

他者概念の批判的研究

折出 健二

名誉教授

A Critical Research on the Concept of the Other

Kenji ORIDE

Professor Emeritus of Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I 市民社会と他者概念の登場

1 個人を関係的存在として見る

他者という存在を見ることは自己自身を見ることである。それは、一人一人を関係的存在として捉えることである。石崎嘉彦氏は、ドイツの哲学者、ヘーゲル(G.W.F. Hegel)の所説を基に、政治哲学と対話の弁証法の観点からそれを考察している。

「人間は他者との関係に耕され、自己の中の野性的部分を文化しなければならない」。これが「形成」(Bildung)である。この社会的関係性に置いて生じる対立・矛盾・不和という悪しきものを取り扱うのが(政治的な文脈での)弁証法である¹⁾。

石崎氏によれば、政治についての知とは「政治とは何かの問いと答」であり、これは前科学的な常識的な知識から始まりより高次なものへと展開していくが、この過程では対話的=弁証法的な関係性が不可欠である。氏の所論を手がかりにまとめると、ヘーゲルは近代の政治を考えるに当たり、「人倫社会」の中心に「市民社会」を置いた。そして「最高の共同は最高の自由」と捉え、「自由が自由であるためにはおのれ自身をアウフヘーベンしなければならない」ことを重視し、家族・近隣の市民など他者と自己の関係を深く追究した。というのも、ヘーゲルにとっては、政治的なものとは、人間の基本的必要を充足させる活動であり、この関係を、あの有名な「主-奴の弁証法」として明らかにした(参照、『精神現象学』の「自己意識」の章)。

そこでは「労働」が主への隷属から奴を解放するテコとなり、奴は労働を介して「物を事に転化する」活動をつくりだした。それは、奴にあっては「自己を高める訓練(Zucht)と形成(Bildung)として自覚される」やいなや、彼の内にとどまっていた(制限された)「自由」を克服(解放)していくものとなったのである。²⁾

こうして「労働」によって、自己を外化した対象的存在(他者)の中に自己自身を見いだすこととなり、

「他者によって我が、我によって他者が承認される関係」が成り立つのである。ヘーゲルは「陶冶形成は解放であり、より高度な解放の労働である」としている。相互承認の関係は市民社会の確立にとって要であるだけでなく、市民一人一人が陶冶されていく際の人倫的には重要な原理なのである。

しかし、私たちの市民社会的現実としては、欲求充足の依存性と相互性があり、この中で、主観的利己心は他者の欲求充足に寄与するものとなる³⁾。私見では、価値観や価値の見方・感じ方に関わる欲求充足を意識し、他者を配慮したそのための行為を取ろうとする関係性が道徳の基本である。

ヘーゲルは『エンチクロペディ』の中で、市民社会は「原子論の体系(das System der Atomistik)」であるとして、アトム化をいち早く指摘していた。彼によるアトム化は他者との関係論から生まれた概念である。つまり、「他の『人格』は冷淡で連結性を持たない『点』であり、それは『原子(Atom)』(『精神現象学』)ということである⁴⁾。

私はこれまで「アトム化」概念を論じる際に、アメリカの社会哲学者、アグネス・ヘラーを根拠にしてきたが、改めてその源流はヘーゲル他者論にあることをここで確認しておきたい。もちろんその「アトム化」が進めば進むほど、人倫のありかたは荒廃し破壊されていくのである。付言すれば、後でも触れる新自由主義はこの「アトム化」の拡張につながる施策でもある。

2 マルクスの自己疎外論と現代

マルクスが、ヘーゲルの以上の論点と概念を内在的に批判的に駆使して(その意味ではヘーゲルを師として学んで)、「疎外された労働」の概念を提起したことは周知の通りである。マルクスもまた「他者」を視点とする「関係性」の見方をすでに『経済学・哲学草稿』の中で述べていた。「総じて、人間の彼自身に対して[ある]どのようなあり方も、それは人間が彼ならぬ他の人間に対してあるあり方のうちにこそはじめて現

実化されており、表現される」⁵⁾と(括弧内は原文のまま)。

そして、この「関係性」の疎外は、まさに「自己疎外」すなわち「非人間化された人間」の産出であることも指摘していた。(あれからおおよそ170年後の今、この日本でその「非人間化」現象が現に起きている。このところあいつぐ虐待死や、街頭での暴力や殺人、ドラッグ服用のままの自動車運転による他傷・殺害など。またこれらの子どもも社会への反映としてのいじめ・迫害など)

だからといって、ますます個人が有形的な「力」を強化すればいいのかというとそうではない。自己疎外は物理的力の所有や依存では乗り越えられない。ヘーゲルが述べたのはその点である。「精神」すなわち自由の概念を意識できる主体者の形成である。石崎氏は、プラトンの「洞窟の比喻」を応用して、私たちの社会は資本の飽くなき追求の中で太陽と人工の光を、哲学と科学を、自然と文化を取り違えたという。この転倒からの脱出には「魂の向け変え」⁶⁾、言い換えれば人々を目覚めさせる人・物・関係の発見が必要なのである。私見では、その中では「他者」の発見が最重要の位置にある。

II アザーリング：他者概念の関係論的展開

前述したように、人間は関係的存在である。(自己にとっての)他なる存在であるが自己形成にとって有意義な対象となるのが他者である。その他者から見れば、自分も他者(他者の他者という反映性)となりえる。自己と他なる者との相互の他者性をおさえることがこの認識と議論の原点である。

私は学生時代からヘーゲルの『精神現象学』を主とする所論において自己意識の形成(Bildung)と他者(das Andre)との相互関係にかんする哲学的考察に学び続けてきた⁷⁾。意識の経験を積みながら対立や不安・葛藤を経て自己が理性的な存在に高まっていく(aufheben)過程で、様々な他者と出会い、その他者との相互承認を理解し、その結果として自己自身もそれまでとは「他なる存在」(「客観的精神」=理性的な市民)に変容していく。

ヘーゲル哲学の一つのキーワードは〈他者〉である。ヘーゲルによれば、他者は各自の働きかける(行動的・心理的な)対象であり、自己を確立するうえで固有の意味をもつ存在である。それは、自己を自己として再生させる〈他なる存在〉である。他者概念そのものは人・物・生き物・自然にまで及ぶ⁸⁾。人は自然的存在であり、その自然が人(自己)を生み出す他者である。ヘーゲルにおける概念を参考にすると、自己と他者の動的な関係性は、an sich(即自:あるがままの自分の状態)からfür sich(対自:他者との相互関係

で他者と向き合う自分を意識できる状態)へ、そしてan und für sich(総合:自己関係の過程をくぐって自己に還り、自己同一性をなしている状態)へと展開していくのである。他者が人の場合、それは単数でもあり、複数(集団)でもある。

他者の意味を知り、その出会いと関係の編み直しを通じて、自己を変容・向上させていく。この過程の全体を、私はイギリスの哲学研究を参考にして、「アザーリング」(othering; 独語ではVeränderung)として取り上げて、この見地から教師論や生活指導論を述べてきた。その鍵は、プラトン以来の「否定 negation」概念にある。「否定はアザーリング(他者化)と解される」とされている⁹⁾。

この視点を手がかりにヘーゲルの他者概念を読み直し、私は、下記のようにアザーリングを定義した。

「アザーリングとは、自己意識が自分とは別の独立した存在である他者と向き合うことで今までの自己ではなくなり、すなわちそこに生じる否定の契機を介して自己自身を知り、自己意識として存在しつつも新たに他なる状態に移行することである」¹⁰⁾

最近では、このotheringが社会科学の国際的な用語事典でも取り上げられ、その邦訳は「他者化」とされている。

アザーリングとは、その人にとって固有の意味をもつ他者との関係性を(存在および認識のレベルで、また自己の他者性の自覚を含めて)意識化し意味づけることである。この営みは、どの世代の個人間でも、また世代間でもおこなわれうる。乳幼児とその親(母親)、孫と祖父母、学校の子どもと教師・職員、地域における子どもたちとおとなたち、医療・看護等の臨床の現場にいる医療実践者と患者など、あらゆる社会の場面にアザーリングは生まれ、展開していく。

他者を認め、他者に働きかけ・働きかけられる能力。これを〈関係性の能力〉と呼ぼう。〈集団づくり〉が子どもたちに育てるのは、この基本的な人格的能力である。この〈関係性能力〉の形成なくして子どもの社会性・道徳性は育たない。

III 依存的自立と他者の役割、支援の関係性

1 依存的自立

ところで、自立は「他者」に依存しつつ自己を確立していくことであり、本質は依存的自立である。支援がそれを必要とする者へのケアでもあるためには以下の点が重要である。

まず、上述の意味での自立はindependencyよりはself-relianceがふさわしく、自分で自分を支える(信頼する)力を獲得していくことである。その支えは他者によって仲立ちされ、自分の中に「内なる他者」として形成される。この場合、親密圏の諸個人が共感的・

共生的他者として現れているのか、あるいは支配的・権威的他者なのかが問われる。後者の場合、その本人の不安・揺れ・苦しみが様々なアクティング・アウトとなって表現される。

次に、臨床の分野では、働きかける対象者（クライアント）は、「絶対的に不可知であり、同時になじみのあるという、両義的な存在」、「strange と familiar の両極」を揺れ動く存在だとされる¹¹⁾。この揺れる他者を知り理解しつつ、共に歩み出すことが大切だ。

しかし、それをもってして、後述するように、他者を中村雄二郎氏のように「不透明」としたり、田中智志氏のようにJ. デリダの他者説を持ち出して「まったくの他者」= 絶対的な秘密をもつ者としたりするの果たして妥当であろうか。後の節で改めて論点を取り上げて、教育学の視点から考察したい。

2 生きがいと他者

河合隼雄他編『岩波講座 宗教と科学10 人間の生き方』において、日野原重明氏は「生きがい」とは価値ある人生を自認して、前向きに行動している人間の心の中に存在する自意識である、とした¹²⁾。この「自意識」そのものが他者なくしては生じないであろうし、他者なくしては質的にも深まっていかない。

さらに日野原氏は、星野富弘氏や三浦綾子氏の信仰に生きた姿も例に挙げながら、「祈りは、未来を組み立てるデザインを実践化する心の支え、あるいは励まし¹³⁾」としている。その祈りも他者のためだけではないとしても、他者に向けてという要素はあるであろう。だからこそ、「夕暮れの人生でも明るみが残る」(日野原) ののである。

同書において、生物システム学専攻の清水博氏は「生とは関係の中へ生まれ、関係の中で存在していくことである¹⁴⁾」と言い切っている。氏によれば、生きているものの特徴的な働きには二つある。1つは「生命的な活動力」で、現在の自己を超えて外へ向かう働きである。もう1つは、「包摂力」。外界を取り込み、それと調和する統合的な働きである。存在論から見れば、これらを一貫するのが関係性である。さらに大事な視点は、「生命的多様性」であって、生きものにはこの多様性があるということは、個々に「自己組織能力」を有していることである。

清水氏によれば、関係論的には「死はゼロになることではない」。「余韻を残し、何かを生むものである」。また、生命はガラス器のように壊れやすいものである。そこに「貴さとありがたさ」を見いだすから「納得のいく生き方」をしたいと思うのであると¹⁵⁾。ここでは自己と非自己（他者）の統合が語られているのである。

3 他者の不透明性とつながることの意味

「生命リズムと共振」をテーマにしている中村雄二郎氏は、他者について次のように述べる。他者とは「自己の主体に対する他の主体でもある」存在で、それには「他人を含むけれども、なにも他人だけとは限らない」。「自己の無意識はもちろんのこと、自己の身体もときには他者になりうる¹⁶⁾」。

さらに重要なことをこう述べる。「最も広義の他者とは、自己の意識にとって〈不透明〉なすべてのものにほかならない。他人がすぐれて他者であるのは、それが、自己の意識にとって〈不透明〉なすべてのものを代表しているからである。もっといえば、他人ということばが示すように一見同じ人間である自己と共通するところがあり、互によくわかり合えるように見えながら、そのためにかえって、相手の存在の不透明さや自他の間の断絶を思い知らされるからである¹⁷⁾」。

中村氏は、「他者との断絶」が盛んに強調されるが、その主張で終わるのでは不毛だとして、「馴れ合いによるつながりではなく、相手と距離を持ったままでつながるにはどうしたらいいだろうか」という問いを基本に置「くことを提唱している¹⁸⁾」。

このような論点は「共振」あるいは「異化あるいは拒否をのりこえた関係」を説く中村氏らしいと思われるが、根底にあるのは一種の不可知論ではなかろうか。あるいは、私見からすると、ちょうど1980年代後半から日本の社会にも導入され90年前後にはしだいに浸透し始めた新自由主義によるアトム化の状況を見るからこそ、中村氏のような「不透明」論が生まれるとも言える。そうだとすると、他者の「不透明性」を指摘した点は重要だ。とかく、自己にとっての他者であるならばおおよそのことは自己に「分かっている」と思い込みがちだからだ。

4 小括

他者の他者性を冷静に、しっかりと把握してこそ、他者に依存しつつもそれを支えに自立に挑むことができる。他者との対話、他者との共同・連帯、そして他者と共に生きるという、存在としても価値形成としても、まさに人間ならではの創造性が発揮されるからである。そこまで見通していたかどうかはともかく、故鈴木和夫氏（東京都、公立小学校教師）は、集団づくりにおける「他者とのよそよそしい関係を持った仲間意識」を自覚して実践に取り組んでいたことが、今更ながら思い起こされる¹⁹⁾。

教育、とくに生き方についての指導は、人間的自立と他者との基本的な関係性並びにその関係認識を育てるものとして、しかも「学力」向上に匹敵するどころかそれ以上の根源的なものを含む人間形成上の課題として、捉え直さなければならないであろう。

IV いわゆる他者と「まったくの他者」

1 システム論的他者像

田中智志氏（教育思想専攻）による『他者の喪失から感受へ』（勁草書房、初出2002年）における他者論を取り上げる。著者のベースにあるのは、「社会システム論」で知られるニクラス・ルーマン（ドイツ）の社会学的思想である。子どもと教師の関係も、そのコミュニケーションも、ルーマンによればシステムであり、教育的関係もその意味ではひとつの教育装置を成している。つまり、「授業を聴く態度」「規則を守る態度」などの学校という機関に要請される社会的・慣習的な関係の土台があって成り立っている。ここを著者は重視する。

田中氏によれば、教師が「教授する」のはこのような「教育的装置」を前提にしてのことであるが、現代の子どもたちには、その伝統的な近代的教授関係への違和感がある。それなのに、教師は、依然として教科のさまざまな事柄を定着させよう、あるいはさせたと解して子どもたちに働きかける。

そこでは、教師にとって、子どもという他者は「わかったもの」として扱われるが、しかし、実際には子どもはそのような対象にされただけで、ほんとうには教師に「わかる」存在にはなっていない。

そこで田中氏は、フランスの故ジャック・デリダの所論をもちだし、いわゆる他者とは、「私」の視界内の現象、「私」がつくりだす「他者像」であって、ほんとうの他者とは、デリダの言う「まったくの他者」だということ。それは、「私」と視界を共有し得ない他者、「けっして語りえない他者」のことであるとする²⁰⁾。そのような「他者」がいるのか？

2 デリダの他者論

ジャック・デリダ、廣瀬・林共訳『死を与える』（ちくま学芸文庫、2004年）は、全体が宗教論であり、田中氏が引用している「まったくの他者」は次の文脈において、である。デリダによると、旧約聖書に出てくる信仰の父アブラハムが、高齢になって神から授かった息子イサクについて、神から「お前の信仰がほんものかどうかをためす」としてイサクを焼死させて神に奉献せよとの啓示があった。アブラハムは神に絶対的に従うとの決意からそれを遂行しようとして、神からアブラハムの信仰の本質がわかったのでそれを中止せよとの指示があり、とりやめた。

デリダによれば、「神へのアブラハムの関係について言われていることは、【あらゆる他者としてのまったく他なるもの】への私の関係なき関係についてもあてはまる²¹⁾。ここでデリダが言う「まったくの他なる者」とは、「絶対的な責任としての、絶対的な情熱としての信仰」の持ち主を表したものである。それは早々

には理解しがたい、近づきがたい、その他者の側に絶対的な秘密をも有する存在として描かれている。

アブラハムの「おそれとおのき」は近隣の誰にも理解しがたいものだ。それでも彼は彼の愛に忠実にあろうとした。そしてイサクを奉献しようとして、それは止められた。そのアブラハムの内面での出来事は、絶対的なものであり、何らの歴史も条件も関与し得ない。そのような「まったくの他者」としてデリダは論じた。

それを「他者」の文脈につながるからと言って、果たしてそのまま「教育的関係」に持ち込んで良いのだろうか。もしそうなら、それは、子どもと教師を他者の視点で論じる際には、互いが絶対的な他者性をもつことを前提にすることとなる。私の疑問はそのことにあるし、（無理矢理）その論理に教育的指導の現場も当てはめてその幻想性なり、支配性を言う、その田中氏の立論は教育実践の実態からは遊離しているという見解を私は持っている。

3 他者という個性

田中氏が言うように、日々出会う子どもたちもまた、同じように「まったくの他者」性をもっているとまとめてよいのか。その奥深い視点には学ぶべきだが、だからといって、教師がすでに「わかった」対象として子どもを扱うのは一種の支配だ、という立論はいかなるものであろうか。

田中氏は同書の後半で、要旨として次のように述べる²²⁾。すなわち、教師は、子どもに「他者という個性」（田中）を認めて、できるだけ、子どもの自由を認めることが大事だ。それは子どもに「媚びる」ことではない。子どもたちが将来への不安を抱えていることを読みとりながら、かれらの現実にかかわれる社会問題を取り上げて、見えなかったことを見えるようにするなど「すごい人」として教師は登場していく。いや教師ばかりではない。地域のさまざまな分野の生産者や活動者も「すごい人」として登場しうるのである。

田中氏の次の言葉、「教師は、半径五メートル以内のポリティクスをつうじて社会変革に参画することですごさを示すべきである²³⁾」は、なかなか妙味ある提言だ。しかしながら、「まったくの他者」の延長で子どもを「他者という個性」を有する存在とみなして論じている（少なくともそう読める）のは、疑問だ。

それは、目の前の子どもを、あたかも絶対者と同様に語り得ない者、視界に入らない者と観なさいと言うのに等しく、これは、子どもの存在の奥深さを語るにしてもルーマンやデリダの言説を持ってきて実践を切るやりかたと同じではないかと思われる。そのために結果として、教育現場での悪戦苦闘の教師の仕事を「上から目線」で批判し、その手段としてもともと大きな世界的規模の観点で論じられた「他者論」をもって

る。行論の展開の鋭さには敬服するし、他者論での示唆も多い。しかし、私からすると、このような「上から」の教育言説を続ける限り、教育現場からすると研究者＝大学教員のいう教育言説には耳を貸さない（貸したくない）という現象が続くのではないか。

教育現場における教師の仕事の困難さは、田中氏の言う「いわゆる他者」（一般的な意味での他者）のその他者性をどう受け入れ、それにどう応答していくかの次元でのことである。あえて言えば、他者が喪われていようが感受されようが、働きかける相手としてまず一人一人を他者として承認して接する。この大前提で教師の仕事が立ち上がらなくてはならないのに、いま教師は、その当たり前のはずのことが見えにくくなっている、あるいはそうさせられている。そこからどう脱していくか、なのである。

今一つ、田中氏の論説で終始抜けているのは、教師も子どもにとっての他者である、という〈教職の他者性〉に関する考察である。デリダに依拠する田中氏の言説をそのまま使えば、子どもから観る他者である教師もまた「まったくの他者」であり、子どもの視界には入りえない、けっして語り得ない存在と成るのだろうか。

これでは、子どもも教師も双方が相手をまったくの不透明として接することとなる。田中氏はそこまで掘り下げて教育の幻想性を言いたいのかも知れないが、それを言えば言うほど、現実の教育のあり方をますます懐疑的な、そして否定的なものへと押しやるだけではないか。いったいそこからどういう教育を創り出せると考えているのであろうか。疑問が残る。

4 小括

こうした言説が、結局は、リアルな新自由主義との対抗やその瓦解への科学的・実際的道筋を見えにくくさせ、新自由主義の温存を許してしまう。ということは、新自由主義の浸透によってまさに他者不信になっているかそうさせられている、日々の葛藤と不安のつづく教育的関係の現場に対して、傍観者として観ていることを図らずも露呈しているのである。

V 教育学研究における他者の問題

1 生活指導研究における他者の問題

日本生活指導学会は1983年に設立された生活指導に関する学際的な学会であるが、その研究誌『生活指導研究』において、当時理事であった城丸章夫氏は「生活指導とは何か」を著し、「学」としての生活指導の課題として①対象のとらえ方と認識方法、②働きかけの方法、③指導内容と価値観、④自主性・指導の本質解明があると整理をした²⁴⁾。

しかし、子どもと教師の関わりにおける他者の概念

については必ずしも鮮明ではなかった。看護学の立場から、横田碧氏は同じ研究誌第6号で「内的共通性」は「関係性」概念にあるとした²⁵⁾。そこでは「主体となる存在」と「関与する存在」のとらえ方にとどまった。とはいえ、「主体者は関与者になり、関与者は主体者である」²⁶⁾と、「主体者」と「関与者」の相互の他者性を的確に捉えていた。

その後も、「生活指導実践主体」（同研究誌第7号）では、医療看護の現場で「死にゆく人の伴走者」として、死を間近にした患者（他者）と医療者との関係性が深められ（石垣靖子論文）、さらに「生活主体としての子ども」（同研究誌第8号）では新自由主義の浸透期における子どもの主体性＝他者性をどう受け止め、護り育てるかなどの視点が深められた。

以上のおよそ10年の経過から見ると、生活指導学会の内的共通ワードとして磨きがかかるはずであった「他者」概念は深められず、その分、学会の学際性のもつ活発さも失われてきたと私は見ている。というのは、多様な分野での「働きかけ」の対象の他者性を深く豊かにすることは、その人の行為行動にある（他者への）関係のあり方をさぐりそれを育てるものであるからだ。新自由主義の“競争と自己選択・評価・自力改善”という関係支配の装置によって、私たち自身が本来の他者を見失い、その分、自己の他者性を見失いはじめていたにも拘わらず、その問題の所在がつかめないままにきている。

2 デューイの自立観と他者論

ところで、教育学の中での他者論の源流は、おそらくアメリカの教育思想家・ジョン・デューイの一連の見解に由来するであろう。彼の教育思想は、教育学概論では「児童中心」（child-centered）とされるが、その見地は第二次大戦後の日本の教育界にあっては、それまで国家主義・軍国主義的な統制主義の教育にとって180度転換をはかる衝撃的な教育観であった。

デューイの教育思想の立場を「児童中心主義」とし、科学主義・系統主義の流れの中でネガティブに捉えられたこと自体、当時の教育学者たちには「他者」の視点がなかったか曖昧であったのではないかと考える²⁷⁾。デューイは子どもをただ「中心」にしたのではなく、教育実践において、教師が働きかける、教師とは別の主体（他者）である子どもの活動をどう刺激し、引き出し、その発露・発展を導くか。そのためのどういう方向づけを展開するか。これが指導（direction）の基本だと言っている（『民主主義と教育』）。

ここには明らかにデューイ流ではあるが「他者」論があるのである。彼は若い頃に、ヘーゲル哲学を学び、その弁証法的な関係の見方・とらえ方を吸収したのであるから、当然「他者」の視点も引き取ったはずである。彼の有名な「経験 experience」「成長 growth」

「相互作用 interaction」はすべて弁証法の哲学的見方無くしては生まれなかった。子どもは、教師を含めた大人とは異なる、固有の「経験」の持ち主であり、固有の（別の）主体なのである、と彼は提起しているのである。それを「児童中心」とした点に、戦後間もない頃の日本の教育学における関係性論の弱さがあったといえるのではないか。

デューイの自立観・教育観には、明らかに〈関係性と他者〉の概念が位置づいていたことは、ネル・ノディングスの考察からもいえる。彼女が言うように、デューイにとって、人々に共通する価値と知識は「社会的相互作用を通じた探求と構成の産物である」²⁸⁾。言い換えれば、私たちは「共通価値から始めるのではなく、共通価値を構成する」²⁹⁾のである。価値の探求と関係性は必然的な事柄である。彼にあっては、共に価値を探求し構成していくプロセスが重要であって、そこでさまざまな出会いを繰り返す子どもたちは互いを他者として認め関わり合うことも学ぶのである。

以上のことを踏まえつつ、デューイは、他者との関係性を学び合う場としての学校を的確に捉えていた。ネル・ノディングスはそのことをこう述べている。

「学校は、民主主義的に、連合した生活の最良の形態が実践される場として組織されるべきである。そのとき、学校は子どもが自分自身の成長と他者の成長、そして社会全体の成長を促す方法を身をもって学ぶ小型の社会になるのである」³⁰⁾。だからこそ、教授・学習にとって教材は「問題をはらんだ状況を解決するのに使われる材料 (matter)」³¹⁾であると定義したのである。カリキュラムは教授に先立つのではなく、教授と探求の過程で利用され構成される材料として弾力的に扱われるのが本来の姿なのである。

我が国戦後の教育界において、デューイ批判を激しく繰り返したのは、矢川徳光氏らをはじめとしたマルクス主義教育学であった。しかし、「人格の全面発達」「発達に見る自己運動」概念を軸とした、言うところの〈科学的な子ども観・発達観〉は、果たして、「他者」問題を明瞭に捉えた上でのことであったかどうか。今後の吟味も必要ではないかと考える。

VI 教育実践の中のアザーリング

1 働きかける者が働きかけられる

この見出しの言葉は、城丸章夫氏が教育と生活指導を論じる中で用いた³²⁾。このテーゼ風のとらえ方には、明らかに他者論が含まれている。働きかける主体（自己）がその働きかける別の主体（他者）に働きかけられる、この相互作用の意味を問うている。この自己・他者関係の捉え方の限りでは、前述した中村雄二郎氏ともある面で共通する（もちろん両者には大きな違いがある。城丸氏は弁証法的な見解が一貫している

教育学者であった）。

〈働きかける者が働きかけられる〉からすると、子どもの成長・発達はそれを支援し導く教師にとっての成長と自己形成にも作用するものである。教師が教師としての指導力を増し成長していく過程で、子どもという他者からの〈働きかけ〉をどう理解し、どう受け止め、どう応答しているかは、きわめて重要な中心テーマである。ところが、マルクス主義教育学にかぎらず、そうした進歩的な教育改革運動の見地では、「働きかける」主体はすでに専門的知識と経験を有し、真理を体現している主体であるとの認識が主であった。

このように、子どもを他者として捉えつつ、その指導・援助に当たる専門職者の位置や役割において、なお不十分さや不徹底があったのではないか。確かに、もともと別の主体である子どもを、教える主体の教師が考える教育目的性・計画性や専門性に基つきながら方向づけて、活動を促すこと自体が〈矛盾〉である。その〈矛盾〉をきちんと受け止めて、〈矛盾〉を無理矢理解消しようとはせずに、〈矛盾〉を子どもたちと共に生きる・乗り越える。〈矛盾〉をテコに、子どもたちと学びや自主活動をつくり出す。そこに教師の仕事の真髄がある。

そのとき、〈他者〉は教師から見て、異質で不透明な、単によそよそしい別の存在ではなく、自己の成長と専門性の展開にとっての、〈意味を持つ別の主体〉であり、おのれがどういう者であるかを見いだすその相手であり、将来像に向かって生き方を探るのを共に分かち若く幼い仲間でもあるのではないか。この見地は、宮坂哲文氏が一貫して追究したように、生活指導の原点なのである。

だから、日本に固有な〈生活指導〉という思想はどのような外国語にも同じ意味合いの言葉が見当たらないもので、それは（日本型の）他者論、子ども＝他者論なくしては成立し得なかったのである。

ところで、近年、子どもとの「出会い」「出会い直し」ということが生活指導論の次元では言われてきた³³⁾。

子どもと「出会う」とはどういうことであろうか。このテーマについて深い考察を展開している竹内敏晴氏は、ある母親と子どもの出会いの事例を取り上げ、次のように述べた。「治療や指導の対象として観察しようとするのではなく、まず、その子の身になってみて、その息づかいを感じ、その子の目で世界を見てみようとする、その姿勢が大切なのだと思う。わたしがただひとつ提案したい『方法』である」³⁴⁾。出会い直すとは、「その子の目で世界を捉え直す」ことなのである。名著『ことばが劈（ひら）かれるとき』を著した人にふさわしい鋭い提起である。

だが、教育現場の教師からはすぐに異論が出るであろう。なぜなら、教職の仕事は子どもを管理と指導、さらには治療援助の対象として見ることをむしろ本務

としているような性格の営みだからである。

私見では、竹内氏の見解は、教職のそうした活動を否定しているものではなく、子どもを「対象」とすることへのリスクを述べているのである。子どもを対象化するところから、教育は教育で無くなると言いたいのである。言い換えれば、常に、子どもたち一人一人を対等な他者として認めることである。

2 小学校高学年の実践例とアザーリング

今日、新自由主義の教育改革の一環として「ゼロ・トレランス（非寛容）」型の指導、あるいは別名「毅然とした指導」が教育現場では推奨される動きがあり、そのマニュアルを用いた指導スタイルがかなり重視されている。しかし、そのような指導方法は、子どもとの関係性において子どものニーズや発達要求とどのようにかみ合い、効果をもたらすのであろうか。却って、子どもたちの集団の中に秩序を守る側に包摂される側と、そこから排除される側との対立をつくり出してはいないだろうか。

私も参加した小学校高学年分科会の二本の実践報告を取り上げ、「クラスの中に埋め込まれている包摂と排除の切断線を越えていった」³⁵⁾ 過程を通して、どのようにアザーリングの世界が立ち上がっているかを考察することにしたい。

(1) 「スモールステップで歩む」(Y. T. 千葉県公立小学校教員)³⁶⁾

4年生の荒れたクラスの子どもたちを5年で担任した。その中に4年時の秋に転入したA男や、荒れたクラスを経験した子どもたちがいた。

A男は生活リズムが乱れがちで自己肯定感も低い。母子家庭で、母親が飲食業の夜勤のため二歳上の姉と共に家事をこなしている。学校では何度も教室を抜け出し職員室などですごしたが、校長や教頭に一定の理解があり、担任を支援してくれた。

教師は「A男の勝手と見える行動には怒らないし追いかけてあげないが、みんなが彼のことを気遣ってくれるとありがたい」と、関係性に意識を向けさせる指導のスタンスを表明した。B夫らがA男と遊ぶようになり、朝、B夫がA男を迎えに行くまでが変わってきた。

嫌なことはガンとしてやらないA男ではあった。ある日給食の前に、(嫌な音楽の授業には出ないでいた)A男が、みんなが戻るより先に机の移動をやって仲間から評価された。これでA男の仲間認識にも変化が出てきた。班替えでベランダ側の5班に属するはずのA男が廊下付近の2班のほうに机を持っていった。5班は、何かの連絡を手紙にしてA男に届けつづけた。するとA男は自分で5班の位置に戻ってきた。彼にも班の関係性が体を通して分かってきたのである。

参加者による実践分析を通じて以下の点が浮き彫り

になった。

(ア) 教師が頻繁にショートクラスの班長会を開いて班の様子、A男の行動などについて班長の声を聴くようにして支えた。子どもたちは4年時とは明らかに変わってきたA男を成長したと評価し認めるようになった。(イ) 「前期まとめの会」に向けての各班の取り組みを聴き取る場面でも、教師は仲間の新しい面に出会った体験を子どもが語るのを大事に引き出し、そのような他者として認める関わりを具体的に評価した。それはおのずとA男を見る目にも転化していった。(ウ) 活動では、学級ではじめて空間認識キューブでA男のすばやい達成が目されたこと、学級内クラブ「迷路クラブ」をA男が子ども集団に呼びかけ、荒れた当時の中心に居た子どもも入ってくれたことなど、子ども集団の公的な活動にA男が積極的に参加できるように援助した。そうしたことが、(エ) 十月頃に授業中のトラブルで注意されると、A男みずから「修行してくる」といって教室を出たように、明らかに自分の行動が仲間との関係でどうであったかを見ようとするまでに変化し、これを仲間たちは共感して受け止めていた。

Y教員は子どもに対して「女優となつてほめる」ことを意識的にやったという。A男の母親が自分は子育てが下手だという悩みを漏らすと「女優になりましょうよ」と、ヒントを出したそうだ。この関わり方の言語化は、子どもを励ます役者のように自己を登場させる教職の他者性を上手く表している。

Y実践には、A男がいまどのような他者を必要としているかに対する認識と支援、そしてタイミングを見ての介入があり、「切断線」を子どもたち自ら越えていく個人指導と集団指導の相互補完的で統合していく実践構想がこれを支えていたといえる。

(2) 「はじまりは『何も感じませんでした』から」(Y. J. 北海道公立小学校教員)³⁷⁾

発達障害的な傾向のあるT男に対し前の4学年の担任は「一切関わるな」と集団に指示して、おのずと「包摂と排除の切断線」がクラスに作られた。それは同時に、秩序維持の側に包摂された子どもらも「言いたいことが言えない」状態を生みだし、集団的な関わり・交わりから学ぶこと自体から多くの子どもは疎外されたままであった。Y教員が5年担任となってから多数の子どもらの不満・反発は一挙に吹き出し、さまざまなトラブルが続いた。「関わるな」とされたT男への嫌がらせや攻撃が、まるで4年次の抑圧の「被害」をいっぺんに吐き出すかのように連発していった。

Y教員は、絵本『わたしのせいじゃない』を読み聞かせ、なぜその子はこういう行動になるのかを学ぶ場を設けるなど、T男を排除し「閉じ込めている」側の自分たちを浮き彫りにしようとした。しかし、二学期の班替えでもT男を排除し貶める攻撃は続いた。学級

の信頼が厚い女子のA子でさえ「このクラスにT男のことを真剣に考えている人はいない」とまで突き放した。

改めて教師はT男の言動への不満を子どもたちから声として出させようと、書かせた。一種の紙上対話であった。子どもたちは、T男のつらさを感じつつも、彼をかばうと自分が冷やかされるという思いを持っていた。T男に止めてほしいことを五人が話し、T男もこれに応答する場面を学級で持った。

このやりかたには、参加者からは一人についてそこまでする必要のあるのかと疑問は出された。T男は「自分でも直そうとするから応援してほしい」と応答し、そのことへの協力者をリーダー会で話して、その様子をクラスに話して紙上対話を取り入れた。T男の自己責任を問う“上から目線”の声もあったが、「思ったことをこうして言えるのがとてもよい」と、自分たちが包摂と排除の切断線の上を歩かされてきたことを気づく声も目立った。

参加者の討論をまとめると、(ア) T男の気持ちを分かりつつもいつ自分もそうされるか分からないという不安と、自分が属するこの集団の怖さを感じていることなどを言語化し、それを相互に共有できる場を作ったことが評価できる。(イ) T男への個人指導が同時に集団指導の課題でもあることを見事に捉えた実践の可能性が浮かび上がった。

以上の二本の高学年実践の背景にもなっている、学校自体の略称「ゼロトレ化」の問題は実は重たい。マニュアルによる「毅然とした指導」を推し進め、子どもと向き合い、対話することのないやり方で、「問題の子ども排除」型指導が進められる。これらの影響を受けて教師の指導による「包摂と排除」が学級・学年に広がり、自分の言いたいことも抑えられ、常に「問題を起こさないか」と監視されているかのような教師・子ども関係への息苦しさ、不満や反発が飽和状態にまでなっていく。それが、次の学年で吹き出し、いじめ問題になって現象するが、これもまた、ゼロ・トレランスで対応しようとして、ますます「指導破綻」の悪循環に陥っていく。

そのような「ゼロトレ」型指導の一番の問題点は、教師も子どもも、あるニーズを持つ子どもを一人の他者として見ないで、「また何かしでかすのか」という監視の〈対象〉として見ていることである。裏返せば、先の竹内敏晴氏の指摘にあったように、その子の身になって考えることをしていない。ニーズを持つ子どもに一切関わるな、という前担任のやり方は、実は監視の対象としてその子をみることの裏返しでの対処ではない。

二本の実践は、子ども自身が学級の状況や自分たちの関係性を定義し直し、仲間を他者として認めるまでに変化し、子ども集団の力でその状況を乗り越えるこ

とが可能であることを示した。

3 小括

教師は、アザーリング・プロフェッションである。日々の実践の実に多様な場面で子どもたちに接し、子どもとの関係に生じる意味・感情の相互作用を、場合によっては瞬時に判断し対応することもある。

子どもの身になって、一人の他者として認めて配慮する。この意識的な関係性の取り方こそ、アザーリングへの自覚が働いている証拠である。職場のあり方としては、この点を同僚とも言語化して、アザーリングの世界を内側から読み解いていくようにしていただきたい。その中から困難さの中にあっても実践の可能性への希望が見えてくるはずである。

今後、教師の仕事の基本は、教室等で多様なアザーリング・コミュニティを創造することにある。新自由主義的社会作用の影響も深く浸透して各年代層において人間不信が広がっている今、未来を生きる子どもたちにとって他者との相互信頼の感性を豊かにし、他者の持つ意味を経験的に学ぶことは極めて重要な教育の主題なのである。

〈注〉

- 1) 石崎嘉彦『政治哲学と対話の弁証法～ヘーゲルとレオ・シュトラウス』晃洋書房、2013年、2-14頁。
- 2) 同書、72頁。
- 3) 同書、79頁。
- 4) 同書、81頁。ヘーゲルの文献は再引用。
- 5) 『マルクス・エンゲルス全集 第40巻』大月書店、1975年、438頁。ちなみに、文中の「他の人間」は、[zu dem anderen Menschen]である。
Karl Marx, *Ökonomisch philosophische Manuskripte*. Reclam, 1970, p. 160.
- 6) 石崎、前掲書、108頁。
- 7) 広島大学教育学部提出（1972年）の卒業論文「ヘーゲル精神哲学における『労働＝陶冶過程』の問題～精神形成への媒介的規定と教育の一考察」は、拙著『変革期の教育と弁証法』（創風社、2001年）に抄録した。
- 8) 他者が動物や自然環境でもありうることを、石川啄木の短歌はよく表している。折出健二『退職記念 相互自立の生活指導理論を求めて』私家版、2014年、77-79頁。
- 9) ヘーゲルの「否定」概念を探るうちに下記の哲学事典で「アザーリング」の記述に出会った。
Dictionary of Philosophy and Religion, Humanities Press, 1980, p. 587.
- 10) 折出、前掲書、70頁。
- 11) 内海健『精神科臨床とは何か～日々新たなる経験のために』星和書店、2005年、104頁。
- 12) 河合隼雄他編『岩波講座 宗教と科学10 人間の生き方』岩波書店、1993年、3頁。
- 13) 同上、24頁。
- 14) 同上、35頁。
- 15) 同上、68頁。

- 16) 同上、177頁。
 17) 同上、178頁。
 18) 同所。
 19) 鈴木和夫『子どもとつくる対話の教育～生活指導と授業』山吹書店、2005年。
 20) 田中智志『他者の喪失から感受へ』勁草書房、2002年、87頁。
 田中氏は直接言及していないが、ユルゲン・ハーバーマスが『他者の受容～多文化社会の政治理論に関する研究』（高野昌行訳：法政大学出版局、2004年）で述べている「他者」も、「何らかの理由から『われわれ』とは異質と見なされる個人や集団を指す」（同書、「訳者あとがき」、395頁）。訳者によれば、この異質性のある他者を含み込もうとするのが「包括」であるが、これには二通りある。他者が自らのアイデンティティを否定して「われわれ」に同化する場合の「包圍」。今一つは、「異質な他者のアイデンティティを尊重しつつ、共同体の成員として承認する」もので、これは「受容」である。
 ハーバーマスはその「著者序文」で、「われわれのうちの一人としての他者との連帯」は共同体の境界を常に広げていくものであるとして、そのような営みを「受容」と呼び、これは「共同体への囲い込みでも、他者の締め出しでもない」としている（同書、1-2頁。下線部の強調は原文）。本文のⅥ章で取り上げる小学校の実践例は、社会的には極めて小さな事例ではあるが、まさに「囲い込み」（包摂）でも「締め出し」（排除）でもない、子ども集団が他者を受容していく過程を報告したものと評価できる。
 21) ジャック・デリダ、廣瀬・林共訳『死を与える』ちくま学芸文庫、2004年、162頁。訳文では、【 】部分が傍点。
 22) 田中、前掲書、151-156頁。
 23) 同書、153頁。
 24) 城丸章夫「生活指導とは何か」、日本生活指導学会編『生活指導研究』創刊号、明治図書、1984年、128-129頁。
 25) 横田碧「支えあって生きる～『関係性』の視点から生活指導を考える」、同誌第6号所載、1989年。
 26) 同論文、7頁
 27) デューイの理解者であるネル・ノディングスは、「デューイの立場を『児童中心的』と呼ぶのは厳密には誤りである」と述べている。ネル・ノディングス、宮寺晃夫監訳『教育の哲学 ソクラテスから〈ケアリング〉まで』世界思想社、2006年、54頁。
 28)、29) 同上、59頁。
 30) 同上、64頁。
 31) 同所。
 32) 『城丸章夫著作集』第3巻、青木書店、1993年、89頁、並びに『同著作集』第8巻、同前、200頁以下。
 33) 全国生活指導研究協議会編『全生研第56回全国大会紀要』私家版、2014年、19頁。
 34) 竹内敏晴『「出会う」ということ』藤原書店、2009年、24頁。
 35) 前掲『大会紀要』25頁。
 36) 同上、98-101頁。
 37) 同上、102-105頁。

(2014年8月21日受理)