

教育と悪に関する一考察

菱 刈 晃 夫

はじめに

異端の思想家シオラン (E.M.Cioran) は、「悪しき造物主」の冒頭で、センセーショナルにこう語った¹。

常軌を逸したわずかな場合を除けば、人間は善をなそうなどとは思わぬものである。いったいどんな神が、人間にそんなことを唆すことができようか。人間は自分に打ち勝ち、自分の気持を抑えつけなければ、悪に汚染されていないどんな些細な行為すら成し遂げることはできない。…人間がもはや努力や打算によらず生まれながらにして善良であるなどということがあれば、それは天上の過失のしからしめることなのだ。つまり、人間は普遍的秩序の埒外に存在しており、神のどんな計画のなかにも入ってはいなかったのである。さまざまな存在のなかで人間がどんな位置を占めているのか、いやそもそも人間が存在なのかどうかさえ、ほとんど分かったものではない。人間はひとつの幻影なのではないか。

ここには、宗教改革者ルター (M.Luther) と同様、現実¹に生活する人間に対する、きわめて鋭い見解が述べられている²。つまり、この世の中を一瞥するだけでも、大概の人間が、そうやすやすと積極的に善行などをなそうとはせず、むしろ露骨な悪行も含めて、「善意」というヴェールに周到に包まれた偽善的行為³＝隠微な悪行が、そのほとんどであること。しかも、人間だけが、いわば自然という普遍的秩序をも超え出た存在であるがゆえに⁴、その存在自体がひとつの大きな「謎」であること。人間存在が、あらゆる一義的な概念規定をこぼむ謎そのものであることなど⁵。

確かに、人間による判断を元来寄せつけぬ自然という中立⁶の立場からすれば、人間の存在は、善でも悪でもない。善だとか悪だとかは、すべて人間だけの価値判断によって⁷いる⁸。この人間による価値判断によれば、あるとき人は善でもありうるし、悪でもありうるし、同時に善でも悪でも、要するに何者でもありうる潜在可能性をもつ存在だとい

えよう。人間とは、何者でもありうると同時に何者でもありえない存在だともいえる。

さて、こうしたごく当たり前と思える人間観を踏まえた上で、あらためてこの人間を対象とする「教育」に目を向けるに、そのとくに現代日本における言説たるや、底の浅い皮相な似非ヒューマニズムに立脚した「善意」へと過剰に傾斜した絵空事の、いかにおびただしいことか。教育論ほど、一人びとりの自分勝手な空想に基づいたフィクションに脚色されやすい分野は他にないであろう⁶。それを語る大半は、自他の区別なく、人間存在を短絡的にまるごと善として捉え、あくまでも当人のみが善意と思い込むところの教育という善行を相手に施して（実は強制して）はばからない、そこに何の疑問も違和感も感じることの（でき）ない、いわば他者不在の教育論者、すなわち完璧な独白者である⁷。この類の自称教育（学）者は、決して自己の善意を疑うことがない。そして、つねに私は善いことを行っていると信じこんでいる。だが、周りを冷静に見渡してみれば、今日の教師や親による善意という名の教育のもとに、いかに多くの「暴力」がなされ、むしろ反対に、生徒や子どもたちの心に、いかに根深い「悪意」を助長させていることか。周知の通り、このような事例には、現代の「教育問題」としても、枚挙に暇がなからう⁸。

ここでわれわれは、いわゆる愛と善意によるナイーヴな空想的教育論の弊害を少しでも取り除き、これを正当な形に回復しつつ相対化しておくためにも、むしろ人間存在に「善」とともに具わりうる「悪」の可能性と教育との関わりについて、一度は再考してみることが必要と思われる。小論は、そのためのラフな試論である。

1 節 悪の可能性

まず「悪」とは何かについて簡単に押さえた上で、次に悪のもつ可能性、そしてわれわれ人間自身のうちにある悪への可能性もしくは傾向性について見ていくとしよう。

教育とは本来、教師であれ親であれ、この生徒・子どもにとって「善かれ」と願いつつ、ある種の善なる価値を彼らのなかに発現すべく、彼らと関わる行為といえよう⁹。誰しも、この子を「悪く」しようと意図して、彼らを教育する者はなからう。これは、いわゆる教育熱心な教師や親ほど、そうであろう。ところが、河合隼雄氏がいみじくも述べるように、今のわが国において、「教師や親が悪を排除することによって『よい子』をつくろうと焦ると、結局は大きい悪を招き寄せることになってしまう」¹⁰ことに気づいている人は、とりわけ教育関係者を含めて、案外少ないのではなからうか。「現代日本の親が子どもの教育に熱心なのはいいが、何とかして『よい子』をつくろうとし、そのため

には『悪の排除』をすればよいと単純に考える誤りを犯している人が多すぎる¹¹。蓋し至言といえよう。では、そもそも「悪」とは何なのか。これに対する答えは、多様であろう。ひとつの例として、キリスト教はどう答えるか。これは、次節でルターを取り上げる際に明らかにすると、ここでは、河合氏や中村雄二郎氏も依拠するスピノザ (Spinoza) の説を中心に、確認しておこう¹²。

中村氏は、悪という「手ごわい相手」¹³を巡って思索するに及んで、悪についての一種の「トボイ・カタログ」(論点集)を掲げている¹⁴。われわれが素直に、悪に関連すると思いつく事項である。

- (1) さかしま、捻じれ、カオス。
- (2) きたなさ、穢れ、醜さ。
- (3) 妖怪、悪鬼、悪魔。毒物、病原菌、毒虫。
- (4) 暴力、権力、破壊、侵犯、残酷。不正、犯罪、差別、裏切り、嘘、憎しみ。
- (5) 痛み、苦しみ、病。ガン、エイズ。

問題は、われわれがなぜこうしたものを、悪に関わるものと捉えるのかである。ひとつの答えとして、氏は、これらすべてが「〈存在の否定〉あるいは〈生命的なものの否定〉」に繋がるからだという¹⁵。そして、これは、伝統的なヨーロッパの哲学概念を踏襲しているという。それは、もちろんキリスト教の見方とも重なるが、〈善いもの＝存在するもの〉。逆もまた然り、〈存在するもの＝善いもの〉という前提である。したがって、存在を否定したり、脅かししたりするものは、すべて「悪」となるわけである。しかも、あくまでも人間の存在を否定しようとするものがである。非常に理解しやすい考え方であろう。では、さらにスピノザは、どう考えたであろうか。

彼は、主著『エチカ』のなかで、悪を「関係の解体」として捉えているという¹⁶。

スピノザの考えの出発点になっているのは、われわれ人間が〈自然の一部〉であるということであり、自然そのものは善でも悪でもないということである。《自然はつねに同じ自然であり、また自然の力とその活動力はいかなるところでも同一である》(第三部序文)と彼は言っている。そして彼によれば、一般に〈善〉とは、自然の一部としてのわれわれの〈活動力〉を増大するとともに、われわれのうちに秩序を形づくることであり、また反対に〈悪〉とは、自然の一部としてのわれわれの活動力を減少さ

せるとともに、われわれのうちの秩序立った関係を解体し破壊させるものである。

先の河合氏は、これこそ近代の自然科学の命題そのものだという¹⁷。

そもそも人間は自然の一部として生きてきたのに、その関係を解体し、人間が自然の外に立って、関係のないものとして観察することから、近代科学がはじまった…。あるいは、人間存在として全体性を保っているのを、敢て心と体に解体して考えることによって近代医学は進歩した…。これによっても悪の両義性は明らかである。

関係の解体による近代の科学技術を、人類の進歩として喜ぶ側に立てば、それは「善」につながるし、最近意識されてきたように自然破壊を憎む立場に立つと、それは「悪」につながってくる。これは人間本性のなかに、自然の流れに反するものがあるところ、その根本があると思われる。人間が自然のままだったら今日の文明はなかったろうし、さりとて、その発展を「善」として手放して喜んでおられないのが現代の状況ではないだろうか。

まさしく、その通りであろう。悪とは、一義的に固定された何かなのではなく、「関係の解体」の起こるところすべてに、つねに生じ得る可能性をもっており、それは見方によって、善にもなりうるという悪の両義性が、ここには見事な事例でもって語られている。何か定まり決まりきった善や悪が実在するのではなく、さまざまな関係のうちに生きる人間において、その関係が解体されたり、また新しく生成されたりするところに、絶えず人間にとっての善と悪は、互いに絨毯の縦糸・横糸のごとく交差しながら、この現実を織り成しているともいえるようか。すると、「関係の解体」としての悪は、もしかして新しい善を生成しうる重要な契機をも内在し、悪はいつも善に転換しうる可能性を孕んでいると考えられるのではなからうか。(無論いうまでもなく、「悪」そのものを善なるものとして推奨したり讃美したりしてはならないが¹⁸。)この点シオランは、こう続けている¹⁹。

善良なるものは創造しない。それは想像力を欠いている。ところで、どんなヤツケ仕事とはいえ、ひとつの世界を作るには想像力が不可欠である。ひとつの行為、あるいは一個の作品、あるいはまたひとつの宇宙が生まれ得るのは、最悪の場合でも、善良さと邪悪との混合からである。いずれにしろ、私たちの宇宙から出発する限り、尊

敬に値する神よりうさん臭い神に行き着く方がはるかに容易である。

河合氏は、創造的な人たちの個性の顕現に当たって、いかに悪がまさしく創造的な役割・契機を果たしているかについて、数々の実例をあげている²⁰。そして、そうした真にクリエイティブな人々は、先の人間本性のなかにある自然な流れに反するものにしがたって、悪と見なされざるをえない行為に、自ずと駆り立てられるという。「悪と創造」は、かように密接に関わり合っているのである。

また、「関係の解体」によって、例えば生徒や子どもが教師や親に対して何か不正を犯したというような「悪の体験」の場合においても、いわゆる大人が、子どもと同じ人間として「根源悪」の恐ろしさを体験したことがあれば、「悪を犯した者を激しく叱責しながら、にもかかわらず関係が回復される」と氏はいう²¹。あくまでも悪いことそのものは厳しく拒否しなければならないが、にもかかわらず、「それでもおかあさんは／なおちゃんのことがだれよりもすきやでと／だきしめてくれました」²²というように、相手を愛で包み込み許すことができるのである。これは、「関係の解体」の後に、「愛」²³によって、新たなより深い「関係の回復」もしくは「生成」が起こる場合と考えられるが、重要なのは、この「にもかかわらず」相手をまるごと愛し許すことが、同様の「悪の体験」をかつて行い、「根源悪」の怖さを全身全霊でもって知り、かつ同じように、にもかかわらずこれを許されたという、愛の経験を経た者にのみ可能だということであろう。この意味でも、教育に携わる教師や親は、自己のうちなる「悪の体験」について絶えず自覚すると同時に、その悪からさらにいかなる善が生成しうるかという可能性に対して、つねにオープンな心構えをもつことが、必要かつ大切なのではなからうか。

さて、このように「人間本性のなかに、自然の流れに反するものがある」²⁴がゆえに、人間は自ずと悪へと向かう可能性をもたざるをえないのであるが、しかしそれは同時に、新しい善を生成しうるチャンスともなりうる事が明らかとなった。かといって、悪を積極的に勧めればよいというような単純化は断じて避けなければならないが²⁵、ともかく人間のうちには、反自然的なものが宿り、それは往々にして悪へと向かいやすい傾向性を本来的に有していることだけは、確かであろう。

2節 ルターの場合

ところで、キリスト教という宗教においては、悪はどう捉えられているであろうか。上のような「悪の体験」を経て「愛の許し」へと至るという筋道を、「罪」(Sünde) から

のキリストの「愛」(Liebe) による許しへという形で、劇的かつ象徴的に辿ったルターのなかに、簡単に見ておこう(詳しくは拙著『ルターとメランヒトンの教育思想研究序説』を参照されたい)²⁶。

キリスト教においては、神によって記された律法すなわち十戒が旧約聖書に記され²⁷、人間はこれを遵守すべきだとされる。すなわち、神の定めた掟に逆らうことが「悪」である²⁸。しかし、人間はどうしても、この戒めを守り切ることができない。それは、創世記のアダムとエバが示すように、「善悪の知識の木からは決して食べてはならない」という神の命令にもかかわらず、それを破り、禁断の木の実を食べてしまうという神話にも記されている通りである²⁹。以降、エデンの園たる楽園より人間は永久に追放されることとなり、善と悪との分裂した過酷な現世に生きることを余儀なくされる。ともかく、人間には、神の定めた掟をつねに守ることは難しく、さらにルターのいうように、内的な心においてもそれを満たすことなど、至難の業といえる³⁰。「人々の前」(coram hominibus)ではなく、「神の前」(coram Deo)において、人間はいつも「罪人」(Sünder)であるといわれる所以である。では、その罪の究極の本体とは何か。それは、主たる神ではなく、絶えず自己の利益のみを追求しよう「我欲」(Selbstsucht)に他ならず、つねに自分自身のうちに捻じ曲がろうとする傾向性、すなわち「自己愛」(amor sui)である。

彼らは神からあまりにも深く、また遠くあり、自己のなかへと転じて入り込んでいる (sie sind zu tieff und zu fern von Gott ynn das yhre abkeret und gegangen)³¹。

ルターは、あまねくすべての人間が、こうした悪しき自己愛を生来的に内在しているため、この罪を深く自覚・追究し、ここからの救いをキリストに冀い、神の愛による「再生」(Wiedergeburt)を絶えず経過しない限り、人がだれかに対して何か真の愛の行いをする、などということはありえないと主張する。というのも、自己への鋭敏な罪意識を欠いた善行は、そのすべてが滯するところ自己満足的「偽善」にならざるをえないからである。よってルターは、絶えざる罪の自覚と悔い改めとを説き、それを真剣に通過した者にのみ、その罪にもかかわらず恵み(Gnade)として与えられる許しの神の愛を語ったのである。そして、この罪人(peccator)から神の前に義しい人(iustus)への再生は、生涯に渡って続けられねばならない。これが、かの有名ないわゆる『95箇条の提

題』の冒頭に掲げられている。

われわれの主であり教師であるイエス・キリストが悔い改めよ…といわれたとき、主は、信じる者の全生涯が悔い改めであることを欲せられたのである (Dominus et magister noster Jesus christus dicendo: Penitentiam agite etc. omnem vitam fidelium penitentiam esse voluit.)³²。

すなわち、キリスト教的人間にあっては、終生に渡って、それは自己の罪との戦いであり、と同時に、ここから神の無償の愛によって救われる幸せとが交錯することになる。ここに、きわめてルター的なキリスト者の定式が明らかとなる。

義人であると同時に罪人 (simul iustus et peccator.)³³。

ともかく、ルターにおいても、つねに自己のうちに悪（罪）に敏感であり、これを十分に自覚しておくことだけが、新たな再生を経た後の、純粹に他者の益のみを願う真実の愛の実践に繋がりを、明示しているといえるであろう。ここに、自分自身のことを棚上げした、安っぽい似非ヒューマニズムの入り込む余地は、完全に遮断されているのである。

3節 悪の自覚の現代的意義

ユング派の深層心理学者ノイマン (E. Neumann) は、すでに1948年に「悪の問題は現代人が直面している最も深刻な問題の一つである」³⁴とし、これに正面から取り組んでいる。以下、このノイマンの説を参照しつつ、悪を自覚することの現代的意義について言及しておきたい。

ノイマンによれば、人間の心とは、その意識化されない部分（無意識）も含めて、ひとつの全体性を保っているが、彼のいうこれまでの「古い倫理」は、「抑制」と「抑圧」によって、自己のうちに暗い部分を押し殺してきたという³⁵。結果、その暗部は、決して消え去ることはなく、その人の「影の部分」として、何らかの影響を（ときには破壊的に）及ぼし続け、日常生活ではそれとは別の「外見的人格」(見せかけの人格)または「ペルソナ」が形成されるという。一人の全体性を保った人間のうちに、影の人格と外見的人格（ペルソナ）という分裂が生じるわけであるが、しかし「この人格の外見

部分の形成はまた、良心の本質的働きのひとつ」³⁶でもあって、「こうした良心の働きに支えられて初めて、習慣や因習、共同体の営む社会的生、経済社会の習慣的秩序などの存立が可能となる」³⁷。よって、ペルソナは、人間が社会生活を営む以上、必要不可欠なものともしえる。そして、「教育の本質的な部分はつねにこうしたペルソナの形成に捧げられ」³⁸てきたのである。これは、教育の社会化機能として、われわれにも馴染みのものであろう³⁹。

ただ問題なのは、そのペルソナが異様に肥大し、「影の部分」を抑圧したりして、これをしかと自覚しないとき、「ペルソナはまた、当の個体が、単に世間からだけではなく自分自身からも隠れるためのもの、つまり、その背後や内側に身を包む衣服や外套、鎧や制服に相当する」⁴⁰ものに化する場合である。こう続けられる⁴¹。

それはまた、制御されていないもの、制御することのできないものを、見えないように隠しておくための一種の〈防衛機制〉であり、暗いもの、異常なもの、わき道にそれたもの、秘められたもの、不気味なものを、外から見えないようにしておくうえで有効な、見せかけの自己なのである。

教育の本質的な部分はつねにこうしたペルソナの形成に捧げられるが、このペルソナは、個体を「穩健」で「社会的に有為」な存在にし、個体の実態をありのままの形で外側に伝えるのではなく、そのように見なされてもかまわないような形で伝える。どのような社会、どのような時代にも、ものを見る目を研ぎ澄ましたり、自覚めていようと努めたり、真理への愛を抱いたりすることよりも、見ないでいたり、見過ごしたり、目をそらしたりすることに対して、より大きな利益が保証されてきた。

とりわけ戦争という、20世紀そして今日も続く人間の悲惨な状況を目の当たりにして、また現代日本の状況を見るに、ノイマンのこの言葉は、残念ながら正鵠を射ているといえよう。とくに教育の果たす役割として、なかでも学校教育は、かつて、そしてもしかすると今でも、歪なペルソナの形成に積極的に加担し続けているのかもしれない。が、教育に関連して、むしろより大きな問題と感じられるのは、教師自身が、こうしたペルソナの仮面の下に、自らの暗部を隠蔽し、自分自身から逃避している場合であり、また社会や世間の側も、ある種の固定したペルソナを、教師に対して相変わらず押しつけ続ける現状であろう。それは、教師聖職者論などにも典型的にあらわれているし、また教師による犯罪の内容、およびその報道のあり方にも、如実に示されていると思われる。⁴²

わが国では、いわゆるセンセイほど、「外見的人格」をことさらに押し着せられ、かつ自らもこれを着たがる人々の多い国は他にないのではないか。ここに「先生の病理」が容易に発症しやすい風土が、すでに出来上がってしまっているといえるだろう⁴³。ともかく、「影の側面を否定する古い倫理は、それゆえ、こうしたところの分裂に責任がある」⁴⁴のである。

そこで、ノイマンによれば、こうした古い倫理を克服した「新しい倫理」が、今日求められているという。それは、どのような倫理であろうか。

新しい倫理の観点からすれば、倫理的に不足のない人とは、自らの影の問題を受容している人、すなわち自分の中の否定的な側面に気づいている人、のことにほかならない⁴⁵。

当然ノイマンは、影すなわち暗黒の（ときには）悪の部分のもつ恐ろしさを十分自覚した上で、「影を受容することが影と同化することになってはならない」⁴⁶と条件を付加しつつ、「新しい倫理は、人格構造の一部分による支配を拒否し、倫理的行為の基盤として全人格を要求する」⁴⁷という。古い倫理が「つねに意識の側の部分的な倫理に限定されており、自らを全人格の上に関連づけようと試みることはしなかった」⁴⁸のに対して、「新しい倫理の中心課題は、人間のこころの構造の、肯定、否定のいずれの力をも意識化すること、また、それらの力を意識的に個人や社会の中に取り入れることである」⁴⁹。

私は、私の影と一緒に、私の影であるかぎり私の「隣人」でもあるような人間性のすべての部分を受容することになる⁵⁰。

ここには、先に見たように、「根源悪」を知る者のみが、これを許し愛することができる根本的理由が明かされている。こうノイマンは語る⁵¹。

私が自分を暗黒として一罪としてではなく一経験することによって始めて、他人の自我の暗黒部分をも受容することが可能となる。私は、単に私と「同じく明るい存在」においてだけでなく、まさしく私と「同じく暗い存在」においても、他人の自我との関わりを意識するようになるのである。

したがって、深層心理学的手法による自己経験—それは影との結びつきによって第

一步を踏み出す一を通して、人間は幻想において乏しくなる代りに、理解や洞察力において一段と豊かになる。というのも、影を介してなされる人格の拡張は、自らの深層への新たな通路を用意するだけでなく、それと共に、人間性一般の暗黒の側面への通路をも開くことになるからである。影の受容は、自らの基盤の中のより奥深い部分へと成長することであり、また自我＝理想の抱く、うたかたの幻想の喪失と共に、ある新たな深まり、つまり、自らの根底との結びつきや安定が得られてくるのである。

彼は、この人間生成にとって有意義な「影の受容」を、「自我から見るかぎりでは悪と見なされているものとの出会い」⁵²とも換言している。自らのうちなる影や悪から決して目をそらさず、これをつねに意識化しておくこと。これが大事なのである。このとき、こうした影や悪は、その人をトータルに新しく生成せしめる契機ともなりうるのである。

無意識的に働き、眼に見えない仕方で拡散していく悪は、流行病のような危険な作用をもっている。これに対し、自我によって意識にもたらされ、自らの責任の中に取り入れられた悪は、環境を汚染することなく、こころの他の内容と同様に、自らの担うべきもの、自らの生の過程や人格形成の中に取り込むべき内容として個体に現れる⁵³。

ゆえに、ノイマンによれば、善と悪とは、次のようなことをいう。

自らの悪を承認することは善である。過度に善であらうとすること。すなわち、すでに実現されている善や実現可能な善の限界を超え出ようとするのが悪にほかならない。個人が意識的で、一貫した責任の自覚にもとづいて行うような悪、しかも、そのすべての結果から逃げ出さないでいるような悪は、倫理的には善である。インフレーションを起こしている自我の過大な自己評価から生ずる悪の抑圧は、それがたとえ「善き配慮」あるいは「良き意志」に発していようとも悪である。

そして、それは、前に見たスピノザの説とも通底している。^{トータル・エティーク}「全人的倫理」を追求する新しい倫理の目標は、^{ガンジハイト}全体性すなわち人格の全一性であるがゆえに^{トクリチット}⁵⁴、「全体に通じているものが善」で、「分裂に通じているものが悪」という価値観が、ここには成立するといふ⁵⁵。

統合が善で分離が悪なのである。生や構築や統合は善の側に立つが、反対に、死や解体や分離などは悪の側に属している。しかし、その場合でも、現代人はこの善悪双方の原理が切り離しえない相互連関をもっていることを承知している。…自己のうちに中心をもつ人格の全体性に対して、その統合を手助けするもの—それがどのような種類のものであろうと—が善である。反対に、分離に向かうものは、それが「善意」であろうが「集合的に承認された価値」であろうが、さらに何らかの「それ自身で善きもの」であろうが、それらは全て悪である⁵⁷。

まさにスピノザと同様、「関係の解体」としての悪を、ノイマンもここに語っているのである。また、一見「善意」でなされているものが、この観点からすれば悪とされる点にも、注目しなければなるまい。

このように、悪の自覚にしかと立脚したトータルな人格としての統一悪を包蔵した善—が、現代人すべてに内的に要求されており、このことは、とくに教育に専門的に関わる教師や、また親に対して、より切実な要請であると考えられるのである。

おわりに

以上より、自らのうちに正当に位置づけられ意識化された悪は、それが最終的に全人格の統合へと資する場合において、いわば人格を創造する価値を担うともいえるのではないか（ルターの場合にはこの人間生成の物語が劇的に語られている）⁵⁸。悪と創造がいかに緊密に結び合っているかについては、すでに見た通りであるが、ことほどさように、人間存在にとって、悪を排除しさえすれば善が実現され、そして善のみが支配する世界が誕生するなどといっためでたい単純化が、いかに現実離れしていると同時に、むしろ根本的に馬鹿げており、なおかつ甚大な弊害をもたらすかが明らかになったであろう。とりわけ他者への悪影響ということを考慮すれば、教育に関して、こうした無知な空理空論を一掃することは、とても重要であろう⁵⁹。

畢竟するに、かような「謎」としての人間存在そのものを対象とする教師や親には、悪とは何であり、それは他ならぬ自己自身のなかでどう関わり合っているかについて、他人事としてではなく、あくまでも自分の実存的課題として、絶えず思考し自覚しておくことが、その基本的な心構えとして、つねに要求されているといえるのではないか。結果、悪を深く知る者こそ、またその悪に対して究極の善をもって打ち勝つことが可能となるであろう。蛇足ながら、このように考えるとき、いわゆる道徳教育や心の教育といった

ものが、そうシンプルなものとはならないことにも思い至るであろう。これについては、稿を改めて論じることにした。

註

- 1 E.M.シオラン『悪しき造物主』金井裕訳（法政大学出版局、1984年）、3頁。
なお、今後他のテキストも含め、引用に際する傍点は、すべて引用者によるものである。
- 2 拙著『ルターとメランヒトンの教育思想研究序説』（溪水社、2001年）を参照されたい。
- 3 人間にとって自然とは何か。そして教育とは。今一度原点に還って問いかけるに、河合雅雄『子どもと自然』（岩波新書、1990年）は示唆に富んでいるので、参照されたい。
- 4 周知の通り古代ギリシア以来、比較的近年ではハイデッガー（M.Heidegger）が、これをストレートに問うている。『形而上学入門』川原栄峰訳（理想社、1960年）、7頁以降参照。
- 5 後の註16を参照。
- 6 それにはいくつかのパターンがあるが、そうした分類も含めて、なぜ教育の世界には、こうしたユートピア論がはびこりやすいのかについて、小浜逸郎『子どもは親が教育しろ！』（草思社、1997年）のとくに1章「なぜ教育論はダメなのか」を参照されたい。むろん「プロ教師」河上亮一氏らも、早くより現場の立場から、教育空想論をラディカルに批判している。『プロ教師の道—豊かな「管理教育」をつくるために—』（洋泉社、1996年）をはじめ、同じく洋泉社より2001年から「プロ教師は主張する」とした一連のシリーズを参照されよ。空想好きな教育（学）者にとっては、「病」を癒す一時的な効果が、根本的治療にはほど遠くとも（もしかして）あるかもしれない。ともかく、シビヤな現実を踏まえない教育論は、小論でも述べるように、百害あって一利なしであることには違いない。さらに近代特有の「教育」そのものを対象化するには、田中智司編『〈教育〉の解読』（世織書房、1999年）や池谷壽夫『〈教育〉からの離脱』（青木書店、2000年）が、さしあたり参考となろう。すでに気鋭の教育社会学者・荻谷剛彦氏も、「教育に何ができるのかを考えるのではなく、何ができないのかを考えること。教育に何を期待すべきかではなく、何を期待してはいけないのかを論じること」の大切さを主張している（『大衆教育社会のゆくえ』（中公新書、1995年）、218頁）。今まさしく重要なのは、空想的な「熱い教育論」ではなく、「教育と社会との冷静な検証」であろう。併せて、藤原和博編著『中学改造—「学校」には何ができて、何ができないのか—』（小学館、2002年）も参照されたい。
- 7 いみじくも柄谷行人氏が解明したように、「子供に教えるということは、いいかえれば、共通の規則（コード）をもたない者に教えるということである」（『探究1』（講談社学術文庫、1992年）、10頁）。ここに、共通の規則をもたない他者とのコミュニケーション（交換）がはじまり、それを「教える—学ぶ」関係という。つまり、『「教える」立場に立つということは、い

いかえれば、他者を、あるいは他者の他者性を前提することである」(11頁)。「しかし、私は、自己対話、あるいは自分と同じ規則を共有する者との対話を、対話とはよばないことにする。対話は、言語ゲームを共有しない者との間にのみある。そして、他者とは、自分と言語ゲームを共有しない者のことでなければならない。そのような他者との関係は非対称的である」(同前)。こう考えると、生徒や子どもを対象とする教育が、教師や親との非対称的な関係のなかで初めて成立し、それは「子ども」という他者を「大人」が前提するところからスタートすることが明らかとなる。しかるに、「他者の他者性を捨象したところでは、他者との対話は自己対話となり、自己対話(内省)が他者との対話と同一視される」(12頁、傍点引用者)。これをもって柄谷氏は、独我論と名づける。それは「私にいえることは万人にいえると考えられるような考え方」(同前)である。他者の他者性を大前提として教育はあるし、また語られねばならないはずであるが、語る当の主体が、しばしばこの独我論に陥っている場合が、教育(学)者には、もはや慢性的に見受けられるのではないか。当人は他者と対話しているつもりでも、その実はモノログにしかなくなっていないという場合である。こうした態度が、生徒や子どもに対する有形無形の「暴力」の根源となる(空想的教育論を百害あって一利なしとする一番の理由である)。この自他ともに悲しい事態を回避するには、何よりもまず自己のようになる他者性、すなわち小論でいうところの「悪」や「罪」に、敏感であることのほか方法はないのではないか。それはごく簡単にいえば、「私が善かれと思っ^てしていることが、もしかしたら相手にとって悪いことなのかもしれない」という疚しさの意識(ルターの「疚しい良心(mala conscientia)」)を、どんな場合でも心の片隅にもち続け、自分自身をつねに監視するということであろう。

- 8 ミラー(A. Miller)による『魂の殺人—親は子どもに何をしたか—』山下公子訳(新曜社、1983年)などは、もはや古典的な事例として、あまりにも有名であろう。今日の「虐待」にも、はっきりと目に見える形での暴力が見出され、大きな社会問題となりつつあるのは、周知の通りである。一般的には、尾木直樹『子どもの危機をどう見るか』(岩波新書、2000年)が参考となる。教育問題に関しては、とりあえず田中および池田前掲書、さらに教育社会学的分析として、藤田英典「戦後日本における青少年問題・教育問題」(佐藤学他編『子ども問題(教育学年報8)』(世織書房、2001年)所収)を参照されたい。
- 9 教育とは何か。その定義も、時代や社会や人物に応じて、実に多様である。きわめて古典的な答えとして、ひとつだけあげておこう。「教育は被教育者の発展を助成する作用である」(篠原助市『改訂 理論的教育学』(協同出版、1949年)、1頁)。ただし、教育がつねに「善い」もの、すなわち幸福に繋がるものとはならない場合もあろう。この問題については、西平直「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—」(『東京大学大学院教育学研究科教育学研究室紀要』24号、1998年所収)を参照されよ。
- 10 河合隼雄『子どもと悪』(岩波書店、1997年)、37頁。

- 11 同前書、3頁。
- 12 中村雄二郎『悪の哲学ノート』（岩波書店、1994年）、18頁以降および『術語集II』（岩波新書、1997年）、1頁以降参照。
- 13 河合隼雄前掲書、39頁。
- 14 中村前掲書、16－17頁。
- 15 同前書、17頁。
- 16 同前書、18－21頁。
- 17 河合隼雄前掲書、51－52頁。
- 18 同前書、32頁。
- 19 シオラン前掲書、4頁。
- 20 河合隼雄前掲書、5頁以降。
- 21 同前書、58頁。
- 22 同前書、57頁。
- 23 「悪と関係なく、よいことづくめの人と関係をもつのは当たり前で、愛とか何とか言う必要はない。『にもかかわらず』というときに愛のはたらきがある」（同前書、58頁）。イエスが敵を愛せよと説いたのもまさに同様である（『マタイによる福音書』5章43－48節）。
- 24 河合隼雄前掲書、52頁。
- 25 同前書、32頁。
- 26 註2参照。
- 27 『出エジプト記』20章1－18節。
- 28 大貫隆他編『岩波 キリスト教辞典』（岩波書店、2002年）、15－16頁参照。
- 29 『創世記』3章。
- 30 前掲拙著、19－20頁参照。
- 31 ワイマール版ルター全集、WA.18,S.484,36－37.
- 32 クレーメン版ルター選集、Cl.1,S.3,17－19.
- 33 前掲拙著、29頁以降参照。
- 34 E.ノイマン『深層心理学と新しい倫理―悪を超える試み―』石波隆司訳（人文書院、1987年）、9頁。
- 35 同前書、9頁以降。
- 36 同前書、27頁。
- 37 同前書、27－28頁。
- 38 同前書、28頁。
- 39 その代表的なものとして、E.デュルケーム『教育と社会学』佐々木交賢訳（誠信書房、1982年）、59頁以降参照。

- 40 ノイマン前掲書、28頁。
- 41 同前。
- 42 小浜逸郎『先生の現象学』（世織書房、1995年）を参照されたい。
他には、さしあたり油布佐和子編『教師の現在・教職の未来—あすの教師像を模索する—（子どもと教育の社会学5）』（教育出版、1999年）、教師の本音については、森口秀志編『教師』（晶文社、1999年）等を参照されよ。教師にとって現在しばしば、大学でも問題となるものに、主にセクハラといった「性犯罪」が多いのも、もはや周知の事実といってよかろう。「教師」ならではの抑圧された人格—影—の歪な形をとった発露といえよう。「影」について、さらに詳しくは、河合隼雄『影の現象学』（講談社学術文庫、1987年）を参照されたい。
- 43 油布前掲書、115頁以降参照。
- 44 ノイマン前掲書、56頁。
- 45 同前書、100頁。
- 46 同前書、101頁。
- 47 同前。
- 48 同前書、104頁。
- 49 同前。
- 50 同前書、105頁。
- 51 同前書、105—106頁。
- 52 同前書、107頁。
- 53 同前書、117頁。
- 54 同前書、130頁。
- 55 同前書、114頁。
- 56 同前書、146頁。
- 57 同前。
- 58 前掲拙著参照。
ところで、悪が最終的には創造的働きを担うことに関連して、拙稿「ベームにおける神と悪の意義—フレーベルの『自然神秘思想』理解のために—」（『大阪成蹊女子短期大学紀要』36号、1999年所収）を参照されたい。現代の子ども論との関連では、亀山佳明『子どもと悪の人間学—子どもの再発見のために—』（以文社、2001年）が興味深い。
- 59 註7参照。