

# 不可能性への挑戦としての「死」のテーマ

— リケール思想の «le non-dit» を求めて —

朝 岡 翔

## 1. 〈禍難の記憶〉という sujet

### (1) 社会的課題としての記憶の伝承

第二次世界大戦の経験に基づく反省は、世界の多くの地域で、その後の社会の形成に大きな影響を及ぼしてきた。とりわけ日本では、経験者が実体験を若い世代に語ることで、戦禍の悲惨さを印象づけ、将来にわたる平和を実現し維持してもらおうという取り組みが続けられてきた。しかし、大戦の終結から70年以上が経過し、この戦争の経験者のいない時代が訪れようとしている。このため、戦争の記憶をどのように後世に残すかが問われている。それに加えて、この四半世紀の間には、阪神淡路大震災や東日本大震災などの大災害が起こり、多くの犠牲と被害をもたらした。そうした被災の記憶をひき継ぐことで、来たるべき災害への備えや被災時の対応など、防災・減災に生かそうという取り組みも始まっている。地震や津波の発生自体は防ぎようのない自然現象であり、戦争とは性質が大きく異なるように思われるが、社会が反省をどのように生かすかが問われるという点では、戦争の記憶の伝承と同様の構造をもった社会的課題である。このように、戦争や災害の記憶は、その伝承が社会的課題として求められるという点で共通しており、〈禍難<sup>(1)</sup>の記憶〉と呼ぶべきひとつの主題として考えることができる。そしてそれは、しばしば教育的課題として、また教育学的主題として論じられてきた。

社会的課題としての〈禍難の記憶〉の伝承は、明確な社会理念のもとにおかれている。たとえば、「悲惨な戦争を二度と繰り返さないように」、

あるいは「来たるべき災害時に犠牲者を出さないように」などといったものである。こうした理念のもとでは、〈禍難の記憶〉の伝承は当然取り組むべき所与の課題である。したがって、「どのように伝承するか」という方法的な側面に焦点化した議論がなされることになる。そして、〈禍難の記憶〉の伝承の方法として選ばれるのが、教育実践のなかで教えるということである。「平和教育」や「防災教育」という呼称はすでに一般的なものとして普及しており、〈禍難の記憶〉の伝承はこれらの教育実践の中心に位置づけられていると言ってよい。したがって、「平和教育」や「防災教育」という呼称の普及は、〈禍難の記憶〉の伝承が教育課題としての重要性を認められ、「科目」化していることを意味する。こうした教育実践をめぐるのは、〈禍難の記憶〉は伝承しなければならないものであるという前提のうえで、上述のような理念の実現にとって、どのような教育方法が効果的かがさかんに議論されることになる<sup>(2)</sup>。

もちろん、「どのように教えるか」という議論も、立場や観点が異なれば同じ出来事の経験でも捉え方が変わることや、信条や信仰の違いによる対立と密接に関わることなど、記憶の相対化に注意を払う慎重さをもって展開されている。しかし、はたして、〈禍難の記憶〉の伝承という行為そのものがはらむ危険性は、十分に考慮されていると言えるだろうか。

戦争にせよ災害にせよ、多くの犠牲をもたらすことから、こうした〈禍難の記憶〉の重要な部分を「死者の記憶」が占めている。ただし—

言で「死者の記憶」と言っても、そこには、身近な人の死に直面する経験の記憶から、死者の生前の経験を聞きとった記憶にいたるまで、死者と想起者とのあいだの多重的な関係が織り込まれている。前者は、生き残った人自身の禍難の経験の記憶と言いかえることができるのに対して、後者は、他者の禍難の経験についての記憶であり、いちど伝承された記憶である。このような多重性にもかかわらず〈禍難の記憶〉を「死者の記憶」として特徴づけることができるのは、そこに一貫して、死者の記憶が想起者に働きかける強い力をみてとれるからである。そして、〈禍難の記憶〉の伝承がはらむ危険はまさにこの力にある。次節ではこのことを確かめることにする。

## (2) 倫理の問題としての記憶の伝承

いうまでもなく、私たちにとって死者は、直接に相互交渉することのできない非-現前の超越的他者であり、想起することによってしか死者と交渉できない。そして想起とは、過去に存在したが現在においては不在のものの表象＝現前化である<sup>(3)</sup>。

ところで、髑髏のように死を想起させるものをラテン語で「メメント モリ」と呼ぶが、これを文字どおりに理解するなら、それは「Memonto mori.」すなわち「死を思い出せ。」という意味である。田辺元は「メメント モリ」という短い論稿のなかで、その語源的意味を旧約聖書に求めた<sup>(4)</sup>。それによれば、死に対する恐れが神に対する畏れとなり、「神に仕える賢さを身につける」動機となる。そのような生き方のための警句が「メメント モリ」なのである。この田辺の推察から読みとれるのは、「死」の想起が、生きている者の生のあり方を方向づける働きをもっており、しかもそこで志向されるのは神のような超越的存在者に対する忠実な生のあり方だということである。田辺はこのよう

な宗教的死生観に依拠しつつ、「死」の想起から死者の想起へと論題を移行する。そこでは、「実存協同」という独自の死生観、言いかえるなら死者と生者のコミュニケーションについての捉え方を呈示した。

自己は死んでも、互に愛によって結ばれた実存は、他において回施のためにはたらくそのはたらきにより、自己の生死を超ゆる実存協同において復活し、永遠に参ずることが、外ならぬその回施を受けた実存によって信証せられるのである。死復活というのは死者その人に直接起る客観的事件ではなく、愛に依って結ばれその死者によってはたられることを、自己において信証するところの生者に対して、間接的に自覚せられる交互媒介事態たるのである。しかもその媒介を通じて先人の遺した真実を学びそれに感謝してその真実を普遍即個別なるものとして後進に回施するのが、すなわち実存協同に外ならない。

[田辺 2010 (1958) : 22]

「死復活」とは、端的に言えば、死者の実存が生者の生き方のなかに表れるという意味であろう。「死者によってはたられることを、自己において信証するところの生者に対して、間接的に自覚せられる交互媒介事態」という定義は、きわめて厳密なものとして理解すべきである。まず、生者は自らの生き方に関して死者から強く影響を受けるが、そこには、死者の生を引き受けて生きるという徹底的な受動性がある。そして、死者の生が自らの生のあり方を決定するのだという信念のもとで、それを生活のなかで体現することによって確信してゆく。こうして死者が生者の生のなかに「復活」するのだが、そのように死者の生を受容していることを生者が自覚することを通して、すなわち生者

の精神を媒介として、死者も自らの復活を「自覚」するのである。この死復活という事態は教育をも駆動する。すなわち、死者の遺した「真実」<sup>(5)</sup>を知恵として学ぶことにより、その学びの有り難さへの恩返しが動機となって、その知恵を次の世代へと継承するに至るというのである<sup>(6)</sup>。この意味で、〈禍難の記憶〉の伝承は、本質的かつ原理的に教育的課題なのである。

それにしても、この事態を「交互媒介」と呼んでよいのだろうか。そう疑わずにはいられないほど、生者の死者に対する受動性は強い。この受動性をもたらすのは、死者の不在にほかならない。生者にとって、死者は想起するしかない非—現前の（かつての）存在者であり、両者の間の関係は本質的に記憶現象なのである。記憶現象は、想起するものに対する忠実性をつねに希求するものである一方、想起作用自体はあくまでミメシス（模倣＝再現）作用である<sup>(7)</sup>。死者の記憶の想起において、この逆説的性格が生者の受動性を徹底的なものにする。死者の記憶に対する忠実さは、死者に対する誠実さの要求に容易にすり替わり、死者の行動のミメシスが生者の生き方そのものになるからだ。

前節の最後で保留した、〈禍難の記憶〉の伝承を所与の課題とする議論の危険性はもはや明らかだろう。〈禍難の記憶〉の伝承は死者を想起することであり、死者の超越的な力によって人生を拘束されることへの充足の懸念を孕んでいる。したがって、死者に対する受動性と想起する者の能動的で快活な人生との両立という、到底看過できない倫理の問題として問うべきものなのである。

本論稿では、〈禍難の記憶〉の伝承への関心を背景にしつつ、それが本質とする倫理の問題、すなわち、私たちが「死」や死者と真摯に向き合いつつも能動的で快活に生きることはいかにして可能なのかについて、哲学思想を手がかりにして考察する。そのうえで、「死」や死

者と向き合うことが教育としての意味をもつとすれば、それはいったいどのようなものなのかを明らかにする。

## 2. リクール思想の「le non-dit」

前章で述べた人間の「死」や死者の記憶との向き合い方を考えるにあたって、フランスの哲学者ポール・リクール（Ricoeur, P.）の著作群は、ほかでは得られないほどの大きな手がかりを与えてくれる。まず、このような主題と直接的な関係をもつ著作として『記憶・歴史・忘却』（2000年）が挙げられる。ここで展開した記憶論は、前章の註で参照したように、記憶現象を現在において不在のかつての存在（者）の再—現前化として捉えている。しかも、第4章第2節で参照するように、その不在の存在者の究極的なものとして「死」と死者を考察している。

また、『承認の行程』（2004年）における自己承認論は、人間の自己承認は他者との交流なしにはありえないというテーゼに依拠するものであり、死者という超越的な他者の前での人間の生のあり方が問われるという、記憶伝承の倫理的側面の考察にとって重要な手がかりとなる。

さらに、『時間と物語』（1983-1985年）では、いかなるテキストも、「読む」というミメシス行為、すなわちテキストが織りなす人間の行動の模倣＝再現があってはじめて完結するものであり、多種多様な歴史叙述のどれもが物語的性格をもつテキストであると指摘した。したがってこの著作は、「読む」という形態の歴史理解が、歴史の登場人物たる死者の行動の模倣＝再現であり、死者のかつての生の承認の可能性に開かれていることを、すでに示唆していたと言える。

本論稿に関わる範囲に限れば、リクールが論じた多種多様な主題のいくつかはこのように再構成することができ、これだけでも本論稿が彼の思想を手がかりとするものの必然性を十分に

示している。ただ、こうして読み手の問題意識に応じて参照する主題を選択して筋立てることができる点は、彼の思想が含みもっている危険な魅惑でもある。たしかにリクールは、多様な主題について、古代ギリシアから現代にいたる思想史を縦断的に参照し、また歴史学、社会学、心理学といった幅広い学問分野を横断的に参照し、それらと対話することを自らの思索のスタイルとしてきた。そのため、どの著作もそれぞれの主題についてのすぐれた研究書となっているのだが、読み手の問題意識に由来する恣意性が強く働くと、彼の著作群全体の根幹、言いかえればひとつの大きな思想としての理論上の独自性が忘れられやすいのである。このことが、教育学研究におけるリクールの過小評価を招いているように思われる。

したがって、思想の根幹にある独自性を看取り、リクールをひとりの思想家として認めることではじめて、彼の思想を教育学研究の手がかりとすることの真の意義を示すことができるはずである。ただし、それは彼自身が明示しているわけではないため、それぞれの主題についての理解を目指す「表層的」な読み方では、「深層」に沈んだ思想の根幹を看破することができないのだ。

『承認の行程』には、この複雑な思想の構造を彼自身が暗示したかのように思われる一節がある。それは、この著作の研究意図を示す冒頭部分である。その研究意図とは、reconnaissance（承認・再認）という多義語の語義を「通覧」し、それを「承認」という概念の哲学的理解に適用することを目指すというものである<sup>(8)</sup>。この語はきわめて多義的に用いられるため、辞書に列挙される語義のリストからは、同一の語としての統一性を見いだせないほどである<sup>(9)</sup>。それにもかかわらず、リクールは、そこには同一の語として成立させる力をもった「深層に沈んだ偏差の原理」<sup>(10)</sup>があると指摘し、それを「le non-

dit（その言及されざるもの）」と呼んだ。

普通一般の言葉の用法に関する辞典編纂上の取り扱いにおいてさえ、一つの意味から別の意味への移行は、はっきりとは分らない跳躍によって行われるのであり、このとき、これらの深層に沈んだ偏差の原理は、先行する定義のle non-ditのなかにある。そしてこのle non-ditの下には、われわれが「規則にしたがった多義性」と呼んだ体制〔すなわち河川の全体的な流れ方〕のもとでの、秩序づけられた一連の意味の発生そのものが隠されているのである。私は、これらの〔語義が分離してゆく〕偏差の戯れに、そしてまた、le non-ditの〔語義を発生させ日常の使用に向けて送り出す〕水圧に注意を払うつもりである。この水圧は、語義の派生<sup>(11)</sup>が、数々の意味の連続的な流束として流れているように見えるほど、実に巧みな意味の跳躍を引き起こしている。 [PR: 17]

この著作の主題は「承認」という概念の哲学的理解にあるのだが、これが彼の最後の著作であることを考慮に入れるなら、この水流の隠喩は、リクールが生涯を通じて取り組んできた思索のあり様を示唆しているように思われる。多様な主題についての各論の集合にすぎないように見えて、実のところその深層には、多様な理論を送り出す源泉として「le non-dit」と呼べるような根本的な世界観や人間観が通底しているのではないか。これを看取することにより、彼の思索過程全体を有機的連関と独自性をもったひとつの大きな思想として捉え直すことができ、ひいては教育学研究においてリクールの思想を参照することの意義を呈示できるはずである<sup>(12)</sup>。前章では、「死」を、社会的課題としてだけでなく倫理の問題として問うことを本論稿

の主旨として挙げた。このような課題設定の背景には、将来的にはさらに踏みこみ、主題化されないリクール思想の「le non-dit」として「死」を考えたいという理論上の構想がある。

### 3. リクールの生命観—«en vie»

記憶の問題についての議論をいったん離れてみても、人は日常の生活のなかでしばしば死に強い関心を寄せるが、それはいったいなぜだろうか。その大きな理由のひとつが自己了解の魅惑にあると考えられる。多くの人が、自覚的にせよ無自覚にせよ、自らの生命のあり様に強い関心を思っている。「生きている実感を味わう」「自分らしく生きる」などという台詞を日常的に耳にすることもその証左である。ところが、かりに私たちの生命のあり様を空間性の次元で考えてみると、生命にはフィジカルな形や感触がない。つまり、生命の「輪郭線」を確かめることができないのだ。一方、生命を時間性の次元から考えてみると、この輪郭線を確かめることはもはや原理的に不可能だということがわかる。なぜなら、時間性の次元における生命の輪郭=境界とは究極的には「誕生」と「死」なのだが、これらの出来事はいずれも、自らの不在=非-存在がその半面をなすからである。ましてや、自らの「死」は未だ到来しない未-来<sup>1</sup>の出来事なのである。「死」は、自らの生命の形を示すヴァイタルな輪郭線でありながら明かしの出来ないものだからこそ、人々の関心をひくのだと考えられる。そのような自らの「死」について、人間はどのようにして知るのだろうか。このことについて、リクールが最初期の主著『意志的なものと非意志的なもの』（1950年）のなかで示した見解を確かめよう。

この著作は、人間存在を自由と生命の合一として、言いかえるなら、自由な意志の作用とそれが及ばない自然の成り行きとの弁証法として捉えたものである。当然ながら、これは精神／

身体の単純な二項対立図式を前提にしたものではない。精神そのものは、行為を企図する精神の働きと、「気分」という日常語で表されるような気まぐれな精神状態との弁証法として考えられる。また身体も、一方では意志のエージェントとして他の物体に働きかける身体でありながら、他方では、身体技法の鍛錬なくしては意のままに操ることができないように、意志に抵抗する物的身体でもある。この著作の結論につながる第3部第2章では、このような人間観に基づく独自の生命観を呈示している。

私において、そして私にとって、魂と身体  
の合一は自由と生命の合一である。Je suis  
«en vie». (私は「生命のうちに」ある。)  
という言い回し [が「私は生きている」と  
いう意味で用いられること] からわかるよ  
うに、私が「生命のうちに」あることは、  
私が「世界に」到来するための、つまりは  
「私が実存する (J'existe)」ための十分条  
件なのである。 [VI: 512]

ベルクソンのすすめに従って、イメージを取り替えてみると、別の隠喩が浮かんでくるが、それは〈支え〉という隠喩である。生命は私を支える (porter) のだ。私は私の「誕生」によって世界へともち運ばれ (apporter)、そこに置かれる。「死」によって、私は持ち去られる (emporter) であろう。私が私の生命を措定するのではないのだから、私は私の生命の上に措定され、それが土台でもあるかのようにその上に憩うのである。[VI: 517=731]

«Je suis en vie.»という命題に、リクールの生命観の全てが表れているといってもよい。〈en〉という前置詞は、物理的な空間上の包含関係を表す〈dans〉とは異なり、抽象的な「包み込み」を表している。生命が私を包み込むことによって、私は世界に表れ、根ざすことがで

きる。そしていつしかその包み込みが解けると  
き、私は世界を去る。この生命観は、翻って生  
命が私に到来し、私を実存させ、私から去って  
行くというように反転させることもできるだろ  
う。私に到来する前や私から去った後の生命の  
在処は、言ってみれば宇宙である。このような  
生命の包み込みの働きは私の意志の働きを超越  
しており、私は生命をつねにすでに体験してい  
るにもかかわらず、私の意識が思考の対象とす  
るといような主観性によって捉えられるもの  
ではない。

このように生命の私に対する超越を認めるリ  
クールの宇宙論的生命観のもとでは、一見する  
と「誕生」と「死」は、実存の両端をなす無と  
の境界であるという点で対称的であるように思  
われる。しかし実際には、生命を貫く時間性によ  
って決定的に区別される。「誕生」はすでに  
到来した出来事であり、それを思い出すことが  
できないとしても、紛れもなく私の生命体験の  
うちにある。これに対して「死」は、未-来  
の出来事であり自らの経験として身をもって学  
べるものではない。したがって、「死の観念は、  
コーギトのうちに記された主観的等価物なし  
に、全面的に外部から学ばれる観念にとどま  
る」[VI: 570=806]。ここからは、生命の超越  
性を前にした主観性の断念を見てとることが  
できるが、「死」に迫ることそのものの断念で  
はない。リクールの生命論は、「死」を客観性  
のもとで捉えようとするのである。

#### 4. リクールの生命観からみた「死」

##### (1) 「死」への近接——「死」の意味論的探究

それでは、この外部からの学びはいったいど  
うのようにしてもたらされるのだろうか。学びの  
ひとつのあり方は、「他の生ける者たちとの交  
流や彼らの死の光景が私に教えてくれる初歩  
的な生物学」だとリクールは言う。人間は、生  
活をともにする身近な人々の死に臨むことで、

「人は誰もいずれ必ず死ぬ」という必然性  
に加えて、思考や発話、呼びかけに対する応答  
、身体の機能が停止してゆく様子や、死後の人  
体がおかれる状況などといった生物学的事実  
を学ぶのである。ところが、このような学びに  
は重大な問題がある。それは、他でもないそ  
の人の「死」であるという特異性 (singularité)  
が損なわれることである。私自身の「死」の  
経験に代わって他者の「死」に臨む経験から  
学びうるとすれば、それは「同じ種として生  
まれ、生き、同様にして死ぬ」という前提に  
立つ限りにおいてなのである。この前提にお  
いては、人間の「死」は互いに交換可能なもの  
として扱われてしまう [VI: 572-573=808-810]。

さらにリクールは、瀕死の人を看取る臨終  
の経験、死に装束や死に化粧を施す亡骸の扱  
い、葬式という儀式といった社会的な営みも  
また、「私もいずれ必ず死ぬ」という「死」の  
必然性を学ばせてくれる機会である一方で、  
十分なものとは言えないと指摘する。臨終は  
「死」への直面ではなく、瀕死の人すなわち  
まだ生きている人の生に寄り添う行為なので  
ある。しかも、その生々しさゆえに「死」に  
ついての「あらゆる思考を崩壊させる」。ま  
た、茶毘に付される前の亡骸は、ひとつの命  
の終わりを告げていながら身体として厳然と  
そこに在る。「それは生ける者に似ているし  
、物にも似ているが、生ける者でも物でも  
なく、そこに存在し、且つ存在しない」。さ  
らに葬式は、「もはや存在しないものとしての  
死者」ではなく、「生ける者とは別な仕方で存  
在するものとしての死者」に向けられる儀式  
であり、その儀式的な「美学的効果と定型  
的行動」は、生きていたときよりも強いと思  
われるほどの死者の影響力を減衰するための  
仕掛けである。以上のことから、他者の「死  
」は、瀕死の人、亡骸、葬式という三位一体  
の経験を通して、「私を私自身の死すべき運  
命についての個人的確信に不完全な形で導く  
にすぎないの

である」[VI: 574=810-811]。

ここで、リクルの「死」の特異性の議論は、「ほかでもないその人の死」という意味での特異性から、「ほかでもない私自身の死」へとその目指す水準を高める。こうして、段階を追って未来の私の「死」についての知に限りなく接近しようとする。しかし、ここでもやはり、未だ訪れないという意味での未来性が、最後のところでその知を不完全なものに、すなわち「私もいずれ必ず死ぬにちがいない」という「個人的確信」に留めてしまうのだ。

他者の死が私に私の死について語るのは、私に先取りされた死の経験を与えるためではなく、私に死の経験的必然性を思い出させるためである。つまりは、「Memento mori.」なのだ。[...] それは思考であって、経験ではない。それは信念、個人的確信へと変えられるべき思考であるが、しかしつねに私の無を空虚に思念する思考である。

[VI: 575-576=812-813]

私の「死」に迫ろうとするには、外部からの学びという客観性のもとで迫るほかないが、当然ながらそれは不満足な客観化である。なぜなら、前章で確かめたように、私は生命をつねにすでに体験しているが、生命は意識による思考の対象とはなりえないからである。この不満足な客観化をもたらすのが、「空虚に思念する思考」という結果である。ここでも議論は、不在(無)についての想起(思念)である「Memento mori.」に帰着する。しかし、これは田辺の「メモメント モリ」に見られたような、超越的な力に対する徹底的な受動性としての学びとは決定的に異なり、私を超越する生命とその輪郭たる「死」という不可能な知に対するきわめて能動的なアプローチである。

## (2) 「死」からの離隔——「死」の語用論的探究

前節では、「死」は不可知の観念であるという前提に立ちつつ、それにどこまで迫れるかを検討した、リクルの『意志的なものと非意志的なもの』の論稿を確かめた。本節では、これと対照的に、他者の「死」の強い現在性を帯びた生々しさから距離をとるための技法を模索する『記憶・歴史・忘却』の論稿を確かめることにする。

リクルは、フロイトが別々の論文で呈示した〈喪の作業 (Arbeit der Trauer)〉[Freud 1915] と〈想起の作業 (Erinnerungsarbeit)〉[Freud 1914] という概念を考察し、これらを別々のものではなくひとつの精神的作業の表裏一体の性質として解釈した。そのうえで、両義的性格を強調しつつ〈記憶の作業 (travail de mémoire)〉という独自の概念に置きかえて自らの理論にとりいれている。

なぜ〈喪の作業〉と〈想起の作業〉は表裏一体の関係にあるのだろうか。フロイトの精神動理論に即していえば、〈喪の作業〉が必要となるのは愛する者を失う喪失の経験においてである。このとき、リビドー備給の対象を失ってリビドーの引き揚げを余儀なくされているにもかかわらず、それがままならない状況に陥ることがある。この場合、対象を失ったことを受け容れて対象への愛着を断念するための精神的作業をしなければ、その後を快活に生きてゆくことができない。〈喪の作業〉は、そのような対象を忘れるための作業なのである。一方で、生々しい喪失の経験は無意識のうちに抑圧されてしまうことがある。それは、精神的苦痛の再現を避けようとする無意識の働きなのである。しかし、抑圧されたままではヒステリーなどの症状に陥る恐れがある。したがって、その経験を過去のものとして思い出すことができるようにする精神的作業を経なければ、やはり快活さを取り戻すことができない。〈想起の作業〉は、

そのような喪失を思い出すための作業なのである。

以上のことからわかるように、〈喪の作業〉と〈想起の作業〉はどちらも喪失の経験から回復するための精神的作業だが、一方は対象への愛着を忘れるために行われ他方は対象の喪失を思い出すために行われるという点で、両者は一見矛盾するように思われる。しかし、喪失を思い出すためには、過去のものとして距離をとって記憶化しなければならない。いちど忘れることによってしか思い出すことはできないのである。したがって、「〈喪の作業〉は〈想起の作業〉のための支出であり、〈想起の作業〉は〈喪の作業〉による収入なのである」[MHO: 88=上127]。リクールは、二つの作業をこのように解釈したうえで、祝福された幸福な記憶をもたらす〈記憶の作業〉と呼び直した。

それにしても、愛する者を亡くす体験の計り知れない悲哀から立ち直ることは容易なことではない。リクールの言う〈記憶の作業〉とはどのような実践的アプローチなのか。それについて、フロイトの精神力動理論だけでは足りず、中世の修道士の生活にヒントを求めた。修道士が陥ることのあったacēdiaという心理状況、すなわち悲しみに打ちひしがれるあまりに陥る怠惰や倦怠、無気力状態に着目し、彼らに与えられた「祈り、働け」の教えに従い日々の「作業」を再開することが、acēdiaから脱却する唯一の頼りない方法であることを見いだした。日々の作業の反復が時を流れさせ、没頭することによって気づけば悲哀を忘れる瞬間が訪れる。そのこと自体もまた悲哀を招くかもしれないが、しかし、このとき喪失の体験は思い出すべき体験となっている。リクールが〈記憶の作業〉と呼ぶのはこのような途方もない作業であり、その成就を「小さな奇跡」や「小さな幸福」と呼んだ。〈記憶の作業〉という距離化の技法もまた、日常を占める悲哀から忘却ののちに訪れる想起

という可能的世界へと超え出ていこうとする存在論的疎隔の運動として見ることができるだろう。

そう、陰鬱さとは、〈喪の作業〉を経ていない悲しみなのだ。そう、快活さとは、喪われた対象を断念することの報酬であり、内面化された対象と和解することの抵当である。そして、〈喪の作業〉が〈想起の作業〉にとって避けて通ることのできない行程である以上、この快活さは〈記憶の作業〉に祝福を与えることもできるのである。こうした作業の行程の地平にこそ、幸福な記憶があるのだ。[...]しかし、この地平は〈歴史の作業 (travail de histoire)〉の背後に遠ざかってゆく。〈歴史の作業〉の理論は、まだこれから記憶力の現象学を乗り越えた後に構想しなければならない。

[MHO: 94 = 上133-134]

ここで『記憶・歴史・忘却』は〈記憶の作業〉から〈歴史の作業〉へと展開してゆく。戦争やホロコーストや民族対立の経験は共同体規模の悲嘆や憎悪をもたらす。こうした感情は、客観的時間のなかで見れば過去の出来事を、現在も起こり続ける出来事にし、人々をそこに留め置く。リクールは、この状況から脱するための距離化の技法として〈歴史の作業〉を構想している。したがって、〈歴史の作業〉の基本構造は〈記憶の作業〉のそれと同様の「いちど忘れてから思い出す」というものである。

もっとも、共同体規模の喪失の経験は、〈記憶の作業〉が取り組む「私が愛した他の誰でもないあなたの『死』」という特異な喪失ではなく、不特定多数の人々がそれぞれの境遇で味わった喪失の総和であり、「第二次世界大戦」「ユダヤ人迫害」「アパルトヘイト」といった呼び名が覆い隠す無限の多面性がある。生き残った人々



の記憶と証言を資料にして歴史へと編纂された結果、ひとつの出来事が立ち上がるのであり、歴史が編纂されてテキストとして読まれることを通してしか、その出来事をそれとして認識することができない。歴史には読者が必要であり、〈歴史の作業〉は読者によってしか完結しないことになる。この意味で、〈歴史の作業〉は〈記憶の作業〉と同様の基本構造をもちながら、比較にならないほどの複雑さを抱えている。それは、同じ出来事を共有せず、会ったことも存在することすらも知りえない、絶対的な他者のあいだの相互的な疎隔の運動なのである。

## 5. 「死」—不可能性への挑戦

前章第1節の「死」の意味論的探究では、「死」そのものの完全な知を目指せば、それは未来の私の「死」を知るという不可能な知にたどりつくことが明らかになった。他方、第2節の「死」の語用論的探究では、「死」の生々しい現実には残された者のその後の生を不全に陥らせる恐れがあり、その喪失の経験から適切な距離をとるという困難な精神的作業に取り組みねばならないことが明らかになった。〈禍難の記憶〉の伝承とそのため教育には、記憶を受け継ぐ者にこのような他者の「死」との困難な関わりを求めるといふ自覚が必要だろう。

第1章で述べたように、〈禍難の記憶〉の伝承は、まるで理念であるかのように、ほとんどその意味や問題性を問われることがない。そして、〈禍難の記憶〉の伝承の教育は、「平和教育」や「防災教育」といった形で主題化=教科化されて学校教育へととりこまれつつある。そこでは、いかに効果的に伝承を遂行するかを追求する方法論的議論が優先されることになる。そうした風潮が、「命の大切さ」と表裏一体の「死の恐ろしさ」を強調する言説に力を与えているように思われる。

これまでにも、就学期の子どもによる殺人や

自殺に際して、「命の大切さ」を訴えることで、それを冒すこうした行為を抑止しようとする指導が行われてきた。一方、平和教育の文脈でも、「大切な命」を奪う戦争の恐怖を訴えることで、戦争を抑止する精神を育もうとする指導が行われてきた。この戦争の恐怖とは、結局のところ「死の恐怖」なのである。昨今の防災教育でも、「死がいかに恐ろしく悲しいことか」を訴えることで、防災を心がける精神を育もうとする指導がさかんに行われている。こうした「命の大切さ」と表裏一体のものとして「死の恐怖」を訴える指導が、いかに効果的に記憶を伝承するかを追求する方法論と結びついた結果、戦争や災害における死の場面をリアルに再現し、子どもに「死の恐怖」を追体験させることに腐心するような教育実践の志向が生まれるのではないだろうか。

こうした志向は、戦争資料館などのミュージアムで展示方法を検討するといった場面のようには、学校教育の内外を問わず見受けられる。戦争経験者の生々しい実体験の語りを、これまで多くの子どもが恐怖に震えながら聴いてきたが、そうした語りに「共感」を示さない子どもが増えたと嘆く語り部やミュージアムもあるようだ。また、語り部の減少などの理由から、語りから展示への切り替えを迫られるミュージアムは、文字を主とする展示に「共感」を示さない子どもの様子に困惑しているという。マスメディアからは、こうした事態を打開するために、どれだけ「死の恐怖」をリアルに印象づけられるかが問われる、などという言説も聞かれる。

〈禍難の記憶〉の伝承を使命とする人々や機関のそうした苦悩は想像にあまりあるが、それでも本論稿の前章までの考察を踏まえれば、「死の恐怖」をリアルに追体験させるという方法論は、本質的な問題をはらんでいると言わざるをえない。なぜなら、死を身近なものとして

こなかった子どもに「死の恐怖」を覚えさせようとするのは、原理的に不可能な知への近接の要求でもあるからだ。さらに言えば、「道徳」すらも修得と評価の対象にしようという現在の日本の学校制度のなかでは、子どもは、あらゆる分野で「解る」ことが評価され「解らない」ことが否定されるという根本構造から逃れられない。そのような場で、もしも「死の恐怖」を駆動力とする〈災禍の記憶〉の伝承の教育を実践したなら、それは、原理的に不可能な知への近接どころか到達というジレンマを子どもに突きつけ、その解決を義務づけることにほかならない。そればかりか、〈記憶の作業〉や〈歴史の作業〉とは反対のメランコリーに陥らせかねない。もしそうってしまったなら、子どもが真剣に取り組もうとすればするほど、生の快活さから遠ざかってしまうにちがいない。

けれども、「死」について知ろうとすることや死者を想起することが、原理的不可能性に対する能動的な挑戦なのだという自覚のもとで教育実践が行われたなら、受動的な生への充足という状況は一変するだろう。不可能性への挑戦としての学びは、普遍、究極、無限といった過剰なものを志向し探究する学問のあり方そのものではないか。学校教育は、個別、標準、有限といった学習の範囲と水準の設定を本質として含みもっている。そこでは過剰なものへのアプローチは絶たれており、そこでの学習は学問的態度とは決定的に乖離している。しかし、〈禍難の記憶〉の伝承の教育が呼び起こす「死」についての「空虚な思考」は、学習と学問との接続を可能にするものとして考えることができるはずである。

それに加えて、一度忘れてから想起することで死者との関係を切り結ぶ〈記憶の作業〉や〈歴史の作業〉は、死者の存在を真摯に受け止める一方で、それをそのまま自らの生に引き受けるのではなく、むしろ、死者のもつ超越的な拘束

力にもかかわらず、死者との関係を能動的に選ぶとろうとする営みである。死者という究極の他者と向き合うことは、人間の自己を危機に陥らせる一方で、自己のあり方を能動的に選ぶとる貴重な人間形成の機会を与えもするのだ。

## 註

- (1) 「禍」は「わざわい」、とりわけ自然災害のように予期せず遭遇する困難を指す。「難」も「わざわい」を意味するが、それにとまって人間が経験する艱難をも意味し、戦争そのものも指す。災害と戦争、およびそれに伴う艱難を包括する表現として、本論稿では「禍難」を選んだが、先行研究では、「わざわい」の意味の字を重ねた「厄災」や「災厄」といった表現が用いられている〔たとえば山名・矢野2017〕。「厄」は「行き詰まり」の状況を指すことから、この用語法にも、やはり人間が遭遇する困難な状況を含めて指示する意図があるものと思われる。
- (2) 〈禍難の記憶〉の伝承という社会的課題が教育（学的）課題として論じられるという構図からは、社会が抱える問題の解決が教育実践に対して要請され、その解決の方策を講じることが教育学に対して要請されるという力学が見てとれる。ここでは、社会の要請が理念化し、その理念自体は問われることなく無条件に解決すべき課題となっており、教育実践は社会の要請に応えるための手段として、さらに教育学研究は教育実践を遂行するための手段として、その意義を矮小化されている。

もっともこのような事態は、近代的教育の本質的な問題として見ることもできる。アリエス（Ariès, Ph.）に端を発する歴史

社会学による教育史研究が明らかにしてきた近代的教育のあり方は、このような事態の現れとして理解することもできる。アリエスは、中世から近代にかけての労働形態の歴史の変容にともない、聖職者のリテラシーを養成していた中世以来のラテン語学校に、様々な社会階級の子息が集まるようになると同時に、そこでの教育内容も近代的な労働に必要な識字や計算といった世俗的・一般的なものへと変化していったと推察した [Ariès 1960]。

このような宗教的なものの世俗化と一般化に基づく説明に対して、たとえばポストマン (Postman, N.) は、ドイツにおける宗教改革運動の拡大によるプロテスタントの台頭が、それに先立つ活版印刷術の導入による活字の普及と結びついたことで、社会のなかでリテラシーの希求、それもとりわけ聖書を黙読するための読む能力の希求が高まっていた事実に基づいて、アリエスがフランスの社会状況を念頭に指摘したよりも早い時期に、リテラシー養成のための近代的教育が黎明を迎えていたことを指摘した [Postman 1985]。こうしたプロ-テスタントの信仰のあり方が近代的教育の黎明に及ぼした影響は、近代学校の基本原理であるクラスとカリキュラムの成立を研究したハミルトン (Hamilton, D.) も指摘するところである [Hamilton 1998]。これについての詳述は控えるが、ハミルトンの考察とその教育哲学的敷衍については拙稿を参照されたい [朝岡 2016]。

ここに示したアリエス、ポストマン、ハミルトンらの研究が明らかにした近代的教育のあり方はいずれも、社会の変容が、生活し労働するのに必要な能力や資質を新たに人間に求め、それに応えるた

めの教育課題が社会のなかで共有され、その達成のための教育方法が練られるようになるという点で共通している。こうした近代的教育においては、社会による要請が教育課題を創出し、その課題解決が教育実践の、実践方法の考案が教育学の、それぞれ重要な役割となる。もちろん、人間の生や発達のある様と教育との連関を哲学的に探究するすぐれた教育思想の数々が生まれたのも近代以降のことだが、その一方で社会の要請の理念化による教育の手段化は顕著なものとなり、そうしたすぐれた教育思想が真に教育実践を導くことは、一部の実験学校の例を除いてほとんど見られない。

したがって、〈禍難の記憶〉の伝承という社会の要請が理念化し、深く問われることなく所与の教育課題となりつつあることは、近代的教育にとってむしろ通常のことと言えるのかもしれない。けれども、そのような理念化は重大な問題を含んでおり、その問題は、上述のような哲学的探究が明らかにすべきものでもある。本論稿は、〈災禍の記憶〉の伝承の理念化の問題性を指摘することで、そうした哲学的探究の意義を例証するという意味も含みもっている。

- (3) 「記憶現象は不在のもの、しかももはやないがかつてはあったものが精神に現前することである、とすでに述べたし、くりかえし言ってきた。回想は、たとえそれが現前として、またその資格で情感として喚起されるものであれ、表象 (représentation) であり、再-現前 (re-présentation) である。」 [MHO: 240=上297]
- (4) この論稿はもともと、1958年出版の信濃教育會編『信濃教育』第858巻に寄稿されたものである。

- (5) 死者の遺した「真実」とは、死者自身が経験したことの記憶、死者の人となりについての記憶、そして死者の「死」という出来事の記憶を含むと解釈すべきだろう。これら全てが、想起する者の生のしかるべきあり方を指示するはずである。
- (6) 田辺のこの論稿の教育学的考察は、すでに矢野智司の『贈与と交換の教育学』によってきわめて高い水準でなされているが〔矢野 2008 : 88-95〕、ここでは、記憶とは「非-現前の存在者のre-présentation (表象=再現前)」であるという注3で示したリクルールのテーゼに基づいて、田辺の死生観を捉え直したい。
- (7) リクルールは『記憶・歴史・忘却』において、このような記憶現象の逆説的性質を中心主題の一つとして論じた(第1部「記憶と想起について」参照)。また、「ミメシスとは模倣であり再現でもある」というテーゼは、プラトンのイデア論に基づく模倣観を退け、アリストテレスの『詩学』に基づく模倣観に依拠するものであり、『時間と物語』Iの理論的基礎をなしている(第1部第2章「筋立て」参照)。
- (8) 原題の*Parcours de la reconnaissance*は、哲学の書としてみれば「承認という行為の行程」として解釈すべきだが、他方で言語学の書としてみれば「reconnaissanceという多義語の語義の通覧」として解釈することもできる。
- (9) reconnaissanceという語は、動詞reconnaitreが名詞化したものである。これは、「知る、認知する、経験する」といった意味をもつ基本動詞connaîtreに「再び」の意味をもつ接頭辞のreを加えたものである。この語源からの派生関係を考えれば、reconnaissanceとは「いちど認知したものに再び出くわしたとき、かつて認知し

たそれであると認めること」を意味する。実際に、『ロベール仏和大辞典』(小学館)では、「見覚えていること、それと分かること、見分けること、識別、確認、再認」を語義リストの第一にあげている。これは、英語の語彙ではrecognitionに相当する。しかし同辞典によれば、このほかに「人やものの価値の見直し、再評価」や「感謝、謝意」といった意味もある。これは、英語の語彙ではappreciateに相当する。さらには、「調査、探査、偵察」といった意味もあるという。このようにreconnaissanceは、単一の水源地からの河川の分岐(dérivation)にたとえられる単純な派生関係(dérivation)では、とうてい説明がつかないほどの多義性をもつ語なのである。

- (10) 原書の表現はle principe de ces écarts infimesであり、邦訳書では「微細な隔たりの原理」と訳されている。たしかに、『ロベール仏和大辞典』によれば、形容詞infimeの第一義は「微細な」「取るに足りない」だが、第二義として「最下位の、最下級の」という意味をもち、ここでの用例のような名詞に対する後置修飾はこの意味における古用とのことである。さらに、ラテン語inferus(下にある)の最上級infimusを語源にもち、「内奥にある」という意味のintimeと同語源であるという。また、名詞écartは動詞écarter(一緒になっているものが離れてゆく)の派生語であり、基準値からの「ずれ、偏差」という意味をもつという。これらの辞書的説明を考慮すれば、le principe de ces écarts infimesは「さして注目されないが、諸々の語義がそこから発生しては自立してゆくような、深層に沈んだ根本的意味」として理解することができる。

- (11) *dérivation*は言語学的には「派生」を意味するが、日常語としては「河川の分岐」を意味する。ここでは、語義の派生を、互いに流れ込んだり分岐したりする河川の支流に例えている。これに類似した*dérivation*の用例は『時間と物語』Iでも見受けられる。そこでは、さまざまな歴史学が、場合によっては対立する学問分野へと自立しつつも物語的理解によって互いに結びついているあり様を示している [TR I: 165-167]。
- (12) リクルールの思想に通底する理論的独自性を身体論の観点から捉えることも可能である。リクルールの思索がテキスト解釈学から開始していることから、一般的には〔言語－行為－時間〕の概念系がリクルール理解の枠組みとなっているが、〔身体－行為－空間〕の概念系を枠組みにして理解することもできる。これについては、拙稿を参照されたい [朝岡 2018]。

#### 参考文献

- Ariès, Ph., 1973 (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris: Plon. = 杉山光信・杉山恵美子訳『〈子供〉の誕生：アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』みすず書房、1980年。
- 朝岡翔、2016、「『隔たり』を超える行程としてのカリキュラム：リクルールの自己の解釈学を手がかりに」大阪樟蔭女子大学紀要『樟蔭教職研究』創刊号。
- 朝岡翔、2018、「世界に書きこむ身体行為とその教育的意味：リクルールの思想に内在する身体論を手がかりにして」関西大学教育学会『教育科学セミナー』第49号。
- Freud, S., 1991 (1914), "Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten," *Gesammelte Werke*, X, Werke aus den Jahren, Frankfurt: S. Fischer Verlag. = 道籙泰三訳「想起、反復、反芻処理」『フロイト全集』第14巻、岩波書店、2010年。
- Freud, S., 1991 (1915), "Trauer und Melancholie," *Gesammelte Werke*, X, Werke aus den Jahren, Frankfurt: S. Fischer Verlag. = 伊藤正博訳「喪とメラニコリー」『フロイト全集』第14巻、岩波書店、2010年。
- Hamilton, D., 1989, *Towards a theory of schooling*, London: Falmer. = 安川哲夫訳『学校教育の理論に向けて：クラス・カリキュラム・一斉教授の思想と歴史』世織書房、1998年。
- Mongin, O., 1994, *Paul Ricœur*, Paris, Seuil. = 久米博訳『ポール・リクルールの哲学：行動の存在論』新曜社。
- Postman, N., 1994 (1982), *The disappearance of childhood*, New York: Vintage Books. = 小柴一訳『子どもはもういない』新樹社、1985年。
- Ricœur, P., 1991 (1983), *Temps et récit 1: L'intrigue et le récit historique*, Paris: Seuil, Éditions Points, 227. = 久米博訳『時間と物語 I』新曜社、1987年。
- Ricœur, P., 2003 (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris: Seuil, Éditions Points, 493. = 久米博訳『記憶・歴史・忘却』上・下巻、新曜社、2004/2005年。
- Ricœur, P., 2005 (2004), *Parcours de la reconnaissance: trois études*, Paris: Stock, Éditions Gallimard, Folio, 459. = 川崎惣一訳『承認の行程』法政大学出版局、2006年。
- Ricœur, P., 2009 (1950), *Philosophie de la volonté 1: Le Volontaire et l'Involontaire*, Paris: Aubier, Éditions Points, 622. = 滝浦静雄・中村文郎・竹内修身訳『意志的なの

のと非意志的なもの』Ⅲ、紀伊國屋書店、1995年。

Ricœur, P., 2015 (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris: Seuil, Éditions Points, 330. = 久米博訳『他者のような自己自身』法政大学出版社、1996年。

田辺元、2010 (1958)、「メメント モリ」、藤田正勝編『死の哲学：田辺元哲学選IV』岩波書店。

山名淳・矢野智司（編著）、2017、『災害と厄災の記憶を伝える：教育学は何ができるのか』勁草書房。

矢野智司、2008、『贈与と交換の教育学：漱石、賢治と純粹贈与のレッスン』東京大学出版会。

## 凡 例

\* リクールの著作からの引用については、次のとおりに表記した。

筆者が邦訳した引用：

[書名略号：原書の引用元頁数]

邦訳書からの引用：

[書名略号：原書の引用元頁数 = 邦訳版の引用元頁数]

※ 邦訳書からの引用には、筆者が改変を加えた部分もある。

\* 引用文中の〔 〕内は引用者による補足を示す。また〔…〕は中略を示す。

\* リクールの主著の書名については、モンジャンの『ポール・リクールの哲学』にならって、次の略号で表記した。

『意志的なものと非意志的なもの』

*Le volontaire et l'involontaire*: VI

『時間と物語Ⅰ』

*Temps et récit I*: TR I

『記憶・歴史・忘却』

*La mémoire, l'histoire, l'oubli*: MHO

『承認の行程』

*Parcours de la reconnaissance*: PR