

## 「宗教教育」の臨床教育学的可能性

河野 洋子

### 1 テーマの解題

筆者はこれまで一連の拙論<sup>1)</sup>において、パスカル (Blaise Pascal 1623-1662) がキリスト教弁証論として執筆を意図した未完の断章集『パンセ (*Pensées*)』<sup>2)</sup> に登場する「考える葦 (un roseau pensant)」をはじめとする比喩言説をテキストとし、それらをレトリック論的方法によって解釈し宗教言説の構造的な特性を明らかにすることによって、臨床教育学的立場から「宗教教育」の可能性を探求することを試みてきた。ここにいう臨床教育学とは、教育的日常において教師が会おう問題事例の記述、あるいは文献、あるいは言説、これらのいずれをもひとつのテキストとして見立て、テキストを編んでいる言語の仕組みをレトリック論的解釈学の手法によって解明し、テキストにおける新しい筋立ての発見を試みる「実践」<sup>3)</sup> のことである。本論では、これまで拙論で明らかにしてきた考察内容を踏まえた上で、「宗教教育」が存在意義を有する独自の意味と役割、さらにその構造的な特性について、現時点で筆者に与えられている視点を提示したいと思う。

本論が「宗教教育」の必要性 (必然性とまで言いたい) を主張する意図は、近代 (学校) 教育に見られる人間理解のあり方が、パスカルの「三つの秩序 (*les trios ordres*)」<sup>4)</sup> 論に照らして言えば、「身体 (*corps*) の秩序」と「精神 (*esprit*) の秩序」において完結するものと捉えられている、そうした人間の観方に対して疑義を提起することにある。なぜなら教育はこれまで、精神を超える秩序の存在を自らの射程に入れることを拒んできたと言える。少なくとも、人間の生と超越次元との関わりの意味を積極的に認めることを回避してきたのは事実であろう。教育が展開されている現実もしくは世界が、ひたすら一元性に収束していく以上、そこにある教育が一元的価値を追求し、その教育がもたらす人間観及び人間の価値観が一元化することは当然の帰結である。この意味において教育は、近代という時代が価値を認めた一元的世界観や人間観を加速・強化することに貢献してきたと言える。人間にとって

理解可能であり操作可能である、人間の次元の範疇において矛盾を生じない強固な価値体系を構築するには、世界は一元的・一重的でなくてはならなかったと考えられるのである。

したがって、「宗教教育」の可能性を探求することのねらいは、端的に言えば、教育領域における人間中心主義に基づいた一元的な世界観や人間観を問い直し、この通念的価値観の自明性に解体を仕掛けることである。なぜなら、世界や人間の在りようについての認識の変容が、教育の在りよう自体に変容を生じさせる可能性を筆者は確信するからである。

そこで、本論が構想する「宗教教育」とは、有限なる人間の生の自覚が促される覚醒の場面、つまりその場面を開く宗教言説の働きと、それによって超越世界を「感知する心性」が養われる内在的場との相互的でありつつ非連続的な逆説的關係を指している。ここに用いる「宗教教育」は、どこまでもその成立可能性を探求するための仮説的な呼称であって、特定宗教が主張する宗教的真理の伝達形式やカリキュラムを論じるといった意味での宗教教育を指すものではない。むしろ、宗教を教育することの可能性、つまり宗教「教育」が成立する可能性、それ自体を問うことを目指すものであって、それが前提となって立論されているのではない。したがって、「宗教教育」は、教育の地平の延長線上に置かれる〈教育内宗教教育〉を意味するものではない。もとより、伝統的な既成宗教の教理教説を説くことでも、その種の宗教言説を借用して行われる宗教教育を意図しているのでもない。なぜなら、教育の概念と宗教の概念は、その守備範囲の大きさにおいても、それが関わる生の秩序においても歴然と異なっており、このゆえに教育は、宗教をその内部に取り込むことも、同一の地平に位置づけることも不可能なのである。

以上の問題意識からして、『パンセ』は「宗教教育」の可能性を原理的に問い直し、その実現の人間学的要件を明示した格好のテキストである。そこには、伝統的な神学の言説に対抗する宗教的自由思想家の思考とレトリックが仕掛けられており、「宗教的真理」の伝達にかかわる内在と超越の「非連続的な連続性」と呼びうるパラドックス構造を内蔵した生成と覚醒の出来事が語られているからである。

『パンセ』の語りスタイル(文体)<sup>5)</sup>の特徴は、著者によって意図された固有の配列順序をもたないことと、きわめて豊富な比喩表現によって構成されていることである。これは読み手や聞き手にその解釈をゆだねる語りのスタイルの原型だと言えるだろう。特権的な語り手からの一方向的で一義的な価値の伝達や教化を目的としている自己完結的な説教言説とは対照的に、双方向的にして両義的もしくは多義的な意味を生み出す語りのスタイルを構想していたパスカルの姿勢が、ここにあらわれている。とりわけ、「考える葦」と「考える肢

体 (membres pensants)」からなる一対の比喩言説は、啓蒙の合理主義の立場から自然的次元に完結する世界の一重性を科学的に論証する自然主義的思想に対して、超自然的次元との関係に開かれた「世界の二重性」を指し示す点において優れた「宗教教育」のテキストである。こうした多彩な比喩言説に満ちた『パンセ』の文体 (スタイル) は、「宗教教育」のトポスを開く語りのスタイルを構想する上で示唆に富んだテキストだと考えられるのである。

そこで、本論が依拠する臨床教育学の方法論は、テキストが提示するレトリックの認識構造への着目を通して実体的世界を限定している一元性への解体を仕掛け、一義的な文脈から意味を解放し新しい意味の発掘によって多義的な意味発現の可能性に開いていくことをめざすものである。なぜならレトリックとは、単に表面的な修辞ではなく、思考の概念装置、乃至は創造的認識のメカニズムであるからである。言語内容が意味を伝えるというよりは、言葉が表明する概念が、言葉の装置であるレトリックによって規定を受けていると言える。そうであるならば、直接的には容易に言語化できないものを比喩的に語るレトリックは、超越次元に属する事実や「宗教的真理」を指し示す言語表現として不可欠な言葉装置であることになる。この意味において、レトリックが体现している思考の装置についての意味解釈には、実体的地平が切り開かれて出現する実在性に触れる場を開く可能性があり、ここに、臨床教育学の方法論としての重要な意味が見出される。なぜなら、実在的 reality は往々にして、私たちが通常の生活次元において感じる実体的リアリティの範疇には納まらないものである。実在的次元と実体的次元という異なる二つの次元によって成立している構造性は、世界や人間の在りようが「二重構造」であることを示している。この意味で、生の実在性に触れることによって生起する実在的 reality とは、実体的世界を支配する通念によって隠蔽された、別なる新しい意味の所在を探索する臨床教育学の文脈においては、臨床教育的 reality と言換えられるものである。そして、臨床教育学の方法論によって感知され発見される、新しい意味世界がもたらす臨床教育的 reality を生きる実在的な生の在りようこそが、臨床教育の在りよう、すなわち「臨床教育性」<sup>6)</sup>であると筆者は考えている。

以上の理由から、『パンセ』の宗教的比喩言説に関するレトリック論的構造の解明に基づいて、人間や世界の存在構造を問い直し、実在的 reality に触れられる場面を開く方法として、臨床教育学が用いるレトリック論的解釈学的手法は有効に機能すると考えられるのである。

## 2 「世界の二重性」と「宗教教育」

上述の問題意識のもとに、「宗教教育」のトポスが開かれる可能性を、『パンセ』の比喩言説をテキストとしてレトリック論的解釈学の手法を用いて探求してみると、その考察過程には以下のような事態が段階的に出現していることが明らかになった。

まず最初に、「考える葦」という比喩がふと意識を捕える事態が起こる。それはまだ常套句化した通俗的比喩なのだが、通念的な意味の範囲には納まらないものであるという予感を生じさせる。そうして、『パンセ』の文脈において「考える肢体」というもう一つの比喩を発見することによって、「考える葦」は「考える肢体」と連動的に作動する一対の比喩言説であることが明らかになってくる。こうして、これらの比喩が、実体的通念世界の範疇に納まりきらないことを感知した途端に、宗教性を帯びた比喩として立ち現われてくる事態を迎える。これは、それまで気づかずに踏み越えていた「マンホールの蓋」<sup>1)</sup>の所在が突如意識され始める事態に似ている。言うなれば「考える葦」が宗教的比喩として、あたかも「マンホールの蓋」のように「宗教教育」の〈トポス〉を指し示しているのが見えた段階である。しかし、「考える葦」という「マンホールの蓋」の下に「考える肢体」が隠されていることに気づいてしまうと、実体的世界（見える地平）の背後に在る何かしら異質な世界を無視することができない、得たいの知れない不安定さのなかに置かれる事態が訪れる。

この欲求にかられて必然的に「マンホールの蓋」を開けてしまうことによって、今までそれを周囲から支えていた地平そのものが崩れ落ちる事態が生じる。言い換えれば、〈トポス〉を覗き込むことによって、そこに所在するかに思われていたあらゆる実体的なもの、つまり実体的世界そのものが解体し崩落するのである。当然、ここには教育も宗教も含まれている。「精神の秩序」——最も人間的な秩序——に属する生の在りようを示す「考える葦」によって引き出された「考える肢体」は、「愛・慈悲の秩序」に属する可能的生を指し示すとともにそれを求める生の在りようを示している。つまり、目に見える実体的・一元的世界として完結していた世界の在りようが激しく揺さ振られ、見えない世界の存在が感知される事態が生じるのである。もはや、世界の一元性・一重性への確信は大きく揺らぎ、世界の構造が二重であることへの予感が働き始める。

私たちはほとんど疑うことなく通常の日常という一重世界を生きていると思っているが、実は私たちの生は常に、「二重の現実」もしくは「二つの世界」を生きていると言えるのである。第一の現実、通常世界と言われる現実であり、もう一つの現実、第一の実体的な通常世界に何らかの裂け目が入ったときに垣間見られたり、触れられたりする世界である。

「宗教教育」の〈トポス〉が開かれ、「宗教的覚醒」が生起するということは、後者の現実・世界との出会いである。「考える葦」という宗教的比喩は、これら二つの世界が織り合わされて生じるひとつの綾を浮かび上がらせて、第二の世界への入口に案内する指標である。このランドマークを見過ごしてしまえば、おそらく宗教的意味世界への門口を入ることは叶わないであろう。

こうして「宗教教育」の〈トポス〉が出現することによって、一元的世界観の上に成立していた教育は、その存在基盤を失い無意味化されるというパラドクスに陥る。しかしながら、この事態はひとり教育という自明の枠組みの解体や崩壊にとどまるのではなく、解体を仕掛けるにはその対象と同じ地平にあることを余儀なくされている「宗教教育」もまた、それゆえに「有限性という限界性」を露呈することになる。「宗教教育」自体が解体するこの瞬間に、「宗教教育」は無限世界への「開け」という《トポス》に放り出されるのである。この《トポス》というものが、「超越世界」もしくは「虚空」そのものと同義であると解釈すれば、「宗教教育」は、それ自体が解体を潜らざるを得なかったのだということが明らかになってくる。それは今や、無限世界への「開け」という《トポス》そのものが、「宗教教育」である段階に到ったからである。この「宗教教育」が、解体を潜る以前の「宗教教育」と異なるのは、「世界の二重性」を**受苦的に**経験しているという点にある。

「宗教」が、救済と破滅が背中合わせにあるような「パラドクス性」を否応なく孕んでいるように、「宗教教育」もまた同様に「パラドクス構造」を余儀なくされている。なぜならば、虚空もしくは超越世界と実体的世界という、異次元の地平が存在することを前提とした「世界の二重性」を私たちに伝達・開示する使命を果たすためには、「宗教」も「宗教教育」も二重性を体現するものでなくてはならないからである。こうした「パラドクス性」のゆえに、「宗教」も「宗教教育」も決して完結する——閉じる——ことがないのである。

### 3 言葉の動的連関構造

しかし、こうした「世界の二重性」は、通常目に見えないものである。したがって、二重の世界を生きているという人間存在の二重性についての自覚は、ひとり「言葉」によって遂行されることになる。「私たちは言葉によって実存し、言葉に於いて虚存する。言葉は世界をあらわし虚空を映す」<sup>8)</sup>のである。世界が世界として、世界を超え包む「限りない開け」、つまり超越世界においてあることによって、世界に重なっている「言葉世界」も、世界に重なっていると同時に、超越世界においてあり、超越世界へと透けていると言える。

なぜなら、言葉はその動的連関機能のゆえに、「超越（愛／慈悲）」・「実存（精神）」・「実体（身体）」という三つの秩序間を「行き来」することができるからである。こうした言葉の動的働きについては、上田閑照（1926-）による言葉の観方を参照したい。上田は「言葉」をおおよそ次のように捉えている。「言葉は、実体的レベルの事態を表現するものであると同時に、実存的レベルの事態を表すこともできるし、さらには言葉によって、超越レベルの『こと』が指し示され、映し出されることがある。特定の言葉が、このような三つのレベルのどれか一つに固定的に対応するのではなく、言葉は三つのレベルを行き来するときに十全に働いている」<sup>9)</sup>。上田がこう指摘するように、言葉が三つのレベル間を自由に行き来する動的構造を備えているということは、言葉によって「三つの秩序」からなる人間の生の全体構造が捉えられて、それを表現し得るということである。

超越の次元に属する「宗教的真理」を語る言葉が、特定の宗教言説に限定されるものでないことは、上述の言葉の動的連関機能によって説明できる。「宗教教育」の語りスタイルとして「自然な文体 (le style naturel)」<sup>10)</sup> が生成され得るのは、まさしくこのような言葉の動的働きにあると言えるだろう。「自然な文体は、何れの秩序にも属するあらゆることを語ることができる、神学すらも語り得る」と主張するパスカルの根拠にしても、それは言葉が三つのレベルを行き来する動的連関を十全な在りようとするものであって、言葉自身が異なる秩序のあらゆる事態を表現する動的機能の体现者であるからだと考えることができる。こうした言葉の動的連関の働きは、人間が「世界の二重性」において在ることと不可分に結びついている。なぜなら、人間の生の在りようが、あくまで自然的世界と超自然的世界を「行き来すること」——包摂内関係にある二重の世界に生きていること——が本来の生の在りようであることを、言葉の動的連関はアナロジー的に示していると考えられるからである<sup>11)</sup>。

そして、こうした言葉の動的連関機能を最もよく体现しているのが、実体的・論理的世界を表す役割から距離を保っている比喩言説である。筆者が、「宗教教育」のトポスを指し示し開示する言葉の装置として比喩言説を取り上げ、一連の拙論においてその働きを考察してきた理由はここにある。

ところで上田は、次のような独自の比喩的言述によって世界の二重性を表現している。「虚空に言葉が一種の擬世界を描き、その擬世界が虚空を映すという仕方であらわす。」<sup>12)</sup> この言述を本論が用いる概念によって解釈すれば、こう言い換えられるだろう。すなわち、それ自体について直接言葉で表せない超越世界や宗教的真理というものも、比喩言説が有する

認識構造によって指し示すことができるのであると。その代表例として、「考える葦」と「考える肢体」の比喩があると考えられるが、この二つの比喩が一對となって働くときにそれらは、「世界をあらわし虚空を映す言葉」<sup>13)</sup>、すなわち、自然的世界に在る人間の在りようを表現しつつ、超越世界の存在を指し示し、それに開かれた生の在りようをあらわすレベルの言葉として宗教的比喩言説になると言えるのである。

筆者が、自然的世界に属する事実と超自然的世界に属する事実という表現を用いて論じていることを、上田は「事」と「こと」という類似的対比表現によって語っている。言葉は「事」と「こと」をあらわすと彼は言う<sup>14)</sup>。言葉が世界内の「事」をあらわす場合、「事」のあらわれとともに言葉は実体的な見える「事」の背後に隠れて言葉としては見えなくなる。つまり、「事」は言葉を通り越して思い描くことができるようなものである。他方、「こと」とは、言葉においてのみある「こと」なのである。

言葉は「こと」をあらわしつつ「こと」の背後に消えるのではなく、かえって言葉として留まり、言葉のなかに「こと」を保っている。しかも「こと」は言葉ではない。言葉のあらわす「こと」である。(中略)かくしてこの句がいう「こと」は言葉でしか表現できないこと、しかもこの言葉でしか言いあらわせないことである<sup>15)</sup>。

言葉によって、言葉においてのみ開かれている独特な「言葉の世界」がある。「こと」をあらわす「言葉の世界」は、世界と重なっているが、「こと」は世界内の事柄ではない。つまり、「こと」は第一の世界を超え包んでいるのである。したがって、「宗教教育」の《トボス》に開かれて在る状態とは、「世界の内にきちんとありつつ、世界を超え包んだところにあるという極みが、自然に現成している」<sup>16)</sup> こと、言い換えれば「世界の二重性」において在るということである。

「世界の二重性」において在る人間の生の全体構造を言葉にしたものが、「考える葦」と「考える肢体」という一對の宗教的比喩言説なのである。「考える葦」の「考える」が、どこまでも自己の探求をめざす思考力・認識力を意味しているとすれば、他方、「考える肢体」の「考える」は、他者を中心として他者への理解に基づく愛の働きなのである。前者の「考える」が能動性の思想であるとすれば、後者の「考える」は受動性の思想のあらわれである<sup>17)</sup>。キリストの究極の自己否定によって成就された人類の救済という最大の愛の行為に呼応するには、飽くなき自己探求の枠組みを超える契機が必要である。「精神の次元」におけ

る徹底的な自己否定の果てに開かれる「心情の次元」<sup>18)</sup>は、人間の主体的・能動的な営為努力によるものではなく、絶対的他者からの恩寵による受動的・転換的な「開かれ」である。自己が存在することと同様に他者の存在が受け入れられるときにはじめて、能動的な存在としての自己から受動的な存在としての自己へと生の在りように転換が生じ、自己否定と他者受容が同時的に成立するという事態が訪れる。自身が「考える肢体」であるという自覚を与えられることは、人間存在が本来的に有する受動性と他者性への気づきを回復するためにとるべき方向性に導かれている証しだと言い換えてもよいだろう。

通常的日常において言葉は世界内の「事」をあらわしているが、ある瞬間に世界を超え包む「開け」へと「場」が転換されて、世界がそこにおいてある超越世界に属する事実、つまり超越世界の「こと」をもあらわす事態が出現することがある。世界の二重性の出現と私たちに訪れる二重性の感受は、同時に相互作用的に生じるものであり、そこでは実体世界の存在価値の解体・崩壊に逃れようもなく襲われる。ここにこうして転換的に開かれるのが、「宗教教育」の《トポス》だと考えられるのである。

主体である自己の在りようが完結した一重性に固く閉ざされているときには、自己にとっての世界の在りようもまた目に見える一重性の世界でしかないのであるが、「こと」をあらわす言葉には、世界内の「事」に慣れ、言葉世界に安住しつつ、実は世界と言葉双方の一重性に閉じこめられているようなあり方に打撃を与え、それを「ねじ切って裂け目を入れて何か異なる空気に触れさせる」<sup>19)</sup>力がある。安住状態を揺さぶられ従前の自己に自ら崩しをかける自己否定を潜った自己、すなわち「自己ならざる自己」<sup>20)</sup>となり得た場合には、見えない「世界の二重性」が感得され、時として見える二重性になることが起こる。本論独自の語り方を用いれば、徹底的な自己否定の果てに、受動的・転換的に開かれた「心情の次元」に属する生は、自身が「考える肢体」であるという自覚を与えられ、自己の存在のもつ受動性と他者性への気づきを回復するという事態の生起である。ここに、無限への「開け」そのものである「宗教教育」の《トポス》が開かれる瞬間が訪れるのだと言える。

筆者は、「世界の二重性」を生きている人間の在りようを「texture」<sup>21)</sup>という概念によって説明できると考えているが、世界を織り合わされたもの、つまりテキスト (text) として見立てる方法は、上田の世界の見立てにも共通している。そのことは、次の語りにも示されているだろう。「われわれの世界は、見えない限りなき余白と無底の深みに通ずる行間とをもった一つのコンテクスト体である。」<sup>22)</sup> こうして、世界を「テキスト」として見立てると、そこにある「行間」を、実体的世界がそれと接しそれに包まれて在る超越世界に通じている回路



として見立てることができる。

「宗教教育」の《トポス》という無限の「開け」に放り出され、そこにおいて在るという覚知は、「日常のなかで、しかも同時に日常を超えて」起こるものである。これを感知する能力を養うことが可能であるとすれば、それは「世界の二重性」において生きている生に必然的にもたらされる「自己の二重性」の自覚<sup>23)</sup>、すなわち自己否定を潜る**受苦的**経験による覚醒による以外には考えられない。

#### 4 解体し解体される「宗教教育」

本論は、「宗教教育」の意義とその成立可能性にとって不可欠な要件が、「世界の二重性」の覚知であることを提起したいのであるが、「二重性」をあらわす言葉の装置として、次の三種類のものを取り上げて比較考察してみたい。一つは、上田が用いる「世界」と「虚空」及び「事」と「こと」という言葉であり、二つ目は、皇紀夫（1940-）が用いる「マンホールの蓋を開ける」という比喩言説である。そして三つ目は、筆者が一貫して考察の対象としてきた「考える葦」と「考える肢体」という一対の宗教的比喩言説である。

これら三種類の言葉の装置（仕掛け）は、それぞれに独自の工夫がみられるが、世界が一重性に完結するのではなく、世界の構造特性が「二重性」であることの指摘に論拠を置く点において共通しており、また、「二重性」を語る言葉の装置も構造的に類似している。

ところが他方、三者は以下の点において互いに差異を示す。

まず、上田が用いる「世界／虚空」、そしてそれぞれの次元の事態を表す「事／こと」についてであるが、対になったこれらの言葉はいずれも、「二重性」を構造的に示す〈記号〉として機能している。つまり、「事」と「こと」は、他方の言葉に与えられた意味から区別するために、それぞれに担わされた意味を示す記号であって、その言葉自体が他とは異なる独自の意味を内包しているわけではない。註(11)に記載したように、上田の言葉観は、①存在をあらわす記号、②絶対有を映す象徴、③絶対有の於いてある絶対無を映す「虚」語、という三つのレベルを想定している。したがって、例えば「事／こと」という言葉の装置を〈記号〉とみなしたのは、上田の分類①に該当する実体的世界をあらわす場合の記号と同様の意味で用いたのではない。だが、上田の分類にしたがえば、「こと」は「絶対無」という無限や超越を映す「虚」語だということである。ということは、「虚」という言葉自体も、「実」という言葉との対照性を示す効果的な〈記号〉性及び〈象徴〉性の高い言葉であると言える。さらに例を挙げれば、「世界／擬世界」によって二重性を表す言葉の装置について

も、言葉の〈記号〉性は認められる。いずれの装置も、対となる他方の言葉に、まず視覚的な差異を仕掛ける効果的な〈記号〉だと考えられるのである。

これに対して「考える葦」と「考える肢体」は、メタファー（隠喩 metaphor）及びメトニミー（換喩 metonymy）として、それぞれに固有なレトリック論的認識の構造をもつ言葉の装置である。これらの比喩も〈象徴〉性という機能については前者と類似点をもつが、〈記号〉性という点では決定的に異なる。この一对の比喩言説に仕掛けられた言葉の装置は次のように働く。まずは、十二分に陳腐化した「考える葦」が常套句であるにもかかわらず、通念の意味とはどこか異なる意味を孕んでいる可能性に気づくところから、この装置は作動し始める。そして、レトリック論的解釈学の手法で「考える葦」の通念の意味を差異化して新しい解釈を発見することと、「考える肢体」の存在の発見によって二つの比喩の関係構造がもたらす、さらなる意味の奥行きに気づいていくことによって、二つの比喩が構造的に連動してあらかず十全な意味が立ち現われてくる。こうしたテキスト解釈の手法を用いた意味発見のプロセスが展開すること自体によって、「考える葦」・「考える肢体」という比喩言説の〈テキスト〉性が明らかになるのである。

以上のように、世界の「二重性」を表す言葉として取り上げた「世界／虚空」・「事／こと」と「考える葦／考える肢体」は、二重構造を指し示すための〈構造的性〉においては類似している。しかし、それを示す〈スタイル〉において両者は異なっているのである。

最後に、「マンホールの蓋を開ける」という比喩言説と「考える葦」・「考える肢体」という宗教的比喩言説との関係性について述べておきたい。すでに述べたように、後者が示す「二重性」は、第一の世界（実体的な見える世界）と第二の世界（超越的な見えない世界）が構成するものであり、他方、前者は第一の世界において、通念の層と通念によって隠蔽されている層によって形成される意味世界の「二重性」である。このように、両者が作動している場面は次元的には圧倒的に異なるが、方法論的にはきわめて類似している。言い換えると、文体や比喩（特に隠喩）を意味変換のテキストとし、通念的な見立てを差異化して日常世界の新しい筋立てを発現させる臨床教育学の方法論によって、「宗教教育」をも語ることが可能だということである。通常世界の隠蔽された「二重性」を発見する手法をベースとして、世界の「二重性」をアナロジーとして解釈することが可能であり且つ有効であるということにおいて、臨床教育学と「宗教教育」は密接な関係にあるとすることができる。つまり、両者はともに実体的な世界を限定している一元的価値観への解体を試みるものであって、その方法は言葉の仕掛け（レトリック）によるという点に重要な共通性がある。

ただし、臨床教育学的事例研究が、教育の制度言説を固定している意味の一元性を揺さ振って新しい意味を発現させる場面にしても、それは教育という枠組みを解体するものではなく、教育が持っている自明的な枠の型崩しを生じさせることを意図する試みである。あくまでもそれは、教育的日常が営まれている実体的現実世界の次元において、別の新しいコンテクストに置き直してみることによって生じる意味や筋立ての差異化なのである<sup>24)</sup>。

ところが他方、「宗教教育」が試みるのは、教育の枠組み自体の解体である。人間が人間を教育するという行為そのものの意味を全否定するのではないが、有限な人間が行う教育という営みの限界を自覚することの重要性を問うことが「宗教教育」のねらいである。人間存在の有限性、言い換えれば、「精神の秩序」を自らの力で超え出ることが不可能であることを自覚した上で、人間の生は、「愛・慈悲の秩序」もしくは「超越の次元」を含むことによって始めて、その全体構造が捉えられるという事実に対して想像力に支えられた認識に開かれなければならない。したがって、私たちの生が「非連続の連続性」と呼べる「パラドクス構造」を必然的に孕んでいる存在であることの自覚を問うことが、「宗教教育」の意義であり役割であると考えられる。

以上、本論において提起し主張してきたことは、世界の在りようの「二重性」であり、「非連続の連続性」であり、「texture性」である。そして、このような構造を有する世界に置かれ、そこを生きる人間の在りようを問うのが「宗教教育」であるとすれば、それは必然的に異なる秩序間を行き来するダイナミックな開いた構造を備えて、通念的な教育を差異化し解体することになる。なぜなら、二重世界に在ることに気づいた主体は、避けられない新しい世界の観え方のなかに自然に入れられるからである。最後に紹介する上田の語りには、このような事態がもたらす世界にかかわる態度の変容過程が絶妙に捉えられている。

「見えるところを見る仕方のうちに、見えないところがあるということが見えていて、それが浸透しているということはあるまいだろうか。その場合、見られたところに内容的に何か加わり、見られたものへの関わりに地味ではあっても決定的な変化が起こり得るであろう」<sup>25)</sup>。

超越次元に開かれた生の在りようを人間の全体構造として捉える人間観への変容は、教育において自明化している人間観を揺さぶり、教育の在りよう自体を変容させる可能性を示唆する。ところが、こうして教育に変化をもたらす「宗教教育」の生起は、教育を差異化し解

体することにとどまらず、有限的な「宗教教育」自らの自己否定と解体をも余儀なくさせる。つまり、解体を仕掛けつつ自らも解体を潜るという「パラドクス構造」を孕んでいる「宗教教育」とは、どこまでも閉じることのない《トポス》として実体的世界を包摂し、絶えず私たちに震盪の機会を与える「世界の二重性」を覚知する瞬間の到来なのである。

#### ◆註

1) 拙論①「アナロジー思考が開く逆説的結合の可能性——〈考える葦〉(『パンセ』)の再解釈に基づいて」『臨床教育人間学』第3号(2001年3月)、19-44頁。②「宗教的真理を語る比喩言説——〈考える葦〉と〈考える肢体〉の比較考察」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第48号(2002年3月)、173-185頁。③「宗教教育のトポスを開く語りのスタイル——『パンセ』の語りを手がかりとして」『臨床教育人間学』第5号(2003年3月)、7-24頁。④「宗教教育のトポスを開く語りの可能性——『パンセ』の〈自然な文体〉を手がかりとして」『教育哲学研究』第89号(2004年5月)、86-102頁。

2) Blaise Pascal, edition de Michel Le Guern, *Pensées*, Gallimard: Folio classique, 1977. Blaise Pascal, translation by A. J. Krailsheimer, *Pensées*, London: Penguin, 1995. 本文中の引用句に付記したフランス語及び英語の表記は、上記の著作による。また、本文中の日本語表現は、主に次の二編の邦訳本からの引用である。①B. パスカル著・前田陽一他訳『パンセ』、『パスカル』(世界の名著29巻)所収、中央公論新社、1999年。②B. パスカル著・由木康訳『パンセ』白水社、1999年。これ以降の本文中への『パンセ』からの引用文には、ブランシュヴィック版(上記訳書)に基づいた断章番号を括弧に入れて付記している。なお引用文の表現は、邦訳本に基づいているが、原典の表記を確認し、英文訳をも参考にしているため、引用者による表現の変更があることを断っておきたい。

3) 「実践」という言葉によって本論が意図することは、通常、实际的・具体的・体験的要素の強い活動や営みを指して使われる、いわゆる常套的教育用語——実践——によって隠蔽されている〈技法なき教育学〉への問い直しである。したがって、本論にいう「実践」とは、教育言説を構成する語りの筋を発見して、その場所に向けて差異を仕掛ける語りの技法を工夫する意味発見的な共同(共働)作業のことである。こうした「実践」観は基本的には、皇紀夫が「教育『問題の所在』を求めて」(『臨床教育学序説』柏書房、2002年。)に示している通念的——実践——言説に対する批判的な指摘に基づいている。

4) 『パンセ』の断章(460/793)に語られている「三つの秩序」とは、パスカルが提示した人間の生の全体構造を捉える概念である。それは、人間の生が下位の「身体の秩序」、中位の「精神の秩序」、高位の「愛・慈悲の秩序」からなり、下位の秩序は上位の秩序によって内在的に包摂された状態にあると捉えるものである。

5) 本論で用いる「スタイル(文体)」とは、「宗教教育」のトポスを開く、あるいはトポスに開かれる場合の語りの在りようそのものを「スタイル(文体/文態)」と呼んでいる。詳細については、先述の拙論「宗教教育のトポスを開く語りの可能性——『パンセ』の〈自然な文体〉を手がかりとして」で展

開している考察を参照していただきたい。

6) 「実在的・臨床教育的 reality」がもたらされ、それを感受しそこを生きるのが「臨床教育性」、つまり「臨床教育の在りよう」であるが、また逆に、この在りようを方向づけるのが、「実在的 reality」が出現する事態である。それは、①通念によって隠蔽されている事態であり、②見えない世界・超越世界に属する事態である。そこで、「臨床教育性」に不可欠なものとして、「臨床知」がある。本論では、「臨床知」即「レトリックの知」という文脈において解釈しているが、その場合「臨床知」は、場所的で発見的な性格をもった知見であり、技法をともなった知見でもあると言える。この意味においても、臨床教育学が探求するのは、意味の一元化のために隠蔽された筋立てを発見して、教育的日常を多義的な理解に開いていくための技法を備えた教育（学）の在りようである。

7) 「マンホールの蓋」は、皇紀夫が臨床教育学の方法論としてレトリック論的解釈学の手法を説明する場合に、しばしば用いる比喩である。例えば、次のように述べている箇所がある。「常套句は、擦り減った〈マンホールの蓋〉のように、日常のコミュニケーションを円滑にする役割を果たすと同時に、それは使い手たちの思考と行動と知覚を陳腐化させる。」(皇紀夫「教育学における臨床知の所在と役割」『近代教育フォーラム No. 10』教育思想史学会、2001年、123頁。)

8) 上田閑照『ことばの実存』筑摩書房、1997年、68頁。

9) 同上書、71頁。

10) 本論は、『パンセ』を神学的用語や護教論的立場においてではなく、「護教論」にひそかに仕込まれた「自然な文体」のテキストとして見立てた上で、その語りのスタイルに注目している。「自然な文体」について『パンセ』のなかでは次のように語られている。

「自然な文体を見ると、人は非常におどろき、大いによろこぶ。なぜなら、人はひとりの著者 (auteur) を見ることを期待していたのに、ひとりの人間 (homme) を見いだすからだ。(中略) 自然がすべてのことを語りえ、神学すら語りうるということを自然から学ぶ人こそ、自然を真に尊ぶ人である。(29)」

11) 上田閑照の説に基づけば、言葉は「意味の三つのレベルの動的連関」(前掲書、73頁)であり、存在をあらわす「記号」、存在をあらわしつつ、存在全体性／絶対有を映す「象徴」、存在をあらわしつつ、絶対有を映しつつ、絶対有の於いてある絶対無を映す「虚」語の三種類のレベルを有する。これら三つの事態がそれぞれとしては陰に陽にという仕方、動的に連関しており、言葉は記号・象徴・「虚」語として三様に働く。「言葉が十全に言われているとき、この三つのレベルが行き来されている。どれかのレベルが塞がれたり、レベルが取り違えられたりした場合、それは人間存在の歪みになる。」(同、71頁)

12) 上田閑照、同上書、71頁。

13) 同上書、70頁。

14) 同上書、60-61頁。

15) 同上書、61頁。最終行の「この言葉でしか」が指しているのは、以下に引用した詩の一節「一日

の出来事をのせて雲は動く」という言葉である。

「黒姫山と妙高山の間に日はしずむ  
その時みかん色の雲が  
すうっとわたしの目の前を通る  
一日の出来事をのせて雲は動く  
わたしが学校で勉強していたのは  
見ているだろうか」

(長野県野尻湖畔に住む子供の「夕焼け」と題する詩)

16) 同上書、73頁。

17) 二つの「考える」についての考察の詳細は、前掲の拙論「アナロジー思考が開く逆説的結合の可能性——〈考える葦〉(『パンセ』)の再解釈に基づいて」(33-37頁)を参照していただきたい。

18) 人間の生の全体構造を三層構造で捉えた「三つの秩序」概念において、「心情の秩序」とは「精神の秩序」と「愛・慈悲の秩序」の間に位置し、非連続的連続性を象徴する生の存在性であると理解される。

19) 上田閑照、前掲書、67-70頁。

20) 上田が用いるこの概念は、おおよそ次のように要約できる。すなわち、「自己ならざる自己」とは、「世界／虚空」という二重世界を世界に真に開かれた自己と一つに示す概念である。「自己ならざる自己」が世界(世開)する自己に即して等根源的に、しかし順序としては、「自己ならざる自己」が示され、次いで「自己ならざる自己」が示される。「自己ならざる」によって真に切り開かれている自己は、自己二人になって現れる。それは、自他の「間」そのものが切り開かれた自己の展開にほかならないということである。(上田閑照『実存と虚存』ちくま学芸文庫、1999年、180-181頁。)

21) 「texture」とは、縦糸と横糸が互いに織り合わされてさまざまな綾を浮かびあがらせる一枚の布である。ある時はいずれかが模様となり、他は地となる。この見立ては、二つのものがともにそれとして存在しながら一枚の布に織り合わされている状態として捉えることである。textureという見立てによれば、パスカルが観る人間は、まず「考える葦」と「考える肢体」という二つの比喻によって示される人間観が一枚のtextureのなかに織り合わされて、しかも両者が互いにそれとして存在している人間の在りようである。さらに、この織物には、「考える」と「葦」、「考える」と「肢体」、これらのそれぞれが相互に織り合わされて、すでにそのなかに織り込まれている。一枚のtextureとして見立てられる人間は、入れ子状態の二重構造になっていると言えるだろう。

22) 上田閑照『ことばの実存』、114頁。

23) 「自己の二重性」とは、現実世界内に位置づいている自己と、「無限空間の永遠の沈黙(206)」という無辺世界の存在を感じて恐れ慄く自己。この二つの自己を同時に生きている生の在りようを意味していると、筆者は考えているが、「自己の二重性の自覚」について、上田が示している解釈を以下に紹介しておく。すなわち、世界／虚空という見えない二重性世界が主体の真の場所であり、この二重性に

於てある主体は、二重性と関連して二義的であり、したがって根本的に動揺的であり、問題的である。主体はそのまま主体であるのではない。主体性は、主体性喪失ということが固有なこととしてあり、ということは、主体性を回復して主体なのである。(同上書、172頁)世界／虚空に「於てある」主体とは、実体ではなく、自己から自己へという運動であり、それが自己ということである。(同、173頁)世界／虚空に「於てある」主体は自己／非自己、あるいは「自己ならざる自己」と言わなければならない。(同、173-174頁)

24) 臨床教育学の役割とその方法論に関する観方(定義)は、皇紀夫『『臨床教育学』とは』(和田修二／皇紀夫編著『臨床教育学』アカデミア出版会、1996年。)に基づいている。

25) 上田閑照『ことばの実存』、82頁。

(かわのようこ 京都大学大学院教育学研究科研修員)