

教育をめぐる断章：
ポール・ヴァレリー『カイエ』の記述から

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2008-01-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 安永, 愛 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00000476

教育をめぐる断章

—— ポール・ヴァレリー『カイエ』の記述から ——

安 永 愛

はじめに

フランス第三共和政期を生きた詩人・思想家であるポール・ヴァレリー Paul Valéry (1871 - 1945) は、分量としては決して多いとは言えないものの、教育をめぐる、覚書めいた断片をいくつか残している。それらはヴァレリーの生前、陽の目を見ることはなかったが、短いながら示唆に満ち、時代や文化的背景を異にする我々にも、十分に訴えかけるものを持っている。しかるに、質量ともに充実したヴァレリー研究の中にあって、彼の教育をめぐる言説には、十分な光が当てられてこなかった。

本論文においては、ヴァレリーが残した教育をめぐる切れ切れの断片から、彼が同時代の教育をどのようなものと捉えていたか、また、教育に何を託そうと望んだのかを明らかにしてみたい。さらに、教育についてのヴァレリーの記述のスタイルの変遷とその意味合いについても考えてみたい。

1. 教育論の展開の場—『カイエ』

ヴァレリーが教育について触れた断章的なテキストの殆どは、『カイエ』*Cahiers* の中にある。そこで、まず、『カイエ』の位置づけについて触れておきたい。というのも、『カイエ』は、単純に覚書とも、作品とも言い切れず、誰に向けて書かれているのか、という点で、アンビバレントなものを孕んでいるテキストであるからである。

「カイエ」とは、フランス語でノートの意味であるが、ヴァレリーが青年期から死の直前に至るまで、毎朝、大学ノートに書き付けていった断片的記述の総体を指すものとして作品名に転化したものである。彼は、夜の帳が解け始め、人々の活動が始まるまでの静かな数時間を、濃いコーヒーを注ぎ、自らの思考をつむぎ、徹底的に分析する言葉として書き留めるのを常とした。夜から朝へ

の移行、暁、曙というのは、「世界が生まれ出ずる時」、最も彼の好む時間であった。夜明けのイメージはヴァレリーの詩作品に頻出するイメージでもある。彼は「世界の生まれ出ずる時」に「自らの生まれ出ずる思考」に立ち会っていたと言えるかもしれない。こうして残されたノートは261冊に及ぶ。

ヴァレリーは、必ずしも作品として公表することを目標とするのではなく、自らの精神や知性を研ぎ澄まし、鋳直すためのエチュードとして、毎朝ノートに向かっていたのである。詩を全く発表していなかったいわゆる沈黙の20年の間も、『カイエ』は黙々と書き続けられていた。これらの膨大な記述をたどることは、ヴァレリーの精神世界を探訪することであり、また実際に作品として発表されたものとの関連を読み解くという楽しみを与えてくれるものである。

ヴァレリーは作品として公表することを目的として毎朝のノートの記述を続けたのではなかったが、事後的にノートの記述の抄録を編もうとしたり、膨大な記述をテーマごとに整理しようとした形跡が伺える。カイエのプレイヤード版の編者であるジュディス・ロビンソン＝ヴァレリー Judith Robinson-Valéry によれば、記述分類の最初の企ては1908年に遡るとされ、1921年には、再び新分類に没頭し始めたという¹。1922年になるとヴァレリーは秘書を雇い、タイプライターでノートの抜書きを作ってもらい作業を依頼し、分類項目を表す記号も多々付されるようになっていく²。極めて私的な営みとして始まった『カイエ』の執筆は、こうして、不在の、あるいは未来の読者をどこかで意識したものへのベクトルを孕むことになる。

ヴァレリーの生前、1941年にガリマール社から出版された『あるがまま』*Tel quel*の一部を除いては、殆ど公表されていなかった『カイエ』であるが、1957年から1961年にかけてフランス国立科学研究所(CNRS)からファクシミリ版の『カイエ』が刊行されている。これは、手書きの大学ノートの記述がそのまま時系列に沿ってコピーされているもので³、一冊平均1000ページ29巻に及ぶ。ヴァレリーの手蹟は、フランス人のものとしては読解しやすい部類に入るとはいえ、読み通すことは容易ではない。前述のロビンソン女史は、ヴァレリーの遺品を精査し、残された261冊の記述の五分の一ばかりにあたるものを31の項目別に編集するという途方もない作業に着手し、1973年から74年にかけてプレイヤード版二冊(一冊約1500ページ)に纏め『カイエ』刊行を成し遂げた。

1 Paul Valéry *Cahiers I*, préface, p.XIV Editions Gallimard, 1973

2 *ibid.*, p.XV

3 ただし、ページの割付は忠実ではない。

プレイヤード版の項目自体は、ヴァレリーが分類を施そうとしてノートや抜書きの断片に付していた数々の小項目をベースにしてロビンソン女史自身が配列したもので、筆者がヴァレリーにおける教育のテーマに着目することができたのも、このテーマ別配列のプレイヤード版『カイエ』の存在に多くを負っている。

2. 『カイエ』における教育論の位置

ロビンソン女史は、ヴァレリーの教育をめぐる断章群を、プレイヤード版の『カイエ』の31の分類項目の最後尾に配している。前述したとおり、分類項目自体は、ヴァレリーの着想を踏襲しているものの、彼がどのように項目を配列することを望んだかについて、確たる手がかりは残されていない。しかし、ロビンソン女史の分類配列は、ヴァレリーの思考にある程度なじんだ人間の目にとっては、内的秩序をそなえた必然性あるものと映る。以下に彼女の分類を順に記してみよう。

「カイエについて」、「自我」「もの書く我」、「グラディアートル⁴」

「言語」「哲学」「体系」

「心理学」、「体物質と身体・精神・世界」「感受性」「記憶」、「時間」

「夢」、「意識」、「注意力」、「自我と人格」「感情的現象」

「エロス」「テータ（神について）」、「ビオス（生命）」

「数学」「科学」「芸術と美学」「詩学」

「詩篇とPPA（小抽象詩）」「主題」「人間」

「歴史＝政治」、「教育」

この分類項目の連なりから、ヴァレリーの精神世界の傾向性が認められるであろう。つまり、「自我」というものを強力な中心点あるいは出発点として、精神や心理・身体にかかわるシステムやメカニズムが追求され、そうした営みの精華である、科学や芸術、文学に思考が及ぶのである。こうした思考の展開の中では、プレイヤード版編者が最後に掲げている「歴史＝政治」と「教育」に関する考察は、個々の精神活動のみならず、ある種の集団的なものの把握、時代の特質や社会制度に対する洞察を高度に必要とする点で、独特な位置を占めているように思われる。

ヴァレリーは、『カイエ』を最も自分が忠実に現れているものであると考え、

4 これは、ある実在した名馬の名であるが、みずからの精神を狂いなく御す営みを主題とした断章に対し、騎手が馬を御すことに重ねあわせ、この項目名が付された。

極く親しい友人に向け、その意義を理解してもらおうと腐心している一方、毎朝のカイエ執筆に、自己をめぐる堂々巡りの地獄をも見、時には、自分の中の内的な声のささやきとして「悪癖である」とやはりカイエの中に書きつけたりもしている⁵。しかし、「歴史＝政治」と「教育」の二つの項目に関する記述は、孤独な自我と世界とがまっすぐに向かい合うといった独我論的なトーンを抜け出さなくては書かれ得ないもので、ともすれば自意識に埋まりこみそうなカイエの執筆の中であって、そうした罅から免れることのできる、ヴァレリーにとっては数少ないテーマのひとつだったのではないかとも思われる。

ロビンソン女史の調査によれば、「教育」はヴァレリー自身の分類の中では、まず、「歴史＝政治」のテーマの下位区分として考えられていたものである。女史は、プレイヤー版の『カイエ』の序文の中で、彼女が分類の最後に掲げた二章、すなわち「歴史＝政治」および「教育」の項について、次のように記している。

「歴史＝政治」および「教育」という最後の二章は、ヴァレリーの思惟がその後半生において拡大したこと、及び、彼がどういう形で人間の活動性の全音階に次第に広く心を使うようになったかを示している。これらの標目の下に見出される多数の記述の中では、人間はもはや、自身の精神の埒内で孤立しているテスト氏のようにではなく、みずからの欲求と必要とを持った複雑な社会の一成員として提示される。特に教育を対象としたヴァレリーの観察には非常に発達した社会的判断力、鑑識力が現れており、それらの観察は、かれの思惟がその生涯のあいだに、若いころから持っていた基準に忠実でありつつ、この点でどれほど進化したかを見せてくれる。それは着々と明確さを増し、完成へと向かって花開く個人精神の探求の姿なのだ。そこでわれわれは、ヴァレリーが自らの分類に付加した最後の綴じ込みのひとつであるこれを我々の刊本の最後に登場させることに決めた⁶。

以上のように、ロビンソン女史は、『カイエ』の中の「教育」の章を、社会的判断力・鑑識力の現れているもの、一人の人間の成長を示すものとして高く評価している。分量としては「歴史＝政治」の三分の一に満たない「教育」の章がこれほどの評価を与えられているのは印象的である。

5 *ibid.*, p.15

6 *ibid.*, pp.XXI-XXII

上に掲げた 31 の分類項目について、彼の生涯のどの時期に多く書かれているかは、それぞれ異なり、その変遷をたどるのは興味深い作業であるが、「教育」の項に関しては、はっきりとした傾向がある。すなわち青年期に書かれたものはごくわずかで、多くは詩人としての長い沈黙のあと、『若きパルク』*La Jeune Parque* を刊行した 1917 年あたりから、明らかに記述が増えている。ヴァレリーの教育論がさかんに展開されるのは、40 代後半、中年期以降のことなのである。上述のロビンソン女史の言葉の中に「テスト氏のようにではなく」という言葉があるが、ヴァレリーが連作である『テスト氏』*Monsieur Teste* の最初の作品「テスト氏との一夜」*La soirée avec Monsieur Teste* を発表したのが 1896 年である。まさに青春真っ只中に執筆されたといってよい。「テスト氏との一夜」が基調音を決定付けている『テスト氏』は、ある意味では、青年の知の模索、知的自己形成の物語と読める側面を備えている。テスト氏はいわば、徹底した独学者として登場する。したがって、この奇妙な小説の中に、学校や教育制度といったものが直接に示唆されることはない。テスト氏に知性のあり方をめぐる問いかけはあっても、具体的な制度とからめてのものではないのである。

それに対して、『カイエ』の教育の章には、明らかに、ヴァレリーの学校教育の中での経験、成人し、数々の知的遍歴を経たあとに改めて眺める同時代の教育システムに対する思いといったものが背後にある。知性の望ましいあり方と、それを保障し導くシステムの問題をつき合わせようとしている壮年・中年期以降のヴァレリーの言葉は、大学を取り巻く価値観の激しい変動の時代を生きる我々教育者・研究者にも、生々しく呼びかけてくるものであるように思う。

3. 『カイエ』の分類項目名称としての *enseignement*

ヴァレリーが『カイエ』の記述を分類するにあたり、「歴史＝政治」の項目の下位区分として設けようとして立てた表題は *enseignement* である。この言葉は、知識体系や教科を教えるという意味の *enseigner* という動詞から派生した言葉であって、*éducation* ほど徳育的なニュアンスは強くなく、また、教化する、訓練する、といった意味合いの *instruire* という動詞から派生した *instruction* ほど教える者と教わる者の上下関係を強調しない。ちなみに、小学校、コレージュ（中学校に相当する）、リセ、大学、グランゼコールと連なる教育システムを指す場合、フランス語では *système d'enseignement* という表現を用いるのが最も一般的である。

もちろん、『カイエ』中のさまざまな表題の多くは事後的に付されたものであ

るが、自らのさまざまな記述を *enseignement* というひとつのカテゴリーに分類できるとしたのはヴァレリー自身の判断であり、この語を彼の基本的なスタンスを反映するものとして受け止めることができる。内省によって知性の働きを見つめ、分析することに多大な労力を費やしてきたヴァレリーが教育の問題を論じるに際して、知性をいかに育み導いていくか、に関心が向かっていったのはもっともなことであり、それは *enseignement* という表題の選択にも反映されているのである。ヴァレリーが「教育」の断章の中で展開しようとしているのは、知性と制度の関係をめぐる問題であり、その軌みへの批判と、知性の導きをめぐる具体的な提言なのである。

ロビンソン女史の編集になるプレイヤード版にしてわずか 30 ページばかりの「教育」をめぐる記述は、ほとんどが二つの世界大戦にまたがる時期に書かれたものである。「歴史＝政治」の下位標目のひとつとして考えられていたことからしても、これらの記述の中に、パトリオティックとまでは言わないまでも、「憂国的」なトーンが見られても不思議ではないのだが⁷、ヴァレリーの記述は「国家にとって有益な人材」といった発想法とは無縁で、あくまで一人の個人が現実のシステムの中で知性を十全に開花させていく条件を整えるにはどうしたらよいのかという視点に重点が置かれていることをまず指摘しておきたい。

ヴァレリーの教育をめぐる記述は、およそ以下の四つの問題系に分類できよう。第一が試験制度への異議申し立てである。第二に大学という制度に対する異議申し立て。そして第三が個々の教科、ことに「人文・古典学」、「哲学」のあり方や教え方への批判。そして最後に知性を導いていくために必要なプログラムとも呼ぶべきもの、いかに知性を導いていくかの具体的なアイデアである。以下に、それぞれの問題系の記述の特質を検討していくこととする。

3. 試験制度批判

ヨーロッパ的知性の体現者として、偶像視されているかのようなヴァレリーであるが、彼が学校制度の中では決して優等生でなかったという事実は、意外

7 ヴァレリーが生きたフランス第三共和政は、義務制、無償性、世俗性（非宗教性）という近代教育の三原理の確立を大きな特色としており、この時代、教育は国民的統合の大きな原動力となった。フランス第一共和政はナショナリズムを特色とし、第二共和政はユートピア的社会観を特色とし、第三共和政は、何より教育共和政であったことで特色づけられる、とする歴史観が、小山勉『教育闘争と知のヘゲモニー―フランス革命後の学校・教会・国家』（御茶の水書房、1998年）で紹介されている。（同書268頁）また、フランスの歴史を振り返ると、軍事的敗北の後、その原因を究明し、それを国民教育に帰せしめるという動きが繰り返されている。

なものに映るであろうか。地中海を望む小さな町に生まれ、海の仕事に憧れていた少年ヴァレリーは、海軍兵学校を志すのであるが、数学、ことに幾何学の成績不振のため、進学を断念している。弱冠 13 歳での挫折である。また、彼は第一回のバカロレア試験の受験者であるが、年譜によれば、その成績は *assez bien*。

「良の下」といったところである。文学に情熱を感じていたものの、正業に就くための無難な道としてモンペリエ大学法学部に進学し、月並みな成績で卒業したという。講義には倦怠と嫌悪しか覚えることができなかったとも述懐している。ヴァレリーの学校教育をめぐる明るい思い出といえ、海を望む丘に建つセートのコレージュでの牧歌的な日々、学科に身を入れるより、窓外の景色に見とれ夢を繰り返していた少年の日々に尽きている。

そんなヴァレリーの教育をめぐる記述には、試験制度への批判が繰り返し現れる。その中からいくつか断片を拾ってみよう。

こういうことを知って愕然とした。理工科学校の連中は、かつて、数学を高貴な学問、それ自体美しく、個人の英知を傾け競うにふさわしい学問として学んだのではなく、単に立身出世のために学んだのだということを。(1918 – 1919 年 J, VII,252)⁸

試験の弊害について考えることは、いまや、紋切り型をしか生まないかに見えるが、ヴァレリーにとっては、エリートたちが学問の高貴さからではなく、単に立身出世のために学問した、という状況が十分に衝撃的なことであったわけで、驚くべきは、むしろこのヴァレリーの素朴さの方かもしれない。エリートたるもの、知性における高貴さをも体現してしかるべきであるとする、あまりにまっとうといえばまっとうな、しかし裏切られる他ない期待がヴァレリーのうちにはあったのである。ちなみにヴァレリーは学校生活の中で、数学の成績は振るわなかったが、むしろ成人してから高等数学に知的な美しさを感じ取り、カイエの中で盛んに数学の問題に言及している。

フランスは、日本とは比べ物にならない程エリート主義の貫徹した国でもあって、現在に至るまで、エコール・ノルマルや理工科学校、E N A といったごく少数が進学するエリート校およびその卒業生が、社会の中で隠然たる力を握っ

8 *Cahiers II*, pp.1556-1557 尚、以下、*Cahiers*からの引用の末尾には、慣例に従い、記述の見られるヴァレリーのノートの年代と、存在する場合には、ノートの表題、次に、CNRSより刊行されたファクシミリ版の*Cahiers*の該当巻数をローマ数字で、そのページ数アラビア数字で記す。

ている。ヴァレリーは選抜試験の勝者たる彼らにしばしば鋭い矛先を向ける。

グランゼコール、選抜試験などによるエリート・システムは、99 パーセントの学生が人生の門出で頂点に立ち、その後は各自、羨望の地位やほどほどのところにポストを得て急速に衰え、最終的にはごくありふれたこと以外、何ら成し遂げずに活動を終えるといった「人生」を多数生み出す。二十歳で人並みはずれていることを自他共に許した彼らの大部分は、能力をことさら使うこともない道に進み、勉学で得た知識のごくわずかしき活用せず、出世したいと望むばかりで、精神を練磨しようなどとはもはや思わず、仲間内で便宜を取り計らい、何の業績も残さず、陸軍中佐だの、技術部長だの、大学教授だので人生を終えるのだ。(略) 彼らは国家の犠牲者であり、保身、家族の虚栄心、自身の適応力の犠牲者なのだ。(1940 年、*Dinard III* 40, XXIII, 630- 631)⁹

ここにあるのは、試験制度が社会的な選別の機能を持ち、一部のエリートが社会において権力を握っていることへの怒りであるというよりも、エリートとされる人々の精神的な貧しさへの失望の方である。ヴァレリーが試験制度を批判するのは、その選別の暴力故ではなく、試験というものが虚妄の価値を生み出しているからである。ヴァレリーには、社会的有用性に還元され得ない、知それ自体の高貴さへの確信がある。そうした高貴さに触れようとしない者は、いかに社会的な栄達を極めようとも、言葉の真の意味での「選良」の名に値しないのである。

またヴァレリーは次のようにいう。

試験を必ずしなくてはならないというしきたりが必要十分という考え方を生む。しかし、必要十分などというものは無価値である。(1927 - 1928 年 *x*, XII, 668)¹⁰

選抜試験制度が精神を卑小にする。——一定の「プログラム」の範囲での競争とその結果に対する信仰とがどうしようもなく凡庸なエリートを作り出すのだ。(1943 年、XXVII, 241)¹¹

9 *ibid.*, p.1571

10 *ibid.*, p.1559

11 *ibid.*, p.1580

つまり「知」が本来持つ、無限の進展性・拡張性と、一定の枠の中での達成度を測り競う「試験」とは、原理的に相容れないものなのである。ヴァレリーは、本来あるべき知性の性質と、選別の方途たる試験というものの矛盾を指摘している。保持されるべきは、選別という社会システムによって生じる序列ではなく、知性の自由なはばたきの方でなければならない。

試験というものは、ある角度から見れば、一定の知識や技能の獲得を比較的効率的に可能にするシステムであるとも見ることもできるのであるが、その効率性と引き換えに、人はしばしば知の主体たることを放棄し、生と知とをつないでいるものを見失ってしまう。そこが試験の持つ罠である。そのことをヴァレリーは実に冷静に見据え、次のように書いている。

テストや選別試験、すなわち有限の努力を問題にするシステムは知的領域において、考えるふりをしたり、全く関心のないことに関心のあるふりをしたりする人々を作り出す。

そうしたところから、同じことを質問されれば答えられるが、自分自身で生き、考える主体的な立場からは答えられないという、誠に奇妙な勉強家が出現するのである。質問に答えるという人工的な必要によって要請されなければ、彼らの頭の中で学んだことが作動しないのだ。彼らの生にとって「知」はあくまで無縁なのである。(1943年、XXVII, 497)¹²

以上にあげてきた断片から伺われるとおり、ヴァレリーの「試験批判」は社会的選別や青少年の心理への悪影響といった問題としてではなく、あくまで知性の自然で本来的な展開をいかに阻害するものであるかを指摘するという理路を辿って展開されているのである。

4. 大学批判

次にこの節では、ヴァレリーの大学批判の断片を取り上げることとしたい。

先に、ヴァレリーがモンペリエ大学法学部を卒業したことに触れたが、近代フランスの文学者の多くが、文学部の出身ではなく、法学部の出身である、というのは興味深い事実である。ボードレール然り、ユイスマンス然り、プルースト、ジッド然り。彼らは、大学進学時点で、既に文学への志向を持っていた

¹² *ibid.*, p.158

はずであるが、文学部という選択が回避されたのはなぜであろうか。まず第一の理由としては、彼らとて、人並みに食っていかなければならならず、時間を確保しつつ、まっとうな社会人としての進路を残しておきたかったということがあるのだろう。そして、彼らがそうした消去法的な選択をした一因としては、大学という「制度」の中で自らの芸術を追い求めていくことへの違和感があったのではなかろうかという推察が働く。

ヴァレリーの描く大学の像はことごとく暗く、創造的精神を育む希望を感じさせるものは無い。

大学。精神にまつわる事象を、チェックや責苦、試験や測定の道具となし、実践的な目標、食べるための手段などの習得のために利用する習慣。聖なるもので食っていくということは、そこから一切の高貴さを奪ってしまうことである。一切を。

ウェルギリウスも詩人ではない。ひとつの「テキスト」なのだ。カルノーの法則もひとつの奥深い思想ではなく、試験の「難問」なのである。(1920年、*L*, VII, 528)¹³

大学は、人生の中でフランスのプチブルが示すのと同じ臆病さ、狭隘さ、事なかれ主義、猜疑心、その他、諸々の特質を、知性の領域において体現している。(1922 - 1923年、*V*, IX, 190)¹⁴

こうした絶望的な大学の像を描くヴァレリーの言葉の根底には、有用性というものに還元され得ない知性の高貴さへの思念というものがあり、大学は、そうした高貴さを守る砦であるべきだとする、むしろ、近代以前の大学が基調としていた価値観が横たわっている。絶望の深さは、近代的な大学制度が捨てて省みなかったものへの惜念でもあり、また大学という知的制度への高い要求の裏返しなのではなかろうか。

ヴァレリーは近代フランスの大学制度が置かれている状況を、高邁な「知性」の理想という文脈から眺めるのみならず、より広い社会的権力構造の文脈の中で読み解くリアリスティックな視点も併せ持っていた。彼は、フランスの近代的な大学制度の基礎を置いたナポレオンの事績を、以下のような恐ろしいほど

13 *ibid.*, p.1557

14 *ibid.*, p.1557

の明敏さで記してみせる。

連中は知識と倦怠、ミネルヴァと規則とを結婚させたのだ。ナポレオンはミネルヴァと一・二度慌しく床を共にし、「大学」を生ませた。

この大人物は、実に偉大であった。というのも、彼は団体組織、組織化され、それ自体、自動性を孕み、人間の個性に容易に左右されることのない社会制度というものに対する感覚を持っていたからである。ナポレオンはまことに个性的でありながら、個性などというものがあてにならないことを知っていて、その役割を縮減することに努めたのである。

一彼は全てをあまりに急いで成し遂げてしまった。その早業が以後数世紀の基盤となったのだ。

こうして作られた制度の存続は墮落をもたらした。なぜならそれらの制度は、権力にとって、あまりに好都合なものだったからだ。一こうして、制度の存続は、権力の存続と重なり合う事になるのである。(1926年、VI, 568)¹⁵

ナポレオンは政権に就くと憲法の制定に取り掛かり、この憲法の中に、「大学教育独占体制」monopole universitaire を盛り込む。これは、許可なくしていかなる学校・教育施設の開設も認めないということである。そして、アンシャン・レジーム期まで見られた教師と学生の同業組合という大学の位置づけを廃し、教会にではなく皇帝に依存する教育機関という性格を付与し、教育基盤としての統一的な教育プログラム・方法・学則を制定したのであった¹⁶。ヴァレリーは、こうして国家のもとに一元化された「近代的大学」で学び、そこでは、反面教師をしか見なかった。ヴァレリーは、しばし「ソルボンヌ」という語を、念は入っているが無益な知性の符牒として、揶揄と嘲笑の符牒として使うようになる。

5. 人文・古典学・哲学教育批判

以上に試験と大学という、近代社会において多くの人間が関与せざるを得ず、しかも、知性の本来的な展開をはばむものとして立ちのどかる制度についてのヴァレリーの見解を追ってきた。

この節においては、実際に教育機関の中で教えられている科目の中で、ヴァ

15 *ibid.*, pp.1558-1559

16 『教育闘争と知のヘゲモニー―フランス革命後の学校・教会・国家』68-74頁参照。

ヴァレリーが最も矛盾を感じていたと思われる「人文・古典学」と「哲学」の教育に関する批判の断片を分析していきたい。

ヴァレリーの青少年期は、フランス古典教育の全盛時代である。ギリシャ語、ラテン語が必修とされ、すでに評価の定まった過去の大作家たちの作品が教材として選ばれ、一般知識人のあいだにも、古典教育の成果を自らの知的教養の源泉とみなす、というコンセンサスが厳然として存在していた。

また、フランスの教育の中で、「哲学」は、現在に至るまで、格別に重い位置づけがなされてきており、日本の高校三年生にあたる学年は、それまでの学習を総括し、仕上げる作業を行う学年として、「哲学学級」¹⁷と呼ばれている。バカロレアにおいて「哲学」は必修科目であり、書店には「哲学」試験の攻略本が山積される。バカロレア試験は全て論述式であり、フランスでは、中高等教育の全段階を通し、論理だった叙述の訓練が徹底的になされ、「哲学」は万学の基礎を培うもの、あるいは、一個人の教養の尺度を示すものとして、単なる学科のひとつというのとは全く違った価値付けがなされている。それだけに、教育機関の中で訓練される論述方法になじめないものを感じ、それにトラウマめいたものを抱いたり、あまりに学校的な論述の作法から抜け出せなくて、一歩進んだ研究段階に至って伸び悩んだりする人も少なくない。

ヴァレリーの覚書の中に現れた具体的な教科・学科のありかたの批判が、「人文・古典学」と「哲学」に集中しているのは、ヴァレリー自身が詩人であり、「ことば」を自らの芸術の素材として選び、そこから思考への触手を伸ばしているからであるのは言うまでもないが、以上に述べたような、フランスに固有の支配的価値観を考慮する必要がある。

さて、ヴァレリーの「人文・古典学」教育批判についてであるが、まず用語自体の問題について一言説明しておこう。便宜的に「人文・古典学」と訳をつけてみたが、ヴァレリーの言葉では *humanités* である。これは、一語で置き換えられる適当な日本語が見つからない言葉である。複数形で使用される *humanités* という言葉は、人文学、古典学といったものを指し、またそうしたものをテキストとしてコレージュやリセで展開される科目もその名称を取る。同じひとつの言葉が、場合によっては純粹に学問としての名称として使用されたり、中高等教育における一科目の指標としても使用されたりするわけである。このこと自体に、*humanités* というもののもつアンビバレントな性格が現れているのだ

17 バカロレア準備の最終学年クラスは *philosophie*、学生言葉では *philo* と略されもする。

が、ヴァレリーはこの名称を、一種の虚妄のシステムとして捕らえているように思われる。「古典」「人文学」つまり「教養」の源泉として価値付けられているもの、またその初歩教育を授ける一科目は、ヴァレリーが身構え、懐疑の目を向けずにはいられないものであったのである。

humanités 批判の中で明快に現れているのは、形式を優先し、感覚の涵養を置き去りにしていることに対する批判である。いくつか断片を次にあげてみる。

詩と音楽を分けてしまい、耳の感覚のない、音楽を解さない人々によって、詩人を講じさせるという奇妙な考え。いわゆる「最高」の作家たちをテキストに選ぶことの誤り。形式上の興味しかない「テキスト」—形式的なものはずっと後になってからでなければ味わえないことだ。(1928年、XII, 804)¹⁸

音楽、デッサン、ダンスを趣味の習い事としかみなしていないことにより、その実態が知れる humanités。(1940年、*Dinard III* 40, XXIII, 657)¹⁹

ダンス、音楽、デッサンは学校では無視されているが、軽蔑されている。いわゆる humanités と呼ばれているものの下劣さ。(1928 - 1929年、AC, XIII, 373)²⁰

音楽、ダンス、デッサンの重要性というテーマは、『カイエ』に繰り返されており、ヴァレリーは、音楽、ダンス、デッサン、それぞれを思考の対象として、数々の詩的香気に満ちた作品を残している²¹。学校制度の中で学ぶべきものとされ、また、教養の尺度としての位置づけをも担う humanités が、ヴァレリーが重要と考えていた身体性を決定的に欠落させ、身体性と知性とを結ぶという生の根源にかかわる契機を自らのものとしていないのは、実にもどかしいことであつたろう。しかし、このことが認識されるには、時間が必要だったのだろう。こうした記述が現れるのは、ヴァレリーの後半生に入ってからのことである。

ヴァレリーの断章を引用する段階で、humanités という言葉を原語で残さざ

18 *ibid.*, p.1560

19 *ibid.*, p.1571

20 *ibid.*, p.1562

21 それぞれ音楽については『エウパリノスあるいは建築家』*Eupalinos ou l'Architecte*(初出1921年)、ダンスについては『魂と舞踏』*L'Ame et la Danse*(同1921年)を、デッサンについては『ドガ・ダンス・デッサン』*Degas, danse, dessin*(同1936年)を代表的な作品として挙げることができる。

るを得なかったのは、どうやらこの言葉が、日本の文化的状況には存在しないような何かを帯びているからである。日本語で「人文学」とか「古典」という言葉を発した場合、激しい反感を覚える人はどれほどいるのだろう。humanitésという言葉は、明らかにヴァレリーの激しい感情的な反応を引き出している。

Humanités という言葉は、望めば望むだけ、曖昧で美しい名のもとに、一般教養という体裁・色合いをまとい、個別分野の無知蒙昧を糊塗している。それが humanités という言葉の目的であり、効果なのだ。(1928 年、AB, XIII, 295)²²

Humanités という名称には腹が立つ。その思い上がった感じ。その定義のあいまいさ。皆がそれに与える公然たる敬意のあかし。そういったことが私を刺激し、憤慨させるのだ。(1941 年、XXIV, 334)²³

事実をよく吟味するなら、humanités のシステム、あるいはそれに対する根拠のない信仰は、教育の破産に行き着くものであることがわかる。(1942 年、XXVI, 4)²⁴

以上の引用から、フランスにおいて humanités というものが社会の中で一定の位置を享受し、重きをなしていながら、その実、その根拠は薄弱であり、有害でもあることを、厳しくヴァレリーが見抜いていることがわかる。日本語に humanités にそのまま相当するような言葉は見当たらないが、ヴァレリーのこの言葉に対する感情的反応から思い出されるのが、日本の旧制高校を中心として展開された所謂「教養主義」と、それに対する批判という構図である。そもそも日本の「教養主義」は、西欧近代をモデルとしていたわけであるが、そのお膝元であるフランスでも、形骸化したまま社会的な威光のみが残るといった「古典」や「人文学」の教育・受容にまつわる倒錯があったことを、ヴァレリーの言葉は示しているといえよう。

次に、「哲学」教育批判の断章を検討していくこととしよう。

22 *ibid.*, p.1562

23 *ibid.*, p.1573

24 *ibid.*, p.1576

立身出世のための道具として、職業的な専門分野のひとつとして教えられるようになって以来、哲学あるいは哲学と自称するところの学問ほど醜悪なものがあるか？

つまりそれは、哲学がひとつの知識と考えられ、本来、個人から分離しうるようなものは何ひとつない哲学がテストや選別試験の科目になってしまっていて以来ということだ！（1939年、XXII, 216）²⁵

フランスの教育制度の中での哲学の位置づけは、日本とは比較にならない程、重いものであるが、その重さは病理をも生んでいる。「哲学」が選別の科目として重視されるが故に試験突破のための便法が重宝がられたり、数々の思考の紋切り型ができたりし、本来の生からは切り離された「問題」がますます人を悩ますようになるのである。ヴァレリーの言葉は、現代のフランス人の少なからぬ人々が口にする「哲学嫌い」に重なって聞こえる。ヴァレリーはさらに次のように述べている。

エセ哲学者、哲学教育、カリキュラムがつくりだす哲学者たち。彼らはそこで自分ひとりでは言い出さなかったような、したがって自分では差し迫った形で感じられないような問題を覚えるのだ。しかも彼らはそうした問題をひとつ残らず覚えるのだ！

哲学者の本当の問題とは生きていくのに困難を感じさせ、妨害となるような問題である。（1940年、*Rueil-Paris-Dinard I*, XXIII, 352）²⁶

ヴァレリーは、「学校」や「制度」と相即する形で生み出された、数多くの亜流哲学者の奇態さを衝くと同時に、哲学の本来的な課題は何かを指し示そうとしているのである。

以上に humanités と「哲学」をめぐる断片を分析してきたが、批判のかたちをとったヴァレリーの言葉から、彼が教育に求めていた方向性を透かし見ることができる。

6. 知性の導き—教育の具体案とグランドデザイン

ここまで、ヴァレリーが自らの受けてきた教育や同時代へのシステムへの強

²⁵ *ibid.*, p.1566

²⁶ *ibid.*, p.1567

烈な批判の言葉をたどってきたわけであるが、晩年に近づくにつれ、カイエの中には批判のみならず、知性を開花させる教育を次世代に施すにあたって、具体的にどのようなことが必要なのかについて触れた記述が増えている。この節ではそうした記述に光を当ててみたい。教育に対する具体的な提言と読めるものがはじめて記されたのは、1916年から1917年にかけての大学ノートである。この時期ヴァレリーは『若きパルク』を出版してフランスの文壇から非常に好意的に迎えられ、数々の講演や原稿の依頼を引き受ける多忙な身となっていた。

教育の大前提、出発点に関し、ヴァレリーは正面切って次のように述べている。

人に何かを教えるときには、何よりも教える相手の精神にそれを学びたいという欲求を引き起こさなければならない。それができればもういいのだ。後は何ほどのこともない。関心を抱かせること、つまり、それを学ぶことが個人の問題であること、したがって。その知識が個人の歴史と存在において直ちに重要な役割を演じるものであることを信じさせる、あるいは感じさせることが必要なのである²⁷。(1916年、*B*, V, 893)²⁸

教育の役割として、まず、意欲をつくりだすこと、関心を抱かせることを強調する断章は、40年代に至るまで、いくつか見られる。また、1925年の記述には、*enseignement secondaire* (中高等教育) という言葉が現れ、ヴァレリーがかなり具体的なイメージを持って、若い人たちの教育の問題に関心を寄せていた形跡が伺える。また、特筆すべきは、意欲と関心をつくりだすことという教育の出発点に関する大命題を掲げた上で、教育のめざすべき目標を、簡潔に具体的な人間の年齢で指し示していることである。ヴァレリーは次のように述べている。

肝要なのは35歳の人間を目標にすることだ。(1925年、*Jamais en paix* !595)²⁹

教育は30歳から35歳の人間を目標にしなければならない。今日の教育は16歳から25歳の人間をつくることを目標にしているとその後の展望は皆無である。(1940年、*Dinard II*, XXIII, 477)³⁰

²⁷ *ibid.*, p.1556

²⁸ *ibid.*, p.1556

²⁹ *ibid.*, p.1558

³⁰ *ibid.*, p.1568

これは、単純素朴でありながら、傾聴すべきところの多い指摘であるように思われる。気力・体力ともに充実し、経験もある程度積んで社会の中で最も活発に活動するはずの年代の人間の具体的なイメージを持つならば、学校教育や大学教育の構想は、確実に変容するはずである。

教育の出発点と到達点について、ヴァレリーは実に明快な見解を持つに至っているのであるが、出発点と到達点を結ぶ具体的な手立てについても、実際に教育者の立場に立っているかのような臨場感を持って思考をめぐらせている。例えば、教育において重要なものとして注意力の問題を挙げ、ヴァレリーは次のように述べている。

教育者の力とは注意力を作り出すこと、注意力を意志的なものとなし、注意力が構築されることを助けること、そして、一度注意力が構築されたら、それを維持させ、その働きを監視し、それらが徒らに使用されないよう制約することである。注意力には適当な養分を与えてやる必要がある。決して多すぎても、少なすぎてもいけない。目標を定めてやり、その目標がきちんと追求されているかどうか確認しなければならない。(1919 - 1920 年、K, VII, 378)³¹

この記述では、まるで手をかけ植物を育てていくかのように、子供の注意力を育てていこうとする教育者の努力がたどられている。1904 年、33 歳のとき、ヴァレリーは精神科学アカデミーのサントゥール賞に応募しようとして「注意力に関する覚書」*Mémoire sur l'attention* に取り掛かり、未完のまま提出したという経緯があるのだが、以上の引用は、教育の実践者の言葉のような実感に満ちているように思われる。

既に見てきた試験批判、大学批判、「人文・古典学」、「哲学」教育批判の断章から、あるべき教育の方向性をヴァレリーがどのように考えていたかは、ある程度、推測のつくことではあるが、晩年に至るにつれ、批判の言葉より、教育に関する具体的な提言が増えてくることは注目すべきことである。それは、ヴァレリーが詩人として評価され、人々の注視する公の舞台での発言の機会が増えていったことと関係しているのではなかろうか³²。ヴァレリーの年譜から、社会的活動にまつわる主だった出来事をあげてみよう。1925 年には、アナトール・

31 *ibid.*, p.1557

フランス死去の後をうけ、アカデミー・フランセーズの会員に選出されている。1928年にはヨーロッパ知的協力機構会議の司会を務め、1933年にはニースの地中海研究所の所長に任命されている。1935年には、母校セートのコレージュで講演する機会を持ち、1936年からは、コレージュ・ド・フランスで「詩学講義」を担当し、この講義は死の直前まで続けられていた。1937年には、『カイエ』の中で彼が実に冷ややかに観察していたエリート学校であるパリ理工科大学に招かれ講演してもいる。こうした社会的な経験が、ヴァレリーに否応無く責任の感情を呼び起こしたであろうことは、想像に難くない。

晩年のヴァレリーは、例えば次のように記している。

何かを教える場合、最初は、教える学問自体の黎明期の状態に多少なりとも近い形から始めるべきだろう。たとえば記譜法や記数法を作ったことによって、どんなに進歩したかということを感じさせること—ローマ数字で掛け算をやらせてみればいい (1943年、XXVII, 460)³³

デッサン—教育

車輪、紐の結び目、束ねて置かれた鎖、折り畳んだ布、植物などを描かせてみよ—それが済んだら、手のひらや足を描かせてみる。

今あげたのは、要するに、直接的な知覚では間に合わず、それを追跡し、分析することを余儀なくさせるモデルなのだ—結局、自然の中には線など存在しないということ、一線とは描く側の決断なのだということを経験せざるを得なくなる。—それはちょうど、道のない場所を探索して、ある地点に行きたいと思う者が、道なき道にあるルートを設定して進んでいくようなものだ。(1942年、XXVI, 466)³⁴

上記にあげたのは、いずれも、知覚の高度な努力を必要とする具体的な作業

32 ヴァレリーは、めまぐるしい移動をともなう各地での講演活動や相次ぐ原稿の依頼に、しばしば疲労感をもらしていた。彼が講演や原稿の依頼を断れなかった一因としては経済的な問題も大きかった。しかし、何かのテーマで依頼される、ということが思考の契機となり、依頼に応えるうちに、新しいものを生み出している自分に気づくといったことが多かったようだ。「第一級の知識人として、壇上から語りかける」、という少々キッチュな状況・役回りに、自らシニカルな視線を投げかけなかったとは考えにくい。さりとて、沈黙して、更にキッチュな権威をはびこらせるわけにもいかなかっただろう。

33 *ibid.*, p.1581

34 *ibid.*, p.1597

である。既存の知識や枠組みを所与のものとせず、むしろその発生の時点に立ち返って新たに組み上げてゆく、知的な勇気と粘り強さを育てようというのである。ヴァレリーが望んでいるのは、紋切り型やパターンを覚えて器用に卒なくこなしていく知性ではない。安易な自動化を阻み、ひとつひとつ体で納得しながら知性を鍛え、磨いていくという教育のあり方が目指されているのである。このような教育が実践されるには、学ぶ主体に対する信頼と、ゆっくりと育っていく知性を見守る教育者の忍耐が必要であろう。

晩年のヴァレリーは、こうした、教育の現場で行われるべき具体的な作業の緻密な提案の記述を行うとともに、まったくメモ段階ではあるのだが、教育プログラムのグランドデザインを、繰り返し白紙の状態から組み上げようとしている。それは、あくまで、学び、育っていく主体にとって、何が必要な力であるかの列挙という形をとっている。

ヴァレリーには、人生の後半になって「教育」を主題として、壇上から語りかける機会が幾度か訪れた³⁵。聴衆を前にしたそのディスコースには、実に洗練されたクルトワジーを通過したメッセージがある。こうしたメッセージの伝え方について本論文では、分析の対象とすることができないが、『カイエ』の教育をめぐる記述には、そうした聴衆や読者に対するクルトワジーの力学の中で育まれる論理の洗練とはまた違った、断章形式ならではの明快で率直な論理があり、同時代の若い人々への、あるいは次代の人々への、まっすぐな愛情が感じ取られる。晩年に続けられていた『カイエ』分類の作業は、おそらく未来の読者を意識したものであったろうが、「教育」をめぐる断章は、他者に読まれることが最も望まれたもののひとつではなかったろうか。残された教育をめぐるカイエの記述のタイプライターによる抜書きには、更にインクの手書で教育をめぐるグランドデザインが複数書き込まれることになる。まさしく、ヴァレリー没年のことであった。

35 プレイヤード版のヴァレリー全集第二巻(*Oeuvres complètes II*)の中でEnseignementのカテゴリに「サンドニ・レジオン・ドヌール学院での講演」Discours prononcé à la Maison d'éducation de la Légion d'honneur de Saint-Denisおよび「セート・コレージュでの受賞式講演」Discours prononcé à l'occasion de la distribution des prix du collège de Sèteおよび「コレージュ・ド・フランスでの詩学講義」L'enseignement de la poétique au Collège de Franceの三つの講演録が収められている。

結　　び

以上に、ヴァレリーが書き付けた『カイエ』中の教育をめぐる断章を縷々分析してきたわけであるが、彼の教育に対する視点自体、その内容自体もさることながら、後半生、それも殊に晩年の数年間、起き抜けのヴァレリーの頭に教育をめぐる問題群が頻繁に去来していたという事実自体が興味深い。

さらに、その教育をめぐる断章の性質が、晩年に向かうにつれ、現状に対する批判に加えて、建設的な具体案の描出が増えてきているのが印象的である。第一義的には私的なものとして書きとめられた『カイエ』の記述の中で、建設的な具体案の形を取ったものが増えてくるのは、ヴァレリーの共同体への責任意識が、人格の中枢にまで及んだからと見なしてよいだろう。

ヴァレリーの『カイエ』を読むということは、詩人・思想家の仕事の裏舞台で何が起きているのかをつぶさに見ることであるが、何より「自我」を強力な中心とする内省から始まったこの覚書が、次世代の知性の育成の問題へと、決定的に開かれていく様態をたどるとき、一個の充溢した人生の行程を目にするように思い、何か、安堵に似た心情を抱くに至るのは、おそらく私だけではないだろう。