The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	教育思想における構造主義の問題圏 : 抵抗から行為の組織化へ
Author(s)	國崎, 大恩
Citation	大阪大学教育学年報. 2010, 15, p. 3-15
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/3506
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

教育思想における構造主義の問題圏
―抵抗から行為の組織化へ―

國　崎　大　恩

【要旨】

本稿の目的は、クロード・レヴィ＝ストロースの思想を通して、教育思想における構造主義の新たな射程を明らかにすることにある。

日本の教育思想において、構造主義の思想は主に他者論と結びつく形で受容されてきた。その結果、構造主義の思想は近代教育学批判のための地平を開き、「主体化／従属化」に対していかに抵抗するのかという問題を考察すべきテーマとして設定してきた。本稿はそうした従来の構造主義の問題圏とは異なる形で構造主義の問題圏を示し、新たな教育に関する議論の方向性を提示している。

本稿で示された教育思想における構造主義の問題圏とは、教育と呼ばれうる現象を組織化する行動をみなければならないというものである。そして新たな教育に関する議論において核となりうる概念を「行為（pratique）」と対置される「実践（praxis）」というものに見いだし、教育という行為がどういった実践によって組織化されているのか、そしてそこでは何が可能なものとされ何が不可能なものとされるのかを問うという新たな教育に関する議論の方向性を提示している。

1　教育思想における構造主義の受容とその課題

構造主義といえば、アルチュセールやフーコーといった思想家、レヴィ＝ストロースといった人類学者、ラカンといった精神分析学者らの名前があげられることが多い(1)。このように構造主義は様々な領域にみられるが、それらはすべて主体を否定する思想であると言われることがある(2)。確かに彼らは自律的な存在者を前提とする主体観は放棄するのだが、だからといって主体を論じることそれ自体を否定するわけではない(3)。たとえば、フーコーは「ある個人が主体としての機能を果たすようになるかもしれない条件の分析」（フーコー 2006、424-425頁）を行ってきたと述べ、ラカンは「真の意味で基本的な何ものか」に対する主体の依存を問題にしていると述べている（フーコー 2006、428頁）。つまり構造主義とは、バディウの言葉を借りるならば、「主体の範疇を変容させ、…新しい主体の理論を作る」（バディウ 2004、165-166頁）ものなのである。そこでとりあえず、「主体化／従属化」という観点から新しく主体を捉え直そうとする立場として構造主義を緩やかに規定しておきたい。

日本の教育思想において構造主義の思想は、主にフーコーやアルチュセールに言及されながら、近代教育学批判の文脈で受容されてきた。つまり、自律的な主体を前提とする近代教育学に疑いの眼差しを向ける上で、「規律・訓練」や「国家のイデオロギー装置」という分析枠組みが使われてきたのである。しかし視点を変えてみるならば、次のような疑問が生じてくる。それは、教育思想においてなぜ構造主義の思想の中でもフーコーやアルチュセールばかりが言及されるのかということである。なるほど彼らへの言及が構造主義を受容するためではなく、近代教育学批判のためであったことは確かだ。しかしそうであるならば、近代教

育学がしばしば利用してきた子どもと未開人をパラレルに語る枠組みを再考する上でレヴィ＝ストロースによる人類学的取り組みは手がかりとなりそうであるし、自律的な主体を再考する上でラカンの主体に関する詳細すぎるほどの分析は手がかりとなりそうである。にもかかわらず、なぜレヴィ＝ストロースやラカンへの言及は少なく、フーコーやアルチュセールが多く言及されてきたのだろうか。

私たちはここで、教育思想において構造主義の受容がポストモダンの名の下で行われたことに着目する必要があるように思われる。日本の教育思想において、近代教育学の再考は様々な視点が混在するポストモダン論という形で展開された[(4)]。その中でも、構造主義の受容という点に限っていえば、他者論との関係について言及すべきであろう。教育学における他者論は、主にリオタールやウィトゲンシュタインに言及しながら、近代教育学が子どもの他者性を抑圧／忘却してきたと告発する（丸山 2000、森田 2001）。つまり、理解と説明が可能な存在へと還元されることで、子どもは教育可能な存在＝教育対象になったというのである（森田 1996）。

教育の他者論で示された図式、つまり教育対象として措定される「子ども」とそこで抑圧／忘却される子どもの他者性という図式は、フーコーの「規律・訓練」やアルチュセールの「国家のイデオロギー装置」という考え方と教育学的に相性が良い。というのも、「子ども」には回収できない子どもの他者性が近代教育学では抑圧／忘却されてきたとする他者論の問題枠組みを、それがたとえ彼らの意図とは違うものであろうとも[(5)]、フーコーやアルチュセールの分析枠組みを利用することで理論的に説明することができると考えられてきたからである。実際、近代教育学で前提とされてきた「子ども」の成立という問題を、規律化やイデオロギー装置を通した主体化の問題として語ることがしばしばなされてきた[(6)]。ここに近代教育学批判としての「主体化／従属化」に関する議論の地平を見て取ることができる。

以上から、構造主義の思想の内でフーコーやアルチュセールが多く取り上げられつきた理由を次のように考えることができる。それは、近代教育学の再考という文脈の中で、彼らの理論がポストモダン論に内包されていた他者論と相補的関係を築くことができたからではないかということである。つまり、他者論を経由することで、私たちは構造主義の思想から近代教育学批判のための「主体化／従属化」という一つの地平を築き、さらに「主体＝従属化」に対していかに抵抗するのかという「ポストモダン的」な問題を教育思想の中に導き入れることができたというわけである。そして現にこの問題は、ポストモダン論以降の教育思想研究において構造主義／ポスト構造主義の思想を取り上げる際、重要なテーマの一つとして認識されている（森田 2001、奥野 2006、池田 2009）。

したがって、日本の教育思想における構造主義の思想の受容と展開は、当時のポストモダン論という特殊な理論的背景とともに理解する必要があるだろう。つまり構造主義の思想は、他者論と関係しあいながら教育思想の中に受容され、そのことによって近代教育学批判としての「主体化／従属化」という地平を形成し、さらに「主体＝従属化」に対する抵抗という問題を提起したということである。

しかしここで一度立ち止まって考えてみたい。構造主義の思想は他者論と関係しあう中で教育思想の中にその位置を定めてきたとしても、構造主義の問題圏には他の可能性がありうるのではないだろうか。つまり、他者論を経由しない形で教育思想の中に構造主義の思想を受容することができるならば、教育思想における構造主義の問題圏をこれまでとは異なる形で示すことができるのではないだろうか。

こうした関心から、本稿は自らを構造主義者と認めるレヴィ＝ストロースの思想を考察することで教育思想における構造主義の問題圏をこれまでとは異なる形で開いてみたい。その目的は、これまでの教育思想において展開されてきた構造主義の問題圏が不当であったと批判するためではない。近代教育学批判の地平を開き「主体＝従属化」に対して抵抗を求める構造主義の問題圏が、近代教育の欺瞞性を暴露する局面におい

ては重要であったことを筆者も認める。しかし、近代教育批判によって近代教育学を焼畑したら新自由主義だけが育ってきたという現状への指摘と（山内 2005）、主体化などの概念によって人間に関する議論が深まる一方で「教育に関する議論が多層的に結晶していくための核となるような概念を、私たちは見出してこなかったのではないか」という理論的指摘（今井 2008、119頁）を認めるとき、構造主義の問題圏を別の形で展開させる必要があるのではないだろうか。つまり本稿の目的は構造主義の問題圏を、近代教育学の批判としてだけでなく、教育に関する議論を新たに方向付けるものとして開くことにある。

これまでの教育思想研究においてレヴィ＝ストロースの思想に言及がなされる場合、主に彼の方法論に目が向けられてきた。つまり、それまで自明なものとされてきた「教育現実」なるものを成立させている構造を分析しようとする諸研究において、彼の構造分析という方法論が言及されてきたのである(7)。ところが、レヴィ＝ストロースの方法論にのみ着目するならば、人類学内部で彼に対してなされてきた批判と同様の批判を受けることになるだろう。すなわち、それは複雑な社会関係や実践を単純な構造にまで還元する還元論である（リーチ 1971: 137）、という批判である。

一方、彼の思想の真意は、社会的なものを構造や二項対立へ還元することにあるのではなく、むしろそうした構造や二項対立を通して人間の意識や関係が社会的なものとしていかに組織化されるのかを示すことにあることが指摘されてきている（竹沢 2007、151頁）。またこうした観点から、近年、レヴィ＝ストロースの思想を新たな主体性の理論として読み解こうとする試みがなされはじめている(8)。そこには単に主体化を批判するのではない可能性が含まれているように思える。そこで本稿はこうした試みに示唆を受け、主体を成立させている構造ではなく、構造を通して主体がいかに組織化されるかについて考察を行う。そしてその考察を通して教育思想における構造主義の新たな問題圏を提示してみたい。

そのため本稿は次のような手順で考察を行う。2章では、レヴィ＝ストロースによるトーテミスム研究を通して、彼が主体の成立をどのような組織化のプロセスとして説明するのかについて明らかにする。3章では、主体の組織化において重要な役割を果たすとされる神話的思考の働きをみることで、レヴィ＝ストロースが主体の組織化をダイナミックなものとして捉えていたことを明らかにする。そして4章で、それまでの考察をふまえて、レヴィ＝ストロースの思想が開く教育思想における構造主義の新たな問題圏を提示するとともに、今後の教育に関する議論が結晶化していくための概念を見出してみたい。

2　トーテミスムと主体の組織化

①　純粋トーテム構造と集合的主体の組織化

トーテミスムとはある社会集団を自然種によって表す認識の様式であり、その自然種のことをトーテムという。例えば熊をトーテムとする集団の成員は、自らの祖先を熊と考えたり、自らの性格が熊のようであると考えたりする。またトーテミスムをもつ社会にはトーテムに関する様々な儀礼やタブーが観察される。例えばトーテムとする自然種を食べることが禁止されていたり、同トーテム集団内では婚姻が禁止されていたりする。つまり、トーテミスムをもつ社会ではある社会集団と特定の自然種との間に特殊な関係がみられ、その関係により各々の社会集団は社会全体の中に位置づけられ、他とは区別されうる集合的主体として認識されていくのである。

トーテミスムは、19世紀半ば以降、多くの研究者によって解釈されてきた。レヴィ＝ストロースはそれまでのトーテミスム解釈を大きく二つのタイプに分け、それらを以下のように批判していく。

まず、レヴィ＝ブリュールなどの進化論人類学者にみられる解釈タイプがある。そこではトーテミスムが生物と事物の間に神秘的な同一性を与える「未開人」特有の考え方として解釈されている。これに対してレ

ヴィ＝ストロースはトーテミスムがきわめて知的なものであり、「なんら古いものでも、遠隔のものでもない」（レヴィ＝ストロース 1970、170頁）と批判する。

もう一つの解釈タイプはデュルケームの解釈である[9]。そこではトーテミスムが次のような社会的側面の展開として解釈される。それは①集団には何らかの一つの標識を自分のものとしようとする「本能的傾向」があること、②そうして恣意的に生み出された標識の中に動植物の姿を見て取ること、③その動植物が感情的混同によって神聖視されること、という3段階の発展である（レヴィ＝ストロース 1970、155-156頁）。これに対して、レヴィ＝ストロースの批判は①の側面つまりなぜそもそも集団は標識によって自らを記すようになるのかをめぐってなされている。デュルケームはそれを「本能的傾向」によるものとしている。一方、レヴィ＝ストロースはそうした解釈が論点の先取りにしかすぎないと批判する（レヴィ＝ストロース 1970、116頁）。つまり「本能的傾向」は後になって形成されるものにすぎないというのである。集団が自らを標識によって示そうとする原因は、本能や感動といったものにではなく、知性の働きの中に求めなければならないのである（レヴィ＝ストロース 1970、116頁）。

以上のように従来のトーテミスム研究を批判した後、レヴィ＝ストロースはトーテミスムを「神話的思考」[10]と呼ぶところの思考の働きとして解釈していく。その働きとは「一方には種ｘと種ｙとの間、他方には氏族ａと氏族ｂとの間に存在する示差的格差の間に相同性を要求する」（レヴィ＝ストロース 1970、25頁）という働きである。例えば「氏族１と氏族２の差異は、たとえば熊と鷲の差異のごとし」とされる（レヴィ＝ストロース 1976、136-137頁）。そこでは熊と鷲の差異を通して、氏族１と氏族２の差異が認識される。つまりトーテムである自然種間の差異を利用することで、集団間の差異が設定されていくのである。したがって、トーテミスムは集団間に差異を設定し諸集団を関係づけていく神話的思考という知的操作の結果なのである。

デュルケームは、トーテミスム社会において、あらかじめ存在する集合的主体が本能的傾向によってそれぞれの標識（後にトーテムへと変化する）を選んでいくと考えた。一方、レヴィ＝ストロースは自然種間の示差的な関係が集団間の示差的な関係として把握されることによって、トーテミスム社会における集合的主体が成立すると考えた。例えば熊と鷲は同じものでないから、その間には示差的な関係がある。その示差的な関係を氏族１と氏族２の間にも要求することではじめて氏族１と氏族２は差異をもつことになり、熊をトーテムとする氏族１と鷲をトーテムとする氏族２という集合的主体が成立するというのである。

したがって、レヴィ＝ストロースはトーテミスム社会における集合的主体の成立をレベルの異なる二つの差異の関係が相同的なものとして把握されるという組織化のプロセスとして説明していくのである。そして、彼は二つの差異の関係が相同的なものとして把握されている概念図式を「純粋トーテム構造」と名付けた（レヴィ＝ストロース 1976、136頁）。つまり、トーテミスム社会における集合的主体は純粋トーテム構造を通して組織化されることで成立すると考えたのである。

ところが、彼によれば、純粋トーテム構造による説明はトーテミスム社会の一部しか説明しない。したがって、より包括的にトーテミスムを捉えるには、純粋トーテム構造に様々な変換を加えた諸構造を念頭におく必要があるという。しかし、翻って言えば、純粋トーテム構造に変換を加えることで、様々な社会における主体の組織化が説明されうると彼は考えるのである。そこで次節ではここで見た集合的主体とは正反対に位置すると思われる近代的主体を取り上げ、純粋トーテム構造にいかなる変換を加えることでレヴィ＝ストロースはその組織化を説明していくのか見ていくことにする。そしてそこから、彼が主体の組織化をいかなるプロセスとして説明するのかについてまとめてみたい。

②　トーテミスムの人間化と近代的主体の組織化

前節で見たように、レヴィ＝ストロースはレベルの異なる自然種間の差異と集団間の差異が相同的なものとして把握されることで、トーテミスム社会における集合的主体は成立すると考える。しかし近代的主体については、次の二つの理由から、そうした説明が不適切であるように思える。一つは、集合的主体が主体間の関係を問題としているのに対して、個体を基本とする近代的主体は主体間ではなく主体それ自体を問題とするのではないかということである。もう一つは、集合的主体が自然種を通して集団として組織化されるのに対し、近代的主体は集団ではなく個人として組織化されるのではないかということである。

ところが、二つの疑問に対応する二つの変換をレヴィ＝ストロースは『野生の思考』で明らかにしている。そこでそれらの変換を純粋トーテム構造に加えることで、近代的主体の組織化がいかに説明されるのかを明らかにしてみたい。

一つ目の変換は「相同性の全体系を関係から要素に移す」（レヴィ＝ストロース 1976、136頁）というものである[(11)]。この変換によって自然種ｘ－自然種ｙと集団ａ－集団ｂとの間に要求される相同性が、〈自然種ｘ－集団ａ〉と〈自然種ｙ－集団ｂ〉それぞれに要求されることになる。それは「氏族１と氏族２の差異は、たとえば熊と鷲の差異のごとし」が「氏族１は熊のごとく、氏族２は鷲のごとし」になるということである（レヴィ＝ストロース 1976、136-137頁）。それによって氏族１の性質と氏族２の性質が別々なものとされ、集合的主体間の関係ではなく要素である集合的主体それ自体が問題とされるようになる[(12)]。

しかしこの変換はたんに相同性を分離・細分化したものではない。つまり自然種ｘと集団ａ、自然種ｙと集団ｂがたんに相同的なものとして把握されるのではない。たとえば「氏族１は熊のごとく」とは、氏族１が自然界の熊のようであるということではない。それは氏族１が自然界での熊と鷲の関係における熊のようであるということなのである。つまり、トーテムとしての熊には自然界での熊と鷲の示差的な関係が内包されているのである。したがって、先に示した〈自然種ｘ－集団ａ〉を正確に表現すれば〈トーテムｘ’（自然種ｘ－自然種ｙ）－集団ａ〉となるのである。つまり、自然種ｘ－自然種ｙの示差的関係を内包するトーテムｘ’と集団ａが相同的に把握されるということである。ただしここでも、純粋トーテム構造と同様、自然種と社会集団というレベルの異なる二つのものの間に相同性が要求されることで集合的主体は組織化されている。

こうして得られたトーテム構造に関して、レヴィ＝ストロースは「西洋ではこのトーテミスムが人間化（個人化）されているだけで･･･まるで個人がそれぞれ自分の個性をトーテムとしているかのようである」（レヴィ＝ストロース 1976、258頁、括弧内訳者）と述べる。これがもう一つの変換である。つまり、先の変換で得られた〈トーテムｘ’－集団ａ〉という構造に対して、トーテムｘ’を「個性」に、集団ａを「個人の存在」に置換するということである。この変換が可能となるのは、彼が「社会生活の中では、生物学上の各個体がそれぞれ個性を発達させ…〈中略〉…それはおそらく自然界には存在しない品種もしくは種の一タイプである」（レヴィ＝ストロース 1976、257頁）と考えるからである。つまり、個性というものが問題になるならば、組織化される単位が集団から個人へと移行するというのである。

トーテミスムの人間化によって、純粋トーテム構造は〈個性－個人の存在〉という構造へと変換されることになる。しかし、トーテムｘ’が自然種ｘと自然種ｙの示差的な関係を内包していたように、個性も示差的な関係を内包したものとして捉えなければならない。例えば強い人を〈強い－個人の存在〉というように捉えてみよう。しかしそこでは「強い」と「個人の存在」が相同的に把握されているわけではない。たとえば「強い－弱い」という何らかの示差的な関係を内包した「強い」と「個人の存在」が相同的に把握されているのである。したがって、一つの個性と一つの個人の存在が相同的に把握されるのではなく、示差的な関

係を内包した個性と個人の存在が相同的に把握されることで近代的主体が組織化されていくのである[13]。ただしここでも「強い－弱い」のような概念と個人の存在というレベルの異なる二つのものの間に相同性が設定されている。

したがって、レヴィ＝ストロースにしたがえば、純粋トーテム構造に相同性の転位とトーテムの人間化という二つの変換を加えることで近代的主体の組織化を説明することができるのである。つまり、近代的主体は示差的な関係を内包した個性と個人の存在が相同的なものとして把握されることで組織化されるということである。

以上の考察から、次のようにまとめることができるだろう。レヴィ＝ストロースは主体の成立を、レベルの異なる何かと何かが相同的なものとして把握される組織化のプロセスとして説明する。つまり、ケックの言葉を借りるならば、主体の成立は「新たな種類の構造的相関関係が観察される現象の領域」（ケック 2008、281頁）の分析として説明されていくのである。

3　ブリコラージュと神話的思考

①　ブリコラージュにおける材料の資材性と事前拘束

前章ではレヴィ＝ストロースが主体の成立に関してどのような説明をするのかについて概観してきた。そこで明らかにされたのは、主体の成立をレベルの異なる二つのものが相同的なものとして把握されるという組織化のプロセスとして説明するということであった。ところで、レベルの異なる二つのものが相同的なものとして見なされるようになるのは神話的思考と呼ばれる知的な操作によるものであることは先述した通りである。そこで本章では神話的思考の働きを考察することで、主体の組織化についてさらに詳しくみていきたい。そのためにまずは、「ブリコラージュ（器用仕事）」という活動を考察することで、神話的思考の二つの特徴を明らかにしてみたい。というのも、レヴィ＝ストロースによれば、神話的思考の働きがブリコラージュと呼ばれる仕事の活動形態として今も残っているとされるからである。

ブリコラージュとは「ありあわせの道具材料を用いて自分の手でものを作る」（レヴィ＝ストロース 1976、22頁）作業のことである。それは作製されるものに関する計画にしたがって集められた材料を使うエンジニアの作業と対比される。つまり、ブリコラージュとは、特別に用意されたものではなく、「前にものを作ったり壊したりしたときの残りのもの」を材料として使うことに特徴があるのである（レヴィ＝ストロース 1976、23頁）。そこで、レヴィ＝ストロースが言及する時計と歯車の例を参照しながら材料の考察を行うことで、ブリコラージュの特徴を明るみに出してみたい。

エンジニアは計画に従って材料を集める。つまり、材料が特定の用途のために集められるのである。しかしブリコラージュにおいては、何か特定の用途のためにではなく、〈まだなにかの役にたつ〉という原則のみにしたがって集められ保存されているものが材料となるのである。たとえば、古い時計を分解して歯車を取り出し保存しておくという場合、それは何かの目的のために取り出されるのではなく、たんに何かに使えそうだから取り出され保存されるのである。

ところが、翻って考えてみれば、特定の用途をもたないとは何にでも使えるということでもある。つまり、ブリコラージュの材料として集められたものは、一つの計画によって定義づけられてはいないからこそ、色々な用途に使えるのである。したがって、ブリコラージュの材料とは「具体的で同時に潜在的ないくつもの関係の集合を代表する…操作媒体」（レヴィ＝ストロース 1976、23頁）なのである。つまりそれは、何かに使えるという意味で具体的であり、かつ、未だ特定の用途をもっていないという意味で潜在的な道具なのである。こうした性質をレヴィ＝ストロースは「資材性」と呼び、ブリコラージュの材料は資材性のみによって

定義されると述べる（レヴィ＝ストロース 1976、23頁）。

しかし、資材性によって定義されるブリコラージュの材料が、そのままの形で全く自由に使えるというわけではない。なぜならば、それは以前に何かの一部として使われていたものであり、「一つの技術的体系の構成単位として…必然的関係の凝縮された表現」（レヴィ＝ストロース 1976、45頁）であるからだ。つまり、材料は〈すでに使われた〉ものであるが故に、そこには以前の関係が保存されているのである。こうした特徴をレヴィ＝ストロースは「事前拘束」（レヴィ＝ストロース 1976、24頁）と呼ぶ。たとえば、古い時計から取り出された歯車には、その歯の細かさや大きさという形で、古い時計の中で針など他の部品と有していた関係が保存されている。したがって、そのままの形で別の用途として使うことはできないのだ。

以上より、ブリコラージュにおける材料に関して次のようにまとめることができるだろう。それはブリコラージュで利用される材料が、過去にそれが他のものと有していた関係を保存しながら、様々な用途として使われていくということである。

こうした材料を利用することで、ブリコラージュはエンジニアの作業とは異なる特徴を有するようになる。エンジニアは、材料が計画に従って集められているので、あらかじめ思い描いていたものを計画に沿って作ることができる。しかし、ブリコラージュによって作り出されるものは「はじめに漠然と想像されていたままであることも、当初によりよいと考えられていたままであることもけっしてない」（レヴィ＝ストロース 1976、25頁）。なぜならば、材料の事前拘束という特徴によって、作業全体がつねに見直しを迫られるからである。たとえば、時計から取り出した歯車を使ってからくり人形を作ろうとする場合を考えてみよう。いざ歯車をからくり人形に当てはめてみても、その歯車がもつ大きさや目の細かさなどから、からくり人形の部品としてぴったりあてはまることはないだろう。というのも、その歯車は時計の部品だったのであり、それに合わせて作られていたからである。そこで材料の歯車を加工する必要が出てくるだろう。また、からくり人形の他の部品の加工や、しくみそのものを当初考えていたものとは違うようにする必要も出てくるだろう。つまり、「一つ選択がなされるごとに構造は全面的に再編成」（レヴィ＝ストロース 1976、25頁）されるのである。したがってブリコラージュとは、材料の事前拘束という特徴から、つねにその全体が変化していく作業なのである。

以上の考察から、ブリコラージュの特徴が明らかとなるだろう。それは材料の資材性と事前拘束に関する次の二つの特徴である。①特定の用途をもたない材料を使ってものを作る。②材料を選び取るたびに、その材料の事前拘束によって、作業全体が変化する。そこで次に、これら二つの特徴から、神話的思考の働きについて考察してみよう。

②　神話的思考の働きと主体の流動的組織化

レヴィ＝ストロースは、「神話的思考の本性が、雑多な要素からなり、かつたくさんあるとはいってもやはり限度のある材料を用いて自分の考えを表現することである」と述べ、神話的思考を「一種の知的なブリコラージュ」と考える（レヴィ＝ストロース 1976、22頁）。ブリコラージュでは材料によってものが作られるのに対し、神話的思考ではトーテムによって社会的な関係や差異が設定され主体が成立する。そこに共通するのは材料とトーテムがともに操作媒体であるということである。したがって、先述したブリコラージュにおける材料の特徴は神話的思考におけるトーテムの特徴でもあるのだ。そこでトーテムをめぐる神話的思考の働きを資材性と事前拘束という視点から考察し、レベルの異なる二つのものが相同的なものとして把握される時にどういった運動が生じているのかを明らかにしたい。

まずはトーテムを資材性という視点から捉えてみよう。ブリコラージュにおいて材料があらかじめ特定の

用途をもっていないように、神話的思考においてトーテムはあらかじめ特定の集団間の関係性を示すものとしては存在していない。たとえば、氏族１と氏族２の間にあらかじめ存在する示差的関係を熊と鷲の示差的関係が意味するから、氏族１が熊を、氏族２が鷲をトーテムとするのではない。これはデュルケーム的な解釈である。そうではなく、熊と鷲の示差的関係が氏族１と氏族２の間にもちこまれ、さらにそれら二つのものが相同的なものとして把握されることで、熊や鷲というトーテムは氏族１と氏族２の関係性を示すものとなるのである。つまりトーテムが関係性を示すものとなるためには、自然種と社会集団などレベルの異なる二つのものが相同的なものとして把握される必要があるのだ。

しかし、トーテムがあらかじめ決まった関係性を示していないからといって、どんなものにも全くそのまま利用できるわけではない。ブリコラージュにおいては、材料が以前に有していた関係を保存しているために、それが利用されるたびに作業全体が変化していく。ブリコラージュにおける材料の事前拘束と同様に、たとえば自然界における熊と鷲の関係など、トーテムには適用される示差的関係とはレベルが異なる示差的関係が内包されている。つまり、トーテムはシンボル的ゼロ値のように純粋な記号ではないのである[(14)]。したがって、トーテムを通してレベルの異なる二つのものが相同的なものとして把握されるためには、神話的思考において何らかの手を加える必要が出てくる。もしそうした操作を加えなければ、時計から取り出した歯車をそのままからくり人形に当てはめてもそれが動かないように、トーテミスムそのものが何の意味ももたなくなるだろう。つまり、主体を成立させるトーテムとしての熊や鷲ではなく、それはたんなる無意味な形容としての熊や鷲でしかないのである。

それでは神話的思考において行われる操作とはどんなものであろうか。再び、歯車の例を参照しながら考えてみたい。時計から取り出された歯車をからくり人形に適用する際、まず歯車に対して行われる加工がある。そこでは適用する要素に手が加えられている。また、からくり人形の中の他の部品に対して行われる加工もある。そこでは適用される要素に手が加えられている。さらに、からくり人形のしくみそのものが変えられることもある。そこでは要素間を関係づける全体性に手が加えられている。つまり、ブリコラージュではそれぞれの要素と要素間を関係づける全体性に対して手が加えられるのである。一方、神話的思考の働きはレベルの異なる二つのものの間に相同性を要求するというものである。したがって、神話的思考の場合は、二つのそれぞれの要素と二つのものの間に相同性を要求する全体性に操作が加えられるのである。

このような操作を通して、ブリコラージュは常に作業全体を変化させながらものを作り出していく。同様に、神話的思考も上述した操作を通してその全体を変化させながら主体を組織化していくのである。つまり、主体の組織化においてレベルの異なる二つのものが相同的なものとして把握される時、相同性を要求する全体性とそれぞれの要素に手が加えられながら、主体の組織化それ自体が変化していくということである。それは、ケックの言葉を借りるならば、「主体はそれに相貌を与える客観性の体制に参与しながら、主体自身がそうと知らずにそれであった、自ら以外のものの地の上に出現する」（ケック 2008、289頁）ということでもあるだろう。

以上の考察から、主体の組織化を次のようなダイナミックな運動として捉えることができるだろう。つまり、たんに先行する関係性を反復することで主体が組織化されているのではなく、先行する関係性を変えながら、さらに主体それ自身も流動的に組織化されていくということである。

4　行為を組織化する実践－新たな構造主義の問題圏

前章ではレヴィ＝ストロースが主体の組織化をダイナミックな運動として捉えていることを明らかにした。それは、先行する関係性を受け入れつつそれを変化させ、さらには主体それ自身も常に変化しながら組

織化されるというものである。主体の理論をこのように捉え直すとき、レヴィ＝ストロースの思想は構造主義の思想として教育思想の中にどういった問題圏を開くことができるのだろうか。本章ではこのことを考察することで、新たな教育に関する議論の方向性を提示したい。そして、そうした新たな教育の議論が結晶化していくための核となりうる概念を取り出して本稿を締めくくりたい。

神話的思考がトーテムを通してレベルの異なる何かと何かを相同的に把握することで主体は成立する。つまり主体の成立は神話的思考を通して組織化されるのであり、その意味でレヴィ＝ストロースの理論もまた「主体化／従属化」という視点から新たに主体を捉え直す構造主義の試みであるということができる。

しかし、レヴィ＝ストロースによれば、主体化はどんな時でも無条件に行われるわけではない。なぜならば、トーテムに内包されている示差的関係のレベルとそれが適用される示差的関係のレベルが異なっているので、そのままでそれらが相同的なものとして把握されることはないからである。したがって、レベルの異なる二つのものが相同的に把握されるためには、そこに何らかの手を加える必要があるのだ。換言するならば、神話的思考において何らかの操作を行うことで初めて主体は組織化されるのである。

主体の組織化が可能となるために神話的思考において行われる操作がどんなものであるかについては前章ですでに概観した。それは大きく分けて、次の二つの操作であった。一つは相同的なものと見なされるそれぞれの要素に対して加えられる操作である。もう一つは二つの要素の間に相同性を要求する全体性に対して加えられる操作である。そこで以下では、２章で引用した熊と鷲のトーテムを例として、それらの操作についてより詳細に考察してみたい。

熊と鷲の示差的関係が氏族１と氏族２の間に置かれ、それらが相同的なものとして把握されることで、熊をトーテムとする氏族１と鷲をトーテムとする氏族２という集合的主体が成立する。まずは要素に加えられる操作についてみていこう。この例の場合、要素とは自然種としての熊と鷲であり、また二つの集団である。これらに加えられる操作とは、例えば装飾をあげることができるだろう。トーテムとなる動物は、森や草原など「自然のまま」(15) の姿で用いられることはなく、しばしば特徴を誇張するなど装飾が施されている。同様に、集団の側にも差異を示すような装飾が施されたりする。またある集団が別の集団に示す特殊な挨拶などの儀礼的行為も要素に対して加えられる操作に含むことができるだろう。したがって、要素それぞれに加えられる操作とは経験的世界における具体的な行動のことなのである。

それでは次に要素間に相同性を要求する全体性に加えられる操作についてみてみよう。相同性の要求とは、この例の場合、熊と鷲の示差的関係を氏族１と氏族２の間のそれと同じものとして見なすということである。したがって、その全体性とはそれらの要素をどのように関係づけるのかを規定するものである。たとえば、熊と鷲の示唆的関係を氏族１と氏族２の婚姻関係を示すものとして捉えるのか、経済的関係を示すものとして捉えるのかは全くの自由である。だからこそ何を示すのかを規定する全体性が必要なのであり、最もふさわしいと思われる関係づけが行われるのである。したがって、要素間に相同性を要求する全体性に対して加えられる操作とは象徴的世界における概念的な行動のことなのである。

以上より、主体が組織化されるために神話的思考において行われる操作に関して次のようにまとめることができるだろう。それは、神話的思考がトーテムを通してレベルの異なる何かと何かを相同的に把握するために、経験的世界と象徴的世界の両方において何らかの行動が行われる必要があるということである。つまり、主体の組織化とは具体的な事物に対する働きかけと概念的な事物に対する働きかけによって可能となるのである。

したがって、レヴィ＝ストロースにとって「主体化／従属化」の問題とは主体化が従属化であることを示すことにあるのではない。主体の組織化がいかなる行動によって可能となっているのか、その行動をつぶさ

に見ていくことがレヴィ＝ストロースにおける「主体化／従属化」の問題なのである。ただしここで注意せねばならないのは、そうした行動が主体の組織化から逃れたり取り残されたりするような「主体化／従属化」の外部に位置するものではないということだ。構造主義やポスト構造主義の思想を利用して「主体化／従属化」への抵抗の可能性を探る教育学での多くの試みは、そうした外部に賭けてきた[16]。しかし、レヴィ＝ストロースにとって、そうした外部は存在せず、むしろ何らかの行動によって初めて主体とその外部という分割ができあがるのである。

レヴィ＝ストロースの主体の理論に関する問題関心を以上のように認めるならば、彼の思想は構造主義の思想として以下のような問題圏を教育思想に開くことになるだろう。教育対象という主体として子どもを措定することで近代的な教育が可能となるならば、近代教育を放棄しない限り、子どもの主体化を避けることはできない。だからこそ、「主体化／従属化」という視点に立って主体の理論を捉え直す構造主義の思想から、これまでの教育思想研究は主体化に対してその外部からいかに抵抗するのかという問題を導き出してきた。しかし先に見たレヴィ＝ストロースの問題関心からは、それと異なる構造主義の問題圏を開くことができる。近代的な教育は子どもを主体とすることで可能となっているが、そうした主体化は具体的な事物に対する働きかけと概念的な事物に対する働きかけによって可能となっている。つまり、教育という場面と子どもという主体は何らかの行動によって組織化されているのである。したがってレヴィ＝ストロースの思想は構造主義の思想として、教育と呼ばれる現象がいかなる行動によって成立しているのか、その行動をつぶさに見ていくべきであるという問題圏を教育思想に開くのである。

教育思想における構造主義の新たな問題圏を以上のように捉えるならば、教育の議論を今後以下のように展開していくことが可能になるだろう。それは主体化への抵抗ではなく教育を成立させる主体化と呼ばれうるものがいかなる行動によって組織化されているのか、そして教育と呼ばれる現象が成立する上で何が可能なものとされ何が不可能なものとされるのかを問題とすることである。

それではそうした新たな教育の議論が結晶化していくためにはどういった概念が必要なのか。本稿を締めくくるにあたり、最後に新たな議論を開始する上で核となりうる概念を取り出してみたい。

レヴィ＝ストロースは人間の行動を実践（praxis）と行為（pratique）という二つのレベルに分け、次のように述べる。

> 私は、実践と行為の間には常に媒介項があると信じている。その媒介項が概念の図式なのであって、その操作によって、互いに独立しては存在しえない物質と形態が、構造として、すなわち経験的でかつ解明可能な存在として実現されるのである。（レヴィ＝ストロース 1976、154頁）

つまり彼は、人間の行動が概念の図式という媒介項によって経験的でかつ解明可能な存在になるというのである。したがって、レヴィ＝ストロースは行為を理解（言明）可能な人間の行動とし、実践をそうした行為のレベルとは異なるものと見なすのである。

神話的思考において、概念図式を通して経験的で解明可能な存在として実現されるものは主体であった。したがって行為とは、子どもらしい振る舞いや教師らしい振る舞いといった、行動の主体が明確化されているレベルを指している。一方、主体を組織化するために神話的思考を働かせるには具体的な事物に対する働きかけと概念的な事物に対する働きかけが必要であった。それらは未だ主体が組織化される以前のレベルでの行動であり、そうしたレベルでの行動こそがレヴィ＝ストロースが実践とよぶものなのである。したがって、新たな教育に関する議論を開始する上で核となりうる概念として「実践（praxis）」という概念を取り

出すことができるだろう[17]。ただしそれは、これまでしばしば論じられてきたような理論と対置されるような実践では決してない。それは行為と対置される実践なのである[18]。

レヴィ＝ストロースは「実践とは人間科学にとって根本的な全体」（レヴィ＝ストロース　1976、154頁）であると述べる。実践を通して教育という行為がいかに組織化されるのか、教育思想における構造主義の可能性はこの問いにかかっている。

【註】

（1）フーコーのように自らを構造主義と呼ばない場合もあるが、一般的に、上述した人々は構造主義としてまとめられている。

（2）例えば、フーコーの「作者とは何か」という講演でなされたゴールドマンの発言にみられる（フーコー 2006、414頁）。

（3）例えばラカンの次の言葉がある。「構造主義であろうとなかろうと、このラベルによって大まかに括られている領域において、主体の否定が問題となっているわけではまったくない、そう思えます」（フーコー 2006、428頁）。

（4）例えば、増渕幸男・森田尚人編『現代教育学の地平』（南窓社 2001年）を参照。そこでは近代教育学を様々な論点から再考しているが、それらの視点が全てポストモダンというタームで括られている。

（5）フーコーは果たして「規律・訓練」を何かの抑圧であると考えるのだろうか。フーコーが「規律・訓練」論で分析したことは、個別の身体に働きかけることで、雑多な諸実践を一定の意味をもつ行為群へとまとめ上げていく諸装置の内実ではなかっただろうか。

（6）こうした図式を最も明瞭に表しているものの一つとして森田伸子（2001）を挙げることができる。

（7）例えば、Ehrenspeck/Lenzen（2001）。

（8）こうした試みの代表的なものとしてケックの研究がある（例えば、Keck 2005）。

（9）進化論人類学者やデュルケームの解釈の他に、ラドクリフ＝ブラウンのような機能主義的人類学者によるトーテミスムの解釈がある。それによれば、経済的に価値があるなど社会的に重要なものがすでに儀礼的態度の対象となっており、それがトーテムになるという。こうした解釈はレヴィ＝ストロースからすれば「デュルケームの解釈を逆転させ…デュルケームの思想をいわば〈自然化〉」（レヴィ＝ストロース 1970、101頁）したものであるという。そこで彼はそれらの解釈をデュルケームの解釈タイプに含めている。

(10) レヴィ＝ストロースは「神話的思考」のことを「具体の科学」や「野生の思考」とも呼んでいる（『野生の思考』の一章「具体の科学」を参照）。

(11) この変換は従来の人類学では対立すると考えられていたトーテミスムとカーストが同じ構造からなることを説明する際になされた（『野生の思考』第4章「トーテムとカースト」参照）。

(12) レヴィ＝ストロースが註の中で自覚しているように、この主張は「集団と自然種の間の直接的なアナロジーではトーテミスムを解釈できない」としてきた自らの立場に反するように思われる。しかしレヴィ＝ストロースによれば、「現地人の理論」に従えばこの変換は許容されるという（レヴィ＝ストロース 1976、138頁）。

(13) レヴィ＝ストロースは個性がシニフィアンであるならば、個人の存在はシニフィエであるとも述べている（レヴィ＝ストロース 1976、258頁）。この点でソシュールの記号学を参照することは有意に思われる。ソシュールは記号がその外部にある何かによって規定されているのではなく、他の言語記号との差異や関係によってのみ規定されると述べた。同様に、個性も個人の存在によって規定されるのではなく、他のシニフィアンとの示差的な関係のもとでのみ規定されるのである。

(14) レヴィ＝ストロースが『マルセル・モースの業績改題』で言及した概念（レヴィ＝ストロース 1974、248頁）。シンボル的ゼロ値とは「単なる形式、あるいはいっそう正確には、純粋状態にあるシンボル、したがって任意のシンボル的内容を担いうるシンボル」である。つまり、全く意味を欠いたような純粋的な記号なのである。ここに全体性をめぐるレヴィ＝ストロース自身の揺れがあるように思われる。すなわち、全体性を措定するものがシンボル的ゼロ値のような純粋な記号であるのか、トーテムのような媒体であるのかということである。

(15) 自然なるものがどこかに存在するというわけではない。むしろ操作が加えられることで初めて、それが加えられていない自然と加えられた文化的なものの差異ができるのである。

(16) たとえば、森田（2001）、奥野（2006）、池田（2009）などをあげることができる。
(17) こうした研究の方向性は、レヴィ＝ストロース第三世代の代表者と言われるブルーノ・ラトゥールによるアクター・ネットワーク論の試みと類似している（ラトゥール 1999、Latour 2007）。彼が明らかにするのはモノに対して様々な事物や人が変換を通して結びつけられていくという実践を通して、そのモノがますます実在的になっていくという過程である。本稿で示した方向性をラトゥール的に言うならば、様々な実践を通して教育はますます実在的になっていくということになるだろう。
(18) レヴィ＝ストロースが言及した実践（praxis）と行為（pratique）の関係は、その後理論的な展開が行われている。中でも、ブルデューによるハビトゥスと慣習的行為（pratique）に関する議論は注目すべきであろう。紙面の関係上、これらの関係や差異に関しては稿を改めて論じることとし、次の二点だけを指摘するにとどめておく。レヴィ＝ストロースは実践（praxis）を議論の中心に据えるのに対し、ブルデューは慣習的行為（pratique）を議論の中心に据えること。そしてブルデューは社会的行為者（agent）を人間に限るのに対し、レヴィ＝ストロースは人間だけでなくモノも社会的行為者（agent）として捉えるということである。

【引用文献】

池田全之 2009「〈主体〉化の系譜学から新たな自己関係へ―身体をめぐるフーコーの言説に準拠して」教育哲学会編『教育哲学研究』第99号, 102-124頁.
今井康雄 2008「〈純粋贈与者〉はどこまで純粋か―教育の起源をめぐる不純な考察―」教育思想史学会編『近代教育フォーラム』第17号, 117-129頁.
奥野佐矢子 2006「言語のパフォーマティヴィティによる主体構築に関する考察―ジュディス・バトラーの思想を手がかりとして―」教育哲学会編『教育哲学研究』第93号, 85-101頁.
ケック, F. 2008「レヴィ＝ストロースにおける主体の解体と生態的カタストロフィー」渡辺公三訳『思想』No.1016 岩波書店, 277-296頁.
竹沢尚一郎 2007『人類学的思考の歴史』世界思想社.
バディウ, A. 2004『哲学宣言』黒田昭信・遠藤健太訳 藤原書店.
フーコー, M. 2006『フーコー・コレクション 2 文学・侵犯』小林康夫他編 ちくま学芸文庫.
丸山恭司 2000「教育と他者性―ウィトゲンシュタインの子どもから」小笠原道雄監修『近代教育の再構築』福村出版, 192-205頁.
森田伸子 1996「〈子ども〉から〈インファンス〉へ」井上俊他編『岩波講座 現代社会学12子どもと教育の社会学』岩波書店, 157-174頁.
森田伸子 2001「ポストモダニズムとインファンス」増渕幸男・森田尚人編『現代教育学の地平』南窓社, 216-244頁.
山内紀幸 2005「焼畑のあとの教育思想史研究―〈転換フェーズ〉の真ん中へ―」教育思想史学会編『近代教育フォーラム』第14号, 131-137頁.
ラトゥール, B. 1999『科学が作られているとき』川崎勝・高田紀代志訳 産業図書.
リーチ, E. 1971『レヴィ＝ストロース』吉田禎吾訳 新潮社.
レヴィ＝ストロース, C. 1970『今日のトーテミスム』仲沢紀雄訳 みすず書房.
レヴィ＝ストロース, C. 1974「マルセル・モースの業績改題」足立和浩他訳『マルセル・モースの世界』みすず書房, 204-254頁.
レヴィ＝ストロース, C. 1976『野生の思考』大橋保夫訳 みすず書房.
Ehrenspeck, Y./Lenzen, D. 2001 “On the structuralist philosophy of education: an analysis of the rights of the child”, Heyting, F./Lenzen, D./White, J.（ed.）*Methods in Philosophy of Education*, pp.88-107.
Latour, B. 2007 *Reassembling the Social*, Oxford University Press.
Keck, F. 2005 *Claude Lévi-Strauss-une introduction*, Paris, Pocket.

Context of Structuralism in Educational Thought —Forming "Pratique" on "Praxis"—

KUNISAKI Taion

This paper, reconsidering the theory of Claude Lévi-Strauss, clarifies a new context of structuralism in educational thought. In addition, certain new patterns of thinking about education will be presented through this new context.

In educational thought in Japan, the theories of structuralism have been combined with theories of the Other. As a result, these theories provide a context of judgments on modern education. In this context, an important theme is the manner in which we oppose "subjection." However, this context has not been able to present any new pattern of thinking about education after judging modern education. Thus, this paper tries to provide a new context for thinking about education by reconsidering structuralism rather than by dismissing it.

This paper deals with Lévi-Strauss's theory about Totemism. This theory is one of the typical theories in structuralism, because he interprets Totemism as the working of mythological thinking. In other words, mythological thinking forms the subject. However, actions on both things and conceptions are indispensable for the working of mythological thinking. Therefore, the problem of "subjection" does not lie in subordination but in actions that form the subject.

If this context of structuralism is transferred to a new context for thinking about education, an inquired theme relates to the actions that form a phenomenon of education. In this context, the most important notion will be "praxis," which is different from "pratique." In consequence, we will consider the following as new patterns of thinking about education: how the "pratique" of education is formed on "praxis" and what is possible or impossible in the formation of education.