

書評論文

ミメシス概念がしめすキャリア教育の教育方法への示唆 —大澤真幸・宮台真司『「正義」について論じます』をたよりに—

A Suggestion for Career Education that the Concept of "mimēsis" shows
-From the Review of "What's the Right Thing to Do?" by Osawa and Miyadai-

阿部 学

千葉大学大学院人文社会科学研究所博士後期課程

要旨 本稿は、大澤真幸・宮台真司『大澤真幸 THINKING「O」第8号-「正義」について論じます-』（左右社、2010）で取り上げられるミメシス（「感染的模倣」）の概念をたよりに、キャリア教育の教育方法について考察するものである。とくに宮台と大澤のミメシス概念は、次のように分類できる。まず、「感染」する対象には、共同体的な存在と脱共同体的な存在のふたつがあり、それらの利他的行為によって「感染」が惹き起こされる。また、他者への「感染」を可能にするのは、「感染」する人Aと、対象となる他者と、その他者を理想的なモデルとして肯定する第三者の視点の3点が必要になる。さらにまた別の構造として、共同体で共生するにあたっての課題を抱える人から「感染」が惹き起こされることもある。以上のミメシス概念とキャリア教育との関連について、職場体験、「間接的なキャリア教育」、起業家教育を例として考察した。

キーワード： ミメシス、感染的模倣、利他的行為、キャリア教育、起業家教育

1. はじめに

本稿は、大澤真幸・宮台真司『大澤真幸 THINKING「O」第8号-「正義」について論じます-』（左右社、2010）で取り上げられるミメシスの概念をたよりに、キャリア教育の教育方法について考察するものである。本書¹は、普遍的な社会学や政治哲学の立場からの、グローバル資本主義の持続可能性についての議論が主であり、教育方法に関する内容を扱った書ではない。しかしながら、本書で重要視されるミメシスの概念は、教育方法に対して、とくにキャリア教育のあり方に対して意義ある示唆を与えうるものである。そこで本稿では、本書の内容を概観し、とくに本書でしめされるミメシスの概念を整理し、キャリア教育の教育方法に与えうる示唆について考察する。考察から、今後のキャリア教育研究に対する課題を提起することが目的である。

2. 本書の概要

本書は、宮台と大澤というふたりの社会学者による対談「正義は可能か?」と、対談に登場する宮台のミメシス概念を掘り下げようとする大澤による論文「二つのミメシス-宮台真司の論を手がかりにして-」の2部構成となっている。『「正義」について論じます』というタイトルがしめすとおり、テーマは正義である。正義をテーマとし、かつ『「正義」について論じます』というタイトルが考えられたのは、政治学者マイケル・サンデルの著書『「これからの「正義」の話をしよう」』（早川書房、2010）が大きな注目を集めていることを踏まえてのことであろう。サンデルについては、対談内でも触れられている。また、2010年11月には、ジョン・ロールズの『正義論』の新訳²が出版されるなど、正義に関する話題は尽きない。本書では、そうした昨今の背景や、種々の議論が踏

まえられつつも、ふたりによる独自の議論が展開されてゆく。

2.1. 対談「正義は可能か?」の概要³

前半部分は、「正義は可能か?」と題した宮台と大澤による対談である。基本的には、宮台が持論を語り、合間に大澤による問題提起がなされ、議論が進められてゆくという構成になっている。「正義は可能か?」という問いかけの意味は、「ある社会が、知り合い同士だけではなく、見知らぬ他人をも包摂するような力を持つため」⁴の共通の道徳・規範としての正義を想定することは可能なのかということである。

ジョン・ロールズの『正義論』(1971年)における善(good)と正義(justice)の区別⁵や、イマヌエル・カントのいう「理性の公共的使用」⁶などを踏まえた上で問題とされるのが、現代においては、あらゆる共同体に共通の正義は不可能ではないかということである⁷。現在の国際情勢、犯罪、共同体のあり方等を考えると、やはり共通の正義は不可能にも思える。たとえば、沖縄の基地移転問題を考えると、沖縄においてよしとされることと、沖縄以外の人にとってよしとされることは違う。日本と米国でも違う。何をもって共通の正義とすればよいのだろうか。このように共通の正義が不可能であるならば、様々な共同体は、それぞれの善をゆずらず排他的に関わりあうか、「敬して遠ざける」ような関係⁸として関わるか、いずれかということになってしまう。

しかし、だからこそ何かしらの正義は必要なはずである。ひとつの指標となるのは、もとは哲学者ジェレミー・ベンサムが提唱した功利主義の考え方であるが、簡単には結論へ導けない。大澤によれば、功利主義とは、「ある場合のみんなの快樂の総和と、別の場合のみんなの快樂の総和を比べて、より大きいほうがよく、正義にも適っているという考え方」⁹である。しかし、生物学者マーク・ハウザーの「トロッコ問題」¹⁰がしめすように、われわれが従う正義は、功利主義では説明がつかないことも多い¹¹。

そこで宮台は、ハウザーによる、トロッコ問題における人々の判断は「理性的というより情動的だ」¹²との指摘を重視する。人は、理性的で整合性のある価値観に従うだけでなく、よく分からない「規定不可能な意思」¹³に導かれることもあるという。そのことについて宮台は、「皆のためになる社

会がいいとして、ほかでもない「なぜ君が」思うのか。皆のためになる社会を、ほかでもない「なぜ君が」作ろうとするのか。「皆の幸いのためなら自分は不幸になってもいい」と思うのはなぜか」と例え話をしている。このように、人はたとえ理不尽なことであっても、なぜかそうした行動をとってしまうことがあるのだという。

そこで登場するのが、ミメーシスの概念である。大澤はミメーシスを「すぐくオーラを持つ人に接して、あの人のようになりたいと感じ、「感染する」ように影響されてしまうこと」¹⁴とまとめている¹⁵。人は、あの人のようになりたいと思えるような他者が目の前に出現した場合、選好の基準が変わり、一見理不尽な行動であっても、それを選択してしまうことがあるという。また、ミメーシスを惹き起こすことができるのは、「真に利他的に振る舞う人物」¹⁶だと指摘している。そのような人物に「感染」し、これまで常識とされてきた特定の共同体や資本主義の論理を越えて、利他的な行動を選択し、新たな価値観を創造してゆくことが、これからこの社会を変える契機となってゆくはずだという。共通の正義を探るためには、「理性的というより情動的」な側面に訴えるべきだということになる。なお、宮台はミメーシスを「感染的模倣」とも言い換えている。

宮台は、ミメーシスを政治哲学に位置づける上で、ふたつの解釈をしている。まず、ミメーシスを概念として最初に使用したプラトン¹⁷の時代を例に、「あり得ないほど共同体的な存在がミメーシス(感染的模倣)を起こす」¹⁸としている。初期ギリシアでは、戦争時に、重装歩兵の集団密集戦法が用いられていたという。仲間と同調したり、時に命を犠牲にして仲間を守ったりする必要があったのである。そのように「あり得ないほど共同体的な存在」であることが望まれ、ミメーシスが重視された。一方、イエス・キリストを例に、「ありえないほど脱共同体的な存在もミメーシスを起こす」としている。キリストは、家を捨て、故郷を捨てるという、「共同体を越えるという不可能な実践」¹⁹をとおして、結果として多くの弟子たちを「感染」させたということである。宮台は、社会の変革を考えてゆく際には、共同体や資本主義の論理を越え出るという点において、新たな価値観を想像する契機となりえる、後者のミメーシスに注目すべきだとしている。

また、大澤から、「善きサマリア人の喩え」²⁰を

例に、「感染」は、カリスマ性をもつ者によってのみ惹き起こされるのではなく、惨めな立場の人からも惹き起こされるのではないかとの問題提起がなされる。「善きサマリア人の喩え」とはキリストの喩え話である。エルサレムからエリコへの道の途中、ある人が瀕死の状態に道端に倒れている。そこを通りかかるユダヤ人の祭司、ユダヤ社会では地位の高いレビ人はその人をよけて通る。最後にユダヤ社会で冷遇されているサマリア人が通りかかるのだが、そのサマリア人は、倒れている人を介抱し、宿へも連れてゆき、面倒をみしてくれる、といった話である。この場合に、ある人が「サマリア人のようにになりたい」と思うのであれば、これまでのミメシスと同種である。では、サマリア人を立派な行動に駆り立てたのは誰だろうか。それは、道端に倒れていた人だと考えられる。このように、惨めな立場の人からの「感染」もありえるのではないかという指摘である。祭司やユダヤ人が倒れていた人から避けて歩いていたのは、「感染」を避けるための防衛行動だったとも考えられる。そのような「感染」のあり方を妥当とすれば、ミメシスを惹き起こすのに、必ずしもカリスマ性をもつ人の登場を待たなくてもよいということになる。共通の価値観を持ちづらい、すなわち特定のカリスマが出現しづらい現代社会においては、希望をみいだせる話である。

現代社会においては、これまでの様々な価値観にもとづく共通の正義を目指すことは難しいが、これまでの価値観に対し「外部性」²¹として機能するミメシスのようなものには、新たな価値観を探る可能性を感じることができる。以上が、ミメシス概念についての言及を主とした対談のまとめである。

2.2. 論文「二つのミメシスー宮台真司の論を手がかりにしてー」の概要

後半は、大澤による論文「二つのミメシスー宮台真司の論を手がかりにしてー」である。この論文は、宮台が積極的に言及する「感染的模倣」すなわちミメシスの分類を試みたものである。2.1.の最後にまとめた大澤の問題提起がもととなっている。

最初に、宮台の「感染的模倣」が改めて整理される。まず、宮台は人が何かを学ぼうとするときの動機は3つあるという²²。ひとつは勝つ喜びを見出す「競争動機」、ひとつは分かる喜びを見出す

「理解動機」、そして、他の誰かのようになってみたいと思う「感染動機」である。意識的な理解に先立って、さながら「感染」するかのように、「スゴイ人」²³の行為や仕草を模倣してしまうことことがある。これが「感染的模倣」である。では、「感染」を惹き起こすような「スゴイ人」とはどういう人か。それは、利他的な人である。人は、「利他的な人間の「本気」」²⁴に感染するという。これが宮台の「感染的模倣」の基本である²⁵。

「感染的模倣」の基本をおさえ、大澤は、宮台への批判を想定しながら、具体的な検討に入っていく。

宮台の、利他的な人間に人は「感染」するという主張に対しては、場合によっては利己的な人間に「感染」することもありえるという批判を想定することができる。たとえば、ヒトラーとドイツ人の関係に、利己的な人間への「感染」をみることができる。しかしながら、大澤に言わせれば、利己的であることと利他的であることは、もとより相対的なものである。ある観点からすると利他的な振る舞いが、別の観点からすると利己的であるということはある²⁶。ヒトラーは、ユダヤ人からみれば利己的であろうが、当時のドイツ人の観点からすれば利他的であるかもしれない、ということである。したがって、どんな「感染」が惹き起こされるにせよ、人は利他的な他者に「感染」するという宮台の理論は揺るがない。

では、人はどのようなメカニズムで「感染」するのか。大澤は、精神分析の概念である「理想自我 Idealich」と「自我理想 Ichideal」をたよりに、メカニズムの解明を試みる。「感染」が起こるとき、私にとって模倣するに値する利他的な他者が存在する。それが「理想自我 Idealich」である。素朴には、この「理想自我 Idealich」があるから模倣が起こるのだと思われる。しかしそれだけではない。「理想自我 Idealich」が機能するためには、「理想自我 Idealich」にモデルとしての価値を与えてくれる他者の視点が必要になる。それが「自我理想 Ichideal」である。たとえば、フロイトが診たような女性のヒステリー患者は、いかにも女性的と言えるような振る舞いをするという。その女性象が「理想自我 Idealich」であり、女性的なあり方を肯定する男性的視点が「自我理想 Ichideal」である。「自我理想 Ichideal」なしには「理想自我 Idealich」は機能しない。また、多くの場合、「理想自我 Idealich」と「自我理想 Ichideal」は別の

ものであるが、ときに同一の他者の上に重ね合わされることがある。分かりやすい例としては、宗教的な指導者がそれである。大澤は、真に「スゴイ人」とは、そのような人ではないかと仮説を述べている。

続けて、利他性についての検討がなされる。「感染」が上記のメカニズムで起こるとすれば、利他的な振る舞いは、「自我理想 Ichideal」的な第三者的視点から肯定され、はじめて利他的な振る舞いとして成立することになる。すると、人は、「自我理想 Ichideal」に賞賛されることを目的に行動するようにはならないか。だとすると、利他的にみえる行為も、結局は、第三者に承認されることを目的とした利己的行為なのではないかとも考えられる。大澤は、ミメーシスは「せいぜいのところ、「利他性」の外観をとった利己的行為」²⁷でしかないのだろうかと自問する。

大澤は、宗教指導者を例に、ミメーシスにはさらにふたつの種類があることをしめすことで、この問題に抗おうとする。先に大澤が仮説立てたように、宗教指導者は「感染」を惹き起こしやすい「スゴイ人」であるが、彼らにはふたつの種類がある考察されている。ひとつは、「自我理想 Ichideal」²⁸が前提となる指導者による「感染」である。たとえば、ムハンマドはイスラム教徒であり、ブッダは仏教徒であり、それぞれにおいて普遍的な教えがある。すなわち、自身の振る舞いを肯定してくれる「自我理想 Ichideal」が前提とされているのである。もうひとつは、「自我理想 Ichideal」を無化するような指導者による「感染」である。キリストが想定されている。キリストは他の指導者と違い、自身はキリスト教徒ではない。したがって、キリスト自身が、「自我理想 Ichideal」を想定した行為、すなわち神に近づこうとする行為を誇示することはないのである。キリストは、眼前の人を救うといった自身の利他的行為によってのみ、「感染」を惹き起こす。この場合の利他的行為は、他者の視線を意識することからくる自己陶醉などとは無縁で、まったく素朴に行われるのである。なお、この場合の「感染」は、対談で大澤が言及した「サマリア人の喩え」におけるサマリア人の「感染」と同じものである。

以上の考察から、大澤は、利己性のない素朴な利他的行為を行うには、神の存在のようなものは重要ではないとしている。そして、素朴な利他的行為を生み出すのは、後者の種類のミメーシスだ

と結ばれている。

3. ミメーシス概念の整理

宮台と大澤のいうミメーシス概念は、図1と図2にしめすような構造として理解される。

まず、「感染」する対象には、ふたつの種類がある。初期ギリシアを例とする共同体的な存在への「感染」と、キリストを例とする脱共同体的な存在への「感染」である。これらは、いずれにせよ、利他的な他者から「感染」が惹き起こされる。「感染」することで、その他者の、振る舞いを真似したり、思考の参考にしたりするようになる。また、他者への「感染」を可能にするのは、「感染」する人Aと、対象となる他者（「理想自我 Idealich」）と、その他者を理想的なモデルとして肯定する第三者の視点（「自我理想 Ichideal」）の3点が必要になる。（図1）

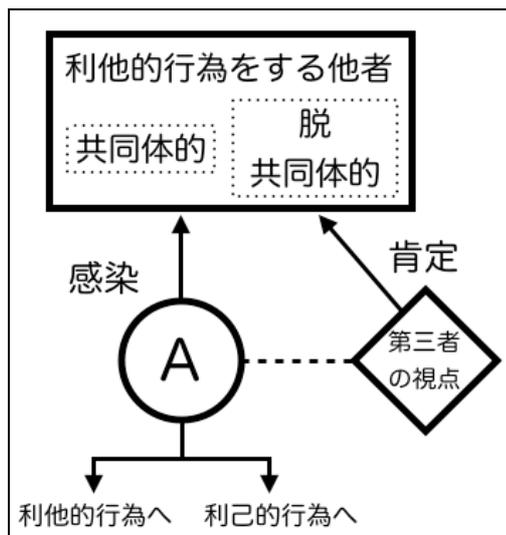


図1 ミメーシスの構造 (1)

さらに、「サマリア人の喩え」を例とするような、共同体内で共生するにあたっての課題を抱える人から「感染」が惹き起こされることもある。後者の行為は、他者へのみせびらかしとしての、一見利他的にみえる利己的行為ではない。第三者の視点を必要としない、素朴な利他的行為である。（図2）

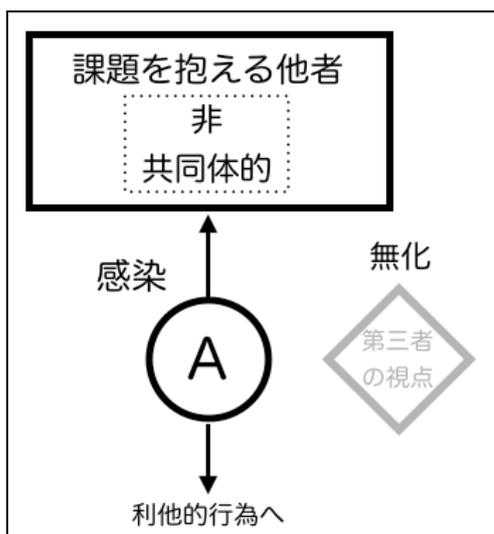


図2 ミメーシスの構造 (2)

4. キャリア教育とミメーシス

では、宮台と大澤のいうミメーシスが、キャリア教育の教育方法に与える示唆について、項目に分けて考察する。

4.1. 職場体験への示唆

代表的なキャリア教育としては、職場体験が挙げられる。国立教育政策研究所(2009)によると、2008年度には、公立中学校の96.5%が何らかのかたちで職場体験を実施している²⁹。職場体験は、職場で働く人に触れながら、直接的にキャリア教育について学ぼうというものである。子どもたちは、職種にもよるが、職場で働く人の行う業務の一端を担わせてもらうことになる。仕事の仕方を教えてもらい、働く人の様子を真似ながら、現場で奮闘する。言わば、働く人の模倣をしながらの学習だという側面がある。学校内ではできない学びであり、一定の意義は認められる。

しかしながら、教育方法の観点からは課題も挙げられる。職場体験では、子どもたちは文字通り職場を体験することになる。職場のルールにもとづき、職場で望まれるように振る舞うことになる。そのため、体験する内容をどうするかは、職場の側の価値観に委ねられることになる。学校側で普段の授業づくりのように流れを決めておくことはできない。もし学校側で体験の流れを決めてしまったのであれば、職場へ出向く積極的な意味はないだろう。つまり、子どもが体験する内容は、言わば職場任せになってしまうのである。実際、職

場体験自体の意義を問う研究は数多くなされている³⁰が、職場体験の具体的な内容、具体的な方法について検討する研究はみられない。ブラックボックスとなっている。

だからといって、教育方法についてまったく検討しなくてよいという訳ではないだろう。職場体験の意義を高めるためにも、どのような方法論にもとづいて職場体験を行うことが望ましいのか検討する必要がある。ここでは、職場体験において子どもたちが何ごとかを学びたいと思う動機はどのように考えられるかという点を切り口としたい。宮台のいう「競争動機」「理解動機」「感染動機」に従って考察してみたい。

職場体験における動機は「競争動機」だろうか。否、多くの場合、職場体験においては、誰かに勝つということは重視されないだろう。子どもにとって注意をそそぐべき対象は、横にならぶ友人ではなく、職場にいる大人でなければならない。そこで望まれるのは、勝ち負けではない。その大人と競争するのではなく、大人のあり方に倣う必要がある。あるいは、もし友人との競争にばかり注意がそがれるのであれば、その子は学校生活での価値観をひきずっているのであり、職場を十分に体験しきれていないと指摘することができる。

職場体験における動機は「理解動機」だろうか。職場でどう振る舞うべきかを分かりたいと思う点においては、「理解動機」に動かされていると言うことができる。ただし、学校での学びと異なるのは、教師から提示される抽象化された知識³¹について理解しようとするのではなく、ある人物の振る舞いを参考に、自分がなすべきことやその場でよしとされることを理解しようとする点である。子どもたちは、実在する特定の他者をとおして、その他者の振る舞いや、他者のもつ規範などについて理解しようとするのである。

だとすると、「感染動機」について考えることは重要である。子どもたちは、ある特定の他者を見て、その人のように振る舞おうとする。ならば、子どもたちがその人を真似したいと思えば思えるほど、体験の学習効果が高まると仮説立てることができる。すなわち、「感染」をいかに惹き起こすことができるかということが、職場体験においては重要だと指摘できる。

職場体験におけるミメーシスの構造は、図2ではなく、図1である。職場はひとつの共同体と捉えられるものであり、その中で働く人は、素朴に

は共同体に対しての課題を抱える人ではありえないはずだからである³²。職場体験におけるミメシスの構造が図1なのであれば、いかに「感染」を惹き起こせるかという問いには、職場で働く人の利他的行為に触れさせることを意識すればよいと答えることが可能になる。

図1に示したとおり、その利他的行為は、共同体的であったり、脱共同体的であったりすると分類されている。共同体的なあり方とは、職場という共同体に対して、自己犠牲的に貢献しようとするあり方であろう。一般的な言い方に換えれば、今日の前にある仕事に熱心に取り組もうとするあり方のことになろう。また、脱共同体的なあり方とは、職場の枠を越えて、より広い視野をもって社会に貢献しようとするあり方であろう。言い換えれば、自分の仕事の意義を会社へ貢献することとしてだけでなく、社会へ貢献することとしても捉えようとするあり方のことだと言える。

宮台のミメシスについての例を参照すると、共同体的なあり方と脱共同体的なあり方は、同時に成立しないものとして捉えられているようだが、一般的な職業の範疇で考えると、これらは相反しないものだと考えられる。たとえば昨今、企業のCSR活動が注目されている。自社の利益を追求しながら、社会全体の利益も追求することが求められている。そうした活動が、結果として自社の利益につながってゆく、という考え方が一般的である。自社という共同体のために働くことと、社会全体の利益を考えながら働くことは、矛盾しない。

以上の議論を踏まえると、職場体験においては、子どもを指導する人に、自分の仕事の共同体的側面と脱共同体的側面の両面をバランスよく伝えてもらうことが理想だということになる。すなわち、自分の今の仕事に、職場内でどういった意義があるのかということと、社会としてどういった意義があるのかということとを、包括的に伝えてもらうことが望まれる³³。

ただし、こうした事柄をうまく伝えてほしいと一方的にお願いされるだけでは、職場の人には荷が重い。学校側で工夫できることはないか。

その示唆は、他者に「感染」するためには、第三者の視点「自我理想 Ichideal」が必要だということから得られる。職場の人がいくら利他的な行為を見せたり、その意義について説明したりしてくれても、そのあり方を肯定する第三者の視点

がなければ、「感染的模倣」は惹き起こされない。そうした第三者の視点が、子どもそれぞれの個人的な経験を背景に、独自に想定されることもあるだろうが、より学習効果を高めるためには、学校側で第三者の視点を与えてやることが重要である。

たとえば、古谷(2010)は、職場体験を充実させるために、事前指導のプログラムを開発しており、その中で、あるコンビニエンスストアの店員の仕事を映像教材化している³⁴。仕事の様子を映像におさめ、さらに店員にどのような工夫をどのような意図でやっているのか言及してもらうという構成の映像教材である。こうした映像教材を、事前にみせることにより、仕事の様子を観察する観点をもたせようとするものである。子どもが職場体験に行った際、何をしてよいか右往左往してしまう可能性があることは想像に難くない。しかし、仕事のどういった点に注目してほしいのかを事前に示してあげることで、仕事内容やその仕事を行う人により注目しやすくなると考えられる。こうした援助は、言わば第三者の視点をもたせるための援助ということになる。

今後は、古谷の方法を先事例としながら、事前に第三者の視点を与えるためにはどういった方法が適切かを調べてゆくことが求められる。古谷の事例を批判的に検討するならば、職種ごとにみる観点は異なっているのではないかという疑問を投げかけることになろう。より効果を高めようとするのであれば、職種ごと職場ごとにおいて有効な第三者の視点を抽出し、教材化をはかるべきである。職種ごと職場ごとに教材をつくるのは一見難しくも思えるが、継続的に職場体験を依頼することができているのであれば、教師がヒアリングに赴くということや、子ども同士で先輩が後輩に必要な事項を伝えるといった取り組みも可能であろう。

4.2. 「間接的なキャリア教育」への示唆

藤川(2006)は、教科の内容を学習することが主となりながら、キャリア教育の要素も含まれている教育活動を「間接的なキャリア教育」として提案している³⁵。日々の授業を、その道のプロであればどのように教えるかという観点から見直し、学習内容と実社会とのつながりを踏まえての授業づくりを行ってゆこうというものである。藤川が理事をつとめるNPO法人企業教育研究会(以下、ACE)では、企業と連携した授業づくりを行って

おり³⁶、その多くは「間接的なキャリア教育」だと捉えられるものである。ACEの「間接的なキャリア教育」は、授業への企業の人のかわり方において、2つの授業に分類できる。企業の人がゲスト講師として直接学校へ出向く授業と、学校へは出向かず映像教材の作成に協力するといった2つの種類である。

(1) 企業の人が直接学校へ出向く授業

前者としては、たとえば、新聞記者と連携した言語技術に関する国語の授業がある³⁷。新聞記者が、記事を書く様やインタビューをする様を実際に見せながらの授業を行うものである。

子どもたちが新聞記者から多くのことを学ぼうとするのであれば、職場体験と同様、その新聞記者に「感染」することが望まれる³⁸。新聞記者の姿に「感染」することで、記者の技術等について学ぼうとする動機が惹き起こされるはずである。ならば、新聞記者は自身の仕事や具体的な技術の利他性についてしめすべきである。同じく職場体験の例を踏まえれば、記者の仕事に、職種の範疇でどういった意義があるのかということ（共同体的側面）と、社会としてどういった意義があるのかということ（脱共同体的側面）を、包括的に伝えてもらうことが有効だと言える。

この場合の脱共同体的側面について、さらに考えてみたい。新聞記者の仕事の脱共同体的側面とは、新聞記者の仕事に、新聞社内・業界内だけに意義があるとするのではなく、他の共同体との関連や社会全体においても意義があるとする側面である。その側面は子どもにどう伝えうるだろうか。

次のように考えてみよう。授業の場においては、ふたつの共同体に属する人たちが存在する。新聞記者の共同体に属する人と、学校という共同体に属する子どもたちである。脱共同体的側面を子どもに伝えるためには、このふたつの共同体があることを参考にするのがよいだろう。新聞記者の共同体は、一見、学校的共同体とは遠く離れたもののように子どもたちには思われるだろう。しかし国語科で学ぶ言語技術は、本来は、大人になった後も生きるものとして想定されているはずである。つまり、書く・聞くといった新聞記者の仕事を見たときに、国語科との関連が見いだせるはずなのである。そうした捉え方は、新聞記者の仕事が、新聞記者の共同体以外の他の共同体を越えても意義があるというときの、その他の共同体を、子ども

もがいる学校という共同体として想定するという捉え方である。新聞記者の仕事の脱共同体的な意義を伝えようとするときに、広く社会的な意義を取り扱う方法もあるが、そうした内容は抽象的な内容になってしまうことが想定される。ともすれば、子どもたちが新聞記者の仕事をも自分とは関連のないものとして捉えてしまう可能性もある。一方、学校との関連という視点をもつことができれば、新聞記者の仕事の利他性を、自分の置かれている状況に引きつけて考えられるはずである³⁹。

こうした捉え方による理解を促すためには、職場体験と同様、第三者の視点のあり方に留意する必要がある。これまでの議論を踏まえれば、教師は第三者の視点として、新聞記者の仕事と学校で学ぶことの関連を子どもに伝えられるよう留意すべきである。

また、こうした援助は、授業前にも授業後にも可能である。授業前には、新聞記者に教えてもらうことを直接活かしてゆけるような単元を構成するということが可能である。たとえば、インタビューの仕方を教えてもらった後に、実際に地域の人にインタビューをする機会を設けるといことは有効であろう。授業後にも、新聞記者に教えてもらったことと関連する事柄が授業に登場したら、その都度、事前の授業を振り返り言及してゆくということが可能である。いずれにせよ、学校共同体外の人を招いて授業をするとき、学校で教えられないことを教えてもらいながら、その内容が学校で学ぶことといかに関連してゆくに触れてゆく必要があると言える。

このように考えると、「間接的なキャリア教育」における第三者の視点とは、教材研究の視点だと捉えることができる。ここでは新聞記者との授業を例に挙げたが、職業によって、また人によっても、どのような事柄を授業に盛り込むかは変わってくるはずである。その際、授業づくりをする教師の側で、どういった内容を盛り込むか決めることになるが、その視点とは、いかにミメシスを惹き起こせるかという視点ということになる。教材研究をする際には、子ども、企業の人に対して、教師自身が第三者の視点を付す立場であることを理解し、適切に要素を取捨選択してゆくことが重要である。

(2) 企業の人が映像教材に協力するかたちでの授業

「間接的なキャリア教育」を行おうとしても、企業の人を継続的に教室に招くことは難しい。その場合、映像教材に出演してもらおうといった方法が考えられる。企業の人を映像におさめておくことで、何度も繰り返し授業で扱うことができる。

たとえば、以下のような授業がある。塩田ほか(2010)は、中学数学の関数の単元において、数学と社会とのつながりを伝える授業を開発した⁴⁰。数学が社会で何の役に立つのかと疑問に思う子どもは少なくない。しかし、たとえば、子どもたちが親しんでいるテレビゲームのプログラミングには、数学の知識が不可欠である。そうした事柄を伝えることで、学習への意欲が向上するのではないかという仮説にもとづいた授業である。この授業では、テレビゲームのプログラマーに、中学数学とプログラマーの仕事との関連について語ってもらうという映像教材を制作し、子どもたちに視聴させた⁴¹。授業後に行った子どもたちのアンケートを分析では、「人」「仕事」「将来」という名詞句が上位に挙がっていることなどから、「人(プログラマー)」を紹介することで、数学を学ぶ意欲の向上につながった」という結論を導いた⁴²。

この分析を妥当なものとするならば、授業においては間接的なミメシスも可能であるということが伺える。適切に構成された映像教材であれば、面白いドキュメンタリー番組のように、子どもたちに「感染」を惹き起こすことができる。では、適切な構成とはどのようなものか。そのあり方は、行いたい授業によって様々であろうが、ミメシス概念を参考にすると、本節(1)に挙げられた利他性を上げる視点を、第三者の視点から抽出し構成するということが有効だと言える。授業の目的にあわせて、各項目をバランスよく盛り込むべきであろう。

4.3. 起業者教育への示唆

キャリア教育と関連した教育実践として、起業者教育がある⁴³。主たる起業者教育は、子どもたちが食品や小物を販売するお店の起業・運営の疑似体験をする「出店・商品販売型」のプログラムである。こうしたプログラムには一定の成果が認められる一方、子どものお店だからと大人が甘く接してしまうことや、子どもの関心が利益を出すことだけに注がれる可能性があることが課題として挙げられる⁴⁴。そうした課題をうけ、藤川ほか

(2011)は、社会起業者のあり方に学んで、問題解決型の事業を、外部との契約のもとに行うという「社会起業者教育」のプログラム開発と実施を行った⁴⁵。本節では、主としてこの「社会起業者教育」とミメシスとの関連について考察をしてみたい。「社会起業者教育」の実際については、注44の論文を参照されたい。

まず、社会起業者自身はどのように位置づけられるか。社会起業者とは、行政等が解決できないような社会問題を事業によって解決しようとする人のことである。地域等にある問題を自分で解決したいという点において、多くの社会起業者は図2のミメシス構造のAであると考えられる。今(2008)が紹介する社会起業者たちの逸話⁴⁶をみても、課題を抱える他者に「感染」していると読み取れるものは多い。

藤川ら(2011)の「社会起業者教育」では、子どもたちは地域活性に取り組むある社会起業者のあり方に倣って事業を考えた。ここでは、社会起業者は子どもたちにとっての「理想自我 Idealich」として位置づけられることになる。つまり、図1のAが子どもたち、利他的行為をする他者が社会起業者だということになる。学習効果を高めるためには、可能なかぎりそのようにあることが望まれる。

また、「社会起業者教育」において子どもたちは、一方的に知識を与えられたり、一方的に作業の仕方を伝授されたりするだけではなく、自ら新たな事業を企画し実施することが求められる。そのとき、当然ながら子どもたちは社会起業者的な活動をするようになる。具体的には、地域のイベントが抱える課題を見つけ、それを解決するような事業を子どもたちに考えさせた。だとすると、子どもたちは、図2のAとしても位置づけられることになる。図1のミメシスを経て、さらに図2のミメシスを惹き起こせるような活動のあり方を考える必要がある。他のキャリア教育と比べると、特殊な構造にあると言える。

さらに、よく考えてみると、子どもたちは純粋には図2のAとしてあるわけではないと言える。子どもたちは、地域の課題を見つけようとはするが、その見つけ方や課題の解決の仕方は、社会起業者のあり方に倣ってのものとなる。つまり、社会起業者の存在が、第三者の視点として想定されるのである。宮台と大澤にもとづくミメシス構造にはない構造だということになる。子どもたち

の学習の効果を高めるためには、図2のミメーシスが惹き起こされるよう工夫をすべきである。ただし、この場合、図2でありながら第三者の視点すなわち社会起業家の視点が付される。このことは、教育方法にどのように活かされるだろうか。

このことは、ふたつの観点から捉えられる。ひとつは、子どもたちにとって第三者の視点が必要なくなるくらいに、課題を抱える他者に関心を寄せられるようにすべきという観点である。もうひとつは、現実的な活動を志向するにしても、教育の場面は特殊だという立場にもとづく観点である。説明を付す。何かしらの教育実践を行おうとするときには、その実践の意義が先行的に想定されている。何の意義もみいだせないことを、教育実践として企画することはないはずである。ならば、素朴な意味では、子どもの活動する場は、必然的に誰かに事前に用意されたものとなる⁴⁷。すなわち、教育実践には、必ず第三者の視点が入り込むとも考えられる。2点目は、その事実を受け入れ、適切なかたちで第三者の視点の役割を規定してゆくべきとする観点ということになる。

教育方法を考える上では、理想としては、前者の方向性を目指すべきである。問題解決型の事業を行おうとするときに、目の前の問題を真に問題と捉えるか、取るに足らない問題と捉えるかでは、活動の意義が変わってくる。子どもたちが課題を抱える他者に「感染」し、真に利他的な行為を行えるようになることを目指すべきだと素朴には言える。

しかしながら、課題を抱える他者に会ったからといって、すべての子が「感染」を惹き起こされるわけではない。「感染」のしやすさには個人差があるだろう。また、他者についての知識が乏しければ、課題を課題だと正しく認識することができないかもしれない。先に述べた先行性や、時間的な制限のある教育実践の場では、単純に子どもを現実的な場面に放り出せばよいというわけではないということが言える。第三者の視点をうまく活用し、丁寧な教育方法を背後で想定しておくべきである。

本節の最後として、この「社会起業家教育」に限っての丁寧な教育方法のあり方を仮説立ててしめす。子どもたちが課題を抱える他者に「感染」するためには、第三者の視点が有効活用できるはずだが、だからといってその視点によって子どもを導きすぎてもいけないだろう。では、第三者の

視点はどうかあるべきか。有効だと思われるのは、Aと第三者の視点を統合した、「われわれ」「私たち」という視点を想定することである。課題を抱える他者に対して意義ある利他的行為をなすことは、簡単になせることではない難問である。それは、第三者の視点として存在する社会起業家としても難問であるはずである。そうした難問に、協力しながら向かうという活動の体制をつくるのがよいのではないか。子どもも大人も持ちうる知恵を出し合い、想像もできなかったような結論を導くことを目指すべきである。この考えを妥当なものとするならば、「社会起業家教育」において必要なのは、答えのない難問と、その難問に子どもと大人が共同で向かえる体制ということになる。場合によっては子どもに大人が「感染」することがありえるかもしれない。今後、より多面的に実践をみてゆくことが求められる。

5. 今後の課題

本稿では、大澤真幸・宮台真司『「正義」について論じます-』に登場するミメーシスの概念が、キャリア教育の教育方法にいかにかかせるか検討した。本書では、ミメーシス概念は、社会学や政治哲学の範疇で語られているが、概職場体験、「間接的なキャリア教育」、「社会起業家教育」との関連について考察をした結果、全体としては、ミメーシスを教育方法の範疇で考えることが可能であることと、「感染」を軸とした教育方法の有効性がしめされた。しかしながら、個々にしめされた示唆の多くは、今後さらに理論の枠を出て検証されることが求められていることのように思われる。具体的な場面では、様々なかたちでのミメーシスがあるはずである。継続的な研究を続けてゆきたい。

今後の研究のために、考察の学問的背景についても触れておきたい。本稿では直接言及しなかったが、個々の考察は以下の知見を踏まえつつなされたものである。

ひとつは、佐伯(1978)による「擬人的認識論」である⁴⁸。「擬人的認識論」は、人が何ごとかを理解するとき、誰か・何かになったつもりで理解しているという構造をしめたものである。何かを真似しながらの学習について貴重な示唆が得られる考え方である。ミメーシス概念は、人が何ごとかを真似しようとしながら学習するとして、では

人はどういう対象について真似したいと思うのか、という観点を付け加えるものである。

また、人が人と対峙するときの意識のあり方、特に教育実践の場における意識のあり方については、中田 (1996、2008) が現象学の立場から言及している⁴⁹。「感染」のメカニズムは、数理的な事実にもとづく研究では明らかにしづらいことである。今後、現象学のような人間のあり方を素朴に捉えようとする学問の知見と、ミメシスの概念とを突き合わせての考察がさらに求められる。

さらに、キャリア教育に限らず、他の教育実践についての考察も行ってゆく必要も示唆される。授業の場を思い浮かべると、素朴には、教師や特定の友人へのミメシスもあると想定される。藤岡 (1989) は、授業づくりの視点として、教育内容、教材、教授行為、学習者という視点があると整理した⁵⁰が、これら客観的に取り上げられる項目に付け加え、日々の授業内でいかにミメシスが惹き起こされているかを検討することも重要であろう。

以上の観点を踏まえ、これからの時代の教育方法についてミメシス概念がどう活かされるか、さらに研究をすすめたい。

¹ 本書とは、大澤真幸・宮台真司『大澤真幸 THINKING「O」第8号-「正義」について論じます-』を指す。阿部による論文は、本稿と呼ぶ。

² ジョン・ロールズ著、川本隆史・福間聡・神島裕子訳 (2010)『正義論 改訂版』、紀伊國屋書店

³ 本対談においては、グローバル資本主義の持続可能性についての言及が主旨であるが、本稿ではミメシス概念について検討することが目的であるため、最低限のまとめにとどめる。

⁴ 本書 pp.8-9

⁵ 「善」すなわち個々それぞれが善いと思うことには複数性や多様性がある。それぞれの共同体がもつ伝統や、個人の趣味によって、善いと思われることは異なってくる。一方、「正義」とは、ある範囲の知り合いだけで共有するものではなく、様々な共同体が共通に従うべき道徳や規範といったものと想定される。したがって、複数性や多様性ではなく、単一性をもつべきものである。

⁶ たとえば以下を参照。中山元 (2006)『永遠平和のために／啓蒙とは何か』、光文社

⁷ 大澤によれば、正義の単一性を主張していたロールズ自身が後に、「世界にはいろいろな伝統があるけれど、西洋世界のものがいちばんよいと自分は思う」といった非常に後退した議論に与してしまう (本書 p.15) こととなる。ロールズの「転向」は、1993年発表の『政治的リベラリズム』以降のことである。

⁸ 本書 p.15

⁹ 本書 p.16

¹⁰ ブレーキが効かず暴走するトロッコに乗っている

とき、行く手にいる5人を轢くか、待避線へポイントを切り替えて1人を犠牲にするかという問題。ハウザーの調査では7割が後者を選ぶというが、残り1割は後者を支持しない。

¹¹ そもそも、ロールズの『正義論』は功利主義批判であった。

¹² 本書 p.23

¹³ 本書 p.24

¹⁴ 本書 p.48

¹⁵ 対談においてミメシスの概念に積極的に振れ出したのは大澤であるが、それは宮台が近年積極的にミメシスの重要性を主張していたという背景があつてのことである。なお、社会学の中では、マックス・ウェーバーの「カリスマ」や、エミール・デュルケムの「集団的沸騰」が関連する概念だとして

いる。

¹⁶ 本書 p.48

¹⁷ 詳しくは以下を参照。プラトン著、藤沢令夫訳 (1979)『国家 (下)』、岩波文庫。『国家 (下)』の記述を素直に読むと、プラトンはミメシスを否定的に用いていると解せる。しかし、その解釈には諸説ある。

¹⁸ 本書 p.54

¹⁹ 本書 p.54

²⁰ 本書 p.57

²¹ 本書 p.55

²² 本書 p.79 引用は、宮台真司 (2008)『14歳からの社会学』、世界文化社 から。

²³ 本書 p.79 引用は、宮台真司 (2008)『14歳からの社会学』、世界文化社 から。

²⁴ 本書 p.80 引用は、宮台真司 (2009)『日本の難点』、幻冬舎新書 から。

²⁵ ただし、なぜ「スゴイ人」、利他的な人に「感染」するのか、その理論については宮台からは述べられていない。

²⁶ 2.1.で述べられる単一的な正義の共有の難しさにおいてもしめされている。

²⁷ 本書 p.93

²⁸ 本書では、大澤自身の用語である「第三者の審級」という言葉が用いられているが、「第三者の審級」と「自我理想 Ichideal」は同じだと述べられている (本書 p.88)

²⁹ 以下を参照のこと。

<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/i-ship/h21i-ship.pdf> (2011年1月10日閲覧)

³⁰ たとえば、以下のような研究がある。吉田裕典 (2010)「キャリア教育における職場体験の意義-正統的周辺参加の視点からの再検討-」、『東京大学大学院教育学研究科紀要』49、pp.247-258；五島萌子・重川純子 (2010)「中学校での職場体験の意義-高校生と大学生へのインタビュー調査から-」、『埼玉大学教育学部紀要』、59、pp.43-54

³¹ 佐伯 (1996) によって指摘される、「抽象化」され「パッケージ化」された知識を想定している。具体的には以下を参照。佐伯胖・中西新太郎・若狭蔵之助 (1996)『学びの共同体』、青木書店

³² もちろん、個々の職場に共同体としての課題はあるだろう。しかし、少なくとも職場体験で子どもに対峙するような人は、その共同体に対し課題を抱えているということを積極的に表明はしないだろう。

³³ 職業によっては、直接口頭で伝えられるものもあれば、振る舞いとしてみせることしかできないもの

もあるだろう。ここで述べられていることは理論的なことであり、さらに詳細な方法については、追って検討される必要がある。

³⁴ 古谷成司 (2010) 「職場体験学習における観察能力・インタビュー能力を育成する学習プログラムの開発」、『日本キャリア教育学会第 32 回研究大会発表論文集』、pp.50-51

³⁵ 藤川大祐編 (2006) 『企業とつくるキャリア教育』、教育同人社

³⁶ たとえば以下を参照。藤川大祐編 (2006) 『企業とつくるキャリア教育』、教育同人社；NPO 法人企業教育研究会ウェブサイト

<http://ace-npo.org/jugyo.html> (2011 年 1 月 10 日閲覧)

³⁷ 赤池香澄 (2006) 「間接的なキャリア教育—プロから学ぶ新聞づくり」、藤川大祐編 『企業とつくるキャリア教育』、教育同人社、pp.69-87

³⁸ この場合の「感染」は図 1 の構造として捉えられる。

³⁹ 社会的・抽象的な意義を伝えなくてもよいということではない。学校との関連を伝えることを中心にしつつ、双方をバランスよく伝えてゆくべきである。

⁴⁰ 塩田真吾・阿部学・石川清香・藤川大祐・福永憲一 (2010) 「関数とテレビゲームの関係を理解する教材の開発—中学校における「社会とつながる数学」の試み—」、『コンピュータ&エデュケーション』29、pp.72-75

⁴¹ プログラマーからは、「中学校で習ったことは今の仕事に直結している。基礎となっている。」という話があった。

⁴² 同上

⁴³ 具体例については、たとえば以下を参照。大江健・杉山千佳 (1999) 『「起業家教育」で子供が変わる！』、日本経済新聞社

⁴⁴ 以下の論文で検討した。藤川大祐・阿部学・川瀬信一 (2011) 「地域連携による起業家教育プログラムの開発—「社会起業家教育」としての「西千葉子ども起業塾」の試み—」、『千葉大学教育学部研究紀要』59 (印刷中)

⁴⁵ 同上

⁴⁶ 社会起業家の実際については、フリーライターのが著書にまとめている。今一生 (2008) 『社会起業家に学べ！』、アスキー新書

⁴⁷ 子どもが活動するその場面自体を現実の場面と捉えることもできるが、そういう捉え方は本節とはまた違った観点である。

⁴⁸ 佐伯胖 (1978) 『イメージ化による知識と学習』、東洋館

⁴⁹ たとえば以下を参照。中田基昭 (1996) 『教育の現象学』、川島書店；中田基昭 (2008) 『感受性を育む—現象学的教育学への誘い—』、東京大学出版会

⁵⁰ 藤岡信勝 (1989) 『授業づくりの発想』、日本書籍