

学ぶと教えるの現象学研究

十八

2019年3月

はじめに(田端健人)	
遠藤 司	「初めての言葉」が語られる時 —ある一人の障害の重い人との関わりをもとに考える—	1
小澤 豊	透明なものが色づくこと —少年院で大人になることへの現象学的アプローチ—	10
井谷 信彦	インプロゲームをとおした「人見知り」をめぐる意識変容 —受講者の学習記録から読み解く「自分なりの」学びの生成—	21
田端 健人	The transformation of a “troublesome” student: A case study of a Community of Inquiry 「問題行動」の多い子どもの成長 —「探究のコミュニティ」の事例研究— (解題、邦訳、補遺)	41
神林 哲平	「きく」ことに関する現象学的知見の比較検討 —教育研究への展開の意義—	55
平石 晃樹	責任と自由 —『存在の彼方へ』における善の無起源性をめぐって—	63
福田 学	「遺伝か環境か」論争から生物学的自他関係論へ —高木由臣『有性生殖論』にみる生命の‘内と外’の誕生—	72
小川 侃	キラリティの起源と生活世界における右と左の意味	91
吉田 章宏	「教えないことが教育だ」を一つの網の目とする(教育の極意)の網をつくる —現象学的教育心理学の試論—	96
執筆者紹介	132

宮城教育大学学校教育講座

教育学研究室

学ぶと教えるの現象学研究

十八

2019年3月

はじめに	……………(田端健人)	
遠藤 司	「初めての言葉」が語られる時 —ある一人の障害の重い人との関わりをもとに考える—	1
小澤 豊	透明なものが色づくこと —少年院で大人になることへの現象学的アプローチ—	10
井谷 信彦	インプロゲームをとおした「人見知り」をめぐる意識変容 —受講者の学習記録から読み解く「自分なりの」学びの生成—	21
田端 健人	The transformation of a “troublesome” student: A case study of a Community of Inquiry 「問題行動」の多い子どもの成長 —「探究のコミュニティ」の事例研究— (解題、邦訳、補遺)	41
神林 哲平	「きく」ことに関する現象学的知見の比較検討 —教育研究への展開の意義—	55
平石 晃樹	責任と自由 —『存在の彼方へ』における善の無起源性をめぐって—	63
福田 学	「遺伝か環境か」論争から生物学的自他関係論へ —高木由臣『有性生殖論』にみる生命の‘内と外’の誕生—	72
小川 侃	キラリティの起源と生活世界における右と左の意味	91
吉田 章宏	「教えないことが教育だ」を一つの網の目とする(教育の極意)の網をつくる —現象学的教育心理学の試論—	96
執筆者紹介	……………	132

宮城教育大学学校教育講座

教育学研究室

はじめに

『学ぶと教えるの現象学研究 十八』をお届けします。

本誌は、この十八号をもって創刊40周年に向けての第一歩を踏み出しました。まる30年続いた「平成」もこの春に終わり、新元号へ改まる年がその一歩というのも奇遇です。ただ、向こう10年、隔年刊行を継続できるか否か、その道のりは長く険しいものに感ぜられます。

とはいえ、今号も、前十七号「創刊30周年記念号」に迫る分量となりました。これも、実践と研究にける各執筆者の情熱と、教育領域における現象学への強いニーズの表れに違いありません。この勢いが今後も続くことを、いやさらに増していくことを願っています。

掲載論文9本は、テーマもスタイルも現象学の活かし方もそれぞれ異なり、非常にユニークかつ先進的でありながら、「学ぶと教えるの現象学研究」という点で結びつき、絡まり合っています。それは、あたかもフレア (flare) が現象学という太陽のあらゆる面からあらゆる方向にそれぞれの大きさで噴出しながら、再び表面へと回帰する運動のようです。哲学は、教えることができず、火から火花が発散するように、一人の人間から他の人間へ飛び移り、飛び火した先で自分を養い育てる、というプラトンの比喩は有名ですが、点ぜられた燈火の色合いや燃え方はそれぞれ多種多様であるという謎を、現象学は体現しています。本誌が、そうした現象学運動の不思議と魅力をお届けできたなら、編者の冥利これに尽きます。

前号から今号までの間に、本誌とゆかりの深い好著が二冊刊行されました。年来の寄稿者である遠藤司氏と榎沢良彦氏のご労作です。この場をお借りして、簡単に紹介させていただきます。

遠藤司著『言葉への道—障害の重い人たちの事例研究集—』春風社、2017年12月刊。

帯には、「言葉を発するとは？／言葉をもって他者と対話することの源泉へ」と記されています。

榎沢良彦著『幼児教育と対話—子どもとともに生きる遊びの世界—』岩波書店、2018年12月刊。

帯には、「〈教える〉関係から〈ともに育ち合える〉関係へ／40年にわたり実践研究を重ねてきた著者が、53の事例をもとに幼児教育のあり方を検証。」と記されています。

いずれも、子どもあるいは障害の重い人びととの、多年にわたるご自身の教育実践を事例とし、相手の成長を見守り支援し、相互に変容し合うプロセスを見事に描き出しています。

本誌編集にあたり、今回も新潟大学の福田学准教授に幹事を務めていただきました。

十五号（2013年1月刊）より、執筆者の許諾を得てインターネット上でも、以下のアドレスで公開しています。

http://tabata2014.blogspot.jp/p/blog-page_1100.html

当面は上記アドレスでの公開を保持します。

次号は2021年2月の刊行予定です。

バックナンバーご希望の方は、ご希望の号数を下記までご連絡いただければ、折り返し発送させていただきます。なお、十三号と十四号は在庫なし、十七号は在庫わずかとなりました。

2019（平成31）年2月

宮城教育大学 田 端 健 人

〒980-0845 仙台市青葉区荒巻字青葉149番地

Tel./Fax. : 022-214-3522

E-mail : tabata-t@staff.miyakyo-u.ac.jp

「初めての言葉」が語られる時
—ある一人の障害の重い人との関わりをもとに考える—
A Case Study of a Profoundly Retarded Person
— When the first word is spoken —

遠藤 司
Tsukasa ENDO

目 次

はじめに

- I 対象者：ジュンくんについて
- II 「うきうき」という言葉を語ったジュンくんの姿の記述
- III 「言語」と「気分」について
- IV 考察：「裂開し現われてきた気分」と「共通した感覚的世界を基盤とした言語の始まり」という視点から「初めての言葉」を考える

はじめに

筆者は、障害の重い方々と関わり場面をともに積み重ねてきた中で、彼らが長い年月をかけて言葉への道を歩み続け、「初めての言葉」を語るに至る姿を見ることができた。彼らは、不自由な身体を懸命に動かして文字を書いたり、文字盤を指さして文字を選択したりして言葉を語っていた。筆者は、彼らが「初めての言葉」を語るたびに、関わり手としての大きな喜びを感じ、それほどまでにして彼らが言葉を語ろうとすることの意味を常に考えさせられてきた。

「初めての言葉」を語るために必要なものは何であるのか。筆者が障害の重い方々と関わりを続けながら、常に問われてきた問題である。記号、文字を学習し、それを表出するための能力を身につけることは必須である。しかしながら、それだけで説明することのできない彼らの姿を筆者は見てきた。語りた言葉が彼らに生じ、かつ、それを受けとめることのできる場があって、初めて彼らの言葉は語られる。彼らの中に語りた言葉が生じるのは何ゆえであり、彼らの言葉を受けとめることのできる場とはいかなるものであるのかという問いは、障害の重い方々との関わり手であろうとする人間にとって、極めて重要なテーマであると筆者は考えてきた。

本論文では、一人の障害の重い方：ジュンくんが初めて自ら言葉を語った場面を取り上げる（注1）。「うきうき」という言葉が彼にとっての「初めての言葉」

になり得たのはなぜか、彼は「初めての言葉」を語った時いかなる世界を生きていたのか、彼の「初めての言葉」を根本で支えていたものは何であったのか等の問題について考察を深めていきたい。

I 対象者：ジュンくんについて（注2）

ジュンくんは1993年生まれの男性である。筆者は、1995年7月に彼と出会い、以後、一ヶ月に一度、実際に関わりをもつようになった。

出会った当初の彼は、仰向けで寝たきりの状態にあり、自ら身体を動かすことは極めて少なく、また、日常生活は全面的な介助が必要であった。感覚面については、見ることにより様々な身体運動をおこなっていると明らかに認められる様子を示し、周りの音をよく聞いている様子を示していた。身体運動については、自ら体を起こしたり寝返りをうったりすることはないが、手や足を動かすことはあり、さほどコントロールされた状態ではないものの、周りにあるものに手を出そうとしたり足で蹴ろうとしたりしていた。他者とのコミュニケーションについては、関わり当初から周りから言われることを彼なりに理解していると思えるような様子を示すことがあった。例えば、筆者が彼に、「○○をやってみようか」等の問いかけをすると、彼が「ハイ」と応えることもあった。また、彼に対して好意的に関わる人が彼に接すると、彼はうれしそうに笑い、その人との関わりを楽しむ様子も示していた。

関わり当初の彼の障害の状況や日常生活の様子について、以上に記したように筆者は見ている。これらのことをもとに、筆者は彼に対して適切と思われる課題を、すなわち、彼が自ら行おうという意志をもって取り組むことができ、かつ、できたことの結果を確認することができる課題を提示することにより、関わりの場面を作り続けた。この過程の中で、原的な「空間」を構成し、「概念」の世界に入り、「言葉」を作ることを一つの課題として提示するに至り、ついには2009年4月、15歳7ヶ月の時に、初めて自分の気持ちをあらわす言葉：「うきうき」を自分で語った（ペンで紙に書いた）のである。その場面における彼の姿を以下に記述する。

II 「うきうき」という言葉を語ったジュンくんの姿の記述

2009年4月の関わりの場面は、いつもよりも多くの人がいる、にぎやかな雰囲気に進んだ。ジュンくんは極めて機嫌が良く、笑顔も多く、少し興奮気味になることもあった。この雰囲気の中で、今日の感想を最後に訊くこととした。

筆者が彼に、「今日はどうでしたか、感想を聞かせて下さい、何でもいいよ」と言って、彼にペンを握らせて紙に向かわせた。しかし、これだけで彼が自ら何らかの言葉を作り書くことはなかった。そこで筆者は、選択肢の言葉をこちらから出して、その中から、今の自分の気持ちに近いものを選んで書くよう促すこととした。その場で見ていた人たちから、「よい」、「やった」、「かず」、「うま」という四つの選択肢としての言葉が提示された。彼は、選択肢を出してくれた人と筆者が様々なやりとりをするのをじっと聞き、うれしそうに笑っていた。筆者はここで改めて、「今日の感想はどうでしたか」と彼に訊ねた。

彼はペンをもち、紙に向かい、しばらく考えている様子を示した後、おもむろに、まず、「う」の文字を書いた。四つの選択肢の言葉のうち、「う」で始まるのは「うま」だけなので、彼はこれを選んで書こうとしているのだと筆者は思い、「これは『う』だよ、ひょっとして今日の感想は『うま』かな」と言うと、彼はうれしそうに笑った。しかし、彼は、筆者の予想に反して、二つ目の文字として「う」の

右隣に「き」と書いた。あらかじめ出されていた四つの選択肢の中に、「うき」で始まる言葉はなかったので、筆者はこの時点で少なからず戸惑った。なぜならば、四つの選択肢の言葉以外のものを彼が書くことを想定しておらず、また、「うき」が何を意味しているのか、この後にどんな言葉が続くのか、想像することができていなかったからである。しかし、彼はこの後も文字を続けて書こうとしていたの、筆者は彼の次の動きを待った。

しばらくの後、彼は、「き」の右隣に「う」の文字を再度書いた。つまり、「うきう」と書いたのである。筆者はこの時点で、彼が何を書こうとしているのか想像することができた。そこで彼に、「もう一文字書くよ」と言いながら「う」の横にさらに文字を書くよう促すと、彼は、紙からはみ出す勢いで、「き」の文字を書いた。つまり彼は、「うきうき」という言葉を、自身の「初めての言葉」として語ったのである。彼のこの姿を見て、その場で見ていた人たちは大いに喜び、彼に対する賛辞を述べ続けた。それを聞きながら、彼は心からうれしそうに笑いながら、喜びの表情を浮かべていた。それは、多くの人たちが自分を大いに讃えていることに対する喜びであると同時に、自分で考えて言葉を語ったことへの満足感もこめられているように筆者には見えた。

以上、ジュンくんが、「うきうき」という「初めての言葉」を語った場面を記してきた。この場面に関わり手として立ち会った筆者は、彼が、筆者と出会ってから13年9ヶ月の歳月をかけた後に、「初めての言葉」を語ったことに心から感動した。同時に、この時、彼の中で何が起こっていたのか、なぜこの言葉が「初めての言葉」として成立したのか等の問いをもった。そして、これらの問いについて考えを深めるためには、「言語の始まり」について考えることと、「うきうき」という一つの「気分」について考えることが必要であると思いついたのである。本論文では、「言語の始まり」に関するメルロー＝ポンティ（注3）の思索と、「気分」に関するハイデッガー（注4）の思索に依り、考察を始める。それをもとに、彼が「初めての言葉」を語った時に生きていた世界の解明に向けて、考察を深めていくこととしたい。

Ⅲ 「言語」と「気分」について

(1) 「言語」について (注5)

メルロー＝ポンティは、著書『世界の散文』において、「人類の最初の言葉」について取り上げ、「言葉」が、人類にとって言葉のない世界を生きていた時には知ることのなかった、まさに「新しい世界」と呼ぶべきものをもたらしたと述べる。その上で、人類の最初の言葉は、「コミュニケーションの無」(メルロー＝ポンティ、1979a、64)の中で起こったのではなく、「それは、すでに多くの人に共通した行為から生れ、すでに私的世界であることを止めた感覚的世界に根を下していた」(同上、64)ことを、さらには、「人間が世界の中で他の人間を光景の一部として知覚するという事実によって、コミュニケーション以前にすでにコミュニケーションの原理が与えられていた」(同上、64)ことを強調して述べる。つまりメルロー＝ポンティは、「言葉のある世界」が全く新しい世界であることを記した上で、その世界を新たに生きる時には、多くの人に共通のものとなっている「感覚的世界」(原初的であるかもしれないが)を既に生きているのであり、さらに、「他者とのコミュニケーションの原理」(こちらも原初的であるかもしれないが)が与えられた世界を生きているということを明確に述べているのである。

さらにメルロー＝ポンティは、われわれが言語体系をもつために、成功した「言葉」を積み重ねることが重要であると述べる。

「完成された表現・・・われわれがそのように呼んでいるものは、成功したコミュニケーションなのである」(同上、48、下線強調は筆者による)

「言葉とは私がもっとも固有なものとして有しているもの、私の生産性ではあるが、にもかかわらずそれは、その生産性によって意味をつくり、それを伝達せんがための生産性でしかないのである」(同上、186、下線強調は筆者による)

メルロー＝ポンティは、言葉のもつ意味の中でも、「伝達」を、すなわち、相手に伝わることを重視している。だからこそ、語る言葉のうちでもコミュニケーションに成功したもののみが、すなわち、伝わることに成功したもののみが、語られた言葉として積み重ねられ、共通の基盤としての「制度化された言葉、つまり言語体系」(同上、186)が形成される

のである(注6)。

さらにメルロー＝ポンティは、言葉が通じ合うことについて、以下のように述べる。

「われわれは、いずれもが同じ文化的世界に属し、なによりもまず同じ言語体系に所属しているかぎり、たがいに侵蝕しあうものだ」(同上、184)

この記述の中で、メルロー＝ポンティは、自らの言葉が他者に伝達されることが成功し、同じ言語体系を持ち合えた時、互いに侵蝕しあう、すなわち、互いの領域をおかしあい、入り込みあうと記している。他の箇所でも以下のように述べる。

「私の他者への、また他者の私への蚕食」(同上、176)

「私は、その言葉が『私のうちに』あると言うことさえできないのだ。というのも、言葉は『聴き手のうち』にもあるからである」(同上、186)

「私が聴いているときにも、私は受動的ではなく、他者が語ることにならって・・・語っているのである。語るということは単なる私の発意ではないし、聴くということも他人の発意に服することではない」(同上、190)

「言葉がわれわれに関わり、われわれをはずかひから襲い、われわれを籠絡し、われわれを引きずりこみ、われわれを他者に変え、他者をわれわれに変える」(同上、192)

「言葉が私と私ならざるものとの境界を廃棄し、私にとって意味をもつものと私にとって無意味なもの、主体としての私と客体としての他者とのあいだの二者択一の関係を消し去る」(同上、192)

メルロー＝ポンティは、これらの箇所、ある意味執拗に、語り手が能動的で聴き手が受動的という一方的関係にあるという見方を排そうとしている。後期の思索の中で多用された「侵蝕」という概念がここで用いられていることに注目すべきであると筆者は考える。つまり、メルロー＝ポンティは、言葉を語り語られる時、能動と受動、主体と客体といった二分法を超えて、いずれもが能動であり受動であるような、主体であり客体であるような関係の中で言葉が通じ合うのだと述べ、そしてついには、私と他者という、主体と客体という二者択一の関係を消し去ろうとまでしたのである。

こうしたことが可能となるには、私と他者との間に、侵蝕しあえるような関係を可能とする共通の基

盤が必要となる。これが、先述した、「^{ラング}言語体系」なのであるが、その前提となっているものが、言葉を話す前に既に持ち得ていた「感覚的世界」だと考えられる。しかし、メルロー＝ポンティは、さらにもこうも述べる。

「同じ一つの大地へのわれわれの根づき、同じ一つの自然についてのわれわれの経験こそが、われわれをその(コミュニケーションの)企てに投じる当のものだ」(同上、186、括弧内および下線強調は筆者による)

ここでいう「大地」とは、フッサールの1934年のテキスト、「自然の空間性の現象学的起源に関する基礎研究—コペルニクス説の転覆」(注7)によるものと考えられる。メルロー＝ポンティは、著書『言語と自然』の中で、このテキストに関して再三言及し、「大地」の意味について思索をしている。例えば、下記のように述べる。

「あらゆる経験の揺籃、土台、土壌」(メルロー＝ポンティ、1979b、169)

「原故郷」、「空間性の根」、「共通の祖国」、「原歴史」、「世界への原参入の本拠」(同上、172)

こうした表現で「大地」の意味を述べた上で、メルロー＝ポンティは、「それこそが存在以前の存在ないし原初存在を基礎づける」(同上、172)と述べるのである。

メルロー＝ポンティの言語論に学ぶ時、われわれは、言語によるコミュニケーションを根源で支える共通の基盤にまで考えを及ぼすことができる。それがあるからこそ、われわれは言語を語り語られることができ、意思伝達やコミュニケーションを成功させることができる。「初めての言葉」を、つまりは「言語の始まり」を考察しようとしているわれわれにとって、共通の言語体系に至る前の、共通の基盤をいかに考えるかということは、極めて重要な問題である。ジュンくんが「初めての言葉」を語った時、彼とわれわれが共通の基盤としていた「感覚的世界」とはいかなるものであるのか、さらには、「感覚的世界」を基礎づける「大地」とはいかなるものであるのかという問いについては、原初の世界に遡りすぎているがゆえに、対象化し言語化することが極めて困難であると考えざるをえない。しかし、こうした問いを意識しつつ、「初めての言葉」を語った時に生きられた世界を解明しようとすることは、

極めて重要なことであると筆者は考える。

ここで改めて一つの視点を提示する。ジュンくんの「初めての言葉」は、「うきうき」であった。彼が「うきうき」という、その時の「気分」をあらわす言葉を「初めての言葉」として語ったことに注目したい。このことについて考えることが、コミュニケーションを根源で支える共通の基盤を考察することにつながり、かつ、そこから言語を語るという新たな経験を生じせしめる原理を明らかにする手がかりになると考えるからである。そのために、人間にとっての「気分」を思索したハイデッガーの論に、特に哲学の根本気分について論じた著書『形而上学の根本諸概念』に学びつつ考えてみたい。

(2)「気分」について

ハイデッガーは、「気分」とは人間の存在の根本様式であると述べる。

「気分はそれ自身、有(存在)の、それも、現一有の、一つの根本の有り方、一根本様式なのであり、現一有のということには常に相互共同有のということが直接的に含まれているのである」(ハイデッガー、1998、111 括弧内は筆者による)

「気分はポジティブには一つの根本的な有り方、如何に現有が現有として有るかのその根本様式である」(同上、111)

「気分は根源的な如何に、であり、この如何に、においてどの現有もそれが有る如くに有るのであるから、気分は最も不安定なものなどではなくて、現有に根底からして存立と可能性とを与えるものである」(同上、111)

「気分は思惟、行為よりもより根源的にわれわれの本質へと戻り届いており、気分においてわれわれは初めて—一個の現一有としての—われわれ自身に出会うのだ」(同上、113)

ハイデッガーは、「気分」がわれわれ人間の存在のあり方を決めるのであり、それが根源的にあるからこそ、存立と可能性とを与える述べる。つまり、気分が根源にない存在はあり得ないのであり、いかなる気分によっても、われわれが存在者として存在し得ている以上、その根本に「気分」があり、存在を支えているのであり、だからこそ、根源にある「気分」に出会うことにより、本来的な自分自身に出会うことができるのだと述べるのである。

しかしながら、ハイデッガーは、こうも述べる。「気分は現有の根底にまで戻り導くゆえに、まさにそのゆえに、気分の本質はわれわれに覆蔵され、もしくは遮蔽されたままにとどまっているのである」(同上、113)

根本様式としての「気分」は、根本様式であるがゆえに、つまり、われわれの存在の根底まで戻り導くゆえに、われわれはそれに気づくことができない。われわれの存在の根源にあり、根本様式として支えているものであるがゆえに、それは覆蔵され遮蔽されるのであって、われわれはそれをとらえることができないとハイデッガーは述べるのである。

では、「気分」をとらえることは、全く不可能なことなのであろうか。ハイデッガーは、根本様式としての「気分」は覆蔵され、遮蔽されているからこそ、差し当たり、極端な形で現われる気分を把握することから始めざるをえないと述べる。

「われわれは気分の本質を差し当りは、われわれに最初打ちよせ襲って来るものから、すなわち気分の極端な振動から、つまり突然裂開して次第に消えて行くものから、把握するのである。われわれが気分というものを、強い振動から考えるために、気分は他の出来事と同列の出来事であるかのように見えるのであり、われわれは、独得の気分づけられてある有を看過し、全現有そのものの根源的なしみ通った気分を看過するのである」(同上、113)

ここで言われる、「極端な振動」、「突然裂開して次第に消えて行くもの」とは、いかなる気分なのであろうか。われわれに時折襲ってくる、強い喜び、悲しみといったものは、自分自身が、今、どのような気分にいるかを把握させ、自身がどのようにあるかを極めてとらえやすくさせるものであろう。しかし、これらの気分を、われわれの存在を常に根本で支えているものとは考えにくい。なぜならば、われわれは常にそのような強い気分で生き続けることはできないからである。強い喜びや悲しみは、その意味で、ある時のみにおこる出来事のようなものであり、一過性のものであるともいえる。ハイデッガーの言う「気分」とは、それとは異なる、「根源的なしみ通った気分」なのであり、われわれの存在を根本で支えるものであり、それこそを把握しなければならぬのであるが、極めて困難なことであるから、出来事のようにおこる気分からとらえ始めなければ

ならないと述べているのである。

ハイデッガーはさらに、「気分」について、全く内的なものではなく、さりとて、外的なものでもないということを強調する。「退屈」という根本気分について思索している部分で、次のように述べる。

「たしかに気分は内なるものであるのだが、同時に気分は外なる物を取り囲み漂い戯れている。しかも、結果として生まれた或る気分をわれわれが内面から物へと引き出し、移入する、ということはしないのである」(同上、146)

「けっきょく物はただ、既に気分がその物を取り囲み漂い戯れているから退屈であるのにすぎないのかもしれない。物が退屈を惹起するわけではない。しかしそうかといって物が退屈を具備していると単に主観によって認定されてそうになっているだけにすぎないものでもない。要するに、退屈は、—そして結局は、どんな気分もみな一両性具有存在、つまり、なかば客観的、なかば主観的なのである。」(同上、146、下線強調は筆者による)

「気分」が、「なかば客観的、なかば主観的」とはどのような意味なのであろうか。そしてこのことは、われわれの存在の根本にある「気分」をとらえる際にどのような意味をもつことになるのであろうか。

もし「気分」が完全に内的なものであり主観的なものであるならば、今のわれわれが存在している場に誰がいようと、何があろうと、それらに影響されることなく、ある「気分」が生じ、それを生きざるを得ないこととなる。しかし、実際にはそのようなことはなく、たとえある「気分」を生きていたとしても、誰かに出会い、物に触れることにより、新たな「気分」を生きることはありうる。一方で、もし「気分」が完全に外的なものであり客観的なものであるならば、特定の人物や物に出会った時に、いかなる「気分」を生きている状態であったとしても、ある特定の「気分」を生きざるを得ないこととなる。しかし、実際にはそのようなこともなく、たとえ特定の人物や物に出会ったとしても、その時の自身の「気分」により、どのような「気分」を生きるかは変わりうる。つまり、「気分」が「なかば客観的、なかば主観的」であるとは、「気分」を完全に内的にコントロールすることも、完全に外的にコントロールすることも不可能であるということの意味すると筆者は考える。さらに言うならば、われわれ

の「気分」とは、内と外が双方向的に関わりあって出来上がるものであり、それを生きざるを得ないということを意味すると筆者は考えるのである。

われわれは、根本であるがゆえに覆蔽され遮蔽される「気分」とらえることは極めて困難であり、ある出来事と同様の「極端な振動」、「突然の裂開」からとらえざるをえないことを学んだ。さらに、そのようにしてとらえることのできる「気分」とは、「なかば客観的、なかば主観的」なものであり、どちらか一方のみでコントロールすることはできず、内と外が双方向的に関わりあって出来上がるものであるということ学んだ。

ここで改めて、ジュンくんの、「初めての言葉」を考えてみたい。彼が、「うきうき」という、「気分」をあらわす言葉を「初めての言葉」として語ったことの意味を考え、その時に彼により生きられた世界について考察を深めていくこととする。

IV 考察：「裂開し現われてきた気分」と「共通した感覚的世界を基盤とした言語の始まり」という視点から「初めての言葉」を考える

(1) 裂開し現われてきた気分

コミュニケーションの原理が既にあり、それに基づいた原初的コミュニケーションを既に生きていたとしても、自身が言葉をもち、それにより他者とのコミュニケーションを生きることは、言葉を出すことのない世界とは全く異なる世界を生きることを意味する。したがって、その分岐点となるべき「初めての言葉」を出すことは、本人にとって極めて重要な出来事であり、出された「言葉」そのものも極めて重要なものである。ジュンくんにとって「うきうき」という言葉が、それほど重要な「初めての言葉」になぜなり得たのか、改めて考察してみたい。

彼が「うきうき」という初めての言葉を語った2009年4月の関わりの場面に至るまでの13年9か月の間、筆者と彼との関わりの場面の中で、筆者の記憶する限り「うきうき」という言葉が使われたことはなかった。つまり、「うきうき」という言葉は、少なくとも筆者との関わりの場面において、筆者が直接彼に教えた言葉ではなかったのである。しかし、「うきうき」という言葉が彼自身の言葉であることを、筆者を含めて、その場にいた人たちはみ

な、全く疑うことはなかった。その日の彼の感想をあらわす言葉として、極めてふさわしい言葉である、その場にいた全員がとらえることができた。なぜならば、彼はこの時「うきうき」した気分では確かにいると、その場にいた人たちは見ることができていたからであり、自身のその時の気分をあらわす言葉を「初めての言葉」として語ったと確信し納得できたからである。

しかし、ハイデッガーの思索に学んだわれわれは、「うきうき」という気分が、彼の存在の根本様式であると考えすることはできない。むしろ、根本様式としてのある「気分」は遮蔽されたままで、「うきうき」という一つの気分が、強い衝動とともに裂開し現われてきたと考えられる。裂開し現われてきた一つの気分は、他の出来事と同様、一つの出来事にすぎない。実際に彼は、この関わりの場面が終わり、その場を離れ、日常の生活に戻る時、「うきうき」とは異なる気分を生きることとなる。その場においてのみ現われてきた「うきうき」という一つの気分をあらわす言葉は、彼の初めての言葉に、なぜなり得たのであろうか。

一つの理由として、裂開し現われたものであるからこそ、対象化することができたということが考えられる。根本様式としての「気分」は遮蔽されているので、対象化してとらえることはできないが、出来事として発生したことは対象化することができる。しかし、このことだけが理由であるならば、他の出来事も言葉として成立したはずである。

「うきうき」という気分を生きることが、彼にとって極めて重要なことであつたと考えざるをえない。自分が「うきうき」という気分を生きていることを対象化してとらえ、言葉として他者に伝え、他者と共有したいと思えるほどに、重要なことであつた。その日の他の出来事や他の気分と比べ、「うきうき」という気分を生きているということが、彼にとって抜きんでて重要なことであつたのである。裂開して現われた気分は、根本様式としての「気分」を遮蔽するとはいえ、少なくともその時の在り方を規定し支配する。彼は、「うきうき」という気分支配されながら、その日の場面を生きていたからこそ、「初めての言葉」として対象化し表現したと筆者は考える。

このように考えてくると、一つの気分をあらわす

言葉が、「初めての言葉」になり得ることを理解することができるようになる。根本様式であり遮蔽された「気分」から強い衝動とともに裂開し現われた一つの気分は、その人のその時の在り方を規定するほどに重要なものではあるが、一つの出来事であるからこそ、対象化し言葉にすることができる。だからこそ、「初めての言葉」となり得たのである。

では、彼にとっての「うきうき」という気分は、どのように現われたのであろうか。他の気分ではない、他ならぬ「うきうき」という気分は、彼自身が作ったものなのであろうか、あるいは周りがそうさせたものなのであろうか。以下、この点に注目して考察を進めてみたい。

(2) 内的でもあり外的でもある気分

先述したように、この日の関わり場面にはいつもより多くの人が入り、ジュンくんは、多くの声と拍手と賞賛に囲まれていた。このことにより、「うきうき」と称されるような気分が発生しやすい場となり、それにより生じた気分を自身の気分として生きていたと考えることができる。もしそうだとするならば、ある場により作られていた気分を、彼が受け身的に一方的に受け入れていたということになる。

しかし、関わり場面において、彼は、一方の当事者であり、その場を作る担い手でもあった。いつもとは異なるその日の人の多さ、声の多さ、笑いの多さ、声かけの多さなどを感じながら、彼は様々なことを行った。それを受けて、その場にいる人たちはさらなる反応をし、これらのことが繰り返されてその日の関わりは進んでいった。このように考えてくると、彼は、外から一方的に与えられた気分を生きていたわけではなく、また、もともと生きていた内的な気分をそのままに生きていたわけでもないと考えられるようになる。

「気分」とは「なかば客観的、なかば主観的」であるというハイデッガーの言葉は、このようなことであると考えられる。つまり、関わり場面では、いつもとは異なる場の作る気分をうけいれ、かつ、その気分を生きながら様々な行動をおこすことにより、双方向的に作られた一つの気分を生きていた。そうして生きられた気分が、「うきうき」だったのである。

では、「うきうき」という気分は、常とは全く異

なるがゆえに、強い衝動を伴い裂開して現われてきたのであろうか。筆者はそのようには考えない。筆者と彼との関わり場面は、彼が「楽しい」（「うきうき」とまで称することはできないとしても）気分でいられるように心がけつつ行われ、実際に彼は「楽しい」気分で関わり場面を生きることが概ねできていたと、彼の表情や様子などから筆者は判断することができていた。では、「うきうき」という気分は、なぜ強い衝動を伴い裂開し現われ、彼の「初めての言葉」となったのであろうか。彼と筆者がこの日の関わり場面までに積み重ねてきたものに注目しつつ、さらに考察を進めてみたい。

(3) 関わり場面での積み重ねてきたもの

この日の関わり場面に至るまで、ジュンくんが少なくとも楽しい気分でその場を生きることができるよう、筆者は心がけてきた。なぜならば、彼の気分が崩れると、関わり自体が成立しなくなるからである（注8）。

彼が良い気分で関わり場面を身置くことができるような場を作ることを、筆者は大事にしていた。関わり場面にいる人たちもそういう場を作るよう心がけていた。具体的には、彼が懸命に頑張る姿を好意的に見守り、彼が何かを成し得た時には拍手し賞賛の声を送り、彼の喜びを共に喜んでいた。このようにして行われる関わり場面を、彼自身も好ましいと感じていたと筆者は考えていた。だからこそ彼は懸命に課題に取り組み、そのことがその場にいる人の共感と賞賛を呼び、さらなる場を作ることにつながっていたのである。

われわれはメルロー＝ポンティの思索から、言語によるコミュニケーションが生まれる時にはその原理となるものが既にあること、コミュニケーションが成功した言葉が積み重ねられていくこと、さらに、共通の基盤であるところの言語体系が作り上げられ、そこでは、能動と受動が、主体と客体が未分化となるほどの侵蝕の中でコミュニケーションが成立するということを学んだ。ここでいうところの、「コミュニケーションの原理」とは、あるいは、共通の「感覚的世界」とはどのようなものであるのかを改めて考えてみたい。

原初的なコミュニケーションが可能となるには、互いに共通の「感覚的世界」を生きていなければな

らない。確かに、互いに感覚的に全く重なることのない世界を生きていると仮定したならば、コミュニケーションが成立することは困難であろう。彼が「うきうき」という「初めての言葉」を語った時、関わりの場面を生きている人たちは、共通の「感覚的世界」を生きることができていたと考えることができる。なぜならば、その場にいた全ての人が、「うきうき」という言葉の意味を知ることができ、彼の言葉であることを確信し納得することができていたからである。

このことが可能となった重要な理由の一つとして、互いに共通の「感覚的世界」を、さらには共通の言語体系をもっていたことが挙げられる。しかし、筆者はここで、「うきうき」が「初めての言葉」として語られたことの意味について改めて考えてみたい。彼自身を含め、彼との関わりの場面を生きてきた人たちは、「うきうき」と称されるような、楽しい気分を生じさせる場を作るよう努め、実際にそのことを達成し積み重ねてきた。その場こそが互いの基盤となる共通の「感覚的世界」を作ってきたのである。さらに言うならば、この場は同じ一つの「大地」ともいふべき場から成り立ち、この場からあらゆる経験が可能となり、根本的な「気分」が生きられ、そこから「うきうき」という気分が、強い衝動とともに裂開して現われ、それが言葉として対象化されたのである。

以上のように考えてくると、彼が、「初めての言葉」として「うきうき」と語ったことが必然であると考えられるようになる。「うきうき」という言葉は、彼だからこそ語ることができた言葉であり、また、彼と筆者との関わりの場面を積み重ねてきたからこそ語ることができた言葉である。まさに、共通の基盤をもっていたからこそ、語られた言葉なのである。関わりの場面の中で、関わり手だけではなく、その場にいた人たち全てが大事にし積み重ねてきたものが共通の基盤となり、そこから「初めての言葉」が生まれ語られたと考えるべきであろう。

一つの気分が生きられた時、その気分は外から押しつけられたものではなく、自分だけで作ったものでもない。外的なものとの内的なものが双方向的に働きかけあって、根本様式としての「気分」から強い衝動をもって裂開し現われてきた気分が「初めての言葉」となった。その日の場面だけでなく、関わり

の歴史の中でともに大事にしてきたものが、その後の彼の世界を変えるであろう「初めての言葉」になり得たと認識すべきであると筆者は考える。

以上、ジュンくんとの関わりの場面の中で、彼が語った「初めての言葉」について考察を重ねてきた。彼の「初めての言葉」について、このように考察することにより、彼との関わりの場面でわれわれが大事にしてきたことを改めて振り返ることができるようになる。関わりの場面の中で何を大事にすべきか、何を積み重ねるべきかを明確にするために学ぶことは、関わり手であろうとする人間にとって極めて重要なことである。それらをもとにして共通の基盤が作られ、そこから言葉が語られるからである。彼だからこそ語ることができた「うきうき」という言葉の意味を深く考えていくことにより、関わりの場面の中で大事にすべきことに気づき、暗黙のうちに当たり前のようにしていることの重要性を改めて考えることができるようになる。筆者は考える。

さらに、本論文において彼との関わりの場面で大事にしていたことを、「初めての言葉」を通して改めて考えたことにより、他の事例においても大事にしつつ積み重ねてきたことに気づき、共通の基盤となっているものに改めて目を向け深く考えることができるようになる。関わりの相手となる障害の重い方たちが、筆者と出会う前に大事にしてきたことは各々異なるものであるかもしれない、これから大事にしていくであろうことも各々異なるものになるとも考えられる。しかし、各々の事例において、普遍的に成立する一つの視点をもつことは、障害の重い人たちのよき関わり手であろうとするわれわれにとって極めて重要なことであり、一つの事例に深く学ぶことは、今後も課題となり続けることであると筆者は考えるのである。

注

1 ジュンくんは、「うきうき」という「初めての言葉」をペンで書くことにより表現した。彼はこの後も、現在に至るまで、数多くの言葉をペンで書くことにより表現し続けている。本論文では、声を出して「語る」ことはしていないが、彼が言葉を書くことを彼の「語り」ととらえ、書かれた言葉を彼が「語った」言葉とみなすこととする。

2 筆者と出会った時のジュンくんの様子の記述、彼の学習の過程、ならびに、彼が、「うきうき」という「初めての言葉」を語った時の様子の記述は、下記の拙論に詳述した。この部分の記述は、下記の拙論と一部重複する。

遠藤司2011「1つのものとの関係から言葉の発生に至るまでの過程—ある一人の重障児との関わりから学んだこと—」『駒澤大学教育学研究論集第27号』pp.23-61所収

3 「メルロー＝ポンティ」の日本語表記については、「メルロー＝ポンティ」とあらわしたり、「メルロ＝ポンティ」とあらわしたりするなど、必ずしも統一されていない。本論文では、『知覚の現象学』の日本語訳にしたがい、「メルロー＝ポンティ」という表記に統一することとする。

4 「ハイデッガー」の日本語表記については、「ハイデッガー」とあらわしたり、「ハイデガー」とあらわしたりするなど、必ずしも統一されていない。本論文では、『形而上学の根本諸概念』の日本語訳にしたがい、「ハイデッガー」という表記に統一することとする。

5 メルロー＝ポンティの言語論について、筆者は下記の拙論において詳述した。この部分の記述は下記の拙論と一部重複する。

遠藤司2015「言葉を「語る」ことに関する一考察—一人の重度・重複障害者との関わりから学ぶ—」『学ぶと教えるの現象学研究十六』pp.1-14所収

6 この「積み重ね」を、メルロー＝ポンティは、著書『知覚の現象学』の中で、「沈殿」と称した。「あらゆる表現操作のうちひとり言葉だけが、沈殿作用をおこして一つの相互主観的な獲得物を構成することができる」（メルロー＝ポンティ、1967、311）。

7 フッサール、E. 1980「自然の空間性の現象学的起源に関する基礎研究—コペルニクス説の転覆」（新田義弘、村田純一訳）木田元、滝浦静雄、立松弘孝、新田義弘編『講座・現象学3 現象学と現代思想』弘文堂 pp.267-294所収

8 ジュンくんとの顔合わせ後の初回の関わりの中で、筆者の関わりが進め方の拙さから、彼は気分を崩し泣いてしまい、しばらくの時間、関わりの中で場面自体が成立しなかったことがあった。この

時、筆者は、彼が場の変化を鋭敏に感じることができ、それがよくない状態に置かれると彼の気分も崩れ、関わり自体が成立しなくなることを学んだ。以来筆者は、彼が楽しい気分であらうことを何よりも大事にしながら関わりを進めてきた。

引用文献

ハイデッガー、M. 1998『ハイデッガー全集第29/30巻 形而上学の根本諸概念』（川原栄峰、セヴェリン・ミュラー訳）創文社

メルロー＝ポンティ、M. 1967『知覚の現象学1』（竹内芳郎、小木貞孝訳）みすず書房

メルロ＝ポンティ、M. 1979a『世界の散文』（滝浦静雄、木田元訳）みすず書房

メルロ＝ポンティ、M. 1979b『言語と自然』（滝浦静雄、木田元訳）みすず書房

透明なものが色づくこと

—少年院で大人になることへの現象学的アプローチ—

From transparency to color

— A phenomenologically based approach to the schooling of adolescents in a reformatory —

小 澤 豊
Yutaka OZAWA

目 次

- 1 関心の所在
- 2 研究対象
- 3 研究倫理及び方法
- 4 今までの自分
- 5 20歳になる自分
- 6 これからの自分
- 7 総括

1 関心の所在

非行のあった少年は、保護処分として送致された少年院での生活をどのような思いで過ごしながら更生へと踏み出し、そして大人になっていくのだろうか。

本研究が目的とするのは、「非行少年」と言われる彼らの、「非行」に着目した場合での立ち直りの過程と、そして「少年」に着目した場合での、20歳の誕生日を迎え大人への移行する過程とが、彼ら自身においてどのように関連付けられているのかを具体的に描き出すことである。

近年、公職選挙法が改正され、選挙権年齢が20歳から18歳へと引き下げられ、また、民法も改正され、成年年齢も18歳まで引き下げられた。こうした動きの中で、少年法の適用範囲とする「少年」の上限年齢についても従前の20歳未満からどこまで引き下げるかが法制審議会において議論されている（平成31年1月現在）。

犯罪や非行に対する我が国の現行法制度では、基本的には刑法や刑事訴訟法で定める司法手続が執られるが、本人が20歳未満であれば、刑事手続の中で特別法である「少年法」に基づく手続が優先される。そして、審判に付された非行少年のうち特に教育や社会復帰支援が必要である者については、矯正施設である少年院に送致される仕組みとなっている。

少年法における「少年」の適用範囲については、刑事処分可能年齢の引下げ（16歳以上から14歳以上

へ）や少年院送致可能年齢の引下げ（14歳以上からおおむね12歳以上へ）といったように、過去に部分的に変更されてきた経緯があるが、これまでの変更と今回の議論との大きな違いは、適用する年齢の上限それ自体が議論されているところにある。上述した公職選挙法及び民法改正に続くこの議論は、少年非行の深刻化に対処するための処置といったレベルでの議論に留まるものではなく、まさに「成長過程にある若年者をいかに取り扱うべきか」という大きな問題¹⁾として取り扱われており、今後の議論が注目されている。

このように、「少年」の適用範囲が議論される今日状況において本研究の目的を設定した背景には、改めて、当事者である非行少年が現行の取扱いをどのように意味づけているのかに身を置いた考察が必要であるとする実務家としての筆者の思いがある。

なお、本論文はあくまで筆者の私論であり、少年院を所管する法務省矯正局の見解によるものではないことをお断りしておく。

2 研究対象

筆者が本研究に着手した背景には、少年院において低調な生活にあった少年がある日を境に前向きになるのを目の当たりにしてきた実務家としての経験がある。

低調さの原因には、少年院に送致されたことその

ものへの不安や不満、また、自身がしてしまった非行への後悔が大きいのが通例だが、そうしたこれまでの出来事に加えて、社会復帰後の就学・就業先について見通しが全く立っていない場合には問題は一層根深いものとなる。

一方、そうした状況にあっても多くの少年が落ち着きのある生活に移行していく背景には、少年院での生活に次第に慣れ、そこで行われる教育や社会復帰支援を通じて指導職員との心的交流を深め、非行をしてきたこれまでの自分を振り返り、また、更生に向けた社会生活を送るための準備期間として少年院生活を位置付けることができるようになることが挙げられる。また、他の少年らとの集団生活を通じて適切な距離を保ちつつ自分自身の感情や意見を表現することができるようになっていくことが大きいとの調査結果もある²⁾。

少年と大人の、いわば端境期にある者を対象とした当事者研究を行うに当たっては、できる限り20歳に近い者であること、そして大人に近い年齢であるからこそその課題を抱え、悩みながらもその課題を解決しようとしている者を対象とした。

本研究の対象としたP君（仮名）は、19歳半年頃に、家庭裁断所での審判を初めて受け、少年院送致決定を受けた男子少年である。非行事実のほか、家庭環境、社会生活上の課題等を考慮され、P君は収容期間をおおむね20週間とする、短期間の教育課程を有するある地方の少年院に送致された。その結果、偶然なことだが、P君は少年院を出院する時期と、20歳を迎える誕生日がほぼ一致することになったのである。

入院してからのP君は、その体格、風貌からして明らかに大人の雰囲気醸し出していたが、当時10代半ばを中心とする他の少年らとの集団生活にはなかなか感じることも多い様子でもあった。

そんなある日、P君は日記にこう記した。

最近学歴というものが欲しくて、今までの自分と葛藤している自分がいました。でも今日の面会で自然と答えが決まったような気がしました。仕事を今までどおり頑張ると言う方でした。（中略）多分、自分が今から学歴が欲しいと言ったり、何かしたいことを探すためにこれをしたと言え、親は迷わず力を貸してくれると思います。

だからこそ、自分は自立したいと思いました。自分が来年で成人になるというのも大きな理由です。（中略）技術を学ぶだけでなく、その技術を使用する資格や経営、法律について学びたいと思いました。学歴に匹敵するくらいの自信を身に付けたいです。

（個人の特定を避けるため、文意を損なうことがない程度に表現を変えた。）

少年院を出院した後の仕事や生活について、保護者と面会の場でじっくりと話すことができた、そんな日の夜に書いた日記の中で、P君は将来設計を決めるまでに、いわゆる学歴コンプレックスを抱えてきたことを明かし、また、決断までの過程には20歳を迎えることが大きな要因にあったことを、筆者を含めて少年院の職員に伝えてくれた。

日記を通じての彼の告白に触れ、非行のあった少年らが大人になっていく変容過程の本質的なものを感じた筆者は、当の本人から聴くべく本研究に着手したのである。

3 研究倫理及び方法

(1) 研究倫理

P君とその保護者に対し、少年院での生活を通じて思い出深かった出来事や成長のきっかけとなった出来事を聞き取ることを目的として研究の趣旨を伝えて同意を求め、両名から書面で承諾を得た上で、部内での研究倫理基準に合致していることを確認した後、本研究に着手した。

(2) 研究方法

少年院入院後12週目、16週目そして出院の1週間前に当たる19週目にP君に対してそれぞれ20分から40分時間程度のインタビューを計3回行った。

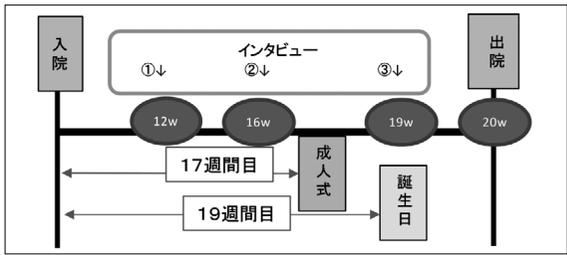


図1 インタビュー・スケジュール

インタビュー内容はすべて録音し後日トランスクリプトにし、現象学的アプローチにより分析した。分析に当たっては、マックス・ヴァン＝マーネンの提唱する、解釈学的現象学的研究に関する6つの基本³⁾を中心に据えた。

現象学的アプローチを採用した理由は2つある。

1つ目には、対象者(本研究では「20歳を間近に迎えた少年院在院者であるP君」)に固有の生きられた経験を記述し、理解することをねらいとしていることであり、そして2つ目には、その経験の理解に当たっては時間の流れや少年院という独特な空間についての全体的な把握が必要であり、現象学的アプローチがそのために適切な方法であるためである。

トランスクリプトからの引用部分の末尾に〈3〉といったように示した数字は原稿のページ番号を指し、1回目のインタビューは〈①3〉(「1回目のインタビューの3ページ目」であることを指す)、2回目のインタビューは〈②10〉のように表記した。

なお、1回目分のトランスクリプトは全5ページ、2回目は25ページ、そして3回目は10ページであった。

4 今までの自分

(1) 職場に戻る

筆者がP君に初めてインタビューを行った12週目は教育計画の中盤に差し掛かった頃であり、また、P君に関する出来事に注目した場合には、保護者との面会の数日後、元の職場の上司宛てに復職を願い出る手紙を出し、それを承諾する来信が届いたという出来事があった直後であった。インタビューは、その手紙についての話題から始まる。

以下、筆者の発言部分を「小」、P君の発言部分を「P」と示す。

小：仕事については、前の職場に戻る…。

P：とりあえず、はあ。

小：戻してもらえ感じなの。

P：はい。あのう、返信が来まして。

小：仕事って、どういうことをしているの？

P：一応、鳶っていう仕事なんですけど。足場とかマンションの工事とか。

小：もう勘弁、ではなくて、もう1回仕事をさせてほしいという…。

P：はい。

小：それって、仕事の内容？それとも一緒に誰かと仕事ができること？どういった感じのことが君を引き付けるのかな。

P：(間があって)あ、自分がってことですか？

小：そうそう。

P：仕事ですね。

〈①1〉

少年院での生活を励まし、また、共に仕事することを心待ちにしているとの元職場の上司からの返事は、P君にとって喜ばしい情報であったはずである。だが、インタビューの中でそのことを「前の職場」や「戻してもらおう」といった言い回しを用いて問いかけた筆者に対し、P君は「とりあえず」、「あのう」、「自分がってことですか?」といったように、どこか腑に落ちていないような応じ方をしている。特に「自分がってことですか?」に至っては、1対1でのインタビュー場面としてはかなり違和感のある応じ方であろう。ちぐはぐなやりとりは他の部分にも見られる。

小：職場に戻るってというか、職場に戻してもらえるって感じだよね。同じような質問になってしまうかもしれないけれど、どこに喜びを感じるの？

P：戻してもらおうことに対してですか？

小：まあ、もう1回職場に戻れて。嬉しかったと思うんだ、手紙が来た時に。

P：そうですね。まず第一には、今の職場には3年くらい通っているんで、基本、好きに仕事をさせてくれるんですよ。

〈①3〉

元の職場に復職することを筆者は「職場に戻る」と表現し、職場に戻ることの嬉しさを聞き出すべく質問したのだが、P君はこれに応じずに、自身が過去にどれだけ仕事を任せてもらっていたかを説明しており、両者に微妙な食い違いが生じている。

この部分だけでは憶測の域を出ないが、このインタビューから1か月ほどが経過した、入院から16週目に当たる2回目のインタビュー中、今度は「元の職場に戻る」ことを「再就職」に言い換えた上で再び話題にした筆者に対して、P君は次のように応じる。

小：同じことをやっても「戻る」だったり「再び」だったり、意味が違うみたいなの。

P：むしろ相手は同じかもしれないけれど、自分は違うのかもしれないですね。

小：感じが変わっているかもしれないよね。

P：でも、戻っていないにしても今までのも大事にしたいです。自分の中にたまってきたものだと思うんです。それを切り捨ててしまえば、新しい方に行くにしても、スタートする位置が違うと思うんですよ。 (②17)

ここには遠慮がちではあるが、しかし「戻る」という言い回しをはっきりと自分から遠ざけようとしているP君の思いが表れている。

少年院で自分を見つめ直し、これからの自分の在り方を一から考えていく立場にあるP君と、元の職場で雇用されることを一般的な意味で「元の職場に戻る」と表現した職員 (= 大人) の立場にある筆者との間のずれが際立つ箇所である。

今のP君にとって「今までの自分」とは、「今の自分」とは明確に区分けされているが、過去 (過ぎ去ってしまったもの) というよりは、今の自分に沈殿し今の自分の一部を意味づけているようである。さらにそれはこれから先に「新しい方」へと向かうことになる「今の自分」の枠組のようなものとなっているようである。

(2) 恥ずかしさを受け入れる

インタビューを通じて、P君は少年院での生活を時間と場所それぞれで説明する際、独特な2つのフレーズを用いていた。

それは、仕事が決まるまでの時期を「悩んでいた時期」、以降を「新しい方」と語っていたこと、そして場所についてはP君が一度も「少年院」とは語らず、代えて「こういうところ」、「ここ」、「こんなところ」と語り続けていたことである。彼が一度も「少年院」という表現を用いなかったことについては、次章で詳述することとし、ここでは時間軸に当たる「悩んでいた時期」について検討する。

小：前に日記で「学歴が中卒」だって…。

P：あ、はい。悩んでいた時期です…。

小：自分でも心当たりがあったんだね。

P：普段社会にいて仕事をしていると、内心想っていても考えるようなことはしなかったと思うんですよ。「俺はこれでいいんだな」、「このままで俺はいいや」みたいな感じで。でも、こういうところに入ると、社会にいる時よりも考える時間は増えますし、自分で言うのも何ですけど、質もちょっとは上がっていると思うんです。その中で、その、見て見ぬふりしてきた、その、自分の学歴を気にしているところなのかなって。

小：気にはなっていたんだよ。

P：その時期は、やっぱり悩みましたね。内心、やっぱり「中卒恥ずかしい。」って思う自分がいたんだなって。

小：あ、「ちゃんといたんだな」って。

P：はい。やっぱりどっかにいたんだなって。

(①4)

「新しい方」へ移行したと語るP君は、少年院での生活を送る中で、社会で日常生活を送る中では深く考えずに済ませてきた「学歴が中卒であること」に向き合い、恥ずかしく感じた時期があったのだという。

少年院はプライバシーが守られる空間であって、本人が話すことがなければ他の少年に学歴を知られることはなく、中卒であることを周囲に知られるという意味での恥ずかしさはない⁴⁾。

ここでP君が語るのは、誰かに知られたことや知られているのではないかとの気恥ずかしさではなく、社会で生活していた頃には気にしないこととしてきた「学歴を気にする自分」を再発見した結果、内面に生じた思いである。その思いは少年院での生活を通じて培ってきた向上心がもたらした、いわば副産物のような感情であるが、その一方で20歳を間近にしたP君にとってはすぐにどうこうできるものでもないこととして感じられているようである。

こうした「内面に封じ込めてきた自分」は、自身の非行について語る他の部分でも登場する。P君は、少年院に送致されることになった本件非行を振り返る別の箇所で、「(事件当時)『こんなことをしちゃだめだ』っていう自分はいたんですよ。(③7)」とも語っている。社会から切り離され、初めて少年院で過ごす時間の中で、P君は「学歴を恥ず

かしく思う自分」や「非行を止めようとしてくれた自分」が今の自分の内にいたことに改めて気づいたことが「新しい方」への移行には大きかったと語っている。

P君という非行少年の語りを通じて、少年院での生活そのものが、自己理解や非行の振返りに少なからず影響していたことが窺われる。

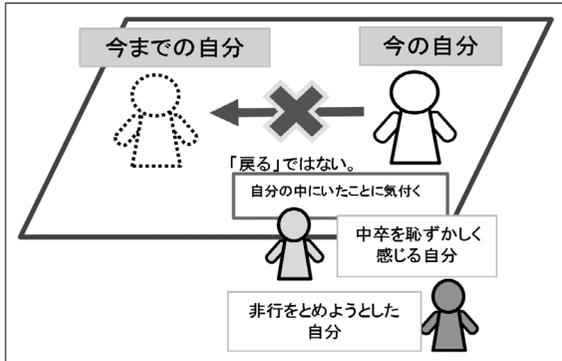


図2 「今までの自分」との関係

5 20歳になる自分

(1) 成人式を断る

学歴を恥ずかしく感じる自分がいたことに改めて気づき、それを大切にしながら、P君は悩んでいた時期から新しい方へと歩みを進めていく。入院して16週目に行った2回目のインタビューの直前で、その移行に当たり外的な要因となる出来事があった。

その少年院では例年、地域の教育機関や民間協力者の方々を招き施設内で成人式を開催していた。その年のたった一人の対象者であったP君を行事企画担当の教官が個別に呼び、成人式を企画していること、そして少年院からP君の保護者にも参列を依頼する予定であることを伝えたのだが、P君から聞かれたのは、成人式を開催してほしくないとの強い申入れであった。その他の事情も考慮した結果、当日は式典形式ではなく茶話会形式で内輪で新成人を祝う会が催されることになった。職員らから暖かいメッセージをもらい、会場には嬉しそうなP君の姿があった。

当時、成人式の式典を嫌がった理由をはっきりとは言うことのなかったP君であったが、2回目、3回目のインタビューの中でその思いを語っている。これが先ほどの「学歴を恥ずかしく感じる自分」の

受容と次の時期への移行に関連づけられているようである。

小：成人式をあまりやりたくないという話を聞いたんだけど。何かあったの。

P：ここではちょっとやりたくないっていうのがありましたね。

小：少年院の先生たちのイメージでは、成人式社会でやるじゃないですか。外には出してあげられないから埋めてあげたいという。

P：むしろ、そういう気持ちがたぶん全部だと思うんですけど、どうしても、何か。

(中略)

小：年を知られるっていうのが嫌なの？それとも祝われるのが嫌なの？

P：祝われるっていうのは別に。その日の朝に先生から「おめでとう」って言われると嬉しかったんで。(少し考えて) 恥ずかしいっていう気持ちが強かったんです。(また少し考えて) なんか、20歳って知られるのが恥ずかしいんじゃないって、20歳になったのにこんなところにいるんだ、とか、成人になってこんなところにいるんだ、みたいな。

小：ああ、少年院。やっぱり「少年」っていうのは違うって感じがあるのかな。

P：違う、違うんじゃないですかねえ。

小：少年院なのに、成人かあ。そういうのって意識したことありますか？

P：最近だと、常にしています。

〈②5〉

20歳になることを成人式場で参列者に知られることに恥ずかしさを感じるというよりは、成人式場で盛大に祝われるほどに、かえって、20歳なのに少年院にいることの恥ずかしさを痛感するのだという。

当時、P君が感じていたとするこの思いは、前章で示した「中卒であることの恥ずかしさ」と同様、誰かに知られることで生じる一般的な感情というよりは、この現状にある自分に対して抱く情けなさや、けれども今更どうしようもないとの無力さであり、本インタビュー全体を通して少しずつ形を変えながらも登場している。

P君のこうした状況や心情を『いたたまれなさ』と表現し、図にしたものが次のとおりである。

20歳の誕生日を迎えた後に行われた3回目のイン

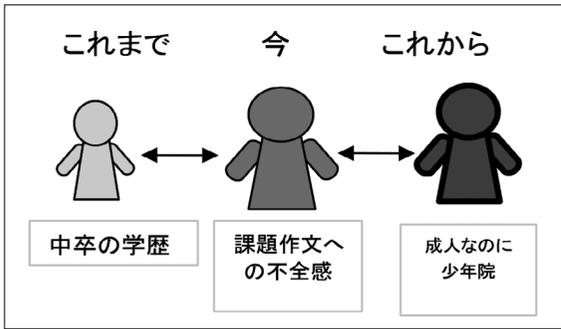


図3 「いたたまれなさ」の構造

タビューの中で、P君は社会で生活していれば、たばこを買う時などに身分証明書を提示するといった、20歳であることの証明を求められる場面もあるが、少年院ではそういった機会がそもそもないことを例に挙げ、「20歳なんだなあ実感がないのが正直なところなんで (③2)」とも語っている。

『少年院』という名のとおり、少年院での生活において、20歳であることを自覚させる場や機会は、先の成人式といった行事のほかは非常に限られている。P君の抱える「いたたまれなさ」は、少年法の制度では起こりうることであるが⁵⁾、それは保護処分を計画的かつ効果的に行うための制度であって、20歳を迎えたことを理由に他の少年との関わりを断絶したり、特別な処遇を行うようなことはしないのが通例である。

インタビュー全般において、P君が「少年院」に代えて「ここ」や「こういうところ」と語っているのは、自分自身が収容され生活しているこの場を「少年」という言葉を用いて語りたくないとの思いの表れと推測される。

前章において、P君は「今までの自分」に戻ることが断ち、新しい方へ進み出していることが分かった。しかし、その一方で、ここでは前に進もうとすればするほど、「学歴が中卒である」というこれまでの後悔や、「20歳になるのに少年院にいること」という今の状況への無力さをいたたまれなさとして強く感じるようになるP君の姿が見えてきた。

(2) 担任教官に相談する

少年院での生活は他の少年との集団生活を基本とし、「寮」と呼ばれる集団に5、6名ほどの教官が担任として配属される。

P君は当時の思いを担任教官に相談したという。

小：面接では先生に話したの？
 P：はい。
 小：そうだったんだ。いろんな先生に？
 P：3、4人の先生には「こう思っているんですよね。」みたいなことを話したんです。
 小：こういうのってSOSではないよね。
 P：そうですね。「助けて！」っていうよりは、高校行かのために勉強教えてとか、自分からしたら、その「恥づかしい」って思っているのを解決するためにはどういう方法があるんですかっていう…。
 小：質問…
 P：そうです。逆に「なんかないですか。」みたいな。「『今までの自分でいいや』っていうようなことはないですか」みたいな。
 (①4)

20歳を目の前にし、また、元の職場での雇用が決まっている状況で、P君は、例えば、少年院でも受験可能である高等学校卒業程度認定試験を受検してみるといった、中学校卒業の学歴を埋め合わせる直接的な手立てを模索するようなことはしない。彼にとって目下の課題なのは、そうした埋め合わせではなく、内面に抱えた「いたたまれなさ」との向き合い方の方である。

この語りの箇所では「みたいな」、「っていうことないですか」が多用されており、P君は「今までの自分でいいや」と言いつつも、直後には冗談であるかのようにそれを打ち消している。もうすぐ20歳になるからこそ生じたこの悩みをかわして見せようとするが、実のところその余裕のない、そんな心情がP君の語りには見て取れる。

「普通の日常を過ごしていると、内心想っていても考えるようなことはしなかったと思うんですよ。俺はこれでいいんだな、とか、このまんまで俺はいいや、みたいな感じで。(①3)」といったように、普段の社会生活の文脈で読めば、【今までの自分のままでいいや】は、将来への諦めを含意していることが多いが、少年院生活を送る19歳のP君の文脈では、目指す先にある安寧な生活へと意味が反転している。

先に「いたたまれなさ」としてまとめたこうした

思いに対して、少年院で過ごす時間の中でP君が見つけた独特な解決の仕方が表れているのが次の部分である。

小：「悩んだ時期ですよ」って言ってくれていたけど、ちょっと、くぐって、向こう側に言った感じなの？今は。

P：もう、色々あったんですよ。この仕事で貫いていきかけは、親が面会に来てくれたことだったり。あとはやっぱり、学歴と学力は違うじゃないですか。

小：はいはい。

P：学力って、算数とかじゃなくて、例えば会社をおこすのであれば法律の勉強とか、難しいこといっぱいあると思うんですよ。その学力を身に付けていけばいいのかなと思うんですよ。

小：学力。

P：自分、通信教育を受けているじゃないですか。あれも学力に入るじゃないですか。見方によっては。知識としての。そういうのを学んでいけば学力とかは別かなって。あとは仕事で色んな資格ととるとか。色んな方法はあ
るなって。

小：そうかあ。

P：「高卒とれるよ、大卒とれるよ。」って」言われれば、「え！」ってなる、そんな気持ちはありますけど、今のまんまで、今の自分にプラスをして、前の自分よりおっきくなる方法は見つけたんで、だから迷いは少なくなった。結果的には、今は。 (①5)

寮担任の教官らに「学歴を恥ずかしく感じる自分のこと」を相談し、助言を求めながらP君として行き着いた先が、「学歴は中卒。けれども学力は別」と整理し、学歴にこだわることから離れ、これから先の目的を、学力を伸ばすために知識を身に付けることであった。

「『今までの自分でいいや』っていうようなことはないですか」との現状維持でもよしとする語りから、「今のまんまで、今の自分にプラスをして、前の自分よりおっきくなる方法は見つけた」という語りへの移行には、「今」を折り返し地点として未来に向けて進み出そうとするP君の思いが窺われる。

ここにおいてP君は、気持ちの切り替えによって冒頭に示した日記にある「学歴に匹敵するくらいの自信」を持つことができたようである。

(3) 担任教官に励まされる

「これまでの学歴への恥ずかしさ」が「これからの学力の習得」に切り替わる転機は何だったのだろうか。

これが転機であると断定できるほどのエピソードではないものの、担任教官からの指導全般に対して後ろ向きだった当時から今の心境に至るまでの間には、P君は当時の寮主任であったY教官から言われた一言が大きかったと語る。

当時の後ろ向きだった態度の背景には、少年というには精神的にも大人に近いP君の年齢があったようである。具体的には、担任教官から提出するよう指示された課題作文、それは自己理解を深め、非行についての振り返りを促すためのものなのだが、その課題に取り組むことそのものに対する不甲斐なさや取り組んだ後の不全感が日に日に増してきたのだという。

小：(課題作文に取り組む中で)先生から求められて、実際できなくて悔しかったというようなことはあった？

P：形に出る部分で答えを求められるんじゃないんですよ。ただ、例えば個室で先生と自分の考えについて話したりすると、なんて言うんですかねえ、求められていることが、あっち、あっ、先生が求めていることと自分が提示したことが違うなって、言われたりしたら「いや、こっちだってそれなりにやったのに」みたいなことで。なんて言うんですかね、形に見える答えとかより、何か、100%答えがないものとか、善悪がつけられないものであるとか、答えが一つじゃないものってあると思うんですよ。そういうのをすごく求められているような気がして。なんか、哲学的な部分になると思うんですけど。 (②7)

慌てて訂正するも、当時を思い出しながら語るP君は、自分自身を「こっち」、担任教官を含めた職員を「あっち」と、対立的な言い回しで表現している。そもそも自己理解に終わりはなく、また、非行の

振り返りには無限ループのような構造があるからなのだが⁶⁾、精神的にも成熟しつつあるP君には、担任教官が求めている（とP君が思い込んでいる）ことを

- ①答えがないもの
- ②善悪がつけられないもの
- ③答えが一つじゃないもの

と極限的にとらえ、ある程度考えた上で諦めてしまうこと、安易に受け流すことをせずに、ただ延々と課題に向き合わなければならない状況に自らを追い込んでいた。

この状況は、これまで示してきた「学歴が中卒であること」そして「20歳なのに少年院にいること」と同様の「いたたまれなさ」としてインタビュー全体に通底している。

そんな彼の様子を気に留めたのであろうY教官とのやりとりが次に続く。

小：先生がP君に色々やってくることの重たさっていうのが今、重たくなってきたっていうのは何だったのかなって。それは君の中の切り抜け方の何か本質的なところじゃなかったって気がするんだけど。

P：きっかけはありましたね。Y先生と話したのはすごいきっかけだったんです。変な言い方ももしれないんですけど、ここまで自分を評価してくれているのかって。

小：そうなんだあ。

P：そういう、話は違うんですけど、違う風な、違うとらえ方をするとそういう風に聞こえてくる話だったんです。

小：何か具体的な話だったの？

P：具体的な話はしなかったんですけど、ただやっぱり、「君ならできるだろ。一歩先を考えられるんだから、求めるよ。」みたいな。そういうことを言ってもらえて。

なんか、自信を持てるようになって。楽になった。なんかそういうの言われなくて、あーだこーだ言われるのがすごい重たかったなって。ある意味先生たちの本音を聞いたなって。 〈⑫12〉

Y教官からの助言は、職員との間での対立関係、状況との関係にあっては堂々巡りになっていたP君

を渦中から引き上げる出来事となったようである。

特に「話は違うんですけど、違う風な、違うとらえ方をするとそういう風に聞こえてくる話」という独特な言い回しには、前述した「あっち（教官/大人）」と「こっち（P君/（少年））」といった二項対立の状況や、無限ループの中での混沌とした状況から抜け出した、開放的な捉え方が窺われ、その転換は、学歴に代えて学力の習得を目指し「色んな方法はあるなって（①5）」と切り替えたのと類似している。

一見、突き放しているようにも聞こえるY教官の助言がP君の中で冒頭に示した日記にある【学歴に匹敵するくらいの自信】を持つに至る転機となったようである。

Y教官との当時のやり取りを振り返るP君に、改めて少年院で20歳を迎えることについて問いかけたのが次の箇所である。

小：少年院だと少年だもんね。大人になるっていうのは矛盾していると感じるのかなあ。

P：でも、やることはみんなと一緒に、もう1ランク上くらいは望まれているんだらうな。

〈②5〉

ここでP君は、Y教官から受けた助言にある「一歩先」にも似た「1ランク上」という表現で、もうすぐ20歳なのに少年院にいる自分自身の複雑な立場を肯定的に表現することができている。

大人に近い年齢で少年院に入院したからこそ抱えることになった「いたたまれなさ」の思いを、少年院に入院したからこそ出会ったY教官からの助言をきっかけとして、解消することができたことが窺われる。

6 これからの自分

(1) 色濃くなる

前章で取り上げた「話は違うんですけど、違う風な、違うとらえ方をするとそういう風に聞こえてくる話（⑫12）」に示唆された視野の拡がりや、「やることはみんなと一緒に、もう1ランク上くらいは望まれているんだらうな（②5）」と担任教官からの期待の引受けといったように、P君は少年院での生活の中で着実な成長を遂げたようである。

出院を1週間後に控えた3回目のインタビューの場で、少年院で生活することの意味について問いかけた筆者に対しP君は次のように応じている。

小：(少年院に入院した) 意味はあったのかなって。きっかけってというのはあったのかな。
 P：入ったこと自体がきっかけだったかもしれないですね。
 小：「入ってよかった」って思うことができるようになった時期っていつ頃からなんだろうね。
 P：時期っていうよりは、自分の悪いところに気づき始めた時なのかもしれませんね。最初の頃は担任の先生に言われても思わないみたいな、そういうのが心の中であって、そういうのを素直に「確かにそういうものもあるなあ」って思うようになる。たぶんきっかけじゃないように思うんです。徐々に、徐々に生活しているうちに、何かやっているうちになんですよね。 (③9)

P君にとって、転機の訪れは具体的なきっかけというよりは「自分の悪いところへの気づき」にあるという。悩んでいた時期から新しい方へ移行する過程において、彼の語る「自分の悪いところへの気づき」は、少年院での生活を通じて「徐々に、徐々に」なされていくという。この「自分の悪いところ」には、少年院に送致される原因になった本件非行はもちろんのこと、これまで述べてきた、少年院生活や担任教官との関わりの中での自分の至らなさへの振り返りがこめられている。そして、これまで取り上げてきた「いたたまれなさ」はその一つとして挙げるができるだろう。

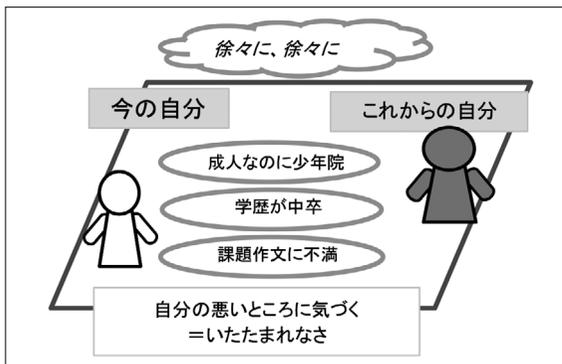


図4 「これからの自分」との関係

また、少年院での生活は社会で送る生活と比べても異なる時間が流れているという。

P：社会にいても今考えているようなことや気づいているようなことにいつかは気づいているのかもしれないですけど。それは絶対時間がかかったと思います。
 小：時間。
 P：なおかつ、将来の夢とは言わないですけど、こういう生活をしたとかを実現するためには、絶対、スタート地点から考えて今の方が早く行けるなどというのは、色んなことでこの半年間で遅れた分とかを考えても、絶対理想とするところには早くたどり着くような気がして。そのくらいこの期間は濃いです。
 小：そっか、そっか。
 P：短いけど、濃いです。社会にいれば濃くはないんです。薄くて。でも、色んなことはできるんで広くはなりますね。でもどっちかっていったら自分の今の理想を実現するためだったら、こっちの方がよかったのかなって思います。 (③4)

社会や家族から引き離された少年院での生活は、短期間の少年院でさえも20週間ほどに及ぶ。非行のあった少年たちはその時間を、更生に向けてそれぞれの道を見つけていくことに費やす。そのための時間として20週間を長いとみるか、短いとみるかは様々な見方があるだろうが、施設に収容された分だけ社会で過ごす時間が失われるという現実問題を考えれば、短いと結論づけることができるような時間ではないとみるのが一般的な向きだろう。

にもかかわらず、出院を間近にした当事者であるP君からすれば、少年院で過ごした時間はむしろ「短い」のだという。続けてP君は「濃い」の意味をこう語る。

小：それは目標の方も今の君に近づいてくれたのかなって。
 P：近づいたっていうよりは現実化されたってみたいに。
 小：現実化された。
 P：近づいたってなったら、今進んでいるみたいじゃないですか。今、スタート、ここを出て

すらいらないんで、スタート地点にも立っていない。そう思ったら色濃くなった。

小：色濃くなった。

P：理想としている生活だとか、こんなことしたいというのが色濃くなった気がします。近づいてはいらないんで。 (35)

元の職場での雇用が決まったこと、学歴に代えて学力を身に付けることにしたといったように、少年院にいる中でも出院後の将来設計を着実に具体化してきたP君であったが、本人によれば、少年院に入院中の身で社会生活のスタート地点にすら立てていない現状にあっては、こうなりたいという目標と現在の自分との距離のイメージを「近づいているか、遠ざかっているか」で表現することはできないと語る。そこで、遠近に代えて、今とこれからとのイメージを表現するのにP君が用いたのが「色濃くなった」という濃淡での表現なのであった。

(2) 透明なものが色づく

目標や理想の生活が見えてきたことを「色濃くなった」と表現したことについて、筆者はその言葉に込められた意味を質問する。

小：濃いっていうのは色とか濃度っていう感じ？果汁100パーセントとか、水色が青色になっていく感じとか。

P：(少考して) 透明なものが見えるようになったみたいな。

今まで、こうしている割には考えていなかったんですよ。こうしたいって言っても、そうするためには何が必要かとか、何をしなくちゃいけないだとか。なんかあったら頼れば

いいや、とか。そんなあほみたいな。

小：いやいやいや。

P：みたいな感じで。その時っていうのは見えないのと一緒ですよ。薄いみたいな。

小：見えていないっていうのはそんな感じ。

P：こうしたいっていう輪郭があるのかもしれないんですけど。輪郭はあるけど「あれ？これ何？」みたいな。 (35)

P君はこれまでの自分を「輪郭」や「透明なもの」だったとして、少年院での生活のイメージは、そうした輪郭だけのものや透明なものが次第に色づいていく過程なのだと言ってくれた。

だが、辞書的な意味での「輪郭」はあるものの外形をかたどる線を示すが、「あれ？これ何？」という語りからも分かるように、その輪郭で示そうとするもの自体が、明確にされてはいない。よって、ここで用いられている「輪郭」は語った本人にとっても漠然としたイメージでしかなく、自分自身を価値あるものへけん引するまでの内容は含まれていないようである。

一方、「透明なもの」という言葉は、前述した「目標や理想とする生活の色濃くなった」や、はたまた悩んでいた時期から抜け出ることになった「色んな方法があることへの気づいた」といった、「色づき」の初期段階を意味しており、単なる「輪郭」から一歩進んだ「透明なもの」という言葉には、Y教官がP君に助言した「一歩先」や、他の部分でP君が語った「1ランク上」と同様の、新しい方へと移行する可能性が示唆されているようである。

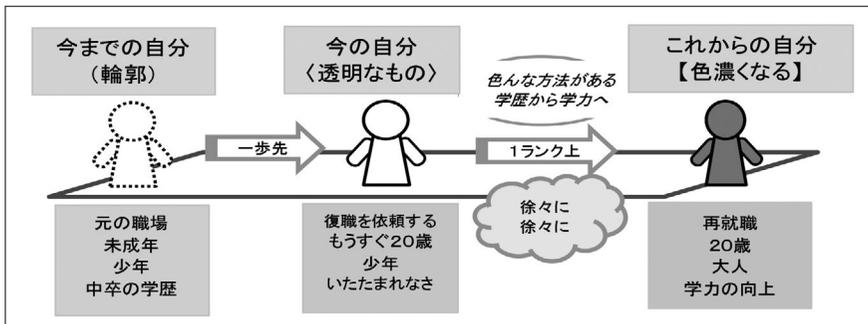


図5 少年院での経験の時間構造

7 総括

本研究では、20歳を間近にして少年院に送致された一人の非行少年が、そこでの生活を通じて、元の職場に再就職する進路を選択し、また、これまでの学歴に固執し思い悩むことから離れ、学力の向上を目指す形での更生の道を見出していく過程を、少年から大人への時間的経過に沿いながら明らかにしてきた。

時には企画していた成人式を拒絶したり、また、担任教官から出された課題に対し不満を抱く時期もあったが、担任教官らに自身の思いを相談し、中でもY教官から励ましに触発されながら、成長と更生の道のりを歩んできたP君の少年院生活は、周囲から見えるよりも平たんなものではなかったようである。

P君は、これまでの自分を「輪郭」、そして20歳を間近にして目標を見据えることができるようになった一方で、少年院に在院中であるがゆえに社会生活へのスタートラインに立てていない、そんな今の自分を「透明なもの」、さらにその先にある理想や目標に向かうことを「色濃くなる」と表現してくれた。

この表現は、少年から大人に移行する今を少年院で生活する人たちの生きられた経験の本質のある一つの側面を照らし出したものと言える。

注

- 1 法務省ホームページ上の「『若年者に対する刑事法制の在り方に関する勉強会』取りまとめ報告書」(<http://www.moj.go.jp/con-tent/001210649.pdf>) 第1の1を参照。
- 2 田中(2013)によると、2009年11月から12月の間に、47の少年院の入院者を対象とした大規模な質問紙調査を行った。在院期間の中間期と出院時期に二度行われた質問紙調査の結果、「現在の少年院の先生」は、出院時期にかけて信頼感のある他者として上昇し、また、自己表現に関する項目のうち「自分の思いどおりにならないと、かっとする」という感情は新入時期から維持されるものの、「かっとなると言葉づかいが乱暴になる」、「みんなの前に出て話をするのは楽しいと思う」の項目は大きく改善されるという。
- 3 マックス・ヴァン＝マーネン(2011)、59頁

4 当然のことであるが、中学卒の学歴そのものを恥ずべきものであるとの趣旨ではなく、P君にとっての意味づけを述べている点に留意すべきである。

5 少年院法第137条では、少年院の長は、少年(法令上が「保護処分在院者」という。)が在院中に20歳に達する場合には退院させなければならないが、保護処分決定から1年間を経過していない場合には、1年間に限り収容を継続することができるとしている。

これを「収容継続制度」といい、事実上、保護処分決定があった後、20歳を迎えた者についても少年院での保護処分の執行は想定されている。

6 遠藤(2014)は、非行の反省をしようすればするほどに、その足りなさに気づき反省を繰り返さざるをえない状況を「無限ループ」構造として説明している。

文献一覧

- 田中奈緒子ほか2013「質問紙調査からみた少年院」『少年院教育はどのように行われているか』矯正協会
- 津田雅也2016「わが国における少年の刑事処分の位置付けに関する議論—少年年齢の引き下げの是非をめぐる議論を契機として—」『罪と罰』日本刑事政策研究会 平成28年12月第54巻1号
- 遠藤野ゆり、大塚類2014『あたりまえを疑え！臨床教育学入門』新曜社
- マックス・ヴァン＝マーネン、2011『生きられた経験の探究』(村井尚子訳) ゆみる社
- ダレン・ラングドリッジ、2016『現象学的心理学への招待』(田中彰吾ほか訳) 新曜社

The transformation of a “troublesome” student

— A case study of a Community of Inquiry —

Taketo Tabata

A Table of Contents

1. The case of a ten-year-old boy called Noah
2. Who and What helped Noah’s development?
3. About p4cHI/M
4. The Case Study of p4cHI/M in Noah’s Class

1. The case of a ten-year-old boy called Noah

In May 2017, when I had visited a school as an adviser, I met a ten-year-old boy who could be called the “troublesome” child. The teachers informed me that he had been causing “problems” almost every day. I will call him here by the pseudonym, “Noah.”

Noah was short-tempered, used abusive language that caused students much distress, and sometimes even started fights with them. He was often made fun of by classmates which made him respond violently, flying into a temper. He also lacked the patience to study. He had the habit of saying “I cannot do it” or “it’s impossible for me,” stamping his feet in frustration. Sometimes he spoke ill of his father. For example, when his father took his video game away from him, Noah would say things like “you die, daddy!” at school the following day.

Outside of school, Noah also troubled neighborhood children and families. For example, he broke a video game at one of his neighbor’s houses, and he sometimes did not return video game software that he had borrowed. Although he was forbidden to go to a particular neighbor’s house, he went over anyway and opened the refrigerator without permission. Furthermore, his bad behavior caused arguments between his grandmother and the neighbors in the neighborhood.

Noah not only made trouble for other children and families, but he was also *troubled* by his family. When he was a 1st grade student, he saw his mother fell down suddenly and thought that his mother were dead. She was transported to the hospital and diagnosed with terminal cancer. After that day, his mother was in and out of the hospital and consequently, he did not have his mother’s love. Additionally, his father was a long-distance bus driver and was not at home a lot, so Noah was starved for his father’s affection too.

On behalf of his mother and father, Noah’s grandmother took care of him. However, his teachers worried that the relationship between Noah and his grandmother was not good. This was because he sometimes insulted her. For example, he would say things like “the only good thing about my grandma is the pension on which we live.” Even though Noah was rude to his grandmother, she and his father stood up for Noah when he caused trouble at school. His grandmother was also short-tempered and retorted aggressively to the neighbors who blamed her grandson. His grandmother and father usually claimed that Noah was not bad, but rather, the neighborhood children and the classmates were bad. Therefore, not only Noah, but also his family was isolated from the school and neighborhood community.

2. Who and What helped Noah’s development?

I think that this is not a solitary but a typical case of the “child who makes trouble and child troubled by his family” even if the behavior and background of such a “problematic” child may be different in each case. As far as I know, it is really difficult for educators to relieve such a troublesome child of his suffering and to support his/her development. In many cases, teachers cannot collaborate with concerned authorities, like a child’s doctor who is an expert on developmental disorders, a school therapist or a social worker. This is because parents usually do not accept any help. In Noah’s case, his teachers suspected that he had a developmental disorder, in particular, ADHD and Attachment disorder, but his father never agreed on a medical examination for him. Furthermore, his father and grandmother had never accepted the services of a social worker. Moreover, Noah had never accepted therapists and always just told them, “I’m OK. I have no problem.”

However, the efforts of the school’s teachers trying to solve Noah’s problems proved successful. He has been improving in his development since the 2017 school year. I asked the principal and vice-principal what made Noah change. They listed four points. First, a new, young homeroom teacher established a good rapport with Noah. The teacher spoke and listened to Noah with empathy every morning and gave him encouragement. Secondly, Noah and his father came to have more time together because his father’s job had shifted from long-distance to short-distance routes. Thirdly, the principal, vice-principal, and teachers made an effort to speak with Noah’s father more frequently, and Noah’s father also agreed to have more conversations with teachers. Sometimes Noah’s teachers visited his home and spoke with his father and grandmother. His father heard information about Noah’s daily life in school from his teachers and came to understand Noah, his classmates, and teachers more and more. That means, the teachers and Noah’s family were coming to establish a good community. Finally, a new inquiry-based learning method called philosophy for children Hawai’i and Miyagi style or “p4cHI/M” had been working very well for Noah and his classmates. The p4cHI/M provides a good window to see the personality of children and their relationships among teachers and classmates. It is also a good framework to de-construct and reconstruct relationships. This fourth element possibly contributing to the change in Noah and his classmates is relatively unknown to most of readers. Therefore, I will explain what is p4cHI/M and point out its therapeutic effects (cf.,Yos 2012; Tabata 2017).

3. About p4cHI/M

Philosophy for Children, in short “P4C,” created by Matthew Lipman in the 1970s at Montclair State University has spread all over the world. In Hawai’i, Thomas Jackson and his colleagues developed their own unique version of P4C calling it “p4cHI.” The notion of the original community of inquiry through dialogue changed radically in Hawai’i. We Japanese scholars and teachers in Miyagi have been inspired by p4cHI, and created our own version, p4cHI/M, and have been implementing it in Japanese schools and universities since 2013. The school in this case introduced p4cHI/M in 2016.

One of the most important ideas of p4cHI/M is *an intellectually safe place*. Its elements include the following:

1. In a safe place, people are kind. Sarcasm, fighting, backbiting, and name-calling are exceptions. Kindness, consideration, and forgiveness are the usual way of life.
2. In a safe place, there is laughter, not just the canned laughter on television, but the real laughter that comes from sharing meaningful work and play.

3. In a safe place, there are rules. The rules are few and fair and are made by the people who live and work there, including the children.
4. In a safe place, people listen to one another. They care about one another and show that they do.

(Jackson n.d., p.5)

Such an intellectually safe place including those elements is the same phenomenon that enables the child to grow in the right direction, that is “the foremost precondition for a pedagogical atmosphere”; “a sheltering environment” (Bollnow, p.12). As Bollnow pointed out, “only in an atmosphere of security …… does the world reveal itself to the child in all its reasonable order. Should this atmosphere of security be missing, then the world remains a shocking, threatening, encroaching power.” (ibid.) In this context, Bollnow refers to “the joyful mood” and says; “Wherever laughter freely erupts, there is breached the feeling of separation, of contrariness, of reluctance to participate. The child can do nothing else now but join in fellowship and communion.” (Bollnow, p.20) His words echo with Jackson’s voice. The real laughter in a safe place has a power to create and to grow the community among us. The p4cHI/M filled with the joyful mood is a good platform to raise the community of inquiry. The p4c developed by Jackson embodies coincidentally an idea of Bollnow’s pedagogical philosophy.

The procedure for engaging in p4c dialogue is very simple. The teacher and all students sit in a circle, so that they can see each other face-to-face in the classroom. They review the rules of p4c. Students recite intellectual safety as the primal rule and confirm that they will not harm others and will respect each other in the class. Intellectual safety states that “all participants…feel free to ask virtually any question or state any view so long as respect for all community members is honored.” (Jackson 2017, p.6) The next rule is that only the person with the “Community Ball” (CB) is the speaker of the moment and other people should listen to the person with the ball. The CB, made of woolen yarn, is colorful, soft, and warm. It is a lighthearted tool that relaxes children and makes them playful. If we will call the intellectually safe place “the holding environment” in the sense of D. W. Winnicott, then we can say that the CB works like his “security blanket”. Finally, students review another rule that everyone has the right to “pass” the ball if the person with the ball does not want to speak.

Not only theoretically but also empirically, these simple rules structure the time and space of the class into an intellectually safe place in which a new unique order governs all participants including the teacher. The rules of keeping safety in the dialogue give participants good foresight. Participants know what they should do with each other, who can speak and what others should do. Every behavior is foreseeable in a sense. At least the participants can expect that they will not be harmed in the p4c circle because an intellectual safety is the primal rule.

Having foresight or predictability to actions is especially helpful for shy children and developmentally disordered children because they are vulnerable to the unexpected. For instance, an authority of the ADHD study, Barkley says; “ADHD is more than just a deficiency in attention and impulse control. Rather, I believe it is a fundamental deficiency in the ability to look toward the future and to control one’s behavior based on that foresight.” (Barkley, p.14) So it must help ADHD children to see the future that teacher and students recite and show the rules on big cards at every beginning of the dialogue. Many authorities advise parents and teachers that; “A well-organized and predictable classroom routine is also helpful. The posting of a daily schedule and classroom rules can add to this sense of structure. Use of feedback charts at the front of the class that display how children are doing in following rules, behaving, and working may also help your ADHD child.” (Barkley, p.216)

These classroom managements are not different from the art of p4cHI reciting and visualizing the

rules to structure the time and space in the class into a safe and foreseeable place for children. That is the reason why we see frequently that the child who hardly ever spoke speaks and the developmental disordered child comes to speak and act lively.

I emphasize that having such a structural foresight is *a basic condition* for children and adults to open their mind to the discussion, because the dialogue is by its nature unforeseeable. The dialogue is like a game of chess. As Martin Buber said, “the whole charm of chess is that I do not know and cannot know what my partner will do. I’m surprised by what he does and on this surprise the whole play is based.” (cf., Anderson and Cissna 1997, p.71) Therefore the physical, emotional, and intellectual safety to secure from attack, blame, and sarcasm is a basic condition to enjoy the surprise and unexpectedness in the dialogue.

4. The Case Study of p4cHI/M in Noah’s Class

Practically, the rules of p4cHI/M are rarely broken, especially in the beginner community. However, breaking rules is one step towards creating and developing a safe community. I will describe a few impressive scenes that show the development of Noah and his classmates.

June 2017 was the starting point of p4cHI/M in Noah’s class. It was a painful period for him and his classmates. The homeroom teacher had p4cHI/M sessions with his students and with some Hawaiian teachers who were visiting on an exchange program. While Noah raised his hand again and again, the CB was never tossed to him. Other students might have been afraid to toss him the ball because he has been speaking abusively to them. Finally, Noah was tossed the ball but at the same time, he was really upset with the classmates who had avoided tossing him the ball. Noah lost his temper and threw the ball at them with vulgar words. (I should not repeat his words here.) He stamped his feet in frustration and suffered a panic attack. The assistant teacher took him out of the classroom to cool him down.

The homeroom teacher, principal, vice-principal, and other teachers continued the efforts that I mentioned in the previous section to make Noah and his family better. The homeroom teacher continued to do p4cHI/M once a week. Their efforts bore fruit gradually. We saw the obvious improvement and development of Noah and his classmates in the p4cHI/M session of November 2017. I will focus on a few scenes of this session to represent their amazing transformation.

The scene A: Noah sits down inactive before starting p4cHI/M. He threw himself back in a chair. He were almost slipping out of his chair. However, when the teacher reviews the p4cHI/M rules, Noah immediately helps his teacher and quickly puts cards printed with the “Good Thinker’s Toolkit” (cf., Jackson 2017, pp.12-15) on the floor. His behavior shows his preference for p4c and his good relationship with his teacher.

The scene B: The question is “what do you mean by bravery?” At the beginning of the discussion, Noah raises his hand, but the ball is not tossed to him. After 12 students have spoken, the teacher changes the question. “What is the brave person like?” After a girl speaks, Noah raises his hand saying “hai!” But the girl does not toss the ball to him. Though he raises his hand again and again saying “hai” which expresses his strong desire to speak and his frustration not to speak, several girls seem to hesitate to toss the ball to him. Despite not getting the ball tossed to him, Noah does not fly into a temper. We were surprised to see that he controlled his temper.

Finally, a girl tosses the ball to Noah. He speaks calmly. We can see that his behavior has changed

from June. He has become more patient than before. He asks questions to two girls who had spoken before him. These questions were a little critical. His first question was, “Mao-chan said that a brave person encourages others who are discouraged. But such a person looks like they are kind. What is the difference between bravery and kindness?” It is a sharp question for a 4th grade child, so it sounds critical. However, p4cHI/M encourages intellectually challenging inquiry and the rules allow for any question. In this context, Noah’s question was to be honored for a cool question to clear the concept of bravery. We know he is more critical than other students. In daily life, his classmate dislikes his criticalness, but in the p4c inquiry, it is welcomed. The girl Mao responds to Noah’s question thinking more deeply and answering with a deeper thought.

The scene C: Noah’s second question was, “Naomi-chan said that a brave person is a man who is tender and trusted. But does that only mean that he is a leader?” The question is again critical. The girl Naomi answers, “I think … being tender to all people needs bravery…” Noah responds, “Yes, certainly!” It was the first time I saw that Noah is opening his mind to his classmates and appreciates what they say. A relationship between them is developed. He continued to speak, though his speech was much more inarticulate so that it is hard to catch his words. His words sounded like, “Yes, being tender needs bravery. Because Naomi-chan is tender, you have many friends. On the other hand, I’m not. So I have no friends.” The homeroom teacher sitting beside him whispered to him. “No, you are tender.”

It was a “chicken-skin” (Yos 2012, p.52) (goosebumps) moment for me and the other teachers because Noah praised his classmate and reflected himself and expressed his loneliness in front of everyone.

His words indicate that he examined the abstract question on bravery from his daily life and confronted his own situation in his class. The objective of the p4c character education in this school is; “To cultivate a thoughtfulness and resiliency by the practice of the dialogue thinking deeply with each other.” And to achieve the objective, teachers try “an approach to make children reflect themselves based on an epistemological understanding of the ethical worth.” Noah’s speech proves that the approach was successful and the objective is achieved even in a child used to be called “troublesome” before. He reflected himself by himself, that means, not enforced but spontaneously.

The more wonderful fact is that ten-year-old boy who used to trouble classmates and neighbors fully realized his own faults causing his loneliness and spoke it in front of everyone. Thanks to his speech, we knew his loneliness and vulnerability hidden by his aggression. This knowledge prompts us, probably also some of his classmates, to infer his troubled injured mind from his aggressive and too much critical behavior. Such an inference has a power to make us more considerate of him. If so, his speech is none other than an action that makes us more sympathetic to the troubled child and that promotes our community being tolerant of a different view and personality. The case of Noah shows that the amazing speech as an action comes out from the bottom of the child’s heart during the p4cHI/M dialogue.

ACKNOWLEDGMENT

This work was supported by JSPS KAKENHI Grand Number 26381061 & 17K04524.

References

- Anderson, Rob and Cissna, Kenneth N. 1997. *The Martin Buber – Carl Rogers Dialogue: A New Transcript with Commentary*, State University of New York Press.
- Barkley, Russel. A. 1995. *Taking Charge of ADHD: The Complete, Authoritative Guide for Parents*, The Guilford

Press, New York / London.

Bollnow, Otto F. n.d. "The Pedagogical Atmosphere: The Perspective of the Child" [PDF] translated by Max van Manen and Peter Mueller.

(<https://journals.library.ualberta.ca/pandp/index.php/pandp/article/view/15110>)

Jackson, Thomas E. n.d. "A Guide for Teachers" [PDF]

(<http://p4chawaii.org/resources/planning-teaching-and-assesing/>)

Jackson, Thomas E. 2017. "Gently Socratic Inquiry" [PDF]

(http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/Gently-Socratic-Inquiry15_v3.120517pdf.pdf)

Tabata, Taketo 2017. "Therapeutic Effect of philosophy for children (p4c) Hawaiian Style: Phenomenological Approach to the Community of Inquiry in Dialogue" in *Bulletin of Miyagi University of Education*. [Japanese paper]

Yos, Thomas B. 2012. "Raising the Bar: Love, the Community of Inquiry, and the Flourishing Life" in *Educational Perspectives: Journal of the College of Education*. University of Hawai'i at Manoa.

「問題行動」の多い子どもの成長 —「探究のコミュニティ」の事例研究—

田 端 健 人

目 次

解 題

1. 10歳の少年ノア君の事例
2. ノア君の成長を誰がどのように保障するのか？
3. 探究の対話p4cについて
4. ノア君のクラスでの探究の対話p4cの事例研究

補 遺

解 題

以下は、前掲の拙著英語論文 “The transformation of a “troublesome” child in a school: A case study of a Community of Inquiry” の邦訳とその補遺である。この英文は、2018年7月17日と18日に台湾台北市の Ming Chuan 大学で開催された 17th International Conference on Humanistic & Existential Psychology にて、口頭発表するために執筆したものである。本誌掲載に臨みタイトルを改め、少なからず加筆修正をした。英語圏と日本語圏の読者に読んでいただきたいと願ひ発表するものである。

ノア君が通う小学校、ならびに同校との私の関係について紹介しておきたい。

この小学校は宮城県白石市にあり、全校生徒およそ90名、各学年1クラスの小規模公立学校である。ノア君のクラスは、女子13名、男子6名、計19名で、同校では比較的人数が多い学年である。2016（平成28）年度に赴任した新任の教頭は、およそ15年にわたり私と共同研究を続けてきた教師であり、探究の対話p4cの実践も進めており、同年の8月にはハワイ大学とハワイの学校現場での海外短期研修にも参加した。

探究の対話p4cを導入したいという校長と教頭の意向で、私は、2016年9月に同校に招かれ、4年生のクラスでp4cの対話の授業を行なった。その時、ノア君は小学3年生だったが、私はこの時までノア君のことをよく知らなかった。翌2017（平成29）年度、同校は国立教育政策研究所の研究指定校事業に応募し、探究の対話を活用した道徳の授業研究で指定校に選ばれた。これを受け、私は同校の「研究同人」に迎えられ、2017年度と2018（平成30）年度の2年間、同校を合計約20回訪問し、研究授業を参観し、その後の授業検討会などにも参加した。この事例研究のもとになっているのは、主にこの時の授業参観とその映像と文字の記録、また前後での教師たちからの聞き取りである。

同校の研究体制は非常に充実しており、研究授業のための指導案はもちろんのこと、すべての研究授業をビデオ撮影し、授業と同時進行で記録係りが授業者と生徒の発言をタイプし文字記録に残した。検討会の記録も同様である。また節目節目で研究紀要や公開研究会の報告書などを作成し、そこに様々な調査データを示した。それゆえ、私は、参観できなかった研究授業の文字記録を読むこともできたし、種々のデータを参照することもできた。

白石市は、2016年度より、教育長のイニシアチブのもと、市内のすべての公立小中学校に探究の対話p4cを取り入れるという全国でも稀有な取組みを続けている。探究の対話への取組みは、市内の各学校間、各教師間で当然のこと温度差があるが、同校は市内でも最も積極的な学校の一つである。いつの間にか、毎週金曜の朝は全学年でp4cの対話の時間になったほどである。年度ごとに教員の異動があったものの、この3年間で、同校の教師たちのp4cの理解と実践は確実に深く豊かになった。指定を受けた研究課題を核として、同校の教師集団は、まさに「探究のコミュニティ」へと育っていった。それとの因果関係は不明だが、同校

の調査では、児童の保健室利用延べ人数が、2016年度の724名から、2017年度は475名、2018年度は380名(2月時点)と激減した。以下のノア君とその学級の成長は、彼と家族の努力はもちろんのこと、こうした学校コミュニティ全体の成長の現れの一つでもあり、同校の教師たちの努力の賜でもある。

(邦 訳)

1. 10歳の少年ノア君の事例

小学4年生の彼を知るようになったのは、2017年5月、私が研究同人として学校を訪れた時であった。その頃彼は、「問題の多い子ども」と呼ばれていた。教師たちによれば、彼はほぼ毎日「問題」を起こしているとのことだった。ここでは彼をノア君と仮称で呼ぶことにしよう。

ノア君は、キレやすく、言葉づかいは乱暴で、まわりの子どもたちを言葉で傷つけたり、言い争いや喧嘩になることもしばしばだった。クラスメイトにからかわれたり、嘲笑されることもよくあり、その度にキレて暴力的な反応をしていた。ノア君は、学習でも粘り強さに欠け、困難を示していた。学習課題が与えられると、怒って地団駄を踏み、「ボクにはできない!」というのが口癖だった。ひどく汚い言葉で父親を罵ることもあった。例えば、ノア君が言うことを聞かないため父親がビデオゲームを取り上げた翌朝、ノア君は学校で「オヤジ死ね」「殺す」「指折る」と怒りを爆発させたという。

学校外でもノア君は、近所のお家でビデオゲームを壊したり、借りたビデオソフトを返さなかったりと、近隣の子どもやその家族に迷惑をかけていた。見かねたご近所は、「うちに来ないように」とノア君の出入りを禁止したが、ノア君はそのお宅に勝手にあがりこみ、冷蔵庫を開けたとのことだった。ノア君の素行の悪さがもとで、ノア君の祖母とご近所との間では口論が絶えなかった。

ノア君は、周りの子どもや家族を困惑させただけではなかった。むしろ、ノア君自身が自分の家族の問題で困惑させられていた。小学1年の時、ノア君の目の前で母親が突然倒れ、ノア君は母親が死んでしまったと錯覚した。母親は救急搬送され、病院で末期ガンと診断される。以来、母親は入退院を繰り返す、ノア君は母親からの愛情を満足に受けられなくなる。加えて、ノア君の父親は長距離バスの運転手であり、家を留守にすることが多かった。ノア君は、父親からの愛情にも飢えていた。

母親と父親に代わって、祖母がノア君の面倒をみていた。しかし、ノア君と祖母との関係もあまり良くないのではないかと教師たちは見ていた。というのも、教師たちの前でノア君は、祖母のことを悪く言うことが多かったからである。「ばあちゃんが生きているのは年金で、オレたちが食べるためだ」といったように。ただ、ノア君は祖母のことを悪くは言うものの、祖母も父親も、学校や近所でノア君が何かをしでかした時は、常にノア君の味方だった。ノア君と似て祖母もキレやすい気質で、苦情を言われると、相手以上に激しく攻撃的な口調で言い返していたようである。祖母と父親の主張は常に、「ノアは悪くない」「悪いのは、よその子やクラスの子だ」であった。それゆえ、ノア君だけでなく、彼の家族みんなが、学校や地域から孤立していた。

2. ノア君の成長を誰がどのように保障するのか?

たとえ「問題行動」のタイプや背景は事例ごとに千差万別であるとしても、ノア君の事例は、「トラブルを起こす子どもであると同時に、トラブルに巻き込まれている子ども」の典型例ではないだろうか。私を知るかぎり、教師や学校関係者には、こうした「問題」の多い子どもをその苦悩から解放し、その成長を促すことは、非常に難しく、できないことの方が多い。関係諸機関、例えば発達障害の専門医やカウンセラーやソーシャルワーカーと連携することさえ、教師たちにとって困難なことが少なくない。というのも、こうした子どもの保護者がそれを認めないことが多いからである。ノア君の事例でも、教師たちはノア君にADHDや愛着障害があるのではないかと疑っていたが、彼の父親も祖母も頑として専門医への受診を受け入れなかったし、ソーシャルワーカーのサービスを受けることも拒否していた。ノア君もまた、カウンセラーに心を開かず、スクールカウンセラーには決まって、「大丈夫です、問題ありません」と応えるのだった。

ところが、この学校の場合、ノア君の問題を緩和

しようとする教師たちの努力は、着実に実り始めていた。2017年度に入り、ノア君にはトラブルの減少と成長の兆しが見え始めた。ノア君の変化について、年度半ばに校長と教頭に尋ねたところ、変化の要因として二人があげたのは次の4点であった。

第一に、4年生になってノア君を担当した採用2年目の若い教師が、ノア君とのラポートを築けたこと。この担任教師は、4月から毎朝、必ずノア君に話しかけ、ノア君の話最後まで共感的に聞き、いつも優しく励ましたという。

第二に、幸運にも、父親の仕事が長距離から短距離のルートにシフト変更となり、ノア君が父親と一緒にいられる時間が増えたこと。

第三に、校長と教頭が率先して、他の教師の協力も得つつ、ノア君の父親や祖父母とそれまで以上に頻繁に対話する機会をもつようにし、父親もそれを受け入れてくれたことである。校長、教頭、担任たちは頻繁にノア君の家庭を訪問し、父親や祖父母と対話を重ねた。そうすることで、父親は、学校でのノア君の姿を知り、ノア君のこと、クラスメイトのこと、そして先生たちのことを、いっそうよく理解するようになった。つまり、教師たちとノア君の家族とは、一つのコミュニティになり始めたのである。

そして最後に、「探究の対話p4cハワイ・みやぎスタイル」と呼ばれる探究型学習法が、ノア君のクラスで有効に機能し始めたことである。この探究の対話p4cは、子どもたちのパーソナリティや教師と子どもの人間関係がよく見える窓のような機能もっている。加えて、それは、教師を含む教室の人間関係を脱構築し再構築する働きもっている。ノア君とクラスメイトの変容成長に寄与したと考えられるこの第四の要因、「探究の対話p4c」について、特にその「療法的」効果 (cf., Yos 2012; 田端2017) に焦点を絞って、次に説明したい。

3. 探究の対話p4cについて

子どもの哲学 (Philosophy for Children) 略称P4Cは、1970年代にモンクレア大学のマシュー・リップマンによって創作され、以来世界的に広まっている。ハワイでは、トーマス・ジャクソンと彼に共感した研究者や実践者が、p4cハワイと呼ばれる独自のヴァージョンを発展させた。リップマンが考

えた対話による探究のコミュニティの意識が、ハワイではラディカルな変貌を遂げたのである。宮城県の研究者と実践者たちは、2013年秋以来p4cハワイからインスピレーションを得て、「探究の対話p4c」(以下適宜p4cと略記) という独自のヴァージョンを練り広げているところである (cf., p4cみやぎ出版企画委員会)。本事例の小学校は2016年にこれを導入した。

p4cの最も重要な理念の一つは、「知的にセーフな (safe;安心安全な) 場所」である。知的にセーフな場所には、次の要素が含まれる。

1. セーフな場所では、人びとは親切である。皮肉、言い争い、かげ口、糾弾などは除外される。親切、よく考えること、情け容赦が普通になされる場所である。
2. セーフな場所には、笑いがある。テレビ番組のただのサクラの笑いではなく、本物の笑いがある。意味ある仕事や遊びから自ずと沸き起こる笑いである。
3. セーフな場所には、いくつかのルールがある。そのルールはわずかで、公平で、子どもを含むそこで生活し働く人びとによって作られる。
4. セーフな場所では、人びとはお互いの言葉に耳を傾ける。お互いを気遣い、それを態度で示す。(Jackson n.d., p.5)

ジャクソンがこのように特徴づける「セーフな場所」は、教育哲学的ないし現象学的には、ボルノウのいう「被包感」として理解できるであろう¹。「被包感」あるいは「信頼の感情」は、「子どもから見て、教育を支える一連の雰囲気的条件の最初に位する」ものであり、「このような雰囲気の中でのみ、子どもは正しい発達をとげることができる」(ボルノウ,p.49)。安心安全で自分は守られているという「雰囲気を中心からのみ、子どもに対して、世界は、意味をおびたその秩序を開示してくる」のであり、それが「欠如しているばあいには、世界は子どもに脅迫的に迫ってくる恐ろしい力」でしかない(同所)。こうした被包感との関連で、ボルノウは、「喜ばしい気分」(ボルノウ,p.70)の重要性に触れ、「笑いが明けっぴろげに起るところでは、同時に、仲間はずれとか、内的な反抗とか、いっしょにやりたく

ない気持などの壁が必ず破られている」とみなし、「そのような笑いによって、子どもは、みんなとの共同の中に融け込まずにはおれなくなる」という(ボルノウ,p.72)。安心安全な場での気持ちの良い笑いには、良質なコミュニティを形成する作用がある。これを実際に教室で実現するための具体的な方法が、p4cハワイの「探究の対話」なのである。ジャクソンが開発したp4cハワイは、ボルノウの教育哲学の理念を受肉するものともみなすことができる。

探究の対話p4cのやり方は、非常に単純である。この対話は、机を脇に寄せ、教師と生徒みんなが輪になって座ることから始まる。こうすることで、みんなが目と目を合わせ、お互いを見ることができる。そして、みんなでルールを確認する。第一のルール、知的なセーフティを声に出し、他の人を傷つけたりせず、お互いをリスペクトすることを約束する。知的セーフティが意味するのは、「コミュニティのすべての成員に対して敬意が払われる限り、コミュニティのすべての参加者は、実質的に、あらゆる観点からあらゆる質問と発言を自由にしていよ」(ジャクソン2017,p.6)ということである。次のルールは、「コミュニティボール」を持っている人だけが発言でき、その間他の人たちはその人の発言をよく聞かなくてはならないというものである。毛糸で作ったコミュニティボールは、カラフルで柔らかく暖かい。それは愛くるしい玩具であり、子どもたちをリラックスさせ、遊び心をくすぐる。もしもp4cのセーフな場所を、ウィニコットのいう「抱擁の環境(holding environment)」とみなすなら、コミュニティボールはさしずめウィニコットの「安心毛布(security blanket)」といったところだろう。最後に子どもたちは、ボールをもらっても話したくなければ自由にパスできる、というルールを確認する。

理論的にも経験的にも、こうした単純なルールは、教室の空間と時間を構造化し、知的にセーフな場所を創り出し、いつもの教室とは異なるユニークな秩序が、教師と生徒たち全員を大なり小なり統制するようになる。これらのルールは、その先の活動に対する見通しをよくする。対話の参加者はみな、お互いにどうしなければならないのか、誰が発言でき、発言しない者はどうすべきなのかを共通理解する。それゆえ、お互いの行為が、いわば構造的に予見可能になる。少なくとも、参加者たちは、セーフティ

が第一のルールであるため、p4cのサークルの中では危害を加えられないだろうと予見できる。

こうした自他の活動の予見可能性は、とりわけ内気な子どもや発達障害の子どもにとって助けになる。というのも、こうした子どもたちは、少し先のことを見通す力に問題を抱え、予想外のことに傷つきやすいとされるからである。例えば、パークレーは、ADHDを、「注意力と衝動力抑制の欠陥」だけでなく、「未来に目を向けそれに即して行動をコントロールする能力の欠如」とみなす(パークレー,pp.43-44,強調は引用者)。そうだとするならば、対話の初めに毎回、ルールを声に出してみんなを確認すること、またそのルールを大きなカードにしていつでも見えるよう床に広げておくことは、ADHDの子どもが苦手とする未来への見通しを助けるはずである。事実、ADHDの子どもを支援する教室での具体的手立てとして、次のことがよく指摘される。「系統だち、前もって予想できる時間割もまた、ADHDの子どもを助けることになる。時間割や規則を張り出すことも、この種の構造化を補強するでしょう。教室の前に表を張りだし、子どもたちが規則を守っているか、どうふるまっているか、ちゃんと勉強しているかを評価し、フィードバックするのも、ADHDの子どもへの助けになる。」²(パークレー, p.414; cf.,フィフナー,p.24,pp.26-30; 中根,p.129; 榊原,p.200)。

これらは、ルールを声に出し、大きなカードに記して見える化するp4cハワイの手法と重なり合い、見通しのきくセーフな場を教室に創り出すという教育哲学を具現化するものに他ならない。だからこそ、探究の対話p4cでは、それまで喋ったことがない子どもが発言したり、発達障害の子どもが生き生きと活躍することが、頻繁に起きるのであろう。

ここで改めて強調しておきたいのは、子どもや大人にとって、こうした構造的な予見可能性は、とりわけ対話という活動に心と身体を開くための基本条件である、ということである。というのも対話は、チェスに似て予見不可能性を本質としているからである。ブーバーが言うように、「そもそもチェスの魅力というのは、相手が何をするかわからない、分かることが不可能な点にある。相手がすることに私は驚かされるし、ゲーム全体がこの驚きによって成り立っている。」(cf.,アンダーソン他,pp.152-153)³そ

れゆえ、対話の予見不可能性を知的に楽しめるためには、これから自分や他者が語ることがどれほど予想外のことであったとしても、身体的・情緒的・知的に相手から攻撃されたり非難されたり打ちのめされることはない、という将来の見込みが前提条件となる。

4. ノア君のクラスでの探究の対話p4cの事例研究

実際にやってみると、特に初心者のクラスでは稀に、p4cのルールが破られることがある。しかし、ルールが守れないのも、クラスがセーフなコミュニティに成長してゆく一つの通過点である。以下、ノア君を含むクラスの成長を示すために、いくつかの印象深い場面を紹介しよう。

2017年6月、ノア君のクラスで、探究の対話p4cの出発点となる出来事があった。ノア君とクラスメイトにとって、それはほろ苦い経験だった。p4cを実践している教師たちがハワイから訪問していたので、担任教師は、ハワイの教師たちを輪に迎え、子どもたちとp4cの対話を行った。ノア君は発言しようと何度も何度も挙手したが、コミュニティボールは回ってこなかった。おそらくクラスメイトは、ふだんノア君から攻撃的な言葉を浴びせられていたので、ボールをパスするのが怖かったのだろう。やっとボールが回ってきた時にはもう、ノア君の怒りは頂点に達していた。彼はいつものようにキレてしまい、「死ね!」と言ってボールを投げつけた。ノア君は、地団駄を踏み、パニックを起こしてしまった。補助で入っていた教師は、クールダウンさせるために、ノア君を教室から連れ出さなくてはならなかった。

この時期は、同時並行で、担任教師、校長、教頭、また他の教員が、ノア君の家庭を訪問するなど、上述の働きかけを重ね、ノア君とその家族との関係が徐々に改善し、教師たちの様々な働きかけが少しずつ実り始めていた頃であった。担任は、週1回のp4cの対話の時間も継続した。ノア君とクラスメイトの明らかな成長がはっきりと見られたのは、同年の11月だった。この時の対話の授業の中から、クラスの驚くべき変容を示す三つの場面を以下に記したい。

場面A：授業のはじめ、p4cの対話にまだ入らな

い間、ノア君は、あからさまに無気力な様子でだけだるそうに椅子に座っていた。座ると言っても、足を伸ばし、ふんぞり返り、今にも椅子から滑り落ちそうであった。ところが、担任教師がp4cのルールを確認し始めると、一変してノア君は活動的になり、「深く考えるためのツールキット」のシートを担任から受け取り、てきぱきとサークルの中央の床にそれらを置いた。こうした姿から、ノア君がp4cの対話を好きだということ、また担任との関係が良好であることがうかがわれた。

場面B：子どもたちが選んだ問いは、「勇気とは何か?」である。話し合いが始まり、ノア君は何度も手を挙げた。ところが今回もまた、ボールがなかなかパスしてもらえない。次から次にボールがパスされ、12人の生徒が発言したのに、ノア君にはまだ一度もボールが回ってこない。担任が問いを変える。「勇気のある人って、どういう人?」手を挙げた女子に担任がボールをパスし、その女子が答える。すると、ノア君がまた「はい!」と手を挙げる。しかしその女子は、ノア君にはパスしない。その後もノア君は再三再四「はい!」と言って挙手するのに、パスしてもらえない。「はい!」というその声には、発言したいという強い欲求と、ボールをパスしてもらえない苛立ちがわずかに滲んでいた。数人の女子は、ノア君へのパスを躊躇し、内心怖がっているようにも見えた。ボールをパスしてもらえないのに、今回ノア君は感情を爆発させない。周囲で見ている私も教師たちも、ノア君が自分の感情をコントロールできるようになっているのに驚いた。

やっと一人の女子が、ボールをノア君にパスした。ノア君は落ち着いて語り始めた。感情を爆発させ罵声を浴びせながらボールを投げつけた6月とは大違いである。ノア君は、以前よりも忍耐強くなっていた。ノア君は、先に発言した二人の女子に質問した。その質問にはどこかしら批判的な響きがあった。またノア君は、小さな声でもごもご喋ると、「やーも」という独特の感動詞をはさむので、非常に聞き取りにくかった。その聞き取りにくさを補って文字に起こすなら、ノア君は、次のように語った。

「マオちゃんと、ナオミちゃんに質問があります。やーも、マオちゃんは、声をかけてくれる人?、…(中略) …声をかけてくれる人というのは、ただ単に親

切な人と思うけど、」(二人の名前も仮称)

少し解説を加えると、マオちゃんは、勇気のある人を、「声をかけてくれる人」と答えたけど、それは「親切な人」であり、「勇気のある人」とは違うのではないか、という4年生にしては批判めいた質問である。しかしながら、p4cの対話は、あくまで「探究の」対話であり、知的な挑戦を推奨しており、ルール上もあらゆる質問を許している。それゆえ、ノア君のこの質問は、確かに攻撃的な響きがないわけではないにしても、「親切な人」と「勇気のある人」との違いを明確化しようという鋭い質問として評価することができる。

こうした質問からもわかるように、ノア君は、同年齢の周りの子どもに比べ、批判的である。それゆえ、日常生活の中でクラスメイトは、ノア君の年齢不相応の批判的態度を好ましく思っていない。しかし、探究の対話では、それがむしろ歓迎され、参加者の思考と対話を深めるきっかけになる。事実マオさんは、ノア君の質問を受けて考えを進め、前よりも複雑な思考によって返答することができた。

場面C: ノア君のもう一つの質問は、次のようにやはりまた批判的なものだった。「やーも、ナオミちゃんは、まーああ、頼られる人って聞いたんですが、ただたんにリーダー性がある人、なんじゃないのかな…。」ボールをもらったナオミさんは、「そうかもしれないけど、…みんなから、やさしくしたり、…(聞き取れず)…には勇気がいると思う。」と答える。すると間髪を入れず、「まあ、たしかに!」とノア君が相槌を打った。私は、ノア君がクラスメイトの言うことに耳を傾け、しっかり受け止めた姿に初めて接し、ノア君たちの人間関係の成長を感じた。

さらにノア君は、さっきよりも小さく不明瞭な口調で続けた。ビデオ記録から可能な限り忠実に文字起こしする⁴。「まああ、そう言っちゃあそうなんじゃないかなと…まあーああ、…(不明な感動詞)…[わ]かってあげられるのは、ま、けっこう、勇気があるんじゃないかなと思う。で、ナオミちゃんは友だちが多いじゃん…こちらは、性格のせいか、けっこう友だちがいません!」(〔 〕内は引用者による補足)最後の言葉を受け、ノア君の横に座っていた担任は、「そんなことないよ」と優しく声をか

けた。

まさに「鳥肌の立つ」(Yos 2012,p.52)瞬間だった。というのも、あれほど攻撃的で強気のノア君が、クラスメイトの人柄の良さを賞賛し、みんなの前で自分の寂しさを打ち明けたからである。

この発言は、「勇気のある人はどんな人か」という一見抽象的な問いを、クラスメイトの意見を聞きながら、ノア君が自分たちの日常生活に引きつけ、「自分ごと」として考えていたことを示している。同校では、研究目標を「自他との対話の中で考えを深める授業実践を通して、児童の思いやりとたくましさの育成を目指す」と定め、学習内容を「自分のこととして捉えられない」という児童の実態把握から、「研究の視点」の第一に、「道徳的諸価値の理解を基に、自己を見つめ、考えを深める授業展開の工夫」をあげている(強調は引用者)⁵。ノア君のこの発言は、第一の視点が功を奏し、研究目標が、いわゆる「問題行動」の多かった児童にも達成されたことを示している。しかも、教師の指示によってではなく、子どもが自発的に自己を見つめている点で、いっそう深い学びが実現していると言える。

いっそう深く胸に迫ってくるのは、荒々しい行動でこれまで散々みんなを困惑させてきた10歳の児童が、実はそうした自分の言動のせいで自分には友だちがいないことを自覚していたことであり、それをみんなの前で口に出したことである。この発言のおかげで、私たちは初めて、ノア君の寂しく傷つきやすい胸の内を知ることができた。この知によって私たちは、そしておそらくクラスメイトの多くも、攻撃的だったり年齢不相応に批判的だったりするノア君の言動の背後に、寂しさと傷つきやすさとが潜んでいることを、実感をもって察することができるようになる。そして、こうした推察によって、私たちは、ノア君に対する見方と接し方を、いっそう共感的なものへと改めることができるだろう。私たちがそのように受け止めるとき、彼の語りは、私たちの見方と接し方を変え、自分たちとは違う存在を迎え入れる寛大なコミュニティの形成を促すアクションになる。探究の対話p4cでは、コミュニティとその成員を変容させる力を秘めた行為としての言論が、不意に贈られることがある。そのことをこの事例はよく示しているのではないだろうか。

補 遺

この事例の翌年、ノア君たちは5年生になり、同じ担任が持ち上がった。ノア君の家族と学校との信頼関係も維持された。それは、次の一件にうかがわれた。それは、ノア君の父親が自身の精神状態が不安定であることに悩んでいることを学校に打ち明け、やがて学校が紹介した相談施設に通うようになったという出来事である。

一方、研究指定校最終年度ということで、探究の対話を活用した道徳の授業研究にも拍車がかかり、11月には公開研究会を開催し、参加者は、同校教職員とPTA関係者を除いても、380名を超える盛況となった。研究授業は、新しい道徳の授業を具現しているとして、多くの参加者から高く評価された。アンケートに記された参観者の感想をいくつか引用しておきたい⁶。

(低学年の公開授業の感想から)

「自分が想像していたよりも子どもたちは積極的に手を挙げ発言しており驚きました。」

「意見を言える環境を十分につくっていて、子どもたちが落ち着いて自分で考えられるようになっていた。」

(中学年の公開授業の感想から)

「p4cを活用しながら、子どもたちが一生懸命考え、活発に発言している姿に感動した。」

「子ども達のしっとりした雰囲気の中、友達の意見と関連させながら発表していた姿に、日頃の学習訓練や教師との信頼関係がきちんとできていることが見られ、うれしかったです。」

(高学年の公開授業の感想から)

「児童一人一人が自分の考えを自分の言葉で話している姿、まさに考え議論する道徳を見せていただいたと思います。」

「自己の意見を他者に伝え、他者の意見に耳を傾けることで、自己理解、他者理解に繋がると共に、教員の共に考える姿勢が生徒の態度、姿勢を育てると再度実感した。」

最後に引用した感想は、同校の教師たちが、「教える先生」ではなく、探究の対話の「共同—探究者」(ジャクソン,p.5)になっていたことを、敏感に感じ取り表現している。同校には、ノア君だけでなく、様々な困難を抱える子どもが少なくない。ノア君の19名の学級にも、自閉症の子ども、知的発達遅延の子ども、養護施設での保護が必要な子どもがいる。こうした子どもたちも、探究の対話の授業では、他の子どもたちと共に、積極的に手を挙げ、「自分の考えを自分の言葉で」話し、「他者の意見に耳を傾け」、「落ち着いて自分で考える」のである。特に、研究2年目に入り、様々な変化があったが、歴然とした変化の一つは、対話の授業の中で、子どもたちの声が大きくなり、はっきり喋るようになったことである。どの学年の子どもも、50人の参観者が取り囲んでも臆することなく、いつもの音量と明瞭度で話すようになった。それは、子ども個々人と、学級コミュニティ、そして保護者を含めた学校コミュニティの成長の表れであるだろう。ちょうど、島小学校の子ども顔が、それに心を動かされた大江健三郎にとって、「解放された顔、自分自身を解放してくれる場所と人々をみつめて、そこに生きている自分に信頼をもった顔」(大江,p.456)であったように。

ノア君の担任教師は、5年生も終わりに近い2月、生と死をテーマとした道徳の授業の対話で、ノア君が、「一番大事なものは、最後まで生きぬくことだと思う。」と発言したことに驚いたと語ってくれた。「死ね！」と暴言を吐いていた4年生の初めの頃からすれば、みちがえるほどの成長である。

謝辞

個人情報に配慮した上で研究教育の目的でデータや事例を公表することを許可して下さったお二人の校長先生、毎回私を心底暖かく迎えて下さった同校の先生方と子どもたちに、この場をお借りして心からお礼を述べたい。

また同校での探究の対話の共同研究においては、白石市教育委員会の武田政春 前教育長、ならびに半沢芳典 教育長のご理解とお力添えをいただいた。お二人にも深謝申し上げる。

付記

本研究は、科学研究費助成事業、基盤研究(C)(課題番号:26381061ならびに17K04524)の研究成果の一部である。

註

¹ ここで、ドクターJことジャクソン氏との思い出話を挿入したい。ハハイオネ(Haha'ione)小学校に向かう車中、私はドクターJから、「ウィニコットのholding environmentを知っているかい?」と尋ねられた。そして、「p4cのintellectual safetyは、彼のいうholding environmentと似た働きをしているのじゃないだろうか。」と尋ねられた。それを受けて私は、「ボルノウのいう『被包感』も同じではないですか?」と応じた。ドクターJはボルノウをご存じなかったようなので、翌日英語訳をドクターJにわたしたところ大変喜ばれ、「これについて論文を書かなきゃいけないね!」と言われたので、「エッセイくらいなら、私がもう書きました。ドイツ語と日本語ですけど」と応え、二人で大笑いしたことがあった。ちなみに、彼のholdingは「抱っこ」とか「抱えること」と訳されている(cf,ウィニコット2005,p.242,p.256; ウィニコット2006,p.15,p.96)。

² 英語原著をもとに訳を若干改めた。

³ アンダーソン他の原著と邦訳書は、ブーバーとロジャーズの対話の忠実な文字起こしであるため、「eh(えー)」や「huh(うー)」といった感動詞が入っており、邦訳では「ですます」調になっている。引用では感動詞を省略し、「である」調に改めた。

⁴ ノア君の日本語の忠実な文字起こしを、その口調やニュアンスも含め、ネイティブが読んで臨場感を感じる英文に翻訳することは私にはできないため、英文では、彼が語った意味内容を表現した。

⁵ 同校作成『29・30年度 研究紀要』p.6。

⁶ 同校作成『平成30年度 公開研究会記録』『6アンケート記録』より。

引用文献

※英文に記載した文献については、重複するのでここでは省略し、日本語文献のみを掲載した。

アンダーソン, R・シスナ, K.N. 2007『ブーバー ロジャーズ対話——解説つき新訳——』春秋社。

バークレー, A. R. 2001『ADHDのすべて』山田寛監修、VOICE。

ボルノウ, O. F. 1999『教育を支えるもの』森昭他訳、黎明書房。

ジャクソン, T. E. 2017「やさしいソクラテスの探究」たばたけと訳、PDF資料。

(p4chawaii.org/wp-content/uploads/やさしいソクラテス15v3120517-1.pdf)

中根晃編2004『ADHD臨床ハンドブック』金剛出版。

大江健三郎1991『厳粛な綱渡り』講談社文芸文庫。

榎原洋一2001『集中できない子どもたち ADHDなんでもQ&A』小学館。

田端健人2017「子どもの哲学(p4c) ハワイスタイルの精神療法的効果——対話による探究のコミュニティの現象学的省察——」『宮城教育大学紀要』第51巻。

フィフナー, L. J. 2006『こうすればうまくいく ADHDをもつ子の学校生活』上林靖子他訳、中央法規。

p4cみやぎ出版企画委員会2017『子どもたちの未来を拓く 探究の対話「p4c」』東京書籍。

ウィニコット, D. W. 2005『愛情剥奪と非行』西村良二監訳、岩崎学術出版社。

ウィニコット, D. W. 2005『家庭から社会へ』牛島定信監訳、岩崎学術出版社。

「きく」ことに関する現象学的知見の比較検討

—教育研究への展開の意義—

A comparison of phenomenological findings on Hearing and Listening and the signification of expansion into pedagogical studies

神 林 哲 平

Teppeï KAMBAYASHI

目 次

- I 問題の背景と目的
- II 方法
- III 諸文献の概観と比較検討
- IV 教育をめぐるきくことの豊かさへ

I 問題の背景と目的

「きく (=聞く・聴く)」ことは、本来豊かな事象でありながらも、その複雑さゆえに単純化、合理化されたり、一面的に捉えられたりせざるをえなかった。例えば、知覚の文脈では「見る (視覚)・聴く (聴覚)・嗅ぐ (嗅覚)・味わう (味覚)・触る (触覚)」のうちの一角を占め、その対象は外界に実在する多種多様な音である。ここにはもちろん、人間の音声言語も含まれるが、基本的には想像による非実在的な音は前提とされていない。また、この文脈では視覚が優遇されてきたため、それに比して聴覚はないがしろにされてきた経緯がある。一方、言語コミュニケーションの文脈では「話す・聞く・書く・読む」のうちの1領域であり、発達段階上、最も始原的である。その対象は音声言語に限られてしまうものの、物理的には非実在的な音である内言などの自己内対話も含まれる。アウトプットである話すことに比べると、インプットである聞くことは捉えにくく、研究でも後塵を拝している。教育をめぐるきくことの研究においても、前者の文脈では音楽教育や環境教育、後者の文脈では国語教育や教育相談、教育談話などの分野によって分断して捉えられてきた。

きくことの本来的な豊かさをすくいとるためには、例示したような知覚かコミュニケーションかといった文脈によって分断することなく、出発点として包括的にきくことを捉え直す必要がある。その目的に対して適切なアプローチが、現象学であると考えられる。というのも、現象学は「一切の個別的経験の

普遍的基盤として、経験の世界として、一切の論理行為以前に直接にまえもってあたえられるような世界」(フッサール, 1975, p.33)と定式化される「生活世界」を出発点とするためである。物理的に実在し、聴覚によって知覚される音でも、非実在的な想像による音でも、音声言語であっても、生活世界においては「自分に立ち現れたきく経験」として、疑い得ない現象である。こうした包括的な視点である「現象学的きくこと」(神林, 2018b)を端緒に、その豊かさを探究していくことが可能となるだろう。

以上を踏まえ、本研究は包括的な視点からきくことに関する現象学の諸文献を比較し、教育をめぐるきくことの本来的な豊かさを探究するために妥当な知見について検討することを目的とする。

II 方法

本研究では、「共通の分析枠組みを用いて属性の異なる2つ以上の対象を対照し、記述し、分析する研究手法である」(久野, 2014, p.86)比較的アプローチを用いて検討する。対象となるのはきくことをモチーフとした現象学の文献であるが、それらは視覚や話すことを主題とした文献と比較して、それほど多くない。本研究では、デリダ『声と現象』(1967=2005)、アイディ『聴くことと声:音の諸現象学』(1976=2007)、デュフレンヌ『眼と耳:見えるものと聞こえるものの現象学』(1991=1995)、鷲田『聴くことの力:臨床哲学試論』(1999=2015)、森『〈実践=教育思想〉の構築:「話すこと・聞くこと」教育の現象学』(2011)の5点を取り上げる。

これらの諸文献について、まず、「研究動機や意図、目的、問題提起」、「アプローチ（言及している現象学者）」、「きく対象の射程」といった共通の分析枠組みから概観し、それぞれをコーディングする。コーディングしたものは、【 】で表記した。次に、それぞれを比較し、きくことについてより包括性の高い現象学的知見について検討していく。最後に、その検討された文献と教育をめぐるきくこととの関連について、展望を示す。

Ⅲ 諸文献の概観と比較検討

(1)研究動機や意図、目的、問題提起

デリダ(2005)は、現象学を創設したフッサールの初期の著作である『論理学研究』を対象にし、「記号」が「表現」と「指標」という二重の意味を有することに触れる。そして、こうした区別をどのように受け取り、読み取ればいいのかということに思いを巡らせ、次のような問いを掲げる。

われわれの問いの最も一般的な形式は、次のように規定される。すなわち現象学的必然性、フッサールの分析の厳密さと緻密さ、そしてその分析が応じている要請、つまりわれわれがまず第一に聞き入れなければならない要請は、それにもかかわらず、ある種の形而上学的前提を隠しているのではないか。それは独断論的あるいは思弁的な癒着を内に秘めているのではないか。(pp.9-10)

フッサールが形而上学を超克しようと試みた現象学であったが、実のところ、その企てそのものに形而上学的前提が内包されているのではないか、という問題提起である。そしてこの問題を解明すべく、デリダの論が展開されていくこととなる。こうしたデリダの問題提起を【現象学に内包する形而上学的前提の解明】とコーディングする。

アイディ(2007)は、言葉の中心が呼吸と音のなかにあることにふれ、音に満ちた意義の重要性をはじめに述べる。しかし一方で、実在や経験に関する思想や科学を支配してきたのが視覚主義であることについて、思想史をたどりながら詳述していく。そこから、視覚主義には還元主義的な傾向が見られるとともに、それが経験を単純化するという意味で、

経験の本来の豊かさを覆い隠してしまっていることを指摘する。そこで、次のような目的を設定し、経験の豊かさを取り戻そうと試みるのである。

……最終的な目的は、視覚そのものを聴覚そのものに置き換えるということではない。いっそう深遠な目的は、視覚と経験について自明視されているあらゆる信念にともなう現状から脱却することであり、全く異なる経験理解へと移行することであり、聴覚経験の現象学に根ざした経験理解へと移行することである。(p.15)

今までの視覚主義を聴覚主義に置き換えるだけでは、その相対的な位置づけが変わることはあっても、経験の豊かさを取り戻すことにはならない。そうではなく、視覚主義を脱中心化し、聴覚経験を含めた豊かな経験理解へと移行していこうとする志向がうかがえる。こうしたアイディの目的を【聴覚を含めた経験の豊かさの復権】とコーディングする。

デュフレンヌ(1995)は、眼と耳を中心的に取り上げ、また結びつけて論考するにあたり、「耳を正当に評価したい」(p.1)との研究動機をはじめに記述する。その理由として、反省する状況のなかでも日常的な経験のなかでも、耳ではなく眼が優遇されていることを挙げ、諸々の知見からその具体的な様相を論じていく。そうしたことを踏まえた上で、眼と耳を結びつける並列詞「と」に着目し、両者を同列に位置づける。そして、その並列詞が結合をも意味すると述べ、そこから「単に耳の名誉を回復させるばかりでなく、感官(les sens)の複数性、あるいはより正確に言うならば、諸感官に配置されているものの複数性を検討すること」(p.5)という意図を引き出している。デュフレンヌのこれらの研究動機や意図を【耳の正当な評価と複数性の検討】とコーディングする。

鷲田(2015)は、阪神・淡路大震災にまつわるエピソードやターミナル・ケアをめぐるアンケートを皮切りに、「じっと聴くこと」の力というものを感じ、論考の意図について次のように述べる。

わたしがここで考えてみたいこと、それがこの〈聴く〉という行為であり、そしてその力である。語る、論ずという、他者にはたらきかける行

為ではなく、論じる、主張するという、他者を前にしての自己表出の行為でもなく、〈聴く〉という、他者のことばを受け取る行為、受けとめる行為のもつ意味である。そしてここからが微妙なのだが、〈聴く〉という、いわば受け身のいとなみ、それについていろいろと思いをめぐらすことをとおして、〈聴く〉ことの哲学ではなく、〈聴く〉こととしての哲学の可能性について、しばらく考えつづけたいとおもうのだ。(pp.14-15)

その後、これまでの哲学が話すこと、語ることを中心に展開されてきたことを懸念する記述が見られるように、他者への能動的な言葉による働きかけではなく、他者からの言葉を受動的に受けとめる行為に価値を見いだしている。その方向性は、聴くことそのものの哲学的探究とは視角が微妙に異なり、聴くことという立場から哲学の可能性を問うというものである。このような鷺田の意図を【聴く行為の意味と聴くこととしての哲学の可能性】とコーディングする。

森(2011)は、国語科教育における一領域である「話すこと・聞くこと」の臨場性、即時性という特質に、学びが「今」を生きる学習者にとって意味のあるものであってほしいという願いを実現させる可能性を見いだす。そして、教師個々の教育思想の背景となる諸理論は、個々の解釈によりもとの理論とは異なる形で内在化されると仮定する。しかしながら、これまでの「話すこと・聞くこと」教育の理論的研究においては、それらの諸理論がそのままあてはめられていたという問題を指摘する。くわえて、国語教育学研究において、実証性以外の普遍性を見いだすための方法の開発が進んでいるとは言えないという問題も取り上げる。こうした問題の背景を踏まえ、その解決の方向性を素描しながら、『話すこと・聞くこと』の教育思想が、授業実践／教育実践とともに構築されるものであるという立場から、これを〈実践＝教育思想〉と名付け、構築のプロセスと内実を記述すること」(p.5)を目的として設定した。この森の目的を【聞くことの特質からの学びと〈実践＝教育思想〉の構築】とコーディングする。

(2)アプローチ(言及している現象学者)

デリダ(2005)は、「現象学による形而上学批判

が形而上学的確証の内部の契機として現れてくるのを、記号の概念という特に選ばれた例について見てみるが必要となるだろう」(p.11)というように、提起した問いに対し記号の概念を例として取り上げ、解明しようとする。いわば例証的なアプローチである。記号の概念を例とするため、『論理学研究』のなかでも第一部「表現と意味」に焦点をしばらく、その詳細な読解と解釈を通じて問いに迫っている。対象はあくまで「表現と意味」であるが、考察にあたっては『イデー』などのフッサールの他の文献も参照している。フッサールの言説を単純に否定するわけではなく、テキストを読み解くなかで新たな問いを生成し続けるとともに、二項対立的な概念に潜む矛盾を捉えなおし、新たな枠組みを提示するといった「脱構築」の手法がここには見られる。こうしたデリダのアプローチを【記号を例にした形而上学的企ての脱構築(フッサール)】とコーディングする。

アイディ(2007)は、「多方面で複雑かつ本質的な形で、経験を厳密に見当することに専念させてくれる」(p.17)思考スタイルである現象学によって探求を始めるとしている。そして、本質や構造や現前に関するフッサール現象学を「第一現象学」、実存や歴史や解釈に関するハイデガー現象学を「第二現象学」と位置づけ、それらの知見と照らし合わせて「現象学する(do phenomenology)」ことを目指す。その際、アイディに見られる特有のアプローチは「近似(approximation)」という概念である。この概念の明確な定義については記述されているわけではないが、次のように捉えることが可能だろう。すなわち、例えば視覚と聴覚といった2つの異なる次元を想定し、それらが相違したり比較されたりするのはどのようにしてか、それぞれの形態へどのような仕方で分岐するのか、そしてそれらはどのように重複するのか、といったことに注意を払いながら検討することである(p.49)。このような近似によって、アイディは第一現象学から探求をはじめ、いっそう実存的な第二現象学へと移行していく戦略をとっている。このアイディのアプローチを【近似による第一現象学から第二現象学への探求(フッサール、ハイデガー)】とコーディングする。

デュフレンヌ(1995)においては、どのような方法やアプローチで主題に迫ろうとしているのか、項

目立てて直接的には明示されていない。しかしながら、耳を正当に評価するという意図に照らし合わせ、視覚と聴覚、見えるものと聞こえるものといった対比的なアプローチによって、眼と耳を同列に位置づけようとしていることが読み取れる。そして、それぞれの特徴を往還しながら、最終的には共感覚といった複数のものの統一へと歩みを進めていく。論考のなかでは様々な論者の知見を援用したり批判的に検討したりしているが、とりわけメルロ＝ポンティに関する言及が随所に見られる。デュフレンヌのアプローチは【視覚と聴覚の対比的アプローチ(メルロ＝ポンティ)】とコーディングする。

鷺田(2015)は、アドルノの「非方法の方法」であるというエッセイ論に触発され、〈試み〉としてのエッセイという形式によって考えを綴っている。ここでのスタイルは「絶対的な知識や普遍的な妥当性が可能かどうかとか、『体系的な基礎づけ連関の統一』が可能か不可能かといった二者択一ではなく、その中間領域で、世界を構成するさまざまな象面のそのテクスチュアに濃やかに感応しながら、事象の襞のなかに深く分け入って思考する、そのような哲学の手法なのである」(p.48)。そして、メルロ＝ポンティやレヴィナスといった多様な哲学者や論者の言説を援用しながら、聴くこととしての臨床哲学について思考が深められる。このような鷺田のアプローチを【非方法の方法である試みとしてのエッセイ(メルロ＝ポンティ、レヴィナス)】とコーディングする。

森(2011)は、目的に迫るために調査研究、文献研究、実践研究の3視座から考察を試みている。とりわけ多くを費やしているのが文献研究であり、ここでは「『話すこと・聞くこと』の教育における思想的背景の考察として、マルティン・ブーバーの理論、エマニュエル・レヴィナスの理論、さらにはエスノメソドロジー、フェミニズム、ポストコロニアリズムにおける試みをもとに、『対話』論、『他者』論、『関係』論、『語り』論、『証言』論、『証人』論として論じる」(p.5)と概説されている。基本的には「話すこと・聞くこと」が対になって各章が展開されるが、第3章ではレヴィナスの他者論を取り入れながら「聞くこと」に焦点化した考察がなされている。森のアプローチは【他者論を中心とする思想的背景の考察(レヴィナス)】とコーディングする。

(3)きく対象の射程

デリダ(2005)が主題としていることの1つは「声」である。議論の出発点として、デリダは物理的な音響や音声ではなく、現象学的な声、すなわち「世界が存在しないときに語りつづけ、自己へと現前しつづける—自分の話を聞きつづける—そうした精神的な肉」(p.32)に定位する。フッサールがいうところの「孤独な心的生」における声である。そこに定位するのは、フッサールがロゴス(形而上学)と声(現象学的な声)との間に根源的な親和性を見だしている、とデリダが解釈しているためである。それゆえ、非物理的な内言や想像する声から記号についての考察が進められることになる。しかしながら、デリダの主眼は、こうしたフッサールの言説を擁護することではなく、脱構築することにある。それはまた、形而上学の伝統的な音声ロゴス主義批判にもつながる。例えば、エクリチュール(書き言葉)はパロール(話し言葉)にどのように巻き込まれているのか、という問いに対して、デリダはフッサールと同じ前提にとどまりながらも、エクリチュールの先行性という帰結を引き出す。出発点としては非物理的な内言や想像する声を語る、きく、という射程であったものが、最終的には物理的な音声言語であるパロールや読む、書くといったエクリチュールにまで範囲が広がっているのである。「孤独な心的生」を出発点とするため、単純にコミュニケーションの文脈で捉えられるものではないが、「思考のための声」であると広義に解釈することは可能だろう。この文献はきくことそのものを探求しているわけではないが、声に関する深い考察を通して、現象学における形而上学的企てが解明されているのである。デリダのきく対象の射程について、【心的生を出発点とした思考のための声】とコーディングする。

アイディ(2007)は、聴覚現象のすべての範囲にわたって現象学的に探求するとしており、聴く対象については次のように記述する。

〈世界〉の諸々の声を聴くこと、想像の様態による諸々の「内なる」音を聴くことは、聴覚的諸現象の広い範囲に及ぶ。それでもなお、あらゆる音は広い意味で「諸々の声」、すなわち諸事物の声、他者たちの声、神々の声、そして私自身の声である。(p.147)

ここからは、物理的な音声言語や環境音だけでなく、内言や神々の声などの非物理的な音も射程としていることがわかる。さらには、こうしたきく対象について、その構造や形態といった聴覚経験の実存的可能性への探求から始め、音楽と言葉との関連や沈黙の地平など、最終的には音と聴取が決定的な役割を演じる人間経験の幅広い多様性へと展開していく。アイディにおいては、【物理的、非物理的なすべての聴覚現象】ときく対象の射程をコーディングする。

デュフレンヌ（1995）は、視覚と聴覚を対比させるアプローチという点で、知覚の文脈から聞くことについて考察している。きく対象としては「われわれは音を出すもの（le sonore）には、同質的な領域という性格や感覚的な生地という性格を本能的に認めず、むしろ騒音（bruits）とか音（sons）とか、さらには言葉（paroles）について語っている」（p.103）といった区分を射程とし、議論を進めていく。そうした意味では、音声言語だけではなく、物理的な環境音すべてをきく対象としていることがうかがえよう。また、沈黙や自分自身の声をきくこと、音声言語のメッセージにとどまらないイントネーションといった声の調子をも含めた論考もなされている。非物理的な音を想像してきくことについては主観的に論じられていないが、共感覚に関する記述のところで想像の役割についても触れられている。こうしたデュフレンヌのきく対象の射程を【物理的なすべての音環境】とコーディングする。

鷺田（2015）は、言語コミュニケーションの文脈から「聴くこと」を捉えており、そうした意味では、きくことの射程は音声言語に絞られるということになる。しかしながら、主眼を置いているのはその言語的な理解ではなく、声のテクスチュア（きめ）であると読み取れる。そこには、次のような鷺田の志向がうかがえる。

哲学的思考は、個別的な対象や出来事の、その個別のかたちにとこまでもこだわりつづけるものだ。そこでは、個別的な問題が一事例としてではなしに、個別的なままにかたちをあたえられるのでなければならない。…（中略）…哲学がつねに、厳密な体系的思考をめざすと同時に、ときに断片的なことばによってしか描きだしえないのも、あ

るいは問う者の息づかいや、問うその手法や、問われているその対象の肌ざわりにまでところをくばってきたのも、おそらくはそういう理由による。（p.37）

考察されている項目をみても、声がとどくということ、間がとれない、ことばが掴む、声が響く、祈りとしての聴取、「さわる」音、といった内容が並ぶ。こうした濃やかな声のきめについて記述していくことで、ホスピタリティやケアといった概念に臨床哲学の本質を見いだしている。鷺田のきく対象の射程については、【音声言語のテクスチュア（きめ）】とコーディングする。

森（2011）は、国語科教育における「話すこと・聞くこと」についての検討に主眼を置いている。したがって、言語コミュニケーションの文脈から「聞くこと」を捉えており、その対象は音声言語である。しかしながら、言語の正確な理解を「聞くこと」の目標とすることにとどまらず、レヴィナスの他者論に依拠しながら「聞くこと」の臨場性、即時性を重視した目標について考察した。それによると、認識可能な他人ではなく、認識不可能な存在としての「他者」の方から私へと否応なしに食い込んでくるような出会いのうちに、学びが成立するという。そして、「『その場の妥当な雰囲気に関き従うのではなく、学習者自身さえもが妥当性を与えてしまっている、ものの見方や考え方に挑んでいく』という学びが、『聞くこと』における教育目標の重要な方向性」（p.147）であると結論づけている。森のきく対象の射程は、【音声言語を聞く臨場性、即時性】とコーディングする。

(4)きくことに関する知見の比較検討

ここまで、きくことに関する現象学的知見に関する諸文献について概観してきた。それぞれのコーディングされた項目を表1にまとめ、本研究が志向する包括的な「経験の豊かさ」という点から比較検討を行っていく。

まず、「研究動機や意図、目的、問題提起」の観点について検討する。本研究の目的と照らし合わせて妥当なものは、アイディとデュフレンヌであると考える。どちらも、視覚主義の優遇を問いに付し、きくことの可能性について論じているためである。

表1 きくことに関する現象学的知見の諸文献における各観点のコーディング

文献	研究動機や意図、目的、問題提起	アプローチ (言及している現象学者)	きく対象の射程
デリダ『声と現象』	現象学内に包する形而上学的前提の解明	記号を例にした形而上学的企ての脱構築(フッサール)	心的生を出発点とした思考のための声
アイディ『聴くことと声』	聴覚を含めた経験の豊かさの復権	近似による第一現象学から第二現象学への探求(フッサール、ハイデガー)	物理的、非物理的なすべての聴覚現象
デュフレンヌ『眼と耳』	耳の正当な評価と複数性の検討	視覚と聴覚の対比的アプローチ(メルロ＝ポンティ)	物理的なすべての音環境
鷺田『聴くことと力』	聴く行為の意味と聴くこととしての哲学の可能性	非方法の方法である試みとしてのエッセイ(メルロ＝ポンティ、レヴィナス)	音声言語のテクスチュア(きめ)
森『〈実践＝教育思想〉の構築』	聞くことの特質からの学びと〈実践＝教育思想〉の構築	他者論を中心とする思想的背景の考察(レヴィナス)	音声言語を聞く臨場性、即時性

ただし、耳を正当に評価し、視覚と同列に位置づけるという意味では、デュフレンヌは相対主義的に捉えられてしまう懸念がある。それゆえ、聴覚現象を主題的に取り上げつつも、視覚、聴覚を含めた経験の豊かさを取り戻すというアイディの目的の方が、より妥当であると言えるだろう。デリダにとっては、声(記号)はあくまで問いを解明するための例であり、とりわけきくことに関しては副次的なものにとどまっている。鷺田もまた、「聴くこととしての哲学」と記述しているように、聴くことそのものの探求を意図していない。森は、聞くことの特質からの学びに着目した点で教育的意義はあるものの、主眼とするのは実践と教育思想が同時に生起する内実やプロセスである。もちろん、デリダ、鷺田、森ともに、それぞれの問題が解明されていくこともまた、ある意味で経験を豊かにする可能性と結びつくが、その方向性は本研究とは異なるのである。

「アプローチ(言及している現象学者)」の観点については、デリダの脱構築、アイディの近似、鷺田の非方法の方法といったようにそれぞれ独自性が見られるが、ここでは言及している現象学者の射程から包括性について考えたい。アイディによる第一現象学、第二現象学の位置づけからフッサール、ハイデガー以外の各論者を見ると、メルロ＝ポンティは、知覚、身体の哲学という意味では第一現象学、実存の哲学という意味では第二現象学に該当するだ

う。レヴィナスは第二現象学に位置づけられると考える。そのように見ていくと、デリダは第一現象学、アイディは第一現象学と第二現象学、デュフレンヌはメルロ＝ポンティを第一現象学の文脈で捉えている。鷺田はメルロ＝ポンティを第二現象学的に捉えており、レヴィナスも含め第二現象学、森も第二現象学である。こうした射程からすると、アイディがもっとも包括的であると考えられる。

「きく対象の射程」については、もっとも広い範囲を射程としているのはアイディであり、ついでデュフレンヌが続く。したがって、包括性という意味ではアイディが妥当することになる。一方、どの知見においてもきくことが単なる言語的理解にとどまらないことは注目に値する。デリダ自身は音声ロゴス主義を批判する立場ではあるが、フッサールの「孤独な心的生」を出発点とした脱構築の記述は、内言や想像的な声を考察していくための示唆に富んでいる。鷺田や森についても、音声言語が中心的となるものの、きくことのテクスチュアや認識不可能な他者の声をきくという考察には焦点化された深みがある。それらの文献と比較すると、アイディは広い範囲を射程としている分、特定の部分の掘り下げについては十分とは言えない可能性がある。

以上の比較検討から、本研究が志向する包括性に照らし合わせてもっとも妥当であるのは、アイディの知見であることが導き出された。一方で、特定の

範囲の掘り下げについては他の知見にも意義がある。こうした点を踏まえ、きくことの豊かさの包括性と範囲を示すモデルを生成した(図1)。これは、「知覚的文脈／コミュニケーション的文脈」「実在的な音、声／非実在的な音、声」「言語的／非言語的」の3軸による8象限で構成されている3次元モデルである。ここに、全体を包括する知見としてアイディを位置づけた。それにつぐデュフレンヌは、実

在的な音、声に関する上部の4象限に位置する。そして、部分的な知見として「コミュニケーション的、非実在的、言語的」の象限にデリダを、「コミュニケーション的、実在的、非言語的」の象限に鷺田を、「コミュニケーション的、実在的、言語的」の象限に森をそれぞれ定位した。この見取り図は、きくことの現象について考察する際に、どの知見と照らし合わせていけばよいのかという指針となるだろう。

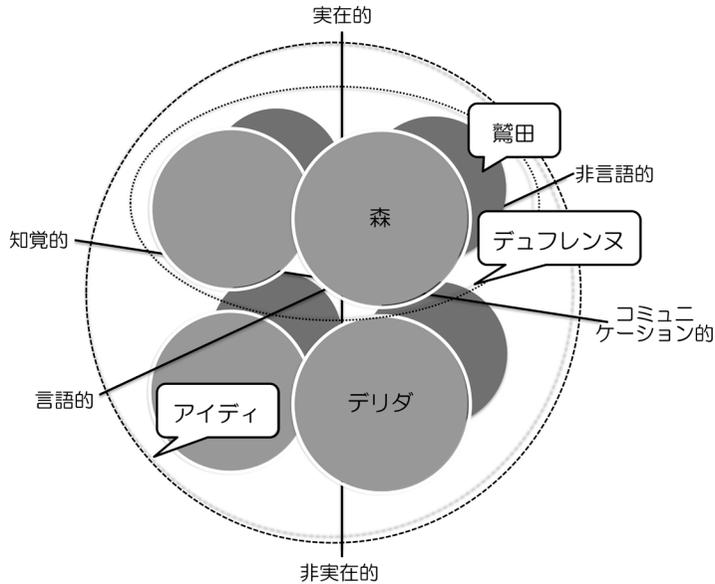


図1 きくことの現象学的知見における比較と位置づけの構造モデル

IV 教育をめぐるきくことの豊かさへ

最後に、アイディの包括的な現象学的知見が、教育をめぐるきくことの豊かさへつながる可能性について展望を示したい。アイディは1934年生まれのアメリカの哲学者であり、今まで20冊を越える著作を世に送り出している。国内での教育研究において主題的に取り上げられたのは福田(2008)、神林(2017, 2018a) などにとどまり、まだほとんど援用されることがないため、これからの研究の広がりが期待されるところである。

アイディの特筆すべき点は、「ポスト現象学」を提唱しているところにあると考える。アイディはポスト現象学について、それ以前には「非基礎づけ主義的現象学」と銘打っており、実質的には「プラグマティズム的現象学」であると述べている(ア

イディ, 2016, p.106)。これは、「事象そのものへ」をテーゼとする現象学の理念をいっそう踏襲するものだと考えられる。また、教育哲学者デューイとフッサールの異同について検討し、「後期フッサールにおける生活世界への移行と、デューイのプラグマティズムに付着する自然化が、現代的な方向によって非還元的な自然主義へ向けて改善されるということの示唆」(p.100) とのなかに、現象学とプラグマティズムの収束点を見いだしている。そうした意味で、現象学のプラグマティックな性質を前面に打ち出した「ポスト現象学」は、デューイとの親和性も含め、教育研究に有益な知見をもたらす可能性がある。

アイディの『聴くことと声』は、「ポスト現象学」が提唱されるよりも以前の著作ではあるが、その記述には事象そのものから探求するプラグマティック

な側面が見受けられる。今後の展望として、具体的な教育事象を出発点に、アイディをはじめとする本研究で対象とした知見を照らし合わせながら、きくことの豊かさについて考察を深めていきたい。

引用文献

- デリダ, J. 2005 『声と現象：フッサールの現象学における記号の問題入門』(林好雄 訳) 筑摩書房. (原著1967)
- デュフレンス, M. 1995 『眼と耳：見えるものと聞こえるものの現象学』(棧優 訳) みすず書房. (原著1991)
- 福田学2008 「教育研究における現象学的聴覚論の意義：イーデ『聞くことと声』に定位して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第48巻, pp.277-286.
- 久野弘幸2014 「比較的アプローチ」日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社, pp.86-89.
- フッサール, E. 1975 『経験と判断』ラントグレーベ, L. 編(長谷川宏 訳) 河出書房新社.
- Ihde, D. 2007 *Listening and Voice: Phenomenologies of Sound* (2nd ed.), State University of New York Press. (1976, 1st ed.)
- Ihde, D. 2016 *Husserl's Missing Technologies*, Fordham University Press.
- 神林哲平2017 「『きく』ことの豊かさに関する一考察：子どもと現象学する授業実践を通して」『学ぶと教えるの現象学研究』第17号, pp.23-34.
- 神林哲平2018a 「J=ダルクローズにおける『きく』ことの諸様相の現象学的探究：アイディ『聴くことと声：音の諸現象学』を手がかりに」『ダルクローズ音楽教育研究』第42号, pp.1-13.
- 神林哲平2018b 「きくことの現象学的探究モデル」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』26-1号, pp.51-62.
- 森美智代2011 『〈実践=教育思想〉の構築：「話すこと・聞くこと」教育の現象学』溪水社.
- 鷺田清一2015 『「聴く」ことの力：臨床哲学試論』筑摩書房. (TBSブリタニカ版1999)

責任と自由

— 『存在の彼方へ』における善の無起源性をめぐって—

Responsibility and Freedom

— On the Anarchy of the Good in *Otherwise than Being* —

平石晃樹

Koki HIRAISHI

目次

1. はじめに
2. 善とその無起源
3. 善への服従
4. 責任に担われた自由
5. おわりに

1. はじめに

1974年の著作『存在するとは別の仕方である
いは存在の彼方へ』(*Autrement qu'être ou au-delà de
l'essence*)¹の「あらずじ(argument)」に当たる第
1章において、レヴィナス(Emmanuel Levinas,
1906-1995)は、後に展開される議論を先取りしな
がら、次のように述べている——

「[...]〈善〉は〈自由〉に対しては与えられない。
すなわち、〈善〉は、私がそれを選ぶより前に、
私を選んでしまっている。誰ひとりとして自分
自身の意志によって善であるひとなどいない。主
体性は、〈善〉を選ぶ時間を持たず、それゆえに、
〈善〉が発する光線に知らぬ間に貫かれてしまう。
このことは、非—自由の形式的な構造を描き出す。
にもかかわらず、主体性は、この非—自由が〈善〉
の善さによって例外的な仕方であられるのを目の
当たりにする。誰ひとりとして自分自身の意志に
よって善であるひとなどいないとしても、誰ひとり
として〈善〉の奴隷ではないのだ。」²(AE 25)

善をめぐる著者の主張が凝縮された一節でまず語
り出されているのは、自由に対する善の先行性であ
る。私は自由な意志に基づいて善を選びとることは
できない。むしろ善こそが私の「知らぬ間に」「私
を選んでしまっている」。このことは、換言すれば、
私は善に対して「非—自由」であることを意味する。
しかし、善を自由に選びとることが不可能であるか

らとって、私はいわば「〈善〉の奴隷」と化すわ
けではない。なぜなら、まさに「〈善〉の善さ」に
よって、善に対する私の非自由は「例外的な仕方
で贖われる」からである。

だが、自由に対する善の先行性、そして、そこ
から帰結する善の選択不可能性というレヴィナスの
主張は、即座に理解可能なものとは言いがたい。そ
れは、次のような一連の問いを喚起するように思
われる。善が知らぬ間に私を選ぶのだとすれば、
私は徹底的に善に対して受動的である。これは、
私は善でできないことができない、ということ
を、望むと望まずとに関わらず善でしかあり得
ない、ということ帰結しはしないだろうか。とす
れば、私の善さは、私が与り知ることのできな
い善の選びという出来事によって、一方的に、
もっと言えば機械的に、決定されることにな
ってしまうのではないだろうか。けれども、例
えば誰かに強制された「善行」は、その実、
「善き行為」として評価され得ないと同様、善
に対する私の徹底した受動性は、私の善さを問
う余地を奪い取るようになってしまっているの
ではないだろうか。

これらの問いに対して、トルネイは、レヴィナ
スは「決定論を否定していない」(Tornay 1999,
p.305)との解釈を提示している。彼によれば、
レヴィナスにおける善の概念は、倫理的命令の
発生源としてのみならず、主体の構造それ自体
を形づくるものとしても理解される。だから、
善による主体の選びは気まぐれに生じるの
ではない。主体はその構造からして善を内に
含み、善に選ばれることを決定づけられて
いるのである。もちろん、先に確認した

ように、主体の善に対する非自由は善の善さによって贖われるものであるともレヴィナスは述べていた。それゆえに、主体を選ぶ善の決定論は「まったくもって独自のもの」である。このような診断をトルネイは最終的に下している (Tornay 1999, pp.393-395)。

彼のこのような見解は、「〈同〉の内なる〈他〉(l'Autre dans le Même)」として定式化される、『存在の彼方へ』における主体概念についての次のような解釈と親和的である。〈他〉の〈同〉への内部化という点に『全体性と無限』から『存在の彼方へ』への「転回」を見るブレジスは、「〈同〉の内なる〈他〉」という定式を〈同〉の〈他〉への「融合」ないし「同一化」として読み解いている (Brezis 2012, pp.89-97)。〈同〉は、距離をとることができないほどに、不断に〈他〉に晒されている。これは、具体的には、他者にとり憑かれ、当の他者への応答を絶えず促されている主体のあり方を描きとるものである。他者からみずからを閉ざすことができず、なおかつ、その他者に応答するよう仕向けられた主体、それはまさに、善に選ばれることを決定づけられた主体と重なり合う。

しかし、善を主体の構造的な核として提示し、以ってレヴィナスの決定論を帰結することにはいくつかの難点が伴う。

まず、『倫理的経験』の『超越論的基盤』を構築すること (AE 231f) が『存在の彼方へ』の目的ではないとレヴィナスそのひとが断言しているように、善が主体に予め構造化されているからこそ、その都度の「倫理的経験」が可能になる、という図式で善と主体との関係を捉えることはできない。次に、「主体の内に善がある」という主体についての存在論的な記述は、とりもなおさず善を存在の地平に連れ戻すことに他ならないが、対して、レヴィナスによれば、善と「存在との断絶」の内にこそ、善の善さの「例外的で常軌を一逸した性格」が認められるとされる (AE 36)。そして最後に、「責任という倫理的状況は倫理を出発点としては理解されない」 (AE 191) と明言されているように、「〈同〉における〈他〉」という定式における〈他〉は、主体が倫理的責務を負う他者には必ずしも限定されない。レヴィナスは実際、倫理とは一見して関連のない、味覚等をはじめとする感受性やそれを備えた身

体性の分析を通じて、主体概念を彫琢しようとしている (cf., Tengelyi 2014, pp.272-281)。とすれば、『存在の彼方へ』における主体概念を、いかなる時も他者に応答するよう差し向けられた、いわゆる倫理的主体に切り詰めて理解することはできないはずである。以上の理由から、善を主体の構造の中心的契機として捉え、当の主体を善でしかあり得ないものとして把握することは適切ではないことになる。

ここで改めて思い起こすべきは、主体の自由に対する善の先行性が善に対する主体の奴隷化を招くわけではないとも、レヴィナスは等しく主張していたことである。そして、その理由は、善がまさに善いものであるがゆえに、善の選びに対する主体の非自由は贖われる、という点に求められていた。実際、この非自由の贖いの内実を示すべく、『存在の彼方へ』の「論述 (exposition)」部において、レヴィナスは、善による選びを通じて開示される自由について論究している。このことを勘案するならば、レヴィナスは、自身の論が決定論として理解されることをむしろ防ごうとしていた、と解釈することが妥当ではないかと考えられる³。

このような見立てのもと、以下ではまず、「善の無一起源 (l'an-archie du Bien)」 (AE 120) 性という概念を軸として、『存在の彼方へ』における善のさらなる規定を把握することから議論を再開する (2)。次に、善と主体との関係に焦点を当て、善に対する主体のいかなる非自由が問題となっているのかを明らかにする (3)。最後に、善の選びを通じて主体にどのような自由が開示されるのかを検討しながら、主体の非自由が善の善さによって贖われるということの具体的な意味を明確にする (4)。これらの議論を経て、善の選びを起点とするレヴィナスの語る倫理が、なぜ、また、どのような意味においては、善に対する主体の奴隷化を帰結することにはならないのかが示されることになるだろう (5)。

2. 善とその無起源

よく知られているように、善をめぐるレヴィナスの思考の根幹を成すのは、『国家』篇 (509b) における「存在の彼方」の「善」というプラトンの表現である。この表現は、その初期の哲学以来、存在からの脱出を標榜するレヴィナスの思考そのものを導

く指針の一つであり続けてきた⁴。しかし、『存在の彼方へ』においてはさらに、善についての省察が他の著作に比して前景化するとともに、善がいかに関わるか、という点が主題化されるに至る。そして、まさにこの論点をめぐって、レヴィナスはプラトンからの明示的な差異化を図っている (cf., AE 36)。すなわち、善は、想起可能なアイデアとしてではなく、存在ばかりでなく想起の対象からも切り離されることで、「現在となることも再現前化されることもあり得ない」(AE 25) もの、つまり、「記憶され得ないもの」(AE 26) として捉え返されるのである (cf., Barash 2006, p.127)。自身の記憶をいくら遡っても見出されないはずの善がなお主体に関わり得るとすれば、それは、主体にとっては、「起源 (-archie)」を「欠いた (a-)」もの、つまり、「無一起源 (an-archie)」のものとして到来することになる。実際、レヴィナスは次のように述べている——「その善さにおいて支配する〈善〉は、たとえ想起された現在であろうとも、意識の現在の中に入りこむことはあり得ない。意識において、〈善〉は無起源である」(AE 88)。

こうした善の無起源性をもとに、善をめぐるさらにいくつかの規定が導出される。第一に帰結するのは、既に概観された、主体の自由に対する善の先行性と選択不可能性である。そして、第二に、善は、まさに無起源なものとして主体に到来する以上、主体の「自然本性の傾向」(AE 90) や「利他的な意志」(AE 177) に基づくものではない、ということが導かれる⁵。というのも、これらによって善を基づけることは、善の起源を主体の側に位置づけることに他ならないからである。第三に、善の方こそが「私を最初に選んでしまっている」(AE 195) 以上、善の選びそのものを主体は能動的に拒否したり受け入れたりすることはできないことになる。つまり、主体が善に選ばれるとは、「選択に提示される善と悪という両極的な価値より前に、主体は〈善〉へと委ねられてしまっている」(AE 194) ということをまさに意味するのである。レヴィナスは、「選び (élection)」(AE 32) ないし「任命 (assignation)」(AE 196) という語で、善のはたらきかけに対する主体の根底的な受動性を表現している⁶。

善をめぐる以上の規定は、いずれも否定的な特徴づけである。だが、レヴィナスによれば、善は、「他

者に関わるよう私に命令を下」し、他者に対する「責任を喚起」することで、「肯定的なもの化する」(AE 26)。実際、意志的選択を逃れるという善の規定は、「自由を超えて […] 負う」(AE 194) 責任のあり方を描きとるものである。通常の「応答の理法 (le logos de la réponse)」(AE 162) にしたがえば、自分の自由な行為の結果についてのみひとは責任を負うと考えられる。対して、善の無起源性は、「先行するどのような関与によっても正当化されない」(AE 162, cf., AE 173) という仕方では課される責任の独特なあり方を明るみにもたらしことを可能にする⁷。『存在の彼方へ』においてしばしば援用される表現を用いれば、そのような責任は、「借用に先だつ負債」(AE 178) や「過ちに先だつ告発」(ibid.) のようにして課されるとも言える。このように、善の無起源性という否定的な性格は、「責任の肯定性」(AE 26) へと送り返されるのである。

『存在の彼方へ』において、責任を負わされた主体が「迫害された者」と名づけられる理由の一端は、まさに責任の独特な課され方の内に存する。というのも、「迫害されている」ということは、まさに、「私は何もしていないのに、絶えず私は問い質されてしまっている」という事態を指すからである (AE 180)。善が主体の記憶の手前から到来するという側面を際立たせれば、迫害された者としての主体は、善による選びを、あたかも「トラウマを与えるかのような一撃 (un coup traumatisant)」(AE 90) をくろうかのようにして被る、と言うこともできるだろう。ともあれ、以上より、善の無起源性という概念は、責任をめぐるレヴィナス独自の思考とそれを記述するための用語法を支えるものであることが諒解されるであろう。

だが、ここで次の点に注意を払う必要がある。すなわち、レヴィナスは、善による選びの様相を「奴隷なき、奉仕の必然性」(AE 91) として規定している、という点である。他方で、すでに見たように、レヴィナスは、こうした「必然性」が〈善〉への「奴隷」状態には帰着しないことを力説してもいた。ここで、前節で概観された決定論の問題が回帰してくる。すなわち、なぜ善の選びの必然性が私を善の奴隷に仕立てる結果にはならないのだろうか。レヴィナスは、『存在の彼方へ』の出版に先だって1968年に発表された論文「ヒューマンイズムと無一起

源」(《Humanisme et an-archie》)⁸において、この問いを検討している。次節では、この論考を手がかりにしながら考察を進めることにする。

3. 善への服従

「ヒューマニズムと無一起源」において、レヴィナスは、善による選びの必然性を他者に対する「責任から逃れられないということ」(HA 84)として具体化した上で、そうした責任の忌避不可能性は、善に選ばれた者の「隷従 (servitude)」(*ibid.*)を意味することになるのか、と自問している。この問いに答えるためには、ある事態が「隷従」と言われ得るための条件をまずは明らかにしなければならない。そこで、以下の一節に着目してみよう――

「他による決定 (détermination) が隷従と呼ばれるには、決定されるもの (le déterminé) は、それを決定するもの (le déterminant) に対して、他であり続けなければならないであろう。実際、純然たる決定論 (le déterminisme pur et simple) においては、ある秩序の統一性を成す項のいずれに対しても隷従は存在しない。だが、決定されるものが決定するものに対して他であり得るためには、決定されるものは自由でなければならない。つまり、決定されるものは、決定するものによって決定され、両者は同時に存在していた、という現在の記憶を留めているのでなければならないのである。」(*ibid.*)

引用文でレヴィナスは、隷従は自由をその条件とする、という、一見して逆説的な主張を展開している。隷従とは他の何ものかに決定されることである。しかし、例えば歯車のようなある統一的な全体性を形づくる秩序のもとでは、当の秩序を構成する個々の項 (歯車の個々の歯) のいずれについても、隷従を語る余地はない。というのも、そこに認められるのはひとつの「純然たる決定論」にすぎず、各々の項は、その存在からして既に、秩序の調和に溶け込んでしまっているからである。したがって、他の何かに決定されることが隷従と呼ばれるには、「決定されるものは、それを決定するものに対して、他であり続けなければならない」。

だが、上の一節によれば、それだけでは十分ではない。決定されるものがそれを決定するものに対してははじめだけ他であり、しかる後に両者を分かち他性が消失してしまうとすれば、「純然たる決定論」と同じ事態に舞い戻ってしまうからである。そこで、二つ目の条件がつけ加わる。すなわち、決定されるものは決定するものに対して他であり続けるのでなければならない、そのためには、「決定されるものは、決定するものによって決定され、両者は同時に存在していた、という現在の記憶を留めている」必要がある。より端的に言えば、隷属が成立する時、決定されるものは、どんなに僅かであっても「自由でなければならない」のである。

ところで、目下問題になっている善による選びにおいては、私の自由に先だって私は善に選ばれるのであった。論文「ヒューマニズムと無一起源」においても、同様の論点が確認されている。すなわち、「決定するもの」としての「善」は、「選択の対象ではなく」、「選択に必要な時間 [...] を主体が持つよりも先に主体を捉えてしまっている」(HA 85)。ならば、この選びの「絶対的な受動性」においては、「決定する項は、決定されるものに対して、想起においてさえ、決して現前することはない」(HA 84f)。このように、そもそも隷従の条件を満たさない以上、善による選びは、一見したところ、「決定論に等しい」(HA 85)ものであるかに見えることになる。

しかし、善による選びは「決定論か隷従かという二者択一の手前に見出される」(*ibid.*)とレヴィナスは続けざまに注記することで、それは、例えば機械仕掛けの人形を統御する純然たる決定論とは同一視され得ない、と強調している。『存在の彼方へ』においても、この主張は堅持されている。善の選びが課す「拘束」は、「『別様ではあり得ない』という必然性」からも、「意志が置かれた状況、他の諸々の意志や欲望、あるいは他者たちの意志や欲望によって意志に課される拘束」からも等しく区別される (AE 191f)。一方で、善に選ばれることは、自由な主体を前提としてそれに何らかの仕方では押しつけられるような拘束ではない。というのも、まさに主体の自由に先だって善は主体を選ぶからである。他方でしかし、善の拘束は、例えば「エネルギーに従属した質量に機械的な仕方では刻印されている因果性」(AE

196)においてそうであるように、「『別様ではあり得ない』という必然性」に由来するものでもない。

では、善による選びが課す拘束の独特な様相をいかに理解すればよいのだろうか。レヴィナスは、善に対する主体の「服従 (asservissement)」(HA 85)を隷従一般から慎重に区別することで、この問いに答えようとしている。

第一に、隷従は自由を前提とするのに対し、善は主体の自由在先だとして主体を掌握する。よって、善への服従は「隷従なしに従うこと (l'obéissance sans servitude)」(HA 89)として把握されなければならない。しかし、善に対する主体の服従は、「決定論か隷従かという二者択一の手前」における「従うこと」である以上、それは、ある意味では、隷従よりもさらに従うことの度合いが甚だしいものであると言える。つまり、「善による掌握ほどに完全な服従はない」(HA 85)。

第二に、「選択をあふれ出る責任の服従させる性格 […] は命令する〈善〉の善さによって打ち消される」(ibid.) ことからしても、善への服従はやはり隷従一般とは異なる。レヴィナスは、この引用における「打ち消される」ことの意味を次のように敷衍している。すなわち、善は、「〈他者〉の顔を私に啓示し、その顔へと私が関わるよう命じることによって、けれども同時に私を私から解放することによって (en me libérant de moi) 隷従を〈いっそうひどくする〉」(HA 120, note 14)。この引用で述べられている通り、善に選ばれた主体の非自由の打ち消しは、善への服従の端的な解消とは同一視されない。それは、むしろ以下のような両義的な事態を指している。一方で、「善によって支配される」(HA 86)中で、「〈他者の顔〉が「私に啓示」され、その他者に対して、私は、「解消することも取り消すことも拒むこともできない責任」(ibid.)を負う。その時、私は、善に対して服従するのみならず、他者に対する忌避できない責任を課せられることで、他者に対してもまた服従することになる。だからこそ、善に選ばれることで、私の服従は「いっそうひどく」なる。しかし他方で、善への服従は「私を私から解放する」。詳細は次節で検討するように、レヴィナスは、この「解放する (libérer)」と呼ばれる事態の内に、「自由 (liberté)」の開かれを看取している。とすれば、善に対する主体の非自由が打ち

消されるとは、当の非自由の解消とは別の仕方であり、私に自由が開かれる、という事態を意味していると考えられる。以上より、服従の激化と自由の開示という両面が善への服従の内に認められるからこそ、善に対する主体の服従は、隷従一般からも決定論的強制からも区別される、というレヴィナスの主張の骨子が、形式的にはあるが、理解されることになるだろう。

『存在の彼方へ』においてもまた、レヴィナスは、「打ち消す」という表現を改めつつ、同様の発想を再び取りあげている。すなわち、善の善さそのものが善の選びに対する主体の非自由を「吸収」(AE 197)し、「贖う (racheter)」⁹(AE 25, 32, 197)。それゆえ、善による選びは、善に選ばれた者の「疎外」や善に対する「奴隷」化を招くことはない (cf., AE 111, 167, 181, 212)。もちろん、善に選ばれることを免れ得ないという非自由を贖うために主体が善を為すわけではない。その場合、善は主体の非自由を打ち消すための手段に縮減され、結果、主体こそが善を選ぶことになってしまうからである。先に見たように、主体はあくまで、善に選ばれることで生起する服従の激化に巻き込まれる以上、問題の贖いは、非自由のたんなる帳消しとは決して混同されてはならないのであった。では、善による非自由の贖いとは一体何を意味するのであろうか。この問いに答えるためには、自由在先だつ善の選びという出来事から、激化する服従のただ中でどのような自由が主体に開示されるのかが明らかにされねばならない。

4. 責任に担われた自由

前節では、論文「ヒューマニズムと無一起源」に依拠しながら、善への服従という事態の内に、他者への責任の授受による服従の激化と自由の開示とが同居していることが確認された。なお残る問題は、この自由の内実である。「『有限な自由』」と題された『存在の彼方へ』のセクションにおいて、レヴィナスは次のように述べている――

「[...] 誰にもとって替わられることのできない、唯一選ばれた者としての主体において、存在論的には不可能なことではあるが、自由のある様態が引き裂かれ得ないはずの存在性 (essence) を断

絶させるのである。」(AE 198)

私が善に選ばれるということは、他者に責任を負う「誰にもとって替わられることのできない、唯一選ばれた者としての主体」として私が任命されることである。そのうえで、この一節では、責任主体として任命されるという出来事に含まれる二つの事がらが語り出されている。すなわち、第一に、責任の主体として任命されることで「自由のある様態」が開かれ、そして、第二に、その自由によって「引き裂かれ得ないはずの存在性」が「断絶」される、ということである。

後者から検討を始める。レヴィナスによれば、存在性とは、「存在することへの固執というその一途さにおいて、存在性を中断しにやって来る無のあらゆる間隙を埋めてしまう」(AE 199)という、存在の根本的なはたらきを意味する。ちょうど、あるものの無が別のものによる代替によって埋め合わされるように、存在性においては、「何も失われず、何も創られない、という厳密な勘定計算」(ibid.)が支配し、「無償なものはない([r]ien n'est gratuit)」(AE 16)。存在性の地平においては、自由と責任との対は、「実現された自由とそれに対する責任とが正確に対応する」(AE 199)という仕方で理解される。みづからが自由にしたことの結果にのみ責任をもつ、という常識的な発想は、勘定の釣りあいを旨とする存在性の根本動向が表出したものに他ならない。

対して、「自由のある様態」によって、「無償なものはない」という存在性が断絶されるとすれば、それは、何事においても帳尻を合わせる「勘定計算に異議を申し立てる」(ibid.)ことによつてのみ可能となる。そして、この異議申し立てが具体的な姿をとる場面を、レヴィナスは、責任の授受という出来事の内に探し求めている。つまり、存在性を断絶させる自由は、「引き受けることのできない責任に担われた自由 ([l]iberté portée par la responsabilité qu'elle ne saurait endosser)」(AE 198)として結実するとされるのである。

既述のように、責任はそれを負う者の自由を超えて課せられるのであった。換言すれば、責任は、その理由(例えば、私があれやこれを為したからその責任を負う)もその目的(例えば、私が過去の罪か

ら解放されるために責任を引き受ける)もないままに私に帰せられる。責任が「全面的な無償さ」(AE 17)において主体に課されるという事態が発生したとすれば、それは、責任を任命された主体は、既にして、勘定の厳密な釣り合わせが支配する存在性の秩序から脱しているということを証示している。つまり、主体が「埋めあわせを求めずに——利害関心から脱すること (désintéressement)」(ibid.)は、とりもなおさず、「間を埋め尽くす存在性——から脱すること (dés-intéressement)」(AE 85)でもあるのだ。

では、責任に担われた自由とは一体どのようなものなのであろうか。ここでひとは、いわゆる「有限な自由」(AE 197)という観念に訴えてこれを理解しようとするかもしれない。だが、レヴィナスによれば、もしこの観念を、無制限な自由がまず与えられていて、それがあつた特定の状況下で制限される、という仕方で理解したとすれば、それは不適切である。なぜなら、その場合、制限がそれとして成り立つためには、無制限の自由がある意味ではなお保持されていなければならないからである。結局のところ、このように理解された「有限な自由」という観念は、その発端からして制限されないはずの自由がいかんにか制限されるのか、という問題を解決するどころかむしろ改めて提起するにすぎないのである (cf., AE 197)。

したがって、問題となっている自由は、あくまで「第一のものでも最初のものでもなく」(AE 197f)、善の選びに対する服従、つまり、他者への責任の授受との関連で捉え返されなければならない¹⁰。責任を負う唯一の者として任命されること、それは、「誰も私にとって替わることのできない責務に晒されること」(AE 217)である。もちろん、例えば人通りの多い街中で手助けを求められた私は、みづからに課された責務を他の誰かに肩代わりしてもらうことを期待しつつ、何らかの理由をつけて無視することも確かにできるであろう。だが、そのような場合であっても、私こそが手助けをすべき者として任命されたという事実そのものを無に帰すことはできない。したがって、この時、責任の忌避は、いかに正当であるかに見える理由があろうとも、ただちに「責務の不履行」や「過ち」、あるいは「罪」を意味してしまう (AE 213, note 1)。このように、誰か

に肩代わりしてもらおうことのできない抹消不可能な責任を任命されることが、責任主体の唯一性を形づくるのである。そして、レヴィナスは、ある論考において、唯一の責任主体として任命されることとそのただ中で主体に開かれる自由との関連について、次のように端的に記述している。すなわち、「自由であること、それは、誰も私の替わりになって為すことができないことだけを為すことである ([ê] tre libre, c'est ne faire que ce que personne ne peut faire à ma place)」(Levinas 2002a, p.172)。

まず、このように定義された自由は、好き勝手に何でもやってよい、という恣意とは混同され得ない。というのも、恣意として解された自由は、思いのままに振る舞う私を起源とするものに他ならないからである。他方でしかし、社会的・歴史的・文化的に承認されている道徳的規範に照らし合わせて、その通りに応答することが問題となっているわけでもない。なぜなら、その場合、私は「ひとがそうするように」応答するにすぎないからである。

では、他者が望む通りに応答することがここでは求められているかという点、ことはそれほど単純ではない。そもそも、応答を迫られる場面においては、他者の方から私にどのように応答して欲しいのかについて具体的な指示が発せられるとは限らない。また、仮に他者の何らかの要請を私が感知したとしても、その通りに応答することは、他者ができたかもしれないことや本来であればやるべきであったことを私が為すにすぎない。この限りで、それは、「誰も私の替わりになって為すことができないことだけを為すこと」ではないことになる。

ここで注目されるのは、唯一の者として他者に応答する際、私は、「(ちょうど愛において——愛を愛するのではない限りは——愛されないかもしれないことを甘受しなければならぬように) 誤解の危険、過ちや交流の拒絶の危険を甘受する」(AE 190) のでなければならない、というレヴィナスの指摘である。何らかの応答をするよう迫られているが、私は、具体的にどう応答するのか、何が本当に善き応答なのか、を予め把握することはできない。だから、私は、他者に「誤解」されたり「過ち」を犯してしまったり、さらに悪くは、「交流」を「拒絶」されたりする「危険」を受け入れざるを得ない¹¹。このように、唯一の者として責任を任命されることで、私は、

自分自身の恣意からも、世間で通用している道徳規範からも、さらには、応答の相手である他者からも解放され、具体的にどう応答を為すのかの一切が私だけに委ねられる、という寄る辺なき状況に身を置くことになる。このような意味で、私が唯一の責任主体として任命される時、私には自由が開かれていたのである¹²。

5. おわりに

本稿はここまで、善の無起源性という概念を出発点としつつ、善による主体の選びがなぜ倫理をめぐる決定論に陥ることがないのかを明らかにしようと努めてきた。その歩みを要約するとすれば、以下のようになるであろう。

レヴィナスは、私の自由に対して善の選びが先行するとしつつも、そのことは、私をして善の奴隷たらしめるわけではない、と主張していた。そして、その理由はまさに、善の善さゆえに、善の選びに対する私の非自由が贖われるからであった。本稿は、この贖いの内実を、非自由のたんなる解消としてではなく、責任に担われた限りでの自由の開示として解釈することを試みた。善に選ばれることで他者に対する応答の責任を課されることそれ自体を、私は抹消することも拒絶することもできない。しかし、その際、具体的にどう他者に応答するのかの一切は当の私自身にのみ委ねられており、だからこそ、私は、応答する相手である他者を前にして自由なのである。したがって、善に選ばれるという非自由を課されることそれ自体によって、逆説的にも、選ばれた主体は、善への完全な隷従に陥ることから救い出される、とすることができる。

以上を踏まえれば、次のような結論に本稿は到達することになるであろう。善に選ばれることは、確かに、徹底して受動的な仕方では他者に応答するよう促された責任主体として任命されることである。だが、他方で、そのことによって、私が為す応答は、先行する原因によって機械的に引き起こされる結果という地位にまで切り詰められることになるのではない。むしろ、善による選びによって、私は、自分自身の応答だけが問題となるような自由という状況へと差し向けられるのである。したがって、レヴィナスが『存在の彼方へ』で語り出そうとする倫理

は、善の無起源的な選びを基軸とするものでありながら、善への隷従を帰結する決定論とは一線を描くものとして解釈される、と結論づけることができる。それはむしろ、自由意志に基づく自発性と隷属とを対置する二分法の手前で結ばれる、責任と自由の「錯綜した筋立て (intrigue)」(AE 17) を証し立てるものなのである。

注

¹ 以下、『存在の彼方へ』と略記する。この著作からの引用に際しては、略号《AE》を使用し、該当する頁数を算用数字で直後に併記する。なお、レヴィナスのテキストを訳出して引用するにあたっては、邦訳を参考にしつつ、拙訳を提示した。

² 原文を以下に引用しておく——《[...] le Bien ne s'offre pas à la Liberté – il m'a choisi avant que je ne l'aie choisi. Nul n'est bon volontairement. Mais la subjectivité qui n'a pas le temps de choisir le Bien et qui, par conséquent, se pénètre à l'insu d'elle-même de ses rayons, ce qui dessine la structure formelle de la non-liberté, la subjectivité voit racheter, exceptionnellement, cette non-liberté par la bonté du Bien. Et si nul n'est bon volontairement, nul n'est esclavé du Bien.》

³ したがって、本稿は、善の選びが見境のない善への服従を帰結するわけではないことを指摘するベンスーサンの研究 (Bensussan 2002) と見解を共有する。だが、ベンスーサンは、自律と他律の「両義性」(AE 232) に着目するのに対し、本稿は、先取りして言えば、善に選ばれた者の非自由の贖いという論点を集中的に考察することになる。

⁴ 1940年代前半に起草されたと推定されるある草稿の中で、レヴィナスは既にプラトンのこの表現に対する関心を示している (Levinas 2009, p.66)。ただし、ナルボンヌの指摘によれば、存在に対する善の超越という発想は、プラトンそのものよりはむしろ新プラトン主義に認められるものであり、レヴィナスはこの新プラトン主義的解釈に影響を受けている (Narbonne 2004, p.56)。加えて、ブリッソンの指摘によると、プラトンそのひとは善を「存在の彼方」に位置づけるものとしては考えておらず、感性的な事物に対しては明白な優

位を持ちつつそれ自体感性的に知覚される太陽と同様、威厳と力の点において他の存在者を超越するものでありながらそれ自体ひとつの存在者である、という両義的な位格を持つものとして善を捉えていたとされる (Brisson 2000, pp.83-87)。

⁵ したがって、シャリエが正当にも指摘しているように、善の主体に対する先行性は、「ひとはみな善人である」という、いわゆる性善説には帰着しない (Chalier 1998, p.73)。

⁶ 「選び」という概念は、いわゆるユダヤ民族の選民思想との関連を想起させるものである。実際、レヴィナスは、1947年の論考「ユダヤ人であること」をはじめとするユダヤ思想に関する論考において、この概念の意味を追究している (cf. Levinas 2002b, p.104f)。だが、レヴィナスは、「選び」という語の使用について、「哲学においては、他者への責任によって限定された意味しか与えることはできない」(AE 195) と『存在の彼方へ』で注記し、この概念をユダヤ思想へと一元的に切り詰めてしまうことを戒めている。本稿では、善に把捉される主体の受動性を表わすものとしてもっぱらこの概念を理解する。

⁷ 法学的な帰責の概念を踏まえつつ、この点をより詳細に論じた研究として Zielinski 2004 (pp.117-138) を参照。

⁸ 以下、この論文からの引用に際しては、略号《HA》を使用し、該当する頁数を算用数字で直後に併記する。

⁹ 「贖う」と訳出したフランス語の動詞《racheter》は、「買い戻す・買い足す・再び買う」、「(金や賠償金を払って) 清算する」、「(身代金を払って、奴隷や捕虜などを) 請け出す・釈放させる」、「(代償を払って、自由や名誉を) 回復する」など、広義のエコノミーの範疇に属する言葉でもある。互いに連関を欠いたかに見える意味内容を同居させるこの言葉についての比較語源的考察としては Benveniste 2017 (pp.129-137) を参照。

¹⁰ 論文「ヒューマニズムと無一起源」のある脚注の中で、レヴィナスは、『存在と無』においてサルトルがまさに責任と自由を論じている箇所で登場する「自由という刑を宣告されている (condamné à la liberté)」(HA 120, note 13) とい

うよく知られた表現を取り上げ直している (cf., Sartre 1998, p.598)。しかし、レヴィナスは、「主体それ自体をも含めて、主体において存在するあらゆるものは当の主体自身による定立に起源を持つ」(HA 120, note 13) と考えるフィヒテと同じ立場の哲学者としてサルトルを認定している。その限りで、主体に先だつ無起源的なものから主体を捉えようとするレヴィナスとサルトルは対照を成す。責任と自由という主題をめぐって両者の近さと遠さを論じた研究としてはWaldenfels 2006を参照。

¹¹ レヴィナスは、他者が発する唯一の規範的命令として「汝殺すなかれ」という戒律に言及するだけであり、私の倫理的行為を導くそれ以上の規定については不問に付しているが (cf., Salanskis 2006, p.35f.)、その理由の一端はまさにこの点に存すると思われる。

¹² 実際、レヴィナスは、私が他者に為す応答には、善から離反し悪へと傾斜するという可能性が含まれると指摘している (cf., HA, p.89)。受肉せる主体の身体性という観点から、善に選ばれた主体の悪や無責任の可能性を論じた研究としてFranck 2008 (pp.169-180) を参照。

引用・参考文献

([] 内は初出の年を指す)

- Barash, J. A. 2006 《Mémoire et immémorial chez Levinas》, in: Joëlle Hansel (éd.), *Levinas: de l'Être à l'Autre*, PUF, pp.123-136.
- Bensussan, G. 2002 《Quand faire c'est dire : Naase venichma dans l'œuvre de Levinas》, in : Danielle Cohen-Levinas et Shmuel Trigano (dir.), *Emmanuel Levinas : Philosophie et judaïsme*, In Press.
- Benveniste, É. 2017 *Le vocabulaire des institutions indo-européennes : 1. Économie, parenté, société* [1969], Minuit.
- Brezis, D. 2012 *Levinas et le tournant sacrificiel*, Hermann.
- Brisson, L. 2000 *Lectures de Platon*, Vrin.
- Chalier, C. 1998 *Pour une morale au-delà du savoir : Kant et Levinas*, Albin Michel.
- Franck, D. 2008 *L'un-pour-l'autre : Levinas et la signification*, PUF.
- Levinas, E. 1990 《Humanisme et an-archie》 [1968], in : *Humanisme de l'autre homme* [1972], Fata Morgana, Le Livre de Poche (=HA).
- Levinas, E. 2002a 《La Révélation dans la tradition juive》 [1977], in : *L'au-delà du verset : lectures et discours talmudiques* [1982], Minuit.
- Levinas, E. 2002b 《Être juif》[1947], in : *Cahiers d'études levinassiennes*, pp.99-106.

- Levinas, E. 2003 *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* [1974], Martinus Nijhoff, Le Livre de Poche (=AE).
- Levinas, E. 2009 *Œuvres I : Carnets de captivité suivi de Écrits sur la captivité et Notes philosophiques diverses*, Grasset/IMEC.
- Narbonne, J.-M. 2004 *Lévinas et l'héritage grec*, suivi de *Cent ans de néoplatonisme en France*, Vrin.
- Salanskis, J.-M. 2006 *Levinas vivant*, Les Belles Lettres.
- Sartre, J.-P. 1998 *L'être et le néant : Essai d'ontologie phénoménologique* [1943], Gallimard.
- Tengelyi, L. 2014 *L'Expérience de la singularité*, Hermann.
- Tornay, A. 1999 *L'oubli du bien : la réponse de Levinas*, Slatkine.
- Waldenfels, B. 2006 《La liberté face à l'autre. Levinas et Sartre : ontologie et éthique en conflit》, in : *Cahiers d'études levinassiennes*, n°5, pp.151-174.
- Zielinski, A. 2004 *Levinas : La responsabilité est sans pourquoi*, PUF.

「遺伝か環境か」論争から生物学的自他関係論へ

—高木由臣『有性生殖論』にみる生命の‘内と外’の誕生—

From the “Heredity or Environment” Controversy to the Biological Theory of Self-Other Relationship

— Consideration of the Birth of ‘Interior and Exterior’ in Life based on TAKAGI Yoshiomi’s Theory of Sexual Reproduction —

福 田 学
Manabu FUKUDA

目 次

- 序 章 唯一の全体としての遺伝と環境
- 第一章 無限分裂増殖と抑制
- 第二章 有性生殖の起源論—生命の‘内と外’の誕生—
- 第三章 有性生殖の進化論—生命の分離と結合の運動—
- 第四章 生殖における時間の問題
- 終 章 科学と哲学の二極関係運動へ

序章 唯一の全体としての遺伝と環境

氏か育ちか (nature or nurture)。遺伝か環境か (heredity or environment)。こんな古典的な論争は、今や全くの時代遅れのものに思える。少なくとも、このように二項対立的に問うことの愚は、我々の発達観から完全に払拭されているように思われる。「子育て」においても、教育実践においても、両者は共に重要であり、その相互作用をみる必要がある、ということは今日の常識になっており、これらに関わる理論的考察においてははましてそうだ、と (cf.,ピンカー2004,p.7)。

フランスの哲学者M.メルロ=ポンティは、前世紀半ばに行った「幼児の対人関係」という講義において、両者の関係を次のように述べている。「事実上も権利上も、個人にとって『生得的 (nature)』であるものと、社会的形成に由来するものとを切り離すことなどではしない。この二系列の現象は別々の諸事実ではなく、唯一の全体的現象 (un seul phénomène global) の部分に他ならない」 (Merleau-ponty1962,p.13)。このように、両者の関係を二つの個別的なものの単なる「相互作用」ではなく「唯一の全体」と捉え、それを成り立たせる両極として遺伝と環境をみる必要性が、今から遡ること約70年も前に指摘されている。

にもかかわらず、上記論争が完全に過去のものとなっているのかは、実のところ疑わしい。少なくとも、この論争が端的に関わる教育・心理関連の領域

では、21世紀に入った時点でも、遺伝の重要性が改めて説かれている。例えば、日本における双生児研究の第一人者安藤寿康は、近年の著書で「遺伝マインド」という造語を用いて、遺伝子に対する一般社会に根強い誤解を解こうとしている (cf.,安藤2011,安藤2014)。アメリカの著名な認知心理学者S.ピンカーも同様の努力を傾注し、一般社会にとどまらず、学術界にまで遺伝子の機能を全面的に否定しようとする傾向が蔓延していることを論難している (cf.,ピンカー2004)。いうまでもなく、安藤もピンカーも「遺伝子万能論者」ではない。人間の発達は遺伝子によってすべて決定されている、と考える専門家などいまどこにもいない。遺伝子の力を彼らが改めて力説するのは、その力が世間的にも学術的にもいまだ正当に理解されていない、と考えているからである。ピンカーの論難すべてが妥当であるかはともかく、生物学の非専門家が圧倒的に蓄積されたその知見を前に、我々の「内的」自由を脅かしかねない「外的」拘束として、遺伝子を含む生命の機能を捉える傾向を多少なりとももつことは、恐らく否定しえないであろう。

メルロ=ポンティのように遺伝と環境に唯一の全体を見て取るどころか、その相互作用を認める地点にさえ到達していないとするなら、発達の「科学的」理解という点で彼よりもはるかに優位にいるのに、我々のその理解は著しく後退してしまっていることになる。あるいは、科学研究の膨大な知的遺産を前に、それを無視して人間の「内面」に思考を限定し

ようとしているのなら、内と外とを分ける二元論的スタンスによって、内の深い理解を得ることもできないであろう。いずれにしても、メルロ=ポンティの提言を現代の哲学研究に生かすには、高度に発展した生物学と格闘することが必要となる。

遺伝子機能を否定したり無視することは、それとは正反対の、遺伝子機能を絶対視したりその威力を前に無力になるスタンスと、「同じ穴の貉」である。現在の一部の教育関連領域では脳科学が極度に重視されているが、その背景にも、脳神経という「外的」要因が子どものいわゆる学びや問題行動という「内的」出来事に決定的な働きをしている、とみる素朴な生物観を認めることができる (cf.福田2015)。こうした傾向が一方に顕著であるため、「外的」機能をあえて認めない、あるいはそれに無関心を貫くといったスタンスが他方に根強く残り続けることにもなるのだろう。我々は、遺伝子にはそこまで恐れるに足る、あるいは期待するに足る機能があるわけではない、と主張するものではない。遺伝子に限らず、生物学的機能は我々を根本から形成し、全面的に基礎づけている。このことを認めたくて、内を外に譲り渡す場合にも、内から外を頑なに守ろうとする場合にも共通している、両者を分断してしまうスタンスを克服させてくれる知見を、生物の様々な次元に探っていきたい。

生物学では、「遺伝-環境論争」に相当するものとして、「前成説 (preformation theory)」対「後成説 (epigenesis)」論争が知られている。古典的な前成説は、「人を構成する各形態 (form) は、潜在的にはあれ、接合子 (zygote) [=受精卵] の中に完全に与えられており、環境におけるいかなるものも、成体になった人の形態に貢献していない」(Francis 2011,p.120)、とみる。前成説は遺伝学と結びつきながらバージョンアップされているが (cf. ibid., pp.125-126)、古典的なそれとしてはいまや完全に退けられ、受精卵の発生 (development) を、「細胞環境による遺伝子調整」(ibid., p.124) を介して「人が現われ出る過程」(ibid., p.120) と説明する後成説が支持されるようになってきている。ただしこのことは、現在の生物学では遺伝の対極にある環境がより重視されるようになった、ということの意味していない。両者の相互作用が問題となるようになったわけでもない。遺伝子を環境と切り離されたもの

とみる見方が否定されるようになったのである。実際、遺伝を司るものとして一般にもよく知られているDNAという物質は、むき出しのものとして我々の生命機能を決定しているのではない。これは比喻ではなく、DNA本体やDNAが巻きついているタンパク質には様々な化学修飾物が付着しており、その修飾物が遺伝に果す重要な機能と、その付着および離脱に環境が強く影響することが知られるようになってきている (cf. Francis 2011, 太田2011, 太田2013, 仲野2014)。端的にいうなら、現在の生物学は、生命を機能させる遺伝子要因の只中に環境要因が浸透している事態を次々と明らかにしている。前者と後者とは全く切り離せず、どこまでが遺伝の影響でどこからが環境の影響かは生物学が進めば進むほど曖昧になっている。遺伝子は、発生・発達において「指令すると同時に指令され、監督すると同時に監督され、原因であると同時に結果である」(Francis 2011,p.137)。現代は、遺伝と環境の「唯一の全体的現象」が科学的に示されるところまでできている、といえるであろう。

上記の諸事実を精力的に明らかにしているのは、エピジェネティクス (epigenetics) という研究領域である (cf. Francis 2011, 太田2011, 太田2013, 仲野2014)。この領域の進展は文字通り日進月歩であり、その全体像を捉えるのは容易ではない。この課題に取り組むことは後日に期し、本論は生物学の古典的なテーマの一つ「生殖 (reproduction)」の観点から、「遺伝-環境論争」を捉え直すのに必要な論理的基盤を整備することにした。

この観点から取り上げるのは、ゾウリムシ研究の大家高木由臣の著書『有性生殖論』(2014)である。同書で高木が提唱している「原始有性生殖仮説」を導きに、性 (sex) とは何かを生物学的に考えていく。このことで、遺伝と環境の関係の基盤に、自 (self) と他 (other)・内 (interior) と外 (exterior) の関係を見出し、哲学が夙に追究してきたこのテーマを、「性の誕生」という科学がアプローチする問題として捉え直すことが本論の目的である。以降で我々は、高木に従い専ら生物学の視点から自他・内外について論じることになるが、生物学研究が究極で突き当たる問題が、哲学が固有の仕方で論じてきた問題と緊密に対応していることを最終的には示したい。「文系」と「理系」の架橋という極めて大き

な課題を念頭におくなら、両者の接点と問題の所在を探ることが本論の役割ということになる。

第一章 無限分裂増殖と抑制

成人の身体を構成している約60兆個の細胞は、そのすべてが受精卵というただ一つの細胞に由来し、原則として同一の遺伝子をもっている (cf.,Francis 2011,p.127)。例えば肝細胞も心筋細胞も錐体細胞も、「遺伝子発現 (gene expression) が違うのであって、遺伝子が違うわけではない」(ibid.)。この遺伝子発現の違いは、遺伝子の抑制のかけられ方が違うことによる。常識では、発生とは文字通り何かが発して生まれてくること、と思われているだろう。受精卵に既に準備されているものがそのまま表に出てくるとみる古典的前成説が、まさにこの常識を体現している。ところが実際には、発生とは細胞分化につれ、遺伝子がその種類に応じて「次々と恒久的に不活性化されていく」(ibid.,p.129) 過程である。この後成説的理解は生物学界にすぐに定着したわけではなく、1960年代に入っても、受精卵の「細胞分化は『体細胞 [=卵や精子といった生殖細胞以外の細胞] の遺伝子が次第に失われていく過程』なのか、それとも『体細胞の遺伝子の働きが次第に抑制されていく過程』なのかについて論争があった」(高木 2014,pp.181-182)^{註1)}。1962年にJ.ガードンが行ったカエルのクローン作成研究により、後者の考えが正しいことが実証され、ガードンのノーベル賞共同受賞者山中伸弥らが今世紀に入って開発したiPS細胞が、細胞において不活性化されている遺伝子をいわば時間を巻き戻すように活性に復元しうることを示すことで、「発生過程が抑制過程であることを決定的に証明した」(cf.,p.182)。

このように、活性 (activity) と不活性 (inactivity) ないし抑制 (inhibition) は、現在の生物学では単純な対立項ではなく、両者が相俟って一つの機能を形成する極とみなされている、といえる。活性があるから抑制があり、抑制があるから活性がある。ある次元では活性にしかみえないことにも、別の次元からは抑制を認めることができる。その一例が、たった一個の細胞が分裂に分裂を重ねて60兆個の細胞に増殖してこの私を形成する一方、そのほぼすべての細胞が抑制過程を伴っている、という上記

の事態である。

生物界で分裂増殖を端的に体現しているのは、原核生物であるバクテリアである (cf.,pp.161-163)。バクテリアは、「餌のある限り分裂し続ける」(p.74)。1つの細胞が2つに、2つが4つに、4つが8つに、といった仕方とどまるところをしらないのが、バクテリアの細胞分裂 (cell division) すなわち無性生殖 (asexual reproduction) の特徴である^{註2)}。分裂した細胞同士が融合することは、無性生殖過程では「タブー」(p.144) である。

したがって、バクテリアは「寿命をもたない細胞」(p.74) であり、死ぬことがない。より正確には、「自分で死ぬことができない」(p.161)。生物なのに死なない、というのは、我々の一般常識に著しく反する。バクテリアにしても、紫外線やX線を浴びたり、他の生物に食われるなどといった「事故による死は避けられない」(p.74)。また、餌も常に不足しているため (cf.,p.74)、実際にはどんどん死んでいく。だが、十分な餌や捕食者の不在などの理想条件が仮に整うなら、バクテリアは永遠に分裂し続ける。このことを、例えば人間はいかなる理想条件が整おうと必ず死ぬことと比べるなら、バクテリアを原理的には不死とみなすことも納得できるであろう^{註3)}。

バクテリアの分裂増殖は一方的に永遠に進み、決して逆戻りすることがない、という点は、後の考察にとって極めて重要となる。有性生殖が登場するまで、地球上のすべての生物がこの方法によって生命をつないできた (cf.,p.75)。この分裂増殖は「暴走」につながりかねず、生物は、「暴走系から抑制系へ」と進化した、と高木はみる (cf.,p.162)。上に指摘した、活性と抑制の二極が形成する一元性は、このように生物進化というマクロな次元にも認められることになる。

以上の進化過程を念頭におきつつ、抑制系を意味する有性生殖について考察していこう。

第二章 有性生殖の起源論—生命の‘内と外’の誕生—

1 遺伝的多様性をめぐる議論—有性生殖の存在理由—
「生殖」と聞けば我々は一般に、メス (female) とオス (male) が交合して新しい個体を生み出す、といった人間の場合にも当てはまる有性生殖

(sexual reproduction) を思い浮かべるのではないだろうか。それは古くから文学などの題材となってきたように、我々の強い興味関心を引き起こす身近な出来事であり、「人間生活のほぼすべてに関わると言っても過言ではない」(cf.,pp35-36)。生物学的にみても、それは教科書のレベルで必ず取り上げられる生殖法であるため、「生物学を学んだ者なら誰もがよく知っている」(p.214)と考えられても不思議はないものである。

ところが、実際にはその存在理由は謎に満ちており、「有性生殖が進化の上で維持されている理由は〔学術上の〕重要な未解決問題である」(八杉他1996,p.1418)、とまでいわれている。生物が誕生して以来、無性生殖を行うバクテリアはおよそ38億年という途方もない期間生命をつないできており(cf.,p.161)、現在でも合算した重量で見れば地球上で最大規模を占める生物である(cf.,p.163)。生命の繁栄の点で、無性生殖が極めて優れた生殖法であることは間違いない。しかも、「有性生殖は無性生殖と比較した場合、無視できない多くのコストがかかる」(日本進化学会2012,p.157)。それにもかかわらず、生命は有性生殖という生殖法を編み出し、個体に「死=寿命」をもたらすことになった(cf.,p.79)。死は有性生殖と共に誕生し、死と性は常に背中合わせの関係にあることを、ここで明記しておこう(cf.,柳沢1997,田沼2001,田沼2008,岡2010)。

上記の謎に関しては、有性生殖を「異なる性が分けもつ遺伝子を雌雄間で混ぜ合わすことにより、次世代に遺伝的多様性をもたらす仕組み」(p.37)、と説明するのが一般的である(cf.,ピンカー2003,p.60,レーン2007,p.326,田沼2008,p.210,ベラスケス=マノフ2014,p.136)。有性生殖の存在理由を「寄生物や病原菌といった外敵に対する対抗策」と説明するよく知られた説も、その多様性産出能力を前提としている(cf.,ピンカー2003,p.60,ベラスケス=マノフ2014,p.136)。つまり、分裂速度と増殖数では到底かなわない敵の変異・進化に対し、真核生物は有性生殖による多様性を生み出す戦略で応じる、ということである。この説明は、一見理に適ったものにみえる。実際、無性生殖にはみられない有性生殖の諸技法は、ことごとく遺伝的多様性の産出に寄与している。

この点を理解するのは後の議論にとって重要な

で、ここで、有性生殖のメカニズムを必要最小限押さえておこう。

真核生物の細胞には、「母親由来と父親由来の一对の染色体」(p.40)がある。染色体とは、「遺伝情報の担い手であるDNAとタンパク質の複合体」(石川他2010,p.752)である。「染色体を対でもつ細胞」が「二倍体」、「片方だけもつ細胞」が「一倍体」であり、前者で対をなしている染色体を「相同染色体」と呼ぶ(p.40)。相同染色体の一方の染色体に例えばA遺伝子が、他方の対応する位置に例えばa遺伝子が乗っている状態を、一般にA/aと表記する(cf.,40)。大文字は「優性遺伝子」、小文字は「劣性遺伝子」を意味する(cf.,p.40)。

生殖においては、相同染色体のそれぞれが「複製」(p.41)する。一对の染色体をもつ細胞の場合なら、複製によって四本の染色体ができる。複製は有性生殖にだけでなく、真核細胞が行う無性生殖にも起こる(cf.,p.40)。無性生殖の場合、複製した染色体は細胞の中央部に二本ずつ「横に並び」、細胞が真ん中から左右に二分裂することで、染色体は親細胞から娘細胞に「均等に分配される」(p.40)。そのため、「2倍体の遺伝子型〔=遺伝子の組み合わせ〕は、分裂の前後でA/aのまま、変わらない」(p.40)ことになる。それに対し、有性生殖では、複製した相同染色体が細胞の中央部に「縦に並ぶ」(p.41)。つまり、A/aが複製して、A/Aとa/aとが縦に並ぶことになる。これを「対合」(p.41)という。重要なのは、対合時に遺伝的多様化に寄与する「染色体の組換え」(p.41)が起きることである。対合に続いて、二回の「減数分裂」が起きる(cf.,pp.41-42)。すなわち、縦に並んだ二つの相同染色体が、減数第一分裂によって上下に分かれ、A/Aとa/aとがそれぞれ別の細胞に分配される(cf.,pp.41-42)。さらに減数第二分裂によって、相同染色体の各々が別の細胞に分配され、A, A, a, aといった「四つの一倍体細胞ができる」(p.42)。一倍体細胞に相当するのが卵子や精子であり、それは「配偶子」(p.42)とも呼ばれる。

配偶子は「細胞融合」すなわち「受精」によって「初めて二倍体に戻るが、このときの二倍体は、親細胞とは異なる遺伝子型になりうる」、ということが重要である(p.42)。細胞にある染色体は一对とは限らず、二三対もつ人間がそうであるように、

その数が多ければ多いほど遺伝子の組み合わせは多様になる (cf.p.42)。対合時の染色体の組換えと合わせるなら、「無限と言っても過言でない」組み合わせが有性生殖によって実現されることになる (cf.p.42)。有性生殖が、「遺伝的多様性を生み出す仕組みであると言われる所以である」(p.42)。

2 性が関与しない有性生殖—オートガミー—

こうした一般的理解に対し、高木は、有性生殖には「多様性を生まない有性生殖」、「性が関与しない有性生殖」があり、これらがむしろ「有性生殖の本質」をより明瞭に示している、と考える (cf.p.35)。

彼がこうした独自の考えをもつにいたったのは、ゾウリムシなどが行う「オートガミー」という生殖法の研究によってである。オートガミーを理解するため、まずは「接合」という生殖法を概観しよう。「ゾウリムシに限らず……いわゆる絨毛虫と呼ばれるグループに属する種が共通して行う有性生殖——それが接合である」(pp.50-51)。ゾウリムシの「性の違い」は、学術的には「接合型の違い」と呼ばれ、その違いはたとえ「高性能の電子顕微鏡を使っても」、「外見では全く区別できない」(pp.44-45)。しかも、性が固定しておらず、「性転換」(p.60)が起こる。だが、接合に「異なる性」が関与し、接合の結果「親から子へと世代交代(若返り)が起こる」(p.51)ことは、例えば人間が行う生殖と変わりがない。また、減数分裂と受精が行われる点も、人間の生殖と同様である。ただし、「減数分裂産物である配偶核がもう一度分裂する」(p.53)点は、人間の場合には考えられない接合の特徴である。というのも、配偶子に相当する「配偶核が一倍体のまま分裂するということが、人間で言えば精子が分裂する、卵が分裂することに相当する」(p.53)からである。もっとも、生物界を広く見渡すならば、「減数分裂産物が〔さらに〕分裂するという現象〔自体〕は……ごく普通に見られる」(p.53)。接合に関して「不思議」なのは、「分裂して生じた娘核が核融合する」ことである (p.53)。つまり、分裂にさらなる分裂が重なる一方で、分裂一辺倒ではなく、再結合する力も接合には働いている、ということになる。第一章でみたように、無性生殖の分裂増殖は生命運動の基本であるが、その運動に反する運動を接合は併せ持っていることに留意しておこう。

以上の特徴を接合と共有するオートガミーは、さらに「不思議」な生殖法である。ある細胞と別の細胞との間で行われる接合の場合には、受精に際し、それぞれの配偶核が「相手細胞に移動して相手の配偶核と融合して受精核を作る」(p.57)。それに対して、「オートガミーでは同じ細胞の中で二つの配偶核が合体して受精核を作る」(pp.57-58)。つまり、「減数分裂産物である一倍体核がもう一度分裂してできた娘核同士がそのまま核融合して受精核を作る」(p.54)。オートガミーにおいてはいうなれば、せっかく分裂したものが分裂ただけで満足してそのまま再び合体する、という事態が起きている。あるいは、合体するという目的のためだけに分裂している、とみることもできるかもしれない。オートガミーでの核変化を細胞の変化に移し変えて表現するならば、それは「細胞分裂してできた二つの娘細胞が、そのまま細胞融合して一個の細胞に戻るようなもので、細胞分裂の冒涔とも言えるようなことをやっているのである」(p.54)。第一章でみたように、バクテリアの細胞分裂では、一度分裂したものが再度結合するのは「タブー」である。その「タブー」を打ち破る生命の動き、すなわち、分裂増殖の元にある斥力 (repulsion) に相対して結合を引き起こす引力 (attraction) が、オートガミーで明示されるようになっている、と高木の論の延長上にみることができよう。なお、斥力は「一を多に、および自を他に遠心的に発散させる力」と、引力は「多を一に、および他を自に求心的に還元する」力、と規定する (水野2008,p.145)。生殖における分裂と結合の運動については後により踏み込んだ考察を行う。

上の概観に示されているように、「核レベルで見れば、接合とオートガミーの違いはわずかのよう」(p.58)にみえる。我々の表現でいうと、分裂と結合の運動を核レベルで生み出している点では、両者は共通している。ただし、核分裂と核融合の運動を異なる細胞間で行っている「接合では異なる遺伝子型の異性間での一倍体遺伝子の交換になる」(p.58)。この点で、「接合は、『性の関与する遺伝的多様性を生じる』典型的な有性生殖」(p.58)である。それに対し、同じ細胞の中でその運動を生み出しているオートガミーは、異なる細胞間で遺伝子を交換しているわけではないため、遺伝的多様性を生み出すことはない。

このような、「異性を必要としない、遺伝的多様化を保証しない」(p.84) オートガミーを有性生殖の一つとみなすこと、これが高木有性生殖論の根本的発想である。本章の1から明らかのように、この発想は、有性生殖に関する生物学の古典的見解と真っ向から対立する (cf.,p.84)。そもそも、性の関与し無い生殖を有性生殖とみなすことは、形式論理学的にみるなら矛盾であり、我々の一般常識にも反している^{註4)}。高木のこの著書は生物学に限定されたテーマを扱いつつ、我々の思考が自明としている事柄や観点を覆す見解を随所に披露している。時には、哲学上の問題——ここでは‘で無い’と‘で有る’との関係——に鋭く迫るものともなっている。

3 生殖運動の二次元化

高木は、有性生殖の諸相を「性の分化による遺伝的多様化」と常に関連づけて考えようとする生物学の常識 (cf.,p.94,p.98) を議論の俎上に載せ、それを否定する立場を明確にし、その立場に立つことを議論の前提としたうえで、そこからみると有性生殖がどのように見直されることになるかを明らかにしていく。我々もこの論述形式に倣い、以下、有性生殖の起源および進化について考察していくことにする。

高木によると、生物学の古典的見解は、有性生殖の起源を「バクテリアの接合」(p.98) に求めている^{註5)}。なぜなら、「ゾウリムシやアメーバなどの真核生物が登場するはるか以前に、原核生物のバクテリアにすでに性の違いがあり、異性間での遺伝子DNAの移動によりゲノムの多様化がもたらされていた」(pp.98-99) からである。高木はこの古典的見解を前にして、バクテリアの接合が有性生殖ではない理由を直接的に論じるのではなく^{註6)}、遺伝的多様化を有性生殖の本質とは認めないという前提に立って、有性生殖の起源をバクテリアの接合以外のものに見出そうとしている。彼は、バクテリアが行わない「減数分裂と受精」に着眼し、それをその起源から再考していく (cf.,p.99)。

減数分裂と受精も遺伝的多様化のための仕組みと通常理解されている (cf.,p.98)。彼はこのことについても、現象を遺伝的多様化と関連づけない、という前提に立って見方を転換しようとする。彼は、二倍体 (diploid) と一倍体 (monoploid)^{註7)} に着

眼し、減数分裂を「二倍体の一倍体化」に、受精を「一倍体の二倍体化」に包含されるものとみなす (cf.,p.99)。減数分裂は、生物学的に「恐ろしく複雑な仕組み」(p.99) であり、この複雑さが遺伝的多様化を可能にしている (cf.,p.99)。だが、遺伝的多様化を無視すると、従来の生物学が解明してきた精緻極まるその仕組みではなく、減数分裂と一倍体化との関係が問題となりうるということがみえてくる。前者が仮に遺伝的多様化を目的にしていたとしても、後者もそれを目的としているとは限らず、「減数分裂ではない一倍体化」(p.99) を想定することができる。この想定は、減数分裂と「二倍体の一倍体化」とをいわば素朴にイコールと捉えていた従来にはない見方である (cf.,p.113)。「減数分裂と受精という現象が見られる以前に、減数分裂と受精とは全く違ったやり方での『一倍体化と二倍体化』が行われ、それが有性生殖の原初的なプロセスであった時代があったのではないか」(p.99)。

では、このように想定すると、有性生殖の存在理由はどのように捉え直されることになるのだろうか。

この問いに答えるには、バクテリアのような原核細胞と真核細胞との生存戦略の違いを踏まえる必要がある。既に述べたように、バクテリアは、「速いDNA複製・速い細胞分裂により、短時間に自らのコピーをたくさん作る」(p.105)。その際、コピーバクテリアの一部に突然変異 (mutation) が起きる。それは、「多くの場合不都合な変化である」が、生育環境が激変した場合などに、その「現状変更が、生存に有利に働くようなこともありうる」(p.105)。突然変異したバクテリアはほとんどの場合に死滅するが、その際には他のバクテリアが生き残り、一方でごくまれに突然変異体が有利になった場合には、その他多数のバクテリアが死滅しても、生き残った変異体が猛烈な速度で分裂増殖していくことになる。「突然変異はある確率でランダムに起こるので、突然変異の起こる頻度よりも速い頻度で自分のゲノムのコピーを作っておけば、仮に大部分のコピーが死滅しても、生き延びられるコピーが出現しうる」(p.106)。このように、「より速く、より多く」(p.106) を戦略とするバクテリアにとって、突然変異は「利用する対象」(p.107) である。

この状況を一変させたのが、真核細胞におけるゲノムサイズの大規模化である。それは真核細胞に「同

じ細胞が様々な事態に対応できるという画期的な能力」(p.106)をもたらす反面、突然変異を「隠す対象」(p.107)にさせる。というのも、それによる現状変更は、バクテリアにとってもそうであるように、ほとんどの場合に生存にとって不利であり、たとえ有利である場合でも、大型化したゲノムの複製に時間がかかる真核細胞は、バクテリアのような身軽な分裂増殖戦略をとることができないからである。そこで、真核細胞は、「ゲノムを二セットもつことによって、有害な劣性突然変異の発現を抑え、もう一方の正常な遺伝子の相補性〔=対を作る性質〕により、元の機能を維持する」(p.107)戦略をとるようになった。つまり、ほとんどの場合に生存に不利な突然変異遺伝子は、さしあたり「有害」とみなされ、劣性遺伝子(recessive gene、潜性遺伝子とも訳される)として発現を抑制され、それと対応する位置にある変異していない遺伝子が優性遺伝子(dominant gene、顕性遺伝子とも訳される)として発現する、という二倍体を選択するようになったのである。

ただし、突然変異が「進化の原動力」(p.107)であるのは、バクテリアに限らず真核細胞にとっても同様である。そうである以上、それを「ただ隠しもっていたのでは意味が無い。突然変異は検証されてこそ意味がある。原核細胞は一倍体であることが〔そのまま〕検証の仕組みになっていたが、大型ゲノムをもつ二倍体の真核細胞は、一倍体化する仕組みをもつことによって検証しなければならなかった」(p.107)。ここでいう検証とは、突然変異遺伝子の発現を抑えている二倍体を一倍体化することで、その抑制を解除し、それと環境との適合性を現実に問うことである。それは隠されているものを表に出すことであり、その意味では、隠すとは「安全に保管すること」(p.107)でもある。検証ないし表に出す一倍体化と、保管ないし隠す二倍体化とが循環することが「原初有性生殖」(p.107)であり、この循環が有性生殖の存在理由である、と高木は考える。

以上の考察から、有性生殖の誕生は、いわばのっぺらぼうに分裂増殖している一次元的な生殖運動が二次元化・二層化したことを意味している、と解釈できるのではないだろうか。「隠す」ことは、内に対しての外、外に対しての内があるからこそ可能

となり、その限り、原始有性生殖の隠すとは、生命にとっての内と外の同期的誕生を意味しているはずである。この解釈を基に、通説と高木仮説とをその特徴に応じて対比しよう。通説は、バクテリアなどの一次元的な生存戦略に対抗するための方策として有性生殖を無性生殖と同じ一次元的な世界に位置づけているのに対して、高木は、無性生殖から有性生殖への生命の進化過程が自らのなかに次元を設定していくさまを浮き彫りにしようとしているのではないだろうか。通説が、無性生殖と有性生殖とをいわば直線的に対置しているのに対し、高木は、無性生殖が自らの内から有性生殖という他を生み出していく過程を描き出している。あるいは、両生殖法をその著しい性格の違いに応じて別個と捉える通説に対し、高木は、誕生からダイナミックに進展していく生命の運動そのものにアプローチし、両者に連続性を認めようとしている、とみることもできる。実際、高木は、原初有性生殖を「無性生殖の変形とも言える過程」(p.119)と表現しているように、両者の境目で生起している出来事を問題にしている(cf.,pp.100-101)。有性生殖の内部に無性生殖を認めようとしている、といってもよいだろう。なお、生命の内と外は現在の生物学の一大テーマとなっていることを付言しておきたい(cf.,団1996,村瀬2000,永田2017)。

高木の議論は生物学を超える意義をもっていることにもふれておこう。内と外は人間の発達にとっても極めて重要な意味をもつ。‘私’の誕生は内と外の誕生と同期的であり、隠れる・表に現れる、ということは、精神発達の基礎にある出来事である(cf.,Piaget et Inhelder 1966,ピアジェ2007)。その限り、人間の発達を有性生殖の起源・進化の問題と関連づけて考察することが可能となるはずである。その全面的考察は今後の機会に譲るとして、生物学では自他関係がどのように論じられているかを第三章でみることで、上記の関連づけがなされる接点を示すことにしたい。また、‘内と外’は論理学の重要テーマでもあり(cf.,福田2017)、彼の議論をそれに関わらせることが可能である。この点については、引き続き生殖における内と外の発生と展開を論じることで、論理学にとって意味をもつはずの具体的素材を生物学から提示することにしたい。

第三章 有性生殖の進化論—生命の分離と結合の運動—

1 内から外へ—保管と検証の循環運動—

高木は原初有性生殖でなされている循環を、「無性的一倍体化と無性的二倍体化」(p.116)の循環、と仮定している。第二章の1で述べたように、二倍体細胞が行う無性生殖は細胞分裂に際して染色体の複製と分配を一回ずつ行っている。生命進化のある段階で、そのうちの複製が重複して「複製・複製・分配」となるならば、「二倍体化が実現しうる」ことになる(pp.100-101)。同様に、そのうちの分配のほうも重複して「複製・分配・分配」となるならば、「一倍体化が実現しうる」ことになる(pp.100-101)。第二章の1で説明したように、通常の有性生殖における一倍体化も、複製の後に減数分裂が二回行われる限りでは、「複製・分配・分配」が起きているといえるが、複製の後に「対合」という過程が入るところが、原初有性生殖とは異なっている(cf,p.110)。原初有性生殖は無性生殖の特徴を引き継ぐ仕方で循環を実現させるようになったため、無性生殖から有性生殖への橋渡しの役割を果たすことになった、というわけである。

このような過渡期は、一倍体化に際し、無性生殖でも通常の有性生殖でも問題とならない事態に直面しなければならなかったはずだ、と高木はみる。なぜなら、その一倍体化は、細胞の二分分裂ではない一方で、減数分裂のような「特別な分配装置」(p.112)を備えたものでもないからである。その限り、各細胞への遺伝子の分配がそれによって「うまく二等分される」かどうかは「偶然」にゆだねられ、例えば「一方〔の細胞〕がすべて」を受け取って、「他方〔の細胞〕は何も受け取らないようなケース」も生じるに違いない(pp.111-112)。これではそもそも生き残ることが困難な細胞が出てきてしまい、変異遺伝子の検証という目的も果せないことになりかねない。そのため、「有性生殖の進化は、突然変異の有用性を検証するシステムをいかに確実なものにするかという方向に向かったのではないか」(p.113)。減数分裂は、相同染色体の対合を介して遺伝子の二等分を確実に実現してくれる一倍体化として、突然変異の検証をより確実に果させてくれるものとして出現した、と考えることができる。

有性生殖の目的をこのように理解するならば、一見「不思議」な生殖法であるオートガミーが、進化の運動のなかに明瞭に位置づくことになる。

減数分裂が既に行われているオートガミーは、高木仮説によると、原始有性生殖の次に続く有性生殖である(cf,p.157)。第二章の2で述べたことを確認・補足しよう。A/Aという遺伝子の組み合わせがA/aに突然変異した細胞を想定しよう。その細胞では、二倍体小核の減数分裂によって4つの一倍体小核A、A、a、aが生じる。その後、オートガミーの特徴として、そのうちただ一個だけが生き残り、残りは死滅する(cf,p.115)。4つのうちどれが残るかは確率的に決まるため、aも5割の確率で生き残る(cf,p.115)。劣性遺伝子aの形質が現実化するには、通常の有性生殖であれば、その「遺伝子をもつ配偶子が同じa遺伝子をもつ異性の配偶子」(p.115)に巡り合うことで、a/aの組み合わせにならなければならない。そのような巡り合いになるかどうかはあくまで「偶然の問題である」(p.115)ため、突然変異遺伝子aの検証も偶然の機会に委ねられることになる。ところが、「オートガミーは交配相手を必要とせず、親のA/a細胞の内部で、減数分裂過程も受精過程も済ませて」(p.115)しまう。そのため、一倍体小核aが生き残った場合には、それがもう一度分裂して配偶核を作り、それらがそのまま合体して受精核a/aになる。したがって、A/a細胞から生まれる細胞のうち確率的には必ず5割がa/a細胞になり、突然変異遺伝子aの有用性が確実に検証にさらされることになるのである(cf,p.115)。以上のように、オートガミーは、細胞内に保管されている劣性遺伝子を表に出すという点で、非常に優れた生殖法である。有性生殖の本質を突然変異の有用性の検証とみる高木が、生物学の常識に反して、これを有性生殖に組み入れる所以である。

2 遺伝的多様性に関する論点

ところで、オートガミーは、A遺伝子の形質を現実化していた細胞からa遺伝子の形質を現実化する細胞を生み出している以上、遺伝的多様性を、少なくとも遺伝的差異を生み出している、と考えるべきなのではないだろうか。

この疑問は、有性生殖の誕生によって内と外が同期的に誕生したことに関連している。遺伝的多

様性を問題とするに際し、二倍体の場合には、内に保管されている遺伝子・ゲノムの次元と^{註8)}、表に現れる遺伝的形質の次元とを区別しなければならない。生物学では伝統的に、この区別を「遺伝子型 (genotype)」と「表現型 (phenotype)」という用語で行い、高木もこの伝統を踏まえている (cf.,pp.114-116, pp.150-151)。この区別に従うなら、「遺伝的多様性を生まない」ことは、「遺伝子型が多様化には関わらない」ことを意味している、とみなせる。

だが、高木のいう「遺伝的多様性」は、上記区分に依るのでは捉えきれない含意をもっている。彼自身の論述を超えて、この含意を明確にしよう。

オートガミーは、細胞内に保管されている変異を外に生み出していくことには適しているが、「異性」に参与する生殖法ではないため、他の細胞から異なる遺伝子を取り込むことで、ゲノムを多様化していくことには貢献しえない。このような生殖法は遺伝的多様性を生まない、と高木がみなしている以上、彼にとって遺伝的多様化とは、細胞内に差異を溜め込んでいくことであり (cf.,p.93)、内と外という次元が誕生した後に問題となる内の多様化を意味しているはずである。もちろん、ゲノムの多様化は突然変異によってももたらされ、オートガミーが内から外に表出して検証する差異も、突然変異である (cf.,pp.114-116)。したがってより正確には、外から内へという明確な方向を伴った差異の取り込みが認められる生殖法に、高木は遺伝的多様化を認めている、ということになる。

ところが、高木は、バクテリアについてもその変異手段に遺伝的多様化を認めている (cf.,p.94)。一般的にいて、バクテリアが卓越したゲノム多様化能力を備えていることは疑いえない。猛烈な速度の細胞分裂増殖において突然変異を発生させるだけでなく、第二章の3に述べた接合がバクテリアのゲノムを変異させるし、「水平遺伝」(p.94)と呼ばれる遺伝子の転移もバクテリアには頻繁に起きている。しかも、接合は「異性間」での遺伝子の移動であり、異性が関わらない水平遺伝も、「異なる細胞から」の遺伝子の移動である (cf.,p.94)。その限り、それらを介したバクテリアゲノムの変化は「外から内へ」という明確な方向を伴った差異の取り込み」を行っているように思われる。

しかしながら、高木と共に明らかにしたように、突然変異を「隠す」必要性が、生命にとっての内と外の同期的誕生をもたらし、変異ゲノムの保管と検証の循環運動、すなわち原始有性生殖を開始させたのである。ゲノムの突然変異はバクテリアのような一倍体にとって「利用する対象」であるわけだが、見方を変えれば、隠すという選択肢をもたないバクテリアは、接合や水平移動によってもたらされるものも含めて、変異を「利用」し「検証」する他に道はない、ということでもある。バクテリアには、変異を溜め込んで保管しておく内はなく、内がなければそれと同期的に誕生する外もありえない。バクテリアが変異を利用・検証するということは、厳密にいうなら、それを利用・検証しない選択肢をもった我々真核細胞生物がバクテリアの活動に読み込んでいる意味である。バクテリアにとっての利用・検証の意味は、いわゆる種のレベルに立つか個体のレベルに立つかで変わりうるため、有性生殖との比較には慎重な議論が必要であるが、遺伝的多様化の条件を、高木のように「外から内へ」という方向を伴った差異の取り込みに置く以上は、遺伝的多様性を本来の意味で問題にできるのは、生命の運動が内と外とを同期的に誕生させた後でしかない、ということになる。

バクテリアのゲノムは、突然変異以外にも接合や水平遺伝によって「多様化」するのに対し、ゾウリムシのゲノムがオートガミー自体によって多様化することはなく、オートガミーが表出する差異は突然変異でしかない——高木の議論をこのように整理してみても、既に、ゲノムの次元と遺伝的形質の次元、すなわち内と外との区別が前提とされている。仮に両者が分かれていないとしたら、この次元区分がまだ発生していないバクテリアの場合と同様に、差異の表出は遺伝的差異そのものとしてしか捉えられないはずである。換言すれば、オートガミーについて問題となっているのは、遺伝的多様性の有無それ自体ではなく、遺伝的多様性の有無が内と外とで異なっている、ということである。そうである以上、「オートガミーは遺伝的多様化には関与しない」という考えは、内・外の区別の発生を前提とせずには意味をもたないことになる。

多様性に関する以上の議論は、そもそも内や外という概念をどのように規定し論じるか、という問題

を引き起こすことになる。無性生殖から有性生殖への連続的変容、すなわち、内から外が同期的に生み出され、一次元的世界が二次元化していく過程は、内と外とを単なる反対概念とみなす形式論理的思考では捉えきれないであろう。逆にいえば、有性生殖の誕生と進化は、その解釈をどれほど深められるかによって論理的考察の深淺を測ることのできる、格好のモデルケースになってくれるに違いない。

関連して、以上の議論には、時間と空間をどう考えるべきか、という根本問題が潜んでいることにもふれておきたい。バクテリアに次々に起きていくゲノム変異をいわゆる第三者視点から比較するならば、変異「前」と変異「後」の度合いに応じた多様性を確かに見て取ることができるであろう。この見方は、細胞という物体が空間内で時間軸に従って変化していくことを自明の出来事とみなしている。高木の議論はこれに対し、我々の細胞や思考もその一部であるところの生命の運動そのものに定位し、生殖の進化過程で内や外がどのように生み出されていくかを描出しようとしている、と解釈できる。この解釈が正当であるならば、高木理論においては、物体が位置づく「外的」な空間や空間化された時間を素朴に前提とすることはできないはずである。この点を本格的に論じるのは本論を超える課題であるが、時間については第四章で可能な範囲で論じることにした。

3 性とは何か

引き続き、有性生殖の進化過程を追うことにしよう。

高木によれば、オートガミーに続く有性生殖は、「同系交配型」(p.123) と呼ばれる有性生殖である。その一例は、ゾウリムシが「性転換」して行う接合であり (cf.,p.95)、「雌雄同体種」が行う有性生殖もこれに含まれる (cf.,p.153)。これに対し、哺乳類や鳥類などが行う雌雄の固定的な区別がある有性生殖は、「異系交配型有性生殖」と呼ばれる (cf.,pp.122-123)。高木によると、有性生殖は同系交配型から異系交配型へと進化した (cf.,p.123)。同系交配はオートガミーと同様、「非親型」すなわちa/aという「劣性ホモ」を生み出しやすい (cf.,pp.133-134)。したがって、それは突然変異の有用性の検証には優れているが (cf.,p.153)、見方を変えれば、「劣性ホモが一挙に表現され、これまで問

題無くやってきた遺伝子に激変をもたらすことになりかねない」(p.155) ことにもなる。それに対し、我々哺乳類が行うような「最も進んだ異系交配型有性生殖は、……突然変異が劣性ホモとして表現型に現れるのを抑制するように働く有性生殖法と言える」(p.154)。もちろん、確率的に低くなるだけで劣性ホモは生じる。それはいわば、「ほどよく『非親型』の表現型が生じる」(p.155) 生殖法である。

このように、同系交配から異系交配へという進化過程として有性生殖を理解することで、高木においては、そもそもの「性」の意味づけが以下のように独自のものとなる。

「一般には、性とは自分とは異なる他者 (ノン・セルフ Non-self) を認識する仕掛けであるとみなされている。〔確かにそれは、〕最終的には他者の認識装置になるとしても、性が誕生した時点では、性とは、『突然変異の有効性を素早く検証するための交配相手』として、自分の分身を一時的に他者であるかのようにしつらえる仕組みだったのではないだろうか。別の表現をすれば、性は自系接合 [= 遺伝的に均質な細胞集団内の接合] を可能にするために、仮の他者もしくは偽の自分 (シュード・セルフ Pseudo-self) を作りだす仕掛けとして生まれたのではないだろうか」(p.136)。

A/Aホモが突然変異によりA/aヘテロになった場合、遺伝的形質つまり表に現れ出る自分は変わらない。その意味では、aはA/a細胞にとって「自分の分身」でしかなく、non-selfではない。オートガミーにおいてそうであるように、aは、Aやaの「交配相手」となる限りで、A/a細胞のpseudo-selfすなわち「仮の他者・偽の自分」となる。このように、高木が定義する性は、細胞内からpseudo-selfを生み出し、それを介して他者をselfに対置させるダイナミックな過程である。「メス」と「オス」といったように固定的に二分され、互いが互いを異なる他者として認識し追求する性は、この過程の結果でしかない。

性に対する高木の意味づけを我々なりに解釈して、性の進化過程を以下の四つの過程に分類しよう。[1] 細胞にとってselfの発生以前の状態がある。[2] この状態から、self とpseudo-selfとの境界が発生してくる。この段階では両者の分断はまだ起きておらず、selfの発生直前ないしその萌芽期にある。[3]

selfとpseudo-selfとを境界が完全に分断し、後者がnon-selfとなるのと表裏一体に、non-selfではないものとしてのselfが誕生する。つまり、selfはいわば二重否定によって誕生することになる。[4] non-selfはselfと固定的に対峙するものとなり、「本当の」他者(other)に転じる。このように、生殖運動が自らの内側から生み出した、自と他を湧出させる「仕組み」が性である、と解釈できる^{註9)}。

ところで、性のこうした見方と連動して、高木は、「異系交配が遺伝的多様性を生みだす」という生物学の通説を反転させ、「同系交配こそが遺伝的多様性をもたらす」、と主張する(cf.,pp.130-134)。上に述べたように、細胞内の変異すなわち自分の分身を隠し保管しようとする異系交配に対し、同系交配はそれらを形質として表出し検証にさらそうとする。このような、変異を外に生み出していくという意味での遺伝的多様性の産出は、性がいまだ出現していないオートガミーにも、性転換して同系交配を行う有性生殖にも基本的に共通している。こうした変異検証の容易さというメリットがあるからこそ、同系交配が性の進化の過程で出現し、今日の生物界でも、「どうしても同系交配を行おうという熱意のようなものさえ感じさせる」(pp.135-136)ほど広く行われている。いわゆる近親相姦を忌避する我々は「生物一般について考える場合にも、異性間の接合＝異系交配とみなしている」(p.135)が、性は、身内同士の交配である「同系交配を可能にするために出現した」(p.142)、と高木は考える。

生殖法が、変異の検証のみを行う無性生殖から、その保管をしつつ検証に重きを置く同系交配型有性生殖に移行し、さらに検証しつつ保管に重きを置く異系交配型へと進化した、とみるのは、生殖運動の連続性を確保するという点で説得力のある仮説である、といえよう。

同系交配と異系交配との関係を前にして、高木は表現型と遺伝子型の区別に改めて論及し、遺伝的多様性を両型に応じて二区分すべきとしている(cf.,pp.150-153)。その区分に則るなら、同系交配について彼が論じている遺伝的多様性は、遺伝子型と表現型との両方に跨ってはいるが(cf.,pp.150-151)^{註10)}、主に後者に関わるものであることになる(cf.,p.151)。一方、異系交配で問題となる多様性は、遺伝子型の多様性であり、「潜在的多様性」(p.156)である。

したがって、有性生殖の進化を遺伝的多様性の側面からまとめると、「有性生殖は遺伝子型の多様性を高める方向に、表現型の多様性を抑制する方向に進化した」(p.156)、と結論付けられることになる。

このように、有性生殖において遺伝的多様性が異なる形をとる限り、その産出を高木のように同系交配に認めるか、それとも通説のように異系交配に認めるかは、多様性そのものの理解にとってはあまり本質的な問題ではないだろう。重要なのは、「有性生殖は遺伝的多様性を高める方向に進化した」(p.156)とのみ考える通説が、多様性を一次的に捉えているのに対し、高木は多様性に遺伝子型と表現型という‘内と外’の次元区分を設定したことである。「有性生殖の進化過程では同系交配型が異系交配型に先行した」、という仮説も、この次元区分を前提としてはじめて成立することになるはずである。

4 自他関係論—斥力と引力の均衡—

本章の2で我々は、高木の論述を導きに、遺伝的多様性を外から内へという方向をもった差異の取り込みと規定した。それに対し、同系・異系交配の考察における高木は、遺伝子型にも表現型にも、すなわち内にも外にも多様性を認めている。前者が、生殖の進化に定位した際に明らかとなる動的過程としての遺伝的多様性であるのに対し、後者は、遺伝的多様性のとる最終的な形態であり、内と外とを静的に分かれたものとみる見方に対応している、といえる。

高木は遺伝的多様化を有性生殖の本質とは認めないわけだが、以上のように遺伝子型と表現型の両方に跨る多様性を認めている限り、彼が否定しているのは通説が扱うような一次的な遺伝的多様性のことである、ということになる。そうである以上、もう一步踏み込んで、遺伝的多様化の一次元性が遺伝子型と表現型とに二次元化していく動的な過程にも目配りする必要があることになろう。高木は上述のように、性についてはその動的過程を鋭く見て取っており、「メス」と「オス」が固定している現在から、性転換する流動的な状態に遡り、さらに性の誕生地点にまで思考を経巡らせている。進化(evolution)論的思考を特徴づける、起源に向けてのこうした逆進展(involution)的遡行を我々は多

様性に適用し、その進化過程を、静止し固定した多様性から、内と外の生成を通して生み出されてくる多様性へと遡行した。この逆進展は、内と外の発生の考察へと遡及的に引き継がれることで、より徹底されることになるだろう。

高木は「自」と「他」の視点から内と外の問題にしている。

本章の3において、我々は性の進化における自他関係を次の四段階に定式化した。[1] 他はもろいまだself（自）もない、「何ものでもない」状態に、[2] selfとpseudo-self（偽自）との境界が萌芽的に発生し、[3] その画定が後者をnon-self（非自）にすると同時に、その否定としてのselfを確立させ、[4] 最終的に両者をselfとother（他）として対峙させることになる。これは、自と分離的に非自が生み出され、それが他として確立していく過程を論じたものである。この論述は実のところ、いまだ一面的である。最終段階の[4]は、有性生殖の進化過程としてみれば「最も進んだ」異系交配型に相当する。その段階では、自と他は、例えば「メス」と「オス」、「卵子」と「精子」という形に固定され、互いが互いに変容することのない、相互排他的な状態となる。実際、ゾウリムシが頻繁に行う性転換など、人間では決して起こりえない。ところが、ゲノムの次元に立つなら、[4]の段階における自は、突然変異や異性との交合を介して、「潜在的な多様化のタネ（資産）を内包することになる」（p.154）。つまり、自が他を「差異」として、つまり、pseudo-selfにもnon-selfにもなりうる潜在的な自として、自らの中に次々と取り込んでいくことになる。その際、異性は、自との外的距離が大きければその分、自の内的多様性を強化しうる「遺伝的背景の違いの大きい他者」（p.135）として立ち現れることになる。[2]から[4]に進んでいくにつれて、他は自から生み出され、分離し、遠ざかっていくが、以上の考察に示されている通り、その裏面ではそれと真逆の、他が自に接近し、結合し、吸収されていく動きがあるのである。[2]から[4]の過程は、その過程とは反対方向の運動を下絵とすることで、現実としての厚みをもった過程となっている。性は、自から他が出ていく過程に、他が自に入り込む過程が重ね合わさったものであることになる。より一般化していかなら、外に出ていく運動は内に回帰する運動と重

ね合わさり、外に向かって発散する斥力は、内に向かって還元する引力と均衡を保って機能している、と表現することができるであろう。

分離と結合の運動は、有性生殖の進化というマクロな側面にのみ認められるものではない。例えば生殖の方法の面からみて、原始有性生殖が行っている「一倍体化と二倍体化」の循環は、自他の分離と融合を端的に示しているし、その循環を引き継ぐ減数分裂と受精も同様である。オートガミーは、自の内の他を、異性の介入なく自と自の合体のみによって生み出している限り、分離と結合の運動をある意味最も純粋に体现している、とみなすことができる。また、ゲノム変異の面からみても、その「保管」と「検証」は、細胞内の遺伝子と細胞外の環境との分離と結合の運動を、細胞の立場から表現したものに他ならない。あるいは、異性との関係の面からみても、有性生殖は、「オス」と「メス」という性が固定している場合にさえ、人間の男女関係が一つの典型例となるように、分離と結合を繰り返す運動である。まして、ゾウリムシのように性そのものが転換する場合には、この運動の特性が一層前面に押し出されることになるだろう。このように、有性生殖においては、その様々な側面の違いを超えて、自と他、内と外とが分離と結合の運動を激しく繰り返しており、むしろその運動こそが自と他、内と外とを生み出し、それらを運動の両極として確立していくのである^{註11)}。

第四章 生殖における時間の問題

1 出発と回帰の運動

第三章では、遺伝的多様性は、自他や内外を生起させる分離と結合の運動の「結果」とみなすことができるため、その運動の一つである減数分裂と受精のほうが有性生殖のより本質的な成立条件といえる、ということが示された。

高木は、「性の分化」・「遺伝的多様化」・「世代交代」・「減数分裂と受精」という有性生殖の四つの特徴のうち、前二者を決定的に重要とみなす通説に対し、後二者をより本質的とみなしている（cf.,p.94）。では、第三章の考察は、「世代交代」とどのように関係しているのだろうか。

世代交代に関する彼の考察に特徴的なのは、ゾウ

リムシが行うオートガミーと、細菌が行う接合とを比較し、前者では世代交代がなされているのに対し、後者ではそれがなされていない、とみなす点である (cf., pp.93-95)。

細菌の接合とは、雌雄細菌が接着して雄細菌のDNAの一部などが雌細菌に送り込まれ、「遺伝子組換え」が起きることである (cf., p.93)。したがって、接合「前」と「後」とでは、異なる細菌が生み出されており、しかもそこには雌雄の差異が関わっている。それにもかかわらず、高木はそこに世代交代を認めない。彼は、「新個体の形成」という言葉を世代交代とほぼ同義に用いているが (cf., pp.33-34)、時間が経過するにつれて個体間に差異が生み出されていても、それをもって「新しい」個体が形成されたとみなさないところに、彼の世代交代論の独創性がある、といえる。

この独創性がしかしながら、彼のいう「世代交代」がそもそも何を意味しているのか、の理解を難しくさせている。彼はこの用語の意味については特に論じていないので、これまでに明らかにしてきたことを援用しながら、彼の論述の含意を汲み取ることにしよう。

オートガミーと細菌接合との対比において、後者にはない前者の際立った特徴は、分裂したものの同士がそのまま融合する、ということである。このことは細菌にとってはタブーであり、分裂は一方的な増殖を意味する。このことを導きとするなら、生殖に性差が関わり、個体同士に変化が生じていても、分離と結合の運動が起きていない限りその変化は世代交代とは認められない、という解釈が可能となる。斥力と引力との均衡運動を実現しておらず、斥力一辺倒の場合には、そこに世代交代を認められない、と解釈することもできるかもしれない。

こうした解釈の対極にあるのが、細胞分裂による細胞の増殖にも生と死の交代を認める見方である。細菌を含む単細胞生物の「寿命」を「細胞分裂からつぎの分裂までの時間」(石川他2010, p.611) とみなしたり、「細胞分裂で子細胞2個が生じる時、親細胞が死んだとみなす」(巖佐他2013, p.555) 場合、細胞分裂増殖に明確に世代交代が読み込まれている^{註12)}。

こうした見方において基準となっているのは、上

の引用中にもある「時間」である。変化は変化しないものを背景としてはじめて変化として浮き彫りになるが、上の見方においては「直線型時間」がその背景を担っている、といえる。この直線型時間が絶対的な基準となるならば、細胞の分裂増殖において教科書的に厳密なクローン集団が維持されているとしても、一個が二個に分裂した限りで、二個になった細胞を一個であった細胞に対して「新個体」とみなし、世代交代を認めることができるようになる。確かに二個の娘細胞のうちのどちらがより「新しい」かは判然としないにせよ、分裂「前」の母細胞に対してはそのようにみなすことができる。そもそも、細胞分裂に対して用いられる、親細胞・母細胞、子細胞・娘細胞、という生物学用語が、細胞分裂に世代交代を明確に読み込んだ表現である。

それに対し、世代交代を一方的な変異の出現とみない立場では、素朴な直線型時間を想定することができない。変異の表出を行う場合と行わない場合とがあるオートガミーが典型となるように、世代交代にとって、変異が出現するか否かはあくまで付随的なことでしかない。したがって、世代交代は、変異の継起としてそれが位置づく不変化的背景があれば捉えることができる、というものではないことになる。

このように直線型時間を想定できない我々に貴重な示唆を与えてくれるのは、高木が世代交代と全く同義の言葉として、「若返り」(p.94) という言葉を用いていることである。既に明らかにしたように、世代交代は有性生殖を介してのみなされ、有性生殖の根底には分離と結合の運動がある限り、その運動が世代交代の前提となっている、ということになる。あるいは、その運動こそが世代交代である、とみることもできるだろう。この点を改めて踏まえて「若返り」を捉えるなら、出発点から一旦外に出た運動がまた元に戻ってくる^①ことが世代交代であり、この出発と回帰の運動が有性生殖の時間に対応している、と解釈できるのではないだろうか。分離と結合の「結合」とは、オートガミーが端的に示しているように、分離したものがもう一度結合することであり、出発した地点に再び戻る^②ことである。直線型時間との対比でいうと、これを円環型時間と呼ぶことができるだろう。図式的・表象的な言い方になるが、前者では、出発点から発した矢印は決して回帰

することなく延び広がっていく一方であるのに対し、後者では、発出した矢印が戻ってきて、帰着点が出発点に一致し、そこが出発点という意味をはじめてもつようになる。それとともに、矢印の運動が出発点の対極をまさに対極として誕生させることにもなる (cf. 福田2017)。この誕生をまっつて、世代交代は世代交代という意味を明確にもつようになり、直線型時間に位置づくものともなるのではないだろうか。

円環型時間と直線型時間との関係は時間論の一大テーマであり (cf. 水野2008)、円環型時間を生殖と関連づけて本格的に論じるには、両時間の基礎づけ関係を十分に検討しなければならない。ただ、ここまでの考察から少なくとも、生殖をより深く理解していくためには、素朴な時間観から脱却した時間論が求められている、ということはいえるのではないだろうか。性は、一方向的な分裂増殖から、元に戻る引力を自らの内に発生させたことで、世代交代や若返りや新個体の形成という言葉が示すような、時間の次元を切り拓くことになった。こう解釈できるならば、生物学でいまだ最終解答が与えられていない性の存在理由を、多様性の産出にではなく、分離と結合に見出すことにした途端に、生物学では主要なテーマとなっていない時間の問題が浮上し、それとの関係において性を問い直さなければならないことになるだろう。

2 対立の一体関係

生殖と関連づけた時間論を、あくまで試論としてわずかばかりふれておくことにしたい。

第一章で述べたように、バクテリアの細胞分裂は原理的には永遠に続き、決して「死」を迎えることがない。その限り、バクテリアはその本性としては、永遠に続く「現在」を生きているようなもの、とみることができるのではないだろうか。現在とは、「これが今だ」という仕方では決して捉えられず、捉えたと思った瞬間には既に過去になっているという意味で、「無い」とみなしうる。一方、現在は過去でも未来でもなく、常に「今」であり、常に有り続けるものともいえる。フランスのヘーゲル学者P.-J. ラバリエール・G. ヤーティックがいうように、「永遠に移行し続ける有 (être éternellement passé)」において、「無時間性 (intemporalité)」が

達成される^{註13)}。この規定を、バクテリアが行う無性生殖に適用してみよう。細胞分裂がすなわち細胞増殖であるその運動の、増殖の側に定位すれば、倍々方式で細胞が増えていくという意味で、それは無限の有を生み出すこと、といえる。一方、分裂の側に定位すれば、細胞を次々と二分していき境界は大きさをもたないものである限り、それは無限に無を生み出すこと、と解釈できる^{註14)}。この解釈に基づくなら、その生殖法においては、「有る (être) 」と「無い (ne pas être) 」とが一致している、といえることになる。細胞の永遠の分裂増殖能と生命の無時間性とは、互いが互いを保証しあう関係にある、とみることでもできるであろう。そうであるならば、有性生殖を行う生物では不可避の体細胞の寿命は、この無時間性を背景にはじめて意味をもつことになるはずである^{註15)}。

この点で、生物は「本来は無性生殖だけでやっていけるのに、有性生殖が入り込むことによって無性生殖が中断する」(p.73)、と高木が指摘しているのは、極めて重要である。個体の次元でも恐らく進化の次元でも、「有性生殖の前後には無性生殖が続く」(p.73)。この含意を明示するなら、無時間的無限分裂増殖である無性生殖が有性生殖を取り巻き、その前提や基礎となっている、ということになる。例えば、個体としては必ず死ぬ我々人間の体細胞は分裂限界が強く設定されているが、体細胞から「分裂抑制」(p.200)が解除されてしまうと、それは永遠の分裂能を獲得する。より正確にいうなら、それは「本来」の能力を取り戻してバクテリア細胞のように不死化し、原理的には永遠に続く分裂増殖運動を開始する。これが、ガンに他ならない (cf. p.200)。高木自身はガンについて踏み込んだ考察を行っていないが、これまでの考察を応用するなら、有性生殖に対する無性生殖の関係のように、ガンは我々の健康を取り巻き、ある意味では基礎づけてもいる、という見方ができるのではないだろうか。もちろん、遺伝子が傷つきガン化しそうな細胞がいわば自殺する「アポトーシス」など、ガンを「抑制」する様々なメカニズムが我々の身体には備わっている (cf. 田沼2008, pp.198-200)。その意味では、「死」は不死を前にしての貴重な「能力」である (p.175)。「生物 (細胞) は死なないのが本来の姿であった」(p.161)、という高木の指摘は、生と死との、さら

には‘で有る’と‘で無い’との根源的な関係を考えるうえで、際立った重要性を含んでいる。

ガンが我々の健康を取り巻きいわば基礎づけているという見方は、それが我々にとって極めて恐ろしい病気で治療の対象となるという、それと相反する見方と両立しえる。ガンと我々の関係を、連続していると同時に二極に分裂しているとみることが、決して突飛な発想ではないはずである。例えば、我々の身体に発生したガン細胞にあえてウイルスを感染させてガンを溶解させる治療法が知られている (cf., 村瀬2000,p.172)。この治療が成立するのは、ガン細胞に寄生したウイルスは、どこまでも分裂していく宿主細胞を上回る速度で分裂増殖することができるからである (cf., 同,p.173)。こうした寄生ウイルスは、「がんの‘がん’」(同上) という役割を果していることになる。この治療法は、ガンと我々の健康とが全くの分離関係ではなく、「ガンのガン」が健康であるという二重否定の関係によって結ばれており、一方で、その結びつきの元には二極の対立関係がある、ということを理解させてくれる。病気と健康が我々の身体・ガン細胞・ウイルスの間で二極関係を形成しているように、独立した各極が関係を形成するのではなく、各極の形成とその間の関係形成とが同期的・一体的に生起していることを、この例は明示しているだろう。よく知られているように、ウイルスと我々との間では、前者が後者の「病原体」となる仕方に関係が形成されることもあるのである。こうした病気と健康の関係は、既に考察した内と外・自と他の関係と対応しており、その一局面に他ならない。二極の発生過程を連続的にみることが、それぞれの極の存在理由をより深く理解することにつながる。同様に、無性生殖から有性生殖への進化運動を連続的に捉えることも、両者の違いを蔑ろにすることではなく、むしろ、極として対峙する二つの違いとそれぞれの内実を深く理解することにつながるはずである。

終章 科学と哲学の二極関係運動へ

1 ‘一つのもの’における違い

第三章までに明らかにしたことを、第四章で示された‘戻る’という視点から捉え直してみたい。

出発点から開始され、出発＝帰着点に帰還する生

殖の円環運動において、元に戻ったところは一見以前と何も変わっていないようにいて、生殖運動が経過してきた外 (exterior) を含みこむようになっていく。例えば、対立遺伝子A/aのうちのa遺伝子は元々のゲノムに定位すれば、外と解釈することができるものだろう。その機能は遺伝子の相補性によって表に現れることはない。まさに一見して何も変わっていない。高木と共に明らかにしたように、この「一見した変わらなさ」は内を豊富化していくプロセスであり、外が次々と内に入り込み、それが表には容易に現われ出ない「潜性」になることである。このような変化を介した不変化を実現することがまさしく元に戻ることであり、生殖運動が自らの内側から生み出したこのメカニズムは、進化段階が進めば進むほど明確になっていく。有性生殖の「最終段階」にいる我々がそうであるように、生殖を通して元に戻れば戻るほど進化の最先端に立つことになり、内は外から成り立っているという、生命が孕む矛盾を顕にしていこう。進むことがすなわち戻ることである、というこの逆説は、進化や進歩を直線時間軸上に位置づけて考えることの愚を悟らせてくれる。

以上のことは、自と他の距離が大きければ大きいほど両者は一体となっている、という第三章の4の解明と表裏一体である。生物にとって自や他は、独立したものであり、アプリアリなものでもなく、生命が本源的にもっているところの、分離しては結合し、出発しては回帰する運動を繰り返すなかで、その両極として生み出されるものである^{註16)}。

延び広がる生命運動の内から次元が湧出し、それが自と他という両極として明確になり、その間の激しい往還運動が関係を確固たるものにしていく。オートガミーでは分裂した核同士がそのまま融合する限り、無性生殖とは異なり、戻る運動を実現しているが、異性との関係がない点では、中途半端な戻り、といえるだろう。その意味で、それは無性生殖から有性生殖への過渡にある。中途半端や過渡というのはしかしながら、それが生命の機能として劣っている、という意味では全くない。生殖運動が極を確立する途上にある、という意味である。生命の運動において、進化の「最先端」が最上等であるわけではないのはもちろん、いずれの段階が重要ということもいえず、そもそもすべてが過渡のはずである。

それぞれの段階が違いを介して一つの生命を形成している。違いがあるから‘一’が生まれ、‘一’があるから違いが生まれる。生命を根本的に関係の運動と捉える我々が、最も主張したいのはこのことである。一方向的無限増殖の生命世界において、‘元に戻る’という運動は、新次元を拓く革新的な出来事だったに違いない。その「戻り方」をオートガミーに即して描くことが、有性生殖の存在理由を生殖運動のなかに位置づけることになる。つまり、‘一つの’生命運動の只中に違いが湧出する瞬間にアプローチすることになる。オートガミーを特殊な一生殖法とみるか、高木のように有性生殖の本質を体現したものともみるかは、違いを「単なる違い」とみるか、それとも、同じ‘一つのもの’のなかで浮かび上がる違いとみるか、の違いでもあるのである。

2 ‘ここ’の運動

‘戻る’という言葉は、高木のいう「世代交代」「若返り」との関連において、時間論の文脈で意味をもつ用語である。用語としてこれと緊密に対応する言葉が、第一章に登場した「抑制」である。これはより空間的な表現であり、ある事象が被る経過的変化を、当該事象を成り立たせている「地層」と認める表現である、といえるだろう。

議論が抑制に戻ってくることで、「遺伝か環境か」論争が再び我々の視座に収められることになる。そしてこれまでの考察から、この論争をどのように捉えるべきか、に対する我々の解答は既に提示されている、といえる。

我々は序章において、この論争を前成説-後成説論争とつき合わせ、後者が支持されている現状を明らかにした。後成説は、まさに抑制機能を生命の運動の本質に認める考え方である。第一章でみたように、受精卵の細胞分化につれ、遺伝子は細胞から失われてしまうのではなく、その種類に応じたもの以外は決して発現しないように、強く抑制がかけられている。それは外に出てこようとする力に対抗した抑止力である。発生の細胞分化においてだけでなく、体細胞分裂に対してもいわば生涯を通じて抑制がかけられていることで、ガン細胞のように野放図に分裂増殖が拡がっていくことが抑止されている。だが、第四章までの考察を経た我々は、抑制を、単なる抑止ではなく、他や外を内に含み込むようにな

る力、とみる視点を手に入れている。この視点は、序章で指摘した、後成説が環境の影響を発生の根本に認めていることと対応する。生殖においては、遠くの他者に接近するほど、内の抑制は豊かになっていく。第一章でみたように、有性生殖はまさしく抑制系である。抑制を強化し洗練させることと、外へ外へと向かうこととは緊密に対応している。このように、抑制は、内へ押し込める側面と、外に発散する側面とを併せ持っている。次元の違いを超えて抑制をみるなら、それは方向の異なる運動が重ね合わさって一つの機能として成り立っているという、我々が繰り返しみてきた生命の本質の一側面であることになる。

抑制を理解することが後成説を理解することであり、後成説を理解することが「遺伝か環境か」論争に対するスタンスを確立することになるならば、その論争を前に、我々は生命がもつこの双方向的運動にこそ着眼し、それを一つの機能として解き明かさなければならないことになる。

この運動を曇りない目でみることは、しかしながら、大変に難しい。我々はこの運動を二極の関係とはみず、二つの個別的なものともみならずことにあまりに馴染んでいる。遺伝を恐れ、無視し、あるいは絶対視する、という我々の性向は、遺伝子の「科学的」理解の欠如などの問題以前に、この二極一体運動を見て取る難しさに起因するのではないだろうか。「氏が育ちか」・「遺伝か環境か」という論争が、その単純な装いに反して我々の発達観からなかなか消えてなくなるのも、それにどのように答えるにせよ、あるいは答えるに値しないとさえみなくても、その二項対立的問い自体は我々の思考や心性にフィットしているからではないだろうか。

生命は、我々もその一極を形成することで関係運動として成立している。‘この’我々は、常に運動している。我々の身体では毎日約3000億から4000億個もの細胞が死んでおり、そのことで身体全体の約200分の1の細胞が日々入れ替わっている (cf.田沼,2008,p.198)。この知見が示すように、我々はそのつどそのつど自らを殺しては生かしているのであり、めまぐるしく展開する生と死の関係運動によって我々となっている。運動しているのは、我々の身体というよりも、身体としてのこの私である。我々にとって、‘あそこ’にある身体ではなく‘ここ’にあ

私の身体 (mon corps) が運動しているのである (cf.,Merleau-Ponty 1945)。

「物質」の研究を使命とする科学は、'あそこ'にある物質を追い求める果てで、意外にも、ある面では'ここ'に戻ってきている、といえるのではないだろうか。例えば、進化論的思考は、生命の起源に向けてできるだけ遠い過去に遡っていくことで、進化の「最先端」にいる我々自身を理解しようとしている。あるいは、我々人間のゲノムにははるか昔の夥しい生物やウイルスのゲノム侵入の痕跡が認められることが、ゲノム研究が進めば進むほど明らかになっている (cf.,山内2012,pp.66-69)。生命という'生きた'ものをテーマとする生物学は、高木のような慧眼をもった者はもちろん、全般的傾向として、生命のプロセスを問題にし、それを'一つのもの'と捉える傾向を強くもつ。生命は実に様々な形態を取るが、にもかかわらず一つである。より正確に言えば、違いがあるからこそ我々も含めて——時には我々の認識まで含めて (cf.,村瀬2000) ——'一つのもの'が成立している、という体感が、生物学者にはある^{註17)}。

その体感をもってしても、我々がいるまさに'ここ'が運動していることを認めるのは、ちょうど古代ギリシャに発する地動説が人々に容易には受け入れられなかったように、全く容易ではないだろう。科学は、その本性から、'ここ'を'あそこ'に置き換えることで、それを理解しようとする。高木にしても、ある機能を司る物質の発見を生物学の一大使命とみなしている (cf.,pp.45-48)。現象学や実存思想をはじめとする哲学は'ここ'の考察に死力を尽くし、時に科学の猛威に対する防波堤の役割も果しつつ、多くの知見を生み出してきた。その遺産を継承する我々が'ここ'を'ここ'とのみみて、'あそこ'と切り離しているなら、'あそこ'から'ここ'に戻ってくる運動を必死に紡ぎだそうとしている科学者と同じ辛苦を共にしえない。'ここ'に関する「先達者」として、科学者たちとできるだけ遠く離れた二極を形成する一つの関係運動を我々の側から作り出すことが、科学がこれほど進展した今日、必要であり、また可能なのではないだろうか。

註

- 1) 以下同書に限り、引用箇所の手示は頁数のみにより行う。なお、同書に限らず、引用文中に我々が補足する場合には〔 〕内にそれを示すことにする。引用文における () の使用はすべて原著者によるものである。
- 2) 無性生殖は、バクテリアに限らず、細胞に明確な核がある真核生物にもみられる生殖法である。
- 3) 寿命を死と素朴にイコールと捉える生物学の考え方は、死を哲学的に考察するためには再検討が必要であるが、この点の考察は今後の課題とする。
- 4) 高木は、「性が関与しない、というのは異性が関与しないということであって、性が無くてもよいということではない」(p.159)、と述べている。ここでなされている「無い」についての議論は、哲学的には極めて微妙な問題を含んでいる。例えば、「性は潜在的には有るが、顕在的には無い」、と解釈することが高木の真意に即しているのかどうか、また即しているとして、潜在的に有るとはそもそもいかなる意味であるのか、といったことが重要な問題となるはずである。この議論は'で無い'と'で有る'との関係についての哲学的考察へと接続させることが可能である。Cf.,福田2017。
- 5) 実際、ある生物学辞典には「細菌……の接合は、原始的な性とみられ」(猪川2012,p.300)と書かれている。ただし、「細菌における接合は、プラスミド〔=細胞内で核や染色体とは独立にある遺伝子〕の交換を行うだけでありゲノム遺伝子は保たれるため、通常は有性生殖には含まれない」(石川他2010,p.1292)、と明記している生物学辞典もある。別の辞典による、「進化生物学では、遺伝子セットが他個体のもと混ぜ合わされて、親と遺伝的に異なる子がつくられる可能性がある生殖様式を有性生殖とする」(巖佐他2013,p.1410)、という定義であれば、バクテリアの接合を有性生殖に分類することは可能であろう。ただし、この場合にも厳密には、バクテリアにとって「親」や「子」が何を意味するのかが問題になる。この点については第四章の1で議論する。
- 6) 高木は、バクテリアゲノムの多様化は「水平遺伝」によってももたらされ、バクテリア接合は水平遺伝の一例とみなすのが妥当である、という見解は述べているが (cf.,pp.93-94)、バクテリア接合を有性生殖とみるのが誤りである理由には直接言及していない。
- 7) 一倍体は「半数体 (haploid)」とも呼ばれる。

- 8) ゲノムは「DNAの塩基配列のすべて」(仲野 2014,p.35)を指す。辞典を手がかりにDNAを最も簡単に定義するなら、「遺伝情報を収納する物質」(石川他2010,p.881)ということになる。塩基には、「アデニン (A)、シトシン (C)、グアニン (G)、チミン (T)」の四種類があり、その配列によって遺伝情報が決定される (cf.,仲野2014,p.33)。なお「遺伝子」は様々に定義され、多義的であるが、「遺伝する形質のそれぞれに対応して染色体上に一定の順序で配列している基本的な遺伝単位」(猪川2012,p.37)という定義が簡明である。
- 9) 本論では立ち入った考察ができないが、ここで示された性の進化における自と他の確立過程が、発達心理学が夙に明らかにしてきた、精神発達における自と他の認識過程と緊密に対応している、とみることができることを指摘しておきたい。
- 10) 同系交配によっては、遺伝子型も表現型も多様になる (cf.,pp.150-151)。
- 11) バクテリアの接合では「異性間での遺伝子DNAの移動」が起きている限り、我々がゲノムの次元に立ってそれをみるならば、分離と結合の運動をそれに認めることも不可能ではないだろう。このように、いかなる次元に立つかによって見方が全く変わってくる。いずれにしても、バクテリアの接合を有性生殖と認めるか否かは、極めて微妙な問題である。
- 12) もちろん単細胞生物はバクテリアには限らないが、バクテリアも含むその寿命や死が、以上のように定義される場合がある、ということは確かである。
- 13) これは、ヘーゲル『大論理学』の仏訳者ラバリエールらが訳書の注釈で述べていることである。Hegel 1976,p.139, note223。
- 14) この解釈に関連し、我々はヘーゲルの時空間論に基づき、無を時間に、有を空間にそれぞれ引き付けて、生物学の時空間次元について論じた。Cf.,福田2017。
- 15) 無時間性と円環型時間との関係について一言述べておくと、前者が後者の発生の「前」にある、というよりも——それでは直線型時間が両者の前提になってしまう——円環型時間の発生から翻って無時間性が定立され、しかもそれが円環型時間の前提として定立されることになる、という

ように考える必要があるだろう。つまり、両者の関係自体が円環的である。この解釈にあたっては「定立」と「前提」についての理解が欠かせない。Cf.,福田2017。

- 16) 免疫学に即しても同様の結論にたどり着くことができる。Cf.,福田2017。
- 17) 例えば、抗生物質の乱用による我々人間にとって深刻な「薬剤耐性菌」の出現は、生命が一つのものとしてつながっていることを示す典型である (cf.,村瀬2000,pp.145-150)。地球規模でいうと、人間の目からは些細にもみえる「自然破壊」が大きな悪影響として我々の元にフィードバックしてきている事実も、同様である。生物学者はすべてこれらのことに敏感であり、他の領域に先んじて警告を発してきている (cf.,市川2008a,市川2008b,市川2008c)。iPS細胞作成という技術に対し、「寿命延長や不老不死」という夢の実現が近づいたとでもいわんばかりに「国を挙げてのお祭り騒ぎ」が起きていることを高木が強く懸念しているのも (cf.,p.204)、その一例である。この騒動が日本の生物学界に「有性生殖を軽く見る人たちを育てることになるのでは」(p.204)、と彼が懸念するのも、生命は常に双方向的であり、有性生殖が体现しているその循環運動を生物学者は常に念頭に置いておかねばならない、と考えているからであろう。

引用文献

- 安藤寿康 2011『遺伝マインド—遺伝子が織り成す行動と文化—』有斐閣
- 安藤寿康 2014『遺伝と環境の心理学—人間行動遺伝学入門—』培風館
- 団まりな 1996『生物の複雑さを読む—階層性の生物学—』平凡社
- 団まりな2010『性と進化の秘密—思考する細胞たち—』角川書店
- Francis, R. C. 2011 *Epigenetics, How Environment Shapes Our Genes*, NORTON / 『エピジェネティクス 操られる遺伝子』(野中香方子訳)ダイヤモンド社 2011
- 福田学 2015「模倣をめぐる科学と哲学の架け橋—ミラーニューロン説から後期メルロ=ポンティヘー」『理想』第694号pp.120-132 理想社
- 福田学 2017「ヘーゲル『大論理学』から迫る「歴史としての生命」の基準=ゼロ—生物学における時空間次元の問題—」『新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』第10巻第1号pp.77-105
- Hegel, G. W. F. 1976 *Science de la logique, Premier tome Deuxième livre, La doctrine de l'essence*, traduction présentation et notes par Labarrière, P.-J. et Jarczyk, G.,

- Aubier Montaigne
市川定夫2008a『新・環境学Ⅰ—現代の科学技術批判 生物の進化と適応の過程を忘れた科学技術—』藤原書店
市川定夫2008b『新・環境学Ⅱ—現代の科学技術批判 地球環境／第一次産業／バイオテクノロジー—』藤原書店
市川定夫2008c『新・環境学Ⅲ—現代の科学技術批判 有害人工化合物／原子力—』藤原書店
猪川倫好監修 三省堂編修所編2012『新生物小事典』三省堂
石川統他編2010『生物学辞典』東京化学同人
巖佐庸他編2013『岩波生物学辞典 第5版』岩波書店
レーン, N. 2007『ミトコンドリアが進化を決めた』(斉藤隆央訳) みすず書房
Merleau-Ponty, M. 1945 *Phénoménologie de la perception*, Gallimard / 『知覚の現象学』(中島盛夫訳) 法政大学出版局1982
Merleau-Ponty, M. 1962 *Les relations avec autrui chez l'enfant*, Les cours de Sorbonne, Centre de Documentaiton Universitaire / 『幼児の対人関係』『眼と精神』(滝浦静雄他訳) みすず書房 1966
水野道夫2008「戦争をめぐる時空間構造について—フロイト、マルクス、ヘーゲルからナーガールジュナへ—」『社会科学ジャーナル』64 COE特別号pp.143-166
村瀬雅俊2000『歴史としての生命—自己・非自己循環理論の構築—』京都大学学術出版会
永田和宏2017『生命の内と外』新潮社
伸野徹2014『エピジェネティクス—新しい生命像を描く—』岩波書店
日本進化学会編2012『進化学事典』共立出版
太田邦史2011『自己変革するDNA』みすず書房
太田邦史2013『エピゲノムと生命—DNAだけでなく「遺伝」のしくみ—』講談社
Piaget, J. et Inhelder, B. 1966 *La psychologie de l'enfant*, PUF / 『新しい児童心理学』(波多野完治他訳) 白水社 1969
ピアジェ, J. 2007『ピアジェに学ぶ認知発達の科学』(中垣啓訳) 北大路書房
ピンカー, S. 2003『心の仕組み—人間関係にどう関わるか—(下)』(山下篤子訳) 日本放送出版協会
ピンカー, S. 2004『人間の本性を考える—心は「空白の石版」か—(上)』(山下篤子訳) 日本放送出版協会
高木由臣 2014『有性生殖論—「性」と「死」はなぜ生まれたのか—』日本放送出版協会
田沼靖一 2001『死の起源—遺伝子からの問いかけ—』朝日新聞社
田沼靖一 2008「死の遺伝子からみた未来」『死生学3—ライフサイクルと死』(武川正吾・西平直編) 東京大学出版会
ベラスケス=マノフ, M. 2014『寄生虫なき病』(赤根洋子訳) 文藝春秋
山内一也2012『ウイルスと地球生命』岩波書店
柳澤桂子1997『われわれはなぜ死ぬのか—死の生命科学—』草思社
八杉龍一他編1996『岩波生物学辞典 第4版』岩波書店

一部である。

付記

本論は、日本学術振興会科学研究費助成事業、基盤研究(C)(課題番号:18K02360)の研究成果の

キラリティの起源と生活世界における右と左の意味

The origin of Chirality and the sense of Right and Left in the Life-World

小川 侃
Tadashi OGAWA

山梨大学講演 2014年3月31日甲府湯村ホテルにて

当日ご招待いただいた鳥養映子先生と広島大学教授、井上克也先生に感謝申し上げます。

(なお、講演のときには、文献と引用箇所を明記してあったが、一般には読みにくいし不要なので今回は省略した。)

表題のキラリティという言葉は、現代の化学では周知の概念である。この言葉は、ギリシャ語の *cheir* ($\chi \epsilon \iota\rho$) に由来し、さらに手、手のひら、拳、腕、側面ないし側という意味を持つ。

左手と右手は人間の身体に属しているが、おのずからその機能は区別されている。身体は空間のなかに見出され、その結果この右手と左手の機能の区別と差異は多くのことを考えさせる。「ひだりぎっちょ」とか、「右利き」などと言う言葉が日常用語に見られる。

右手と左手との違いに着目した詩もある。

「左手の仕事」、小川聖子

「右手が万年筆で、ものを書きたがる時
キャップをはずしてくれるのは左手
右手が腕を袖に通したいとき
袖口から肩へ誘導してくれるのも左手
ヴァイオリンを弾くとき
右手に弓をかまえ
左はネックを支えてフィンガリングを受け持つ
この楽器の徹底分業振りにヒトの男女分業も顔色なし
ピアノで左手はドミソ・ファラド・ソシレの伴奏や
やわらかい和音を受け持つことから始まり
右手を追いかけたり右手に呼応する
低音部で主旋律を忙しく奏で続けて獅子奮迅のはたらき
時には左右の手が交差するピアノは
完全融合の大舞台！
ある芸術家は友人のために左手だけの曲を作曲した
むかしヒロシマに住んでいたとき
年中長袖の作業衣を着て
御用聞きに廻っていたお米屋さんがいた

左手の肘の関節から下をピカにうばわれたらしい
十キロの米袋を左上腕と脇の間にかしと挟み
『まいどどうも』って優しい声をかけてくれた」

この左手と右手の差異、交換不可能な区別にキラリティは乗っかっている。このように右手と左手とは、私を取り囲む空間と世界のうちで異なった方向と意味を与える。

哲学は、学問であるが、しかも専門科学ではない。本当のことを言うと、哲学は学問といえるのかどうかあやしい。人間は生きている限りなんらかの仕方では知恵、よく生きる知恵を求める。それが、哲学だ。だから、哲学は学問ではあるが、科学ではない。また宗教でもない。だからといって詩や文学でもない。古代ギリシャにおいて哲学は、ホメロスなどの詩からも、イオニアの自然科学からも、またクセノファネスなどの神学からも異なったものとして区別された。哲学というのは生きるための知恵であり、なによりも知恵を探求するための一種の対話術であった。哲学者は今日でも古典のテキストの解釈を行うが、これは、古典テキストとの対話を行っていることにほかならぬ。

科学はすべて一定の専門をもち、研究すべき対象をあらかじめ世界の中から切り取り、決定している。つまり、専門科学だ。それに対して、哲学は科学とは一線を画しており、哲学は科学ではないし、また学問ではない。哲学には専門はない。哲学は人間と世界の全体をテーマとする。科学はそれに対して一定の狭い範囲の、限定された対象を深く研究する。だが科学者は研究の際に己の身体を使っている。実験の際には己の目で見て、手を使用して結果

を確定する。ところが、研究を確定し、研究の結果を発表し、講演し、コンピュータに入力する際には、己の身体を使用し、行使して実験したことを忘れて

いる。現象学の創設者のフッサールは、最晩年にはガリレオを代表とする近代科学を批判している。科学者は研究の結果や成果を作り出すために己が使ったものを忘れている。生活の世界、己の身体を忘れている。科学は、本来は科学者が実験実践の中で工夫をして作り出した理論であるにもかかわらずその科学の原初の姿を忘れている。これは、フッサールの最晩年の哲学のひとつのテーゼだ。科学者には一種の己の身体の忘却、己の実存の忘却が認められる。もとよりこのような自己の忘却があるからこそ科学者は物体、物象を研究できる。このフッサールの近代科学への批判は、パスツールの化学に於ける大発見の前に崩れてしまうというのが今日の私の話の鍵だ。

私の見るところでは、化学者は一般に自己の身体を忘れて、実験室で実験をしているようにみえる。実験のときに身体を使うが、化学の論文を書くときにはその身体を忘れてるようにみえる。これは、フッサール以来科学の基底の忘却、「生活世界の忘却」といわれている。科学では身体と生活の世界が忘れられているという^oのが、フッサールの近代科学への批判の原型だ。化学者は実験室で実験する際には自分の身体を使用しているのだが、実験の成果を解釈する時にはそれを忘れている。むしろ、忘れるからこそ化学の実験の成果を考え解釈することができる。それはちょうど私たちがどのようにしたら球にバットを当てることができるかを忘れる時にうまく球を打つことができるのと同じである。哲学が行うのはこのよく使用され忘れられている身体をもういちど考察の対象とすることだ。化学が忘却している実験の際の身体をもう一度考察の対象とすること——これが哲学することだ。化学が忘れていることは、私が身体とともに生きていることである。現象学には方法や考察の仕方について、主題性と操作性という概念の区別があり、この区別がここでは重要である。それでは、主題性と操作性というのとは何か。概念についても、現象学では主題的概念と操作的概念という区別をする。

主題化というのは、つねに考察の対象として意識化し、意識の対象とするということだ。実験に際し

て、たんに身体の随伴が意識されているだけではなく、むしろ常に身体を意識化しつつに意識の対象とすることが現象学的な考察である。身体や腕、両手をそのように取り扱うことの意味を考えてみよう。手を使わないでじっと手を見つめるときには手は主題化されている。逆に言うと、手を使っている限り手は観察と考察の対象にはならない。これは、操作している限り主題とはならないという風に言い換えることができる。

私が理解している限りでは、化学の結晶構造には右旋回と左旋回がある。化学のなかに左と右の差異が認められると言うのは驚きだ。その場合の右や左の差異の意味は何から来ているのか。どこから来ているのか。ここには身体の右手と左手の差異が、何らかの仕方に関わっている。この右と左の旋回は一体何を意味するのか。そもそも化学の分野はこの「手」と言う意味を持っているのではないか。ケルヴィン卿がこのキラリティの名付け親だが、化学に於ける「手」の意味とはいったい何か。キラリティがあることをキラル(chiral)という。英語風の発音でカイラリティ、カイラルともいう。これらの語はギリシャ語で「手」を意味する $\chi \epsilon \iota \rho$ (cheir) が語源だ。手はキラルなものの一例で、右手とその鏡像である左手は互いに重ね合わせられない(右手の掌と左手の甲を向かい合わせたときに重なり合わない)ということだ。

この左と右の差異を最初にはっきりと問題にしたのは、カントである。これは、その後の哲学者に大きな影響を与えた。20世紀のもっとも大きな影響力を持つ哲学者のハイデッガーは、これを「カントの問題」と命名した。それだけではなく、ヴィットゲンシュタインやベルクソンも人間における左と右の方向の差異の起源を主題化している。

まず問おう。このギリシャ語で手という言葉は何であり、その意味はどのようなものか。ギリシャ語の $\chi \epsilon \iota \rho$ (cheir) には三つの大きな意味がある。第一に、手、拳、腕、側面というような意味がある。第二は近さ、第三は暴力という意味だが、第一の意味が重要である。

Cheirの与格がcheirsi, chersiという表現になる。非常に特徴的なことに、この言葉、手には冠詞がつかない。いいかえると、冠詞がないということは人間、anthroposと同じように冠詞なしで使用しても

よいくらい誰にもわかりきっているということだ。逆にいうと、人間は手なしでは実際には何もできないということだ。ちなみに、20世紀の最大の哲学者であるHeideggerは、人間の周りの世界のあり方を手元に有ること（Zuhandensein）と手の前にあること（Vorhandensein）言い換えると、目の前に有ることとの二つに分けた。このように手は人間のこの世界に関わる仕方の問題に還元できるほど決定的に重要なのだ。

ギリシャ語の話に戻る。ギリシャ語では右手の手を省略して使われて、右といえ、右側ということの意味する。このように手というのは、言葉の上でも使用の上でも常に忘れられるくらい当り前で分かり切ったものなのだ。言い換えれば、あまりにも当り前で、意識の対象とはならなくなっている。手は操作の対象であり、操作の対象で有る限りではもはや考察の対象、主題化の対象ではなくなってしまう。

ドイツの重要な哲学者、カントは主著『純粹理性批判』を書く以前に「空間における方位付けの最初の根拠について」（1768）と、1786年には『純粹理性批判』を踏まえて「思考において自己を方向付けるということは何を意味するのか」という論文を書いた。

カントの意図はLeibnizの空間論を批判することにあった。ライブ（プとするのが一般であるが実はプが正しい。）ニッツは、空間とはその諸部分相互の間の関係だと考えたのだがこれはカントにいわすれば不可能だ。右手とその鏡像（おおむね左手に相当する）とは3次元空間ではまったく同じ空虚（空隙）を占めることはできないにもかかわらず右手についてなされたその諸部分の関係の記述は左手にそのまま妥当する。言い換えると、右とか左とかいった方向の区別は物に内在する固有性ではなく——なぜなら右手と左手とはまったく同じ幾何学的な特性の記述をもつが合同となることはできないから——却ってカントはこの方向の区別がそこにおいて成立する絶対的な空間を想定する権利があると考えた。右手と左手とが「合同とならないペア、一対」であることが理解できるのはおのおのの絶対空間を考えることによってだ。右手と左手との存在こそ絶対空間の実在性の根拠なのだとかカントは考えた。しかし右手の意味を絶対空間との関係で考えると、絶対空間は大きな右手の形を持つというグロテ

スクな考えになりかねない。「身体を持たない純粹な精神である存在者（たとえば天使）」が、道の上に切り落とされた人間の片手を右手か左手かを判定するときにはそのように考えるより他はない。なぜなら天使自身は身体を持たないし、手をもたない。単なる精神であり、ヨハネ伝によると単なる息もしくは風（プネウマ）だから。ところがカントは後になって『プロレゴメナ』の13節で右手と左手との関係を「概念によって理解させること」を諦め、「この関係は直接に直観に関わるのだ」とし、空間を感性の形式とするにいたる。またカントは人間が自己の位置を定位できるのは右と左の感情の相違によるのだと考えた。

方向定位するというのはドイツ語ではSich-Orientierenといわれるが、もともとは「太陽の昇る点を見出す」ということを意味したのである。朝太陽を拝むときに右と左との感情の差異が与えられていなかったら南北を区別できない。このことは次の思考実験からわかる。たとえばひそかに星座の位置を東西逆にするとか、あるいは家具がひそかにもとの鏡像の位置に置きなおされた室内では光が入らぬ限りひとは自分の位置が分からない。カントは、「（そのばあい）もとより自然によって与えられたが何度も使用することによって身についた右手と左手との感情による差別能力が人間の味方となるのだ」という。第一に、問題となっている対象に面しそれを吟味している誰か（その身体をも含めて）によって左右の記述はなされる。第二に人間の身体の方の側面は十分に気づかれた感情によって区別され、この区別を外界に投入することによって空間の異なった領域を区別する。第三に私たちは左右の区別の外的事物及び私の身体への適用を学び取る。つまり、左手と右手の外見的な区別と身体の感情における相違を結合するのを学び取る。

しかるに、この再分析をさらに大きい「地平」において吟味し意味を読み取ることが必要だ。ウイトゲンシュタインは『論理哲学論考』のなかでカントの問題に触れているが、左手の手袋も裏返せば右手に使えるのだから4次元の空間ではカントの問題は解けるのだという。しかし、これは一種の機知以上のものでしかない。なぜなら、第一に手袋自身が3次元空間の対象のうちでの私生児であり、第二に3次元の物体を4次元にもってきて解くような解は期

待以上のものではない。それでも一步譲ってウィトゲンシュタインの解が正しいとしても彼が解いたのは「3次元空間では左右に合同にならないものも、4次元空間では合同になりうる」というということにすぎない。ここでも右と左の方向そのものの意味はまったくあきらかになっていない。

私のみるところでは、感情そのものをではなく、感情を内に含む身体性そのものの空間化を実存の運動としてとらえるのがよい。私の解の提案は、実存の運動、人間存在の在り方として右と左の意味をとらえることである。

左右の意味の客観的確定はさしあたって両者の定義を求める。まず左右の定義の手がかりを内臓器官の位置に求めることはできない。なぜなら事実問題としてすべてのシャム双生児の一方、および少なからぬひとびとは普通の身体の鏡像を内臓としてもつ。つまり心臓を右に肝臓を左に持つ人が現実にいる。第二に権利問題として《res extensa としての身体、つまり生理学者や医者が対象として取り扱う身体=物体》と、《知覚器官としての私がそのつど生きている身体》という身体の両義性を無視することはできない。左と右の意味は明らかに第二の知覚器官としての身体に、内臓は第一の身体=物体に帰属している。

さて、私が生きている身体の内的感情(内感)にだけ左右の相違の起源をみるのは正しいのだろうか。私の身体は周囲の世界に取り囲まれている。周囲の世界、環境世界を捨てた私の身体は考えることができず。環境世界を捨てたとき私の身体も無となつていく。だから「身体の内部の左右の内感を、外界に投入すること」は外界から分離され、隔絶された身体という考えを含んでいて矛盾をはらんでいる。

むしろカントが暗黙のうちに主張していたことを捉えなおすことにしよう。「左と右との差異という主観的感情」を考えたとき、カントはどうして身体性と生きられる空間というものに気づけなかったのか。フッサールはいう。「身体は方向定位の点の担い手つまりゼロ点になる。此処と今の担い手となる。・・・方向定位の中心としての身体を明示するのは別としても感覚の構成的役割によって身体は空間世界の設立のためという意味を受け取る。」

人間が生活している世界を形式として取りだし、その形式を部分と全体が織り成す構造として取り出

すことは一体何を意味するのか。それは、人が生きる身とその〈身〉のおかれている周囲空間を一体のものとして主題化することだが、この点で左と右との方向の差異を顕在化することは決定的な意味を持つ。なぜなら上下(重力の係数)、前後(眼の見えるところと見えないところ)の区別は客観的に与えられているとあってよいが、左右はどのようにしても明らかにならないから。このことはハイデッガーが師のフッサール以上に鋭く暗示的にはあるが気づいている。カントは先駆的に多くのことを明らかにしたのだが、ひとつだけ誤っている。それは、感性に受動性しかみとめなかったことだ。理由は、カントの認識論では身体性が欠落しているからだ。私が家を見るとき私は大地の上に立ち、目や頭を家に向け、同時に身体を一定の態度に保っている。またさまざまな家をさまざまな視点から眺めるほかはなくそのためには身体全体を家のまわりで動かす必要がある。したがって感性の受動性には同時に能動性が含まれているはずだ。私の身体は絶対的な此処であり、諸感覚の寄木細工ではなく、ひとつの体系であり、周囲の空間やその諸方位との関係を含んでいる。私の身体の運動感覚の自由な変更によって、たとえば歩き回ることによって其処を此処にするときに、其処と身体とが属する方位付けはさまざまに変化する。このとき知覚し働いている身体性との志向関係によって空間が私の第一次的圏域において構成される。フッサールはいう。「私は知覚の働きにおいてあらゆる自然を、したがって自然のうちに含まれている私自身の身体をも経験する。」いずれにせよ右とか左とか言う方向も身体と言う絶対的此処への方位付けに属している。(ちなみに方向のフランス語であるsensは「方向」と「意味」の二つの意味を持つ。)この「方位付け」は生活世界に内在するアприオリな構造であって、恣意的なものではない。フッサール自身は、「右という方向は私の身体の右側あるいは右手を指示する」というのみだがこれはギリシャ語の手の意味をいちおう意味している。すでに述べたように、手は同時に側面をも意味したから。したがって結局、右の「意味」は私の身体の右手によって生きられ、演ぜられている。右の意味も左の意味も私が自由に意のままに生きることによって、言い換えれば、「私の為し得る(Ich-kann)」によって、他方で、身体性も左右の方向も空間的自然

とともに意味充実されている。つまり構成されている。この「私ができる」こそ、私の実存のたえざる世界への自己超越の運動の始まりである。

ベルクソンよりも30年以上も前に、パリの秀才校、高等師範学校（エコール・ノルマル・シュペリエール）に学んでいたルイ・パスツールは、この左手と右手の差異の問題を酒石酸の結晶の研究の中で取り扱った。彼はもともと絵画に才能を発揮した。これはルイ・パスツールが世界をよく観察することに秀でていたということを示す。しかし、結局、ルイ・パスツールは画家にはならず化学者になった。当時の化学の世界の結晶学の問題を受け止めて酒石酸、tartaric acidと塩類、saltの研究を行った。これは綺麗な結晶形を作りやすいからだ。

ルイ・パスツールは、次のように述べている。「私の作った総ての結晶を観察者である自分（私：身体から発する外の世界を眺めるパースペクティブの零点）にたいして垂直な平面に向けて並べて見るという思いつきが幸運にも浮かんできた。そしてパラ酒石酸塩のアシメトリな面の方向性から二つの群に分けられることが分かった。一つの結晶群では、・・・私の身体に近いところに並べた結晶のアシメトリな小切面の光に対する方向性から見ると私の右方向へ傾いているが、他の群においてはアシメトリな小切面は、私の左方向に傾いている。パラ酒石酸の結晶は、あるアシメトリなものは右へ、他のアシメトリなものは左へと言う風に二つのアシメトリな結晶の混合物のように思われた。」これらの二種の酒石酸、つまり左方向性を示す酒石酸と、右の方向性をしめす酒石酸は、相互に鏡像の関係にあることが確認された。ルイ・パスツールは明瞭に自己の身体、観察者の自分、観察者の身体がもつ「パースペクティブに対する零点」に対して、酒石酸塩類の結晶が右方向か左方向かに傾くことを発見した。このときの右と左の意味は、あくまでもルイ・パスツールの身体を中心地点、身体の零点に対して明らかになる。右と左の区別の中心は、彼の身体が空間において占める地点に相対的なのだ。しかも右への方向性を示す酒石酸と、左への方向性を占める酒石酸とは相互に鏡像であるということを示した。

ルイ・パスツールの発見は、①彼の身体性がもつ空間のパースペクティブの基準点との相互関係にお

いて酒石酸の結晶が左旋回と右旋回に分かたれることにあった。②二つのタイプの酒石酸の結晶が、手袋の右手と左手のように、相互に鏡像の仕方に関係付けられる。これはまさしくカントが発見した右手と左手の方向の意味を結晶化学の分野で確証したことになる。いいかえると、化学といえどもまったく中性的な空間の世界に位置しているのではなく、空間における左と右の質的な意味の差異を引き受けており、デカルト主義者の主張するような質的に無差別で中性的な空間、伸び広がった空間（res extensa）というものはありえぬ。

結論として次のことが言えよう：まず右と左を客観的に定義することはできない。しかしこのことは私にとって否定的な結論ではない。つまり右と左を客観的に定義できないということは意味の客観的—科学的な確定が不可能であることを意味している。これは、実は、われわれの各自の身体性への帰り行きをうながしている。つまり、生きられ、演ぜられる意味が残っている。私は一定の身体的な態度をとりながら世界へと自己を乗り越えて超越している。この運動には左右の方向の定位を遂行する身体の空間化が参与している。メルロー・ポンティは知覚の際にはまず子供が身体図式を形成し、態勢を整えることが必要だという。もし私たちが左右の方向の差異を失えば（それはとりもなおさず〈私ができる〉の圏域を失うことだが）私たちはいかなる意味でも実存することはなく「生きられる距離という自由な空間」を失う。実存喪失とはまた世界の喪失を意味することでもある。

「教えないことが教育だ」を一つの網の目とする〈教育の極意〉の網をつくる
—現象学的教育心理学の試論—

An Attempt to Create a Mesh-work of “Educational Wisdom”,
With the Wisdom “Not to teach is Education” as the Core Mesh
— An Essay in Phenomenological Educational Psychology —

吉田章宏
Akihiro YOSHIDA

目次

はじめに

一、「教えないことが教育だ」を一つの網の目とする〈教育の極意〉の網の試作

1. 〈教育の極意〉「教えないことが教育だ」(武田常夫)の生成
2. 〈極意〉「教えないことが教育だ」の含意の解明

二、〈教育の極意〉「教えないことが教育だ」を囲む幾つかの〈教育の極意〉

1. 〈教育の極意〉「三人の師」(蘆田恵之助)
2. 「人間・世間・時間・空間」相互「間」の同一と差異、構造的類似
3. 〈教育の極意〉「教えないとは、よく見ることだ」、「教えるとは、問うことだ」、「謙虚ということは、ものをよく見ることです」、「人生の大病は只だ傲の一字なり」、「子どもへの敬意」と「子どもへの蔑視」、「この子らは世の光なり」、「発動的学習態度の確立」、「教師の態度が発動的でなければならぬ」、「教師の第一の任務は、教えることではなくて、絶えず学ぶことなんだ」、「共に育ちましょう」……
4. 「問い」と「学問」・「知識」
5. 「丸暗記」が生む「学問の継承」における「空洞化」とその帰結
6. 〈教育の極意〉「旧い世界から導きだし、新しい世界へ導き入れる」
7. 〈極意〉「授業理論は本質的に未完結である」

三、授業者としての教師の成長：多種多様な状況とその脈絡

1. 教師の成長の「段階論」
2. STROLL それぞれの成長
3. 「教えない」、「教える」、「独り楽しむ」、各々での「上中下」
4. 〈教育の極意〉「子どもが一人で生きるときに泣くことのないように」

四、「教えない」(Z)の在り方の「上中下」の一端

1. 「教養ある人」は、「博学者」や「研究者」とは、異なる(Max Scheler)
2. 〈教育の極意〉「起源に遡って考える」
3. 「迂遠なやり方」と「教養」
4. 「無用の用」(莊子)の「網の目は、一つだけでは、働かない」
5. 〈極意〉「現実とは、無数の可能性の中の一つの現実化だ」
6. 学習者たちLLの多種多様な対応、そして、教師Tの対応
 - 6.1. 「教えない問い」に「黙」で応える子どもの〈極意〉「待てばよい」
 - 6.2. 「答え」が出るまで「待つ」教師は「優しいのか、残酷なのか」
7. 〈教育の極意〉「適切な助力を求める」人間的な豊かさ
8. 〈教育の極意〉「視聴覚教育とは、〈視て聴いて覚る〉教育である」
9. STROLL それぞれの立場で考えてみる必要性

五、「教える」(X)の在り方の「上中下」の一端

1. 「発見学習」に対する「受容学習」、その〈極意〉MAC with MAM
六、「独り楽しむ」(Y) の在り方の「上中下」の一端

1. 〈極意〉「独り楽しむ」が「共に楽しむ」を誘う場合。誘わない場合
七、「教養ある人」を目指す教育に対する文学・芸術の貢献の可能性

1. 〈教育の極意〉「人生の時間は限られているが、本を読み、他人の人生を追体験することで人生はもっと豊かになる」

2. 「われわれは自然を説明し、心的生を理解する」(ディルタイ) への疑問

3. 「現象学の理解」も「追遂行・追体験」による、とか。

八、文芸作品『星の王子さま』の多様な理解に学ぶ：心理学の二つの在り方

九、「森の出口はどこか？」の「問い」のお蔭で体験できた「學と思、覺と悟」

十、これからの研究の計画

おわりに 註 引用／言及・文献

Summary

This essay attempts to demonstrate the practicability and meaningfulness of creating a mesh-work of “educational wisdom” or core insights (Gokuis), starting with the primary Gokui: “Not to teach is Education”. The Gokui was first grasped by a Japanese elementary school master teacher Tsuneo TAKEDA (1929-1986). After examining the contextual situations under which the Gokui was discovered, its implicit meanings and hidden significance for classroom teaching practices are explicated. Following this step, a number of Gokuis judged to be relevant to the explicated meanings were collected and organized in the form of a mesh-work: they include, for example, “Let us grow together!”, “Touch upon the key point by asking a keen question, then enjoy listening to the child’s response” (Enosuke ASHIDA), “Encourage students by saying that ‘You will understand this in due time’” (Akira OKADA), “Not to teach means to see well”, “To teach is to ask good questions”, “To be modest means to see things well” (Kihaku SAITOH), “The gravest sickness in life is Arrogance”, “Respect children”, “These (i.e. mentally retarded) children are the light of the world”, “The first task of a teacher is not to teach, but to learn” (Takeji HAYASHI), “To educate is to lead children out of the old world, and to lead them into the new world” (Max van Manen), “Teach children so that they will not cry when they have to walk on their own feet”, and so on. Many of them, at first, might sound opposed to common sense from the everyday perspective of present-day Japanese society. However, as they are explicated and organized into a single mesh-work, the mesh-work itself gradually begins to implicate the harmonized idea of educating “Cultured persons” (Max Scheler). “Cultured children” are those children who can adapt themselves to, flexibly and bravely challenge, and eventually overcome unanticipated difficult situations, by making use of their well-digested and embodied knowledge and wisdom. The concrete cases of the three styles of teaching: (1) “Not teaching”, (2) “Teaching” and (3) “Enjoy talking one’s own history of learning” are examined. Within each style, the cases of different quality were evident; the best, the worst and the mediocre. This demonstrates that these three styles, (1) , (2) , (3) are neither categorically nor intrinsically “better or worse”. Thus, we must carefully examine the details of each concrete case, with the keen and warm eyes, in order to see what is occurring with, and what is experienced by, all the participants, STROLL, in a classroom. The acronym “STROLL” designates the (1) Super-human, (Inter-subjectivity), (2) Teacher, (3) Researcher (s), (4) Observer (s), and (5) Learners. After reflecting upon the whole process of creating the meshwork, the author has become aware that the one most enlightened by the researching process may have been the author himself. An invitation is therefore

offered to the readers that they seek to create their own mesh-work of Gokuis, and to continue to improve the mesh-work as a fisherman would do to his/her own favorite fishnet, to catch more fish in the future, that is to say, to educate more children for the better, while attending carefully and wisely to what shows itself as “better” and to why and how it is so. (Akihiro YOSHIDA, Ph. D., January 15th, 2019. Aged 84)

はじめに

本稿は、「〈教育の極意〉「共に育ちましょう」の教育心理学的考察」(2009)と「『教育の極意』の現象学研究：多種多様な『極意』の解明と統合への道」(2017)に続いて、それらを補完することを願って、執筆するものです。それらで既述のことは前提とし言及はしても、重複する叙述は避けるように努めます。

一、「教えないことが教育だ」を一つの網の目とする〈教育の極意〉の網の試作

1. 〈教育の極意〉「教えないことが教育だ」(武田常夫)の生成

「教えないことが教育だ」(武田常夫、1971年、p.43)を、〈教育の極意〉の網の目構造を構築するための一つの網の目として、まずとりあげます。もとより、この「極意」は、——どの「極意」でもそうなのですが、——そもそも何の脈絡も無く他から隔絶し孤立して、「極意」として突如出現したというわけでは、決してありません。そこで、まず、この「極意」の背景についての理解を深め、その意味を確認し共有するところから、始めたい、と思えます。

この「教育の極意」は、教育実践者・武田常夫(1929-1986)(敬称略、以下同様)が、時の流れに沿って、自伝的・回想的に綴った著書『真の授業者をめざして』(1971/1997)の総ページ198ページ中の、43ページ目に、つまり、ほぼ4分の1の位置に、記されています。ということは、武田が比較的若い時期に掴んだ洞察で、「真の授業者をめざした」武田の生涯における、教師となった比較的初期における発見である、ということです。しかし、その含意は豊かで鋭く重い、と私は感じています。

武田常夫は、1950年に群馬師範学校を満20歳で卒業し小学校教師となり、1954年4月、満23歳の時に、同じ群馬県の齋藤喜博校長の島小学校に赴任しま

す。「教えないことが教育だ」は、その後、島小学校での数年の経験を経たと推定される時期に、武田が自覚するに到った思いを吐露した言葉でした。そもそも、この著作は「教育の極意」に満ち溢れているものとして、現在の私の眼には、映ります。若い教師・武田常夫は、あこがれの齋藤喜博校長のもと、島小の先達、船戸咲子、赤坂里子、柴田梅乃、等の授業実践における「恐るべき力」(p.20)に気づき、それまでの自らの教師としての自負を打ちのめされ、授業者としての自らの力の貧しさを自覚します。そこから、自らの島小における実践創造への道を歩み出します。「授業者は、授業をすることによってしか授業の機微を知ることなどできない」(p.26)と覚り悟った武田は、授業実践において、「たえず高いものをめざし現状を否定して」(p.73)、旧い世界に安住する自らを否定し、新たな世界を目指して脱皮し続ける道を歩み出すに到ります。この著作は、そうした苦闘と脱皮の経緯を、「自分の内臓のいっさいをさらけ出すというかたち」(p.195)で記した内面告白の手記です。それぞれの脱皮の時点において気づかれた「教育の極意」は、武田がこれまで生きていたその時々いわば旧い世界から、その旧さを自覚し、新しい世界へと目覚め、「否定できない」思いとして生まれた「驚き」の表現でもあるのです。そうした「教育の極意」を学び覚ることは、同様な旧い世界に生きており、その旧さを未だ自覚するに到らず、未だ目覚めるに到ってはいない私たちにとっては、自らも、新しい世界に目覚め、旧い世界での在り方を否定し、自ら脱皮する飛躍の契機となることが期待されます。「教えないことが教育だ」は、武田が授業者として経験した数々の覚醒において生まれた数々の「教育の極意」の中の一つに過ぎないとも言えます。しかし、私の理解では、それは、豊かな含意を孕んだ、或る普遍性を有する発見でもある、と思われるのです。確かに、その覚醒を、既に経験している経験豊かな達人教師の方々は、この広い世界のこと、数多くいらっしやるに違いあ

りません。しかし、言わばそうした覚者の方々でも、武田の「教育の極意」の意味と構造を「学ぶ」ことにより「授業の機微」を「覺り」、自らの生涯における授業体験の数々を振り返って「思う」ことにより自らの「悟り」を深め、「覺と悟」の人として、達人としての英知をさらに一層深めることが出来るかも知れません。この「教育の極意」は、そのような豊かな可能性も秘めている、と私には思われるのです。

ここで、ちょっと立ち止まって、一つの共通理解を形成したい、と願います。それは、「學」と「思」についてです。「學而不思、則罔。思而不學、則殆。」（「学びて思わざれば、すなわち、くらく、思いて學ばざれば、すなわち、あやうし」）（『論語』、為政第二）の思想に學ぶ共通理解です。すなわち、他から「學ぶ」ことと、自ら「思う」こととを、併せ補い合う大切さについての『論語』の言葉に學ぶことを提案したいのです。それと共に、前者「學ぶ」からの「覺り」と、後者「思う」からの「悟り」、そして、その「覺」と「悟」をあわせての「覺と悟」、「覺悟」という簡にして要を得た表現、そこに解明されている意味と構造、それらに、共に感嘆し共有したい、と願います。「學」と「覺」の近さ、「思」と「悟」の近さ、そして、「吾、思う」と「吾、悟る」の近さに、気づきます。で、「學びて覺り、思いて悟る。覺悟するのが教育だ」を一つの〈教育の極意〉とすることを提言します。「知恵は、智と智慧、そして、生聞思修」です（註1）が、これについては、ここでは論じません。ただし、いずれ「學び、覺る」べき〈極意〉として、「生聞思修」も心に留めておくことに致しましょう。

さて、一つの「教育の極意」の射程は、一見、表面的にそれだけが関わる狭い範囲に限定されるわけでは決してありません。そのことを、たった一つの〈教育の極意〉「教えないことが教育だ」の生成の経緯を通して明らかにすることに、努めてみたい、と思います。

この「極意」に到達するに到る経緯を著作『真の授業者をめざして』の内容を詳細に紹介しつつ解明することは、ここでは避け、読者をご自身で武田の諸著作に、——ことに、『文学の授業』（1964、明

治図書）と併せて、——直接「学ぶ」ことにお任せしたい、と思います。「説いて知らせる拙」を極力避けて、ここでは、「教えない」を選びます。とは言え、ご一緒に、武田による「教育の極意」を、可能な限り、武田自身の覚醒の経緯に寄り添って理解し、その理解を共有することに向かうために、以下の諸点を、散文的な抜き書きとして、記します。

（1）武田の心は、島小に赴任する前、それまでに接した教育界の現実に「絶望的にすさんでいた」。（2）見学に訪れた齋藤喜博校長の島小で展開されていた「教育の光景」に根底からゆるがされる。（3）島小への「あこがれを一気に沸騰」させていた。（4）齋藤喜博校長の著書『続童子抄』中の「教育界の空気」への鋭く厳しい批判に「深い共感」をいただく。（5）そこに叙述されていた、齋藤の「やさしい思念」を自らも共有し「保持している」と信じ、自らも、齋藤の仕事に直接つながる「ひとつの資格」を有すると思った。（6）しかし、未だ、「教育現場の暗い現実」を「ひたすら耐える」ことしか思いつかず、みずから、その現実に衝突したたかいぬくところから「教師としての自己を確認する契機が芽生える」ことには、気づいていなかった。また、気づかせてくれる人もいなかった。言い換えれば、「學ぶ」も、「思う」も、無いまま、「覺る」も「悟る」も、未だ生まれていなかった。そして、そのような状態で、希望に燃えて、島小に赴任する。（7）「実践」という新鮮なひびきをもつ言葉を耳にし、「おそろしいほど緊張」し、毎日を、「あたらしい驚愕と歓喜の連続」として生きる。それは、「教育という仕事」が、「自分の存在のすべてとかかわってあることよろこびと充実感がもたらす心のときめきであった」。（8）齋藤校長の言葉の端端から、「教師にとって必要なことは、こまかな指導の技術の手立てを器用に覚えこむことよりも、かれが、まず人間としてどれほど豊かな実質をそなえているかにかかっている。教育とは教師の人間の実質にかかわる労働の所産なのだ・・・。」と覚る。しかし、（9）そうした「雑談の中で語られることばの内容を」、「知的に、あるいは概念的に理解する」点では、他の先生に比較してそれほど劣るとは思えなかったのだが、「具体的な事実の把握や解釈という点」になると、「この職場の先生たちの鋭利な力量におしまくられて手も足も出なかった」し、ましてや、「授

業という、実際の行為に至っては・・・。」(p.15)。(10) つれられてめぐった教室での授業のひとつひとつに加える齋藤の批評の「小さな、短いことば」による「きわめて具体的な鋭い指摘」が、武田は、「ときどき分からなかった」。例えば、「子どもたちが思い思いに勝手なことをやっている授業(わたしにはそれが授業とすら見えなかった)」を、齋藤は、満足そうに、「子どもが動いていますね」、「教室に張りがあるのがわかるでしょう」と言い、また、別の教室では、「あの教師の説明は全部ムダなんですよ」、「子どもは聞いているふりをしているだけで、聞いてはいません」と小声の批評。「いまの説明は、わかりきったことをくり返しているにすぎないんです。あれでは子どもを怠惰にし、形式的にし、暗くしていただけます」(p.18) とのコメントを聞く。(11) 武田は、それまで、「私なりに自分をいっぱしの仕事のできる教師のように思っていた。しかし、そんなひそかな自負が、どれほどおろかな幻想にしかすぎなかったかということをはっきりと意識しはじめていた。そのことを、武田は、はじめての研究授業で、決定的に自覚させられる。授業をして、そこで打ちのめされて、はじめて、武田は「自分の力を知ったのである。」(p.26)。

さて、武田は書いています。武田はそれまで、「子どもは愛すべきもの、いとおしいもの、素直で正直なもの」と信じていた。「そうした子どもへの愛情と信頼こそが、教師の仕事を支えはぐくむ原点なのだ」と信じていた。」それまで、「子どもたちのよろこびと悲しみのすべてを所有し、その血縁的なともいえるほどの濃厚な連帯のもとに、ゆるぎない共和国を建設することを理想にして子どもと取り組んできた。」「わたしはいつも子どもといっしょにいた。片ときも子どもを手元にひきつけておかなければ承知できなかった。」(p.39)「ときには教えないことが、むしろ子ども自らの思考と判断にゆだねて行為させることこそ、その場でいちいち親切に教えることよりもはるかに高い指導なのだということにわたしは気がつかなかったのである。子どもの自主性とか主体性とかということばをもっとも多く口にするわたしが、事実の場において、もっとも自主性のない子どもたちをつくっている矛盾に気がつかなかったのである。」「子どもは未熟なもの不確かなもの、教えてやらなければ自分の力だけでは何ひとつ行動できた

いものといった子どもへの蔑視が無意識のうちにかくされていたのである。」「教育とは、子どもがみずからの力で思考し、決断し、行動する状況を教師が意図的に配慮するいとなみでもある。」(p.40)

ここで、要約的にせよ、筆者が、このように詳しく紹介することには、実は、この論稿の読者たちへの「蔑視」が密かに隠されているのではないかと、微かに私は気づきます。つまり、読者は、このように詳しく紹介されなければ、自ら、武田の『真の授業者をめざして』を何としてでも入手して、自ら熟読し、そこから学び取ろうとするには到らないであろう、と密かに思っていることの表れなのではないか。そのような思いが微かに生まれてくることに、気づいたのです。で、この散文的な紹介を此処で、突如、中断することにします。読者が、仮に、この「教育の極意」を真に理解し納得したいと望まれるのであれば、私の拙い散文的紹介文などは、さっさと脇に措いて、武田常夫自身による「原典」を読むことに進み、「学び、思う」ことへとお進みになりますように。

「教えないことが教育だ、」には、「教師が教えたいとねがうことをむしろ惜しんで惜しんで惜しみぬくことこそが教育だとわたしは思った。教師が惜しめば惜しむほど逆に子どもはみずからの意志と行為のいっさいをあげて教師に接近する。その出会いの中に真の教授が成立する。怠惰であるということは、教師がみずからの主体と責任において惜しみぬくことである。」という文章が続きます。一つの〈教育の極意〉の背景には、豊かな体験の歴史が潜んでいるのです。そのことを確認して、ここまでの「ムダ」かとも思われる紹介文を、敢えて、ここで閉じます。

〈教育の極意〉「教えないことが教育だ」に「教師が教えたいとねがうことをむしろ惜しんで惜しんで惜しみぬくことこそが教育だ」を加え、合わせて〈教育の極意〉として推すことにします。「教えない」のは、「教えること」が無いからではありません。「教えたいとねがうこと」が、はち切れそうに、あるのです。それにもかかわらず、「むしろ」、「惜しんで」、「教えない」のです。しかも、その「惜しみかた」は、尋常ではありません。「惜しんで惜しんで」では未だ足らず、「惜しんで惜しんで惜しみぬく」「教えない」なのです。そのこと一つ取り上げ

ても、この極意に込められた「覚悟」（覺りと悟り）が、武田において、尋常でないことに、気づきます。それから、「教えないことが教育だ」は、明らかに「教えないことだけが教育だ」ではありません。「教えないことは教育ではない」でも、「教えることは教育ではない」でもありません。「教えることだけが教育だ」には抗うでしょうが、「教えることも教育だ」に抗うことはないと考えます。そして、「教えないことも教育だ」という弱い表現も、敢えて否定はしないが、採らないであろう、と思います。にも拘わらず、武田は、やはり、あの時点では、「教えないことが教育だ」と強く言い切ることが必要だと思いついたのだ、と思われるのです。それは、武田が、「教育とは教えることだ」と強く信じ、それに囚われていた、その信念が崩れて行ったときに生まれた、驚きに満ちた発見としての「教えないことが教育だ」だったからです。

若い読者の方々にあっては、この「極意」を「学び、覺り」、「思い、悟る」ことを目指す道を、自ら歩み出されることを期待します。「授業をすること」によってしか知ることのできない「授業の機微」を、自ら実際に「授業をして、そこで打ちのめされて」（p.26）、この極意を会得し、この極意を自らのものとなさることを祈ります。「極意」は、例えば、柳生宗矩著の『兵法家伝書』にあるように、もともと長年の厳しく激しい修行の後に、免許皆伝の印可証明として、授けられるものでした。とすれば、数ページの紹介文を読むだけで、〈教育の極意〉を「覺る」のみか「悟る」ことが可能だと思いついたとしたら、それは、とんでもない……。

では、ここで、以上に加えて、さらに「学び、思う」べきことに、何が残されているのでしょうか。つぎに、改めて、考えて行きたいと思います。

2. 〈極意〉「教えないことが教育だ」の含意の解明

「教えないことが教育だ」という「教育の極意」は、——私の長年の「學ぶと、思う」経験に照らしても、——必ずしも、多くの教師の読者たちから直ちに共感が得られる極意ではないようです。その理由は、多くの教師の方々は、改めて言葉に表わすまでもなく、——そして、この極意に到達する前までの若き日の武田常夫と同様に——「教えることが教育だ」と心から信じている場合が殆どだか

らだと思えます。それは、「教師の仕事は教えることだ」という信念とも繋がっています。そして、先達の授業における「しなやかな子どもの反応」の「事実」に憧れた武田にとってさえ、そうした「事実の創出」は、当初は、未だ「決意の問題」としてしか、捉えられていなかったのだ、と記されています。その武田自身が、この〈極意〉を自らが確信する「悟り」として掴むに到るには、実は、幾つもの驚きの経験を経なければならなかったことを、見逃してはなりません。短く記すことに努めます。(1) 島小の先達たちの、「日々のいとなみを克明に記録しているノート」に示されている「緻密な努力」、「しかも、それを平然と、いかにもあたりまえのこととしてやっている」(p.28) ことを発見した衝撃。(2) 他方、同じその先達たちの「仕事のひとつの本質は、この人たちの仕事がいかにも怠惰に[見え、ものぐさに見えるところにある]との発見。(3) 「教師は、子どもに対してたえず勤勉でなければならないというわたしの確たる思念」と、「教師は物知りであればいい、そして自分はすくなくともその一員であるというひそかな自負」の、「ゆらぎ」と「くずれはじめ」、そして、そのことへの「気づき」。(4) 「教師は怠惰でいい。いや、怠惰でなければならないという奇妙な思念」の「芽生え」。しかも、(5) それら、自らの内に「芽生えた思念」の「あまりのばかばかさ」に自ら「あきれ」、「頭がおかしくなったのではないかと、自らの心の在りように対してさえへ生まれた「疑念」。にもかかわらず、(6) 「いくら否定しようとしても、みずからを怠惰な教師に脱皮させようとする志を捨てざることはできなかった。」(p.43) という葛藤の中で生まれた自らの「新しい確信」と強い希求。しかも、(7) 「そうした思念が正しいかどうかわたしにはわからなかった。」という留保の「気づき」、「正しい」の意味の変化。(8) 「わたしは真実、子どもを恐ろしいものと思うようになった」という「子どもへの思い」に生じた大きな変化。

「教えないことが教育だ」という「悟り」ともいえるべき「気づき」、それは、以上のような、「悪夢」の体験、自らの「無暴(ママ)」への「気づき」、「恥辱」、「唾然」、「先入観は粉ごなに打ち砕かれ」た「茫然」などの、苦悶の体験から絞り出された英知の表現なのです。

〈教育の極意〉「教えないことが教育だ」と通底する〈教育の極意〉は、気がついてみると、ひとり武田常夫だけが発見しているわけではありません。前述の通り、武田は、その先達の実践者、齋藤喜博の言葉から学び、船戸咲子、赤坂里子、柴田梅乃の実践そのものから「学び」、「覺り」、自らの数々の経験を「思い」、そして、それを、教育における一つの「本質的な仕事」としての自覚、つまり一つの「悟り」、として獲得して行ったのでした。

で、「〈教育の極意〉の網の目構造」・「〈教育の極意〉の多層的な網の目の円錐体」の構想を提案した立場(吉田章宏、2009、2017)から、その構造の具体化と明示化を目ざして、さらにもう一步、進みます。その一步を、他の実践者たちにおいて、この〈極意〉は、どう掴まれていたかを学び覺ることで、言わば、回り道をしながら、進めたいと思います。

二、〈教育の極意〉「教えないことが教育だ」を囲む幾つかの〈教育の極意〉

1. 蘆田恵之助による〈教育の極意〉「三人の師」: 「説いて知らせようとする」、「急所をうって響きを聞こうとする」、「感じた経路を語って独り楽しむが如く振る舞う」

蘆田恵之助の〈教育の極意〉「三人の師」については、小学校の教壇での「『教える』における境地」と性格づけて、既に紹介したことがあります(吉田章宏、1987 a、p.231-232/1983、p.229-297)。この〈極意〉は、極めて貴重であるにも関わらず、既に古典となり、現在活躍中の若い方々の目には、なかなか触れることのない内容かな、とも思います。で、意を決して、少々長い引用になりますが、敢えて、ご紹介することにします。

「教壇の工夫として師弟の間におかれた教材にやどる響きの響かせ方によって、児童の求める心を培い、時にはその心を枯死せしむるに至ることすらあります。説いて知らせようとする師[X:引用者による記号。以下同様。]があります。響きを生ずべき急所をうって、響きを児童から聞かうとする師[Z]があります。工夫を絶した場合には、師が感じた経路を語って、独り楽しむが如くに振る舞う師[Y]があります。この三人の師について言ってみると、前者[説いて知らせようとする師X]は最

も拙劣です。時には響きを求むる心を枯らすおそれがあります。説けば分かるという考えは、児童の伸びる力を無視した傾があります。往々にして児童が自分で求めて楽しむということを無視することになります。説いて気の済む先生は、弟子としては迷惑至極な場合があります。それが独演であっても、問答であっても、注入に終わる場合が多いのです。中者[急所をうって響きを聞かうとする師Z]は最上乘のもので、響を生ずべき重要点に力を加へて、それから生ずる心の流れに、響きを生ぜしめようといふのです。さうして、その響を児童から聞いて満足しようといふのです。児童からいへば、導かれたのは師であるが発見したのは自分です。そこに学習の喜を感じ、求むる心を生じ、学習の方法を悟るのです。要するに教育するという事は、真剣に生活した跡にあらわれたる発見・発明に、師が印可証明を与へることはあるまいかと思ひます。後者[感じた経路を語って、独り楽しむが如くに振る舞う師Y]は工夫を絶した場合で、この他に道の見出せない時ですが、どうにもならぬ方法であるだけ、真実味がゆたかです。随って効果も多いやうに思ひます。しかし、その効果は、師が真剣に行じたために生ずるものですから、行じない師がこの方法をとれば、前者の説く拙劣な師[X]よりも、さらに拙劣であることは言ふまでもありません。」(蘆田恵之助、1973、p.96-97)。

「教育の本質」を衝き、細心の目配りがきいた見事な〈教育の極意〉だ、と私は感じます。

要約すれば、「説いて知らせようとする師(X)」、「急所をうって響きを児童から聞かうとする師(Z)」、「(真剣に行じ、)感じた経路を語って独り楽しむが如くに振る舞う師(Y)」、の三者を同定し、それらを、「下、上、中」と価値づける〈極意〉です。

ここで、蘆田恵之助はどのようにして、この洞察を、〈教育の極意〉を、掴んだのだろうか、という「問い」が、ふと生まれます。仮にもし、その経過を蘆田が語ったとすれば、恐らく、武田常夫がその著『真の授業者をめざして』で語ったのと同様の豊かな経験の回想を語るようになったでしょう。蘆田は、それに加えて、当時の多くの教師たちの授業を観察し指導した経験から、以上の洞察を得たのかもしれない。さらに、蘆田は、当時の、仏教にかかわる知識と教養、日本の伝統的な武道の極意につ

いての知見、職人芸の秘伝の伝承についての見聞と知識、さらには、岡田虎二郎の岡田式『静坐』の修行からも、以上の洞察を凝縮して行ったのではないかと、とも推測されます。いずれにせよ、教育実践者としての蘆田恵之助の書き遺した〈極意〉であってみれば、知行合一であり、言行一致であるはずだ、とも思います。とすると、では、ここでの〈極意〉は、「説いて知らせた」Xとして語ったのか、「急所をうって響きを聞こうとする」Zとして急所をうったのか、あるいは、「経路を語って独り楽しむ」Yとして語り、独り楽しんだのか、という「問い」も、また、浮かんできます。これが、私の心に浮かんだ最初の「響き」です。まず、蘆田の生涯の同志同行の旅から生まれているこの〈極意〉は、Zとしてではないかと、とも思われます。しかし、Xとしてかもしれません。著作として既に書かれている以上、読者は、あたかも「説いて知らせ」ている文章として、読むほかないようにも思われます。もっとも、その文章を読みながら、自らの心に生ずる「響き」を自ら聞かならば、Zである場合と同じことになるのかもしれない。書かれた文章は「急所をうって」、沈黙を守っているからです。対面して授業を受けて対話するのと、独り読書するのと、両者の間には、「同一と差異」とがありうるでしょう。私の「響き」を、老師に聞いていただくことが現実にはできないのが、残念ですが……。もちろん、Yとしての可能性も残されています。そこでまた、上記の「上中下」の序列化は、そのまま信じてよいものだろうか、もう一度、改めて考え直してみなくてはならないのではないかと、という思いも「響き」として生まれてきます。それに、老師は、いずれにせよ、「鵜呑み」は望まれないはずで、これも、私の心に生じた「響き」です。さらに、例えば、この文章で老師が「説いて知らせ」ている〈極意〉の伝授は、「説いて知らせ」ているというだけで、果たして、「拙劣」だと言わなければならないのだろうか、という「問い」も、心の中で響いてきます。とすると、「説いて知らせる」にも多種多様あり、その内部にも「上中下」が見出せるのではないかと。また、「響きを聞こうとする」にも、「独り楽しむ」にも、「上中下」がありうるのではないかと、という「響き」も自ずから生まれてきます。そして、さらにさらに、自由な想像から生まれる「響き」は、広がって行きます。

恐らく、蘆田・老師は、これらの「響き」を温顔をもって聞いてくださったのでは、という思いも、もう一つの、私からの「響き」となります。

では、あなたの心には、どのような「響き」が生まれましたでしょうか？

2. 「人間・世間・時間・空間」相互「間」の同一と差異、構造的類似性

ところで、私は、自他の「学び、思う」の経験の在り方をいろいろと「思う」経験を経て、次のような洞察を得てきました。それは、要約すれば、「間」という文字は、空間的な「門」を挟んで、門の両側で、「問」（口で問い）と「聞」（耳で聞く）とが起ころという含意を、示唆する力があります。その「間」の文字の含意に触発されて、「人間・世間・時間・空間」それぞれの相互「間」に、構造的な類似性を、つまり「同一と差異」を、見ることが出来る、という洞察が生まれます。言い換えれば、四つの「間」の一つに見出される構造は、高い蓋然性をもって、他の「間」にもまた見出される可能性がある、という洞察です。これは、私が、20歳代の若い頃から、モデル論、一般システム論、サイバネティックス、などの学びを経て、集合論と群論を学び、カテゴリー理論なども齧ったお蔭で、「同型性」（Isomorphism）あるいは「準同型性」（Homomorphism）の構造の理解を得て、比喩／隠喩（Metaphor）、類比（Analogy）、模型（Model）——併せて“MAM”と略記する——の問題に興味・関心を抱き続けて来たことから生まれたものでした。現象学流に言えば、「同型性」を「志向する」ことを続けた結果生まれた洞察です。ついでに記せば、Modelling / Abstraction / Concretization (MAC) の問題にも、私は興味・関心を抱き続けています。そして、以上二つの問題を、同時に、視野に入れて考えるために、“MAC with MAM”と速記的に略記し、お経や呪文のように唱えて、何処でも何時でも、この構造への洞察を活かせるように備えることが、私にとって、ごく自然な習慣となって来ています（Akihiro YOSHIDA, 2016）。

3. 〈教育の極意〉「教えないとは、よく見ることだ」

さて、上記の蘆田恵之助の〈教育の極意〉において「最上乘」とされた「急所をうって響きを聞かう

とする師」の在り方は、武田常夫の「教えないことが教育だ」の在り方に通底していることは、容易に気づかれるでしょう。それは〈教育の極意〉「教えるとは、問うことだ」(前掲書、p.134)と密接に関連します。さらに、武田は、自分を〈ものぐさ教師〉に仕立てるために「骨をおった」と書いています。「子どもが少しでも困っていると、宿屋の番頭みたいにすぐとび出して、親切に教えたいくなる衝動をぐっとおさえ、子どもに質問されるとすぐペラペラと饒舌に話してしまいたくなる欲求をおさえ、そして放ったらかされた子どもが、そのことでどういう動きを示すかを目を皿のようにして観察することにつとめた。」(p.52)とあります。「教えない」ということは、武田にとって、決して容易なことではありませんでした。しかし、それは、子どもを無視して放置するなどということは、全く意味していなかったのです。いや、それどころか、このように、それまでの自らの習慣的な「教えたいくなる」衝動や、饒舌への欲求やらをぐっと「おさえ」、「教えない」ことで、子どもが「どういう動きを示すか」を「目を皿のようにして」、よく「見る」ことによって、やっと支えられるようになったのです。「教えないことが、教育だ」は、〈教育の極意〉「教えないとは、よく見ることだ」と表裏一体だ、と言えます。

〈教育の極意〉「謙虚ということは、ものをよく見ることです」すると、「謙虚ということは、ものをよく見ることです 喜博」(武田常夫、1977、p. 153-157)という「見る」を「謙虚」と結びつける〈教育の極意〉の言葉が、ここに繋がってきます。さきに記したことがありますように、これは、齋藤喜博が武田常夫に贈った言葉です(吉田章宏、2009、81)。では、何故、「よく見ること」が、「教えない」ことを支えるのでしょうか。「教えない」ことは、その子どもが「教えられない」にもかかわらず、子ども自らの知情意と心身のすべての力によって、自ら選び、進んで、何をしようとするか、何をするか、そして、何が出来るか、ということ、「目を皿のようにして見る」必要があるからでしょう。〈教育の極意〉「その好むところを見て、以ってその人を知るべし(その人がどういうものを好むかで、人を判断しなさい)」(王陽明『伝習録』)も、ここに繋がってきます。それは、蘆田の言葉で言えば、「急所をうって」、そこに「生ずる心の響き」を聴き、

その心を「見る」ということです。そして、同時に、教師は、何をどのように「教えるか」を、あるいは「教えないか」を、刻々、その場で直に見抜いて、直ちに実践して行くのです。「教えない」は、「教えたいとねがうこと」を「教えない」で、「惜しんで惜しんで惜しみぬく」ところから、ようやくにして生まれる「教えない」なのですし、また、そのように「惜しみぬいた」末に、ようやくにして、絶好の機会をとらえて「教える」に踏み出すための「教えない」なのですから・・・。

〈教育の極意〉「人生の大病は只だ是れ傲の一字なり」「謙虚」の反対が「傲慢」であるとすれば、「人生の大病は只だ是れ傲の一字なり」(人生の大病は傲の一字に尽きる)(王陽明『伝習録』)。「傲」:思い上がること。)も、〈教育の極意〉に加えておきましょう。と言いますのは、「謙虚と傲慢」は「現象学研究」の基本的な在り方とも、直接に関係しているからです。

「傲慢な〈現象〉学者」と言う在り方は、本質的な自己矛盾と破綻を含むことになる、と私は思っています。「傲慢な〈現象学〉学者」(吉田章宏、2017、p.108)なら、少しも自己矛盾を感じないで済みます。学識の質と量を誇る振る舞いが、たとえ「傲慢」に映ったとしても、「〈現象学〉学者」としては、学識の蘊蓄を競い合う戦いの中で生きる学者の姿として、とくに違和感はありません。しかし、その「傲慢な〈現象学〉学者」が、〈現象学〉を真に理解しているかどうかには、疑問の余地は残ります。これに対して、「傲慢な〈現象〉学者」は、そもそも、果たして、人間的な〈現象〉を現象学的に理解できる「〈現象〉学者」であるか、ということが疑わしくなります。「〈現象学〉学者」と「〈現象〉学者」との間の決定的な差異は、此処にも姿を現します。「傲慢である」ことは、「ものをよく見ない」ことを含意します。そして、「よく見ない」ことは、そもそも、現象学の「事態そのものへ!」の格率に、直ちに背くことになるでしょう。言い換えれば、「現象学者であるということは、物事をよく見ること、自己と世界をよく見ること、それゆえ、おのずから、謙虚であること」になるでしょう。ここで、拙作の諺「井の中の蛙、大海を知らず、されど、井の中を知る。大海の巨鯨、大海を知る、されど、井の中を知らず。」を〈教育の極意〉の一つに

加え、「謙虚と傲慢」を、次の二つの〈教育の極意〉に繋ぎたい、と思います。

〈教育の極意〉「子どもへの敬意」と「子どもへの蔑視」その一つとは、(1)〈教育の極意〉「子どもへの敬意」のことで、武田は書いていました。「ある中学校の先生に、子どもへの敬意ということばを口にした。するとその先生は、おどろいたような顔をしてそんなことはありえないといわれた。子どもが教師に対して敬意をいただくというならわかる。しかし、先生が生徒に対して敬意をいただくなどということがありうるはずがないというのがその先生の意見であった。」(武田常夫、1977, p.43)。そうした現場では、教師は、「難しいことがらを一言でいへと無茶な発問をする」、「では、教えてあげましょう」と「くたぐたしい説明」をする。そうした姿勢の教師の一言が、どれだけ「こどものやわらかなところを傷つけているか」と、武田は問うています。「傷つけ」の根底には、前述の「子どもへの蔑視」があります。武田は、そうした時に、「自分が子どもへの加害者であるかもしれない」という問いを自らに問うことから出発することを勧めます。これはまた、古田拓の〈教育の極意〉「児童・生徒はそれほどばかな者ではない」(古田拓、1965, p.112)へと繋がって行きます。仮に、その場で、その時点で、大人目から見て、児童・生徒・子ども、が如何に「ばかな者」であると見えたとしても……。根底に在る「蔑視」がもたらす生涯に及ぶ因果の「恐ろしさ」については、既に述べました(吉田章宏、2017, p.133；(註)古田の言葉の引用が不正確でした。訂正し、お詫びします)。それは、「子どもは、いま、その人の子ども時代を生きている人なのだ」という〈教育の極意〉が、ポーボワールの著作『古い』(下巻「世界内存在」)を「学び、覚り」「思い、悟る」ことから生まれます。人間的出来事を「その人の生涯全体の脈絡の中に位置づけてみる」という基本的なものの見方も「覚悟」されます。例えば、カズオ・イシグロの『わたくしたちが孤児だったころ』(2006、入江真佐子訳、ハヤカワ文庫)は、そうした可能性を痛切に「覚り悟る」ことを促してくれます。「戦災」で孤児となった子ども、親と死別し孤児となった子ども、障害をもつ子ども、両親の離婚で片親と生活する子ども、親のアルコール中毒や麻薬中毒に悩む子ども、親の暴力に苦しむ子ども、犯罪者

の親をもつ子ども、裏社会の親の子ども、社会的差別に苦しむ子ども、人種差別に苦しむ子ども、……。等々が、直ちに思い浮かびます。また、たとえば、スパンヤード著『地獄を見た少年』(1994、大浦暁生・白石亜弥子訳、岩波書店)は、子どもの、隠された意外な体験史への、私たち大人の想像力の及び難さを覚らせてくれます。子ども時代を描いた優れた文学作品は無数にあります。子ども一人ひとりの人生には、私たちにはとても学び尽くせない無数の出来事を経験が秘められている可能性があるのです。その不思議さを覚えるには、Neil Sinyard (1992), *Children in the Movies*, B.T.Batsford. が、素晴らしいです。こどもの生活を生き生きと見事に描いた無数の映画から「学び覚り、思い悟る」ことを通して、独自の子ども時代を生きつつある子ども達に対する「敬意」を「覚り、悟る」ことへと導かれます。

〈教育の極意〉「この子らは世の光なり」畏友・伊藤隆二の仕事が、ここでも、思い起こされます。もともと『しょうがいじの話』として出版された小冊子を、さらに充実させて出版した著書『この子らは世の光なり』(樹心社、1988)で、伊藤は、〈教育の極意〉を語っています。「この子ら」とはここでは、「しょうがいじ」、——かつて「精神薄弱児」と呼ばれ、「知的発達遅滞児」などとも呼ばれている子どもたち——のことを指しています。伊藤は、そのような子ども達が「これまでに、世のなかでどのように位置づけられてきたか」と問い、歴史上、四つの時代区分をしています。それぞれの「時代」を特徴づけて、(1)「虐待」、(2)「保護」、(3)「この子らに、世の光を」、そして、(4)「この子らを、世の光に」(糸賀一雄)、の時代とし、さらに、「この子ら」の人としての正直な生き方を「話」として具体的に語りながら、「この子らは世の光なり」という思いへと読者を導いてくれます。それぞれの特徴は、良かれ悪しかれ、それぞれの時代における〈教育の極意〉であり、また、あったのだ、と思います。それぞれの意味と構造を理解することは、現象学研究として、大きな課題です。伊藤により提起された〈教育の極意〉「この子らは、世の光なり」は、「子どもへの敬意」、さらに進んで、そもそも「子どもらは、世の光なり」へと導かれて行くことでしょう。それは、蘆田の「共に育ちましょう」と通底します。

〈教育の極意〉「発動的学習態度の確立」もう一つは、(2)「発動的学習態度の確立」のことです。これは、蘆田恵之助が、その著『読み方教授法』(1939)で指摘したことです。こう書いています。「教授方法の研究もその本に帰つたら、剣道の極意に流派のないやうに、諸教授すべて一に帰するものであらう。一とは何ぞ。児童の学習態度の確立である。発動的に学習する態度が定まれば、教授の能事、に終われるものといつてよい。ここに到達する方法としては、……。しかしそのいずれよりも、教師の態度が発動的でなければならぬ。発動的ならぬ教師が、児童の発動的学習態度を定めようとしても、それは暗中に物を探るやうなものである」(蘆田恵之助、1939、同志同行社、p.2)(註2)。

〈教育の極意〉「教師の態度が発動的でなければならぬ」:「教育」、「発育」、「共育」なお、福澤諭吉が、「教育の文字はなほだ穏当ならず、よろしくこれを発育と称すべきなり」(福澤諭吉、1991年、p.135)と述べていたことも想起されます。「教育」の「教」には、少なくとも文字として、字源的には、子どもに「強いて学ばせる」という含意が秘められています。で、福澤は、「能力の発育」という言葉も用いて、「自ら発して育つ」という意味を求めたものと思われます。「教えない」ということには、「黙」によって、子どもが自ら進んで「学ぶ」あるいは「學ぼうとする」ことを「待つ」という意味も含まれます。そのことは、『教育の心理:多と一の交響』(1995、放送大学教育振興会、p15-19)で述べました。蘆田の言葉で注目されるのは、「教師の態度が発動的でなければならぬ」と強調されている点です。

〈教育の極意〉「教師の第一の任務は、教えることではなくて、絶えず学ぶことなんだ」

さて、『教えることと学ぶこと』(林竹二・灰谷健次郎、1986)も〈教育の極意〉の宝庫です。〈教育の極意〉「教えるということは、子供が何かを学んだ時に初めて完結する営みなんです。」(p.35)。「教師に第一に求められる資格は、教える技術や能力でなく、学ぶ能力だ」。「自分で変わろうとしないで、子供にだけ変わることを求める——これが教師の原罪だ」(p.36)。「教師の第一の任務は、教えることではなくて、絶えず学ぶことなんだ」(p.88-89)。「教育の最も根本の仕事は何か一定のことを教える

ことではない。一緒に生きることだ」(p.170)。「生命に対する畏敬のないところには教育はあり得ない」(p.100)。「やはり教師が何に生きがいを求めるかですね。」(p.256)。教育は子どもが生きるためである、と言う思想が具体的に説かれ、その観点から、現代日本の教育の危機的状況を批判し、その克服を訴えています。1986年と言えば、およそ30年前になりますが、その訴えは、今日ますます痛切に響いて来るように私には感じられます。「子どもと生きる」、「子どもが生きる」、「子どもと学ぶ」と「子どもが学ぶ」は、如何にして実現されるか、それが問題として浮かびあがって来ます。

〈悟り〉「教えないことが、教育だ」は、子どもを「目を皿のようにして見る」ことを、子どもが「恐ろしい」という思いを、武田にもたらししました。「教えないこと」は、子どもの「学び」に「変化」をもたらし、武田自身の「教師としての学び」にも、変化をもたらしたのです。その「教育」は、福澤諭吉の「発育と称すべし」の「発育」であり、蘆田恵之助の「共に育ちましょう」の「共育」でもあったのだ、思われます。

4. 「問い」と「学問」・「知識」

ここで、一つ指摘しておきたいことがあります。「教えるとは、問うことだ」を、さらに一歩進めれば、そもそも「知識」というものは、学問的なものであれ世間的なものであれ、誰かが「問い」を発し、その問いに対して出された「答え」の組織体系だとも言える、ということがあります(Akihiro Yoshida, 1992 a, p.35-36)。他ならぬ「問い」こそが、人間にとって意味のある「知識」を生む母なる大地なのです。そして、その起源においては、「問い」は「知識」に先行しているのです。もちろん、「知識」は、新たな「問い」を産みます。その意味では、「問い」から「知識」へ、「知識」から「問い」へと、両者は相互に循環します。しかし、そもそも、それぞれの「知識」を産み出した「問い」から切り離された「知識」は、いわば「根無し草」です。何故、どの様にして、その「知識」が生まれたのかは、その知識を産んだ「問い」を知ることによって明らかになるのです。「問い」を欠いた「根無し草」としての「知識」を結果としてのみ「学ぶ」ことが、一般に悪名高い「丸暗記」としての「学び」です。そ

のような「学び」が、現象学の祖 E. フッサールが『幾何学の起源について』で指摘した、学問の継承における「空洞化」を生み出すのだ、とも言えます。こうして、蘆田と武田が強調した「問い」の重要性の問題は、小学校における「教える」あるいは「学ぶ」に発して、あたかも、高山にある源泉に湧いた清水のように、流れ流れて、人類文化における、科学、学問、芸術、技術、技芸などの「学ぶ」と「教える」の継承における、多種多様な「丸暗記」による教育、それによる文化の継承の「空洞化」、それを克服する「活性化」、などの諸問題へと繋がって行くことが見えて来ます。

5. 「丸暗記」が生む「学問の継承」における「空洞化」とその帰結

学問の「空洞化」の事例は、今日の日本の大学教育においても、無数に見られます。日本で名門とされる或る大学で、学生の一人と小学校の或る算数問題の解法を巡って話し合っていた時のことでした。その学生は、この問題はこうすれば解ける、と語りました。で、そのようにすれば解ける理由を尋ねました。すると、その学生は、「それは分かりません。そうやって解けば解ける、と覚えているだけです」と明るく答えたのです。その学生にとって、そのような「学び」が、「学び」の常識だったようです。受験のために鍛えられた学力においては、自らの好奇心や興味関心や必要から生まれた疑問に発する「問い」は欠落したまま、とまかく潜り抜けなければならない競争試験を勝ち抜くための技術として「〈問い抜き〉の知識」、つまり、「自らの〈問い〉の欠落した答え」として、知識が学ばれることがあります。そのことが、その学生の答えに、図らずも露呈したのだ、と私は感じました。しかし、これには、それだけには収まらない問題が更に繋がっています。

確か、1965年の春のことだったと思います。米国シカゴ市のコンラッド・ヒルトン・ホテルで開かれたAERA（アメリカ教育研究学会）の研究集会で、或る国際的にも著名な統計学者がベイズ統計学について全体講演をしました。その中で、彼は次のように述べたのです。「統計学者は、自分が使っている数学的定理を、自分では証明できない場合が多いのです。その意味で、統計学者は本当の数学者では

ありません」と。言い換えれば、彼の思いのなかでは、「本当の数学者」とは、自らの使う数学的定理は、総て、自分で証明できる人だ、ということです。それは、自分の使う数学の総てについて、起源となる最初の公理から始めて、そこから導出される総ての定理を自力で証明できる、ということです。そして、だからこそ、自分の使っている数学の総ての正しさに対して、責任が取れる、ということの意味します。とすると、「統計学」という学問においては、数学者だったフッサールの言う「空洞化」が起こっている、と彼は言ったのだ、ということにもなるでしょう。ホテルの広間での講演における彼のあの言葉は、その場の様子や雰囲気と共に、印象深く、鮮明に、私の記憶に残っています。もっとも、数学者はともかく、他の学問で、そのように、最初から最後まで責任を取ることは、殆ど不可能じゃないか、という意見にも一理あります。学界の他の研究者を信頼し、相互に信頼しあい、支え合ってこそ、学問は全体として成り立っているのだ、一人で総てに責任を取るなど到底不可能だ、という意見です。一理あります。でも、現実には、その信頼関係の組織が、厳密かつ意識的に、働いているわけではない、ということもまた、考えなくてはなりません。それが、フッサールの言う「ヨーロッパ諸学の危機」なのでしょう。

学問の空洞化の拡散 さらに言えば、そのような「空洞化」が現実には起こっている学問は、極めて多いのではないかと、いう恐れさえも、これまでに、私は感じて来ています。信頼すべき学会で既に常識とされ、学会員の間では常識となっていることを、学会員が、一人で、改めて問い問題提起するということは極めて稀です。恐らく、改めて問われないからこそ、学会と学界の「常識」とされているのでしょう。こうして、武田、蘆田の小さな「〈教育の極意〉の網の目」は、現代のヨーロッパ諸学の「空洞化」という深刻な問題と、無数の見えない細かい糸で繋がっていることが見えて来ます。

例えば、私が専攻してきた「心理学」と言う学問は、流行による変遷と変化の極めて激しい学問です。数十年の間、常識として自明とされて問われなかった「問い」が、或る時、新たに問われることによって、新たな「学派」が生まれ、復古としてではなく、新たな発展として、あるいは、新たな流行と

して、引き起こされることがしばしば起こるのです。例えば、1958年に、或る偶然から、私は、教育学にも心理学にも無知なまま、大きな期待と夢を抱いて教育心理学の世界に迷い込んだ初心者でした。そして、心理学の世界が、それまで親しんでいた、数学、物理学、化学などの自然科学の世界とは、えらく様子が異なることに、やがて気づきます。「科学としての心理学」という言葉が新鮮でした。「古い哲学」とは決別したのだ、というスローガンでした。初心者として、教えられるままに、それが「心理学」なのだ、自らの無知を恥じながら、導かれるままに先達に従って歩み始めます。それでも、数学や物理学とは異なって、同じ研究領域にたくさんの、つまり複数の、相互に異なる理論が乱立していることを知ります。「人格の諸理論」、「学習の諸理論」、「知覚の諸理論」、・・・、という博覧会のような世界です。しばらくすると、そこは、平和なコスモスではなくて、戦国時代の中にあるカオスであることを感じ取ることとなります。どの理論を自らの一生を賭ける理論として、どのように考えて選ぶのか、その選び方も分からない始末です。また、後から知ったのですが、たとえば、臨床心理学の領域で言えば、東京大学に属しているとC.Rogers、京都大学ではC.Jung、ということになっているらしい、とそれぞれの内容も未だ知らないうちから、そう決まっているように見えました。私は、学派の所属さえ、戦国時代の武士が主君に偶然に出会い、主従関係がそれで決まると、同じようにさえ感じました。信長、秀吉、家康の関係のようになります。そして、その主従関係に収まって忠義に励めば、主家が安泰である限り、身分が保証される、というようなイメージです。指導教官の選択は、一生を賭けるべき心理学の学派を決めることを意味するようには見えました。しかし、新たに生まれた心理学が、外国から、目まぐるしく、次々に輸入されてきます。戦前はドイツ系のゲシュタルト心理学全盛、戦後はアメリカ系の行動主義、と知り、学問の在り方と戦争の勝ち負けが直結しているように感じて、驚いたことを思い出します。冷戦時代、ソビエト心理学を学ぶことは、社会的に「危険」だと忠告されて、驚いたことがありました。理科生だった私は、学問は「真理」を追究するものだ、と実に素朴に信じ切っていたからです。こうして、短く言えば、教育と心理学の世界で、私

の彷徨の旅が始まったのでした。心理学は、自らが「科学的である」こと、「哲学的でない」こと、をとでも気にする学問です。それは、哲学から独立して「科学」となることを願って成立した学問だからです。それには、その後の、先輩たちの苦勞と氣遣いの歴史がその背景にある、と覚ります。また、研究する「事柄そのもの」に我武者羅に迫ることよりも、諸学問の世界で、心理学研究が「科学として」認めもらえるかどうかを氣遣う傾向が強い学問だ、と私は感じます。また、未だ戦国時代の最中ですから、次々に新しい学派が流行し、次々に消えて行きます。激しい興亡ですから、しっかりした「引き継ぎ」は行われないうちに、です。イリノイ大学で、後に大学教授になった或る心理学専攻の大学院生と話したことがあります。彼は言いました。「ゲシュタルト心理学は死んだ。もう論文が出てこない。新行動主義では、新しい論文は洪水のように出ている、これからは、新行動主義の時代だ」と。確かに、当時の米国心理学会の会長は新行動主義者でした。では、そのような基準で考えた時、今は、何の時代なのでしょう？ ITの時代？ これが、学問の世界における民主主義というものだろうか、とショックを受けました。では、心理学の世界には、そもそも、コペルニクスやガリレオは、現れないのだろうか？

心理学の世界には、その時々、「タブー（禁忌）」が現れます。主君に忠節を尽くせ、不忠は万死に値する、ということによく似ています。例えば、1960年代の米国においては、「思考」や「意識」や「内観」を改めて問うことは、暗黙の「タブー（禁忌）」でした。それは、もう済んだ話、つまり、滅亡した学派の「夢の跡」だから、とでも言うように、です。そして、それがタブーであることの根拠を改めて「問う」ことは、——例えば、行動主義が隆盛を極めていた1960年当時の米国では、——強く躊躇されていました。現在、流行している「認知心理学」あるいは「認知科学としての心理学」の勃興と隆盛は、「行動心理学」あるいは「行動科学としての心理学」の「禁忌」を破り、新たな独立に向けて「問い」が改めて問われたことから始まったのです。1972年に東京・品川のプリンスホテルで開催された国際心理学会ICPで、当時としては珍しく「イメージ（心像）」を主題とする国際シンポジウムが開かれました。論者は、米国、ソ連（モスクワとウク

ライナ)、カナダ、ニュージーランドから参加しました。ニュージーランドの心理学者Peter Mckeller (*Imagination and Thinking: A Psychological Analysis*, 1967, Cohen & West.の著者)は、そのシンポジウムで「メンタル・イメージ(心像)」が主題とされたことを好意的に評して、「今や、行動主義が支配する暗黒時代がようやく終わろうとしている」と、声高らかに発言しました。その時、私は、1945年の日本の敗戦と、翌1946 正月の、「現人神」の昭和天皇による「人間宣言」を、思い出していました。それから、ほぼ半世紀、今日では、再びまた、もはや問われない別の「問い」が忘れ去られる事態が進行中であるように、私には思われます。こうして、心理学は、歴史を軽視し、短い「現在」を華々しく生き、未来の夢に賭け、統一の無いまま、諸学派の混沌の戦国時代を生き続けるのでしょうか？

6. 〈教育の極意〉「旧い世界から導き出し、新しい世界へ導き入れる」

林竹二は、小学校の教育における「授業」について、「いわば自然性、日常性のなかの子供を、非日常的な世界に連れ込んでしまうという、その作業が行われていないと、授業にはならないと思うのです」(前掲書、p.268)と発言していました。カナダのMax van Manenも、旧い世界から「導き出し」、新しい世界へと「導き入れる」のが教育者だ、としていました(吉田章宏、1995, p.18)。学問の「空洞化」の危険は、どの学問にも常に潜在し伏在しているのです。流行に惑わされず、権威に盲従せず、根本的な「問い」を常に自らに問い続け、自らの責任において、——このことが大切です、——それに自ら「答え」を見出し、一步一步、自ら納得して進むということは、「学び」と「教え」のどのレベルにおいても、極めて重要な事柄であると言わなければなりません。例えば、武田常夫、蘆田恵之助、林竹二、マネン、そして、E.フッサールは、その他の多くの教育者と研究者と共に、——それぞれ、異なるレベルにおいてですが、——常識の自明性を改めて「問う」こと、それに自らの責任において「答える」こと、それを通して自ら納得すること、その重要性を認めているという精神において、連帯しているのです。哲学の領域でも、構築、脱構築、再構築、そして、再び、脱構築、・・・、ということが

言われるようです。それは、「問う」ことの開放性あるいは未完結性を受け入れるということだ、と私は思います。「大悲(慈悲)」と「空」を説く維摩経で「空」が説かれるとき、「空」とは、開放、「とらわれ」からの解放、を意味するようです。小さな網の目は、此処にも繋がっていることに気づきます。老師・西郷竹彦が、私の引退記念文集に寄せてくださった簡潔な言葉「分け入っても分け入っても青い山 山頭火」によっても、さまざまな「響き」が呼び覚まされます。

7. 〈極意〉「授業理論は本質的に未完結である」

実践的な教授学習(授業)理論には、——現実に変化を生み出す実践理論には、——本質的な「未完結性」があることの必然性がここに姿を現します。実践(1)を前進させる理論(1)は、その理論を取り入れることにより前進した後の実践(2)を、未だ知りません。そして、実践(2)を知った後の新たな理論(2)が生まれます。そして、実践(2)を理論(2)により前進させて実践(3)が生み出されると、それを知った理論(3)が新たに生まれます。この状況は、比喩的には、高層ビル建築の二台のクレーンが、実践と理論を象徴して、互いに相手を交代に引き上げながら、次第に高みに向けて高層ビルの建築を進めて行く姿に、よく似ています。こうして、実践と理論は、限りない高みを目指して、相互に真に貢献しあうとするならば、限りなく高まって行くことが、必然的なのです。その結果、両者は常に未完成であり、象徴的に表現すれば、「分け入っても分け入っても青い山」となることは、必然なのです。逆に、そうでないということは、実践と理論の間が、未だ、真に貢献しあう関係には到っていない状況にあることを露呈していることとなります(吉田章宏、1986: Akihiro YOSHIDA,1992 b)。

三、授業者としての教師の成長：多種多様な情況とその脈絡

ここで、武田常夫の「教育の極意」に再び戻ります。あの極意は、武田の実践者としての成長の一段階において自覚され、言葉として表現された一つでした。そして、武田が実践者として経験を積み、「覺

り」と「悟り」が充実し、自ら成長するにつれて、その後もさらに、数々の極意が蓄積されていくことになります。その武田の「覺り、悟った」数々の極意は、武田の成長の段階にそれぞれ位置づけられる、と想像することが出来ましょう。そして、恐らく、基本的には、時間的な流れに沿って、それぞれの極意の内容とその含意の質も向上し、より一層充実して行くことが期待されます。しかし、次のようなことも考えます。つまり、少なくとも想像や空想上では、全く逆の場合も可能だということです。例えば、時を経るにつれて、或る教師が教育界の現状に、そして、授業者としての仕事に、幻滅し、失望し、絶望して、ついには、世俗的な出世主義と拝金主義に染まり、酒色に耽って墮落、権威主義的となり、地域の教育界のボスとなり、威張り散らし、横暴横柄な人物となる。そして、時には、若い頃の理想主義を嘲笑い、「教育の極意」(子どもへの敬意)など屁とも思わない、例えば、そんな人物へと変貌を遂げたりすることも、容易に想像できます。そのような三文小説の主人公のモデルともなりうるような教師の生涯を送る、そんな教師像を思い描くことも十分に可能です。

しかし、『真の授業者をめざして』の著者武田常夫の場合は、そうではありませんでした。その授業実践を通して生成した『教育の極意』の豊かさの充実と深まりは、幸運にも、約15年に及ぶ親密な個人的交流(1971-1986)を通して、少しも変わるところが在りませんでした。実践者の生涯を通しての教育への洞察の深まりに沿った数々の「極意」は、実践者の生涯の時の流れに沿って真摯に学ぶべき「極意」の深化の歴史として、素直に受け容れることが出来ることを、私の生涯における大きな喜びとしています。

1. 教師の成長の「段階論」

さて、蘆田恵之助が挙げた「三人の師」の像は、まず、(1)「教材にやどる響きの響かせ方」によって分類した三種類の「師」在り方の記述の類別の言葉として、受け止めることができます。さらに、(2) 蘆田の評価の言葉：「最も拙劣」、「最上乘」、「真実味がゆたか」、「更に拙劣」を受け容れて活かすならば、順に、師の「在り方」の「下」、「上」、「中」あるいは「下の下」、など、熟達あるいは成熟の段階として、あるいは、教師の実践の評価尺度とし

て、受け止めることもできるでしょう。しかしまた、(3) これらの「上中下」も共時的であって、その時々で、それぞれの在り方が可能である、と捉えることも、また、できそうです。

教師の熟達度、人間としての成熟度、実践の巧拙の評価尺度、などは、種々考えられます。生涯発達の心理学とも重なります。フロイト、エリクソン、ピアジェ、マズロー、・・・。

また、例えば、実践者・蘆田恵之助は、78歳の時に、それまでの人生で、その時々「『求めた』ものの変遷を、自らの一生の行路を顧みて、「生、名、利、道、安、楽」と、まとめていました(蘆田恵之助、1972, p.6)。これは、解釈によって、(1)「人生行路」の要約と見ることも出来ます。また、(2)「一生で順に『学ぶ』『求める』ものを『教える』ための筋書」(カリキュラム)として見ることもできます。また、(3) これら「生、名、利、道、安、楽」のすべてが「同時的」なものだが、時によりどれが支配的になるか、が異なるのだ、と考えることもできます。

さらにまた、外国に、別の図式もあります。カナダのマックス・ヴァン・マネンは、教師(実践者)から教育学の研究者となった人です。その著作Max van Manen (2016) “*Phenomenology of Practice*”, Routledge, で、Hubert Dreyfusらが定式化した“the five stages from novice, to advanced beginner, to proficiency, to competence, and to expertise.”を引用しています。(註3) “The novice learns to deal with situations by relying on rules; the advanced beginner is able to recognize relevant contexts for acting; the competent learner is able to make strategic plans; the proficient person has learned to internalize a repertoire of types of situations and positions; and the expert is able to improvise and spontaneously act intuitively in challenging situations.” (p.162) 拙訳：「初心者(novice)は、さまざまな規則に依って、諸状況に対処することを学ぶ。上級初心者(advanced beginner)は、自らの行為に活かすべき関連するさまざまな脈絡を認めることができる。有能な学習者(competent learner)は、戦略的なプランを自ら立案することができる。達人(proficient person)は、さまざまな状況と立場の諸タイプの一つのレパトリーの内

面化が既にできている。名人 (expert) は、チャレンジに満ちた状況においても、その場で即興的に行為し、自発的に、直観的に行為することが出来る。」

これは、実践者としての立場からの、というよりは、研究者としての立場からの、定式化としての雰囲気強い、との印象を受けます。そして、その意図も理解できるように思います。しかし、研究者としての客観的な段階論と並行的に対応する、実践者としての主体的な段階論を、実践者の修行の、意識と行動の、質的段階論として仕上げて行くことが必要で、そのような段階論にはまた別の価値があるのだ、と私は思います。

「五」段階という数も、決して絶対ではなく、固定的でもないでしょう。むしろ、世阿弥の『九位修道の次第』に倣って、上中下の段階のそれぞれに、上中下の段階がある「九位」が、太い骨格として、構造的には無理が少ないのではないかと私は感じます。

そこで、「教える」にも三段階、「教えない」にも三段階、「独り楽しむ」にも三段階を、考えてみたくもなってきました。というのは、それぞれの内部に、実践としての「上中下」が、容易に考えられるからです。

また、教師における修行の段階論の充実を軸に、例えば、研究者と実践者：看護師（看護学の Patricia Bennerらの研究があるそうです）。通訳者。芸術家。武術家（柳生但馬守宗矩『兵法家伝書』、宮本武蔵『五輪書』、オイゲン・ヘリゲル『日本の弓術』、など）。能楽（世阿弥『風姿花伝』、西平直（2009）『世阿弥の「稽古哲学」』東京大学出版会）、俳優（ウタ・ハーゲン著（2010）『「役を生きる」演技レッスン（Respect for Acting）』、フィルムアート社：ステラ・アドラー著（2009）『魂の演技レッスン22：輝く俳優になりなさい』フィルムアート社、など）。医師（天野篤（2014）『熱く生きる』セブン&アイ出版、行岡哲男（2012）『医療とは何か』河出ブックス、など、当然、それぞれの修行の極意は相互に異なるようです）。これらに即して、修行の質的段階論に学び、知見を理論的に整備して、それらを統合的理論として仕上げて行くという膨大な未開拓の道が眼前に開かれています。（A）個々の個別領域に即した具体性を備えた適切な日本語、それと並行して、（B）抽象度の高い、上記のような

多領域に跨る普遍的で本質を捉えた適切な日本語、それらAとB両者の発見・考案の課題の解決が大事です。

2. STROLL それぞれの成長

さて、STROLLの略号で、S：Super-Human, Supra-Man（超人）、T：Teacher（教師、授業者）、R：Researcher（研究者）、O：Observer（観察者）、LL：Learners（学習者たち）、を表わすことは、既に、前論稿で提案しておきました（吉田章宏、2017、p.113）。

ここでの「授業者としての教師の成長」に関する叙述は、言うまでもなく、上記の記号で言えば、T：Teacher（教師、授業者）の、いわば「成長段階」あるいは、成長度の類別、あるいは、成長の側面、について、不十分ながら解明を試み、さらなる解明を提案しているもの、と言えるでしょう。しかし、T以外の、授業にかかわる人間たち（S—ROLL）それぞれの営みに焦点を当てたならば、それぞれについて、例えば、「成長と成熟」を、「超人としての」、「研究者としての」、「観察者としての」、「学習者（子ども）としての」なども、考える必要が浮かび上がってきます。それは、例えば、STROLLのすべてが「下」の場合、「中」の場合、そして、「上」の場合、想像される授業の状況と脈絡は、相互に著しく異なることが想像されるからです。さらに、それぞれの「上中下」がばらばらで、組み合わせが多種多様である場合、その状況と脈絡は、千差万別となることも、容易に想像されるでしょう。仮にそれぞれが、単純に、「上中下」の三種として、仮にそれぞれの人数が1人ずつとしても、状況の場合の数は「 $3 \times 3 \times 3 \times 3 \times 3 = 3^5$ 」通り、つまり「243通り」になります。人数が増えれば、急速に場合数が増えて行くのは、言うまでもありません。もちろん、以上のような概算の叙述は、極端に単純化して形式的な組み合わせの数を想定し、その多種多様性を、また極端に単純化して想像してみたにすぎません。その上、現実の状況となれば、さらに生き生きとして流動的で千差万別であろうことは、言うまでもありません。こう考えて来ることで、教師Tの課題がより一層鮮明になってきます。現実には、Tが、日ごろ直面する状況は、多種多様であり、それに時々刻々対応して行くことが求められているのです。そ

の「対応」こそが〈極意〉であり、その対応を可能にするのが、「見る、見える」の〈極意〉です(齋藤喜博、1969、『教育学のすすめ』、筑摩書房)。全体の雰囲気、相互の信頼、相互の「対決と交流」・・・などなど、考慮しなくてはならない事柄は、平凡な傍観者(O)の想像をはるかに超えることとなります。「見える教師」にとっての、その仕事の複雑さと大変さは、想像を絶するものです。仮に、現実には、そのように「見ない」かつ「見えない」教師が大勢いて、「傲」の世界に安住することになっているとしても、です。

3. 「教えない」、「教える」、「独り楽しむ」、各々での「上、中、下」

「教えない」(Z)、「教える」(X)、「独り楽しむ」(Y)、それぞれに「上、中、下」の構造を想像し、その全体像を、試みに、ご一緒に、想像してみましょう。

前述の通り、骨太に、——あるいは、やや強引に、——「九位」を考えることを試みてみたいと思います。ただし、(X、Y、Z)の間に、蘆田のように「上、中、下」の評価を下すべきか否かについては、少なくとも、留保しておきたいと思います。なぜならば、それぞれの内部においても、さらに、「上、中、下」の類別が考えられるからです。また、X、Y、Zのそれぞれは、むしろ、相互に補完すべき関係にあると思われ、固定的に「上、中、下」として、互いに自他を、上下関係に位置づけて評価することには、熟慮を要すると思われるのです。

古今東西の、あらゆるSTROLLの、あらゆる関係と状況の総てにおいて、固定的な「上中下関係」が在るなどと、無条件に前提することは、少なくとも、「事態そのものへ!」を格率とする現象学研究者としては、絶対に避けなければならない、と私は考えます。ですから、蘆田の〈教育の極意〉が、教師・蘆田の実践者としての生涯の智慧の結晶としての〈教育の極意〉であるとしても、それに古今東西の多種多様な世界を通じての普遍性がある、と断定することには、慎重でなければならない、と信じます。まして、それをそのまま「鵜呑みに」して「盲従」することなど、私にはとてもできません。しかし、だからと言って、蘆田の主張に意味が無いとは決して思いません。それは、恐らく、蘆田の生

きた日本のその時代、社会、文化、教育状況において、多くの教師たちの間で、日々の実践における或る常識が成立していて、蘆田は、その常識への批判的な警告を、あの〈教育の極意〉によって発していたのであろう、と思われるからです。ガリレオの眩き「それでも、地球は動く」は、ガリレオの時代と社会と文化において、決して無意味ではありませんでした。武田の「教えないこと教育だ」についても、同様のことが言えるかもしれません。比喩的に言えば、現実には、(A)「総ての論理的可能性が、のっぺらぼうに、平坦に、均等に『分布』して営まれている」のではなくて、(B)「さまざまな生き生きとした多彩な可能性が極端な偏りをもって、いわば、険しい山と谷の落差をもつ自然の風景のように『分布』して営まれている」のだ、と思われるからです。〈教育の極意〉は、そうした普及し流布している常識を打ち破り、波乱を巻き起こし、現実の実践の顔に、新鮮で生き生きとした美しい彫り深い表情を形づくる働きを持ちうるのではないのでしょうか。時には、正確無比な航空写真よりも、その土地を熟知する案内人による粗い略図の方が、不案内な旅人にとって、却って、急所を的確に捉えた案内図となり助けとなる場合があります。同様に、実践者・恵之助が捉えた〈教育の極意〉は、在る状況下の現実を強く導く力を持ちうることになるのだ、と私は考えます。

そして、そのように感じるものが、実は、私の人生における幾多の実体験そのものから生まれて来ている、ということに気づくのです。こう記しながら、私は、私の貧しい人生の旅の途上で、自ら経験したことの数々を、思い出すともなく、思い出していました。そして、忘れかけていたさまざまな経験を、思い浮かぶままに書き出して(註4)、私自身、その豊かな多種多様性に改めて、いま、驚いています。それらの、その場その場における教育実践が置かれた状況は実に多種多様であり、背景には、それぞれに複雑な事情があり、単純な理論で簡単に切れるような事柄ではなかったことも、想起されます。理論には、その一般性と抽象性の故に、必ず或る限界があるものです。が、しかし、また、アイデアを示唆し理解を助ける可能性も、勿論あるのです。理論には、内容豊かな現実の事態に寄り添って、柔軟に「事態そのものへ!」を目指して、深く理解するための助けとなり導きとなる可能性があります。

が、重ねて言えば、その限界もよくよく心得て、常に注意を払わなくてはならない、と私は感じます。

4. 〈教育の極意〉「子どもが一人で生きるときに泣くことのないように」

(大村はま、1973、90-92)は、「いまここ」だけしか視野に入れていない、射程の短い〈極意〉とは異なり、子どもの生涯を視野に入れた、遠い将来に向う見通しをもった〈極意〉です。「今のうちなら、・・・、泣いたってかまわない」、一人で生きるときに、笑って生きることが出来るように、という言葉は、日本語の「授業」という言葉に秘められた〈教育の極意〉「授業とは、業(ぎょう)と業(ごう)の授受である」という、授業の内的地平と外的地平を視野に入れた洞察に繋がっています。これは、子どもの一生を考え、その考えを背景として、「教師として、私は、いまここで、何を為すべきか」を考える、という問題を提起します。これは、具体的には解決不可能に近いたいへん難しい問題です。実は、私は、戦争中の国民学校での教育を回想しています。戦時下のこととて、たいへん厳しい教育でした。そして、84歳の今になって、その頃の厳しい教育が、私の心身に残した様々な「痕跡」を思うことがあります。しかし、それは、決して否定的なものだけでなく、肯定的なものも多く在ったのです。ほぼ75年以上昔の「授業」が記憶に蘇り、現在の私にとって持つことになったその意味を思うとき、まさに「人間万事塞翁が馬」です。〈教育の極意〉「今すぐに役立つものは、すぐに役立たなくなる」(橋本武、2012、63)という言葉も響いてきます。

上記の「XYZ」のそれぞれに「上中下」を識別することが出来るでしょう。しかし、そうした「上中下」の価値づけは、「事態そのものへ！」を尊重する立場から見ると「困難」で、慎重さを要します。その「困難さ」への「気づき」を共有しつつ、将来への次なる方向を見出す道を見出す示唆を提供するために、問題の一端をご紹介したい、と思います。

四、「教えない」(Z)の在り方の「上中下」の一端。

「教えない」の在り方は多種多様です。それゆえ、そこには、その実践の質により「上中下」を識別す

ることができそうです。まず、一方の極には、「下」から。「教えない」ということを、表面的に、文字通りにのみ受け取り、ただ「教えない」だけ、「教えることを控える」だけ、の授業が一方の極にあります。そのような授業を、私は、実際に、或る小学校で観察したことがあります。担当教師は、ただ「考えなさい」とだけ言って、ずっと黙っていたのです。そこには何も「問い」は生まれませんでした。子どもたちは、感心にも、静かにしていました。が、考えている様子は見えませんでした。静けさは賞賛に値したかもしれませんが、教室には、虚しい時間が過ぎ去って行きました。他方の極には、前述の、維摩経の「維摩の黙、雷の如し」という「黙」の「教えない」が、挙げられます。敢えて「教えない」ことによって「教育」を実現する、「教育」の極もあり得るのでしょうか。禅の公案は、これに次ぐ「教えない」による「教育」かも知れません。その両極の間に位置する「教えない」の事例に、こんな例があります。直ぐに教えてもらえることを期待して質問した生徒に、都立日比谷高校での恩師・岡田章先生は、次の言葉で応えたそうです：「追い追い分かる」(岡田章先生追悼集刊行会、1999、283-4)。生徒は、その後、何時の日か、「追い追い分かる」ことを期待して、自ら「学び、思い」続け、何時の日か、「覚り、悟り」したことでしょう。「覚悟」したこと、それは、自分にとっての「大事なこと」と、「余り大事でないこと」との間を識別することでもあり、時の流れに伴い、「大事なこと」と「余り大事でないこと」の間に逆転や融合が起こることでもあったでしょう。それは、「学びつづけ、思いつづける」ことにより起こることです。「追い追い分かる」という言葉には、「今は分からなくても」と言う含意があり、時の流れに沿って、次第に多種多様な可能性を拓き拡げることへの誘いとなり励ましともなる言葉なのです。聞きに行けば、「宿屋の番頭さんのように」、何でも直ぐに教えてくれる先生が、必ずしも、親切な先生であるとは限らないこと、また、「思う」こと「学びつづける」こと、の大切さを、生徒たちは悟ったこと、と思います。語録にある言葉「そのような教育論は、暈の上の水練です」(267)は、総ての教育研究者に差し出され贈られている〈極意〉であるかのように感じます。

「教えない」には「見せるだけ」もあります。武

田の「意図的に配置する」もあります。

例えば、庄司和晃著『コトワザ教育のすすめ』(1987. 明治図書)には、子ども達を「コトワザ」に親しませるに留め、「教えない」で「教える」英知が説かれています。コトワザは、「オモシロクテ・タメナリ・役ニタツ」(p.50)と、その「鑑賞性・思想性・実用性」を指摘しています。教師・西郷竹彦の〈教育の極意〉「大事なことを、分かりやすく、面白く」は、私の記憶にあるのですが、出典が今見つかりません。「追い追い分かる」と思います。お許しを。

1. 「『教養ある人』は、『博学者』や『研究者』とは、異なる。」(Max Scheler)

武田の「教えないことが教育だ」が、憧れとして目指した「子ども」の姿は、「思いもかけない未知な困難に遭遇して、それに確実に勝利する」「真に^{つよ}靱い子どもたち」でした。そして、武田が心に抱いていた教育とは、その「教育の結果は、予想外の未知な困難に遭遇したとき、その真の姿が露呈される」という思想に結実します。そのことが、『真の授業者をめざして』の巻末近くに、記されています。

ここで、その「真に^{つよ}靱い」ということは、「真の教養」ということだ、と私は理解するようになりました。こう述べたら、「意外だ」とお感じになるでしょうか？ Max Scheler (シェーラー、1977)はこう書いています。「教養の知識」とは、「完全に消化され同化されて血肉と化している知識、『見聞きした経験的知識』ではなく『身についた円熟した知識』、・・・、最善の通俗的定義の一つはまたウィリアム・ジェームズの定義で・・・、『それは人々がそれを自覚する必要がなく、また、自覚しえないような知識である』」(244)「教養の知識の本質には、押しつけがましくないこと、素朴であり、謙虚であり、人目につかず、仰々しくなく、奇異な感じを与えず、自明であること、しかもつねに自らの知識の限界を同時に意識していることが属している。教養を誇り、知識に慢心することは文句なしに無教養であり、教養ありとうぬぼれることはいよいよもってそうである。」(244)「理論的に把握しようとするならば、教養の知識とは、一つないし少数のすぐれた意味深い範例において獲得され統合された本質の知識、すなわち、本質を等しくする将来のあらゆる偶

然的な経験事実の把握形式や把握規則となり『カテゴリー』ともなった本質の知識のことである、と定義できよう。」(245)「『教養ある人』とは、事物の偶然的な様存在〔(引用者註) Sosein:「相存在」とも訳される。ここでは、「AはBである」というようなこと。〕について『多く』を知っている人(博識)とか、もろもろの過程を法則によって最大限に予見して支配できる人とかのことではなくして——第一のことは『博学者』を作り、第二のことは『研究者』を作る——一つの人格的構造を自分のものにした人のことである。この人格的構造とは、世界および世界のうちなるなんらかの偶然的な事物を直感し、把握し、評価し、取り扱う一つの統一的な様式を目指す、相互重層的で可動性に富む理想的な図式——・・・——の総体にほかならない。」(260)

やや長い引用になりましたが、とても大事なことを、シェーラーは言っていると思います。ことに、「教養ある人」を「博学(識)者」と「研究者」とから識別し、それぞれを同定している点が重要です。三者は同じではないのだ、という主張です。敢えて記せば、武田は、子ども達を「教養ある人」に育てようと心血を注いで居たのだ、と言えるかと思います。

研究者風に、理論的・論理的に言えば、教養、博識、研究の三つの関係は、三つの円の重なり合いの示すベン図式(Venn Diagram)で表すこともできます。それを眺めてみると、三者は、必ずしも相互に排除し合うとは限らない、と思われまます。教養・博識・研究の三つの総てを調和的に兼備する可能性も考えられます。教養・博識の兼備、博識・研究の兼備、研究・教養の兼備、——それらは三つのうちの一つを欠いているということですが、——の可能性も考えられます。さらに、教養のみ、博識のみ、研究のみ、も。さらに、「教養も博識も研究も無し」まで、合計8種類のタイプが——「豊の上の水練」として、集合論的あるいは論理的にだけ言えば、——想像できることになります。人間の限られた力をもってするならば、個人において総てを上乗の状態^{状態}で兼備することは極めて困難でしょう。それぞれ、人間の集団的で協力的な営みが必要になります。そこで、(A)個人における実現と、(B)集団における実現と、双方の可能性を考えるべきなのだ、と思われまます。問題は、それぞれ具体像に即して、考える必要があります。ここでは、シェーラーの「教

養」論の示唆するところの指摘に留めます。

2. 〈教育の極意〉「起源に遡って考える」

現象学は、物事の起源に遡って考える哲学だ、と言われることがあります。それは、起源の「問い」を大切にすることということでもあります。そのような考え方を意識的に学び始めていたとき、数学教育で、「マイナス掛けるマイナスは何故プラスになるのか」という中学一年の初めに学ぶ教材の授業で、生徒と共に納得できる授業を求めて苦闘しておられた実践者から、研究者として、この問題を提起されました。数学の好きな私は、いろいろと教材研究をし、機会を得て、実験的に研究授業をさせていただいたことがありました（吉田章宏、1977b）。その実験授業を考える過程で、それまでの私の多種多様な学び——種々雑多な「雑学」の学び、と言われるかも知れない学び、——が、そこに生かされうることを経験しました。洗練された「問い」の大切さ、具体化と抽象化の相互循環という構造の自覚、多種多様な効果的な具体的モデルの発見と選択、全体的な単純化の重要性、・・・、などなど、授業案を考えながら、必然性をもった「問い」の重要性を痛感しました。それは、私にとってとても貴重な「學と思」の経験でした。また、実践者の方々に、暗黙の内に「暇人」と看做されている研究者の一人として、積極的に、実践の場に、ささやかではあれ、実効性のある新しいアイデアを提案する貢献ができたことは、私の喜びでした。そして、何よりも、あの授業を試みさせてくださった甲府市の山梨英和中学校の生徒さんと先生方に喜んでいただけたことは、大きな喜びでした。当時、私が属していた「教授学研究会」の十和田湖での夏季大会で、この研究授業を報告し、参加者の皆さんに、笑顔で聴いていただけたことも喜びでした。

そして、教師における「教養」の重要性を確信しました。シェラーの言う意味で「教養ある教師」が「教養ある子ども」を育てるのが、武田の目指すものだった、とも言えるのではないか、そんなことにも、気づきました。それはまた、子どもと教師が「生き生き」と、伸び伸びと、「共に育つ」ことだ、とも言えるのではないか、と気づきました。

3. 「迂遠なやり方」と「教養」

そして、シェラーの言う意味での「教養ある」教師とは、〈教育の極意〉の網を心身化している教師だ、とも言えるのではないのでしょうか。そのような教師が生まれる具体的な過程は、実践者としての齋藤喜博が、「授業」において「私の方法」と呼べるまで確実に自分のものとして行った過程を「迂遠なやり方」と呼んで、「ゆりかご」という体育種目の指導を事例として選び、その指導に即して、詳しく叙述していました（齋藤喜博、1969、10-12）。その叙述の比較的詳しい解明（吉田章宏、1999a、23-37）の紹介は、ここでは、割愛します。この「迂遠なやり方」は、私には、宮本武蔵の〈極意〉「千日の稽古を鍛となし、万日の稽古を錬となす」（鎌田茂雄、1986、152）と、また、オーストリアの世界的ピアニスト、S.タールベルク（1812-1871）の挿話「千五百回の練習」を想起させます（吉田章宏、1995、239-240）。一回一回の練習は、決して、単純な繰り返しではありません。その一回一回に、多種多様な「學と思」が起り「覺と悟」が集積されて行き、それが、〈極意〉の網の目を生成して行くのでしょうか。そうした〈極意〉の網が、シェラーの言う「世界および世界のうちなるなんらかの偶然的物事を直感し、把握し、評価し、取り扱う一つの統一的な様式を目指す、相互重層的で可動性に富む理想的な図式——・・・——の総体」として、生き生きと柔軟に働き、複雑な現実的的確に対応することを可能にするのだ、と私には思われます。

4. 「無用の用」（莊子）の「網の目は、一つだけでは、働けない」

莊子（1978、「養生主編」、234-236）の説いた「無用の用」を説明するための、『淮南子』の「カスミ網」の挿話は、素晴らしい比喻です。網が鳥を捉えるのに現実に役立つのは、たった一つの網目に過ぎない、しかし、その一つの目しか持たない網では、どうか？ それでは、鳥に逃げられてしまい、役に立たないことは明白である。役に立たないように見える多数の目を持つ網であってこそ、その一つの目が役立つのだし、その網全体も役立つと言えるのだ、と理解される。これが、「カスミ網」の比喻です。上記のシェラーの言葉「偶然的物事」を、ということにも対応します。

5. 〈極意〉「現実とは、無数の可能性の中の一つの現実化だ」と捉える物事の見方です。

発生的認識論のJ.Piagetもこの考えを説き、知能の発達における「形式的操作の段階」で、初めて理解できるようになる、と説いていました。こうして、一見、無関係に見えるかもしれない「教養」と「無用の用」と「可能性と現実性」の問題とは、実は、表裏一体なのです。

ここで、少し場違いかも知れませんが、前述の略号STROLLを持ち出すならば、LLの「上」を、そのような「教養ある子ども」の姿として思い描き、Tは、「教えない」ことで、その姿の実現を目指していた、とも理解されます。ヴァン・マネンの図式で言う、「上」の「名人」の柔軟な「対応力」を有するTは「教養ある教師」である、ということになります。

6. 学習者たちLLの多種多様な対応、そして教師Tの対応

「上」のTが、「教えない」ことで「教育する」時、LLは、多様な「学び」の可能性を示します。

6.1. 例えば、ホルトの記録(ジョン・ホルト、1981、45-46)にある、「質問に次ぐ質問に沈黙」で応える言わば「待ちの戦略」を考え出した女兒ルースの姿は、Lとしては、「上中下」の何処に位置づくのでしょうか？ Tホルトが、与えた「問い」に対して、Lルースは「沈黙」をもって応えます。しばらくすると、Tはルースの固い沈黙に耐えられなくなります。そこで、Tは「問い」の困難度を下げて行きます。Lルースは、Tがそのように近づいて来るのをじっと「待ち」ます。Tは、さらに待ちきれなくなつて、自ら進んで折れて、ついには、「問い」の「答え」まで「教えて」しまうこととなります。子どもは、そんな教師の変化を期待しているかのように、じっと待ちに待って、教師を見つめている。そうした事の経過に気づいた時のことを、待ちきれなかったTとしてのホルトは記録しています。ホルトは、TとLの間の関係を「子ども達の戦略」(Strategy)と言う観点から、いわば〈駆け引き〉として、捉えていた様子です。では、そのように捉えるTは、Tとして、「上」というべきでしょうか？「中」？「下」？

他方、Lとしての子どもルースは、「遭遇した未

知の困難な状況に対して」、教師の様子を窺いながら、待ちの「戦略」を発見し実践し「確実に勝利」したのだ、とは言えないでしょうか。仮に、そう言えるとするれば、Lとしては、その子どもルースは、「上」だったのでしょうか？ それとも？ ここで、何を大事だとするかが、問われるでしょう。ルースは、何を大事にし、その時、何を学んでいたのでしょうか？ ホルトは、何を大事にしていたのでしょうか？

6.2. 「答え」が出るまで「待つ」教師は「優しいのか、残酷なのか」「沈黙」を子どもの「戦略」と見るホルトの視点とは、全く異なる視点から、Tとしての林竹二は、或る小学校での4年生の授業での「沈黙」の出来事を語っています。「私がやはり問い詰めたんです」。「ビーバーの巣の写真を見せて、これ何だと思う、と聞いたら、ビーバーの巣だ、という答えが出たので、その根拠を問い詰めたんです。なかなかかばかしい答えが出せないので、ずいぶんしばらく立っていた。その間にハイ、ハイと言ってほかの子が手を挙げるのを全部私は抑えてその子の答えを待った」。後で、その学校の先生が『『私たちにはあんな残酷なことはできません』と言っていたと聞きましたが、しかし、残酷なのは、一所懸命考えている子供をおっぼり出して、ほかの子に答えさせることでしょうか。』「ほかの子に当てれば、その子は考えることをやめてしまいます。その子が答えるまで待って、答えが出た」。「その子の〔授業後の〕感想は、『私は、よその学校の先生と、一緒に勉強したのは初めてです。いくらかたくなりましたが、しばらくすると、友達のように思えてきました。林先生は、大学の先生というより中学、小学校の先生の方が、むいていると思います。それは教え方がうまいし、やさしい感じの人だからです。』教師が残酷な行為としてとらえているものを、子供はやさしい行為としてとらえているのです。」(前掲書、p.61-62)

しかし、現実の学校に、「子どもに敬意をいただき、生命に畏敬の念をいただき、子どもを愛し、『教えないことが教育だ』の意味を深く豊かに理解し、それを信じて、知行合一、言行一致。常に努力を怠らず、日々実践している、・・・、」という「理想の教師」ばかりではないことは、現実を知る大人なら、認めざるを得ません。にもかかわらず、そのような教師

を期待することの現実的な積極的意味は、どこに在る、と言えるでしょうか？ 逆に、「子どもを蔑視し、生命を軽視し、子どもを憎み、『教えることが教育だ』と「教育を調教と同一視し」、自らは学ばず、怠惰に過ごす・・・」という「普通の教師」が、仮に、教師の大多数を占めるのが、現実だと仮定してみます。すると、悲劇的な事件が起こると、その糊塗による保身に走る「常識的な」校長と教頭が想像されます。さらに、「教育の理想」などは忘れ去り、「そんな理想は綺麗ごと過ぎない」とか、「現実はこちらだ」とばかり、「セクハラ、パワハラ、・・・」という「悪徳教師」さえ存在することになります。戦前・戦中・戦後の日本の84年を生きてきた私は、さまざまな学校と教育の現実を経験しています。1986年当時、林竹二は、「日本の教育はもう破産してしまった」。「学校教育の閉塞状況のなかで、子供が自殺したり、自閉症になったり、荒れたりしているわけです」(p42)と嘆きました。現在も、その酷い状況は、根本的に改善されたとは、残念ながら、とても思えないのです。でも、嘆くだけに留めたくないのです。

では、そのような状況下で、子ども一人ひとり、どのようにして生き抜いて行ったらよいのでしょうか。まず、私は、子どもが自らを信じ、他人の善意を信じることのできる子どもに育って行って欲しい、と心から願います。それと共に、子どもたちに、この世に「悪」と「悲惨」とが、避け難く存在していること、そして、それは、無くならないということ、よく理解し、その中で生きて行かなければならない現実を納得することを促さなくてはならないでしょう。さらに、自らを守る智慧と術(すべ)とを身につける手助けをしなければならないでしょう。

7. 〈教育の極意〉「適切な助力を求める」人間的な豊かさ

一人の教師に出来ることの範囲は実に限られています。とするならば、「上」のTは、自らの限られた力を自覚し、自らが直接に出来る限られた範囲に総てを収めようとするのではなく、必要に応じて、他に「適切な助力を求める」ことが出来るという点においても、「上」でなくてはならないでしょう。「教えない」ということに、このことは繋がります。教師の「上」たる条件は、詰まるところ、自らが「教

える」ということそのこと自体にあるのではない。そうではなくて、場合によっては、自らが静かに背後に退き見守るということも出来、武田の言う「意図的に配置」し、敢えて、そうしてでも、子どもたちに「学び覺り、思い悟る。」ことを、現実を引き起こすことが出来る「人間としての豊かさ」が求められているのではないのでしょうか。

8. 〈教育の極意〉「視聴覚教育とは、〈視て聴いて覺る〉教育である」

私は、そうした時に、求めるべき〈適切な助力〉としての「視聴覚教育」を考えます。或る時、映画による教育を含めた「視聴覚教育」という日本語は、ただ単に「視覚と聴覚による教育(Audio-Visual Education)」という意味を超えて、それを豊かに補う〈教育の極意〉「視聴覚教育とは、視て聴いて覺る教育である」ということに、私は思い当たりました(吉田章宏、1999b、12-23)。「教育」が、蘆田が「共に育ちましょう」と説いた「共育」であることを望むなら、大人も子どもと共に「視聴覚」することを、つまり、「視て聴いて覺る」ことを、そして「悟る」ことを、大切にする「共育」を目指すことが求められます(吉田章宏／小笠原喜康、1997)。

最近(2018年12月9日(日)午後10-11時)、NHKBS1で、「戦災孤児：埋もれてきた“戦後史”を追う」という番組が放映されました。私は願います、日本の子どもたち、そして、教師たち、いや、総ての人々が、あの映像を視聴覚することを・・・。太平洋戦争直後、「戦災孤児」として生き残った子ども達が、一挙に、両親の愛と保護を失い、誰の保護を受けることも出来ないまま、薄汚れた古着の襤褸を纏い、見知らぬ大人たちから野良犬のように追い立てられ、他人の非情に裸で曝されたあの無残さ、その余りの悲惨さに、思わず涙します。しかし、そうした苦難の悲惨な人生を生きることになった人々が、いま老いて、凜々しく逞しく生きていらっしやるお姿を拝見すると、その辛酸をなめる道を自ら望んだわけでは決してなかったにしても、「艱難、汝を壁にす」という言葉の重みが、胸に迫って来ます。それは、私が、同時代を生き、全く同様の運命を辿ることになる可能性が大いに在ったからかもしれません。しかし、それと同時に、あの過酷な状況を生き抜いた子どもたちが居たということ、また、大人

たちの中には、酷く惨い大人ばかりでなく、少数にせよ、あの子ども達に手を差し伸べた心優しい大人たちも居たことに感動し、この世間にも、微かな希望を見出すのです。その感動は、フランク『夜と霧』に描かれた、他者のために、自らの生命を投げ出す神父の存在に対するのと同質の感動です。

今日、狡猾な詐欺師たちに騙されて、人生の終わり近くになって、取り返しのつかない災難に出会う高齢者たちが多く、と聞きます。そうした方々は、恐らく、それまで、遠い昔の幼少時代から、世の中の「悪」や「悪人」に出会ったことが無かった、あるいは、少なかった、「幸せな」人であるのでしょう。しかしまた、それ故に、却って、老いて取り返しのつかない悪辣な犯罪の餌食となってしまった「不幸な」人なのではないか、と考えさせられるのです。仮に、その方々が、あの不幸な「戦災孤児」であったとしたら、あるいは、学校で、酷い教師に騙され苛められた「不幸」な学校時代を生き抜いた子ども時代を過ごしたと、想像してみます。すると、その子ども時代の不幸で過酷な経験の故に、高齢になっても、犯罪の餌食にはなり難かったことが、想像されうるでしょう。学校での「反面教師」にも、もちろん様々な留保条件を付けてですが、——例えば、生涯を通して持つことになる意味と、限られたその学校時代において持つ意味と、その間には大きな差異の可能性があります、——その総てに、全面的に否定的な価値しか無い、とは言えないであろう、とも気づくのです。「反面教師」の存在によって、思いもかけず、「渡る世間に鬼はなし」ではなく「鬼もあり」そして「仏もあり」の現実への、「驚き」と「衝撃」を伴う、洞察の発見、人間という存在の驚くべき多様性の一端に触れる体験が与えられる可能性が生まれます。それも、この場合、「學と思」だけでなく、「生學思修」を通して、自らの過酷な実体験を通して「覺り、悟る」ことが促される可能性が開かれます。それは、勿論、「反面教師」の功績などでは決してありません。しかし、人間の体験には、狭い視野からの割り切りを許さぬ意外な意味が生まれる可能性があるのです。

9. STROLLそれぞれの立場で考えてみる必要性

そこで、STROLL それぞれの「上中下」という価値づけは、STROLL それぞれの立場に

より異なってくるが見えてきます。さらに、実は、Tにしても、Lにしても、一人ひとりの立場により異なります。一つの出来事で、「頭がよい」あるいは「ずる賢い」と捉えるか、「残酷」あるいは「優しい」と捉えるか、それこそ、千差万別、多種多様です。かつて、教育心理学の研究で、「ベテラン教師」と「新米教師」の差異を比較して、前者の実践により良い授業方法を見つけようとする研究を、よく見かけました。そうした研究は、教育心理学研究における皮相性・浅薄性・単純性を例示する典型例には成り得ます。しかし、教育実践の「事態そのもの」に迫ることを目指す研究としては、余りにも皮相で、ただの「紙屑」と化して終わる可能性が大きい研究だ、と私は思います。そして、「紙屑」となったゴミの山のイメージが浮かび、恐怖を覚えるのです。人間について、豊かに「学び覺り、思い悟る」ことが切望されます。

例えば、前述の、ホルトの報告と林の報告の比較には、多種多様な教育状況における、「学ぶ と教える」、「問う」、「待つ」、「残酷」、「優しさ」、「教師に向いている、向いていない」、「謙虚と傲慢」、「社会、大学、高校、中学、小学校、幼稚園」それぞれにおける「調教と教育」、などなどについての、多種多様な状況とそこにおけるTの立場を、そしてTを含めたSTROLLそれぞれの立場を、丁寧に解明する、多視点的な深く豊かな省察が求められています。まさに、現象学の「事態そのものへ！」ということが求められているのです。そして、単純すぎる割り切った価値観に基づく、STROLLそれぞれの「上中下」という価値づけの性急で表面的な基準設定とその固定化に対しては、それを目指す研究の在り方の検討を含めて、慎重とならざるを得ないであろうと、気づかされます。人間という複雑な存在の多種多様性に、私たちは、ここでも対面し、対応することの重要性に気づかされます。

五、「教える」(X)の在り方の「上中下」の一端。

二三の事例を記したいと思います。或る大学で、学生の不勉強と不出来を嘆き、学生を馬鹿にし切った口調で「こんなことも分からないんだから、どうしようもない」と嘆いて見せる教授がおられました。そうした教授は、仮に研究者として優れておら

れるとしても、教師としては、「下」と言うほかないと思われまふ。何故ならば、学生の現在の「学び」の状態を知ったなら、「上」の教師として為すべきことは、そのような状態に在る学生が「学び覺り、思い悟る」こと、そして、そのことを通して「発動的学習態度」（蘆田恵之助）を身につけるに到るためには、ほかならぬ教師としての自分自身は、いま、何をすべきか、何ができるかを真剣に考えて「知行合一」を目指して、現実に日々実践すること以外に、教師として生きる道は、無いはずだったからです。患者の病が悪いかからと言って苦情を言い、その患者を見捨てたり見放したりするのでは、名医どころか、医師としての基本条件さえも満たしていないでしょう。また、或る大学で、決まっている教科書をただ音読するだけの教授の物理の講義を経験しました。また、ご自分のノートをゆっくりとした口調で読み聞かせ、学生にノートを取らせるだけの心理学の教授にも、板書を黙々と書写させるだけの数学の教授にも、遭遇しました。まさに、蘆田恵之助の「説いて知らせようとする師（X）」として「下」なる教師としての「拙」なる姿でした。しかし、しかし、です。「説いて知らせようとする」ということだけで「下」とすることには無理があります。「説いて知らせる」には、必要性があり、そして、明らかに、巧拙があるからです。1960年代の米国では、名著・*The Process of Education*（1962）の著者のハーヴァード大学教授として有名だったJerome S. Brunerを筆頭に、「発見学習（Discovery）法」が広く世に喧伝されていました。当時、その大流行中の通説に、恩師・David P. Ausubel教授は異議を唱え、「受容学習（Reception Learning）法」を提唱し、——これは、「説いて知らせる」に対応する「学び」の在り方です。——その重要性を訴えて擁護し、論陣を張りました。小児科医でもあった教授は、ナチス・ドイツの崩壊後、米軍の軍医として、アウシュヴィッツの強制収容所で、治療に当たった経験がある、と伺いました。教授は、総ての医学生が医学修得の為の膨大な知識を、「発見学習法」だけで修得することは、無理だ、と確信しておられた様子です。そして、そのように、大量の知識を修得するための学習の、総体的に、より効率的な教授＝学習の方法を研究し実現することも、学習心理学の課題である、として現実の学校における、大量の知識の伝達

と知識獲得の心理学を創始しようとしておられました。当時の米国において隆盛を極めていた行動主義心理学の偏りと、新しく勃興してきたばかりの認知心理学の「発見法」偏重の行き過ぎに対して反旗を翻して、全く新たな認知心理学的研究を提唱なさったのでした。その極意を一つだけ挙げておきます。〈教育の極意〉「[未知の]新しい知識の獲得を左右するもっとも重要な要因は、生徒が[既知の知識として]すでに何を知っているか、そして、その内容をどれだけよく知っているか」ということである（オースベル.D.P.&ロビンソン.F.G.1984/1969. p.2）。この〈極意〉から生まれる教師への助言の一つは、「生徒がよく知っている既知の知識を調べ、獲得すべき新しい未知の知識と既知の知識との間の同一と差異を明らかにして、未知を既知に関連づけよ！」、という〈教育の極意〉「先行オルグ（Advance Organizer）の方法となります。私の中では、この〈極意〉は、〈極意〉“MAC with MAM”と結びつくこととなります。

要するに、（1）時と場合により、学習内容（例えば、膨大な、医学的知識、法律的知識、など）と学習者（例えば、医師国家試験、司法試験、を控えた学生、など）により、「大量の知識」を「説いて知らせる」教授方法が必要とされる場合がある。（2）そのような場合における、知識の伝達と獲得のための教授方法には多種多様あり、それらの間には「巧拙」の差異が見られる。（3）したがって、「説いて知らせる」ことを総て「拙」として、一概に、否定し去ることはできない。（4）したがって、知識伝達のための「拙なる方法」と「巧なる方法」を識別し、さらに一層「巧」なる方法とその原理を探究し、実践者も研究者も、力を合わせて「巧なる方法」の実現に向けて研究する必要がある。ここで、私は、「説いて知らせる」巧みな「伝達」方法として、例えば、佛陀、キリスト、キルケゴール、ヘーゲル、・・・等の、また、例えば、『法華経』における、さらに、宮澤賢治の童話における、「巧みな譬話」の数々を思い起こす方々も居られることでしょう。学び手にとっての「未知」を、学び手にとっての「既知」と結びつける巧みな「比喩」（MAM：Metaphor/Analogy/Model）は、「説いて知らせる」巧みな方法に共通する技術的方法であると、私には思われます。

六、「独り楽しむ」(Y)の在り方の「上中下」の一端。

1. 「独り楽しむ」にも、言うまでもなく、「上中下」があります。

それは、誰かの「独り楽しむ」には、その周りの他者を誘い込む力があるからです。その力の強弱が「上中下」を定めるでしょう。子どもは、好きな先生が「経路を語って独り楽しむ」時、その先生と同じことを「楽しく」学びたいと自ら進んで誘われるものです。逆に、嫌いな先生が「独り楽しむ」様子を見ても、かえって反発を覚えて、距離を置きたいと思うものです。また、そのようにして、一人ひとりの子どもは、その子なりの、自分の世界を形成して行くのでしょうか。例えば、子どもは、仲の良い友達が好む音楽を、一緒に楽しみたいと、自分もその音楽に親しみ好きになろうとすることが、よくあります。嫌いな友達が好きな音楽と一緒に楽しみたいと思わないし、また、その音楽にも惹かれられないものです。私の生涯でも、思い出してみると、好きな先生が楽しんでおられる学問に惹かれて、その学問が次第に好きになるという変化がしばしば起こりました。そのような出来事はよく起こるものです。「独り楽しむ」がそのような力を持つことに気づけば、それを活かすことが「上」である場合もあるでしょう。蘆田は、「行じない師がこの方法をとれば、前者の説く拙劣な師[X]よりも、さらに拙劣である」と書いていました。私は、「生徒に嫌われている師がこの方法をとれば、さらに拙である」とも、書き加えたく思います。

ここでは、「独り楽しむ」の方法にも、上中下が在ることが確認できれば、よしとします。総てが「中」でも「下の下」という訳ではない、ということの確認です。

「独り楽しむが如く」は「共に楽しむ」を誘います。「師が感じた経路を語って、独り楽しむが如くに振る舞う師[Y]」は、弟子が、その「語り」に同席して、自らも、師の歩んだその「経路」を師と「共に歩む」が如くに楽しむが聴くならば、「独り楽しむ」が「共に楽しむ」へと変化します。それと並行して、その歩みにおける「見る」についても、同時に、「共に見る」が起こります。こうして、「共

に生きる」を通しての「共に育つ」(蘆田恵之助の「同志同行」、Max van Manenの「旧い世界から導き出して、新しい世界へと導き入れる」、ほか)へ。こうして、「共に歩む」と「共に見る」という〈教育の極意〉へと繋がって行くことになります。

七、「教養ある人」への教育に対する、文学・芸術の貢献の可能性

或る時、東京大学での大教室での授業が終わった直後のことでした。私のところに、こう尋ねてきた一人の理科学生が居ました。「先生、小説って、読んで一体何になるんですか？ あんなもの、小説家が勝手に想像して書いてだけのものでは、事実じゃないんですよ。そんな他人が空想したこと、何で、僕が付き合わなくてはならないんですか？」。国語の論述試験の問いの答えが、数学の場合とは異なり、一通りにならないことに違和感や深い不満を抱いているらしい理科生の質問でした。理科生のこの疑問は、桑原武夫著『文学入門』でも論じられています。

この問いへの答えはいろいろありうるでしょう。美しい文章を読んで、日本語の美を学ぶため。楽しみながら、国語の読みの力を鍛えるため。文章の、また、小説の、書き方を学ぶため。君の想像力を豊かにするため。君の人間性を豊かにするため。人間の多種多様な在り方を知り、日常生活における人間関係を円滑にするため。人間理解を豊かにするため。人間の生き方を学ぶため。つまるところ、「ただただ楽しむためさ。」「いや、何のためということよりも、読みたければ読めばいいし、読みたくなければ読まなくてもよい。」「ぶっちゃけて言えば、ただの暇つぶしさ。」「小説家や出版社、書店や印刷業や製紙業などなどの生業の為さ。」などなど限りありません。しかし、幾つもの「ため」を並べても、あの理科生を満足させることはできなかつたのでは、という思いが残ります。

1. 〈教育の極意〉「人生の時間は限られているが、本を読み、他人の人生を追体験することで人生はもっと豊かになる」

(橋本武、2013, 20)という言葉は、「小説を読む」ことを勧める言葉として、あの理科生にも説得力が

あったかもしれません。「追体験する」という読み方、——それが、虚構のものであれ、現実のものであれ——の重要性が浮かび上がってきます。

2. 「われわれは自然を説明し、心的生を理解する」(ディルタイ)への疑問

有名なディルタイの言葉が想起されます(吉田章宏、2005、p.69-78)。こうした問題と関連して、私は、或る時、こんな疑問を抱いたことがあります。仮に、「自然を説明している」或る人物、——例えば、物理学者でも、生物学者でも、音楽家でも、実は、誰でもよいのですが、——その「心的生を理解する」ことが、仮に出来たとします。すると、その「理解」には、その人物がしている「自然の説明」もその人物の「心的生」として理解するということが含まれるでしょう。とすると、「心的生を理解する」には、「自然を説明する」、あるいは「音楽を理解する」、が含まれてしまうことになるのではないか、という疑問です。また、仮に、逆に、「心的生を理解する」に、その人物が行っている「自然を説明する」などの「説明」を理解することが含まれていなかったとすると、果たして、その「心的生を理解する」は、ほんとに「理解している」と言えるのだろうか。それは、果たして、十分な「理解」になっているのだろうか、という疑問です。

3. 「現象学の理解」も「追遂行・追体験」による、とか。

フィンク、E./フッサール、E. (2000) はこう書いています。「現象学的命題が理解されるのは、超越論的命題の意味付与の状況がくりかえし反復されるとき、すなわち述定的に解明されたものがくりかえし現象学を営む直観に即して検証されるとき、そのときにすぎない」。それ故、「現象学的研究報告を単に読むだけでは現象学的理解は生まれないのであり、このような報告がはじめて、『読まれる』ことになるのは、研究そのものの追遂行においてにほかならない」と。「それを中断する者は、現象学的命題を少しも読んでおらず、自然的言語の奇妙な命題を読んでいるのであり、単なる現象を事象そのものとり、思いちがいをしている。・・・」(同前書、89)。現象学研究者すら、現象学的命題を誤解する恐れがある、と懸念され、そのような誤解を避ける

術は、自然的言語で表現された現象学的命題を「読むことを通して」、研究そのものを「追遂行」すること以外にはない、と断言されていることです。「追遂行」は、「追体験」と読み替えても、大きな誤りはないと考えます。そして、「追体験」の重要性がますます、強く感じられて来るのです。

この問題は、私は、小著『授業を研究するまえに』(明治図書、1978)で、私の当時の知見を展開しておりました。あれから既に、40年ほどが経っています。いまでは、私にも、私なりの考えが形成されてきています。——ここまで書いて来て、その考えを展開する紙幅と時間とが、共に、既に尽きつつあることに気づきました。

八、文芸作品『星の王子さま』の多様な理解に学ぶ：心理学の二つの在り方

2000年当時、私が勤務していた大学で配布したプリント資料が、偶然、見つかりました。それを、修正は誤字脱字の範囲に留め、ここに再現し、ご参考に供したく思います。問い「心理学が文芸から学ぶことの大切さ」を巡っての、心理学専攻の学部学生に向けて書かれた未公開の文章です。これはまた、「現象学と文学芸術」の関係の問題にも繋がります。

* * * * *

文芸作品『星の王子さま』の多様な理解に学ぶ：心理学の二つの在り方

心理学 (Psychology) が文芸 (Literature) に学ぶことの大切さ (草稿)

2000年11月11日

川村学園女子大学 心理学科

吉田 章宏

多様な文芸作品がある。詩、長編小説、短編小説、戯曲、シナリオ、寓話、短歌、俳句、・・・。その中で、一見、子ども向けに書かれたかとも思われる物語の、幾つかの読みを比較検討することを通して、文芸と心理学の関係の一つの側面に焦点を当ててみたい。

小説に限らず、文芸作品の創作と読解とは、相互循環関係にある。そのことを、創作に通じる「綴り方」と読解に通じる「読み方」の間の、相互循環関

係として、蘆田恵之助は指摘していた。すなわち、子どもは、「読み方」に向上することにより、「綴り方」が向上し、「綴り方」が向上することにより、「読み方」が向上する、という循環関係である。また、小説や物語には、人物が登場する。読み手は、登場人物たちの心理を読む。そして、そのことを通じて、作者の心理を読む。さらに、それらをと通じて、自らの心理を読む。そして、さらに、それら総てを通じて、人間の心理を読む。しかし、そうした、豊かな「読む」という行為は、読み手における「読む力」を要求する。言い換えれば、読み手の「読む力」に応じて、作品は、その意味を豊かにも貧しくも開示する。「馬の耳に念仏」とは、貧しい読み手による貧しい読み（聞き）を端的に指摘した諺であろう。

そこで、作品を読むという行為について考えるとともに、その行為に「心理学」が、如何に貢献できることができるか、また、どのように貢献できる「心理学」を望むかを考えるという意図をもって、ここでは、サンテクジュベリの小さな作品『星の王子さま』を「読む」行為を、取り上げてみることにしたい。

言うまでもなく、この小さな作品の読みにおいても、読者は、そこに登場する人物たち、飛行士である「ぼく」、「星の王子さま」、「きつね」、さまざまな「おとなたち」など・・・の心理を読む。そのことを通じて、作者「サンテクジュベリの心理」を読む。そして、さらに、その読みを通して、そのように読む「自己の心理」を読む。さらに進んで、それらの総てを通して、この作品の「読み」にかかわる限りにおける「人間の心理」を読むことにもなるのである。

ここで、少し脇道にそれるが、この作品が単純な子ども向けの作品に過ぎない、とだけ理解する誤解を解くため、一言、断っておきたい。

ハイデガーの『有と時』の邦訳者の一人、辻村公一氏が、ハイデガーのフライブルク／ツューリンゲンの自宅に訪問した1956年の次の挿話は、そのことに注意を向けさせてくれる。辻村氏はこう記している。「ハイデガーのところで堅苦しい思いをしたことは一度もない。この人の内には常に童心が住んでおり、それが出会う人を自由にする。サンテクジュベリの『星の王子』を読めと奨められたことが

ある。『これは大人のための童話だ』と。」(辻村公一、1974年、50ページ)。ハイデガーは、『星の王子さま』を、「大人のための童話だ」と読んだ。その読みは、また、ハイデガーの生きた世界を開示している。そして、さらに、そのように読む人間の世界を開示してもいる。それは、そのように読まない人間の世界との対比において、鮮やかに、一つの人間の世界をも、開示しているのである。

さて、この作品の冒頭は、周知の通り、つぎのような文章で始まっている。

六つするとき、ぼくは原始林のことを書いた『実話集』という本のなかで、素晴らしい絵を見つけました。それは、一ひきの野獣をのみこもうとしている、ウワバミの絵でした。ざっと描いてみるとこんな絵です。／その本には、「ボアというウワバミは、えものをかまわずに、まるごとのみこんでしまう。そうするともう動けなくなって、六ヵ月ものあいだねむって、のみこんだものが、腹のなかでこなれるのを待つ」と書いてありました。／ぼくは、ジャングルのなかでくりひろげられる出来事をいろいろ思いめぐらしてみました。それからこんどは自分で、色エンピツで、ぼくのはじめての絵を、うまくかきあげました。ぼくの絵の第一号です。それは、このような絵でした。ぼくは、この傑作をおとなたちに見せて、こわくないかどうか、ききました。おとなたちは「どうしてぼうしが、こわいんだね」といいました。／ぼくのかいたのは、ぼうしなんかではありません。ぞうを消化しているウワバミの絵なのです。・・・。

この文章は、ぼくの操縦する飛行機がサハラ砂漠で事故をおこし、「星の王子さま」と知り合いになるところまで、つづく。

さて、以上の文章の一つの解釈が、ユング派の心理学者M.L.von Franz によって与えられている(『永遠の少年：「星の王子さま」の深層』、紀伊国屋書店、1982年)。彼女は、この最初の部分が、作者サンテクジュベリが、「一人称で自分の伝記を語る形をとっている」「自伝的な部分」(24ページ)であるとみる。そして、この最初の部分から、彼女が「永遠の少年」と解釈する「エグジュベリが一度も大人たちの世界に本当に足を踏み入れたことがな

いことがよくわかるでしょう。」と説いている。そして、「この導入部で彼は、幼年時代こそ空想の生活であり、芸術家の生活であり、要するに真の生活だといおうとしている。それ以外の人生は、富を追い求め、自分を偉そうに見せようとして、いわば真の本性をないがしろにした虚しいペルソナと映るのだ。こういう見方が出てくるのは、彼が／まだわれわれのいう真の人生への架け橋をはっけんしていないせいである。」(27-28ページ)。「こどもの世界から幻滅を抱かずに大人の世界に入る術を彼〔サンテクジュベリ(引用者注)]は知らなかった。彼にとって大人の世界がもたらしてくれる唯一のものは幻滅なのである。このことを彼の絵のシンボルと結びつけると、事態はますます悪くなる。なぜなら、ウワバミは明らかにすべてを呑みこむ母親のイメージであり、もっと掘り下げていると、無意識の呑みこむ側面をあらわすからだ。これに捕まると気は奪われ、発達は妨げられる。……ウワバミの絵は、死への誘ないといっても言いすぎではないのだ。」(30ページ)

さらに、フランツは、象の象徴的意味を、ヨーロッパにおける象徴の歴史に照らして解釈し、「象は、彼がひそかにならんと欲する大人の英雄のモデルとして描かれ、しかもこの空想的なモデルそのものがすでに、いっさいを食いつくす母親に呑みこまれている——この最初の絵がそもそも悲劇の全貌を暗示しているのである。子ども時代の夢が、二、三十年後の内的運命を先取りしていることはまれではない。」(32ページ)という調子で、サンテクジュベリとその母との関係を解釈してみせている。

私にとって著しく目立つ、以上の解釈の特徴は、以下の通りである。第一に、『星の王子さま』の冒頭の文章を、サンテクジュベリの「自伝的な部分」としてとらえ、いや、むしろ、ほとんど文字どおり「自伝」としてとらえ、そこから、解釈を展開していることである。したがって、6歳のときの「ウワバミと象」の絵を絵がいたという冒頭の話も、サンテクジュベリの幼児時代の実話として認め、しかも、その検証も示さないまま、その後の解釈を展開している。第二に、「ほく」の絵の第一号に描いたウワバミを、ユング派の象徴の考え方にしたがって、解釈し尽くしていることである。すなわち、ウワバミを「すべてを呑みこむ母親」の象徴として、また、

呑みこまれる「象」は、サンテクジュベリの性格の二つの相反する両側面を象徴しているものと解釈する。その上で、実は、象はサンテクジュベリの自画像である、とする。従って、ウワバミが象を呑みこむ絵は、ウワバミである母が呑みこむ像であるサンテクジュベリという悲劇の象徴として理解し、「無意識のもつ退行的な働きに呑みこまれることを予言している。」(32ページ) 絵として理解されている。第三に、その解釈は、一つの解釈として示すというよりも、むしろ、極めて自信に満ち、割り切った、断定的な調子でなされているように、私には読める。第四に、フランツの解釈は、作者サンテクジュベリを、解釈の対象として、どこか見下ろしているような印象を、私は受ける。そして、第五に、サンテクジュベリ自身にとって、「ウワバミと象」の絵の逸話が何を意味したか、ということについては、言及が全く見られない、ということである。「無意識」と「象徴」は、ユング派心理学者フランツが、持ち出して作品と作者に当てはめた解釈であって、サンテクジュベリの言葉によるものでないことは、明らかである。第六に、この読み方は、心理学が文芸に「教える」読み方である、とも言えるであろう。

さて、以上の解釈と対照的なもう一つの解釈が、塚崎幹夫著『星の王子さまの世界：読み方くらべへの招待』(中公新書、1982年)に展開されている。

塚崎氏は、フランス文学者である。彼は、この書物を、「現下の世界の危機にどこまでも責任を感じて思いつめる一人の『大人』の、苦悩に満ちた懺悔と贖罪の書であると受け取っている。」

彼は、この本を、七年間に、「毎年10回は読んでいるから、もう七〇回以上は読んだことになる」(10ページ)。12冊にも及ぶ「星の王子さま」の注釈書・解説書・研究書を読み較べて、それらの解釈と、自らの解釈とを検討し、全く新たな解釈を、厳しい検討の末、提出しているのである。

対比のために、ウワバミと象の絵の解釈の部分のみに限定して、紹介する。

「自分の不明を告白するが、六年目にようやく、ウワバミのなかのゾウも大切だが、ウワバミにまさにのみこまれようとしている野獣の絵にも、意味があるのではないかとふと思いついた。」(11ページ)とある。

そして、「ゾウは中国やエチオピアやチェコでは

ないかと私は推量した。『半年』というのは何かこれに関係のあることにちがいない。」(14ページ)と考へ、年表を調べてみた。「1937年7月7日：日本、中国侵略戦争を開始。1938年3月10日：ドイツ、オーストリアを侵略併合。9月29日：ミュンヘン協定。ドイツ、チェコからズデーデン地方を略取。1939年3月15日：ドイツ、チェコを解体して、ボヘミア、モラビアを併合。4月7日イタリア、デンマークおよびノルウェーに侵入。」こうして、ドイツの軍事行動はほぼ正確に6カ月ごとに起こっている。その上で、塚崎氏は、「ドイツの軍事行動とウワバミの説明にある六か月の周期の一致は、偶然のものではない。無邪気なふりを装いながら、彼[サンテクジュペリ]は、深い意図をもってこのエピソードを書いたのだと断言できると私は思う。」(13ページ)と記している。

さらに、三本のバオバブについては、なぜ、「三本」なのか、と執拗に問い。「三本のバオバブは、ナチズム、ファシズム、日本の帝国主義を表したものだというのが私の考えである。……先入見にとらわれない人なら、だれでも自然にこう考えると思う」(16ページ)と、書いている。

『星の王子さま』は、1942年の夏に、亡命中のアメリカ東海岸ロング・アイランドで執筆が開始されている。

もうひとつ、塚崎は、バラの花の「四つのちっぴけなトゲ」とは、フランス・レジスタンスの「拒否の精神」で、「不名誉の拒否、対独協力の拒否、……一時的な安逸の拒否、そして、……絶望することの拒否、である」と読み解き、「『四つ』という数字がにわかに強烈な輝きをおびてくるように思われる。」(77ページ)と記している。つまり、塚崎によれば、サンテクジュペリは、『星の王子さま』において、彼自身の、日独伊三国が勢力を伸ばしつつある当時の世界の情勢に対する憂いを、ナチスドイツ占領下のフランス国民とフランス・レジスタンスの人々に対する連帯を表現したものだ、ということになる。言うまでもなく、他の部分に関しても、さらに詳細な読解が展開されているのだが、それらは、割愛する。

塚崎氏の「読み」と、フランスの「読み」とは、少なくとも、極めて対照的である。

少なくとも、私にとって、際立って見えてくる、

塚崎氏のこの読みの特徴は、つぎの通りである。第一に、塚崎氏が、作品を徹底して、詳細に繰り返して読んで、細部を見落とさない、見過ごさない、ということである。第二に、心理学にせよ、何にせよ、何らかの予め用意した枠組みでとらえて済ませるということを拒否して、作者のおかれた状況を詳細に調べ、その生きている世界から物事を見ることに、徹底して努力していることである。言い換えれば、自分の気に入ったように安易に読むことを、拒絶して、疑問をあくまで疑問として追究し続けていることである。第三に、塚崎氏の口調には、作者サンテクジュペリを、尊敬し、その繊細さ、人間性を称え、見上げているような印象を、私は受ける。そして、第四に、作品の一部を取り上げて解釈するのではなくて、「作品の全体、その目立たない細部に徹底的にこだわることを、私は至上の玉条として自分に強制している」(159ページ)ということである。第五に、この読み方は、心理学が文芸に「学ぶ」ことのできる読み方である、とも言えるであろう。

エピローグで、「読書でばかになる危険」、「問いかける読書」、「考え方くらべ」、「作者の意図は作品にまさる」、「読み方くらべ：『作品を鏡にして自分を見る』」、などについて、論じているが、文学を読むことを通して鍛えられた同氏の「読み」の深さは、意外な驚きに満ちており、感嘆するばかりである。「書物に先達を求めないのであれば、自分の気に入ったようには書物は読まないことを、誓うことから始める必要がある。」(158ページ)とか、読書とは、「書物という苗木をめいめいの心に根づかせて、枝葉を十分に茂らせ、できるだけ複雑で大きな花を咲かせる企てなのだ」(166ページ)とか、珠玉の言葉に満ちている。

さて、フランスの「読み」と、塚崎の「読み」とを、読み較べて、私は、読書において、心理学が、いかなる働きを果たしうるか、ということ、を、考えざるを得なかった。

我々は、或る心理学を学ぶことによって、その心理学の理論的枠組み、解釈図式、モデルなどを学ぶ。物事の一つの見方を学ぶ。そして、すべての物事を、その理論的枠組み、……を通して、見ることが巧みになる。それが、或る心理学を学ぶということである、と考えている。たしかに、それは、そのような理論的枠組み、……を何も持たなかった場合よ

りも、それなりに、整理され整然とした、洞察を含んだ、理解が可能となる。その意味では、ユング派の心理学者ファンツの場合は、心理学を学ぶ者の在り方として、決して例外であるとは言えない。むしろ、そうした心理学の理論的枠組みの学び方と、その活かされ方の、極めて優れた典型である、と私には感じられるのである。そのようなものの見方、理解の仕方、が出来るようになるためにこそ、我々は、通例、心理学を学んでいるのではなからうか。ところが、塚崎氏の読みは、あくまで、作者に寄り添って、作者の世界に親しみ、作者の目で世界を見ることに努めているように、感じられる。塚崎氏が説く、「自分に対する厳しさ、勇氣、誠実、率直なども読書には必要である」という言葉を読むとき、先入観を括弧入れする「現象学的還元」の鮮やかに生きた姿を見る思いがし、その切実な重要性を、心震える思いで、想起するのである。そして、文学を読み抜く力の重大さを覚悟するのである。

ファンツの読み方は、若い日の私自身の読み方を想起させた。それは、心理測定学の場合、因子分析の場合、弁証法的唯物論心理学の場合、ピアジェ心理学、サイバネティクス、一般システム理論、認知心理学の場合などに、その心理学の理論的枠組みを超えず、その理論枠のフィルターを通して物事を見る、いや、その理論枠を事象に押し付けて割り切る読み方であった。心理学は「プロクルステスのベッド (Procrustean bed)」なのであろうか。心理学は、人間の理解に当たって、その理解枠を通して、——その理解枠を押し付けて、——割り切るために、学ばれるのであるか。

或る心理学理論を、多種多様な物の見方のうちのひとつとして受け入れ、当然在るに違いないその見方の限界を心得ながら、試みにそのように見ることによって、多種多様な物の見方の可能性への一つの入り口とする、という学びの在り方ならば、心理学理論の枠組みを受け入れることも、真理の認識の妨げとなる可能性は少ないかもしれない。心理学の理論を、E. H. エリクソンの言う「一つのもの見方」として学ぶ在り方である。しかし、心理学の理論は、そのように学ばれるよりも、ファンツの読み方におけるように学ばれることがしばしばあるように思われる。そして、それは、心理に関する真理の認識の、助けになる可能性ばかりでなく、妨げになる可能性

もあるのである。ファンツの読み方と塚崎の読み方の対照は、そのことに、気づかせてくれたように思う。以上

* * * * *

塚崎氏の発見は、「驚き」と「衝撃」を伴う、「読みの体験」であったに違いありません。それは、読者に同様の「読みの体験」を引き起こす場合もありうるでしょう。これは、前述の、林竹二の「自然性、日常性のなかの子供を、非日常的な世界に連れ込んでしまう」という思想と繋がっています。そして、既に紹介しましたように (吉田章宏、2009、89)、William James, Edmund Husserl, Alfred Schütz, Max van Manen, あるいは、日本では、蘆田恵之助、齋藤喜博、武田常夫、西郷竹彦、庄司和晃、等の思想と繋がって行きます。

九、「森の出口はどこか？」の「問い」のお蔭で体験できた「學と思、覺と語」

そうした思想の理解の背景が欠落していれば、齋藤喜博の「森の出口」の授業 [『教育学のすすめ』(1969)、『写真集 未来誕生』(1960)] の積極的な教育的意味を理解することは、ほとんど不可能であったようです。1970年代後半の当時、市販の教育雑誌の編集者の方々はもとより、教育学や心理学の大学教授の方々にさえ、その理解はとても困難だったようです。

私は、私のそれまでの学びの流れの中で、幸運にも出会うことが出来た、神谷美恵子、荻野恒一、霜山徳爾、島崎敏樹、ヴァン・デン・ベルク、アメデオ・ジオルジ、ボルノー、W. ジェームズ、ディルタイ、フッサール、メルロ＝ポンティ、E. Keen (キーン)、などなどを独習で学び、そして思い、現象学的心理学への夢を膨らませていました。そこで獲得した私自身の、新たな世界への覚醒を背景に、或る緊迫した社会的状況のもと、「森の出口はどこか？」と題する長文の論稿を発表しました (吉田章宏、1980)。その公刊の1980年8月の直前、私は、その論稿の校正ゲラを著者校了として、雲仙での第七回教授学研究会・夏の研究大会に参加しました。会の終わりに、齋藤喜博先生に、畳の部屋でご挨拶したのが、最後のお別れとなりました。会の

直後、私は米国に向けて、単身赴任します。行先は、当時、現象学的心理学でその名を知られていた、——しかし私自身にとっては全く未知だった——米国ピッツバーグ市、Duquesne University（デュケイン大学）の心理学科です。1980年夏から1981年夏にかけての1年間、フルブライト上級研究員として、客員研究員として、現象学を基本から学ぶ大学院生たちの仲間として、大学院生と同じ寮生活を送りました。その間、心理学科のAmedeo Giorgi主任教授には、公私ともに、お世話になりました。心理学科の現象学心理学と、哲学科の現象学と、両学科の大学院ゼミに参加し、それまで読み残していた基本の現象学文献と、現象学心理学文献と、その読書と学修に励みました。同大学の教授陣にも、大学院生にも、親しい友を得ました。Giorgi教授のご自宅で開かれたお別れパーティには、一年の滞在中に親しくなった数十人の人々——教授陣と大学院生——が笑顔で集ってくださり談笑し、別れを惜しましました。

帰国したのは、齋藤喜博先生没後の日本でした。滞米中の日本での事情の詳細は、今日に至るも、私は、ほとんど存じません。その後、暫くして、さまざまな経緯と事情から、私は、それまでの10年間、私にとっては生活の中心を占めていた「教授学研究の会」の誰からか送られてきた、問い合わせの一枚の葉書の指定の場所に○を記し署名することで、幻滅と失望のうちに、世話人の役割を辞任しました。さらに、時を経て、上野省策画伯の賢明で暖かなご忠告に感謝しつつ、同会を退会しました。その後、ひところ、人間嫌いになりました。それは、貴重な体験でした。そして、自らの選んだ道を、独り歩み始めました。世間の市販の「教育雑誌」の世界とは、縁が切れ全く疎遠となりました。そして、それから、30数年の時が流れ去りました。

当時、広い世間では、あの論稿「森の出口はどこか？」(1980)について、決して好意的ではない批判——あるいは非難——が吹き荒れたとか、聞きました。幸い、批判も非難も、何も読んでではありません。お聞きした限りのことだけは、承知しています。勤務先だった大学の学生さんたちが、——恐らく、雑誌などに現れた世評に影響されてのこと、——あからさまに好意的でない態度を示したことがあり、悲しい記憶が蘇ります。

たまたま、最近、2017年春になって、インターネットの検索中に、目に入ったことが在ります。縁が切れて久しい教育雑誌に、当時の教育界で著名だった指導者の方が、私のあの論稿を主題として取り上げ、論究して下さっていたことです(向山洋一、1983)。友人の助けを借りて、コピーを取り寄せ、通して読みました。こうして、当時の教育界での理解の在り方を、40年近くを経て、偶然、知ることになったのです。その指導者の方の、また、そこに引用されている研究者の方の、物事の理解の在り方は、当時の広い世間での大方の理解の在り方であつたのであろう、と推測されます。そして、その方の物事の理解の在り方は、私の物事の理解の在り方とは、著しく異なっています。

当時の広い世間での、そうした雰囲気の中に在って、あの論稿について好意のご意見を、口頭で、帰国直後の私に、直接寄せて下さった方々が、少なくとも四人いらっしやいました。画家の上野省策、授業実践者の武田常夫、音楽家・教育実践者の近藤幹夫、編集者の渡部基之、以上、四人の方々です。私は、その方々の好意に満ちたご理解と励ましのお言葉への感謝の念を、今でも忘れません。この場で、そのことを表明させていただきたく思います。ことに、当時、小さな出版社・海鳴社の編集者だった渡邊基之氏は、未知の人だった私の為に、「発動的に」——ご自分から進んで、国会図書館でいろいろと調べ、リストを作成し、コピーを入手して読み、——編集者として、出版する本の内容構成の案を作成し、私に連絡し、その案を示し、出版を提案して下さったのです。そして、著書『学ぶと教える：授業の現象学への道』海鳴社、1987の出版に漕ぎつけ、私を励まして下さったのでした。私の多くの書き込みがある手元の一冊に挟まっていた古い葉書の文面に、こうあります。「あの本が、教育という世界にとどまらない『認識』の展開ということで深く考えさせられたことを改めて感じました。残り五百部ほどにはなりましたが、もっと読まれて良い本だと思われてなりません」(1988年5月2日、渡部基之)。橋本武の「すぐ役に立つものは、すぐ役に立たなくなる」という言葉に倣って、当時の私の思いを表現すれば、こうなるでしょう：一般世間で「直ぐに分ってもらえるようなことは、実は、それ程、大したことはないのだ」と。まず、優

れた方々に理解されることはとても大事だ、と思います。しかし、一般の多くの方々に、直ちに、理解していただくことは困難な場合があるものです。まさに理解され難いからこそ、その仕事には、この世に存在する価値が生まれるのです。ですから、「理解者」と「無理解者」と——「無理解者」の中には、未理解者、反理解者、・・・も含まれます——の両方がいっしょにすることが、著者には、とても大事です。実は、「無理解者」が多ければ多いほど、そして同時に、「理解者」が少なければ少ないほど、その時代に流布している世間の常識に対して刺激的な、しかし、大事な、〈極意〉を掴んだことになる可能性は大きいでしょう。そして、また、それ故、却って、その存在価値が高い可能性が大きいのだ、ということも私は悟りました。無理解者が多いこと、それは、必ずしも悲しむべきことではなくて、むしろ、かえって喜ぶべきことかも知れないのです。とは言え、その当時、現象学の仲間の教授と学生たちの間に暮らしていて幸せだったデュケイン大学の生活から、希望に燃えて帰国した私は、通例の「帰国者体験」(A. シュッツ)に加えて、身近な人々にさえ理解が得られない孤立感に、とても苦しみました。ガリレオの孤立感にも似て、——これは大げさな冗句 (joke) です、——、当時、未熟な私は、孤立感に加えて、深い幻滅と悲哀を味わいました。とは言え、年老いた今の私は、人生の終わりに近づくにつれて、むしろ、あの孤立感の思い出のお蔭で、私は、人生における「生きがい」の在り方を新たに発見することが出来たのだ、と想起します。ことに、四十年以上を経た今、それぞれに優れた、誠実な四人の方々のご理解を、あの時点で、現実に与えられたことに、四人の方々への感謝の気持ちと共に、静かな深い喜びを覚えます。あの当時の、世間の大多数の「無理解者」の方々は、40数年を経たいま、果たして、その後、ご理解くださる機会があったらうか、と、少し気にもなります。もちろん、事柄によっては、人は、或ることを全く理解できないまま、生涯を終えるということも、しばしば、あるものです。ガリレオ以後にも、天動説を信じたまま亡くなった人たちは無数においでになるでしょう。人間の智慧には、悲しいかな、そういう側面があります。ですから、「朝に道^{あした}を聞かば、夕に死すとも可なり」の「覺悟」も生まれるのだ、と

も思います。仮に、もし、世間の大多数の方々が未だ「森の出口はどこか？」を理解できないでおられるのだとしたら、却って、当時の私の、あの洞察の発見は先駆的なもので、「大したもの」だったのだ、と我がことながら、若かった私の健闘を称え、老いた私として、おおいに喜ぶことにしたい、と思っています。同時代の世間の無理解が、老いた私に、新たな喜びをもたらすという経験は、貴重な経験だ、と思います。「すぐれた作品はみずから読者をつくり出す力をもつもの」(桑原武夫、1950、45)だとするならば、「読者をつくり出す力」を持たない作品は、ただ消えて行くだけのことです。限りある命の私は、その行く末まで見届けることまでは出来ないのです。

いずれにせよ、私は、近く、あの世に参ります。世評など、実に頼りないものです。太平洋戦争の、戦前、戦中、敗戦、そして、戦後、その激動と激変の中での数々の「世評」を巡る経験を、いまは「思い、心安らかに「覺と悟」します。

現象学研究は、世の人々に「覺りと悟り」をもたらす、大切な学問の営みだ、と確信します。

十、これからの研究の計画

終りに、これからの研究の計画について述べます。

渡邊二郎の〈極意〉「真の現象学は、『自己を見ることが世界を見ることであり、世界を見ることは自己を見ることである』という根本態度に帰着する」(渡邊二郎、1978、21)は、含意するところの実に豊かで重要な、根源的〈極意〉の(網の目)です。私は、自らに与えられた時間を生かして、「世界を分かること」と「私を分かること」の同一性と差異性を〈教育の極意〉の網の目の一つを中心として、教育(=共育)を現象学的に解き明かしたいものだ、と思っています。資料もアイデアの準備も進んでいます。これは、蘆田の有名な「読むは自己を読むなり」とも繋がります。現象学における、相互主観性と超越論的主観性の問題とも繋がります。

最後に、どうしても書き落としたいくないことが、一つ残りました。「文学芸術の学び」は、——夏目漱石『文学論』、大江健三郎『小説の方法』、『新しい文学のために』、クンデラ『小説の精神』、桑原武夫『文学入門』、などなど、に見られるよう

に、——「現象学の学び」へと導く力があります。逆もまた真なり、かも知れません。武田常夫の『授業の中の子ども』の中の「1. 子どもの反応を生かす授業」に示された、授業を「見る」力は、武田の場合、文学芸術の学びから得られたものだ、と私は確信します(吉田章宏、2015)。武田は、哲学としての現象学そのものには疎遠だったようです。しかし、その鋭いが豊かで温かい〈子どもを「見る」〉は、太宰治「走れメロス」の授業で示された文学教材の「教材解釈」と通底しています。教材研究で必要とされる文学を「読む力」が、授業において子どもを「見る力」を養うのです。現実の授業の中の子どもを「見る」、その「見る」を誘う「問い」が、教材研究における「何故の問い／Why-question」から識別される「何の問い／What-question」として、文学教材の『理解』を誘う発問(Yoshida Akihiro (1992)、吉田章宏 (2005)、Yoshida Akihiro (2010a))へと繋がっています。

「読む」、「問う」、「見る」、「説明と理解」の繋がりを考えるうえで、忘れられないものに、赤坂里子の授業記録「やかれたさかな」(1970)があります。若き日の武田常夫が、「恐るべき力」と評した実践者の記録です。機会を得て、改めて考究したいと願っています。

おわりに

本稿では、〈教育の極意〉「教えないことが教育だ」を中心の「目」とする「〈極意〉の網」の製作に挑戦しました。網は仕上がらず、未完成です。そもそも、「網」は完成しないのが、その本質でもあります。

終わりに、個々の「網の目」を書き出して網の全体を、一望のもとに眺めてみようか、とも考えました。しかし、ここまで「現象学研究」として「饒舌」だったことを省みて、釣り合いを思い、「教育実践」としての〈教育の極意〉「教えないこと」に共感した者として「言行一致」の「黙」を選ぶことに決めました。未完成な今回製作した網の全体を初めて眺める経験は、読者のあなたに、お譲りします。多種多様な〈教育の極意〉が繋がれて一つの小さな網となる可能性があることに同意していただければ幸いです。〈教育の極意〉の網の試作に挑戦したこの論

稿の、ほぼ一年半の準備と執筆は、私にとっては、数々の新たな洞察を得る貴重な機会となりました。アイデアのメモはA4で200枚に余り、本稿で、その総てに触れて大きな網を張るという願いは、到底、叶いませんでした。〈教育の極意〉の〈網〉の製作、その目的、その方法、その意味、そして、期待される効用、などについて、新たな「覺と悟」が幾つも得られました。「網」の意味が一番大きいのは、製作者自身にとって、なのかもしれません。また、〈教育の極意〉の網の意味、目的、方法、効用などを、本当に理解するためには、——例えば、前述の「現象学研究」の理解の場合と同様に、——ただ読むだけでは足りず、「発動的学習態度」で、〈網の目〉の発見と〈網〉の生成の「追遂行」あるいは「追体験」をすること、そして、それを実践において活かして使い、言わば、柔軟に対応して、獲物を捕らえる体験を重ねること、そしてさらに、自分自身の網を製作すること、そうしたことこそが大事だ、そんなことに気づきました。

そこで、親愛なる読者に一言。お伝えしたかった〈教育の極意〉は、数多く、未だ、山のように在ります。でも、ここではぐっと堪え、「惜しんで惜しんで惜しみぬいて」公表を差し控えます。あなたは、あなた自身が「覺悟」なされた数々の〈教育の極意〉を、独り、お部屋の床に拡げてみて、ご自分の「網」の製作をお試みになってみませんか。どのような「網」が編み上がるか？ その「網」が、あなたにとって、どんな意味をもつか、何時か、お聞かせください。楽しみにしてお待ちします。あの世とやらに逝ってからも・・・。(2019年、吉田章宏、満84歳)

註

- 1) 智慧(ちえ、仏語)「世界大百科事典内の智慧の言及【知恵】より：…知恵は現実のさまざまな現象を識別するとともに、それを統合して理解するはたらきであるために、現実の感覚的なはたらきを超越して、全体を把握する超越的な意味も含んでいる。仏教では知恵をものごとの識別に使われる智(ジュニャーナjnāna)と、統合的で識別的な機能を超える般若の智慧(プラジュニャーprajñā)とに分けて考えた。また、先天的に備わっている生得慧、他人の教えから得られる聞所

成慧、内的思索によって得られる思所成慧、修行の実践の中で得られる修所成慧の4種類に分類している。…」この仏教の教えに従えば、「覺悟」をさらに超えて、例えば、「生聞思修」（セイ・モン・シ・シュウ）とでもしたいところです。が、ここでは、最初から過度に複雑化するのを避けて、「學と思」とそれに対応する「覺」と「悟」を識別し、その統合としての「覺悟」（カクゴ）の提言に留めることにします。

- 2) 「發動」という言葉を、恵之助と同時代の大正14(1925)年、三省堂発行の『廣辭林』で調べてみましたら、「(名)一、活動を起こすこと。二、動力を発すること。」と説明されています。昭和61(1986)年、岩波書店発行の『広辞苑 第三版』で引いてみますと「①うごき出すこと。活動を起こすこと。②動力を起こすこと。」と説明されていました。「發動的」という言葉は、以上を考えあわせると、「他から強いられて習い學ぶ」のではなく、「自ら動き出して」、さらに踏み込んで言えば「喜び勇んで自発的に」、「學び、習い、覺る」ことを「自ら求める」態度（「(その時その時の) 状況の中で人がとり、まわりの人にも見えるまたは感じられるそぶり、また考え方の現れ」岩波国語辞典）と理解すれば、当たらずとも遠からず、ではないかと思えます。蘆田が、何故「自発的」と言わずに「發動的」と言ったのか、私には判明ではありません。
- 3) この文章のproficiencyとcompetence順序は、以下の引用文の順序とは異なって、逆転しています。で、引用に当たっては、原著論文による確認を要します。が、その確認は、恐縮ですが、若い読者をお願いして、お任せすることとし、ここでは、Max van Manenの著作に随っておくことにします)
- 4) (1) 私が一人の子どもとして学んだ、戦前の幼稚園教育。戦時下の「大日本帝国」の「国民学校」での軍国教育。当時の「初等科教育」では、暗黙の内に20歳の徴兵検査を常識的前提として、日々、「ビンタ」、「拳骨」、「教鞭」による打擲など、厳しい体罰が許容されていた。しかし、教師の「ビンタ」も「拳骨」は、いま思えば、手加減が、とてもお上手だった。痣やら瘤が出来るなどということは、在っても、極めて稀。私たちは、

標語「欲しがりません、勝つまでは」「鬼畜米英」を唱え、敗戦直前には、遂に「一億玉砕」を覚悟させられた。「神国日本」の軍国主義的な「国民学校」における「初等科教育」（山中恒、1986）。戦後、その当時の教育は全面否定された。しかし、では、戦後75年を経た今日の日本の教育の実態は、果たして、胸を張って全面的に肯定するに値するであろうか。静かに思い返してみると、疑問を禁じ得ない。(2) 第二次世界大戦直後の敗戦国日本は「四等国」と蔑称された。その「日本国」での、かつて敵国だったUSAに憧れ、世間に「憧れのハワイ航路」が響き、新しい自由・民主主義・平和主義教育を謳歌した。(3) 私が学生として、また、一人の教師として、長年にわたって見聞きし経験してきた、日本の諸大学（お茶の水女子大学、東京大学、岩手大学、川村学園女子大学、淑徳大学、そして、非常勤講師として務めた、京都大学、大阪大学、九州大学、お茶の水女子大学、岩手大学、群馬大学、埼玉大学、立教大学、大正大学、日本女子大学、中央大学、岡山大学、都留文科大学、など。順不同）での教育実践。また、その中での教育研究で、研究対象とされた授業実践の数々。お茶の水女子大学附属幼稚園、東京大学教育学部附属中学校、などでの体験。(4) 合計5年間を過ごすことになった米国での、初等教育の観察経験と、諸大学での教育実践の体験。(5) 訪問した外国各地の諸大学：米国（イリノイ州シャンペン・アーバナ、シカゴ、ピッツバーグ、イサカ、ホノルル、など）、カナダ（エドモントン）、中国（北京）、韓国（ソウル）、英国（ロンドン、シェフィールド、ボーマス、ケンブリッジ、オックスフォード）、フィリピン（マニラ、セブ）、スウェーデン（ストックホルム）、ノルウェー（モルデ）、スイス（チューリッヒ）、チェコ（プラハ）、ロシア（モスクワ）などで見聞した初等/中等/高等教育の実践と実態。(6) 教育心理学研究で研究対象として扱われているさまざまな国での教育実践の姿。(7) 多くの文学作品や芸術映画などで描かれている多種多様な無数の教育実践の姿。そして、(8) 齋藤喜博、柴田義松、稲垣忠彦、武田常夫、林竹二、近藤幹夫、西林克彦、その他多くの実践者と研究者の方々と共に生きた「教授学研究の会」ゆかりの全国の小中高校（北

海道室蘭啓明高校、青森県十和田市三本木中学校、宮城教育大学附属小中学校、兵庫県神戸市御影小学校、神戸市逆瀬台小学校、広島県太田小学校、広島県鍋小学校、都下・瑞穂第三小学校)、「研究会」の会員とのご縁の在った学校(山梨県東洋英和女子学院、富山大学附属小学校、秋田大学附属小学校、などなど)。(9) 根田幸悦校長の岩手県冬部中学校での授業実践。(10) 西郷竹彦会長の文芸教育研究会の活動。などなど。そのほか。思えば、85年間、夫々の場で、豊かな経験をさせていただいた。感謝のほか無い。

引用／言及・文献

赤坂里子 (1970) 「授業の記録『やかれたさかな』文学・六年」、齋藤喜博全集・別巻1、『未来につながる学力・島小の授業』国土社、540 - 571

蘆田恵之助著 (1939) 『読み方教授』同志同行社、全集は明治図書より

蘆田恵之助著 (1973/1938) 『教式と教壇・綴り方教授』明治図書

蘆田恵之助著 (1972) 『恵雨自伝(上)』実践社

伊藤隆二著 (1988) 『この子らは 世の光なり』樹心社、222 - 224

大江健三郎 (1978) 『小説の方法』岩波書店

大江健三郎 (1988) 『新しい文学のために』岩波新書

小川環樹編 (1978) 『老子・荘子』(荘子: 森三樹三郎訳) 世界の名著4. 中央公論社

オースベル、D.P., ロビンソン、F.G., 著 (1984) 『教室学習の心理学』(吉田章宏・松田彌生訳)、黎明書房

岡田章先生追悼集刊行会 (1999) 『前半ヨシ、後半ヨシ、合せてマチガイ: 岡田章の軌跡』誠文図書

鎌田茂雄著 (1986) 『五輪書』、講談社学術文庫

川島浩・齋藤喜博 (1960) 『未来誕生: 島小の教師と子どもの記録・写真集』妻書房

クンデラ、M. (1990) 『小説の精神』金井裕・浅野敏夫訳、法政大学出版局

齋藤喜博著 (1969) 『教育学のすすめ』筑摩書房、全集は国土社

ジョルジ、A. (1990) 「翻訳 講演『現象的心理学の今日の問題』」、(吉田章宏訳)、『人間性心理学研究』、第8号、3-15

ジョルジ、アメデオ著 (2013) 『心理学における現象学的アプローチ: 理論・歴史・方法・実践』(吉田章宏訳)、新曜社

霜山徳爾著 (1989) 『素足の心理療法』みすず書房

シェラー、M (1977) 『宇宙における人間の地位/ 哲学的世界観』(飯島宗享・小倉志祥・吉沢伝三郎訳)、著作集13. 白水社

庄司和晃著 (1994) 『コトワザ教育と教育の知恵』明治図書

世阿弥作 (1958) 『風姿花伝』(野上豊一郎・西尾実校訂)、岩波文庫

武田常夫 (1973/1990) 『真の授業者をめざして』国土社

武田常夫 (1964) 『文学の授業』明治図書

武田常夫 (1977) 『授業者としての成長』明治図書

武田常夫 (1980) 『授業の中の子ども』明治図書

夏目漱石 (1966) 『文学論』漱石全集 第9巻、岩波書店

西平 直著 (2009) 『世阿弥の稽古哲学』東京大学出版会

橋本 武 (2012) 『銀の匙』の国語授業』岩波書店

橋本 武 (2013) 『日本人に遺したい国語: 101歳最後の授業』幻冬舎

林 竹二/灰谷健次郎 (1986) 『教えることと学ぶこと(対談)』小学館

福澤諭吉 (1991) 『福澤諭吉教育論集』、(山住正巳編)、岩波文庫

フッサール、E. (1974) 「幾何学の起源について」、『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』(細谷恒夫・木田元訳)、中央公論社、386 - 413

フッサール、E./フィンク、E. (1995) 『超越論的方法論の理念: 第六デカルト的省察』、(新田義弘/千田義光訳)、岩波書店

古田 拡著 (1965) 『教師の話術』共文社、第10版

ホルト、J (1981) 『子ども達はどうか』(吉田章宏監訳)、評論社

宮本武蔵著 (1991) 『五輪書』(渡辺一郎校注)、岩波書店

向山洋一 (1983) 「日本教育史上不滅の吉田章宏論文: 教授学研究の会(「授業研究」を研究する-7)」、『現代教育科学』第26巻、第10号、115-123、明治図書

山崎正和 責任編集 (1983) 『世阿弥』中央公論社

山中 恒著 (1986) 『子どもたちの太平洋戦争: 国民学校の時代』岩波新書

吉田章宏著 (1977a) 『授業を研究するまえに』、明治図書: 大泉溥編・解説 (2011) 『日本の子ども研究: 明治・大正・昭和、第15巻、調査・研究の方法論的深化と実践性の獲得へ』クレス出版、1-265ページに収録。

吉田章宏 (1977b) 『「数学をつくる」授業をめざして: 中学1年『マイナス掛けるマイナス』の授業』齋藤喜博・柴田義松・稲垣忠彦・吉田章宏編『教授学研究 7』、国土社、48-73; 吉田章宏 (1987a) の128-158に再録。

吉田章宏 (1980) 「森の出口はどこか?」、齋藤喜博・柴田義松・稲垣忠彦・吉田章宏編『教授学研究 10』、国土社、8-56; 吉田章宏 (1987a) の159-216に再録。

吉田章宏 (1983) 「『学ぶ』と『教える』」、講座: 現代の心理学3 学習と環境、小学館、229-297

吉田章宏 (1986) 「授業の完全理論への道」、『学校教育研究: 新しい学校教育への道』1. 84-96. 日本学校教育学会 編、東信堂

吉田章宏 (1987a) 『学ぶ と 教える: 授業の現象学への道』海鳴社

吉田章宏 (1987b) 「学ぶ人と教える人との出会い」、『岩波講座 教育の方法 1 学ぶことと教えること』岩波書店、239-277

吉田章宏 (1990) 「展望『教育心理学』に期待する一つの遠未来像: 僻地にある「迷える小羊」から見たその眺望」、『教育心理学年報 第29集』日本教育心理学会、142-153

吉田章宏 (1991) 「多様化を通しての個性化: ひとつの視点」、川野辺敏編『教育のペレストロイカ: 教育における個別化と個性化をめぐる』、新読書社、9-35

吉田章宏著 (1995) 『教育の心理: 多と一の交響』、放送大学教育振興会

吉田章宏/小笠原喜康 (1997) 「教育における映像理論を考

- える（特別対談）、『視聴覚教育』、Vol.51, No.12, 31-41.
- 吉田章宏著（1999a）『ゆりかごに学ぶ：教育の方法』、一壺書房
- 吉田章宏（1999b）「視聴覚教育という言葉の豊かな含著：時代遅れの判官びいき」、『視聴覚教育』、Vol.53, No.5, 12-23.
- 吉田章宏（2005）「『説明』を誘う発問と『理解』を誘う発問：ある達人教師の授業実践における発問芸術の現象学的解明」淑徳大学社会学研究科研究紀要、第12号、39-82
- 吉田章宏（2009）「〈教育の極意〉『共に育ちましょう』の教育心理学的考察」、淑徳大学総合福祉学部研究紀要、第4号、71-95
- 吉田章宏（2017）「『教育の極意』の現象学研究」：多種多様な『極意』の統合への道」A Phenomenological Study on “Secret Educational Wisdom (GOKUI)” : Toward the explication and integration of the diverse “Secrets”. 『学ぶと教えるの現象学研究 十七、創刊30周年記念号 2017年2月』、宮城教育大学学校教育講座、教育学研究室、100-135
- 渡邊二郎著（1978）『内面性の現象学』東京大学出版会
- Bruner, Jerome S. (1962) *The Process of Education*, Harvard UP
- Yoshida, Akihiro (1992) On the Why-What Phenomenon: A Phenomenological Explication of the art of asking question, *Human Studies*, 15, 35-46. Kluwer Academic Publishers.
- Akihiro YOSHIDA. (1992) On the Impossibility of the Perfectly Empirical- and Practical- Theory of Teaching. 東京大学教育学部紀要 第32巻, *The Bulletin of The Faculty of Education*, The University of Tokyo, Vol. 32, 258-264
- YOSHIDA, Akihiro (2010a) A Phenomenological Explication of a Master Teacher's Questioning Practices and its Implications for the Explanation/Understanding issue in Psychology as a Human Science. Thomas Cloonan & Christian Thiboutot ed. *The redirection of psychology: Essays in honor of Amedeo P. Giorgi*. Cirp (Interdisciplinary Circle of Phenomenological Research) University of Quebec in Montreal & Rimouski, 270-297.
- Yoshida, A. (2010b) Living with Multiple Psychologies, in Lester Embree, Michael Barber, Thomas J. Nenon (eds.) *Phenomenology 2010, Selected Essays from North America*, Zeta Books. 323-347
- Akihiro YOSHIDA (2015) On “Reading the Mind of the Other”: A phenomenological attempt of reading the mind of a Master Teacher who reads a little boy's mind. *Shukutoku University Graduate School of Integrated Human and Social Welfare Studies Bulletin*, No.32, September 2015. 35-54.
- YOSHIDA, Akihiro (2016) A Theoretical Consideration on Abstraction and Concretization from a Phenomenological Psychological and Educational Perspective. *International Congress of Psychology ICP 2016 Yokohama July 26th*

執筆者紹介

1. 氏 名： 遠 藤 司 (えんどう つかさ) Tsukasa ENDO, Ph.D.
学 歴： 1986年 東京大学教育学部教育心理学科卒業
1988年 東京大学大学院教育学研究科修士課程修了
1993年 東京大学大学院教育学研究科博士課程満期退学
現 職 駒澤大学総合教育研究部教職課程部門教授 (教育学博士)
研究テーマ：障害の重い子どもの教育方法、授業者の成長のとらえ方の研究
主要業績： 2006年・『重障児の身体と世界』風間書房 (博士学位請求論文を補筆・修正したもの)
2010年・『実感から関係化へ—ある重度重複障害者と関わって—』春風社
2015年・「言葉を『語る』ことに関する一考察—一人の重度・重複障害者との関わりから学ぶ—」(『学ぶと教えるの現象学研究十六』 pp.1-14)
2016年・「『自分らしさ』、『自立』に関する一考察—ある一人の障害の重い人との関わりから学ぶ—」(『駒澤大学教育学研究論集』第32号 pp.39-78)
2017年・「新たな『気分』を生きるための言葉—ある一人の重度・重複障害者との関わりをもとに考える—」(『学ぶと教えるの現象学研究十七』 pp.1-13)
2017年・『言葉への道—障害の重い人たちの事例研究集』春風社

2. 氏 名： 小 澤 豊 (おざわ ゆたか) Yutaka OZAWA, M.A.
学 歴： 1999年 東北大学教育学部学校教育学科卒業
2002年 東北大学大学院教育学研究科修士修了
職 歴： 2002年 法務教官として東北少年院 (仙台市) に採用
以後、福島刑務所での統括矯正処遇官 (教育担当)、置賜学院 (現在は廃庁) での統括専門官 (教務担当) を経て
現在、仙台少年鑑別所庶務課長として勤務
研究テーマ：現象学的アプローチによる矯正教育の実践研究
主要業績： 2005年・「教育実践報告 被害者を感じ取る矯正教育の在り方について」『教育思想32号』
2007年・「第三者に立つ矯正教育」『リフレクション 臨床教育人間学2』
2015年・「反転と重ね合わせの技法へ」『学ぶと教えるの現象学研究16』
2015年・「『既知の関係』から『未知の関係』へ—TEA (複線径路等至性アプローチ) を用いた知己関係指導の分析と今後の展望」『矯正教育研究61号』日本矯正教育学会
2017年・「向かい合わせから山なりのバスへ」『学ぶと教えるの現象学研究17』

3. 氏 名： 井 谷 信 彦 (いたに のぶひこ) Nobuhiko ITANI

学 歴： 2003年 京都大学教育学部教育科学科卒業
2005年 京都大学大学院教育学研究科修士課程修了
2008年 京都大学大学院教育学研究科博士課程 研究指導認定退学
現 在 武庫川女子大学文学部講師 博士 (教育学)

研究テーマ：即興×教育、教育者のタクト、現象学×教育学、ボルノウの教育思想

主要業績： 2019年・「直観の起源としての「語りえないもの」——詩歌と「言語の外」に関するボルノウの思想」『教育学研究論集』第14号 (近刊)
2018年・「遊びで満たされた学びの舞台? ——主体性の育成とパフォーマンスな学び」尾崎博美・井藤元 (編)『ワークで学ぶ教育課程論』ナカニシヤ出版
2017年・「教師のタクトと即興演劇の知——機知と機転の臨床教育学序説」矢野智司・西平直 (編)『臨床教育学——教職教養講座第3巻』協同出版
2017年・「問いの螺旋へ——東日本大震災と教育哲学者の語りの作法」山名淳・矢野智司 (編)『災害と厄災の記憶を伝える——教育学は何かができるのか』勁草書房
2015年・「風景芸術と教育の「再生」——建てること、住まうこと、制作すること」『理想第694号——特集 教育・臨床・哲学のアクチュアリティ』理想社
2013年・『存在論と宙吊りの教育学——ボルノウ教育学再考』京都大学学術出版会

4. 氏 名： 田 端 健 人 (たばた たけと) Taketo TABATA, Ph.D.

学 歴： 1992年 東京大学教育学部学校教育学科卒業
1994年 東京大学大学院教育学研究科修士課程修了
1999年 東京大学大学院教育学研究科博士課程修了 (教育学博士)
現 在 宮城教育大学教育学部教授
2017-2018年 ハワイ大学客員研究員

研究テーマ：教育実践哲学、災害と学校の研究、現象学的方法に関する研究

主要業績： 2012年・「『遊びの高度化』としての島小実践—ホイジンを導きとして—」横須賀薫編『斎藤喜博研究の現在』春風社,pp.299-355.
2012年・『学校を災害が襲うとき—教師たちの3・11—』春秋社
2017年・“Einen sicheren Ort schaffen: Warum wir in Miyagi mit Kindern philosophieren”, *Polylog: Zeitschrift für interkulturelles philosophieren*, 37, S.37-S.53.
2017年・「故郷喪失時代のタウンミーティング—福島県飯舘村を事例として—」実存思想協会編『アーレントと実存思想』理想社,pp.57-76.
2018年・「震災後の地域と若者」『教育社会学研究』第102集,pp.103-124.
2018年・「『ヒューマニズム』を超える思考と行為—ハイデガーとアーレントにおける『パイドイデア』概念」『Heidegger-Forum』第12号,pp.17-33.

5. 氏名： 神林 哲平 (かんばやし てっぺい) Teppei KAMBAYASHI, M.A.
 学歴： 2002年 早稲田大学人間科学部人間基礎科学科卒業
 2017年 明星大学通信制大学院教育学研究科博士前期課程修了
 現在 早稲田大学系属早稲田実業学校初等部教諭
 早稲田大学大学院教育学研究科博士後期課程 在学中
- 研究テーマ：「きく」ことの現象学、教育方法学、質的研究法
- 主要業績： 2015年・『「きく」ことからの学び—友達も自分も好きになる教育をめざした20のアイデア』文藝書房
- 2017年・『音の教育がめざすものは何か—サウンド・エデュケーションの目標と評価に関する研究』大学教育出版
- 2018年・「教育をめぐる『きく』ことの諸様相の現象学的探究 序説」『早実研究紀要』第52号, pp.91-105.
- ・「J=ダルクローズにおける『きく』ことの諸様相の現象学的探究—アイディ『聴くことと声：音の諸現象学』を手がかりに」『ダルクローズ音楽教育研究』第42号, pp.1-13.
- ・『「きく」ことの現象学的探究モデル』『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』26-1号, pp.51-62.
- 2019年・『早稲田実業学校初等部2015年度5年1組 国語科の全学習指導案と授業記録』インプレスR&D

6. 氏名： 平石 晃樹 (ひらいし こうき) Koki HIRAISHI, Ph.D.
 学歴： 2004年 東京大学教育学部教育学コース卒業
 2007年 東京大学大学院教育学研究科教育学コース修士課程修了
 2012年 ストラスブール大学大学院哲学研究科マスタートル2課程修了
 2016年 ストラスブール大学大学院人文学研究科博士課程哲学専攻修了 博士(哲学)
 現在 金沢大学人間社会学域学校教育学類准教授
- 研究テーマ：教育哲学・思想史、現代フランス哲学
- 主要業績： 2014年・《L'ontologie suppose la métaphysique: l'ontologie lévinassienne dans *Totalité et infini*》『フランス哲学・思想研究』第19号pp.174-182
- 2015年・「倫理と教え——レヴィナスにおける〈問い〉とその〈無起源〉」『理想』第694号 pp.109-119
- 2016年・「完璧に道徳的でなければ道徳を教えることはできないのか? ——「義務」から考える「理念」としての道徳」井藤元編『ワークで学ぶ道徳教育』ナカニシヤ出版pp.3-15
- ・《Le statut philosophique de l'enseignement chez Emmanuel Levinas》Thèse de doctorat à l'Université de Strasbourg 340p. (<http://www.theses.fr/2016STRAC020>よりダウンロード可能)
- 2017年・「思考と外部性——社会を見いだす教育哲学」『教育哲学研究』第116号pp.22-39

7. 氏 名： 福 田 学 (ふくだ まなぶ) Manabu FUKUDA, Ph.D.

学 歴： 1996年 慶應義塾大学文学部文学科仏文学専攻卒業
1999年 慶應義塾大学教職特別課程修了
2001年 東京大学大学院教育学研究科修士課程修了
2007年 東京大学大学院教育学研究科博士課程修了 博士 (教育学)
現 在 新潟大学教育学部准教授

研究テーマ： 発達、否定性、科学 (特に生物学) と哲学の往還、言語

主要業績： 2010年・『フランス語初期学習者の経験解明—メルロ＝ポンティの言語論に基づく事例研究—』風間書房

2013年・「サルトルと神経科学—『否定』を問題とする脳機能研究についての現象学的考察—」『学ぶと教えるの現象学研究』15巻pp.71-104

・「現象学的存在論に基づく『誤信念課題』の再解釈—『心』の発達における《否定》の意味—」『新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』6巻1号pp.17-36

2015年・「模倣をめぐる科学と哲学の架け橋—ミラーニューロン説から後期メルロ＝ポンティへ—」『理想』694号pp.120-132

2017年・「ピアジェ発達論における連続性の問題—論理学と心理学の《あいだ》の対立的関係—」『学ぶと教えるの現象学研究』17巻pp.49-62

・「ヘーゲル『大論理学』から迫る「歴史としての生命」の基準=ゼロ—生物学における時空間次元の問題—」『新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』10巻1号pp.77-105

8. 氏 名： 小 川 侃 (おがわ ただし) Tadashi OGAWA

学 歴： 1969年 京都大学文学部哲学科哲学専攻卒業
1974年 京都大学大学院文学研究科博士課程単位取得の上退学。
1996年 『現象のロゴス—構造論的現象学の試み』で博士 (文学) (京都大学) 取得

職 歴： 京都産業大学、広島大学、京都大学、人間環境大学 (学長)、リューネブルク大学客員教授 (ドイツ)、甲子園大学 (学長)、豊田工業大学文系アドバイザー、ヒルデスハイム大学客員教授 (ドイツ)。京都大学名誉教授。

研究テーマ： 現象学、雰囲気理論、気の理論、政治理論の現象学的解釈、現象学による古代ギリシア哲学・シェリング・ベルクソン・デュルケム、後期水戸学の再解釈など。

主要業績： 1986年・『現象のロゴス—構造論的現象学の試み』勁草書房

1996年・『自由への構造—現象学の視点からのヨーロッパ政治哲学の歴史』理想社

1997年・(共訳) クラウス・ヘルト『生き生きした現在—時間と自己の現象学』北斗出版

2000年・『風の現象学と雰囲気』晃洋書房 (現在、第一部のみローマ大学で英訳準備中)

2001年・『雰囲気と集合心性』京都大学学術出版会

2004年・『環境と身の現象学—環境哲学入門』晃洋書房

2015年・『ニコロ・マキアヴェッリと現象学—彼の汚名をすすぐ』晃洋書房

9. 氏 名： 吉 田 章 宏 (よしだ あきひろ) Akihiro YOSHIDA, Ph.D.
- 学 歴： 1960年 東京大学教育学部教育心理学科卒業
1967年 米国イリノイ州立大学大学院博士課程修了Ph.D.の学位取得
- 職 歴： 米国イリノイ大学、コーネル大学、お茶の水女子大学助教授、東京大学助教授・教授、岩手大学教授、川村学園女子大学教授、淑徳大学教授、放送大学客員教授、東京大学名誉教授
- 研究テーマ：現象学的教育心理学、授業、具体と抽象、モデル・類比・比喩、説明と理解、極意
- 主要業績： 1979/1977年・『授業を研究するまえに』明治図書
1980年・「森の出口はどこか?」『教授学研究10』齋藤喜博/柴田義松/稲垣忠彦/吉田章宏編、国土社、8-56
1987年・『学ぶと教える：授業の現象学への道』海鳴社
1995年・『教育の心理：多と一の交響』放送大学教育振興会
2005年・「『説明』を誘う発問と『理解』を誘う発問—ある達人教師の授業実践における発問芸術の現象学的解明—」『淑徳大学大学院社会学研究科研究紀要』第12号、39-82
2009年・「〈教育の極意〉『共に育ちましょう』の教育心理学的考察」『淑徳大学総合福祉学部研究紀要』第43号、71-95
2015年・『絵と文で楽しく学ぶ大人と子どもの現象学』吉田章宏/文、西川尚武/絵 文芸社
2013年・ジオルジ, A.『心理学における現象学的方法：理論・歴史・方法・実践』吉田章宏訳、新曜社

学ぶと教えるの現象学研究 十八

2019年3月 発行

編集発行 宮城教育大学
学校教育講座教育学研究室
(編集者 田端健人)
(編集幹事 福田 学)
〒980-0845
仙台市青葉区荒巻字青葉149番地
電話 022(214)3522

印刷所 株式会社東北プリント
〒980-0822
仙台市青葉区立町24-24
電話 022(263)1166

Phenomenology of Learning and Teaching

18

March 2019

Introduction (Taketo TABATA)	
Tsukasa ENDO	A Case Study of a Profoundly Retarded Person: When the first word is spoken	1
Yutaka OZAWA	From transparency to color: A phenomenologically based approach to the schooling of adolescents in a reformatory	10
Nobuhiko ITANI	Overcoming and/or Changing Perceptions of “Shyness” through Improvisation Games: The Individuality and Diversity of Learning Processes as Evidenced in Student Journals	21
Taketo TABATA	The transformation of a “troublesome” student: A case study of a Community of Inquiry	41
Teppei KAMBAYASHI	A comparison of phenomenological findings on Hearing and Listening and the signification of expansion into pedagogical studies	55
Koki HIRAISHI	Responsibility and Freedom: On the Anarchy of the Good in <i>Otherwise than Being</i>	63
Manabu FUKUDA	From the “Heredity or Environment” Controversy to the Biological Theory of Self-Other Relationship: Consideration of the Birth of ‘Interior and Exterior’ in Life based on TAKAGI Yoshiomi’s Theory of Sexual Reproduction	72
Tadashi OGAWA	The origin of Chirality and the sense of Right and Left in the Life-World	91
Akihiro YOSHIDA	An Attempt to Create a Mesh-work of “Educational Wisdom”, With the Wisdom “Not to teach is Education” as the Core Mesh: An Essay in Phenomenological Educational Psychology	96
Notes on the Authors	132

Miyagi University of Education

Faculty of Education