

Title	教育学において美を語るということ : 文学における子どもを介して
Author(s)	久保田, 健一郎
Citation	大阪大学教育学年報. 2003, 8, p. 87-98
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/12891">https://doi.org/10.18910/12891</a>
rights	
Note	

*Osaka University Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

# 教育学において美を語るということ

## —文学における子どもを介して—

久保田 健一郎

### 【要旨】

周知のように、現在、教育学において美が話題となっている。しかし、古典的な教育学においても、美が主題化されてきたことも事実である。では、何故、現代において美が語られているのか。また、古典的な教育学における美との相違は何なのか。

カントによれば、美とは関心なき態度の結果として生じる。よって、何らかの関心によって利用することはできない。しかし、古典的な教育学は、美を教育の危機を救うメシアとして利用してしまった。そのため、美は関心の側に回収され、美として語られることはなかった。

現代の美の論議は、教育に危機的状況をもたらす原因としての美、あるいは、教育を問い直す装置としての美という想定で語っている。すなわち、美を美として語ることを試みているのである。美は、教育的関心を解体する危険性があるわけだが、そのような危険性を肯定しつつ、美を教育学に導入することが求められる。ここでは、そのような立場から、文学における子どもを教育学に導入していく。

### 1. はじめに

本論文は、教育学において美を語るということについて考察することを目的とする。

教育学において、美はこれまで激しい振幅のもとで語られてきたようだ。古典的な教育学において、美は教育にとって役立つものとして語られ続けてきた。にもかかわらず、現代においては、その美があたかも最先端のテーマであり、美を語るものが教育学を根底から揺るがすような印象を与えているのである。このような錯綜した議論を生み出す原因として、美を語ることの困難さを想定できるだろう。本論文では、そのような困難さを自覚した上で、教育学において真の意味で美を語るということがどういうことなのか考察していきたい。

本論文は以下のような構成で論を進める。まず、美の哲学的考察を行うことで、美という概念がどのように生じてきたのか考察していく。次に、古典と現代の両者の教育学における美の論議を考察し、古典的な教育学において美は真の意味で語られてこなかったが、現代において美を美として語らざるを得ない状況が生まれてきたことを論じていく。最後に、芸術作品に描き出された子どもを考察することで、教育学において真の意味で美を語り、教育を美学化する試みを行っていく。

### 2. 美の哲学的考察

美とは何か。この問いは、教育学において美を語るということについて考察する本論文にとって、不可欠のように思えるかもしれない。しかし、近年の哲学の成果から考えれば、全ての存在者は歴史を超えて存在しているのではなく、その都度の歴史の力によって構成されているのである<sup>1)</sup>。よって、存在者の本質を求める「～とは何か」という問いは、私たちの耳には滑稽なものにしか聞こえないだろう。よって、ある存在者について考察する場合、その存在者が何であるかという問いではなく、それぞれの時代においてその存在者がどのように語られてきたのかという問いを立て、その存在者を構成するその都度の歴史の力を思索することが求められるのである<sup>2)</sup>。

ただ、語る対象が美であるということが、そのような歴史的な思索の安易な適用を思いとどまらせる。他の対象を論じるのであれば、人間の認識は対象である存在者を構成する歴史の力を介してはじめて可能

になるのであるから、その力を考察することによってのみ、その存在者への接近が可能となるのである。しかし、認識の限界から美に突き抜けたカントや、芸術作品に理想的な認識のあり方を求めたハイデガー、アドルノ、ベンヤミンといった哲学者の名前を思い浮かべれば、美は通常の実在者とは異なった次元で思索されてきたと言えるだろう。

認識論的に占める美の特殊な地位については、ハイデガーの思想から理解できる。ハイデガーは自らの美学的立場を表明した『ニーチェ』において、カントの「関心なき適意」という美のテーゼについて述べている。カントによれば、人間が対象に関心なくして接近する際に、美的態度が生じるのである。すなわち、美とは関心なき態度の結果として現れるということである。カントのこうしたテーゼは、ショーペンハウアーによって矮小化された形で継承され、美的態度とは努力の放棄であり、無感動であるとされてしまった。ニーチェはその矮小化されたカントの美のテーゼを受容してしまい、美が関心なきという言葉によって汚されているとした。しかし、それはニーチェによる誤解である。カントが言いたかったことは、「あるものに関心を抱くとき、私たちはそれをういて自分が企て意欲しているもくろみの中へそのものを置く。私たちが関心を抱いているあるものは、はじめからもうひとつの事柄への狙いから取り上げられ、その観点から表象されている」(Heidegger 1996 S.108.)ということである<sup>3)</sup>。つまり、関心とは、人間が対象を自分にとって役立つものとして支配することである。よって、カントの美のテーゼに真の意味で従うならば、以下ようになる。「あるものを美しいと感じるためには、私たちは自分に出会う物事そのものを、どこまでもその物事自身として具えている固有の位階と品格のままに、心むなしく迎え入れなければならない。私たちはその物事を、はじめから他の事柄—われわれの目的や意図とかそれが与えそうな享受や利得とか—を考慮して、計算に入れることは許されない」(Ebd. S.109.)。つまり、関心なき態度とは、対象をありのままに受け止める態度である。その態度は、人間の努力を放棄を意味するものではなく、むしろ最大限の努力を要求するものなのである。そして、「対象そのものへの本質的な関わり合いは、いわゆる〈関心なき〉によってはじめて働き出すのである」(Ebd. S.110.)。

ここで補足しておく、カントの関心とは、必ずしも人間が意識的に対象へと投げかけるものだけではない。むしろ、人間がある対象を認識する際に、その認識を可能にする対象を構成する歴史の力、すなわち、無意識のうちに働いてしまう関心こそが重要であろう。カントが提出し、ニーチェによって誤解されながらも、ハイデガーが高く評価した「関心なき適意」という美のテーゼによれば、美は対象を構成する歴史の力を乗り越えた場所に現れると言えるだろう。美は、意識的であれ無意識的であれ、人間の関心による対象への接近、換言すれば、人間の対象への支配を免れるものとして現れるのである。

このような美学的立場は、彼の中心的テーマである存在への思索に受け継がれる。周知のように、ハイデガーは存在者を存在させる主体の座に人間が居座る人間中心主義を一貫して批判している。にもかかわらず、ハイデガーは、「芸術家=存在は、産出することができることである」(Ebd. S.66.)と述べ、芸術家に存在者を存在させる力を見ているのである。このようにハイデガーは人間に存在者を存在させる力を認めていないにもかかわらず、芸術家にだけはその力を与えているのである。こうして、ハイデガーは人間中心主義を乗り越える起点として、美に期待を託すこととなる。

ハイデガーが批判する人間中心主義の場合は、関心が存在者を存在させる力を持っていると考えられる。その場合、存在者は人間の力によって存在することになり、全ての存在者が人間にとって役立つものとして立たせられることとなる。そこでは、存在者は歪んだ姿でしか現れることはできないのである。しかし、芸術家のみは、関心なく存在者を存在させる力を手にしている。存在者が存在するという事実のありのままを受け止め、それを表現することで、存在者があるべき姿で存在することが可能になるのである。

ここで単純な疑問が浮かぶだろう。美は本当に歴史の力を超えているのだろうかという疑問である。確かに、美とは関心なき態度の結果として生じるものであり、その意味では歴史の構成する力とは無縁の場所に生じるものとされている。しかし、そのような一見非歴史的で、透明な場所でさえも、歴史的産物に過ぎないのではないかという疑問は避けられないだろう。換言すれば、真の意味で関心なき態度などありうるのだろうか、関心なきとされる態度でも実際は関心なき関心に過ぎないのではないかという疑問である。こうして、美の哲学的考察は困難な局面を迎えるのである。

### 3. 古典的な教育学における美

前章の考察では、ハイデガーにおける美の哲学的考察が、美は歴史の力を超えたものなのだろうかという疑問に突き当たることがわかった。では、教育学における美の論議はどうだろうか。教育と美の関係はプラトンやアリストテレスまで遡ることができるだろうが、教育学の輪郭が明確になった近代以降に絞るとしたら、古典的な教育学における美は近代教育学の批判として現れてくると言えるだろう。近代教育学は、当然、近代の特徴である人間中心主義に基づいている。よって、古典的な教育学における美は、ハイデガーの美と同様に、人間中心主義を乗り越える起点として期待がかけられたのである。

真壁宏幹は、このような古典的な教育学における美への期待について、20世紀前半のドイツにおける芸術教育に関する研究の中で詳細な分析を行っている。真壁はバウハウスの音楽教師グルノーに注目し、ここでは「伝統的身振りや表現や古典作品を身につけさせる教育からの〈解放〉を目指す《脱—歴史化》」(真壁 1999 118頁)が求められていたとする。そこでは「〈自然な〉リズムや姿勢を自ら見いだしていくこと」(同上 115頁)が重視され、音楽における美を起点として、歴史を超えた透明な場所としての身体の自己形成力に期待が託されるのである。

しかし、真壁は美を起点とした脱歴史化が本当に可能なのかという疑問を提示している。その理由として、この脱歴史化が「何らかの形で文化的歴史的对象の媒介なしには不可能」である点、そして、「このタイプの人間形成論がドグマ化した場合、〈歴史的教養財〉にかかわって今度は皮肉なことに〈身体的なもの〉の規定性、拘束性が高まることになる」(同上 119-120頁)点を挙げている。歴史を超えているはずの美的教育が歴史的手段を介してはじめて可能になるという指摘は、美が芸術作品として、すなわち、一つの存在者として表象される場合、歴史の内部に身を置かざるを得ないという困難さを示している。この点も重要だが、とりわけ問題となるのは、美を安易に超歴史化してしまうことでかえって抑圧的に機能してしまうという後者の指摘であろう。この点は、透明な自己を目指すグルノーの実践が、「近代教育の特徴である〈自己活動〉の原理の芸術教育バージョン」(同上 116頁)であるという真壁自身の指摘につながるだろう。近代教育学は子どもの自己活動を重視するわけだが、そのためには歴史を超えた子どもの自然を規定し、その規定された自然に子どもを従わせなければならない。そのように規定されてしまえば、すでに自然ではないことは言うまでもないだろう。むしろ、脱歴史化されているはずの子どもの自然が歴史化され、同時にその歴史化された自然が脱歴史化されたものとして表象されてしまうことで、強力に子どもを抑圧することになるのである。グルノーの実践は、美を起点として歴史を超えた自己形成を試みているので、一見近代教育学を批判しているように思えるだろう。しかし、近代教育学はこのような入り組んだ自然支配を特徴としているが故に、奇妙なことに同様な構造が当てはまってしまうのである。グルノーの自然な身体は、歴史化された身体が脱歴史化されたものとして表象されたに過ぎず、結局は子どもを抑圧することになるのである。

こうして、グルノーにおける教育実践も、ハイデガーの哲学と同様に困難な局面を迎える。ハイデガーがあるべき姿で存在者を存在させる力を美の中に見たように、グルノーは美の中に脱歴史化された本来的な教育力を見失ってしまうのだ。このような美の設定は、それぞれ存在者の存在を思索する哲学、人間の成長を思索する教育学といったそれぞれの関心の側に美を回収しているに過ぎないのである。関心なき美を関心の側に回収することで、美は美である所以を喪失してしまうのである。ここに、古典的な教育学における美の語り方の典型を見ることができよう。すなわち、関心なき、あるいは、脱歴史化という想定のもとで本来的な教育を可能にするものとして、美を関心の側、歴史の側に回収し、教育にとって役立つものとして立たせてしまうということである。役立つものとして立たせてしまえば、それはすでに美とは言えないだろう。このグルノーの実践は一つの例に過ぎないが、古典的な教育学において総じて教育の側から美に期待がかけられていたことを考えれば、そこでは美は美として語られてこなかったと言えるのではないだろうか。

#### 4. 現代の教育学における美 ～教育学における子どもの不可能性～

すでに述べたように、現在の教育学において、美はあたかも最先端のテーマであり、従来の教育学を根底から揺さぶるものとして語られているようだ。ということは、前章で述べた古典的な語り方とは異なった傾向が現れているということではないか。確かに、現代においても美を語る水準は様々であろうし、美を教育に役立つものとして立たせる論もあるかもしれない。しかし、美を教育に役立つものとして直線的に語る研究が必ずしも主流とは言えなくなっているという現状は確認できるだろう。

では、何故、現代において美は教育学を揺さぶるものとして語られているのだろうか。その理由として、美が教育の領域へととめどなく流れ込み、教育を浸食しつつあるという現状が挙げられるだろう。そのために、現代においては、古典的な教育学のように美を教育に役立つものとして導入するという楽観的な想定が成立し得なくなっているのではないだろうか。

このような教育の領域への美の浸食は、様々なレベルで見受けられるのだが、以下では、教育の対象である子どもに美が浸食することで、これまで教育学が想定してきた子ども像が不可能になっているという事例を通して、現代において美が教育に浸食している姿を具体的に描き出していく。

さて、常識的な感覚では、子どもとは歴史を超えて普遍的に存在しているかのように思えるかもしれない。しかし、語る対象が歴史的に構成されているという近年の哲学の成果を考慮に入れれば、子どもという存在者でさえも歴史の産物であると言えるだろう。また、社会史や心性史の成果から考えても、その見解は肯定されるべきものである<sup>4)</sup>。このような歴史の織物としての子どもという見解は、現代の教育学ではすでに自明のものとしてされているようだ。

このように子どもとは歴史的に構成された概念であるわけだが、とりわけ教育学においては、子どもは教育の対象として構成されていく。つまり、教育学における子どもとは、教育の対象として見なそうとする関心、すなわち、教育的関心によって生産された子どもなのである。教育学は、教育的関心に基づいて、科学的成果を駆使したり、子どもはこうあるべきだという理念を投影したりすることで、子どもを規定していくことになる。教育学においては、そのように規定された子どもが真の子どもとなるわけだが、実際は教育的関心によって生産された子どもに過ぎないのだ。

しかし、そのような事実は、教育的関心によって生産された子どもが現実の子どもと異なるということの意味していない。そもそも、子どもとは歴史の力によって構成された概念に過ぎないのだから、その構成を超えた現実の子どもが存在するはずがない。むしろ、生産された子どもが現実の子どもとして姿を現す、換言すれば、教育学の理論が現実の子どもを生産するということである<sup>5)</sup>。

こうして生産された現実の子どもに当てはまらない子どもも少なくないだろう。しかし、ある子どもが教育的関心によって生産された現実の子どもと一致しないとしても、教育に失敗した不幸な子どもとして深く同情され、再教育や治療を求められるだけである。すなわち、自ら生産した現実を揺り動かすはずの出来事が起こったとしても、その出来事は現実からのズレとして解釈されるだけである。

しかし、今日、教育学によって生産された子どもを、現実の子どもとして構成し続ける力が失われつつあるようだ。換言すれば、教育学によって生産された現実の子どもが、現実の子どもとして成立する根拠を喪失し、虚構の子どもに成り下がっているということである。その事実は、教育的関心によって生産された子どもの虚構性が露わになったというよりも、そもそも教育学の子どもが現実として成立しえなくなったと解釈すべきだろう。何故なら、何らかの関心によって生産された概念を虚構と呼ぶのであれば、現実として成立している全ての存在者も虚構と呼ぶしかないからである。こうして現代において、教育学の子どもは現実として成立しえなくなり、虚構として姿を現すようになったのである。

このように教育的関心によって生産された子どもを現実の子どもとして構成できなくなりつつある原因として、子どもへの美の浸食を見ることは容易であろう。美を「関心なき適意」として定義するならば、学級崩壊の日常化も、いわゆる「ふつう」の子が起こす犯罪も、子どもが教育的関心を超えて美的に行動してしまっていることを示しているのではないか。教育的関心は、美の浸食によって、現実を構成する力を喪失しつつあるのだ。こうして、現代における美の論議において、教育的関心から美を導入するというよりも、否応なく教育の領域に流れ込み、教育的関心を食い荒らしてしまう美を考察するという新たな傾

向が現れたと考えられる。

ただ、このような危機的状況においてはじめて、教育学において真の意味で美を語る事が可能になったと言えるのではないか。この危機的状況は、美を教育にとって役立つものとして語ることで、関心の側に回収してしまうことを不可能にしたのである。現代において、教育学において美を語るためには、教育的関心を超えて語る事、すなわち、真の意味で美を語る事しかできないと言えるのではないか。

ただ、教育的関心を超えて美を語ってしまえば、教育学は崩壊してしまうという批判もあるかもしれない。しかし、従来の意味での教育学は崩壊したとしても、教育的関心を超え、美学化された教育の姿が現れてくるのではないか。教育学において真の意味で美を語るということは、教育を美学化することであろう。こうして美学化された教育学においては、教育的関心が崩壊したとしてもなお教育を成立させる強度とは何かという問いが重要なテーマとなるのではないか。

## 5. 教育の美学化 ～『午後の曳航』における美と教育～

### ①美的な子どもはどこにいるのか

以下では、前章までの考察をもとにして、筆者自身による教育の美学化の試みを行っていききたい。

教育学において真の意味で美を語るためにはどうすればよいのだろうか。様々な方法論が考えられるが、その一つとして、従来の教育学のように関心によって生産された子どもではなく、関心なくして生産された子ども、いわば美的な子どもを想定して思索を進めるというアプローチがあり得るだろう。ここでは教育学において美的な子どもを語るという方法論で、教育の美学化を試みていく。

では、美的な子どもはどこにいるのだろうか。例えば、いわゆる「美的な」日常生活を送る子どもを基準として子ども概念を規定して、その規定された子ども概念を教育学に導入するという方法論も考えられるかもしれない。しかし、美的な子どもとは、関心を超えた子どものことであり、必ずしも特定の生活様式を持つ子どもを指しているわけではない。むしろ、特定の生活様式を持つ子どもを基準として子ども概念を規定する際に、関心によって子どもを生産してしまうことになるのである。これでは従来の教育学とは異なった関心のもとで子どもを生産しているだけであり、教育の美学化とは言えないだろう。

では、美的な子どもはいったいどこにいるのだろうか。おそらく芸術作品に現れているのではないか。確かに、芸術作品の中には、作者の関心によって生産されているものもあるだろう。このような芸術作品では、作者の思い入れに過ぎない子ども像が、あるべき子ども像として読者に押しつけられているだけであり、そこに美的な子どもが存在する余地はない。しかし、すでに述べたように、芸術家は関心なきままに存在者を存在させる力を持っているのである。よって、良質な芸術作品であれば、作者の関心を超えて子どもが表象されているはずである。そこで描かれた子どもは、関心なくして描かれた子ども、すなわち、美的な子どもと言えるのではないだろうか。良質な芸術作品の中に描かれた子どもは、関心なくして描かれているが故に、決してあるべき子ども像として読者に押しつけられることはないだろう。このようにして描かれた美的な子どもを導入することで、教育学において真の意味で美を語る事がはじめて可能となり、教育の美学化の試みに着手することができるのである。

ところで、何故、良質な芸術作品においては美的な子どもが表象されるのだろうか。この点を説明するためには様々なアプローチが考えられるが、ここでは、作家の三島由紀夫による子どもの描写をミメシス概念を用いて解釈することで、芸術家がいかにして関心なきままに存在者を存在させるのか考察していく。

三島が子どもを描いた作品としては、後に詳しく述べる『午後の曳航』の他、自伝的形式で子ども期、青年期の繊細な心理を描いた『仮面の告白』が有名である。「永いあいだ、私は自分が生まれたときの光景を見たことがあると言い張っていた」（三島 1987 5頁）というあまりにも有名な言葉で始まる『仮面の告白』は、主体が現在の視点から過去を編集する通常の自伝と異なり、主体に回収しきれない記憶の断片を断片のまま羅列するものである。その奇妙な題名は、語り手が自らの素性を明かさないことで、主体による編集からは排除されるはずの出来事さえも描くことを可能にするのである。また、冒頭の有名な言

葉は、主体による編集ならばこぼれ落ちるはずの曖昧な記憶の断片さえも描かれていることを示しているのである。こうして主体による編集から解放されることで、この小説では、肉体をすり減らすほどの自慰、同性や屍体への性的欲求、肉体労働者への屈折した憧れといった、通常の自伝であれば決して記され得ない出来事が次々と羅列されていくのである。

Ch.ヴルフは、これと類似した評価を、ベンヤミンの自伝的エッセイ『ベルリンの幼年時代』に対して行っている。ヴルフによれば、ベンヤミンはその自伝を描く際に、通常の自伝のように主体が過去の断片を編集する代わりに、ミメーシスの回想によって過去の断片の再構成を行っているとしている（Wulf 1996 S.27.）。その結果として、主体に回収しきれないはずの情景や物音が、この自伝の全面に出されることになる。このようなベンヤミンの自伝は、主体による過去の編集が行われてないため、一見とりとめのないイメージの羅列のような印象を与えているが、にもかかわらずミメーシスの構成力によって作品として成立するのである。

では、そのミメーシスとはどのようなものだろうか。周知のように、ミメーシスは主に美学の概念であり、模倣の意味に限定されることが多いが、芸術家による描写や表現などの意味も含んでいる。プラトンの『国家』におけるミメーシスの論述では、芸術家はアイデアを求めるメテクシスの義務から解放され、ミメーシスによって現象や仮象の世界を描くことを許される（Wulf 1997 S.1018.）。アイデアを求めるということは関心によって存在者を本来的な姿で存在させることであり、芸術家はそのような義務から解放されるということである。こうして芸術家は、関心を超えて現象や仮象を描くことで、存在者を存在させていくのである。この現象や仮象の生産は、存在者を存在させることと対極に位置するように思えるかもしれない。しかし、現象や仮象の生産とは、単にうわべだけの偽物を生産するというのではなく、関心を超えて美的に存在者を存在させるということの意味するのである。

三島もベンヤミンと同様に、ミメーシス能力によって自伝的小説を書いたと考えられるだろう。仮に三島がメテクシスにおいて子どもを描くとしたら、彼にとって本来的な子どもを描くことになるだろう。事実、三島は彼が理想としているはずの男根的な青年を描くことも少なくない。しかし、三島がそのような青年を描くと、極めて理念的、抽象的な人物に陥ってしまうのだ。三島も自伝的小説を書く際に、実際はメテクシスによって男根的な子ども時代、青年時代を描きたかったのかもしれない。しかし、芸術家としての三島はそのような描写を許すことができず、ミメーシスによって美的な子どもを描くしかなかったのではないか。このようにして描かれた美的な子どもを教育学に導入していくことで、教育の美学化が可能になるかもしれない。

## ②『午後の曳航』について

以下では、三島由紀夫の小説『午後の曳航』に描かれた子どもを教育学に導入することで、教育の美学化を試みていく。前章で触れた『仮面の告白』は主に個人の成長に焦点が当てられていたわけだが、本章で考察していく『午後の曳航』では美的な子どもの姿が描かれているのみならず、美的な子どもの目から見た大人の姿が描かれているのである。この美的な子どもから大人へのまなざしは、大人と子どもとの関係に何らかの示唆を与えているように思える。よって、この作品には美的な大人—子ども関係の可能性が描かれていると考えられる。教育という大人—子ども関係によって成立する営為について考察する上では、この作品は大きな示唆を与えてくれるだろう。

『午後の曳航』は以下のようなストーリーで描かれている。この小説の主人公である登は13歳の少年である。登は、教師も一目をおくほどの優等生グループの一人であり、彼はそのグループの仲間たちと、人間の無用性や人生の虚しさなどについて日々語り合っている。彼らにとって、人間が作った社会など無意味であり、それを代表する父親や教師は、父親や教師であることそのもので大罪を犯しているのだ。

そんな登でも、唯一人尊敬すべき大人がいた。それは、母の愛人である船乗りの竜二だった。流行歌を口ずさみながら荒ぶる海を渡り歩く竜二の姿は、陸の大人たちの退屈さに比して輝かしいものに映っていたようだ。しかし、出航の日が過ぎても、竜二は海に出ようとしない。何故なら、彼は登の母と結婚し、陸の生活を決意してしまったのである。竜二は、文学書を読み、登の母が営む店の経営を学ぶことで、陸

の生活に適應しようとした。竜二の愚行は次第にエスカレートし、登に対して教育者として接するまでに落ちぶれたのである。このような竜二の墮落を目にした登の落胆ぶりは想像に難くない。登がこの許し難い事実を仲間たちに報告すると、彼らは事の重大さに驚愕し、竜二の処刑を計画する。彼らは竜二を海が見える丘に呼び出し、毒入りの紅茶を勧める。竜二が海を見つめ、船の上の栄光の日々に思いを馳せながら紅茶を飲み干す場面で、この小説の幕は静かに閉じられる。

以上のストーリーで描かれるこの小説において、主人公の子どもたちは、外見上は教育学によって生産された子どもと相応している。しかし、実際は美に浸食されており、教育的関心が現実の子どもを決して構成し得ないことを示している。この小説が世に出たのは、現代的な少年犯罪が頻発する遙か昔の昭和38年である。時を隔てて、三島が描いた子どもの姿が現実となってきたと言えよう。よって、現代において、再び深く読まれるべき小説と言えるだろう。

以下では、この小説を二つの観点から考察していく。一つは子どもについて、もう一つは大人—子ども関係についてである。

### ③美的な子どもについて

第一の点は、子どもについてであるが、この小説に描かれた子どもたちは美に浸食されており、関心を超えてひたすら美しく蠢き続けていたようだ。まさしく、芸術作品の中にしか現れない美的な子どもと言っていいだろう。

では、登たちの美的な蠢きとは、単に衝動的なものだったのだろうか。この小説を読めば明らかのように、実際は彼らの蠢きとは決して無秩序なものではなく、厳格な秩序に従うことで禁欲的に蠢いているのである。その厳格な秩序とは、この小説においてしばしば繰り返される「世界はいくつかの単純な記号と決定で出来上がっている」（三島 1990 11頁）という言葉、あるいは人間が手に触れることが許されないほどの完璧さを示す「内的関聯」（同上 51頁など）という言葉に現れている。この記号や決定、内的関聯とは、人間の関心を超えた場所に生じる美の秩序と言えよう。登たちはこの秩序に禁欲的に従って生きているのである。登たちにとって、人間がその美の秩序に背き、自らの関心によって何かを為すことは、許し難い行為だったのである。その許し難い行為とは、陸の大人たちが飽きもせず繰り返している愚行のことを指しているのだ。

この点は、彼らのリーダー格である「首領」という少年が竜二の処刑の理由を語る際に、簡潔にまとめられている。「世界は単純な記号と決定で出来上がっている。竜二は知らなかったかもしれないが、その記号の一つだった。…僕たちの義務はわかっているね。転がり落ちた歯車は、又もとのところへ、無理矢理はめ込まなくちゃいけない。そうしなくちゃ世界の秩序が保てない。僕たちは世界が空っぽだということを知っているんだから、大切なのはその空っぽの秩序を何とか保って行くことしかない。僕たちはそのための見張り人だし、そのための執行人なんだからね」（同上 156頁）。登たちにとって、風や波が人間を脅かし続ける海とは、美の秩序を象徴するものだった。それに対して、人間が社会を作り上げてしまった陸とは、墮落したものに過ぎなかったのである。よって、船を降りるという竜二の選択は、自らを墮落させる行為だったのである。そうであるとしたら、登たちは竜二を助ける義務があるだろう。登たちによる竜二の処刑は、決して彼らの悪意によるものではない。処刑とは、竜二を墮落から救い、再び美の秩序へと連れ戻すという慈善的な行為だったのである。

確かに、登たちが憧憬する美の秩序も、関心によって作り出されたものに過ぎないのではないかという批判もあるかもしれない。しかし、登たちにとって、美の秩序とは、波風吹きすさぶ海に象徴されるように、人間にとって理解可能なものではないのである。また、その秩序が人間の生を脅かしさえすることにも気づいていた。登たちは、美の秩序が自らをも危険に陥れることを知っていながらも、それに従おうとしていたのである。

このように考えれば、美の秩序とは人間にとって絶対的に手の届くことのない他者と言えるだろう。人間は、他者としての美の秩序に対して、畏敬の念を持って崇め、献身的に従うことしか許されないのだ。人間が美の秩序を関心の側に回収することなど、決して叶えられぬ望みなのである。



#### ④美的な大人—子ども関係

第二の点は、大人—子ども関係についてである。他者としての美の秩序に従って蠢く登たちにとって、教育的関心によって成立する大人—子ども関係は吐き気を催すほどのものだったようだ。そのような関係は、陸の大人たちが美の秩序に背くことによって成立させた醜悪な関係に過ぎないのである。

美の秩序に背いた大人—子ども関係への嫌悪感は、この小説の様々な場面で見うけられる。例えば、竜二が登と偶然出会った際に見せた笑顔は、登をうんざりさせるものだった。「(竜二は) 登に対して、へつらうように、不必要な笑い方をした。その笑いはまったく不必要だった。それは登を子供扱いにして貶めるばかりではなく、竜二自身をもく子供好きの大人〉のみっともない戯画に変えてしまうのだ」(同上 62頁)。美の秩序に背いて子どもに接するということは、子どものみならず、大人自身をも貶めてしまうのである。このように教育的関心による大人—子ども関係は、お互いを矮小化してしまうほど醜悪な関係なのである。

このように登たちは教育的関心によって成立する大人—子ども関係に退屈しているわけだが、天才を自任している彼らは、冷静にもその教育的関心を逆利用するときもある。墮落した竜二を処刑することで救出しようとするとき、「首領」は刑法第41条、すなわち、「十四歳ニミタザル者ハ之ヲ罰セズ」という文言を読み上げた後、以下のように呟く。「それはいわば大人たちの作った童話だけど、ずいぶん危険な童話を作ったもんだな」(同上 159頁)。陸の大人たちの教育的関心が生み出した「危険な童話」を嘲笑し、逆利用することで、彼らは竜二の救出を敢行するのである。

ただ、この小説では、教育的関心による大人—子ども関係を否定するだけでなく、関心を越えた美的な大人—子ども関係の可能性も示唆されているようだ。というのは、前半における登と竜二の関係は明らかに関心を越えて成立していたからである。正確に言えば、竜二に教育的関心がないからこそ、登と竜二の関係が美しく成立していたのであろう。逆説的な言い方になるが、二人の間には教育的関心なき教育関係が成立していたと言えるだろう。

陸の大人たちは、自らがでっち上げた社会の正義を代表して近づいてくるわけだが、竜二は、何も背負うことなく登に接していた。にもかかわらず、嵐に打たれながら、激しく波立つ海を疾走する船の話の聞くだけで、登は竜二に畏敬の念を抱かざるを得なかったのだ。つまり、竜二が意識せずとも、登には竜二の背後に他者としての美の秩序が見えていたのである。ここに美的な大人—子ども関係が成立していると言えるのではないか。

東の間の陸の生活を終えると、竜二は再び海へ去っていく。竜二が陸の社会に安住することなく、荒々しい海へ去っていくからこそ、竜二と登の美的な関係が成立していたのである。何故なら、竜二は登の前に他者として現れることで、登にとって大人たり得たのである。だからこそ、竜二が海を捨て陸を選んだとき、換言すれば、自らの背後にある他者性を放棄したとき、登にとって大人である所以を失ったのである。陸に降りた竜二が、教育的関心によって再び登との関係を構築しようと試みても、その関係は成立し得ないことは明らかだろう。

#### ⑤教育を成立させる強度

これまで三島由紀夫の小説『午後の曳航』を考察してきたわけだが、最後に、この小説に描かれた美的な子どもの姿と美的な大人—子ども関係から、教育的関心が崩壊した後に教育を成立させる強度について論じていく。

『午後の曳航』の考察から現れてきた子どもの姿や大人—子ども関係は、従来の教育学とは相容れないものだろう。むしろ、その子どもたちは治療が必要な子どもであり、その大人—子ども関係は修正されるべき関係であろう。このような相容れなさは教育を美学化した結果、教育学が新たなる地平を切り開くであろうということを示している。この新たなる地平に至った教育学に現れた美的な子どもの姿、そして、美的な大人—子ども関係を見ていくと、美学化された教育を支える強度として、他者への崇高なる感情が想定できるだろう。

『午後の曳航』において、他者は海によって象徴されている。人間にとって理解不可能であり、時には

人間の生さえをも脅かす海への畏敬の念、そして、海を背後にして登の前に現れる竜二への憧れ。このような自らの理解を超えた他者への崇高なる感情が、新たな教育学を支える強度と言えるのかもしれない。

ただ、この小説には一つだけ物足りない点がある。それは海と陸が二項対立で描かれている点である。海と陸が完全に対立する二項であり、決して相容れないものとされているからこそ、竜二は結婚を決意したとき栄光の日々の終焉を自覚したのであり、登たちはそんな竜二を救うために処刑するしか術がなかったのである。要するに、この小説では、陸で生活を営む人々にとって、他者とは非日常的な場所にしか現れないことになっているのである。他者への崇高なる感情が生じる瞬間は、決して日常生活には訪れることはないのである。

しかし、陸で生活することは、海を完全に放棄するものなのだろうか。換言すれば、私たちの日常生活において、他者は決して訪れることがないのだろうか。おそらく、それは事実ではないだろう。例えば、ブルーストは、『失われた時を求めて』において、紅茶に浸したマドレーヌを口に含むことで突然現れてくる、失われたはずの記憶の連鎖について述べている。マドレーヌという極めて日常的な存在者が契機となることで、崇高なる感情が生じ、その結果現れた記憶の連鎖が芸術作品として結実したのである。ということは、退屈な日常生活においても、マドレーヌを口に含むような何気ない瞬間に他者が訪れることがあり得るのである。

このように考えると、美学化された教育学にとって重要なことは、淡々とした陸の生活に垣間見える海の断片を一つ一つ拾い集めていくことではないだろうか。それは、詩人が、街の喫茶店で作品のモチーフをノートに書き留める作業と似ているかもしれない。そんな繊細な作業が、美学化された教育学にとってささやかながら大切なことなのかもしれない。

#### <注>

- 1) このような立場にある哲学としては、古くはニーチェ、ハイデガーの名が浮かぶが、現在の教育学、とりわけ教育哲学・教育人間学へ直接的な影響という点を考えれば、フーコー等のフランスのポスト構造主義の思想家たちを置いて他はないだろう。
- 2) 教育学において、このような立場を明確にするものとして、Ch.ヴルフらが提唱する歴史的教育人間学が挙げられる。歴史的教育人間学は、対象を歴史性を自覚し、それを構成する歴史の力を見ていくわけだが、その際、研究者自身の視点の歴史性への自覚も求めるのである (Wulf, Ch. (Hrsg.): 1994, *Einführung in die pädagogische Anthropologie*, Weinheim und Basel. [高橋勝監訳 2001 『教育人間学入門』 玉川大学出版部])。日本における歴史的教育人間学に関する研究としては、『教育人間学入門』の監訳者でもある高橋勝が、その理論が現れる背景や方法論について論じている (高橋勝 2000 「教育人間学の課題と方法 Ch.ヴルフの歴史的教育人間学を中心に」 『横浜国立大学教育人間科学部紀要Ⅰ (教育科学)』 No.3 11-24頁)。また、ヴルフは歴史的人間学の成果の集大成も編集している (Wulf, Ch. (Hrsg.): 1997, *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim und Basel.)
- 3) 引用は訳書がある場合はそれを参照したが、必要に応じて訳し直している。
- 4) 子どもが歴史的構成物であるという見解を、社会史の視点から提出したフィリップ・アリエスの研究が教育学に与えた影響はあまりにも大きい (F. アリエス 1980 『「子供」の誕生 アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』 杉山光信他訳 みすず書房)。
- 5) このような見解を比較的早い時期に出したものとして、1987年のレンツェンの論が挙げられるだろう。レンツェンによれば、構造主義の記号理論は「理論が現実の不在を隠蔽する」(Lenzen 1987 S.49.) といった見解を提出し、教育学の理論が「学問共同体の儀礼的な議論のなかで生み出される一つの神話」(Ebd.) に過ぎないことを明らかにした。ポスト構造主義はその見解を一層押し進めることで、「理論の記号はもはやいかなる現実も指し示さない」(Ebd. S.50.) とした。すなわち、「記号はもはや現実の不在を現すにとどまらず、もはやいかなる現実も指し示さない、記号そのもののシュミラークルになってしまった。記号が現実をシミュレートするのである。現実とは記号にとってかわられ、記号と記号によって表される内容とのあいだにはもはや何の対応関係もない」(Ebd.)。

この点に関して、レンツェンはヴィム・ヴェンダースの映画『ことの次第』の中の「人生は色つきだ。モノクロはもっとリアルだ」という台詞を引用し、映画というメディアが現実にとって代わり、よりリアルなハイ

パーリアルとなるとしている。

<参考文献>

- F. アリエス 1980 『「子供」の誕生 アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』 杉山光信他訳 みすず書房。
- Ehrenspeck, Y.: 2001, Ästhetik und Bildung, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg.4, S.5-21.
- M. フーコー 1974 『言葉と物 - 人文科学の考古学』 渡辺一民他訳 新潮社。
- Gebauer, G./Wulf, Ch.: 1992, *Mimesis*. Kultur-Kunst-Gesellschaft, Reinbek.
- Gebauer, G./Wulf, Ch.: 2001, *Studien zur Mimesis*, (Manuskript).
- Heidegger, M.: 1996, Nietzsche1, In: Martin Heidegger Gesamtausgabe Band 6.1, Frankfurt am Main. (細谷貞雄他訳 1997 『ニーチェ』 平凡社ライブラリー)
- 今井康雄 1997 「メディア・美・教育-20世紀ドイツ教育思想史序説」 『近代教育フォーラム』 Vol.6 81-98頁。
- 今井康雄 1998 「現代学校の状況と論理-〈生活と科学〉から〈美とメディア〉へ」 (『岩波講座 現代の教育 2 学校像の模索』 所収) 170-203頁。
- Lenzen, D.: 1987, Mythos, Metapher, und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg.33, S.41-60. (後藤卓也訳 1993 「神話・メタファー・シミュレーション-ポストモダンにおける体系的教育学の展望」 『思想』 Vol.833 198-221頁)。
- 真壁宏幹 1999 「美的人間形成の〈脱-歴史化〉 1910~1920年代ドイツの芸術活動と芸術教育実践の考察を通して」 『近代教育フォーラム』 Vol.8 111-124頁。
- 三島由紀夫 1987 『仮面の告白』 新潮社。
- 三島由紀夫 1990 『午後の曳航』 新潮社。
- 西村拓生 1999 「プリズムとしてのシラー『美育書簡』 〈美と教育〉に関するトピカのために」 『近代教育フォーラム』 Vol.8 137-148頁。
- 高橋勝 2000 「教育人間学の課題と方法 Ch.ヴルフの歴史的な教育人間学を中心に」 『横浜国立大学教育人間科学部紀要I (教育科学)』 No.3 11-24頁。
- Wulf, Ch. (Hrsg.): 1994, *Einführung in die pädagogische Anthropologie*, Weinheim und Basel. (高橋勝監訳 2001 『教育人間学入門』 玉川大学出版部)
- Wulf, Ch. (Hrsg.): 1997, *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim und Basel.

## **On Discussing Aesthetics in Pedagogy : Through the Portrayal Children in Literature**

KUBOTA Kenichiro

As everyone knows, in pedagogy, aesthetics has become the center of attention now. However, it is also true in classic pedagogy, that aesthetics has been topicalized. Why is aesthetics actively discussed in the present age? Moreover, what is the difference as compared to the aesthetics in classic pedagogy?

According to Kant, aesthetics comes to being as a result of an uninterested attitude. Therefore, it cannot be used with the object of a certain concern. However, classic pedagogy used aesthetics as the Messiah that saves education from crisis. Therefore, aesthetics was only regarded from the perspective of concern and was not told as aesthetics.

In the current argument of present-day aesthetics, it is discussed under the assumption of aesthetics as a cause which produces critical situation to education, or aesthetics as an equipment to reflect upon education. That is, an attempt is made to tell aesthetics as aesthetics. Although aesthetics has the disassemble educational concern, introducing aesthetics into pedagogy is called for based on the affirmation of such a danger. In this paper, the portrayal of children in literature is examined from the perspective of pedagogy.

