

教育における対話の可能性

——レヴィナスの「レトリック」概念をもとにして——

Possibilities of Dialogue in Education

——Based upon Levinas' Concept of "rethorique"——

石 村 華 代

要 約

本稿は、レヴィナスの「レトリック」概念に着目し、教育における対話の在り方を明らかにしている。まず、対話の根源的な構造や機能の分析を通して、私が他者と向かい合うさいには、他者に応答しその教えを受け入れるという本源的な責務が課されるのであって、そのような責務のもとで、他者とのことばの共有や、そうした共有からの超越も可能になるということを経験した。次に、ソフィストの教育術とソクラテスの助産術とを比較し、前者においては「他者の返答の自由を買収する」レトリックが働くのに対して、後者においては他者の他者性や異質性が尊重されることを明らかにした。最後に、教育の場面においてもレトリックが用いられがちであることを、教師がしばしば子どもに向けて発する「わかりましたか」ということばを例に挙げて説明した。そして教師は、教えるという行為の倫理性に目を向け、学習者に対して、自らの知識を注入することを目的としてことばを発するのではなく、学習者に対するひとつの応答としてことばを語りかけていくべきであり、そのような形で学習者とともに知を紡いでいくべきだと結論づけた。

1. はじめに

私たちは、多くの場合、ことばを媒介として教育活動を行っている。昨今では教育活動におけることばの無力化が囁かれるが、それでもなお、私たちに残されているのは、その「無力なる」ことばを通じて教育活動を展開していく可

能性だけである。このようななかで、いかにして対話をよりよいものにし、他者へと開かれたものにしていくかということが、より重要な課題となっている。

このような問題意識から、本論文では『全体性と無限』を中心としたレヴィナスの著作¹⁾を検討することによって、まず、彼の倫理学における対話の根源的な機能や構造に目を向ける。

次に、レヴィナスによるソクラテス助産術への評価を通して、真正なる語りのあり方を明らかにする。そしてこれらの解明を通じて、終わりではなく、教師はいかにしてみずからの語りを紡ぎ出していくべきかという点を考察していきたいと思う。

2. 対話の根源的な機能および構造

従来の哲学史においては、ことばは思考の反映あるいは道具として捉えられてきた。それに対してレヴィナスは逆に、「ことば (langage) が条件づけるのは思考である」[Lévinas 1993 : 179]と述べ、ことばを思考が生起するための条件として捉える。ここでいうことばとは、独白や自己内対話や書かれたものとしてのことばではない。私が他者と向かい合うさいに現出する、「語り (discours)」²⁾ないし「発語 (parler, parole)」としてのことばである。ただしことばの本質とは「意味しつつ現前する」[Lévinas 1993 : 37]ことであって、「語り」ないし「発語」としてのことばもなんらかの音素を伴っている必要はない。それでは語りにおいて、何がどのようなことがらを私に「意味しつつ現前する」のか。私に対して現前するのは、「絶対的に異邦的ななにものか」[Lévinas 1993 : 46]である、顔 (レヴィナス倫理学の基本的な用語で、他者が他者として現れ出るさいの仕方のこと) としての他者である。そしてそのような他者によって「表出される最初の内容は、この表出それ自体にほかならない。語りにおいて<他者>に近づくとは、<他者>の表出を迎え入れることである」[Lévinas 1993 : 22]³⁾。

このようなレヴィナスの思考過程は、しばし

ばヤーコブソンの「交話的機能 (function phatique)」との関わりにおいて説明される⁴⁾。交話的機能とは、「伝達を開始したり、延長したり、打ち切ったり、あるいはまた回路が働いているかどうかを確認したり、話し相手の注意を惹いたり、相手の注意の持続を確認する」[Jakobson 1969 : 217]ことばのはたらきである。例えば電話での会話で使われる「もしもし」や「おはよう」という挨拶などのように、具体的な発言内容を伴っておらず、まずもって他者との接触 (contact) を志向して発されることばがそれにあたる⁵⁾。

顔としての他者も同様に、なんらかの具体的な内容を私に伝えるのではなく、みずからの存在そのものを私に告げ知らせ、他者との対話への参入を促しつつ語る。「顔はことばを語る。顔が現出することは、すでにして語り」[Lévinas 1993 : 37]なのであり、このような語りは「語りへと参入することを義務づける語り」[Lévinas 1993 : 175]である。このようにして顔に促されることによって、私と他者とのあいだには対話の通路が開かれ、私は他者に対して責務 (obligation) を負う者となる。その後にはじめて、私は他者に対してなんらかの具体的な内実を伴った応答——それは応答の拒否というかたちかもしれないが——をすることが可能になるのである。つまり、私は他者に対して無視をしたり、侮蔑したり、あるいは自分の事情を一方的に述べ立てたりといったどのような態度も取りうるが、はじめに引き受けられた責務そのものを放棄することはできないのである。

私と他者とのあいだの対話の通路を開き、対話のイニシアティブを握るのは、あくまでも他者である。そして、相手への責務を負うのは、他者ではなく私である。このことから分かる

ように、レヴィナスにおいては、自他関係は徹底的に非対称的であり、不可逆的である。このような自他の関係を、レヴィナスは師弟関係になぞらえる。そこでは、他者は私にとって師 (maître) であり、師は未知なるものを私に開き示す。「教え (enseignement) は外部から到来し、私が抱えもっている以上のものを私にもたらす」[Lévinas 1993 : 22]のである。

レヴィナスによれば「対面の構造とは、言い換えるなら、信仰の構造」[Lévinas 1954 : 370]であり、「意味する者 [= 他者] が真正であること」⁶⁾ [Lévinas 1993 : 177] が証明されているからこそ、教えが可能となる。しかし、なぜ他者を「信仰」し、「真正」なものとして認めうるのか。他者はむしろ、私にとって疑わしき者として現れるのではないか。ここで佐藤義之が『レヴィナスの倫理』で展開した解釈⁷⁾を取り上げてみよう。佐藤は、「どうして私は他者を疑うことが少ないのか」[佐藤 (義) 2000 : 92]、つまり「私が通常において、他者からの教えを教えとして素直に受容してしまうのはなぜか」という問いを提示している。私が他者を疑っている場合には、私は他者を何らかのかたちで対象化しているのだから、他者が他者として、つまり顔として現れることはない。そうすると、私が教えをそのまま受容することも不可能になる。しかし実際には、私がそのようにして目の前の他者を疑ってかかることはまれである。対話の相手を逐一疑っていたら安定した社会生活が営めなくなるというのも一つの理由であるし、またさらに重要な理由として、「「顔ゆえに他者を疑わない」という倫理的な理由」[佐藤 (義) 2000 : 93]が挙げられる。

このことについて、教えの典型である「子が大人から教わる教え」[佐藤 (義) 2000 : 93]に

即して考えてみよう。子どもは疑う能力がないから、大人を疑わないのではない。むしろ、人見知りという現象からも明らかなように、子どもは親密でない他人に対しては、注意を払って警戒する。それとは逆に、親など、身近で信頼するに足ると思われる人物に対しては、子どもはその者の発することばをそのまま何の疑いもなく受け入れる。常日頃慣れ親しみ、自分に関心を向け、ことばを投げかけてくれる人物を疑い、その厚意を無下にすることはできないからである。これは、「子どもがその大人の顔を感じてしまうから」⁸⁾というきわめて「倫理的な理由」である。

「ことばが語られるのは、関係の諸項のあいだに共通性が欠けているところにおいてであり、共通平面が欠けており、共通平面がはじめてかたちづくられなければならない場所においてなのである。ことばとはこのような超越のうちにその場を有している」[Lévinas 1993 : 45-46]。少なくとも幼少期に必要とされることばの習得を一通り済ませてしまった大人と、一からことばを習得しようとする子どものあいだには、当初は、お互いの意思を通い合わせるための共通平面がまったく欠けている。このような状況下でも、大人と子どものあいだでゆるやかに共通平面がかたちづくられていくのは、大人の顔の促しによって、両者のあいだに対話の通路が開かれ、いわば「教えそのもの」が伝授されるからに他ならない。

「語られたことばはたんなる記号以上のものであり、本質的にいえば師が語ることばなのである。語られたことばはまず、この教えそのものを教える。教えを教えることによってのみ、ことばは事物や観念についても教えることができる」[Lévinas 1993 : 41]。子どもは、師で

ある大人から、単なる記号としてのことばを受け取っているのではない。「教えそのもの」を、すなわち、自己の外部から到来する教えがこの世界には存在し、その教えに対しては忠実に耳を傾けなければならないことを、おそらくはまず、学び取っている。そして、このような「教えそのもの」をかつてすでに、そして不断に学び取ってきたからこそ、私たちは言語記号を通して、さまざまな事物や観念を学ぶことができるようになったわけである。

大人と子どものあいだでの共通平面の形成に関して、もう少し深く考察してみよう。「ものを指示する語によって、ものが私と他者たちのあいだで共有されていることがあかされる」[Lévinas 1993 : 184]。子どもはことばによって徐々に他者と世界を共有していくのだが、それ以前には、世界は子どもにとって純粋に享受(jouissance)の対象である。子どもは、動物やボールのような動きのあるものを目で追いかけたり、ガラガラの音を楽しんだり、布や木で作られたおもちゃの感触を楽しんだりといったかたちで、自らの感覚器官に与えられるものを糧(nourriture)として、それを味わいながら生きている。ことばが与えられる以前には、子どもは世界を自らとの関わりを通してのみ理解しており、そこでは、世界が他者との関わりのなかで客観的に意味づけられることはない。世界は子どもにとって、当初はあくまでも、主観的に色づけされたものにすぎない。そしてそのような享受のただなかにいる子どもへとことばを差し出し、ことばを通じて世界を分節化するすべを教え、世界を自らと分かちもつよう子どもへと促すのが、大人の役割である。例えば、「お花がきれいだね」などと大人が幼子に話しかけるのは、しばしば見られる光景であるが、

この場合、大人は幼子に対して花の本質を知らしめているのではない。花そのものに「きれい」という属性が備わっているわけではないからである。花が「きれい」と形容されるのは、むしろ、一定の社会で、つまり「他者たちのあいだで共有されている」取り決めに従ったことである。花を「きれい」と結びつけて捉えだすことによって、幼子は大人たちとのあいだで、世界を分かちもつようになるのである。ことばを習得することとは、身近な大人を師とし、その大人に準拠することによって、今述べたような文化的取り決めを習得することである⁹⁾。「ことばを語ることは世界を共通のものとするのであり、共通の場をつくりだすこと」[Lévinas 1993 : 49]であって、それはきわめて倫理的な営みである。ことばによって、大人と子どものあいだには「共通性と普遍性」[Lévinas 1993 : 49]が創設され、そしてそれによって、子どもにとっても「対象の客観性」[Lévinas 1993 : 184]が確立されるのである。

とはいえ、ことばが単に「共通性と普遍性」を生み出すだけのものであるとするならば、私たちはことばの網目のなかに絡め取られてしまうのではないか。ことばの普遍性が増せば増すほど、ことばは儀礼的なものにすぎなくなり、その結果、ことばを発する主体の自由が制限されてしまうのではないか。

このことについてのレヴィナスの見解を、次に見てみることにしよう。「発語(palore)といえども、歴史、社会、無意識の産物であるから嘘をつく。発語はすべてのひとから、さらには嘘つき自身からも嘘を隠す」[Lévinas 1954 : 368]。私たちが何らかのことばを発する場合、自由に自らの真意を述べられているという保証はどこにもない。というのも、私たちは、意識

への反省を十分に経ることなく、「ある社会の内部で歴史的に発達し、その社会の成員に広く承認されている伝統的な行動様式」[広辞苑第5版]である慣習にしたがって、あるいは人種や階級やジェンダーなどに規定されたまま、みずからの文化的基盤に限定されつつことばを発しているからである。私たちはみな、みずからの語りを見通せているわけではなく、ある意味では「嘘つき」であり、日常の語りは「虚言」へと転落してしまいがちである。そして、このような「虚言」を理解しようとすれば、「終わりのない精神分析か社会学」[Lévinas 1993 : 176]が必要になるだろう。しかし、「虚言」を語りへと復帰させるのは、それらの学問ではなく、あくまでも「顔の本源的なありかた」である。「顔の現前は、……語られたことばによってすでに私たちのあいだで共有されている、与えられたものを超えて私に呼びかけている」[Lévinas 1993 : 187]。語られたことばはすぐに語り手のもとを離れてその意味を固定化され、普遍的なものへと回収されてしまう。そのような規則的な、普遍への回収の運動を乗り越えるのが顔の現前であり、顔の語りである。顔は自ら現前することによって、私と他者のあいだの対話の通路を不断に開きつづけるのであって、そのような顔の語りによって、対話のたえざる非凡化が図られるのである。「語られたことは、避けがたく儀礼的なものとなる表現に満足してしまうものなのであるけれども、それではよく理解されないままにとどまってしまうことがらを、儀礼ぬきに語りなおしつづける (redire) ことに、ことばの本質はある」[Lévinas 1993 :]。つまり、他者と向かい合って話をしているかぎりには、語られたことばを語りなおしつづけたり、それを取り消したりして (dédire)、

それを説明することが可能であり、そのようにして、ことばの儀礼化をたえず解体していくことができる。ことばは普遍へと完全に回収されてしまうことなく、その場でなされる向かい合いの個別性や一回性を維持しながら展開される。

以上をまとめてみよう。他者は自らの存在そのものを告げ知らせつつ現前するのであって、その現前そのものを私は拒むことができない。私には、他者に応答しその教えを受け入れるという根源的な責務が課されるのであり、そのような責務のもとで、応答と問いに身をさらすことが求められる。そもそも、私はかつて、そのような責務のもとで、ことばを習得し、他者たちと世界を共有するようになったのであり、私の起源にはそのようなことばの共有性が刻み込まれている。そしてことばは共有性を確立するだけでなく、共有性を超越する本質すら有しており、語りの繰り返しや取り消しによって、たえずその惰性化を免れようとするものである。

3. 語りにおける正義と不正

対話の場面は、強制的命令、誹謗中傷、意図的な虚言などの、倫理的とはいえない言語行為が生ずる場面でもある。レヴィナスはそういった言語行為を斜向かいの (biais) 位置での会話と呼び、そこで語られることばをレトリックと呼ぶ。レトリックとは、レヴィナスの定義によれば、「＜他者＞が有する返答の自由を買収する」[Lévinas 1993 : 42]ものである。一方、語りとはレトリックの対立概念であり、他者と向かい合い、他者を尊重するなかで生ずるものである。

もちろん語りとレトリックを厳密に区別することはできない。というのも、語りはレトリックの性格を、レトリックは語りの性格をお互いに有しているからだ。まずは語りのレトリック性から見てみよう。レヴィナスは「どのような語りもレトリックの性格をまねがれない」[Lévinas 1993 : 42]と述べるが、それは、私たちが何らかの発言をするさいにはふつう、相手がその発言について納得し同意することを願うからである。通常、話し手はさまざまな表現を用いながら、自らの発言について聞き手に余すところなく理解してもらえるように話題を展開する。逆にいえば、相手による適切な理解すら求めない発言というのは想像しがたい。

次にレトリックが語りの性格を有するという点だが、レトリックも他者を主題化しつくすことができないということでは、語りとの区別をつけようがない。というのも、レトリックが他者を自らの掌中に収めようとしても、それを聞き入れるかどうかの判断は、最終的には他者に委ねられているからである。レヴィナスは「語りの本質は祈りである」[Lévinas 1951 : 95]と述べるが、それは、語りを通じて他者へと呼びかけることが、結局は一種の「祈り」でしかないということを意味している。私は他者に呼びかけるが、この呼びかけが他者に聴き届けられるかどうかは、実は、私の裁量をまったく越えており、他者に全面的に委ねられていることである。たとえ私が他者に「命令」というかたちで呼びかけたとしても、その命令が実現するかどうかは、結局は「祈り」の宛先たる他者次第であるのだ。この意味で、呼びかけることは、私の呼びかけが他者へと届きますようにと他者に向けて祈念することである。

このように語りとレトリックの境界は必ずし

も明確とは言えないのだが、それでも、レトリックは「<他者>が有する返答の自由を買収する」[Lévinas 1993 : 42]がゆえに、語りとは異なって不正 (injustice) である。語りが絶えず、聞き手の問いかけに対して開かれているのに対して、レトリックはそのような問いかけを巧妙なやり方で封じ込めてしまおうとするからである。レトリックを用いて他者を陥れようとする場合、「甘言、駆け引き、雄弁、宣伝といった手段」[Lévinas 1954 : 370]が用いられるのだが、そのさいには他者の自由が露骨な仕方で圧迫されることはない。むしろ、他者には気づかれないような仕方、つまり見かけ上は他者の自由を尊重するような仕方、他者をほめて機嫌を取ったり、あるいは他者の不安をあおったりして、他者があたかもみずからそのレトリックに賛同したかのように他者を丸め込んでいくのである。「発語は他者の自由を陰謀の共犯者に仕立て上げようとする」[Lévinas 1954 : 370]のである。

レヴィナスは論文「自我と全体性」のなかで、このようなレトリックが働きやすい関係の典型として、医師 - 患者関係を挙げている。医師は、手に入れたデータをもとに患者の身体について語ることはあっても、患者の苦痛にゆがんだ顔には興味を示すことがない。医師は患者を見ているのではなく、斜向かいから盗み見ているのである。そして医師は、みずからの権威と知識をもとにして患者の不安をあおりながら、医師が提示した治療法を、あたかも患者自身が自由に選択したかのように患者に承認させるのである。

しかしながらこのようなレトリックを用いて、他者が諾 (oui) と言うように仕向けることは、「語りを通じて正面から接すること」[Lévinas 1993 : 43]としての正義 (justice)¹⁰⁾に反する行

為である。よってわれわれは、語りとレトリックのあいだの区別を、あるいは向かい合いと斜向かいのあいだの区別を、他者に対する正義／不正を指標にして、一通り設定することができる。

レヴィナスはソフィストの弁論術をレトリックとみなす。そしてソフィストの誘導的な教育方法に対してソクラテスの助産術を対置させ、それを評価する¹¹⁾。「子どもを操作するような (pedagogique) あるいは洗脳するような (psychagogique) 語りはレトリックであって、それは隣人を策略にかける者の立場に立つものである。ソフィストの技術が、それとの対立関係において真理をめぐる真の語り、あるいは哲学的語りが定義される主題となるのは、そのゆえにである」[Lévinas 1993 : 42]。「精神を蹂躪し、(結局おなじことになるけれども) 誘惑することで、その精神のうちにさまざまな観念を注入しようとするような教育法を、ソクラテスの助産術は乗り越えている。助産術は、無限なものの次元それ自体が<師>の顔のうちに開かれることを排除しないからである。その次元とは、<師>の顔のうちに開かれる高さのことである。向こう岸から到来するこの声によって教示されるのは、超越それ自体である」[Lévinas 1993 : 146]。

レヴィナスは、ソクラテスの助産術がソフィストの技術をしのいでいる理由として、それが「無限なものの次元それ自体が<師>の顔のうちに開かれることを排除しない」ということを挙げている。ここでいう「無限なものの次元それ自体」とは他者のことである。他者は、私が他者について了解することをたえずあふれ出しながら現前するがゆえに、私にとって汲み尽くすことのできない、無限なるものである。他者

は、私の知をつねにあふれ出していくがゆえに、私による主題化や客体化をこうむることなく、私の知を越えたものをいつも有している。そのような他者が「<師>の顔のうちに開かれる」というのは、他者が師として、つまり私には未知なるものをつねに有しているがゆえに私とは次元を異にした高みから教えを教えるものとして、現れるということである。他者が語りを通して最初に教えるのは、その「超越それ自体」であり、私にはいまだ知られざるものが存在するということ、私の外部には他者が存在するということである。そのような他者の存在をソクラテスの助産術は排除しないのである。

ソフィストの教育術においては、教師はレトリックを用いて学習者に接近するがゆえに、そして教師と学習者のあいだには歴然とした能力差が存在するがゆえに、学習者は教師に対して異議を唱えるすべをもたずに言いくるめられてしまう。そこでは学習者は、教師の言われるがままに、教師によって与えられた知識を自らのうちに取り込んでいくより他ないのである。それに対して助産術では、教師はレトリックを用いずに学習者と関わる。というのも、学習者はすでに学んでしまっているものを想起しつつ学ぶのであるから、教師は学習者に対して援助的な関わりをするだけであり、よって教師は学習者に対して自らの発言を支持するようにと殊更に求めないからである。教師は、学習者が自らの発言を承認することよりも、その発言を契機にして学習者自身が思考を働かせ、教師に対して問いを投げかけることを求める。そのようにして教師が学習者の自主性を尊重しているということは、言い換えれば、学習者の他者性や異質性が教師によって侵犯されることなく維持されているということである。助産術はこのよう

にして、他者の他者性や異質性を尊重するという点で、ソフィストの注入主義よりも優っているのだ。

レヴィナスのいう語りと産婆術的な対話に共通してみられるのは、他者の他者性や異質性を尊重し、レトリック抜きに語ろうとする構えである。そして、このような構えのもとで私が他者と関わった場合には、他者はその属性を越えた存在として私の前に現れる¹²⁾。このことについて説明しよう。他者はすでに見たように、私の理解をつねに超えているものである。しかしながら、私たちは日常の生活において、あたかもその人物のことを何もかも分かり切ってしまったかのように、目の前の他者と接しがちである。目の前の他者に対してあまりに謎が多ければ、日々の生活が立ちゆかないということもあるだろうし、また、属性をもとにして、ある程度はその人物についての理解を得られるということもあるだろう。性別、年齢、出自、経歴、階層、職業、役割などによって、つまりその人物が「なにであるか」によって、私たちはその人物を評価しがちである。また、私たちは目の前の他者から直に得られることよりも、その人物がその話題について従来どういう態度や立場を取ってきたかという過去の経過から、その人物の語る内容を把握しがちである。しかし、他者はそもそも「どんな属性をも超えたところに位置している」[Lévinas 1954 : 369] のであり、「なにに性 (quiddité) を有していない」[Lévinas 1993 : 41] のである。よって、他者の他者性を尊重するということは、他者の「なにであるか」や、他者がその対話の内容に対して従来どういう態度や立場をとってきたかということ、つまり他者に対するこれまでの知識をできるだけ括弧に入れることであり、語りのなかで現れるがまま

の他者と接することである。

以上のことから分かるように、真の対話とはレトリックぬきに語ろうとすること、レトリックとの対照において捉えられる語りを介して他者と関わろうとすることである。よってそこでは「正義」に基づいた語り、誠実な語りが要求される。そのような語りは、私が対話相手である他者への責務をそのつど果たそうとすることによって生まれる。他者からの呼びかけがどのようなものであろうとも、それを拒絶したり無視したりすることなく、それに応答するよう心がけること——このことがさらなる対話の可能性を開くのである。

4. レトリックを超えて

ことばを交わすこととは、レトリック抜きに、つまり「<他者>が有する返答の自由を買収する」[Lévinas 1993 : 42] ことなく語ることである。翻って、教育の場面では、このような語りが成就されているといえるだろうか。一例として、教師がしばしば子どもに向けて発する「わかりましたか」ということばを挙げてみよう。

中学校の国語教師であった大村はまは『教えるということ』のなかで、「わかりましたか」を教師の禁句の一つに挙げている。「『わかりましたか』と聞くときには、ほとんどの場合、『わかりました』という返事を期待して聞くわけです。生徒のほうも心得ていますから、『わかりました』『はい』となります。『わかりません』と言ったらいへんだろうというような気がするのもありまじょうし、また、たいへんというよりも一つの習慣ではないでしょうか。

教師が『わかりましたか』と言ったら『わかりました』と答える、ということになってしまっているのであって、その『わかりましたか』と聞くときの教師自身が、子どもたちにほんとうの真剣な答えを期待していないという自分への甘さがあるのではないかと思います」[大村 1996 : 100]。多くの教師は、自分が語る内容が生徒に伝わっているかどうか不安を感じている。そのような不安を取り消し安心を得るために、教師は生徒に向けてつい、「わかりましたか」と尋ねてしまいがちである¹³⁾。しかし、そのようなことばは、子どもたちが習慣に則って「わかりました」「はい」というのを当てにしているのであり、子どもたちが自由に発言をする芽を摘んでしまっているのである。子どもたちが有する「返答の自由を買収する」[Levinas 1993 : 42]ことなく語りかけようとするならば、あるいは、子どもたちの「ほんとうの真剣な答え」に耳を傾けようとするならば、教師はたえずレトリックの誘惑にそそのかされないよう、それを乗り越えようとする意識をもって授業に臨むべきである。

レトリック抜きに語ることは、自己と他者とのあいだに倫理的な関係を樹立することでもある。私たちは、教える内容が倫理的か否かにはとかく注目するが、教える行為の倫理性については閑却する傾向にある。しかし、教えるという行為は、まずもって倫理的な行為である。このことについて、トッドは以下のように説明している。「レヴィナスの視点が強調するのは、教えることがその倫理的意義を放棄することができず、あるいは教えることが引き起こしうるさまざまな帰結から逃れることができないという点である」[Todd 2003 : 30]。「教師がいかに深く生徒の生のただなかに——もちろんしば

しば知らず知らずのうちに——巻き込まれうるかを理解するさいに、自己と他者の関係は決定的に重要である。そしてそれは、いかに日常の応答がつねにすでに倫理的に荷を負っているかを教師が省察することを可能にする」[Todd 2003 : 38]。教師と生徒のあいだで交わされるやりとりは、その話題が何であれ、きわめて倫理的であり、それゆえに教師は自らの行為の影響について深慮しなければならないのである。その結果、教師には「顔の語りに受容的であること」及び「生徒がみずから練り上げた意味を聴取すること」が求められる[Todd 2003 : 31]。

語りは受容や聴取として、あるいは応答として発される場合にのみ、語りとして意味をもつ。教育の場面でも、教師は学習者に対して、自らの知識を注入することを目的としてことばを発するのではなく、学習者に対するひとつの応答としてことばを語りかけていくべきであり、そのような形で学習者とともに知を紡いでいくべきである。このようなスタイルの実践は、実は、ごく一部ではあるが、ゆるやかに全国に広がっている¹⁴⁾。このような実践の核となる姿勢を、佐藤学は＜受動的能動性＝対応＞ということばで表現しており、教師の活動が＜受動的能動性＝対応＞をもとに構成されるためには、教師が「子どもに語りかけるときも、自分の語りを意識し言葉を選びながら話しているだけでなく、それと同程度に子どもの「声なき声」を聞くことに意識を集中している」こと、「子どもの身体のイメージや情動のうねりに共振」していることが必要だとしている[佐藤学 2000 : 39 40]。

以上のような、教育行為における倫理的観点を考慮するならば、授業のデザインやカリキュラムについての考え方も、変化を余儀なくされる。「カリキュラムは、不確かさと多様なコン

テキストに満ちた、自己と他者との他ならぬ社会性を貫いて進行する」[Todd 2003 : 39]ものである。よって教師は、事前に作成したカリキュラムや授業案に従って、自らの目的とする地点に適合することばかりを拾い集め、それによって授業を構成すべきではない。実りある教育活動が成立するためには、その活動についての見通しがあらかじめ必要であるが、その見通しは単なるひとつのスケッチであるべきである。見通しどおりに授業を展開した場合には、うまくまとめられた上手な授業にはなるかもしれないが、学習者の一つ一つの発言に対する応答をつぶさに検討してみると、それは学習者に対する誠実な応答にはなっておらず、教師によって切り捨てられた発言、無視された発言が多いことが分かるだろう。教育活動を展開するさいには、早く目的地へとたどりつこうとして排除された語りにも、ひとつの居場所が与えられることが大切である。

本稿では、レヴィナスの倫理学をもとに、特にレトリックという概念に着目して、教育の場面における対話の在り方を明らかにしてきた。実際の現象のなかで対話がどのような構造にもとづいて展開されるかということの考察は、今後の課題としたい。

註

- 1) 『全体性と無限』の初版は1961年に出版されている。本論文では『全体性と無限』及びその準備段階に位置づけられるいくつかの論攷のみを取り扱っている。その理由としては、紙幅の制限があること、第二の主著とされる『存在するとは別の仕方であるいは存在

のかなたへ』ではもっぱら自己の受動性が強調されており、そのような性格を有する自己を教育と関連づけて論じるのは『全体性と無限』に比べて困難であること、が挙げられる。

- 2) 熊野純彦は、discours に Rede を充てている W.N.Krewani の独訳を参考にして、discours を「語り」と訳している[熊野 2006 : 392]。
- 3) <他者>とは Autrui であり、文頭が大文字になっているため<>を付けている。以下の引用文中での<>も同様に、文頭が大文字であることを示すために用いている。
- 4) [熊野 1999 : 81], [岡田 1997 : 84 85], 等を参照。なお、両文献でも触れられているが、ヤーコブソンの「交話的機能」は、マリノウスキの人類学研究に着想を得ている。
- 5) レヴィナスも同様に、他者が単なる認識の対象とはならないことの証明として「挨拶」を挙げている。私たちは挨拶を交わすことによって、「出会うと同時にこの出会いそのものを相手に対して必ず表明しなければならない」[Lévinas 1951 : 94]のである。
- 6) [] 内は引用者による補足である。
- 7) 佐藤は、「レヴィナス自身の言明による裏付けは得られないが」と留保したうえで、自らの解釈を展開している。この論文でも、佐藤の文献を引用している部分及び「子が大人から教わる教え」を例に挙げて「教え」概念を説明している部分に関しては、レヴィナス自身の言明に大幅な解釈を加えている。
- 8) ここには「ひとはいつから他者の顔を感じるようになるか」という大問題が孕まれている。しばしば指摘されるように、西洋哲学の伝統においては、主体が成人男性に限られ、子どもや女性は主体概念の範疇から除外され

てきた。レヴィナスにおいても、大人のみを主体とみなし、子どもの問題については等閑視する傾向にある。その例としては「私たちが語りにおいて接近することになるのは多くの場合、対話者、つまり私の<師>ではない。むしろたんなる対象であるような相手や子ども、あるいはプラトンがそう語っているように、群衆のひとりとしての人間である」[Lévinas 1993 : 42]という部分が挙げられる。よって、発達心理学的な観点からの顔についての考察は、当然レヴィナスの文献中には見あたらない。顔を「自己に無限責任を迫ってくるもの」として捉えた場合には、子どもには顔を感じる能力がないと考えられるが、顔を「倫理的な対応を迫ってくるもの」としてのみ捉えれば、子どもであっても顔を感じしうるとするのが私見であり、佐藤も後者の定義でもって、ここでは顔ということばを用いているものと思われる[佐藤(義)2000 : 109]。

9) ここでは子どもの言語習得について述べたが、子どもにかぎらず、私たちは大人であっても、日々の生活のなかで新たなことばに出会い、「他者たちによって共有されている」取り決めを身に付けていっている。一例として、老年になって独学で読み書きを修めた女性についてのエピソードを挙げておこう。この老女は読み書きを修めて「夕日がこんなにきれいだとは知りませんでした」と述べたという。ことばを学ぶとは文化的取り決め（ここでは「夕日の美しさ」を指す）を自己のうちに取り込むことだということが端的に分かる例である[丸山 1990 : 212]。

10) ここでの「正義」は『全体性と無限』の時期に使用された意味で用いている。

11) ただしレヴィナスは助産術を「存在論」の

考え方に囚われたものともみなしている。というのも、助産術においては、教えがあらたに外部から到来するのではなく、学習者は教えられる内容を予めすでに自己のうちに持っているとされるからである。

12) ボルノウの出会いについての一節が想起される。「そのとき、教師は教師たることをやめ、生徒は生徒たることをやめる。かれらは、いずれも、年齢の相違、立場の相違をこえて、彼らの人間関係という同等の資格においてのみ、相対峙することができるのである」[Bollnow 1959 : 130]。私と他者は出会いのうちで「同等の資格」において関係するという点がレヴィナスとは異なっているが、ボルノウにおいても、ひとはひとと出会う瞬間、年齢、立場といった属性の違いを超越するとされる。

13) 大村も、教師がそのようにふるまいがちだという癖をわきまえており、指に「×わかりました」という札をくくってぶらさげておいたことさえあったという[大村 1996 : 100-101]。

14) [田中 2005 : 73]を参照。例えば、茅ヶ崎市立浜之郷小学校などは、佐藤学の助言のもとで熱心な取り組みを重ねている。ただし、このような実践はいまだ一部でしか行われておらず、また、それを行う教師の能力は一般的に評価されているとはいえない。例えば、多くの都道府県の教員採用試験では受験生に対して模擬授業が課されるが、ここでは、実際の生徒が不在であり、応答としての語りの能力が試されることはない。

参考文献

- 大村はま 1996年『新編教えるということ』ちくま学芸文庫。
- 岡田篤志 1997年「レヴィナスにおける言語と倫理」『倫理学年報』第27号 関西倫理学会発行。
- 熊野純彦 1999年『レヴィナス — 移ろいゆくものへの視点 —』岩波書店。
- 熊野純彦 2006年 訳書『全体性と無限 (下)』岩波書店。
- 佐藤学 2000年『授業を変える学校が変わる — 総合学習からカリキュラムの創造へ —』小学館。
- 佐藤義之 2000年『レヴィナスの倫理 — 「顔」と形而上学のはざままで —』頸草書房。
- 田中裕喜 2005年「〈大人〉になること / 〈大人〉であることの可能性 — 超越論的な〈大人〉の失効を越えて —」『教育哲学研究』第92号 教育哲学会発行。
- 丸山圭三郎 1990年『言葉・狂気・エロス』講談社現代新書。
- Bollnow, O.F. 1959 *Existenzphilosophie und Pädagogik*, W.Kohlhammer Verlag Stuttgart. 1966年『実存哲学と教育学』(峰島旭雄訳) 理想社。
- Jakobson, R. 1963 *Essais de linguistique générale*, les editions de minuit. 1973年『一般言語学講義』(田村すず子他訳) みすず書房。
- Levinas, E. 1951 “L’ontologie est fondamentale?”, in *Revue de Metaphysique et de Morale*, 56, janvier-mars. 1999年「存在論は根源的か」『レヴィナスコレクション』(合田正人訳) ちくま学芸文庫。
- Levinas, E. “Liberté et totalité”, in *Revue de Métaphysique et de Morale*, 59, octobre-décembre 1954. 1999年「自我と全体性」『レヴィナスコレクション』(合田正人訳) ちくま学芸文庫。
- Levinas, E. 1993 *Totalité et Infini*, Kluwer Academic Publishers. 2005/2006年『全体性と無限 (上)(下)』(熊野純彦訳) 岩波書店。
- Todd, S. 2003 *Learning from the other*, State University of New York Press.