

「与え」をめぐる授業
—贈与の哲学と間主観的アプローチを基に—

大関 健一・青柳 宏

宇都宮大学教育学部教育実践紀要 第6号 別刷

2019年8月9日

「与え」をめぐる授業[†]

—贈与の哲学と間主観的アプローチを基に—

大関 健一*・青柳 宏**
真岡市立長沼小学校*
宇都宮大学大学院教育学研究科**

ジャン＝リュック・マリオンの「与え（贈与）」の哲学と、ブロック・バーラーの「生成的・対話的スパイラルとしての間主観性（Intersubjectivity as Dialectical Spiral）」の思想をよりどころに、道徳『「与え」をめぐる授業～贈与の哲学と間主観的アプローチを基に～（内容項目D 感動、畏敬の念）」の実践を行った。それは、日常の中にあるものをはじめ、自分自身も含めた「存在」について想いを巡らし、その奥にある人間の力を超えたものにふれることができたかと考えた授業であり、世界からの「与え（贈与）」について対話を重ねる授業だった。教師が対話者として、授業、詩、感想文など、多様な形で子どもたちとの対話を試みた。そこに立ち現れてきたのは、子どもたちと教師が、共に語り、共に学ぶ授業の姿であった。

キーワード：与え（贈与）、間主観的アプローチ、生成的・対話的スパイラル、対話、物の哀（あわれ）

1. はじめに

宮沢賢治の童話「虔十公園林」は以下のように始まる。

「虔十はいつも縄の帯をしめてわらって杜の中や畑の間をゆっくりあるいてゐるのです。雨の中の青い藪を見てはよろこんで目をパチパチさせ青ぞらをどこまでも翔けて行く鷹を見つけてははねあがって手をたゝいてみんなに知らせました。／けれどもあんまり子供らが虔十をばかにして笑ふものですから虔十はだんだん笑はないふりをするやうになりました。／風がどうと吹いてぶなの葉がチラチラ光るときなどは虔十はもううれしくてうれしくてひとりでに笑へて仕方ないのを、無理やり大きく口をあき、はあはあ息だけつけてごまかしながらいつまでもいつまでもそのぶなの木を見上げて立ってゐるのです。

（宮沢賢治,1980:p.48.）

虔十（けんじふ）は、その名前から賢治（けんじ）自身と関連があるといわれている。

虔十は、何を感じているのだろうか。なぜ「青い藪を見てはよろこぶ」のだろうか。なぜ「青ぞらをどこまでも翔けて行く鷹を見つけてははねあがって手をたゝく」のか。なぜ「ぶなの葉がチラチラ光るときなどは」「もううれしくてうれしくてひとりでに笑へて仕方ない」か。周囲から馬鹿にされ笑われることで、無理やり口をあき、はあはあ息だけつけてごまかそうとするが、それでもなお、虔十は「いつまでもそのぶなの木を見上げて立ってゐる」。

虔十は世界から与えられるものを感じているのではないかと強く。「もううれしくてうれしくて」しかたないほどに。青い藪、青ぞら、鷹、どうと吹く風やチラチラ光るぶなの葉が与えるものを感じずにはいられないのではないかと。だからこそ、そこに湧き起こる情感を抑えきれない。

世界を、対象としてみれば、すべては自分の意識の中で意味付けられるようにも思える。しかし、虔十にとって世界は、自分の意識を越えたところから絶えず到来する「何か」なのだろう。それは、人間の力をはるかに超えたもの。

本を開き虔十と出会うたび、私は世界のゆたかさ

[†] Kenichi OZEKI* and Hiroshi AOYAGI**: The Lesson about 'the Givenness'

* Naganuma Elementary School of Moka

** Graduate School of Education, Utsunomiya University

（連絡先：aoyagi@cc.utsunomiya-u.ac.jp）

とその尊さを感じる。そこに湧き起こる畏れの念。

私たちは、その意識を越えた「何か」に想いを巡らせるための実践に取り組んだ。そこでの学びが、子どもたちをはじめ、私たち教師、人間の「生」をよりゆたかなものにしてくれると信じて。

2. 授業実践にあたって

『「与え」をめぐる授業 ～贈与の哲学と間主観的アプローチを基に～』は、ジャン＝リュック・マリオン（1946～）の「与え（贈与）」の哲学と、ブロック・パーラーの「生成的・対話的スパイラルとしての間主観性（Intersubjectivity as Dialectical Spiral）」の思想をよりどころに行った授業実践である。具体的な実践内容に先立って、両氏の思想にふれておきたい。

2. 1. ジャン＝リュック・マリオンの「与え（贈与）」の哲学

まず、授業実践『「与え」をめぐる授業』の根拠をなすジャン＝リュック・マリオン（1946～）の思想について記す¹。

後に詳しくみるが、例えば第1時の授業では、大関は子どもたちと共に校庭に出て、例えば風を、寒さを、陽ざしを、暖かさを、木を、切り株を共に感じている。風は吹いてくる、あるいは吹き抜けていく。大関や子どもたちは、風を「風」として、即ち「対象」として捉えているのではない。風は、「対象」としてではなく、まず大関や子どもたちに、与えられている。同じように、木も、対象として捉えられているのではなく、与えられている。私たちが、何かを意識して視る前に、既に何かを与えられている。つまり、まず「与え（贈与）」がある。

今回、大関は、フランスの哲学者であるマリオンの「与え」の哲学に学びながら、その思想を一つの大きなよりどころとして、2回にわたる授業を構想、実践したと言える。マリオンは、彼の名著『与えられると』の中で、与え（贈与）という現象を、「贈り物」、「贈る人」、「受け取る人」という三つの要素に分解してみせる。その上で、マリオンは、「与え」を構成するこの三つの要素を「還元する」ことによってこそ「与え」の本質が見えてくるという。尚、マリオンのいう「還元」とは「要素」を消去してしまうことではなく、その要素の背後に隠れて要素を産み出している「現象」を見出すことを通して、その要素が内にもっている本質的なゆたかさを見出すことであると言える。以下、マリオン自身が著書の中

でおこなっている説明とは異なるが、マリオンの主意をふまえた上で、三つの要素の「還元」について簡潔に説明したい。

例えば、私自身が、Aさんからある贈り物を贈られたとしよう。その贈り物は本当に素晴らしい。しかし、私は、うっかりしてその贈り物をなくしてしまった。しかし、そこで、物質としての贈り物は消えてしまったが、その贈り物に内在していた何か（例えば愛情）は私の中に残り続けている。それゆえ、「与え」の現象にとって、物質としての「贈り物」は本質的ではないとして還元することができる。

次に「贈る人」、具体的にはAさんについてはどうか。Aさんは、Aさん自身の意識としては、ある意図（愛情）をもって、私に贈り物を贈ってくれたとしよう。しかし、贈られた時、そこでは、Aさんの意図（愛情）を越えて、何かは贈られている（与えられている）のではないか。そもそも、私とAさんが出会ったのは偶然である。第三者に紹介されたとしても、やはり第三者の意図で出会った、とは言えない。第三者がある意図をもっていたとしても、その第三者の意図を越えて（また、私とAさん自身の意図も越えて）、私とAさんには互いに何かは与えられた。それこそが、「出会い」である。このようにいつも、ある人の意図によるように見えても、その人の意図を越えて、私に何かは与えられる。このような意味で、Aさんという「贈る人」も、「与え」には本質的ではないものとして還元される。

さらに、「受け取る人」即ち私についてはどうだろうか。私は、贈り物を通して、「愛情」が与えられた（と意識している）。この時、贈り物を「愛情」として捉えているのはこの私の意識である、という意味で「私」を還元してしまうことは出来ない、と考えられかもしれない。しかし、マリオンによれば、何かは与えられる時、それは私の意識に先だって与えられているのだという。私の意識に先だって（即ち私が「愛情」と意識する前に）何かは与えられている、ということ。言い換えれば、「私」の意識は、何かは与えられた後で生まれてくる、ということ。それゆえ、マリオンによれば、「私」という「受け取る人」も、「与え」の現象にとって本質的ではないとして還元される。

このように、マリオンにしたがって、「贈り物」、「贈る人」、「受け取る人」を還元することで、私たちは、「与え」の現象のゆたかさに目ざめることができる

のではない。私の意識が、「風」という概念によって、風をとらえる（意味づける）のではない。そうではなく、後に「風」と呼ばれる何かがまず（「私」の意識を越えて）与えられている。私が風をとらえるのではなく、もし本当に風を感じる事ができたなら（即ち、風が与えられたなら）、風が私自身になる、ということ²。

主著『与えられると』の最終章（第五章）は「与えられし者」というタイトルが付されている。マリオンによれば、私たちは、決して、森羅万象（現象）を意味づける「主体」ではない。私たちは、万象を意味づける主体ではなく、万象を与えられる者であり、その「与え」に心身を捧げる者という意味で「与えられし者」であると。そしてまた見方を変えれば、「与えられし者」とは、万象の「呼びかけ」に「応える」者であると。万象の呼びかけに応える、という意味で、「応え」は必ず「呼びかけ」の後に（遅れて）生まれてくる。言い換えれば、「私」とは、「呼びかけ」の後に「応え」として生まれてくる者であると。そして、呼びかけに応えることで、「私」が生まれると同時に、「私」の「責任」も生まれているということ。よく言われるように、フランス語の「責任 *responsabilité*」は「応え（*répons*あるいは *réponse*）」と関係がある。「呼びかけ」に「応える」ことで、「私」の意識や意図に先だって、まず「責任」として「私」が生まれているということ。

このように、マリオンにしたがって、「呼びかけ」への「応え」との関係で「責任」をとらえるなら、それは、いわゆる「義務」とは異なる。例えば、風の呼びかけ、木の呼びかけに応えることがそのまま「責任」としての「私」を産み出している、ということをどのように理解したらよいのか。そもそも、万象の呼びかけに応える中で、私たち一人一人がどのような生き方をするようになるのか、それは一人一人異なるのではないだろうか。

後でみるように、授業を実践した大関の詩（特に第2時の授業の教材として提示した詩「与え」）は、「花のように」生きることを希って綴られている。花のように生きることを、「責任」という視点からとらえることは無理がある。この意味で、大関は、半ばマリオンの思想によりながらも、マリオンの「責任」の思想とは異なる「与え」の思想をその詩に込めていると言える。一方で、やはり後にみる青柳の詩「問い」は、万象の「与え」に対して「ほくは何

を与えることができるのか」と問いかけている。青柳は、万象の与えに応えることが（一人一人、異なる形をとっても）「責任」としての生き方をもたらすのではないかと考え、詩「問い」を綴り、子どもたちに問いかけたと言える。このように、大関の詩と、青柳の詩は、同じく「与え」をめぐるながらも、異なる想いを込めている。

以上、授業実践のよりどころとしたマリオンの思想を粗描してみた。

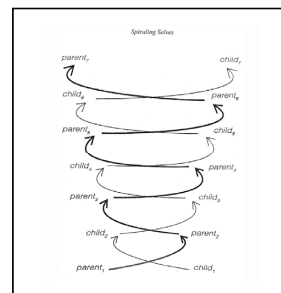
2. 2. ブロック・バーラーの「生成的・対話的スパイラルとしての間主観性 (Intersubjectivity as Dialectical Spiral)」

次に、『「与え」をめぐる授業』を展開していくための間主観的アプローチ。それを支えるブロック・バーラーの理論についてふれておきたい。

大関は、授業実践における子どもたちへのアプローチを考えるにあたり、ブロック・バーラー『メルロ - ポンティとレヴィナスの無邪気な平和 ~生成的・対話的スパイラルとしての間主観性~ (Childlike Peace in Merleau-Ponty and Levinas: Intersubjectivity as Dialectical Spiral)』(2016)における理論を基盤とした。

私たちは、目にしたものをありのままに解釈するのではなく、自身の関心、主観によって、解釈し意味を見出している。そこで見出された意味はそれぞれに「殊なる（ことなる）(特別な)」ものであり「異なる(違う)」ものである。このように生じる「ことなり」から対話が始まるのだと考える。

対話の中では、意味の共有が起きているのではなく、他者が受け取った意味はすでに「ずれ」をはらみ、その「ずれ」こそが新たな意味を再構築していく。対話とは下図のような「スパイラルで終わりのない過程そのもの」であるとする。



Brock Bahler (2016: p.163.)

主観と主観、間主観性の上に起こっている出来事は「意味の共有」ではなく、終わりのないスパイラルな意味の再創造過程である。

以上の理論を基盤として、子どもたち、教師である大関、青柳との間に、生成的・対話的スパイラル (Dialectical Spiral) を産むことで、「与え (贈与)」をめぐる学びが、より「ゆたかな」に展開していくのではないかと考えた³。

生成的・対話的スパイラル (Dialectical Spiral) を産むための間主観的アプローチとして以下の三つの視点から授業を構想し、実践をおこなった。

- ・子どもとの対話で産まれる授業
- ・子どもと共に語る対話者としての教師
- ・教師の想いを綴った対話的教材

次に、2018年12月13日と2019年1月17日の2回にわたり行った授業実践「『与え』をめぐる授業～贈与の哲学と間主観的アプローチを基に～」の具体的な展開のありようをみていきたい。尚、本実践は宇都宮大学教職大学院の「教育実践プロジェクト」の一環として行われたものである。

3. 第1回目の授業

「僕らが出会うとき～詩『出会い』をめぐる～」

今回、大関・青柳は、上三川町立明治南小学校の6年生の学級において、以下に示す2時間の授業を行った。

特別の教科 道徳科

「与え」をめぐる授業

～贈与の哲学と間主観的アプローチを基に～

第1時 僕らが出会うとき

～詩「出会い」をめぐる～

第2時 僕らに与えられたもの

～詩「与え」、「問い」をめぐる～

同じ内容項目を2時間続きで扱った「複数時間の関連を図った指導 (学習指導要領より)」である。

ここでは、まず、第1時の授業「僕らが出会うとき～詩「出会い」をめぐる～」についてみていきたい。

本実践は、学習指導要領「D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること21感動、畏敬の念〔第5学年及び第6学年〕美しいものや気高いものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつこと。」に基づいて設定した。

「感動、畏敬の念」については、〔第1学年及び第2学年〕「美しいものに触れ、すがすがしい心をもつこと」、〔第3学年及び第4学年〕「美しいものや気高いものに感動する心をもつこと」から、中学校における「美しいものや気高いものに感動する心もち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めること」へとつながっていく。

本時でねらいとした価値「畏敬の念」については、第5学年及び第6学年で「もつこと」とされ中学校で「深めること」とされている。小学校の高学年になり、抽象的なことにも想いを巡らせることができるようになってくる子どもたち。小学校の卒業、中学校進学を目前にした子どもたち。子どもたちの年齢や小学校から中学校に向けた流れも意識し、授業を行いたいと考えた。

指導に当たっては、「文学作品、絵画や造形作品などの美術、壮大な音楽など美しいものとかかわりを通して、感動したり尊敬や畏敬の念を深めたりすることで、人間としての在り方をより深いところから見つめ直すことができるようにすることが大切である」とされている。

しかし、本時では、あえて日常の何気ないことに目を向けた。目の前にいる友達、教師、教室、校庭、空、風、花など、子どもたちの日常の中にあるものをはじめ、自分自身も含めた「存在」について想いを巡らし、その奥にある人間の力を超えたものにふれることができたらと考えた。自分たちの何気ない日常が自分にはどうにもできない奇跡の中で生み出されているということ。自分自身を含めたすべての「存在」が、人間の力を超えたなにかによって「与えられている」ということ。目の前に「在る」ことの不思議について考え、想いをめぐらすことで、そこに敬いや畏れの念を感じる事ができたらと考えた。

「畏敬の念」という価値を含む内容項目を扱うが、そこに生まれるものは、道徳的価値にとどまらないもののように、私には思えてならない。

自己の存在の尊さ、他者の存在の尊さ、日常の尊さから生まれる、人や世界への敬いの念は、学びの根源でもあるように、私には感じられる。

3. 1. 教材 (自作詩) : 「出会い」について

大関は、授業に際し、間主観的アプローチ「教師の想いを綴った対話的教材」として、以下の詩を書

いた。(改行、スペースについては原文の通り、縦書きを横書きに変更)

出会い

「僕」という現象は

太陽から そそぐ光
君の横を吹き抜ける風
青い空行く 雲の一きれ
海を旅する 水のしずく
あやしく ゆれる 炎に 同じ
はかなくも たしかな 一つの現象

生まれた瞬間 産声響く その時から
いや 太古の昔かもしれない
世界とつながり 輝く分子の流れの中で
一瞬たりとも同じ「僕」はない
世界と「僕」は
まるで 空気と炎のようで
そこに 境界線はない
銀河の 永遠にも感じる時間の中で
生じ続ける「僕」は現象

世界は「僕」に すべてを与えた
そうさ 何もかも
語りかける星の光
朝日を祝う 鳥の歌
染み込む 天から降る涙
胸を満たす 野花の香り

今 世界が「僕」と君を出会わせた

君の目に 映る「僕」
君の心に 映る 僕
僕は 君の中に 現れる
どこから どこへ ゆくのだろう
どうして ここにいるのだろう
なんだか ちっとも わからない

でも 君の心に 僕が生まれた この瞬間
僕の心に 君が生まれた この瞬間
たしかに 僕は ここにいる
美しくも 不思議な 出会いの奇跡

平成三十年 十二月十三日 大関健一

上の詩は、内容項目「D感動、畏敬の念」を扱うにあたり、存在や世界の在り様について、私（大関）自身が感じていることをそのまま綴ったものである。この詩には、無意識のうちに「現象」「無常」「贈与」「存在」「奇跡」という5つの視点が表れていた。以下、自分の詩を読み、改めて考察する。

第一連「『僕』という現象は……はかなくもたしかな 一つの現象」。「僕」は今ここに在るのではなく、現れている。もしくは現象として起こっている、起こり続けているということ。現象としての「僕」。マリオンの思想をもって表現するならば、それは、僕の意識を越えて「僕」が与えられているということ。僕が括弧入れされているのは「与え（贈与）」としての「僕」であるとともに、「受け取る者」としての僕が「還元」されているともいえる。それは、僕が存在としてあるのではなく、「僕」が現象として起こっているということ。

第二連「一瞬たりとも同じ『僕』はない」という一行に「無常」という視点がみとれる。「無常」とは、仏教の言葉であるだけでなく、この世界の在り様をよく表した言葉であるように思う。すべては、太古の昔から今この瞬間も移ろいゆくものであり、常なるものは無いということ。「人間の力を越えたものに対する畏敬の念」という視点で考えたとき、生滅流転の世界の在り様に想いを巡らせたことで産まれた連であるように思う。

第三連では、「世界は『僕』にすべてを与えた」という直接的な表現で「与え（贈与）」について綴っている。とても直接的ではあるが、抽象的な一行である。後の「3. 3. 1.」で詳しくみるが、この一行が「与えをめぐる授業」の展開に大きな意味をもつこととなる。

第四連の「君の心に 映る 僕」。出会った君の心に僕が映った瞬間、他者との出会いにより「僕」は僕としての「存在」を他者から与えられる。どこから、どこへ行くのかも、どうしてここにいるのかも、わからない、「存在」するということの不思議、それを越えて今、今と、与えられる「与え（贈与）」の不思議。ここには私自身の畏れ、敬いの念が表れているといえる。その「奇跡」ともいえる世界の出来事を、第五連の最終行において「美しくも 不思議な 出会いの奇跡」と綴り、詩は締めくくられる。

子どもたちの日常の中にあるものをはじめ、自分自身も含めた「存在」について想いを巡らし、その

奥にある人間の力を超えたものにふれることができたらと考えた本実践。

私自身の「存在」への問いや畏敬の念から詩を書き、その想いを子どもたちに委ねようと考えた。子どもたち自身は何を感じるのか、また、何を感じているのか。対話の中で、子どもたちに、この世界の「ゆたかさ」を感じてほしかった。この瞬間がどれほど奇跡的なものなのかを。また、私自身も子どもたちと、その美しくも、不思議な、それでいて畏れ多い奇跡、幸せを感じたかった。

3. 2. 授業の展開

授業を展開するにあたり、まずはじめに感じたことは、「これは教室で行える授業ではない」ということだった。教室の中で、この世界を感じる。また、世界、自分の「存在」について想いを巡らす。そこには違和感があった。教室という物理的な枠が私たちの感受性を縛り付けてしまうようにも思えた。そこで、最後の感想を書く時間以外は、すべて校庭で実施することとした。

12月13日5校時、出席者は28名。体育館の西側、出入口付近に全員で腰を下ろす。校庭が見渡せる場所であり、6年生の子どもたちが毎日ドッチボールをして遊んでいる場所である。陽ざしの温かな午後。時折、雲が太陽を隠し、吹き抜ける風に肌寒さを感じる。授業者である大関がギターを持ち、「はじまりの歌⁴⁾」を弾き語ることで授業を開始した。

続いて、詩「出会い」の読み聞かせ。読み聞かせが終わったところで「詩『出会い』からどんなことを感じますか。」と問うた。近くの友達と詩を読み合いながら自由に話し合う子どもたち。しばらくした後、それぞれが感じたことを伝え合った。



授業後半には、校庭を全員で歩きながら対話を続けた。桜の木の前では、卒業式の頃、中学校に入学する頃、咲くであろう桜の花に想いを巡らせた。



トチノキの切り株の前では、全員で目を閉じ、トチノキの姿を思い出した。(トチノキは数十年にわたり上三川町立明治南小学校のシンボリックな樹木であったが、老化のため、この年の9月1日に伐採された。)



教室に戻り、最後の約10分間で感想を書いた。

3. 3. 子どもたちの綴った感想文と対話する

本論文では、授業の中での対話とともに、子どもたちの綴った感想文との対話を通し、子どもたちの学びを見つめることで、本実践で産まれた子どもたちの学びの意味や価値について考察を試みる。また、それは、授業だけに留まることのない、時間や場所を越えた「ゆるやかな」対話であり、間主観的アプローチ「子どもと共に語る対話者としての教師」の姿である。

3. 3. 1. 詩「出会い」をめぐる感想文との対話

詩「出会い」について子どもたちが書いた感想文と対話していきたい。

I.A.君は次のような感想を綴っている。

世界、僕というのはとても不思議で、複雑であると思った。同じ世界は何をしてもない同じ僕は何をしてもないと新ためてよく分かった。世界には色々なものがある。太陽、風、空数えきれないほどのものはあり、その中に僕がいる。君の心、目に僕は生まれていろいろな現象がある。世界と僕のつながりは切れることなどないずっといっしょであるということを読んだ。

I.A.君の感想は「世界、僕というのはとても不思議で、複雑であると思った」と始まる。I.A.君は詩との対話の中で、この世界が「ある」ということや自分自身が存在するということがどういうことなのかを考えたのではないだろうか。そこから生じる不思議な気持ち、理解しがたい、存在するということの複雑さを、感じているように思える。世界の複雑さについては、I.Y.君も

世界はいろいろなことがふくぎつにまじり合っている感じがしました。

と綴っている。ただ単純に、自分がここに存在していて、目の前に物が存在していて、ということではない。空を見上げ、風に吹かれ、友達目を覗き込んだI.A.君は「つながり」としての存在の複雑さを感じていたのだろう。また、I.Y.君は「ふくぎつにまじり合い」と表現している。I.A.君と世界、I.Y.君と世界の間、距離はない。

こんな一節を思い出した。

「空の青さにこころを奪われるとき、空はへだてられて、かなたにひろがっているのではない。私はふかい青さのなかに吸い込まれてゆく。風いだ夏の夕に吹きわたる風が、からだを吹きぬけることこそ、私は享受する。揺らめく陽光に身をあずけているとき、光の煌きと私とのあいだに〈距離〉などありうるだろうか。」

(熊野純彦, 2017: p.213.)

I.A.君、I.Y.君は授業の中で、詩から感じ、目の前のもの、空、風、友達から、この世界を強く感じていたのだろう。

次にI.A.君の感想は「同じ世界は何をしてもない同じ僕は何をしてもないと新ためてよく分かった。」と続く。自分を含めたこの世界は、一瞬一瞬変わり続けているということをI.A.君は語る。

最後に感想は「世界と僕のつながりは切れることなどないずっといっしょである」と締めくくられる。自分という存在は切れないつながりで世界とずっといっしょにある。それは、自分自身は一つの切り離されたものとして存在するのではなく、自分という存在自体が、森羅万象と共に在るということ。

I.A.君は、授業中において、詩と対話し、「太陽、風、空数えきれないほどのもの」を見つめ、そこに世界と自分のつながりを感じた。まさにそれは学習指導要領で示されている「人間の力を超えたもの」と言えるのではないだろうか。

次に、S.M.君の感想をみてみたい。

とちの木のかぶの所で目をとじて考えるととちの木が切られていないころを思い出せた。不思議な気持ちになった。君の目に映る「僕」君の心に映る僕とゆう所が心に残った。

私(大関)は、S.M.君の感想がとても心に残った。「とちの木が切られていないころを思い出せた。」目をとじたS.M.君の前にはトチノキの姿があった。すでに伐採されトチノキ自体は存在しない。残っているのは、切り株だけである。今、トチノキが存在していた世界のその空間を満たすのは、空気、空、あるいは吹き抜ける風。しかし、目をとじるS.M.君には、トチノキが今もお与えられている。S.M.君は、その「与え」に抱いた「不思議な気持ち」をワークシートに綴ったのだろう。S.M.君は、入学から約6年間、毎日学校でトチノキと出会い、トチノキと呼ばれるものから何かをお与えられていた。その「与え」は、「贈る人」としてのトチノキ自体が失われた今も絶えずある。

第2時の授業において扱う、青柳の詩「問い」の中に、以下のような一節がある。

「そのものたち、その人たちに(そしてまた、今はなきものたち、今はなき人たちに)、ほくは何を

与えることができるのかと。]

「…今はなきものたち、今はなき人たち…」は、今もお私に「与え」続けている。私は「なきものたち」「なき人たち」から「与え」を受け続けている。青柳の詩は、「なきものたち」「なき人たち」からの「呼びかけ」に「応える」という「責任」として、「ほくは何を与えることができるのかと。」締めくくられる。

しかし、第1時の授業では、私は「呼びかけ」のみ耳をすました。

私は日常の中で「なきもの」からの「与え」を感じている。「贈る人」が還元され、そこに残る「与え」を、私は感じている。仏壇の前で亡き親類に手を合わすとき、亡き友と過ごした日々に想いを馳せるとき、無くした指輪を探すとき。

私は「あなたはどう感じますか」と子どもたちに問うてみたかった。そのために、授業後半、子どもたちとトチノキの切り株のところへ歩いて行った。S.M.君は、私の想いを意識してはいなかっただろう。ただ、S.M.君自身がトチノキが「与えられている」ということを感じたのだと思う。私は、この感想を読んだとき、S.M.君の感受性の「ゆたかさ」に驚いた。そして、第2時の授業の教材である詩「与え」の中で、以下のように綴り、S.M.君との詩を通した対話を試みた。

「僕を呼ぶ／過ぎ去った／親しき者の 温かき影
／歴史を語る トチノキの影／別れた後の あなたの影／確かに 出会った／そのものの／「存在」
超えた 音なき声／時の向こうの その声は／確かに／確かに／僕を 呼び続ける」

K.T.君は、「出会い」ということについて想いを巡らせていた。

僕は、友達とじゃべって今同じことを考えていることを感じた。友達がどれだけ大切か知った。僕の心に君がいる感じ。友達と初めてあっか感じ。

詩「出会い」の中に「今 世界が「僕」と君を出会わせた／君の目に 映る「僕」／君の心に 映る 僕／僕は 君の中に 現れる……でも 君の心に 僕が生まれた この瞬間／僕の心に 君が生まれた この瞬間／たしかに 僕は ここにいる」と

いう一節がある。

実際の授業では、この一節に心引かれたY.K.君の発言から、子どもたち全員が近くの友達と見つめ合った。顔を近くに寄せ合い、互いの目の中に映る自分を見つめ合ったのである。K.T.君の感想はそのときのことを綴っていると思われる。私がとても驚いたのは「友達と初めてあっか感じ。」という言葉である。「友達と初めてあっか（た）感じ」。K.T.君は、これまで一緒にいた友達を「初めて」のように、異なる存在として感じている。なぜ、そう感じたのであろうか。その理由として考えられるのは、その一文前の「僕の心に君がいる感じ。」という言葉。「心に君がいる」ということ。私たちは、一般的に、物理的に他者と向き合ったり、言葉を交わしたりすることを出会ったと表現するだろう。しかし、それは本当の意味で出会ったといえるのだろうか。

Y.K.君は、次のように綴っている。

……。4連の、君の目に映る「僕」、君の心に映る僕の所で、人の目を見ると自分が映る。でも、それだけでは、出会いとは、いわないと思う。心に映る僕は、人のことを「かんじとれる」ということだと思ふ。……。

Y.K.君の言葉をかりれば、K.T.君は「かんじとった」のではないだろうか。「目を見ると自分が映る。でも、それだけでは」出会っていない。出会いとは「心に君がいる」ということ、君を「かんじとる」ということ。K.T.君は授業の中で、友達を「かんじとった」のではないか。その出会いが、今までとは異なる感覚「友達と初めてあっか感じ。」を生んだのかもしれない。

感じていたのは目の前にある「対象」としての友達の存在ではない。目の前を生きる友達そのものであり、それをも還元した上で残る、意味を付与することのできない「かんじとった」何かである。それは、まさに、他者からの「与え」であろう。

K.T.君とY.K.君の感想を読み、私は教師として、「これまで本当の意味で子どもたちと出会ってきたのだろうか」という想いを抱いた。その子が、何を見て、どんな世界を生きているのか。その世界を感じ取り、信じる。その子からの、教師である私への「与え」を「かんじとる」ことができていたのか。そんな「出会い」をしていたらどうかと。

二人の感想は、私に新たな問いを与えてくれた。

I.M.さんは詩の中の「一瞬たりとも同じ『僕』はない」という一文を受けて次のように感想を書いていた。

一瞬たりとも同じ僕はいないというのが一秒一秒ちがうこの世を生きているのだと思いました。

この感想には、私の感じ方とは異なるものが含まれていた。私自身は、私を含む森羅万象は、すべてが一瞬一瞬、現象として起こり続けているという感覚で詩「出会い」を書いた。一秒一秒違っているのは私を含む世界すべてである。しかし、一方I.M.さんが「一秒一秒ちがう」と感じたのは「この世」であった。そこには、「この世」に意味を付与する主体としての自分（I.M.さん）がいる。このような私とI.M.さんの主観の異なりが浮き上がったのは「教師の想いを綴った対話的教材」としての詩「出会い」、間主観的アプローチの効果であると考ええる。

ただ、一瞬一瞬違う「この世」との「出会い」を感じている点で、私はI.M.さんの感想にとっても心ひかれた。それは、まさに、世界からの「与え（贈与）」を感じていると言えるのではないか。

フランスの哲学者レヴィナスの言葉を引用する。

「私を支える大地の堅固さ、私の頭上にひろがる空の蒼さ、風のそよぎ、海の波浪、光の煌めきといったものは、なにかの実体に懸かっているものではない。それらはどこでもないところから到来する。どこでもないところから、存在しない『或るもの』から到来し、あらわれるなにももの存在しないのにあらわれ、したがってまた、私そのみなもとを所有することができずに、絶えず到来する。」

（レヴィナス、訳、2005：p.281.）

それらは、絶えず到来する。I.M.さんの言葉でいうなら「一秒一秒違うこの世」が自分に到来するということ。与えられているということ。

最後に、I.Y.君の感想。

世界はいろいろなことがふくぎつにまじり合っている感じがしました。一分一秒自分は新しい自分にかわっているんだと感じました。世界にはいろんな不思議があるんだと感じました。世界は「僕

にすべてを与えたというところで世界からなにを与えられたのかを考えました。

I.Y.君は「世界からなにを与えられたのかを考えました。」という。I.Y.君は私の「世界は『僕』にすべてを与えた」という詩の一行に対し、あなたのいう「すべて」とは「何か」という問いをもったのだろう。「世界からなにを与えられたのか」という問い。I.Y.君のこの問いが、次の授業「僕らに与えられるもの～詩『与え』、『問い』をめぐって～」を産むことになった。

4. 第2回目の授業

「僕らに与えられるもの～詩『与え』、『問い』をめぐって～」

大関は、I.Y.君の問いに応える形で、I.Y.君との詩による対話を試みた。大関自身の「与え（贈与）」に対する想いを詩「与え」に込めた。そして「子どもとの対話で産まれる授業」間主観的アプローチとして、詩「与え」を教材に、第2時の授業を実施することにした。「3.」でも記したように、第2時の授業は、第1時と同じ内容項目「D感動、畏敬の念」を扱った。複数時間の関連を図った指導（学習指導要領より）である。

4. 1. 1. 教材（自作詩）：「与え」について

以下、I.Y.君の問いを受け、綴った詩「与え」である。（改行、スペースについては原文の通り、縦書きを横書きに変更）

「与え」

空を見上げる

今 今と 「僕」がやってくる

「僕」という現象

それは はるか

銀河の 向こうから

それは 風

それは 光

それは 世界に響く 無声の声

今 今と 僕を生む 声

桜の幹が 四月の夢をみて
椿の花が 紅に燃え

穴の中には 兎の目
雲は 西から東 旅続け
砂踏む 足を 支える大地
あなたは 僕を 心に映し
肩組む 仲間の 賑わいに
鳥は祝いの歌 歌う

そんな
いつでもなく
どこでもない
世界の内で
僕を震わせ
宇宙へ響く
無声の声との
その交わり
世界の中で 僕は生まれる
僕の中に 世界が生まれる
生まれる

(耳すます…)

遠くの汽笛 犬の遠吠え
赤子は眼覚め しかめつら
頬のえくぼは 世界の輝き
近づく車輪
あれは 本当に 汽車なのか
景色に混じり 動く黒
目の前を 通り過ぎゆく 人の影
文字が 意味を失い
絵画は 形を失い
音楽は 仕組みを無くす
道具が 役目を失うとき
静かに 向かってくるものの
本当の 響きに 畏れる 僕は
静かに 静かに 耳すます
世界の「与え」に 耳すます

(耳にて観る… 耳にて観る…)

僕を呼ぶ
過ぎ去った
親しき者の 温かき影
歴史を語る トチノキの影
別れた後の あなたの影

確かに 出会った
そのものの
「存在」 超えた 音なき声
時の向こうの その声は
確かに
確かに
僕を 呼び続ける

(眼にて聴く… 眼にて聴く…)

月 照らされる
仄暗い 空が
夕日に 別れを 告げて
闇が そっと 僕を呼ぶ
見上げる僕の 眼の中で
月の光の 波動は乱れ
弾けて 散らばる 光の粒子
ゆらぐ空気は 世界の流れ
肺へと交わる 世界のエーテル
沈黙の 冬の冷気の 足元の
花は 朝日を 待ちわびる

(黙して語る… 黙して語る…)

花のように
光
大地
水
空気
空へ 伸びゆく 茎と葉と
力の限り 開く 花びら
誰かが「きれい」とつぶやいた…
そういえば…
いつかの
どこかの
花の影

(与えられる 花の影…)

花のように
世界の片隅で

与えられた
その場所で
雨にうたれ
風にゆれ
たくさん飛ばす
綿帽子
銀河の風吹く
新たな命
綿毛は 旅立ち
残りしものは
時が来たなら
そっと 枯れ
その身は
土へと 贈られる

(贈られる… 贈られる…)

花のように
誰にもほめられず
誰にも苦にされず
誰かを怒ったり
誰かと比べたり
そんなつまらぬことはせず
地位とか名誉
背負ったものや
まとったものに
とらわれ 迷うこともなく
ただただ 今
今 生まれる 命を燃やす

花のように
空に向かって
花びら広げ
与えられる 今を生きる
まっすぐ 生く 美しさ
ただただ 生く 美しさ

花のように 生きたいと

今日も 僕は 希う

平成三十一年一月十七日 大関健一

以上は、私（大関）が、第1時の授業において子どもたちと語り合ったときに感じたこと、私自身が「与え」について感じること、自らの求める在り様について、綴ったものである。

「今 今と 僕を生む 声」「無声の声」は、絶えず私に到来する声である。世界からの呼びかけ。私の意識に先立って「与えられる」こと。それは「文字が 意味を失い／絵画は 形を失い／音楽は 仕組みを無くす／道具が 役割を失うとき」に立ち現れる。この一節については、マリオン思想の影響を受けたものといえる。意識による意味の付与が揺れ崩れるとき。「受け取る人」としての私の意識を還元するとき。「贈る人」や「贈り物」が意味や形を失い還元される時。私たちは、「与え」の現象のゆたかさに目ざめることができるのではないか。そんな想いを綴った。私はマリオン哲学に学ぶ中で、これまで自分では言葉にすることのできなかった、それでいて感じてきた世界についての何か（マリオン言葉でいえば「与え」）を、表現できるような気がした。

しかし、マリオン思想には、神学的な領域にまで踏み込む部分がある。その点においては、マリオン思想と私の間には隔りがある。また、「2. 1.」でも記したが、私は、半ばマリオン思想によりながらも、マリオン「責任」思想とは異なる「与え」思想をその詩に込めている。

私は、「花のように 生きたいと」希う（こいねがう）。花は、世界を意識により対象化することなく「与え」に「応え」、自らの「生」を生きる。私は、そこに「ただただ 生く 美しさ」を感じている。その崇高さ、そのゆたかさを。

しかし、私は花のように生きることができない。花とは違い、日々を生きる中で、私の意識自体が世界からの「与え」を感じることを妨げている。「与え」を感じることなく、何か世界にバールをかけているような、フィルターを通して見ているような気持ちになる。花のように生きられないが、できる限り「与え」の現象を感じ、生きていきたいと希うのである。

この詩を綴ったとき「与え」の現象を感じることは、最初の「応え」であるとともに最後の「応え」でもあると、私は考えていた。そこにはマリオン「責任」思想とは異なる想いがある。

それは、以前から興味をもっていた本居宣長(1730

～1801)の思想、「大和心」、「ものあわれ」、「奇異(くすしあやし)さ」などの影響があるのかもしれない。マリオン思想と宣長の思想は、事物が現れてくるそのままに、その「与え」を受けとることを重視している点においては、よく似ていると言える。しかし、事物が現れてくるそのままを受けとることを、思想としてどう展開するかという次元では、両者の思想は大きく異なりを見せるとされる。

例えば、宣長は「紫文要領」の中で次のようにいう。

「目に見るにつけ、耳に聞くにつけ、身に触るるにつけて、その万の事を、心に味へて、その万の事の心を、わが心にわきまへ知る、これ、事の心を知るなり、物の心を知るなり、物の哀を知るなり。」(宣長, 1983:p.125)

上の文中の特に後半で、宣長は、「万の事の心を、わが心にわきまへ知る」ことこそが、「事の心を知る」ことであり、「物の心を知る」ことであり、「物の哀(あわれ)を知る」ことであると強調している。ここで「事の心」あるいは「物の心」というように、現代では人の心だけを指し示す「心」という言葉が、同じ文脈の中で「事」や「物」にも使われていることに注意したい。人間の側の心(意識)が事や物を意味づけるのではなく、事や物の心を、わが心にわきまへ知ることこそが、事や物の心を知るということ。この宣長の思想はマリオン思想とよく似ていると言える。例えば、マリオンは『与えられると』の中で次のように述べている。

「もし(ものが)現れることが、『自ら』を示すことであり、また『自ら』を示すことが『自ら』を与えることであるとすれば、そのことは共に、現象の『自己』ということを示している。そのような(現象の)『自己』とは、…決して、対象あるいは物『それ自体』と等しいものではない。」(Marion, 2013:p.264.)

ここで、マリオンが「現象の『自己』」と呼んでいるものは、宣長が「事の心」「物の心」と呼ぶものによく似ていると言えるだろう。宣長もマリオンも、人の心(意識)が事物を「対象」として意味づけるのではなく、人の心(意識)を越えて、まず事・物・現象そのものに「心(自己)」があり、その事・物・現象の「心(自己)」をわきまへ知ることこそが大切だと語っていると言えよう⁵⁾。

しかし、こうした共通点をもちながらも、宣長と

マリオンは異なる思想を展開していると言えるだろう。先の引用にあるように、宣長にとって、事・物・現象の心を知るとは、すなわち「物の哀(あはれ)を知る」ということであり、極論すればこの「物の哀を知る」ことこそがよく生きることそのものであるということ。

因みに、宣長は「石上私淑言」の中で「哀(あわれ)」について次のように語っている。

「…『阿波礼』という言葉は、さまざまないひ方は変わりたれども、その意はみな同じことにて、見る物、聞くこと、なすわざにふれて、情の深く感ずることをいふなり。俗にはただ悲哀をのみあはれと心得たれども、さにあらず。すべてうれしともをかしとも楽しとも悲しとも恋しとも、情に感ずることはみな『阿波礼』なり。」(宣長, 1983:p.297.)

この文章を読んでわかるように、宣長にとって、物事の「心」あるいは人の「心」を含む森羅万象の「心」を深く感じとることが「物の哀を知る」ことであり、人が生きる上で、それ以上に大切なことはないということ。この宣長の思想は、現象の自己を知ることが「責任」を産み出すというマリオン思想とは異なる。

以上の宣長とマリオン思想の異なりをふまえるならば、私(大関)は、宣長のように「物の哀を知る」ことを何より大切と考えていたのかもしれない。

そして私は、第1時と同様に、これらの自分の想いを子どもたちに委ねようと考えていた。子どもたちは詩を読み、何を感じるのか、また、これまで何を感じてきたのか。対話の中で、この世界は「ゆたかな」ものであると感じてほしかった。

しかし、次の「4. 1. 2.」で記すが、授業の日が近づいた1月15日、私は、青柳の詩「問い」と出会う。私は詩「問い」を読んで、自分の世界に対する「無責任」な在り方を感じた。

青柳の詩「問い」は、世界の「呼びかけ」を感じ「応え」、「……ほくは何を与えることができるのか」と自身の「責任」を問う。まさに世界に対する受動性と能動性をあわせもった姿が、体験と共に綴られている。それに対し、私の詩「与え」は、世界に対する受動性が強く、抽象的で、「責任」という思想が無い。私は、詩「問い」に自分にはない世界への能動性、「責任」を感じた。そして、自分に問うた。「私は何と与えられることができるのか」と。それは、自分を振り返る学びの機会でもあり、第2時の授業

構想を変えるきっかけにもなった。

4. 1. 2. 教材（自作詩）：「問い」について

青柳は、以下の詩を書き、大関に送った。大関は最初、第2時の授業の教材として、先の詩「与え」と宮沢賢治の「注文の多い料理店 序」の文章を使う予定であったが、急遽、以下の青柳の詩を賢治の「序」の代わりに教材とすることにした。

問い

青柳 宏

小さいころ、緑の草の間を流れる小川は、
まるで光が流れているようだった。
チラチラチラチラ チラチラチラチラ
水の中で藻がゆれて、その影から魚が見え隠れしていた。
そおっと 竹でつくった三角の網を藻の下に差し入れて、思い切りすくいあげると、
黄金色した魚たちがはねあがった。

黄金色に光る魚たちをみて、ぼくは本当におどろいた。
でも、その時の、子どもであったぼくは、いったい、何に、おどろいたのか。
(その時は言葉にならなかったけど) もし一言でいうならば、
それは、「世界は光に満ちている」ということ。

でも、それから、子ども時代が過ぎていく中で、
ぼくは、つらいこと、悲しいことを経験した。
「世界は、光になんか満ちていない。」
ぼくは、思わず、そう思いたくなった。

でも、つらく、悲しい出来事に出会っても、ぼくの心の深いところでは、
あの黄金色の魚たちはまだ、ピチピチピチピチ光をはなってくれていたのだと思う。
おしつぶされそうな心の、さらに、もっと深いところで、
魚たちは、光をはなち続けていてくれた。
だから、ぼくは生きられた。今、ぼくは、生きている。
だから、やっぱり、「世界は、光に満ちている。」

子どものころ、世界は、光とともに、ぼくに与えられた。

でも、ぼくが、世界に何かを与えたことがあっただろうか。

そもそも、ぼくは世界に何を与えればよいのか。

あるいは、ぼくも、世界に何かを与えてきたのか。

交わし合うひとみの中で、ぼくは、与えられ、またぼくも、何かを与えてきたのか。

それでも、今、ぼくは、ぼくに聞きたい。

魚たち、川、草、木、岩、風、
そしてぼくの知っている人たち（また、知らない人たち）、
そのものたち、その人たちに（そしてまた、今はなきものたち、今はなき人たちに）、ぼくは何を与えることができるのかと。
2019/01/15

上の詩は、私（青柳）が経験したことを、ほとんどそのまま綴ったものであると言える。

詩の最終行「……ぼくは何を与えることができるのかと。」まで読んでいただけると分かるように、私は、この詩を通して、子どもたちに「与え」を受けた者にとっての「責任」とは何かを考えるように問いかけている。「2.」でみたように、「与え」が「責任」につながっている、という考え方は、マリオンの「与え」の思想の中にある。しかし、私自身は、マリオンの思想に影響を受けて、この詩を書いたわけではない。「ぼくは何を与えることができるのか」という「責任」の感情は、私自身が（記憶している限りでは高校生の頃から）ある意味で自然に意識してきたことである。だから、この詩は、その思いを率直に綴り、子どもたちに問いかけたと言える。

ところで、この「問い」を書いた直後、大関の「与え」の詩を読み、私はとても考えさせられた。上にみたように、大関の詩「与え」は、「花のように」生きたいという想いを謳っている。「与え」を受けた「僕」は、「(自分自身は) 何を与えることができるのか」といった倫理意識をもつことなく、ただ率直に、花のように生きたいと謳っている。私は、大関のこの詩を読み、とても考えさせられ、また反省させられた。確かに、大関の謳っているように、もし万象の与えを受けたなら、花のように生きたいと希うことが、自然な心のあり方なのかもしれない。こうした心のあり方と比べると、「何を与えること

ができるのか」という私の問いは、倫理観に苛まれている心のあり方のように思われる。このように問うことが、果たして自らの生と他者の生をゆたかにすることに本当につながるのかと、そう私は考えさせられた。

しかしまた、以上のように反省しつつも、私は、私の綴った詩を子どもたちに読んで欲しいと思った。「与え」が「責任」につながる心のあり方は、間違っているのかもしれない。しかし、この私の心のあり方は、なぜそのような心（責任意識）が生まれて来たのかを意識化できない、という意味で自然に生まれて来たものだ。それゆえ、私自身がもし子どもたちに問いかけるとしたら、この心（責任意識）そのままに問いかける他にない。そして、無責任に思われるかもしれないが、子どもたちには、私の問いと出会った上で、それを越えていって欲しいと思った。さらに言えば、私自身の意識ではどうしようもないことを、子どもという「他者」に出会うことによって、私自身が越えていきたいとも思った。

大関の詩「与え」を読むことで、私は、私自身の心のあり方を反省し、同時に、自らの詩「問い」をより深いところで肯定することが出来たと思われる。

4. 2. 授業の展開

1月17日6校時、出席者は24名。6年生教室で実施。円形に椅子を並べ座る子どもたち。スクリーンに第1時の子どもたちの感想を映し出し、紹介しながら開始時刻を待つ。チャイムの後、本授業が産まれるにいたったI.Y.君の「世界からなにを与えられたのか」という問いを示した。堅苦しい雰囲気は、世界が与えるものについて想いを巡らす活動にそぐわないという考えと、授業者自身が多様な表出の仕方を示すことで、それぞれの想いの表出が受容されやすい雰囲気をつくりたいという考えから、第1時同様、礼はせず、授業者が「はじまりの歌」を歌うことで授業を始めた。

まず、大関が詩「与え」を読む。次に、青柳が詩「問い」を読んだ。やや時間はかかったが、子どもたちはどちらの詩にも聴き入っている様子だった。

前半は「与えられること」について、自由に友達とペアやグループをつくり、話し合った。床に座りリラックスして語る子や教師とともに語り合う子、一人でじっくりと詩を読む子など、学びの姿は様々、

活動の仕方は子どもたちに委ねた。

後半は、話し合ったことや自分が与えられたと感じることを発表し合い、最後の10分で感想を書いた。



4. 3. 子どもたちの綴った感想文と対話する

4. 3. 1. 詩「与え」をめぐる感想文との対話

まず、詩「与え」について子どもたちが書いた感想文と対話していきたい。

第2時の授業につながる「世界からなにを与えられたのか」という問いをもったI.Y.君は次のように綴っていた。

前の時間に考えたことが今日の時間ではっきりしました。与えられた物は命、光、水、大地、空気、そしてかんじょうだと思いました。……。……。

第2時の授業中、私（大関）は、I.Y.君の想いを聴いてみたいという気持ちから、I.Y.君と友達I.T.君の前に膝をついて座った。そこでは、ゆたかな学びが産まれていた。I.Y.君はペアで活動していたI.T.君に対して、命、光、水、大地、空気が与えられていると話していた。I.T.君もうなずき、命が与えられていることを熱心に話していた。しばらくすると、二人は感情について話し始める。感情というものが与えられているから、喜んだり、泣いたりできるのだと。また、I.T.君は、私とI.Y.君に、硬貨を飲み込んでしまった妹の話をしてくれた。その時の、苦しそうな妹の感情や心配する母親の感情が自分に入ってくるような気持ち、他者の感情が自分に与えられるような感覚を語ってくれた。

このような友達との対話の中で、I.Y.君は与えられたものは「かんじょうだ」と考えるに至ったのだ

と思われる。

私は、I.Y.君のワークシートに以下のような返事を書いた。

……。もしかしたら「感情」を与えられることで命、光、水、大地、空気、それらを感じることができるのかもしれない。またはI.Y.君の考え方とは違いますが、一瞬一瞬「感情」が世界から与えられているのかもしれない。そんなことを感じました。例えば、花を見て「美しい」と感情がうごく、喜びがわく。その「感情」は花によって僕に与えられたのかもしれない。花がなければ、その瞬間の感情もないのだから。……。

上の文章は、I.Y.君への返事であるとともに、I.T.君の妹や母親の話の聴いて、私自身が感じたことでもある。

私たちが花を見て、感じ、心がうごく、その前に、その意識に先だつて、花はすでに私たちに与えられている。I.T.君が語ってくれた、苦しそうな妹の感情や心配する母親の感情が入ってくる感覚も、その「与え」の感覚に似ているのではないだろうか。それらは感じたときには、すでに「与え」られている。その「与え」は感じることの「てまえ」、意識による意味付けの「てまえ」で生きている。

I.Y.君とのワークシートや授業を通しての対話、I.Y.君とI.T.君との三人での対話は、私にとって人の感情や感受性、「与え」について、考えを巡らす学び多きものであった。

次にF.M.君とのワークシートを通しての対話を振り返りながら、感想について考察してみたい。

第1時「僕らが会おうとき」の感想では、F.M.君は、何度も書いては消してを繰り返し、10分後、白紙の状態ワークシートを提出した。F.M.君は、隣の席の友達に「頭の中がごちゃごちゃしている」と話していた。私は、F.M.君のワークシートに以下のような返事を書いた。

一生懸命に考えてくれてありがとう。僕はF.M.君のワークシート、とてもいいなあと思います。たくさん考えて書いては消して、書いては消して、F.M.君の想いの跡が残っているワークシート。……言葉にならないものがF.M.君の中にあつたことと思いま

す。その心の中の出会いを大切にしてください。僕の詩に出会ってくれてありがとう。

私は、F.M.君の姿やワークシートの消された文字の跡を見て、強く感じたことがある。それは、大切なことになればなるほど、本当に感じていることを綴ろうとすればするほど、言葉になりにくいということ。また、私はこれまで、どれほど「書くことができる」ということを子どもたちに求めてきたかということ。「できる」ことが求められる。しかし、言葉になりにくい、子どもの内なるものに想いを馳せることの大切さに気付かせてくれたF.M.君のワークシートであった。

第2時、「僕らに与えられるもの」の授業で、F.M.君は、次のように感想を綴った。

「与え」人は、世界から光や大地、水、空気などを与えられているのだと思う。トチノキは今は切られてしまつてあまり見えないけれど、頭の中でうかべてみると、うかんでくるからトチノキはぼくの心の中でなにかをつたえたいのかなと思った。

F.M.君は、トチノキのことを書いた。第1時での学びと詩「与え」の「親しき者の 暖かき影/歴史を語る トチノキの影/別れた後のあなたの影」を受け、綴ったのだろう。第1時で言葉にならなかったものが、時間を越えて現れたように感じられ、私はうれしかった。また、それとともに、自分になんか捉えを感じた。

F.M.君は「トチノキは今は切られてしまつてあまり見えないけれど」という。「あまり」とはどういうことなのだろう。切られて見えないはずのトチノキは、F.M.君にとっては「あまり見えない」ものとしてある。「見えない」ものではない。「頭の中でうかべてみると、うかんでくるから」だろうか。それとも、切り株は残っているからだろうか。いずれにしてもF.M.君にとって、トチノキは「あまり見えない」ものなのだ。今もなおF.M.君はトチノキを感じている。トチノキは与えられ続けている。

F.M.君の感想は「頭の中でうかべてみると、うかんでくるからトチノキはぼくの心の中でなにかをつたえたいのかなと思った。」と続く。

トチノキからの「与え」を受けていたF.M.君は、その「与え」を見つめることで、トチノキをうかび

上がらせる。F.M.君は、そのトチノキが「なにかをつたえたいのかな」と感じている。

マリオンによれば「与え（贈与）」とは、「贈り物」、「贈る人」、「受け取る人」を還元することでよりはっきりとそこに現れるという。F.M.君は「頭の中でうかべてみる」という形で、今はなきトチノキにその姿を与える。トチノキは今もなお、F.M.君になにかを与えつたえようとしている。（F.M.君はそう感じている）トチノキとF.M.君は、互いに「贈る人」であり「受け取る人」でもある。「贈り物」である姿や伝えたいことも還元できるであろう。そこに残るものはトチノキとF.M.君の互いのつながり、互いの存在を支える「与え」ではないだろうか。

私は自分の詩の中の「親しき者の 暖かき影／歴史を語る トチノキの影／別れた後の あなたの影」たちを、絶えず自分に「与え続ける者」として感じていた。しかし、F.M.君の感想を読んで、私自身もその影に何かを与えているのではないかと感じるようになった。私とその影を、存在を、支えているのではないかと。

そんな私の想いに似た感想を綴ったのがM.S.さんだった。M.S.さんは次のようにいう。

最初は、光がないと影もないと思ったけど大関先生の話聞いて、光って太陽の光とかではなく自分じしんなんじゃないかなと思った。

M.S.さんは、親しき者の暖かき影、歴史を語るトチノキの影、別れた後のあなたの影、そのものに影を与えている光とは、「自分じしん」なのではないかという。「与え」は私の意識に先だって与えられている。しかし、私の意識に先だって、すでに私は何かを与えているのかもしれない。F.M.君とM.S.さんの感想を読んで、私はそんな想いを抱いた。その想いは私にとって温かなものだった。まさしく、光に照らされたかのように。

I.A.君も同じように、光と影について綴っている。

与えられているものがないとこの先はない 光がないと影はないように片方がないともう片方もなくなってしまう。世界は光があるから影がある。しかし、光には満ちてはいない。なぜなら、まだかけているところがある。世界とほくは一心同体である。

片方がないともう片方もなくなってしまう。互いが互いを支えている。I.A.君はそう感じているのではないか。互いが互いにその存在を与えるように。

最後にM.H.さんの感想。

…………。…………。花のように決められた場所 雨にうたれたりして、人間（私たち）も花のように生きているんだと思った。…………。…………。

花のように生きることを希うが、そうは生きれないと感じている私。それとは異なり、M.H.さんは、「人間（私たち）も花のように生きているんだと思った。」という。M.H.さんにとって「決められた場所」とは、どこのことを指しているのだろうか。「雨にうたれたり」とは、何を表しているのだろうか。はっきりとは分からないが、少なくともM.H.さんが実感をともなってこの一文を綴ったということは感じられる。

私は、M.H.さんの言葉に勇気づけられた。私たちは、私たち自身がそれを意識しているかどうかにかかわらず、それぞれが与えられた場所で、与えられることを受け、生きている。それは花のように生きているといえるのではないか。そもそも、「生」を「与えられし者」として、私も花も違わない。私は、「与え」を感じながら生きることが大切であると想っていた。しかし、そう意識すればするほど、意識による意味の付与が強くなり「与え」を感じることも妨げてしまう。花のように生きたいと希えば、希うほど、花のように生きられなくなっていく。

私は、M.H.さんから「決められた場所 雨にうたれたりして」生きることいい、と言われているような気持ちになった。それだけで、十分に生きているといえると。

4. 3. 2. 詩「問い」をめぐる感想文との対話

次に、詩「問い」について子どもたちが書いた感想文と対話していきたい。

まず、U.G.君は次のような感想を綴っている。

世界は光だと思います。世界が与えてくれたものは、数々の命だと思います。命は、人間、動物、食べ物など一つ一つに命があると思います。ほくたちが世

界に与えているのは、笑顔だと思います。ほくが与えたいのは、世界の平和です。平和というのは、世界だけではなくみんなに伝えたいです。

私（青柳）は、上のU.G.君の感想の、特に「ほくたちが世界に与えているのは、笑顔だと思います。」の一節には本当に驚き、感動した。私は、詩の中で、例えば「でも、ほくが、世界に何かを与えたことがあったらどうか。／そもそも、ほくは世界に何を与えればよいのか。／あるいは、ほくも、世界に何かを与えてきたのか。」、そして最後に、「ほくは何を与えることができるのか」とたたみかけるように問いかけている。ここで私は、決して、物質的な「何か」を求めているわけではない。しかし、私はここで、何らかの「行為」、あるいは「感謝」のような精神的な「思い」を想定していたと思う。しかし、U.G.君は、「行為」や「思い」ではなく、「ほくたちが世界に与えているのは、笑顔だと思います。」という。

万象の「与え」に対して、「行為」や「感謝」で応答しようとする私の心の中には、ある種の「償い」の意識があるのではないか。例えば、動植物によって命を与えられているのだから、何らかの行為（少なくとも思いを抱くこと）によって償わなければならない。しかし、このような償いの意識は、「与え」に対する「応え」として本当に本質的なものだろうか。このような償いの意識は、(マリオン流に言えば)還元することができるはずである。そして、「償いの意識」を還元して、その奥に見出される本質的な「応え」とは、まさにU.G.君がいうように「笑顔」であると言えるだろう。

償いの意識を抱くことが決して悪いわけではない。ただ、「与えに対する応えは、まず「笑顔」である」、ということを見失い、ただただ自分自身にも他者にも「償いの意識」あるいは「償う行為」を求めてはならないだろう。与えを償いに直結させる意識は、与えられることで生まれているはずの「喜び」を無視してしまっている。このような喜びを無視した上で自己や他者に求められる償いは、重苦しい。そのことに、U.G.君は気付かせてくれた。

蛇足ながら付言すれば、U.G.君のいう「世界の平和」とは、重苦しい償いの上に打ち立てられるものではなく、笑顔あふれる喜びの上に打ち立てられるものだろう。そもそも、U.G.君に言わせれば、重苦

しい償いによってもたらされるものを「平和」と呼ぶことはできない、ということ。このことを、U.G.君は私に教えてくれた。

次に、N.D.君の感想をみてみたい。

自分は光とともに生まれてきた。自分は世界に光りをもらい自分は世界の人々に光を与えればよい。世界を光に満たせるためには、自分が世界に光りを与えればよい。平和な世界を作りたい。

上のN.D.君の感想も、先のU.G.君の感想と同様に、よい意味で「償い」の意識はない。自分は「光とともに生まれ」、「世界に光をもらい」、「世界の人々に光を与えればよい」ということ。もし、本当に世界から光りを与えられたのなら、光を与えすことが出来るはずである、という思想。償いの意識に捕らわれることなく、まっすぐな倫理がここで表明されていると言えるのではないか。

また、M.H.さんは、大関の詩「与え」について感想を綴りながら、最後に詩「問い」を受けて次のように綴っている。

…………。…………。花のように決められた場所、雨にうたれたりして、人間（私たち）も花のように生きているんだと思った。そして、私たちが知っている人たちに私はなにを与えてあげるんだろうと考えると楽しくなりそう。やっぱり「世界は光で満ちている」が本当の事。

上のM.H.さんにも、よい意味で償いの意識はない。「私たちが知っている人たちに私はなにを与えてあげるんだろうと考えると楽しくなりそう。」に現れているように、世界の与えに対して、与えすことは、心はずむこと、楽しいことだと。そして、最後の「やっぱり『世界は光で満ちている』が本当の事。」が語っているのは、M.H.さんにとっては、世界から与えられることと与えすことが一体となってはじめて「世界は光で満ちている」ということ。私は、私を除外した世界が光に満ちていると長らく捉えてきた。私を除外した世界は光に満ちている、だから私は生きられる。しかし、このような捉え方そのものが私を世界から孤立させていること

をM.H.さんは教えてくれている。「世界は光で満ちている」とは、世界が与え、私も与えるからこそなのだ。

そして、I.A.君の感想。

与えられているものがないとこの先はない。光がないと影はないように片方がないともう片方もなくなってしまう。世界は光があるから影がある。しかし、光には満ちてはいない。なぜなら、まだかけているところがある。世界とぼくは一心同体である。

I.A.君はきっと、大関の詩「与え」の中の、特に「親しき者の 暖かき影／歴史を語る トキノキの影／別れた後のあなたの影」を受けとめて、「光がないと影はないように片方がないともう片方もなくなってしまう。」と語っているのだろう。そしてここで、I.A.君は、光があるのは影があるからだ、と語っていると言ってもいい。このことをふまえれば、「しかし、光には満ちてはいない。なぜなら、まだかけているところがある。」という文章は、先のM.H.さんが語っていたように、「私」を世界から除外している状態では「まだかけているところがある」と指摘したのかもしれない。光があれば影が生まれる。世界は光に満ちているのではなく、そこには影もある。この意味で「(世界は) 光には満ちていない」。また、光に満ちた世界を与えられた私は、世界の「影」といってもよい。その時、私は世界から除外(疎外)されているわけではない。そうではなく、「影」としての私は、光に満ちた世界と一心同体。すなわち「世界とぼくは一心同体である」と。

そして、S.Y.さんの感想。

何げなく与えられた物や、生まれる前から与えてあった物も大切な物で大事にしなくてはいけない物だと思う。私は「問い」を聞いていた時に、少し勇気をもたらえた気がした。「問い」は自然から伝わった事を書いて、自然から与えられた物や与えてあった物、自分が与えてあげた物について考えたいと思いました。

S.Y.さんは、「私は「問い」を聞いていた時に、少し勇気をもたらえた気がした。」と綴っている。こ

れを読んで、私の方こそ、S.Y.さんから勇気をもたらった。ところで、S.Y.さんに教えられたのは、「生まれる前から与えてあった物も大切な物」、ということである。私の詩「問い」では、「与え」が「生まれる前」からあったことまで書かれていない。正直に言えば、「生まれる前」に「与え」があったとうことに想像がおよばなかったのである。しかし、やはりマリオン流に、「私の時間＝生まれて後の時間」を還元すれば、現れてくるのはまさにS.Y.さんの言う通り、「生まれる前から与えてあった物」の大切さである。そしてさらに、この還元からは、「私が死んだ後で与えられる物」の大切さも現れてくる。私の死後に与えられるものは私に意味がない、というわけがない。今この時に、世界から与えられ、また世界に与かえす、その与えのゆたかさは、私の死後を想うことによって(あるいは誕生日前を想うことによって)よりゆたかさを増す。即ち、私の生の時間に与えを限定しないことこそが、私の生への与えをよりゆたかなものにしてくれる、このことにS.Y.さんは気付かせてくれた。

最後に、M.H.君の感想。

青柳先生の問いと言う文で、魚がチラチラという言う場所があって、その部分で自分が思ったのは、生きる力をなくす事があってそれを助けてくれたのがその魚で何ぜかと言うとおくふかくからその魚がチラチラと飛んで、その人が死にたいなとか思っている人をおくふかくからチラチラと光り、先の道をてらしているとおもいます。そして一人一人がそうだと思います。

M.H.君の文章は、私の詩を越えて、心の中での「与え」の動きを生き生きと綴っている。私の詩では、「与え」は、「光をはなってくれていた」「世界は、光とともに、ぼくに与えられた」等のように過去形あるいは完了形で綴られている。しかし、M.H.君の文章は、「与え」が過去の出来事ではなく、「与え」は生き生きと生きていることを語っていると言えるのではないか。

5. おわりにかえて

本実践は、ジャン＝リュック・マリオンの「与え(贈与)」の哲学と、ブロック・バーラーの「生成的・

対話的スパイラルとしての間主観性 (Intersubjectivity as Dialectical Spiral)」の思想をよりどころに、特別の教科 道徳科の内容項目「D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること 21 感動、畏敬の念〔第5学年及び第6学年〕美しいものや気高いものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつこと。」に迫ろうとしたものである。

そして私たち (大関・青柳) は、本論文において、授業内における対話、詩による対話、ワークシートでの対話を振り返るとともに、再度、子どもたちの感想文と対話することを通して、そこに生まれていた子どもたちの学びの意味と価値を見取ろうとした。子どもたちの言葉から、ゆたかな学びの姿が立ち現れてくることを願い、感想文との対話を試みたが、どうであっただろうか。

間主観的アプローチとして「2. 2.」に記したが、本実践において私たちは子どもと共に語る対話者としての教師であろうとした。指導者ではなく対話者として。(本論文内においても) 対話者としてあることで、子どもたちの観ているゆたかな世界にふれることができたように思う。また、対話者であることで子どもたちの言葉から学ぶことができた。子どもたちは、それぞれにゆたかな感受性を持ち、それぞれのゆたかな世界を生きている。その世界に教師の想いを委ね、対話の中で授業を育てていく。それは子どもたちにとっても、教師にとっても価値ある学びの過程であるといえるだろう。

最後に、「与え (贈与)」の哲学をよりどころとした本実践の、道徳的価値についての教え・学びとは異なる次元での価値について述べておきたい。

現代の学校教育は、学習者である子どもの中ですでにある概念から始まり、対象範囲において知識を獲得し、思考を巡らすことで、子どもたちそれぞれが対象についての理解を組み立てていく (組み立て合っていく) 構成主義 (社会的構成主義) が主流である。しかし、本実践における「与え (贈与)」の哲学では、学習者が、意識によって対象に意味を付与する (構成する) ことに先だって、すでに世界からの「与え」があると考えている。「与え」は、学習者が世界を対象化する「てまえ」に生きている。

私たちが存在し、世界を対象として捉えているのではなく、すべてはすでに与えられている。そこに生まれる世界への敬意と畏れ。それらは、私たちの

学びの根源であるように思う。

マリオンは著書『与えられると』の劈頭にドイツ・ロマン派のノヴァーリス (1772～1801) の言葉を引用している。

「公理：私たちは、私たち自身では何も知ることはできない。全ての真の知識は、私たちに与えられなければならない。」(Marion, 2013:p.1.)

ノヴァーリスの言葉をかりるなら、私たちにとっての真の知識、学びは、世界から与えられる。世界からの「与え」と学習者とが出会う、その奇跡を教師自身が感じようとすることは、授業や教育活動を、より深い部分で見つめ直すことにつながるのではないだろうか⁶。学習者の意識の「てまえ」にまで想いを馳せる、そんな学びの捉えは、授業をよりゆたかなものに変える可能性を秘めている。

本実践は、学習指導要領や現代の教育観とは、やや異なる視点を含むものであったことは確かである。ただ、私たちはそれを承知で、対話の中で、授業を構想してきた。また、多様な形で、子どもたちとの対話を繰り返してきた。それが、子どもたちの日々をゆたかに彩ることにつながると信じて。子どもたちや教師の「生」をよりゆたかなものにしてくれると信じて。

注

1 今回、マリオンの思想については、佐藤国郎氏、岩野卓司氏のそれぞれの書物 (岩野, 2014; 佐藤, 2010) から多くのことを学ばせていただきました。帰して感謝申し上げます。

2 マリオンは、例えば、「与え」の現象の象徴的な事例として、マルセル・ブルーストの小説『失われた時を求めて』の中の有名なマドレーヌ菓子にまつわる「出来事」をあげている (Marion, 2013:p.280)。ある日、主人公の「私」はマドレーヌをひたした紅茶を口にした瞬間、(マリオン流に言えば)「与え」を受けとる。以下、高遠弘美氏による訳文を引かせていただく。

「とまさに、お菓子のかけらのまじったひと口の紅茶が口蓋に触れた瞬間、私のなかで尋常でないことが起こっていることに気がつき、私は思わず身震いをした。ほかのものから隔絶した、えもいわれぬ快

感が原因のわからぬままに私のうちに行きわたったのである。人生の苦難などどうでもよくなり、災難などは無害なものにすぎず、人生の短さなど錯覚だと思われた。それは恋愛の作用と同じで、私を貴重な何かの本質で満たしたのだ。あるいはむしろ、その本質は私のなかにあるのではなくて、私自身だったと言うべきだろうか。」(プルースト, 訳, 2010: p.116. [強調はマリオン])

「私」を満たした「本質」とは、かつて「私」が過ごした(大叔母と祖父母の家があった)コンプレ全体記憶である。しかし、その「記憶」は、「私」が意志的・意識的に作りあげたものではなく、紅茶を口にした時に、まさに「与えられた」ものである。「私」の意識が「原因」となったわけでは決してなく、むしろ「私」はこの「与え」の結果として新たに生まれたということ。それが引用の最後の文「その本質は私のなかにあるのではなくて、私自身だった」の意味である。マリオンは、「こうして、〔与えの〕出来事は、その結果として、『私』を産み出すことで、その非構成性〔『与え』が『私』によって構成されたものではない、ということ〕を証している。」と述べている (Marion, 2013: p.281.)

ところで、上に引いたプルーストの訳文の一部を、特に文章中の動詞に注意しながら、もう一度みてみたい。

「…ひと口の紅茶が口蓋に触れた瞬間、…私は思わず身震いをした。ほかのものから隔絶した、えもいわれぬ快感が原因のわからぬままに私のうちに行きわたったのである。人生の苦難などどうでもよくなり、災難などは無害なものにすぎず、人生の短さなど錯覚だと思われた。……。…その本質は私のなかにあるのではなくて、私自身だった…。」

上の訳文の中で、プルーストの原文では、まず「身震いした」には単純過去 *tressaillis* が使われているのに対して、「行きわたった」と「思われた」は、*avait envahi* と *avait aussitôt rendu* というように文法的に大過去で記されている。そして、最後の「私自身だった」の「だった」は半過去 *était* が使われている。このことをふまえて上の文章を訳し直せば(一文目の「身震いをした」、最後の「だった」はそのまま)、次のようになる。

「…ひと口の紅茶が口蓋に触れた瞬間、…私は思わず身震いをした。ほかのものから隔絶した、えもいわれぬ快感が原因のわからぬままに私のうちに行きわたっていた。人生の苦難などどうでもよくなり、災難などは無害なものにすぎず、人生の短さなど錯覚だと思わせていた。……。…その本質は私のなかにあるのではなくて、私自身だった…。」

このように訳せば、意識する以前に(「身震いをした」以前、あるいは「その本質は…私自身だった」と意識する以前に)、既に「快感が…行きわたっていた」こと、あるいは「錯覚だと思わせていた」ことが明確になる。即ち、意識以前の「与え」の現象の本質をプルーストは記していること、それが明確になると思われる。

3 大関は、バーラーの「生成的・対話的スパイラル」の概念を基盤にして、教師同士が日常的に授業を見つめなおすことを支える実践を、長期にわたり行った。これについては、大関・青柳(2018; 2019)を参照されたい。また、青柳(2018)は、やはりバーラーの「生成的・対話的スパイラル」概念によりながら道徳授業を実践し、省察を試みた記録である。そこでは、バーラーが自らの理論の基盤としている二人の哲学者、即ちメルロ＝ポンティとレヴィナスの思想の差異に遡って、「生成的・対話的スパイラル」の概念について踏み込んだ検討を行った。さらに青柳(2019)は、メルロ＝ポンティとレヴィナスのそれぞれの思想の特質と差異について、再度、検討をおこなっている。それぞれ、参照いただければ幸いである。

4 私(大関)自身が作詞・作曲した「はじまりの歌」の歌詞は次の通りである。

「はじまりの歌」

君の声が 世界を彩る
君の歌が 世界を祝うだろう
君の声を 聴かせて

5 しかしまた、宣長の文章を読むと、「物」や「事」が、いわゆる現代語の「物」や「事」とは異なる意味で使われていることが感じられる。即ち、宣長のいう「物」や「事」は、人が、草木や楽器の音ある

いは誰かの立居振舞等に触れた時に生まれて来ている世界、敢えて言えば人と物が溶けあった世界のことを「物」あるいは「事」と呼んでいると思われる。そして、ここで「人と物が溶けあった世界」と述べたが、そもそも宣長には、「人」と「事物」を区切るような認識の枠組みがないように思われる。これに対して、マリオンには、まず「人」と「事物」を区切る認識の枠組みが意識されていて、その枠組みを超えるために「現象の『自己』」という概念が使われている。それゆえ、宣長とマリオンの思想は、物・事・現象の「心（自己）」が「与えられる」ことを重視する点で「似ている」と言えるが、物事を論じる根本的な位相は、その出発点から異なっていると思われる。

6 因みに、ノヴァーリスは、哲学的小説『サイスの弟子たち』の中で、自然と人間の関係性について、集中的に、深く語っている。ところでまた、本居宣長とノヴァーリスは同年に亡くなっているが、二人ともに、「歌」あるいは「詩」を最重要視している。ノヴァーリスは、『サイスの弟子たち』で、ある人物に「自然が人間にとってなにでありうるかは、もっぱら詩人だけが感じとってきたのです（ノヴァーリス、訳、2015p.86-7.）」と語らせ、また次のようにも語らせている。

「風は、さまざまな外的要因で起こりうる空気の動きですが、憧れに満ちた孤独な心にとっては、なつかしい地方から吹き渡ってきた風がざわざわと通り過ぎ、千々の低く物悲しい響きにのせて、胸に秘めた苦しみを、自然がこぞって漏らす美しい旋律の深い吐息に溶かし込んでくれるように思えるとき、それは、もはやたんなる空気の動きにとどまらないのではないのでしょうか。」（ノヴァーリス、訳、2015p.88.）

この人物が語っていることは、自然の営みの結果として「私」がある、というよりも、「自然」と「私」が切り離し得ないあり方で在る、そのゆたかさ、ということであろう。「与え」の授業を受けた子どもたちの中には、まさに自然と人とを切り離さず、一体のものとして捉えていた子どもたちがいたことを、ここで想い出しておきたい。

ところで、自然と人の心が一体のものとして在ることの意味を語るノヴァーリスの思想は、宣長の思想を想い起こさせる。しかし、ノヴァーリスの思想

では、「自然」がまず一度対象化され、その上で、人と自然の関係性が改めて反省されているのに対して、（くり返しになるが）宣長の思想はそもそも自然と人を切り離さない（とうより、切り離せない）位相において語られていると思われる。

引用文献

青柳宏（2018）.「ともだち」をめぐる道徳授業の対話的展開：詩から対話へ、対話から詩へ.（『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』第5号）

青柳宏（2019）. ことばを育むために（その三）：エマニュエル・レヴィナスの言語論の視界から.（『宇都宮大学教育学部研究紀要』第69号）

Bahler, B. (2016). Childlike Peace in Merleau-Ponty and Levinas: Intersubjectivity as Dialectical Spiral. LEXINGTON BOOKS

岩野卓司（2014）. 贈与の哲学：ジャン＝リュック・マリオンの思想. 明治大学出版会

熊野純彦（2017）. レヴィナス 移ろいゆくものへの視線 岩波現代文庫〔原著初版 1999年〕

レヴィナス（2005）. 熊野純彦 全体性と無限（上）岩波文庫〔原著初版 1961年〕

Marion, J-L. (2013). Étant donné: Essai d'une phénoménologie de la donation (4e édition corrigée et augmentée). PUF

宮沢賢治（1980）. 新修 宮沢賢治全集 第十一巻 筑摩書房

本居宣長（1983）. 本居宣長集（新潮日本古典集成）. 新潮社

ノヴァーリス（2015）. 夜の讃歌・サイスの弟子たち 他一篇. 岩波文庫

大関健一・青柳宏（2018）. 教師間の対話を促す間主観的アプローチ：子どもたちが育む授業の「ゆたかさ」を語ることで.（『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』第5号）

大関健一・青柳宏（2019）. 教師間の対話を促す間主観的アプローチ（その二）：子どもたちが育む授業の「ゆたかさ」を語ることで.（『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』第6号）

プルースト, M. (2010). [高遠弘美・訳] 失われた時を求めて①第一篇「スワン家のほうへI」. 光文社古典新訳文庫

佐藤国郎（2010）. J.L.マリオン論考：学から思惟へ. 教友社

*冒頭に記したように、今回、私（大関）は宇都宮大学大学院 教育学研究科 教育実践高度化専攻（教職大学院）の「教育実践プロジェクト」として、上三川町立明治南小学校において実践させていただきました。本実践に際して、上三川町立明治南小学校校長・荒川幸広先生をはじめ、諸先生方には、大変温かく迎え入れていただき、学び多き日々を過ごすことができました。また、授業が学びの「ゆたかさ」に満ちたものであると気付かせてくれたのは、他でもない明治南小学校の子どもたちでした。

特に「『与え』をめぐる授業 ～贈与の哲学と間主観的アプローチを基に～」の実践において、多くの時間を共に過ごした6年生の子どもたち、実践に対して御理解いただき、快く御協力くださった担任である吉田保先生には、多くの教えをいただきました。

子どもたちのためにと「与え」について語り合った2時間でありましたが、振り返ってみると、私という人間が、私を含む森羅万象、この「世界」と向き合った時間でもあったように思います。

「ゆたかな」学びの機会をくださった荒川幸広校長先生、吉田保先生、諸先生方、子どもたちに、心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

平成31年3月26日 受理

The Lesson about 'the Givenness'

Kenichi OZEKI, Hiroshi AOYAGI