

## 未来に生きる力を育てる教育課程(2)

——クラフキーの基礎能力論を中心に——

杉山直子

### 要旨

クラフキーの陶冶概念で、一般陶冶に主観的部分として位置づく自己決定能力、共同決定能力、連帯能力は、基礎的能力であり、鍵的問題や基礎的次元の教育活動を相互関係的に行うことにより、個々の人格に構えや能力として高度に位置づく。本論文では、これらの基礎的能力を説明し、その際に「偶然性」と「痛み」を解釈することで、その人間形成における意義を深くとらえる。現在社会や未来社会を共に創造していく人間を育てるためには、これらを基礎的能力ととらえる観点と、教育課程への位置づけが必要なのである。

### キーワード

クラフキー 自己決定能力 共同決定能力 連帯責任能力 教育課程

### はじめに

「すべての涙は塩っぱいものです。そのことが分かっている人が、子どもたちを教育することができ、それを知らない人には、彼らを教えることはできないのです。」これは、教え子たちと共にトレ布林カの強制収容所のガス室で亡くなったコルチャック (Janusz Korczak) の言葉である。小さな子どもから、以前のように自分自身が思うように動けなくなった老人に至るまでの様々な立場の人々の涙…その意味を分かる人のみが、子どもに教育をすることができると、「誰が教育者になることができるか？」のなかで彼は述べている。<sup>(1)</sup> このことは、人間を人間にする教育は、このような様々な痛みなどの気持やその背景を理解できる、すなわち、他者への共感(心)と理解(頭)が根本にあるべきであることを示している。教育という営みは、そのような人間を人間として育てていく働きかけである。しかし、そのような働きかけとして、学校教育での教育課程は考えられているであろうか。この問題意識を根底におき、以下のことについての考察を深めていく。

21世紀に入り10年がたった。学校教育での学びは、庶民の学校が担ってきた歴史のもと、単なる文字の読み書きと計算を中心とした学力に矮小化する時代は終わり、持つべき財産としての知識・技能の価値が問われ、さらに、内閣府が示すような人間力など「〇〇力」のように、そして文部科学省の「生きる力」のように今後どのような社会になろうと対応可能な「力」が重視される時代となった。学校に汎用可能な力までが要求される時代であり、学力・体力重視の教育へ移行中である。その背景には、OECD諸国のPISA型学力の影響もあり、学校教育では、学習

内容の増加と「言語力」・「思考力」・「判断力」・「表現力」などを中心とした学力や、体力や運動能力など計測可能な個々の「力」が重視されている。

測って比べる個々の「力」で本当によいのか？ この疑問に対し、「未来に生きる基本的能力の育成と教育課程（1）」で述べたように、クラフキーが彼の所論の中で挙げた、一般陶冶で培う基礎的能力とし「自己決定能力」・「共同決定能力」・「連帯能力」は大きな示唆を与えてくれる。本論文では、この3つの基礎的能力について、考察を深めるが、その際クラフキー（Wolfgang Klafki）<sup>(2)</sup>の所論をもとにし、主としてローティ（Richard Rorty）の思想とも関係付けながら展開をしていく。

## 1、クラフキーにおける3つの基礎的能力

### （1）クラフキーによる「自己決定」、「共同決定」、「連帯責任」の能力の定義

クラフキーは、「自己決定」、「共同決定」、「連帯責任」の能力の定義を以下のように示している。まず、「自己決定能力」とは、「個人各々が自分の個人的な、人間関係の、職業の、倫理上・宗教上の方法で生活に関わることや意味解釈について自己決定する能力」である。そして、「共同決定能力」とは、「共通の社会的・政治的な関係を形成するための各々の要求、可能性や責任の場合」に用いられる能力である。そして、「連帯責任能力」とは、「承認されるだけでなく、次のことに自己を介入させるときに、自己決定への要求が正当化されうる場合」に用いられる能力である。すなわち、「自己決定や共同決定の可能性が、社会的な関係や社会的経済的不利、政治的制限或いは抑圧のもとに、不当な或いは制限されることに関して自己を介入させる」能力である。（Meyer, M/Meyer, H, 2007, s. 117）

決定（ドイツ語 *bestimmung*）は、その言葉には *identification*（他者を同一とみなす、社会集団の価値・利害を自分のものとして受容する）の意味もある。連帯責任能力も含め、これらの力の獲得に関わる主観的部分を第2節では考察をする。

### （2）基礎的能力を育てるための陶冶概念の観点

この節では、Meyer, M/Meyer, H (2007) “Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jhd?” 第6章第6節のクラフキーの所論への評価の部分から、「自己決定」、「共同決定」、「連帯責任」の能力をいかに捉えるかを考察していく。（S. 142-151）

クラフキーの一般陶冶構想をもとに未来に生きる基礎的な力とは何かを考えていくには、一般陶冶の主観的部分—自己決定、共同決定そして連帯の育成—構想がどのように証明され得たかという課題と結びつかなければ解決しえない。これらの問題を明らかにするために、「陶冶」の今日理解と、「主観性」の理解へと向かわねばならない。

ジェニー・リーダーズ（Jenny Lüders）は、このクラフキーの自己決定、共同決定、連帯を研究する際、陶冶概念を4つの次元に類別した。<sup>(3)</sup>

- ・第一の次元は、陶冶主体の問題である。この陶冶主体には、アイデンティティ、自律性、

自由裁量性が必要とされるだけでなく、今日は同様に、差異や他律性を通して、そして創造された言語性に依存することを通して決定されると考えられている。クラフキーは、このような自律性と他律性の対極を根本的に認めていると考えられる。

・第二の次元は、陶冶は現社会に関係づけられなければならないという命題の明確さである。社会を社会的文化的にあらわし総合的な判断することは、改善、排除、経済、技術化や不安定さのような基準を設けることへと導かれる。そして、同様に、人間性の一般原理を確認するだけではなく、人間は、人間に特徴づけられる文化一歴史的な時間の中にいるが、陶冶の決定のはじまりは、革新的な或いは相容れない一懐疑的なかわりのなかに存在できることを確認するのである。クラフキーは批判的・構成的転換をすることにより、社会的次元での決定に賛同したのである。

・第三の次元は、まさに二つの次元を前提とした陶冶概念の基準である。この陶冶概念の基準は、必然的に、そして高度な問題があることが想定される。ここで、クラフキーの陶冶概念に関連付けてみると、大きな問題が明らかとなる。

・第四の次元は、陶冶過程の構成（教育課程の編成）である。危機や挫折や、また新しい事物に言語を用いて関わることによる創造的発達など、陶冶過程の非連続性や開放性が、陶冶理論的に理解されなければならない。

以上のように、Jenny Lüders は4つの次元でクラフキーを評価し、さらに陶冶概念をフォーコー（Michel Foucault）に関連づけて発展させ、主体の「対主観性」を取り上げた。そして、リチャード・ローティ（Richard Rorty）の認識論や社会哲学にまで言及する。ここでは、自己決定能力などの基礎的能力に関して、ローティの所論とともに考察する。

手短かにいえば、ローティは、次のことをテーマとしている。自己決定は役割により分担されていること、人間の共同生活はローティの主張するところのアイロニーへと導かれなければならないこと、何故なら人間の共同生活における自己決定や公平は理論的には多くの場合は強制できないからであり、だからこそ、もはや公平をラジカルにまとめたものとして連帯を根拠づけるのではなく、物語（ナラティヴ）として経験可能につくられうるものが重要なのである。このような立場の意義づけ、すなわち、教育を受ける側の個々の物語が作られていくように、クラフキーの陶冶理論的・批判的・構成的な教授学にとっては、より詳細に解明されるべきことである。

二者の立場について、以下、共通点や異なる点について示しておこう。

・クラフキーの場合、多くの事例に対応する或いは原理の例となるような、ものの「本質」、「典型」の探究をしている。彼は、具体的に経験可能となる「一般的なもの」と、原則のない多元論の批判と結びつく「普遍性」を探究している。

・一方、ローティの場合は、「公と私の区別」のように「分けること」であり、と「自己」と「世界（環境）」の「脱構築」からとらえている。

・鍵的問題のカテゴリーがそうであるように、問題学習にふさわしい方法において、問題を歴史的に構成することが必要である。

・クラフキーは、自己決定、協同決定、連帯を、自己の学説に取り入れ定義しているが、それは

狭義に説明されているわけではない。定義や課題設定において、一般陶冶の批判的・構成的な概念をさらに発展させることができるであろう。(p. 144)

そこで、クラフキーの新しい一般陶冶概念に関し、ローティの考え方をもとに考察をする。

## 2、「自己決定」、「共同決定」、「連帯」

### (1) 自己決定と自己創造（言葉と偶然性）

自己決定は、自己（独 Selbst、英 selfhood）の定義から創られた言葉である。ローティは、自己創造（独 Selbsterzeugung、英 self-creation）についてラジカルに一貫して考察してきた。彼によれば、「自己創造は、自分自身を創っていく。それに対し、自己決定はさらに、自分自身に対し他の何かを受け入れることや適応させることも、含んでいる」。ローティの自己創造の場合、あらかじめ予測することが不可能な「言語的偶然性」の受け入れを前提としている。自己創造と自主性は、それゆえ、ローティにとってまったく同じであり、それらは言葉と結合したものである。

「自己存在（独 Selbstseins、英 selfhood）の自己創造可能な偶然性の前提は、言葉の偶然性である。それは、ローティにとって、アイデンティティを根本的に決定するものなのである。」(Meyer, M/Meyer, H, 2007, p. 145) 以下、ローティの著書『偶然性・アイロニー・連帯』<sup>(4)</sup>から、該当箇所を引用する。

「世界は話さない。ただ私たちのみが話す。私たちがいったんある言語を自分自身にプログラムしてしまえば、世界が原因となって私たちが何らかの信念をいただくことが可能になる。しかしながら、世界が私たちに特定の言語を話すことを提案することなどありえない。自分以外の人間存在のみが、そうしたことをできる。だが、私たちがどの言語ゲームをすべきかについて世界が教えることはないと理解したとしても、それゆえに言語ゲームの決定が恣意的であるとか、言語ゲームが私たちの内面深くにある何かの表現だ、と述べるべきではない。ここから引きだせる教訓は、語彙を選択する上での客観的な尺度を主観的な尺度に、つまり理性を意志や感情に取り換えるべきだ、ということではない。むしろ、尺度とか（『恣意的な』選択を含んだ）選択といった考えは、ある言語ゲームから他の言語ゲームへの変換が問題となる場合、もはや適切な考えではないというのが教訓なのである。」(Rorty, R:1989, S. 6 リチャード・ローティ 斎藤純一等訳、2010、p. 19)

ここで、私たちが自己決定や自己創造において、とらえておかねばならない本質は、生育史のなかで子ども時代に、自分自身で決定したのではなく、話されている母国語によって私たちのなかに組み入れられてきたということだ。それゆえ、私／自己と世界との間の媒介として言語を考えることはできない。我々の言葉は、偶然的であり、どのようなことにおいても、そのように発達してということである。

今まさに、私たちは、教授学的に最も重要な問題につきあたるのである。私たちの自己存在は、言葉に依存していること、それはおのずと環境に依存することであり、それは必ずしも自己

創造—自律ではない。それゆえ、ローティは主張する。自己創造とそれを通して可能となる主体の自由は、偶然性から考えられなければならない、と。

また、以下のことを認識理論的には押さえておくべきであろう。一般的に人間は、豊かで異なる現実があるが、人間は考えることができること。私たち皆が、人間として、同じ要求、同じ絶対的な権利に、対決させられていること。付け加えれば、子どもの成長とともに変わる人間に共通の鍵的問題に対決させるべきであること。認識理論的な観点から、陶冶の一般に、批判的・構成的教授学をとりあげ、それゆえ、鍵的問題により一般的なものを媒介する陶冶は、クラフキーの新しい一般陶冶概念に位置づくのである。(Meyer, M/Meyer, H, 2007, p. 145-146)

## (2) 共同決定

「共同決定能力」とは、クラフキーによれば、「共通の社会的・政治的な関係を形成するための各々の要求、可能性や責任の場合」の能力である。

ローティは、自己決定と同様に、共同決定も、偶然的なものにとらえている。彼は、共同決定或いは参加という言葉を用いているが、さらに、共同決定を通して保障される内容についても述べている。その大事なことは、不正や危害が加えられるすべての者にとっての正義(Gerechtigkeit)や連帯(Solidarität)にかかわっているということだ。

クラフキーの批判的・構成的教育学の民主主義的要求の哲学的根拠を示すものではないが、ローティは、自由な、民主主義の実現に関心をもつような社会の必要性を示す。それにとって民主主義に哲学的な意義があるのでも、当然クラフキーの批判的・構成的教授学の民主主義要求に哲学的意義があるのでもない。ローティが述べるには、現実には、すべての社会的組織の目的として設定されている自由は偶然なのである。さらに、共同社会(コミュニティ)も偶然なのである。(Meyer, M/Meyer, H, 2007, s. 146)ここで、ローティの次の文章が引用されている。

「民主的な社会にとって、その自己イメージが普遍主義を、そして何らかの形態の合理主義と啓蒙を具体化していることが不可欠である。とハーバーマスは考えている。彼の考えによれば、『コミュニケーション的理性』について彼が与える説明は、合理主義を最新のものにする方法なのだ。私は、普遍主義であろうと合理主義であろうと、最新のものにしたいとは思わない。むしろ両者を解体し、何かほかのものをその代わりにしてしまいたいのだ。したがって『主観中心的理性』から『コミュニケーション的理性』へというもしも人間の連帯という考えが、近代において作りだされた幸運なる偶然の出来事にすぎないとすれば、その場合『主観中心的理性』という考えの転換物として『コミュニケーション的理性』という考えが必要になることもないのだ。」(Rorty 1989, S. 16 リチャード・ローティ 斎藤純一等訳、p. 139)

彼の共同社会の理論は、高度に発展した文化の中で主として優勢な多数派の人間に対するものである。しかし、その立場を取り除こうとするものではない。公平が公共のものとなり、リベラルの立場を代表し、他の異なるものを受け入れるときに、だれが、公平をもとめ、自分自身で自己をひっこめねばならないとすべきか。同様に、アイロニーの立場にもならなくてはならない。だから、偶然と言いながらも、彼は確信をもって公然と主張するのである。

彼の著した『偶然性・アイロニー・連帯』の序論では、次のように述べる。「公共的なものと私的なものとを統一する理論への要求を棄て去り、自己創造の要求と人間の連帯の要求とを、互いに同等ではあるが永遠に共約不可能なもののみなすことに満足すれば、いったいどういうことになるのかを明らかにすることが、本書の試みである。」(Rorty 1989, S. 67-68、リチャード・ローティ 斎藤純一等訳、2010 序論 p. 5)

公共的なものと私的なものとを分けるのは、それらが統一する理論が必要だからであり、自己創造の要求と人間の連帯の要求とを、互いに同等ではあるが永遠に共約可能なものとし努力するところに人間が人間として生きる意味がある。共同決定の中核は、「道徳意識」、「良心」であるが、それは普遍的ではなく偶然の所産であり、社会から規定されて存在しているのではなく、個々の人間の自分の自由な感覚から生じるものなのである。

### (3) 連帯

「連帯責任能力」とは、クラフキーによれば、「承認されるだけでなく」、「自己決定や共同決定の可能性が、社会的な関係や社会的経済的不利、政治的制限或いは抑圧のもとに、不当な或いは制限されることに関して自己を介入させる」能力である。

ローティは、人間が人間として互いに社会をよりよく創造していくには、他者の状況が残酷だとか、苦痛でかわいそうだとかの感情が重要であること示している。ローティが関心を置いていたこの「残酷さ」とは「価値観の違いから生じる争いであり、近現代の歴史において顕著に見られる組織的な大量虐殺や人権侵害であり、そして生涯にわたって最も関心を抱き続けたのが貧富の格差による貧者の悲惨な生活状況である。」この「残酷さ」と「苦痛」を減少させるための方策として具体的に考えているのが、「連帯」という考え方である。彼の考える「連帯」とは「民族や宗教などの価値観の違いも超える緩やかな連帯である。」そして、「『連帯』することによって『残酷さ』から人々を守るという方向性を持つものである。」そして、「『残酷さ』と『苦痛』に対する感受性を磨くことによって向上するような道徳性が存在する」が、この道徳性の感受性を磨くものは物語である。(大賀祐樹 2009 p. 180)

連帯におけるローティの定義は、まさしく教授学的観点に立つものである。伝統的に一般的に、人間同胞の連帯を、我々すべてのなかにある普遍的に人間的なにかとして連帯に結びつけて、定義してきた。連帯を理論的に考えることはまったくできない。なぜなら、連帯は、苦痛に直面した時に必要な助けは我々に所属する(我々の一人)ということに向かう感情に結びつくからである。しかし、そのように考えると、人間の差異(他者)は連帯社会を不可能にするように見える。それにもかかわらず、(普遍的に)人は連帯することを、非理論的過程を超えて、努力する。: 連帯に結びつく理論の代わりに、ナラティブは、人間の苦痛に直面して、連帯を支援するのである。

ローティは次のことを述べている。「『人間の連帯』という言葉が意味しているものを伝統的な哲学のやり方で説明するなら、それは、私たち各人のうちには、他の人間存在のうちにも存在するそれと同一のものと共鳴する何か—私たちの本質的な人間性—がある、と述べることである。」

(Rorty 1989, S. 198、リチャード・ローティ 斎藤純一等訳、2010 p. 395)

「私が提起する見方は、道徳的な進歩と称される事柄があること、しかもその進歩が現実により広範な人間の連帯へと向かっていることを肯定するものである。しかし、その連帯は、あらゆる人間存在のうちにある自己の核心、人間の本質を承認することではない。むしろ、連帯とは、伝統的な差異(種族、宗教、人種、習慣、その他の違い)を、苦痛や辱めという点での類似性と比較するならばさほど重要ではないとしだいに考えていく能力、私たちとはかなり違った人びとを『われわれ』の範囲のなかに包含されるものと考えてゆく能力である」。(Rorty 1989, S. 192、リチャード・ローティ 斎藤純一等訳、2010 p. 401)

以上の引用に加えて、筆者は、彼の文章をまとめつつ引用することで、説明したい。『偶然・アイロニー・連帯』のなかで、彼は次のように説明している。「『人間性そのもの』との同一化としての人間の連帯と、民主的な諸国家に住まう者たちにこの数世紀を通じてしだいに浸透してきた自己懐疑としての人間の連帯とを区別したい。それは、他者の苦痛や辱めを察知する私たち自身への感性への疑い、現在の制度的な編成がそうした苦痛や辱めに適切に対応しているかどうかへの疑いであり、それ以外の可能なオルタナティブへの関心である。」(p. 411-412) これらの連帯の区別は、次のような能力を明らかにする。それは、「あなたと私は同一の終極の語彙を共有しているかどうかという問いと、あなたは苦痛をこうむっているのかどうかという問いとを区別する能力である。こうした問いを区別することによって、公共的な問いと私的な問い、苦痛についての問いと [個々の] 人間の生の核心についての問いを区別することが可能になり、リベラルの領域をアイロニストの領域から区別することが可能になる。……」(p. 411) この『リベラル』とは、『残酷さ(cruelty)を私たちがなしうる最悪のことと考える』者が持つ、「身体がこうむる物理的な苦痛に加えて、他者の心に傷を与える『辱め=屈辱』(humiliation)が残酷さの一つとしてとらえられていること」である。「公共的な生における希望は、回避しうる残酷さを避け、他者がこうむる苦しみを減らしてゆくことにある。このリベラリズムを特徴づけるのは、他者の生がどのような境遇にあるかに対する『興味関心』であり、『連帯』(solidarity)を可能にするのは、私たちの内部にある何かではなく、私たちが共有する語彙である。それは歴史に条件づけられたものであり、普遍的な人間の連帯を根拠づけるものではない。私たちにできるのは、或る事態を不当と描く語彙を共有する『われわれ』(We)をしだいに拡張してゆくことである」(p. 423-424) とローティは主張する。

以上のことから、連帯を公と私を分け、その統一をする過程こそが重要であり、共通感情である「身体がこうむる物理的な苦痛」や「他者の心に傷を与える『辱め=屈辱』」といった「残酷さ」を、自己から他者へ興味関心を広げること、感情的理解から理性的理解へと「われわれ」意識を上げていくこと、私たちとはかなり違った人びとを「われわれ」の範囲のなかに包含することが連帯の能力といえよう。

### 3、「自己決定」、「共同決定」、「連帯責任」における偶然性と教育課程

#### (1) 偶然性から紡ぎだす自己の物語（ローティ）

もしも、人間の発達が偶然性によるものであれば、意図して行う教育活動やそれを計画立てる教育課程も必要でない。しかし、だからこそ、教育活動も教育課程も意味をもつのである。このことに関して、筆者は、ローティの考え方と偶然性について説明をする。

ローティは「『真理』や『人間本性』や『言語』が知識の客観性を基礎づけるための『尺度』と成り得るといった考え方を放棄することを薦める。……世界は外在的な必然性によって支配されているのではなく、われわれが紡ぎだす偶然的な『物語』による『記述』が世界を説明しているというふうに考え直した方が、その整合性を整え、改修を続けるにあたって上手くいくのである。というのも、その『物語』の内側においては論理的な必然性が成立しているが、どの『物語』がどの文化において主流になるかということは、全く偶然なのである。」「自己を『発見』されるものではなく、『創造』されるものであると提起した。……言葉にならない言葉、聞こえない音、見えない事物などを感じ取り、偶然性から自己の『物語』を紡ぎだすこと」<sup>(5)</sup>を重視したのである。(大賀祐樹 2009 p.143)

以上のことから筆者は考察する。人間は個々、様々な環境や様々な事故や事件が複雑に絡まりあうなかで生まれ生きていくが、それらは確かに偶然の積み重ねである。しかし、それによりすべてが決定するわけではない。個々がどのように受け入れるかの部分において、クラフキーの自己決定論のように、その際に、どのように感じ、どのように思考し、解決していくのかといった、問題解決などの関わり方を通し、人生の偶然をいかに自分の成長の中に組み込むのか、いかに自分の「物語」を紡いでいき自分を創造していくか、というような力を身につけること、その機会をもつことであり、その際に、他者・集団・社会などからの要求も加えて自己創造していくことである。偶然であるがゆえに、自己決定をし自己を創造し、自己の物語を紡ぐことが、重要なのである。

#### (2) 偶然性を生かす力の創造（九鬼周三）

「偶然性から自己の『物語』を紡ぎだすこと」の意義を、さらに、日本の著名な哲学者である九鬼周三の『偶然性の問題』<sup>(6)</sup>から導き、教育活動への位置づけを試みる。

偶然性は、必然性の否定であり、必然性を意味する「必ず然か有ること」「存在が何らかの意味で自己のうちに根拠を有っていること」とは逆の状態である。すなわち、偶然性とは、「偶々然か有る」「存在が自己のうちに十分に根拠を有っていないこと」であり、「否定を含んだ存在、無いことのできる存在」、有と無との接触面に介在する極限的存在である。有が無に根ざしている状態、無が有を侵している形象である」「偶然性にあって、存在は無に直面している」(p.9)のであるが、これをいかに捉えるか。様々な哲学者の主張をとりあげ結論づけた九鬼によれば、「偶然性の根源的意味は、一者としての必然性に対する他者の措定」であり、必然性とは同一性



すなわち一者の様相にはかならない。「偶然性は一者と他者の二元性のあるところに初めて存するのである。」(p. 255)

「偶然—必然の相関に於て事実の偶然性に立脚して偶然の内面化を課題とするものでなければならぬ。……判断の本質的意味は邂逅する『汝』を『我』に深化することでなければならぬ。我の内的同一性へ外的なる汝を具体的に同一化するの判断の理念である。……同一律による内面化は事実として邂逅する汝の偶然性に制約された具体的内面化でなくてはならない。」(p. 256) その意味で「偶然を満喫し偶然に飽和された『偶然—必然者』でなければならぬ。」(p. 257) このように、考えていくと、「偶然は不可能性が可能性へ接する接点である。偶然性の中に極微の可能性を把握し、未来的なる可能性をはぐくむことによって行為の曲線を展開し、翻って現在の偶然性の生産的意味を逆的に理解することが出来る。『目的なき目的』を未来の生産に醸して邂逅の『瞬間』に驚異を齎らすことが出来る。そうして、一切の偶然性の驚異を未来によって強調することは『偶然—必然』の相関を成立させることであって、また従って偶然性をして真に偶然たらしめることである。」(p. 259) ……「不可能に近い極微の可能性が偶然性に於て現実となり、偶然性として堅く掴まれることによって新しい可能性を生み、更に可能性が必然性へ発展するところに……未来的なる可能性によって現在の偶然性の意味を奔騰させるよりほかはない。『遇って空しく過ぐる勿れ』という命令を自己に与えることによって理論の空隙を満たすことができるであろう。」(p. 260) このように、九鬼は、偶然性を、未知を既知に、不可能を可能にする接点として捉え、偶然性を偶然性と認識することは、偶然性の意味をあらかじめ理解することであり、必然性があるこそ偶然性は意識されるともいえる。

学校での教育活動というものは、個々の子どもの発達を目的とするものだが、子どもの様々な生活における「事実の偶然性に立脚して偶然の内面化」を課題とし、そこに生じた問題の解決を学ぶものである。様々な教材(教育内容)に出会ったり集団生活をともにしたりするなかで、『汝』を『我』に深化する活動ともいえる。教育者—被教育者(子ども)の二元性で成立し、子どもの未来を願う教育者の要求という必然性があるはじめて、教育活動の成立は結果として個々の子どもの偶然性によるといえるのである。

だからこそ、教育課程は、個々の子どもたちの可能性にであう偶然性を願い、懸ける、より頻繁なる偶然を企図した、必然性のより綿密な計画ともいえよう。その意味で、教育政策や教育者の一方的なものであってはならない。そして、教師と子どもが共に創る授業では、ローティのいうような「われわれが紡ぎだす偶然的な『物語』による『記述』が世界を説明」するような授業として構想されること、「言葉にならない言葉、聞こえない音、見えない事物などを感じ取り、偶然性から自己の『物語』を紡ぎだすこと」ができるような環境や教材・教育的働きかけの存在が、必要なのである。ハイデッガーの『Sein und zeit』での「偶然と呼ばれるものは共同的環境の世界から、決意性へ向かってのみ偶然することが出来る」(p. 258) という言葉からもわかるように、共同的環境世界として教育・授業が捉えられ、決意を持って関わる時に、偶然が生じるのである。子どもたちが未来に意味ある好ましい偶然に出会うために、偶然は創ろうとする仲間と意志と力が必要であり、「遇って空しく過ぐる勿れ」の意識と力を子どもたちに育てること

が、教育の役割であろう。

### (3) 基礎的能力を育てる教育と教育課程

私たちは確かに偶然性のなかで生きている。その際、各々の他者の悲しみ、心やからだの痛みに共感し、その背景を自己のようにとらえることで、偶然性の中で自己を創造する機会を持つことができる。また、他者の問題を、自分の問題として、解決しようと思し判断し解決に向けて行動すること、その際、多様な違いを持った人々を理解しようとする、このことが、連帯の社会を創り出す力となるのである。「自己決定」、「共同決定」、「連帯責任」における偶然性をいかに必然性にするかと願い計画し位置づかせることに、教育課程編成における大きな意義がある。教育活動は、結果主義になりがちな側面を持っている。偶然性の問題が、よくも悪くも生じやすいからである。だからこそ、社会の方向性と子どもの発達方向性を見据えて、偶然性を必然に生かすことができる構想と教育活動が必要となる。さらに、「自己決定」、「共同決定」、「連帯責任」という問題は、論理のみでは成立しない。確かに人間として最も共通な感覚は痛みである。しかし、自分の痛みと他者の痛みとは異なる。それを繋ぐのはナラティブであり、人間は、苦痛に直面してこそ、連帯を支援するのである。教材の中には様々な人たちの痛みがある。学級や学校の児童生徒たちにも痛みがある。そして、今この瞬間にも人間に共通の痛み苦しむ人たちがいる。そのような他者の痛みが、社会的な関係や社会的経済的不利、政治的制限或いは抑圧のもとで、不当に扱われたり制限されたりすることにより生じていることに、自己を介入させる能力が、連帯の能力なのである。昨今、先進国では、子どもたちのいじめの問題を抱えている。学校教育の中で、自己決定や共同決定、連帯の可能性と機会を持つことで、このようないじめの問題やその他の問題の偶然性にも対応でき、問題を共に解決するなかで、より高次の能力が獲得されると思われる。

### おわりに

竹内整一は、人間の存在は「悲の器」とし、『『かなしみ』の哲学—日本精神史の源をさぐる—』<sup>(7)</sup>のなかで、哲学者の西田幾多郎の次のことばを挙げている。「哲学は我々の自己の自己矛盾の事実より始まるのである。哲学の動機は『『驚き』ではなくして深い人生の悲哀でなければならない。』『『かなしみ』とは、まさに『……しかねる』という有限性として、『運命』『諦め』『不可思議の力』『己のむ力』を知らしめる。……有限性を深く感受する『かなしみ』においてこそ、ゆたかな無限性が開かれてくる。」(p. 27~32) 人は、悲しみから、自己の有限さをしり、無限に向かう契機をもつ。負の感情から真剣な認識へと至る機会を持つ。さらに、悲しみを表出したり、他者である受けとめ手が「共悲」することで、なお「かなしみ」は晴れる。(p. 77) ドイツ語の *mitleiden* (同情する) は *mit* (共に) *leiden* (苦しむ) の意味があり、「共—苦」「共—悲」といった負の感情である。

いつの頃からか、学校という場では、明るい・前向き・友達が多い・家庭が安定している、そ

のような子どもが評価され、このような心配のない子・問題がない子がよいと捉えられるようになってきた。子どもたちは、自己の負の部分を意識しないようにし、知らず知らずのうちに自分の負の感情を隠して、或いはごまかして生きようになったのではないか。負の感情が大きなものとして意識化された時、或いは、追い詰められた時、子どもたちは、いじめや不登校、非行などの形で、表現をする。学校の学びは、知識・技能を多く早くという計測の問題ではなく、自分たちの生の問題の学びである。

本論文で述べたような自己決定、共同決定、連帯の機会を、各教科、道徳教育、特別活動などでその特質に応じて持つとともに、総合的な学習の時間を活用し鍵的問題のようなテーマを追究する機会を持つことを、教育課程の中で位置づけることが必要である。

私自身が学生時代の恩師である故吉本均先生（広島大学教育学部教育方法学研究室）の教えの一つに「ランドセルの中に悲しみを背負い子どもたちは学校に来る」ということばがあったが、当時は「悲しみ」の意味を十分には理解できてはいなかった。現在、人間そのものを深くとらえた教育の言葉であったと、深く感動する。このような出会いと教えの偶然性に感謝し、それを活かして、今後も教育研究に励みたく思っている。

#### 引用文献

- (1) ヤヌシュ・コルチャック「誰が教育者になることができるか？」A. フリットナー H. ショイアール編 石川道夫訳『教育学的に見ること考えることへの入門』 玉川大学出版部、1994 p. 32
- (2) Meyer, M/Meyer, H (2007) : Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jhd. Belz Verlag, Weinheim und Basel,
- (3) Lüders, J. (2007) : Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld : transcript Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis.
- (4) Rorty, R. (1989) : Contingency, Irony, and Solidarity. Cambridge etc : Cambridge University Press. リチャード・ローティ 斎藤純一等訳、『偶然性・アイロニー・連帯』岩波書店、2010、p. 19
- (5) 大賀祐樹 『リチャード・ローティ 1931-2007—リベラル・アイロニストの思想—』 藤原書店、2009、p. 143
- (6) 九鬼周三 『偶然性の問題』九鬼周三全集第二巻、岩波書店、1980
- (7) 竹内整一 『「かなしみ」の哲学—日本精神史の源をさぐる—』NHK 出版、2009