

教育愛と道徳性育成の省察 — 京都学派の教育哲学から —

田中潤一

はじめに

本論では京都学派の哲学者たちが「教育愛」と「道徳的生」についていかに思惟したかを考察し、そこから一つの結論を導き出すことを目的とする。教育活動に当たって「教育愛」が必要であることは、論を俟たない。教師は児童生徒に知識や技術を教えることは当然であるが、知識伝達にのみ偏るならば、教師の仕事は単なる伝達作業に終わってしまう。児童生徒が彼ら自身の生を悩ます人生の困難に出会った時、教師は彼らの不安を解消し、子ども一人ひとりの実存全体を受け入れる包容力を有していなければならない。つまり教師の仕事は単なる知識伝達のみではなく、子どもの人間性育成を手助けすることにある。ここで必要とされるのが「教育愛」である。さて本論の目的は「教育愛」と「道徳的生」とを結びつけることにある。教育愛とはいかなる愛であろうか。いわゆる「愛」と「教育愛」との差異は、奈辺に存するのであろうか。高山岩男は次のように事態を把握している。「血縁愛、恋愛の如き生物的性格を基礎にする愛情には、愛は盲目なりといわれるような盲目性がある。…ところが教師と児童生徒との間の教育愛には盲目性がない⁽¹⁾。つまり高山は、親子間や恋人間での愛と教育愛とを峻別している。親子愛や恋愛では特定の人物を一途に愛しみ、そこには理性を超えた面が存する。しかし教育愛は異なる。教育者は特定の人物のみを愛することがあってはならず、全ての子どもに平等に愛情を注がねばならない。教育者には「倫理」が求められる。再び高山の論を見る。「教育愛は愛でありながら倫理的命法となるものなのである。教育愛は理性の訓練陶冶を幾度も潜った後、教育者の身につく愛である⁽²⁾。

このように教師は子どもに対する愛情を有すると同時に、倫理観を持ち合わせていなければならない。さて本論では京都学派の教育愛の議論を分析するのだが、京都学派で教育学を論じているのは、木村素衛、下程勇吉、高山岩男など第2世代に属する哲学者たちである。第1世代の西田幾多郎、田辺元が直接に教育学を論じたことはほとんどない。しかし京都学派第2世代の議論に第1世代の議論が大きな影響を与えたことはいうまでもない。特に西田の議論を分析することから、教育愛につながる思惟を見出すことは原理的に可能と思われる。『無の自覚的限定』において西田は独自の他者理解論を展開している。西田の議論の中で「自己否定」が鍵概念となることは周知の通りであるが、他者理解においても同様に自己否定が重要な地位を占めている。自己と他者とは安易に同一化され得ず、両者の間には深淵が横たわっている。本論ではこの自己否定が「教育愛」の概念の基盤となり、それゆえ「道徳的生」が実現される手掛かりとなることを考究したい。

1. 他者理解における自己否定性

(a) 西田哲学における「愛」概念と他者理解

教育において他者とは何を意味しているのであろうか。木村素衛は陶冶には三つの段階があると思惟する。第一は直接的自然的段階、第二は自己教育的段階、第三は指導者のもとに陶冶が行われる段階である。第一は環境が自然に人間を育てる段階であり、第二は人間が計画的に自己を形成する段階であるが、第三の段階に至って初めて教育的関係となる。「教えられる者と教える者とは、それぞれの立場の自覚の下に、従って相互の関連の自覚の下に、互いに媒介し合う動的連関に立つ⁽³⁾。「自己発展が他人の助力と相即するところ、かかる矛盾的対立の相即が即ち教育にほかならない⁽⁴⁾。木村は教育という営みにおける他者の役割を重視し、人間形成は他者を媒介とすることによって初めて成立しようと考えている。ここでの他者とは、子どもにとっては教師である場合もあれば、また他の子どもでもある場合もある。主体と主体とは決して同一化されず、絶対的にどこまでも隔たっている。現実世界において人は他者と共に生きるのであり、教育の役割の一つは他者と共に生きることを子どもに学ばせることにある。

さて京都学派の創始者西田幾多郎は、自己と他者とが絶対的に隔たっていることを深く自覚していた。まず西田は「愛」の概念を取り上げ次のように省察する。「愛の対象は唯、人でなければならぬと考へるのである。物は欲求の対象となるも、愛の対象となることはできない⁽⁵⁾」(6/272)⁽⁶⁾。我々が物を欲求の対象とし、自己の内へ取り込むことが可能であるのに対して、他人を自己の内に取り込むことはできない。従って欲求における喜びと、愛における喜びとは異なる。西田は「愛に於ては、自己が自己を否定することによって喜を得る⁽⁷⁾」(6/272)と言う。他者

を愛することによって得られる喜びは、自己否定とされる。西田は物と人とを区別するのであるが、物とは対象的に思惟されるものであり、「判断の主語となるもの」(6/273)である。物がこのようにノエマ的に捉えられるのに対して、人は対象的に捉えられるべきではない。物がノエマ的に捉えられるとは、それが常に何らかの一般者に於いてあるものとして捉えられることを意味している。物の世界は常に因果律によって自身が捉えられるが、そこには人間の自由意志は存しない。しかし人間的世界は常に自由意志によって決せられてゆく。人はノエシス的にのみ捉えられるべきである。もし因果律のみで世界を捉えるならば、単なる物の作用と結果のみの連続的世界となる。そうであるならば人間の自由意志の積極的意義はなくなり、時は単なる機械的連続となる。しかし西田は時とは「単なる連続ではない、その各瞬間に於て消え去るのである、而も斯く死することが生まれることであるといふ所に、時の連続がある」(6/276)としている。一瞬一瞬が時の流れに従属しているのではなく、独立している。一瞬と一瞬は人間の自由意志によって成立しており、それゆえ互いに独立しており、絶対的に隔たっている。

ではこの相互に独立する瞬間を結びつける法則は何であろうか。西田はこれを再び「愛」としている。一瞬一瞬は独立しており、一瞬が次の一瞬となることは自己否定を意味している。相互に自己否定しあうものが弁証法的に統一されることが、「愛」と述べられている。時間を限定するのは人である。対象論理では時の連続の一端に人が位置づけられるが、人間的世界では「自己が自己自身を限定する所に現在があるのである(時に於て人があるのでなく、人において時があるのである)」(6/277)。

ここで西田は「愛」を「自愛」と「他愛」に分けて思惟する。自己が自己として存するには「自愛」がなければならない。しかし自己は自己のみで存立しうるのでなく、他の自己との関わりの中で存する。「自己自身を否定することによって自己自身を肯定するといふことでなければならぬ、死することによって生きるといふことでなければならぬ、即ち弁証法的限定といふものでなければならぬ」(6/277)。自己が自己として存するのは、自己ならざる他なる地平が自らを構成していると自覚することによるのであり、西田はこれを「他愛」と名づけている。ここで他者が自己を逆説的に支えているとされる。この自己と他者とを繋げる法則が「愛」とされる。愛とは既述の如く欲求とは異なるので、自己と他者との合一とは、一方が他方を自己の内に取り込むことを意味するのではない。西田は他愛には「敬」が必要と思惟する。「我々は他人を一人格として之を敬し自己自身を愛するといふことができる。眞の愛は敬をふくまねばならぬ」(6/277)。自己と他者とは絶対的に異なる「非連続の連続」である。非連続である人格と人格とは互いに尊敬しあい、自他の独自性を認め合うことが「愛」である。

(b)他者理解における「自己否定」の役割

ここにおいて我々は西田の弟子下程勇吉の「教育人間学の三原理」を想起することができる。下程は「教育人間学の三原理」の下「代理不可能性の原理」・「現実性の原理」・「離接性の原理」を挙げる。下程はまず教育学の第一原理として「代理不可能性の原理」を掲げる。人間の内面性は各人に固有な生活経験の場であり、他者によって代理されることは不可能である。「かく生活し、経験し、成長するのは、今、此処において、現に生きている特定の個人そのものであって、その人以外の如何なる人間も、その個人に代わって生活し、成長することはできない。その限り、それは根源的に代理不可能である」⁶⁾。西田の議論では「自愛」に相当する段階である。しかし自己は自己のみで生きるのではないことを西田と同様、下程も認識していた。特に教育においては「現実との生きた接触」によって初めて人間形成がなされる。「現実との生きた接触」を端的に我々に示してくれるのは、下程によると「抵抗の体験」である。本論の論旨からいえば「抵抗の体験」とは他者である。「現実性の原理」を下程は第二の段階として呈示するが、人間は確かに一人ひとり他に変え難い独自性を有している。しかし人間は一人で生きるのではない。社会とのかかわりの中で、人は成長し生を営む。その際異他的なものと衝突する事態がしばしば生じる。その時人は、自分の意にならないものとのかかわりの中で生きていることを自覚する。これが「抵抗の体験」である。

教育のテーマとして、子どもを社会のかかわりの中でいかに育てるかは古くから論じられてきた。例えばルソーの消極教育説は社会とのかかわりよりも、児童一人ひとりの興味関心を重視している。ルソーは児童一人ひとりに生来自然に備わる素質を引き出すことを重視し、社会性育成に関しては子どもが成長する中で自然に身につくと考えている。他方ロックは紳士教育論において、子どもを過度に甘やかすことを批判し、社会性を身に付けさせるよう主張している。そのためにロックは幼少時からの習慣形成を重んじている。さて下程の「教育人間学の三原理」は順序として第一に人間一人ひとりの独自性を重視する段階、そして第二にさまざまな社会とのかかわりあいを経験する段階へと進む。下程の議論は、人間形成において重要な成長の順序を示している。人間は成長

する過程において異他的なものとは必ず出会うが、下程はそれを「抵抗」と捉えている。つまりルソーのように人間本性が成長する中で自然に社会性が育つてゆくと考えられるのではなく、社会との邂逅は人間にとって「抵抗」と捉えられている。京都学派の哲学の特徴としても、自己が異他的なものとは「自己否定」と捉えられている。西田はその哲学において、自己否定という契機を常に重視しているが、京都学派の教育理論もその流れを受け継いでいると言えよう。

この自己否定が社会性育成において重要な契機であるという論旨は、現在の道徳教育においても活かされている。周知のように『学習指導要領 道徳編』では道徳の内容として4つの視点が挙げられ、その視点を基に道徳教育が行われるべきとされている。その4つの視点とは即ち、「1.主として自分自身に関すること」「2.主として他者とのかかわりに関すること」「3.主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」「4.主として社会や集団とのかかわりに関すること」である。「1」においては、子どもが自分の日常生活において身の回りのことをきちんと行い、自分で自分のことを律することが目標化されている。この視点では、子ども一人ひとりの独自性が重視されている。

しかし道徳教育においては自分自身のことのみが焦点化されるのではなく、常に他者や社会とのかかわりに関する事柄が問題となる。『中学校学習指導要領 道徳編』には次のように述べられている。「個性は、決して自分一人で伸びるものではなく、他に認められながら伸びるものである。互いの異なる個性を見つけ、違うものを違うと認め、ときには許す私心のない寛容の心、偏狭なものの方や考え方のない広い心を育てることが求められる⁽⁷⁾」。他者との関係を築くことは子どもの成長にとって、極めて重要である。他者と良好な関係を築くことは決して容易ではなく、むしろ喧嘩など衝突しあうことも多い。しかし教育者はそのような否定的な出来事を、良好な人間関係を築き上げる一契機としてゆかねばならない。西田は次のように言っている。「眞の愛といふのは自己自身を否定することによって自己自身を肯定することである。自己に死することによって他に生きることである。自愛と他愛とは固、別のものでなくして、ノエマの限定とノエシスの限定の関係を有つて居るのである」(6/288)。教育愛の問題として考えると、我々人間は他者と絶対的に分離しながら、同時に自己同一を保っているといえる。人は自愛的な立場から何事も自己の意のままにしようとするが、他者に対してそのような立場で接すれば必ず衝突が起こる。その時求められるのは他者に対する敬意であり、自己によっては決して汲み尽くせない他者の存在を認めることである。だがこれは決して他者を不可知的なものとして排除することを意味するのではない。他者と自己とが共に自己否定を介して、共通の地平に達することが求められる。これが「他愛」を意味している。

2. 意志的自己の陶冶と道徳的生

さてこのように人間的自己は自己のみで生きるのではなく、他者と共に生きるのであるが、自己と他者は共同世界の中で共に生を営まねばならない。ではどのように共同世界、つまり社会が形成されるのであろうか。そして社会の中で人間的自己はどのように自己形成するのであろうか。京都学派の人間観では、人間は一面に意志的自己として見られるのが特徴である。西田は人間の行為を決定づけるのは「意志の非合理性」(8/270)とする。まず西田の議論を見てみよう。

(a)西田哲学における意志的自己とパラダイム的世界

西田によると人間は誰しも欲求を有している。「我々は個物的に自己自身を限定すると考へる方向に、深い本能的・衝動的なるものを見るのである」(7/117)。個々の自己は各々本能的・衝動的なるものを有し、自己自身を決定してゆく。このような人間的自己の有する意志的要素が自己決定してゆくことによって、自らの行為が選ばれてゆく。しかし単に意志的要素のみで行為が決定されるのであれば、人間と動物との違いはなくなってしまう。西田は人間と動物との相違点を明瞭に認識していた。

動物が外的環境と自らの行動とを区別できず因果法則に沿った活動しかできないのに対して、人間は外的対象に働きかけること、即ち「物を作る」ことができる。人間は作られた物の世界の中で生を営むのであり、この時世界は単なる環境的世界ではなく、社会的・歴史的世界として客観化される。西田はこのように人間が社会的・歴史的世界を築き上げる点に着目し、この世界を「表現」と名づけている。

ではこのように客観化された表現的世界において、人間的自己の行為はどのようにして生起するのであろうか。確かに人間の行為は既述のように欲求から生じる。西田曰く「我々の行為は我々の意識的自己から起ると考へられる。意識的自己といふものなくして、行為といふものがないことは云ふまでもない。併し意識的自己といふものは欲求的でなければならない、衝動的でなければならない」(7/334)。人間の行為は欲求や衝動から生じるが、欲求それ自体は人間の意識を超えている。では欲求や衝動を人間的自己に促す地平は何であろうか。西田はそれが表現として客観化された「世界」であるとする。西田は人間の欲求が単に意識から起こるのではなく、「我々が物の世界に於てあるといふことから起る」(7/340)と考えている。欲求や衝動は個人的次元から成立するのではなく、世界の側から生じせしめられる。人間の自己にとって世界は欲求の対象であると同時に、人間の欲求を促し、行為へと駆り立てる地平でもある。人間は常に現状に満足せず、自らの外にある物を自らの内に取り込もうとする。西田は「我々の外にあるもの」即ち「物」が人間の欲求を限定すると考える。それ故「物が我を唆すのである、我々を動かすのである」(7/335)。

このように人間の欲望は外的世界に唆されて生じるのであるが、この構造自体は人間も動物も同じである。しかし人間は動物とは異なり、「物を作る」ことによって自己と外的世界とが分離されている。世界は、作ることによって表現された共同的世界である。それゆえ人間的自己は表現的世界に対して、距離をもって接さざるを得ない。単に欲望を満たすよう促すのではなく、万人の納得のゆく行動を行うよう促すことによって、世界は道徳的世界として現れる。道徳的に行為する人は一方で衝動的に良心に基づいて行動する。しかし実はその行為は規範的・命令的意義を有する道徳的世界によって促されたものでなくてはならない。つまり世界は人間にとって「パラダイム」である。道徳的規範とは単に個人の内面の領域の問題ではなく、パラダイムとして表現された共同的世界の問題である。道徳的世界は行為的自己に対して、道徳的行為を為すように迫ってくる。表現的世界それ自身は我々に対して能動的に働きかける、いわば自律性を有する。表現的世界は自己に対して「汝」として迫ってくる。「表現的關係といふのは、その根柢に於て私と汝との関係の意味を有つたものでなければならぬ。私に對して表現的と見られるものは、汝の意味を有つたものでなければならぬ」(7/112)。このように西田は意志の陶冶は、単に人間的自己の自己形成によって為されるのではなく、道徳的規範の世界の呼び声に促されて為されると思惟する。

(b)木村素衛の教育学における道徳的自己陶冶

西田は意志の自己形成が道徳的世界の中で行われることを力説するが、京都学派第2世代の木村素衛もまた道徳的自己陶冶を「表現愛」として論理化している。木村は西田と同じく人間の独自性を「ものを作る」ことに見ている。「ものを作り出すことに於て自己の内的生命を現はして行く存在であり、しかもこのことをみづから知つて行ふところの存在」⁽⁶⁾と人間を定義している。さらに木村は人間の特徴を、「表現」的であるとしている。人間は自己の内面性を表現化し、絶えず自己実現を図ろうとする。このように人間が自己を高めてゆこうとすることを、木村は「エロス」的立場と名づける。「人間は単なる人間的意志の立場を超えて一層高く一層深いところに自己の意志を根柢づける實在を自覚することに依て、却てその使命の厳粛さと従てまた罪の深刻さとに打たれなければならない」⁽⁹⁾。つまり人間は、自分の有する価値を外的世界において実現しようとする意志を有している。このように意志は絶えず自己実現を図ろうとするが、意志が世界の道徳と一致するとは限らない。人間はいつも不完全な存在であり、完全性に達することはできない。ここに人間が不斷に自己形成せざるを得ない所以が存する。「自覚的表現のエロスの構造に於ては、総じて個的なもの、従てまた個的主体や、その一々の表現的行為と、それが目ざす対象的無としての完全性の理念との間には登挙し尽くすことを許さない距離があつた」⁽¹⁰⁾。人間の意志は自由であり、絶えず自己実現を求めて前進するがゆえに、「エロス」的である。しかし人間的自己はその有限性ゆえに、自らの価値を完全に実現できない。ここから木村は「罪」の自覚、そして救いへの要求が生じると思惟する。

このように人間的自己は自らの不完全性を自覚せざるを得ないのであるが、人間にその不完全性を自覚せしむるのは外的世界である。外的世界は、人間にとって異他的なるものとして立つ。では人間は世界にどのように関わるべきであろうか。まず人間は自らが実現しようとする価値を内に有する。木村はこれを「イデア」と名づける。イデアは、人間的自己が活動する基盤となる内容である。しかし木村は、「イデア」が単に内にとどまっているものではないとも思惟している。木村は次のように言う。「イデアは——逆説的に響くかもしれないが——外に於て見られるものでなければならないのである。……イデアは内から外へ表現的に形成し出されることに於て初めて真実に見られるのである」⁽¹¹⁾。つまり人間的自己は自らの内面を外的世界において実現することによって、初めて

自己実現を達成する。しかし外的世界は人間的自己の意のままになるものではない。「素材は形成作用に対する障害者でなければならない」⁽¹²⁾。

一般に形相と質料とを分け、形相を質料に於て実現してゆくことが、人間の活動と考えられる。上記の論旨から言えば、人間の内的なアイデアを完全に外的世界に実現することが人間の活動の目的である。ここでは外的世界は人間的意志に従順なるものとなる。従来文化(culture)とは人間的意志が外的世界を征服することと捉えられてきた。「文化とは、ここでは自然に対する人間の征服的勝利を意味し、人間と自然とは本来戦争の状態に在るものとなる」⁽¹³⁾。しかし木村はこのように外的世界を単なる素材と見なす考えに疑問を呈する。外的世界は既に作られた表現態であり、人間的意志と対峙するものである。かつて西田が歴史的世界が表現されたものとして、人間に「汝」として迫ってくると思惟したのと同様に、木村も外的世界が自律的性格を有すると考える。「作られたものはこのやうにして本来客体化された意志であり、この意味に於て汝的存在として主体に対立するものでなければならない。表現的環境とは…必然的に主体に向つて表現的に呼びかけて来る存在でなければならないのである」⁽¹⁴⁾。つまり木村は表現的世界を自律的と見なすのみならず、「意志」を有すると捉えている。例えば芸術家が制作活動を行う時、制作対象が芸術家に対して制作を促すことに見られるように、我々の行為は絶えず外的世界に促される。表現的世界は「作る人に向かって声なき声を以て語りかけ、かくして作る人の制作意志にそそのきかけ、アイデアを喚起し、このようにして主体を限定する」⁽¹⁵⁾。

木村はここから「道徳」を導き出す。「当為の体験はアイデアのこの超越即内在性の体験に他ならない」⁽¹⁶⁾。しかし木村はアイデアは常に歴史的被限定性を有するとも考えている。ここから人は自由意志のみにて生きるのではなく、歴史的世界のアイデアに従って生きる所以が明らかとなる。この時アイデアは人間的自己にとって、生きる基盤となる「徳」として現れる。表現的世界は単なる外的世界ではなく、人間に道徳的行為を為すように促す道徳的世界である。ここに我々は西田の道徳論と木村の陶冶論に共通した論旨を見出すことができる。しかし木村の独自性はこの先の論に見られる

アイデアは確かに歴史的具体的な内容を有するものであるが、人間的自己の行為にとっては「完全性」として現れる。人間は不完全なる者であり、アイデアに完全に一致することは決してない。ここに人間の「罪」が存すると木村は思惟する。そしてこの「罪」を救う「アガペ的愛」が求められる。「エロスが上述の如く向上的な愛であるに対し、向下的なアガペが個的なものに対するその不完全性に拘るところなき絶対的肯定性の故に絶対的愛」⁽¹⁷⁾である。どこまでも価値を追求しようとするエロスの愛が、自己実現につまづいた時、自己の存在自体に絶望する。このとき初めてアガペが、罪深き人間的自己を「包み抱く」地平として現れる。「絶望の底からそれにも拘らず個的主体を完全なる絶対的肯定に於て蘇らしめる原理は而もこの包越の契機を措いて他にないのである」⁽¹⁸⁾。このように木村は価値追求的な人間が自らの不完全性を自覚した時アガペが現れるとするが、アガペとエロスが相反するのではなく、相互に深くかかわりあっていると思惟する。そしてアガペとエロスとの自己同一を「表現的愛」と名づけている。

(c)下程勇吉の教育学における他者理解と社会性育成

さて下程勇吉も人間的意志をのみ育てるのではなく、社会の中で人間を育てるべきと述べている。下程はそれを「現実性の原理」と名づけている。「代理不可能性の原理」では主に人間の内的性質の解明に重点が置かれていたが、「現実性の原理」では外的環境と人間的自己との関係について述べられている。「教育の場においては、主体も客体もともに代理不可能の人格的主体として根源的に実在的であり、また両者の間の教育的なはたらきあい interaction もまた実在的である。実に教育現実の場においては、その主体も客体も、その両者の間のはたらきあいの作用も、あげて実在的(現実的)である」⁽¹⁹⁾。つまり教育においては、「現実との生きた接触」が保持されてこそ人間形成が成就される。「現実との生きた接触」を我々に端的に示してくれるのは、下程によると、「抵抗の体験」である。

下程はフィヒテやシェリングの他、シェラーやディルタイを引用する。「自我の統合的主体性が高まるにつれて、人間は生活環境にはまりこんで生きる境位から脱却して、生活の場における対象をそれ自体として定立するに至るのである、ここに対象の実在性の地平が原始定立的に開けるのである。すなわち、自我の統合性が高まるにつれて、それに対応して対象の実在性が高まるのである。かくて内外の実在性が濃度を共にし、彼此呼応する緊張対抗の力動的関係において、抵抗の体験が成り立つのである」⁽²⁰⁾。つまり人間の意志では如何ともし難い障害

に出くわすことこそが外的実在の現実性をリアルに我々に提示してくれる。シェーラーによると現実性・実在性は論理的範疇ではなく意志的範疇(voluntative Kategorie)であるが、この非合理的とも言える抵抗体験こそ教育において必要であると下程は力説する。

下程は人間の意志の根底を成すのは、合理的理性ではなく、「衝動意志」「身体的欲望」であるとする。下程はショーペンハウアー(「生きんとする盲目的意志」)やニーチェ(「力への意志」)を引用するのみならず、フロイトのリビドーまで用いて次のように言う。「人間存在の規定は、燃えさかる欲望のひしめくるつぼである」。「かかる欲望は仏教的に言えば『煩惱』である。かかる自己中心的な欲望に支えられ、動機付けられてこそ、人間の存在もあらゆる活動もあげて可能なのである」⁽²¹⁾。食欲・性欲・権力欲いずれも「現実との生きた接触」において欲望を満たそうとする。しかし各人が欲望のままに生きるならば社会は無秩序に陥る。そこで下程は心理学にならって欲望を統制する「超自我」を設定し、それが道徳・良心であると考え、下程は人間の本質を意識という上部構造にあるのではなく、欲望という下部構造にあると考え、そこから「現実性の原理」を導出する。「小宇宙の統一としての人間の内部環境は、外界の大宇宙と部分的に重なりあいつつ、たえず人間の『学習』『技術』によって外界を内面化し、その範囲を拡大していくのである。外界は絶えず内界に立ちふさがり、抵抗し、刺激し、人間の欲望や誘惑性をあふるものとして、いわゆる『問題』をもって人間に迫ってくるのである。…かかる問題を解決しつつ、内部環境の中に外部環境を取り入れ、後者を内面化するところに、人間の技術・学習の機能が」⁽²²⁾ある。

このような現実性の原理の立場から下程は生活教育・生活学習の重要性を力説する。人間教育は現実との生きたつながりを持つことによって為されるとの考えは、コメニウス、ペスタロッチー以来の近代教育学の所産であると下程は高く評価する。現実との生きた接触を重視した結果、特にドイツでは「現実学校」「劳作学校」「生産学校」「郷土科」「社会科」という生活教育の流れがある。「まことに、人間は人間の間で育ち、『現実との生きた接触』を保つことによってのみ、『現実との生きた接触』を保ちうる正常な人間となり得るのである。いわゆる生活教育は、『現実との生きた接触』を保つまともな人間をつくることを目的とするとともに、その目的を達成するために、『現実との生きた接触』を保つ方法に訴えるのである。すなわち生活のための、生活による教育が生活教育である」⁽²³⁾。下程は教育者の役割を次のように位置付ける。即ち、どんなに良い教師であっても各々の子どもの代理不可能性を代わりに引き受けることはできない。教師が為し得るのは代理不可能の主体としての子どもが、現実との生きた接触を保つことによって、各々独自の意味連関を形成するよう手助けすることのみである。教育は「他律的統制や権威主義的指導」ではなく、「触媒作用」でなければならぬとされる。しかし下程はただ生活教育をすればよいと言うのではない。「生活教育の名で、きわめて限られた、視野の狭い、皮層的な現実主義の教育」⁽²⁴⁾がしばしば行われるという結果に生活教育が陥らないためにも、下程は被教育者に視野・洞察を拡大するよう促さねばならないとする。かくして「代理不可能性の原理」即ち人間の自己の陶冶と、「現実性の原理」即ち社会性の育成とは、生活教育の場において、相互に働きあいながら調和する。

3. 教育愛と道徳性育成

このように京都学派の教育哲学では、人間が有する意志を前提としながら、意志が道徳的・社会的に陶冶されるべきとしている。その際「愛」が鍵概念となることも我々は見てきた。木村素衛の論を繰り返せば、人間が有する自己実現への意志(エロスの愛)と、人間の罪深さを救う愛(アガペ的愛)の両方が求められる。この議論は現在道徳教育を考える際にも、重要な視点を我々に与えてくれる。『中学校学習指導要領 道徳編』の道徳の内容項目「1.主として自分自身に関すること」では「(2)より高い目標を目指し、希望と勇気をもって着実にやり抜く強い意志をもつ」と述べられ、一人ひとりの生徒が自己実現へ向かってゆく意志を育てることの重要性が力説されている。「自己の可能性を伸ばし、人生を切り拓いていく原動力となり、次のより高い目標に向かって努力する意欲を引き起こすことにもなる」⁽²⁵⁾。人それぞれが有する意志を育て上げることは、教育においてきわめて重要である。それゆえ教師の仕事として、「困難に屈しないでねばり強く最後まで着実にやり抜く強い意志と態度を育てるように指導する」⁽²⁵⁾ことが求められる。同時に、社会性を育てることも道徳教育においては求められる。道徳の内容項目「4.主として集団や社会とのかかわりに関すること」では「(2)公德心及び社会連帯の自覚を高め、よりよい社会の実現に努める」とされ、社会の中で人間が成長してゆくことの重要性を説いている。自己中心的な視野を脱し、「この社会のすべての人々が、自分も他人もともどもによりよく生きようとしていることを自覚する」⁽²⁶⁾ことが求

められている。教師の役割としては、「生徒一人一人に自分も社会の一員であるという自覚を深めるようにして、互いに積極的に協力し合おうという意欲を育てるように工夫する」⁽²⁶⁾ことが求められる。つまり社会性を育てるように、子どもの「意欲」を育てることが重要である。

しかし社会や集団の一員として、生を営むよう導くことは容易なことではない。前述の下程は生活教育の重要性を説きつつも、単なる「生活即教育」では未だ十分ではないとしている。なぜなら、例えば原始社会におけるが如く、「意図的教育は必要でなく、社会機能がそのまま教育のはたらきをする機能的教育のみで十分」⁽²⁷⁾な社会であるなら、「生活即教育」は可能であるが、文化の進んだ社会ではそれだけでは不十分である。「現実の生の生活の場においては、『生活が人をつくる』(Das Leben bildet)とともにまた、『生活が人をそこなう』(Das Leben verbildet)のである。実にペスタロッチーにおいても、陶冶する生活は単なる現実生活ではなく、その最後の統合的統一を道徳的宗教的根底に負う生活であった。無条件的に『生活が陶冶する』というのであるならば、ペスタロッチーは学習面その他において方法論的に苦心を重ねて工夫を凝らすことはなかった筈である」⁽²⁸⁾。

そこで下程は「離接性の原理」を呈示する。「離接性の原理」とは、自己と他者とがお互いはなれつつも、距離を取ったまま接しあっていることを意味している。この議論は西田の「他愛」論と類似しているが、下程はさらに宗教的意味も持たせている。「自我は他我に出会うことによりて、自他共通の場において自己の根拠を自覚する。そこに自我の根源的覚醒が可能となるのである。かく自他は、その『出会い』において、相互的に『覚醒』し、その根拠を自覚し、相互に己の实在性を高めるのである」⁽²⁹⁾。自他の真の覚醒は、自他を超えて包む超越的なもの、「世界根底」⁽³⁰⁾へと突き抜けねばならない。自他を包む共通のものが、自他の「つながり」を可能とする⁽³¹⁾。下程はこのような絶対的なつながりの場を「アガペー」或いは「一如の光の場」と表現する。ここに至って、下程の論も木村の論と軌を一にしていることが分かる。

さてこのようなアガペー的愛が人間的活動において最も根源的であるが、教育愛を考える我々にとってもこの概念は大きな示唆を与えてくれる。『中学校学習指導要領 道徳編』では道徳の内容の3「(3)人間には弱さや醜さを克服する強さや気高さがあることを信じて、人間として生きること喜びを見出すように努める」とあるが、この項目説明では次のように述べられている。「ありのままの人間は決して完全なものではないが、その弱さを乗り越えてゆく強さを持っている。ときとしてさまざまな誘惑に負け、易きに流れることもあるが、だれもがもつ良心によって悩み、苦しみ、良心の責めと戦いながら、呵責に耐え切れない自分の存在を深く意識するようになる」⁽³²⁾。これは人間の有限性の自覚、つまり罪の自覚の段階を意味している。しかし教育ではここから先が重要である。「自分を含め、人はだれでも人間らしいよさをもっていることを認めるとともに、決して人間に絶望することなく、だれに対してもその人間としてのよさを見いだしていく態度を育てることが大切である」⁽³²⁾。有限性を自覚しつつも、その人間的存在の尊さを認めあうことが教育において重要であり、教育愛もここにその役割を有する。そして教師の仕事はこども一人ひとりの、他に代えることのできない実存を認めると同時に、「内なる自分に恥じない、誇りある生き方、夢や希望など喜びのある生き方を見出す」⁽³²⁾ように子どもを導くことにある。

〈注〉

- (1)高山岩男、『教育哲学』玉川大学出版部、333頁。
- (2)高山、前掲書、333頁。
- (3)木村素衛、『美の形成』こぶし書房、2000年、245頁。
- (4)木村、前掲書、246頁。
- (5)西田幾多郎の引用は『西田幾多郎全集』第3刷、全19巻、岩波書店、1978-1980年より引用し、引用後に(巻号/頁数)を付記した。
- (6)下程勇吉「教育人間学の三原理」平成12年、燈影舎、11-12頁。
- (7)『中学校学習指導要領 道徳編』2008年、49頁。
- (8)木村素衛『表現愛』南窓社、1968年、62頁。
- (9)木村、前掲書、77頁。
- (10)木村、前掲書、84頁。
- (11)木村、前掲書、36頁。

- (12)木村, 前掲書, 64 頁。
- (13)木村, 前掲書, 66 頁。
- (14)木村, 前掲書, 68 頁。
- (15)木村, 前掲書, 69 頁。
- (16)木村, 前掲書, 71 頁。
- (17)木村, 前掲書, 91 頁。
- (18)木村, 前掲書, 87 頁。
- (19)下程, 前掲書, 38 頁。
- (20)下程, 前掲書, 43 頁。
- (21)下程, 前掲書, 50 頁。
- (22)下程, 前掲書, 67 頁。
- (23)下程, 前掲書, 89 頁。
- (24)下程, 前掲書, 92 頁。
- (25)『中学校学習指導要領 道徳編』2008 年, 41 頁。
- (26)『中学校学習指導要領 道徳編』2008 年, 55 頁。
- (27)下程, 前掲書, 92 頁。
- (28)下程, 前掲書, 92 頁。
- (29)下程, 前掲書, 118 頁。
- (30)下程, 前掲書, 29 頁。
- (31)下程, 前掲書, 129 頁。
- (32)『中学校学習指導要領 道徳編』2008 年, 53 頁。