

教育的認識の構造

源 了 圓

一 問題の視角

私が「教育的認識の構造」と題するこの小論で明らかにしようと思うことは、フリットナーが「教育的世界」と名づけた「その中で教育的事象が演ぜられる人間的生の全地帯」⁽¹⁾の中の一部の問題にすぎない。この教育的世界ないし広義の教育とはいったいどのようなものであるか。それについては、J・S・ミルはこう言っている。

教育は、さらに、いろいろの人々によって、いろいろの観点から考察されることを最も本質的に必要とする主題の一つである。なぜなら、あらゆる多面的主題のうちで、それは最も多数の側面をもっているものの一つだからである。教育は、われわれの本性の完成に近づける何物かをわれわれにもたらすという特別の目的のために、われわれがわれわれのためになし、また他人によってわれわれのためになされるいっさいの事柄を含むだけではない。教育はそれ以上のことを含む。最も大きく認容したばあい、教育は、その直接の目的がまったく違う事柄——政府の形態、産業的技術、社会生活の様態——いな、人間の意志には依存しない自然的事実——風土、土壤ならびに局所的位⁽²⁾置——すらによる、性格や人間の能力のな⁽³⁾上にうみ出された間接の効果さえも包含するのである。

人間形成の問題はこのような広い観点から考察されねばならない。われわれは、社会的・文化的環境、あるいはま

た自然的環境の変化がわれわれにいかに大きな影響をあたえつつあるかを、この変動の日々に身をもって体験している。したがって「ある事象なり行為なりが教育的であるか否かは、それが当事者たちの意識において教育の目的や理念を自覚しているかによってではなく、それが客観的にみて、どのような人間形成的意味をもっているかによる」⁽³⁾として、広い観点から教育現象の現象学的解明を試みる態度は当然承認されねばならない。しかし私は本稿では教育の問題をそのような広い観点から考察するのではなく、問題を狭く限定して、教育的人間関係における教育的行為の基礎づけとしての教育的認識の構造を明らかにしようと思う。教育の社会的機能は、古い世代が新しい世代に自分たちの獲得した文化を伝えると共に、新しい世代の経験するであろう新しい事態に対応できるように自分たちの獲得した文化を超える創造力、判断力、生活態度を新しい世代の身につけ、それによってその社会の維持存続、さらには向上をはかることにあると云ってよいであろう。そのために社会はいろいろの教育機関を設けるが、あるいはまた家庭その他の多くのインフォーマルな教育の場があるが、このような教育機関や教育の場において教育作用が究極的にこなわれるのは、一対一の教育的人間関係においてである。もちろん後述するように、この人間関係は一つの共同体においてはじめて成立、存続が可能であると云うこともできよう。そしておそらく集団主義といふとき教育方法の成立の可能性もここにあるのであろう。しかしこのような集団における一人の教師に多くの生徒といふ集団的指導関係においても、そこにおいてそれが一対一という関係において受取られなければ、教育作用は充分にはおこなわれるとは言いがたい。「人間から人間への個人的伝達の過程」が意識的にいとなまれたとき、これが教育であるとするリットの定義は、この間の事情をよく示すものである。禅家の「面々授々」ということばは、こうした教育の最後の問題をも最も端的に示すものであろう。そしてこうした伝達の過程は、物理的現象のばあいと違って、伝達される側の成長・発達もしくは飛躍という過程を通じてはじめて実現される。このような成長・発達もしくは飛躍がなされたとき、教育的行為がはたされたわけであるが、私はこの教育的行為を基礎づけるために、教育的認識の構造を明らかにしよう

と思うのである。つまりこの小論のめざすことは、教育学の研究の二つの側面——文化的・社会的・歴史的現象としての教育現象の分析と、教育的実践の理論の究明——の、後者に属する問題である。

あらためて言うまでもなく、この二つの側面は教育学においては分かちがたく結びあっており、一つの学問体系として両者を統合するような視点の確立が必要である。それはいかにして教育学がその経験科学としての性格を放棄することなしに、同時に規範科学になりうるか、という問題に帰着するであろう。そしてそこに実践的哲学としての教育学の学問としての成立の困難さの原因がある。同じくそのような学問のジャンルに属しながら、美学のばあいは美的現象の解明ということで学問体系がいちおう完結し、必らずしも制作者への指示ということが期待されないのに対し、教育学ではその立場上、二つの要求を同時に満たすことが要求されている。二つの要求のうち、前者に自己を限定すれば、学問性は充分に保証されるけれども、教育という事実が学問に期待するものの半ばをみずから放棄したことになる。しかしまた逆に、後者に自己を限定すれば、それはたんなる経験知にとどまって、教育学という学問は成立不可能となる。しかしもし教育学という学問が成立しなくても、実際の教育指導、教育的行為が立派に遂行されればそれでよいのであるが、教育のばあいは、現実の政治家が政治学者の研究を知らなくとも政治行動ができる、却ってその方がうまくいくことが多いのに対し、教育活動自体がよりデリケートな仕事であり、細かい配慮を要求するものであるから、それだけに学問としての教育学に聞くところが多いわけである。

このように教育学においては、理論と実践との関係は密接である。私はここで、学問の体系それ自体の確立をめざすものではなく、ただ教育的実践の理論的究明の意味で、教育的認識の問題を考えてみようとするのであるが、この限られたテーマの中にも、すでに理論と実践の問題は中心の問題として浮び上っている。

(一) W. Fliter, *Allgemeine Pädagogik*, S. 25

(二) J. S. Mill, *Inaugural Address at St Andrews*, (James & J. S. Mill on Education, edited by A. Cavenagh, p. 132-133)

- (3) 細谷恒夫『教育の哲学』九一—一〇頁
 (4) ここに言う文化は、普通使用される文化財の意味でなく、人間の行動様式を意味する。
 (5) T. Litt, Das Wesen des pädagogischen Denkens, S. 100 (Führen oder Wachsenlassen, 4. Aufl. 所収)

二 教育的認識とはどういう認識か

問題への手がかりを掴むため、まず教育的認識ということの輪廓を描こう。私がここにいう「教育的認識」というのは、教育に関係のあるあらゆる現象を教育の立場から認識する、というのではない。初めに断わったように、私はここでは教育的人間関係における認識の問題に限定して問題を考えていきたいと思う。教育的人間関係を結ぶものは教師と生徒、両親と子供、その他年長者と年少者のいずれでもよい。そこに自覚的に教育的人間関係が結ばれればそれでよい。一般に教育者の方が年長だが、年長ということは必須の条件ではなく、知識、人格、経験、等々の点で優位を占め、被教育者に心服の気持をおこさせることが重要である。そして教育的認識は、主として、教育者の被教育者に対する認識を問題とするが、この関係は後述するように相互的である。(なお教材その他もこうした認識を媒介するものとして考察の対象となるであろう)このような立場をとるばあい、教育的認識の問題は当然、人間認識、さらにまた人間関係のコンテキストの下に考察されねばならない。教育的認識は人間認識の一形態であり、そしてまた認識関係は人間関係の一形態であるからである。

ところでこの教育的認識は一般の人間認識とどのような関係に立つのであろうか。そして人間認識の中でとくに教育的認識というばあい、それはいったい何を意味するのか。

教育的認識は認識の対象をリアルに、客観的に把握するという点において通常の人間認識と共通点をもち、それと同時にその認識対象のあるべき姿をも同時に見るといふ点において通常の人間認識とは異なる。

このような私の見解に対して当然次のような反論が予想される。——人間をリアルに客観的に把握するというのはいったいどういうことか。それはどのような方法によって可能なか。またそもそもそういうことが可能だろうか。まして現実性と規範性とを統合した教育的認識というものは成立するものだろうか。

私もこの反論に対しては、その現実的正当性を認めざるを得ない。リアルで客観的な人間認識は少数の賢者たちのみがこれをよくするのであろう。われわれ一般の者のためにそのような認識への道を通ずる学問的方法さえまだ確立していないのに、現実性と規範性とを統合した教育的認識が学問的に成立することは非常に困難なことと言わねばならない。かりに人間の現実的認識に関する学問的基礎づけが確立したとしても、それと規範的認識とはいかにして両立しうるか。これはかつて教育学の体系化を企図した多くの先人たちを躓かせた問題であった。しかしこうした現実性と規範性との統合の学問的困難さにもかかわらず、それは経験的には多くのすぐれた教師たちによって解決された問題でもあった。⁽¹⁾ こうした事実があれば、その分析、その学問的分析は、困難なことであっても決して不可能なことではないであろう。

教育的認識における現実性と規範性との統合は、一方では人間の現実的認識の方法を確立し、更に他方それと異なる方法で確立された規範的認識とを接合するというヘルバルト流の仕方ではなされるのではない。周知のように、ヘルバルトは教育の目的はこれを倫理学に求め、教育の方法は心理学に求めて、これら規範的学問と因果的学問の両者を機械的に接合することによって教育学の体系を樹立しようとしたのであるが、ここに云う教育的認識は被教育者という個体の認識であって、教育的認識における規範性というのも教育者が被教育者の外に被教育者はかくあるべしとして指定するのではなく、あくまで被教育者の中に無自覚的な仕方内で内在する被教育者自身のあるべき姿を教育者が認識し、それを被教育者自身に自覚させるという意味で使用されているのであるから、私の云う教育的認識においては現実的認識と機械的認識との機械的接合は成立しないのである。認識対象として現にある彼は、規範的認識によって刻

刻に変化する。規範的認識は現実の人間を変えることを通じて現実的認識に影響を与える。(私はここで規範的、ということばを倫理的な意味で使っているのではない。私がさきに、あるがままの人間に対してあるべき人間、「認識対象のあるべき姿」といったのは、もっと広い含蓄の下にであった。認識対象としての被教育者の中には、成長と墮落への無限の可能性が宿されているが、その可能性の中の最も素晴らしいもの、彼の中にまどろんでいる彼の本性を、現にある彼を通じて認識すること、さらにそのことを通じて彼をしてその本来の自己にめざまさせること、これが私と言う教育的認識の規範的側面なのである。すなわち私の云う規範的ということばは実存的性格をおびている。)

教育的認識の規範的側面がこのような性格をもつとすれば、教育的認識は、たんに認識の段階にとどまらないで、認識が同時に人間形成の作用をいとなむところにその特徴をもつと言えよう。教育者が被教育者の中にまどろんでいる彼の本性を発見するというとき、それはたんに隠された本性をあらわにするという意味につきない。認識の過程において、本性は創造され変容される。教育者は被教育の中にまったく可能性として存在しなかった何物かを付け加えることはできないが、そこに新たに生まれ、新たにめざめるものは彼の認識の光りが加わらねば生まれなかった種類のものである。それは異なる認識の光りのもとでは異なる生まれ方をなしたのである。このように、教育的認識は、認識の主体と客体との共同によってはじめて成立する。それは静止した関係において成立するものではなく、無限の動的人間関係において成立する。否、教育的認識がこのような動的人間関係を成立せしめると言つてよい。

このような教育的認識は、認識の主体が冷静に、自然科学的な仕方、認識の客体を観察するという態度だけでは成立しないであろう。医学者が顕微鏡下の病原菌を見るのとは、あるいは検事が被告の調書を見るのとは異なる眼差しがそこでは要請される。あるがままのリアルな人間認識をなすためには、自己の私心を離れた澄んだ眼をもたなければならぬが、あるがままのリアルな人間の中に、そのあるべき姿を同時に見るためには、その視線には愛の光りが加わらねばならない。信頼の眼差しが加わらねばならない。愛と信頼の眼差しだけが、被認識者の中におおずと

隠れ、あるいは頑なに殻をかぶり、あるいは彼の中にまどろんでいる本当の彼を認識し、発見し、めざまさせ、そして解放する。

またこうした認識作用には認識者の共感能力が必要なことはあらためて云うまでもあるまい。また認識者の豊かな構想力、微かな端緒を見て未来の全貌を察する想像力、ヴィジョンをうみ出す力、これがなければ教育的認識は十分にはなされ得ないであろう。そしてこれらの想像力をうみ出す背後には、教育者の人間性への深い洞察、世界と歴史への広い展望と視野とが必要であろう。想像力は理解力に裏づけられてはじめてその機能を果し得るのである。

教育的認識の客体をその最も深いところで理解するためには、自分の全存在を賭して彼に相對せねばならない。それは認識者にとっては大きな冒険であり、ばあいによっては犠牲的な行為である、教育的認識は、認識の主体に対してこのような存在的関与を要求するのである。

また教育的認識の主体は、みずからが生の意味と真理との探究者でなければならぬ。そのような人であって初めて、求め悩む若い世代に共感し、彼らのために配慮することができるであろう。かくしてはじめて主体と客体との間に信頼の紐帯も成立し、コバイの言うような「探究者の共同体」が成立するであろう。教育的認識の主体がもはやみずから探究者であることをやめて、なんらの生氣なく、日々同じことを繰り返しかえし、自己の過去の立場を絶対化している人間であるならば、教育的認識の成立は初めから不可能であろう。

このように、教育的認識は認識の地平だけに成立するものではなく、存在の地平においてはじめて教育的認識は成就する。⁽³⁾したがって、われわれが教育的認識の性格を問題にすると、認識をたんに抽象的な知的作用として把えないで、「人間の生の全連関における認識の機能」を問題にする認識についての新しい態度が必要であろう。この意味で、教育的認識の問題について問うことは、近代の認識論について問うことであり、とくに認識の主体の在り方の認識過程における意味と役割を問うことである。

私は今この論文で、この重要かつ困難な問題のすべてを取扱うことはできない。私はここでは、生における認識の意味を検討し、認識の主体が認識過程において認識の対象に関わらないという立場をとる従来の認識論ではあまり取扱わなかった領域の人間認識、つまり認識の主体が認識過程において認識の客体になんらかの仕方でも参与するような人間認識とその教育的機能、ならびにこの人間認識と教育的行為との関係について考えてみることにしたい。もちろんこのような性格の認識の問題は、教育の立場からしか考えられない問題ではなく、宗教、芸術、医学、倫理、政治、歴史等々の異なった立場からも考察することのできる、また考察されねばならない問題であるが、私はこの問題をここでは教育という立場から考えてみることにする。

このような観点に立って、私はまず認識における主体の関与を拒否することによって認識の客観性を保とうとしたマックス・ウェーバーの社会科学方法論の検討から始め、生を生から把える私の立場を明らかにしてディルタイの了解という人間認識の方法に移り、この了解ならびに愛の教育的機能を明らかにしよう。しかしこの立場は教育的認識として究極の立場ではない、教育的機能を果すとともに教育的行為を呼びおこすような認識の主体が認識過程において客体に関与しつつ、しかもそこにおいて客観性が保たれるような認識が教育的認識の究極の立場であると私は考える。私はディルタイと同じ線に沿いながらディルタイを越えるものとしてこのようないわば実存的認識の構造を明らかにし、そこにおける出会いの教育の意義を述べ、最後にこのような認識の真理性の問題の検討をしたい。これがこの論文の輪廓である。

(1) この問題に関して長田新氏はこう言っている。「恐らく人は多くの偉大な教育者にあつて、児童の存在像と当為像とが一種独自の内的結合をなしているのを見通がさないであろう。ペスタロッチやフレーベルなどはその好い例である。ペスタロッチは児童において人間をみ、フレーベルは児童において神性をみた。というのは彼等のみた児童は単なる存在としての児童ではなくて、内に当為を含んだ存在としての児童であった。だから彼等の児童観は有目的の性質をもっていたともいうことができよう」。(改訂新版『教育学』二二三頁)

- (c) Friedrich Copei, *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*, S. 26
 (3) この問題については、本稿五の(1)「関与としての認識」を参照されたい。

三生と認識

教育的認識が前節でその輪廓を描いたような構造をもつとすれば、教育認識の要求する人間認識の方法は当然近世の認識論と立場を異にするものでなければならぬ。近世の認識論は、フランシス・ベイコンにおいて明らかのように、主体が客体にはたらきかけ、これをつくりかえ、みずからに役立てる目的のために成立したものであり、自然科学的認識をモデルとして成立したことはあらためて云うまでもない。このような認識については教育的認識の立場から次のようなことが問題になる。すなわちこの認識関係においては、認識の主体も客体も共に一種の抽象化によって成立したものであるから、

- (1) 認識の対象となるものが人間であるばあい、これをいろいろの要素に還元してこれを全体的人間として把握しようとはしない。
- (2) 認識の主体については、それは抽象化された自我であり、したがって認識の主体は知的な存在者である。したがって意志、感情、——なかなんぞく愛が認識作用に大きな役割を果すことが認められない。
- (3) (2)との関連において、認識の道德的制約、ないし実践的制約が認められず、そこにおける真理は普遍妥当性をもつものと考えられる。
- (4) 認識の主体も客体も不動、不変であることが前提され、認識関係において、主体も客体も変化することが認められない。

教育的認識の要求する人間認識はこれらと対立するものである。人間を抽象化しないで、具体的・全人的に把握し

ようとする人間認識の態度がそこでは要求される。「ここでは生が生を把える」というディルタイによって主張された立場が必須のものとなる。そして、認識における主体的契機が最も重要な位置を占める。ただし主体的契機が認識に関与しなければ、教育的認識は成立しないであろう。しかしこのことは、認識の主体が、自己の世界観、さまざまな価値観、情念、実践的要求を認識作用の中に混入することを許容するものではない。また、教育的認識において、認識の主体が、現にある客体を通じてその本性を把えたというとき、それは認識の主体の夢、理想等の投影であってはならない。このように、一方においては認識における主体的契機の関与を必須としつつ、他方それが認識の客観性をそこなうものであってはならない、というのが、教育的認識に課せられた根本的なアポリヤである。

この困難な問題に対して、近代認識論の立場に立脚しつつ最も鋭く最も説得的な仕方でも問題を提出しているのはマックス・ウェーバーである。彼の社会科学の方法論としての理論と実践との関係についての問題提起は、われわれの教育的認識の特質を側面から明らかにすることのできる最も有力なものであるから、ここではわれわれの問題との関連においてごく簡単にウェーバーの方法論を検討しよう。

社会科学を政治的实践の手段ないし道具と考えないでどこまでもその科学としての自律性を保とうとするウェーバーは、「存在するもの」の認識と「存在すべきもの」との認識を原理的に峻別すべきことを説き、社会科学の領域では、個人の世界観がしらすしらすのうちに科学的な論議のうちに混入しそれを乱す傾向があることを指摘して「拘束力のある規範や理想を発見して、そこから実践にたいする処方箋をひきだせるという期待をかけるなどということは、経験科学の課題ではありえない」⁽¹⁾ことを繰返し説く。彼においてだからといって実践が軽視され、価値判断がつねに回避されたのではなかった。『職業としての学問』にも示されているように、自分の究極の立場をはっきりさせる勇氣をもたないで、弱々しい相対主義の立場に立って、人生における義務を回避することこそ、彼の最も忌み嫌ったところであった。⁽²⁾彼の云う没価値性(Wertfreiheit)は、よく誤解されるように価値評価の問題を論議の対象とするこ

とを、非生産的または無意味とするのではなく、価値評価の意味の認識こそ彼の没価値性の論議の前提をなし、その中心的関心であった。

しかし彼は、価値の妥当性を判定することは信仰の事柄であって経験科学の対象ではないとする。認識と価値判断は区別されねばならない。しかも彼は両者のいづれをも捨てず「認識と評価とを区別する能力、ならびに事実の真相をみるという科学的な義務と自分自身の理想のために力をつくすという実践的な義務との遂行——これらこそわれわれがいよいよますます熟練の度を高めたいと思うところのものである」と云う。

この両者を共に一個の人間において生かすことは非常に困難なことである。彼はこの問題に対して、一方では政治的実践における情熱、他方では理論認識における論理的厳正さ、という理論と実践との二元論的態度をとり、両者を峻別したが、この両者の緊張が彼の学問の推進力の中心となった。彼はこの問題をさらに政治家の問題として取り上げる。彼にしたがえば、政治問題への情熱的献身と、物事や人々とつねに距離をおいた観測能力とが政治家にとって不可欠の資質であり、「問題は熱き情熱 (Leidenschaft) と冷やかな目測能力 (Augenmass) とを互に同じ魂の中にいかに圧縮しうるかにある」

ここに見られるように、ウェーバーは、認識における主体的契機の関与を否定し、認識の世界はあくまでも科学的・客観的のみに取扱うべきものとする。しかし主体的契機はその存在の場所を全面的に奪われたのではなく、実践の場において生かされる。一個の人格の中にあるこうした二元論的態度が、一つの緊張の場を生み出し、それが活動の原動力となるとされる。

さまざまの情念や世界観や価値判断の事実認識の世界への混入による多くの混乱を知っているわれわれには、ウェーバーの考え方は非常に説得的である。ステイヴンは「未開人の世界は、ただたんに漠然とした推測や性急な類比からだけではなく、彼の情緒的性質の刻印をおびている」ことを指摘しているが、こうしたことはたんに未開人のあい

だのこゝただけではない。希望的観測のために事態を正視できない政治家や実業家、子供に対する盲愛のために、子供の喧嘩や不良化の原因をみな子供の交友になすりつける親馬鹿、自分の世界観をなまの形で歴史の世界に投影し、誤まった歴史認識をなしている歴史家、等々。否、他に対する認識はともかく、自己認識に関して、種々の情念、欲望等から解放された自由で誤まりない認識をおこない得る人はまれであろう。こうした事実を反省してみると、ウェーバーの指摘の正しいことを認めざるを得ない。

しかしこのような認識の態度は人間認識のどの局面にも、——とりわけわれわれの問題とする教育的認識にも、普遍的に妥当しうるものであろうか。政治の世界はそれと類比的に教育の世界にも適用できるのであろうか。——教育に対する熱き情熱、被教育者を冷静に正しく認識する目測能力。一見すると問題はこれでよさそうである。理論と実践、理論と価値観、情念、等の混同はこれによって避けられ、生氣もあり正しい方向を示す教育的行為が保証されそうである。肯定的返答を出したい誘惑にかられながらも、しかもわたしは否！と云わざるを得ない。それは彼の云う「冷やかな目測能力」の点なのである。

政治の世界においてこうした「冷やかな目測能力」という認識態度を可能にしたものは何であるか。それは政治的認識の対象となるものが政治的事件であり、あるいは常に計算 (calculation) —— 権力の、あるいは利害の——によって動く人間、だからである。政治的認識における主体と客体とは時によっては政敵と手をつなぐなど、認識関係において変化はなすけれども、そのばあい自己の同一性を保持しており、教育的認識におけるように認識過程において両者が質的に変容するのではない。また政敵と手を結ぶばあいでもそれは計算の上に成立しているのであって、一体感の上に成立するのではない。だから政治的世界においては、認識主体は客体との間に一定の距離を保っており、対象を目測することが可能なのである。

これに反して、私がここで問題とする教育的人間関係における認識の主体と客体との関係は政治的世界の場合と事

情が異なるのである。(1) 教育的世界における認識関係において、主体と客体との間の距離は不定である。或る距離を保つ場合もあるし、また共感や感情移入によってその距離がほとんどなくなってしまう場合もあるし、また出会い(Beggnung) などの場合のように、根源的に距離を保ったものが運命に触れ合うというようなこともある。(2) 政治的認識においては、通常の認識関係のばあいにおけるように、認識の主体も客体も共に自己の同一性を保つとされたが、教育的認識関係において、それぞれは同一性を保つことはできない。認識関係を通じて両者は共に変容する。客体は成長もしくは墮落を通じて、主体は絶えざる反省によって。(3) そしてこの客体のこの変化は、後述するように、客体のあるべき姿をある姿のうちに見る主体の愛や信頼による認識によっておこる。それは違った表現をとればゾレンの眼がザインの全貌をはじめて浮び上らしたということができよう。リットが云うように、「教育の存在(Sein)は一般にその当為(Sollen)の展望においてはじめて把握され得る」のである。つまり教育的認識においては、主体は客体になんらかの仕方に関与しなければならぬ。だとすれば、われわれは、教育的認識においてウェーバー的方法を適用することを断念して、新たな角度から問題を考え直さねばならない。

このことはしかし同時に非常に困難な問題をひきおこす。ウェーバー的態度をとれば認識の客観性は容易に保証されるであろう。しかしわれわれは教育的認識の性格上、ウェーバーの場合とちがって主体が客体になんらかの仕方に関与するような認識の態度をとらざるを得ない。だがこの場合、われわれはいつたどのような仕方でもウェーバーの言うような認識の客観性を保証することができるのか。われわれは教育の世界において、ウェーバーが政治の世界において直面した以上の困難な問題に直面しているわけである。このことは、教育学が学問として成立するためには、社会科学の場合以上の困難な問題を内蔵していることを示すものにほかならない。われわれはこの問題を解く手掛りとして、まずウェーバーの考え方の背後にある近世的認識論、に対するいろいろの批判を取り上げ、そのことを通じて教育的認識論の問題を検討してみよう。

近世的認識論の最もすぐれた批判者の一人にマルクスがある。彼の場合最も重要なことは、従来の人間認識が認識の主体と客体とを共に一定なるものと前提しているのに対して、彼が人間を活動として捉えていることである。彼の捉えた人間は「空想的な封鎖と固定化のうちにある人間ではなく、一定の条件のもとでのかれらの現実的な、經驗的に直観されうる發展過程のうちにある人間である」⁸⁾。人間はつねに活動するものとして主体的に捉えられねばならない。彼が人間をこのように捉える以上、人間の本質は各個人に内在する抽象体ではなく、社会的諸関係の総和である。認識の主体も客体も共に一定の社会形態に属するものとして刻々に變動するものである。したがって彼は認識の問題についてこう結論する。「人間的思考に対象的な真理が到来するかどうかという問題は——なにも理論の問題ではなく、実践的な問題である。実践において人間はかれの思考の眞理性、すなわち現実性と力、此岸性を証明しなければならぬ」⁹⁾。彼によれば実践から遊離し、そしてそれぞれが一定の認識の主体と客体との静止的認識関係において把握された真理はスコラ的な真理にすぎない。こうして彼の有名なテーゼ「哲学者たちは世界をいろいろに解釈してきたにすぎない。たいせつなのはそれを変更することである」¹⁰⁾が生まれる。マルクスの思想そのものは、更に広い角度から考察されねばならないが、認識の主体と客体とのそれぞれの変更、したがってまた両者の認識関係の変更を説く彼の認識理論は従来の対象的認識の批判として鋭いものを含んでいる。そして彼は従来の唯物論的教育学説に対しそれが「環境が人間によって変更されなければならない、教育者みずからが教育されなければならない」¹¹⁾ことを忘れていると批判する。

このような従来の対象的認識に対する批判は、マルクス主義の立場からなされているばかりではない。プラグマティズムの立場からも同様な批判が見られる。それは最も明瞭にはジェイムズの思想に示されている。ここはジェイムズの哲学思想について触れる場所ではないから、ごく簡単に全体の筋道に関連のあることだけ述べると、ジェイムズの場合ははっきりと対象的認識論の完成者とも言うべきリッケルトに対する意識の下に彼の認識論は成立していると

いうことができよう。ジェイムズにおいては、認識はリッケルトの場合のように主観と客観との、障壁によってさえぎられた二つの独立した実体の間の関係ではない。リッケルトにおいては、知ることとはあくまで知るといふことであって知られることではなかった。従って知るものは、時間と空間とを超越した意識一般であって、活動する自我ではない。彼にとっては認識は生命を遠ざかる行為であり、体験と認識との間にも障壁が設けられている。それに反してジェイムズの場合においては、認識はあくまで生命の機能であった。つまり知るものは働くものであり (The knower is an actor) 認識とは行為を導く働きであった。その立場の真理概念——すなわち、予期された通りの結果に導く場合にそれは有効であり、真理であるとして、認識の真理性を役に立つ (It works) 点に認めて、ある観念の真理性はその作業価値 (a working value) にありとする立場は数学を真理のモデルとする新实在論者その他から批判されているが、認識の主体は創造者であり、また真理はわれわれの行為を通じて真理となるという見方は、普遍妥当性を真理のメルクマールとする従来の対象認識のあずかり知らないところであった。

ジェイムズ、およびそれをうけたデュエイの人間認識の方法および真理観が楽天主義を以て貫かれていたのに対し、ベシミズム、更にはニヒリズムの立場に立って、通常の对象的認識に対する批判を投げかけた人にニイチェがある。「とにかく私にとっては、単に知識を与えるだけで、私の活動力を増してもくれなければ、或は直接に私を生気づけてもくれないものは、すべて嫌いである」⁽¹³⁾。このゲーテのことはを以て『生に対する歴史の利と害について』の考察を始めたニイチェ——この頃の彼は完全に生の哲学者であった——も、その晩年においては認識の問題についてこう言うにいたった。「精神がどれだけ真理に耐え得たか、どれだけ冒険を敢てしたか、——それが私にとっては真の価値の標準になった。誤謬とは卑怯ということだ、……すべての獲得された認識は勇氣の結果だ、自己に対する苛酷さと自己に対する潔癖さの結果だ」⁽¹⁴⁾。「権力への意志」ここにおいてわれわれは生の認識についての新しい視角が成立しているのを認めざるを得ない。それは認識における勇氣の強調である。勇氣とは決断にもとづき冒険をなす精神

的力である。われわれはここに認識に対する実存的態度を見るのである。

以上、マルクス、ジェイムズ、ニーチェと現代の代表的思想ともいふべきマルクス主義、プラグマティズム、実存主義を代表する三人の思想家の人間認識についての基本的考え方を略述した。彼らはその背後にもつ世界観を異にしつつも、しかもその人間認識の態度において共通するものをもっていた。それは認識を生機の機能として把握する態度であり、また認識の主体も客体も生そのものであり、活動者として、行為者として把握された。認識は決して抽象的主観と客観との間の関係ではなく、また時空を超越した関係でもなかった。認識は相互に作用し合う生の活動であり、それは静止した関係ではなく過程であった。またそこにおける真理は普遍妥当なものでなく、個別的なものであった。それらはマックス・ウェーバーの社会科学方法論の背後にある新カント派の対象認識に対して人間認識としてはるかに適切なものであった。教育的認識も人間認識の一形態である以上、当然これらの人間認識の方法を自己の中にとりいれざるを得ない。われわれはこのような、人間をものとしてでなく生として把握する立場の中で、生を生そのものから把握しようとするディルタイの人間認識の方法を考察し、そこにおける教育的機能をあわせ考えたいと思う。

(1) Max Weber, Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, S. 149)

(2) Max Weber, Wissenschaft als Beruf (Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, S. 555)

(3) この問題については上掲書所収「Der Sinn der »Wertfreiheit« der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften」を参照されたい。

(4) Max Weber, Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (a. a. O. S. 115)

(5) Max Weber, Politik als Beruf

(6) L. Stephen, English Utilitarianism, vol. 1, p. 1

(7) T. Litt, Das Wesen des pädagogischen Denkens, S. 103 (Führen oder Wachsenlassen 所収)

(8) マルクス、エンゲルス『マニフェスト』(岩波文庫、三三頁)

- (9) 前掲書、二三五頁 (10) 前掲書、二三八頁 (11) 前掲書、二三五—六頁
 (12) この問題に関つては William James, The Meaning of Truth を参照せられた。
 (13) Friedrich Nietzsche, Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben (Kröners Klassiker-Ausgabe, Band 2 S. 125)
 (14) Friedrich Nietzsche, Wille zur Macht

四 人間認識における了解と愛およびその教育的機能

(1) デイルタイにおける了解

数多くの生の哲学者の中でも、生を生として把えることを方法的自覚をもっておこない、しかもそれが教育的人間認識と深い内的関係をもつためにその後の教育学の発展に最も大きな影響を与えたのはデイルタイであった。彼はその長い一生を回顧して「私の哲学的思索における支配的衝動は、生を生自身から了解しようとすることであつた」と言っているが、このようなことばをまつまでもなく、「生がここでは生を捉える」⁽²⁾「生の背後に認識は遡ることはできない」⁽³⁾等々の有名なことばが彼の哲学的思索の中心的問題を端的に示している。そしてここに言う生とは人間によつて生きられた生であるが、この「人間によつて生きられた生をなんらかの仕方了解すること」⁽⁴⁾「生を生自身から了解しようとすること」⁽⁵⁾のために、人間認識の方法として自覚的に採用されたのが了解 Verstehen である。彼のいう了解とはたんに心理学の方法にはとどまらず、さらに解釈学的立場を経過することによつて広く歴史的生の認識の方法として採用される。

デイルタイは「内省によつてはわれわれは人間性を把握しない」⁽⁶⁾と言ひ、内省や内観を人間認識の方法として採らない。内省によつて把握されるのは、人間の広く深い精神生活の一部にすぎない、と考えるからである。彼によれば

無限の可能性をもつ人間の認識は、ただ了解という方法を通じてのみ可能である。

デイルタイは、人間の本質を、精神生活、内面的なものにおいて把握、この内面的ものを表現するのが人間の課題である、と考える。そうしてこの内面的なものは人間の生の表現において現実化するとする。したがってわれわれは、生の表出を通じて逆にそれをうみ出した内面的なものを認識することができる。そして「精神生活の感覚に与えられた表出から、この精神生活が認識される過程」⁽⁷⁾、これが彼の言う了解なのである。

デイルタイは生の表出、またその了解を三つに分類する。⁽⁸⁾第一は命題、第二は行動、第三は体験の表現である。第一の命題の世界の構成要素は、概念、判断、より大きな思惟の連関であるが、これを認識することをボルノウになら⁽⁹⁾って論理的了解 (das logische Verstehen) と呼んでもよいであろう。ここにおける生の表出は、それが出てきた体験の世界から切りはなして、真・偽の規準によって認識の正否を決めることが出来る。ここでは了解は他の表出のばあいよりも完全になされるが、それをうみ出したその背後の精神生活との関係をなんら解釈者に語らないところにその特徴をもつ。第二の生の表出たる行動 (Handlungen) を通してわれわれは他者を認識する。しかしわれわれがここで他者を認識するのは他者の全部ではない。人がある行動をなすのはある目的を実現するためである。われわれはあ⁽¹⁰⁾る人の行動を通じてその行動の目的を認識し、そうしてその行動の目的適合性を検討することができる。しかしデイルタイは言う、「行動はよしそれがいかに熟慮されたものにせよ、われわれの本質の一部を言いあらわしているにすぎない。この本質の中にひそむもろの可能性は、行動によって絶滅されている」⁽¹⁰⁾。このようにデイルタイは今日のいわゆる行動主義の立場と立脚点を異にする。ここから分るように彼が最も重んじ、そしてまた勝義の了解の対象となるのは、第三の体験の表現の了解である。彼は言う、「体験の表現となると事情はまったく別だ！ 特別な関係が、体験の表現と、それをうみ出した生と、それによって達成される了解とのあいだに成立する」⁽¹¹⁾。表現は意識が照らし出さないような深みからなされ、それは内省が気づきうる以上の心的連関を含むことができるのである。この「内面

的なものの表現の領域は、この内面的なものをなんらかの仕方では表現し、なんらかの仕方では自分自身の前におき、あるいは他の人に参与させようとする欲求からあらわれ出たもの⁽¹²⁾であって、「了解の本来の領域」なのである。ディルタイがこのように体験の表現を重視するのは、それが人間の内面的なものの展望を可能にするからである。

さて右に述べた体験的表現の了解を可能にするのは、体験——表現——了解の三者の円環的構造である。この三者の関係についてはすでに語りつくされているのでそれ以上触れる必要もないかと思うが、なぜこのような了解作用が可能かという問題について一言しておかねばならない。この問題はディルタイに従えば、人間の生が構造連関 *Strukturzusammenhang* をなすからである。この構造連関は、一方では了解の対象となり、了解する自己の立場に即して了解の機関となるという二重のはたらきをもつと言ってよいだろう⁽¹³⁾。後にディルタイは「共同性の媒体」という概念を提出し、それによって了解可能性の根拠を示そうとする。彼はこの概念を導入することによって、二人のそれぞれ違った人間が了解において結びつくかという困難な問題を解決できると考えた。彼は言う、「子供は話すことを学ぶ前に、すでに全面的に共同性の媒体の中にたたき込まれている⁽¹⁴⁾」。すなわち個人は客観的精神の中に定位されている。すなわち人は同じ客観的精神に参与するものとして、お互いに了解することができるのである。かくてディルタイの眼は個人から彼をつつむ客観的精神、個的な生から歴史的に広がるが、これらのいろいろの説明は、教育者が被教育者を認識、了解するばあい、自己の体験の外なることも了解し得ることの論拠となることができるであろう。

ディルタイはこのように他者の認識をなすにあたって「大きな生の連関」に還元してこれを了解しようとする。しかしこのことは了解の対象が平均性の地平に解消されることを意味しない。彼は言う、「了解はつねに個人をその対象にもつ」。「精神的世界における個人は自存価値 *Selbstwert* である、然り、われわれが疑いもなく確立することができる唯一の自存価値である⁽¹⁵⁾」。ボルノウの言うように、ディルタイにおいては「全体への還元はつねに個性への還元⁽¹⁷⁾なのである」。

ではこのような個性はどのような手づきによって了解されるのか。それは追体験(Nacherleben)や追構成(Nach-bilden)による。追体験は、自己移入(Sichhineinsetzen)や転置(Ubertragung)を基礎としてなされる。了解の作用である追体験によって了解の作用が営まれる時、二つの逆な方向の時間が同時に進行する。すなわち一方では表出作用の過程と逆の操作をおこなって表出者の生の連関を把握しようとする努力がなされるとともに、他方では出来事の線に沿って了解の作用が進められる。「追体験とは出来事の線に沿った創造である⁽¹⁸⁾」。さて追体験の本質はどこにあるか。追体験は共感(Mitgefühl, Sympathie)や感情移入(Einfühlung)と深い関係をもち、とくに共感が追体験の力を強める⁽¹⁹⁾ということは否定できない事実であるが、しかしこれらは追体験とは明確に区別されねばならない。共感⁽²⁰⁾は彼の喜びを喜び、彼の悲しみを悲しむことであり、ホッジス流に言えば「彼の感情についての感情」である。その際、彼の内面生活についての理解は不要である。ただ彼が喜んでいから私も喜び、彼が悲しんでいるから私も悲しむのである。これに対して追体験の果すはたらきは、ディルタイに従えば二つの契機にもとづいている⁽²¹⁾。一つは了解の対象をその環境や外的状況との連関のうちにおくことである。第二は想像力(Phantasie)によってわれわれの生の連関のうちに含まれている種々の構成要素を、対象を了解することが可能な状態に変えることである。この二つの契機によってわれわれは追体験し、対象を了解し、汝のうちに私を再び見出すのである。つまり追体験は、共感のもとない認識対象の内面生活についての了解をもつことを前提とし、共感にくらべてより高次の自覚的な人間認識の方法と考えてよいであろう。こうした追体験にもとづく了解作用の可能な根柢は「人間性の同一性」⁽²²⁾(die Selbstigkeit der Menschennatur)である。かくて「了解とは汝の中に私を再び見出すこと⁽²³⁾」なのである。

以上私はディルタイに従って、彼の言う了解がどのようなものであるかを示した。それは共感のレヴェルをみずからの中に含みつつ、共感より更に幅の広い、そして共感よりより高次の人間認識の作用とすることができよう。われわれは、生の表出の了解を通じて、当事者すら意識しない彼の心的生活の内面をうかがい知ることができる。そして

彼の内面生活を知る媒体として、彼の身振りや表情さらには行動のほかに、より確かなものとして、彼の残した文章、絵画、等々の移ろわぬものがある。それらは人間認識のための無限の宝庫であり、この解釈を通じてわれわれはかなりの深さにまで適確な人間認識をおこなうことができる。

この解釈の過程はすぐれて知的であり、科学的である。しかしそれは単に知的なレベルにはとどまらない。彼が「かくして内から決定された人間は想像力 (Imagination) によって多くの他の実存を体験することができる」とか「われわれはただ愛によってのみ了解することができ⁽²³⁾」と言うとき、われわれは了解という人間認識の作用がたんに知的な対象認識のレベルにとどまらないで、全人的な関わりにおいて成立することを知るのである。彼が言うように、われわれの内的生の表現(他の人に全然見られることを欲しない日記はのぞく)は、われわれの体験に他人を参与させようという意図を含む。われわれは了解しつつ他の生に参与する。ディルタイは人間認識に新しい地平を切りひらいたと述べておられる。

- (1) W. Dilthey, GS. V. S. 4 (2) GS. VIII. S. 121 (3) GS. VIII. S. 184 (4) GS. VIII. S. 121
 (5) GS. V. S. 4 (6) GS. VII. S. 250 (7) GS. V. S. 332 (8) GS. VII. S. 205
 (9) O. F. Bollnow, Dilthey, S. 184 (10) W. Dilthey, GS. VII. S. 206 (11) GS. VII. S. 206
 (12) GS. VII. S. 320
 (13) H. A. Hodges, The Philosophy of Wilhelm Dilthey, p. 119
 (14) W. Dilthey, GS. VII. S. 212 (15) GS. VII. S. 208-9 (16) GS. VII. S. 212
 (17) O. F. Bollnow, Dilthey, S. 206 (18) W. Dilthey, GS. VII. S. 214
 (19) W. Dilthey, G. S. VII. S. 215
 (20) H. A. Hodges, The Philosophy of Wilhelm Dilthey, p. 120
 (21) W. Dilthey, GS. VII. S. 215 (22) GS. VII. S. 141 (23) GS. VII. S. 191 (24) GS. VII. S. 216
 (25) GS. VI. S. 74, IX. S. 201

(2) 了解の教育的機能

こうしてディルタイによって提唱された了解という認識の方法は、具体的な教科教授法として多くの応用可能性をもつであろう。しかしこの問題にはいることは本論の趣旨から逸れることになるので、ここでは了解のもつ人間形成の作用に注目しよう。「了解」は人間認識において新しい地平を開いただけでなく、人間形成的作用をもつ。とくに青・少年期においてそうである。母親のアニマ的愛、またそれにもづく共感的認識に安らっていた子供も、少年後期、青年期にはいればそれだけでは満足できなくなる。青年期は貪婪な知的好奇心に溢れる時期でもあるが、また他方何よりも自分が正當に了解されることを望む時期でもある。明確な自己認識の像ができただけに、それだけ却って了解への要求をもつ時期でもある。シュプランガーも言うように、「人間はその一生のうちで、青年期におけるほど、了解されたいという強い要求をもつ時代はない」⁽¹⁾のである。彼の自己閉鎖的な態度は、理解され了解されたいという彼の願望の逆の表現である。自分が完全の意味で理解されることは彼にとっては重要な出来事であり、崇高で神秘的な人生の秘儀ですらある。彼は何よりも自分が理解されることを望む。しかも彼はそれが非常に困難なことを知っている。彼は自分の心が傷つくことを怖れて自分の中に閉じこもるのである。

では人はなぜこの時期になって飛躍的な仕方、了解されることを望むようになるのだろうか。それは彼の人間の成長がそれまでと性格を異にするようになるからである。それまでの彼の成長はいわば植物が成長するような漸進的な性格のものであった。彼は両親や教師や周囲の人々の愛護の下に自分の存在可能性について疑うことなく成長すればよかった。彼の成長はいわば生物的成長であった。青年期に達し彼は自己を歴史的・社会的存在として自覚し、それに対する準備をなさなければならない。彼の前には人類の豊かな文化遺産がある。また多くの職業の選択の可能性がある。また彼の中には測りがたい衝動力がある。彼は自分が何になるのか、どのような生き方をすればいいのか分

からない。また自分の中にどのような可能性があるのか、考えても考えてもよく分らない。この時期の彼には、客観的な自己評価は非常に困難である。ある時は過大に自己を評価し、自信の塊りのように見えた彼が、次の瞬間には過小に自己を評価し、絶望の淵に突き落され、自分のような人間がいったい存在理由があるだろうかと疑う。自分を理解し、自分の人生における存在の意味を見出してくれる人にめぐり合うことを彼は切に求めるのである。

この時期において了解は教育的作用をもつ。それは無限の混沌に一定の形態を与え、一定の方向を示す。青年は了解されることによって、自己の生の意味連関を見出す。そしてある了解は彼を高め、ある了解（これはことばの真の意味では了解とは言えないが）は彼を低める。自分の気づかなかった自己、自分の把握できなかった自己を了解されることによって見出し、未来へのイメージをいざだくことができて、人生の最大の危機を乗り越え、第二のスタートをきった青年の例は枚挙にいとまがないであろう。了解が、青年の心の特有の動揺を、上に向って高めるように働らくばあい、このような了解をシュプランガーは「向上的了解」(empirisch-Verstehen)と呼んでいるが、このような向上的了解をなしてくれる人との出会いはその青年にとって一つの運命である。そしてこのように向上的に了解されることのうちに彼の人格形成がなされていくのである。教育上における世代の問題を解く最も重要な鍵はここにあると言わねばならない。

青年の向上的理解者、われわれはこれを通例の用法にしたがって指導者 (Führer, leader) とも、あるいはその感化面を強調して、マックス・シェーラーにしたがって模範的人物 (Vorbilder) ということもできよう。⁽³⁾ 青年はこの良き理解者の了解するように、自分を形成し、極端なばあいにはその理解者のすべてを模倣するばあいさえある。このような関係は、そのよき理解者がよほど偉大な人物でなければ長くつづくものではない。青年は自己を発見するともうすでに幻影と化したかつての理解者の許を去るか、あるいはある疎遠さを伴った関係に移るのが常であるが、ともかく青年期のある時期にこうした了解の関係が結ばれたばあい、彼は青年期の危機を脱し、飛躍的な仕方で人格形

成の作用をいとなむのである。

だがこのように愛されること、了解されることがなせ人格形成の作用をいとなむことを可能にするか。愛や了解が人間の陶冶性 *Bildbarkeit* に対する肥料である、という表現もいちおう可能であろう。しかし愛や了解は人間の形成にとつてたんなる肥料につきない深い意味をもっている。自己を愛し了解してくれる人にめぐりあうことは云わば人生における一つの運命である。そしてこの愛にこたえ、了解にこたえようとする呼応関係のうちにこそ、人間形成の秘密を解く鍵があると言わねばならない。

しかしこうして歴史的生の了解、解釈の方法が完成された作品ではなく、現実の人間認識に向けられるや、それは体験——表現——了解——解釈というような解釈学の立場を超えて、人間認識のより高次の、より具体的立場に転化されざるを得ない。生きた人間を了解しようとするばあい、了解の立場を超えた立場がそこに出現せざるを得ない。ディルタイが了解の対象をそのおかれた状況に結びつけて、大きな「生の連関」において了解し、その意味連関を把握しようとしたこと、あるいはまた了解の仕方がたんなる知的作用にとどまらず、情意を含めた全人間的なものであること、表現の了解、解釈を通じて表現されたものの新しい面を発見するとともに、了解・解釈者は自己の体験内容を拡張あるいは深める等の、認識の主体と客体とのあいだの相互関係を認めたこと、などに見られるように、この了解の立場が従来の人間認識の理論を大きく前進させたことは何人も否定できないであろう。しかしディルタイでの人間認識は、生きた人間の認識というよりも、人間のうみ出した体験の表現（芸術作品）を通じて、その作品をうみ出した人の内面性や意味連関の了解をめざしたもので、彼が個性の了解というのもけつきよくは解釈学的方法にもとづいて偉大な歴史上の個性の了解をなすことを意味していた。生きた人間の了解は、彼の内面性の身体的表現たる身振り、表情が移ろいやすく、また彼の行動は存在の一部を示すものにすぎないということで、彼の体験内容の客観的表現の了解・解釈に全力が注がれた。したがって認識の主体と客体とのあいだの相互関係を認めたといっても、それはいわ

ば観想的立場での相互関係にすぎない。そしてこのディルタイの了解の立場がシュブランガーらによって現実の人間認識の場に移されたとき、この観想的立場は克服されたが、このばあいの両者の関係においては主体の客体了解において、客体の側の一方的変化がおこるだけで、主体の側はなんらの影響も蒙らない。相互主体性という認識と存在が合一するような認識関係はまだここでは成立していない。このような人間認識の理論は、教育的行為の理論としてどのようなかたちにおいて展開するのだろうか。

この問題は了解という人間認識の立場からだけでは明らかにされない。この問題はさらに人間観の問題と結びつけて考えられねばならない。ディルタイにおいても人間を一つの発展、発達 *Entwicklung* としてみる考え方があったが、それは十九世紀に共通な人間の見方であった。人間は一つの有機体である。その中には無限の成長・発達の力が宿されている。植物の種子がそれに内在する力で発芽し、生育し、やがて花を開き、実を結ぶように、人にはそれみずからの力で成長するはたらきがある。教師の役目は、適当に水をやり肥料を施し、日光を調節する植物栽培者のように、子供の傍らでその成長を見守っておればよいのだという養護 *Pflege* の立場に立つ教育観がそこから出る。従来の、教師や親ないし社会が子供を自分の鑄型に入れるとか、自分の好むところに子供を導くとかの *Machen* や *Führen* の教育観に対し、子供にその可能性のすべてを伸ばさせる *Wachsenlassen* という児童中心、生徒中心の教育観が成立したのである。この立場に立ってはじめて次のような深い確信が真の教師を満たすであろう。——「わたしではなく、君たちのおかげで未来はそのかたちをもつてであろう。わたしは君たちに奉仕しながら、それについては私は何も知らない。また知ることができない（なぜならそれは君たちの仕事であり、君たちの本質であるからだ）生きた精神の一形式を助けおこして現存へともたらそう」⁽⁴⁾。しかしそうした教育観の樹立がいかに困難であり、またその困難さの原因がほかならぬ教育者自身の中にあつたことは、ペスタロッチの次のことばにも明らかであろう。「指導すべきでないばあいに私が指導しようと思う限りにおいて、弱さは私自身の中よりほかの何処にもなかった」⁽⁵⁾。

こうした新しい教育観が歴史上いかに大きな役割を果たしたかについてはあらためて説く必要はないであろう。そして、大人が子供に、教育者が被教育者に、自分の好む鑄型に子供ないし被教育者をはめこむのではなく、子供の中に宿る生命を畏敬せよ、というこの教育観は今日でも基本的には正しい。しかしそこにはまた、新たな問題が生じてきていることも見落すべきではない。それはもちろん、極端に誤用されたかたちにおいてではあるが、教師にその教師としての主体性や責任を喪失ないし回避させる危険を来していることである。そのことの一半の責任は、了解という人間認識の態度にあるのではなからうか。

了解という人間認識の方法が、人間を広い歴史的連関において把握、また個人の内的構造における意味連関を明らかにして、人間をその全体において把握しようとすることは、人間認識における大きな飛躍であるが、了解の立場は、認識の主体を受動的ならしめる傾向をみずからの中にもつ。このような態度が教育の場にもちこまれたとき、たとえば作文などを通して生徒の心的構造を理解するばあいには最も有力な効果を發揮するであろうが、現実の直接的人間的触れあいの場所において、教師は積極的に何もしないで受動的に生徒の成長・発展を受けいれればよい、という結果をひきおこしやすい。芸術においてはそのような態度もいちおう許されるであろう。作品はいちおう完結したものであり——尤も厳密に言えば、作品の意味そのものは未完結であり、鑑賞者と作品との対話によってその意味は絶えず甦新されるのであるが——われわれは、その完成した作品を鑑賞すればよい。美的認識は美の鑑賞者、享受者のための認識ではあっても、必ずしも美の創造者、制作者のための認識ではなく、前者の要求を満たせばいちおう充分である。しかし教育的認識は、享受者、鑑賞者のためのものではなく、教師として、あるいは親として、あるいは先輩として、なんらかの意味で教育的実践をなさねばならない人々のための教育的観点からの人間認識である。了解の立場は享受者のための理論ではあっても、教育的行為をなす人の理論としては不充分である。真の教育的行為は、教育者と被教育者との全人的触れ合いによってはじめて成立する。この全人的触れ合いは、観想的・静止的關係の触れ合

いではない。教師は、その最も完全な意味ではあらゆる人間の可能性を認識することのできる理解者・了解者であると共に、他方、たんなる理解者・了解者にとどまらないで、自分もまた生きた人間として、悩める個性として、解きがたい問題に苦しむ一個の存在として、自分の全存在をもって生徒に相對するものでなければならぬ。そのような態度をもって交わらねば、生徒はその全貌をあらわさないことが多いであろう。了解する人の眼前にある生徒は彼の存在の表皮しか示さないことが往々にしてあるのである。教育的了解には、本来そのようなことが要求されているのであろうが、了解が受動性の原理に還元されたらば、了解の立場ではそのような教育は不可能なのである。

教育上の観点からみれば、了解という人間認識の立場はもう一つの難点を有している。われわれはすべての人を同じように了解することが果してできるであろうか。要請としてはもちろんできなければならぬ。了解に必要なあらゆる手つづきがとられて、被教育者を了解するような万全の努力がなされねばならない。良心的な教師ならばそのことを力をつくして試みてみるであろう。しかし彼は、自分が努力すればするほど、すべての生徒を同じように了解することが不可能なのを感じとるに違いない。しかしそれにも拘らず、彼には同じように了解することが要請されている。彼は教師としての自己の資格について疑わざるを得ない。

このような立場に立つ教育理論は、論理を極端なところまで押しつめたらば、教師に全能を要求し、その結果、教師をして絶望の淵におとし入れるであろう。教師である以上、すべての生徒を等しく愛し、等しく了解しよう努力すべきことは当然である。そのような態度を失った教師は教師としての資格をもたない。しかしそのことのできる教師は、もはや人間ではなく、神とも呼ばるべき人であろう。愛憎から離れ、また等しくいっさいの人間を了解し得る人はほとんどあり得ないであろう。良心的な人であれば、教師としての仕事に尊敬と愛情をもつが故に、教師とすることを断念せざるを得ないであろう。

このような事態を反省するとき、われわれに必要なのは、教師に万能者たることを要求する教育理論、また教師が

教育への勇気を失い、教師としての責任を回避するような教育理論ではなく、有限者としての教師が有限な人間のま
まに、自己の教育的行為に勇気をもち、責任をとることができるといえるような教育理論ではあるまいか。道元が言うように
「いまだあきらめざれば、ひとのためにとくべからずとおもふことなかれ。あきらめんことをまたんば、無量劫にも
かなふべからず」⁽⁶⁾である。ではどのような人間認識が、そしてまた教育的認識が、そのような教育理論や教育的行為
の成立を可能ならしめざるであらうか。

(1) E. Spranger, *Psychologie des Jugendalters*, S. 17

(2) *ibid.*, S. 49

(3) 模範的人物と指導者との違いについては Max Scheler, *Vorbilder und Führer* (Schriften aus dem Nachlass, Bd 1 所
収)を参照されたい。なお「指導者」は、広義には価値的にノイトラールな立場で使用されるが、狭義に使用されるとそれは
自己の思想や価値観を権力、権威をもって相手に押しつける者の意となり、当然感化をもって人に影響力を与える「模範的人
物」と対立する。この意味の指導者はウェーバーによって強く排撃され、教師と概念的にはっきりと区別されている。(マッ
クス・ウェーバー『職業としての学問』参照)

(4) Theodor Litt, *Führen oder Wachsenlassen*, 9. Aufl., S. 25

(5) Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, I. Briefe

(6) 道元『正法眼蔵』自証三昧(岩波文庫下巻、四七頁)

(3) 愛による認識とその教育的機能

この問題はこれだけで多くの紙数を要する根本的問題である。しかしここでは問題の所在を明らかにするだ
けで我慢しなければならない。近代の考え方の主流は、愛は人間を盲目的にするから、われわれは真正の認識に達す
るためには、情緒作用を極度に抑制しなければならない、ということにあった。たしかにこのような要求があてはま
るような事例はあまりにも多い。しかしまた「ひとは自分が愛するもののほかには何一つとして学び知ることはない。

そして知識がより、深くより、完全にやらねばならないのであれば、愛は、否、情熱はより、一層強く、力にあふれ、そして生氣にみちたものでなければならぬ」というゲーテのことばがあることも忘れてはならない。若き日の西田幾多郎は「知と愛とは同一の精神作用である。それで物を知るには之を愛せねばならず、物を愛するには之を知らねばならぬ」と『善の研究』においてしるしている。彼はさらに、「愛は実在の本体を捕捉する力である。物の最も深き知識である。分析推論の知識は物の表面的知識であって実在其者を捕捉することはできぬ。我々は唯愛に由りてのみ之に達することができる。愛は知の極点である」という。このようなことばはまた、パスカルにもうかがうことができる。彼によれば、「愛と理性とは同じものである。〔愛の情念についての対話〕もろもろの対象は、愛の経過と過程においてはじめて浮び上ってくるのであって、感覚において姿をあらわし、理性が後にそれを評価する、と云うのである。われわれの愛が認識作用に大きな力を及ぼすことはこれらのことばを待つまでもなく、否定できない事実である。認識の対象が人間でなくて物であってもよい。写真家がレンズをとおして被写体を映すばあいと、画家がその対象を描くばあい、いかに異なった画像がそこに形成されることであろうか。科学的正確さと言うことでは写真の方がはるかに勝るであろうが、その画家が眞の芸術家であれば、対象のもつ眞実アインザツは画の方にはるかに現存していることは、われわれがすぐれた多くの絵画によって実感するごとくである。乾板はレンズを通して文字通り対象を写すのに対して、画家はいわば対象の魂を捉える。そのような現象をわれわれは愛による共感作用によって自己が消え、物となったと言ふこともできようし、また物の呼びかけを聞き、それに従うことによってそのものの本質を捉えたと云うこともできよう。この時、認識の主体と客体との距離は消え、客体は通常の意味での認識の対象ではなくなる。そしてその時、冷い科学的対象的認識では捉えられなかったものがあらわにされる。

このことは人間認識のばあい、より明瞭に、より複雑なかたちで示される。われわれは無関心の眼差しで見られたばあいと、愛または憎しみの眼差しで見られたばあいとは、自分がいかに異なった反応を呈するか、自分ながら驚

くことがしばしばである。無関心の眼差しの下では、わたしはいわば物となる。無関心な人間関係のもとでは、人は映画の一齣を横ぎる通行人のようにわれわれの網膜をしばし掠めながらもほとんど何の印象も残さないうで消えてゆく。愛または憎しみ、さまざまの関心や情念の視線の下に、認識の客体はさまざまの姿でその自己をあらわす。だがそれは一つの山が見る角度で異なった姿態をあらわすとは違う。そこではそのような視線の下に存在自身が変わるのである。しかしさまざまの情念の相手への働きかけは一時的にすぎない、それはすぐ移ろっていく。それらの情念のはたらきは、レンズを覆うフィルターと見まがわれるぐらいである。気分性と認識との関係についてはハイデッガーやボルノウに譲ろう。われわれにとって最も大切なのは愛による認識である。

愛による認識には二つの作用がある。第一は、物の認識のばあいと同じく人間認識のばあいでも、愛による認識は通常の對象的認識が明らかになし得ないその隠れた本質を浮び上らせ、それを捉えるということである。ピンスワンガーは「純粹に對象的認識の真理における存在可能と愛の真理における存在可能、換言すれば、理論的・科学的真理と純粹にかかるものとしての心情の真理とは〈通分不可能〉である」と言う。彼は對象的認識と人間存在の認識との方法を竣別し、こう言う。「純粹に對象的に処理しあるいは客観化する心理学——それはただ愛のまわりに認識の障壁をきざることができにすぎないのだ——に対して、人間存在の認識は我と汝との共に愛しつつある存在のうちにその本来の根拠と基礎とをもつ」。このように彼においては、通常の對象的認識と異なる認識態度、すなわち愛による認識の意義が方法的自覚を以て語られている。われわれはここにパスカルのパンセにおける「幾何学的精神」*esprit geometrique* と「繊細の精神」*esprit de finesse* との区別が新たな装いを以て語られるのを見ることができる。

ここで語られた愛はさらに細かく綿密に分析されねばならない。アガベ、エロス、フィリア、あるいはまた感情移入、共感等の分析、またその歴史的に果たした役割についての考察は、ダーシー師の名著「*The Mind and Heart of Love*」に譲ろう。また愛の性格の相違が認識の内容を異ならしめる問題についてもここでは省略する。ここで重要

なのは、愛の認識の第二の作用たる人間形成の作用である。

愛の認識はたんに見る——見られる、知る——知られる関係にとどまらない。愛される者、愛による認識の客体は、そうした認識関係を通じて、愛する人の自己に期待する面を出そうとするだけにはとどまらない。真の愛の関係はそうした一種のコケトリーにとどまらない。そこではその愛にこたえようとする努力を通じて人間形成の作用がいとまれる。真の愛は心の安らぎと自己の向上への努力の二つの側面をもつ。愛のまなざしの下に育った子供だけが精神の安定と心のはたらきの機敏さ、向上への努力の二つの側面をもつ。この愛の形成作用をピンスワンガーは *liebende Bildung* と名づけるが、これこそ愛の認識作用の中で最も重要な教育的機能をもつものであろう。ここにおいて愛はもはや感情につきず、存在の様態 (*Seinsmodus*) なのである。

以上述べたように、愛による認識は、従来の対象的認識とは性格を異にする。しかもそれは対象的認識では明らかに必要かあらためて説くまでもないであろう。しかし他方、われわれは多くの人々に警戒されたように、愛が認識を曇らすという面のあることも否定できない。ウェーバーが社会科学の領域で言ったことは、この愛の認識の領域にもあてはまる。いかにして愛しつつ曇りなき認識を得るか、あるいは曇りなき認識のうちに愛の形成作用をいとなみうるか。このことは教育的認識にとっての究極的問題である。これについては後述するであろう。(未完)

(1) L. Binswanger, *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*, S. 110

(2) *ibid.*, S. 21

(筆者 日本女子大学文学部教育学科助教授)