

教育関係の哲学的理解の試み

ヤスパースと西田哲学を手がかりとして

増渕 幸男（上智大学・名誉教授）

はじめに

哲学的思考が教育学研究上重視されているとは言えない近年の現実を前にして、哲学の論理を改めて教育学に導き入れるための明確な方向性が確立されなければならないだろう。哲学とは言っても様々な哲学の主張があるので、そこで唱えられているいくつかの概念を取り込んで、それらを人間形成の原理と関係づけて捉え直してみると、教育と哲学の基本的な関係性が見いだされることは確かである。

しかし、哲学が本質的に取り組むべき人間存在の問題を、同時に教育学の立場からも誠実に受け止めようとした試みは、学問として必ずしも同一の課題認識に立っていたとは言いがたい。実践を具体的に究明する姿勢の見えない哲学に対する批判がなされて久しいが、その背景には科学的思考の重視が顕著となっていて、とりわけAIやICTに依存して持続的社會を展望する超スマート社會の創出が要請されている今日の時代背景を考えると、哲学不要論さえ唱えられている。その一方で、個人的主体性の内実に迫っていく哲学、特に真実の自己実現を核心に据える実存哲学の見直しが求められてもよいのではないだろうか。人間形成の学として教育学の理論を構築するという立場から見ても、この哲学が教育的営為の中で実質的な有効性を持ちうるための根拠に迫る洞察が不可欠である。そのひとつの手がかりとしてヤスパースの実存哲学を取り上げたい。

実存哲学と教育学が結びつく根拠として言えることは、大衆社會や技術的世界觀や近代の人間觀に対する反省を踏まえて、それらに共通していることが人間の個的・内面的世界を犠牲にすることで生じる人間性の輕視現象であるとの理解である。この理解は、多様な教育問題（いじめ・不登校・学力や學歴の格差等々）が現出している学校教育の内と外で、一種の非人間化現象が進行している以上、教育の固有な使命として考えられる本来の人間存在を形成する際の問題として浮かび上がってくる。したがって、本来の自己存在の実現に向けて個々人の意識の變革を唱える K.ヤスパースの哲學的主張には、教育学にとっても輕視できない示唆が含まれていると知られる。

ヤスパースの哲學に教育理論との接点を求めるには、基本的に、彼の唱え

る可能的実存から本来的自己への形成過程に焦点を設定する必要がある。これは自己生成の問題を自己形成、自己陶冶の問題として捉え直すことに他ならず、自己が本来的自己存在を形成する自己実現を意味している。この意味では、ヤスパースの哲学が教育学に対して有している意義として、彼の自己生成論が人間の成長・発達を哲学的に方向づける示唆に富んでいること、そしてそれは実存として人間形成を理解することに結びつく教育目的論を指示していると考えてよいだろう。

このように、実存としての自己実現を可能にするための教育は、本来的自己存在を選び取る決断へと生徒を駆り立てる教師による覚醒的作用が重要な役割をもつことになる。つまり、実存的教育は生徒が真実の自己に気づくための覚醒的作用を第一の課題とする教育を意味し、さらにこのことは存在意識の変革を促す教師の課題ともなる。それは同時に、教師と生徒が共に自己形成をめざす教育関係のあり方を問うことにもつながる課題であり、それをヤスパースの実存的交わりの理論によって解明することが可能になる。それは他者と共に自己が自己自身を実現する道を照明しており、教育関係の核心を教えているからである。

さて、自己実現の内実を解明していったヤスパースの哲学思想は、人間存在の様態を現存在、意識一般、精神の各段階を経て実存へと至る自己生成の過程を明示しており、それぞれの段階でなされる各交わりの形態を順次乗り越えていきながら、最後の実存的交わりにおいてのみ真実の自己形成が可能になることを唱えている。交わりの哲学と呼んでもよいヤスパースの哲学は、また教育の哲学的考察を試みる時に、その交わりの思想から、教師と生徒の教育関係の内実と方法を見いだすことを可能にする。この教育関係において教師が生徒と共に本来的自己を実現するために避けられない交わりの意義を唱える哲学は、ソクラテス的教育に見いだされる教育関係と類似している。例の対話的な教育方法と教師の覚醒作用によって自己意識の変革を生徒に促す教育方法である。たしかに、ソクラテス的教育に注視することが、教育関係が抱えている問題解決への貴重な手がかりを与えてくれるし、教師と生徒が共に自己形成をめざすための根本的な教育形式であることが改めて強調されてよいだろう。

教育学を人間形成の学と定義するならば、現にある自己が本来あるべき自己へと生成していくことを唱えるヤスパースの哲学は教育学と密接につながっている。特に教育関係の側面に視点を置いて捉え直してみると、教育という人間に固有の行為を射程に入れることによって、彼の交わりの哲学を教育関係の哲学とみなし、それが生の拡充のためという教育作用の確かな目的意

識と関連させることが可能な実践的な意義を浮き彫りにできるのである。

以上のような導入部を踏まえると、学校教育は教師と生徒の人間関係に基づく行為であり、教育活動における関係論への視座をもつことが、人間形成という固有の目的をもって展開される教育の本質的要因を問うことになる。それゆえ、自己形成のための教育関係のあるべき形態として、実存的交わりの不可避性を唱えたヤスパースの哲学から、教育における極めて新鮮かつ基本的な関係の原理を知ることができるのである。

こうして教育関係の内容と方法に関するヤスパースの哲学が唱える交わりの役割を問題に据えることの不可避性について考えると同時に、次に取り上げるべき視点として、この教育関係が根拠づけられうる基盤について考えることが大切であろう。つまり、関係の成立条件を根底で支えている存在論的次元の問題である。これについては西田哲学の「場の論理」が貴重な示唆を与えているので、それについても言及することになる。

1 教師の位置

教育作用の本質は、教師と生徒が人格の交流を介し、魂相互の触れ合いをととして、互いの人間性を育み、現在をおよび未来に関わる価値ある文化の伝承と創造を可能にすることにある。すなわち、教育的営為を支えるもの、ないしは教育の基礎活動の根底にあるものは、教師と生徒によって織り成される人間的関係とそこに介在する陶冶財である。このことは教育の目的・方法・内容として教育作用の三極構造としてよく知られている。¹

同時に、このことは教育作用が過去の文化価値を土台にして、未来に何を生起させるべきであるか、という当為（Sollen）の問題を中心にして語られる歴史的現象を意味してもいる。それは過去と未来とを現在に引き込んで、その上で新たに未来へと向かっていく、いわば人類の歴史的責任を背負った文化的活動と言える。それゆえ、教育作用が目指すところは、人間にとって真に価値あるものを実現していく「価値の担い手」を、現在の時間性の内で形成することである。

ところが今日、コロナ禍の混乱、A I や I C T による教育が支配する環境下にあって、以上のような教育を論じることが極めて難しくなっている。教師と生徒の教育関係は、魂相互の直接的な触れ合いを欠いたもの、すなわち M.ブーバーが適切にも述べている「我とそれ（Ich und Es）」²の状態下に置か

¹ 稲富栄次郎『教育の本質』福村出版 「N（教師）が、D（生徒）に、A（文化財）を」という教育作用の構造を指す。

² M.ブーバー『孤独と愛』野口啓祐訳、創文社、特に第二編「人間の世界」参照。

れている。そこでは、教師と生徒の人格的交わりを根底で支えている紐帯として、人間関係を豊かなものにする信頼関係の欠落状態に陥りやすいと言えよう。永遠の真理に照らして日々の学習活動を行う中で、自らの未来につながる基礎となるものを身に付けたいという希望も抱きづらくなっている。

もちろん、上記のことは、何ら教育の領域においてのみ指摘されるものではない。このような状態は、現代社会の様々な領域に当てはまる問題でもある。そこに、人間が個性を喪失し、生の究極的な支柱を失い、大衆として責任性の曖昧な生き方を余儀なくされている不安定な状況が生じたのである。政治の世界で批判的意味を込めて言われるポピュリズムの台頭とも無縁ではない現象である。これをわれわれは価値多元化の状態、自己喪失の現出等々と呼ぶことができ、とりわけ教育においても、このような人類の未来に関わる大問題は、文化を担い歴史を創造する一人ひとりの人間の自覚を取り戻すためにも看過できない関心事となったのである。

教師は価値ある文化財から精選された陶冶財をとおして生徒の知性を刺激し、精神を涵養し、人格形成に不可欠の諸要素を直接・間接に提供し、その学びを支援しなければならない。この意味で、教師に対しては様々な名称がつけられる。生徒が充実した人生を歩むための目標を照明するガイドであり、その成長の過程において生起する障害や危険を取り除いて激励と援助を差し伸べる母親の役もある。また現実を直視して諸課題に勇敢に対処する模範を示す人であり、自らも学びつつ生徒が真理に近づくように援助する者として、同時に可能性を引き出す介添者として助産婦とも呼ばれる。

このような表現がなされる理由は、まさしく教師が専門的な知識や経験が豊富で、判断力と指導力に優れている者という暗黙の了解がなされているからである。そのことの是非の如何を問わず、教師自身も生徒の親も、そして社会もみな、以上のような教師の資質を是認せざるを得ないところに教育成立の前提があると言ってもよいであろう。そこには、人々が教師を見る時の理想像が描かれている。すなわち、世の中の歩みや生徒の生きた精神の鼓動を正しく見極めて、確信と責任とをもって真理を理解しやすく伝え、かつ学んでいることを実際に役立つように翻訳してくれる人と映っているのである。

以上のことから、教師は精神的にも文化的・学識的な面でも、成熟度において生徒よりも絶対的に上位にある者でなければならないとわかる。とりわけ令和四年から始まった、高等学校の社会科で複数の科目を教えることになった地理・歴史など、令和三年からの小学校での英語、道徳の教科化にも、それは顕著である。ここには否定することのできない教師と生徒の間の学びの内容に関する水準の差異が存在し、この差異性こそが教育作用の成立する

基礎となっているのである。この点はこれまでの教育論では自明のこととされていたにもかかわらず、教師は高度な知識の不足を訴えており、教えることに自信が持てないと吐露している現実がある。

さて、教師と生徒の間に真の意味での水準の差異が存在し、教師の働きかけが生徒の知性や感性を刺激して価値の担い手を形成することであれば、その働きかけは単なる押し付けの教育ではなくて、覚醒作用としての教育と言えるのである。すなわち、生徒は教師から提示される客観的な陶冶財の価値に接して価値意識を形成すると同時に、より高い内容を学んで自己形成へと駆り立てられるのである。このことを最もよく述べているのは教育学者としてはE.シュプランガーであり³、哲学者としてはヤスパースであろう。教師の教育的働きかけによって生徒の学びへの姿勢が覚醒され、また生徒自身も自己存在の根源に関わることをとおして、現にある自己から本来的にあるべき自己へ、実存哲学の用語で言えば現存在（Dasein）から実存（Existenz）へ、という自己を実現するための意識を鼓舞する教育、それが覚醒作用としての教育なのである。これは、ヤスパースがI.カントの理性哲学を踏まえて見いだした人間的生の特徴、つまり人間存在の本質を現に知ることのできるもの以上のものとして捉える「途上一に一いる一存在（Auf-dem-Wege-Sein）」⁴と提言した内容と一致しており、それはまた日常性に支配されている現実世界を超えて主体的に生きようと促す教育的理解であると言えよう。

ところで、教育作用が成立するための前提である教師と生徒の間に存する水準の差異性は、今日的状況においては、相互の直接的な触れ合いをとおして可能になる覚醒作用としての教育活動をもたらすとは限らず、生徒の価値意識を形成するはずの学びを促す要因になっていないのではないだろうか。換言すれば、教育関係が表面上の出会いや現存在的交わりに依拠していると言わざるを得ず、内面的な出会いや実存的交わりは貧困であるような差異性に基づく関係になっていることを意味している。また知識基盤社会を支えている情報化の進行を反映して即事的・断片的な知識が氾濫しているだけに、普遍的・体系的な知識は現実性・実質性に欠けるといって敬遠されがちである。この傾向は決して教育の世界においてのみ言えることではないけれども、特にその傾向が強く見られる領域ないしは矢面に立たされている課題として、その解決を迫られているのが学校教育なのである。そこでまず、その具体的内容を素描してみよう。

現代の教師は、周知のごとく、ますます専門化・細分化されていく知識の

³ 長井和雄『シュプランガー研究』以文社、第4章「文化構造理論と教育」参照。

⁴ Jaspers.K.:Einführung in die Philosophie,1950. Piper. S.13-14

高度化や多様化、そしてＡＩやＩＣＴの導入に見られるように、教育活動があらゆる分野にわたって詳細に計画され技術化されていく仕事を前にして、教師以前の人間としての能力や時間的制約をはるかに越えた多忙さに困窮している。そうした教育環境にあつては、真理が有している深い意味、自己形成に基本的な目標を示してくれるはずの真理が、単なる飾り物であるかのように受け止められている。そこでは教授—学習活動も価値意識を形成するはずの学びをとおして、より善い自己へと向かつて生徒たちを駆り立てるための真理への意志が、現実の傾向に妥協しがちな教授—学習活動の形式を優先することへと変質しているのである。価値意識を形成するという教育の重要な使命は、もはや教育活動の副次的役割へと転落するか、あるいは教育には手の届かない理想的なこととして敬遠されがちである。たとえそこまで言わないまでも、技術化され記号化され平板化されてしまった価値に対する評価の仕方を、真の価値意識の形成であるかのように錯覚していることが多いのである。教師と生徒は多種多様な知識を整理するだけで疲労し切っているのであるから、眼前に掲げられた文化財・陶冶財をわが物とする（*aneignen*=同化する・習得する）ことが困難であることは言うまでもなく、何のためにそれらを教えるのかという教育活動の基本に据えるべき目標も失われざるを得ないのである。

このような教育の状態を捉えて、われわれは現代の教育が目標喪失の状態にあると考える。本来知識を獲得することと価値意識が形成されることとは分離されるものではない。両者は密接不可分に結合して人間形成を可能にするものであり、そのことをとうして真の価値の担い手が形成されるのである。ところが、教師の過重負担を強いる教育現場の現実、知性教育に専心すれば心の教育が疎かになり、心の教育に熱心であれば知性教育が中途半端なものとならざるを得ないといった葛藤を惹き起こしている。そして社会や家庭からの厳しい要請がストレートに教師に投げかけられている事実を考えると、前者の知的教育の立場が一般的に強調される趨勢に押されて、表面的には活発に見える教育活動も人間的温かさを失っているのである。そこでは教師はレディメイドのソフト化された学習内容の紹介者であり、生徒はそれを提示されるままにタブレットを睨みながら、遊び感覚でコンピュータゲームを操作しているかのように、教材として用意されたソフトの手順に従って行為する機器装置の一部と化さざるを得ないのである。

以上のことは、表面的には豊かな情報機器での学びを可能にしてくれて、あたかも教授活動が方法的のみならず教育内容においても進歩しているのかのように感じられているのだらうけれども、教師も生徒も心の中は主体的に学

んでいる感覚とは程遠い、虚しい気分が支配的となる。このような教育において、人間性が目に見えて貧困になっているのではないか。教師は超スマート社会の創出を初期段階で準備するための奉仕者として、人間教育に固有の意味をもつ精神的独立性を支援する役割を放棄し、もっぱら持続可能な社会を構築するために要求される経済的な利益を第一義とする教育を推進する役割を担っている。たとえ教師を職業として選んだ時にはそうではなかったとしてもである。それゆえ、生徒の人格形成を最優先する立場を唱えつつ、その実、現実社会が要求することが教育の内容を規定していることには注意したい。加えて、コロナ禍の蔓延に苦慮する教育の課題にも対応しなければならないから、教育関係はますます混迷を避けられなくなっているのである。

以上のような教育危機に対して、教育学は何らなす術を知らないのであろうか。たしかに、研究姿勢としても、今日までに積み上げられてきた経験や技術や知識等を軽視することはできないし、否むしろ、それらの諸成果は今後ますます進化し増大されていくであろう。しかも、それらの成果を取り込むことなしには、教育学が新しい時代に求められる一定の方向性を与えることに貢献できないとすれば、そのことの自覚を踏まえた上での教育危機の克服を目指さねばならないであろう。

教師が教え、生徒は学ぶことに、教育活動の意味が十分に果たされているとみなし、そこにのみ教育関係が成立する普遍的原理も存在すると絶対視する教師の理解に対して、両者の精神的な触れ合いを回復する道こそが教育関係の根本的条件であることに目を向けるべきではないだろうか。すなわち、教師と生徒の交わりは、両者の間にある水準の差異を維持することによってのみ可能であるという立場を留保する必要があるのではないか。換言すれば、真の意味での教育関係、教師と生徒が各人に固有の本来性を実現するような人間関係であることが認識されねばならない。その際、このような関係性を哲学の視点から最も適切に示唆しているのはヤスパースである。彼は主著『哲学3巻』(Philosophie.3.Bd.Berlin,1932)において、すでに第二次世界大戦前に、人類は前代未聞の重大な交わりの欠如という危機に直面しているとして、真の自己存在を可能にするための交わり＝実存的交わりを明らかにした。その哲学は当時の時代状況を踏まえてのものであったにもかかわらず、彼の哲学主張が今なお妥当性をもっていることに何らの疑いもないだろう。そこで次に教育関係の根底にある実存的交わりについて言及してみたい。

2 教育的交わりの二面性

教師と生徒は偶然の出会いによって教育活動を開始する。それは教師と生

徒相互の無選択な出会いから始まる、偶然性によって生じる教育関係である。しかし、両者の関係が偶然性に依拠して成立するとは言え、ある日突然、何の予告も見通しもなくに出会うような教育関係の現象ではなくて、互いの成長と発達を期して自己形成する過程において不可避の人間的な出会いである。ヤスパース的に言えば、本来的な自己存在を実現しようとする、その途上における出会いである。つまり、人生の目標を実現するための自己形成に向かっていく過程で、教育が大きな役割を果たす一段階としての出会いである。それゆえ、教師と生徒の偶然の出会いとは、自己実現のための必然的な交わりへと展開していくことを前提にした出会いでもある。

だが、教師と生徒の教育関係が偶然的出会いから必然的な交わりへと進行すると唱える哲学的理念は、必ずしも具現化できるとは限らないのである。教師と生徒は自らを擁護するために反目しあうこともあれば、本来的な自己存在を実現するという同一の目的に向かって協力しあうこともある。しかし、後者の場合に予想されるように、この自己実現のために互いに理解しあう教育関係である場合でも、それが教師が抱く職務上の義務感や責任感から成立するものに転化されてしまうならば、今日支配的であるような社会的評価を最優先する教育活動に変質してしまうだろう。なぜなら、一般に義務や責任の意識が前面に押し出される時には、強制と反抗、溺愛と盲従、欺瞞と妥協等々、といった性質が支配する教育関係の形態をもたらすからである。

このような場合に生じる教育関係を考えると、教師にとって交わりへの意志は魂の深所から湧き出てくるものではなくて、悟性と感性とによって計画されたものとなる。それゆえ、教師と生徒の間には一定の距離が維持され、教育活動はすべてにわたって失敗がないように体裁よく準備されて実践されるから、教師と生徒も各々が自分に与えられた個別的な役割を演じさえすればよいと感じてしまうのである。ところがその内実とは言えば、教師と生徒は決定的に引き離されているのであり、形式的に教育関係を演じているにすぎない場合が多いのである。

どのような教育活動であれ、教師と生徒は、たとえ競い合うことがあっても、相手を陥れようとするいかなる手段も用いてはならない。また、両者が協働しあう際にも、安易に妥協点を見いだそうと画策してはならないし、とりわけ教師の立場は生徒が追従したがるのを拒絶することも必要になる。このことの意味は、交わりの誤謬に陥らないように注意するためであり、外面上は豊かに見える客観的な交わりの段階で満足することなく、むしろ教師と生徒の双方が共に本来的に自らのあるべき姿へと現実を突破していくような主体的交わりこそが要求されるからである。それゆえ、教師は教える人ではなくて

あると同時に、より本源的な立場としては、自らも本来的な自己を実現しなければならない人間であることを自覚すべきである。

ヤスパースが、教師の基本的な役割について「先ず第一に生徒たちのことを考えるのではなくて、生徒たちと共に物事を考える」⁵と言ったのは、正鵠を得たものであろう。このような立場での交わりにこそ、教師と生徒の間に真の交わりによる教育関係が可能となる。そこでは、両者が本来的な自己存在を獲得するために、相互の胸襟を開いて連帯することになる。すなわち、自己の我意を制御し、交わりにおいてなされる対話に対する簡潔さと熟考が生ずると言ってよいだろう。

これまでヤスパースの哲学を手がかりにしつつ、教師と生徒が相共に本来的な自己、つまり実存獲得のために交わることの必要性をみてきた。それは教育現実を取り巻く諸困難に対して、共同の責任を意識しながら対処していくような交わりであり、換言すれば、教師と生徒の相互の魂が連帯して教育的課題に取り組む実存的交わりでなければならない。ここにおいて両者は進んで相手の立場を認識して、相手の自由を受け入れるための姿勢が不可欠となる。まさに実存的交わりの形態は、水準の差異を乗り越えて関係する者同士が同等の水準に立つことである。だから教師と生徒の教育関係は、魂相互の直接的な触れ合いを真実のものとするためにも、両者が同等の水準に立つて交わることが要求される。そこに成立する教育関係について、ヤスパースは「触れ合いの直接性は、あらゆる真の交わりの根源であり且つ結果でもある」⁶と述べている。

以上の内容を教育学的にさらに発展させるならば、陶冶財だけを介して教え学ぶという形態に終始する交わりでの教育活動を客観的交わりの教育関係、つまり水準の差異を基礎とする交わりによる教育関係を現存在的交わりの教育活動と呼び、それに対して教師と生徒の魂相互の直接的な触れ合いからなされる交わりを主観的交わりによる教育関係、つまり同等の水準での交わりによる教育活動を実存的交わりの教育関係と呼ぶことができる。そして教育は、このような主観的と客観的の両方の交わりを満たしつつなされる教育関係の実現でなければならない。

このことを教育現場での具体的なケースで考えてみると、生徒が内面的に成長して本来的な能力を開花してくると、それまで経験してきた教科学習および教授方法等を相対化することができるようになり、自己存在の根源から教師に対してある種の希望や期待、あるいは失望や批判を抱くようになる。

⁵ Jaspers.K.:Philosophie und Welt,1958,R.Piper & C0.Verlag.S.36

⁶ Jaspers.K.:Philosophie,1956,2.Bd.Existenzphilosophie.Springer.S.68

「自己存在を実現しようとする青年は、自己と世界との相互連関の交点において、成長していく自己を際立たせてくれるような教育方法を教師に要求する」⁷のである。すなわち、生徒の要求は、知識獲得のための知的世界に止まらず、自己実現のための精神的な世界への意欲が生起するのである。ここに知的学習活動と精神的成長との両立を教師に要求するといった、一種のダブルバインドの教育関係が求められるといった、教育の難しさが存すると言える。現存在的交わりにおいては、すでに見てきたように、教育危機を生起させる可能性が高い。しかもそれは教育作用の成立する必要条件でもあったから、排除することもできない。それゆえ問題は、このような教育関係において、いかにして実存的交わりへと止揚(aufheben)していくかにある。すなわち、客観的交わりの中で主観的交わりを実現すること、言い換えれば、水準の差異性を同等性にまでアウフヘーベンする教育関係をどうすれば構築できるかである。

さて、成熟度において上位にいる教師は、同等の水準での交わりを実現するために、生徒に教師の位置まで上昇するようには要求できないから、教師の側から生徒の水準にまで降りていかなければならない。教師は、これまでの学びで一度到達した水準を放棄することから出発して、「教師もまた生徒と共に一人の生徒でなければならない」⁸と言われるように、かつて学んだことを再び生徒と共に追体験する学びの姿勢が要求されるのである。しかし、共に教育活動に専心するという同等性の立場にありながらも、教師はその固有の使命からして単に生徒と同じ水準にいただけではあり得ない。ソクラテスの教師像に倣って言えば、教師は助産婦として、諸能力に優れた者として、生徒を包み込むことが不可欠とされる。すなわち、一面で生徒を教え導き、他面では自らも生徒として学ぶ人となる、という二重の役割構造をもつのである。そして常にその両面を兼ね備え、その間を運動していなければならないことになる。⁹

このように、能力の差異は人間を必然的に上下の関係におくことになるのであるから、教育活動が成り立つ基本要件として、教師と生徒の間に差異性があることは否定し難いものである。差異性に基づく現存在的交わりを引き受けて、それを教育活動の現実的要因として肯定せざるを得ないのである。ところが、この教育現実が意味する教育関係は、表面的な教育活動に転落しがちであるから、それでもなお、同等の立場に立って教育関係を可能にする

⁷ Tollkötter.B.:Erziehung und Selbstsein.1961,A.Henn.S.112

⁸ 稲富栄次郎『教育の本質』50頁。

⁹ 同書、第2章「教育作用の産婆的構造」に詳しい。

交わりが求められるとすれば、現存在的交わりに基づく教育関係の限界を見抜いて、教師と生徒が共に本来的な自己存在をめざす関係へと自覚的に努力することが大切である。このことは、知識や経験を教え—学ぶことで満足するのではなく、さらに教師は教え且つ学ぶ者であると同時に、さらにそれ以上の者でなければならない。つまり、生徒の諸能力を引き出すことが要求されるだけでなく、それ以上のものが要求される人でもある。だから教師は常に客観的な現象を超えるべき立場にいないといけないのである。もとより教育活動は、形式化・計画化・組織化できるとしても、真の教育関係に基づかなければ、その活動は究極的には限界に突き当たって挫折せざるを得ないであろう。こうして、すでに明らかとなったように、教育作用を豊かなものにする教育関係は表層的な現象の世界においてのみ語られ得るものではなくて、否応なしに形而上的・非合理的な要素をもつことになるのである。

3 教育関係を方向づける交わりの法則

これまでの考察から、教育関係が教師と生徒の差異性にに基づいてのみ成り立つような教育活動においては、陶冶財を介しての文化の伝承や担い手の形成、さらに社会や国家の要請に応えるための教授—学習活動が中心にあったのである。そのこと自体は重要な教育の役割である。そこでは知識や経験の教授が「教師から生徒へ」という伝達の方向性を基本に据えてなされた。そしてこの水準の差異性が前面に押し出されて成立する教育的交わりの立場は、教育活動の形式化・計画化・組織化がなされることを不可欠の要素としたのである。

ところが、その内実に目を向けると、「現代は精神的・道徳的な教育が全体として欠けている」¹⁰と言われる教育活動にも通じるのではないだろうか。学校での教育活動はその大部分が組織化され技術化されているし、とくに超スマート社会の創出という役割を負わされた学校では、タブレットやAIやICTを利活用することで、情報機器に大きく依存する教授—学習活動の形態であることを免れないでいる。このことは、とりわけコロナ禍の影響を受けてリモート化、オンライン化の教育形態が及ぼした教育活動に現れている。

こうした状況下での教師は、現実社会に役立つ人間の形成に専念することで、学習指導要領が指示する「生きる力の育成」に繋がると思っている。このような考えは明らかに教育活動の一面だけを理解しているに過ぎないだろう。つまり、現代教育の最大の課題は、知識基盤社会に対応できる教育形態

¹⁰ Jaspers.K.:Wohin treibt die Bundesrepublik? 1966.Piper.S.201

の構築を唱えて、日々変化し、新しく提示される知識を吸収し、それを利用できるような即効性のある方法を生徒の身に付けるような知識教育、またそこへと意識を鼓舞する方法を構想することが求められている。これは「勉強」から「学習」の時代へと推移してきたこれまでの学校教育の形態（学校バージョン1と2）を、新しい時代のそれとして「学び」の時代（学校バージョン3）が主張されていることと関係している。そこでは生徒個々人の資質と能力に対応する、主体的な学びの機会を保証する「個別最適化」の教育形態を唱えているのである。はたしてそこに問題はないのかどうか。

ところで、水準の差異がある教師と生徒の交わりに基づく教育関係は、ある法則に基づいて成り立っている。その法則とは確定性、規則的・拘束的指導性、伝達手段の絶対視、安定性、義務的責任性、進歩的・効用的プロセスへの配慮等々である。そして教師は、生徒の前では、自分が生徒よりも高位の水準にいたい意識しているために、一方では、自らの授業での失敗や脱線、教授内容・方法の不明瞭さや曖昧さを避け、他方では、生徒の沈黙や批判・反抗を極度に恐れ警戒するために、自分に好感の伝わらない生徒の態度は排斥しようと試みるものである。だから生徒の態度を意識しすぎると、自己のありのままの姿をさらけ出すことに躊躇して、生徒との関係に差異性の秩序を維持しようと気を配るようになる。それは権威と威信の喪失が生じないように、生徒に対して常に一定の距離を保った教育関係であろうと意識して、生徒の視線に注意を注ぐ習慣を形成してしまうのである。

このような教師の意識と行動は、徹底して悟性の尺度に依存した判断から出てくる保身に支えられていると言っても過言ではない。彼は絶えず現実的・可視的な成果だけを意識しつつ生徒との教育関係のあり方を予想しがちであり、そこから見えてくる客観的な事象だけに価値を認めて、教授—学習活動に見いだされる可視的成果を教育関係の唯一の真実として受け止めているのである。そこに展開される教育関係においては、外観的側面だけに傾注することに重きが置かれて、学習指導要領の指示する範囲内で学びを推進すればよいとするのである。こうした教育関係を正当化する教師の行動準則となっている法則を、われわれはヤスパースに倣って、「昼の法則（Das Gesetz des Tages）」による教育関係と呼ぶことができよう。まさしくそれは確実性に基づく秩序と法則に縛られた教育課程のあり方を意味しているのである。

以上のような昼の法則に対して、ヤスパースは「夜への情熱（Die Leidenschaft zur Nacht）」を唱える。ニーチェの哲学を思わせるそれは、昼の法則とはまったく違った現象として、教育関係においても教師と生徒の交わりの内的要因を自由な創造活動によって形成する。夜への情熱とは、前述の

昼の法則に支配された規範的活動が限界にぶつかった時、それを越えようとする内面的意識・意欲の世界を意味している。「夜への情熱が（昼の法則の）あらゆる秩序を突破する」¹¹のである。

だから、この情熱に支えられた教育関係においては、各人は自己を隠し立てしたり、秘密を持ったりする必要のない精神世界にいることになる。むしろ教師と生徒は必ずしも定式化された教育関係に縛られることもなく、反対に秩序と法則とが支配力を弱くしていくところで、まさしく両者は自由な教育関係を受け止めることができるのである。そこに生起する人間関係は、教師と生徒が共に昼の法則から距離を置いて、自己自身の生に活動力を与えてくれるものとなり、お互いが無制約的に関わりあいながら相互の魂を制限しあうこともなく、連帯するのである。要するに、昼の法則下でなされる教育関係においては教育活動のすべてが準備され、図式化の可能な学習指導のもとでの学びが求められる。だが、夜への情熱下でのそれには一切が解放されているから、まさにソクラテスの問答法を予想させる教育関係が成立することになる性質を有しているとわかる。

このようにして、教育関係を実践している教師と生徒の交わりが、同等の立場での交わりを可能にするためには、教師は生徒と運命を共にしながら本来的な自己形成を目指す同伴者となる覚悟が必要となる。その場合に、両者が連帯する時に必要となる最大の問題は、関係を包み込む夜の暗さではなくて、関係を規則的にコントロールする昼の明るさなのである。そこで夜への情熱はその自由で開放的な行為衝動や、無制約的な昼の法則さえも越えていこうとする意欲を可能にするのである。

以上のことから、教師は日々の教育活動においては昼の法則下にあることを自覚しつつも、同時に夜への情熱を要求される教育関係の担い手であると理解すべきである。その意味で昼の法則を教育関係成立の理念として絶対化することもできなければ、また同様に、夜への情熱を絶対視することも許されないのである。そこで要請される教育関係の形態としては、昼の法則と夜への情熱との両者間の緊張関係にゆらぎを感じながら、教育活動を展開していかざるを得ないだろう。教師はこの緊張関係の中で生徒を教え導くと同時に、自己存在の内面深くにそのことを刻印していかなければならないのである。このことは、水準の差異ある教育上の交わりを否定はできない事実として認知した上で、同等の立場での交わりへと自らをあえて駆り立てることを意味するであろう。したがって、最後に論じられねばならない問題は、理想と現

¹¹ Jaspers.K.:Philosophie,3.Bd:Metaphisik.S.102

実との緊張関係においてなされるべき教育関係の成立根拠を存在論的に解明することである。本稿ではそうした教育関係の存在論として、西田幾多郎の場所の論理に手がかりを求めてみたい。

4 教育関係の存在基盤としての「場」の論理

教師と生徒の教育関係を考える時のより根源的な次元の問題として、この関係が成立するための条件を存在論的観点から考えてみたい。そこでは教師と生徒が交わる教育課程の全活動を根拠づけていて、両者の存在を共通に規定する、その地平に内包されつつ関係を定位することが可能となる根源を求めなければならない。その根源において教師と生徒は運命共同体という教育関係の成立を意識することができるし、さらに教育関係を哲学の論理によって説明することになるであろう。

さて、実存哲学の観点から教育関係を捉えたと、単独者としての教師と生徒にまなざしを向ける、個人主義の哲学に依拠する人間関係の様態へと逆戻りする側面をもっていることも否定できない。そこで、ヤスパースの交わり論では、はっきりと「人間存在の普遍的制約としての交わり」¹²を唱え、「人間存在は一人の存在ではなく、交わりによって二人のためにある」¹³と公式化している。このことを教師と生徒の教育関係に当てはめてみると、両者は普遍的な意味を有する交わりへとアウフヘーベンするために、その普遍的条件と考えられているものを基盤にしていることが前提にあるとわかる。

このことは単独者として自己形成をめざす哲学思想を、ヤスパースが共同体つまり実存の相互性・共同性に関する思想によって補充していることを意味し、教育関係の成立根拠として捉え直すことにもなるのである。また、このようにして共-実存する世界を構築することに寄与していると言えるだろう。そのためには、実存的共同性とも言える教育関係のあり方を可能にする交わりの存在論的背景を明らかにする必要がある。

教育関係が成立するための存在根拠として、人間の現象世界を最深部で支えている「場」、トポス (topos) について考えてみよう。周知のとおり、ハイデガーは人間の現存在を世界一内一存在として、ヤスパースは状況一内一存在として規定したこともよく知られている。この世界と状況の存在を可能にしているのはトポスに他ならない。トポスの理論は、実存的な共同性が可能となるあり方および基盤としての「場」を示しており、教師と生徒の教育関係における共同性を根拠づけている交わりの基底と呼べるものを指示する

¹² 西田幾多郎『全集第6巻』岩波書店

¹³ Jaspers.K.:Vernunft und Existenz.1935.Groningen Batavia.S.52

理論である。このことに関しては、ヤスパースの哲学思惟と東洋的な思考方法との類似性に触れようとすると、とりわけ禅の思想を取り込んで「場」の理論を展開した西田幾多郎の哲学が有益な示唆を提供してくれるだろう。

この西田の哲学によれば、人間存在は「相互存在」以外の何ものでもない。「人間」という漢字は、和辻哲郎の倫理学で説かれたように、文字通り「人の間」を意味しているから、人間存在は人の人との間柄的關係として定義される。この思考法は儒教の倫理に遡ることができるし、また「間」を物理的・空間的な隔たりとして規定しているわけではない。ヤスパースの場合も、「私が私自身に至るならば、私であることと他者とともにあること」という両方は、交わりにおいてある」と言われる。換言すれば、「交わりはその都度結合されている二人の間に生じるが、依然二人のままであらねばならない。」¹⁴しかしヤスパースは、「間 (zwischen)」の基本的な存在論的構造には言及していないし、「間」そのものが何であるかを問うこともない。そこで二者の交わりという関係性について触れているだけで、関係が成立する存在の根拠についての説明が不足していると言えよう。そこで東洋の思惟を考慮した交わりの新しい理論を展開することが大切となる。こうして、交わりの新しい理論の原則を教育関係の問題として受け止めると、教師と生徒は本来、トポスにおいてのみ共に関係し合う交わりの世界にいることになるのである。

人間は自己を実現しようとする限り、内的充足を求めて変わろうとするし、また自己自身を時間性の経過の中で意識的に変えねばならない。われわれは今日の極めて変化の激しい社会に生きていて、その中で自己はすべての存在が存立する究極の場所としてのトポスにおいて自己自身をいかに把握し、自己自身の存在基盤をいかに意識するようになるかが重要である。その際、個々の実存と存在全体との間に行われる諸事象を問う時に、ヤスパースは包越者論 (das Umgreifende) によって答え、西田はそのトポスの理論、「場」の論理によって答える。¹⁵

ところで、トポスとは一体何を意味し、トポスがどの程度まで本来的な自己となることをめざして関係する共同体の実現にとっての基礎であるのかを解明する必要がある。そのためにはヤスパースの哲学を西田哲学の方法論的解釈によって補充することが避けられない。

さて、教師と生徒は教育関係における相互存在とみなして、それを関係一内一存在のあり方に見いだすならば、生徒とともにあることと、教師とともにあることという、原則的に双方向的な二元性によって規定されている。そ

¹⁴ Jaspers.K.:Philosophie.2.Bd. S.61

¹⁵ 西田幾多郎前掲書。

こで展開される両者の実存的交わりが二元性の領域において生じることは明白であるから、教師と生徒のそれぞれにとって重要なのは、自己が他者と共に同時にあるという二元性に基つきながら、教授—学習活動での実践的な教育関係を明らかにすることである。

以上のことを学校教育の現実で見てみると、教師と生徒が互いに無関係の状態にあるような場合もあれば、教科指導や生活指導で関わるだけの単に制限された状態でのみ関係する関係—内—存在という状態にあることが圧倒的に多い。一方、教師と生徒が互いに教育活動の場で深く内面的にもかかわり合う教育関係にあるとか、あるいはより人間的なつながりの深い教育活動をする時、このような教育関係は常にすでに両者にとって共通した一つの媒体を不可欠とし、それが関係の成立を可能にする普遍的なものとして存在していなければならないことを示している。

こうして、教師と生徒が互いにこの媒介によって出会うことになるのであれば、この媒体それ自体が何であるかを問う時、交わりを可能とする教育関係が生み出されてくる開かれた空間としてのトポスが問われるのである。つまり、トポスは構造であり、まさにトポスこそ教師と生徒の実存的交わりを根底で成立させるのに欠くことができないものであるし、しかも両者が共に実存する教育関係を可能にするために、各々の存在の根拠を委ねられる構造なのである。

以上のことは、トポスという概念の下に、通例的な言葉の意味で捉えるような、現前している空間においての何らかの存在者あるいは一つの客観的存在を理解すべきではないことを確認しておこう。むしろ、この「トポス」は、存在一般の最も深い基底、すなわちアリストテレスの言うヒュポケイメノン (hypokeimenon 基に置かれているもの) を言っているものであり、一切の関係を現象させるもの、それゆえにまた、あらゆる現存在を生み出すものを言うのである。人間の行為が自己意識を介して「何らかの他者」への関係を意識するようになるや否や、この時にその関係を根拠づけるトポスが現出してくる。けれども、トポスは本来的な意味では関係の生起と共に現成してくるものであるから、教育関係においてのトポスはそれ自体を前もって存在するものとはみなせないだろう。まさにトポスは本来的には無なのである。それも教育関係で交わりを生み出そうと働きかける創造的な無という意味においての「無」なのである。今やトポスを、存在者には現出しないけれども、存在者を目がけていく無として、交わりの基底としての可視的な場を支えている自由な空間とみなすことができる。こうしてトポスそれ自体は隠されているのであるから、ある意味で、教師と生徒の関係を可能にする出会いは偶然性

から生じるとも言える。

ところで、自由な空間の背後に隠されているものとしてのトポスは、限界のない開けから出てくるのである。それゆえ、トポスは交わりのすべての形式にとっても開かれていて、教師と生徒の教育関係は常にこうした開けの内で可能になっている。西田の術語「場」の論理を考慮すれば、教師と生徒は「場—内—存在 (In-topos-Sein)」として存しつつ関係しており、彼らは常にすでに教育活動が成立する所に居合わせている相互存在でもある。西田による「場—内—存在」でのトポスは、関係を根拠づけている絶対的トポスを意味する。ここからは、ヤスパースの包越者の諸様態において問題になっているような相対的・段階的な関係のあり方は取り除かれていると言える。

教育関係が成立するその時々トポスは、例えば家族や国家、自然や学校や生活環境、歴史や経済といった様々な要因をとおして現出してくることで、その都度教育活動を規定する性質を持った空間から生じし成立している。それゆえ教師と生徒の教育関係を可能にする意味ある空間を、「場—内—存在」におけるトポスと呼ぶのである。もちろん、教育関係を包括している空間では、固定しがたいほど様々な意味を含んだ教育活動がある。だが、その場合も、この活動は一つの閉ざされた空間においてなされるという制約を免れないだろう。そこでは教育関係が有限な意味空間において成立することを無視できないが、「場—内—存在」としてのトポスにおける教師と生徒の交わりを問うことで、教育関係の可能根拠に迫ることになるのである。

これまでの言及から、経験を踏まえてみても、教育関係が成立するための開かれた地平が現れ出てくる根拠を知るためには、トポスの論理を不可欠とすることがわかった。ここでは一つの「開かれた地平」も問題であるし、その点についてヤスパースはこう言う、「意識された存在は存在ではない。われわれはいわばわれわれの知の地平の内に定住している。われわれはとにかく自分を包囲しているあらゆる地平および見通しを遮る地平を越え出て行かざるを得ない。存在はわれわれにとっては閉ざされずにあり、われわれをあらゆる方向に向けて無限なものに引き寄せる。それは常に新たなものをその都度規定された存在としてわれわれにやってこさせる」¹⁶と。まさに教師と生徒の関係を成立させている地平の背後には、自由な空間としての隠されたトポスが存在しているのである。ヤスパースはこうほめかしている、「われわれはすべての現出してくる現象が明らかになることによって、常にいつでもわれわれから退くように見える存在そのものを問う。この存在をわれわれは包

¹⁶ Jaspers.K.:Existenzphilosophie.1937.Walter de Gruyter & Co.Verlag.S.13

越者と呼ぶが、しかしそれはわれわれのその都度の知が存する地平ではなくて、地平としてしか可視的にならない存在である」¹⁷と。

教育活動が変化するとともに教育関係の地平もそのつど現れてくるが、しかし地平の背後の世界そのものは決して現れてはこない。それでもなお、その時々トポスに依拠することで教育関係が可能になっている事実は、哲学的な根本操作によって理解できることである。ヤスパースがこうした文脈を踏まえて、「すべての包越者の包越者」ないし「すべての超越者の超越者」¹⁸について語る時、それは彼が例の可視的にならないトポスを存在者の一定の視点から求めようとしていることに他ならない。つまり、意識の内部で認識を公式化する対象的思惟によって、対象性を越えていこうと試みていることであり、地平のこちら側、世界—内—存在の立場から、隠され世界を熟考しているからである。

ところで、教育関係が生起する地平の背後の世界は、それ自体常に教師と生徒の経験としては隠されているものである。しかし、その世界が見えるようになる時には、無という把握できないものが自由な開かれた関係の世界への道を用意していることになる。教育関係が成立する世界が西田の「場」の論理をとおして捉えられるならば、教師と生徒は無の自由な啓示によって、境界づけられない交わりの世界へと踏み込むことができよう。このような世界は、包囲している地平の背後の開かれた空間としての無へと両者を繋ぎとめること（das Uns-Hineinhalten）を可能にする世界でもある。地平および隠され庇護された世界を一緒に包み込んでいるトポスは、無限に開かれてあることを本質としているからである。西田によれば、「場—内—存在」におけるトポスは、彼が「絶対的無の住家」とみなしているものに他ならない。¹⁹交わりの根源となる住家を、包み込むことのできない開けとしての「無」に見いだすことができるならば、人類的広がりにおける実存的共同性をめぐるヤスパースの交わり論も補完され得るであろう。

おわりに

以上の考察から、現代の教育が惹き起こしている課題の多くは昼の法則に基づく教育的交わりに原因があると見てきた。しかし教育作用は、その本来の使命からすれば、決して教え導くという教師の能動的姿勢を否定するものではなく、そこには従来から自明のこととされてきた教師と生徒の間の水準

¹⁷ ibid,S.13f.

¹⁸ Jaspers,K.:Von der Wahrheit.1947. R.Piper & C0.Verlag.S.109

¹⁹ 西田幾多郎前掲書、363 頁。

の差異が存している。ところが、教師と生徒が一個の人格として交わる場合には、水準の同等性が前提とされるがゆえに、教師と生徒の自己存在は各人が独立に本来的な自己実現へと向かうのである。魂相互の直接的な触れ合いのなかで、生徒に対して彼の根源から生じる自己実現への覚醒を促すためにも、教師は水準の差異性と同等性との間で揺れ動くその緊張関係を維持しつつ、自らも実存獲得のために内的闘争を繰り返すことになる。そのことを包摂する関係の世界こそ「トポス＝場」に他ならない。そのことへの視座を再確認することが教育関係を交わりの最深部において可能にする根拠であると受け止めたい。

〔本稿は西田哲学に関して第 19 回世界哲学会議 モスクワ大会（1993）での発表に加筆修正したもので、西田の術語「～に於てある」を聴衆の理解を考慮して In-topos-Sein と独訳し、本文では「場—内—存在」とした。〕