

実存と教育―序説

斎藤武雄

一 序

実存とは人間の本来の存在の仕方であり、人間の真実で現実的な在り方である。従って実存者は人間の本来性という意味での人間性ないし人格性を有する人格を意味する。そして、そもそも教育は、その立場や内容や方法の多様性にもかかわらず、何らかの意味での人格の完成（人間形成）をその理念とするものであることは言うまでもない。

実存とは上述の如き意味において「人間存在」であるが、ヤスバースは「人間であることは人間となることである」（*Menschsein ist Menschwerden.*）⁽¹⁾と言う。これは一体どういう意味であろうか。

これはヤスバースが人間を不断の生成（*Werden*）においてとらえているからであり、「本来の生成は自己存在（*Selbstsein*）の實現を意味する」⁽²⁾からである。人間は自己（*Selbst*）であるが、「自己は生成し、そして生ける無限の自己としては決して完成されていない」⁽³⁾のであり、「かかる生成はヤスバースにとっては〈途上にある〉」（*Auf-dem-Wege sein*）を「自ら自身課題（*Aufgabe*）であることを、不断の不安静（*Unruhe*）において自ら存在することを、継続的に自ら自身と世界とを問題（*Frage*）とすることと、持続する緊張（*Spannung*）において生きることの意味する」⁽⁴⁾。

このように真止な人間存在は人間となることと結びついている。人間存在とは単に人間が在ることではなくて本来の人間となることである。ヤスバースは哲学を「途上にあること」として表現するのは、哲学の無限課題性を示すものであるとともに、結局哲学は本来の人間と成ることのための学問であることを示すものである。これは彼の哲学の本質的性格としての実践性をあらわしている。

このようにヤスバース哲学は人間の本来性を求める実存哲学であるが、実存すなわち本来の自己が生成的なものであり、人間となるこ

とであり、彼の哲学が人間となることのために人間に訴えかけ人間を覚醒させるところの哲学であるが故に、彼の哲学は本質的に教育哲学なのである。トルケッターも「彼の哲学は広く諸々の特色からみて教育哲学である」⁽⁵⁾と言う。人間であることは人間となることである。真実な人間存在を求める実存哲学は同時に真実な人間になることを究極目標とする教育哲学なのである。

しかしヤスバーズは教育に関する断片的な諸論又は残しているが、体系的な教育哲学として自らの哲学体系を展開させないまま世を去った。私は彼の哲学に本来的に内在する教育学の諸契機を顕わにして、当然展開すべくして未だ展開せざる彼の教育哲学を、彼の哲学の中核から体系的に明らかにして、彼の哲学体系を進展・充実させたいと思っている。それは現在並に将来の私の課題である。

さて、私はヤスバーズの根源的世界観である包括者思想が教育と如何に關係するかを今から二十年程前から考えて来た。世界観は（人間観をそのうちに含んで）教育を根本的に規定するものであるから、この包括者の考えがもし新たな深みと広さとを哲学史上においてすぐれたものとしてもつとすれば、この新しい世界観は必然的に新しく教育の理念・目的・内容・方法を基本的に決定せざるをえないであろう。

私はかつて簡潔に、ヤスバーズの包括者思想からの教育学の基本構想を試みた（拙著『ヤスバーズ研究』第十章「包括者思想と教育の諸問題」）が、前述の如くその発展は今後にまたなければならぬ。そして、ヤスバーズ哲学の中核は実存であり、更にこの実存の中核は絶対的意識としての愛である。この愛の性格によって理性が存在し、この実存の理性の性格が彼の教育の目的・内容・方法を一貫する原理となる。

教育は本来的人間存在への（目的）教育でなければならぬとともに、教育は本来的人間存在による（内容・方法）教育でなければならぬ。

「人間は如何なる出来上った存在者でも、如何なる完成可能な存在でもない」⁽⁷⁾のであり、「途上における存在」であり、そして「人間は原則的に、彼が自らについて知りうるよりもより以上のものである」⁽⁸⁾のであるから、教育的計画には諸々の限界があるのである。⁽⁹⁾

二 技術的製作としての教育と交わりによる教育

「技術的製作としての教育」(Die Erziehung als ein technisches Machen)⁽¹⁰⁾とはヤスバーズにおいては全体主義的教育にあたる

ものである。彼はそれを總結的に言い表わしている。長文であるが、次に引用しよう。

「全体主義的世界においては、教育もまた、全体的に（*total*）計画され、したがって、極めて詳細なことにいたるまで規則で取り締められ、水平化され、そして強制される。ここではその為すことがらはそれ自身確定であり、明瞭であり、そして一義的である。全体主義者たちは、自らが如何にそのことを為そうと欲しているかを知っている。彼らは、教育を、あたかも機械装置のように、科学的技術的視点に従って、特に心理学的視点に従って、組織するのである。一種の有能な労働の道具への、また従順な機能への、人間の整備へと教育を還元することは、全体として、或る素晴らしい未来を惹き起こすことを約束するところの権力への、活力をもって参加するところの、熱意を生み出すのである。世の動向に身を投ずるところの、素材となりかつ他人を素材とするところの、集団の心をとらえる一種の衝動がある。ここでは、肝要なのは、計画された強力な人間機構（*Menschenbau*）のみであって、もろもろの個人や人格ではない。個人や人格は任意に取り替えるものである。個人や人格は、知的な天賦の才能や技術的熟達やその機能化されうることを標準として評価されるべきである。個人や人格は、労働において消費されるべきであり、もしそれらが使用不可能である場合には、根絶されるべきである。何故なら、このような素材は、どんなに浪費しても、使用しうる数よりもはるかに多くのものが不斷にあとから生長するからである。」¹⁴⁾

ただ一つの世界観だけが絶対的真理として妄言する全体主義的世界の教育は、「人間が素材として機械の諸機能となる」¹⁵⁾ような社会における教育、精神のない人格喪失・自由喪失の教育、「調教」（*Abriechung*）¹⁶⁾ないし「馴養」（*Dressur*）¹⁷⁾としての教育となる。このことがよく總結的に右の引用文に示しつくされている。

ヤスバースは、さればといって、無計画な不合理な教育を望むものではない。「計画、絶えざる計画、それはわれわれにとって必要である」が、「計画に対してではなく、かかる計画の誤れる精神に対して、そしてとらえないもの（*das Unfassbare*）をその計画のなかに編入するところの或る種の計画に対して、防衛は必要なのである」¹⁸⁾と彼ははっきり言う。この「とらえないもの」とは上述の如く実存ないし自己存在である。そして自己存在がそれにおいて生きている「状況」（*Situation*）ないし「世界」（*Welt*）も全体的には知られないものである。世界も包括者の一つの在り方である。人間も世界も全体知の対象とはならない。

個人・人格・自由を喪失し、機械化・機能化・素材化され手段化され、尊厳を失った人間の教育すなわち「技術的製作」としての教

育のみに傾く教育をヤスパースは斥ける。

ヤスパースは『大学の理念』において、「教育は単なる伝達に限られている」ところの「スコラ的教育」(scholastische Erziehung)¹⁶と、「」ここでは非人称的な伝統でなくて、かがえのない唯一の人として受け取られる一人の人物が一切を決定する」ところの「師匠による教育」(Meistererziehung)¹⁷と並んで「ソクラテス的教育」¹⁸を述べているが、これはトルケッターも指摘する如く、「交わりによる教育」(Erziehung durch Kommunikation)¹⁹を示すものである。すなわちそれは次の如くである。「ソクラテス教育。教師と生徒とは意味上同一の水準の上に立つ。両者は理念上自由である。如何なる固定的な教説もなく、却って無際限な問いと絶対者は知りえないという無知〔の自覚〕が支配する。かくして個人の責任は極限にまで高められ、そしてどこでも軽減されない。教育は一種の八助産的(mäeutisch)教育であり、すなわち生徒における諸力は出産するように助けられ、生徒のなかにある諸可能性が覚醒させられるのであるが、しかし外から押付けられないのである。特殊な性質をもつ偶然的な経験的な個人が価値をもつのではなく、却って自らを實現することによって無限の過程において自らに到来するところの自己(ein Selbst)が価値があるのである。教師を權威とし達人としたいという生徒の衝動が生徒の最大の誘惑であるとして、それに対してソクラテスの教師は抵抗する。だから教師は生徒を自分から突放して彼自身に立ちかえらせ、自分は逆説のなかに隠くれ、生徒が自分に近付き難いようにする。教師と生徒とのあいだには、過程としての闘争する愛(kämpfende Liebe)があるだけで、〔教師への〕従属的な寄りかかりはない。教師は自らが人間であることを知っており、生徒が人間と神とを区別することを要求する。」²⁰

交わりによる教育は「成人にとって妥当する」のであるから、「大学における教育はその本質上ソクラテス教育である」と言われる。²¹しかし「それにもかかわらず交わりによる教育は、少年が、教師をしばしば解決し難い問題の前に立てるところの全く無邪気な問いを提起する場合には、発端の状態においても現われるのである」。²²このような知的内容に關しての交わりによる教育だけが交わりによる教育のすべてではない。何にもまして教師と生徒との交わりは、教師の真理を受する情熱に基づいて、特に被教育者が幼少である場合に、行なわれる。それは学習や練習の間に、教材を媒介して行なわれ、その間に對話が大きな役割を果たすのである。

可能的実存としての教師と同じく可能的実存としての生徒と、更に生徒と生徒との実存の交わりは、自由な本来的な人格の形成にとって不可欠なものである。実存の交わりは、真理のための、真理(主體的真理)による交わりである。この純粹な態度は上述の如く生徒が

幼少年の時代の教育においても可能であるし必要でもある。なお、交わりによる教育については、M・ブーバーの諸著²⁴やボルノウの著書²⁵などが参考になる。交わりは広く、現存する人、まだ見ぬ人、今は亡き人、古の人などとの交わりとして、教師と生徒、生徒同志の間においてのみならず、人間形成の道として考えられなければならない。

三 本 来 の 教 育

ヤスパースにおける人間は次のような二重の両極性に属する。すなわち、「個人と集団との両極性」と、集団の内部においての、実体的な共同体（*Gemeinschaft*）と計画的技術的な利益社会（*Gesellschaft*）との両極性²⁶とが、それである。²⁷かかる人間観に対応して個人を最深の根源とする交わりとしての教育と集団の一員にまでの「形成（*Ausbildung*）」としての教育²⁸との両極性があり、また共同体社会への歴史と権威とによる教育と利益社会への技術的製作としての教育との両極性がある。これらの両極はそれぞれの一極に解消・還元することはできない。両極の緊張の野において本来の教育は行なわれるとヤスパースは考える。

「人間の本質は、それによって創造的人格性が反響において自己自身を認識する代表者であるところの、共同体社会において現在する実体の充実とともに、高まるのである。人間の力（*Macht*）」はしかし、計画により共働のもとでの、技術的環境の生産による自然のあらゆる獲得された支配とともに、高まるのである。しかし前者の本質と後者の力とは一致しない。本質は力によってのみ世界において効力（*Kraft*）をもつのである。そして力は本質によってのみ意味と満足とをもつのである。²⁸

自由な創造的根源としての人間の本質は共同社会的な覚醒によらなければ高めえないし、人間の社会的活動力は利益社会的技術的製作としての教育によらなければ涵養しえない。この矛盾する、二律背反的な教育原理をその緊張において、現実には、如何に止揚・綜合・向上・充実せしめるべきか、又それをなしうるかは重大な問題である。

トルケッターも、ヤスパースに忠実に即して、「自己存在のなかに両方の極が包括されるということはわれわれにとって明瞭となった²⁹」³⁰と言いつ、本来の教育である「自己存在を可能にするような教育は、従って、かかる両極によって制約された対立性のなかにおかれることを見るのであり、従ってまた自我自身と世界との、自由と必然と、人格的なものとの、事象的なものとの永遠なものとの時間的なものとの緊張の野（*Spannungsfeld*）」において遂行される³¹」³²と言つ。こういう意味で本来の「教育は、言わばかかる互に対立し相互に触れ

合う領域の交点 (Schnittpunkt) において結果するのであり、従ってその本質に従って言えば一個の中間存在 (ein Zwischensein) として示されうるのである。³²「現存在と実存との統一」³²、「時間と永遠との統一」³³、「必然と自由との統一」³⁴としてヤスパースにおける歴史性が言い表わされるのであるから、本来の教育もこの歴史性 (人間存在の根本構成) に基づく教育であることは明らかである。

トルケッターはヤスパースに即して、「本来の教育への道への問いはわれわれを方法の問題 (Problem der Methode) へと導く」³⁵として、「本来の教育の方法の問題とともにわれわれはあらゆる教育学的問題提起の中心に立つ」と言い、「それはわれわれに対してすべての教育の本来の労作 (Arbeit) にとっての空間を開く」と言う。³⁶彼は本来の教育の本質に近づく道を方法の問題から始める。「教育が、自己と世界との、自由と権威との相關関係のなかにおかれるように、教育の弁証法的過程 (der dialektische Prozess der Erziehung) ははじめて方法的意識において正しく明瞭になるのである。」³⁸

彼は「教育の原理」 (Das Prinzip der Erziehung) を先ず、本来の教育は、若い人間を自らの根源から成長させ、彼をその自由存在の可能性にまで助力し、³⁹そうすることによって彼は、権威から生れ出て、その生を自らの決断により全き自立性において責任を自覚して、形成しうるのである」として示し、それは「自己存在を可能にすることだと言う。また彼は「ヤスパースは、人間の本来の深みに訴え、人間を彼に適當した課題に対して注意深くさせ、そして彼を自己存在にまで目覚まそうと欲する」と言う。⁴⁰ここから見ても、ヤスパースの教育は、歴史において歴史を超えろという、本来の歴史性に基づいていることを、われわれは洞見しうるであらう。

かくしてトルケッターは、教育の方法の最も具体的な「教育上の取扱い」 (Das Verfahren der Erziehung) をヤスパースに即して考察し、本来の教育の本質に接近しようとするのである。⁴¹

それは第一に、「練習させること」 (Sich üben lassen) ⁴²である。「世界と現実との活動的な対決を通してはじめて人間は彼自身の意識に到達し、人間は自らのうちにまどろんでいる諸可能性において自ら自身を意識する」⁴³のであり、「従って若い人間は世界に接触しなければならず、彼は練習しつつ活動的であらねばならぬ。」⁴⁴第二には、「学習させること」 (Lernen lassen) ⁴⁵であり、「学習過程を通して、伝達された諸内容が獲得される」⁴⁶のであるが、それは「外から提供されたものを自ら自身から出迎え」、「自己の本質の深みからそれに魂を吹込むことによって本来のものとなるのである」⁴⁷。学習と練習とは厳肅さの雰囲気で行なわれなければならない、かくして、第三に、「成長させること」 (Wachsen lassen) ⁴⁸が真正な教育においては「権威と自由との緊張の野において結果する」⁴⁹のである。

ある。

このように自己存在と世界との対立緊張相関による自己生成が、教育上の取扱いという教育の方法の考察を通して開明されてくる。このことについては今回は紙数の関係で詳説できないが、ヤスパースにおいては、要するに、本来の教育は、上述の自己と世界との両極弁証法をその方法上の原則とするのである。

四 結 び

トルケッターもそうであるが、私のこの序説も、主としてヤスパースの著作に現われた、教育に関するものを手がかりとして、言わば帰納的に教育を考えたものであるが、しかしこの方法とともにヤスパース哲学全体の体系から演繹的に教育の理念・本質・体系を割り出すことが、前述のように、ヤスパース哲学の教育哲学としての展開を示すものである。然る後に、帰納と演繹との対決により、ヤスパースの教育哲学の本質が直観されなければならない。

註

- (1) Jaspers, Einführung in die Philosophie, S. 70.
- (2) Bernhard Tolkötter, Erziehung und Selbstsein——Das pädagogische Grundproblem im Werke von Karl Jaspers, S. 25. 以下本書をESと略記する。
- (3) Jaspers, Psychologie der Weltanschauungen, S. 413.
- (4) ES, S. 25.
- (5) ES, S. 112.
- (6) ヤスパースの哲学の体系は、その周辺のなものとして、宗教哲学、歴史哲学、政治哲学、哲学史研究などとして展開している（拙著『実存と実践』第二章「ヤスパース哲学の体系」参照）が、これらとともに教育哲学が彼の哲学の基本体系から必然的に展開するべきものである。
- (7) Jaspers, Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, S. 309.

- 2) Jaspers, Einführung in die Philosophie, S. 62.
- 3) Vgl. Jaspers, Philosophie und Welt, S. 28ff. : Von den Grenzen pädagogischen Planuens. 拙訳「教育的計画の限界について」(ヤスベース選集24『哲学と世界』三二ページ以下)参照。
- 4) ES, S. 103.
- 5) Philosophie und Welt, S. 29. 拙訳『哲学と世界』三二―三三ページ。
- 6) Jaspers, Philosophie II, S. 212.
- 7) Philosophie und Welt, S. 38.
- 8) Die Atombombe und die Zukunft des Menschen, 1958, S. 338.
- 9) Philosophie und Welt, S. 30. (拙訳「教育的計画の限界について」のうち、「『哲学と世界』三四―三五ページ」Jaspers, Die Idee der Universität-zusammen mit K. Rossmann, S. 84.
- 10) ebd.
- 11) aa.O., S. 85.
- 12) ES, S. 106ff.
- 13) Jaspers u. Rossmann, Die Idee der Universität, S. 85.
- 14) ES, S. 107.
- 15) Jaspers, Die Idee der Universität, 1946, S. 50.
- 16) ES, S. 107.
- 17) Dialogisches Leben, Zürich, 1947; Die Schriften über das dialogische Prinzip, Heidelberg, 1954; Vom echten Gespräch. Kröners Taschenausgabe, Stuttgart, 1956; Ich und Du, Heidelberg, 1958.
- 18) Vgl. Otto Friedrich Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik. Bonnノウニオナル「覚醒」(Erweckung)と「訓戒」(Ernennung)と「勸戒」(Beratung)と「相対」(Begegnung)もみな交わりこめる教育の諸相である。そして実存の

交わりによる教育は本来の教育のすべて場にあるのである。

69	Philosophie und Welt, S.68. 拙訳『真理・自由・平和』七七ページ。	
70	ES,S.100ff.	
80	Philosophie und Welt, S.68. 拙訳『真理・自由・平和』七七 七八ページ。	
81	ES, S.110.	
82	ebd.	
83	ebd.	
84	Jaspers, Philosophie II, S. 122ff.	
85	a.a.O., S. 126f.	
86	a.a.O., S. 125f.	
89	ES,S. 111.	36 ebd.
90	ebd.	38 ebd.
91	ES,s. 112.	40 bed.
111	ES,S. 113.	42 ebd.
112	ebd.	44 ebd.
113	ES, S.114f.	46 ebd.
114	ebd.	48 ES,S.115.
115	ES,S. 116.	50 本稿「序参照」