

教育哲学への序章

— 細谷恒夫『教育の哲学』批判 —

沼 田 裕 之

はじめに

- (一) 教育の意味に関して
 - (二) 教育的存在論に関して
 - (三) 教育的世界観論について
 - (四) 教育的行為について
- おわりに

はじめに

本学部教育哲学講座の千葉泰爾教授が逝って間もなく二年になる。本来、千葉君は「教育哲学」について一冊の著書を残してからこの世に別れを告げるべきであった。早過ぎた死である。せめて、戯れに、彼と一緒に学生時代聴講した今は亡き細谷恒夫教授の名著『教育の哲学』（創文社、1962）の批判等して、千葉君の霊を慰めてみたいと思う。

教育の哲学に関する書物はその後数多く出版されているが、現在でも、この書の価値は高く、その批判の上に新しい教育の哲学を考えるのが後に続く者の務めであろう。教育の哲学は、どれほど古典的な研究に依拠しようと、現代の教育問題解決への姿勢を持たなければならない。細谷のこの名著が現れて既に三十年が経過した。この間に、特に1990年前後から、1960年代に生きていた恐らく誰一人として、当時想像する事もできなかったような劇的な大変化、東西両ドイツの統一、ソヴィエト連邦の崩壊、自民党の下野といった事実が矢継ぎ早に起きている。いかなる名著も時代的文化的制約を免れる事はできない。名著なるが故にそれを絶対視する事は、その価値を新しい時代の文脈の中に置いて理解する努力の怠慢を意味する。細谷の伝えなかった教育に関する真実を現代に生かすためにも、先ず、この書に批判的に対決する必要があるのである。

実は、1993年9月に発行された東北教育哲学教育史学会の機関誌『教育思想』（千葉泰爾先生追悼号）に「教育の意味—東西の相違—」という題で雑文をものし、そこで、細谷の『教育の哲学』の最初の部分について考えてみたので、本稿では、その部分的批判も含めて、細谷の著書全体を展望に入れた上で私なりの批判的な細谷教育哲学理解を試みたい。

(一) 教育の意味に関して

(1) 細谷恒夫にとっての「教育の意味」

細谷の著書は序論及び本論の二部からなり、序論では周到に課題と方法が述べられ、本論は序篇

「教育概念の解釈」、第一篇「教育的存在論」、第二篇「教育的世界観論」、第三篇「教育的行為論」の四つの篇からなっている。

序篇「教育概念の解釈」から見て行く事にすが、この部分については上述の拙論で既に私なりの批判を試みた。しかし、以下の議論のために省く事はできないので、多少重複するが、その批判の骨子を述べる事から始めたい⁽¹⁾。

(i) 教育の日常的意味と専門的意味

細谷は「教育の日常的意味」を規定する事から本論の考察を開始する。教育は日常的には、「人が将来よりよい行為をすることができるようにとの意図を持って、その人にはたらきかけること」(37)⁽²⁾と定義する事ができる、というのである。

これは非常に一般的で誰にでも認められる定義であるように見える。しかし、私はこの定義自体、西欧的な文化の文脈では有効でも、必ずしも日本の教育を定義するには十分ではないと思う。このように「教育の日常的意味」を定義して出発したのでは、日本と欧米の教育を、同一の視点から、十分に捉え切ることではできないのではないだろうか。

「教育の日常的意味」に関して、私はどこに引っかかりを感じるのか? 「将来」や「意図」といった言葉をめぐってである。

その説明をする前に、細谷のいう「教育の専門的意味」について見ておきたい。細谷の考えでは、日常的には上の定義で間に合いそうなのだが、専門的に考察してみるともう少し違った教育の様相が見えてくる。しかも、困った事に、専門家が教育を定義しようとすると、千差万別になってしまう。何故かという、教育の日常的意味の中には行為の「連続性」と「奉仕性」が前提されており、しかもその両者に関して種々様々な立場があり得るので、専門家がどの立場を取るかによって、教育そのものの捉え方が変わってしまうからだ、というのである(43-44)。

(ii) 教育的行為の「連続性」

「連続性」というのは人間の行為が「時間」或いは「場」の点で連続している事である。確かに、現在の或る教育的行為が次の瞬間に何らかの仕方で連続しない、という事になれば、原理的には、先ほどの日常的な意味で見たような「将来よりよい行為をすることができるように、云々」という定義は意味がなくなってしまう。「連続性」は教育的行為が成り立つための大前提なのである。

教育的行為の「場」の連続性というのは、その行為が、先生と生徒の関係とか、世界とか社会等と関わりを持っている、という連関性を意味している。確かに、子供を取り巻く一切のものが子供に影響を与えるからこそ教育が成立する事実を認めない訳には行かない。だからこそ教育も可能なのである(44-46)。

この連続性を巡って、一方では、時間的な継続性について、個人の中の自然性の発達の連続性を強調したり、行為様式そのものの連続性を強調したりする事で、様々な立場が生まれ、他方では、「場」に関して、社会に存在している行動様式を身につけさせようとする立場や、むしろ主体的にいわば文化を生み出してゆく力を強調する立場など様々あって、結局、専門的意味での「教育」の

定義が一様ではなくなってしまう、と細谷は考える(44-46)。

(iii) 教育の「奉仕性」

細谷は、このような「連続性」の他に、教育には「ある人にその人の未来におけるよい行為を期待してはたらきかける」、という「奉仕性」が前提されている、とする。つまり「教育的であるかどうか」ということの基準は、その行為をする人自身にとってではなく、はたらきかける他の人に対しても「よさ」のうちにある。このことを教育の他に対する奉仕の性格、或は単に奉仕性とよぶことができるであろう(40)、というのである。確かに、他者への奉仕を抜きにして教育を語ることはできない。一般的に言えば、教師と生徒の関係で、普通は教師が生徒に「奉仕」する。どれほど民主的な関係であっても、教育の場ではこの「奉仕」の関係が見いだされるはずである。荒井武も述べているように「教育目的は、目的をもつもの(教師)にとって望ましい価値ではなく、被教育者(児童・生徒)にとって望ましい価値であり、その実現は、被教育者の中で生じるものである」(荒井ほか(1991), 30)。換言すれば、教師は被教育者に奉仕しているのである。

但し、「奉仕」とは言っても、「ある人のよい行為を未来において期待する」ような奉仕であり、「よい行為」は個人的にも社会的にも、あるいは両者を含めても理解され得るので、ここでも専門的の意味に関しては多様な考え方が生まれてくる訳である(46-49)。

(2) 教育の前提となる文化の相違

(i) 欧米の教育・日本の教育

以上のように「教育の日常的、専門的意味」を理解した上で、細谷は次に教育的存在論、教育的世界観論、と進んでゆくのだが、これだけの「教育の意味」の考察では欧米と日本の「教育の意味」を同時に理解するには不十分ではないだろうか。「人が将来よりよい行為をすることができるようにとの意図をもって、その人にはたらきかけること」、という場合に「将来」とか「意図」に関して、様々な文化の異質性が考慮されるべきではなかっただろうか。

教育の日常的な意味の奥底に、隠された前提としての「連続性」と「奉仕性」を抽出したのは細谷の卓見である。この両概念を巡って、教育を専門的に考える人々の間に大きな意見の相違がある事、それ故に、専門的な教育の意味は一様ではない事を指摘した点も、その通りである。しかし、「連続性」「奉仕性」を巡る多様な理解の原因として、単に個々の思想家の独自性ばかりでなく文化の相違がある事が見逃されている。細谷は一見、歴史的、社会学的、比較教育学的教育研究の重要性を認めているようではあるが(13-15)、教育的現実を哲学的態度で解釈しようとし、そこに「普遍性、全体性、根源性」(29)を求める余り、結局、文化的な条件が教育的現実の「普遍性」や「全体性」にまで影響を及ぼす事を十分には考慮していないのである。

(ii) 「連続性」—日本人の時間意識

先ず時間的な「連続性」を取り上げてみよう。大雑把に、原理的、類型論的な比較をしてみると、日本人と欧米人とは時間上の「連続性」について違った態度を取るのではないだろうか。

日本人は原理的・一般的に言って、現在というものを将来との緊張感をもった関係の中で捉えず、

そのままで完結したものとして、捉える傾向が強いのではないだろうか。何となく現在がいつまでも続いて行くという気持ちが支配的なのである。

石田一良は日本人の時間意識についてこんな風に述べている。上代の日本人にとっては時間はトキで区切られて節を作りながら流れていて、その時間に二種類あった、というのである。一つは神話的な持続しつつ廻りながら本に戻ってくる円環的時間。第二は歴史的とでもいうべき、過去から未来に向かって行き帰らない直線的时间である(石田(1988), 18)。この第一の時間は「神」に属する時間で、神々が司る事物の中に見出される時間であるが、その中に上代の日本人は節を認め、節と節の継ぎ目に宗教的行事を行ってきたのである。ところで、その節と節との分け方であるが、彼らは古代北方中国人のように1年360日を4等分して90日ずつを春夏秋冬に当てるといような神秘的合理主義的な四季観を持たず、春耕から秋耕まで、秋耕から春耕までと1年を2期に分け、1年を2年に数えていた、というのである。つまり、時間の区切り方が、農耕の具体的な場面と密着していたのであり、石田によれば中国の四季の観念が「さまざまの地域を越え気候の相違に拘わりなく天下に広く通用する普遍的で抽象的な - 開かれた(合理的な)時間の観念の所産とすれば、上代日本人のいう年と時節は特定の空間(場所)に限定された、特殊で、具体的な - 閉められた(経験的な)時間意識の産物」なのである(石田, 同, 19)。

第二の時間は歴史的な「人」に属する時間である。つまり親から子へと流れる時間なのだが、ここでも注目に値するのは、このような時間の感じ方が非常に具体的経験的である事である。即ち「氏族共同体の過去の出来事は氏上誰某の世の出来事として生物学的時間(世)によって経験的に順序づけられ」「中国のように十干十二支によって氏族を超えて合理主義的に整理されるのとは違っていた」(石田, 同20)のである。

石田によるとこの二種類の時間は古墳時代の盛期に結合したらしい。上代日本人の神には「天神」と「地祇」の別があったが、天照大神の皇孫ニギノミコトが豪族の娘コノハナサクヤヒメと結婚して大和朝廷の祖を生んだという説話に代表されるものが天神の神婚説話である。地祇が山を降りて豪族と結婚するのが地祇の神婚譚である。この点に関して私達の観点から興味があるのは、中国との比較で石田が次のように述べている点である。即ち、「古来、中国では周王朝以来、天が恒に有徳の人に支配者たるべき天命を下すと考えられている。神秘的合理主義的な思想である。日本の神婚譚は、歴史上のある特定のトキに一度だけ起った出来事として語られる、ここにも上代日本人の神秘的経験主義的な思考が認められる」、「二種類の時間の結合体は、氏族という枠組の中を流れる閉められた時間であって、諸氏族は時間においても割拠していた」(石田, 同22)、と述べられているのである。

神話的円環的ないわば神の時間にしても、直線的歴史的な人の時間にしても、日本人の場合には古来非常に具体的経験的で、自分達の感覚的な事実から離れる事がなかったのであろう。その二つの時間が結び合わされた場合でも、神々が特定の氏族と結婚するという形式で理解されたのであり、或る法則、天の法に則するという理解のされ方はなかったらしい。

石田はこの論文を「以上述べた時間意識は、水稻農耕時代二千年の間、日本人の生活の基底を貫流して日本人の創る文化現象の中に不断に浸出していったのである。」(石田、同、23)という文章で結んでいるが、このような時間の捉え方は、基本的には、明治維新による西欧文化との接触以後の現代でも、深く日本人の心の中に住んでいると思う。同じ石田が述べているように仏教の伝来によって、非日常的空間が知られるようになるのだから、事態は変化する訳だが、基本的な根として、今見た感受性は深く日本人の心の中に横たわっていると思う。(石田(1966)、85-153)

(iii) 「連続性」—西欧的時間意識

この様に感覚的具体的経験的な次元と密着している時間の意識は、確かに、細谷のいう「連続性」という言葉を用いれば「連続」には違いない。しかし、それは現在が現在を中心にそのまま持続してゆく連続であって、ユダヤ・キリスト教的な過去、現在、未来の彼方にそれとは断絶した唯一神としての神に属する超越的な永遠を認め、その永遠との絶対的異質性を前提としながら地上での有限な人間の時間を組み立ててゆこうとする立場から出てくる「連続性」とは非常に異なる。ここでは地上的な人間の生の中に見出される時間が、それを恐らく成立せしめてはいるが感覚的には捉えられない神の永遠と「緊張した関係」の中にある。アウグスティヌスは「時はむなしくやすんでいるのではなく、なすこともなくわれわれの感覚をとおして過ぎさってゆくのもありません。それは心のうちに不思議な業をなすのです」(アウグスティヌス『告白』、142)、と述べている。これは勿論キリスト教の一つの立場からの時間意識だが、ともかく一瞬一瞬が何か充実した、というより、何かに満たされた、私の言葉を用いさせて戴けば「緊張感を持った」ものとして捉えられているのである。換言すれば、非連続的な時間をどこかに意識し、その非連続的な時間の方が何かしら本質的な時間らしいと思いつつ、それに引かれつつ、経験的地上的な時間を合理的に、「連続的に」組み立ててゆこうとするところに成立するのが西欧的時間であろう。ここでは超越的な永遠との関係で、地上でも一瞬一瞬の時間を創って行こうとする人間の側からの積極的な意志が働いているのである。

石田の議論に従う限り、そして私はこの議論は現代の日本人にも十分に当てはまると思うのだが、今述べたような西欧的な時間の捉え方は日本人の伝統的感受性の中にはあまり見出されない。私はここでどちらがいいとか悪いとか言っているのではない。違うのである。

ところで、石田は上の議論の中で、上代の日本人について二種類の時間があった、と言い、一は連続的、二は歴史的であるととした。この事から次の事実を思い出す方も居られると思う。

即ち、西欧について言えば、ギリシャ的な円環的時間意識があり、これは一に相当するよう見え、もう一つユダヤ・キリスト教的時間の伝統があり、これが二に相当するよう見えるから、日本の場合にはその両者が始めから同一文化の中にあり、或る意味ではヨーロッパ的時間であろうと、日本の時間であろうと余り違わないのではないか、というものである。

しかしながら、この類推は面白いとは言え注意を要する。先ず第一に、歴史的、一回的時間の捉え方の点で、両者が非常に異なる事は今述べたが、円環的という点でもギリシャと日本では非常に

異なるのである。特に、ギリシャの円環的時間の流れは、大体黄金時代頃に焦点を合わせてみれば、何よりも先ず、ロゴスつまり理法に基づく繰り返しの時間であって、石田が述べたような具体的経験的場面と密接な関係は保ちつつも、その全体を支えている抽象的な法則と関係を持った時間、という性質はかなり早くからギリシャ文化の中にみられるのであり、そこが日本の場合と違うのである(参照 Verdenius (1966), 109)。

ヨーロッパでは先ずギリシャ文化が栄え、その後キリスト教が入ってくる。両者は、以後ある時は融合し、ある時は反発しあって現代にまで至っているが、ユダヤ・キリスト教的時間の観念にもギリシャ的な時間の観念にも絶えずこの世を超えたある抽象的な原則、法則が付きまとっているのである。近代の自然科学革命による抽象的法則と経験的事実との完全な分離といった事態は、古くは見出されなかったにしても — もっとも、ギュスドルフが述べているようにガリレイ革命の前夜とでも言うべきルネサンス期でも西欧人たちの時間は日常生活に密着した大まかな経験的な時間ではあったが(Gusdorf(1967), 312) —、ともかく、経験的事態が何かしらそれを超えた抽象的なものとの関係で成り立っている、という理解の仕方がそこには原理的に存在したものである。

繰り返しになるが、日本文化の場合には石田の言う神話的円環的な神の時間にしても、あるいは直線的歴史的な人の時間にしても、具体的な経験と密着した捉え方が支配的で、そこに細谷の言うような「連続性」を見いだす事はできるのだが、その「連続性」には抽象的な法則のようなもの、超越的な非連続的な創造神との緊迫した関係、その関係の中にしか「連続性」は成り立ち得ない、という感じ方が乏しい。

時間の「連続性」が教育の前提となっている、という場合に、やはりこの様なヨーロッパ文化と日本文化の相違を考慮しておかないと、日本の教育を考える上では不十分ではないかと思う。細谷の議論は全体としてみるとヨーロッパ的な見方でなされているのだが、その事が自覚されていない点が問題なのである。人が「将来」よりよい行為をする事ができるようにとの「意図」を持ってその人に働きかける事、と教育を定義してみても、「将来」が「現在」に持っている意味は両文化では相違するのであり、西欧文化の中で生まれた「将来」を目指した教育「意図」(目的)も、日本の教育の文脈では必ずしも日本の「現在」の教育を動かす力にはなり得ない事態が生ずるのである。

江森一郎は日本型の「努力」について「確かにわが国は近世以来、何かに向かって自ら懸命に努力する(志を立てる)人間を作り出す伝統は存在した。しかし、その結果が何を作り出しているかに対する不断の追求をゆるがせにするととき…、事態はかえって深刻になることは、戦前のわが国の歴史がそれを証明していると言えよう。戦後から今日に至ってますます燃えさかる(受験)競争加熱の事態が、それを再び証明しつつあるのでなければ幸いである」(江森一郎(1990), 201-202)、と述べているが、私の視点からすれば、この様な自分が向かってゆく方向を問わない伝統は、まさに、その「将来」の方向を自分の現在の努力との「緊張した関係」の中で問わない生き方と結びついている。その意識構造を吟味し長所と短所を明確にしない限り日本で通用する「教育の哲学」にはならないと思うのである。

(iv) 「連続性」—西欧的な「場」

次に、「場」の連続性についてはどうであろうか。ヨーロッパ文化と日本文化の相違を考えておく必要はないだろうか。

教育の「場」として細谷は教師と生徒の関係、教師や生徒と社会や世界との関係を考えているが、ここでは、教師と生徒、あるいは人間と人間との関係が成立する「連続的場」についてだけ考えてみよう。

ほんの一例だが、我が国でも良く知られているルソーの『エミール』を取り上げてみよう。日本の読者がその事をどう考えているのかよく分からないが、ルソーが考えている教師と生徒の関係は、実はできるだけ依存し合わない関係である。人間同士の依存関係こそあらゆる悪の原因だし、支配者も奴隷もこの依存によって墮落するとすれば、できる事ならば教師と生徒の関係は物と物との間の関係のように全く依存関係がない方がよいのである（ルソー『エミール』、上、114-115）。どちらかという、人と人が緊密に依存し合って成り立っている日本の人間関係の場で考えられている事態とはだいぶ違うのである。

彼が『社会契約論』で求めた人間の関係も別のものではない。社会契約を結ぶという事はルソーによれば「自由であるように強制される」という事であり、そうする事によってのみ「個人的依存関係」から市民を護る事ができる、とルソーは考えたのである（『社会契約論』第1篇、第7章、35）。この様な独立した個人という伝統は単にルソーのような理論家の頭の中だけに生み出されたものではない。やがて来るフランス革命の結果、社会、政治、経済のあらゆる面で大混乱、大変革が起こり、人々は否応なしに自分の生命を自分で管理せねばならなくなるが、こういった変化によってもフランス人は自己の内面を重視する様になってきたのであって（Gusdorf (1982), 64-65 参照）、彼らは、実際上も自分にしか頼らず、しかも社会の中で生きて行かねばならない事態を自分で解決せざるを得なかったのである。

今ルソーの考え方を紹介したが、ここでの教師と生徒の関係、或いは市民と市民の関係、はなるべく相互に依存しない関係、「離れつつ密接になろうとする関係」ある。ルソーだけで近代ヨーロッパの人間関係を代表させる積もりは毛頭無いけれども、人間関係の構造という観点からみれば、この「離れつつ密接」であろうとする関係は西欧の人間関係の基本であると思う。いわゆる西欧の近代個人主義にみられる人間関係の基本はこれであろう。個人と個人が直接「関係」を持つと、支配者と奴隷のような強者と弱者の物理的力関係になってしまい、安定性を欠き、道徳的悪が生じる。だからそこに全員が従うべき「法」を設け、法を媒介とする事によって、つまり、人が直接に人に依存するのではなく、各人が共通の抽象的な法則に従う事によって社会を作ろうとしたのであり、実際には様々な問題を含みつつも、それは近代市民社会の理念としては今でも生き続けているのである。坂口ふみがヨーロッパの友人との間柄で好ましく感じられるのは「一種抽象的な、間柄の安定性」である（坂口ふみ(1987), 22）、と述べるとき考えている事態もこの様なものであろう。

(v) 「連続性」—日本型人間関係

これに対して、日本文化の中での人間と人間との関係には、一般的に言うと、今述べた「離れつつ引き合う」という力が見られないのではないだろうか。というより、確かに引っ張り合う力はある。しかし、その引く力と対等のエネルギーをもった適度に離す力が乏しい、或いは、その原理が見当たらない。自分の子供に全精力をそそぎ込む母親、寝食を忘れて「良い」学校に入れるため受験指導をする教師、といった情景の中には子供を自分が支配すべきではない異質の存在として捉える視点は余り見られない。実は、日本的な行動の仕方、感受性にも優れた面があるので、事態はそう簡単ではないのだが、今私が問題にしたいのは、日本人間関係は西欧的なものと違うという点である。

どちらの場合も人と人との関係に違いはない。細谷がいう「場」の関連性はどちらにもある。しかし、そこに働いている力の性質は違う。西欧の場合には「離れながら近づく」或いは「近づきながら離れる」力がみられ、日本の場合は、離れてしまうか近づいてしまうかどちらかで、何れにしても二つの引き合いつつ力を離して行く緊張力をもった力が持続的に働いていないのである。

(vi) 奉仕性

この様に見てくると、細谷が連続性と並んで挙げている「奉仕性」についても、西欧と日本の間にはかなり相違がある事が分かるであろう。「奉仕性」が教育の前提である事には変わりはない。ただ、奉仕する対象が自分であれ、他人であれ、場合によっては社会であれ、超越的な存在であっても、それらが基本的には自分と異質な存在である事を前提として成り立つ西欧文化と、その対象と奉仕する自分との間に基本的な異質性を認めないで成り立つ日本文化では、「奉仕性」の内容は異ならざるを得ないのである。

特に、「ある人にその人の未来におけるよい行為を期待してはたらきかける」奉仕性、という場合に「よい」行為とは何なのか。ヨーロッパにはソクラテス以来の「よく生きる」事の意味を問う伝統があり、その際にロゴス、理性、神といった、何かしら現在の経験的な自分の生を越えた原理との関係で「よさ」を探る傾向が強い。細谷が暗黙の内に了解している「よさ」はそのような伝統の中での「よさ」であろう。ところが日本の伝統ではむしろ経験的、現実的、実利的、直接的な役に立つ「よさ」を重視する傾向の方が強い。「よさ」の内容が非常に違う以上、それへの奉仕という場合の奉仕の内容も自ずから違ってくるはずである⁽³⁾。

(二) 教育的存在論に関して

(1) 教育的人間論

細谷は本論序篇で「教育の意味」について考察した後で第一篇「教育的存在論」に移る。教育の事象を哲学的に研究しようとするれば、どうしても成長発展する個人と、彼を取り巻く人間も含めた環境を分析しなければならない。そこで、教育的存在論として「教育的人間論」と「教育的環境論」がなければならない事になり、先ず前者の考察が始まるのである。問題点を指摘してみよう。

(i) 人間形成に関する細谷の仮説

細谷は基本的に「価値論的目的論的見地」を取りあえず遠ざける立場に立つが、その原則に立つた上で「人間が形成されつつ生きる限り、普遍的に実現されている本質構造」(52、下線は筆者)として教育の事象を吟味しようとする。

私が問いたいのは、一体、ここで細谷が分析している「人間形成」の「本質構造」なるものは細谷が言うように「普遍的」か、という点である。ここで細谷が描写している人間の姿は、確かに典型的に欧米型の人間には当てはまると思う。しかし、日本人にもそのまま当てはまらるだろうか。細谷の議論の筋を追いながら考察してみよう。

細谷は次のような仮説を立てる。教育的現実を全体的な存在として見ると、そこにいくつかの層が階層的に重なりあっていてと仮定できる、というのである。そうしてその各々の層が「基づけ」たり「基づけられ」たりしている、と考える。この「基づけ」の関係というのは存在的关系である。つまり、A、Bという二つの領域について「Aが存在するためにはBの存在をどうしても必要とする」「AはBの存在を前提してはじめて存在するとき、BはAを「基づける」、あるいはAはBに「基づけられる」という、「AはBが現実化されることによってのみ、現実化する」(52)のである。

同時にこの関係は「意味づけ」の階層関係としても考えられる。ただ、「意味づけ」と「基づけ」は丁度逆の関係にあるのであり、上のA、Bについて言えば、AはBを「意味づけ」ているのであって、「BはAによってはじめてその意味が明らかにされ、その方向があたえられる」、「BはAの意味にあずかることによって自己の新しい意味を獲得する」、というのである。人間形成について言えば、「人間形成という事象を実現する条件の層と、それを意味づけ方向づける層とは、上下の関係では丁度逆になっている」(53)、と仮定して細谷は考察を開始するのである。

この出発点としての仮説そのものが西歐的である。説明してみよう。

細谷は人間形成を「行為様式の変更」と捉え、その際、さしあたって、「人間がある欲求を充足させるために、自分の周囲のものや人にたいしてはたらきかけ、それを処理し動かすこと」とし、また「人間形成にとって「意味ある」行為の基底としては、少なくとも何らかの生の欲求の充足としての意味を持つ行為様式」から始めるべきであるとした上で、その行為様式に、本能的、習慣的、知性的、の三つを階層的なものとして区別する。このような区別が抽象的形式的な類型論に過ぎぬ事は、勿論細谷自身が自覚しており、それはそういうものであろうと思う(53-57)。また、それぞれの行為様式を細谷は丹念に分析し、それはそれで納得の行くものである。

(ii) 本能的行為様式・習慣的行為様式

存在論的に言えば、人間の行為の基底に本能的行為様式があり、しかも本能だけで社会生活を行う事はできず、その様式を「超越」しなければならない(61)。そこで習慣的行為が現れることになる。「超越」と言っても、それは完全に本能的行為様式から離れる、という事ではなく、第一そ

んな事は不可能なので、そういう事ではなくて、本能的行動に新しい意味がつけ加わる、という訳である。本能の固定的なリズムを一応解体して、その部分を保持しながら新しい文脈に組み替えるのである。例えば、食欲、性欲のような本能的な欲望を、人間の場合には、社会生活にふさわしいリズムに変える事ができるが、こういう場合を細谷は考えているのであろう。本能的行為様式は種に固有のものであり、一つの種に属する限り、その行為様式を止める事はできない。それに比べ、習慣的行為様式では個体の意味が明らかになってくる。しかし、実は習慣的行為様式もかなり固定的で、一度できあがってしまった習慣で新しい状況に常に対応できるとは限らない。煙草の習慣が身に付いてしまった人は健康上良くないと分かってもおいそれとは止められない。そのような場合、勿論その喫煙の習慣を変えて飴でもなめればよい訳だが、それには時間がかかるし場合によっては不可能な事もある。「習慣」の次元では問題を解決できない場合に登場するのが知性的行為様式である。

(iii) 知性的行為様式

知性的行為の特質は「見通し」によって幾つもの可能性の中から自分に適したものを選び取る点にある。「本能的行為は、その個体の属する種によってすでに、その様式がきめられているという意味で、全く過去のなものにすぎないし、習慣はその意味で過去性はないにしても、個体がかつてなした試しによって、その行為様式が形成されてしまっているという意味でいわば現在完了的であるに対して、知性的行為は、行為以前にこれから当面するはずの状況に対する洞察によって行為のしかたをあらかじめ決定するという意味で、未来的ということが出来る」、と細谷は述べている(70)。そうして、この知性的行為において行為する個体の意味がますます明瞭になってくる(71)、と細谷は考えるのである。

教育の観点からいえば、習慣的行為の段階では「しつけ」「訓練」が行われるが、その場合には、教育者の意図や目的は行為者としての生徒、子供等には理解されない。知性的段階ではじめて、それらが理解され内在化される、と考えられる、というのである(73)。

また「基づけ」「意味づけ」の観点からみれば、この知性的行為様式を「基づけ」ているのは本能的行為様式や習慣的行為様式であるが、それらを「意味づけ」ているのは知性的行為様式であり、この段階ではじめて、本能的行為様式や、習慣的行為様式にはみられなかった意味の多様さと豊かさが見出されるようになる。つまり、選択の可能性、見通し、未来への予想、行為の個性化等が現れる、というのである(74)。

(iv) 理性的行為様式

細谷の行為様式論からいうと、実は、この先にさらに人間にとって重要な最高段階とでもいうべき理性的行為様式の階層が考えられる。ここまでの三つの行為様式は何れも「生の欲求と充足」のための行為であった。「生命」を維持発展させる、という展望の下でみた場合の行為様式の階層的な関係である。

ところが人間の場合には、単に生命の維持発展をはかるばかりではなく、生そのものを肯定も否

定もできる。知性的行為までの三つの行為様式では、何れも自分を中心とした展望の中で人間は行為し、自分が生きている環境を常に「とりまく世界」(Umwelt)として捉えている。その世界なるものはあくまでも自分の欲求との関係で捉えられた世界であって、客観的な「世界」(Welt)そのものではない。客観的な「世界」に開かれて生きるためには、環境としての世界を越えて行かなければならない。その客観的な「世界」の場に立って始めて、人間は自己自身をも世界の一つの対象として捉える事ができる。「自己意識をもつということは、少なくとも意識され対象化された自己よりも、高次の開かれた世界に立つことを意味する」(77)、のである。そうして、「一切のものを開いた世界に位置づけようとする行為主体」を細谷は「人格」と呼ぶが、その人格こそ「生の欲求をになう生命体をも意味的に超越するもの」(78)、という事になる。この展望の下ではじめて、人間は、他の動物と違い、自己に絶望する事もできる自由を持ち、また責任を引き受ける事ができるようになる訳である。

このような理性的行為様式は行為というより単なる認識であるように見えなくもないが、しかし、特に道徳の例等について考えれば、それが行為に関わるものである事は明らかになる。というのも、道徳は習慣的に環境に適応する以上の峻厳なものであり、「生を越えるもの」を承認せざるをえないからである。約束を守るためには場合によっては、自分の生命の維持にとって不利になっても行う、という事こそ道徳の命ずるものであろう。

(v) 日本型行為様式

さて、以上、細谷の行為様式論の概略を描いてみたが、この構図は西欧文化の中ではかなり有効だが、伝統的な日本文化の中では、無効であるとは言わないまでも、かなり問題を含んだものだと思う。

私は、人間行為を現象学的にいくつかの階層間の関係として捉える細谷の方法自体が全く間違っているとは思わない⁽⁴⁾。ただ、ここで細谷が考えているのは西欧型の行為で、日本型のものをこの構図に当てはめて考えると問題が出てくる、と言いたいだけである。

こういう言い方で事態をうまく説明できるかどうかかわからないが、西欧型の行為と日本のものを比べた場合、細谷に即して言えば、本能的行為様式と、理性的行為様式は、その呼び方はともあれ、事態として見れば両者に共に存在するものであろうと思う。既に検討した教育の意味に関する部分で述べたように、日本人は経験的な次元で物事を捉える傾向が強く、抽象的なものを認める事が古来不得手であったと考えられるが、その事は何かしら経験を超越したものを全く知らない、とか、全く無視している、という意味ではない。この点について今詳細に述べる事はできないが、実は日本の文化の中にはこの超越的な世界への繊細な感受性 — 「無」への感受性等 — が存在する。もっとも、その次元を理性的、とか抽象的とか名付ける事は適当ではないように思う。しかし、何れにしても、能の幽玄な世界等に、確かに、現実をそれを越えたものとの関係で捉える伝統は存在するのである。武田清子が主張しているように、日本はよく共同体的集団主義の文化だと言われるけれども、日本人の内発的思考には超越的、普遍的なものが存在するのであり、それは平家物語とか複

式夢幻能の中に十分に見いだす事のできるものなのである。(参照、武田(1985), 154, 173)

問題は、本能的次元と超越的次元がそれぞれの文化、それぞれの文化の中で生きる人々の行為様式の中に見出されるか否か、ではなくて、それらの次元がどのように関わり合っているか、なのである。

(vi) 西欧型行為様式

西欧の伝統の下では、超越的次元は人間たるものが常に積極的にそれに関わらざるをえない場として存在している。即ち、本能的行為から知性的、理性的行為に至る様々な様式を自分のものとして組み立てて行こうとする張りつめた積極的な意志のようなものが見出されるのである。というより、本能と超越との間の緊張力を感じている立場に立つと、その二つの極の間の行為の諸層が、例えば細谷が試みたような本能、習慣、知性、理性、といったいくつかの層の重なりに見えてくる、と言ったほうが良いのかもしれない。同時にその階層間の関係が細谷が主張するように「基づけ」と「意味づけ」の関係に見えてくるのである。

細谷は、恐らくその事を意識していないだろうが、この両極の間に働いている「力」— 私はそれを「緊張力」と呼んでおくが — を当然のものとして、人間が人間として尊厳をもって生きて行く限り持たねばならないものとして、前提している。どれほどその超越の場に至ることが困難で、説明不可能であろうと、そこを思考せずには人間は人間の名に値しない、というソクラテス、プラトン以来の「善きもの」を目指すべき人間の生き方が大前提になっているのである。こういう伝統を当然のものとしているからこそ、細谷も、例えば、行為論に関して、今述べた四つの行為様式を説明しながら、「理性を育成する具体的方法は何もないといってよい」、「理性への教育は、教育するもの自身この積極的なもの(普遍的な開いた理念)をひらいていることこそ何よりも必要である」、等と述べるのであり、『教育の哲学』の読者もこういった言葉に打たれるのである。或いは、そのような開かれたものに自ら開かれてゆく事を、細谷はシュブランガーの用語を借りて、「覚醒」と呼ぶが、「覚醒そのものは、教えられるものの内的行為として起るのであって、教育者にとっては偶然という外はない」(83-84)といった言葉もそういう信念の表現であろう。このような細谷の禁欲的な説明の中に読者は、経験的な環境世界を超越した次元に立って始めて人間の使命を全うできる、と信じている細谷の教育学者としての信条を読む思いがし、生徒に対して何もできないかもしれない、しかもそれを承知の上で理性に呼び声に従って行く殉教者といっても良いような教師の職に感動し、教師の使命の尊さに思いを馳せるのである。

というのも、細谷は「覚醒」とでも呼ぶしかない行為によって開示される超越の場の実在を信じ、その場が本能的行為と何か目に見えない強力な力によって結びついている事を疑ってはいないからである。その立場に立てば、細谷が言うように本能から理性にいたる四つの行為様式の階層は互いに有機的に関係し合い、「基づけ」たり「意味づけ」たりし合っていると思う。

細谷は理性について「理性はそれ自身としては現実化せず、現実的行為に方向をさし示す、いわゆる統整原理としてはたらく…。そして理性は、現実の行為との関連においては理念を生むはたら

きである。理念はそのままでは現実化することはできないからといって、その現実に対する無意味さを語ることはできない」（81）、とも述べている。理念はそれ自身では現実化されなくとも無意味ではない、という主張、否、細谷は恐らくより積極的に、たとえ、どれほど現実化されなくとも理念に従わぬ人間等は生きるに値しない、と言いたかったのだと思うが、この主張は明らかに、今述べた「緊張力」への細谷の信仰告白であろう。

(vi) 日本人の「超越」

しかしながら、これは細谷恒夫の西欧哲学への思い入れの表現でしかない。非常に乱暴に類型論的に言ってしまうと、日本人の行為様式には、こういう力は働いていないか、あるいは非常に違った仕方で作用していると思う。

日本人の場合は、超越と本能の間で、両者の間に働く力は本能の方に引きつけられてしまうか、超越の方に引きつけられてしまうか、どちらかで、つまり、どちらかの極に力が集まってしまう、その中間に階層を持って留まる、という事がないのである。確かに鎌倉室町時代頃完成した文化の中には超越的なものへの豊かな感受性と、それに積極的に関わりつつ生きて行こうとした人々の心意が見られる。しかし、残念ながら、それはむしろ特別な時代で、全体としてみれば、日本人は細谷の図式に従えば「本能」「習慣」の方向に、あるいは具体的地上的な生の方向に力は集中してしまい、超越的なものとの関係は薄いか切れてしまっていると思うのである。例えば、禅の悟りの境地は、良く見れば、日本文化のどこかに今日でも存在しているだろうが、ごくふつうの日本人の行動原理にはなかなか結びつかない。日本人は物事の本質を抽象的に把握できず、行為に於いてのみ認識する傾向がある、と伊藤整は述べているが（伊藤整(1955)、293）、確かに具体的、経験的な行為に直接関わるものだけが重視される傾向は非常に強いと思う。

教育的人間論を始める細谷の出発点は「人間が形成されつつ生きる限り、普遍的に実現されている本質構造」を吟味する事であった。私はこの命題は「西欧型人間が」という限定をつけ加えれば、かなり妥当なものだと思う。しかし、以上で見てきた日本型の人間形成的行為には当てはまらないのではないかと思うのである。では日本型の人間形成にはどのような構造が見られるか。それが問題だが、今回はそこまで考察を広げる事はできない。

(2) 教育的環境論

教育的人間論に続いて、細谷は教育的環境について論じているので、この点について次に吟味してみよう。

細谷は環境の構造を分析するに当たって、「存在論的分析とは…理性の立場に立って、それ自体としての構造や法則を問う事」（86）であると、先ず、述べている。この「理性の立場」が果たして、細谷が考えているほど普遍的なものであるか否か、厳密に問う必要があるが、簡単には答えられない問題であり、今回はこれ以上問わない事にする。

さて、教育的環境を分析するに当たって、細谷は行為を分析した場合と同じように、環境に四つ

の階層を仮定し、それぞれの層が「基づけ」と「意味づけ」の関係にあるものとして考察を開始する。

(i) 自然的環境・精神的環境

第一の基底な層として「自然的環境」がある。これはむしろ風土というべきもので、人間はこの風土によって作られ、また風土に、主として労働を通して働きかけ、風土との関わり合いの中で性格を形成して行く。風土的特性と国民性等は密接に関係している訳である(86-90)。

第二層としては「精神的環境」あるいは「文化」が考えられる。つまり「人間がその内で生きた自己を形成する習俗、制度、法律、科学、芸術、宗教」(91)等である。ところで、細谷は、このような文化は元來人間精神によって創造されたものだが、一度創造されてしまうとそれ自身客観的な存立を主張するようになる、というのである。さらに、この文化の客観性は、「個人に対して独立に存立するというだけではなく、それ自体社会的歴史的形成物として公共性ともいうべき性格をもって、個人に対する」(91)、と主張する。細谷の文化の分析はさらに続くが、その基本的な視点は文化が何かしら個人と対立している面を強調するところに置かれている。勿論、生活環境としての文化に人間が従って行く点への考慮も見られるのだが、どちらかという、個人と文化とが対立する面に、より強い光を当てた上で、個人が文化に積極的に働きかける側面を強調するのである。

この点に既に、細谷の脳裏にあるものが西欧的な文化である事を見て取る事ができる。人間行為論に関して述べたのとはほぼ同じ事を繰り返すが、私は西欧的な人間と環境との関わり合いを念頭に置く限り、細谷の分析は有効であろうと思う。その立場から見れば、確かに、基層としての自然または風土があり、次に文化が重なり両者は「基づけ」と「意味づけ」の関係にある、という事になるだろうと思う。勿論、細谷は、上で紹介はしなかったが、風土と文化の関係がより複雑で、簡単に両者を分ける事はできない、と考えてはいる。しかし、どちらかというシュプランガー等に依拠しつつ客観的に存在する精神として文化を捉え、それとの対立関係にあるものとして、個としての人間を理解している。上に引用したように「公共性」を持ったものとして「個人に対立」する文化なのである。この様な文脈の中では、確かに、抽象的に存在論的に分析すれば、自然的層、文化的層等が「基づけ」「意味づけ」の関係で重なり合っていると云えない事はないであろう。

(ii) 日本文化の風土

しかし、今、細谷の叙述に従って、自然的、文化的階層を認めたとして、それらと人間との関わり合いの仕方、関係のあり方については、少なくとも、西欧的な関係と日本的な関係ぐらいの区別はして置かねばならないのではないだろうか。ベルクは日本文化の風土性を論じながら、日本と西欧の、言葉に対する態度を通して伺える人間主体のあり方の相違について論じつつ、日本では言葉や自己が過小評価され、自然が相対的に高い評価を受けている事、また、個別の主体よりも大きな主体である自然が選ばれる、と指摘している(ベルク(1988), 337)。その通りだと思う。あるいは細谷はこう反論するだろうか。勿論、私は存在論的に教育的環境の階層を分析したのであり、文

化について言えば、様々な文化があるのだから、西欧には西欧なりの、日本には日本なりの、文化と人間の関係があるのであって、ベルクが述べたような関係が日本にあるとしても、それも自分の図式で説明する事ができるのだ、と。私には細谷の意図がこの様なものであったとは思われない。細谷の関心はあくまでも「理性の立場」、つまり、言うならば普遍的立場である。その立場から見たときに、個別的な人間とは異質なもの、客観的精神、としての文化自体に様々な型がある事、それに応じて、文化との関係で人間にも様々な型が出てくる事を示唆しているのである。つまり、洋の東西を問わず、或る程度人間から独立している自然、あるいは文化、と、それらから相対的に独立している人間との関係に様々な型がある、という事なのであって、自然と文化と人間が分かち難く風土を形成し、その風土の中に埋没しつつ生を営む日本人の文化のあり方はこの図式では十分に捉えきれないと思う。つまり、環境と人間とを対立関係とするとところに細谷の基本的な西欧的視点が見られるのであり、それでは日本文化を十分に理解する事にはならないし、日本の教育的環境を十分に分析する事にはならないのである。

この事情は細谷が考える第三層としての「人間的交渉」に到ってさらにはっきりする。

(iii) 人間的交渉

人間的交渉というとき細谷の念頭にあるのは人と人が人格あるいは主体として「私とあなた」の形で交渉している場合の事である。「人間的交渉というのは、先にのべた自然や文化の層を基底としながら、それらに人格の「表現」としての新たな意味を与えるような層」(99)なのである。相手を単なる客観的精神の個体化とか自然的環境の一部としてではなく、客観化も客体化もされない人格として交渉する場合の事で、このような交渉が存在するという前提に立てば、それが人間形成に大きな意味を持つ事は誰でも認める事ができるであろう(96-98)。

ところがこの様な前提そのものが既に西欧的なものである。最近のいわゆる西欧文化見直し論、一という事は日本文化見直し論でもあるが、の傾向の中で、「間人(かんじん)論」が盛んである。西欧的個人主義に対して、日本の場合にはそれほど個人間が断絶せず、人と人との間が大切にされ、そのような「人」の日本的あり方は「間人」と呼ぶ方がよい、という訳である(浜口恵俊(1977)参照)。私はベルクが主張するように、日本の場合、むしろ、「個体としての主体に対する集団の主体(他者を経由する集団)の優越」、一あるいはベルクはむしろ「風土」の優越性、と言いたいのかも知れないが一、という解釈の方が妥当であると思っているが、何れにしても、人間と人間との交渉を人格と人格との交渉として捉える事自体、既に西欧的発想だと思ふのである。勿論、人間は本来、西欧人であろうと日本人であろうと人格と人格との関係として存在しなければならない、という、いわば有るべき姿を主張するのなら話は別である。しかし、細谷はこの様な価値的な見方を排し、存在論的な分析を試みようとしているのであり、だとすればやはりその分析は片手落ちであると言わざるをえない。

従って、細谷の前提を「西欧的」なものである、と読み替えて、しばらく細谷の議論に付き合ってみよう。

さて、細谷は、対象化され得ない主体的、人格的交渉を類型論的に扱う事の困難を十分弁えた上で、あえて人間的交渉をいくつかの型に分けて考える。

つまり、人格の「表現」が人格と人格の間の交渉を成立せしめる「紐帯」の役割を演じていることに着目して、人間形成の観点から(a)共感的交渉、(b)同僚的交渉、(c)同志的交渉の三つに分けるのである(96-101)。

(a)共感的交渉というのは、母親と嬰兒の間に見られるような、対象化されにくい感情的、情緒的な交渉である。その特色は全人的、非合理的で、家族間、血縁関係の間等に特に見られ、濃度は濃い閉鎖的であって、しかも時間的にいえば、過去のである。この交渉にとっては既にそこにあるものが決定的に重要だからである。

この共感的交渉は、人間形成の点からいうと、人間が幼いときほど支配的であり、「しつけ」は主としてこの交渉の中で効果的に行われる。また、この型の交渉は閉鎖的で、過去のであるところにその限界がある(101-106)。

(b)第二の同僚的交渉というのは、交渉の「紐帯」が仕事とか利益のように客体化される交渉形態である。その特色は部分的、機能的、合理的な事であり、また開放的である。時間の面でいえば、現在のである。仕事や取引の相手として交渉するには、過去や未来はそれほど重要ではない。交渉を媒介とする仕事や利益が現存する限り成立する交渉形態である、とも言える。この様な細谷の分析にも、いかに類型論的、抽象的分類とはいえ、日本の現実を分析するにはこれでは十分でない事が気付かれるであろう。日本の「同僚的交渉」には、たとえ仕事や商売の世界ではあっても、お互いの出身学校、出身地といった「過去の」要素が付きまとうのであり、だから日本の人間関係は近代化以前なのだ、という批判が付き物であったが、それはあくまでも西欧の人間関係の観点からの批判であって、それでは日本の人間交渉を日本の文脈の中で理解した事にはならない。既に見た人間の行為様式との関係でいえば、この交渉は知性的行為様式に対応する。

人間形成の観点に立つと、この同僚的交渉によって、現実社会での合理性(功利性)が身に付くのであり、「全体的人間という空漠たる情緒的なものを脱して、具体的な部分のうちに生きる決意、またどうにもならない過去と断絶し、来ることの不確かな未来を問うことなく、ひたすら今此処に与えられている仕事に没入する情熱」(110)こそ、この交渉に特有な態度なのである(106-110)。

(c)第三の同志的交渉というのは思想、世界観、理想等を紐帯として行われる人間交渉であり、第一と第二の両要素を分かち持ち、全人的でしかも合理的である。またこの交渉は共感的交渉のように閉鎖的でもなく、同僚的交渉のように開放的でもない。というより一義的にその成立する範囲を規定する事はできないのである。むしろ「選択的」という事ができる。

この同志的交渉は、人間形成の視点から見れば、少年期から青年期にかけて現れ、学校生活に最もよく見られる。細谷は「この青年期において同志的交渉が著しいということは、この期が理想主義に生きる時代であり、生活設計の時代であり、またものを学ぶ時期であるのに対応する。もう少し詳しくいえば、人はこの期において、いわゆる共感的交渉の場としての家庭や近隣からぬけて、

自ら生活を構想する自由を持ち得ると共に、他方現実の社会的な仕事に対する責務から免れて、理想や世界観に対する自由な展望をもつことができる」(114-115)、と述べている。さらに「自己の喜びも悲しみも共に語り合い、お互いの理想も夢もかくすことなくうち明け合う間柄を、もし真の友と呼ぶならば、いわゆる学友こそ、そのような交わりを結ぶべき人たちであろう。喜びや悲しみを語ることなくして、それを共にするのが共感的交渉であり、思想や理想に対してそれによって何が成果として生み出されるかに関心を向けるのが同僚的交渉であるとするならば、喜びや悲しみを言葉によって客観的に表現し、またそれを通じて了解し合うと共に思想や理想をそれ自体として語り且つ理解し合うのが同志的交渉であろう」(116)、と述べている。

この様な細谷の描写を読みつつ何かしら、東北地方の言葉で言えば「いずさ」(「いずい」という表現はなかなか東京言葉にしにくい)が、例えば靴を左右取り違えて履いているときのような、しっくりしない、落ちつかない、居心地の悪い気持ちを表す。)を感じるのは筆者のみであろうか。細谷が描いている「学友」の世界、理想を語り合う青年の世界、それはゲーテやトーマス・マンの作品には窺える世界であるかも知れない。欧米の文物を貪欲なまでに模範とした明治・大正期作家の主人公の世界ではあるかも知れない。日本でも旧制高等学校時代には存在したかもしれない。しかし、1990年代の日本の青年には縁の薄い世界であろう。

(iv) 現代の青年

野田正彰が現代の青年を次のように描いている。「気に入りの「もの」に包まれ、その飾り付けによって出来た私の部屋。自我は内面に向かって問いかけ、その凝集の力で外に向かって開かれようとするのではなく、個室の範囲でほどよくまとまっている。それは他者に対して暗く閉ざされているわけではないが、明るく透明でいて、相互交流しがたい」(野田正彰(1991), 18)、と。勿論絵での青年がこうだという訳ではないが、これはなかなかうがった現代青年の戯画である。ここには細谷の言うような喜びや悲しみを「言葉」によって共に語り合う雰囲気はない。気に入った「グッズ」(もの、モノ)に囲まれた清潔で透明な自閉的な充足。これは細谷の言う「学友」が人生を語る学校生活の図ではない⁽⁵⁾。

この「ずれ」は何処からくるのか。日本の学校、大学を巡る状況は1960年代後半の学園紛争時代を境に大きく変わったのに、細谷の書はそれ以前の1962年に出版されている事を先ず第一の理由として挙げる事ができよう。細谷が知っていた青年期、大学生が岩波文庫を読んだ時代、それは恐らく漱石や鷗外が描いた青年が存在した最後の時代だったのかも知れない。しかし、それだけではないだろう。

明治維新以来の日本の知識人の多くは、細谷の世代も含めて、基本的に、欧米の社会的歴史的文化的文脈の中で生まれた欧米の学問の枠組みで日本の事態を見ている。私は、本稿ではそこまで踏み込めないが、その見方にかなり積極的な意味があると思っている。しかし、残念ながら、日本の事態を日本の文脈の中で把握する努力は不十分であった。というのは、もしも、細谷の捉えるような「同志的交渉」を青年期の一つの典型としてしまうと、例えば、今紹介したような、野田や大平

が描く現代青年 — 私はかなり正確な日本の類型的現代青年像だと思うが — は墮落した、あるいは本来あるべきではない青年という事になってしまうからであり、それでは事態を十分に把握するには不十分だと思うからである。いずれ検討する積もりだが、私も、実は、こういう現代日本の青年の姿は好ましいとは思っていない。ただ、その判断を細谷がしたような西欧的な類型論から下すと、日本の教育の問題を結局は解決できないと思うのである。私は野田や大平が描いている現代日本の青年の姿は、別に新人類でも何でもなく、実は伝統的な日本人の延長線上に現れた一つの姿だと思っている。そう捉える視点を欠く細谷の人間行為論ではこの様な現代日本の青年に適した教育論を構築するには不十分なのである。

(v) 教育的交渉

さて、以上の人間的交渉は何れも広義には教育的であるが、これらの場合には、交渉の当事者の一方が他方の人間形成を特別に行おうという意図を持つとは限らない。その意図が在るとき、その行為は「教育的交渉」と呼ばれるであろう。細谷はこの「教育的交渉」について、そこにおいて初めて「人は自己の人間形成の過程に先立ってそれをコントロールしている目的意識や、その過程を導く方法の存する環境に生きるものである」(119)、と述べている。

現代社会では教育的交渉が行われる主たる場所は学校であり、その学校についていえば、一見、細谷がここで述べているような環境が実現されているように思えるかも知れない。しかし、存在論的にみて、一体、日本の教師と生徒との間に、生徒の「人間形成をコントロールする目的意識」のようなものが存在するだろうか。仮に存在するとして、それは細谷が考えているような、実際の毎日の子どもたちとの教育的交渉の中で生きている目的意識なのだろうか。

細谷は、全体に、こういう人間的あるいは教育的交渉の「場」に存在する人間の主導的な力を高く評価し過ぎてくる。西欧型なのである。そのことは「教育的存在論」を締めくくる「人間形成の場としての学校」という章で非常にはっきりする。学校の発生を歴史的に辿った後で、学校が明白な制度として確立してくる近代以後に言及しながら、細谷は次のように述べている。少し長くなるが引用する。

「社会の変動が人々の日常生活に目にみえる形であらわれ、しかもそれが単に運命的なものとしてではなく、人々の手で自らつくり出すものとして受けとられるようになるのは、新しい生活様式の創造によって既成の社会秩序の崩壊するような時代、特に産業の急激な発達によって社会がはげしく変化した所謂産業革命のような時代であろう。そのような時代においては、人々の目にする社会の変化は、人間自身の活動による生活様式の変化によるものであり、社会は人間が動かすものであることが人々の実感として受けとられる。そしてその社会の変動は、人が伝統のうちに生き、既成の行動様式を墨守することによってではなく、自らの手で現実に対処し、新しい行動様式を創造することによって、生みだしたものである以上、教育は何よりも個人の自発的創造的活動を尊重しなければならないこ

とになる。ここに教育は、個人の内に潜む可能性を開発するという新しい課題をこなうこと
 となる。教育は個人に伝承をつたえ、既成の行動様式に導き入れるのではなく、むしろ却って個人をして伝統や旧慣から解放し、自らの目で現実を直視させ、自らの手で現実
 に対処する方策を工夫させるにある、と考えられるようになる」(136, 下線は筆者), と。

(vi) 1990年代の日本の学校

この文章はヨーロッパのフランス革命から産業革命頃に至る時代を念頭に置きつつ書かれたもの
 だと思うが、同時に細谷の胸には戦後の日本に民主主義を根付かせようとした当時の良心的な知識
 人の想い、大学生が未だ政治に関心を持ちデモをした時代の大学教師の熱い日本の将来への期待、
 がみなぎっている。だが、その1960年代から約三十年経った現在になって分かった事、それは急激
 に変動しつつある世界の歴史、或いは、日本の場合は、経済成長を中心として急激な社会変化の中
 で、日本の学校教育では細谷が考えたような変化は殆ど起こらなかったという事実である。この三
 十年の間に日本社会が変化した事は百人中百人が即座に認めるであろう。しかし、「社会は人間が
 動かすものであることが人々の実感としてうけとられる」事はないと思う。社会を人間が動かす
 という認識は、全体として見れば、日本人には無縁のものではあるまいか。社会が動いて行く
 とは思うだろう。しかし、動かすもの、とは思うまい。まして「自らの手で現実に対処し、新し
 い行動様式を創造する」等と考える人は希であろう。細谷は現在も果たしつつある教育の機能
 を列挙し、その中で、「社会の変動に対処するために、予想される次の時代に要請される行動様式
 の育成」及び「社会の進歩をむしろ積極的に、次の世代の手によって推進せしめるために、既
 存の文化に対する批判力を養い、現状を改革し得る行動様式を育成すること」(139)、と述べて
 いるが、恐らく受験一色の1990年代の日本の学校教育とこれ程掛け離れた描写は考えられ
 ない。現状を批判するどころか「体制順応」こそ現代の日本の学校の一般的特徴であり、
 批判的に現代の文化を見、現状を改革する行動を育成する等という事はとてもありそうも
 ないことである。

何故こうなったのか。細谷が考えたような「人間形成の場としての学校」であるべき日本
 の学校がどうして細谷が言う意味での「人間形成の場」ではなくなってしまったのか。

政治的な理由、経済的な理由、世界史の大変化、世界的規模での現代文化の大変容、等
 などいくらでも理由はあるだろう。教育はまさにこういった諸々の条件の下で営まれる行為
 であり、それらと独立に教育だけの領域が存在する訳ではないからである。しかし、その事
 を認めた上で、議論を人間形成としての「教育」、更に、欧米との関係の中での日本の
 「教育」、に限定して考えてみれば、大きな原因として浮かび上がってくるのは、細谷
 の考えた「教育的交渉」なり「学校」なりのあるべき姿、教育を指導する立場にある
 人々の考えた有るべき姿、があくまでも欧米偏重型のものでしかなく、その型を使っ
 て日本の事態を分析する事に無理があったからではあるまいか。勿論、細谷ばかりで
 はない。やむを得なかったといえればそれまでだが、これまでの多くの教育学者は、特
 に理論的に日本の教育を考察しようとするとき、多かれ少なかれ欧米生まれの教育論
 を日本にその

まま当てはめようとしてきた。日本の教育を何とかしなければならないという情熱には敬意を表する。しかし、日本の風土の性質を無視して外国産の思想を植え付けようとしても無理である。あらゆる文化に例外なしにそのまま適応するような「普遍的」思想は今の所未だ見いだされていないのではないだろうか。確かに欧米の文化には「普遍性」と呼んでしかるべき性質が本質的に備わっている。しかしその「普遍性」はあくまでもかっこ付きである。私は日本人異質論を苦々しく思っているし、安易な日本回帰は困ったものだと思っている。しかし、日本の事態を欧米の尺度そのままですらうとする事はやはり無理だと思うのである。

(vii) 自発的独創性

細谷の念頭にあるのは社会に立ち向かう個としての人間であり、日本の風土は伝統的にその様な型の人間を育ててこなかった。今も十分に育てているとは思われない。細谷は上の引用の中で、しきりに変動期の社会が自発的創造的な活動を尊重せねばならぬ事を強調しているが、1990年代の日本はどうだろう。猫も杓子も「二一世紀をめざして」とか「国際化」の現代社会でとか言いながら、激動の、変動の現代を強調しているかにみえる。日本の文部行政もそれに呼応するかの如く、細谷の言う「自発的独創性」を学校教育の中に生かそうとしているかにみえる。しかし、恐らくこれも掛け声だけに終わるのであろう。

つまり、問題はそういった目的の字義通りの内容の善悪ではない。人格の完成、真理と正義の愛、個人の価値の尊重、といった教育基本法の教育目的は言わずもがな、「自発的創造性」という目的が素晴らしいものである事は誰もが認めるのである。問題はそういった「目的」と実際にそれに関わって行く日本人の「目的」なるものへの参加態度との間の乖離なのである。

これまでの大学教授を典型とする知識人達は、一般的に言えば、こういった現状を前にして、日本人は、目的を作ってもそれを守らない、だから守るようにすべきだ、という論理で事に当たってきたと思う。日本には民主主義が存在しない、だからそれを根付かせなければならない、という論法である。その情熱を多とする。細谷の立場も基本的にはそれであろう。

これでは問題は解決しない。そもそも教育に限らず「有るべき姿」を示して事に当たる、という事態そのものに欧米と日本では違いがあるのである。その事を無視して、いくら理想を示してそれを守れ、と言っても余り実り豊かな結果は出てこない。しかも欧米の観点からみれば否定的な側面しかみえないように思われる日本型の行為様式にも積極的な意味があるのであり、事柄はそう簡単ではないのである。

(三) 教育的世界観論について

(1) 細谷恒夫の議論の骨子

細谷が教育的世界観と言うとき考えられているのは「教育的価値」の問題である。つまり、これまでの議論では教育的現実を存在として把握しようとしたのだが、ここでは教育的実践においてどのような価値が求められるか、を考察するのである。「教育的価値や教育目的の根源は、教育的現

実において自覚させる課題意識にもとづき、…その課題意識を総合的統一的に展開したものが、教育的世界観になる」(153)、と細谷は考える。この観点から教育的世界観の構造が吟味されるのだが、その構造は人間観、社会観、文化観の三つの角度から統一的に把握される事になる。というのも「自覚的な教育のもつ様々な機能は、結局人間の育成、社会の維持と進歩、文化の伝達と創造の三つの確信に集約される」(163)からである。

さらに具体的には、人間観を中心とする教育的世界観として「自由主義的教育観」が、社会観を中心とする教育的世界観として「社会主義的教育観(社会中心主義の意味)」が、また文化観を中心とする教育的世界観として「文化主義的教育観」が検討される事になる。

ここで議論の細部に立ち入る事はしないが、勿論、細谷はこのような分類の仕方が単純に過ぎ、実際はもっと多くの条件が存在する事、別の分類の仕方も可能である事などについて周到な議論をしており、その点について取り立てて今異論を立てる積もりはない。

(2) 教育的現実の課題性

問題は別の所にある。というより、この教育的世界観の出発点そのものの中にあるのである。既に引用したが、細谷は教育的現実の課題性を自覚しそれを組織化するところに教育的世界観が生まれる、と考えた。この「教育的課題性」が問題なのである。

「教育的課題性」の検討は後にして、細谷の議論の筋をしばらく追ってみよう。教育的世界観が教育的現実の課題性の自覚にある事を述べた後で、細谷は次のように続けるが、読者は、日本の教育の現実を思い浮かべつつ、何処までが日本の場合に当てはまるか考えて戴きたい。

「所で現実のもつ教育的課題は決して一義的ではあり得ない。例えば、特定の社会の、特定の生活環境に生れた、特定の発達段階にある児童の教育を考える場合をとってみよう。そうすると私たちは、この児童の生きる社会はどのような社会であることが望ましいか、またその生活環境からどのような文化をその教育内容として与え、またどのようなやり方で教育したらよいかを考えるであろう。そしてそれらは、それぞれ一応別個の教育的課題なのである。」(187)

日本の教育実践の場面を考えながら読み進むとき、ここまでは確かに日本の場合にも細谷の教育的世界観の議論が当てはまる、と大方の人は思うであろう。つまり、日本であるかアメリカであるか、明治時代か平成時代かによって「教育的課題」は違うはずで、その事を考慮にいれた議論を細谷がここで展開している、という印象を受ける訳である。ここまでの文章で述べられている事なら日本の現代の児童に当てはめてみても一向に差し支えないのである。だが、細谷は続いて次のように述べる。

「所で私たちはこれからの教育的課題を統一的な連関として、組織しようとする内的欲求をもつてであろう。教育的世界観とは、元来そのようないくつかの課題を思考作用によって加工し、統一的連関を形づくったものなのである。その意味では、教育的世界観は主観的の形成物なのである。即ち教育的世界観とはもともと現実の課題から抽象されたものであり、その意味では現実からある程度の距たりをもった主観的なものであることを免れない。しかしながら他方、教育的世界観は一度それから距離をおいた現実からたえずひき寄せられ、それによって規制され、ときには訂正ないし廃棄されざるを得ない。即ちそれは、教育的現実に対して、ある距離をおこうとしながら、たえずそれにひきよせられるという性格をもっている。」(187-188)

(3) 教育的課題—西と東

私の考えでは、ここで示されている事態は日本の教育を巡る状況の描写としては不適當である。第一、— 断るまでもなく私が行っているのは、この点は細谷と全く同じだが、類型論的、一般的議論であり、「日本型」といったものがあると想定してのことで、決して日本の全ての教師が私がいのように考えている等という意味ではないが—、「教育的課題」を見いだしたとして、日本の教育関係者はそれを統一的な関連として組織しようとする内的欲求等持つだろうか。

さらに、細谷によればこうしてできた教育的世界観は「主観的で」（私はこのように教育的世界観を主観的と捉えたのは細谷の卓見だと思うが）「現実からある程度の距離を持ち」「抽象的で」、しかもその「現実からたえずひき寄せられ」、「規制される」。つまり教育的世界観は「教育的現実に対して、ある距離をおこうとしながら、たえずそれにひきよせられるという性格をもっている」というのである。ここで述べられているのは紛れもなく西欧流の価値とか思想とか観念とかいったものであると思う。抽象的なものとしての価値や観念が現実との「緊張した関係」を持っているのである。

私は既にこの「緊張関係」という言葉を始めから使っているか、細谷はまさしくこの言葉を使いながら更に次のように述べている。

「教育的世界観はこのように主体的決意と客観的現実とのたえざる緊張関係において形成される。もしこの緊張関係が弛緩し、主観の側面にのみ偏るときは、その教育観による実践は主観的な独善に陥入るであろうし、また逆に現実の側面にのみ偏るならば、その教育実践は何の信念もない場当りのものとなるであろう。総て世界観は、このような主体と客体との緊張関係から生れるというべきであろうが、特に教育的世界観においては、教育的現実のもつ課題の多様性と教育実践の複雑さによって、さらに教育的現実において見出される客体は、単なる客体ではなくして、それ自体主体となる「汝」であることによって、この緊張関係はさらに重要な意味をもっている。」(188-189)

ここで細谷が述べているような、現実から生まれ、現実から距離を持ち、離れず、密着もせず、抽象的に存在し、なおかつそれが現実を動かす力になる、そういった教育的価値、それは残念ながら伝統的な日本の風土には生まれなかった。無論、細谷も含めた明治以来の知識人達がそういった伝統を日本に植え付けようとしたのであり、その試みは既に一世紀を超えていて、現代日本の文化のどこかに芽を出し始めているであろう。しかしながら、全体としての「日本型」の教育を動かす力は別の所にあると思う。ミシュレはフランス革命議会について「この議会の全体としての性格、その独自性は、時代の独自性と同じく観念の力にたいする異様な信仰であった。真理はひとたび発見され、法として定着されると、なにものも打ち破り得ぬ力をもつとたたく信じられていたのだ」（ミシュレ(1979), 106）と述べている。観念、真理といった抽象的構築物を信じて社会を作り変えようとする情熱が近代のヨーロッパには存在し始めたのであろう。しかし、既に石田一良の議論を紹介しつつ述べたように、日本人はどちらかというと、伝統的に、現実的、経験的、具体的な次元で生きる事を好むのであり、ミシュレが述べたような事態をそのまま日本の風土に移して考える事は危険なのである。

教育的現実と世界観の緊張関係について、細谷は「現実と世界観のとの対立と矛盾は、たんに思想のレベルで解消することはあり得ない。ここにいう総合とは、むしろ行為的決断によって何ものかをえらび、他のものを断念し棄て去ることを意味する。そのとき何を棄て、何をとり上げるかは、結局教育的行為の論理による英知による外はない」（190）、と述べているが、もし「英知」なるものがこのようなものであるとするならば、その伝統は日本文化の中には見当たらないものかも知れない。この点については教育的行為論でさらに検討されているので、最後にその議論を吟味してみよう。

(四) 教育的行為論について

細谷は教育的行為に固有の論理を求めるに際して、先ず、政治的行為、行政的行為、研究的行為、といった比較的関連のある行為と教育的行為を比較する事から考察を開始する。それらの行為が相手としている人間のあり方の相違に着目し、政治的行為においては、「相手は政治的権力によって支配されるべきもの」、行政的行為においては「相手の当面している状況は法規や慣例によって処理されるべき一事例に外ならない」事、研究的行為においては「相手のもっている様々の性質や状態はそこに客観的法則をさぐり出すべき対象にすぎない」事を先ず示すのである(218)。換言すれば、これらの行為に共通しているのは、相手としている人間と行為の当事者との関係が、ブーバーのいう「私とそれIch-es」である点である。

(1) 「私」と「君」との教育的関係

それに対して「教育的行為」はその本来的な意味に取るかぎり、「私と君Ich-Du」の関係、つまり対話的關係である、と細谷は言う。だから、例えば、「陶冶」といった「ものを作り鍛えること」を原義とする言葉は教育的行為を示すには適していない事になる(220)。ここで問題になって

いるのは作り鍛える事ではなく「ただ教え子のよびかけに答えることなのであって、私のこの答に対して教え子がどのように応じ答え返してくれるかは…ただ教え子に委ねる外はない」(220)からである。

このような対話的關係は連続と断絶の關係として捉える事もできる。というのは教育的行為は一方で「無限のへだたりをもつ「私」と「あなた」との間に、何らかの橋をかけ渡そうとする努力だともいえ」、他方で両者の間に「連続を保証することと考えられる。両者の間に応答が行われ得るということは、その間に何らかの連続なしに考えることができない」からである。

「私の前に「あなた」が立ち現れるということ、私が「あなた」と遭遇するということが、即ち初めから両者が連続の場にいることを前提している。いってみれば、「あなた」の内にすでに「私」がいることに外ならない。だからむしろ連続ではなくして、すでに一つのものがあったのである。一つのものが「私」と「あなた」として分れることによってその間に対話が成立するのである」(221)。

細谷はさらに続ける。

「教育的行為が、このような断絶と連続との二つの側面を同時に持っていること、私が「あなた」のもとにおき、「あなた」の内に私を見出すということ、このことの内に他人を教育することの根拠が見出されるとともに、またそのことにこそ私が私を教育すること、すなわち私の自己形成の可能な根源をも求めることができると思う」、「私たちの自己形成が可能だということは、人間はもともと対話的存在であるからである。このように考えるならば、教育的行為とは私が「あなた」になり切ることも、「あなた」を私にしてしまうことも到底不可能と知りつつ、しかも「あなた」によびかけ、はたらきかけることである」(222-223)、というのである。

ところで、対話は必ずしも教育的行為でのみ行われるものではない。対話は教育以外の場面でも見られる日常的な事柄でもあるからである。しからば、教育的対話に特有の論理とは何か。それはその対話の「始源が被教育者としての「あなた」の側にあること」(225)、であると言う。「教育的対話においては、たとえ私に対話のイニシアティブをとったにしても、その始源は「あなた」にあり、私とあなたとは断絶を通じての連続においてあり、また連続によって媒介された断絶において成立する」(227)のである。

しかも、このような教育的行為としての対話の場合、教える側も教えられる側も相手の呼びかけに応じて自分から抜け出して行く。「教育者が教育的行為において、自分をぬけ出てゆくのは、ただ単に教え子の側だけに行くためではない。それならどこに教育者は出てゆくのだろうか。教え

るということは、教え子をも現状からぬけ出せるようにすることなのである。」「教育的行為は教育者自身も教え子も、ともに自分をぬけ出て超越の場に立つことなのではないだろうか。」「教育者の側の自己超越、教え子の側での何ものか自分のできないもの、自分の持たないものへの超越、そこに教育の権威の根源がある」、「我と汝とは現実においては如何に対立し、又断絶してしようとも、そこに教育的交渉が成立する限り、共に超越において相あうことができるのである」（同、232-233）、と細谷は考える。このような超越に教育の「権威」の根源があり、またこの超越を教え子との交渉の中で実現する事が「責任」である、と結論する（234-239）。

(2) 西欧的対話の関係

以上のような、教える者も教えられる者も超越の場に立つ事によって成立する、細谷のいう「超越論的構造」（233）を持った対話的關係としての教育的行為をどう考えるべきであろうか。

私が「あなた」になり切ることも「あなた」を私にしまうことも到底不可能である事を知りつつ、「あなた」に呼びかけ、その呼びかけの中で超越の場に開かれてゆく、という対話的な教師と弟子との関係、それは魅力的で説得的ではあるが、あくまでも西欧の対話の伝統に基づく考え方であり、日本の学校教育の場等にみられる師弟関係とはかなり異なるように思われる。

細谷は私と「あなた」の対話的な関係を「言葉」による呼びかけの關係に限定している訳ではない。教え子の話しかけに関して、「必ずしも口に出しての話しかけのみを意味するのではない、教え子の「存在」自体が私たちに話しかけてくることも少なくない」（224）、と考えられているのである。しかし、基本的には対話は何らかの形で言葉を通して行われるものであろう。ところが、対話によって、つまり言葉と言葉が交わされる中で一つの真理に達するという信念は、ギリシャ以来のロゴスの伝統の中では現代でも深く西欧文化に根付いているが、日本の伝統的文化では言葉について、また言葉のやりとりとしての対話について別の捉え方があり、現代でもその力は非常に強い。この点について詳細に論じる余裕はないが、結論だけを書いておけば、類型論的な単純化を試みれば、言葉の表現について西欧では対話（dialogue）的傾向が強く、それに対して、日本では独白（monologue）的傾向が強いのではあるまいか⁽⁶⁾。

もし私の理解が妥当であるとする、問題は、細谷を初め、多くの欧米型の理論を学んだ人々が、勿論その善意は疑う余地もないのだが、次のような三段論法を行っている点にある。即ち、“日本には対話の伝統がない”，“「私たちの自己形成が可能だということは、人間はもともと対話的存在であるからである」（223）”，“西欧には対話的伝統がある”，“故に日本人を開明して対話の伝統を植え付けなければならない”，という三段論法を、殆ど無意識の内に当然の事として前提してしまっている点である。何故この事が問題かという、確かに、事実の認識として、西欧に対話の伝統があり、日本には西欧的な意味での対話の伝統が無い、或いは、希薄である、という命題は一応正しいと思う。しかし、その西欧的伝統を持たない日本の伝統的文化の中に、— それを私は「独白的傾向が強い」と一応言っておくが —、実はそれはそれとして素晴らしいものが含まれているのである。この視点が細谷の議論には見出されない。「人間はもともと対話的存在である」と

いう表現は、私は条件付きでそうだと思っているが、細谷のように無条件で言い切ってしまうのは危険である。ここで考えられているのが西欧的人間である事を細谷は意識していないのである。

この事と密接に関連して「私」と「あなた」の人格的な交わり、という点についても同様の指摘をしておきたい。対話の伝統と不可分の関係にあるのだが、日本には、教師と弟子の関係ばかりでなく、親と子、夫婦であろうと、赤の他人であろうと、ともかく他者を、自分と「異質」の「人格」を持った他者と考える伝統は弱かったのではないだろうか。だから、と細谷のような人々は考える。日本に「人格」の伝統を植え付けなければならない、と。私は、結論だけ言えば、この考え方はそう間違っていないと思う。しかし、問題は日本の伝統的な人間の見方の中に積極的な意味が存在しているか否かを吟味しない点なのであり、どれほど啓蒙家が口を酸っぱくして「西欧的」人格の尊厳を説いてみても、それでは無駄だと思うのである。教育基本法がどれほど厳かに教育の目的として「人格の完成」を歌い上げても、それはいつまでも単なる作文として掲げられたままで何等の実際上の力を持たずに終わるのではないだろうか。

おわりに

以上、細谷恒夫の『教育の哲学』を私なりに批判的に読んでみた。一言で言えば、細谷は西欧的な人間の見方、哲学のあり方、教育の前提等が、文字通りの意味で普遍的である事を疑わず、その視点で日本の教育も捉え、哲学している。細谷の時代にはそれでも良かったのかも知れない。しかし、好むと好まざるとに関わらず、世界の中での日本を細谷の時代以上に考えざるをえなくなっている現在、後に続く者の務めは、このような前提そのものをもう一度疑って出発する事であろう。

本稿で私が言いたかったのは、細谷が無意識の内に普遍的であると信じてしまっている教育の現象的事態が実は大体に於いて、西欧的な教育の事態でしかなかった事である。しかし、これだけでは、勿論事は未だ半分にも至っていない。

一体、日本の伝統に根ざす「教育」とは何なのか。日本人は伝統的に、或いは現在、「人間形成」をどう考えているのか。そもそも「人間」という理解の仕方自体欧米と日本で変わりはないのか。こういった点を吟味し、その上で改めて西欧の「教育」と日本の「教育」を比較して、更にはっきりと両者の相違を明確にし、しかもその上で新たな「教育の哲学」を提案してみるべきであろう。他日を期したい。

仙台1993年11月

注

- (1) 以下、「(一) (2) 教育の前提となる文化の差」(ii) (iii) 項 (pp. 3-6) はそのまま再録する。
- (2) 細谷の著書からの引用に際しては頁数のみを記す。
- (3) 以上、沼田 (1993) の議論を紹介した。以下が本稿の新しい議論である。
- (4) 抽象的とは言え、この様に本能的、習慣的といった様式の層を仮定する事は殆ど意味がない事を、例えば、ギアーツのような文化人類学者が指摘している。人間の行為は基本的に文化的であり、抽象的にしろ、その下に本能的層等設ける事は意味がない、というのである。私はこのギアーツの議論の方が説得力があると思っている。しかし、ここでは取りあえず、細谷の議論に従っておく。(Geertz (1973), pp. 33-54)
- (5) 大平健は (大平 (1991)) 精神医学の立場から、現代日本人の「モノ」に媒介された生き方、或いはむしろ、有名ブランド製品のような「モノ」と自己とを同一化してしまった「患者」の姿を描いている。この現象全体に関する結論については異議があるが、「モノ」と現代日本人の関係に関する氏の指摘は正しいと思う。
- (6) Numata (1993) 参照。

引用文献

〔邦文〕

- アウグスティヌス (1978), 山田晶訳『告白』(世界の名著16), 中央公論社
- 荒井武・小林政吉・牧野吉五郎・前田幹編 (1991), 『教育原理 (改訂第2版)』, 福村出版
- 石田一良編 (1975) (¹1963) 『日本思想史概論』, 吉川弘文館
- (1966) 「日本古代国家の形成と空間意識の展開」(『日本文化研究所報告』第二巻, 東北大学, pp. 85-153)
- (1988) 「日本人の時間意識」(『学会会報』, 1988-IV, No. 781, pp. 18-23)
- 伊藤 整 (1955), 『近代日本人の発想の諸形式』(現代日本文学全集44, 阿部知二, 伊藤整, 中山義秀集), 筑摩書房
- 江森一郎 (1990), 『「勉強」時代の幕開け』(平凡社選書 131), 平凡社
- 大平 健 (1991), 『豊かさの精神病理』(岩波新書), 岩波書店
- 坂口ふみ (1987), 「幻を愛する人達 - パラメデスの死 - 」(『図書』, 岩波書店, 1987年5月号)
- 武田清子 (1985) (¹1984) 『日本文化のかくれた形』, 岩波書店
- 沼田裕之 (1993), 「教育の意味-東西の相違-, 細谷恒夫『教育の哲学』批判の一視点, (『教育思想』(東北教育哲学教育史学会編), 千葉泰爾先生追悼号, pp. 85-99)
- 野田正彰 (1991), 「感情格差の南北問題」, (『図書』, 岩波書店, 1991年5月号, No. 503, pp. 14-19)

浜口恵俊 (1977), 『「日本らしさ」の再発見』, 日本経済新聞社

ベルク, オーギュスタン (1988), 篠田勝英訳, 『風土の日本 —自然と文化の通態』, 筑摩書房

細谷恒夫 (1962), 『教育の哲学』, 創文社

ミシュレ, ジュール (1979), 桑原武夫他訳『フランス革命史』 (中公バックス・世界の名著48),
中央公論社

ルソー, ジャン・ジャック (1985) (¹1962-1964), 今野一雄訳『エミール』 (上, 中, 下), 岩
波文庫, 岩波書店

(1962), 桑原武夫他訳『社会契約論』, 岩波文庫, 岩波書店

〔欧 文〕 (#印: 邦訳書が邦文文献覧にあることを示す)

Saint Augustin (1969), *Confessions*, Paris, Les Belles Lettres

Geertz, C. (1973), *The Interpretation of Cultures*, BasicBooks, A Division of Harper-
Collins Publishers

Gusdorf, G. (1967), *Les Sciences Humaines et la Pensée Occidentale II, Les Origines
des Sciences Humaines*, Payot, Paris

(1982), *ibid.*, IX, *Fondements du Savoir Romantique*, Payot, Paris

Numata, H. (1993), Le rationalisme est-il universel dans l'éducation? in *L'ÉVALUATION
DES FORMATIONS: Points de vue comparatistes (Actes du 15^{ème} Congrès de
l'Association Européenne d'Éducation Comparée, Dijon, 27 juin / 2 juillet 1992)*.

Vol. 1. Éditeurs Marlaine CACOULT et François ORIVEL, Presses de l'Université
de Bourgogne, Dijon, pp. 365-383

Rousseau, Jean-Jacques, *Oeuvres Complètes de Jean-Jacques Rousseau*, éd. Gallimard,
Paris, 1959 sqq., (Bibliothèque de la Pléiade)

Verdenius, W. J. (1966), Der Ursprung der Philologie, in *Studium Generale*, XIX.

An Introduction to Philosophy of Education
-A Critique of T.Hosoya's *Philosophy of Education*-

Hiroyuki NUMATA

RÉSUMÉ

It is the intention of the author to understand critically T.Hosoya's famous *Philosophy of Education* (1962), one of the most important Japanese books in this field since World War II. This critique is preliminary to constructing a philosophy of education which can help to solve the serious theoretical problems Japanese education is experiencing in the 1990s.

Hosoya's fundamental hypothesis is that phenomenologically we can analyze universal characters of education, without seriously taking into account such elements as the cultural differences of education. He starts his considerations of education by defining its everyday meaning as "to work upon someone with an intention that he/she would be able to act rightly in the future". Apparently we can adapt this definition not only to Western, but also to Japanese education. However this is not the case.

In the Western tradition, we can probably approach education starting with this definition, because it fits the Judeo-Christian understanding of time; namely, the present exists with its close relation to the eternal future. But traditionally, the Japanese have another time conception, which is more strongly concentrated on the present. The future exists, but it has not the same meaning to the present as in the Western tradition, at least so far as such ideals like the aims of education are concerned.

What the author wants to insist is that we can not fully understand Japanese education if we approach it by Hosoya's definition. So far, since World War II, many conscientious scholars, including Hosoya, have tried to understand philosophical problems of Japanese education by relying on Western theories. They have tendencies to ignore the educational reality in Japan. Hosoya is not exempted from this failure. We must think not only of the universal aspects of education, but also of its cultural differences.

The author has tried to criticize, other than the definition, the definition of education, the other important concepts of the book, such as *human relations, modes of action, the meaning of transcendence in Japan and in the West, educational milieu, the spontaneity of young Japanese and the teacher-student relation*.

The point of the criticism is that on these important problems we should not neglect the cultural difference of different countries, even though the author rejects at the same time any narrow-minded nationalistic approach to the philosophy of education.