

教育学に対するサルトル『存在と無』の意義について

—現実的人間の意識の在り方に定位して—

学校教育開発学コース 中田 基昭

Sur la signification de *L'Être et le Néant* de J.-P. Sartre pour la pédagogie
—basé sur le mode de conscience de la «réalité humaine»—

Motoaki NAKADA

Cet article envisage d'éclairer *L'Être et le Néant* de J.-P. Sartre du point de vue de la pédagogie. Dans cet ouvrage, Sartre décrit et élucide d'une part le défaut de considérer la conscience comme objet de la connaissance, et d'autre part le mode de conscience qui n'est pas objectivé. Au chapitre I, nous situons *L'Être et le Néant* dans le cadre des recherches sur l'éducation et clarifions l'être de la conscience concret et individuel. Au chapitre II, nous décrivons la conscience comme le pour-soi distincte de la chose qui est l'en-soi, et concrétisons son mode ambigu de «elle n'est pas ce qu'elle est» en citant l'exemple de la sincérité de l'enseignant. Au chapitre III, en premier lieu et en nous basant sur la façon de considérer l'existence chez Sartre, nous étudions l'angoisse que certains enseignants éprouvent pendant la classe et celle des élèves qui font un blocage vis-à-vis de l'école au point de ne pouvoir y aller. Cette étude montre que, comme existence unique, je ne peux qu'«être à la hauteur de ce qui m'arrive». En second lieu, en considérant que le pour-soi se transcende vers le passé et le futur, nous clarifions le sens et la difficulté de faire du futur et du passé les miens propres. En outre, par ces clarifications, nous étudions le fait de se saisir soi-même par réflexion. Au chapitre IV, en nous fondant sur les études précédentes, à la lumière des deux modes du pour-soi envers le passé, nous reconsidérons le 'se faire' qui est le thème central des recherches sur l'éducation.

目 次

はじめに

- I 教育研究における『存在と無』の位置づけ
- II 対自としての意識
- III 実存と脱自
- IV 『存在と無』から教育学へ
おわりに

はじめに

哲学としての現象学が、経験科学である精神病理学や教育学に対し理論的拠り所として大きな影響を与えているなか、フッサールやハイデッガー、メルロー・ポンティーと比べ、サルトルは、とりあげられ方が少ないようと思われる。しかし、実存主義の小説家でもあるサルトル哲学は、他の現象学者に比べ、特に彼の

『存在と無』において、個々の人間の具体的な在り様をかなり丁寧に、しかも深い次元で記述し考察している。それゆえ、教育学が個々の人間をその具体的存在に即してとらえ、教育理論をうちたてる際に、同書におけるサルトル哲学は、重要な視座を与えるはずである。

本稿では、従来の哲学におけるとらえ方とは視点を変え、教育学における人間研究の視点から、『存在と無』を読み解くことを試みたい。特に、従来の多くの教育学や心理学がそうしてきたような、人間の認識作用を学問的に認識することによってではなく、具体的に生きられている個々の人間の在り方を、対自としての意識の在り方に即して明らかにしたい。このことにより、人間研究としての教育学に対する一つの新たな視点を提示したい。

I 教育研究における『存在と無』の位置づけ

教育学の視点から『存在と無』をとらえなおすと、同書は、人間の意識が実体性を備えているかのように、サルトルの言葉を使えば、意識の存在である対自を偽物論的(choisiste)な実体とみなすことに対する徹底的な批判と、具体的で個別的な意識への還帰、ないしはその復権の試みとによって貫かれている、とみなすことができる。サルトル自身も、緒論で、「哲学の第一歩は、意識から事物を追放することに、そして、意識と世界との眞の関係を、すなわち意識は世界についての定立的な意識であるという関係をうちたてることにあるのでなければならない」(18)、と明言している¹⁾。確かに、この主張は、いわゆる「人間は物とは異なる」という素朴な見解に通じるものでしかないかのように思われる。しかし、こうした素朴な見解を教育実践や教育研究において具体化し、この見解に含意されているところのものをとらえることは、容易に可能となるわけでは決してない。というのも、本稿で以下考察することになるが、例えば、思春期における自己同一化といった自我の恒常性、動機や動因に基づく行動の説明可能性、反省による自己把握や自己形成、といった人間のとらえ方さえもが、サルトルによれば、すでに意識の偽物論的とらえ方の典型でしかないからである。

サルトルは、「具体的な現実が、・・・理論的探求の諸成果を、柔軟にしたり豊かにしてくれる」(531)、とみなし、『存在と無』の到る所で、自らの哲学的考察を、特定の状況における人間の在り方についての記述によって、深め豊かなものにしようとする。というのも、サルトルは、「具体的なものは、それだけで自ら現に存在し(exister)うる一つの全体」(37)であるとし、そのうえで、こうした「具体的なものは、世界の中の人間」(38)のことであり、具体的な意識は状況のなかで現れてくる、とみなしている。それゆえ、一つの全体である「個別者は、自分の具体的存在の承認を要求するのであり、普遍的構造についての客観的説明を要求するのではない」(295)ことになる。こうしたことから、サルトルは、アリストテレス以来伝統的に目指されてきた形而上学の目標を、「具体的で独自の全体としてここにあるこの世界を誕生せしめる個別的な過程についての研究」(713)、ととらえなおし、いわゆる具体的で個別的なものから抽象的で普遍的なものへ、という従来の学問觀を否定する。こうした理由からか、サルトルは、人間の存在を表すために、現実的人間

(réalité humaine)という表現を用いている²⁾。

『存在と無』におけるサルトル独自のこうした人間觀と理論觀は、或る意味で意識を認識へと還元することと、意識を認識によってとらえることに対する徹底的な否定に到る。サルトルは、意識について考察する際の出発点として、まず、「あらゆる意識は、・・・何ものかについての意識である」(17)、というフッサークにおける意識の志向性についてのとらえ方と、ハイデッガーにおける現存在のとらえかたとを、「己の存在において、己の存在が問題であるような存在」(29)であるところの「自己意識の存在」(297)へと敷衍する。すなわち、サルトルは、「意識の存在は、すべての対象性の徹底的な排除である」(298)、とする。

現実的人間の意識が認識によってとらえられないのは、認識が意識を対象化するからである。そもそも、意識は、何らかの特性や傾向や要素を備えた実在的なものではない。意識は、それについて認識することが可能となるようなものとして、すなわち、実在性を備えた物がそうであるところの、「それが在るところのもの」(33)である即自として存在しているのではない³⁾。こうしたことから、サルトルは、認識の理論的優位性を徹底的に排除し、対象化されることのない意識の在り方を対自の在り方としてとらえなおす。

それゆえ、『存在と無』で記述されているところの、意識のこうした在り方と、意識自身による意識のとらえられ方は、従来の多くの教育学や心理学によっては十分に考慮されてこなかった、我々の意識の二義的な在り方に基づく、儂さ、辛さ、豊かさ・深さ、微妙な心の在り方等が本来いかなるものであるかを、明らかにしてくれる。というのも、サルトルは、フッサークやハイデッガーの現象学的探求の端緒を引き受けながらも、彼らとは別の方向へと、すなわち我々の日常生活における個別的で具体的な意識の在り方へと思索の中心的な觀点を移しているからである。それゆえ、フッサークにおける自然的態度から現象学的・超越論的態度への、あるいは、『存在と時間』における非本来的現存在から本来的現存在への移行とは反対の方向へと探求のための問いを深化させることにより、サルトルの考察は、教育学にとって重要な示唆を与えてくれている。というのは、サルトルによれば、意識は、根源的には、実体としての対象化を免れているため、己自身にとって「絶えずうすれゆく(évanescence)関係としてしか現に存在しない」(133)からである。それゆえ、一見するとシニカルでネガティヴな人間觀に溢れているように思われてしまう『存在と無』におけるサルトルの

記述は、教育学の観点からとらえなおすことにより、「己の存在において苦悩する」、「不幸な」「現実的人間」(134)の在り方をとらえる際に、特に重要な視座を与えてくれることになる。

現実的人間が、己の存在において苦悩するのは、実体として存在できないがゆえに、絶えず「自己を存在せしめなければならない」(516)からであり、我々の日常的な意識の在り方が、己の存在の取り戻しとそこからの逃亡として特徴づけられているからである。そして、サルトル自身によっては考察されていないが、根源的な在り方と日常的な在り方との狭間に介入し、本来苦悩に満ちた我々人間を救い出してくれるのが、本稿の最後で考察することになる、教育における人間形成である、と考えられるのである。

II 対自としての意識

教育学を含め、経験科学が人間の意識を研究しようとする限り、研究される意識にいかに接近するかを問題とせざるをえない。しかも、研究しようとする者も具体的で個別的な或る一つの意識である以上、意識が意識をとらえることはそもそもいかにして可能となるのかが、まず方法論の次元で問われなければならない。そして、意識が意識をとらえるときには、志向対象を定立的に認識するときとは全く異なることが生じているにもかかわらず、従来の経験科学の多くは、この違いを徹底的に問うことがなかった。そもそも意識は、意識されることにより、意識する意識と意識される意識の恒常性と同一性とが保障されなくなる。また、それら二つの意識そのものと両者の関係とが微妙に変化してしまう。それゆえ、意識を認識対象とすることは、意識のこうした微妙な在り方を捨象するような仕方で、意識を実体化することにつながる。

意識以外のものは、その特質や性質や構造が、たとえ未だ認識にもたらされなくとも、「それが在るところのものである」即自として、意識に現前している。そして、意識が常に何ものかについての意識である以上、意識の存在はそれら即自に対する現前として、すなわち「～への現前」としてしか存在しない。対自としての意識は、それへの現前であるところの即自的「事物では在らぬものとして自己を構成する」という、「根源的否定」によってしか存在できない(222)。したがって、こうした意識が自己自身を意識することは、すなわち意識の「存在の自己への現前には、自己に対する[自己からの]剥離が含まれている」(119)ことにな

る。そして、この剥離を生み出すのが、サルトルがいうところの無(néant)なのである。そして、以上のこととが、まさに「人間は物とは異なる」という、素朴な見解において本来含意されなければならない事態であるところの、意識は自己があるがままの意識としてとらえることができない、ということを明らかにしてくれる。

しかしながら、たとえ意識が無によって己自身から切り離されていても、それが私の意識である限り、志向的意識であるところの、「対象についてのすべての定立的意識は、同時にその意識自身についての非定立的意識である」(19)ことになる。このこと自体は、意識にあたるフランス語や英語の *conscience* や *consciousness* という言葉が、付加的に *(con)知ること* (*scire*) というラテン語から成り立っていることからも示唆される。すなわち、意識自身にとって非定立的な意識は、未だ対象的に認識されではおらず、対象化された意識があたかもその投影であるかのような仕方で、すなわち半透明性(translucidité)においてとらえられているだけである。そして、サルトルは、こうした仕方での意識による意識のとらえられ方を明示するために、意識の意識を「自己(についての)意識」と()を使って表現している(cf.20)。それゆえ、非定立的であるがゆえに、対象を「措定することのない意識は、[何かを]知ることではない。しかし、措定することのない意識は、まさにその半透明性によって、知ることの根源にある」ことになる(110)。したがって、意識(についての)意識は、本来、認識作用から逃れており、認識作用を基づけていることになる。そして、従来の多くの教育学や心理学が不間に付してきたのは、こうした仕方で知識や認識を根拠づけている意識の在り方なのである。

以上のことから、状況のうちに現れてくる具体的な意識は、「当の状況についての、また、状況のなかでの自己自身(についての)個別化された単独の意識」であり、「自分が現前しているのは、こうした具体的な意識に対してなのである」(134)、ということが明らかとなる。

対自としてのこうした非定立的意識の在り方は、サルトルがいうところの自己欺瞞(mauvaise foi)において典型的となる(cf.93)。そしてサルトルは、カフェーのボーイの在り方を例として、自己欺瞞がいかなる在り方であるかを記述している(cf.98f.)が、ここでは教師の場合を例として具体化したい。

子どもたちに何かを教えるべき立場にある教師は、

教材についての知識をすでに携えており、子どもたちに対する質問の答えを予め準備して授業に臨む。それにもかかわらず、実際の授業において、教師は、子どもたちと共に問い合わせを追求する者としての役割を果たすために、子どもたちの前では、あたかも答えを知らない者であるかのように演じる。このことは、教師は、問の答えを知っているにもかかわらず、知らない者を「演じる」しかないということを、サルトルの言葉で言い換えれば、「私は、私がそれ [=教師] で在る、と思い込むことしかできない」(99f.)、ということを意味している。

こうした仕方で、教師は、子どもたちの前で、それどころか学校の内外において、教師にとって典型的な振る舞いをすることによって、教師としての在り方を実現しようとする。しかし、教師として振る舞おうとするのは、教師が、例えば即自である「インク壺がインク壺であるのと同じ意味で」、教師で在ることはできないからである(99)。すなわち、教師を教師たらしめるのは、自らの描いた理想によってであれ、社会的に求められる義務や役割や責任からであれ、教師で在ろうとする試み自体において、教師は、それらの理想や義務等によって求められているところの、即自存在としての教師ではないからである。サルトルがいうように、「対自をして一個の人間たらしめる社会的で抽象的な或る種の特徴を対自が支えて現に存在させるのは、対自分が自分を個別的な自己として選ぶための対自身の努力においてである」(602)。あたかも問の答えを知っていない者を演じなければならないのと同様、子どもたちに現前している教師の在り方さえもが、教師の在るべき姿として教師自身によって演じられる。事実、教師は、そのつど或る役割を演じなければならない、ということが教育界でしばしば語られているよう、教師で在ろうとする限り、私は教師存在を自らにあてがう。しかし、まさに、このことによって、私は、即自的に教師で在るところの者ではないことになる。

しかし、同時に、或る意味では、私は、生徒でもなければ教科書出版社の社員でもなく、教師で在ることも疑いえない。こうしたことから、対自としての私の意識についての『存在と無』におけるサルトルの定式化が可能になる。すなわち、教師としての「私は、私がそれ [=教師] ではないところの者で在る」という存在様式でもって、教師で「在る」(100)、という対自に特有の二義的な存在様式が明らかになる。すなわち、「対自は、自己自身と一致することができない限りにおい

て、現に存在するようにと自己を規定する存在である」(121)。

以上のことからすると、例えば教師としての誠実さも、以下のようにとらえなおさなければならなくなる。そもそも誠実さは、それが対自に要求される限り、「到達されるべき理想」でしかないのであり、すでに完成してしまっている「一状態ではない」(98)。むしろ、誠実で在ることを目指して、自分や他者に誠実さを求めるこことによって、求めている私は実は完全に誠実ではないことになる。しかしだからといって、このことは、私や他者が不誠実で在るしかない、ということを必ずしも意味するのではない。そうではなく、むしろ、対自で在る限り、意識は即自的な仕方で誠実であることができない、ということを意味する。それにもかかわらず、教師が、自分の教育観や振る舞いや授業に自信を持ち、自分が優れた教師である、と自負することに、あるいは、教師としての自分に誠実である、と信じることに固執するということは、自分自身を即自たらしめる、ということを意味することになる。そして、教師のこうした在り方が、サルトルが生真面目な精神(*l'esprit de sérieux*)と呼んでいる意識の在り方の典型例となる。すなわち、誠実さや教師としての在るべき「諸価値の堅固で偽物論的な実体化のうちに安住している・・・生真面目な精神」(77)は、対自で在ることから逃れ、自らを誠実な即自へと凝固せしめる。「人間は、自己を一つの対象とみなす時、生真面目で在る」(669)ため、自分を誠実な、あるいは完璧な教師で在る、とみなすことにより、実はそうではない己の対自存在を己自身に隠し、忘却することにより、安全地帯に逃避することになる。

事実、教育実践の領域においても、自信に満ち溢れている教師が、いわゆる優れた教師でないことは、経験的にもよく知られていることである。サルトルがいうように、誠実さにおいて、私の在るところの者であるとみなしている限り、自分を誠実で在るとみなしている対自としての私は、未だ十分に誠実ではない私が、あるいは、未だ十分に優れた教師ではない私が、私自身に覆い隠されてしまう。

他方、自分が誠実ではないと、あるいは優れた教師ではない、とみなしている対自は、そうみなすことによって、求められるべき理想としての全面的な誠実さや理想的な優れた教師としての在り方を、目指されるべき、すなわち、それで在るべきであるところの目標としての価値の光に照らして、現在の自分を実現しつつ実感する(réaliser)ことになる。サルトルがいうよう

に、「現実的人間は、自分に欠けている全体へ向かっての自己自身の超出であり」、「それで在らぬという様式でこの全体で在るのであるが、この全体がそれで在るところのものである」(132)しかない限り、「対自がそれで在るところの即自を無化する (néantiser = それでは在るとされたものを自ら否定し背景に押しやる)」(515)ことによって、誠実な教師、あるいは優れた教師、という目指されるべき価値へと到達することが努力目標となる。無によって己自身から切り離されている以上、「対自は、・・・人が対自に与える名辞の彼方に、人が対自に認める特質の彼方に存在している」(515)のである。というのも、根源的否定により己自身から無によって切り離されているために、己自身の存在を確保し続けるという仕方で、そもそも、「根本的に、人間は存在することを欲求している (désir d'être)」(652)限り、「意識は常に自己からの脱出で在る」(110)ことになる。しかし、それにもかかわらず、いやむしろそうであるからこそ、対自としての意識は、即自であるところの理想的価値に到達することはできない。「私は、理想的価値に到達できないであろうという漠然とした判断以前の了解をもつ」(106)ことしかできないのである。

対自は、このように、目指された価値であるところの、自分に欠けている全体へと向かって絶えず自己を超越し続けなければならない限り、即自へと凝固した生真面目な精神が、多くの場合、いわゆる人間的な堅さや頑なな態度や自負や自信過剰に通じる可能性があるのとは異なり、対自は己の在り方に固執しなくなる。すなわち、対自は、「自己を取り戻すことを選択するのではなく、自己から逃れることを選択するのであり、自己と一致することを選択するのではなく、常に自己から距離をおいて存在することを選択するのである」(722)。サルトルがいうように、そこには到達できないという了解を持つことにより、対自は、「謙虚で慎み深く」なる(109)。その結果、「あまり過度には要求しないようにする・・・、納得していないときにも満足するようにと心がける・・・不確かな真理に同意するようにと決心によって自分を強いる」(109)、という、人間的ないわゆる柔軟な態度が可能になる。

以上で述べたように、そもそも、「意識の存在は、・・・自己を乗り越えること」(110)である以上、サルトルがいうように、「現実的人間は、決して与えられることのない自己との一致へと向かっての絶えざる超出で在る」(133)ことになる。そうである以上、自己との一致へと向かって絶えず「意識が自ら自己をつくる

[*se faire = 自己たらしめる*]限りにおいて、意識を構成する不在」が、すなわち「欠如している対自」が、対自の未来における「可能 (le Possible)」であることになる(145)。というのも、ハイデッガーと同様、サルトルにおいても、対自としての「存在が自分にとって問題となるような存在のみが未來なるものをもつことができる」(171)のも、現在における対自が、常に存在の欠如を備えており、この欠如を未来において己の可能として満たそうとすることが、対自にとって可能となるからである。そして、ここにおいて、未來が根源的に存在にもたらされることになる。

すなわち、誠実さが典型的にそうであったように、そのつどの現在の自分には欠けている部分を含んでいる全体へと向かって絶えず自己を乗り越えることによって、対自の「将来は、対自が、あちら (là-bas = 将来)」において、欠如の除去としてすでに存在する限りにおいて、対自をその核心において規定するために、対自の現在へと到る」(249)ことになる。したがって、完全な人間として自己をとらえることなく、常に己の欠如を自覚し、この欠如を満たそうと将来へと向かって自己を超越していることが、いわゆる欠如感において己に欠けている存在を感じることの根拠であることになる。すなわちサルトルがいうように、「甘受された (souffert)、あるいは耐え忍ばれた (enduré)」欠如との「根源的な関係が、一般に、感受性 (l'affectivité) の根拠である」ことになる(249)。そして、教育学においても、こうした仕方で、「自己自身を自己の欠如として、自ら現実的人間そのものをとらえること」(132)の肯定的意義が、すなわち、甘受しつつ耐え忍ぶことにより、未来へと向かって自己を乗り越えることを可能ならしめるものとして、現実的人間の欠如をとらえることの肯定的意義が導かれることになる。

では、以上のような仕方で絶えず自己を超越していく対自は、即自とは異なり、どのような仕方で現に存在しているのであろうか。

III 実存と脱自

A 実存

何ものかについての意識の存在である対自は、その何ものかに対する現前としてしか存在せざるをえない以上、自分に欠けている全体へと向かって超出し続ける対自は、その超出が目指すべき自己へと現前すべく、そのつどの自己を超越することによって、それが在るところのもので在ろうとする。サルトルがいうように、

「対自は、自己で在るためにそれと一致すべきであるものの現前につきまとわれている」(145)。この意味で、即自とは異なり、「対自は存在しないのであり、自己をつくる [=自己たらしめる]」(636)ことを絶えず強いてられている。しかも、己のこうした存在根拠の喪失における対自自身による存在の取り戻しは、そのつどの自己を超えるという、未来に向かっての可能性への投企である限り、「自己で在るとは、自己へと到ることである(être soi, c'est venir à soi)」(622), ということになる。このことから、「現実的人間は、ごくわずかな細部に到るまで自己を存在させなければならぬ、という支えのない必然性に、いかなる種類の助けもなく、完全に委ねられている」(516), ということになる。現実的人間の存在論的なり方が明らかになる。

ここにおいて、「絶えず自己をつくる実存を、すなわち或る定義に閉じ込められることを拒否する実存を、いかにして記述するのか」(513), というサルトルの問いは、自己形成に携わる教育学の問い合わせと導かれる。というのは、対自としての意識は、本来、実体的なものとして定義したり、何らかの概念によってとらえることができないからである。自己や他者を定義したり概念化することが認識に基づく限り、むしろ、これらの根拠であるところのものが、対自の実存なのである⁴⁾。

絶えず自己をつくり続けなければならない在り方を強いられている対自は、或る個別的で具体的な意識である以上、「世界-内-存在(être-dans-le-monde)」(38)として、状況のうちに現れてこざるをえないのであった。しかし、だからといって、意識がそこにおいて現れてこざるをえないところの世界とは、即自の集合体のことではない。対自が自己を乗り越えようとするとき、対自によって「通過される限りにおける存在の全体」が、すなわち抽象的で一般的な人間ではなく、個別的で具体的な個々の私が他ならぬ私の自己を超しながら自己と一致すべく、個々の行為によって通過されるところのものが「世界」(146)なのである。また、そうであるからこそ、世界が他ならぬ「私の世界(で在る)(le monde (est) mien)」(149)ことになる。それゆえ、対自としての意識は、自己と一致すべく、一致すべき己の現前によってつきまとわれるという仕方で、世界-内-存在していることになる。このことは、「人間は・・・世界の重みをすべて自分の双肩に担っている、・・・対自は、創始者で在るという誇らしい意識をもって、状況を受けなければならぬ」(639), ということを意味している。それどころか、「現実的人間が自己

へと向かって超えるところのもの」が「世界」であり(148), 対自とはそのつど自己に欠けているものへ向かっての絶えざる超越のことである限り、世界内における個別的で具体的な対自としての私は、超出のための個々の行為による世界の変化を身に蒙り続けることになる。「私の身に起こることは、私によって私の身に起こる・・・私は、常に、人間である限り、私の身に起こることに見合った仕方でそれに耐える(je suis à la hauteur de ce qui m'arrive)」(639)しかないのである。

例えば、私が誠実な教師という在り方を選ぶことが、この選択に基づいて以後の私の世界の現われが誠実な教師を選択した私の世界の現われたらしめる。それゆえ、或る出来事が誠実な教師であろうとする私に耐えうるか否かは、あるいは、それにいかに対処できるかは、認識や判断といったいわゆる理性に基づいて決定されたり、規定されるのではない。そうではなく、誠実な教師へと向かって自己を超える仕方に応じて、すなわち私の行為そのものによって、私がその出来事にいかに臨んでいるのかを、そして、その行為によって私の選択がいかなるものであったのかを、私自身に実感させることになる。例えば、予想もしなかった由々しき問題を起こしてしまった子どもに対し、教師が誠実で在ろうとするか否かは、そのことによって教師自身も巻き込まれた状況の重みを自ら引き受けながら、どのような教師の在り方へと向かって自己を超しようとするかにかかっている。

しかも、選択が対自としての私によってなされる限り、以後の教師としての振る舞いにおいて、「私は、日々私を選択し、私をつくる [=私たちしめる] ことによって」(640), 私を教師たらしめる。この限りにおいて、私の世界であるすべての教育的出来事が私のものたらしめられることに、すなわち、いわゆる私の「身の丈に見合った」(641)出来事になる。こうしたことから、個々の教育という出来事は、個々の教師に相応した教育的出来事になる。例えば、在る出来事が楽観的なものと、あるいは悲観的なものとなるかは、その出来事に対し私自身をいかなるものとして選択するかに応じることになる。

ここにおいて、かけがえのない唯一無比の一個の実存の世界-内-存在の在り方が、サルトルにおいても、人間をとらえる際の重要な視座であることが明らかとなる。しかも、サルトルにおいては、より明確に、実存の主体性と責任とが明示され、「そもそも存在への私の出現の瞬間から、私は、ただ一人で世界の重みを

担い、何ものも、また誰も、その重みを軽減してくれることはできない」(641)ことが尊かれることになる。

では、以上のような実存である意識は、どのようにして自己をとらえたり規定しているのであろうか。

己自身の存在の根拠で在りえない対自が、一個の実存として自己をつくり、そのつどの己の選択によって、自分に見合った仕方で世界を現わしめると同時に、その世界を超えていく限り、対自は本質によっては規定されない。例えば、即自である物体の変化や運動が自然科学的な法則によって説明されうるのとは異なり、サルトルは、「行為が人間的行為であるのは、当の行為に与えられるあらゆる説明を行為が超える限りにおいてである」(72), という。また、私は、「私の実存そのものによって、それら[=私の行為を促す動機]から逃れている」のであり、「私は、常に、私の本質の彼方に、私の行為の動機や動因の彼方に実存すべく運命づけられている」(515), ともいう。このことは、現実的人間が、自然科学发展するような決定論だけからではなく、動機づけ連関に基づく心理的決定論からも逃れていることを、すなわち、以下の意味で、対自は自由であることを意味している。さらに、このことは、意識がいわゆる自我の能動的な主体性によって自由なのではない、ということを意味している。すなわち、「自己への現前」であるがゆえに、絶えず己自身を乗り越えながら自己をつくりださなければならないような仕方で、そのつどの自己から無によって切り離されているがゆえに、対自としての意識は「自由で(libre)在る」(516)のである。それゆえ、サルトルにおける自由は、通常我々がそうみなしているような、いわば主体的人間に委ねられている意志の自由を意味するのではない。むしろ、「現実的人間が自由であるのは、現実的人間が十分に存在していないからである」(516)。

このことをサルトルは、断崖を前にした不安(67ff.)と賭博師の不安(69f.)とを典型例として明らかにしているが、ここでは、授業に臨む教師の不安と不登校児の不安とを例として、具体化したい。

授業を行うために十分に教材を研究し、授業の展開計画を立てることによって、実際に授業に臨む教師は、例えば、発問を注意深く子どもたちに投げかけよう試みる。しかし、発問に注意深く在ろうとすればするほど、教師は、発問という行為が彼の実存によってのみ実現可能なことを実感せざるをえなくなる。もちろん、例えば、子どもたちに落ち着きがないために彼らの注意を引き付けられないのではないか、といったことが危惧される場合には、教師は、発問に対する教師

の注意深さは外的要因によって実現されないと、すなわち、子どもたちが原因で授業がうまくいかない、とみなすこともできる。しかし、こうした外的で因果的決定論によって引き起こされる危惧を、サルトルは、恐怖(peur)と呼び、不安(angoisse)と峻別する。

すなわち、教師がサルトルがいうところの不安に陥っている時には、教師の慎重な発問や行為を実現するのは、ほかならぬ一個の実存としてのその教師自身でしかない。というのも、発問に対して慎重で在ろうとすることは、慎重ではない様々な行為の可能性を一旦意識したうえで、それらの行為を拒否し続けることが、サルトルの言葉を使えば、無化することが必要だからである。すなわち、慎重で在ろうすることは、「その他の可能を[一旦]定立したうえで、それを無化し」、しかも、それら私によって「保持されるべきではない」ものの「総体を背景として」、慎重な行為が私によって実現されなければならないからである(68)。このことは、慎重な行為だけではなく、そうではない行為の可能を教師自身の可能とすることを教師自身に強いるものはないにもない、ということを、すなわち、心理的決定論から無によって切り離されていることを、教師は不安において実感する、ということを意味する。

また、「明日こそは学校に行こう」と決心した不登校児の意識についても同じことがいえる。不登校児は、「明日こそは学校に行こう」と決心すればする程、翌日になると、学校に行けばまた嫌な目に遭うのではないか、という恐怖に襲われ、この恐怖を乗り越えようとして、「明日こそは学校に行こう」と昨晩あれ程強く決心したはずではなかったのか、と思った瞬間、サルトルがいうところの不安に陥る。というのも、そのときには、まさに「過去の決心が全面的に無効である」(70), という事態が切実に彼に迫ってくるからである。そもそも、過去の決心が「私の意識にとって存在している」という事実によって、私の決心はもはや『私』ではないのであり、「私は私の決心から逃れで出ている」(70)。すなわち、過去の決心は、「私が私の決心についての意識をもっている(avoir)という事実によって、凝固し(figé), 無効になり、[私を]超出している」(70)。私が決心したからこそ、「私は、それで在らぬという仕方[=学校へ行くことができないという意識]において、この決心[=学校に行くという意識]で在る」(70)限り、或る決心が或る行動を結果として導いてくれるという心理的決定論は、無効にさせられるのである。

他方、何らかの義務や規則に、あるいは、「学校に行くことは将来のためになる」という価値づけに、さ

らにまた、「学校に行くことはあたりまえのこと」といった自明性等に従って学校に通っているということが、いやそれどころか、朝起きたら学校へ行くための身づくりを行っており、その延長上の行為として学校に向かっていることが、不登校に陥っていない意識の在り方なのである。

当然のことながら、教師が陥る上述したような不安が、日常的ななされる授業において生じることは稀であろう。そうした不安には、せいぜい、初めて授業に臨もうとする教育実習生や、公開研究授業で多くの参観者に眺められている教師が陥るだけでしかないであろう。しかし、そうであるのは、サルトルも述べているように、不安に陥ることなく、様々な決定論に従って行動するのが、我々の最も日常的な在り方だからである。というのも、決定論は、意識の恒常的で連続的な流れが無によって切断されることがないようにと、「現実存在の[=に当然備わる]断層を[もはや]もつことのない、即自の連続性を我々のなかにうちたてる」(515)からである。また、こうした日常的な在り方が我々にとって最も馴染み深いために、我々は、サルトルがいうところの「実体論的錯覚」(643)に陥っているからである。我々は、苦悩する存在から逃れようとして、実体論的錯覚に陥っているからこそ、不安に陥らず、日常生活を大きな支障なく生きることができるのである。

しかし、ここでサルトルと共に考察したいのは、実体論的錯覚に陥っているために、教育学や心理学において、一個の実存として教育実践の場を個別的に具体的に生きている教師や子どもの在り方をその根源において支えている、存在論的次元を見失うことの問題である。というのも、教育学や心理学においてだけではなく、教師や子ども自身も実体論的錯覚に陥っている限り、眞の意味で、かけがえのない私であるところの実存としての教師や子どもの存在が、研究によってとらえられないだけではなく、教師や子ども自身も己の存在根拠の喪失から逃れる術をもてなくなるからである⁵⁾。

B 過去と未来への脱自

上述したように、実体論的錯覚に陥ることは、我々現実的人間にとて決して否定されるべきことではない。実体論的錯覚に陥ったまま、現実的人間を理解し研究することにより、実存としての一個の人間の存在の在り方が見失われることが問題なのである。このことは、私の過去や未来がいかなるものであり、対自と

しての私が私自身を反省的にとらえることはいかなることであるのかを、サルトルと共に考察することによって、より一層明らかになる。

対自が自由である限り、例えば、典型的には、経験的心理学がそうみなしているのであるが、未来から現在を通過して過去へと沈み込んでいくところの、直線的な時間の経過のなかで、対自を恒常的自我の諸行為の連続的な営みの主体とみなすことは、すでに実体論的錯覚に基づいて対自をとらえることにしかならない。例えば、過去の体験や出来事が原因となって何らかの現在的な行動が生じる、といったことが、対自としての私の実存の身の上に起こるのではない。不登校児について述べたことからも導かれるように、私の過去は、本来、それだけでもって現在の私の行為を生み出してくれない。しかし、他方で同時に、私の過去は、それが過ぎ去ってしまったからといって、実存としての私にとって何の意味も影響力をももつことはない、ということでも決してない。個別的で具体的な対自としての私が実存する限り、私は、私の過去を超出し、もはや過去の私ではないという仕方で、現在において存在することしかできない。そうである限り、サルトルがいうように、現在の「私が私の過去で在らぬことができる」(161)、という、或る種の逆説的な事態に私が拘束されていることになる。しかし、私が私の過去であるのは、即自の同一性によってでもなければ、過ぎ去った自我と現在の自我との恒常的同一性によってでもない。そうではなく、「意識は、あるいは対自は、対自がそれで在るところの或る取り返しのつかないもの[=私の過去]の彼方において、存在へと出現する存在であり、この取り返しのつかないものは、それが対自の背後に、世界の只中に存在する限りにおいて、過去である」(186)、という仕方においてでしかない。「過去は、まさに、背後から、私をして私が在るところのもので在るようにと、私を強いる存在構造でしかない」(162)のである。それゆえ、私の過去をあたかも他人事であるかのような認識対象とみなすことによって、過去との関係に自分なりの決着をつける、といったことは、本来決して為しうることではない。そもそも認識することは、認識するものと認識されるものとの距離を生み出すことでしかない限り、認識による自己把握は、把握された自己を私の意識ではなくしてしまう。私の過去を他ならぬ私の過去とすることは、それが私自身の背後から、これから為そうとする私の企てを過去が強いるようにせしめることである。したがって、

「未来が実感されうるように実現される(réalisable)ためには、過去は取り返しのつかないものでなければならない」(578)のである。たとえ過去においていかなる失敗や過ちを犯したとしても、それらの過去を取り返しのつかない私の過去とし、その重みを自ら背負うことによって、はじめて、この過去を真に乗り越え、未来へと向かって存在することが可能となる。「過去という仕方で、世界は私を締め付ける」からこそ、それにもかかわらず、「私が在った限りにおいて、私は私の過去を将来へと向かって徹底的に超越する」(193)ことができる。しかし、そのためにこそ、過去は、「超出された重苦しさとして、しかも超出そのもののなかに保持された重苦しさとして、対自が在るべきであるところのものである」(162)のでなければならない。

こうした仕方での過去の乗り越えは、このことによって可能となる私の将来的な企ての側からみれば、「私の企ては、・・・常に顕在的な価値を与える」限りにおいて、「過去の切迫さは、未来から到来する」(580)、と言い換えることができる。例えば、或る子どもに対し教師がこれからどのように接するかによって、その子どもとの過去の出来事の切迫さが、教師にとって全く異なってくるのである。

すると、すでに述べたように、対自が己の存在欠如を取り戻すために絶えず自己をつくり続けなければならぬとしても、そのときの対自は、なんらの拘束も制限もない状態で、己の存在を取り戻そうと試みることができるわけでは決してない。むしろ、顕在的なものとして現前的に「経過していくもの、将来の根底から自己を呼び招くもの、在ったところの過去で重みを負わされているもの」こそが、自己に「独自の固有性」(206)に拘束された対自の事実性(facticité)となっているのである。

では、こうした自己に独自の固有性は、いかにして私自身にとらえられるのであろうか。

C 反省

一見すると、私に私自身をとらえさせてくれるのは、反省であるように思われる。しかし、反省はこのことを可能にしてはくれない。上述したような仕方で対自が拘束されている以上、そもそも、「意識は、それが自己を把握する瞬間には、いつも、拘束されている(engagé)ものとして自己をとらえる」(526)ことしかできない。それゆえ、サルトルのいうように、「私について反省する者は・・・持続する私であり、拘束されており、・・・世界の中で危険に晒され、私の歴史性

を備えたこの私である」(199)ことは疑いえない。しかし、それにもかかわらず、我々は、反省により自己をとらえようと試みるだけではなく、自己をとらえている、と信じができる。それゆえ、例えば、教師が自分の授業を反省的に振り返ることにより、以後の授業をより良きものにしようと試みるとき、教師にとってあるまじき行為を図らずもしてしまったとき、子どもに対し不適切な仕方で接してしまったときなど、私はいわゆる反省をすることにより、そうした否定的な私を私の過去とし、この過去を乗り越えようと願う。しかし、こうした反省作用が、そもそも反省とは対自のいかなる企てであるのかを見事に物語っている。

対自としての意識が己の存在の根拠となりえない以上、すなわち、対自がすべての根拠や支えから無によって切り離された自由である以上、対自は常に己の存在の傍さと拠り所のなさに苛まれていることになる。したがって、「自分の外に自己を失っている対自は、反省によって、自分の存在において自己を内化しようと試みる」(200)ことになる。それゆえ、反省とは、己の失われた根拠の取り戻しの試みでもある。しかし、この試みは、常に「挫折(échec)」(200)せざるをえない。というのも、「無が反省される者と反省する者とを分離する」(199)からである。あるいは、サルトルによって「純粹な反省」と呼ばれている、「一種のカタルシスによって」(201)可能となるような、いかなる「観点もなしに与えられる、・・・閃光的で浮き彫りのない直感」(207)、「出発点も到達点ももたない直感」(202)においてしか、意識そのものを対象化することのない純粹な反省は可能とならない。それゆえ、あらゆる対象性を排除されている意識にとって、「反省は、自分自身にとって対象で在りえない存在の[=によって演じられる]」「悲劇(drame)である」(298)ことになる。

それゆえにこそ、より一層対自は、反省により、即自として自己を対象化し、己と一体化すべくそれを内化しようと試みる。しかも、こうして対象化され内化された反省される者は、だからといって、対自によって勝手気儘に構築された即自ではない。反省という企てでさえ、対自としての私の存在の取り戻しの試みである以上、「反省は、反省される者の背後に、規定され性質づけられることに敏感な(susceptible)一つの即自を現わせさせる」(207)。すなわち、反省された「即自は、反省される者を回復し根拠づけるためになされるところの、反省される者を貫く反省によって、対自としての反省される者の背後に、予め素描されている」のであり、「こうした即自は、対自としての反省され

る者が即自のなかに投影されているようなもの」(207)である。そして、まさにそうであるからこそ、反省する意識は反省された意識で在ろうとする。反省により己をとらえることは、以上のことから、サルトルがいうところの、反省する意識と「共犯的な(complice)反省」(201)であることになる。すなわち、こうした反省は、対自の背後に予め素描されているものの投影の「内化と対象化」(207)であることにより、「それが在るべきであるところの即自との直接的な関係に留まろうとする」(207)ことになる。

反省によってとらえられようとする対自が、このように対象化的認識から逃れ出ているにもかかわらず、それが即自に投影されている以上、認識により対象化された反省は、対自のいわゆる影である限りにおいてのみ、心理学においてとらえられている「心的なもの(Psyché)」とみなされることになる(cf.209ff.)。そして、日常的に行われる反省によってとらえられる自己は、すべて、こうした心的なもの、あるいは、自我の性質や状態や行為や体験であることに、およびそれらの諸関係や動機づけ連関と、それらについての学問的な説明をおこなうとする心理学の対象であることになる。それゆえ、経験的心理学が、被験者や観察されている出来事の当事者に対し、反省によって彼ら自身の意識を認識させたり、心理学者自らも自己を認識することにより、理論化しようと試みるとところのものは、対象化され内化されることによって、即自化された対自でしかなくなる。それゆえにこそ、彼らによって内化された心的なものは、心理学者と共に反省によって彼ら自身によって引き受けられるべきものであることになる。その結果、心理学理論の妥当性が蓋然的に高められるということが、すなわち心理学自身により、心理学の成果の正しさの程度が高められる、という奇妙なことが生じるのである。こうしたことから、サルトルは、存在論的次元における実存を「対自的実存」と呼び、認識によってとらえられる、それゆえいわば他人事であるかのように対自の外に存在しているだけではしかないような実存を「対象的実存」と呼び、両者を峻別している(659)。

最後に、以上の考察から、『存在と無』から導かれる存在論的次元における教育学への視座について考察することにしたい。

IV 『存在と無』から教育学へ

対自としての意識が、本質によっては説明のできな

いものとして、人間的に行はれるのは、己が「在ったところの者」である「本質」から「無」によって切り離されている(72)からであった。そうである以上、教育により自己形成(se faire)したり発達していくことは、本来、己の過去の無化により可能となるだけでしかないことになる。すなわち、己の過去を乗り越え、自分を豊かに変えていくために、また、そのために通過される存在である自分の世界を教育によって豊かなものとするために、対自は、一旦それで在ったところの私の過去で在ることにより、その過去で在らぬ者であらねばならない。それゆえ、教育の観点からではないが、サルトル自身も、「私の重要な企ての一つが進歩することであるなら、・・・この進歩的な企ては、私の過去からの一連の剥離を引き起こす」(585)、という。しかも、サルトルがいうように、過去の事実性は、それが即自となることにより私の過去となる以上、単なる知識や情報の蓄積によってではなく、教育を受けることにより、自己形成が真に可能となるためには、授業等を介して、対自は、そのつど、そこで学んだ自己を自己自身の過去の事実性としていかなければならない。

確かに、サルトルのいうように、対自が進歩するためには、過去を無化することが必用であるため、対自としての意識は、「過去との連帯を断ち切る」(585)ことが必要となる。しかし、真に「自分の過去と連帯的で在らぬためには、すなわち自分の全面的な自由を肯定するためには、自分の過去を立てる」ことができなければならぬ(585)。そして、対自のこの二義的な在り方から、教育における対自の二つの在り方が可能となる。

その一つは、本来は自由であるために、まず一旦はそれで在ることによってそれを超えなければならない私の過去を、自由であるがゆえの不安から逃れるために、むしろ「自己拘束(engagement)」の根拠とみなし、そこに「確固とした基盤を見出したい」(585)、と欲する在り方である。こうした欲求は、それまでの教育経験の積み重ねを抛り所としようとする教師にだけではなく、いわゆる学習の積み重ねによる自己形成を目指す子どもにもみられる欲求であろう。しかし、他方で、こうした欲求は、教師にとっても子どもにとっても、そのつどの自分の行為が、自分の「本質との間に或る安定した関係」を保つことでしか、比喩的に述べれば、「まさに父親が、自分の事業を継いでくれる子どものなかに自己を再認し、自分を評価することのできる」ような、「或る家族的相似を育む」ことしかなくなる(81)。こうした仕方での自己形成は、確かに、教育の

一つの目的であるところの、子どものいわゆる良好な社会化にとって必要なだけではない。さらには、サルトルがいうように、「人生がいかなるものであれ、人生の歴史は挫折の歴史である」(561)以上、こうした挫折によって苦悩する存在を避けるためにも必要であろう。対自としての意識が過去から切り離されている以上、自己の恒常性をうちたてるために、我々は「決定論の網の目に私の行動を編み込まなければならない」(561)のである。しかし、こうした在り方は、確かに、安定した人生を可能にしてくれるにもかかわらず、すでに述べたように、生真面目な精神に極めて近いものとならざるをえないであろう。

しかし、他方では、対自は過去から無によって切り離されている限り、例えば、これまでに遭遇したことのない状況に陥ったときに、その状況を乗り越えるためには、しかも、かけがえのない一個の実存として、その状況を身をもって引き受け、その重みを自ら背負いながら、るべき自己へと超越していくためには、超越先である未来の光によって、自分の過去を照らしてもらい、そうした過去で在る対自を自ら選択しなければならない。そのためには、私のそのつどの行為や企てに対する私の過去の「偶然性(contingence)」による「動機づけを凍結させ」、対自の自由を取り返さなければならない(126)。すなわち、サルトルによって「回心(conversion)」と呼ばれるところの、「私をして私の根源的な企てを全面的に変えさせる」(555)ことが求められるのである。

おわりに

子どもの自己形成だけではなく、教師の自己形成について考察することを使命とする教育学は、従来は、それぞれの理論的立場から、こうした二つの自己形成のうちのいずれか一方しか考察してこなかったように思われる。しかし、本稿においてサルトルに導かれて明らかになったように、これら二つの自己形成は、対自に本来的に備わっている二義的な在り方のいずれかが、そのつどの状況において顕在化されたものでしかない。そうである以上、これら二つの自己形成を、教育学においても、一個の実存のとしての意識の在り方のなかに同時に認め、個々の個別的で具体的な教育実践場面に即して、明らかにしていく必要があるはずである。

注

- 1) Sartre J.-P., *L'Être et le Néant*, Paris: Gallimard, 1943, からの引用は、ページ数のみにより引用箇所を指示する。なお、引用文中の〔 〕内は、筆者による補足である。
- 2) 邦訳本(松浪信三郎訳、『存在と無』、人文書院)では「人間存在」と訳されているが、本文で述べた理由から、本稿では、réalité humaine を「現実的人間」と訳すことにする。
- 3)多くの実存哲学においてもそうであるように、サルトルも、在る(être)を他動詞とみなしている(cf.58)。それゆえ、本稿においても、他動詞として、例えば「意識は～を存在する」という実存論的意味で使用するときには、「在る」と、単なる繋辞のときには「ある」と表記する。
- 4)『存在と無』では、452ページまでは、existance という言葉は、対自だけでなく即自が現に存在することを表していたが、ここからは、以下の意味での実存を表すことになる。
- 5)このことが、筆者には、今日の教育の荒廃や教育に関わる多くの悲劇の根底に潜んでいるように思われてならない。