

教育愛の存在論的根拠

鳶 野 克 己

(Über den ontologischen Grund der pädagogischen Liebe)

TOBINO Katsumi

——しみじみと深く考へればしかし人間が驚異を感じたといふだけではなく、世界が、この全存在が、人間において驚異を感じたのではなかったか。驚異は世界の自己驚異であったであろう。
木村素衛『形成的自覚』p. 90.

序 教育哲学への一視点

教育哲学の主要な課題は、人間の生に固有なる営みとしての教育の本質をその根底から、原理的、体系的に把握し、明らかにすることであろう。しかし、教育とは何か、我々をして教育へと向かわしめるものは何か、をその根底から問うとはどういうことであろうか。この問いの根底性は那邊に求められるべきものなのであろうか。我々はしばしば、教育の問題はつきつめれば、人間の問題に帰着する、と言う。それは、教育の機能が、教養育てることを通しての人間形成であり、人間性の実現であり、人間が人間に成っていくことへの援助であると捉えられていることに因る。従ってそこでは、形成されるべき人間の具体像や人間性の内実が、陶冶理想や教育のめざす人間像として、世界観や人間観と結びつきつつ、実践哲学的、倫理学的に考察されることになる。また、そのような陶冶理想を個々の被教育者の人格上に実現すべき有効な教育方法が、人間の心理的機制の実験的、臨床的研究を通じて模索されることは、現実の教育の営みをより明確に理解し、望ましい方向へ発展させていくための学的努力として、正当に評価されるべきものをもっている。たしかにこのような位相においても教育の研究は、我々の人間研究、人間理解の深まりを強く要請するものであろう。しかし教育を根底的に問うていく哲学的思索において、必然的に立ち現われてくる人間存在の問題は、陶冶理想追究のための倫理学的研究や、有効な教育方法確立のための心理学的研究の領域を越えるものを含んでいると考えられる。教育哲学的思索の出発点はむしろ、“人間が人間になること” 自体への驚きであり、我々がそこで我々自身を形成し、他者の人間形成に関わりつつ生きている生の現実の自覚であろう¹⁾。教育哲学に固有な学的関心はまさに、不断に教育し教育されつつある、あるいは形成し形成されつつあるという仕方では存在している、人間の現実的、具体的存在構造そのものを考察すること、即ちあらゆる実り豊かな個々の教育理論がそこを源泉として湧き出でてくるところの教育的人間存在論の構築にあるのではなかろうか。

教育目標や陶冶理想の具体的内容は、歴史的社会的に異なるものであろうが、例えば九九を覚えること、上手に着がえができることなどが、今日の我々の社会において、一人前の人間となっ

ていくための教育的一階梯であることは事実であろう。教師や親たちは、九九が覚えられぬ子や着がえの下手な子を前にして真剣に悩む。教育学者や教育心理学者たちは、新しいカリキュラムや学習方法などの提唱によってその悩みに誠実に答えようとするだろう。教育哲学は、こういった個々の切実な教育上の問題に対して、具体的即効的な解決策を直ちには提示できないかもしれない。それは教育哲学が、教師が児童に九九を教えること、親が子どもに着がえの仕方を学びとらせること、我々が日常広く教育という言葉で理解しているそのようなひとつひとつの営みが、そもそも我々ひとりひとりが人間として存在していることそのものと如何なる必然的連関をもつかということをもまず自らの問題とせざるを得ぬからであると考えられる。しかしこれは決して、教育哲学が、教育の現実の中に立ち起こってくる具体的な問題を軽視しているということではない。むしろかかる具体的な問題をこそ出発点として、不断に形成し形成されつつあるという人間の教育的現実を哲学するのでなければならない。しかし同時に教育哲学は、教育の営みにおいて、そのような問題に直面せざるを得ぬ、悩まざるを得ぬ人間という存在そのものへの反省から、各々の切実な教育問題の存在論的な根拠を明らかにしようとする要求と任務とを自らのうちにもっているのではなからうか。

個々の悩みが解決されることは、人間が悩む存在でなくなることを意味するのではない。生きることが現にそうであるように、教育の営みにも悩みは尽きぬであろう。我々が解決しきれぬ教育上の悩みに直面し、なお悩みつつしかも希望をもち、努力しつづけることの根拠を弁証すること、そのことを通じて、教育哲学は、個々の切実な教育問題の根源と打開への道を、教育に関わる全ての人々に対して原理的に示していかなばならないのである。

本稿は、教育哲学的思索において人間が問題となるのは、かくの如き存在論的問題意識においてであると理解する立場から、教育哲学の主要な関心のひとつである教育愛の問題を、その存在論的根拠に関わって考察しようとするものである。考察の道すじとして、まず現代において一般的と見なされる教育愛論を概観し、その特質と問題点を指摘する。次に人間存在の本質的性格をその自覚的自己性に見い出して、自己の自覚の構造を論じるところから、教育愛論の真実の支点は教育的人間存在論にあり、教育愛は、存在論的に把握されたる「大なる自己」(西田幾多郎)の自覚的自己表現たる愛に根拠づけられるべきものであることを明らかにする。そして最後に以上の考察から理解せられた愛の根本性格を瞥見し、教育の営みと愛との深き連関の一端を提示したい。

第一章 教育愛論の基底

本章では、教育哲学における教育愛への関心が質的に衰退するに至っているとの現状認識に立ち、その衰退の原因は実は従来の教育愛把握の動機と方法それ自体が構造的に内包していたものであること、旧態然たる教育愛論の枠組を無批判に踏襲する限り、教育愛への関心は深まらぬままであることを明らかにする。そして序において自己理解された教育哲学の立場からして、教育における愛の問題を正當に復権させるべく、教育愛を愛そのものの本性から、愛を人間存在の根本構造から存在論的に把え直すことの必要性を論じる。

教育は、人間と人間との間において営まれる人間的生の営みのひとつである。“人間と人間との間”は教育の場合、“成熟者と未成熟者との間”あるいは“教育する者と教育される者との間”

として特殊化される。そして教育作用の根本を、教育者と被教育者との人格的生命の関係を基盤とする働きと見るとき、そこに教育における愛の問題がでてくる。即ちこの人格的生命の関係の本質こそが愛であり、教育者をして、被教育者への教育的働きかけへと向かわしめる根本動機は、教育者の被教育者に対する愛であるとされる²⁾。かくして、「教育とは、他者の心へと向かう賦与的な愛 (eine gebende Liebe zu der Seele des anderen) によって支えられた意志³⁾」であり、「教育者が力傾け教育するとき、教育者に向上と貫徹へと駆り立てる力 (Schwung) を与えるものが教育愛⁴⁾」であるといったシュプラランガーの言葉などが引かれつつ、教育における愛の問題は、教育の本質を考察する上で最重要な位置を占めるものとなるのである。愛こそは教育の魂であり、教育は愛に始まり愛に終わる⁵⁾と語られてきた。教育の本質論理は教育愛の論理として語られてきたのである。

今日、教育愛なる術語と、それが教育の根本動機を説明するために用いられてきたことを知らぬ教育関係者は恐らく稀であろう。だがその反面、否それ故にこそ教育や人間形成をめぐる哲学的考察において、愛の問題が主題化され、論じ合われることはまた今日不活発である。それは教育における愛の真義が徹底的に理解され浸透したことを意味するのでは決してなく、むしろ教育愛論の行き詰まりの露呈であると考ええる。教育愛論における愛の捉え方の根底性が今一度反省されるべき時機であると思われるのである。

教育愛への関心が衰退し、消極的にとどまっている原因は諸々の視点から論議されえようが、問題を内部から捉えるならば、凡そ次の二点を挙げうると考える。

ひとつには、一般に教育哲学における愛の問題の論究が、主として教育愛という“教育に固有なる愛”の形態や本質構造の理論的把握に力点を置いてきたことである。シュプラランガーは、『生の諸形式 (Lebensformen)』の中で、「愛の精神なくして、また若者の未発展の価値可能性に対する献身なくして決して教育は成立しない⁶⁾」としながらも、「しかし教育愛は愛のひとつの特殊な現象形態 (eine besondere Erscheinungsform der Liebe) である⁷⁾」と述べ、恋愛や宗教的愛などと区別される教育愛の形態を、その特殊性、独自性において際立たせようとする。また長田新も『教育学』において、単なる宗教愛でも、価値愛でも、児童愛でもないものとして教育愛を位置づけ、「教育愛は直接に児童を対象としながら、そこには宗教愛と価値愛とが一種独自の仕方でも内面的に関連する特殊な一形態である⁸⁾」と述べている。さらに稲富栄次郎は『教育の本質』において、教師が自らの到達した文化的に高次の境位にとどまらず、必然的に未熟なる生徒たちと同位の面に降りて来ざるを得ぬ原動力を、教師の生徒に対する愛と捉えている。そして稲富は、この教育における愛の構造を解明すべく、まず愛の一般的考察へと向かうのであるが、その際、「愛の諸形態のことごとくについて詳論を試みようとするのではない。我々がここに問題とするのは主として教育作用の原動力としての愛に外ならない⁹⁾」として、自らの論究の力点が教育に固有なる愛としての教育愛に置かれることを断っている。

教育作用の原動力としての教育愛、その意味での教育に固有なる愛の本質構造の解明は、教育学において確かに重要な研究となろう。しかしこの種の教育愛論は、予め教育者、被教育者という、人間存在に関する教育学的特殊化を前提し、教育愛の考察をそれ以後のところから出発させている。そのため、教育者被教育者間の教育的関係と、人間存在の根本規定、即ち人間が人間として在るその在り方そのものとの関わりを、必ずしも全面的には明確にしないままで、教育愛を

把握することを招いたとは言えないだろうか。つまり、教育における愛の問題は所謂教育愛の問題とされ、教育愛の問題は、教師生徒間の教育的関係、教師の教育的営みの本質を、他の様々な人間関係や営みに対するその独自性を強調して考察するという仕方、教育愛論究における問題設定の枠がすでに固定化してしまっていると思われる。

第二の原因としては、かくの如く設定された教育愛の理論的把握の方法における大方の見解の一致、定説化が挙げられると考える。今少しく、かかる教育愛に関する綿密な理論的把握の方法の一例として、稲富栄次郎の場合を見てみよう。先掲の『教育の本質』において稲富は、教育愛の淵源を西洋教育史上に訊ねて、ソクラテスのエロスとペスタロッチーのアガペという二種の愛をとりだす。そして「エロスとアガペとの本質を明らかにしつつ、これがおのおののソクラテスとペスタロッチーとにおいて、いかように体现されていたかを論明¹⁰⁾」しようとする。そこからして、求められるべき全き教育愛の本質的性格は、エロスのものか、アガペのものかと問うた上で、「単なるエロスも、又単なるアガペも、共に教育愛の全き姿ではなくて、むしろこれら二つの愛を、共に止揚総合するようなものこそ、求むる所の教育愛ではないであろうか¹¹⁾」との自らの仮説を、以下の如く論証していくのである。

稲富はプラトンを引きつつ、エロスとは、ポロス(富裕・融通の意)を父とし、ペニア(困窮・欠乏の意)を母として生まれた神人の中間存在たるダイモン¹²⁾であり、善美なるものへの思慕おさえ難き有限なる存在が、美における生産を通じて、善のアイデアを永遠に所有しようとする欲求としての愛であると説く。そして、教育作用が共通のアイデア、文化価値実現に向けられた教師生徒両者の精神的交渉であるならば、「教育愛が本来エロスのものであることは、教育そのものの本質から当然是認せられる所¹³⁾」として、教育愛のエロスの性格を明らかにする。しかしさらに稲富は、エロスは根本的には文化価値実現の欲求であり、この文化的思慕への通路としてのみ人間を愛するものであることを指摘する。そして、人間愛を文化愛の手段として消極的にしか捉えないプラトンのエロスによって、教育愛の全体はあますところなく解明されうるかとの疑問を投げかけ、文化価値実現の可能性の大小を度外視して、人間を人間としてありのままに愛する宗教的愛としてのアガペの契機が、教育愛にはなければならぬことを力説するのである。ここからして稲富は、ルソー、ペスタロッチー、フレーベルらの主張を援用しつつ、教育において、子供は単なる文化思慕の手段ではなく、未熟ながらもそこに文化価値を超越した独立究極の価値と実在性の主体でなければならないと論じ、教育愛は「本質上文化思慕の契機を有する反面には、又このような子供が、等しく人の子であるということその事に絶対性を認めての、彼らとの生の共同でなければならない¹⁴⁾」として、教育愛におけるアガペの契機を特徴づける。このような考察を通して稲富は、全き姿における教育愛は、原理的にその性質を異にするエロスとアガペの両契機を併有するものであり、「アガペの愛の横軸が、エロスの愛の縦軸によって截られる所に成立する特殊の愛¹⁵⁾」であり、両契機を総合する立体的な愛であると結論するのである。

稲富はさらに、教育愛におけるこの垂直的な文化愛(エロス)と水平的な人間愛(アガペ)との総合の内実へと考察を進める。稲富によれば、教師は、教育愛の水平軸上において、自己を空しうして生徒の生命の中に溶けこんでいき、これと共同しているが、一方でまた、教育愛の縦軸上においては、その文化的成熟度の高さをもって生徒を包み越えている。この教師の生命の生徒の生命への浸透が、教育作用の、生徒に対する内在面であり、文化思慕における教師の優位性が包

越面であるとするならば、教育作用の根本たる教育愛は、単なる宗教的人間愛でも文化的価値愛でもないものとして、「内在によって常に崩れていく所の包越であり、包越によって不断に破られていくところの内在¹⁰⁾」という弁証法的構造をもっている。教育愛には、文化的に究極的なものに向かっての無限の発展でありつつ、その発展の一步一步に宗教的に絶対的なものが潜んでいるのである。教育愛の本質は、エロスとアガペとのかかる弁証法的総合として初めてその全き姿において捉えられうるのである。

以上、教育愛の理論的把握の一典型として、稲富栄次郎の教育愛論を概観してきた。近年の教育愛論における立論の枠組は、総じてこの稲富説に代表されるものと思われる。即ち、価値志向的な文化的愛としてのエロスと人格志向的な宗教的愛としてのアガペとの弁証法的連関のうちに、教育愛独自の本性を位置づけ、教育における教師の根本態勢として、教育愛の重要性を説くという論究の動機と方法とにおいて、それらは見解の大部分を同じうしているのではなかろうか¹¹⁾。

ここで挙げた現代における教育愛への関心の消極性の内在的原因を約言すれば次のように言えよう。即ち、近年における教育哲学的論究においては、教育における愛の問題は所謂教育愛の問題として、その問題設定の定式化と、論証における方法の定着化との故に、もはや論議は尽され結着がついた問題とされていることに因るとすることができる。

しかし、事柄の真実は果たしてそうであろうか。先に見た諸家が述べたように、教育において、愛は教育愛として特殊化して考えるにせよ、その特殊形態としての教育愛もまた愛である限り愛そのもののもつ本性をその特殊性のすみずみにおいて、厳密にしかも生き生きと映し、担っているものでなければならない。序において見たように、教育哲学的関心の根本動向は、不断に形成し形成されつつ、成ろうとするもの成るべきものに成り行く存在として、いわば“生成・形成の相の下に”把握されたる人間存在の存在構造そのものを、人間形成論の基底たるひとつの教育的人間存在論として如何に理論化するかにあった。教育哲学的思索の根底をかく理解する立場からすれば、愛の一特殊形態としての教育愛もまた、予め独立した存在としての教師と生徒との間の人格的關係が成立する“教育的世界”の内部にあたかも自足するかの如く語られる前に、そもそも教師並びに生徒が共通に、等質に、ただの、ひとりの自己として成立してくる人間的自己の成立の根底から語り始められねばならないと考える。教育の営みの底にはその原動力としての教育愛が存在すると論じたとしても、そこに人間的生の営み全体における教育の営みの位置と意味、さらには、他者としての子供へと明日もまた指し向けられている親や教師の生の在り方が、人間存在の根本構造と如何に必然的連関をもつものであるかということが同時に言い表わされていない限り、その論考は、自らの教育する者たることに一日思い至った親や教師のために、教育的働きかけの動機のあるべき形態を、いわば便宜的に説明づけることと大差ないものにならざるを得ない。引き算ができぬと悩む子に何とかよい理解方法を伝えてやれぬものかと我を忘れて奮励する教師、泣き方ひとつで我が子が何を欲しているかを直感し、おしめを代え、乳房を与える母親。教え学び、育て育つ営みは、教育する側にとってもされる側にとっても、このように本来気がつけばすでにいつも我々が自己の具体性をそこに見出す、むしろ唯一の現実ではなかろうか。教育におけるこの子供や教師や親の生の在り方が、人間存在の根本構造から、つまり彼らが人間的自己として在ることの根底から理論づけられねばならない。教育において問題となる人間とは、対象化され客観化された、外から見られたる存在ではあるまい。教育が、人間が自ら人間になっ

ていくという形で人間として在ることの根本に関わる営みであるなら、教育における人間とは、根底的本質的には、主体的内面的に把握されたる存在でなければならない。この主体的内面的に把握された人間こそが人間的自己と呼ばれるものに他ならない。そしてかかる人間的自己は、「みづから在ることに於てその在ることをみづから知って居り、その為すことに於てそれをみづから知っている存在¹⁸⁾」であるという意味において、「自覚性」にその本質的性格をもつものと言える。

愛は我々にとって外在的な抽象的論理の問題ではなく、すぐれて具体的な実践の問題である。我々の実践が自覚的な日々の生の営みとして在る限り、愛は人間的自己としての我々の自覚の在り方の問題である。教育愛の根源を愛そのものに、そして愛の根源を人間の自覚的自己そのものの構造に求めることが必要である。かかる我々の自覚的自己の成立の根底から愛を把えることを見失うならば、築きあげられてきた精緻な教育愛の論理も、「教育者の愛即ち教育愛」（長田）や「教師の生徒に対する愛」（稲富）といった表現における「の」の意味を批判的に検討することなく、例えば「教育愛を抱いて教師は子供たちに接していくべきである」などと教科書的に受け売られる中で、あたかも教育愛というものは、教師が同時にまた人間として存在しているそのことにとってはさしあたり第二義的なもので、教育に際し教師はそれを「身につけたり」「心に抱いたり」するのだといった微妙なしかし決定的な誤解を生んでしまうことを免れない。

教育愛論が、愛の、教育に固有する発現形態、構造をその対象とすることは、教育学的研究として至当であろう。だがかくは言っても、その教育愛論は、上に見たように同時に、特殊、教育の営みを越えて、あらゆる人間的生の営みに関わるものとしての愛と、その愛の自覚の問題とから一歩たりとも距らぬところで語られていなければならない。教える者の教育的自覚は、彼の人間としての自覚と無関係に成立するものではあるまい。教育的自覚は常に人間的自己の自覚へと立ち還ってそこから論じ出されねばならないのである。エロスとアガペとの弁証法的総合として、教育愛の構造はいわば、特殊、「教育」愛それ自身の枠内においては完璧に論理化されている。しかし問題の本質は、くり返せば、エロスといいアガペというとき、そもそもそれらが、我々の人間的自己の自覚と一体どのような必然的結びつきをもつのかということである。自覚の問題を抜きにして、他の生の営みとさしあたって切り離され、専らそれとして独立しうる教育的実践の支えとしての教育愛を論理化すべく、エロスとアガペが、ソクラテスやペスタロッチーが引かれてくると受けとってはならないのである。かくして、教育愛は、その力点を教育にではなく、まず愛においてこそ語られねばならない。教育愛論の真の核心は、我々の自覚的自己についての主体的な、存在論的反省の問題にあることが明らかとなる。我々は次章において、この教育愛の根源たるべき人間的自己の自覚の構造を考察し、教育が愛の営みたることの存在論的根拠を提示したい¹⁹⁾。

第二章 人間的自己の自覚の構造

「自分自身を知れ」と言われ、「自己を見つめよ」と言われる。しかし「自分自身」とは何であるか、「自己」とは如何なるものか。キルケゴールの、瞠目に値する自己の定義²⁰⁾をまつまでもなく、我々が自己自身を知る構造の全体はそれ程平明なものではない。しかも自己の存在についての自己反省は、人間にとって決して単に偶然的な或いは冗漫なことではない。反省など殊更せ

ずとも人間は生きていけるとすることも、人間的生に対するひとつの立場、見解の表明であり、自己の存在についての自覚の働きのひとつの現われである。自覚的に生きるとは、人間にとって「無くとも済ますことのできる 附加物を携へるといふことではなく、却って人間的存在の本質的規定に属するものなのである²¹⁾。」人間は自覚的自己として以外には存在しえぬものなのである。

さて自覚とは何か、それは一般に“我が我を知ること”と規定され、この“知る我”と“知られる我”との自己同一に自覚の本質はまずもって存すると言える。たが自覚の全体性はこれによって表わし尽されているだろうか。我々はこの自覚における“我”の構造をさらに深く考えていかねばならない。

知られる我は、知る我に対して対自的に措定されたものであり、この知られる我を知ることは知る我の働きであるとしても、かかる知る我知られる我の生起、成立それ自体は、知る我の知る働きの内部にはその根拠をもたない。自己の自覚の構造全体を問題にするならば、我々はさらに問い進めて、知られる我が知られる我として、知る我が知る我としていわば開示されてくる場、自覚がそこにおいて“我が我を知る”という形で成立してくる場を問題にせざるを得ないのである。さもなくば、自覚は、知る我の単に直接的に主体的な構成にすぎないものとなろう。しかし現実的具体的には、我々は自覚において、我を問うと同時に我を問われているのである。問う我知る我が同時に問われる我知られる我であるという自同性を通じて自らを顧わしてくる場、この知ることと知られることを共に包越し成立させている自覚の場をまって初めて自覚はその根をもつと言える。自覚はこの場において起こる。知る我は知る我として、知られる我は知られる我として、この場において生起してくるのである。その意味で、自覚の根拠は知る我の直接的な主体性の内には存しない。我が我を知るという自覚は、より詳細には、我が我を、我を成り立たしめている場において知るという構造をもつのである。

我々は自覚における我と場との関係についてさらに考察を進めよう。我は果物がテーブルを飾るように自覚の場にのっているのではない。場は自覚における知る我、知られる我の生起そのものに関わる場であった。それ故この場は、決して我々の自覚的自己と離れて自存するものではない。むしろ我々の自覚がそもそもこの場自身の働きであらねばならない。即ち、場そのものが我々の我を通して自己自身を自覚するのである。我々の自覚とはそれ故、その深みにおいては、我を、知る我知られる我の自同的關係として成立させている場への自覚であり、さらには、この場自身の我々の我を通した自覚なのである。

さてしかし、場自身が我を通して自己自身を自覚するといっても、一方でこの場は、“我を通して”ということの他には自覚の術をもたない。場は自らの自覚の必然的両契機として、知る我と知られる我とをいわば自己分裂的に生起せしめるのである。この意味において、場は知る我知られる我と一なるものではないと同時に二ならざるものであると言えよう。自覚における必然的両契機としての我は、場の働きとして初めて我たりうるのだが、一方かかる我を離れてはまた場も存在しないのである。自覚における我は、それ故、知る我と知られる我との自己同一からさらに、自覚を働く我と自覚を成立せしめている場との自己同一をまって初めて、その構造の全体が明らかとなる。即ち“我を成り立たしめている場において”とは“我において”ということである。従って自己の自覚は一層厳密には、“我が我を我において知る”と定式化されるのである。明らかのように、ここでの“我が” “我を”の我は、場としての我を媒介し、その我に貫かれた

我であり、最早単なる直接的に自存する我ではない。また“我において”の我も、“我が”“我を”の我を媒介し、くぐり抜けた我であり、我を入れる容器の如きものではない。しかもこれらの媒介は、双方の我にとって、それなしには真に具体的現実的なものたりえぬという意味において、必然的相互的な媒介なのである。場としての我は自身をそのまま直には決して対象化しえない。この我が自己そのものを自覚せんとして、自己を対象化した瞬間に、我は知る我知られる我として分裂してくる。我とは何かとの問いにおいて、問う我も問われる我もそれ自体としては真の我の全体ではありえない。前述の如く、問いにおける主体的我(知る我)と客体的我(知られる我)とをそのように生起せしめる場としての我がそこに問題とならねばならなかった。この場としての我こそが、自覚における知る我知られる我の存在根拠なのである。自らを裂き開いて、知る我知られる我を生起せしめる場としての我が、我において、我が我を知ることを通じて、自己を自覚するのである。自覚における我の具体的全体は、知る我—知られる我関係における我への問いの内部においてではなく、かかる問いを問いとして自らのうちに成り立たしめている場の働きにおいて把握されねばならない。具体的全体的な我とは、かくの如く、自己のうちに自己を問い自己を知り自己を顕わならしめんとする自覚的意志的生命なのである。

人間的自己の自覚における“我”の構造を以上の如く見てくるとき、この自覚の真の主体は、決して我々を離れずしかもまた決して我々自身ではないところの、いわば我々の自己を内在即超越的に包む「大なる自己²²⁾」であると言えよう。そして自覚が、この「大なる自己」の、我々の自己を通して自己自身を知る働きであるとすれば、我々ひとりひとりの自己は、「大なる自己」のひとつひとつの働き手、自覚点として在ると言わねばならない。

つぎに自覚における“知る”の構造を考察する。知るとは自覚の場合まず、現にある我の姿をかえりみるという意味で、反省として生ずる訳だが、しかしこの“かえりみる”ことの内には同時に“あるべき我の姿”への直観が含まれている。自分の一日をふりかえてみる。今朝は寝坊をして講義に遅れた。怠け者であった。このように我を知ることが反省である。しかし自分が怠け者であったと知られること、怠惰が怠惰として知られることが成り立つのは、怠けぬ我の姿がそのかえりみの只中において直観され、未来的に見とおされているからでなければならない。しかも上述の如く、自覚の主体が、我々の自己をその自覚点としてもつ「大なる自己」であるとき、この見とおされる我とは、それ自身決して対象化されえぬ「大なる自己」が自覚における知る我を通して、その反省の刻々に自らをイデア的に対象化したもの、「自己内自己投射²³⁾」したものに他ならない。自覚において我を知るとは、かくの如く、来たるべくして未だ来たらぬ我を直観することがそこに同時に起こる、そのような現にある我への反省なのである。そしてこのあるべき我を具現させんとする意志的努力として自覚は行為的に具体化していくのである。その根拠を我々の自己を内在即超越的に包む「大なる自己」にもち、その具体化が、現にある我を超えて、あるべき我を不断に顕わならしめんとする意志的行為であることこそ、自覚の自己超越性が説かれる所以である。

我々の自覚は、しかし現実的には、日々の生の営みの只中において働くものである。我々の生の営みは畢竟、自覚的存在としての自己と他者との関わり、他者への働きかけとして在るが故に、あるべき我とは、この他者との関わりにおけるあるべき我である。それ故、あるべき我を具現させんとする意志的努力としての我々の自覚的行為はまた必然的に他者を目指し、他者へと指し向

けられているものとして実践的である。実践とは、外へ、自己ならざる他者へ働きかけることである。自覚的存在としての自己は、他者に働きかけることを通してのみ自己を知るのである。自覚の自己超越性はまた自覚の実践性でなければならない。そしてこの自覚的实践が、最早単に直接的に我々から発した我々の実践と呼べぬものを含んでいることは明らかである。

愛とは他者への働きかけとしての自覚的实践において具現されるものと言われるとき、そしてこの自覚的实践のひとつの極致として教育の営みが語られるとき、その営み、実践はまさしく、「大なる自己」の我々ひとりひとりの我を通した働きの現われなのである。つまりこのとき愛とは、「大なる自己」が、知る我知られる我として自らのうちに自らを分裂させ、この我を通して自己自身を再び統合的に自覚しつつ表現していくところの、その自覚的自己表現そのものなのである。我々の個的自己の存在根拠はまさにこの「大なる自己」の自覚的働きとしての愛に在るといわねばならない。自覚的实践としての教育実践の真実の主体は、我々ひとりひとりの直接的な自己ではなく、むしろかかる愛そのものなのである。プーバーになぞらえて言えば、愛は教育する者のうちにはない、教育する者こそ愛のうちに在ると言えるのもあろう²⁴⁾。我々が内に愛を抱いて教育に向かうのではない。愛が我々を通して自ら働くことこそ教育の実相なのである。

さて最後に、教育の営みがこのように我々の自己の自覚の根底から把え直されるとき、我々が教育的に働きかけていく他者とは如何なる本性をもつものかを考えてみる。教育の真の主体が上の如く「大なる自己」であるとすれば、それは我々の教育的働きかけがそこへと指し向けられている他者にとってもまた、全く等質に同時にその他者の「大なる自己」でもあるのでなければならない。つまり、我々がひとりひとり、自己として、その自覚の根拠を我々を内在即超越的に包む「大なる自己」にもつとは、この「大なる自己」が我と他者とを共に包越して、我に対しては他者として、他者に対しては我として自らを現わしていることと考えられねばならない。「大なる自己」は、我において知る我知られる我として、自らを自己否定的自己分裂的に生起させてきた如く、個的自己たる我と他者としてもまた、自らのうちに自らを分裂的に生起させ、この両者の働き合いを通じてさらに自覚を深めていく。即ち、我が「大なる自己」の自覚点であるのと全く等しく他者もまた同じくその自覚点として在り、我と他者とはそもそもその成立からして、この一なる「大なる自己」の個的自覚点、働き手として、互いに呼びかけ合い応答し合う我一汝的働き合いを担っているのである。教育する者と教育される者がまずそれとして独立自存しているのではない。両者は、両者がそれを媒介して初めて教育する者、される者たりうる「大なる自己」のそれぞれかけがえなき自覚点として、もとより「共に在るもの、共に働くもの」なのである。

ま と め 不断に自らを現わしゆく愛

我々は、愛を我々の個的自己の自覚の構造を存在論的に考察することを通じて、「大なる自己」の我を通した自覚的自己表現、自らのうちに自らに対して自らを顕わならしめる働きであると捉えた。「大なる自己」とは、我々ひとりひとりの自己の存在の変わらざる根拠としての大なる実在的生命であろう。そして「本来生命は意志的であり、それはみづからを発展し充実せしめることを内から根源的に要求する²⁵⁾」のであれば、この実在的生命も自らにおいて自らのいのちを、生きんとする意志を、自己分裂を通じての自己統合という形で不断に自覚的に表現しゆくものであろう。この大なる生命の具体的現実的な絶えざる表現の全体としてこそ、我々がそこに生まれ

働き死にゆくところの世界は在るのだとすれば、「大なる自己」の自覚的自己表現としての愛は、このものの本性として永遠に已むところがない。我々ひとりひとりの自己を自覚点として、自らの「創造的世界の創造的要素²⁸⁾」として、「大なる自己」は世界のあらゆる事物を通して、自らを現わしゆくのである。それはまた、深き意味において、「大なる自己」の世界を通しての自己愛であると言えよう。愛の働きの表現的自覚点としての我々の教育の営みが“天地の化育を賛く”るものとされる所以である。

教育は、その存在の根拠を、我々の自己を自覚点とした「大なる自己」の自覚的自己表現たる愛にもつ。教師も生徒も、親も子も、この愛に支えられ、貫かれ、促されつつ、現実的な教育関係に入っていく。かく解することによって、教育の本質に関する存在論的把握は、我々を教育へ駆り立てる原動力としての“愛”の本性及び教育における愛の在り方を明らかにすると考える。

註

- 1) 細谷恒夫『教育の哲学』1962, 創文社, 序論第二章参照。
- 2) 例えば、篠原助市『教育学』1939, 岩波書店, p. 128 f 稲富栄次郎『教育の本質』1954, 福村出版, p. 91 長田新『教育学』1955改版, 岩波書店, p. 173 鯉坂二夫『教育原論』1976, 玉川大学出版部, p. 57 など参照。
- 3) E. Spranger: Lebensformen, (1914), 1966⁹, Tübingen, s. 381 (伊勢田燿子訳『文化と性格の諸類型 2』1970, 明治図書, p. 147)
- 4) E. Spranger: Der geborgene Erzieher, (1958), 1963³, Heidelberg, s. 82 (浜田正秀訳『教育者の道』1967, 玉川大学出版部, p. 112f)
- 5) 篠原助市『改訂理論的教育学』1967再版, 協同出版, p. 29.
- 6) E. Spranger: Lebensformen, s. 378 (邦訳 p. 144)
- 7) a. a. O., s. 378 (邦訳 p. 144)
- 8) 長田新, 前掲書, p. 180.
- 9) 稲富栄次郎, 前掲書, p. 93.
- 10) 同上書, p. 114.
- 11) 同上書, p. 95.
- 12) プラトン『饗宴』(久保勉訳, 1965, 岩波文庫), p. 108f 参照。
- 13) 稲富栄次郎, 前掲書, p. 115.
- 14) 同上書, p. 129.
- 15) 同上書, p. 131.
- 16) 同上書, p. 140.
- 17) 教育愛におけるエロスとアガペとの関係を、弁証法的総合という形式においては、明確に規定せぬ論者もある。例えば高坂正顕は、教育愛を恋愛と宗教的愛との中間にあるものとし(『高坂正顕著作集 第六巻』1970, 理想社, p. 289), 鯉坂二夫は、エロスを完全に包摂し尽くすアガペを強調する(鯉坂, 前掲書, p. 61)。また新堀通也は、教育愛の諸契機を弁証法的に捉えつつも、第三の契機として、相互的共同的な友愛(フィリア)を提示し、エロス, アガペ, フィリアの三契機の総合として教育愛を特徴づける(新堀『教育愛の構造』1971, 福村出版, p. 213ff)。
- 18) 木村素衛『国家に於ける文化と教育』1946, 岩波書店, p. 53.
- 19) かかる存在論的問題意識に貫かれつつ、独自の「表現愛」の論理によって人間存在の根本構造を把握し、そこから不即不離に教育愛の本性を解明しようとした教育の哲学者として木村素衛を挙げることができる。木村は、教育を、文化が本質的に蔵している「みづからのうちにみづからの形成活動の根底を養ふ」働きである(木村, 前掲書, p. 123)と捉えて文化と教育との深き連関を見定める中、文化の考察はその形成作用の考察へ、さらに形成的主体としての人間の本質の究明へと進まねばならぬとし、「その

薦野：教育愛の存在論的根拠

とき人間の本性に対する理解は必ずこのものが教育を必要とする存在であるという理解に進んでいかねばならない」(同上書, p. 59) と考える。木村によれば、人間存在は、内なる生命を、外を否定的媒介として自覚的に現わし出だし、その現わし出だすことを通して自覚を深めていく表現的自覚的個体である。そしてこの自覚的表現は、真実在としての歴史的生命が、表現的内としての人間的主体と表現的外としての環境とを自己媒介しつつ、分離を通じての統合として自らを顕現していくこととして表現愛と呼ばれる。人間は「表現愛の自覚者であり、その実践者であるところに、真に具体的自己を獲得するのである」(同上書, p. 182)。次章における自覚の構造の考察は、この木村の自覚存在論の現時点における筆者の理解をその出発点としている。木村における表現愛の問題を主題的に論究することは、準備を整えて他日を期したい。

- 20) キルケゴールは『死に至る病』の冒頭において、「自己とは自己自身に関係するところの関係である。すなわち関係ということには関係が自己自身に関係するものなることが含まれている……」に始まる自己の徹底的な定式化を試みている。
- 21) 木村素衛, 前掲書, p. 66.
- 22) 西田幾多郎『善の研究』岩波文庫, 旧版, p. 37.
- 23) 木村素衛『表現愛』1967, 南窓社, p. 100.
- 24) 「祈りは時間のうちにはない。時間こそ祈りのうちにある。犠牲は空間のうちにはない。空間こそ犠牲のうちにある。もしもわれわれがこの関係を逆にしたならば、われわれは現実をすて去ってしまうことになるだろう。」(M. Buber: Ich und Du, 1923, 野口啓祐訳『孤独と愛』1958, 創文社, p. 11)
- 25) 木村素衛『国家に於ける文化と教育』, p. 71.
- 26) 西田幾多郎『哲学論文集第四』1941, 『西田幾多郎全集 第十巻』1977, 岩波書店, 所収, p. 4.

(本研究科博士後期課程)