治体制のひとつにすぎず、自分たち自身が政治的主体であると意識するほど定着してはいない。だが「ドイツ人は民主主義を支えられるほどには成熟していない」というのも一種の言い逃れである。そして成熟した人間さえ実現できれば民主主義がそのまま約束されるというのは、人間次第で社会的状況はすぐにも改められると考える「主観化」の過ちだとアドルノは批判するのである [EzM: 14 ff=17-19]。むしろ民主主義という政治形態が社会的・経済的現実と合致しておらず、後者のほうが日常生活に浸透し人々に適応を強いる圧倒的強制となっていることに根本的な問題があり [EzM: 22 f=29]、そこから民主主義が実現されていない状況に無関心であったり、また民主主義に対して敵意を向けたりする人々が現れる。だがそれでも、民主主義はヴァイマル期よりも人々の心をつかんでいることも看過されてはならない [EzM: 23=30]——。

このようなアドルノの発言は、理念と現状が乖離した民主主義の布置連関を示しながら、それが変わる可能性を人々に呼びかけるものであったといえよう。すなわち、人々に民主主義の「理念」が実現していない現状の布置連関を告発することで [EzM: 22=29]、現状の社会に対する批判に「自己省察」を連動させ、さらに民主主義社会の構成員として現状が変わる可能性の一端を握っていることの意識化も可能になる。したがってアドルノの実践的教育論における民主主義への言及は、理想化された民主主義者の形成や理想化された民主主義体制の予行演習の提言と解すべきではないだろう。アドルノのいう民主主義の教育とは、あくまで「社会批判=自己省察」としての「啓蒙」の教育に定位したものであった。

おわりに——現状への政治的介入としての啓蒙——

アドルノの実践的教育論における「啓蒙」は、政治制度についての知識だけでなく、同時代の国際政治や自国の過去との向き合い方、そしてプロパガンダや文化産業といった同時代の社会的趨勢も視野に入れるものであった。彼の「啓蒙」への期待は、現状に対する批判的な知識を広めることだけでなく、個々人が自律と成人性を果たしていない自己を反省しながら未成熟を強いる社会を批判することにあった。そしてこの「社会批判=自己省察」を喚起するために、民主主義をめぐる理念と現状の乖離は「啓蒙」の焦点となっていた。

本論の最後に、アドルノのいう「啓蒙」が現状への政治的介入として位置づけられることを改めて明らかにしたい。理念と現状の乖離に注目するアドルノの批判の手法はヘーゲルを継承した限定否定 (bestimmte Negation) として広く知られているが¹⁷⁾、彼の提案する

教育実践それ自体もまた現状に対する限定否定としての役割を期待されていたように思われる。つまり教育実践全体を根本的に再組織化するための一般原理として彼は教育を論じたのではなく、現状の社会と教育実践を前提としながら、そこに自らの提案する教育実践を限定的に介入させようとしたのではないだろうか。この観点から前稿では社会的趨勢に対する対抗運動としての教育実践の提言としてアドルノの実践的教育論を一般的に位置づけたが〔白銀 2017a：52-53〕、ここでは「啓蒙」に焦点を当てながら、①現行の教育と人間形成への介入、②社会への介入という二つに区分したうえで、それぞれの政治性をより詳細に確認したい。

①現行の教育と人間形成への政治的介入

もしもアドルノが特定の理想化された人間像・社会観・教育観を掲げていたならば、そこから演繹的に教育実践全体の制度的な再組織化を唱え、その理想的教育実践によって理想的人間が世に行きわたり理想的社会を実現するような教育論を展開したかもしれない。しかし前稿で明らかにしたように、「子ども期の教育」に関するアドルノの議論の焦点は教育実践全体の再組織化ではなく危険な実践の除去にあった。逆にいえば彼の論じていない現行の教育は——もちろん危険性の検証と警戒を怠ることはできないが——相対的に危険性が低く容認されるものだったといえる。そして「啓蒙」に関して同様に、「社会批判＝自己省察」が政治教育の文脈で語られるにとどまり、教育実践全体の普遍的目標といえるほど強調されていなかったのは、アドルノの関心がどのように「社会批判＝自己省察」としての「啓蒙」を現状に介入させるかにあったからではないだろうか¹⁸⁾。

教育実践全体の再組織化を求めるのであれば、たとえば制度化の及び難い家庭教育にも躊躇なく提言するであろうが、アドルノはその重要性に言及しながらも、教育実践的な提言はほとんど行っていない。アドルノは家庭教育の問題として、たとえば現代家族における近代市民的な父親像の失墜や〔Vgl. GS 20-1：302 ff.〕、反ユダヤ主義の培地としての家庭教育などに触れてはいるが〔Vgl. GS 20-1：374〕、その一方でアドルノは家庭教育がいかにあるべきかをほとんど語ることはなく、たとえば反ユダヤ主義的な家庭の子どもに対していかに教育が働きかけそれを相対化するかを語るにとどめている〔GS 20-1：374〕。また、学校教育によって子どもの成人性が実現できるという確信にもアドルノは警戒し、たとえば対談「成人性への教育」において、カリキュラムを含む学校運営への生徒の参加を積極的に語るベッカーに対して、アドルノは「おっしゃることのすべてはもちろん努力すべきものではあります、学校という制度的な枠にとらわれています」と批判している〔EzM：145=204〕。

そもそもアドルノには、制度化の及ばないものこそが人間形成において重要だとする洞察がある。アドルノは対談「教育——何のために」において、夜の寝室で大人の演奏する音楽に耳をそばだてた自分の子どもの頃の経験が、意識の深層においてその後の人間形成の培地となったと振り返っている。この無意識レベルの培地としての経験の層は無意図的なものであるため、その形成を整ったプロセスとして制度的に提供することは難しいだろうと述べるが〔EzM：112=157〕、しかしそうした経験の契機は現代社会において失われつつあるともいう〔Vgl. GS 14：125=223〕。他方で、人間形成において一切の支配や従属は不要だとも彼は考えていなかった。前稿でも述べたように、教育学でよく知られる「他律を通じた自律」という近代教育のアポリアをアドルノも共有し、また「野蛮の否定」のためであれば支配や従属を要求する権威を容認してもいた¹⁹⁾。アドルノの批判は適応と他律の契機そのものではなく、それが文化産業などによって圧倒的な強制として全体化していることに向けられていたのだ²⁰⁾。この現状において適応と他律の契機をさらに強調することは、この全体化を加速させることになり、成人性と自律からさらに遠ざかるだろう。社会的強制の全体化という現状の中で、成人性と自律に通じる可能性は制度的に担保しうるか——ここに市民大学や学校において「啓蒙」を介入させることの意義をアドルノは認めていたといえよう²¹⁾。

②社会への政治的介入

ただしアドルノは、個々人のレベルで「啓蒙」が実現したとしても、それが「アウシュヴィッツ」の再来とは完全に無縁な社会の実現に直結するとは考えてはいなかった。「主体への転回」を唱えたアドルノだが、しかし講演「過去の克服とは何か」では、「今も存続する潜勢力の背後にある客観的な暴力に向き合うには、主体の啓蒙がたとえこれまでとは全く異なるエネルギーを伴って行われ、深い次元に届いたとしても、それだけでは不十分でしょう」と述べている〔EzM：27=35〕。また講演「今日における反ユダヤ主義との闘いによせて」では、反ユダヤ主義やプロバガンダの問題などを含めた「アウシュヴィッツ」をめぐる諸問題は社会全体に由来すると述べながら、自らの主張は個々人の教育で「アウシュヴィッツ再来の回避」をすぐさま実現できると考える「心理主義」ではないと述べている〔GS 20-1：371〕。アドルノは、「アウシュヴィッツ」の再来の危険性を社会的なものに認めながら、その「回避」の契機については革命や下部構造の変化のような社会的なものではなく自律と成人性という個人的なものに求める。だがしかし、その個人がどのような来るべき社会を実現し形成していくのかについて示すことはないのである。ここには

矛盾と欠如を認めることもできよう。アドルノ自身は、たとえば講演「アウシュヴィッツ以後の教育」では、「私が特に強調しておきたいのは、ファシズムが再来するかどうかは、決定的には心理的な問いではなく社会的な問いであることです。心理的なことに言及しているのは、他の本質的な諸要素が、教育的な意志からかけ離れているからにすぎません」[EzM: 92=129]、あるいは「そうした出来事が生まれる社会的・政治的な客観的諸前提を変革する可能性は極めて制限されているため、その出来事の再来に対抗する試みは必然的に主体の側に押しやられています」とペシミストの決断主義のような口調で述べるにとどまっているのだが[EzM: 89=126]、この矛盾と欠如に見えるものについて、もう少し考察しておきたい。

アドルノはそのデュルケム評価からもうかがえるように[Vgl. GS 8: 245 ff.]、社会を単なる個人の集合ではなく、個人々から独立し固有の法則性を備えた一つの塊のようなものとしてとらえていた²²⁾。したがって、何らかの理想的な個人々の実現を「アウシュヴィッツ再来の回避」の必要十分条件として謳うなら、それは社会の独立性・固有性を隠蔽し看過させるイデオロギーとみなされる。だが、何らかの政治的革命や唯物史観的な下部構造の変革に対してはやはり期待することはできない。現状とは異なるものの可能性は、それでも個人々の側に委ねられるしかない。したがって「アウシュヴィッツ再来の回避」のためには、何らかの理想化された個人々の実現とは異なるものが探られねばならない。ここでアドルノが個人の「抵抗(Widerstand)」に期待を寄せていることに注目できる。たとえば対談「啓蒙は救いとなるのか」でアドルノは、「成人教育の本質的な課題の一つは、人間の意識を形成することもあれば歪めることもある社会プロセスに対して、人間に抵抗の諸力を鼓舞することです」と述べている[MHA XIII 8: 10]。また講演「アウシュヴィッツ以後の教育」では「アウシュヴィッツの原理に逆らう唯一の本当の力」としての自律が「反省への力、自己決定への力、そして非同調への力」と形容されていたが[EzM: 93=130]、この「非同調(Nicht-Mitmachen)」もまた「抵抗」に相当するものといえる²³⁾。この「抵抗」は、普遍的な理想としての個人像・社会像・教育像から導き出されているわけではない。理想化された民主主義社会を前提としたその構成員の能力としても想定されていない。むしろ、「アウシュヴィッツ」の再来の諸条件が大勢となっている現状の中で、それとは異なるものの契機のひとつであると解されよう²⁴⁾。この「抵抗」についてアドルノは教師に対する少年の屈折した反抗には留保を示すことはあるが[EzM: 139 f.=196-198]、それでもマスメディアへ「ケチをつける」ことや反ユダヤ主義者への「戦闘的啓蒙」には大

きな意義を認めていたのだった。対談「成人性への教育」において、「成人性を具体化するための唯一で現実的なやり方は、それを志す少数の人々が、教育が矛盾と抵抗への教育であるように全力で働きかけることにあります」とアドルノは述べているが[EzM: 145=204]、現状に対する「矛盾と抵抗」として教育が営まれると同時に、たとえ「少数の人々」であっても「矛盾と抵抗」を発露する個人々が現れることに教育実践の可能性を認めていたことの現れだといえよう。

教育学がしばしば展開しやすい論法と要求、すなわち個人・社会・教育のいずれかの普遍的理想を掲げたいうでその他を演繹的に論じつつ教育実践全体の制度的な再組織化を要求することは、それが困難な現実を隠蔽するイデオロギーでしかないアドルノは批判するだろう。制度化されがたいものを培地とする人間形成、政治教育だけではない教育実践、そして個人の集合とは異なる独立性を備えた社会——こうした相互の独立性を前提としながら、そこにいかに「抵抗」的な「啓蒙」を介入させ「アウシュヴィッツ再来の回避」の契機を担保するか、そこにアドルノの実践的教育論の関心があつた。したがってアドルノのいう「啓蒙」とは、個人・社会・教育にとって何らかの理性的な規範を示すものではなく、悪しき現状を支配する理性を批判的に明るみに出すことであり、そこからの解放を呼びかける営みであつた²⁵⁾。

注

- 1) アドルノが「啓蒙」の対象とする年齢について、小学校高学年と成人を同列に語るのとは知的発達を無視しているという非難も可能かもしれない。しかしアドルノは「一般的にいて、子どもたちは、大人が思っているよりもずっと豊かで真剣な話し合いができるものなのです」と述べながら[EzM: 84=117]、たとえば後期中等教育や国民学校の高学年に向けた商業映画の欺瞞を批判する授業を提案している[EzM: 145=204-205]。
- 2) このアポリアを扱った先行研究は枚挙に暇がないが、近年の成果としては関根宏朗・尾崎博美・小山裕樹・櫻井敏・宮寺晃夫・下司晶による研究「教育学的『自律』概念の再検討」が挙げられよう[関根ほか 2012: 209-221]。
- 3) ただしアドルノは、この矛盾を生む自律/他律という二項対立の概念を撤廃することを求めたりはしていない。アドルノはフロイト的な自我形成観に依拠しながら父親の権威の内面化とそこからの離脱というプロセスに一定の理解を示しているが[EzM: 140=198]、それをふまえると、アドルノはこの矛盾を社会そのものの矛盾の現れであるとして、むしろこの矛盾を生む社会的現状への洞察を求めているといえる。
- 4) なお、これは教育目標となる人間像に限ったものではなく、何らかの人間関係についての肯定的な概念一般に対するアドルノの批判にも見て取れる。たとえば「アウシュヴィッツ以後の教育」における絆(Bindung)と愛

- (Liebe)の批判が挙げられる。アドルノは暴力を避けるために絆に訴えること、つまり何かを引き起こすために絆を要求することは否定しない。だが「絆を引き合いに出して、この世界も人間もより素晴らしく見えるよう再び絆を結ぶべきだ」という主張が強制されるなら、そこには強者の絆の一員に進んで屈する他律、良心に反することの強制、そして敵意や怨嗟が生み出されるとする [EzM : 92 f.=129-130]。
- 5) ただしアドルノは強制の一切を否定しているわけではない。前稿で確認したように [白銀 2017a : 56-57]、野蛮を阻止することを目的としたものや、教師がよく理解しその学ぶ意義が明らかなものに限っては、子どもにとって権威として機能することを肯定していた。
- 6) なお、カントの教育論にも、こうした「啓蒙の時代」という理解が見えることは興味深い。「教育学について (Über Pädagogik)」においてカントは次のように述べている。「おそらく教育はますます改善され、それぞれの後続世代が一步ずつ人類の完成に近づくだろう。なぜなら教育の背後には人間的自然の完全性という偉大な秘密が隠れているからである。このことは今から始められる。なぜなら、今ようやく、何が本来的によき教育に属するのかが正しく判断され、はっきりと洞察されはじめたからである。人間的自然はますます教育によってよりよく発展されるであろうし、また教育が人類にふさわしい形でもたらされうると想像することは喜ばしい」 [KGS IX : 444 = 319]。ここには、普遍的人間像としての人間的自然の概念が認められる一方、それへの接近は現在と未来という時間にゆだねられてもいる。ここにカント教育論に内在する歴史性の自己理解を認めることができるだろう。
- 7) ホルクハイマーにおいては、1959-60年冬学期の講義「啓蒙 (Aufklärung)」でその概念史を扱い [HGS 13 : 570 ff.]、また1962年に「カント哲学と啓蒙 (Kants Philosophie und Aufklärung)」というラジオ講演を行っていることに注目できよう [HGS 7 : 160 ff.]。前者では人類史における啓蒙ではなくオッカムからニーチェまでの啓蒙思想を扱い、後者ではカント哲学の個人主義に啓蒙思想としての現代的意義を認めている。いずれも「啓蒙による啓蒙の救済」という『啓蒙の弁証法』の主題を継承したものである。
- 8) このタイトルは『ツァイト (Die Zeit)』誌に掲載された時のものであり、アドルノ全集では「成人教育のアクチュアリティ (Aktualität der Erwachsenenbildung)」というタイトルで収録されている [GS 20-1 : 327 ff.]。なお本論文の引用ページ数はアドルノ全集のものである。
- 9) ほかに『三つのヘーゲル研究 (Drei Studien zu Hegel)』 [GS 5 : 33]、『否定弁証法』 [GS 6 : 99, 236, 264, 399]、『美の理論 (Ästhetische Theorie)』 [GS 7 : 252, 342, 394] などにもこの言葉は登場している。
- 10) ドイツの政治教育の歴史については、アドルノの対談相手ベッカーについても論じている遠藤孝夫の先行研究を参照 [遠藤 2004]。また現在のドイツの政治教育は、過去に対する問題意識も強く、扱う範囲も広く、さらに全国的な体制をとられている [近藤 2005]。日本と異なるその政治教育の形成にアドルノやベッカーが果たした啓蒙的な役割は小さくないのだが、それについては改めて論じたい。
- 11) 個人の経験能力をめぐる諸問題については、個人の経験能力へのアドルノの期待を論じた拙論を参照されたい [白銀 2017b]。
- 12) このようなプロパガンダに対する批判と啓蒙は、アドルノの論文「フロイト理論とファシスト・プロパガンダの類型 (Freudian Theory and the Pattern of Fascist Propaganda)」に詳しい [GS 8 : 406 ff.]。
- 13) ところでアドルノはここで「プロパガンダ的なものは常に両義的です」と言いながら、アンネ・フランクの劇の上演に言及している [EzM : 26 = 33-34]。確かにアンネ・フランクの劇の上演には反ユダヤ主義への対抗的な意義がある。しかしユダヤ人全員ではなく「あの娘だけは生かしておくべきだった」という反応も生む。反省の第一歩としては評価できるこの反応も、結局は「全体的なもの恐ろしさを啓蒙するために提示された個人の事例が、個人を問題にすることによって全体をかえって覆い隠してしまうのです」 [EzM : 26 = 33-34]。さらに今生きるユダヤ人と直接交流することの効果もさほど期待できないとする。反ユダヤ主義の問題の根源は、ユダヤ人に対する誤解や直接的な交流の欠如にではなく、ユダヤ人云々以前のこと、すなわち集団に同一化しつつその他者を排撃しようとすることにあり、反ユダヤ主義者はユダヤ人がいなくなればまた別のマイノリティを探し出し迫害を続けると考えられるからである。しかしそれでも、アンネ・フランクの劇の上演は否定できない。その上演が死者の尊厳に対する冒瀆に見えようとも、それは「よりよいものの潜勢力に通じる」とアドルノはいう [EzM : 26 = 34]。アンネ・フランクの劇の上演はアドルノにとってプロパガンダといえたかどうかは議論の余地があろうが、悪しき現状にあって絶対的な善は存在しえないとするアドルノにとって、少なくともこの劇の上演を止めることは明らかに悪への加担であっただろう。
- 14) この「予防接種」という訳語は竹峰義和の先行研究に従った [竹峰 2007]。
- 15) madig machen とは、「蛆がたかる」から派生した言葉で「いちやもんをつける」「非難を浴びせる」といった意味合いで用いられる。
- 16) 民主主義と教育との関連を扱った社会研究所の共同研究として、「大学と社会 (Universität und Gesellschaft)」、「学生と政治 (Student und Politik)」、「市民大学研究 (Volkshochschulstudie)」、「学生会と大学 (Studentenschaft und Hochschule)」、「授業における政治と社会 (Politik und Gesellschaft im Unterricht)」などがある。アドルノはテーマの設定、研究資金獲得や研究成果報告書の検討、そして成果の出版時の序文執筆などで大いに関与していたが [Demirović 1999 ; 白銀 2016 : 55-61]、その詳細については改めて検討したい。
- 17) アドルノの内在批判 (immanente Kritik) とその方法としての限定否定については、徳永恂『社会哲学の復権』の「第三章 アドルノにおける『否定性とユートピア』——マルクーゼと対比しての観相学的スケッチの試み」を参照した [徳永 1996 : 83-109]。
- 18) アドルノにとって「社会批判 = 自己省察」が教育実践全体にまで及ぶものではなかったことの傍証として、アドルノの音楽教育論を挙げることができよう。主に1950年代に著された彼の音楽教育論は、クラシック音楽の正確な聴取に焦点が置かれており、「社会批判 = 自己省察」という「啓蒙」の議論とは一線を画している。より厳密には経験能力の問題で両者は通底し、また社会哲学が音楽経験を豊かにすることをアドルノは否定してはいない

のだが [Vgl. GS 18 : 149 ff.]、アドルノの音楽教育論それ自体の中には「社会批判=自己省察」の能力の教育という議論はない。

- 19) 「他律を通した自律」に関するアドルノの理解について、ここでは前稿とは異なる部分を引用しておく。「適応すべき目標というものに無関心で、世の中での生き方に迷わないための準備にならないような教育は、無力でかつイデオロギー的です。しかし教育がそこにとどまり、『よく適応した人』しか生み出さず、その結果、現状がより悪いものになっていくのであれば、そうした教育も同じぐらい疑わしいものとなります」 [EzM : 109 = 153]。
- 20) 前稿でも取り上げた引用をここで再掲しておきたい。「〔前略〕現実が人間にとってすでに徹底的な強制となり、圧倒的な威力を持っているとすれば、おそらく適応プロセスは自動的に〔automatisch : 無意識的に〕進行しているように思われます。〔だからこそ〕大勢順応主義が蔓延しているこの時点で、意識的に行われる家庭教育、学校教育、そして大学教育の課題となるのは、適応をさらに強化することよりも、むしろ抵抗を鼓舞することなのです」 [EzM : 110 = 154]。
- 21) なお、他者の追従を許さぬほど積極的であった彼の講演やメディアへの露出も、こうした社会的啓蒙活動として解釈してよいだろう。アドルノの登場したラジオ番組は194件、テレビ番組は24件を数え（1945年～1990年、死後の（再）放送を含む）、その数は他の知識人と比してもホルクハイマー（ラジオ119件、テレビ35件）と並んで極めて多い [Albrecht 1999a : 231]。そのうち120件程度が、社会運動の時代であった1960年代に集中している [Albrecht 1999a : 230]。
- 22) こうした洞察からアドルノはたとえばデュルケムの社会学を高く評価していた。この点については表弘一郎の先行研究を参照した [表 2013]。
- 23) ところでベッカーはアドルノの「抵抗」に対して一貫して懐疑的であった。たとえば対談「啓蒙は救いとなるのか」ではアドルノのいう「抵抗」の鼓舞に対して、「むしろ精神的な立場やリアルな立場を提供する方がよいのではないのでしょうか」と述べる [MHA XIII 8 : 11]。ここでベッカーのいう「立場」とは、市民大学の受講生としての共同体という立場であるとともに、低俗なものの疑わしさについて啓蒙され、現状を甘受しない立場でもあり、それを明確にすることでキツクなもの批判もおのずと可能になるとされる。このようなベッカーの発言はアドルノと大きく異なることはないように見える。だがアドルノは、そもそも立場という論理の前提に、個人と世界の和解した状態のイメージがあると批判する [MHA XIII 8 : 10 ff.]。このようなベッカーの留保は、教育における適応の契機が不可欠だとアドルノ以上に強調する対談「教育——何のために」の末尾や [EzM : 117 ff. = 163-166]、「抵抗」的な人が再び他律的になる可能性はないかと危惧する対談「成人性への教育」にも通底している [EzM : 146 f. = 206-208]。この対立は、ベッカーとアドルノは現代の社会と教育の問題を共有しているものの、そこから教育と人間形成に何を期待するかという前提が異なっているために起こっているように思われる。アドルノからすれば、ベッカーの論理には人間形成と教育と社会の変革を安易に結び付けているところがあつたのだろう。
- 24) そのほかの契機として、カフカなどの現代文学に登場す

る特異な人間像や、心の病などにもアドルノは注目していた。前者についてはたとえば藤井俊之の先行研究 [藤井 2017]、後者についてはたとえばアドルノ自身の論文「社会学と心理学との関係 (Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie)」に詳しいが [GS 8 : 42 ff.]、こうした他の契機に比して「抵抗」が現実の社会生活にも合致していることはいうまでもないだろう。さらにアドルノの『道徳哲学講義 (Probleme der Moralphilosophie)』では [Vgl. NS IV 10 : 248 ff. = 277-292]、「抵抗」は道徳哲学の歴史的帰結としても正当性を備えているとされる。

- 25) 啓蒙概念に対する様々な解釈がある中、近代ドイツの啓蒙期をこうした批判と解放の実践の観点から再評価したものとして、たとえば近年のバイザーの著作がある [バイザー 2010]。

主要参考文献

〈一次文献〉

- Adorno, Th. W. (1956): Aufklärung ohne Phrasen. Zum Deutschen Volkshochschultag 1956 — Ersatz für das „Studium Generale?“. In : Die Zeit, Nr. 41. 11. Oktober 1956, S. 4. (「常套句のない啓蒙」)
- 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。)
- 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」)
- Philosophie und Lehrer. In EzM, S. 29 ff. (「哲学と教師」『自律への教育』37-69頁。)
- Adorno, Th. W., Becker, H. und Kadelbach, G.: Fernsehen und Bildung. In EzM, S. 50 ff. (「テレビと教育」『自律への教育』71-95頁。)(「テレビと教養」)
- 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.
- Horkheimer, M. und Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. In Bd. 3, S. 7 ff. (ホルクハイマー／アドルノ (1990) 『啓蒙の弁証法——哲学的断想』徳永恂訳、岩波書店。)
- Drei Studien zu Hegel. In Bd. 5, S. 247 ff. (アドルノ (2006) 『三つのヘーゲル研究』渡辺祐邦訳、筑摩書房。)

- 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。)
- Ästhetische Theorie. In Bd. 7, S. 6 ff. (アドルノ (1985) 『美の理論』 大久保健治訳、河出書房新社。)
- Ästhetische Theorie. Paralipomena. In Bd. 7, S. 389 ff. (アドルノ (1988) 『美の理論・補遺』 大久保健治訳、河出書房新社。)
- Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie. In Bd. 8, S. 42 ff. (『社会学と心理学の関係』)
- Einleitung zu Emile Durkheim, »Soziologie und Philosophie«. In Bd. 8, S. 245 ff. (『エミール・デュルケム』 『社会学と哲学』 序論)
- Freudian Theory and the Pattern of Fascist Propaganda. In Bd. 8, S. 406 ff. (『フロイト理論とファシスト・プロパガンダの類型』)
- Fernsehen als Ideologie. In Bd. 10-2, S. 518 ff. (アドルノ (1971) 「イデオロギーとしてのテレビジョン」、アドルノ 『批判的モデル集 I —— 介入』 大久保健治訳、法政大学出版社、101-122頁。)
- Über das gegenwärtige Verhältnis von Philosophie und Musik. In Bd. 18, S. 149 ff. (『現代における哲学と音楽の関係について』)
- Zum Problem der Familie. In Bd. 20-1, S. 302 ff. (『家族の問題について』)
- Aktualität der Erwachsenenbildung. Zum Deutschen Volkshochschultag Frankfurt am Main, 1956. In Bd. 20-1, S. 327 ff. (『成人教育のアクチュアリティ』)
- Kann das Publikum wollen? In Bd. 20-1, S. 342 ff. (『視聴者の要求は可能なのか』)
- 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』)
- Einführungen in die Darmstädter Gemeindestudie. In: Bd. 20-2, S. 605 ff. (『ダルムシュタット地域研究』)
- HGS: Max Horkheimer Gesammelte Schriften. 19 Bde. Schmidt, A. u. Schmid Noerr, G. (Hrsg.), Frankfurt am Main 1985-1996.
- Kants Philosophie und Aufklärung. In Bd. 7, S. 160 ff.
- Horkheimer, M. und Adorno, Th. W.: Rettung der Aufklärung. Diskussionen über eine geplante Schrift zur Dialektik. In Bd. 12, S. 593 ff.
- Die Aufklärung. Vorlesungsnachschrift von Tillack, H. In Bd. 13, S. 570 ff.

〈二次文献 (外国語)〉

- Albrecht, Cl. (1999a): 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.
- Demirović, A. (1999): Der nonkonformistische Intellektuelle. Die Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule, Frankfurt am Main. (デミロヴィッチ (2009-2011) 『非体制順応的知識人——批判理論のフランクフルト学派への発展』 仲正昌樹監訳、全四分冊、御茶ノ水書房。)
- KGS: Kant's gesammelte Schriften (Akademie-Ausgabe). Königlich- Preußische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), 23 Bde. Berlin/ Leipzig 1902 ff.
- Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: KGS VIII, S. 34 ff. (カント (1974) 『啓蒙とは何か 他四篇』 (改訳) 篠田英雄訳、岩波文庫。)
- Über Pädagogik. In: KGS IX, S. 437 ff. (カント (1986) 「教育学」 三井善止訳、カント 『人間学・教育学』 玉川大学出版部、311-390頁。)

〈二次文献 (邦語)〉

- 遠藤孝夫 (2004) 『管理から自律へ——戦後ドイツの学校改革』 勁草書房。
- 表弘一郎 (2013) 『アドルノの社会理論——循環と偶然性』 白澤社。
- コーゴン (2001) 『SS 国家——ドイツ強制収容所のシステム』 林功三訳、ミネルヴァ書房。
- 小山英恵 (2014) 『フリッツ・イエーデの音楽教育——『生』と音楽の結びつくところ』 京都大学学術出版会。
- 近藤孝弘 (2005) 『ドイツの政治教育——成熟した民主社会への課題』 岩波書店。
- 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。
- 白銀夏樹 (2017a) 「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」 関西学院大学教職教育研究センター 『教職教育研究』 第22号、51-59頁。
- 白銀夏樹 (2017b) 「アドルノの教育思想——自然と啓蒙の概念をめぐる」 教育思想史学会 『近代教育フォーラム』 第26号、31-41頁。
- 関根宏朗・尾崎博美・小山裕樹・櫻井歆・宮寺晃夫・下司晶 (2012) 「教育学的『自律』概念の再検討」 教育思想史学会 『近代教育フォーラム』 第21号、209-221頁。
- 竹峰義和 (2007) 『アドルノ、複製技術へのまなざし——〈知覚〉のアクチュアリティ』 青弓社。
- 徳永恂 (1996) 『社会哲学の復権』 講談社。
- バイザー (2010) 『啓蒙・革命・ロマン主義——近代ドイツ政治思想の起源 1790-1800』 杉田孝夫訳、法政大学出版社。
- 藤井俊之 (2017) 『啓蒙と神話——アドルノにおける人間性の形象』 航思社。
- ルソー (2007) 『エミール (上)』 (改版) 岩波文庫。

※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)