

教育における「わかる」についての一考察

山口大学 教育学部 小学校総合選修

4年 大藤 渉

【要約】

本研究は、教育における「わかる」ことを中心とする授業とその構成を成り立たせる諸概念を批判的に考察することによって、所与の枠組みを保持したまま「わかる」あるいは「わからない」と二分法的に捉えることの問題を明らかにする（第1章）。こうした問題意識をもとに、フランスの哲学者ジル・ドゥルーズの『差異と反復』を手がかりに、経験を超えた次元における「わからなさ」と経験的な次元で「わかる」、「わからない」と判断することを対比して考察する。そこで、〈私〉を確固たる前提として対象を「わかる」、「わからない」と判断する見方ではなく、所与の枠組みには判断することも還元することも不可能であり、判断する位相自体を壊すような新しいもの、つまり「わからなさ」との関係を結ぶことでひび割れる《私》という見方を示したい（第2章）。最後に、教育において「わからなさ」を射程に入れることの意義を明らかにするために「問題」概念について考察する。あらゆる局面につねに妥当するものごとを解答とみなすことが、「わからなさ」の捨象につながることを明らかにした後、「潜在的なもの（問題）」と「現働的なもの（解）」の関係を論じる（第3章）。

【キーワード】わかる、差異、脱根拠化、問題、経験

はじめに

本研究の目的は、教育における「わかる」ことを中心とする授業とその構成を成り立たせる諸概念を批判的に考察することで、所与の枠組みから「わかる」あるいは「わからない」と捉えることの問題を明らかにし、枠組み自体が変容する学習のあり方を示すことである。

今日の学校教育においては、問題解決学習や探究学習が重要視されている。しかし、学校には、教師が正答や理論を持ちそれに近づけることがよい学習であるという前提が根深く残り続けている。この前提のもとでは、学習者が教師の想定していた枠組みを超えるとき、その現われは学習内容の無理解として教師に「わからない」ものとして理解されてしまう。本研究が着目するのは、単なる無理解としてみなされているものには学習論において重要な意義が含まれているのではないか、という問題である。

このような問題を明らかにするために、まず「わからない」ということを次のように区別して考察したい。所与の枠組みを前提として、当のものの否定として対象を捉えることを「わからない」と呼び、所与の枠組みには判断することも還元することも不可能であり、判断する位相自体を壊すような新しいものを「わからなさ」と呼ぶ。「わからなさ」の意義を見出すことにより「わかる」と「わからない」という二分法で対象を捉える見方を逆照射的に考察したい。

第1章 「わかる授業」の批判的考察

「わかる授業」は、授業の中心に「わかる」ことを位置づけている。授業のなかで、学習者はわかることを目指す。他方、教師は、学習者全員がわかるような授業をつくろうとする。このような授業は、既に知っていることと未だ知らないこと、つまり、「わかる」と「わからない」のあいだで成立する¹。この議論枠組みにおいて、「学習」、「問題」、「思考」といった概念は、「わからない」ことが「わかる」ようになるための条件として位置づけられている。例えば、「よく考えればわかるはずだ」という言説から明らかである。

しかしながら「わかる授業」は、「わからない」ことと「わかる」ことのあいだを判断する基盤自体を思考しないことによって成立する²。言い換えれば、「わかる授業」は、判断する基盤を問題とせず、思考しないことによって、「わかる」ことを中心とした問題や思考といった概念間の関係が成り立ち、構成されている。このような枠組みを維持するかぎり、既知のものを根拠にすることでしか、未知のものを見ることができない。それゆえ、教師が前提とする授業の枠組みから逸脱するもの、こぼれ落ちる微小なものは、「わからない」こととして捨象されてしまう。ここでは、所与の枠組みでは判断不可能な「わからなさ」に目が向くことはない。「わかる」可能性に依拠した「わからない」という見方にとどまるとき、学習者は、自身の正しさを保障してくれる根拠に根拠づけられることでしか、学習の意味を確かめることができず、一方的に規定されてしまう。

第2章 「わからなさ」の根源

第1章で明らかになったように、「わかる」ということは、何らかの前提があって成り立っている。それは、第1章では、既知や所与といった言葉で表現されていた。しかし、既知や所与は、ひとが「わかる」ことで既知になり、所与になるという問題がある。それゆえ、既知や所与という前提になる以前の領域について考察する必要がある。

¹ 桑原によれば、「既知と未知の間で、つまり『境界領域』で展開するのが『わかる授業』（桑原、1997：45）である。そして、「わかる授業」は、「既知の未知の間の溝が、あまり深くないところで成立」（桑原、1997：45）する。この溝を学習者自身が飛び越えることが大事だと、桑原は言う（桑原、1997：45）。未だ知らない「未知」の領域が、既に知っている「既知」の状態になることが「わかる授業」の成立として見なされる。未知から既知へと飛び越える過程に、学習者の主体性を見いだすのである。

² 村上は、「わかる」ということを「理解」と同様のものとして捉え、思考について次のようにいう。「理解の欠如から思考が発生し、前の理解経験を基礎として思考が展開し、その課題が解決され思考が完結して、理解の状態となる」（村上、1977：108）。

そこで、フランスの哲学者ジル・ドゥルーズを援用したい。本章では、ドゥルーズの主著の一つとされる『差異と反復』をもとに考察する。「わかる」ということを『差異と反復』から考察する意義を明らかにするため、まず『差異と反復』の体系を簡単に確認する³。

『差異と反復』の体系は、経験的なものの次元と超越論的なものの次元から構成されている。経験的なものには、既に具現化されている「現働的なもの」と、そこに $A=A$ という同一性の原理を適用する〈私〉の「表象＝再現前化」の形式が属している。他方、超越論的なものとは、あらゆる同一性に先立って絶えず変形している純粋な差異の境域である。後に確認するように、ここでの差異は、一般的に言われる A と B のあいだの違いではなく、個体 A が変身し、異なるものになっていく運動そのものである。それは $A=A$ という同一性に先行しており、前個体的でかたちが定まっていないものである。このような純粋な差異の境域をドゥルーズは『差異と反復』で描き出している。

本章で試みたいのは、この純粋な差異の境域を見出すことで、暗黙の前提や堅固な根拠として想定されるような基底の同一性を崩すことである。言い換えれば、経験に先立った超越論的な場における根拠の底を無くすことで、経験的なものを根拠づける超越論的な場そのものを変形する運動を捉えることである。

第1節 同一性の原理

本節では、経験的な次元における同一性の原理について考察する。

わたしたちの日常的な経験は、 $A=A$ という同一性の原理に浸っている。それは、昨日の私と今日の私は同じ私である、のように時間の流れを超えて同じ〈私〉として捉えることを可能にする。この同一性の原理によって、〈私〉が対象を認識するという見方をとることができる。日常の経験的な次元には、常に同じ〈思考する私〉と常に同じ〈思考する世界〉がある。そこでは、主体の同一性と客体の同一性とに加えて、そうした2つの同一性を成り立たせるために、常識〔共通感覚〕と良識〔良き感覚〕の相補性によって、予見不可能な差異や齟齬を払いのけて矯正することが前提とされている。例えば、日常のなかでは、あのテーブルとこのテーブルは違うものであるが、同じテーブルという概念で理解しようとする。

しかし、ドゥルーズは同一性に先立つ「差異の境域」から捉えようとする。ここでの「差異」は、成績の良し悪しによって、一人ひとりのあいだに差異がある、といった捉え方ではない。 A と B を比較することやある尺度を前提として、その距離から対象を測ろうとすることは、ドゥルーズによれば、「あいだ」の差異である⁴。ここでは既に構成されているもの、すなわち、同一的なものを前提にすることで、差異を否定的に捉えようとしている。したがって、同一性の原理からではなく、同一性に先行する差異の境域を考察する必要がある。

³ 『差異と反復』の体系について（鹿野、2021：125-128）を参照。

⁴ 「二つの事物の『あいだ』の差異は経験的なものにすぎず、それに対応した諸規定は非本質的なものにすぎないのだ」（ドゥルーズ、G、2007a：87）。

第2節 差異の境域

前節では、同一性の原理に基づく表象＝再現前化について考察した。そこで明らかになったのは、既成の概念や価値のような表象化されたものを当てはめる、すなわち、再現前化するだけでは、一回限りの出来事を捉えきることができず、経験によって枠組み自体が生成されてくるのが不問にされてしまう、ということであった。そこで、第2節では、同一性に先行する差異の境域について考察する。

ドゥルーズのいう「差異」は、同一的なものに従属させられるものではない⁵。差異が否定的に捉えられるのは、既に確立された同じもの、つまり同一性からはじめるからである。しかし、ドゥルーズによれば、同一性は最初のものではない⁶。

ドゥルーズが目指すのは、ある特定の尺度に特異なものを服従させること、つまり、同一性に従属させる差異の捉え方を批判し、差異を差異それ自体として肯定することである。ドゥルーズは、差異の肯定、つまり異なるものになっていく動きと一回性を重視する。ドゥルーズの言う差異は、同一的なものを前提として捉える「あいだ」の差異ではなく、生成していく運動そのものとしての差異である。変化があるところ、動きがあるところではいつも新しいもの、つまり、差異が生成されている。

差異の境域を含めて、もう一度、同一性の原理を考察する。表象＝再現前化は、見られる〈もの〉と見る〈主体〉との二重の関係のもとで、同一性の形式を保ち続けている⁷。しかし、差異について言われる同一性においては、主体であれ、対象であれ、あるいは、概念であれ、その同一性を自明視することはできない。なぜなら、差異についていわれる同一性は、絶えず生成し、変化し続ける流れのなかで生まれる一つの結果〔効果〕でしかないからである。ひとは、差異の運動の結果としての同一的なものを前提にするとき、すでに同一性を中心に差異を捉えようとしている。したがって、日常のなかでは、差異の運動のあるところで、

⁵ 「わたしたちは、それ自身における差異を、そして〈異なるもの〉と〈異なるもの〉との関係を、表象＝再現前化の諸形式から独立に思考したい。なぜなら、この諸形式は、その差異とその関係を、《同じ》ものに連れ戻し、それらをして否定的なものを経由させてしまうからである」(ドゥルーズ.G、2007a : 12)。

⁶ 「同一性は最初のものではないということ、同一性はなるほど原理として存在するが、ただし二次的な原理として、生成した原理として存在するということが、要するに同一性は《異なるもの》の回りをまわっているということ、これこそが、差異にそれ本来の概念の可能性を開いてやるコペルニクスの転回の本性的なものであって、この転回からすれば、差異は、あらかじめ同一的なものとして定立された概念一般の支配下にとどまっているわけではないのである」(ドゥルーズ.G、2007a : 121-122)。

⁷ 「なぜ表象＝再現前化が非難されるのかと言うなら、それは、見られる〈もの〉と見る〈主体〉との二重の関係のもとで、同一性の形式を保ち続けているからである」(ドゥルーズ.G、2007a : 194)。

わたしたちは一般化された概念や表象によって同じものを見出しているのである。ゆえに、同一性の原理は、二次的な原理として存在する。

したがって、差異の境域を含めて考察すれば、何かを捉える〈私〉自体が差異化する運動から生じた結果〔効果〕である。ゆえに、〈私〉を前提とすることはできず、対象となるもの自体も差異化していく以上、何ものも前提とすることはできない。同一性は、差異の只中で同一性として構成されては壊され、壊されてはまた別様に再創造され続ける。同一性は、差異から離れて成立することもなければ、差異に先立って存在することもない。「差異が、あらゆる事物の背後に存在しているのだが、しかし差異の背後には、何も存在していない」（ドゥルーズ.G、2007a：165）。つまり、新しいものが生成されてくる根源は差異であり、差異は異なるものになっていく動きであるがゆえに、絶えず既成の〈私〉を超え出る「わからなさ」として襲ってくるのである。

以上の考察から「わかる」ということを捉え直すならば、次のようにいえる。〈私〉が「わかる」ということは、差異の運動を捉えた結果〔効果〕である。他方、〈私〉は「わからない」ということは、判断する主体の枠組みを前提として、ある対象を否定的に捉える見方といえる。これらの見方は二次的なものである以上、所与の枠組みを超え出る「わからなさ」を同時に伴っている。「わからなさ」によって、所与の枠組みが壊されることで、新たに〈私〉は「わかる」ことができるが、その結果〔効果〕から新たな「わからなさ」が産み出される。つまり、何か「わかる」とときには既成の前提を壊す「わからなさ」とともにあるといえる。

第3節 潜在的なものの脱根拠化

それでは「わからなさ」の意義とは何なのか。「わからなさ」は、既成の同一性に還元しえない新しいものに直面することであるため、経験に先立つ超越論的な次元に関係している。それゆえ、「わからなさ」の意義を明らかにするために、経験的な次元で「わかる」、「わからない」と判断する以前の領域を考察する必要がある。そこで、ドゥルーズが超越論的な次元との関係で論じる「潜在的なもの」について明らかにしていきたい。

潜在的なものを論じる前に、これと対立している「可能的なもの」を論じる。可能的なものは、同一性の原理を前提としている。例えば、問いに対してあらかじめ用意された選択肢のことといえる。選択肢それ自身が今ここに現れているわけではないが、それは輪郭が既に確定されている同定可能なものとして現れている。

しかしながら、可能的なもののプロセスは「実在化〔実現〕」であるため、今この私たちがおかれている状況とは無関係になされる（ドゥルーズ.G、2007b：118）。可能性の議論では、プランの実現が重要となる。最初から想定されている選択肢やプランを実現しようとするあり方では、その想定を超え出るものは否定的に捉えられてしまう。

ドゥルーズの捉える世界とは、可能的なものでは捉えきることができない。ドゥルーズによれば、「世界全体はひとつの卵である」（ドゥルーズ.G、2007b：131）⁸。卵は、何になる

⁸ 以下、（檜垣、2019：34-41）を参照。

のかが、あらかじめ決められているわけではない。いつ、どのように細胞分裂するのは未決定である。卵は、多様なかたちをなすために、それ自身はかたちをなしていない。そこで問いに答えをもたらすのは時間のみであり、問題に解をもたらすのは空間のみであろう（ドゥルーズ.G、2007b：133）。

このように描かれる卵がどのような成体になっていくかを規定している構造が「潜在的なもの」である。ドゥルーズは、この潜在的な構造が規定されることを、〈差異化＝微分化〉と呼ぶ。潜在的なものは、現働〔実〕化される（〈異化＝分化〉とも呼ばれる⁹）ことで新たなものとして現れる¹⁰。現働化されてしまえば、潜在的なもののあり方は変容してしまうため、あらかじめそれが何であるかを描き出すことはできない。だが、潜在的なものは、私の意識には還元できない客観的な「実在性」を与えられている（ドゥルーズ.G、2007b：111）。ゆえに、潜在的なものと現働的なものは「不等で、非対称な二つの半身」（ドゥルーズ.G、2007b：114）として描かれている。つまり、新たなものが描かれることと同時に、その新たなものを産み出す構造が実在しているのである。

以上の考察から「わからなさ」の意義について明らかにしていく。第1に、あらゆる根拠を無底に関係させることで、脱根拠化の運動に巻き込むことである。経験的な〈私〉には還元できない「わからなさ」に直面することで、これまで確固たるものとしてきた根拠が崩される。そこで、〈私〉はひび割れ、潜在的な構造を別様に再構成するのである。「わからなさ」は、〈私〉から切り離されていた超越論的な原理としての潜在的なものそれ自体を構成し、壊し、再創造する契機である。したがって、潜在的なものが絶えず変形の中にある脱根拠化の運動では、超越論的なものは絶えず経験的なものの侵入によって壊されていくのである。

第2に、「わからなさ」は、あらゆる超越論的なものを変形するゆえに、現働的なものも変容させる。潜在的なものは多種多様な出来事あるいは特異性の組み合わせである限り、様々な諸要素の統一体としてのみ構成されている。つまり、潜在的な多様体として描かれる。ゆえに、常に異なるものと異なるものの関係によって意味や価値が規定されるのである。差異は相互関係の中で初めて一定の値を持つようになるのであって、それ単体では何ものでもなく、最初から常に複数的で相互関係的であることを必要としている¹¹。したがって、「わ

⁹ ドゥルーズは、〈異化＝分化〉と〈差異化＝微分化〉について次のようにいう。「わたしたちは、《^{イデア}理念》の潜在的な内容が規定されることを、〈差異化＝微分化〔différenciation〕〉と呼ぶ。これに対して、わたしたちは、そのような潜在性が、区別されたもろもろの種と区別されたもろもろの部分として現^{アクチュアリゼーション}実化されることを、〈異化＝分化〔différenciation〕〉と呼ぶ」（ドゥルーズ.G、2007b：107）。

¹⁰ 「一方では、差異化＝微分化が、問題としての《^{イデア}理念》の潜在的な内容を規定しているとすれば、他方では、異化＝分化が、そうした潜在的なものの現実化ともろもろの解の構成とを（局在的な積分法によって）表現しているのである」（ドゥルーズ.G、2007b：114）。

¹¹ ドゥルーズは、微分法の解釈から、前個体的で可変的な構造をなす「《^{イデア}理念》」、あるいは「潜在的なもの」、「問題」を論じている。ドゥルーズは、単体では何ものでもない未規定なも

からなさ」はそれ単体では未規定なもの、つまり、わからないままである。状況や他者との相互関係によって触発され、規定し合うことで初めて解を出すこと、すなわち、現働化することができる。しかし、それは相互関係によって規定し合うため、次の瞬間には、どこまでも「わからなさ」として残りつづける。

わたしたちは、根拠づけるものの根拠を問うことで絶えず底が抜けた「わからなさ」に直面する。だが、ここで求められているのは、無底の底を突きとめることではなく、既存の根拠を逸脱した後に、どのような現働化がなされるかである。差異化＝微分化によって潜在的なものの変形が行われるならば、異化＝分化による現働的なものも変容するのである。現実に現れるものが他者に「わからなさ」として侵入するならば、潜在的なものを揺るがす出来事あるいは特異性になる。こうした相互関係によって、同一性の原理からなる既存の表象＝再現前化を壊し、その下に蠢く差異を見つける余地が生まれる。その差異を反復し、さらに新たな差異と出会うことで、差異の運動によって絶えず変形されている世界、普遍的な脱根拠化において成り立つ永遠回帰の世界を見いだすことができる。

本節では、可能的なものと実現ではなく、潜在的なものと現働化において「わからなさ」の意義が見いだされることを明らかにした。すでに目に見える現働化されているものと同時に、目に見えない潜在的なものを考えるならば、その選択肢やプランが現れたことと同時に、それを支える構造があるのである。だが、その潜在的な構造は目に見えるものと同時に二重化されているからこそ、つねに把握しきれないのである。

以上の考察から「わかる」ということを再考する。「わかる」、「わからない」と判断することは、同一性の側で成立し、すでに具現化されている現働的なものといえる。そこでは、同時に、現働化したものを産み出した目に見えない構造が伴っている。経験的な次元においてわたしたちは、現働化されたものしか目に見えない。その現働化を産み出した潜在的な構造を見ようと試み、それが「わかる」とき、再びそれを支える潜在的なものが生じている。したがって、〈私〉にはどこまでもわかりえないものとして「わからなさ」がある。

第3章 教育における「わからなさ」の意義 — 「問題」概念の批判的考察 —

本章では、第1章で確認した「わかる」を中心とした問題と問いの捉え方を「わからなさ」との関係で問い直す。具体的には、ドゥルーズの「問題」と「問い」概念を主な手がかりとして、状況から切り離し、解決可能性に依拠した問題と問いの捉え方を批判的に検討する。

のそのもの (dx, dy) を《^{イデア}理念》と呼ぶ (ドゥルーズ.G, 2007b : 19)。それらが相互関係のなにかにおかれるとき相互に規定可能になるため、その関係は「差異的＝微分的な関係＝比」

(dy/dx) と呼ばれる (ドゥルーズ.G, 2007b : 22-24)。さらに、dy/dx の相互関係に対応してそれぞれの項が現実的に十分に規定されることによって諸々の値 (dy/dx の値) を産出し、その組み合わせがひとつの形状を構成する (ドゥルーズ.G, 2007b : 30-32)。

「わかる授業」において、問題と問いは区別されることなく扱われており、解を前提としてつくられるものであった。ここでは、あらかじめ教師が解を所有していることで、学習者は「わからない」状態から「わかる」状態へ移行することが確認可能であった。

このような問題とはどのようにつくられるのか。ドゥルーズは「質^{アンテロガシオン}問^{アンテル}〔互いに一^{ロガシオン}たずねる〕」の語源から、ひとつの相互性の枠でつくられる、という。つまり、質問は、「つねに、出しうる答えの、ありそうなもしくは可能な答えの引き写し」になっており、「発言者は、彼が出したがっている答えに合わせて、すなわち、彼がわたしたちに納得させたがっている命題に合わせて質問をつくるということに、彼の全技術を投入する」（ドゥルーズ.G、2007a：416）。たとえば、「織田信長が商工業発展のために行った政策は何か」という質問は、「楽市・楽座」という先行的に存在すると仮定されたひとつの答えに合わせてつくられている。すでに文脈から切り離された命題や理論を引き写すことでつくられた問題は、解決可能性に依拠している。ここで学習は、解の探求とともにしか始まり、解にしか関わらないとみなされている。だが、解の真偽に関わるものとして学習を捉えるかぎり、学習者の経験は一方的に根拠づけられてしまう。だから、このような問題の捉え方を再考しなければならない。

それでは、ドゥルーズは問題をどのように捉えたのだろうか。ドゥルーズは「問題」と「問い」を区別しながら、「解」との関係を論じている。以下では、まず「問題」と「解」の関係を確認した後に、「問い」について考察する。

まず、「問題」と「解」の関係について確認しよう。ドゥルーズは、潜在的な構造を「問題」とよび、経験的な次元において産出される「解」の場とは異なるレベルにあるという（ドゥルーズ.G、2007b：50）。つまり、問題とは、現働化するものである解の次元に先行した、潜在的なものの次元に関わっている。問題と解は異なるレベルにあることから、問題は解かれたとしても、それが産出する諸々の解のなかで持続する。ドゥルーズによれば、問題は、解を外部から規定するものではなく、解のなかで規定される¹²。つまり、いかなる解も、ひとつの問題を伴っているのである。

このような「問題」を、ドゥルーズは、学習において探査すべきものである「《理念》^{イデア}」と重ねて捉えている¹³。ここでの《理念》^{イデア}は、超越的な解としての真理ではなく、非本質的な領域に関わるものとしていわれる（ドゥルーズ.G、2007b：59-60）。ゆえに、ドゥルーズの問題（《理念》^{イデア}）は「Aとは何か」という本質を探求する問いにではなく、「どのくらい」、「どのように」、「どのような場合に」、「だれ」といった問いに対応する（ドゥルーズ

¹² 「問題は、おのれの解の外に^{エグジステ}現実存在する〔外に立つ〕ことはない。しかし、問題は、消失するどころか、その問題を覆うそうした解のなか^{インシステ}に存続し〔内に立ち〕、執拗に持続する〔貫いて立つ〕。問題は、解かれるものであると同時に、規定されるものである」（ドゥルーズ.G、2007a：432）

¹³ 「真の問題とは諸《理念》^{イデア}である」（ドゥルーズ.G、2007b：13）。

ズ.G、2007b : 61-62)。つまり、物事の変容の側面を捨象し、どのような状況でも当てはまる本質ではなく、出来事の次元に属している問題（《理念》）に迫るものが問いなのである。したがって、このような問いによって、経験的な次元において産出される「解」から、潜在的な構造である「問題」に迫ることが可能となる。

では、「問題」と区分される「問い」はどのような関係にあるのだろうか。「問題」とは、潜在的な構造としてあり、未だ現働化されていない局面であった。こうした「問題」に迫るために、問わざるをえない命令として「問い」の位相がある¹⁴。だが、こうした命令や問いは、《私》が発するものではない¹⁵。このような《存在》の諸命令は、ひび割れた《私》との関係にあるといわれる（ドゥルーズ.G、2007b : 88）。ゆえに、経験的な次元の〈私〉ではなく、未だ経験したことのない次元とひび割れた《私》とのあいだに「問い」の位相がある。そのような「問い」は、潜在的な構造である諸問題のなかに「存在するもの」を配分する布置を變形させる。ゆえに、潜在的な構造である「問題」と経験的な次元で現働化する「解」という関係を壊すものとして「問い」の位相がある。したがって、「解」は対応する「問題」によって、その妥当性を確かめることができるのだが、「問題」は、問わざるをえない命令としての「問い」によって、その構造を變形していくのである。ここにおいて、問題の構造は、絶えず別の構造へと置き換えられていくものとなり、問いが、構造を組織している関係を變形する絶え間ない反復、つまりいかなる同一性もない脱根拠化の運動となるのである。

このように「問題」、「問い」、「解」は互いに関係をなしている。「問題」と「解」は、ものごとの二重性として、一方は潜在的なイマージュであり、他方は現働的〔経験的〕なイマージュである（ドゥルーズ.G、2007b : 114）。「問題」と「解」は、潜在的なものが現働化するという過程、そして、現働的なものはつねに潜在的なものを伴うというかたちで相互関係にある。だが、「問題」と「問い」の関係においては、潜在的な構造である「問題」を壊すかたちで「問い」が侵入してくる¹⁶。問いによって、基底は無底に変わり、問題は、絶え間なき脱根拠化の運動のなかでそれ自身の構造を變形させていくのである。問いの反復によって、問題は再定立され、根源的な解というものは存在しなくなる。問題の場があって解は妥当性を帯びるが、当の問題は、問いによって置き換えられてしまうから

¹⁴ 「問いは、命令なのである。あるいはむしろ、問いは、その問いが生じてくる命令と、問題との関係を表現しているのである。[...] 諸問題つまり諸《理念》は、問いとして提示される偶発事あるいは出来事としての命令から流出してくるのだ」（ドゥルーズ.G、2007b : 84）。

¹⁵ 「わたしたちを貫いている諸命令あるいはもろもろの問いは、《私》なるものから流出してくるのではない。それらの命令や問いを理解するために現に《私》なるものが存在する、ということさえない」（ドゥルーズ.G、2007b : 88）。

¹⁶ 「問いの力^{ビュイサンス}は、いつだって、答えとは別のところからやって来て、解かれるがままにはならない自由な基底^{フオン}を享受するのだ」（ドゥルーズ.G、2007a : 291-292）

である。ここにおいて、いかなる同一性にも還元されない問題と問いが繰り返される探求の威力を発見することができる。

もう一度、「わかる授業」の問題概念に立ち返り再考するならば、そこではドゥルーズ的な「問題」、つまり解の背景（状況）は捨象されている。だから、「わかる授業」では、誰であっても、どのような場合であっても同じ解が導き出せるのである。しかしながら、どれだけ一般解から質問をつくったとしても、それらに意味を与えるものは想像上の諸状況である。だから、教師は学習者が質問を解くように動機づけ、学習者はなぜこの質問に答えなければならないのか動機づけてもらうことを求めるという循環に陥ってしまう。そこでは、解が真偽を決定するため、学習者は「わかる」（解ける）ようになることが一方的に求められ、その意味は外から与えられるのである。

このように解からはじめるかぎり、「問題」は忘却され、経験を超えた「わからなさ」の次元は捨象されてしまう。なぜなら、そこでの問いは、そうであり得ると想定された解に基づいてつくられており、この枠組みに収まらないものはすべて現実的にわかり得ないものとして捨象されてしまうからである。だが、ドゥルーズの「問題」概念から明らかになったのは、解はそれ自体だけでは抽象的な一般解であり、問題の場がなければその妥当性を確かめることは不可能だということである。「解がおのれの一般性を問題に貸し与えるというのではなく、問題がおのれの普遍性を解に貸し与える」（ドゥルーズ.G、2007a：430）。あらゆるものごとを潜在的な構造である「問題」と現働化された「解」という二重性から捉えようとすることによって、「わかる」と「わからない」の次元だけでなく、それらの背景にはつねに「わからなさ」の次元を伴っているということがいえる。さらに、「問い」という審級によって、問題は置き換えられてゆき、条件づけられる問題が変わることで、産出される解も変容していく。したがって、ひとは、問うことによって問題の場をずらしながら、解のもつ意味や価値を捉え直し、新たな解を生み出すのである。

おわりに

最後に、ドゥルーズの「問題－問い－解」から、全体テーマである「人間」について考察を試みる。例えば、「人間とはAである」のように、あらゆる局面につねに妥当する本質のように経験とは異なる次元で「人間」を規定してしまうと、Aに当てはまらないものは「非人間」になってしまう。そこでは、個別的なものは「人間」の本質にどのくらい近いか遠いかというかたちで否定的に捉えられてしまう。

しかし、ドゥルーズの「問題」（《理念》）は、非本質的な領域に関わっているのであった。そこで立てられる「問い」のかたちは、「何」ではなく、偶然に満ちた出来事が「どのくらい」、「どのように」、「どのような場合に」あらわれるのか、である。つまり、「これが人間だ」と思っていた〈私〉の人間像、すなわち、「解」を問うことでそれを産み出した「問題（構造）」に迫らなければならない。なぜその解に至ったのかを問わなければならない。

したがって、経験的なものの次元において閉じた〈私〉ではなく、超越論的なものの次元とのあいだでひび割れた《私》こそが「わからなさ」とともにありながら、その都度振る舞いとして「人間」という解を産出し、その解を産み出す問題を問うことで絶えず壊れながら、新たな解を導くのである。人間が捉えきることのできない出来事に触発されることによって、その都度新たな「人間」と出会うことが可能となる。〈潜在的－現働的〉の視座をとるならば、目に見えるものははっきりとそのものでしかないように見えるが、他でもないそのものを産み出す背景はいつそう曖昧である。

【引用・参考文献】

栞原昭徳、1997、『わかる授業をつくる先生』図書文化。

鹿野祐嗣、2021、『『差異と反復』第二章における無意識論の帰結—ドゥルーズによるフロイトの無意識系と死の欲動の再解釈について—』『思想』第1167号、pp.123-143。

ドゥルーズ.G、2007a、『差異と反復 上』（財津理訳）河出文庫。

ドゥルーズ.G、2007b、『差異と反復 下』（財津理訳）河出文庫。

檜垣立哉、2019、『ドゥルーズ—解けない問いを生きる〔増補新版〕—』ちくま学芸文庫。

村上芳夫、1977、『わかる授業の構造』明治図書。