

「教育者」としてのハンナ・アーレント

——あるパートタイム大学教員の「教育」と「研究」

*石 田 雅 樹

Hannah Arendt as an Educator

ISHIDA Masaki

要 旨

本稿はハンナ・アーレントの「教育者」としての側面に着目し、その教育活動と研究活動がどのような関係にあったのかを検証したものである。アーレントが戦後アメリカの大学で教鞭を取っていたことは良く知られているが、具体的な授業内容や学生観、また学生からの評価などについてはこれまで断片的にしか論じられてこなかった。本稿ではこれらに着目することで、アーレントが大学教育の中で学生たちに何をどのように伝えたのか、同時代の政治的課題や政治哲学的課題をどう扱ったのかを辿り、そこで実践された「教育」が彼女の「研究」とどのように結びついていたのかを明らかにした。

Key words：ハンナ・アーレント、アメリカ高等教育、亡命知識人、教育と研究

はじめに

ハンナ・アーレントは「教育者」としてアメリカの大学で何を教え、何を学生に伝えようとしたのか。その「教育」は「研究」とどのような関係にあったのか。本稿は、これまで等閑視されてきたアーレントの「教育者」としての側面に注目し、「教育者」の立場と「研究者」の問題関心がどのような関係にあったのか明らかにすることを目的とするものである。

本稿ではまず初めに、アーレントがアメリカの大学で行った講義内容と勤務形態を検証し、彼女がパートタイムとしての大学教員というスタイルを選択したことを確認する。次にドイツの大学で学んだアーレントがアメリカの大学をどう見ていたのかについて、主として寄付金による大学運営批判の議論を辿っていくことにしたい。また具体的には、カリフォルニア大学・

バークレー校と、ニュースクール・フォー・ソーシャル・リサーチでの講義の事例を取り上げ、アーレントが学生をどう評価していたのか、また学生の側からどう評価されていたのかを読み解いていくことにする。そしてこの学生への／学生からの眼差しを念頭に置くことで、「教育者」と「研究者」それぞれの立場がどう関係していたのか（協調関係にあったのか、相反関係にあったのか）を明らかにしていきたい。

結論から言えば、アーレントの「教育者」としての立場と「研究者」としての問題関心は、協調関係・相反関係それぞれの側面があり、その点においては他の多くの大学教員と同じであった。本稿はこの点で何か新たな知見を提供するものではない。本稿で注目したいのは、「教育」と「研究」との折り合いという大学教員誰もが直面する問題に対して、ハンナ・アーレントという一人の亡命知識人がどう対応したかという点に

* 宮城教育大学社会科教育講座

ある。本稿は以上のような点から、単にアーレント研究の深化に留まらず、「教育」と「研究」との関係という普遍的テーマを考える際の一つの視点を提供するものである。

1. パートタイムの大学教員

まず初めに、ハンナ・アーレントがアメリカの大学教員になるまでどのような経歴を辿ったのか簡単に確認しておきたい¹。

アーレントは1928年『アウグスティヌスにおける愛の概念』(Der Liebesbegriff bei Augustin) で学位を取得したが、その後1933年の亡命以前にドイツ国内で教員職・研究職に就くことはなかった。1933年から亡命先として滞在したフランスでは、シオニズム運動に関わる仕事に従事したが(「農業と手工業」という機関でのパリ事務局秘書職、「ユース・アーリヤ(パレスチナ移民青年団)」パリ事務局事務長)、それは「政治」のリアリティに無頓着な知識人社会への失望と、「ユダヤ人として攻撃されたら、ユダヤ人として自分を守らねばならない」という自覚的選択によるものであった。

1941年フランスからリスボン経由でアメリカに渡航したアーレントは、亡命者生活支援で英語を習得した後に、新天地での生活の足掛かりを築いていく。ドイツ語新聞『アウフバウ』でコラムニスト(1941-1945年)としてユダヤ人の軍隊創設の論陣を張り、ヨーロッパ・ユダヤ文化復興委員会調査主任(1944-1946年)として失われた文化財の追跡調査を行い、そしてショッケン・ブックスの編集員(1946-48年)としてヴァルター・ベンヤミンらユダヤ・ヨーロッパの学知をアメリカに紹介した。こうした仕事の多くは、それまでのシオニズム運動の延長線上にあり、この運動で培った経験なしに就くことはできなかった。つまりアメリカ亡命後の1940年代、アーレントの主たる肩書きはジャーナリスト、調査員、そして編集者であった。1945年11月18日付のヤスパース宛の手紙では、自

分の仕事を、第一に、歴史家と時事評論家の中間のようなフリーランス・ライター、第二に、ユダヤ人組織のリサーチ・プロジェクトの責任者と説明している(Arendt; Jaspers [1945/11/18])。

さて、アメリカでの大学教員としてのアーレントのキャリアは、このようなアカデミズムの外で獲得した知識を下敷きに開始された。ヤング＝ブリュエル(Young-Bruehl [1984:180=1999:256])によると、アーレントがアメリカの大学で初めて行った講義は、1942年夏のブルックリン大学での「現代ヨーロッパ史コース」で、ドレフェス事件を扱ったものであったらしい。このブルックリン大学の他にも、コロンビア大学や(のちにアーレントが正教授として勤めることになる)ニュースクール・フォー・ソーシャル・リサーチなど、当時のアメリカには亡命者を積極的に受け入れる大学が幾つか存在しており、アーレントもその支援を受けていた。

アーレントがどのような経緯でこのブルックリン大学の講義を受け持つことになったのかは不明な点が多い。ただ、亡命前のドイツの大学で講義を行った経験もなく、哲学で学位を取得した35歳の外国人女性(当時のアーレント)でも、能力とチャンスがあれば、ヨーロッパ史の講義を大学で行うことができることが、当時のアーレントにとって大きな驚きであったことは想像に難くない。さらなる驚きは、夫ハインリヒ・ブリュッヒャーが、正規の大学教育はおろか、ギムナジウム(大学進学を前提とした中高一貫校)も卒業していないにもかかわらず(さらには著作や論文がほとんどないにもかかわらず)、後にバード大学で教授として勤めるようになったことであるが、ここでは事実を確認しておくに留めておきたい²。

さて亡命知識人ハンナ・アーレントの名は、『全体主義の起原』(1951)の評判によってアメリカ全土に一躍知れ渡ることになる。それに伴いアメリカ各地の大学から講義の依頼が舞い込み、大学教員としてのキャ

1 以下のアーレントのライフ・ヒストリーに関する記述は、主として Young-Bruehl [1984=1999], chp.5-7 の記述に従っている。
2 夫ブリュッヒャーの教員就任の経緯については、差し当たり Young-Bruehl [1984:249,269=1999:342,366] を参照。このブリュッヒャーの事例はドイツとアメリカの大学教員人事の違いを如実に表している。周知のように、ドイツの大学では大学教員となるには大学教授資格(Habilitation)の試験に合格しなければならず、またその資格を取得したとしても不安定な私講師(Privatdozent)身分で生計を立てる必要があった。アーレントの先夫ギュンター・シュテルンはフランクフルト大学でこの大学教授資格試験に挑戦するも——テオドル・アドルノの批判によって Young-Bruehl [1984:80=1999:130-131]——失敗している。アーレントがこうした二人の夫の対照的な事情を目の当たりにしていることも想起する必要があるだろう。

リアも転機を迎えることになる。表1はアーレントが戦後アメリカで教鞭を取った大学のリストである。シカゴ大学（1963-67年）と、ニュースクール・フォー・ソーシャル・リサーチ（1967-75年）は、アーレントが勤めた大学として知られているが、それ以外にもカリフォルニア大学・バークレー校（1955）、プリンストン大学（1956年）、コロンビア大学（1960年）、ノースウェスタン大学（1961年）、イエール大学（1969-75年）等々、名だたる大学で講義を行っている。そしてこれらの大学講義が元になって、後の代表作が生まれることになる。例えば、1953年にプリンストン大学での連続講義（クリスチャン・ガウス・セミナー）は、西洋思想史におけるマルクスの位置づけを全体主義理論から再考したものだが、これは『全体主義の起原』から『人間の条件』への思想的スプリングボードと呼ぶべきものである。また、1956年にシカゴ大学でのウォルグリーン財団講義は、人間の「活動的生活」vita activaをlabor, work, actionという類型から考察したものだが、これは周知のように後の『人間の条件』の中核となるものであった。

表1 アーレントの大学教員の主要経歴

年	勤務大学・職位、研究助成など	講義科目・主な講義内容
1942年、1945-47年	ブルックリン・カレッジ	「現代ヨーロッパ史コース」ドレフェス事件について
1950年	ノートルダム大学	「イデオロギーとテロル」
1951年	イエール大学	「M・ハイデガー、K・ヤスパース」
1952年	グッゲンハイム財団研究助成金、取得	
1953年	クリスチャン・ガウスセミナー（プリンストン大学連続講義）	「カール・マルクスと『偉大な伝統』」
1955年	カリフォルニア大学・バークレー校 客員教授	「カントの政治理論」、「現代の政治理論」（ホッブズ、マキエヴェッリなど）
1956年	シカゴ大学、ウォルグリーン財団講義	労働、仕事、活動について
1959年	プリンストン大学客員教授	アメリカ革命について
1960年	コロンビア大学客員教授	「政治哲学、哲学と政治」など
1961年	ノースウェスタン大学客員教授	「プラトン」「暴力について」
1961-62年	ウェズリアン大学先端研究センターフェロー	「実存主義」、「マキエヴェッリ」

1963-67年	シカゴ大学教授	「政治への導入」(1963)「カントの政治哲学」(1964)、「カントの判断力批判」(1964)、「ニュルンベルク裁判」(1968) など
1967-75年	ニュースクール・フォー・ソーシャルリサーチ教授	「道徳哲学への幾つかの疑問」(1965)、「20世紀における政治経験」(1965)、「カントの政治哲学」(1970)、「意志の歴史」(1971) など
1969-75年	イエール大学カルフーン校 準フェロー	
1972-75年	プリンストン大学 哲学部諮問会議メンバー	
1973-74年	アバディーン大学（スコットランド）、ギルフォード講義	

The Hannah Arendt Papers 所収の講義録、Biographical Note (<http://memory.loc.gov/ammem/arendhtml/chron.html>)、Young-Bruehl [1984=1999] 等を参考に、石田が作成

ただ、このように数多のアメリカ有名大学で講義を行ったアーレントだが、大学教育それ自体に強い関心があったわけではない。むしろアーレントは制度としての大学それ自体から距離を置き、「パートタイム」としての大学教員というスタンスを貫いた。表1のリストの大学のうち常勤の大学職員であったのは、シカゴ大学とニュースクールのみであり、それ以外のほとんどの大学では客員教授 visiting professor という肩書でしか接点を持たなかった。そしてこの常勤として勤めたシカゴ大学とニュースクールにおいても、講義を行ったのは1年に1学期のみであったという。この点について、伝記を記したヤング＝ブリューエルは以下のように伝えている。

「私は教授になりたいとは思いません」と、彼女〔＝アーレント〕は聞く人ごとに答えた。アーレントはハーフタイムの専任や客員講師といったさまざまな特別の取り決めを、込み入った交渉をしてうまく獲得した。少なくとも毎年の半分は、著作とヨーロッパ旅行のために自由に空けておいた。教職や同僚や地域の社会生活の諸々の必要事は、彼女が気楽に応接できるものではなかった（Young-Bruehl [1984:296=1999:398-399], chp.7, n.68も参照）。

このような事情を考慮すると、「大学教授」という肩書きで呼ばれることにはアーレント自身が抵抗を感じたかもしれない。後述するように、アーレントにとって「教育」と「研究」とは、正と負、両方の関係があり、

そのような理由から選ばれたのが、「パートタイム」という働き方だったと言えるだろう。

2. 亡命ドイツ人の見たアメリカの大学

2-1. 亡命ヨーロッパ知識人の「成功」と「失敗」

ナチスによる政治的迫害を逃れて、この時期多くの知識人がヨーロッパからアメリカに渡ったが、彼らの多くが新天地アメリカでの身の振り方に苦慮していた。アメリカのアカデミズムで大きな成功を収める者がいる一方で、祖国での評価や名声を得られないばかりか、大学のポストに就くことができない悲劇的運命を辿る者たちも存在した。この点に関してルイス・コーザーの議論を整理すると、亡命知識人の「成功」と「失敗」には、大きく分けて内的要因と外的要因が関与していた。つまり彼ら亡命知識人の処遇は、(a) 知識人自身のアメリカ社会への順応性、アメリカ的なものの受容力と、(b) その専門的知識・研究に対するアメリカ・アカデミズムでの評価という二つの要因に左右されていた (Coser [1984=1988:2-16])。

そうした点からすると、アーレントが一応の「成功」を収めたのも——パートタイムの大学教員という働き方を取って選択できたのも——、単なる僥倖ではなかったのかもしれない。つまり (a') 亡命知識人の中では比較的若い世代に入るアーレントは、(年長の世代のように) 亡命前のドイツ社会の評価を懐かしんだりせず、新天地アメリカで新たな知的コミュニティを形成することができた。また (b') 行動主義に席捲されつつある当時のアメリカ政治学に対して、古代ギリシア・ローマに由来する政治的規範を想起することで異議申し立てを行い、知的存在感を示すことができた。アーレントのアメリカ社会における受容は、『全体主義の起原』や『イェルサレムのアイヒマン』(1963) などのベストセラーに注目されがちであるが、その根底には以上のようなアメリカ社会への適応力が存在していたと言えるだろう。

またコーザーは亡命知識人の知的態度について、フランツ・ノイマンによる三つの類型化——(1) これまでの知的立場を棄てて新しい態度を受け入れる者たち、(2) これまでの知的立場を保持して、アメリカ型思考を否定する者たち、(3) 古いヨーロッパの伝統をアメリカの新しい経験と結びつけようとする者たち——を

踏まえながら、(3) の態度から困難な試みに果敢に挑戦した者こそ、もっとも実り多い知的果実を提供したとしている (Coser [1984=1988:13])。そしてアーレントをこの(3)の代表者とし、「自らの知的、道徳的自律を、多くの亡命者仲間が選択しあるいは選択を強いられたようにアメリカの文化の舞台から身を引くのではなく、その中に身を投じることによって保持し続けた」(Coser [1984=1988:215]) としているが、これは全く同意できる点である。アーレントが古代ギリシア・ローマに由来するヨーロッパ政治哲学の伝統を改めて強調したのも、単にアメリカに対するヨーロッパの優越を訴えたのではなかった。ヨーロッパかアメリカかという二者択一を回避し、ヨーロッパの知的伝統とその遺産をアメリカ的文脈で再解釈する (例えば『革命について』(1963) での古代ローマの再生としてのアメリカ建国など) こと。そうした知的挑戦に挑んだからこそ、アーレントの議論はアカデミズムを超えて広くアメリカ社会に受容されたのかもしれない。

2-2. 寄付金による大学運営への批判——ヤスパース『大学の理念』に抗して

他の亡命知識人同様、アーレントもまた常に旧いヨーロッパと新しいアメリカの両者の〈あいだ〉に生き続けた典型的アウトサイダーであり、そのアウトサイダー(アーレント自身の言葉で言えば「賤民 (パリア) 」) であつたがゆえに、アメリカを新しく「発見」できたのかもしれない。そしてこのアウトサイダーとしての眼差しは、アメリカの歴史や政治制度の他に、大学制度に対しても向けられている。

例えば、アーレントはアメリカで一般に行われている寄付金による大学運営を批判していた。戦後すぐにヤスパースが記した『大学の理念』(1946) について、ナチスによって崩壊した大学の学知の再生という目的には賛同しながらも、ドイツの大学でもアメリカのように寄付金の獲得 (それに合わせた寄付者への学位授与) を行うべきだとするアイディアには反対した。

補助的な寄付金というあなたの提案については、正直なところいささかの危惧を、それもこの国での経験から感じます。残念ながら学芸後援者たちは、もはや学芸を重んずる後援者ではなくて、敬意を受けるだけでは満足しないのですから。……少なくともこの国では、これらの紳士方は自分の

息子や孫息子、そのまた息子たちに、自分がよしとする教育を受けさせようとして、大学を支配したがるのです (Arendt;Jaspers [1946/7/9])。

戦後ヤスパースが寄付金制度を提唱した背景には当時のドイツ大学人の焦りがあるのかもしれないが、アーレントはアメリカで大学の現実を目の当たりにしながら、こうしたヤスパースの態度に釘をさしている。自由な社会・自由な大学と言いながら、有力な出資者の言に左右される大学運営と縁故主義の実態。それを肌で感じ憂いていたからこそ、「誰かがお金を出さねばならない以上、ともかく国家が最良の出資者だということは疑い有りません」(Arendt;Jaspers [1946/7/9])と断言できたのかもしれない。

直裁的に言えば、ここでアーレントはアメリカの大学での「学問の自由」「教授の自由」に不安を示している。先述したように、アーレントはパートタイムの大学教員として、制度としての大学からは距離を置いていた。しかしながら／あるいはそうであるがゆえに、大学運営という名目で教育活動や研究活動が歪められかねないことに不安を抱いており、その不安は戦後の書簡の中で度々表明されている。例えば、1958年から59年にかけて講義を行ったプリンストン大学について、ヤスパース宛の書簡で以下のように伝えている。

……ここは私がおよそアメリカではじめて経験する、階級差を見過ごそうにも見過ごしようのない世界で、それも教授と学生のあいだの差なのです。教授はただの雇い人、学生諸氏はやがて同窓生となり、したがって将来は大学の理事となり得る紳士というわけです。……選りに選ってこの大学で革命の概念について講義すると思うと、言いようもなく滑稽ですね (Arendt;Jaspers [1959/2/21])。

この1958年プリンストンでアーレントはアメリカ革命の講義——後に『革命について』の原型となるもの——を行っていた。この講義では、アメリカ革命が貧富の格差から生じたのではなく、平等な者たちが新たな「創設」に身を投じることから始まったこと、それこそがアメリカ革命の偉大さであったことが強調されたが、その原点となるアメリカ革命と現代アメリカ大

学とのギャップはパロディでしかなかったのかもしれない。

ジェントルマン教育を行うカレッジから出発した私立中心のアメリカの大学と、大学の自治を認めながらも、国家が大学の運営費を負担し教授の任命権を持つ（それゆえ大学教授は公務員）ドイツの大学とのあいだには大きな隔たりがあった。研究・教育ともにかつては圧倒的にドイツ優位であったものの、アメリカの大学は莫大な資金力をもとに急速に発展し、第二次大戦後にはドイツを追い抜くまでになった³。

そして何よりも、ドイツの大学はナチス期に押し並べて「強制的画一化」に屈してしまった。その苦い経験の反省なしには戦後の再出発を行うことは出来なかった。こうした『大学の理念』の背景事情を鑑みると、ヤスパースがアメリカの大学に新たな可能性を見出したとしても不思議ではない。しかしながら、ドイツの大学で実際に学び、アメリカの大学で実際に教えたアーレントの目には、アメリカの大学制度は決して模倣すべきものとは映らなかった。彼女にとってそれは国家の代わりに資産家が大学を支配するものでしかなかったのである。

2-3. カリフォルニア大学・バークレー校にて

ここでより具体的に、アーレントがアメリカの大学でどのような教育を行ったのか、また教員として大学生たちをどのように捉えていたのかについて、カリフォルニア大学・バークレー校での講義の事例を見てみることにしたい。

1955年2月から6月にかけて、アーレントはカリフォルニア大学・バークレー校の政治学部に着任し、客員教授として勤めた。ここでは「ヨーロッパの政治理論」と題された大学院の科目（講義録では政治理論史 (History of Political Theory) を担当し、週三回、午前9時から10時まで講義を行った (Arendt;Blücher [1955/2/12])。これに加えて、水曜の夜に「全体主義」をテーマとした大学院のゼミナールを担当し、さらに「われわれの時代の根本的政治的経験」(講義録では Contemporary Issues) というテーマで学部対象のゼミ

3 アーレントも勤めたシカゴ大学は、ロックフェラーの莫大な寄附によって設立されたことで有名である。ドイツの大学とアメリカの大学との違い、また前者が後者に与えた影響については、差し当たり、潮木 [1992][1993]、Hofstadter [1955=1980] を参照。

ナールを受け持った。「ヨーロッパの政治理論」では、マキャヴェリ、ロック、ホッブズ、ルソー、モンテスキュー、トクヴィルなどを取り上げて講義を行っている。また学部対象の「われわれの時代の根本的政治的経験」では、ヤスパース『現代の精神的状況』『歴史の起源と目標』を取り上げて学生に読ませている旨をヤスパース自身に書簡で伝えている（Arendt;Jaspers [1955/3/26]）。

このカリフォルニア大学・バークレー校では、それまで政治理論に関心をもつ学生がそれほどいたわけではないらしく、当初の予定では30人程度の受講生を想定していたらしい。しかし蓋を開けてみると、教室に入りきらない程の学生が押し寄せ、三度も教室移動を行い、最終的には120人を収容する教室で講義を行うことになった（Arendt;Blücher [1955/2/19]）。政治学部以外にも、歴史学部や哲学部、物理学部など他学部からも多くの学生が聴講に来ていたらしい。また学部のゼミナールの方も当初は35人限定であったはずが、120人も詰めかけてしまったために、いかにその人数を減らしていくか苦慮していた。アーレントはこのように大勢の学生たちに翻弄される様子を、サーカスの監督のような気分だと自嘲気味にヤスパースに伝えている（Arendt;Jaspers [1955/3/26]）。

先述したように、アーレントは寄付金に頼るアメリカの大学運営を批判し、資金提供者の意向に大学が左右される——大学教員が単なるお雇い教員として扱われる——ことに危惧を抱いていたが、そうした危惧はここバークレーについても表明されている。図書館の内装に大理石が施されるなど豪華なキャンパスを目の当たりにして驚く一方で、こうした豪華なキャンパスは大学教員のためではなく、もっぱら学生のためであると語っている。「贅沢はもっぱら学生と評議員会のもので、教員は甘やかしてはもらえません。学生は将来の資金供給者ですから、教授よりずっとだいじなわけです」（Arendt; Jaspers [1955/2/6]）。そしてこの将来大学に資金を提供してくれるジェントルマンの卵たちに大学側もいろいろな配慮を行っている。例えば、学生評価アンケートによって学生が教授を評価することなどがその事例である。現在でこそどの大学でも取り入れられているアンケートであるが、当時のアーレントにとっては、受け入れがたいものだったようである。このような学生評価アンケートを行うことは、学生の

人気取りを行う教員の方が高評価になりやすい。このアンケートについてアーレントは「民主主義がどんなにかんたんに衆愚政治へ変わってしまうものか、いい勉強になります」とヤスパースに伝えている。

このアンケートにアーレントがどのようなことを書かれていたかは定かではない。ただ、アーレント自身の話では、学生からはおおむね「素晴らしい」terrificと思われていて、あからさまに敵意を抱く学生や、彼女を専制的だと思いこんでいた学生がいたのは最初だけだったらしく（Arendt;Blücher [1955/3/30]）、それを踏まえるならば、高い評価を受けていたのかもしれない。とりわけ、ある学生の「ローザ・ルクセンブルクが再来した」という言葉には、さすがのアーレントも喜んだらしい（Young-Bluehl [1984:294=1999:396]）。

講義やゼミナールに詰めかける学生たちを、アーレントはどう見ていたのだろうか。端的に言えば、このジェントルマンの卵たちに対してそれほど悪い印象を抱いていないものの、知的取り組みには物足りなさを感じていた。学生たちは皆お行儀良く、真面目に勉強に取り組んでいた（一部の学生は「過労死しそうなほど」頑張っていた）が、そのことと知的に興味を惹くこととは別物だった。とりわけ大学院ゼミナールの学生には不満を顕わにしている。「学生について言えば、「学部生」の方が「大学院生」よりも優秀です。昨日、「大学院の」ゼミナールで二人の研究報告がありましたが、両方とも酷いものでした。今まで彼ら「大学院生」からは、本当に興味を惹くものをまだ何も引き出せさせていません」、と不平をこぼしている。また政治学部よりも歴史学部の学生の方が優れていながらも、ゼミナールには出席していないことを残念がっている（Arendt;Blücher [1955/3/24,〔 〕は石田]）。

そしてそもそも、若き学生たちが同時代の政治的課題、すなわち全体主義と核の恐怖という20世紀の問題に対して知的備えが全くできていないことにアーレントは不安を抱いていた。「わたしたちの世界が崩壊したことは、ここではまったく知られていません。学生はある意味とても無垢（unschuldig）で、今世紀を生き抜く準備がうまくできていないのです」（Arendt;Blücher [1955/3/24]）。前述のように、大学院のゼミナールでは「われわれの時代の根本的政治的経験」をテーマとし、いずれも同時代の困難な問題を取り上げてい

たわけだが、アーレントには、学生たちが真摯に時代と向き合っているようには見えなかった。後にアーレントは、アメリカのみならず世界規模で展開された学生運動を新たな action として高く評価し、ここパークレーの学生たちが関与した学生運動（フリースピーチ・ムーブメント）にも好意的評価を行うのだが（Arendt [1972:202=2000:197]）、少なくともこの時点では、学生たちの知的ナイーブさに不満を抱いていた⁴。勤勉な学生たちに対して「全体主義」の重要性が伝わらないもどかしさをアーレントは感じていたのである。

3. 学生から見たアーレント——アーレントにおける「教育」と「研究」

ハンナ・アーレントが提起した問題に理解を示す学生は、その後別の大学に現れる。1967年から1975年、アーレントはニュースクール・フォー・ソーシャル・リサーチに正教授として勤めたが、この時期にこのニュースクールの学生として講義に出席していたエリザベス・ヤング＝ブリューエル（アーレントの伝記 *Hannah Arendt: Love for the World*, 邦訳『ハンナ・アーレント伝』の作者）とジェローム・コーン（アーレント遺稿の編纂者）は、このアーレントの講義から強い影響を受けている。ここでは当時受講していた彼らの回想をもとに、彼らに大きな影響を与えたアーレントの講義内容を見ていきたい。

ヤング＝ブリューエル、コーン、両者がともにアーレントの講義で最も印象的なものとして挙げるのが、1968年春に行われた「20世紀の政治的経験」(Political Experience in the Twentieth Century) である。この講義で両者はアーレントにはじめて出会い、またその後彼女の思想をともに追いかける知己となる。この講義でのアーレントの最初の言葉は、「理論は必要ありません。理論はすべて忘れてください。経験と直に向き合うことで、この時代を自分のこととして追体験したいのです」というものだった。この「理論はすべて忘れてください」というアーレントの言は、ヤング

＝ブリューエル、コーン両者に強烈な印象を与えた（Young-Bruehl; Kohn [2007:1046]）。

最初の宣言通り、この講義では哲学テキストは用いられず、もっぱら歴史書や小説、詩などを読み込み、その登場人物の生を追体験しながら、自分たちのものとして考える試みが行われた。具体的なテキストとしては、フォークナー、ヘミングウェイ、マルロー、オーウェル、ソルジェニーツィンなどの小説や、ブレヒトやイエイツの詩、フランス・レジスタンスに従軍したルネ・シャールの日記や、ヒトラーやスターリンの伝記、そしてアウシュヴィッツとヒロシマ原爆投下を題材とした物語が取り上げられた。

この講義が単なるテキスト解釈や文芸評論と違うのは、フィクションもノンフィクションも同じものとして扱い、そこで描かれた人物の経験を自己のものとして辿るというスタイルにあった。フィクションをノンフィクションと同じように読むというのは、単に我を忘れて作品に没頭することとは異なる。この講義の主旨は「想像力の訓練」Exercises in Imagination にあり、自分が経験したことのない出来事を誰かの経験を通じて想像することで、「思考」の枠組みを拡張しようとするものであった。この点について、アーレントはカントの「拡大された心性」enlarged mentality を下敷きにして講義の構想を行っていたようであり、「自分自身の思考について考えることは、何かを自分のことのように経験する可能性の条件に他ならない」という立場で、小説や歴史物語の読解を通じて、想像力と思考の訓練を行ったのだった。

さてこの「20世紀の政治的経験」に代表されるアーレントの講義を当時学生だったコーンとヤング＝ブリューエルはどう捉えていたのだろうか。

コーンは、「理論はすべて忘れてください」というアーレントの講義様式が、「考えること」thinking と「思考を理論で網羅すること」encompassing our thoughts in theories との違いを強調するものであったことを意味し、古代ギリシャで言うところの theoria

4 例えば、同じ時期にここパークレーの政治学部で講義を行っていたハンス・ケルゼンも学生に似たような感想を抱いている。「だが私が政治学部で残念に思うのは、学生たちは知的で勤勉で性格もよいけれども、学問的研究に対する関心がやや乏しいことである。試験勉強はきちんとする。ゼミのリポートなどもなかなかよい。だがこの何年かの間に、法理論や国際法を専攻しようとする人物は一人も現れなかった」(Jestaedt [2006=2007:81])。アーレントのケルゼン評については、[Arendt; Blücher, 1955/2/12] を参照。

と theoremata との区分の再生であったと指摘する (Young-Bruehl; Kohn [2007:1046])。つまり、思考の営みそれ自体は、権威ある理論リストを網羅することとは根本的に異なるのであって、「事実」や「出来事」それ自体に向かい合って経験と意味を問いなおす試みこそ、アーレントが講義の中で行なったことであった。換言すれば、アーレントが講義で行おうとしたのは、かつてソクラテスがそうだったように、「知識」の伝達ではなく「思考」を促すことであった。「アーレントは決して自信の意見を『教える』ことはありませんでした。彼女はただ、私たちが自身たちの意見を偏見に囚われずに形成する能力を植え付けたのです」(Young-Bruehl; Kohn [2001:249])。アーレントの教えで重要だったのは、うまく構築された「理論」を覚え込むことではなく、むしろ固定化した「理論」を解体していく「思考」の問いかけにこそあったのだ、とコーンは回想している。

ヤング＝ブリューエルもまた、アーレントの講義について同様の議論を別の角度から論じている。アーレントが西洋思想の伝統的な理論について講義で言及したのは、その偉大な伝統に今一度立ち返るためではなく、どのようにして「使えなくなったか」を知るためであったと指摘する。

考えの末に辿り着いたのは、伝統は一つの終わりにさしかかっており、新たな思索は伝統なしに前進しなければならないということです。まず初めに歴史的に振り変えることで、伝統的概念がどのようなかたちでわれわれの世界で役立たず (useless) になったのか、伝統それ自体が〔全体主義の〕恐怖に荷担するようになったのかを理解することで、思想は前進するのです。このようなことから、アーレントの評論や著作は、新たな思索のために歴史ツアーから始まっているのです。したがって、われわれが繰り返し言及してきた〔概念〕区分の形成こそ、彼女の教育的実践そのものなのです (Young-Bruehl; Kohn [2001:244]、〔〕は石田)。

このように、古代ギリシャを含めた西洋思想を相対化し、なぜそれが「役立たず」になったのかを明らかにしようとする点において、アーレントは他の古代回

帰の思想家 (例えばテキストの「隠された真理」を注意深く読み解けようとするレオ・シュトラウスなど) とは大きく異なる⁵。過去の古いヨーロッパの思想に向かうのは、権威ある古き理論の再発見ではなく、これからの世界を新しく考えるための思想の準備であること。そのようにしてアーレントは「……土地をきれいに掘り返して整備した発掘者のようなものなのです。つまり、習慣の様式、慣習、規則による拘束、役立たずのものから、思考を自由にしてくれた」のだと (Young-Bruehl; Kohn [2001:244])、ヤング＝ブリューエルは伝えている。

以上のように伝えられているアーレントの講義の特徴、すなわち「事実」「出来事」から出発する思考様式、あるいは伝統的ヨーロッパ思想の破壊と再生は、彼女の論稿や著作を強く規定するものであり、この点において「教育」と「研究」とは大きく連動していた、と理解することができる。

『全体主義の起原』自体が、全体主義という理解不可能な「出来事」を理解しようとする知的格闘の書であることは周知の通りである。その他にも、戦争責任問題を論じた「組織的な罪と普遍的な責任」(1945) や『イェルサレムのアイヒマン』、1950年代のマッカーシズムを批判した「元共産主義者」(1953) や、公民権運動への見解を記した「リトル・ロックについて」(1959)、学生運動やベトナム反戦運動を問題とした「暴力について」(1969)、「市民の不服従」(1970)、ペンタゴン・ペーパー事件を題材とした「政治における嘘」(1971) 等々、アーレントの論稿の主要な部分が時代の「出来事」との知的格闘に他ならなかった。また同時代とは一見無関係に見える『人間の条件』や『革命について』も、前者が全体主義におけるマルクスの思想的位置づけを問いかけ、後者の問題設定が「全体主義とは何か」の裏返しとしての「共和国とは何か」であることを想起するならば (Young-Bruehl; Kohn [2007:1050])、アーレントの問題関心は一貫して同時代の政治状況に向けられていたと言えるだろう。

それゆえアーレントの関心は「研究」においても「教育」においても、同時代の政治問題か／政治哲学かという二者択一ではなく、両者が交叉する地点に存

5 アーレントとシュトラウスの古代ギリシャ理解の違いについては、石田 [2009], chp.7を参照。

在していた。その点に関して言えば、例えばヤング＝ブリューエルはこの「20世紀の政治的経験」の講義が行われた1968年という年の象徴性に注目している。この1968年は、一方ではアーレントがその後『精神の生活』に結実する哲学的論稿を手がけ始めた年であり、そこでの「思考とは何か」という問いかけ自体がアイヒマン裁判でのアイヒマンの「無思考性」からもたらされたものであった。また他方では、先述したように「暴力について」や「市民の不服従」など数多くの政治評論が生み出されるきっかけになった数多の事件——マーティン・ルーサー・キングJr.の死、パリでの学生反乱、コロンビア大学での座り込み、ロバート・ケネディの暗殺、シカゴ民主党大会での暴動、そしてチェコスロバキアへのソ連軍の侵入、等々の「事件の奔流」(Young-Bruehl; Kohn [2007:1045])——が生じた年でもあった。それゆえ1968年の講義「20世紀の政治的経験」は、単に「教育」的配慮で行われたものではない。「哲学者であると同時に、ジャーナリストであった」(Young-Bruehl; Kohn [2007:1050]) アーレントの「研究」的関心を如実に反映したものであり、その点において「教育」と「研究」は深く結びついていた。

しかしながら、それと同時にアーレントの「研究」の問題関心は、「教育」では伝えきれないものであり、その点で「研究」と「教育」とのあいだには決定的な断絶が存在していた。学生として受講したコーンらはこの点について、以下のように証言している。

彼女 [= アーレント] はその膨大な知識の一部を、むろんわれわれに分け与えてくれました。しかし彼女にとって本当に重要だったものは、あまりにも政治的で、彼女自身の経験に深く根ざしており、「実存的」過ぎたので、教育によって伝えられるようなものではなかったのです (Young-Bruehl; Kohn [2001:249])。

大学などの教育機関に身を置く研究者の多くが、「研究」と「教育」の両立に苦慮するが、アーレントにおいては「研究」の問い——「政治とは何か」「全体主義とは何か」等々——それ自体が「実存的」であり、なぜそれが重要なのか、「教育」の中で説明するのは困難であったのかもしれない。アーレントの「問い」に共鳴したコーンであっても（あるいは共鳴できたがゆえに）、その「研究」と「教育」とを隔てる「実存的」問

いかけの深淵に気づかざるを得なかったのである。

アーレント自身がどれだけ「実存的」問いの限界を意識していたかどうかは定かではない。しかしながら、先述したように、アーレントがパートタイムとしての大学教員というスタイルを選択した理由に、「研究」と「教育」との対立があったことは疑いない。アーレントが何より自覚していたのは、「書くこと」と「教えること」とが両立できないことであった。「確かなのは、私が書くことと教えることを同時にできないということです。この二つの行為は根本的に相互に対立するのです。この二つを結びつける才能が私にはないのです」(Arendt; Blücher [1955/5/25]) と、アーレントは夫ブリュッヒャーに打ち明けている。また制度としての大学に所属することで行動が拘束されることの他にも、大学教員というペルソナで公衆の目に晒されることもアーレントを煩わせた (Arendt; Blücher [1955/3/8])。大勢の学生たちの好奇心の眼差しに晒されることもまた、アーレントの知的営みを妨げるものでしかなかった。以上のような点を鑑みると、パートタイムとしての大学教員というスタイルをアーレントが採択したのは、「研究」と「教育」との相克に対する彼女なりの「答え」に他ならなかった。

4. 終わりに

本稿では「教育者としてのハンナ・アーレント」に注目することで、アーレントにおける「教育」と「研究」との関係を追ってきた。アーレントの問題関心は、政治ジャーナリズムと政治哲学とを往復するものであり、それは「研究」と「教育」において共有されていたが、両者はときに相克する場合があった。この「研究」と「教育」との相克は大学人誰もが直面するものであるが、アーレント独自の「実存的」問題関心はその相克を深めるものであった。

アーレントが「パートタイム」としての大学教員というワークスタイルを選んだことと、戦後アメリカのアカデミズムに「アーレント学派」が不在であることとのあいだには何らかの関係があったのかもしれない。この点については、レオ・シュトラウスのとの比較が有益な示唆を与えてくれる。同じ時期にドイツから亡命したシュトラウスは同時代の政治から距離を置き、大学という閉ざされた空間（アーレント同様にシカゴ

大学やニュースクールで教鞭を取った）に敢えて身を置いてエリート教育に専念したが、その教育を受けた弟子たちは「シュトラウス派」the Straussian と呼ばれるグループを形成し、戦後のアメリカ社会で知的・政治的影響力を与えるようになった。

これとは対照的に、アーレントは「パートタイム」の中でヤング＝ブリューエルやコーンら優れた理解者を得られたものの、それはアカデミズムで「アーレント学派」と呼ばれるグループを生み出すには至らなかった。アーレントはシュトラウスとは逆に、アカデミズムの枠組みに囚われず、同時代アメリカの現実政治と対峙して言論活動を行ったがゆえに、戦後アメリカ社会で一定の知的プレゼンスを有するに至った、とすることができるだろう。全体主義と核戦争による破壊を同時代のリアルな問題として考え続けたアーレントにとって、俗世を離れたアカデミズムでの禁欲的研究というスタイル自体、肌に合わないものだったのかもしれない。そのような点も踏まえて、一人の亡命ユダヤ人女性が、どのようにして戦後アメリカ社会に知的影響を与えるに至ったのか、その物語を追体験する旅（「教育」と「研究」との関係をめぐる旅）を終えることにしたい。

文献

アーレント書簡集からの引用については日付による表記を行った。また各引用は基本的に各邦訳に依拠しているが、用語の統一や原文の構造を重視して変更している箇所もある。

- ・ Arendt, Hannah, Karl Jaspers 1985 Lotte Köhler and Hans Saner (hrsg.) *Hannah Arendt Karl Jaspers Briefwechsel 1926--1969*, Piper. = 1992 Robert Kimber and Rita Kimber (tr.) *Hannah Arendt Karl Jaspers Correspondence 1926--1969*, Harcourt Brace & Company. = 2004 大島かおり (訳)『アーレント＝ヤスパース往復書簡 1926-1969 : (1)～(3)』みすず書房.
- ・ Arendt, Hannah, Heinrich Blücher, 1996 Lotte Köhler (hrsg.) *Briefe 1936--1968*, Piper. = 2000 Peter Constantine (tr.) *Within Four Walls: The Correspondence between Hannah Arendt and Heinrich Blücher, 1936--1968*, Harcourt Inc.
- ・ Arendt, Hannah 1972, *Crises of the Republic*, Harcourt Brace & Company. = 2000 山田正行 (訳)『暴力について : 共和国の危機』みすず書房 (高野フミ訳も参照).
- ・ The Hannah Arendt Papers, <http://memory.loc.gov/ammem/arendthtml/arendthome.html>
- ・ Jaspers, Karl, 1946→1952 *Die Idee der Universität*, Springer-Verlag. = 1955 森昭 (訳)『大学の理念』理想社.
- ・ Coser, Lewis A. 1984 *Refugee Scholars in America, Their Impact Experiences*, Yale University Press, New Haven and London. = 1988 荒川幾男 (訳)『亡命知識人とアメリカ : その影響と経験』岩波書店.
- ・ Godon, Mordechai 2001, "Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered," in Mordechai Gordon (ed.) *Hannah Arendt and Education: Renewing our Common World*, 2001, Westview Press, pp.37-65.
- ・ Hofstadter, Richard, Walter P. Metzger, 1955, *The Development of Academic Freedom in the United States*, Columbia University Press.
= 1980 新川健三郎・岩野一郎 (訳)『学問の自由の歴史 : II ユニバーシティの時代』東京大学出版会.
- ・ 石田 雅樹 2009『公共性への冒険 : ハンナ・アーレントと《祝祭》の政治学』勁草書房.
- ・ Jestaedt, Matthias (ed.) 2006 *Hans Kelsen im Selbstzeugnis*, Mohr und Siebeck = 2007 長尾龍一 (訳)『ハンス・ケルゼン自伝』慈学選書.
- ・ 潮木守一 1992『ドイツの大学 : 文化史的考察』講談社学術文庫.
—— 1993『アメリカの大学』講談社学術文庫.
- ・ Young-Bruehl, Elisabeth 1984, *Hannah Arendt: For Love of the World*, Yale University Press. = 1999 荒川幾男・原一子 (他訳)『ハンナ・アーレント伝』晶文社.
- ・ Young-Bruehl, Elisabeth and Kohn, Jerome 2001 "What and How We Learned from Hannah Arendt: An Exchange of Letters," in *Hannah Arendt and Education*, pp.225-256.
—— 2007, "Truth, Lies, and Politics : A Conversation" in *Social Research*, Vol. 74, No.4, Winter, pp.1045-1070.

本稿は、2013年 6 月28日東北大学政治学研究会での研究報告を元に作成したものである。研究会を運営された方々、並びにコメントを頂いた方々に感謝の意を表したい。

(平成25年 9 月30日受理)