

教育が成立する論理 —ヤスパースの教育論を手がかりにして—

福井 一光（鎌倉女子大学教授）

霊と肉とが緊密に結びついた二重の体を分けることは、天使にもできないのです¹。—ゲーテ『ファウスト』（第2部）より

I

ヤスパースの教育論を語るといって、1つは、彼の主著である『哲学』（3巻本）² の中の第2巻に相当する『実存開明』などに典型的に見られるような「交わり」（*Kommunikation*）の問題、特に「現存在的交わり」（*Daseinskommunikation*）に対抗する形でもち出される「愛の闘争」（*Liebender Kampf*）を基調にした「実存的交わり」（*Existentielle Kommunikation*）の問題を中心におきながら議論する態度が考えられるであろう³。また、もう1つは、これと本質的には同じ問題ではあるのだが、彼の『大学の理念』などに特徴的に見られるように、教育の主要な根本形式を「スコラ的教育、師匠マイスターによる教育、ソクラテス的教育」⁴と整理して、特に実存と実存が、1つ超越者の前で、2つ自己の責任に基づいて、3つ愛に根差した戦いにおいて、4つ教育者と被教育者でありながら精神上の同等の水準において邂逅するソクラテスの産婆術の理念に言及する態度が考えられると思う。こうした論点は、教育関係などを考える場合の傾聴すべき議論の枠組みであり、しばしば教育哲学などを専攻する人たちが関心を注ぐところである。ただ、私は、今日は、もう少し違った側面から話してみたいと思う。

しかし、もう少し違った側面ということになると、これ以外では、何を取り出すことが出来るのか。1つ考えられることは、彼が主だった著作の中で教育について触れている議論に着目するという仕方が成り立つと思う。例えば、ヘルマン・ホルンがヤスパースの既存の著作から教育に関わる部分を抜き出し、編集した“Was ist Erziehung?”⁵等を活用す

〈注〉

- 1 ゲーテ著『ファウスト』（第2部）高橋義孝訳 新潮社 444頁。
- 2 『哲学』は、ヤスパースの主著であり、『哲学的世界定位』・『実存開明』・『形而上学』の独立した3著からなる。
- 3 「交わり」とは、ヤスパースの人間関係観を表わす基本的な術語であり、特に素朴な共同体的交わり、主として契約・交換を基調にした市民社会的交わり、例えば国家を代表とするような協同体的交わりを総称する「現存在的交わり」と、これらの社会的文脈を切り裂き、これを超越して成り立つ実存同士の「実存的交わり」の2つの側面から分析される。なお、「愛の闘争」とは、実存と実存が己を賭して行う真剣な交流の仕方を指す彼独自の術語である。
- 4 ヤスパースによって整理された教育の仕方の3つの特徴的な形式であり、スコラ的教育とは、知識の伝達に重きを置いた教育の形式であり、師匠による教育とは、唯一のものと感じられる一人の人格性によって主導される教育の形式であり、ソクラテス教育とは、その精神において同等の水準に立つ教育者と被教育者によって行われる教育の形式を指す。
- 5 H. ホルンが編纂したヤスパースの“Was ist Erziehung?”は、増渕幸男氏によって翻訳され、『教育の哲学的省察』という表題で以文社から出版されている。

ることは、比較的容易く彼の教育観を鳥瞰出来る方法とっていいであろう。その中には、「伝統と教育」とか、「教養と教育」とか、「家族と教育」とかといった示唆に富む個々の問題が含まれている。ただ、私としては、今日はこうした個別の問題よりも、もう少し今日の教育を動かしている「論理」というものに着目して話してみたいと考えている。

論理の問題は、何ととっても哲学固有の問題領域であり、もしそうだとすれば、教育問題を哲学するということになれば、論理の問題を避けては、本格的に教育を哲学的に論じたことにはならないと考えるからだ。因みに、所謂教育哲学等を専攻する人士に、この辺りの掘り下げが相当不足しているように感ぜられ、その意味で哲学風に仕立てられた教育学はあっても、本格的な教育哲学と認め得る業績が極めてわずかしか見聞され得ないということは、はなはだ遺憾なことといわなければならない。それ故、私は、今日主流をなしている教育観が無意識のままにも依拠してしまっている論理というものを批判的に詳らかにしながら、教育が本来依って立つべき教育の論理というものの方向を指示してみたいと思う。

ただし、今日、私に与えられている問題提起の時間は、ごく限られた時間に過ぎない。従って、本稿では、それを開示するとばかり言及することが出来れば、今回の議論としては一応の成功と私は考えている。そこで、私は、教育をめぐる考えるべき諸問題をヤスパースの哲学的視点から一度解体し、再構成し、出来るだけヤスパースの発言等に則しながら、そこから私達が教育を考える時の手がかりを得るという手法を取りたいと思う。そして、そのことは、哲学などではなく、直接教育に関心を寄せる人達にも大真面目に考えて頂きたい極めて重要な問題を孕んでいる事柄と私は考えている。

と同時に、教育という現象は、学問として自己完結してしまうことはあり得ないものであり、現実の中で多様な形で成り立つ実践活動そのものである以上、如何にヤスパース哲学であっても、現代の教育をめぐる諸問題に関して全ての処方箋を提供してくれるというようなことはない。このことは、何もヤスパースの教育論に限らず、カントの教育論を扱う場合でも、デューイの教育論を扱う場合でも、変わらないことである。翻って言えば、教育との関係において哲学に過度の実用的期待を抱くことは、そもそも教育というものに対する錯覚に由来する態度といわなければならないであろう。何故なら、人によっても、場所や時代によっても、規模によっても、決して理論通り一律に実行することの出来ない教育というものこそ、ヤスパースが嫌った「閉じた体系」(*das geschlossene System*)⁶ とは対極にあるリアルな現実そのものであるとあって、彼自身が教育学について独立した一書を残さなかったということ自体が、そのことを物語っているようにも思われる。何れにしても、私の発言に賛成するにせよ、これを批判するにせよ、読者が現代の教育をめぐる諸問題を考える場合の素材にでもなれば、私としては、それで既に十分と思う。

〈注〉

- 6 「閉じた体系」とは、例えば全ての現象を知によって解釈し、解釈された現実を、その知の体系の中に配当し、1つのエピソードとして処理してしまうヘーゲルの論理学的思索等が想定されている。こうした論理学的思索がリアルな現実への眼差しを欠落した思想として、後期シェリングを嚆矢とする、その後のキルケゴールやニーチェといった実存哲学及び生の哲学の系譜に属する思想家たちによって強く批判されたことは、哲学史上の顕著な事実である。

II

それでは、まず私は、近代という時代の中で生れ落ち、近代の生成過程の中で増幅されていった2つ特徴的な思考形式を指摘するところから話を始めてみたいと思う。1つは、近代の科学的思惟様式が一般化され、「科学主義」としてあらゆる分野へ拡張されていくという問題である。もう1つは、近代の自由・平等観が一般化され、「自由・平等主義」としてこれもあらゆる分野へ拡張されていくという問題である。そして、これら2つの一般化の基底には、共通して、人間を自然や社会や歴史や生命という一切の拠り所をもたずして、個人の内奥の理性において自律し得ると想定する極め強い「理性主義」、もう少し詳しくいえば、個人の内容を形成する本質的事実を理性に見る「合理主義的個人主義」、翻って理性の活動を保証する存在的事実を個人に見る「個人主義的合理主義」が横たわっていると見る事が出来るように思う。そして、ここに思想の基礎を置く人間観は、言うまでもなくヒューマニスティックな、人間中心主義的な性善説の人間観といわなければならない。何故なら、人間の本質を理性の主体と認めるのであれば、性悪説に立てるわけがないからである。

従って、そこには、シェリングがその後期哲学において深く掘り下げ、その後の実存哲学者たちが引き受けようとした「悪への自由」(*Freiheit zum Bösen*)⁷をもつ、原罪を負ったような人間観、なにか「限界状況」(*Grenzsituation*)としての「負目」(*Schuld*)を担う人間のリアルな現実を見据えようといった発想はない。このように、理性の実際上の保持者である人間、煎じつめれば個人をアルキメデスの点として、全てを考えようとする態度に、個人を超える超越の原理、例えば理性以後の超越者が存在する所以もないであろうし、理性以前の非合理性が積極的に存在する所以もないだろう。こうした思想が近代を統べるわけであり、従って今日の教育現象を考える場合にも、問題にすべき大前提が、ここにあるように思われる。

何れにしても、「主義」というものは、極めて厄介なものであり、人間をその立場に拘束し、「公明性」(*Offenheit*)を失って、私達を袋小路に追い込むものになるといわなければならない。

III

さて、以上の事実を大前提にして、それぞれ2つの小前提を詳らかにしてみたいと思うわけだが、まず一方の小前提として語られるべきものは、科学的思惟様式が科学主義とし

〈注〉

7 「悪への自由」とは、シェリングが前期のロマン主義的な自然哲学から後期の神話論や啓示論を主題とする深邃重厚な哲学への転回を果たした、小著ながら、しかしエッセンシャルな著作である『人間の自由の本質について』の中でえぐり出した問題。それまでの哲学史の常識においては、自由とは、自然的欲望に制約されず、悪を惹起する自然性の拘束から脱出し、理性に基づいて行動する能力であり、その意味で自由の本質は明らかに「善への自由」(*Freiheit zum Guten*)にあると見做されていた。しかし、彼は、本書の中で、理性自ら理性に背き、悪を行う根源的な自由の可能性が人間には隠されていることを指摘し、自由とは「善と悪との能力」(*Vermögen des Guten und des Bösen*)であると断ずる。なお、本書は、シェリング自身の前期消極哲学から後期積極哲学への転回を果たしただけでなく、哲学的に見ても、ドイツ観念論から、その後の全く様相を異にする実存哲学的思潮への道を開いた転回点をなすエポック・メイキングな著作といってよい。

て一般化されていく問題である。ヤスパースは、まず科学というものを、こう規定する。「科学とは、その内容が強制的な確実性と普遍妥当性をもつ方法的認識」⁸。つまり、科学というものは、万人が個々の主観性を捨て去り、また主観性にまつわる価値観や目的観を捨て去り、共通の認識主観に立ち、同一の方法と手続きで分析する認識方法であり、そうであれば、その限りにおいて私達は、同一の結果に強制的に導かれることになるというものである。そして、その方法論を大筋で踏襲する限り、人間の関心が、17世紀の「自然」から18世紀の「社会」へ、更に19世紀の「精神」へと移っていったとしても、近代の学問は、自然科学、社会科学、精神科学、つまりサイエンスとして根本的に性格づけられることになるということである。

確かに、人間の関心が、自然科学の方法である実験的観察や数理計算を比較的適応しやすい自然的分野から、それらがなかなか応用しにくい社会的分野、更に精神的分野に移るに従い、新しい方法論を案出しなければならないという難問が生じてくる。そこで、ディルタイが苦心したような解釈学的方法論が提案され、対象を実験的・数理的に「分析する」(analysieren)のとは異なる、記述的・追体験的に「解釈する」(interpretieren)といってもいい、言い換えれば外側から「説明する」(erklären)のとは異なる、内側から「了解する」(verstehen)といった方法が採用されることになっていくわけである。実際、そうした方法論の確立によって、文化的事実や心理的事実への私達の学問的理解は、長足の進歩を遂げた。従って、そこに大きな違いを主張することは、哲学論議としては、無論十分に意義あるものとして、学問世界においては成り立ち得るし、成り立たしめなければならないであろう。しかし、文明史的に見れば、近代の自然科学を基調にした思惟様式の補完程度にしか受け止められていないというのが実態であろうし、市井の人たちからはその區別さえ、全く理解されてもいないといわざるを得ないであろう。

歴史は、高尚な学問論もさることながら、市井の人々のその都度の断片的な欲求や判断や行動との弁証によって動くものだからである。その意味で、「歴史はすべて本質的にエリートとその模倣者たちの業績である」⁹とするマックス・シェーラーの見解は、如何にも歴史の弁証法というものの理解を欠き、ロゴス的な要素とパトス的な要素との相即相入によって形成される歴史の動力というものをあまりにも軽く見積もっている。はっきり言えば、上部構造としての学問論は、歴史を動かすモメントとしては成り立ち得るが、しかし歴史を動かすポテンツは、ブルックハルトやマルクスがいうように国家とか経済とか、何れにしても下部構造に作用する力学に属するものであり、人々は、科学的思惟様式を支持し、この思惟様式は、解釈学的方法論をも吸収し、近代人の思惟様式は、自然科学的方法論を基礎モデルとして発展してきたことを、大きな流れとしては、認めざるを得ないと思う。そして、科学主義は、そうであればこそ、ますますもってあらゆる分野に浸透してきているということなのである。

しかも、この科学主義は、実証性・功利性をもつことからまことに解りやすいわけだ。

〈注〉

8 ヤスパース著『大学の理念』福井一光訳 理想社 19頁。

9 シェーラー著『哲学的世界観』（著作集第13巻）飯島宗享／小倉志祥／吉沢伝三郎編 亀井 裕／安西和博訳 白水社 113頁。

実証主義や功利主義を批判することは哲学的にはいとも簡単なことだが、社会的には極めて容易ならざる点があることは、少しでも実業の経験がある者ならば、自ずと肯ずることではないかと思う。つまり、実証性・功利性は、説得力をもつわけである。それらは、常に私達が揺るぎない視座をもち、余ほど慎重且つ冷静に見計らわれない限り、有無を言わず私達を襲い、直接的に私達に迫り、圧倒的に私達を制する力をもっている。何故なら、実に簡単な話で、世間を支配しているのは、目に見えない形而上学的思惟や価値よりも、第1次的には目に見える実証的・功利的思惟や価値であるからである。

特に近代になって、学校教育が成立したということは、極めて大きな教育上の現象といていいであろうし、学校教育は、当然この問題と抜き難く深く関係するわけである。教育というものは、人類発生以来、民族の生活の中で行われてきたわけであり、プラトンのアカデメイアや中世のユニフェルシタスも特別に国家権力と関わりをもったものではなかった。しかし、近代教育は、国家が何らかの程度においてヘゲモニーをもって教育に介入する公教育制度として成立するものであり、こうした公教育制度に基礎を置く学校教育は、必然的に、ヤスパース風に言えば、「機構」(Apparat)¹⁰としての体裁を取ることになる。彼は、こういつている。「国家は、国家の目的にしたがって暗黙裡に、そして強権をもって形成するために、教育を占領する。このことによって、ひとつの統一的な教育が、精神的自由の衰弱のもとで成立する」¹¹と。彼は、この文章の後に、ボルシェヴィズム、ファシズム、更にトクヴィルの『アメリカの民主政治』などの議論を根拠にしながら言っているのだと想像するが、アメリカの衰えゆく自由などを類例としてもち出すわけだが、注目すべきことに、こう結論づけるのである。「それらのあいだにきわめていちじるしい差異があることは確かであるが、しかし人間の類型化という点では共通している」¹²と。

勿論、アパレートとしての体裁は、全体主義国家において最も先鋭化される。彼の言を参照すると、「全体主義的世界においては教育もまた全体的に計画され、したがってきわめて些細なことにいたるまで規則だてられ、水平化され、そして強制される。ここでは教育事象そのものは確実であり、明晰であり、そして一義的である。……かれらは教育を機械装置のように、科学的技術的見地、特に心理学的見地に則って編成するのである」¹³と。しかし、私達の足下をよく振り返ってみれば、こうした現象は、何もボルシェヴィズムやファシズムの全体主義国家が支配する時代だけとは限らない、本質的には、21世紀の民主化された、さまざまな自由が主張される日本においてさえ、現在進行形で進んでいく可能性があるともいえるわけである。何故なら、何も全体主義国家ではなくとも、近代の教育の仕方が、公教育制度に基づく「機構」という形で成り立っているということは、必然的にビューロクラシーという支配形態・運営形態をとることになり、ビューロクラシーはま

〈注〉

10 ヤスパースは、全ての存在とその営為が、好むと好まざるとに拘らず、機構の中に収奪され、その機構の一翼を担う「機能」(Funktion)としての役割しか与えられず、その実質が無化されていく傾向を強く取る現代社会の特徴を「機構」という術語を用いて言い当てている。ハイデッガーが『技術論』の中でいう「集一立」(Ge-stell)と相似的な術語といってよい。

11 ヤスパース著『現代の精神的状況』(選集第28巻) 飯島宗享訳 理想社 150頁。

12 前出『現代の精神的状況』 150頁。

13 前出『教育の哲学的省察』 37頁。

た、ヤスパースがいうように、必然的に「知識と計算とを基礎にしていろいろの決意がなされる」¹⁴ ことを本質とするからである。

また、学校教育は、本質的に「量」(Quantität)を扱う教育の仕方だということである。そうすると、学生や生徒の理解の仕方として、科学主義が導入されていくことは、一面において宿命として認めざるを得ない。評価率、採用率、応募率、合格率、就職率、全ては百分率で評定され、教員の評価も形式的には論文数で規定することが一番公平だということになる。更に言えば、今日のような少子化の時代、国公立立を問わず、応募者の多寡に神経を使わない学校責任者は、恐らく皆無であろう。そうかといって、「だから学校教育では本当の教育は出来ない」として、プリスクール等を考案したとしても、それは、正にプリスクールとしては成り立つとしても、これによって近代教育そのもののものつ問題性を解決することには全くなならないわけだ。無論、こうした機械論的な処理の仕方から漏れ出る極めて重要な諸要素があることを無視することは出来ない。しかし、まずは前提としてこうした理解の仕方が幅をきかせていくことは、そこから漏れ出る重要事を掬い上げるためにも、十分考慮しておかなくてはならないことであろう。そうでなければ、漏れ出るものを何故強調するのかという説得性もまた生まれては来ないからである。

加えて言及すれば、こうした科学主義を基調にした発想は、大学の新学部名称にも典型的に表れていて、大学の学部・学科名を例に取るだけでも、昔だったら考えられないことだが、科学とは不釣り合いな学部・学科にも平然と〇〇科学学部、××科学学科と、極めて安易に「科学」という言葉が採用されているわけである。「政治を科学する」と公言する新しい日本の首相の政治的キャンペーンならいざ知らず、かつての学問分類が最早崩れてしまったとはいえ、それでも学問世界に深く身を置く大学の教員諸氏が考案しているわけだろうから、厳密な学問論ぐらいいやった結果なのだろうと思ったりもするが、どうもそうでもなさそうである。因みに、今日の学問論は、学問の方法論的な側面と学問の対象論的な側面の双方から議論しなくてはならないと思う。

また、それだけでなく、こういう問題もある。科学主義は、私たち大学の教員の意識をも知らず知らずのうちに形成し始めているという点である。どうも私たち大学の教師は、価値や目的に対してニュートラルな態度を決め込む傾向がある。かつて、シェーラーは、精神とは、「現実性棄却の禁欲作用」(*der asketische Akt der Entwirklichung*)に成り立つといったことがあったが、例えばこういう言葉遣いである。「私は、学者ですので、学生に生きる価値や目的を語ることにについては禁欲的に差し控えることを心掛けています」。口には出さずとも、その雰囲気や漂わせる人に会うことは、そう稀なことでもない。その傾向は、学者を自負する大学の教員ほど強いものがあるが、しかしその場合に想定している学問とは、一体何であるのか、その学問モデルそのものを反省的に対象化してみる必要があるように思う。つまり、近代科学がアリストテレス的自然観、従って価値論や目的論を排したところから出発し、緻密に科学を考えれば、却って価値論や目的論を無視しては最終的に成り立ち得ないにもかかわらず、安易な科学主義によって太い方向づけがなされたが故に、今日、哲学や倫理学を専攻する人士まで、科学主義に呪縛され、無意識のままに

〈注〉

14 前出『現代の精神的状況』 50頁。

も近代科学を「理想型」(Idealtypus)として「学問」(Wissenschaft)を考えてしまっているところがある。ハイエクが深く憂慮するように、「かけがえのない価値が科学的誤謬によって次第に破壊されてきた」¹⁵ のが近代の科学主義の極めて太い路線であったと言わざるを得ないのである。実例は、この程度指摘しておけば、もう充分であろう。

ヤスパースが「本来の人間性^{フマニタス}の失われた柔弱な人間性^{フマニテート}が、血の気のない理想をかかげることによって、最も惨めなものや偶然的なものを正当化する」¹⁶ という事態こそ、現代の最も深刻な病弊であり、正に彼が、実体的教育が解体されて、「空虚な義務の履行が残る」といったように、この病弊が教育現象の中にさまざまな形で露出してきているわけであり、彼の鋭利な指摘は、私達哲学を語る大学教員の意識にも向けられているわけだ。あの言葉は、決して他人事にすまずことは許されない。

IV

もう1つの小前提として語られるべきものは、近代の自由・平等観が自由・平等主義として一般化されていく問題だが、はっきりしていることは、近代の自由・平等観は、歴史的に見ても、ルネサンス・宗教改革辺りから勃興していった近代資本主義経済によって形成されていった、明らかに近代市民社会の発展の中で醸成されていった人間観乃至人間関係観を基礎としているということである。利益交換という内容を取り、その為に契約結合という形式を取る近代の商業的経済性を基調にして形成されたゲゼルシャフト的な自由・平等観が、その理想型をなしている。つまり、ヘーゲルが『法哲学』で分類した「原子論的」(atmostisch)な「欲求の体系」(System der Bedürfnisse)を本質とする近代市民社会を背景にして成り立つ人間観を基調にしているわけである。これらは、ウェーバー的に言えば、あくまでも1つの「歴史的個性」(ein historisches Individuum)をもったものであったにも拘らず、具体的な「近代」という歴史的個性が払拭され、「市民社会」という社会的個性が払拭され、いつしか原理的に一般化され、それがあらゆる分野に浸透していったのが、正に近代の自由・平等主義といったものである。近代の理念といってもいい、「人は生まれながら自由・平等である」という基本命題の意図するところは、本来、「事実問題」(quid facti)にあるのではなく、「権利問題」(quid juris)に関心があるのであって、「自然法は事実の発生過程を基礎づける原理ではなく、事実の権利根拠を基礎づける原理である」¹⁸ にもかかわらず、事実問題から出発するのではなく権利問題から出発するところに、教育を考える上で大きな転倒が生じている理由がある。

竜樹の『中観論』に「観顛倒品」というものがあるが、転倒された議論をしっかりと元に戻して考えなおしてみなければ、教育を正しく捉えることは出来ないし、まして成功に導くことは出来ない。つまり、権利根拠を前提にして議論を始めるということは、事実の発生過程から何ものかを捨象し、何ものかを抽象した結果の論理的飛躍に立ったところ、

〈注〉

15 ハイエク著『自由人の政治的秩序』(全集第10巻) 西山千明／矢島鈞次編 渡部 茂訳 春秋社 240頁。

16 前出『現代の精神的状況』 114頁。

17 前出『教育の哲学的省察』 53頁。

18 高山岩男著『哲学的人間学』(著作集第2巻) 大橋良介／花澤秀文／福井一光／藤田正勝／森 哲郎編 玉川大学出版部 54頁。

あるいは論理的飛躍を通じて出会った原理乃至発見した原理から出発する議論といわなければならない。その論理的手続きを操作的に経ているにも拘らず、実は無自覚・無意識のままに、その飛躍した立脚点をあたかもア・プリオリな前提であるかのように錯覚し、そこから考察を始めてしまっているが故に、こうした転倒が生じてきているわけである。しかし、与えられている目の前の事実から出発しなければならないのが教育というものである。つまり、およそ教育関係などを念頭においたわけではない人間観が、転倒して、教育を行う場合の基調を支配しているのであり、これでは、教育が成功するわけがないのである。

昭和22年の施行以来、戦後の日本の教育を支配し続けた「教育基本法」の内実をなす思想などは、典型的に、こうした近代の合理主義的個人主義を基調にしたものと言えるのであり、ヤスパースの哲学的立場から見れば、当然批判の対象になるであろう。ところが不思議なことに、事が教育基本法の問題になると、日本では極めて珍妙な現象を見聞きすることが少なくない。それは、それまで近代批判を展開してきた哲学者が、しかも全てとはいわないが、今日の多くの哲学は何らかの意味で近代批判から出発しているはずであるにも拘らず、とたんに近代主義そのものの権化のような思想に依拠した教育基本法を、その思想的根拠を吟味することもなく、絶対的に擁護しようという人士が多数出現してくることである。これは、哲学的には極めて珍妙な倒錯した現象といわざるを得ない。先ほど冒頭、私は、所謂教育哲学等を専攻する人士の論理問題への洞察の欠如を指摘したが、これと同時に、遺憾ながら歴史的・社会学的知見の貧弱さを指摘せざるを得ない。

さて、そこで注目すべきは、ヤスパースが3つの主要な教育の根本形式を語ることの中で、それら3つの教育形式に共通するものとして「畏敬」(Ehrfurcht)の精神を挙げていることである。このことは、極めて重要な指摘といわなければならない。彼は、こうしている。スコラ的教育・師匠による教育・ソクラテス的教育に共通しているものは、畏敬であり、「畏敬なしに如何なる教育も可能にはなりません。……畏敬は、全ての教育の実体なのです」¹⁹と。無論、この畏敬の精神は、実存の自由な自発性に基づいて発生するものであり、権力的な強制では全くない、権力的強制に畏敬が生ずることはあり得ないわけであるが、しかし畏敬という態度は、明らかに先ほどいったような自由・平等観からは出では来ない、これとは明らかに異なる人間観を基礎としていること、それは明瞭であろう。

何故なら、ヘーゲルが見事に分析したように、原子論的な欲求の体系の主体であるブルジョワは、精々、一方禁止として働く外的強制としての「法」(Recht)の遵守と、他方その法の網の目を充たすために当為として働くべき内的自律としての「道徳性」(Moralität)の尊重という2つのモメントによって維持され、担保される無色透明な「人格」(Person)というものに他ならないからだ。それは、抽象的普遍としての自足完了的な理性の一般者の別名なのであって、その実体をあっさり言ってしまうと、個性も特性も、熱意も愛情も、男性も女性も、故老も壮年もなく蒸留された無機能的「平均人」(l'homme moyen)といったものである。翻って言えば、そうした平均人にして初めて自由にして平等の、利益交換乃至契約結合の主体たり得るのである。それ故、このような抽象的普遍としてのペル

〈注〉

19 前出『大学の理念』 81頁。

ゾーンというものは、ヤスパースが捉える現実の人間、即ち「途上にある者」(das Auf-dem-Wege-Sein)とは全く異質な、次元を異にした存在形式といわなければならない。教育が会う人間は、無機能的・抽象的人格ではない。目の前の、知情意兼ね備え、何も解らない状態から、より高い価値や目的は無いものかと探し求めつつ、自覚を深めつつ、途上を生きる具体的なその人その人なのである。正にヤスパースがいうように「血の気のない」(blutleer)、キルケゴール的にいえば、「熱情のない」(leidenschaftslos)、「水平化」(Nivellierung)された人格と人格という抽象的な人間関係を前提にしては、相互に教え教えられ、相互に促し促され、共に成長し合う教育など成り立ち得るはずもないからである。

戦後の思想家として独自の人間学的な領域を開拓したオットー・フリードリヒ・ボルノーは、「教育関係」(der pädagogische Bezug)についてこういっている。「人間を人間において根本的に承認するということは、こういう配慮を忘れるものであってはなりません。つまりこうして獲得された関係は、教育者が優位に立つ者であるところで、初めて教育的関係になり得るということ……それはだから必然的に不均衡の関係なのです」²⁰と。しばしば、ヤスパースの交わり論を見る場合、実存的交わりを強調するに急なあまり、これへと無媒介直接に議論が飛躍し、実存同士の同等の水準における邂逅の場面を即座に強調する発言等を見聞きするわけだが、彼の議論の仕方は、現存在の交わりを周到に論じた後に、当該の問題に入っていることを忘れてはならないであろう。実存的交わりとは、歴史や社会の真空状態に成り立つものではなく、現存在的交わりの重さを深く自覚するに比例して、その分だけ強く自覚されてくるといった緊張構造の中に成り立つものだからである²¹。現実を直視し、現実と対決しない教育学は、一見、たとえ崇高な人間論・教育論を語ったとしても、所詮は教育観念論に流れ、矛盾と葛藤によって織りなされる現実の教育の実態を言い当てるものとはならないのである。

V

教育問題を語る場合、こうした小前提を、またこの小前提を基礎づけている大前提を見据えて議論をしなければ、本格的に哲学的に教育を論じたことにはならないと、私には思えるわけである。翻って言えば、教育をめぐる本格的な哲学的議論を始めないからこそ、ヤスパースがいうように、「ひとりひとりの教師の人格的献身は、ほとんどいままでにないほど大量に生じているけれども、全体というものから支持されていないがために、いかにも無力」²²なのである。

古来、哲学が「無前提の学」であるのだとすれば、一方において、今日教育活動が無意識のまま依拠している科学主義や自由・平等主義を批判的に詳らかにし、他方において、

〈注〉

20 ボルノー著「ヘルマン・ノールにおける“教育的関係”という概念」福井一光訳『教育者の徳』(所収)玉川大学教育学科編 玉川大学出版部 47頁。

21 「教育関係」というものが水平化された人格関係を基礎としたものではなく、相互に固有名詞をもった未熟未完成な被教育者と未完成不完全な教育者との間に成り立つ、平等にして不平等、不對等にして對等の立体的な人間関係を本質とすることは、よく注意しておかなくてはならないことである。詳しくは、拙論「望ましい教育関係」福井一光著『教育者のロゴス ―教育思想の深みへ』(所収)玉川大学出版部を参照されたい。

22 前出『現代の精神的状況』145頁。

ここでこそ、ヤスパースが指し示す、自己の意志と存在の可能性を問う「可能的実存」(mögliche Existenz)としての決断の意義が本当の意味でリアルに立ち現われてくると考える。実存的決断に立つ1人ひとりが批判的意識を「知の技法」として所有することは極めて大きな意味をもつことになる。ソクラテスがソフィストを批判するためにソフィスト的レトリックを駆使したように、実存的決断を迫られている人間こそ、批判的知の技法を我がもの化しなければならないわけだ。機構を成り立たしめ、機構を担うのは、結局は歴史の中に身を置きながら、これを切り裂く一人ひとりの実存的人間なのであり、科学主義に陥らずに科学的思惟を活用するのは、自由・平等主義に陥らずに自由・平等観を位置づけ、活用するのは、結局は歴史と葛藤しながら、これを切り裂く一人ひとりの実存的人間なのである。

ヤスパースは、今ある構造をそのまま肯定してアクセルを踏む「自然主義的倫理学」(naturalistische Ethik)と、その構造を全く否定して自己満足的に悦に入る「英雄主義的倫理学」(heroische Ethik)の間に身をおいて、こういつている。「一方の限界は、自然的所与がまだ自由意識と真剣な葛藤に入っていないことであり、第二の方の限界は、自らを孤立化する自由意識が、自然的所与たる一切の存在物(私の内と外との)の蔑視にまで走っていることである。ところでこの両極端こそが、徹頭徹尾の中間において、私が経験する状況を、開明するのである」²³と。その意味において、科学主義が支配する堅固なアパレートの中にあっても、一人ひとりの実存的な判断と決断の余地は常に残っているのであり、実存的決断とはそうした力学の中で初めてリアルに作用するもの、またすべきものと考えなければならない。何故なら、如何に自然科学であったとしても、純粋科学等というものはあったためしも、これからもあるわけもなく、科学自体は、その本質上、歴史性を帯びた営為であり、その方向性は、それを推進しようとする人間の実存性に却って深く依存しているものだからである。

最後に、ヤスパース自身の言葉をもって、私の問題提起を終ろうと思う。「いっさいの未来は政治的および教育的行為にかかっている。世の成りゆきの前では無力でありながらも、なお事物に働きかけようとする意志を緊張させるのは、政治的に行動する人間における自己存在の勇気であり、人間の素質の前では無力でありながらも、なお伝承の最も深い内実を媒介して、人間を人間らしい高貴さに仕立てるために全力をつくすのは、教育者の力である」²⁴。

※本稿は、「日本ヤスパース協会」の主催により、2009年12月5日(土)、早稲田大学において、「ヤスパース哲学と教育」という総合タイトルの下に、上智大学教授増渕幸男氏とお茶の水女子大学准教授池田全之氏と行ったシンポジウムでの「教育が成立する論理」と題した私の問題提起に注などを若干加筆し、これを忠実に論文形式に仕立てなおしたものである。なお、発表要旨については、協会機関誌『コムニカチオン』(第17号)に掲載予定。

〈注〉

23 ヤスパース著『実存開明』草薙正夫／信太正三訳 創文社 222頁。

24 前出『現代の精神的状況』119頁。