

愛することを学ぶこと

— 教育的愛から愛することの教育学へ —

柏木 恭典

Learning to love

— From pedagogical love to education to love —

Yasunori KASHIWAGI

Abstract

Is it possible to learn to love? If so, then how should we learn to love? This paper attempts to clarify the new perspective for “learning to love” beyond the old concept that is so-called “pedagogical love”. Learning to love will be a progressive approach for youths to learn to live together. Firstly, by interpreting hermeneutically the traditional concept of pedagogical love which has been discussed mainly in Germany, it will be found out that pedagogical love tends to be thought of as Eros, Agape, mother love or unconditional love based on the thought in West. Secondly, the question to this concept will be put in order to explain the difference between pedagogical love and learning to love. Then, based on the thought of Erich Fromm, the key issue of learning to love is explained using his concepts. Finally, some possibilities of learning to love in schooling will be presented.

Key-Words

Love, pedagogical love, learning to love, teaching to love, education to love.

はじめに

愛することを学ぶこと (learning to love) は可能だろうか。もし可能であるとすれば、誰がどこでどのようにして愛することを教えるのか (teaching to love)。また、もしそれが不可能であるならば、愛することとはいったいいかなる営みののだろうか。愛することは、教育可能か、それとも教育不可能か。これに対し、教育学はいかにどう語り得るのか。愛することを学ぶことと愛することを教えることは、教育学的にどこまで可能なのだろうか。この愛することの教育可能性／不可能性への問いは、教育哲学的な問いではあるが、決して教育哲学的な問いに留まるものではない。というのも、「望まない妊娠」「予期せぬ妊娠」「人工妊娠中絶」「妊娠葛藤」「未受診妊婦」「駆け込み出産」「嬰兒殺し」「児童遺棄」「赤ちゃんポスト」「虐待・虐待死」といっ

た今日的な社会的問題の根に、「愛すること」の問題が潜んでおり、これらの諸問題の根源には、男女間の恋愛やそれに類するものがあり、愛することの誤謬や失敗によってはっきりと特徴づけられるものだからである。もしこれらの諸問題の根本的な予防を考えるのであれば、「愛することの学習可能性」を考えなければならないし、考えざるを得ない。いわゆる「異性間の恋愛」においては、「性交」や「性行為」が問題とならざるを得ず、その結果として生じうること—妊娠や出産や子育て等—について何も教えられていないということ—あるいはそれが正しく伝達されていないということ—は、保健体育や家庭科などの個別の教科の問題の射程を超え、教育学・教育実践の全体的な問題であり、そう捉えられねばならない。たとえ教育学者が「真の愛」や「崇高な愛」を語ることはできたとしても、多くの

若者たちが「愛すること」と「性交すること」の違いさえ真に理解できていないというのは、やはり教育学の致命的欠陥というべき事態ではないだろうか。

また、愛することの教育可能性への問いは、「人格を引き出すことを目指す教育や教えることは、愛する態度なしでは実現することはできない」というマルッティ・ハーヴィオ (Martti Haavio) が指摘するような「教師の愛する態度」の問題に留まらず、いかに教育実践の中で愛することを学ぶかという教育の問題として捉えられねばならない (Kaarina Määttä & Satu Uusiautti 2011: 31)。しかし、ここで、「性教育」や「セクシュアリティ教育」や「ジェンダー教育」といった狭義の個別の教育実践を充実させることを要請しているわけではない。そうではなく「青少年支援 (Jugendhilfe)」にも及ぶ広義での「愛することを学ぶことは可能か。もし可能であるならば、それはいかにして可能となるのか」という問いを打ち立てたいのである—この問いは、例えば「人間の尊厳」「他者との共生」「社会的連帯」といった道徳的価値を学ぶことにも関連する—。もし愛することが学びによって獲得されるものであるならば、人はいかにして愛することを学ぶのか、そしていかに教えるのか。

愛することは、エーリッヒ・フロム (Erich Fromm) が『愛ということ』の中で繰り返し指摘するように、「愛されること」とは異なる行為であるものの、常識的な理解においては、この両者は今も混同されており、「誰かに愛されることで愛を実感し、その与えられた愛と同じだけの愛を与える」という交換原理に基づく理解が一般的であると言えるだろう。事実、愛されるための技法については、学校内外にあらゆる情報が溢れている。その一方で、「愛すること」についての教材は極めて乏しい。近代的な「ロマンティック・ラブ・イデオロギー」が、「個人の自由」と共に、世界的に広まり定着した今、愛することは、数ある選択肢の中から「選択すること」、「決定すること」と同義である。フロムの言葉で言えば、「能力」の問題ではなく、選択する「対象」の問題となっているのが、現代社会における「愛すること」であろう (Fromm 1956=1991: 13)。「愛す

ることは対象の選択ではない」ということや「特定の誰かを好きだと思ふ恋愛感情が愛することの根源ではない」ということを教えることでさえ、具体的な教育場面においては相当の困難が予想される。また、伝統的な教育学の議論に基づいて愛することと教育について議論しようとする、教師の愛情や教師と生徒の関係論に回収されることになり、愛することを学ぶこと／教えることという問いからずれてしまうのである。その最も伝統的な概念が、「教育愛」であろう。

以下、本論の第一節では、教育学において伝統的に語られてきた「教育愛 (あるいは教育的愛情、教育的愛)」の概念を歴史的・解釈学的な視点で捉え直し、その翻訳上の問題とその克服について論じ、第二節では、この概念の捉え直しから、愛することを学ぶことの教育学的可能性を問い、第三節では、愛することを学ぶことと教えることの実践的な課題とそのアプローチについて論じていく。愛することを学ぶこととその学びを進歩的に発展させていくことは、単に若者の望まない妊娠や予期せぬ妊娠や人工妊娠中絶の回避を促すだけでなく、結婚や出産を断念する単身世帯の増加や加速する深刻な少子化に直面する我が国において一つの光を提示するだろう。

第一節 「教育学的愛」への問い

言語には、翻訳可能な語と翻訳が困難な語がある。当然ながら、教育学においても、翻訳することが困難な語がある。その一つに、Pädagogische Liebeという語がある。この語は、日本では、「教育愛」と既に訳出されており、その歴史のおよび実践的な意義についての論究もある (岡本 1995; 岡田 2002; 濱名 2016)。だが、この原語のPädagogische Liebeにあるpädagogischやその名詞形であるPädagogikは、単に「教育」と翻訳すればよいような概念ではない。なぜならこのPädagogikは、単純に英語のpedagogyに置き換えられるものではなく、また、ドイツ語では、このPädagogikの他に教育や教育学を示す語として、ErziehungとBildungという語があるからである¹。また、pädagogischという語も、英語では、pedagogicalとeducationalの語の翻訳が

可能であり、そのいずれかを採用するかどうかで、その意味内容も変わってくる。例えば“Das Buch hat einen hohen pädagogischen Wert. (この本は高い教育学的な価値をもつ)”という文章は、“The book has a high educational value.”と翻訳することも、“the book has a high pedagogical value”と翻訳することも可能だが、その意味内容は変わってくる。このように、Pädagogische Liebeを安易に「教育愛」と訳出し、その日本語訳のニュアンスで教育と愛の関係を語ることは注意しなければいけない。このことを踏まえた上で、次の濱名の言葉を捉えたい(濱名 2016: 171)。

岡本の研究を要約すると、まずシュプランガーがその著書『生の諸形式』で、人間の6類型をあげているが、そのうちの「社会的類型」を愛の人間として説いており、それが教師のよってたつ根拠を性格づけたことに端を発しているとする。そしてこの類型を実際、具体的な教師像として肉付けし理論化したケルシェンシュタイナーの著書『教育者の心 (Die Seele des Erziehers)』で使用された、「教育愛」(Die Pädagogische Liebe)という用語が翻訳され、「教育愛」という言葉として使われるようになったとしている。

この濱名の指摘から、Pädagogische Liebeは、「教育愛」と翻訳され、この語で語られてきたことが分かる。また、教育愛がシュプランガー (Eduard Spranger)の生の諸形式の一つである社会的類型に端を発していることも分かる。岡田も教育愛の提唱者としてこのシュプランガーとボルノー (Otto Friedrich Bollnow) を挙げる(岡田 2002: 50)。

だが、濱名の論文では、この概念の翻訳それ自体の問題性について、実はそれほど厳密に検討されているわけではない。岡本も岡田も指摘していないが、Pädagogische Liebeの原初的な形態は、ペスタロッチに見いだすことができる(Seichter 2006: 77)。ペスタロッチは、1818年の『幼児教育の書簡』の中で、グリーヴスに向けて次のように言う。「われわれが捧げるところ

のものが嘉納せられるとするならば、それは母性愛という媒介を通して伝えなければならない」と言い、自分自身のこと「みずから創造しみずから摂理し給える子供たちを、愛という方法によって、自分自身にまで導こうと思召し給える神」の信奉者だと打ち明けている(Pestalozzi 1960: 146-147)。彼にとっては、母性愛は、「自然の全秩序のうちで最も優しくして同時に強い力」であるが、また同時に、「母の義務は容易であると同時にまた困難なものである」ということにも気づいていた—ここに、愛することを学ぶことの原初的な意味も潜んでいるように思われる—(ibid.: 150)。

では、Pädagogische Liebeとはどのような概念であり、ドイツ語圏において一般的にこの語がどう常識的に理解されているのだろうか。次の一文はWikipediaドイツ語版に掲載されているPädagogische Liebeの箇所である。なお、この語を翻訳するにあたり、本論では「教育的愛」と訳出することにする。

教育的愛 (Pädagogische Liebe) は、教育学において使用されている概念であり、個人の尊重やその個人の要求や意志などによってはっきりと示される教育実践の特殊な一様式を規定している。この概念を打ち立てたのは、ヘルマン・ノール (Herman Nohl, 1879-1960) であり、彼によれば、根本的には、教師=養育者のまなざしは、子どもの実生活とアイデンティティに向けられねばならない。これは、教師=養育者が子どもの立場になって、そしてそれによって親と同じような視点を獲得することで可能となるだろう。ノールの考えによれば、こうした愛が実現可能なメディアは文化 (Kultur) であり、それゆえに教育的愛は子どもの内にある精神的なものを目指すのである。…「今日の視点から見ると、ノールについては次のように理解しなければならない。すなわち、ノールは、<教育的行為は、人間への基本的な愛情 (die elementare Zuneigung) がなければ不可能である>ということ強く指摘しようとした、と」(Kron, Jürgens, Standop: Grundwissen Pädagogik,

S.177)。…ただし、教育的エロス (Pädagogischer Eros) は、遅くともオーデンヴァルトシューレ校 (Odenwaldschule) での虐待スキャンダル以降、新教育の最も論争的なコンセプトの一つとなっており、主に若者や児童への大人による性的虐待の違法性を示すものとなっている。²

「教育的愛」のドイツ語圏での一般的理解は、このようなものである。この一文で重要なのは、「愛が実現可能なメディアは文化である」という指摘である。岡田もこの点については、シュプランガーの見解を踏まえつつ、「教育とは客観的精神価値、つまり文化への愛を相手の心に呼び覚ます営みであり、このためには何をさておいても教育者自身がこの文化価値への愛に満ちていなければならない」と記述している (岡田 2002: 51)。この教育的愛について、今日教育学の中で文献学的-思想史的に論究したのが、ザビーネ・ザイヒター (Sabine Seichter) である。彼女もまた岡田と同様、この教育的愛の原点としてシュプランガーとボルノーを挙げているが、ノールも看過できないとしている (Seichter 2003: 20-21)。教育的愛という概念を打ち立てたとされるノールは、『人間形成の理論』の中で、このPädagogische Liebeについて、実際に次のように述べている。

教師の真の愛は、引き上げる愛 (hebende Liebe) であり、欲求する愛 (begehrende Liebe) ではない。[…]子どもへの教育的愛は、その子の理想への愛である。[…]かくして、教育的愛は、子ども、その子どものもろもろの素質、その可塑性 (Bildsamkeit) の諸可能性への感情移入 (Einfühlung) を必要としており、それは常に子どもの完全な生を念頭に置くものである (Nohl 1933: 23)。³

ノールは、教育的愛を教師の子どもへの愛として語っている。その愛は、異性愛に代表されるような欲求する愛ではなく、引き上げる愛だと指摘する。ここで使

われているhebenは、「持ち上げる」「高める」「ひき立てる」「もちこたえる」といった意味をもつので、子どもをその子どもの理想 (Ideal) に向けて高め、引き上げ、そこから落ちてもおもちこたえるような愛のことを教育的愛と考えてよいだろう。その際、ノールは、父親愛や母親愛を念頭に置く。それに加え、教育的愛においては、子ども一人ひとりの素質や能力や可塑性や延性や属性をその子ども自身に即して-正しく感情移入して-理解する必要がある、その子どもの完全な生の全体から、その子ども一人ひとりの理想へと引き上げていくのである。その理想へと引き上げていく際に、その子どもの個別性や要求や意志を尊重することが強く求められる。さもなければ、この教育的愛は、教師や親による権威主義的な抑圧や内面的な支配やコントロールに向かってしまうだろう。だが、この愛がノールの言う意味で実現すれば、そこには、教師の大きな喜びがある。岡田も、「教育者の喜びは子どもを愛し、その成長発展を助けるという自他の相乗関係が構築できる可能性があり、それを体験できることだ」と言う (ibid.: 2)。この「成長発展を助ける」という発想は、ミルトン・メイヤーロフ (Milton Mayeroff) の『ケアの本質 (On caring)』以降、ネル・ノディングス (Nel Noddings) に端を発する「ケアリングの教育学」の文脈で徐々に世界的に広まっていく。教育的愛を議論する際、今やケアリングに触れないわけにはいかない。教育的愛は、教師と子どもの間でのケアとしての愛を示しており、とりわけ教師の子どもへの愛、教師の子どもへの働きかけとして考えられていることをここでははっきりとさせておきたい。

こうした教師と子どもの間における愛や教師の子どもへの愛に「他者性」という観点を加えると、どうなるのであろうか。『教育思想史事典』の中で、鳶野克己は、愛の「語義」、「愛の原型としてのエロスとアガペ」、そして、「他者という謎」について論じた後に、「教育と愛」について次のように述べている。

従来の教育思想における愛の論じられかたを瞥見すると、おおよそエロスの文化的な価値愛とア

ガベ的宗教的な人格愛との総合としての教育的な愛の独自性が賞揚されるパターンが際立っている。[…]教育活動の自明性を疑い、その根拠や目的を、歴史的社会的な相対化を通じて理論化し直そうという教育思想研究の現代的潮流のなかで、教育がこれまで愛の実践の名のもとに隠蔽し、狭隘化してきたものもまた露わとなっていかなるをえない。今日もなお教育と愛とのかかわりを論じうるとすれば、それはおそらく教育における人間関係が、互いに向けて開かれつつ決して解明されえない謎である者同士としての、教え育てる者と教わり育つ者における、上述の意味での共同性への冒険という視点から語られ出すときであろう。(鳶野 2000: 3)

ここでいう「共同性への冒険」とは何か。鳶野は、エロスにせよアガベにせよ、愛が「対象との合一への欲求として生起する」と規定した後、「愛する主体の欲求がたどるのは、主体の孤立化を破りつつ同時に合一の完遂を拒み続けるという対象の他者性がいよいよ深まりゆく過程」だと言う (ibid.: 3)。この対象の他者性は、「主体にとってどこまでも不可思議な謎」であり続ける。この「謎としての他者であり続けることを通じて裂き開かれてくる生の測りがたい深淵」に、彼は「共同性」の意味を見いだす。そして、最終的には、「愛し合うとは、それぞれに主体でもあり対象でもあるふたりが互いに、この生の深淵としての共同性への冒険を生きることにはかならない」と結論づけるのである (ibid.: 3)。この鳶野の考えに従えば、教え育てる者と教わり育つ者とが、互いに謎としての他者であり続けることを通じて裂き開かれてくる生の深淵=共同性を生きることこそ、教育的愛の意義ということになる。上述したノールのような伝統的な教育的愛も、他者性という観点を加えることで、全く異なった捉え方になるかもしれない。ノールの言う「引き上げる愛」には、鳶野の言う「対象の他者性」が明示的に想定されていない。

しかしながら、鳶野もまた「教え育てる者」と「教わり育つ者」との関係性に、教育と愛、すなわち教育

的愛の問題を看取していると言ってよいだろう。結果として子どもを引き上げられるか否か、成長させられるか否かは別にして、また合一するか離反するか—あるいは、苦野の言う「『合一感情』と『分離的尊重』の弁証法」あるいは「『存在意味の合一』と『絶対分離的尊重』の弁証法か」(苦野 2019: 165) —も別にして、教育的愛は、根本的に「教え育てる者=親や教師」と「教わり育つ者=子ども」の間で生起している現象に関わりゆくものなのである。教育的愛を問題にする以上、そこには、大人と子どもの中で起こる関係的な事柄に向かいざるを得ない—あるいは、そこに「教材」を入れ、三項関係で描いたとしてもそこに本質的な差異はないだろう—。

第二節 教育的愛から愛することの教育学へ

前節で明らかにしたように、教育学の伝統においては、それほど表立って論じられることはなかったにせよ、「教育的愛」「教育愛」「教育的愛情」が問題とされてきた。これらは、どれも「教え育てる者=親や教師」と「教わり育つ者=子ども」の間で生起している現象、すなわち「教師と子どもの関係論」の中で展開され、主に教師側の愛が問われてきたと言えるだろう。それは、例えば教師の愛および教師と子どもの間の愛を「エロス」や「フィリア」や「アガベ」といった西洋的な愛の概念に結び付け、その倫理的・哲学的な意味を示すことで、教師の子どもへの関係の仕方の反省を促すものであった。教育学的に愛を語る場合、それは主に教師の側に求められる問題だったのである。

教師の子どもへの愛情は、日本においてもとても関心が高かった。例えば「3年B組金八先生」の坂本金八、「GTO」の鬼塚英吉、「ごくせん」の山口久美子、「ROOKIES」の川藤幸一らは、まさに教師の生徒への教育的愛や教育愛をテーマにした作品だと言えるだろう⁴。いずれの作品においても、教師が子どもや生徒のことを最優先に考え、彼らの成長や変化を願い、高い理想を掲げ、愛を基盤とした教育的関係を深めていくことで、教師と生徒が共に成長していく姿が描かれている。まさにノールの言う「引き上げる愛」を、シュ

プランガーの言う「理解しつつ愛する支援」を、あるいはボルノーの示す「境遇ではなく人間そのものにかかわるような援助」を描いた作品と言えよう (Seichter 2003:21; 岡田 2002: 52)。

だが、こうした教育的愛には、「いかにして人は愛を学ぶか」という観点が欠落しているのではないだろうか。既に規定された「愛」の観念から、愛のある教師の在り方を規定していくような雰囲気は教育的愛の言説を包み込んでいる。鷹野も「教育的な愛の独自性が賞揚されるパターン」を指摘しており、それを超克するような議論の展開を予見していると捉えることもできるだろう。

本論で問いたいのは、教師の側に求められる教育的愛の独自性ではない。また、教師と子ども間で生起するような教育的愛でもない。そうではなく、思春期以降の青年たちにとって最も切実な「性」や「異性愛」や「妊娠」の問題を視野に入れた上で、「愛することを学ぶこと」と「愛することを教えること」について問うことである。それは、愛することを「学び」と「教える」の問題から捉え直すことであり、「愛することの教育学 (education to love)」への問いとなるだろう。この教育学の必要性は、既にネル・ノディングスが『ケアリング』の最後の箇所強く訴えていたことでもあった。

学校で対話が行われるべきであるとすれば、対話へと誘われる生徒が知的な関心を示すどのようなものについても議論するのは、正当でなければならない。神、性、愛、恐怖、希望、憎悪といった題材はすべて、議論が開かれていなければならない。だが、多くの教育者は、そのような議論が開かれているのは不可能だと主張するはずである。——神について議論されるときには、特定の宗教的価値が教え込まれるという危険を冒しているとか、性について議論されるときには、確実に、親の感情を害することになるとか[……。理想から言えば、学校とは、価値や信念や見解が批判的に、かつ、価値を与えながら吟味できる舞台なのである。人間存在の核心にあるものを無視していても、

教育を行っている想定するのは、ばかげている (Noddings 1984=1997: 283)。

ノディングスは、神や性や愛など、対話を導く知的な関心について議論することを求めている。そして、そうした人間存在の核心にあるものを無視して行う教育を「ばかげている」と言い切っている。既に見たように、「いかにして人は—愛されることではなく—愛することを学び得るのか」という問いに対しては、伝統的な教育的愛はあまり多くを語らないが、この文脈ではない新たな教育的パースペクティブが今の時代に求められているのではないだろうか。ここで、フロムの次の指摘を想起したい。

…愛することをやめてしまうことはできない以上、愛の失敗を克服する適切な方法の一つしかない。失敗の原因を調べ、そこから愛の意味を学ぶことである。…そのための第一歩は、生きることが技術であるのと同じく、愛は技術であると知ることである。どうすれば人を愛せるようになるかを学びたいければ、他の技術、たとえば音楽、絵画、大工仕事、医学、工学などの技術を学ぶときと同じ道をたどらなければならない。(Fromm 1956=1991: 17)。

ここに、愛することを学ぶことへの問いが示されている。愛の失敗を克服する方法は、「失敗の原因を調べ、そこから愛の意味を学ぶこと」しかないと言いつつ、具体的な実践的論究は次節で述べることにして、ここでは、その手がかりとして、フロム自身が用いた「持つ (have)」と「ある (be)」の区分を示し、中高生や大学生に理解可能な範囲での概念的な規定を行いたい。

フロムは、この両者の違いを次のように端的に示している。「持つ様式においては、幸福は他人に対する自己の優位性の中に、自己の力の中に、そして究極的には征服し、奪い、殺すための自己の能力の中にある。ある様式においては、それは愛すること、分かち合う

こと、与えることの中にある」(Fromm 1976=1977: 119)。後述するが、持つ様式というのは、目の前にある花を自分の所有物にしようとする「所有の様式」である。それに対し、「何も持つことなく、何かを持つと渴望することなく、喜びにあふれ、自分の能力を生産的に使用し、世界と一になる存在様式」が「ある様式」である。フロムは愛においても、この両者を区分する。「愛することにもまた、それが持つ様式において語られるか、ある様式において語られるかによって、二つの意味がある」(ibid.: 71)。ただし、愛には実体があるわけではなく、「愛するという行為」だけが存在するとフロムは言う。そして、「愛することは生産的能動性である。それは人物、木、絵、概念を尊重し、知り、反応し、確認し、享受することを意味する。それは自らを更新し、自らを増大する一つの過程である」と言う(ibid.: 71-72)。敷衍すれば、愛においては、愛するという能動的な行為しかなく、それは常に一つの過程である、ということである。他方、「持つ様式」における愛については、フロムは次のように規定している。

愛が持つ様式において経験される時、それは自分の＜愛する＞対象を拘束し、閉じ込め、あるいは支配することの意味を含む。それは圧迫し、弱め、窒息させ、殺すことであって、生命を与えることではない。人びとが愛と呼ぶものは、たいていが彼らが愛していないという現実を隠すための言葉の誤用である。(ibid.: 72)

奪うか、それとも与えるか。また、殺すか、それとも育てるか。あることと持つことの先には生死の問題が潜んでいる。そんな生と死の間を歩んだヴィクトール・フランクル (Victor Frankl) も、『死と愛』の中で、「持つ愛」と「ある愛」の差異について次のように述べている。「性的な態度や心理的態度をとっているものは相手の「持っている」或るものが気に入るのであるが、愛している人間は相手に「おける」或るもの、を愛するのではなくて、相手そのものを、相手が「ある」ところのものを愛するのである」(Frankl 1946=1957:

149)。フランクルもまた、愛することについて、「持つこと」と「あること」とに分け、「あるところのものを愛する」ことの意味について語っていた。

この両者の区分は、愛することを学ぼうとする者にとって—とりわけ異性愛に強い関心を示す青年にとって—とても分かりやすい図式になり得るだろう。というのも、彼ら／彼女らは、「恋人がほしい」「彼／彼女がほしい」「もう恋人に飽きた」「恋人に棄てられた」「彼／彼女はもう要らない」といった会話を日々繰り返しているからである。当然ながら、彼ら／彼女らからすれば、学び初めの頃には、「あること」や「ある愛」は理解不能で難解なものに聞こえるだろうが、それは大きな問題ではない。分からないからこそ、共に考え、共に議論をすればよいのである。この点に、愛することを学ぶことの意味が示されていると言えよう。

第三節 愛することを学ぶことの実践的考察

私自身の教育実践の中でも、時折学生たちと「愛すること」について語ることがある。その内容のほとんどが彼女らの個人的な恋愛経験についてである。その際、学生たちの恋愛やその対象を否定すると、強い拒絶反応を見せる。彼女らにとって、(俳優やタレントへの片思いも含む)異性愛的な恋愛対象は、絶対的な価値—真の価値ではない—をもつので、たとえその恋愛対象が第三者的からすると望ましいとは思えない対象であっても、その恋愛の営みを否定することは容易ではない。故に、私がどれだけそれを否定し、別の価値—例えば、友人との語り合いやボランティア活動や読書など—を提示しても、恋愛対象の地位が揺らぐことはない。異性愛は、いわば一種の信仰的な側面をもっており、親や教師がその個々の恋愛に介入することはほぼ不可能であると言えるだろう⁵。信仰的側面をもつが故に、周囲の人間が反対すればするほど、ますます当の本人たちは自身の恋愛対象に固執するようになる。というのも、フロムが指摘するように、異性愛は、「他の人間と完全に融合したい、一つになりたいという強い願望」であり、「排他的であり、普遍的ではない」からだ (Fromm 1956=1991: 85-86)⁶。すなわち、対象と

一つになりたいという願望を抱き、且つそれ以外の人間に対しては排他的になり、己の敵に対しては警戒するようになるからである。

だが、その異性愛信仰は、異性愛に固有な性的行為やその帰結として生じること、すなわち「性の強要」「浮気」「DV（性的虐待）」「望まない妊娠」等によって打ち碎かれることになる。異性愛信仰は、こうした否定的な現実と直面することでもろく崩れていく。事実、こうした否定的現実と直面する中高生や短・大学生は決して少なくないし、こうした否定的現実と直面して初めて、その恋愛が幻想・幻覚であったことを知るのである。だが、こうした否定的現実が彼ら／彼女らの間で常に繰り返し頻繁に起こり得る以上、われわれは、単に崇高な愛の理念や性交のリスクを語るだけでは不十分であり、異性愛信仰を対象化し、「批判的に考える力」や「感傷的にならない力」を彼ら／彼女らに与えなければならない。これは、上述した教育的愛では説明することのできない課題であろう。

では、いかにしてこの信仰を対象化し、批判的に捉えていくべきか。愛することを学ぶことについて考える際に必要不可欠なのが、「教材」であり、「テキスト」であろう。母性愛や教育的愛について書かれた論文や文献は無数にあるが、その多くが「愛とは何か」という対象化された愛の抽象的な定義やその説明に終始している。そこには、learningやteachingという視点が欠落している。教育学として愛を問題とする以上、その議論は、やはり学ぶことや教えることに基づかねばならないだろう。

以上のことから、「愛することを学ぶこと」について考えるきっかけを－主に中高生及び大学生に－与え得る文献やテキストを提示し、それを考察しながら、愛することを学ぶことについての実践的考察を行うことにしたい。本来であれば、上述したフロムの『愛すること』や『生きるということ』から検討を始めたいところだが、本論の趣旨から離れる恐れがあるため、また既にフロムの見解に基づく愛の研究も多く存在するため、ここでは、上述した彼の「持つこと」と「あること」という観点に限定し、二つのテキストを解

釈学的に検討していきたい。

まず、東洋思想の代表的作品である「莊子」の「山木篇」からの次の一文をここで挙げたい。主に中高生及び平均的な大学生を想定しているのので、ここでは金谷治の現代語訳を用いることにする。

孔子が子桑戸にたずねた。「わたしは魯の国からは二度も追放され、宋の国では樹の下敷きになって殺されかけ、衛の国では足跡を消されるほど排斥され、殷の旧跡や周の都ではひどいめにあい、陳と蔡とのあたりでは軍隊に包囲された。わたしがこうしたたびたびの災難にあってから、親交のあった人々もだんだん遠ざかり、弟子や友人たちもしだいに離れていったが、これはどうしたことだろう。」

子桑戸が答えた。「あなたは仮の国の人が逃げた話を知らないかね。林回という男が千金もの値うちのある玉を棄てて、赤ん坊を背負って逃げたんだ。ある男がたずねかけて、『金のためだとすると、赤ん坊の値うちは小さいものだ。めんどうのないためだとすると、赤ん坊のめんどうはとても大変だ。千金の玉をとらないで、赤ん坊を背負って逃げたのは、どういうわけだね。』という、林回は答えたんだ、『千金の玉の方は利益で結ばれるのだが、赤ん坊の方は天然自然でつながっている。…』とね。いったい利益によって結ばれたものは、ひどい災難や危害におしつめられるとたがいに見棄ててしまうが、天然自然でつながっているものは、ひどい災害や危害におしつめられるとたがいに助けあうものだ。助けあうのと見棄てるのでは、その違いは大きい。それに君子の交わりは淡々として水のようなが、小人の交わりはうまみがあって醜いようである。君子は淡々としていてそれで親しみ深い、小人はうまみがあってそれでこわれてしまう。あの深い理由もなく結ばれた仲間、また深い理由もなく離れていくものだ」（莊子 1982: 89）。

この一文の後半は、「君子の交りは淡きこと水の若く、小人の交りは甘きこと醴の若し」という有名な一文として広く知られている。ここで驚くべきは、莊子が「千金の玉」と「赤ん坊」を対比的に例として挙げている点である。フロムの言葉でいうところの「持つこと」の象徴として、この千金の玉を捉えることができるだろう。他方、「あること」の象徴として莊子が「赤ん坊」を挙げた点に、時代や空間を超えた人間の根源的な叡智が含みこまれていると言えるのではないだろうか—ここで、ハンス・ヨナス (Hans Jonas) の「責任」の原初的対象としての「乳飲み子 (Säugling)」を想起してもよいかもしれない—。また、ここにおいて、ペスタロッチやノールが想起していた愛の原型としての「親の愛」「母性愛」が、「天然自然」という言葉で示されているようにみえる。赤ん坊を育てることそれ自体に示される愛は、まさに「あること」の象徴として捉えられ得よう。だが、莊子はここで、欧米の思想家のように「親の愛」や「母性愛」や「アガペの愛」を説くわけではない。そうではなく、「ひどい災害や危害におしつめられるとたがいに助けあう」と説くのである。否、ここでは、「いざというときに助けてもらえる」という他力的な仏教的思想—現世利益的思想—が説かれているというべきかもしれない。いずれにせよ、千金の玉=haveによって結ばれた関係は、結局のところ「見棄てる」という方向に向かわざるを得ない。この点においては、西洋と東洋との間に違いはない。だが、他方の「天然自然」によって結ばれた関係は、「助け合う」という方向に向かっていくが、この文脈では、「離れないで、助けてもらえる」という意味合いの方が強いだろう。だが、「助けあうのと見棄てるのとでは、その違いは大きい」という言葉に、「あること」と「持つこと」の具体的な違いが示されていると言えよう。というのも、「困った時に助けてもらえる」というのは、己の存在を先駆的に投企しているということでもあるからだ。実際の教育の場面では、この一文を読み、「お金を得ること=見棄てられること」と「子を育てること=助けてもらえること」の違いについて議論することは、愛することを学ぶことの実践の典型例となり得るだろう。

「どんな人が見棄てる人で、どんな人が助ける人だろうか」について議論することも可能であろう。

また、後半部分の「君子の交わりは淡々として水のようだが、小人の交わりはうまみがあって醴のようである」というのも、中高生にもイメージしやすい例であろう。ここで、異性愛の特性を挙げ、「甘い恋」や「恋の陶酔」や「盲目の恋」などについて語ることもできるはずである。「なぜ人は甘い恋におぼれるのか」「甘い恋の結果はどうなるだろうか」「盲目の恋が冷めた時に、人はどうなるのか」など、中高生にとって身近な発問が幾つも浮かぶ。また、次の「君子は淡々としていてそれで親しみ深いが、小人はうまみがあってそれでこわれてしまう」という一文も、恋愛に関心の強い中高生にとって考えやすい内容となっている。「淡々としていてそれで親しみ深い」という関係はどのようなものか、また「うまみ (甘み) があってそれでこわれてしまう」ような関係とはどのようなものか。最後の「深い理由もなく結ばれた仲間は、また深い理由もなく離れていく」という一文については、教師と子どもたちが全員で考えることのできる意味内容となっている。ここでいう「深い理由」とはどのような理由なのか。なぜ深い理由がないと、仲間は離れていくのか。深い理由なくつき合う男女は、ここで言われるように本当に理由なく別れてしまうのか。異性愛において「理由」とはどんな理由があるのだろうか。この理由を、苦野の言葉で言えば「歴史的関係性」と見なすこともできるだろう (苦野 2019: 64-67)。だが、愛することを学ぶことにおいては、そうした「説明」のための「概念」が重要なのではない。むしろ、学びにおいては、愛することについて考えること (=反省すること)こそ、重要な要素であると言える。「自分たちが盛り上がっている『恋愛』とは何なのだろうか」、「必死になって追い求めている『恋愛』とは何なのだろうか」「私たちが付き合う理由ってあるのだろうか」と問うことこそが、愛することを学ぶ上で欠かせない。「恋人を見つけること」「両思いになること」「誰かと付き合うこと」が、必ずしも中高生らにとって望ましいことではないという反省の契機になれば、それも一つの学びの成果とも言え

なくもない。広告や宣伝等で煽られ、信仰的な熱狂に陥りやすい異性愛やロマンティックラブや性愛に対して、一度立ち止まって考えることもまた、愛することを学ぶことの意味と言えるだろう。そもそも中国思想を学び続けてきた日本においては、何かを手に入れること以上に、その何かをじっくり眺め、それに感嘆し、それにただ合一すること自体に大いなる価値が見いだされてきたはずである。このことを示唆したのが、まさに上述したフロムだった。フロムは、松尾芭蕉の句に「あること」の存在様式を看取していた。以下の句は、フロムが実際に引用したものであり、芭蕉が43歳の時に詠んだものである。

よく見れば薺花咲く垣根かな

佐野の訳では、「眼をこらして見ると はずなの咲いているのが見える 垣根のそばに！」となっている (Fromm 1976=1977: 35)。そして、この句と対置するのは、テニソン (Alfred Tennyson) の以下の詩である。

ひび割れた壁に咲く花よ
 私はお前を割れ目から摘み取る
 私はお前をこのように、根ごと手に取る
 小さな花よ——もしも私に理解できたら
 お前が何であるのか、根ばかりでなく、お前の
 すべてを——
 その時私は神か、人間かを知るだろう

フロムは「この違いは顕著である」と述べ、「テニソンは花に対する反作用として、それを持つことを望んでいる」と捉え、「花自体は彼の花への関心の結果として、生命を奪われる」と言い切っている (ibid.: 35)。フロムに言わせれば、テニソンは、「生きものをばらばらにして真実を求める西洋の科学者」なのであった (ibid.: 35-36)。他方、フロムは芭蕉に全く違ったものを見いだしている。「彼は花を摘むことを望まない。それに手を触れさせない。彼がすることはただ、それを『見る』ために『目をこらす』ことだけである」 (ibid.:

36)。芭蕉が望むのは、ただ薺を、目をこらして見るだけであった。否、それだけでなく、「それと一体化すること」「それと自分自身を<一にする>こと」「花を生かすこと」であった。フロムに言わせれば、芭蕉と花との関係は「ある様式」であり、テニソンと花の関係は「持つ様式」なのであった (ibid.: 38-39)。

「よく見れば薺花咲く垣根かな」と詠う芭蕉と、「私はお前を割れ目から摘み取る」と詠うテニソン。これを中高生に対しては、「片思いと両思いのどちらが素敵だろうか」と問いかけることもできるだろう。ただ目を凝らして相手を見つめるだけで幸せを感じる片思いと、その相手を手に入れた喜びを感じる両思いとでは、どちらが素敵だろうか。どちらの方が自分を成長させてくれるだろうか。あるいは、どちらの方が対象への深い愛情を感じるだろうか。これは、「持つ愛」と「ある愛」の対比と捉えてよいだろう。

このように、持つこととあることという観点から、様々な発問を用意することは可能である。恋愛をテーマにすれば、ありとあらゆるものが「教材」「テキスト」になるだろうし、また、中高生たちも語ることもできるだろう。愛することを学ぶというのは、愛することについて語り合うということなのだ。上述したように、ノディングスも愛を語り合うことを教育に求めていた。愛することを学ぶことは、学校教育においてのみならず、あらゆる場面において取り組んでいく必要があるのではないだろうか。

おわりに

170名ほどの学生に、「学校の授業で、あるいは学校の活動の中で、愛することについて議論したり、語り合ったりしたことはあるか」と尋ねたところ、一人もそうした対話を学校で行ったことのある者はいなかった。講演会や全校集会で「いのち (妊娠予防のため)」や「性・性病」の話を聴く機会はあったそうだが、愛や性について「真面目に議論をする」という経験をした者は一人もいなかった。「愛すること」について議論したり、語り合ったりする機会は、学校においては皆無と考えてよいのだろう。

だが、冒頭でも述べたように、青年たちの「望まない妊娠」「人工妊娠中絶」「妊娠による退学」「未受診妊婦」「児童遺棄」「嬰兒殺」といった問題群に直面する時、教育学はこの問題を避けて通ることも、また哲学的で抽象的な愛の議論でごまかすこともできないはずだ。また、そうした消極的な意味だけではなく、積極的な意味においても、愛することを学ぶことは、他者と共に生きるための基盤を育むことになるだろう。

引用文献

- Frankl, V 1946. *Ärztliche Seelsorge: Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*. Fischer TB. (霜山徳治訳 1957, 『死と愛』みすず書房)
- Fromm, E 1956. *The art of loving*. Harper & Brothers. (鈴木晶訳 1991, 『愛するということ』紀伊國屋書店)
- Fromm, E 1976. *To have or to be*. Harper & Row. (佐野哲郎訳 1977, 『生きるということ』紀伊國屋書店)
- 岡田敬司 2002. 『教育愛について－かかわりの教育学Ⅲ』ミネルヴァ書房
- 岡本定男 1995. 「教育における人間的なもの [上] - 「教育愛」の学説的成立とその今日の位置 -」『奈良教育大学紀要』第45巻第1号 149-160
- 濱名陽子 2016. 「教員・保育者に求められる資質能力としての『教育愛』に関する考察」『教育総合研究叢書』第9号 関西国際大学教育総合研究所 165-173.
- Kaarina Määttä & Satu Uusiautti 2011. Pedagogical Love and Good Teacherhood. IN: *IN EDUCATION*. Vol.17 No.2. Faculty of Education at the University of Regina. 29-41.
- Noddings, Nel 1984. *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. The Regents of the University of California. (立山善康他訳 1997, ケアリング：倫理と道徳の教育－女性の観点から、見洋書房)
- Pestalozzi, Johann Heinrich 1960. 長田新編『ペスタロッチー全集13』平凡社
- Seichter, S 2007. *Pädagogische Liebe: Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmuster*. Ferdinand Schöningh.
- 莊子 1982. 『莊子第三冊 [外篇・雜篇]』金谷治訳注 岩波書店
- 苦野一徳 2019. 『愛』講談社現代新書

注

- 1 言うまでもなく、後者のBildungは、英語への翻訳が極めて困難な教育的概念である。
- 2 引用元URL : https://de.wikipedia.org/wiki/P%C3%A4dagogische_Liebe
情報取得2019年11月20日
- 3 引用元URL : http://www.hannahdenker.de/media/DIR_40657/6c21f990b37329fbffff89b1ac144225.pdf
情報取得2019年11月20日
- 4 近年、こうした教育的な愛情を注ぐ教師の作品が急速に消えつつあるように思われる。
- 5 中には、親から自身の恋愛を規制され、自由に恋愛することができない若者もいるということも念頭に置いておきたい。いわゆる「毒親」によって自由な恋愛が禁止されている若者も確かに存在する。
- 6 親しかった友人に「そんな男とは別れなよ」と言われ、それがきっかけで、長年の友情関係が破たんしたというケースも決して珍しくはない。