

《書評》

西平直『教育人間学のために』

野見 収

はじめに

[246-247]

「ものの見方 (a way of looking at things)」——これは、E.H.エリクソンがその処女作『幼児期と社会』の結論部で綴った言葉である。

本書の残り少なくなったページを右手の親指の下に感じながら、読者は、一体いかにして、前章において説明された目下の関心事を、こんなに短い結論の中で語りつくすことができるのかと、訝しんでおられることだろう。私の記述や議論で、私の意図することが伝わらない部分があったとしても、こうした形式的な結論の形では、これ以上の詳述は不可能であるということをここに認めておかなければならない。私が提供しうるのは、ものの見方 (a way of looking at things) 以外には何も無い。

[E.H.Erikson, *Childhood and Society*, W.W.Norton., 1950., p403]

読者に提供しうるのは、解答ではなく、ものの見方。すなわち、ある事柄に対して問いを投げかけ、解答を生み出す時の、その問いの立て方を問題にしていこうとする思想が、この「ものの見方 (a way of looking at things)」の語には託されている。

そして、この思想は、西平直の近著『教育人間学のために』（東京大学出版会、2005年¹⁾）にも同様に見て取ることができる。

教育人間学は、教育への一途な期待ではない。むしろ、教育という営みの限界を確認し、その営みの根拠のなさを確かめる。何が善いことなのか、何が子どものためになることなのか、議論の前提を掘り返していく。

しかし教育の否定ではない。まして告発ではない。そうではなくて、一度教育への素朴な期待から離れた後に、あらためて教育に出会い直す。そうした反転を内に秘めた仕掛けである。

「教育」への一途な期待でもなければ、「教育」の否定でもなく、「教育」なるものがいかなる前提において成り立ってきた営みなのかを改めて問うこと。つまり、「教育」という問いに一つの解答を与えることではなく、その問いの立て方自体を問題にすることこそが、著者の考える「教育人間学」の仕事なのである。その意味で、著者のいう「教育人間学」とは紛れもなく、教育に対する「ものの見方」を問う作業であると言えるだろう²⁾。

事実、本書では何らわかりやすい解答が示されているわけではない。「教育」を核として、「ヒューマニズム」、「生命」、「死」、「性」など、数多くの問いを扱いながら、その解答を与えることには拘泥しない。問いに対する解答ではなく、その問いの立て方を、すなわち「ものの見方」を問題にすることで、「教育」が持つ表と裏の側面を浮き彫りにし、輪郭づける。ひとまず大切にしたいのはこのこと——そうした著者の思いが随所に垣間見られる³⁾。

本稿は、この「ものの見方」の思想に貫かれた「教育人間学」のエッセンスを——僭越にも「書評」の名を借りて——提示しようとするものである⁴⁾。

1 方法論としての「教育人間学」

——ヴァルネラビリティ・共感

しかし、カマラは、人間になりたかったのか。「遅れ」を取り戻したかったのか。その必要を感じていたのだろうか。一体、カマラは何を望んでいたのか。あるいは、何がカマラにとって、最もつらいことだったのか。…カマラの話を使うことは良い。しかし、いかなる前提の上で、扱っているのか。いかなる問いは「問わない」という暗黙の約束事を持つか。その自覚もなしに、カマラのことをわかったように使うのでは、彼女に対して失礼ではないか。

[4]

これは、J.A.L.シングの著で知られる『狼に育てられた子—カマラとアマラの養育日記』をめぐる考察（「教育はカマラを幸せにしたか—『狼に育てられた子ども再考』」）の中の一節。

従来、教育学においてこの話は、教育の必要性を説く格好の事例として語られてきた。人間は人間のもとで適切な教育を施されることによって、その〈人間らしさ〉を獲得することができる——このことを証明する格好の事例として。だが、こうした野生児の記録の扱いは、決して無条件に是として認められるようなものではない。それはある前提を持ってはじめて是となるものである。それは、〈人間らしさ〉の獲得を〈善き〉こととし、〈カマラは狼のままであること望んでいた〉という可能性を「暗黙の約束事」として問わないという前提。この前提があってはじめて、教育学は、「教育」を〈善き〉ものとしてすることができる。

しかし著者は、この前提を打ち崩すように問う——「カマラは、人間になりたかったのか」。

なるほど、もし、カマラが「人間」になることを望んでいなかったとしたら、そこで「教育」が生み出しうるものは、「それまでの価値観がすべて否定され、新しい価値を強要される。他人など信用できない。いつまたすべてが否定されるか分からない」[8]、こうした「恐怖感・不信感・屈辱感」[8]に他ならない。このように「教育」が抑圧的・暴力的な側面を持つもののだとしても、なお、それを〈善き〉ものであり、必要なものだと言うことができるのだろうか？

愛という名の迫害。子どものためにという名の押し付け。子どものために（カマラのために）善かれと思って為すことが、本当に子どものために（カマラのために）なるのか。実は、価値を押し付けているだけではないか。大人の自己満足に過ぎないのではないか。…仮に、教育という営みが、不可避免的に抑圧であり暴力であるとしても、ではそこから手をひいて、何もしなければ、それで良いのか。大人が子どもになら働きかけないことが、最ものぞましいことなのか。

[28]

抑圧・暴力的な側面と愛の側面。それは「教育」

という名の営みに付きまとう二律背反。子どもに対する抑圧や暴力は許されることではない。しかし、抑圧・暴力的な側面をすべて排除してしまうなら、そもそも大人が子どもに働きかけるという営み自体が不可能になる。この働きかけが愛に基づくものとするなら、抑圧や暴力なくして愛はない。そうした切なさに至るとき、「教育とは何か？」という問いが切実なものとして胸に突き刺さってくる。この切なさに寄り添うこと、まさにこのことこそが、「教育」に対する「ものの見方」を問うこと、すなわち「教育人間学」の仕事につながってくるのである。

そしてこの仕事は、相手の身になって考えたとき、はじめて可能になる。すなわちそれは、他者に共感すること。

生きた相手を見ることは、〈一方的に相手を見る〉こととは、まるで違います…むしろ「観察の道具」としての私たちが、どれほど相手に対して開いているか。防衛的な固さを解きほぐし、傷つきやすいまで（ヴァルネラブルに）やわらかく相手と自分に対して開いているか。どれだけ、相手と共感しあい、響きあう準備ができているか。それが本当に〈見る〉ことができるかどうかの分岐点であると思うのです。

[195-196]

これは、著者自ら、マニラのスラム地区、スモーキー・マウンテンを訪ねた経験を通じてなされた考察（「出会いのゼロポイント」）の中の一節。

何らか暗黙の前提を携えて他者を見るならば、そこで得られるのはあくまでも一方的、一面的な理解でしかない。それは、カマラの話で言うなら、〈カマラは狼のままであること望んでいた〉という可能性を暗黙の約束事として問わず、ただ〈カマラは人間になることを望んでいた〉としてのみ理解する、そうした理解の仕方。他者を真の意味で「見る」ためには、あらゆる前提から自由な状態、あるいはあらゆる前提に開かれた状態に自らをおかねばならない。自らをそうした状態におくということは、寄る辺なく、それゆえに傷つきやすい（ヴァルネラブル）立場に自らの身をおくということ⁵⁾。そうしたヴァルネラビリティをあえて自らに引き受けることによって、他者への共感が可能になり、従来の問いの立て方を改めて問い直すことができる。すなわち「教育人間学」は、〈方法論〉としてのヴァルネラビ

リティと共感を通じてはじめて、「教育」に対する「ものの見方」を問うことができるのである。

2 発達論としての「教育人間学」 ——時間感覚の視点

カマラは、あれほど献身的な働きかけを受けたのにもかかわらず、とうとう「回復」しなかった。学習の遅れを「取り戻す」ことができなかった。やはり、発達の適切な時期に、文化的刺激が与えられ、学習が保証されないと「歪み」が残る。いくら適応力があっても、初期学習の「臨界期」を過ぎてしまうと、その後、いくら訓練しても取り返せない。教育には、決められた適時性がある。だからこそ、発達プロセスの適切な時期に、適切な教育が必要になる。発達の法則に応じた教育。

[3-4]

すでに見たように、「カマラ論文」における著者の大きな問いの一つとして、「カマラは、人間になりたかったのか」というものがある。これを「発達の法則に応じた教育」なるものへの問いとして考えてみるならば、それは次のような形に言い換えられる。すなわち、果たしてカマラは狼と暮らすことによって生じた「発達」の「歪み」を「教育」によって「回復」し、その「遅れ」を「取り戻し」たかったのか？と。

総じて、子どもの社会化という問題を、すべて時間感覚の視点から捉えようと、そこで体験されている子どもの葛藤がより鮮明に見えてくるだろう。例えば、「遅刻」という出来事も時間感覚のズレとしてみれば、子どもの体験している葛藤に、内側から近づけるのではあるまいか。

そして、私たち大人は「時間を守る」ということが、子どもにとっては何かを失うことと引き替えに成立するという事実、あらためて驚くことになる。時間を守ることは大切であり、みんなと一緒にテキパキ働くことは貴重なことである。しかし、それと引き替えに何かが壊れ、何かを失ってゆく。その悲しみに心を留めるかどうか。それが、子どもを見る目のひとつの分岐点であるに違いない。

[206-207]

これは、「時間」をめぐる考察（『実存的時間の風景』）の中の一節。

ここで著者が「時間感覚の視点」と呼ぶものは、

精巧な時計が示すであろう客観的な「時間」からの視点ではない。それは「退屈な時間ほど長く感じられ、夢中になっている時間ほど短い」[202] という表現が示すような、「時を忘れる」[206] ないし「時の中に置かれた人間が、時を超越する」[206] 体験に基づくもの。いわば、個々人がその時々を持つであろう主観的な「時間」の「感覚」である。

言うまでもなく、「発達」が「臨界期」というような言葉をもって語られるとき、そこには「時間」に対するある一定の認識が前提されている。すなわちそれは、客観的な時の流れを、「時間」とする認識のあり方。この「時間」認識を前提としてはじめて教育学はカマラの「遅れ」について語るができる。しかしそれは、先の「時間感覚の視点」からみつめるならば、まるで意味のないことである。カマラが「遅れ」ていたかどうかは、カマラがどう感じていたかにかかっているのだから。

とは言え、著者は、「発達の法則に応じた教育」が前提とする、客観的な「時間」認識を否定しているわけではない。やはり「みんなと一緒にテキパキ働くことは貴重なこと」として認められるべきものなのである。したがって、著者がここで意図しているのは、一つの「時間」観の否定ではなく、「時間」という事柄を持つ問題の地平の確認すること。すなわち「時間」なるものが、様々な認識の可能性に開かれたものだとすることを改めて確認することである。

さて、このように「時間」なるものが、様々な認識の可能性に開かれたものだとすることになると、従来教育学における「発達」の概念は、必然的に、その意味内容の組み換えを要請される。「時間」が様々な認識の可能性に開かれたものであるとするならば、そこで論じられうる「発達」なるものは、当然、多義的なものとなる。そして「教育」の求めるものが「発達」の保障にあるのだとすれば、その「教育」の「目的」もまた多義的なものとなる。

しかし、著者は、即座に、「教育目的」を多義的なものとしてみなす方向には進まない。

…私が本当に知りたいと思っているのは、「時はいつ人生となるか」ということ。

人間が、いかなる時間を持つかではない。そうではなくて、時の方が、いかに人間に現れるか。時という、存在の最も根源的な様態が、いかなる姿として現れた時、人はそ

れに「人生」という名をつけるのか。

もしくは、時がいかなる姿として現れたとき、人はそれに「ライフサイクル」という名をつけるのか。「ライフヒストリー」という名をつけるのか。「発達」という名をつけるのか。

[224]

重要なことは、ここで著者の視点が、「人」の側にあるのではなく、「時」の側にあるということ。「人」が「時」の多義性を認め、そこから「発達」の多義性を認め、「教育目的」の多義性を認めるのではない。そうではなくて、「時」が多義性をもって「人」の前に立ち現れるのである。だとすれば、「発達」なるものは、「時」の現れにしたがって、その都度、「人」が名づけていくものにすぎない。言い換えれば、たとえ「発達」、「教育目的」が多義的なものだとしても、「人」は決してその内実にとどりつくことができない。ゆえに、導かれる結論は、それらは常に一義的な形で定式化されざるを得ないものだという事である。

だが、これで話を終えてしまうなら、何も言ったことにならない。著者自らが、自らの議論を水泡に帰し、「教育」をある種のニヒリズムの中に閉じ込めることになってしまう。

むろん、それは著者が求めるところではない。上の引用部に続く形で示された、この考察の結語は、次のようなものである。

…人間から始めて時に至るのではなく、むしろ時の方から始めて、その現われとして人の人生を見る。その現われとしての、実存的時間の風景。時が人の人生に現れる場としての時間感覚。

その時間感覚において描かれる時、ライフサイクルは、より原初的な姿において、なまのまま、文字の内に再現されてくるのではあるまいか。

[224-225]

つまり、著者は、自ら「人」であることの限界性を認めつつ、しかしそれでもなお「時」の側からの視点を持つ努力によって、ニヒリズムを超えていこうと言っているのである⁶⁾。その意味で、これまで見てきた「時間感覚の視点」とは、その努力のための仕掛けとして用いられた概念に他ならぬのである。こうした「時間感覚の視点」をもって「発達」

に対する従来の「ものの見方」を改めて問い直すようにすること。これこそが「教育人間学」が「発達論」という観点において行う作業なのである。

3 自我論としての「教育人間学」

——私・わたくし・いのち

出来事に先立って既に存在する自分は、漢字の「私」。その私が自分の理解に合わせて出来事を裁断し、取り入れられるのが「体験」です。それに対して、出来事の中で新たに生じて来る自分は、山カッコのついた平仮名のくわたくし。そのくわたくしが、まさにその中から成り立って来る場が「経験」となります。

したがって、「体験」によっては、「私」は変わらない。「経験」によってのみ、人は新たなくわたくしになる。そして新たなくわたくしにならなければ、本当の意味で出来事を経験したことにはならないというわけです。

[234]

これは、事後の「振り返り」の教育学的意味を扱った考察（「振り返り」の詩学—体験から学ぶとはどういうことか）において、著者が森有正の「体験」と「経験」の区別を自分なりに読み解いてみせた一節。

「自分」なるものには、「私」と「わたくし」という二つの側面がある。まず、「私」は「自分の理解に合わせて出来事を裁断」、すなわち言葉によって「出来事」を対象化するという能動的な機能を持つ。そして、その対象化によって与えられるものが「体験」。その意味で「体験」は、「自分」を更新しないものであると同時に、「自分」とその他のものとの分節するものということになる。対して「わたくし」は、その存立の経緯からして受動的。「私」のように「出来事」に先立つものではなく、「出来事の中で新たに生じて来る」。そして、この「わたくし」を生じさせるものが「経験」。その意味で「経験」は、「自分」を更新していくものであると同時に、「自分」とその他のものとの未分節によって成り立つものということになる。

こうして、「自分」なるものは、その他のものとの分節と未分節という二律背反の中に置かれたかのように見える。「自分」が更新されていくためには、自己未分節の地平が前提されねばならない。しかし同時に「自分」なるものは、更新されないものでもあ

て、自他分節の地平を前提とするものでもある。すなわち、一方を成り立たせると他方が成り立たなくなるといような相克的な事態。

しかし、著者は、それを、相克的というよりはむしろ相乗的な事態として描く。

十分に整理できるわけではないのですが、今のところ、こんなふうを考えようと思います。確かに、深い経験は、ひとから言葉を奪います。しかし、言葉にしても仕方がないかといえば、そんなことはない。まさに、その「言葉にならないこと」を大切にするからこそ、あえて言葉にする。逆接的ですが、そう思うのです。…つまり、言葉にする工夫をすればするほど、より一層、言葉にならない深い領域に近づいてゆく。そうした意味で、言葉にすることによって、経験を深く自分の中にしみ込ませてゆく。言葉によって内側を探れば探るほど、経験は、より一歩先へと逃げてゆく。より内側の深いところに入り込んでゆく

[237-238]

本来、言葉にすることができないものとしての「経験」を、あえて言葉にしようとする。それは決して成功しない。言葉にした瞬間にそれは「体験」となってしまう。だが、そうした「体験」を丁寧に積み重ねていくことによって、言葉にできないものとしての「経験」の輪郭がはっきりしてくる。こうしてはじめて「経験」は「自分」の中に深く入り込んでくる。

つまり、自他の未分節を基とする「経験」は、自他の分節を基とする「体験」によってはじめて「自分」のものになるとともに、「自分」の更新という人間形成的契機を確保できるという訳である。こうして、「自分」なるものを構成する自他分節と自他未分節とは、教育を考える上で、互いに切り離せぬ、相乗的な関係を持つものとして把握されることになる。

ところで、「自分」の更新という人間形成論的契機を保障する自他未分節とは、「自分」とその他の人間との未分節を指し示すだけのものではありません。先に見たように、「経験」が、「自分」の前に立ち現れる「出来事」全般によってもたらされるものなのだとしたら、「自分」と対になるべきものは、その他の人間のみならずその他の一切のもの、いわば地球に存在するすべてのものとして捉える必要があるだろう。すなわちそれは、「自分」（人間）と地球との

分節と未分節の混合態としての「いのち」の視点。

これについて著者は、「カマラ」論文の中で、次のように述べている。

…人間は自然の一部に過ぎない。地球の〈いのち〉は深いところでつながっている。同じ〈いのち〉が木になり、鳥になり、そして人間にもなる。人間を大切にする思想は、人間だけを大切にする思想によっては支えきれない。

[35-36]

「いのち」の視点がなければ、「自分」の更新という人間形成論的契機は保障されえない。教育という人間の営為は、人間以外のものとのつながりを抜きにして、言い換えれば、従来の「人間中心主義」の考え方においては成り立ちえないのである⁷⁾。

こうして「自分」なるものは、「いのち」という広大な地平にまでその射程を広げる⁸⁾。今仮に、この「自分」なるものをめぐる問題を、教育における「自我」なるものの問題として言い換えることが許されるなら、ここで「自我」=「いのち」という構図が成り立つ。この構図をもって、「自我」に対する従来の「ものの見方」を改めて問い直そうとすること。これこそが「教育人間学」が〈自我論〉という観点において行う作業なのである。

おわりに

以上、時に過剰ともいえる読み込みを交えながら、本書『教育人間学のために』を整理してきた。そこで確認されたのは、方法論、発達論、自我論のすべてにわたって、事柄の表と裏を浮き彫りにしていくという、粘り強い作業の存在であった。しかしここで明記しておくべきことは、それだけではあるまい。本稿の締めくくりのこの場において指摘しておくべきは、著者の基本的モチーフには、超越論的なものへの挑戦とも言えるべきものが存在するということ、このことではあるまいか。

幸せをめぐるもうひとつの批判は、「幸せ」を問うても仕方がないというもの。

「定義ができない「幸せ」をめぐる議論しても意味がない。」

「…語りえぬものについては、沈黙しなければならない。」

しかし、そうした「幸せ」の次元を無視した、いわゆる「科学的」研究だけでは、事態の全体像が掴めない。せめて、いわゆる「実証的」研究が、何を捨象した上で(括弧に入れた上で)成り立っているのか。あるいは、捨象というその事実だけでも、自覚しておいてもらわないと、不公平ではないか。その意味で、教育人間学の問いは、教育をめぐる実証的研究が捨象してきたその括弧の中を、一度、掘り返してみる作業である。

[31]

本稿は、著者が考える「教育人間学」の方法として、ヴァルネラビリティと共感を挙げた。そしてその適用例として見出されたのが、カマラの心情への共感であった。確かに、カマラが「人間になりたかった」のか「狼のままにいたかった」か、すなわちカマラにとって何が「幸せ」だったのかは、もはや実証不可能である。その意味で、「教育人間学」は「語りえぬもの」を語るという、超越論的なるものへの挑戦を、その方法として要求しているのである。

しかし、この挑戦は、「語りえぬもの」を語ったつもりになって、その超越性を無化するというような類のものではない。むしろ逆であって、そこではその語りえぬさ＝超越性を確認することこそが目指される。すなわち、あえて「語りえぬもの」を語るという無理難題を引き受けることによって、従来の「ものの見方」の危うさを暴露し、そこで素朴に前提されているものこそが実は実証不可能なものであり、「語りえぬもの」であることを示すのである。

そしてこの方法は、発達論、自我論にも反映されている。発達論でいえばそれは「時間感覚」と「人」との関係。著者は「人」でありながら、あえて「時間感覚」という「語りえぬもの」を語ろうとすることによって、「発達」に対する従来の「ものの見方」の自明性を疑いにかける。また自我論でいえばそれは「経験」と「私」との関係。著者は——まさに著者であるがゆえに——「私」でありながら、あえて「経験」という「語りえぬもの」を語ろうとすることによって、「自分」=「いのち」の構図を成立させ、「自我」に対する従来の「ものの見方」の自明性を疑いにかけるのである。

むろん、これらはいずれも従来の「ものの見方」の否定を意図するものではない。そうではなく、あらゆる「ものの見方」が「語りえぬもの」であることを示すことによって、事柄の表と裏を浮き彫りに

するものであるのは、既に見てきた通りである。

こうして、本稿は次のような結論に導かれる。著者の考える「教育人間学」とは、「語りえぬもの」を語るという無理難題をあえて引き受けることによって、あらゆる「ものの見方」の語りえぬさ＝超越性を確認するものである、と。

では、最後に、本稿が考える「教育人間学」の課題をわずかながら提示して議論を終えたいと思う。

教育の限界を知ることは、しかし、教育の放棄とは違う。限界を知りつつ、にもかかわらず、引き受ける。ギリギリのところでも、もう一度、やり直していく。諦念を底に秘めた再挑戦。その動き出しの瞬間に、私は期待しているのだと思う。

[244]

「教育人間学」は、その方法論がゆえに、「教育」の限界を明らかにする。それが——その比較的平易な語り口にもかかわらず——慎重かつ周到な枠組みによって保障されているということは、すでに明らかにした通りである。しかしこの方法は、「再挑戦」、「動き出し」という、くにもかかわらずの教育の再構成とも言える段階において、極めて難解な問題に突き当たる。

確かに、「教育人間学」は、様々な事象が有しうる諸相を開示しうる。だが、それは諸相の開示という点において有効な手法であって、再びそれを「教育」という一つの事柄の中に収斂させる方向には開かれていない。開示された諸相は、それらがともに「語りえぬもの」であるがゆえに、すべて同等の教育学的可能性を持つと同時に、問題性を持つ。つまり、「教育」を再構成するときのその方向性を確定できない(その意味で、発達論をめぐる議論で触れた、教育目的の多義化という事態は、避けるべき「教育の放棄」につながるものなのかもしれない)。だとすれば、「教育人間学」が「教育」を再構成するとき必要となるのは、皮肉なことに、自らの求めるものとは逆ベクトルの作業、すなわちある一定の価値判断に基づく教育目的の設定だということになるのではないか。

むろん、こうした立論が妥当かどうかについては、本稿における解釈全体の妥当性をはじめとして、検討すべきところは多い。しかし、もし、その妥当性が認められるのならば、これが「再挑戦」、「動き出

し」に際しての「教育人間学」の課題の一つとして挙げられるのではないだろうか。

註

- 1)以降、本書からの引用を行う際には、括弧内に頁数のみを記す形で行う。
- 2)このことは、本書の英題である“Encountering with Education”にも如実に表れている。これまでの教育学における問いの立て方、すなわち「教育」への「ものの見方」を問題にすることで、我々はあらためて「教育に出会う」ことになるのである。

だがそうすると、本書の邦題「教育人間学のために」の語はいかに理解すれば良いのだろうか。実は、エリクソンにおける“a way of looking at things”の語には、本稿が先に示したものと異なる、もう一つ別の含意があり、まさにそのことが、「教育人間学のために」の邦題に託した著者の意図を明らかにするかもしれない。

著者は自身の博士論文『エリクソンの人間学』（東京大学出版会、1993年）において、“a way of looking at things”の二重の含意を次のように表現している。

「ここで“a way of looking at things”の“a”は、さしあたり、「ただ一つの」という意味を強調するよりは、むしろ、ものの見方「ということ」ぐらいに考えた方がよいだろう。エリクソンは、なんらかの自分のものの見方を唯一のものとして提供しようとするのではなく、私たちの目が、「ものの見方」に規定されているというそのことに、改めて注意を促そうとしている、と考えるべきだからである。

しかし、そのうえで、く自らのものの見方が、一つのものの見方にすぎないことを自覚しながらものを見るというものの見方こそが、エリクソンのくそれである、といってみれば、やはり、「エリクソン固有のものの見方」と呼んでよいことになる」[同上書：12]

これに従えば、エリクソンは“a way of looking at things”の語において、ある問いに対する解答ではなくその問いの立て方、すなわち「ものの見方」を問題にすることもまた「一つのものの見方」に過ぎないということを表現していたことになる。だとすれば、著者が考える、「教育」に対する「ものの見方」を問う作業としての「教育人間学」もまた、考えられる幾多の「教育人間学」構想のうちの一つに過ぎないということ、すなわち、数ある「ものの見方」のうち「一つのものの見方」に過ぎないということになる。

こうして「教育人間学のために」の邦題に託した著者の意図が明らかになる。著者は「教育人間学」とは何か？という問いを読者とともに考えていく「ために」、「教育人間学のために」という題名を選択したのである。著者が提示する「教育人間学」は唯一絶対のものではなく、あくまでも「一つのものの見方」に過ぎないのだから。

- 3)例えば、「あとがき」における次の記述。

「教育とか、人間形成とか、考え始めると分からないことばかり。本当のところ確かなことは何一つない。「わかる」と言えるのは、ある前提の上に立つ場合のみ。その前提を掘り返すと、また分からなくなる。どうすることが善いことなのか、まるで分からなくなる。教育人間学とは、そうした掘り返しの作業、「わからなさ」に留まり続ける営みである…」[246]

また、間接的には、子どもに死を教えることの困難をめぐる考察（「子どもの心の中の死—不思議・戸惑い・屈折」）における次の記述。

「その同じ「わからなさ」を共有すること。いっしょに戸惑うこと。戸惑いながら、でも自分なりに納得しようと、子どもと一緒に試みってみること。「大人が・子どもに・死を・教える」という営みは、もどかしくとも、その地平からはじめるしかない。もしくは、何度も何度もその地平に立ち返ることによってしか、意味を持ち得ないのではないだろうか。」[92]

- 4)以下、本稿の作業は、前掲『エリクソンの人間学』に拠って、「方法論」、「発達論」、「自我論」、これら三つの位相から著者の「ある一つのものの見方」を読み取っていくという形で進められる。なお、本稿があえてこうした形式をとったのは、著者の思索が当時からいかなる展開を経たか、それがより良く理解されるだろうと考えたが故である。しかし、以下の書評においてそうした検討がなされるわけではない。その意味で本稿は、著者の思索の展開を検討するというこの興味深い課題を、不遜にも読者各人の読み取りに委ねながら、あくまでも『教育人間学のために』への言及にとどまるものである。
- 5)状況設定は異なるものの、同型の図式は、臨床科学の方法論に関する考察（「観察の道具としての観察者一人が人を理解するとはどういうことか」）における次の一節にも見受けられる。

「臨床家は、クライアントに影響を与えるのと同じだけ、逆に、クライアントから影響を受けている。ちなみにユングも「自分が影響されなければ影響を及ぼすことはできない」と明言していた。しかし、影響を受けさえすればそれで足りるというわけでもない。それどころ

か、クライアントに振り回され、クライアントに対する自分の感情に翻弄されてしまっては、とても「観察」にならない。ということは、観察者は影響を受けつつ、それに翻弄されるのではなく、それを意識していることが求められる。」[168]

自らとクライアント、その双方の感情に翻弄されそうになりながらも、しかしその感情の一つ一つを意識の中で受け容れることは、ヴァルネラビリティに開かれていなければ不可能である。

6) 同型の図式は、次のシュタイナー教育に関する考察（「シュタイナー教育のオート内側から動き出すとはどういうことか」）の一節にも見て取ることができる。

「つまり、エソテリックな（秘儀の）訓練を伴って初めて（イーミックに）理解できる思想を説いたシュタイナーその人は、自らの思想をエクサテリック（部外者にも理解できる）言葉によって（エティシクに）理解されることを受け入れていたのである。」[143]

7) とは言え、著者においては、こうした「自分」の更新という教育内在的な事柄から、〈いのち〉の問題へと至るといふ指向よりも、地球環境の危機という教育外在的な事柄から〈いのち〉の問題へと至るといふ指向の方がより鮮明にあらわれているという印象である。

例えば、「カマラ」論文における次の記述。

「…時代は、私たちに、人間中心の発想からの転換を迫っている。もはや人間の身勝手な「幸せ」を母なる地球が支えきれない時代において、これまでのように人間だけを中心に考えることはできない。あるいは、「人間を守る」ことが、他の生命の犠牲に対する免罪符にはならない。人間を守るためならば他の自然の犠牲は当然という考えは、おそらくは近代という時代に特有の（少しばかり思い上がった）もの見方に過ぎない。」[35]

この「もはや人間の身勝手な「幸せ」を母なる地球が

支えきれない時代」という表現に地球環境の危機という現代的課題を見るのは、読み込みすぎではあるまい。

しかし、地球環境の危機という事柄が教育外在的なものだとも言い切れなくさせるのが大田堯論（「生命の教育・教育の生命—大田堯と「生命」の視点」）における次の一節。

「大田は、形而上学的発想から出発したのではなく、まして何らかの信仰を基盤に発言してきたのではなかった。まさに戦後日本の歴史の中で、社会の基底から、最も抑圧されている者の立場から、人間の子育てについて語り続けたのである。そうした人がこうした言葉を語る時、教育の問いは、もはや何らかの「コスモロジー・形而上学・ミュトス・信仰」を避けては語るができない時代にあることを物語っているように思えてならない。」[123]

すなわち著者は、大田の解釈を通じて、地球環境の危機こそが教育の必要性を担保するという論理を読み取っているのである。

8) 大田論からの一節。

「「選びながら発達する権利」という発想においては、「自分で」選ぶこと・「個としての自我」が強調されている。それに対して、「わが子意識」を超えると、「子は天からの授かりもの」という発想においては、「自分の」という「個」の意識を超えることが語られている。「個」をめぐるこうした立場の違いについては、例えば「トランスパーソナル理論」との関連で、別の機会に論じなおしたいが、大田における「個（自我意識・個の権利）」の位置については、かなりていねいな整理が必要であると思われる。」[124]

本稿の認識が正しければ、この問題の端緒は、先に見た「体験」と「経験」の区別をめぐる議論によって、すでにつかまれているように思われる。