

か、知識社会学の視点からの探究が求められるのではない。

第3に森田洋司らの、逸脱論によって原因を明らかにしようとする姿勢には、「通常であれば登校回避感情はない筈である」という強いコンセンサスを前提にしているというが、これは逆ではないか。ボンド理論は「なぜ、学校に行くのか」を問う議論で、森田らは不登校の背景を「日常的な人間関係の希薄さ」に求めているので、むしろ登校回避現象はあるのが普通で、1980年頃までは濃密な人間関係や学校の持つ聖性が子どもを出席へと導いていたが、それが希薄になったために、行きたくないという感情がストレートに発露したと解釈できる。問題は、「なぜ学校にいかないか」ではなく「なぜ、学校に行くのか」という論の立て方であるように思われる。

本書では構築主義の立場から、不登校にまつわる知の構築のありようが、幅広い視点から検討されている。社会学的な思考に慣れない人にとってはなじみにくい部分があるかもしれないが、構築主義や知識社会学をベースに執筆された優れた研究書である。何よりも、不登校を見つめる私たちの「まなざし」を問い直してくれる。最後に、構築主義から導かれた仮説が仮説のままでとどまっている部分もあるので、それを実証するための、さらなる研究の深化を期待したい。

(勁草書房刊 2012年9月発行 A5判 228頁
本体価格3,000円)

森田 裕之 著

『ドゥルーズ＝ガタリのシステム論と教育学 発達・生成・再生』

越智 康詞 (信州大学)

本書は、2012年3月に京都大学から博士(教育学)の学位を授与された博士論文『ドゥルーズ＝ガタリのシステム論の教育学の再構築—生成と流動の教育学のために』に加筆修正を加えたものである。

本書を起動させるのは「教育とは何か」という問いである。もちろん、こうした問いは、これまでも繰り返して立てられ、何度も答えられてきた。しかし、著者はこれまでの応答(既存の教育学)

に満足しない。なぜなら、これまでの応答(解)は、著者の根底にある別の問い、すなわち「既存の作品を模倣しながら試行錯誤を重ねていた凡庸な画家が突如として、単なる模倣を脱して『ひまわり』『星月夜』『カラスのいる麦畑』といった睥睨すべき絵画を描き上げることができる狂気に憑かれた画家になるというゴッホの生」をどのように考えたらよいのか、という問いに答えてくれるものではないからである。こうした違和感・いらだちこそが、本書を生み出す潜在的な力である。本書の課題は明確である。その課題とは、〈人間〉を諸記号へと還元する人間観、〈教育〉を〈前人間的なこと〉を〈人間〉へと上向き・段階的に「発達」させることだとする教育観によって、諸々の人間変容を「平板な風景」へと解消してしまう「既存の教育学」を刷新し、その教育観を通して原初の人間変容に形式を与えることで多様体的な風景が突如として立ち現れるような、新しい教育概念・理論を打ち立てることである。

では、こうした課題を、どのような概念＝道具及び筋立てを通して実現しようとしているのか。ここで登場するのがドゥルーズ＝ガタリの〈自然＝社会＝教育理論〉である。ここでドゥルーズ＝ガタリの、それ自体が多様体であるテクスト群の中から取り出してきた理論が、単なる〈教育理論〉でも、〈社会＝教育理論〉でもなく、〈自然＝社会＝教育理論〉であることは、狂気＝芸術をその射程に取り込もうとする本論において決定的に重要である。自我をもつ人間の存在を所与として組み立てられた既存の教育理論、社会理論には、そもそも狂気や芸術の位置づく場所は存在しない。もちろん、人間中心の「自然」理解をそのまま理論に組み込むだけでは何の解決にもならないだろう。まずは自然理論の刷新があり、刷新された自然理論をベースとした社会理論の(再)構築があり、さらにその上に新しい教育理論が提示される、という仕方では本書は組み立てられている。本書の章構成は以下の通りである。

第1章 〈教育〉という謎

第2章 ドゥルーズ＝ガタリの〈自然理論〉の再構成

第3章 ドゥルーズ＝ガタリの〈社会理論〉の再構成

第4章 自然＝社会＝教育理論の構築

第5章 自然＝社会＝教育理論に基づく〈教

育〉の再定義

以上からわかるように、議論の組み立てはきわめてロジカルかつ明解であるが、その内容は諸々の概念装置が幾重にもクロスする形で複雑に構成されている。第2章の〈自然理論〉だけで、表現—内容—質料、形式—実質、現実—潜在、地層化—脱地層化という四組の概念装置が登場し、それらが自在に組み合わせられることで議論は展開する。章を追うごとに、さらに新しい概念装置が加わり、しかもどの概念装置も他の概念装置と結合し、その組み合わせを通してはじめてその意味が確定されるので、本書評でその内容を詳細に解説することは不可能である。以下では評者の関心に沿って内容を紹介し、論評を加えておく。

ドゥルーズ＝ガタリの〈自然理論〉(第2章)のポイントは、外的で延長としての事物世界イメージに依拠した私たちの自然理解を刷新し、深層の〈質料としての自然〉と表層の〈表現としての自然〉のたえざる相互交替としてこれをダイナミックに捉え直したことである。しかも、この相互交替はさらに抽象度を高めるならば、〈潜在的なものの一元的存在論〉として把握されなければならない。続く第3章では、第2章で構成された〈自然理論〉を土台に、ドゥルーズ＝ガタリの〈社会理論〉が再構成される。〈自然〉は「必然的に分節化した諸々の無機・有機的微粒子」から成り立っているのに対し、〈社会〉は、「恣意的に分節化した諸々の身体的・言語的諸記号」として成立している。〈社会〉も「表層(表現としての社会)」と「深層(質料としての社会)」の相互交替として把握できるが、〈社会〉はさらに、「高所」との関係の仕方によって、四つのモデルに分類できる。すなわち「単一の超越項をもつ社会(専制君主)」、「多数の超越項を持つ社会(未開社会)」、「内在項を持った社会(自治都市)」、「超越項も内在項もたない社会(遊牧民の戦争機械)」がこれである。これらが「外的に共存しているとともに相互作用するという徹頭徹尾動的にどこまでも開かれ、ネットワーク化された混成的」な状態にあるのが、私たちの社会なのだ。

第4章では、こうした〈社会理論〉に時間軸が導入され「発達」、「生成」、「再生」という三つの教育の成立事情が解明される。そもそも〈社会〉は、流動性をもった未分化な連続体である〈原社会〉が作り替えられたものだが、深層と表層の絶

えざる相互交替を経て、単一の超越項が破壊され、成熟した新しい〈表現としての社会〉が成立することになる。資本主義として具現化するこうした新しい〈表現としての社会〉において、記号的位相に属する〈人間(理性/大人)〉が誕生する一方で、〈原社会〉の再来であり、連続体的位相に属する不安定なカオスとしての〈子ども〉、記号的位相からあふれ出し、流動性をもった分子状の諸微粒子へと脱領土化した〈狂気=芸術〉が立ち現れる。〈狂気〉は〈人間〉にとって、多数多様な解釈に同時に開かれた、意味の汲み尽くせぬ宝庫であるがゆえに〈芸術〉と呼ばれる。こうした三つの位相的差異を横断する仕方に応じて、三つの教育が立ち現れる。すなわち、前人間的な〈子ども〉(連続体的位相)を〈人間〉(記号的位相)へと変容させることとしての「発達」、〈人間〉(記号的位相)が、流動性をもった分子状の諸微粒子(微粒子的位相)に脱領土化することとしての「生成」、〈人間〉(記号的位相)が〈原人間的なこと〉である〈子ども〉(連続体的位相)を経由して質の異なる新しい〈人間〉(記号的位相)へと回帰してくることとしての「再生」がそれぞれである。

かくして本書は、「教育とは何か」という問いに対し、次のような結論でもって応答することになる(第5章)。すなわち、教育とは〈前人間的なことを人間に発達させる変容〉〈人間が超人間的なことに生成する変容〉〈人間が原人間的なことを経由して再生する変容〉が〈多=一〉という不思議な魔術的構造をなしたものである、と。そして著者は、この新しい教育観を通して原初の現実としての諸々の人間変容を形式化することで、〈多=一〉という風景が立ち現れ、「生成」と「再生」という新たな諸変容に不意に出会い驚異することができるようになる、と本書の意義を強調している。

確かに複雑な概念装置を駆使しつつ、「発達」と無関係ではないが「発達」には回収できない教育(生成、再生)をその理論的射程の内部に位置づけ、〈人間〉とは諸記号のことをいうのだという人間観を突破する概念地図が創出されたことには大きな意義がある。

しかし、そのような概念構築によって著者の言うような〈多=一〉という風景がただちに立ち現れてくるとは限らない。ゴッホの絵の素晴らしさ

をいくら論理的に説明され知的に理解したとしても、それだけでゴッホの絵に感動できるとは限らないように。

それどころか本書は、〈多一〉という風景がいかにして立ち現れてくるのかの説明をきちんと提示しているとも言いがたい。ニーチェの価値転換やバタイユの留保なきヘーゲル主義など、その「思想としての原型」は示されるものの、「生成」「再生」が、いかなる意味で、どの程度、こうした「原型」に関連しているのかいまひとつ不明である。そもそも、なぜ「発達」は「生成」によって「超克される（乗り越えられる）」といえるのか。なぜ「生成」は「再生」によって「置き換えられる」ことになるのか。なぜ、それらは「ボロメオの結び目」のような仕方では結びついていないのか。こうした疑問を、立場の異なる者にまで届くような説明は、見当たらない。

本書はゴッホやニーチェの人生に感動し驚嘆することを前提として成立しているが、こうした出発点に固執することが、「生成」のイメージを特権化し、呪縛しているようにすら見える。本書の第2章でも示されているように、地層化も脱地層化も「生成」である。〈潜在的なものとしての一元的存在論〉に従うなら、「成り続けること（絶えざる創造・差異化）」としての「生成」こそが常態であるとみるべきで、〈人間〉が〈狂気＝芸術〉になる（なってしまう）ことに、「生成」を特化するのとは、たとえ教育に関連する「生成」に限定するのだとしても、無理がある。「発達」「生成」「再生」が「〈多一〉」という不思議な魔術的構造をなしているものが教育だと（人間中心主義的に）記述するよりも、「発達」を（たとえそれが自分自身へと捕縛されたものであるとしても）生成・創造のひとつの切子面として把握すること、そうすることで理性と狂気の実体化された対立をときほぐすことこそが重要なのではないか。そして、「発達」という自己捕獲状態から教育を解放するためには、記号的位相から微粒子的位相へと質的に逆行する「生成」の所在を指し示すよりも、記号的位相にとらわれた私たちの人間観を越えて行く逃走線を引く行為、概念の創造という実践こそが必要なのではなかったか。

さて、ここまで素朴な疑問を並べてみて、根源的な問いにぶつかる。そもそもなにゆえ著者は、ドゥルーズ＝ガタリに依拠しながら「教育とは何

か」という問いを設定し、その「解」の提示という仕方で議論の組み立てを行ったのか。「〇〇とは何か」という形式の問いはある意味プラトンの、ドゥルーズ＝ガタリをポストモダン思想家のイメージで捉えるなら、「らしくない」方法のようにも見える。既存の教育や体系化された教育学を脱構築する方向で論述を行うほうがポストモダンのスタイルとしてはしっくりくる。

もちろん、この疑問に簡単に答えることもできる。すなわち、ドゥルーズ＝ガタリのカオスの中から取り出してきた概念＝道具を、教育学圏内における学術論文として通用する仕方で組み合わせ、活用するため、このような問いとスタイルを採用したのだ、と。

しかし、それだけだろうか。現代社会の状況、とりわけ現在教育（学）が今日置かれている状況に照らして、この著書を選んだスタイルを観察してみると別の解釈が得られる。その状況とは、既存の権威の批判＝脱構築に勤しむ実践が、逆に今日の支配的な社会情勢と共鳴し、これをむしろ推進する役割を果たしている現実＝状況である。そして、近代教育批判（教育的価値の喪失）を経て生じているのは、教育が潜在的なカオスとのつながりを得て活性化するよりも、より短期的で表層的な営みへと自らを呪縛し、ますますその力を消耗しつつある現状である。

このような状況において、あえて著者のように「教育とは何か」という問いを真正面に据え、教育理論の「構築」作業を行うことはパフォーマンスに見ても貴重である。もちろんこのとき、その問いはプラトンのものではなく、「教育とはその可能性において何であり得るのか」、というドゥルーズ＝ガタリ的な問いになっているはずだ。実際、本書で提示された、原初の人間変容をより広大な視角から照らし出す「概念＝地図」は、〈人間〉や〈人間の変容〉を「記号」や「発達」へと回収する既存の教育学を停止させ、これを流動する潜在力へとさらしながら、常に新たな教育（学）へと再生しつづけることを促す、ひとつの羅針盤となるだろう。

このように考えると、著作の終盤に突如として「再生」という概念が登場してきた理由も腑に落ちる。本書のポジション（隠されたモチーフ）は実は「発達」「生成」「再生」の三幅対における「再生」のポジションと呼応しているのかもしれ

ない。「教育とは何か」という未分化な潜在力・多様体ともいうべき原初的な問いに立ち返り、既存の教育学を一旦無効（死滅）させるテキストとの格闘・戯れを経て、より強靱になって再びもどってくることとしての「再生」。

最後は勝手な憶測を巡らしてしまったが、いずれにせよ確かなことは、ドゥルーズ＝ガタリという（教育学にとっての）カオスから、さまざまな概念装置（道具）を持ち帰り、その再構築を目指して奮闘する著者が、次にどのような再生劇を演じてくれるのか、今後の展開に目が離せないということだ。

（学術出版会刊 2012年10月発行 四六判 244頁
本体価格3,200円）

志村 聡子 著

『一九三〇年代日本における家庭教育振興の思想
「教育する母親」を問題化した人々』

小山 静子（京都大学）

家庭教育の不十分性や家庭の教育力の不足が指摘され、その結果として、家庭教育の充実や振興が主張されるようになって久しい。そして今日、わたしたちは家庭教育の振興といえは家庭教育のより一層の充実を求めるものと思ひ込む嫌いがある。

しかし本書の「はじめに」を読むと、家庭教育振興という言葉に対するこのような暗黙の前提が覆され、わたしは意表を衝かれた気分になった。というのも、本書が論じる家庭教育振興というのは、「我が子に強い関心をもつ教育熱心な母親たちの、ときに危うい姿」を問題とし、『「教育する母親」を教育の対象としてとらえ』（iv頁）することの謂いだからである。つまり、教育熱心すぎることを問題とし、教育の過剰を抑制するように母親を教育することが、家庭教育の振興として語られていたというのである。このような家庭教育振興の思想を解明しようとする本書の問題設定は大変興味深いが、本書では、1930年代において家庭教育の振興を唱え、啓蒙活動を行った、倉橋惣三、青木誠四郎、上村哲弥の三人が取りあげられ、彼らの主張や行動が明らかにされている。それはいったいいかなるものだったのか、まずは簡単に本

書の内容を紹介しておきたい。

本書は博士学位論文を刊行したものであるが、「序章 先行研究の整理と本書の研究動機」において、先行研究の検討を行いながら、本書が前提とする知見の指摘が行われ、本書の課題が提示されている。すなわち、「家庭」や「家庭教育」という概念が明治期において登場したものであり、この概念を実態化した人々が第一次大戦後の都市部における新中間層であったこと、したがって本書で論じる三人も新中間層を念頭においていること、新中間層を中心に中等学校への受験競争の過熱が生じており、このような教育意欲の過剰を問題視する見方が文部省にも存在していたことなどが指摘されている。そのうえで著者は、「親たちことに母親たちの養育態度が、問題化されるようになり」、「統制の枠を超える『家庭』の様相をふまえ、母親たちを直接統制しようとする働きかけがなされたのが、一九三〇年代と言えるのではないか」（3頁）と問題提起を行っている。本書全体を貫く問題関心がここに示されているといえるだろう。

ではいったいどのような点で、親とりわけ母親の養育態度が問題とみなされ、どのような対応がなされるべきだと主張されたのだろうか。

「第一章 倉橋惣三における『家庭教育』の思想——社会教育官として」では、文部省社会教育官として、家庭教育に関する講演活動を精力的に行った倉橋惣三の思想が取りあげられている。著者によれば、倉橋は学校での教育の様式、すなわち、教育主体が意図をもって教育客体に関わるというやり方が、家庭にまで広く浸透しているという状況を危惧していた。それゆえ倉橋は、学校化した家庭の脱学校化をめざし、彼の言葉でいえば、「家庭生活そのものゝ有する教育性」や「家庭生活それ自体の裡に自然に存する教育」あるいは「家庭生活が子どもに与へる教育」を強調した（46頁）という。これは無意図的、非意識的な教育であったが、倉橋にとって「母親の意識を超えた『家庭教育』とは、家事育児にともなって見出される『人間交渉』なる親子の関わり、各家庭の緊張感を伴う経済活動と密接な関わりを持つ『現実性』、さらに世代間で伝えられる文化としての『家風』であった」（56頁）。

「第二章 青木誠四郎の教育相談——心理学者における『家庭教育』の思想」で取りあげられて