

人生（教育）から問われて生きるという実践

—教育者の養成とロゴ・セラペイア（2）—

岡 本 哲 雄*

はじめに

本論は、前号に掲載された「21世紀における専門家教育の方向性を問う—教育者の養成とロゴ・セラペイア（1）—」¹の続編である。前稿（1）では、専門家教育における「実践」の捉え方に焦点を当て、21世紀の専門家教育の向かうべき方向にロゴ・セラペイアの視点から問いを投げかけたが、本論では、「実践的」であることの陥穽にはまらずに、専門家（教師）の「心術」を形成することはいかにして可能になるか、という大学における養成課程が直面していると思われる困難な課題に焦点を当てたい。その際、筆者の「教職課程」における具体的な試みを取りあげ、その課題に対して、ロゴ・セラペイアによる働きかけが拓くことのできる可能性について、読者よりの忌憚ない批判を請い、今後の展望を得る縁としたい。

1. 教職課程の授業における一つの試み

さて、筆者は、自らが携わっている教員養成を目的とした教育活動が、学生一人ひとりが「人間であること」「教育者であること」に目覚めることを願って講義や演習を試行錯誤しながら進めている。すなわち、「何のために自己は生きるのか」「何のために教育に携わるのか」を問わせる機会をつくり、一人でも多くの学生が「人生から問われて生きる」、ひいては「教育から問われて生きる」ことの自覚に目覚めるように工夫しようと考えている。なぜなら、そのことが養成段階での教員養成に最も重要な使命だと考えるからである。とりわけ、筆者の担当する「教育哲学」「教育学概論」（免許法上は「教育の理念ならびに思想や歴史」の領域）「道徳教育論」（免許法上は「道徳の指導法」の領域）「総合演習」などといった「教職に関する科目」には、表層においては様々の学習すべき内容があるにしても、本来、以上のことが中心的なミッションであり、その「目覚め」なしには学習内容の形骸化を招くと考えるからである。

ここでは、大変稚拙ながら、その試みの一端を披瀝したい。筆者は「道徳教育論」の授業の

* 近畿大学教職教育部 教授

一部において、学生自身が自ら「生きる意味」を考える機会を設けている。その理由は、まず、子どもや生徒の「道徳の教育」が成立するためには、まず、それを担う大人世代に「教育の道徳」(=大人世代が、どのような人生態度で教育に関われば、子どもの人間形成を促すことができるのかについて思慮をめぐらし、それに応えていくこと)が問われなければならない、という認識が大前提となっているからである²。このことは実に当然のことであるにも拘らず、近代教育の目的合理主義の中ではほとんど問われることがないのである。大人世代が自らの姿勢を省みることなしに、うまくいく道徳教育の方法などというものは存在しない。よしんば、そのことに無反省に、教師が学習指導要領に沿って、「全面主義」のもとに道徳教育の「全体計画」を立て、その「補充・深化・統合」を役割とする「道徳の時間」を形の上でそつなく展開したとしても、それで、子どもの人間性の基礎を培うという大目標が成就される保証はどこにもない。1996年の第15期中央教育審議会の第一次答申以来、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方」は「生きる力」というスローガンに集約され今日に至っているが、「道徳」の学習指導要領においてもこの「生きる力」が、戦後の基本原則である「全面主義」と1958年以來の「道徳の時間の特設」を通じて実現されるよう、中学校の場合23項目の「道徳の内容」に詳細に敷衍されているのである。全体計画においては、とりわけ、従来からいわれてきた家庭・学校・社会の連携をより実質のあるものとするために、「開かれた学校」の理念のもと、教師がそのコーディネータ的役割を担うこと、校長等は、全体計画の策定と実現においてこれまでに増したリーダーシップを発揮すること、各教科、特別活動、総合的な学習の時間といった学校教育の活動の全体を通じて実施されることなどが強調されている。ここ2年間くらいのマスコミ等による底の浅い「ゆとり教育見直し」論、「学力低下」論による議論の迷走はあるものの、基本的には「生きる力」なるスローガンは、21世紀が、工業化社会(「第二の波」)からポスト工業化社会・知識社会(「第三の波」)への転換、そしてすべての人が同じように進歩する社会への適応を目指す学校中心のマスプロ教育の時代から、あらゆる世代の人々がともに学び合いながら創造性を発揮できる生涯学習の時代へと向かうことを目指して捻出されたと考えられる。したがって「生きる力」というスローガンの出現については、これまでもよく耳にした振り子運動にも似た教育世論の振幅の文脈で解釈されるべきではなく、今後の中・長期的な教育改革の基本的方向を示すためのものであることは認めなければならない。

しかし、その上で、それが指導要領上に盛り込まれたときに、もれなく完璧を記そうとする官僚的配慮と従来からの徳目主義が相俟って、「総花主義的」「網羅主義的」傾向を生ぜしめ、

かえって問題の本質をぼやかしてしまっているという問題が生じるのである。確かに、「生きる力」は全人的な力であろうから、様々な要素に敷衍されてよいのであるが、それは「力」である限りにおいて、当然徳目そのものを指しているのではないはずなのである。そうではなく、本来、人格全体が生成へと向かう力のベクトルのことを意味していることに注意を払う必要がある。そうであるなら「生きる力」の衰退は、徳目が十分に教えられていないことによるのではなく、そもそも、人格の中心から多方面に発揮されるそのエネルギーそのものの衰退（人格の中心にあるはずの「種火」そのものが弱っていること）によるものだと考えざるを得ないのである。そして、その人格の中心にあるはずの力の顕現を妨げているものへの十分な配慮もなく、「生きる力」培うためと称して細分化された到達目標を徳目としてあげるだけでは、道徳教育が上滑りになり、空転することが必至なのである。そこで筆者は、以前から「生きる力」を培うことの前提として、自らの「生きる意味」を問わせ、自らの生状況の文脈において「意味」実現の機会を拓くことを教育の中心的使命におくべきことを説いてきた³。「生きる意味」が子どもたちのそのつどの状況において実感されるよう配慮することによって、はじめて、その結果として様々な方面に「生きる力」が甦るのである。徳目は直接向かうべき目標ではなく、生き方の方向性が変更⁴された結果、おのずから実現されるはずの「世界内存在」の諸相であるといえよう。筆者が、「道徳教育論」の授業で「生きる意味」の問題をまず考えさせる理由はこの点にある。

さて、冷戦時代から教育界にも深く影を落としてきたイデオロギー対立の影響を受けて、今日、学校における道徳教育が骨抜きにされてきたことは否めない。したがって、今後、教育活動全体が人間形成の現実に開かれるために、道徳教育を充実できるなら、それは歓迎すべきことであることは確かである。どのようなイデオロギーであれ、政治の論理で語られた道徳教育を払拭し、人間形成の論理でそれを語り直さなければならない。そしてその際、上に述べたように、学習指導要領に沿った道徳教育を意図的計画的に、つまりその意味で「実践的に」遂行することが、実質を伴った人間形成を成就するとは必ずしもいえないことに注意を払わなければならない。学生の多くが、学習指導要領に記載された「道徳の時間」を含む道徳教育全体の内容に関して、「ここにはすべて＜正しい＞ことが書いてあり文句のつけようがないが、これをすべて実行するのは気の遠くなるような話である」という感想を漏らす。たしかに、それは美辞麗句で埋め尽くされている。最終的に官僚の眼を経て作成されるわけであるから、どこにも「水漏れ」のないように完全を期して文章化されるため、どうしても「総花主義的」「網羅

的」にならざるを得ない。その上問題は、「<正しい>ことを実践に移すべし」という「語り」で埋め尽くされ、そのことが、かえって現代の時代状況の問題を根源から問いたてて思考するという回路を閉ざそうと働いていることである。つまり、「なぜ、その<正しさ>が実践したくてもできないのか、何がそれを阻んでいるのか」についてはほとんど語られない。その結果、結局は、「実践的」な努力不足が問題の本質であるかのような印象を与えることになる。そして、このような「総花主義」と「時代批判の欠如」は、現場の教師を表面的な意味で「実践的」に駆り立てるばかりで、「何が今教師に本質的に求められていることか」「自分はどのような人生態度で教育に向き合うべきか」を考える機軸を見失わせてしまうのである。

筆者の試みは、まず、受講生に「生きる意味」の問題について自覚的に考える機会を与えることから始まる。開放制の教員養成大学、とりわけ、教員養成を目的とする学部のない大学における教職課程の受講生には、将来、教師になる学生もいれば、そうでない学生もいる。教員養成を顕在的なカリキュラムの目的としながら、将来、教員にならずに社会や家庭で大人として生きていく学生たちにも教育について考えさせ、その使命を自覚させるという役割が、ここでは潜在的カリキュラムとして担われてきたといつてよい。このことは大衆化による大学教育の空洞化によって必ずしも実質あるものとはなっていない恨みはあるが、そのような機会を提供しているということ自体は、今でも社会的に大きな意味をもっている。今後の大学教育の改革の中で、開放制の教員養成システムを再構築する際には無視できない重要な要素だと思われる。なぜなら、子どもたちを善くしたいと思うならば、まず次世代の育成に責任を持つ大人世代全体の意識の成熟が不可欠だからである。教育全体をより善くするために、教師もその一端を担うのが、教師だけでできることは極めて限られているということもまた事実なのである。人間性の基本は家庭で、そしてコミュニティの中で、そしてそれを包括する社会全体の精神状況によって培われることは今でも変わらない。それを担うのは、真に「教育から問われて生きることのできる大人」へと成長する若者たちなのである。

2. 問いかけへの準備

以上のような願いをこめて、まず受講生に「生きる意味」をめぐる筆者の問題意識を綴った次のような文章を読ませ、その後の問いかけに備えさせる。

価値不確定時代に生きることの難しさと「生きる意味」

私たちは、何のためにこの世に生まれ出てるのでしょうか。もちろんそんなことは誰にもわかりません。けれども、私たちが、この時代に、男として、女として、この親の子どもとして、・・・たまたま生を受けたこの偶然に何か意味があるのでしょうか。そんなことをふと思うことがあるのではないのでしょうか。少なくとも、この世に自分の意志で生まれ出てる人がいない以上、人間が生きるということには、そもそも、「存在の深い謎」が最初から含まれているのです。もちろん、病気になったり、死に直面したりすると、人間は、いったいどこから来てどこに行くのだろうか、と考えることがあります。他の動物とは異なり、人間はそういったことに思いを巡らせるただ唯一の動物なのです。人類の様々な文化や芸術には、このような人間の存在の不可思議さを表現しようとしたものが沢山存在します。でも、このような「存在の深い謎」は、普段の日常生活では忘れ去られています。「勉強しなければ・・・」「美味しいものが食べたい・・・」「お金がほしい・・・」などということにもっばら意識が向けられ、そんなことは考えても無駄だし、考えるだけ愚かしいことのようにも思われています。けれども、そんなことをこれっぽっちも考えていない日常の歩みの足元に、実はこの「存在の深い謎」は隠れているのです。

今や、私たちは、このことに真剣に目を向けるべき時にきているのではないのでしょうか。というも、一家にテレビや自動車があるのがあたりまえの暮らし—それは地球上で、ひと握りの人に許された豊かさなのです。それにもかかわらず、私たちの多くは生きることのむなしさを感じています。自分が今ここに生きている意味が分からない。自分なんていなくてもいいし、別に自分じゃなくて他の人でもいいじゃないか。道具はふんだんにあっても、それを使って何をすればよいのか、夢を描けない時代状況の中で、様々な青少年の事件や、中高年、老人の自殺の増加も起っているように思えます。経済不況が原因だという人もいますが、景気が回復すればすべては解決するのか—それは決してそうではないことに人々は気づきはじめています。今、私たちの社会が抱えているこのような身近な問題の根源にあるのは、「生きる意味」が見えない、ということなのです。しかし、私たちは「存在の深い謎」を抱えながら、この問題にどのように向き合っていくたらよいのでしょうか。このことをよくよく考えてみる必要があるのです。

さて、長い人類の歴史の中で、20世紀ほど急激な変化を体験した時代があったのでしょうか。世界はその間、二度の世界大戦を経験し、その後東西の冷戦というイデオロギー対立の時代を

経験しました。冷戦後、イデオロギーの枠組みが溶解すると各地で民族間の対立が噴出しました。特に二〇世紀の一世紀間、人類が長い間生きる拠り所としてきた広い意味での伝統的価値や慣習は、科学技術の発展による近代化が生活世界に浸透するにつれて通じて徐々に（ある場合には急速に）崩壊しました。結果的にみれば、世界中のすべてが豊かになったわけでは決してありませんでしたが、総じて先進諸国は物質的な豊かさを獲得しました。日本でも戦後の高度成長は目覚しく、技術の進歩や国際間の情報交流にもなって、時代の価値観やライフスタイルの変化・多様化はその加速度を増して現在にいたっています。私たちの生き方や考え方も一世代前とは随分変わりましたし、おそらくこれからの若い世代がどのような時代にどのような生き方をしていくのかは簡単に予想ができない時代になったといってもよいかもしれません。

そして今、私たちはこのような状況が、人間にとって本当の意味での幸福をもたらしているかと反省することを迫られているのです。なぜなら、たとえば、市場主義一辺倒の価値観がもたらすエゴイズムの蔓延（欲望の肥大化）、地球環境汚染の問題、生命の操作や核による人類破滅の可能性、世代間ギャップの広がりやディス・コミュニケーションの問題、家族共同体やコミュニティの機能不全、便利になった情報化がもたらす様々のモラルハザード、そしてこれらの根底にある人間の心の不安定化とその反動としての狂信やテロル等々、私たちの身近に迫っているこれらの問題を考えるだけで、それが単なる時代の変化だけでは片付けられない21世紀を生きる人間の危機であることを感じざるを得ないわけです。

マンフォードによれば、現代世界は二重の危機に陥っています。すなわち、それは外なる地球環境の危機と内なる心の危機（人間相互のコミュニケーションの危機を含む）です。しかもこの二重の危機は、お互い深いところで通底し、物質主義とテクノロジーと欲望の肥大化によってますます加速度的にその深刻さを増していると考えてよいでしょう。もはやもとにもどれない、抵抗するのが不可能にみえる現代世界の動向の中で、私たちは「より多く生きる」ことの追求と「何のために生きるのか」の忘却を強いられているといえます。つまり、ひたすらより多くのものを所有し「自己実現」していこうとするのですが、そうであればあるほど人間は自己中心的な世界観の呪縛から逃れられず、視野狭窄に陥り、人間として最も大切なことを見失ってしまうのです。その最も大切なこととは、人間にとっての本当の「生きる意味」の充実の問題です。科学技術の発展は、すべての事を人間に可能にするように見えます。技術的にはクローン人間を作ることも生殖を操作することも可能になりました。お互い匿名のまま責任を伴わないコミュニケーションが手軽にできるようになりました。現代はまさに「すべてが許

されている」時代かもしれません。しかし、すでに述べたような私たちが今抱えている「生きる意味」の危機を直視すれば、「すべてが許されている」というのは表層の事柄であることがわかるでしょう。「すべてが許されている」という表層のもとに、同時にその深層において「すべてが虚しい」時代＝「意味の危機」の時代に私たちは生きているのです。

参考文献 山田邦男著 『生きる意味への問い—』 佼成出版

池田晶子著 『14 歳からの哲学—考えるための教科書』 トランスビュー

上田紀行著 『生きる意味』 岩波新書

以上をじっくり読ませた後、以下のような問いを投げかけ、それに文章によって答えさせている。いきなり問いを投げかけると「生きることの意味」が何を意味するのか、学生の側にイメージが描きにくい。多少ディレクティブではあるが、導入の意味で以上の文章をまず読ませることにしている。しかしこの時点で、それが十二分に理解されたかどうかは厳密に問わない。それは、以後の授業の中で理解できるように進めていく。ここでは、「生きることの意味」への問いがどのような問いであるのかについての漠然とした共通認識を獲得できればよい。その上で、学生に、自分自身のことへ目を転じさせるために以下のような問いを投げかける。

3. 問いかけと応答 —「思慮」を発動させるために—

Q あなたは、自分が「生きることの意味」について考えたことがありますか？

ある人・・・それはどのような時ですか？それについてどのような答えを見出しましたか？

ない人・・・どうして、あなたは考えたことがないのだと思いますか？

これは、ある意味でひどく短絡的かつ不躰な問いかけである。「生きることの意味」について一定の答えがあるわけでは毛頭ない。にもかかわらず、一定の答えがどこかにあるかの如く問いかけているかもしれない。また、書かせるのにそれほど多くの時間を与えない。せいぜい20分程度である。それでも敢えてこの問いを突きつけるにはそれなりの意図がある。そのことについては後述するとして、学生からの回答の一部をここで示しておこう（プライバシー保護の観点から無記名にしてある）。

〈ある〉と答えた学生の回答文

テストの点が悪い時や友達と喧嘩した時、自分が必要じゃないと分かった時、何故、私なんか生きているのか?と、辛くなって生きることを模索して生きています。でも、最後に生きていたら、いつかは絶対に幸せにされると思い、生きています。生きることに意味なんか無いかもしれませんが、生き続けることに意味があるのかもしれない。

ただ何となく漠然と毎日が過ぎていき、何の達成感や充実感を味わうこともなく生活している時に、私は自分の生きる意味について考えます。自分の生きる意味について考え出したのは大学に入ってからだと思います。自由で全て自分で選択しなければならないので、自分から動き出さないと何も始まらないということが分かりました。まだ答えは全然見出せていないし、これからも考えていく問題だと思います。・・・私はすぐに答えを出すのではなく、意味はそれまでの過程を大切にして生きていけばいいと思います。

私は実際はあまり考えたことがありませんでした。しかし、そのことについてとても悩んでいる友人がいました。友人は私にその意味を聞いてきたのですが、私は全く答えることができませんでした。自分自身、何故生きているのか分からないのに答えられるわけがありません。でもその後ゆっくり考えてみて、分かったこともあります。今はまだ10代という、人の人生でいうとまだ始まって間もないのに分かるはずがない。でも、だんだん年老いていき、人生の最後に「生きる意味」が分かるように生きていけたら幸せだなあとと思います。

それは中学校の時に祖母が亡くなった際でした。初めて体験した身近な死に、自分もいつかは同じように死ぬことを考えた時に、生きることはどういうことかなと思いました。人間は生まれてから死に向かって生きていかなければならないことが事実としてあるので、その中で充実した生き方をしたいと感じました。

今、地元を離れて一人暮らしを死ながら、生活をしていてふと家でぼんやりしていた時に考えたことがあります。私がこの世に生まれてきたのは、いろいろなことが重なり合って、両親の

間に生まれてきたのだと思います。なので、自分の一生が終わるまでに多くの人と出会い、夢を実現しようと努力すること、その他いろいろなことをすることによってこの世に少しでも自分の生きた証を将来の人に残していくことが生きる意味だと今は思います。

小学校の頃、5年生で引越しをした為、学校が変わり、その変わった学校先で軽いいじめにあったとき考えました。いじめられた原因は分かっていたので全然平気でしたが、いじめていたのが一番仲良しの女の子だったので、よく、私さえいなければもめることも、わずらわしいことも無かつたらうにも申し訳ないと思いました。でも、その時、私にできて彼女にはできないことは沢山あって、生きていく上で私という価値が必要になるときが必ず来るのではないかと考え、だから私の生きる意味は、私にしかできないこと、私でないといふことがこれからでてきて、そのときに意味を見出せるのではないかと考えました。だから、そのときにはまだ生きる意味が何であるかは答えは出ていませんでした。

僕が考えるに、意味なんて無いと思う。というか、考えたところで結局のところ答えは見つからないと思う。自分の生きている意味を考えはじめると、次は人類の存在の意義を、その次は地球上のすべての生物→地球そのもの→宇宙全体となっていて途方もつかなくなってしまうからだ。将来遠い未来にすべての仕組みが分かったら、答えは出るのかもしれないが。

常日頃から考えています。答えとしては、「生きる意味」などというものはないのではないかと思います。なぜなら、もともと宇宙の誕生自体に意味などというものはなく、人間の存在というものは、その延長に過ぎないと思うからです。

「生きることの意味」に当てはまるか分からないが、「自分は今ここに生きているんだなあ」と思いながら、そのことに対して涙を流したことがある。最近、JR西日本の脱線事故のニュースをテレビで見たときだ。緊迫した状況や、遺族の声を聴くたびに「人の命とははかないものだ」ということ、「自分はここに生きていること」を改めて実感した気がする。自分が生きていることに意味があるのかと問われれば、正直分からないが、自分が死んだとき、悲しんでくれる人間がいれば、自分の生きた価値があるのではないだろうか。

ふと、急に深く考え込むことが多いです。自分の存在というものは、たまたまかなり低い確率の中、自分の親の子どもとして生まれてきたのではないか。そう思えば、生まれてくる前の少しのずれで今の僕の心ではなく、他の心だったかもしれない。生きるということは生きがいを感じ、それをすることにあると思う。ただ何もしないで生きているのは人間として、せっかく生まれてきたのに残念な話である。ただ、何かをしたと思えるようにこれから生きていきたいです。

かつて、他人と上手く関われず人間関係で悩んでいた時「どうして生きているんだろう」みたいなことで、人生の意味について考えていました。いろいろ考えていくうちに、家族や兄弟は選べないということもあり、「生きている」というよりか、人間には垣間見ることのできない何か偉大な力によって運命という名のもとに「生かされている」のではないかという風なことを感じるようになりました。例えば、日本に生まれたことも、この大学に入学したことも今の人間関係を形成するようになったのも何か大きな力によって人生を方向付けられているのではないかということです。

すごく忙しくてすべきことがたくさんあるのにやる気が出せない時、何もしたくなくて無気力になる時に生きる意味について考えます。私は小学校三年生のとき父を亡くしました。中学校のとき祖母を亡くしました。私は人一倍、人の死に触れる機会が、現時点では多いと思います。だからその周囲の人がどんな気持ちになるのか分かっているつもりです。なので、「もし自分がいなくなったら」ということを考えると頑張らなくてはいけないと思います。

父が死んだ時。3年前に末期がんであることを宣告された時には、自分が生きることの意味について深く考えさせられました。今まで何事もなく、一緒にいるのが普通だと思っていた人が突然いなくなるということ、長男として妹や弟、そして母を支えていかなければならない。自分がしっかりしなければならぬと心に刻みました。生きたくても生きられない人が居るという事を学び、今を大切に一生懸命生きようと思いました。

親に自分を否定された時。・・・「何のために生きているのか」について、ずっと答えはわかっていない。けれども何かの本に書かれていた「あなたはそこにいるだけでいいんだよ」という

言葉に少しだけ救われたことは確かだ。

自分が何をしたらいいのかよく分からなくなった時。何もできていないと思う時。多分、意味への応答ができる前に、しないといけないこと（学校とか）に流されて考えることをやめてしまった気がする。今は考えたくない。疲れるし、なんか悲しくなる気がする。

何回もあって、よく分からないけれど、大体は落ち込んでいる時や目標を達成して新たな目標に自分の可能性を見出している時だと思います。その時に「これからどうしよう」とか「何で生きているのかな」と思ったりする。僕の場合は、クラブの試合前になると切り替えてそれしか見えていないからです。

親に自分が生まれた時のことを聞かされたとき。私は、2日間もかけて仮死状態で生まれてきた。しかし、運よく何の障害もなく、生活して生きています。それを聞いて自分は生かされていると思いました。運命を信じるわけではないが、人は何かをするために生まれてくるのだと思う。それは一人ひとり違う。だから、生きていることが生きる意味であると思う。

友人や親戚が亡くなった時に考えた。あまり深くものを考えれる状況でもなかったので、結局分からなかった。強いて言えば、そういうことを考えつづけるのも生きていく意味なのかなあと思った。

何故、今、ここに生きているのだろうと思った時。その時死ぬために生きていると思いました。親から生まれてきた自分は成長し、親となり、子どもを作ります。そして子どもも親となり、子どもを残すと思います。そのことから子孫を残すという重要な役割をもって生きていると私は思いました。

恋人と一緒にいる時。生きる意味とは愛し愛されることだと思います。今の恋人が、私が生きていく上でずっと一緒にいる人になるのかどうか分かりませんが、今生きているうえで必ず必要です。愛している時、愛されている時に生きているなあ実感します。愛し愛されることで、次の世代への種を残すことができますので、今生きている私たちにとって、次の生命にバ

トンを渡すことが生きる意味だと思います。

ありますが、それが何か？質問の意図がわかりません。自分の生きている意味について誰でもほいほい言うような、軽薄な生き方を私はするつもりはないし、ほいほい言えるような薄っぺらな答えなど私は願いません。私は生きる意味も答えも言葉より行動で示します。言葉で示すこともできますが、この小さな上一枚では無理です。尤も言葉で言える方もいるでしょう。しかし、この限られた時間と限られた枚数内で言ってもらおうというのは、失礼かもしれませんが、生徒に不誠実ではないでしょうか。

特に普段と変わらない日常生活をしていて一人になった時。その時は「自分でも気づかない間に、誰かも幸せにしているかもしれないから、誰かのために生きている」と答えを出しました。

ただ何もせずに一日をすごしてみた時に少し考えた。人間が生きてということは、その人が持っている欲求を満たしていくために生きているのではないかと思いました。ただ単に、欲求を満たすのではなく、システムが構成された社会の中で、どのようにして、自分なりの方法で欲求を満たしていくかを考えるために生きているのではないかと思いました。

生命の誕生について授業やTVなどで見た時に考えさせられた。生命というのは様々な困難を乗り越えてやっとの思いで誕生にまで至っているし、自分は何百、何千分の一の選ばれた人間であり、生きていく意味がある人間なのだと思わされた。

ふいに「自分は何故生まれてきたのだろう」とか「自分もいつかは死ぬんだな」とか思います。寝る前だったり、風呂の中であったりゆっくりしている時。答えは出ていません。

私はからだが弱く昔からよく入院をしてきました。・・・子どもの頃から生きる意味については何度も悩んできました。その頃は「生きる」ということに意味があると考えていました。しかし、大学生になった今、また悩んでいます。私は恋愛で人を傷つけてしまいました。今はそのことで悩んでいて生きる意味が分からなくなっています。答えを見つけることができません。だから今、必死になって生きる意味を捜すために生きています。

命というものは限られているものであるから、日々目標を持って生きていけると思う。そしてこの限られた時間の中で存在した証を残すことが、生きる意味であると私は思う。

目標としていたことが崩れてしまった時や、恋人と別れた時。なんか目標や生きているという充実感がなかったら生きているように思えないというか、ただ毎日を過ごしているだけだと思った。人生には目標が必要。

本や映画など、外部からの問いかけ等があった時。自己の欲求を満たすためということもありますが、「なぜ生きるのか」について「死ぬ理由がないから」という消極的理由も存在するように思います。

生まれた瞬間には、もういずれ死ぬことが決まっているという、悪い冗談のような事実があり、その死に向かっていく人生は楽しいことよりも辛いことや、楽しさを得るにも大きな努力が必要とされ、それどころか明日の成功さえ確信できないのです。このような・毎日とんでもなく疲れるような時を過ごすくらいなら死んだほうが随分と楽なのではないかとさえ考えています。（けれども）私が死を選ばないのは、生きる上での楽しみがまだあるだろうし、知らないことを知りたいし、またこれまで育ててくれた親に恩返しをするのに生きている必要があるからです。もし、いずれかの生きている理由がなくなったり、そうでなくとも苦しみがあまりにも大きすぎると思ったら、死を選ばない理由が思い当たりません。・・・最近では、毎日大学に通って勉強しても、本当に楽しみな人生なんて待っているのか、と考えた時に死ねば楽になるということが思い当たりました。しかし、上記のような理由から死を選ぶことはしませんでした。それに死ぬこと自体大きな苦しみを伴うものだからです。

小学校高学年の頃だったと思います。死んでしまいたいと最初に思ったのもその頃です。学校が嫌で、日常が嫌で、本気で死を考えました。しかし、小学生の私がそうしなかった理由は、「周りの人のために生きる」という自分なりの答えを見つけ出したからです。支えてくれる家族や親しくしてくれる友達のために私は生きる義務があるんだと思い直しました。

毎日のように考えています。「私の生きる意味は何だろう」と。私にとって、それは「誰かに必要とされること」です。その信頼をつくるため、日々自分自身と向き合い頑張っています。

自分というものがこの世界にいるのは、やはりそれなりに意味があって生まれてきたんだと思う。・・・自分のためではなく、人のために尽くすことが自分の生きることの意味を見出すことではないかと最近になり思っている。

私の友達が、交通事故で亡くなった時です。わずか11年しか生きられなかったのを感じ、家族などの悲しみを感じると、生きている間はできるだけ毎日くいが残らないように生活すること、周りを悲しませないように生きていき、ひっそり亡くなりたいと思いました。

知人が自殺した時です。生きることの意味をいくら考えてもこれだという答えが出たことはありません。その自殺した人も、生きていることに意味がない、価値がないと思っていたみたいです。しかし、その人の死によってたくさんの人が悲しんでいました。そんなに悲しんでくれる人がいるのに生きる意味がなかったのでしょうか。そんなことはないはずです。その人のことを大切に思っていた人たちを悲しませないというのも一つの生きる意味だと思えます。生きる意味を明確に見つけられる人は少ないでしょう。しかし皆自分では気付くことはないかもしれませんが、必ず生きる意味はあると私は思います。

生きることは生まれてきたからにはあたりまえのことだと思う。自ら命を絶ったりすることは逃げだし、事故や病気で死んでしまった人たちに対して失礼だと思う。精一杯、自分の夢に向かって生きたり、頑張ったりすることが生きている人たちの義務だと思う。

受験など、「みんながするから自分もする」ように、自分がまわりから何かを無理やりさせられている時にしばしば考えます。・・・「なぜ大学へ行くのか」→「いい会社に就職するため」→「なぜいい会社に就職するのか」→「高い給料をもらうため」→「なぜ高い給料をもらいたいのか」→「将来楽をするため」となりますが、次の問い、「なぜ楽をしたいのか」や「単に楽をするだけでよいのか」となると、そもそも自分は楽をするために生きているのかを考え、最後には何のために生きるのかを考えます。どう頑張っても答えは見つからないので、「なぜこんなことを考えているのか」を考え、結局いつも振り出しに戻ります。

<ない>と答えた学生の回答文

はっきりとした理由は自分でも分からないが、まず考えようと思ったことがない。今改めて考えても「意味」なんて分からないし、分かる気がしない。僕は生きる意味を考えるなら、どう生きていくかを考えたい。もし、考えて生きる意味がなければ死ぬのか？では死ぬ意味はあるのか？ないと思う。そもそも生きていくことに意味があると思う。

今まで、今は楽しければいい、今を過ごすことで忙しくやることやみつきになり、このように改めて「生きる意味」という大きなテーマについて考えることができていなかったと思います。また自分ははっきりした答えが出せないのので、考えないようにして毎日過ごしていたのだと思います。

ない。というより考えない。考えても「この世に命を授かったから」とか「楽しさを見つけるため」とか、なんかくだらないことしか思いつかない。もし本気で考えると難しく、意味が分からなくなると思う。たとえ答えが出ても、漠然としすぎて、得しないと思う。だから、「生きる」を小さな分野に分けて、つまり目先の人生について考えるようにしている。それならば、答え簡単に出て取り組みやすい。

すごく抽象的だし、大きすぎる問題なので考えたことがない。それに人それぞれに思うことがあるから。生きることの意味は考えようと思って考えられることではないと思う。

あたりまえのことだから、当然のことに疑問を待たない。ルールがあればそれに従うし、しきたりがあればそれを守る。そのことに何も感じないから。つまり、生きることは当然のこと、なぜ生きるのかなんて考えたことがない。生きたいから、死にたくないから、生きているわけではない。

なぜなら、今、自分が存在している場所、時間、空間に何かしらの意味が存在していると感じているからです。それは特別意識して「考える」というよりも自分の肌で「感じる（ている）」からです。

世の中で意味のないものは存在しないと思っている。意味がないなら、私たちは存在しない。存在する意味は分からないけれど、いるのは事実なんだから、生きるという何かしらの意味は

あると考える。

「生きる意味」を考えたことはありません。しかし「なぜ自分はここにいるのか」と思ったことはあります。深く考えたことはありません。どうして考えたことがないかについては、おそらく、自分自身が「生きよう」と深く思ったことがないからだと思います。今までは「生かされてきた」というような気がします。

考えたら、私の過去、将来、そして現在についても制限された安っぽいものになってしまいそう。「自分がどう生きるか」は将来において特に密接に関係しているからこそ、あまり深く考えすぎるのも、ある種の足枷となってしまうのだと思います。

考えたことはありません。なぜかという、いま自分が生きていることで精一杯で「生きる意味」というものを考えるよりも、生きていけないといけないという使命感みたいなものはあります。なぜ、こんな使命感みたいなものを背負っているか自分の答えはまだ分かりません。でも、一ついえるのは、自分は「生きてきた」ということを皆に認めてもらいたいし、大げさにいうと自分の歴史をつくりたいと思うからです。

考えたことはない。そんなことを考えても明確な答えが出るわけではないから。仮に答えがでて、一人一人答えが違うんだから、生きる意味を考える必要はないと思う。私は、生きる意味を考えるより、生きがいについて考える方を重んじてきた。

4. 相互主観的な理解へ

回答を書かせた次の週には、以上のような無記名の回答集を学生に配布し、読む機会を与える。週に複数コマ担当する「道徳教育論」の受講生のすべてを網羅できるわけではないが、問いに対して真摯に向き合った種々の回答のそれぞれの固有性を尊重し、あえて類型化などせずできるだけ多くの回答を提示することを心がけている。そのことによって、学生一人ひとりが同世代の人生観に触れて刺激を受け、相互主観的に各々のパースペクティブが広がることを期待してのことである。多くの学生が、「普段は友達同士でそのような話をするはずはないが、案外みんな真剣に考えているのだ」という驚きの感想をもらす。実際、決して十分な時間

を書くために与えているわけではないが、それにも拘らず、毎年、読み応えのある回答、考えさせられる内容が返ってくることは、事前の筆者の期待を上回るものであった。それゆえ、さらに2007年度からは「〈生きる意味〉を考えるワークショップ—相互主観的な理解の深まりをめざして—」と題して、回答集を読んだ後に、各人がそれぞれ「改めて考えたこと」を文章化させた後にそれを持ち寄り、5—7名程度のグループで、意見交換とディスカッションのため時間を設けている。その際、議論の記録をとらせるとともに、それぞれのグループとして「〈生きる意味〉を考える際に大切だと考えるポイント」を5点リストアップさせ提出させるようにしている。その意図は、すべての回答の表現を交差させた結果、いくつかの共通の着眼点や対立点を抽出することにある（後述）。

さて、これを読むことで、読者は、学生たちの人生観のほんの一端を垣間見たに過ぎないのだが、それにも拘らず、個々の人生状況に対する畏敬の念を禁じえないのである。それは、「意味」に飢えている若者、「意味」への対処の仕方をめぐって迷悟する若者の姿がそこにあるように思え、そのことへの共鳴が生じるからである。たとえば、「この限られた時間と限られた枚数内で言うてもらうというのは、失礼かもしれませんが、生徒に不誠実ではないでしょうか」という率直な意見にこそ、「生きることの意味」の問題に対する誠実さを感じるのは筆者だけではなかろう。先に、敢えて短絡的で不躰な問いを学生に突きつけたといったが、それは、このような反応も含めて、学生の率直な反応を引き出すための、半ば確信犯的な仕掛けのつもりであった。回答集を読むに当たり、学生には以下のことに配慮するように促している。

- ・〈ある〉〈ない〉の区別にはたいした意味はない。どちらかが正解であるとか、間違っているとか言うのではもちろんない。実際、〈ある〉と答えた者の方が多いが、だからといってそこに何らかの傾向が現われているわけではない。この種の問題に統計をとっても全くナンセンスである。
- ・〈ある〉と答えた者が、必ずしも「意味」が充実しているわけではない。むしろそのことに問題を感じている場合もある。〈ない〉と答えた者が、必ずしも「意味」の問題に無関心であったり、嫌悪を感じているわけでもない。むしろ自分にとって「意味」は自明だから特に考えないという場合もある。
- ・大切なことは、個々に語られたことを、それぞれ固有の「語り」として読むことである。また、語られたことが、そのままその人が経験した現実を表しているといえない面もある。現実はその人の主観や先入観を通して語り直されるからである。

- したがって、それでその人の人生観をすべて把握できるなどということに決してならないが、にも拘らず語られたものは、その人の人生に対するスタンスを何らかの形で表現しているともいえる。
- 要するに、発問の意図は、このような問いを突きつけることで「生きる意味」に対する一人ひとりの向き合い方を表現させ、学生一人ひとりが「生きる意味」の問題について思慮を発動させることにある。
- ここに語られたものの中には、これから「生きる意味」に我々がどのように向き合っていくたらよいか、そのことを考えるためのいくつかのヒントが荒削りながらすでに見え隠れしている。

最後に、グループごとに提出された5つのポイントを整理し、次回の授業の冒頭に提示する。ある場合には、グループでの抽出の仕方の問題を指摘しながらではあるが、学生が抽出した共通の着眼点や対立点をもとに、例えば、最終的に次のようにまとめ、ワークショップの成果として相互主観的理解を共有することを試みている。

①「生きる意味」について、どんな時に考えているか？

- 日常生活の中で「ふと」「漠然と」
- 幼いころから、断続的に
- 受験など人生の転機がきっかけで
- 他者の死など、何か突発的なことが身近に起こったとき

②「生きる意味」の答えについてどう考えるか？

- 最終的に（人生の最期に）一つの答えが見つかるものなのか（抽象的な観念として成立するのか）
- 人それぞれ違ってよく、一つの答えなど存在しないものなのか（むしろ具体的な行動で示すものなのか）

③「生きる意味」自体をどのようなものとして捉えるのか？

- 自己実現という側面から考えるか（「自己のため」に考えるか）
- 他者との関係において考えるか（「自己は何のため」から考えるか）

- ・ 生きていること自体、存在していること自体にすでに「意味」があるか、
 - ・ 努力して作り上げていくもの（構成していくもの）として考えるか
 - ・ 人生の各々の状況下で発見していくものとして捉えるか
 - ・ 生きていること自体に「意味」はなく、生きることの不安から逃れるために生きていることを後から理由付けているに過ぎないと考えるか
- ④「生きる意味」の根拠についてどう考えるか？
- ・ この「世界」の内部における他者や仕事や自然との関係が根拠なのか
 - ・ この「世界」を超えた何か（「宇宙」「神」「永遠」などと表現されてきたこと）との関係から考えるべきなのか（「宇宙」全体に意味はあるのか、ないのか）
 - ・ 世代から世代への時間のつながりにおいて考えるべきなのか（生命をつなげることが生きる意味なのか）

5. 教育から問われて生きる実践へ —教職の専門性の中心に「灯りをともし」試み—

このような試みは、あくまで、この授業で「生きる意味」の問題にどのように向き合うかをお互いに考え、思慮を深めるためのきっかけとしているに過ぎない。この後、それぞれの「語り」の内容を参照しながら、それぞれの「生きる意味」の問題への向き合い方に思いをめぐらす機会をつくる。そして、以上のような共通の着眼点や対立点の確認をまとめることによって、まだ荒削りながら、自分たちの考えの中にすでに「生きる意味」について思慮を深めるための様々な貴重な契機が、いわば多様な窓口として存在していることを自覚させる。さらにその後、一つの導きの糸として、フランクルの「実存的空虚」の克服と「人生の観点のコペルニクスの転回」の思想⁵を講義するとともに、私たち一人ひとりの問題として考えるに促すことにしている。一人ひとりの自覚がそのことによってどのくらい深まるのかは測りようがない。また短期的な効果を求めるのも本意ではない。あくまで、一石を投じることに意味がある。

最終的には、現代という「意味喪失の時代」に教育が果たすべき使命とは何かを、教職を目指す学生自身の問題として自覚させることに繋げていく。もちろん、教職に就かない学生にとっても、次世代の育成を担う大人世代の一員となる以上、人ごとでは決してないことを強調する。つまり、「人生の観点のコペルニクスの転回」を教育に焦点づけて、学生に次のことを理解させるように試みている。

「私は、教育（子ども）に何かを期待する」ということが問題なのではない。期待すること

を「目標」にして、それを実現するための「手段」としての期待を教育にかけ、またそのようになるように期待して働きかける「対象」として子どもを捉えることが重要なのではない。また子どもの内からの生物学的自己展開と生成を同一視し、その力に過大な期待を寄せることが大切なでもない。そうではなく、翻って「教育（子どもと共に生きるこの状況）は、私に何を期待して（呼びかけて）いるのか」と問いの観点を転回することが重要なのである。無論、このことは教師、親をはじめ、大人世代全般に求められている。いつもすでに子どもとともに生きる現実へと投げ出されている大人が、そのつどその子どもの存在の固有性と時間や場所の唯一性によって規定される場所の、ダイナミックに変化する状況下で「何を呼びかけられているのか」を聴き取り（受動）、それを行為によって「応答」する（能動）在り方へ転換することが期待されているのである。この「在り方」は一朝一夕には実現できないにしても、絶えず自己をそのように拓くことを心がけることで、次第に修練されていくものなのだ。つまり、そこで教育を担うものの「責任（答責）性」が培われ、大人（教育者）の「意味を感受する器官（＝良心）」が洗練されていくのである。

そして、このことをいくつかの具体的な教育の場면을例示し考えさせる。5歳では母を失い、自暴自棄になった少年に向き合い、彼がおかれた状況の文脈に即して、人間的成長の機会を次々と拓こうとする幼稚園の先生の例。「あなたの息子が家の窓ガラスを割った」という苦情を鵜呑みにし、頭ごなしに叱りつけてしまった息子と、反省的に思慮深く和解する父親の例。発達の遅れの度合いを測定しようとする一人の心理学者の冷たい眼差しや息づかいを感じ取り号泣する子どもを、見るに耐えかねて膝の上のせて慰めるもう一人の心理学者の例。偶然教室に差し込んだ太陽光線が鋭い三角形を形成したのを自ら興味深く観察し、とっさに反射とプリズムの授業を始め、生徒の関心を釘付けにする新任理科教師の例。こういった実例を通して「意味器官」を洗練させることが、大人＝教育者としての「思慮深さ (thoughtfulness)」（その時々々の状況の文脈を読み取り、唯一無二の「意味」を感受するセンス）と「教育的タクト (pedagogical tact)」（その時々々の状況における唯一無二の「意味」を実現する判断力と機転）の形成に繋がることを確認していく。

結局、大人自身が、そして教師自身が人生や教育から問いかけられていることを自覚し、それに応答する姿勢のないところでは、大人（教師）の成長はありえないし、そのようなところでは子どもの道徳教育は決して成就しないのだということを最後にも強調している。そのような姿勢が教育者に形成されていないところでは、どんなに計画的に、目的意識を持って、巧み

な教育方法を遂行してみても、子どもに「人間として生きることの意味」を発見させることはできないであろう。真の意味での方法とは、目的を成就させるための手段なのではなく、ハイデッガーが言うように、状況の中に隠れている「真理（意味）」がおのずから明るみに出されるように配慮することに他ならない。ソクラテス—プラトンのいえば、そのような「魂への配慮」は、教育者の人生の真実に対する「無知の自覚」なしには始まらない。つまり、大人が「知っている」「道徳」を子どもに「教える」ことを志向する「道徳教育」は、その出発点から、本質的な意味で子どもの人間形成を促すことのできないところに立ってしまっているのである。子どもに影響を与えうる唯一のものは、そのことを不完全ながらも真摯に生きようとする大人の「実例（モデル）」だけである。教育者にできるのは、「道徳」を教えることよりも、人生を肯定して「意味」を実現して生きることを身をもって示すことでしかない。

ソクラテスの「産婆術」の精神をも受け継ぐフランクルのロゴ・セラペイアの考え方は、もちろん、決して唯一絶対の考え方ではありえないが、人類の叡智を結晶化させて現代に提示している貴重な実例であることは間違いない。学生一人ひとりがそれと交わって格闘する価値のある思想的遺産であることを学生には告げている。もちろん、それに対してどのようなスタンスを取るかは、学生一人ひとりの自由である。「眼から鱗が落ちるようだった」という学生もいれば、「今の自分には受け容れがたい」と感想を漏らすものもいる。それはそれでよいのである。大切なことは、どのような反応であるにせよ学生の魂を揺り動かし、「生きる意味」に対する問題意識を発動させること、「生きる意味」の問題は、人間にとって究極的な関心事だということに気づかせることである。人間が生きることに於いて、それは決して余剰的な問題ではない。確かに、〈まず、食べることができなければならない。まずはそこからだ。人間は「生きる意味」などという霞を食っては生きられない〉などという批判はしばしば聞かれるところである。しかし、拒食症や過食症の例に見られるように、「生きる意味」が感じられなければ、人間にとっての基本的な「食べる」という行為そのものがおかしくなるのである。フランクルが強制収容所で確認したのは、限界状況において「生きる意味」を見失った者は食欲も免疫力も低下し、容易に死に至ったという事実である。逆にパンがなくなっても眼に見えない家族のために、ある残された仕事のために「生きる意味」を確認した者は飢えや病によく耐えることができた。

このことを実証する例は枚挙に暇がないが、教育学や人間形成論の領域ではしばしばホスピタリズム（施設病）があげられる。ホスピタリズムの発見以来、新生児は、栄養や衛生管理が

行き届いていたとしても、自分の存在を肯定してくれる身近な存在から愛情を注がれる機会を失うと、「生きる意味」を喪失し、身体の成長を止め免疫力を低下させることが知られている。これらのことは、「生きる意味」を求める精神的欲求（存在充足願望）が、身体的・生理的欲求（所有願望）と等価であり、両者は分かちがたく結びついていることを示すものである。この点において、マズロー（Abraham Harold Maslow, 1908-1970）の欲求段階説に対してフランクルは批判的である。「生きる力」を直接的、能動的に追い求めても、その意図過剰が却ってその発揮を困難にさせる。むしろ「生きる力」は、状況（世界）からの呼びかけ（そのつど唯一無二の「生きる意味」）が摂取され、それに行為によって応答しようとするときに、結果として発揮されているものなのである。授業においては、最低限、以上のことに気づかせるように努め、「生きる意味」の問題が、教育者としての人生の根幹にかかわる重大事であることを示唆する。実際、「人生と教育から問われている」ことを自覚した者が、教えられる技術や知識を自分なりに意味あるものに変えていくことができるのであって、〈まずは教員に採用され、食べていけるように、そして「支障なく」教職をこなせるように教育する方が先だ〉という発想は本末転倒した考えなのである。

ともかく、大学における養成段階で重要なのは、教職の専門性の中核に、「人生と教育から問われて生きる」という「灯火」をともし、それを自らで生涯にわたり育てようとする態勢を形成するよう導くことであろう。前述の試みは、「道徳教育論」を通じてであったが、当然ながらそこでは、21世紀の生涯学習の時代に家庭・学校・社会の全体を担う大人世代全体に、また学校の教育活動全体を担う教育の専門職である学校教師に、教育者の使命の基本的方向性を示唆することを暗に狙った試みであった。とはいうものの、筆者の拙い試みがどの程度学生の根本的人生態度や、教育に向き合う姿勢に影響を与えることができているのかはわからない。しかし、5年後、10年後を睨んで今どのような一石を投じるか、このことは教育者の養成においても大切なスタンスであろうと考える。ただし、ここでは、人生と教育の意味を考えるためのほんの一例を提示したに過ぎないわけであるから、引き続きこのような問題を、個人的経験だけではなく、文学や芸術作品の中に、また古今東西の思想の中に、あるいはフランクルの著作の中に求め、読書し、考え、自らの生き方を振り返る縁とすることの大切さを告げることが必要である。

過去の優れた文化遺産に学ぶということは、学問を通じて人間形成を成就させるということであり、20世紀の大学の教養教育においては、ロバート・ハッチンス（Robert Maynard

Hutchins 1899-1975)⁶やモーティマー・アドラー (Mortimer J. Adler 1902-2001)⁷等が展開してきた「グレートブック・セミナー」などの試みに代表される、いわゆるリベラル・アーツ教育の重要な課題であった。そういった人文主義の理想は、しばしば批判されるように、単なる過去の継承を志向するものでも、「教養」の標準化を意図するものでも本来はなかったはずである。過去の叡智に学ぶことなしに未来を創造することはできないはずであって、そのためには過去の叡智を現在の地平に実現化させる、いわば「地平融合」(ハンス・ゲオルグ・ガダマー; Hans-Georg Gadamer, 1900 - 2002) の実践が不可欠なのである。確かにこの自覚に欠けると、教養教育の形骸化や現実世界と隔絶したディレッタントィズムを招くことになる。その意味では、近年、専門家教育の実践として注目を浴びている「反省的实践」(ドナルド・ショーン)の試みとこのようなりベラル・アーツ教育を結びつけることはきわめて重要であろう。そしてその際、「人生から問われて生きること」を援助するためにロゴ・セラペイアの実践が果たしうることは、さらに本質的な貢献とはいえないであろうか。このことは、創造性を必要とするこれからの高度知識社会においてこそ、改めて、一層の大きな意味をもたなければならない。まして家庭や地域社会の教育力が低下し、職業人、研究者や教師をも含めたあらゆる大人世代の、人間として、教育者としての「心術」が衰退している中であって、望みの綱は、時代の荒波に耐えて残っている優れた叡智を自らの「生きる意味」の問題とからめて学ぶことでもあろう。

教育者を志す者は、なおさら、自らの「無知」と「未熟」を自覚し、そのような叡智より学び、「意味発見」を通じて、現実の中で自らを絶えず成長させていく姿勢を持たなければならない。何よりも、優れた叡智は、先入観や自己中心的欲求による視野狭窄を打ち砕く力を持っている。教職課程のみを担当する筆者には、学生とともに書物をじっくり読むという機会是不够限られるのであるが、教職課程の「総合演習」において、フランクルの『それでも人生にイエスという』⁸を学生とともに読解し、そこから、環境倫理、生命倫理、医療倫理等を通じて問題化されている具体的な事象についてディスカッションし、現代において先鋭化されている「生きる意味」の問題についての思慮を深めようと努力している。現在人類が直面する諸問題を「総合的な学習の時間」において扱うノウハウや断片的知識を授けることよりも、それを扱う人間の世界観や人間観を深めることに資することがより養成段階の本質にかなっていると考えるからである。逆に言えば、「生きる意味」に対する思慮のないところでは、「生命倫理」「環境倫理」で問題化される事象を根底から掴むことはできない。つまり、それらの問題は「人間はいかに生きるか」という根源的な問いに深くかかわっているという認識において「総合演

習」を進めているのである。

さて、この『それでも人生にイエスという』は、 فرانクルが戦後まもなく行った講演集であり、「人間の尊厳について」「生命と死の意味」「限界状況における生きる意味の発見」など、ロゴ・セラペイアの思想が凝縮されて語られている。テキスト解釈をしっかりと進めながら、毎回のテーマの理解を「解釈レポート」の作成を通じて促し、それを発表させて相互の対話を通じて、理解を深めようと試みている。また、「総合演習」の最後の課題は、この書物におけるフランクルの思想を、参加した学生一人ひとりが、自らの人生状況の文脈においてどのように受け留めたかを、文章で表現させ、それをレポートとして提出させることにある。いくつかの例を示しておこう。親に捨てられ、人間に対する信頼を失った孤独な恋人との腐れ縁を脱却しようともがき苦しみ、自分もまた人生の意味を見失っていた只中で、ニーチェやフランクルに出会ったことが、自分の人生観を大きく揺さぶったことを吐露する者。他方、フランクルの考えをよく理解した上でも、「人生は楽しみのためにはあるのではない」というフランクルの思想そのものが受け容れがたく自分の人生観を変えるつもりはないと、半ば強情なまでに言い張る者。さらには、よく理解できない面が多く難しかったが、なんとなく扱われていたトピックスの中にはこれからも考え続けたい気にかかるテーマが存在したと冷静に語る者もいる。また、毎週の事前の読書を怠り、不十分なテキスト解釈ゆえフランクルの考えを誤った仕方理解したまま「ためになった」と書く者もいる。当然ながら、このように受け留め方は様々に表現されるわけであるが、ここでは、率直にこの課題と向き合い自己を見つめ、この課題を通して新たな発見をしたという、かつて演習に参加した卒業生のレポートを紹介しておこう。

私は、この「それでも人生にイエスと言う」という本を読んで歴史上の事実を学び、またそれとともに様々なことを改めて考えることができた。フランクルは第2次世界大戦中のナチの収容所という惨たらしい状況の中であっても、人間観察、洞察力、そしていつも「希望」を見つけて、生き抜いてきた。このような悲惨な状況で「希望」なんてあるのかと思ったが、フランクルは希望を失うというより、自ら「希望」を作り出した。そのことにただただ驚くばかりであった。人間とはどんな極限状況であっても希望を見つけて生きていくことができるのだということを学んだ。また、人間にとって耐えるということは、大切である。長い人生のうち、楽しみよりも苦しみの方が多いかもしれない。しかし、痛みや苦しみ、悩みがあるからこそ、その中に希望を生み出すことができるのではないだろうか。楽しみばかり経験している人間な

んておそらくこの世にはいない。人それぞれ、様々な痛みや苦しみ、悩みを抱えて生きている。重要なのは、その様々な苦難に対して自分自身がどう向き合うかにあると私は思う。

人生は何が起きるかなんて誰にもわからない。明日、突然うれしいことが起きるかもしれないし、胸が張り裂けるような悲しいことが起きたりするかもしれない。今回、この本を読み進めていた時期が、ちょうど、JR尼崎駅の電車脱線事故の時であった。だから、授業の内容とリンクさせて考えることが多かった。私は、事故の遭った路線とちょうど同じ路線を通して通学している。事故が起きた時間はたまたま授業がなくて電車に乗っていなかったが、知人も事故にあったし、とても人事だとは思えない衝撃的な事故であった。あの事故はテレビで見て初めて知った。自分の見ている映像が現実だと思えなかった。電車事故のニュースで死亡した人の名前が出てくるときに胸が痛んだ。それは、私と同じ年齢ぐらいの名前が並ぶからだ。やりたいこと、夢、希望・・・数えきれないぐらいの未来があったであろう。それを無念にも絶ってしまったのだ。その犠牲者のことを思って自分を振り返る。「自分とは本当に何ごともなく健康で特に問題もなく生活する日々を送っているのだろう。」と心の中でそう思った。そこで改めて、生きている意味の重みと一日の大切さを感じた。無念でこの世を去った犠牲者のことをさらに思いつつ、この一瞬、一瞬、全ての生きている時間を大切にしたいと思った。

生きていれば、どんなときでも希望がある、というのはうれしいことだと思う。私は、大学に進学したのも、大学で本当にやりたいことが見つけられたらいいなという軽い思いで進学したし、この20年間ただ流されるままに生きてきたようなことが多いと思う。だから、これから就職するにあたっては、もっと本当に自分のしたいことを選択しなければいけないと思う。

この本のタイトルである、「それでも人生にイエスと言う」という言葉。これは極限状態を体験したフランクルが人生に対して出した結論である。「人生に対してイエスということとはどんなことだろう。」と思いながら読んでいた。読む前はキリスト教の本かとも思った。逆に、人生に対してノーということは簡単に考えられる。それは、「どうせ自分なんて・・・」とか、何か物事をする前からあきらめてしまうことであろう。そう考えると、人生に対してノーというのは簡単だ。それに対し、人生に対してイエスということとはどんなに勇気がいることだろうか。私は、この20年間生きてきた中で、どれだけイエスといえることができたであろうか。最初からあきらめてしまうことがどれだけあっただろう。これからの人生、今までよりもっと大変なことが待ち受けているかもしれないが、未成年から成年になったこの機会にその苦難に対して乗り越えていけるような強い自分になろうと思う。自分自身に対しイエスということをしてこれ

からの人生の中で少しでも増やしてしていきたいと思う。

世界に意味はあるのだろうかという問いに対して、フランクルは二つの考え方があると述べているが、私は、世界には真の意味があり、人はそれを追い求める存在なのかもしれないのではないかと思った。人生や世界の真の意味は、問いをなげかけるだけで、答えは、生きていくなかで、自分でその問いに答えることでしか意味を見出すことはできない。その日々の答えの積み重ねが自分の人生を作り上げているのではないだろうか。そのとき、自分がしていることが正しいのか、間違っているのかはわからない。あとから振り返って初めて、よかったか悪かったかどうかがわかる。そして、今まで自分が見出してきた答えが間違っていると気づくときがきたら、また、新たな意味を自分の中で追いつけるのだと思う。

人生というのはつまり、人生の意味を自分自身で見出し、それとともに、人生がわたしたちそれぞれに与える課題に対し責任をもって行動することだと思う。それは結局のところ、自分自身にかかっているのだ。自分が行動するかしないか。それだけである。

人間は生きていればいろんなことがある。もちろん、失敗することも後悔することだってたくさんある。でも、人間、死んでしまったら終わりである。生きていれば、仲良しの友達に会うこともできるし、好きな音楽を聴いたり、いろんなところへ出かけたりもできる。もっともっと楽しいことがこれから待っているであろう。時々、このままこんなにだらだらとなんとなく大学生生活を送っていていいのだろうかと思うことがあるが、この本を読んで自分自身の人生は愛しいと思えるようになりたいと思った。フランクルは、すごい人生を歩んできたが、それに対しての使命だとして希望を失わなかったということがすごい。フランクルは、もし生まれ変わることができたとしても、もう一度、同じ人生を歩むというであろう。そう思う理由は、フランクルは、自分の人生を肯定しているからである。私もこのように自分の人生にイエスと言えるように、与えられた使命を受け入れていきたいと思う。今までの私は他人と比較することが多く、他の人を基準として、自分の位置を確認していたことが多かったように思うし、時には人がうらやましくて自分はなんてついてないんだと投げ出したくなる時もあった。でも、今思うとそれも人生である。いいこともあればいやなことだってあるにきまっている。これから、自分自身の人生が愛しいといえるように生きていきたいと思う。自分らしく、頑張っ

てすてきな人生を歩んでいきたいと思う。人生にイエスといえるように。
今回の総合演習という授業を受講するにあたって、自分と同世代の人がどう考えているか様々な意見を聞く機会がもてて本当によかったと思う。自分では気づきもしなかったことに注

目して、意見を言っていたので新たな発見が多くて非常に勉強になった。自分はまだまだだなと改めて考えさせられた。普段の授業ではなかなかこういった機会を持つことができないので、今回の授業は貴重な体験となった。

以上は、フランクルの思想と演習に参加したことを肯定的に受け留めていた学生の読後感、ならびに演習終了後の所感である。JRの脱線事故の衝撃を身近に経験したという特別な状況が反映してはいるが、それ以外はごく「普通」の20歳の学生かもしれない（もっとも、一人ひとりの学生が固有な人格である以上、このような表現は慎むべきであるが・・・）。この学生の率直な文章表現は、教職課程の受講生の中でも標準以上に属するであろう。この気負いもなく淡々と語られている感想の中に、少なくともフランクルのロゴ・セラピイアの思想を自らの現実に照らし合わせて理解しようとしている姿勢が現われていると思われる。とにかく誠実に受け留めているところが印象的なレポートである。もちろん一方では、フランクルの考え方の中には得心がいかない部分があることから批判的な意見が表明される場合もあり、それはそれで、そのことで学生の考えが深まっているなら、よろこぶべきであろう。

ともかく、ともすれば自己中心性に引き戻され、視野狭窄に陥りがちな、現代の若者に揺さぶりをかけ、「人生や教育から問われて生きる」ことの重要性を提示したということをもって、この演習のひとまずの目的は達せられたとせざるを得ない。すべての参加者に、少なくとも自らの生き方を問うことの切実さを伝えられていないのであれば、それは導き手の力量不足であろう。実際のところ、筆者はここ数年間の試みの中で、毎年の演習参加者（十数人程度）のうち、数人程度には人生に誠実に向き合うきっかけは与えていたように感じてはいる。これを少数とみるか十分とみるか、考えようであるが、導き手としては、5年・10年という展望の中で、彼らの人間的成長と教育者としての成長に資するものでありたいと願うだけである。ともかく最後にあたって、すべての参加者に対して、良書は手放さず、折りに触れて読み返すと、そのつどの発見があるということを強調して、演習を終えることにしている。書物を通して過去の叡智を学生に媒介するには、常にその媒介者に、過去の叡智と現実の生活世界とが触れ合うところを言葉にする努力と教養が求められるということを痛切に感じているところである。

おわりに

己の拙い試みを公の眼にさらすことは、とても恥ずかしいことである。それにもかかわらず、

このことを試みたのは、自らの仕事のフィールドである教育者養成の現場において、研究課題としてきたロゴ・セラペイアの臨床知をいかに活かすかということが、いよいよ切実な問題となってきたからである。研究と教育活動の融合は、学部教育の再生においても切実な課題であろう。もしも、政治や経済の要求を下請けする機関に貶められるのであれば、学問の自由と自治において創造性を培うという大学の歴史的使命は消失し、そのことがこれからの時代の文化の衰退を招くことは明白である。とりわけ、「体験―省察」の螺旋状の循環ループを教員養成カリキュラムの中で活性化させることが、大学における開放制の教員養成をより創造的なものにする課題⁹であるとするならば、その循環の質を確保するために「深く考える」ための機会を与え、「思慮深いタクト」の形成に繋げることが必要である。免許法の縛りと形式的な行政指導の弊害という制約を引き受けつつ、限られた条件の中で自分なりに遂行している授業実践の試みを言葉にすることで自己反省の契機とし、他者からのアドバイスを請いたかったのである。「教育実習」や「介護等体験」のほかに「スクールインターンシップ」などの機会が増えることは好ましいことかもしれない。しかし、問題は経験の質である。早く職業世界に慣れるという目的のために行われるのだとすれば、そういった機会を増してもあまり意味があるとは思えない。しばしば指摘されるように、教職という世界の独特の思考様式や行動様式、そして言語体系は、しばしば硬直化しているので、それに馴染むことは、むしろ、そのつどの子どもと教育のアクチュアリティから遠ざかることにもなりかねないのである。自己発見を伴わない経験は自己成長を促さないであろう。そしてその意味では、むしろ、人間は誰でも、常にすでに「人生」を実践して生きていることを思い起こした方がよい。教員も学生も大学教育という実践の参画者であり、より広い意味では、「人生」という実践の場を共有する「同行者」なのである。

最後に、拙い授業実践の披瀝に付き合わされた学生諸君に感謝の意を表しておきたい。彼ら、彼女らが語ってくれた言葉によって救われ、励まされることがあったことは少なくない。続編では、ロゴ・セラペイアの視点からみた「教員養成」の問題と今後求められるあり方について論じることとしたい。

* なお、本稿に対するご意見・アドバイスを以下までいただければ幸いです。

philedu@msa.kindai.ac.jp

- 1 拙稿「21世紀における専門家教育の方向性を問う —教育者の養成とロゴ・セラペイア（1）—」『近畿大学教育論叢』第18巻第2号（2007年2月）
- 2 和田修二著『改訂版教育的人間学』放送大学教育振興会，1998年、115—116頁を参照のこと。
- 3 拙稿「『生きる力』の捉え方と現代における人間形成の課題」教育論叢（近畿大学教職教育部）、1996年第8巻第2号
- 4 フランクルのロゴ・セラペイアでは、この生き方の方向性の転換を「人生に何かを期待する」自己中心性から、「人生に何を期待されているかを発見し実現する」自己超越性への転換と考えていることを前稿（1）においても示している。
- 5 本稿の前編（注1参照）にその概略を示している。
- 6 ハッチンスは、1929年にシカゴ大学学長になり、1951年までシカゴ大学で大学行政、改革に従事した人物である。その間、精力的に学部・大学院の組織改革を行い、特にシカゴ・プランと呼ばれる大学学部改革は過度の専門教育志向と職業志向を排し、教養教育(liberal arts)を重視する画期的なものであったと言われる。“The Learning Society”（1968）は、晩年に出版した著書であり、彼の学習に対する姿勢や考え方を体系化したものである。教養ある市民からなる社会を志向するハッチンスにとって、市民が自由な時間（余暇）に学習していた古代アテネの社会が、彼の学習社会のモデルであったといわれている。（日本生涯教育学会『生涯学習研究 e 事典』日本生涯教育学会、「学習社会論」（岩崎久美子著）を参照した。）
- 7 14歳のとき高校をドロップアウトしたアドラーは、新聞社での使い走りの原稿係をしながら、ジャーナリストを志望していた。そのための勉学の際に出会った多くの大著述家たちに魅せられ、コロンビア大学で哲学を学ぶべく入学する。しかし、水泳の試験で不合格になったことで大学を卒業できず（後に名誉学士号を授けられる）、そのまま大学にとどまり勉学を続け、とうとう哲学の博士号と教授資格まで得た、という異色の経歴の持ち主である。1930年に彼は、シカゴ大学哲学科の教員に任命され、そこでハッチンスに出会う。ハッチンスは、グレートブック・プログラムの創設者であった。アドラーは、哲学研究所を創設し、所長を務めたほか、ブリタニカ百科事典の編集責任者をハッチンスより引き継いでいる。また、「パイディア・プログラム」を提案し、古典の読書とディスカッショ

- ンを中心としたカリキュラムを、大学のみならず、初等・中等教育においても提案し、ハッチンスの提唱した「(生涯) 学習社会」の具体的・民主主義的実現に努力した。(vgl. “Mortimer. Adler” From Wikipedia, “Center for the study of The Great Ideas” Founded by Mortimer J. Adler and Max Weismann; <http://www.thegreatideas.org/>)
- 8 V.E. フランクル著、山田邦男、松田美佳訳『それでも人生にイエスという』、春秋社、1993年
- 9 たとえば、日本教育大学協会「モデル・コアカリキュラム」研究プロジェクト編『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討―「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラム作りの提案―』(2004年3月31日)などにそのような提案がなされている。