

教育における人間

——技術的存在と遊戯的存在——

蜂 屋 慶

‘Homo faber’ and ‘homo ludens’ in Education

HACHIYA Kei

教育学の基本問題は、“教育とは何であるか”¹⁾の問に対して理論的に答えることである。同じように、人間学の基本問題を求めるならば“人間とは何であるか”とすることができるであろう。教育は、すぐれて人間的な営みである。教育の目的も方法も、それらを根底において規定しているのは人間のとらえ方、即ち人間観である。ここに、教育学と人間学との実際の連関を見出すことができる。しかし、この実際の連関は、教育人間学に対して根本的な問題を提出する。それは、教育人間学は“教育とは何か”に答える教育学の一分野なのか、それとも、“人間とは何か”の問に答える人間学の一分野なのか、の問いかけである。人間学の諸分野における研究方法及び研究の成果を用いて、“教育とは何か”を考察する教育人間学は、教育学の一分野、むしろ、教育学における既存の諸分野を統合する分野として、自らを位置づけることになる。これに対して、教育現象に対する考察を通して、“人間とは何か”の問に答えることを理論的課題とする教育人間学は、人間学の一分野となるであろう。“教育においては、人間をどのようにとらえているか”を考察する私の論究は、“人間を問う”ことにおいて、後者に立つとすることができる。しかし、前述したように、すぐれて人間的な営みである教育の視点から人間を問うことは、教育の成立する根底を解明することになると考える。まず、教育の視点を明確にするために、“教育とは何か”について考察し、つぎに、そこに見出される人間観と教育との関係を省察することを試みたい。

1. 教育とは何か

教育の機能 教育は、それ自体、一種の技術 (art, die kunst) であり、教育の機能は、その社会のもつ技術 (広義) の再生産であると考えることができる。ここに云う広義の技術とは、環境にはたらきかけて“もの”を創り出す過程乃至能力、を意味する。“もの”としたのは、物質的な物に限らず、社会的なもの、観念的なものを含むすべてのものを生産する過程を技術とするからである。教育は、直接的に、対象や状態を創り出す技術…直接的技術…ではないが、直接的技術を創り出す過程として、一種の技術である。教育を技術とする立場においては、教育とは何かの問に対する答は、教育の機能を明らかにすることである。

教育をアート (art) あるいはクンスト (die kunst) としている例は多い²⁾が、ここでは、西田

幾太郎とジョン・デューイ (J. Dewey) の見解にふれておこう。西田は、論文「教育学について」³⁾において次のように述べている。「教育学とは如何なる学問であらうか。学問には、物理学とか心理学とかいうように、客観的或は主観的な経験的事実の法則を研究する経験科学と称せられるものと、論理学とか倫理学とかいうように、我々の思惟とか行為とかいうものの当為を研究する規範学というものとを区別することができる。しかし、教育学というのはその何れとも考えられない。」とし、学問としての教育学は、目的を実践哲学に、方法、手段、障害を心理学に依存するとしたヘルバルトの見解を批判し、「私は単なる法則の学問とか規範の学問とかいうものとは別に創造作用とか形成作用とかいうものの学問を考えることができると思う。例えば、美学というものは、規範学と考えられると共に論理学や倫理学とかいうものと異った趣があると考えることができるであらう。教育ということも、私は一種の形成作用と考えることができると思う。彫刻家が彫像を造る如く、教育者は人間を形成するのである。」とする。さらに、客観的に物を造るという形成作用と、主客合一の創造作用とも云うべき「私の形成作用」との違いについて述べ、教育における形成作用の本質について考察している。

「私の教育信条⁴⁾」において、教育を、最上のアート (the supreme art) としているデューイは、『教育の科学の諸源泉⁵⁾』において、さらに明確に、教育をアートと規定し「もし、科学と技術との間に対立があるとすれば、教育は技術の一つであると主張する人々の側に私は立たざるを得ない⁶⁾。」とする。もちろん、デューイは、教育と科学との関係に対立においてとらえているのではない。「教育は、その本性上、終極をもたない円環であり螺旋である。教育は、自らの中に科学を含む行為なのである⁷⁾。」としている。

西田は、教育を一種の形成作用とし、デューイは、教育を行為として、また、過程として、技術 (art) としている。教育は法則に関する知識でもなければ、規範についての知識でもない。これらの知識と対立するのではなく、それらを内に含みながら、「如何に現実の人間を形成すべきか⁸⁾」の課題に立向う行為であり、技術である。教育行為に方向を示し、あるいは、教育の効果を高めるところに、規範学や法則学としての経験科学の役割や重要性があるとしても、教育学の対象は、教育行為であり、その課題は、教育行為の機能と構造を明らかにすることである。

教育とは如何なる機能をもつ行為であろうか。諸家の見解によることを止めて、我々が現実に行なっている教育行為を分析することから考察をはじめよう。母親が子どもに食事のしかたをしつけている時、また、学校で先生が授業をしている時、教育が行なわれていると云う。このように、我々の日常生活の中には、教育行為が無数にある。これらの現実に行なわれている教育行為の内容を捨象して、それらの行為が、教育行為であるためには持たねばならない共通の条件を取出してみよう。これらの教育行為には、まず、(1)二個の主体 A と B とがある。そして、(2) A が B に教え、B が A から学びとるという相互作用を通して、特定の能力の授受がある。さらに、(3) この相互作用が行なわれる一定の場がある、という三つの条件を取出すことができる。約言すれば、主体間の能力の授受を、我々は教育行為と呼んでいる。ここに能力の授受としたが、能力の中には生得的な能力も含まれるので、より厳密には、技術 (広義、…以下同じ) の授受である。したがって、教育の機能は、技術の授受と技術の授受のための場の条件を整えることとの二つである。しかし、場の条件の整備は、技術の授受のためであるから二次的な機能である。教育行為の本質的機能は技術の授受である。場の条件の整備が二次的機能であることは、重要でないこと

を意味するのではない。場の条件の整備は、学校教育であれば、学級経営や学校経営・管理である。例えば、学級経営には、教材・教具・用具などの物的条件の整備と、学級集団の組織化や人間関係の調整などを含む人的条件の整備とが含まれるが、学級という場のもつ条件の整備の如何が、そこで行なわれる技術の授受の成否を左右する。このように教育行為における場の条件の整備は重要な機能であるが、しかし、技術の授受に対しては二次的であり、本質的機能である技術の授受に従属している。

教育の機能を技術の授受とすることによって次の諸点が明らかになる。第一に、教える主体 A と教えられ学びとる主体 B は、単数でも複数でもよく、さらに、年齢、性差、社会的経済的地位とも無関係であることを示している。偶々、教える側に立ったものが、教える主体 A であり、学びとる側になったものが、学びとる主体 B であるにすぎない。成熟せる世代が教えることも、また、未成熟な世代に教えられて成熟せる世代が学びとることも、ひとしく教育行為である。要は、A と B との相互作用を通して、技術の授受が行なわれたか否かである。

第二に、教育行為であるか否かは、相互作用を通して技術の授受があったか否かによるのであって、授受された技術の内容を問わないことである。たとえ反価値的反社会的とされているような技術、例えば、巧みに欺く技術や巧みに盗みとる技術が授受されたとしても、相互作用を通して技術の授受があれば、それは教育行為である。教育自体が価値から解放される。教育行為を価値に関係ないものとするのは、現実に行なわれる教育行為である教育実践に価値が関与しないことではない。教育実践においては、教える主体が学びとらせようとする技術を選択することが多い。技術の選択には価値判断が関与している。即ち、教育行為そのものは価値から自由であるが、教える主体、例えば、親や先生、教育委員会や文部省が、授受の内容である技術を自らの価値判断に基いて選択するのである。価値から自由である教育行為が、現実実践されるにあたって、誰が、どのようなしかたで、価値判断を持ち込むのか、また、価値判断がどのようにして学習されるのか、は教育学における研究課題の一つであるが、そのことは、教育行為そのものが、特定の価値判断にもとづく技術の授受であることを意味しない。教育行為において授受されるのは、技術でさえあればよいのである。

第三に、教育行為を、社会的相互作用を技術の授受という視点から把握することによって成立する行為とすることである。教育行為は、現実には、純粋な形では存在しない。主体間の相互作用は現実には、多くの側面を含んでいる。心理的、社会的、道德的、法的、経済的などの相互作用としての側面を併せもっている。教育学の研究対象である教育行為は、現実の相互作用を、技術の授受の視点に立って捉えることによって成立するのである。技術の授受という視点に立って、我々が教育行為を構成するのであって、所与として教育行為があるのではない。意図的教育と呼ばれてきた行為は、技術の授受を意図して行われる相互作用であるが、それが同時に社会的相互作用としてもつ他の側面を見落してはならない。無意図的教育と云われるように、技術の授受を意図して行われたのではない相互作用に対しても、それを技術の授受という視点からとらえることによって、それが教育行為になる。しかし、技術の授受が全く意図されていない場合は、学習による一方的な技術の再生産であって、教育行為としての条件を欠いている。したがって、教育学は研究対象を意図的教育に求めるのである。しかし技術の授受が意図的である場合も、無意図的である場合も、社会的相互作用を技術の授受という視点に立って把握するとき教育行為が成立する。

第四に、教育行為の本質的機能を、技術の授受とすることは、教育を、過程として、技術の一種として把握することに導く。技術は、一般的に言えば、法則に従いつつ目的を実現する過程であり能力である⁹⁾。技術における目的は、通常、対象あるいは状態である。技術の授受である教育行為は、直接に、対象あるいは状態をつくり出すだろうか。教育は、直接に対象・状態をつくらない、対象・状態を創り出す技術をつくるのである。教育は、技術をつくる技術である。願望されている対象あるいは状態を目的とする技術を直接的技術と呼ぶならば、直接的技術をつくる技術である教育は、間接的技術である。かくして、教育の機能を技術の授受とすることは、教育を技術を再生産する間接的技術と規定することである。教育を間接的技術とすることは、一方において、教育が技術一般と共通する技術性をもつことを示すと同時に、他方に於て、教育にのみ個有な間接性をもつことを示す。まず、教育の技術性をとり上げ、次に間接性に向うという順序で考察を進めることにする。

教育の技術性 技術は、環境にはたらきかけて、意欲を充足する行動の過程であり、主体がその行動の過程を習得する場合には、その主体の能力である。しかし、意欲をもち、意欲を充足するに足る目的をもっただけでは、技術をもったことにはならない。空を飛びたいとねがい、雲に乗って空中を飛翔することを空想しても、空を飛ぶ技術をもったことにはならない。ところが、目的なしには技術は生まれない。未来を先取して、未来に目的を立て、その目的の実現を目指すところに技術が芽生える。技術は“目的”の契機を欠くことはできない。

未来に立てた目的を実現しようとして行為がなされる。その行為によって、立てられた目的が達成された時には、その行為は、必ず、合目的であると同時に合法則的である。法則についての知識が、経験的主観的なものであるか、科学的客観的であるかを問う必要はない。目的を実現しうる行為は、同時に、法則に合致している。自然環境にはたらきかけて目的を達成する場合であれば、自然のもつ法則…自然法則…に合致しなければならない。しかし、法則は技術ではない。技術は行為の過程であり、合目的であることにおいて目的の契機を含み、合法則的であることにおいて法則の契機を内にもつのである。技術は、目的の契機と法則の契機を綜合する行為として成立する。技術は“法則”の契機を欠くことはできない。

しかも、綜合する行為としての技術は、行為を支え、行為の通路としてはたらく道具を必要とする。道具という契機が、目的と法則を綜合する行為としての技術を支えている。最初の道具は身体である。綜合する行為である技術は、まず、身体に支えられて成立する。道具は、綜合する行為の通路として、合目的であると同時に、合法則的であることを求められる。合目的性を道具がもつことは、意欲あるいは意志を、道具が自己の成立の根拠としていることであり、道具が合法則性をもつことは、道具が環境のもつ法則を自己の成立の根拠としていることである。この意味において、最初の道具である身体は、自然に食い込んだ意志であり、同時に、自然法則の拘束を脱却することのできないもの、精神に食い込んだ自然であることを意味している。身体を道具として用いて、目的を達成する行動は動物にも見出すことができる。迂回問題の学習実験におけるニワトリの行動をその一例とすることもできよう。しかし、ニワトリの迂回行動に技術の始源を見出すのは、人間の視点からである。身体を、たんに自然法則に支配されるものに止めないで、同時に道具として、客観的对象として把握するのは人間においてである。人間は、異常に発達した大脳、とくに新皮質の前頭前野のはたらきによって、未来に目的を立て、意志し企画しう

る¹⁰⁾と同時に、道具としての身体、とくに直立歩行によって多様な目的に奉仕することのできる“手”、をもつことによって、技術的存在への第一歩を歩みはじめたということができよう。

手をもった人間は、やがて手の機能の延長として、自然物を道具としてつくり、道具を使用する存在へと進む。自然物としての棒切れを、バナナを引寄せの道具として使用することは、チンパンジーにも見ることができる。しかし、人間にあっては、道具を加工して、合目的性を高め、道具としての機能の分化とその改良を無限に追求する。止まることなく目的を追求する人間は、手の機能の延長を超えて、あらゆる身体的機能の延長と巨大化を求め、道具を、そして機械を発達させる。人間の手に握られることによってのみ機能を発揮することのできる狭義の道具から、原動機と自動作業機を結合した機械へと進み、さらに、記憶装置をもち、予め指示されたプログラムに従って作業し、その早さと正確さにおいて人間の能力を超える電子計算機に到っている。しかし、これらの道具（広義）は技術ではない。技術とは、道具に支えられて目的と法則とを綜合する行為の過程である。とは云え、道具という契機を欠いては、綜合する行為自体が成立しないのである。以上の考察によって、技術が、目的、法則、道具、綜合する行為の四つの契機をもち、綜合する行為に成立の根拠をもつことを見出した。

技術をそれ自体として規定するには、上述の四つの契機とその構造連関を把握すれば十分であるが、現実には、技術が主体に所有され、生きた力として働くには、意欲の主体であり、目的の設定者である“主体”という契機を欠くことはできない。さらに、主体が道具を手にしてはたらきかける対象である“素材”がなければならぬ。具体的にはたらく場合の技術は、主体、目的、法則、素材、道具、と綜合する行為との六つの契機から構成されている。したがって、現実には機能する場合の技術は、“主体が、道具を手にして、合目的的に且つ合法則的に、素材にはたらきかけることによって、目的を実現する過程”と規定することができる。

現実には技術が機能する場合、綜合する行為を導くものは“知性”であって、知識ではないことに注目したい。技術的知性が、他の諸契機を綜合する行為を導くのである。技術的知性とは、この目的を達成するためには、この素材に対しては、どの道具を手にして、どのようにはたらきかければよいか、を見通す能力である。それは、個々の主体がもつ個人的能力である。目的に対して、法則に対して、そして道具に対して、豊かな知識をもつことは、知性の発揮をたすけることが多いであろう。しかし、知識は、広い意味の道具の一種である。道具をもつことが、直ちに技術をもつことではないのと同様に、知識の所有は技術の所有ではなく、また、知識をもつことが、直ちに技術的知性をもつことではない。知識は、道具がそうであるように、万人の所有（公共性）をその本質としている。全ての人に共有のものとして、個々の主体を離れて存在する。これに対して、知性は個人の所有であることを本質とする。知性は、個人が自分のものとして学びとり、身につけ、高めていくものである。知識が、正しいか否かを基準とするのに対して、知性は、高いか低いかによって測られる。また、知識は公共性を本質とし万人に開かれているが、現実には、特定の知識をもつ人もあれば、もたない人もある。これに対して、知性は、高低の差はあるにしても、人間である限り全ての人がもっている。

知性と知識の問題を教育に関係させて考察してみよう。技術の再生産を意図する意図的教育は、被教育者をして、技術を学びとらせるとともに、技術的行為を導く知性を身につけさせねばならない。しかし、技術的知性は、知識や道具のように既成のものとして手渡すことはできない。既

成の知識や道具を学習者に手渡すことができるのは、それらが、本来、万人の所有としての公共性をもつからである。技術的知性は、むしろ、学習者ひとりびとりが、指導者のもつ技術的知性の高さを学びとり、さらに乗り越えようと努力することを通して獲得するものである。指導者自身が高い知性を持ち、自らの知性にもとづく技術的行為を学習者の前に展開し、学習者をして自らの知性の低さを悟らせ、知性を高めようとする刺激を与えることが必要である。教育は、たんに道具や知識を手渡すことではない。道具や知識を与えとともに、技術的知性を育てることによって、生きてはたらく力としての技術を学びとらせるのが教育である。

技術を構成する契機として、目的、法則、道具、総合する行為の四つを見出し、さらに技術が現実にも機能する場合に必要な契機として、主体と素材を加え、技術的行為における知性と知識の役割を考察した。教育もまた間接的技術として技術性をもつならば、これらの契機を持ち、技術と共通する構造連関をもつと考えられる、技術を構成する契機とその構造連関を手掛りとして、類比的に、教育を構成する契機とその構造連関を求めよう。

教育は目的をもつ。間接的技術である教育の目的が明確に立てられるのは、技術の再生産を意図する意図的教育においてである。意図的教育においては、教育する側の主体である指導者が、学習者に学びとらせようと意図している技術が教育の目的である。しかし、学びとらせるべき技術を目的として立てるだけでは教育ではない。教育の目的は、教育を成立させる一つの契機である。教育の目的を達成するには、即ち、学習者に特定の技術を学びとらせるには、学びとらせるための行為…教育行為…がなければならない。教育行為によって、学習者の学習が成立するには、その教育行為が学習者のもつ法則、例えば、発達の水準や学習のメカニズム、に合致していなければならない。教育は法則の契機をもつ。教育行為は、教育における目的と法則とを総合する行為である。そして、教育行為における目的と法則の総合は、教育における道具を介して行なわれる。教師は、自分の身体を道具として、また、教科書、教具、用具などの教育的道具を用いて総合する。教師自身も、社会を教育の主体とする視点をとれば教育的道具である。教育的道具は、道具としての合目的性と合法則性をもっている。ここに、教育が間接的技術として、教育の目的、教育における法則、教育的道具、及びこれらを総合する教育行為の四つを本質的契機としてもつことが見出される。

これらの契機から成立する教育が、現実に行なわれる場合には、技術の主体にあたる教育の主体と、技術における素材にあたる教育の客体を欠くことはできない。教育の主体と教育の客体との二つの契機が加わる。そして、これらの諸契機を総合する教育行為を導くのは、教育的知性、教育的英知である。したがって教育の構造は、“教育の主体が、教育的道具を手にして、教育的知性に導かれて、教育の客体にはたらきかけ、教育の目的である技術を学びとらせる過程”となる。教育においても、いま、この子どもに、どのようににはたらきかければよいか、を決定するのは知性であって、知識ではない。教育の諸契機に対する正確で豊かな知識がすぐれた総合をもたらすこと、高度な教育的知性の發揮に役立つことは否定できない。しかし、教育行為を導くのは教育的知性であって、知識ではない。教育と科学との関係について言えば、教育における法則について客観的体系的な知識をもたらすのが教育の科学である。教育の科学には、全ての科学が含まれるが、教育が人間を対象とする技術であることによって、とくに人間に関する科学が直接的に重視される。教育の科学の所産である客観的体系的知識にもとづいて、合目的性と合法則性に

においてより秀れた指導法や教育的道具がつくられ、教育行為に用いられる。しかし、教育は技術の一つであって、科学ではない。教育に対する研究は学として成立しようとしても、教育そのものは、技術の一種であり、科学を内に含むものとして把握されなければならない。

教育の間接性 技術と類比することによって、教育の技術性を考察した。教育は、技術を再生産する技術として“間接性”を特色としてもつ。教育の間接性とは、直接的に対象や状態をつくる過程としての技術…直接的技術…と異って、教育が直接には対象や状態をつくらず、学習者の技術の習得を介して、対象や状態に間接的に関係していることである。技術としての教育がもつ間接性を“目的における間接性”と“教育行為における間接性”の二点から考察する。

教育における目的の間接性とは、教育においては、直接的技術の目的の位置に直接的技術を置くことである。くりかえすことになるが、誤解を避けるために述べておきたいことは、私が技術あるいは直接的技術の語を用いる場合の技術は、自然環境にはたらきかけて物質的なものをつくる工学的な技術、社会環境にはたらきかけて制度・組織・規範などをつくる社会技術、内的環境にはたらきかけて思想・信条・道徳・センスなどをつくる観念技術と、身体における技能、二次的環境である記号の世界に関する技能、のすべての含む広い意味の技術である。広い意味の技術には教育も含まれるのであるが、教育の技術としての特色を間接性に求め、他の技術・技能を直接的技術としているのである。教育の目的という、理想的な人間を形成することが掲げられやすいが、現実に行なわれる教育行為は、そのような一般的な莫然としたものを目的としていない。具体的な教育行為は“スプーンでご飯をこぼさないでたべる能力”“算数の九々が自由に使える能力”等々を習得させることを目的としている。では、なぜ、目的として理想的人間像が提出されるのだろうか。技術における目的の考察を通して、教育における目的を明確にしたい。

技術は、その構成契機として目的をもつ。この目的は、プロセスとしての技術の行くてにあって、技術はそれを実現するための過程である。この目的は、過程としての技術の中に含まれていながら、到達まで、その過程に方向を支えるものとして、機能しつつある技術の外にある。技術が実現しようとする対象や状態は、技術の外的目的である。技術は外的目的をもつ。外的目的を、実現すべきものとして持つことによって技術が成立するのであるが、技術は外的目的を欠如体として潜在的にもつ。われわれが技術をもっていると云う時、その技術によって実現された対象や状態を持っていることではない。その対象や状態を、つまり、外的目的を実現する能力をもっていることを意味する。ここに技術の手段的性格がある。技術は、自らがその実現に奉仕すべき外的目的をもつのである。技術は、さらに内的目的をもっている。技術の内的目的とは、同一の外的目的を達成するにも、その目的を、より早く、より完全に達成しようとすることである。技術としての効率を高めようとするのが技術の内的目的である。

教育も、外的目的と内的目的をもつ。ただし、直接的技術の目的の位置に、教育は、教育の目的として直接的技術を置く。したがって、教育は、直接的技術の外的目的に対しては、間接的につながることになる。ここに教育における目的の間接性がある。さらに、教育は、内的目的として、直接的技術の習得をより効果的にしようとする。学習者に学びとらすべき技術が教育の外的目的であり、その技術の習得に対する指導をより効果的にしようとするのが教育の内的目的である。教育は、教えるべき技術としての外的目的と、より優れた指導技術を求める内的目的とをもっている。

教育の外的目的が直接的技術であることは、直接的技術の外的目的である対象あるいは状態に

蜂屋：教育における人間

対して、教育が、間接的にではあるが、関係をもつことを意味している。ここに、教育の外的目的と直接的技術の外的目的との関係に対する二つの立場が出現する。間接的ではあっても、教育は直接的技術の外的目的とつながっているのであるから、直接的技術の外的目的をも教育の目的としなければならないとする立場と、間接的につながっていることは、教育自体は、直接的技術の外的目的とは関わりなく成立することを示しているのであるから、教育は、直接的技術の外的目的を、教育の目的とすべきではないとする立場である。

教育の目的を直接的技術に止めず、直接的技術の外的目的をも教育の目的としなければならないとする立場においては、さまざまな技術・技能を習得し統合している人間像が教育の究極目的として画かれる。教育の目的としての理想の人間像である。理想の人間像を、教育とは別の立場から規定し、理想の人間のもつべき技術・技能を析出し、それらを教え学びとらせる技術として教育を位置づけることになる。教育は久しく、宗教や哲学、政治や経済の僕の位置を与えられてきた。そして、現在もなお、与えられている。

これに対して、教育の目的を直接的技術に止めて、直接的技術の外的目的を教育の目的としない立場がある。デューイは、「教育の過程は、その外に目的を持たない。それ自体が目的である¹¹⁾」と述べ、教育に直接的技術の外的目的である究極目的を持ちこむことの蔽害¹²⁾をあげ、究極目的は、教育を単なる手段の位置に顛落させるものであるとして、これを斥けている。教育の機能を技術の再生産とする立場においては、教育の目的としての直接的技術のほかに、直接的技術の外的目的を教育の目的とする必要はない。しかし、教育の目的を直接的技術に限ることは、教育を指導の技術に限り、理想を持たない教育に終らしめる危険がある。デューイは、教育の目的を「自己の教育を継続しうるようにすること¹³⁾」として、この問題に答えている。教育は、間接的にではあるが、直接的技術の外的目的につながっているのである。教育における目的の間接性によって来る二つの立場に対する考察を暫く措いて、教育行為における間接性について述べる。

教育行為における間接性とは、教育における技術の再生産が、教える主体によって直接的に行なわれるのではなく、教えられる主体の学習によっていることである。技術における素材の位置を占めるのは、教育においては教育の客体である。教育の客体である学習者は、教える主体である指導者からのほたらきかけを、ただ受動的に受け容れるのではない。学習者は教授の客体であると同時に学習の主体である。しかも、学習者が、教えられた技術を習得することによって、技術の再生産が、つまり教育が成立する。どれほど熱心に教えたとしても、その技術を学習者が学びとらなければ、技術の再生産は起らない。教育における技術の再生産は教授と学習との呼応関係を通してなされるのであるが、教授によって直接的ではなく、学習者の学習を通して達成される。その意味では、再生産の主体は学習者である。教育においては、主体が直接的な行為によって諸契機を総合するのではなく、必ず教育の客体である学習者の側の技術の習得がなければならない。技術の再生産の主体としての役割を学習者に引き渡し、学習者の学習を通して、教授の意図する技術の再生産が達成される。教育の客体によって技術の再生産がなされ、それによって教育の主体の目的が実現する関係が、教育行為における間接性である。

教育行為の本質を間接性に見出すことは、学習者の学習を、教育を支え教育を成立させるものとして重視することである。“学習”とは何であらうか。ネズミの迷路学習において、ネズミが学習したとするのは、ネズミがエサをたべたかどうかによるのではない。エサに到達する行動が、

より早く、より滑らかになり、エラーが著しく減少した時に、ネズミが迷路を学習したとするのである。ネズミは、エサをたべたいという意欲から、エサのある場所を目的として立て、迷路の構造のもつ法則とを総合する新しい行動の形を身につける。目的と法則とを総合する行為は技術にはかならない。学習とは“技術の習得”である、と定義することができる。さらに、ネズミの迷路学習を例にとりて、次の二点を指適しておこう。

第一は、ネズミの迷路学習が“発明”ではあるが平衡回復的学習に止まっていることである。人間の学習は、発明であって、しかも上位平衡的学習である点に特色をもっている。ネズミが迷路学習において、問題を解決し、目的を達成する能力を身につけることは、技術の獲得の純粋な形である発明と同じ構造をもっている。学習は発明であると表現すれば、一見奇異の感を与えるかもしれない。しかし、学習が新しい行動の形の獲得であることを、ネズミの迷路学習が示している。新しい行動の形の獲得は、発明にはかならない。学習の本質が、革新性にあることを示している。しかし、ネズミの学習は飢えによって動機づけられ、エサの報酬によって満足させられる平衡回復的学習である。これに対して、人間の学習は、低い水準において平衡を回復したとしても、その状態そのものに対して高い水準の目的を設定することによって、平衡の破れた状態に置き換えて、高い水準での平衡回復を求める。人間の学習においては上位平衡学習が優位をもつことは、人間の学習が技術の飽くことのない獲得、発明への止まることを知らない歩みであることを示している。学習の革新的意味は、人間の学習において、十分に実現されるのである。

第二は、ネズミの迷路学習は“結果としての学習”であり、人間においては、むしろ、“目的としての学習”が優位をもつことである。ネズミの迷路学習において、学習が成立したと判定するのは実験者であってネズミではない。ネズミは目的追求行動をしているにすぎない。同じ迷路で目的追求行動をくり返すことによって、新しい行動の形を獲得したのである。新しい行動の形が獲得されたか否かという視点から、実験者が学習の成立を判定する。そこに成立している学習は、目的追求行動の結果として身についた新しい行動の形という意味で、結果としての学習である。これに対して、人間にあっては、学習者自身が学習の視点に立つことができる。人間においても、目的追求行動の結果として新しい行動の形を獲得する。人間の学習にも、多くの結果としての学習が含まれている。しかし、人間にあっては、直接に目的を追求するのではなく、目的と目的達成のための過程を分断して、目的達成の過程を技術として取出し、技術の獲得を目的とすることができる。即ち、技術だけを身につけるために学習する。ここでは、技術を獲得すること自体が目的になっている。結果として技術が身につくのではなく、技術を身につけるために学習するのであるから、結果としての学習に対して“目的としての学習”とすることができる。人間社会は多くの技術をもっている。人間は既存の技術を習得するため、目的としての学習を行なう。学習の語によって、通常理解されているのは、既存の技術の習得、目的としての学習である。目的としての学習においても、学習者にとっては新鮮な驚きと喜びがあるが、社会から云えば保守的な意味における学習である。目的としての学習が保守的、伝承的であることは、学習としての価値が低いことを意味しない。目的としての学習によって既存の技術を習得し、その上に立って新しい技術の発明に向うのが人間の学習である。目的としての学習が、新しい技術を止まることなく探求する人間の学習を可能にしていることを見落してはならない。学習者自身が学習の視点を取り、技術の獲得そのものを目的として学習する点に、人間の学習を見出すことができる。

2. 教育と技術的存在

教育が技術の再生産を任とする間接的技術であることを明らかにし、技術性と間接性をもつこと、とくに間接性に教育の特色があることを考察してきた。換言すれば、教育とは、技術をもつものが、未だ技術をもたず技術を学びとらうと欲するものに対して、教える・学びとるという相互作用を通して、技術を再生産する過程である。ここに見出される人間観は、人間の本質を技術的存在とする人間観である。教育は人間を技術的存在として捉えることの上に成立している。カントは「人間は教育によってのみ人間となることができる。人間とは、教育が人間からつくり出したものにほかならない¹⁴⁾」と云い、西田幾太郎は「教育者は人間を形成するのである¹⁵⁾」としているが、教育とは、技術的存在である教える主体が、技術の授受を通して、学びとる主体を技術的存在にする過程であり、行為である。人間形成における人間を技術的存在として把握するのが教育である。教育の根底には、人間を技術的存在として把握する人間観がある。教育に特徴的な人間観を技術的存在に見出すことによって、教育の諸側面、例えば教育の目的や方法、に対して、どのような視点が開示されるかを考察し、また、教育に内在しているいくつかの人間観と技術的存在とが、どのように関連しているか、を考察することによって、教育の人間観を技術的存在とすることの意義を検討したい。

技術的存在と学習的存在 教育の間接性を考察することによって、教育における技術の再生産が、教育の客体である学習者の学習によることを明らかにした。ここに、学習的存在としての人間観の教育における位置がある。学習的存在としての人間観に立って教育をとらえることは、学習者に優位を与える。学習とは、技術の習得である。教育における技術の再生産が、学習者の技術の習得によってのみ可能となることが、教授よりも学習に優位を与えることを根拠づける。学習に優位を与えることは、教育の目的と方法の原点を学習者に求める学習者中心の教育観に導く。その反面、教授に対しては、学習の助成という消極的機能を与えることになる。人間の本質を学習的存在とする人間観に基づく教育は、教育に対する新しい視点を拓いた。おとなの側からの、教師中心の教育に対して、子どもの側に立つ、学習者中心の教育を出現せしめた。しかし、教育の焦点を学習者に置くことは、教える主体に対しては消極的役割のみを認める「消極主義 negativism」を伴う。

教育を、発達的存在としての人間観に基礎づけることは、教育における人間を、発達の一つの要因である学習にのみ見出すことを超えて、学習を可能ならしめる要因としての生長の重視に導く。学習者を、学習と生長の二つの側面をもつ発達的存在とすることは、学習者のより具体的な把握、全体的な把握である。教育における人間を、発達的存在とすることは、教育の目的を、学習者の調和的発達、全面的発達とし、それを達成することを方法の原理とする。学習的存在としての人間観にもとづく教育と同様に、学習者の発達に焦点をおくことによって、目的と方法の原点を学習者に求める。しかし、発達は、“何かへの”発達として目的を志向している。学習が、技術の習得として間接的に目的に結びついているのに対して、発達はより直接的に目的を内含している。発達の志向する目的が、教育の過程の外からの目的である場合には、教育それ自体が、この目的達成への手段となる。

人間を学習的存在とすることは、同時に、人間を環境をもつ存在…環境的存在…として把握することを意味している。さきに、技術を、環境にはたらきかけて“もの”をつくり出す過程乃至

能力、と規定した。この規定をとれば、技術の習得である学習は、環境にはたらきかけることを通して行われることとなる。技術を習得するには、教えられた技術を用いて、環境にはたらきかけなければ、生きた能力としての技術は学習者の身につかない。教育の客体である学習者に教え学びとらせようとしている技術に応じて、はたらきかける環境を用意することが教育方法の原理になる。実際は、技術が知識として道具として与えられながら、それを用いてはたらきかける環境が与えられない場合、もしくは、極めて不十分にしか与えられていない場合が多く、技術の習得が未熟のままで放置される。ここで、人間が環境的存在であることの意味を考察しておきたい。人間が環境をもつとは、環境をもつと同時に、環境の向う側をもつことである。環境とは、私と私の環境の向う側との間にあるものである。環境のもつこの構造は、環境にはたらきかけることが、たんに環境へのはたらきかけに止まらないで、環境の向うにあるものに関わっていることを示している。環境にはたらきかけて技術を習得すること、また、学習者の学習に適した環境を用意することが、いま一つの課題を担っていることを示している。

教育における人間を、学習的存在・発達的存在・環境的存在として把握することは、技術的存在に教育を成立せしめる人間観を求めることと対立するものではない。教育における人間を技術的存在とすることは、学習的存在・発達的存在・環境的存在とする人間観を含んでいる。ただ、後の三つの人間観をとる場合は、教育の客体である学習者の側に重点をおいているにすぎない。教育は、本来、技術の意図的再生産である。教育の主体のもつべき第一の条件は、技術的存在として何らかの技術をもち、その技術を教育の客体に教え学びとらせようとする意欲をもつことである。教育は、教育の主体である技術的存在と、教育の客体である技術的存在が、技術の授受を意図して、相互作用をもつ過程である。教育の主体に焦点において教育をとらえ、学習者の条件を無視して、教育の主体が、一方的に技術を教え学びとらせても、そこに技術の授受があれば、教育である。教育は、具体的には、特定の技術を目的として行なわれる。特定の技術を教授し、特定の技術が学習されるのである。そこには、特定の技術を教え学びとらせようとする、教育の主体の強い意図がある。たとえ、“詰込み教育”であらうとも、技術の再生産があれば教育である。ただ、特定の技術の詰込みに対して、何のために、とその外的目的を問うとき、教育の過程全体が手段と考えられていることが多い。それよりも、“詰込み教育”においては技術の習得が学習者を、人間として、技術的存在として把握することに不足している。そこから、教育行為の間接性にもとづいて、学習者に視点を移し、学習的存在・発達的存在・環境的存在として人間を把握する人間観から教育をとらえるべきであることが主張されるのである。しかし、教育の根底にある人間観は、教育の主体も客体も、ともに技術的存在とする人間観である。では、学習者に優位を与える人間観が、なぜ強調されなければならないのだろうか。

技術的存在と創造的存在 学習者に優位を与える教育観は、学習者を技術的存在として把握することに由来している。技術的存在として把握することは、人間として把握することである。オルテガは、人間は、単に存在すること、単に、生きることをねがうのではなく“よく生きる”ことをねがうが故に人間であるとし、「人間は、かれにとって存在するということがつねによく在ることを意味するが故に人間なのである。だから、人間は“生まれつき (a nativitate)”技術によって過剰を創造する存在である。人間、技術、“よく在る”こと、畢竟するにこの三つは同意語と云ってよい。それを別なことだと考えることから、技術の大きな意義にたいする、すなわち、宇

宙における絶対的な事実としての技術に関する誤解がうまれてくる。¹⁶⁾」と述べている。人間であることは、技術をもつことであり、よく生きることなのである。人間は技術をもたないで社会に生まれてくる。社会には無数の既存の技術がある。人間になることは、既存の技術を教えられ学びとることから始まる。しかし、人間は“よく生きる”ことをねがうが故に人間なのである。技術的存在になるとは、たんに既存の技術を学びとることに止まらないで、よく在ることを意欲して、そのための技術をどこまでも学びとり、技術をつくり出す存在となることである。人間が技術的存在であることは、創造的存在であることにほかならない。教える主体が、技術的存在として、自らのもつ既存の技術を教えるとともに、自らが創造的存在であることによって、創造性を伝達し育てる。これに対して、教育の客体である学習者においては、既存の技術を学びとるとともに、教える主体からはたらきかけを通して、学習者の創造性が育てられる。この相互作用によって、既存の技術が習得されると同時に創造性が育てられる過程が教育である。教育における人間形成は、既存の技術の習得を通して、創造性を育てることである。教育の目的として、既存の技術とともに創造性をあげることができる。むしろ、技術の習得の中に、この二つが含まれている。教育における人間を技術的存在として把握することが、そこに創造的存在としての人間観を含んでおり、創造的存在に教育を基礎づける視点に立つことが、学習的存在・発達的存在・環境的存在の強調になる。

さらに、教育における人間を技術的存在として把握することは、同時に、人間の本質を道徳的存在とすることである。よく生きることとねがって、限りなく、よりよくと前進するのが技術的存在であり、創造的存在である。“よく”を求めて生きること、人間の道徳性がある。“よく”の内容は、時代と社会の相違によって異なるであろう。しかし、“よく”生きingことを求めるが故に、人間は技術的存在であり創造的存在であり、道徳的存在である。道徳規範は、人間に本質的な道徳性が、歴史的社会的条件に即して、規範として表現されたものにすぎない。道徳規範をして道徳規範たらしめているのは道徳性である。道徳教育に関連させれば、道徳教育は道徳規範を学びとらせることを通して、道徳性を育てるものでなければならない。育てられた道徳性にもとづいて、既存の道徳規範を検討し、道徳規範を新しくつくり出す能力をもつのが道徳的存在としての人間である。

教育における人間としての技術的存在が、既存の技術を伝承する伝承的存在であることを通して、技術を創造する創造的存在であることを考察し、創造的存在であることが道徳的存在であることを示した。しかし、人間をして人間たらしめる創造性、道徳性の根源はどこに求められるのだろうか。私は、人間の創造の根源を自覚に求めることができると思う。一切の現象の存在を疑い得ても、なお、疑うことのできないのは“我の存在”である。われわれは、我の存在を、どのようにして把握し、どのようにして知るのだろうか。自覚とは、通常、我が我を知ること、と解されている。我が我を知るには、知る我と知られる我とを含んで、我が我を知ることを可能ならしめる“場としての我”がなければならない。自覚とは、「我が我において我を知る¹⁷⁾」ことである。自覚において「我を知る」ことは、我を対象として認識することを超えている。日常、われわれが相手に対して“自覚せよ”と云い、自分自身に対して“自覚しなければならない”と自戒するとき、自覚の語に対して、我を知ることを通して、“よりよき我”を実現することを意味させている。自覚においては、我を知ること、同時に実現すべき我を把握することである。自覚にお

いては、見る我が見られる我を見ることが、同時に、見られた我を通して、あるべき我を見とおすこと、見とおされた我を把握することである。見られる我は過去のなものとして定かなる相を示している。見られる我をみることは省みることである、反省である。これに対して、あるべき我として見とおされた我は、未来的であって、定かならぬ相をとってあらわれる。あるべき我を見通すことは直観である。自覚においては過去を省みることが未来を見とおすこと、反省が直ちに直観である。あたかも、鏡の前に立って、頭髮の乱れた姿を見る場合のように、自分が見ているのは頭髮の乱れた自分であり、それを見ることが、同時に、頭髮を整えた姿を見とおすことである。頭髮の乱れは定かなる相をとって現前している。整えられた頭髮は、乱れた頭髮を通して、あるべき姿として見通されているのであって、定かなる相を示してはいない。櫛を手にとって簡単に調えるか、理髪屋に行くか、整えられた頭髮に定かなる相を与えるために行為する。自覚においては、我が我を反省することを通して、あるべき我を直観し、あるべき我の実現に向って行為する。我は我をたんに内において知ることはできない。環境にはたらきかけて、外にものをつくることによって、我を知るのである。外を素材として、定かならぬ相に、定かなる相を与えることは形成であり、内なるものの表現である。自覚は、具体的には、「形成的自覚」であり、表現的自覚、創造による自覚である¹⁸⁾。見とおされた我に具体的な相を与えることによって自覚は終了するのだろうか。具体的な相を与えられた我は、見る我にとって、新たな見られる我として登場する。その我を見ることが通して、さらにまた、あるべき我が見通され、形成・表現・創造に向う。自覚において、知る我は、このようにして、反省と直観と形成・表現をくり返す。自覚のこの構造こそ、人間が、単に生きることをねがうのでなく、“よく生きる”ことをねがう存在であること、よく生きることをねがって環境にはたらきかけて余剰をつくり出す存在であること、技術的存在、創造的存在であること、を本質とすることを示している。人間は、自己を知ることが求めて限りなく創造することから発して、さらに広く、“よく生きる”ことを希って技術を無限に前進させる創造的存在である。技術的存在の底に、創造的存在を見出し、創造的存在の底に自覚的存在を見出すのである。創造は自覚より生まれる。

しかし、我をして、あるべき我を見通さしめるものは何であらうか。さきほどの例にもどれば、乱れた頭髮を見て、二三度櫛をあてるだけでよいとする我、理髪店に行かせる我、さらには、このままでよしとする我もあるだろう。よく在ることの内容は様々である。具体的内容として、どの“よく”を取るかは、その人が学びとり身につけている態度一価値体系によるであろう。ここで問題にしているのは、内容のちがいを超えて、“よく”を求めて生きることをねがわしめるのは何かである、人間をして創造に向わしめる根源である。見る我、見られる我、見とおされる我、を包んで自覚を成立させる契機となっている我、即ち、“我において”に創造の根源を見出すことができる。場としての我は、見る我、見られる我、見とおされる我、のいずれでもない。現在までにあり得た我、これからもあり得る我、創造の主体として我、これらのすべての我を内容として含みながら、それ自体としては特定の相をもたない我である。場としての我は、内容に満ち満ちていながら、特定の具体的な相をもたない“無”としての我であり、すべての具体的な我を包越して、すべての我をあらしめている我である。自覚とは、包越する“無”としての我に支えられて、我が我を知り、我が我を見通すのである。具体的な個々の我は、包越する我が“有”としての相をとったものにすぎない。知る我は、自己自身を、無としての我、包越する私の自覚点とし

て把握し、自己の根源にある包越する我に呼びかけられる。我を創造的に知ることを通して、包越する我に具体的な相を与える。しかし、具体的な相を与えられた我は、すでに包越する我ではない。かくして、人間は、どこまでも“よく”を求めて生きるのである。教育に関して言えば、自覚を通して、どこまでも“よく”を求めて、我をつくるのは、教育の客体である。教育の客体が、人間としての我を形成する主体である。この学習者の人間形成に意図的にはたらきかけるのが教育の主体である。西田幾太郎は、教育者の使命を「賛天地之化育（天地ノ化育ニ賛ズル¹⁹⁾）」ことと考えたい、と述べている。しかし、包越する我は、技術の世界を越えて、これを包む超越の世界としての我である。創造的存在の底に自覚的存在を見出し、自覚を通して創造に赴かしめるものを、“無”としての包越する我とすることが許されるならば、教育における人間を技術的存在とすることは、既存の技術を習得させること、創造性を育てること、に加えて、学習者をして“超越にふれさせる”ことを、教育の目的とすることを要請する。

また、さきに措いて来た問題、すなわち、教育における目的の間接性に関連して、教育が、直接的技術を習得させることを通して、直接的技術の外的目的とどのように結合すべきかに答えることができる。教育は、外から与えられる究極目的に手段として奉仕するのではなく、直接的技術を生み出す創造性を育てることによって、直接的技術と結合している。学習者は、習得した技術を手段として、外から与えられた目的の実現に向うのではなく、技術の習得とともに育てられた創造性を発揮して、どこまでも、“よく”生きること求めて、自分から目的を立て、達成し、どこまでも進むのである。

人間の創造を、環境にはたらきかけて“ものをつくる過程としてきた。環境にはたらきかけて、あるいは、環境を素材として、という表現を用いてきたが、環境にはたらきかけるとは何か、その意味を問わなければならない。人間は環境をもつ存在であり、環境にはたらきかけ、環境の協力を得て、ものをつくるのである。環境にはたらきかけるとは、環境と協力することにほかならない。人間は、自然環境と協力して、様々な物をつくり、社会環境と協力して、組織・制度・規範などをつくる。現象としての対立や競争も、好敵手が自己の成長を促すごとく、また、勝敗も相手なしにはあり得ないように、その深き意味においては協力である。しかも、人間の協力の根源は、その自覚の構造にある。自覚においては見る我と見られた我とが協力して、見とおされた我の実現に向うのである。自らの中に協力をもつ我が他の我と協力して、社会的なものをつくり、自然と協力して自然的なものをつくる。創造とは環境と協力して、新たな環境をつくることとすることができる。しかし、ここでもまた、一切の環境を包んで、自らは包まれない“無”としての環境、包越する環境が、環境にはたらきかける主体と環境との協力の根底にある。我が環境にはたらきかけて新しい環境をつくることは、包越する“無”としての環境が自己自身に具体的な相をとらしめることである。個々の我の創造を通して、包越する環境が自らを現わし出すのである。創造とは、環境によびかけられ、環境を素材として、環境の協力を得て、ものをつくる過程となる。しかも、環境の呼びかけの根底には、包越する環境の呼びかけが鳴り響いている。子どもは教師の環境であり、教師は子どもの環境である。互いに呼びかけ合い、協力して、技術を再生産する。その底には、包越する環境の呼びかけがある。創造する力を創造性と呼ぶのに倣って、協力する力を協力性とするならば、創造性を育てることは、協力性を育てることであり、協力性もまた自覚に由来し、その根源を超越の世界にもっている。創造性を育て、協力性を育てる

ことは、学習者をして、超越にふれさせることを求めるのである。

教育における人間を技術的存在とすることによって、教育の目的を、既存の技術を学びとらせること、創造性・協力を育てること、超越にふれさせること、に見出した。創造性・協力は、技術を再生産する間接的技術である教育においては、その間接性において、即ち、技術の習得への止まることなき創造・協力となる。学習を継続する力を「学習性」と呼び、教育が育てるべきものとして、学習性を加えることが、教育の目的に対するより具体的な把握である。

既存の技術に視点をとると、人間を、その技術を持つものと持たないもの、また、その技術を持つ度合にちがいのあるものとして把握する相対的人間観をもつことになる。これに対して、創造性、協定性、学習性は、自覚的存在としての人間に由来し、超越の世界に根源をもつものであった。すべての人間は、人間として自覚的存在であるが故に、創造性・協定性・学習性を存在の構造としてもっている。人間は、ひとしく、創造・協力・学習への潜在可能性をもつ。ここに、創造性・協定性・学習性に対しては、教えるの語を用いず、育てるとしてきた理由がある。創造性・協定性・学習性を、すべての人にひとしく認めることは、人間を絶対的存在として認める絶対的人間観に立つことである。教育における人間を技術的存在とすることは、教育が相対的人間観と絶対的人間観の二つをもつことを示す。教師は、相対的人間観に立って学習者の向上を求めると同時に、絶対的人間観に立って、学習者の現在の姿を、そのまま絶対的価値をもつものと受容することによって、学習者のもつ創造性・協定性・学習性を育てるのである。しかし、創造・協力・学習を生む絶対的人間観の真の源泉は超越をもつ存在、超越的存在としての人間にあった。技術的存在であることと、超越をもつ存在であることとの関係、教育における相対と絶対との具体的関係が改めて問われなければならない。

3. 教育と遊戯的存在

教育における人間を技術的存在として把握し、教育の目的として、既存の技術を教え学びとらせること、創造性・協定性・学習性を育てること、超越にふれさせること、の三つを導き出した。教育の、この三つの目的は、具体的な教育実践においては、別箇のものとして存在するのではない。教育実践の具体においては一つに畳みこまれている。既存の技術を教えることを通して、創造性・協定性・学習性を育て、超越にふれさせるのである。既存の技術を学びとらせることと、創造性・協定性・学習性を育てることを、教育の目的とすることは大方の承認を得られると思う。しかし、教育の目的に、超越にふれさせることを加えることについては、あるいは異論があるかもしれない。なぜ、教育自体の目的として、超越にふれさせなければならないのか、また、人間の創造・協力・学習の根源を超越に求めることを是認しても、なぜ、超越を“もつ”のではなく、“ふれる”でなければならないのか、の問いかけが予想される。これらの問題に対する考察を、人間における技術の世界と超越の世界との関係を明らかにすることからはじめたい。

技術の世界と超越の世界 人間が技術的存在であること、そして、技術の本質である創造・協力が、超越的存在としての人間に、その根源をもつことについて考察してきた。人間が技術の世界に生きることが、超越の世界を生きることなのである。この意味では、人間の本質を技術的存在とすることの中に、超越的存在…超越をもつ存在…であることが含まれている。むしろ、超越的存在であることが、技術的存在、創造的存在、協力的存在として生きることが可能ならし

めているとすることができる。しかし、技術の世界と超越の世界とは連続的に繋がっているのではない。“よく”生きるを、どれほど延長しても超越に到達することはできない。創造をどれほど進めても包越する世界を手にすることはできない。環境をどれほど広げても、それは包越する環境ではない。技術の世界と超越の世界は絶対的に切れている。二つの世界は、切れていることにおいて繋がっている。技術の世界は、対象として知ることのできる世界、はたらきかけることのできる世界である。超越の世界は、“ある”ということとはできても、どのようにあるかを知ることのできない世界である。我がはたらきかけることのできない世界である。見ることのできない世界、知ることのできない世界であって、その存在を信ずるよりほかない世界である。技術の世界が“知”の世界であるのに対して、超越の世界は“信”の世界である。人間が、本来的に、知の世界と信の世界をもち、知の世界における創造を、信の世界が支え、現出せしめていると考えることに対して、観念論にすぎないとの批判があると思う。しかし、人間の真に具体的な行為を支え、現出せしめているのは“信”である。“生”の具体において、信は、信用・信頼として、あるいは信条・信念として行為をあらしめている。木が釘を受けとめることを信じて金槌を振うのである、教師は生徒が学びとることを信じて教えるのである。人間のすべての行為の底に信の世界がある。ただ、知の世界に膚接している信の世界に対しては、行為を通して、確かめることができる。これに対して、超越の世界への信はたしかめようがないのである。唯、その世界の存在を信ずるほかになく、知の世界に対すると同じしかたで、名付けることも、説くことも、考えることもできないのが、絶対の世界である。永遠の世界、無限の世界、無辺際の世界は相をもたない。しかも、絶対の世界への信が、相対の世界における信の源泉なのである。絶対の世界は、信じることによって存在する世界である。絶対者である神も信ずる人にとっては存在する。魑魅魍魎も信ずる人にとっては存在する。愛情も憎悪も信ずることにおいて存在する。しかし、技術の急激な進歩と巨大化は、技術の世界の拡大と、相対の世界における信のみによって人間の生の構造を考へることに赴かしめる。超越の世界を無視することが、人間を底しれない孤独と不安にさらすことになる。無視された魑魅魍魎が立上って、その存在を主張しはじめる。では、人間は超越の世界を信じることによって、超越の世界に生きることができるのだろうか。人間は、技術をもつことによって人間なのであり、現実生きる世界は、技術の世界のほかにはない。超越の世界をもつのではなく、超越の世界にふれることによって、超越にふれつつ現実の生を生き抜くほかに人間の生き方はない。技術的存在である人間は、本来、超越の世界にふれつつ生きている。それを敢えて無視することが、信の世界からの抗議を招くのである。超越の世界にふれて信の源泉に鍬を入れ、湧出せしめるのでなければ、子どもへの信頼も、教師への信頼も涸れるのは当然である。

学習者をして、人間の創造・協力を包越する超越の世界にふれさせるには、超越の世界の存在を信じ、超越の世界にふれつつ生きていることを体得するに到る過程を把握しなければならない。技術の世界から超越の世界に到る過程として、“回心”、“象徴”、“集団”、“自己表現”、“遊戯”の五つをあげることができると思う。回心によって、信の世界にふれる過程は、宗教者に多くの例を見出すことができる。回心とは、技術的存在として“よく”生きることにとれほどの努力しても、超越の世界に繋がらないこと、相対の世界が絶対の世界と断絶している事実に対する痛切な体験を通して、超越の世界の存在を信じることである。影の濃さの増すことが、光の存在を確信せしめるように、“よく”生きることへのひたむきの努力が、むしろ人間としての不完全さを示すもの

となる原罪・無常・罪業意識などの痛切なる体験を通して、一挙に絶対の世界に転ずるのである。そして、超越の世界にふれつつ現世を力の限り生きるのが、真の宗教者の生きかたである。回心によって超越の世界にふれる過程は、人間の存在構造に由来しており、そこに開かれた信の世界は、技術の世界における行為に滲透する。しかし、教育、とくに子どもの教育において、超越にふれさせる方法として“回心”によることには危険が伴う。子どもの中にも、人間としての痛切な体験をしつつあるものもある。しかし、大部分の子どもは、技術的存在になるべく、技術をもつことに努め、そこに喜びを見出している。技術の習得の時期に、技術の世界の絶対否定を説くことは、技術の習得そのものに対して、意義を見失わしめることになるのではないだろうか。回心による以外、超越の世界の存在を信じるに到る他の過程は、二次的であり、不完全であるかもしれない。しかし、見ることも知ることでもできない超越の世界の存在を信じる過程であり得ると考える。

われわれは、直接見ることでできないものの存在の証しとして象徴を用いる。直接には、見ることも知ることでもできない超越の世界に対しても、象徴をその存在の証しとする。例えば、普通の建築とは著しく異った意匠をもつ、教会・神社・仏閣の建築そのものが超越の世界の象徴である。その中にある、神像・仏像・壁画など全てが象徴である。神官や僧侶の服装も、また、とり行なわれる祭儀も、超越の世界の象徴である。このように象徴を介して、超越の世界の存在を信じ、また、信じさせることができる。しかし、神聖犯すべからざる神像も、異教徒にとって奇妙な人形にすぎない場合があるように、技術的存在になることを目ざしている青少年に対しては、象徴によって、超越の世界の存在にふれさせようとしても、逆効果を招くことがある。むしろ、技術の世界のものとしてあり、日常生活において、くり返し経験している、集団、自己表現、遊戯に注目したい。

集団と超越 個と集団とは、具体的な人間を構成している二つの契機である。現実生きて行為をしている人間は、個であると同時に集団の成員である、個と集団との二つの側面をもっている。個の側面においては、自己をかけがえのない存在としてとらえ、集団の成員としては、自己を他の成員に開かれた存在として把握する。個の側面と集団の側面とは、切れることにおいて繋るという関係において、具体的な個としての人間を成立させている。このような構造をもつ具体的な個が集って現実の集団をつくる。集団の成員としての個は、自己を“自”としてとらえるとともに、互いに他の成員を“他”として把握し、自と他は切れていることにおいて繋ることによって集団を形成している。この構造は、集団と集団との間にも指摘することができる。切れることにおいて繋るという構造をもつことは、個としての側面が、具体的人間の“有”としての側面であり、集団の成員としての側面が“無”としての側面であることを示している。現実の集団をとれば、個々の成員は、個として“実体”としてある。それは、眼で見、手でふれることのできるもの、“有”である。これに対して、個々の成員から構成されている集団は、“関係”としてある。それは、無数の関係をとりうるもの、しかも、今の特定の関係を、とり得る無数の関係の一つの相としてもつ関係である。関係としての集団は、その意味において“無”である。

集団は、関係としてあり、直接には見ることもとらえることもできないものとして“無”である。その集団も、より大きな集団の単位集団としては“有”としての位置をもつ。具体的な個人が、個としての有的側面と集団の成員としての無的側面をもつものと同じく、集団もまた有的側面と無的側面をもつ。かくして、現実の集団のもつ無的側面における“無”は相対無に止まる。

個は、絶対無としての集団を自己の環境としてもち、“よく”生きることをねがって、どこまでも集団をつくり変え、集団の枠を破って集団を広げる。しかし、どこまで広げても、たとえ人類社会からさらに宇宙社会へまで広げてみても、個が絶対無としての集団の底を破って、さらに“よく”を求めるのが技術的存在である。現実により得るすべての集団を包んで、しかも自らは包まれることのない包越する集団、そこに個は、“よく”生きる生きかたを包みとり、個がつくり変える必要のない集団、個がその底を破ることのできない集団を見出す。それは無辺際集団であり、無辺際環境である。その集団は絶対無であり、その集団の成員としての個は、絶対無の自覚点として、個としてのあり方そのものにおいて、絶対無に相を与えていることになる。「山川草木悉皆成仏」と表現されるような世界である。一人一人の人間が、否、一片の雲も、路傍の小石も、そのままの姿で絶対的価値をもつものになる。しかし、絶対無としての集団から絶対無としての集団への道は連続的につながっているのではない、絶対的に切れることにおいて、つながっている。相対的な集団に死することによって、絶対的な集団に生まれるのである。しかも、なお、人間として生きる限り、絶対無の世界に生きることはできない、絶対無にふれて、そこに自己の生の根源を見出しつつ、相対の世界を生きるのである。

絶対無としての集団は、無辺際集団として絶対的に開かれている、と同時に、それを越え、それを破るものがない集団として、すべてのものを包む集団として、絶対的に閉じられている。絶対無としての集団にあっては、絶対的に開かれていることが、絶対的に閉じられていることである。ここに、相対的な現実の集団の閉鎖性を強めることが、その集団に絶対性を与えることになる根拠がある。宗教において、絶対者を父や母、または親になぞらえ、人間を子として、絶対の世界を説くことが多いように、閉鎖性の強い家族集団は絶対性をもちやすい。そのほかにも、人間が現実につくる集団の中に、閉鎖性を強めることによって集団に絶対性を与えている多くの例を見出すことができる。非行集団でさえも、その強い閉鎖性の故に、成員に対しては絶対的な力を振う。しかし、本来、相対的な不完全な人間の集団に絶対性を附与することは、集団の統率者が、神の名において、悪魔の所行をなすことを許す集団になる危険をもっている。その例も、また、多いのではないだろうか。

人間は集団なくしては生きられない。集団生活において、日々、絶対無にふれている。そのことが直ちに絶対無にふれていることではないが、現実の集団を開き、どこまでもつくり変えることの中に、絶対無としての開かれた集団への道がある。教育は、教育の主体と客体との相互作用であり、さらに集団の場で行われる。教育における集団が、超越の世界にふれる実際的な道の一つであるということが許されるであろう。

自己表現と超越 技術的存在としての人間は、“よく”生きることをねがって、環境にはたらきかけて“もの”をつくり出す創造的存在である。技術の世界における創造は、外なる環境を素材として、内なるねがいを表現し形成する自己表現である。技術の世界における自己表現においては、内としての我と、環境としての外とが分離し、我は内なるねがいを外に表現することによって、あるべき我に相を与え、さらに“よく”とあるべき我を求めて限りなく前進するのである。技術の世界における創造は、流れる時間の上で行なわれる。限りなく創造をくりかえし、流れる時間を無限に延長しても、すべての創造を超えて包越する我、流れる時間を包んで自らは流れない時間には繋がらない。流れる時間を流れしめて自らは流れない時間、それは永遠である。

包越する我が、個々の我に、自らの自覚点をもつように、永遠は、現在の我の行為の一瞬一瞬に自己を現わし出す。しかし、現わし出されたものは、相対の世界に墮ちる。相対の世界のものであって、しかも、永遠を映し出しているものとして絶対的価値をもつ。日常の坐臥進退、のみの一打、一打がいま起っている現在は、流れる時間の一時点であるとともに“永遠の現在”である。自己表現が自己を外に表現することであると同時に、包越する我が自己自身を、表現する我を通して、示すのである。そこでは、内が外に呼びかけられて、内と外とを包越する我が自己表現することを賛けることが、人間の創造となる。内と外とは自己表現そのもののの中に吞みこまれ、あるのは自己表現のみとなる。すぐれた芸術家が、のみを板の上に遊ばせると云い、筆に委せると云うように、自己の表現であって、しかも自己を包む我が、自己を通して、自らに相を与えている、天来の声、インスピレーションの働きである。包越する我の自己表現においては、一瞬一瞬の創作活動に、我を忘れて没頭し集中することにおいて、超越の世界にふれている。すぐれた芸術家の創造に、超越の世界にふれる自己表現の例をもとめたが、研究であれ、事業であれ、日常生活であれ、そこに我を忘れて集中し、没頭するとき、時のたつのを忘れて、充実感を得ている、永遠にふれ、超越の世界にふれているのである。

技術の世界における内と外との対立の前段階である幼児の自己表現をとり上げてみよう。幼児は、とくに遊びにおいて、自己表現になり切ることができる。我を忘れて、無心に遊ぶ姿に、包む我から呼びかけられて、遊びに集中没頭して自己表現そのものになっているのを見ることができる。幼児の遊ぶ姿がおとなに感動を与える所以をそこに見出すことができる。良寛が子どもと遊び、フレーベルが幼児の遊びに神性 (Gottheit) の表現を見たのは、自己表現そのものになり、超越にふれている姿を、幼児の遊びに見出したからではないだろうか。

くり返すことになるが、技術の世界における自己表現の延長が、そのまま、超越の世界につながるのではない。しかし、自己表現に集中し没頭することは、超越にふれる道を開いている。教育においては、教育の客体に、自己表現を促し、自己表現に集中没頭させることのできる機会を豊かにもっている。教育における自己表現によって、相対的無としての超越にふれさせることは、人間としての生の根源にある絶対無にふれさせる条件を用意することである。

遊戯世界の構造と超越の世界 遊戯世界の構造の特色は、仮構の世界であること、時間的空間的隔離、及び目的の内在である。遊びは、技術の世界の時間空間の上で行なわれるのであるが、“よく”生きることがをねがって目的を追求するのとは異質な時間空間を人為的に設定して行なわれる。技術の世界において遊ぶのであるが、技術の世界から時間的空間的に隔離して、時間を限って、特定の場所で遊ぶのである。技術の世界が生まましい現実の世界であるのに対して遊びの世界は、時間的空間的隔離によって得られた仮構の世界である。仮構の世界であるが故に、一片の木ぎれがチョコレートになり得る世界である。仮構の世界においては、人間は無限に自由に創造的であることができる。云はば、万能になることができる。仮構の世界である遊びの世界は、技術の世界とは異った世界であり、異質の世界である。遊びの世界においては、技術の世界の規範とは別の規則が支配する。技術の世界における役割や能力は否定されて、遊びの求める能力によって役割を演じることになる。遊びの世界に異質性をもたらす根源は、目的の内在にある。遊びにも目的はある。しかし、遊ぶために遊ぶのが遊びである。その目的は遊びの世界の中にある。遊びが外に目的を持って、遊びによって何かを得ようとするのであれば、もはや遊びではない。

プロ野球の選手にとっては、野球をすることは、遊びではなくて、仕事である。芸術も宗教も、目的の内在という点において、広い意味の遊びに含ませることができる。真の芸術家は、包越する我に呼びかけられて、創造するために創造する、真の宗教者は信じるために信じる。もし、芸術家が外に目的をもって制作するのであれば、芸術家でなくなる、宗教者が食うために神を語り法を説くのであれば、真の宗教者とは云えないだろう。遊びに目的が内在していることは、遊戯世界が、“よく”生きることを求めることを必要としない世界、完結した世界であることを示している。遊びの世界では、技術の世界における我が、たとえ暫くの間であっても、“そのままよし”と包越されて、やすらぎを得て、活力を回復する。そこに遊びの魅力がある。“よく”生きることをねがって止まることを許さない技術の世界における人間に対する遊びの役割は、地平線を目的として歩むが故に永遠に歩みつづけなければならない旅人に対するオアシスと云うことができるであらう。

遊び世界の特色である、仮構性、空間的・時間的隔離、目的の内在は、超越の世界の構造に共通するものをもっている。技術の世界に対する超越の世界の特色は、技術の世界のもつ時間空間から断絶し、絶対的に隔てられた異質の世界であること、そこでは、技術の世界における規範や価値が否定され逆転すること、“よく”生きることを求めない完結した世界として、目的が内在し、包越する我が、包越する環境が、自己自身を限りなく現わし出し、その現われの一つ一つに絶対的価値を認める世界である。遊びの世界は、超越の世界の雛型ともいうことのできる構造をもっている。しかし、遊びの世界は、超越の世界に代わることができるのだろうか。

遊びの世界は、仮構の世界である。超越の世界は、決して仮構の世界ではない、技術の世界の根源として、存在する世界である。超越の世界からは、むしろ、技術の世界が虚仮の世界なのである。あらゆる存在の根底にあって、あらゆる存在をあらしめているのが超越の世界であって、仮構ではない。また、超越の世界のもつ時間的・空間的隔離は、包越する環境として、無辺際の世界として、絶対的に開かれた世界への隔離であり、絶対的に開かれていることにおいて、絶対的に閉じられているという構造をもつ世界への隔離である。これに対して、遊びの世界の隔離は、閉じることによって技術の世界から離れるのである。閉鎖性の強い集団のもつ絶対性と同様に閉じることにおいて絶対性をもつところに遊びの世界の悪魔性がある。遊びの世界は、聖なる側面と悪魔的な側面をもっている。しかし、遊びの世界の構造は、遊びにおいて、集団の絶対性にふれ、自己表現そのものに集中没頭して我を忘れることによって、包越する我にふれる道を開いている。

遊びの世界から、意図的教育の場である家庭や学校をとらえてみると、教育の世界の構造が、遊びの世界と共通する特色をもっていることが見出される。家庭や学校は、技術の世界にありながら隔離されている。そこでは、人間を技術的存在として相対的にとらえるとともに、超越的存在として、個々の成員に絶対的価値を与える世界である。技術の授受が、外的目的に奉仕するためでなく、技術の授受そのことを目的として行なわれる場合には、教育の世界には目的が内在している。教育の世界が聖なる性格をもち、教職が聖職とされてきた所以をここに見出すことができよう。しかし、教育の世界も、閉じることによって、技術の世界から隔離する傾向をもつ。聖なる世界である教育の場が、一転して、技術の世界を飛びこえて、魔物の世界になる可能性を内にもっている。

遊びの世界に対する考察を通して、教育における人間を、技術的存在として把握するとともに

“遊戯的存在”とすることが、超越にふれさせることを可能にすることを見出した。教育においては、教育の主体は、技術的存在であるとともに、超越的存在として、超越の世界にふれつつ、教育実践に力を傾けるのが本来的なあり方であらう。これに対して、教育の客体、とくに青少年に対しては、直接に超越的存在になることを求めるよりも、遊戯的存在とする人間観に立って、集団の絶対性にふれさせ、集団を開くことによって、自己表現を促し、自己表現に集中没頭させることによって、技術の授受を損うことなく、超越にふれさせることが可能になると考えられる。教育における人間は、技術的存在であり、技術的存在であることが同時に超越的存在であることの上に教育が成立している。しかし、より具体的には、教育における人間観は、技術的存在としての人間観と遊戯的存在としての人間観である。

註

- 1) 森 昭は、教育学の基本問題として、「何が教育であるか」、「教育とは何であるか」という問題と、「如何に教育をなすべきか」、「教育は如何にあるべきか」という問題とをあげている。(森 昭『教育人間学』1961, 黎明書房, 40頁)
- 2) その例として、カント, デューイ, マリタンが立場を異にしながらも、教育を技術としていることを示しておく。
Die Erziehung ist eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommt werden muß. (I. kant: Über Pädagogik, von Vogt, 3te Aufl, 1901. p.73) — The art of thus giving shape to human Powers and adapting them to social service is the supreme art; one calling into its service the best of artist; that no insight, sympathy, tact, executive power is too great for such service. (J. Dewey: Education to-day, 1940, chapt. I. My pedagogical creed, 1897. p. 16) Education is an art, There is no art without ends, art's very vitality is the energy with which it tends toward the end, without stopping at any intermediary step. (J. Maritain: Education at the crossroad. p. 13)
- 3) 西田幾太郎「教育学について」1933,『西田幾太郎全集, 第十二巻』1966, 岩波書店, 所収, 引用は85～87頁。
- 4) J. Dewey: My pedagogical creed, 1897, p. 16. : Education to-day, chapt I. 1940.
- 5) J. Dewey: The Sources of a Science of Education, 1929. (The kappa Delta pi lecture series)
- 6) op. sit. p. 13.
- 7) op. sit, p. 77.
- 8) 西田幾太郎, 前掲書, 86頁
- 9) 三木清は「技術は目的論と因果論との統一である」と述べている。(三木清『技術哲学』1932, 岩波書店, 31頁)
- 10) 時実利彦『脳の話』1962, 岩波新書, 109頁
- 11) J. Dewey: Democracy and Education, 1916, 1944, renewed by J. Dewey. McMillan, p. 50.
- 12) デューイは、教育の目的を外に求めることからもたらされる蔽害として、(1)教育が未来における成功のための準備となること, (2) 目的が外部から教師に強制され, 教師の自由な思慮を奪うこと, (3) 個々の教授・学習が究極目的の単なる手段となり, それ自体としての価値を失うこと, をあげている。(J. Dewey: op. sit, p. 109.
- 13) J. Dewey: op, cit. p. 100.
- 14) I. kant: Über Pädagogik, von Vogt, 3te Aufe. 1901. s. 71.
- 15) 西田幾太郎:前掲書, 87頁。
- 16) José Ortega y Gasset: Meditation de le Técnica. 1939. 前田敬作訳『技術とは何か』1955, 創文社 24頁
- 17) 「自覚と云ふことが真実に成立するためには、単に我れが我れを知ると云ふのではなく、我れが我れにおいて我れを知るのでなければならない」(木村素衛『表現愛』1939, 岩波書店, 62頁)
- 18) 木村素衛『国家に於ける文化と教育』1946, 岩波書店, 95頁。
- 19) 西田幾太郎, 前掲書, 92頁。

(本学部教授)