

自己と他者の対等性・相互性を越えた「聞くこと」の教育の目標論

— レヴィナスによる問答法批判を中心に —

森 美智代⁽¹⁾

本稿の目的は、「聞くこと」の教育の目標論について、自己と他者の対等性・相互性を越えた非対称性という側面から論じることにある。その際、先行研究では論じられていない以下の視点に取り組む。

(1) ソクラテスの問答法を取り上げ、能動性を希求する「聞くこと」の教育が自明としている問答法的・弁証法的な課題解決という手続きに対し、再考を促す視点を提起する。(2) マイノリティやサバルタンといった社会的弱者をマジョリティのうちに還元することなく共生していくための教育のあり様を提出する。

本稿が主張するのは、他者理解の過程の只中においても、生起する自己の感情をまっすぐに受けとめ、自らの価値や価値観を揺るがし続ける聞き手の育成である。そのためには、自己への傾聴という側面を、自己内対話と並ぶ「聞くこと」の教育目標として位置づける必要がある。

キーワード：学習指導要領、能動的な聞き手、問答法、聞くことの受動性、社会的弱者

1. 研究の目的と方法

本稿の目的は、「聞くこと」の教育の目標論について、従来の指導観では見過ごしがちな側面に焦点を当てて検討することにある。その側面を、本稿では自己と他者の対等性・相互性を越えた非対称性として、その内実を描き出し、そこから照射される教育のあり様を明らかにする。そのために、まず学習指導要領をはじめ、従来の「聞くこと」の教育が能動性を希求してきた実際について概観する。その上で、「聞くこと」の受動性に着目し、自己と他者の非対称性を論じることの意義と必然性について論及する。その際、先行研究（森（2011）等）では十分に論じられていない以下の視点に取り組む。【視点①】ソクラテスの問答法を取り上げ、能動性を希求する「聞くこと」の教育が自明としている問答法的・弁証法的な課題解決という手続きに対し、再考を促す視点を提起する。【視点②】マイノリティやサバルタンといった社会的弱者をマジョリティのうちに還元することなく共生していくための教育のあり様を提出する。

2. 問題の所在

「聞くこと」の教育における能動性と受動性に関する先行研究を辿ると、全国大学国語教育学会の学会誌『国語科教育』の掲載順に、以下のような論文が確認できた。まず、森美智代（2001）において、「聞くこと」の受動性が、レヴィナスの「ルスボンサビリテ（責め）」という概念に基づいて論じられている。森によれば、いかなる能動性をも考えることのできない「絶対的な受動性」としての「責め」とは、以下のようなものである。

（「絶対的な受動性」としての「責め」とは、）
「他者」の傷に「私」が傷つかずにはいられないといった形で負ってしまうものなのである。責任を果たす能力ではなく、傷ついてしまうという「感受性」である。「他者」の傷を「他者」の苦痛を、受け入れようとするのではなく、「私」の苦痛として感じてしまうことなのである（p. 69）。

⁽¹⁾ 福山市立大学教育学部児童教育学科 e-mail: m-mori@fcu.ac.jp

「絶対的な受動性」からなる「聞くこと」とは、相手を受け入れようとする能動性を許すことなく、感受されてしまうといったかたちで到来する「聞く」という行為である。ゆえに、本稿の後の考察でさらなる意味を付与していくことになるものの、受動性とは、感受性とはほぼ同義のものとして措定できよう。

これに対し、坂本喜代子（2004）は、「能動的な聞き手」を次のように定義している。

本稿では、受動的と受けとめられがちであった聞き手の能動性に着目し、「省察・改善」ができる自覚（西尾）をもち、「批判的に」（高橋・大熊）「返答をはらむ理解を通して」「言葉を補足し応用し」（バフチン）、自己を客観視するモニタリング（山元）ができる聞き手、さらに「聞き手の役割を表現できる」（堀口）聞き手を「能動的な聞き手」と定義する（p. 35）。

坂本では、受動性を非自発的な状態と捉えた上で、他方の自発的で積極的かつ自律的な聞き手を、能動的な聞き手として重視している。

このように、字義的には対立してみえる両者ではあるが、実際には、主体性や積極性といった言葉と類似する能動性を強調する研究の方が、数としては多く見受けられる（高橋（1993）藤川（2010）等）。こうした数の面から見ても、「聞くこと」の教育においては、能動性こそを重視すべきであるという見方もあろう。しかし、能動性だけを求める「話すこと・聞くこと」の教育で果たしてよいのだろうか¹。

例えば、能動的な聞き手を目指す小学校3年生の話し合い場面において、子どもたちそれぞれから異なる意見が提出されたとしよう。おそらく、能動的な聞き手は自らとは異なる主張に対し、自らの主張の不足を省察し、さらなる主張を展開することになる。その際、自らの主張はより強化され、固い裏づけとともに提出される。それによって相手の主張や思いが否定されたとしても、それこそが求める民主主義の姿であるとして、教育は進んでいくのである。

こうした、子どもの主張が否定されたり主張自体ができなかつたりすることの繰り返し、自尊意識の低下や居場所感の喪失等、子どもの発達にもたらす不利益を、本稿は重く捉えている。9歳を迎えようとする

子どもたちにとって、能動性よりも優先して育成されるべき倫理的側面の内実が、受動性に着目することで明らかにできるのではないだろうか。

本稿は従来の目標論を問い直し、自己と他者の対等性・相互性を超えた「聞くこと」の教育の必然性について、論及するものである。

3. 能動性への希求

表1に示すのは、次期学習指導要領と現行学習指導要領（小学校及び中学校の国語科）における「聞くこと」の指導事項である。また、表2に示すのは、「話し合うこと」の指導事項である。ここで取り上げた次期の指導事項は、両表ともに新設された「思考力、判断力、表現力等」に位置づけられている。ゆえに、未分化であった現行学習指導要領と、多層的に整理された次期学習指導要領とを無条件には比較できないという点に留意する必要がある。

しかし、ここでは、次期と現行とを対照することで、次期学習指導要領をはじめとする多くの「聞くこと」の教育が、自己（近代的自我）の確立、自律の主体性、理性的な自己……とも呼べる能動的な聞き手を希求している側面を指摘したい。

例えば、「話し合うこと」の指導事項における中学校3年間をみると、現行においては、「自分の考えをまとめること（1年）」「自分の考えを広げること（2年）」「互いの考えを生かし合うこと（3年）」となっている。これに対し、次期では「考えをまとめること（1年）」「結論を導くために考えをまとめること（2年）」「合意形成に向けて考えを広げたり深めたりすること（3年）」となっており、自分の考えを確立すること、合意形成に向かうこと等がより強化されていることがわかる。この合意形成にもさまざまなレベルが存在するため今後解明が必要となるが、2年次の「結論を導くために」から連想されるのは、野球選手が球団から提示された年俵にサインをするような合意形成、あるいは企業と企業が合併する際の契約締結のような合意形成である。すなわち、互いの妥協点を探り、収束に導く合意形成、さらには自分の考えを明確かつ効果的に伝達し、相手を説得することによる合意形成であるといえる。こうした合意形成を実現するのは、近代において目指されてきた確立された自己（自我）、自律的な主体であり、理性によって二者

表1 学習指導要領「聞くこと」の指導事項の比較

	次期	現行
低学年	話し手が知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさないように集中して聞き、話の内容を捉えて感想をもつこと。	大事なことを落とさないようにしながら、興味をもって聞くこと。
中学年	必要なことを記録したり質問したりしながら聞き、話し手が伝えたいことや自分が聞きたいことを中心に捉え、自分の考えをもつこと。	話の中心に気を付けて聞き、質問をしたり感想を述べたりすること。
高校生	話し手の目的や自分が聞くとする意図に応じて、話の内容を捉え、話し手の考えと比較しながら、自分の考えをまとめること。	話し手の意図をとらえながら聞き、自分の意見と比べるなどして考えをまとめること。
中学1年	必要に応じて記録したり質問したりしながら話の内容を捉え、共通点や相違点などを踏まえて、自分の考えをまとめること。	必要に応じて質問しながら聞き取り、自分の考えとの共通点や相違点を整理すること。
中学2年	論理の展開などに注意して聞き、話し手の考えと比較しながら、自分の考えをまとめること。	話の論理的な構成や展開などに注意して聞き、自分の考えと比較すること。
中学3年	話の展開を予測しながら聞き、聞き取った内容や表現の仕方を評価して、自分の考えを広げたり深めたりすること。	聞き取った内容や表現の仕方を評価して、自分のものの見方や考え方を深めたり、表現に生かしたりすること。

表2 学習指導要領「話し合うこと」の指導事項の比較

	次期	現行
低学年	互いの話に関心をもち、相手の発言を受けて話をつなぐこと。	互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと。
中学年	目的や進め方を確認し、司会などの役割を果たしながら話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して、考えをまとめること。	互いの考えの共通点や相違点を考え、司会や提案などの役割を果たしながら、進行に沿って話し合うこと。
高校生	互いの立場や意図を明確にしながら計画的に話し合い、考えを広げたりまとめたりすること。	互いの立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合うこと。
中学1年	話題や展開を捉えながら話し合い、互いの発言を結び付けて考えをまとめること。	話し合いの話題や方向をとらえて的確に話したり、相手の発言を注意して聞いたりして、自分の考えをまとめること。
中学2年	互いの立場や考えを尊重しながら話し合い、結論を導くために考えをまとめること。	相手の立場や考えを尊重し、目的に沿って話し合い、互いの発言を検討して自分の考えを広げること。
中学3年	進行の仕方を工夫したり互いの発言を生かしたりしながら話し合い、合意形成に向けて考えを広げたり深めたりすること。	話し合いが効果的に展開するように進行の仕方を工夫し、課題の解決に向けて互いの考えを生かし合うこと。

間の調整を行う主体としての能動的な聞き手像である。

このように、現行学習指導要領で比喩的であった部分が次期学習指導要領で端的に示されたことで、能動

的な聞き手への希求をより明確に確認できる。

4. 「聞くこと」の能動性

このように、学習指導要領においても確認できる能動的な聞き手像とともに目指される合意形成は、互いの妥協点を探り、収束に導く合意形成、さらには自分の考えを明確かつ効果的に伝達し、相手を説得することによる合意形成である。

さらに述べるなら、これらは同時に、言語化されたもの（記号化されたもの）を、いかに聞き分けるか（分析的に理解するか）というところの力がその結果を左右する言語行為である。契約締結のような合意形成においては、（言語化された）言語を中心に分析し、操作する力が発揮される必要があり、それを目指す教育においては、そうした力を育成することが目指される。これらは、末田清子（2003）で言うところの「機械論的視点」にもとづくコミュニケーション観を背景とする。同時に、言語化されたものだけでなく（記号化された）非言語にも着目し、交渉を首尾よく進めようとする聞き手を育成するのであれば、言語化されないもの（非言語メッセージ）を（経験等をもとに）主体的に選択し記号化する聞き手を育てることを意味する。この背景にあるのは末田の言う「心理学的視点」にもとづくコミュニケーション観である。「特に、異文化間コミュニケーションの分野ではよく使われる視点である」（p. 44）と言う²。

これら2つの視点に加え、末田は「相互作用論的視点」と「システム論的視点」を挙げている。国語教育学における直近の「話すこと・聞くこと」領域では、これらに位置づく理論研究が以前と比べ盛んに提出されるようになってきた（坂本（2004）谷口（2010）富安（2013）（2014）篠崎（2015）等）³。

まず、「相互作用論的視点」とはシンボリック相互作用論モデルから見た視点であり、この視点における聞き手（当事者）は、以下のような主体として想定される。すなわち「自己に対して、他者に対して、その他ありとあらゆる対象物に対して、注意を向け、評価し、理解や認識を共有していく」（p. 46）主体である。

また「システム論的視点」においては、言語行為者である話し手や聞き手個人に対してではなく、コミュニケーション行為そのもの（行動パターン）や、コミュニケーション・パターンに着目する。国語教育学研

究においては、話し合いそのものや対話そのものに対するまなざしの醸成、いわゆるメタ認知的な能力の育成が強調される文脈において、この視点に立つ理論が援用される傾向にある（谷口（2010）篠崎（2015）等）。この視点における聞き手（当事者）は、例えば、教室内や家族内のコミュニケーションが「いつもどのように行われているかを分析し、そしてどのようにすれば改善できるのかを考察する」（p. 52）主体として描かれる。つまり、ルールを把握し従う主体であり、かつそのルールやシステム全体に慣れると、「ルールを調整したりしてシステム全体の改善に努める」（同上）主体である。

これらの聞き手は、すべて能動的な聞き手であり、「聞くこと」における能動性は、「聞くこと」の教育において育成すべき志向、「聞くこと」の教育の目標論の主流に位置づくことがわかる。

5. 「聞くこと」の受動性

一方、「聞くこと」の受動性について、国語教育学研究においては現在より40年以上も前に、倉澤栄吉（1970）がマルティン・ブーバーの「我と汝」概念を用いて論じたことは特筆すべき点である。ただし、倉澤も「我と汝」概念について受動性を強調して論じた研究とは言い難い。その後、森美智代（2001）（2011）が、レヴィナスの「他者」概念を強調する過程で、倉澤における「我と汝」概念の再評価を行っている。また、田端健人（2002）が、国語科における朗読の授業事例を分析する際に、ブーバーの「我と汝」概念を用いている。この事例において「聞くこと」の受動性は次のように描き出されている。

舞は、しゃっくりをしながら激しく息を吸い、反動で激しく息を吐いた。舞は、苦しそうに咳込み、再びしゃっくりをするように激しく息を吸った。今度は、わずかに息をため呼吸を整え、大きく息を吐くのに合わせて、舞は、全身の力を振り絞って声を出した。その声は、舞のおなかの底から響きだし、周りの聞き手を圧倒した。その瞬間、「そう！」と細田（＝教師、引用者注）は、舞に負けないくらいの迫力ある声で、舞に声をかけた。それは、まるで、舞を奮い立たせ、息吹を引き出すような声かけだった。すると、舞の嗚咽は

わずかにやわらぎ、今度はさつきよりも長い息で朗読することができた (p. 24)。

田端は、学習者である舞が蒙ったつらさの中身をブーバーの「受動的蒙り」という概念を用いて考察している。「聞くこと」の受動性とは、このように「蒙る」こととして描き出されるところのものであり、それが到来したという事実は、常に事後的に予想されるほかない類のものである。

こうした受動性について、レヴィナスの「他者」論を中心に、ブーバーの「我と汝」論を踏襲しつつ、より徹底した「他者」論を志向したのが森 (2011) である。しかし、望月善次 (2012) が指摘するように、森 (2011) が言及するレヴィナス「他者」論の必然性は十分ではない (p. 44)⁴。そこで本稿では、レヴィナスによる自己と他者の関係性 (非対称性・超越性) について考察し、その内実を説明するためのコンパッションについての追究を行う。なぜなら、後述するように、自己と他者の非対称性 (私とあなたは対等ではないこと) は、多文化社会における共生を目指す上で (マイノリティへのエンパワーメントを志向する上で) 重要な視点であるからである。また、コンパッション (compassion) は日本語で「同情」と訳される言葉であるが、下河辺美知子 (1997) は日本語の「同情」が「人に行動を促すことはしない」点から、同情と訳すことへの違和感を指摘している (p. 193 下)。したがって本稿では、下河辺に倣い片仮名で表記することとする。

本稿が目指すのは、レヴィナス「他者」論の正しい解釈を提出することではない。レヴィナス的なものの見方・考え方で「聞くこと」の教育を見直すことで、どんな知見が得られるのかを考えてみたい。

6. ソクラテスの問答法への批判【視点①】

「聞くこと」の受動性に着目することでどんなことが見えてくるだろうか。ブーバーやレヴィナスが繰り返し論じ否定したのは、自己が解釈を行うことによって他者 (例えばマイノリティ) の異質さ (他性・異邦性) が失われること、自分が相手を理解する過程で、他者の他性を既知のものへと置き換えてしまう (置き換えることで理解可能となる) ことによる他者の貶斥である。これをブーバーは、「それぞれの〈なんじ〉

が〈それ〉とならなければならないということ、これはわれわれの運命の高貴な悲しみである (邦訳 p. 26)」と述べたのであり、他方レヴィナス (1961) は、「エゴイズム (利己主義とは異なる、引用者注) として生起する〈同〉 (=《私》) は、〈他〉の他性をただちに奪うことなく、どのようにして〈他〉の関係に入るができるだろうか (邦訳 (上) p. 50) と問うことからはじめたのである。

この際、レヴィナスが着目し批判した (あるいは徹底して追求した) のが〈他〉に対する「〈同〉の優位」である。このことをレヴィナス (1961) はソクラテスの問答法を批判的に検討することによって追求しようとした。「〈同〉の優位」とは、了解や肯定が〈他〉を〈同〉に還元することによって保証され、かつ、その際の〈他〉と〈同〉は対等ではなく〈同〉が優位であるということを示している。例えば、自分と相手との間に相違点 (=〈他〉) があったとして、その相違点は自分と相手との間の「中立的な中間項の媒介によって」 (邦訳 (上) p. 62) 自分の中の類似なるものとの一致 (=〈同〉) が図られることで、了解や肯定に至る。このことは、〈他〉は〈同〉に還元されるという〈他〉と〈同〉 (他者と自己) の関係における「〈同〉の優位」を示している。

加えてこの「〈同〉の優位」は、自らの内にもともと存在していたもの以外は他者から何も受けとらないということを示している。ソクラテスの問答法とは、(無自覚であろうとなかろうと) もともと自らの内に存在していた事柄を問答という形で具現化するための方略である。ゆえに、問答法のもとでは、学びは外部との接触を欠いた、自己完結的で非創造的なものとなってしまうと言及できる (平石 (2011) p. 117)。加えて、「当の問答が「語りへの参入」を決意し「語りの諸規則」を遵守する存在者を前提としていること」 (同上, p. 122) から、問答を行うという時点で (例えば言語が通じるという時点で) すでに対話者同士が異他性の下にないこと (=異なる存在者間で営まれる真の意味でのコミュニケーションではないこと)、また問答される対象がテーマとして取り上げられた時点で、つまり言語化・主題化された時点で、すでに一対象物として対象は私物化 (内在化) されていることを指摘している。

つまり、従来のな合意形成の原型ともいえる問答法

においては、他者が自己に還元されることによって了解や肯定がなされるのであり、他者と自己は対等ではなく「自己の優位」にある。話し合いにおいて、自己と他者との関係が対等であると弁明する時でさえ、「自己の優位」にあることを自覚し省察することの必要性がここに示されているといえる。

7. 自己と他者の相互性・対等性への批判

ここまでレヴィナスを中心に、解釈あるいは了解や肯定に至る際の〈他〉に対する「〈同〉の優位」の問い直し、すなわち、他者に対する自己の優位に関する省察の必要性を論じてきたが、「〈同〉の優位」に対するブーバーのスタンスも、先に触れたようにレヴィナスと同様である。しかし、ブーバーとレヴィナスでは、「〈同〉の優位」に抗して前提とする自己と他者の関係性が異なっている。ブーバー(1923)は自己と他者の「関係は相互的である」(邦訳p. 24)と述べ、自己と他者の関係を相互的・対称的なものであると説明している。

このように、ブーバーをはじめとする多くのコミュニケーション論が前提としているのは、自己と他者の相互性・対称性である。しかし、この相互性・対称性こそを、レヴィナスは批判的に検討している。

レヴィナスから見れば、〈われ〉と〈なんじ〉を相互的な関係として位置づけるだけでは不徹底である。ブーバーの「我と汝」論は、〈われ-それ〉関係に対する〈われ-なんじ〉関係の特殊性を論じることには成功していても、〈われ〉とは違う〈なんじ〉の独自性については看過しているというのである。

レヴィナス(1961)は、自己と他者は交換可能なものではないと両者の相互性を否定した上で、両者の非対称性を強調する。自己と他者とが相互性のうちでない(非対称)ということは、自己の〈同〉を遥かに超えた他者の〈他〉を措定することを意味している。それは、解釈あるいは了解や肯定に至る際に依拠する「中立的な中間項」(邦訳(上)p. 62)には還元し得ない〈他〉の措定であり、対象化されたり言語化・主題化されたりすることを拒絶する「絶対的な他者性」を強調することである。レヴィナスは「絶対的に〈他なるもの〉とは〈他者〉である。〈他者〉は〈私〉に加算されることがない」(邦訳(上)p. 52)と述べた上で、「他」が〈同〉に対して超越的であり続ける関

係の重要性を指摘する。

こうした他者との関係において、自己が他者の他性をそのままに享受するという事態が起こるとすれば、それは「能動的引き受けなき受動性」(レヴィナス(1974)邦訳p. 123)をもってほかない。そしてレヴィナス(1974)において、この受動性(「受動性-能動性の二者択一の手前に存する受動性、いかなる惰性よりも受動的な受動性」(邦訳p. 280))は、傷つくこと(先)の朗読の授業事例においては「蒙る」こと)において説明される。レヴィナスにおいて他者の「享受」とは、可傷性であり、他人への曝露であり、感受性なのである(邦訳p. 181)。

8. どのような聞き手を育てるのか【視点②】

ここまで、自己と他者との関係における自己の優位を省察し、かつ自己と他者の相互性・対称性を再考することによって、問答さらには従来の「話し合うこと」に通底する前提は、根底から問い直しを迫られるに至った。つまり、自己による他者の解釈や了解の前提となる関係性のあり方、すなわち自己側の優位(自己が他者より優位)と、相互性(互いに等しく影響し合う)という2つあり方がともに問題化されたということである。またこの過程で、「話し合うこと」におけるいくつかの課題を見出すに至った。一つは、問答において、両対話者はそれに参入する時点で話し合いへの意志と諸規則(ルール)を共有しており、ゆえに異なる存在者間で営まれる真の意味でのコミュニケーションとは言えないということ、さらには、たとえそのルールをメタレベルから捉え直し新たなシステムを構築できたとしても、ルールが言語化・主題化されている時点でそこにあつたはずの他性は自己の内に還元されている(既知のものに置き換えられている)ため、当該システムをよりよいものへと改善する際に必要とする他性(異質な存在)は、本来的な意味での外部でないという課題である。これらの課題は、先に挙げた直近の「話すこと・聞くこと」教育の理論研究、すなわち「相互作用論的視点」や「システム論的視点」に立つコミュニケーション論にも共有される課題である。さらに注意が必要なのは、これらのコミュニケーション論が必要とする外部性(異質な存在)は、当該システムにおけるマジョリティとの問答が可能な自律的かつ理論的な存在であるという点である。ところが、本

来、外部としての他者とは、常に自律的・理知的であるとは限らない異質な存在である⁵。

このことは、マイノリティやサバルタンとの共生を志向する上で重要である。自己と他者を対等性・相互性のうちに位置づけるコミュニケーション論、換言すると他者を自律的・理知的な存在とみるコミュニケーション論は、サバルタンが「語れる」ことを前提しており、社会的弱者への視点が十分でない、言わば強者の理論となるからである。

とはいえ、レヴィナス哲学に従うなら、教育という行為そのものが不可能であり、教育してはいけないという結論にすら帰着しかねない。あるいは、傷つくことの受動性において実現される他者の「享受」は、他者の他性を自己の既知のものへと貶める暴力以上に、それ自身が暴力的な出来事（他者による自己への暴力）であり、別の暴力へと転化しているだけであるという主張も成立し得る。こうしたレヴィナス哲学に対する疑義に対して、最新の教育哲学においてはさらなる解釈を行い、反教育学に留まらないレヴィナス哲学の位置づけが試みられている。

一方、森（2011）は、文学研究の一部においてこうした暴力的な出来事に対する哲学・思想的な取り組みが行われていることに着目している。例えば下河辺美知子（1997）や岡真理（2000）は、アメリカ文学やアラブ文学の研究を基盤として、暴力的な出来事と文学に関する考察を行っている。

本稿では、自己と他者の対等性・相互性を超えた非対称性のうちに実現する共生のあり様を明らかにするために、上記の文学研究における「囚人のコンパッション」を巡る議論を参照する。「囚人のコンパッション」とは、以下のように、ジャン＝ジャック・ルソー（1755）が提示する暴力的な1シーンに登場する囚人の感情・苦悩を意味している。

その囚人は、外で一匹の野獣が一人の子どもをその母親の胸から奪い取って、恐ろしい歯でその弱い手足を砕き、爪でその子供のぴくぴく動くはらわたを引き裂くのをながめるのである。事件には少しも個人的な利害のないこの目撃者でも、どうして心の恐ろしい激動を感じないことがあるだろうか。この光景を見て、気を失っている母親にも、死にかかっている子供にも、なんの救いをも

たらずこともできない彼が、どうして苦痛を感じないことがあるだろうか。（p. 143）

このシーンにおいて、囚人は、牢屋の中から、一匹の野獣に食いちぎられる一人の子どもと、それを見て気を失ってしまった母親を見ている。この時の囚人のコンパッションを例に、ルソーは、苦しんでいる人を憐れむ力の普遍性（自然的善）を説明している。これをもとに下河辺は、このシーンにおける三つの苦しみ（子ども・母親・囚人）と一つの暴力（野獣）を示した上で、コンパッションの原型とされているのが囚人の苦痛（憐れみの力である一方で自らの生命は安全な位置に居ながらにして抱く苦悩であり、かつ自分からは手出しができない理由（口実）を持った上での苦悩）であることを言及している。

その上で岡は、他者の苦痛に対する共感が、苦しむ者への同一化によって想像的に共有されるのではなく、自分自身の苦痛の固有性において追求されなければならないことを指摘している。つまり、子どもや母親の苦痛を積極的・能動的に知ろうとする（共感する）のではなく、自身の中に醸成された苦痛を他でもない自身の苦痛として受動的に受けとめることの必要である。そして、こうした自身の苦痛が、共感ではなくコンパッションによる苦痛、すなわち囚人の苦痛であることを指摘している。

受動的な聞き手とは、このシーンにおける子どもや母親を能動的に想像して理解しようとする聞き手ではなく、囚人として出来事に立ち会い、自身の無力さに身を打たれる聞き手である。「聞くこと」の受動性に着目した教育とは、このシーンにおける子どもや母親を想像し、心情の同一化（共感）を目指す道徳観の育成ではなく、自らを囚人の位置に置き、囚人のコンパッションを追求する（出来事に対して、何事も為し得ないことの苦痛を生きる）教育（ルソーで言えば「自然的善」の涵養）であるともいえる。

しかし一方では、何事も為し得ず、ただ苦しむだけの聞き手を育てることに意味があるのかという意見もあろう。これに対し、岡は、目撃証人という囚人にしか担えない役割があることを指摘することで、こうした聞き手を育てることの意味を示唆している。囚人は何事も為し得ないという自分自身の苦しみを苦しむことによって、この出来事の当事者となり、目撃証人と

なるのである。聞き手が自分自身の苦痛を苦しむことではじめて、他人事ではなく当事者として出来事に関わり、結果として一つの出来事を他者との間で「分有」する可能性が生まれる (p. 227)。分有とは、他者の苦痛を共有しようとする志向を退け、共通の出来事をそれぞれで分け持つというあり方を提案するための用語である。

自己と他者の対等性・相互性を超えた「聞くこと」の教育が実現するのは、囚人としてのコンパッションという、子どもや母親への想像的同一化とは異なる倫理的側面の育成である。それは、他者の苦痛への想像力に先立ち、自己の苦痛・自己の感情を軽視することなく受けとめる感受性の醸成である。

と同時に、こうした「聞くこと」の教育とは、時に自身の過去の姿でもある子どもや母親の苦痛を、想像によってわかった気になるのではなく、他者の他者性・異質性としてそのままに享受し、結果として突きつけられる自らの価値や価値観を揺るがし続ける主体の育成であり、共通の出来事を他者と分有する教室の創造を実現するものでもある。話し合い活動において、自らとは異なる意見と対峙した際、まずその異質性の到来に身を委ね、自己を揺るがすことのできる学習者を育てたい。そして、話し合いをはじめとするさまざまな活動を重ねていく中で、数多くの出来事を分有していく体験を保証していきたい。こうした「話すこと・聞くこと」の教育において、外に開かれた創造的なコミュニケーションが成立するといえるのではなかろうか。そのために、まずは苦痛をはじめとする自己の感情を軽視することなく受けとめる学習者の育成、すなわち自己への傾聴という側面を、自己内対話と並ぶ「聞くこと」の教育目標として位置づけることである。また、それを実現するための方法論として、共通の出来事を体験していく環境や場の構成について取り組んでいく必要がある。さらに、目撃証人としての聞き手を展望していくためには、「9歳の壁」に代表されるような学習者の心の発達と関連させながら、「聞くこと」の教育課程を提出していくことが求められる。

9. 対等性・相互性を超えた教育の可能性

「聞くこと」の能動性と受動性とは対概念であり、対立概念ではないことを再度確認しておきたい。ゆえに本稿は、問答法を原型とする合意形成の力や想像的

同一化に向かう倫理的側面の育成を否定するものではない。むしろ、「話すこと・聞くこと」の教育の主流は、能動的な主体の育成であると考えられる。その上で本稿が主張するのは、他者理解の過程の只中においても、生起する自己の感情をまっすぐに受けとめ、自らの価値や価値観を揺るがし続ける聞き手であり、かつ、共通の出来事を分有する目撃証人としての聞き手の育成である。そのためには、出来事を分有していく場・環境の保証と、学習者の心の発達に応じた教育課程の提出が求められる。

以上のように、自己と他者の対等性・相互性を超えた「聞くこと」の教育を考察することによって、自律的・自発的とは「別の仕方」で特徴づけられる主体のあり様や、より厳格に根源的な倫理的関係を論じることが可能となる。本稿が追求したのは、マイノリティやサバルタンといった社会的弱者をマジョリティのうちに還元することなく共生していくための教育のあり様である。そのためには、自己の感情を偽ることなく受けとめること、すなわち自己への傾聴という側面を、自己内対話と並ぶ「聞くこと」の教育目標として位置づける必要がある。

なお、本稿においては、出来事を分有していく場・環境の保証と、学習者の心の発達に応じた教育課程の提出について、これらの必要性を指摘するに留まった。今後の課題としたい。

*本研究は、JSPS科研費26780502の助成を受けたものである。

【注】

- 1 後述のように、本稿は、能動的な聞き手の育成自体を否定するものではない。
- 2 ここから次期学習指導要領の性格を描き出す新たな要素として、異文化間コミュニケーションの分野を背景としたコミュニケーション観が指摘できる。
- 3 ただし、篠崎 (2015) が乳幼児期のコミュニケーションを扱っているように、これらは完全に分類しきれるものではない。
- 4 望月 (2011) の指摘は、レヴィナスの「他者」論そのものと、レヴィナスに「収斂できるのか」という2つの必然性に対するものと捉えられるが、本稿では前者を扱う。
- 5 同様の指摘が森美智代 (2012) にある。

【引用文献】

- エマニュエル・レヴィナス (1961) 『全体性と無限』熊野純彦訳 (2005) (上) (下) 岩波書店
- エマニュエル・レヴィナス (1963) 「マルチン・ブーバーと認識の理論」『固有名』(1976), 合田正人訳 (1994) みすず書房
- エマニュエル・レヴィナス (1974) 『存在の彼方へ』合田正人訳 (1999) 講談社
- 岡真理 (2000) 『彼女の「正しい」名前とは何か—第三世界フェミニズムの思想』青土社
- 倉澤栄吉・青年国語研究会 (1970) 『国語科 対話の指導』新光閣書店
- 坂本喜代子 (2004) 「相互作用分析による対話的コミュニケーションの研究」全国大学国語教育学会『国語科教育』第56集, pp. 34-41
- 篠崎祐介 (2015) 「国語教育学におけるコミュニケーション的行為論の援用可能性—鯨岡 (2006) を手がかりに」言語文化学会『言語文化学会論集』第45号, pp. 99-120
- 下河辺美知子 (1997) 「苦しんでいるのは誰なのか? コンパッションをめぐるリボルーション」『現代思想』7月号, 青土社, pp. 193-207
- ジャン・ジャック・ルソー (1755) 『人間不平等起源論』引用は平岡昇編 (1966) 『世界の名著30 ルソー』中央公論社
- 末田清子 (2003) 「第3章 コミュニケーションの4つの視点」末田清子・福田浩子『コミュニケーション学—その展望と視点』松柏社
- 高橋俊三 (1993) 『対話能力を磨く—話し言葉の授業改革』明治図書
- 富安慎吾 (2013) 「知識の創造に資する方略記述実践についての検討—パターンランゲージという方法を中心に」全国大学国語教育学会『国語科教育』第74集, pp. 30-37
- 富安慎吾 (2014) 「国語学習における知識の創造を媒介するメディアについての検討—対話メディアとしてのパターンランゲージの検討を中心に」全国大学国語教育学会『国語科教育』第75集, pp. 80-87
- 谷口直隆 (2010) 「「適応的なメタ認知能力」の育成を目指したコミュニケーション教育の提案」全国大学国語教育学会『国語科教育』第68集, pp. 19-26
- 平石晃樹 (2011) 「他律による自律—レヴィナスにおける〈教え〉の概念をめぐる—」『理想』第694号, pp. 109-119
- 藤川和也 (2010) 「主体的な聞き手育成のための実践理論の探究—古田拙の聞くこと教育論を中心に」広島大学大学院教育学研究科国語文化教育学講座『論叢 国語教育学』復刊1号, pp. 12-21
- マルティン・ブーバー (1923) 『我と汝』インゼル版, 引用は植田重雄訳 (1979) 『我と汝・対話』岩波書店
- 望月善次 (2011) 「書評 森美智代著『〈実践=教育思想〉の構築: 「話すこと・聞くこと」教育の現象学』日本教育学会『教育学研究』第79巻第4号, pp. 394-395
- 森美智代 (2001) 「「語られる身体」としての「聞くこと」: 「聞くこと」の学びの生成」全国大学国語教育学会『国語科教育』第49集, pp. 65-72
- 森美智代 (2011) 『〈実践=教育思想〉の構築—「話すこと・聞くこと」教育の現象学』溪水社
- 森美智代 (2012) 「国語科の「話し合い」活動を支える理論の検討: ハーバーマスのコミュニケーション論を中心として」全国大学国語教育学会『国語科教育』第72集, pp. 17-24

(2018年10月23日受稿, 2018年11月26日受理)

Study on the Learning Goal Theory of “Listening Education” that Transcends Equality and Mutuality between Oneself and Others: Focusing on Criticism of Socratic Method by Levinas

MORI Michiyo ⁽¹⁾

The purpose of this paper is to discuss the learning goal theory of education of “listening” from the aspect of the asymmetry of others in the relationship between oneself and others. This paper deals with the following perspectives not dealt with in previous studies. (1) Following on from the Socratic method and requests reconsideration for those who are aiming for active listeners’ education and people who adopt the Socratic method and dialectical methods when solving problems. (2) Describing how education is necessary to live together without converting socially vulnerable people such as minorities and the subaltern to the majority.

This paper highlights the importance of education in which listeners receive their emotions and challenge their existence and values in the process of understanding others. To that end, we need to position the aspect of listening to oneself as an educational goal of “listening” in parallel with internal dialogue.

Keywords : national standard, active listener, socratic method, passivity of listening, minorities and subaltern

⁽¹⁾Department of Childhood Education, Faculty of Education, Fukuyama City University