

教育的認識の構造

源 了 円

五 関与としての人間認識とその教育的行為との関係

(1) 関与としての認識

ここでわれわれに要求される人間認識や教育的認識は、ディルタイの云う了解の線に立脚しつつ、しかもそれを越えるものでなければならぬ。そしてこの問題には了解の立場と同じように、人間観の問題がからんでいる。われわれは人間の成長を連続的に見るような人間観、ディルタイの生の哲学の背後にも潜んでいた発達、発展というような人間観が、人間の理解にとって万能でないことを悟らねばならない。われわれの人間形成は、成長とか発達とかいふ言葉で予想されるような連続的仕方でなされるとは限らない。飛躍とか挫折とかのさまざまな非連続的契機が人間形成において重大な役割を果すことは、われわれの否定できない事実である。生の哲学は人間を生として把握することに、おいてより具体的になったが、しかもその生はまだ生物的生の立場であり、人間をして究極的に人間たらしめるいわば**実存的生**——そこでは理想主義とは違った立場であるが、人間をたんに生物としてみるのではなく、一個の人格として把握することが要求される——を見落していた。われわれが以下問題にする人間認識は、人間の生を**実存的生**として把握する人間観とからまった認識の態度であるが、ここでは問題を人間認識の問題に絞ろう。

前に述べたように、ディルタイの了解の立場は、人間認識をたんに知的レベルにとどめないで、情意をも含めた

全人的なものにまで拡張したこと、あるいはまた認識の主体と客体とのあいだの相互関係を認めたこと、等において従来の人間認識の方法を大きく一歩前進させたものであるが、彼の力を入れたのは生きた人間の認識よりも人間のうみ出した作品であり、また主体と客体との相互関係を認めるといっても、いわば観想的・静的な立場での相互関係しかそこでは成立しなかった。われわれに今要求されるのは、生きた人間の認識であり、また実践的な動的な仕方での認識の主体と客体との相互関係である。われわれは、このような認識の移ろいやすさを怖れず、ディルタイを越えていかなければならない。

ブーバーも言うように、われわれが人間の全体性を認識しうるのは、自己の主体性を排除せず、無感動な観察者とどまらなくなったときである。⁽¹⁾われわれが自己の認識活動をいわば生命的行為として遂行するとき、自己は初めて自覚的存在として高まるとともに、他者はその存在の全貌をわれわれの前にあらわす。従来の「われ——それ」Ich-Esの關係に対して「われ——汝」Ich-Duの關係が成立する。この地平における人間認識はもはや通常の意味の認識、⁽²⁾ということばの妥当しない認識であり、ティリッヒ流にこれを「関与としての認識」Erkenntnis als Partizipationと呼んでもよいであろう。あるいはまた西田哲学のひそみにならって「行為的認識」と呼んでもよいであろう。ディルタイの了解にもそのような性格があった。しかしそれは静的・観想的な関与の仕方であり、われわれに要求される動的・実践的な関与ではなかった。そこにおける認識の主体はどこまでも受動的態度をとるものであって、認識にあたって主体が積極的態度をとることはなかった。したがってそこにおいては認識の主体のあり方が問われることはなかった。真の関与、Partizipation, Teilnahmeは、われわれが認識にあたって自己の存在を賭し、認識の客体に身を捧げる *hingeben* ときはじめて成立する。了解の立場がいわば観想的関与であったのに対して、ここに要求される関与は、全人格をあげての行為的関与である。ディルタイにおいては、行動は、人間の存在の一部を示すものにはすぎないということ、行為に対しては否定的な態度がとられたが、ここでは行為ということは非常に積極的な意味をも

ってくる。プーバーも云うように行為は犠牲と冒険とを包含する⁽³⁾。行為においてわれわれは多くの可能性を犠牲の祭壇に供し、自己の全存在を賭するという冒険をなす。このような行為的な関与をしなければ、われわれは人間認識において生ずる客体の側からの認識を回避しようとする種々の抵抗——たとえば認識の客体の主体に対する警戒、疑惑、不信、等々——を排除することはできないであろう。さらにまた、こうした行為的関与は、他方において関与者の心術の正しさを要求する。いかに彼が自己の全存在をあげて客体に関与しようとも、彼の心術が正しくなければ、決して客体の信頼をもちうることはできない。ボルノウは、内的に誠実な人間だけが真理を把えうる⁽⁴⁾、と云っているが、このような誠実さ (Wahrhaftigkeit) の前にのみ、真理も人間も閉じた自己を開く。認識の主体が客体に対して、誠実と愛とを以て、自己の存在のすべてをさらけ出して接するとき、客体はじめて自己の結ばれた心を開き、ここにはじめて信頼のきずなが結ばれる。主体の側においてもそれは一つの決断の下にはじめてなされることであり、人生における一つの冒険である。しかしこのような決断と冒険との下に遂行された行為も、必ずしもそれに対する呼応を呼びおこさないことが多いであろう。しかもそのような決断や冒険なくしては、認識の客体が自己のすべてをあらわにすることは決してない。通常の対象認識において把握し認識したものは、認識の対象の一象面であって、その全存在ではない。信頼の紐帯なくして、人間がその存在の秘密をあらわにすることは決してないのである。このような信頼の紐帯が成立したとき「認識は存在的關係であり⁽⁵⁾」、このような地平での認識は、通常の認識の範囲をこえて「認識の存在論」*Ontologie des Erkennens* と呼ばるべきであろう。われわれはこのような認識論と存在論とが交錯するような地帯の認識に眼を開かねばならない。

この段階の関与としての認識を、われわれはティリッヒにならって認識的献身 *die kognitive Hingabe* と云う⁽⁷⁾ことができる。この認識的献身は了解という人間認識の完成とも云うべきものであり、これによって了解という立場では得られなかった人間の本質があらわにされる。しかしここで断わっておかねばならないのは、ここにあらわにされ

た人間の本質は、動かし難い固定的な意味のものではなく、いわば象徴的に自己を示した本質である。A₁、A₂、A₃…という人々がOという人間を、右に述べたような態度で認識したとしても、そこに結ばれた像、あらわにされた本質は、同じOではなく、O₁、O₂、O₃…という違いを生ずる。それは、その認識の誤謬を示すものではなくて、人間の本質の無限な多様性を示すものである。

この献身的認識において特記すべきことは認識の主体と客体とが相互にその位置を変えて、無限にその認識の呼応関係をつづけることである。通常の間人認識のばあいでも、主体が客体をみるように、客体は主体の立場に立って自己をみる者をみる。しかし二つの認識関係はそれぞれ別箇にいとなまれてその間にはなんらの関係がない。ところで献身的認識関係においては、SとOとの認識関係には循環的深化がある。そこには無限の対話、Dialogがつづけられる。呼びかけは答をうみ、答は新たな呼びかけとなって新しい答を求める。認識の深まりは、同時に存在の深まりである。われわれはこの認識過程のうちに新たな面を自己のうちに見出すとともに、新たな自己となる。認識における呼応の関係は、存在における呼応の関係を呼びおこす。かくして認識は人間形成の作用をいとなむのである。このような認識の関係は、人間学的にいえば、「われ——汝」という存在の関係であり、このような認識を成立せしめるものは、「出会い」Begegnungである。

ティリッヒも言うように「出会いは認識に先行する」。わたしが述べてきた関与としての認識は、出会いの認識的側面からの考察であった。それはいわば認識的出会い die kognitive Begegnung とでも云うべきものであった。この出会いは右に述べた献身的認識の成立を可能ならしめるものである。この出会いという出来事がなければ、献身的認識の努力は空しく虚空に消え去るであろう。だとすれば、われわれの考察は、当然この出会いの問題に移らざるを得ない。しかしこの出会いの問題を正面から取り上げることが、もはや人間存在の存在論的もしくは実存論的解明の問題に属して、人間存在を認識の側面から明らかにしようとする本稿の意図を越えた問題であろう。この問題の本格的

な解明は他日を期することにして、本稿では私の問題のとり上げ方に焦点を合わせて、出会いの問題を考えてみよう。出会いはもと宗教の領域で神と人とが新たな関係にはいることをさすことばであった。その後マルチン・ブーバーによって、(1) 人間と自然との間、(2) 人間と人間との間、(3) 人間と精神との間、の三つの領域に成立することが示された。しかしこれらの領域において、つねに出会いが成立するとは限らない。人間の、自然・人間・精神への関係の仕方には二通りある。すなわち「われ——それ」(Ich-Es)の関係と「われ——汝」(Ich-Du)の関係とである。

この「われ——それ」の関係は、通常の対象認識のばあいの関係である。すなわち対象を知ることを通じて、それを自己の生活の目的に利用しようとする関係である。この関係の成立するのは、マックス・シェーラーのいわゆる「支配的知識」Herrschaftswissen の成立する領域である。⁽⁸⁾この関係は厳密に言えば関係に入ることに失敗した関係であり、そしてこの「われ——汝」の関係は、われが全存在をもって「汝」と呼びかけるときにはじめて成立し、そのとき人は自然や人や神と真の関係に入る。そしてこの「われ——汝」の関係においてのみ出会いが生ずる。ブーバーは云う、「まことに、われは汝と出会うことによってはじめて真のわれになる。わたしがわれとなるに従って、わたしは相手を汝と呼びかけることができるようになる。すべて真なる生活は、まさに出会いである⁽⁹⁾」。そしてここでわれわれにとつて特に問題なのは、この第二の、人間と人間との関係における出会いなのである。くらやみに閉ざされ、ことばによって表現することのできなかった第一の自然と人間との「われ——汝」の関係も、この第二の人間と人間との関係においては、ことばは形をなし、われわれはこの世界に汝を与え、またそこから汝を受取る。

この「われ——汝」の関係におけるわれは、感情移入や共感の立場のように、われが汝の中に吸いこまれ、あるいは汝と同じ波長で交わることによって、われの独自性を失うのではなく、われは汝と自己の全存在を以て交わりつつ、しかもわれの独自性を失わない。独自性を保持しつつ、しかも変容し、われは新たなわれとなる。そしてその新たなわれは、従来の自己の我が下に覆いかくされた真の自己なのである。それは共感や感情移入のばあいのような甘

さにおいてではなく、厳しさの上に成立する。

最近、犬養道子は原智恵子の芸術家としての変貌とそれがカサードとの出会いにもとづくものであること、そして彼らの愛が厳しさの上に成立したものであることを実に適確に描いているが、ここに描かれた一芸術家の出会いを通じての再生、真の自己へのめざめは出会いのもつ教育的役割を期せずして語っている。出会いには、了解のもつ心の広さはないであろう。それは人をひろく受け入れる心の広さというより排除的なものを原理とする。しかし了解によって導かれてきた人を最後の仕上げるのは、この出会いでなければならぬ。認識という側面からいえば、自己の全存在をあげての行為的認識、献身的認識でなければならぬ。そしてこの出会いにおいて、それが甘さや感傷性を超えうるのは、通常の対象認識のばあいのように、われと汝とがわれとそれとして一定の距離を保つのもなく、また共感や感情移入のばあいのように距離がなくなり、自己が消えてわれと汝とが一つになるのもなく、それが独立した人格のあいだの「信頼——呼応」の関係において成立するものであるからである。この関係を西田幾多郎は応答ということばで表現しているが、この応答は「何処までも独立に自己自身を限定するものが、自己限定の尖端に於て相結合するのが応答ということである」として「そこには所謂自他合一と正反対の意味がなければならぬ」とする⁽¹²⁾。

この間の事情をブーバーは、根源的距離 *Urdistanz* をもつものが、根源的距離をもつたものとして関係 *Beziehung* に入る、と説明する⁽¹³⁾。彼にしたがえば、この根源的距離と関係とは、人間を成立せしめる二重の原理であり、そして人間の現実の二つの側面である。出会いはこの二重原理にもとづいて成立する。そこではわれも汝も一個の主体として、相互主体性の関係を保ちつつ、無限の対話をつづけ、無限の呼応をやめない。限りなく呼びかけ、限りなくたえ、認識と形成の無限の過程をつづける。そこには安らかさと緊張とが不思議なたちで共存している。

このようなわれと汝との出会いは、直接的な出会いであり、何人もその間に仲介することを許さないものであるとともに、われと汝とが共通の何ものかに身を捧げることによって、そのような出会いが可能になるということも見落

してはならない。右に述べた原智恵子とカサドとのばあいは、それは音楽であった。共通に課せられた人生の課題であるばあいもあるし、学問のばあいもある。教師と生徒との関係であれば、教場で共に読む教材のばあいもあるだろう。それらを介して、自己は自己を越え、他者と交わり、そして真の自己にめぐめていく。これらのことは逆に、われと汝とが出会うとき、われわれは、われも汝も超えた何ものかに出会っていることを物語るものであろう。ここまで語りつつ、私はいつのまにか次の問題にはいつてしまった。それは、この出会いという「われ——汝」の関係において成立する関与としての認識が、教育的認識としてどのような意味をもち、どのような教育的役割を果し、どのような教育的行為を呼び起こすか、という問題である。

- (1) Martin Buber, *Das Problem des Menschen*, S. 20
- (2) ナーリックは、認識作用を分離、Trennung と関与、Partizipation の両極に分けて説明する。くわしくは、「Trennung und Einigung im Erkenntnisakt」(G. W. Band IV 所収)を参照された。
- (3) Martin Buber, *Ich und Du*, S. 7 (Die Schriften über das dialogische Prinzip, S. 14)
- (4) O. F. Bollnow, *Die Objektivität der Geisteswissenschaften und die Frage nach dem Wesen der Wahrheit*, S. 155 (Maß und Vermessenheit des Menschen 所収)
- (5) Paul Tillich, a. a. O. S. 116 (9) *ibid.* S. 115
- (6) Max Scheler, *Die Versuche zu einer Soziologie des Wissen* 以下は「認識」や Heilswissen, Bildungswissen, 及び Herrschaftswissen の三つの類型に分けて説明する。
- (7) Martin Buber, *Ich und Du*, S. 7 (Die Schriften über das dialogische Prinzip 所収)
- (8) 犬養道子は原智恵子の芸術家としての変貌について語った後、こう書いている。「だが考えて見れば、変わったのではない。その個性が今はささざる邪魔物なしに伸び切ったのだ。我は個性ではない。／＼智恵子さんの内面で、個性の前から我を取りのぞいたものは、言うまでもなく、カサドとの愛である。その出会いが彼女を飛躍させたのだ。しかし、愛と言ってもカサドとのそれは容易で甘いものではなかったらしい。はじめて彼のチェロの伴奏を学んだころは、我を殺す『死ぬ苦しみ』であり、音楽に打込むために厳しい秩序のある毎日を送るカサドの流儀も、また『死ぬ苦しみ』であったという。だが、この苦しみは、

ついに人生の伴侶を得た人間のしあわせとやらはならぬものではなかつた。人生の奥義は、しばしばこうした逆説の上にあらわれる。／＼智恵子さんの『変りよう』について、ある人はこんな風に表現した。『これはもう、音楽の問題ではなくて、人間とはどういうものかということを示す一つのケースだ』この言葉は正しい。(朝日新聞、昭和三十八年十一月十七日掲載)

(11) この問題について西田幾多郎はこう言っている。「私が汝の情緒に移入することによって、私が汝を知るのではなく、私という人格が汝という人格に直に応答することによって私が汝を知るのである。故に私は汝と共感することによって汝を知り、寧ろ汝と相争うことによつて一層よく汝を知ると云うことができる」(『無の自覚的限定』五〇六頁)

(12) 同前、五〇七頁。

(13) この問題については Martin Buber, *Urstanz und Beziehung* を参照されたい。

(2) 教育的関与と出会いの教育

これまで述べてきた出会いというわれ——汝の關係において成立する関与としての認識、交わり *Verbundenheit* による認識は、われとそれとが信頼と愛の紐帯で結ばれることによつてわれと汝となるときにはじめて成立する。ところでこのような認識が成立すること自体がすでに教育的役割を果たし、このような人間認識それ自体がすでに教育的認識であり、教育的行為なのである。たとえばブーバーは、「教育という名前に価する教育は性格教育である」が、「ここ、性格教育、全体性の教育の領域においては、教え子への通路はただ一つあるだけだ。すなわちそれは教え子の信頼である」と言っている。すなわち教師と生徒との間に信頼の紐帯が結ばれたときはじめて、生徒の性格の教育が可能になるのである。このことをボルノウはより敷衍した仕方であらうに述べている。

人間の発達、それが信頼の雰囲気によつて支えられているところのみ、健全な仕方で成就されることができるといふことは、人間の発達の普遍的原則である。この信頼が欠けると、人間は必然的に成長がとまらざるを得ない。子供の発達はしたがって、その周囲の人々、誰よりもまずその教師たちによつてもたらされる信頼の念いかん

にかかっている。もし私が子供を愚かだとか怠惰だとかあるいは陰険だとみなすならば、子供は私が子供についてそうであると信ずるまさにその通りに、怠惰になり、あるいは愚かになり、あるいは陰険になる。そしてその逆に、私が勤勉であり、信頼できる、あるいは感謝することを知っているとみなす子供は、私がかれについて信ずるまさにその通りに、勤勉になり、あるいは信頼できるようになり、あるいは感謝することを知るようになる。信頼あるいは不信は、したがって、その子供の中にそうであると前提するまさにその性質を呼びおこすのである。このことから教育者にとっては途方もない責任が生ずる。なぜなら彼が子供についていざ判断は、しばしば偶然の第一印象にもとづくのであるが、それは誰にも関係のない彼の私的なことがらではなく、子供の発達に直接にはねかえって行くのである。子供が発達するその方向は、私がどのような種類の信をいだくか、ということに依存している。

私は自分の体験からして、このボルノウのことはの真理性を認めざるを得ない。幾度かの人生の危機に、自分によせられた信頼がともすればくずれおれようとする自分をどんなに立直らせてくれたことか。しかし今となると、自分に寄せられたこのような信頼が大きな冒険であることがよく分る。信頼は自然法則のもっているような強制力をもたない。信頼に応ずるか、あるいは信頼を悪用するかは、その人の自由である。われわれの信頼はたんなる軽信であるのかもしれない。このような軽信はあるいは却ってその人に対して悪い結果をもたらすのかもしれない。信頼は人間性への深い洞察に裏づけられねばならないであろう。しかしそれにも拘わらず、信頼ということを知らない人間性の洞察はやはり人間性の半面の洞察にすぎないのではなからうか。信頼ということによって人間性を絶対的に美化することは間違いであろう。自分自身の存在をふりかえると、自己の中にある悪への傾向、墮落への傾向を認めざるを得ない。否、自分の存在がいつ無限の奈落へ落ちこむか分らない危険極まりないものであることを認めざるを得ない。しかし自分の中には、信頼に対して一面において叛こうとしつつ、しかもこれにこたえようとする何ものが微かながらも胎動していることを認めざるを得ない。これは決して私だけのことではないであろう。そしてまたこれが教育

を成立せしめる究極のものではなからうか。自分の中に閉じこもろうとする私を開かせてくれるもの、それは自分の全存在をあげて交わろうとする関与的認識なのである。ブーバーの云うように、このようなことを可能ならしめる教育者に道徳的天才は要らない。しかし教育者たる彼は、「自分の共なる人に直接に関与しようとする生きた人間でなければならぬ⁽⁴⁾」。彼に要求されるのは、あるいは悩みにおちた若者を導く識見であり、同情であり、あるいはその悩みを理解しうる人生体験の深さであろうが、何よりも彼に必要なのは自分の存在を賭して交わろうとする誠実さであり、不信・懷疑の念をつきぬけ、幾度かの挫折をこえて生きつづけている生徒に対する信頼の念である。ここにもし一点でも不純なもの、虚偽なるものがまざっていれば、偽善は直ちに見破られ、敏感な若者の心はすぐそれに反撥する。こうしたことを反省するとき、信頼を通じての人間認識・教育的認識は、平凡のように見えて非凡、容易のよう⁽⁵⁾に見えて至難のことに属することがよく分かる。すぐれた教師がしばしばすぐれた宗教的人格であり、すぐれた宗教家がみづから企図せずして大きな教育的役割を果たしたのはその故であろう。このように幾多の挫折をこえて信頼の念をもちつづけること、幾度か裏切られ、自己の軽信をなげきあるいは恥じつつしかも信頼の念をいだきつづけることは、通常の人間のレヴェルでは容易に成しとげられることではない。

このような信頼のレヴェルでの教育的認識はめったに起るものではない。それはキリスト教の人々がよく云うように、恩寵とか恵みとかいうことばでしか表現できないことである。その点、教育者は絶えず謙遜と自己省察を怠ってはならないが、そのような恵みのあるなしに拘わらず、必要なあいには、自己の存在をあげて生徒に関与しようとするそうした態度は、教育者に要求される究極的責任として彼の中に保持されねばならないところであろう。前に引用した道元のことばが示すように、教育者は必ずしもすべてを解決しつくした人であることは必要でないであろう。そうであればそれに越したことはないが、それは有限な人間としての教師には必ずしも要求するわけにはいかない。彼に要求されるのは、有限は有限なまま、教師としての、あるいは人間としての究極的責任をとって、全人的

に生徒にぶつかり、あるいは自己にぶつかってくる生徒に、全人的にこたえようとする態度である。生徒は決して植物の種子のような有機体でもなく、まして況んやメカニズムではない。彼は自由な一個の人格である。このような人格に対しては、教師が自己のイメージにもとづいて生徒を一つの鑄型に入れるのでもなく、あるいは生徒の成長のままに放置するのでもなく、教師も一個の人格として自由な人格としての生徒に交わる態度こそ必要なのである。

繰りかえして述べるように、このような行爲的関与としての認識がつねに出会いをひきおこし、両者が、「われ—汝」として信頼の紐帯で結ばれる結果になるとは限らない。そこには偶然的なものがある。しかしこのような「われ—汝」の關係が成立したばあい、ボルノウに従えば次の特徴が見られる。

- (1) この出来事の運命性、(2) その都度、特定の一人の人に結びつけられた排除性、(3) 人間の内奥の
 中核におけるその魂の震盪、(4) その中に経験される呼びかけの内容的不定性、(5)

以上のボルノウの指摘のほかに、われわれは「われ—汝」の両者の相互性を附け加わえることができよう。そしてこの相互性の中でも、教育的相互性は、論争的相互性と友情的相互性の中間に立つものと云えよう。⁽⁶⁾ 論争のばあいは相互性は形式的には完全であるが、内容的には抽象的レヴェルのものである。友情のばあいには、形式・内容ともに完全な交互性が成立する。これに反して教育のばあいは、それが生きた人間の現実的關係であるということによって抽象的なレヴェルを超え、教師と生徒との關係は、實質的には相互的でありながらその意識の上においては一方的である、という点において友情的相互性とは異なる。というのは、生徒は教師から教育されているという意識をもつが、自分が教師に対して影響を及ぼし、教師をなんらかの仕方教育しているという意識をもつことができないからである。両者の間に意識的關係が成立するとき、教育的相互性は友情的相互性となるであろう。

ところでこの行爲的関与としての認識の關係において成立する教育は、了解的関与としての認識の關係において成立する教育とどのような關係にあるのだろうか。後者のばあいは、教育的行爲としては *Wachsenlassen* の立場で

あるから、被教育者である生徒に対しては直接何の手も加わえず、一方においては彼の内的成長の障碍となるものを取り除き、他方においては彼の内的成長の糧となるものを与えながら、じつと彼の成長を見守るという態度がとられることになる。そこでの教育的効果としては、被教育者の内的諸力の開展 *Entfaltung*、総じてビルドゥング（形成、陶冶）というようなことがおこる。それは広い豊かな人間理解の上に、ある寛容さをもっておこなわれる。こうした教育の下に、人は自分が豊かに伸びやかになるのを感じるであろう。しかし他面、それが深さや徹底さを欠くことも否めないところであろう。これに反して、前者において成立する出会いの教育は深くかつ徹底する。了解の空気の中で自分が伸びやかになり、自我が解放されることに喜びを感じた生徒たちも、自分の人生の危機に直面してはこのよくな向上的了解の温い微風の中に何時までも満足しておれない自分を感じるであろう。このような彼が求めるのは厳しきであり、深きであり、自分の存在の中核に肉迫してくる師の鋭鋒である。外から万人を等しく包む同情的理解ではなく、自己の我性と驕慢さを粉々に打碎く師の自己への全身心的関与である。それは広さ、寛容さに欠ける絶対的に他を排除する関係である。なるほどそれは、了解の立場にくらべて狭い。しかしわれわれは *„In der Beschränkung erst zeigt sich der Mensch.“* というゲーテのことばのあることを忘れてはならない。その関係において人は自己の魂がゆすぶられ、そして自分が自分にめざめていくのを感じる。ここでは了解の人間認識の立場に立つ教育のように、徐々に恒常的人間形成の作用がいとなまれるのではなく、突如として、飛躍あるいは挫折を通して、まったく非連続の仕方で人間形成の作用がいとなまれる。この出会いの教育は、このように突如として、非連続的な仕方でおこなわれるが故に、それは意図的教育体系の中に入れることはできない。しかしこれが人間教育において占める究極的な位置と意味とを反省するとき、われわれはこの教育の意味をもっと考え直すべきではなからうか。

ところでこの両者は次のボルノウのことばが示すように相互に排除し合う関係にある。すなわち「出会いが始まるところ、そこでは開展はその権利を失い、また逆に、開展が人間の生起を規定するところ、そこでは人間的開展はこ

とばの完全な意味で出会いにはいたらないであろう⁽⁷⁾。しかしまた両者は相補的な関係にも立つのである。すなわち「人間の同時的な開展のない出会いは大量の受容する素材の下に窒息するであろう。それに対立する出会いのない開展はついに空虚さの中に流れ去るであろう⁽⁸⁾」。出会いの教育はビルドゥングの教育の完成である。しかし広い豊かな人間理解の上に立つビルドゥングの教育を前提しなければ、出会いの教育も成立しない。両者があいまってはじめて完全な教育と云わるべきであろう。教師としては、了解の教育と出会いの教育を兼ねおこなえる人、広き豊かさと深き厳しさを兼ねそなえた人こそ最も理想的な教師と呼べるべきであろうが、そのような教師は滅多に存在しうるものではない。われわれは多くのばあい、多くの教師の中からこれら二つのタイプの教師を選び、それによって自己の人間形成をおこなうのが常であるが、歴史の上では時にこの二つのタイプを代表する教師が同時に存在し、共通の弟子をもち、相互に尊敬し、相補いながら、その教育的機能を分担することがよくおこる。わが国の近代における新渡戸稲造と内村鑑三とはその最もすぐれた例であろう⁽⁹⁾。

こうして出会いの教育において対話をつづけていくうちに、われわれの魂がゆすぶられ、われわれが自己にめぐみ、そこに覚醒 Erwecken という作用がおこったとき、出会いの教育、否、総じて教育はいちおうその大きな使命を果たしたといえるのではあるまいか。自己の立っていた確かさが崩れたときその中から人が新しい自己にめぐめること、これが教育の究極的目標の達成された状態であり、こうした自己へのめぐめの瞬間を、コバイとともに「実りゆたかな瞬間」der fruchtbare Moment と名づけることができよう。それはコバイにしたがえば、「その中で稲妻のように一つの新しい認識がわれわれの中にめぐめ、ある一つの精神的內容がわれわれを包み、突如としてわれわれに『一条の光りが射しこむ』瞬間⁽¹⁰⁾」であり、それは「自己認識」のできる瞬間である。それは知的、美的、倫理的、宗教的諸層において達成されるが、最も究極的には人格の中核において達成されるのでなければならぬ。このような認識は、認識でありながら形成的な機能を果たすものとして形成的認識、あるいはまた自覚という観点からみれば形成的自覚

と呼ぶことができよう。このことが達成されるや、その後あるいは多くの困難が彼の前に立ちはだかっているかもしれないが、彼にはもはや自己教育、Selbsterziehungをなす力がある。認識論的に云えば、自己認識 Selbsterkenntnisの力があるのである。信頼に対する呼応の段階ではまだ一人立ちできなかった彼も、今はもう一人立ちして、人生という広い場所において絶えず自己認識を新たにし、自己教育をつづけていくのである。

ところでこの教育の究極の到達点である覚醒は、従来の種々なる教育の立場に対して、それらを統合するような関係に立つ。たとえば、Machen という立場の教育が、被教育者を教育者の意図の通りにつくるという立場 (Führen) の立場もほぼこれに同じ) であるのに対して、覚醒の立場はまどろみつつすでにそこにある何もかをもぎませるのであって、潜在的に現存するものの現実化という点で、それは Wachsenlassen の立場と共通性をもつ。しかし Wachsenlassen の立場、有機的・植物的成長の立場の教育が、被教育者の内的成長のみをはかつて、教育者が積極的に何もしないという態度をとるのに対して、それは外から責任ある教育的行為をなすという点で、却って Machen の立場と共通性をもつ。このように覚醒への教育、自己へのめざめの教育は、従来の種々の立場の教育を自己の中に統合する。

以上わたくしは、人間認識ないし教育的認識のあり方が、どのような教育的機能を果たすかを究明するとともに、人間認識の方法と教育的行為との関係を主として Wachsenlassen の教育と、Begegnung, Erweckung の教育とをめぐって考えてみた。この問題はこれまでたびたび断っておいたように、たんに人間認識の方法との関係において説明することだけでは不可能で、Wachsenlassen の教育観の背後にある有機体としての人間観、Begegnung, Erweckung の教育観の背後にある自由な人格としての人間観と密接不離の関係をもっている。しかし、Wachsenlassen の教育観は多くは教養主義の立場をとるであろうが、それが了解という生の認識の方法と内的なつながりをもつことは

あらためて云うまでもないであろう。すなわちそこでは、体験——表現——了解の循環的認識の構造を考える故に、教師が自己の考えや価値観を押しつけるのではなく、成長への栄養として人類の偉大な文化的遺産を生徒に与え、生徒がそこから自己の体験を選択的にうみ出すことを期待しつつ、生徒の自発的成長をまつののである。また *Begegnung*, *Erweckung* の教育観は、自由な人格として生徒を見るといふ人間観と深い内的つながりをもつが、そこにおける教師の生徒に対する積極的関与は、行為的関与という人間認識の方法なり態度に由来することは、今まで私が述べたごとくである。すなわちここでは、認識者の冒険、被認識者の信頼による応答・自己開示という対話的な教育的認識の構造、ならびに認識自体が行為となるような教育的行為がひき出される。このように人間観・人間認識の方法・教育的行為は微妙な構造関連をもつ。たとえばこれは私のたんなる予感にすぎないが、*Machen* なうし *Führen* の教育は、人間をメカニズムとして把える人間観、人の心を白紙 *tabula rasa* にたとえ、多くの感覚器官を通じてさまざまな印象がこの心に刻印されることによって、人間の認識が形成されるという人間認識についての考え方——ここから注入教育という考え方が出るのはごく自然である——から抽き出されるのではあるまいか。この人間観・人間認識の方法・教育的行為の三者の構造関連の究明は、これを手がかりにして将来つづいてなさねばならぬ大きな問題であるように思われる。

最後に断わっておかねばならないことが二つある。一つはこのような教育的認識の問題をとりあげるとは、決してわれわれをとりまいて多くの教育的現実から眼をそらし、いっさいを教師の責任に押しつけようとするものではないということである。私の問題にする信頼の紐帯につながる教育関係を学校において成立させるためには、たとえば学級の人員などの物的条件も大きな問題となる。私がここで問題にしているような認識は、ベルジャエフなども主張しているように、⁽¹⁾ 人格共同体の中でなければ成立・存続は非常に困難である。また逆にこの「われ——汝」の関係を成立させるためには、個人の関係は「われわれ」(*Wir*) という共同体に拡げられ高められなければならない。

しかしこの際、「われ——汝」の關係を失つた共同体は、人を却つて抑圧する機能を果たすようになってしまふ。⁽¹²⁾ 個人の独立とその自由な交わりとが共に保障されるような共同体の形成が、「われ——汝」の關係の究極の目標であり、またそれがわれ——汝の關係の成立・存続の保証となるものである。このように私の云う教育的認識は共同体との深いつながりをもつ。教育的認識が成立するためには、クラスは一つの共同体に高められねばならない。それは教師を中心に人間形成の中心の目標をめぐる結果され、教師と生徒との間に、また生徒相互の間に多くの「われ——汝」の關係が成立せねばならない。このような關係は、一学級の人数が五〇人、六〇人という多数の人的構成の下では、その成立は全く不可能とは云われなくても非常に困難であろう。したがって私の云う教育的認識の成立・存続を可能ならしめる共同体としてのクラスをつくるためには、当然、教育政策・教育行政の問題にも、また政治的・社会的問題にも眼を注がざるを得なくなってくる。

第二の問題は、私は出合いの教育、自己へのめざめの教育は教育の完成であると云つたが、それは他の人間認識にもとづく教育を無用とするものではない、ということである。それぞれがどのような關係に立ち、全体としてどのような構造関連をもつかは、この後明らかにしていかなければならないところであるが、臨床心理学者ゲーブザツテルの次の考え方は私にとって非常に示唆的である。彼は医者と患者との出合いを次の三つの意味段階に分ける。

- (1) 出会う者の必要によって呼びかけられた存在の原初的・共感的な意味段階。それは關係の直接性の段階である。
- (2) 本来的に技術的熟慮、計画、行為の意味段階。すなわち診断的・治療の意味段階。それは關係の疎外の段階である。
- (3) 出合いの先行する仕方を包括する意味段階、すなわち医者と患者とが伴侶となる段階。それは關係の個人的段階である。⁽¹³⁾

これは患者对医者の關係に示された医学的人間關係、医学的認識のとるべき階梯を示すものであるが、これは同時に教育的認識、教育的行為、総じて教育的人間關係のとるべき順序、階梯を示唆するであろう。ここに示されたように、

教育的認識はその全体の構造上からみれば、自然科学的な人間認識を全面的に排除しようとするものではない。問題は、それが全体の中にどのように定位されるかであろう。自然科学的方法が人間認識の方法のいっさいであるとするれば、われわれはこれまで述べたようにこれに対して反対せざるを得ないが、もしその定位がそれにふさわしい仕方で行きたならば、自然科学的認識は教育的認識を豊かならしめるものとしてこれを受けいれねばならないことはあらためて云うまでもない。

こうした問題を念頭におくならば、教育的認識の構造論的究明が必要になってくる。私がここで、教育的認識の歴史的展開を通じて（それも甚だ不充分であつて、将来これを補わねばならないことはあらためて云うまでもない）その構造の究明を試みたことは、一個の人間の中で構造的にどのような関連をもつかという視角でもう一度検討されねばならない。この問題は究極的には、人間性や人間形成についての解明をめざす哲学的・教育学的人間学の成立を要請するであろう。この問題については他日を期するほかないが、ここで全体をまとめる意味でもう一度愛の問題について検討しておこう。

教育的認識において最も重要視される愛は、愛におけるアニマ (anima) 的要素である。それは対象との距離をなくし、対象と一体になろうとする愛である。マックス・シェーラーが共感 *Mitgefühl*, *Sympathie* というこの段階の一形態である。そしてこのアニマ的愛が教育的人間を政治的人間から区別し、教育的認識と政治的認識とを異ったものとさせるゆえんのものであろう。対象に対して一定の距離をもった人間認識をおこなおうとする政治的人間と、対象への共感による人間認識をおこなおうとする教育的人間、どす黒い権力欲に溢れた人間の姿を冷静に見る眼と、多くの迷妄と誤謬を繰りかえしつつしかも高みへ登ろうとする一縷の望みを失わずに努力する人間を共感しつつ認識する眼とは、明らかに異つたものでなければならぬ。見方によれば後者は愚かな認識であるかもしれない。彼の期待はほとんど裏切られるからである。しかしそのような認識作用がなければ人間の成長はおこなわれないであろう。前

述べたように、愛による人間認識の作用は、たんに認識作用にとどまらないで形成作用をもつ。ピンスワンガーの指摘するように、愛は《testalten》の作用とともに《hilden》の作用をもつ。人は多くの場合、愛に對しては愛をもつてこたえようとする。そして愛されることの喜び、そしてそれにこたえようとする努力は、彼がみずからまだ気づかなかつた自己を発見させるだけでなく、新たな彼を創造させるのである。

古来、教育的愛と言われてきたのは、愛のこのアニマ的側面である。ケルシェンシュタイナー、シュブランガー等の教育学者が、感情移入の能力、想像力、共感、同情等の能力が教師にとって必要欠くべからざるものであるとするのは当然として、デューイのごときプラグマティストでも、同情的理解の必要なことを述べている。こうした考え方を最も大胆に述べているのはディルタイであつて、彼は教育的天才 (der pädagogische Genius) についてこう語っている。「教育的天才においてはだから、心情や直観能力が重きをなす。悟性が重きをなすのでは全然ない。だから人は人生において確かにしばしば、特別に鋭い悟性の持主でない人がこの教育的才能を所有しているのを、認めるのである⁽¹⁴⁾。しかしわれわれはディルタイがこう付け加わえていることも見落すべきではない。「これが力強い知的能力と結びついたらばあい、プラトンが『饗宴』でソクラテスを描いたような、まったく違った心的生活の把握者が生ずる。その時素朴な了解の根柢から、科学的分析では容易に御しがたいほど生き生きとし、實在感にみちている心的生活、についての深い思索がとび出る⁽¹⁵⁾」。

私はここでこのことを附言しておきたい。それはこうした共感的認識だけでは教育的認識としては不十分だということである。われわれはアニマ的愛とならんでアニムス animus 的愛があることを忘れてはならない。従来は教育愛の原理としてアニマ的愛だけがあまりにも強調されてきた。ところでアニマと対照されるアニムスとは何か。愛しつつ、しかも愛するが故に距離をもとうとする態度、いわば愛における父性的原理がアニムスなのである。アニムス的愛にもとづく認識作用は一見すると通常の対象認識や、政治的人間の人間認識と非常に似ているが、それが常に愛に

よって支えられているという点において、それらと根本的に異っている。そしてこのアニムスの愛はアニマ的愛とつねに手をつなぐものでなければならぬ。たとえば子供の成育する環境としての一つの家庭において、父親と母親とがあるということ、そしてそのいずれもが欠けないことが子供の人間形成に非常に大切であるということは、このアニマとアニムスとが共に働かねばならぬことを示している。理想的教師は、アニマ的愛に支えられて児童への共感的認識をなすとともに、他方では、アニムスの愛に支えられた批判的認識を忘れるべきではない。そしてこのアニムスの愛に支えられた人間認識は、われわれがこれまでいちおう批判の対象としてきた対象的認識に、その所を与えて生命を甦らせる原理とも考えられる。この問題についてはなお将来考えねばならないが、ゲーブザッテルの云う「本来的に医術的熟慮、計画、行為の意味段階。すなわち診断的・治療の意味段階」とはこの第二のアニムスの愛において成立するものと云えよう。

これらはそれぞれ人間の生物的存在、知的存在のレヴェルにおいて成立したものであるが、精神的存在としての人間のレヴェルに成立する愛がなければならぬ。そして了解はこの三つの愛の地平にまたがって成立する認識であり、われわれはこの三つの愛を総称してエロスの愛とすることができよう。

しかし人間をして究極的に人間たらしめるものは、人間を越えた愛でなければならぬ。霊的存在としての人間の人格の尖端の火花において成立する愛でなければならぬ。それはアガペ的愛であろう。このアガペ的愛に包まれて、エロスもはじめて充全の愛となる。この包む愛、抱擁 *Umfassung* というのがブーバーの云う出会いにおいて成立する愛であった。この意味でも出会いは人間認識、教育的認識の完成であり、その成立根拠であったと云えよう。

(1) Martin Buber, *Reden über Erziehung*, S. 63-4。ブーバーは、人格 (*Personlichkeit*) と性格 (*Charakter*) とを区別する。彼にしたがえば「人格とは、本質的に教師のはたらきの外部に成長する何ものかであり、性格とは、その形成に参与することが教師の最大の課題である何ものかである」(S. 64) のように彼は、性格の形成だけが教育の課題とするのである。

- (2) *ibid.*, S. 68
- (3) O. F. Bollnow, *Erziehung und Leben* (拙訳『教育と生』)
- (4) Martin Buber, a. a. O. S. 66
- (5) O. F. Bollnow, *Begegnung und Bildung*, S. 36-41
- (6) Martin Buber, *Reden über Erziehung*, S. 40-43
- (7) O. F. Bollnow, a. a. O. S. 30 (8) *ibid.*, S. 29
- (9) 新渡戸稲造と内村鑑三には、矢内原忠雄、前田多門、南原繁等の多くの共通の弟子があった。彼らは初め新渡戸の心の広さに魅かれてその弟子になったが、新渡戸の信仰の不徹底さに飽き足りず、内村の門を叩き心満たされる思いがした。しかし、内村の厳しさに堪えきれなくなるとまた新渡戸の心の広さに魅かれた。かくして彼らは、新渡戸と内村の共通の弟子でありつづけた。このようなことを可能ならしめたのは、新渡戸と内村が北海道農学校以来の親友であったことであろう。
- (10) F. Copei, *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*, 6 Aufl. S. 17
- (11) この問題については N. Berdyaev, *Soilnude and Society* を参照された。
- (12) 「われ——汝」の関係を失った共同体が人を却って抑圧する機能を果すことの最も適当な例は、たとえばわが国での義理の性格の変容に最もよく示されている。義理にはその成立期においては、信頼に対する呼応という性格があったが、封建社会の安定とともに共同体は開かれないう社会として固定し、今日見られるような義理に頹落した。戦国時代の武士集団における義理がこの後世の義理と異なったのは、彼らがつねに死の危険にさらされ、そこにおいて「われ——汝」の関係が保たれたからである。この問題については拙稿「徳川時代の文学に現われた義理と人情」高坂正顕編『徳川時代における人間尊重の系譜』を御参看いただければ幸いである。
- (13) Gebastel, *Prolegomena zur medizinischen Anthropologie*, S. 371
- (14) W. Dilthey, G. S. VI S. 74 (15) *ibid.*, S. 74-5

結 び

以上私は教育的認識における種々の問題を略述してきた。ところで最後に、この教育的認識の真理性はいかにして

確認され、いかにして保証されるかという重要な問題が残されている。この問題に関しては、本文中で示したように、人間の認識の方法さえ確立していないのに、どうして教育的認識の正しさを問うことができるか——という困難な問題に直ちにぶちあたってしまう。われわれは、人間認識の方法が学問的にはまだ確立していないことを知りつつ、教育者としては不確かな人間認識にもとづいて教育していかなければならない。純粹の学問の世界であれば、このようなあい、自己の判断を中止し、したがって行動を中止して、確かな認識の確立をまつということも可能であろう。しかし教育という仕事は、このような学問的理由を根拠にしてやめることを許されない性質のものである。それはちょうど医療——とくに精神医学——の世界に似ている。治療の基礎となる人間認識の方法が確立していないからと云って、医者は患者を放っておくわけにはいかない。百方、治療の道を講ずるのが医者 の 使命であり、また医者はそれを通じて彼の医学的認識を深める。そのように、教育者も教育的行為を通じて自己の教育的認識を深めていく。このように教育や医学の世界に、認識が行為を導くとともに、行為が認識を深めるという循環的性格がある。そうしてここにおける認識の真理性は、どのような人間が教育によって形成されたか、患者の病氣は治ったかどうかという、認識にもとづく行為の結果によって確認される。

このような一人の人間の形成、一人の人間の治療をめざす実践的認識においては、自然科学をモデルとする普遍妥当性 *Allgemeingültigkeit* という認識の真理性は成立し得ない。いな、直接に実践性をめざさなくても、人間の個性については、普遍妥当な認識が成立することは不可能である。たとえばここにゲーテという偉大な個性がある。彼に關してはこれまで無数のゲーテ像が描かれてきた。彼のような偉大な個性であればあるほど、そのような多くの像の成立を可能にするであろう。われわれはその間に一致を欠くからといって、それぞれの認識が誤りであるとは思わない。このことは、自然科学をモデルとしてきた近代学問の真理性とは異なる真理性が成立することを予想させる。

人間認識における基本的問題は、認識者の主体性の問題であろう。たとえば過去の人間の理解をなすに当って、文

献学的に正しい手つづきがなされていたとしても、認識の主体の個性がその理解に参与しなければ、平板な人間像しかそこには結べない。しかしまた、出鱈目な基礎事実の上に誤まったデッチあげの像を結ぶことも許されない。いかにして認識の主体の、客体への参与を認めつつ、しかもそこに客観性が保証されるか、ということが人間認識における基本的問題である。

私はこのような問題意識に導かれて、認識の客観性を保証するために認識における主観的要素の排除に極力努めたマックス・ウェーバーの社会科学方法論の批判からこの稿を始めた。ウェーバーの問題提出の意義を非常に高く評価しつつも、彼のような方法では、真理の半面が見失われると思ったからである。しかし、主体性の参与は教育的認識に絶対に必要であるが、だからと云って認識の客観性が乱されるような人間認識の在り方を認めるわけにはいかない。悪しき主観性はどこまでも排除されねばならない。ここでわれわれに要求されるのは、主観性からの純化 *die Reinigung von der Subjektivität* とどうウェーバー的態度ではなく、主体的の純化 *die Reinigung der Subjektivität* ということであろう。認識における主体の参与は認められねばならない。しかしそこでは自己中心的な主体の在り方は否定されねばならない、主体性はあくまで保持されるが、我性が碎かれたより深い主体性の地平、このような地平ではじめて、主体性と客観性とが排除し合わない認識が成立し、普遍妥当的ではないが、あくまで真理たることをやめない真理が成立するであろう。それは一見、ウェーバーの禁欲的な認識と似ているが、その構造において基本的に異なる。私が関与的認識の次元において成立するとした出会いという出来事は、このような認識を可能ならしめるものであった。その根拠は本文で示した出会い成立の基礎となる二重原理——根源的距離と関係とである。つまり根源的距離をもつものが、根源的距離をもったものとして関係に入ることが出会いであり、この出会いは献身的認識の地平において成立した。ここでは主体の客体への関与も、主体と客体との根源的距離も共に保証されている。われわれはここにおいてウェーバーの提出した問題をより高い次元において回復したものと云えよう。

ところで認識における真理性とは何か。それは認識内容と認識されたものの一致である。ところで教育的認識における真理性とはどういうことか。われわれは、ハイデッガーに従って真理を非隠蔽性 *Unverborgenheit* と規定するとしても、この真理がすでに出来上ったものとしてすでにそこにあり、われわれはそれを取り出してくればよいという性質のものにつきず、それを取り出す過程において、真理が真理として創造され、あるいは少くとも変容されるような性質のものであることに注目せねばならない。教育的認識における真理は、この後者の側面を見落せば成立しない。私はさきに、教育的認識には、事実的側面と規範的側面とがあり、規範的側面とは「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し構想すること」であると云ったが、このことばは、教育的認識における真理が、すでにそこにあるものという意味につきず、真理を引き出す (*erzielen*) 過程において、変容し、向上し、ついに創造されるという性質のものであることを示すものにほかならない。それは認識の主体たる教育者と認識の客体たる被教育者との共同においてはじめて成立する真理である。この意味で、教育とは、教育者と被教育者との共同による、彼らにおける信頼の呼応の紐帯を通じての、被教育者に宿る真理の実現ということができよう。

しかし最初に述べたように、教育的認識における真理の確認は非常に困難である。精神医学のばあいには、治療という結果が眼の前にあらわれる。教育のばあいは、その認識の正しかったことが示されるのは、おそらく二十年、三十年さきのことであろう。そして人間形成の要因があまりにも複雑な現代社会でしかも複雑な人生の行程では、認識内容がそのまま実現できることはほとんどあり得ない。したがって教育者の認識の真偽が厳密な仕方で検証されることはあり得ない。この意味で、教育的認識における真理はあくまで半真理 (*Halb Wahrheit*) にすぎない。そこでは自然科学におけるとき真理性は保証されないのである。

教育的認識における真理性が半真理であるからといって、それは教育的認識の無意味さを結論づけるものではない。

それは人間の行為に関する認識の等しく免れ得ない運命なのである。教育的認識はその認識の真理性の確認が困難であるといふことのほかに、その認識の正しさが認識の客体によって確認されねば、その認識はその機能を發揮できないという基礎的性格をもっている。教育的認識における最大の問題は、教育者のこのような認識が被教育者にどう受けとられるか、ということである。認識された被教育者が、その認識をみずから見出すことのできなかった真実であると認めて、それまでみずから描いていた自己像を破壊もしくは修正し、それによってまどろんでいた自己から覚醒して、生きる勇氣と喜びを与えられ、認識にこたえる新しい努力の一步を始めるならば、この認識は人生において十分の意味をもつものと言わなければならない。そしてこの努力を通じて新しい人間形成の作用が営まれるならば、教育的認識はその役割を果たしたものと言うべきであろう。

人間形成の要因があまりにも複雑な現代社会では、出来上った人間形成の結果を教育的認識と一義的に結びつけることは、教育の力をあまりに過大視し、あるいは教育にあまりに多くの責任を押しつけるものと云わざるを得ないであろう。このように、現代社会において意図的教育のもつ力は弱く、しかも教育的認識の正しさを吟味し、教育的効果の測定を行なうことは困難である。しかしこの困難さは、教育の意義を否定するものではなく、却ってその意義と責任とを高く評価するものである。教育的認識関係を通じて自己へのめざめ、覚醒、自覚にいたらなかった人間は、この複雑多岐な現代社会の中で、多くの価値の中から自己に適したものを決断的に選択し、自己教育をおこなうことは不可能であろう。また、信頼と愛と理解の糸で結ばれた教育的関係がなかったら、人は多く途中にしてくずおれるであろう。教育的認識におけるその真理性の確認の困難は、現代社会における教育の意義と責任を逆説的に示すものにほかならない。

(了)

THE OUTLINES OF THE MAIN ARTICLES IN THIS ISSUE

The outline of such an article as appears in more than one number of this magazine is to be given together with the last instalment of the article.

Logik des Hörens

von Juzo Ueda

Das Hören bringt, als der Ursprung des Tonreichs, den Ton hervor. Der Ton hat die Zeit als seine eigene Form, während der Raum zum Sehen gehört. Dass es einen Ton gibt, setzt schon eine ursprüngliche Entstehung der unendlich vielen Töne und so auch der Musik voraus. Die Zeitlichkeit der Musik macht es unmöglich, dass wir sie für gleichartig mit den bildenden Künsten halten, welchen die Zeit fehlt.

Recognition and Understanding of Man from the Viewpoint of Education

by Ryôen Minamoto

I have considered in this article what is the real and true recognition and understanding of man and how it becomes possible, selecting the case of human relations in education. In the recognition and understanding of man, both the subject and object of recognition is man himself. Therefore within the human relationship itself is contained the relation of challenge and response and thus this relationship of recognition is reciprocal. Naturally this differs from the usual relationship of recognition between man and inanimate things.

Especially what is required of the recognizer in his capacity as educator in educational human relations is that he (=the educator) should not only

recognize the object of recognition (=the recipient of education) as he really is, but also recognize him as he should be in future. By »he as should be in future« I mean his real self which slumbers in him without his being conscious of it. If in the process of recognition the educator succeeds in awakening the recipient of education to his real self, we can say that the relationship of the recognition and understanding of man from the viewpoint of education is complete. In such a relationship what is required of the subject of recognition? He must ontologically participate in the object of recognition through love and reliance. In this case how can the truthfulness of recognition be guaranteed?

Bearing this problem in mind, I have criticized here the theory of recognition and understanding of man put forward by Max Weber (Wertfreiheit theory) and Dilthey (Verstehen theory) and lastly I have shown that the "participant recognition" suggested by such religious philosophers as Paul Tillich and Martin Buber could be fruitful if applied to this line of research.

Types of Nationalism

by Shoji Takashima

Nationalism cannot be defined adequately in simple terms, since it usually assumes varied forms and expressions. However, if we are allowed to define it tentatively, nationalism is group-consciousness of a certain nation aiming at its unity, independence and prosperity, from a desire to possess its own state. Such a definition is the most applicable to the case of modern nations. And further, nationalism, in this sense, has two types of significance: one is the independence from other countries and the other is the further expansion after obtaining the independence.

In view of these backgrounds, this paper is intended to clarify the type of nationalism available in the contemporary world. We wish to start with the introduction of and our own criticism on various views held by scholars about the typology of nationalism. In writing this paper, we owe a great deal to the theories of H. Kohn, M. Wirth, C. J. H. Hayes, E. H. Carr,