

令和 3 年度 AO 入試 問題集 (文学部)

公表期限：2024 年 3 月末

東北大学入試センター

※ 以下の(1), (2)の場合を除き、複製、転載、転用することを禁じます。

- (1) 受験予定者が自主学習のために使用する場合
- (2) 学校その他の教育機関(営利目的で設置されているものを除く。)の教職員が教育の一環として使用する場合

令和 3 年度（2021 年度）東北大学

AO 入試（総合型選抜）Ⅱ期

筆記試験①問題

令和 2 年 11 月 7 日

志願学部	試験時間	ページ数
文 学 部	10:30~11:30	
教 育 学 部		7 ページ
法 学 部	(60 分)	

注意事項

- 試験開始の合図があるまで、この「問題冊子」、「解答用紙」を開いてはいけません。
- この「問題冊子」は 7 ページあります。ページの脱落、印刷不鮮明の箇所などがあった場合には申し出てください。ホチキスは外さないでください。
- 「問題冊子」の他に、「解答用紙」、「メモ用紙」を配付します。
- 解答は、必ず黒鉛筆（シャープペンシルも可）で記入し、ボールペン・万年筆などを使用してはいけません。
- 「解答用紙」の受験記号番号欄（1 枚につき 1 か所）には、忘れずに受験票と同じ受験記号番号をはっきりと判読できるように記入してください。
- 解答は、必ず「解答用紙」の指定された箇所に記入してください。
- 特に指示がある場合以外は、日本語で答えなさい。
- 試験終了後は「解答用紙」を回収しますので、持ち帰ってはいけません。
「問題冊子」、「メモ用紙」は持ち帰ってください。

——このページは白紙——

——このページは白紙——

1 次の英文を読み、以下の問いに答えなさい。

Many working parents have been instructed to work from home. Because of this forced or volunteer social distancing, many parents are now dealing with the new normal of having to work while parenting full time. (ア) mind, those who work remotely tend to be wealthier with bigger spaces. This *quarantine can be extra challenging for multi-generational families, families living in close district and multi-family homes.

Others on the front line, including health-care workers, first responders, pharmacists, fire fighters, cashiers and store clerks, cleaners, truck drivers, etc. are unable to stay home with their kids. They are desperately (イ) safe child-care options. And this is only the beginning of their struggles.

During this outbreak, parents are suffering. They are dealing with one of the most serious impacts on the psychological health of the modern-day workforce: work-family conflict. This conflict has to (ウ) the competing demands of paid work and family obligations. Additional workplace closures and social distancing practices will make it even harder for working parents over the next few months.

(1) Parents will endure more than what might be psychologically manageable given their levels of work-family conflict during this crisis. These scenarios will likely be greatest amongst front-line workers. It is important to recognize the long-term effects of these experiences: This type of continuous stress does not manifest itself immediately.

Instead, parents will eventually reach a breaking point. Think of their stress from an engineering standpoint. When a bridge collapses, it isn't one vehicle that causes the collapse; it's the constant strain endured by the bridge's suspension that eventually leads to its downfall. (2) A similar reasoning can be used here.

COVID-19 is uncovering an underlying problem regarding parents' access to family-friendly community resources, including child care, education services and recreational facilities. Most susceptible are parents with young children who rely on the available resources of their local community to help with day-to-day child care and social support.

A (3) (these issues / I / study / that / highlights / led / recent). Parental health and well-being depends on resources from both the workplace, community and its supportive resources. The most important of these is safe affordable child care.

Even before the current coronavirus pandemic and its subsequent social isolation, the lack of access to such resources has been an ongoing challenge for parents, forcing them to make choices around child care they otherwise would not likely make.

The problem extends to every corner of the country: 44 per cent of children in Canada live in (4) child care deserts, neighborhoods where there are more than 50 non-school aged children and

less than one space for every three children of the same age. These statistics are disturbing and reveal the number of parents struggling to find sufficient child care. There are serious mental health consequences for those in under-resourced areas.

Canadian provincial and federal governments have been quick to respond to the child-care demand of front-line workers during the COVID-19 crisis. Several Canadian provinces have provided emergency child-care centers for those in need, limiting numbers and taking special precautions to stick to social distancing protocols.

*Trudeau's government has also committed \$2 million to supplement *the Canadian Child Benefit for qualifying parents. The former efforts are formidable in their immediate impact.

(5) The latter's, questionable. Federal funds can help replace lost wages and allow parents not to work while caring for their children during this time, but money cannot help parents hire caregivers while working from home, given social distancing and isolation measures.

(Adapted from "Working parents dealing with coronavirus quarantines will face psychological challenges" by Marisa Young, Copyright©2020 The Conversation Media Group Ltd 一部改変)

注

quarantine (伝染病予防のための) 隔離状態

Trudeau トルドー (カナダの首相)

the Canadian Child Benefit (カナダの) 児童手当

問1 (ア)～(ウ)に入る最も適切な語句を下より選び、解答欄に書きなさい。語形を変える必要がある場合は正しい語形にして書きなさい。

come off / search for / do with / care for / keep in

問2 下線部(1)を日本語に訳しなさい。

問3 下線部(2)は具体的にどのようなことを意味しているか、説明しなさい。

問4 下線部(3)の()内の語句を文脈に合うように適切な順序に並び替え、解答欄に書きなさい。

問5 下線部(4)は本文中でどのような地域と定義されているか、具体的に説明しなさい。

問6 下線部(5)に関して、筆者はなぜそのように考えるのか、理由を説明しなさい。

2 次の英文を読み、以下の問い合わせに答えなさい。

July marks the 55th anniversary of *the Civil Rights Act, which prohibited discrimination on the basis of race, colour, religion, sex, or national origin. It also enforced *desegregation of the government-run school system nationwide, largely ending the practice of educational *apartheid. But while desegregation transformed America's education system, the way it was implemented by discriminatory school boards in the South was harmful to black teachers.

In 1954, the Supreme Court ruled in the case of Brown vs Board of Education that “(A) in the field of public education the idea of “separate but equal” has no place.” Ten years later, less than 5% of black children in the Southern states of the former *Confederacy were attending school with whites. The Civil Rights Act, which among other enforcement mechanisms tied federal education funding to school integration, dramatically changed that: by 1970, more than 90% of black children attended schools that also taught white children.

For African-American students, the impact of desegregation was overwhelmingly (B). It was one reason why the gap between test scores of black and white students born in 1954 and those born 30 years later declined by nearly 40%, according to research by Eric Hanushek and colleagues at Stanford University.

For African-American teachers, it was (C) a different story. Before the Civil Rights Act, Southern black schools were staffed almost exclusively by black teachers. Nearly half of African-Americans with a post-secondary education living in the South listed teaching as their occupation. As schools were united, black students were bused to white schools, white teachers were put in charge of integrated classrooms, and black teachers were moved down to substitute status or fired—often on the basis of newly-instituted testing and *accreditation requirements. Court cases over discriminatory firing were repeatedly thrown out and it took until 1971 for the federal government to mandate non-discriminatory employment practices in public education. By that point, the integration process, with its associated firings, was largely complete.

Owen Thompson, an economist at Williams College estimates that more than 15,800 black teachers left schools in the states of Alabama, Georgia, Louisiana, Mississippi, South Carolina, Tennessee, Texas and Virginia alone. Earlier estimates suggest 38,000 African-American educators lost their jobs across the South and the border states. The displaced teachers moved to other professions or moved out of the South entirely.

The share of black teachers in government schools nationwide has continued to decline: from 8.1% in 1971 to 6.9% in 1986 and 6.7% today—this during a period during which the black share of the population as a whole has risen to nearly 13%. There are a number of reasons for the decline, including an increased range of professional opportunities for African-Americans in other fields.

But it is also true that desegregation accelerated a trend towards (D) teacher (E) standards that continued to disproportionately affect African-Americans. When North Carolina raised its cut-off scores for the National Teacher Exam in the late 1970s, for example, it was associated with a 73% drop in newly licensed black teachers in the state between 1975 and 1982.

While higher teacher accreditation requirements reduce the number of black teachers, they have done little for students of any ethnicity: teacher licensing test scores are weakly related to outcomes for students. That helps to explain why Mr. Hanushek found (F) in average test scores for American 17-year-olds tested between 1987 and 2017, and no further progress in closing the black-white test gap since the 1980s. The legacy of a discriminatory response to desegregation continues a half-century on, with limited benefit to children.

(Adapted from "Why America lost so many of its black teachers" by BY C.K. | WASHINGTON, DC, The Economist. Copyright © 一部改変)

注

the Civil Rights Act 公民権法 desegregation 人種差別廃止
apartheid アパルトヘイト（人種差別政策）
Confederacy 南部連合（南北戦争時にアメリカから脱退した南部11州による国家）
accreditation 認定

問1 下線部 (A) は具体的にどのようなことを意味しているか、説明しなさい。

問2 (B) に入る最も適切な語を以下から選び記号で答えなさい。

ア positive イ negative ウ superficial エ essential

問3 下線部 (C) はどのような story か、140 字から 180 字程度で説明しなさい。

問4 (D) (E) に入る最も適切な語の組み合わせを以下から選び記号で答えなさい。

ア (D) greater - (E) moral	イ (D) lower - (E) moral
ウ (D) greater - (E) nationality	エ (D) lower - (E) nationality
オ (D) greater - (E) certification	カ (D) lower - (E) certification

問5 (F) に入る最も適切な語句を以下から選び記号で答えなさい。

ア significant gains	イ no significant gains
ウ significant decrease	エ no significant decrease

令和三年度（二〇二一年度）

東北大学文学部 アドミッションズ・オフィス入学試験Ⅱ期

筆記試験

試験期日 令和二年十一月七日（土）
試験時間 十三時～十六時

注意

- 一 問題冊子は指示があるまで開かないこと。
- 二 問題冊子は一九頁からなつていて、試験開始後、直ちに確認すること。
- 三 頁の落丁・乱丁および印刷不鮮明の箇所等に気付いた場合には、監督者に申し出ること。
- 四 解答用紙には、忘れずに受験記号番号を記入すること。
- 五 解答用紙を持ち帰つてはならない。終了後、問題冊子および下書用紙は持ち帰ること。

次の文章は、佐藤徹郎が著した『科学から哲学へ』（春秋社、二〇〇〇年）による。この文章を読み、次の問一、問二に答えなさい。なお、問一、問二ともに、改行のために生じる余白および句読点も文字数に含む。解答は縦書きで記すこと。

問一 進歩についての筆者の見解を六〇〇字以上、八〇〇字以内で述べなさい。

問二 知識を伝達するにあたってどのようなことを考慮するべきか。本文を参考に、あなたの見解を一四〇〇字以上、一六〇〇字以内で述べなさい。なお、**解答の冒頭には自分の見解にふさわしい題名をつけなさい。**

進歩の觀念と宗教

1 進歩の条件

現代の社会のもつとも目立つた特色は、テクノロジーの急速な進歩と、それに伴う生活様式の急激な変化である。風俗や習慣はもちろん、政治も経済も学問も思想も芸術も、この技術の進歩に伴うわれわれの生活の目まぐるしい変動の波に否応なしに巻き込まれ、翻弄されているように見える。もともと進歩の觀念それ自体が近代の產物であるが、現代の科学技術の進歩の形態は、一世紀前には誰も予測しなかつたまったく新しいものであり、それを説明するのには一八世紀あるいは一九世紀の啓蒙主義者たちによって作り上げられた従来の進歩の觀念はほとんど役に立たない。

人類は文化に関して絶えず進歩しつつある、そしてこの進歩はまた自然が人類に指示した目的である、それだから人類の存在に対する道徳的目的に關しても、いつそう大なる善に向つて進歩をとげつつある。

というカントの言葉が典型的に示しているように、啓蒙主義者たちにとって、進歩とは人間精神全体の必然的な発展の過程であり、人類の完成という理想をめざす歩みであった。これに対して現代のテクノロジーは、人間精神の向上といった普遍的な目的とも個々の人間の意志ともかかわりなく、社会制度のうちに根を下ろした強固なメカニズムに基づき、技術の可能性の拡大をひたすら追求することによって進歩する。現代の科学もまた、啓蒙主義の時代に信じられていたように、万人に共通の理性に基づく統一的な世界像を与えるものではなく、無数に細分化された専門分野における知識の発展をめざす専門家集団の活動の集合体に変貌した。このように科学技術が「制度化」され、「強力な変化のエンジンが社会組織そのものに組み込まれた」結果、科学技術の進歩は社会によって組織的に推進されることになり、社会の正常な運行に必要な要素と考えられるようになつたが、その一方で、一八世紀あるいは一九世紀にはあれほど熱烈に讃^{うた}い上げられた科学技術の啓蒙的役割に対する期待はすっかり色あせてしまった。科学技術の進歩は啓蒙主義者たちが夢みたような無知や偏見や狂信や憎しみや暴力の根絶にはつながらないばかりか、それらの状態を改善する方向すら示していないように見える。実際現代社会の一つの特色は、一方で技術の可能性が限りなく拡大し、人間の欲求の実現のために利用することのできる技術的手段が驚異的な発達をとげつつあるのに対し、他方では人間の心理や欲求それ自体に関するかぎり、過去の時代に比べて進歩と呼べるものはほとんどなく、一部には明らかな退行現象すら見られることである。

こうした不均衡な発展はどうして生じたのだろうか。

啓蒙主義の時代には、進歩とは文化のいかなる領域でも起こり得る普遍的なものと考えられていた。しかし今日の社会で

は、政治や道徳や宗教や芸術が、科学技術と同じような意味で進歩しうると考える人はほとんどいない。宗教については、一九世紀のヘーゲルやコントから近年のベラーまで、宗教の段階的進化の図式を考えた人は少なくないが、たとえば最近の新宗教の勃興を、過去の歴史的宗教からの新たな進歩の段階としてとらえることは困難であるように思われる。

ではなぜ科学技術が進歩するのに対しても宗教は進歩しないのだろうか。普遍的進歩という啓蒙主義者たちの理想はいったいどうして挫折したのだろうか。

いまこの点について考える一つの手がかりとして、キルケゴールの晩年の著作である『キリスト教の修練』の一節を取り上げてみたい。この本の中でキルケゴールは、「わたしは道であり、真理であり、命である」というイエスのことばや「真理とは何か」というピラトの問いに基づいて、「真理を知る」とことと「真理として生きること」の違いについて論じ、知識と信仰とを鋭く対立させる。彼の言うところによれば、キリスト教は教えではなく、その「真理」は直接的には伝達できない。キリスト教を「理解」したり「学習」したりする試みはそれを変質させるだけであり、正しい道は「真理を知る」のではなく「真理として生きること」でしかありえない。さらに彼は、教会がこの世における勝利をめざし、その成果を誇ることを批判するために、「結果としての真理」と「『道』としての真理」という二つの概念を区別する。

「結果」としての真理とは、たとえば火薬の発明、歴史上の真理の解説、未解読の言語の解説などのように、成功までのプロセスではなく、結果だけに価値のある場合であり、この場合、人は他人の成果を利用して自分の道を短縮できる。キルケゴールの言うところによれば、

「」では、後なる者にとって、道が大幅に短縮されるのだ。弟子は（その師に比べて、おそらく不肖のふつつか者にすぎない場合でも）つねに師にまつて居る。つまり師の先駆的業績のおかげで、師とは別の地点から出発することができ、そして師よりもさらに先の地点にまで到達できるのである。そして真理が知識であるところでは、程度の差はあ

つても、つねにこれと同性質の事態が生ずるのである。

という。

これに対して「道」としての真理とは「真理として生きる」過程であり、ここでは過程と結果との間には何の区別もない。これについてキルケゴールは次のように言つ。

……道としての真理について特に強調さるべき点とは、ほかでもなく、後なる者は先なる者から何らの「お余り」も、なんらの「もうけ」もちょうだいできないということ」と、つまりそこにはなんらの結果も踏み台として与えられていないといふことなのだ。

ここでは、先なる者と後なる者とのあいだに、また時代と時代とのあいだに（たとえこの世が一八〇〇〇年のあいだ続いたとしても）、なんらの本質的な短縮はありえない。それは、真理が道とは別のものでなくて、まさに道そのものであるがゆえである。……或る時までに、すでに三〇代における時代の人々が次々にこの世でこの道を歩みおえて行つたとしても、次に来る世代の上には、あるいはそれに属するひとりひとりの個人の上にはなんらの変化を及ぼすものではない。この人々は以前の世代の人々と全く同一の出発点に立つて、最初から、つまり道の始まるところから歩き出して、この道を歩きとおさねばならない。

キルケゴールの考察は、進歩の観念を直接の主題としたものではないが、それはなぜ学問は進歩するが宗教は進歩しないのかという問題に対する一つの解答とみなすこともできる。彼の「結果としての真理」と「『道』としての真理」という概念

は、進歩の起こり得る領域と起こり得ない領域との間の違いを明確に示しているように思われるからである。つまり、進歩（ここで問題にしているのは、もちろん一人の人間の生涯における進歩ではなく、何世代にもわたる歴史的、社会的現象としての継続的な進歩である）の成立、不成立の分岐点は、結局先人の達成した成果をそのまま受け継ぎ、自分の所有物とすることができるかどうかという点にかかっているということである。

もちろんこれはある意味では当然のことすぎない。現代人と古代人との間に生まれつきの差異が認められない以上、もしも現代人が先人の遺した遺産を利用できず、つねに一から始めなければならないとすれば、現代人が古代人を超えることはできず、文明の進歩はありえない。後から来る者が先人の成果を踏み台にして先人を超えた地点に到達することは、進歩の成立のための欠くことのできない前提条件である。

もしも私がより遠くを見ることができたとすれば、それは巨人たちの肩の上に乗っていることによる。

一七世紀の科学に革命的な変化をもたらしたニュートンでさえ、フックに宛てた手紙の中で、このような比喩によつて、自分の業績が先人の成果に負うものであることをはつきりと認めている。

したがつてまた、個々の人間が先人の助けを借りることなく、みずから^な為し遂げなければならないことがらについては、進歩は原則的に成立しない。信仰の領域に限らず、たとえば感覚や感情や記憶、あるいは自己の欲求や不安や恐怖への対応といった事柄については、現代人が古代人よりも進歩していると考える理由はない。しかし人間の生活が文化に基づいて営まれる以上、われわれの生活が全体として、先人の成果の継承を前提として成立つてゐることもまた事実である。

キルケゴールは、進歩のありえない領域の存在を鋭く指摘しながら、この過去の人々の成果の継承の問題を深く分析することなく、それを知識と信仰、あるいは「真理を知ること」と「真理として生きること」という二つの概念の対立の図式に

帰着させてしまった。実際には知識と信仰とは、彼の主張するようにきつぱりと分離できるものではなく、したがつて知識は進歩するが信仰には進歩はないと単純に断定できるものでもない。それらが他人に継承・伝達されるプロセスは、キルケゴーの説明よりも、はるかに複雑に入り組んだ構造をもつようと思われる。

たとえば学問はたえず進歩すべきものだということは、現代人なら誰もが疑わない常識である。しかしこうした常識が確立したのは、実はそれほど昔のことではなかった。一七世紀初めの著作である『学問の進歩』の中でベーコンの述べているところによれば、機械的技術の分野では考案者がもつとも未熟で、時がそれに付け足しをして完成させるのに対して、学問の分野では、創始者がもつとも多くを成し遂げ、時はそれを減らし、腐敗させるだけだという。

つまりベーコンやその同時代人にとつては、学問の進歩とは未来に対する期待にすぎず、現実には古代人の見解が近代人にまさる権威をもつことがむしろ常識であり、したがつて後から来る者がつねに先人の成果を踏み台にして先人よりも先に進むのが普遍的な法則であるとは認められていなかつたのである。

また一方、「道」としての真理について、それが知識として知られるのではなく、生きられるものであることをいかに強調したとしても、真理を生きることが、キリストの生涯という「模範にならつて生きること」に他ならないとすれば、今の世の中において、どのように生きることが正しい道であるのか、自分が真理にしたがつていることがどうして分かるのかという疑問を避けることはできない。ある宗教が存続しつづけるかぎり、それが一方で、その「真理」の解釈をめぐつて数知れない異説を生み出し、またもう一方では、正統的な教義の体系を確立し、異端者を排除しようとする運動を生み出すことは、過去の宗教の歴史の示すところである。その意味で宗教もまた、過去の知識の継承の問題と無縁ではない。

2 伝達の問題

奇妙なことに、知識の伝達と継承の問題は、現代の科学技術の進歩をめぐる論議では一貫して軽視されてきた。今日の社会制度に組み込まれた「進歩」のメカニズムに批判の目を向ける人々の間でも、このメカニズムの基盤をなす知識の継承については何の疑問ももたず、先人の獲得した知識は自動的に後の時代に受け継がれるかのように考える人が少なくない。おそらくその最大の理由は、われわれが近代科学の理念に基づく教育を受け、科学的知識をモデルにして知識の概念を形成することにある。科学では、新たに得られた知識が後世に伝えられるのは当然のことであり、そもそもことばに表わし、他人に伝達することができないものは知識と呼ぶに値しないと考えられているからである。

しかしウイートゲンシュタインの表現を借りるなら、知識がことばに表現できないことに驚く人は、たとえば「モンブランの高さは何メートルか」といった場合のことだけを考えているのであって、「クラリネットの音はどんな音か」といった場合のことは考慮していないにちがいない。ことばによる知識の伝達とは何を意味するかを現実の事態に即して考えてみれば、むしろ知識とは普通ことばによって伝達できるものだというわれわれの常識こそはなはだ疑わしいものであることが明らかになるだろう。つまり、もしそれぞれの人が本当に知っていることだけを「知識」と呼ぶとすれば、ある人の知識をことばとともに他人に「伝達」することはもともと不可能なのである。

なるほどわれわれが「知っている」さまざまな情報は、そのほとんどが他人から得たものであり、われわれの日常生活の中では「人から聞いて知った」という類^{たぐい}の表現が頻繁に使われている。だが「知る」という概念を厳密な意味で用いるかぎり、人から聞いただけではそのことを知つたとはいえないことに注意しなければならない。特に自分が体験を通じて得た知識を人に伝える場合について考えてみれば、それはほとんど自明の理と言つてもよかろう。仮にある人が他人の体験の報告を聞いたとしても、それによつて「知つた」ことは、厳密に言えば知識ではなく伝聞にすぎず、それは話し手が自分の体験

についてもつ直接的知識とはまったく別のものである。たとえば身に覚えのない犯罪の嫌疑をかけられた人が自分の無実を人々に訴えたとしよう。もしもその訴えが真実であるなら、少なくとも訴えている本人は自分が無実であることを知っているに違いない。しかしその訴えを聞く人は、話し手が無実であるという印象や信念を得ることはできても、それを本人と同様に「知る」ことは不可能である。知識には、それが真であるという確かな認識が伴わなければならないが、ことばは伝達できても、それについての話し手の認識は聞き手には伝わらないのである。

もちろん人が互いに教え学ぶことを通じて知識を他人に伝達し、後の世代に受け継がせていることは否定できない事実である。だがこの事実は、近代科学によつて作り上げられた、知識の自動的な保存と継承のモデルを正当化するものではない。もしもわれわれが教える者から学ぶ者への「知識の受け継ぎ」を、知識が品物と同様に人から人へと受け渡されることと考えるなら、それは根本的な誤解であると言わなければならない。たとえば外国語や書道やピアノを習うとき、生徒は教師を手本にし、教師のすることを模倣する。しかしだからといって生徒のすることと教師のすることが正確に一致するわけではなく、まして生徒が教師の能力をそつくり引き継ぐことなどとうてい不可能である。学問的知識の場合も事情は基本的には変わらない。教師のもつ知識あるいは能力をことばとともに生徒に「伝達」するような方法は存在しない。もしもそんな方法が存在するとすれば、科学者は自分の知識を子供に伝達することによって、自分の子供を科学者にできるはずである。だがもちろん、科学者の子供を科学者にするのは、芸術家の子供を芸術家にするのと同じくらい困難なことである。どんな知識でも、その不可欠の要素としてある種の実践能力を含んでいる。たとえば専門的な学問の知識を得るために、専門分野に応じて、方程式を解いたり、実験計画を立てたり、調査結果を分析したり、特殊な言語を理解したり、史料を解釈するなど、さまざまな能力を身につけることが要求される。こうした能力は一般に訓練を通じて獲得されるが、訓練とは生徒の能力の開発であり、決して教師の能力を生徒に移植することではないのである。

つまり、知識を教え、学ぶことは多くの人が信じているような教師から生徒への知識の受け渡しではない。模倣によつて

学ぶにせよ、訓練によつて学ぶにせよ、教師が教えることと、生徒が習得することは厳密には一致しない。生徒は、教師の示す手本や、教師の与える指示を頼りにしつつ、自分の能力にしたがつて教師が教えるようと思う知識をみずから学びとる。したがつて教育を通じて行われる知識の伝達は文字通りの意味では伝達とはいえないものであり、知識の忠実な継承という見地から見ればきわめて不安定なものである。

実は現代人よりもむしろ近代以前の思想家のほうが、こうした事情をよく理解していたように思われる。

……わたしが真理を語り、彼が真理を認識するときできえ、教えるのはわたしではないのである。彼はわたしの言葉によつて教えられるのではなく、神によつて彼の内奥に啓示されるもの自身から教えられるのである。

というアウグスティヌスの言葉はその一例といえよう。

実際、

すべては神の手の中にある。

わたしたち自身も、わたしたちの言葉も、
どんな考えも、仕事の知識も。

存在するものについての正しい知識を、
神はわたしに授けられた。

という聖書の章句が示しているように、キリスト教やユダヤ教の伝統においては、知識は「神の賜物」^{たまもの}とみなされていた。

しかしもしも知識が神からの授かり物だとすれば、それを他人に「伝達する」ことは、ある意味で人間の力を超えたことである。なぜなら、知識の獲得は本来人ととの間ではなく、神と人との間で成立する事柄だからである。再びアウグステイヌスの言葉を借りれば、「あるものを示すために私の身体の一部を動かすことはできるけれども、私が指示する行為と、示そうと思う対象を、見わけることのできる目に火をともすことは、私にはできない」のである。

もちろん「伝達」についての同様の考えは、キリスト教やユダヤ教の伝統のうちにだけ見出されるものではない。たとえば、

それ言を以て人を服する者は、いまだ人を服すること能はざる者なり。
あた

と荻生徂徠は述べている。彼の言によれば、子思・孟子以後の学問の弊害は、詳しく説くことによって聴く者の理解を容易にしようとするところにある。これは訴訟をする者の論理であり、人を教える道ではないという。

これに対しても、正しい教育の方法はどのようなものであるかと言えば、

……善く人を教ふる者は必ずこれを吾が術中に置き、優游の久しき、その耳目を易へ、その心思を換ふ。

つまり、ゆつたりと時間をかけて人の物の見方や心情を変化させるのがすぐれた教育者のやり方だというのである。なぜならこのようにすれば、

……吾が言を待たずして、彼自然に、以てこれを知ることあり。なほ或いは喩^{さと}らざるや、一言して以てこれを啓けば、

かんせん
涣然として氷^{ひょうしゃく}釈し、言の畢^{おわ}るを待たず。故に教ふる者は勞せず、しかうして学ぶ者は深く喻る。何となればすなはち
吾言はざるの前、思ひすでに半ばに過ぐるが故なり。

すなはちは教師の言葉を待たずに自然に悟ることもあり、またたとえ悟るに至らなかつたとしても、一言の教示で疑問を氷解させることができ、なぜなら教師が語る前に、人はすでに半ば理解に達しているからである。

こうした教育観の前提には、「先王の教へは、物を以てして理を以てせず」という言葉に象徴されるように、教育を通じて伝えられるべき教える核心は、具体的体験を通じて学ばれるのであり、ことばには尽せないという思想があり、また「孔門の、弟子を教ふるは、おのれのその材に因りて以てこれを成せしこと、以て見るべきのみ」と言われるよう、教へは人の素質に応じた仕方で伝えられるべきだという認識がある。

徂徠とアウグスティヌスの教育観が完全には一致しないことは言うまでもないが、それにもかかわらず、それらの間にはいくつかの共通の認識が認められる。つまり第一に、教える者が説明のためにどれほど多くのことばを費しても、ことばそれ自体は決して知識が聞き手に伝達されることを保証しないこと、また知識の伝達が成立する場合でも、それは伝達といふことばから想像されるような知識の受け渡しではなく、むしろ聞き手の精神の自発的な働きによる知識の再発見ともいふべきプロセスを通じて行われること、この認識の能力は天賦の資質であり、人によつて異なるものであること、したがつてことばによつて聞き手が理解することも決して一様ではなく、聞き手に応じて異なるものであること、などである。

実は知識の伝達に関するこうした共通の認識は、キリスト教や儒教だけでなく、「道」や「真理」の探究としての伝統的思想一般にも通じるものである。

たとえば、

苦労してわたしがさとり得たことを、

今説く必要があるうか。

貪りと憎しみにとりつかれた人々が、

この真理をさることは容易ではない。

これは世の流れに逆らい、微妙であり、

深遠で見がたく、^{あんごく}微細であるから、

欲を貪り、闇黒に覆われた人々は見ることができないのだ。

と仏教にも言わされているように、仏教の經典は、ことばによる伝達の可能性に対する否定的な言辞に満ちている。

こうした「真理」の伝達の問題、あるいはより正確に言えば、伝達の困難さの問題は、あらゆる宗教に共通の問題ともいえよう。なぜなら一般にすべての宗教思想は、ことばに表現しがたい体験をその出発点としており、ことばでは伝達できないことこそ、まさにその教えの核心にかかわることだからである。

宗教の教えの重要な特徴は、それがあらゆる人々に一様に受容されるわけではないという点にある。「あなたがたのうちには、信じない者たちもいる」と聖書にも言わされているように、それは必然的に人々を信者と不信者、「真理」を受け入れる者とそれに背を向ける者に分けるのである。したがつて、ある人に「ことば」が伝えられたからといって、そのことばに含まれている「真理」が自動的に伝えられ、受け入れられるわけではない。信者の立場からすれば、「真理」が伝達されるためには、何よりもまず信仰が必要とされる。そしてその「信仰」とは、ただ教えを正しいものと認めるのではない。「古い人をその行いと共に脱ぎ捨て、造り主の姿に倣う新しい人を身に着け、日々新たにされて、真の知識に達するのです」というパウロの言葉に示されているように、その教えに従うことによつて自分を変えて行くことを意味するのである。

したがつて、たとえ「真理」がことばによつて伝えられるとしても、それを正しく受け取ることは誰にも可能なことではない。ことばや文字を単に「理解する」ことによつて「真理」を自分のものにすることは不可能なのである。

3 知識の空洞化と宗教の役割

もちろん、ここに述べたのは、きわめて粗雑な一般論にすぎない。しかし私がここで強調したいのは、近代の科学技術の進歩は、まさにこうした「真理」や「道」の伝達様式を断ち切ることによつて成立したのだということである。

というのも、先に述べたように、進歩の成立のための必要条件は、先人の知識を踏み台にしてより高いところに到達することにあるのだが、他人の得た知識を後から来る者が足場として利用するためには、それは容易に、かつ誰に対しても同一の内容で伝達されなければならないからである。だがすでに見たように、宗教的「真理」や伝統的学問の継承の方式ではそうしたことは不可能であった。そこで科学技術は、その進歩の条件を整えるために、新しい知識の概念と、新しい伝達の概念を必要としたのである。それはつまりことばや記号とともに伝えられる知識の概念であり、また誰にでも同じ意味で理解されるような表現による伝達の概念である。いわゆる科学革命の時代から情報化社会の成立まで、知識の概念は一貫して記号化、客体化の方向を辿つてきた。^{たゞ}その結果、知識とは個人の精神において確実に知られていることを意味するという伝統的な知識の概念は徐々に後退し、ことばや記号による表現それ自体を知識とみなすという新たな知識の概念がしだいに浸透しつつある。

たとえばダニエル・ベルの定義によれば、知識とは、

事実または観念の一連の組織的陳述で、推論を通じて導き出された判断、あるいは実験の結果について述べるもの

であり、何らかの伝達手段によつて、ある体系的な形で他人に伝えられるものである。

という。

こうした知識の定義によると、知識とは精神の能力や状態ではなく、何らかのメディアを通じて他人に伝達される「陳述」(statements)、すなわち「ことばによる表現とみなされる」とになる。

ここで注意すべきことは、まず第一に、もしことばによる表現がすなわち知識であるとみなされるなら、ことばの伝達がすなわち知識の伝達を意味することになり、したがつてことばによる知識の表現あるいは伝達の困難さという、宗教思想ではきわめて重要な意味をもつていた問題は、最初から意味を失つてしまうということである。しかかもちろんこの問題の消滅は見かけの上だけのことにすぎない。伝達できないものを「知識」と呼ぶことを止めても伝達の困難は解消したのではなく、単に隠されただけにすぎないのである。

第二に、こうした定義の変更によつて、知識は商品と同じように人から人へ受け渡すことが可能と考えられることになり、知識の扱い手が変わつてもそのまま保存されるものとみなされるということである。

第三に、知識をこのように定義すれば、個人の見出した知識であつても、それを個人の精神から切り離して蓄え、集団で利用することが可能であるから、知識を個人ではなく、集団の所有物とみなすことが可能になるということである。

現代の科学技術の進歩は、この集団の共有物としての知識の概念と密接なかかわりをもつ。知識の伝達が個々の人間間の意思疎通を通じて行われるかぎり、そこでは厳密な意味での知識の保存と蓄積は成立せず、したがつて継続的な進歩も成立しない。人間間の知識の伝達の不確実さを回避するためには、知識を文書化、記号化して外部に保存し、さらにその言語・記号の解釈ができるかぎり一義的に固定することによつて、知識を誰にも同じ意味で理解されるものとし、万人の共有物とすることが必要である。

元来は啓蒙主義思想によつて確立された「万人のもの」としての知識の理念は、このように個人に備わる能力あるいは徳としての知識の概念から、集団で保存し、蓄積することのできる客観的事物としての知識概念への移行を前提として初めて意味をもつのである。

しかしこの万人のものとしての知識という概念は、もともと一種の虚構の上に立つものであつた。啓蒙主義者たちにとつて、この概念は、正しい教育が普及すれば、あらゆる人が必要な知識を学んで身につけることができるだろうという将来に対する期待を意味していた。たとえば、正しい論理に従えばたいていの学問や技術は誰にでも教えることができる、とダランベールは言い、われわれは民衆が単に教養ある人々の奉仕によって利益を受けるだけでなく、みずからの必要のために直接知識を使用することができるような文明の段階に到達した、とコンドルセは述べている。だがこうした期待は、一九世紀以降の科学技術の専門化と、専門職業人としての科学者集団の成立によつてまったく非現実的なものとなつた。なるほど科学的知識が公有物であり、万人のものであるという理念は維持されたが、その意味は根本的な変化をこうむつたのである。伝統的な意味での知識の概念に従えば、他人の知識は他人のものであり、それを自ら学んで身につけることなしには自分の中にならないということはほとんど自明の理であった。しかし知識の概念が変化し、学問における分業体制が確立するにしたがつて、知識はそれぞれの分野の専門家が一般人に代つて発見し、修正し、評価するものであつて、一般人はただその成果を必要に応じて利用するだけにとどまるという、知識に関する委任の原則が広く受け入れられるようになつた。こうした体制のもとでは、ある分野の専門家がたとえば重要な定理の証明や、未知の物質の構造の解説などに成功した場合、それは万人にとって確立した成果とみなされる。また権威ある学会や学術的出版物等で発表されたことは、たとえ少數の人しか知らないとも、すべて既知の知識とみなされる。

つまり今日では、科学技術の研究が制度化されているだけでなく、知識の伝達についてもまた制度化が進んでいるのであり、科学や技術における知識がそのまま保存され、万人に共有され、自動的に後の時代に継承されるというのは、現実の事

態というよりも、新たな知識の定義に基づく一種の規約にすぎないということができる。実際に知識の伝達と継承の担い手の役割を果たすのは、それぞれの分野の、組織化された専門家の集団であり、この専門家の組織が衰退すれば、知識の伝達はたちまち不確実なものになってしまうのである。

重要なことは、このような知識の概念の変化と、専門家の集団による知識の伝達と継承のシステムの整備によつて、現代社会において知識の伝達がきわめて困難であること、そして一般の人々は真の知識をほとんどもつていないことなどが覆い隠されていることである。情報の保存と伝達の手段の驚くべき発達にもかかわらず、現代社会において一般の人々は知識から遠ざけられている。というのは、まず第一に、情報の商品化が進んだ結果、たとえば技術に関する重要な情報は「万人のもの」ではなく、知的資産として、特定の個人や組織に専有されるからであり、第二に、たとえ商品化されない情報であつても、一般人の得ることのできる情報は、専門家の集団や企業、官僚等の得る内部情報に比べて質の低い不完全なものであつて、真の知識とは認められないからであり、第三に、メディアを通じて情報が伝えられただけでは、それは単なる伝聞にすぎず、みずから認識した本当の知識とはいえないからである。

すなわち科学技術の進歩が続く一方で、万人による知識の共有という啓蒙主義者の理想は完全に形骸化してしまった。知識の真偽についての判定を全面的に専門家に委任する制度のもとでは、一般の人々は知識の進歩には何の役割も演じない。なるほど学問の進歩のためには、こうした制度が必要だったことは確かである。人間の判断の不確実さからの影響を排除するためには、個々の人間の判断に左右されない客観的な基準を採用し、判断の権限を訓練された専門家の手に委ね、かつ知識の保存、蓄積、伝達のプロセスを人間の精神の外に移すことによつて、知識の進歩は著しく促進された。しかし、真偽の判断に自分の精神が関与せず、それを全面的に専門家の判定に委ねているような知識は、たとえ社会的な知識の定義に適合していたとしても、自分自身にとつては知識とはいえないものである。実際、自分自身が明らかに真と認めたもの以外はいかなるものも真として受け入れないこと、というデカルトの基準を採用すれば、現代人がもつているものは知識ではなく、伝聞

や憶測ばかりということになるだろう。

つまり、科学技術の進歩は、知識を集団の所有物としたため、集団の知識の発展に寄与しない個人による個人のための知識の獲得は無価値なものとみなされる。その結果、一般人はもっぱら知識の消費者となり、他人から与えられる借り物の知識に頼つて生活することになった。しかし人はこうした借り物の知識に満足することはできない。人は、自分自身が理解でき、自分の問題に対する解答を提供し、みずから真偽の判定に関与できる知識を求める。ここに科学とは異なる知識の源泉として、宗教が求められる理由がある。なぜなら、科学と違つて宗教では、どんな無知なものに対しても、世界についての独自の解釈を提示し、信者がみずからその教えを選択し、それにしたがつて生きることを要求するからである。

もちろん、現代の社会現象としての宗教に注目するなら、われわれはそれを集団として、制度として、文化として、あるいは産業として、さまざまな角度から考察することができるだろう。

しかし、個人にとって宗教のもつ意義は、世界の中における自己の存在について確固たる意義づけを与えることにあつた。そしてこの点については、集団の共有物としての科学的知識は、宗教的認識の代りを務めることができなかつた。もしもキルケゴールの言うように、信仰は単独者に属し、したがつて進歩と無関係であるということが正しいとすれば、それは、宗教における「真理」の認識が、科学の場合のように専門家や代表者に「委任」できないこと、それぞれの人が自分なりの仕方で「真理」の認識に関与しなければならないということを意味するのである。

すなわち宗教による世界の解釈とは何を究極の目的とするのかといえば、それはかつてジエームズが指摘したように、個々の人間の「自分の個人的運命への関心」に応えることであるといふべきだろう。宗教が世界についての独自の解釈を提示するかぎり、それは科学の解釈と対立する可能性がある。しかし仮に宗教による世界の解釈が誤っていたとしても、宗教が科学に取つて代わられることはないだろう。なぜなら科学が個々の人間の運命にまったく無関心な理論にとどまるかぎり、科学とは別の仕方で世界を見ようとする欲求が消えることはないからである。

「なんじは」と聖書が呼びかける時のその〈なんじ〉とはほかならぬ私自身である。もし、それが私でなかつたら、聖書は私にとつてただ空虚な古典であるにとどまる。

とある詩人は言つたが、こうした心情が宗教の源泉にあることは今も不变の事実であるように思われる。

(佐藤徹郎『科学から哲学へ』による)