

問題としての日本の教育人間学 —— 京都学派の人間学を中心としたスケッチ（1） ——

矢 野 智 司

時恰も自力更生の叫ばれるに当たって、真に日本を更生せしむる原動力は日本人としての人間学的存在の仕方を明らかにし、国民教育の大本を明確に把握して之によって日本人を教育するにありと確信する。 近藤壽治『人間学と国民教育』1933年

人間とは特に如何なる存在であるか。それは形成的に自己を表現し、かくすることに即して具体的な自覚をもつところの存在である。このような立場に立つことによって、本書は形成的自覚或いは表現的自覚ということの意味をどこまでも掘り下げ、これによって文化と教育との本質的な意味を窮極的に突きとめようと試みた。

木村素衛『形成的自覚』1941年

1. 「日本の教育人間学」を語ることの困難さ

【教育人間学の二つの根本テーゼ】

発展していく思想がすべてそうであるように、「教育人間学」（Pädagogische Anthropologie）と呼ばれる教育思想の運動体においても、さまざまなプログラムが提案され試みられてきた。ランゲフェルト（M. J. Langeveld）の解釈学的現象学的な子どもの人間学的研究を中心とする教育人間学から、ロート（H. Roth）の人間諸科学の統合を目指す教育人間学にいたるまで、あるいは「人間」についての普遍的な問いを根拠に教育人間学を構想するボルノー（O. F. Bollnow）から、フーコーの「人間の死滅」を経由した歴史的教育人間学のヴルフ（Ch. Wulf）にいたるまで、その教育人間学の構想の方向やスタイルには大きな幅がある。しかし、それにもかかわらず、これらの思想家達が自らの研究を「教育人間学」という名称で呼んできたことを考えると、それらの多様な構想を貫く基本的原理が存在しているということができる。

それでは多様にかつ広範囲にわたって展開された教育人間学の諸相を貫く基本的原理とは何か、氏家重信は包括的な教育人間学の研究書『教育学的人間学の諸相』(1999年)において、それをつぎの二つの根本テーゼとして取り出している(また氏家 1999: 646-647 を参照)。

① 教育が人間を全体として問題にし、それに全体的に関与するはたらきであるかぎり、不可避的に教育学は人間学的な動機と関心とを内に抱え込まざるを得ない。教育学的人間学とは教育学に内在するこうした必然的な動機の顕在化であり、人間と教育とを相互に照射し合うことによってこの両者についてのより明確で深化された理解を手に入れようとするものである。(氏家 1999: 144-145)

② 教育学的人間学は、たんに教育という事象が人間存在の全体に関与し依存することを主張するのみならず、逆に人間の存在そのものが教育に依存し、教育によって初めて実現されることを指摘する。それはより具体的には、「子ども」という存在がその人間としての可能性を実現するためには教育的な交わりを必要とする、という認識として浮上する。(同 145)

氏家によると、第一のテーゼはボルノーの「教育学における人間学的な見方」、第二のテーゼはランゲフェルトの「子どもの人間学」において明瞭に示されているという。またこの二つのテーゼは、それぞれ、ロッホ(W. Loch)が『教育学的人間学的な次元』(1963年)において示した「教育を人間から、そして人間を教育から理解しようとする意図」、そして、「人間が教育によって条件づけられているという事態」に対応しているという。氏家はこれまでのドイツ語圏を中心とする教育学的人間学についての研究成果をふまえて、この二つの根本テーゼを提示しているといっていよい⁴⁾。

【「日本の教育人間学」】

「教育人間学」を形作る根本原理を上述のように理解すれば、日本においてこの二つの根本テーゼを満たす教育人間学は独自に展開しはしなかったといえよう。その意味で日本での教育人間学研究の端緒とは、ボルノーやランゲフェルトらの教育人間学の受容からはじまったといえよう。したがって、「日本の教育人間学」といったとき、それは1950年代に始まる

ドイツ・オランダを中心に発展した教育人間学の研究成果を学びつつ日本でなされた研究、ドイツ・オランダの教育人間学のテキストの翻訳や研究を指すということになるだろう。このとき「日本の」という限定は、固有の意味内容をもつものではなく、たんに地名を指すものでしかない。

しかし、「日本の教育人間学」は、教育学研究者に広く理解されているようにドイツ・オランダの教育人間学のたんなる受容の学問ではない。「日本の教育人間学」とは、日本の歴史的社会的コンテクストにおいて展開された京都学派の人間学を基盤に、試行的な教育学的企画としてすでに戦前にその母型が形作られ、それを母胎として戦後のドイツ・オランダの教育人間学の成果を刺激して発展した、ハイブリッドな教育人間学なのである。したがって、「日本の教育人間学」はドイツ・オランダで展開されたものとは別の形で教育学と人間学とが結合する可能性を示している。そのことを端的に示したものが、「日本の教育人間学」の金字塔というべき森昭の『教育人間学』（1961年）である。存在論的次元の生成のみならず歴史的社会的存在としての次元の人間生成をも組み込んだこのテキストは、京都学派の人間学の蓄積と試行的な教育学的企画なしには書かれることはなかったものである。

それでは、なぜこのような「日本の教育人間学」という視点が、日本の教育学研究者において欠落してきたのだろうか。それにはいくつか理由をあげることができる。まず考えられるのは、日本の教育思想を包括的に総括する歴史研究がこれまで十分になされてこなかったことである。日本においては、教育が冷戦期の政治的対立の象徴的なアリーナとなったため、戦後教育の歴史は主に教育運動の歴史として論じられてきた。そのためドイツの教育学研究者が自覚的にドイツの教育学の思想史的整理を積み重ねてきたのと対照的に、日本では戦後の教育思想史の体系的な叙述はほとんどなされてこなかった。そして、「日本の教育人間学」を担った森昭や下程勇吉のような第一世代の研究者たちにとっては自明のことであった京都学派の人間学に由来するこの思想系譜も、次の世代にとってはもはや見えないものとなってくる。しかも、この第一世代が活躍した戦後の一時期には、京都学派の戦争協力への批判があったため、京都学派の人間学やそれに基づく教育学的な企画の系譜に自分の研究が位置づいていることを明言すること自体を躊躇させるものがあった。かくして、私たちは森昭のテキストひとつ取りあげても、その用語の思想史的由来を理解できない状態におかれている。そのような状況下では、「日本の教育人間学」というテーマ設定自体が、多くの教育学研究者にとってナンセンスなものとしか思えないのは当然でもある。

しかし、私がこれから論じてみようと思うのは、このようなこれまで十分に論じられては

こなかった「日本の教育人間学」の諸相とその教育人間学上の独自性を明らかにしようということではない。もちろん、議論の過程において、「日本の教育人間学」とここで呼ぶものが、どのような思想的系譜のなかで、どのような人物によって担われ、いかなる特質をもった教育人間学として構想されるにいったか、そして、その教育人間学はドイツ・オランダで展開された教育人間学と比較してどのような意義をもつものかについて論じることになるのだが、そのこと自体はこの論考の主要な目的ではない。私は、いまここで「教育人間学」を構想することの可能性と問題性との関係において「日本の教育人間学」について考えてみたいと思うのである。しかし、なぜこのような問いが試みられるのかについては、いまだ少し説明が必要である。

【「人間学」という問題】

西谷修によると、西欧ではルネッサンス以降、人間をとらえるときには「フマニタス」(humanitas)という言葉を使用し、そのような人間の人間性をとらえる学問を「人文科学」と称した。それにたいして、ヨーロッパ人以外の人たちを対象とする「アントロポス」(anthropos)と名づけ、自然誌的・博物学的な研究の対象として、そのような人間をとらえる学問を「人類学」(Anthropology)としたという。知る人間である「フマニタス」が、異なる「同類」として「アントロポス」を発見し、知の対象としてとらえるのである。つまり「人文科学」とは、ヨーロッパ的人間(フマニタス)の人間性の研究を指し、「アントロポロジー」は、「アジア・アフリカ・ラテンアメリカ(人)研究」を指すというのである。このようなフマニタスとアントロポスとの非対称性は、「人間学」(Anthropology)という学問にも継承されている(西谷・酒井 1999: 20-22)。

1920年代にドイツを中心に展開した「哲学的人間学」(Philosophische Anthropologie)も、アントロポロジーという用語を使用している^{*2}。しかし、実際の理論の作られ方をみればわかるように、その名称とは裏腹に、哲学的人間学はアントロポスの学ではなくフマニタスの学である。たしかに哲学的人間学のテキストには、たとえばカッシーラー(E. Cassirer)の『人間』(1944年)のように、近代的な人間観を批判するために、人類学的な知見が数多く取り入れられている。しかし、そのような人類学的な知見は、歴史以前の「人間」の在り様を示す人間学を語る導入部にすぎないのだ。彼らのテキストには「他者」としてのアントロポスは登場しないのである。そして、議論がひとたび歴史的な人間の次元に入るとき、彼らが論じる「人間」はフマニタス(ヨーロッパ人)に限定されるのである。ここで

はアントロポスは、フマニタスという在り方を明示するための鏡に使用されているにすぎないのである。

【「日本の教育人間学」とコロニアリズム】

「人間学」というジャンルは、今日の「人類学」がそうであるように、ポストコロニアリズムの重要な論争の場である¹³。そのことを考えるうえで、1920年代後半から40年代にかけて京都学派を中心として展開された「日本の人間学」は重要な主題である¹⁴。

京都学派の人間学は、後に詳しくみるように、ハイデッガー（M. Heidegger）を代表とする西欧の人間学への批判的読解を通して、「歴史的社会的存在としての人間」を「存在的一存在論的立場」に立って「弁証法」の論理でとらえる人間学へと展開していく。そこでは西欧の人間学が前提とする個人主義が批判されるだけでなく（この批判の当否は今では問わない）、西欧中心主義的なフマニタス―アントロポスという枠組み自体が相対化される。さらに、フマニタス―アントロポスという枠組みの相対化によって、「人間学」自体が和辻哲郎のように『「人間」の学』へと変容を遂げる。その意味では、京都学派の人間学は、ポストコロニアリズムの思想として再評価できる側面をもっている。さらに、この10年の間で京都学派のテキストの復刻と西田幾多郎をはじめとする京都学派の哲学者に関する研究書の出版が相次いでなされていることからわかるように、京都学派の哲学は西欧近代自体が相対化されようとする現在において、多くの可能性を秘めたものとして再評価がなされている。私もまた京都学派の人間学は現代において新たに展開しうる可能性をもっていると考えている。

しかし、話は簡単ではない。このような西欧文化中心主義的人間学への批判は、「日本の人間学」を生み出し、文化的多元主義の可能性を開くが、さらに日本民族の人間学として、世界史的立場の人間学として、天皇制を強化し植民地支配と侵略戦争を正当化する思想的表現となっていくのである。

酒井直樹は、京都学派の哲学の戦争遂行や植民地支配への責任を改めて問い直している。戦後の京都学派への批判は主にマルクス主義からのものであったが、酒井の批判はポストコロニアリズムからのものである。たとえば、京都学派は西洋にたいして東洋を対置し、自分たちの思考の基点においたが、そのこと自体が次のように批判される。「（京都学派の哲学的著作における）『東洋』性の強調は、西洋の東洋趣味の陰画として機能し、『西洋』のナルシズムと、いわば裏側から、共犯関係を作ってしまうのである。」（酒井 1995：52、括弧内は矢野）さらに酒井は、京都学派の言説が結果として帝国主義的国民主義と結び付いたことを

論じている。

確かに、京都学派の人々の多くは人種決定論を批判したが、それにもかかわらず、彼等の言説は人種主義、あるいは、人種的差別の政治的効果をうみだしたのではないかと。そして、その人種主義は帝国主義的国民主義と分かち難く結び付いていたのではなかったか、と。(酒井 1995: 53)

「日本の教育人間学」は、この京都学派の人間学をもとに、人間と教育との関係を「人間学」的視点から問い直すものとして生まれたものである。したがって「日本の教育人間学」は、京都学派の人間学と同様の問題をはらんでいる。歴史的社会的存在としての人間をリアルなものとする京都学派の人間学を基にした「日本の教育人間学」が、「日本」という具体的な歴史的社会的強制力をもつ磁場において、その意図は別にしても結果として、「人間」という在り方を「国民」に全面的に回収してしまうことを正当化することに根拠を与え、帝国主義的国民主義的な教育学の形成と、当時の日本の植民地での皇民化教育政策を正当化することに一役買ったことは間違いない。したがって、「日本の教育人間学」について語ることは、たんに「日本の教育人間学」を構想した研究者の研究を編年体に並べ、それぞれの仕事の特徴を明かにするといった客観的なアカデミックな語り方では収まらないのである。それはちょうど、「日本の人間学」を鏡にして西欧の人間学が含意してきたコロニアリズムを批判するだけでなく、同時に「日本の人間学」の展開自体を歴史的に批判吟味しなければならないと同様、「日本の教育人間学」を語るとはその構想の独自性と可能性を語りつつも、なによりも「問題」としてしか語りえないものなのである。

最初にのべたように、戦後の「日本の教育人間学」は、戦前の「日本の教育人間学」と無関係に存在しているわけではない。日本の教育人間学は、たんに戦後になってドイツ・オランダから輸入された教育人間学がモデルとなったわけではなく、戦前・戦中の京都学派の思想的系譜の中で、ドイツ・オランダでの教育人間学の成果からの刺激を受けてハイブリッドな戦後の「日本の教育人間学」が生まれたと考えることができる。そこには、今日に至るまで教育人間学の研究者の思考方法を規定している枠組みが働いている。「問題」はいまここに生き続けているのである。だからこそこのような歴史的な批判吟味は、いまここで「教育人間学」を構想することの可能性と問題性とを論じるために不可欠な作業なのである。

以上のような問題意識から、これから本年報において数回にわたって京都学派を中心とし

て、「問題としての日本の教育人間学」をスケッチすることにする。この論考を「スケッチ」と呼ぶのは、京都学派における人間学の研究ひとつとっても本論考が立脚できる先行研究を見出しがたい現状では、「日本の教育人間学」を描くためには試行錯誤的に輪郭線を何度も描き直すことを余儀なくされることを予期するからである。したがってその輪郭線はときには密度を失って粗い線になり、そしてときにはその線すらが中断し、そのため線が何度も描き直されることになるだろう。

しかし、「スケッチ」という喩を使用するにはもうひとつ別の理由がある。「スケッチ」という用語は、いま述べたように、対象全体を完全に模写するのではなく試行錯誤的にかつ簡潔に対象をざっくりと切り取るという描出の仕方を示しているのだが、それとともにこの用語は、完結しない運動をはらんでおり、そのためその風景の内に生きている描き手の実存的な身体と視点とを意識させるからである。したがって、スケッチという描出法は、不十分とはいえ京都学派の人間学の系譜内で学んだ「私」という描き手の視点にたいして、読者の注意をたえず喚起しつつ、いまここで「私」の教育人間学の構想を反省するために、「日本の教育人間学」を「問題」として語ることを目指して選択されたものである。

以下に、さしあたり本論の大まかな論述の構想を目次の形で明らかにしておこう。

1. 「日本の教育人間学」を語ることの困難さ
2. 京都学派における人間学構想の諸相
 - 2-1. 歴史的社会的存在としての人間の人間学
 - 2-2. 日本の人間学としての『人間』の学
 - 2-3. 世界史的立場の人間学
3. 京都学派の人間学に基づく教育学的企画の試みと挫折
4. 戦後教育思想における教育人間学の展開
5. 日本の教育人間学の再編成としての臨床教育学の試み
6. 日本の教育人間学とは何か、何でありえるのか

* 引用参考文献

* 人間学・教育人間学関連文献年表

2. 京都学派における人間学構想の諸相

まず、この章では京都学派における人間学の構想を明らかにしておこう。はじめに断って

おかななければならないことは、京都学派において「人間学」が学派の中心テーマの一つであるということとは言えても、「人間学」でもって京都学派の全仕事を包括することはできないということである^{*5}。京都学派の中心人物である西田幾多郎の仕事も、田辺元の仕事も人間学という名称でもって総括することはできない。したがって、人間学という枠組みをもとに京都学派のさまざまな動きを整理することは、従来の西田と田辺を中心に主要な人物を配置する従来の京都学派の記述とは異なった相関図式をとらえることになる。さらに、ここでは個性ある哲学者たちの固有の図柄を描くことは最低限に抑え、固有の図柄を相互に結び合わせることによってはじめて浮かびあがる「京都学派の人間学」という大きな図柄を描き出すことを目指す。そのため、以下の論述では、京都学派内で人間学の展開において重要な役割をはたした哲学者たちに言及することになるが、取りあげるテキストは人間学に関連するものに限ることとする。

京都学派の人間学の構想は多様に試みられたが、ここでは仮説的に京都学派の人間学を次の三つの相に分けてみることにしよう。まず第一の相は、三木清の仕事に代表されるように、ハイデッガーの現存在分析を批判的に読解しつつ、「歴史的社会的存在としての人間」を「存在的一存在論的立場」に立って「弁証法」の論理によってとらえる人間学の構想である。これは京都学派に共通する人間学の相でもある。第二の相は和辻哲郎や九鬼周造の仕事に見られるように、人間学自体がもつ西欧文化中心的な枠組みを批判し、「日本の人間学」として具体的に日本文化の解釈学的な分析が行われる人間学である。第三の相は、高坂正顕・西谷啓治・高山岩男に代表されるように、日本の人間学の具体的な歴史的展開としての「世界史の哲学」が唱えられるときの人間学である。

第二と第三の相は、第一の相を具体的に展開したものといえる。すなわち、第二の相は社会的存在としての人間の存在について、第三の相は歴史的存在としての人間の存在を具体的に展開したものといえよう。いずれにしても本章は、3章の「京都学派の人間学に基づく教育学的企画の試みと挫折」を導くためのものでしかなく、京都学派の人間学の基本的図式が理解できればよいのである。

(この章つづく)

✦註

* 1 氏家重信の労作『教育学的人間学の諸相——その多様性と統一性』については、書評を試みたことがある。そこでは、開かれた思想運動としての教育人間学を、運動の終焉という立場に立って、この

ような「根本テーゼ」という形でもって総括すること自体を問題にした（矢野 2000 を参照）。

* 2 日本語訳が同一の用語 Anthropologie を「人間学」と「人類学」として訳し分けているのは、むしろ「正確」な学問把握というべきであろう。しかし、Philosophische Anthropologie にも、たとえば、哲学的人間学の歴史に詳しい生松敬三が「哲学的人类学」という訳語を当てていることからわかるように（生松 1981：3 参照）、「人間学」と「人類学」との用語上の区別は自明なわけではない。

* 3 人類学におけるポストコロニアリズムからの反省については、太田好信『トランスポジションの思想——文化人類学の再想像』世界思想社、1998 年、を参照。

* 4 「京都学派」とは、1920 年代の後半から 1940 年代にかけて、西田幾多郎（1870-1945）と田辺元（1885-1962）を中心軸とし、京都帝国大学のスタッフと卒業生たちを中心とした哲学サークルである。主要なメンバーの名前を生年順に挙げておこう。天野貞祐（1884-1980）・植田寿蔵（1886-1973）・九鬼周造（1888-1941）・和辻哲郎（1889-1960）・久松真一（1889-1980）・山内得立（1890-1982）・務台理作（1890-1974）・木村素衛（1895-1946）・三宅剛一（1895-1982）・三木清（1897-1945）・高坂正顕（1900-1969）・西谷啓治（1900-1990）・下村寅太郎（1902-1995）・唐木順三（1904-1980）・高山岩男（1905-1994）。ちなみに「京都学派」という名称は、京都帝国大学で田辺元のもとで学んだマルクス主義者戸坂潤（1900-1945）によって、1932 年に批判的な意図を込めて名づけられたものである（山田 1975：280）。また竹田篤司によると、1934 年の戸坂の『現代哲学講話』での文章が最初だという（竹田 2001：58-63）。これは「京都学派の哲学」のことで、初出は 1932 年『経済往来』の 9 月号で、後に『現代哲学講話』に収められたものである（戸坂全集 第 3 巻に所収）。いずれにしても京都学派の性格をどのように規定するかで、サークル・メンバーの名簿も異なるものとなるだろう。

* 5 哲学的人間学を中心に京都学派の哲学をとらえようとする研究もある。廣松渉は『〈近代の超克〉論——昭和思想史への一視角』において、哲学的人間学を「西田哲学の原理」と「時務の論理」とをつなぐ媒介環として位置づけ、京都学派においては哲学的人間学が論軸となっていたと指摘している（廣松 1980：249）。

【引用参考文献】

（文中での出版年の表記はすべて初出の出版年である。また引用において、旧漢字と旧仮名づかいは、一部を除き新漢字と新仮名づかに統一し、送りがなも現代のそれに改めた）

生松敬三「一九二〇年代と現代」『思想』688 号、1981 年

氏家重信『教育学的人間学の諸相——その多様性と統一性』風間書房、1999 年

太田好信『トランスポジションの思想——文化人類学の再想像』世界思想社、1998 年

久野 収・柄谷行人・浅田 彰 対談「京都学派と 30 年代の思想」『批評空間』II-4、1995 年

木村素衛『形成的自覚』弘文堂、1941 年

近藤壽治『人間学と国民教育』寶文館、1933 年

酒井直樹「種の同一性と文化的差異——主体と基体をめぐって」『批評空間』II-4、1995 年

酒井直樹『日本思想という問題——翻訳と主体』岩波書店、1997年

酒井直樹「西洋の脱臼と人文科学の地位」別冊『思想 トレイシーズ』1号、2000年

皇 紀夫・矢野智司編『日本の教育人間学』玉川大学出版部、1999年

竹田篤司『物語「京都学派」』中央公論社、2001年

戸坂 潤『戸坂潤全集』全6巻、勁草書房、1966-1979年

西谷 修・酒井直樹『〈世界史〉の解体——翻訳・主体・歴史』以文社、1999年

廣松 渉『〈近代の超克〉論——昭和思想史への一視角』講談社学術文庫、1989 (1980) 年

山田宗陸『昭和の精神史——京都学派の哲学』人文書院、1975年

矢野智司「教育学的人間学とは何（だったの）か、……そして何でありうるのか——氏家重信『教育学的人間学の諸相——その多様性と統一性』」教育思想史学会編『近代教育フォーラム』9号、2000年