

鳶野克己における「いのちへの世話」の一素描

李 舜 志

はじめに

めまぐるしく変化する世界において、教育に期待される役割も刻一刻と変化し、また増大していく。ヒト、モノ、カネが国境を越えて自由に往来する社会においてはグローバル人材がもとめられ、人工知能が労働環境を席卷する社会においてはAIに負けない人材がもとめられる。教育とは社会的有用性と経済合理性を主たる価値基準とする活動の一つとして位置づけられ、その際、他の諸活動との相互連関のもとに生起し作用する社会現象であると捉えられる。

そしてこの社会現象としての教育を、研究対象として精密に客体化し科学的実証的に分析していく態度と方法が、現代においてはますますもとめられている。エビデンスの名に値しない、教育に関する個人的経験や個別的事例に基づく主観的知見や直観は、その論拠を科学的客観的に実証することが厳しく要請される。

本稿はこのような現今の傾向に異を唱えるものではない。しかし同時に、このような分析が前提とする「エビデンス」や「科学」への絶大な信頼を前にすると、果たしてそれだけで教育という営為を把握し尽くすことができるのか、と問い、逡巡してしまうことも正直に白状しておきたい。むしろ、繰り返しになるが教育とは機能主義的な観点から科学的実証的に分析される社会現象でもある。しかしその一方で、教育という一人ひとりの人間が関わり合う営みにおいて、その日々の生活や人間関係において、それぞれに固有で個別的な一回性の出来事が生じているという直観もまた——エビデンスの名に値しないとしても——捨て去ることができないのではないか。

そうだとすると、「そもそも教育とは何か」と、われわれはあらためて、赤面することなく問う必要があるのではないだろうか。果たしてわれわれは、常に社会的有用性と経済合理性を気にかけて、教育を行っているのだろうか。有用な人材を育成するその過程で、たとえば有用性や合理性からは理解できない出来事が生じるとき、それを「教育」の名に値しない逸脱だと切り捨てるべきか、それとも前提とされる「教育」それ自体を問い直すべきか。本稿は後者の道を選ぶ。

本稿は、鳶野克己の「いのちへの世話」としての教育論を素描するものである。進歩や発達概念を批判し、近代教育／学を歴史的に相対化してきたいわゆる「近代教育批判」という潮流の只中にいた鳶野は、どのようにしてふたたび教育を語るようになったのか。この道のりを辿ることによって、教育を、固有な生を生きる者どうしが一回性の出来事のなかに関わり合う営みとして描き出す方途を模索することにしたい。

1. 近代教育批判

まずは近代教育批判が鳶野に何をもたらしたのかを確認する。近代教育学の成果と負債を総点検する潮流に接し、鳶野は「物語・教育・拠り所——欄喝としての同一性——」において次のようにまとめている。

人間をして須らく人間たらしめている諸性能の統合態としての人間性の理念に基づき、自律した主体としての個人が生い立っていく発達の過程に注目しながら、このような主体として社会を構成する個人におけるその理念の実現としての人格の完成を目指す活動へと収斂させる形で、私たちの生活における幼い人間とのかかわりの中で現れてくる配慮や働きかけの一つ一つを意味づけ、理論化し方法化しようとするような「教育」学の視点は、時代や社会を超えた普遍性をもつものではなく、むしろ啓蒙期以降の近代に特徴的な人間と社会のあり方と歩調を合わせるようにして生まれ、展開してきたものであったと考えよう、ということである（鳶野 1997: 41）。

以上のように、教育を考えるうえでの人間理解の基本的枠組みは歴史的に相対化されるが、次に確認されるのは、それではなぜ普遍的根拠が求められたのか、という点である。それは単なる教育学者の無知や怠慢によるものではない。「今日の『教育』における人間理解の硬直は、成員の生活の隅々に至るまで、狭くはあるが確かなその意味づけの基盤を与えていた共同体が崩壊した後の社会において、蒙を啓かれるとともにまた生きることの安定を喪失した私たちが、子どもの養育にかかわる活動の普遍的根拠をみずから希求したというところに端を発しているのではないか、ということである」（鳶野 1997: 42）。

しかし鳶野は、教育やそれを支える人間理解の歴史的相対性を強調するだけでなく、「『教育』と専称されてきた類の私たちの活動の意味を根源的に捉え直し、あわよくばその可能性を発見し直そう」と試みる（同上）。教育を括弧つきの「教育」として、徹底的に相対化した果てに「私たちの生が、大人と子どもとのかかわりの相互性を通して、不断にその意味の生成と変容を遂げ続けていくことを促しうるような、新しい〈教育〉と〈教育〉学の相貌が出現するのかわらないのか」と鳶野は問う。近代教育および教育学批判の徹底は、対象を〈教育〉として認識せしめるカテゴリーと、自らの教育学としての身分を限界の試練にさらすのである。

果たしてこのような批判の徹底は、〈教育〉について肯定的に語る可能性をもたらすのだろうか。鳶野は根源的であるが同時に素朴でもあるような問いを投げかける。それは「私たちは何故生まれてきたんだろう」や、「私たちはどこから来てどこへ行くんだろう」といった、「世界における人間としての私たちの生き死にの根源にかかわるとんでもない問いと絡めて教育を考えるという、いわば『それは言わない約束でしょ』的な発想」である（鳶野 1997: 44）。

ここで鳶野は教育の歴史的相対性を確認しそれでもなお教育の本質を問うのであるが、その際〈教育〉の意味内容はかなり拡大されている。その範囲は「人間として私たちが生まれ、育ち、老い、死ぬ過程全体についての根源的な意味づけ」にまで及ぶ。「すなわち、教育の本質への問いは、私たちは子どもという人間の生における何に、如何なる根拠をもって働きかけ、その働きかけを通じて子どもと私たちの生に何をもたらそうとするのかという問いとして、相互的なかかわりのもとにある

子どもと私たちの生の意味への問いと不即不離の形で問われる、というわけである」(同上)。

以上のように、鳶野は近代教育批判を受け止め、その教育の相対化という課題に共感しつつも、「辺境に位置する一例」と自ら称するような次のような問いを自らに課す。それは「生と教育とを一挙に全肯定するに至るような統合的自己形成の物語を辿り、『同一性』から絶えずどこまでもずれ続けていく所作によってそれを内部から裂き開いて、生きることの不思議さの中へと百花斉放させる可能性」を追求することである(鳶野 1997: 52)。次章では、この問いがどのように展開されていったのか、物語論に焦点を当てて検討していくことにしたい。

2. 「物語る存在」としての人間を「物語ること」

2000年代以降、鳶野は研究対象として物語論を選択する。しかしそれは、文学作品の構造機能的読解へと関心が移行したのではなく、前章で提起された教育の本質への問い、「私たちが生まれ、育ち、老い、死ぬ過程全体についての根源的な意味づけ」をめぐる考察の深化の帰結である。生まれ育ち老い死にゆく私たち一人ひとりの生きる歩みが総体としてもちうる意義と希望を語ろうとするとき、教育学は困難に直面する。そのとき物語論は要請されるのである。「私たちは教育と物語とのかわりをその深みから問い直そうとする研究潮流に積極的に与し、それが教育学的な人間研究として内包している力の全容を丁寧に探っていきたいと考える」(鳶野 2003b: 6)。

①物語論概説

「物語る」とは、一般的には、ある出来事とその始まりから終わりに至る時間の流れに沿って筋立てつつ意味づけていく行為のことである(鳶野 2003b: 3)。この筋立ての力は私たちが出来事を理解する際にも強く働いているのであり、その意味で、物語る行為は理解する行為とは別のものではない。したがって物語ることは、私たちの生におけるもっとも基本的な営みだということができる(鳶野 2003b: 4)。

そして発達や教育や心理臨床といった、広く人間の生き方の生成や変容をめぐる問題を、このように物語の視点から考察する人間研究が学問分野の垣根を越えて台頭してきた。この視点は、「物語を、私たちの身に起こった一連の出来事が意味的なまとまりを帯びて相互にむすびつけられつつ語られていく枠組みや筋立てとして捉え、そのように出来事を物語ることを、私たちが自己の人生の意味を求めて生きていくうえでもっとも基本的かつ重要な行為であると位置づける」(鳶野 2003b: 183)。このように物語を基本的かつ重要な行為として位置づけることによって、鳶野は、一人ひとりが抱えている具体的な人生の課題や可能性の問題と、学問的な人間研究との密接なむすびつきを発見しようと試みる(鳶野 2003b: 184)。

肝要であるのは、「研究者もまた自己の人生を生きる一人の人間であり、研究者にとっても、生きることはとりもなおさず物語りつつ自己の生を歩むことにほかならない」ことである。「すなわち物語への研究関心は、研究者自身の自己の人生への関心と原理的に不可分なものとなっていくのである」(同上)。鳶野にとって物語論とは、分析の対象として、適切な距離を保ちながら人間の生と関わるものではなく、分析主体の持つ生やその関心と不可分なものなのである。

むろん科学をふくむあらゆる学問的記述の根底に物語性の存在を見ることは、それぞれの学問研

究の意義を否定したり貶めたりすることではない。「むしろ、物語性の発見は、人間の生の営みについての学問的記述それ自体もまた、物語る行為としての生の営みにほかならないことへの自覚と反省を私たちに促すことによって、学問研究の意義を私たちの生のあり方に即して積極的に位置づけ直す可能性をもつものと考えられることができる」のである（鳶野 2003b : 9）。鳶野の物語論において、学問とその研究者の生、ならびに研究対象との関係をめぐる議論の不毛性は乗り越えられる。

ここで、少しわき道にそれるが、鳶野が生のある方として学問研究を捉えている点に着目したい。たとえば物語論以外の論考、「教育哲学を考える」と題された論考においても、鳶野は研究という営為が実存的な位相で捉えられることを指摘している。長くなるが引用する。

さて、この研究の構えの問題にかかわって、ここで話はふいに冒頭にもどる。実は僭越と粗暴を承知で、とはいえやはり小声で、次のような提案を試みたいのである。親でない会員は少なからずお見えだろうが、子どもでなかった会員はいらっしゃらないはずだ。研究に際し、子どもだった頃の自分の写真（親や祖父母である会員も子や孫ではなく是非ご自身の写真）をしばらくは机上に置くか懐中してみるのはどうだろうか。もちろん写真を眺めても、研究が直ちに劇的に変わるわけではない。だが、教育という問いへと向かう現在の私たちの構えが、子どもだった頃の自分の在り方に静かに思いを致すことを通じて、問うことの根源性と全体性を開く新たな扉を突如見いだす可能性などないとは言い切れないだろう（鳶野 2006 : 74）。

このように、鳶野によっては学問研究もまた人間の生の一側面なのであり、物語る行為としての生の営みにほかならない（この点に関しては本稿の最後で振り返りたい）。

しかし、上記のように物語論的視点は人間研究に新たな地平を切り開いたのであるが、他方で物語る行為は危うさをはらんでもいる。この危うさを突破する方向を探ることもまた、鳶野の物語論における課題となる。

②産すぶ行為としての物語

物語のはらむ危うさとは何か。鳶野はブルーナーを参照しつつ、通常性から逸脱したものを理解可能な形で説明することによって経験を組織化する物語の働きを確認する（鳶野 2003b : 196）。そのうえで、この働きが「人生における新たなものとの出会いに面しての驚きをその驚きのままに味わう可能性」を閉ざし、「生きることの意味を、例えば『危機を乗り越えての平安の獲得』という筋立てのもとに結局は常に落ち着かせてしまう」ことを危惧する（同上）。

先述したように、物語る行為は理解する行為と別ではない。したがって物語論は文学作品のみならず、研究すること、そして何よりもわれわれが生きることへとその射程を広げることができる。しかし同時に、だからこそ物語る行為は「世界におけるいかなる出来事や事象も、生きることの意味をその根本から揺さぶり流動させ続けるような形ではもはや人生に出来なくなる」危うさをはらんでいる（同上）。「人生は、そこで出会うあらゆる例外的な出来事や事象を織りこみつつ、全体として必ず理解可能なものと予感され、想定されているからである」（同上）。人生全体を統合しうるテーマをもとめる生き方への反省がなければ、物語は「生きることの意味の生成と変容へ向けて絶えず私たちの生き方を開く力」とはならない（鳶野 2003b : 197）。

それでは、物語のもちうる、「人間の生き方を絶えず新たに生成し変容させる力を萎えさせない」

可能性を描き出すにはどうすればよいのだろうか。

鳶野は上記の課題にこたえるために、生涯発達心理学者やまだようこの論考を参照する。やまだは、物語による出来事と出来事をむすびつけ意味づける働き、すなわち「むすぶ」行為が、「産（むすぶ）」行為と通底していると指摘している。鳶野は白川静の論考とあわせて、次のように考察する。

「結（むすぶ）」と「産（むす）」をともに「蒸（むす）」とその系統を同じう（原文ママ）する語として位置づけ、そこに「暖められ、生まれでて、増え続ける」という意を共通に汲み取りうるなら、「産（むすぶ）」としての「むすぶ」という物語る行為とは、慣れ親しんだ筋立てに即して出来事どうしを単に事後的に繋ぎ合わせ関係づけることではないし、これまでの人生を支えてきた既存のテーマを補強すべくそれらを組み入れて、人生全体をひたすら安定させようとすることでもない。「産（むすぶ）」行為としての物語は、これまでになかったものの新たな生成であり、生成されたものの不断の増殖的変容なのである（鳶野 2003b : 197）。

このように、産すぶ行為としての物語は、目的も根拠も結論付けさえも持たない、生成と変容の出来事を喜びとともに生きる行為として捉えられる。完成や完結を突破する馴染みなきものや不思議なものを恐れ排除するのではなく、むしろそれに希望を感じ取る語りの可能性がここに示される。それは、明示的には語られていないが、「進歩」や「発達」といった近代教育学を支えてきた理論的・実践的枠組みに対する批判を含意しており、その点で、前章で検討した近代教育批判への鳶野なりの応答を、この物語論に垣間見ることができるだろう。

③物語における他者との共同性

さらに鳶野は、物語論的視点からの人間研究の課題として他者との共同性を取り上げる。この共同性において鳶野が着目するのは、「要請し合意し承認する他者からの影響によって語り直される自己の物語内容がもつ社会的被規定性」よりも、「自己の人生を、他者に面し他者へとむすびつけて物語る際の、自己の他者との関係のあり方がもつ生成力」である（鳶野 2003b : 199）。

先述したように、産すぶ行為として捉えられた物語はその生成性と非完結性が強調されたのであるが、それは語り手と聴き手によって共同生成させられるダイナミックなプロセスとして把握されるとき、より鮮明にあらわにされる（同上）。「私たちは、物語ることを通じて、他者と区切られることによって保たれる閉じられた自己の同一性の殻を破られ、自己が自己となるためには他者を必要とすること、自己の人生は他者とむすばれていることに気づかされていくのである」（鳶野 2003b : 200）。

ここで前章との関連で焦点があてられるべきは、物語における共同性への眼差しのもとに現れてくる他者は、自己の眼前に生きている具体的現実的な他者に留まらない点である。それはもちろん、自己の内に聴き手として想定される「もう一人の自己」であることもあるが、また「いまここにはいない遠く離れた他者」であることもある。「さらには既に離別したり死別したりしてもはや永久にまみえることの叶わない過ぎ去った他者の場合もあれば、やがて出会うことが望める来たるべき他者の場合もある」（同上）。このように、物語論においても鳶野は誕生や死、来るべき他者や過ぎ去った他者を取り上げる。生きることと異なるものではない、物語るという営みは、誕生や死という「私たちの生き死にの根源」に触れざるをえない。

しかしこの他者との共同性は、理解や共感という形で自己の物語を共有し支える点に限定されたものとたん、人生の意味について合意と承認を求めべく安んじて依拠できるものになってしまう。それはこれまでになかったものを創造する産すぶ行為ではありえない。それは主題と筋立てが共有されている保証のうえで、出来事をつなぎ合わせる行為でしかない。したがって、物語における他者との共同性を自己と他者との生の関わりを「産すぶ」という生成的な共同性として理解するためには、産すぶ生成する物語において、他者とはいかなる存在であるかが問われねばならない（鳶野 2003b : 201）。

そもそも自己の人生が他者を媒介として意味づけられるということは、他者が自己にとってどこまでも自己ならざるものとして、自己にとっての抵抗や違和として現れ続けることを示しているのではないだろうか、と鳶野は問う。「すなわち、他者は、決して自己による支配化や操作下でない存在であるばかりか、そもそも自己と馴染み自己と一体化することが不可能な存在なのである」（鳶野 2003b : 203）。他者もまたそれぞれの自己の人生の物語を絶えず新たにむすぶ存在なのであり、物語の生成性と非完結性を生きる。配偶者や子どものような一見するともっとも身近な存在であっても例外ではない。むしろ家族だからこそわかり合えなさが際立つというべきなのだろう（同上）。

このように、物語における他者は、自己の語りの安定を保証する存在であるよりもむしろ、「自己が自己であることの根底に自己ならざる者としての他者とのかかわりを含んでいるということの不思議さへと絶えず自己を目覚めさせ自己を開いていく違和的存在である」（鳶野 2003b : 203-204）。このような他者理解が据えられるとき、物語における他者との共同性は、自他の合意や一致に向けて価値づけることが突き破られる、生成性の次元において開かれてくる共同性として捉え返される。この共同性は「共同性の物語」ではなく「物語ることの冒険」と題される。

この「物語ることの冒険」を論じるに際して、鳶野は再びやまだの論考を参照しつつ、「穏やかに生活を支えていると思われた意味の基盤に亀裂が走り、否応なしに裂け目が広がっていく事態に直面するとき」、われわれは亀裂や裂け目をつなぎ、意味づけ、納得する心のしくみを必要とすること、そしてその際もとめられるのが「自分の体験を共有してくれる誰か」であることを確認する（鳶野 2003b : 205）。そのうえで、ただなにより重要な点は、「ここでの物語ることにおいて、語り手の深い切実な体験は、語られる以前に意味内容が確定しているのではないということ」だと述べる（同上）。どういうことか。

語り手である自己は、確定した意味内容をもつメッセージを送るのではなく、同時に、他者もまた単なる受け手ではない。語られる意味内容は自己と他者が共同で参与することによって生成される。ここで起こっているのは、「自己と他者の共同参与を通じて生成する自己の体験についての語り」が、自他それぞれにおける『生きることの意味』をめぐる人生の物語をむすんでいく事態であろう」（鳶野 2003b : 206）。したがって、他者のみならず、自己もまた異者なのであり、他者と共同で物語ることは、あらかじめ予想や計画し尽くすことが原理的に決してできない営みなのである。

このように、「いかなるもの手段にもなりえない共同性、その意味でどのような目的にも奉仕せずどのような根拠にも依拠しない共同性」は、「いわば『無為』としかいえないような共同性」と名付けられる（鳶野 2003b : 207）。人生を物語ることにおいて私たちが生きる共同性、物語ることがすなわち生きることであるとされるところでの共同性には、「他者との合意や共感的相互理解にいたらぬままにもかかわらず、いやむしろ、であればこそ他者に寄り添い他者と共にあること」の可能性が含まれている（鳶野 2003b : 208）。この共同性を、深く喜びをもってかみしめられるとき、そして「生

きることの意味」を産すび出していこうとするとき、物語ることの冒険は創造的な冒険となるだろう。

以上、少々長くなったが、鳶野による物語論を概観した。鳶野は物語を取り上げる際、それを文学作品の記号論的・構造主義的分析に限るのではなく、むしろ生きることそのものを物語として捉え返すよう提案する。その際物語は、目的も根拠も結論付けさえ持たない、生成と変容の出来事を喜びとともに生きる「産すぶ行為」として捉えられる。完成や完結を突破する馴染みなきものや不思議なものを恐れ排除するのではなく、むしろそれに希望を感じ取る語りの可能性がここに示されるのである。またこの物語は、他者（いまだ生まれ得ぬ者、もはやこの世にいない者も含む）と共に語ることによって、その生成性が強調されるダイナミックなプロセス、創造的な冒険となる。近代教育批判を受け止めた鳶野は、進歩や発達といった物語の批判にとどまらず、「人間として私たちが生まれ、育ち、老い、死ぬ過程全体についての根源的な意味づけ」をも射程に収めたものとして、物語を取り上げる。そしてこの観点は、「人間におけるいのちへの世話」として、引き継がれることとなる。

3. いのちへの世話としての教育

①超越としてのいのちへの世話

教育哲学会の研究討議「教育学的欲望としてのオルタナティブ——超越性をめぐって」において、鳶野は「あがる産声／ひきとられる息：教育における超越への扉」と題された論考を著している。これまで教育学は従順な労働者の育成や規律の行き届いた国民を育成するだけでなく、「〈今、ここ〉での教え育てることや学び育つことに探究の眼差しを注ぎつつ、そうした人間の生のあり方における変化や移りゆきを根底から駆動する力の源泉そのものへと迫ろうとしてきた」（鳶野 2016：15）。教育学は、たとえば発達心理学に代表されるような段階的な「次」や「隣」という水準にとどまるものではなく、〈今、ここ〉の〈彼方〉への感受性を磨き深めてきたのであった（同上）。

これまで見てきたように、鳶野もまた近代教育批判や物語論においてこの彼方への感受性を磨き深めてきた。そしてこの彼方への感受性を教育の根源に据えることによって明らかとなったのは、「教育とは、最も端的かつ本質的には、『人間におけるいのちへの世話』である」ことだ（鳶野 2016：16）。それでは「いのちへの世話」とは何か。

まず、ここで「いのち」とは、生物における生理的機構だけを指すのではなく「私たちの生命や生活や生といった次元と、生物的、社会的、歴史的、さらには文化的、道徳的、宗教的といった位相とを全て包含する視野のもとに見出される、人間として私たちが生きていることの一部始終」を意味している（同上）。食べ、飲み、排泄するだけでなく、学び、教え、煩悶し、笑い、祈るわれわれ人間存在の位相すべてを包含する「いのち」が、ここで教育の「対象」とされている。

しかしここで教育の「対象」という言葉遣いは語弊があるかもしれない。というのも、「ここにいう『世話』も、保護や養育、教授や指導をはじめ、援助や協力、励ましや労り、さらには介護や看取りの行為としても現れる、他者のいのちへの配慮的にかかわりと働きかけのあり方を全て包含した私たちの営みの総体を指している」からである（鳶野 2016：16）。先述したような包括的な「いのち」

という位相との関わりは、いのちを、客観的な分析のために環境からも、また分析主体からも切り離すことではないだろう。むしろそれは、対象化という作業とは対極にある、ふたつのいのちがそれぞれに関わり合う、そのあわいを象るものだと言える。

鷹野は、「このいのちの極まりにおける『世話』のあり方にこそ、教育の原初的なまた根源的な姿を見出そうとする」（鷹野 2016:17）。このような世話のあり方は、子どもを自分の思い通りに育てるのでも、患者を治療行為の単なる客体にするのでも、老人を社会的有用性の乏しい者として見捨てるのでももちろんない。しかし同時に、道徳を装った規範に従うものでもない。それは「むしろ、それぞれのいのちの出来事そのものから発せられる求めに付き従うという形での『いのちへの応答』であろう」（鷹野 2016:17）。

しかし「いのちへの世話」は何か特殊な、非日常的な出来事なのではない。むしろ「教育における超越は、まさしく〈今、ここ〉において、そして〈今、ここ〉を貫いて生きられるといわねばならない」（鷹野 2016:19）。言うことをきかない子どもと向き合うとき、もはや自ら体を動かすことのできない親と向き合うとき、いのちへの世話が萌している。この鷹野の教育論の集大成とも言える「いのちへの世話」はしかし、学問の世界に背を向けた、印象や経験の素朴な肯定を意味しない。「いのちへの世話」の学問的位置づけは、「この世ではないどこかを、この世において思うということ：『いのちへの世話』をめぐる教育人間学的一素描」において検討されている。

②教育人間学といのちへの世話

鷹野はまず、経済的合理性を基準とする、高度に機能分化した現代社会の状況を確認しつつ、「教育もまた、人格形成や人材育成の名のもとに営まれる、そうした社会的有用性と経済合理性を主たる価値基準とする活動の一つとして位置づけられ、他の諸活動との相互連関のもとに生起し作用する社会的機能をもつ現象であると捉えることができるようになる」と述べる（鷹野 2018:34）。

そして次に、近年のエビデンスを重んじる傾向が教育の学問にも浸透していることを確認する。「社会現象としての教育を、研究対象として精密に客体化して科学的実証的に分析していく態度と方法が明確に貫かれている。すなわち、教育に関する個人的経験や個別的事例に基づく主観的知見や主張は、その論拠を科学的客観的に実証することが厳しく要請されるのである」（同上）。

むしろ鷹野はこのような実証的な、科学的な分析に異を唱えるのではない。その有効性は疑いようがない。しかし同時に、このような分析だけで教育という営為をすべて把握し尽くすことができる、と考えているわけではない。というのも「教育は、機能主義的な観点から科学的実証的に分析されうるあるいは分析されるべき社会現象である一方で、生み生まれ、養い養われ、育て育ち、教え教わる一人ひとりの人間にとって、日々の生活や人間関係において現に具体的に刻々と生きられている人間ならではの生の事実であり、それぞれに固有で個別的な一回性の出来事である」からだ（鷹野 2018:34）。

たとえば自然科学者は個々の人生や出来事を、無限の反復のなかの一例、統計のひとつのサンプルと解釈する。自然科学者の関心は、当然のことながらそれぞれの出来事を産出する普遍的原理にある。他方鷹野は、教育が「科学的実証的な分析と考究によって得られる学問的成果や知見によっては満たされないものを含み持っていること」に注意を向ける（鷹野 2018:35）。それは「私たち一人ひとりが、自身の人生におけるそれぞれの段階で、やはり一人ひとり固有で個別の条件と状況のもとにある眼前のこの人とかかわり、育て育ち、教え教わる営みに参入していく具体的な生の事実」

としての、教育の側面である。

このような具体的な生の事実へと関心を寄せる教育の知として、鳶野は教育人間学 (Pädagogisch Anthropologie) を取り上げる。学問研究としての教育人間学とは、一般的には、1950年代半ば以降旧西ドイツを中心としたドイツ語圏において、教育と人間との本質的な連関をめぐる議論を展開した、教育学における人間学的な研究潮流のことを指す (鳶野 2018 : 35)。鳶野は教育人間学の展開をたどりつつ、田中毎実、西平直、矢野智司らの所説を取りあげ、日本における現在の教育人間学研究の学問的性格とその中心的な問題意識を概観していく。

詳細は割愛するが、鳶野は以上の三人の所説から、教育と人間とのかかわりについてのこれまでの問いの立て方や考究の進め方をその根底から捉え直そうとする視点を見出す。「この視点に立って、教育人間学は、教育において見出される人間の生をめぐる、容易には概念化できない深さと広さをもった諸問題に面して、それらを強引に体系化理論化することからも、また人間学的な反省を徹底せずに慣れ親しい『教育の物語』へと語り収めることから自覚的に距離をとるのである」(鳶野 2018 : 37)。

したがって、以上の教育人間学の基本的性格を踏まえると、「いのちへの世話」という視点に立った時に顕わになる生きることの実相を、硬直した「教育の物語」に回収することなくどのように思考し、どのように語り出すのか、という問いがそこに浮かび上がってくる (鳶野 2018 : 37-38)。このように、確固たる結論や意味づけが施された物語に回収されずに、教育について思考し語り出すという課題が、物語論を引き継いだ形で「いのちへの世話」において再び取り上げられる。

それでは「教育の物語」に回収することなく、いのちへの世話という観点から教育を捉え直すとき、どのような語りが産出されるのだろうか。「生きることのおかしさ」を例に挙げつつ、検討していきたい。

③生きることの、そして生まれてきたことのおかしさ

鳶野にとって、生きることのおかしさを問うこと、それは笑いの効能や効用を分析することではない。鳶野が眼差しを注ぐのは『『笑いの効能や効用』の彼方にあるもの』である (鳶野 2020 : 2)。なぜなら「笑うことを、私たちの人間としてのあり方、生き方の根本問題として原理的に捉え直す必要があると考える」からだ。それは、笑いへの問いを、「人間とは何か」という問いと不可分に問いつけ、問い抜こうとする「笑いの人間学」の問題意識に基づいている。これまで検討してきた人間学的視点に立って、鳶野は「生き方の根底を貫流する『おかしさ』」について、ささやかな一試論を提示しようと試みる (鳶野 2020 : 2)。

ここで鳶野が取り上げるおかしさとは「この世に生まれてきたことのおかしさ」である。親と子の、よくある (そして少しユーモラスな) 問答を取り上げた後、鳶野は次のように生まれてきたことのおかしさをまとめる。「私たちは、自分がこの世に生を享けたことの根拠を親に問い質しても、決して答えを得ることはできない。私たちの誰もが、生まれてくるのが私でなければならないという『故もなく』『根拠もなく』生まれてきたのだが、その『故のなさ』と『根拠のなさ』は深く省みれば、なんとも『滑稽』で、考えれば考えるほど『いぶかしく』て、そしてしみじみと『すばらしい』のであった。『生まれてきたこと』は、このように如何ともし難く『おかしい』のである」(鳶野 2020 : 8)。

この「私」が、こうしてこの世に生まれてきたことの根拠や理由をいくら親に問い質しても、親

は答えを持っていない。もちろん「私」自身もその答えを持っていない。生まれたのがなぜこの親の許でなのか、なぜこの国なのか、なぜこの時代なのか、そもそも、生まれたのがなぜこの私なのか。それは永久にわからない。「この」という、他でもない固有の生を与え与えられること、あらゆる人間がその生の出発点とする素朴な事実には、答えが用意されていないのである。

したがってこのいぶかしさ、おかしさをゆえに物語が必要とされる。生まれてきたことの意味や理由を与えるために、古今東西数えきれないほどの物語が生み出されてきた。しかし生まれてきたことのおかしさは常にこの物語をほぐし解体していく。物語のほころびにツッコミを入れるように、生まれてきたことのおかしさは、生まれてきたことの意味や理由のなさを嘆くのではなくむしろ笑みに変える。私たちはみな、この「おかしさを生涯抱え込んで生きていくのである（鷹野 2020: 11)。

実は、「生まれてきたことのおかしさ」への眼差し、その問題意識は、1990年代においてすでに芽生えていたものであった。たとえば1993年の論考においてすでに、「何故産んだのか」「何故親であり子であるのか」といった子どもからの詰問が取り上げられ、「しかし上のような詰問には答えられない。現に答えがないからである」と言われていた（鷹野 1993: 84）。そこで鷹野は、『親子として生きていることの根源的な不可思議さ』に目を開きつつなお親であり、子であることはできないであろうか。自分達が親子であることの自明性が詰まるところ如何なる安定した基盤も持たないということこそが、むしろわれわれの親子としての生の歩みの創造的な形成を可能にするとは言えないであろうか」と問うていた（同上）。この問いは、近代教育批判や物語論などを経て「生きることのおかしさ」へとたどり着いた。それは機能主義的な分析には収まらない位相、いのちへの世話という観点を得ることによってはじめて知や語りとかかわりをむすぶ位相なのである。そしてその知は、生きることに筋や意味や結論を与えるものではなく、おかしさを内包するものとして描き出すものであった。いぶかしくて滑稽であるような生が笑いと共に肯定されるとき、教育とは経済的合理性や社会的有用性から解放され、そのいのちへの世話としての相貌をあらわにするのである。

おわりに

以上、鷹野における「いのちへの世話」としての教育論を、近代教育批判、物語論という道のを辿って素描してきた。鷹野は近代教育批判を受け止め、教育／学の歴史的相対化という課題に共感する。その際、ただ教育学やその概念を批判するだけでなく、「辺境に位置する一例」を自らの課題とした。その課題とはすなわち「生と教育とを一挙に全肯定するに至るような統合的自己形成の物語を辿り、『同一性』から絶えずどこまでもずれ続けていく所作によってそれを内部から裂き開いて、生きることの不思議さの中へと百花斉放させる可能性」の追求である。

そして上記の課題は物語論として引き継がれることとなった。鷹野は物語を取り上げる際、それを文学作品の記号論的・構造主義的分析に限るのではなく、むしろ生きることそのものとして受け止める。ここで物語とは、目的も根拠も結論さえ持たない、生成と変容の出来事を喜びとともに生きる「産すぶ行為」として捉えられる。完成や完結を突破する馴染みなきものや不思議なものを恐れ排除するのではなく、むしろそこに希望を感じとる語りの可能性が、物語論において示されるのである。

またこの物語は、いまだ生まれ得ぬ者、もはやこの世にいない者も含む「他者」と共に語ること

によって、その生成性とプロセスのダイナミズムが強調されることとなる。近代教育批判を受け止めた鳶野は、進歩や発達といった物語の批判にとどまらず、「人間として私たちが生まれ、育ち、老い、死ぬ過程全体についての根源的な意味づけ」をも射程に収めたものとして、物語を取り上げたのである。

そして以上の観点は「人間におけるいのちへの世話」として引き継がれることとなる。生物学的な生の次元だけでなく、人間として私たちが生きていることの一部始終を意味するいのちを世話すること。鳶野はこのいのちの極まりにおける「世話」のあり方にこそ、教育の原初的なまた根源的な姿を見出そうとするのである。このいのちへの世話とは、特殊な、非日常的な出来事を指すのではない。確かにそれは超越的と称されるのかもしれないが、まさしく〈今、ここ〉において、そして〈今、ここ〉を貫いて生きられるものなのである。いのちへの世話とは、何らかの技術や能力、資格を要するものではない。固有な生を生きる者どうしが関わり合うとき、そこにいのちへの世話を見出すことができるのである。

この「いのちへの世話」の一例として、「生きることのおかしさ」を取り上げた。鳶野は「なぜ生まれてきたのか」という、よくある親子の間答から、われわれが抱え持つ「生きることのおかしさ」を見て取る。なぜ生まれてきたのか、理由や根拠などないというおかしさは、人生の意味や理由を与える物語を解体する。しかしおかしさにより明らかになる意味や理由の不在とは、絶望を招くのも、また安易な希望に帰着するのでもない。それは生の歩みを肯定するのだ。それもふとした瞬間に笑みがもれるように肯定するのであり、したがって生きることは「なんとも『滑稽』で、考えれば考えるほど『いぶかしく』て、そしてしみじみと『すばらしい』」のである。

以上、本稿は鳶野における「いのちへの世話」としての教育論の素描を試みた。当然ながら鳶野が著したすべての論考を取り上げることはかなわなかった。特に心残りであるのは、生きることのかなしみについての考察と、笑いに関する論考を検討することができなかったことである。しかし経済的合理性がますますあらゆる分野に侵食し、また近代教育批判以降にあらためて教育を肯定的に語る方途が模索される現状において、いのちへの世話としての教育論が与える示唆が小さくないことは、本稿の拙い素描によっても示すことができたのではないだろうか。

先述したように、鳶野は教育実践だけでなくその理論的営為に携わることもまた、生の位相として、物語論やいのちへの世話に包含されると述べていた。したがって、鳶野の教育についての思索と、さらにその思索をなぞり象ろうとしてきたこの論考もまた、いのちへの世話をバトンのようにつなぐ営為だと言えるのかもしれない。経済的合理性の軛に息苦しさをおぼえ、社会的有用性への対応にやり切れなくなるとき、連綿と続いてきたこのいのちへの世話が、生を肯定する希望を携えてひらめかんことを祈り期待し、稿を閉じることにしたい。

参考文献

- 鳶野克己 [1993]: 『〈自明性の確立〉の意義の自明性』 への一問いかけ: 田中論文『ホスピタリズムと教育における近代』を読んで、『近代教育フォーラム』第2号、pp. 77-87。
- [1994]: 『『拠り所のなさ』という拠り所——人間形成における〈物語〉の批判的再生のために』、加野芳正・矢野智司編『教育のパラドックス／パラドックスの教育』、東信堂、pp. 135-163。
- [1997]: 『物語・教育・拠り所: 恫喝としての同一性』、『近代教育フォーラム』第6号、pp. 41-54。
- [1998]: 『それでもやはり『非同一性』のほうへ』、『近代教育フォーラム』第7号、pp. 141-146。
- [2003a]: 『物語ることの内と外 物語論的人間研究の教育学的核心』、矢野智司・鳶野克己編著『物語の臨界「物語ること」の教育学』、世織書房、pp.3-28。

- [2003b]: 「生の冒険としての語り 物語のもう一つの扉」、矢野智司・鳶野克己編著『物語の臨界「物語ること」の教育学』、世織書房、pp. 183-212。
- [2006]: 「教育哲学を考える」、『教育哲学研究』第94号、pp. 73-74。
- [2010]: 「戦略・戦術という視座への希望と懸念: 研究活動は『戦い』なのだろうか」、『近代教育フォーラム』第19号、pp. 117-125。
- [2016]: 「あがる産声/ひきとられる息: 教育における超越への扉」、『教育哲学研究』第113号、pp. 14-20。
- [2017]: 「『生きることのかなしみ』再考」、『教育哲学研究』第115号、pp. 91-107。
- [2018]: 「この世ではないどこかを、この世において思うということ: 『いのちへの世話』をめぐる教育人間学的一素描」、『教育学研究』85(1)、pp. 33-41。
- [2020]: 「『生きることのおかしさ』をめぐる人間学的一試論 —滑稽で、いぶかしくて、すばらしい—」、『追手門学院大学笑学研究所年報』第5号、pp. 1-13。

(日本学術振興会特別研究員 PD)