

# 現代教育人間論における語り

——「教育と人間」探究の旅——

近 森 憲 助\*, 谷 村 千 絵\*\*, 太 田 直 也\*\*, 広 瀬 綾 子\*\*\*

(キーワード: 教育, 人間, 支援, 子どもへのまなざし, 脱構築, シュタイナー教育)

## 1. はじめに — 現代教育人間論における語り —

「現代教育人間論」という大学院の授業の中心となる問いは、「人間とは?」「教育とは?」という問いである。もとより、この大きな問いに対して、確固とした解答は得られるべきものでもない。4名の授業者は、それぞれの語りの中で、あたかも「群盲象をなでる」がごとき議論を展開することとなる。本稿は、2013年度の授業において、それぞれの授業者が、自らの関心と専門性に導かれるままに、生物学、歴史、哲学、人間学、文学、教育実践という迂回路を経ながら、壮大な問いを「なでる」ことを通してアプローチする中で得たこと、考えたことをまとめようとする試みである。このような授業の受講生からは「一体この授業は何なのか」という、戸惑い、驚きあるいは批難ともいべき感想がたびたび寄せられた。その一方で「この授業ほど、深くものごとを考えた授業はない」などの嬉しい反応もあった。以下では、授業者の論考を順に記していく。

## 2. 支援についての人間的考察 (近森憲助)

筆者は生物認識論、人類進化、哲学などととも「人間とペットとの関係」についての研究から得られた知見などをも援用して支援について論じた。なぜなら、「支援」とは人間のみ認められる行為であり、複数の研究分野から得られた知見を援用しながら「支援」を様々な視点から眺めることにより、「人間とは?」という問いにアプローチできるのではないかと考えたからである。また最近教育分野においても、様々な機会に「支援」という言葉が使われるようになってきていることも支援について論じてみたいと思った大きな理由の一つとなっている<sup>1)</sup>。

### (1) 生物とは - オートポイエーシス論

まず、生物の地平から人間を眺めるために、マトユラーナとバレラによる「オートポイエーシス論<sup>2)</sup>」を援用して生物とは何か、という問いに一つの解答を見出そうとした。このオートポイエーシス論では、生物の構造あるいは形よりも生物を形作る構成物間の関係を重視することにより、生物それ自体を「オートポイエーシス・システム」により駆動される自己生成的 (Autopoietic) な機械とみなすことを提案した。このシステムは「産出プロセスそのものを基礎づけるコンポーネントの産出プロセスのネットワーク状の連鎖 (Autopoietic Organization)」であり、河本 (1991) は、これに「有機構成」という訳語をあてている<sup>3)</sup>。マトユラーナ及びヴァレラによれば、このシステムの作動原理は、この有機構成の維持に他ならない。彼らは、このような認識を踏まえて、一見相反するよう見える生物の「自律性」と「多様性」とを同時に捉えることを試みた。ここで「自律性」とは、どのような環境の変化にさらされても、常にみずからを維持する生物の頑健性を指し、一方「多様性」とは、環境の変化に変異を通して適応するという生物の可塑性を、それぞれ指している。

さらに、生物が周囲の環境とは明確に区別される身体を持っていることに注目し、生物が唯一無二の個性性を有することを基礎づけるため、有機構成の特徴を「境界により外界としての環境に対して閉鎖しており、外界との間には入力も出力もない」とした。ただ、閉鎖はしていても「生物」は外界 (環境) から絶えず攪乱を受ける。しかし、どのような攪乱を受けても、システムの作動により、攪乱は処理され、有機構成は維持される。このこ

\*鳴門教育大学国際教育コース

\*\*鳴門教育大学現代教育課題総合コース

\*\*\*京都教育大学非常勤講師

とが個性を有するものとしての生物の自己同一性の維持にもつながっていると。つまり、オートポイエーシス論からすれば、生物は自律性と多様性を有し、外界に対して閉鎖した有機構成の維持を作用原理とするシステムであり、このことが自己同一性の維持をも基礎づけているのである。このようなオートポイエーシス論による生物認識は、後述するエマニュエル・レヴィナス (Emmanuel Lévinas, 1906-1995) の「私 (自己) とは、いつも同一的である存在者のことではない。どのような経験を経由した後でも自己同定でき、おのれの自己同一性を再認できるような仕方存在できる存在者を言うのである」<sup>4)</sup> という「自己」の定義にも一脈通じるようなものがあるように思われる。この点については、授業者間において異論はあるものの、生物の「自己同一性」とレヴィナスの「自己同一性」は全く同じものではないことは重々承知のうえで、後述のレヴィナスについての議論に関わるものとして覚えておきたい。

では、このようなものとしての生物の一つの種としての人類は、どのような進化を遂げて現生人類、私たちが人間と呼んでいる存在となったのであろうか。次節では、人類進化という視点から人間について考えてみたい。

## (2) 人間とは - 人類進化の軌跡をたどることを通じて見えてくるもの

人間は生物の一つであり、旧約聖書にあるように人間は、もともとから今の私たちのような人間であったわけではなく、他の生物と同様に進化の所産である。ここでは、人類進化に関するニコラス<sup>5)</sup>による記述を踏まえながら、人間を進化という地平から捉えたときの普遍の人間像について考えてみたい。人類進化の始まりは、オートポイエーシス論を踏まえると、次のように語ることができるであろう。約500万年前 (最新の推定では460万年~620万年前)、地球の寒冷化という非常に大きな環境からの攪乱が人類進化の引き金となった。私たちの祖先の選んだ道は、寒冷化に伴う乾燥化によって急激に減少する森での生き残りゲームからの離脱であり、草原での新たな生き残りゲームへの参入であった。ゲームをプレイする中で、人類の祖先たちは、形と機能を変化させながら有機構成を維持し続けた。この進化の過程で、様々な種が断続的に現れ、絶滅を繰り返しつつ、特徴的な形態と機能の変化をとめないながら5万年前には、現生人類に直結する我々の祖先が出現した。

このような人類進化の過程で注目すべきことは、直立二足歩行という新たな移動様式の獲得が、単にそれだけにとどまらず、解剖学的構造全体、さらには、社会性の変化さえもたらしたことである。中でも、骨盤は、筒状であったものが上下方向に扁平化し浅い鉢状となった。このために産道が狭くなり、人間は、かなり未熟な状態で生まれてくることを余儀なくされることとなった。ポルトマンは、これを「生理的早産」<sup>6)</sup>と呼んでいる。このことは、他のほ乳類に比べて、子どもを育てる上で、より多くの手間をかける必要があることを意味する。このことが、オスとメスとの関係性に変化をもたらしオスとメス (男女) の絆を中心とする社会が生まれたと考えられている。この点については、支援について人間学的な考察を加える際にやや詳しく触れてみたい。その後、4万年前から3万5千年前までには、150人程度と推定される現生人類の祖先集団がアフリカを出て、インドへ、さらにインドからヨーロッパやアジアへと移住し、その地で定住生活を営むようになった。このような移住と定住による集団間の地理的分離は、言語や宗教などに代表される地域固有の文化の創発を招来した。さらに、1万1千年から1万年前までには、食料獲得方式が、狩猟採集から農耕へと移行し、6千年前には、都市が建設されるようになったとされている。このような急速な変化により、文化人類学が教えるところによれば、元来好戦的な性格を有する人間は、定住化により親族あるいは血族以外の人々、つまり遺伝子を共有していない「見知らぬ他人」とともに暮らし、社会を維持するという新たな課題に直面することとなった。課題の解決には、社会的アイデンティティやルールの共有が求められ、その手立てとして、言語や宗教の発達やギブ・アンド・テイクによる互惠性への価値認識が促されたものと考えられている。その一方で、定住化する以前には、平等性を基盤とした共同体での人々の関係は、定住化以後には、支配層の出現などにより階層化され、共同体内には社会的な格差が生じた。このことは、定住化により集団の規模が拡大したことや社会的ルールによる紛争解決の必要性などが要因となったものと考えられている。このような社会的経済的階層化の進行と格差の拡大する様子は、例えば、紀元前1000年から800年にかけて中米の祭祀遺跡の発掘により、祭壇の様式が時代を追って変化する中で、祭壇中心部の高さが徐々に高くなることを示した猪俣ら<sup>7)</sup>の報告が如実に示している。ここでは、社会的階層への人間の意識が、まさに物理的な高さとして表象されている。このように、定住化によって社会的格差と階層性を特徴とする社会が生まれる中で、他者や他者との関係性に関わる問題は、人間が、次節において論ずるレヴィナス的な意味での「他者」に出会うこととなったことに始まるといっても過言ではないであろう。今や、人間は、そのような他者と関係を取り結びながら、社会の中で暮らしていかなければならなくなった。では、そのような他者との関係の結びつきとは、一体どのようなものとして捉えることができるのであろうか。

### (3) 人間と人間との関係 - レヴィナスの「他者に出会う」ことの倫理

レヴィナスは『全体性と無限』の第一部の前半において「エゴイズムとして生起する<同>は、<他>の他性をただちに奪うことなく、どのようにして<他>との関係に入ることができるのであろうか」という問いを發している<sup>8)</sup>。さて、この問いにより、レヴィナスは、何をいおうとしているのであろうか。まず、「私」と世界とのかわりについて考えてみよう。この私が身体をもって存在している世界は私とは異質なもので、つまり<他>あるいは「他なるもの」で構成されているが、「私」は世界から「私」とは異質な空気や水や食料などを取り込んでいる。それにもかかわらず、私が異質なものによって毀損されることなく常に私が身体をもってこの世界に存在し続けることができ、前節で述べた生物の唯一無二性の維持と同様に「昨日の私も今日の私も同じ私である」として常に自己の同一性を維持しているのは、「私」が常に異質なもので、<他>あるいは「他なるもの」(空気、水、食料など)を「私」のものとして「同一化」しているからである。レヴィナスは、このような形で世界と関係している「私」のありようを「エゴイズムとして生起する<同>」と捉えた。したがって、私が「エゴイズムとして生起する<同>」として世界と関係する限りにおいては、「他なるもの」は所詮「私のもの」あるいは「私」なのであり、「私」は世界の中心に「住まい」、「私のもの」として世界にあるものを「享受」していることになる。では、「私」は他者、あるいは、他人とも、「エゴイズムとして生起する<同>」として水や食料のように私の内に取り込み、同一化するような形で関係するのか、そのことは倫理的に許されることなのか、というのが、冒頭に示したレヴィナスの問わんとするところである。この問いには、すでに彼の解答が「<他>の他性をただちに奪うことなく、どのようにして<他>との関係に入ることができるのであろうか」という問いの形で示されている。私たちは身体をもって世界に「住まう」限り、同一化により、<他>の他性を奪っていかなければならない。しかし、この同一化によって他人の他者性を奪うことをレヴィナスは、「全体性の暴力」として排除し、倫理的に許されることではないこととする。むしろ私たちは、これとは異なる「他者に迫る倫理的筋立て」<sup>9)</sup>を模索しなければならない、というのが、上述の問いの形で示された解答によるレヴィナスの主張なのである。では、「<他>の他性をただちに奪うことなく、どのようにして<他>との関係に入ることができるのか」。

そこでレヴィナスは、「他者に迫る倫理的筋立て」を模索するために「分離」という概念と「無限」という觀念のセットを持ち出し、「私」が「<他>の他性を奪うことなく<他>との関係に入ること」について論じている。先に述べたように、エゴイズムとして生起する<同>としての私にとって、<他>としての「他なるもの」は、実はすでに「私」と地平や尺度を共有している。だからこそ、同一化によって、<私>は自己の同一性を喪失することなく<他>の他性を奪うことができ、そのことによって<他>を同一化できる。したがって、その限りにおいて、<他>と<同>としての「私」は分離されてはいるわけではない。例え、両者が対立的なものであったとしても、両者は対立を対立として捉える同一の水準にあるのであって、この点では両者は分離されていないことになるのである。では、再び先の問いに帰って、<他>の他性を奪うことなく入ることのできる関係では「私」と<他>は、どのような位置関係にあるのだろうか。このことについてレヴィナスは、「無限が絶対的な他者である」と途方もないことを言い始める<sup>10)</sup>。ここで「絶対的な他者」は、「私」とは共通の地平を共有しておらず、私とは「無限に分離されているものとしての<他>」である。このような意味合いにおいて、無限なる絶対的な他者は、「私」にとっては超越者であり、「私」の「外部」なのであって、「形而上学的渴望」の宛先なのである。

では、超越者であり無限である絶対的な他者に「私」は、どのようにアプローチできるのだろうか。ごく日常的な感覚からすれば、それは不可能と考える他はない。しかし、それでは、「<他>の他性をただちに奪うことなく、<他>との関係に入る」道は閉ざされてしまう。なぜなら「絶対的な他者」は「私」の「外部」なのであり、いってみれば別世界の住人なのだから。だが、レヴィナスは、この点については「無限の無限化」によって「私」の主体性が「絶対的な他者」を受け入れると説く。このとき、「他者を迎え入れる主体性において無限なものの觀念が成就されている」とされ<sup>11)</sup>、ここで主体性は同一化により可能なこと以上のものを含みこむという、驚くべきことを実現するものとして捉えられている。「無限なものの觀念の成就」とは、絶対的な他者への「渴望 (Desire)」に他ならない。この渴望とは、完全に利害を脱したものであり、それは「善さ (Goodness)」に通じるとともに「私」が所有している世界を「絶対的な他者」に贈与することが可能であるような関係であり、「気前の良さ (Generosity)」にも通じるものである。さらに、このとき、贈与する相手が「顔」として「私」に現前する。「顔」とはレヴィナス特有の概念であり、「私の中の他者の觀念を上回って他者が他者自身を提示する様式」<sup>12)</sup>とされる。したがって「顔」とは、「私」が対象化し、「私」の尺度で捉えた他者に対する「私」にとっての適合的イメージではなく、顔かたちや顔つきといった形式と内容とは全く無縁な「絶対的な他者」それ自体と

しての表現そのものであり「対話」によってのみ接近が可能なものである。この対話では、「顔」として現前した「絶対的な他者」の表現内容を「主題化」することにより理解するのではなく、表現そのものを歓迎し、受け取ることが要請される。したがって、この対話に関わる「私」の主体性は、あらゆる意味において「受動的である以上に受動的であること」が求められる。このことは、他者の表現を、対話を通して「無批判・無条件に受け入れること」を意味している。次節では、「私」と「顔」との対面と「ペットと人間との関係」とのアナロジーについて論じながら、支援について考えてみることにする。

#### (4) 支援について

支援については、「支援とは何か」及び「なぜ人は支援をするのか」と二つの問いへのアプローチについて述べたが、ここでは、紙幅の関係で前者の問いを中心に人間学的な考察を加える。まず、支援の特徴の一つは、支援する際の状況や内容、あるいは被支援者への介入度などの多様性である。人は、教育、災害、事故など様々な状況において支援をする。また心の中で声援をおくる、といったような被支援者への物理的介入度がゼロの支援もあれば、その一方で溺れている人を助けるという介入度100%の支援もある。このように多様性に富む支援ではあるが、支援者と被支援者間の相互行為であることや程度の差はあるにしても被支援者が感じている困難の解消や改善を図りたいという支援者の意志などは、支援に共通してみられることである。この共通点からは次のような根本的な問題が派生する。支援者である「私」にとっては、被支援者としての他人が支援者である「私」の支援ニーズに関する理解の内容と全く同一の内容の支援を望んでいるかどうか知るすべがないことである。例えば、溺れている人を助ける場合でも、その人が助けられることを望んでいるかどうかは、厳密には救助者にとっては不明なのである。なぜなら、もしレヴィナスが論じた「他者に迫る倫理的筋立て」に則って被支援者である他者に迫ろうとするならば、その他者とは被支援者とは無限の距離において分離されているからである。(2)において、定住化によって社会形成に伴い「ギブ・アンド・テイクによる互惠性」に対する価値認識が促されたことと述べた。しかし、「ギブ・アンド・テイクによる互惠性」が成立するためには、少なくとも支援者は被支援者のニーズを的確に把握することが必須となる。溺れる人を助ける例において示したように、もしも、このような的確なニーズ把握が基本的に不可能なのであれば、支援はこのような価値認識に基づく相互行為ではなく、むしろ、見返りを期待しない、他者の主題化をせず、他性を奪うことのない支援者である「私」から「絶対的な他者」としての被支援者への「贈与」ではないかとも思われるのである。

前節のレヴィナスの議論や「アニマルコンパニオンシップ」についての研究成果<sup>13)</sup>を踏まえて、この点を少し掘り下げてみよう。レヴィナスは、絶対的な他者と出会うことには、エゴイズムとして生起する〈同〉の中にある種の他律性が生まれなければならない、その契機となるのは、自我のうちに生まれた親密性あるいはあたたかさを帯びた自我の統御に服さないある領域のようなものであるとする<sup>14)</sup>。ここで、レヴィナスが絶対的な他者との出会いにおいて「親密性のやさしさあるいは暖かさ」に言及していることに注目したい。というのも、谷村が授業で取り上げたエリクソンもケアの基盤として「親密性」を取り上げているし<sup>15)</sup>、さらに、なぜ人はペットを飼うのか、という基本的な問いへの「アニマルコンパニオンシップ」という概念をもとにしたアプローチからは、ヒトがペットを飼うのは「ペットが飼い主に示す無条件で無批判の受容により形成される安心感に基礎づけられた親密性」であることが強く示唆されているからである。人間である飼い主が、ペットが自分自身を無条件で無批判に受け入れてくれると感じる最大の理由は、ペットが人間の言葉をしゃべらないこととされている。このことは、ペットが仲間動物(Companion animal)として人間に受け入れられているのは、ペットが飼い主に示す無条件で無批判の受容により人間の飼い主の中に安心感が形成され、形成された安心感に基礎づけられた親密性がペットと人間との間の絆を強固なものとしていることに他ならない。

以上のことから、支援とは、現実的には、まさにペットと飼い主の間に形成される無批判で無条件の受容により形成された安心感に基礎づけられた親密性に類似のもの、また哲学的にはレヴィナスが説く「受動的である以上に受動的」で「気前の良い」「贈与」関係を通した被支援者と支援者の間に成立する相互行為とすることは、あながち間違っていないのではないかと、とも思えるのである。両者のアナロジーについては更に詳細な検討を必要としていることはあるにしても。

最後に、「なぜ人は支援をするのだろうか」という問いについて簡単に触れておきたい。ポルトマンが「生理的早産」と表現したように、人間は他のほ乳類に比べて非常に未熟な状態で生まれてくる。未熟な新生児は、成熟するまでに絶対的な意味での支援(ケア)を必要とする。また、成熟してからもケアが継続される場合も多い。翻っていえば、新生児という絶対的な他者を受け入れ、ケアをするという特性が、直立二足歩行という人間最大の特長によって生み出された、ということにもなる。これらのことを踏まえると、人間はなぜ支援をするのか

という問いへの答として「人間は祖先から受け継いできたケアへの志向に導かれて支援をする」としておきたい。もしそうであるならば、支援は本来的には人間のいわば本性に根差した行為なのかもしれない。なお、本節の議論は、東尾亜紀さん（現小学校教員）の「支援に関する研究」と題する平成24年度鳴門教育大学大学院学校教育研究科修士論文（2012）<sup>16)</sup>に負うところが大きい。ここに記して謝意を表する次第である。

### 3. 子どもに対する二つのまなざしのあわい（谷村千絵）

本稿では、エリク・H・エリクソン（Erik H. Erikson, 1902–1994）と前述のエマニュエル・レヴィナスの二人の思想から<sup>17)</sup>、子どもに対する対照的なまなざしを抽出する。エリクソンの生涯発達理論はよく知られており、教育界における子どもへのまなざしと親和性が高い。レヴィナスは、子どもそのものへの言及は少ないが、彼の語る「他者」を子どもに置きかえて考えることが可能である。レヴィナスのまなざしは、私たちが日常的に子どもに感じる、ある生々しい感覚を浮かび上がらせるものだといえる。これら二つのまなざしはのちに述べるように極めて対照的で、一方から子どもを見る場合、私たちは他方のまなざしを放棄することが多い。そうして、私たちは「この子どもは〇〇だ」と簡単に意味づけてしまう。しかしながら、これらの二つのまなざしの「あわい」を漂うことにも可能性はあるのではないか。「あわい」には、＜子ども＞（子どもであること）を一つの意味に閉じ込めることなく、子どもの多様な姿や、子どもを取り巻く出来事の生成を見出しうる、意味の余白があるのではないか。本稿では、これらのことについて、絵本や小説を手掛かりに考えていく。

#### (1) エリクソンとレヴィナスについて

まず、エリクソンとレヴィナスの二人について見ておこう。二人は、20世紀初頭に生まれ、享年はエリクソンが92歳、レヴィナスが89歳。二人とも20世紀をほぼまるごと生きた同時代人である。エリクソンはドイツ生まれで、オーストリアを経てアメリカ合衆国へ、レヴィナスはロシア帝国生まれで、ドイツを経てフランスへ。いずれもユダヤ人としての血をもち、ヨーロッパでのナチス台頭を経験し、それぞれの思想の水脈には、全体主義への対峙がある。若い時にエリクソンはフロイト（精神分析）、レヴィナスはフッサール（現象学）という知の巨人にそれぞれ出会っている。キャリアの初めにアカデミズムに対して距離のある時期がある（正統と認められるまでに時間がかかった）こと、1960年代ごろから晩年にかけて学会や論壇で活躍したこと、死後もその著書が広く（日本においても）読まれていることなど、共通項が多い。

エリクソンは、ウィーンでフロイトに出会い、精神分析を学んで、アメリカ合衆国に移住した後は、児童精神分析家という臨床家としてキャリアをスタートさせる。文化人類学的な調査研究も行い、自我発達心理学のなかでもライフサイクル論という独自の理論を形成した。自我発達における正常性の成り立ちを人の生涯にわたって描出した。レヴィナスは、哲学の人である。ユダヤ教思想に深く学びながら、ギリシア哲学からフッサール、ハイデッガーへと至るヨーロッパ哲学の主流に対して、それを超える思想を模索した。哲学者デリダとの対話も注目を浴びた。レヴィナスの思想は「他者論」と呼ばれるが、他者への倫理を根本とする思想を、哲学の中の哲学、第一哲学として展開した。

#### (2) エリクソンとレヴィナスの子どもへのまなざし

エリクソンの子どものまなざしのベースにあるものは、子どもはまず赤ん坊としてこの世に誕生するということである。身体が圧倒的に小さく、どんどん変化する過程で、子どもは身体全体で世界を理解していく。例えば、1歳くらいの赤ん坊が立って歩くとき、立つ、歩くという身体操作とバランスを獲得するだけでなく、「前と後ろ」という位置感覚や「倒れるとバツが悪い」などという価値評価を同時に学ぶ。また、幼児のトイレトレーニングは、身体が「保持と解放」の機能を学習することである。自ずと生じる排泄運動に際して、自覚的に筋肉を動かしてトイレを使えるようになることは、同時に排泄に適切だとされている時間や場所、すなわち排泄の文化を学習することである。失敗すると叱られる、恥ずかしい、などという感覚もまた、同時に獲得されていく。赤ん坊として誕生するということは、また、子どもが身体的、社会的、そして精神的に圧倒的な弱者として人生を始めることも意味している。エリクソンはこのような子どもと大人の非対等性に着目しながら、子どもの弱さに、弱さの力を認める。圧倒的に弱いことによって子どもは大人をコントロールしている、というのだ。無力な赤ん坊は、大人のかかかわりを引き出す力をもっている。人はみなそうした赤ん坊として生まれ、ある社会の制度や儀礼の中で、その社会の価値評価を体得しながら、そして、先に生まれた者（大人）の育てる力を引き出しながら、育てられる。そして、今度は自分が大人になって、後から生まれた者を育てる。世代サイクルは、子どもが大人の力を引き出し、また、大人がそれに応えるという大人と子どもの共同性によって生み出されていく、

と考えられている。エリクソンは、その世代サイクルの場を、「相互形成のアリーナ」とも呼ぶ。このアリーナにおいて、子どもは、大人と非対等でありつつ相互理解がある程度可能な相手であり、現在は分かり合えない場合も将来的には分かり合えることを想定された者、共同体形成の仲間である。

それでは、次にレヴィナスの子どもへのまなざしを考えてみよう。レヴィナスは子どもそのものについて多くを語っていない。しかしながら、子どもが、大人とは異なる存在、ときに大人の思考をあふれだす存在であることに賛同するなら、レヴィナスのいう「他者」として子どもを考えることが可能である。それは共通理解をもたない、つまり同じ地平に立つことがない存在である。また、レヴィナスは「息子」という概念で、こちらの伝えたいことが伝わることは不可能と知りながら、伝わることを信じるしかない相手として論じている。その「他者」は私の理解を超え、しかし「わからない」といって関係を閉じることも、なんらかの説明を借りてきて「わかった」ことにすることもできない相手である。一切の理解や意味づけを繰り延べさせる、他者の顔。その顔は「汝殺すなかれ」とこちらに暴力の制止をもとめてくるという。そのような「他者」との出会いにおいて、私の何かが引きだされる。不安、可笑しみ、怒り、慈しみ、あるいは、単に漠とした空白の感覚。それらのいずれかに、「他者」が応えてくれるわけではない。応えるのは私である。だから、私は、「おまえは何者なのか」という問いを、自らに問うことになる。他者の顔に出会って、自らを問う。この、本来的に逆転している関係を、他者への倫理の根幹にレヴィナスはおいている。わかろうとしてもわからない子ども、傷つけてはいけない（汝殺すなかれ）というメッセージをなぜか届けてくる子ども、そして、大人が自らを問い直すことになる子ども。

エドワード・ゴリーの『うろんな客』という絵本は、レヴィナスが提示するこのような他者としての子どもを表現していると考えられる<sup>18)</sup>。19世紀のヨーロッパ的な生活を営むある常識的な一家に、突然やってきた珍客。体の大きさは子どもくらい、容姿は一見、ペンギンのようにも見えるが、そうだともいえないような、不思議な生き物。白い靴を履き、マフラーもしている。珍客は何も話さない。話しかけても反応しない。しかし家に住みつき、食事をともにし（しかし、皿を食べる）、家中のタオルを隠したり、戸棚のなかに何時間も隠れていたり、「うろん」ぶりを発揮する。家人は、驚いたり呆れたりしながら、しかし、彼を追い出さずに、といて、彼を変えようとしたり、あるいは自分たちを彼に合わせようとしたりもせず、淡々と自分たちの生活をする。物語の最後は「こんなやつがやってきてもう20年、一向にでていく気配がないのです」といって閉じられる。この珍客である「うろんな客」について、翻訳者は解説で子どものメタファーではないか、と述べている。たしかに、子どもは大人とは同じ生活場所にしながら、異なる世界を生きている存在である。「他者」としての子どもとの生活において、大人は自らの生活を問われることもなく問われることになる。「皿は食べない」とか、「家中からタオルがなくなると困る」という、普段は気づかない大人にとっては自明のことにあらためて気がつく。子どもがそうした他者であることは、私たちの日常において往々にしてあるのではないだろうか。また、家人の貴重品を持ち出し池に投げ捨てようとするシーンがある。「うろんな客」は保護に尽力したとご満悦。家人は困り果てた顔をして池の端に立ち、手を「うろんな客」の方に思わず差し向ける。「ちょっと、まってくれ」と言っているようにも見えるが、その静止した姿勢と表情から、そして何よりすでに「うろんな客」の手を離れて今池に落ちようとしている金時計の描写から、思わず言葉を発したがおそらく聞き入れられないだろうという諦めが伝わってくる。伝わらないと知りつつ伝える、極めて謙虚な能動的姿勢がここに読み取れる。

### (3) 二つのまなざしの比較から、まなざしのあわいへ

では、このようなレヴィナスとエリクソンの子どもへのまなざしを比較してみよう。まず、共通して考えられている前提が、大人と子どもは同じではないと考えられていることだ。エリクソンはそれを非対等性と呼び、レヴィナスは共通理解がない、とみている。異なるのは、それから先の考えである。エリクソンは、大人と子どもが非対等であっても、相互形成的な関係が成り立つこと示した。そうした世代サイクルの場である「相互形成のアリーナ」において、子どもは、相互理解がある程度可能な相手、あるいは現在は分かり合えなくても教育によって将来的には分かり合えることを想定された者、共同体形成の仲間である。それに対して、レヴィナスの他者論において解釈される子どもへのまなざしには、「うろんな客」のように、大人との共通理解をもたず、ただただそこにいる存在が見える。そして、本人から直接尋ねられていないのに、こちら側の私は何者かと自問させられてしまう、大人がもつ既製枠組みの自明性を問い直してくる存在。子どもに何か伝えるにも、それは「伝わらない」という諦めをもちながら、希望を捨てないというような謙虚な伝え方にならざるをえない。他方には、分かり合うことが前提である子ども。一方には、分かり合う可能性はなく、大人の希望や自明性を宙づりにしてくる子ども。このように比較してみると、エリクソンとレヴィナスの子どもへのまなざしは、極めて対照的である。

そして、対照的でありながらもこれら二つのまなざしは、現実の子どもに往々にしてそうした面があることを

私たちに想起させる。ところが、私たちは一方のまなざしで子どもを見るとき、他方のまなざしを放棄し「この子どもは〇〇だ」と一つの意味で断定しがちである。例えば、「小学三年生男子」といった時点でイメージがある程度でき、その子どもにあるかもしれない「うろんぶり」は捨象されてしまうように。以下では、二つのまなざしのあわいについて、北杜夫の小説『黄色い船』に描かれた情景を手掛かりに、について考えたい<sup>19)</sup>。

主人公の男性は30代半ば、理不尽な理由で職を失ったばかりで、「もう働くのはいやになった」と鬱々とした気分で優しい妻に養われ、毎日、保育園に通う娘の相手をしている。4歳の娘は、毎日人形遊びに余念がない。ある日、不思議な理由で(くりさんと名付けた人形のお嫁さんとして)、イガに入った栗を欲しがようになる。優しい母親が八百屋で栗をかってきても、イガに入っていないので喜ばない。男は、娘の夢を叶えるために、栗拾いに連れて行くことを思いつくが、職業安定所で窓口の職員から威圧的な説教をされれば黙るしかなくて面倒な気分になったり、飛行船(黄色い船)を飛ばすという自分の少年時代の夢にうつつを抜かしたりもして、栗拾いは実行されない。しばらくして、近所の家の庭木からイガグリが道路に落ちている場所をこの家族が発見する。ところが、近所の小学生たちにいつも先を越され、イガに入った栗を拾うことはどうしてもできない。そんなある台風の夜、男は庭木からイガが落ちるだろうと思いつき夜明け前に布団を抜けだして一人走っていく。あどけない娘の夢を叶えようと男は急ぐ。しかし、めでたくイガに入った栗を入手して物語は閉じるのかというと、そうではない。男が行ってみると、その家の庭木の下に道路には葉ばかりおちて、イガはひとつもない。昨夜のうちに家人が栗を全部とってしまっていたのだ。殺伐としたその風景のなかで男はひとりごちる。「栗もない、飛行船もない。」「そろそろ、おれは働くか。」「何のためだかわからないが。」

この小説には、社会的規範や文化的枠組みから自由な存在としての子どもの「イガグリを求める子ども」、「黄色い船を追い求める子ども」として描かれている。もちろん、かつて黄色い船にあこがれた少年が、今は職業安定所に通って説教をされ、最後には「そろそろ、おれは働くか」とつぶやくように、そして人形のお嫁さんにイガグリを求める娘もやがて小学校に通い、大人になっていくことが容易に推察されるように、社会形成の仲間として教育される「子ども」も暗喩的に描かれている。レヴィナス的な子どもへのまなざしと、エリクソンの子どもへのまなざしが同居しているといえよう。そして、男に新たな心境、「そろそろ働くか」が訪れる最後の場面には、子どもへの二つのまなざしのあわいに漂うことが大人にとってどのようなことであるのかもまた、示されているといえる。つまり、男は子どもであること(この場合、娘であり男自身でもある)について、娘のために走り「そろそろ、俺は働くか」とつぶやくときにはエリクソンの子どもから脱して大人になったようであり、「何のためだかわからないが」と付け加えるときには、レヴィナス的な他者としての子どもであろうとしているようなのだ。そして、この、<子ども>(子どもであること)の意味が宙づりにされる状況においてこそ、そのどちらつかずのありようから、男(大人)には新たな心境——何のためだかわからないが働くか——が生まれている。

本稿では、エリクソンとレヴィナスの子どもへのまなざしを比較し、そのあわいを漂うことがどのようなことかを考察した。まなざしのあわいにおいて<子ども>の意味が宙づりになるとき、大人は子どもを一つの意味に閉じ込めることなく、新しい意味が生まれるための、意味の余白を漂っているのではないだろうか。

#### 4. 決定不可能性の持つ可能性(太田直也)

事物の意味決定は不可能であるため、自己と他者との関係は合理的に説明しうるようなものではないのではないか。人の社会的な生は誤解の上に成り立っているのではないか。これらのありふれた疑問を本稿の出発点とする。主としてジャック・デリダ(Jacques Derrida, 1930-2004)の脱構築論を参照しながら、われわれの眼前に「表現されている」世界における自己と他者との関係を考察することが目的である。

##### (1) 意味決定の不可能性

例えばオートポイエーシス論で主張されているような「閉じられたシステム」によって生命を維持しているヒトを人たらしめているものの一つが、「心」であることは言うまでもない。そして、「心」はシステムティックな性質を有しているわけではない。19世紀初頭、P. B. シェリー(Percy Bysshe Shelley, 1792-1822)が「生命論」において唯物論を否定した時に念頭に置いていたのはこの「心」であり、その一機能たる想像力であった<sup>20)</sup>。

だが、師たるウィリアム・ゴドウィン(William Godwin, 1756-1836)の唯物論を退けた刹那にプラトン(Plato, 427B. C. -347B. C.)への傾倒を明らかにしたのは、若きシェリーの犯した「過ち」であったとは言えないだろうか。プラトンの諸対話編のみならず、後の西洋哲学——従ってゴドウィンも含まれる——の主流

をなす二項対立に基づく思考方法を認めたことになるからである。物質と精神を対立するものと捉え、精神の優位性を説くにあたり、彼は物質を優位に置く唯物論と全く同じ思考方法を採用することにより、否定されるべきと考える唯物論の「誤謬」を自らも抱えることになったのである。仮にそれが彼の論理展開上の戦略であったとしても、対立関係においた一方を全面的に否定することで他方を肯定するという行為は、自らの見解も一面的・単眼的であると認めることに他ならないだろう。そもそも世界を物質と精神とに二分して対立させることで真に人間を語る事が可能であろうか。合理的な物質論を合理的ではない精神の優位性をもって合理的に否定しようと試みることによって、シェリーは想像力の無限の拡がりを減じてしまっていると言えは過言であろうか。

合理的ではないものを合理的に説明しようとするシェリーの姿勢は、間接的にはあるが、200年以上後にジャック・デリダにより糾弾されることになる。デリダは伝統的形而上学において前提とされているのが二項対立であるとし、一貫してその徹底的な「解体」を目論んだ。その最大の対象は「二項対立主義の祖」たるプラトンであった。デリダは「内なる人」ソクラテスが『パイドロス』においてリュシアスの演説原稿を見たいという欲求に駆られ、パイドロスの誘いにのってアテナイの城壁外に出ることなどに言及する。そして内部／外部、パロール／エクリチュールといった二項対立関係は成立しないし、当然、その階層性・秩序性（内部＞外部、パロール＞エクリチュール）は認められるものではないと述べている<sup>21</sup>。二項対立に関するデリダの主張は安易な要約を許すものではないが、結論部のみをまとめれば次のようになるであろう。すなわち、1. 内部／外部の階層的二項対立は確立しえない、2. 内部／外部の境界線は決定不可能、可変的、流動的、不安定である、3. 外部は内部の内部であり、内部の内部から外部を外部に追放することは不可能である。こうして、精神／物質、同一／差異、自己／他者などの対立関係が否定されると、事物の明確な意味決定が不可能となる。これら3点が主張されているデリダの論文タイトルに用いられた「パルマケイア」という語が「パルマコンを用いる」の意であること、パルマコンが「治療薬」であると同時に「毒」でもあることを想起するならば、デリダの主張の前提はあらゆる事物の複合性、両義性（あるいは多義性）だということが一層明らかになるであろう。

多様な意味の中からの選択を迫られた時に、われわれはある地平を設定し、それを了解事項として事物を認識し語るようになるが、デリダに従えば、それは事物の意味を捉えることにはならない。精神の存在を否定して物質の根源性や独自性にのみによって立つ時に唯物論は一定の正当性を持ちうるし、存在する一切を精神の現れと捉える時にはそうではなくなる。二元論に基づいて精神と物質を語ったシェリーの主張は、彼が排除を目論んだ唯物論と同様に、正当でもあったが、同時に不当でもあったのである。事物が本質的に複合的で多義的であるならば、それを二つに切り分けて対立させ意味決定することは不可能なのである。

## (2) 言葉の意味

意味決定の不可能性という点においては、言葉も例外ではない。われわれは事物や観念を語という記号を用いて定義し、暗黙のうちに、あるいは無意識的にそれを共通理解と認めている。しかし、語の多義性を考慮した場合、われわれの共通理解が実際には必ずしも「共通」ではないということは明らかであろう。例えば、パルマコンという語は「治療薬」と「毒」という両義性を有したものである。その両義性を無視して、何らかの意味を決定した段階でそれは「パルマコン」なる語ではなくなるわけであるが、あえて意味決定が可能だと想定してみよう。「パルマコン」が何を意味するかは、状況あるいはコンテキストによる。しかし、ある一つの状況（コンテキスト）においてさえ、語の意味は個人により異なる。語は他との差異を示す記号であるが、その差異があらゆる人間の間で一致した認識をもって捉えられているとは言えないからである。語を定義する語、さらには定義される語や定義する語にまつわるイメージも個人によって異なることからすれば、われわれが一定の共通理解のもとに一つひとつの語を用いているとすることはできないであろう。偶発的な一致の可能性は否定できないが、それとても「理解したという誤解」でないと断言することができるだろうか。互いの中で様々な齟齬が生じるゆえわれわれは語を重ねる。作家や詩人は語を組み合わせ、さらに多様なイメージを重ね、自らの想いや主張を明確に表現しようと試みる——この点では、彼らの試みはデリダのいう差延への挑戦と言えるかもしれない。だが、そのような特定の場合を除き、人間が意思の伝達、あるいは自己の内的世界を表出しようとする時に依って立つ語自体が不確定性・意味決定の不可能性を持つものである。それゆえ、重ねられる語の数が増すにつれ、互いの認識と理解のずれは一層拡大してゆくことにもなる。行きつく先は相互理解ではなく相互誤解である。すなわち、人間の内的世界は必ずしも語（言葉）をもって論理的に表現できるものではないということである。

デリダは言葉に関して、実際には以上のような記述や発言をしていない。しかし、『グラマトロジーについて』において、彼は名づけるという行為に言語の根源的暴力を見ている。名づけることはある独自のシステムの中において絶対的な符号を差異の中へ書き込むことであり、カテゴライズすることだからである。そして、それは名



づけられたものの固有性やそのもの自体の消失に他ならないからである。『グラマトロジーについて』においてデリダはレヴィ＝ストロース (Claude Lévi-Strauss, 1908-2009) を取り上げ、固有名詞を例にとっているが、他の品詞についても同じことが言えるであろう。「A は聡明だ」という言葉が発せられた瞬間に、A 固有の聡明さは抹消されてしまっているのである。

二項対立を「解体」することで、事物の意味決定が不能であることを主張したデリダの考えに即せば、差異を持つ事物に意味を与える暴力的行為の媒体たる言葉は、それ自体が差異を表すものとして名づけられたものでもあると解釈することはできないだろうか。ある動物に、他の生物との差異を表すために与えられたゾウという語（記号）は、それ自体の固有性を奪われているばかりではなく、本来、意味決定できるものではないのである。

### (3) 他者の抹殺

デリダは、西洋哲学における伝統的な思考形態を「意味決定不可能なものを二項対立という形で捉え、それぞれに独自の意味を与えて、いずれか一方を肯定し、他方を否定しようというもの」と捉える。その二項対立は階層性を有しているがゆえに、否定された側は支配され、排除され、抹消される。つまり、デリダは西洋哲学に排他性を認め、それを糾弾しようとしているということになる。他者を自同者としようとする——換言すれば、他者を抹殺しようとする——エゴイズムに基づく全体化の動きにいち早く抗ったのはエマニュエル・レヴィナスであったが、デリダの視線も他者性の肯定に向けられていることは明らかである。彼が『パイドロス』において抹消されたプラトンの救出を試みたことは、その事実を端的に表している。少なくとも、無限なるまったき他者に対面し、それを無条件に受け入れる「私」の責任という点に関しては、デリダの思想はレヴィナスのそれに対立するものではない。

二項対立の「解体」から始まる脱構築はかくして言葉の暴力、他者性を奪う暴力へと視線を向けてゆく。すなわち、二項対立に基づく思考法では事物の意味を明確にすることができないにもかかわらず、自己を中心に置き階層的かつ排他的に、根源的暴力性を孕む不確定な言葉をもって他者を定位しようとすることは誤りであり、そのシステムは「解体」されねばならないということである。そもそも、あるものの存在や自己同一性を成立させるには——言葉がそうであるように——他者の存在、自己とのずれや差異といった他者との関係が不可欠なのである。だが、二項対立に基づくプラトンの合理主義は、不可欠な他者の存在を抹殺しようとする。他者を認めてしまえば、階層性、序列性、排他性の上に成り立つ自らの存在が脅かされ、自らの価値観が否定されることになるからである。それゆえ、その痛みを回避すべく、エゴイスティックに他者の自同化を求めるのである。

われわれはフランシス・ジャム (Francis Jammes, 1868-1938) の「エレジー14番」に、他者の発見に伴う戸惑いと痛みを容易に見ることができるであろう。

——「好きよ」と君が言った。——「好きだよ」と僕が答えた。／——「雪が降ってるわ」と君が言った。僕が答えた、「雪が降ってる」と。／——「もう一度」と君が言った。——「もう一度」と僕が答えた。／——「こんなふうにと君が言った。——「こんなふうにと僕が答えた。／もっと後になって君は、愛してる、と言った。そして、僕の方がもっと、と僕は言った。／——「きれいな夏も終わりね」と君が言った。——「もう秋だ」と僕が答えた。そして二人の言葉はもうあまり揃わなくなった。／ある日、ついに、君が言った、「ああ、どんなにあなたを愛してるか……」と。／(それは広々とした秋の壮麗な夕暮れ時だった。)／そして 僕は答えた、「くりかえして……もう一度……」。<sup>21)</sup>

多様な解釈が可能な詩であるが、この詩を自己と他者という点から見た場合、例えば「愛すらも老いてしまう」というような表面的なもの以外の、言語、他者との関係において自己が感じる痛みに関わる解釈が現われる。二人が同じ言葉を繰り返す時、「僕」は「君」を他者として認識してはいない。自分と同じ言葉を発する「君」は「僕」だったのである。そもそも、言葉の不確定性を念頭に置けば、かつての二人の言葉が表面上は同じであっても、同じ意味で用いられてはいなかったということになるのであるが、互いの言葉が揃わなくなってきたことで、そして遂には「あなたに私の気持ちはわからない」に等しい言葉を投げかけられ、彼は彼女が自分自身ではないと気づく。他者の発見である。そして「僕」は、自同者として心地良く存在した「君」が、実は自分ではないということを知り、痛みを感じるようになる。その痛みには、「僕」であったはずの「君」が他者であったということだけではなく、自らの言葉が「君」という他者の他者性を、また「君」の言葉が「僕」の他者性を抹殺しているということが含まれる。そして、他者の他者性を奪う言葉の根源的な暴力性と、言葉が発せられた瞬間に起こる他者抹殺ゆえに、「僕」はある種の「失語症」に陥る。「僕」である「君」の言葉を繰り返していた「僕」

は、もはや言葉を繰り返すことができず、他者たる「君」に繰り返しを求める以外に術がないのである。

#### (4) 不可能性の可能性

以上のように、脱構築的に自他の関係を考えると、我々の生の意味、我々が語る事、我々が思考することなどは、全面的に否定されねばならないかにも見える。確かに脱構築は事物の意味決定の不可能性を基底に置く。しかし、それが目指すものは否定ではなく、無限の肯定である。デリダは二項対立を「解体」したが、それはあらゆるものに敵対しそれを否定するのではなく、二項対立が引き起こす暴力的決定によって抹殺されてしまったものを、「解体」を通して肯定することに力点を置いたのである。例えば『パイドロス』におけるプラトンの記述、そして伝統的解釈において抹消された、二項対立では語りえない「他者」なるプラトン——プラトン自らが無意識的に記した二項対立の矛盾——の救済である。脱構築とは選択されなかったもの、暴力的に消されたものを救出する義務と言い換えることも可能かもしれない。それは他者の「顔」に向き合い、その声に応答し、無条件に受け入れることを責任とするレヴィナスの主張と同じであろう。

明確にしておかねばならないのは、脱構築も一つの地平であるということ、脱構築も決定をする(強いられる)ということである。脱構築も厭世的ではなく建設的なものである以上、決定をせねばならないのである。しかし、それによって何かを抹消することはない。何かに敵対する限りは、階層性を伴うプラトン主義的二項対立と何ら変わることがなくなってしまうからである。そして、事物の意味決定の不可能性を主張する以上、その決定は実際には何かを決定するものではなく、それにより捨て去られたものを掬い取るものでなければならない。つまり、脱構築も脱構築されねばならないのである。絶え間ない「解体」に伴う決定の問い直しこそ脱構築の意味があり、人間の持つ無限の可能性があるとは言えないだろうか。自他の関係においては、暴力的に奪われる他者性を救出し、その呼びかけに応答し続ける責任を果たすことに、「煉獄の光」を見出す可能性が秘められているのではないだろうか。

以上、本稿では主としてデリダの論に従い、われわれを取り巻く事物や自他の関係について脱構築的解釈を試みた。言語をはじめとする諸物における意味決定の不可能性からは、当然のごとく他者、責任、暴力、正義といった事柄に関するさらなる考察が求められるが、稿を改めたい。

## 5. シュタイナー学校の教育方法の応用可能性

### —シュタイナー学校で行われている教育実践と日本のすぐれた教育実践の分析を通して考える—(広瀬綾子)

筆者はこれまで毎年、本学の教員志望の大学院生に、シュタイナー教育やシュタイナー学校についての講義を行ってきた。近年では、シュタイナー教育・シュタイナー学校についての解明や研究も進み、多くの人がこの学校や教育の存在を知ることになった。ルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner, 1861-1925) の人間観、教育観に基づいて設立されたシュタイナー学校(自由ヴァルドルフ学校)は、世界60カ国にわたって設立され、現在その総数は1000校を越え、今なお拡大の一途を辿っている。日本にも相次いでシュタイナー学校が設立されてきた一方で、講義を受講した学生からは、毎年懐疑的な声が挙がる。「教育制度や土壌の違いから、シュタイナー学校で行われている教育活動を日本で実現させるのは不可能ではないか」、「教師の負担が大きすぎる」、「芸術性を重視した教育方法やクラス全員での芸術活動、とりわけ全員でバイオリンの演奏などは無理だと思う」といった否定的な意見である。

周知のように、シュタイナー学校における教育活動は、私たちが思い描く「学校」や「教育」のイメージを根底から覆すような要素で満ち溢れている。教科書がない、テストがない、8年間一貫担任制、あらゆる授業に絵や音楽など芸術的な活動を取り入れる…。シュタイナー学校におけるこうした教育活動のすべてを、そっくりそのままわが国の学校教育に取り入れることはたしかに難しいであろう。では、シュタイナー学校で行われている教育活動をわが国で実現することは不可能なのだろうか。

教育方法および教育実践の視点で、わが国における教育活動をつぶさにみていくと、シュタイナー学校の取り組みをしのぐ教育実践が存在することがわかる。その一つに「ものづくり」の教育方法を用いて、30年以上にわたって長野県の小学校で地道に実践されてきた、そして今も実践されている楽器作りと合奏の教育を挙げることができる。この楽器作りと合奏の教育は、一から楽器を作りそれを皆で合奏するという、芸術性を重視した実践である。このような実践を目にすると、シュタイナー学校における教育活動はわが国でも実践可能ではないか、との考えに至る。

シュタイナー学校の教育活動と、この楽器作りの実践をつぶさに見ていくと、そこにはある共通したものが存

在することが分かる。それは、これらの実践を支える子ども観・人間観である。これらの実践は、教師が子ども観・人間観を、実践を生み出すほど強い確信としてもつまでに至ったときに、すぐれた教育実践や教育方法が生み出されることを示している。言い換えれば、教育実践を生み出すものを探っていくと、シュタイナー学校で行われている教育活動は、教師次第で実践可能であるということができるだろう。

本稿では、シュタイナー教育の応用可能性について、わが国における楽器作りの実践を取り上げ、シュタイナー学校でも重視されている「ものづくり」の視点から考察したい。まず、(1) シュタイナー学校における「ものづくり」の活動およびそれを支えるシュタイナーの人間観、次いで、(2) 日本における弦楽器（バンドーラ）作りと合奏の実践およびそれを支える子ども観、(3) まとめの構成で述べたい。

## (1) シュタイナー学校における「ものづくり」

### (1)–1 身体や五感を駆使して取り組む教育方法の必要性、重要性

近年、「ものづくり」の教育が脚光を浴びている。自分の身体を駆使して取り組む「ものづくり」への子どもの欲求は、大人が考える以上に大きく強い。元来、ものを作ることは、人間が持つ大きな、そして根源的な欲求の一つである。シュタイナーは人間が本来持つこうした欲求に着目し、身体や五感を駆使して取り組む教育方法や体験活動の必要性、重要性を強調した。

シュタイナー学校では、さまざまなかたちで「ものづくり」が行われる。低学年の粘土に始まり、学年が進むと簡単な日用品や器、玩具などを作る。中学年（6～7年生）では木工、簡単な家具、腰掛け、棚作り、高学年（9～12年生）では、自由造形の木彫りや、石による造形を扱った彫塑、焼き物の壺や彩色陶器作りも加わる。手芸では、1年生から編み物が始まり、3年生では木綿や絹や羊毛などの材料を用いて、人形作りに取り組む。8年生以降になるとミシンを使ってスカート、ズボン、ブレザー、ドレスなどを作る。高学年ではろうけつ染め、紡績とはた織りが行われる。このようにシュタイナー学校でさまざまな「ものづくり」が行われるのは、教師たちが、子どものうちに「ものづくり」への強い欲求があるとみるからである。

### (1)–2 「ものづくり」の教育活動を支えるシュタイナーの人間観

すでに述べたように、シュタイナー学校では、低学年から高学年に至るまで、「木彫り」や「彫刻」、家庭科での衣服作りや「機織り」など、「ものづくり」の時間が大切にされている。シュタイナー学校における「ものづくり」の活動の出発点となるのは、子どもとは何か、何を欲するのか、というシュタイナーの子どもに対する見方である。その出発点に立ってみると、シュタイナーによれば子どもにはいくつもの欲求があるが、その注目すべき欲求に次の二つがある。

一つは、ものや作品、とりわけ芸術的な作品を作りたいという欲求である。子どもは美しい色、美しい形、美しい音色、つまり芸術的なものを心から欲するという<sup>23)</sup>。二つ目は、芸術性豊かな音楽に触れ、歌を歌ったり、楽器を弾いて楽しみたい、という欲求である。シュタイナー学校では、あらゆる授業に歌を取り入れたり、中学年でのクラス全員によるバイオリンやチェロ、ライアーの合奏や、クラス劇の際にはバイオリンやチェロ、フルートを含むオーケストラを組んで演奏する。シュタイナーは、とりわけ児童期の子どもの中に音楽に対する強い欲求をみてとり、この時期の子どもを「内的音楽家 (innerlicher Musiker)」<sup>24)</sup>との言葉で表現する。

子どもがこのような欲求を持つとみなす見方の背後にあるのは、シュタイナーの次のような人間観である。彼は、人間を構成する根源的な要素に、「物質体」、「エーテル体」、「アストラル体」、「自我」の四つを挙げる。彼によると、エーテル体は「人間の成長・増殖・体液の内的活動の現象を起こす」力を意味し、脳をつくり上げ、肺や心臓…等々を、この地上で人間が生存するにふさわしいかたちと機能をもったものにつくり上げることに作用する、目に見えない根源的な超感覚的な力である<sup>25)</sup>。エーテル体は、幼児期ではもっぱら身体の成長・発育をつかさどり、脳、肺、心臓をはじめとする諸器官をつくり上げ、形成する根源力として活動する。児童期においては、魂を活発に活動させる根源力として作用するようになる。シュタイナーは次のように述べる。「この彫刻力は、(中略)7歳とともに、歯の生え変わりとともに、自由になり開放されます。それは、その後、魂の力として活動するのです」<sup>26)</sup>。エーテル体が、歯の生え変わりとともに身体への作用から魂への作用に変わるのだが、エーテル体が魂に働きかけ、魂の力として活動するとは具体的にいかなることか。

シュタイナーによれば、それは、さまざまな事物を形としてとらえ、造形的に把握する力に「変容」することを意味する<sup>27)</sup>。すなわち児童期の子どもたちが、事物を形としてとらえ、造形的な活動に強い興味や関心、欲求を持つということである。シュタイナーはこうした欲求の背後にあるエーテル体を、「内なる工芸家 (innerer Künstler)」、「内的彫刻家 (innerlicher Plastiker)」、「彫刻力 (bildhauerische Kraft)」と呼び<sup>28)</sup>、「エーテル体から彫塑、あるいは彫刻が発生します」<sup>29)</sup>と述べる。それゆえ児童期の子どもたちは、造形的な活動すなわち「も

のづくり」に強い興味と関心を示し、喜んでその作業に取り組む本性を持っているとされる。このことを重視するがゆえに、シュタイナー学校では、「ものづくり」の時間が大切にされているのである。

## (2) 日本における弦楽器（バンドーラ）作りと合奏の実践

すでに述べたように、30年以上にわたって長野県の公立小学校では、弦楽器（バンドーラ）作りと合奏の教育実践が行われている。この楽器作りと合奏は、クラスの子ども一人ひとりが、アスナロ、ヒノキ、ツガなどの日本古来の木材で、ギターを小さくしたような四弦の弦楽器を作って、クラス全員で合奏して楽しむ活動である。バンドーラは、ヨーロッパの中世にその源を持ち、元小学校教員で楽器作りの専門家・中澤準一（1950-）によって独自の視点で考案された弦楽器である。中澤は松本市立島内小学校でバンドーラ作りに取り組んだのを皮切りに、その実践を開田東小学校、萩原小学校、王滝小学校などで次々と行っていった。2000年10月には、中日新聞社による「中日教育賞」が中澤に授与された。バンドーラ作りの教育実践が高い評価を得たことの証でもある。この実践は他の教員にも引き継がれ、さらには他県の大学生や一般の市民、中・高校生の間でも少しずつ行われ、広まり始めている。大阪府の金蘭会中学校・高等学校では、2010年よりバンドーラ作りと合奏の教育を取り入れている。同高校では「音楽」を選択した生徒を対象に、また2013年からは、同中学校の1年生の必須の授業として取り入れられている。

この楽器作りで、子どもたちは40時間以上をかけ、苦勞して見事な弦楽器を作り上げる。ぴかぴかに光り、気品が漂う弦楽器。自分がデザインしたオリジナルで世界に一つの楽器である。弦楽器のほとんどは、大人のために作られたいわば大人用の楽器だが、バンドーラは、子どものために作られた胴部が自由な形の、子どもに適した弦楽器である。

### (2)-1 中澤準一氏の人間観・子ども観

バンドーラ作りは、それを指導する教師の力量が欠かせない。この楽器作りの教育実践にたずさわる中澤は、バンドーラを製作する高い技術と指導力を併せ持つが、それだけにとどまらない。彼をこの楽器作りの教育実践へとつき動かすのは、彼の子どもに対する見方、すなわち子ども観である。子どもは何に興味や関心を持つのか、何を欲するのか。中澤の教育の出発点は、子どもとはどのような存在か、すなわち子どものうちにみてとれる本性の欲求を理解することであった。中澤が子どもの中にみた大きな欲求とは、次の二つである。

一つは、手足・五感を働かせてモノを作りたい、とりわけ芸術的な作品を作りたいという欲求である<sup>30)</sup>。二つ目は、中澤が作った弦楽器に魅せられて、楽器とりわけ弦楽器を作ってみたいという欲求である<sup>31)</sup>。それは、「図画工作」の時間などに行われる短時間で完成させる簡単な「ものづくり」だけでなく、時間をかけて本格的なモノを作ることに心を惹かれ、行いたいという欲求である。三つ目は、弦楽器に対する興味・関心であり、それを自分たちも弾いてみたいという欲求である<sup>32)</sup>。中澤は、自身の小学校での教員生活を振り返って次のように言う。

「子どもの感性には目を見張るものがあります。美しい絵をみせると、美しい！と言って目を丸くし、感動します。そして、ほくも描いてみたいと言って描きます。美しい形をした楽器を見せると、わあ、いい形！先生さわってもいい？と言ひ、いいよと言うと、さわって感動します。澄んだ弦楽器の音色を聞くと感動し、ほくたちも弦楽器を弾いてみたいと言ひます。シュタイナー学校では、美しいという芸術性をとても大切にする教育を行っていて、その理由を、子どもがそれを求めているからだといっているようですが、そのとおりです。子どもは大人が想像する以上に、芸術的なものを欲しています」<sup>33)</sup>。

このように、弦楽器・バンドーラ作りと合奏の教育を推進するわが国の教師たちも、シュタイナー学校の教師たちと同じように、子どもの「ものづくり」や芸術的な活動への欲求を重視する見方の上に実践を展開する。

### (2)-2 バンドーラ作りとその教育的意義

すでに述べたように、子どもはハサミやのりを使った簡単な工作のみならず、道具を使って木を切り、削ってものを作ることに大きな関心を示し、もの作りに取り組みたいという欲求を持っている。バンドーラ作りの工程は変化に富んでいる。電動ドリル、ノミ、その他の道具を使って、厚い木材を切り、穴をあけてくりぬき、板や角材を加工して、一つ一つの部品を作り、組み立て、完成へと進む。完成までにはいくつものハードルがある。厚板をドリルでくり抜く、キリを使って、サウンドホール（音の出る穴）をきれいに仕上げる、胴部の溝に棹をピタリと差込み、接合する、ボディ全体に色塗りと何度もニス掛けを重ねる、弦を張って調弦をし、ドレミファソラシドと音を出す…。弦をはじくと、ギターと、マンドリンの中間のような、澄み切った美しい音が出る。一人で弾くと素朴な音色だが、大勢で弾くと、重厚で厚みのある音色に変貌する。

一連の作業では、ノコギリや電動ドリル、ノミや彫刻等のほかに、糸ノコギリ、万力、クランプ、金づち、金ヤスリ、金切りばさみ、ねじ回し、ペンチ、そのほかの道具を使う。もとより「道具」を使い、ものを作るこ

とは、人間が本来持つ大きな欲求の一つである。この欲求は、子どもにとっても強く大きい。それゆえ、子どもは、それらの道具を喜んで、そして上手に使い、ものを作り上げていく。「ものづくり」は、目に見えて成果が形となって現れ、苦勞した分、得る達成感や感激は深く、大きい。

バンドーラ製作は完成したら終わりではない。自分で作り上げたバンドーラを皆で演奏する「新しい始まり」が待っている。クラス全員の子もたちが、製作の過程では互いに協力し助け合い、完成の後は練習を重ね、ときにはパート別に分かれ皆で息を合わせて合奏する。シュタイナーは、「手工芸が子どもの意志の育成に重要な役割を果たす」<sup>34)</sup>とみなすが、中澤もまた、バンドーラ作りとその合奏の活動が、子どもの意志にはたらきかけその発達を強くうながすとともに、シュタイナーが重視した「クラス共同体 (Klassengemeinschaft)」の育成すなわちクラス作りに大きな力を発揮する、とみた。「両者 (知識と実用的な技術の教育、筆者注) の結合は、知識が実際の技術に自然に移り、実際の技術もまたその全体が思考、内面的理解、精神的な共同体験 (geistiges Miterleben) によって満たされて初めて起こるのであります」<sup>35)</sup>。

### (2)ー3 素材とかたち

バンドーラの材料は、厚い木の板や角材など数種類の木材を用いる。例えばバンドーラの本体はツガ、棹の部分はヒノキでできている。ツガは堅く丈夫な木材ゆえに、バンドーラの胴体にふさわしい。一方、棹の部分はヒノキを使う。ノコギリを当てると、ツガとはまったく違う質感を持った木であることが実感できる。「種類や産地が違えば木目や色、香りや硬さも違ってくる生きた素材のために、この木工の授業は同時に理科、生物学ともなります」<sup>36)</sup>。子どもは木の持つ温もりや温かさ、いろいろな木材の特徴や性質を感じながら作業に没頭する。ヒノキはしなやかで、削っていくといい香りがする。ヒノキは防虫効果に優れているとされるが、人間にとってのこの良い香りが、害虫にとっては近寄りたがいの香りなのであろう。棹には弦楽器の命である弦が張られていることを思うと、棹の部分にこの防虫効果のあるヒノキが使われることが納得できる。それは人間と環境との接触をきめこまかなものにし<sup>37)</sup>、環境に対して意思的な結びつきを育む<sup>38)</sup>ことにもつながる。

バンドーラは胴部を自分の好きな形にデザインできる。中澤はクラスの子もがどんな形を好むか、彼らの日常を意識的に観察することにつとめた。すると彼はある重要なことに気づいた。それは、子どもたちが登校するときに、ホウの木などの新鮮な葉、アケビなどの花、クローバーなどの草花等々を摘んできて、教室でながめていたということである<sup>39)</sup>。「子どもたちは、木々の葉や草花の形に強い関心を持っている」。このことを中澤は子どもの観察を通して知った。長野県の山間部は自然の宝庫であり、子どもたちの周囲には自然の木々や草花が豊富にある。この地域の良さを教育に活用したいと中澤は考えた。

すでに述べたように、児童期の子どもの本性の特徴の一つは、シュタイナーによると、「形」や「造形」に対して強く大きな関心を示すことにある。自然の葉や花の形は、美しいから子どもをひきつける。「バンドーラの形はこれだ!」。中澤は植物の葉や花の形に強い関心をもつ子どもたちを見て、バンドーラの形を決めるヒントを、自然の木々の葉や花の形に見出した<sup>40)</sup>。子どもは何に興味や関心を持ち、どんなことを欲するのか。子どもの本性を見つめ、欲求を理解し、徹底して子どもの立場に立って教育実践の行う中澤の姿勢は、楽器の形を決めるにあたって貫かれた。

### (3) まとめ

以上、シュタイナー学校における教育の応用可能性について、シュタイナー学校の実践およびそれを支えるシュタイナーの人間観と、日本における弦楽器作りおよびそれを支える子ども観を取り上げて、考察を行った。双方の教育実践を生み出しているのは、子どもとは何か、言い換えれば「子どもの欲求」への探求である。そのなかで、シュタイナーおよびシュタイナー学校の教師たちや中澤は、子どもが「ものづくり」や芸術的な活動を強く欲する存在である、との共通した子ども観、教育観をもつ。シュタイナー学校では、クラス全員がバイオリンを弾くが、弦楽器そのものを一から手作りし、皆で合奏するバンドーラ作りと合奏の活動は、シュタイナー学校の教育をしのぐといっても過言ではないだろう。

上述のような子ども観・教育観を教師が持つことで、シュタイナー学校で行われている教育活動はわが国でも可能となり、それ以上のすぐれた教育実践が可能である。それゆえ、冒頭で挙げた、シュタイナー学校で行われている教育活動を日本で実現させるのは不可能ではないか、との問いは適切ではないといえるだろう。重要なのは、教育実践を行う教師が、明確な子ども観・人間観・教育観を持っているかどうかにかかっている、ということができる。すぐれた教育方法、そして教育実践の基盤となるのは、それを行う教師の子ども観・人間観・教育観であるといえるだろう。

## 6. おわりに

本稿は、「教育と人間」探究の旅の道ずれに授業者が語り、あるいは、その語り合いからそれぞれの授業者の中に生まれてきたものを取りまとめた旅行記のようなものでもある。近森は複数の研究分野の知見を援用して支援に関する人間学的考察を行った。谷村は、子どもへの対照的なまなざしのあわいについて考察した。太田は、「人を取り巻く不可能性の可能性」から自己と他者の関係を論じた。一転して広瀬は、シユタイナー教育を例に明確な子ども観をもつことと教育実践の可能性について述べた。ここにあるのは、他者を理解することは根源的に不可能であるという主張を聞いたそばから、他者の支援について考え、子どもへのまなざしを振り返り、そして子どもに対して何らかの明確な展望をもつことによってこそ、教育という営為が成り立つという実践報告に耳を傾けるという経験である。この旅行記を読む中で、「人間とは?」「教育とは?」という問いへの何某かの解答が、たとえ明示的なものではないにしても読者の中におのずから浮かび上がってくることを、期待したい。

## 注

- 1) 東尾亜紀「支援に関する研究」平成24年度鳴門教育大学大学院学校教育研究科修士論文, 2012
- 2) Maturana, H.R. & Varela, F.J. : *Autopoiesis The organization of the Living*, In “*Autopoiesis and Cognition, The Realization of the Living*” D. Reidel Publishing Company, 1972
- 3) H. R. マチュラーナ及び F. J. ヴァレラ『オートポイエーシス－生命とは何か』河本英夫訳, 国文社, 1991
- 4) 内田樹『レヴィナスと愛の現象学』文春文庫, 文藝春秋, 2011, p. 86.
- 5) N. ウェイド『5万年前このとき人類の壮大な旅が始まった(Before the Dawn—Recovering the Lost History of Our Ancestor)』安田喜憲監修／沼尻由起子訳, イーストプレス, 2007
- 6) A. ボルトマン『人間はどこまで動物か』岩波書店, 1961
- 7) Inomata, T., Triadan, D., Aoyama, K., Castillo, V., & Yonenobu, H. : *Early Ceremonial Constructions at Ceibal, Guatemala, and the Origins of Lowland Maya Civilization*, *Science*, 340, 2013, pp. 467–471.
- 8) E. レヴィナス『全体性と無限(上)』熊野純彦訳, 岩波書店, 1961 : 2005, p. 50.
- 9) J. M. サランスキ「レヴィナスに対する諸反論について」『現代思想3月臨時増刊号 総特集レヴィナス』Vol. 40(3) 小手川正二郎訳, 青土社, 2010 : 2012, pp. 128–146.
- 10) Levinas, E. : *Totality and Infinity An Essay on Exteriority*, translated by Lingis, A. Duquesne University Press, 1969, p. 9.
- 11) E. レヴィナス, 前掲書, p. 26.
- 12) Lévinas, E./translated by Lingis, A. , 前掲書, p. 50.
- 13) Beck, A. & Katcher, A. : *Between Pets and People The Importance of Animal Companionship*, Putnam Pub Group (T), 1983
- 14) 内田樹, 前掲書 p. 193–194.『全体性と無限』からの内田による引用及び引用部分に関する内田の解釈を参照。
- 15) Erikson, E. H. : *Identity and the life cycle*, International University Press, 1959
- 16) 東尾亜紀前掲論文
- 17) 2人の思想については以下の文献を用いている。E. H. エリクソン『幼児期と社会1・2』仁科弥生, みすず書房, 1977, E. H. エリクソン他『ライフサイクル, その完結』村瀬孝雄・近藤郁夫訳, みすず書房, 2001, E. レヴィナス『全体性と無限(上)・(下)』熊野純彦訳, 岩波書店, 1961 : 2005, 2006
- 18) E. ゴーリー『うろんな客』柴田元幸訳, 河出書房新社, 2000
- 19) 北杜夫『黄色い船』新潮社, 1968
- 20) Cf. Shelley, P. B. : ‘On Life’, *Shelley’s Prose or the Trumpet of a Prophecy*, Albuquerque : The University of New Mexico Press, 1954, pp. 171–175.
- 21) J. デリダ「プラトンのパルマケイアー」『散種』藤本一勇, 立花 史, 郷原佳以訳, 法政大学出版局, 2013年, pp. 91–276参照。以下, デリダの主張に関しては, 主として本書とJ. デリダ『根源の彼方に——グラマトロジーについて(上)』足立和浩訳, 現代思潮新社, 2012年, に依拠している。
- 22) Jammes, F. : ‘Élégie Quatorzième’, *Le Deuil des Primevères, 1898–1900*, Charleston, South Carolina :

- BiblioBazaar, 2009, pp.74-75. 引用部は拙訳。
- 23) Steiner, R. : *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit* (GA311), 1989, S. 97.
  - 24) Steiner, R. : *Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf Anthroposophischer Grundlage* (GA304), 1979, S. 195.
  - 25) 広瀬俊雄 『シュタイナーの人間観と教育方法』 ミネルヴァ書房, 1988, p. 70.
  - 26) Steiner, R. : *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit* (GA311), 1989, S. 97, 広瀬俊雄, 前掲書, p. 146.
  - 27) 広瀬俊雄, 前掲書, p. 146.
  - 28) Steiner, R. : *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit* (GA311), 1989, S. 97, Steiner, R. : *Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf Anthroposophischer Grundlage* (GA304), 1979, S. 195.
  - 29) R. シュタイナー 『シュタイナー芸術と美学』 西川隆範編訳, 平河出版社, 1987, p. 181.
  - 30) 広瀬俊雄監修 『感激の教育』 昭和堂, 2012, pp. 25-27. 参照。
  - 31) 広瀬俊雄, 前掲書, p. 188.
  - 32) 広瀬俊雄, 前掲書, p. 175.
  - 33) 広瀬俊雄, 前掲書, p. 25.
  - 34) M. ユーネマン・F. ヴァイトマン 『シュタイナー学校の芸術教育』 鈴木一博訳, 晩成書房, 1988, p. 14.
  - 35) Steiner, R. : *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung* (GA307), 1986, S. 231, 『現代の教育はどうあるべきか』 佐々木正昭訳, 人智学出版社, 1985, p. 308.
  - 36) M. ユーネマン・F. ヴァイトマン, 前掲書, p. 134.
  - 37) ベルン自由教育連盟編 『“授業” からの脱皮』 子安美知子監訳, 晩成書房, 1980, p. 214.
  - 38) M. ユーネマン・F. ヴァイトマン, 前掲書, p. 135.
  - 39) 広瀬俊雄, 前掲書, p. 190.
  - 40) 広瀬俊雄, 前掲書, p. 190.

## Narratives in the Discussion on Current Education and Human : Journey to Explore “Education and Humanity”

CHIKAMOEI Kensuke<sup>\*</sup>, TANIMURA Chie<sup>\*\*</sup>,  
OTA Naoya<sup>\*\*</sup> and HIROSE Ayako<sup>\*\*\*</sup>

The main queries in the class *Discussion on the Current Education and Humanity* are ‘What is humanity?’ and ‘What is education?’ Definite answers to these questions are not expected from the onset. Accordingly, four lecturers explore these themes from different viewpoints, similar to the metaphor of four visually impaired people trying to identify an elephant. This paper presents the findings of the four lecturers ; the observations they compiled while ‘touching’ the elephant-like questions, guided by their own individual research interests and knowledge. The response to the class varied, from criticism that the goals of the lesson appeared too vague or confusing, to positive comments about the opportunity to explore concepts more deeply and the uniqueness of the class.

In the lecture of the 2013 academic year, Chikamori talked about support from the anthropological viewpoint, quoting findings from several different research fields. Tanimura shed light on the contrasting difference in the way of looking at children between E.H. Erikson and E. Lévinas. Ota discussed the possibility of development under the adverse conditions which humans face referring to the deconstruction of J. Derrida. Then Hirose introduced the practice of “Steiner Education” and discussed the possibility of application of it in Japanese primary schools based on the views of humanity and education according to R. Steiner.

This paper is like an itinerary describing not only the narratives during our journey to explore “Education and Humanity”, but also providing evidence of something tangible which emerged within the individual travelers. It is our hope that answers of one form or another to the questions ; ‘What is education?’ and ‘What is humanity?’ might begin to appear in the process of reading and reflecting on this itinerary.

---

<sup>\*</sup>Graduate School of Education, Naruto University of Education,

<sup>\*\*</sup>Graduate School of Education, Naruto University of Education,

<sup>\*\*\*</sup>Kyoto University of Education