

| | |
|--------------|---|
| Title | 現代教育学の基礎理論 : 美とミメシスの教育学への架け橋 |
| Author(s) | 久保田, 健一郎 |
| Citation | 大阪大学教育学年報. 2004, 9, p. 1-10 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://doi.org/10.18910/4407 |
| rights | |
| Note | |

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

現代教育学の基礎理論

—美とミメシスの教育学への架け橋—

久保田健一郎

【要旨】

周知のように、近代という時代に疑念が向けられている。こうした現状において、教育学は近代の歴史的産物と考えられる故に、自らの学問的根拠を疑いながら研究を続けなければならない。教育学には自らを地盤を疑いつつも、教育を再構成していく力を考察するといった両義的な試みが求められるのである。

そこで、近代批判によって疑われるのは何か、そして、根拠を失いながらもいかにして再構成されるのかという二つの問いが重要となる。前者の問いからは、「自然」支配が導き出される。後者の問いを考えると、脆弱な主体の生成・変容の作用が教育学を再構成していくことがわかる。

1. はじめに

現代の教育学は、近代という時代への批判が自明の前提となることで、自らの学問的根拠を揺さぶられている。近代批判は様々な人間科学の領域において見られるわけだが、とりわけ教育学はそのインパクトを最も強く受けている分野の一つであろう。何故なら、教育学は近代の歴史的構成物と考えられるからである。よって、教育学がこうした近代批判を肯定的に受け止めるとしたら、自らの学問的根拠を喪失することになるのである。

そのため教育学における近代批判が、教育の終焉という結論を導き出すこともありうるかもしれない。しかし、近代を通過することで、制度的にも、観念的にも、教育という巨大な建造物が私たちの目の前にそびえ立っているという事実を認めるならば、そのような結論が安易であることは明らかであろう。よって、現代の教育学に求められるのは、自らの地盤を喪失したことを認めつつも、再構築していく力を考えるといった、極めて両義的な試みであろう。

そこで重要となるのは以下の二つの問いである。教育学が近代批判によって喪失することになる自らの根拠とは何か、教育学は自らの根拠を喪失しながらもいかにして再構築されていくのだろうか。

本論文では、この二つの問いを巡って、基礎論的な考察を進めていく。その結果として、近代批判の後に再構築されていく新たな教育学の基礎理論を提示していくことが可能になると考えられる。

2. 教育という織物

まずは、冒頭で立てた第一の問い、すなわち、教育学が近代批判によって喪失することになる自らの根拠とは何かという問いを巡って考察を進めていくことにする。その考察を行う前提として、何故、こうした問いが成立するのかということを考えていかなければならないだろう。すなわち、近代批判が自明の前提となることで、何故、教育学は自らの根拠を喪失しなければならないのかということである。本章では、この点について考えていくことにする。

現在、人間科学の様々な学問分野において近代批判が自明の前提となっているわけだが、何故、その中でも教育学がとりわけ強い衝撃を受け、自らの基盤さえも揺さぶられることになるのだろうか。その理由としては、すでに示唆したように、教育という概念が近代の歴史的構成物と考えられる点が想定される。ただし、常識的な発想から言えば、教育とはどの時代においても普遍的に行われており、近代の歴史的構成物であるはずはないと思えるかもしれない。子どもが生まれたならば、親あるいは周囲の大人たちが、

その子どもに何らかの教育を施すということには、疑いを差し挟む余地はないかもしれない。しかし、実際は、そうした見解に当てはまらない例が数多く存在しているのである。例えば、狩猟を中心として生活を営むような原初社会においては、子どもは身近にいる大人たちを模倣することによって育つのである。とりわけ、ネイティブ・アメリカンにおいては、子どもたちは自ら覚えるという意志が強く、そもそも「教える」とか「教えられる」という発想がないという報告が為されている（原 1979、172頁）⁽¹⁾。そこに存在するのは、子どもの模倣による学習のみであり、大人が子どもに対し、意図的に何らかの教育を施すという発想そのものが存在していないのである。

このように考えれば、教育とは決して歴史を超えて普遍的に行われているとは言えないことがわかるだろう。ただ、それだけの論証では、教育を近代の歴史的構成物とする根拠としては十分ではない。

例えば、以下のような反論が想定できるだろう。この原初社会において、子どもは生まれたまま放っておかれたのだろうか。実際は、授乳などの栄養補給は行われていたであろう。こうした栄養補給が行われていたからこそ、子どもは自ら学習することができるまでに育ったのであって、その行為は十分に教育と言えるのではないか。このような反論を視野に入れるならば、確かに原初社会には教えるという発想がないかもしれないが、そこに「教育の原型」を見てとることができるのではないかという主張も、十分に説得力を持つものとして妥当するのかもしれない。

しかし、ここで重要なことは、こうした授乳などの行為は、決して教育という概念のもとで行われていたわけではないという点である。原初社会において、確かに授乳という行為は行われていたかもしれない。しかし、その行為は、日常生活の多様な行為の中に溶け込んでいるのであって、決して教育という独立した概念のもとで把握されていたわけではないのである。授乳などの行為は、近代の視点から見れば明らかに教育行為の一つと言えるかもしれない。しかし、原初社会においては、教育という発想は他の生活諸領域から未分化なままであって、授乳を行う本人たちは教育をしているという意識を全く持たないのである。にもかかわらず、こうした行為を「教育の原型」として取り出そうとするならば、その教育という概念を構成する認識の枠組みの歴史性を看過してしまうことになるだろう。

このような、ある概念を構成する認識の枠組み歴史性を看過した実体論的な思索、換言すれば、ある概念が歴史を超えて存在していると想定する超歴史的な思索の問題点は、概念を構成する歴史の力を見逃してしまうことにある。ある概念が、歴史を超えて実体として存在しているのではなく、その時代の認識の枠組みによって関係として成立していることは、記号論や構造主義の成果から考えれば、あまりにも明白な事実であろう。これらの学問分野の成果を受け入れるならば、教育という概念が未だ構成されていない時代において、たとえ教育と類似した行為が見られたとしても、それを「教育の原型」などという形容とともに取り出すことは決して許されないのである⁽²⁾。

社会史や心性史の成果を肯定的に受け止めるとすれば、教育が自覚的反省的に行われるようになるには近代という時代を待たなければならないことは、周知の事実と言えるだろう⁽³⁾。また、教育が他の生活諸領域から独立したものとして論じられることが、その近代という時代の幕開けとともに現れた現象であることも、確かな事実である。教育という名を冠した著作に出会うためには、ロックの『教育論』を待たなければならない、大人と異なる存在としての「子ども」を明確な主題とした著作を読みなければ、ルソーの『エミール』を待たなければならない。確かに、古代ギリシャにおけるプラトンの『国家』やアリストテレスの『政治学』のように、近代以前においても、教育に関する記述が見られる著作は少なくない。しかし、重要なことは、それらの著作においては、教育は政治学など他の諸分野から未分化のままに思索されているという点である。すなわち、それらの著作では、教育という生活領域が独立して反省されていないのである。それに対して、近代の黎明期におけるロックやルソーの著作においては、独立した分野としての教育が反省的に思索されているのである。

こうした事実を受け止めるとしたら、教育という概念は近代に固有なものであり、その概念のもとで様々な実践や思索が行われるようになったのは、近代以降のことと言えるのではないだろうか。そうした意味において、教育は近代の歴史的構成物と考えられるのである。だからこそ、教育学は、近代批判が自明の前提となることで、自らの根拠を喪失するのである。以上の考察から、冒頭に掲げた第一の問い、すなわち、教育学が近代批判を肯定的に受け止めることで喪失することになる自らの根拠とは何か、という

問いが成立するのである。

3. 近代における「自然」支配

前章では、教育という概念は近代の歴史的構成物であることを論じてきた。こうした事実は、近代という時代に教育を構成する力が作用し始めたことを意味しているだろう。では、いかなる力が教育という概念を構成しているのだろうか。本章では、この点について考察していく。

周知のように、近代は人間中心主義の時代と呼ばれている。近代において教育が自覚的反省的に行われるようになったのは、この人間中心主義の完成と大きく関連していると想定されるだろう。以下にその理由を記していく。

人間中心主義とは、私たち人間が全ての存在者を存在させる主体の座に確固として居座るものである。その人間中心主義は近代という時代に至ってその完成を迎えるわけだが、この人間中心主義における存在者への接近は、人間という存在者にも及ぶはずである。しかし、人間という存在者への接近は、他の存在者への接近とは質を異にすることとなる。何故なら、他の存在者であれば、人間がその存在者を存在させるだけで済むわけだが、その対象が人間という存在者となると、存在者を存在させる主体としての存在者を存在させることになるからである。換言すれば、私たち人間は、はじめから存在者を存在させる主体として生まれてくるわけではないが故に、未だ人間ならざる人間を、存在者を存在させる主体として存在させることが求められるのである。こうして、近代における人間中心主義の完成において、教育という概念は存在者を存在させることのできる存在者を存在させるという二重の課題を内包することになる。こうして教育という行為が他の行為領域から文化し、教育が自覚的反省的に行われるようになり、そして教育学という一つの学問分野が成立するのである。すなわち、近代という時代に至って完成した人間中心主義が、教育という概念を構成する力として働いているということである。

こうした二重の課題の特徴は、カントの教育論に典型的に現れている。「人間は教育によって初めて人間になることができる」(カント 1986, 318頁)というカントの言葉はあまりにも有名であるが、カントはこの言葉に続けて、人間はただ人間によってのみ教育される」、しかも、「同じように教育された人間によってのみ教育される」(前掲書、315頁)と述べている。教育する主体、つまり、人間という存在者を存在させる主体は、すでに全ての存在者を支配する位置に至った人間でなければならないとしているのである。すなわち、人間が全ての存在者を支配するという人間中心主義の思想が、人間自身にさえも向けられるということである。

近代における人間は、全ての存在者を支配する座に就くことで存在者を存在させる力を手にするとされるのだが、このように考えると、その人間にさえも、人間の力によってはじめて存在することを許されるのである。すると、以下のようなパラドックスが生じるだろう。それは、全ての存在者を支配する位置に至った人間によって教育された人間は、自らもその位置に至ることができるのかというパラドックス、換言すれば、他律から自律へ、強制から自由への飛躍をどのように説明するのかというパラドックスである。

このようにカントはパラドックスに衝突したわけだが、近代教育学の創始者とされるルソーは、彼に特有な「自然」概念によって、このパラドックスを巧妙に回避していた。ルソーは子どもの「自然」を、人為的な教育と対立した根源的に純粋なものと想定し、またよきものとして価値づけた。そのよきものとしての「自然」は教育によって喪失されるわけだが、同時に虚構として立ち上がり、教育の進むべき方向を指し示すことになる(Böhme 1997, S.102-103)。こうして、「子どもの自然に従った教育」という両義的な言葉が当然のように語られることになり、その言葉の下でパラドックスは覆い隠されることになる。

このようなルソーの「自然」賛美は、「子どもから」というスローガンを掲げた新教育の思想家・実践家に受け継がれた。しかし、ここではルソーにおける「自然」の虚構性は捨て去られ、子どもの「自然」は純粋に現前させられることになる。こうして、理念的、科学的に子どもの「自然」を規定し、その規定された「自然」に子どもを従わせることになったのである。そこでは教育は子どもの「自然」に従って行われているのだから、パラドックスは生じないということになるのである¹⁴。

以上、本節の考察から明らかになったことは、教育という概念は近代の人間中心主義という力で構成されていることである。そして、その人間中心主義によって生じる教育のパラドックスに直面することを、その人間中心主義の力で回避してしまう「自然」支配こそが、教育という概念の大きな特徴と言えるだろう。こうした人間中心主義による「自然」支配こそが、近代における教育の根拠となっていたのである。よって、近代批判が自明の前提となることで、教育学はこうした特徴を喪失しなければならないのである。

4. 現前の形而上学としての近代教育学

前章の考察で、近代批判が自明の前提となることで、教育学が喪失しなければならない自らの根拠とは、自らを構成する力である人間中心主義であることがわかった。こうして、人間中心主義を喪失することで、近代という時代に構成された教育学、すなわち、近代教育学はその有効性を失っていることが明らかになってきた。次なる課題は、教育学はこうした自らの根拠を喪失しながらもいかにして再構築されていくのだろうかという第二の問いを巡って考察を進めていくことである。換言すれば、近代教育学に取って代わる新たな教育学を、いかにして構築していったらいいのかという問いである。

こうした問いを巡って考察を進めていくためには様々なアプローチが考えられる。本章ではデリダの思想を手がかりとして、近代教育学の特徴である「自然」支配を問題化することで、新たな教育学がいかにして構築されるか考えていきたい。

周知のように、デリダは初期の著作『グラマトロジーについて』において、プラトン以来、ヘーゲルを経由し、フッサール、ハイデガーに至るまで、西洋哲学の伝統はエクリチュール、すなわち文字言語に対する、パロール、すなわち音声言語の優位という図式にあったとしている。そして、その図式こそがロゴス中心主義、音声中心主義、民族中心主義、現前の形而上学をもたらしていると批判し、これまで貶められてきたエクリチュールについての学、すなわち、グラマトロジーを提唱するのである。

デリダによれば、プラトン以来の哲学の伝統において、あるいは、ハイデガー、ソシュール、レヴィ＝ストロースのようにそれぞれの方法論で形而上学を乗り越える試みを行った思想家たちにおいてさえも、エクリチュールがパロールの代理に過ぎないとされているのである。パロールを構成する声は、こうした哲学の伝統の中で特権的な地位を与えられており、「最初の〈意味するもの〉を生み出す声は、単なるありきたりの〈意味するもの〉ではない。それは《魂の状態》を意味しており、魂の状態はそれ自身自然的類似によって諸事物を反映したり、反射したりする」（デリダ 1972、32頁）とし、「声は…〈意味されるもの〉の最も近くに存在する」（前掲書、32頁）、あるいは、「声は自己の最も近くで、〈意味するもの〉の絶対的消失として、みずからを聞く」（前掲書、49頁）と述べられている。このデリダの言葉は、以下のことを意味しているだろう。確かに、声は「意味するもの」の一つに過ぎないかもしれない。しかし、ありきたりの「意味するもの」、すなわち書き記されたエクリチュールとは根本的に地位を異にしている。「意味するもの」としての声は、「意味されるもの」の最も近くに存在し、決してズレを生み出すことはなく、「意味されるもの」を自然的類似によって現出させる能力を有しているのである。そして、最終的には、「意味するもの」としての自らの姿は消え、「意味されるもの」が直接的に現れ出ることを可能にするのである。

また、デリダは「ロゴス中心主義はまた音声中心主義でもあって、すなわち、声と存在、声と存在の意味、声と意味の観念性、との絶対的な血縁関係でもあるのだ」（前掲書、33頁）と述べている。つまり、西洋の哲学的伝統においては、ロゴスと声特別な関係に置かれており、声にはロゴスを純粹に現出させるものとしての特権的な役割が与えられていたとしている。デリダによれば、こうしたロゴスと声の関係は、意外にも徹底した形而上学の批判者として知られているハイデガーに典型的に見られるという。デリダは、ハイデガーが存在のロゴス、すなわち、究極の「意味されるもの」をありありと現出させるものとして声に特別な地位を与えてしまっていることを指摘している。そして、こうしたロゴス中心主義、音声中心主義こそが、目の前にある現在を特権化して、その存在者を存在させる力、すなわち、その概念を構成する力に目が行き届かないといった、現前の形而上学をもたらしてしまうのである。そして、こうした

現前の形而上学が、西洋哲学の伝統を大きく制限しているのである。その意味では、徹底した形而上学の批判者ハイデガーさえも、声の力による存在のロゴスの現前に大きな可能性を見ているが故に、その伝統の枠内から抜け出せないままである。

以上のデリダの哲学史観を、前章の教育についての考察に当てはめてみよう。すると、人間中心主義の完成によって構成された近代教育学が、ロゴス中心主義、音声中心主義に基づく現前の形而上学の伝統の枠内にあることが明白になるだろう。

第二節で述べたように、人間中心主義の完成によって構成された近代教育学は、子どもの「自然」に従った教育を理想とすることで、自らの内に含まれるパラドックスを看過してきた。そして、理念的、科学的に子どもの「自然」を規定し、こうして規定された「自然」を、教育という行為によって現前させることを目論んできたのである。その意味では、現前の形而上学におけるパロールは、近代教育学においては「子どもの〈自然〉に従った教育」という行為に当てはまるのではないか。子どもの「自然」に従って教育を行うのであれば、パロールが純粋なロゴスを引き出すように、子どもの「自然」を純粋に引き出すことが可能になるということである。この教育行為は、「意味するもの」としての声が「意味されるもの」を現前させるときのように、子どもの「自然」の最も近くに存在しており、最終的には教育行為の絶対的な消失がもたらされ、子どもの「自然」の直接的な現出を可能にするということになる。すなわち、「子どもの〈自然〉に従った教育」という矛盾を孕んだ言葉が、現前の形而上学に基づく近代教育学においては、当然のように語られてしまうのである。こうして、近代教育学においては、パロールとしての教育によって、子どもの「自然」を純粋に現前させることが可能になるのである。近代教育学が、まさしく現前の形而上学の枠内にあり、それどころか、現前の形而上学の特徴を凝縮していることが明らかになるだろう。

ところで、デリダは現前の形而上学の伝統を批判的に読解していく中で、その伝統においてこれまで貶められてきたエクリチュールに光を当てている。デリダは「エクリチュールがなければ、ロゴスは自己の内にとどまり続けるであろう。エクリチュールは、ロゴスの中の魂にたいする、意味の自然的で直接的な最初の現前を隠蔽する」（前掲書、79頁）と述べている。つまり、エクリチュールによる現前の隠蔽があって、初めてロゴスを思索することができるということである。はじめにパロールを介したありありとしたロゴスの現前があって、後にエクリチュールが現れ、その純粋なロゴスの現前を汚すということではない。そもそも純粋なロゴスの現前など不可能であり、あくまでもこうした現前の隠蔽が不可欠なのである。デリダは「〈篡奪〉はすでに久しい以前から始まっていたのだ」（前掲書、79頁）と述べ、ロゴスが現れてくるためには、エクリチュールによる現前の隠蔽、すなわち、エクリチュールによる根源的な暴力が予め存在することを強調しているのである。

このように考えていくと、現前の形而上学が暴力を介在せずに意味を生み出すパロールを想定し、そのパロールこそが本来の意味を生み出すとしている一方で、デリダは、存在者が何らかの意味を持つ場合にエクリチュールによる根源的な暴力が不可欠であることを強調しているのである。だとすれば、現前の形而上学の枠内にある近代教育学においては、パロールとしての教育が理想的な教育として想定されることになるかもしれないが、その一方で、教育をエクリチュールとのアナロジーで考えるならば、その教育は根源的な暴力の存在を避けられないということになるだろう。そして、パロールの視点から見れば、エクリチュールとしての教育は暴力の存在を完全に否定していないが故に、教育の墮落した形態として貶められることになるかもしれないし、それとは逆に、エクリチュールの視点から見れば、「自然」をありありと現前させるパロールの教育こそが、最大の暴力に陥るのではないかという疑問が浮上するだろう。

このように見てくると、現前の形而上学の枠内にある近代教育学においては、子どもの「自然」を非暴力的に取り出しうるということが想定されていることがわかる。ただし、デリダの論から考えれば、ある存在者が何らかの意味を持つときエクリチュールの根源的な暴力が不可欠の前提となるのと同様に、教育が行われ、その行為が人間にとって何らかの意味を持つとき、その前提として根源的な暴力が存在していると想定できるのではないだろうか。

この点は、すでに述べた近代における教育という概念の構成と関わるだろう。すでに述べたように、教育という概念が構成されたのは、人間中心主義の完成によって、存在者を存在させることのできる存在者

を存在させるという二重の課題を内包することによる。その結果として、教育が自覚的反省的に行われるようになり、教育学という学問分野が成立したのである。その意味では、教育とは存在者を存在させる行為の一つであることは確かである。

こうした主体による根源的な暴力の隠蔽という現前の形而上学の傾向は、二重の課題を内包することで他の諸領域から専門化された教育学において、より顕著に現れているようだ。人間とは、存在者を存在させる主体としての存在者でなければならず、それ故に、通常存在者を存在させる主体以上に、人間という存在者を存在させる主体が、その姿を消すことが求められるであろう。もし、人間という存在者を存在させる主体が姿を現してしまったら、人間中心主義は瞬間もなく崩壊へと突き進むであろう。だからこそ、近代教育学は、人間という存在者を存在させる主体の姿を隠蔽するために、「子どものく自然」に従った教育」を標榜するしかなかったのかもしれない。このように考えると、デリダによる西洋哲学の伝統への指摘は、まさしく教育学という学問領域において顕著に当てはまるのではないだろうか。

教育は、存在者を存在させる行為であるが故に、そこに根源的な暴力が介在していることは自明のことであろう。また、その教育によって存在する存在者が、存在者を存在させる存在者であるが故に、その暴力の正当性は大きな疑いに曝されるだろう。こうして教育学において、他の分野以上に暴力の隠蔽が顕著となると考えられる。そして、すでに述べたように、このような根源的な暴力が隠蔽された状態こそ、最大の暴力に結びつくと言えるのではないだろうか。すなわち、すでに「自然」ではない「自然」に、子どもを非暴力的に当てはめていく教育こそが最大の暴力を生み出すということである。

このように考えると、近代教育学における暴力の隠蔽を問題とし、同時にその教育という行為に潜む根源的な暴力に目を向けることで、その暴力の運動を考察していくことが重要になると考えられる。すなわち、近代教育学に代わる新たな教育学を構築していくためには、デリダが現前の形而上学において隠蔽されていたエクリチュールに着目しグラマトロジーを提唱したように、近代教育学において隠蔽されていた教育の根源的な暴力を掘り起こし、その運動を考察し、そして、問題化していく作業が求められるのである。

5. ミメーシスによる主体の生成

前章では、近代教育学に代わる新たな教育学を構築していくためには、近代教育学において隠蔽されていた教育の根源的な暴力を掘り起こし、その運動を考察し、問題化していく作業が求められることがわかった。それはまさしく、デリダが現前の形而上学に対して行った、グラマトロジーの方法論と同様なものである。

本章では、以上の考察をもとに、引き続き近代批判の後に教育学がいかにして再構築されていくのかという問いについて検討していく。

すでに述べたように、デリダによれば、エクリチュールはパロールの後に現れるものではなく、エクリチュールによる根源的な暴力がまずはじめに存在する。つまり、存在者が何らかの意味を持つとき、そこには根源的な暴力が必ず存在しているのである。よって、完全に純粋な存在者は、それ自体で最初から意味を有することはなく、むしろ根源的な暴力によって痕跡を抱えることではじめて何らかの意味を与えられるのである。よって、存在者が意味を持つということを考えようとするならば、この痕跡に注目することが必要となる。この点に関してデリダは以下のように述べている。「存在者以前に痕跡を考えなければならぬ。しかし、痕跡の運動は必然的に隠蔽されており、それは自身の隠蔽として生み出される。…痕跡のくそのものとして」の隠蔽は、いつもすでに始まっていたのであって、存在者のいかなる構造もそれを免れてはいないのである」(デリダ 1972、98-99頁)。すなわち、痕跡の運動は、存在者が意味を持つ以前に為されるものであり、人間にとっては常に隠蔽された状態でしかないありえないのである。しかし、存在者が意味を持つということ、換言すれば、存在者が存在するというものを考えようとするならば、この隠蔽された痕跡の運動を辿っていくという困難な作業を遂行するしかないのである。

また、デリダは以下のようにも述べている。「痕跡は単に根源の消失なのではない。それがこの場合意

味することは、根源が消失したのではなく、それは反対に一つの非＝根源、つまり痕跡によって初めて構成されたのであって、かくして痕跡は根源の根源となるということである」(前掲書 123頁)。この文章が意味しているのは、ある存在者が何らかの暴力を受け痕跡を抱えることによって根源が失われるのではなく、むしろある存在者が痕跡を抱えたという非根源の状態によってはじめて根源が構成されるということである。すなわち、根源は痕跡を抱えることではじめて成立するのである。当然、この痕跡は「非＝痕跡」としての根源の状態から自ずと現れるものではなく、全てはこの痕跡から始まるのである。

こうして、エクリチュールの学としてのグラマトロジーにおいては、存在者が存在する際の痕跡の運動を考えていくことが重要になる。すでに述べたように、このグラマトロジーの方法論は、近代批判の後に教育学がいかにして再構築されていくのかという問いを考えていくにあたって大きな役割を果たす。以下では、このグラマトロジーの方法論を適用することで、教育に関する考察を行ってみよう。

教育という行為は、近代における人間中心主義の完成において、存在者を存在させることのできる存在者を存在させるという二重の課題を内包することで他の生活諸領域から分化したものである。そして、近代教育学は、人間中心主義を徹底することで、「子どもの〈自然〉に従った教育」を標榜し、そこから生じるパラドックスを看過してきたのである。このような形成の教育学は西洋における伝統的な現前の形而上学の枠内にある。現前の形而上学においては、存在者を存在させる際の作用、すなわち、エクリチュールによる根源的な暴力が隠蔽されてきたわけだが、近代教育学の場合は、そのパラドックス故に、現前の形而上学以上に存在者を存在させる際のこうした暴力の隠蔽が不可欠だったのである。ここまでは前章で述べた通りである。

現代において、こうした近代教育学は批判に曝されている。そこで、すでに述べたように、近代批判を成立させ、新たな教育学を構築していくためには、近代教育学において隠蔽されてきた作用を掘り起こし、それを問題化していく作業が不可欠となる。教育学においては、現前の形而上学において隠蔽され続けていたエクリチュールに対応する作用は、存在者を存在させることのできる存在者が存在するという、すなわち、存在者を存在させる主体の発生に関与している作用と考えられる。以下では、この作用がどのような働きをしているかを考察していくことにする。

デリダによれば、エクリチュールの作用は人間にとっては常に隠蔽されている。よって、この作用を考えていくためには、この隠蔽された作用の痕跡の運動を辿っていくしかない。では、教育という概念のもとで生じているその作用の痕跡の運動を辿っていくためには、その痕跡の根源を突き止めるだけで十分なのだろうか。しかし、教育の根源を特定しようとしても不毛な議論にしかならないだろう。何故なら、すでに述べたように、存在者を存在させる作用はその痕跡から始まるわけだが、痕跡の前に非痕跡の状態を想定することはできず、根源的な痕跡といったようなものもまた存在しないからである。ただ、一つだけ確実に言えることは、教育が始まる時には、すでにそれに先行して何らかの教育が始まっていたということであろう。換言すれば、教育を始めようとする、否応なくそれに先行する教育の痕跡を眼にしなければならないということである。しかし、その痕跡の運動は隠蔽されたままである。この痕跡こそが教育の根源であり、故に教育の絶対的根源は存在しないということになる。すなわち、教育は常に教育の痕跡から始めることしかできないのである。

教育は教育の痕跡からはじめることしかできないとは、より具体的にはどういうことなのだろうか。この点に関連して、ヴルフがラカンの論を引用しながら、幼少期の子どもによる母の胎内のイマーゴや、母の乳房へのイマーゴへのミメシスについて論じている箇所は大いに参考になる(Wulf 2001, S.99)。人間は誕生や離乳のとき、生命の安全性や栄養補給への大きな不安を感じるわけだが、こうした初期の経験は、生涯に渡る人間の欲望を構造化していくとされる。このようにヴルフによれば、人間はごく初期においても、すでに構造化された欲望を有しており、その欲望の構造に従って生きているのである。換言すれば、ごく初期の人間であっても、ミメシスの対象であるイマーゴの力によって欲望が構造化されているのである。すなわち、イマーゴの作用が、存在者を存在させる主体の発生に大きな関与をしているということである。こうした作用の結果として、その人間は脆弱ではあっても存在者を存在させる主体として存在することになるのである。その意味では、パロールとしての「自然」に従った教育によってではなく、むしろエクリチュールとしての「自然」への根源的な暴力によって、存在者を存在させる主体が存在する

ことになるという結論が、とりあえずは導き出されるだろう。

ここで重要なことは、そうしたイマージへのミメーシスでさえも、その時点においてすでに何らかの主體的な欲望の構造を有していなければ成立しないということである。人間は外界の全ての対象に対してミメーシスするわけではないのだから、特定のイマージをミメーシスしうするためには、当然、何らかの主體的な欲望の構造が前提となっているのである。すなわち、人間は「自然」な状態で生きることはできず、すでに「自然」への根源的な暴力が振るわれ、痕跡を課せられた状態で生きているということである。このように考えると、イマージへのミメーシスは、脆弱であってもすでに存在者を存在させる主体であることによってはじめて可能になるということである。

このイマージへのミメーシスによって存在することになる主体も、イマージへのミメーシスを可能にする主体も、通常の哲学的な意味において主体と呼ぶにはあまりにも脆弱であるかもしれない。その主体は、存在者の存在を評定することのできるプラトンの超感性、あるいは、カントが想定していたような人間中心主義の強靱な主体とは程遠い姿であろう。しかし、何らかの欲望の構造によって周囲の存在者を捉えているということを考えれば、その意味では存在者を存在させる主体と呼ぶことしかできないのである。

以上の考察を肯定的に受け止めるならば、存在者を存在させる主体を存在させる教育という行為は、たとえ脆弱ではあったとしても、その対象が程度の差こそあれすでに存在者を存在させる主体であることを前提としているのである。と同時に、その脆弱な主体が成立するためにも何らかの教育行為が前提とされるのである。このように考えると、教育は教育の痕跡からはじめられなければならないという結論に至らざるを得ないのである。

確かに、こうした過程を認めるとしても、ここで存在者を存在させることのできる存在者とされている主体は、近代の人間中心主義の視点では、到底主体と呼ぶことができないかもしれない。よって、近代教育学の側から見れば、このような過程は教育と呼ぶことができないかもしれない。しかし、近代教育学は、人間中心主義という自らを構成する力によって、存在者を存在させる主体を、全ての存在者を意のままに操る強靱な主体として想定する。そのため、存在者を存在させる主体の存在がこうした複雑な運動の結果であること、そして、こうして存在した主体が実は極めて脆弱であることを見逃すことになったのではないだろうか。その結果として、近代教育学においては、「子どもの〈自然〉に従った教育」を行うことで強靱な主体が形成されるといった、極めて直線的な教育の道筋しか描くことができなかったのではないだろうか。

グラマトロジーの方法論で教育を考えてみると、近代教育学においてはこうした脆弱な主体の生成、あるいは、変容の過程が隠蔽されていたのである。また、上述の例は人生のごく初期に関するものではあるが、教育が教育の痕跡からはじめられなければならないことを考えれば、これと同様な生成と変容の過程が生涯に渡って続いていくと考えられるだろう。ということは、人間はいつでもすでにこうした脆弱な主体を有しており、この主体こそが人間自身の成長を可能にしていると考えられることもできるだろう。その意味では、近代批判の後に構築される新たな教育学にとって、こうした脆弱な主体の生成、変容の過程は、極めて大きな意味を持つことになるだろう。

6. おわりに

現代、教育学の領域では、美に関する研究が注目を集めている。こうした研究は、本論文で述べてきたような、近代教育学において隠蔽を余儀なくされてきた脆弱な主体を視野に入れたものと言えるのではないだろうか。その中でも、最近、頻繁に見られるようになったミメーシスに関する研究は、こうした脆弱な主体の生成や変容の過程を描くものと言ってもいいかもしれない¹⁵。何故なら、ラカンの事例から明らかのように、ミメーシスによる美的な経験が、脆弱な主体の生成や変容の際に大きな役割を果たすと想定されるからである。このように考えると、近代教育学の後に構築される新たな教育学においては、美とミメーシスが中心的な役割を果たすことになると言えるだろう。

ところで、美やミメーシスを軸とした新たな教育学は、近代教育学とは姿形を大きく異にすることに

なるかもしれない。よって、この新たな教育学は、果たして教育学と呼ぶに値するののかという問題も出てくるだろう。しかし、近代教育学が想定していた教育モデルは、近代という時代にのみ通用するものであり、当然、近代以前には通用しないものである。そして、近代が終焉を迎えるとすれば、近代教育学の想定していたモデルも有効性を失うだろう。だとすれば、これからの教育の姿は誰も知り得ないし、教育という概念は消滅し、最終的にはその制度さえも跡形もなく消え去ることもあるかもしれない。しかし、現代において教育学を研究しようとするならば、こうした曖昧な立場、すなわち、これから何をモデルとするかもわからないし、その存続すら危ぶまれるという立場を引き受けざるを得ないのではないか。現代において教育学を研究するのであれば、こうした曖昧な立場は避けられないだろう。本論文は、こうした曖昧な立場を肯定するものであり、未だ誰も知らない美とミメシスの教育学を構築するための基礎理論として位置づけられるだろう。

【注】

- 1) ネイティブ・アメリカンに関して、この著作では以下のようなエピソードが紹介されている。インディアンの子どもが大人の使う斧を上手に使いこなすのを見て、文化人類学者がその子どもに誰に教えてもらったか尋ねると、自分で覚えたと言ったという。そして、彼がまわりに大人たちに、誰が斧の使い方を教えたのかと尋ねても、彼らはその質問の意味が分からなかったという。
- 2) このように超歴史的な思索を批判し、対象の歴史性を重視する立場は、教育学の領域においては、Ch.ヴルフらが提唱する歴史的教養人間学に典型的である（Wulf 1994）。歴史的教養人間学は、対象を歴史的構成物と見なし、それを構成する力を認識していくわけだが、その際、研究者自身の視点の歴史性への自覚も求めるといった「二重の歴史性」を特徴としている。日本における歴史的教養人間学に関する研究としては、『教養人間学入門』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 2000）。筆者も歴史的教養人間学の立場から野生児へのまなざしについて考察したことがある（久保田 2003）。
- 3) この点は社会史、心性史の分野で繰り返し論じられているので、あえて本論文で詳述する必要はないだろう。こうした立場の論者としては、近代における教育的まなざしと子どもが誕生を絡めたPh.アリエスが代表的であろう（アリエス 1980）。
- 4) 新教育のルソー受容について、森田伸子は以下のように述べている。「ルソーにおける子どもの自然というのは、教育という人為を不可欠の契機としてかろうじて成立する、ある種のフィクションだった。…新教育の子どもには、もはやこのような危うさはない。それは外側から客観的に観察されうるもの、測定しうるものすなわち自然科学の対象となったのである」（森田伸子 1994、69頁）。
- 5) 近年、ミメシスに関する研究は日独で盛んであり、ある程度の研究蓄積も為されている（鈴木1996など多数）。

<参考文献>

【欧文】

- Böhme, G.: 1997, Natur, In: Wulf, Ch. (Hrsg.), *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim und Basel, S.92-118.
- Gebauer, G./Wulf, Ch.: 1992, *Mimesis. Kultur-Kunst-Gesellschaft*, Reinbek.
- Gebauer, G./Wulf, Ch.: 2001, *Studien zur Mimesis*, (Manuskript).
- Wulf, Ch.: 1989, Mimesis, In: Gebauer, G. u.a., *Historische Anthropologie*, Reinbek. S.85-125.
- Wulf, Ch.: 1990, Ästhetische Wege zur Welt: Über das Verhältnis von Mimesis und Erziehung, In: Lenzen, D. (Hrsg.), *Kunst und Pädagogik*, Darmstadt, S.156-170.
- Wulf, Ch. (Hrsg.) 1994, *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Weinheim und Basel.
- Wulf, C.: 1997, "Mimesis", Wulf, C. (Hrsg.), In: *Vom Menschen*, S.1015-1029.

【邦文】

- アリエス, Ph. 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。
 カント, I. 三井善止訳 1986 「教育学」 (『人間学・教育学』所収) 玉川大学出版部 311-390頁。
 久保田健一郎 2003 「ミメシスによる教育の再構築 -野生児についての語りを手がかりに-」 『教育哲学研究』Vol.87 67-82頁。
 鈴木剛 1996 「経験とミメシス-教育の物語論的考察へ」 森田尚人他編『教育学年報5』 世織書房 469-494頁。
 高橋勝 2000 「教育人間学の課題と方法 Ch.ガ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。
 デリダ, J. 1970 『声と現象』 高橋充昭訳 理想社。
 デリダ, J. 1972 『根源の彼方に グラマトロジーについて 上・下』 足立和浩訳 現代思潮社。
 デリダ, J. 1977, 1983 『エクリチュールと差異 上・下』 若桑毅他訳 法政大学出版局。
 原ひろ子 1979 『子どもの文化人類学』 晶文社。
 森田伸子 1994 「ルソーにおける『根源』としての子ども」 『近代教育フォーラム』Vol.3 51-73頁。

Ground Theory of Present-day Pedagogy

KUBOTA Kenichiro

As everyone knows, modernization is suspected. In such a situation, pedagogy must continue to examine study, suspecting its own academic basis, because it is considered to be a modern historical product. Pedagogy is asked for the following ambivalent trial. Although the trial suspects its own basis, it considers the power which reconstructs pedagogy.

The following two questions become important. What is being suspected by modern criticism? How is pedagogy reconstructed though its basis is lost? The answer to the former question is "nature" rule. Considering the latter question, the following is known. The becoming and transformation of fragile subject begins to have a meaning dynamically reconstructs pedagogy.