

# 代理不可能性の原理

下 程 勇 吉

1

デカルトは其自身明晰判明な原理を徹底的に追求して *cogito, ergo sum.* の命題に達し、この自明な原理に一切の哲学的原理を基礎付けようとしたが、我々も教育学の基本原理を其自身明晰判明な原理に求めねばならない。このことは、思い付きや評論的なもののみで教育学の原理を考えるが如きことを是認し得ざる限り、当然のことといわねばならない。かかる立場よりして、我々は生活経験乃至その主体の代理不可能性の原理を教育学の基本原理として提唱したいと思う。我々は刻々生活し、経験し、成長する。しかしかく生活し経験し成長するのは、特定の個人そのものであつて、何人もその人に代つて生活し経験し成長することは不可能である。如何にすぐれた教師であろうとも、また如何に慈愛にみちた父母であろうとも、その特定の人（児童・生徒等）に代つて、生活し経験し成長することはできない。あくまで生活し経験し成長するものは、独自の個性をもつた代理不可能な主体そのものである。このことは、自明この上もなき炳乎たる事実である。教育学の基本原理は先づここに求められねばならぬであろう。学校が種々なる方法をもつて児童の学習や成長を助け得ることを説いて、ホケットは「しかし学校は児童に代つて経験し得ぬ」*But it cannot experience for him.* と書いているが（*Modern Practices in the Elementary School*, Ginn & Company, 1938, p. 8）この自明なる原理をめぐる諸問題を我々はしばらく追求せねばならない。

我々の生活経験の場は、レヴィンのいえば、万人に一応共通として考えられる物理学的空間と異り、各人に独自の生活空間である。（Kurt Lewin, *Behaviour and Development as a Function of the Total Situation.* (in : L. Carmichael, *Manual of Child Psychology.* John Wiley & Sons, Inc., N. Y. 1946.) 参照。かかる生活空間を背景とする各人の経験の場を他人のものとりかえるが如きことは、到底不可能である。各自の生活空間は心理学的次元をこえて、社会学的次元につながり歴史的現実につながり、更には宇宙の限定そのものをその根柢に宿すものとして、それ自身唯一独自の相好をもつ代理不可能なものである。もともと教育学の原理がつねに主観的なものと客観的なもの、心理学的なもの、社会学的なもの、内なるものと外なるものとの統一性を志向せねばならぬ限り、以上

のことは十分に注意されて然るべきことといわねばならない。

かかる独自性をもつ我々の経験の場は、それが正常である限り、つねに有意味的であり、統合 *integration* を含むものでなくてはならない。何故ならば、もし経験にして、部分部分は意味をもつも、全体としては、支離滅裂無意味であるならば、それは精神病者の異常経験乃至はそれに類するものであるといわねばならない。まさに有意味なる正常的経験は全体を統べ生かす統合作用自体において成立するのである。統合とは、トーマス・ホプキンスによるも、各人の経験の機能的統一を高めるプロセスを意味する。かかるはたらきは各人が意図的社会的知性的な行為によつて、自己自ら高め得るものであつて、かかる統合作用は他人によつて代つてなされ得るものではない。No other person can do it for him. (H. N. Rivlin, *Encyclopedia of Modern Education*, 1943, p.401—402) 実に異常心理より正常心理を区別する基準ともいべき経験の統合性こそは、その人独自のはたらきに属し、それは根源的に代理不可能的である。かかる統合機能こそは、精神病学者のいわゆる「現実との接触」を可能ならしめるもので、興奮・感覚・反射等の如き単なる生理学的心理学的概念の平面的な枠でとらうべくもないこと、まさしくミンコウスキー等が力説するが如くであろう。我々の経験乃至意識が「現実との接触」を保ち、個々の作用内容を有意味的に統合し得るためには、代理不可能的にして客観化できぬ統合的中心がいわゆる *Person* として生きていなくてはならないのである。(長田氏編「教育哲学の課題」所収の拙稿「教育学と人間学」参照)

## 2

しかし人はここで代理的経験 *vicarious experience* の説を想起して、次の如く抗議するかも知れない。たしかにいわゆる直接経験については、代理不可能的である。それは現象学的に言えば「原始定立」をふくむ第一次志向作用に属している。しかしそれ以外の作用は、直接体験しないものを志向し得るのである。我々は他人が経験した成果を或いは映画・写真・グラフ等により、或いは文書・記録等によりて、知り学ぶであろう。かかる事態は直接経験の狭い限られた範囲を超えて我々に多くを学ばせる「経験の代理的拡張」*vicarious extension of experience* にほかならない。かかる代理的経験がことに学習の立場において極めて重大な意味と機能とをもっていることはいうまでもあるまい。また更に人はホーン等とともに次の如く問うてもあろう。悪を直接に経験することがなければ、悪についての教育はできぬといえようか。人は想像力によつていわゆる理想をもつが、その理想は直接経験されるものではない云々。この点については、細かな現象学的分析が必要でもあろうが、いずれにせよ、ある経験内容が代理可能的に経験され、ある理想が非直接的に志向されるということ

は、何もかく経験し志向する統合的主体の機能そのものが代理可能的であることを意味しないであろう。代理的经验を経験する統合的主体そのもの、想像において理想像を描き出す統合的主体そのものは、何としても代理不可能である。如何なる代理的经验も、また如何なる想像的经验も、それが有意味的である限り、自我の統合機能に属している。もし自我の統合に属せぬとき、そこには我自身に所属するという感じ the feeling of belonging to himself が喪われ、私の考えることは他人や強い超個人的な力で考えさせられたという意識が現れ(いわゆる gemachte Gedanken)、人格は支離滅裂 Zerfahrenheit に陥り、二重人格 dual personality 或いは Doppelgänger 的となり、遂には人格喪失 dépersonnalisation になるであろう。換言すれば、代理不可能性ということは、正常な経験的人格の本質的構造を意味し、かかる性格を欠くことは、人格喪失または異常人格を意味するといわれるであろう。すべて正常な人格はその代理不可能の統合的主体性においてその経験内容を「私のもの」としてつかむのである。「私のもの」das Meinige として思念する (meinen) ことこそ、経験の内容を把握し認識する所以である。このことは、進んでは歴史の真理の把握にまで妥当するのである。ベルジャエフが、その名著「歴史の意味」において、“歴史的なるもの の神秘をつかむためには、歴史を深く「私のもの」「私の歴史」「私の運命」として感得しなくてはならない”と語る所以も、はるかにここにつながっているといわれるであろう。実に「自己の問題」「社会の問題」「歴史の問題」を「自己自身のもの」「我々自身のもの」として解決する代理不可能の統合的主体にまで一人一人を形成することこそは、教育の根本的目的に属するといわねばならない。計画的活動としての人間形成の道は、あげてここにつながっている。このことはことに近代教育において明確に自覚されて来たのである。

### 3

代理不可能性の原理は自明の上もないものであるが、一切の教育学的原理はここに発するといわれる。あらゆる人間形成の原理はこれを軸として動くのである。先づ各人は代理不可能な経験・生活・成長の主体であるから、何人も唯一独自の人格である。実に人間の在り方を根源的に決定するものは、先天的後天的、物質的生理的、心理的社会的、歴史的精神的なあらゆる条件を含む「生活」そのものにほかならない。約言すれば、人間は実にその生活によつてその在り方が規定されるのである。人間の性格とはその生活経験の軌跡である。ゲーテに「その人の歴史がその人の性格である」Seine Geschichte ist sein Charakter. の語がある所以であろう。遺伝的形質において共通のものを持ち、その身長・体重・体形・容

貌・皮膚・毛髪・血液型・指紋等殆んど完全に一致する一卵生双生児についても、その生活環境如何によつてその性格の差異が著しくあらわれることが報告せられている。すでにして先天的素質が共通なものについてすら事態かくの如しとせば、後天的に経験・教育・成長等の状況を異にするものについては、いよいよ各人の個別差は千態万状である。各人は素質・能力・傾向・態度・興味・成長の速度・経験等において個別差をもっている。ここに「各人は唯一独自の存在であり、如何に似たものも正確に等しいとはいへない」という個別性の原理がいはい近代教育の公理としてかかげられる所以でもあるのである。

しかしながら個別性の原理は、現象的に他の個性と異なることのみを意味するものではない。もし他の人格と異なる点のみをもつのであるならば、それは特異なる存在・畸人・変人 *Sonderling* を意味するにすぎない。むしろ個別性の原理の核心は、各人の経験を有意義的に統合する主体的な根源にあるといわねばならない。かかる根源にその人独自の最も深き人格的要求が生きているところに、まぎれもなく代理不可能的な個別性が成り立つのである。ここに「その人自身の要求に答えよ」*Just meet his own need.* といわれる所以があるのである。かかる基本的要求充足の原理をめぐつて、「その人自身のカリキュラムを与えよ」*Give him his own curriculum.* といわれ、更にはただの相対評価のみならず、その人自身の能力との関係において努力係数を尊重するいわゆる絶対評価を重んずべきことが説かれ、自己自身の可能性に対する自律的責任にめざめさせる必要がガイダンス上力説せられる所以があるのである。一人一人の被教育者の独自性を認識し、よくその行動の原因を知り、各人の個別性を尊重せんとする所以は、まさしく各人の人格の統合的中心そのものに宿る基本的要求を生かさんとするところに、教育本来の使命を理解するが故であろう。

実に教育は各人の最も深き基本的要求に応えるものでなくてはならない。この基本的要求の原理こそは、代理不可能性の原理の本体的根源をなすといわれよう。現象的に代理不可能的といわれるものを本来的に代理不可能ならしめ、更には譲渡不可能ならしめるものは、まさしく奪ふべからざる匹夫の志として各人に生きている人間の基本的本質的要求である。かかる要求が生きている人格の統合的中心よりして、各人の経験乃至生活内容が意味付けられ統一されて居ればこそ、各人の経験は現象的に代理不可能となるのである。代理不可能性は各人の人格の中心に生きている人間の本質的要求の反映にほかならない。

#### 4

かかる根源的本質的要求という目的論的性格よりして、当然に出てくることは、人間形成の自己目的性という性格である。人間の根源的本質的要求が充されるとき、我々はそれ自身

酬いられる完全性の場に住するであろう。ここに教育は生きる自信と喜びを与えるというその本来の使命を達成し得るのである。この点よりして陶冶の自己目的性を的確につきとめたディルタイの叙述は、我々の深き省察を要求するといわねばならない。「各個人に最高の形成 *Gestaltung* を与えること」をもつて陶冶と解するディルタイは次の如く説いている。「陶冶とは、と一つの魂における過程に完全性をもたらす各々の活動である。陶冶とはかかる魂の各々の完全性である。かくて陶冶は今や自己目的とみられる。我々自身をかく見なさねばならぬこと、またそれに対応して他の人々をもかく自己目的とみねばならぬことは、精神生活の目的論的性格から出てくることである。かかる目的論的性格によつて、この精神生活<sup>ゼーレンレベーン</sup>においてのみ、その中心において一切の努力する力の内的満足がかち得られるのである。このことは、また私自身のうちの重心を価値あるものとしてうち立てるものであるが、このことはこれ以上理論に訴えることなく、ただ内的経験によつて明かである。故に、基督教が『汝自身と同様に他人を愛せよ』と説き、カントやロックが『人間を自己目的として見よ』と説くとき、それは一切の陶冶活動の根柢に横はつている内的経験を端的にいいあらわしたものである。上にのべた事実よりして次のことは自づと明かである、個人はその人自身の満ち足りた感情の状態以外に生活の目標を立て得ないし、また個人は自ら自己目的たるとともに、他人において自己目的を見んとする意識を廃棄することはできぬのである。内面性の成長につれて、自ら自己目的たるとともに、また他人をも自己目的と見ねばならないという意識が高まり発展することは、またひとしく生活経験、内的経験のうちに含まれている 云々。」(Wilhelm Diltheys Gesammelte Schriften IX Band, S. 191—192.)

今や人間の根源的本質的要求を充す目的論的過程としての陶冶は、それ自身価値をもつものとして自己目的である。ここに人間の本質的要求を充す統合的经验が代理不可能的自己目的性をもつて来るのである。その限り、各人は自他ともに代理不可能な自己目的的存在である。何人にも人間として尊重さるべき何ものかが宿り得るという人間性尊重の精神は民主主義の根本をなすものである。ここに、各人の自由・基本人権・権利が、各人の代理不可能な経験を基底として、譲渡不可能なものとして成立する所以がある。各人の譲渡不可能な自由・権利こそは、代理不可能な統合的人格の根本的要求そのものに発している。

しかしながら、自由や各種の基本人権に譲渡不可能な根柢を与えるものは、何であろうか。この点についての細論は他日を期するのほかはないが、自由や各種の基本人権を实际的に譲渡不可能なものとして正当化するものは、各人の自律的な義務・責任遂行の実践のみである。自律的に義務を遂行することなくして権利なく、自主的に責任を果すことなくして自由はな

い。自律的に、従つて代理不可能的に義務・責任をはたすが故に、各人は自由・権利をもつ自己目的的人格たり得るのである。かく自ら自律的に義務をはたすほどに自重する人格にして、はじめてその自己目的性の故にまた相互に尊敬せられるのである。いわゆる自重互敬の道において、民主主義の道徳教育はあり得ぬのであるが、各人が代理不可能的な自律的行為の統合的主体となるとき、それこそ自ら「為すことによつて学ぶ」教育の方法が教育目的に内面的に相即するものとして出てくるのである。（拙著「近代学習原論」参照）

5

代理不可能な生活の主体の立場から出てくる教育方法は、必然に代理不可能的に、従つて自律的に「なすことによつて学ぶ」方法である。マリタンは現代教育を論じた一書において、徳をも教え得ると考えたソフィストのひそみにならつて、現代の教育が「何でも習い得る」Everything can be learned. とすることを痛烈に批判しているが（J. Maritain, Education at the Crossroad, 1943. p. 23.）真に学ぶことは、外から教えこまれることに止まらず、我々自身が生活において代理不可能的に「なすことによつて学び」その間に真理を証するものでなくてはならない。シュナイドマンなどが用いた巧妙な比喩を借りるならば、我々は野菜を瀟し肉を刻むことはできるが、消化の過程そのものは児童自体に委ねるのほかはないのである。それこそよく消化し身につかぬものは、如何にけばけばしく染めなされたところで、内からの成就によつて輝き出た其自身の美しさに欠けるであろう。「ウィルヘルム・マイスターの修行時代」において、ゲーテが語る如く、教育はただ生来のものに従わねばならぬといわれる面をもたねばならぬ限り、人間は内外一如の生活自体において代理不可能的に「なすことによつて学ぶ」ことが必要である。教育は生活についてでなく、生活において行わるべきであるとするデュークは学校卒業後も連続的に教育が行われるべきことを説いて、次の如くのべている、「生活自体から学ばんとし、またすべての人が生活の過程から学ぶような生活の状態にしようとする傾向こそは、学校教育の最も美しき成果である云々。」（Democracy and Education, 1947. p. 60）生活のみが生活を学ばせると説いて、生活の陶冶的意義を高調することは、東西のすぐれた教育者に共通な立場であるといわれようが、その際特に注意すべきことは、生活がその人格の代理不可能の統合的主体性を確立する場であるということである。ここに「なすことによつて学ぶ」証<sup>あかし</sup>があるといわれよう。東洋の伝統においても、道元は「仏道は必ず行によつて証入すること」を説くにあたり「自家の宝蔵外より来らず」と示している。（「永平初祖学道用心集」）

学習が人格全体の行動様式の更新乃至再組織と考えられる今日においては、いたるところ

全人格的統合活動において「なすことによつて学ぶ」方法が説かれ行われているのであるが、とりわけ、義務意識、自主的に責任をとる態度、協力の態度、他人に対する配慮、共通の問題の解決等々の公人的徳性を陶冶する道は、かかることを生活自身において「なすことによつて学ぶ」より外はないのである。そのことは、グループ・ダイナミックスにおいて指導者の訓練に関して「その役につけてやらせる方法」*rôle-playing method* が最も有効であることを想わしめるものである。子供は遊戯に自ら参加することによつて遊戯を真に学びとるのである。ここに代理不可能性の立場が方法上根源的に「基本的生活活動の全面にわたる参加」*participation in the full range of basic life-activities* を重大視する所以がある。デューキも力説する如く、生活の場に代理不可能的主体性をもつて参加するものと、その外に立つて傍観するものとは、その学習の内容と成果において、大きな開きをもつのである。ことに人に親しむ態度、事実に直面する態度、真理を追求する態度等々の如きいわゆる態度の如何は、生活において極めて重大な意義をもつものであるが、かかる態度はそれぞれ「なすことによつて」代理不可能的に学びとるのほかなきものである。いわゆる生活カリキュラムにおいて、目標設定・計画・実施・評価の円環過程をあげて自己自身のものとし、*self-purposing, self-planning, self-executing, self-evaluating* の一円行道たらしめんとする所以も、また深く這般の理につながっているといわねばならない。かくて、学習、道徳教育、更には教養等の全面に互つて、代理不可能性の原理を確認するものは、「なすことによつて学ぶ」全人格的統合機能の方法に徹しなくてはならぬといわれよう。

## 6

かく代理不可能的主体性において「なすことによつて学ぶ」とき、全体的人格的根源より我々に呼びかける本質的要求は如何なるものであろうか。教育は何よりも先づ社会の現実的要求にこたえたとともに、社会の改革を可能にする進歩的方向をもたねばならぬといわれている。しかし一体社会の進歩を語り得るのは、如何なる条件乃至基準のもとにおいてであるか。ここに教育において社会の現実的要求のみならず人間の本質的要求が語られねばならぬ所以がある。このことは別途細かに論じなくてはならぬ教育哲学の根本問題であるが、実に人間の基本的要求くらゐ代理不可能なものはないのである。

人間の本質的要求とは、一言にしていえば、十全なる自己実現による自由人格の確立を可能にする愛の協同体への志向にほかならない。十全なる自己実現とは十全なる人格的統合に関係し、愛とは人格相互の十全なるはたらき合いを意味する。十全なる人格統合 *full integration* と十全なるはたらき合い *full interaction* とは同時相即的である。すなわち全人格

的に自己を実現し、十全なる人格的統合を完うすることは、まさに己のうちに己をこえるものを深く生かして、他の人格と全面的にはたつき合う愛の場に入ることを意味する。マリタンが「人間の自己完成は愛の完成より成り立つ」(op. cit. p. 36) という所以であり、またシェリングが「永遠の愛の秘密とは、絶対的に独立し得るものが、かく独立し得ることを掠め取った獲物と見ないで、他の独立し得るものの中に、またそれと共にのみ存在することを意味する」(F. W. J. Schelling, *Das Wesen der Menschlichen Freiheit. Der Philosophischen Bibliothek Bd 167, Leipzig, 1925. S. 81*) と語る所以であろう。また逆にかかる愛の場においてのみ、自己中心的な主我性と根源的に区別される真の統合的独立人格の自己実現は可能となるのである。かかる愛の場においてのみ、天地の間に自己自身のものをもって立つ統合的人格の唯一独自性が成り立つのである。それは自己の本質的要求に徹して生きること自体に生きる悦を覚える赤肉団上一無位の真人にはかならない。ルソーが真の人間としてとらえたものもかかるものであつたであろう。貧富貴賤の別をこえ、また一切の運命の転変 *tout les vicissitude de la fortune*. にたえて、如何なる状況においても「何ものかである」人間 (*il est quelque chose.*) として、常に「自己以外に示すべきものをもたない」*il n'a rien à montrer que lui-même.* (Rousseau, *Émile, Nouvelle Édition, Librairie Garnier p. 173*) エミールやソフィーは実に次の如くいわれるところに、その全き面目を示すのである。「エミールは一個の人間にすぎない、ソフィーも同様である。エミールは男であり、ソフィーは女である、ここに彼等の全光栄が存するのである。」(op. cit. p. 480) ここに奇もなく変もなく自己本来の面目に生きる自由人の姿は遺憾なく描かれている。まことに自己自身のものに生きる実存的根源的主体性こそは、一切の経験内容に意味を与える統合的人格の中心をなすものとして、「学は須く己の真骨頭を求得して然る後工夫を著すべし」(吉田松陰) ともいわれる所以であるが、かかる真骨頭の生きる場は如何なるものであろうか。一切を意味付ける絶対的主体性はそれこそ絶対的自発性の性格をもつものである。しかしながらその絶対的自発性にしてもし自己を絶対化する誇大妄想狂的主我性と解せられるならば、まさしくそこには白雲万里、天地霄壤の差があるといわねばならない。むしろその逆に、己の愚かさや罪の深さの自覚に徹しぬき、己の人格全体をあげての懺悔と感謝において、己をかくあらしめる所以の根源としての宇宙の根源に報徳溯源的に帰入するとき、あるがままの自己はあげて超越的な愛の場に摂取せられ、そこに開ける絶対受動性の場において、人は己を自然法爾的に生かす絶対自発性に住するに至るのである。

しかもかく絶対的受動性即絶対的自発性の愛の場は具体的には実に「悩みを共にする」場



そのものとして現成するのである。旧約イザヤ書第五十三章第三節において深くとらえられた如く、キリストは自ら「人に侮られ斥けられ、悲しみの人として人々の心の痛みを深く知った」が故に、侮られ斥けられた人々の傷める心に深く分け入ったのであろう。愛の秘義はまさしくここにある。まさに「共に悩む心」のみが万人の心を一に包む愛の場を実にするのである。かかる愛の場こそは、すべての魂を一つに包む超越的な無量の徳の海として、各個を絶対的に支え生かすものである。各個はここに超越的な愛の場において絶対的に受動的であること自体において絶対的に自主的である。ここに各個は一なる光を自己独自の色において青きは青き光として、赤きは赤き光として、映し出し、絶対に独立しつつ、絶対に一なるものを表現する。ここに一即多、多即一の離接的統一が一切の現象界の原型として成立するのである。（拙著「存在と意味」参照）かかる絶対的受動性と絶対的自発性とが一如となる場こそは、絶対に独立する統合的人格が十全にはたらき合う愛の協同体にはかならない。かかる場においてのみ、自由なる人々は自由なる国において各自の自由なる発展によりて万人の自由なる発展を条件付けるであろう。ここにおいては、各個の存在はそれこそ絶対にかげえなきものとして、絶対に愛せられ認められるのである。絶対的な愛の場においては、何人も代理不可能の主体として絶対的に生かされる。ここに代理不可能性の原理はエネルギー的にその窮極の姿を示すといわれよう。

かかる青色青光赤色赤光的なる個体の離接的絶対統一の場としての「共に悩む絶対愛」の根源的立場よりすれば、今日個性・人格・自主性の名でよばれながら、自己中心のアクに充ち充ちているものの如きは、現代の作家の鋭い言葉でいえば、「鍼力の鎧を着て威張っているもの」といわれよう。更に「共に悩む」愛の場に立つ自律人格の代理不可能性の教育哲学よりして、最も由々しき世紀の問題は、富める者は富めるが故に、人間性を喪失し、貧しき者は貧しきが故に、人間性を喪失し、ために各人の代理不可能的自己目的性をふみにじり、各人を代理可能的にあつかい、多数の産業予備軍をつくり出しつつある近代社会自体の病弊である。ここには、各人の代理不可能の自律人格の自己目的性と共に悩む愛の協同性とは、ともに地に委せられている。ここにこの問題を解決して、万人に自由人格たるの物質的経済的条件を可能にし、社会を愛の協同体の場に近づけるために福祉国家を建設するよき政治に道を開くことが、近代教育というよりも世紀の教育の根本問題であるといわれる所以がある。ここにまた教育学的には社会的知性の陶冶をめざす問題解決学習が特に重大視せられ所以もあるのである。（拙著「日本の自立教育」「近代学習原論」参照）

附記 教育哲学全般に通ずる根本問題を一点にしばつて論じたので、多くの点を論じ残した。詳論は他日に期するわけである。