

# 「真理 (a-letheia) への原初的問い=哲学」の現場としての 〈教育〉の可能性に向けて

(倫理学・哲学研究室) 寿 卓 三

## For possibility of >education< as the spot of "the question of the genesis of the truth (a-letheia) = philosophy "

Takuzou KOTOBUKI

(平成 21 年 6 月 5 日受理)

### 1 問題の所在

25歳の青年Kが、2008年6月8日に秋葉原で17人を無差別に殺傷するという出来事が生じた。この衝撃的な出来事は私たちが生きる〈現在〉について何を告げているのだろうか。教育に関する哲学的、倫理学的反省を試みるこの小論は、この出来事が語り出す〈現在〉をいかに読み解き、この〈現在〉とどう対峙しようというのか。そもそも、教育は今現在どういう局面に立ち至っているのか。このような問題を全面的に展開するのは、論者の手に余る。「真理」が生起する原初的場という視点から教育を捉えようとする小論は、教育の現在が抱えるいかなる隘路からの脱出可能性を探ろうとするのか、そのことをまずは明らかにしよう。

#### 1-1 階層による学習意欲の格差—「教育改革」と「労働問題」との親和性—

ゆとり教育への揺り戻しが進行しつつある。携帯電話やパソコンの普及が著しく進展した現在ではいささか旧聞に属する情報ではあるが、ゆとり教育批判がなぜ一定の説得性をもつのか、その背景の確認から始めよう。子どもたちは勉強に追われて「ゆとり」がないとしばしば言われる。しかし、東京都が、1983-1998年に3年ごとに行っている調査結果(中学2年生の一日あたりの家での勉強時間の平均、全く勉強しない生徒の割合、テレビを見る時間の割合)によれば、92年以降の6年間に急激な変化が生じている。家庭での勉強時間は、66.7分から42.5分へと20分以上減少し、全く勉強しない生徒の比率は、27%から43%へと上昇し、また、テレビ視聴時

間は80年代を通じて減少傾向にあったが、90年代には急速に増加している(苜谷, 90頁)。この調査結果は、学校週5日制が、推進論の希望的観測とは裏腹に、子どもたちの自発的な学習意欲の喚起につながるとはいえないことを示している。そして、特に重要なのは、「社会階層によって勉強時間の減り方が違う」(94頁)ことである。苜谷剛彦は、79年と97年に2つの県の高校で行ったアンケート結果から次の2点を読み取っている。1つは、全体的に一日平均の勉強時間が減っているが、上位グループの減少に比して、下位グループや中位グループの減少が大きいのということである。2つ目は、勉強に関する意識の変容であるが、「落第しない程度の成績でよい」、「今の成績に満足している」のいずれの項目においても、全体的に増えているが、より増加の傾向が強いのは下位グループである。また、教育改革が看板に掲げる「授業がきっかけとなってもっと詳しいことを知りたくなる」という自ら学ぶ「新しい学力観」や「生きる力」などの主体的な学習意欲を示す項目でも、全般的に意欲が低下しているが、とりわけ、社会階層の下位グループで減少がより顕著という結果が出ている。露骨な業績主義的な競争を否定する価値観が、教育界全体へと広まる中で、社会階層・上位グループの子どもは、インセンティブが見えにくくなっても、業績主義的な競争原理が依然としてその有効性を失っていないことを見抜き、公立校離れや塾通いなどで競争への意欲を維持している。これに対し、社会階層・下位グループの場合、「学校成功物語・否定」によって、自信を強め、自己の有能感を高める傾向が現れている(98頁, 100~102頁参照)。つまり、

推進論の希望的観測に反して、ゆとり教育、学校週5日制などの教育改革は、家計の教育費負担の増大、教育的配慮の階層差の拡大、学力や教育機会の階層差の拡大を促進する傾向があり、このような制度改革のもたらすマイナス面は、「社会的弱者に集中的にあらわれ」、結果として、「学校週5日制は、強者の論理、弱者切り捨ての論理に立つ」（藤田、143頁）ことが顕在化しつつある。

子ども中心主義の教育においては、このように子どもたちの家庭的な背景が極めて重要な意味をもつ。子ども中心の学びは、「内発的な動機づけ」を重視するが、家庭環境のあり方によっては、学習への意欲が奪われ、「学ぼうとしない」主体性が形成されていることを看過してはならない。荻谷は、「日本の教育における階層的視点の欠如」（荻谷、118頁）を指摘する。昭和ヒトケタ世代までは、階層格差が縮小傾向にあったのに対し、80年代以降、階層格差が拡大傾向にあるとすれば、荻谷が指摘するように、教育改革を進める際に階層的視点を欠落させることは、重大な帰結をもたらしかねないのである。なぜなら、社会階層による学習へのインセンティブの差異拡大、教育成果の不平等、さらには、社会における不平等の拡大という教育改革の帰結が顕在化する中で、社会階層・下位グループに属する子どもたちは学校成功物語を〈降りる〉ことによってしか自己肯定しえない状況へと追い込まれている。そうであるにもかかわらず、この帰結を「自己責任」として引き受けることを強要された子どもたちの現在が、非正規雇用の拡大、ワーキング・プアという問題として立ち現れているのである。

### 1-2 下位グループの自己有能感の可能性

学校を通じた成功物語から降りることによってもたらされる「自己有能感」を空虚なものとしてのみ捉えることもまた一面的な即断と言わなくてはならない。学歴への否定的態度は、所得、職業威信、教育の3変数が相関性をさらに高め、階層の構造化が進行している状況下においては、確かに社会階層の下位グループを固定化させる危険性を持つ。しかし、他面では、「もはやこれらの地位指標で階層を扱える時代ではなくなりつつある」（今田1、184頁）ことの反映とも解しうるのである。総じて、学歴があくまで達成的地位指向の向上手段として位置づけられ、脱物質指向を高める効果を持たないことは、

教育の大きな欠陥であり、だからこそ多くの若者が学校を通じた成功物語から降りているとも言えよう。それゆえ、「文化や教養を高め、人々の関心を「所有」から「存在」へと移行させる触媒作用」（今田2、44頁）となることが教育の今日的課題となるはずである。そもそも、個人の「能動性」が、「所有」つまり、労働市場における競争能力の維持・強化ということにのみ振り向けられるならば、「市場の外にたたずんでケアされるだけの人の声や、未だ市場取り引きに参加できない人、ひいては未だ生まれていない人の声」（大庭、76頁）が、こちらの応答を求める言葉として聞き分けられるはずもなく、これらの「弱者」は不可避的に「棄民」化され、欲望の人間間的な制御への道は閉ざされてしまう。能動性が、「アクティブでなければ十全な生の保障は得られないという、強いられたより深い受動性の上に発揮されるもの」に過ぎないならば、「この受動的な能動性に執着するかぎり、社会保障は秩序防衛のためにやむをえず支払われる最低限のコスト」というレベルでしか認識されない。そのとき、私たちの社会的生活は、ロールズが指摘するように幾重もの自然的・社会的な偶然性の上に築かれているという事実は忘却され、「社会的連帯という理念」を語る基盤は存在しなくなるのである（齋藤、87頁）。

「弱者」のひそやかな呟きに耳を澄まし、社会的連帯の理念を語る基盤の回復という観点に立つとき、所得、職業威信、教育という地位指標にとらわれない、先の社会階層・下位グループの自己有能感は新たな相貌をもちうるのではなからうか。佐藤俊樹は、日本社会の閉塞状況の打破には、「ブルーカラー系雇用職が自分の未来に希望がもてることが不可欠」（佐藤、147頁）だと主張する。カリスマ美容師などブルーカラー系専門職は、ブルーカラー系雇用職上層部や下層部だけでなくホワイトカラー雇用職上層部にとっても「目標」となりうる。もちろんブルーカラー系専門職において成功することは極めてまれであり、将来の地位の保証は何ら存在しない。しかし、次節で論ずるように、「本当に重要なのは将来の地位の保証でなく、自分が何のために現在こうしているのか、納得できること」なのである。「成功が保証されていないとだめだというのは、それ自体、とりあえず管理職にまではなれた、従来の学歴—昇進型知識エリート発想」であり、ブルーカラー系専門職において成功

することをめざす若者を「大企業の中高年管理職がやっかみ半分さげすみ半分で批判」するのは、「飽和した選抜システムの病理」に他ならないであろう（佐藤、148-149頁）。働く意味への飢餓感ということは、今、単にブルーカラーの問題ではなくホワイトカラーの問題でもあり、大卒の新社員が3年前後で3割以上も離職しているという現実がそのことを端的に物語っている。

ところで、学校以外の選抜ルートが消滅することによってもたらされた負の効果を学校内部で、つまり教育改革で解決しようというのは、土台無理な試みだとも言える。学歴一昇進だけが唯一の回路となった選抜システムの飽和をいかに打破するかが問われているとすれば、人々の関心を「所有」から「存在」へと移行させる触媒作用となりえない「学校社会」から降りる生徒たちをただ否定的にのみ捉えるのは、無責任な傍観者的見解であり、より開かれた意味空間を切り開くことこそが今必要なことであろう。ハンナ・アーレントによれば、世界の創造主であると同時にそこに住まう者でもある人間が、自らの「死すべき運命the mortality of its creators and inhabitants」に抗して世界を保持するためには、世界の関節を絶えず新たにはめ直すことが必要である。たとえ成功するという確実な保証はなくても、「この世界の整備a setting-rightが実際に可能であり続けるように教育すること」（Arendt,p.189:259頁）が大人の責務なのである。死すべき存在でありながらも、世界のゆがみを絶えず修復しよりよきものにしていこうとする意欲を持った次世代の子どもを養育する教育には、外的「強制」や論理による「説得」と対置される「権威」の存在が必要不可欠となる。しかし、このような権威を根絶しようとする願望が、「われわれの時代にまったく固有の特徴」（p.119:162頁）となっている。宗教的威信や信頼できる伝統という自明な基準もなしに、「人間の共生human living-together」（p.141:192頁）を担保する「権威≡市民性への信頼感」を切り拓くことは果たして可能であろうか。教育に関する哲学的、倫理的考察の課題はまさにこの可能性を切り拓くことであろう。

## 2 「Xへの疎外」からの疎外—アキハバラ事件が問いかけているコト—

社会階層と学習意欲の格差の連動、さらには下位グ

ループにおける自己有能感形成の困難さを自己責任へと解消することは、どのような帰結をもたらすのか。その一端をまずは見据えておくべきであろう。

### 2-1 「～への疎外」からの疎外

真木悠介は、共同性（Gemeinschaft）が、市民社会（Gesellschaft）において物象化されていく様を次のように指摘する。

市民社会では、価値や役割や意味というものが、人間と事物、人間と他者、人間と自己自身との関係を、その都度かけがえのないものとして深化し豊饒化する契機としての、〈価値〉、〈役割〉、〈意味〉であることをやめて、反対にこれらの実践や関係の具体性を収奪しつつ、交換価値、公的役割、普遍的意味の次元に抽象化する契機としての、「価値」、「役割」、「意味」として存立する。（真木、58頁）

支配階級、被支配階級いずれの生活においても、基本的に、〈価値への疎外〉、〈役割への疎外〉、〈意味への疎外〉が貫徹している。だからこそ、「疎外された価値（富）、疎外された役割（地位）、疎外された意味（名声）等に充たされてある」支配階級は人生の幸福を味わい、それらから疎外された被支配階級は一つの不幸を生きることになる。被支配階級も、外発的・目的論的に措定される「～への疎外」を、自らの「自由」に由来する内的なもの実感し、その価値を支配階級と共有する。しかし、彼らの人生は、支配階級のそれとは逆に、これらの欲求の挫折として体験される。彼らの生を支える理想とその生活の現実との矛盾を、彼らは一つの不幸として生きるのである。そして、このような被支配階級における「疎外の二重化」は、真木によれば「第1の本源的な疎外そのものを疑いかえし、その価値の価値、役割の役割、意味の意味を問いかえず主体の生成の現実的契機」（61頁）となる積極的可能性を宿す。このような主体の形成として教育の意味を語ることは今日でも依然として必要であろう。しかし、それだけに終始しえない新たな局面に教育が直面していることもまた看過すべきではない。大澤真幸が指摘する1968年の少年Nの連続殺人事件と2008年アキハバラの連続殺傷事件との不連続面は、問題の一

層の深刻化を示唆していると考えからである。大澤によれば、刑務所で勉強したNは、マルクス主義の観点から、犯罪の原因はひとえに「貧困生活=X(富)からの疎外」にある、と断じるようになり、このような疎外を必然的に生み出す社会構造を告発するに至る。これに対し、Kの殺人は、「『Xへの疎外』からの疎外」を生み出す社会構造への絶望的な告発」(大澤, 151頁)というさらに重層化した疎外現象に由来するのである。そのことを今少し踏み込んでみておこう。

## 2-2 〈00年代〉の問題

真木の言う疎外の二重性という事態は、典型労働者と非典型労働者の二極分解が進行する今日どのような変質を遂げているのか。非典型労働者の疎外状況を捉えようとする時、真木の疎外論にはどのような限界があるのか。大澤は、この限界について端的に次のように指摘する。「非典型労働者は、単純に、何かから疎外されているのではない。そうではなくて、そもそも「からの疎外」の前提となる「への疎外」の圏内に、彼らは入り込めていないのだ」(147頁)と。非典型労働者は、自らの仕事がかつても普遍的な価値・使命Xとつながっているという感覚を持ちえないし、持つことを許されない状況下に置かれている。もちろんこのことは、給与の高さや管理職への昇進ということとその労働意欲の源泉とせざるを得ない多くの正社員にも大なり小なり妥当する。戦後の奇跡的な経済復興を可能にした原動力の1つとして、日本社会における階層移動の流動性が挙げられる。ホワイトカラーとブルーカラーとの境界が横断的となって、ホワイトカラー雇用上層の再生産過程が潜在化し、また、ブルーカラー雇用から自営への上昇ルートが開かれることで、「努力すればナントカなる」社会が出現したことが、経済発展の原因でもあり結果でもあった。大多数の人々にとって、80年代前半までの戦後の階層社会は、西欧的な意味での「中流階級」、戦後日本の感覚における「上」になれる可能性を信じることができた。佐藤俊樹が指摘するように、「信じられるという点において、大多数の人々が均しく中流になりえた。それが質の高い労働力を生み、それなりに豊かで安全な社会、希望を持てる信頼できる社会」(佐藤, 87頁)を作り上げてきたのである。しかし、1936～55年生まれ「団塊の世代」以降、ホ

ワイトカラー雇用上層への上昇という主ルートが閉鎖されただけでなく、ブルーカラー雇用上層から自営へという副ルートも消えてしまい、日本の選抜システムは飽和状態を迎えることになる。この状況は、生まれなど各人の力に由来しない成果を自分の業績として既得権化することによってエリート層では責任感の空洞化を招き、他方、ホワイトカラー雇用上層以外の人々においては、「努力してもしかたがない」という閉塞感を生み出した。責任感を持たないエリートと将来に希望を持ってない現場の組み合わせ、二極分化の過程で空虚感にとりつかれた正社員と非典型労働者、労働の場がこのような状況下に置かれているとすれば、種々のとんでもない偽装や事件・事故が起こるのはむしろ〈当然〉だと言わなければならない。

「Xへの疎外」からも疎外されているという感覚のなかで生きざるを得ないわれわれが、その苦境から脱出し、「世界という全体への接続の感覚」、「世界そのものを承認し肯定するまなざしの中に自らが含まれていること」(大澤, 148頁)を獲得することは可能だろうか。ここで求められる課題は、単に社会科学的知性ではなく、自己の存在を肯定する他者の確保ということになる。つまり、労働問題に関する科学的知性の確立という真木の課題に先だって、重要な他者によって自分の存在を承認してもらえるか否かという実存的課題に応えることこそが先決問題となっているのである。理想や夢が破れて、不本意な状況に陥ったとき、それにもかかわらず人生を放棄するのではなく、この受け入れがたい自分を受け入れ、存在論的な不安に耐えて前向きに自分の人生と向き合うにはどうすればいいのか。まさにこのような課題に応える力を涵養する上で、〈教育〉は何をなし得るのか。教育はこの問いに直面しているのである。

## 3 市民性の形成—新しい社会科像に即して—

### 3-1 21世紀の教育課題

佐藤学は、知識基盤社会となる21世紀の社会において教育が担うべき課題として、知識基盤社会への対応、多文化共生社会への対応、格差やリスク社会への対応、そしてシティズン・シップの教育という4つを挙げている(現代思想, 2009年4月号, 79頁)。これらの課題は

並存するものではなく、シティズン・シップ形成の要件として知識教育、多文化教育、共生の教育が必要になると考えるべきであろう。さて、では「市民性」とはいかなる意味なのか。ヌスbaumによれば、「人間性を啓発」して十全な市民性を育てるためには、ソクラテス的な自己吟味の能力、世界市民にふさわしい規範意識、「発話能力を下支えする想像力the Narrative Imagination」という3つの能力の統合によって、自分の帰属する集団のあり方を吟味し、その集団の境界線を超えて想像力をはばたかせる市民を育成することが不可欠である(Nussbaum, pp.9-11, pp.110-111)。ここに指摘された、自己吟味の能力、世界市民にふさわしい規範意識、発話能力を下支えする想像力を市民性の基本的要件として位置づけたい。では、このような要件を満たす教育は可能だろうか。その可能性を社会科の新たな展開のなかに見ておきたい。単に個別スキルを修得させたり、学びの効率化を目指すタイプ別の学習を志向するのではなく、学習者にとっての学びの目的や必要性に定位しつつ、学習者が他者や世界や自然環境と新たな繋がりを構築する学習を切り拓くことは可能だろうか。社会科の新たな動向のうちにそのような可能性を見定めておきたい。

### 3-2 社会科が直面する課題

21世紀を迎えて社会の「他者化」、つまり、それまでわれわれと親密な関係にあると考えられていた社会がわれわれにとって空々しい他人の関係となるという事態が進行している。池野範男によれば、この傾向は、「社会科の基盤を喪失させ、新たな基盤づくりを要請」(池野1, 12頁)することになる。これまでの「知識を基盤にした教科主義の社会科」は、授業の核となる明確で客観的に吟味された知識に定位することができた。しかし、この強みは同時にその弱みともなる。なぜなら、「学習者の子どもたちや子どもたちの生きている社会と教育の関連というものを付帯的なものにし、教育の理論や構成上の重要点に位置づけることがない」(池野2, 51頁)からである。そこで、社会の異質性、他者性に基盤を置きつつ、公共性(公共圏)を新たに構築するような社会科の確立が必要となる。授業を通して21世紀の市民社会を新しく作り出すことを志向する新しい社会科は、「個々人の社会認識の成長や市民的資質の育成とは異なり、公

共圏の構築度が高まり、成熟することをめざす」(池野1, 18頁)のである。池野はこのような新しい社会科を「市民社会科」と呼び、そこでは、「作り出されるものの形成されるものに重点を移し、子どもたち自身が社会を作り出したり形成したりしているという実態を子どもたち自身が感じ、実施・実行すること」(池野2, 52頁)が目指されると言う。「市民社会科は、社会的状況の把握、先行する社会秩序の認知とその構造の探求、立場の選択と可能な行為の究明、結果の予測と新たな社会秩序の選択という一連の社会秩序の構成、再構築を目標とする」(池野2, 52頁)のである。

## 4 市民性教育の支柱

既成の知識の習得をないがしろにするわけではないが、学習者が他者や世界や自然環境と新たな繋がりを構築していくことに力点を置く教育という試みが既に提起されていることを確認したわけであるが、このような市民性の教育を展開していくための3つの支柱について提起しておきたい。

### 4-1 ワタシの3つの位相

小学校教師の波巖は、小学校1年生の次のような文章を紹介している。

だい1 おんがくしつで、マリンバとピアノのミニコンサートをききました。

はじめは、マリンバをたたく人は、男の人だとおもったら女の人でした。手のうごきははやくて「すごい」とおもいました。「くまんばちのひこう」というだいまいのえんそうをきいたら、はちがブーンととんでいようでした。

「カルメン」というきょくは、ながくてくたびれました。おわってかえるときおなかが、「ああ、たのしかった。もっとききたいな」といってようでした。(波, 7頁)

この「お腹の話」という事例において興味深いのは、自分の状態(「くたびれた」、「たのしかった」)を客観視する「もう一人の自分(司令塔)」(おなかが、～といっているようでした)が明確に存在することである。市民性、

公的資質の育成には、「社会的知性と共にこの司令塔（自我，超知性）を育てることが欠かせない。現在の公的資質の危機的状況は、司令塔の未発達や社会的自立の遅れにある」（波，7頁）。この司令塔の成長が、教育の最終目的である子どもの真の自立につながっていくのである。その機制を今少し立ち入って見ておこう。

そもそも、ワタシとはいかなる構造をもつのか。キルケゴールは『死にいたる病』冒頭で、人間とは「精神」であり、精神とは「自己」であり、自己とは「ひとつの関係」、しかも、関係そのものではなく、「その関係それ自身に関係する関係」であると規定する。ハイデガーによれば、自己は、「私・自我」を特別扱いするものでなく、「君」にも「私たち」や「君たち」にも等しく根源的に固有なものとして備わっており、けっして「私・自我」に基づいて規定されるものではない（ハイデガー GA38, s.38）。従来、哲学において、私を問う際に、現実の個別的な私が度外視され、私一般、意識一般が問われ、個別の私から離脱しようとしてきた。それに対して、「わたしたち自身，わたしたちに固有な本質に向けて問うとき、「我欲と利己心を極端にまで高める」（s.45）ことになるのではないかという疑念が派生する。たしかに、共同体によって自己のありようがその細部に至るまで規定されたとしても、各人にとって「決定的なこと」は、「孤独な状態にある個人，つまりみずからの孤独を正当化してくれる衝迫をたしかに内に秘めている個人の支配力に基づいて獲得される」（s.56）のである。

しかし、「わたしたち」というのは、「まず個々人があり、それがあとから複数者へといっしょに取りまとめられた」存在者ということではない。孤独な状態でなされる決断は、個人を「自我」へと押しもどすわけではなく、個人を、現という場における自己というあり方へとむしろ押し広げる。個人は「かれ自身であろうとする」ことによって、むしろ「個人が決断のなかで従属する帰属性」（s.58）へと送り出されることになる。たとえば、友情は、他者にすり寄る依存的な人々の間に成り立つわけではなく、「我欲」とは異質な「各個人の可能なかぎり大きな内的自立からのみ生じてくる」ように、決断は、「決断をくだす者たちを、隔たりしかありえないほど大きく遠ざける」が、だからこそ、そこに「在る隠された調和」を成就させるのである（s.59）。

このことを教育に即して再構成するとき、そこには、ワタシの3つの位相が浮かびあがってくる。教育的行為における、「教え手」の「学び手」への呼びかけとは、他者性の担い手としての「教え手」が、「学び手」の「自己A」を覚醒し、この自己Aが、学び手における「いまこの自分a」と「そうありたい自分自身a'」との内的葛藤に積極的に関与し、両者の葛藤を調整しつつ自分自身a'であるべく努力するように呼びかける営みと言えよう。孤独とわたしたちとの弁証法的な機制、教師と学習者および学習者相互の関係については、次節で「対話」という視点から今少し詳細に考察しよう。

$$A \cdots \text{教え手の呼び声に呼応する学び手の「自己」}$$

$$\downarrow \uparrow$$

$$a \rightleftharpoons a'$$

#### 4-2 学習の場における3つの物語

##### 4-2-1 中学校における歴史学習の一齣

増原通雄による中学校における日露戦争の実践事例に即して、〈知の形成〉、〈A＝社会の形成主体の育成〉の具体的有り様を考察してみよう。この学習では、【教科書の全体的な歴史記述（大文字の歴史：彼らの物語）】、【地域資料に即した「人間の営み」（小文字の歴史：私の物語）】、そして両者を融合させる営みとしての【教室の討議（私たちの物語）】という3つの契機が存在している。まず、「教科書の記述＝彼らの物語」を確認しておこう。

1904年2月、日露戦争が始まりました。日本軍は苦戦を重ねつつも戦局を有利に進め、奉天会戦や日本海海戦で勝利をおさめました。しかし日本の戦力は限界に達し、ロシアでも革命運動が起こるなど、両国とも戦争の継続が困難になりました。その結果、アメリカの仲介により、1905年9月にポーツマス条約が結ばれ、ロシアは…（『新編新しい社会 歴史』，東京書籍，2007年検定済，158-159頁）

教科書では、事象に対し主観的契機を排除し可能な限り客観的な記述が志向される。このような巨視的に概観された歴史記述では、戦場を生きる兵士の実像が描かれることはない。これに対し、「小文字の歴史＝私の物語」においては、客観性や巨視的な把握ということが問題で

はなく、戦場における人間の現実こそがその関心事となる。

怒気を満面にして白刃をひっさげた青木聯隊長がまっ先にいた。“玉砕”を賭した郷土聯隊の猛進。残兵を追っ払ってついに東鷄冠山北堡壘を制圧した。要塞の守備兵が敗走するのに小銃の照準をあわせながら『オイオイ声を出してみんな泣いていた。照準が涙でくもって定まらなかったが、そんなことはどうでもよかった。生きのこればよかったのか。占領できたのがうれしかったのか、いまでもわからない』とこの戦いの生存者は一様に語っている。(客野澄博『二十二聯隊始末記』、愛媛新聞社、1972年、253頁)

これら質を異にする二つの物語が教室に持ち込まれ、生徒たちは両者を統合して戦争に関する整合性のある「私たちの物語」を形成すべくクラスでの討議を展開する。

教科書の記述にはない人間像を地域から発見することで、歴史の見方が変わるということである。例えば、戦場で戦う兵士はみんな敵を憎み、敵をたおすことしか考えていないと思いがちである。しかし、今回の地域資料には、過酷な戦場にながらも、同じ境遇にいる人間として、敵をいたわる心情や行為がみられる。生徒もその意外性に興味をもち「なぜだろう」と考えるようになった。とくに従軍兵士が神社に奉納した絵馬の1つに「負傷したロシア兵を救護する姿」が描かれていることは生徒には想像できなかったことであり、これまでの戦争のイメージや固定観念を覆すことにもなったといえる。(増原、105頁)

さて、以上のような学習の展開、とりわけクラス討議の意味をどう理解すればいいのだろうか。中井孝は、「各自の差異性に基づく未完結な過程であり、人間的な共生の営為」である「実践知としての会話」(中井1、85頁)に対して、このような日常の連続性を断ち切って、「自己と他者という互いに還元不可能なもの同士の関係のあり方を露呈させる特別な行為」(86頁)として立ち現れる「対話」に着目する。この対話においては、「自-他

関係の対等性・対称性ということよりも、「自-他」関係の差異性、「異他性」こそがより重要となる。対話の場において、他者は、彼が構成した媒介物を通してではなく、彼自身の独自の存在仕方を通じて無媒介に、これまた何物にも媒介されない私の前に立ち現れてくる。つまり、それまで既知の関係にあった教師と生徒、あるいは生徒相互は、不意打ち的な仕方、未知的相貌を伴う、「自己であるわたしに人格的な変容を起こさせるのっぴきならない存在者」へと変貌するのである。対話が成立する過程において、「まず自己であるわたしが(自己には)還元不可能な他者存在、即ち独立した人格としての「汝」と直接かかわりあう」という出来事が生起するのである(87-88頁)。

対等性・対称性に裏打ちされた生徒同士、さらには異他性を特質とする生徒-教師という多様な出会いを内包するクラス討議の場には、この討議がスムーズに展開されるとき、各自の差異性に基づく人間的な共生の営みとしての気楽な会話が進行しながらも、その根底にはのっぴきならない異他性が出現する可能性が宿る。そして、先に見たaという位相での日常的な親しい会話が支配的な教室空間に、突如出現するこの異他性こそが、Aという位相での自他の出会いを切り開くことになる。教科書に記述される「特殊-一般」という論理回路において抽象的に「彼らの物語」として記述される「普通名」と、「単独-不変」(個即普遍)というもう一つの論理回路において具体的・歴史的に「私の物語」として指示される「固有名」が対置される。そして、この二つの論理回路と直面する学習者は、そこに他ならない「この私」の実践的なかかわりとその真摯な態度の表明を求める問題が立ち上がっていることを実感する(108頁参照)。このようなのっぴきならない実践的なかかわりとして、教育、あるいは学習が成立するためには、教師が知識の生産及び所有を独占し、せいぜいその伝達や学習者による知識の消費を工夫したり、学習者による知識の忘却という形での廃棄をできるだけ食い止める、ということとは全く次元を異にする学習の場の成立が不可避となるはずである。端的に言えば、知の生産・流通・消費・廃棄というプロセス全体を教師と学習者との協働作業として組み替えることが不可避の課題となるはずである。増原の事例に即して言えば、戦争という過酷な場面での敵をいたわ



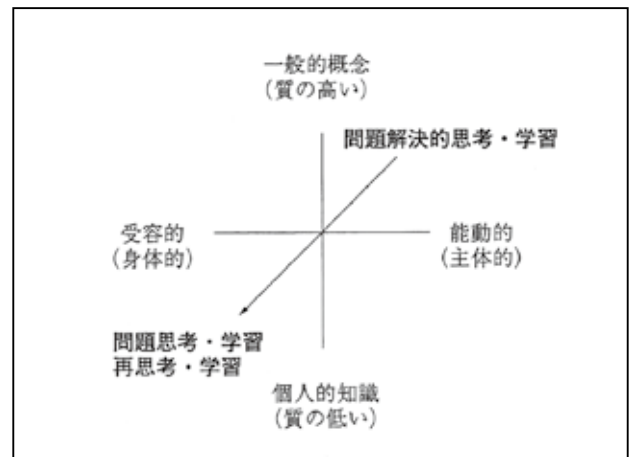
る行為に直面してそれまでの常識的戦争観をひっくりかえされたときに生徒の中で立ち上がった「なぜだろう」という疑問の成立機制にわれわれはもっと注目すべきであろう。戦場における兵士とそれを学ぶ中学生という抽象的な普通名での出会いが、一枚の絵馬に描かれた姿に注目することで突如として、今・ここにいる「この私」という固有名に対してのっぴきならない対話を求める出会いへと変容する、このような変容の機制こそが、市民性の育成に不可欠な契機となるはずである。

#### 4-2-2 〈我々の物語≒社会〉の形成過程としての学習

知の生産・流通・消費・廃棄の統合としての学習過程における物語の意味を考察するには、物語が、〈彼らの物語〉〈私たちの物語〉〈私の物語〉という3つの異なる局面を持つことに注目することが必要であろう。一人一人の学習者は、自分なりの関心・意欲に基づいて必要な〈情報〉を収集して、客観的世界・社会的世界・主観的世界を統合し、その人固有の〈私の物語〉を日々紡いでいる。では、学校教育において〈基礎・基本〉とされる知識は、この〈私の物語〉の形成にとってどのような意味を持つのか。もし、学習者本人が満足できるようにこの意味が示されないならば、その知識は、学習者にとって、〈私の物語〉とは無関係な〈彼らの物語≒公式的official世界〉に過ぎなくなる。他方でしかし、〈私の物語〉が、外部の声に耳を閉ざす限り、それは、自己のあり方、自他関係のあり方を調整しつつ日常の多様な葛藤を解決し、共生の新たなあり方を構築する力を持つことはできない。そこで、学習者が、無防備なまま同調圧力にさらされることを防ぐと同時に、いたずらに自己の世界に自閉することもなく、共生の新たなあり方を追求する資質を獲得するためには、〈私の物語〉と〈彼らの物語〉とを媒介することが必要となる。その役割を担うのが、多様な私の物語の出会いの中で紡ぎ出されてくる〈私たちの物語≒公共的public世界〉である。市民性の育成には、この物語によって、〈私の物語〉と〈彼らの物語〉とを媒介する学習の場を創り出す必要がある。

この3つの物語は、ワタシの中でどう統合されるのだろうか。先のワタシの3つの位相はその統合の過程とどう関係するのだろうか。中井は、「対話」を「対話者が各自、

人格の異なる習性的確信（信念システム）に出会うことを介して自己変革を迫られる過程」と規定する。つまり、対話者は、自分とは異なる他者の「私の物語」を自分の「私の物語」と自己内で対話させて、「異他性の内化」を図るわけである。その限り、「独一語（pro-logos）」は、「対話」と対立的に位置づけられるとしても決して否定されるべきものではない。また、他方で「魂の自己自身との対話」という側面をもつ独語、自己内対話は、「異他性の内化の過程を通じて、語る私と耳を傾けている私との間に絶えず「ずれ」—自己の信念システムのなかの矛盾と綻び—を生み出し、信念システム全体の再調整を喚起」（96頁）する。われわれの分析を敷衍するならば、「今ここにいるワタシa」と「そうになりたいワタシa'」とのずれは、さまざまな自分の声のずれであると同時に、「今ここにいるワタシa」と「そうになりたいワタシa'」という姿でわたしに立ち現れてくる対話者の声でもあり、そのような多様な声を調整し、「異他性の内化の過程を通じて、自ら語り、そして聴くという「魂の自己自身との対話」—大いなる独語—を繰り返し、展開する」（96頁）を主宰するのが「自己A」に他ならないと言える。そして、このような創造的対話の触媒となる営みこそが、真理の原初的生成の場としての教育に他ならないのである。



創造的対話を作り出すという課題は、学習論の大きな転換、つまり知の生産・流通・消費・廃棄という知の在りように関するプロセス全体を教師と生徒さらには生徒相互の協働作業として組み替えることと連動する。中井は、知識のタイプと学習方法について、上図のような分類を行い、第2象限から右回りにA、B、C、Dと分類し、とりわけBとDとの対質を重要とする。われわれは、



「質の高い知識を主体的に学習する」Bタイプを教育的価値の高いものと考え、「質の低い知識を受容的に学習する」Dタイプを教育的価値の低いものと看做しがちであろう。しかし、中井は、「問題解決的思考・学習」であるBタイプから、片上宗二の提示する「中間項の理論」に依拠する「問題思考・学習、再思考・学習」としてのDタイプへの転換を主張する。なぜ、このような一見常識外れの主張がなされるのだろうか。その論理を跡づけておこう。

Bタイプの学習では、問題解決を目指す反省的思考が中心的な役割をはたす。この「混沌とした問題状況を整理し、概念の交通整理を行う」メタ思考は、しかし、「子どもも含め私たちの思考を形式化するとともに、ワンパターン化」、「形式化=形骸化」(中井2, 84-85頁)させるという欠点を持つ。また、子どもたちの思考を未知なるもの・不安定なものから、既知なるもの・安定したものへと直線的で不可逆な過程へと導き、「思考のワンウェイ化」(85頁)をもたらしことになる。つまり、ここでは、知の生産は学習者とは別のところで既になされていて学習者は天降りの一方的に流れてくる正しい思考のパターンを反復するにすぎない。それゆえ、ここでの学習は、閉じられた完結した終わりがクローズドエンドとなり、学習者の「思考や問題意識は、次の授業実践へと引き継がれては行かない」(85頁)わけであり、それは忘却という廃棄を待つのみだということになりかねないのである。

それでは、オープンエンドを特徴とするDタイプの学習は、知の生産・流通・消費・廃棄ということに新たな光を与えうるのだろうか。このタイプは、「問いかけ主導型」と「対象受容型」に区分される。前者は、「問題を発見することは、問題を解決することよりもはるかに重要な営為」(100頁)だとする立場である。それは次のように位置づけられる。

私たちはすでに知られている状態とまだ知られていない状態との間に身を置きつつ、この暗黙知の動きに誘導されることによって何が探求していくべき問題であるのかを把握することができるのである。知識の探求において重要なのは、暗黙知を手がかりにして、的確によい問題を発見し、探求の端緒をつかみとること

である。(100頁)

さらに、この学習では、問題に対する解決というワンウェイの形よりも、「思考の往復運動」ということが重要となる。生きられる思考、具体的思考の真骨頂は、直面した問題に対して既成の思考パターンに従って唯一の正解を出すということよりも、「むしろ私たちを取り巻く事柄・事象に対して不十分ながらも問いかけ、それに対する何らかの答えを引き出しては、またその対象に問いかけていくという往復運動」(105頁)を営むことに他ならないのである。

では、「対象受容型」とはいかなるものか。まずは、「子どもたちがあくまでも学習対象に則し、それに内在する知識に持続的に取り組めるように、足がかりとなる具体的知識(点的知識)そのものを、授業の最初に受容できるように配慮する」(109頁)ことから学びは出発する。この「点的知識(0次元の知識)」を「線的知識(1次元の知識)」、そのネットワークとしての「面的知識(2次元の知識)」、さらには「立体的な知識(3次元の知識=ピラミッド型の知識)」へと展開することが志向される。しかし、立体的知識への成長そのものが目標ではなく、知識そのものが絶えず変化・変動・成長するものと捉えられる。教師の役割は、子どもの中で湧出する「わからないこと」が「なぜ型の問い」へとつながること、つまり「社会事象の本質を解明するために要求される問い」(109頁)へと開かれるように指導することである。

中井は、問題の解決が直ちに新たな問いへと連なるオープンエンドのDタイプの学習について、「問いかけ主導型」では、「問い-答え」を対象に即して往復(ツーウェイ化)させていく思考が中心となり、「対象受容型」の学習では、「答え-問い」を対象に即して往復させる思考が中心となると指摘する(110頁)。Dタイプにおける学習では、知の生産の最終段階である廃棄がそれ自体また生産のプロセスとなり、生産・流通・消費・廃棄が絶えざる循環構造をなすわけである。

#### 4-3 ことばの3つの位相

市民性の育成という課題を教育が遂行する上で、ワタシや物語の3つの位相とならんで重要なのがことばの問題である。生活世界において差し当って身を置いている

流れから自らを引き離し、他の流れへとスイッチを切り替えるということ、つまり、〈私の世界〉から〈私たちの世界〉へと移行することは、子どもにとっても大人にとっても等しく困難な作業である。能動性に下支えされた受動的営みとしての学び〔強制された能動性としての学びに對置される能動的受動としての学び〕を追求するとき、われわれがその内で生きている「一次のことば」(岡本夏木)と、社会的要請としての「する」「させる」言語(池上嘉彦)との乖離をどう架橋するかという問題が立ち現れてくる(日常的世界と科学的世界との往還)。「なる」言語から「する」言語への移行に際し、子どもはまだ、わたしのこの〈私的な世界〉と公共の〈彼らの世界〉という二つの世界を必要に応じて自由に往来し両者を調整する「二次のことば」を習得していないがゆえに、この二つの世界の統合という課題に対して適切に對処することができない。そこで、一次のことばを基底としつつも二次のことばを修得する過程の中で、自分の置かれた状況を正確に把握し、その状況に適切に對應する総合的判断力を獲得するために学びが必要となる。自主性や主体性とは、状況と無関係に「なる」言語から「する」言語へと移行して、外部の要請に無批判に従うのではなく、状況を適切に把握し對應しうる力をこそ意味するであろう。自分の置かれた状況を正確に吟味しつつ、その状況に対して固有の對処の仕方を紡ぎだしていく資質としての市民性の育成には、前慣習的次元において支配的な私的(private)言語、慣習的次元において支配的な共通(common)言語、さらには、利益を共有しない他者と出会うなかで人-間の新たな有り様を構築する脱慣習的次元において不可欠な公共的(public)言語という3つの位相の言語を重層的に習得することが不可欠となる。

ワタシの3つの位相に着目して、Aという自己の位相を涵養すべく、3つの物語やことばの位相に配慮して知の生産・流通・消費・廃棄が統合された教育、学習活動がなされるときに初めて、子どもたちの学びは、社会の「他者化」という現実の中で、知識基盤社会となる21世紀の社会を、新たな共生の空間として切り開きつつ、その社会をたくましく生き抜いていく力を習得する営みとなるのではなかろうか。

## 参考文献

- 池野範男「公共性問題の射程—社会科教育の批判理論—」, 日本社会科教育学会編集『社会科教育研究』No.92, 2004所載 [池野1]
- 「市民社会科歴史教育の授業構成」, 全国社会科教育学会『社会科研究』第64号, 2006年3月 [池野2]
- 今田高俊『社会階層と政治』, 東大出版会, 1989年 [今田1]
- 「ポストモダン時代の社会階層」, 今田高俊編『日本の階層システム5 社会階層のポストモダン』所収, 東大出版会, 2000年 [今田2]
- 波 巖「自立する力を育てる」, 日本社会科教育学会編集『社会科教育研究』2000別冊, 2000年所載
- 大澤真幸編『アキハバラ発〈00年代〉への問い』, 岩波書店, 2008年
- 大庭 健「所有という問い」, 『所有のエチカ』所収, ナカニシヤ出版, 2000年
- 荻谷剛彦『「学歴社会」という神話 戦後教育を読み解く』, NHK人間講座, 2001年
- 齋藤純一『公共性』, 岩波書店, 2000年
- 佐藤俊樹『不平等社会日本 さよなら総中流』, 中公新書, 2000年
- 中井孝章『学校教育の時間論的転回』, 溪水社, 2003年 [中井1]
- 『学校教育の認識論的転回』, 溪水社, 2006年 [中井2]
- 藤田英典『教育改革—共生時代の学校づくり—』, 岩波新書, 1997年
- 真木悠介『現代社会の存立構造』, 筑摩書房, 1977年
- 増原通雄『庶民の視点から考える歴史の授業—歩兵第二十二聯隊と日露戦争の教材化を通して—』, 愛媛大学教育学研究科平成20年学位論文
- Arendt, Hannah, *Between Past and Future*, Penguin Books, 1977: 『過去と未来の間』, 引田・齋藤訳, みすず書房, 1994年
- Heidegger, Martin, *Logik als die Frage nach dem Wesen der Sprache* (Sommersemester 1934) [GA38]
- Nussbaum, Martha C., *Cultivating Humanity A classical defense of reform in Liberal Education*, Harvard University Press, 1997.
- 本研究は、科研費(19520023)の助成を受けたものである。