

高次脳機能障害者の教育人間学的研究

中野 桂子

目次

序	1
1. 目的	5
2. 対象	5
3. 方法	7
4. 先行研究	19
5. 構成	20
第1章 高次脳機能障害者の症状	30
はじめに	31
第1節 予兆	32
1. 病いの前兆	32
2. 病いの出現	33
第2節 診断	37
1. 脳出血	37
2. 再三の出血	38
3. 麻痺	40
4. 痙攣発作	43
5. 高次脳機能障害	45
第3節 症状	49
1. 視覚	49
2. 記憶	54
3. 左半側空間無視	56
第2章 学習	60
はじめに	61
第1節 学習の意味	63
第2節 学習の現実	67
1. 情報	67
2. 行為	74
3. 理解	76

4. 経験	80
第3章 教育	85
はじめに	86
第1節 教育の意味	87
第2節 教育する力	97
第3節 教育できる者	102
第4節 自分であること	115
1. 名まえ	115
2. 物語を織ること	127
3. 物語の終焉・死	135
4. 自我と脳	140
第5節 人格であること	157
第4章 教育の現実	171
はじめに	172
第1節 自己教育	173
第2節 子どもの教育	184
1. 共同体	186
2. 学校	193
3. 家庭	197
第3節 生きることの教育	204
1. 母であること	205
2. 父であること	210
第4節 自立	220
第5章 人間の可能性	227
はじめに	228
第1節 可能性への問い	229
第2節 ことば	233

第3節 生きる力	246
第4節 人間の教育	262
第5節 生きられる社会	271
1. 想像力	271
2. 蘇生	278
3. きづかいとやさしさ	289
4. 介護技術・想像の習得	296
結語	306
文献（資料）	318
I 引用・参考文献（著書）	320
II 参考文献（論文）	340
索引	350
人名索引	351
事項索引	360

序

本研究は、高次脳機能障害者の母親とその子どもの教育人間学的研究である。高次脳機能障害者であるとはいえ、人間は人間であるかぎり、学習することができるものであり、しかも、なお、子どもの教育ができないわけではない。これが、母親とその子どもの学習及び教育の人間学的研究を進める所以である。

ここで、教育の人間学（*Anthropologie der Erziehung*）あるいは教育学的人間学（*Pädagogische Anthropologie*）について、触れておかなければならない。周知のように、この学問は、ヨーロッパの教育学及び人間学の研究のなかで生まれたものである。この学問は、従来の教育学が特定の哲学思想に立った教育理論、たとえば、Kant、Herbart、Pestalozzi、Fichte、Fröbel、Schiller、Schleiermacher、K. W. Humboldt、Kerschensteiner、Kriek、Litt、Spranger、Scheler などの哲学的思惟から演繹された理論ではなく、教育の実践に立った視点から人間に接近して、そこから、人間がどのようにして人間となるかを明らかにする学問である。したがって、教育人間学は、従来の教育思想を批判して、教育の現実、すなわち直接的経験から人間の教育及びその方法を新たにするものである。

教育人間学がヨーロッパに生まれたのは、Bollnow が述べていたように¹⁾、第一次・第二次の大戦を経て、人間の文明、この文明を打ち建てた理性、そして理性に支えられた人間性に対する信頼が崩れ、それとともに理性の演繹的成果であった教育学及び教育の理論も分解して、多様な細分化された事実に関わる法則にとって代られ、子どもが見えなくなってしまったことによる。まさに、「子どもの姿が見えない」というのは、そのことを語っている。この現状から脱出するためには、従来の教育学及び理論に回帰するのではなく、現実の直接的な経験、すなわち人間の具体的な現象に分け入って、そこから意味のあるものを見出し、その意味を生み出した人間の全体を明らかにしなければならない。教育人間学は、それゆえ、伝統的な教育の哲学に代わって、人間に関する細分化された知識を人間の直接的経験のなかでとらえなおし、統合し、教育の可能性を明らかにする学問として登場したのである。このような教育人間学の探求をわれわれは、まず、M. J. Langeveld に見ることができる²⁾。続いて、A. Flitner³⁾や W. Loch⁴⁾にも教育人間学の試みがある。さらに、O. F. Bollnow がある⁵⁾。また、J. Derbolav⁶⁾や H. Roth⁷⁾にもある。これらの研究は、「教育の人間学」、「教育学的人間学」あるいは「人間学的教育学」、さらには Bollnow のように『教育学における人間学的見方』⁸⁾といったように、それぞれ自己の探求が辿りついたことを語り、それをもって従来の理論を批判してきた。そして、これらの研究に共通していることは、超越論的主観、いわばアプリアリな主観の極にたつて教育を語るの

はなく、直接経験された教育的出来事、現象から意味を読み取り、人間とはどのようなものであるかを明らかにすることであった。

本研究は、「教育の人間学」、「教育学的人間学」、「人間学的教育学」、『教育学における人間学的見方』などと称する多様な教育学ないし人間学の領域から一つ取り挙げ、そのいずれかに正当性があるかを明らかにしようとするものではない。本研究は、高次脳機能障害者の母親とその子どもの学習及び教育という人間の直接的経験を明らかにするという視点に立って、「教育人間学的研究」と称したのである。もちろん、直接的経験というとき、従来の教育理論における経験のことを語っているのではない。たとえば、Comenius は、その著『大教授学』のなかで、「死んだ書物より、自然という生きた書物」から学ぶべきことを説き、「人間は、できる限り、書物から学ぶのではなく、天と地、樅の木やぶなの木から学ぶ態度を、教わらなくてはなりません。いいかえれば、単に事物についての他人の観察や証言をきくのではなく、事物そのものを知り、探求することを、教わらなくてはならないのであります」⁹⁾としたのであった。これは、事物の直接的経験が学びの基本であると語っているのであって、教育人間学が対象とする直接的経験を意味しているのではない。このことは、イギリス経験論の開祖といえる J. Locke、さらに D. Hume、また J. - J. Rousseau にも言うことができる。Rousseau は、こう語っていた。「人間の最初の理性は感覚的理性だ。そしてそれが知的理性の基礎となっているのだ。だからわれわれの最初の哲学の先生とは、われわれの足、われわれの手、われわれの眼なのだ。そういったものの代わりに書物を使うのは推理することをわれわれに教えることにはならない。それは他人の理性を用いることをわれわれに教えることであり、われわれにたくさんのことを信ずることを教えて、なにひとつ知ることを教えないことである」¹⁰⁾。

教育及び学習において経験がその基点であるとする見方は、かの Dewey にもある。イギリス経験論及び Hume と親交のあった Rousseau、さらには、経験論を生物的感觉からとらえなおして独自の教育論を唱えた Dewey、これらのいずれも、理性によって構成された、伝統的な教育理論を批判して、事物の直接的感覚経験に立って教育を進めようとしたのである。既存の書物を考察して、そこから新しい理論を建て、さらに批判・修正して、出来上がった理性の書に対して、それに疑いを持ち、経験を伴わぬ机上の研究にとどまらず、人間の直接的経験に立ち帰って、そこから出発しようとすることにおいて、一連の感覚経験の教育論と教育人間学とは、同じ方向に立っている。だが、直接的経験とはいえ、その内容においては、経験論と教育人間学とは異質である。経験論においては、直接的経

験は、事物の感覚・認識であって、これは動物の学習にもある。他方、教育人間学における直接的経験とは、「人間の世界に対する人間の直接的な関係」¹¹⁾、したがって、「その中にいる一人ひとりの人格としての人間にとって、それぞれ特有の意味合いをもつ」¹²⁾経験である。それゆえ、一連の経験論に立つ教育理論には人間が生きる状況がない。この教育理論は、認識することとしての学習論である。これに対して、教育人間学は、人間が現に生きている状況、現実の経験そのものを対象とする。とりわけ、教育状況における経験に照準をおき、そこに現われている意味を発掘し、諸学の知見を引照しながら全体としての人間が何であるかを明らかにするのである。それゆえ、経験論の教育学には人間の状況がないが、教育人間学は人間の生きた現実・状況に立つのである。

かくして、教育人間学は、既存の理論や古典的な経験の対象であった事物を越えて、人間の原点、すなわち人間の直接的経験に立ち帰る。したがって、本研究は、高次脳機能障害を被っている一人の母親の経験の記録を取りあげ、母親がその子どもと共に生きる状況が語ることを解釈し、人間の教育の可能性を明らかにするのである。

1. 目的

本研究の目的は、高次脳機能障害者の教育の人間学的研究である。すなわち、人間学的研究によって、高次脳機能障害をもった一人の母親とその子どもがともに生きている状況から、どのような学びと教育が現われているか、諸学の知見と方法を引照して事例を引き、証拠を示して解釈し、その意味を明らかにする。それゆえ、これは、「人間の教育」の可能性がどのような条件のもとで成立するのかを明らかにすることと同義である。ここで明らかにされた可能性は、高次脳機能障害者を援助する者や他の健常人びとにも妥当する指針ないし方法として生かされうるのみならず、あらゆる人間の学習ないし教育の可能性について普遍的な原理を示すことになる。本研究の表題「高次脳機能障害者の教育人間学的研究」とは、その謂をもって記されている。

2. 対象

対象は、高次脳機能障害者・山田規畝子の手記『壊れた脳 生存する知』¹³⁾ (初版、2004年)『壊れた脳も学習する』¹⁴⁾ (初版、2007年)『高次脳機能障害者の世界』¹⁵⁾ (初版、2009年)『壊れかけた記憶、持続する自我』¹⁶⁾ (初版、2011年)である。これらの手記は、当の高次脳機能障害者が障害者になって、日々の生活を生きぬいてきた経験の記録であるが、そこには、過去のことにもふれられているので、自伝的手記ということもできる。

この手記を研究の対象とするのであるが、教育人間学の外に立つ実証主義や思弁的経験論から、一個人の経験の記録がはたして研究の対象になりうるかという問いも生まれるのは当然のことである。それゆえ、この問いに関して、若干の吟味を加えておかねばならない。

手記が研究の対象になっている例は少なくない。それが、ありきたりの、日々の生活の記録ではなく、数少ない特異な経験の記録である場合はなおさらである。たとえば、Viktor Emil Frankl がユダヤ人強制収容所で経験したことは、稀有で、独自の経験であった¹⁷⁾。Frankl は、この経験を対象として実存分析を進め、人間についての新しい理解を可能にしたのであった。これは、記録されたことがたんに独自だということではなく、意味のある内容をもっていることである。

また、Augustinus は、その自伝・『告白』のなかで、幼児の時のことばの学びについて

記している¹⁸⁾が、これは学びについて意味のある内容となっており、そのため、Wittgenstein は、『哲学探究』の冒頭で、これを取り上げたのであった¹⁹⁾。さらに、Helen Keller の場合であるが、Sullivan の手紙は、Ernst Cassirer がその著書『人間』のなかで、探求している²⁰⁾。どちらも、気にとめなければ、読み過ぎてしまうような日常のありふれたことであったが、そこには意味のあることが記されていたのである。

こうして、手記や自伝または手紙が研究の対象となるのは、教育学であれ、人間学であれ、あるいは歴史学であれ、特殊な状況における独自の経験が記されているのみならず、記されているものが多くの人びとにとって意味のあるもの、つまり学ぶべきものが記されていることによるのである。けだし、Jaspers が語ったように、「人間は互いにひどくちがっている、しかし全ての人間は共通のものをもっている、ということが経験の示す二つの面である」²¹⁾からである。事実、山田はこう語っている。「私の記述はおおむね主観的見解に徹している。もしも違和感を抱かれる読者の方がいらっしゃるとしたら、そういうわけである。だが同時に、これはまぎれもない真実の記録でもある」。すなわち、それは、「私の身に何が起きているかを知りたくて読みあさった多くの本には書かれていなかった真実」²²⁾の記録である。真実の記録は独自でありながら、すべての人にとって、共通かつ普遍的な意味をもっている。真実とはまさにそのような謂である。そうであるから、この経験は記録され、明らかにされねばならなかったのである。

かくして、こうした個人一人ひとりの経験が、あらゆる資料の原点、いわば原資料となる。いかなる文化、政治、社会の資料も、それを遡って行けば各個人の経験としての原資料に辿りつく。教育人間学は、この人間の経験を第一資料として出発する。以上の考察を踏まえて、高次脳機能障害をもつ母親・山田規畝子の手記は、本研究の対象とされたのである。

もともと、かの Frankl も Wittgenstein も Cassirer も教育人間学的視点をもって出来事を解釈したわけではない。教育人間学は、これらの解釈の成果及び個々の経験を教育の中に吸収して、その地平を実りあるものとする。すなわち、教育は、すべての人間にとって、人間になるための基本的条件であるので、教育人間学はすべての人びとの経験と学問的知見を渉猟して、そこから意味あるものを発掘する。この点で、教育人間学は、対象を独自の経験のみならず、日常の生活経験及び学問の全領域にも広げるのである。

3. 方法

教育人間学において、教育から人間とは何であるかを見る、あるいは人間から教育とは何であるかを見るのが導かれるが、いずれにしても、これは教育と人間を対象として、それが何であるかを明らかにする学問である。これは、換言すれば『人間学的に見た教育学』²³⁾である。よって、教育人間学は対象が明確であるということにおいて学問のなかの一分野ないし部門である。但しこの学問は、教育及び人間という広大かつ深い対象を明らかにするので、その方法は多岐、多様である。したがって、本研究が用いた方法も一つではない。主な方法は次のようなものである。

(1) 哲学的方法

哲学的方法は哲学の理論ではない。哲学の理論や学派、たとえば Kant や Marx などが否定されたとしても哲学の方法が消えることはない。Platon の対話編が如実に語っているように、哲学の方法は根本的なものに対しての問いを発見し、探求の道筋を追うものであるからである。本研究は、教育と人間に関わる問いを発見し、それを探求しようとする哲学的方法によって貫かれている。

(2) 言語分析的方法

この方法は、M. Schlick、R. Carnap、H. Reichenbach 等のヴィーン学団及びイギリスの A. J. Ayer、C. L. Stevenson、R. M. Hare、S. Toulmin、さらに彼らの研究に刺激を与えた、B. Russell、L. Wittgenstein、G. E. Moore、K. R. Popper、そして O. Rebol、I. Scheffler たちが駆使してきた哲学的分析から導かれたものであったが、学問の探求ないし記述において、この方法は不可欠なものである。

本研究においては、この言語分析的方法は、哲学的方法と並んで、記述の全面に用いられている。まず、この方法は、哲学的分析の基調がそうであったように、「であること (be)」と「あるべきこと (ought to)」、「望んでいること (desire)」と「望ましいこと (desirable)」、いわば事実と意見、存在と当為、事態と規範との混同を指摘して、その区分を明瞭にしている。たとえば、Mill は、「ある対象が目に見えるということの唯一の証明は、人びとが実際にそれを見ることである。ある音が聞こえるということを示す唯一の証明は、それを

人びとが聞くことである。さらに、われわれのほかの経験にいつもそういえる。同様にあるものが望ましいということを示す唯一の証拠は、人びとが実際にそれを望んでいるということである……」²⁴⁾と語っていた。Mill においては、人びとが望んでいることから望ましいということが導かれるのであった。Mill に対して哲学的分析の息吹を受けていた Moore は、自然主義的誤りの典型と見て批判したのである。「さて、この段階における誤りは極めて明らかであって、Mill がどうしてそれに気づかなかったのか不思議なことである。実際『目に見える (visible)』とは『見られうる』という意味であるが、『望ましい (desirable)』とは『望まれるべきである』ないし『望まれる価値がある』という意味である」²⁵⁾。

Mill と Moore のいずれが倫理的価値の探求において正当であるかをここで明らかにする必要はないが、Moore が、命題を分析し、その問題点を指摘して見せたのは確かである。言語分析は、このように、あらゆる命題に目を向け、その意味するところを明晰にするのである。

したがって、また、言語分析は、ある事態ないし事象を説明するための概念を最小限にとどめる。それゆえ、あいまい、不確かな概念を消去する。さらに、命題自体を確かなものにするため、短く、簡潔なものにする。しかも、簡潔にされた命題は前の命題と後に続く命題との一貫性、すなわち論理的整合性を保つのである。かくして、言語分析の方法は、人間の教育的状況を解釈することにおいて不可欠のものとなっているのである。

なお、ここで言語分析の方法と現象学的方法との違いを明らかにしておかねばならない。現象学的方法もことばに関心を示し、それを解釈するからである。たとえば、Heidegger は「見る」ということについて、こう解釈している²⁶⁾。それによれば「見ること (Sicht)」には、当初から見る者の「意図 (Ab - Sicht)」がこめられている。人は見ることに、何かを意図し、何かを求めているのである。それで、見る者は、ねらった「対象 (Gegenstand)」に「まむかいに立って」、すなわち、対象に向き合って (gegen - über)、これを我が手にするため、周囲を「見まわし (Um - Sicht)」、最短の距離になる直線の位置を見分け、障害や偶然の出来事を注意深く「予見 (Vor - Sicht)」し、見通し、つまり「展望 (An - Sicht)」するのである。

このように Heidegger は、一つのことばからその意味するところを明らかにして行くのであるが、そのねらいは人間存在を明らかにすることにあつた。そのため、Heidegger は存在そのものに迫るために既存のことばだけではなく、現存在 (Dasein)、世界内存在 (In

- der - Welt - Sein) など、独自のことばを創り出したのである。したがって、Heideggerの現象学的方法は、言語分析の方法とは、目的も対象も違ってくる。言語分析的方法は、概念ないし語彙ではなく命題（文）を対象とし、その意味を明らかにする。たとえば、Scheffler は、「教師は、教えたが、子どもは何も学んでいない」²⁷⁾とき、教師は教えたことになるのか、ならないのか、という問いを出している。これは言語分析的方法が取りあげる対象である。この方法は、あくまで現実の命題の探求、解明であって、それ以上のものを求めてはいない。本研究は、現実の経験的な出来事には、現象学的方法をも用いたが、命題の解釈には研究の全章において言語分析の方法を広げている。

(3) 統合的方法

教育人間学は、教育、人間、宗教、文化人類、社会、歴史、心理、動物行動、生物、生理、物理、考古学あるいは哲学などの諸学、さらには文学や芸術が明らかにした知見を人間の教育という一点に収斂し、統合する。すなわち、教育人間学は、観察、実験、調査、発掘といった実証的方法あるいは解釈的方法を用いた諸学が産んだ知見から、人間の教育に関するものを吸収して、自己の内に統合するのである。このため、本研究においてはあらゆる学問的知見及び文学や芸術、日常の経験から得られた知見を人間の教育という求心点へ統合するように計っている。すなわち、本研究は、高次脳機能障害者の経験の記述・手記の解釈に、ひろく古今東西の文献を渉猟して繙き、さらに多くの例を引き、あまねく証拠を示している。これによって、手記が学問的地平に屹立して、人間学的探求が確かなものになるのである。

(4) 現象学的方法

最後に現象学的方法をあげる。教育人間学を標榜する研究の多くは、人間の直接的経験から出発するため、現象学的方法を用いている。本研究も手記の経験を解釈するために、現象学的方法によったところが少なくない。

Langeveld によれば、教育人間学は人間の現実・状況、すなわち、「人がその中で行動しなければならない人間の諸経験の複合体」²⁸⁾、いわば「人間の世界に対する人間の直接的な関係」²⁹⁾から出発するという。さらに Langeveld は、「このような直接的関係」は「経験」と呼ばれるものであって、「この経験を扱う際、原初的—基本的な、したがって、科学的—専門的方法以前にある方法、ひとが『現象学的』と呼んでいる方法をとるのである」

30)という。現象学的方法について、和辻哲郎はこう語っていた。「あらゆる学問的定立を離れ、一切の理論に先行して、かゝる理論の根源たる生活体験、もしくは人間存在に帰って行く」³¹⁾と。

かくして、ここで、本研究が採った方法の1つである現象学的方法について概観することにする。けだし、この方法は、きわめて単純な方法であるが、他方では現代の実証主義に真っ向から対峙する方法であるため、理解が容易ならざるところがあるからである。

i. 現象学的方法の要諦

a. 実証科学的パラダイムの払拭

周知のように、かの Descartes が、スコラ哲学に反して、その著『方法序説』³²⁾のなかで、「私は考える、ゆえに私は在る (Je pense, donc je suis : cogito ergo sum)」という探求の命題を示して以来、自我が思考と原点となって、主観と客観の対峙が生じたのであった。そして、主観(自我)がいかにして客観へ迫りうるかが大きなテーマとなったのであった。この哲学上のテーマに対して、Kant は、「超越論的主観」という概念を提示することによって、この問題を解決したと思ったのである。だが、この問題の終止符を打ったのは、Husserl であった。Husserl は、Hume や Brentano に学びながら、主観か客観か、観念か実在かという問いを棚上げしたのである。実は、Husserl より前に Hume は、主観、すなわち自我の観念が実体ではないと語っていたのであったが、それによれば、「私の見るところでは、私が自分 (myself) と呼ぶものの中へもっとも親密に入っていたとき、私は、いつも、暑さや寒さ、明るさや暗さ、愛や憎しみ、苦悩や快樂、といった個々の知覚に出会うのである」³³⁾。だから、「私は知覚なしにいかなる時にも自分自身 (myself) を捕まえることは決してできないし、また知覚以外のいかなるものをも決して観察することはできないのである」³⁴⁾。Hume は、自分というものにおいては、ただ変動する様々の知覚があるのみである、というのである。それゆえ、「……人間とは、様々な知覚の束あるいは集合にほかならず、それらの知覚は相互に思いもつかぬ速さで継起し、たえざる流動の中にあるのだ、と私は敢えて確信してもよいであろう」³⁵⁾。これによって、Murphy は Husserl が現象学の確立において Hume に多くを負っていると指摘した。すなわち、「Husserl は、Hume の導きに従って具体的な自我の深みへ下り、あらゆる客観的なもの及び『世界』の究極的根源を発見したのである」³⁶⁾。「……Husserl は、Hume が、意識の生きた活動の純粋に内在的、かつ、それゆえ直観的自明さに、アプリアリなものは基礎づ

けられねばならない、という根源的洞察をもっている、と信じているのである」³⁷⁾。

こうして、Husserl は、「デカルトが客観主観になみなみならぬ関心を示したことが、自分の発見を誤って解釈したことの根拠である」³⁸⁾と批判し、主観か客観か、観念か実在かという問いを退けて、いま、ここに在るもの、すなわち「事象そのものに的中する認識の可能性」³⁹⁾を喚起したのである。したがって、「研究への推進力は、歴史上の哲学からではなく、事象そのものから、問題そのものから発してこなければならない」⁴⁰⁾のであった。

これを受けた Heidegger は、「ことばから聞いて語ること (ein Sprechen von der Sprache)」、すなわち「ことばに関して (über) 語ること」⁴¹⁾ではなく、「ことばの本質の方から (von ihrem Wesen her) 呼びかけられ、ことばの本質の方へ導かれる」として、世界内存在の記述を進めたのである。また、Merleau - Ponty は、端的に、「フッサールが創成期の現象学にあたえた、『記述的心理学』であるとか、『事象そのものへ』帰れとかいうあの最初の指令は、まず何よりも科学の否認であった」⁴²⁾と語ったのである。さらに、van den Berg も語る。「現象学者は、けっして仮説などを必要としない。仮説は、現象の記述をあまりにも早く中断しすぎてしまったところに、現れる」⁴³⁾と。科学は、もし～であれば、～であるとの仮説を立て、原因—結果、すなわち、因果関係を知ろうとする。ここでは、なぜ (why)、どうして (how) かではなく、何 (what) であるかが重要な問いになるのである。それゆえ現象学的方法は、科学、すなわち実証科学の軛を取り払って、それから自由になることを求められる。したがって、これは、主観と客観の対峙関係に立って対象を操作することを止め、量化することを排することである。

b. 方法主義の克服

ここでいう方法主義とは、方法の手順がなければ、状況、すなわち現実経験を明らかにすることができないとの主張である。だが、Langeveld が語ったように、「そもそも、『状況』というものはすべて、その中にいる一人びとりの人格としての人間にとって、特有の意味合いをもつものである」⁴⁴⁾。同じく、van den Berg は、「われわれは諸事物をそれぞれの文脈のなかで、われわれ一人ひとりの関係のなかで見るのである。……すなわち、ひとつの意味をもった統一体なのである。われわれは、事物がわれわれ一人ひとりに対してもっている意味を見るのだ」⁴⁵⁾と語り、さらに、Merleau - Ponty は、「さまざまの知覚が互いに確かめ合って、そこから1つの意味が立ち現われてくる」⁴⁶⁾としたのである。対象とされているものは、それぞれ他に代えることのできない独自の意味世界であって、それ

は分割すると意味を失うものである。それゆえ、Minkowski が『生きられる時間』を探究しながら、存在、すなわち「万有（パンタ）をばらばらの単位（それがどのようなものであれ）の総和と見なすことは慎まねばならない」、それは「分解することを許さない一つの根源的な全体、流転によって成立ち、かつそれ以外のなにものによっても成立たぬ、一つの『全体』である」⁴⁷⁾としたのである。あたかも、それは「行く河の流れは絶えずして、しかももとの水にあらず」（方丈記）のように、分割できない全体なのである。

方法主義は、経験としての対象が語ることをさえぎるので、対象から遠ざかってしまう。方法主義は、対象から一部を切り取り、木を見て森を見ない喩えがあるように、全体が見えないようにしてしまうのである。いったい、河の流れから水をくみ取って、その水を分析したからといって、河の全体が見えるのであろうか。現象学の原典が語るように、Heidegger、Merleau - Ponty、Binswanger、九鬼周造、Bollnow、Langeveld、van den Berg らに至るまで、彼らは、方法主義など採ったことはなかった。広義の経験としての現象の記述及びその解釈は、何らかの手順ないし、マニュアルによって行われるのではなかった。この解釈は、現象に全面的に身を寄せ、それが語ることを聴きとること、いわば、Whitehead のことばを用いるならば感受すること（feelings）⁴⁸⁾であったのである。

現象、すなわち対象そのものからの語りを聴きとり、感受することは共感である。この共感については、Whitehead の適確な定義がある。「共感、すなわち他者における（in）感じを感じ、他者ととともに（with）順応的に感じることである」⁴⁹⁾。現象学的「方法」といえ、この方法は、理性によって構築された手順などではなく、他者と共に、他者において感受するとの意味である。そのことを明らかにするために、Husserl をはじめ、現象学の研究は多大の労苦を払ってきたのである。

c. 本質直観

Langeveld が語ったように、現象学は、「感覚的な、科学的に理論化される以前の前理論的な世界」⁵⁰⁾に関わるのであって、「それは人間の世界に対する人間の直接的な関係を明らかにすること」、すなわち「人間の現存在が実際にそこに実現されている意味連関を照らし出す」⁵¹⁾ということであった。そうであるから、van den Berg は、現象学は、「現象そのものが語るところに耳を傾ける」のである。いわば、それは「自分の観察すること、つまり耳で聞き、眼で見、鼻でかぎ、そして感じることの解釈であることをめざしている」⁵²⁾のである。

感じる事、感受する事、共感する事、これらは思索によるものではないという意味で、直観である。この直観は、たとえば「錯角は等しい」といった幾何学の公理のような第一原理であって、それは他の事柄の証明には用いられても、自らは証明されえないのである。くしくも、功利主義の泰斗であった Mill は、「……究極目的に関する問題はふつうの意味では証明することができない。推理によって証明ができないということはすべての第一原理に共通のことであり、知識の第一前提にとっても行為の第一前提にとっても同様である」⁵³⁾としたが、論理ないし理知によって証明できないのは第一原理の共通の運命である。Husserl は、「事象の直観」といい、「直観は論証されたり演繹されたりするものではない」⁵⁴⁾という。同じように、Binswanger も、現象学は、「つねに事象それ自身へ、つまり対象そのものの直観へと到達しようとする」⁵⁵⁾と語ったのである。さらに、Husserl は、「現象そのものは自然ではないが、それは直接的な直観において把握されうる本質、しかも十全に把握されうる本質をもっている」⁵⁶⁾としたのである。直観を「絶対に到達する認識」⁵⁷⁾とした Bergson の直観及び Husserl の「本質直観」⁵⁸⁾を批判しながら、Merleau-Ponty も直観の重要性を説いたのである。すなわち、「ここで今なされている経験の具体的な知覚がいつも本質直観の目標になっており、しかもその本質直観に先行し先立つものとして、したがってそれを包みこむものという形で目標になっている」⁵⁹⁾。それゆえ、「結局のところ、本質とは、それが現われる個別的『状況』を通じてしか接近できないもの」⁶⁰⁾ということになる。したがって、個別的かつ具体的状況、すなわち経験が直観を求め、それに応答した直観から本質が顕わになるのである。

もちろん、現象学でいう直観は、主観と客観の対立を前提としてはいない。それは、Archimédēs や Crick などを発見に導いた閃きのようなものでもない。直観について、かつて Moore は、「諸君は、すでに黄色を知っている人に対してでなければ、いかなる方法によっても説明できない」⁶¹⁾としたことがあったが、それは、黄色という色は、直接、眼に触れることによってしか認識できないとの謂である。現象学でいう直観も現象の経験であって、それは、事象に直接触れるということに他ならないのである。しかも、この事象は、本質としての意味を現わしている。この意味は広義のことばである。したがって、Heidegger がくりかえし語ったように、われわれは、「ことばから (von) 聞いて語る」ことが望ましいのである。「ことばに関して (über) 語ることは、ことばを、ほとんど避けがたくひとつの対象にしてしまう」⁶²⁾のである。ここでいう対象とは、主観と客観の対立の構図における客観である。現象学的解釈は、あくまで事象そのものの直観から生まれる

のである。したがって、また直観ということにおいて、Merleau - Ponty が Husserl の『イデーン』から引用したように、「実のところ、すべての人が、しかも、言わば絶えず、イデオネないし本質を見ているのであり、思考の諸操作のなかでそれらを使用している」⁶³⁾のである。そうであるから、Merleau - Ponty は、現象学における「本質直観は決して現象学者の専有物ではありません」⁶⁴⁾と断言したのである。また、van den Berg も、同様に、「われわれはすべて生まれながらの現象学者なのだ」⁶⁵⁾としたのである。

かくして、直観こそが、現象学的方法の本質である。この直観は、現象に本質を証しめるがゆえに方法の本質である。但し、本質直観とはいえ、それは、あたかも「水に月のやどるがごとし。月ぬれず、水やぶられず」(正法眼蔵、現成公按卷)といったような、相照らす境位がいつも可能であるというわけではない。そうであるから、絶えず、先入見から解き放たれるために、心の水を澄ませる誠実さと反省の努力が求められるのである。Merleau - Ponty は、『反省』とは、事実の確認ではなく、それを理解しようとする努力なのです。反省とは、受け身な態度で、生きているがままのおのれの姿を見つめようとするのではなく、自分の経験から意味を引き出そうとする努力」⁶⁶⁾であるとして、反省の努力を求めて止まなかったのである。

以上が現象学的方法の要諦である。

ii. 現象学の具体的方法

現象学的方法の要諦が明らかになれば、続いて本研究における現象学の具体的方法が明らかにされねばならない。

この手記は、当の高次脳機能障害をもった母親とその子どもが直接経験したことが記されている。失敗したり、とまどったり、がっかりしたり、気に病んだりなど、二人が生きた経験がここにある。これは、日々生きることの記録である。母親とその子どもの生活のありさま、生きさまの記録であるということができる。

このような記録を研究の対象として解釈するには、社会科学や心理学が用いるような実験的方法では不可能である。実験的方法は状況の中から特定のものを切り取って、条件設定をして、そのうえで調査なり、実験なりをして、その成果を数値で表すことが多い。それゆえ、ここには、現実、すなわち状況がない。教育人間学は、実証科学的研究の陥穽を突いたものである。状況すなわち直接的な経験は、一回きりの意味の流れであって、それを分断して、数値にすることはできないのである。そうであるから、方法は解釈というこ

とになる。

解釈ということに関しては、歴史に関わる文書、記録、思想や哲学、人間学、文学などの文献もその対象になるが、直接的経験を記した手記については、解釈は、その状況に身を踏み入れて、共感的に、相手の身になって解釈することが望まれる。したがって、教育人間学的方法は現象学的方法である。それゆえ、現象学の方法によって、手記を解釈することが本研究の方法である。このため本研究では、自分自身を手記という対象に身を入れ、共感することによって、解釈するのであるが、山田の手記自体に関する意見、批判、評価については封印することになる。一切の先入見を排するためである。

ちなみに、現象学について言えば、Husserl よりも教育学の Langeveld や精神医学の van den Berg の現象学が本研究に資するところがあった。Husserl は、現象の超越論的還元と称して、いまだ Kant の超越論的主観の光芒の中にあり、しかも現象学についての探求はあっても、人間の状況を現象学の方法で解釈して見せたことはなかったのである。これに対して Langeveld は、「フッサール哲学はもちろんのこと現象学的方法そのものも重大な保留なしに受け入れることはできない」、「われわれは現象学的分析をフッサールが *Lebenswelt*（生活世界）と呼ぼうとした世界に限定する」⁶⁷⁾として、とりわけ、現実の教育的状況に実践家として踏み込んでその解釈を下しているのである。もちろん、Hegel の『精神現象学』は、現象学とはいえ、これは精神と精神の外化、すなわち現象との弁証法的過程⁶⁸⁾を探求したものである。やがて、これは、Marx がいう労働の疎外⁶⁹⁾へと受け継がれていったのであって、いわゆる現象学とは似て非なるものであった。そのため、本研究には裨益することがなかった。現象学は、現象の背後にある精神を対象にしない。現象そのものを問い、その意味を明らかにするのであるから。

本研究が用いる方法について、これを精緻にするため、予め、さらに具体的な対象に触れておかねばならない。この方法は、現実の状況を読み解くものであるから、現実の状況を取りあげて、その解釈によって、その方法が何であるかを明らかにするほかはない。いわば、このような試みは、研究の外にあっても、たえず為されてしかるべきであって、普段、こうした試みを欠いては、現象学的方法は後退するのである。たとえば、ここに一つの状況をあげる。昨今、電車の中で座席の背もたれから腰を大きくずらし、脚を通路に投げ出している若者を見る。今まで見られなかった現象である。その表情、仕草を見れば、目を閉じて眠っているかに見える、音楽を聴いているらしい、携帯電話に見入っていることもある。その様子には、勤めに行くとか、勉学に行くとかの目標がなく、ゆったりして

いる、くつろいでいる、のんびりしている、疲れている、たるんでいるなど、いわば、緊張の欠けた弛緩が現われている。

心理学や社会学は、その原因を知るため、アンケートを取るしかない。たとえば、この若者たちは、疲れているのだ、それは睡眠不足から来るとの仮説を立てる。そこで、アンケートで、睡眠時間を問う。その結果、9割の若者は睡眠が足りないと答える。後の1割は、足りていると答える。この結果によって、若者の電車内での弛緩は、睡眠不足によると結論する。

だが、この結論は正当ではないことは明らかである。睡眠が足りている1割の若者についての考察が為されていないからである。仮に、10割の若者が睡眠が足りなくなっても、睡眠不足が弛緩の原因であることにはならないのである。睡眠不足であっても、腰を引き、静かに目をつむることもできるからである。若者の弛緩は、朝食を抜いているからだとの仮説についても同様のことがいえる。

また、他人の迷惑を考えない、マナーがなっていない、それは家庭や学校でマナーを教えていないからだとの仮説についても同じことがいえる。マナーを教えられている若者にも、電車内での弛緩は現われるのである。

社会調査は、統計的数値を示して現実を解釈するが、その数値が何を意味するのかを明らかにするわけではない。また、若者のくつろいだ行動は、ファッションだと見ることもできる。但し、ファッションであると称しても、そのことが車内の行動の意味を明らかにするわけではない。タレントの誰かがやっていたということが分かったにしても、なぜ、車内にその行動が現われるかは不明のままである。

車内での若者の行動の弛緩という現象を読み解くことは、なぜ弛緩が起こるのかという原因の追求ではなく、その現象自体に即する他はない。即するとは、若者の現象になることである。若者の現象に入りこんだとき、私から行く先が消え、時間が去り、ゆったりとしたくつろぎが現われる。いま、ここには、私だけの時間空間がある。そして、このことで思い当たることがある。これは、勤めから帰り、風呂から上がって、ソファーに深々と腰を下ろし、脚を投げ出し、のんびり、ゆったりと、ジュースとかビールを飲みながら、音楽を聴いている状況と同じではないかと。若者は、自室でくつろいでいる状況にいるのである。すなわち、彼らは、私的な時間空間を公共の電車の中に持ち込んでいるのである。このため、老人が立っていることも、投げ出した脚で人に迷惑をかけていることも気づかない。気がついていて、そうするのであれば、マナーがないということになるが、気づい

ていないのであるから、マナー以前の問題である。現代社会は、公共の時間空間を私的時間空間で侵食する若者たちを生産している。すなわち、孤立した私人を生産しているのである。これは、たんに、電車の中だけでなく、かたちを変えてあらゆる状況の中に現われる。電車の待合室にいるとき、登下校で歩いているときにも、それぞれがイヤホーンを耳にし、黙々とスマートホンのような電子機器を操作している生徒や若者の姿は孤立の状況を語っている。この状況は、人間の生きた関わりを排除しているのである。孤立は孤独ではない。孤独には人間との関わりを耐え忍ぶ気概と淋しさが重なっている。他方、昨今の孤立は公衆のなかのひきこりである。

状況に即し、相手の身になるとき、その現象が何を語っているかが明らかになる。したがって、ここには何の理論も学識も要らない。こうした試みは、誰にも可能なことである。その意味で、現象学的方法は方法であって、方法ではないのである。こうしたことは、さらに次のような事例においても言うことができる。すなわち、脚を切断した人のなかに幻影肢という現象がある。ある若い患者が、交通事故で、右脚を失っているにも拘らず、医療従事者に、「右脚が痛い」と訴えることがある。これに対して、看護師や作業療法士は、「それは、あなたの錯覚です。そんなはずがありません」と答えることがある。だが、この答えは、医学の答えである。確かに右脚は切断されているのであるから、痛はずはないのである。だが、この答えは、患者の身になった答えではない。患者の身に寄り添い、患者の身になった者は、「右脚が痛い」といったことをそのまま受け容れる。したがって、「痛いでしょ。痛みますよね。もう少し我慢して下さい。早く良い義足がつけられるようにしますから」と答えるであろう。幻影肢は、たんなる錯覚ではなく、世界内存在としての身体が元の身体世界に戻りたいという叫びであり、この叫びがあるからこそ、義足は速やかに患者の身体に同化するのである。Merleau - Ponty が、幻影肢の現象は、「生理学的説明によっても心理学的説明によっても等しく歪められてしまうものだが、これとは逆に、世界内存在という展望のなかではじめて了解のつくものなのである」⁷⁰⁾としたのも、その謂である。

本研究において、高次脳機能障害者の手記を解釈するにおいても、このような方法が可能なかぎり採られることになる。もちろん、この手記は、あらゆる意味でそれ独自のものである。たとえば、これは闘病記ではない。かの正岡子規の『仰臥漫録』は、脊髄カリエスが襲う激痛に苦しみながら生きた日々を綴ったものであるが、本研究の手記には、それはない。また、がんと宣告されて死を迎えるべく苦闘した岸本英夫の『死を見つめる心』

71)のような死との対決はこの手記にはない。さらに、筋萎縮性側索硬化症で、指先しか動かず、やがて死を迎える **Hawking**⁷²⁾のような状況はない。あるいは、**Bauby**⁷³⁾のように脳溢血で倒れ、全身の機能を奪われ、動かせるのは右眼だけになったが、アルファベットを一文字ずつ読みあげてもらって、表したい文字のところで眼をまばたくことによって文字を拾い、20万回それを繰り返し、生きる喜びを書に著したものでない。

この障害者の手記は、激痛や死、全身麻痺との対決はない。もちろん、失語症となっているわけではない。この手記が語っていることは、脳に障害を受けることによって、身体を障害され、感覚を障害され、今まで学習してきたものの記憶を失った者の生活である。この手記は、身体だけでなく、感覚し、認識し、記憶し、学習する精神の働きが失われているという記録である。こうした記録が語っていることを読み解き、そこから意味あるものを発掘するとすれば、何はともあれ、外から傍観するのではなく、その人の身になること、もし、私が当の障害者の立場に立つとしたら私はどのように生きてであろうかと思い、想像的な共感ないし受容の関係になることが求められる。当事者と共に生き、共有する世界に生きる時、当の高次脳機能障害者にも見えなかった、人間にとって大切なものが明らかになる。これが現象学的方法の眼目である。

本研究においては、以上4つの方法が採られている。これらの方法は、それぞれ独自の働きをして、対象を明らかにするのであるが、通底しているところがある。それは、統計的方法から距離をおいていることである。けだし、山田の経験は「真実」であるということにおいて各個人に共通しているが、それ自体独自であるのでそれを他の経験に加えて、統計処理はできない。各人の経験が独自であるということは、似たような経験があっても同一のものではなく、1つの数として同定することができないからである。また、逆に経験が完全に同一であれば、数として同定できるが、それを統計処理して有意の差を出すことはできない。たとえば、銅は電気を通すということは、世界中の銅を集めて確かめる必要はない。どの銅も銅であるので、全部の銅の電気抵抗の有意差など出るべくもない。人間の経験には独自であって、共通する真実があるからこそ、それは解釈を求められる。4つの方法はこのために駆使される。

4. 先行研究

高次脳機能障害者の研究に関しては、広義の先行研究といえるようなものは枚挙にいとまがない。もちろん、これらについての研究は、特に、症例ないし事例研究の論文であって、いずれも脳の機能ないし病理学的研究である。したがって、この研究は、解剖生理学及び脳神経内科の領域に属する。ちなみに、この研究の論文は100を超える⁷⁴⁾。だが、これらの論文は、疾患の治療に道を拓くものであっても、高次脳機能障害者の生活に直接関与するものではない。また、高次脳機能障害者を生活の観点から明らかにしようとする研究がある。たとえば、この研究論文は30ほどある⁷⁵⁾。生活の観点から見る研究は、医学的研究に比べると、はるかに本研究に資するところがあった。ここでは、実際の作業に焦点をおき、高次脳機能障害者がそれをどう学習していくかが研究されている。但し、この研究は生活の観点からとはいえ、一つの作業もしくは就労を中心に為されている。一つの作業ができることは、それが単純なことであっても大切であるが、やはり作業は生活の一部に限られる。生活は人間が生きる全体である。生きるとは、生きようとする意志や希望があること、さらに食・眠・浴・衣はいうまでもなく、社会や家族との関わり、子どもの教育と世話、様々な情報の受容と発信、娯楽など、時間と空間のなかで生まれる、身体と心に関するすべての出来事である。

このような意味での生活が、高次脳機能障害者においては、いかにして可能であるかを探求した論文が求められている。もちろん、障害をもった母親とその子どもの教育人間学的研究などは皆無である。

こうした研究が求められているにもかかわらず、それが生まれないのは、生活ということが広大で、しかも常時変容している意味の織物であるため、研究の対象とするには、どうしても就労とか食事とか入浴や着替えといった限られたものになってしまうからである。障害者の生活の全容を対象にし、学習及び教育の現象からその意味を明らかにする研究が生まれない所以がここにある。

障害者である母親とその子どもの生活の全容を教育人間学的観点から見るにはどうすればよいか。ひとつは、障害者の母親とその子どもと共に生きることである。だが、それは、研究者の家族に障害者がいるならまだしも、他人である障害者の母親とその子どもと共に生きることは難しい。したがって、これを望むからには研究は成就しえない。

もうひとつは、障害者自身が語る生活体験を対象にすることである。だが、これも適当

なことではない。なぜなら、高次脳機能障害者は、ことばにも障害が生じることが多い。そのため、他からも理解されにくい。また障害者本人も自分の障害に気づきにくい。さらに、周囲の人びとからも理解されにくいのである。ことばの障害は、障害者が自分を理解することも、他の人に理解してもらうことも困難にするのである。このような事情があるため、高次脳機能障害者の生活を探求することがままならなかったのである。

ところが、奇しくも、高次脳機能障害者がその生活を語ったものが記された。それが山田規畝子の『壊れた脳 生存する知』『壊れた脳も学習する』『高次脳機能障害者の世界』『壊れかけた記憶、持続する自我』であったのである。高次脳機能障害者がこれほど自分の生きざまを語ることはできたのは、奇異なことであった。

よって、本研究は、これを対象として教育人間学的研究を進めるのである。

5. 構成

本研究においては、序に続いて、第 1 章に、「高次脳機能障害者の症状」を置き、それを医学、とりわけ大脳生理学ないし病理学の観点から述べる。高次脳機能障害がどのようなものであるかを医学の立場から明らかにしておくことは、その限界のみならず、限界を示すことによって、それを越える人間の可能性をも明らかにするからである。第 2 章に「学習」をおく。人間が人間である所以は、学習することにより、高次脳機能障害者がどのように学習を進めたのか、手記が語る直接的経験を解釈することによって明らかにする。第 3 章は「教育」である。ここでは、教育という名にふさわしい教育とは何であるかを問い、それが人格の教育であり、したがって、教育とは人格である者の人格の教育であることを示し、それゆえ、高次脳機能障害者にも、教育が開かれていることを論証する。第 4 章が「教育の現実」である。手記にある高次脳機能障害者は母親である。ここで、母親とその子どもの関わりを解釈し、母であること、教育することとは何であるのかを明らかにする。第 5 章は、「人間の可能性」である。高次脳機能障害者の経験の記述を解釈することによって、人間とは何であるのか、人間は何ができるのか、人間は何によって学ぶことができるかを問い、いわば人間の可能性がことばによって生まれること、したがってことばによって生きる力、教育、生きられる社会が創造されることを明らかにする。最後に、結語において、高次脳機能障害者の教育人間学的解釈から教育の本質が人格の教育であって、しかもこの教育はことばによって生まれるとの解釈に到達する。

注

- 1) Otto Friedrich Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, W. Kohlhammer Verlag Stuttgart, 1959, pp.9 - 10.
- 2) この研究にはおよそ次のようなものがある。
Martinus J. Langeveld, *Beknopte theoretische paedagogik* 1945.
 - : *Einführung in die Pädagogik* 1959. 5 Aufl. 1964.
 - : *Studien zur Anthropologie des Kindes* 1956. 2 Aufl. 1964.
 - : *Die Schule als Weg des Kindes* 1957. 2 Aufl. 1963.
 - : *Über das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik*, in : *Psychologie und Pädagogik*,
 - : *Veröffentlichungen der Hochschule für internationale pädagogische Forschung*
2. Heidelberg 1959.
 - : *Anthropologie und Psychologie des Erziehers*, in : *Pädagogische Rundschau*,
19. Jg. (1965)H. 11.
- 3) A. Flitner, *Wege zur pädagogischen Anthropologie*, Quelle, u. Meyer, Heidelberg, 1963.
- 4) W. Loch, *Die anthropologischesche Dimension der Pädagogik*, Neue Pädagogische Bemühungen 1/2, Essen, 1963.
- 5) Otto Friedrich Bollnow, *Das Wesen de Stimmungen*, Frankfurt a. M., 1941.
Die pädagogische Atmosphäre, Heidelberg, 1956.
Existenzphilosophie und pädagogik, Stuttgart, 1959.
- 6) J. Derbolav, *Problem und Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft*, in : *Psychologie und Pädagogik*, Heidelberg, 1959.
- 7) H. Roth, *Empirische pädagogische Anthropologie, Konzeption und Schwierigkeiten*, in : *Zeitschrift Pädagogik*, 1965.
- 8) Otto Friedrich Bollnow 『教育学における人間学的見方』岡本英明訳、玉川大学出版

- 部、1977.
- 9) J. A. Comenius, *Didactica Magna*, 1657. 『大教授学』(1)、鈴木秀勇訳、明治図書、1962、p.198.
 - 10) Jean - Jacques Rousseau, *Emile ou de l'Education*, 1762. 『エミール』平岡昇訳、河出書房、1966、p.115.
 - 11) M. J. Langeveld, *Anthropologie und Psychologie der Erzieher*, 1964. 『教育の人間学的考察』和田修二訳、未来社、1973、p.142.
 - 12) M. J. Langeveld, *The Understanding and Interpretation of the Individual child*. 『教育と人間の省察』岡田渥美・和田修二監訳、玉川大学出版部、1976、p.114.
 - 13) 山田規畝子『壊れた脳 生存する知』角川学芸出版、2009.
 - 14) 山田正畝子『壊れた脳も学習する』角川学芸出版、2011.
 - 15) 山田規畝子『高次脳機能障害者の世界』協同医書出版社、2009.
 - 16) 山田規畝子『壊れかけた記憶、持続する自我』中央法規出版、2011.
 - 17) Viktor E. Frankl, *Ein Psychologerlebt, Das Konzentrationslager*. Verlag für Jugend und Volk, Wien, 1947. 『夜と霧』霜山徳爾訳、みすず書房、1956.
 - 18) Aurelius Augustinus, *Confessiones*, 400. 『告白』渡辺義雄訳、世界古典文学全集26所収、筑摩書房、1986、p.11.
 - 19) Ludwig Josef Johann Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, 1953. 『論理哲学論考』藤本隆志・坂井秀寿訳、法政大学出版局、1968、p.220.
 - 20) Ernst Cassirer, *An Essay on Man*, 1944. 『人間』宮城音弥訳、岩波書店、1953、pp.44 - 45.
 - 21) Karl Jaspers, *Die Idee der Universität* (1946), Springer-Verlag, Berlin und Heidelberg, 1952. 『大学の理念』森昭訳、理想社、1972、p.187.
 - 22) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.38.
 - 23) Otto Friedrich Bollnow, *Pädagogik in Anthropologischer Sicht*, 1969. 『人間学的に見た教育学』浜田正秀訳、玉川大学出版部、1969.
 - 24) J. S. Mill, *Utilitarianism* (1861) : In *Utilitarianism, Liberty and Representative Government*, J. M. Dent & Sons Ltd., London, Everyman's Library, 1968, p.32.
 - 25) G. E. Moore, *Principia Ethica*, Cambridge University, 1903, p.67.

- 26) Martin Heidegger, *Sein und Zeit, Erste Hälfte*, in : *Jahrbuch für philosophie und phänomenologische Forschung VIII*, 1927. 『存在と時間』原佑・渡辺二郎訳、『世界の名著』62巻、中央公論社、1971、pp.259 - 288.
- 27) Israel Scheffler, *The Language of Education*, Charles C. Thomas Publisher, 1960. 『教育のことば その哲学的分析』村井実監訳、生田久美子・松丸修三訳、東洋館出版社、1981.
- 28) M. J. Langeveld, *Education and Sociology*. In : *International Review of Education*. IV, 1958. 『教育の理論と現実』和田修二監訳、未来社、1972、p.137.
- 29) M. J. Langeveld, 『教育の人間学的考察』前掲訳書、1973、p.142.
- 30) M. J. Langeveld, 同訳書、1973、p.142.
- 31) 和辻哲郎『倫理学』岩波書店、1960、p.240.
- 32) R. Descartes, *Discours de le Méthode*, 1637. 『方法序説』野田又夫訳、『世界の名著』22巻、中央公論社、1967、p.188.
- 33) David Hume, *A Treatise of Human Nature*, Reprinted from the Original Edition in three Volumes, Ed. by L. A. Selby-Bigge, M. A., Oxford, at the Clarendon Press, 1928, p.252.
- 34) D. Hume, *ibid.*, p.252.
- 35) D. Hume, *ibid.*, p.252.
- 36) R. T. Murphy, *Hume and Husserl, Towards Radical Subjectivism*, Martinus Nijhoff Publishers, The Hague, 1980, p.6.
- 37) R. T. Murphy, *ibid.*, p.7.
- 38) E. Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften*. *Husserliana*, Bd. VI, Martinus Nijhoff. The Haag, 1954. 『ヨーロッパの学問の危機と先験的現象学』細谷恒夫訳、『世界の名著』51巻、中央公論社、1970、p.446.
- 39) E. Husserl, *Die Idee der Phänomenologie(1907)*. Martinus Nijhoff. Haag, 1950. 『現象学の理念』立松弘孝訳、みすず書房、1965、p.11.
- 40) E. Husserl, *Philosophie als strenge Wissenschaft*, 1911. 『厳密な学としての哲学』小池稔訳、『世界の名著』51巻、中央公論社、1970、p.170.
- 41) Martin Heidegger, *Aus einem Gespräch von der Sprache, Zwischen einem Japaner und einem Fragenden aus Martin Heideggers, Unterwegs zur Sprache*,

1959. Verlag Günther Neske, Pfullinger, 1959. 『ことばについての対話』手塚富雄訳、理想社、1968、pp.117 - 118.
- 42) Maurice Merleau - Ponty, *La Phenomenologie de la Perception*, Editions Galimard, Paris, 1945. 『知覚の現象学』竹内芳郎・小林貞孝訳、第1巻、みすず書房、1967、p.3.
- 43) J. H. van den Berg, *A Different Existence Principles of Phenomenological Psychopathology*, Duquense University Press, 1972. 『人間ひとりひとり』早坂泰次郎・田中一彦訳、現代社、1978、p.171.
- 44) M. J. Langeveld, 『教育と人間の省察』前掲訳書、p.114.
- 45) J. H. van den Berg, 『人間ひとりひとり』前掲訳書、pp.46 - 47.
- 46) M. Merleau - Ponty, 『知覚の現象学』前掲訳書、p.23.
- 47) Eugène Minkowski, *Le temps vecu Études phénoménologiques et psychopathologiques*, Paris, 1933. 『生きられる時間 現象学的・精神病理学的研究』中江育生・清水誠訳、みすず書房、第1巻、1975、p.27.
- 48) Alfred North Whitehead, *Process and Reality, An Essay in Cosmology*, Collier Macmillan Publishers, London, 1979, pp.211 - 212.
- 49) Alfred North Whitehead, *Process and Reality*, op. cit., p.162.
- 50) M. J. Langeveld 『よるべなき両親』和田修二監訳、玉川大学出版部、1980、p.46.
- 51) M. J. Langeveld, 『教育の人間学的考察』前掲訳書、p.142.
- 52) J. H. van den Berg, 『人間ひとりひとり』前掲訳書、p.105.
- 53) J. S. Mill, *Utilitarianism*, op. cit., p.32.
- 54) E. Husserl, 『現象学の理念』前掲訳書、p.59.
- 55) L. Binswanger, *Ausgewälte Vorträge und Aufsätze*, Bern, 1947. 『現象学的人間学』荻野恒一・宮本忠雄訳、みすず書房、1967、p.44.
- 56) E. Husserl, 『厳密な学としての哲学』前掲訳書、p.138.
- 57) H. Bergson, *Introduction a la metaphysique*, 1903. 『形而上学入門』坂田徳男訳、『世界の名著』53巻、中央公論社、1969、p.65.
- 58) E. Husserl, 『厳密な学としての哲学』前掲訳書、p.138.
- 59) Maurice Merleau - Ponty, *Les sciences de l'homme et la phénoménologie*, 1962. 『眼と精神』滝浦静雄・木田元訳、みすず書房、1966、p.49.

- 60) M. Merleau - Ponty、『眼と精神』前掲訳書、pp.94 - 95.
- 61) G. E. Moore, Principia Ethica, op. cit., p.7.
- 62) M. Heidegger、『ことばについての対話』前掲訳書、p.117.
- 63) M. Merleau - Ponty、『眼と精神』前掲訳書、p.55.
- 64) M. Merleau - Ponty、『眼と精神』同書、p.55.
- 65) J. H. van den Berg、『人間ひとりひとり』前掲訳書、p.103.
- 66) M. Merleau - Ponty、『眼と精神』前掲訳書、pp.43 - 44.
- 67) M. J. Langeveld, Some Recent Developments in the Philosophy of Education in Europe. 『教育の理論と現実』和田修二監訳、未来社、1972、p.145.
- 68) G. W. F. Hegel, Phänomenologie des Geistes, 1807. 『精神現象学』樫山欽四郎訳、河出書房、1966、pp.121 - 122、p.441.
- 69) Karl Marx, Ökonomisch-philosophische Manuskripte (1932). in Marx/Engels : Kleine Ökonomische Schriften, S.42 - 166, Dietz Verlag, Berlin, 1955. 『経済学—哲学手稿』三浦和男訳、『世界の大思想Ⅱ - 4』所収、河出書房、1968、p.98、pp.100 - 101.
- 70) M. Merleau - Ponty、『知覚の現象学』前掲訳書、p.147.
- 71) 岸本英夫『死を見つめる心』講談社、1973.
- 72) S. W. Hawking, A Brief History of Time. 『ホーキング、宇宙を語る』林一訳、早川書房、1992.
- 73) Jean-Dominique Bauby, The Diving Bell and the Butterfly. 『潜水服は蝶の夢を見る』河野万里子訳、講談社、1998.
- 74) 医学的研究について主だった論文を以下にあげる。
- 脳機能研究および行動との関連についての研究
- ・柳沢一機・網島均・丸茂喜高（他）「機能的近赤外分光装置（fNIRS）を用いた高次脳機能計測とその評価」『ヒューマンインターフェース学会論文誌』11(2)、2009、pp.183 - 191.
 - ・高橋英彦「PET を用いたドーパミン神経伝達と高次機能に関する研究」『臨床脳波』51(3)、2009、pp.159 - 163.
 - ・三上章充「細胞レベルの霊長類脳機能研究 40 年」『霊長類研究』24 (特集号)、2009、pp.197 - 212.

- ・浅田稔「身体・脳・心の理解と設計を目指す認知発達ロボティクス」『計測と制御』48(1)、2009、pp.11 - 20.
- ・阪口豊「随意運動における運動命令パタンの創発」『計測と制御』48(1)、2009、pp.88 - 93.
- ・小野あづさ「高次脳機能障害者に対する注意力トレーニングの効果」『総合リハビリテーション』36(12)、2008、pp.1207 - 1214.
- ・橋本学「高次脳機能障害が疑われ来院した post stroke depression」『総合リハビリテーション』36(9)、2008、pp.885 - 888.
- ・菊池吉晃「脳機能イメージングで高次脳機能を観る」『日本保健科学学会誌』10(4)、2008、pp.205 - 214.
- ・徳永裕香・中島恵子・久崎孝治「高次脳機能障害のある前頭葉損傷者の WAIS-R プロフィール分析」『九州ルーテル学院大学発達心理臨床センター紀要』7、2008、pp.49 - 57.
- ・菊川素規・菊川玲子「高次脳機能障害回復期の情動障害に対するパルプロ酸ナトリウムの有用性」『リハビリテーション医学』45(1)、2008、pp.46 - 51.
- ・宇野富徳・王力群・外池光雄他「果物臭の知覚に関連した賦活部位が示唆する高次脳機能の特徴」『Aroma research』9(2)、2008、pp.146 - 152.
- ・川島隆太「脳を知り、脳を育む—脳機能イメージング研究の最前線」『電子情報通信学会技術研究報告』104(99)、2004、pp.29 - 34.
- ・小野武年・田淵英一「眼窩前頭野の機能」『神経研究の進歩』37(1)、1993、pp.56 - 71.
- ・佐々木和夫「前頭葉の事象関連電位と脳磁図」『神経研究の進歩』37(1)、1993、pp.72 - 81.
- ・小阪憲司「前頭葉病変と痴呆」『神経研究の進歩』37(1)、1993、pp.82 - 92.
- ・鹿島晴雄・加藤元一郎「前頭葉機能検査—障害の形式と評価法—」『神経研究の進歩』37(1)、1993、pp.93 - 109.
- ・森悦朗・山鳥重「前頭葉と行為障害」『神経研究の進歩』37(1)、1993、pp.127 - 138.
- ・酒田英夫・泰羅雅登「頭頂葉における空間視のニューロン機構」『神経研究の進歩』39(4)、1995、pp.561 - 575.

- ・三上章充「側頭葉における視覚認知のニューロン機構」『神経研究の進歩』39(4)、1995、pp.589 - 604.
- ・酒井邦嘉「視覚的イメージのニューロン機構」『神経研究の進歩』39(4)、1995、pp.612 - 623.
- ・杉下守弘・高山吉弘「磁気刺激による視覚認知へのアプローチ」『神経研究の進歩』39(4)、1995、pp.656 - 661.
- ・阿部央・松元健二「報酬に基づく行動選択学習における前頭前野内側部の役割」『神経研究の進歩』49(4)、2005、pp.546 - 554.
- ・板東充秋「構成失行の病変と病態生理 (laterality について)」『神経研究の進歩』38(4)、1994、pp.547 - 551.
- ・榎戸秀昭「前頭葉と文法障害」『神経研究の進歩』37(1)、1993、pp.111 - 118.
- ・深井朋樹・岡本洋・酒井裕「行動決定の計算論」『神経研究の進歩』49(4)、2005、pp.573 - 581.
- ・福島徹也・宮下保司「記憶情報処理と前頭前野」『神経研究の進歩』49(4)、2005、pp.539 - 545.
- ・船橋新太郎「ワーキング・メモリー」『神経研究の進歩』37(1)、1993、pp.44 - 55.
- ・御領謙・江草浩幸「視覚パターン認知の心理学」『神経研究の進歩』39(4)、1995、pp.577 - 588.
- ・稲瀬正彦・丹治順「前頭葉性行為障害の生理学的背景」『神経研究の進歩』38(4)、1995、pp.656 - 666.
- ・岩村吉晃「頭頂葉性行為障害の生理学的背景」『神経研究の進歩』38(4)、1995、pp.650 - 655.

75) 以下に主な研究論文をあげる。

高次脳機能障害者の生活を観点とした研究

- ・酒井浩「見えているのに空間を無視してしまう人の評価と生活—半側無視（高次脳機能障害を有する人の暮らしを支える—3章：高次脳機能障害に対する評価）」『作業療法ジャーナル』40(7) (増刊号)、2006、pp.627 - 632.
- ・坂本安令「生活の道具をうまく使えない人の評価—介入までの検査・評価の過程について（高次脳機能障害を有する人の暮らしを支える—3章：高次脳機能障害に対する評価）」『作業療法ジャーナル』40(7) (増刊号)、2006、pp.633 - 636.

- ・上田敬太・村井俊哉「感情のコントロールができない人の評価と生活－社会的行動障害（高次脳機能障害を有する人の暮らしを支える－3章：高次脳機能障害に対する評価）」『作業療法ジャーナル』40(7)（増刊号）、2006、pp.641 - 643.
- ・種村留美「計画的に行動できない人の評価と生活－遂行機能障害（高次脳機能障害を有する人の暮らしを支える－3章：高次脳機能障害に対する評価）」『作業療法ジャーナル』40(7)（増刊号）、2006、pp.647 - 651.
- ・泷雅子「服を着ることが困難な人の評価と生活－着衣障害（高次脳機能障害）」『作業療法ジャーナル』40(7)（増刊号）、2006、pp.673 - 676.
- ・鈴木雅晴「見え方に困難のある人の評価と生活－Balint 症候群等視空間認知障害（高次脳機能障害を有する人の暮らしを支える－3章：高次脳機能障害に対する評価）」『作業療法ジャーナル』40(7)（増刊号）、2006、pp.677 - 680.
- ・大坂純・廣庭裕・郡山昌明（他）「高次脳機能障害者に対する生活モデルによる職業リハビリテーションプログラムに関する研究」『職業リハビリテーション』19(1)、2005、pp.29 - 38.
- ・野々垣睦美「高次脳機能障害者への地域作業所の試み」『リハビリテーションネットワーク研究』3(1)、2005、pp.17 - 20.
- ・水品朋子・坂本一世・本田哲三「『暮らしぶり評価表』作成の試み－遂行機能障害・記憶障害を中心に」『作業療法ジャーナル』36(3)、2002、pp.246 - 252.
- ・山内寿恵・渡邊修「作業遂行プロセスモデルを用いた就労支援 87 脳損傷事例における遂行機能障害、機能障害、活動制限、参加制約、環境因子の分析」『日本保健科学学会誌』11(4)、2009、pp.214 - 224.
- ・田谷勝夫「高次脳機能障害者に対する障害者職業センターの取り組み」『Monthly book medical rehabilitation』70 増刊、2006、pp.231 - 237.
- ・青木美和子・白波瀬聡子「高次脳機能障害者に対する地域生活支援に向けて」『札幌国際大学紀要』40、2009、pp.1 - 10.
- ・古矢美里・齋藤嘉須美・原田圭「高次脳機能障害に特化した作業所における地域生活支援の取り組み」『臨床作業療法』5(1)、2008、pp.33 - 36.
- ・生方克之「地域生活支援の現状と課題」『総合リハビリテーション』35(3)、2007、pp.881 - 886.
- ・石渡博幸「国立身体障害者リハビリテーションセンターにおける高次脳機能障害者

への支援状況について—更生訓練所における自立訓練・就労移行支援の取り組み」
『国立身体障害者リハビリテーションセンター研究紀要』28、2007、pp.35 - 41.

第1章 高次脳機能障害者の症状

はじめに

高次脳機能障害をもつ母親とその子どもの教育人間学的解釈を進める前に、障害に至る経過及び診断を明らかにしておかねばならない。人間が、他の動物を越えて、心身の働きをする存在であることを明らかにする前に、心身の一方の極である身体の面での障害を明らかにしておくことは、教育人間学的解釈において必要なことである。これによって、障害にも拘らず、なお、そのなかにあつて、母親とその子どもの学びと教への可能性が明らかになるのである。

第1節 予兆

1. 病いの前兆

山田によれば、自身の脳に初めて異変を感じたのは医師を目指していた大学二年生の時であった¹⁾。それまで山田は、大学生活を普通に送っていた。しかし、大学二年生の夏休みに突然、「私の体におかしなことが起きた」と語る。つまり、体の異変を感じたという。それは、「左手の力がストーンと抜けてしまった」という経験だったのである。この力の抜け方について、山田は、「とくに意識を失ったわけでもないが、何かがおかしいと感じた。疲れや多少の脱水状態で、こんなふうには力が抜けるわけがない」という。力の抜け方について山田は、自分が今まで経験したこととは異なるというのである。

人は緊張した場面で肩に力が入ってしまうことがある。このとき、肩の力を抜くよう言われると、肩の力を抜くことができる。この肩の力を抜くというのは、身体がある緊張状態を保ったうえで力を抜くということである。通常、急に身体力が抜けるということは起こらない。それは、身体が疲労したり、身体が多少の脱水症状に陥ったりしても、脱力は起こらない。つまり、山田は、身体がある緊張状態を保ったうえで力を抜くという感覚の力が抜けるというものではなく、身体力が完全に抜ける、身体脱力がみられたのである。そして、それは今まで山田が経験したことのない力の抜け方だったのである。だから、自分の身体に何か異変が起こっていると察知したのである。山田はこのとき、「大学病院に検査入院したが、診断がつかなかった。もちろん、障害は何も残らなかった」といい、左手の脱力が起こった原因はわからず、身体は普通の状態に戻ったのである。

だが、この大学二年生での経験をきっかけに、山田は高校一年生の時の経験を思い出したのである²⁾。山田は、高校一年生の時にも「軽く曲げていた左手がストーンと落ちて、ぶらりと垂れ下がった」という左手の脱力を経験していた。高校一年生だった山田は、この時の左手の脱力について、「それは持久走をしたあとのことだった。その日は少しがんばりすぎた記憶がある」と思うくらいで、気にもとめなかったのである。なぜなら、「左手の力が抜けたのはほんの一瞬のことで、すぐにもとに戻ったからだ」というように、左手の脱力は考えることもないくらい、一瞬で元通りになるほどの瞬間的な経験であったし、高校生だった山田には医学的知識もなかったからである。しかし、山田は、高校生の時の左手の脱力と医師を目指す大学二年生の時の左手の脱力を同じような経験と理解した。山田にとって、高校生の時の経験は、大学二年生の時に再び同じような経験をするまで思い出し

れることはなかった。つまり、この時まで忘れ去られてしまっていたのである。山田は、左手の脱力について、高校生の時、「変だな、とは思った。だが、たいして深く考えることもなく、誰にも話さなかった」といい、大学生の時、「大学病院に検査入院した」というようにその違いを理解している。二回の経験とも意識ははっきりしている。そして、大学二年生のときも病気の診断はつかず、何の後遺症も残らず、やはり病いの前兆として現れたのみの出来事であった。山田は、「まだ二十歳そこそこの当時の私では、自分の体にそんな危機意識を持つはずもない。知識もなかった」という³⁾。つまり、この時点では、医師を目指して大学生活を送る山田であっても体の異変を病いと結び付けて考えられず、何の支障もなかったのである。山田は、その後も大学六年生まで順調に医師を目指し、大学生活を続けていた。

2. 病いの出現

山田は、医師を目指す大学六年生の秋に異変が起こったという⁴⁾。それは何の前触れもなく、「いきなり後頭部にもものすごい痛みが襲いかかった」という。そして次に「一気にドツと吐いた」という。このことを山田は、「これは脳卒中特有の吐き方だ」と理解している。そして、同時に「左手がしびれていた」という。また山田は、「あとで聞くと、私は朦朧とした意識の中で、『しびれる、しびれる。私、しんじゃうよ〜』と繰り返して言っていたらしい」という。つまり、山田は、発症した時の状況をはっきりと自覚できなかったようである。そして、「徹夜明けのときのように、ちょっとでも気を緩めると深い眠りに速攻で落ちていく感じに似て、とにかく猛烈に眠かった。」「私はそのまま意識を失った」というように、後頭部の痛み、吐き気、左手のしびれと同時に、強い意識障害も伴っていたようである。

山田は、「今思えば、このときから病気の芽は、ひっそりと私の脳に潜んでいたのだろう。のちに、この左手の脱力が『一過性脳虚血発作』という脳梗塞の一種であることがわかった」⁵⁾といい、高校一年生の時と大学二年生の夏休みの時のこの二回の経験が、一過性脳虚血発作であったことをやっと理解するのである。それは、山田が医師を目指して勉強をしている学生であったからである。一過性脳虚血発作は、症状が二十四時間以内に消失してしまう。そのため、体の異変に気づく機会があったにも拘らず、その後、大学六年生の時に突然の後頭部への痛み、嘔吐、しびれや意識障害を起こすまで、何の予防もできなかったのである。それは、医師を目指す者であっても予測不能なことだったのである。

山田は、自分の脳動脈造影検査から診断を下そうとする⁶⁾。そして、「脳の血管に異常が起こる病気を総称して『脳卒中』といい、脳梗塞や脳出血、くも膜下出血などがある」といい、「脳梗塞は、脳の血管が詰まったり狭くなったりした結果、血液の流れが停滞したものだ。脳出血は、細い脳動脈が破れて出血すること。くも膜下出血は、脳を包んでいるくも膜の下のほうにできた動脈瘤が破裂する病気だ。その際、破れた血管からあふれ出た血液が血腫となって、脳組織を破壊してしまう」と説明する。しかし、山田の検査結果は、「そのいずれでもなかった」という。結局、山田は今まで勉強してきた知識では自分の病いが何であるかがわからず、自分で診断することができなかった。そして、脳外科の教授である医師がCT画像を見せながら、「病名は『モヤモヤ病』だと教えてくれた」という。

山田の病いは「モヤモヤ病」であった⁷⁾。山田は、自身の病いであるもやもや病について、「モヤモヤ病は、正式には『ウィリス動脈輪閉塞症』といい、「造影検査をすると、タバコの煙のようにモヤモヤと見えることから、『モヤモヤ病』と命名されている」。そして、もやもや病の「原因は不明で、厚生労働省が難病に指定している病気でもある」といい、「脳に栄養と酸素を供給している主要な血管が、なんらかの要因で狭窄、または閉塞してしまうため、脳の血液が不足する。すると体は、そんな状況でも脳に血液を供給しようと、間に合わせの新生血管をによきによき伸ばす」という。山田は、もやもや病という脳の病いは、脳の血管が狭窄または閉塞してしまう病気であるが、同時に新生血管をつくって脳の機能を回復させようとする病気でもあると理解している。そして、「この病気は、『不具合は自分で解決しましょう』という人間の体の神秘というか、生きていくための偉大な力の結晶」と捉えている。しかし、この新生血管は、「しょせん付け焼き刃の血管だから、細くてもろい」という。そのため、この新生血管は「切れやすく詰まりやすい」血管である。したがって、「脳出血や脳梗塞を起こす確率が高いのである」。

山田は、もやもや病が骨折や風邪などのような一時的な病気ではなく、慢性的な病気であることを理解している。山田は、医師としてもやもや病という病いを理解し、「思えば高校一年生のとき、そして大学二年生のときの一過性脳虚血発作も、このモヤモヤ病が原因だったのだろう」と、過去の経験を振り返る⁸⁾。つまり、過去二回にわたって経験した一過性脳虚血発作は、持病であるもやもや病によるものだと理解する。そして、山田は、「この大学六年時の脳出血では、後遺症や障害がまったく残らず回復」したという。大学六年生の時に山田の身に起こった異変は、もやもや病による脳出血であると理解している。しかし、このときも後遺症や障害が残ることなく回復した。また、このときの山田は、「その

ときの私は、その後自分が大出血を繰り返すことになるとは予想していなかった」といい、この時点では、自分の病いについて楽観的に考えており、その後の自分の将来を予測することは不可能だったのである。

つまり、大学六年生の経験がもやもや病という病いとの出会いとなったのである。

注

- 1) 山田規畝子『壊れた脳 生存する知』角川学芸出版、2009、pp.80 - 81.
- 2) 山田規畝子、同書、p.81.
- 3) 山田規畝子、同書、p.82.
- 4) 山田規畝子、同書、pp.85 - 86.
- 5) 山田規畝子、同書、p.81.
- 6) 山田規畝子、同書、pp.86 - 87.
- 7) 山田規畝子、同書、pp.87 - 88.
- 8) 山田規畝子、同書、pp.88 - 89.

第2節 診断

ここでは、医師による診断が行われたもの、ただし、ここでいう診断とは、もやもや病という病いによって後遺症として現われたものを整理する。

1. 脳出血

山田は、大学六年生の時にもやもや病による脳出血を初めて経験する。しかし、この時には、何の障害も残らないまま、医師となり、整形外科医として仕事を続けていた。そして、三十四歳の時に、山田に再び異変が起こる¹⁾。「一九九八年一月。三歳の息子、真規と就寝中、あまりの気持ち悪さに目が覚めた」といい、「持病である『モヤモヤ病』からの脳出血と直感し」たという。山田は、「あわてて岡山に単身赴任中の夫に電話した」。そして「すぐに一一九番に電話した」という。まず山田は、自分の異変に気づき、夫に連絡を取り、救急車も自分で呼ぶということができており、最初は意識がはっきりしていたのであろう。そして、「すごく気持ちが悪い。なんかおかしい、切れたかもしれん」と自分の身体の状態を察知している。「そのまま動けずに玄関で横たわっていると、救急隊が入ってきた。このあたりの記憶はあいまいだ。覚えていることといえば、『山田整形の院長です』と言ったこと。真規と手をつないで救急車に乗せられたこと。あとはまるで記憶がない」といい、山田は、再び脳出血を発症したときのことを振り返りながら記述している。「このあたりの記憶はあいまいだ」とか「あとはまるで記憶がない」と書いていることから、時間がたつにつれて意識障害がみられていたのだろう。意識障害の程度は定かではないが、少し話ができる程度の意識は保たれていた。しかし、思い出される記憶は断片的なものである。そして、「なんかおかしい、切れたかもしれん」というのは、脳の血管が切れたのではないだろうかと予測しているのである。それは、脳卒中特有の気持ちの悪さを感じたからである。

山田は、病院に搬送され、「緊急検査の結果、脳室内出血と診断され」た。そして、「すぐさま頭蓋内血腫を除去する手術を受けた」といい、「損傷を受けたのは、頭頂葉、おもに右半球だった」²⁾という。山田は、脳の損傷された部位などを理解する知力は保たれている。脳内出血とは、脳室内の血管が破れて出血したということである。出血してしまった血管の血はその外に出てしまうと血の塊となり、さまざまな機能障害を起こすことになる。そのため、開頭手術をし、その血の塊を除去しなければならない。山田は、その開頭

手術を受けたのである。破れた血管の箇所は頭頂葉、おもに右半球だったと山田は語っている。脳には機能局在というものがあるといわれており、脳の損傷部位によって障害される機能がわかるといわれている。頭頂葉、おもに右半球は、認知障害、運動障害、感覚障害を起こすといわれている。そして山田は、「予想どおり私は脳出血を起こしていた。脳梗塞も合併した」³⁾という。山田は、自分で予想していたとおり、脳の血管が破れ、脳出血を起こし、また同時に脳梗塞も起こしていたのである。

さらに山田は、「私の病巣は画像診断上、頭頂葉であるとされた。脳の障害は、病巣に一致した体の部位が痛むという症状がないので、いったいどこが故障しているのか自分ではよくわからない」⁴⁾という。山田は、画像診断で自身の頭頂葉が損傷されていることは理解できる。だが、どのような障害が出るのかはわからない。そして、山田は、自身の脳の障害を、「山鳥先生の著書『ヒトはなぜことばを使えるか』(講談社現代新書)では、この感覚は以下のように説明されている」といい、「『頭頂葉は、体性感覚との関係が強い。また視覚性の情報でも、対象の位置や方向に関する情報は、頭頂葉で処理されることが分かっている』つまり、空間情報を媒介として成立する認知に、頭頂葉は関わっている」⁵⁾と理解している。

2. 再三の出血

山田は、三十七歳、二〇〇一年の一月四日、新年の初仕事を終えて入浴後にパソコンに向かっていた⁶⁾。パソコンを打ちながら、「なんか今日はミスタッチが多いな」と自分の行動を冷静に見ている。そして、「左の小指が A のキーをちゃんと叩けていない」ことに気づき、「左手が動かない!？」と体の異変を察知し、自分がまた脳出血を起こしたのではないかと「ある種のいやな確信を持った」という。山田は、義兄の医院に運ばれるほんの十分ぐらいの間に、「すでに私の意識はなく、痛み刺激を与えると払いのけようとするのみであった」といい、移動中に山田の意識は障害されている。そして、「意識障害が高度な場合は百パーセント、中等度だと三十四パーセント、軽度の場合は二十七パーセントが三ヵ月以内に死亡するといわれている。このときの私は、痛み刺激を与えつつ呼びかけを繰り返すと、かろうじて開眼する半昏睡状態、つまり中等度の意識障害だったらしい」と、意識障害の程度によって予後がどうなるのかを山田は医師として理解しており、自身の意識障害の程度を判断している⁷⁾。つまり、山田は、自分が危機的状況であったことを後から振り返っているのである。

さらに山田は、その時の自分の脳の状態を医学的に分析している⁸⁾。「レントゲン、CT スキャンで撮影すると頭部に出血塊が見つかったため、即刻手術が行われた」といい、「CT 画像上での出血塊の大きさは、少なくとも直径六センチ。一般に六センチ以上を巨大血腫^{けっしゅ}とし、多くは植物人間として一生寝たきりで過ごすらしい。八センチを超えていれば、もう手術は行わない。というか、行えない。そのような巨大な血の塊が、たとえば脳幹部のような生命維持に直結するところにあれば、即死ということもある。即死とは、何も高速でトラックにひかれた人だけに起こるものではないのだ」と説明する。山田は、「前回の手術は、頭蓋骨^{とうがいこつ}に小さな穴を開ける程度ですんだのだが、今回はそうはいかなかった。電気ノコギリで頭蓋骨を切り、パカッと取りはずす。いざ開頭してみると、出てきた血の塊は直径が八センチ。義兄はこの時点で、これはもしかするとダメか、助かっても一生植物人間かもしれないと本気で思ったという。除去した血の塊は、百五十グラムもあつたらしい」⁹⁾と自身の出血塊の大きさを説明し、この大きさは人間を植物人間状態にしてしまうほどのものだと一般的には言われている。つまり、山田は、そのような状況にあった。もっと出血塊の大きさが大きければ手術は行えず生命の危機となる。脳幹部のように呼吸中枢と言われている場所にこのような大きな出血があれば生命を落とすこともありうる。山田は、手術の詳細を後で義兄に聞いたのであろう。そのことによって山田は、本当に自分が生命の危機にさらされていたことを実感するのである。

だが、山田は、「私の意識は回復した。昏睡状態が延々と続いたわけでもなく、ICU（集中治療室）で『酸素マスクがうっとうしいなあ』と思いながら、半日かそこらでいつものように目が覚めた」¹⁰⁾という。山田は、術後、一般的に言われている植物人間状態ではなく、意識を回復した。山田は、意識が回復した時の自身の様子を「いつものように目が覚めた」と捉えている。そして、「婦長さんが電話で義兄に、『頭に手をやって、目が離せません』と言っているのが聞こえた」¹¹⁾というように、他者が自身のことについてどのように見ているかを聴覚的に理解することができている。そして、このとき山田は、「頭が痛いわけでもなく、気持ち悪いわけでもなく、ただただしんどかった」¹²⁾と語る。

山田は、「私の場合は病巣^{びょうそう}が、前頭葉^{ぜんとうよう}、頭頂葉^{とうちようよう}、後頭葉^{こうとうよう}、側頭葉^{そくとうよう}と広範に及んでいる」¹³⁾という。山田は、三回目の脳出血によって右半球のほとんどを損傷されたという。つまり、脳の半分（右半球）の機能を損傷している。二回目の脳出血のときにも頭頂葉を損傷していると語っている。山田は、一度の脳損傷ではなく、何度も脳に損傷を受けているのである。診断としては脳出血であるが、この再三にわたる脳出血（もしくは脳梗塞）の原

因はもやもや病であると山田は理解している。山田は、自身のことを脳の右大脳半球の機能が損なわれた人間であると理解しているのである。

3. 麻痺

三十七歳の時の再三の出血について山田は、『お姉ちゃんに電話しなくちゃ』と立ち上がろうとしたが、すでに左足に力は入らなくなっていて転んだ。」そして、「それでもなんとか電話をかけ、状況を伝えようと思ったら、今度は呂律が回らない」¹⁴⁾という。山田は三回目の出血を起こし、時間の経過とともに、「左手が動かない」、「左足に力は入らな」い、「呂律が回らない」という身体の異変を山田は理解し、姉に助けを求めている。自分が取るべき行動も理解している。だが山田は、「まずは玄関の鍵を開けなければと、玄関まで行こうとしたが、そのときはもうまったく動けず、床に転がるしかなかった」¹⁵⁾という。山田は、何とかして姉に助けを求めようとし、諦めなかった。人は自分の身に生命を脅かすようなことが起こった時、意識がはっきりしていれば誰か（他者）に助けを求めるものである。山田は助けを求めようと必死になり、なんとか姉に電話をかけるが、その時、「呂律が回らない」状態だったという。つまり、言語の障害もこの時に起きていたのである。しかし、姉が電話口で言ったであろう「そこでじっとして待ってなさい」という言葉を理解することはできたのである¹⁶⁾。

続けて山田は、「姉はすぐにやってきて、合い鍵をがちゃがちゃやっている。なかなか開かないようで、ドアの外で『真規、真規！』と何度も息子の名を呼んでいる。息子はもぞもぞ起きてきて、眠たい目をこすりながらなんとか鍵を開け、私は外に運び出された」¹⁷⁾という。山田は、自分の体が思うように動かせず、思うようにしゃべれずという状態であるにもかかわらず、姉の慌てている様子を感じ取っている。姉が山田の息子と呼ぶ声もちょうんと聞こえていたのである。つまり、行動は伴わなくても意識ははっきりしていたのである。そして山田は、息子の行動も理解することができている。自分が家から外に運び出されるまでのことをしっかりと理解している。また山田は、「万が一、エレベーターが故障したら救命できないと思ったのか、義兄は私をおぶったまま三階から一階まで階段を使って下りた。いつも脳外科医として忙しく働き、疲れている義兄なのに、なんとという面倒をかけたことか。やはり救急車を呼ぶべきだった……。このことは、のちに思い出すたび心苦しい」¹⁸⁾といい、姉の夫である義兄が自分をおぶって階段を使って一階に降りたという行動を申し訳なく思って、義兄を気遣っている。

さらに山田は、術後数日たって「ベッドの上に座ったり、手足の関節がかたくなならないように動かしたりする」¹⁹⁾というリハビリを受けている。つまり、今回の出血では左半身の麻痺を伴っていたのである。それは、「私の左半身は自分の意思でまったく動かなくなっていたのだ」と語っていることからわかる。山田は、左半身が動かないということを理解した時に、「愕然とした」という。これは、今まで自分の意思で動かしていたはずの左半身が突然動かなくなったということを強く意識させられたからである。その意識は息子に対しても向けられており、「これでもう、まあちゃんを抱っこすることもできない」²⁰⁾と語る。つまり、母親としての役割についても悲観的に捉えている。

山田は、「おまけにのどや口も麻痺症状が見られ、食べ物を正しく飲み込むことができなくなった」²¹⁾といい、のどや口の麻痺によって、食べ物の飲み込みがやりにくくなったという。山田は、これを「『球麻痺症候群』^{きゅうまひしこうぐん}と^{ぜつじん}いって、^{めいそう}舌咽・^{ぜつか}迷走・^{ぜつか}舌下の両側にある脳神経が麻痺したのだ」と説明する。つまり、球麻痺症候群という脳神経の麻痺が起こったという。山田は、この脳神経の働きについて、「通常この部分の神経は、口に食物が入ってくると咀嚼^{そしやく}を起こし、同時に唾液^{だえき}を分泌する。そのうち咽頭^{いんとう}の反射で食物は飲み下され、食道へ送られる。食物が咽頭までくると同時に、咽頭では蓋^{ふた}が閉じられ、誤って気道に食物が入るのをふせぐ」²²⁾と理解している。そして、山田は、「球麻痺ではこの一連の動きが麻痺するので、むせることが多くなった」²³⁾という。これらの脳神経の麻痺によって、むせるという症状が起きやすくなったというのである。このむせるということについても、「これを放っておいて気道にたくさんの食物が入ると窒息する。また、食物が口の中というけっして清潔とはいえない、むしろバイ菌だらけのところを経由して本来無菌状態であるべき気管に入るので、肺炎を引き起こしかねない。実際、肺炎で命を落とす脳卒中患者は少なくない」²⁴⁾と説明し、むせるということは自身の生命を守るための反射的な反応であることと理解している。

山田は、「かといって外部からの栄養なしには生命は維持できないので、私は高カロリーの点滴で栄養摂取を行いつつ、ものを飲み下す練習をした。が、効果はなかなか上がらなかった。むせにむせたし、食欲もなかった」²⁵⁾という。山田は、口から食物を取り入れるということが困難になったのである。食べ物を摂取することができないということは生きていくための栄養源がなくなるということであり、生命を維持していくことが難しいということである。山田は、点滴での栄養摂取を行いながら、口から食物を「飲み下す練習をした」と語っている。しかし、「効果はなかなか上がらなかった」といっているように、

脳神経の麻痺はすぐに回復してくれるものではないと理解したのである。

さらに山田は、のどの麻痺によって「声も出にくくなった」といい、「麻痺のせいで、声帯を開閉している筋肉もコントロールしにくく、声の高低が思うようにならない」²⁶⁾と説明する。そして、歌が好きだった山田は、「ものすごい音痴になった」という。また、「口や舌を動かす筋肉も麻痺している」ことによって、「うまく声が出ず、意思を言葉にするのがまどろっこしい」感じであるという。つまり、これは「麻痺のせい」だという。そして麻痺のことを「自分でどうにかなるものではない」と理解している。山田は、自分の体のことを自分で思いのままにすることができない自分と直面しているのである。続けて山田は、「私は思いきりへこんだ」と気持ちを表現し、「わが子を抱くこともできない無力な母親。息子が不憫だ。これじゃ生きていしょうがない」という。つまり、麻痺という身体の変化が、山田の心を落ち込ませてしまうのである。それは息子を守ってやれない、育てていけない、母親としての責任が果たせないと思っている。そしてそんな自分では生きていけないと悲観的に自分を捉えているのである。

山田は、その後、姉夫婦の助けによって、病院の二階に山田と息子が生活する部屋を用意してもらっている²⁷⁾。食事は、病院給食を準備してもらうことで自分の身の回りの生活を補っている。また、「ヘルパーさんも来てくれる」というようにヘルパーの支援も受けられるよう環境を整え、新しい生活を始める。だが山田は、自分の思うように動かせない左半身を受け入れているわけではなく、「正直、まいった」²⁸⁾という。つまり、自分の意のままにならない左半身を抱えての生活に不自由さを感じているのである。これは身体だけの問題ではなく心にも影響を及ぼしているのである。

山田は、自分の左側の口角に感覚障害と運動麻痺がある²⁹⁾と説明する。その状態は、「歯の治療のために麻酔をかけられたようなもどかしい感じに近いだろうか」という。そのため、山田は、左側口角から「食べてたものがここからはみ出す」ということがあり、食べているものをうまく取り込むことができない。そして、「食後、何か付けていても自覚がない」という。そのことを山田は、「恥ずかしいこと」だと思っている。また、山田は、食物を取り込めないだけでなく、「左の口角からよく涎が垂れる」ともいう。そして、「何かに熱中しているとき、しばしば涎を垂らして」おり、そのような自分に対して「トホホと思う」という。自分に、「トホホと思う」ということは、よだれを垂らしている自分に気づいているということである。ただ、気づいた時には自分で自分のことを情けなく思い、我が事ながら呆れてしまうのである。山田は、自分が大人であることをわかっているし、その

大人がよだれを垂らすということの恥ずかしさもわかっている。大人である自分が子どもがするようなことをしているとわかっている。山田は、左口角の感覚障害と運動麻痺によって自分の意のままにはならない行動を「脱水していないってことよ」という自分への慰めの言葉で納得させるしかないのである。

山田は、「私の出血はおもに、大脳基底核及び視床で起きた」³⁰⁾という。視床が損傷を受けると症状の一つに視床痛という知覚異常が起こる。山田は、その時のことを、「私の左半身は、やり方によっては触っただけでも痛い」といい、「料理をしていて、うっかり包丁で左の人差し指を切ったことがある。うっすらと血がにじむ程度で、最初は痛みを感じなかった。ところが、切ったことを自覚したとたん、猛烈な痛みで襲われた」と説明する。また違った生活場面で、「子どもが左膝に乗ってくるのも絶叫ものだ。部屋にちらばったおもちゃ、とくにブロックなどを踏んだときの痛みは、まさに目から火。心臓が縮み上がり、しばらく口がきけない」という。山田は、発症直後、視床痛に悩まされていた。この痛みは、今まで経験してきた痛みとは異なる痛みだという。目から火が出るような激しい痛みなのである。これは、「先ほどの『視床痛』は、その痛む部位には問題がないのに、脳の働き（というか、働きの異常）がそう感じさせているわけ」と説明し、「思えば脳とは本当に不思議なものである」と痛みと脳の間を山田は神秘的なものとして捉えている³¹⁾。山田の視床痛は初期のリハビリのころ、激しかったという。山田は、この痛みは脳の働きによって、そのような異常な感覚となると理解している。

4. 痙攣発作

山田は、「脳出血の後遺症でもっともやっかいなのは、痙攣^{けいれん}やてんかんなどで呼吸困難に陥り、急死する危険があることだ。これを防ぐために、痙攣止めの薬を毎日飲んでいる」³²⁾という。山田は、脳出血後遺症により痙攣がある。痙攣は、生命の危機的状態を引き起こす恐れがあるものである。それゆえ、山田は、痙攣止めの薬を毎日飲まなければならない。しかし、薬には副作用があり、痙攣止めの薬を飲むと、著しい「眠気とイライラ」という感情と「脱毛」を伴う。そして山田は、「一〇年前に起こした三度目の出血が大変大きな^{かたまり}塊で、そのダメージが脳に残っているために、以前は朝晩の二回たっぷり飲んでいて、苦しくて眠くて困っていましたが、思い切って減らしてもらった時に、結局はてんかん発作が起こってしまい、発作のせいで転倒も繰り返し、骨折をしたりして救急搬送されていたので、薬を減らす機会を失い、一〇年も飲んでいきます」³³⁾といい、脳を損傷してから痙

痙攣発作との付き合いも始まったのである。それは、「突然、大地震が起こったように身体が激しく揺れ始め、まず運動系の自由が奪われます。話をしたり起き上がったたりすることは、一時的にできなくなります。ぼったり倒れて、しかも引きつけを起こしていたりする」³⁴⁾という。痙攣発作は、突然身体が倒れて、全身が引きつけを起こすというものであった。また山田は、痙攣止めの薬について、「この薬はとにかくきつくて、脳卒中の後遺症としてとても多い痙攣や癲癇（これは傷のある脳が病的に発する過剰な電気信号で、脳の過剰放電です）を抑えるだけでなく、正常な電気信号（つまり情報伝達）まで抑制するので（こういう場合は副作用ということになるのでしょうか。主作用と副作用は程度の違い、もとを正せば同じもの）」といい、「なんととっても眠く、起きていても足元がふらつく、思考がまとまらない、息苦しいなどなど、いろんな感じがする」³⁵⁾という。山田は、痙攣止めの薬を飲むと、意識に障害がみられるという。そして、意識に障害があるため、足元がふらついたり、思考がまとまらなかったり、息苦しかったりという身体全般への何らかの不調が出てくるという。

山田は、「私の場合、癲癇、痙攣発作で意識は失われません」といい、周囲からは、「ぼったり倒れて、しかも引きつけを起こしていたりする」ため、「意識はないものと思うようです」³⁶⁾という。しかし、山田自身は痙攣発作が起こった時、自身の意識はあるという。山田の痙攣発作は、「突然、大地震が起こったように身体が激しく揺れ始め、まず運動系の自由が奪われます」といい、これは全身に引きつけを起こすことにより、一時的に体の自由を奪われることになる。つまり、「話をしたり起き上がったたりすることは、一時的にできなくなります」といい、痙攣発作によって、一時的に話をすることや起き上がったたりすることができなくなると理解している。そして山田は、痙攣発作を起こしている自身の身体について、「目はその一部始終を見えています。突然、身体が揺れたかと思うと、眼前に地面がだんだん近寄ってくるなどの状況を、本人はスロモーションの映像を見ているようにちゃんと認識しています。近づいてくる地面、迫ってくるお風呂の水面……。かなりあとまで記憶はあります」という。山田は、痙攣発作が起こっていても意識ははっきりしているため、自分の体に何が起こっているのかはわかっている。また、痙攣発作が起こっている時の身体の状況に応じて、視覚的な変化もきちんと理解できる。そして、その記憶は時間がたっても残っている。つまり、身体で経験した記憶は残っている。

5. 高次脳機能障害

山田は、三十四歳の時に二回目の脳出血を起こし、手術を受けた。その後の自身のことを「術後、濃い霧に包まれたように、私の意識はボーッとしていた」³⁷⁾といい、自身の意識の状態を「濃い霧」と表現する。意識はあるが、霧がかかっているようになんとなくはつきりしないのである。また山田は、「霧深い世界にたたずんでいた」³⁸⁾とも表現している。その世界に「たたずんでいた」とその時の自分の状況を客観的に語っている。つまり、山田は、意識の状態がはっきりしていなかったのであろうし、霧深い世界にじっと立っているような自分がそこにいると理解したのである。同時に山田は、入院中、「靴のつま先とかかかとを、逆に履こうとする」「食事中、持っていた皿をスープ皿の中に置いてしまい、配膳盆をびちゃびちゃにする」「和式の便器に足を突っ込む」「トイレの水の流し方が思い出せない」という行動の失敗を起こす³⁹⁾。退院前に、脳外科の教授から「高次脳機能障害は、日常生活で頭や体を使っていくことがリハビリでね、慣れていくしかないんですよ。余生は趣味のことでもされて、のんびりと暮されたらどうですか」と言われる。この時、山田は、「ときどき起こるおかしな失敗の正体が、この高次脳機能障害であることを知った」といい、「ああ、あれ、そういう名前なんだ」と理解する。山田は、「高次脳機能障害という言葉は初めて教えてくれたのは、岡山大学の脳外科の教授だった」という。山田は、高次脳機能障害という言葉さえ知らなかった。山田にとって、高次脳機能障害という言葉は、医師に聞かされるまで聞いたことのない障害だったのである。山田は、自分の行動の失敗を、「最初は自分の身に何が起こったのか、見当もつかなかった」「なぜこんな失敗をしでかすのか、自分でもさっぱりわからなかった」といい、これらのことがその障害によって起きているかどうかさえも検討がつかず、診断すらできなかった。高次脳機能障害という言葉は聞いて、自分の行動の失敗の理由がこの障害にあることを後になって知ったのである。つまり、脳出血後遺症によって、高次脳機能障害という障害に出会った。そして、「このときから私と高次脳機能障害とのつきあいが始まったのである」⁴⁰⁾。

山田は、脳外科医から数々のおかしな行動が「高次脳機能障害」であると聞かされるまで、気づかない。そして、山田は、入院中おかしな行動を起こす。だが、自分が日常生活で起こすおかしな行動がなぜ起こるのか理解することができない。医師を目指しているものであっても診断ができない出来事だったのである。このときの山田は、「高次脳機能障害」という名前を知らされただけで、それが何であるのか、日常生活にどのような影響を及ぼしうるのかということとはわからないままであった。そして、このとき、山田が出会った高

次脳機能障害は、視覚失認、記憶障害であった。視覚失認とは、ものの形や色など見ているはずのものを視覚が認識できなくなる障害である。記憶障害は、ものごとを覚えておくこと、覚えておきながらものごとを行うことができなくなる障害である。

その後、山田は、三十七歳の時に、三回目の脳出血を起こし、半側空間無視、半側身体失認という新たな視覚の障害が加わることとなった⁴¹⁾。それは、「体の左側半分に見られる『半側身体失認』と『半側空間無視』という症状であった。山田は、再出血によって半側身体失認と半側空間無視という視覚の高次脳機能障害が新たに出現したのである。山田は、「これは自分の左半身や左側の空間に対して注意が向けられなくなる障害だ。左手の存在自体を脳が忘れていたため、左手はただついているだけというか、体の動きにともなってブーンと動くのみで、しかも左側の空間に注意がいかない」という。自分の左半身や左側の空間に対する注意の障害であると山田は理解している。そして、この障害があることで、「たとえば狭い場所を通ろうとすると、ものをなぎ倒しながら歩いたりする」という行動が起こると理解している。半側空間無視は、見えているはずの空間の半側を視覚が認識できなくなってしまう障害である。半側身体失認は、自分の身体の認識が半側だけ認識できなくなってしまう障害のことである。

注

- 1) 山田規畝子『壊れた脳 生存する知』角川学芸出版、2009、p.40.
- 2) 山田規畝子、同書、pp.40 - 41.
- 3) 山田規畝子、同書、p.98.
- 4) 山田規畝子、同書、p.71.
- 5) 山田規畝子、同書、p.72.
- 6) 山田規畝子、同書、p.152.
- 7) 山田規畝子、同書、p.153.
- 8) 山田規畝子、同書、pp.153 - 154.
- 9) 山田規畝子、同書、p.154.
- 10) 山田規畝子、同書、p.154.
- 11) 山田規畝子、同書、pp.154 - 156.
- 12) 山田規畝子、同書、p.156.
- 13) 山田規畝子、同書、p.212.
- 14) 山田規畝子、同書、p.152.
- 15) 山田規畝子、同書、p.153.
- 16) 山田規畝子、同書、p.153.
- 17) 山田規畝子、同書、p.153.
- 18) 山田規畝子、同書、p.153.
- 19) 山田規畝子、同書、p.156.
- 20) 山田規畝子、同書、p.156.
- 21) 山田規畝子、同書、p.156.
- 22) 山田規畝子、同書、p.156.
- 23) 山田規畝子、同書、p.156.
- 24) 山田規畝子、同書、pp.156 - 157.
- 25) 山田規畝子、同書、p.157.
- 26) 山田規畝子、同書、p.157.

- 27) 山田規畝子、同書、p.158.
- 28) 山田規畝子、同書、p.159.
- 29) 山田規畝子、同書、pp.167 - 168.
- 30) 山田規畝子、同書、pp.180 - 181.
- 31) 山田規畝子、同書、p.182.
- 32) 山田規畝子、同書、p.188.
- 33) 山田規畝子『壊れた脳も学習する』角川学芸出版、2011、p.95.
- 34) 山田規畝子、同書、p.97.
- 35) 山田規畝子、同書、p.94.
- 36) 山田規畝子、同書、p.97.
- 37) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.61.
- 38) 山田規畝子、同書、p.98.
- 39) 山田規畝子、同書、pp.30 - 31.
- 40) 山田規畝子、同書、p.98.
- 41) 山田規畝子、同書、p.159.

第3節 症状

山田は、高校一年生、大学二年生の時に、一過性脳虚血発作による左手の脱力を経験するが、この経験はいずれも障害を残すことなく一瞬～数時間で消失した。しかし、大学六年生の時にもやもや病という病いと出会い、その病いによる脳出血を経験する。このときは、後頭部痛や嘔吐、意識障害などの症状を呈することになるが、このときも何の障害も残らず、もやもや病という持病を抱えながらも日常生活に支障はなく、整形外科医として働き、普通に生活を送っていた。しかし、三十四歳の時に、再び脳出血を起こす。この時の脳出血後遺症として高次脳機能障害という障害と出会うことになる。また、その三年後、三十七歳の時に、巨大脳出血を起こす。この時の後遺症により、新たに身体の麻痺を呈し、新たな高次脳機能障害と出会うこととなるのである。

ここでは、山田が日常生活を送るうえで、支障が生じているものを症状として捉え、その症状が具体的にどのようなものであるのかを明らかにする。

1. 視覚

山田は、三十四歳の時の脳出血によって視覚の高次脳機能障害を有することになった。山田は、術後二日目に起こったアクシデントについて、後に報告された記録を見て語り、山田は、開頭手術を受けたあと、「ずっとベッドに横たわっていたままでいた私を、看護師が起こしてベッドの上に座らせた」という。術後、臥床状態が続いていた山田は、看護師によって久しぶりにベッドから体を起こされた。その時、山田は、「どうも体が安定しない感じがした」といい、座っているという状態の体の不安定さは、「体のバランスの悪さではなく、単に座り心地の問題だった」という。なぜなら、「たまたまシーツにしわでも寄っていたのかもしれない」という感覚に近い座り心地の悪さであると山田は理解したからである。そして、山田は、「お尻をずらそうと思^いい、座りなおそうと思^い立つ。だが、山田の体を起こし、支えていた看護師はその場から居なくなっていた。山田は、「看護師さんがいなければ、自分でやろう」と思^い立つ。そこで山田は、「まず、お尻を浮かせるためには、どこかに手をつかねばならない」と手をつく位置を決めようとする。だが、「最初は答えが出なかった。何をどんなふうに考えたらいいかさえわからず、しばらくじっと体のまわりを見ていた」という。山田は、お尻をずらして座りなおすという行動を自分でやろうとし、それを行動に移そうとするが、どこに手をついてお尻を浮かし、お尻をずらせばいいの

か、手をつく位置がわからず、ただそのまま自分の体の周辺を眺めることしかできなかったのである。手をつく位置とは、空間と身体の関係をどのように捉えれば、お尻をずらすという行動ができるのかという判断をしかねているのである。そして山田は、「そのうち、黒っぽいところと白っぽいところの漠然とした区別が見えてきた」といい、「どんよりと濁った意識の中で、どちらにしようか迷っていた。明確な答えはなかった」という。山田は、自分の体のまわりをしばらく見ていることで手をつく位置を何とか判断しようとし続ける。そして、時間が経って、空間に黒っぽいところと白っぽいところの区別が何となくわかるようになってくる。しかし、ほんやりとして、はっきりしない今の自分の状態で、手をつく位置を黒っぽいほうか白っぽいほうかどちらにすればいいのかわからず、迷ったままであった。結局、「明確な答え」を出すことはできなかった。つまり、手をつくという行動の判断ができなかったのである。この時の山田は、視覚で手をつく位置を判断しようと試みている。だが、視覚での判断がなかなかできない。でも座っているという身体感覚はある。視覚での判断ができないことが山田の行動の出現に影響を及ぼしているのである。

そして山田は、「手をつく場所を決めかねた私は、なんの気なしに黒っぽい部分を選んだ。根拠はなかった。黒というより灰色だったかもしれない。ふだんから、何か決めかねると、中途半端なほうを選んでごまかしていたような気もする」²⁾という。手をつく場所がなかなか決められない山田は、あやふやな視覚を頼りにし、とくだんの理由もなく黒っぽい空間を選択し、行動してしまう。その空間の色についての判断も不確かであった。山田は、いつも決断に困ると、どっちつかずなほうを選択し、ごまかすというようなことをしていたように記憶している。山田の判断は、「大きな誤答であった」といい、「私の見た黒っぽい部分は『薄暗い部分』、つまり何もない空間だった」という。黒っぽい場所に手をつくという行動をした山田の体は、「宙に浮」き、「切れのいい投げをくらったように、次の瞬間、私の体は回転して」しまった。結果的にベッドから転落してしまうのである。そのため、山田の体は、「ものすごい衝撃」と「腰の痛み」という身体感覚を被った。山田は、「何もないところに手をつい」てしまい、行動が失敗した後に、「白いところがシートだったので、これが正解である」ということを理解し、「シートに手をついて腰を浮かすべきだった」と反省する。

山田は、このような視覚の問題が絵を描く時も見られたという³⁾。山田は、白い大きな画用紙を目の前に広げられ、その紙に絵を描き始める。すると、「しばらくして、油性のペンが画用紙をはみ出し、病室の机にも書きなぐったことを自覚」する。絵を描くという行

動をしてしまった後、時間が経ってから、画用紙をはみ出し、机にまで絵を描いてしまったことに気づく。そして、「今度は紙だけに」絵を描こうと「再び試み」るが、やはり同じことを繰り返してしまう。山田には、「紙と、その下の机の境界線が見えなかった。全部、ひとつの平面に見えた」という。山田は、紙と机の境界線が見えないことに気づいている。そして、同じ失敗を繰り返すのは、「その境界線がまったく理解できなかった」からであるという。

また、同じようなことは食事の場面でも起こる⁴⁾。山田は、食事をするとき、「まずひとつ食べはじめて『さて次に』と、いったん手にした皿をトレイに戻そうとすると、失敗は起きる」という。山田は、「トレイには多種多様のおかずが所狭しと並んでいる」ことが視覚的にわかっている。だが、「左手に食器を持ったまま、しばしかたまる」のである。そして、「さて、その皿をどこに置けばいいのか」を「考え込ん」でしまう。つまり、一度手にした皿を配膳トレイに戻そうとする時、どこに置いたらいいのかがわからなくなる。視覚で判断することができずに思考が止まり、行動も止まってしまうのである。皿をトレイに戻せない山田は、最終的に「悪いくせでもある『見切り発車』」をする。見切り発車とは、「論議が十分に尽くされないままに、決定・実行すること」である。それは、山田が皿をトレイに戻すという行動を起こすために、「ひとつの均一な色のスペースを見つけて、『これかな』と思った。ここはほかよりちょっと広そうだ」というあやふやな判断と、「正解はここだろう」というようなあいまいな判断で「手に持った皿を置いてみた」という行動として現われる。結局、十分吟味することができない山田は、皿を戻す場所を決めきれずにあいまいな判断で行動してしまう。その行動の結果は、「答えは×。そこはスープ皿の真ん中」であり、行動は失敗してしまう。山田は行動を起こした後、「違うと気づくまで、そんなに時間はかからなかった」という。このときの山田は、結局、見切り発車でスープ皿の真ん中に皿を置いてしまうという失敗をしてしまう。山田は、トレイとトレイの中におかれている皿との弁別に障害を有しているのである。見え方が病前の見え方と異なっているということである。山田は、それに気づくことができず、行動を起こせず、「かたまる」のである。山田は、トレイから皿を取る時には、問題がないが、手に持った皿を元に戻そうとトレイの空いている場所を探してそこに皿を置くということができない。つまり、トレイの空いている場所がわからない（見えない）のである。トレイと皿の境界が見分けられないのである。

また、同じようなことが和式トイレでも起こったと山田はいう⁵⁾。「看護師さんに支えら

れて個室のドアを開け、中に入った私はじっと足元を見つめた。黒っぽいタイル張りの床は狭苦しかった。まわりにはトイレにお決まりのものが置かれていた。ごく当たり前の風景。『さて、どこに立とうか』と考えた。まず山田は、和式のトイレで足を置く位置を判断しようとする。だが、「答えはでなかった」といい、ここでもやはり、なかなか行動の判断ができない。そして、「とりあえず、ここがいちばん安定していそうだと感じたところに足を置いてみた」という。結果は、「それは便器の中の平坦な水たまりだった」といい、失敗してしまう。だが山田は、この行動について「私はある種の確信を持ってそこを選択したのだ。ただし、十分に吟味したあとではなかった。これも見切り発車だった」という。結局、最終的に見切り発車で判断をして、行動を起こし、結果は失敗に終わるのである。山田の視覚は障害されてしまったのである。この場合、事物を映像とする眼は正常である。したがって、山田は見るということではできている。しかし、見え方に問題があったのである。山田は、見え方について、「私は近眼だが、矯正視力はかなりよい。視覚的には、確かにものは見えているのだ。だがそれと『脳がものを見ている』のとは明らかに違った。つまり私の脳は、目で見えたものを見たままに正しく分析できなくなってしまったのである」⁶⁾という。山田は、これらの視覚の障害を「見えれども見えず」と表現し、「この障害が、もっとも長く、広く、私の足かせとなった」という。見えてはいる、だが見えているということだけでは、目的とする行動を適切に行うことはできない。では、どのように見えているのか。人間がものを見てその見たものが何であるかがわかるとはどういうことだろうか。まず、人は、目で見えたものは、視覚刺激として大脳の後頭葉に情報が送られる。それは、見ているものの映像として受け取られる。この時は、まだ形態や見ているものの意味も確かではない。山田は、「確かにものは見えているのだ」という。つまり、見ているものは映像として脳が受け取っている。しかし、「目で見えたものを見たままに正しく分析できなくなってしまった」と山田はいう。映像としては、見えているが、その後形態をきちんと認識したり、その形態が意味するものを理解したりすることに支障をきたしたのである。

Lissauer⁷⁾は、まず目から入ってきた刺激が、後頭葉の視覚中枢に送られ、その情報は形や色などを識別し、次に識別されたものの意味の概念がわかり、最終的にものの名称がわかるという視覚認知の成立過程を提唱している。これによれば、山田は、目からの刺激としての情報は確かに入ってくるが、それ以降の視覚の情報処理過程が不確かになってしまったのである。いずれにせよ、山田は、事物の意味、つまり学習したものが喪失したのではないか。よって、山田の行動は失敗してしまう。

山田は、再出血によって、「食後、左側の口角に何か食べ物がついていても気づかない」「パソコン操作も左手は膝の上に置かれたままである」「服を着ることができない」「トイレで洗浄レバーを見つけられない」「同じ塾の別の場所の教室に行ってしまう」「部屋の作りが同じになっていると何階にいるのかがわからなくなる」などの行動の障害を起こす⁸⁾。「服を着ることができない」のは、「ちゃんと着たつもりのカーディガンが、左袖を突っ込んだっきり、右袖を通さずにお尻しりのところところにぶらさがって」おり、「左袖以外の部分が歩くたびに足にからみ、パタパタと揺れていた」という行動として現われる⁹⁾。また、「建物に関してわけがわからなくなること」もあり、子どもを初めて塾に連れて行った時、「同じ塾の別の教室に息子を連れて行ってしま」う¹⁰⁾。そして、職場復帰した時も、施設の「三階と四階の部屋の配置が同じ造りになっている」ため、エレベーターで降り間違えても何階であるかを勘違いしたまま行動してしまう¹¹⁾。

山田は、「前回の脳卒中後、ものを探するのが苦手になったが、今回は左側にあるものに気づきにくいので、さらに下手になった」¹²⁾という。最初の脳卒中発症後、視覚の問題があった。そして、今回のさらなる脳の損傷によって新たな視覚の問題が出て、さらに視覚を使っての行動の失敗が起こるのである。山田は、三十四歳の時は、見えている物自体の見えにくさがあり、ものを探すことが不得手になった。そして、三十七歳の時には、それに加え、左側の空間にあるものに気づかず、見落としてしまうという見えにくさが伴い、さらに見て判断するということが不得手になった。そのため、「左手でがんばって何か持っているときは、とくに要注意だ」といい、「スーパーの帰りに卵を入れた袋を取り落」とすという行動に現われる。山田は、買い物をする時、左手に持ったものがあっても、左手に物を持っていることを「脳はすぐに忘れてしま」い、左手に持っていた物を落としてしまう。また、「ものを拾うとき、テーブルに左の額をぶつけることもよくある」といい、行動するとき、左側の空間に気づかない。そのため、左の額をテーブルにぶつけてしまう。そして、「たんこぶを作」ってしまう。「たんこぶを作るなど、大人になってからは久しくなかったことで、ゴーンと衝撃がきてからにわかわかに照れくさくなり、いつも周囲を見回している」という。山田は、自分が大人であることをわかっている。だから自分の失敗、大人であればしないような失敗を人（他人）に見られていないだろうか「いつも周囲を見回している」という行動に出るのである。

また山田は、「食事をするとき、テーブルの左側に置かれた料理を食べ残すようになった」といい、「姉と夕飯を食べていて、『左側に茶碗蒸ちまわんしがあるの、見えてる？』などと注意さ

れることはしょっちゅうだ」¹³⁾という。山田は食事をする時、テーブルの左側にある料理に気づかないということが起こるようになっており、それは人に度々注意されないと気づかないという行動になってしまうのである。そして、作業療法士が立ち会って麻婆豆腐という料理を作ったとき、「自分ではけっこうおいしくできたと思ったのだが、まな板の左側に置いた材料を忘れていたし、鍋をまぜるときに左側を忘れがちだとの指摘を受けた」¹⁴⁾という。この時も、山田は自分が左空間への見落としがあることに全く気づかず、人に注意されないと自分の左空間への見落としに気づくことができない。つまり、人に左側の空間にあるものを指摘してもらうまで気づくことができないということが多々あるのである。

絵を描くことに自信のあった山田は、「人物をスケッチしてみたのだが、向かって右半身は細かく観察してきちんと描けるのだが、左側はほとんど注意が払われないためか、やたらと貧相で頼りない。なんともシュールなのだ」¹⁵⁾という。山田は、右側よりも左側に注意が向きにくいために何とも頼りなく見えるスケッチになるのだろうと理解している。そして、「車の運転も、今度ばかりはあきらめた。左にいる人や建物がまったく視野に入らないのだから。殺人者にはなりたくない」といい、車の運転も左側に注意が向かないということが社会的に危険なことを起こす可能性があるかと判断し、断念している。山田は、今の自分の状況を自分の身体のみならず、自分と社会との関わりについても考えながら判断を行うという知力は有している。

山田は、これらの自分の行動の失敗について、「私の失敗の多くは、説明ができな」という。そして、『どうしてそうなる』と聞かれても、『わからないんだもん』としか言えな」といい、『わからないからしてしまう』というのが、今から考えても唯一無二の答え」¹⁶⁾だという。

2. 記憶

山田は、三十四歳の時の高次脳機能障害について、「視覚失認とならんで私を戸惑わせたのは、記憶障害だった」¹⁷⁾という。山田は、「小学校からずっと、試験勉強は記憶力のよさで乗り切ってきたと自分では思っている」といい、「丸暗記ものと、国語のような筋のあるものが得意だった。物語を読むのが好きで、小学校高学年のころは始業の一時間以上前に登校して、教室で本を一冊は読んでいた。作文も好きで、友達との交換日記には、いつも何ページもぎっしりと書き込んでいた」という。山田は、記憶力に自信があり、本を読んだり、文章を書いたりすることが好きだった。しかし、「脳が壊れて、記憶がやられた。

これには愕然とした。私は記憶の人である。これがなくては生きていけない、と思った」という。つまり、記憶に障害をきたした。それは、「数分前のことが覚えられない」「ものをなくす」「『二時に来てください』と言われたばかりなのに、『三時だった？』とわからなくなる」「単純な数が覚えられない」「人の顔を忘れる」「二～三日前に紹介された人に会っても、『どこかで見た人だ』と思うだけ」という記憶の障害があった。これは、「いわゆる短期記憶ができなくなったのだ。数分前、ひどいときには数秒前のことさえ覚えていられない。あまり強い思い入れなしに耳に入ってきたことや、自分自身がふと思いついたことなどは、そのままにしておく、乾いた土に雨粒が吸い込まれるように、あっという間に消えてしまう」という。山田の記憶力は後遺症によって、新しいこと、もの、数、人の顔などについて、覚えておくことができなくなる。時間にすれば、数秒、数分の出来事が覚えておけないのである。山田にとって、この記憶の障害は、「生きていけない」と思わせるほど、深刻なものだったのである。

山田は、「たとえば何かを探しに机の前までやってきたとする。雑然とした引き出しの中を、舐めるように探していく。だが、ものの形が認識できにくくなった私の目には、確かに視野の中にあるにもかかわらず、それを見つけだすことができない。そうこうしているうちに、『あれ、私はここに何を探しにきたんだっけ？』ということになる。……私がものをなくすとき、それは魔法にでもかかって忽然とこの世から消えてしまったように感じられる。さっきまで手に持っていたものを、ふとそばに置いただけで、『それ』は消える。置いたとき以降の記憶がなくなる、目が探さなくなる、見回しても目に入らない、という三点セットだ。こうして私は毎日、なすすべもなく、キツネにつままれたようにものを探した¹⁸⁾という。山田は、ものを探そうとするとき、ものが置いてある場所へ移動し、探し始めるが、その時障害された視覚を使って探そうとするため、なかなか探したいものが見つけられない。そして、数分経ってしまうと何を探しにきたのだろうという記憶の問題が浮上してくる。山田は、自身の記憶障害を「置いたとき以降の記憶がなくなる」「目が探さなくなる」「見回しても目に入らない」という三点セットで表現している。記憶と視覚の両方の障害が山田の日常の生活に大きな影響を及ぼしていることがわかる。

山田は、三十七歳の時の再出血後も、病前に比べ「数が数えられない」、「計算ができない¹⁹⁾という症状が出たという。数については、「ある程度まで数えると、どの子まで数えたか忘れてしまい、またやり直す。何度やっても、その繰り返し」になってしまい、数が数えられない。計算については、「引き算が苦手」だという。「リハビリの際に受けたテス

トに、『百から順次七を引いてください』という問題」が、「九十三、八十六、とスムーズに進んでいかない」という。そして、「考えているうちに、『いくつから七を引くんだっけ?』と前の数字を忘れてしまう」。それは、買い物をする時、「おつりの計算ができない」ことになるという。同時に、「細かい金額をきちんと用意するのは至難の業だ」という。なぜなら、視覚に障害のある山田には、「重なり合ったものの一部が見えているだけでは、下にあるものが推測でき」ず、「財布の中から硬貨を見つけ出す作業」が難しいことになってしまったからである。記憶の問題と同時に、視覚の問題が生活における行動に制限をきたしている。

3. 左半側空間無視

山田は、左側をうまく認識できない。したがって、失認ともいえる。これは左手の麻痺と連動している。山田には左側がないということである。これは山田の行動を制限してしまうのである。たとえば、山田は、「服が着られない」²⁰⁾という。

もともと、大脳の障害は、身体の局所の障害と違って限定されるものではなく、高次の機能に関わるものであるから、一義的ではない。それは、多様な障害となって、特定することが難しいところがある。山田は語る。「この障害の症状は、とてもひと言では説明しにくいのです。大脳の損傷は運動障害、視覚障害、聴覚障害、触覚障害などの身体的な機能に障害を生じさせるだけではなく、損傷部位によっては『言語』『記憶』『思考』などの認知能力に障害が起こります」²¹⁾。それでも、山田は、自分の障害を可能なかぎり語ろうとしている。以上にあげた症状に加えて、「方向覚の変調」²²⁾として自分の身体がゆがんでいくように感じる。対象の位置が分からない。「自分の身体の位置を自分で認知しにくい」²³⁾。要するに、「自分を起点とした方向感覚」²⁴⁾がなくなっている。のどや口にも麻痺があって、「食べ物を正しく飲みこむこと」²⁵⁾ができない。さらに、感情障害、うつ症状も現われる。したがって、高次脳機能障害は、障害者自身にとって、特定し難い心身の症状となって現われる。もちろん、健常者には、こうした症状は極めて理解困難な症状なのである。

このように山田は、三十四歳のときの脳出血で視覚失認と記憶障害という高次脳機能障害に出会った。しかし、三年後に大出血を起こし、右大脳半球のほとんどを損傷してしまう。そのことにより新たに、左片麻痺という運動障害が加わる。また、視床という部位を損傷したことにより、視床痛という感覚障害も併発した。視床痛は初期のリハビリを受けたころがひどかったようである。また、痙攣発作という症状も加わった。さらに高次脳機

能障害についても、視覚失認と記憶障害に加え、視空間失認という障害が新たに加わったのである。視空間失認の一つである半側空間無視は、注意の障害によって起こると山田は理解している。

山田は生活を送る上で、病いに会い、後遺症である高次脳機能障害と出会うことになる。高次脳機能障害は、医師である山田にも容易に理解することができず、生活をする中で、おかしな経験としてしか捉えることができない。そして、もやもや病の持病のため、脳出血や脳梗塞を起こしやすいということを理解していても予防しきれるものではなく、三十七歳の時に、三回目の脳出血を起こしてしまう。さらに、後遺症として麻痺や新たな高次脳機能障害と出会うことになったのである。医学的知識をもっている山田にとって、病いというものは、そもそも予測可能なものである。だが、後遺症である麻痺や高次脳機能障害に関しては、山田の予測に限界があったのである。特に、高次脳機能障害が生きていく上で支障があるということは山田にはわかっている。だが、高次脳機能障害の原因（理由）がわからない。理由がわからなければ対処しようがないのである。そういう障害をかかえたまま、山田は日々を送ることになる。

この山田には医師としての仕事をもっているが、家族との生活がある。息子が三歳のとき、山田は二回目の脳内出血（脳梗塞を併発）、息子が小学校に入る前に三回目の脳内出血に見まわられている。同じ医師の夫は、仕事で帰りも遅く、夫婦の会話も少なく、生活のことで、夫の援助を受けることはない。やがて、夫は単身赴任で別居することになり、ついに離婚する。それゆえ、母と子で暮らしている。近くに、山田の母と姉がいて、姉の夫は医師である。困った時には手助けを受けている。また、高等学校や医学部で学んだ時の友人との交友が少なからずある。しかし、普段は母と子の二人だけである。もちろん、母と子は共に学び、教育されねばならない人である。山田は、失われた心身の機能を取り返し、なお人間として生きるために、子どもは自立した大人になるために、教育を必要としている。

かくして、山田が症状を抱えながら子どもと共にどのように学習と教育を進め、人間らしい生活を築いていったのかが教育人間学の基本的課題として問われるのである。

注

- 1) 山田規畝子『壊れた脳 生存する知』角川学芸出版、2009、p.42.
- 2) 山田規畝子、同書、p.43.
- 3) 山田規畝子、同書、pp.47 - 48.
- 4) 山田規畝子、同書、pp.49 - 50.
- 5) 山田規畝子、同書、p.50.
- 6) 山田規畝子、同書、pp.46 - 47.
- 7) Heinrich Lissauer, Ein Fall von Seelenblindheit, nebst einem Beitrag zur Theorie derselben. In: Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 21, 222-270, 1890. 『精神盲の1症例とその理論的考察』波多野和夫・浜中淑彦訳、精神医学 24、1982、pp.93 - 106、pp.319 - 325、pp.433 - 444.
- 8) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、pp.167 - 176.
- 9) 山田規畝子、同書、p.171.
- 10) 山田規畝子、同書、p.175.
- 11) 山田規畝子、同書、p.176.
- 12) 山田規畝子、同書、p.159.
- 13) 山田規畝子、同書、pp.159 - 160.
- 14) 山田規畝子、同書、p.160.
- 15) 山田規畝子、同書、p.160.
- 16) 山田規畝子、同書、p.48.
- 17) 山田規畝子、同書、pp.58 - 59.
- 18) 山田規畝子、同書、pp.59 - 60.
- 19) 山田規畝子、同書、pp.176 - 178.
- 20) 山田規畝子、同書、p.170.
- 21) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.13.
- 22) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.72.
- 23) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.188.

24) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.75.

25) 山田規畝子、同書、p.156.

第2章 学習

はじめに

人の子は「生理的早産」である¹⁾。これは、大きな脳（およそ 380 グラム）を持っているからである。大きな脳は、学習能力の高さを示している。人は、他の動物に比して高次の学習能力をもって生まれたのである。高次の学習能力とは、他の動物の学習能力とは質的に違っているということである。学習するということであれば、ネコもイヌもチンパンジーも学習する。学習ということ、刺激に対する行動の変容あるいは環境への適応ということでは、すべての生命は学習する²⁾。風邪のウィルスもヒトが発明したワクチンに対して、遺伝子の組み換えを起こして、そのワクチンに抵抗できるようになる。ペニシリンなどの抗生物質への耐性細菌もそうである。もっとも、行動の変容、環境への適応とはいえ、チンパンジーと細菌とは同じではない。細菌は環境に対して受け身であるが、チンパンジーは自分の発案で環境に働きかけ、環境を自分に適したように作るのである。ちなみに、幸島のサル³⁾はイモを海水で洗い、ボッソウ村のチンパンジーはヤシの実を石の道具で割ることができる⁴⁾。ちなみに、幼児とチンパンジーの子供とは、その知的能力において「9 か月から 18 か月までは、両者の勝負は決らない」⁵⁾という。だが、ヒトの学習は、チンパンジーの学習を越えている。学習の質が違っているのである。それは、ことばを学び、ことばで学習するからである。しかも、さらに、ことばで学び、ことばで学ぶだけではなく、ことばを創造し、そのことばによって世界を創造するのである。

ヒトの子は、このような意味での高次の学習能力をもって生まれる。この能力は、学習の能力であるから、生まれた時には何も学んでいない。そのことにおいては、John Locke が語ったように⁶⁾人の子は生まれた時は白紙の状態である。Locke から人間に関する知見を得たといわれる Rousseau⁷⁾が子どもは生まれた時は善であるとしたのは、白紙の状態を否定したのではなく、白紙という状態そのものが学習によって人間になることの可能性を秘めていると見たのである。すなわち、白紙であるとはいえ、そこに書かれたもののすべてが残るのではなく、あるものは残り、あるものは消えていくのである。つまり、人間であること、人間になることに無縁であるか有害なものは消えてゆくのである。人間は、生まれた時に善であるとは、そのような謂であったのである。

こうして、生まれた子どもは、人間のなかでことばを学び、ことばによって世界を創り上げ、ことばの世界を生きるようになる。たとえば、人が腰かける椅子、これはイヌには何の意味もない。そもそもイヌには見えていない。見えているとしてもぼんやりと見えて

いるのである。椅子は、イヌの欲求に関与していないのである。椅子は食べものではないのであるから。これに対して、ヒトの子は、大人達から指さしてもらって、「イス」と告げられているとき、突然、これはイスという名まえであることを知る。そして、このイスが腰をかけるものであることを学ぶのである。このようにして、子どもはことばを学ぶことによって、ぼんやりとした世界の中から特定のものを取り出し、すなわち世界を分節し、そこからひとつひとつ確かな意味のあるものを学んでいくのである。

本研究が取り上げている山田規畝子も、このようにして物事・事物の名まえを知り、その意味を学んできたのである。ところが、彼女は、脳出血によって学んだものの多くを失ってしまった。そのため、認識や記憶には、学習以前の状態になったものもある。なかでも、ことばの消失が著しい。ことばとは、たんに言語や文字のことではなく、意味することのすべてである。たとえば、時計、スプーン、フォーク、歯磨き粉、自宅の間取り、テレビ、これらはすべて意味を表していて、人は子どもの時からこれらが何を意味しているかを学び、その使い方を覚えてきたのである。彼女は、これらが意味するものをほとんど忘れてしまったのである。このため、彼女は、学び直さねばならない。そうしなければ、イヌやネコ、乳児の状態から脱することはできない。幸いにも彼女にはまだ言語が残っている。学ぼうという意志も働いている。学ぼうという意志を支えに、残っている言語をよすがにして、失われたものを取り戻すだけでなく、今までと違った新しい世界を創造し、新しい生き方をも生み出していくことができる。『それでも脳は学習する』という彼女の二冊目の著書はそのことを言い表していて興味深い。

それでは、この学習はどのようにして進められるか。これを明らかにすることは、高次脳機能障害者の学習のみならず、学習理論一般の発展にも資するのである。このため、学習とは何であるかを分析して、その分析された枠のなかで、彼女の学習がどのように起こったのかを明らかにする。

第1節 学習の意味

高次脳機能障害者の学習を問う前に、学習とは何か。その意味を明らかにしておかねばならない。文字通りこれは、学習の意味を明らかにすることであって、新たな学習理論を打ち立てることが目的ではない。もっとも、学習の意味を明らかにするとはいえ、これは通説としてすでに明らかになっている学習の意味をここに紹介するというのではない。明らかにするからには、通説を越えて学習の本来の意味が示されねばならないのである。

語義の観点からして、学習とは学ぶと習うということから成り立っている。学ぶとは、1人でも可能であるが、習うとは、誰かに習うということである。だが、動物であれ、人であれ、本来、学ぶとは独りで学ぶことであった。他方習うのは、人においてのみ可能なことであった。それゆえ、習うよりも学ぶが進化論的には先行している。しかも、誰かに習うとはいえ、それは、習って学ぶのであるから、何はともあれ、学ぶが本来の目的になる。人は学ぶことに関して、他人に代わってもらうことはできないのである。学ぶとは、他ならぬ私が学ぶからである。したがって、学習は、学ぶに収斂する。

ところで、学ぶというとき、なぜ (why)、何を (what)、どのように (how) 学ぶかということが問われる。この場合、なぜ学ぶかという問いに、答えることは、人間学の観点からいえば不可能である。そもそも、人間のみならず、あらゆる動物、生命は、学ぶということとその本性としているのである。まして、人間は、学ぶ動物であって、学ぶことをもって、人間になるという類のものである。人間が学ぶということは、人間の第一原理である。第一原理に対して、なぜ (why) という問いは、意味をなさない。人間は、何はともあれ、学ぶ存在なのである。もちろん、限定された意味で、何のために学ぶのかという問いは可能である。たとえば、何のために学校に行くのか、何のために勉強するのかなどである。この問いに対して、良い職に就くためとか、人並みに生活するためとか答えるのである。だが、こうした問いには、歴史ないし社会的要求のなかで起こる問いであって、この問いは、学ぶことの本質的意味を明らかにすることから離れてしまうのである。

続いて、何を学ぶのかという問いがある。学ぶというからには何かを学ぶということであって、その何かがないと学ぶことは成立しない。それは何であるか。この点で **Reboul** は簡明な答えを出していた⁸⁾。すなわち、それによれば、情報、技能、知識を学ぶのである。それに加えて、**Reboul** は、日々学ぶとか、経験から学ぶと称して、対象を特定できないものを学ぶとしているが、それは、人と人との関わりのなかで求められる微妙な感覚や

判断のことである。感覚や判断は、直接に学びの対象にはならない。したがって、Reboul はそれを日々学ぶとか経験から学ぶとしたのである。

さらに、どのようにして学ぶかという、学びの方法が問われる。これにはまず、試行錯誤があげられる。試行錯誤は、人間以外の動物にも見られる基本的な学びの方法である。ちなみに、Skinner らが唱える行動主義の心理学は、ネズミが試行錯誤によって迷路を脱出する実験を示している。試行錯誤が学習の方法の基本である。さらに模倣がある。これは高度な知的能力をもつもの、たとえば日本ザルなどに見ることができる。かの宮崎の幸島のサルがイモを海水で洗うのは、たまたまイモを洗ったサルをほかのサルが模倣したからであった⁹⁾。すなわち、模倣はまねることであって、「まねる」が「まねぶ」になり、まねぶがまねぶになったというのも諾うことができる。そもそも、「一般的には、動物が生活のやり方を仲間から学ぶときに、教えられるよりも見習う方が進化史的には先行した、より基本的な手段となっている」¹⁰⁾のである。したがって、教える—教えられるという学習の在り方は、進化史的に見れば、ずっと遅れて現われたのである。これは、人類が現われるまで待たねばならなかった。ちなみに、伊谷純一郎は、コンゴの森林で出会ったゴリラが、見通しのよい 45 メートル先の人間の所在を、伊谷純一郎に教えることができなかったことを指摘している¹¹⁾。ゴリラであれチンパンジーであれ、ものの在りかを仲間に教えることはきわめて困難なことである。

人も試行錯誤や模倣を方法として学ぶ。だが、それは単純ではない。人はたんに、何度も誤ちを繰り返しながら学ぶのではない。試みる前に、また試みながら、仮説を立て、推し量り、誤ちを最少にするようにして試みる。模倣にせよ、ただ、その場でまねるだけでなく、その場の試みを記憶し、後で再現することができる。つまり、日本ザルと違って、即時模倣ではなく、延滞模倣ができる。しかも、模倣とはいえ、創造的な模倣をすることもできる。子どものごっこ遊びがそうであり、大人の演劇も絵画もそうである。

したがって、人から学ぶことにおいて、その方法は一義的ではない。試行錯誤や模倣は分化し、さらに創造され、多義的になる。多義的になるとは、まさに、ことばによってそうなるのである。人はことばを用いることによって、学ぶ方法を豊かにしている。ことばは限りなくことばを生産する。そうであるように、学ぶ方法も限りなく生み出されるのである。人は、あらゆる方法を生み出し、あらゆる方法で学ぶのである。

こうして明らかになったことから言えば、学習の意味を明らかにすることは、一筋縄ではいかないということである。それゆえ、障害者の学習を明らかにするに際して、学習に

おける基本的なものを明示して、それを手がかりにして探求を進めねばならない。学習はどのようにして (**how**) という方法よりも、何を (**what**) ということが先行する。方法は、目的対象によって、規定され、それを達成するために創造されるのであるからである。したがって、まず、学習の対象を定め、その対象がどのように学ばれるかを明らかにする。この対象は、すでに示した **Reboul** のそれに従うことにする。そうするのは、**Reboul** が整理して示した対象は、単純かつ明瞭であって、障害者の学習を探求するのに裨益するからである。

注

- 1) A. Portmann, *Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*, 1951. 『人間はどこまで動物か』高木正孝訳、岩波書店、1961、p.57.
- 2) K. Lorenz, *Leben ist Lernen*, München, 1981. 『生命は学習なり』三島憲一訳、思索社、1982.
- 3) 宮地伝三郎『サルの話』岩波書店、1966、p.146.
- 4) 杉山幸丸『サルを見て人間本性を語る』農山漁村文化協会、1984、p.152.
- 5) Georges Gusdorf, *La Parole*, Presses Universitaires de France, 1952. 『言葉』笹谷満・入江和也訳、みすず書房、1969、p.13.
- 6) John Locke, *Some Thoughts concerning Education*, 1693. in : *The Works of John Locke*, Vol. IX, London, 1963. Reprinted by Scientia Verlag Aalen, Germany, 1963, p.205.
- 7) Jean - Jacques Rousseau, *Emile ou de l'Education*, 1762. 『エミール』平岡昇訳、河出書房、1966、p.8.
- 8) Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement* PUF, 1980. 『学ぶとは何か—学校教育の哲学』石堂常世・梅本洋訳、勁草書房、1984、pp.1 - 4.
- 9) 宮地伝三郎、『サルの話』前掲書、p.155.
- 10) 宮地伝三郎、同書、p.157.
- 11) 伊谷純一郎『ゴリラとピグミーの森』岩波書店、1961、pp.121 - 127.

第2節 学習の現実

1. 情報

現代は、情報の学びが急激に増大し、その価値もまた急激に大きくなっている。情報を売買する企業が現われ、情報は金銭で売買される。情報企業が大きな産業の一角を占めるようになっている。現代は情報を必要としているのである。情報においても需要と供給の関係が生じたのである。

情報は、知識ではない。情報は、仕事や生活のために必要かつ必須なものである。情報を知っていれば、無駄をなくし、楽をすることができるし、得をする。要するに、情報は、日々の生活に役立つのである。情報を知っていれば、手早く、安価に、物が手に入り、仕事が見つかり、取り引き、商売が進み、生活も楽になる。但し、情報には、耐久性はない。それは一過的なものであって、すぐに消費されてしまうものである。食物以上に、賞味期限は短いのである。ビデオカメラを買うために、集めた情報は、買ってしまえば無用となる。旅行のために、書きとめた電車の時刻は、旅行が終わると不要になる。大学受験のための偏差値ランキングは、入学後は要らないのである。受験情報はまさに、受験のためにあるものであって、それが達せられると捨てられるのである。

ただし、情報は一過的で、やがて忘れ去られるものであるとしても、生きていくために必要不可欠なものである。この情報は、どうしても手に入れなければならないのである。

(1) 視覚失認

情報は、記号、映像、及び音声として提供されるので、視覚と聴覚が働かなければ得ることは難しい。とりわけ、現代の文明社会では、まさに、文と明で示されるように、文字・記号に明るいことが望まれ、そのために視覚が働かねばならない。その次に聴覚が求められるのである。味覚、臭覚、触覚は、視覚と聴覚の後方において、情報を知るためにはほとんど役に立たない。現代社会では、五感の中で視覚が第一位を占めている。光のエネルギーが研究され、夜間も明るいのは視覚を働かせるためである。夜がないということは、目の不自由な人のハンディを一層大きくする。情報を得るにしても、目が不自由であれば、歩いて目的地に行くことさえできない。現代社会では、目が不自由な人が道を歩くことは危険きわまりないことである。

高次脳機能障害を生きる山田規畝子は、このような社会で生活する。したがって、山田

にとって、生活することは、途方もなく困難であったのである。山田は、一九九八年一月脳室内出血と診断され、血腫を除去する手術のあと視覚失認という症状を呈している。視力は確かであるが、目から入った情報が脳で正しく認識できないのである。食事のとき、皿とトレイ、便器とその中のたまり水、ベッドのシーツと他の空間、紙と机の境界が見分けられないのであった。これは、物の形が見えないということであり、ものともとの距離を見ることもできないということであった。

山田は、「画像をパターンとして記憶する機能も失っている」¹⁾という。しかも、「注視した対象物に対して」²⁾立体感もないのである。山田は、ここで「高さとか距離とかの情報がなく」³⁾、「遠い・近いという情報がないので」⁴⁾といい、「物の輪郭の線が囲んでいる部分の『意味』がわからなかった」⁵⁾という。山田にとって外界の知覚は、情報を得る基である。山田には、その知覚が脳の中で情報にならないのである。このことから明らかのように、情報は意味であって、意味が分かるということが情報になるということである。

山田は、情報のなかでも、最も身近な生活のために欠かせない行為についての情報を得ることができない。情報は意味であり、意味は学習されるものである。だが、山田は、物について学習したことを失ってしまったのである。したがって、山田は、乳児やイヌやネコなどと同じような状態にある。乳児やイヌやネコにおいては、皿もシーツも机、便器なども見えていないのである。見るということは、すべてをくまなく見ることができないのであるから、世界という大きなもののなかから、一部を切り取って見るのである⁶⁾。一部を切り取って見るとは、すでにその一部に関与していることである。見るとは、関与しているものに対してのみ生じる。それゆえ、乳児と同様に、イヌやネコは机とシーツに関与しない。それゆえ見えない。見えていないのである。これらのかたちは、ぼんやりとしていて、周囲は霧がかかったようである。イヌやネコが関与するのは、肉や魚などの食べ物であり、これらが発する匂いを感じ、その方向に眼を向け、それが何であるかを知る。自分の飼い主にしてもそうである。自分が関与している飼い主であるので、その目にとまり、知覚するのである。飼い主については、イヌやネコは、飼い主を自分の身近なものとして学習し、その学習によって飼い主を見ることができるようになるのである。したがって、イヌやネコが見るのは限られている。すなわち、飼い主や家族の者以外は見ようとしない。それ以外は、ぼんやりとしか見えないのである。イヌの場合、屋敷の中に入ってきた人に吠えるのは、たんに警戒するものとして、目に見えるからである。

乳幼児においても同様である。但し、大人たちは乳幼児に語りかけ、物に注目し、それ

にことばをつけ加える。たとえば、リンゴに視線を向け、指差し、手に持ち、リンゴということばを発する。人の子は、まず視線の方向へ目を向ける。その子は、視線を共有することができる。イヌは飼い主の視線の方向を見ることができるというが⁷⁾、視線をいつも共有できるわけではないので、指を差しても指さされた方を見ることはない。チンパンジーは仲間の間では視線の行くところに目をやることができるが、あくまで仲間のうちに限られる。ところが、人は、イヌであれ、チンパンジーであれ、彼らの視線を追い、視線がたどりつくところに目をやることができる。こうして、人の乳幼児は、この物にはリンゴという名まえがあることを覚え、しかもそれは食べるものであるとの意味を知るのである。そして、一旦、リンゴという名まえを知ったからにはリンゴに関与し、リンゴを見ることができるのである。このようにして、人の知覚の対象は、ことばを人に教えられ、ことばを介して拡がる。したがって、知覚されるものは、学習によるのであり、学習されるものは意味のあるものである。そして、この意味あるものが情報である。山田は、この学習して得た意味あるものを失ってしまったのである。そのため、事物、すなわち意味あるものを見ても、見えないのである。山田は、一から出直さなければならない。出直すとは、もう一度学びなおすことである。そうしなければ、情報を得ることができず、生活を立て直すことはできないのである。

山田は、時計を読むことも困難である。このことは、時間についての情報を得ることが困難であるということである。山田にとって、情報は、健康な人にとっての情報の初歩的段階である。健康な人の情報は、株価の変動、就職状況、大学入試の難易度、JR 電車の時刻改正、テレビの番組など、ほとんどが記号で表された一般的な情報である。山田は、何はともあれ、自分の衣食住など、基本的な生活に関する情報を手に入れなければならないのである。それさえも困難であるということは、山田は、乳幼児に近い状態に戻ったことである。このため、山田⁸⁾は、三十四歳のときの脳出血のあと「精神異常者」として扱われ、「暴れる患者」と見られたのである。但し、視覚失認のため情報が得られず、生活の行動が乳幼児のレベルに下がったとはいえ、まだ山田には学習したものが残っている。山田は、アナログの時計が読めなくとも、時計が時間を計るものであったことは知っている。これに対して、乳幼児はそれさえも知らないのである。

山田は、時計が何であるか知っているから、時計を読もうとするのである。そして、時計の針が「右回り」だという記憶にたどりつく⁹⁾。「右はお箸を持つほうで、右回りは子ども^{こども}のころ、運動会の練習で覚えた記憶があった」という。この記憶は山田が生活のなかで

学んで、その身体にしみついたものであった。いわば、これは「身体に根ざした知性」¹⁰というべきか。山田は、そのものが全体として何を意味しているかを知っている。すなわち、ものの全体について、情報をもっている。ただ、山田は、全体を構成している一つひとつの物について、わからないのである。テーブルのトレイの中にある皿も、すべてがひとつかたまりになっていて、皿のひとつひとつについては情報が得られないのである。つまり、皿のひとつひとつ、あるいは便器とその中の水の意味が分からないということである。

山田は、階段についても混乱している。立体も遠近についても、情報が得られなくなっているので、階段は「アコーディオンの蛇腹じへばらのように、ただ横走する直線の繰り返し」¹¹に見える。「これは上る階段か、下りる階段か」¹²分からないのである。山田は、視覚を働かせるため、かえって混乱をしている。盲人であれば、むしろ、山田のように混乱したりはしない。そもそも人間は、前向き目を持つことによって、立体視と遠近視が可能になり、しかも、色の知覚もできるようになったのであるが、山田は、解剖学的にはそれが可能であるにも拘らず、脳の障害のためその意味を読みとり、情報として受け取ることができないのである。眼のレンズを通して映像ができ、それが脳に行くのであるが、その意味を読みとれないのである。ただ、山田には、これは階段であるとの情報はあつた。階段は上段と下段をつなぐ便利な仕組みなのである。それゆえ、階段を歩もうとするのである。もちろん、イヌも階段を上り下りすることができる。ただし、イヌは階段の意味を知っているわけではない。イヌにとって階段は情報ではない。イヌが階段を上り下りするのは、飼い主について行くか、何かに追われているか、追いかけるときである。イヌには、同一の形が順序よく組み立てられている段々が見えているわけではない。イヌには上るか下りるかだけがある。イヌは、視覚よりも体性感覚、つまり、身体感覚で階段を上下している。

山田も、視覚ではなく体性感覚、そのなかの表皮感覚、さらに厳密に言えば触覚を用いようとする。「私は手すりを発見した。手すりに体重をあずけると、足が楽になることのほかに、階段と手すりとの距離を体で感じるができる。目でいちいち確認しなくても、まっすぐに進んでいることがわかる」¹³。

そもそも触覚は、生命体と外界とを区分する感覚であつて、生命体そのものの働きである。その働きこそが生命である。この感覚は、眼が誕生する以前の原始的感覚である。ちなみに、眼が誕生するのは、わずか五億四千三百万年前にすぎないのである¹⁴。命の誕生は、それ以前、はるか三十五億年前に遡るのである。したがって、触覚の起源は、視覚より早く、視覚は触覚、すなわち、目は生命体から分化したものである。それゆえ、触覚は、

生命体のすべてであって、目にも触覚はあるのである。この触覚は山田にもある。山田にもこれは損なわれていない。触覚は、脳が形成される前からあった原始的な感覚であるということで、たくましく、したたかである。そもそも、視覚においては生まれつきの盲人がありうるとしても、触覚を欠いた人間は、まずいない。また、皮膚は再生能力が高いが、目は、その能力は低い。人は死に臨んで、まず光を失い、その後に音を失う。そして、最後に生き残った触覚が働き、肉親の手をにぎって旅立つという。かくして、手の触覚こそが最後に頼られる感覚なのである。Penfield の図が示したように、大脳新皮質における感覚・運動野で最も大きな領域を占め¹⁵⁾、鋭敏な働きをするのは手であって、手は外に現われた脳であるとする所以がここにある¹⁶⁾。

かの Adam Smith は、「外部諸器官 (the External Sense)」のなかで、それらの器官を、触覚、味覚、嗅覚、聴覚、視覚の順序で考察している¹⁷⁾。固体性 (solidity)、不可入性 (impenetrability)、すなわち物体の第一性質に直接接触する感官から、次第にその対象が空間的に隔たる感官へ順序を追って、論じている。Smith には触覚こそが物体の第一性質に迫る基本的な感覚であったのである。この点で、かの Rousseau が触覚は感覚の基礎であることを説いたのも¹⁸⁾、妥当であった。Rousseau は語っている。「……触覚による判断は、もっとも限られたものであるからこそ、もっとも確実である」¹⁹⁾。「触覚を働かせれば視覚を補うことになるように、それはまたある点まで、聴覚を補うことができないでもあるまい」²⁰⁾。体性感覚としての広義の触覚は、「知覚あるいは五感の統合の基体」²¹⁾、あるいは「すべての感覚におよぶひろがりをもつ基層にあるもの」²²⁾であって、他の感覚のように幻覚や想念にまどわされることはない。目や耳にあるような幻覚や幻聴はない。幻触とは言わないのである。また、Rousseau は、「視覚はあらゆる感覚のうちで、精神の判断からもっとも切り離せないものだから、見ることを学ぶには長い時間が必要である」²³⁾としたが、触覚は感覚の古い層であるので、精神の判断からもっとも遠いところにある。このため触れることを学ぶのに長い時間は必要ではない。ちなみに、Descartes からイギリス経験論の Hume に至るまで外界の物体は存在するか、存在するとすればそれは何か、それはどのようにして認識されるのかが問われてきたのであったが、物体の存在及び認識は、主観がそれを確認し、模写するということであつた。確認は視覚により、模写は対象を写すことであるから、それも視覚によるものである。だが、視覚ほどあいまいで、しかもひとりよがりなものはない。それゆえ小池平八郎によれば、「独断論と懐疑論の共通前提たる観想的模写的な真理観そのものの超克が必要である」²⁴⁾とされるのである。この超克

は、視覚から触覚へ転向することによって生まれるのであって、要するに、それによれば触覚可能なものが物体であるということである²⁵⁾。触覚は認識論において決定的な意味をもつのである。

かくして、「手でしつか」とつかんだものが、「手しか」、すなわち「たしか」なのである。明白な (manifest) とは、手 (manus) でつかんだ (fetus) ことの謂である²⁶⁾。さらに、「分かる」とは、手で分けてあること、理はことわり、つまり、手で事割るのであって、理解 (Begriff) はつかむ・さわる (begreifen) から生じるのである。この意味で、手は外部の脳であると Kant は語ったというが、それも諾うことができる。なお、解剖生理学の観点からいえば²⁷⁾、視覚、聴覚、味覚、臭覚などの特殊感覚は、その刺激が脳神経を経由して、知覚に至らしめるのに対して、触覚は脊髄神経を経由して、知覚に至らしめるのである。山田は、この触覚によって外界の情報を確かなものにしようとし、また、それを可能にしたのである。こうして山田は語る。「視覚失認で苦勞していた階段の上り下りに関しても、私は決定的な発見をした。簡単にいえば、目で見て混乱するなら見なければいい、ということだった」²⁸⁾。「私の視覚のいい加減さを補ういちばんの知覚は、触覚である」²⁹⁾と。ここで山田は、視覚を中心とした特殊感覚から触覚へ感覚知覚の支点を変換したのである。言語学的観点から言えば、山田は対象との関わりを変換したのである。すなわち、「ふれる、あるいはさわる以外の五感をあらわすことばは、いずれも対象を示す助詞として『を』をとる。たとえば、色を見る、音を聞く、臭いを嗅ぐ、甘さを味わうといったようなぐあいである」³⁰⁾。他方、ふれるとかさわるとかいうことばは、今日・通常の用法においては、「を」をとらない。机をふれるとはけっしていわないで、机にふれる、あるいは机にさわるというのが普通である。山田は、対象との関わりををからにへ転換することを発見したのである。

(2) 記憶障害

情報には、所定の目的を達すると、すぐ忘れてしまってよいものがある。階段を確かめて下りること、トイレの便器を見て座ること、皿にある食べ物をスプーンですくうこと、それぞれの物の意味を感取して、情報となし、それを即座に役立てること、そして、これが終われば、情報はその場かぎりのものとして、不要になるのである。だが、情報は、所定の目的を達すれば要らないとしても、その目的を達するまで、情報は記憶されていなければならない。情報には、即時に、いま使われる必要なものと、しばらくたって、または、

長い時を経て用いられるものがあるが、それらはいずれも用がすむまで記憶されていないなければならない。山田は、この記憶が損なわれている。「短期記憶の障害」³¹⁾である。山田は、「数分前のことが覚えられない」³²⁾「人の顔を忘れる」³³⁾「たとえば、何かを探しに机の前までやってきたとする」³⁴⁾、視覚失認のため、なかなか見つからない。そのうち、『あれ、私はここに何を探しにきたんだっけ?』ということになる」³⁵⁾。さっき手に持っていたものは、「ふとそばに置いただけで」³⁶⁾、何のためにそうしたのか記憶がなくなる。階段にやっと辿りついて何をするために来たのか、すっかり忘れてしまう³⁷⁾。部屋に入っても、出ていくとき、ドアの方向を忘れる³⁸⁾。

だが、山田は、「自分の失敗がわかる」³⁹⁾という。自分が、情報を得ることが困難であること、学んだものを失くしていると分かるのである。さらに山田は、「私の物忘れの中で、もっとも起こりやすいのは自分の思考に関するものだ」⁴⁰⁾という。「あれ、何を考えていたんだっけ」⁴¹⁾と考えついたものを忘れるのである。ドアとかトイレとかなどの外部のものが発する情報は、感覚によって知覚し、受け取ることができる。これに対して、「考えていたこと」は内部から発信される情報である。これを忘れるとなると、外部から発信される情報を能動的に得ることもできなくなる。

とはいえ、山田は「自分の失敗がわかる」⁴²⁾という、このことがイヌやネコなどの動物との違いである。わかるということは知っているということ、知るとは治(し)るということである。それゆえ、わかることは失敗がたんに分かるのみならず、それを正す可能性をもつということである。山田は、それができるために、日常の生活ができるように歩むのである。

このように、山田は、高次脳機能障害によって今まで学習して得た意味あるものを失ってしまった。それは、視覚に関するものと記憶に関するものであり、これらが山田の日常生活を不自由にしてしまう。しかし、山田は日々生活を送っているうちに、視覚の代わりに触覚を用いたのである。触覚を用いることで失ってしまった意味あるものをもう一度得ることができるようになった。また山田は、記憶の障害によって、情報を得ることに支障をきたす。だが、山田は自分が情報を得ることが困難であること、学んだものを失くしているとわかるのである。すなわち、山田は、高次脳機能障害によって、内部から発信される情報と外部から発信される情報の両方の情報の獲得に支障をきたしたとわかるのである。よって山田にはその各々の情報を再獲得するために、一つは触覚を登用し、もう一つは自身の失敗がわかるという気づきが生まれる。このことによって、山田は再び、生活を取り

戻す情報を再獲得する。自身の失敗がわかるということは、それを正す可能性を秘めているということである。なお、それを正す可能性として、情報の獲得以上の学習について論じる必要がある。これらは、次の諸項で明らかにされる。

2. 行為

人の学習は、何々について知るということ、すなわち情報の獲得としての学びだけに尽きない。何々することができるということ、いわば行為の習得も学習である。人においては、行為はすべて学習される。歩くことさえもそうである。かの Itard⁴³⁾や Singh⁴⁴⁾らの『狼に育てられた子』に見られるように、人が立直して歩くということは学習によるのである。幼児が歩くことは大人たちを模倣することによって学んだのである。子どもは、試行錯誤しながら歩くことを模倣したのである。ハシを使うこと、着物を着ること、泳ぐこと、自転車に乗ること、リンゴの皮をむくこと、文字を書くことも行為の学習である。自動車の運転をすること、野球のスライダーを投げることもそうである。

人は、日々行為を学習しながら生きる。この行為は、～することができるという点で、身体の活動である。このため、身体が自由に動かなければ、行為は十分にはならない。歩くことはいうまでもなく、バイオリンやピアノを弾くこともそうである。身体が、意志を働かせることなく、意識していなくても自由に動くというとき、目的とする行為は学習されたこととなる。すなわち、行為の学習は、身体の統御が自由になったとき、完成に近づいたのである。

ところが、山田は、学習したことを失ってしまう。しかも、情報を得ることが困難だけでなく、「左半身に麻痺が残り」⁴⁵⁾、生活に必要な行動ができなくなっている。「左手が十分に使えないせいで不便に感じることは多い。たとえば皿にラップをかけること。左手の力だけでは皿が支えられないので、ラップをひねって切り取るなどという作業は離れ業に等しい。」⁴⁶⁾「同様に、皿洗いも困難である。」⁴⁷⁾「かつて得意だったお裁縫もお手上げだ。針に糸を通そうにも、左手で針をちゃんと持ってられない」⁴⁸⁾「服を着るときにはまず、左から袖を通す。右を先にすると、いくらがんばっても左の袖は通らない」⁴⁹⁾。これに視覚失認が加わり、道を歩くこと、階段を上り下りすること、絵本袋を縫うこと、漢字を書くこと、これらが容易にできなくなっている。すなわち、山田は語る。「平らな道路なら、間違いを犯してもたいしたことはない。だがこれが階段となると話は別だ。階段の前に立つと、私の目にはアコーディオンの蛇腹のように、ただ横走する直線の繰り返しが

見える。そこで、思う。これは上る階段か、下りる階段か」⁵⁰⁾。幼稚園で、絵本袋を作るように命じられて、「布の端にメジャーを合わせて必要な距離を測り、印をつける。このとき、起点となるところからメジャーがずれると、さっきつけたはずの印がどこにあったか見つけられなくなる。この繰り返しで、何時間も過ぎていく」⁵¹⁾。「漢字を構成する部首の組み合わせや配置がわからない」⁵²⁾。要するに、生活するための日常の行動が困難になっているのである。とりわけ視覚失認が生活行動に大きな支障となっている。身体の麻痺は、それを意識することによって、視覚を働かせながら、行動を起こし、時間をかけながら所定の目的を達することができる。だが、視覚失認は、生活環境の認知を危うくするので、行動を起こすことができないのである。これは、行動を起こす以前の問題となっている。

そもそも、人の行動は、視覚に大きく依存している。前向きの目をもち、直立歩行するため、遠くが見え、距離が分かり、立体視ができ、動くものを追視し、色を見分けることができる。耳は平耳で、鼻は下向きになって、聴覚や臭覚は退化しているが、視覚は、哺乳動物のなかでは抜群に優れている。それゆえ、環境の記憶は視覚による。私は見る (I see) とは、私は知る、あるいは私は分かるという意味である。すなわち、見るとは知る、分かるということである。周知のように、自然科学は、視覚によって生まれたのである。すなわち、「それは、何はともあれ生身の人間が自ら空間と網膜像を肯定するところ」⁵³⁾から始まったのである。要するに、観察し、実験し、数式で表現するのは目である。このことで、かの Bernal がピサの斜塔で落体の観察・実験をして見せた Galileo について、「Galileo が成功し、それまで他の人にはできなかったのは、物体の運動の数学的記述を整えた点にあった」⁵⁴⁾としたのは、諾うことができる。このため、現代の社会環境は、目に依ったものであり、目が不自由な人には、途方もないハンディとなっている。

山田は、この見るということに障害が起こったのである。文明以前の闇黒の世界であれば、山田には、健常な人に比べて大きなハンディはなかったのであろうが、現在は、昼夜、明るいのである。ここでは、目が認知と行為の鍵となっているのである。だが、このような状況にも拘らず、山田は、学んだものを取り戻そうとする。それには、試行錯誤及びその過程で繰り返される反復ないし訓練しかない。山田は、時間をかけて、「あきらめないで」⁵⁵⁾、辛抱強くできるように試みる。このねばりや辛抱強さは、チンパンジーなど高度の学習能力をもつ者の特徴である。学習は、そもそも、時間を要するものであり、時間を要する学習ほど学ぶ者の身につくのである。すぐ学べるようなものは、学習としては浅い学習である。もちろん、「あきらめない」は、チンパンジーとちがって、「あきらめない」とい

う努力が要る。チンパンジーは、食べ物を辛抱強く、工夫して手に入れようとするが、それは、食べ物が目の前にあるからであり、その目の前の食べ物に引き寄せられて、それらを得ようとねばり強く、工夫をして取ろうとする。他方、人においては、たんに何かものを取るだけではなく、あらゆる行動ができるように身体の訓練をする。リハビリもそうである。そのため、時間が必要であり、「あきらめないで」やり続けることが求められる。これは、チンパンジーのねばり強さの比ではない。まさに人は努力することができる動物である。人のねばり強さには、努力がこめられている。ただし、「あきらめない」とは、ひたすら頑張るということではない。「あきらめない」とは、時間の流れを待つことができるということでもある。もちろん、学ぶ時間を速くしたり、労せず一気に学ぶといったことではない。「あきらめない」とは、「できない自分と折り合」⁵⁶⁾いをつけながら、がまん強く学ぶことである。

山田は、この「あきらめない」という心意によって、かつてできていたものが、今からでもできるように学習するのである。学習の目的は、はっきりしている。生活をするための行動ができるようになるということである。但し、この方法はといえば、それは確定し難い。教育学における学習理論は、子どもが対象であり、学ばれる場所は、主として、人為的に設置された教室やグラウンドである。ここで用いる学習理論や学習方法は一義かつ抽象的であって、日常生活を射程に入れてはいない。日常生活は、まさに日々の経験としての学習である。これは状況の只中における経験である。ここでは、一般の学習理論は力を発揮できない。それゆえ、山田は、ひたすら自力で、あきらめずに、学んでいくしかないのである。幸いにも山田はそれができたのである。

3. 理解

学ぶということは、情報を知る、行動することができるようになるだけに尽きない。学ぶということには、理解するということがある。それらのいずれが主要であるかということとは、子どもと山田のような障害者とでは違ってくる。山田のような人には、因数分解をすることや短歌をつくること、英語の構文を理解することなどが大切であるのではない。こうしたことは、教養や常識として知っていた方が望ましいが、生活することに不可欠というわけではない。大切なことは、衣食住に関することであり、生活のために必要な情報や行動、知識の学習なのである。それゆえ、山田にとっては、学校教育における学習理論は効果が乏しい。山田にとって、必要なのは、高度な理解を要する知識や理論ではなく、

生活するための経験知ないし生活知なのである。山田はこの生活知を学び直さなければならないのである。

理解という学びは、もちろん、ことばによって、ことばが意味するものを学ぶことである。このことばには、感情のことばと理知のことばがある。いずれにも、現にある状況、出来事、事実を表すことばとそれを越えて創造することばとがある。感情のことばに関していえば、やさしさ、思いやる、あきらめない、頑張る、落ち込む、などは、そうであって、このことばには、たとえば、相手が語ったことばにやさしさを読み取り、それをことばにするなどということのほか、人を思い、やさしくせねばとか、あきらめないで、とか、現状を越えて、未来へ向けて、創造されることばがある。山田は、こうした感情のことば、とりわけ創造的なことばが、出なくなっている。詩や俳句、これらに関することばは全く浮かび上がってこないのである⁵⁷⁾。理知のことばについても、大きな支障がある。「本棚の本」が取り出せない、「本が読めない」⁵⁸⁾「新聞や雑誌」が読めない⁵⁹⁾のである。いずれも視覚失認が大きな原因である。人間にとって、見ることはそれ自体知ることであるので、視覚失認は、知ること、すなわち理解を困難にする。目が勝手にちらちら動いて、一点を注視することができないのである⁶⁰⁾。山田にとって、できないことばかりである。しかも、記憶障害のため読んだことを忘れていく。そのうえ、「新聞や雑誌」になると、一層理解が難しくなる。読む順序の約束事が分からなくなっているのである⁶¹⁾。文字を書くこともそうである。所定の欄に文字を書くことができない。そもそも、漢字が浮かばないのである⁶²⁾。辞書をひくこともできない。時計が読めない。そのため、「『あそこまで歩くのに何分かかるから何時に家を出る』という計算ができない」⁶³⁾。これも社会の約束事、規則性が理解できないからである⁶⁴⁾。視空間認知に障害があるため、計算ができない⁶⁵⁾。水泳教室に参加している子どもの数、買い物のおつりの計算ができない。100から7をひくということをしていっても、そのうち100という数字を忘れてしまうのである⁶⁶⁾。

ことばは、理解の手段であるとともに理解の目的でもある。だが、山田は、このことばの学びに支障をきたしている。但し、山田は失語症ではない。山田は、ことばを語ることができる。しかも、自分が思うようにことばを語ることをできないことを知っている。そのため、語るができるように何とかことばで正そうとすることができる。山田は、それを「言葉を発する力」⁶⁷⁾といい、「言語化する、ぶつぶつ言ってみるということが、霧のかかった頭の整理に有効だというのは正しいと思う」⁶⁸⁾と述べる。Vygotskyが述べているように、ヒトは二歳頃から思考と言語が交叉するのであるが⁶⁹⁾、言語によって、ヒトはチ

ンパンジーなど、他の動物の思考を越えるのである。ことばが思考を豊かにし、ことばで語るそれがそれ自体、思考することである。山田は、霧のかかったような、あいまいなものをことばにすることによって、はじめて思考とし、考えることができるのである。

「こんなことを説明的に語ったという行動の記憶があると、あの時にはこんな話をしたという、その話の内容がストーリーとして自分に残り、ふわふわと何となく思っていたことの記憶より、ずっと練られた記憶として記憶に残りやすくなる。それも若干、長期記憶に近い、しっかりとした記憶である」⁷⁰⁾。ことばは、思考を豊かにするだけではなく、記憶を確かにする。ヒトの記憶はことばによる記憶である。昨日、一昨日、去年ということは、こういうことばによって成立する。昨日は「昨日」ということばがなければありえないのである。昨日の出来事も去年の出来事もすべてことばによって記憶される。幼い時の思い出もそうである。ヒトは思い出をもつことのできる動物である。これに比して、イヌにははっきりした思い出のようなものはないであろう。イヌは昨日のことを思い出せないのである。まして、今の時点で、去年のことなど記憶として思い出すことはない。この点でイヌには時間がない。ヒトの記憶は時間とともにある。久しく肉親の帰りを待ちわびるのも、時間の流れの中に、なお肉親の記憶があるからである。イヌの記憶は、突然、目の前に現われた飼い主を感知して、飼い主を確認することによって現われるのである。したがって、イヌが記憶をもっていないわけではない。ユリシーズの愛犬アルゴス⁷¹⁾のように、目の前に立ったかつての主人を、さっき会ったかのように感知するのである。ただ、主人が目の前にいなかったため主人を想い続けることができなかつたのである。

山田は、ことばによって過去の出来事や思いを記憶にとどめる。記憶はさらに、思考を促進する。「そうなる、比較的ゆっくり、安心して自分の行動を分析できる。だから頭も整理されやすいし、深く考えることもできる」⁷²⁾。さらに、ことばは、明日、二日たったら、半年後には、などということばによって未来をも生み出すのである。ことばは、過去のみならず、未だ到来していない未来をも、いま、ここに生み出すのである。それゆえ、ヒトにおいては、いま、ここという現在のなかで過去と未来が生きている。いま、ここにおいて、ヒトは、過去の、あの時、あの場所を思い、未来のかの時、かの場所を現在に持ちこむのである。そうであるから、反省が生かされ、前に向かって努力することができる。それゆえ、山田は、こう語る。「人間が日常的に心の中で繰り返す言葉たちがあるから、人間は前に向かって進める。明けない夜はないとがまんができる。けっして他人から与えられた言葉でなくてよい。自分の中に根付いた言語によって人間は生きていける」⁷³⁾。山田

にとって、ことばは、過去と未来を現在の中に置き、過去をたぐりながら未来へ向かうことを可能にする。明日ということばがあるため、明日に向かって歩むことができる。明日は明るい日である。ここから希望が生まれ、がまんし、あきらめず、努力することができる。そのことばは心の中にあり、それは、今までの学習によって心の中に根付いていたのである。そのことばによって人は生きるのである。

山田は、「自分の中に根付いた言語」⁷⁴⁾と言いながら、「機能を失っていない前頭葉がときどき差し出して、全体としての私を制御してくれているに違いない」⁷⁵⁾と述べる。「自分の中に根付いた言語」とは、他の人が語ることばを学ぶことによって、「自分の中に根付いた」のであるが、その根付いた言語が、前頭葉であるというのであろう。したがって、前頭葉そのものに始めからことばがあったのではなく、他の人が話していることや書いてあることを学んだことが、前頭葉に貯えてあるということであろう。しかも、山田は「人間が日常的に心の中で繰り返す言葉たちがあるから」という。「言葉たち」というとき、これはあたかも、ことばを生きているもののように語っている。そこには、山田自身がことばを使って生きているというより、ことばによって山田が生かされているとの意味合いがある。

かの新約聖書ヨハネ伝の冒頭には、「初めにことばがあった。ことばは神と共にあった。ことばは神である」と記されている。ことばによって人は動物を越えて出て、人となる。人は名まえを付けられることによって人格になるのである。ことばも、名まえも自分が生み出したものではない。人から与えられたものであるが、たんにそれだけではない何かである。ことばは人に魂を吹き込む力である。魂を吹き込むものは他ならぬ神であり、神がことばをことばであるというのである。このため、ヨーロッパでは近代に至るまで目よりも耳が重要な感覚であった。耳こそが他者のことばのみならず、自分が語ることばを聴き取る感覚であるからである。わが国においても、ことばは言魂と称し、霊的なものと見られ、それは、人間を越えたところから人間のもとへ到来する生きた魂であったのである。山田の文字には、神とか言魂とかいったことばはないにしても、ことばに対する感謝が現われている。

山田は、失ったことばをことばによって蘇らせ、さらに新たなことばを創り出している。ことばの視点からいえば、ことばが失ったことばを蘇らせ、さらに新たなことばを創り出すのである。『壊れた脳 生存する知』をはじめ、その著書はそのことを表している。山田は、ことばを終始学びつづけて、豊かなことばを語る事ができる。ことばに恵まれてい

るということもできる。このことばこそが、現在の山田を生かし、導いてきたのである。かくして、理解ということについて言えば、それは、広義には、ことばで表すことができるということである。ことばで意味を表すことのすべてが理解である。 $2 \times 3 = 6$ であるも、バラの花は美しいも、そうである。山田の著書には通奏低音のようにことばへの思いが語られ、理解がその都度進んでいることが記せられている。

山田の学習は、ほとんど自力で進められている。他人に依存するのではない。他人に問いかけ、助言を求めることはあるが、これは依存ではない。そもそも、山田は、大人であることを失ってはいない。山田は、自ら問い、学ぶことのできる大人なのである。この点で山田の学習は児童・生徒の学習とは違っている。児童・生徒、とくに児童は動機づけられ、励まされねばならないのである。他方、山田には、励ましや賛同は必要ではない。児童・生徒に比して、学ぶ内容は、知的に高いものを要しないが、自ら学ぶことができるという点で、まさに山田は自立した大人である。自立したというのは、自己の言動に責任を負おうとし、責任を自覚しているということである。こういう大人である者には、他者による動機づけや励ましは意味がない。必要なことは学習の方法である。

山田には、失われても取り戻す学習の方法が定かでないのである。とくに理解するということに関してそれがいえる。計算すること、漢字を書くこと、これらについての方法はない。障害者の学習に関する理解はまだ未開発である。未開発であるとは、障害が全く個別的で、一般的な理論を構築することが難しいこと、それに高次脳機能障害者が国民のなかで 50 万人に近いとも言いながら、一般には認知されていないこと、さらに、学習理論は、そもそも学校教育におけるものとの理解があったことによる。こうして山田は、手さぐりで、自分にあった学習の方法を見つけていくしかない。山田はそれをやりとげている。

4. 経験

学ぶということは、情報を知る、行為を習得する、ことばを理解するといったことにとどまらない。日々、人は何かを学んでいる。日々、経験するということが自体が経験から何かを学んでいるのである。経験の意味を広義にとれば、生きることは経験そのものであり、経験から何かを学ぶということであれば、生きることが学びであることになる。人は生きているかぎり、学ぶのであり、この点で生涯学習というのも諾うことができる。山田は、日々学び続ける。経験し続ける。しかも、その経験は、たんに日常的なことの反復、繰り返しではない。濃密な経験、新たな学習を呼び起こす経験である。

それでは、山田は経験から何を学ぶのであるか。それは何かはっきりと特定されるようなものではない。経験するということ自体が学びであるからである。経験するということは、それゆえ、日々を単調に、ただ同じことを繰り返し、反復して生きることではない。もともと、人間であるかぎりそのような生き方をすることはない。しようと思ってもすることはできない。同じことをしたとしても、状況は刻々と変化しているのであるから、その意味は新たに創造されているのである。

山田は、経験することにおいて、すべてを、敷衍すれば、生きることを学んでいるのである。それゆえ、情報や技術・技能や知識を学んでいるだけではなく、学ぶことを学んでいるのである。山田は、日々、たんに失っていたものを取り戻すのではなく、学ぶ力を豊かにし、さらなる学びを進めている。学ぶことを学ぶとは、学ぶ力を学ぶの謂である。学ぶ力は、会話能力とか、計算能力とか、特定の行為・理解ができることではない。学ぶ力は、総合的な力である。それは、学んできた情報、技術・技能、知識を維持するだけではなく、それに加えて、より以上のものを学ぼうとする意欲をも含んでいる。そのうえ、どれを学ぶべきかという判断力をも必須とする。学ぶ力において、学ぼうとする意欲と判断力とは基本動因である。山田は、「あきらめない」という。そして、自分にとって、大切なものを選び、学ぼうとする。そのことは、山田の著書の全編にみなぎっている。したがって、山田は一刻たりとも、じっとしてはいない。いま、ここから、次の状況へ跳躍する。山田は、日々新たなのである。これは山田自身を形成する。日々の経験において、山田は、技術や知識が新たになるだけでなく、山田自身が新たになるのである。経験から学ぶということは、その人自身が新たになることであったのである。

注

- 1) 山田規畝子『壊れた脳 生存する知』角川学芸出版、2009、p.48.
- 2) 山田規畝子、同書、p.55.
- 3) 山田規畝子、同書、p.51.
- 4) 山田規畝子、同書、p.51.
- 5) 山田規畝子、同書、p.51.
- 6) 日高敏隆『動物と人間の世界認識』筑摩書房、2003、pp.33 - 39.
- 7) Alexandre Horowitz, *Inside of a Dog*, 2011. 『犬から見た世界』竹内和世訳、白揚社、2012. 参照
- 8) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.44.
- 9) 山田規畝子、同書、p.28.
- 10) Patricia Benner & Judith Wrubel, *The Primacy of Caring Stress and Coping in Health and Illness*, Addison-Wesley, 1989. 『現象学的人間論と看護』難波卓志訳、医学書院、1999、pp.48 - 49.
- 11) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.56.
- 12) 山田規畝子、同書、p.56.
- 13) 山田規畝子、同書、p.57.
- 14) A. Parker, *In the Blink of an Eye*, 2003. 『眼の誕生』渡辺政隆・今西康子訳、草思社、2006、p.347.
- 15) 小野三嗣『手』玉川大学出版部、1982、p.19.
- 16) 久保田競『手と脳』紀伊國屋書店、1982、p.9.
- 17) Adam Smith, *Essays on Philosophical Subjects*, Oxford University Press, 1980. 『哲学・技術・想像力 哲学論文集』佐々木健訳、勁草書房、1994、pp.143 - 153.
- 18) Jean - Jacques Rousseau, *Emile ou de l'Education*, 1762. 『エミール』平岡昇訳、河出書房、1966、p.129.
- 19) Jean - Jacques Rousseau、同訳書、1966、p.129.
- 20) Jean - Jacques Rousseau、同訳書、1966、p.130.

- 21) 中村雄二郎『共通感覚論』岩波書店、1979、p.114.
- 22) 坂部恵『「ふれる」ことの哲学』岩波書店、1983、p.26.
- 23) Jean - Jacques Rousseau、前掲訳書、1966、p.129.
- 24) 小池平八郎『英国経験論における外界存在の問題』未来社、1967、p.178.
- 25) 小池平八郎、同書、pp.404 - 407.
- 26) 坂本賢三『機械の現象学』岩波書店、1975、p.110.
- 27) 後藤昌義（編著）『生理学』理工学社、1980、p.379.
- 28) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.110.
- 29) 山田規畝子、同書、p.111.
- 30) 坂部恵、『「ふれる」ことの哲学』前掲書、p.28.
- 31) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.58.
- 32) 山田規畝子、同書、p.59.
- 33) 山田規畝子、同書、p.59.
- 34) 山田規畝子、同書、p.59.
- 35) 山田規畝子、同書、p.60.
- 36) 山田規畝子、同書、p.60.
- 37) 山田規畝子、同書、p.60.
- 38) 山田規畝子、同書、pp.73 - 74.
- 39) 山田規畝子、同書、p.106.
- 40) 山田規畝子、同書、p.119.
- 41) 山田規畝子、同書、p.119.
- 42) 山田規畝子、同書、p.106.
- 43) Jean Marc - Gaspard Itard, Raports et Memoires sur Le Sauvage de L'aveyron, Paris, 1894. 『アヴェロンの野生児』古武彌正訳、福武出版、1975.
- 44) J. A. L. Singh and R. M. Zingg, Wolf - children and feral Man, Harper & Brothers, 1942. 『狼に育てられた子』中野善達・清水知子訳、福村出版、1977.
- 45) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.14.
- 46) 山田規畝子、同書、p.187.
- 47) 山田規畝子、同書、p.187.
- 48) 山田規畝子、同書、p.187.

- 49) 山田規畝子、同書、p.171.
- 50) 山田規畝子、同書、p.56.
- 51) 山田規畝子、同書、p.124.
- 52) 山田規畝子、同書、p.179.
- 53) 佐藤康邦『技術と遊び』—「遠近法の虚構と真実」一、岩波書店、1990、p.304.
- 54) J. D. Bernal, *Science in History*, C. A. Watts & Co., Ltd., London, 1965.
『歴史における科学』鎮目恭夫訳、みすず書房、1967、p.252.
- 55) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.9.
- 56) 山田規畝子、同書、p.110.
- 57) 山田規畝子、同書、pp.65 - 66.
- 58) 山田規畝子、同書、p.67.
- 59) 山田規畝子、同書、p.69.
- 60) 山田規畝子、同書、p.67.
- 61) 山田規畝子、同書、p.69.
- 62) 山田規畝子、同書、p.71.
- 63) 山田規畝子、同書、p.122.
- 64) 山田規畝子、同書、p.75.
- 65) 山田規畝子、同書、p.177.
- 66) 山田規畝子、同書、pp.177 - 178.
- 67) 山田規畝子、同書、p.139.
- 68) 山田規畝子、同書、p.140.
- 69) Lev Semenovich Vygotsky, *Thought and Language*, 1934. 『思考と言語』上巻、
柴田義松訳、明治図書、1962、p.143.
- 70) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.140.
- 71) Roger Grenier, *Les Larmes D'Ulysses*, Gallimard, Paris, 1988. 『ユリシーズの
涙』宮下志朗訳、みすず書房、2000、pp.5 - 6.
- 72) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.140.
- 73) 山田規畝子、同書、p.141.
- 74) 山田規畝子、同書、p.141.
- 75) 山田規畝子、同書、pp.141 - 142.

第3章 教育

はじめに

この章では、山田は教育をしたのか否かを明らかにする。この場合、以下のことが問われねばならない。山田は、教育することができるのであろうか。自己教育であれ、他者、すなわちここでは息子の教育であれ、それは可能なことであるのか。もし、可能であるとすれば、その教育はどのようなものであるか。山田が息子を教育することができたとすれば、それは息子のどこに現われているのであるか。教育があったということは、はたして山田によるものであるといえるか、息子の親族、幼稚園、小学校などによるのではないか、という問いである。

ところが、以上の問いは、教育とは何であるかという問いを新たに生むことになる。すなわち、山田自身が教育をしたか否かを明らかにする以前に、教育とはそもそも何であるかが明らかにされねばならないのである。教育とは何であるかが明らかにされて、はじめて、山田が教育を行ったか否かが明らかになるのである。

第1節 教育の意味

教育が人間だけの営みであることは確かである。教育は、たんに人に食べ物を分けるように、知識を分けることではない。もちろん、指差して、ものの在りかを教え、道具の使い方をして見せて、その使い方の知識を教えるなどということは、すぐれて人間の働きである。だが、教えるということと、教育することとは、関わりがあるとしても、同義ではない。また、教えるは学ぶことに結びつくが、学ぶことは教えることによってのみ生まれるのではない。人が道具を使っているのを、そっと見て、自分で覚えることは学ぶことである。

未開の社会では、あたかもチンパンジーの学習がそうであったように、自分で学ぶことが基本であったのである。ちなみに、文化人類学の原ひろ子は次のように語っている。「私は『教えよう・教えられよう』とする意識的行動は、人類に普遍的なもの一つまり、どんな人間社会にも存在するものだ、と考えていました。ところが、ヘヤー・インディアンの人びととつき合ってみて、この考えを修正するにいたりました。そして、『学ぼう』とする意識的行動は人類に普遍的といえるが、『教えよう・教えられよう』とする行動は、絶対普遍のものではないと考えたくなったのです」¹⁾。「ヘヤー・インディアンの文化には、『教えてあげる』、『教えてもらう』、『だれだれから習う』、『だれだれから教わる』というような概念の体系がなく、各個人の主観からすれば、『自分で観察し、やってみて、自分で修正する』ことによって『〇〇をおぼえる』のです」²⁾。さらに原はこのことを具体的に語っている。「1961年夏の予備調査のとき、まずヘヤー語をおぼえはじめたばかりだったので、英語を話す若者たちから猟の仕方や、1年間の移動の生活などについて、英語でインタビューをした。その際、彼らに、『英語は誰に習ったのか』と聞くと、『自分でおぼえた』という答えしか返ってこない。」だれだれから習うとか教えてもらうという表現がヘヤー語には見つからないので、原は「どのようにして〇〇をおぼえたのですか」と問うことにする。そこで「ムースの皮をなめしている中年の女性に、『このなめし方をどういうふうにしておぼえたの』と聞いてみると、またしても『自分でおぼえたのよ』と答えられてしまった。そして誰も彼も『なんて馬鹿なことを聞くのだろう』といった調子の答えをする」³⁾。また、上手に斧を使って丸太をたきぎ用に割っている6歳の女の子に、「どうやってそれをおぼえたの」ときくと、この子は「自分でやっているのよ」と答えてしまう。近くにいるその子の兄や姉に「だれが斧の使い方をあの子に見せたの？」と聞く

と「あの子が一人で遊んでるんだよ」⁴⁾という。

自分で覚えるということは、わが国の古来の教育にも見ることができる。広義の伝統芸能、能楽、落語、舞、音曲、碁、将棋、武術、刀剣、彫塑、陶磁、庭園、建築、書画、工芸などでは、師匠の技芸を自分で覚えるという学び方が一般的であったのである。すなわち師匠は弟子に技芸を教えることも稽古をつけることもほとんどしなかったのである。ちなみに、現代の落語にも、「俺の噺は（高座の）脇で聴いてて覚えろ」という師匠もいたのである⁵⁾。それゆえに、師は教えないことを以て教えたのである。もちろん、これは西欧の児童中心主義ないし自由教育とは異質のものである。周知のように、Rousseau は、「範例の教育的な力」を絶対的に否定して、「『消極的』な教育の理想を代表している」⁶⁾であったが、この Rousseau に始まり、Fröbel、Dewey から Rogers に至る自由教育は、子どもの興味、関心、いわば内発的動機を重視し、教師の働きかけを極力排することにあつた。しかし、その場合でも、教師は、学習のための環境を整え、児童・生徒が気づかないうちに学ぶことができるように周到に配慮するのである。ここには見えない働きかけ、仕かけがある。教師は、児童・生徒の背後に隠れていて学びを促しているのである。

だが、そもそも、自由教育が従来の教師と書物中心の教育に抗して生まれたことからして、児童・生徒とその経験に支点を移しても両者は同じ土俵の上にあるということにおいて、相対かつ相補的なものであったのである。したがって、ここでは自由か訓練か、放任か拘束かといった問いはなくなることはない。他方、これに対して、わが国の伝統にある教師は、師匠と弟子の前面に立って、修学を要求する。すなわち、「覚える」という。「覚える」とは身を入れ、身を尽くして学ぶということである。それゆえ、これは学習ではなく修学に外ならず、それは教えられることでもって成就できるものではなく、弟子自身が自分で修め学ばねばならないということである。

かの Gusdorf⁷⁾や Bollnow⁸⁾、Reboul⁹⁾らが等しく、その著書に着目し、語っていたように、ドイツの哲学者 Eugen Herrigel が日本で体験した弓の修学は、類を見ない、独自のものであったのである。東北帝国大学に哲学の教師として赴任した Herrigel は、日本文化を学ぶために、弓道を教わることにしたのであったが、ここで、師範は、的に当てようという意志を捨てなさいと Herrigel に指示する。これに対して、Herrigel は述べている。

「私が弓を引き射放すのは、的にあてるためです。引くのはそれゆえ目的に対する手段です。そしてこの関係を私は見失うわけにはいきません。小児はこの関係をまだ知りませんが私はこれをもはや取り除くことはできないのです」¹⁰⁾と。すると、「その時師範は声を

大にしていい放った。『正しい弓の道には目的も、意図ありませんぞ！ あなたがあくまで執拗に、確実に的にあてるために矢の放れを習得しようと努力すればするほど、ますます放れに成功せず、いよいよ中りも遠のくでしょう。あなたがあまりにも意志的な意志を持っていることが、あなたの邪魔になっているのです』¹¹⁾。続いて、Herrigel は問いかけ、師範はそれに応答する¹²⁾。

「では私は何をすればよいのでしょうか」私は思案しながら尋ねた。

「あなたは正しく待つことを習得せねばなりません。」

「しかしどのようにしてそれが習得されるのでしょうか。」

「意図なく引き絞った状態の外は、もはや何もあなたに残らないほど、あなた自身から離脱して、決定的にあなた自身をあなたのもの一切を捨て去ることによってです。」

「それでは私は、意図をもちながら意図のないように成らねばならぬ」と思わず私の口から漏れた。

「そんなことを今まで尋ねた弟子はいません。だから私は正しい答を知りません。」

「では何時この新しい稽古が始まるのですか。」

「時が熟すまでお待ちなさい。」

的を射る意図を捨てて的を射るということは、西欧の人びとにとってもただだけではなく、それ自体、ひとつの普遍的なパラドクスである。Herrigel は、師範に対して、こう問いかけている。「『それでは先生は眼隠しをしてもあてられるに違いないでしょうね』と思わず私の口から漏れた。」「師範は、私が彼の感情を害したのではないかと私に気をもませるような目付で私を見た。それから『今晚お出でなさい』といった」¹³⁾。

その日の晩、「師範は私に命じて縫針のように細長い蚊取線香を的の前の砂地にさし込ませた……真暗だったので私は……もしも蚊取線香のちっぽけな火玉がそのありかを示さなかったとしたら、私の的の立っている場所を、あるいはぼんやり感づいていたかも知れないが、はっきり見定めることはできなかったであろう。……彼の甲矢は……真暗い闇の中へと飛んでいった。炸裂音で私はその矢が的にあたったことを知った。乙矢もまたあたった。……電燈をつけた時、甲矢が黒点の中央に当り、また乙矢は甲矢の筈を砕いてその軸を少しばかり裂き割って、甲矢と並んで黒点に突き刺さっているのを見出して私は呆然とした」¹⁴⁾。Herrigel によると、この時、師範は次のように語ったという。「この射の功

は“私”に帰せられてはならないことを知っています。“それ”が射たのです。そしてあてたのです。仏陀の前でのように、この的に向かって頭を下げようではありませんか」¹⁵⁾と。

Herrigel は、1924 年の来日以来、6 有余年の練磨の後、ついにそのパラドクスを超え出ることになる。「ある時、私が特別善い射を出した後、師範は尋ねた。『今やあなたは“それ”が射る、“それ”があてるということが、何を意味するかお分かりでしょうか』」¹⁶⁾と。

「私は答えた、『私はもはや全く何も理解しないように思います。もっとも単純なことですら私を惑わせます。いったい弓を引くのは私でしょうか、それとも私を一杯に引き絞るのが弓でしょうか。的にあてるのは私でしょうか、それとも的が私にあたるのでしょうか。あの、“それ”は肉眼には精神的であり、心眼には肉体的なののでしょうか。——その両者でしょうか、それともどちらでもないのでしょうか。これらのすべて、すなわち弓と矢と的と私とが互いに内面的に絡みあっているのです、もはや私はこれを分離することができません。のみならずこれを分離しようとする要求すら消え去ってしまいました。というのは私が弓を手にとって射るや否や、一切があまりにも明瞭で一義的であり、滑稽なほど単純になるのですから……』と」¹⁷⁾。かくして、Herrigel は、弓を射ることは「射手の自己自身との対決」¹⁸⁾であり、したがって、弓を射る者の真の的は自分自身以外の何ものではないこと、それは、射ようとする事へのこだわりを捨て、精神の自由に至り、心の安らぎに辿りつくことであると覚知したのであった。

周知のように弓道や茶道の真髄には禅や時宗¹⁹⁾がある。ちなみに、茶道は、「人間と人間の出会い」²⁰⁾をきわだたせる、人生の核心にふれる技術であったが、弓道もまた、その核心に至る技術であったのである。Herrigel が 6 年の歳月を費やして覚知した無心や無我の精神が体験のないヨーロッパの教育学及び哲学にどれほどくみとられたか定かではない。しかし、それでも、Herrigel の修学に着目して、その意味を評価する人びとはある。彼らは、まず、この修学がヨーロッパ的な教授方法と違ったものであること、そして何よりも、その教育が、技術や知識、技芸の学習ではなく、人間の全存在、すなわち自己自身、人格の教育に集中していると解している。これは、現代の教育が看過してきたことであって、そうであるために、Herrigel の発言は至当のものと見られたのである。ちなみに、これに関して、Bollnow は、「弓は自ずから射られて、的にあたり、過つことがない。ここでは無我が成功するための条件となっている」²¹⁾としたのであった。もっとも禅の境位に

ふれた **Herrigel** にとっては、射があたるあたらないことではなく、同時に、射が無我に至る条件なのであって、この意味で、**Bollnow** は、ただ弓が自己自身の転回に関わっていることに関心を示したのである。また、**Gusdorf** は次のように語った。「日本の教師たちの教育は、一風変わった外観を離れて解することができる。ここでは、エキゾチズムや日本趣味が問題なのではなく、普遍的な人間の真理が問題なのである。教育の仕事はその形式がどれほど特殊であろうとも、まず第一に、そして究極的にも、自我から自我への仕事なのである。人間の教育は人格の形成という点に要約される。人格を造り上げることに寄与するものは、それゆえに、一つの積極的な価値をもっている。そして、このような創造の行為と逆なものは総て無意味であり、なんの未来も無いものと考えられるべきである。というよりむしろ、そこには存在を邪魔するものを見るべきなのであり、それは捨て去るべきなのである。つまり、初歩的な真理を遠くに捜しに行かねばならなかった、という逆説がここにあるのである。禅仏教はこう教えている。すなわち、人間の根本的経験とは精神的経験のことであり、技術の、また知性的な体験による教育は、結局はここに帰着するのだと教えている」²²⁾。

さらに **Reboul** は、語っている。「ヘリゲルは、徐々に、しかも苦勞を重ねながら、次の事実を発見したのであった。そこでは、ある種の手の動かし方、つまりスポーツ競技的な技術を獲得することが問題になるのでは全くなく、内的な変容、すなわち自己制御を得ることが重要なのであり、これが弓術の正確さとなってあらわれることになるのである。したがって、習得しなければならないのは、精神的な統御力であり、弓を射る者の真の目的は己れ自身以外の何ものでもない。筋肉のこわばりや所作の乱れを克服することによって、弓を射る者は精神の自由に到達する。この自由は、心の安らぎと、同時に精神の統一を意味している。射手がもはや射ることを意識しなくなったときに、道は極められる。……この水準においては、心と体の分離は全く消失する。射る『もの』は体であるとともに心なのであり、単に体でも心でもないのである。……人間はある技術をわがものとすることによって、自己をわがものとするのであり、何かをなすことを学ぶ高次の形態は、生きることを学ぶ様式である、ということはこの経験は物語っているのである」²³⁾と。そして、こう結語する。「人間的な学習とは、無数の他の技能を獲得してくれる技能に到達する学習であり、かくして全人格を教育する学習である。」それゆえ、「人間的な学習とは、学ぶことを、そしてまさにそれを通じて、生きることを学ぶ学習である」²⁴⁾。

かつて、**Dewey** は、「そして、最も重要なことは、人間が学ぶという習慣を獲得するこ

とである。人間は、学ぶことを学ぶのである」²⁵⁾と述べたことがあったが、それは、教えるということから言えば、人は教えられた以上のことを学ぶということである。したがって、Gusdorfは、「教えるということ (enseignement) は、常に、教えるということ以上のことなのである」²⁶⁾と語ったのである。このことは、教えること以上のこと、学ぶこと以上のことこそが重要であるということである。Reboulは、断言する。「こうした種類に属する技能の獲得にあつては、人間は常に、自分が学んでいるものとは別のものを学ぶのである。そしてこの別のものこそ、本質的なものなのであり、これこそ、人間の全存在にかかわる教育なのである」²⁷⁾。さらに、Petersは、「いわば教育とは、何を達成しようとしているのが必ずしも十分明らかにならないままに、人びとが非常な真面目さをもって活動に従事している領域であり、しかもそれは、真の達成が得られることの困難な領域なのである」²⁸⁾と語っていた。「非常な真面目さ」をもってしても「真の達成」が困難であるのは、「教育は全人と関係している」ものであるからである。このことについて、Martin Buberは、こう語っていた。「真の教師が、生徒にある一定の知識や技芸の教授を意図する者として、念頭においているのは、自分の生徒の個々の機能だけではない。教師がその都度関わっているのは全人である」²⁹⁾、すなわち、「現実性と可能性における全体 (ein Ganzes in Wirklichkeit und Potenz) としての人間」³⁰⁾である。

かくして、教育が何であるかが明らかになる。すなわち、教育とは、本来、人間の教育であり、それは、Ortegaが言う、「生のプランであり、生存の密林における道標」³¹⁾としての教養、「全人」、すなわち「人間の全存在にかかわる教育」、したがって「人格の教育」である。これを学ぶ者の観点からいえば、「学ぶことを学ぶ」こと、それゆえ、究極には、「生きることを学ぶ学習」なのである。しかも、この教育ないし学習は、意図する以上のことであるため、最初から意図しても、意図するようにはならないのである。ここに、意図しながら意図することができないというパラドクスがある。このパラドクスを越えるには、Herrigelの師が語ったように、「時が熟すまでお待ちなさい」³²⁾としか言いようがないのである。

時が熟するまで待つことについて Platon は、『第七書簡』において次のように述懐している。「しかし、たしかにこれだけのことは、わたしがこころを砕いていることがらに関して、わたしからでも、教わって、あるいは自分が発見したつもりで、知識をもっていると称しているかぎりの、すでにもう書物を書いたか、これから書こうとしているかの人たちすべてを指して、言明できる。すなわち、これらの人々は、少なくとも私の判断では、

肝心なことがらにいささかも習熟している者ではありえないのだと。したがって、わたしの著書と言えものからして、それらの問題に関するかぎり、存在しないわけだし、また、いつになっても生まれる気づきはない。そもそもそれは、何かの学問のように、ことばで表現されえないものであって、むしろ（教える者と学ぶ者とが）生活を共同しながら、その問題のことがらを直接に取り上げて、数多く話し合いを重ねてゆくうちに、そこから、いわば飛び火によって点ぜられる燈火のように、突発的に、学ぶ者の魂のうちに生じ、生じてからは、生じたものそれ自体が、みずからを養い育ててゆくという。そういう性質のものですから」³³⁾。それゆえ、Gusdorfが語ったように、「教育に関する根本的な現実成熟の度合の異なる二人の人間が向き合い、触れ合っているうちに行われる幸運な対話」³⁴⁾なのである。かくして、「人格の教育」「人間の全存在にかかわる教育」といえ、また「生きることを学ぶ学習」の教育といえ、これはいつ成就するか、計り難く、ただ待つこと、いわば希望と忍耐を失うことなく、ひたすら、その成就を願い、祈ることがあるのみである。その意味で、教育の名にふさわしい教育は、人格の形成への祈願である。

もちろん、このことは、人格ないし人間の教育が教育のすべてであるという意味ではない。人格ないし人間の教育こそが教育の最後の的であるということである。たとえば、Russellは、教育には個人(individual)の教育と市民の教育があるとして³⁵⁾、前者を究極の目的としたが、これが教育のすべてであるとしたわけではなかった。同じように、Eliotは、教育の目的に職業的なもの(職人)、社会的なもの(公民)、個人的なものをあげ、「『教育』という言葉は、三つの教育目的のすべての行動を網羅すべきであって」、かりに、1つの目的を取りあげても、「それでもなおそれは教育といえるかもしれないが、それ自体では教育のすべてにならない」³⁶⁾としたのである。それゆえ、人格ないし人間の教育は、最後の、原点としての的なのである。

かくして、最後の的となる教育の意味が明らかになったとき、山田が教育をしたとすれば、その教育とは何であるかが垣間見えてくる。すなわち、山田は自分の子に、学校の教師が生徒に教えるように、何かの技術・技能、知識を教えたわけではない。高次脳機能障害をもつ山田にとってそれはできることではなかった。山田にかぎらず一般の家庭でもそうであって、このことで山田の教育が問われることはない。根本的なことは、すべての人が意図しながら意図することができない「人格の教育」「人間の全存在にかかわる教育」「生きることを学ぶ学習」がその子に起こりえたか否かである。この課題は、山田だけではなく、すべての親、大人である者の課題であって、この意味で、山田は他の人びとと等

しく、まさに同じ境遇にいるのである。そうであるから、高次脳機能障害をもつ山田にも人格の教育の可能性は開かれているのである。

注

- 1) 原ひろ子『子どもの文化人類学』晶文社、1979、p.175.
- 2) 原ひろ子、同書、p.180.
- 3) 原ひろ子『ヘアー・インディアンとその世界』平凡社、1989、p.329.
- 4) 原ひろ子、『子どもの文化人類学』前掲書、p.180.
- 5) 柳家小里ん『五代目小さん芸語録』中央公論社、2012。参照
- 6) Ernst Cassirer, Das Problem Jean - Jacques Rousseau, Archiv für Vol. XLI, 1932.
『ジャン=ジャック・ルソーの問題』生松敬三訳、みすず書房、1997、p.96.
- 7) Georges Gusdorf, Pourquoi des professeurs? Pour une pédagogie de la pédagogie, Paris, 1963. 『何のための教師—教育学の教育学のために—』小倉志祥・高橋勝訳、みすず書房、1973、pp.87 - 90.
- 8) Otto Friedrich Bollnow, Vom Geist des Übens, Herderbücherei, 1978, p.60.
- 9) Olivier Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement PUF, 1980. 『学ぶとは何か—学校教育の哲学』石堂常世・梅本洋訳、勁草書房、1984、pp.98 - 99.
- 10) Eugen Herrigel, Zen in der Kunst des Bogenschiessens, 1948. 『弓と禅』稲富栄次郎・上田武訳、福村出版、1981、p.58.
- 11) Herrigel、同訳書、p.59.
- 12) Herrigel、同訳書、p.60.
- 13) Herrigel、同訳書、p.104.
- 14) Herrigel、同訳書、pp.104 - 105.
- 15) Herrigel、同訳書、p.105.
- 16) Herrigel、同訳書、p.109.
- 17) Herrigel、同訳書、pp.109 - 110.
- 18) Herrigel、同訳書、p.19.
- 19) 栗田勇『一遍上人』新潮社、1977、pp.241 - 243.
- 20) 加藤周一『芸術論集』岩波書店、1967、p.169.

- 21) Bollnow, *op. cit.*, p.61.
- 22) Gusdorf、前掲訳書、pp.91 - 92.
- 23) Reboul、『学ぶとは何か』前掲訳書、pp.98 - 99.
- 24) Reboul、同訳書、p.100.
- 25) John Dewey, *Democracy and Education*, 1916, Macmillan Paperbacks Ed. , 1961, p.45.
- 26) Gusdorf、前掲訳書、p.15.
- 27) Reboul、『学ぶとは何か』前掲訳書、p.98.
- 28) R. S. Peters, *Ethics and Education*, George Allen and Unwin, London, 1966, p.28.
- 29) Martin Buber, *Reden über Erziehung*, Verlag Lambert Schneider • Heidelberg, 1969, p.53.
- 30) Martin Buber, *ibid.*, p.53.
- 31) J. Ortega Y Gasset, *Mision de la Universiad*, 1930. 『大学の使命』井上正訳、理想社、1968、p.37.
- 32) Herrigel、前掲訳書、p.60.
- 33) Platon, *Epistulae*, 341 c・d. 『世界の名著 7』長坂公一訳、中央公論社、1969、pp.460 - 461.
- 34) Gusdorf、前掲訳書、p.48.
- 35) Bertrand Russell, *Education and the Social order*, George allen and Unwin, London, 1951, p.12, 1st ed. , 1932.
- 36) Thomas S. Eliot, *The Aim of Education*. In : *To Criticize the critic*, 1965. 『教育について』丸小哲雄訳、玉川大学出版部、1984、pp.49 - 50.

第2節 教育する力

ところで、教育の名にふさわしい教育とは、「人間の全存在にかかわる教育」「人格の形成」を可能にする教育であったが、それは意図しながら、意図することができないという意味で、人間の力を越えているといえる。こうして、経験論の教育学が「教育が人間をつくる」というが、その教育は人間が行いうるものかどうか問われるのである。もちろん、この問いは、逆に「教育は人間をつくらない」とか「人間は独りで人間になることができる」といった命題を正当化するわけではない。問いは、教育する主体は何であるかということである。意図しながら意図しても成就できない。にも拘らず、思いがけなくも成就されるということは、何によって可能であるのか、それを可能にする主体は何であるか。

まず、前に述べたヘアー・インディアン¹⁾の社会ではこうであった。「しかも、おぼえ方を教える者はいないのだから、自分でおぼえる以外には、ものごとを修得する道はない。ここにも、ヘアー文化の『人間が人間に対して、指示・命令できるものではない』という大前提が横たわっているのだ。人間に対して指示を与えることのできる者は、守護霊だけである。そして、人と人の関係においては、『自分で（守護霊の指示のもとに）おぼえる』以外ない」¹⁾のである。

また、キリスト教の福音書は、こう語っている。「あなたがたは、教師（rabbi）と呼ばせるようなことをしてはならない。あなたがたには教師は、ただひとりいるだけであって、あなた方はみな兄弟であるのだから」（マタイによる福音書、『新約聖書』23・8）。「あなた方は教師と呼ばせてはならない。あなた方の教師はただひとり、すなわちキリストである」（マタイによる福音書、23・10）。Augustinusの『教師論』（Demagistro）は、この福音書に支えられている。Augustinusはこう語る。「しかし、われわれが理解するいっさいの事柄に関しては、外部で音声を響かせる者にたずねる（consulere）のではなく、むしろ内部にあって精神そのものを支配する真理にたずねる。おそらく、ことばはこの真理にたずねるように勧めることであろう。そして住み給うのは、われわれが指導を仰ぐ（consulere）あのかた、すなわちキリストなのであって、彼は人間の内面に住み給うもの、変ることなき神の力、また永遠の知恵であり給うかたなのだ」²⁾。

Augustinusの『教師論』は、Thomas Aquinasの『教師論』にも大きな影響を与えたのであったが、それよりはるか以前、古代ギリシャのSokratesもこう語っていた。「私が自ら僭って人を教育すると称し、しかもこれに対して謝礼を要求すると聞かれたならば

それもまた同じく真実ではない」³⁾。「然るに私は、未だ曾て何人の師にもなりはしなかつた」⁴⁾。「わたしは……まだだれにも何の知識を授ける約束をしたことはなし、またじっさいに教えたこともない……」⁵⁾。そして、Sokrates は、あたかも、子どもを産む妊婦に対する助産師のようにふるまうのである。すなわち、Sokrates はこう語っている。「神が助産することだけを命じ、自ら産むことを禁示したから。」それゆえ「私と交わる人たちの中には、初めははなはだ無知と見る者もあるが、交わりが進むにつれて神が許した人たちはすべて導くばかりに進歩して、彼自らにも他の人たちにもそれが認められる。しかも明らかに彼らは私からかつて何事も学んだことがなく、むしろ自ら自己の中に多くの美しいものを見出し、産み出すのである」⁶⁾。かくして、Sokrates について、後世、Dilthey が「Sokrates は教育的天才 (ein pädagogischer Genius) であった」⁷⁾と語り、Kerschensteiner は、「人類の偉大な教師 (größte Lehrer)」⁸⁾と称えたのであったが、Sokrates 自身は、自分を教師と称したことはなかつたのである。Sokrates はただ神の命じに従っただけであったのだから。

もちろん、このような確信は、わが国でも見ることができる。かの親鸞は、『歎異抄』のなかで、「親鸞は弟子一人もたずさふらふ。そのゆへは、我はからむにて、ひとに念仏をまうさせさふらはばこそ、弟子にてもさふらめ。ひとへに弥陀の御もよほしにあづかりて、仏念まうしさふらふひとをわが弟子とまうすこと、きわめたる荒涼のことなり」⁹⁾としたのであった。さらに、中江藤樹を敬っていた吉田松陰にもそうした発言があるという。すなわち、松陰は「師弟共にもろとも聖賢の門人というものなり、同門人の中にてみだりに師といひ弟子といふは第一古聖賢へ対し、憚り多きことならずや」¹⁰⁾と喝破したのであった。それゆえ、若者が松下村塾へ入門の礼をとり、教授を乞うと、松陰は、「教授は能はざるも君等と共に講究せん」¹¹⁾と答えたという。そして、かの Herrigel の『弓と禅』では、師範は弓の奥義についてこう語ったのであった。「奥義は射手から一定の距離をもって立てられている的のことは関知しません。それはただ、技術的にはどんな仕方でも狙われない目標のを知るのみです。そして、この目標は、そもそもこれを名付けるとすれば、仏陀といわれるのです」¹²⁾。さらに、暗中に的を射た後、師範は語る。「とにかく私は、この射の功は“私”に帰せられてはならないことを知っています。“それ”が射たのです。そしてあてたのです。仏陀の前でのように、この的に向かって頭を下げようではありませんか」¹³⁾と。また、Herrigel はこうも語っている。「日本の弓道の大家達は、射手のこの自己自身との対決をどのように見ており、また描写しているかを尋ねてみても、彼

等の答は全く謎のように聞こえるに違いない。というのはこの対決は、彼等にとっては、射手が自己自身を狙い——かつまた狙わないということ、彼はその際おそらく自己自身を射あて——かつまた射あてないということ、かくて狙うものと狙われるもの、射あてるものと射あてられるものがひとつになるということに在るからである。」「すなわち術は術のない術となり、射ることは射ないこと、言い換えれば弓矢なしで射ることとなる。さらに師範は再び弟子となり、大家は初心者に、終局は発端に、そして発端はすなわち完成となるのである」¹⁴⁾。ここには、あたかも、中島敦『名人伝』の紀昌を想わせるところがある。かの紀昌は、自己と弓との境界を超え出て、混然一体となることによって、弓という名まえをも忘却し弓からさえも超脱したのである¹⁵⁾。超脱において紀昌は完成すなわち初心に戻ったのである。

これら師と称される人たちは、いずれも自分は師でも、教師でもなく、教え、学ぶことは真理の力によって支えられていると解している。人間を越えたものの力が、人間の教え、学ぶことを可能にするのである。それを神や仏陀、聖賢と呼ばなければ、それは Rousseau のように自然ということもできる。Rousseau に習って Fröbel が、「永遠に進展する自然の展開」¹⁶⁾「自然の声なき者」¹⁷⁾といい、Pestalozzi が「自己発展的自然への助力」あるいは「合自然の教育」¹⁸⁾を唱えたように、自然という超越的なものが教え、学ぶ力であると称することもできる。それゆえ、人間のすべてにこのような真理としての神ないし仏、あるいは自然的なものが働いているのであれば、山田もまたそれに支えられて、教え、学ぶことができるはずである。山田が言う「前子ちゃん」でさえ、それは、科学的見方によれば、脳の局部である前頭葉に特定されるが、そうした前頭葉そのものを生み出し、「前子ちゃん」を登場させたのは、自然そのものということもできる。自然の超越的力が山田の学びを可能にしたのである。山田の著書には、超越的なものは何も記されていないが、「脳には学ぶ力がある」¹⁹⁾「神秘の脳」²⁰⁾「生命の神秘」²¹⁾との記述には、自分の教えと学びには自然の力が働いているとの理解がある。これは、たんなる理解ではなく、自然の可能性への信頼を表している。山田が、「神秘」ということばを自分の症状及び学びの回復に当てるとき、山田は一步、超越的なものの中へ踏み込んでいるのである。

注

- 1) 原ひろ子『ヘアー・インディアンとその世界』平凡社、1989、p.332.
- 2) Aurelius Augustinus, De Magistro, 389. 『アウグスチヌス教師論』石井次郎・三上茂訳、明治図書、1981、p.77.
- 3) Platon 『ソクラテスの弁明・クリトン』久保勉訳、岩波書店、1961、p.17.
- 4) Platon、同訳書、p.44.
- 5) Platon 『ソクラテスの弁明』田中美知太郎訳、『世界の名著、プラトン I』、中央公論社、1966、p.441.
- 6) Platon, Theaetetus, 150, c・d. 『プラトン全集』第5巻 岡田正三訳、全国書房、1946.
- 7) Wilhelm Dilthey, Pädagogik Geschichte und Grundlinien des Systems. Verlag und Druck von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin, 1934. Wilhelm Diltheys Gesammelte Schriften IX. Band, p.38.
- 8) Georg Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, 1921. R. Oldenbourg Verlag, München B. G. Teubner Verlagsgesellschaft, Stuttgart, 1959, p.73.
- 9) 親鸞『歎異抄』、日本古典文学大系 82、岩波書店、1966、p.196.
- 10) 玖村敏雄『吉田松陰の思想と教育』岩波書店、1942、p.304.
- 11) 玖村敏雄、同書、p.305.
- 12) Eugen Herrigel, Zen in der Kunst des Bogenschiessens, 1948. 『弓と禅』稲富栄次郎・上田武訳、福村出版、1981、pp.99 - 100.
- 13) Herrigel、同訳書、p.105.
- 14) Herrigel、同訳書、pp.20 - 21.
- 15) 中島敦『名人伝』岩波書店、1944.
- 16) Friedrich Fröbel, Die Menschenerziehung, die Erziehungs=, Unterrichts=, und Lehrkunst, angestrebt in der allmemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu

Keilhau, 1826. 『人間の教育』上巻、荒井武訳、岩波書店、1965、p.16.

17) Fröbel、同訳書、p.19.

18) Johann Heinrich Pestalozzi, Schwanengesang, 1826. 『ペスタロッチィ全集』12巻、長田新訳、平凡社、1967、p.12.

19) 山田規畝子『壊れた脳 生存する知』角川学芸出版、2009、p.17.

20) 山田規畝子、同書、p.214.

21) 山田規畝子、同書、p.214.

第3節 教育できる者

人間に、神仏ないし自然の超越的な力が働いているということは、人間が何をもしないでよいということでも、何でもできるということでもない。超越的な力によるということは、Litt¹⁾や Bollnow²⁾が教育の型を分けてそれを批判していたように、積極教育とか消極教育、すなわち教育における統制か自由か、指導か放任かもしくは製作か成長か、といったこととは無関係である。重要なことは、超越的ないし自然的なものに支えられて、人間が人間に何かを教えることができるだけでなく、意図的であれ、無意図的であれ、人間としての「人格の教育」、すなわち生きることを学ぶことのできる「全人」の教育ができることである。では、そうであれば、山田は全人の教育ができる者であるのか。

他者を教育することのできる者は、自己を教育することができねばならない。これは、教育における普遍的な命題である。したがって、他者教育の前に、あるいはそれと同時に、自己教育が可能にならねばならない。したがって、Langeveld は、次のように述べていた。「何びとも生まれつき賢明であったり、愚かであるわけではない。生活と教育のいかんで、人は摩擦も起こせば、協働もするのである。そして、この協働から、さらによりよい、より賢明な状況への対処法をつくり出すのは、本人の自己教育である。教育は、子どもの中にもこの自己教育を呼び起こし、最終的に子どもが真の、責任ある、有能なおとなになることができるように助けることができはじめて、教育という名に値するのである」³⁾。それゆえ、「われわれの仕事は、まさにこの人間の人格の中に責任ある主体性を確立するように……教育される者を援助することにあるのである」⁴⁾。Langeveld の理解が示すように、教育とは、「人格の教育」であるが、それは、自己教育を呼び起こすこと、それができるように援助することによって可能となる。すなわち、教育とは、教育される子どもがやがては教育することができる (the individual can achieve himself) 者になるように働きかけることである。Peters は、的確にも、「究極的には、教育とは各人が自分自身で達成するものに他ならない」⁵⁾と語っていた。これは自己教育ができるということである。教育は、教育する者が自己教育できる者であることを要求するのである。

自己を教育することができるようになるということは、すべての人間に可能であるのか。教育は、身体の成長・老化といった自然の生理的変化ではないので、すべての人間に可能性としてあるとはいえ、すべての人が可能になるわけではない。このことは、いい年齢に達していても、自己を教育することのできない人びとがいくらかもいることから明らかで

ある。Reboul は、Platon のことばを借りて、「人間一人ができるには五十年が要る」⁶⁾ (国家) と語っていたが、もし、自己教育ができるまでに五十年を要するというのであれば、山田は、その年齢に達していないので、教育できる者から除かれることになる。だが、Platon は、国家アテナイの指導者たるべき者は真理を愛する者、すなわち真理を指示する者でなければならず、このような人間を教育するには、優れた者を選び、彼らに特別な教育を施しても少なくとも五十年を要するといっているのであって、自己教育ができるか否かを問うてはいない。

自己教育は、五十年を要さずとも、普通のほとんどの人びとに可能なことである。もちろん、自己が教育できるようになった者であっても、なったからといって、教育が不要になるわけではない。それは、生きることを学びながら、人格を形成して行くことであれば、それに終わりがあることはない。たしかに、Langeveld が言うように自己を教育できる者は他者を教育することが可能となるが、他者からの教育を必要とすることはない。自己教育のできる者は、他者からの教育、すなわち、教育が終わった者である。それゆえ、Langeveld は、他者による教育を「教育」ととらえ、自己教育を「陶冶」ととらえている。すなわち、Langeveld は語る。「教育が終わった状態にあるからといって、教育の目標もまた完全に達せられたということにはならない。若者がある年齢に達すると人生は彼らに社会的な要求を打ち出し、教育という特権からこれ以上利益を受けることを制限する。教育はいつも若者が完全な責任をとらされることから若者をかばってやっているのであるが、彼らは教育が達成しきれなかったものもまた、今や自分自身の責任において獲得してゆかなければならず、それを怠ればそれだけの報いを受けなければならない。Platon はすでにひとの一生を通じて持続するものを『陶冶』、いつの日か必ず終わりになるものを『教育』と考えている」⁷⁾。それゆえ、陶冶としての自己教育は生涯にわたって続くのである。したがって、Reboul は、「教育というと、子どもが連想されるが、大人もまた絶えず教育を受けなければならないのではなかろうか」⁸⁾。「人生経験を通してのみ、教育は達成される。教育を考えるには、全体的な意味合いからとらえていかなければならない。一面的な教育解釈は、人間そのものを分断するだけである」⁹⁾と語ったのである。

それでは、自己を教育するとは、どのようなことであるか。そのために欠かせない条件は何か。自己を教育するからには、教育される自己について何ほどか知っておらねばならないのではないか。すなわち、教育される対象としての自己とは何であるか。周知のように自己の探求には、多大のエネルギーが注がれてきた。ちなみに、かの Sokrates は、ア

ポロンの神殿の壁に刻まれた金言「汝自身を知れ」に従って、自己を探求し、ついに自分の知恵が神の知恵に比べるならば無に近いことを悟ったのであったが、それゆえに Sokrates は、知恵を愛し、探求することになったのである¹⁰⁾。Sokrates にとって、自己を知ることは、自己が無知であることを自覚し、真実としての知恵を学ぶことであったのである。したがって、Sokrates の自己は、「自己を教育するというときの自己は何か」という問いに答えるものではない。Sokrates の自己は、最初から神の託宣を負い、それに答えるものとして在るのである。

わが国では、自己ということばは、道元の『正法眼蔵』に見ることができる。自己は、禅の修行において、本質的なものであった。すなわち、道元は語っている。「仏道をならふといふは自己をならふ也。自己をならふといふは自己をわするゝなり。自己をわするゝといふは方法に証せらるゝなり。方法に証せらるゝといふは自己の身心および他己の身心をして脱落せしむるなり」¹¹⁾。ここで、道元は、自己を忘れよと説いている。それは、Herrigel が『弓と禅』で述べていたような無我になるということであろう。道元にとって、自己というものは、大海の波のようなものであって、無数の波が交互に生じ、ぶつかり、かつ消えていくのであるが、波は、広大な海の現象として、生じかつ消えるといえども海それ自体である。自己をならひ、かつわするゝというのは、そのことを自覚するというのである。そのとき、自己は他の自己との距離を越え、大海そのものになるというのである。

だが、Sokrates の自己も道元の自己も「自己を教育する」というときの自己ではない。Sokrates の自己も道元の自己も、真理へ向かって、乗り越えられるべき自己である。この Sokrates は、自己が無知であることを徹底し、道元は自己を脱しようとする。これに対して「自己を教育する」というときの自己は、日々、日常を生きる、普通の人びとの自己である。

それでは、普通の人びとの自己ということで、Descartes はどうであろう。Descartes は語っていた。「冬がはじまってある村にとどまることになったが、そこには私の気を散らすような話の相手もおらず、また幸いなことになんの心配も情念も私の心を悩ますことがなかったので、私は終日炉部屋にただひとりとじこもり、このうえなくくつろいで考えごとにふけたのであった」¹²⁾。このように、Descartes は、外界から遮蔽された密室で、明晰かつ確かなものを見出そうと推理を進めたのである。この作業には、強靱な意志と理性が不可欠であった。Descartes は執拗にこの作業を続け、ついに、明晰かつ確かなものは、考えている私が在ること、すなわち自己そのものに到達したのである。どれほど考え、

疑っても、考え、疑うには自己としての私が在るということは否定しようがないというのが Descartes の結論であった。Descartes にとって、自己は思考の原点、第一原理であったのである。

だが、Descartes がいう自己は、自己を教育するという自己について何も明らかにしてはいない。自己が思考の原点であって、自己は確かな原理である、といっても、それはそれだけのことであって、自己を教育することに何の意味も与えはしない。よくよく考えれば、Descartes がいう自己さえも確かなものとは言い難い。Descartes の自己は、彼が独り密室で思索したことから生じたもので、この自己は抽象的で、他者との関わりを欠いている。つまり、生きた自己ではない。自己を教育するというときの自己は、具体的な他者との関わりをもつ自己ではないか。

他方、Hume は、自己について Descartes と正反対の理解を示している。Hume は語っている。「自己と呼ぶものをわれわれがたえず親しく意識していると想っている哲学者たちもある。すなわち、彼らは、われわれが自己の存在および自己の存在の持続を感じており、論証による明証以上に、自己の完全な同一性と単純性とを確信していると想っているのである」¹³⁾。Hume によれば、私が自己自身の中に沈潜していったとき、そこで見えてくるのは、自己の存在の確かさではない。私は、私を知覚することはない。私は、さまざまの知覚に出会うのみである。つまり、そこで、私は暑さや寒さ、明るさや暗さ、快や苦、悲しみや淋しさ、喜びや苦しみといったさまざまの知覚にふれるに過ぎないのである。「私は、知覚なしには (without perception) いかなるときも自己自身を捕えることは決してできないし、また知覚以外のいかなるものをも決して観察することはできない」¹⁴⁾。要するに、「私は知覚より他には何も知覚しない。それゆえ、自己を構成するものは、これら知覚の構成 (the composition) である」¹⁵⁾。「したがって、これらの知覚は自己と同じ (the same with self) であるに違いない」¹⁶⁾。それゆえ、Hume によれば、自己は知覚である。正しく言えば、知覚が自己である。人は、知覚を自己と呼んでいるにすぎないのである。

たしかに、たとえば、私が山を散策しているとき、私の心の中は、木の葉のあざやかな色、花々の香り、空の青さ、心地よい風のそよぎなどであって、自己の意識などここにはない。ここでは、山という自然が自己である。音楽を聴いているときもそうである。音そのものが心に響いてきて、私は音楽を聴いているという意識はなくなっている。音楽そのものが私の心に入りこみ、私の心が音楽になっているのである。音楽に合わせて身体もゆらぎ始めさえする。それゆえ、ここでは自己が山を知覚し、音楽を知覚しているという命

題は成立しない。ここでは、自己は消えている。かくして、Hume は語る。「人間とは、さまざまな知覚の束あるいは集合 (a bundle or collection of different perception) にほかならず、それらの知覚は相互の思いもつかぬ速さで継起し、たえざる流動の中にあるのだと私は敢えて確信してよいであろう」¹⁷⁾。そして、Hume は、その著書『人間性論』の最後に付録をおいて、自己、すなわち人格の同一性について、こう告白する。「……人格の同一性 (personal identity) の節をもっと厳密に見てみると、私は迷路に引きこまれたように感じて、どのようにして以前の考えを改めたらよいのか。どのようにしてこの考えを矛盾のないものにしたらよいのか、私にはわからないと告白するほかはない」¹⁸⁾。Hume は、自己を知性によって探求することには限界があること、それは迷路に陥ってしまうことを正直に告白したのである。Hume は、探求の過程で、自己といったものは、「根源的性質あるいは原初的衝動 (an original quality or primary impulse)」から生じるものであって、この性質あるいは衝動は、精神 (the soul) からもっとも分離しがたく、他の性質が還元できないような性質である」¹⁹⁾としたのであったが、最後に、この結論ともならない告白に達したのであった。しかし、このことは、Hume の探求が徒労であったことにはならない。この探求は、後の探求にとって意味のある方向を示唆するのである。

Hume の探求は、Descartes と違った意味で、自己を教育するときの自己とは何かという問いから離れてしまった。それでは自己とは何かという問いは、答えられない問いであるのか。たしかに、Sokrates も、道元も、もちろん、Descartes も Hume も、それに答えてはいない。人は自分のまなこを見ることができないように、自己を見ることはできないのであろうか。自己を見るには、自己を対象にせねばならず、そうであるからにはその対象である自己を見る者が存在しなければならない。すると、自己を見る者は何であるのか。それもやはり、自己ではないのか。こうして、自己を教育するということにおいても、自己を教育するもうひとつの自己が存在しなければならず、その自己は何であるかという新たな問いが生じて、この問いはアポリアに至ってしまうのである。

このアポリアに至る理由について、Wittgenstein は、言語分析の観点から語っている。すなわち、善とか正義とか知識とかいったことばと同様に自己といったことばは、人間の経験の中にあることばであるので、きわめて多様な意味と用法を示すのである。それゆえ、たとえば、幾何学の「三角形」ということばの定義がなされるように、1つの定義で述べられるものではない。その多様な意味と用法は、「重複や交錯をしながら、複雑な類似性の網の中で結び合わされた1つの族を構成していて、ときとしては全体として類似してい

ることもあるし、またときとしては細部において類似していることもある」²⁰⁾といったようなものである。

このことに関して、人間学の観点から Martin Buber は、自己および人間の全体が、さきに、まず全体であるがゆえに、思索によって把握することができないことを語っている。

「しかし、わたしとあなたはわれわれの世界の中に存在する。なぜなら、人間、つまり自己 (Ich) はあなたとの関係においてこそ、はじめて存在するからである。」「われわれが、人間を対話 (Dialogik) の中で、相互に現われ合う両者の中で、或る 1 人と他の 1 人との出会い (Begegnung) が、その都度実現され、認識されつつある実在 (Wesen) として、人間を理解できるようになったときにこそ、人間とは何であるかという問いの答えはおのずから明らかになるであろう」²¹⁾。Buber は、根源語〈われーなんじ〉は全存在をもってのみ語るができると述べていた²²⁾ことがあったが、自己 (Ich) が、一瞬その全容を現わすのは、全存在をもって両者の出会いが生まれた時であるという。これは、個人とか社会とか、主観とか客観とかを越えている。全存在をもって語ることは、相対する二人のみが入りうる次元、すなわちわれとなんじが出会う狭い屋根の上に起こるのである。したがって、われ、すなわち自己は、理性によって明らかになるものではなかったのである。

このようなわけであるから、自己を知っているというときの自己とは何か、その自己を教育するというときの自己とは何か、について、明晰な答えを出す試みは行きづまるのである。したがって、この行きづまりを脱するには、新たな道を発見せねばならないことになる。自己の現われを歴史・社会ないし文化の地平から解き起こす試みがある。たとえば、阿部謹也は「『都市ができて自分で職業選択の可能性が生まれてきた』ということと、『内面が生まれてきた』ということが、ヨーロッパ史の中で『個人』が生まれてくる基本的な背景です」²³⁾という。そして、この個人を生み出した決定的事件は、1215 年ラテラノ宗教会議で、「成人男女は全てカトリック教会で告白をしなければならない」ということが決まったことにあるという。けだし、「個人は『自分の内面』というものを発見した時に生まれる」²⁴⁾からである。しかし、それでも、自己が個人として現われるのは、近代のピューリタンまで待たねばならなかった。ピューリタンはキリスト教共同体を破って現われたのである。ピューリタンは、キリスト教共同体という有機的連関から自己を引きはがして自立したのである。ピューリタンは、その 1 人ひとりが神との契約をもって屹立するのであって²⁵⁾、ここでは、神は教会の神父ではなく、直截 1 人ひとりに語りかけたまうのであった。他方、日本人の自己について河合隼雄はこう語っていた。「キリスト教の自我一絶

対神に対して、わが国には絶対無の神が存在している。唯一絶対神に支えられた西洋人の自我は、男性像によって表わされると述べたが、おそらく、日本人の自我は『無』によって表わされる。あるいは無自我の状態である、と言ってよいであろう」²⁶⁾。河合隼雄がいう自我は Freud から導かれたものであるが、いずれも自我は自己の謂である。これらの理解は自己が歴史・社会・文化的なものであると語っている。だが、これは、自己が他者との関わりのなかで現われるように歴史・社会・文化の総集においても現われるのであって、自己そのものを明らかにしているわけではない。ここで語られているのは、自己そのものではなくて自己の現われなし様相である。

かつて、Ryle は、教育には、達成 (achievement) と課題 (task) とが含まれていると見ていたが²⁷⁾、同じように、Buber は、「全体として人間は、人格性 (Persönlichkeit) として、すなわち、自らに宿る諸力をもった一回限りの精神的、肉体的かたちとしてのみ把握されるか、それとも性格 (Character) として、すなわち、個人の本質的統一性とその行為や態度の結果との間の関連としてのみ把握されうるのである」²⁸⁾と語った。Buber にとって、「人格性は、本質的には、教育者の影響の外にあって育つものであるが、性格は、その形成 (Ausbildung) に関与して影響を及ぼすことが教育者の最大の課題であるようなものである。人格性は完成 (Vollendung) であるが、しかし、性格に限っては課題 (Aufgabe) である」²⁹⁾。この Buber の完成と課題は Ryle の達成と課題に対応している。人格性は自己と同じように、最終的なもので、教育され続けられるものである。しかも、人格性は、意図的に形成されることができないのである。それは、Buber が、人格性を、「この一回限りの精神的、肉体的かたち」といったように、実存的なものなのである。

それでは、自己と人格ないし人格性、そして性格あるいは個性とはどのようなものであるのか、自己を明らかにすることはできないとしても、これらの違いは見ることができる。そのことによって、自己がその姿を現わすことになれば、意味のあることである。

まず、Buber が語るように、性格は教育されうるものであろう。善い性格といい悪い性格といい、あるいは善良な性格、歪んだ性格というように、それは、環境の中で、多くの諸力によって影響され、刻印されるものが性格である。個性もまた、性格と同じように教育の範囲の中に入れられる。それは1人ひとり人間がもつ言動、したがって、思惟と感情の総体であって、それによって他の人びとはその者が何であるかを知ることができる。すなわち、のんびりとした性格、気むずかしい性格、明るい性格などである。ところが、人格というとき、これは、明瞭に現われることがない。もともとは、人格とは、ペルソナ

(persona)、つまり仮面の意味であったのである。本来、仮面は、舞踊、とりわけ、神の祭りにおいて用いられたのであったが、そこで仮面を被った者は、その者になりきるのである。たとえば、わが国の能楽の仮面や、神楽の仮面がそうであり、これらは世界のいたるところで見ることができる。この仮面 (persona) が人格 (person) となる。この人格は、仮面を被った者が、仮面の意味をくみとり、仮面である者として、その世界のなかで誠実に責任をもち、心をこめて振る舞うことを要求されるように、人間の現実の世界においてもそのように振る舞うことを求められる者の謂である。人は、そういう者のことをあの人は人格者であるというのである。それゆえ、人格である者は、現実においても仮面を被ることができる。人格は、子どもの前では父や母として、生徒の前では教師として、同僚の前では協力者や友人として、葬儀の際には、おくり人として、その状況に応じて、自在に仮面をつけるのである。現実の状況における仮面は、自己の変身ないし変貌であるが、そのことは、自己の隠蔽ではなく、そのまま自己を表出することである。こうした変身可能性こそが人格であることのダイナミクスなのである。

かくして、ここに至って、初めて、人格と自己との関わりが浮かび上がってくる。

Langeveld はこう語る。「これらすべての経験を繰り返し重ねてゆくことによって、『私』は、私の生活と私の歴史がそこに帰属し、そのためにあるところの『自己』へ向かって変化してゆくのであり、私の自己創造をしてゆくのですが、そのことは同時に、まわりの人々にとっては、われわれがしだいにはっきりとした『他人』となってゆくことであり、われわれが何を為すことができるか、何を怖れているか、また何を好むか、というようなことがますますわかるようになることでもあります。このようにして、この自己は一個の人格に——即ち、どこにいてもその名を呼びさえすれば、その当人であることがすぐわかるような、したがって、われわれが彼と本当に出会うことができるような、また彼にやれることとやれないことを予想することができるような、独自の一個の人格 (person) になってゆくのであります」³⁰⁾。続いて、Langeveld は語る。「われわれはすでに早くから、子どもに向かって『お皿にあるものを全部食べなさい』とか『ミルクを飲みなさい』といった指示を与えているし、また彼がそれに対して『応えることができる (responsible)』ようになり、『しっかりやれる (reliable)』ようになってくるのを知っています。このように課題に『対応 (respond)』する力ができ、『責任 (responsibility)』を負うようになったとき、はじめて彼は独立の人間であり、われわれは彼を一個の人格としてはっきりと見出すことができるのであります」³¹⁾。

Langeveld は、Husserl の生活世界に人間において自己及び人格を明らかにしている。自己であれ人格であれ、それを対象と見て明らかにすることはできないのである。それは Langeveld が解き明かしているように、現実の経験から明らかになるのである。すなわち、ある者にとって、ある出来事が生まれるとき、そのことでもって、自己であるとか人格であるとかいうのである。まず、人はそれぞれ自分の生活及び生活の流れの中にあって、そこを生きている。私はその生活の中に在る者であると同時に、それは、私の生活と歴史でもある。私の生活と歴史は私に属しているが、その私は自己である。生活と歴史が収斂するところが自己である。たえず、生活は歴史となって、変化しながら自己へ向かって収斂を続けるので、自己は変化し続ける。しかも、その自己は創造的に変化する。そもそも自己は、創造的な被造物であるのだ。創造的に変化するということは、まわりの他の人びとにとって、その人が何ものであるかをはっきりと現わすようになるということである。すなわち、彼は、あるいは彼女は「独自の人格」となるのである。しかし、この「独自の人格」は、「独立の人間」でなければならない。独立とは、孤立という意味ではない。それぞれの指がそれぞれ違ったかたちをしているのは独自であるというが、それが独立するということは、その違ったかたちにおいて、他の指と協働して何ごとかを達成するということである。それゆえ、独自とは、他の人びとに関わり、日常の生活のなかで生じてくる課題に対応することができ、「責任を負いうる」ようになるということである。このとき彼は「一個の人格として」人びとに現前するのである。

それゆえ、Langeveld は語った。「『自己の発達 (Self - development) 』は、一般に考えられているような単純な意味での『発達』でもなければ、ある固定的な『自己』に達することでもありません」³²⁾。「人間の自己は複雑な力動的統一 (dynamism) であります。それは、あらゆる局面における彼の彼自身に対する関係において、また、彼にとってさまざまな意味をもつところの仲間たちに対する彼の関係において、あるいは、価値と価値の経験に対する彼の関係において、さらに彼のこれまでの生活歴、彼のこれから先の予想、彼の現在の生活状況との取組み方に対する彼の関係において、露わとなる力動的な統一の姿なのであります。『自己』は、この意味で、当の人格のとり位置に関わる相 (positional aspect) であると言うことができます」³³⁾と。したがって、Langeveld によれば人格は位置をとり、自己はその位置に関わっている相であって、人格は自己を相として見るのである。このことは人格が自己そのものを見て、知っているということではない。自己は究極的なものへ向かう力動的統一であり、究極的なものとしての自己は知ることはでき

ないのである。いま、人格が見るのは自己の相である。それはいま、ここにある自己の状況、すなわち時間と空間を座標軸とした心身の状態である。であれば、さらに、人格はどこから生まれるのであるかという問いが浮上する。人格は自己から生まれるという他はない。動的統一体としての自己が人格を生成するのである。それゆえ、自己と人格との関係は、即自にして対自、不即不離である。そうであるから、人格は自己の状況を離れたところから見ながら、その状況に働きかけ、その状況を意味あるものに創造するのである。そのことが、自己形成ないし自己教育となるのである。

Langeveld の教育人間学は、人間の直接的経験から現象学的方法を用いて、自己が何であるかのみならず、自己と人格の関係をも明らかにして見せたのであった。すなわち、自己は、本来それを対象化して、思索によって明らかにされるものではなかったのである。このことでは、Sokrates も道元も Descartes も Hume も、自己そのものを対象にして探求してきたのではなかったし、それゆえ、自己が何であるかを明らかにしたわけではなかった。ただ、そのことは自己が在在することを否定したのでもなかった。たしかに自分のまなこを自分は見ることはできないとはいえ、私は自分のまなこがあることを知っている。そのため、目を患うとそれを治癒しようとするし、よく見えるように努力もする。同じように自己そのものを見ることはできないとしても自己があることを知っているのである。自己が何であるか知らないのであるが、それでも自己があることを知っているのである。Langeveld にとって、この自己は、ちょうど身体が外界と接触し、それを受容し、反応する原点であるように、人間の直接的経験に触れ、それを受容し、応答する原点なのである。これは、否定することのできない現実である。この現実体ともいえる自己は、固定した実体ではなく、動的なもの、すなわち働きであって、つねに変化する。変化するだけではなく、それは創造的に変化する。これは自己創造するということである。しかし、この自己創造は、共に生きる人間との関わりにおいて自己創造する。これがイヌやネコなどの動物との違いである。自己創造については、かつて Whitehead も、自己を「統一する機能(a function of unification of a plurality of things)」ないし、「複雑な統一体(a complexity)」³⁴⁾と呼び、それは「自己創造的被造物 (Self - creating creature)」³⁵⁾であると称したのであったが、自己とはこのように日々の経験が集約され、収斂される場にして機能であり、しかも、それはつねに創造されながら、同時に経験を集約し、収斂し、創造する場にして機能である。そして、人格とは、そのような創造的過程のなかで生成され、かつ、生成する責任の主体であったのである。それゆえ、Langeveld がいうように教育は、

「まさにこの人間の人格の中に責任ある主体性を確立するように」³⁶⁾働きかけねばならないのである。よって、自己が人格になるとは、責任ある主体となることの謂なのである。

自己教育ができる者は、自己そのものを知っているということではない。自己は生涯にわたって、関与し、達成・創造され続けられるものであって、それは知られるものではない。人は二度と同じ川の流れに脚を入れることはできないように、人自身も変化、生成、消滅しているのであるから、それが何であるかと問うても答えは出ない。よって自己は何であるかではなく、何になるかが問われているのである。かくして、自己教育ができる者とは、日々の経験のなかで、自己創造を行い、責任を負うことのできる人格である者のことである。であれば、山田もまた、そういう者として教育のできる人間である。けだし、山田の手記は、自己創造と自己及び他者への責任を果たすことの苦闘の書であったからである。

注

- 1) Theodor Litt, *Führen oder Wachsenlassen Eine Erörterung des Pädagogischen Grundproblems*(1927) Verlag Ernst Klett Stuttgart, 1967.
- 2) Otto Friedrich Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Stuttgart, 1959, pp.16 - 18.
- 3) M. J. Langeveld 『よるべなき両親 教育と人間の尊厳を求めて』和田修二監訳、玉川大学出版部、1980、p.73.
- 4) Langeveld、同訳書、p.73.
- 5) R. S. Peters, *Ethics and Education*, George Allen and Unwin, London, 1966, p.38.
- 6) Olivier Reboul, *La Philosophie de L'Éducation* Presses Universitaires de France, 1971. 『教育は何のために 教育哲学入門』石堂常世訳、勁草書房、1983、p.16.
- 7) M. J. Langeveld, *Beknopte Theoretische Paedagogiek*, 1944. 『理論的教育学』(上)、和田修二訳、未来社、1971、p.44.
- 8) O. Reboul、『教育は何のために』前掲訳書、p.16.
- 9) O. Reboul、同訳書、p.16.
- 10) 加来彰俊 『ソクラテスはなぜ死んだのか』岩波書店、2004、p.62.
- 11) 道元 『正法眼蔵』現成公按、石井恭二注釈、河出書房新社、1996、pp.19 - 20.
- 12) René Descartes, *Discours de la Méthode ; La Dioptrique, Les Météores et La Géométrie*, 1637. 『方法序説』野田又夫訳、『世界の名著』22 卷、中央公論社、1968、p.171.
- 13) David Hume, *A Treatis of Human Nature*, Reprinted from the Original Edition in three Volumes, Ed. by L. A. Selby-Bigge, M. A. , Oxford, at the Clarendon Press, 1928, p.251.
- 14) Hume, *ibid.* , p.252.
- 15) Hume, *ibid.* , p.634.
- 16) Hume, *ibid.* , p.635.

- 17) Hume, *ibid.*, p.252.
- 18) Hume, *ibid.*, p.633.
- 19) Hume, *ibid.*, p.280.
- 20) Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, Oxford, Blackwell, 1953, p.32.
- 21) Martin Buber, *Das Problem des Menschen*, Werke Erster Band, Schriften zur Philosophie, Kösel-Verlag, Verlag Lambert Schneider, 1962, p.407.
- 22) Martin Buber, *Ich und Du*, 1923, Werke 1. Bd., Schriften zur Philosophie, Kösel-Verlag, Verlag Lambert Schneider, 1962, p.79.
- 23) 阿部謹也『大学論』日本エディタースクール出版部、1999、p.49.
- 24) 阿部謹也、同書、p.48.
- 25) 大木英夫『ピューリタン』中央公論社、1968、p.144.
- 26) 河合隼雄『昔話と日本人の心』岩波書店、1982、p.221.
- 27) Gilbert Ryle, *The Concept of Mind*, London, Hutchinson's University Library, 1949, pp.149 - 152.
- 28) Martin Buber, *Reden über Erziehung* Verlag Lambert Schneider • Heidelberg, 1969, p.53.
- 29) Buber, *ibid.*, p.53.
- 30) M. J. Langeveld, *Self-development*. 『教育と人間の省察』岡田渥美・和田修二監訳、玉川大学出版部、1976、p.34.
- 31) Langeveld、同訳書、p.34.
- 32) Langeveld、同訳書、p.35.
- 33) Langeveld、同訳書、p.35.
- 34) Alfred North Whitehead, *Science and the Modern World*, Cambridge at the University Press, 1953, p.189.
- 35) Alfred North Whitehead, *Process and Reality, An Essay in Cosmology*, Corrected Edition, New York, The Free Press, A Division of Macmillan Publishing co., Inc., 1978, p.85.
- 36) Langeveld、『教育と人間の省察』前掲訳書、p.35.

第4節 自分であること

自分の言動について、他者に対して責任を負うことができ、かつ、負おうとすることは、人格があるということであった。人格が自己において形成されているとき、その自己は自己をも他者をも教育できるのであった。自己が自己を教育するというのは論理的矛盾といえるが、自己は、たえず、そうした矛盾を越えて自己を統一する働きをもって、自己を創造するのである。矛盾であるが、「にも拘らず」、自己はそれを統一して生成するのである。「にも拘らず」ということばは、人間という自己の働きをもった存在の弁証法的可能性である。したがって、自己は探求の対象として、客観的にとらえることはできないが、現実の経験の中で、経験における自己としてとらえることができる。あたかも、時間そのものを対象として、それを明らかにすることはできないが、それでも、時間が在ること、日々の経験の中では、その時間を直観的にとらえることができているように、自己が在ること、その自己は自己創造して、現実の経験の中に現われていることを知っている。そして、ある時、人格として現われるようになることも知っている。

1. 名まえ

それでは、現実の経験のなかで、自己が現われていること、ないし自己が人格として現われていることを知っているとはどのようなことであるか。「知っている」とは何か。すなわち、いま、ここにいる自己は何であるか「知っている」とはどのようなことであるか。山田は、こう語っている。「高次脳機能障害者は、自分が誰なのかちゃんと覚えている人間である」¹⁾と。さらに、山田は語る。「脳は自分が誰であるかを、簡単には忘れてはしません」²⁾。「心の芯こゝろに『自分が誰で、どういう人間か』ということをし、しっかり見つけています」³⁾。

山田は、自己という言葉を用いない。自己は、日常のことばというより、学問上の、日常を越えた次元のことばである。山田は「自分」といい、それが「誰であるか」知っているという。ここでも、文法の観点から言えば、自分が誰であるか知っているのであれば、その知っている自分は誰であるかという問いが生まれてくる。だが、すでに明らかにしたように、そのような自分は、自己と同様に、問いながら問われている弁証法的ダイナミズムなのである。これが自分という働きの現実である。それゆえ、ここではまず、山田が語る「自分が誰なのかちゃんと覚えている」「自分が誰であるかを簡単には忘れてはしま

せん」「『自分が誰で、どういう人間か』ということ、しっかり見つけています」ということの意味を明らかにせねばならない。

山田は、「自分」ということばに加えて、「覚えている」「忘れたりはしません」「しっかり見つけています」と語る。「自己が何であるかは知っている」というのではなく、「自分が誰であるか覚えている」、「見失ってははいない」というのである。この誰とはどういう意味であるのか。まず、「あなたは誰ですか (Who are you?)」という問いに対して、「私は浦島太郎です (I am Taro Urashima)」というように、答えることは、自分の名まえである。したがって、「自分が誰であるか覚えている」とは、何はともあれ、名まえを覚えているということである。それでは、名まえを覚えているということはどういう意味であるのか。次にこの問いが明らかにされねばならない。

人は名まえをつける動物である。人のみが名まえをつける。それゆえ、イヌにもネコにも名まえをつける。もちろん、名まえは固有名である。この名まえをつけることによって、イヌやネコは人の家族の一員になる。もっとも、イヌやネコにとっては「ポチ」や「ミーコ」という呼びかけが自分に名づけられたものということが分かっているわけではない。家族の者の「ポチ」という呼びかけは、散歩や遊びやごはんの合図 (sign) なのである。Helen Keller が、ことばを学ぶ以前もそのような合図に反応していたのであったが、合図は限定された条件のもとでしか働かえないのである。つまり、合図は合図を受ける者の欲求に開かれているとき有益なのである。そのため、欲求に答えることのない他人が「ポチ」と呼んでもイヌは反応しない。ましてや、まいごになったイヌをマイクで呼び出すことなどできることではない。また、乳幼児も「ゲンチャン」「サッチャン」といった呼びかけを自分につけられた名まえと理解してはいない。名まえを呼ばれて、振り向くのは、たんに呼びかけられていることへの反応である。

本来、子どもにとって「ゲンチャン」や「サッチャン」は自分につけられた名まえである。それは、たんなる呼びかけではなく、自分のことであるということが分かるのは、一歳半を過ぎる頃である。この頃、幼児を鏡の前に立たせて、問いを出してみる。それぞれの鏡像について、「オカァサンはどれ?」「オトウサンはどれ?」とたずねると、幼児はその鏡像を指さすことができる。それでは、当の幼児「サッチャンはどれ?」とたずねると、しばらく当惑したようにしているが、やがてその鏡像を指さすのである。この問いは、「名まえ」による問いであるから、この問いに答えることは、幼児が名まえを知っているということである。そして、名まえを知るということは、自分が誰であるか分かるという

ことである。鏡を見てその鏡像が他ならぬ「ゲンチャン」だと分かることは、鏡に映っている像がそのまま自分であると分かることである。ここで、はじめて幼児は小さな自分を発見したのである。幼児の鏡像理解については、Wallon⁴⁾や Lacan⁵⁾、Merleau - Ponty⁶⁾らに精密な考察があるが、いずれも、名まえが自己鏡像理解をすみやかにしているのは確かである。このことは、名まえを知らなければ、自己の鏡像が理解できないという意味ではない。イヌやネコはできないとしても、Köhler⁷⁾らの研究が示しているように、チンパンジーやゴリラ、オランウータン、ブタオザルなどは、自己の鏡像を理解するのである。ヒトによって、名づけられていない無名の者もそれは可能なのである。但し、彼らが自己の鏡像を理解するのはヒトのように一歳半を過ぎた頃ではなく、ほとんど青年期か成人期においてである。ちなみにチンパンジーでさえ、10歳近くになって、自己の鏡像が理解できるという。

人が、名まえをつけられ、それを覚えていることは、自分が誰であるか分かっているということである。それゆえ、かつて Bertrand Russell が、Descartes を批判して、「私は考える。ゆえに私は在る」を取り上げ、「ゆえに私 (Descartes) は在る」という代わりに、「ゆえに Descartes はある名まえである」というべきであるといっていたが、「私」が名まえによって現実になるのであれば、これは正鵠を得ているといえる⁸⁾。したがって、自分の名まえを忘れるということは、自分が誰であるか分からなくなるということである。名まえがあつてこそ、自己の鏡像を理解することができる。たとえば、自分の名まえを忘れた者が、ケガとか火傷とかで変容した自分の顔を見るとする。この人は、それが自分であると同定することは困難であろう。名まえを覚えているがゆえに、人は変容した自分の顔や身体を見ても、それが自分であることを知るのである。ゆえにまた、交通事故か何かで、昏睡状態にあった若者が、ある日の朝、目を開けていたとする。それに気づいた看護師が最初に投げかける問いは、「あなたは誰ですか」「あなたの名まえは？」でなければならない。若者がそれに答えなかったとき、その若者は意識を取り戻していないのである。名まえを答えたとき、彼は自分のおかれた場所とその原因を、記憶を辿りながら突き止めることができる。もっとも、失語症になって、機能的に名まえが出てこないこともある。それでも、かすかに動くまばたきによって、周囲の者へ自分の思いを告げ、物語をつくる者もある。これができるのは、現実に自分の名まえは言えないが、心の、いわゆる内的言語として自分の名まえを覚えているからである⁹⁾。

重度のアルツハイマー病の患者、いわば認知症の患者と称される人びと、あるいは、心

因性健忘症患者や精神病の患者のなかには、自己の鏡像理解が困難になることがある¹⁰⁾。これらの人びとは、自己の鏡像理解だけではなく、自分の名まえさえも忘れるのである。そうすると、自分の出生地、生年月日、生育歴、職業、家族構成などをも忘れてしまうのである。もっとも心因性健忘症患者の場合は、自分の名まえを忘れてしまったからといって、日常の習慣化された行動を続けることはできる。毎朝、顔を洗い、化粧をすることもできる。買物もできるし、衣服の着脱もできる。ただ、「名前が問題になるのは、他者との関係のなかにおいてであり、自分だけのモノローグのなかで人は自分のことを考えるとき、名前は必要ないのである」¹¹⁾。したがって、人は名まえを忘れることによって、社会からはみ出てしまい、共同体を生き、自己創造をすることが困難になるのである。自分が誰か分からずに、自分を教育することなど、途方もないことなのである。これが山田との決定的な違いである。山田は、自分が誰であるか覚えていることにおいて、他の患者を凌駕しているのである。また、同様なことは、Michael Endeの童話にも見ることができる。そこで描かれている海賊13名は、頭（かしら）以外は名まえがないのであった¹²⁾。屈強で勇猛な海賊たちは、名まえがないために自分で判断して行動することができないので、すべて、お頭の指示・命令によらなければならないのであった。これは、人間に調教されて、その指示に従って動くイヌやウマのようである。イヌやウマは自己創造などありえようもないのである。

名まえを忘れることはないとはいえ、別な名まえに変えられた時にはどうなるのか。その時には今までの自分との間に断絶が生まれるか、自分が新たになるかのいずれかである。断絶が生じるのは、今までの名まえを忘れるときである。たとえば、宮崎駿の『千と千尋の神隠し』は、異界に迷い込んだ千尋が、老婆にそこで千と命名された時、次第に自分が千尋であって人間なのだということを忘却させる契機を生んだのである。逆に、Endeが『はてしない物語』¹³⁾で示したように、無に襲^襲かれて、消失しつつある国を救うのは、幼い女王に新しい名まえをつけることであった。ここでは、名まえが生命を蘇らせるのである。同様なことは、相撲の関取が醜名^{しこうな}を変えたり、武士の子が成長につれて、新たな名まえを付与されるのもそうである。それゆえ、「あなたは誰ですか」「名をなのれ」といった問いに答えることは、自分が何者であるかを相手に示すことである。わが国古来の伝統によれば、名まえは、自分、その魂及び社会的存在としての自分を現わしていたのである。人びとは、一生の間に何回も名を取替て、また、時によっていろいろな名まえで呼ばれたのである。つまり、人びとは複数の名まえをもって生きてきたのである。よって、名まえ

には自分の全存在がこもっているのである。それゆえ、自分の名を名のことは、自分のすべてを相手に語ることである。かくて、市村弘正が述べたように「威力ある言葉をもってするこの名のりによって、相手の心中の靈魂が揺り動かされたとき、実名を明かすという形で両者の関係が成立するのである。したがって、名のりは魂の闘争の開始を告げるものであった。恋愛とともに社会の基本的な関係の形成である戦闘において、その行動の開始に先立って『名のり』が行われたのも、本来同じ根拠にもとづくものだろう。相互の固有性の働きかけ、呼びかける（『呼ばひ』）ことによって、『社会』は形成されたのである」¹⁴⁾ということができるのである。

山田は、自分が誰であるか知っている。知っているということのできる絶対条件は名まえを覚えていることである。それゆえ、ここでは自分は誰であるか知っている自分とは何かとか、名まえを覚えている自分とは何かとかは問わない。この問いは、超越的な次元へ誘うものであって、そもそもこれに対して答えを出すことは不可能なことであった。人間の現実経験から出発する現象学は、このような問いを棚上げする。山田にとって、名まえをけっして忘れてはしないということが重要なのである。もちろん、けっして忘れてはしないというとき、片時も自分の名まえを意識しないことはないという意味ではない。常時、自分の名まえを意識しているとすれば、名まえが足枷となって、その人は何もできなくなるであろう。これは名まえの呪縛である。健全な人は、何かを為している時、自分の名まえを意識してはいない。あるいは自分をさえも忘れてしまうことがある。前の市村弘正によれば、「ある事柄に驚き、眼を見張り、それに全注意を集中するとき、私たちはしばしば『我を忘れる』状態にあることを想起しなければならない。あるいはまた、何事かに『心底』から魅きつけられるとき、私たちはそれに深く『心を奪われる』経験をする。この『忘我』状態、あるいは一時的な自己消去の事態は、いうまでもなく『主体性』の放棄ではない。正確にいえば、『主語』的主体性の放棄であっても自己喪失ではない。むしろ逆であろう。物事に対する最大限の注視の集中を促すことによって、この『呆然自失』は、自己確認ないし覚醒と結びつく。つまり、『自失』を通じて存在を支える非人称的な基盤に立ち戻り、その回路を経てもっとも深いレベルで自己を獲得するのである。そこでは、物事と出会うことと自己と出会うこととは別の事ではない」¹⁵⁾。それゆえ、名まえはいうまでもなく、自分さえも忘れてしまう経験は自分が誰であるか分からなくなるとか、自分が誰であるか覚えていないということではない。すでに見た、かの道元が「仏道をならふといふは自己をならふ也。自己をならふといふは自己をわするゝなり」としたときの、

「自己をわするゝなり」とは、自己放下、真の自己、自己自身への自覚ないし覚醒であったのである。ここには、自分の名まえはおろか、一切の名まえからの超脱がある。このことは Sokrates の「自己自身を知れ」ということにも言えることであって、自己探求の果てに、自己は裂開して、真理としての自己が現成するのであった。ちなみに、Heidegger は、『プラトンの真理論』及び『「テアイテトス」における虚像論』¹⁶⁾においてパイデア（教育）の本質は、「全人間の本質における転向への導き」¹⁷⁾であるから、それはつねにアレーティイア（隠れなさ—真理）の本質に基づいている。それゆえ、Sokrates の試みは、隠蔽・匿名から、それを被っているものをはぎとることであった¹⁸⁾とする。それは、隠している覆いをはいで、真の自己を現わすことであったのである。それゆえ、自己を知ることとは、自己を放下して、真理に出会い、真理としての自己自身になることであった。

山田は、他の多くの子どもたちと同じように、ある時、自分の名まえを覚えたのである。乳児のときから山田は、多くの肉親たちから名まえを呼ばれていたはずである。山田は、何か分からないまま、大人たちの呼びかけと微笑みに反応したであろう。反応はまず微笑みとなって現われる。ここには、大人たちが生きている世界との一体感である。ここには、安らぎがある。このような安らぎの世界で、幼児は、大人たちの表情に触れ、それを感じ、読みとるようになるのである。このようなことは、日々の生活のなかで、いつも現われる。そして、あるとき、一歳半を過ぎた頃に、大人たちが呼んでいることが自分の名まえであることを発見するのである。この名まえは、いままで見えなかったことを見えるようにするのである。本来、名まえは、見えないものを見えるようにすることであって、それゆえ、旧約聖書の神は世界のすべてに名まえをつけ、無のなかから、有、すなわち見えるものを生み出したのである。さらに、『字統』¹⁹⁾の「説文」によれば、「自ら命いふなり。口夕に従ふ。夕なるものは冥なり。冥（くら）くして相見えぬ。故に口（名）を以て自ら名をいふ」とある。したがって、人が名まえをつけるのは、根源的には、無、すなわち闇が湧出する脅えや不安を、目に見えるものにすることによって、排除するとの意味がある。それゆえ、人は、すべてのものに名まえをつける。高次脳機能障害ということさえ、それは名まえであって、それを知ることによって、障害者は、目に見えない不安を払拭するのである。

山田は、何はともあれ、大人たちとの交わりのなかで、自らの名まえを発見する。これは、Helen Keller が水という名まえを知ったことと同じ発見であったのである。但し、Helen は自分の名まえではなく水という名まえを先に発見したのであった。Helen は、目

と耳の機能を失った、いわば、闇と沈黙のなかにいたのであるから、大人たちの呼びかけも微笑みも感じることはできなかったのである。Helenにとって唯一の手がかりは、まさに手の触覚であって、この触覚の感じた water という手掌へのつづりが呼応したのである。これに対して、山田は、大人たちとの交わりのなかで、名まえを発見した。これは、たんに知るというよりも、発見である。これによって、初めて、人は動物の世界を越え出るのである。山田は、幼い頃、名まえを発見した時、それ以前にもまして、豊かな微笑みで応答したであろう。名まえを発見した後の幼児の微笑みは、生き生きとしたものになっている。これは、一人の人間に対する応答である。これは反応を越え出ている。したがって、これは、動物を越え出ている。もちろん、イヌやネコはいうまでもなく、チンパンジーにさえ、このような微笑みはない。微笑みは人間だけのものである。したがって、この時期の幼児は、大人たちから名まえを呼ばれることを待っている。呼んでもらいたいのである。名まえを呼ばれることによって、あいまいで、不安定なものが、より一層明瞭でかたちのあるものへ生成するからである。幼児は、これによって、埋もれていた世界から脱出するのである。やがて、3歳にもなると自分の主張をするようになる。とくに母親に対してそうである。これは、母親の世界から抜け出して自立し、世界との関係を新しくすることである。発達心理学や児童心理学は、これを第一次反抗期と称して、これを自我の芽生えというが、それは、反抗、すなわち自我の芽生えという一義的な意味ではなく、世界に対する幼児の関わりが変化して、新しい世界が生まれ始めたということである。したがって、自己創造は世界の創造と同義なのである。

山田は語っていた。「認知症患者を抱える家族の方、『せっかく見舞いに行っても、話もできないから無駄』と言わないでほしい。親しい人たちの懐かしい声で名前を呼ぶだけでいい。自分が誰なのかを思い出せば、恥ずかしかったり、誇らしかったりという人間らしい感情が生まれる。少しでも記憶が呼び起こされ、情動の動きが見られたら、もうけものである」²⁰と。そして、山田は、自分が「アルツハイマー型認知症にんちしやうの方の立場によく似ている」²¹という。山田は、「私の障害は脳の中で起こっていることです。一見普通のオバサンで、ほかの人からは見えない障害です」²²と記して、その類似性をあげている。ただ、山田は、「高次脳機能障害と違って、私には認知症そのものを明白な脳障害だと断言することにはためらいがある。確かに認知症を引き起こす原因は脳の変化である。それによって行動も変わってしまうわけだが、行動そのものの一貫性は保たれているという話をよく聞く。一方、高次脳機能障害によって行動が変わるという場合には、行動を組み立て

ている要素が欠落してしまい、一貫性がなくなるという状態なので、これはちゃんとした行動ができないという意味で、明らかに障害だと思う」²³⁾と語る。

たしかに、認知症において、初期には記憶・判断などの知的能力の障害が見え、「約束を忘れる」、「仕事の上での失敗が多い」などの異常が見え始める。中期になると、失語、失行、失認、視空間障害などが現われる。外出しても自宅の位置が分からなくなって、迷子になったり、自宅の便所を間違えて廊下で排尿したり、ドアの開け閉めもできなくなったりする。後期になると、落ち着きがなくなり、徘徊、外出することが多くなり、衣類を広げたり、たたんだりするような単調な行動の繰り返しが目立つという²⁴⁾。このような異常な行動が見えるが、それでも人びとは、この認知症者は、どういうことをするのか、およそ予測することができる。疾病の進行によって、さらに異常な行動が目立つようになっても、それなりに行動を予想することができる。他方、高次脳機能障害ではその行動が、一貫性を欠いていて、予測が立てられないことが多い。思いもかけない、途方もないことが起こることが多いのである。とはいえ、認知症と高次脳機能障害の根本的な違いは、認知症者は、疾病が進行すると自分が誰であるか分からなくなってしまうが、高次脳機能障害者は、自分が誰であるか知っているということである。これは、鏡像を見ることから明らかである。たとえば、アルツハイマー型認知症患者の多くに、「洗面所の鏡やガラス窓に映った自己鏡像を友だちや身内の人と誤認し、話しかけたり、日用品を手渡そうとする行為」²⁵⁾があるというが、これは、自分が誰であるか分からなくなっていることの証である。やがて、これらの患者は、自分の名まえさえも忘れるのである。それゆえ、山田は語っている。「ご本人が自分のことをどう思っているかについても、高次脳機能障害と認知症では違いがあるだろうと考えている。認知症の場合、ご自分で自分の変化に気づき始めた頃にはずいぶん苦しい葛藤^{かつとう}があるけれども、病状が進行していくうちにそうした葛藤自体がなくなると聞いたことがある」と。また、「一方、高次脳機能障害の場合、自分のことを観察する『私』はほとんど無傷で残っているために、以前の自分と今の自分との比較がいつもできてしまう。また、本人が悩むことのそもそもの原因が、そうした自己観察の力に由来し、そうである以上、苦しい葛藤が一生続くというのである」²⁶⁾と。このように、高次脳機能障害者は、自分が誰であるか覚えており、しかも、自分がいま、どうなっているかも分かるのである。

高次脳機能障害のため、日常生活において正常な認知・判断ができなくなったことで、山田は語る。「その後、私は『精神異常者』として扱われることとなった。『正常な認知

能力』を持った人たちに、『暴れる患者』と判断されたのだ」²⁷⁾。「私に正常な認知があったかどうか。それは医者たちにとって、取るに足りないものだった。私に対してだけではない。この人たちはずっとこうしてきたのだ。黒っぽいところと白っぽいところのわずかな違いに惑わされることのない人たち。『判断がつかない人』と『精神異常者』の差なんて、彼らにとっては、ないも同じだった」²⁸⁾。認知症及び高次脳機能障害と精神病とは、正常な判断が難しく、その言動が日常生活において適切でないということで共通している。しかし、認知症及び高次脳機能障害と精神病とでは、明らかな違いがある。まず、精神病は多様な症状を現わしているが、いずれも、その言動、所作、表情が、日常の人びとにとって理解が困難であって、語りかけても、患者にはそのまま理解されることはない。むしろ、異なった意味に取られることがあって、これが異常な反応になることもある。そのため、周囲の人びとに、不安、脅え、恐怖といったものを湧出するのである。精神病患者が、それ自体無としてあり、周囲の人びとをも巻きこみ、空しくさせるところがある。あたかもブラックホールが、あらゆる物体を吸いこむように、人びとには、虚無の世界へ自分が吸いこまれるような気分が生まれる。このような気分は、認知症や高次脳機能障害者の前では現われない。この人たちは理解することができるし、その表情、所作にやりきれなさや空しさを生むようなものはない。近づいて語りかけることに不安や脅えを感じることもない。

もともと、認知症と精神病患者とには、類似点はある。たとえば、認知症患者には、自分の鏡像を、「おともだち」とか「お姉さん」とか呼んで、話しかけることがある。これと同様に、統合失調症の患者も、自分の鏡像に向かって話しかけ、大げさな身振りで求愛することもあるという。両者とも、自分が誰であるか分からなくなったのである。但し、認知症患者においては、私（自我）が消失していく流れの中で自分の鏡像が分からなくなるのであるが、精神病患者においては、私（自我）が分裂したり、回復したりするという複雑な流れの中で、自分の鏡像が分からなくなったり、分かるようになっていたりする。たとえば、ある統合失調症の患者は、自分の鏡像に向かって、自分の名まえで呼びかけることがあるという。それで、「鏡の中の顔を自分と思っているのか？」とたずねると、「そりゃあ、わたしの顔でしょう。鏡に映っているんだから」と答えたりする。これは、自分が分裂して、誰であるか分からなくなりそうなので、それを防ごうとしているのである。幼児が、遊びながら、自分の名まえを自分で呼んで、「アーイ」と返事をしていることがあるが、これは、生成する自らをさらに生成するようにしているのである。これに対して、精神病

者のそれは、自分がなくなりそうで、不安になって呼びかけるのである。これは、治療が努力して持続的になされるならば、防がれ、自分がはっきりと確定されるようになる。他方、こうした治療的努力は、認知症の患者に対しては、次第に効果を失うのである。

精神の病い、とりわけ統合失調症が進行すると、自分が誰であるか、分からなくなってしまう。自分が誰であるか分からなくなるので、自分の身体も自分の身体ではなくなってしまう。自分と、自分の身体との乖離が起こるのである。たとえば、Minkowskiは、統合失調症者の身体感覚について、次のように語っている。「これは決して小説の一説ではない。終日全く無為に臥床している一女患者の言葉である。彼女の離床するときの姿は、まるで自動人形のようなものである。この患者には幻聴と化身妄想がある。また彼女は看護婦の目を盗んで、自分の着物に火をつけたことがある。こうすれば自分から失われた生き生きとした感覚が感じられるだろうと思ってしたのだと彼女は言った」²⁹⁾。また、Tellenbachも同様な事例をあげている。「精神病がよくなってからこういう患者たちにもっと立ち入って聞いてみると、口腔性の感覚機能の量的低下などは問題外だったことがわかる。そんな時たとえば『私はどんなにおいでも嗅ぐことができたのに、もうにおいがわからなくなりましたし、またどんな味でもわかっていたのに、その味がみんななくなっていました』などと患者はいう。しばしば、似たような障害がほかの感覚領域でも起こる。眼にみえるものはみないつもより薄暗い。聞こえるものは患者には『遠くからのように』響いてくる。触覚は鈍く体験される。ある女性患者は、洗濯物をつるす際、それをいつものようにちゃんとさわっている感じがもう全然しない。両手は『つんぼみたい』だと訴える」³⁰⁾。

精神の病いの患者において、身体感覚が自分から離れ始める。温度計を見て今何度だと言えるのに、暑いとかを感じない。音楽を聞いても、いろいろの音が耳に入るだけで何も感じない。時計を見ればいま何時だと分かるのに、時間が経って行くという感じがない。物を見てもそこに物が実在しているという実感がないのである。こうなると患者は外へ向かって働きかけることができなくなる。自動人形どころか、つくねんと独り何もせずに坐ってまた終日過ごすことにもなる。これに対して、高次脳機能障害者にはこのように身心の乖離はない。それゆえ、実在感の喪失もない。他方、山田は、感覚の喪失についてこう語っている。「馬尾神経と言われる脊髄神経の最下端の神経が少しつぶされてしまったせいで左の臀部と肛門周囲の知覚が鈍麻してしまい、以降、私は左のお尻を実感することなく、左のお尻のない人間として暮らしてきたのだが、二十年余りにわたって、毎日、仕事でやってきた糸結びの練習をしていたその時、私の手が糸を結んでいる懐かしい光景の像

を見たと同時に、突然、なかったはずの左のお尻からわき腹にかけての部分が、突然ざわざわっと姿を現したのである。それはこそばゆいような軽いしびれのような感覚だったが、なくなってしまったかのように思っていた私の臀部が『存在』を主張したのである。外部から触られたのでもない、まぎれもない、忘れていた身体の一部の存在感だった。健全な身体でも、よほど触ったり動かしてみたり眼差^{まなざ}したりしない限り、あるんだなどは思うこともないのが自分の身体というものだろう。健全な人間にとってはそんなものはあって当たり前だから考えることもないだろうけれど、私たちのような脳損傷患者では、以前にはあったということすら忘れてしまっているのである。ところが、その身体の部分もあったことを脳は忘れていない。やりなれた行為や場面、使い慣れた道具との再会によって、私の左のお尻は実在するものとして、壊れた脳の中によみがえったのである」³¹⁾。

ここで見られる、精神病患者と高次脳機能障害者との違いは、精神病患者においては、全存在感の喪失が進み、高次脳機能障害者においては、感覚の一部の喪失である。それゆえ、精神病患者においては生きることそのものが困難になって、そこには不安と脅え、全存在の喪失が生まれる。これに対して、高次脳機能障害者には、たんに日常生活の不便さがあるだけである。しかも、高次脳機能障害者においては、神経器官の一部の損傷であるので、それは、回復の方法を見出されやすいのである。

さらに、健全な人と高次脳機能障害者との違いを見れば、健全な人は、健康であるため、自分が健康であることを意識せず、考えもしないように、自分の臀部があるかないかと考えることもない。考えることもないとは、実感しないということではない。それがあるのは当然のことであるからである。自分のことを自分自身というように、自分と身体、自と身とは統一された存在であって、しかもたえず統一しようとする働きのなかにある。健全な人は、統一され、しかも統一しようとする働きがあるため、臀部を考えることも、気にすることもないのである。他方、高次脳機能障害者においては、自分と身体の臀部に乖離があるとき、そこには統一しようとする働きがあっても容易に発現しえないが、ある時、突然、発現して統一が生まれ、自分自身になるのである。

山田は語る。「私がイメージできる自分の身体は、まだまだ自分の手や足の見える部分の働きを視覚の助けを借りながら動かすところが多いのですが、それが自分の身体だという感覚もあり、でもそれは視覚的なものではなく、もっと自分の中からくる感覚を私の脳が、『これが私だな』と確認しているようなものなのです」³²⁾。山田は、「それが自分の身体だという感覚」、しかもそれは、「もっと自分の中からくる感覚」であって、「これ

が私だな」と言えるようなものという。ここには自分と身体が統一されていることが語られている。自分は自身なのである。かの Whitehead は、自分とは、存在の統一体であって、それゆえ、「われわれの経験のうち、いずれを心的、物的と称するかは全くの約束事である。……したがって、経験の中の物的構成と心的構成との間に (between the physical and mental constitution) 引かれる適切なラインなどはない」³³⁾としたが、まさに、自分とはそのような統一体なのである。高次脳機能障害者には、統一体であることが保たれうる働きが在る。それが自分、私としての自分なのである。

自分とは、経験の統一体で、しかもつねに創造している動的統一体なのである。これは、それゆえ、孤立した個体ではなく、たえず世界の中にあって、世界と関わりながら存在する。この点で、世界そのものが動的統一体として働いているのである。ちなみに、脚の切断手術を受けた人が、自分の、その切断された脚を感じ、そこがかゆいとか、冷たい、あるいは痛いと訴えたりするのは、生理学的にも、心理学的にも説明できないのである。これは脳の障害による認識の歪みでも主観の錯覚でもない。このことは、「世界内存在という感覚のなかで、はじめて了解のつくものなのである」³⁴⁾と Merleau - Ponty は言う。すなわち、「われわれの中にあって手足の切断や欠損を認めまいとしているところのものは、物的ならびに相互人間的な或る世界のなかに参加している〈われ〉であって、これが手足の欠損や切断にもめげず今までと同じ自分の世界へ向いつづけているのであり、そのかぎりで欠損や切断を断じて認めまいとしているわけだ」³⁵⁾。この幻影肢と称される現象は一見、山田が臀部を「以前あったということすら忘れてしまっている」と言ったことと反対のもののように見える。だが、山田は、「ところが、その身体の部分もあったことを脳は忘れていない」³⁶⁾とも言う。自分は、気づいていないとしても、障害にもめげず、今までと同じく自分の世界に向いつづけているのである。ちなみに、幻影肢の患者は、出来上がった義足や義手にすみやかになじみ、かつての世界に向かうことができるという。

高次脳機能障害者と違って、精神病の患者においては、この世界そのものが崩壊する。向かうべき世界が消えていくのである。これは、自分が誰であるか分からなくなり、終いには、自分がなくなってしまうことになる。たとえば、渡辺哲夫は、統合失調症者のことばを次のように記している。「顔が崩れて大変……脳の芯棒が壊されて気絶しちゃうそうで、……内臓が壊されて脚が死んじゃったんです。私、こないだ死んだらしくって……。脳髄がちらばっちゃって、全身穴ぼこだらけです……」³⁷⁾。ここで語られているのは、自分でも自分の身体でもない。たんなる肉体、物片である。私ということばが用いられてい

るが、この私は、現実ではない。ここで語られているのは、消滅、破壊のことばである。厳密に言えば、自分は肉体になったのである。続いて、渡辺哲夫は語る。「実際、肉体即自我ということはS（患者）に触発されて注目し始めたのであるが、分裂病の最も重要な特性であると思われる。「姿が見えない」と言われて、「殺された」と興奮する者、「私が見つかりました」とビニール袋に尿を容れて持ってくる者、下痢をして「自分が流れていっちゃった」と極度に不安に陥る者、全裸になって「オレを生んだ」と叫ぶ者、など枚挙にいとまがない」³⁸⁾と。それゆえ、ここにはもはや自分はいない。自分が誰であるか分かるどころか、自分が存在しないのである。名まえもない。仮に名まえを語ったとしても、それは自分ではない第三者のことである。このようであるから、高次脳機能障害者と精神病患者とは全く異質である。高次脳機能障害者は自分が誰であるか覚えている。自分も身体も崩壊していない。世界に生きられる実在として存在している。したがって、高次脳機能障害者である山田規畝子は世界を生きられる世界として生きている。

2. 物語を織ること

山田は、「高次脳機能障害者は、自分が誰なのかちゃんと覚えている」と語った。覚えていることは、まず名まえを覚えているということであった。名まえが、自分が誰であるかを確定し、自分を屹立させ、経験を統一して創造に至る力になるのであった。高次脳機能障害者は、自分の名まえを忘れてはしないのである。この名まえは、経験を統一する働きをするものであるから、名まえを覚えているとは、たんに記憶しているということではないのである。したがって、幾何学の定理とか、三角形の定義を記憶することとはまったく別のことである。人は幾何学の定理を忘れても生きることができるが、名まえを忘れると、人間らしく生きることができないのである。このことは、幾何学の定理と名まえの違いだけではなく、覚えるということの違いとは何であるかを問いかけている。いったい、覚えるということはどういうことであるか。このことは、自ずと記憶の問題に誘うのである。

山田は語る。「認知症の患者さんと接するにつれ、『人間の意識ってなんだろう』と、深く考えさせられた。『意識不明、重態です!』という、あの意識。一般には左脳に存在するといわれている『意識』のことである。いろいろと考えた末に、『意識とは、自己意識のことだ』という結論に達した。たとえば、朝静かな部屋で目が覚めた時、健康な人は、『私は誰で、こんな背景を持っていて……』と一つひとつ確かめたりはしない。『今

ここにいる人間は、ほかならぬ私なのだ』という認識を、当たり前のこととして肌身離さずに持っている。額のあたりに貼りついている。これが自己意識だ。この自己意識を支えているのものは、脳の中に語らずとも抱いている記憶である」³⁹⁾。ここで山田が、体験から導き出した「意識」についての理解は正鵠を得ている。意識は、識る働きである。他人の視線を意識することは、視線に気付く、すなわち識ることである。しかも、識るは知るであって、それゆえ知られたものが知識である。したがって、意識とは知ることないし知る働きである。しかも、意が識に結びついていることにおいて、意識は、知る者の意図ないし意向、あるいは意志が参与している。意識には志向性がある。志向性には意向する主体としての自分があるので、意識は、自分が識ること、ないし識る働きである。したがって、自己意識とは、自己を自分が識らないし識っているということである。そして、自己意識とは何はともあれ、自分の名まえを意識していること、続いてこの名まえを覚えていくことによって現われてくる記憶である。

それでは、記憶とは何か。広義には、生命そのものが学習するのであって、学習を支えるものは記憶であるから、生命のすべてが記憶すると言うことができる。たとえば、風邪のウイルスは、人間が作ったワクチンを記憶して、組織を組み変えるのであり、免疫の機能はウイルスや細菌を記憶して、それに対応する防御システムを作るのである。サケは生まれた時の河川の匂いを記憶して、数年後に回帰するという。渡り鳥も伝書鳩も、自分が帰る場所や巣を記憶するのである。もちろん、高等な知能をもつイヌやネコもそうである。イヌやネコの記憶の範囲は広い。彼らは、たんに自分が帰る場所とかだけではなく、多くの経験を記憶するのである。のみならず、また人間も他の生命と同じように、学習し、記憶を重ねている。

だが、それにしても、「自分が誰であるか覚えている」というときの覚えている、すなわち記憶しているとはどのようなことであるのか。これはイヌやネコが記憶していることとはまったく別のことである。イヌやネコには、自分が誰であるか覚えている、自分を知っている、自己を意識しているといった事態を見ることはできないのである。けだし、彼らは自分の名まえを識らないのであるから。他方、人間がもつ自分というものの記憶について、David Hume は、こう語っている。すでに見たように、Hume は、「自己を構成するものは知覚の構成である」として、自己を刻々と流れ来り、去っていく知覚に帰したのであった。だが、Hume は、そうした知覚が不統一で、バラバラの断片であるとか、カオスであるなどと語ったのではなかった。たとえば、ここに一つのリンゴを見る。このリン

ゴは時間の経過の中で、次々と変色したり、かたちを変えたりしながら、新しい知覚を生み出す。しかし、それでもこのリンゴはさっきのリンゴであることを疑いはしない。さらに、Humeによれば「河の本性は諸部分の運動と変化にある」⁴⁰⁾。それで、かりに、この河が洪水によって大きく変わったとしても、やはり河は同じものと見なされるのである。また、音楽にふれているとき、あるいは夢を見ているとき、突然、そのことが打破られて、ハッと目ざめたときにも、気づかずに音楽にふれ、あるいは夢を見ていた自分とそれに気づいた自分とは同じであることを識っている。このように、自分が誰であるか覚えていることは以前の自分と今の自分とが同じであることを覚えているということである。

Humeにおいて、自己とは、自己であること、すなわち人格の同一性があることである。ここでHumeは語る。「記憶はわれわれが過去の知覚の心像を呼び起こす機能にほかならない」⁴¹⁾と。つまり、記憶が、「人格の同一性の産出にも貢献する」⁴²⁾のである。したがって、「記憶だけが知覚の継起の持続と広がりをつなぐに知らせるのであるから、その理由で、主として記憶を人格の同一性の源泉と見ることができよう」⁴³⁾とされるのである。

自分が自分である、昨年の自分と今の自分とは同じであるとの意識、すなわち連続した記憶は動物にはない。動物はことばを知らず、しかも自分の名まえも持たないのであるから。そもそも、人間以外の動物は、ことばというものを持たないのである。したがって、動物の記憶はバラバラのもので、断片化しているのである。すでに見たように、宮崎の幸島のある若いメスザルのイモ洗いは、模倣によって学習されたのであったが、これが、1953年の秋から、100匹ほどのサルに定着するまでに十年を要したのであった⁴⁴⁾。彼らは、仲間がイモを洗っていることを見ても、その場に自分がイモを持っていないため、まねることができず、かといって、それをあとで思い出してまねてみることもできなかったのである。彼らは、その場にイモを持っていて、仲間が洗っているのに出会わなければならなかったのである。彼らは、時と場が変わると、自分の経験を再現することができない。ところが、人間にはそれができる。それは、ことばによって経験をすくい上げ、記憶にし、それを持続させて現在に持ちこむからである。ことばは、時間と空間を越えて、記憶を生み出すのである。したがって、人間の記憶は、ことばによることばの記憶である。このため、人間は亡くなった者、失われた故郷さえも覚えている。

チンパンジーやアカゲザルなど、高度の知能をもった者も亡くなった者を記憶している。この記憶は、アカゲザルにおいては、自分の子どもが亡くなった、あるいはいなくなった当の場所に立ち寄ったとき、現われるという。この時、アカゲザルは、突然、思いだすの

か、子どもを必死に呼ぶことがあるという⁴⁵⁾。また、チンパンジーの母親は、わが子を思い、泣き声を出し、握りこぶしで目をこすったりし、数カ月の間は、食欲もなくして、呆然としているという⁴⁶⁾。しかし、それでも、彼女たちは、墓をつくることはない。少なくとも、人類は、Solecki が明らかにしたように、ネアンデルタール人以来、死者を埋葬し、墓をつくったのであった⁴⁷⁾。人類は、死んだ者と生きた経験を共有し、それを記憶にとどめ、共に、いまを生きようとするために、墓をつくったのであろう。かの Vico が、「人間文明の最初のものが婚姻である」とし、次に、「人間文明の第二は埋葬である。それ故ラテン語では、＜人間性＞humanitas はまさしく＜埋葬すること＞humando に由来するのである」⁴⁸⁾と語ったのも的確な指摘である。しかし、このことを可能にしたものは、他ならぬ、記憶であり、その記憶は人間の記憶、すなわちことばによる、ことばの記憶である。古代の人類たちは、このことばによって、死んだ者と生きた経験を拾い上げ、今もなお生きることができたのである。

亡くなった者を記憶し、共に生きることができるといことは、自分を忘れることではないということと同義である。亡くなった者さえも覚えているのであれば、現に、いま、ここに在る自分を覚えているのは、至極当たり前のことではないか。かくして山田は自分の体験から語る。「この自己意識を支えているものは、脳の中に語らずとも抱えている記憶である。満々と満ちた記憶の海の中から、自分に関する言葉をいつでもすくい上げられる状態が、『^{かくさい}覚醒度が上がってきた』、つまり『意識がある』ことといえるのではないだろうか。その言語能力が大きくダメージを受ければ、脳卒中ではやはり重症である。自己意識は言語に支えられている」⁴⁹⁾。山田は、ここで「自分に関する言葉」をすくい上げるという。このことは記憶がことばであることを語っている。他の動物と違って、人間は、経験をことばに変えるのである。しかも、変えるだけではない。経験をことばに変え、記憶したものを織って、自分の物語 (Geschichte) を創るのである。自分が誰だか覚えているとは、自分の物語をもっているということである。事実、山田は、自分の手記において、自分の生活を物語っている。こうしたことは、動物には不可能なことである。このことは動物に記憶する能力がないということではない。人と動物とでは、記憶の質が違っているということである。イヌなどには、人間が驚くほどの記憶を示すことがある。だが、この記憶は、つねに特定の事態に在るとき生じてくるものであって、人間のように物語の中に組みこまれているのではない。それゆえ、すでに述べたことであつたが、ユリシーズの老犬、アルゴスのように、主人を目の前にしたとき、突然、主人の記憶が生じ、主人を思い

起こすのである。このため、動物の記憶は、いつもある時と場所に限定されている。その点で、動物の記憶は、連続性がなく、それは、細切れである。したがって、動物はその時、その場所に記憶の対象が存在しなければ、その対象を容易に思い出すことはない。動物は物語の中にいないのである。

山田は、自分の経歴、生活の出来事を語っている。山田は、精神病でも認知症でも失語症者でもない。山田はこう語っている。「術後、濃い霧に包まれたように、私の意識はボーッとしていた。その霧が最高に濃かったころは、どんな会話をしていたのだろう。断片的にほんのわずかしか覚えていない。聞かれることにだけやっとなら答えていたような気がする。言われたことに適切に返していたようだから、私は失語症には該当しない。だがそれは、高等動物である人間の、本当の意味の『発語』ではなかったらと思う。言葉であっても、心の思考がない。ある種の『合図』のやりとりにすぎなかった」⁵⁰⁾。術後、意識が朦朧としている時、やりとりができるのであるから、山田はたしかに失語症ではない。山田は視覚失認に加えて短期記憶の障害があるので、数分前のことを忘れてしまう。

「何をやろうとしているのか」を忘れ、「何を探しにきたのか」、認識しにくくなった目で探しているうちに忘れてしまうのであった。短期であれ、記憶の障害は、ことばの喪失である。しかし、山田は、そのことを知っている。そのために山田は注意をこらし、忘れないようにメモを取ることができる。短期の記憶がなくなっても、自分が誰であるか覚えている。自分ということの記憶は連続しているのである。したがって、山田は意味のあることばを自分のことばとして語るすることができる。

失語症は、その程度によって差違が見られるが、ことばそのものがその人から消えてしまうのである。たとえば、雨の中に傘を持たずに外へ出る人がいる。「カサ」ということばを思い出すことができないのである。「カサ」ということばによって、いま、ここにない傘を目の前に浮かべ、取りに行くことができる。「カサ」ということばは、いまここを越えさせる一般概念である。それで、いま、ここに傘がなくとも、誰かが、「『カサ』を持って行かなくては」といえば、傘を取りに行くことができる。もちろん、重度の失語症の場合、「カサ」ということばの意味さえも分からなくなることがある。こうなると、行動は、いま、ここにあることを越えることができない。チンパンジーは、食べものを目の前にいる仲間に分けることができるが、一人にいる時、食べものを仲間のところへ持って行って分けることはできない。彼らはおみやげをやらないのである。彼らは、仲間や親、兄弟、師匠ということばも、その名まえも知らないのであるから、いま、ここを越えて、

行動することはできないのである。失語症者もこのような状況にある。

ちなみに、Cassirer は、失語症の患者について、次のように語っている。「失語症またはこれに類似した病気の患者は、言葉の使用を失ったばかりでなく、これに対応した人格の変化をも受けることが明らかにされた。このような変化は、彼らの外部に現われた行動には殆んど観察されない。なぜならば、この場合に、彼らは、完全に正常人のように行動しようとするからである。彼らは、日常生活の仕事を行なうことができるし、彼らの中には、この種のあらゆるテストを、非常に巧みに行う能力を発揮するものさえある。しかし、彼らは、問題の解決に、なんらかの特別な理論的または反省的行動を要求するや否や、完全に困惑するのである。彼らはもはや、一般的な概念またはカテゴリーで考えることができない。一般的なものを把握し得ず、直接の事実、具体的な事態に固着する。このような患者は、抽象的なものを了解して初めて行い得るような仕事は、何もすることができない」⁵¹⁾。要するに、失語症者は、いま、ここというこの世界に囚われているのである。さらに、Cassirer は語る。「失語症の例において、患者は、特殊の言葉を使い得なくなるばかりでなく、同時に、その一般的知的態度に奇妙な欠陥を現わすことが実に多い。実際的にいって、これらの患者の中には、正常人とそれほど隔たっていない行動をするものが多かった。しかし、彼らが、より抽象的な思考様式を要する問題に直面したとき、すなわち、現実性よりも、むしろ単なる可能性について考えねばならないとき、彼らは直ちに大きい困難を経験した。彼らは、『非現実的な』ものを考えたり、語ったりすることができなかつた。半身不随になって、右手の麻痺を伴っている、ある失語症患者は、たとえば、『私は右手で書くことができる』という言葉が発し得なかつた。彼は、医者が彼にこの言葉を発音したとき、これをくり返すことを拒絶したほどだった。しかし、彼は『私は左手で書くことができます』と言うことは、容易にできたのである。なぜならば、これは、彼にとって、事実の叙述であり、仮説的または非現実的な場合の叙述ではなかつたからである」⁵²⁾。このことは、失語症の患者が、現実の事実としての具体的な状態と未来の可能な状況との移行ないし転換ができないということである。これに対して、山田は、短期の記憶、すなわちことばの記憶が失われたとしても、それは一部であり、しかも、事実と可能とを両立させ、たえずそれを転換していくという、ことばのダイナミズムを失ってはいないのである。そうであるから、自分を物語ることができるのである。

山田が「本が読めない」「辞書が引けない」というのは、文字が読めないということではない。これは、視覚失認と目で文字を読むときのページや段落に関するきまりを忘れた

ことによる。それゆえ、読む力の低下は山田が幼児や児童並みになったということではない。現に山田は記憶をことばに変えて、それを織りながら自分の物語を語っているのである。幼児や低学年の児童には決してこのようなことはできない。この子たちの記憶は、バラバラの記憶である。たとえば、小学校の夏休みの宿題に、夏休みの絵日記というものがある。低学年の児童は、夕刻、絵日記を書こうとするが、その日のことが思いだせないのである。何を書けばよいのか分からない。それで、母親に尋ねる。「お母さん、ぼく、今日、何をしたんだっけね」と。しばらくして、母親は、「せみを捕ってたんじゃないの？」と答える。「そうだ!」。こうして、子どもの絵日記ができ上がる。「朝起きて、ごはんたべて、せみをとって、ねた」と。やっと、これだけのことが書けるのである。子どもは、いま、いま、いま、を刻々と、その場その時を動いていて、それがひとつの流れになっていないので、物語ることが難しいのである。日々の経験が物語になるには、豊かなことばを学び、それを織る自分がなければならないのである。

山田は、過去の経験をことばで拾い上げ、物語を織る。これは文字に書き表すことができるし、人に語ることもできるし、心の中にしまっておくこともできる。この物語を織るのは自分である。物語を織ることができるということは、自分がそこに現われているのであるから、自分は誰であるか覚えていることになる。もちろん、覚えているとは、知っているということである。知って、覚えているのである。しかし、過去の記憶を現在にとどめているとき、山田は未来をも思うことができる。人は過去を物語るようになるとき、同時に、未来をも展望するのである。物語は、過去・現在・未来という時間の流れのなかで織られるのである。現在にありながら、その現在には、過去と未来が含まれている。それゆえ、山田が自分が誰であるか覚えているというとき、これは過去を物語に紡ぎながら未来への歩みを可能にするのである。したがって、山田は、鬱病患者のように過去にこだわったり、過去に閉じこもって、手おくれになったとか、とりかえしのつかない事態になったとか思うことがない。また、癲癇の患者のように、今だけを生きることもなく、さらに、統合失調症の患者のように、未来を先取りするのでもない。未来を先取りするのは「自己自身を内部から否定しようとする」⁵³⁾ことである。

山田は語る。「現実の時間の流れは誰かに任せておいて、自分はその時間に参加しなくてもいいような気になっていくのは簡単なことだ。その中でも、自分に関する時間の経過をちゃんとわかっていたいと思う時、すでに起こったことを記録する日記ではなく、未来のその日にどんな自分でありたいかをあらかじめイメージすることで、それが達成しやす

くなるのではないか。右脳開発に関する本を読んでいてそう思い立ち、始めたのがこの未来日記というやり方だが、やってみるといい感じ。うっかりミスも減ったし、日にちを勘違いすることもない⁵⁴⁾。山田が、「未来のその日にどんな自分でありたいかをあらかじめイメージする」というとき、「一通りやりたい手順を考えて書いておく」というだけではなく、まさに「そうありたい自分のイメージ」⁵⁵⁾であるから、ここに、何らかの自己教育が働いている。物語を織ることは未来を志向することであり、未来は自己教育の時を拓くのである。

しかしながら、未来への物語は、それを織る人の死によって閉じられる。物語を織る者は死を思わざるをえない。山田は語る。「整形外科医をやっていた頃、多くの人に積極的な人、アグレッシブな人と評されていた私が、最近では『死』について考えこむことがあります。勿論^{もちろん}これは、自殺願望などでは絶対にありません。幸い、死にたいと思うことは有りません。息子が自立して、今の彼の希望どおり医者として生きていけるようになるまでは、絶対に死なないという気持ちは、どんな時でも揺らぎません」⁵⁶⁾。山田が死について考え込むのは、子どもの自立を思い、そのことに責任をもつからである。山田は、そのために生きようとする。生きようとするために、死について考え込むのである。したがって、生きる者こそが死を考えるのである。生きる者は織るべき物語を成し終えたいのである。それゆえ、生きることが死を浮かび上がらせ、死ぬことが生を浮かび上がらせる。ここには、生きている自分と死すべき自分とがある。山田は、自分が誰であり、何をなすべきか知っている。人間が物語をもつということは、「この地上の生を超える死者たちの世界によって支えられるということであり、生の内部に『生ける死』を抱えこみつづける」⁵⁷⁾ということである。したがって、物語を織らないイヌやネコ、幼児、重い統合失調症者には自己教育を助ける死者が生きていないことになる。Bluebond - Langer は、3歳から9歳までの白血病で死んでゆく子どもにも死の予感があるというが、それは、自己教育を支える死者が現われるとは言っていない⁵⁸⁾。ましてや、Beauvoir の小説⁵⁹⁾に出てくる若者のように無限に生きる者がいるとすれば、その人はすでに生きてはいないのである。死を考えることにおいて、山田は、健常な、死を忘れている人たちよりもはるかに深く、濃密な生を生きているのである。

3. 物語の終焉・死

山田は、自分が誰であるか知っていて、覚えている。そのことは、「あなたは誰ですか (who are you?)」に対して自分の名まえが言えることであった。そして、「あなたは何者ですか (what are you?)」の問いに、私の職業、家族、出生地、年齢、生い立ち、住まいなど、いわば、自分の物語を語るができるということであった。しかも、自分の物語を織ることは、いま、この時点で終わるのではない。それは、これからも続けられるのである。人は、自分の物語を未完のまま閉じることを望まないのである。こうして、物語が織り続けられる。しかも、ただ織り続けられるといっても、これは同じことの繰り返してではない。そうであれば、それは物語とは言えない。そもそも、物語が織り続けられるということは、私が織り続けられるということである。私が私の物語を織りながら私が織られているのである。この物語を織ることにおいて、「私は誰であるか」ではなく、「私は誰になるか」が問われているのである。実は、Sokrates や道元が言った自己は、自分は何であるかを問う探求の対象ではなく、自分は何になるのかという、自分がなっていく究極的な境位を意味していた。だから、それは、いま、ここで、分かるものではなく、ただ、ひたすら生きることに於いて、自ら、現われてくるものであったのである。自分がなっていく自己は、Platon でいえばアイデア⁶⁰⁾、道元においては心身を越えた悟りであった。それは自己自身になるということである。

物語を織ることのできる者は、物語を織りながら、いつの日にか、それが終わることを知っている。これは、物語を織ることのできる者だけが知っているのである。すなわち、物語を織る者は、物語を織る自分が死ぬことを発見するのである。自分が死ぬことを発見するのは、たんに他人の死を見たことと同じではない。他人の死に出会うことは少なくない。しかし、それはあくまで他人の死である。しかし、死んだ者は二度と現われないように、私も死ねば、二度と現われることはない。そのため、自分が愛している人びと、幼い時に遊んだ懐かしい山や川、こうしたものに二度と会うことはない。自分にさえ会うこともできない。こうしたことを実感するのである。したがって、自分もこの世から消えるのだという感覚をもったとき、朝の目覚めは、このうえなく、生きていること、その感覚を鮮やかにする。これは、自分がいま、ここに在ること、自分を発見したことの感覚である。それゆえ物語を織ることのできない者は、自分の死を実感することはない。イヌやネコ、乳幼児は、死の意味を知ってはいない。Hinton によれば、子どもは五歳ほどから死の理解があるという⁶¹⁾。けれども、この時期に子どもが自分の死を想うというのではない。死は、

「いなくなること」、「眠ってしまうこと」、動物や肉親の死から学んだことが多いが、決して自分のことになってはいない。他方、高次脳機能障害をもつ山田は、自分がこの世から消えるのだということの感覚がある。山田は語っていた。「言葉を失わなかった高次脳機能障害患者には、記憶に裏付けられた自己意識が残っている」⁶²⁾。すなわち、山田は、自分は誰であるか知っている。そうであるから、生きることをいつくしみ、生きぬこうとし、いま、こうして生きていることに感謝するのである。そのことを山田は語っている。「私は、ポンコツになった自分に対してでさえ、『生きていてくれるだけでありがたい』と思います。『今日も一日、生きていられました。ありがとうございます』と、毎晩手を合わせています。『できればまた明日もお願いしますよ』って。そうおねだりしていただける限り、脳は学習し、回復を続けるのだと信じています」⁶³⁾。

山田の物語は、障害を負った者の物語である。それは、いつも、意識の喪失と死に隣り合わせであって、いつこの物語が閉じられてもおかしくないような状態にある。山田は語る。「自分が主治医であり、自分が看護人であり、自分が介護者ですから、しっかりした状態の『前子ちゃん』に頼って暮らすのが私の宿命です。壊れた脳の中で、かろうじて病前と同じ働きを残している部分にぶら下がって社会生活をしている感じです。ふらふらと近所のコンビニにひとりで出かけている時に、死に神に肩をたたかれないとも限りません。ヘタクソな転び方をして大怪我をしたり、交差点を渡っている時に痙攣で路上に倒れ、動けなくなって車に轢かれるかもしれません。最近のように気温の変化が大きいと、急に血圧が上がって切れはしないか、とか。それは誰も同じかもしれませんが、避けることのできない不運な一瞬が訪れはしまいかと思うことはしょっちゅうです」⁶⁴⁾。

山田の物語は、健常人より早く終わることもありうるのである。ということは、生きる時間の長さが、山田の物語を乏しくすることにはならないか。よって、これは、自己教育、すなわち自己自身になる時間も短いということにならないか。ちなみに、Heideggerは死について次のように語ったことがあった。「成熟とともに果実はおのれを完成する。だが、それでは、現存在が到達する死はこのような意味での完成なのであろうか。現存在は、なるほどおのれの死とともにおのれの『経歴を完了』してしまいとする。しかし、現存在は、そのことによってまた必然的におのれの種別的な可能性を汲みつくしたことになるのであろうか。むしろこれらの諸可能性が、現存在からまさに剥奪されるのではなからうか。『未完成の』現存在といえども終わるのである。他方、現存在はおのれの死とともに はじめて成熟に達する必要はないどころか、終わりにいたる以前にすでに成熟を踏み越

えてしまっていることもあるのである。たいてい、現存在は、未完成のうちに終わるか、さもなければ、崩壊したり憔悴しきったりして終わるのである」⁶⁵⁾。

ほとんどの人間は、なにも山田に限らず、未完成のまま、すなわち物語を完成させないまま死ぬというのである。このことは、若者や幼児の死が歴然と示している。ちなみに、中世、オクスフォードのニューカレッジでは、フェローの1割(140名)が入寮後の4年間に死亡したという⁶⁶⁾。そうであるから、Huizingaは「十五世紀という時代におけるほど、人びとの心に死の思想が重くのしかぶさり、強烈な印象を与え続けた時代はなかった。『死を想え(memento mori)』の叫びが、生のあらゆる局面にとぎれることなくひびきわたっていた」⁶⁷⁾と語っていたが、死を想え、すなわち「死を忘れるな」ということは、すべての人間にとって、時代を越えて、普遍的なことではなかったか。すべての人間にとって、死は自分を滅びへと強いる力であると共に自己の生を肯定させるのである。したがって、Jüngerが語ったように、「死を想え！」と「汝自身を知れ！」とは対句である。「汝が死なねばならぬことを思い起こせ、そして、それゆえ、汝自身を知れ」⁶⁸⁾というのが、真の意味なのである。

なお、わが国の武士が書き留めたもののなかには、極端なまでに死を想えと諭すものがある。大道寺友山の『武道初心集』の冒頭には、「武士たらむものは、正月元旦の朝、雑煮の餅を祝うとて、箸を取初るより、其年の大晦日の夕べに至るまで、日々夜々死を常に心あつるを以て、本意の第一と仕り候」⁶⁹⁾。また、山本常朝は『葉隠』のなかで、「毎朝毎夕、改めては死に死に、常住死身になりて居る時は、武道に自由を得、一生落度なく、家職を仕果すべきなり」⁷⁰⁾と語ったのであった。もちろん、これらの武士たちは、四六時中、「自分は死ぬ、死ぬ」と意識し続けることを求めているのではない。そうした意識に陥ることは、死への強迫による病いである。「死を想え」とは、生きることの覚悟のほどを諭しているのである。むしろ、山田が死を思うにしても、常時、死を思うわけではない。そういう事態になれば、山田は病いに陥ったのであり、物語は閉ざされるのである。

ところがSartreは、死を思うことが無意味であると語っている。「それゆえ、われわれは、Heideggerにさからって、こう結語しなければならないが、死は私自身の可能性であるどころか、むしろ、死は偶然的な事実である」⁷¹⁾。「それゆえ、死は、決して、人生に意味を与えるものではない。むしろ反対に、死は、原理的に人生からあらゆる意味を除き去るところのものである」⁷²⁾。このSartreが批判したHeideggerによれば、「死は現存在が存在するやいなや、現存在が引き受ける一つの存在する仕方なのである」⁷³⁾。したが

って、「死を真とみなして保持することは、現存在の一つの特定の態度を要求するばかりではなく、現存在をその実存の完全な本来性において要求する」⁷⁴⁾のである。

Sartre と Heidegger との発言を比べれば、同じく現象学的方法を採るとは言いながら、Heidegger の方が、はるかに人間の経験に立った解釈を下していることは明らかである。死を想うことが生の意味を豊かにするということは、あたりまえのことである。山田も、人間として、あたりまえのことに感じとっていたのである。山田は語る。「『死ぬ』ということは、自らの選択肢に絶対に入っていません」⁷⁵⁾。このことは、いまを生きぬこうとの決意を意味しているのである。したがって、また山田は、死を拒否しているのでもない。「でも、いつか年老いて細胞のひとつひとつが生きるのをやめ、自然な死が訪れるのを想像すると、ちょっとあこが憧れのような気持ちになるのです。寿命の尽きる時、私は決して恐怖にか駆られず、あわ慌てず、『もう充分です』と言ってじっとしていることができる気がします」⁷⁶⁾。死を想うことが、生きることを可能にして、死を受け容れて死ぬのである。それゆえ、このことについての記述は、枚挙にいとまがない。ちなみに、Montaigne は、「人間に死ぬことを教える者は、人間に生きることを教えるであろう」⁷⁷⁾と語り、Paz は、「死はわれわれと不可分の関係にある。それは外にあるのではない——それはわれわれ自身なのである。生きることは死ぬことである。そしてわれわれは、われわれが死んでいる一瞬、一瞬を生きているのだ。」「死とは、何か遊離したものではない——表現し難い微妙な在り方において、生なのである。」「死が外部的なものではなく、生の中に包含されているが故に、あらゆる生存は同時に死ぬことであり、それでいて否定的な何かではないのである。死は人間の欠陥ではない。それどころか、それを完全にするものである」⁷⁸⁾と語ったのである。また、Frankl はこのことをもっと積極的に表現している。「ラテン語の言葉“finis”は終末を意味すると同時にまた目的を意味する。人間がその仮りの生存の終末を見ることができないときには、まだ彼は何の目的も立てられず、何の使命も感じられなくなるのである」⁷⁹⁾。続いて、Jung はこう語っている。「人生の半ばからさきは、生きながら死ぬ覚悟のできているひとだけが、本当に生き生きと生きているといえる。というのは、人生の半ばにひそかに、生の放物線が上昇から下降へと転じ、死が生まれるからである。人生の後半は、最後に終末に行きつくのであるから、上昇、展開、増加、充溢ではなく、死を意味する。人生の成就を否定することは、人生の終末を受け容れるのを拒否するのと同じことである。どちらも生きるのを望まないということであり、生きるのを望まないのは、死ぬのを望まないのと同じである」⁸⁰⁾。そして、岸本英夫は述べる。「人間が死すべきも

のである限り、死を忘れすぎた生活が、人間に、深い幸福をもたらすとは思われない」⁸¹⁾。

このように死の意識は生きることの意味を豊かにする。たとえ、**Wittgenstein** がいうように、「死は人生の出来事ではない。ひとは死を体験しない」⁸²⁾のであるとしても、死を想いながら生きている限り、生を想い、生を想うからには豊かな生を生きようとするのである。また、逆に、生を想うがゆえに死を想うということも、生と死とが表裏一体としての「生死」であるからには、ありうることである。山田の場合、むしろ、そのような意味合いが強い。山田は語る。「自分の責任において、自分のポリシーにおいて『今は絶対死ねない』とっていて、命をつなぐことにすごく義務感を持っている……」⁸³⁾。さらに、「……まだ仕事をやり終えていない感も強く、すぐに気力を失って病気に倒れる自分は想像できません」⁸⁴⁾と。「病気に倒れる自分は想像できません」とは、倒れるわけには行かないということである。このことは、逆説的に、山田が死を想っているということである。想うのであるから、責任を果たさねばならないということである。こうして、山田は、自分の物語を織り続けるのである。

しかも、そうであるとはいえ、山田が物語を織る時間は、健常人びとより短いのではあるまいか。そのことは、自己及び他者の教育に相対的な意味ではあるが、限界をもたらすことにはならないか。このような問いに対して、**Seneca** は、『人生の短さについて』という論考のなかで、こう答えている。「それゆえ、髪が白いか皺が寄っているといても、その人が長く生きたと考える理由にはならない。長く生きたのではなく、長く有ったにすぎない。たとえば、或る人が港を出るやいなや激しい嵐に襲われて、あちらこちらへと押し流され、四方八方から荒れ狂う風向きの変化によって、同じ海域をぐるぐる引き回されていたのであれば、それをもって長い航海をしたとは考えられないであろう。この人は長く航海をしたのではなく、長く翻弄されたのである」⁸⁵⁾。

また、**Montaigne** は、「生きることの有益さは、その長さにあるのではなく、その用いかたにある。長生きはしたが、ほとんど生きなかつた者もある」⁸⁶⁾と語る。ちなみに、**Montaigne** は、長く生きたので、死を賜りたいと願い出た老兵士に対して、**Caesar** がたわむれに、「お前はそれでも生きているつもりだったのか」と答えたのを引用している⁸⁷⁾。

Seneca は、人生は決して短くはない。善く生きるならば、それは十分に長いのだと言ったのである。これは **Montaigne** も同様であった。こうとらえるならば、山田は、だらだらと長く物語を織るのではなく、美しい物語を織ることによって、真に物語を織ることができるのである。時間の長さにおいて十分ではないといえ、美しく生きることは十分に可能

なのである。

4. 自我と脳

山田は、くりかえし「高次脳機能障害者は自分が誰であるか覚えている」と言う。「病気になる前の当人のことを知っている人から見れば恐ろしく、また、何もできない人間になってしまったように感じるかもしれません。しかし能力がひどく低下してはいるものの、能力を失ったわけではなく、その人がその人である理由（アイデンティティ）は、実は、何ら失われてはいないのです」⁸⁸⁾。それゆえ、山田には時間の連続性、つまり時間の流れがある。その時間は、たんに物理的な時間が経過したというのではなく、意味のある流れ、すなわち自分の物語がある。この物語には、「前子ちゃん」や「脳」という物語を構成するものが語られている。

「前子ちゃん」は「前頭葉」から導かれたものであったが、山田はその働きを脳の機能として説明している。「老人の認知症などと違い、高次脳機能障害では自分が何者かを覚えているケースが多く、新しい脳皮質の理にかなった記憶と、感情の原始的な記憶など古い皮質の雑多な種類の記憶を整理し、それを説明する言語というツールを使って必要に応じて再生する役をしているのが、私が『前子ちゃん』と名付けた理性的な脳の機能ではないかと感じています」⁸⁹⁾。「脳の機能に障害のある人たちは、まず自分自身が自分の障害をよく知ることが重要だと思っています。まずは自分が何ができないのかに気づき、できない現実の自分と向き合うことが、自分のことを客観的に見つめられる自分を確立することにつながります。これが自分自身の主体、自分そのものです。私は、自分のこの主体を『^{せんこ}前子ちゃん』と名づけていますが、この主体がしっかりとすることで、脳の機能の調子が悪い時でも自分の現実の状態を自覚することが容易になります。そして、社会生活が楽になると考えています」⁹⁰⁾。さらに、山田は語る。「脳は自分が誰であるかを、簡単には忘れたりはしません」⁹¹⁾。他方、山田は語る。「高次脳機能障害の患者は、自分が誰でもどういう状況に置かれているかなどの自覚があり、知能の低下が軽度なことがかえって災いするのです」⁹²⁾。さらに、他方では、「脳には学ぶ力がある」⁹³⁾「自分の脳との対話のすすめ」⁹⁴⁾「脳は自分を忘れたりしない」⁹⁵⁾とある。

このように山田において、「脳」と「自分」とが文脈によって、交互に用いられている。すなわち、「自分の日々の暮らし、好きだったもの、生き甲斐^{がい}。脳は簡単に忘れはしません。周囲の方、介護者の方をお願いしたいのは、病気が本人に何か変わったことをさせた

からといって、患者を別の人のように扱わないでほしいということです。『まるで人が違うようだ』とか言わないでほしいのです。この人は、間違いなく『自分』であり続けています。心の中は何も変わらない、^{まぎ}紛れもない自分です。これまで生きてきた自分と、なんら変わりはないのです」⁹⁶⁾。さらに山田は、「持続する自我」⁹⁷⁾と言い、「この前子ちゃんという機能は、まさに人間として特徴的な、理性という脳の機能であるようだ。」「複数のことを、一度に、自分が何をしているのかをはっきり記憶しながら行うということは、健常者であれば何の苦もなく脳が勝手にやりこなしている行動である。しかし脳に傷を持った患者さんではそれがうまくいかなくなることがあり、脳の持ち主の自分が、脳になり代わって意識することでやりこなさなくてはならないことも起こる」⁹⁸⁾。

このような山田の記述を目にとめたとき、心と脳、あるいは自我と脳を問う者が現われるであろう。事実、この問いは人間にとって普遍的な問いであって、尽きせぬ研究の的となってきたのである。たとえば、脳外科学の世界的権威と称される Penfield は、心と脳について、こう語っていた。「意識あるいは心が脳のどこかに局在すると考えるのは誤りである」⁹⁹⁾。「私は何らかの結論から始めることなく、最終的で変更の余地のない結論で終わることもしなかった。私はただ、現在までに得られている神経生理学上の証拠を、二つの仮説、すなわち人間は一つの基本要素から成るといふ説と、二つの基本要素から成るといふ説に照らして再検討してみたただけなのだ。私は、私達が一生懸命に働かせている脳の仕組みは、これら二つの説のいずれかに従って役目を果たしているものと考え。そして私の結論はこうである——刺激電極の使用、意識のある患者の研究、てんかん発作の分析などの新しい方法によっても、心の働きはすべて脳の仕組みに帰するという十分な証拠はない。私は、人間は二つの基本要素から成ると考えた方が一つの基本要素から成ると考えるよりも理解しやすいと結論する」¹⁰⁰⁾。Penfield は、脳と心とを分離した方が、それぞれの仕組みや働きを理解しやすいとして脳と心の二元論を採ったのである。そして、人間の自発的な意志によっても脳は働くのであり、それは電気刺激という電氣的エネルギーによらない別の力、すなわち心で治められいると見ていたのである。

他方、Popper は、こう語っていた。「進化論的な観点から、私は自己意識的な心を大脳の創発的な所産とみなします」¹⁰¹⁾。「大脳の創発的な所産」とは何か。これは、意味のある説明になりうるのか。Popper は、こう結論に付け加える。「さて、強調したいのは、心は大脳の創発的な所産であるということだけでは、ほとんど何も言われていないのと同じだという点です。それは実際には何の説明価値ももたないし、ヒトの進化のある地点に

疑問符を置く以上のことは示していません」¹⁰²⁾と。Popper の共同執筆者で、現代を代表する脳神経生理学者の Eccles はこう語る。「私の立場はこうです。私の個人的な独自性、すなわち私自身が理解する自己意識は、私自身の自我の誕生についてこの創発的所産では説明されない、と信じています」¹⁰³⁾。「私は、私の独自の自己意識的な心、または私の独自の自我性、または魂の、超自然的起源と呼ばれるものが存在することを信じないわけにはいきません。」それでは、「どのようにして私の魂は進化的起源をもつ私の大脳と連結するようになるのか。」「自我や魂の独立した起源についての仮説を要求するのは、経験された自我の独自性であり、そのあと自我や魂は大脳と結びつき、私の大脳となるのです」¹⁰⁴⁾。Eccles は、自我あるいは魂は、「受胎と生誕の間のどこかの時点で胎児に植えつけられる」¹⁰⁵⁾というのである。Eccles もまた、自我と脳の二元論に立っているのである。

心あるいは自我と脳、もしくは精神と感覚との二元論を統合しようとする試みは、続けられてきた。ちなみに、Russell は、こう語っている。「私がこの論文で手がけたいことは、精神と脳髄との関係をいずれの存在をも含まない言葉で述べなすことである」¹⁰⁶⁾。それは、こういうことである。「感覚が本質的に関係的でない出来事であるとすれば (if sensations are occurrences which are not essentially relational.)、心的出来事と物理的出来事 (mental and physical occurrences) とを基本的に違ったものとして見る必要はない。精神も一片の物質も決定的には違っておらず、ときには、現実と同じ素材からつくられた論理的構成 (logical constructions) と見ることが可能になる」¹⁰⁷⁾。「感覚が本質的に関係的でない出来事であるとすれば」とは、ひとつの主観がひとつの客観を感覚するという関係を消去するならばとの意味である。この観点に立てば、「生理学者が脳の中にある物質と見ているものがまさしく思想や感情から成っている」¹⁰⁸⁾のである。ゆえに、「脳の中にある物質を見ている」ということは、生理学者の心の中の出来事なのである。かくして、「生きている脳をつくっている出来事は、それに対応している精神をつくっている出来事とまさしく同じであるということに私も同意する」¹⁰⁹⁾と Russell は云う。

Russell は、精神と脳髄、すなわち、精神と物質を出来事という概念によって統合したのである。「世界は、変化した状態をもつものからではなく、出来事から成っている (the world is composed of events)」¹¹⁰⁾。それゆえ、精神と物質とが世界を構成しているのではない。出来事が世界を構成しているのであって、精神も物質も出来事の位相ないし在り様なのである。換言すれば、「精神と脳髄との相違は、それを構成している素材にあるのではなくまとめ方にある」¹¹¹⁾。したがって、「重要な点は、精神と物質の相異は質の相違

ではなく配列の相違だということである」¹¹²⁾。そこで、**Russell**は、このことを住所録にたとえて語る。つまり、精神と物質とは、人びとの住所が一方では地域別に、他方ではアルファベット順に配列されているようなものである。それゆえ、精神と物質とはそれぞれに独立した存在であるとか、相互に関係し合っているとかいうのではない。それはまさに不可分かつ同一の出来事を表しているのである。

ところが、**Russell**は精神と脳髓ないし物質の二元論に戻ってしまう。そもそも、**Russell**の試みは、「感覚が本質的に関係的でない出来事であるとすれば」という仮定に立っていたのである。仮説は発見の道具であるが、仮定はたんなる仮想にすぎない。それゆえ、仮定はその根拠が問われない。したがって、これ以上探求が推し進められることはなく、自我や精神は物質と共に消去されえないのである。**Russell**が「感覚が本質的に関係的でない出来事」をまさに本質的なこととして、探求するのであれば、精神と物質の問題は新たな展開を見せたはずである。そうでなかったために二元論は続く。

このことは、原子物理学や分子生物学の発展によっても変わることはない。かつて、分子生物学者の**Monod**は、「人間は、ついに、自分がかつてそのなかから偶然によって出現してきた<宇宙>という無関心で果てしない広がりの中だけでただひとり生きているのを知っている。彼の運命も彼の義務もどこにも書かれてはいない。彼は独力で<王国>と暗黒の奈落とのいずれかを選ばねばならない」¹¹³⁾としたことがあった。**Monod**は、世界は物質からできているというのである。にも拘らず、人間はそうした運命を切り拓く自由があるというのである。自由の根拠は、人間に精神があるということである。**Monod**よりはるか前に、**Russell**は同様なことを語っていた。「人間は、もろもろの原因が成しとげる目的を予見せずに産出したものであること、人間の起源、生成、希望と恐怖、愛と信仰とは原子の偶然な配列の結集にすぎないこと」¹¹⁴⁾と語り、「明らかにわれわれは自然の一部であり、自然は、われわれの願望、われわれの希望と恐怖とを物理学者が発見し始めている法則に従って産出したのである」¹¹⁵⁾としたのである。しかし、このような認識から**Russell**は反転して、人間の可能性を語る。すなわち、「……盲目な自然が、空間の深淵を通過して現世を忙しげに回転しているうちに、自然の力に従いながらも、洞察力と善悪の認識と思考力のない自分の母親の行ないすべてを批判する能力とを授けられた子どもを産み落としたことは、ひとつの不可思議な神秘である。親の支配の切札である死を免れえないにも拘らず、人間は短い人生の間に調べ、批判し、認識し、かつ想像においては創造する自由をもっている。人間のみがその知るかぎりの世界にあってこの自由を有するのであ

る。ここに、その外部生活を支配している抗し難い力に対する人間の優越性がある」¹¹⁶⁾。この辺りの叙述は、Pascalの「人間はひとくきの葦にすぎない。自然のなかで最も弱いものである。……だが、たとえ宇宙が彼をおしつぶしても、人間は彼を殺すものより尊いだろう。なぜなら、彼は自分が死ぬことと、宇宙の自分に対する優勢とを知っているからである。宇宙は何も知らない。われわれの尊敬のすべては、考えることのなかにある」という預言的な一節¹¹⁷⁾を想起させるが、キリスト教の信仰をもたなかったRussellにとって、人間の精神の自由は、もうこれ以上説明のしようもない「不可思議な神秘」であったのである。

Russellは、精神と物質の二元論を統一したように見えながら、現実には二元論をずっと保っていた。Russellが言う仮定もDescartes以来の科学の図式にとらわれているのである。このRussellに対して、その師であったWhiteheadは、はるかに緻密な探求によって、二元論を越えたのである。ちなみに「宇宙には価値あるものを生み出す一般的傾向があります」¹¹⁸⁾。「この創造的原理はいたるところに、生物体にも、いわゆる非生物体にも、エーテルにも、水にも、土にも、人間の心にもあります。しかし、この創造はひとつの連続的過程であり、しかも<過程はそれ自体で現実態なのです>」¹¹⁹⁾。Whiteheadには、世界そのものが有機的な、連続して創造する過程であって、ここには、心も物質もその過程に現われるものなのであった。したがって、「われわれの経験活動のうち、いずれを心的、物的と称するかはまったくの約束事である。このため、実際には経験のなかの物的構成と心的構成との間に引ける適切なラインなどはない」¹²⁰⁾のである。ここで、Whiteheadはこのことを説明するために、「現実的実有 (actual entity)」という概念を導入している。これは、「世界がそれから形づくられる最終的な実在的事物である」¹²¹⁾。この現実的実有は、原子物理学がいう素粒子の如きものではなく、時間・空間にあまねく広がっている活動であって、しかも活動する場が重なり交わっていること、すなわち場の収斂としてあるのである。それゆえ、現実的実有は、あたかも古代仏教の縁起説のように、すべてのことは自足的に存在するのではなく、因果の流れのなかで生じるのである¹²²⁾。

Whiteheadは、心と脳、精神ないし自我と物質の二元論を出来事ではなく創造という動的概念でとらえて、形而上学的気圏に入ったのである。これはもはや、探求による理解を越えている。Whiteheadは、自己の哲学を「有機体の哲学 (philosophy of organism)」と称していたが、「有機体の哲学は、西アジアやヨーロッパの思想よりもインドや中国の思想がもつ体質に一層近いように思われる」¹²³⁾として、「有機体の哲学」と称するものが

などとは決して言わないのである。山田が語る文法は、生理学上の脳と自分、脳と私とが別のものであることを語っている。もし、「私は脳である」とか「脳は私である」ということを無条件に受け容れているとすれば、それは、統合失調症に見られるように、自我の没落なのである。脳は多様かつ多義的な述語作用をもちえない。他者に対しても物に対してもそうである。脳においては、自分のことばが成り立たないのである。自我としての私、あるいは自分こそがあらゆる述語作用を可能にし、物語を織ることができる。考える、決断する、愛する、悲しむ、希望する、これらの述語作用は、脳ではなく私において生まれるのである。脳があなたを愛しているなどとは決して言わないのである。

山田は、「脳の持ち主の自分」という。他ならぬ私が身体をもっているように、「私が脳をもっている」というのである。だが、私は身体をもっているが、同時に身体であるということが出来る。それゆえ、「私の分身、前頭前野の『前子ちゃん』」という。前頭前野も他ならぬ「私の分身」、すなわち私である身を分けたものである。であるから、このように語られているときの脳は身体である。そもそも、身は中身、切身、生き身、身様、身丈、身振り、人身、身内、分身というように多義的であって、自身、御身、身共のように「さまざまな人称的位置をとる」¹³¹⁾ものである。ちなみに、かつては、思考や感情は、脳だけではなく身体のすべてにあったのである。それは、腹がすわる、腹を探る、腹に一物がある、腹を割る、胸に聞く、胸がさわぐ、胸に畳む、手をつくす、手にとるように分かるなど、枚挙にいとまがない。したがって、自我としての自分は、不随意的に働く身体に在りながら、事に応じて随意的に働くことができる身体をもち、そこに私は生きている。この身体は世界の中にあって、世界と関わっている。それゆえ、生きることは私にとって多義的かつ関係的である。したがって、私、すなわち自分は、脳と違ってあらゆる述語作用が収斂する場で、他者と共に生きることのできる存在である。

山田は、生きられる存在すなわち世界に関わる存在として語るとき、自分、私ということばを語ったのである。まさに「『死』について考える私」とはそのような意味をもつのである。また、山田が、「脳は自分を忘れてたりしない」というとき、自分のもっている脳を第三人称として、客観的に見て、語っているのではなく、私を脳に託して、私であるものとして語っているのである。私である脳には過去の記憶が保持され続けている。この記憶は、電子機器に記憶されたものと異質のものである。脳には山田という一人の人間の過去の経験が記録されていて、その同一性は失われてはいないということである。山田は、純粹に知的に処理された客体としての脳、ひとつの生理的な事実を自分と称し、「脳は自

分を忘れてたりしない」と語ったわけではないのである。

それにしても、なぜ、「脳は自分を忘れてたりしない」のような文が現われるのか。ここで問われるのは、自我と、客観的な、生理学上の脳の関係ではなく、その語られたことの意味である。まず、西洋の文法であれば、このような命題は成立しないであろう。日本語の「頭が痛い」は「I have a headache」か「There is a headache in me」であって、そこには必ず主体としての私がある¹³²⁾。「Head has an ache」とか「Head is an ache」などありえようもないのである。もちろん、「Brain does not forget me」もありえないのである。

「脳は自分を忘れてたりしない」には、脳が独立した人格のように自分 (I) として表明されている。これは、前頭前野の「働き」を前子ちゃんと称したように、その働きが人格化されているのである。これはあたかも宇宙探索機「はやぶさ」をはやぶさ君と称して、独立した人格のように見ることと同じである。わが国の文化には、神道及び仏教的文化の気圏にあって、物体をも生き者のように見るところがある。そもそも、もの(者)、生きもの、化けもの、もののけ、もの(知識)知り、物、もの(言葉)を言う、とあるように、これらは「もの」というカテゴリーに入るのである。それゆえ、わが国の文化においては、『ねずみの嫁入り』や『さるかに合戦』などの昔話が生まれる。ここでは物や動物が人の心をもって活躍するのである。物品が魂を得て動き出す付喪神がその典型である。他方、キリスト教の聖書が神と人間とを結びつけ、人間と他の存在とを区別した文化をもつ西洋では、人間が動物に変身することはあっても、動物が人間になることはないのである。それゆえ、わが国のように、物と人、相互が自在に交流することがないので物体にも人の名まえをつけることはない。もちろん、欧米の宇宙船などに航海者 (Voyager)、冒険者 (Adventurer)、ユリシーズ (Ulysses)、アポロ (Apollo) といった名まえがつけられたとしても、それはひとつの記号に近いものであって、そのことによって宇宙船が人間の心をもった、人間に親しいものと見られることはないのである。しかも、わが国の文化においてはことばそのものが心をもった生きた存在と見られている。ことばは、人格的意味を有するのである。山田は、こう語っている。「人間が日常的に心の中で繰り返す言葉たちがあるから、人間は前に向かって進める」¹³³⁾。ここで山田は、「言葉たち」と呼んで、ことばを人格化しているのである。ここにも、前頭葉がすみやかに人称化される所以がある。

かくして山田は、自分の前頭前野に「前子ちゃん」と名を付けたのであったが、物体と

しての脳に名まえをつけることは、山田にとっては何のこだわりもなかったのである。それは、一般の健常人にも何気なしに受け容れられるのである。こうして、「『名』が付くと、それぞれのものは、語の意味的形象的差異によって、相互差異的に自己同一性を得る」¹³⁴⁾。のである。さらに、人の名まえがつけられることによって、その物体は、曖昧模糊ないし混沌からかたちを得て現われ、生きたものとなり、私に対峙し、私と語り合う者となる。山田はこのように脳を人称化することによって、脳をいつくしみ、睦まじくし、それゆえそれを傷つけるものに対して、同盟して、戦うことになるのである。このとき、脳は「自分の脳との対話」とあるように対話が可能な自我になっているのである。すなわちこの脳は「脳の中のもうひとりの私」なのである。これは、山田の作為でもごまかしてもなく、高次脳機能障害者がひたすら生きることのなかで自ずから生まれたものである。

山田が「脳は自分を忘れてたりしない」というのは、人格としての自分である脳の可能性を信じていることを語っているのであり、そのことは、^{ひっきょう}畢竟、自分自身への信頼と希望を失わずに生きることを表明しているのである。山田は語る。「もう私にとってはどうでもいい場面ですが、たくさんのシーンが記憶装置に残っているのを感じます。そういう場面のどれもが私の歴史で、私の人生であったことを感じたりするのです。記憶は、自分が真剣に取り組んだものほど技術や知識が壊れずに残り、その人の歩いてきた人生を^{じょうじつ}如実にあらわします。そういう自分の足あとをずっと残しておいて、時々見せてくれるのも脳なのです。自分がまさに自分である証拠は脳が持っているわけで、もうそれは自分で一生、持っていくものです」¹³⁵⁾。

山田は、自分が自分であることを覚えている。そして、それを自分の人生の物語として生きて行こうとする。これは未来を想うことである。すなわち、山田は語る。「病気をすると、いつもよりいろいろなことを考えます。それはある意味、自分の脳との対話です。過去のこと。考えていたこと。未来のこと。家族のこと。友達のこと。楽しかったこと。つらかったこと。『ああ、こういう私なんだなあ』という発見も気づきもあって、私にとってはとても興味深かったのです。まだ私には何十年かの人生があると思うのですが、私の脳が教えてくれた『これがあんただ』という自分を、四〇歳過ぎた頃から、なんだかとても愛せる気がしているのです」¹³⁶⁾。山田は、この見る働きとしての脳を愛し、感謝の気持ちを語っている。もちろん、この脳は自我である。これは、たんなる自己愛あるいは自我愛の如きものではない。山田の自我は、子どもの自我ではなく、すでに成熟した人格としての自我に達している。このような自我は、山田ならずとも、自分の心身に対して愛

や感謝を抱くことができる。「長い間働いてくれた身体を休ませてあげねば」「手足をいたわらなければ」と人は語る。「丈夫な身体に感謝して生きている」などとも言う。このとき、身体や手足は、生きて、自我に向き合うものとなっている。もちろん、身体や手足は脳のように見かつ識る働きではないので、自我であるということとはできない。しかし、愛と感謝を抱くことはできる。それは、脳と同じように、身体や手足が自我の外にある他者となっているからである。これらは、いずれも自分であって自分でない他者なのである。なぜなら、身体は、親から、あるいは超自然的神仏か何かによって与えられたものであって、自分が創り出したものではない。それゆえ、自分に与えられた身体に対する感謝は、与えてくれた者に対する感謝である。ここで自我はもうひとりの自我を見ているのである。脳を愛し、身体を愛し、これらに感謝するということは、そこに他者を見ることである。かくて、脳や身体と自我との関わりが新たに問われることになる。この関係はもはや、客観化された生理学的な脳や身体と自我の関係ではなく、自我としての脳や私が生きる身体と自我との関係である。もちろんこの関係は、子どもや精神の病いや認知症の人たちの自我ではなく、成熟した人格としての自我によって生まれている。自我はすでに他者によって育まれ、形成されながら、自ら形成する力を得た自我である。よってこの自我は、他者の思いやりや愛の関与から萌えでている。したがって、自我は同時に他者との関わりにおいて生まれ、かつ生きる働きである。山田が語る脳は自我でありながら、同時に他我である。山田の脳はこのような謂をもっているのである。

注

- 1) 山田規畝子『壊れた脳も学習する』角川学芸出版、2011、p.41.
- 2) 山田規畝子、同書、p.135.
- 3) 山田規畝子、同書、p.135.
- 4) Henri Wallon, *De l'acte à la pensée, Essai de psychologie comparee*, Flammarion Paris, 1942. 『認識過程の心理学』滝沢武久訳、大月書店、1962.
Henri Wallon, *Les origines du caractere chez l'entant*. 『児童における性格の起源』久保田正人訳、明治図書、1979.
- 5) Jacques Lacan「<わたし>の機能を形成するものとしての鏡像段階」宮本忠雄訳、『エクリ・I』所収、弘文堂、1972.
- 6) Maurice Merleau - Ponty, *Les sciences de L'homme et la phénoménologie* (Centre de documentation universitaire, 1962)
: *Les relations aveo autrui chez L'enfent* (ibid.)
: *Éloge de la philosophie* (Gallimard, 1953)
: *L'Oeil et L'esprit* (Gallimaed, 1964)
『眼と精神』滝浦静雄・木田元訳、みすず書房、1966.
- 7) W. Köhler, *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*, 1917. 『類人猿の知恵試験』宮孝一訳、岩波書店、1962.
- 8) Bertrand Russell, *Portraits from Memory and Other Essays*, George Allen & Unwin, London, 1956, p.138.
- 9) Jean-Domonique Bauby (1952 - 1997)『潜水服は蝶の夢を見る』河野万里子訳、講談社、1998.
- 10) 熊倉徹男『鏡の中の自己』海鳴社、1983、p.52、pp.53 - 56.
- 11) 出口顯『名前のアルケアロジー』紀伊國屋書店、1995、p.94.
- 12) Michael Ende, *Jim knopf und die Wilde 13*, 1983. K. Thienemanns Verlag, Stuttgart. 『ジム・ボタンと13人の海賊』上田真而子訳、岩波書店、1986.
- 13) Michael Ende, *Die Unendliche Geschichte*, 1979. K. Thienemanns Verlag,

- Stuttgart. 『はてしない物語』 上田真而子・佐藤真理子訳、岩波書店、1982.
- 14) 市村弘正 『「名づけ」の精神史』 みすず書房、1987、pp.16 - 17.
 - 15) 市村弘正、同書、p.110.
 - 16) Martin Heidegger, *Platons Lehre von der Wahrheit*, Franke-Verlag, Bern, 1934.
『ハイデガー選集 XI』 木場深貞訳、理想社、1963.
 - 17) Heidegger, *ibid.*, p.60.
 - 18) Heidegger, *ibid.*, p.84.
 - 19) 白川静 『字統』、平凡社、1984、p.817.
 - 20) 山田規畝子 『壊れた脳 生存する知』 角川学芸出版、2009、p.163.
 - 21) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』 前掲書、p.134.
 - 22) 山田規畝子、同書、p.134.
 - 23) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』 前掲書、p.299.
 - 24) 熊谷徹男、前掲書、p.24.
 - 25) 熊谷徹男、同書、p.25.
 - 26) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』 前掲書、p.300.
 - 27) 山田規畝子、同書、p.44.
 - 28) 山田規畝子、同書、p.44.
 - 29) Eugène Minkowski, *La Schizophrénie, Psychologie des Schizoïdes et des Schizoïdes*, Nouvelle Edition, 1953. 『精神分裂病』村上仁訳、みすず書房、1954、pp.87 - 88.
 - 30) Hubertus Tellenbach, *Geschmack and Atmosphäre*, Otto Müller Verlag, Salzburg, 1968. 『味と雰囲気』 宮本忠雄・上田宣子訳、みすず書房、1980、pp.140 - 141.
 - 31) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』 前掲書、pp.306 - 307.
 - 32) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』 前掲書、p.274.
 - 33) Alfred North Whitehead, *Symbolism Its Meaning and Effect*, 1927. Cambridge at the University Press, 1958, p.24.
 - 34) Maurice Merleau - Ponty, *La Phénoménologie de la perception* Editions Galimard, Paris, 1945. 『知覚の現象学』 竹内芳郎・小木貞孝訳、みすず書房、第1巻、1967、p.147.
 - 35) M. Merleau - Ponty、同訳書、p.147.

- 36) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.307.
- 37) 渡辺哲夫『知覚の呪縛』西田書店、1986、p.120.
- 38) 渡辺哲夫、同書、p.121.
- 39) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、pp.163 - 164.
- 40) David Hume, *A Treatise of Human Nature*, Reprinted from the Original Edition in three Volumes, Ed. by L. A. Selby-Bigge, M. A., Oxford, at the Clarendon Press, 1928, p.258.
- 41) Hume, *ibid.*, p.260.
- 42) Hume, *ibid.*, p.261.
- 43) Hume, *ibid.*, p.261.
- 44) 宮地伝三郎『サルの話』岩波書店、1966、p.146.
- 45) Frans de Waal, *Good Natured The Origins of Right and Wrong in Human and Other Animals*, Harvard University Press, 1976. 『利己的なサル、他人を思いやるサル』西田利貞・藤井留美訳、草思社、1998、p.94.
- 46) 河合雅雄『子どもと自然』岩波書店、1990、pp.57 - 60.
- 47) Ralph S. Solecki, *Shanidar, the first flower people*, 1971. 『シャニダール洞窟の謎』香原志勢・松井倫子訳、蒼樹書房、1977.
- 48) Giambattista Vico, *Principj di Soienza Nuova*, 1744. 『新しい学』清水純一・米山喜晟訳、『世界の名著 続6』、中央公論社、1980、pp.55 - 56.
- 49) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.164.
- 50) 山田規畝子、同書、p.61.
- 51) Ernst Cassirer, *An Essay on Man*, 1944. 『人間—シンボルを操るもの—』宮城音弥訳、岩波書店、1997、p.93.
- 52) Cassirer、同訳書、pp.129 - 130.
- 53) 木村敏『時間と自己』中央公論社、1983、p.96.
- 54) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.243.
- 55) 山田規畝子、同書、p.242.
- 56) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、pp.67 - 68.
- 57) 市村弘正、『「名づけ」の精神史』前掲書、p.123.
- 58) Myra Bluebond Langer『死にゆく子どもの世界』日本看護協会出版、1992、p.178.

- 59) Simone de Beauvoir, *Tous Les Hommes Sont Mortels*, 1946. 『人はすべて死す』川口篤・田中敬一訳、岩波書店、1959.
- 60) 茂木和行『アカデメイアの学堂』星雲社、1997、p.184.
- 61) John Hinton, *Dying*, 1967. Allen Lane The Penguin Books Ltd. , Harmondsworth, Middlesex, England. 『死とのあい』秋山さと子・定方昭夫訳、三共出版社、1979、p.12.
- 62) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.165.
- 63) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.49.
- 64) 山田規畝子、同書、pp.51 - 52.
- 65) Martin Heidegger, *Sien und Zeit*, Sonderdruck aus : "Jahrbuch für Philosophie und Phänomenologische Forschung", Band VIII. Univeränderte 4. Auflage, 1927. 『存在と時間』原佑・渡辺二郎訳、『世界の名著』62 卷、中央公論社、1971、pp.401 - 402.
- 66) 横尾荘英『中世大学都市への旅』朝日新聞社、1992、p.82.
- 67) Johan Huizinga, *Herfsttij der Middeleeuwen*, 1919. 『中世の秋』堀越孝一訳、『世界の名著』55 卷、中央公論社、1967、p.268.
- 68) E. Jünger, *Tod*, Kreuz-Verlag, Stuttgart, 1971. 『死』蓮見和男訳、新教出版社、1972、p.88.
- 69) 大道寺友山『武道初心集』徳間書店、1971、p.19.
- 70) 山本常朝『葉隠』岩波書店、1940、p.23.
- 71) J. - P. Sartre, *L'être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943. 『存在と無 現象学的存在論の試み』松浪信三郎訳、サルトル全集 20 卷、人文書院、1960、p.256.
- 72) Sartre、同訳書、p.244.
- 73) Heidegger、『存在と時間』前掲訳書、p.403.
- 74) Heidegger、同訳書、p.431.
- 75) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.69.
- 76) 山田規畝子、同書、p.69.
- 77) Michel de Montaigne, *Essais de Michel de Montaigne*, 1580. 『随想録<エッセー>』松浪信三郎訳、河出書房新社、『世界の思想』4 卷、1966、p.75.
- 78) Octavio Paz, *El arco y la lira*, México, 1967. 『弓と豎琴』牛島信明訳、国書刊行

- 会、1980、pp.200 - 210.
- 79) Viktor E. Frankl, *Aerztliche Seelsorge*, Publisher, Franz Deuticke, Wien, 1952. 『死と愛』 霜山徳爾訳、みすず書房、1957、p.115.
- 80) Arnold J. Toynbee, *Man's Concern with Death*, 1968. 『死について』 青柳晃一他訳、筑摩書房、1972、序文.
- 81) 岸本英夫『死を見つめる心』講談社、1973、p.14.
- 82) Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico - Philosophicus*, Routledge & Kegan Paul, 1972 (First German Edition, 1921), p.146.
- 83) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.68.
- 84) 山田規畝子、同書、p.69.
- 85) Lucius Annaeus Seneca, *De Brevitate Vitae*, 48 - 55. 『人生の短さについて』 茂手木元蔵訳、岩波書店、1982、p.25.
- 86) Montaigne、前掲訳書、p.82.
- 87) Montaigne、同訳書、p.76.
- 88) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.40.
- 89) 山田規畝子、同書、p.85.
- 90) 山田規畝子、同書、p.135.
- 91) 山田規畝子、同書、p.135.
- 92) 山田規畝子、同書、p.16.
- 93) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.17.
- 94) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.235.
- 95) 山田規畝子、同書、p.134.
- 96) 山田規畝子、同書、pp.135 - 136.
- 97) 山田規畝子『壊れかけた記憶、持続する自我』中央法規出版、2011.
- 98) 山田規畝子、同書、p.56.
- 99) Wilder Penfield, *The Mystery of the Mind, A Critical Study of Consciousness and the Human Brain*, Princeton University Press, 1975. 『脳と心の正体』 塚田裕三・山河宏共訳、文化放送出版部、1978、p.177.
- 100) Penfield、同訳書、p.182.
- 101) Karl R. Popper & John C. Eccles, *The Self and Its Brain*, 1977. 『自我と脳』

- 西脇与作訳、思索社、1986、p.787.
- 102) Popper and Eccles、同訳書、p.787.
- 103) Popper and Eccles、同訳書、p.794.
- 104) Popper and Eccles、同訳書、p.795.
- 105) John C. Eccles, *Evolution of the Brain, Creation of the Self*, 1989. 『脳の進化』伊藤正男訳、東京大学出版会、1990、p.264.
- 106) Bertrand Russell, *Portraits from Memory and Other Essays*, George Allen & Unwin, London, 1956, p.135.
- 107) Bertrand Russell, *My Philosophical Development*, George Allen & Unwin, London, 1959, p.139.
- 108) Russell, *ibid.*, p.139.
- 109) Russell, *Portraits from Memory and Other Essays*, *op. cit.*, p.147.
- 110) Russell, *ibid.*, p.149.
- 111) Russell, *ibid.*, p.148.
- 112) Russell, *ibid.*, p.148.
- 113) Jacques Monod, *Le Hasard et la Nécessite*, Éditions du Seuil Paris, 1970. 『偶然と必然』渡辺格・村上光彦訳、みすず書房、1972、p.214.
- 114) Bertrand Russell, *Mysticism and Logic and Other Essays*, Unwin Books, London, 1963, p.41, 1st ed., 1917.
- 115) Bertrand Russell, *Why I am Not a Christian*, Unwin Books, London, 1967, p.49, 1st ed., 1927.
- 116) Russell, *Mysticism and Logic and Other Essays*, *op. cit.*, p.41.
- 117) Blaise Pascal, *Pensées*, Léon, Brunschvicq, No.347 『パスカル』前田陽一・由木康訳、中央公論社、1966、p.204.
- 118) Alfred North Whitehead, *Dialogues of Alfred North Whitehead*, As recorded by Lucien Price, Little, Brown and Company, Boston, 1954. 『ホワイトヘッドの対話』岡田雅勝・藤本隆志訳、みすず書房、1980、p.531.
- 119) A. N. Whitehead、同訳書、p.531.
- 120) Alfred North Whitehead, *Symbolism, Its Meaning and Effect*, Cambridge, 1958, p.20.

- 121) Alfred North Whitehead, *Process and Reality, An Essay in Cosmology*, 1929, The Free Press Collier Macmillan Publishers, London, 1979, p.18.
- 122) Charles Harshorne, *Whitehead's Philosophy, Selected Essays, 1935-1970*, the University of Nebraska Press, 1972. 『ホワイトヘッドの哲学』松延慶二・大塚稔訳、行路社、1989、p.10.
- 123) Whitehead, *Process and Reality*, op. cit., p.7.
- 124) Alfred North Whitehead, *Science and the Modern World*, Cambridge at the University Press, 1953, p.70.
- 125) 山田規畝子『高次脳機能障害者の世界』協同医書出版社、2009、p. ii .
- 126) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.134.
- 127) 山田規畝子、同書、pp.236 - 237.
- 128) 山田規畝子、同書、p.67.
- 129) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.279.
- 130) 山田規畝子、『壊れかけた記憶、持続する自我』前掲書、p.56.
- 131) 市川浩『<身>の構造』青土社、1984、p.39.
- 132) 中島文雄『日本語の構造』岩波書店、1987、p.28.
- 133) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.141.
- 134) 井筒俊彦『意識の形而上学——「大乘起信論」の哲学』中央公論社、1993、p.190.
- 135) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.236.
- 136) 山田規畝子、同書、pp.236 - 237.

第5節 人格であること

すでに明らかにしたように、真の教育とは、「全人格を教育する学習」(Reboul)であった。これは、「生きることを学ぶ学習」であった。それゆえ、「人間の教育は人格の形成という点に要約される」(Gusdorf)とすることもできるのであった。自己は、自己を創造する力動的な統一であり、自己へ向かって創造しながら「独自の一個の人格になってゆく」(Langeveld)のである。したがって、教育は、自己教育を呼び起こして、人格の形成を促すことであった。

それでは、人格とは何であるか。人格は性格ではない。性格は、Deweyが語ったように、「諸習慣の相互透入」¹⁾であって、それは、それぞれの行為におけるすべての習慣の継続した働きである。これに対して人格は現実の状況にあって、判断し、決断する働きとして現われる。人格は現実において、融通無礙である。それゆえ、Langeveldは、「人がその中で行動しなければならない人間の諸経験」²⁾が「その中にいる一人ひとりの人格としての人間にとって、それぞれ特有の意味合いをもつ」³⁾のである。したがって、ここでは人格の定義をしたり、思惟によってそのものを明らかにすることはできない。人間学的方法は日常の経験において現われた人間の現象をもって、そこに人格を見るのである。すなわち、そこに、「この人は人格者である」「相手の人格を大切にする」「高貴な人格の持ち主である」などを見るのである。ちなみに、「あの人は性格者である」とか「相手の性格を大事にする」とか「あの人は高貴な性格の持ち主である」などとは言わないのである。もちろん、その人に人格があることを見るのは、主観と客観の関係で見のではなく、本質的に直観するのである。そのように見ることがなければ、人格は現成しない。このように見るとき、この時、この人は、独自の存在感をもって周囲の者に現われる。それは他に代えることのできない屹立した存在感である。これは身体のかたち、振る舞いに現われている。のみならず顔に現われている。人格はペルソナ、すなわち仮面であったように、顔にそれが現われている。だが、この仮面は、他者との関わりのなかから、その都度変えられる。恋人として、教師として、友人として、同僚として、仮面は変貌する。そのような変貌可能性こそが人格の人格たる所以である。ちなみに、統合失調症者におけるように、たったひとつの仮面しかなく、それゆえ、自己が丸見えになって隠すことができないような人は、人格が侵蝕され、変貌する可能性を凍結されてしまうのである。人格であるとは、特定の仮面をもたないことによって、すべての仮面をもったものに変貌することができる

ことである。そういう在り方で、自己が顕現するのである。これは、人格の弁証法的ダイナミズムである。

したがって、人格である人の名まえを語るとき、その名まえはたちどころにその人の人格を現わす。その名まえは存在感をもって、語られる。その名まえを耳にしたとき、ありありとその人を思い起こす。それは、その人が何者であるかを思い起こすことである。その人は、私に、独自の他者として、私の前に現われる。私に向き合うものとして、私の前に顕現する。私の前に立って、その人は自らが何者であるかを語る。そこには、その人の経歴や職業、家族などが語られる前に、ひとつの人間のかたち、この人はいつもこういうかたち、いわば、こういう人と成りであり続けるのだというかたちが現われている。穏やかな、厳格な、思慮深い、決断の果敢な、寛容な、情の深い、などといった精神におけるかたちが即座に見られるのである。こうしたかたちは、子どもや精神病患者や認知症者に見ることはできない。それゆえ、これらの人びとは、対峙して、対話をすることは難しい。むしろ、頼りなさや不安を起こすのである。

自分が何者であるかを現わしている人は、すでにいつもそうであるから、人は心を安んじて、その人の語ることを聞き、応答することができる。統合失調症者が起こす不安や恐怖などは生じない。また、幼児が語ることを気軽に受けとめるといったような安易さは、その人に対しては起こらない。打てば響くのである。したがって、この人とは約束することができる。この人が語ることばには、その人が現われている。この人は、約束を果たす人である。したがって、この人と約束する者は、自分もまたその約束を果たすのである。約束ということについて言えば、精神の病いの人も、幼い子どもも同様に約束を守らない。そもそも、約束することができないのである。それは、約束する自分が定まっていないからである。統合失調症者においては、自分は凍結したり、崩壊しつつあり、子どもにおいては、未だ自分は生成の途上にあって、それは、日々、あたかも流れに浮かぶうたかたのように生まれては消え、消えては生まれているからである。幼い子どもが平気で約束を破るのは、約束した時の自分と、今の自分とはつながりがないからである。要するに、その時の自分と今の自分とは別のものなのである。子どもは、物語という時間の連続した流れの中にいない。子どもは、すでに、自分の名まえを知っているとはいえ、その名まえに見合うだけの自己の同一性が未生なのである。

約束を守るとは、自分が約束したことを行うということであって、そこには、責任を負って、あるいは責任をもって行うとの意味がある。約束したことや課題を責任をもって果

たす者であるか否かは、自ら、その人の人と成りに見ることができる。見るべき人は、現象学者に頼らずとも、人間学的に当の人物の本質を直観するのである。ちなみに、責任と人格について Langeveld は次のように語っている。

「これらすべての経験を繰り返し重ねてゆくことによって、『私』は、私の生活と私の歴史がそこに帰属し、そのためにあるところの『自己』へと向かって変化してゆくのであり、私の自己創造をしてゆくのですが、このことは同時に、まわりの人にとっては、われわれがしだいにはっきりとした『他人』となってゆくことであり、われわれが何を為すことができるか、何を怖れているか、また何を好むのか、というようなことが人々にますますよくわかるようになることでもあります。このようにして、この自己は一個の人格

(person) ——即ち、どこにいてもその名を呼びさえすれば、その当人であることがすぐわかるような、したがって、われわれが彼と本当に会えることができるような、また彼のやれることとやれないことを予想することのできるような、独自の一個の人格になってゆくのであります。われわれはすでに早くから、子どもに向かって『お皿にあるものを全部食べなさい』とか『ミルクを飲みなさい』といった指示を与えているし、また彼がそれに対して『応えることができる (responsible)』ようになり、『しっかりやれる (reliable)』ようになってくるのを知っています。このように課題に『対応 (respond)』する力ができ、『責任 (responsibility)』を負い得るようになったとき、はじめて彼は独立の人間であり、われわれは彼を一個の人格としてはっきりと見出すことができるのであります」⁴⁾。

このように人は、課題を引き受け、それを責任をもって果たすことができるようになったとき、その人は信頼 (reliance) のおける人格であることを現わすのである。そして、そのような人は、つねにそうである者として現われるので、ゆるぎない、確かな存在感 (reliable) を示すのである。したがって、周囲の人びとは彼を信頼できる者として、その彼と約束をすることができる。もちろん、課題を引き受け、それを果たすことの責任を負うからには、この人は安易に課題を引き受けたりはしない。これを為すには、思い切ること、いわば、決断ないし決心が要るのである。そして、一旦、決断したからには、それは、自らの意志と努力によってやりおおせるのである。この意味で、人格である者は、動物や子どもとは違っている。動物はいうまでもなく、子どもには、人格が形成されていないのであるから、課題を与えて、それを果たさせるには、つねに、励まし、賛同や承認を必要とする。そして、子どもも、励ましや賛同、承認を求めるのである。「ほら、できたよ、見て、見て」に対して、大人は「ほんとうに、よくできたね」と承認し、「もう、で

きないよ」に対して「できるよ。もう少し、がんばって」と励まし、「花ちゃん、お絵かき大好き」には「お母さんも大好き」と賛同するのである。こうした働きかけの応答がなければ、子どもは前へ進めないのである。したがって、子どもには人格の代理人が欠かせないのである。

自己が動的統一としての人格になっている者は、他の人びとの忠告や助言に耳を傾けることができるが、他の人びとの好み、私的感情、噂や評判、などに左右されることはない。

ちなみに、山田はこう語っている⁵⁾。「障害を持ってからずっと不思議に思っていることがある。私が食事中、口の周りにご飯粒を付けているのを見つけると親の敵を見つけたように指摘してくる人がいる。食事が終わってからなら拭こうとも思うが、知覚麻痺で何が付いていても感覚のない左の口角にご飯粒が付くが早いか、まだ食べている途中だというのに私の口角をにらみつけ、『ご飯付いてます』と連呼する。こっちが降参してもう汚すことができないほどに口の周りを拭かないと許さない。ナプキンを持って、ティッシュを持って手をぐっとこっちに突き出して迫ってくる。私が私の口に何を付けていようと、他人様にそんなににらまれるほど悪いことをしていると思えない自分は、非常識な悪人なのかとさえ思わせられる。つい最近もこうしたことがあったので、人間としてそんなにいけないことなのかと聞いてみた。『自分がそうだったら嫌だから』という返事が返ってきた。つまりは口元に知覚がなくなっている人間など恥ずかしい人間で、自分はそうはなりたくないと常々思っているということではないか。私は好き好んでなったわけでない病とつきあってだいぶ月日も経ち、障害を持ってしまった自分も自分であることに変わりはなく、どんな自分も自分として受け入れようと苦しんだ時期もあり何とか許容できるようになった。だから、『あなたみたいにはなりたくないから』と言われるほど自分を恥ずかしいとは思っていない。口元のご飯粒に気づかないことぐらい、人間が生きることの中でどれほどのこともないと思っていたので、食事の席でのこの言葉は、しばらく意味がわからなかった。」「人間にとって本当に大事なことの優先順位を、介護者や支援者の生理的嗜好で決められては病人はたまらない。自分が何を食べても美しい口元でいたいと心がけるのは勝手だが、万人が自分と同じ感覚でいなくてはならないというのはいかがなものだろうか。」これは、自分であることのできる一個の独立した人格が発することばである。

人格は、周囲の人びとのことを想い、気づかいはこそすれ、気にすることはない。そうでなければ、責任を負うべく、決断をするということとはできない。もっとも人格は、すべ

てのことを課題として引き受けることはできない。思慮し、自分にできると納得したものを引き受けるべく決断し、決断したからには、責任をもって果たすのである。この責任は、人格である自己が負うのであるが、それは他者に対して自己が負うのである。もちろん、責任はたんに、一個の人格がそれだけに限って負うだけではなく、それは現実には相互に連鎖しているものである。ちなみに、太宰治の『走れメロス』は、そのことを語っている。この小説の課題は、セリヌンティウスとメロスの友情と評されているが、その基本は信頼と責任である。両者はそれぞれ人格として出会い、それぞれを信頼しており、しかも、セリヌンティウスがメロスの願いを引き受けたとき、信頼は確かなものになった。信頼には「もし・・・ならば」という仮定がない。もし、メロスが処刑の日に戻らなければ、自分の身代りを引き受けたセリヌンティウスは処刑される。ここで、メロスは、処刑の日までに戻るという約束を果たす責任を負ったのである。約束と責任とはセットである。同時にメロスとセリヌンティウスは、処刑を執行する国王にも、約束を守る責任を負うのである。メロスは、セリヌンティウスと国王に対して、また、メロスとセリヌンティウスは国王に対して約束を果たす真の人格が何であることを示したのである。すなわち、メロスとセリヌンティウスは、真の人格が信頼と責任ということのなかから現われることを見せたのである。このような人格に出会った者は、かりに、その人格の語りかけに忠実に従わなかったとしても、その人格を忘れることはない。Gusdorfは、このことをこう語っている。「彼らは真理が実在し、そしてそれは生命を賭けて手に入れる価値があるものだということを永遠に知るのである。たとえ、彼ら自身は真理のためにその命を与えようとは思わないとしても、真理というものは命を賭けて求めるにふさわしいものだということを知るのである」⁶⁾。

人格であるとは、変転する状況の中で、その状況が求めることに応答し、判断し、そのことに自ら責任を負うことができるということであった。この状況は、時の流れであるから、いま、ここの状況に応答するだけではなく、状況が生み出すもっと先の、あの場への応答をも求めるのである。これは自分の物語である。自分の物語を織るものは、これからの物語を忘れることはない。これからの物語に、責任を負うべきことがらが記されるのである。それゆえ、人格は過去のことのみならず、未来のことにも責任を負おうとする。むしろ人は、責任を負うために物語を織るのである。したがって、人格は、子ども、家族、地域の住人、社会、国家、人類に対する責任をも負う。子どもや家族の将来に責任を負うとは、子どもや家族が生きる地域、社会、国家、世界、人類に関わり、その将来を想うこ

とである。これは、換言すれば、世界の次の世代に責任を負うということである。このなかに教育がある。人格が、自分の子ども、そして親族、地域、国家、世界の子どもの教育に対する責任を負うとは、究極には、子どもが自分自身、すなわち責任の主体である人格になるように教育するということである。

人格であることを責任を負うことのできる存在と見るならば、山田もまた、そのような存在として浮かび上がってくる。もちろん、山田は高次脳機能障害のため、健全な人びとのように判断し、記憶し、行動することができない。したがって、約束を守る以前に、約束をすることができないのである。たとえば、山田は時計を見ることができない。であれば何時に会うといったことは簡単に約束できることではない。山田は、果たせる約束しかなしないのである。しかし、これは、当然のことである。誰もが果たせる約束しかなしないはずである。山田は、限られた範囲で、自分が果たせる約束をし、それを責任をもって果たそうとする。人格であることは、自分にできることとできないことを理解し、自分のできることを約束し、約束したからには責任をもってそれを果たすということである。この責任をもつということについては、山田は欠如してはいない。それゆえ、「息子が自立して、今の彼の希望どおり医者として生きていけるようになるまでは、絶対に死なないという気持ちは、どんな時でも揺らぎません」、「自分の責任において、自分のポリシーにおいて『今は絶対死ねない』と思って」⁷⁾と語ったのであった。山田の息子に対する責任は、息子と交わした約束や責任ではない。約束や責任は人格と人格の間で生まれる決断である。それゆえ、人は、イヌや乳児と約束することはできない。子ども、認知症者、統合失調症の人とも約束をすることは難しい。約束をすることができる人格の間で、約束が交わされ、それと同時に責任が生まれ、約束を果たすのである。しかし、責任は、約束に対してだけではない。約束することのできない子ども、動物、認知症者、精神病の人に対しても責任は生まれるのである。山田が自分の幼い子どもに責任をもつのは、当然のことである。人格は、人格以外のもの、すなわち、存在するものそれ自体に責任をもつのである。子どもの教育に対する責任とは、このような謂である。

P. J. Wilson は、人類の進化をもたらした要因は、約束することができる能力をもったからだと言っていたが⁸⁾、まさに、約束することができることは人間であることの証である。さらに、存在するものに対して責任を感じることができるのも人間であることの証である。そして、責任を感じる人間であることとは、その人間が責任を果たしうる人格であるとの意味である。しかも、可能性をもつということからいえば、人間であることとは、

この約束し、責任を負うというとき、そうである者は、その約束が自分にとって可能であるかどうかを知っていなければならないということである。約束し、責任を負うことができるということは、それが可能であると知っていることを前提とする。それゆえ、人格であるとは、自分が誰であるか知っている存在であるということである。山田は、くりかえし、自分は誰であるかを覚えていてと語ってきた。これは、山田である自分が、自分は誰であるかを覚えていてということである。「能力がひどく低下してはいるものの、能力を失ったわけではなく、その人がその人である理由（アイデンティティ）は、実は、何ら失われてはいないのです」⁹⁾と語っていた。それは、Langeveldによれば、「私は今、『アイデンティティ』という言葉を使いましたが、この自分が他ならぬ自分であるという意識は、その人の歴史であります」¹⁰⁾ということである。自分が誰であるかを知っているということは、自分の歴史、すなわち物語をもっているということであり、しかも、なお、物語を織り続けていることを知っているということである。

自分が自分のことを知り、かつ覚えており、しかもその自分が他ならぬ自分であることを知っていることは、構造においては、自分が分かれてあるということである。すなわち、見る自分と見られる自分とである。この見る自分があつて、それが自分を見て、自分のことを覚えており、それは他ならぬ自分であるとするのである。もちろん、見る自分とは何かについては、それを見るためにはもう一人それを見る自分が措定されねばならず、そうすれば、さらに、その自分を見る自分が措定されねばならないことになって、答えは限りなく背進するのである。したがって、見る自分そのものを、自分は知ることができず、それは、Langeveldが「複雑な力動的な統一（dynamism）」¹¹⁾と語り、Whiteheadが「統一する機能(a function of unification)」ないし「ひとつの複雑な統一体(a complex unity)」¹²⁾と称していたようなものとしか言い表しようがないのである。これは、究極には自己そのもの、すなわちイデアや真理、もしくは覚者であつて、それは知られるものではなく、そこへとなつてゆく究極のものである。それゆえ、今、明白なことは、見る自分と見られる自分とに自分は分けられるのであつて、その自分が一方の自分を見るという働きがあるということである。

Mollenhauerは、「自分が誰であるか知っている」という命題について、次のような解釈を下している。「自我とは、身体と心の外にあつて、そこからこの両者を『見』、あるいは知覚しあるいは経験することができるような位置である、なぜなら私は明らかに『私自身』を、私の身体の『内的生活』を観察し、これについて他者に伝達することができる

のだから、と。したがって、少なくとも次のようには言えるだろう。私——身体やその内的生活の外部にある——がそれであるところのこの第三者、私がこの第三者であるのは『視点として』である。そもそもこの視点から見て始めて、生きものとしての私が身体と心という二重の存在様式において存在するというのも私に対して現われてくるのだ。この限りでは、厳密に言えば『私 (Ich=自我)』は私の外にある、つまり脱中心的である」¹³⁾。

たしかに、私は自分が誰であるかを知っているというときその私である者は、自分から離れて、いわば、脱中心的位置にあって、自分を見ているのである。したがって私は、視座ないし視点としての「位置」なのである。それゆえに、また、Langeveldが「『自己』は、この意味で、当の人格のとり位置に関わる相 (positional aspect) である」としたのも諾うことができる。もちろん、視点に位置するとは、そこで識るということであって、自己意識というときのその識は、ひとつの識る機能である。したがって、自己意識とは自分を識ること、もしくは識っている状態なのである。かくして、山田が高次脳機能障害者は自分が誰であるか覚えているというのは、脱中心的な位置に立って、自分のすべてを見ているということである。それが可能であるのは、脱中心化する自分が存在するということによるのである。すなわち、山田が、「高次脳機能障害の場合、自分のことを観察する『私』はほとんど無傷で残っている」¹⁴⁾と語るときの私は、この脱中心化した私なのである。

自分が誰であるか知っていることは、人格があることの証である。人は、自分が誰であるか知ることにおいて、はじめて約束をし、責任を負うことができるからである。但し、この知るということは、自分の身体や心、そして他者との関わりにおける状況のすべてである。それゆえ、たんに自分の血圧や血糖値、身長や体重を知っていることに尽きない。これらの数値を知るのは、たんに知的好奇心からではなく、それが、自分の生活、仕事、教育に関わっているからである。そうであるから、身体を検診や測定をする。すなわち、世界内存在としての人間は、世界の要求に応答して、自己の身体を知るのである。この身体を検診や測定ということは、強制なしい指示によらなければイヌや幼児にはできることではない。そもそも、イヌや幼児は、自分の心身の状態を知ろうとはしない。自分の心身の状態を知るということは、人格の責任において遂行されるのである。

したがって、自分が誰であるか知るということは、世界内存在として、世界との関わりにおいて、世界に何程かの責任を負って生きる人格であることとして、知るのである。そうであるため、高次脳機能障害者には自分の障害がはっきりと分かるため、しかも以前の

自分と今の自分との違いが分かるため、悲しみや苦しみが大きいのである。それゆえ、山田は語ったのである。「自分のことを観察する『私』はほとんど無傷で残っているために、以前の自分と今の自分との比較がいつもできてしまう。また、本人が悩むことのそもそもの原因が、そうした自己観察の力に由来し、そうである以上、苦しい葛藤が一生続くというのである」¹⁵⁾。このように、高次脳機能障害者においては、動物や乳幼児、あるいは重度の認知症や統合失調症者と違って、自分が誰であるか知っている。かつては自分にできたことが今はできないこと、人との関わりも変わったこと、自分の未来が不透明であることなどを知っている。すなわち、動的統一としての知る自分、人格があるために、責任や恥、悲しみや苦しみから逃れることができないのである。しかし、そうであるがゆえに、人格は、自己創造を進めるのである。自己創造とは、いうまでもなく自己教育である。

すでに見てきたように自己が自己を教育するというのは、言語文法においては矛盾であるが、動的統一としての自己は、脱自己化しているのであって、その自己が、今の自己を教育するのである。この自己は自己を教育して、真の自己へと成らしめる自己である。したがって、自己教育は二重の意味をもつのであった。ひとつは、脱中心化的働きである自己が今の自己を教育すること、もうひとつは、自己が真の自己へ向かって教育するということである。したがって、前者は自己を教育すること、後者は自己へ教育することである。動的統一である自己、すなわち、人格は、このような自己教育を可能にする。

この自己教育は、大きく二つに分けられる。ひとつは、具体的な何かができるようになることを学ぶということ、すなわちそれによって自己の能力を形成すること、もうひとつは、学ぶことを可能にする自己を形成し、それによって究極の自己への教育が生まれることである。具体的に何かができるようになるとは、車の運転、パソコンの操作、料理、弓や射撃、英会話、建築設計、簿記、外国語の翻訳など、日常の生活、仕事において求められる行為および理解である。他方、そうした学ぶことを可能にするには、誠実、忍耐、自制、勤勉などの心的特性が求められる。これら心的特性は、能力そのものではない。それは、人間としての自分が深く関わっている力である。何ごとかを為し遂げるためには、このような徳性というべきものは不可欠である。ちなみに、Franklin は週の課題に十三の徳目（節制、沈黙、規律、決断、節約、勤勉、誠実、正義、中庸、清潔、平静、純潔、謙讓）¹⁶⁾をおき、それを守るようにしたのであったが、Tawney と並んで¹⁷⁾Max Weber は、これを取り上げて、「そのいちじるしい特徴としてうけとられるのは、信用のできる誠実な人という理想であり、なかならず、自分の資本を増大させることを自己目的と考えること

が各人の義務であるという思想である」¹⁸⁾と語ったが、その是非はどうであれ、何事かを為し遂げるには、自分に課題としての徳性が育まれなければならなかったのである。

このような課題としての徳性は、共同体が漠然としたかたちで求めていたものであるが、それを、積極的に自分で探して、日々の行為を通して、たえず、そうであるように、自分の心にも働きかけるのである。そして、誠実な心、勤勉を愛する心、節制や自制する心に形成するのである。したがって、この課題はまさに、自分が自分に課する徳性である。それゆえ、ここには、誓い、すなわち自分との約束がある。人格であることは、他者にも神にも誓うことができることであるが、それとともに自分にも誓うのである。新たな年を迎えて、禁煙、断酒を誓い、日記をつけることを誓い、さらには、一日一善を誓うことができるのは一個の人格である。そして、これが叶わなかったとき、反省し、後悔し、自責に至るのも人格である。もちろん、イヌや幼児に反省や後悔や自責のようなものはない。まだ、自分を確かめて脱中心化する人格が生まれていないのであるから。

かの **Bertrand Russell** は、現代の社会に「黙想の衰微」¹⁹⁾が顕著になったと歎いていたが、小学校低学年以下の子どもには、それは無意味である。子どもに「黙想しよう」と教師が言え、子どもは「どういうことか」と尋ねるであろう。教師は、「黙って目をつむること」そして「自分のことを思うこと」と説明するであろう。ここで、子どもは「黙って目をつむる」ということは理解できるが、「自分のことを思うこと」は理解できないのである。子どもには、自分のことを思う自分、すなわち人格が未生であるからである。これは、認知症や統合失調症にも現われることである。子どもには、反省や自制などということは、まだ先のことである。これが可能になり始めるのは、学年齢からいけば、思春期を迎えた高等学校の間ではないか。ちなみに、イタリアの高等学校の歴史の教科書に「指導者に求められる資質は、次の五つである。知性。説得力。肉体上の耐久力。自己制御の能力。持続する意志。」²⁰⁾とあるのは、この時期と符合している。これらの資質は、いずれも課題となりうるものである。とりわけ、自己制御の能力、すなわち自制は、人格であることのひとつの徳性である。自分が自分の欲望、感情、嗜好などを制御できるということは、たんなる自制にとどまらず、何事かをやりとげ、人びとと協力してゆくことにおいて欠かせない徳性である。もっとも、人格は、そのような徳性を外部に立てられた規範にとどめておくのではなく、それを内面化し、それと同一化して、自分の信念としている。つまり、人格においては、人格そのものが自制するのであるから、自制するということが自在になるのである。たとえば、このことで **Isreal Scheffler** は、的確な表現をしていた。

すなわち、「正直であるように学ぶことは、ある種の規範、すなわち『行動パターン』を獲得することである。それには信念は含まれていない。信念という概念を適用することさえできない。人は正直であるように学ぶが、正直であるように信じることはないのである。対照的に、コロンブスがアメリカ大陸を発見したということを学ぶことは、（他に何か含まれていようとも）それを信じるようになることである。同様に、人は正直であるべきであるということを学ぶことは、（他に何が含まれていようとも——この場合は、少なくとも規範の獲得が含まれているのだが）人は正直であるべきであるということを信じるようになることである。こうして、人は正直であるべきであることを教えることは、単に正直であるように教えることを意味しているばかりでなく（行動的解釈にとってさえもそうである）、人は正直であるべきであるという信念を獲得させるように（つまり、以前に論じた、教授にとって適切な方法という制限の中で信念を獲得させるように）することを意味しているのである」²¹⁾。

自分が誰であるか覚えているかぎり、自分は自分を創造する。しかも、それは、格別にごそのことで力み、闘うというのではなく、自在かつ自由に創造できるようになるのである。人格としての自分と教育され創造される自分との乖離はなくなり、創造と創造される相互の自分が動的に統一される。これは、独自の独立した人格であるから、その日々の言動、所作には、ゆるぎない存在感が漂うのである。ここに人格が在るということ、人びとはまぎれもなく感受する。山田規畝子は、そのような人格として存在している。その語ることばには、悲惨さやみじめさ、暗さ、ひがみ、ねたみ、といったものが一片も見当たらない。もちろん、山田は自分が誰であるか知っているのも、悲しみや苦しみはある。しかし、それは、日々の努力において、乗り越えられるのである。さらに、劣等感などありようもない。この点では、幼い子どもも同様である。「サッチャンはなまえがまだ上手にかけないね」と言うと、「だってサッチャンは小さいから」「おネエちゃんになったらかける」と答えたりする。子どもは大きくなったら書けるのである。だから、名まえが書けないのは、みじめなことでも何でもなし。同じように、高次脳機能障害者が自分の名まえを上手に書けなくなったということは、障害があるからである。これは、克服されるべき障害であって、努力をし、時を待てば可能になるはずのものである。このことで、健全な人に比べて自分は劣っていると見ることはできない。劣等感というものは、自分は他の人より劣っていると見て、それを気に病むことである。それは、思春期によく見られるもので、自分は他の同年齢の友だちに、ある能力でかなわないと気にして、不安になることである。

この時期には、他の仲間のことが非常に気になる頃で、仲間に負けたくないという意識が強ければ強いほど、劣等感は大きくなる。それゆえ、劣等感は高次脳機能障害者の悲しみや、不安、苦しみとは異質のものである。

山田は、一個の独立した人格である。その人格として日々を生きている。多くの機能が失われ、生活に多くの支障をきたしてはいるが、人格であることは現われている。そうであるかぎり、学び、自己を教育し、創造することができる。それゆえ、山田は自己教育のみならず、他者教育も可能な人間である。こうして山田は、現在にあって、過去を覚え、未来へ向かって物語を織り続ける。山田には明日がある。そこには希望がある。Bollnowが言ったように、「希望は未来への信頼である」²²⁾。

注

- 1) John Dewey, *Human Nature and Conduct, An Introduction to social Psychology*, 1922. 『人間性と行為』東宮隆訳、春秋社、1963, p.32.
- 2) M. J. Langeveld, *Education and Sociology*. In : *International Review of Education*. IV, 1958. 『教育の理論と現実』和田修二監訳、未来社、1972、p.137.
- 3) M. J. Langeveld, *The Understanding and Interpretation of the Individual child*. 『教育と人間の省察』岡田渥美・和田修二監訳、玉川大学出版部、1976、p.114.
- 4) M. J. Langeveld, *Self-development*. 『教育と人間の省察』岡田渥美・和田修二監訳、玉川大学出版部、1976、pp.34 - 35.
- 5) 山田規畝子『壊れかけた記憶、持続する自我』中央法規出版、2011、pp.130 - 131.
- 6) Georges Gusdorf, *Pourquoi des Professeurs? Pour une pédagogie de la pédagogie*, 1963, Paris. 『何のための教師—教育学の教育学のために—』小倉志祥・高橋勝訳、みすず書房、1973、pp.351 - 352.
- 7) 山田規畝子『壊れた脳も学習する』角川学芸出版、2011、p.68.
- 8) Perter J. Wilson, *Man, the Promising Primate, The Conditions of Human Evolution*, Yale University Press, 1980. 『人間—約束するサル』佐藤俊訳、岩波書店、1983. 参照
- 9) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.40.
- 10) M. J. Langeveld, *Self-development*. 『教育と人間の省察』前掲訳書、p.43.
- 11) M. J. Langeveld、同訳書、p.35.
- 12) Alfred North Whitehead, *Science and the Modern World*, Cambridge at the University Press 1953, p.187.
- 13) Klaus Mollenhauer, *Vergessene Zusammenhänge Über Kultur und Erziehung*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1985. 『忘れられた連関 <教える—学ぶ>とは何か』今井康雄訳、みすず書房、1987、pp.30 - 31.
- 14) 山田規畝子『壊れた脳 生存する知』角川学芸出版、2009、p.300.
- 15) 山田規畝子、同書、p.300.

- 16) Benjamin Franklin, Benjamin Franklin's Memories, Paris, 1771. 『フランクリン自伝』松本慎一・西川正身訳、岩波書店、1967、p.138.
- 17) R. H. Tawney, Religion and the Rise of Capitalism A Historical Study, 1926. 『宗教と資本主義の興隆』下巻、出口勇蔵・越智武臣訳、岩波書店、1979、p.154.
- 18) Max Weber, Die protestantische Ethik und der »Geist« des Kapitalismus, 1904 - 05, Jaffé, Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, J. C. B. Mohr, Tübingen, Band XX und XXI, 1904 - 05. 『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の「精神」』阿部行蔵訳、『世界思想教養全集』18巻、河出書房新社、1962、p.248.
- 19) Bertrand Russell, Mortals and Others, Bertrand Russell's American Essays (1931 - 1935), George Allen & Unwin Ltd., London, 1975. 『人生についての断章』中野好之・太田喜一郎訳、みすず書房、1979、pp.39 - 40.
- 20) 塩野七生『ローマ人の物語IV』ユリウス・カエサルI、新潮社、1995、冒頭部.
- 21) Israel Scheffler, The Language of Education, Charles C. Thomas Publisher, 1960. 『教育のことば その哲学的分析』村井実監訳、生田久美子・松丸修三訳、東洋館出版社、1981、pp.191 - 192.
- 22) Otto Friedrich Bollnow, Die Pädagogische Atmosphäre, Untersuchungen über die gefühlsmässigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung, 1964. 『教育を支えるもの』森昭・岡田渥美訳、黎明書房、1969、p.146.

第4章 教育の現実

はじめに

山田は学ぶことができる。『それでも脳は学習する』『壊れた脳も学習する』『脳には学ぶ力がある』とのことばは、山田が学ぶ力をもっていて、現に学んでいることを語っている。だが、学ぶこと以上に、教育するという事は、自己の教育であれ、他者の教育であれ、困難な課題である。それゆえ、前の章において、山田は教育することができるのかと問いを立てた。これは当然のことながら、教育とは何であるか、教育できるとはどのようなことか、どのような人間が教育することができるかという問いを生む。この問いの探求において、教育にふさわしい教育とは人格の教育であって、その教育は人格がある者によって可能であることを明らかにした。これによって山田が人格があり、自己の教育及び他者の教育、すなわち人間の教育ができる者との理解に達した。

それでは、山田は、この現実の社会ないし生活において、自己の教育及び他者、すなわち子どもの教育をどのように進めるのか。社会及び家庭が教育する力を失っているという現実において、高次脳機能障害をもち、母と子という家庭を生きる山田は、教育の可能性をもっているとしても、現実にそれが具体化できるのであるか。本章ではこのことを明らかにする。

第1節 自己教育

学習の意味は広い。動物もまた学習する。外界への適応を学習といえ、生命のすべてが学習するといえる。だが、教育は学習と同等ではない。真に教えることができるのは、人間だけであって、人間だけが教育をする動物である。かの Langeveld が、人は「教育できる動物 (animal educabile)」であるばかりでなく「教育されねばならぬ動物 (animal educandum)」¹⁾であるとしたのは正鵠を得ている。教える行為は、広義のことばによる行為である。教える行為は、試行錯誤、反復、模倣といった学習の方法のひとつである。しかも、教えるとはいえ、ことばによる行為は、教える者の意思がある。誰かが誰かに教えたいという意思があって、ことばで、あることを教えるのである。

それでは、自己が自己に教えるということが成り立つか。自己が自己に何かを教えたいという意思がある。何かを教えたいというとき、その何かとは何であるのか。たとえば、ピアノを弾くことであるか、そういうことであれば、それは学習である。もちろん、自己に何かを教えるということは、何かを学ぶということに転換されるのである。したがって、自己教育とは、自己学習である。とはいえ、自己教育は自己そのものとしての自己を教育するとの謂ではない。自己が自己を教育するなど、論理的にも矛盾がある。自分の目を対象にできないように、自己は対象にされない。かりに対象にされたとしても、その対象にされた自己を見る自己は、何であるかが分からなくなる。それゆえ、自己を教育する意味での自己教育は、成立しえないのである。自己教育は、自己が自己の属性、たとえば身体能力とか、理解力とかを強化するために学ぶとかいったときに、成立するのである。自己教育が学習に転換される所以がここにある。この点で、かの道元²⁾が「仏道をならふといふは自己をならふ也」といい、続けて、「自己をならふといふは自己をわするゝなり」としたのも、深い意味で至言であるといえる。自己が自己を教育するという命題は成立しえないのである。

自己教育とは、自己そのものを教育することではない。自分の意思を働かせて、自己に関する何かを学ぶことである。それゆえ、自分にとって、何を学ばねばならないかを知っていることが不可欠である。つまり、それは、自分がいま、どのような状態にあって、どうすれば望ましいものになるかが分かっていることであって、そこからそれを良くしようとする意思が生まれるのである。山田は語る。「高次脳機能障害の場合、自分のことを観察する『私』はほとんど無傷で残っているために、以前の自分と今の自分との比較がいつ

もできてしまう」³⁾。すなわち、これは「自己観察の力」⁴⁾であるが、この力があるために山田は自己の状態を回復させようと努力することができる。むしろ、自己観察というのは、自己そのものの観察ではなく、自己についての観察であることはいまでもない。この観察の力によって、自己の状態を再生・改善していこうとする努力が、山田の書物全体にみながっている。山田は、多くの身体、知識、技術・技能、習慣、記憶などを失ったが、自己の状態を観察し、それを直そうという意思、努力は、失われていない。つまり、自己という人間の根本的働きは、失われていないのである。ここでいう自己とは、実体としての自己ではなく、働きとしての自己である。この自己は、大人であることとしての自己である。山田は、脳が壊れて子どもになってしまったのではない。大人であることがそのまま残っているのである。

大人であることとは、子どもであることと対比されるものであるが、それは Langeveld⁵⁾が言っていたように、まず自分が何であるかを知っていることである。山田はこう語っている。「高次脳機能障害と認知症とが明らかに違うのは、『自分を誰だか知っているかどうか』という点だ。客観的に自分を見つめられ、自分の行動に自覚があるかどうか。ここに決定的な違いがある」⁶⁾と。ここには、自分は何ができて、何ができないかを知っていること、たんに、自転車に乗ることができるか否かといった行動に限らず、どのような課題、行動が果たせるかなどを知っていることも含まれる。次に課題ないし任務を責任をもって果たすことができるということである。したがって、ここには約束を果たすことができるということも含まれる。また、次の世代をになう子どもの教育に責任を負うこともこれに含まれる。第三に、大人であるとは、自己決定ができ、自らの意思、努力によって学ぶことができるということである。山田は語っている。「なんのために勉強するの」⁷⁾と子どもに聞かれたら、「脳が壊れてもちゃんと生きていくためよ」⁸⁾と答えるという。山田には、この働きが損なわれずに生きている。このことは山田が自己の体験を著書で公にしたこと、さらにその内容に示された文言によって明瞭である。ちなみに、子どもであることは、自己が何者であるかを知らず、責任を負うことができず、したがって約束を守ることができず、さらに自己決定がないので、自ら努力し、学ぶことができないということである。

山田は、視覚などの感覚、記憶、身体能力において、子どものレベル以下であるにも拘らず、なお、大人である者として、自ら学ぶことができる。この点で、山田は子どもを凌駕しているのである。

まず、山田は、「最初は、独り言の多くなった自分への気づきから始まった」⁹⁾という。

もっとも、独り言は山田だけではない。これは幼児にもある。幼児は何かをしながら、その行動をなぞらえて何かを語っている。「マーチャンくるまにのる。マーチャンあぶない。ガタン……」などである。子どもが行動にことばを添えることによって、行動が確かなものになり、その行動が認知されるのである。子どもは、行動とことばを、同一化することによって、「マーチャン」が遊んでいることを実感するのである。このことは、絵本を読むときもそうである。子どもは、声を出して読んで、はじめて読んだことになるのである。読むという行為が、ことばを声に出すということと同一化しているのである。それゆえ、子どもの独り言は行為の確定であって、山田の独り言と同じではない。けだし、山田の独り言は危機的な状況のなかで生まれているからである。

独り言は大人にもある。「これをして、あれをして」など、言いながら仕事をするところがある。これは仕事の段取りを確かにしているのである。電車やバスの運転手が信号を確認するために発することばは確認であるが、この場合は、意識的になされるので、独り言ではない。それゆえ、独り言であるか否かは、意識された発語であるかどうかによる。独り言は、意識されずに発せられたことばである。もちろん、精神病者の独り言は意識されていない。但し、精神病者の独り言は、確認のためではない。それは意味不明なものが多い。これに対して山田は、「そのうち私は、私を助けに出てくる『もうひとりの私』が脳の中に息づいていることを感じるようになった。たとえば、突き指を予防するのは『不用意に手を突き出さない』ことを意識する注意力で、これは理性に通じるもの、いわゆる前頭葉の働きではないかと私は解釈している。そういう意味で『もうひとりの私』を、私は『前子ちゃん』と命名した。前頭葉の『前』に、もうひとりの私も女性だろうから『子』をつけて前子ちゃん。前子ちゃんが『ほら、急に手を出さないで。まずそっと手探りしてごらんなさい』と私に注意を喚起してくれるから、突き指は防げる」¹⁰⁾という。

山田は、独り言を言う自分に気づく。気づいたとき、独り言でなくなる。こうして、山田は「もうひとりの私」を感じたのである。それだけではなく、「もうひとりの私」に「前子ちゃん」という名まえをつける。名まえがつけられたとき、「もうひとりの私」は、より一層確かなものへと転生するのである。それは、Helen Keller が水 (water) という名まえを知ったとき、水が霞のように混沌としたものの中から現われ、身近な存在となったように¹¹⁾、「前子ちゃん」という名まえによって、山田の中に「前子ちゃん」が定立するのである。

人間は、あらゆるものに名まえをつける存在である。チンパンジーのように、たんに顔

を覚えるだけではなく、人は人にも名まえをつける。それによって、その人が現実の存在となり、その人に関わるネットワークが形成される。すなわち、人間存在となるのである。それゆえ、子どもは2歳半ば以後、自分の名まえが自分を指していることを知るが、そのとき自己の鏡像を理解するのである。また、自分を知るので、自己主張が強くなり、母親に反抗することができるようになるのである。名こそが人を人あらしめる力になるのである。山田は、前頭葉ではなく、「前子ちゃん」という名まえをつける。「前子ちゃん」は人称名詞である。このことによって、「前子ちゃん」は命を得て人格（ペルソナ）的なものになったのである。まさに命名とはその謂である。こうして、人格的なものになったがゆえに山田は、「前子ちゃん」とのやりとり、いわば会話が可能になったのである。

なぜ山田は、「前子ちゃん」という人称名詞をつけることができたのであるか。これは、子どもにはできないことである。そもそも、「独り言」に気づき、「もうひとりの私」に気づき、それに命名することができるのは、大人である者にのみ可能なことである。大人である山田の生きぬこうという力が、この命名を可能にしたというべきか。こうして、山田規畝子の中にもうひとり、前子ちゃんが住むことになる。もっとも山田規畝子と前子ちゃんの関係は微妙である。「『あのね、どうしようか。答えが出ないよ』 彼女への言葉は、私の独り言のようでもあるし、向こうから一方的に話しかけてくれている声のようでもある。『彼女』と『私』の境界線は明らかでない」¹²⁾。さらに山田は語っている。「この前頭前野は、私のリハビリの伴侶のような存在で、私にとって自分の分身のようにとっても親密なものなので、私はそれを『前子ちゃん』と呼んでいるのだ。ちなみに『前子ちゃん』という言葉は勿論、私が勝手に創作したものだ」¹³⁾と。さらに山田は述べる。「私が頼りにして尋ねかけている相手は自分自身なのだ」¹⁴⁾と。

山田は、「前子ちゃん」は自分自身であるという。そうであるとすれば、山田は二人である。あるいは、山田の中に二人がいる。山田規畝子と山田前子である。もちろん、山田は、このことで、どちらが本当の私であるのかなどと迷うわけではない。山田が二人であるということは、二重人格といった病的な状態ではない。山田にとって「前子ちゃん」は、私でありながら、私に語りかけてくる他者である。但し、他者であるが、それは外にある他者ではない。たとえば、旧約聖書でアダム¹⁵⁾、ヨブ¹⁶⁾、アブラハム¹⁷⁾などに神の呼びかけが記されている。「アダムよおまえはどこにいる」「無知をもって神の計りごとをおおうこの者はだれか」「アブラハムよ」などがそれである。これらは、神が彼らに人間としての在り方を問いかけているのである。山田の「前子ちゃん」は、そのような問いかけ

をしていない。もちろん、Adam Smithが『道徳感情論』のなかで語ったような「心の中の住人 (the inhabitant of the breast)」「良心」「内部の人 (the man within)」¹⁸⁾とか言ったようなものではない。Smithのそれは、道徳的行為を規制するものであったのである。

たしかに、道徳的行為や思いを規制する働きは、近代以後の人間にはある。共同体が解体して個人が析出されると個人は独りになるので、誰が見ていようと見てまいと、社会的、道徳的に正しい行為をすることを求められる。とくに、神への信仰が薄らいだ社会では、それは要請されることであった。神はいつでも私を見ておられたのであったが、現代社会のように神がないとすれば、私の中にあって私を見守り、指針するもう一人の道徳ないし社会的存在としての私が生まれねばならないのであった。Smithがいう「良心」や「内部の人」はそのような意味のものであったのである。

だが、山田の「前子ちゃん」は、そのような働きをもってはいない。「前子ちゃん」と固有名詞で呼ばれているように、これは、全く山田個人に限られたものであって、道徳・社会的意味はもたないのである。すなわち、山田にとって、「この独り言は自分が求めている答えを得るために、自分で自分を意図的に呼び出しているものではないかと気づいたのだ」¹⁹⁾。「前子ちゃん」は社会の要請が顕在化したものではなく、生活のなかで山田自身が創り出したものである。この「前子ちゃん」によって、山田は日常生活の行動を広げることになる。山田は語る。「コンピュータの電源がどこにあるかわからなかったときも、『触覚という機能があるでしょう。手で触ってみてはいかが』とアドバイスしてくれたのは、ほかならぬ前子ちゃんだった」²⁰⁾と。

「前子ちゃん」は、価値判断をするのではなく、日常生活の行動に際して、それが正しく行われるように指示し、問いに答える働きをするのである。ヘルパーとってよい。山田は述べている。「そこへ毎日、彼女が助けにくる。私の中にいる前子ちゃんがやってくるのだ。結論からいうと、『私流の思い出し方』に気づいたのは彼女である。私が自分で呼んだような気もするが、たぶん違う。いつの間にかそこに立っていて、問題に顔を突っ込んでいる。『あのね、どうしようか。答えが出ないよ』彼女への言葉は、私の独り言のようでもあるし、向こうから一方的に話しかけてくれている声のようでもある。『彼女』と『私』の境界線は明らかでない」²¹⁾と。また、山田はこうも述べている。「高次脳機能障害になって以降、いつも私の頭はぼんやりとして、考えていることは輪郭のはっきりしないものだったような気がする。そんな時に呼ばれてやってくる『彼女』は目の前で、

『これはこうだから、こうじゃないの』『それはこっちで正解よ』と説明をつけて明快に教えてくれるのだ」²²⁾。

それにしても、「前子ちゃん」とは何であるのか。「前子ちゃん」が行動の指示をする働きをしていることは明らかであるが、そもそも「前子ちゃん」とはどこから現われてきたのか。それは何であるのか。山田は「私が頼りにして語りかけてくる相手は自分自身なのだ」と言っていた。また、「彼女への言葉は、私の独り言のようでもあるし、向こうから一方的に話しかけてくれている声のようでもある。『彼女』と『私』の境界線は明らかでない」とも述べていた。自分が自分に語りかけ、やがて語りかけることがあたかも自分に話しかける人格のようになるといった状況は、山田に限ったことではない。山田によれば、「高次脳機能障害をもつ大学生の男性とメールで前子ちゃんの話をしていて、彼から、『それって、僕にもありますよ』と言われた時には非常に驚いた。彼も日常的にそれを感じているらしく、彼はその現象を『飯を食わないほうの自分』と呼んでいた」²³⁾という。それゆえ、山田個人の体験は、人間であるかぎり起こりうる一般的な出来事なのである。したがって、van den Berg が「すべての患者はともに人間存在である。そこで私としては、ひとりの患者について論ずることによって、すべての患者に共通する原理で、他の患者たちを理解するようにしたいと望んでいる」²⁴⁾としたのは、正鵠を得ているのである。

山田が言う「前子ちゃん」のようなもうひとりの私は、子どもにはない。子どもは独り言を言うが、それから越え出ることはない。もうひとりの私は、大人である者に見られることである。山田は、「若い高次脳機能障害者も『私には前子ちゃんがないんです』と言っていましたが、それは社会経験が充分ではなかったためです」²⁵⁾と語っているが、「前子ちゃん」は大人である者に可能であるとの謂である。もちろん、「前子ちゃん」のような存在は、精神病の人にはない。精神病者に見られるのは、幻覚としての他者であり、これは、自分を滅ぼす危険なものである。精神病者はこのもうひとりの私に脅え、侵襲されるのである。これに対して、「前子ちゃん」は私を助けるものである。精神病が誰にも起こりうるという点で人間存在にとって一般的であるように、「前子ちゃん」のようなもうひとりの私が現われるのも、人間存在において一般的である。

「前子ちゃん」とは、何であるかと問うとき、それは何か実在するものを問うているのではない。「前子ちゃん」とは、働きなのである。その働きは、問いかけ、指示する働きである。すなわち、「前子ちゃん」とは、特定の实体ではなく、問いかけ、指示する言語の働きである。この言語があたかも実在する実体のように思われるのである。このことに

については、すでに **Bertrand Russell** が述べていたことであった。すなわち、「主観は、しかしながら、数学的な点や瞬間と同じように、論理的フィクションであると思われる。主観的なものが導入されるのは、観察がそれを明らかに示すからではなくて、そうすることが言語上便利であり、それは明らかに文法が要求するからである」²⁶⁾と。

「前子ちゃん」が実体ではなく働きであるとする、このような働きは、どのような状況で生まれてくるのであるか。ベトナムの **Tran Duc Thao** は、『言語と意識の起源』²⁷⁾のなかで、集団による狩りという労働が自己意識を発生させる重要な契機になったという。集団での狩りは、ヒトだけではなく、オオカミやイヌにもある。オオカミやイヌは、リーダーの指示に従って所定の役割を果たすという。彼らは、鋭い臭覚と聴覚によって、狙った動物を見失うことも、仲間からはぐれることもほとんどない。集団もヒトのように大集団ではなく、行動範囲も広くはない。ところが、ヒトの集団は大きく行動範囲は広い。臭覚や聴覚は鈍く、頼りになるのは視覚である。だが、視覚は樹木や霧によって遮られ、夜は役に立たない。したがって、ヒトは仲間からはぐれ、迷うことになりやすい。

Leakey によると、人類が大きな集団をつくって、大型獣の狩りを始めたのは 200 万年前あたりであった²⁸⁾というが、大型獣を追って、彼らは相互に指示し、身ぶりによって連絡を合ったであろう。こうした時、仲間からはぐれることが多々あったであろう。すると、個体は仲間からの指示や身ぶりが得られなくなり、信号を仲間へ送り返すこともできなくなる。彼は孤立して、身動きがとれなくなるのである。この状態から脱するには、個体は自分自身へ信号を送らざるをえない。彼は、ひとりで自分に指示を下すであろう。**Thao** は、こうして自己の意識が芽生えるという。つまり、**Thao** は、自己意識は仲間と個体とのずれ、あるいは実際の行動と発信（身ぶり）とのずれを契機として生まれるというのである。したがって、ここで自分に発信し、指示する自己は、ひとつの働きであって、それは、集団と個体、彼の個体と此の個体とのずれを「統一する機能」ないし「ひとつの複雑な統一体」²⁹⁾であるということができる。

人類の始源において、仲間からはぐれて個体が身動きできなくなったように、山田もまた視覚失認、記憶の喪失によって身動きのとれない状態にいる。そして、かつて原始の個体がそうしたように、山田は自分に発信し、指示するのである。もっとも、山田においては、原始の人類と違って、周囲に情報があり、それは発信されているのであって、問題は、山田がそれを受け取る感覚・記憶を失っていることである。問題は山田の個体そのものにあるのである。だが、個体そのものの問題をも「前子ちゃん」という内部の意識は解決に

導くのである。人間は、原始以来、このような働きを可能にしてきたのである。

山田において、「前子ちゃん」は身動きできない状態のなかで、現われ、問いかけ、行動の指示をしたのであった。山田は、「普通の日常生活を送り、いろんなことが瞬間的に自動で覚えられたり、思い出せたりするように回復していくうち、前子ちゃんは前ほど私に話しかけてこなくなりました。考えをまとめる、意識化する作業を助ける話し相手がいらなくなってきたのでしょう」³⁰⁾という。「前子ちゃん」は、その時、その時の行動を指示する。それゆえ、「前子ちゃん」が教えることは情報及び行動の手立てに限られている。だが、山田は、自分から情報や技術・技能、知識を学ぶことができ、山田にとって自分を学ぶように仕向け、自分の学びを可能にする力は「前子ちゃん」を越えた力である。それは自ら学ぶ力、自分が生きることを学ぶ力である。それは、教と学とが一對のものであるという意味で教学する力である。

山田は、「あきらめないで！」³¹⁾「脳には学ぶ力がある」³²⁾と記して、自分以外の高次脳機能障害者を励ましている。幾冊もの書物を出版することは、自分のためでありながらなお、他人のためにもなりたいという心づかいを現わしている。このような心づかいが「前子ちゃん」を生み出す力になっている。これが日々を生きる山田の学ぶ力である。そのため、山田はあらゆることに挑戦するのである。リハビリはいうまでもなく、詩・俳句・読書・筆記・車の運転、勤務医の仕事、日記、著書の出版など枚挙にいとまがない。

それでは、この力は何によるのであるのか。高次脳機能障害を負う山田のどこからこの力は生まれるのであるか。かの **Tran Duc Thao** は、原始において、ひとりになった個体が手さぐりで、その状態を抜け出そうとするとき、指示する者が現われるとしたのであったが、山田の前子ちゃんも外界との交信を断たれた個人が手さぐりで、その状態を脱しようとするとき、指示する存在であった。ここには、ひとり沈黙して耳目を心の内部に向けて、内部の語りかけを聴くということが現われる。原始の人類であれば、じっと佇むか、ひざを抱えてうずくまるとかしたであろう。山田もまた動きを止めて、心の内部に注意を向けるのである。こうした働きは子どもにはない。子どもには、まだ自分ないし自己というものには生まれていないのである。ちなみに、3歳位の子どもの、「自分って何のこと？」とたずねてみればよい。すると、子どもは「自分って、ミーチャンのこと」と答えたり、「自分って、ぼくのこと」「分からない」とか答えたりするのである。ここには、心の内部に沈潜して、その問いに答えようという現われはない。他方、山田は、心の内部に入りこむことができるので、「前子ちゃん」の問いや指示を聴くことができるのである。この心の

内部に入りこむ力が、山田の教育力ないし学ぶ力の原動力なのである。

自分を励まし、人を励まし、自分のためだけではなく人のためにも学び、自分を真の自己へと至らしめる力、いわば広義の自己を教育する力はどこから生まれ、それは何であるといえるのか。実は人が自分の心の内部に沈潜してそこからの語りかけを聴くのは、外界からひとり閉ざされて、身動きできなくなった状態においてだけではない。とくに、親しい人を失った時がそうである。親しい友人、恋人、親や子ども、妻たちの死は、発信と受信の関係を根本的に破壊するのである。彼あるいは彼女は、忘れることのできない亡き者を想い、呼びかけ、語りかける。だが、ことばは空しく、こだまとなり、その闇のしじまへと消えうせるであろう。そして、そのことばは、自分の内部にも反転して来て、自分への語りかけとなる。これは、自分の内部に語りかける他者を生成するのである。こうして人は、自己と他者との亀裂を再統合する。心の内部において、自己は他者を共有するのである。こうしたことについて、Russell はこう語っている。「……『私』という語は文法と一致するように挿入されており、文法は、われらが祖先のインド・ヨーロッパ人が野営の火のまわりでつぶやいた形而上学を表している」³³⁾と。私という実体はなく、自己は他者に、他者は自己によって存在するのである。山田に、学びと教育する力を与えているものは、このような他者と共存する自己である。ちなみに和辻哲郎は、自己と他者について、日本の文化の観点からこう解き明かしていた。すなわち、「ひとを馬鹿にするな」というときの人は自分のことであり、「ひとの物を取る」とか「われひとと共に」というときのひと（人）は他人のことである。「人聞きが悪い」ときの人は、世間のことである。それゆえ、人間は、「自、他、世人であるところの人の間なのである。」「人が自であり、他であるのは既に人との関係に基づいているということである」³⁴⁾。

もちろん、自己と他者とが濃密な絆を有するということは、自他未分化ということではない。自他未分化は、幼児に見られることで、それは、Merleau - Ponty が「癒合性」³⁵⁾と呼んで、癒着ないし融合している状態としたように、幼児がとくに母親と癒着していることの謂なのである。これに対して、山田が自分を生かし、他人を生かそうとする力は、自他の癒着から脱し、実存する自己、他人と関わる働きなのである。山田は、幼児から現在に至る経験のなかで、そのことを学んだのである。その意味で、山田の経験は他者と共にある経験である。山田は、つねに他者と共に学び、生きている。それゆえ、高次脳機能障害にも拘らず、山田の自己は創造を続けている。これが学びかつ教育することの原動力となっている。

注

- 1) M. J. Langeveld, *Anthropologie und Psychologie der Erziehers*, 1964. 『教育の人間学的考察』和田修二訳、未来社、1973、pp.60 - 61.
- 2) 道元『正法眼蔵』現成公按、石井恭二注釈、河出書房新社、1996、pp.19 - 20.
- 3) 山田規畝子『壊れた脳 生存する知』角川学芸出版、2009、p.300.
- 4) 山田規畝子、同書、p.300.
- 5) M. J. Langeveld, *Beknopte Theoretische Paedagogiek*, 1944. 『理論的教育学』(上)、和田修二訳、未来社、1971、p.77.
- 6) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、pp.161 - 162.
- 7) 山田規畝子、同書、p.236.
- 8) 山田規畝子、同書、p.236.
- 9) 山田規畝子、同書、p.281.
- 10) 山田規畝子、同書、pp.113 - 114.
- 11) Hellen Keller, *The Story of My Life*, Edited with Introduction and Notes, by Nishida, Seibido, 1965, pp.13 - 14.
- 12) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.116.
- 13) 山田規畝子、同書、p.280.
- 14) 山田規畝子、同書、p.282.
- 15) 『旧約聖書』、3 - 9.
- 16) 『旧約聖書』、42 - 3.
- 17) 『旧約聖書』、22 - 1.
- 18) Adam Smith, *The Theory of Moral Sentiments, An Essay towards an Analysis of the Principles by which Men naturally judge concerning the Conduct and Character, first of their Neighbours, and afterwards of themselves, to which is added a Dissertation on the Origin of Language.* The 8th, London, Printed for A. Strahan ; and T. Cadell jun. and Davies in the Strand ; and W. Creech, and J. Bell & Co. at Edinburgh, 1797. Vol. I, p.336, 1st ed., 1759.

- 19) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.281.
- 20) 山田規畝子、同書、p.114.
- 21) 山田規畝子、同書、pp.115 - 116.
- 22) 山田規畝子、同書、p.282.
- 23) 山田規畝子、同書、p.282.
- 24) J. H. van den Berg 『人間ひとりひとり』早坂泰次郎・田中一彦訳、現代社、1978、p.xii.
- 25) 山田規畝子 『壊れた脳も学習する』角川学芸出版、2011、p.239.
- 26) Bertrand Russell, My Philosophical Development, George Allen & Unwin, London, 1956, p.135.
- 27) Tran Duc Thao 『言語と意識の起源』花崎皋平訳、岩波書店、1979.
- 28) Richard Leakey and Roger Levin, People of the Lake Man ; his Origins, Nature and Future, William Collins Sons, London, 1979. 『ヒトはどうして人間になったか』寺田和夫訳、岩波書店、1981、p.166.
Richard Leakey and Roger Levin, Origins, 1977. 『オリジン』岩木充雄訳、平凡社、1980、p.148.
- 29) Alfred North Whitehead, Science and the Modern World, Cambridge at the University Press, 1953, p.187.
- 30) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.43.
- 31) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.9.
- 32) 山田規畝子、同書、p.17.
- 33) Bertrand Russell, Portraits from Memory and other Essays, George Allen & Unwin, London, 1956, p.137.
- 34) 和辻哲郎 『倫理学』岩波書店、1960、p.14.
- 35) Maurice Merleau - Ponty, Les sciences de L'homme et la phénoménologie (Centre de documentation universitaire, 1962)
: Les relations avec autrui chez L'enfant (ibid.)
: Éloge de la philosophie (Gallimard, 1953)
: L'Oeil et L'esprit (Gallimaed, 1964)
『眼と精神』滝浦静雄・木田元訳、みすず書房、1966、p.138.

第2節 子どもの教育

山田は語る。「高次脳機能障害者は、自分が誰なのかちゃんと覚えている人間である」¹りという。これが子どもや認知症の人との違いである。山田は、2歳前の幼児や認知症が重くなつた患者のように、自分の鏡像が分からないとか、自分の名まえを言えなかったりはない。しかも山田は、自分が誰であるか覚えている。覚えているとは知っているということである。Langeveld が語っていたように、大人である者は「多かれ少なかれ判然と自分が誰であり、自分に何ができ、また何ができないか、ひとが彼に何を期待し、また期待しないかを自分で知っている」²のである。このことが子どもである者との決定的な違いである。自分が誰であるか覚えているがゆえに、自分がいま、ここにおかれている空間と時間の位置が見えている。地理・歴史的な位置が見えるのである。それが見えるがゆえに、自分には何ができ、何ができないか、何をなし、何をなすべきではないかが見え、人は自分に何を期待し、何を期待していないかが分かるのである。この点で、子どもは、自分に何ができ、何ができないかを知らない者である。ちなみに、幼い子は、自分が食べるごはんの量さえ分からないのである。子どもに、ごはんの食べ残しが多いのはそのためである。

山田は自分が誰であるか覚えている。このことは、いま、ここにいる自分が分かっていることである。それゆえに、いま、ここにいる自分を出て、一步前へ進みたいとの意欲が生まれる。これは、何かをすることによって、自分をたえず新たにしていくことなのである。したがって、自分をつねに新たにしていくこと、前へ向かって歩むことは、いま、ここにいる私を否定することではなく生かすことである。山田は語る。「病気は不運。不幸ではない」³と。かくして、山田は語る。「変えられないことは受け入れましょう」⁴、「あきらめないために受け入れる」⁵と。

「あきらめないために受け入れる」とは、ひとつのパラドックスである。山田は今の状態を受け入れる。仕方がない、運が悪かったのだと。そして山田は語る。「べつに、いつも前向きでいようとか、そんな難しいことは思いません。ただこの自分でしかありえないことを受け入れているだけなのです。あきらめ上手と呼ぶ人もあるでしょう。割り切り上手なのかもしれません。不本意なことがあっても、たまたま自分の上に降ってきた運命と思つて呑み込まなくてはいけないのが人間なんでしょうね」⁶。山田は、このことを認め、受け入れることによって、はじめて、あきらめずに前へ向かうことが可能になるのである。さらに山田は、「病気は人を育てる」⁷という。山田は、病気を仕方なく受け入

れるのではなく、いまの状態を良しとして肯定する。「私の病気が現実に、ささやかな私の人生からいろんなものを奪っているのは間違いない。けれどその反面、得がたい友人たちの存在を再認識し、子どもが与えてくれる生きがいを実感し、姉や医師という職業など亡き父の残したものとふれあいに感謝し、私の人生もけっこういいもんだよ、と言えるようにしてくれたのもまた、この病気なのである」⁸⁾。なお、山田は語っている。「鬱うつにもなります。でも、夜寝る時には、生きていることに感謝します」⁹⁾と。生きていることに感謝するとは、多くの人びとや神仏の力によって生かされていることに感謝することである。山田は、自分が生きていることは、広義の他者に生かされていると感じている。生かされているのであるから、自分の方から生きるも死ぬもないのである。ただ、自分を生かしてくれるもののために生きられるかぎり、生きるだけである。ここに、自分を生かしてくれるものへの感謝から、それに応えて生きる態度が生まれる。それは、生きることの責任ないし、義務となって現われる。責任 (responsibility) とはまさに、世界へ応答 (response) することなのである。山田の責任は、社会の人びと一般および自分と同じ障害者、そして、とりわけ自分の子どもに対して現われる。母親である山田は、子どもが人間になることに責任を負う存在なのである。山田は語る。「息子が自立して、今の彼の希望どおり医者として生きていけるようになるまでは、絶対に死なないという気持ちは、どんな時でも揺らぎません」¹⁰⁾と。「また、自分の責任において、自分のポリシーにおいて『今は絶対死ねない』とっていて、命をつなぐことにすごく義務感を持っているため、」¹¹⁾ともいう。

山田にとって、息子への愛と責任が生きる力、すなわち学び続ける力になっている。山田は、自分のために何をしてもらおうかではなく、他者のために何をすることができるか、によって生きているのである。

かつて、Viktor Frankl が、ユダヤ人強制収容所のなかでの自分の経験を次のように語ったことがあった。「絶望の余り自殺を決心した二人の囚人と語ったところ、次のような共通点が明らかになった。すなわち、二人とも『もはや人生から何ものも期待できない』という感情に支配されていたのであった。この場合でも既述のコペルニクスの転回を、すなわち彼らが人生から何を期待するかというよりも、人生が何を彼らに期待するかということを彼らに説いて聞かせることが重要であった。事実……二人の囚人が人生から期待すべきことの彼岸に……人生はそれぞれ彼らを全く具体的使命をもって待っていたことが明らかになった」¹²⁾。Frankl が語るように、山田は人生が自分に何を期待しているかを感じ

している。まぎれもなく、人生は具体的な使命をもって、山田を待っていたのである。

山田は、自分の息子のために何かをすることができる。そのために生きぬくことになるのである。そして、ここにも生のパラドックスがある。すなわち、山田は息子によって生かされていることを感謝するのである。「私は息子に生命をもらっています」¹³⁾という。山田にとって、息子への感謝と責任とは、表裏をなしている。生かされていると思い、感謝しながら生きることは、同時に生きることの責任と愛を生むのである。ここから、子どもの教育が生まれる。

それでは、山田が教育することができる場はどのようにして成り立つのか。このことが続いて問われるのである。

1. 共同体

子どもは家族の中で生まれ、育つ。山田が子どもを教育する場は、家族が住む家としての家庭である。もちろん、山田は教育することのできる人格である。しかし、家庭はそれを可能にする場でありうるのか。教育の場として、家庭が成り立ちうるのか。

近代市民社会が胎動していたころ、David Hume は、教育について言及していた。すなわち、「教育は人為的 (an artificial) 原因であって、自然的原因 (a natural cause) ではない。しかも、その諸格率はしばしば理知に反し、異なった時と場所ではそれ自ら対立し合うので、教育は、現実には、原因結果の推理とほとんど同じ習慣及び反復を基盤として建てられているにもかかわらず、それは、哲学者たちによっては決して承認されないものである」¹⁴⁾。

Hume は、教育は人為的なもので、時と場によって多様であるが、それは本来自然の習慣及び反復を基盤としているので、決して不確かなものではないというのである。Hume には、近代市民社会において、人為としての教育が期待されていること、しかも、教育は人為的につくられたにせよ、本来自然に基づいているので、確かなものだとの理解がある。この Hume と同時代の Adam Smith は、自然こそが人間形成の原点であると見て、こう語っている。「家庭の教育は自然の制度である (Domestic education is the institution of nature)。学校教育は人間が企画したものである。どちらが賢明であるらしかは、もちろん言う必要がない」¹⁵⁾。「諸君は、自分の子どもたちを親には義務を尽くすように、兄弟姉妹に対しては親切で愛情があるように教育したいと望むであろうか。そうであれば、義務を尽くす子どもである必然性、親切かつ愛情ある必然性のもとに彼らをおくべきであ

る。すなわち、子どもたちを諸君自身の家 (your own house) で教育すべきである」¹⁶⁾。

Hume も Smith も、そして Rousseau も、近代において神が棚上げされ、自然科学が力を増してきたことに符合して、自然というものに着目し、人間を人間自然 (Human nature) と見て、自然を原理としたのであった。但し、彼らの自然は、自然科学によって一義化された物体ではなかった。彼らの自然は、広義の生きた自然であった。それは、何はともあれ感情であった。そうであるから、Hume は、「感情は原初的な存在である。」「理性は感情の奴隷であり、ただそうあるべきである。そして、理性は、感情に仕え、従う以外には何の役目をも望むことができない」¹⁷⁾としたのであり、また、Smith は、『道徳感情論』を著して、ここで、道徳の基礎が理性ではなく、感情にあるとしたのであった。また、Rousseau も『エミール』において、自然のなかでの教育を説き、自然が感覚を豊かにし、それは人間の感情を育むと語ったのであった。もちろん、彼らが考える自然は、たんに、生命、感覚、感情にとどまらず、人びとの日々のありふれた生活も自然であった。この生活は、誰かが作れと命じたわけでもない、自然の成り立ちであって、ここには家庭も含まれるのである。この自然としての家庭において、義務や親切や愛情が育まれるというのである。

学校を人為、家庭を自然として、学校と家庭を対比したとき、彼らは家庭をどのような意味で自然としたのか。これには、複雑かつ微妙なものがあるが、基本的には、学校は近代の新しい制度、それは国家、特定の集団、団体、組合などの発案、企画であったのである。これに対して、家庭は、今までくりかえされてきた暮らしのあり方であって、誰の提案にもよらないという意味で、自然であったのである。しかも、自然であるということは、人類の始源からもそうであったということである。Hume も、Rousseau も Smith も、自然というとき、有史以前の人類をも射程に入れていた。ちなみに、Smith は、「言語の起源に関する考察」¹⁸⁾を古代に遡って考察している。そうであるから、彼らは、家庭も有史以前からあったことを疑わなかったはずである。

たしかに、化石人類学及び生物学的人間学の知見によれば、人類が地上に降りて直立歩行を始めて以来、ボスが支配するハーレムが解体して、それぞれが行動を自由にするようになったが、それとともに、生理的早産で、しかも他の類人猿の子どもに対して 2 倍もの体重をもち、さらに泣き声を出す子どもを手に入れたのであった。しかも、女性は排卵の時、発情の期間が消失したのであった。排卵の時が見えなくなったからには、男性と女性は常時、共に居て暮らさなければ、子どもが生まれる可能性はない。しかも、生まれた子

どもは、胎児の状態、首が坐らず、しかも重い体重で、よく響く声で泣くのであるから、母親は両手で抱いて移動せねばならず、食糧を探しているときでも、泣けば捕食獣に狙われるので、抱いてあやさねばならない。そうであるから、女性と男性とは共に暮らし、協力かつ共働せねばならなかったのである¹⁹⁾。こうして、200万年ほど前の「初期原人の段階か、それ以前のハビロス猿人の段階」²⁰⁾で、共に永続的に生活する家族が生まれる。それゆえ、家族は、人間の発明というより、そうしなければ生きることのできないがゆえに生じた、自然の成り行きであったのである。したがって、一見すれば、マウンテンゴリラを例外としてチンパンジーやヒヒのような類人猿は、家族をもっているように見えるが、霊長類学ないし動物行動学が示すように、彼らは家族をもたない。彼らには相互の協力、共働が欠如しているのである²¹⁾。

このような過程を経ながら、大脳がさらに進化する。「頭頂葉と側頭葉が卓越しているのは基本的に人類的脳であり、サル的な脳ではこれらの葉はずっと小さい」²²⁾のである。大脳の進化と共時的にことばが生まれる。このことばは、その起源の直前においては、危機に際して「息をのみ」、それが過ぎれば安堵の「息をつく」といったような身体的表現であったであろうが、こうした身体的表現が、やがて喜び、悲しみやいたわり、なぐさめ、あやし、怒り、恐れなどを表現する感情のことばになったのであろう。感情は、類人猿にも見られるが、人類はそれをことばに変換したのである。こうした感情のことばは、操作的、非指示的である。この点で、感情のことばは、音楽的である。ちなみに、Mithenはこう語っていた。「要するに、音楽は、非指示的なコミュニケーション体系である。楽曲は世界について『知らせる』わけではないが、それでも私たちの感情に多大な影響をおよぼす——たとえば、幸せな気分や悲しい気分させる。さらに、同調化現象によって私たちを動かすもする。したがって、音楽は指示的というより、操作的だといえる」²³⁾。家族は、このように感情のことばのあふれるところである。したがって、「男性と女性との間の深い情緒的な結合は、子どもを育てるのに男の関与が生物学的に必要であるということの結果であることは、ほぼ確実である」²⁴⁾といえるのである。

他方、指示ないし認知のことば、すなわち理知のことばは、感情のことばにやや遅れて生まれてきたのではないか。両者は、ある時点で交叉するのであるが、もともとは別の起点をもつのであろう。ちなみに、Oliver Sacksによると、ある患者は視覚的認識能力が損なわれて、妻を帽子とまちがえたり、鏡のなかの自分の顔が分からなかったり、靴や手袋を認めることができなかったが、音楽に関しては、完璧な耳と音をもっていたという²⁵⁾。

いずれにせよ、子どもは、家族の中で生き、そこで多くの経験をし、学んできたのである。この家族は、婚姻によって持続していくので、家族と家族との結びつきが生まれ、それが拡大して血縁の村落となる。ここでは、感情と理知のことばが交わされ、子どもたちは、ことばを学ぶ。「おはよう」「さようなら」「ありがとう」「ごめんなさい」「よくできたね」「おげんきで」といったことばは、感情のことばである。「ほら、あそこにウマがいる」「ヤシの実はこうして割るんだ」として見せるのは、認知のことばである。しかし、なによりも子どもを安らかにし、生かすことばは、感情のことばであった。

Murdock²⁶⁾は、家族の基本的な機能は、性、生殖、経済的協力、そして教育であると見ていたが、この機能を支えているものは感情のことばであったのである。

200 万年以前から人類は、家族の中で生まれ、生きるすべを学んできた。もちろん、家族とはいえ、父と母と子の核家族が一般的であったであろうが、婚姻の仕方も多様であり、わが国の平安期の家族のように、通い婚もあり、したがって母親を中心とした家族、あるいは一夫多妻、一妻多夫などの家族があつて、子どもは、何であれ、そのような家族の中で生きたのである。なかには、血縁のない家族の中で育てられることがあつたが、それでも家族の中で育てられたことには変わりはないのである。たとえば、堀田善衛は、Michel de Montaigne について、彼は、「最も貧しい小作人の 1 人に、その小さな体を支えられて洗礼を受け、Michel (ミシェル) という名も、その小作人の名をとったものといわれている」と語り、「洗礼がすみ、まだ赤子が揺り籠のなかにいるときに、父はミシェルを母親から離し領内のある貧しい村に里子に出してしまうのである。このことは、しかし、別に父の特別な配慮や決意、あるいは冷淡さなどに基づくものではなくて、当時の貴族一般や富裕なブルジョアたちの家庭では、慣行のようなものであつた。」「この里子制度なるものは、当時のヨーロッパにおいて、またその後もずっと長く存続し続けたもので、王位たちの子弟でさえが里子に出されている例も珍しくはなかつた。」「敢て彼が里子を出したについては、田舎の空気と、質素な食物と環境の中に育ててくれることを希望し、重ねては、隸下の農民たちとの穏やかな絆が早く生じていてくれることをも願つたものと思われる」²⁷⁾。また、Cardano は、こう語っている。「さて、わたしはパヴィアで生まれ、生後ひと月もたたないうちに、(きくところによると) 乳母をペストで失つた。乳母はペストにかかつたその日のうちに死んだ。母はミラノに帰つた。」それで新しい乳母にあてがわれたが、「乳母が妊娠して乳が出なくなつたことがわかり、わたしはもっとよい乳母にわたされた。そのひとのもとで三歳のときにわたしは乳離れした」²⁸⁾。

Montaigne や Cardano の経験は、彼らに限った特殊なことではない。子どもは、いつも産みの親である母と父がいる家庭で育ち、学んだわけではないのである。人間は、他の動物と違って、自分以外の子どもを世話し、育てることができる。チンパンジーなどが、親を亡くした子どもの世話をするのは、たまたま、自分の子どもを亡くしたときであるという。ある種の補償行為である。ところが、人間は、そうしたことがなくとも他人の子どもを自分の子どもと同様に育てることができる。他方、子どもは、自分の親でなくとも、なつき、育ての親から学ぶことができる。ところが、チンパンジーは、自分の生みの親と離れることができない。チンパンジーにとって、5歳までが重要な時期で、その間に母親が死ぬと、子どもは衰弱して死ぬという。姉や兄が母親代わりになって面倒を見て、心理的不安を脱することができず、死亡するのである。チンパンジーの離乳期は5歳頃であるが、7歳になっても、母親が死ぬと、元気をなくして死ぬことがあるという²⁹⁾。この点で、人の親と子との関係は、自在である。このゆるやかさが、学びを豊かにするのである。

人は家族の中で生まれ、育まれ、多くを学んでゆくが、その家族は多様であったのである。里子、養子縁組によって他人の家族で生きる子ども、母を失った子、父を失った子、両親を失った子、そのため、祖父母や兄や姉、叔父・叔母に育てられる子、これらについては枚挙にいとまがない。しかも、このような状況においても、子どもは人間、すなわち人格になりうるのである。ちなみに、このような例は、里子の Montaigne³⁰⁾、Cardano³¹⁾、母に育てられた中江藤樹³²⁾、道元³³⁾、福澤諭吉³⁴⁾、Caesar³⁵⁾、Nietzsche³⁶⁾、幼くして母と離別した Buber³⁷⁾、母と死別した Descartes³⁸⁾、Pascal³⁹⁾、Spinoza⁴⁰⁾、Rousseau⁴¹⁾、母を失い祖母に育てられた小林一茶⁴²⁾、父を亡くし養子にやられた新井正斉（白石の父）⁴³⁾、父とは死別し母とは離別した Thomas Platter⁴⁴⁾、2歳と4歳で母と父を亡くし、祖父母に育てられた Russell⁴⁵⁾、など、いくらか掲げることができる。彼らは、いずれも、一角の人間であったのである。このことは、どのような家族のかたちであれ、人との関わりがある限り人は人格になりうることを語っている。したがって、山田規畝子の家族も例外ではないのである。

このような家族には、どのような生活ないし育児があったのか。育児のかたちにおいては、周知のように西欧と日本では異なっていた。かの Montaigne は、16世紀、「私は幼年時代を通じて、ただの二度しか、それもごく軽くしか、鞭を受けたことがなかったので」⁴⁶⁾と語っていた。このことは、鞭などによる厳しいしつけが日常的にあったことを示している。この厳しさは、20世紀に至っても続いていた。すなわち、「笞を惜しむ者はそ

の子を憎む者である」という旧約聖書の箴言は生きていたのである。Peter Milward は、10歳のとき入学したウィンブルドン・カレッジでの答をこう語っていた。「毎日休み時間になると、教員室の前の廊下には生徒が列をなして並んでいる。中からは、つづけさまにたたく音が教室の外まで聞こえてくる。……やがてドアが開いて、罰を受けた生徒が両手をよじりながら現われる。必死に痛みをこらえている表情で、目には涙さえ浮かべている。まるで、教員室は拷問室のように見えるのだった。そしてとうとう私の番がやってきた。授業中ふざけているのが見つかって答六回を言い渡されてしまったのである。……先生は無造作にポケットに手をつっこみ、黒いゴム棒のような物を取り出した。話によると、クジラの骨を入れて固くしてあるのだという。それから先生は静かに言うのだった。——『手を出しなさい。』特別に力を入れたふうではなかった。……しかし効果はやはり身にしみた。両手はみるみるふくれあがり、強烈な痛みがするどく残った。わたしは両手を深くつつこんで部屋を出た」⁴⁷⁾。しかし、Milward は、そのことを肯定しているのである。「今までの話から、わたしの学校の先生がたが残酷だった——特に答を使うについて残酷だったというような印象をもたれては困る。むしろ生徒のほうと言うことを聞かなかったからこそで、だからこそ何か、強くいましめる方法が必要だったのだ。そしてこの必要は、今日でも別になくなったわけではあるまい。答をくうのは、打たれた時はたしかに痛いかもしれないけれども、答をくらっても当然のことを実際にやった時なら、いつまでも心の傷が残ることなどということは一度もなかった。短いけれども強烈で、そして非常にききめがあった。ほかの罰ではとても言うことを聞きそうもない生徒も多かったし、事実、後になって本人自身がそう認めているのである。……やはり聖書の箴言は正しいのである。『答を惜しめば立派な子供は育たない』のだ」⁴⁸⁾。なお、こうした規律を守ることへの厳しさは、全寮制であったパブリック・スクールの生活に顕著に見ることができる。ここでは「寄宿というよりも、この場合、監禁という言葉がふさわしい」⁴⁹⁾との言もあったのである。

なぜ、現代に至るまでアングロ・サクソン系の教育に答が残っているのか。これは、家族のシステムと関連があるのか。たとえば、Emmanuel Todd は、「絶対核家族は、工業化以前のイングランドを非常に広い範囲にわたって支配しているが、それが支配する明確な価値はただ一つ自由だけである。この家族制度においては、成人した若者は極めて早く親の権威から離れ、自分の世帯を築き、いかなる家族的後見から自由に生きなければならない。」しかも、「『絶対核』家族は平等の原理を無視する。父親は自分の子供たちに遺書によって意のままに財産を分配することができる」⁵⁰⁾。そうであれば、子どもを自立さ

せるために笞が意味あるとされたということもできる。だが、ともかくも、わが国には、「かわいい子には旅をさせよ」という言葉はあるが、「笞を惜しむ親は子どもを憎む者である」とか「笞を惜しむ親は子どもを愛していないのだ」といった諺はない。周知のように、わが国には「照葉樹林」⁵¹⁾という恵まれた自然があり、その中で文化が生まれ、最高の神は母性神であった。キリスト教、旧約の神が父なる神であって、しかもこの神は人間を罰する神であったのであったことに比すれば、わが国は西欧のそれと対極にあったのである。

明治11年に来日したイギリスの女性、**Isabella Bird** は語っている。「私は、これほど自分の子どもをかわいがる人々を見たことがない。子どもを抱いたり、背負ったり、歩くときには手をやり、子どもの遊戯をじっと見ていたり、参加したり、いつも新しい玩具をくれてやり、遠足や祭りに連れて行き、子どもがいないといつもつまらなそうである。他人の子どもに対しても、愛情をもって世話をやる」⁵²⁾。また、**Bousquet** は日本の「子供たちは、他のどこでより甘やかされ、おもねられている」⁵³⁾と見たのであった。わが国を訪れた欧米の人びとは、日本が「子どもの楽園」であり、日本人の幼児教育に **Rousseau** の『エミール』を見たという⁵⁴⁾。

このようにわが国において、子どもの教育は、欧米の識者から見れば、驚きと子どもの将来に対する危惧をも生み出したのであったが、にも拘らず、日本の子どもは、彼らが感嘆するほどまでに立派に成育したのである。それは、大人と子どもがつねに関わり合う日々の生活が、教育となったからである。「わが国の民俗学が見出したものは、『親だけでは子は育てられない』ということ、つまり親の側が自己の能力の限界を知っており、その限界の外にある部分を、自己の信頼する世間に委ねるという意識であった」⁵⁵⁾という。わが国の育児及び教育は、共同体の信頼、その教育力に支えられてきたのである。それゆえ、「親はなくとも子は育つ」との諺さえあったのである。拡大家族、祖父母、叔父、叔母、兄や弟、地域の大人たち、すべてが子どもの教育に参加したのである。とりわけ、祖父母は、親に代わって子どもの世話に関わってきたのであった。もともと、これは人間のみにある独自のことであった。死ぬまで子どもを産み続ける動物と違って、人には閉経があり、そのことは、染色体の異常が多くなる産児を防ぎ、その分の労苦を自分の孫の世話に当てることになる。人類の生存にとってこの方が、はるかに効力が大きいのである。そのことは、祖父にとっても生命の持続に有効なことであった。それゆえ、祖父母と子どもの結びつきは強い。ちなみに、日本のむかし話には『花さかじいさん』、『したきりすずめ』、

『ももたろう』、『わかがえりのみず』など、子ども、おじいさん、おばあさんが主人公になるものが多い。とはいえ、現実にはすべての子どもが人びとに見守られてきたわけではない。柳田國男によれば、昼間、大人たちが野良仕事に出てしまったあと、一人で家に放っておかれる乳児が1934年当時でも日本人の一割はいたという⁵⁶⁾。だが、そうであっても、ほとんどの子どもは大きくなると共同体の中で育ち、働き、学んでいったのである。大正期、農村で少年時代を過ごした民俗学の宮本常一は、子どもについて、こう語っていた。「どこの家でも男の子は六、七歳頃から田畑に働く親のそばでそれを見習いはじめ、女の子は子守をはじめる」⁵⁷⁾と。

ところが現在では、共同体が崩壊し、都市化が進み、社会、いわば世間の教育力が弱体化するとともに、親は、世間を信頼しなくなってきている。それだけに、親の側は、自分の子どもは自分で育てねばという重い責任を負い、また育児の負担も大きくなっている。それゆえ、「親がなければ子は育たぬ」ということになるのである。この責任と負担は、すべての親たち、とりわけ、母親に重くのしかかっている。このような状況は、歴史上かつてなかったことである。歴史はつねに新しく、変化しているので、どれひとつとして、同じ状況はないのであるが、ここで語る意味は、子どもの教育が、他者から切り離され、個別化しているということで、それはかつてなかったということである。それゆえ、現在では、「親がなければ子は育たぬ」どころか「親がいても子は育たぬ」とさえ言われる。親自身が教育する力を失っているのである。もちろん、教育する力とは人間の教育、すなわち自己あるいは人格の教育を生む力のことである。現在では、教育する意図さえも亡びかけている。もはや愛の筈に代わって憎しみの筈が現われている。愛の筈には教育力の是非はどうであれ、教育しようとの意志が込められている。だが、憎しみの筈はたんなる暴力である。拡大する児童虐待がそのことを示している。そうであれば、高次脳機能障害をもち、しかも母と子の家庭にある者は、はたして教育ができるものであろうか。

2. 学校

共同体が崩れ、その教育する力が失われているのであれば、高次脳機能障害をもつ山田は、子どもの教育を学校に頼るしかないのではないか。ここで、現在の学校は、それに答えることができるかという問いが生まれる。

Ernst Krieck は、「教育は人間生活のなかで、どこにおいてもつねに行われている精神的な根本機能である」⁵⁸⁾と語った。ここで Krieck は、教育の範囲について、個人の自己

教育 (Selbsterziehung des Einzelnen) と社会の自己教育 (Selbsterziehung der Gemeinschaft) の両極を立て、その間に、個人による個人の教育、社会による社会の教育、成員による社会の教育、他の社会による社会の教育を見たのであった⁵⁹⁾。Kriek は、社会のいたるところに、教育が働いているということを確認したのである。したがって、人為的に作られた学校の教育においても、それはいえるのであった。もちろん、学校の教育は、無意図的教育ではなく、意図的な教育の典型であるが、そこでも人間の教育はあったのである。

もともと、学校教育は、意図的であるので、明白な目標を掲げ、それを子どもに教えるのであった。とりわけ、近代になって、農業及び手工業の発展、流通、金融、交通の拡大、印刷による情報・知識の普及などが相まって、それを統合・発展させる力としての企てをするため、国家が登場したが、これは、国語を制定し、かつすべての国民にその国語の読み書き、そして計算を教えたのであった。近代国家であるとは、国語を制定し、国語で書かれた法律を有し、その国語を教える教育組織をもち、なおかつ、国旗と国歌を有する政治的統合体であるということである。ちなみに、わが国において、はやくも明治 5 年に学制を布いたのも、近代国家を歩むからには当然のことであった。ただ、学校教育を普及することは、他方では、子どもを共同体の労働及び遊びから切り離すことであって、その分、無意図的教育が減退するのは明らかであった。たとえば、国語の普及を急ぐあまり、明治 30 年に入ると、上田萬年などによる方言撲滅運動が起こり、明治 42 年には、伊沢修二が「東北発音矯正法」を著し、学校では方言罰札が用いられもしたのである⁶⁰⁾。

しかしながら、生活の向上、すなわち職業能力の習得、物資に恵まれた生活、情報・知識の活用などのために、学校教育は望ましいのであった。それゆえ、学校教育は生きるために必要かつ不可欠なものと解されたのであった。とりわけ、学校教育は、貧しい下層の子どもに欠かせないのであった。かの Pestalozzi は、こう語っている。「お前は若いうちにものを沈思熟慮する習慣を身につけなかったばかりに不幸になった人間を知ってはいないか。お前は書いたり読んだりすることさえ出来れば三倍も四倍も利益の得られるような人を知ってはいないか。そしてまたお前が今のうちに怠けて何も勉強しないと、お前の罪で年を取っても貯えがなくて、恐らく吾が子の厄介になるか、それとも他人の施し物のおかげになるような結果になるということは解からないか」⁶¹⁾。Pestalozzi には、子どもが生きるために学校教育が欠かせなかったのである。これは、「あらゆる人にあらゆる事柄を」⁶²⁾、すなわちすべての子どもにすべてのことを教えると説いた Comenius とは異なっ

ていた。Comenius は、人間の教育の一般的な理想を描いてみせたのであって、差し迫った現実を語っていたのではなかったのである。

学校教育は子どもの学習のみならず人間形成にも資してきた。まだ、都市化も進んでおらず、田園の牧歌的景観の中にある学校は子どもを育ててきた。教師と子どもの心の触れ合いもあった。ちなみに、わが国には、良い教師が文学などに描かれていることが多い。たとえば、『一房のぶどう』『二十四の瞳』『路傍の石』などには、心温まる教師が描かれている。この教師たちは、たんに知識を与えるだけではなく、人格の教育に関わっているのである。これは、アメリカのような住民主導ではなく、国家主導によって、わが国の学校教育が作られたことから言えば理解しがたいことであるが、基本的な要因は教育を人を育てることと見る日本の文化に由来するのである。

ところが、現在の学校教育は荒廃を始めている。人格の教育どころか知識を与えようとする困難になっているのである。経済的先進国の教育において、ラディカルな批判も起こってくる。たとえば、Dore は、「本来人間を教育する使命をもっていたはずの日本の教育制度が、単なる能力、検証・人間選別の装置になり下りつつある」⁶³⁾と指摘し、さらに Bourdieu は、現代の学校教育が階層を『再生産』⁶⁴⁾している、見えない暴力装置、「社会的暴力」ないし「象徴的暴力」であると語り、Freire は教育が、『被抑圧者の教育学』⁶⁵⁾に覆われており、このような教育の状況を見て、Holt は「教育改革から脱教育へ」⁶⁶⁾と言い、Illich は、『脱学校の社会』⁶⁷⁾を唱えたのであった。彼らの多くは、教育を学校教育から取り戻し、社会へ返せというのである。

以上のような学校に対して Reboul は反論を加える。すなわち、「今日では多くの教育論者が、以上の考察にもとづいて、教授 (teaching) を軽視してまでも学習 (learning) を重視したり、人間は他者や学校を通じてではなく、ただ自分自身によってのみ、生活を通してのみ、真に学ぶことができるのだと主張したりしているのである。Carl Rogers のように、授業を廃止し、生徒に自由に学ぶためのグループを結成させることによって、学校をこの方向に改革したいと考えている人たちもいる。また、Ivan Illich のように、生活重視の観点から学校の廃止を要求するまでに至っている人たちもいる」⁶⁸⁾と語り、彼らに対して、Reboul は自らの考えを述べる。「現実の生活状況とは全くの別物ではあるが、それを似かよった模擬的な状況を設定することによって、生活への準備をさせること、それが学校教育である」⁶⁹⁾。「学校は生活から遊離しているといって非難する人々は、政府高官から新左翼の反体制論者にまで及んでいる。」だが、遊離しているということは「学校

教育の欠陥ではなくて、学校教育の本質なのである」⁷⁰⁾。「いずれにせよ、現実において、生活は決して学校ではないのである。『生活のなかの』学校を提唱するのは、何の準備もさせずに生徒をいきなり路上にほうりだすような自動車教習所があればよいと思うのと同様に、馬鹿げたことなのである」⁷¹⁾。

Reboul の学校教育に対する理解は、正鵠を得ている。本来、学校はそのようなものとして、大きな役割を、個人にも社会にも果たしてきたのである。そして、そこで教えることにおいて、人格の形成をも行ってきたのである。ところが、問題は、現在の学校において教えることそのものが困難になっているということである。Israel Scheffler は、「教える」⁷²⁾ということの言語分析を精緻に行っていたが、何かを教えるということは生徒がそのことを学ぶということであるが、現在では、教えたにも拘らず、生徒は学んでいないという事態が拡大している。したがって、教師は、教えることにたずさわっただけということになる。行為のみがあつて、その成果はゼロということである。それのみか、教えることを限りなく消去するような理論も現われる。たとえば、Rogers、彼は非指示的方法を説いて授業をおしきせであるとしたが、評価することも有害としたのであつた⁷³⁾。しかも現実には、「教える」という行為そのものが成立しなくなっているのである。学級ないし学校崩壊という現象が起こっているのである。

学校の崩壊は、家族及び地域の教育力の消滅と連動している。かつて、日本の民俗学が「親だけでは子は育てられない」ということを見出したように、学校だけでは子どもの教育はできないのである。ところが、学校は、教育を支えるべき家庭及び地域を失つたのである。家庭は、自分の子どもを教育しようという意志さえも失いかけている。Langeveld は、このような状況をこう語っている。「われわれの時代の最も深い危機、われわれの教育のとどまることなき退廃は、実は教育関係者を含めた大人の世代が、大規模に、さまざまな口実と制度を楯に、おとながおとなであり、親が親であるための労を嫌うようになったこと、したがって子どもを本当にもとうとしなくなったところにあるのである」⁷⁴⁾。要するに、家庭に子どもがいても、親は子どもをもつてはいないのである。彼らは、親でありながら、親であることとして子どもに向き合えず、したがって、教育を放棄しているからである。それゆえにまた、高次脳機能障害者が母である家庭の教育が改めて危惧されるのである。

3. 家庭

高次脳機能障害を負った山田規畝子は、教育の最も荒廃した状況の中にいる。親がいても子は育たない時代なのである。Langeveld は「寄るべなき両親」というが、山田は、母と子の家庭であり、まさに寄るべなき母として生きるなのである。ここでいったい子どもの教育、すなわち自己教育を進める人格形成は可能であるのか。

家族は、そのかたちが多様で、社会の責任の波を受けて変容してきたといえども、人類が 200 万年以上にわたって、そこで生まれ、育まれてきた場であった。それは、最も古く、しかも人間の身体的自然から生まれた生存の原点であったのである。それゆえ、Langeveld が「寄るべなき両親」としたことには、むしろ、その両親の教育に期待を込めていたのである。家庭は何はともあれ、学校教育の前にあり、しかも、学校教育が始まっても、子どもは家庭で過ごす時間が長いのである。したがって、Langeveld は、こういうことが言えるという。「まず第一に、学校はただ多年の家庭教育のあとに始まるということ、第二に、両親には本質的に両親がしなければならない両親の仕事があり、両親が責任をもって達成すべき多数の課題と注意すべき問題点をもっているということである」⁷⁵⁾。もちろん、「両親の仕事」「達成すべき多数の課題と注意すべき問題点」とは、子どもの教育に対することである。同じように、Reboul も家庭の教育から役割の期待を示している。「家庭的紐帯の強化 そのわけは多分、縮小されてきているにもかかわらず、そのきずなが実際には、より強く締め直されているためであり、対外的機能をほとんど失ってしまったにもかかわらず、二つの点で、機能が強化されているためである、と思われる。その機能こそしかし、家庭を社会的細胞と化してしまっているものなのだが。その一つは、他人がますます孤独になり無力化し、大衆の一分子ようになってしまったこの世界において、家庭が保護の機能を引き受けていることであり、第二は、村落・教会・露店などといった自然的教育環境が消滅し、学校は知育専門の場になっている世界において、家庭だけが教育の機能を果たしていることである」⁷⁶⁾。Philippe Ariès によれば、18 世紀になると「子供は家庭のなかに中心的な地位を占めるに至ったのである」⁷⁷⁾が、現在では一層、子供への教育が家庭の中で強化されているのである。もちろん、家庭が子どもの教育を果たさないどころか、反教育的であったりすることもあるが、そうであるからといって家庭が教育的に重要でないということにはならない。むしろ、家庭の教育は、現在こそ、かけがえのない意味をもっているのである。ちなみに、井野正人はこう語っていた。「子供たちは成長するにつれて学校や実社会の一員として生活するが、そこは結局、彼らが自己のすべてを余すところ

なく解放し得る、または開放することが許される場所ではない。その意味で家庭は、全人的交渉の許される唯一の世界といわねばならない」⁷⁸⁾。このことにおいても、家庭は、かけがえのない生の原点であるのである。

「あなたにとって、かけがえのないものは？」と聞かれれば、多くの人びとが家族と答えるであろう。この家族において、人は何を学ぶのであるか。Reboul は、こう語っている。「家庭教育の役目は、情操をはぐくむことにある。」「この役目から見ると、家庭は、来るべき次の新しい秩序が到来するまでのあいだは、かけがえのないものである。家庭的な欠損の例として、両親のない子どもは、スタートから決定的なハンディキャップを負う、といわれる。時にはそれが、身体的欠陥さえ招くという。親のない子どもは、冷酷で敵意に満ちている社会と闘っているあいだに、『自分が生きているのは、いけないことなのだ』と、思い込むようになる。この心理こそ、人間としての正常な成長を妨げる因である。正常な成長には、愛が不可欠である。」「以上の役目は、教えようとして果されるものではなく、家庭があるだけで十分に果たされる。すなわち、愛があれば果される。」「この愛こそが、男女を問わず、大人子どもを問わず、個人が人格として、すなわち、他にかけがえのない存在として、自己を発見していけるように、世界におけるユニークな機会を提供しているのである。家庭は愛し合いつつ、教育している。」「家庭が果たす教育者的役割は、子どもにとってのみならず、大人にとっても有益である。生涯教育というものがあるとすれば、家庭においてこそ行なわれるのである。もし親たちが、教育者とは自分たちだけではなく、我が子もまた自分たちの教育者なのであるということを進んで理解しようとするならば、家庭の存在は、それほど非難攻撃的となることもないであろう」⁷⁹⁾。

Reboul の発言は、家庭の現状を理解したうえで、なお、家庭は教育することができる、しかも、家庭にしかできないもっとも大切なものが、家庭にはあるということを語って、ひとつの希望を与える。家庭は、教育の希望であり、希望の教育を可能にするのである。現在、爆発的な IT 革命によって、情報が高速化し、しかも断片化して、大人も子どもも、流言蜚語の氾濫の渦に投げ込まれている状況にあっても、200 万年にわたって、続いてきた家庭が、人間の生存の、そして人間の教育の原点であることに変わりはない。しかし、それにしても、高次脳機能障害にある者は、どのようにして家庭での教育を営みあるものにするであろうか。続いて、高次脳機能障害を負った山田規畝子の子どもの教育を、今までの人間学的探求を踏まえながら明らかにする。

注

- 1) 山田規畝子『壊れた脳も学習する』角川学芸出版、2011、p.41.
- 2) M. J. Langeveld, *Beknopte Theoretische Paedagogiek*, 1944.『理論的教育学』(上)、和田修二訳、未来社、1971、p.77.
- 3) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.223.
- 4) 山田規畝子、同書、p.227.
- 5) 山田規畝子、同書、p.230.
- 6) 山田規畝子、同書、p.233.
- 7) 山田規畝子、同書、p.237.
- 8) 山田規畝子『壊れた脳 生存する知』角川学芸出版、2009、pp.239 - 240.
- 9) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.36.
- 10) 山田規畝子、同書、p.68.
- 11) 山田規畝子、同書、p.68.
- 12) Viktor E. Frankl, *Aerztliche Seelsorge*, Publisher, Franz Deuticke, Wien, 1952.『死と愛』霜山徳爾訳、みすず書房、1957、p.117.
- 13) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.208.
- 14) David Hume, *A Treatise of Human Nature*, Reprinted from the Original Edition in three Volumes, Ed. by L. A. Selby-Bigge, M. A., Oxford, at the Clarendon Press, 1928, p.117.
- 15) Adam Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, The 8th, London, Printed for A. Strahan ; and T. Cadell jun. and W. Davies, in the Strand, 1797, Vol. II, pp.78 - 79, 1st ed., 1759.
- 16) Smith, *ibid.*, p.78.
- 17) D. Hume, *A Treatise of Human Nature*, *op. cit.*, p.415.
- 18) Adam Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, *op. cit.*, pp.403 - 462.
- 19) 河合雅雄『人間の由来』(上・下)小学館、1992. 参照
- 20) 小原嘉明『イヴの乳—動物行動学から見た子育ての進化と変遷—』、東京書籍、2005、

p.264.

- 21) 河合雅雄『子どもと自然』岩波書店、1990、pp.163 - 186.
榎本知郎『ボノボ』丸善、1997、pp.179 - 215.
- 22) Richard Leakey and Roger Lewin, *People of the Lake Man : his Origins, Nature and Future*, William Collins Sons, London, 1979. 『ヒトはどうして人間になったか』寺内和夫訳、岩波書店、1981、p.188.
- 23) Steven Mithen, *The Singing Neanderthals : The Origins of Music, Language, Mind and Body*, Weidenfeld & Nicolson Ltd., London, 2005. 『歌うネアンデルタール 音楽と言語から見るヒトの進化』熊谷淳子訳、早川書房、2006、p.39.
- 24) Leakey and Lewin, *People of the Lake Man*、前掲訳書、p.265.
- 25) Oilver Sacks, *The Man who mistook his wife for a hat*, John Farquharson Ltd., London, 1985. 『妻と帽子をまちがえた男』高見幸郎・金子泰子訳、晶文社、1992、pp.29 - 54.
- 26) George Peter Murdock, *Social Structure*. The Free Press, New York, Collier - Macmillan Limited, London, 1965, p.3.
- 27) 堀田善衛『ミシエル 城館の人 (争乱の時代)』集英社、1991、pp.37 - 38.
- 28) Gerolamo Cardano, *De Propria vita*, 1663. 『カルダーノ自伝』清瀬卓・澤井茂夫訳、海鳴社、1980、pp.11 - 12.
- 29) 河合雅雄、『子どもと自然』前掲書、p.81.
- 30) 堀田善衛、『ミシエル 城館の人 (争乱の時代)』前掲書、pp.38 - 39.
- 31) Gerolamo Cardano、『カルダーノ自伝』前掲訳書、p.11.
- 32) 中江藤樹『翁問答』一近代日本の名著 1—所収、奈良本辰也・衣笠安喜編、徳間書店、1966、p.275.
- 33) 立松和平『道元禅師 (上)』東京書籍、2008、p.121.
- 34) 福澤諭吉『福翁自伝』富田正文校訂、岩波書店、1992、p.9.
- 35) 塩野七生『ローマ人の物語IV』ユリウス・カエサル I、新潮社、1995、p.22.
- 36) 手塚富男「ニーチェの人と思想」『ニーチェ』世界の名著 57 所収、中央公論社、1978、p.19.
- 37) Martin Buber, *Begegnung, —Autobiographische Fragmente—*, W. Kohlhammer Verlag, 1960. 『出会い 自伝的断片』児島洋訳、理想社、1966、p.6.

- 38) 野田又夫「デカルトの生涯と思想」『デカルト』世界の名著 22 所収、中央公論社、1967、p.11.
- 39) 前田陽一「パスカルの人と思想」『パスカル』世界の名著 24 所収、中央公論社、1966、p.22.
- 40) 下村寅太郎「スピノザとライプニッツ」『スピノザ ライプニッツ』世界の名著 25 所収、中央公論社、1969、p.20.
- 41) Jean - Jacques Rousseau, *Les Confessions de Jean - Jacques Rousseau, 1712 - 1778*. 『告白録』井上究一郎訳、河出書房新社、1964、p.7.
- 42) 藤沢周平『一茶』文芸春秋、1982、p.6.
- 43) 新井白石『折りたく柴の記』日本古典文学体系 95、岩波書店、1964、p.151.
- 44) Thomas Platter, *Historia vitae Thomas Platter, 1572*. 『放浪学生 プラッターの手記』阿部謹也訳、平凡社、1985、p.8.
- 45) Bertrand Russell, *The Autobiography of Bertrand Russell (1872 - 1914)*, George Allen & Unwin, London, 1967, p.17.
- 46) Michel de Montaigne, *Essais de Michel de Montaigne, 1580*. 『随想録<エッセー>』松浪信三郎訳、河出書房新社、『世界の大思想』4 巻、1966、p.322.
- 47) Peter Milward, *An English Education, Culture in World, 1979*. 『イギリスの学校生活』安西徹雄訳、新潮社、1979、pp.34 - 35.
- 48) Milward、同訳書、pp.37 - 38.
- 49) 池田潔『自由と規律』岩波書店、1992、p.58.
- 50) Emmanuel Todd, *L'Invention de l'Europe, Editions du Seuil, 1990*. 『新ヨーロッパ大全 I・II』石崎晴巳・東松秀雄訳、藤原書店、1993、巻 II、p.170.
- 51) 上山春平編『照葉樹林文化』中央公論新社、1969。
上山春平「思想の日本的特質」、『日本の哲学』所収、岩波書店、1969、pp.7 - 8.
- 52) Isabella L. Bird, *Unbeaten Tracks in Japan. An Account of Travels in the Interior, Including Visits to the Aborigines of Yezo, and the Shrines of Nikko and Ise. 2Vols., 1880*. 『日本奥地紀行』高梨健吉訳、平凡社、2000、p.131.
- 53) Georges Hilaire Bousquet, *Le Japan de nos Jours, 1877*. 『日本見聞記』野田良之・久野桂一郎訳、みすず書房、1997、I、p.99.
- 54) 渡辺京二『逝きし世の面影』葦書房、1998、pp.323 - 326.

- 55) 原ひろ子・我妻洋『しつけ』弘文堂、1974、p.192.
- 56) 柳田國男『定本柳田國男集』第31巻、筑摩書房、1970、pp.205 - 206.
- 57) 宮本常一『宮本常一著作集』第六巻、未来社、1967、p.63.
- 58) Ernst Kriek, *Philosophie der Erziehung*, Verlag bei Eugen Diederichs in Jena (1922) 5Ault., 1930, p.3.
- 59) Kriek, *ibid.*, p.197.
- 60) 井上ひさし『吉里吉里人』新潮社、1981、pp.56 - 61.
- 61) Johann Heinrich Pestalozzi, *Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz*, 1807. 『隠者の夕暮 シュタンツだより』長田新訳、岩波書店、1966、pp.83 - 84.
- 62) Johannes Amos Comenius, *Didactica Magna*. 『大教授学 (1)』鈴木秀雄訳、明治図書、1962、p.30.
- 63) Ronald P. Dore, *The Diploma Disease, Education, Qualification and Development*, George Allen & Unwin, London, 1976. 『学歴社会 新しい文明病』松居弘道訳、岩波書店、1978、p.v.
- 64) P. Bourdieu & J - C. Passeron 『再生産』宮島喬訳、藤原書店、1991.
- 65) Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, 1970. 『被抑圧者の教育学』小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳、亜紀書房、1979.
- 66) John Holt, *Instead of Education*, 1976. 『21世紀の教育よこんにちは』田中良太訳、学陽書房、1980.
- 67) Ivan Illich, *Deschooling Society*, 1971. 『脱学校の社会』東洋他訳、東京創元社、1977.
- 68) Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement* PUF, 1980. 『学ぶとは何か—学校教育の哲学』石堂常世・梅本洋訳、勁草書房、1984、p.9.
- 69) Reboul、同訳書、pp.9 - 10.
- 70) Reboul、同訳書、p.11.
- 71) Reboul、同訳書、p.12.
- 72) Israel Scheffler, *The Language of Education*, Charles C. Thomas Publisher, 1960. 『教育のことば その哲学的分析』村井実監訳、生田久美子・松丸修三訳、東洋館出

版社、1981、pp.118 - 119.

- 73) C. Rogers, *On Becoming a Person*, Houghton Mifflin, 1961. 『ロジャーズ全集』第5巻、友田不二男他編訳、岩崎学術出版社、1967、p.201.
- 74) M. J. Langeveld 『よるべなき両親』和田修二監訳、玉川大学出版部、1980、pp.186 - 187.
- 75) M. J. Langeveld, *Anthropologie und Psychologie der Erzieher*, 1964. 『教育の人間学的考察』和田修二訳、未来社、1973、p.12.
- 76) Olivier Reboul, *La Philosophie de L'éducation*, Preses Universitaires de France, 1971. 『教育は何のために 教育哲学入門』石堂常世訳、勁草書房、1983、pp.24 - 25.
- 77) Philippe Ariès, *L'enfant et la vie Familiale sous L'ancien Régime*, Éditions du Seuil, Paris, 1960. 『<子供>の誕生 アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』杉山光信・杉山恵美子訳、みすず書房、1980、p.129.
- 78) 井野正人 『教育の道標』創言社、1985、p.49.
- 79) Reboul, 『教育は何のために 教育哲学入門』前掲訳書、pp.27 - 28.

第3節 生きることの教育

生きるということは、たんに生命をつなぐということではなく、人間として生きることである。人間として生きることは、何はともあれ、人間に出会うことである。子どもが生まれると共に触れ、出会うのは母であり、次に父であるというが、現代社会では普通のことである。それゆえ、子どもは、母と父によって人格であること、すなわち人格を育まれるというのも一般的なことである。したがって、子どもにとって母と父に出会うことが人格になることの原体験である。

もっとも、この母と父は、たんに子どもを生み、かつ、つくったという意味での母と父ではない。たんにそういう母と父であれば、子どもは人格を育まれることはない。重要なことは人間らしく、いわば、母らしい母である人と、父らしい父である人に子どもが出会うことである。子どもはそういう母と父とに出会うとき、はじめて出会ったということになるのである。Buberが「出会い」¹⁾(*Begegnung*)を語る時、それは人間である人との出会いであったのである。

それでは、山田の子どもは、母に出会い、父に出会うことになるのか。山田の子どもはどのようにして人格を育まれるのか。このことがここで問われるのである。

1. 母であること

山田は語る。「私も産後二カ月目には実家の整形外科病院の副院長として復帰し、家に帰れば子ども中心の生活。仕事、家事、育児の毎日にへとへとで、夫の生活に合わせるすべも、『手伝ってよ』のひと言を放つ気力も残ってはいなかった」²⁾。山田の夫になる人は、単身赴任、やがて離婚するので、山田の家庭は母と子の家庭である。「早くから乳房マッサージもやっていたので、私の乳の出はとてもよかった」³⁾という。山田は赤ん坊を抱き、授乳している。人の子は首が坐っていないので、両手で抱かれたのである。そして、その子どもは全身をもって母乳を飲んだのである。Buytendijkは、Alainのことばを用いて、「愛の最初の讃歌は子供の全身で唱われる母乳への讃歌であった」⁴⁾という。かわいい顔、体つきをしていて、しかも、世界のすべてを受け容れる無邪気さがあるので、大人たちはどうしても世話したくなるのである。山田もまた、赤ん坊を夢中で世話したのである。

母親が子どもに授乳している現象は、ひとつの安らぎを現わしている。この安らぎは、

人為を越えた自然的な安らぎである。女性は子どもを胎内に孕み、胎動を感じ、狭い、後屈した産道から陣痛を負って産む。これは、母親にとっても、子どもにとっても生命がけのことであったのである。事実、山田にとっては、これは確かなことであって、山田は「モヤモヤ病の人は妊娠しないように指導しているんだよね。妊娠したら墮ろしてもらうこともある」との言葉を聞いたのであった。そのため、山田は帝王切開で産んだのである⁵⁾。山田は、「産湯を使ってこぎれいになった子どもを胸のところに持ってこられ、顔を見た。しっかり握った指の小ささが愛しかった」⁶⁾という。

授乳には、母と子の自然的結びつきがある。母と子とは、自然においても通じている。つまり、身体において、どちらも柔らかく、丸みをおびている。しかも、声さえも甲高く、澄んでいる。母と子とは、ひとつの世界を生きている。これは自然ないし感情の世界である。それゆえ、母と子の関係は、理知ではなくて、情である。情は理知を越えているので、深い。もちろん、母親は、自然的感情だけで子どもを世話してはいない。それだけでは決して長くは続かない。3歳近くになると反抗し、母親を徒^{いたづら}に、困らせようとするにもなるのである。そのため、母親はある時、これもほとんど意識されないこともあるが、人間の実存ないし投企として子どもを受け容れるのである。よって、前の Buytendijk は、「この母親らしさは女の現象様式においてのみ完全に表現され、女性の実存においてはじめて成就されるのである」⁷⁾としたのであった。山田規畝子もまた、この子を何としても育て、一人前にしなければならぬと決意したはずである。

母と子の間、とりわけ授乳においては、平和な安らぎがある。子どもは母親の胸に顔を埋め、20センチほどの、最も目の焦点の合う距離で、母親と向き合う。体と母親の匂いを感受しながら、その時をかみしめるのである。もっとも、ただ、子どもには認識する自己が未生であるので、それは、自他癒合ないし、癒着の世界があるのみであるが、それでも、このことが安らぎであることは確かである。この安らぎがよるべなき、無力な子どもが生きることにおいて不可欠のものであった。これは、子どもが絶対に守られているということであって、これが安らぎの感情となるのである。こうした感情は、被包感、安心感 (a feeling of safety) ないし、安定感 (a feeling of security) と称するべきものであって、このことを Langeveld⁸⁾、Bollnow⁹⁾、さらに Russell¹⁰⁾らは、子どもの人格形成に必須と見たのであった。

平和な子どもたちの世界が授乳において現われていることとは、それ自体が平和な安らぎそのものであったということである。ここにおいて多忙であった山田も子どもと共にそ

の世界を生きたのである。ここには、身分も地位も仕事も遠ざけられ、ただ一人の母親と子どもがいる。母親であることは職業でも身分でも地位でもない。この子の母であることを生きる人格があるということである。それゆえ、Langeveld は「母親の領域は、身近な、安らかな、親密な、人格的世界」¹¹⁾であるとしたのである。子どもに、この世界にいるかぎり、守られているという感情が芽生える。たとえ、この世に何が起ころうとも、わが家の中では安全であるということが子どもにとって真実となるのである。わが家には母がいる。ここには安らぎと、静けさと秩序がある。日頃の母親のさりげない所作、振る舞いがそのことを語っている。このなかの子どもは無条件に受け容れられているのである。日常生活における母親のさりげない立ち振る舞いに、母親の配慮、気づかい、心くばり、心づかいが現われている。子どもにとって、これは世界が生きられるに値するとの信頼を生む。これは長じて、人生を生きぬく力となるべき、原的信である。信頼とは原体験としての感情であって、それは、決して意図的に作られるものではない。これは、湧き出るものである。しかし、そうであるからといって、それが手に負えないことではなく、ただ母親が子どもとともに在るということにおいて湧き出るのである。

世界に在ることの信頼は世界への愛である。子どもは、母親との暮らしのなかで、自分が無条件に受容され、愛されていることを感受しうるのである。自分が無条件に受容されるとは、かけがえのない存在として受容されることであり、それは、無条件に愛されるということである。子どもは、母親の懐にいたるとき、この愛の原体験を得るのである。原的信とか原体験とするとき、この原とは、子どもが自他未分化で、ことばを覚える前の体験の謂である。そういう状況の体験であるからこそ子どもの心を豊かに育むのである。こうして、子どもは、世界への信頼、愛、自分と他人、生きとし生けるものが、かけがえのない存在であることを学ぶ。これは、生きることの自信であり、生きることの希望である。よって、母への愛は生の讃歌なのである。それは、『日本一短い「母」への手紙』¹²⁾に収録されていた「便り」に余すところなく表われている。ちなみに、

「お母さん、 雪の降る夜に私を生んで下さってありがとうございます。 もうすぐ春ですね。」
(天根利徳 51 歳)

「お母さん、ありがとうございます。 母さんが私を信じてくれたからこそ、私も娘を信じぬけます。」

(上田寿美 39 歳)

「文字読めぬ母ならば 遅しき両の手形と五つ迄乳に縋^{すが}りし この唇の型を送る」

(瀬谷鉄保 83 歳)

「修学旅行を見送る私に 『ごめんな』とうつむいた母さん、 あの時、僕平気だったんだよ。」

(横川民蔵 55 歳)

「あなたから もらった物は数多く 返せる物は とても少ない」

(大和田早都美 21 歳)

これらは、いずれも、子どもにとって母は、終生、母であり、母にとって子どもは終生子どもであることを語っている。山田は、自分への愛を息子に求めることはない。子どもへの愛は、無条件の、したがって無償の愛なのである。そして、愛はこのような無償の愛によってしか生まれないのである。このことは、子どもをかぎりなく愛せよ、などというのではない。そもそも愛は行為の対象にならないのである。愛しようと思って愛することができるわけではない。この点で、van den Berg は、『児童精神分析研究 (The Psychoanalytic Study of the Child, 1945)』に載った Rene Spitz の論文「Hospitalism」を厳しく批判していた¹³⁾。Spitz によれば、生後一年の間に精神的ホスピタリズムを経験した子どもは、後年になって重大な症状を生む。つまり、愛情の欠如を経験した子どもは、事実上例外なしに、そうなるというのである。そうすると、Spitz が語ることを知った母親の中には、「自分はほんとうに子どもを愛しているだろうか」と問う者が現われる。このような母親は、過剰な虚構の愛を子どもに注ごうとする。このようなわざとらしさは、子どもの自我を分解してしまうのである。すなわち、「子どもが、大人に包まれたり、くるまれたりして過保護だというのではなく、両親の愛情の両極性 (ambivalence)、つまり感情の分裂のなかで過保護であるとき、パーソナリティは吸いとられてしまう」¹⁴⁾のである。母親自身が本当の自分とわざとらしく振る舞う虚像の自分とに分裂しているのであるから、子どもには、本当の母親が見えなくなる。子どもにとって、これほど不安なことはない。厳しい母であれ、優しい母であれ、それが一貫した人格として子どもの前に立つとき、子どもはその人格に出会って、人格になるのである。このことは、家庭が貧乏とか、裕福とかいったこととは無関係である。たとえ貧しい家庭であろうとも、van den Berg によれば、「その母子関係に愛情が存在するのはもちろんだが、ただしそれは別種のものである。つまり、それは生活のなかのささいなふるまいに現われるのであって、愛情

それ自体としては現われない。したがってそれは、ほとんどそれとして気づかれず、まるでないようにさえ思われるのである。彼女の愛情は、地味な愛情なのである。わたしがとくにいいたいのは、この愛情が確固として、ささいな仕草や習慣のなかに限定されていることである」¹⁵⁾。さらに van den Berg は語る。「子どもの最もおそれているのは、拒絶であり、受け容れられていない、という感情なのである。つまり、愛情より、さらに安心を求めているのである。かならずしも子ども自身に関係しない行為であっても、ごくささいな安心できる行為のなかにふくまれているある種の愛情を、子どもは求めているのである。とりわけ、一般に物事を行なう際のその安心できる仕方、たとえば家の掃除の仕方、母親の台所での立ち回り方、来客を歓迎する仕方、そして父親が座ったり、肉を切ったりする仕方、煙草の火のつけ方、等々にまつわる安心感を、子どもは求めている。こうした、子どもには何の関係もない平凡な事柄が、子どもを安心させる。もし子どもがそれらに安心できれば、自分自身に向けられた行為にも安心できよう。ささいな行為に安心できず、平凡な物事が信じられないようなら、自分自身に向けられるあらゆる行為を、疑ってかかることだろう」¹⁶⁾。

母親が、偽りのわざとらしさをもって、子どもに向かうかぎり、それは、確実性も一貫性もないので、子どもは自分が依って立つ立場を失ってしまう。子どもは、立場を失っては、生きることができない。とりわけ、現在の子どもは、親から逃げ出すチャンスはない。家庭から外へ、野原や森や川へ逃げることもできない。祖父母も近くにはいない。何はともあれ、子どもが自己教育できる人格になることには、わざとらしい特別の愛情、つまり偽りの愛情は有害なのである。望まれることは、ごく自然なあたりまえのことである。Berg はこう語っていた。「子どもを育てるということは、母親にとって至極単純なことなのである。というのも、通常彼女はそれに必要な才能はすべてもっているからである。彼女の母親としての仕事に心理学の助けが必要なら、第一のアドバイスはつねに『当然だと思えることをおやりなさい』であるし、つぎには『それらのことを、ごく自然だと思えるふつうの仕方でおやりなさい』ということである」¹⁷⁾。日常生活のさまざまな場面で、母と子が経験する単純・素朴で、平凡な事実の積み重ねが決定的な意味をもつのである。

山田規畝子は、偽りの、作られた愛情を子どもに注ぐような人物ではない。それは、彼女が語る著書のことばが、率直で飾り気がないことから言明できる。その人の語ることは、その人自身なのである。しかも、山田は医師の仕事をもっていて、終始、子どもにかかり切りになるほど自由な時間はなかったのである。したがって、育児の理論書など読ん

でもない。読んだとしても、何も得なかったであろう。なお、山田は、情緒的な振る舞いをほとんどしなかった。「持病を抱えながら出産して、さぞや感激したろうとか、初めての授乳に感動したろうとか、後日友人に聞かれたことがある。この原稿を書くにあたって、初めて子どもをこの手に抱いたときのことを、もっと感動的に書きたかった。だが、正直言って、特別に感慨深いものはなかったのだ。なぜだろうと自分で考えてみて、それは私が医者であるせいかもしれないとの結論に達した」¹⁸⁾。「生まれたての赤ん坊の口に乳首を差し出すと、本能で吸い始める。これを『吸啜運動』または『吸啜反射』という。そういうことが先に知識としてあるからか、授乳の際にも『ふうん、これが吸啜反射か』と淡々と思った。」「ロマンも何もあったものではない。一般の感覚からすれば相当に変わったヤツであろうが、これが女医の哀しい性^{きざ}である」¹⁹⁾。山田は、子どもに対して、普通の人がやっていることを、あたりまえのやり方でやっていたのである。もちろん、山田が、子どもを科学としての医学の立場で客観的に見ていたとしても、それは、子どもの生活のなかの一つの側面を見ていたのであって、そのことで、子どもへの関わりが変わったわけではない。要するに、すべてにおいて、子どもをそのように見ていたわけではなかった。山田はすでに語っていた。「産湯を使ってこざれいになった子どもを胸のところに持ってこられ、顔を見た。しっかり握った指の小ささが愛しかった」と。さらに山田は二回目の脳内出血のことを語っている。「就寝中、あまりの気持ち悪さに目覚めた私は、岡山にいる夫に電話で『切れたかもしれん』と告げ、自分で一一九番した。三歳の息子と手をつなぎ、救急車で搬送された」²⁰⁾。「あとになって、真規が真っ暗な待合室にひとり、パジャマ姿のまま待たされていたことを聞き、涙が止まらなかった。」また、山田は植物人間になりそうになった重症脳機能障害の患者とその家族のことを記した本を読んだとき、「ちょっと間違えたら、今ゲーム機の前で楽しそうに笑っているこの子も、こんな気持ちで病床の母を見ることになっていたのかなあ……。そう思うと今でも胸が痛くなる」²¹⁾。さらに、山田は三回目の脳内出血のことを語っていた。「左半身は自分の意思でまったく動かなくなっていた」ことを知って「愕然とした。」そして、「これでもう、まあちゃんを抱っこすることもできない」²²⁾と。

これを読めば、山田の息子に対する愛情は、日々の生活のなかで何気なしに、とり立てて目立ったかたちではなしに現われていたはずである。Saint - Exupéry のことばに、「たいせつなことはね、目に見えないんだよ……」²³⁾とあるが、それは空気のように日々見えることはなくとも、人が人、すなわち人格になるために大切なものである。家庭は、他の

いかなる場にも生じえない愛の体験を喚起する。愛の体験は、生きる力の源泉である。山田は、高次脳機能障害をかかえながら、それをいつの間にか与えていたというべきである。このことは、その後、成長し続ける息子の姿から明らかにされる。

2. 父であること

山田の家庭では、子どもにとっての父親が不在である。「相変わらず仕事でがんじがらめの彼は、毎日深夜に帰宅。育児はおろか家事に協力する暇もない」²⁴⁾と山田は語っている。子どもと父親との出会いがないので、ふれ合いも何もない。したがって、子どもが父親から何かを学んだことはない。だが、こうした状況は、何も山田の家庭に限ったことではない。功利主義的欲求が高く、生産を第一としている現代では、父親は働く人であって、子どもに出会う機会は極めて少ないのである。もともと、人類が現われる以前は、マウンテンゴリラを除いては²⁵⁾、チンパンジーであれ、ヒヒであれ、オスは子どもに関与することはなく、いつも子どもは母親と暮らしたのである。オスが母と子の外にいたという事実は人間の父親にも残存しているのである。この事実から見れば、男性は父親であるといえる人間になり難い存在といえる。生理学的にいて、女性が一生の間に産む子どもの数は10名を越えることは難しいが、男性は、自分の子どもを50名でもつくりすることができるのである。このことは男性が、じっと子どもの傍らにいて過ごすことの難しい人間であることを示している。いずれにせよ、幼い子どもにとって、父親は、余計なものであったのである。いったい、平日は帰りが遅く、日曜日にほんのわずかしか一緒にいない人間を、子どもは何と見るであろうか。子どもにとって、父親は外から来た、見知らぬ人なのである。

そうであるから、山田の家庭のように母と子だけの暮らしがあるということは、子どもが人格になることにおいて、何の支障もなかったのである。子どもにとって、静かな安らかさがある、いつもきまったように物事が流れていく生活があれば、それで十分であったのである。子どもは、いつでも帰ることのできる安全な場所があるときに、探索し、行動し、学ぶことができるのである。こうした日々の経験の積み重ねのなかで、子どもは、名まえを覚え、さらに多くのことばを学び、自分で行動するようになる。母親の愛をさりげなく受けてきた子どもには、それが養分となって、自己が芽生えてくる。今までは一人で外で遊ぶことはできなかったが、3歳近くになるともうわずかの時間であれば外で遊ぶこともできる。チンパンジーの子と違って、もうとっくに乳離れはしている。いまでは心理的な乳離れさえもしようとしている。ちなみに、チンパンジーの子は3歳までは離乳し

ないし、どうかすると5歳まで母乳を飲んでいるという。チンパンジーの子に比べると人間の子は自立が速い。知能においても3歳になると、完全にチンパンジーを追い越すのである。それは、ことばを学ぶからである。このことばは、たんに認知だけではなく、感情をも表現し、しかも感情を転換する。たとえば、恐い、悲しい、苦しいとき、「がまん」ということばによって、それを乗り切る感情へ転換する。子どもは、「がまん」ということばで、がまんすることを学び、がまんすることができるのである。3歳になれば、人間の子は、もの分かりがよくなり、ある程度のことは耐えられるのである。もちろん、これができるのは、母親から守られている、何があってもこわいことがないという経験があつてのことであるが。したがって、子どもが、3歳のとき、山田が夜間に救急車で搬送され、手術の間、真っ暗な待合室に待たされていたとしても、それは耐えられたのである。

子どもは、どこの子どもであれ、3歳ともなれば、自己の芽生えがあり、知力も行動力も豊かになり、もっと広い世界へ歩み出そうとする。母親の世界は、身近で、安らかで、情的で、親密で、それゆえ主観的で、わがままや甘えがきく世界である。子どもにとってそれは、狭く、窮屈だと感じられ始めるのである。この頃子どもは、遠いところから自分の家へ訪れる父親に気づくのである。この父親は遠いところの人なのである。子どもの多くは、お父さんは会社や職場というところに住んでいて、そこから自分の家へやってくると思っている。子どもの時間・空間は長く遠い。子どもにとって一日は十分すぎるほど長い。1kmは、長く、遠すぎるほどである。父親は、その遠いところから、長い時間をかけて自分の家を訪れるのである。子どもは、その遠いところから訪れた人を畏敬や憧れの気持ちでもって迎える。そもそも遠いところから、はるばる訪れるということは、誰にとっても、そのような気持ちを喚起するのである。たとえば、スピルバーグの「E・T」にあるような、300万光年の彼方から地球へやってきた者を思い出してみればよい。子どもにとって父親は、そのようなものとして、登場するのである。

子どもにとって父親は、自分が知らない遠い世界の人である。3歳になって、母親の世界が狭く感じられ、どこか広い処に出たいと思っていた時期に、子どもは父親に出会うのである。この人は、自分を遠い世界へ導いてくれる人である。したがって、父親は母親とは違っている。この人は子どもから離れたところにいる。住んでいる世界が違う。そのためか体つきも違う。それは角ばっていて、硬い筋肉をもっている。声も重く濁っている。所作、振る舞いも母親に比べると柔らかいところがない。歩きぶりも大地に足跡を刻むように、拍動的に歩く。このような人には、子どもはわがままを言いにくい、甘えることも

できにくい。この人は、堅く、抵抗があり、子どもをはね返すところがある。しかし、遠いところから訪れるということは、それだけで力があるということである。子どもは、「お父ちゃんはなんでもよくなおすから、お父ちゃんなのね」²⁶⁾というように、父親であるとは、バラバラの世界を統合して見せ、すべてを知り、なんでもできる人のことである。村人を助けるため、山をかついで、海を塞ぎ、八郎潟を作った『八郎』²⁷⁾の話のあと、子どもは、「八郎とお父ちゃんとどっちが強いかな」と尋ねたりする。もちろん、「お父ちゃん」なのである。子どもには、父親は世界で唯一の神話的な人であったのである。そうであるから、父親は、子どもを、母親の柔らかい、情的な世界から引き離し、硬く厳しい、理知と意志の世界へ投げ入れることになる。Freud は、父と男の子との対峙が五歳に始まるとしたが、その限りでは正しいのである。但し、これは、Freud が、Sophocles の『オイディプス王』²⁸⁾にちなんで名づけた、母をめぐる父と男の子の間に起こる「エディプスコンプレックス」²⁹⁾のようなものではない。この意味で Freud は性にこだわりすぎたのである。

自然的な本質によって、男性は野外で狩猟や労働に従事してきた。狩猟や農耕が主たる生産でなくなった後も、仕事をするのが、男性の課題であった。この世界は、実行と事実の客観的世界である。ここには法と秩序があり、そのなかで力と力がぶつかる対立がある。それゆえ、ここには、心づかい、配慮、従順、素直、柔和ではなく、判断、決断、義務、責任、服従、命令、批判、抵抗が現われる。したがって、働く者の世界は、目標を志向する世界である。ちなみに、前に掲げたリーダーの資質、「知性。説得力。肉体上の耐久力。自己制御の能力。持続する意志。」は、この世界の資質である。もちろん、このことは、すべての男性がそうであって、女性がそうではないということではない。

Buytendijk が語ったように、「それらは人間性の二つの可能性であって、これを意識の面から把握すると一方は必然的に志向的であり、他方は必然的に共 - 存在的である」³⁰⁾ということである。したがって、ただ、志向する世界へ投企した者の多くが男性であったということである。そして、この男性が父親であることを決断するということである。

子どもは、父親に出会うことによって、その人がもっと大きな世界にいて、自分たちを守ってくれていること、その人の世界は義務と責任を負わねばならない客観的な世界であることを学ぶのである。そのことは父親が身近な存在であるということにはならない。むしろ、父親はそういう世界にいるため、子どもの生殺与奪を自由にしたこともあったのである。神への信仰の証として、アブラハムが唯一の子、イサクを処刑しようとしたことを

始め、そのようなことは近代に至るまでであったのである。だが、いずれにせよ、子どもは父親を通して、家庭の外にある客観的な世界を学ぶのである。それは自分が世界のどこに位置しているかを知るということである。Langeveld はこう語っていた。「このためには、母親をもつことだけでなく、父親をもつことが必要である。子供は父親を知らぬかぎり、自分の未来を見ることができない。彼らはいかなる代理人も、いかなる童話も受けいれない。彼らはただ真実だけを——彼らの信ずる真実だけを受け入れる。子供にとっては、単なる動物的、生物学的父子関係は眼中にない。『父親をもつ』ということは、世界の中に固有の場所を決定することができるということであり、自分がどこに所属するか、どこにかこわれて安らぎを与えられるかを知ることである。この真の安定のために、子供は真の父を、例えその父がもはや存在していなくてもなお知ろうとするのである」³¹⁾。

子どもは、学齢期に入ると、自分の父親のことを尋ねるようになる。今まで、母と子でいることに何の不思議をも感じていなかった子どもは、父親がいなければ、自分はなかったことに気づくのである。父親への思いは、思春期に入るとさらに強くなる。自分の未来には、客観的な世界が広がっている。それは、巨大で、自分はどうして良いか分からない。その世界に自分は、否応なく入って行かねばならないのである。このためには、自分をそこへ導いてくれる案内人、指導者が必要なのである。子どもは、働いている父親を通して、働く責任を培い、職業に就くことができる。もし、働いている人に出会わないとすれば、少なくとも子どもは喜んで働こうとはしないであろう。それゆえ、思春期の子どもは、母親から離れて、父親を探すようになる。Langeveld はこう語っていた。「私は十四歳になる少女から次のような手紙を受けとった。『私の母が明日あなたのところへお話しにいくでしょう。どうか一つだけ母に言って下さい。私は自分の父が誰であるかを知りたいのです。母はいつも、父は私が生まれる少し前に死んだのだといいます。でもそうとは思えないのです。私がしらべたところでは、父はすでに私が生まれるよりも一年前に死んでいます。これはありえないことです。私はだから誰が私の父であるかを知りたいのです』³²⁾。

子どもにとって母親のみならず、父親が誰であるかを知ることは、自分の物語を織るために欠かせないのである。父や母が誰であるか分からずに、どうして、人は物語を織りうるであろう。これから、将来へ向かって物語を織り続けることができるであろう。とりわけ、見知らぬ、今まで経験したことのない社会へ向かって歩まねばならないとき、自信をもって歩むことができるであろうか。父親は、たしかに、母親に比べると、教育的には二次的である。父親は、子どもが愛の体験を重ねるほどに、子どもの傍らにはいない。にも

拘らず、父親も子どもの人格の教育において、意味のある存在なのである。父親から、子どもは決断することを学ぶのである。よって、父親が子どもに与えることのできるものは、ただまさかのときの助言と忠告である。これは決断を促すということである。決断を促すとは、子どもに、責任と誠実さを教えるということである。責任と誠実さのない決断などありえようもないのである。子どもは、思春期にもなれば、常時父親の傍らにいたくとも、父親が外で何を実行しているか、父親が何者であるかを感じとっている。父親は、このようなものとして、子どもの前に立つとき、真の父親となるのである。

山田規畝子の著書には子どもの父親が描かれていない。四つの著書すべてを繙^{ひもと}いても、そこには数行しか父親は出てこない。仕事のため出会わないこと、夫の単身赴任、別居、離婚が記されているだけである。山田の家庭は、ずっと母と子の家庭であったのである。現在の家庭が教育する力を失って、親がいても子は育たないという状況で、父親がいないということは、子どもの教育にどのような意味をもつのであろうか。親がいても子は育たないのであれば、母親も父親もいたくとも、同じことであらうか。否、すでに見てきたように、現在の家庭は、人格の教育の原点であり、過去以上にその教育が求められ、かつ、それなりの役割を果たしてきたのである。それを果たしているのは両親である。両親こそが、誰よりも子どもをかけがえのない存在として受け容れる人間であったのである。そうであるから、できることならば、子どもは母と父をもつことが望ましいのである。母親と父親の教育的意味は、今までの考察が明らかにしてきたとおりである。

もつとも山田には暗さがない。明るく、何事にも前向きである。山田が、母子家庭であることで子どもを不憫に思い、わざとらしく明るく振る舞っている様子もない。偽りの明るさは偽りの愛情と同じように子どもの人格形成に有害である。山田は、自分の地のまますを生きようとしている。このような母親に触れているのか、子どもも明るい。山田は息子について語る。「真規は小さいときから、いつもにこにこ楽しそうにしている子どもだった。私の友人には『なんでこの子、いつも笑うとるん？』と不思議がられるし、公園で知り合ったお子さんに『顔の笑ってる子』と命名されたこともある」³³⁾。しかも、山田は、外に出て働く人でもある。医師として働き、高次脳機能障害者を世間に理解してもらうために講演し、そのための著書を執筆してきた。とはいえ、山田の家庭は母と子の二人である。ここで Langeveld は語る。「われわれの文化の中では、ひとりただ父親が特別に私のために生きており、私に所属しているときにのみ、完全な意味で父親をもっているのである。すなわち、父が私をもとうと欲するときのみ、私も父をもつことができるのである」

34)。父親が子どもをもつことを欲するとは、その子が人間になることに責任を負おうとすることである。換言すれば、この子の父であることを生きようと決断することである。このことからいえば、山田に夫がないように、子どもにも父親はいない。だが、Langeveld は語る。「それにもかかわらず、未亡人はその子供に対して父親を代理することができる。それは彼女が父親の役割を演じようとするからではない。彼女を通して、父親に対する愛と、父親が母親に対してもっていた意味とが、子供に体験されるからである。母が父の死を泣き続けることによってではなく、父の生前通りに、さらによろこびを実現してゆこうとすることによって、子供に父の意味が理解されるのである」³⁵⁾。男性と女性がそれぞれの性を演じることができないように、父親と母親とはそれぞれの役割を演じることができない。性についていえば、ほとんど、社会へ歩を踏み出す前の、思春期に多いのであるが、とりわけ特殊な状況の下、たとえば戦乱の時であれば男性は女性に生まれればよかったと思ひ、女性差別の強い社会では、女性は男性に生まれたかっと思ひ、あつていい。そのようなことではなく、ここでわれわれが避けねばならないことは、男なり女なりが自己の性にあることから逃がれようという思いにかられることである。……異性をねたんだり、それにとりかかわろうとしたりせず、われわれに与えられた自己の性の場合で責任を果してゆかねばならない」³⁶⁾。このことは、性転換云々のことを言っているのではない。性転換もまた、自己の性に着実に生きようとするひとつの決意なのである。

山田は、夫を亡くしたわけではない。だが、Langeveld が語ったように、父親の役を演ずることはできないが、代理をすることはできる。すでに山田は女性だけが、不可逆的に負わされる妊娠、出産をし、そしてその子の母であることを決断しているのみならず、必死に働くことにおいて、父であるということはどういうことかをその子に語ったのである。

もちろん、その子には父親がいて、父親がどのような仕事をしているかを聞き及んでいるのであろう。しかし、子どもは、母親の働きにおいて、社会の現実がどのようなものであるかを感得し、生きる力を得たはずである。もっとも、山田はこうなることを意図したわけではない。ただひたすら生きていくうちに成るべくして成ったのである。

山田は語っている。「そんな真規が、自分の貯金をおろしてクリスマスプレゼントをくれた。『ドンキーコング』というテレビゲームだ。音楽に合わせて太鼓を叩き、上手に叩くことができればレベルが上がっていく。真規いわく、『これはお母ちゃんのリハビリになるからやってね』。確かによさそうだ。」「振り返れば、三歳のときに私といっしょに救急車に乗った日以来、この子はどれだけ苦労してきたことだろう。寂しいことやつらいこともあっただろうが、なかなか打たれ強く、いつもにこにこ暮らしている。わが子ながら、あっぱれと思う。毎日の生活でも、どれだけ息子に依存していることか。靴がうまく履けずにもたついていると、サッとやってきてかかとをはめてくれ、ベルトを締めてくれる。着替えも手伝ってくれる。両手でなければできない作業は、彼の介護サービスなしではどうにもならない。私が健康なら、しなくてすむがまんをいっぱいしてきたことだろう。苦労をかけている張本人としては、いつもすまなさでいっぱいである。だが彼は、『思いやり』がどういうものであるかを確実に学んでいる。子どもには生まれながらにして、経験を栄養にして育つ力があると思わずにはいられない。できの悪い母親を持ち、ほかの子が知ることのない思いを経験していることも、彼なら必ずプラスにできるだろうと信じている」³⁷⁾。

さらに山田は語る。「障害をもった時期が子育ての時期にあたる女性の場合、とても重い問題です。前の答えで少し書きましたが、私の場合、一人息子を育てる苦労というよりも、まず私の人生の上での大きな決断をしなければならない時に、それも大きなものをあきらめる決断をしなければならなかった時に、それでも私に残される大きな価値として彼がいてくれたことの意味のほうが大きいと思います。『病気はしかたないよ。生きていてくれるだけでいいよ』と言ってくれた幼い息子の言葉を聞いて、たとえ多くのことをあきらめても、それでも自分の生きている意味だけにはならないのだという勇気が得られたのです。生きていないといけないのは、生きてると喜んでくれる人がいるからです」³⁸⁾。

人間は、誰からも必要とされなくなったとき生きる希望を失う。山田は、息子に「生きていてくれるだけでいいよ」と語りかけられる。これは、役に立つとか立たないとかではなく、ここにその人が在るということが望まれているということである。在ることそのも

のがかけがえのないことなのである。山田は、このことばによって生きる勇気を与えられる。山田は子どもによって生かされているのである。それにしても、この幼い息子は、幼いとは言いながら、すでに、人格の高みに歩を進めている。生きることのできる人格へ向かって、生きることを学んでいる。ここに生きることの教育がある。高次脳機能障害をもった母と子が織りなす自己教育の物語は、教育とは何であるか、それは、どういう状況で可能であるかを明らかにし、すべての母と子、そして母と父と子の家庭に希望をもたらすのである。

注

- 1) Martin Buber, *Begegnung*, —Autobiographische Fragmente—, W. Kohlhammer Verlag, 1960. 『出会い 自伝的断片』児島洋訳、理想社、1966.
- 2) 山田規畝子『壊れた脳 生存する知』角川学芸出版、2009、p.98.
- 3) 山田規畝子、同書、p.96.
- 4) F. J. J. Buytendijk, *De Vrouw Haar natuur, versohijnig en bestaan cen existentieelpsychologische studie*, Uitegeverij Het Spectrum Utrecht Antwerpen, 1951. 『女性—自然, 現象, 実存—』大橋博司・斎藤正巳訳、みすず書房、1978、p.293.
- 5) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、pp.94 - 95.
- 6) 山田規畝子、同書、p.95.
- 7) Buytendijk、『女性』前掲訳書、p.295.
- 8) M. J. Langeveld, *Einen Vater Zu haben ; Zeitschrift für Pädagogik IX 1963*. 『教育の人間学的考察』和田修二訳、未来社、1973、p.90.
- 9) Otto Friedrich Bollnow, *Die Pädagogische Atmosphäre*. 『教育を支えるもの』森昭・岡田渥美訳、黎明書房、1969、p.51.
- 10) Bertrand Russell, *The Conquest of Happiness (1930)* , Unwin Books, London, 1961, p.114.
Bertrand Russell, *Education and the Social Order*, Allen & Unwin, London, 1932, p.62.
Bertrand Russell, *On Education especially in early Childhood (1926)* , Unwin Books, London, 1973, p.55.
- 11) Langeveld、『教育の人間学的考察』前掲訳書、p.115.
- 12) 福井県丸岡町編『日本一短い「母」への手紙』角川書店、1994.
- 13) J. H. van den Berg, *Dubious Maternal Affection*. Duquensne Univ. Press Pittsburgh, 1972. 『疑わしき母性愛』足立叡・田中一彦訳、川島書店、1981、pp.11 - 15.
- 14) van den Berg、同訳書、p.99.

- 15) van den Berg、同訳書、p.105.
- 16) van den Berg、同訳書、pp.113 - 114.
- 17) van den Berg、同訳書、p.152.
- 18) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.96.
- 19) 山田規畝子、同書、p.97.
- 20) 山田規畝子、同書、p.98.
- 21) 山田規畝子、同書、p.41.
- 22) 山田規畝子、同書、p.156.
- 23) Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*. Librairie Gallimard, Paris, 1946.
『星の王子さま』内藤濯訳、岩波書店、1967、p.142.
- 24) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.97.
- 25) 山極寿一『家族進化論』東京大学出版会、2012. 参照
- 26) O. F. Bollnow、『教育を支えるもの』前掲訳書、p.54.
- 27) 齊藤隆介・滝平二郎『八郎』福音館書店、1967.
- 28) Sophocles 『オイディプス王』高津春繁訳、『ギリシア・ローマ古典劇集』世界文学大系 2. 所収、筑摩書房、1959.
- 29) S. Freud, *Vorlesungen zur Einführung in der Psychoanalyse*, 1917.
『精神分析入門』安田徳太郎・安田一郎訳、角川書店、1973、pp.232 - 234.
『精神分析入門』懸田克躬訳、『世界の名著』49 卷、中央公論社、1966、p.275.
- 30) Buytendijk、『女性』前掲訳書、p.251.
- 31) Langeveld、『教育の人間学的考察』前掲訳書、pp.119 - 120.
- 32) Langeveld、同訳書、p.119.
- 33) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、pp.247 - 248.
- 34) Langeveld、『教育の人間学的考察』前掲訳書、p.120.
- 35) Langeveld、同訳書、pp.120 - 121.
- 36) Karl Barth, *Die Kirchliche Dogmatik*. 『キリスト教倫理』鈴木正久訳、新教出版社、第 2 卷、1973、pp.47 - 48.
- 37) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、pp.248 - 249.
- 38) 山田規畝子『高次脳機能障害者の世界』協同医書出版社、2009、p.128.

第4節 自立

自立とは、自我の発現があつて、自ら学ぶことができ、かつ、自らも学んでいることの謂である。したがって、自立は、たえざる学びであり、それは人格の完成へのたえざる歩みである。それゆえ、定職に就いていない者にも自立はある。公共の助成や、社会の寄付によって生きている学問や芸術志望の学生たち、あるいは乞食によって生きている仏門の人たちには、すでに精神における自立を顕著に見ることができる。この人びとは、たえざる学びがあるからである。もちろん、この人びとは、穀潰しなどではない。ちなみに、釈迦は、乞食行のとき、「私は食べ物を施したがあなたは私に何をくれるのか」との問いに対して「私は心の糧を与えている」と答えたという。この糧は、すべての人びとに行われる無際限の糧である。他方、社会の大多数は職業をもって生きている。職業をもって生きることにおいて、学び、自立し、人格の完成へと歩むのである。それゆえ、社会の大多数の者にとって、無為無職であることは、学ばない日々を費やすことである。

近代市民社会が形成されて以降、とりわけ、職に就いて働くことは、重要なことと見られてきたのである。Hume は語っている。「できることなら、各人は、すべての生活必需品と多くの生活便益品とを十分にもつことによって、自分の労働の果実を享受すべきである。だれも疑いえないところだが、このような平等は人間性に最もふさわしいのである」¹⁾。また、Hume の親友であった Adam Smith は Hume と同様に働くことを積極的に肯定する。Smith によると、「労働がすべての商品の交換価値の真実の尺度」にして「すべてのもんに対して支払われる究極価値」である。それゆえ、あらゆるもの真実のねうちは「労苦と骨折り」²⁾である。

Hume も Smith も働くことが人間らしく生きることであるとしたが、それがどのようにして人間の形成になるのかを考察したのではない。これを進めたのは Hegel であるという³⁾。Hegel はこう語っている。「労働は形成する。ほかでもなく労働している人にとっては、対象は自立性をもっているのだから、対象に対する否定的関係は対象に形式を与えることになり、永続させることになる。この否定的な媒語、言いかえれば形式を与える行為は、同時に個性性であり、意識の純粋な自分だけの有である。そこでこの意識は労働しながら自分の外に出て永続の場に入る。だからこのため、労働する意識は、自己自身としての自立的存在を直観するようになる」⁴⁾。要するに、Hegel は、働くことによって生まれた作品に自己を表現し、さらに働いてそれを良いものにするによって自己を表現し、

これらをくりかえすうちに、人間の形成が持続的に行われるというのである。

作品のなかに自己が表現されるということは、近代社会のみならずすべての社会に見られることである。Lévi-Strauss は、未開の人びとの器用仕事 (bricolage) についてこう語っていた。すなわち、未開の人びとは、「限られた可能性の中で選択を行うことによって作者の性格と人生を語るのである。計画をそのまま達成することは決してないが、器用人はつねに自分自身何がしかを作品のなかにのこすのである」⁵⁾。それゆえ未開の人びとは、もの(言語)によってだけでなく、もの(作品)を使って語ったのである。ただ、Hegel が語る労働は牧歌的状况にあるものではない。これは、生きることとしての職業なのである。Hegel は、この職業における自己表現及び自己形成の可能性を示して見せたのである。Hegel と同時代の Goethe 作『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』⁶⁾も、そのような自己形成を語って余すところがない。

もっとも、Smith は、他方では、分業が進行するにつれて仕事は細分化され、単純になるので、「彼の精神はまひして、いかなる理性的な会話を楽しむことも、それに参加することも、いかなる寛大、高貴な、やさしい感情をももつことができなくなる」と危惧していた⁷⁾。Laski は、このことに着目して、人びとにとって、「それが経済学を再び道徳科学へ立ち帰らせる道を開いたことが重要であった」⁸⁾とし、Schumpeter は Smith を解して、「そのマルキシズム的含蓄が明白なものである」⁹⁾としたが、まさに Smith を受けて Marx は語る。「かれはそのために労働をいとむあいだ自分が肯定されていると感ずるところか、否定されていると感ずる。かれは幸福を感じないで、不幸を感じる。自由な肉体的および精神的エネルギーを発揮しないで、かえって肉体をそぎ、精神を破滅させる。だから労働者は、労働をはなれて、はじめてわが身にかえったくつろぎを感じ、労働にはいるや、わが身をはなれたよそよそしさを感じる。」よって、「かれは労働のうちに自分自身を見い出さない」¹⁰⁾。

現代の社会においても Marx が語る労働の疎外、すなわち、働けば働くほど人間性を損なうような職もありうる。しかも、現代は消費社会であって、消費するために働くということ、いわば消費が目的で、働くことはその手段になっているところがある。ゆえに、消費のために自然を破壊し、環境を汚染することをいとわないのである¹¹⁾。これも労働の疎外であって、ここでは働くことによって人格の形成に至るということが等閑に付せられている。こうして、子どもたちのなかには、「働かないで、お金をもらおうやり方おしえて」という者も現われる。現在のニートもまた、労働の疎外の一現象であるということができ

る。しかも、そうであるからと言って、働くことが自立であり、人格の形成に至る学びであることに変わりはない。労働の疎外は、働くことによって、克服されねばならないテーマなのである。よって、人はまず、何はともあれ、大人となれば、自分の食扶持くらいは自分で稼がねばならない。とりわけ、社会が自然状態であるところでは、これは、当然のことであった。かの **Schweizer** が怠け者と見たアフリカの原住民でさえ、最小限食べるだけは労働（狩猟採集）によって得たのである¹²⁾。これはすべての生命あるものの原則である。そして、人であるならば、職業を通じて生涯にわたって、学び、人格の高みへ至るべきなのである。世にいう生涯学習とはこの謂である。

もっとも、分業生産が進み、職務の内容が極端に細分化されている現代では、職業を選び、それによって自分を生かすということは簡単ではない。独立し、自立しようにも、その術が発見し難いのである。そもそも、中世ヨーロッパにおいて、共同体から自立した個人が現われ、同時に職業は形成されたのであったが、個人の自立と職業とはセットになっている。けだし、自立こそが自分にふさわしい職業を選択できるからである。ところが、わが国においては、明治期に至るまでこうした個人は形成されていなかった。武士の切腹でさえ、個人として責任を負うとの謂ではなく、家や藩の中で生きる者の自己犠牲であった¹³⁾。個人としての自死は、やっとな漱石の『こころ』¹⁴⁾に見ることができる。もともと、個人 (**Individual**) は翻訳語であって、個人ということばは、わが国にはなかった¹⁵⁾。明治以前の日本にはヨーロッパに見られる自画像はなく¹⁶⁾、自伝¹⁷⁾もないのはそのことを語っている。ちなみに、自伝といえど『福翁自伝』が嚆矢であった。そして、いまだに自立としての個人は定かではない。にも拘らず、そうであるからこそ、これは、教育の大きな課題ともなる。子どもは、自立しなければならず、そのために職業に就かねばならない。

それでは、職務が細分化され、職業が見えず、体験もされえず、しかも、知的な学習量は増大している現在において、高次脳機能障害者を母にもつ母子家庭の子どもは、どのようにして、自分の職業に気づくのであるか。山田の手記において、息子の職業に関わる記述は、一箇所しかないが、それでも、この記述は、解釈の十分な資料となりうる。山田は、自分の息子について、こう語っている。「彼にとっての私は、自慢の母でした。『まあちゃんのおかあちゃんなんか、お医者さんやぞお』ってよく自慢してくれていました。今では自慢の息子です」¹⁸⁾。これは、山田が二回目の脳出血の頃で、左半側空間無視などの障害がなく、まだ医師の仕事をなんとか続けていた時のことである。「ぼく」という人称代名詞ではなく、「まあちゃんのおかあちゃん」という固有人称名詞を使っているので、息

子は学齡期のずっと前である。この息子が「お医者さん」ということばを用いている。子どもは、ほとんど生まれた時、何がしかの職業をもって働いている親の下で暮らしている。そういう世界を子どもは受容し、ごく自然に育っている。それゆえ、親がどんな職につき、何をしているかさえ、それがあたりまえのことであるので、気づかれることはない。しかし、ある時、子どもは、親の職業に気づく。この気づきは、他の親の職業に気づくのと同時に現われる。けだし、自分の親の職業を知るとは他の親の職業との違いを発見することであるからである。山田の幼い息子は、自分の母親の職業が「お医者さん」であるということが発見したのである。山田の息子が、「お医者さん」ということばを用いたとき、このことばが職業を顕在化するのであるから、このことばが発されたとき、息子は親の職業に気づいたのである。

山田の息子が親の職業に気づいたのは早い。それは、多岐多様にわたるおびただしい職業のなかで、医師という職業は最も身近で、その全容が見えることにある。すなわち、それは人間そのものを相手に対峙する職業であって、人は生まれてから死に至るまで、この職業に関わるのである。医師に似た職業には、教師や看護師がある。これらの人びとにも、長年にわたって関わり、人びとは、その職務の内容に通じている。もちろん、そうした職業にある親も子も、それに通じている。通じているので、医師や教師、看護師の子どもには親の職を選ぶ者が多く出る。他方、会社員や公務員といった職業は子どもには見え難いので、親の職業に気づくことは遅く、そうした職業を早期に選ぶことはできない。

「お医者さんやぞお」という息子のことばには、母親の職業を肯定し、誇りに思っていることが現われている。子どもながら、息子は母親の仕事が、他の人から感謝され、そして尊敬される仕事であることを感じ取っている。たしかに、かつて、キリスト教社会では、医師は、神父とともに聖職者であった。傷病者は笞打たれながら、ゴルゴタの丘へ歩まされたキリストを倣っていると目されたのであり、そこに、神の姿を見たのである。それゆえ、医師という職業は聖なる職業であったのである。現在では、医師は世俗化されているが、それでも、頼りにされ、感謝される職業である。

もともと、親の職業を肯定することとその親を誇りに思うこととはいつも両立するわけではない。農業や漁業、大工職などの自営業を親にもつ子は、親の職業がよく見える。そして、黙々と働いている親を尊敬し、感謝する。しかし、親の職業を継ぐことには躊躇する。その職業の将来に不安を抱いているからである。何よりも、その職業は経済的な安定を欠いている。こうして、親の職業が厳しいことを知っているがゆえに、それをバネにし

て自分の職を求めようとする。そして、その多くは、都市へ出て、学び、職業能力を身につけるのである。したがって、親の職業に気づき、それが何であるかを知ることは、自ら職業を選び、自立するために重要なことである。

くしくも、山田の息子は、親の職業に気づき、それを肯定し、なお、その職に生きる母を尊敬するという僥倖に恵まれている。現在、息子は医師を志望して勉学にいそしんでいるという。これは自立への歩みである。

注

- 1) David Hume, *Political Discourses*, Edinburgh, 1st ed. 1752. 『経済論集』田中敏弘訳、東京大学出版会、1967、p.24.
- 2) Adam Smith, *An Inquiry into Nature and Causes of The Wealth of Nations*(1776), The Modern Library, Random House, New York, 1940, p.30.
- 3) 清水正徳『働くことの意味』岩波書店、1982、p.108.
- 4) G. W. F. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*. 『精神現象学』榎山欽四郎訳、河出書房、1966、pp.121 - 122.
- 5) C. Lévi-Strauss, *La Pensée Sauvage*, 1962. 『野生の思考』大橋保夫訳、みすず書房、1967、p.27.
- 6) Johann Wolfgang von Goethe『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』山崎章甫訳、岩波書店、2000.
- 7) Adam Smith, *An Inquiry into Nature and Causes of The Wealth of Nations*, op. cit. , p.735.
- 8) H. J. Laski, *Political Thought in England*, Oxford University Press, Maruzen Company Limited, 1955, p.205.
- 9) J. A. Schumpeter, *History of Economic Analysis*, New York, Oxford University Press, 1954. 『経済分析の歴史』I巻、東畑精一訳、岩波書店、1955、p.396.
- 10) Karl Marx, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* (1932). in Marx/Engels : *Kleine Ökonomische Schriften*, S.42 - 166, Dietz Verlag, Berlin, 1955. 『経済学—哲学手稿』三浦和男訳、『世界の大思想』II - 4所収、河出書房、1968、pp.100 - 101.
- 11) 見田宗介『現代社会の理論』岩波書店、1996、pp.61 - 71.
- 12) Albert Schweizer, *Zwischen Wasser und Urwald*, 1920. 「水と原始林のあいだに」『シュヴァイツァー選集』1. 所収、白水社、1961、pp.112 - 117.
- 13) Maurice Pinguet, *La mort volontaire au Japon*, Edition Gallimard, 1984. 『自死の日本史』竹内信夫訳、筑摩書房、1986、p.286、p.368.

- 14) 夏目漱石『こころ』岩波書店、1989.
- 15) 柳父章『翻訳語成立事情』岩波書店、1982、p.25.
- 16) 阿部謹也『近代化と世間』朝日新聞社、2006. 参照
- 17) 中川久定『自伝の文学』岩波書店、1979、pp.2 - 3、p.180.
- 18) 山田規畝子『壊れた脳も学習する』角川学芸出版、2011、p.202.

第5章 人間の可能性

はじめに

山田は、自己のみならず子どもの教育を現実生活のなかで成しとげていた。現に、山田は、人間の教育の可能性を明らかにして見せたのである。この事実は、さらに新たな問いを喚起する。いったい、こうした可能性は何に由来するのか。それを生む力、すなわち現実を生きる力はどこから来るのか。生きる力が山田をして人間の教育に向かわしめ、のみならず障害者が生きられる社会の構築に向かわしめている。かくして、本章では、人間の可能性、可能性としてのことば、生きる力、人間の教育、生きられる社会への構築を明らかにする。

第1節 可能性への問い

かつて、Kantは、『純粋理性批判』および論理学講義の『便覧』において、「一、わたしは何を知ることができるか？ 二、わたしは何を為すべきであるか？ 三、わたしは何を望むことが許されるか？」¹⁾という問いを立てていた。この三つの問いのなかで、Heideggerは、第一の問い、すなわち「わたしは何を知ることができるか (Was kann ich wissen)」を取りあげ、それを解釈している。この解釈によれば、この問いは一貫して人間の認識の有限性を示しているのものであって、それは、あることは知ることができるが、あることは知ることができないという限界を語っていると見られるのである。それゆえ、「可能性が問われ、自らをその諸可能性において限定しようとする場合には、それはそれ自身すでに不一可能のうちにある。」「私は何を能くするか、と問う者は、これによって有限性を証示する。のみならず、この問いによってその最も内的な関心を動かされるものは、その本質の内奥において有限であることを顕わにする」²⁾のである。

さらに、Heideggerは続ける。「人間理性にとって重大なことは、可能や当為や許容を除去すること、従って有限性を解消することではなく、逆にまさにこの有限性を確認して、この有限性のうちに身を持つることである」³⁾。これによれば、理性の有限性についての問いから有限でありうることについての関心となるのである。かくして、Heideggerは、Kantの問いから、このような結論を下したのであった。「……人間における有限性への問いの必然性というこの基本問題を明るみに持ち来すために、上記の純粋理性批判の解釈は企てられたのであった」⁴⁾と。

Heideggerの解釈に対して、Martin Buberは、「これはもはやKantではない (Kant ist es nicht mehr)」⁵⁾と批判をしたことがあった。Buberによれば、HeideggerはKantが出した問いのアクセントの位置を変更しているのであった。すなわち、Kantは、「わたしは何を知ることができる (kann ich) か」ではなく、「わたしは何を知ることができる (kann ich wissen) か」⁶⁾と問うたのだとBuberは言う。これによれば、この問いの本質 (Wesentliche) は、私がある事柄だけを知り、したがって他の事柄を知ることができないということではない。この問いの本質は、「私がそもそもある事柄を知ることができる (etwas wissen kann) ということ、そして、私は、私が知ることのできるものが何であるかと自ずから問うことができるということである」⁷⁾。Buberによれば、Kantが語っていることは、「人間がこれのみ (nur) しか知ることができないという事実によって、示

されている有限性には、人間がそもそも知ることができるという事実によって示されている無限性への関与が不可分に結びついている」⁸⁾ということであった。これは、人間の有限性と同時に (zwgleich)、人間の無限性への関与を認識しなければならないことを意味しているのである。かくして、Buber は、こう結論する。「有限的なもの (Endliche) は人間において働き、しかも無限的なもの (Unendliche) は人間において働いている。すなわち人間は有限性 (Endlichkeit) に関与し、かつ無限性 (Unendlichkeit) に関与しているのである」⁹⁾。

Buber によれば、有限性は無限性と関わっている。有限性と無限性は、同一平面上にあって相対立する概念ではなく、それは人間存在の二重性と考えられている。すなわち、人間において有限なものが現われ、人間において無限なものが現われるのであって、知ることの有限性が知ることの無限性を開示している。つまり、知ることの有限性がひるがえって知ることの無限性へ転回するのである。したがって、Kant の『純粹理性批判 (Kritik der reinen Vernunft)』は、理性の限界を語ったのではなかった。かの Hume が理性に対して、感情を対置させ、涸渇した理性を蘇らせようとしたように、Kant は理性を批判して、その可能性を問うことによって、人間理性の無限的深化を課題として呈示したのである。これは、知の転回への試みである。但し、Kant は、それを完遂はしなかった。Kant は、それを後世に遺言として残したというべきである。これが Buber の解釈である。

Heidegger は、知の無限性と有限性とを対比して、解釈したが、ここには現に生きている人間が端におかれている。Buber は、これを批判したのである。知の無限性と有限性とは人間存在そのもののなかであって、そこから生起するのである。無限性と有限性とは対比されるものではなく、人間存在そのものの動的統一から、その都度、現われるのである。これに対して、Heidegger の解釈では、知の可能性を問うとき、それが無限であると言うことはできないのであった。知の可能性は知の有限性を前提としている。それゆえ、Heidegger は、この有限性を受けとめること、それへの実存的決断が Kant にあると見たのである。だが、Buber は、人間存在そのものに無限性と有限性とが現われるのであって、人間はその接点を動的に生きているとして、その只中を生きぬく実存が可能性を無限に切り拓くと見たのである。これを見ると、Heidegger と Buber の Kant 解釈には、理性に対する解釈の違いのみならず、人間存在そのものの解釈の違いが横たわっている。だが、ここで言えることは、知の可能性というとき、これはあくまで現実の人間存在そのものから

問われるということである。この意味で、**Buber** の解釈が教育人間学的解釈に接近しているといえるのである。

「わたしは何を知ることができるか」という問いは、「わたしは何を学ぶことができるか」という問いを喚起する。もちろん、何を知ることができるかという問いは、すべてのことを知ることができるかという意味ではない。かつて、**Comenius** が「あらゆる人に あらゆる事柄を教授する」¹⁰⁾としたが、現在では、すべての事柄を知ることが不可能である。ルネサンス以後、**Leonardo da Vinci** や **Melanchton** のような万能な人は輩出されていない。「何を知ることができるか」ということの「何」にはすべての知識という意味は含まれていない。「何を」ということには、たんに知識というだけではなく、人間が生きることが含意されているのである。これは **Sokrates** が終生抱き続けた「自己自身を知れ」という命題をも含んでいる。この命題における「自己自身」は、自然科学や社会科学における知識ではない。すでに見たように、ここで語られている「自己自身」とは、真実あるいはアイデア、真の自己というべきものであって、それを知るということは、それを学び、そのように成るということであつたのである。また、かの道元が、「仏道をならふといふは自己をならふ也」と語ったとき、「ならふ」は、知るを越えて、真の自己を求め、かつそれを学ぶことへと転換されているのである。

こうして、「わたしは何を学ぶことができるか」という問いが成立する。この問いは、**Buber** が語ったように、そのような問いを出す人間において意味をもちうる。すなわち、学ぶことができるかという問いは、可能性の無限性と有限性の只中、いわば無限性と有限性という対項の間の莫大な流れの中にある人間の現実において、意味を顕わにする。したがって、人間の可能性は定義できるものではなく、それは、人間が生きている現実において問われ、明らかにされる。**Buber** が教育的人間学で的確に語ったように、教育人間学は、人間の現実を見ることによって、何を学ぶことができるか、人間の可能性とは何かを発見するのである。かくして、ここに、山田規畝子という高次脳機能障害者が生きる現実において、その可能性が問われうる根拠がある。

注

- 1) Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft, I. A. , 1781, 2. A. 1787. 『純粹理性批判』 高峰一愚訳、『世界の思想』 10 卷、河出書房、1965、p.507.
- 2) Martin Heidegger, Kant und das Problem der Metaphysik, 1929. 『カントと形而上学の問題』 木場深定訳、理想社、1967、pp.232 - 233.
- 3) Heidegger、同訳書、p.232.
- 4) Heidegger、同訳書、p.235.
- 5) Martin Buber, Das Problem des Menschen, 1948, Werke 1. Bd. , Scheiften zur Philosophie, Kösel-Verlag, Verlag Lambert Schneider, 1962, p.311.
- 6) Buber, ibid. , p.311.
- 7) Buber, ibid. , p.312.
- 8) Buber, ibid. , p.312.
- 9) Buber, ibid. , p.312.
- 10) Comenius, Didactica Magna, 1657. 『大教授学 (1)』 鈴木秀勇訳、明治図書、1962、p.13.

第2節 ことば

Wittgenstein は、『哲学探究』の第一部、第一章において、Augustinus の『告白』第一巻第八章を解釈して、「これらの言葉のうちには、人間の言語の本性に関する明確なイメージが与えられているように思える。すなわち、言語に含まれている一語一語が対象を名ざし、文章はそのような名ざしの結合だということである。この言語のイメージのうちに、われわれは、どの語を一つの意味をもつという考えの語源を見る。それによるとこの意味は、当の語に結びつけられている。それは、語が指示する対象なのである」¹⁾と、した。ちなみに、この章は、「年長者たちが、あらゆるものの名まえを呼び、その音声に従って身体をその方へ動かしたとき、わたくしは、かれらがそのものを示そうとするときには、そのものがかれらの発する音声によって呼ばれるのだということを見、そして理解した。かれらの意図は、いわば全民族共通の自然言語である身振りからわかった。この言語は、顔の表情や目つきや、その他肢体の動きや、ものごとを求め、とらえ、しりぞけ、避けようとする心の状態を示す音声の調子から成り立っている。かくして、わたくしは、いろいろなコトバがいろいろな文章のしかるべき位置で用いられるのをくり返しくり返し聞いて、それらのコトバがどのようなしるしなのかを徐々に理解することを学んだ。そして、わたくしは、自分の口をこれらのしるしに慣れさせ、それによって自分の願望を表現した」²⁾とある。

これによると、Augustinus は、ことばを学ぶことによって人間に育って行ったという。そして、この学びは、目で見、耳で聴くことによって、始まったのである。それゆえ、視覚と聴覚を失った者には、学ぶことは致命的である。周知のように、かの Helen Keller がその典型的な例といえる。Helen は、生後 19 カ月で、病いによって視覚と聴覚を失ったため、闇と沈黙の中に閉じ込められ、人間の世界の外にいたのである。Helen は、6 歳 9 カ月のとき、教師、Anne Mansfield Sullivan に会うまで、ことばを学ぶことがなかったのである。ことばを学ぶことがなかったということは、学ぶことそのものがなかったことを意味する。したがって、Helen は、人間の世界どころか、動物の、しかもイヌやネコよりはるかに不自由な世界にいたのである。

だが、ついに Helen はことばを学ぶことになる。Helen の『自伝』（1902 年ラドクリフ女子大学 2 年生のとき著したもの）は、その時の状況をこう記している。「私たちは井戸小屋の方へ向かって小径を下って行きました。その小屋を覆っているスイカズラの香り

に誘われながら。誰かが水を汲んでいました。それから私の先生は、私の手を水の下におきました。次に水がほとばしり出て、私の片方の手の上を流れていったとき、先生は、もう一方の手に **water** という語を、最初はゆっくりとその後速く綴られました。私はじっと立ったままで、私の全神経を先生の手動きに注ぎました。突然、私は何か忘れていたものについての、ある神秘的な目覚め、蘇ってくる思いの震えを感じたのです。やっこのことで、ことばの神秘が私の前に姿を現しました。私は、このとき **w - a - t - e - r** が私の手の上を流れている不思議な冷たい物を示しているのだ、ということを知りました。この生きた一語が私の魂を眠りから起こし、魂に光と希望と喜びを与え、魂を自由へ解き放ったのです。」「私は、井戸小屋を出て、どうしようもないほど学びたくなりました。すべての物が名まえをもっていました。名まえは、どれも新しい思いを産みました。そうして、私たちが家へ帰ったとき、私の手にふれたもののすべてが生きてわなないようでした。私は、あらゆるものを、私に起こった不思議な、新しい目で知ったのです」³⁾。Helen Keller の記述を読むと、ことばを学ぶことがさらなる学びとなることを明らかにしている。人間は、ことばによってことばを学び、ことばによって学ぶということを喚起されるのである。

Helen の教師であった Sullivan は、このときのことを友人への便りのなかで精確に記録している。「私は、とても重要なことがあったので、今朝あなたにお便りしなくてはなりません。Helen が、教育のうえで、第二の大きな進歩をとげました。彼女は、あらゆる物が名まえをもっていること、そして手のアルファベットが彼女の知りたいと思っている、あらゆることの鍵であるということを知ったのです。……朝、彼女は、顔を洗っていたとき、水という名まえを知りたいと思いました。彼女は、何かの名まえを知りたいときには、それを指して、私の手をそっと叩くのです。私は、**w - a - t - e - r** と綴りました。そして、朝食のあとまでそのことは考えもしませんでした。……私たちはポンプ小屋へ行きました。そして、私は、ポンプをおしている間、水の出口の下に、Helen にコップをもたせておきました。冷たい水がコップに満ちたとき、私は Helen の空いている手に **w - a - t - e - r** と綴りました。手にふれかかってくる冷たい水の感覚に、親密に結びついてきたこのことばは、彼女を驚かせたようでした。彼女は、コップを落とし、釘づけにされたように立ちすくんでしまいました。新しい光が彼女の顔にさしてきました。彼女は幾度か **water** と綴りました。そのあと彼女は地面にしゃがんで名まえをきき、ポンプと垣根を指さしてきました。それから急に振りかえって私の名まえをたずねたのです。私は **teacher** と綴りました。

家に帰るときには、彼女はとても興奮していて、さわるものの名まえをみな覚えたので、数時間のうちに、彼女は、自分が知っていたことばに新しいことばを三十も加えました。……どこへ出かけても、彼女は家で学ばなかった物の名まえを熱心にたずねました。彼女は、友だちに綴ることを希求し、会う人には字を教えてくれるようにせがみました。彼女は、代わりとなるべきことばを使い始めると、今まで使っていた合図と身振りをやめました。そして、新しいことばを覚えるたびに、限りなく生き生きとした喜びを抱くのです。それから、私たちは、彼女の面差しが日毎に豊かになるのに気づいています」⁴⁾。ここでも、ことばを学ぶということが、学びを喚起し、その学びが人間を人間にすることが明らかにされている。しかも、Helen が記憶したことは、Sullivan の記録とほとんどたがわないのであって、ここでも、記憶はことばによることが示されている。ちなみに、ことばのないイヌやネコには、これほどの精緻な記憶はありえないのである。

Helen Keller は、手にふれる物の名まえだけではなく、ふれることのできないことをも学んでいる。たとえば、井戸小屋から家に帰って、Helen は述べている。「部屋に入るとすぐに私は自分が壊した人形を思い出しました。私は手さぐりで炉辺のところまで歩いて行き、人形の破片を拾い集めました。私は、これらを組み合わせようとしたのですが、どうしようもありませんでした。その時、私の目に涙があふれ出ました。自分がどんなことをしてしまったのか分かったからです。そうして、初めて、私は後悔と悲しみを感じたのです」⁵⁾。Helen は、ことばによって、後悔や、悲しみ、魂、思い、希望、美しさ、愛、思いやり、真実ということばを学び、そして、学んだからには、そのようなことの可能な人間になるのであった。すでに見たように、かのヨハネによる福音書の冒頭は、人間が人間になるには、ことばが不可欠であることを語って余すところがなかった。すなわち、「初めにことばがあった。ことばは神と共にあった。ことばは神であった。このことばは神と共にあった。すべてのものはこれによってできた。できたもののうち、一つとしてこれによらないものはなかった。このことばに命があった。そしてこの命は人の光であった」。当初、ギリシア語で書かれた聖書は、古代のギリシアにおいてロゴス (logos) が人間本質としての理性、すなわち「ことば」と解されたことと関わりがあったであろう。いずれにせよ、ことばが人間の魂の命であることはまがうべくもない。

山田は語る。1998年1月二回目の脳内出血で手術を受けた時のことである。「術後、濃い霧に包まれたように、私の意識はボーッとしていた。その霧が最高に濃かったころは、どんな会話をしていたのだろう。断片的に、ほんのわずかししか覚えていない。聞かれる

ことにだけやっと答えていたような気がする。言われたことに適切に返していたようだから、私は失語症には該当しない。だがそれは、高等動物である人間の、本当の意味の「発語」ではなかっただろうと思う。言葉であっても、心の思考がない。ある種の「合図」のやりとりにすぎなかった」⁶⁾。

山田は聞かれたことにだけ、ともかくも何か答えていたのである。但し、その答えが聞かれたことの意味を理解して答えていたかどうか定かではない。答えが意味のあるものであったかどうか分からない。山田が語るように、聞かれたことはたんなる呼びかけであって、その呼びかけに反応していたのかも知れない。それゆえ、山田は適確にも「合図」としたのである。

S. K. Langer は、合図 (Sign) と意味 (Symbol) との違いを語っている。「もしわれわれが明日の天候に関心を抱くとすれば、現に存在する事象が明日の天候一現象に結びつけられる場合、それがわれわれにとってサインなのである。月のまわりの環とか、空にかかる『馬尾雲』は、それ自体が重要なのではない。しかし重要ではあるが、しかもなお現に現われていないなにものかと結びつけられる場合、それらは目に見える現に存在する事項として『意味』をもつのである」⁷⁾。すなわち、真っ赤な夕やけ雲を見て、明日は雨と見るのは、その雲は雨の合図 (サイン) である。他方、夕やけ雲を見て、明日の希望と見るとき、その雲は希望の意味 (シンボル) なのである。動物にも大気から明日の日和を察知する能力をもつものがあるので、Langer は「サインの解釈は動物的知能の基礎である」⁸⁾ともしたのである。術後の山田にはこの合図と意味との混濁があったのである。すなわち、聞かれたことに対する山田の返事は、たんなる応答に近く、意味が希薄であったのである。

幸いにも高次脳機能障害を負った山田規畝子は、ことばを失うことはなかった。たしかに、山田には短期の記憶障害がある。山田はこう語っていた。「人間の行動というのは、ほとんど記憶に基づいています。私は、人間として生きてきた経験の記憶を、脳が壊れてしまった時にたくさんなくしました。歩く時の脚の出し方も、階段の下り方も、ごはんの飲み込み方も。かなり以前のことになりますが、ある日の夕方、息子を塾に連れていこうと準備万端に整えて、『でもまだ時間がある』と親子でお茶を飲んでいてのこと。ちょうど出かける時間が来ているのに、何を思い立ったか、おもむろに立ち上がり、浴室に行った私。なんの迷いもなく、お湯を入れ始めました。『さ、お風呂に入って、さっさと寝よ』 『え、おかあちゃん、塾行くんだよ。ごはんも食べてないんだよ』 おー、そ

うだった。すまんすまん、息子よ。しかし、その時は自分が今から何をしようとしていたのか、きれいに忘れていました。 そのほか、『あれ、私、何しに来たんだっけ?』なんて、しょっちゅうです。めがねを取らずにお風呂に入り、いきなりシャンプーを始めて、『あら、いけない!』」⁹⁾。

このような短期の記憶障害は、注意障害を生み出している。山田は、「脳卒中の後遺症のおもなものに、記憶障害と注意障害があるんです」¹⁰⁾という。この記憶障害と注意障害とは、ことばの消失によるのである。人間が、ことばの世界に生きるものであるからには、ことばが記憶を生み、注意を確かにするのである。そうであるから、ことばの消失は、それが一時的であれ、物忘れとなり、次の行動を不能にするのである。山田は語る。「物忘れと言えば、最も知られている病態は認知症で、老人ボケが差別的呼称であるとされて認知症と呼ばれるようになってから、随分経ちます。同じようなレベルの話で、私のような、ある意味で外傷性の脳損傷による、若年者の記憶障害などの高次脳機能障害が、医療関係者によってさえ平然と「若年性痴呆」と呼ばれていた時代がありました。」「その頃から今日に至るまでの間に、高次脳機能障害という言葉は急速に市民権を得ました。該当する患者の急増が主な原因と思いますが、あらゆる角度から高次脳機能障害を考える人々が現れ、老人の認知症のように人格や自己意識（自分は誰かという意識）に崩壊が訪れない物忘れであり、短期記憶（数秒～数分の記憶）が特に消えやすくなるという特徴も分かってきて、高次脳機能障害が認知症と鑑別されるのが一般的になり、若年性痴呆という呼称はまず聞かなくなりました」¹¹⁾。

山田が、短期記憶であれ、それが「消えやすくなる」というとき、それは、ことばが消えるということである。但し、このようなことは、健全な人にもある。あまりにもやる事が多くて、忙しいとき、あれもこれもと思うあまり、次にやるべきことを思い出せなくなるのである。また、老齢期に入ると、物忘れは、言語機能の低下によって、増えることになる。山田は語る。「世の中には『度忘れ』という言葉もあり、私のように中年の域にかかってくると、自分と同じような年代の健常者たちが、この度忘れに飲み込まれていくのを見ることとなります。数年前なら迷いなく口にできていたはずの言葉が喉につかえたかのように出なくなるという現象の形だけを見れば、そして、高次脳機能障害の場合は人格や自己意識が崩壊するのではないということを考え合わせるなら、高次脳機能障害の言葉の出にくさは、純粋に年齢的で生理的な記憶障害を指す『度忘れ』に近いと思うのです」¹²⁾。但し、山田の物忘れは、現象としては高齢者の「度忘れ」に近いのであるが、それは

あくまで障害によるものである。したがって、山田はこう語る。「かつては間違いなく知っていたはずの固有名詞やある種の用語が、それを表す概念的なイメージは残っているのに、言葉として思い出せないとか、過去に体験したり記憶していた出来事が脳裏に浮かんでも、それが言葉で表現できない、という種類の記憶障害ですから、イメージが浮かぶのに言葉が出ない高次脳機能障害者の記憶障害は、優位半球の言語野へのダメージの影響が考えられ、重症度に違いこそあれ、一種の失語症的症状と考えられます」¹³⁾。さらに山田は、こうも語っていた。「そのころの私には、言葉がのどに詰まるような感じがよくあった。単語の記憶の再生がよくなり、極端に遅かった。『ここまで出かかっているのに』ということが多く、適切な言葉をコーディネートしにくかったのだ。程度は軽いが、これは立派な『喚語障害^{かんごしょうがい}』で、失語症の一症状である」¹⁴⁾。

もっとも山田が、「一種の失語症的症状」あるいは「失語症の一症状」を呈したとはいえ、それは軽度のものであった。最初の手術の後について、山田は、「断片的に、ほんのわずかししか覚えていない。聞かれることにだけやっと答えていたような気がする。言われたことに適切に返していたようだから、私は失語症には該当^{がいたう}しない」¹⁵⁾。これは、山田自身の努力によって克服できるものであった。また山田は、視覚失認と左半側空間無視といった視空間的認知に障害を示していた。これは、「視覚的情報の記憶が消える」ということでもある。「さっき入ってきた入口の方向が、すぐわからなくなる」¹⁶⁾のである。だが、聴覚は正常に働いており、発言も十分ではないが、相手が聞きとれるように語ることはできる。二回目の手術のあとも、「呂律^{ろれつ}が回らず抑揚^{よくよう}のなかった話し方も、かなり普通になったと周囲の人はほめてくれる。」「意思^{そつう}の疎通^{そつう}ができにくいお年寄りを相手に、嘆^{なげ}れるほど声を張りあげてしゃべりまくっているのがリハビリになっているようだ」¹⁷⁾ともいう。

山田は「計算ができない」¹⁸⁾「漢字が書けない」¹⁹⁾「本が読めない」²⁰⁾という。文字を読み書きし、辞書を引くことが困難であったが、耳で聴き語ることはできる。本来、ことばは音声によるものであって、山田が人と交わり、聴き語ることによって、失語症的症状は軽微になるのである。山鳥重の『言葉と脳と心—失語症とは何か』²¹⁾によれば、人間にはまず何かを言いたい、表現したい思い、いわば心像（イメージ）が浮かぶ。これは言葉以前の感情の状態である。この感情とほとんど同時に音声^{ごんせい}が現われる。ちなみに、心であれ身体であれ、苦しい状態があるとき、人はそれを相手に言いたいという思いが生まれる。これと同時に、口をひきしめ、歯をくいしばり苦（Kuー）という音声^{ごんせい}が現われる。苦という音声はそもそも、苦しみの状態を現わすのに適切な言語である。楽（Raku）は、これに

対して、母音を有しており、外へ広がる明るさを示している。明るい (Akarui) も暗い (Kurai) に比すれば、そうである。ここでは、イメージと音声とがひとつのかたまりとなっている。これが行動を促すのであるが、それを促すには、さらに、ことばが生まれてこなければならぬ。頭、痛い、子ども、可愛い、などである。そして、これは、舌、などの発生器官の運動能力によって、語られるのである。山田は、「イメージが浮かぶのに言葉が出ない高次脳機能障害者の記憶障害」と語っているから、失語症は、イメージから音声が生えなかったということである。この音声は、何かどろどろとした、形になっていないイメージを形に変え、そこからことばを生み出すのである。このイメージを形に変えるのは、ことばを語る人びとの中で生きることである。山田は語る。「脳が学ぶということは、何もないところに一つ一つの機能をまた積み直していくということではなく、ばらばらになったところを繋いでいく、ということに近いと思っています。そのために一番大事なことは、その人がこれから生きていく場所や人間たちの中でなければそれは見つからないだろうということです。それは毎日の生活がある所でしょうし、そこに、できれば仕事をする場所という広がりがあればなお一層、いいのでしょう」²²⁾。

山田は、ことばを発することの大切さをくりかえし語っている。「人間が日常的に心の中で繰り返す言葉たちがあるから、人間は前に向かって進める。明けない夜はないとがまんができる。けっして他人から与えられた言葉でなくてよい。自分の中に根付いた言語によって人間は生きていける。人類が言葉を持ったことが、人間の脳の進化を進めた要因であると、実感としてわかる。脳の総合力をいかに発揮するために、言語は重要なのだ」²³⁾。もちろん、そうであるとはいえ、すべての人がことばを自在に語ることはできないわけではない。ことばが命であるということと、それが自在に語られるとは別のことである。ちなみに、山田はこう語っている。「いざ詩を書いてみようとしたとき、私は困ってしまった。言葉が湧いてこない。まったく出ないわけではないが、ごく日常的な、平板な、意味を伝えるだけの言葉しか思いつかない。ちっとも深く潜^{もぐ}っていけない。俳句はどうか。もっとひどい」²⁴⁾。

詩や俳句は、事実を表現することばではない。また、相手に何かを伝えるためのことばでもない。表現するからには詩や俳句も他人に何か伝えたいという意図がないわけではないが、それは自分だけのものであってもよい。詩や俳句は世界を表現し、世界の中に在る自分の感情に秩序ないし調和を生むのである。これはきわめて高次のことばの働きであって、山田ならずとも健常な人たちできえ、容易ではないのである。

もともと、詩や俳句などは、ひとつの遊び心から生まれるのであるから、生活のためにどうしてもなくてはならないようなものではない。詩や俳句は生活を越えた、非日常的な高次のことばの気圏にある。もちろん、このことは詩や俳句が人間らしく生きることに無縁であるというのではない。かの Schiller は、「人間は文字どおり人間であるときだけ遊んでいるのであり、人間は遊んでいるところでのみ全き人間なのだ」²⁵⁾と語ったことがある。そして、Fröbel は、Schiller に倣ってその著『人間の教育』のなかで、遊びを登場させたのであり、以降、産業と教育の近代化が進むにつれて、遊びは発達心理学の対象となったのである。たとえば、Groos は子どもの遊びを大人になるための準備²⁶⁾、Piaget は思考の基礎²⁷⁾、Erikson は自己同一性の形成²⁸⁾、Bühler は現在を楽しむこと²⁹⁾そのものと見たのである。

また、社会学や教育学、哲学でも遊びに着目する。ちなみに、Lazarus は遊びを労働からの解放³⁰⁾を、Dewey は労働への準備³¹⁾を、Langeveld は遊びに世界との多義的關係の生成³²⁾を、Henriot も広義な意味³³⁾を、Buytendijk は遊びの世界との同調性³⁴⁾を、Fink は「人間的共同社会の親密な形式」³⁵⁾を、また西村清和は、同じように遊びのなかに遊ぶ人と世界との関係³⁶⁾を見ている。さらに Caillois は遊びの構造を明らかにし³⁷⁾、また Caillois が批判していた Huizinga は、遊びの精神的創造性を語っている。すでに、Platon は、「人間は、ただ神の遊戯の具になるように、というので創られたのです」³⁸⁾と語ったが、Huizinga はそれに倣って、「人間は子どものうちには楽しみのために遊び、真面目な人生の面に立っては、休養、レクレーションのために遊戯する。しかしその面よりもっと高い所で遊戯することもできるのだ。それが美と神聖の遊戯である」³⁹⁾としていた。

このような、遊びに関する多くの解釈が何であれ、これらに共通していることは、遊びが詩や俳句のような文化に連なっており、それらは Scheuerl が語ったように⁴⁰⁾、自然的かつ自動詞的活動として、自発、自由、気ままに現われ、ありきたりの生活とは違う人間の活動であるということである。それゆえ、ここには、義務、責任、努力といったものがない。そうであるから山田のように、日々、義務と責任において、リハビリに努力し、生きぬこうとしている人間には、詩や俳句は遠いのである。山田は詩や俳句に挑戦する気持ちがあったとしても、それが持続されることは難しい。そもそも、山田には、詩や俳句のことばが出ない。山田自身がそういう世界に住みようがなかったのである。

かの Wittgenstein は、「わたくしのことばの限界は、わたくしの世界の限界を意味する (Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt)」⁴¹⁾と語ったこ

とがあった。このことから、わたしの語ることばがわたしの世界であるということが出来る。したがって、わたしの語ることばの限界がわたしの限界である。但し、この限界は、固定したものではない。ことばが豊かになり、深化、拡大されることによって、この限界は、深く、かつ広がって行く。山田は、それを、日々の努力によって可能にしている。これが学ぶということである。この学びは、山田を脳出血・脳梗塞以前の状態に戻すことではない。学びはつねに、健全な人にとっても、新しいのである。回復したとはいえ、その回復は新しい学びであり、回復しなくとも、そこには新しい学びがある。学びは、たんに失った知識をとり戻すとか、運動機能を回復させるとかではなく、人間になる、ということにおいて、つねに新しいのである。知識や運動能力が元に戻ることもなくとも、人格としての人間はつねに新しいのである。それは、ことばと共に日々生まれ変わるということである。したがってまた、ことばを信頼できなくなったときことばは消滅する。それと同時に人間として生きることも消滅する。かの Kafka の『変身』⁴²⁾で主人公が気味悪いグロテスクな虫に変身したのは、そのことを象徴している。これは信頼する主体としての自我が崩壊することではなく、ことば、すなわち世界それ自体を信頼しないということに由来する。これは一切を虚無に化すのである。

前に述べた Wittgenstein は、ことばで表すことのできないものがあるという。これは、ことばが不足しているとか、失語症のようにことばが出ないということによるのではない。したがって、ここで言えることは、「語りえないものについては、沈黙しなければならない (Wovon man nicht sprechen kann, darüber muß man schweigen)」⁴³⁾ということである。これは、仏教のことばでいえば不立文字、あるいは言詮不及ということであろう。しかし、それでも、人はことばをなんとか使って、「ことば以前」をことばで定立しようとする。ことばを完全に放棄してしまうわけにもいかないのである。ことばを超え、ことばの働きを否定するためにさえ、ことばを使わなくてはならない。それで、「不立文字」とか「言詮不及」ということば自体がひとつのことばとして定立されるのである。この逆説のもとに、普遍、絶対、真実、空、無、有といったことばが創造されたのである。これは、井筒俊彦が語ったように「いずれも、本来は絶対に無相無為であるものを、それと知りつつ、敢えて、便宜上、コトバの支配圏内に曳き入れるための仮りの名にすぎない」⁴⁴⁾としても、そのことによって、生きることの可能性と意味が開示されるのである。それゆえ、ここでも、ことばは光であるといえるのである。

山田にはことばに対する限りない信頼がある。山田はことばを信頼し、ことばを生きる

糧として、日々学び続ける。山田のみならず、すべての人にとってことばは希望という光である。

注

- 1) Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, 1953. 『論理哲学論考』藤本隆志・坂井秀寿訳、法政大学出版局、1968、p.220.
- 2) Wittgenstein、同訳書、p.220.
- 3) Helen Keller, *The Story of My Life*, Edited with Introduction and Notes by Nishida, Seibido, 1965, pp.13 - 14.
- 4) Helen Keller, *The Story of My Life* (New York・Doublerday, Page & Co., 1962) *Supplementary Account of Helen Keller's Life and Education*, pp.315ff.
- 5) Helen Keller, *The Story of My Life*, by Seibido, op. cit., p.14.
- 6) 山田規畝子『壊れた脳 生存する知』角川学芸出版、2009、p.61.
- 7) Susanne K. Langer, *Philosophy in a New Key*, Harvard University press, 1957. 『シンボルの哲学』矢野萬里・池上保太・貴志謙二・近藤洋逸訳、岩波書店、1968、pp.68 - 69.
- 8) Langer、同訳書、p.69.
- 9) 山田規畝子『壊れた脳も学習する』角川学芸出版、2011、pp.75 - 76.
- 10) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.109.
- 11) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.77.
- 12) 山田規畝子、同書、pp.77 - 78.
- 13) 山田規畝子、同書、p.78.
- 14) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.64.
- 15) 山田規畝子、同書、p.61.
- 16) 山田規畝子、同書、p.74.
- 17) 山田規畝子、同書、pp.213 - 214.
- 18) 山田規畝子、同書、p.177.
- 19) 山田規畝子、同書、p.179.
- 20) 山田規畝子、同書、p.67.
- 21) 山鳥重『言葉と脳と心—失語症とは何か』講談社、2011. 参照

- 22) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、pp.23 - 24.
- 23) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.141.
- 24) 山田規畝子、同書、p.65.
- 25) J. C. F. Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, 1794. 『人間の美的教育について』新関良三訳、『世界大思想全集』22巻、河出書房、1953、p.172.
- 26) K. Groos, Das Spiel als Katharsis, Der Lebenswert des Spiels, Jena, 1922, pp.1 - 17.
- 27) J. Piaget, La formation du symbole chez l'enfant, 1945. 『遊びの心理学』大伴茂訳、黎明書房、1967、pp.51 - 57.
- 28) E. H. Erikson 『幼児期と社会』I、仁科弥生訳、みすず書房、1977、p.284.
- 29) K. Bühler, Abriss der geistigen Entwicklung des Kleinkindes, 1958. 『幼児の精神発達』原田茂訳、協同出版、1971、p.132.
- 30) M. Lazarus, Die Reize des Spiels, Berlin, 1883, p.19.
- 31) J. Dewey, How we think, 1933. 『思考の方法』植田清次訳、春秋社、1950、pp.213 - 220.
- 32) M. J. Langeveld, Kind und Jugendlicher in anthropologische Sicht, Heidelberg, 1959. 『教育の人間学的考察』和田修二訳、未来社、1973、pp.63 - 64.
- 33) J. Henriot, Le jeu, 1969. 『遊び』佐藤信夫訳、白水社、1974、p.131.
- 34) F. J. J. Buytendijk, Wesen und Sinn des Spiels, Berlin, 1933, p.28.
- 35) E. Fink, Oase Glücks - Gedanken zur einer Ontologie des Spiels, 1957. 『遊戯の存在論』石原達二訳、せりか書房、1971、p.39.
- 36) 西村清和『遊びの現象学』勁草書房、1989、p.44.
- 37) R. Caillois, Les jeux et les honme, 1958. 『遊びと人間』多田道太郎・塚崎幹夫訳、講談社、1971、p.32.
- 38) Platon 『法律』第7巻 803cd、岡田正三訳、『プラトン全集』第12巻、全国書房、1932、pp.36 - 37.
- 39) J. Huizinga, Homo Ludens, 1938. 『ホモ・ルーデンス』高橋英夫訳、中央公論社、1971、p.42.
- 40) H. Scheuerl, Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen

Möglichkeiten und Grenzen, Julius Beltz, Weinheim Berlin, 1968, pp.124 - 136.

- 41) Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico - Philosophicus*, 1921, London, Routledge & Kegan Paul, 1961, 5・6.
- 42) Franz Kafka, *Die Verwandlung*, 1915. 『城 変身』原田義人訳、世界文学全集 29 所収、河出書房新社、1962.
- 43) Wittgenstein, *op. cit.*, 7.
- 44) 井筒俊彦『意識の形而上学——大乘起信論の哲学』中央公論社、1993、p.73.

第3節 生きる力

ことばが私を生み、私が学ぶことを可能にし、学ぶことが、私を育て、生きる力を生むのであった。山田は、障害を負う前、認識及び感情のことばを学んでいて、それは、豊かなものであったが、障害の後においても、そのことばを頼りにして、さらに学びを進めている。山田は語る。「私の後遺症、のちに『高次脳機能障害』と聞かされるこの障害は、これまで学んだどんなものとも違っていった」¹⁾。「退院後、私は自分の障害に関する本を手当たり次第に読みはじめた。際限なく繰り返しているように思える自分の失敗が、自分で腑に落ちなかったからだ。私の頭の中がどうなっているのか、とにかく知りたかった」²⁾。

山田は、自分の障害を起こしている頭の中を知りたいという。山田は、医師であるため、自分の障害に関する多くの資料を集め、読み、理解することができる。それで、山田は、四冊の著書の中で脳の構造、機能、そして障害の部位について、くりかえし触れている。もともと、自分の症状が何であり、何が原因で生じているのかを知りたいのは医師である山田だけではない。程度の違いはあれ、すべての人は知りたいと思うのである。それは混沌としたカオスが醸す不安を逃れるためである。そのためには知ること、すなわちことばによって、カオスに秩序を与えることが必要なのである。それゆえ、人は今まで分からなかった症状に病名が告げられると落ち着くのである。いわば、これは市村弘正によれば、「命名のはたらきの一つは確実に、不安感ないし恐怖心の消去にある。」「危険であり有害なのは、隠されたものである。だから不吉な状態に名をつけることは、なかばその状態を消去することになる。」「見えないもの、それゆえに神秘化されるとともに恐怖や不安をよびおこすものを、『見えるもの』とすることによって恐怖心を鎮静し消去すること、それが名前の重要なはたらきの一つであった」³⁾のである。それゆえ、山田のみならずとも、古代社会より、病いに名まえをつけることは、人間の根本的在り方であったのである。

ことばは、カオスを秩序へ変える。それは、不安をぬぐい、安心を得る。安心を得るとは、その人の心も秩序に変わるということである。山田は、しかも医師として、科学のことばを用いて、症状の原因である脳の構造、機能を理解しようとする。科学のことばは、たんなる命名ではない。古代社会においては、何かの霊や鬼による仕業として病いの状態に名がつけられ、それを鎮めるために祭りが行われたのであった。事実、そのことによって、人びとは安心を得、共同体を維持してきたのであったが、近代の科学は、症状を解剖

学の対象にして見るのである。脳は、化学反応機械ないし細胞の有機体として、観察の対象となるのである。山田は語る。「私が脳卒中後、毎日繰り返している失敗にも、必ず科学的理由がある。それを知ることは、自分の障害を理解し、乗り越えていくための大きな助けとなるはずである。」「へこんだまま、立ち止まっていたくはない。理由もわからずに、やみくもにもがき苦しむのもごめんだ。なぜ自分がこんなことで苦しんでいるのか、原因が知りたかった。この障害を客観的に見つめて、正体を突きとめたかった」⁴⁾。「障害名を教えてもらって有益だったのはこの障害の名前がわかったということで、それがあって以来、医学書専門の書店でそのタイトルの付いた本をいろいろと探すことができるようになりました。」「その頃の自分の物忘れを中心とした失敗群が私の脳の記憶機能のどこかがおかしくなったために起こることであることを納得することができ、得体の知れない難病ではなく脳出血を起こしたという事実を元に、理にかなって起こっている症状群であることがわかり、自分が直面している“敵”の顔を見た安堵感があったのです」⁵⁾。「私にとっての生きる意欲が生まれた最初は、自分の障害の名前を知ったことに他ならないと思います」⁶⁾。

山田は、症状の名まえを知るだけではなく、その構造、機能、その原因—結果を知ろうとする。これは、Martin Buber が語ったような、根源語われ—なんじ (Ich—Du) に対する、もうひとつの根源語われ—それ (Ich—Es) ⁷⁾に位置するものである。山田は、第三人称であるそれ (Es) としての脳を語ろうとしているのである。この脳は、書物にあるものだけではなく、山田自身の脳の画像、それに関するデータに表されている脳である。こうして山田は、自分の脳及び障害を語る。すなわち、『壊れた脳 生存する知』では、「壊れた脳の中、教えます」(序章)、「脳に潜んでいた病気の芽」(第1章)、「病気を科学してみたら」(第3章)、「あわや植物人間」(第4章)、また、『壊れた脳も学習する』では、「『壊れた脳』、再び」(第1章)となるのである。山田は、障害をもち、障害者としてある自分から、障害、すなわち、脳を切り離して、それを対象化し、客観的に見ているのである。このとき、山田は障害者ではないのである。障害の原因である脳は自分の外にいるのであるのだから。これによって、さらに、山田は、脳だけではなく、障害を有する自分を自分から切り離し、ゆとりをもつのである。それゆえ、ユーモアさえ現われる。「切れたかもしれん」「なんでこうなるの」「詩・俳句……ダメだこりゃ」「私の脳はご機嫌な時がない」「燃料切れが怖い」「急ぎなさんな」「ゴージャスなうっかりおばさん」「『南無阿弥陀仏』でうまくいく」「不思議な体験——『なかったお尻』がよみ

がえる」などと記して笑いを生むのである。笑いには、悲しみとか怒りといった感情はない。笑いは理知的働きである。Bergson が言ったように、笑いは、感情を沈黙させ、自分を理知の中におくのである⁸⁾。山田は語る。「独学を続けるうちに、病気になったことを『科学する楽しさ』にすりかえた。自分の障害を客観的に面白がれるようになれば、こっちのものだ。これまでやってきた数々の失敗も、理由がわかると『なあんだ、そういうことか』と気が楽になる。 だいたいやりそうな失敗も見当がついてくるから、ちょっとやそっとじゃ驚かなくなる。些細なミスに悲しくなったりイライラすることが徐々に減り、やがて笑い飛ばす余裕さえ出てきた。」「最初は『なんて悲惨な障害』としょげていた私だが、『なんだ、うっかりしてる人とたいして変わらないじゃないの』と気づいてからは、だいたいのことは『バッカで一。またやってもうた』ですませるようになった」⁹⁾。

Russell によれば、科学的見方は、「われわれの信念を人間にとって可能なかぎり非個人的で、地方的、気質的偏見をとりさるだけとった観察や推論に基礎づけるという習慣である」¹⁰⁾。したがって、Russell は、科学的見方が個人の状況を第三人称として、対象化し、それから離脱させるとしていた。すなわち、人間は身体に限定された特定の時間空間にあるので、「自己中心的特定体 (egocentric particulars)」¹¹⁾、いわば、自己中心的言語によって統括的定義を得ているのであった。これを越えさせるのは科学的見方であると語っている。ちなみに、Russell はこう語っている。「神は時間空間をくまなく公平にながめている、と信じられているかもしれないが、物理学も時間空間をそのようにながめている」¹²⁾として、科学が、いま、ここから連れ去り、公平かつ客観的な地平に人を立たしめるというのである。だが、科学が直ちに自己の状況を第三者として見させるのではなく、自己の働きが科学を科学的見方に変えるのである。したがって、重要なことは、自己の心身の状況を離れて見る人格があることなのである。人格の成熟があるかぎり、人は科学によって客観として対峙するのではなく、人格によってあらゆる状況を離脱して、客観として、心身及び状況を見ることができる。それゆえ、客観は人格によって可能であり、それは、医師である山田だけではなく、健常者にも見ることができる。しかも、死ぬか生きるかの極限状態においてさえも見ることができる。ユダヤ人の医師、Viktor Frankl は、ナチスの強制収容所における体験を次のように語っている。「私のあらゆる思考が毎時毎時苦しめられざるを得ないこの残酷な強迫に対する嫌悪の念に私はもう耐えられなくなった。そこで私は一つのトリックを用いるのであった。突然私自身は明るく照らされた美しく暖い大きな講演会場の演壇に立っていた。私の前にはゆったりとしたクッションの椅

子に興味深く耳を傾けている聴衆がいた。……そして私は語り、強制収容所の心理学についてある講演をしたのだった。そして私をかくも苦しめ抑圧するすべてのものは客観化され、科学性のより高い見地から見られ描かれるのであった。——このトリックでもって私は自分を何らかの形で現在の環境、現在の苦悩の上に置くことができ、またあたかもそれがすでに過去のことであるかのようにみることが可能になり、また苦悩する私自身を心理学的、科学的探究の対象であるかのように見ることができたのである。スピノザはエチカのなかで次のように言っている。『苦悩という情緒はわれわれがそれに関して明晰判明な表象をつくるや否や消失してしまうのである。』（エチカ、五ノ三、『精神の力あるいは人間の自由について』）」¹³⁾。Frankl は、心身共に極限状態にある自分を切り離して、それを第三者として見ることによって、苦難を乗り越えようとしたのである。ここで、Frankl は、Spinoza を引用しているが、かの Spinoza は、「永遠の相の下に (sub specie aeternitatis)」¹⁴⁾いま、ここを生きている自分を見よ、と説いたのであった。これは、障害を負っている自分、苦悩の最中にある自分のみならず、全体としての自分を、永遠の相から、対象化し、客観化して見るということである。ちなみに、Russell も、「スピノザ、自己自身の知恵に従ってひたすら生きてきた最高の賢者のひとりが、永遠の相の下に (under the aspect of eternity) 過ぎ行くものを見よ、といったことを思い起こすべきある」¹⁵⁾として、究極には、世界の全体を永遠の相から見ることが語ったのであった。

すでに見たように、自己とは、身体と心の外にあって、そこから、両者を見る位置である。この位置は、相対的なもので、変更されるものであるが、究極には、「永遠の相」にまで位置を移すことが可能なものである。この自己は、心と身体である自分を第三者の位置から、第三者として両者を見るので、悲しみや苦しみを耐えることができる。のみならず、その状態を評価し、誤りを正し、反省することもできる。このことによって、現実の人間は、自分と社会、自分と他人、自分と心、自分と身体、自分と自分の亀裂を防ぐのである。それゆえ、自己とは、統一する働きであったのである。そして、人格は、自己の位置であって、これが、現実において統一する実践的働きとなったのである。

山田は、「『全体としての私』という個体の生存を支えているのは、覚醒した意識の中にある何かだ。私の場合、そこに障害のある個体としての暮らしを要領よくやっていくための医学上の知識と、自分を客観的に見られる理性とが加わって生存しているという感じである」¹⁶⁾と語っていたが、意識であれ、理性であれ、これは自分の状態を切り離して見る人格、すなわち、統一する働きを意味しているのである。山田が語る「前子ちゃん」も

自分の状態を離れて、眺め、亀裂を統一する人格の働きなのである。もちろん、これは人格であるから、誰にでもあるわけではない。山田によれば、「二一歳のかわいいお嬢さん」について、「岡山で患者会をしておられる当事者のお父様に聞いたところ、自問自答することで思考を整理する作用は多少あるらしいが、知識や経験に基づいた『前子ちゃん』はおらず、受傷以前のまだ子どもとっていいような『前子ちゃん』しか現れないようだと語ってくれました」¹⁷⁾とある。山田は、「若い高次脳機能障害者も『私には前子ちゃんがないんです』と言っていました、それは社会経験が充分ではなかったためです」¹⁸⁾ともいう。山田は、語っていた。「それは、『前子ちゃん』が私自身なら、その実体は他ならぬ私の経験が人生の中でつくってきた力であるはずで、『前子ちゃん』は私の脳の『履歴』であろうということである」¹⁹⁾。もちろん、山田がここでいう経験とは、人間関係の経験である。この人間関係における、広義のことばのやりとりが、経験の謂である。Anthony Storr は、こう語っている。「思うに、人格の発達とは、理想的な場合には、自己に固有な筋道にしたがって、自己に固有な終結にまで至る、一つの自然的な過程である。けれどもそれは、また同時に、徹頭徹尾、人間関係に依存するものである」²⁰⁾。それゆえ、人格は生きる力になる。

ものごとを見るということは、その状態に名まえを当て、その動きや構造をことばによって、とらえるということである。人間はある事物を見るにしても、ただ見ているのではない。それはことばによって見ているのである。空気が冷たい、部屋が明るい、湖が静かである、山が美しい、これはリンゴである、この服は大きい、彼は怒っているなど、すべてそれはことばで表されるとき、見たことになるのである。たしかに、眼はことば以前に一瞬、事物あるいは状況を見る。それはひとつのイメージである。動作においても、一瞬、ことば以前に動作のイメージが現われる。それとほとんど同時に、音声のことばが現われるのである。それゆえ、日常においては見るということは、ことばで見ることと同義である。そして、見るということは、自分の状況、自分の心身にも起こりうるのである。人間は自分をも自分から切り離して、客観的に見るのできるのである。ドラマにおいても、舞台上で演じながら、演じている自分を見ることができる。見るとき、人は、たんに見ているのではない。ことばによって見ているのである。もっと所作をやわらかく、歩みを力強く、これでよい、など、自分を見ながら、自分の動きに注文をつけるのである。このような状況においては、まだ、統一する働きとしての人格が顕現することはない。人格が働くのは、まさに自己及び世界の分裂ないし亀裂が生じたときである。そのとき、人は自分を

切り離して第三者として自分を客観的に見るのである。もちろん、ここで見るとはことばによって見るのである。たとえば、永遠の相において自分を見るとは、生きることの苦しみ、死の不安、こうしたことも、永遠の相において見れば、一瞬のことであって、それは取るに足りないことによって、自分及び世界における分裂を統一するのである。したがって、ことばによって見るとは、ことばによって統一することであり、それは、自分及び世界の存在を意味あらしめるということである。このように、人格は自分及び世界を意味あるものにするのである。

人はそれぞれ不条理を生きている。人は親をも子どもをも選ぶことができない。性も、人種も、社会も、時代も自分で選んだわけではない。だが、不条理のなかで耐え難いのは、苦難である。自分及び世界における分裂、その典型である苦難は、それを客観的に見て、ことばで意味づけられるとき、克服が可能になる。生きている限り人には、何らかの苦難が訪れる。それは思いがけなく、理由もないのに訪れる。子どもを失うこと、薬物で失明すること、事故で足を切断したこと、無実の罪で服役していること、脳梗塞で半身不随になったこと、すべてこれらは、とりわけ自分の責任によるものではない。これは不条理な出来事である。酒の飲みすぎで胃を傷めたのは自分の責任であるから、納得もできる。何の責任もないのに訪れる禍が、苦難なのである。しかし、こういう場合でも、むしろ、そうであるから、人は、その苦難にことばを当てるのである。なぜなら、意味のない苦しみに人間は耐えられないからである。この苦しみに意味を見出すのも、統一する働きとしての人格なのである。ちなみに、苦しみに意味を見出す一つの例に、**John Bowker** が取り出していた「ヨブ記」を見ることができる²¹⁾。ここで、神への信仰が誰よりも厚いヨブが、誰よりも不幸になるという不条理がある。ヨブは、財産を失い、家族を奪われ、自分は重病に冒されるのである。苦しみ悩んだ末、苦難の意味をヨブはこう解したのであった。すなわち、「主が与え、主が取られたのだ。主のみ名はほむべきかな」（ヨブ記 1 の 21）、「われわれは神から幸をうけるのだから、災をも、うけるべきではないか」（ヨブ記 2 の 10）と。ヨブは自分が受けた苦しみを「良し」とし、受け容れたのである。苦難の意味を解するとは、それを受け容れることであつたのである。ちなみに浅野順一はその著『ヨブ記』のなかで、こう解釈している。「弱いこと、醜いことは必ずしも悲しいことではない。その弱さ、醜さに徹し得ざることが悲しいのである」²²⁾。これによってヨブは、苦難に秩序を与え、それを生きぬくのである。そして、それを可能にするのは統一する働きとしての人格であつたのである。

山田もまた自分の苦しみを、その意味を語ろうとする。「ある程度大人になってからの障害は、みな一様に、『なぜ自分だけがこんな目に遭うのか』という気持ちを起こさせるものようだ。何も悪いこともしていないのに。そう、自分は悪くないという気持ちも、障害の現実を受け入れる要素としては必要だ。生老病死は誰にだってやってくるという気持ちの先に、だから我慢も必要という気持ちが生まれれば、病気や障害のある不自由な暮らしに立ち向かおうという理屈になっていくのだらうと思う」²³⁾。山田は、障害や病気を「なぜ自分だけがこんな目に遭うのか」ではなく、生老病死が誰にでもやってくるように、生きている者なら誰でも遭うものだと、客観的に見ようとしている。自分もまた例外ではないのである。そう思えば、「我慢」をして「障害の現実を受け入れる」こともでき、病気や障害に立ち向かおうという気力も生まれるというのである。ヨブは、自分の苦難を神の計らい、したがって人間の知力では知りえようもない配慮と見ることによって、生きる力を得たのであったが、山田は、病気や障害を、これは特殊なことではなく、誰でもが被る一般的な出来事と見ることによって、生きようというのである。事実、多くの人びとが同じような障害や病気に遭い、日々を生きている。こういう人びとと共に苦しみを負って、自分は生きているのである。このとき、同じ障害を有する人びとへの共感が生まれ、連帯が促されるのである。

山田は、「高次脳機能障害のつらさ」²⁴⁾「『透明人間』の悲しみ」²⁵⁾を語り、自分の置かれた状況がどのようなものであるか、語りかける。他方、山田は、「壊れた脳の中、教えてください」「私は奇想天外な世界の住人」「あわや植物人間」「脳に潜んでいた病気の芽」「病気を科学してみたら」「世間はどこもバリアだらけ」²⁶⁾と書いて、科学の目で、脳と行動の関連を客観的に見るのみならず、社会の目に自分の生活をさらすのである。ちなみに山田は、自らを「ボケきてますから」²⁷⁾ともいう。この試みは、自分の状態を科学と社会の中におくことによって、自分から切り離し、特殊なことではなく、普通のことにしてしまう。これによって、自分の症状は、科学と社会のものになるのである。山田の試みは、すでに、高次脳機能障害を受け容れて、逆にそれをよすがに生きることを明らかにしている。「あきらめないで！」「高次脳機能障害者として生きる」「医師として、そして障害者として」「生存する知——『脳には学ぶ力がある』」と語り、「高次脳機能障害者にとって暮らしやすい『地域づくり』」²⁸⁾を訴える。山田は自分の障害を科学（医学）と医療に提供し、自分と同じような障害をもった人とその家族、さらに、社会に語りかける。山田はそのことに意味を見出したのである。

山田は障害に遭うことによって、自分の生存が豊かになったことを語る。「病気というものは人を育てるところがあるんだなと思います」²⁹⁾。事実、山田は、病気によって、人格としての人間になっている。それは、山田が語ることばのなかにいくらかでも見ることができる。くりかえし、山田は語る。「日本人の特徴かもしれませんが、何か悪いことがあると必要以上に自分を責めて落ち込み、自虐的になりがちです。高次脳機能障害者にはそういう部分が強く、私がたくさんお会いした当事者の方は、自分がこんな障害になったということに関して、なぜか自分を責め、あの日に限って自動車で出勤しなければこんな身体になることはなかったとか、後悔しても変えられない済んだことを頭の中でぐるぐる考え続けてストレスを溜めている人が多いのです。自分はその時に正しい選択ができなかったのでこんなダメな人間になってしまったというような思考、心理になる人はすごく多いのです」³⁰⁾。このように、何かの原因を作って、自分を責めることは、もし、あの時、こうしていなかったら今の自分の苦しみはなかったのだと思うからである。これは、今の自分から逃れ、元の自分へ戻りたいということである。この人はあきらめることができないのである。しかし、いつまでもそうしていれば、ほんとうの意味で、明日へ向かっていま、ここを生きることができなくなる。後悔するとは、反省することではなく、過去にしがみついて生きようとする事である。反省には未来があるが、後悔には未来はない。それで山田は、今のありのままの自分を生きるように語るのである。「病気になることは、お釈迦様でも避けて通ることのできない運命である生老病死の一つで、何の恥ずかしいこともなく、あなたのせいじゃないということを話したうえで、脳を損傷し、命の危険すらあったところを見事に生きて帰ってきたではありませんか、と皆で褒めてあげて欲しいと、ご家族や当事者にお話しするようにしています」³¹⁾と。

山田は語る。「障害者にしろ、健常者にしろ、心の中でいちばん重く苦しいことは、『自分のことが認められない』ということではないのかと思いました。その時のありのままの自分が好きになれない人は、私のような機能に欠損のあるものに対して横柄になり、『教えてやる』とか『やってやる』という心理の見える方も多いようでした」³²⁾。「自分のこと」が認められる、「ありのままの自分」が好きになるとは、自分の心と身体の外に出て、第三者の視点（位置）で見ることができるからである。そのような視点で見るとき、自分は客観化され、特殊なものでなくなるのである。山田は語る。「どんな偉い人の前でも、たくさんの方の前でも、テレビカメラの前でも、何も隠す気はありません。小さく無力な人間ではあるけれど、自然の成り行きでこうなったもので、その結果がこの私なのですか

ら、恥ずかしくはありません」³³⁾。「痛いのもつらいのも、それを感じているこの自分が私自身で誰にも代わってもらえない。その身体は不自由でも少しブサイクでも、誰にも文句は言えないのです。それを悟ることがありのままの自分を認め、もしかしたら、好きになる助けになるのではないかと思います」³⁴⁾。

山田がこのような境地に至ったのも、一挙にできたわけではない。山田は、第三者の視点で自分の心身の障害を見ているうちに、それを統一して、引き受けるようになったのである。山田は、自分の現在を良しとしている。それは、第三者の視点に立って、自分を見ている山田、すなわち人格がそうしたのである。これは、人間は、死ぬほどの苦しい代価を払ってでも生きるに値するという存在の肯定である。すなわち、これは自分という人間のかげがえのなさの自覚である。

それにしても、このような人格は、ある者には有り、ある者には乏しい、ある者にはほとんど現われないのはどうしてであるか。このことについては、教育人間学のみならず、教育学の知見が明らかにしたことであり、また、本研究においても、くりかえし記したことである。すなわち、それは愛の体験である。かの Storr は、こう語っていた。「一人の子供が、他人を愛することのできる一人の大人にまで成長するのは、その子供が、客観的な愛情を経験した場合でしかない。また人格の十全な発達にとげられるのは、一人の大人として愛し一人の大人として愛されるという状況を踏まえた場合に限られる。」「もし私たちが、最も深い人間関係を結ぶことのできる人こそ、最も確実に真実の自己となることを得た人のことだということを認めたならば、そのとき、私たち一人びとりがたがいに異なった存在であるという事実そのものが、私たち一人びとりをかえっていつそう固く結び合わせてくれることになるかもしれないのである」³⁵⁾。たんなる気まぐれで偽りの、主観的な愛情ではなく、無償かつ無条件の客観的な愛によって、子どもは自分のかげがえのなさを感じとるのである。自分のかげがえのなさは、他人のかげがえのなさを同時に喚起する。それぞれの人がそれぞれ異なった存在であり、その異なったことそのものが、かけがえのなさとして、存在感を与えるのである。それゆえ、病人も障害者も等しくかけがえがないのである。そこに、お互いに異なっていながら、むしろ、そうであるから、結びつく可能性が生まれる。五本の指は、それぞれ異なっているからこそ、お互いに助け合うことができるのであって、人もまたそうなのである。Martin Buber は、このことを、根源語 Ich—Es に対して、もうひとつの根源語 Ich—Du として、明らかにしていた³⁶⁾。愛の体験を得た子どもは、長じて、私とあなたという包括的な意味連関を生むのである。これが、

Ich-Es を意味あるものにする根源語である。山田は、明記しているわけではないが、家庭のなかで、このような愛の体験を、さりげなく、何気なしに、受けて育ったにちがいない。

山田は、こうして、自分を愛し、とりわけ自分の子どもを愛する。山田の著書には、随処に、息子への愛と感謝が語られている。なかでも、『壊れた脳 生存する知』の「おわりに」には次のように記されている³⁷⁾。

《いつもお母ちゃんを助けてくれたまあちゃんへ

雨の日、風の日、いつもいっしょに歩いたね。でこぼこ道、暗い道、まあちゃんはお母ちゃんの手を引いてくれたね。

まあちゃんがいてくれたから、お母ちゃんは天国に行かなくてすんだよ。いっしょに救急車に乗って、手を握っていてくれたね。真冬の夜中、暗い大学病院の待合室で、お母ちゃんが手術室に入ったあと、おばあちゃんが来るまでひとりで待っててくれたね。

まあちゃんが寒くないかなって気になって、お母ちゃんは帰ってこられたよ。

お母ちゃんのところ生まれ来てくれたのがまあちゃんだったから、お母ちゃんは生きてこられたよ。ほかの子だったらだめだったかもしれない。

お母ちゃんは病気ばかりして、まあちゃんに迷惑かけたね。お薬の副作用で、イライラして怒りっぽかったお母ちゃんを許してね。まあちゃんを怒るたびにお母ちゃんは悲しかったよ。自分が嫌いだった。抱っこもできなくなったお母ちゃんに、「いいよ、病気はしかたないよ。生きていてくれるだけでいいよ」って言ってくれたね。

やさしい人は強い人だよ。まあちゃんは小さいけど、やさしい強い子だよ。お母ちゃんは強くてやさしいまあちゃんが、いつも大好きだよ。

遣り残した事ばかり、後悔ばかりと思っていたお母ちゃんの人生は、まあちゃんのおかげで幸せな人生になったよ。

めいっぱい長生きして、まあちゃんといっしょにいたいと思うけど、もしお別れが早く来ても、まあちゃんは自信を持って生きてね。まあちゃんはやさしい子だから、みんながまあちゃんを好きになるよ。

よくお母ちゃんの子に生まれてくれたね。ありがとね。

お母ちゃんより》

これは、母である者のみが語ることのできるものである。ここには、子どもをもっている者の悲しみと苦しみ、子どもへの愛と感謝が語られている。愛において、母親と子どもは、共にかけがえのない存在である。母にとっても子にとっても、共に「生きていてくれるだけでいい」ということ、すなわち、「いること」自体がかけがえがないのである。山田の著書を流れているのは、終始、自分の状態を第三者の眼でもって見ているため、明るさに満ちていたのであったが、「おわりに」において山田のすべてが語られている。ここでは、Ich-Esではなく、Ich-Duが如実に語られている。人格は統一する働きであって、自分を外に立てて見るのも人格であるが、同時に、他者と純粋な対話、いわば、出会いを生み、そこに愛を生むのも人格である。このとき、人格は、全存在をかけて対象に結びつくのである。

山田は、自分を可哀想とか不幸であるとか思っていない。悲しいこと、苦しいこと、つらいことと、不幸とは別のことである。障害を負うことは不運であっても、可哀想ではないのである。山田は、「高次脳機能障害のつらさ」³⁸⁾「認知症と高次脳機能障害——それぞれの苦しみ、同じ苦しみ」³⁹⁾「『透明人間』の悲しみ」⁴⁰⁾などを語りながら、「障害のある家族は恥ずかしいですか？」⁴¹⁾と問いかけ、「いろいろな自分に会える」⁴²⁾「障害に恵まれて」⁴³⁾「勝者として生きる」⁴⁴⁾と語ってきたのであった。不幸であるとか可哀想とかいったことばは、ありのままの自分を受け入れて生きる障害者を特殊な者と見て、障害者と健常者との共存を妨げるのである。もちろん、山田は、障害者には周囲の人や社会や国の支援が要らないといっているのではない。支援が要るのである。しかし、この支援は相対的なものであって、誰も他人の支援なしに生きられることはない。人によって、それぞれの支援があって、障害者にはそれに合った支援が要するというだけのことである。障害者は、人それぞれに個性があって、働きに違いがあるように、ただ、独自の存在の一人であると見るのである。特殊ではなく、独自の生き方をしている人というのである。

こうして山田は、障害者であるという視点を、教育及び社会へ広げていく。山田は語る。「私の出演したドキュメンタリー番組を見て、授業に活用したというお手紙を、ある小学校から頂きました。差出人の代表と思しき指導教諭が書いたのであろう手紙」には、「授業内容の報告に加えて、『子供たちに山田さんへの手紙を書かせましたので送ります』という一言が添えられ、複数の手紙が同封されていました。手紙を読んでいた悲しくなったのと、私達の国の大切な子供たちにこんな教育をしているのかと腹が立ってすぐに捨て

てしまったので、印象的で代表的だった内容だけを思い出して書いてみます。『山田さんのテレビを見て、……山田さんも、病気で不健康で悲しいかわいそうな人なのだと分かりました。これからは不健康で悲しい人が周りにいたら、助けてあげたいと思いました』

「障害者は不健康で悲しくてかわいそうなんだから、君たちが手紙でも書いて送ってやったら、泣いて喜ぶに違いないという教師の思い付きが手に取るように分かり、それを奉仕だとか人類愛だとかを教えるいいチャンスだと思ってやったことで、子供たちはその餌食になったのだと、容易に想像ができます」⁴⁵⁾。さらに山田は語る。「慈愛を与えてやるというような、これぞ上から目線というやり方で弱者に接する人間を作ろうとしていることに気づいているのかどうか……」⁴⁶⁾と。これは、人間のなかに勝者と敗者、優者と劣者を作る教育であって、子どもにとっても障害者にとっても、不幸なことなのである。

続けて山田は語る。「もし今、私がお子さんたちに返事を書くなら、『おばさんは障害者で満足に出来ないこともいっぱいあるけれど、生きていることを悲しいとは思っていないし、障害のある今の自分を恥ずかしいとも思っていません。当然、かわいそうな人と思って親切にしてもらいたいとも思っていません。それに今の自分の体をととても大切に生きていて、全然、不健康じゃありません。私や病気と闘っている他の人達もみな、多くは自分をかわいそうと思っていないし、そういうことを本人に言うことの方が、本当は不健康な、非常識なことと思いますよ』……こんな手紙になるでしょうか」⁴⁷⁾。

山田の最初の著書『壊れた脳 生存する知』（初版、2004年）では、その各章が「壊れた脳の中、教えます」「私は奇想天外な世界の住人」「脳に潜んでいた病気の芽」「病気を科学してみたら」「あわや植物人間」「世間はどこもバリアだらけ」「普通の暮らしが最高のリハビリ」とあるように、病気と生活が語られている。次の著書『壊れた脳も学習する』（初版、2007年）では、その各章は「『壊れた脳』、再び」「『生存する知』、そして『成長する知』」「障害者に気づく『社会』へ」「パンツとトイレとUDと」「生命力の源は…」「障害を含めた私の未来」である。第三番目の著書『高次脳機能障害者の世界』（初版、2009年）は、質問形式のもので、高次脳機能障害の説明とリハビリテーション、社会のバリアフリー環境が、語られている。第四番目の著書『壊れかけた記憶、持続する自我』（初版、2011年）では、章は、「高次脳機能障害を越えて」「高次脳機能障害者の生活を支える」とあって、高次脳機能障害の説明、リハビリテーション、障害の受容と理解、高次脳機能障害者の生活を支えるということが内容になっている。これを見ると、山田の視点が、山田個人から社会に広がっていることが明らかである。それは、自分以外

の障害者及び家族の人びとへ広がり、その支援と社会の健常者への理解を求めたものである。これは、個人から社会へ、愛や責任の在り方が波及していったことを意味している。山田は「病気は人を育てる」と語ったが、病気と共に山田は人間になることを学んでいったのである。人間になることを学ぶとは人格になるということである。

山田は語る。「誰かのために生きていると思うのは、人生を過ごすにあたって比較的平易なやり方であると息子との生活は教えてくれた」⁴⁸⁾。山田は、息子への愛と責任から、生きねばならない、「生きてやる」と思って生きてきたのであるが、それは息子のためだけではなく、他の人びとのためであっても可能なことであると思うようになる。「人間は誰かのためなら生きていけるのだろうと、いつの間にか思うようになりました」⁴⁹⁾。山田は、息子からではなくとも、他の人びとからも必要とされているかぎり、生きていける。息子が高校生になって、自立への道を歩み始めたとき、そう思ったのである。こうして、山田の視点は、社会へ広がるのである。誰かが自分を必要としているかぎり、生きていくのは「比較的平易なやり方」なのである。と同時に、山田は語る。「『生きてやる』という強い一念とはまた別に、自分が『生かされている』という実感がわくようになってきたのです」⁵⁰⁾と。

「生かされている」とは、誰かに生かされているということか。息子か、友人か、肉親か、社会か、それとも永遠の相に在る超越的なものか。山田は誰かのために「生きている」から誰かによって「生かされている」へ視点を変え始めている。このような視点に立つとき、かりに、自分が誰かのためになっていない、なることができないとしても、絶望することはないであろう。このような人は、自分のような者でも、なお生かされていることに感謝しつつ生きるであろう。そして、この感謝が、他の人びとを生かし、その人びとのためになるのである。山田の息子の「生きていてくれるだけでいいよ」ということばは、究極には、「生かされていること」への感謝に収斂するのである。これが、生きる力の根源である。

注

- 1) 山田規畝子『壊れた脳 生存する知』角川学芸出版、2009、p.30.
- 2) 山田規畝子、同書、p.31.
- 3) 市村弘正『「名づけ」の精神史』みすず書房、1987、pp.13 - 14.
- 4) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.108.
- 5) 山田規畝子『高次脳機能障害者の世界』協同医書出版社、2009、p.v.
- 6) 山田規畝子、同書、p.vi.
- 7) Martin Buber, *Ich und Du*, 1923. In : Martin Buber • Werke, 1. Bd., *Schriften zur Philosophie*, Kösel-Verlag, Verlag Lambert Schneider, 1962, p.79.
- 8) Henri Bergson, *Lerire*, 1900. 『笑い』林達夫訳、岩波書店、1968、p.17.
- 9) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、pp.108 - 109.
- 10) Bertrand Russell, *History of Western Philosophy*, George Allen & Unwin, London, 1962, p.789, 1st ed., 1946.
- 11) Bertrand Russell, *An Inquiry into Meaning and Truth*, Allen & Unwin, London, 1966, p. 108.
- 12) Russell, *ibid.*, p.108.
- 13) Viktor E. Frankl, *Ein Psycholog Erlebt das Konzentrationslager*, Österreichische Dokument zur Zeitgeschichte I, Verlag für Jugend und Volk, Wien, 1947. 『夜と霧 ドイツ強制収容所の体験記録』フランクル著作集 I、霜山徳爾訳、みすず書房、1961、pp.178 - 179.
- 14) Benedictus de Spinoza, *ETHICA more geometrico demonstrata et in quinque Partes distincta*, 1677. (in, B. d. S. OPERA POST • HUMANA) 『倫理学<エティカ>』高桑純夫訳、『世界の大思想』9巻、河出書房、1966、p.256.
- 15) Bertrand Russell, *New Hopes for a Changing World*, George Allen & Unwin Ltd., London, 1968, p.189, 1st ed., 1951.
- 16) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.165.
- 17) 山田規畝子『壊れた脳も学習する』角川学芸出版、2011、p.220.

- 18) 山田規畝子、同書、p.239.
- 19) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.298.
- 20) Anthony Storr, *The Integrity of the Personality*, Willian Heineman Medical Books Ltd., London, 1960. 『人格の成熟』山口泰司訳、岩波書店、1992、p.265.
- 21) John Bowker, *Problems of Suffering in Religions of the World*, Cambridge University Press, 1970. 『苦難の意味』脇本平也監訳、教文館、1982、pp.18 - 19.
- 22) 浅野順一『ヨブ記』岩波書店、1968、p.192.
- 23) 山田規畝子『壊れかけた記憶、持続する自我』中央法規出版、2011、p.96.
- 24) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.104.
- 25) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.20.
- 26) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、各章の表題.
- 27) 山田規畝子、同書、p.234.
- 28) 山田規畝子、同書、pp.9 - 21.
- 29) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.238.
- 30) 山田規畝子、同書、p.228.
- 31) 山田規畝子、同書、p.229.
- 32) 山田規畝子、同書、p.232.
- 33) 山田規畝子、同書、p.232.
- 34) 山田規畝子、同書、p.236.
- 35) Anthony Storr、前掲訳書、pp.265 - 266.
- 36) Martin Buber, *Ich und Du*, op. cit., p.79.
- 37) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、pp.258 - 259.
- 38) 山田規畝子、同書、p.104.
- 39) 山田規畝子、同書、p.298.
- 40) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.20.
- 41) 山田規畝子、同書、p.131.
- 42) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.101.
- 43) 山田規畝子、同書、p.238.
- 44) 山田規畝子、同書、p.251.
- 45) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、pp.310 - 311.

- 46) 山田規畝子、同書、p.312.
- 47) 山田規畝子、同書、p.312.
- 48) 山田規畝子、『壊れかけた記憶、持続する自我』前掲書、p.166.
- 49) 山田規畝子『高次脳機能障害者の世界』協同医書出版社、2009、p.138.
- 50) 山田規畝子、同書、p.138.

第4節 人間の教育

Comenius は、「人間は、人間になるべきであるとするれば、人間として形成され (formari) なければならぬ」と述べ、「このことから申せば、人間を教育される動物 (animal disciplinabile) とし規定した人は、間違っていなかったこととなります。申すまでもなく、教育されなくては (nisi disciplinetur)、人間は人間になることはできないのであります」¹⁾と語ったことがあった。周知のように Rousseau も人間の教育を語っていた。すなわち、「人間よ、人間であれ。それがあなた方の第一の義務なのだ」²⁾と。そして、Fröbel が『人間の教育 (Die Menschenerziehung)』³⁾を著し、同じく、Jaques Maritain も『人間の教育 (The Education of Man)』⁴⁾を上梓したのであった。そして、教育及び哲学的人間学は、人間を、自己及びその位相としての人格と見なし、それを人間の教育の根本目標にしたのであった。たとえば、Martin Buber は、「人間の人間による教育は、影響する世界を、ある人格を通して、しかもその人格において選択することを意味する」⁵⁾と語っていたが、これは人格が影響する世界に出会い、それを選択しながら自己を教育するということである。したがって、人間の教育が、文化、歴史、社会のなかで、どのように解されるにせよ、この教育は、終わりが無いということである。John Dewey は、「教育の目的は各個人をして自己の教育を継続させることである」⁶⁾としたが、自己、いわば人格の教育は、中断されることはないのである。

それにしても、幼い子どもが、長じて人間になり、人格として、自己教育を進めるといったことには、どのような力が働いているのであるか。Philippe Ariès によれば、「ほぼ 17 世紀までの中世芸術では、子供は認められていず、子供を描くことが試みられたことはなかった」⁷⁾とあるが、社会の生産構造が変化して、子供が析出され、教育の対象となったとき、教育の可能性というテーマが浮上したのであった。ということは、今まで、教育の可能性というようなものは、学問のレベルで問われることもなかったのである。子どもが育つには、何事も神の恵み、思し召しであったからである。

ところが、近代に入って、神が人間の世界の外に棚上げされるに及んで、人間の人間による教育の可能性そのものが前面に現われることになった。すなわち、かつて古代ギリシアのソフィストたちが行ってきたような教育が、学問によって精緻にされたのである。その代表のひとつに経験論が見た教育がある。Helvétius、そしてイギリスの経験論 Locke、Hume、Smith たちの教育がそれである。これによると、人は生まれたときは白紙の状態

である。Hobbes が語るには、「<人びとは生まれつき平等である。>自然は、人間を身心の諸活動において平等に作った」⁸⁾のである。この見方は、Locke にもある。すなわち、子どもは、「白紙あるいは思い通りに鋳型にはめ、細工できるみつろう」⁹⁾であった。これを踏まえて、Smith は語る。「様々な人びとの生まれきの才能の違いは、実際には、われわれが気づいているよりはるかに少ないのであって、違った職業の人びとを彼らが成熟したときに区別するように見えるあのきわめて違った天分でさえ、多くの場合、分業の原因というより結果なのである。たとえば、哲学者と普通の街の運搬人のように、最も似ていない性格の違いは、本質よりは習慣、風習、そして教育から生じているように思われる」¹⁰⁾。それゆえ、人が現在の自分になるのは、経験の場であり、かつ経験をつくる環境と教育である。経験を広義にとれば、経験が人を作るのである。よって、Helvétius は「教育は一切をなしうる」¹¹⁾と断言する。だが、「教育は、どのような人間をもつことができる」という命題は、論証の仕様がなない。これはひとつの思いにとどまる。それでも教育だけが人間を人間にするということは確かである。しかし、それが可能であるのは、人間がたんに白紙であるのではなく、学ぶ力をもっていて自ら学ぶことができるからである。人間はたんなる受身的な存在ではない。

このような経験論に対峙する教育の理論に合理論がある。これには、Sokrates および Platon の想起、Augustinus の照明、Descartes の生得観念などがある。Augustinus は、「ことばによって学ぶのではない。真理によって学ぶ」¹²⁾といった。さらに語る。「だから、私は相手が真理を見ている場合でも、真理を語ることによって彼を教えるのではない。なぜなら、彼は私のことばによって教えられるのではなく、むしろ神が彼の内面のそれを示し給うことによって教えられるからである」¹³⁾。この発言からすれば、原理的に人間は人間を教えることができないということになる。教師ができることは、生徒を内なる師・真理を想起させ、発見させることである。したがって、教師は教えるのではなく、問いかけるのである。だが、ここでも、子どもの学ぶ力が看過されて、学ぶ子どもが受身になっている。経験論においては教師が、合理論においては真理が主体であって、学ぶことのできる子どもは存在しない。そして、いずれもことばによって、ことばを学ぶことが書かれていない。Reboul は、二つの教育理論について、こう語っていた。「経験論ならびに合理論の誤りは、学ぶということを是が非でも説明しようとしたことにある。だが、学ぶということは本來說明のつかないことがらであり、人間の理解力はそれ自体理解しえないものであるということを、いさぎよく認めなければならないであろう」¹⁴⁾。

合理論と経験論とに加えて、遺伝説と環境説が教育で語られる。遺伝説は合理論を、環境説は経験論を一義化ないし平板化したものであり、いずれも、自然科学及び実証社会科学のレベルで論じられるのである。遺伝か環境かは、素質か経験かに符号しているが、こうした問いは、結局、いずれにも組することができず、遺伝も環境もということになる。この場合、人間は身体と心に分けられ、体型や骨格・運動能力などは遺伝、学力や性格は環境の影響が大きいとされるが、こうしたことに明確なラインが引けるわけではない。さらに、遺伝学が進み、分子生物学が発展すると、生命は原子のまったく無秩序な熱運動（ブラウン運動）の動的平衡になってしまう。よって、「生命とは動的平衡のある流れである」¹⁵⁾とされる。ここに至ると、遺伝か環境かという問いは消滅する。生命それ自体が環境から生まれ、環境と関わり、環境の中へ消えていく存在であるから。したがって、ここでも、Reboul が合理論と経験論で語ったように、遺伝と環境を是が非でも解き明かそうという思いを捨てねばならない。ここには教育はないのである。

以上のような探究は、教育の理論、すなわち合理論や経験論、遺伝説や環境説からではなく、教育の現実から人間の教育を明らかにする方向へ向かわせる。教育人間学は、理解することのできないことを限りなく問うのではない。人間と人間とが関わっている現実から、人間の教育を見る。かくすることによって、初めて、山田規畝子の息子に対する人間の教育が明らかになる。

山田は語る。「私にはまだ自分の子どもの独立を見届けるという仕事もある……」¹⁶⁾と。それゆえ、子どもの教育にも熱心であった。母親家庭で、しかも、自分が高次脳機能障害を負っているとすれば当然のことである。「ある朝、子どもを幼稚園バスの停留所に送っていったとき、お母さんたちに提案した。『うちで子育ての勉強会をしませんか』あまり強い思い入れはなかった。何かしなくては、という気持ちが先に立って、なんとなく言ってみたのだが、思いもよらず反響があった。意外に希望者は多く、四～五人の奥さんたちが定期的にわが家に集まるようになった」¹⁷⁾。だが、三回目の脳出血のあと、左半身に麻痺が生じ、のどや口にも麻痺が見られ、食べ物を正しく飲み込むことができなくなる。そのため、声も出しにくくなって、ことばが分かりにくくなった。この時のことを山田は語っている。「私は、思いきりへこんだ。わが子を抱くこともできない無力な母親。息子が不憫だ。これじゃ生きていてもしょうがない。リハビリスタッフに助けてもらいながら、私は東京女子医大の同級生たちに、泣き言いっぱいメールを送りつけた。電話でも、抑揚のない声で『死にたい』と涙を流した。医師として活躍する彼女たちは、多忙にも

かかわらず、全国からすっとなんて来てくれた。『もうすぐ、まあちゃん、小学校に入るよね。それまでがんばって生きてみようよ』 そう励ましてくれた。うれしかった」¹⁸⁾。もともと、山田が「死にたい」と電話したからといって、それは、そういうほど落ち込んでいたということであって、山田がほんとうに「死にたい」と思ったわけではない。多くの人がそうであるように、山田は、生きぬくために励ましを求めているのだ。こうしたときの励ましは、その人の存在感を高め、生きる力となる。

このような状態であるので、山田は子どもの勉強に直接関わることなど困難になった。そのためか、息子には、世間並みに家庭教師を与え、学習塾、水泳教室にも行かせている。これは、意図的な教育であるが、それを山田は他者に委ねているので、山田にとっては間接的教育である。これは、学校教育にも言える。学校教育は意図的な教育であるが、本来、親が行うべきものであったものを学校に委ねているという点で、親にとっては、学校教育は間接的教育である。そもそも、親が子どもに対して行う意図的な教育などはほとんどない。生活の中での親の教育は無意図的かつ直接的な教育である。すなわち、親が行うこと、語り、生きること、即、教育なのである。しかし、それにしても、山田のように、行うこと、語り、生きることがままならず、生きることさえあやふやな状態の人はいかにして、教育が可能となるのか。もちろん、ここでいう教育とは、人間の教育、換言すれば人格の教育のことである。

家庭教師や塾、学校は、技術と理解の学習を目的としている。人格の教育は最も重要であるにも拘らず、学校はそれを第一位の目標にしてはいない。学力のなかに人格は入っていない。学校教育において、人格の教育は道徳教育の中に含まれているが、人格は意図的に作られるものではない。それゆえ、社会科や理科の教員免許状はあっても、人格の教員免許状などありえない。人格の教育は、無意図的で直接的な状況、すなわちただ生きるという現実のなかで生まれるのである。山田は語る。「息子は、小さい頃から不自由な母のもとに育ち、自然に母を助けられる子どもに成長しました。母が着替えるのを手伝い、街では手を引き、荷物を持つなどは、彼にとってすでに生活の一部なのです」¹⁹⁾。山田の子どもは、3歳の時、母親が障害を負って以来、ずっと、母親の手伝いと介護を続けてきた。しかも、母親は薬の副作用でイライラして、怒りっぽいところもあったが、7歳に満たない息子は、「いいよ、病気はしかたないよ。生きていてくれるだけでいいよ」と語っていた。このことばは、無条件に母親をかけがえのない存在として肯定している。息子にとって、母親があつての自分の存在なのである。あなたがあつてわたしがあつてということ、わ

れら在りという世界がここに在る。息子は母親に出会い、出会うことによって、生かされているのである。しかし、息子のことばは、同時に母親をも生かす愛のことばであった。山田は語る。「幼い息子の言葉を聞いて、たとえ多くのことをあきらめても、それでも自分の生きている意味だけにはなくなるのだという勇気が得られたのです。生きていないといけないのは、生きていると喜んでくれる人がいるからです」²⁰⁾。

かけがえのないものは、金銭や財産などでは決してない。かけがえのないものは、いのちであり人間である者である。人は、それぞれ独自の意味をもって生きる存在であり、他に代替できず、売買不可能なものである。このかけがえのない者に出会ったとき、人は自分もかけがえのない者になる。自分のかけがえのなさを知ることは、自己のいのちの尊さ、いわば自己の存在の尊厳を誘発し、人格を育み、生きる勇気、生きる希望、すなわち生きる力となる。この「生きていてくれるだけでいい」ということばは、年の端も行かぬ息子に、はやくも人格が芽生えていることを意味する。人格は、自分の心身を離れたところに位置して、それを眺め、統一する働きである。そのような働きは、かけがえのない存在に出会うことによって、可能になる。自分の心身を一旦、切り離して見るからこそ、人は、いま、ここを離れて自分を眺め、自分のかけがえのなさを知り、前へ向かって、勇気と希望をもって生きることができる。

共にかけがえのない存在として在るという関係は愛である。山田の息子にとって、母親が生きていてくれるだけでいいというのは、愛の体験である。愛は、無条件に、その人をかけがえのないものとして受け入れる。山田のことばから明らかであるように、息子は、山田の愛に包摂され、そこに安らぎ、世界を信頼し、生きる力を培っている。息子にとって山田は世界であり、山田と共に生きることが世界を生きることであったのである。

Fromm は、「愛は技術であろうか。技術であるとすれば、愛するためには知識と努力が必要となる」とし、「この小著は愛とは技術であるとする前者の見解に立っている」²¹⁾とした。しかし、Fromm は、この発言を序で抑えている。「この著書を読んでも、もしもこの中に、愛する技術についての安易な指示を期待していた人は失望するにちがいないと思う。この本は、そのような期待に対してはむしろ逆なもので、愛は、誰でもが、自分の人間としての成熟の度合と関連なしに、手がるに耽溺できるような感傷的なものではない、ということを描きしようとしたものだからである」²²⁾。愛は実践され、体験されるものであって、そこから生まれ出るのである。こうした愛の体験は、日常の生活のなかでさり気なく、生まれる。これは取り立てて語ることでもない。一般の家庭でも、外に働きに

出、共に食事をし、風呂に入り、寝るといった生活があるところでは、愛の体験は生まれている。それゆえ愛の体験は大ききなものではなく、高次脳機能障害者であろうと健常者であろうと、ただ誠実に生きる人びとの家庭であれば、ありうるのである。山田はこう語っている。「私が一番気にしているのは、他人以前にまず自分の息子に自分の状態をありのままに伝えるということです、だからと言って、病人がいてなんだか暗い家にならないよう、自分の振る舞いに気をつけています。……そんな中で『ありがとう』と『ごめんなさい』はけっして忘れてはいけない言葉です。これまで暮らしてきた中で、それこそ山ほど、この2つの言葉は息子に繰り返し言いました。日頃から心がけているのに実行が難しいことは、彼を年齢相応に扱うことです。大人扱いしていろいろなことを頼るのは簡単で便利ですが、結局、対等な相手として怒りをぶついたり、八つ当たりしたりしがちです。言葉が自走し、自分ではとっさに止められないこともあり、その一番の被害者が息子なのです。感情のコントロールがしにくい高次脳機能障害者の場合にはその危険が健常者より大きいので、自分のコントロールというのが、実は子育てで一番難しい部分です。一言で言えば、私自身は息子にとって安心して帰ってこられるお家（うち）でありたいと思っているのです」²³⁾。

ここで語っている山田は、ごく普通の親である。ただ障害があるため、息子の世話になることが多い。感情のコントロールが難しいところがある。こういうとき山田は、誠実に振る舞っている。すなわち、山田は「ありがとう」「ごめんなさい」を山ほど息子に言ってきたという。感謝と謝は、いずれも相手の人格に対する誠実さを表している。こうした、あたりまえのことが日頃あるだけで教育は十分なのである。山田の息子は、そういう母親をありのまま受け容れている。山田は語る。「先日真規が作文の宿題を書いているのでぞくと、題は『がんばりやお母さん』となっていた」²⁴⁾。息子にとって母親はそのように現われているのである。さらに、山田は語る。息子が12歳のときのこと、ある朝、気分が悪くなって、「二人とも朝ごはんを食べられずに病院に行くはめになり、病院から学校に電話をして息子を休ませ、救急科に入院したのでした。」「息子は夕方まで付き添っていて、迎えにきたおばあちゃんと夕飯を食べに行きました。その後、ひとりで家に帰り、お留守番をしたのでした。翌朝は『ひとりで起きる練習』と言って、目覚まし時計で起き、自分でお風呂を沸かして入って、病院の朝食がすんだ頃に、病室に『おはよう』とシャッキリして現れました。ひとりでバスに乗ってやってきたのです。」そのとき息子はこう語ったという。「寝るところがあつて、食べるものがあつて、おかあちゃんと僕がいたら、

どこでも『うち』なんだよな」²⁵⁾と。

息子が語ることばの一つひとつから、人間の教育がどのようなものであるかが明らかになっている。人間の教育は人間が人間らしく生きようとすることにおいて生まれるのである。これは、誰にでも、どここの家庭においてもできることである。これには貧富も身分も学歴も関係がないのだから。とはいえ、人間の教育が誰にでもできるということは、逆に、誰にも簡単ではないということである。なぜなら、人間らしく生きるということは、誰にも容易ではないからである。それは、人間らしく生きることが富や身分や学歴ではどうにもならないということからも明らかである。

注

- 1) Comenius, *Didactica Magma*, 1657. 『大教授学 (1)』鈴木秀勇訳、明治図書、1962、p.81.
- 2) Jean - Jacques Rousseau, *Emile ou de l'Education*, 1762. 『エミール』平岡昇訳、河出書房、1966、p.54.
- 3) Friedilich Fröbel, *Die Menschenerziehung, die Erziehungs=, Unterrichts=, und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau*, 1826. 『人間の教育』荒井武訳、岩波書店、1964.
- 4) Jaques Maritain, *The Education of Man, The Educational Philosophy of Jaques Maritain*, Ed. by Donald A. Gallagher and Idella J. Gallagher, Doubleday & Company, New York, 1962. 『人間の教育 ジャック・マリタンの教育哲学』稲垣良典監修、梅村敏郎訳、九州大学出版会、1983.
- 5) Martin Buber, *Reden über Erziehung* Verlag Lambert Schneider, Heidelberg, 1969, p.38.
- 6) John Dewey, *Democracy and Education*, 1916. 『民主主義と教育』帆足理一郎訳、春秋社、1959、p.101.
- 7) Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien R'egime*, Éditions du Seuil Paris, 1960. 『<子供>の誕生 アンシアン・レジーム期の子供と家族生活』杉山光信・杉山恵美子訳、みすず書房、1980、p.35.
- 8) Thomas Hobbes of Malmesbury, *Leviathan, or the matter, forme, & power of a common-wealth ecclesiasticall and civill*, London, printed for Andrew Crooke, at the Green Dragon in St. Pauls Church-yard, 1651. 『リヴァイアサン<国家論>』水田洋・田中浩訳、『世界の偉思想』13巻、河出書房、1966、p.83.
- 9) John Locke, *Some Thoughts concerning Education*, 1693. in *The Works of John Locke, A New Edition, Corrected, Vol.IX*, London, 1963. Reprinted by Scientia Verlag Germany, 1963, p.205.
- 10) Adam Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*,

- 1776, The Modern Library, Random House New York, 1940, p.15.
- 11) Claude Adrien Helvétius, De l'homme, 1773. 『人間論』根岸国孝訳、明治図書、1996、p.152.
 - 12) Augustinus, De Magistro, 389. 『アウグスチヌス教師論』石井次郎・三上茂訳、明治図書、1981、p.75.
 - 13) Augustinus、同訳書、p.81.
 - 14) Olivier Reboul, Qu'est-ce Qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement PUF, 1980. 『学ぶとは何か—学校教育の哲学』石堂常世・梅本洋訳、勁草書房、1984、p.267.
 - 15) 福岡伸一『生物と無生物のあいだ』講談社、2007、p.167.
 - 16) 山田規畝子『壊れた脳 生存する知』角川学芸出版、2009、p.11.
 - 17) 山田規畝子、同書、pp.101 - 102.
 - 18) 山田規畝子、同書、pp.157 - 158.
 - 19) 山田規畝子『壊れた脳も学習する』角川学芸出版、2011、p.169.
 - 20) 山田規畝子『高次脳機能障害者の世界』協同医書出版社、2009、p.128.
 - 21) Erich Fromm, The Art of Loving, 1956, Harper & Brothers, New York. 『愛すること』懸田克躬訳、紀伊國屋書店、1959、p.1.
 - 22) Fromm、同訳書、p. I .
 - 23) 山田規畝子、『高次脳機能障害者の世界』前掲書、pp.129 - 130.
 - 24) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.247.
 - 25) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、pp.205 - 207.

第5節 生きられる社会

人格は、自分の心身を離れた位置から見ることができる。それはひとつの脱中心的視点に立つということであった。そうであるから、一人ひとりの人格は、心身を離れる位置に立つということにおいて、自己中心的感情や思考を脱して他の人格と関わり、理解し、思考と感情を共有するのである。人格は、われではなく、われわれということになる。それゆえ、このような人格は自分のことだけではなく、他人のことを思い、理解し、共感し、その将来に責任を負うことができる。山田が著書を出したのは、自分を第三者の位置から見て、その状況に耐え、さらに未来へと生きるよすがにするだけではなく、高次脳機能障害者の支援のため、また世間をして高次脳機能障害者に關心を向けさせ、理解に導き、世間からよりよい支援を得るためであった。山田はここで、障害者が人間として生きられる社会への提言を行っているのである。

教育人間学の観点からいえば、山田のこうした試みは、生きることそのものであって、それは生きることを学ぶことであった。山田の著書、そこで語られている障害者への提言すべてが、人びとに学びを喚起するのはそのためである。それゆえ、そこには希望が現われている。希望は明日を信じることである。明日を信じるがゆえに人は学ぶことができる。山田の著書が悲惨ともいえる障害を語りながらも明るく、ほのぼのとしているのは学ぶという希望のためである。それでは、山田は障害者が学ぶことのできる社会、すなわち生きられる社会であるために人びとに何を求めているのか。

1. 想像力

山田は、自分の息子を取り立てて教育しようとしたわけではなかった。ただ生きてきたのである。ただ息子の身になったとき、「ありがとう」「ごめんなさい」だけは、忘れることはなかった。そういう状況のなかで、息子の人間の教育は生まれたのであった。山田は語る。「毎日の生活でも、どれだけ息子に依存していることか。靴がうまく履けずにもたついていると、サッとやってきてかかとをはめてくれ、ベルトを締めてくれる。着替えも手伝ってくれる。両手でなければできない作業は、彼の介護サービスなしではどうにもならない。私が健康なら、しなくてすむがまんをいっぱいしてきたことだろう。苦労をかけている張本人としては、いつもすまなさでいっぱいである。だが彼は、『思いやり』がどういうものであるかを確実に学んでいる。子どもには生まれながらにして、経験を榮

養にして育つ力があると思わずにはいられない。できの悪い母親を持ち、ほかの子が知ることのない思いを経験していることも、彼なら必ずプラスにできるだろうと信じている」¹⁾。しかし、それは、同時に、山田自身の人間の教育であったのである。知識の教育とちがって、人間の教育は決して一方的であることはない。山田は語る。「家庭を運営するうえでの大きな役割も、いくつかは彼にまかせられるようになり、それもまた彼の人間的成長の糧^{かて}となってくれと信じ、私はこのあたりで子どもを生きる理由にすることはやめ、自分の人生のこれからのあり方を熟慮せねばと思い始めている。」「その彼もいつも私のそばにいる年齢をすぎ、私はだんだんと、一人で息子の帰りを待つ時間が増えてきた。それとともに独りを慎^{つし}める人間になりたいと最近は思うようになり、一人のその時間のあいだに、山田規敏子にしかできない仕事をやり遂げていかねばならないと思うようになってきた」²⁾。山田は、息子の教育から社会の支援へ力点を移し始めている。但し、息子の教育は、生活そのもののなかで生まれてきたもので、意図的な形成はほとんど見られなかったが、社会の支援では山田の意図が鮮明になる。それは高次脳機能障害者に望まれるリハビリテーションの提言及びそれを支える想像力の発展である。

山田は、講演、著書のみならず、あらゆる会合で、障害者の支援を提言する。山田自身の障害は、次第に客観化されて、社会の障害者の視点に変えられていく。山田はここで、多くの提言をし、リハビリテーションの技術、コツについて語っているが、その根本となるのは想像力である。山田は語る。「高次脳機能障害者を取り巻く人々にもっとも求められているのは、『自分が同じ立場ならどう思う?』という想像力である。相手の気持ちを考える思いやり。相手の心に寄り添うやさしさ。心理学というほどおおげさなものではなく、小学校の道徳の時間に出てきそうなレベルの話だろう。セラピストにしても、大切なのは国家資格でも、特別な知識や介護技術でもない。この人はいったい何にストレスを感じて、ここでこうしてうずくまっているのだろうと慮^{おもんぶ}る気持ちなのだ」³⁾。さらに山田は語る。「私は、リハビリとは究極のところ、想像力の問題だと思っています」⁴⁾。「ヘルパーさんは一日中いるわけでもなく、いない時に何に困っているのかを想像するのが彼女たちにはかなり難しいようです」⁵⁾。「医師や健康な介護者の無責任な発言や気持ちの押しつけで、障害のある人の心が傷つくことのないような、想像力のある社会になることを祈ります」⁶⁾。山田の言う想像力のある社会とは、そこに思いやりややさしさが生まれているという。花崎皋平が語ったように、「その感情は、自分もああいう境遇に置かれたら、きっと同じように感ずるだろうなと思う気持ちを伴っている。『身につまされて』と

いう表現がぴったり当てはまるような感情である」⁷⁾。山田は、相異なる他人同士という三人称の関係を十分承知したうえで、お互いがやさしさを共有し合えるにはどうすればよいかを問い、それを想像力に求めたのである。

山田は、まず、セラピストや医師、ヘルパーなど医療関係者に語りかける。「医者もそうですが、ヘルパーさんたちの心の根っこは『この人のために何かしてあげなくちゃ』という衝動があるのだと思います。当事者に『何をしてほしいか』と聞くまでもなく、『この人のために今、私には何ができるか』を考えるのが、プロの仕事です」⁸⁾。この語りかけに、「『何をしてほしいか』と聞くまでもなく」「今、私には何ができるか」とあるとき、これは Florence Nightingale の発言を思い起こさせる。すなわち、「思慮のない看護婦は『何か私にできることはありますか?』と質問する」⁹⁾。「病人に接するには、何にもまして簡潔さと果敢^{かだん}とが要求される」¹⁰⁾と。両者は、いずれも、聞くまでもなく、行動ができることを求めている。そのためには、想像力が欠かせないのである。それは山田によれば、「自分が同じ立場ならどう思う」ということである。ここにもまた、山田と同じような理解を呈していた人を思い起こすことができる。Adam Smith である。Smith は、近代市民社会になって、地域共同体から個人が析出されるに及んで、感情の触れ合いが希薄になった事態に対して、これに対応するには、想像力が必須であると見たのである。ちなみに、Smith は、こう語っていた。「われわれは他の人びとが何を感じているかについての直接の経験をもたないので、彼らが感動するやり方については観念を形成することはできない。それができるのは同じような状況でわれわれ自身が何を感じるかを思い浮かべるときだけである」¹¹⁾。「想像力によって、われわれは自分を他人の状況におき、……いわば他人の身体へ移入し、ある程度彼と同じ人間になり、感情についての何らかの観念を形成し、程度において幾分弱いとしても、その人の感情と全く異なっていないある感情を感じさえする」¹²⁾。「感覚はわれわれ自身を越えさせたことも越えさせることもできない。われわれが人の感情がどんなものであるかについて何らかの観念をつくりうるのは想像においてだけなのである」¹³⁾。それゆえ、「人は彼の共感が基礎づけられている状況の想像的転換 (the imaginary change of situation) をできるだけ完全に行うように努力せねばならない」¹⁴⁾。

相手の思いや感情を感じるとはいえ、その思いやりや感情は現実の人間に対して生まれるとは限らない。わが国の文化は、人格神を信仰するキリスト教と違って、神道ないし仏教の気圏で育まれており、ここでは、すべてのものが者、すなわち生き者となる。それゆ

え、動物はいうまでもなく草木も生き者となる。人はこれらがあたかも感情をもっているかのように見る。人は、伐採される桜の木を思って心を痛め、捨てられた仔犬に哀れを催すのである。桜の木も仔犬も人間のように感情をもっているわけではない。わが国の文化は、ひとしおそのような感情を喚起するところがある。それゆえ、死者や認知症や精神病患者の人に対しても哀しみを抱くのである。また、人は、物語の登場人物にさえ感情を揺さぶられ、その人物の感情に移入することもある。

このような感情は、幼い子どもにもある。バツタの脚が切れたと言って泣く子がいる。兄ちゃんが泣いていると言って泣く子もいる。また、類人猿やイヌにもある。とりわけ、チンパンジーやゴリラやボノボなどにも、なぐさめ、いたわりの行動が見られる。相手の苦しみや痛みを感じるからである。このような感情は、すべて、進化した動物には見られるものであって、これは、本源的な感情というべきものである。ヒトの新生児の同期行動や乳児の共鳴動作といった自他癒合反応も、こうした本源的感情の原始的表出であろう。これらは、長じて、感情伝染あるいは感情移入、共感を可能にするのである。

想像力は、生命の本源的な感情を基層にしていることは確かである。どれほど想像力を働かせても感情の湧出がなければ、意味をなさない。そもそも、感情を基層にして、想像力が働くのであるから、感情なき想像力はありえないのである。想像力はいまとこことを越えてあらゆるものに広がる働きである。それゆえ、小説の中の人物にも入りこみ、その人と共に生きることさえできる。ドラマも、仮に、私がそういうものとして想像し、その中の人物になって、演じるのである。歴史上の人物に思いを寄せ、その苦しみをわがものとする事さえある。但し、想像は空想や考想まして妄想ではない。想像は、何はともあれ、現に生きているか、生きていたか、あるいは、生きていると見なされる者へ向けられる。すなわち、感情をもっているが感情をもっていると見なすものに向けられる。桜の木も仔犬も、小説や歴史上の人物も、そのようなものとして立ち上げられている。それゆえ、想像は生きているか生きていたか、仮想の世界で人格化されたものに及んでいる。したがって、想像すなわち像を想うというのは、人格的なもの、及び人格化されたものとしての人の象を想うということである。

もちろん、山田が介護において求めている想像力の対象は、まず、人の象としての状況である。これを山田が取り上げたのは、現代の社会においては、介護者であっても、見ず知らずの第三者であって、家族やかつての共同体におけるように、すみやかに相手の身になることが困難になっているからである。これは、産業革命が進行していたイギリスの社

会も同様であって、Smith は、はやくもそのことに気づいていて、想像力の大切さを説いたのである。想像力 (imagination) は、自然に湧き出るものではなく、意識的な働きである。想像は、バラバラになった個人が意識して、相手の状況ないし立場を想うことである。想うとは、相手の状況について知るということではない。想うとは、相手の状況が語りかけるものを聞きとるとのことである。聞きとるとき、人はその状況に身を寄せ、相手の身になり、相手の気持ちが分かるということになる。これが山田が語る「相手の気持ちを考える思いやり」「相手の心に寄り添うやさしさ」なのである。

山田は、その著『壊れた脳も学習する』の第三章に「障害者に気づく『社会』へ」という表題を設け、そこで、障害者への「興味と想像力と思いやりと」を求め、障害者の「気持ちを想像してみて」と語っていた。想像によって、相手の立場に立ってみれば、思いやりが生まれるというのである。それは、Smith によれば、相手の苦しみ、悲しみを感ずる、すなわち、共に (Sym)、苦しむこと (pathy) としての共感 (Sympathy) である。したがって、想像と共感とやさしさとは連続した系である。想像によって共感に至り相手の悲しみや苦しみを身につまされて感じるとき、やさしさが生まれるのである。この点で、花崎皋平が「『やさしさ』とは、疎外された社会的個人のありようを、共感という方法でとらえるときに生ずる感情である」¹⁵⁾としたのは肯首することができる。

ところが Max Scheler は、Smith を批判して、「単なる共感は、これと反対に、その体験の価値に対して全く盲目そのものである」¹⁶⁾と語っていた。Scheler は、共感に愛でも倫理的価値でもないと言うのである。むしろ、Smith はそういうことを語っているわけではない。この社会を生きることにおいて、共感があり、それは想像によって生まれるという、人間にとってごくあたりまえのことを語っているのである。再び山田は語る。「介護における想像力というのは、そんなに難しいものではない。たいていはちょっと考えればわかることで、一般的にいう常識の範囲と思われることが多い。高次脳機能障害者の場合、陰に隠れた部分のことは覚えていられない記憶障害がある、素早く判断力を行使できない、何でもパッパッと気づけないなどの生活上の暮らしにくさを持っている。私たちが何を求めているのか、何をどうしたいと思っているのか、そのところのもたつきをカバーしてくれる介護者の想像力を私たちの多くは頼りにしている。ここでいう想像力は持って生まれた能力のことではなく、ふだん人間として気を遣う、気を回すということ、いくらか磨かれていくものだと思うが、介護者における想像力は一種のスキルだと思っている。いわば介護の技術だと思う」¹⁷⁾。

山田において、介護における想像は技術ないしスキルであるという。技術やスキルはことばであり、それゆえ技術やスキルはことばによって学ばれうるものであろう。山田はくりかえしことばの働きについて語っていた。「人間が日常的に心の中で繰り返す言葉たちがあるから、人間は前に向かって進める」¹⁸⁾と。ただし、このことばはロジックではなくレトリック、すなわち理知ではなく感情に関わることばである。ちなみに、このことは、Smith が共感に至る方法としての想像を高めるために語ったことであつた。すなわち、「人が人に対して心が通い合う快い話し相手になりうるのは一体何にもとづくのか」と Smith は問いながら、それは「情緒が適切に表現され」¹⁹⁾ることとしている。もちろん、Smith は「そんなものは常識にすぎない、と諸君はいうであろう。その通り正に常識以上のものではない」²⁰⁾のである。しかも、Smith によれば、この常識こそがすべての人間が同意する原理であつたのである。

山田は、「介護における想像力というのは、そんなに難しいものではない。たいていはちょっと考えればわかることで、一般的にいう常識の範囲と思われることが多い」と語っていた。この常識とはことばである。しかも、そのことばは、人工的な理論言語ではなく、レトリックが成り立つ日常言語である。レトリック、Smith によれば「修辭法のあや」²¹⁾、これが常識を支えている。常識は人びとが現に生きている社会で生かされる。この社会は、無垢の真理だけを追求する純心な人びとだけが生きているのではない。この社会には、利益や野心で動く人びとに満たされている。清水幾太郎は、「そこで真理であるためには、真理は、レトリックによって自らを真理として示さなければならない」²²⁾と語つたが、同様に人が悲しみ、苦しんでいるのを見て、誰でもが大人なら、その人の立場を想像できるわけではない。レトリックによって、人はたんに真理が真理であることを情に訴えて分からせるだけではなく、人の立場を思いやる想像をも喚起されるのである。ここに、介護のスキルないし技術としての想像にはレトリックが求められる所以がある。山田が想像について、「日常的に心の中で繰り返す言葉たち」といい、「一般的にいう常識の範囲」と語るのには、こうした意味を語っている。

想像力、これは、「小学校の道徳の時間に出てきそうなレベル」「そんなに難しいものではない。たいていはちょっと考えればわかること」と山田は語つた。だが、高次脳機能障害者の場合、これは、簡単なことではない。山田自身もそのことを語っている。「障害によって起こる行為の失敗はなんとか目に見えるものですが、それが起こってくる原因は目に見えないし、医学的な知識がない人から見ればそれを推測することはとても困難です。

脳の働きの中身という目に見えないものを知ろうとする“想像力”を備えた人たちの存在が鍵になります。とても根気のいる、大変な仕事だろうと思います」²³⁾。たしかに、目に見えることについては、想像力がなくとも即座に対応できる。脚の不自由な人が階段を上るときには手をかけることができる。苦しそうな表情をしている人には、どうしました？とたずねて、助けることもできる。端的に現われていることには、チンパンジーでさえも分かる。自分が持っているバナナを食べたように、じっと見つめる顔、それを察して、チンパンジーはバナナを相手にやることができる²⁴⁾。とても相手の目の前で食べることなどできないのである。また、Waalによると、チンパンジーやボノボには、障害のある者をかばい、いたわる行動があるという²⁵⁾。しかし、苦しみやつらさ、悲しみが隠されていて、かすかにしか見えないとき、人はそれを即座に感じ取ることはできないので、容易ではなく、それを稼働させるきっかけが要る。それを山田は「興味」といい、「気を遣う」「気を回す」ことという。山田は語る。「家庭内であれ仕事であれ、高次脳機能障害者と付き合うコツは、まず相手に興味を持つことだと思うのです。良きインタビュアーとなって、患者さんに興味を示して欲しいのです」²⁶⁾。興味をもつとは、要するに関心をもち、気づかい、気を回すということである。これらは、総じて、BennerとWrubelが言ったような「気づかい」²⁷⁾であって、これは看護ないし、介護の根本とされるものであるが、これとても容易なことではないのである。

他人に関心をもつ、気づかい、想像力を働かせて、相手の苦しみやつらさ、悲しみを感取り、相手を支えるには、人格的成熟があつてのことである。想像によって、いま、ここにいる自分を離れて、いま、あそこにいる相手、あるいは、あの時、あそこにいた相手の立場に立つには、自分を切り離して、自分のみならず、相手をも見る位置に立って、そのうえでなお、相手の感情に触れる働きが不可欠なのである。こうしたことは、子どもにはできることではない。これは、人格の働きなのであるから、この働きは技術的に操作して作られるものではない。人間的な感情について、最近の脳科学は説明をはじめてきたがPerryとSzalavizは共感が脳下垂体後葉から分泌されるホルモン、オキシントンに関連があるという²⁸⁾。オキシントンが人の信頼感を増し、先への不安を減らし、人との関わりを増すというのである。しかし、そうであるからと言って、人体へのオキシントンの投与が、即、信頼感の増大、不安の低減、良好な人間関係にはならないのである。人格的成熟は人格との出会いによって生まれるのであって、オキシントンは人格ではないからである。

山田は、いま、ここにいる自分から、切り離しができる人格を前提に想像力を語ってい

るのであり、これは、山田自身が成熟した人格であることを示している。そのような者としての山田が語る想像力は、それが困難であるとはいえ、高次脳機能障害者にとって、何よりも望まれているものである。そして、この高次脳機能障害者から発信される想像力は、ネットの氾濫が人と人との関係を刹那的にしている現代社会において、それが、人が人として生きるために、いかに大切なものであるかを明らかにしているのである。

2. 蘇生

山田は『壊れた脳も学習する』と語り続けた。脳は本質的に学び、生き、創造するのである。それは、復活、再生、更新でありかつ蘇生である。脳が有機体としての生命であれば、それは蘇生ということばが学習する脳にはふさわしいといえる。この脳には学習と平行して自然に新しい血管が生えてきて血流をまかなうという。脳を使おうとする刺激で血流の需要が高まると、血管は先へ先へと伸びようとするのである²⁹⁾。もちろん、学習を起す力は、自己の脱中心的な位置としての人格である。山田は、「自分を高いところから見守るような客観的な理性のようなもの」³⁰⁾といい、「人間の脳には、自分の姿ややっっていることを高いところから俯瞰するするように見渡す機能、つまり客観視する機能があります」³¹⁾と語るが、これが脱中心的な自己、すなわち人格であった。

このような人格は、自分の心身を高い位置から見ることができるため、自分の心身がいまどのような状態であるかを知り、それを蘇生させようと試みるのである。そうであるから、蘇生は、人格にとって蘇り続ける動的蘇生である。さらに、人格は、自分の心身だけではなく、他者の心身をも自分と同じ地平で見るのである。人格は自分の心身を越えて、他人の心身へも視界を広げるのである。それを山田は、「想像力」と語ったのであった。また、山田は、この想像力を「難しい言葉を使えば洞察力」³²⁾という。ここでいう洞察力とは、人の心を察する力ということである。それゆえ、相手の立場を想い、察して、その気持ちが分かるのである。山田は、たんに、学識があるとかいうのではなく、「人の気持ちが分かる心」³³⁾が教養であるとする見方に同意する。こうした意味での教養は、すべての人に望まれるのである。

山田は、障害者の身になって、障害者を世間が支援してくれることを求めている。山田は語る。「患者が真っ先に望んでいることは、やはり自分の不安とか心配を察してほしいということだと思います。不安とか心配や恐れというのは、とても具体的に、生々しく現実の生活とくっついていきますし、患者にとっては一番身を守れない感情なんです」³⁴⁾。

山田は、患者の行動を支援する前に、患者の感情を察して欲しいというのである。それがあれば、患者が何を望み、何をして欲しいか分かるのであるから。こうして、山田は「高次脳機能障害者にとって暮らしやすい『地域づくり』」³⁵⁾を提言して、これに二つの意味をもたせている。「一つは、障害をもつ人が現実にはできないことをカバーしてあげる気遣いのある地域という意味。もう一つは、障害をもつ人が自分の脳を学習させ、脳の機能を少しでもいい方向に回復させていくチャンスのある地域ということです」³⁶⁾。山田は、くりかえし「気遣い」とはどういうものかを語る。これを山田は、「『心の中にもっている常識』ということです」³⁷⁾という。本来、気遣いは「自然にわきおこる感情」であって、傷ついた人、身体の不自由な人、苦しんでいる人に出会って、端的かつ直截にわきおこる思いやりへと変換されるのである。「けれども高次脳機能障害のように多くの日常生活が自立していて、見た目にもほとんど健常者と変わらないことが多い場合には、障害をもっている人がやってしまう失敗の理由が健常者の方には理解できない、少なくともとても目に見えにくいということがあります」³⁸⁾。「簡単なことさえ満足にできなくなってしまった驚きと無能感は、当の本人がいちばん感じているのだ。客観的に自分を見つめられる分、精神的に追いつめられやすく、ストレスも大きい。現に自殺者も多いと聞く。さらに世間の冷たい風が追い討ちをかける。目に見えるハンディキャップのある人に対しては、たいていの人間は思いやりをもって接し、困っていれば手を差し伸べるだろう。だが脳の故障は見えないだけに、障害者であることがわからない。だから失敗すると、露骨にいやな顔をする。ぞんざいな扱いを平気でする。福祉的な保障の対象にすらなっていない。中年男性を筆頭にこれだけ脳卒中予備軍が多いこの国で、本当にこんなことでいいのか？と私は問いたいのである」³⁹⁾。それゆえ、思いやりがあっても、それが、現在50万人に及ぶという高次脳機能障害者には届かないのである。したがって、さらに進んで、高次脳機能障害者がもっている日々の不安や心配、暮らしにくさを察することが求められる。それが、「心の中にもっている常識」なのである。いわば、常識とは、高次脳機能障害者の暮らしにくさを察する新しいスキルである。そして、これは、想像力によって可能なのである。

続いて、高次脳機能障害者にとって暮らしやすい「地域づくり」のもうひとつの意味、「回復させていくチャンスのある地域」を山田はこう語っている。「そしてもう一つの『チャンスのある地域』というのは、障害をもつ本人の可能性を信じられる環境づくりのことです。失敗を恐れずささやかな進歩を喜べる環境ということです。リハビリも生活上の介

護も、それをただ受け身でやってもらっている限り、うまく働けなくなっている脳は新しいことに挑戦しようとしません。障害者本人が希望を失わないことが何より大事と思いますが、そのためには、挑戦には失敗はつきものと割り切ってやる必要があります」⁴⁰⁾。山田は、以上のことから、学びの基本条件を語ったのである。

すなわち、ひとつは、守られているので安心していただけること、もうひとつは、前へ向かって挑戦する自由である。安心と自由とは、障害者のみならず、すべての人間にとって、生きること、すなわち学ぶことが成立する土台であったのである。不安にさいなまれているような状態で、人は学ぶ気力などもちえようもないのである。よって、山田は語る。「そして本人を守るということは、何もかも世話を焼くということではなく、むしろまったく逆に、失敗することを本人が恐れなくなるぐらいまで、本人の失敗を受け入れてあげることだと思っています」⁴¹⁾。Aristotelēs は、「ある種のことごとくを行うためには、まずそのことごとくを学ばねばならないのであるから、我々はそのことごとくを、実際に行うことによって学ぶのである」⁴²⁾としたが、ここに学習のパラドックスがある。これは Reboul が語ったように、「学習の本質」⁴³⁾である。したがって、また、学ぶということには、失敗を受け入れる寛容さと、学びを待つ期待と忍耐と希望が求められるのである。これもまた、Bollnow が語ったように、教育の基本的徳であったのである⁴⁴⁾。

山田は、高次脳機能障害者が安心して生きられるような地域づくりを求めている。それが学びを可能にするのである。障害者が安心して生きられるには、障害者を気づかい、理解することであった。そのための常識を学んで欲しいと山田は語った。そこで、山田は、まず、高次脳機能障害者とはどのようなものであるかをくりかえし語ってきた。その第一にあげたのは、高次脳機能障害者は、自分が誰であるか知っている、すなわち、人格であるということであった。人格であるとは、自分の心身を高い位置から眺め、心身及び自己と他者の世界での分裂を統一する働きであるが、それゆえ、統一する在り方としての愛と責任の主体であったのである。この主体は、他者をかけがえのない存在として尊重するように、自己をかけがえのない存在として確認している。それゆえ、自尊の感情をもっている。山田は語っている。「大人としてのプライドは、心の中にしっかりと残っている。怒鳴られれば悲しいし、どうせ聞こえないだろうとベッドサイドでいやみを言われれば悔しい。人間としての誇りまで、どこか遠い過去に置き忘れたわけではないのだ。それを守るために、私たちは自分の障害と向き合い、落ち込みながらも、なんとかがんばろうとしている。そのところをわかってもらいたい。ひとりの人間として扱ってもらいたい」⁴⁵⁾。

さらに山田は語る。「横柄な医師、高齢の患者さんをまるで赤ん坊か幼児と勘違いしているかのような看護師など、患者を自分よりも劣った人間のように扱う医療関係者が多いことも、患者の立場になってあらためて実感した」⁴⁶⁾。さらに山田は語る。「そのくせ何を思ったか、『痴呆症』『ボケ』と言ってはばかりなかつた認知症を急に厳密に認知症に改め、今度は障害者の『害』という文字が加害者の害と同じで感じが悪いからと平仮名にして『障がい者』と呼ばせてみたり……。これはこともあろうに国家機関の指導があつたやうで何をかいわんやですが、障害者と呼ばれたからといって、実際の障害者で『がい』に変えてほしいと思う人など一人もいない」⁴⁷⁾。こういう小手先の対処は、そもそも障害者を人格として見ていないことの証左である。

自分が誰であるか知っている障害者に対しては、気づかい、その人の身になるにしても、その人を人格として対することが望まれる。そうでなければ、学ぶということも困難になるのである。学ぶことにおいて、かりに相手が子どもであつても、教える者も学ぶ者も共に人格でありうる存在として、向き合わなければならないのである。このことは、医療者と患者のみならず、教師と生徒との関係においても同じである。かつて、Bertrand Russellが師のWhiteheadを評して語っていた。「彼は抑圧的でも、皮肉屋でもなく、高慢にも振舞わず、劣った教師たちが好んで持つ性質はなにももっていなかった。」「Whiteheadは、教師として類のないほど完全であつた」⁴⁸⁾。人間の学びは、このような関係において生まれるのである。

かのGusdorfは、「教師とは、他の多くの真理への奉仕者のあいだにあつて、自分もその一人だと考えている人がもっているような真の謙遜^{そん}さによって、横柄さと高慢さからまぬがれた潜在的な学生である」⁴⁹⁾と語ったが、まさに教師も生徒も共に学ぶということにおいて、共に学生であつたのである。同じように、医療も、患者の病いを治す道を患者と共に歩むということにおいて、患者の同行者なのである。そうであるから、医療関係者は、症状について、障害者本人にもっと聞くべきである。山田は語る。「病気の詳細について、本当は患者さんの方が、医者やセラピストの知らないことを山ほど知っているかもしれせん。自分の主治医は何を訴えても嫌な顔をせずに聞いてくれるという信頼感がなければ、患者はこういうことは教えてくれせん」⁵⁰⁾。教育と同じように医療においても、対話を支える信頼が望まれているのである。この、共に学ぶ、共に歩むという対話的關係がないとき、「障害者の『身になってみる』」⁵¹⁾気づかひも、想像力も働かなくなるのである。そもそも、この社会は効果や能率を求めて動いているので、判断や行動がのろいとかおそ

いかいことは負のイメージを与える。これは、まともでない者の特性と見られる。よって、「まともな生活ができるように導いてあげる」⁵²⁾ということになってしまうのである。要するに、健常者はまともで、障害者はまともでないと見るのである。このような見方は、医療のみならず、社会の全体に行きわたっている。教育も例外ではない。山田は語る。「共存を妨げているのは、じつは『良識ある大人』であることがわかってきました。

息子は、小さい頃から不自由な母のもとに育ち、自然に母を助けられる子どもに成長しました。母が着替えるのを手伝い、街では手を引き、荷物を持つなどは、彼にとってすでに生活の一部なのです。そんな息子を『苦勞してかわいそうに』と見るのは、『良識ある大人』たちです。かわいそうかどうかなど、息子自身が決めることです」⁵³⁾。山田によれば、障害のある子を特別なものと見て、いじめの対象にさせるのは大人たちであるという。クラスにいる障害のある子も、ほかの子になじみ、「クラス全体でその子を助けるという生活習慣も身につきます」⁵⁴⁾。「その子の失敗は病気のさせていることだから、その子が悪いのではないという感覚もすぐ理解するようになります。学校において、その原則をすぐ忘れてしまうのは、どちらかという教師など大人の側のようにです」⁵⁵⁾という。彼らは社会のきまりという物差しをもって、人は「こうでなければならない」と、それを他人に押しつけているのである。これが、いつの間にか子どもに伝わり、そのことが障害を特別視して、障害のある者の存在を値踏みするのである。山田は、「心の柔軟性のない大人が問題」⁵⁶⁾という。

こうして、現在の健常な大人たちは、障害者の失敗を落ち度と見て、それを指摘し、正そうとするのである。山田は語る。「高次脳機能障害の本人にとって、自身の失敗の全てを指摘して落ち度を分からせてやるという周囲の上から目線はとても苦痛で、」⁵⁷⁾と。落ち度や失敗は、病気によるものであるから、健常者は、障害者が自分で学べるようになるまで、待たねばならない。健常者に求められているのは、落ち度を指摘することではなく、そのことに対する寛容と忍耐なのである。山田は語る。「今後は自分でちゃんと気をつけなくては、と思うことこそが当事者にとって学習するということの糧になるのです。自分で気づけるようになるということも、注意の障害ではたいせつなゴールです」⁵⁸⁾。さらに、また、山田は、検査が落ち度を探すものであってはならないという。「脳神経テスト、脳スキャンなど、脳機能を測るための数々の検査」⁵⁹⁾「一連のリハビリを終えた時に行う神経心理学的検査」⁶⁰⁾など、これらは「検査という名の裁判」⁶¹⁾という。「『社会は敵』と思ったことのひとつが、リハビリにおける評価です。とにかく減点方式で、あらを探され

ているような気になったものです」⁶²。「生活の中で、自分では気づき始めていた能力の欠損を突きつけられていく日々。」「できないことを思い知らされに検査に呼ばれていくのは、気の重いため息の出るようなことでした」⁶³。そこで山田はこう語る。「『加点方式』の社会なら」「『こんないいところもある』『こんなことも』って加点してくれる社会なら、私たちにもできることはたくさんあるのです」⁶⁴と。山田の指摘から、検査・評価が障害者の学びを支えるどころか、それを妨げている。あれもできない、これもできないと、できないことを明らかにしていくことは、決して学びを喚起することにはならないのである。山田の発言は、医療のみならず、教育にも、そして、社会全体にも蔓延している病弊を示唆しているのである。

山田は語っている。高次脳機能障害者は、「客観的に自分を見つめることができる」「それに加えて、自分の行動にもかなりの自覚がある。 仮に理にかなわない行動をとったとしても、指摘されれば理解できるし、直すこともできるはずである。丁寧に説明すれば納得するし、反省もする。その手間を省いていきなり怒鳴るのでは、患者はただ呆気にとられるだけである。しかも自己意識があるだけに悲しくもなる。その結果、回復への意欲も減退する」⁶⁵。要するに、「この障害の人を動けなくしている大きな要素の一つが、心の問題」⁶⁶なのである。この社会は、障害者の学びの困難さに象徴されるように、人が生きることを学び難い社会なのである。社会全体が学ぶ意欲を枯渇させているとあってよい。子どもや学生の学ぶ意欲の低下は、社会全体の学ぶ意欲の枯渇によるのではないか。従って、生涯学習ということばもその枯渇を反映しているのではないか。

山田は、障害者が安心して学ぶことのできる社会を希求している。この学ぶということとは、もとの身体に戻るために学ぶというのではない。もとのようになるということとは生きることの一つの目安にすぎない。もし、これが唯一の目的でも、そうなったからには、学ぶこともなくなって、自ら意欲も消えることになる。それゆえ、学ぶとは、日々、生きることを学ぶことであつたのである。したがって、安心して学ぶことができるとは、すべての人に求められることである。それゆえ、これはすべての人にとっての条件である。このことは、学ぶ場について見れば明らかである。すなわち、障害者も、健常者も、学ぶ場といえば、何よりも日々の生活なのである。

山田はくりかえし語る。「普通の生活が最高のリハビリ」⁶⁷、「普通の暮らしをすること自体が私にとってのリハビリ」⁶⁸と。なぜなら、日常生活は生きる現実の場であるから、それは、つねにそこを生きる人に何かの判断、行動といった応答を求めている。生きるた

めには、応答せねばならず、そうすると失敗もある。学ぶということは、そうした失敗によって学ぶのである。それゆえ、「日常生活は課題の宝庫」⁶⁹⁾なのである。したがって、もし、日常生活において、失敗を十分に避けようとするならば、何もしないでいることである。あるいは、実験室か訓練室かで同じことを反復訓練するしかないのである。ここで、山田は語る。「たとえ医者であれ、看護師であれ、リハビリのセラピストであっても、障害を持つ人の立場で、障害を考えようとしなくて多い気がします。障害者の『身になってみる』ことがないのではないかと思うのです。『まともな生活ができるように導いてあげる』と、健常者の目で患者を見ている気がするのです」⁷⁰⁾。そして、「患者さんの身になって接するというのは、……例えば患者が失敗をした時に、健常者のセラピストの皆さんにとっての物差しで見ない」⁷¹⁾ということなのである。「患者のする『失敗』そのものが、そもそも本当に失敗なのか」⁷²⁾と教えて欲しいと山田は言う。何ををもって、失敗というのか。健常者から見た失敗ではないのか。しかも、失敗であったとしても、その失敗から学ぶことがあれば、それは失敗といえるのか。ちなみに、現代においては、教育のみならず、社会全体がわずかの失敗をも許さないところがある。これは、学ぶことを低下させるのである。学びが豊かであるとは、学校、家庭、社会の全体において、失敗を恐れず、失敗に対して寛容で、それゆえ、挑戦することができるということである。

山田は、リハビリテーションは、「生活へのリハビリ」⁷³⁾であるという。生活は、一人ひとり独自のものであって、人はそこで自分の物語を織っているのである。したがって、山田は語る。「何を何回、何分間やる、といった訓練を一律にやらせることには、あまり意味を感じません。繰り返し練習しなくてはならない課題は、一人ひとり特有のものです」⁷⁴⁾。この単純な訓練には、その人の生活が射程に入っていないのである。障害者はスポーツができるために訓練するのではない。毎日同じことをくりかえし、筋肉トレーニングをするといったことは、スポーツにはありうることである。これは学校教育でも行なわれている。だが、これは日常の生活ではない。これは体力の強化、スポーツを学ぶということである。障害者は日常生活を生き、そこで学ぶのであるが、学校は生活の外にあって、非日常的な知識や技術を学ぶところである。もっとも、Pestalozzi は、これさえも批判したのではあった。ちなみに、「上流階級に通常見られるのは、絶対に正常には歩行できない舞踏家、泳ぐことのできない騎士、いかなる木も斧で切り倒すことのできない剣闘士、自分の生活のためにはひとすじの草をも刈りとることのできない登山家」⁷⁵⁾。スポーツが大衆のものになっておらず、しかも、貧民の子弟の教育に心を尽くしていた Pestalozzi から

見れば、それは当然のことであつたであろう。

山田は語る。「リハビリでは、最も肝心な役割のセラピストでさえ、ずっと拭い去れされない勘違いがあると筆者は感じている。それは、セラピストが与える課題を、ちゃんとやりきる患者が好ましい患者であるという態度をみせることである」⁷⁶⁾。それを山田は、「当事者不在のリハビリ」⁷⁷⁾という。こうしたことは教育にもあつて、課題をうまくやりきる子どもが好ましい子どもと思われやすいのである。やりきれるかどうかという結果だけで、評価されるのである。ここでは、課題及び課題を作成したセラピストや教師が主体となっている。同じようなことを山田は語っている。山田は左半側空間無視のため、左側にあるものが見えない。山田にとっては、左側は存在しないのである。セラピストは、その、ないところに注意を向ける練習のため、ご飯のお盆が運ばれてくると、患者の左手をお盆の左側におくという。だが、このやり方は二つの点で、誤っていたのである。まず、山田は語る。「『なくしたものは左にあるのだから、左を使うように気をつけましょう』というような言われ方でした。でも、それは退院した後の生活の中では、ほぼ役に立ちませんでした」⁷⁸⁾。左半側空間無視の山田が、退院後、そのような練習を行うことは不可能であるからである。練習は、持続して自分で行えるものが望ましく、そういう練習が本来のリハビリになるのである。もうひとつ、山田は語っている。「セラピストが左からアプローチしてくるのを非常に不快なものに感じるんです」⁷⁹⁾。山田は、セラピストのアプローチを練習として受け入れていない。それは、このアプローチが、山田ができないことを執拗に突きつけてくるからである。このことは、検査と同じように、「気の重い、ため息の出るようなこと」であつたのである。山田は、いま、ある自分の心身で生活をつくりあげようとしている。その過程で、障害が乗り越えられることを待っているのである。山田は、日々の生活を生きたいのである。とりわけ、食事は生活そのものであるもので、それをリハビリにすることは苦痛でさえある。食事は、世界とともに生きることである。たとえば、かの道元においては、『典座教訓』『示庫院文』『赴粥飯法』などが示しているように「食は諸法の法なり」とされ、食事は修行であつたのである。修行ではなくとも、普通の人にとっては、食事は日常生活のなかでの大きな楽しみである。食こそが趣味 (taste) の最たるものである。食事は、身体のみならず心の代謝であり、生きる喜びである。食事のときくらい、何もかも忘れていたいのである。それゆえ、食事のなかに訓練を持ちこむことは、生きる喜びを消去することになる。

続いて山田は、高次脳機能障害者が日々を生きるための、処法、支援、あり方を具体的

に語る。たとえば、地域に求めるものとして、洋式トイレの普及、トイレのレバーやペーパーホルダーの位置の改良、片手で処理できる包装、うまく飲みこめない場合のドロドロしたヨーグルト、痙攣止めの薬の副作用、気温と脳出血の関連、リラックスと栄養、とくに脳には糖分、たんぱく質、脂肪、カルシウムが要ること。カロリーを十分に摂ること、右脳を刺激するために、心のなごむ音楽・芸術に触れること。貧乏ゆすり程度の有酸素運動、家で安心して立倒れこめる床、認知機能を高めるためのボウリングゲームやもぐら叩きのようなゲームなど。

人格は、自分の心身を第三者の位置から見ることによって、世界の中で、その統一を創造するのであるから、身体をも統一することができる。知覚麻痺を起こしている「消えた部分」にジンジンする感覚が現われるが、それについて、山田は語る。「あの『ジンジン感』は、なくなってしまった部分が自分の体の一部として存在を自覚できた時に現れるものなのだと思う」⁸⁰⁾。「ジンジン感は、『君の体はここに確かにいるよ。忘れないでよ』という、自分の体の声のような気がするのだ」⁸¹⁾。そして、山田は語る。「認知運動療法の考え方で、ちゃんとあの『ジンジン感』は誘発できるのだ……」⁸²⁾と。これを誘発するのは意識である。この意識は、かつて、Merleau - Ponty が幻影肢について解説したように、世界内存在としての身体が、世界によって統一和合を求められていることであって、生きている身体は、そのような力動的可能性である。但し、幻影肢は心身の障害によるが、高次脳機能障害の身体の欠落は脳の障害による。よって、身体の欠落は意識的に身体の呼びかけを誘発せねばならない。ここでは、意識そのものがこの力動的可能性によって現われ、自己の身体の統一をイメージする。かくして、山田は語る。「認知運動療法のセラピストが私に求めたのは、『自分で自分の身体を意識すること』だった」⁸³⁾。この方法によって、山田は知覚麻痺のある左足の裏はいくばくか感覚を取り戻し、また左右の重心バランスを作り、自分の左手を自分の一部として動かせるようになったという⁸⁴⁾。

山田によれば、今までやりなれた行為や場面、使い慣れた道具との再会がイメージを容易にして、失われた感覚を蘇らせるという。また、山田はこう語っていた。「重めのゴブレットの脚を糸で縛る練習をしてみた。うちにある荷造り紐では何度やってもその行為は別物であったが、本物の外科手術用の糸でやってみると、手術室で糸を結ぶ場面が目の前にありありと再現された。」「そして、自宅で重い置物に糸を結びつけて練習をしていた時、黙々と糸を結んでいる途中に、私の身体にある変化がもたらされた」⁸⁵⁾。左の臀部と肛門周囲の知覚が、麻痺から覚めて、「突然ざわざわっと姿を現したのである」⁸⁶⁾。それ

ゆえ、山田は語る。「それぞれ患者さんの個人の歴史の中には、過去に毎日のようにやっていたこと、凝ってちょっとした名人のようになっていたことが、一つぐらいはあるのではないか、……そういう運動行為を患者さんへの地道なインタビューの中から掘り起こすことで、難治だった知覚鈍麻や無視の治療に足がかりがつく、ということは言えないだろうか」⁸⁷⁾。

このような、身体の運動機能を、Benner であれば、「身体に根ざした知性」⁸⁸⁾と称するであろう。たしかに、日常生活であれ、仕事場であれ、練習して覚え、身についた働きは、たんなる生理的反応ではなく、知的な学びによって、身についたものである。身につくとは、練習によって、身体に記憶されるというのではなく、身が覚え、わが身にしてしまったのである。かの Herrigel の弓が、彼自身になってしまったように、手術の糸結びは、その人の身についた、その身の現われなのである。それゆえ、手術の糸結びを思い出すということは身体ではなく、自分自身が蘇ることである。身につくというときの身は、自分自身、身共、御身、自身であって⁸⁹⁾、たんなる身体 (body) ではないからである。すなわち、「身はさまざまな人称的位置をとる」⁹⁰⁾のであった。したがって、ここでは、他ならぬ私の物語が思い起こされ、障害によって断たれた私の身が蘇るのである。そして、ここでも、ことばが大きな働きを示す。そもそも、山田は「イメージする」と語っているが、それはイメージを思い浮かべるとのことである。そして、イメージはすなわち像であるから、イメージするは想像することである。この想像は、障害者への思いやりや共感に至る想像ではない。イメージするというときの想像の対象は他者の状況ではなく、自分がかくありたいと思う像である。その像へ意識的に、想像して今の自分を置き代えるのである。

もちろん、意識、想像、イメージは、それ自体が広義のことばであり、しかも、これに随伴して、ほとんど同時に、言語としてのことばが現われるのである。山田は語る。「認知運動療法のセラピストから受けたトレーニングが功を奏して、トイレで座式便器にまっすぐ腰掛け、自分の背骨の一番下に肛門があり、直腸も下腹部から真下に向かって存在し、肛門につながっていることを頭の中でしっかりイメージすることで、この朝の苦勞はずいぶん助けられるようになりました。私の体のイメージの基本になる背骨はまっすぐに座った便器から垂直に上に向かって存在しており、その背骨は天の神様（仏様でもなんでもいいのですが）に一筋の糸で、真上にいつも引っ張られて吊り下げられることでまっすぐになっている。そんな自分を頭の中でイメージし、頭のとっぺんが天から吊り下げられた

時、私の便も迷うことなく重力に引かれて地球に向かって降りていくのです」⁹¹⁾。そして、手術用の糸を結んでいるときも、そのイメージは、同時的に言語と連れ立って現われるのである。卒中後に手が麻痺して動かない患者に、山田は「『動かない手を動かす時には、手を睨みましよう』というアドバイス」⁹²⁾をしたという。「『動かしたい手をじっと見て声をかけて、“おい、動けよ、とずっとやってきて、最近、調子がいいです』とおっしゃる方もいらっしゃいます」⁹³⁾ともいう。山田は自分のことについても語っている。「握力計をつかむ時、左手に『これから動くのよ』と言い聞かせると、まるで『利き手は左手で、やりたいように力が入るわよ』と思いつまされるような感じがすることもわかりました」⁹⁴⁾。山田において、この時、人格からことばが生まれている。人格が「これから動くのよ」と語るのである。それゆえ、ことばはたんなる符牒ではない。言霊ということばがあるように、生きているのである。ことばは麻痺した手に生気を吹き込み、手を人格化する。したがって、「動くのよ」というとき、すでに、左手に力を貸して左手を動かす力となっているのである。

人格とは、自分の心身を見る位置にあつて、自分の心身を統一する働きをするのであった。愛も責任も思いやりも、希望も、統一する働きによるのであった。そして、ことばが人格の働きを可能にするのであった。山田は語る。「『こんな自分になりたい』と思ってやるのがリハビリであり、自分の能力の姿を直視できる意識（病識をもつこと）が自立した生活への大切な入り口であると思う。自分のことをよく観察する習慣がつけば、『これは自分が頑張れば克服できる障害なのか』『あまりじたばたせず心穏やかに時間の経過を待つべきことなのか』、自分の中でわかってくるように思う。周囲の人間がいくら頑張っても、自分の体において感じることは自分にしかわからない。」「患者にしかわからない自分」であるから、「リハビリの最初は、まず自分のことがわかるようになるころにあると思っている」⁹⁵⁾。そうであるから、リハビリは、人格の教育に触れ、自分を支えている人格である者に開かれているということになる。もちろん、この人格は、人と人との関わりの中かで、ことばを学びながら、培われてきたものである。

山田は、高次脳機能障害者である自分のみならず、障害者のすべてが生きられる地域づくりを求めてきた。上梓された書物は、左半側空間無視、左手の麻痺、薬の副作用による痙攣、その他多くの障害の中で、書かれてきたものであった。そのために不自由な目で、多くの書物も読まれている。たとえば、左手の麻痺において、訓練によって、利き手を換える「利き手交換」あるいは「鏡によるトリックを用いた利き手交換」の方法を、山田は

語っている。鏡においては、「自由自在に動く自分の右手を鏡に映して見ていると、脳はまるで左手が動いているようにだまされて、左手自身が『自分が右手になった気分』で行動するようになる」⁹⁶⁾というのである。この知識は、Ramachandran の『脳のなかの幽霊』⁹⁷⁾に学んだのであるが、山田は、高次脳機能障害にわずかでも関わりがあると見た書物には目を通してしているのである。ここで山田が一貫して、語っていることは生きられる社会には、思いやりを喚起する周囲の人びとの想像力と、障害者自身が自分のことを知り、学ぼうとする人格が求められるということである。生きられる社会にあっても障害者がそこで生き、学ぼうとしなければ意味をなさず、また、生きられる社会でなければ、障害者はそこで生き、学ぶことは叶わないのである。このことは、障害者のみならず、人間の教育における真実である。すなわち、学ばれる社会は学ぶことを豊かにするのである。

3. きづかいとやさしさ

山田は、「私は、リハビリとは究極のところ、想像力の問題だと思っています」⁹⁸⁾と語っていた。山田が社会の第三者に求める「きづかい」も「やさしさ」も想像によって喚起されるのであった。想像ということがきづかいとやさしさを生み出す一つの方法であった。そして、方法であるという点で想像することは広義の「技術」ないし「スキル」になるのである。もっとも、きづかいとやさしさは想像によって喚起されるということで連続しているものであるが、同じものではない。きづかいは、人の状況に興味や関心を寄せ、その意味を読みとることである。たとえば、相手の顔色を見るという。これはたんに顔色を見るということではない。ここでは顔の色や形を見ているわけではない。そもそも顔色などというものはあいまいで、見ても確かではない。顔色を見るとは、Changizi⁹⁹⁾が語っていたように顔色を読むということである。顔色に現われるその人の気や感情を読むということである。これは自分と相手とを自在に交流する想像力の働きである。よって、山田が「障害をもつ人が現実にはできないことをカバーしてあげる気遣い」¹⁰⁰⁾としていたように、きづかいは現実の行動を援助することへ向けられる。このことで山田は、こう語っていた。「高次脳機能障害者の場合、陰に隠れた部分のことは覚えていられない記憶障害がある、素早く判断力を行使できない、何でもパツパツと気づけないなどの生活上の暮らしにくさを持っている。私たちが何を求めているのか、何をどうしたいと思っているのか、そのところのもたつきをカバーしてくれる介護者の想像力を私たちの多くは頼りにしている」¹⁰¹⁾。ここで山田が語っている想像力とは、きづかいを生む想像力のことである。したがって山

田は、高次脳機能障害者の生活行動を気づかい援助されることを求めているのである。

気づかいは、障害者の行動を気づかうのであるから、その身の働きや動きに関わっている。したがって、山田によれば気づかいは想像によって「障害者の『身になってみる』」¹⁰²⁾ということである。そうであれば、他者の身になってみるということとはどのようにして可能になるのか。気づかいは、私が気づかうのみならず、気がつかうという意味がある。気は私であって、私でないというあいまいなところがある。気自体が多義的であって、その用法は広い。気は日本人の文化及び精神に関わる代表的なことばであって、それは「知情、意の源泉であり、」「もっと大きなもの、私たちを動かしている自然と関係している」¹⁰³⁾。すなわち、気は天地間をみたく力（気象、大気）、生命の原動力（精気、気力）、精神（正気、狂気）、まわりに漂うもの（気配、雰囲気、空気）などを表していて、それゆえ、気は宇宙の全体に広がり、人の心を動かし、自己つまり心も気に支えられ、気を通して世界と交流しているのである。それゆえ気づかいは、私が意識して気をつかうのではなく、相手との関わりのなかで、自然に、生まれ出るということができる。したがって、相手が気づかいを喚起する大きな力となっている。

努力もなく、意識することもなしに、気づかいは生まれることがある。その典型は幼児という時である。幼児は生来可愛い、あどけない姿をしていて、しかもその行動はあぶなっかしいので、大人たちはいつも気づかうようになっている。これは人の子だけではなく哺乳動物のすべてに見られる現象である。ここでは、大人たちにはいつも世話をしたい、面倒を見たいという気が生まれ、気づかい、気を回すことが可能になる。いわば、大人たちは想像力を働かせなくとも子どもの身になってしまうのである。これは、生命が種として生きのびるための本源的共感力というべきものである。

幼児ほどではないにしても老人や身体の障害者に対しても気づかいは自然に生まれやすい。その行動を見守り、危険に際してはとっさに援助の手を差しのべることもできる。これもまた自然の現象である。認知症の人に対しても気づかいは難しいことではない。ところが、高次脳機能障害者は、一見しても、健常人とは変わらないのである。したがって、気づかいは生まれ難いのである。山田によれば、山田の幼い息子は、かゆいところに手が届くように、自然に、すみやかに山田の世話をする。気になり、気にして、気を配り、気をかけ、気を回し、気がつき、気が通い、気が利くのである。したがって、気づかいは、子どもにでもできることである。日常の生活を共に暮らしている者には、子どもであっても、自然に相手の身になって気づかいは生まれ、世話をすることができる。

ところが第三者にとっては、気づかいは容易ではない。その人が障害者であること、どのような障害をもっているかが分からないからである。しかし、それでも山田が「興味を示して欲しいのです」と語ったように、興味あるいは関心、いわば気を向けるならば、その人が障害をもっていることは分かるはずである。そうであれば、続いて想像を働かせて障害者の「身になってみる」こともできるというものである。この障害者の「身になってみる」ことは、子どもにもできることである。しかも、このやさしさはつきっきりで求められているわけではなく、状況のなかの、その都度身になってみるということであるので、第三者であってもできることである。したがって、山田はこう語っていた。「ここでいう想像力は持って生まれた能力のことではなく、ふだん人間として気を遣う、気を回すということで、いくらか磨かれていくものだと思う」¹⁰⁴⁾。山田によれば、障害者の「身になってみる」ということは、日々の経験、すなわち人と人との関わり、とりわけ障害者とのなかで、自然と学ばれていくものである。その意味で、「介護における想像力というのは、そんなに難しいものではない。たいていはちょっと考えればわかることで、一般的にいう常識の範囲と思われることが多い。」よって、「介護者における想像力は一種のスキルだと思っている。いわば介護の技術だと思う」¹⁰⁵⁾とされるのである。身になってみるということは、自ら喚起され、気づかいは生まれるのである。したがって、気づかいは学ぶ力のある人であれば自分で学び、そうでない者は障害者や他の人から指摘されて学ぶことができる。その意味で、気づかいは学ばれる技術である。しかも技術は具体的な行動へ向かうのである。それゆえ、相手の身になってみて、気づかいは生まれ、援助という行動に至るという点で、気づかいは行動の技術である。

さらに、山田は語っている。「高次脳機能障害者を取り巻く人々にもっとも求められているのは、『自分が同じ立場ならどう思う?』という想像力である。相手の気持ちを考える思いやり。相手の心に寄り添うやさしさ」であると。ここで山田は、障害者の「身になってみる」、いわば身体に自分の身を重ね合わせるというのではなく、心としての身になってみることを求めている。すなわち、障害者の立場に自分を置いてみて、悲しみ、苦しみ、せつなさ、絶望感などにさいなまれている障害者の心をくみとって欲しいと語っている。そうすれば、身につまされることもあるであろう。これは人を憂うことであり、これがやさしさ（優しさ）となるのである。すでに見てきたように、Adam Smithは、それを共感（Sympathy）としたのであったが、第三者である介護者、世間の人びとにはこの共感が求められているのである。この共感、意識的に想像して、相手の立場に自分を投

げ入れ、自分が相手の立場であればどう思い、どう感じるであろうかと問いかつ思い浮かべることであった。Smithはこのような想像による共感を近代市民社会にあまねく広がることを願ったのであったが、これは山田のような障害者にこそ最も望まれることであったのである。

山田はこう語っていた。「相手の気持ちを考える思いやり。相手の心に寄り添うやさしさ。心理学というほどおおげさなものではなく、小学校の道徳の時間に出てきそうなレベルの話だろう」¹⁰⁶。山田は、障害者にやさしくあるということも容易で、簡単なことであると言う。ただし、これが誰にでもできると言っているのではない。山田が「ヘルパーさんは一日中いるわけでもなく、いない時に何に困っているのかを想像するのが彼女たちにはかなり難しいようです」¹⁰⁷と語るのは、そのことである。容易で簡単であるにも拘らず、それが人びとにできないという現実に出会って、山田はやさしさを求めているのである。

現実にやさしくあることができない人がいるということと障害者にやさしくあることが難しいということとは同義ではない。「小学校の道徳の時間に出てきそうなレベルの話」と山田がいうとき、これは、技術ないしスキルであって、教えられかつ学びうるということであり、したがってそのための方法があるということになる。すなわち、山田によれば、気づかひが「心の中にもっている常識」¹⁰⁸であったように、やさしさも心の中にある働きということになる。それは教養ということばで語ることもできる。山田は「人の気持ちが分かる心」が「教養」¹⁰⁹であると見たのである。教養 (Peideia) は、文化 (Culture) であって、それは耕される (Cultivate) ものである。これは想像と同様にスキルないし技術となりうる可能性をもっている。

教養は本来、高等教育によって学ばれる学科で、エリートに属し、これは文化を理解し、創造する力と目されたものであった。高等教育とりわけ大学に学科としておかれたことからして、教養は大衆とは無縁のものであった。だが大学が大衆のものになったことによって、教養は没落したのである¹¹⁰。教養と同時に、エリートのシンボルであった青年も青春も終焉したのである¹¹¹。こうして、現在教養は専門に対する一般的かつ基礎的な意味を付与され一般教養となって残存しているが、それはもはや、歴史・社会的な意味を失っている。したがって現在求められているのは、かつて中世の大学で学ばれたような経験を通して得られる実践的判断力、世間知、いわば生きた生活教養といったものである¹¹²。

生活教養は、すべての人びとに学ぶことが可能である。この教養は、高度の学問や芸術を学ぶことのできる人びとだけではなく、すべての人びとに開かれている。この教養は、

生活のなかで善と悪、正と不正、美と醜を見分ける判断力ということが出来るが、山田は、障害者としての生活から、「人の気持ちが分かる心」と見たのである。たしかに、人と人との触れ合いが失われ、個別化が進んでいるネット社会では、まず「人の気持ちが分かる心」が求められているのである。これを前提として判断力が生きるのである。そして、山田は、「人の気持ちが分かる心」になるには、想像を働かせて、相手の身（体）になるのみならず、身（心）になってみるのが大切だというのである。相手の身（体）になってみる以上に身（心）になってみることは、すなわち、想像によって相手の身（心）の状態に自分の身（心）を置きかえてみることは難しいとしても、それはできると山田は見ている。想像は、意識的に行われるものであるから、それは技術ないしスキルなのである。しかも山田が語っているのは、生きとし生ける者の苦しみや悲しみではなく、障害者の介護ということに焦点を限って、そこでの苦しみや悲しみを想像することである。

障害者の身（体）を気づかい、想像によって自分の身を重ね、行動の援助をすることは子どもにもできる。このことは、学ぶことができる。他方、障害者の心の悲しみや苦しみの状況、すなわち身（心）の状況に、想像によって自分を重ね合わせて、その気持ちをくみとることは容易ではない。山田は、それを「難しい言葉を使えば洞察力」¹¹³⁾と言ったが、洞察力ということばが難しい言葉であるようにそれを働かせることも難しいのである。相手の心が分かるといったことは、子どもにはまず困難である。人の心あるいは気持ちが分かるには、対象が身体ではない、見えない心や気持ちであるので、想像するといえ、それは及び難いからである。この想像には、それを推し進める強い力、いわば、人格の成熟がなければならないのである。それゆえ、人格を有する人であれば、山田はそれができると見る。山田は大人に語っているのである。山田がいう介護者は大人であって、この大人であれば、障害者の見えない気持ちを分かるのである。

それでは、自分がこの、あるいはかの障害者であれば、どのように思い感じるであろうかと想像して立場を自分におきかえ、相手の気持ちが分かるには、どのようなスキルないし技術がありうるのか。本来、スキルいわば技術は、手の延長としての機械、機器を操作する業であった。したがって、技術は、目によって見られ、その技法は知識となって、教えられ、学ばれるものであった。それゆえ、技術は操作の方法として教えられ、学ばれる。すなわち、技術の学習には方法化が可能なのであった。もちろん、技術（technique）は技能（art）ではない。技能は、機材、機器の操作ではなく、道具の操作であり、これは身体が自らその道具に適合し、道具それ自体となって、同時に道具が身体となって自在に働

くということである。それゆえ、技能は、技量、技芸となるのである。かく見れば、山田がいう技術は本来の技術や技能ではない。これは、端的に方法化であるという意味での広義の技術である。

かくして山田によれば、人の気持ちが分かるということ、これは常識、すなわちコモン・センスというものであった。常識（コモン・センス）は、Adam Smith も語っていたが、山田が語っていたことと同様に誰にもある共通感覚（コモン・センス）のようなものであった。但し、この感覚は耕されて、人の気持ちが分かる常識ないし教養として働くのであった。であれば、スキルないし技術としての常識あるいは教養はどのような方法によって教えられ、学ばれるのか。技術ということであれば何らかの方法がありうるはずである。まず常識は常識であることにおいて広く社会に行きわたりうるものである。行きわたりうるということはことばによって、ことばが行きわたるということである。それゆえ、技術としての常識は、スキルとしてのことばに還元される。このことばが意識的に想像することを可能にし、人の気持ちが分かるように導くのである。山田が語っていたように「ことば」が力である。山田はこれ以上語ってはいないが、もちろん、このことばは論理学や数学にあるような抽象的で透明なことばではなく、人と人とが生きることの中で現われる感情のことばである。人の気持ちが分かるということは、その気持ちが感情であるということから、感情のことば及び相手の感情に自分を重ね合わせることばの有機的働きとしてのレトリック（修辞）によるのである。したがって、この想像は、レトリックによって自分の身体と心を相手の心身と変換することである。これは、レトリックを磨くことによって可能である。その意味で、これは、方法化されるのであり、ひとつの広義の技術といえるのである。もちろん、このレトリックを構成することばは、感情のことばである。やさしさ、悲しみ、やるせなさ、つらさ、身になる、身を入れる、身にしみる、身につまされる、気づかい、すべてこれらは感情のことばである。感情であるから人と人との間で生まれ、意味をもつことばである。これらのことばの具体化は一概にできるわけではないが、日常のなかで、少しずつ学ぶことができるし、最初はそれで十分なのである。山田が「小学校の道徳の時間に出てきそうなレベル」「心の中にもっている常識」「そんな難しいものではない」「たいていはちょっと考えればわかること」としたのは、このような願いを語っていたのである。

それでは、想像を働かせて、「人の気持ちが分かる」という方法がありうるのか。ここでいう分かるは、機器の仕組みや素材が分かるということではない。人の気持ちは固定し

たものではなく、常時流れ、変化している。気持ちは知識ではなく、知識にもなりえない。この点で、Schlick¹¹⁴⁾や Carnap¹¹⁵⁾、Reichenbach¹¹⁶⁾らのヴィーン学団、およびイギリスの Ayer らは、知識の厳密な定義をして、人の気持ちや感情といったことを知識から排除したのであった。彼らにとって知識は、「三角形の内角の和は 2 直角である」とか「水は酸素と水素の化合物である」とか「ニュートリノには質量がある」とかは論証と観察、実験による検証とを得たものである。他方、人の気持ちのごときものは、たんなる感情であるから、感情が生み出した快・不快、善悪、正邪、美醜、いわば「価値について論ずることは不可能である」¹¹⁷⁾ということになる。それゆえ、このような理解からは、「人の気持ちが分かる」などということは意味のないことになる。知識は知り、かつ教えられ、学ぶこともできるが、そもそも気持ちなどというものは感情であるので知ることはできない。気持ちが分かるということは、感じとることであり、しかも、これは主観的であるから、それが分かる方法などはないのである。

しかしながら、彼ら実証論理主義者たちの理解は、すでに Whitehead が語ったように「具体的なものの取り違え」をしている。彼らの理解は、実証科学を基準としているが、Jaspers が「科学があるべきであるという仮定——科学の肯定は科学的には根拠づけられないのである」¹¹⁸⁾としたように、科学の基準はひとつの要請であって、それは、論証も実証もできないのである。それゆえ、科学が産出した知識は、日常の経験のなかで、はじめて意味づけられ、有効となるのであって、「科学と日常性の文脈」¹¹⁹⁾が改めて問われるのである。しかも、感情や経験や常識といったものが人間生活の基盤であって、これは前科学ないし前理解の地平にあるということである。

そもそも、「分かる」ということは理解ないし認識のレベルで探求されてきた。脳科学においても、分かるということは、知覚、記憶、意識、知識のレベルで問われ、気持ちや心を射程においてはいなかった。それは認識の脳科学であったのである¹²⁰⁾。それゆえ、「人の気持ちが分かる」とは、たんに、人の気持ちを分析して、なぜ、この人がそのような気持ちになっているのか、その原因を模索して得られるものではない。まして相手に問いかけ、その気持ちがどのようにになっているのか、評定尺度を用いて、測定したりすることではない。「気持ちが分かる」とは、認識や理解の問題ではない。認識や理解は、相手を第三人称（それ）として定立し、それについての知識を得ることである。相手の気持ちを対象として理解しようとするほど、人の気持ちは分からなくなる。所詮、人は独立した固有の存在であるので、その気持ちなど分かるはずもないということになる。人の

気持ちを対象化して知ろうとするかぎり、それは知ることから遠ざかる。そもそも、人の気持ちは状況であって、たえず変化、生成・消滅しているのであるから、知の対象になりえない。変化のない、固定した実体こそが知の対象となるのである。

山田がいう「人の気持ちが分かる」とは、知の対象ではなく、主観と客観、主体と客体とが対峙する二項関係ではなく、主観が客観、つまり私が相手の状況に寄り添い、私を相手に重ね合わせ相手の身になるということであった。それは、相手の気持ちになるということであり、それゆえ、身につまされるのであった。したがって、人の気持ちが分かるとは、主観と客観、私と相手との二項関係が消えないし止揚されるということである。これは知ではなく感情の働きである。こうした感情は誰でもそなわっていて、子どもでさえも可能なことであった。これは相手の気持ちを知ること以上に、端的かつ簡単なことである。それゆえ、「人の気持ちが分かる」ことは、難しいことであるにも拘らず、他方では、「ちょっと考えればわかること」であったのである。知で推し測るのではなく、素直に、感情が働くことができるのであれば、それは可能である。よって、これは子どもにできることになるのである。もちろん、山田は相手の気持ちが分かるということは、現代のような社会では容易ではないことも知っていた。そうであるから、山田は、「想像力」を働かせることを求めたのである。このように、山田規畝子は、障害を負って生きていることから、人間生活の基盤に通暁しており、人が生きることに何が基本的であるかを明確に発信している。きづかいややさしさがそれであり、それらはいずれも学ぶことのできるものである。

4. 介護技術・想像の習得

山田において「想像力」「思いやり」「やさしさ」「人の気持ちが分かる心」は連続した系であって、それは分かち難いのであった。すなわち、想像力と思いやり、やさしさという名詞に対して、「人の気持ちが分かる心」は名詞句であって、一見異質のものに見えるが、これも同じ水脈の中にある。それは、「人の気持ち」というとき、この気持ちには、そよ風にあたって「気持ちがいい」というように、感覚的な気分を表すこともあるが、温かいもてなしに「気持ちが安らぐ」というように、感情をも表すのである。この感情には、苦しみや悲しみ、辛さ、不安、もの思いもある。山田が障害者として語る気持ちにはこのような感情がこめられている。もの思いは感情があって、これは思惟や思考のような理知ではない。「辛い思いをする」というとき、それはまさに感情の謂なのである。また、人

の気持ち「が」分かると人の気持ち「は」分かるとには大きな違いがある。大野晋は、格助詞「は」は既知の主語を受けて、古い情報を示し、係助詞「が」は、未知の主語を受けて、新しい情報を示すとしたが¹²¹⁾、たしかに、人の気持ちはいまだ知られていないという点で未知の情報ではある。また三浦つとむは、「が」がせまい部分に、「は」はより大きなひろい部分に使われるという¹²²⁾。「鍵がない」「山が見える」「風が吹く」というのである。それゆえ、他ならぬ、「人の気持ちがが」というのも諾うことができる。さらに川本茂雄¹²³⁾は「が」は文の情報の中心を担うとする。ちなみに、「だれが猫に鈴をつけに行くんだ」「おまえが行くんだ」というようにである。そして、三上章¹²⁴⁾及び金谷武洋¹²⁵⁾は、「は」は名詞句を題目化して、文の中心から外すと言う。たとえば「象は鼻が長い」というときの象「は」は、象といえどか、象では、という意味である。なお、井上ひさしは、「が」は固有名詞を強く指し示し、「は」はおだやかに提示すると語る¹²⁶⁾。よって、山田が「人の気持ちがが」としたことには、このような意味がある。それでは、「分かる」とは、これは感情である人の気持ち分かるということであるから、たんに物事が理解できるということではない。また、Bourget¹²⁷⁾が小説で取りあげて批判したように、研究のため、若い娘の恋情をかき立て、その心理の変化を記述するといったことではない。これは、恋の気持ちが分かったことにはならない。このため、人の気持ち「は」分かるとはいわない。あなたの気持ち「は」分かるというとき、「しかし、同意できない」とか「その気になれない」とかの言辞が生まれるのである。「は」には自分の関与をはずした傍観的な働きがある。次に人の気持ちが分かる「心」には、相手の気持ちに思いをはせ、その気持ちを自分のものとする想像力がある。それゆえ山田は、「リハビリとは究極のところ、想像力の問題」であるとして介護者に想像力を求めたのであった。この想像力は教養であるとともに、ちょっと考えれば分かる常識であった。山田は、その常識を介護者に求めている。山田は、第三者である介護者に難しいことを求めているのではない。やさしさや思いやり、相手の身になり、身につまされるといったことを望んではいない。しかし、にも拘らず、そのような簡単なことさえできない介護者もいる。そうであるから山田は、想像力が必要であると語っている。山田は、それをスキルないし技術とすることによって、一般化したのである。技術というのであれば、それは生まれつきの能力ではないので、経験や練習によって学ぶことができる。

かくして山田は、「サービスを提供する者として、それは日ごろ磨いておいてほしい能力」¹²⁸⁾であるとして、想像力を習得する方法をあげている。それによれば第一に、「知っ

ている物事を増やす」¹²⁹⁾という。知っている物事というのは、数学や物理学などの抽象的な知識一般ではない。これは人の身体や心、病気や障害、生活環境、自然、社会の動きなど、人が生きることに関わっている物事のことである。知っている物事が多いほど障害者をその物事の中において見ることになる。そうすると、人間は、理知だけではなく、感情を生きるものであるから、障害者に対する関心が起こり、気づかいも生まれやすいのである。第二に、山田はこう語っている。「本を読む、映画を観る、音楽を聴く、芸術に触れる」¹³⁰⁾。ここでいう本は数学やパソコン教習書などではない。本、映画、音楽、芸術、これらは、いずれも人間の物語や感情に関わっている。これらは認知のことばではなく、感情のことばである。これらはどれも、人間にとって生きる意味を語り、その語りにおいて感情を揺さぶるのである。これらは、文化であって、想像力としての教養を育むものである。まさしく、Whitehead が語ったように「芸術と文学とは想像的ヴィジョンを与える」¹³¹⁾のである。第三に、山田は語る。「もの言わぬ相手から何を感じ取るとか、時事ニュースを見ていても戦争をしている国の子どもの気持ちとかを想像する習慣も役に立つかもしれない。厳しい言葉を投げつけた相手の痛み、殴った相手の痛み、そんなことを知るのは想像力の仕事である」¹³²⁾。想像力を習得するために、想像するというのは、言語的なパラドクスであるが、それは、あたかも泳ぐ能力を習得するために泳ぐといったことと同じである。知らないことは知ることはできず、することのできないことはすることができないというのが、論理の正当さを表している。しかし、経験はそうしたことをパラドクスと見て、乗り越えている。すなわち、できないからこそやってみるのである。現実においては、完全も不完全もなく、いつもその間にあって、完全に知らないのではなく、かすかに知っている、できないのではなく、少しはできるというのが経験の教えるところである。ともかくも、相手の気持ち、身になってみようとするとき、人はそれが何ほどこできるのである。そうであるから、山田は想像してみることを、それを習慣として行うことを求めている。習慣、これもまた習得の方法であって、人はくりかえし試み、慣れることによって習うのである。習慣は習得であり学習の重要な方法である。第四に、山田は語る。「ものを考えない人でいようとせず、いつもものを考えている人でいようとする姿勢によって、その技術は磨かれるものではないかと思う」¹³³⁾。ここに、「ものを考える人」のものというのは、パズルや数学の問題ではなく、人と人との関わり、自分の来し方、行く末、など、生き方、在り方についてのことである。ゆえに、「ものを考える人」は、あたかも Rodin の彫像「考える人」を想像させる。この考える人は、この人が内面に沈潜して考えているかを如実に

現わしている。この考えるというのは、パズルや数学、生活習慣病と死亡率の統計的相関のように、考えて答えの出るようなものではなく、答えの出ない問いである。真に考えるとは問うことである。それゆえ、「もし自分が相手の立場であれば、どう思うか」という、想像力の根幹も問いであったのである。山田は、そのような「姿勢」を介護者はもって欲しいと語るのである。

かく見ると、想像を生む介護の技術は、パソコンの操作や自動車の運転の技術のようにマニュアル化される技術ではない。これは、たえず意識しながら学び続ける姿勢が求められる。したがって、技術であるといえ、技量に近いところがある。しかし、山田は技術とすることによって、想像力をできるかぎり、介護者にとって身近な、学びやすいものにすることを願っていたのである。

注

- 1) 山田規畝子『壊れた脳 生存する知』角川学芸出版、2009、pp.248 - 249.
- 2) 山田規畝子『壊れかけた記憶、持続する自我』中央法規出版、2011、pp.165 - 166.
- 3) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.206.
- 4) 山田規畝子『壊れた脳も学習する』角川学芸出版、2011、p.34.
- 5) 山田規畝子、同書、p.137.
- 6) 山田規畝子、同書、p.162.
- 7) 花崎皋平『生きる場の風景』朝日新聞社、1984、p.27.
- 8) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.181.
- 9) Florence Nightingale, *Notes on Nursing, what it is, and what it is not.* London, 1860. 『看護覚え書』湯楨ます他訳、現代社、2000、p.187.
- 10) Florence Nightingale、同訳書、p.96.
- 11) Adam Smith, *The Theory of Moral Sentiments, The 8th*, London, Printed for A. Strahan ; and T. Cadell jun. and W. Davies, in the Strand, 1797, Vol. I , p.2, 1st ed. , 1759.
- 12) Smith, *ibid.* , p.3.
- 13) Smith, *ibid.* , pp.2 - 3.
- 14) Smith, *ibid.* , p.38.
- 15) 花崎皋平『生きる場の哲学—共感からの出発—』岩波書店、1981、p.12.
- 16) Max Scheler, *Wesen und Formen der Sympathie*, Verlag G. Schutle-Bulmke, Frankfurt an Main Fünfte Auflage, 1948, p.2.
- 17) 山田規畝子、『壊れかけた記憶、持続する自我』前掲書、pp.163 - 164.
- 18) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.141.
- 19) Adam Smith, *Adam Smith's Lectures on Rhetoric and Belles Lettres*, 1762 - 1763, 1963, Edinburgh, by J. M. Lothian. 『アダム・スミス 修辞学・文学講義』宇山直亮訳、未来社、1972、pp.147 - pp.148.
- 20) Smith、同訳書、p.147.

- 21) Adam Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, op. cit. , Vol. II, p.364.
- 22) 清水幾太郎『倫理学ノート』岩波書店、1972、p.240.
- 23) 山田規畝子『高次脳機能障害者の世界』協同医書出版社、2009、p.3.
- 24) 河合雅雄『子どもと自然』岩波書店、1990、p.219.
- 25) Frans de Waal, *Good Natured, The Origins of Right and Wrong in Humans and Other Animals*, Harvard University Press, 1996. 『利己的なサル、他人を思いやるサル モラルはなぜ生まれたのか』西田利貞・藤井留美訳、草思社、1998、第二章.
- 26) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、pp.138 - 139.
- 27) Patricia Benner & Judith Wrubel, *The Primacy of Caring Stress and Coping in Health and Illness* Addison-Wesley, 1989. 『現象学的人間論と看護』難波卓志訳、医学書院、1999、p.1.
- 28) Bruce D. Perry & Maria Szalaviz 『子どもの共感力を育てる』戸根由紀恵訳、紀伊國屋書店、2012.
- 29) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.188.
- 30) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.175.
- 31) 山田規畝子、同書、p.235.
- 32) 山田規畝子、同書、p.145.
- 33) 山田規畝子、同書、p.166.
- 34) 山田規畝子、同書、pp.308 - 309.
- 35) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.19.
- 36) 山田規畝子、同書、p.19.
- 37) 山田規畝子、同書、p.19.
- 38) 山田規畝子、同書、p.20.
- 39) 山田規畝子、同書、p.201.
- 40) 山田規畝子、同書、pp.20 - 21.
- 41) 山田規畝子、同書、p.22.
- 42) Aristotelēs, *Ethica Nicomachea*. 『ニコマコス倫理学』高田三郎訳、岩波書店、1971、p.56.
- 43) Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de*

- l'enseignement PUF, 1980. 『学ぶとは何か—学校教育の哲学』石堂常世・梅本洋
訳、勁草書房、1984、p.50.
- 44) Otto Friedrich Bollnow, Die Pädagogische Atmosphäre Untersuch über die
gefühlsmässigen zwischen menschlichen Voraussetzungen der Erziehung,
Heidelberg, 1964. 『教育を支えるもの』森昭・岡田渥美訳、黎明書房、1969、pp.130
- 144.
- 45) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、pp.204 - 205.
- 46) 山田規畝子、同書、p.204.
- 47) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.165.
- 48) Bertrand Russell, Portraits from Memory and Other Essays, George Allen &
Unwin, London, 1956, p.97.
- 49) Georges Gusdorf, L'université en Question, Editions Payot, Paris, 1964. 『問
われている大学—この逆説的世界—』片山寿昭・郡定也共訳、法律文化社、1971、
p.94.
- 50) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.111.
- 51) 山田規畝子、同書、p.144.
- 52) 山田規畝子、同書、p.144.
- 53) 山田規畝子、同書、pp.168 - 169.
- 54) 山田規畝子、同書、p.169.
- 55) 山田規畝子、同書、p.169.
- 56) 山田規畝子、同書、p.168.
- 57) 山田規畝子、同書、p.175.
- 58) 山田規畝子、同書、p.174.
- 59) 山田規畝子、同書、p.241.
- 60) 山田規畝子、同書、p.133.
- 61) 山田規畝子、同書、p.241.
- 62) 山田規畝子、同書、p.133.
- 63) 山田規畝子、同書、p.242.
- 64) 山田規畝子、同書、pp.133 - 134.
- 65) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.143.

- 66) 山田規畝子、同書、p.144.
- 67) 山田規畝子、同書、p.18.
- 68) 山田規畝子、同書、p.144.
- 69) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.111.
- 70) 山田規畝子、同書、p.144.
- 71) 山田規畝子、同書、p.167.
- 72) 山田規畝子、同書、p.167.
- 73) 山田規畝子、『壊れかけた記憶、持続する自我』前掲書、p.71.
- 74) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.114.
- 75) Johann Heinrich Pestalozzi 『体育論』吉本均訳、『ペスタロッチー全集』11巻、平凡社、1960、p315.
- 76) 山田規畝子、『壊れかけた記憶、持続する自我』前掲書、pp.69 - 70.
- 77) 山田規畝子、同書、p.69.
- 78) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.284.
- 79) 山田規畝子、同書、p.285.
- 80) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.309.
- 81) 山田規畝子、同書、p.310.
- 82) 山田規畝子、同書、p.309.
- 83) 山田規畝子、同書、p.303.
- 84) 山田規畝子、同書、p.304.
- 85) 山田規畝子、同書、p.306.
- 86) 山田規畝子、同書、p.307.
- 87) 山田規畝子、同書、p.311.
- 88) Benner & Wrubel、『現象学的人間論と看護』前掲訳書、p.48.
- 89) 霜山徳爾『人間の詩と真実』中央公論社、1979、pp.85 - 90.
- 90) 市川浩『<身>の構造』青土社、1984、p.39.
- 91) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.123.
- 92) 山田規畝子、同書、p.126.
- 93) 山田規畝子、同書、p.127.
- 94) 山田規畝子、同書、p.88.

- 95) 山田規畝子、『壊れかけた記憶、持続する自我』前掲書、pp.67 - 68.
- 96) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.89.
- 97) V. S. Ramachandran & Sendre Blakeslee, *Phantoms in the Brain, Human Nature and the Architecture of the Mind*, 1998. 『脳のなかの幽霊』山下篤子訳、角川書店、1999.
- 98) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.34.
- 99) Mark Changizi, *The Vision Revolution*. 『ひとの目、驚異の進化』柴田裕之訳、インターシフト、2012. 参照
- 100) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.19.
- 101) 山田規畝子、『壊れかけた記憶、持続する自我』前掲書、pp.163 - 164.
- 102) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.144.
- 103) 赤塚行雄『「気」の構造』講談社、1974、pp.13 - 14.
- 104) 山田規畝子、『壊れかけた記憶、持続する自我』前掲書、pp.163 - 164.
- 105) 山田規畝子、同書、pp.163 - 164.
- 106) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.206.
- 107) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.137.
- 108) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.19.
- 109) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.166.
- 110) 竹内洋『教養主義の没落』中央公論新社、2003.
- 111) 三浦雅士『青春の終焉』講談社、2001、p.239.
- 112) 堀田善衛『ミシェル 城館の人 (争乱の時代)』集英社、1991、pp.153 - 154.
- 113) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.145.
- 114) M. Schlick, *Fragen der Ethik*, Wien, Verlag von Julius Springer, 1930, pp.77 - 78.
- 115) R. Carnap, *Philosophy and Logical Syntax*, Ams Press Inc., 1935, p.22.
- 116) H. Reichenbach, *The Rise of Scientific Philosophy*, University of California, 1951, p.276.
- 117) A. J. Ayer, *Language, Truth and Logic*, London, Victor Gollancz, 1936. 『言語・真理・論理』吉田夏彦訳、岩波書店、1955、p.135.
- 118) K. Jaspers, *Die Idee der Universität*, 1946. 『大学の理念』森昭訳、理想社、1972、

p.48.

- 119) 村上陽一郎『科学と日常性の文脈』海鳴社、1979.
- 120) 山鳥重『「わかる」とはどういうことか—認識の脳科学—』筑摩書房、2002.
- 121) 大野晋『日本語の文法を考える』岩波書店、1978. 参照
- 122) 三浦つとむ『日本語はどういう言語か』講談社、1976. 参照
- 123) 川本茂雄『ことばとところ』岩波書店、1976.
- 124) 三上章『象は鼻が長い』くろしお出版、1960.
- 125) 金谷武洋『日本語に主語はいらない』講談社、2002.
- 126) 井上ひさし『日本語文法』新潮社、1981、p.32.
- 127) Paul Bourget, *Le Disciple*, 1889. 『弟子』内藤濯訳、岩波書店、1941.
- 128) 山田規畝子、『壊れかけた記憶、持続する自我』前掲書、p.164.
- 129) 山田規畝子、同書、p.164.
- 130) 山田規畝子、同書、p.164.
- 131) Alfred North Whitehead, *The Aims of Education & Other Essays*, Williams & Norgate Limited, London, 1929, p.91.
- 132) 山田規畝子、同書、p.164.
- 133) 山田規畝子、同書、p.164.

結語

山田規畝子が上梓した四つの著書、『壊れた脳 生存する知』（初版、2004年）、『壊れた脳も学習する』（初版、2007年）『高次脳機能障害者の世界』（初版、2009年）、『壊れかけた記憶、持続する自我』（初版、2011年）は、高次脳機能障害を負った者の、生活体験記である。これが世に出された動機は、自分と同じ高次脳機能障害者とその家族、医療関係者及び社会の人びとに向かつて、高次脳機能障害者への理解と支援を求めたからであった。また、高次脳機能障害者への理解と支援を求めて、書くということは、山田にとっても生きる意味を豊かにするのであり、自分が生きるためにも、山田は書いたのであった。

この生活体験記は、脳に障害のある者の生活の記述であるので、肝臓がんや糖尿病、腎臓病といった身体に対する闘病記とは異なっている。高次脳機能障害者は、身体の喪失、感覚の消失、記憶の脱落など、生活の全分野にわたる障害を負っている。しかも、いつ、何時、死が訪れるかも分からない状態を生きねばならない。この障害者には、突然、死が訪れてもおかしくないのである。山田は語っていた。「『今日も一日、生きていられました。ありがとうございます』と、毎晩手を合わせています。『できればまた明日もお願いしますよ』って」¹⁾。このような状況を生きるのであるから、これは闘病というより、日々の生活を生きぬくことが求められる。生きぬくことであるかぎり、失敗も挫折もある。だが、それを糧にして生きることは学習である。山田の生活体験記は学ぶことの記述から成っているのである。人がいかに生きるかは、いかに学ぶかということと同義である。そもそも、教育人間学は、人間が自己学習ないし自己教育ができるということの理解から開示されるものであった。それゆえ、まさに、ここに高次脳機能障害者の教育人間学的研究が可能となる所以がある。すなわち、高次脳機能障害者の生活体験記から教育人間学は学ぶことができるのである。

もっとも、現実には、すべての人が山田の体験記から学ぶわけではない。山田は語っている。「時として、とても悲しい思いになる手紙やメールを受け取ります。中傷とか嫌み^{ちゅうしゅう}を受けることがあるのです。それも、反響のうちですから、しかたのないことであることはわかっています。でもやりきれないのは、そのような内容を送ってくる方の多くが、健常者であることです」²⁾。もちろん、「一般的に高次脳機能障害者にありがちな心理は、『ひがみっぼい』『人を羨み、ねたむ』」³⁾ということであって、そのために嫌みになることも少なくない。山田は語る。「私には医師の友人や親戚が多いから特別なりハビリをやってもらったのだろうとか、執筆や講演があるから生き甲斐を見つけられたのだろうと

言われることがよくあります」⁴⁾。またメールで、「私に関しても、『友達や親戚に医者がない人間だったら、そんなによくなっていたと思いますか』という書き込みがあった。まるで、私が何かでずるいことをして便宜^{べんぎ}を図ってもらい、人より楽をしているからそんなによくなったんだろう、医者の知り合いも親戚もない自分は、だからちっともよくなれないという内容だ」⁵⁾。もちろん、山田は、障害者には寛容であることを望んでいる。「本書の読者がもし、高次脳機能障害者の介護をされる方なら、高次脳機能障害者がこういう抑うつ的な思考にかたよりがちであることはあらかじめ知っておいてもらいたいと思う。見た感じ何でもない相手が、急に性格の悪い行動をしたり、奇行と思われる行動に出ても、それはこの人の病気がさせていることだと理性的に受け止めてあげてほしいからだ」⁶⁾と。要するに、健常者であれ、障害者であれ、山田が自分の障害に正面から向き合っ、生きている様子をありのままに受けとめられる人は、そこから、生きることを学んでいるのである。

一般の人びとは、山田の体験記から、障害者の症状と言動、心理、リハビリテーションなどを理解するだけではなく、生きることを学ぶことができる。他方、研究において、山田の体験記から学ぶというとき、それは、その体験記から、普遍的な知識、理解を得ることである。山田の脳に損傷があるため、記憶障害、身体の麻痺、視覚障害などが起こることは、神経内科学や神経心理学、そして、理学療法や作業療法学の資料となりうる。これは、学問研究に新たな知識を生むのである。だが、教育人間学ないし教育学は、山田の体験記から何を明らかにし、何を学ぶことができるか。問題は、山田の体験が独自で、一回限りであるということである。山田は、「痛いのもつらいのも、それを感じているこの自分が私自身で誰にも代わってもらえない」⁷⁾という一個の存在である。この点が、とりわけ医学が学ぶことと違っている。すなわち、神経医学が対象としている脳の疾患は、誰でも有して、しかも同じ構造と機能を有する脳であって、脳の疾患の研究は、そのまま、他の脳の疾患の研究にも関連することである。医学においては、独自の脳とか、心臓とかいったものは捨象されるのである。しかし、人間が生きること、生きることを学ぶということは全く独自のものなのである。

実証的社会科学は、山田のような体験記は特殊であって、学問として資するところはないと見る。これは、主観であって、主観から客観を導き出すことはできないのである。このような見方は、教育の経験論においてもある。教育の経験論は、人はすべて経験から作られるというものであったが、それゆえに、山田も経験によって作られたのである。この

経験は、原因—結果という因果関係という構造をもっていて、かくなる経験の積み重ね、集合がその人になるのである。誰も同じ経験をすることはないのであるから、すべての人は特殊である。山田及び山田の生活は、特殊であって、要するに人それぞれである。したがって、山田の体験記から学ぶことはない。ここには、山田という人格もない。経験の特殊性があるだけである。

教育の合理論も、山田が生きぬいて学ぶことから、学ぶことはしない。人が学んだり、教えたりすることは、山田も「神秘の脳」⁸⁾と語っていたように、人間の力を超えた神秘的なもの、愛や真理、内部の光とか、神とかいったものの力が^{あずか}与っている。たとえば、人を愛するというのも、自分の意志で思うとおりににはなりえず、人は自分の意志で人を愛することはできないのである。愛は、人の意志を超えて、心のうちから湧き出るものである。それゆえ、学ぶということは、自分の思いどおりにはならない、内的な力によるのであって、教えたり、学んだりすることは、その力に支えられて可能になるのである。したがって、こうした理解を純化していくと、人間の学びはすべて内的な力の発動になってしまうのである。すると、一人ひとりの人間が生きることは、すべて内的な力に還元されて、独自さを失う。人は創造する被造物ではなくなり、たんに被造物になってしまうのである。ここに至ると、山田の体験記から学ぶことは何もない。ここには内的な力を見るだけである。いずれにせよ、経験論も合理論も、一面の妥当性をもちながらも人間の現実を排除しているのである。ここからは、いかなる人間の生き方も学ばれることはない。

人はすべて、特殊にして独自である。そのなかでも、とりわけ、特殊にして独自であるために、健常である普通の大人たちの関心をひき、惰性化した学びに新たな光を当てる者がある。それは、子どもであり、精神病患者であり、未開の人びと、そして、障害者たちである。いずれも、これらの人びとは現代の文明社会の外にいるか、内においても逸脱したり、排除されたりしている人びとである。たとえば、子どもは、大人たちが失ったものを持っているのである。心の純清さ、欲の無さ、いまとここを生きる時間・空間、強い好奇心、いずれもこれらは大人の世界の在り方に問いを投げかけるものであった。それゆえに、かの Rousseau に学んだ Fröbel は、「子どもに生きようではないか」、「子どもたちから、学ぼうではないか」⁹⁾と語ったのである。これは、精神病患者や未開社会の人を見てもそうである。これらの人びとから、現代の文明社会を照射して、人間とは何であり、生きることとは何であるかを明らかにするのである。これは障害者においてもそうである。障害者が生きることから学ぶことの意味を新たにするのみならず、そのことは現代社会の病弊を

も明らかにするのである。ちなみに、視覚と聴覚を失った Helen Keller や、20 年近く一人地下牢に閉じこめられて、発育障害になった Kasper Hauser¹⁰⁾の体験から学ぼうとしなかったならば、それは人間の理解にとって大きな損失であったであろう。かくして、山田の体験記は、教育人間学の研究の対象となる。これによって、教育人間学は、医療関連諸科学が学んだことと違って、人間の学習や教育、人間の可能性を障害者の学びから学ぶのである。

山田の体験記から学ぶために、まず教育人間学及び哲学的人間学、さらには自然及び社会科学をも用いて学問的地平を築き、そこに山田の生活を置いた。そうすることによって、山田の生活が学問的知見の中に取り入れられ、解釈できるようになった。すなわち、可能なかぎり、広く古今東西の文献を渉猟して、多くの事例を引き、あまねく証拠を示して、山田の語ることを解釈した。これによって山田の生活が特殊でありながら、独自のものとなり、学問的理解のなかへ取りこまれたのである。かくして、明らかになったことの概要は、以下のことである。

まず、山田が、「脳には学ぶ力がある」¹¹⁾と語り、著書の表題に『壊れた脳も学習する』としているように、山田の生活体験記を一貫して流れているのは、学習すなわち学ぶことであった。したがって、学習ということにおいて、山田は何を学んでいるかを問い、障害のために大きな限界があることを明らかにした。但し、山田は日々の経験から、すなわち日々を生きることから学び続けている。人が生きることは学びである。したがって、生きるということにおいて、山田は学ぶことを学び続けるのである。このことは、高次脳機能障害をもつ山田において失われてはいないのである。

学習に続いて、教育が浮上する。もともと、教と学は一系の文字であって、教えることは学ぶこと、学ぶことは教えることと関連するのであった。したがって、自己学習と自己教育との間に画然たるラインを引くことはできないのである。学習は学ぶという意味において、自ら学ぶというように内発的であるが、教育は教えるという意味において他者に向かうのである。それゆえ、自己教育といったとき、自己も他者として定立されるのである。ここで、教育とは何であるか問われる。その問いは、教育は何のためにという問いとして表れる。かつて、Paul Tillich は、教育を技術的教育、共同体への導入的教育、そして人間性の教育という三つの型に分けていたが¹²⁾、教育人間学は、人間性の教育は人格の教育に収斂すると見るのである。したがって、教育の究極目的は人格の教育であり、そこへ向かっている教育である。

教育の目的は人格の形成である。そして、人格である者のみが教育することができるのである。それゆえ、教育の目的は、人格、すなわち、教育することのできる人間を形成することである。もちろん、教育するというとき、他者のみならず自己教育もその対象になる。ここで、教育の対象としている自己は、真理とか究極的なものとしての自己ではない。この自己は、人格によって脱中心的に見られている人間の心身の謂である。人格は、自分を切り離して自分を見る位置、動的統一体なのである。高次脳機能障害者・山田規畝子には、このような人格がある。この人格は、時間・空間を連続させ、かりに、半身不随になろうと発声障害や視覚、記憶が破損されようと、自分が何であるか忘れはしない。この人格は、山田規畝子という唯一の自分の物語を織り続けるのである。織り続けるからには、その物語が死によって終わることを知っている。その死を想うことによって、一日一日を生きぬくのである。これはひたすら学び続けるということである。かくして、人格が教育の目的であるとともに、人格が教育する力であるということ、したがってそれが生きる力であることが明らかになる。

山田規畝子は、自分の心身の総体としての自己を教育することができる。人格があるからである。自己を教育する者は他者をも教育することができる。山田は、「息子が自立して、今の彼の希望どおり医者として生きていけるようになるまでは、絶対に死なないという気持ちは、どんな時でも揺らぎません」¹³⁾と語っていたが、それは息子への愛と自立への責任があるからである。しかし、教育の現実は、それをすみやかに可能にするものではなかった。まず、現在、地域及び家庭の教育力が弱くなって、親がいても子が人格として育たない状況がある。それに加えて、山田の家庭は母子家庭で、なお山田は障害者である。そういうこともあってか、山田は息子に家庭教師を与え、塾に行かせ、水泳を覚えさせ、自分は新聞を読むことはできないにも拘らず、「子どものためにも、新聞はとりたい」¹⁴⁾という。だが、これは世間並みのことであって、山田の家庭と山田の障害が改善されたわけではない。知育と体育は世間並みであっても、人格の教育は可能であるかという問いは依然として残る。

山田は、「自慢の息子です」¹⁵⁾と語る。山田は息子を誇りに思っている。事実、彼の息子は人間であること、すなわち人格として育てている。ちなみに、山田は、トイレに行ったあと、てんかんの発作を予感して、急いで息子を呼んだ時のことを語っている。「『こりゃだめだ、始まる』と思ったので、リビングにいる息子を呼んだのです。『どうした！』と言って息子が飛んできたので、『始まりそうなんでベッドに転がるまで手引いてくれん

かな』と言って、ズボンが半分、下がった状態のまま手を引かれて二、三步歩いたら、もう痙攣を抑えられなくなっていました。息子が『とりあえずここに横になるか?』というので、持ってきてくれた抱き枕の上に倒れて発作が去るのを待つことにしました。……痙攣は五分強程度続き、その間も床が冷たいと文句を垂れていたのも、息子は冷静に母を見て、『今日のは軽いな。意識もしっかりしとるし、ちゃんとしたことようしゃべる』¹⁶⁾。当時、息子は15歳であったが、ここには、親に対する思いやりと、くりかえされているとはいえ、冷静に判断する逞しさがある。これは、山田の人格、すなわち愛と責任を負う存在のみが人格を育むことを示している。愛と責任とを生きる者は、日々を生きぬき、日々学ぶことを忘れることがない。そのような親の生き様に触れて、子どもは、人格への日々を歩むのである。山田が語ったことは、現代においても家庭の教育力は失われておらず、家庭こそが愛と責任を体験して人格を培うことを明らかにしている。依然として、人間の教育は家庭にあるのである。かりに母と子の家庭だけであっても、子どもは親が日々誠実に生きていることに触れるかぎり、自ら人格となるということである。Krieckは、「教育は人間生活のなかで、どこにおいてもつねに行われている精神的な根本機能である」¹⁷⁾としたが、家庭においても、このような無意図的な、教育の根本機能があるのである。

人間は、経験論がいうように、経験のみによってつくられるのではない。また、合理論がいうように、超自然的な力だけによって育つものでもない。Bollnowは、経験論から製作者型、合理論から庭師型の教育を導き出したが¹⁸⁾、ここにはBollnowが見たように、教える者と学ぶ者、学ぶ者と学ぶ者という、人間の対話的教育が看過されている。人間の教育は、人間と人間との出会いのなかで現われるのである。その出会いとは、ことばに出会うことであり、ことばによって学ばれるのである。高次脳機能障害を負う山田は、ことばを失うことがなかった。山田は、「私の脳機能を最も活性化する『言語』というアイテムを使って」¹⁹⁾という。このことばが、自分の名まえのみならず、物や出来事の名まえを記憶させ、未来へと向かって、物語を織ることを可能にするのである。物語を織るとは生きること、すなわち学ぶことである。教育人間学は、この事実に着目して、そこから教育及び学びがことばによって起こることを明らかにする。ことばは、人と人との誠実な関わりのなかでのみ生まれる。山田の息子は、山田と共に生きることによって、山田の語ることばに触れ、そこから人間が生きる意味を学んだのである。

人間が人間になること、すなわち人格の形成は、生活が貧しいとか、親が障害者であることとかではなく、人と人との関わりが希薄で、語られることばに出会わないか、ことば

自体が貧しいときに損なわれる。それゆえ、たとえば、コンピュータを相手に将棋を指すことと、人を相手に将棋を指すこととは、全く意味が違うのである。人は人を相手にしてこそ、ことばを語り、ことばを学び、人間になるのである。

山田は、くりかえし、ことばの大切さを語ってきた。「言葉の力」²⁰⁾。そもそも、脳と心、前頭葉と心、前子ちゃん、想像力と心、すべてことばでないものはないのである。脳と心の関連は、明らかにしようもなかったが、ことばによって、自分が生まれ、人格が生まれ、物語ができることは、まがうべくもない。学ぶこと、自己、生きる力、人格、愛と責任、すべてがことばであり、ことばによらぬものはない。人間が「自己創造する被造物 (Self - creating creature)」²¹⁾として、創られたものであり、なお自ら創ることができるのは、ことばによるからである。ことばが、何に由来するのか、これは形而上学の問題であって、教育人間学はそのことに関与しない。教育人間学は、現実の人間の教育を対象とする。そうであるかぎり、以上のことが、山田規畝子の体験記から明らかにされたことである。

最後に、この結語において、本研究が明らかにしたことを、改めて簡潔にまとめておかなければならない。すなわち、この研究は、教育が教育たる所以は人間の教育であること、そして、人間、自己、人格が一系のものであることから、教育は人格の教育に収斂することを明らかにした。人格とは、いま、ここにある自分の心身を離れて、それを見て統一する働きなのである。この人格があってはじめて自己および他者の教育が可能になる。高次脳機能障害者・山田規畝子はこの教育を母子家庭でありながら見事に成し遂げている。このことは、現在の家庭が、今もなお人間の教育の原点でありうることを語っている。すなわち、自分をも含めて、人間のかげがえのなさを教えられるのは家庭における愛の体験である。この体験が人格を育むのである。さらに、山田規畝子が、人格である者として自他の教育を可能にしたのはことばによるのであった。このことばなしには、教育も学びもありえないのであった。学びは人間の可能性の実現である。山田が失語症者と違っていたのは、机や手、見る、歩く、などの事実に関することばから可能や理想にわたることばに及ぶ世界を生きていたということであった。可能性を開くことば、すなわち事実から可能を包摂する概念が山田の著書には無数にちりばめられていた。たとえば、持続する自我、認識、可能性、判断、生存する知、学習、学ぶ力、人間、想像力、教養、死、自分のイメージ、現実の時間、意味、自己意識、義務感、責任、気力、気持ち、理性、自覚、生き甲斐、過去、未来、課題、ロマン、克服、個人の歴史、存在、良識、洞察力、常識、道徳、社会、

対話、などがある。もちろん、ことばも、愛も、希望も、責任も、人格も、教育、学び、名まえもことばであり、ことばによらないものはない。ことばが教育と学びの力である。山田規畝子はこのことも自己の体験から語って見せたのである。高次脳機能障害者といえども、自分は誰であるか分かっている人格であって、そうであるかぎり、ことばによって生涯学び続けることができる。高次脳機能障害者の教育人間学的研究において、少なくとも、以上のことが明らかになったのである。

ところで、何かが明らかになったとき、同時に、明らかにされなかったことが現われる。したがって、次に、この明らかにされなかったことが問われ、明らかにされねばならないのである。本研究においては、その基本的キーワードであった自己は十全に明らかにされたわけではない。自己が人間にとって永遠の課題であるとはいえ、それでも新たな照射が可能なはずである。たとえば、本研究では道元については若干ふれてはいるが、西田幾多郎にはふれていない。これらの思索によって自己を照射すれば、さらに自己の意味が豊かに見出されるはずである。たとえば、自己は、根源的には生きとし生けるものへの愛、とりわけ「子供への愛」²²⁾に到達すると見ることもできる。山田に生きる力を与えたのは彼女の息子であり、その息子への愛が山田の自己を支えたのであれば、自己は子どもへの愛に還元されるということもできる。ただ、本研究は、このことに深く立ち入っていない。敢えて、予断をするならば、子どもへの愛は、生きとし生けるものから、さらにそれを生かす広大な宇宙の生命にまで広がるのであって、これはまさしく仏教的な宇宙の気圏に至る。そもそも、人の子のみならず、イヌやネコ、ウマやヒツジの子、さらには草木の新芽にさえも愛らしさを感じ、それをいつくしみ、育もうという愛が喚起させられるのは、仏性にふれると見ることもできるからである。もちろん、ふれることができるのは、存在するもの自体が仏性であって、道元が語る「しかあれば草木叢林の無常なる、すなわち仏性なり」（正法眼蔵 仏性）とはその謂であるということができる。

自己ということに加えて言えば、本研究では、**Erikson** など **Freud** 派の自我というまでもなく、**Piaget** の自己についても探求からはずしている。その理由は、いずれも近代の自己概念の枠の内で取りあげられており、状況を生きる力動的な自己は等閑に付せられているからである。周知のように **Freud** は衝動（リビドー）、自我、超自我という概念によって人間を明らかにしようとしたが、そうした区分は自我の力動性を捨象するのである。**Freud** の自我は生きた自我ではない。また、**Piaget** は、自己を唯一確かなものとして、子どもの「自己中心性」²³⁾が自己へと形成される発達過程を追っている。ここでも、近代の

自己が無条件に肯定されていて、自己そのものの探求は端へ置かれている。そうであるので、これら精神分析ないし発達心理学などは、山田規敏子の自己の力動性を解明する力にはなりえない。これが本研究の俎上にのぼされえなかった所以である。

なお、本研究においては、自我（Ego）、自己（Self）、人格（Personality）はいずれもわれ（Ich）であって、それは私の心身を俯瞰する働きである。但し、学問の対象からいえば、自我は心理学、自己と人格は人間学が関わってきたものである。そして、人間学のなかで人格は、現実において義務と責任を負う主体であったのである。いずれにせよ、自我、自己、人格は一系のものであるが、それぞれの意味が十全に明らかにされたわけではない。

また、以上の探求に加えて、ことば、感覚、知識、認識、感情、身体、生命、意欲、など何程かが明らかにされたとき、他方では未明の面が現われて、新たに探求されねばならなくなったものも多い。これらの探求には諸学の知見を詳覧して、それを人間学的地平に収斂して、その意味を深めねばならない。

なお、日々の生活のなかで、息子がどのように学び、人格に育っていったかについて、四冊の著書に十分な記載がなかった。それゆえ、息子の日常の生活はいうまでもなく、母の親族、友人の方々との関わり、学校生活、学友関係などは明らかにされていない。もともと、これらを明らかにするには、著書以外の資料、たとえば山田の講演、テレビ出演、それに家庭環境、交友関係、などの摂取などが望まれるが、本研究は、むしろ、それを排して著書を徹底して解読する方法を探ってきた。けだし、本研究は高次脳機能障害者の教育人間学的研究であって、その研究にとって最も厳密な対象となるものは、この障害者が渾身の力をこめて記した著書であったからである。山田の身体症状の現象学的解釈、さらには山田のリハビリテーション及びそれへの提言の検討も望まれたが、これは教育人間学の外にあることであったので、簡単に触れるだけにした。これからの課題あるいは展望といえ、息子及び山田がどのように生きることを学んでいくのかを直接の対話という方法によって明らかにし、教育人間学の研究に裨益することである。

注

- 1) 山田規畝子『壊れた脳も学習する』角川学芸出版、2011、p.49.
- 2) 山田規畝子、同書、p.232.
- 3) 山田規畝子『壊れかけた記憶、持続する自我』中央法規出版、2011、p.97.
- 4) 山田規畝子『高次脳機能障害者の世界』協同医書出版社、2009、p.138.
- 5) 山田規畝子、『壊れかけた記憶、持続する自我』前掲書、p.97.
- 6) 山田規畝子、同書、p.98.
- 7) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.236.
- 8) 山田規畝子『壊れた脳 生存する知』角川学芸出版、2009、p.214.
- 9) Friebrich Fröbel, Die Menschenerziehung, die Erziehungs=, Unterrichts=, und Lehrkunst, angestrebt in der allmemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau 1826. 『人間の教育』荒井武訳、岩波書店、1964、p.119.
- 10) A. V. Feuerbach, Kasper Hauser, Beispiel eins Verbrechens an Seelenleben des Menschen, 1832. 『カスパー・ハウザー』西村克彦訳、福武書店、1991.
- 11) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.17.
- 12) Paul Tillich, Die religiöse Substanz der Kultur, Schriften zur Theologie der Kultur, Gesammelte Werke Bd. IX, Evangelisches Verlagswerk, Stuttgart, 1967. 『文化の神学』ティリッヒ著作集 第7巻、谷口美智雄他訳、白水社、1978、p.213.
- 13) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.68.
- 14) 山田規畝子、『壊れた脳 生存する知』前掲書、p.198.
- 15) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.201.
- 16) 山田規畝子、同書、pp.103 - 104.
- 17) Ernst Krieck, Philosophie der Erziehung, Verlag bei Eugen Diederichs in Jena (1922) 5Autl., 1930, p.3.
- 18) Otto Friedrich Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart, 1959, pp.16 - 17.
- 19) 山田規畝子、『壊れた脳も学習する』前掲書、p.155.

- 20) 山田規畝子、同書、p.42.
- 21) Alfred North Whitehead, *Process and Reality an Essay in Cosmology*, 1929. The Free Press Collier Macmillan Publishers, London, 1978, p.85.
- 22) 檜垣立哉『子供の哲学—産まれるものとしての身体—』講談社、2012.
- 23) Jean Piaget, *Le Jugement chez moral L'enfant*, Paris, Alcan, 1932. 『臨床児童心理学Ⅲ—児童道德判断の発達—』大伴茂訳、同文書院、1957、pp.567 - 570.

文献
(資料)

1. 山田規畝子『壊れた脳 生存する知』講談社、2004.
2. 山田規畝子『壊れた脳 生存する知』角川学芸出版、2009.
3. 山田規畝子『それでも脳は学習する』講談社、2007.
4. 山田規畝子『壊れた脳も学習する』角川学芸出版、2011.
5. 山田規畝子『高次脳機能障害者の世界』協同医書出版社、2009.
6. 山田規畝子『壊れかけた記憶、持続する自我』中央法規出版、2011.

I 引用・参考文献
(著書)

1. 阿部謹也『大学論』日本エディタースクール出版部、1999.
2. 阿部謹也『近代化と世間』朝日新聞社、2006.
3. 赤塚行雄『「気」の構造』講談社、1974.
4. 新井白石『折りたく柴の記』日本古典文学体系 95、岩波書店、1964.
5. Ariès, Philippe, *L'enfant et la vie Familiale sous L'ancien Régime*, Éditions du Seuil, Paris, 1960. 『<子供>の誕生 アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』杉山光信・杉山恵美子訳、みすず書房、1980.
6. Aristotelēs, *Ethica Nicomachea*. 『ニコマコス倫理学』高田三郎訳、岩波書店、1971.
7. 浅野順一『ヨブ記』岩波書店、1968.
8. Augustinus, Aurelius, *Confessiones*, 400. 『告白』渡辺義雄訳、世界古典文学全集 26 所収、筑摩書房、1986.
9. Augustinus, Aurelius, *De Magistro*, 389. 『アウグスチヌス教師論』石井次郎・三上茂訳、明治図書、1981.
10. Ayer, A. J., *Language, Truth and Logic*, London, Victor Gollancz, 1936. 『言語・真理・論理』吉田夏彦訳、岩波書店、1955.
11. Barth, Karl, *Die Kirchliche Dogmatik*. 『キリスト教倫理』鈴木正久訳、新教出版社、第2巻、1973.
12. Bauby, Jean-Dominique, *The Diving Bell and the Butterfly*. 『潜水服は蝶の夢を見る』河野万里子訳、講談社、1998.
13. Beauvoir, Simone de, *Tous Les Hommes Sont Mortels*, 1946. 『人はすべて死す』川口篤・田中敬一訳、岩波書店、1959.
14. Benner, Patricia & Wrubel, Judith, *The Primacy of Caring Stress and Coping in Health and Illness*, Addison-Wesley, 1989. 『現象学的人間論と看護』難波卓志訳、医学書院、1999.
15. Berg, van den, J. H., *A Different Existence Principles of Phenomenological Psychopathology*, Duquense University Press, 1972. 『人間ひとりひとり』早坂泰次郎・田中一彦訳、現代社、1978.
16. Berg, van den, J. H., *Dubious Maternal Affection*, Duquensne Univ. Press Pittsburgh, 1972. 『疑わしき母性愛』足立叡・田中一彦訳、川島書店、1981.
17. Bergson, H., *Introduction a la metaphysique*, 1903. 『形而上学入門』坂田徳男

- 訳、『世界の名著』53巻、中央公論社、1969.
18. Bergson, Henri, *Lerire*, 1900. 『笑い』林達夫訳、岩波書店、1968.
 19. Bernal, J. D., *Science in History*, C. A. Watts & Co., Ltd., London, 1965.
『歴史における科学』鎮目恭夫訳、みすず書房、1967.
 20. Binswanger, L., *Ausgewählte Vorträge und Aufsätze*, Bern, 1947. 『現象学的人間学』荻野恒一・宮本忠雄訳、みすず書房、1967.
 21. Bird, Isabella L., *Unbeaten Tracks in Japan. An Account of Travels in the Interior, Including Visits to the Aborigines of Yezo, and the Shrines of Nikko and Ise.* 2 Vols., 1880. 『日本奥地紀行』高梨健吉訳、平凡社、2000.
 22. Bollnow, Otto Friedrich, *Existenzphilosophie und Pädagogik*. W. Kohlhammer Verlag Stuttgart, 1959.
 23. Bollnow, Otto Friedrich, *Das Wesen der Stimmungen*, Frankfurt a. M., 1941.
 24. Bollnow, Otto Friedrich, *Pädagogik in Anthropologischer Sicht*, 1969. 『人間学的に見た教育学』浜田正秀訳、玉川大学出版部、1969.
 25. Bollnow, Otto Friedrich, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Stuttgart, 1959.
 26. Bollnow, Otto Friedrich, *Vom Geist des Übens*, Herderbücherei, 1978.
 27. Bollnow, Otto Friedrich, *Die Pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmässigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*, 1964.
『教育を支えるもの』森昭・岡田渥美訳、黎明書房、1969.
 28. Bollnow, Otto Friedrich 『教育学における人間学的見方』岡本英明訳、玉川大学出版部、1977.
 29. Bourdieu, P. & Passeron, J - C. 『再生産』宮島喬訳、藤原書店、1991.
 30. Bourget, Paul, *Le Disciple*, 1889. 『弟子』内藤濯訳、岩波書店、1941.
 31. Bousquet, Georges Hilaire, *Le Japon de nos Jours*, 1877. 『日本見聞記』野田良之・久野桂一郎訳、みすず書房、1997.
 32. Bowker, John, *Problems of Suffering in Religions of the World*, Cambridge University Press, 1970. 『苦難の意味』脇本平也監訳、教文館、1982.
 33. Buber, Martin, *Begegnung, —Autobiographische Fragmente—*, W. Kohlhammer Verlag, 1960. 『出会い 自伝的断片』児島洋訳、理想社、1966.
 34. Buber, Martin, *Reden über Erziehung*, 1953, Verlag Lambert Schneider

- Heidelberg, 1969.
35. Buber, Martin, Das Problem des Menschen, 1948, Werke Erster Band, Schriften zur Philosophie, Kösel - Verlag, Verlag Lambert Schneider, 1962.
 36. Buber, Martin, Ich und Du, 1923, Werke 1. Bd. , Schriften zur Philosophie, Kösel - Verlag, Verlag Lambert Schneider, 1962.
 37. Bühler, K. , Abriss der geistigen Entwicklung des Kleinkindes, 1958. 『幼児の精神発達』原田茂訳、協同出版、1971.
 38. Buytendijk, F. J. J. , De Vrouw Haar natuur, versohijnig en bestaan cen existentieel-psychologische studie, Uitegeverij Het Spectrum Utrecht Antwerpen, 1951. 『女性—自然, 現象, 実存—』大橋博司・斎藤正巳訳、みすず書房、1978.
 39. Buytendijk, F. J. J. , Wesen und Sinn des Spiels, Berlin, 1933.
 40. Caillois, R. , Les jeux et les honme, 1958. 『遊びと人間』多田道太郎・塚崎幹夫訳、講談社、1971.
 41. Carnap, R. , Philosophy and Logical Syntax, Ams Press Inc. , 1935.
 42. Cardano, Gerolamo, De Propria vita, 1663. 『カルダーノ自伝』清瀬卓・澤井茂夫訳、海鳴社、1980.
 43. Cassirer, Ernst, An Essay on Man, 1944. 『人間』宮城音弥訳、岩波書店、1953.
 44. Cassirer, Ernst, Das Problem Jean - Jacques Rousseau, Archiv für Vol. XLI, 1932. 『ジャン=ジャック・ルソーの問題』生松敬三訳、みすず書房、1997.
 45. Changizi, Mark, The Vision Revolution. 『ひとの目、驚異の進化』柴田裕之訳、インターシフト、2012.
 46. Comenius, J. A. , Didactica Magna, 1657. 『大教授学』鈴木秀勇訳、明治図書、1962.
 47. 大道寺友山『武道初心集』徳間書店、1971.
 48. 出口顯『名前のアルケアロジー』紀伊國屋書店、1995.
 49. Derbolav, J. , Problem und Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie im Rahemen der Erziehungswissenschaft, in : Psychologie und Pädagogik, Heidelberg, 1959.
 50. Descartes, R. , Discours de le Méthode ; La Dioptrque, Les Météores et La Géométrie, 1637. 『方法序説』野田又夫訳、『世界の名著』22 卷、中央公論社、1968.

51. Dewey, John, Human Nature and Conduct, An Introduction to social Psychology, 1922. 『人間性と行為』東宮隆訳、春秋社、1963.
52. Dewey, John, How we think, 1933. 『思考の方法』植田清次訳、春秋社、1950.
53. Dewey, John, Democracy and Education, 1916, Macmillan Paperbacks Ed., 1961.
54. Dewey, John, Democracy and Education, 1916. 『民主主義と教育』帆足理一郎訳、春秋社、1959.
55. Dilthey, Wilhelm, Pädagogik Geschichte und Grundlinien des Systems. Verlag und Druck von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin, 1934. Wilhelm Diltheys Gesammelte Schriften IX. Band.
56. Dore, R. P., The Diploma Disease, Education, Qualitication and Development, George Allen & Unwin, London, 1976. 『学歴社会 新しい文明病』松居弘道訳、岩波書店、1978.
57. 道元『正法眼蔵』現成公按、石井恭二注釈、河出書房新社、1996.
58. Eccles, John C., Evolution of the Brain, Creation of the Self, 1989. 『脳の進化』伊藤正男訳、東京大学出版会、1990.
59. Eliot, Thomas S., The Aim of Education. In : To Criticize the critic, 1965. 『教育について』丸小哲雄訳、玉川大学出版部、1984.
60. Ende, Michael, Jim knopf und die Wilde 13, 1983. K. Thienemanns Verlag, Stuttgart. 『ジム・ボタンと13人の海賊』上田真而子訳、岩波書店、1986.
61. Ende, Michael, Die Unendliche Geschichte, 1979. K. Thienemanns Verlag, Stuttgart. 『はてしない物語』上田真而子・佐藤真理子訳、岩波書店、1982.
62. 榎本知郎『ボノボ』丸善、1997.
63. Erikson, E. H. 『幼児期と社会』I、仁科弥生訳、みすず書房、1977.
64. Feuerbach, A. V., Kasper Hauser, Beispiel eins Verbrechens an Seelenleben des Menschen, 1832. 『カスパー・ハウザー』西村克彦訳、福武書店、1991.
65. Fink, E. , Oase Glücks - Gedanken zur einer Ontlogie des Spiels, 1957. 『遊戯の存在論』石原達二訳、せりか書房、1971.
66. Flitner, A. , Wege zur pädagogischen Anthropologie, Quelle, u. Meyer, Heidelberg, 1963.

67. Frankl, Viktor E., *Aerztliche Seelsorge*, Publisher, Franz Deuticke, Wien, 1952. 『死と愛』霜山徳爾訳、みすず書房、1957.
68. Frankl, Viktor E., *Ein Psycholog Erlebt, Das Konzentrationslager*, Verlag für Jugend und Volk, Wien, 1947. 『夜と霧』霜山徳爾訳、みすず書房、1956.
69. Franklin, Benjamin, *Benjamin Franklin's Memories*, 1771, Paris. 『フランクリン自伝』松本慎一・西川正身訳、岩波書店、1967.
70. Freire, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, 1970. 『被抑圧者の教育学』小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳、亜紀書房、1979.
71. Freud, S. , *Vorlesungen zur Einführung in der Psychoanalyse*, 1917.
『精神分析入門』安田徳太郎・安田一郎訳、角川書店、1973.
『精神分析入門』懸田克躬訳、『世界の名著』49巻、中央公論社、1966.
72. Fröbel, Friedrich, *Die Menschenerziehung, die Erziehungs=, Unterrichts=, und Lehrkunst*, 1826. 『人間の教育』荒井武訳、岩波書店、1964.
73. Fromm, Erich, *The Art of Loving*, 1956, Harper & Brothers, New York. 『愛するということ』懸田克躬訳、紀伊國屋書店、1959.
74. 藤沢周平『一茶』、文芸春秋、1982.
75. 福井県丸岡町編『日本一短い「母」への手紙』角川書店、1994.
76. 福岡伸一『生物と無生物のあいだ』講談社、2007.
77. 福沢諭吉『福翁自伝』富田正文校訂、岩波書店、1992.
78. Goethe, Johann Wolfgang von『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』山崎章甫訳、岩波書店、2000.
79. 後藤昌義（編著）『生理学』理工学社、1980.
80. Grenier, Roger, *Les Larmes D'Ulysses*, Gallimard, Paris, 1988. 『ユリシーズの涙』宮下志朗訳、みすず書房、2000.
81. Groos, K. , *Das Spiel als Katharsis, Der Lebenswert des Spiels*, Jena, 1922.
82. Gusdorf, Georges, *Pourquoi des professeurs? Pour une pédagogie de la pédagogie*, Paris, 1963. 『何のための教師—教育学の教育学のために—』小倉志祥・高橋勝訳、みすず書房、1973.
83. Gusdorf, Georges, *La Parole*, Presses Universitaires de France, 1952. 『言葉』笹谷満・入江和也訳、みすず書房、1969.

84. Gusdorf, Georges, *L'université en Question*, Editions Payot, Paris, 1964. 『問われている大学—この逆説的世界—』片山寿昭・郡定也共訳、法律文化社、1971.
85. 花崎皋平『生きる場の哲学—共感からの出発—』岩波書店、1981.
86. 花崎皋平『生きる場の風景』朝日新聞社、1984.
87. 原ひろ子『子どもの文化人類学』晶文社、1979.
88. 原ひろ子『ヘアー・インディアンとその世界』平凡社、1989.
89. 原ひろ子・我妻洋『しつけ』弘文堂、1974.
90. Hare, R. M., *The Language of Morals*, Oxford, 1952.
91. Harshorne, Charles, *Whitehead's Philosophy, Selected Essays, 1935-1970*, the University of Nebraska Press, 1972. 『ホワイトヘッドの哲学』松延慶二・大塚稔訳、行路社、1989.
92. Hawking, S. W., *A Brief History of Time*. 『ホーキング、宇宙を語る』林一訳、早川書房、1992.
93. Hegel, G. W. F., *Phänomenologie des Geistes*, 1807. 『精神現象学』榎山欽四郎訳、河出書房、1966.
94. Heidegger, Martin, *Aus einem Gespräch von der Sprache, Zwischen einem Japaner und einem Fragenden aus Martin Heideggers, Unterwegs zur Sprache*, 1959, verlag Günther neske, Pfullinger, 1959. 『ことばについての対話』手塚富雄訳、理想社、1968.
95. Heidegger, Martin, *Platons Lehre von der Wahrheit*, Franke-Verlag, Bern, 1934. 『ハイデガー選集 XI』木場深貞訳、理想社、1963.
96. Heidegger, Martin, *Kant und das Problem der Metaphysik*, 1929. 『カントと形而上学の問題』木場深定訳、理想社、1967.
97. Heidegger, Martin, *Sien und Zeit*, Sonderdruck aus : "Jahrbuch für Philosophie und Phänomenologische Forschung", Band VIII. Univeränderte 4. Auflage, 1927. 『存在と時間』原佑・渡辺二郎訳、『世界の名著』62巻、中央公論社、1971.
98. Helvétius, Claude Adrien, *De l'homme*, 1773. 『人間論』根岸国孝訳、明治図書、1996.
99. Henriot, J. , *Le jeu*, 1969. 『遊び』佐藤信夫訳、白水社、1974.
100. Herrigel, Eugen, *Zen in der Kunst des Bogenschiessens*, 1948. 『弓と禅』稲富

- 栄次郎・上田武訳、福村出版、1981.
101. 日高敏隆『動物と人間の世界認識』筑摩書房、2003.
 102. 檜垣立哉『子供の哲学—産まれるものとしての身体—』講談社、2012.
 103. Hinton, John, Dying, 1967. Allen Lane The Penguin Books Ltd. , Harmondsworth Middlesex, England. 『死とのあい』秋山さと子・定方昭夫訳、三共出版社、1979.
 104. Hobbes, Thomas of Malmesbury, Leviathan, or the matter, forme, & power of a common-wealth ecclesiasticall and civill. London, printed for Andrew Crooke, at the Green Dragon in St. Pauls Church-yard, 1651. 『リヴァイアサン<国家論>』水田洋・田中浩訳、『世界の思想』13巻、河出書房、1966.
 108. Holt, John, Instead of Education, 1976. 『21世紀の教育よこんにちは』田中良太訳、学陽書房、1980.
 109. Horowitz, Alexandre, Inside of a Dog, 2011. 『犬から見た世界』竹内和世訳、白揚社、2012.
 110. 堀田善衛『ミシェル 城館の人 (争乱の時代)』集英社、1991.
 111. Huizinga, Johan, Herfsttij der Middeleeuwen, 1919. 『中世の秋』堀越孝一訳、『世界の名著』55巻、中央公論社、1967.
 112. Huizinga, Johan, Homo Ludens, 1938. 『ホモ・ルーデンス』高橋英夫訳、中央公論社、1971.
 113. Hume, David, A Treatise of Human Nature, Reprinted from the Original Edition in three Volumes, Ed. by L. A. Selby-Bigge, M. A., Oxford, at the Clarendon Press, 1928.
 114. Hume, David, Polotical Discourses, Edinburgh, 1st ed. , 1752. 『経済論集』田中敏弘訳、東京大学出版会、1967.
 115. Husserl, E. , Die Idee der Phänomenologie(1907). Martinus Nijhoff. Haag, 1950. 『現象学の理念』立松弘孝訳、みすず書房、1965.
 116. Husserl, E. , Die Krisis der europäischen Wissenschaften. Husserliana, Bd. VI, Martinus Nijhoff. The Haag, 1954. 『ヨーロッパの学問の危機と先験的現象学』細谷恒夫訳、『世界の名著』51巻、中央公論社、1970.
 117. Husserl, E. , Philosophie als strenge Wissenschaft, 1911. 『厳密な学としての哲学』小池稔訳、『世界の名著』51巻、中央公論社、1970.

118. 市川浩『<身>の構造』青土社、1984.
119. 市村弘正『「名づけ」の精神史』みすず書房、1987.
120. 井筒俊彦『意識の形而上学——「大乘起信論」の哲学』中央公論社、1993.
121. 池田潔『自由と規律』岩波書店、1992.
122. Illich, Ivan, Deschooling Society, 1971. 『脱学校の社会』東洋他訳、東京創元社、1977.
123. Itard, Jean Marc - Gaspard, Rapports et Memoires sur Le Sauvage de L'aveyron, Paris, 1894. 『アヴェロンの野生児』古武彌正訳、福武出版、1975.
124. 井野正人『教育の道標』創言社、1985.
125. 井上ひさし『日本語文法』新潮社、1981
126. 井上ひさし『吉里吉里人』新潮社、1981.
127. 伊谷純一郎『ゴリラとピグミーの森』岩波書店、1961.
128. Jaspers, Karl, Die Idee der Universität (1946), Springer - Verlag, Berlin und Heidelberg, 1952. 『大学の理念』森昭訳、理想社、1972.
129. Jünger, E., Tod, Kreuz-Verlag, Stuttgart, 1971. 『死』蓮見和男訳、新教出版社、1972.
130. 加来彰俊『ソクラテスはなぜ死んだのか』岩波書店、2004.
131. 金谷武洋『日本語に主語はいらない』講談社、2002.
132. Kant, Immanuel, Kritik der reinen Vernunft, I. A., 1781. 2. A. 1787. 『純粹理性批判』高峰一愚訳、『世界の思想』10巻、河出書房、1965.
133. 加藤周一『芸術論集』岩波書店、1967.
134. 河合隼雄『昔話と日本人の心』岩波書店、1982.
135. 河合雅雄『子どもと自然』岩波書店、1990.
136. 河合雅雄『人間の由来』（上・下）、小学館、1992.
137. 川本茂雄『ことばとところ』岩波書店、1976.
138. Kafka, Franz, Die Verwandlung, 1915. 『城 変身』原田義人訳、世界文学全集 29 所収、河出書房新社、1962.
139. Keller, Helen, The Story of My Life, Edited with Introduction and Notes by Nishida, Seibido, 1965.
140. Kerschensteiner, Georg, Die Seele des Erziehers und das Problem der

- Lehrerbildung, 1921. R. Oldenbourg Verlag, München B. G. Teubner
Verlagsgesellschaft, Stuttgart, 1959.
141. 岸本英夫『死を見つめる心』講談社、1973.
142. 木村敏『時間と自己』中央公論社、1982.
143. Köhler, W., Intelligenzprüfungen an Menschenaffen, 1917. 『類人猿の知恵試験』
宮孝一訳、岩波書店、1962.
144. 小池平八郎『英国経験論における外界存在の問題』未来社、1967.
145. Krieck, Ernst, Philosophie der Erziehung, Verlag bei Eugen Diederichs in Jena
(1922) 5Ault. 1930.
146. 久保田競『手と脳』紀伊國屋書店、1982.
147. 熊倉徹男『鏡の中の自己』海鳴社、1983.
148. 玖村敏雄『吉田松陰の思想と教育』岩波書店、1942.
149. 栗田勇『一遍上人』新潮社、1977.
150. Lacan, Jacques 「<わたし>の機能を形成するものとしての鏡像段階」宮本忠雄訳、
『エクリ・I』所収、弘文堂、1972.
151. Langer, Myra Bluebond 『死にゆく子どもの世界』日本看護協会出版、1992.
152. Langer, Susanne K. , Philosophy in a New Key, Harvard University press,
1957. 『シンボルの哲学』矢野萬里・池上保太・貴志謙二・近藤洋逸訳、岩波書店、
1968.
153. Langeveld, M. J., Beknopte Theoretische Paedagogiek, 1944. 『理論的教育学』
(上)、和田修二訳、未来社、1971.
154. Langeveld, M. J. 『教育の人間学的考察』和田修二訳、未来社、1973.
155. Langeveld, M. J. 『教育と人間の省察』岡田渥美・和田修二監訳、玉川大学出版部、
1976.
156. Langeveld, M. J. 『教育の理論と現実』和田修二監訳、未来社、1972.
157. Langeveld, M. J. 『よるべなき両親』和田修二監訳、玉川大学出版部、1980.
158. Laski, H. J. , Political Thought in England, Oxford University Press, Maruzen
Company Limited, 1955.
159. Lazarus, M. , Die Reize des Spiels, Berlin, 1883.
160. Leakey, Richard and Levin, Roger, People of the Lake Man ; his Origins, Nature

- And Future, William Collins Sons, London, 1979. 『ヒトはどうして人間になったか』 寺田和夫訳、岩波書店、1981.
161. Leakey, Richard and Levin, Roger, Origins, 1977. 『オリジン』 岩木充雄訳、平凡社、1980.
162. Lévi-Strauss, C. , La Pensée Sauvage, 1962. 『野生の思考』 大橋保夫訳、みすず書房、1967.
163. Litt, Theodor, Führen oder Wachsenlassen Eine Erörterung des Pädagogischen Grundproblems(1927) Verlag Ernst Klett Stuttgart, 1967.
164. Loch, W. , Die anthropologische Dimension der Pädagogik, Neue Pädagogische Bemühungen 1/2, Essen, 1963.
165. Locke, John, Some Thoughts concerning Education, 1693. in : The Works of John Locke, Vol. IX, London, 1963. Reprinted by Scientia Verlag Aalen, Germany, 1963.
166. Lorenz, K. , Leben ist Lernen, München, 1981. 『生命は学習なり』 三島憲一訳、思索社、1982.
167. 前田陽一「パスカルの人と思想」『パスカル』世界の名著 24 所収、中央公論社、1966.
168. Maritain, Jaques, The Education of Man, The Educational Philosophy of Jaques Maritain, Ed. by Donald A. Gallagher and Idella J. Gallagher, Doubleday & Company, New York, 1962. 『人間の教育 ジャック・マリタンの教育哲学』 稲垣良典監修、梅村敏郎訳、九州大学出版会、1983.
169. Marx, Karl, Ökonomisch-philosophische Manuskripte (1932). in Marx/Engels : Kleine Ökonomische Schriften, S.42 - 166, Dietz Verlag, Berlin, 1955. 『経済学—哲学手稿』 三浦和男訳、『世界の思想Ⅱ - 4』 所収、河出書房、1968.
170. Merleau - Ponty, Maurice, La Phénoménologie de la Perception, Editions Galimard, Paris, 1945. 『知覚の現象学』 竹内芳郎・小林貞孝訳、みすず書房、第 1 巻、1967.
171. Merleau - Ponty, Maurice, Les sciences de L'homme et la phénoménologie (Centre de documentation universitaire, 1962)
- : Les relations avec autrui chez L'enfant (ibid.)
- : Éloge de la philosophie (Gallimard, 1953)

- : L'Oeil et L'esprit (Gallimaed, 1964)
『眼と精神』滝浦静雄・木田元訳、みすず書房、1966.
172. 三上章『象は鼻が長い』くろしお出版、1960.
173. Mill, J. S., Utilitarianism (1861) : In Utilitarianism, Liberty and Representative Government, J. M. Dent & Sons Ltd., London, Everyman's Library, 1968.
174. Milward, Peter, An English Education, Culture in World, 1979. 『イギリスの学校生活』安西徹雄訳、新潮社、1979.
175. Minkowski, Eugène, Le temps vecu Études phénoménologiques et psychopathologiques, Paris, 1933. 『生きられる時間 現象学的・精神病理学的研究』中江育生・清水誠訳、みすず書房、第1巻、1975.
176. Minkowski, Eugène, La Schizophrénie, Psychologie des Schizoides et des Schzophrènes, Nouvelle Edition, 1953. 『精神分裂病』村上仁訳、みすず書房、1954.
177. 見田宗介『現代社会の理論』岩波書店、1996.
178. Mithen, Steven, The Singing Neanderthals. The Origins of Music, Language, Mind and Body, Weidenfeld & Nicolson Ltd., London, 2005. 『歌うネアンデルタール 音楽と言語から見るヒトの進化』熊谷淳子訳、早川書房、2006.
179. 三浦雅士『青春の終焉』講談社、2001.
180. 三浦つとむ『日本語はどういう言語か』講談社、1976.
181. 宮地伝三郎『サルの話』岩波書店、1966.
182. 宮本常一『宮本常一著作集』第六巻、未来社、1967.
183. 茂木和行『アカデメイアの学堂』星雲社、1997.
184. Mollenhauer, Klaus, Vergessene Zusammenhänge Über Kultur und Erziehung, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1985. 『忘れられた連関 <教える—学ぶ>とは何か』今井康雄訳、みすず書房、1987.
185. Monod, Jacques, Le Hasard et la Nécessite, Éditions du Seuil Paris, 1970. 『偶然と必然』渡辺格・村上光彦訳、みすず書房、1972.
186. Montaigne, Michel de, Essais de Michel de Montaigne, 1580. 『随想録<エッセー>』松浪信三郎訳、『世界の大思想』4巻、河出書房新社、1966.
187. Moore, G. E., Principia Ethica, Cambridge University, 1903.

188. 村上陽一郎『科学と日常性の文脈』海鳴社、1979.
189. Murdock, George Peter, Social Structure. The Free Press, New York, Collier - Macmillan Limited, London, 1965.
190. Murphy, R. T., Hume and Husserl, Towards Radical Subjectivism, Martinus Nijhoff Publishers, The Hague, 1980.
191. 中江藤樹『翁問答』—近代日本の名著 1—所収、奈良本辰也・衣笠安喜編、徳間書店、1966.
192. 中川久定『自伝の文学』岩波書店、1979.
193. 中村雄二郎『共通感覚論』岩波書店、1979.
194. 中島敦『名人伝』岩波書店、1944.
195. 中島文雄『日本語の構造』岩波書店、1987.
196. 夏目漱石『こころ』岩波書店、1989.
197. Nightingale, Florence, Notes on Nursing, what it is, and what it is not. London, 1860. 『看護覚え書』湯楨ます他訳、現代社、2000.
198. 西村清和『遊びの現象学』勁草書房、1989.
199. 野田又夫「デカルトの生涯と思想」『デカルト』世界の名著 22 所収、中央公論社、1967.
200. 小原嘉明『イヴの乳—動物行動学から見た子育ての進化と変遷—』東京書籍、2005.
201. 小野三嗣『手』玉川大学出版部、1982.
202. 大木英夫『ピューリタン』中央公論社、1968.
203. 大野晋『日本語の文法を考える』岩波書店、1978.
204. Ortega, Y Gasset, J. , Mision de la Universiad, 1930. 『大学の使命』井上正訳、理想社、1968.
205. Parker, A. , In the Blink of an Eye, 2003. 『眼の誕生』渡辺政隆・今西康子訳、草思社、2006.
206. Pascal, B., Pensées, Léon, Brunschvicq, No.347. 『パスカル』前田陽一・由木康訳、中央公論社、1966.
207. Paz, Octavio, El arco y la lira, México, 1967. 『弓と豎琴』牛島信明訳、国書刊行会、1980.
208. Penfield, Wilder, The Mystery of the Mind, A Critical Study of Consciousness and

- the Human Brain, Princeton University Press, 1975. 『脳と心の正体』塚田裕三・山河宏共訳、文化放送出版部、1978.
209. Perry, Bruce D. & Szalaviz, Maria 『子どもの共感力を育てる』戸根由紀恵訳、紀伊國屋書店、2012.
210. Pestalozzi, Johann Heinrich 『体育論』吉本均訳、『ペスタロッチー全集』11巻、平凡社、1960.
211. Pestalozzi, Johann Heinrich, Schwanengesang, 1826. 『ペスタロッチー全集』12巻、長田新訳、平凡社、1967.
212. Pestalozzi, Johann Heinrich, Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz, 1807. 『隠者の夕暮 シュタンツだより』長田新訳、岩波書店、1966.
213. Peters, R. S., Ethics and Education, George Allen and Uniwinn, London, 1966.
214. Piaget, Jean, Le Jugement chez moral L'enfant, Paris, Alcan, 1932. 『臨床児童心理学Ⅲ—児童道徳判断の発達—』大伴茂訳、同文書院、1957.
215. Piaget, Jean, La formation du symbole chez l'enfant, 1945. 『遊びの心理学』大伴茂訳、黎明書房、1967.
216. Pinguet, Maurice, La mort volontaire au Japan, Edition Gallimard, 1984. 『自死の日本史』竹内信夫訳、筑摩書房、1986.
217. Platter, Thomas, Historia vitae Thomas Platter, 1572. 『放浪学生 プラッターの手記』阿部謹也訳、平凡社、1985.
218. Platon, Epistulae. 『世界の名著 7』、長坂公一訳、中央公論社、1969.
219. Platon 『ソクラテスの弁明・クリトン』久保勉訳、岩波書店、1961.
Platon 『ソクラテスの弁明』田中美知太郎訳、『世界の名著、プラトン I』、中央公論社、1966.
220. Platon 『法律』第7巻 803cd、岡田正三訳、『プラトン全集』第12巻、全国書房、1932.
221. Platon, Theaetetus : Plato's Theory knowledge, by Francis Mandonald Conford, The Liberal Arts Press, New York, 1957.
『プラトン全集』第2巻、田中美知太郎訳、岩波書店、1974.
『プラトン全集』第5巻、岡田正三訳、全国書房、1946.
222. Popper, Karl R. & Eccles, John C., The Self and Its Brain, 1977. 『自我と脳』

- 西脇与作訳、思索社、1986.
223. Portmann, A. , *Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*, 1951. 『人間はどこまで動物か』高木正孝訳、岩波書店、1961.
224. Ramachandran, V. S. & Blakeslee, Sendre, *Phantoms in the Brain, Human Nature and the Architecture of the Mind*, 1998. 『脳のなかの幽霊』山下篤子訳、角川書店、1999.
225. Reboul, Olivier, *La Philosophie de L'Éducation Presses Universitaires de France*, 1971. 『教育は何のために 教育哲学入門』石堂常世訳、勁草書房、1983.
226. Reboul, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement* PUF, 1980. 『学ぶとは何か—学校教育の哲学』石堂常世・梅本洋訳、勁草書房、1984.
227. Reichenbach, H. , *The Rise of Scientific Philosophy*, University of California, 1951.
228. Rogers, C. , *On Becoming a Person*, Houghton Mifflin, 1961. 『ロジャーズ全集』第5巻、友田不二男他編訳、岩崎学術出版社、1967.
229. Roth, H. , *Empirische pädagogische Anthropologie, Konzeption und Schwierigkeiten*, in : *Zeitschrift Pädagogik*, 1965.
230. Rousseau, Jean - Jacques, *Emile ou de l'Éducation*, 1762. 『エミール』平岡昇訳、河出書房、1966.
231. Rousseau, Jean - Jacques, *Les Confessions de Jean - Jacques Rousseau*, 1712 - 1778. 『告白録』井上宥一郎訳、河出書房新社、1964.
232. Russell, Bertrand, *Mysticism and Logic and Other Essays*, Unwin Books, London, 1963, 1st ed., 1917.
233. Russell, Bertrand, *On Education especially in early Childhood (1926)* , Unwin Books, London, 1973.
234. Russell, Bertrand, *Education and the Social Order*, George allen & Unwin, London, 1951, 1st ed., 1932.
235. Russell, Bertrand, *Why I am Not a Christian*, Unwin Books, London, 1967, 1st ed., 1927.
236. Russell, Bertrand, *History of Western Philosophy*, George Allen & Unwin, London,

- 1962, 1st ed., 1946.
237. Russell, Bertrand, *New Hopes for a Changing World*, George Allen & Unwin, Ltd., London, 1968, 1st ed., 1951.
238. Russell, Bertrand, *Portraits from Memory and Other Essays*, George Allen & Unwin, London, 1956.
239. Russell, Bertrand, *My Philosophical Development*, George Allen & Unwin, London, 1959.
240. Russell, Bertrand, *The Conquest of Happiness* (1930), Unwin Books, London, 1961.
241. Russell, Bertrand, *An Inquiry into Meaning and Truth*, Allen & Unwin, London, 1966.
242. Russell, Bertrand, *The Autobiography of Bertrand Russell (1872 - 1914)*, George Allen & Unwin, London, 1967.
243. Russell, Bertrand, *Mortals and Others, Bertrand Russell's American Essays (1931 - 1935)*, George Allen & Unwin Ltd., London, 1975. 『人生についての断章』中野好之・太田喜一郎訳、みすず書房、1979.
244. Ryle, Gilbert, *The Concept of Mind*, London, Hutchinson's University Library, 1949.
245. Sacks, Oliver, *The Man who mistook his wife for a hat*, 1985, John Farquharson Ltd., London. 『妻と帽子をまちがえた男』高見幸郎・金子泰子訳、晶文社、1992.
246. 坂部恵『「ふれる」ことの哲学』岩波書店、1983.
247. 坂本賢三『機械の現象学』岩波書店、1975.
248. Saint - Exupéry, Antoine de, *Le Petit Prince*. Librairie Gallimard, Paris, 1946. 『星の王子さま』内藤濯訳、岩波書店、1967.
249. 齊藤隆介・滝平二郎『八郎』福音館書店、1967.
250. Sartre, J. - P., *L'être et le néant*. Paris, Gallimard, 1948. 『存在と無 現象学的存在論の試み』松浪信三郎訳、サルトル全集 20 巻、人文書院、1960.
251. 佐藤康邦『技術と遊び』—「遠近法の虚構と真実」一、岩波書店、1990.
252. Scheffler, Israel, *The Language of Education*, Charles C. Thomas Publisher, 1960. 『教育のことば その哲学的分析』村井実監訳、生田久美子・松丸修三訳、

- 東洋館出版社、1981.
253. Scheler, Max, *Wesen und Formen der Sympathie*, Verlag G. Schutle-Bulmke, Frankfurt an Main Fünfte Auflage, 1948.
254. Scheuerl, H. , *Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*, Julius Beltz, Weinheim Berlin, 1968.
255. Schiller, J. C. F. , *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, 1794. 『人間の美的教育について』新関良三訳、『世界大思想全集』22巻、河出書房、1953.
256. Schlick, M. , *Fragen der Ethik* Wien Verlag von Julius Springer, 1930.
257. Schumpeter, J. A. , *History of Economic Analysis*, New York, Oxford University Press, 1954. 『経済分析の歴史』I巻、東畑精一訳、岩波書店、1955.
258. Schweizer, Albert, *Zwischen Wasser und Urwald*, 1920. 「水と原始林のあいだに」『シュヴァイツァー選集』1. 所収、白水社、1961.
259. 『聖書』日本聖書協会、1991.
260. Seneca, Lucius Annaeus, *De Brevitate Vitae*, 48 - 55. 『人生の短さについて』茂手木元蔵訳、岩波書店、1982.
261. 清水幾太郎『倫理学ノート』岩波書店、1972.
262. 清水正徳『働くことの意味』岩波書店、1982.
263. 下村寅太郎「スピノザとライプニッツ」『スピノザ ライプニッツ』世界の名著 25 所収、中央公論社、1969.
264. 霜山徳爾『人間の詩と真実』中央公論社、1979.
265. Singh, J. A. L. and Zingg, R. M. , *Wolf - children and feral Man*, Harper & Brothers, 1942. 『狼に育てられた子』中野善達・清水知子訳、福村出版、1977.
266. 親鸞『歎異抄』、日本古典文学大系 82、岩波書店、1966.
267. 塩野七生『ローマ人の物語IV』ユリウス・カエサル I、新潮社、1995.
268. 白川静『字統』、平凡社、1984.
269. Smith, Adam, *Adam Smith's Lectures on Rhetoric and Belles Lettres*, 1762 - 1763, Edinburgh, by J. M. Lothian, 1963. 『アダム・スミス 修辞学・文学講義』宇山直亮訳、未来社、1972.
270. Smith, Adam, *Essays on Philosophical Subjects*, Oxford University Press, 1980.

- 『哲学・技術・想像力 哲学論文集』佐々木健訳、勁草書房、1994.
271. Smith, Adam, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, 1776, The Modern Library, Random House New York, 1940.
272. Smith, Adam, *The Theory of Moral Sentiments, An Essay towards an Analysis of the Principles by which Men naturally judge concerning the Conduct and Character, first of their Neighbours, and afterwards of themselves, to which is added a Dissertation on the Origin of Language. The 8th, London, Printed for A. Strahan ; and T. Cadell jun. and Davies in the Strand ; and W. Creech, and J. Bell & Co. at Edinburgh, 1797, 1st ed., 1759.*
273. Solecki, Ralph S., *Shanidar, the first flower people*, 1971. 『シャニダール洞窟の謎』香原志勢・松井倫子訳、蒼樹書房、1977.
274. Sophocles 『オイディプス王』高津春繁訳、『ギリシア・ローマ古典劇集』世界文学大系 2. 所収、筑摩書房、1959.
275. Spinoza, Benedictus de, *ETHICA more geometrico demonstrata et in quinque Partes destinata*, 1677. (in, B. d. S. OPERA POST・HUMA) 『倫理学<エテイク>』高桑純夫訳、『世界の大思想』9巻、河出書房、1966.
276. Stevenson, C. L., *Ethics and Language*, Yale University Press, 1944.
277. Storr, Anthony, *The Integrity of the Personality* Willian Heineman Medical Books Ltd., London, 1960. 『人格の成熟』山口泰司訳、岩波書店、1992.
278. 杉山幸丸 『サルを見て人間本性を語る』農山漁村文化協会、1984.
279. 竹内洋 『教養主義の没落』中央公論新社、2003.
280. 立松和平 『道元禅師』(上)、東京書籍、2008.
281. Tawney, R. H., *Religion and the Rise of Capitalism A Historical Study*, 1926. 『宗教と資本主義の興隆』下巻、出口勇蔵・越智武臣訳、岩波書店、1979.
282. Tellenbach, Hubertus, *Geschmack and Atmosphäre*, Otto Müller Verlag, Salzburg, 1968. 『味と雰囲気』宮本忠雄・上田宣子訳、みすず書房、1980.
283. 手塚富男 「ニーチェの人と思想」『ニーチェ』世界の名著 57 所収、中央公論社、1978.
284. Thao, Tran Duc 『言語と意識の起源』花崎皋平訳、岩波書店、1979.
285. Tillich, Paul, *Die religiöse Substanz der Kultur, Schriften zur Theologie der Kultur, Gesammelte Werke Bd. IX*, Evangelisches Verlagswerk, Stuttgart,

1967. 『文化の神学』ティリッヒ著作集 第7巻、谷口美智雄他訳、白水社、1978.
286. Todd, Emmanuel, *L'Invention de l'Europe*, Editions du Seuil, 1990. 『新ヨーロッパ大全 I・II』石崎晴巳・東松秀雄訳、藤原書店、1993.
287. Toynbee, Arnold J., *Man's Concern with Death*, 1968. 『死について』青柳晃一他訳、筑摩書房、1972.
288. Toulmin, S., *The Place of Reason in Ethics*, Cambridge, 1953.
289. 上山春平「思想の日本的特質」『日本の哲学』所収、岩波書店、1969.
290. 上山春平編『照葉樹林文化』中央公論新社、1969.
291. Vico, Giambattista, *Principj di Soienza Nuova*, 1744. 『新しい学』清水純一・米山喜晟訳、『世界の名著 続6』、中央公論社、1980.
292. Vygotsky, Lev Semenovich, *Thought and Language*, 1934. 『思考と言語』上巻、柴田義松訳、明治図書、1962.
293. Waal, Frans de, *Good Natured The Origins of Right and Wrong in Human and Other Animals*, Harvard University Press, 1976. 『利己的なサル、他人を思いやるサル』西田利貞・藤井留美訳、草思社、1998.
294. Wallon, Henri, *De l'acte à la pensée, Essai de psychologie comparee*, Flammarion Paris, 1942. 『認識過程の心理学』滝沢武久訳、大月書店、1962.
295. Wallon, Henri, *Les origines du caractere chez l'entant*. 『児童における性格の起源』久保田正人訳、明治図書、1979.
296. 渡辺京二『逝きし世の面影』葦書房、1998.
297. 渡辺哲夫『知覚の呪縛』西田書店、1986.
298. 和辻哲郎『倫理学』岩波書店、1960.
299. Weber, Max, *Die protestantische Ethik und der »Geist« des Kapitalismus*, 1904 - 05, Jaffé, *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, J. C. B. Mohr, Tübingen, Band XX und XXI, 1904 - 05. 『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の「精神」』阿部行蔵訳、『世界思想教養全集』18巻、河出書房新社、1962.
300. Whitehead, Alfred North, *Process and Reality, An Essay in Cosmology*, 1929. The Free Press Collier Macmillan Publishers, London, 1979.
301. Whitehead, Alfred North, *Process and Reality, An Essay in Cosmology, Corrected Edition*, New York, The Free Press, A Division of Macmillan Publishing co., Inc.,

- 1978.
302. Whitehead, Alfred North, *Science and the Modern World*, Cambridge at the University Press, 1953.
303. Whitehead, Alfred North, *Symbolism Its Meaning and Effect*, 1927. Cambridge at the University Press, 1958.
304. Whitehead, Alfred North, *The Aims of Education & Other Essays*, Williams & Norgate Limited, London, 1929.
305. Whitehead, Alfred North, *Dialogues of Alfred North Whitehead*, As recorded by Lucien Price, Little, Brown and Company, Boston, 1954. 『ホワイトヘッドの対話』岡田雅勝・藤本隆志訳、みすず書房、1980.
306. Wilson, Peter J., *Man, the Promising Primate, The Conditions of Human Evolution*, 1980. Yale University, Press. 『人間—約束するサル』佐藤俊訳、岩波書店、1983.
307. Wittgenstein, Ludwig, *Philosophische Untersuchungen*, 1953. 『論理哲学論考』藤本隆志・坂井秀寿訳、法政大学出版局、所収、1968.
308. Wittgenstein, Ludwig, *Philosophical Investigations*, Oxford, Blackwell, 1953.
309. Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus Logico - Philosophicus*. London, Routledge & Kegan Paul, 1972 (Frist German Edition, 1921).
310. 山鳥重『言葉と脳と心—失語症とは何か』講談社、2011.
311. 山鳥重『「わかる」とはどういうことか—認識の脳科学—』筑摩書房、2002.
312. 山極寿一『家族進化論』東京大学出版会、2012.
313. 山本常朝『葉隠』岩波書店、1940.
314. 柳父章『翻訳語成立事情』岩波書店、1982.
315. 柳田國男『定本柳田國男集』第31巻、筑摩書房、1970.
316. 柳家小里ん『五代目小さん芸語録』中央公論社、2012.
317. 横尾荘英『中世大学都市への旅』朝日新聞社、1992.

II 参考文献 (論文)

1. 阿部央・松元健二「報酬に基づく行動選択学習における前頭前野内側部の役割」『神経研究の進歩』49(4)、2005、pp.546 - 554.
2. 秋元波留夫「失行の研究—失行失認を中心にして」『神経研究の進歩』38(4)、1994、pp.519 - 525.
3. 青木美和子・白波瀬聡子「高次脳機能障害者に対する地域生活支援に向けて」『札幌国際大学紀要』40、2009、pp.1 - 10.
4. 浅田稔「身体・脳・心の理解と設計を目指す認知発達ロボティクス」『計測と制御』48(1)、2009、pp.11 - 20.
5. 板東充秋「構成失行の病変と病態生理 (laterality について)」『神経研究の進歩』38(4)、1994、pp.547 - 551.
6. 榎戸秀昭「前頭葉と文法障害」『神経研究の進歩』37(1)、1993、pp.111 - 118.
7. 遠藤てる・本田哲三・高橋玖美子「東京都における高次脳機能障害者調査について (第2報) 生活実態調査報告」『リハビリテーション医学』39(12)、2003、pp.707 - 803.
8. 渕雅子「服を着ることが困難な人の評価と生活—着衣障害 (高次脳機能障害)」『作業療法ジャーナル』40(7) (増刊号)、2006、pp.673 - 676.
9. 深井朋樹・岡本洋・酒井裕「行動決定の計算論」『神経研究の進歩』49(4)、2005、pp.573 - 581.
10. 福島徹也・宮下保司「記憶情報処理と前頭前野」『神経研究の進歩』49(4)、2005、pp.539 - 545.
11. 船橋新太郎「ワーキング・メモリー」『神経研究の進歩』37(1)、1993、pp.44 - 55.
12. 古矢美里・齋藤嘉須美・原田圭「高次脳機能障害に特化した作業所における地域生活支援の取り組み」『臨床作業療法』5(1)、2008、pp.33 - 36.
13. 御領謙・江草浩幸「視覚パターン認知の心理学」『神経研究の進歩』39(4)、1995、pp.577 - 588.
14. 羽生春夫「アルツハイマー病における右頭頂葉障害」『精神科』14(5)、2009、pp.387 - 392.
15. 橋本学「高次脳機能障害が疑われ来院した post stroke depression」『総合リハビリテーション』36(9)、2008、pp.885 - 888.
16. 八田武志「集団検診のための高次脳機能スクリーニング検査作成の試み」『日本衛生学雑誌』62(2)、2007、pp.420 - 422.

17. 井田雅祥「高次脳機能障害の臨床における問題点と認知神経学会に望むこと—リハビリテーションの立場から」『認知神経科学』11(3・4)、2009、pp.228 - 235.
18. 生方克之「地域生活支援の現状と課題」『総合リハビリテーション』35(3)、2007、pp.881 - 886.
19. 今中章弘・藤川徳美・高見浩(他)「低血糖状態が1週間持続した後、高次脳機能障害を呈した1症例」『精神医学』50(8)、2008、pp.809 - 812.
20. 稲瀬正彦・丹治順「前頭葉性行為障害の生理学的背景」『神経研究の進歩』38(4)、1995、pp.656 - 666.
21. 稲富雄一郎・吉永登志子・田川皓一他「右側頭葉皮質下出血で道順障害をきたした1例」『神経心理学』22(3)、2006、pp.226 - 232.
22. 稲富雄一郎・吉永登志子・田川皓一他「自発書字と書き取りに解離を認めた純粹失書の1例」『神経心理学』22(3)、2006、pp.219 - 225.
23. 石渡博幸「国立身体障害者リハビリテーションセンターにおける高次脳機能障害者への支援状況について—更生訓練所における自立訓練・就労移行支援の取り組み」『国立身体障害者リハビリテーションセンター研究紀要』28、2007、pp.35 - 41.
24. 伊藤圭介「軽度頭部打撲による細胞外 glutamate の変動」『東邦医学会雑誌』53(1)、2006、pp.31 - 36.
25. 伊藤崇子「脳血管疾患により高次脳機能障害のある患者に対し、看護師が抱く否定的感情に関する研究」『看護教育研究集録 教員養成課程 看護教員養成コース』33、2007、pp.294 - 301.
26. 岩村吉晃「頭頂葉性行為障害の生理学的背景」『神経研究の進歩』38(4)、1995、pp.650 - 655.
27. 岩田誠「高次脳機能障害を乗り越えた人々」『神経心理学』24(3)、2008、pp.182 - 187.
28. 蒲澤秀洋「高次脳機能障害のリハビリテーション—名古屋市総合リハビリテーションセンターにおける現状と展望」『国立身体障害者リハビリテーションセンター研究紀要』28、2007、pp.51 - 59.
29. 鎌田克也・川平和美・下堂園恵他「プリズム眼鏡の左半側空間無視に対する治療効果—認知機能障害とADL障害の改善—」『神経心理学』22(2)、2006、pp.105 - 111.
30. 鹿島晴雄・加藤元一郎「前頭葉機能検査—障害の形式と評価法—」『神経研究の進歩』37(1)、1993、pp.93 - 109.

31. 加藤元一郎・鹿島晴雄「前頭葉性記憶障害」『神経研究の進歩』37(1)、1993、pp.139 - 154.
32. 加藤元一郎・梅田聡「前頭前野と記憶活動—特に false memory について—」『神経研究の進歩』49(4)、2005、pp.619 - 626.
33. 川上昇八・中島恵子「高次脳機能障害者への認知リハビリテーション」『九州ルーテル学院大学発達心理臨床センター紀要』6、2007、pp.65 - 73.
34. 河村満「失行の総括的機序」『神経研究の進歩』38(4)、1994、pp.533 - 545.
35. 川島隆太「脳を知り、脳を育む—脳機能イメージング研究の最前線」『電子情報通信学会技術研究報告』104(99)、2004、pp.29 - 34.
36. 川島隆太・泰羅雅登「前頭葉の脳機能イメージング」『神経研究の進歩』49(4)、2005、pp.583 - 589.
37. 菊川素規・菊川玲子「高次脳機能障害回復期の情動障害に対するパルプロ酸ナトリウムの有用性」『リハビリテーション医学』45(1)、2008、pp.46 - 51.
38. 菊池吉晃「脳機能イメージングで高次脳機能を観る」『日本保健科学学会誌』10(4)、2008、pp.205 - 214.
39. 君塚孝雄・玉本文彦「脳血管障害者の高次脳機能障害予後予測に対する脳血流シンチグラフィの有用性の検討」『順天堂医学』53(4)、2007、pp.622 - 630.
40. 小阪憲司「前頭葉病変と痴呆」『神経研究の進歩』37(1)、1993、pp.82 - 92.
41. 小山善子・鳥居方策「視覚失認の新しい見方と検査法」『神経研究の進歩』39(4)、1995、pp.662 - 673.
42. 黒田百合・藤島一郎・高橋博達他「症例報告 失行を中心にして一過性に多彩な高次脳機能障害を呈した1例」『総合リハビリテーション』35(6)、2007、pp.611 - 616.
43. 前島伸一郎・中井國雄・寺田友昭他「着衣失行」『神経研究の進歩』38(4)、1994、pp.552 - 559.
44. Lissauer, Heinrich, Ein Fall von Seelenblindheit, nebst einem Beitrag zur Theorie derselben. In : Archiv fur Psychiatrie und. Nervenkrankheiten, 21, 222-270 1890. 『精神盲の1症例とその理論的考察』波多野和夫・浜中淑彦訳、精神医学 24、pp.93-106、pp.319 - 325、pp.433 - 444、1982.
45. 丸石正治・川原薫・室田由佳他「高次脳機能障害者の就労支援—広島県の取り組みについて」『国立身体障害者リハビリテーションセンター研究紀要』28、2007、pp.61

- 69.

46. 丸石正治・近藤啓太・上野弘貴「高次脳機能障害者の就労率」『リハビリテーション医学』45(2)、2008、pp.113 - 119.
47. 馬屋原誠司・中島恵子「重度の記憶障害を呈した高次脳機能障害者への集団認知リハビリテーション—PDCA 訓練による障害認識の試み」『九州ルーテル学院大学発達心理臨床センター紀要』6、2007、pp.75 - 87.
48. 三上章充「細胞レベルの霊長類脳機能研究 40 年」『霊長類研究』24 (特集号)、2009、pp.197 - 212.
49. 三上章充「側頭葉における視覚認知のニューロン機構」『神経研究の進歩』39(4)、1995、pp.589 - 604.
50. 三井忍「注意がそれてしまう人の評価と生活—注意障害 (高次脳機能障害を有する人の暮らしを支える—3 章: 高次脳機能障害に対する評価)」『作業療法ジャーナル』、40(7) (増刊号)2006、pp.623 - 626.
51. 水品朋子・坂本一世・本田哲三「『暮らしぶり評価表』作成の試み—遂行機能障害・記憶障害を中心に」『作業療法ジャーナル』36(3)、2002、pp.246 - 252.
52. 森悦朗「前頭葉の神経心理学と行動神経学」『神経研究の進歩』49(4)、2005、pp.608 - 617.
53. 森悦朗・山鳥重「前頭葉と行為障害」『神経研究の進歩』37(1)、1993、pp.127 - 138.
54. 本村暁「非局在性大脳疾患における失行症状」『神経研究の進歩』38(4)、1995、pp.634 - 640.
55. 元村直靖「観念運動失行と動作手続きの記憶」『神経研究の進歩』38(4)、1994、pp.560 - 565.
56. 長岡正範「高次脳機能障害に対する医学的リハビリテーション」『リハビリテーション医学』44(10)、2007、pp.569 - 573.
57. 中島八十一「高次脳機能障害診断基準」『リハビリテーション医学』44(10)、2007、pp.565 - 568.
58. 中山剛・加藤誠志・上田典之他「認知障害者の日常生活・就労支援を目的とした情報技術活用に関する研究 (福祉情報工学)」『電子情報通信学会技術研究報告』108(170)、2008、pp.13 - 18.
59. 新田統昭・船橋新太郎「行動の制御と前頭葉」『神経研究の進歩』49(4)、2005、pp.555

- 564.

60. 野々垣睦美「高次脳機能障害者への地域作業所の試み」『リハビリテーションネットワーク研究』3(1)、2005、pp.17 - 20.
61. 大橋正洋「脳外傷などによる高次脳機能障害」『総合リハビリテーション』35(10)、2007、pp.1039 - 1045.
62. 及川尚美・小栗涼子・佐藤厚他「アルツハイマー病における Activity of Daily Living(ADL)上の遂行機能障害について—Dysexecutive Questionnaire(DEX)による検討—」『神経心理学』22(2)、2006、pp.138 - 145.
63. 小野あづさ「高次脳機能障害者に対する注意力トレーニングの効果」『総合リハビリテーション』36(12)、2008、pp.1207 - 1214.
64. 小野武年・田淵英一「眼窩前頭野の機能」『神経研究の進歩』37(1)、1993、pp.56 - 71.
65. 大川慎吾・大角幸雄他「眼瞼運動の高次障害：開眼失行、閉眼失行およびその類縁症候」38(4)、1994、pp.572 - 580.
66. 大東祥孝「失行論の歴史的変遷」『神経研究の進歩』38(4)、1994、pp.526 - 532.
67. 大坂純「地域における高次脳機能障害者支援の実践」『Monthly book medical rehabilitation』70増刊、2006、pp.222 - 230.
68. 大坂純・廣庭裕・郡山昌明他「高次脳機能障害者に対する生活モデルによる職業リハビリテーションプログラムに関する研究」『職業リハビリテーション』19(1)、2005、pp.29 - 38.
69. 太田令子・大賀優・小滝みや子他「千葉県千葉リハビリテーションセンター高次脳機能障害者生活実態調査からの報告」『国立身体障害者リハビリテーションセンター研究紀要』28、2007、pp.43 - 50.
70. 大塚進・大塚能理子・山本正浩「高次脳機能障害者のリハビリテーション—作業療法士の役割と生活制限へのアプローチ」『精神認知とOT』1(1)、2004、pp.30 - 34.
71. 梁木理史・鈴木豪・松山優子（他）「冠攣縮が原因と考えられる心室細動により高次脳機能障害を呈したが退院可能となった一例」『東京女子医科大学雑誌』79(7)、2009、pp.254 - 258.
72. 阪口豊「随意運動における運動命令パタンの創発」『計測と制御』48(1)、2009、pp.88 - 93.

73. 酒井浩「見えているのに空間を無視してしまう人の評価と生活—半側無視（高次脳機能障害を有する人の暮らしを支える—3章：高次脳機能障害に対する評価）」『作業療法ジャーナル』40(7)（増刊号）、2006、pp.627 - 632.
74. 坂井克之「前頭葉における行動セットの処理機構」『神経研究の進歩』49(4)、2005、pp.591 - 598.
75. 坂井志織「高次脳機能障害をもつ人の日常生活行動における困難さ—くも膜下出血後の患者の経験から」『日本赤十字看護大学紀要』21、2007、pp.63 - 72.
76. 酒井邦嘉「視覚的イメージのニューロン機構」『神経研究の進歩』39(4)、pp.612 - 623.
77. 酒田英夫・泰羅雅登「頭頂葉における空間視のニューロン機構」『神経研究の進歩』39(4)、1995、pp.561 - 575.
78. 酒田英夫・村田哲「頭頂連合野における失行の生理学的背景」『神経研究の進歩』38(4)、1995、pp.641 - 648.
79. 坂上雅道「高次脳機能研究の新たな展開」『学術月報』60(2)、2007、pp.82 - 86.
80. 坂本安令「生活の道具をうまく使えない人の評価—介入までの検査・評価の過程について（高次脳機能障害を有する人の暮らしを支える—3章：高次脳機能障害に対する評価）」『作業療法ジャーナル』40(7)（増刊号）、2006、pp.633 - 636.
81. 佐々木和夫「前頭葉の事象関連電位と脳磁図」『神経研究の進歩』37(1)、1993、pp.72 - 81.
82. 佐藤大樹・牧敦「光トポグラフィによる高次脳機能計測」『応用物理』76(4)、2007、pp.369 - 374.
83. 澤口俊之「前頭葉の認知的情報処理—前頭前皮質の「脳間・脳内操作系」仮説—」『神経研究の進歩』49(5)、2005、pp.512 - 526.
84. 先崎章「脳損傷後に生じる高次脳機能障害の症状と対応、認知リハビリテーション—統合失調症との違いに着目して」『精神障害とリハビリテーション』12(1)、2008、pp.19 - 23.
85. 清水一「意思に反して行動してしまう人の評価と生活—主に前頭葉機能障害が関係した障害（高次脳機能障害を有する人の暮らしを支える—3章：高次脳機能障害に対する評価）」『作業療法ジャーナル』40(7)（増刊号）、2006、pp.637 - 640.
86. 塩田純一・河村満「肢節運動失行の症候学的検討」『神経研究の進歩』38(4)、1994、pp.597 - 605.

87. 白山靖彦「高次脳機能障害支援モデル事業のリアリティ—社会的立場からのアプローチ」『国立身体障害者リハビリテーションセンター研究紀要』28、2007、pp.67 - 71.
88. 杉下守弘・高山吉弘「皮質性構音障害」『神経研究の進歩』37(1)、1993、pp.119 - 125.
89. 杉下守弘・高山吉弘「磁気刺激による視覚認知へのアプローチ」『神経研究の進歩』39(4)、1995、pp.656 - 661.
90. 杉山謙・近藤健男・鈴嶋よしみ他「びまん性軸策損傷に対する diffusion tensor imaging と fiber Teactigraphy の有用性検討」『リハビリテーション医学』44(9)、2007、pp.528 - 541.
91. 角田亘・安保雅博「先進的医療技術を駆使した治療戦略」『総合リハビリテーション』37(1)、2009、pp.11 - 16.
92. 鈴木雅晴「見え方に困難のある人の評価と生活—Balint 症候群等視空間認知障害（高次脳機能障害を有する人の暮らしを支える—3 章：高次脳機能障害に対する評価）」『作業療法ジャーナル』40(7)（増刊号）、2006、pp.677 - 680.
93. 泰羅雅登「イメージング研究によるヒトの頭頂葉の機能地図」『神経研究の進歩』48(4)、2004、pp.593 - 599.
94. 高田昌彦・井上謙一「高次脳機能の解明と精神・神経疾患の克服のためのサルモデル」『生体の科学』61（1）、2010、pp.53 - 58.
95. 高橋英彦「PET を用いたドーパミン神経伝達と高次機能に関する研究」『臨床脳波』51(3)、2009、pp.159 - 163.
96. 高橋伸佳・河村満「街並失認と道順障害」『神経研究の進歩』39(4)、pp.689 - 696.
97. 高畑進一「在宅生活を支援する—スムーズな在宅生活の開始と継続のために（高次脳機能障害を有する人の暮らしを支える—4 章：高次脳機能障害に対する社会支援を知る）」『作業療法ジャーナル』40(7)（増刊号）、2006、pp.707 - 710.
98. 田村綾子「高次脳機能障害患者の生活行動維持のための看護実践」『Brain Nursing』20、pp.99 - 108.
99. 田中宏美・古田知久・川淵正明他「脳卒中高次脳機能（知的機能）スケールの臨床応用の試み」『Brain and nerve』57(2)、2005、pp.137 - 142.
100. 田中希世子「地域生活を支える社会福祉の役割—高次脳機能障害者が快適な地域生活を送るために」『神戸親和女子大学研究論叢』40、2007、pp.209 - 217.
101. 田中康文・吉田あつ子他「拮抗失行と脳梁失行」『神経研究の進歩』38(4)、1994、

- pp.606 - 624.
102. 種村留美「計画的に行動できない人の評価と生活ー遂行機能障害（高次脳機能障害を有する人の暮らしを支えるー3章：高次脳機能障害に対する評価）」『作業療法ジャーナル』40(7)（増刊号）、2006、pp.647 - 651.
 103. 田谷勝夫「高次脳機能障害者に対する障害者職業センターの取り組み」『Monthly book medical rehabilitation』70増刊、2006、pp.231 - 237.
 104. 舘川歩美・今村徹・佐藤厚他「右前頭側頭葉梗塞後に palilalia と前頭葉症状群を呈した1例」『神経心理学』22(3)、2006、pp.212 - 218.
 105. 徳永裕香・中島恵子・久崎孝治「高次脳機能障害のある前頭葉損傷者の WAIS-R プロフィール分析」『九州ルーテル学院大学発達心理臨床センター紀要』7、2008、pp.49 - 57.
 106. 鶴谷奈津子・大東祥孝「自己身体に選択的な定位障害を呈した頭頂葉萎縮例ー自己身体部位失認の身体特異性の検証ー」『神経心理学』22(4)、2006、pp.252 - 259.
 107. 虫明元・丹治順「前頭前野における行動のゴール表現とゴール変換」『神経研究の進歩』49(4)、2005、pp.565 - 572.
 108. 上田敬太；村井俊哉「感情のコントロールができない人の評価と生活ー社会的行動障害（高次脳機能障害を有する人の暮らしを支えるー3章：高次脳機能障害に対する評価）」『作業療法ジャーナル』40(7)（増刊号）、2006、pp.641 - 643.
 109. 宇野彰・上野弘美・越部裕子他「口舌顔面失行」『神経研究の進歩』38(4)、1994、pp.566 - 571.
 110. 宇野富徳・王力群・外池光雄他「果物臭の知覚に関連した賦活部位が示唆する高次脳機能の特徴」『Aroma research』9(2)、2008、pp.146 - 152.
 111. 山田規畝子・種村留美「ひと 障害もつ人の行動、理由ときほぐして」『精神認知とOT』2(3)、2005、pp.174 - 182.
 112. 山田規畝子「INTERVIEW 翔ける人 山田規畝子さん」『りんくる』5、2005、pp.23 - 25.
 113. 山田規畝子「生存 壊れた脳と生きる」『現代思想』34(13)、2006、pp.42 - 45.
 114. 山田規畝子・高柳和江「発語が行動を呼び起こすー言語と脳とリハビリと」『癒しの環境』14(1)、2009、pp.13 - 18.
 115. 山田規畝子「それでも脳は学習する 高次脳機能障害者の世界を語る（解説）」『日本

- 認知運動療法研究会学術集会抄録集』第10回、2009、pp.4 - 6.
116. 山田規畝子「特別講演 壊れた脳 生存する知 (第6回鳥取県作業療法学会 知ろう！ 深めよう！ 広めよう！ --障害をもつということ)」『鳥取県作業療法学会誌』6(1)、2010、pp.3 - 11.
 117. 山鳥重「頭頂葉損傷による空間認知障害」『神経研究の進歩』48(4)、2004、pp.629 - 636.
 118. 山本正治・中島八十一「高次脳機能障害者の就労および健康関連 QOL に関する追跡調査」『国立身体障害者リハビリテーションセンター研究紀要』28、2007、pp.19 - 26.
 119. 山根茂「相貌認知の神経コーディング」『神経研究の進歩』39(4)、1995、pp.605 - 611.
 120. 山内寿恵・渡邊修「作業遂行プロセスモデルを用いた就労支援 87 脳損傷事例における遂行機能障害、機能障害、活動制限、参加制約、環境因子の分析」『日本保健科学学会誌』11(4)、2009、pp.214 - 224.
 121. 柳沢一機・綱島均・丸茂喜高（他）「機能的近赤外分光装置 (fNIRS) を用いた高次脳機能計測とその評価」『ヒューマンインターフェース学会論文誌』11(2)、2009、pp.183 - 191.
 122. 横田恵美子・安済ノブ・高橋美枝子他「高次脳機能障害を有する患者の看護」『国立身体障害者リハビリテーションセンター研究紀要』28、2007、pp.27 - 33.
 123. 吉野真理子「発語失行 (apraxia of speech)」『神経研究の進歩』38(4)、1994、pp.588 - 595.
 124. 渡辺淳・浅沼太郎・石川到覚「事例研究(8)高次脳機能障害のある人の地域生活支援」『ソーシャルワーク研究』33(3)、2007、pp.185 - 191.
 125. 渡邊正幸「前頭葉における視覚認知」『神経研究の進歩』39(4)、1995、pp.624 - 635.

索引

人名索引

- A**
- 阿部謹也 107, 114, 226
赤塚行雄 304
Alain アラン 204
新井白石 201
新井正斉 190
Ariés, Philippe アリエス, フィリップ
197, 203, 262, 269
Archimédēs アルキメデス 13
Aristotelēs アリストテレス 280, 301
浅野順一 251, 260
Augustinus, Aurelius アウグスチヌス, ア
ウレリス 5, 22, 97, 100, 233, 263,
270
Ayer, A. J. エイヤー 7, 295, 304
- B**
- Barth, Karl バルト, カール 215, 219
Bauby, Jean-Dominique ボービー, ジャ
ン=ドミニック 18, 25, 150
Beauvoir, Simone de ボーヴォワール,
シモーヌ・ド 134, 153
Benner, Patricia ベナー, パトリシア
82, 277, 287, 301, 303
Berg, van den, J. H. ベルク, ヴァン・
デン 11, 12, 14, 24, 25, 178, 183,
207, 208, 218, 219
Bergson, H. ベルクソン 13, 24, 248,
259
Bernal, J. D. バナール 75, 84
Binswanger, L. ビンスワンガー 12,
13, 24
Bird, Isabella L. バード, イザベラ
192, 201
Blakeslee, Sendre ブレイクスルー, サン
ドラ 304
Bollnow, Otto Friedrich ボルノウ, オッ
ト・フリードリヒ 2, 12, 21 - 22, 88,
90, 91, 95, 96, 102, 113, 168, 170,
205, 218, 219, 280, 302, 312, 316
Bourdieu, P. プルデュール 195, 202
Bourget, Paul ブールジェ, ポール
297, 305
Bousquet, Georges Hilaire ブスケ, ジョ
ルジュ 192, 201
Bowker, John ボウカー, ジョン 251,
260
Brentano ブレンターノ 10
Buber, Martin ブーバー, マルティン
92, 96, 107, 108, 114, 190, 200,
204, 218, 229, 230, 231, 247, 254,
259, 260, 262, 269

Bühler, K. ビューラ 240, 244
Buytendijk, F. J. J. ボイテンディク
204, 205, 212, 218, 219, 240, 244

C

Caillouis, R. カイヨワ 240, 244
Carnap, R. カルナップ 7, 295, 304
Caesar カエサル 139, 190, 200
Cardano, Gerolamo カルダーノ, ジェロラ
モ 189, 190, 200
Cassirer, Ernst カッシーラ, エルンスト
6, 22, 95, 132, 152
Changizi, Mark チャンギージー, マーク
289, 304
Comenius, J. A. コメニウス 3, 22,
194, 195, 202, 231, 232, 262, 269
Crick クリック 13

D

大道寺友山 137, 153
太宰治 161
出口顯 150
Derbolav, J. デルボラフ 2, 21
Descartes, R. デカルト 10, 23, 71,
104, 105, 106, 111, 113, 117, 144,
190, 201, 263
Dewey, John デューイ, ジョン 3, 88,
91, 96, 157, 169, 240, 244, 262,

269

Dilthey, Wilhelm デイルタイ, ヴィルヘル
ム 98, 100

Dore, Ronald P. ドーア, ロナルド
195, 202

道元 104, 106, 111, 113, 119, 135,
173, 182, 190, 200, 285, 314

E

Eccles, John C. エクルス, ジョン 142
154, 155
Eliot, Thomas S. エリオット, トマス
93, 96
Ende, Michael エンデ, ミヒャエル 118,
150, 151
榎本知郎 200
Erikson, E. H. エリクソン 240, 244,
314

F

Feuerbach, A. V. フォイエルバッハ
316
Fichte フィヒテ 2
Fink, E. フィンク 240, 244
Flitner, A. フリットナー 2, 21
Frankl, Viktor Emil フランクル, ヴィク
トール・エミール 5, 22, 138, 154, 185,
199, 248, 249, 259

Franklin, Benjamin フランクリン, ベン
 ジャミン 165, 170

Freire, Paulo フレイレ, パウロ 195,
 202

Freud, S. フロイト 108, 212, 219,
 314

Fröbel, Friedrich フレーベル, フリードリ
 ヒ 2, 88, 100, 101, 240, 262, 269,
 309, 316

Fromm, Erich フロム, エーリヒ 266,
 270

藤沢周平 201

福岡伸一 270

福澤諭吉 190, 200

G

Galileo ガリレオ 75

Goethe (Göthe), Johann Wolfgang von
 ゲーテ, ヨハン・ヴォルフガング・フォン
 221, 225

後藤昌義 83

Grenier, Roger グルニエ, ロジェ 84

Groos, K. グロース 240, 244

Gusdorf, Georges ギュスドルフ, ジョルジ
 ュ 66, 88, 91, 92, 93, 95, 96, 157,
 161, 169, 281, 302

H

花崎皋平 272, 300

原ひろ子 87, 95, 100, 202

Hare, R. M. ヘア 7

Harshorne, Charles ハーツホーン, チャ
 ールズ 156

Hauser, Kasper ハウザー, カスパー
 310

Hawking, S. W. ホーキング 18, 25

Hegel, G. W. F. ヘーゲル 15, 25,
 220, 221, 225

Heidegger, Martin ハイデッガー, マルテ
 イン 8, 11, 12, 13, 23, 25, 120, 136,
 137, 138, 151, 153, 229, 230, 232

Helvétius, Claude Adrien エルヴェシウス,
 クロード=アドリアン 262, 263, 270

Henriot, J. アンリオ 240, 244

Herbart ヘルバルト 2

Herrigel, Eugen ヘリゲル, オイゲン
 88, 89, 90, 91, 92, 96, 98, 100,
 104, 287

日高敏隆 82

檜垣立哉 317

Hinton, John ヒントン, ジョン 135,
 153

Hobbes, Thomas ホッブズ, トマス
 263, 269

Holt, John ホルト, ジョン 195, 202

Horowitz, Alexandre ホロウィッツ, アレ

- クサンドラ 82
堀田善衛 189, 200, 304
Huizinga, Johan ホイジンガ, ヨハン 137, 153, 240
Humboldt, K. W. フンボルト 2
Hume, David ヒューム, デイビッド 3, 10, 23, 71, 105, 106, 111, 113, 114, 128, 129, 152, 186, 187, 199, 220, 225, 230, 262
Husserl, E. フッサール 10, 12, 13, 14, 23, 24, 110
- I**
- 市川浩 156, 303
市村弘正 119, 151, 152, 246, 259
井筒俊彦 156, 241, 245
池田潔 201
Illich, Ivan イリイチ, イヴァン 195, 202
Itard, Jean Marc - Gaspard イタール, ジャン 74, 83
井野正人 197, 203
井上ひさし 202, 297, 305
伊谷純一郎 64, 66
伊沢修二 194
- J**
- Jaspers, Karl ヤスパーズ, カール 6, 22, 295, 304
Jung ユング 138
Jüngel, E. ユンゲル 137, 153
- K**
- 加来彰俊 113
金谷武洋 297, 305
Kafka, Franz カフカ, フランツ 241, 245
Kant, Immanuel カント, イマヌエル 2, 10, 15, 229, 230, 232
加藤周一 95
河合隼雄 108, 114
河合雅雄 152, 199, 200, 301
川本茂雄 297, 305
Keller, Helen ケラー, ヘレン 6, 116, 120, 121, 175, 182, 233, 234, 235, 243, 310
Kerschensteiner, Georg ケルシェンシュタイナー, ゲオルグ 2, 98, 100
岸本英夫 17, 25, 138, 154
木村敏 152
小林一茶 190
Köhler, W. ケーラー 117, 150
小池平八郎 71, 83
Krieck, Ernst クリーク, エルンスト 2, 194, 202, 312, 316
九鬼周造 12
久保田競 82

熊倉徹男 150, 151
玖村敏雄 100
栗田勇 95

L

Lacan, Jacques ラカン, ジャック 117,
150
Langer, Myra Bluebond ランガー, マイ
ラ・ブルーボンド 134, 152
Langer, Susanne K. ランガー, スザンヌ
236, 243
Langeveld, Martinus J. ランゲフェルド,
マルティヌス 2, 9, 11, 12, 15, 21,
22, 23, 24, 25, 102, 103, 109, 110,
111, 112, 113, 114, 157, 159, 163,
164, 169, 173, 174, 182, 184, 196,
197, 199, 203, 205, 206, 213, 214,
215, 218, 219, 240, 244
Laski, H. J. ラスキー 221, 225
Lazarus, M. ラザルス 240, 244
Leakey, Richard リーキー, リチャード
179, 183, 200
Lévi=Strauss, C. レヴィ=ストロース
221, 225
Lewin, Roger レウイン, ロジャー 183,
200
Lissauer リッサウアー 52, 58
Litt, Theodor リット, テオドール 2,
102, 113

Loch, W. ロッホ 2, 21
Locke, John ロック, ジョン 3, 61,
66, 262, 263, 269
Lorenz, K. ローレンツ 66

M

前田陽一 201
Maritain, Jaques マリタン, ジャック
262, 269
Marx, Karl マルクス, カール 15, 25,
221, 225
正岡子規 17
Melanchton メランヒトン 231
Merleau - Ponty, M. メルロ=ポンティ
11, 12, 13, 14, 17, 24, 25, 117, 126,
150, 151, 181, 183, 286
三上章 295, 303
Mill, J. S. ミル 7, 8, 22, 24
Milward, Peter ミルワード, ピーター
191, 201
Minkowski, Eugène ミンコフスキー,
ユージン 12, 24, 124, 151
見田宗介 225
Mithen, Steven ミズン, スティーヴン
188, 200
三浦雅士 304
三浦つとむ 297, 305
宮地伝三郎 66, 152
宮本常一 202

宮崎駿 118

茂木和行 153

Mollenhauer, Klaus モレンハウアー,
クラウド 163, 169

Monod, Jacques モノー, ジャック
143, 155

Montaigne, Michel de モンテーニュ, ミシ
ェル・ド 138, 139, 153, 154, 189,
190, 201

Moore, G. E. ムーア 7, 22

村上陽一郎 305

Murdock, George Peter マードック, ジョ
ージ 189, 200

Murphy, R. T. マーフィー 10, 23

N

中江藤樹 98, 190, 200

中川久定 226

中村雄二郎 83

中島敦 99, 100

中島文雄 156

夏目漱石 222, 226

Nietzsche ニーチェ 190, 200

Nightingale, Florence ナイチンゲール, フ
ローレンス 273, 300

西田幾多郎 312

西村清和 240, 244

野田又夫 201

O

小原嘉明 199

小野三嗣 82

大木英夫 114

大野晋 297, 305

Ortega, Y Gasset, J. オルティガ, ガセ
ト 92, 96

P

Parker, A. パーカー 82

Pascal, Blaise パスカル, ブレーズ
144, 155, 190, 201

Passeron, J - C. パスロン 202

Paz, Octavio パズ 138, 153

Penfield, Wilder ペンフィールド, ワイル
ダー 71, 141, 154

Perry, Bruce D. ペリー, ブルース
277, 301

Pestalozzi, Johann Heinrich ペスタロッ
チー, ヨハン・ハインリッヒ 2, 99, 101,
194, 202, 284, 303

Peters, R. S. ピーターズ 92, 96,
102, 113

Piaget, Jean ピアジェ, ジャン 240,
244, 314, 317

Pinguet, Maurice パング, モーリス
225

Platter, Thomas プラッター, トーマス

190, 201
Platon プラトン 92, 96, 100, 103,
135, 240, 244, 263
Popper, Karl R. ポパー, カール 7,
141, 142, 154, 155
Portmann, A. ポルトマン 66

R

ライブニッツ 201
Ramachandran, V. S. ラマチャンドラ
ン 289, 304
Reboul, Olivier ルブール, オリヴィエ
7, 63, 64, 65, 66, 88, 91, 92, 95
96, 103, 113, 157, 195, 196, 198,
202, 203, 263, 264, 270, 280, 301
- 302
Reichenbach, H. ライヘンバッハ 7,
295, 304
Rodin 298
Rogers, Carl ロジャーズ, カール 88,
195, 203
Roth, H. ロート 2, 21
Rousseau, J - J. ルソー 3, 22, 61,
66, 71, 82, 83, 88, 99, 187, 190,
192, 201, 262, 269, 309
Russell, Bertrand ラッセル, バートラン
ド 7, 93, 96, 117, 142, 143, 144,
150, 155, 170, 179, 181, 183, 190,
201, 205, 218, 248, 249, 259, 281,

302

Ryle, Gilbert ライル, ギルバート 108,
114

S

Sacks, Oliver サックス, オリバー 188,
200
坂部恵 83
坂本賢三 83
Saint - Exupéry, Antoine de サン=テグ
ジュペリ, アントワーヌ・ド 209, 219
斉藤隆介 219
Sartre, J. - P. サルトル 137, 153
佐藤康邦 84
Scheffler, Israel シェフラー, イズラエル
7, 9, 23, 166, 170, 196, 202 - 203
Scheler, Max シェーラー, マックス 2,
275, 300
Scheuerl, H. ショイアール 240, 244
- 245
Schiller シラー 2, 240, 244
Schleiermacher シュライエルマッハ 2
Schlick, M. シュリック 7, 295, 304
Schumpeter, J. A. シュンペーター
221, 225
Schweizer, Albert シュヴァイツァー, ア
ルベルト 222, 225
Seneca, Lucius Annaeus セネカ, ルキウ
ス・アンナエウス 139, 154

- Skinner スキナー 64 277, 301
- 清水幾太郎 276, 301
- 清水正徳 225
- 下村寅太郎 201
- 霜山徳爾 301
- Singh, J. A. L. シング 74, 83
- 親鸞 98, 100
- 塩野七生 170, 200
- 白川静 151
- Smith, Adam スミス, アダム 71, 82, 177, 182, 186, 187, 199, 220, 221, 225, 262, 263, 269 - 270, 273, 275, 276, 291, 294, 300, 301
- Sokrates ソクラテス 97, 98, 103, 104, 106, 111, 120, 135, 231, 263
- Solecki, Ralph S. ソレッキ, ラルフ 130, 152
- スピルバーク 211
- Sophocles 212
- Spinoza, Benedictus de スピノザ, ベネデイクトウス・デ 190, 201, 249, 259
- Spitz, Rene スピッツ, ルネ 207
- Spranger シュプランガー 2
- Stevenson, C. L. スティーブンソン 7
- Storr, Anthony ストー, アンソニー 250, 254, 260
- Sullivan, Anne Mansfield サリヴァン, アン・マンズフィールド 6, 233, 234, 235
- 杉山幸丸 66
- Szalaviz, Maria サラヴィッツ, マイア 277, 301
- 竹内洋 304
- 滝平二郎 219
- 立松和平 200
- Tawney, R. H. トーニー 165, 170
- Tellenbach, Hubertus テレンバッハ, フーベルトウス 124, 151
- 手塚富男 200
- Thao, Tran Duc タオ, チャン・デュク 179, 180, 183
- Thomas Aquinas トマス・アキナス 97
- Tillich, Paul ティリッヒ, パウル 310, 316
- Todd, Emmanuel トッド, エマニュエル 191, 201
- Toynbee, Arnold J. トインビー, アーノルド 154
- Toulmin, S. トウルミン 7
- T**
- U**
- 上山春平 201
- V**
- Vico, Giambattista ヴィーコ, ジャンバテ

イスタ 130, 152

Y

Vinci, Leonardo da ヴィンチ, レオナル

ド・ダ 231

Vygotsky, Lev Semenovich ヴィゴツキー,

レフ・セミョノヴィチ 77, 84

山鳥重 38, 238, 243, 305

山極寿一 219

山本常朝 137, 153

柳父章 226

柳田國男 193, 202

柳家小里ん 95

横尾莊英 153

吉田松陰 98, 100

W

Waal, Frans de ワール, フランス・ド

152, 277, 301

我妻洋 202

Wallon, Henri ワロン, アンリ 117, 150

渡辺京二 201

渡辺哲夫 126, 127, 152

和辻哲郎 10, 23, 181, 183

Weber, Max ウェーバー, マックス

165, 170

Whitehead, Alfred North ホワイトヘッド,

アルフレッド・ノース 12, 24, 111, 114,

126, 144, 145, 151, 155, 156, 163,

169, 183, 281, 295, 298, 305, 317

Wilson, Peter J. ウィルソン, ピーター

162, 169

Wittgenstein, Ludwig ウィトゲンシュタイ

ン, ルードヴィヒ 6, 7, 22, 106, 114,

139, 154, 233, 240, 241, 243, 245

Wrubel, Judith ルーベル, ジュディス

82, 277, 301, 303

Z

Zingg, R. M. ジング 83

事項索引

あ

愛 143, 146, 148, 149, 184, 185, 193,
198, 204, 206, 207, 215, 235, 254
255, 256, 258, 266, 275, 288, 309,
311, 312, 313, 314
——の体験 210, 213, 254, 255, 266,
267, 313
無償の—— 207
愛情 186, 187, 192, 207, 208, 209,
214, 254
合図 (Sign) 116, 131, 235, 236
IT 革命 198
アカゲザル 129
遊び 240
アルツハイマー型認知症(アルツハイマー病)
121
—— (の) 患者 117, 122
アレーティイア (隠れなさ—真理) 120
安心 208, 246, 280, 283
——感 205, 208
生かされていること 258
生きることの教育 217
生きる力 20, 185, 210, 216, 228, 246,
250, 252, 258, 266, 311, 313, 314
意識障害 33, 37, 38, 49
一元論者 145

一過性脳虚血発作 33, 34, 49
遺伝説 264
意図的 (な) 教育 194, 265
イヌ 61, 62, 68, 69, 70, 73, 111, 116,
117, 118, 121, 128, 130, 134, 135,
162, 164, 166, 179, 233, 235, 274,
314
意味 (Symbol) 236
ウィリス動脈輪閉塞症 34
鬱病患者 133
乳母 189
永遠の相 249, 251, 258
エディプスコンプレックス 212
遠近視 70
延滞模倣 64
オキシントン 277
大人であること 174
オランウータン 117

か

介護 265, 274, 275, 276, 277, 279 -
280, 291, 293, 308
——サービス 216, 271
——者 136, 140, 160, 272, 274, 275,
289, 291, 293, 297, 299
—— (の) 技術 272, 275, 291, 299

解釈的方法 9
 解剖学 70, 246
 解剖生理学 18, 72
 格助詞 297
 拡大家族 192
 学習 2, 3, 18, 19, 20, 52, 57, 61,
 62, 63, 64, 65, 68, 69, 73, 74, 75,
 76, 80, 88, 90, 91, 92, 128, 129,
 173, 195, 265, 278, 282, 298, 310
 ——能力 61, 75
 ——のパラドックス 280
 ——の本質 280
 技術の—— 293
 自己—— 173, 307, 310
 動物の—— 4
 チンパンジーの—— 61, 87
 人間の—— 5, 310
 人間的な—— 91
 ヒト(人)の—— 61, 74
 行為の—— 74
 生きることを学ぶ—— 91, 92, 93, 157
 全人格を教育する—— 91, 157
 学制 194
 化石人類学 187
 仮説 11, 16, 64, 141, 142, 143
 家族制度 191
 課題 93, 108, 109, 110, 158, 159,
 161, 166, 172, 174, 197, 212, 222,
 284, 285, 314, 315
 学校教育の本質 196
 学校崩壊 196
 家庭教育 197, 198
 仮面 109, 157
 通い婚 189
 環境説 264
 看護師(看護婦) 17, 49, 51, 117, 124,
 223, 273, 281, 284
 観察 3, 9, 10, 12, 54, 75, 105, 122,
 132, 163, 164, 165, 173, 174, 179,
 246, 248, 288, 295
 感受すること 12, 13
 感情 43, 108, 121, 140, 142, 146,
 160, 166, 185, 187, 188, 205, 206,
 207, 208, 211, 221, 230, 238, 239,
 247, 248, 267, 271, 272, 273, 274,
 275, 276, 277, 278, 279, 280, 289,
 294, 295, 296, 298
 本源的(な) —— 274
 間接的教育 265
 寛容 280, 282, 284, 308
 記憶 18, 37, 44, 50, 54, 55, 56, 62,
 64, 68, 69, 72, 73, 75, 78, 117,
 121, 122, 127, 128, 129, 130, 133,
 136, 140, 141, 146, 148, 162, 174,
 179, 235, 236, 237, 238, 295, 311,
 312
 ヒトの—— 78
 イヌの—— 78
 動物の—— 131
 人間の—— 130

ことばの—— 130, 132
 長期—— 78
 短期 (の) —— 55, 131, 132, 237
 記憶 (の) 障害 46, 54, 55, 56, 57,
 77, 131, 237, 238, 239, 275, 289,
 308
 短期 (の) —— 73, 131, 236, 237
 技術 81, 90, 91, 93, 148, 174, 180,
 265, 266, 276, 284, 289, 291, 292,
 293, 294, 297, 298, 299, 310
 行動の—— 291
 きづかい 289, 296
 気づかい 93, 160, 206, 277, 280, 281,
 289, 290, 291, 292, 293, 294, 298
 気遣い 279, 289
 技能 63, 81, 91, 92, 93, 174, 180,
 293, 294
 希望 19, 79, 93, 143, 146, 148, 168,
 198, 206, 216, 217, 234, 235, 236,
 242, 266, 271, 280, 288
 義務 143, 166, 185, 186, 187, 212,
 240, 262
 球麻痺症候群 41
 旧約聖書 120, 176, 191
 教育学 2, 3, 4, 6, 15, 76, 90, 97,
 240, 254, 308
 人間学的—— 2, 3
 教育人間学 2, 3, 4, 6, 7, 9, 14, 19
 20, 31, 57, 111, 231, 254, 264, 271,
 307, 308, 310, 312, 313, 312, 315
 ——的研究 2, 19, 307, 314, 315
 ——的方法 15
 教育をする動物 173
 共感 12, 13, 15, 18, 252, 271, 273
 275, 277, 287, 291
 本源的——力 290
 鏡像 116, 122, 123, 184
 ——理解 117
 自己 (の) —— 117, 122, 176
 教養 76, 92, 278, 292, 294, 297, 298
 生活—— 292
 極限状態 248, 249
 キリスト教 97, 107, 108, 144, 147,
 192, 223, 273
 近代市民社会 186, 220, 273, 292
 経験 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13,
 14, 20, 32, 33, 34, 35, 37, 49, 63,
 64, 76, 80, 81, 88, 91, 103, 109,
 111, 112, 126, 127, 129, 132, 133,
 144, 157, 159, 163, 178, 181, 185,
 189, 190, 207, 210, 211, 213, 216,
 236, 250, 254, 263, 264, 271, 272,
 273, 291, 292, 295, 298, 308, 309,
 310, 312
 人間の—— 6, 106, 138
 現実の—— 110, 115, 119
 生きた—— 130
 経験論 3, 4, 5, 97, 262, 263, 264,
 308, 309, 312
 イギリス (の) —— 3, 71, 262

係助詞 297
 痙攣発作 43, 44, 56
 幻影肢 17, 126, 286
 言語 40, 56, 62, 77, 78, 79, 130, 178
 179, 187, 221, 233, 237, 238, 239,
 248, 287, 298, 312
 内的—— 117
 日常言語 276
 言語学 72
 言語分析 8, 9, 106, 196
 ——の方法 7, 9
 言語文法 165
 原子物理学 143, 144
 現象学 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 119,
 145
 ——者 11, 14, 159
 ——の方法 8, 9, 10, 11, 14, 15,
 17, 111, 138
 ——的解釈 13, 315
 ——的分析 15
 現存在 (Dasein) 8, 12, 136, 137
 原体験 204, 206
 原的信 206
 後頭葉 39, 52
 行動主義 64
 行動の変容 61
 功利主義 13, 210
 合理論 263, 264, 309, 312
 国語 194
 個人 93, 107, 108, 193, 194, 196,
 198, 222, 248, 257, 262, 273, 275,
 286
 ——の自立 222
 個性 108
 ことば 5, 8, 9, 11, 13, 19, 20, 61,
 62, 64, 69, 77, 78, 79, 80, 93, 97,
 106, 115, 116, 126, 129, 130, 131,
 132, 133, 146, 147, 158, 160, 167,
 172, 173, 175, 188, 206, 208, 210,
 211, 228, 233, 234, 235, 236, 237,
 239, 241, 242, 246, 250, 251, 263,
 264, 266, 268, 276, 278, 287, 288,
 293, 294, 312, 313
 言葉 40, 45, 78, 79, 119, 130, 131,
 132, 136, 138, 142, 147, 160, 176,
 177, 178, 237, 238, 239, 266,
 267, 276, 313
 感情の—— 77, 188, 189, 246, 294,
 298
 理知の—— 77, 188, 189
 認知の—— 188, 189, 298
 孤独 17
 子どもであること 174
 ゴリラ 64, 117, 274
 根源語 107, 244, 254, 255

さ

作業療法
 ——士 17, 54

——学 308
 里子 189, 190
 ——制度 189
 茶道 90
 サル 61, 64, 129, 188
 日本ザル 64
 視覚 44, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 55,
 56, 67, 70, 71, 72, 73, 75, 125,
 174, 179, 233, 309, 311
 ——失認 46, 54, 56, 57, 68, 69,
 72, 73, 74, 75, 77, 131, 132, 238
 ——障害 56, 308
 ——的認識能力 188
 時間の連続性 140
 視空間失認 57
 自己意識 128, 130, 136, 141, 142, 164,
 178, 237, 283
 試行錯誤 64, 74, 75, 173
 自己(の)教育 86, 102, 103, 111, 112,
 134, 136, 157, 165, 168, 172, 173,
 194, 197, 208, 217, 262, 307, 310,
 311
 自己形成 111, 221
 自己決定 174
 自己創造 109, 111, 112, 115, 118, 121,
 159, 165, 313
 自己探求 120
 自己中心性 314
 自己(の)同一性 148, 158
 自己表現 221
 時宗 90
 思春期 166, 167, 213, 214, 215
 視床 43, 56
 ——痛 43, 56
 自制 165, 166
 自然科学 75, 187, 231, 264
 自然主義的誤り 8
 しつけ 190
 失語症 18, 77, 117, 131, 132, 238
 ——者 131, 132
 実験 9, 14, 64, 75, 295
 ——的方法 14
 実証科学 11, 295
 ——的研究 14
 実証主義 5, 10
 実証社会科学 264
 実証的社会科学 308
 実証論理主義 295
 実証的方法 9
 実存的 108, 230
 自他未分化 181, 206
 自他癒合 205
 ——反応 274
 児童虐待 193
 児童心理学 121
 児童中心主義 88
 社会科学 14, 231, 310
 社会学 16, 240
 社会調査 16
 自由 11, 88, 102, 143, 167, 191, 221,

234, 240, 280
 精神の—— 90, 91, 144
 自由教育 88
 臭覚 (嗅覚) 67, 71, 72, 75, 179
 習慣 91, 118, 157, 174, 186, 194,
 208, 248, 263, 288, 298
 修学 88, 90
 修行 285
 趣味 (taste) 285
 述語作用 146
 状況 4, 5, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17,
 33, 38, 39, 40, 44, 45, 54, 81, 102,
 109, 110, 111, 132, 161, 164, 175,
 178, 193, 195, 196, 197, 198, 210,
 214, 215, 233, 248, 250, 254, 271,
 273, 275, 287, 293, 296, 307
 人間の—— 4, 15
 教育的—— 8, 15
 情況 190, 289
 生涯学習 80, 222, 283
 生涯教育 198
 消極教育 102
 消費社会 221
 常識 76, 275, 276, 279, 280, 291,
 292, 294, 297
 情報 19, 38, 52, 63, 67, 68, 69, 70,
 72, 73, 74, 76, 80, 81, 179, 180,
 194, 198
 視覚的—— 238
 照葉樹林 192
 助産師 98
 触覚 67, 70, 71, 72, 73, 121, 124,
 177
 ——障害 56
 心因性健忘症 117, 118
 進化的起源 142
 神経内科学 308
 神経心理学 308
 神経生理学 141
 身体に根ざした知性 70, 287
 信頼 2, 99, 148, 159, 161, 168, 192,
 193, 206, 241, 266, 292
 ——感 274, 278
 心理学 14, 16, 17, 64, 126, 208, 249,
 272, 292
 記述的—— 11
 新約聖書 79
 神話的な人 212
 人格 11, 79, 91, 93, 102, 103, 109,
 110, 111, 112, 115, 147, 157, 158,
 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166,
 167, 168, 172, 176, 186, 190, 198,
 204, 206, 207, 208, 209, 217, 220,
 222, 237, 241, 248, 249, 250, 251,
 254, 256, 262, 265, 266, 267, 271,
 273, 277, 278, 280, 281, 286, 288,
 289, 293, 309, 310, 311, 312, 313,
 315
 ——化 147, 271, 288
 ——性 108

- 的意味 147
 —的成熟 277
 —の成熟 293
 —の教育 20, 90, 92, 93, 94, 102,
 172, 193, 195, 214, 262, 265, 288,
 310, 311, 313
 — (の) 形成 91, 93, 97, 157, 196,
 197, 205, 214, 222, 310, 312
 —の同一性 106, 129
 スキル 275, 276, 279, 289, 291, 292,
 293, 294, 297
 スコラ哲学 10
 性格 108, 157, 263
 生活世界 (Lebenswelt) 15, 110
 製作者型 312
 精神分析 315
 性転換 215
 生物学的 188, 213
 —人間学 187
 生理学 17, 126, 146, 147, 149, 210
 —者 142
 生理的早産 61, 187
 世界内存在 (In-der-Welt-Sein) 8 - 9,
 11, 17, 126, 164, 286
 脊髄神経 72, 124
 責任 42, 80, 102, 103, 109, 110, 112,
 115, 134, 139, 158, 159, 160, 161,
 162, 163, 164, 165, 174, 185, 186,
 193, 197, 212, 213, 214, 222, 240,
 258, 271, 280, 288, 311, 312, 313
 積極教育 102
 セラピスト 273, 281, 284, 285, 286,
 287
 禅 90, 104
 前頭前野 145, 146, 147, 176
 前頭葉 39, 79, 99, 140, 147, 175, 176,
 313
 想像 18, 139, 143, 272, 273, 274,
 275, 276, 277, 287, 289, 290, 291,
 292, 293, 294, 298, 299
 —力 272, 273, 274, 275, 276, 277,
 278, 279, 281, 289, 290, 291, 296,
 297, 298, 299, 313
 即時模倣 64
- た
- 第一次反抗期 121
 体性感覚 38, 70, 71
 第三者 127, 164, 248, 249, 251, 274,
 289, 291, 297
 —の位置 249, 271, 286
 —の視点 253, 254
 —の眼 256
 大脳生理学 20
 他者教育 102, 168
 他者の教育 139, 172, 313
 達成 103, 108, 112, 133, 197, 221
 真の— 92
 脱学校化社会 195

脱中心化 164, 166
 ——的働き 165
 脱中心的 164, 278, 311
 ——位置 164, 278
 ——視点 271
 知覚麻痺 160, 286, 287
 知識 2, 32, 33, 34, 63, 67, 76, 81,
 87, 90, 92, 93, 98, 128, 148, 174,
 180, 194, 195, 231, 241, 250, 266,
 272, 276, 284, 293, 295, 308
 父親の教育的意味 214
 注意 46, 53, 54, 119, 131, 175, 180,
 237, 285
 注意 (の) 障害 57, 237, 282
 超越論的還元 15
 超越論的主観 2, 10, 15
 聴覚 39, 67, 71, 72, 75, 179, 233,
 238, 309
 ——障害 56
 直観 10, 13, 14, 157, 159, 220
 本質—— 13, 14
 直接的教育 265
 直接的経験 3, 4, 15, 20
 人間の—— 2, 3, 4, 9, 111
 事物の—— 3
 直接的な経験 2, 14
 チンパンジー 61, 64, 69, 75, 76, 77
 - 78, 117, 121, 129, 130, 131, 175,
 188, 190, 210, 211, 274, 277
 出会い 49, 90, 107, 204, 210, 256,
 277, 312
 哲学 240
 哲学的分析 7, 8
 哲学的人間学 262, 310
 癲癇の患者 133
 伝統芸能 88
 統合失調症 123, 124, 133, 146, 162,
 166
 ——者 124, 126, 134, 157, 158, 165
 頭頂葉 37, 38, 39, 188
 闘病記 17, 307
 動的統一 160, 165, 230
 動的統一体 111, 126, 311
 動機づけ 80
 動物行動学 188
 動脈瘤 34
 特殊感覚 72
 トリック 248, 249, 288

な

内発的動機 88
 名まえ 62, 69, 79, 99, 116, 117, 118,
 119, 120, 121, 122, 123, 127, 128,
 129, 131, 135, 147, 148, 158, 167,
 175, 176, 184, 210, 233, 234, 235,
 246, 247, 250, 312
 名前 45, 118, 247
 二元論 141, 142, 143, 144
 ——者 145

二元的見方 145
 日本のむかし話 (昔話) 147, 192
 乳幼児 68, 69, 116, 135, 165
 庭師型 312
 人間の可能性 20, 143, 228, 231,
 310
 人間 (の) 形成 195, 220, 221
 人間の教育 2, 4, 5, 9, 91, 92, 93,
 157, 172, 193, 194, 195, 198, 228,
 262, 264, 265, 268, 272, 289, 312,
 313
 人間の有限性 230
 人間学 2, 3, 6, 9, 15, 63, 107, 157,
 159, 198, 315
 教育の—— 2, 3
 教育学的—— 2, 3
 ——的研究 5
 忍耐 93, 165, 280, 282
 認知運動療法 286, 287
 認知症 117, 121, 122, 123, 127, 131,
 140, 149, 165, 166, 174, 184, 237,
 256, 274, 281, 290
 ——者 122, 158, 162
 ネアンデルタール人 130
 脳下垂体後葉 277
 脳幹部 39
 脳外科学 141
 脳神経生理学 142
 脳動脈造影検査 33
 脳梗塞 33, 34, 38, 39, 57, 241, 251
 脳出血 33, 34, 37, 38, 39, 43, 45,
 46, 49, 56, 57, 62, 69, 222, 241,
 247, 264
 ——後遺症 43, 45, 49
 脳内出血 37, 57, 209, 235
 脳室内出血 37, 68
 は
 白紙 61, 262, 263
 パイディア 120
 パブリック・スクール 191
 パラドクス (パラドックス) 89, 92, 184,
 186, 298
 発達心理学 121
 反省 14, 50, 78, 132, 166, 249, 253,
 283
 半側空間無視 46, 57
 左—— 222, 238, 285, 288
 半側身体失認 46
 反復 75, 81, 173, 186, 284
 非指示的なコミュニケーション 188
 左片麻痺 56
 被包感 205
 ピューリタン 107
 病理学 20
 ——的研究 18
 福音書 97, 235
 不条理 215, 251
 ブタオザル 117

物理学 248, 298
 物理的な時間 140
 ブラックホール 123
 不立文字 241
 ふれる 72, 235, 314
 触れる 277, 312
 文化人類学 87
 文学 15, 195, 298
 分子生物学 143, 264
 ヘルパー 42, 177, 272, 273, 292
 偏差値 67
 方言撲滅運動 194
 暴力装置 195
 補償行為 190
 ホスピタリズム 207
 母性神 192
 ボノボ 274, 277

311, 312, 313
 模倣 64, 74, 129, 173
 もやもや病 (モヤモヤ病) 34, 35, 37,
 40, 49, 57, 205

や

約束 98, 122, 158, 161, 162, 163,
 164, 166, 174
 やさしさ 77, 272, 273, 275, 289, 291,
 292, 296, 297
 安らぎ 90, 91, 120, 204, 205, 206,
 266
 癒合性 181
 幼児教育 192

ら

ま
 マウンテンゴリラ 188, 210
 学ぶ力 81, 140, 172, 180, 181, 252,
 263, 291, 310
 味覚 67, 71, 72
 民俗学 192, 193, 196
 無意図的教育 194
 模写 71
 物語 130, 131, 133, 134, 135, 136,
 137, 139, 140, 146, 158, 161, 163,
 168, 213, 217, 274, 284, 287, 298,
 理解 5, 10, 14, 19, 32, 33, 34, 38,
 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49,
 50, 51, 52, 54, 57, 72, 76, 77, 80,
 99, 102, 105, 108, 117, 123, 128,
 135, 141, 142, 144, 162, 165, 166,
 172, 176, 178, 186, 196, 198, 214,
 215, 233, 246, 257, 263, 271, 273,
 295, 307
 人間の—— 310
 理学療法 308
 力動的統一 (dynamism) 110
 力動的な統一 110, 157, 163

力動的統一体 111
立体視 70, 75
離乳期 190
リハビリテーション(リハビリ) 45, 55,
76, 180, 216, 238, 257, 272, 279,
282, 283, 284, 285, 288, 289, 297,
307, 308, 315
——の技術 272
ルネサンス 231
労働の疎外 15, 221, 222
霊長類学 188
歴史学 6
レトリック(修辞) 276, 294
劣等感 167, 168

わ

笑い 248