

論文要約

断絶としての教育
—L.アルチュセール思想の再検討—

野見 収

本論文は、戦後わが国における発達教育学構想が、国民意識において次第にすすむ国家的経済的利害の浸潤に抗しえなかった所以を、その人間本質 - 発達理解と歴史の弁証法的理解に見定め、それを超克する新たな教育の視座と実践をフランスのマルクス主義哲学者 L. アルチュセール(1918-1990)の思想の再検討を通じて探究するものである。

発達教育学は、弁証法的な構図のもとで構想されていた。すなわち、人間本質としての「自由な意識」が、発達における自他認識の止揚によって確立され、ついに国家的経済的利害から自由な形での教育の公共性（教育的公共性）が形成される、という構図である。しかしこの構図はアルチュセールの「国家のイデオロギー諸装置（AIE）」論によって否定される。アルチュセールによれば、諸個人は学校的 AIE のもとで国家のイデオロギー（階級支配のイデオロギー）の主体＝臣民として形成されるのであり、その意味で人間とはその本質において、イデオロギー的な存在である。したがって人間が自由な意識を得るためには、人間本質の超克を通じて、国家のイデオロギーと袂を分かつ必要があるのだと。

この見方にしたがえば、人間本質の発達の実現の弁証法を背景にもつ発達教育学は、その意図とは裏腹に、現状を来べき止揚の渦中にあるものとして、また自由意志の産物として正当化することで、人びとを自由な意識と教育的公共性から遠ざけるものに他ならない。こうして本論文は教育的公共性の可能性を担保すべく、アルチュセール思想の検討を通じて発達教育学の問題設定を問い直し、人びとを国家のイデオロギーから断絶する「断絶としての教育」の導出を目指すことになる。

以下、第一章から終章までの内容を要約する。

第一章では、1960年代前半に展開された上部構造の相対的自律性論を検討することにより、この時期のアルチュセールの思考における「断絶」の存在論的条件が整理される。そこで抽出されるのは、「主要な矛盾の置換」という客観的指標のもとで不確定な「状況」の必然性を読みとり、それを革命に結びつける主体の役割に注目する「重層的決定」の思考である。この新たな思考のもとで歴史は、単に土台の必然性に従うものではなく、その不確定性＝偶然性のうちに必然性を見て取る主体の力能に賭けられたものとなる。

第二章では、1960年代前半から中盤に展開されたエピステモロジー（科学認識論）を検討することにより、状況の必然性を読みとるに必要な科学的認識をめぐる思考が抽出される。アルチュセールによれば、現実的对象からその本質を抽象することをもって「認識」の成立を主張する経験主義的認識観は、現実的对象と認識の対象の差異をイデオロギーで埋めるものであり、観念論的でイデオロギー的な認識観にすぎない。必要なのはそれら二つの対象の区別であり、それこそが科学的認識の条件である。アルチュセールによれば、この区別を可能にするものとは科学の「理論」である。だがこの時代のアルチュセールには、この「理論」の科学性を理論的に担保できない。そこではただ、まだ見ぬマルクスの哲学（唯物弁証法）にその希望が託されるにとどまる。

第三章ではまず、1960年代後半から1970年代前半のテキストを検討することにより、ア

ルチュセールにおける哲学の位置づけが、科学性を担保するものからブルジョワ・イデオロギーに奉仕するものへと転換していく様子が確認される。この時代のアルチュセールにとってもはや哲学とは、階級闘争の要請を受けとり、それを思想の形で返すことによって支配的イデオロギーを構成するものにすぎない。今や哲学を退けることこそが科学に近づくことだというのだ。

そこで今度は、1970年代後半から1980年代のテキストを検討することにより、哲学ならぬ、哲学の新しい実践としての「偶然性の唯物論」と「傾向的法則」の思考が確認される。まず前者が世界の偶然性＝特異性を宣言し、あらゆる哲学的なイデオロギーを無効化する。その上で後者が偶然性＝特異性のうちに必然性を認識するための定数＝不変項の存在を指摘することで、偶然性＝特異性の科学的認識という新たなエピステモロジーのあり方を示すのである。

第四章では、偶然性＝特異性の科学的認識の方途を探るべく、アルチュセールによる N. マキャベリ論（1960-1980年代）が検討される。そこでは、偶然的な歴史の必然化という問題が、中世イタリアを混沌から救い出す新しい君主の到来というマキャベリの課題に重ねられる。マキャベリによれば、新しい君主に必要なとされるのは、偶然的な歴史（フォルトゥナ）の必然性を読み取り、それに適応し必然化する力能（ヴィルトゥ）である。そしてこの力能（ヴィルトゥ）を可能にするのは、自己の情念から距離をとることである。

第五章では、自己の情念から距離をとる方途を探究すべく、アルチュセールの示唆に従いつつ、B.スピノザおよびS.フロイトのテキストが検討される。

アルチュセールによれば、「自己の情念から距離をとる」というマキャベリの課題は、スピノザにおいては「悲しみの情念から喜びの情念への移行」として語られる。スピノザにおいてはすべてが神であり、その無限の潜勢力は、「自己の有に固執する努力（コナトゥス）」として表現される。人間精神においてコナトゥスは、十全な観念を志向し、自己の身体と外部の物体について十全な観念を持てば持つほど喜びを感じ、持てなければ持てないほど悲しみを感じる。ゆえに喜びの情念に移行するためには、十全な観念を数多く持てばよいことになるが、人間精神は外部の物体の触発による身体の変状の観念であって、外部の物体そのもの、身体そのものの観念ではないために、それらの連結・因果については非十全な観念しか持たない。すなわち、ものごとを偶然の相でしか捉えることができない。そこでコナトゥスは、この観念の非十全性を補うために想像力による仮構（イデオロギー）を生じさせるが、仮構はやはり仮構にすぎず、そこから喜びの情念を得ることはできない。そこで必要となるのが、自己の身体と外部の物体に共通するもの（共通概念）である。この共通概念をいわば定数＝不変項とすることによって、人間精神は観念を十全なものに近づけ、偶然性の科学的認識（第三種の認識）に到達することができるのである。

またアルチュセールによれば、スピノザにおけるコナトゥスは、フロイトにおける「リビドー」に相当するという。フロイトにおいてリビドーとは生の欲動の力動的表現であり、その目的は個および種の持続にある。しかし生の欲動は死の欲動との葛藤によりその目的を

阻害され、快感原則に服することになる。この快感原則にもとづく欲望は、「転移」というかたちで他者に投射され、その充足への期待により他者からのイデオロギーの受け取りが促されるという。こうしてスピノザとフロイトはコナトゥス／リビドーの自己解放を課題とする点で一致をみる。

第六章では、アルチュセールによる呼びかけ論（AIE 論）、フロイト理論、J.ラカンおよび B.フィンク理論の検討を通じ、転移によるイデオロギー的主体形成のメカニズムとその克服の方途が描出される。

フロイトの語る性的主体の形成理論によると、まず人生最初期において子どもは母親（乳房）を自分のものにすべく欲望するが（他者の自己化の欲望）、それを母親に受けいれてもらえない。そこで子どもはこの欲望を母親に受け入れてもらうべく、母親の欲望するものを欲望する。子どもにとってこの母親の欲望は、肛門期においては毎日の排便を求めるにとどまるものであるが、男根期においては母親（父親）の欲望する父親（母親）そのものを欲望するものへと発展する（自己の他者化の欲望）。そこで子どもは母親（父親）の欲望する父親（母親）と同一化し、その人格を自らのものにする。だが子どもはその際、母親（父親）の自己化を禁止する父親（母親）の姿まで自分のものにしてしまうために、自らの欲望を自ら禁止する羽目に陥り、結果、このすべてのプロセスを無意識へと抑圧してしまう。

転移という現象は、まさにこの抑圧されたものの「回帰」である。子どもは、自分の思い通りにならない母親（父親）を自分のものにするために、母親（父親）が欲望するものを欲望するようになる。しかし、他者である母親（父親）を真に自分の思い通りにすることなどできない。したがって、満たされないままにくすぶる欲望は、成長を経てなお無意識の効果として、現在における他者との関係において再現＝転移される。すなわち当の個人は、他者の自己化の欲望を達成するために、現在における他者の言説のうちにその欲望を読み取り、それを自らも欲望するようになるのである。その他者の欲望のうちには、他者が当の個人にそうあってほしいと願っている（と当の個人が思う）ものが含まれている。そしてこの「他者が望む自己のあるべき姿」は、AIE のもとで避けがたく国家のイデオロギーの影響を受ける。こうして個人は、転移をつうじて、国家のイデオロギーを受け入れ、主体＝臣民として形成されることになるのである。

では転移を克服するためにはどうしたらいいのか。この問いを解くために要請されるのは、ラカン＝フィンクにおける「想定的知の主体とその退位」をめぐる議論である。ラカン＝フィンクは言っている。まず、教師（分析家）は、生徒（分析主体）の知るべきことを知っており、それを言葉にして教えてくれる想定的知の主体の役割を演ずる必要がある。しかし同時に教師（分析家）は、いずれその役割から退位しなければならないと。

ここでいう、教師（分析主体）が想定的知の主体の役割を演ずるとは、転移の対象となるということである。他者の欲望を欲望することの源泉が、無意識に抑圧された母親（父親）の欲望の欲望にある以上、転移状況において生徒（分析主体）が無意識的に期待するのは、いま自分が欲望している教師（分析家）の欲望と、かつての母親（父親）の欲望とが一致す

ることであろう。ゆえに生徒（分析主体）は、あらかじめ教師（分析家）の欲望をあれこれと期待をもって想定することになる。しかし教師（分析主体）に求められているのは、その役割から退位することである。よって教師（分析家）は自らの欲望が生徒（分析主体）の想定とは異なるものであることを繰り返し示さねばならない。これにより生徒（分析主体）は、いままで教師（分析家）の欲望だと考えていたものは、実は自らが想像・構築したものであったことに気づく。そして、自己の他者化などということは、これまでもこれからも不可能であると思ひ知る。

こうして、他者の自己化のために自己を他者化する、という不可能な欲望が、文字通り不可能であることへの気づきを通じて崩壊する。ここで生徒（分析主体）は、あらゆる転移から解き放たれ、国家のイデオロギーと断絶する可能性を得ることになるのである。

終章ではまず、本論文のこれまでの議論をふりかえりながら、人間本質、発達、歴史をめぐる視座において（発達）教育学の捉え直しが試みられる。アルチュセールの議論を潜り抜けたいま、もはや教育学は、それが人間の自由を志向するものであらうとする限りにおいて、本質を自由な意識とする人間本質観にも、人間本質の実現という意味での発達観にも、弁証法的な歴史観にも依拠することはできない。教育学が依拠すべきは、イデオロギー的存在としての人間本質、コナトゥス／リビドーの自己解放（人間本質の超克）としての発達、そして偶然性から意志によって必然性を作り出す努力（コナトゥス）の過程としての歴史である。

そして結びにおいては、J.ランシエールとの比較のもとで、断絶としての教育の実践像が素描される。ランシエールにおける解放としての教育と本論文における断絶としての教育はともに、潜勢力の解放を目指す点で共通する。しかし差異もある。

断絶としての教育は、(1)教師が想定的知の主体となる段階と、(2)教師が想定的知の主体を退位する段階の二段階によって構成される。(1)の段階は、知っている者と無知な者との知性の不平等という虚構の上であり、「よりよい」説明の方法を開発し、想定的知の主体としての立場の維持に腐心する。すなわち学校的 AIE の教育である。(2)の段階では、生徒は教師の欲望を捉えようと努力する。が、教師はその努力を攪乱する。たとえば、多義的な指導を行う。あるいは矛盾的な言明を行う。さらには何も教えない。ここにおいて教師は生徒の知りたいことに無知な存在（無知な教師）とみなされ、想定的知の主体としての立場を失う。生徒は自己の欲望の不可能性を悟り、自らの潜勢力（知性＝コナトゥス／リビドー）だけにしがうようになる。

解放としての教育は、(1)の段階の教育を否定し、(2)の段階の教育にのみ関わる。だが実は、(1)の段階をなくして(2)の段階はありえない。教師が想定的知の主体とみなされているからこそ攪乱が意味をなし、結果、生徒は自己の欲望の不可能性にたどりつくことができる。だとすれば、解放としての教育は逆説的なことに、学校的 AIE における教育を前提としてはじめて可能になるだろう。してみればそれは、諸 AIE、とりわけ学校的 AIE の場でこそ、その効力を発揮するものであると同時に、その過程自体が自由を求める闘いそのものだということになる。

こうして断絶としての教育とは、学校的 AIE における闘いのための武器であることが確認される。人間の自由に奉仕しようとする教師たちは、この武器によって生徒たちを国家のイデオロギーと断絶させ、科学的認識へと導く。そしてその生徒たちが次なる世代の大人・親・教師となり、「自己の有に固執するコナトゥス／リビドー」の働きのもとで公教育の創造に参画する。この営みの繰り返しが、長い時を経て教育的公共性の実現をもたらすのである。