Osaka University Knowledge Archive

Title	人間生成論研究序説 : 自然・美・ミメーシス
Author(s)	久保田, 健一郎
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2005, 31, p. 161-178
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/5520
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

人間生成論研究序説－自然・美・ミメーシス－

久保田　健一郎

目　次

1．はじめに
2．形成の教育学について
3．形成の教育学を超えて
4．ミメーシスによる学習論
5．ミメーシスによる教育関係論
　－野生児の語りを手がかりとして－

大阪大学大学院人間科学研究科紀要 31：161-178（2005）

人間生成論研究序説－自然・美・ミメーシス－[*1]

久保田健一郎

1. はじめに

現代の教育学は、近代批判が自明となることで、自らの学問的根拠が揺さぶられている。近代批判は様々な人間科学の領域において見られるが、教育学はその影響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、教育学が近代批判を肯定的に受け止めるならば、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るだろう。しかし、近代という時代を通過し、教育という概念が制度的にも、観念的にも私たちに根付いている事実を認めるならば、そのような結論は安易であろう。よって、現代の教育学に求められるのは、自らの根拠を喪失したことを認めつつも再構築していく力を考えていくといった、ある意味極めて両義的な試みである。

そこで以下の三つの問いが重要となる。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か、そして、再構築された後の教育学はどのような姿で現れてくるのか。

本論文では、これら三つの問いを巡って考察を進めていく中で、近代における形成の教育学に代わって、生成の教育学が再構築されていくことを論じていく。

2. 形成の教育学について

本章では、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。

それでは、何故、教育学は近代批判によって自らの根拠を喪失するのだろうか。その理由として、教育が近代の歴史的構成物である点が挙げられる。確かに、近代以前の社会においても、近代の視点から見れば教育と類似する行為が行われていたかもしれない。しかし、それらの行為は教育という概念のもとで把握されていたわけではない。近代以前では、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、本人たちには教育をしているという意識が全くなかったのである。こうした意味において、教育は近代

の歴史的構成物と言えるのである。にもかかわらず、これらの行為を教育と呼ぶならば、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。

教育学において、このような概念の歴史性を重視する研究としては、ヴルフらが提唱する歴史的教育人間学の試みが挙げられる（Wulf 1994）[ii]。歴史的教育人間学とは、研究対象を歴史が織りなす構成物と考え、その対象を構成する力を反省することで、教育や人間に関する領域に新しい問題設定や知識連関を創造していくことを試みるものである。この歴史的教育人間学の立場から教育について考察する場合、「教育とは何か」ではなく、「教育はいかにして構成されるのか」という問いを立てることで、教育という概念を構成する歴史の力を見ていくことが重要となる。

では、教育という概念が近代固有のものであるとしたら、近代のどのような力がその概念を構成しているのだろうか。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。人間中心主義とは、人間が存在者を存在させる主体の座に就くものであるが、そうした存在者への態度は人間という存在者にも及ぶ。ただ、他の存在者であれば人間がその存在者を存在させればよいわけだが、人間という存在者となると存在者を存在させうる存在者を存在させることになる。こうして、人間中心主義において、教育という行為は存在者を存在させう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、他の行為領域から分化するのである。

この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。カントは「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）と述べ、その言葉に続けて、教育する主体はすでに存在者を支配する座に就いた人間であるとする。すると、存在者を支配する人間によって教育された人間は自らもその座に就くことができるのか、換言すれば、他律から自律の間には超えがたい飛躍があるのではないかというパラドックスに直面することになる。他方で、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みに回避していた。ルソーは子どもの「自然」を教育と対立した純粋なものと想定する。その「自然」は教育によって失われるわけだが、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のもとでパラドックスは覆い隠されることになる[iii]。ルソーの思想は、後の新教育に受け継がれたが、ここではルソーにおける「自然」の虚構性は捨て去られ、教育者の理念や発達心理学などの自然科学の知見によって子どもの「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[iv]。

以上の考察から、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おり、「自然」支配という特徴を有していることが明らかになった。このような教育への反省的思索を行う学問領域に、形成の教育学という名を与えることにする。

この形成の教育学については、デリダの思想からその問題点を明らかにすることができる。周知のように、デリダは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、その図式がロゴス中心主義、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（デリダ1972）。デリダによれば、西洋哲学の伝統においては、パロールを構成する声にロゴスの純粋な現前を可能にする能力が与えられており、こうした傾向が現在を特権化し、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いるのである。また、デリダは、この現前の形而上学において「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、「意味するもの」としての声は自らの姿を消し、「意味されるもの」が直接的に現れ出ることを可能にするとしている。

デリダは、このような現前の形而上学を批判していく中で、その伝統において貶められてきたエクリチュールに光を当てている。そこでデリダは、グラマトロジーを提唱することで、エクリチュールによる根源的暴力があってはじめてロゴスの思索が可能となることを強調するのである（前掲書、79頁）。

このエクリチュールとパロールの図式を教育に当てはめるとどうなるだろうか。形成の教育学は、教育行為による子どもの「自然」の純粋な現前を目論んでおり、その意味では現前の形而上学の枠内にあると言えるだろう。そこでは、教育行為はパロールのアナロジーで考えられ、子どもの「自然」を非暴力的に取り出すことが求められているのである。他方で、グラマトロジーの視点から見れば、教育はエクリチュールとのアナロジーで考えられ、故に根源的暴力は避けられなくなる。このように考えると、形成の教育学は、人間という存在者を存在させる主体の姿を消すために、「子どもの〈自然〉に従った教育」を標榜するしかなかったのではないか。人間中心主義を維持しようとするならば、教育によって存在する存在者は存在者を存在させうる存在者であるが故に、その存在者を存在させる際の暴力の正当性は大きな疑いに曝されるかもしれない。だからこそ、形成の教育学は根源的暴力の徹底的な隠蔽を目論むのである。しかし、このような根源的暴力が隠蔽された状態、すなわち「自然」ならぬ「自然」に子どもを非暴力的に当てはめていくことこそが、最大の暴力を生み出すのではないだろうか。

3. 形成の教育学を超えて

本章では、近代批判の後に教育学はいかにして再構築されていくのかという問いを巡って考察を進めていく。

その際、教育学において近代批判を肯定的に受容するならば、教育そのものが消滅するのではないかという疑問が浮かぶかもしれない。しかし、確かに教育という概念は自らを構成する力を失ったかもしれないが、近代という時代を通過したことで、制度的、観念的に深く根付いているという事実も否定できない。だとすれば、形成の教育学に代

わって教育という概念の思索を担うための、新たなる教育学が求められるのである。

こうした新たなる教育学の構築を試みるためには、形成の教育学において隠蔽されていた、教育の根源的暴力を掘り起こす作業が重要になると考えられる。この暴力に関して、ヴルフが乳幼児による母の胎内や乳房のイマーゴへのミメーシスについて論じている箇所が参考になる（Wulf 2001, S.99）。ヴルフによれば、人間は誕生や離乳の際に、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。すなわち、人間はごく初期においても、ミメー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、その欲望の構造に従って生きているのである。こうした作用の結果として、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。その意味では、「自然」に従った教育ではなく、「自然」への根源的暴力の結果として、存在者を存在させる主体が存在することになるのである。

ここで重要なことは、こうしたミメーシスでさえもすでに何らかの欲望の構造がなければ成立しないという点である。人間は全ての対象をミメーシスするわけではなく、特定のイマーゴをミメーシスするのであるから、そのためには何らかの主体的な欲望の構造が前提となる。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のである。ということは、教育行為は教育対象が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と同時に、その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。すなわち、教育は教育の痕跡から始められるしかないのである。

形成の教育学の視点から見れば、この主体は主体と呼ぶにはあまりにも脆弱であり、故にこの過程を教育とは認められないかもしれない。しかし、形成の教育学は、人間の主体を強靭なものと想定したが故に、主体の存在がこうした運動の結果であること、また、その主体が極めて脆弱であることを見逃してしまったのではないか。こうした脆弱な主体の生成の過程こそが、形成の教育学において隠蔽されてきた作用と考えられる。新たなる教育学においては、この作用を思索していくことが重要となると考えられる。

ここで、脆弱な主体の生成や変容の作用への思索が中心的な位置を占める教育学を、生成の教育学と呼ぶことにする。この生成の教育学とは、近代において隠蔽されてきた脆弱な主体の生成や変容の作用を掘り起こし、そこに積極的な意味を与えていくものである。

すでに述べたように、こうした作用にはミメーシスが大きく関与している[v]。ヴルフは、ミメーシスを一義的に捉えてはならないとし、よく知られた模倣の意味の他、描写、表現などの意味も含まれるという（Gebauer/Wulf 1992, S.9-10）。よって、ミメーシスには明確な概念規定はそぐわないわけだが、とりあえず本論文では、主体から対象への支配的接近を乗り超えた関係を可能にする機能に焦点をあてて考察を進めていく（Gebauer/Wulf 2001, S.98）。

では、ミメーシスは脆弱な主体の生成の過程において、どのような働きをしているのだろうか。ヴルフは、イマーゴだけでなく、エディプス・コンプレックスにおいてもミメーシスの作用を想定している。ヴルフは「子どもは衝動の満足に至ることはなくとも、－同性の親へのミメーシス的に－異性の親に性的欲望を向ける」（Gebauer/Wulf 2001, S.99）と述べ、エディプス的欲望はミメーシスによってもたらされるが、その衝動は決して満足に至ることはないとしている。そこで、ヴルフは「エディプスの三角形において、欲望の客体ではなく欲望の主体であり、子どもの欲望に抵抗する同性の親への、子どものミメーシスの結果は、現実の昇華にとって決定的である」（Ebd.）とも述べている。この言葉の意味するところは、エディプス関係におけるミメーシスによって構造化された欲望は充足されることなく宙づりにされるので、子どもはこうした状態に耐えなければならないわけだが、その宙づりにされた欲望は後の人生の何らかの経験によって昇華されることもありうるということである。このエディプス関係によって構造化された欲望の場合は、その欲望が直接的に満たされることは基本的にありえないだろう。エディプス的欲望が満たされるためには、生み出された欲望が構造そのままに充足されるのではなく、その構造にズレがもたらされるしかない。すなわち、ミメーシスによる生成過程は、過去による決定論ではなく、過去に構造化された欲望にズレが生じながら満たされていくといった動的な過程なのである。

4. ミメーシスによる学習論

①ミメーシスの再導入

本章以降では、再構築された後の教育学、すなわち、生成の教育学はいかなる姿で現れるのかという問いを巡って考察を進めていく。その試みを行うにあたって、ここでは芸術作品の解釈という方法論を選択する。何故なら、現代の教育学は自らの根拠を喪失しており、新たなる意味連関を生み出していく必要があるわけだが、そうした状況において芸術作品における脱領域的思索は大いに参考になると考えられるからである。

本章では、生成の教育学における学習論について考察を進めていく。生成の教育学においてはミメーシスが重要な役割を果たすわけだが、このミメーシスは古代において教育の領域から美学の領域へ追放されたものである。本章では、この追放の過程を考察した上で、ミメーシスを教育の領域、とりわけ学習過程に再導入することを試みる。

ミメーシスの追放に関して、ヴルフはプラトンの『国家』におけるミメーシス把握の分裂に注目している。プラトンは『国家』第三巻において、人間の学習をミメーシス過程と考えており、それ故、芸術家が描く、ミメーシスの対象となるような手本の統御を試みる。何故なら、ミメーシスは前倫理的性格を特徴としており、何を手本とするべきかといった価値判断を行う以前に生じるからである（Wulf 1997, S.1017）。他方でプラトンは、第十巻において、芸術家はイデアを求める義務から解放され、ミメーシスによっ

て仮象の世界を描くとするが、その予測不可能な性格に故に、ミメーシスは芸術家とともに国家から追放されることとなる（Ebd., S.1018）。

こうして、プラトンのミメーシス把握は分裂する。この分裂の原因は、人間の力を超えて行われるミメーシスが、教育にとって大きな働きをする点にある。教育は人間の力によって行われるべきと考えていたプラトンにとって、ミメーシスの教育力は認めがたかったが、その力を看過することはできなかったようだ。だからこそ、彼は事前に統御しようとしたのである。しかし、ミメーシスによる学習は、たとえ手本を事前に統御したとしても、そこから何を学ぶかまでは統御できないのである。プラトンは、ミメーシスが事前の統御では飼い慣らせないことに気づいたが故に、彼の理想国家から追放するしかなかったのであろう。

②『仮面の告白』の美的人間生成論　ー死へのミメーシスー

以下では、三島由紀夫の小説『仮面の告白』の解釈から、死の学習を例として、ミメーシスの学習論を展開していく。

では、何故『仮面の告白』を選択するのだろうか。この点に関して、ヴルフによるベンヤミンについての以下の指摘が参考になる。ヴルフは、ミメーシスによる学習を描いた例として、ベンヤミンの『ベルリンの幼年時代』を挙げている。ヴルフによれば、「ベンヤミンの自伝的テクストは、自己を探究する主体の自己記述というアウグスティヌスやルソーに由来する伝統や、自分の人生の流れを意識した主体の〈中心遠近法〉というそれと結びついた伝統から断絶している。それに代わって、主体の秩序に収まらないイメージや情景や物音が前面に出るのである」（Wulf 1994, S.28）。この作品には通常の自伝のように記憶を編集する主体は存在せず、その主体に回収しきれない出来事の断片が断片のまま羅列されるだけである。ここに描かれているのはミメーシスによって生じた学習のみであり、この自伝はいわば美的な学習の宝庫なのである。

このヴルフの指摘は、三島の自伝的小説『仮面の告白』にも当てはまるだろう。その奇妙な題名は、語り手が素性を明かさないことで、主体の編集から記憶を解放し、通常の自伝からは排除される出来事さえも描くことを可能にしている。また、小説の冒頭で語られる「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(1949)、5 頁）というあまりにも有名な言葉は、この小説には主体の確証を得た記憶のみならず、感覚的で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。この小説の主体は、全ての存在者を束ねる主体を放棄した結果として浮き彫りになる脆弱な美的主体である。

この美的主体は、関心や概念的把握では接近し得ない「他者」とのミメーシス的関係によって成立している。そうした「他者」との関係は主人公の「最初の記憶」のエピソードに典型的である。彼は幼少期に坂を歩いているとき、汚穢屋、すなわち糞尿汲取人と出会い、その美しさに感動する。「汚れた若者の姿を見上げながら、『私は彼になりたい』

という欲求、『私が彼でありたい』という欲求が私をしめつけた」（前掲書、11 頁）。主人公は他の子どもが「陸軍大将になりたい」と思うように、汲取屋になりたいという憧れを持ったのである。その理由として汲取屋から「悲劇的なもの」を感じたことを挙げているが、主人公はその「悲劇的なもの」を「私の官能が求めしかも私に拒まれている或る場所で、私に関係なしに行われる生活や事件」（前掲書、12 頁）と定義している。すなわち、「悲劇的なもの」とは、「陸軍大将」のように手に届き難くはあっても日常生活の延長線上に位置しているものではなく、日常生活を繰り返しても決して手に届くことのない「永遠に拒まれたもの」である。すなわち、「悲劇的なもの」とは「他者」であり、故に主人公は「悲劇的なもの」へとミメーシス的に接近するしか術を持たなかったのである。

この小説では、様々な「他者」とのミメーシス的関係が描かれているわけだが、とりわけ死へのミメーシスが中心的な位置を占めている。以下では、この小説における死へのミメーシスの断片を拾い集めることで、死の学習からミメーシスの学習論を展開していく。

この小説の主人公は死を人一倍恐れていたが、同時に死への憧憬を隠すこともできなかった。幼き日の彼は、アンデルセンやワイルドなどの童話を読みながら、確かに「子供らしいもの」にも興味を持ちはしたが、それ以上に、薔薇に接吻している際にナイフで刺し殺される美しい若者や、人魚を抱きしめたまま浜辺に横たわる漁師の亡骸などに魅惑され続け、「私の心が、死と夜と血潮へむかってゆくのを、遮げることはできなかった」（前掲書、21-22 頁）と述べている。

また、主人公は戦争ごっこの際、激しい銃撃戦などには興味が湧かなかったが、その一方で、戦死した兵士を真似ることには大きな快楽を感じていた（前掲書、27 頁）。戦争とともに過ごした青年期においては、主人公は「空襲を人一倍おそれているくせに、同時に私は何か甘い期待で死を待ちかねてもいた」（前掲書、106 頁）とも述べている。

こうして主人公の死への接近の描写のいくつかを羅列すると錯綜した印象を与えるかもしれないが、こうした中に主人公の死の学習の有り様が読みとれるのである。

この点に関してハイデガーの思想が参考になる。ハイデガーによれば、西洋哲学の伝統は通俗的時間に規定されることで、存在への問いが存在者への問いに矮小化されてきた（Heidegger 1976, S.24）。よって、存在への問いを可能にするためには、通俗的時間を解体し根源的時間に至る必要がある。こうした立場から、ハイデガーは通俗的時間を成立させる根拠として、客観的に把握された死に注目する。人間が自らの死を人生の終点とし、誕生から死という不可逆的な直線が引かれることで、直線的時間が発生し、それが通俗的時間を形作るのである。ハイデガーはこうした時間意識に抵抗するために、死を以下のように捉え直す。「現存在は存在し続けている間はたえず、すでに未然を存在しており、そのようにまた常にすでに終末をも存在している。死が意味している終わりは、現存在が終末に達していることではなく、この存在者が終末へ臨んでいることで

ある」(Ebd., S.326)。人間が常に死に臨んで生きている、すなわち日常生活の背後に死が潜んでいるとすることで、死を人生の終点とする直線的時間意識を相対化するのである。

このハイデガーが導き出した死は、『仮面の告白』の主人公が学習した死と同様のものであろう。両者は、死を人生の終点に想定するといった、客観的な把握を受け入れることができなかったのである。

こうして主人公は生と死が折り重なる根源的時間を生きることになった[vi]。しかし、戦争末期に、彼は人々が死を客観的に把握している事実を思い知らされる。当時、彼は同性への欲望に駆られながらも人工的な異性愛を作り上げた。そして、ある女性との恋愛を成就したわけだが、その女性の家族が彼に結婚を要求してきたのである。その要求に対する彼の驚愕は想像に難くない。「ありえないと思っていたことが起こったのだった。戦争というものに対する感じ方・考え方に、私とあの一家とでは格段に相違があるだろうことを、私は計算に入れていなかったのだ。・・・これほど激しい戦争の破局のなかでも、人間の営みの磁針はちゃんと一つの方向へ向かったままだった」(三島　1987、175 頁)。主人公は、人々が死を客観的に見ていること、すなわち人生の終点にある死に向かって直線的に生きていることを忘れていたのである。戦争という紛糾の中でも、時計の針は淡々と刻まれていたという事実に、主人公は驚愕を隠し得なかったのである。彼は死を精確に学習してしまったが故に、こうした直線的時間を生きることがすでに不可能となっていたのである。

こうして『仮面の告白』における死の学習を見てくると、確かに死は一つの例に過ぎないかもしれないが、ミメーシスの学習による人間の成長のあり方を見てとることができるだろう。その成長のあり方とは、存在者とのミメーシス的関係による出来事の断片を、断片のまま積み重ねていく成長のあり方である。ミメーシスによって生じた出来事は、主体による編集が不可能なために、秩序立てて整理することができず、この瞬間において無造作に羅列されるだけである。

このように考えると、美的人間生成において、時間は過去、現在、未来と直線的に進むことはなく、全てがこの瞬間に折り重なっているのである。ただ、こうした重厚な瞬間が蓄積されていく一方で、日常生活は淡々と営まれていくことも忘れてはならない。この主人公のような美的主体であれば直線的時間に衝撃を受けるわけだが、通常の主体であれば「他者」と出会い、日常生活に亀裂が入ることで露わになる重厚な瞬間に驚愕するのかもしれない。だとすれば、教育学は直線的時間の側に身を置き、日常生活の狭間での「他者」との出会いの中から重厚な瞬間が露わになる劇的な過程を思索するべきなのだろうか。

しかし、現代の状況を考えるならば、教育学はこの立場で満足することは許されないだろう。この小説で描かれた美的主体は、当時では通常の主体を放棄することで初めて露わになるものだったが、現代ではそもそも通常の主体が成立しえず、人々は常に剥き

出しの美的主体で生きているのではないか。そこでは「他者」へのミメーシスはすでに劇的なものにはなりえず、美的主体でさえも淡々と生きていくだろう。私たちがそのような時代に生きているのであれば、この主人公はすでに日常生活に姿を現しはじめているのである。だとすれば、生成の教育学が自らの思索の対象として想定すべきなのは、まさしくここで描かれた主人公の姿なのではないだろうか。

5. ミメーシスによる教育関係論
－野生児の語りを手がかりとして－

①二重の歴史性

本章では、生成の教育学の教育関係について考察していく。形成の教育学の教育関係論は、人間概念への信頼に基づいて思索されてきた。そこでは、子どもはいずれは人間として生きていくことで幸福へと導かれるという信念が揺るぎなく存在していたのである。

しかし、現代において、人間概念への信頼は失われつつある。何故なら、そうした信頼に基づいて行われてきた様々な知的実践的営為が、実際は抑圧的に機能してきたことが明らかになったからである。人間概念への信頼が多くの人々を幸福へと導いてきたことは否定できないが、その概念から漏れ出る人々を抑圧してきた事実も看過されてはならない。

このように考えると、歴史的構成物に過ぎない人間や教育という概念を、歴史を超えた概念として論じる超歴史的な思索も許されないだろう。他方で、これらの概念への思索の放棄も安易であることを考えれば、新たなる思索のあり方が求められる。すでに述べた歴史的教育人間学は、こうした思索の一つと言えるだろう。ヴルフは、歴史的教育人間学を説明する中で、対象の歴史性のみならず、研究者自身の歴史性も含めた「二重の歴史性」を提唱している（Wulf 1994, S.8）。歴史的教育人間学は、研究者自身の歴史性を視野に入れることで、歴史の内部にとどまり続ける試みとして特徴づけることができる。この「二重の歴史性」を視野に入れた場合、自らの語りの場への反省が求められることになる。よって、教育や人間への信頼故に生み出された抑圧を、超歴史的な立場から批判することも不可能となる。私たちは教育や人間への信頼に基づく人間中心主義の内部で生きているのであって、人間中心主義をその外部から批判することはできない。私たちが人間中心主義の抑圧的な要素を乗り超えることを望むならば、その試みは人間中心主義の内部で為されるしかないのである。

②『野性の少年』の美的教育関係論　－野生児へのミメーシス－

以下では、ミメーシスによる教育関係の考察から、人間中心主義の内部から人間中心主義を乗り超える可能性を探ることにする。

その考察を行うにあたって、F.トリュフォー監督の映画『野性の少年』における野生児の描写を取り上げる[*vii]。何故ならこの映画には、人間中心主義のまなざしにミメーシスが挿し挟まれることで、人間中心主義が乗り超えられていく姿が描かれていると考えられるからである。

この『野性の少年』はアヴェロンの野生児を描いたものである。これまでも教育学において野生児は繰り返し語られてきたが、そこでは主に「教育の必要性と可能性」の根拠とされてきた（矢野　2000、12 頁）[*viii]。教育学を学ぶものは、教育の機会が奪われ、人間になり得なかった野生児の悲惨な姿を目にすることで、教育の必要性を痛感しなければならないのである。この映画においても、トリュフォー自ら野生児の教育者であるイタールを演じていることに象徴されるように、彼の視点は極めて人間中心主義的である[*ix]。にもかかわらず、この映画からは一義的な人間中心主義を読みとることは困難であり、むしろ教育や人間への信頼と疑念が混在しているように思えるのである。

例えば、映画の前半、野生児を物のように扱う人間たちの姿を目にして、本当に野蛮なのは教育の機会を奪われた野生児なのか、それとも教育を施された人間なのかといった戸惑いを覚える。映画のエンディング近くで、野生児は自分が育った場所へと脱走するが野生で生きる力を喪失していたことに気づき、仕方なくイタールのもとに戻ってくる場面がある。こうして戻ってきた直後に「勉強しよう」と言うイタールを眺める野生児の表情からは、教育への確信を疑うことのないイタールへの諦念しか読みとることができない。

では、何故、このような仕上がりになったのだろうか。トリュフォーは出世作『大人は判ってくれない』において、大人の偽善や裏切りに失望し、自力で生きることを決意する少年の姿を描いて高い評価を受けた[*x]。しかし、その後トリュフォーの作風は徐々に変容し、『野性の少年』において自ら教育者イタールを演じることで、「〈野生の少年〉の側からイタール博士の側に、〈教えられる〉側から〈教える〉側に、〈愛される〉ことを求める側から〈愛する〉ことに挺身する側にまわることを決意した」と評価されている（山田　2002、319 頁）。この変容について、トリュフォーの人間としての成熟を評価することもできるかもしれないし、初期の荒々しさを喪失した芸術家としての堕落を嘆くこともできるだろう。しかし、筆者の立場はどちらでもなく、この映画には、トリュフォーの成熟が描かれているというより、むしろ成熟に失敗し野生と文明の狭間で宙づりにされた苦悩が表現されているように思える。トリュフォーは、教育を施されたからこそ映画という表現手段を手にすることができた。その意味では、彼は映画を撮った時点ですでに人間中心主義の内部で生きていたのである。それ故、彼は作風の変容の必要を感じ、自らを教育者イタールに投影したのかもしれない。しかし、芸術家トリュフォーは、同時にかつて不良少年だった自らを野生児に重ね合わせることで、野生児にミメーシスしてしまったのではないか。そのために、教育や人間への信頼と疑念を含み込む混沌とした作品が生まれたと考えられる。この作品は、トリュフォーの人間中心主

義が、ミメーシスによって崩壊していく姿を描いたものと解釈できるだろう。

この過程を教育関係に導入することもできるだろう。教育者トリュフォーが自らをイタールに投影しようとしたにもかかわらず、芸術家トリュフォーが野生児にミメーシスしてしまったように、教育する側が教育的関心によって教育される側へと接近しようとしたにもかかわらず、ミメーシス的に接近してしまうこともあるだろう。その場合、教育的関心はミメーシスによって揺さぶられ、人間中心主義はその内部から自壊してしまうだろう。このように考えると、確かに人間中心主義を乗り超えることができたかもしれないが、教育そのものが崩壊してしまうではないかという批判も予想できる。しかし、人間中心主義の崩壊は、教育そのものの崩壊に直結するものだろうか。そこでは、人間中心主義によって構成された教育は姿を消すかもしれないが、他の何らかの力によって教育が再構築されていくのではないか。その力こそが、形成の教育学の後に現れる、生成の教育学を構築していく力の一つとしてと考えられるだろう。

この教育を再構築していく力については、トリュフォーの作品の中にすでに内包されていると考えられる。この作品は、トリュフォーのミメーシスによる混沌にもかかわらず、良質な芸術作品として成立している。その理由として、トリュフォーが文明の側に立ち続けたという点が挙げられる。もし、彼が真の意味で野生の側に立つのであれば、カメラを捨て去り、映画という表現手段さえ放棄しなければならなかったはずである。ということは、トリュフォーはミメーシスによって文明から野生へと接近し、野生児が語っているかのような作品を成立させたわけだが、そのことは彼自身が野生になったことを意味するものではない。ミメーシスによる対象への接近は、対象への完全な同化とは異なるのである。

ヴルフは、こうしたミメーシスの特徴について以下のように述べている。「自分を外部に存在するものに近づけ類似化するのだが、物真似や偽装と違ってその外部にあるものへと自分を〈解消〉するわけにはいかず、したがってその外部との間には差異が残るのである」(Wulf 1994, S.41)。このように、ヴルフはミメーシスが単なる外部への自己の解消とは異なる点を強調している。また、ヴルフはこの点に関して、前章で引用した『ベルリンの少年時代』の中の、「蝶を追う」というエッセイに言及している(Gebauer/Wulf 1992, S.382)。そのエッセイを要約すると、蝶を追う少年は自らを蝶に似せることによって自身が蝶に解消されてしまいそうになるが、蝶を捕獲することによってかろうじて自らが主体であることを維持するという話である。ヴルフは、子どもの主体は蝶へのミメーシスによって崩壊へと向かうが、この子どもは蝶を捕獲することによって辛うじて自己喪失を免れ、自らの主体を決して完全に譲り渡してしまうわけではないという点に注目している。このエッセイは子どもについて描かれたものだが、トリュフォーの野生児へのミメーシスにも同様のことがあてはまるのではないか。トリュフォーは、かつて不良少年であった自らを野生児に重ね合わせ、自らを野生児へと解消してしまう危険に陥ったわけだが、文明の側で映画を撮る行為によって辛うじて野生児との間に一

線を画しているのである。そのことは、トリュフォーは自らがすでに不良少年ではないことに気づいたために、映画制作を完遂することで自身と野生児の間に一線を引く必要に迫られたということかもしれない。

この過程を教育関係に当てはめることもできるだろう。教育する側が教育される側へとミメーシス的に接近することによって教育観が揺さぶられることもあるかもしれないが、それは教育する側の教育される側への完全な同化ではない。教育する側はすでに教育する側であり、教育される側とは否応でも立場を異にするのである。このように考えると、教育する側による教育される側へのミメーシス的接近は、安易な共感や理解、あるいは両者の間に横たわる差異の隠蔽といった結論に落ち着くことは許されない。むしろ、教育する側は、すでに自らは不良少年ではないということに気づいたトリュフォーのように、自らはすでに教育される側ではないという事実を受け入れざるをえないのである。

このように考えると、生成の教育学の教育関係論においては、教育される側の変容のみならず、教育する側の変容も思索の対象となると言える。この変容の過程としては、ミメーシスによる教育観の解体と差異の肯定によるその再構築といった過程が想定されるだろう。生成の教育学においては、子どもの変容だけではなく、同時に大人の変容も対象とすることになる。前章で述べた美的人間生成は、子どもや学習者に限ったことではなく、大人や教育者にもあてはまるのである。

こうした大人や教育する側の変容においては、とりわけ子どもや教育される側の存在が重要になるだろう。このように考えれば、生成の教育学とは、教育する側と教育される側が互いにミメーシス的に接近することで自らの教育観、学習観を解体し、さらに差異を受け止めることによって教育観、学習観を再構成するといった相互生成の姿をとるのではないか。その際、教育する側は、トリュフォーが野生児と自らの間にカメラを置いたように、教育する側と教育される側の差異を設定するという役割を担うのではないだろうか。また、教育という概念は、それぞれの世代とのミメーシス的接近を演出する場として再構築されていくのかもしれない。

注

*i　本論文は、2003年度に大阪大学に提出した博士論文の一部を加筆修正したものである。

*ii　日本における歴史的教育人間学に関する研究としては、ヴルフの編著『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2000）。筆者も歴史的教育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）。

*iii　この点に関して、矢野智司は、ルソーは教育関係に潜むパラドックスに気づいてしまったために、「『エミール』のなかで、教育者への子どもの依存と教育者の権威にたいする服従を注意深く回避するための新しい教育関係を仮構する」（矢野　1996a、184頁）

しかなかったとしている。よって、『エミール』は、教育の困難さを示した「純粋な思考実験の産物」に過ぎず、「教育方法の実行可能性、あるいは教育的効果といったものを『エミール』から読み取ってはいけない」（前掲書、185 頁）と述べている。

*iv 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。･･･新教育の子どもの自然には、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　1994、69 頁）。

*v 教育におけるミメーシスへの言及は、近年、日本においても散見される（鈴木 1996、矢野 1996b、小林 1996、西村 1996、樋口 2000、池田 2001、藤川 2001 など）。

学会発表としても、「ミメーシス・美・身体　－人間形成論への新たな接近－」というテーマで行われた、今井康雄、Ch.ヴルフらの発表が代表的である。

また、筆者もミメーシス概念を使って野生児へのまなざしについて論じたことがある（久保田　2002, 2003）。

*vi この点に関して、今井康雄は「完結へと向かう円環としての人生を思い描くことを可能にした教養小説的発展の時間意識」を批判し、ベンヤミン、ハイデガー、フロイトを引用しながら、「過去や死は、現在を規定する力として、いわば垂直的に現前している」といった「垂直的現前の時間意識」を提示している（今井康雄　1998、238 頁）。

*vii 1969 年のフランス映画。監督はフランソワ・トリュフォー。野生児ヴィクトールの役は、ジャン＝ピエール・カルゴルが演じている。

*viii 矢野はその立場に与することはなく、むしろ野生児を語ることで文明と野生といった二項対立を乗り超える教育の構想を試み続けている（例えば、矢野　1996a）。同様にその二項対立への疑念とともに野生児について語る試みとして、西平直、鈴木晶子の論があげられる（西平　1998、鈴木　1999）。

*ix 山田宏一は、あるシンポジウムにおける「何故少年を自然の中に放っておかなかったのか」という質問に対して、トリュフォーがショックを受けて泣き出したというエピソードを紹介している（山田　2002、42 頁）。

*x 1959 年のフランス映画。監督フランソワ・トリュフォーの出世作にして、自伝的作品。不良少年役はジャン＝ピエール・レオーが演じている。彼はいわばトリュフォーのミメーシス対象として、後の作品でも不良少年役を演じ続けている。

引用・参考文献

欧文

Benner, D.: 1999, "Der Andere" und "Das Andere" als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung", *Zeitschirift für Pädagogik,* Jg.45, S. 315-327.

Benjamin, W.: 1980, Berliner Kindheit um Neunzehnhundert, In : *Walter Benjamin Gesammelte Schriften* Bd.4, Frankfurt am Main, S. 235-304.

Böhme, G.: 1997, Natur, In : Wulf, Ch. (Hrsg.), *Vom Menshen. 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).

Heidegger,M.: 1977, Sein und Zeit, In : *Martin Heidegger Gesamtausgabe* Bd.2, Frankfurt am Main.

Lenzen, D.: 1990, Von der Erziehungwissenschaft zur Erziehungästhetik? In: Lenzen, D.(Hrsg.), *Kunst und Pädagogik,* Darmstadt, S. 171-186.

Oelkers, J. 1988, Die Natur des Kindes. Thorieprobleme der Reformpädagogik, *Neue Sammlung,* 28, S. 474-485.

Oelkers, J.: 1991, Eitelkeit und Mündigkeit:Der Dandy als antipädagogische Figur, In: *Erziehung als Paradoxie der Moderne:Aufsätze zur Kulturpädagogik,* Weinheim, S. 97-113.

Wimmer, M.: 1988, *Der Andere und die Sprache,* Berlin.

Wulf, Ch.(Hrsg.): 1994, *Einfuhrung in die padagogische Anthropologie.* Weinheim und Basel.

Wulf, Ch.: 1989, Mimesis, In: Gebauer,G. u.a., *Historishe Anthropologie,* Reinbek. S. 85-125.

Wulf, Ch.: 1997, "Mimesis", Wulf,C,(Hrsg.), In: *Vom Menshen,* S. 1015-1029.

邦文

池田全之　2001　「危機の思想の布置状況　－ハイデガーの決断主義とアドルノのミメーシス論－」　増渕幸男・森田尚人編『現代教育学の地平　ポストモダニズムを超えて』　南窓社　165-190 頁。

今井康雄　1998　『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想』　世織書房。

カント, I.　1986　「教育学」『人間学・教育学』　三井善止訳　玉川大学出版部　311-390 頁。

久保田健一郎　2002　「教育学の新たなる地平　－ポストコロニアリズムと教育学の交錯－」『近代教育フォーラム』Vol.11　37-45 頁。

久保田健一郎　2003　「ミメー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。

久保田健一郎　2004　「人間生成論研究序説　－自然・美・ミメーシス－」　大阪大学大学院人間科学研究科博士論文。

小林恭　1996　「ミメーシスと人間形成　－存在論的陶冶論への序－」　和田修二編『教育的日常の再構築』　玉川大学出版部　273-291 頁。

鈴木晶子　1999　「教育的まなざしの誕生」『現代思想』Vol.27-11　40-62 頁。

鈴木剛　1996　「経験とミメーシス－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.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。

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。

西平直　1998　「教育はカマラを幸せにしたか－『狼に育てられた子ども』再考」東京大学大学院教育学研究科教育学研究室紀要 24　1-11 頁。

西村拓生　1996　「〈美的なるもの〉の人間形成的教育学的意義に関する覚書」　和田修二編『教育的日常の再構築』　玉川大学出版部　362-381 頁。

樋口聡　2000　「教育思想研究におけるミーメーシス概念の可能性」　『近代教育フォーラム』Vol.9　157-164 頁。
藤川信夫　2001　「近代学校教育の実践におけるポストモダニズム」　増渕幸男・森田尚人編『現代教育学の地平　ポストモダニズムを超えて』　南窓社　98-121 頁。
三島由紀夫　1987 (1949)　『仮面の告白』　新潮社。
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。
山田宏一　2002　『トリュフォー　ある映画的人生』　平凡社ライブラリー。
矢野智司　1996a　『ソクラテスのダブル・バインド』　世織書房。
矢野智司　1996b　「ミメーシスの人間形成的意義：そのコミュニケーション論のために」　岡田渥美編『人間形成論：教育学の再構築のために』　玉川大学出版部　219-232 頁。
矢野智司　2000　『自己変容という物語－生成・贈与・教育』　金子書房。

Prolegomenon of human becomings theory -nature, aesthetic, mimesis-

Kenitirou KUBOTA

Pedagogy, which is a modern historical product, also has lost its own academic basis. In this situation an ambivalent trial is required for pedagogy. That is to say, accepting the fact of the loss of its basis. On the other hand pedagogy must think of the power which, after the lost of its basis, reconstructs itself.

The following three questions become important. What basis has pedagogy lost? What is the power which reconstructs pedagogy, though its basis has been lost? And, how do we think of the pedagogy after this reconstructiction?

As the answer to the first question, we declare that what pedagogy has lost is humanism. To answer the second question, it is important to think of the becoming of fragile subject, and the pedagogy of the becoming which thinks it is new pedagogy after reconstruction. And finally throgh interpretation of works of art, we enter into learning and educational relationship in the pedagogy of the becoming.