

## **Reading a Tale of Feral Child as a Didactic Text: The Educational Paradox from the Perspective of “Being-toward-Death”**

MORI Nanae

---

This paper examines tales of feral children from pedagogical perspectives. They depict children living with animals in the woods and lacking human education, illustrating modern education' logic: growth from animal to human consciousness requires education. The 20th-century Indian girl known as the “wolf child” has a fascinating story showing the potential and value of education in Japan after the war. However, is human education really good for the girl, Kamala? This topic has been revisited in the context of critical pedagogy against modern method in the last 30 years. This study seeks new implication from Kamala's story for modern education, especially her death. It examines the paradox that modern education, because it needs much time to develop humanity, loses meaning when a child dies. It reconsiders this paradox in Kamala's life story using Martin Heidegger's concept of “being-toward-death.” By focusing on her self-recognition as a wolf or human, we can imagine her bereavement in each world and her feelings on her deathbed with her family. The findings show that children, who do not have a public view about human death, can experience this paradox of modern education and death. This is a difficult and important theme for modern moral education with critical thought against modern education.

# 道徳教材としての野生児の物語

## —〈死への存在〉と教育のパラドクス

森 七 恵 MORI Nanae

### 1. 近代教育と野生児の物語

人間の教育を受けず動物のように暮らす「野生児」や「野生人」の存在は、古代の神話をはじめとして世界で繰り返し語られてきた。なぜだろうか。このこと自体、人類史にとって興味深い謎であるが、一つには養育者を失って森に遺棄される子どもがいつの時代にもいたこと、人々がその人間に似て非なるものを異様な存在として畏れていたことが考えられる。しかし、神話や民話におけるそうした異様な存在は、近代教育の成立期に、ある特殊な文脈に取り入れられることになった。野生児は、教育を欠いた人間の実例として、教育の必要性を明示するために語られる存在となったのである。つまり〈人間によって教育されない子どもは、人間になることなく動物のように生活している。したがって、人間には教育が必要である〉。こうした論理が、近代教育の確立期にあって重要な役割を果たすことになった。

矢野 (2017) は、コメニウス、カント、ペスタロッチから近代教育成立初期の教育思想家たちに通底する教育の論理として〈動物性を克服し人間性を実現していく〉構図を指摘し、その論理を支える背景に「人間性を失った野生児」のイメージを見出している。中でもコメニウスは『大教授学』(1657)において、1540年頃の事例として狼にさらわれて森で暮らしていたヘッセンの野生児の話を取り上げ、その野生児が「動物と少しも変わらない」状態から人の世話によって「人間になり始めた」ことを示し、あらゆる人に教育が必要であるという結論を導いているという。矢野は、こうした論理の基本型をカントの『教育学講義』に見出すとともに、野生児が戦争や自然災害によって親を失った孤児や捨て子だった可能性をふまえて、ペスタロッチの孤児教育にも結び

つけている (矢野 2017 : 18-19)。

しかし、野生児を用いたこうした近代教育の論理に対し、ポストモダン思想の立場から批判的な検討の眼が向けられる。矢野は、デリダやドゥルーズら現代思想家の「ポスト・ヒューマニズム」の視座から、人間と動物の間に設けられてきた自明な境界線を問い直し、人間中心的思考を超えた人間と動物の新たな関係性を模索している。よってそれは、人間と動物の区別に立脚した近代教育への根本からの問題提起である。

ポストモダン思想におけるこうした問い直しの視点は、20世紀の二つの世界大戦において、ユダヤ人へのホロコースト、核兵器の使用を目の当たりにした思想家たちの時代経験に呼応して生み出されてきたものであると考えられる。動物以上の進歩を目指す文明化の果てに近代文明がたどり着いたのは、動物には到底考えられない規模の残虐な殺戮・破壊の現実であった。

このように見れば、野生児の語りに象徴される近代教育の論理もまた、再考を迫られていることは明らかである。子どもの動物性を人間化することによる人間的発達、人類的発展の「よさ」は、人間性と教育の価値を根拠づけ、近代教育を支える論理となってきたが、二つの世界大戦を経て「人間らしさ」の自明な価値が問い直されつつあるポストモダンの思想状況において、野生児の物語はもはや素朴に人間性と教育の「よさ」を示すものではありえない。少なくとも、その「よさ」を教育の自明の前提として問わずに済ますことは、もはやできないといえる。

本稿ではこうした観点から、近代的教育制度を引き継ぐ現代の学校教育において、野生児の物語を道徳教材として扱うならば、そこには人間と教育に向けて、いかなる問い直しの地平が開けてくるのかを

検討する。具体的には、近代教育批判の文脈で言及されてきた20世紀インドの野生児、狼に育てられた子・カマラの物語を取り上げる<sup>1</sup>。

少女カマラは1920年、インド南西部のゴダムリ村で狼たちの群れにいるところを発見されたという<sup>2</sup>。発見当時の推定8歳、その後発見者の英国国教会牧師シングが経営する孤児院にて人間の教育を受けたカマラの物語は、シングの記した養育日記の出版もあり、人々の関心を引き起こしてきた。そしてこの物語は、戦後日本の教育学や心理学の分野において好んで用いられた。例えば、人間の成育にとっていかに環境が重要であるかといった心理学的考察（斎賀・新田ほか1983：9-11）や、動物の生活にまで適応できる人間の可能性についての教育学的考察（大田1979：12-13）があるが、それらは大枠としてカマラ物語を、動物性ととの区別のもとに人間性を賛美する典型的な近代教育の論理において語るものであった。しかしなぜ、人間の進歩の限界を決定的に目の当たりにしたはずの「戦後」においてそうだったのか。西平（2005）は、信頼を失って再興を迫られた戦後の教育において、カマラ物語が「戦後ヒューマニズム」の論理に利用されたことを意識しつつ、カマラ自身の人生に目を転じて問いかけている。その問いとは、「教育は、カマラを幸せにしたか」である。

カマラ自身の体験に焦点化するこの問いかけは、教育によるカマラの人間化の意味を大きく転換させる。その一つの視点として示されるのは、次のことである。カマラが取り戻しつつあった「人間らしさ」とは、カマラに即して見れば「狼らしさ」なのではないか。狼同士、体の温もりを伝え合って生活していた頃の安心感ではないのか（西平2005：14）。西平は、教育賛美の語り口の中で背景に隠れていた諸側面に目を向ける。まず、狼社会でのカマラの生活はどうだったか。カマラは周りの狼との違いを感じていたか、どのような位置にあったか。また、捕獲時の母親狼の死をどう考えるか。「救出」「保護」として語られてきた出来事は、狼たちの中にいたカマラからすれば「捕獲」「破壊」であった。加えて、英国領インドにおける牧師の立場にも目が向けられる。母国インドの土着文化を英国的理念から「西洋的な近代文化」へと「高め」ようとする牧師の政治的立場は、カマラの教育における英国的マナーを基準とした「人間らしさ」の強調と重なるものがある（西平2005：24）。

このように、様々な角度からカマラのライフス

トーリーを考えると、それは「人間らしさ」を自明の価値とする教育に対し、何を問いかけていることになるだろうか。西平の試みは、一方で戦後ヒューマニズムにおける人間賛美の自明性を問い、人間中心主義の限界を見すえて再考する視点を持ち、他方では、それをどこまでも一人の具体的な命のストーリーとして考え、その課題に向き合うものである。これは、人間らしさを育てる近代教育への問いかけを、個々の人生に関わる個々の教育の課題として引き受けるものである。そして、こうした仕方での、歴史と個人の交点における「教育と幸せ」への問いは、今日においてもなお切実に取り組まれるべきものであろう。

第二次世界大戦の「戦後」の課題は、こうした近代教育とヒューマニズムの文脈からみてなお続いているといえるが、その中で、パンデミックと新たな戦争、生活を内側から変えていくデジタル技術・AIの急速な浸透等、新たな課題が立ち現われている。動物以上の進歩を目指した文明化にはなお歯止めが利かず、人間と差異化されるべきもう一端としての機械との境界が問われ始めてすでに久しい。そのような中で教育現場では、ICT機器の導入を含め、子どもたちの生活が立ち止まる間もなく変化に曝されていく。カマラ物語から近代教育への問いかけは、なお切実な課題である。

では、カマラの物語に今、どのような視点から切りこむことができるのか。本稿の主な問いは二点である。第一に、シング牧師による人間化の教育の途上で亡くなったカマラの「死」は、人間の教育、そして人間の道徳に何を問いかけているか。カマラの物語に特別な陰影を与えている「死」に注目した考察を展開する。カマラの死を思うとき、カマラの教育物語が「悲しい話」と受け取られるのはなぜなのか。ここには、近代教育と死の矛盾した関係が見出され、カマラからの問いかけとなっている。近代以降、現代にかけての死の文化の変化とも関連させながら考えてみたい。

第二に、こうした死の問題から翻って野生児カマラの「人生」を「教材化」することは、現代の学校においていかなる意味をもつことになるか、またいかなる注意が必要か。野生児カマラがもはや、近代教育の自明の「よさ」を示す物語でありえないとすれば、教育の場でまた人間の道徳に対し、どのような問いを示すものとなるだろうか。「教材化」は、そうした問いを容易に近代教育の論理に組みこむ危険をもっている。カマラの死からの問いかけをふま

え、カマラの「人生」の語り方を再考したい。

野生児カマラの生死をめぐる考察から、人間の教育、そして道徳教育へと向けて、いかなる問いと思考が浮かび上がるだろうか。

## 2. 道徳教育における死の問題

### 1) 死の個人化と教育のニヒリズム

シングによる人間化の教育の途上で死を迎えたカマラは、幸せになったといえるのか。これは現代においてもなお有効で切実な問いであり、教育の根幹にかかわるものである。というのも、どんな人間にもどんな瞬間にも死の可能性があるので、どんな教育にも途上で挫折する可能性がある。教育は、人間形成の長期的な視野をもちつつも、つねにある種の過程性・未完結性のうちにある。カマラの幸せへの問いは、教育のこの過程性を際立たせ、教育の意味に根本的な問いを投げかけるものでもある<sup>3</sup>。つまり、もし仮にカマラの死によって教育が無意味化されるとすれば、教育とは一体何なのかということである。死の可能性と教育とは、原理的に矛盾するのだろうか。

とはいえ、そもそもなぜ、死によって生の過程が無意味化されるように思えるのか。実はこのこと自体、人間の一定の思考様式として歴史的背景を問われるべき事柄である。中筋(2008)は、現代の私たちにとって「わたしの死」はなぜかくも恐ろしいのかということ、比較社会学の観点から問題にしている。それは「わたしの死」の恐怖を、人間に普遍的な事柄としてではなく、歴史的に成立してきたことと理解して、その成立を探ることである。とりわけ、西欧社会の近代化に伴う死の文化の変容が注目される。

そこで描き出される筋の一つは、前近代社会に見られる「死の共同性」から、個人の死(わたしの死)が独立・孤立していく過程である。中世から現代の約1000年におよぶ西欧の絵画や物語を分析し人々における死のあり方の変遷をたどった歴史家アリエスの大著『死を前にした人間』(1990)を参照しつつ指摘されるのは、死を共同体の公的出来事として扱う文化の存在である。例えばアリエスは、19世紀初頭の「臨終の聖餐」を例に、成員の死にゆく過程に共同体の誰もが自然に参加していた文化を示し、公開された出来事としての死という当時の人々の認識を映し出す。アリエスによれば、19世紀末頃までの西欧社会において、成員の死は共同体の公的関

心事であった(アリエス1990:13-14)。

そして、こうしたかつての死の公共性・公開性が失われていく。中筋は、これを近代化の過程に伴う「二人称の死」と「三人称の死」の分離・成立の事態として見る。まず、ある人の死が、共同体の関心事として公的儀礼の対象になる代わりに、近親者による私的な悲嘆の対象へと移っていく側面。これは、ジャンケレヴィッチの枠組みを借りて「二人称の死」と解される。「わたしの死」と密接に結びつく親密な他者の死、悲嘆を伴う重大な出来事としての死。身近な他者にとって死がこのように感じられるのは、彼らが死にゆくものと「親密圏」を構成しているからである(中筋2008:80-81)。死を公的関心事とする前近代の共同体と比べるなら、この死の親密圏は、社会の中で独立・孤立しているといえる。

そして、こうした死の親密圏の成立は、公共圏における「三人称の死」の成立と不可分である。死が閉じられた親密圏において重大な意味をもつほどに、公共圏におけるその死への無関心・無意味さとの対比が際立つ。親密圏の外の公共圏において、死はいわば「他人事(ひとごと)」であって、かつてのように社会全体を揺るがす意味をもはやもちえない。こうした公共圏も、親密圏との分離においてはじめて成立してきたといえる。

このような社会と死の文化の変容過程において、「わたしの死」の虚しさや恐怖が成立してくる事情が窺える。まず、親密圏においてのみ意味をもつ個人の死は、やがて予想される親密圏の解体によって、その意味を失う。また、公共圏における死の無意味さ、他人事としての死の代替可能性は、端的に個人の死を虚しくし、死への恐怖を起ささせるに十分であろう。このように、個人の死を意味付ける親密圏の消失と、個人の死によって揺らぐことのない社会の匿名性とは、その社会と親密圏における個人の生の意味をも揺るがすものとなろう。

この点は中筋において特に、近代化における「わたしの死」の成立と、近代的人間の「未来志向」との関連として指摘されるところである。ブルデューの「資本主義のハビトゥス」概念を引きつつ示されるように、近代以降の私たちの生が、未来の意味実現に向かって動機づけられつねに先送りされる未来志向の生だからこそ、その未来の行きつく先の死によって、生は虚しく感じられるところとなる(中筋2008:75-77)。

そしてこれは、こうした未来志向の近代的主体の育成を担ってきた近代教育に、教育と死との原理的

なパラドクスを突きつける視点である。近代における死の個人化は、教育のニヒリズムに直結する問題である。言い換えれば、ここには近代以降に特殊の事情として、近代教育と死のパラドクスが見出せる。

## 2) 命の教育と死生学

以上のように、死の文化の歴史の変遷に目が向けられるようになったことは、大きく「死生学」という学問潮流に位置する。死生学は、現代の病院において孤立した死に対する看取りの問題、死にゆく人のケアの問題に取り組む学問として、1970年代頃から急速に発展していった。先に見た共同体における公的な死から親密圏における私的な死へ、同時にその親密圏の公共圏からの孤立へという歴史の後には、親密圏からも引き離された病院における死の孤独が広がっていた。そうした中、イギリスに端を発するホスピスの設立や、病院で孤立した死にゆく人々と語り合う、精神科医エリザベス・キューブラー・ロスの実践を皮切りに、死と看取りの問題に向き合う学問として成立してきたのがThanatologyやDeath Studiesであり、それらの動きが日本では「死生学」の語とともに展開されてきた(島蘭2008)。

Death StudiesをDeath and Life Studiesの意で受け取った日本語「死生学」には、生と死を表裏一体に捉える死生観の存在が、日本の文化的背景として指摘されている(島蘭2008:25)が、このような見方は「死の準備教育」(デス・エデュケーション)に通じる。日本で「死の準備教育」を提唱した一人である、上智大学のアルフォンス・デーケンが「死について学ぶのは、そのまま死までの生き方を考えること」だと捉え、デス・エデュケーションはライフ・エデュケーションでもあるという見方を示していた(デーケン2001:24)。

死生学にはこのように、病院において孤立し人々の日常生活から切り離された死のあり方に対して、「死生」という見方から生と死のつながりに目を向ける動きがある。そしてこれは、「死の準備教育」を含んで「生と死の教育」や「いのちの教育」を考える動きを生んでいく。つまり近代以降、現代社会において極度に進行していた死のタブー化—死が孤立し公的世界からタブー視されること—が反転し、死から生をも捉え返すという仕方で、もう一度生と死のつながりへの思考が求められてきているといえる。

「いのちの教育」については、現代の学校において道德教育の自明の課題として違和感なく受け入れられている部分があるだろう。しかし、先の「生と

死の教育」の観点から見れば、いのちの教育もまた、生と死が切り離されその再接合が求められつつある社会のありようを前提としているともいえる。つまり、なぜ「いのち」を、ことさら学校で教える必要が生じてきたのか。いのちのリアリティの喪失は、死の疎外とつながっているのではないか。近代社会の誕生に伴って生まれた近代教育としての学校教育がいのちの教育を必要とすることは、死と切り離されたことによる人々の「人生・生命・いのち」(life, Leben)理解の貧困を示しているかもしれないのである<sup>4</sup>。

こうして見れば、原理的な矛盾を抱えていたはずの「近代教育と死」のテーマが、そのタブー化を反転してもう一度問われようとしているといえる。こうした文脈から野生児カマラの物語を見れば、カマラの死は、近代以降の社会に認められる死と教育のパラドクスを端的に示しているように思われる。近代教育の論理において語られるカマラの人生を彼女の死から再考することは、死-生をつなぐ道德教育に向けて、きわめてアクチュアルな課題だといえよう。

## 3. ハイデガー〈死への存在〉からの展望

### 1) カマラ物語における死の陰影

カマラの人生を、どのような「物語」として語るができるか。道德教育との関連を意識するとき、これは大きな問題である。カマラ物語を、戦後日本で扱われたように「教育賛美の物語」として引き合いに出す場合、光が当たるのはカマラの教育可能性である。それに対し、カマラの人生(ライフストーリー)に目を向ける場合、カマラが人間化の教育を受け約17歳で亡くなったことは、欠くことのできない要素である。カマラの死はカマラの教育物語に、手放しの賛美を許さない陰影を与えているように思われる。

カマラのライフストーリーの観点からは、カマラの体験した二度の離別が見てとれる。一度目が存在したはずの実母との離別、そして二度目が母親狼との離別。この二度目の離別は、死別であった。そこで「死」に着目する場合には、実母との離別を取り上げることができない。しかしその代わりに、カマラ自身の死をも取り上げることで、カマラが体験した最後の離別であるシング夫妻との離別にも目を向けることができる。「死」の観点から取り上げられるのは、母親狼の死、妹分アマラの死、そしてカマラ自身の死である。

以下では、カマラのライフストーリーにおけるこの三つの死について、現代ドイツの哲学者ハイデガーの「死への存在 (Sein zum Tode)」概念を手がかりに考察する。主著『存在と時間』(1927)において人間存在を「死への存在」と規定したハイデガーの議論は、先の三つの死をカマラ自身の体験として考察するにあたり、重要な視点を提供してくれる<sup>5</sup>。

というのもハイデガーは、人間存在にとっての死の意味を徹底的に考察する中で、死を各人固有の代替不可能な可能性として「自己存在」の基底に見出したからである。死は際立った意味で各自のものであるとするハイデガーの見方は、近代教育の論理に照らして外側から語られてきたカマラの体験を、彼女自身にとっての死という観点から考えることを可能にするだろう。しかし他方では、人間存在の自己理解に焦点化するハイデガーの議論は、狼とともに暮らし人間化の途上にあつたカマラの理解に際して、外側から人間の見方を当てはめることにもなる。その意味では、人間を枠組みとした一方的な見方を超えて、カマラ自身の体験を探る際の批判的な指標ともなる。また、近代以降の人間学と区別した人間存在論を志向し現代思想の先駆者となったハイデガーの視点は、近代と現代の間で教育と死の関係を問う本稿の大きな問いにとっても重要な参照軸となるはずである<sup>6</sup>。

## 2) 他人の死

ハイデガーの「死への存在」を参照するとき主軸となるのは、カマラ自身の死である。というのも、ハイデガーは死の代替不可能性の観点から、他人の死を経験することはできないという理解に立っている。ハイデガーの「死への存在」論の中心は、あくまで代替不可能な死の可能性をもつ自己存在にある。しかし、人間化の途上にあつたカマラにとって、この意味での自己の死はあつたのだろうか。つまり、カマラは人間存在として自らの死を理解していたのか。そしてその理解のあり方は、母親狼やアマラの死の場合とどのように異なつただろうか。

そこで、ハイデガーが経験不能とした他人の死から考えていこう。カマラは、母親狼とアマラの死をどのように体験したのだろうか。シング日記によれば、カマラたちのいた狼の群れの「母親狼」は、発見の際矢で射抜かれて死んでしまう。この場面であつてシングは「きわめて崇高な愛情をもつた母親狼」の姿を認めている(シング1977:36)。シングはそこで、抵抗する狼の凶暴さの中に見る愛情への驚

嘆を記している。シングの描く「救出」の場面は極めて劇的であり、カマラたちからすれば「襲撃と破壊」であつたことだろう。その一連の事態の中で、カマラははたして母親狼の死を体験したといえるのだろうか。

というのも、狼の群れを襲つた人間たちの目的ははじめから「狼っこ」の「救出」にあつたのであり、カマラたちはまさに捕えられるところであつたのである。カマラたちは、身を守ることに必死だつたはずである。シングによれば、カマラたちは他の子狼とともに、「まるでモンキー・ボールのように、しっかりとからまりあつて」いた(シング1977:37)。カマラとアマラはその中から「引き離され」、他の子狼は売りとばされてしまつたのである。

このように、母親狼の死はカマラにとって、狼たちと暮らした生活の全てと狼の仲間たちとの決定的な離別と喪失の体験の渦中にあつた。このような中では、「カマラは母親狼の死をどのように体験したか」と問うこと自体、難しいことがわかる。カマラは母親狼との「死別」を体験したとは言い難いのではないだろうか。シング夫妻の孤児院に引き取られたカマラが示した周りへの拒絶反応は、どうしようもない喪失の全体によるものであり、その中から母親狼の死のみを明確な出来事として取り出すことは、カマラの体験に即して難しいと考えられる。

他方、妹分アマラの死の場合、状況は異なっている。カマラには同じ狼の群れで発見された人間の子で、発見当時の推定で1歳半ほどの仲間がいた。彼女はカマラと共に孤児院に引き取られアマラと名づけられたが、約1年の後に病気で亡くなつた。シング日記には、亡くなつたアマラのそばを離れようとしないカマラ、ふさぎこんだカマラの様子が記されている。狼の群れの中では、のちに拾われたアマラの方が妹分であつただろうが、孤児院にきて人間の教育と愛情を先に受け入れていったのは、アマラの方であつたようである。シングの日記には、アマラが先にシング夫人に親しみ、カマラを夫人の方にリードしてつたとの考察がある(シング1977:104)。ではこのような中で、カマラはアマラの死をどのように体験したのだろうか。

カマラにとってアマラは、一方で、唯一残された肉親のような、もとの生活からの仲間であつただろう。また他方では、孤児院での新しい生活に先導してくれる存在でもあつたとされる。ではアマラの喪失はカマラにとって、どちらの意味において強く体験されただろうか。あるいはこのような問いかけ自

体、ナンセンスなのかもしれない。どのような意味においても大切なかけがえのない存在との別れ、その死別の場面にあつてカマラが狼として悲しんだのか、人間として悲しんだのかという区別は意味をなさないようにも思われる。

しかし他方では、人間の視点からのみカマラとアマラの死別体験を捉えようとするにも問題がある。シングの日記出版に先立って、シングの日記をもとにした感動物語『狼にそだてられた子ども』(1967)を世に表した児童心理学者のゲゼルは、二人の狼の洞穴での暮らし、二人が母親狼を失った苦しみを分け合った様子などを想像で補いながら、アマラを失ったカマラの「狼狽」と「悲嘆」、それもシングの記録に記された「最初のなみだ」に特別な注意を向けている(ゲゼル1967:56)。そこに示される感動は、食事に関する動物的な満足や人間への嫌悪のほか、喜びや悲しみを示さなかったとされるカマラに、人間的な情緒の発達を認めるからこそのものであろう。シング日記でも、アマラの死の際のカマラの涙は、それまでのカマラに見られた唯一の「情緒機能の活動」だとされている(シング1977:78)。

問題は、これらの見方がカマラの死別の体験を、カマラがそこに向かうべく教育されているところの「人間的な」経験として読みこんでいることであり、その点でどこまでも人間の視点を当てはめる見方であること、その一面性にある。こうした見方に限定することは、カマラ自身の死別体験への理解を妨げるのではないか。とはいえ、私たちが自らに内在する人間的な見方を完全に抜き去ることもまた、不可能である。だとすれば、人間の視点から見た死別体験とは何なのか。この視点をはっきりと意識しておく作業が少なくとも必要になる。

そこで、人間からする死の見方の一つとして、改めてハイデガーの議論を参照したい。彼はなぜ、他人の死は経験不可能だと考えたのか。彼は、生物の死(Verenden)と人間存在の死(Sterben)を明確に区別したうえで、人間存在にとっての死とは、その人固有の実存の可能性であると考え( SZ240-241)。「他人の死を経験することができない」と考えられるのは、この「死とは可能性である」という理解に関わっている。ただしこのことは、日常的には誤解されている。その事情は、実は誰のことをも意味することのない「ひと(das Man)」の語りの中に見出される。つまり、日常的に「ひとは死ぬものだ」と言われるとき私たちは、一人一人に固有の死の可能性から目を背けて、それを誰でもない「ひと」とつ

ての出来事としている。「ひとは死ぬ」ということには、「死ぬのは、そのつど他ならぬ私ではない」こと、また「ひとはいつかは死ぬが、しかし当分はまだ死なない」ことが含意されている(SZ253-255)。「ひとは死ぬものだ」とは、各人に固有であるはずの、それもあらゆる瞬間に可能であるはずの死を覆い隠す、公共の語りである。ハイデガーはこの日常の公共化された死の語り注目することで、翻ってそのように目を背けざるをえないくらいに死の可能性が私たちの実存を規定していることを示す。ハイデガーにとって死の経験とは、各人固有の可能性である死をどのように「理解するか」の問題であり、その死の理解は、代替不可能なものとして本質的に、自己理解の問題である。この意味で、他人の死は経験不可能だと考えられている。

では、このハイデガーの見方に照らして、カマラの死別体験を考えるとどうだろうか。そこで問題になるのは、カマラは「ひと(das Man)」であったか、という点である。これは、生物学的な区別の問題ではない。ハイデガーに即してカマラの死の理解に目を向けるとき、カマラは「ひと(das Man)」のごとく「ひとは死ぬものだ」という公共の理解のうちにあったのかということである。これを考えると、カマラが「ひとは死ぬものだ」といった語りの公共圏に属していたとは言い難い。生物学的にはヒトであったとしても、狼社会にいたときはもちろんのこと孤児院に移ってから長く、カマラは人間の言葉を話さなかった。この場合、人間の言葉を話さないことは、「ひとは死ぬものだ」という死の理解の圏外にあること意味することになる。母親狼の死のとき、アマラの死のとき、カマラはそうした公共的・世間的な理解なしに身内の死に直面したといえる。

では、死の理解の公共性を欠くというこの意味において「ひと」的ではないカマラの死別の体験が、他方ではアマラの場合のように、人間的な情緒を示すものとして理解されることについては、どのように考えられるだろうか。ハイデガーの枠組みでいうならそれは、故人と遺族の「共存在(Mitsein)」の関係に近いものであるだろう。「共存在」とは、人間存在がつねに他の人間と世界を共にしていることを表す概念であるが、それはすでに世界を去った故人との間にも成り立つ関係性であるという。ハイデガーは、故人との共存在を、葬式・埋葬・墓参等の中で、遺族が「故人のもとに哀悼と追憶の思いをこめてとどまる」場面に見出している(SZ238)。故人は去ってしまっても、故人と生前に共有していた

「世界」があとに残されており、だからこそ死者は「故人」として、世界の中に意味をもつことができる。ハイデガーが例に挙げる葬式・埋葬・墓参等は、そうした故人との「共存在」が、公共的に意味あるものとして共有され、保障されていることを示している。

アマラの死に直面したカマラも、ある意味ではこうした故人との「共存在」に近い関係性を示していたと考えられる。ただしカマラの場合には、人間社会における公共的な故人との「共存在」の仕方を知らなかったのではないか。ここで問題になるのが、人間に共有される世界に対するカマラの境界性である。ハイデガーは、「共存在」する人々が共有する世界を「共世界 (Mitwelt)」と呼んだ。「共世界」を共有する限り、人々は故人との間でさえも「共存在」が可能である。しかし、カマラは一体誰と、世界を共にしていたのだろうか。狼の群れの中でのカマラは、体を長い毛で覆い、4つ足で走り、手を使わずに、動物の生肉を食べたりしていたことが推測されるが、そこではまさに狼の仲間たちと生活習慣や関心や好みなどを共有し、同じ「世界」に生きていたといえるだろう。その狼の世界を離れ、人間の生活に身を置くようになった後も、カマラは人間的な生活習慣や好み、感情、言語などをシング夫妻や孤児院の子どもたちと共有していたわけではなかった。つまり、同じ孤児院に生活していても、そこでの生活や物事のもつ意味を人間と同じように感じとり共有していたわけではない。ハイデガーが「共世界」と呼んだのは、そのように物事の意味が共有される世界であった。この意味で、カマラは人間的な「共世界」の手前であって、しかしもはや狼たちと世界を共にすることもできない、境界領域にあったといえる。

アマラの死によって、そうした境界領域における唯一の小さなつながりすらも絶たれてしまった。その「死」を受けとめる仕方を、カマラは人間的な「共世界」の中で知っていたわけではない。アマラの死に際してカマラが示したとされる情緒的な反応は、人間的な「共世界」の中で見れば、家族を失った「悲しみ」の表現ということになるが、カマラ自身にとっては、十分に表現しえず、その意味を誰とも共有できないような、「共存在」を閉ざす体験だったといえるのではないだろうか。

### 3) 自己の死

孤児院に来て一年のうちになくなったアマラに対

し、カマラはその後約9年間の生活の中で、アマラ以上の「人間化」を実現していく。そのとき、カマラの自己認識もまた、変化したことが考えられる。カマラは、自分の死をどのように迎えたのだろうか。

カマラの最期について、シングの日記の記述はごくわずかである。カマラが孤児院に来て9年後のあるとき発病し、その病気は長引いてついに回復しなかったこと。「尿毒症」により亡くなったことを示す死亡証明書の写し。ごく最低限の病気の経過のほか記録の多くを占めたのは、カマラが最後に示した人間的成長についてであった。そこでは、カマラが自分に注射をうつ二人の医者を見分け、言葉で表現できたことが記されている (シング1977: 171)。

シングの考察は、カマラが人間の個人や名への認識をもち言語能力によってそれを表現しえたことを示すが、そうした認識と言語の成長は、彼女の自己認識にも変化を及ぼしたはずである。しかし、その変化でもって彼女が自らの病気と死をどのように理解し、体験したのか、シングの日記から読み取ることはできない。

カマラの最期については、シング日記よりいくらかも詳細な記述が、牧師の死後に精力的な調査を行ったマククリーン (1984) の記録に見られる。マククリーンは、1952年に現地調査を行っていたオグバーンとボースの記録にあるシング牧師の娘の証言や、ゲゼル博士に当たったシング夫人の手紙等を参考に、カマラには人間化と、動物性への逆戻りという二つの矛盾した特徴が最後まで見られたと考察している (マククリーン1984: 206)。人間化の側面として、注射の際の配慮に対し医師に好意を示したこと、付き添いの女性に外出の希望を自ら言葉で伝えたことがあり、他方、動物性の側面として、病床のカマラに消化できる唯一のものと医師から示された生の血液に喜びを表したことがある。

ここには、カマラが人間としての認識と言語を獲得しつつあった中で、なお動物的な習慣や好みをも保持していた可能性が示されている。ではこれも考慮に入れたうえで、病気と死に面したカマラの自己認識とは、いかなるものだったのか。

シングの記録やマククリーンの調査から、カマラは腸チフスを発病した後、腎炎に併発した尿毒症により亡くなったこと、腸チフスの発病からは約2か月病床にあり、最期は昏睡状態に陥ったことなどが示されている。これらはあくまで客観的な経過であるが、カマラ自身においてはどうかだったのか。少なく



とも昏睡状態に陥るまで、病床で暮らした際には、それまでの生活からの変化、周りの人の接し方—医師の訪問や注射をはじめとする治療や看病—が普段と違うことを、何らか感じ取っていたのだろうか。

ここに関わってくるのは、ハイデガーの枠組みでいえば、先に見た「共世界」の問題である。アマラの死後、人間的な生活に向けて徐々に変化を見せていたカマラであるが、どれほどまでに人間的な「共世界」に共にいたといえるだろうか。病床の生活の変化を感じるには、それ以前の生活が、周りの人たちの中で違和感なく受け入れられ、物事の意味が共有されていることが前提となる。中でも死の理解を考えるとときに問題になるのは、「ひとは死ぬものだ」という公共的な理解をカマラは共有しえたかどうかである。というのも、ハイデガーの見方では、「ひとは死ぬものだ」といった公共的な語りは、死が各人固有の可能性であることを覆い隠してしまうのだが、そのことが逆説的にも、各人固有の死の可能性を示すものだと考えられている。つまり、各人固有の死の可能性があるからこそ、そこから目を背けて「いまは私のことではないが、ともかくひとは死ぬものなのだ」といった不特定の語りに安住することもできる。逆に言えば、「ひとは死ぬものなのだ」と、死の固有性をごまかすことができるということは、本来は固有の死の可能性をもっていることの証明にもなるというわけである。

こうしたハイデガーの枠組みをかりるなら、カマラにおける公共的な死の認識の有無は、自らに固有の死の可能性に対するカマラの自己理解をも左右すると考えられる。カマラは病床を訪れるシングら周りの人々との間で、死の認識を共有していただろうか。つまり、誰にもやがて訪れる死が自身に迫っていることを知り、身構えたり、恐れたりしたのだろうか。そうした「ひと」一般に当てはまる死の認識は、実はその人固有の死の可能性を隠すものであるが、逆説的にその固有の死の可能性を証明する。先にみたアマラの死の場合、つまり他人の死の場合と異なるのは、他の人との間に公共的な死の認識を共有することはありえても実は他の誰によっても代替不可能な、カマラ固有の死についての自己理解がここでは問題となっている点である。そうした意味で改めて、カマラは自分の死をどのように迎えたのだろうか。

しかしこの点を考えていくと、カマラの最期について、ハイデガーの「死への存在」によっては検討できない側面が出てくる。それは、シング夫妻によ

る「看取り」の問題である。つまり、カマラ自身がどうであれ、シング夫妻はカマラを一人の固有の女性として認め、その死を看取ったであろう。このことは、カマラの死の体験にどのような影響をもちえただろうか。これは、カマラが死を恐れたかという問いだけでは考えられない側面である。そこで今度はシング夫妻に視点を移し、カマラとシング夫妻との死別、そして看取りの問題を扱う。

#### 4) 死別、あるいは看取られること

カマラ自身の死の体験を考えるにしても、カマラを看取り、彼女との死別を経験したシング夫妻の存在を度外視することはできないのではないかと。シング夫妻は、孤児院に引き取った当初から看取りに至るまで、一貫してカマラとの「共世界」を信じ、願っていたことが窺える。そこで夫妻に「看取られる」という体験として見れば、カマラの死は、疑いなく人間的な「共世界」に属する側面をもち合わせていたといえるだろう。

しかし、この「看取り」という点についても、シング日記の記述は全く不足している。シング夫妻は、衰えゆくカマラの傍にどのように寄り添ったのだろうか。シング日記には、シングが当初、狼っこカマラの存在を世間に隠そうとしたこと、それはカマラの将来の結婚に不利になることを案じてのことだったと記されている(シング1977:14)。シング夫妻による人間化の教育は、カマラの「将来の幸せ」を願ったものであった。そのカマラの将来が今絶たれようとしている。それも、人間化も人間として期待された幸せも十分に得られないままである。

シング夫妻は、無念に思っただろうか。自分たちの教育の努力が実らなかったことを悔しく思っただろうか。こうなってしまうのならと、カマラに無理をさせた自分たちの教育を疑い、責めるだろうか。あるいはただ、家族を失う悲しみのうちにあっただろうか。

ここにはおそらく、シング牧師にとってのキリスト教信仰の意味が関係する。それが彼の死生観にかかわることはもちろんだが、そこには同時に政治的な意味も含まれている。英国領インドにおいて、母国インドの文化をイギリスの文明から啓蒙する役回りを担ったシング牧師の立場は、植民地支配の構図のうちにあった。そこで、野生児カマラの教育は、そうした牧師の立場に重なる意味をもったと考えられる。その意味で、牧師の教育は、近代教育そのものでもあった。しかし、カマラの死後、植民地イン

ドにおける反乱運動の渦中であって、難しい立場に追いこまれた牧師の立場は、アマラとカマラの養育日記出版についても複雑な感情と混乱した状況をもたらしたことが窺える(マクリーン1984:222-257)。その複雑な立場は翻って、カマラの教育に影響するものだったのではないだろうか。

このように見れば、カマラの人間化教育はもとより、こうしたシング牧師のライフストーリーを背景とするものでもあった。この観点からもう一度、カマラの看取り、カマラとの死別を考えてみると、あるいはシングがカマラの人間化教育の未完を、英国領インドにおける自らの立場—宗主国イギリスの文明を自国インドにもたらそうとする内部からの啓蒙—の無力に重ねて経験した可能性すらも考えられる。こうしたシング牧師のライフストーリーへの視点もふまえつつ、では牧師夫妻による看取りは、カマラ自身の死の体験にどのような影響を与えたといえるだろうか。

ハイデガーの「死への存在」は端的に、看取りの問題を含んでいない。それは第一に、死を徹底して「可能性」として理解すること、そこに各人固有の実存可能性を見ることからくる。「ひとは死ぬ」という語りは、公共の事柄として死を現実化して、各人固有の可能性を覆い隠してしまう。とはいえ、そうした「ひと」から引き離された死は、人間存在を、もはや「共存在」というあり方から孤立させるのだろうか。ハイデガーは、死への存在としての自己存在を、同時に「共存在」としても捉えていた。

そこで第二の点として、ハイデガーは、「ひと」ではない、本来の「共存在」にも言及していた。それは、「手本を示し解放する顧慮」に関してである。そこには、死の可能性は各人固有であるから決して代わることはできないが、手本を示すという仕方、各人固有の死への実存を促す—「良心」となる—可能性が言われる(SZ298)。つまりこうした顧慮の視点で見れば、看取りの場面においてもそれぞれが関わり合うのは、その人固有の死の可能性以外にはないという見方ができるだろう。では、こうした理解を念頭に置きつつ、シング夫妻のあり方を考えてみるとどうか。

まず、夫妻はカマラに死を告げただろうか。これは、夫妻がカマラの言語を介した自己認識にはたらきかけたかどうかの問題である。あるいは、言葉による告知がなかったとして、カマラはシング夫妻の心配や悲しみの様子から、ひとの死の事実を暗に教えられただろうか。ハイデガーの枠組みで言えば、

そうした公共的な死の事実が翻って、カマラに人間存在としての自己自身の死を理解する可能性をも与える。

そしてこの告知の問題は、夫妻がカマラの人間化の教育において、人間として死を迎えること—いわば死の教育—まで考えていたのか、という点に関わる。夫妻の人間観・教育観において、人間として死を迎えることが射程外にあったとすると、カマラの看取りに際して、養育者・教育者としての夫妻のカマラに対する関係性は、どのように変化したのだろうか。そこには、夫妻の「死への存在」がカマラの「良心」となる可能性とともに、カマラの「死への存在」が夫妻の「良心」となる可能性もまた、考えられる。死を前にしたこうした関係性は、人間化の教育における動物的存在カマラと人間シング夫妻との絶対的に非対称の関係性とは異なるあり方の可能性を示しているといえる。

以上のシング夫妻からの視点をふまえてもう一度、カマラ自身の体験に立ち返ってみよう。シング夫妻が故人として経験する「共世界」から見れば、カマラはやはり、人間存在の死を迎えたといえる—少なくとも、夫妻には、そのように経験される—が、カマラ自身はどうだったのか。ここに、カマラ自身の体験とのずれの問題が、やはり残る。とりわけ、ハイデガーの死への存在が各人固有の可能性とされていたことを見れば、カマラ自身に理解されない限り、カマラは人間存在の死のうちにあったとは言えないことになろう。しかし、看取りの場面に至って問われるのは、死をカマラ自身の体験として切り離せるのだろうかということである。カマラの死は、シング夫妻と共に生きた「共世界」をのこし、故人との「共存在」を可能にする。とすれば、シング夫妻の看取りやその後の実存から切り離して、カマラの死の事実だけを取り出すことが難しい。シング夫妻とカマラの「共世界」そして、「共存在」の可能性は、死に面して浮かび上がってくるように思われる。

## 5) 野生児カマラと「子ども」

以上に見てきたカマラの死の体験は、とりわけ死の理解の公共性に関して、「子ども」に共通する部分があるように思われる。カマラがそうであったように、教育の過程にある子どももまた、「ひとは死ぬ」という語りの公共圏に十全に属する以前の存在なのではないだろうか。先に見た、カマラへの死の告知の問題を考えてみよう。シング夫妻がもし、カマラ

に死を告げなかったとしたら、それは、カマラが狼っこであって人間としての死を言葉で理解できないからか、それとも、カマラが「子ども」だからか。

子どもを死から遠ざける配慮は、先に見た死の文化の歴史の変遷の中で、近代以降の特殊な文化において見られる。カマラの死は、まさに近代化の過程にあった植民地インドの牧師一家における「子ども」の死でもある。その意味では子どもこそ、「ひとは死ぬ」の公共圏に最も深く囲いこまれ、自らの死への存在から隔てられた存在なのだろうか。そしてそれが、近代教育が暗に行っているところの死-生の教育なのだとなれば、カマラの死は、子どもが近代教育の中で、死への存在から最も隔てられたところで生きることを意味を問いかけるものでもある。

こうして見れば、カマラはまさに、近代教育と死のパラドクスに直面したといえる。そしてこれは、狼っこカマラに特殊な事情を超えて、近現代の教育のもとにある「子ども」たちが誰しも直面する経験でもある。ハイデガーに即して、死を誰にもどの瞬間にも、固有にありうる可能性として捉え、また、人間化を志向する近代教育の過程性に目を向けるなら、このことは見過ごせない課題といえるだろう。カマラの教育を担い、そして死を看取ったシング夫妻への問い—カマラに死を告げるべきか、死に際して自分たちの教育をどのようにふりかえるか—は、現代の教育者にとっても無縁ではない。

私たちはカマラという子どもの死に対し、彼女の死の認識(自・他)の側から問うこともできたし、またシング夫妻の教育の射程を問うことにもなった。このように、近代教育と死のパラドクスに対しては、様々な角度からの考察が可能であるが、では改めて、カマラの死をどのように「語る」ことができるのか。最後に、カマラ物語と、道德教育との接続を見すえ、この語り方の問題に触れておきたい。

#### 4. 教材化をめぐる

近代教育の論理に資する仕方で語られてきた野生児の物語をめぐる、カマラの死の視点から、改めてどのような「語り方」が考えられるだろうか。これは、「教材化」の場面において特に切実な問題である。カマラの幸せ、人間らしい生き方への問いは、人間の道徳に深くかかわる事柄でありながら、その自明の「よさ」を揺さぶるものでもある。私たちはもはや、動物と区別された人間らしさを生の自明な価値として前提にすることができない。まして、カ

マラの死からそれらの道徳的価値を再考することは、近代教育と死のパラドクスからして、教師の語りを一層困難にするだろう。そこで最後に、ハイデガーの人間存在論を枠組みとした3章の議論をふりかえりつつ、道德教育に向けた「教材化」をめぐる諸課題を、カマラの死からの問いかけとして確認したい。

第一の問いかけは、他人の死の経験をいかにして語るのか、である。3章では、「カマラは死をどのように体験したのか」について様々な角度から考察を試みたが、それはこの死の経験への問い自体の難しさを示すものでもあった。それは、カマラが狼の群れでの生活から動物的習慣を獲得するという特殊な環境で育ったがゆえの理解し難さであるよりもまず、死が誰にも固有の可能性であるために他者からの理解を越えているというそのことのゆえであった。こうした死の固有性を人々は、ひとは死ぬものだから、といった公共の語りによってごまかすことができるが、カマラの場合には、そうした公共的な死の理解をもっていなかったことが考えられる。この公共的な死の理解は、人々が共有している意味の世界、つまり「共世界」の現れでもあるため、カマラは人間的な「共世界」の境界から、死の理解のし難さを示し、私たちに問いかけているといえる。つまり、誰もが(動物も)死ぬものだが、他でもないこの母、仲間、あるいはこの私が死ぬことは、一体どういうことなのか、そしてその経験を他者が理解するとは、どういうことなのか、という問いかけである。道德教材が、誰かの人生を、それも死の経験をも含んだ形で取り上げるとき、これらの問いは避けがたいはずである。

ただし、以上にまとめた見方はあくまで、ハイデガーの人間存在論を手がかりとして、人間の視点から、カマラの死の体験を考察するものであった。そこで、私たちから完全に抜き去ることはできないであろう人間的視点の一つを明確に意識したうえで、改めてカマラの死の体験に目を向けてみると、どうだろうか。注目されるのはやはり、人間的な「共世界」に対するカマラの境界性である。とりわけ、ひとは死ぬものだという公共の語りを、2章にみた死の文化の変遷に照らし、前近代的共同体の出来事としてではなく、公私が区別され公的世界の匿名性が際立つ近代以降の社会の中において見るなら、カマラの境界性は、近代社会における死の理解を相対化しうるものである<sup>7</sup>。加えて重要なことに、その境界性は、徐々に言語や文化、人間社会に参入してい

く「子ども」という存在の境界性と重なりをもつ。だとすれば、道徳教材としてのカマラ物語は—それが近代教育制度としての学校教育の中で扱われる限り—、死の経験の理解のし難さを子どもの境界性から共に問い、近代教育と死のパラドクスに再考を促すものとなろう。その意味で、死—生の道徳教育の現代的課題に応じる物語である。

そこで第二の問いかけとして、カマラ物語の教材化が、現代の道徳教育においてもつ遂行的意味をどう考えるか、という問題が見えてくる。カマラ物語が、近代的な「ひと」の死の語りに収まらない死の理解のし難さを示し、それゆえに近代教育が抱える死との原理的なパラドクス—長期的な人間化教育の過程性ゆえに、死による途絶が教育の無意味化を招きうること—に直面させるものであるなら、それは、教育現場における教師と子どもの「共世界」をも土台から揺さぶるものとなるからである。つまり、カマラ物語を教材とした道徳教育は、カマラの人生と死を通じて子どもに、自分たちが受けている人間の教育とは何か、自分たちは人間として、人生について、また死についてどのような考えを共有しており、それはどのような限界をもつのか、といった人間的な「共世界」それ自体への問いかけを示すことになる。カマラ物語の教材化は、教師が、大人と子どもの教育的な「共世界」を—その近現代的な揺れを引き受けつつ—いかに構想していくか、という課題を含んでいるといえる。

そこで想起されるのは、カマラの死の際の、シング夫妻の看取りの場面である。シング夫妻は、カマラの教育に際し、将来的・長期的な視野をもって人間化を試み、死の可能性を—少なくとも教育の過程の中では—想定していなかったように思われる。人間的な「共世界」にカマラを導き入れることを願い、その「共世界」にすでに共に在ることを信じていたシング夫妻は、カマラの死に際し、もはや教育者—人間的な「共世界」への導き手—であることができなくなったはずである。そのとき、カマラとシング夫妻は、どのような関係にあったのか。そこでは、教育が目指す人間的な「共世界」のあり方の方が、揺さぶられ問われていたのではないだろうか。人間的な「共世界」の境界に生きたカマラの存在は、シング夫妻へ、そして近現代の教育へと、「共世界」の再考を促す問いを投げかけていたと考えられる。誰にも経験不可能な死であるからこそ、その分かりえなさから出発し、境界性をもつ子どもとともに、そのつど新たに「共世界」を構想していくことは、

それ自体で、現代的な死—生の道徳教育の意味をもちうるだろう。多様な語りを促すカマラ物語は、その意味で、創造的な道徳教材となるのではないだろうか。

## 註

<sup>1</sup> 近代教育の論理とも重なる文脈で有名な野生児の事例として、このほかに、アヴェロン野生児がある。1799年頃に南フランスの森で発見されたというその少年は、医師イタールに引き取られ、人間への治療教育を受けた（イタール1978）。鈴木（2006）によれば、「アヴェロンの野生児が衆目を集めたのは、異形の者のまなざしのなかに交錯していた神話的語りから近代教育や福祉、医療の道徳的語りの移行期にあった」（鈴木2006：67）。

<sup>2</sup> ただし、カマラが狼と共に暮らし、狼に育てられていたことの信憑性については、様々な批判を含んで議論され解決を見ていない。詳細については、マクリン（1984）の追跡調査を参照のこと。しかし、カマラ物語は、そうした信憑性の問題をも含んでこの100年にわたって取り上げられてきた。なぜこの話がかくも人々を惹きつけてきたのかということ自体、歴史的な視点からする教育学の重要な論点である。

<sup>3</sup> 教育と人間形成を、こうした人間の存在と生成に関わる矛盾に原理的に関わる事象として問い深めたのは、森昭の教育人間学である（森1977：3）。

<sup>4</sup> 現代において「いのちの教育」が要請されること自体の問題性と、その社会的な背景を問う視点を示したものとして、さしあたり得丸（2008）が挙げられる。

<sup>5</sup> 厳密に言えばハイデガーは、伝統的な「人間」概念を退け、人間を存在との関係から捉え直す「現存在（Dasein）」の考察を展開した。その意味で彼の議論は人間学と明確に区別される存在論であるが、それをふまえた上でここでは「人間存在」論という表現を用いる。なお以下ハイデガー『存在と時間』からの引用に際しては、慣例にならぬ略号SZを用いて頁数を示す。

<sup>6</sup> この点に関して、ハイデガーとその弟子にあたるアレント、ヨーナスらの思想をもとに、キリスト教文化に基づくいのちの大切さの自明性を相対化する森一郎（2010）の「メタ死生学」の視点は重要であるが、本稿では人生やいのちと死との関係性に議論を限定した。

<sup>7</sup> 「ひとの死」の考察に際してハイデガーが参照しているトルストイ『イワン・イリッチの死』（1973）は、ひとの死の匿名性の中で死にゆくものが直面する極度の孤立と苦難を見事に描き出している。ハイデガーはそこに、他人の死をめぐる匿名的な公共性が、固有の死の露呈を無作法や社会的な不愉快として避けるものであるという性格を見てい

る。なおこの作品は、アリエス(1990)においても大きく取り上げられており、近代以降の死の文化・認識の変化を表すものとして注目される。

### 参考文献

- アリエス, P. (1990) 『死を前にした人間』(成瀬駒男訳)、みすず書房。
- デーケン, A. (2001) 『生と死の教育』、岩波書店。
- ゲゼル, A. (1967) 『狼にそだてられた子』(生月雅子訳)、家政教育社。
- Heidegger, Martin. (1927), *Sein und Zeit* (19. Aufl., 2006), Max Niemeyer.
- イタール, J. M. G. (1978) 『新訳・アヴェロンの野生児』(野生児の記録7, 中野善達・松田清訳)、福村出版。
- マククリーン, C. (1984) 『ウルフ・チャイルド』(中野善達訳・編)、福村出版。
- 森昭(1977) 『人間形成原論 遺稿』(森昭著作集第6巻)、黎明書房。
- 森一郎(2010) 「死を超えるもの—「メタ死生学」試論」『哲学』61号、日本哲学会。
- 中筋由紀子(2008) 「死と親密圏」武川正吾・西平直編『ライフサイクルと死』(死生学3)、東京大学出版会。
- 西平直(2005) 「教育はカマラを幸せにしたか—『狼に育てられた子ども』再考」『教育人間学のために』、東京大学出版会。
- 大田堯(1979) 「人間が発達するとはどういうことか」大田堯・岡田幸夫ほか『発達と教育の基礎理論』(岩波講座・子どもの発達と教育3)、岩波書店。
- 斎賀久敬・新田倫義ほか(1983) 『学習と環境』(講座・現代の心理学)、小学館。
- 島蘭進(2008) 「死生学とは何か—日本での形成過程を顧みて」島蘭進・竹内整一編『死生学とは何か』(死生学1)、東京大学出版会。
- シング, J. A. L. (1977) 『狼に育てられた子』(野生児の記録1, 中野善達・清水知子訳)、福村出版。
- 鈴木晶子(2006) 『イマヌエル・カントの葬列—教育的眼差しの彼方へ』、春秋社。
- 得丸定子編(2008) 『「いのち教育」をひもとく—日本と世界—』、現代図書。
- トルストイ, L. G. (1973) 『イワン・イリッチの死』(米川正夫訳)、岩波書店。
- 矢野智司(2017) 「境界線に生起する臨床教育学—人間/動物を手がかりにして」矢野智司・西平直編『臨床教育学』(教職教養講座第3巻)、協同出版。