

ドイツ観念論と現代の教育状況

—主にフィヒテとシェリングの立論に立脚しつつ—

池田全之

German Idealism and the Situation of modern Education

— Referring to especially the philosophy of J. G. Fichte and F. W. J. Schelling —

Takeyuki IKEDA

In this paper I investigate mainly the thought of German Idealism (especially, that of J. G. Fichte and F. W. J. Schelling) from the viewpoint of two questions, 'Why do children feel stifling in their daily school life?' and 'Why can't people but break social rules, even if they know their deeds themselves aren't permitted?' In order to consider the former question, I refer to the Michel Foucault's analysis of the history of appearance of modern prison. Interpreting the documents relating to its history, he insists noteworthy that after 17th century the pattern of the power (*pouvoir*) has been quite changed, and that the power which rules people today should be called 'disciplinary power (*pouvoir disciplinaire*)' because it governs them not by threatening with punishment and violence but by introducing the principle of competition and inciting their desires for victory. And he asserts that one of the most typical models of such power is school.

And next, in order to solve the latter question, I approach the middle thought of F. W. J. Schelling. In his *Philosophic research into the human freedom* (1809), he makes clear the structure of human mentality from his own mysterious standpoint. If we try to understand his argument, which seems apparently out-of-date, it shows us valuable explanation about the cause of human wickedness. He thinks that we can't exclude its possibility, and that when we are in sound state of mind, we should be regarded as 'regulated madness (*geregelter Wahnsinn*)'.

Finally I investigate Kant's and Fichte's social philosophy to rediscover the ideal which should be defended even today.

はじめに

近年、少年による殺傷事件、子どもの自殺などがしばしば耳にされるようになってきている。また、教える側にしても、「子どもが見えない」という悩みから心を病む教師が増えてきている。本稿で筆者は、あえてこうしたリアルな教育現実に教育哲学がいかに関与しうるのがを考察したいと思う。だが、過去のテキストを徹底的に読み込んで解釈するという通常の教育哲学の流儀からすれば、教育が直面する諸問題に具体的な処方箋を提供することが難しいのではないかと批判は当然予想できる

だろう。しかし逆に、教育哲学が基礎学的な性格を持たばこそ、現代の教育状況は思想というジャンルからどのように説明されるのか、例えば、問題行動にみられるような悪は人間にとって必然なのか、といった教育実践の根本にある問いにある程度答えることはできるのではないかとと思われるのである。そこで本稿は、哲学の古典はこうした問いにどのように答えるのかということ、主に筆者の研究領域であるドイツ観念論の文献から明らかにしたいと思う。そして、そこから取り出される現代教育の基本構図について、やはりそうした哲学の古典がどのように評価を加えているのかを考えてみたいと思う。

近代学校制度の説明原理——フーコーの学校批判

最近の子どもの問題行動を考えると、しばしば指摘されていることであるが⁽¹⁾、その特殊性として、例えば家庭に問題を抱えた子どもが、自分と境遇の似通った子どもたちとグループを作って非行行為を繰り返すという従来型のパターンと異なり、非行歴のない成績もそれほど悪くはないいわゆる「良い子」が、大人からすれば脈絡も説明もできないような仕方です突然「キレ」て、重大な事件を起こすというものがある。無論どうして「キレ」るのかについては、子どもの自我の未成熟に原因を求める発達心理学的な説明に始まり、レトルト食品と清涼飲料で食事を済ます習慣による栄養バランスの悪さにみる栄養学的な説明まで、極めて多岐に渡っている。しかし、そもそも子どもがむやみにむしゃくしゃしてしまうことについては、ひとり一人の子どもの生活史に安易に帰着させることのできない原因があるのではないかと、むしろ社会そのものの仕組みに問題があるのではないかと疑われるだろう。実際、こうした方向に沿った分析を、ミシェル・フーコー (Foucault, Michel 1926-1984) が提起している。

『監視と処罰——監獄の誕生 (Surveiller et punir, Naissance de la prison)』(1975年)でフーコーは、17世紀以降にわれわれを縛っているのは、暴力的な権力ではなく「規律・訓練的な権力 (pouvoir disciplinaire)」であるという新たな視点を提示している。そこで、その内容を検討する前に、まずテキストの該当箇所にあたることから始めよう。

「17世紀初頭、ヴァルハウゼンは『正しい規律・訓練 (droite discipline)』とは『良い訓育 (bon dressement)』であると述べていた。規律・訓練的な権力は事実……〔人々の〕もろもろの力を減少するためにそれらを束縛するのではない。それらを多様化すると同時に活用するような仕方ですそれらを結びつけようとする。……規律・訓練こそが個人を『造り出す』のであり、それは、個人を権力行使の客体とか道具として手に入れる、そうした権力の特別な技術である。……計算された、だが不変の機構 (économie) のもとに機能する、つつしまやかで疑り深い権力である」⁽²⁾。

普通われわれが権力からイメージするのは、われわれの上位にあるものが自分の意向を有無を言わず押しつけて抑圧するという暴力であるが、フーコーによれば、現代社会を支配する権力はこうした古典的な権力理解では説明不可能だというのである。つまり、われわれを今日縛っている権力とは、外的強制ではなくて内面的であり、言い換えれば、権力に服従している人が不承不承で

はなくて積極的に服従するように仕向けるものであり、権力に服従している度合いを評価し差別化することによって、人々が競って権力に服従したがるように彼らの欲望を駆り立てるものだというのである。そして、フーコーはこうした現代型の権力が顕著に発揮されている典型として、監獄、軍隊、病院と並んで学校を挙げている。これらの列挙を目にすると、さしあたり共通性が思い浮かばず奇妙に思われるかもしれない。だが、今日の学校が一律の時間割を組んで朝から晩まで子どもたちを縛りつけている様子が、「学校は軍隊のようだ」や、「監獄のような学校生活」と表現されがちなのを思い浮かべるならば、そうした学校生活の印象をフーコーの分析は的確に説明しているように思われる⁽³⁾。そこでここでは、フーコーの学校批判の例として、「試験 (l'examen)」と「一望監視システム (le panoptisme)」の分析を検討する。

(1) 試験

普通われわれは試験について、子どもが学習した内容をどれほど理解できているのかを知るための方法であるとか、その結果を知らせることによって、子ども自身が自分の到達度を知るためのシステムだと考えている。けれども、権力を上述したように考えるフーコーによれば、試験は社会が期待するような主体へと子どもたちを作り上げるためのもっとも巧妙な装置にすぎないとみなされる。

「試験は、監視を行う階層秩序の諸技術と規格化をおこなう制裁の諸技術とを結び合わせる。それは、規格化する視線であり、資格付与と分類と処罰とを可能にする監視である。それをとおして個人が差異をつけられ制裁を加えられるような可視性を、試験は個人にたいして設定するのである」⁽⁴⁾。

フーコーによれば、現代型の権力は自発的に従属するように人々の欲望を煽り立てることにその特徴があるのだが、試験はそのための最良の方策だというのである⁽⁵⁾。試験は〈真理〉を答えとして前提している。他方、試験を受ける子どもたちは、試験の結果によって資格を付与されたり等級を認定されたりする。そして、結果が良くなく資格に満たない場合には落第させられて処罰される。学校では子どもたちは試験によって常に数値的に評価され、学ぶことを奨励されている。教師たちは自分の教えたことに基づいて試験をすることで、社会から付託されている教育内容を〈真理〉として子どもに強制する。こうして試験に合格した子どもは〈真理〉に他の子どもよりも近づいたことを誇り、優越感を味わうことができる。学校では、合格した子どもたちは次も合格しようと自らを自発的に律し、不合格の者は今度は合格しようとやはり自らを律する。かくして学校は「中断のない一種の試

験装置 (une sorte d'appareil d'examen ininterrompu)]⁶⁾ になり、子どもたちは試験のために自分を律してゆく学生生活に組み込まれてゆくことになる。

(2) 一望監視システム

また、こうした現代型の権力は、フーコーの解明によれば、学校制度自体にも浸透している。その原則はジェレミー・ベンサム (Bentham, Jeremy 1748-1832) が提唱した「一望監視システム」と共通するというのである。

元来このシステムは、効率よく囚人を監視するための監獄建築の原理として発案されたのだが、その仕組みをフーコーは次のようにまとめている。

「周囲には、円環状の建物、中心に塔を配して、塔には円周状にそれを取巻く建物の内側に面して大きい窓がいくつもつけられる。周囲の建物は独房に区分けされ、そのひとつ一つが、建物の奥行きをそっくり占める。独房には窓が二つ、塔の窓に対応する位置に、内側へ向かって一つあり、外側に面するもう一つの窓から光が独房を貫くようにさしこむ。それゆえ、中央の塔のなかに監視を一名配置して、各独房には、狂人なり病人なり受刑者なり労働者なり生徒なりをひとりずつ閉じ込めるだけで十分である。周囲の建物の独房内に捕らえられている人間の小さい影が、はっきり光のなかに浮かび上がる姿を、逆光線の効果で塔から把握できるからである」⁷⁾。

一望監視システムによる監獄は円周に沿って配置されている独房と、円の中心を占める監視塔からなる。光は外から囚人を照らし出すが、反面、逆光なので監視者は囚人から見えない。すると、監視者は闇の中にありながら囚人だけが常に監視される空間ができる。この空間の中では囚人はいつ監視されているか分からないので、常に自発的に模範囚として振る舞うようになる。しかも、監視者は見えないのだから、たとえ監視者が不在だとしても状況は変わらない。こうして、囚人の自主的な服従が保証される監獄ができ上がるというのである。

けれどもここで当然、学校に独房はないという反論が想定されよう。しかし、フーコーの分析を教育史にあてはめる寺崎弘昭によれば、監視の視線が内面化されることによって自発的に服従するようにさせるという一望監視システムの目的はたしかに学校制度をも浸食している。つまり競争原理が、子どもたちを「目に見えない独房」⁸⁾に閉じ込めるのである。フーコーによれば、学校とは教師という権力の代弁者に認められたいという欲望を煽り立てるシステムである。すると、この欲望が子どもの間に見えない壁を作り出す。ひとり一人の子どもは、他の子どもよりも先生に認めてもらいたい、だから教師の視線を内面化し、他の子どもたちに抜きんでようとして他の子どもの失敗をあげつらう。こうして外から強制

しなくても、子どもたちは唯々諾々と教師すなわち社会に従うシステムができ上がるというのである。寺崎はこうした近代学校の本質の典型をベル・ランカスター法にみているが、このあたりの分析は現代の教育において、おかしなことをすると内申書に書くぞと脅されている子どもたちの心象風景を思えば納得できるのではなからうか。

しかも寺崎は、一望監視システムは学校においてはこれに留まらない機能を発揮していると言う。ベンサムの考えた一望監視システムでは監視者は囚人から見えなかったが、学校では、教師は教壇に立って子どもの前に現れる。つまり、本来監視者であるはずの教師すら子どもによって監視されることになる。教師は子どもを監視し、子どもは他の子どもを監視し、教師は子どもに監視される。まさに息の詰まりそうな逃げ場のない現代の学校のあり方が鮮明に描きだされているといえるだろう。

もちろん、こうしたフーコーの学校批判には、教師が子どもを善くしようとする善意がまったく無視されているなど見方の偏りを感じるかもしれない。たしかにフーコーは、子どもを促して自律した大人にすることこそが教育であるというヒューマニズムを根本的に疑問に付している。けれども以上の分析は、どんなに極端だと思われようとしても、普段自明視されている制度の暗部を抉りだしていることも事実であろう。フーコー自身は、現代人が社会的な存在として生きるかぎりはこの権力システムから逃れることはできないと繰り返し主張している。すると、息の詰まる監視社会の縮図である学校の中で子どもたちは喘いでいるしかないのだろうか。それに起因する教育諸病理は現代社会に運命的なものであって、それを甘受するしかないのだろうか。こうした疑問を念頭に置きながら、さらに基礎的な考察を進めたいと思う。それは道徳性と悪の問題である。

問題行動と道徳性——カントとシェリングにみられる道徳性の分析

言うまでもなく、子どもが起こす様々な問題行動の多くは悪であるとみなされる。そして、何よりも筆者が目撃したいのは、問題行動をするときに、あるいはしてしまっただけで、それらが悪いことであると子どもは自覚していると思われることである。すなわちこのことは、問題行動を起こした子どもが咎められたとき、必ず自己正当化のために「言い訳」を（たとえそれが論理的に破綻しているとしても）することに端的に見て取ることができるだろう。言いかえるならば、けっして無知で問題行動が行われているわけではないのである。すると、フーコーの分析によって学校制度自体が教育諸病理を引き起

こす温床となりうるということが明らかにされたとすれば、次に、人が問題行動、すなわち悪を行うことはどのように説明されるのかを、道徳性の問題と絡めながらドイツ観念論者のテキストに問いかけてみたいと思う。

(1) カントにおける実践理性と悪

市民革命期を身をもって体験したカント (Kant, Immanuel 1724-1804) にとって、何よりも人間の尊厳が守られなければならない究極のものだった。そして、カントが考える人間の尊厳とは、意志の自律、すなわち、自己決定の自由のことである。ところが、カントは、自由を任意や恣意や放埒と混同してはならないと注意を促している。それでは、意志の自律はどのような仕組みで実現されるのだろうか。

「自然の事物はいずれも法則に従って作用する。ただ理性的存在者だけが、法則の表象に従って、すなわち原理に従って行為する能力を、あるいは意志を所有する。……理性が意志を決定的に規定する場合には、そうした存在者の客観的に必然的と認められる行為は、主観的にも必然的である。すなわち意志は、理性が傾向性 (Neigung) から独立して実践的に必然的として、すなわち善として認めるもののみを選択する能力である」⁽¹⁰⁾。

この一節の要点は下線を引いた箇所である。「傾向性」とは、通常言葉では「欲求」のことである。つまり、人間の意志は、欲求にほだされることなく理性が善であると命令するものだけを行うものだというのである。それでは理性の命令としてカントが考えていたのはどのようなものなのか。

「実践的法則はすべて、ある可能な行為を善として、それゆえその行為を理性によって実践的に規定可能な主観に対して必然的なものとして表示するから、命法 (Imperativ) はすべて、なんらかの様式において善の意志の原理に従って必然的である行為の規定を示す定式である。ところで行為が単になにか別のもののために手段として善い場合は、命法は仮言的 (hypothetisch) である。行為がそれ自体で善いと考えられる場合は……命法は定言的 (kategorisch) である」⁽¹¹⁾。

理性が善であるとしてわれわれに命じる道徳命令には2種類あるとカントは言う。ひとつは仮言的命法であり、ある特定の目的のために善いから行えと命じる条件付きの道徳命令である。カント自身があげている例では、金持ちになりたければ一生懸命に働けといった形式の命令がこの命法にあたる。もうひとつは定言的命法であり、あらゆる目的と無関係にそれ自体として善であるから行えと命じる道徳命令である。カントはこれを一般化して、「汝の意志の格律が普遍的法則となることを、その格律を通じて汝が同時に意欲することができるような、そうした格律に従ってのみ行為せよ」⁽¹²⁾ と定義しているが、

これを具体化すれば、「およそ人たるもの、けっして嘘をついてはいけない」のような命令となるだろう。そしてカントは、後者の命令こそが人間の善さを保証するとみなす。そして、その理由を「幸福になりたければ」という実例を用いて説明している⁽¹³⁾。かりにある人が金持ちになりたくて一生懸命に働いて、その結果首尾よく大金持ちになったとする。けれどもその瞬間から金ねだりに悩まされたり、心配事が増えたりしないと誰が彼に保証できるだろうか。かりに長生きするために節制したとして、その結果長い老後が悲惨にならないと誰が保証できるだろうか。要するにカントによれば、人間の認識能力は有限なので、「もし……ならば、……せよ」形式の道徳命令では、人生のあらゆる局面を想定した命令を立てることができないというのである。だからカントによれば、あらゆる条件と無関係な定言的命法だけが信奉するに値する理性の声だということになる。

ところで、人間は理性的であると同時に欲求にもほだされる二頭立ての馬車のような存在である。それゆえ本当はこうしたほうが善いと分かっているにもかかわらず善いことを行いがちである。それゆえ定言的命法は、常に「義務 (Pflicht)」としてわれわれに呼びかけなければならなくなる。それゆえカントにおいては、人が自分の欲求を義務にしたがってその都度統率してゆくことが善であるということになる。逆に言えば、われわれが悪を行うときには、つまり、カントの言葉で言えば、私たちが義務に違反するときには、「われわれは、われわれの傾向性の利益のために、われわれに対して、(ただ今回のために) その例外をあえて設けているにすぎない」⁽¹⁴⁾ のであり、理性の統率力の弱さに悪の理由があることになる。さらにカントは、こうした道徳性と人間の弱さとの関係を次のようにも述べている。

「啓蒙とは、人間が自分自身に責めのある未成年状態 (Unmündigkeit) から抜け出ることである。未成年状態とは、他人の指導がなければ自分自身の悟性を使用できない状態である。未成年状態の原因が悟性が欠けていることによるのではなく、むしろ他人の指導がなくても自分自身の悟性を使用しようとする決意と勇気を欠くところにあるとすれば、その状態にあることは彼自身にその責めがある。だから、あえて賢かれ、汝自身の悟性を使用する勇気を持って、が啓蒙のスローガンである」⁽¹⁵⁾。

これは小論『啓蒙とは何かという問いに答える (Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?)』(1784年)の一節であるが、ここでは理性の弱さは「未成年状態」と呼び換えられている。その趣旨は、義務によって欲求をコントロールできない者は自分自身にその責任がある、というも、あえて理性の声に耳を傾けようとしないからだ、ということである。だからカントによれば、

悪はそれを行う者の怠慢によることになる。そしてこうした悪の説明によるならば、悪いことをした子どもを叱って、自分が行ったことが悪いことだと自覚させ自らの理性に従うように注意を喚起すれば教育は済む、叱ってもなお彼が悪いことをするならば、それは自覚への促しが弱いからだということになる。しかしこうした態度は、教育諸病理の現状を勘案すれば、あまり説得力のないものであるだろう。教育の病理に苦しんでいる子どもたちは、一般化はできないとしても、無意識に自分の心の闇に震えおののいている場合が多いという報告もなされている。それゆえ、善の観念を子どもに刷り込みさえすれば事態は好転するというカントの発想は、他人に迷惑をかけなければ何をやってもその子どもの自己責任だという議論が、はたして子どもは完全に責任を負う力があるのかという発達段階についての議論を無視した極論であるのと同じくらいに、あまりにも現代の教育が孕む問題を安易に考えていることになると思われる。

(2) 根源悪についてのシェリングの理解

それでは教育哲学の言説は、もう少し道徳性と悪の実相に迫る説明をできないだろうか。用いる構図は神学めて古色蒼然としているものの、じつはシェリング(Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph 1775-1854)が、道徳性と悪との関係についてかなりの確かな説明をしているように思われる。『人間的自由の本質とそれに関係する諸対象についての哲学的探究 (*Philosophische Untersuchungen über das Wesen der menschlichen Freiheit und die damit zusammenhängenden Gegenstände*)』(1809年、以下『自由論』と略記する)の中で、シェリングは人間の悪の可能性について、神の内面にまで遡って解明している。神から議論を始めることの妥当性には当然疑義も差し挟まれようが、ともかくも神人同型説(Anthropomorphismus)に基づいて人間の問題を神と絡めながら考察するのがシェリングの中期思想のスタイルであるから、必要なぎりぎりで神についての記述にも言及しながら、その立論の意味を考察したい。

シェリングはこの著書の冒頭で、あらゆるものはそれ自体の中に自分の存在基盤を持っているからこそ存在できるのだという自分の自然哲学の成果を再確認⁽¹⁶⁾、神もまた例外ではないと言う。つまり、神は自らの存在の根拠として、「神の中の自然(Natur im Gott)」を持つとされるのであるが、それは憧れの感情のようなものであり、「あたかも波立ち沸き返る海のような、プラトンの質料にも似て、暗く不確かな法則に従う、それだけでは何か持続するものを生み出せないもの」⁽¹⁷⁾と表現されている。また、「神の中の自然」はあくまでも神の存在基盤であって、そこには神の意志が含まれておらず、それだけでは「単なる悪癖や欲望」⁽¹⁸⁾だとも言われている。

これに対して神は、「神自身の内にひとつの内面的な表象を生み出し、この表象は、神以外のいかなる表象も持つことができないのであるから、この表象において神が神自身をひとつの似姿において見ることになる」⁽¹⁹⁾。つまり、この「表象」と言われているものが「光」、「愛」と呼ばれる神の意志である。そして、「光」が「神の中の自然」を浄化、克服して創造へと駆り立てることになり、これが「精神」という境地になると述べられている。

さて、こうした輪郭の朦朧とした神秘的な説明をした後で、シェリングは人間へと話題を移してゆく。シェリングによれば人間も含めて有限なものは、神の中で「光」が「神の中の自然」に働きかけて、その中に隠されていた諸力を段階的に解きほぐしてゆくうちに創造されると考えられる。すると、創造されたものはすべて、二つの原理を神から受け継いでいることになる。人間は「神の中の自然」を自らの存在基盤として受け継ぎ、それが「我意(Eigenwille)」となる。また、やはり受け継がれた「光」は、「悟性(Verstand)」となる。だから、「人間の中にこそ、闇の全威力と同時に光の勢力全体も存在している。人間の内にこそ、最も深い深淵と最も高い天とが、そしてそれらの中心が存在する」⁽²⁰⁾。ところで、全能な神においては、「光」による「神の中の自然」の支配は完璧である。ところが、人間は有限であるがゆえに、その支配関係が完璧ではないので、「悟性」による「我意」の支配が転倒する可能性があるとしてシェリングは考える。

「打ち明けて言えば、精神が永遠な愛の精神ではない場合には、自我性は光から自らを分離させることができることになる。言いかえるならば、我意は、普遍的意志との同一性においてのみ我意がそれであるところのものに、特殊な意志のままでもなろうとすることができる」⁽²¹⁾。

シェリングによれば、「光」による支配という神の中の秩序を転倒させることが人間の悪の本質なのである。しかも、人間は自らの存在の根拠として「我意」を持たざるをえないのであるから、いつでも悪の可能性を自らの内に孕んでいることになる。それゆえ、シェリングによれば、人間には悪の可能性を根絶することができないことになる。

途方もない物語を聞かされたような感じがするかもしれないが、こうしたシェリングの議論において、悪の根拠について注目すべきことが言われているように思われる。それは、それだけでは盲目的な衝動であるわれわれの存在根拠としての「我意」が、秩序への意志(悟性)の軛を振り切るときに、悪が発生するという理解である。つまり、われわれはこの存在根拠がなければ存在できないのであるから、われわれは常に悪の可能性と隣り合わせていることになる。シェリングは、「悟性」が欠けて

「我意」が剥き出しになっている状態を「狂気 (Wahnsinn)」とも呼び、『シュツットガルト私的講義 (Stuttgarter Privatvorlesungen)』(1810年)において次のようにさえ言う。「狂気は、人間にとって必然的な要素なのであり、……われわれが悟性を働かせているときには、われわれは規則づけられた狂気 (geregelter Wahnsinn) なのである」⁽²²⁾。われわれは、こうしたシュリングの人間観察に、理性によってはいかんともなしがたい人間の心の奥底に潜む暗い非合理的なものに向き合う眼差しを感じて慄然とさせられることであろう。

フロイトの精神分析学における意識と無意識との関係を彷彿とさせるこうしたシュリングの人間学は、われわれに悪が避けがたいことを教える。そして、人間の教育に携わっている者にそれは無力感さえ感じさせるだろう。それではどうすればいいのかとシュリングに問いかけてもみたくなるだろう。だが、悪の分析には牙えをみせているシュリングも、その克服については、人間の悪の出現は、世界に神が姿を現してゆく歴史におけるひとつの現れにすぎないのであり、未来において神が姿を完全に現すときに悪は根絶される⁽²³⁾、というキリスト教的な歴史哲学を繰り返すだけなのである。したがってわれわれは、シュリングを離れて自分なり考えなければならなくなる。そこで最後に、現代教育が孕む様々な問題に直面するわれわれに求められるものについて、やはり哲学の古典と対話しながら、筆者なりに考えてみたことを素描したいと思う。

理性の自律とミメシス的能力

ここまでわれわれは、フーコーの権力論によって教育諸病理の温床となりうる学校生活の逼塞感が発生する理由を解明し、シュリングの『自由論』に、悪は人間にとって不可避であるという人間理解を読み取ってきた。そして、規律・訓練的な権力システムからの逃避は不可能だというフーコーの主張や、悪の不可避性というシュリングの人間観を前にすると、教育すること自体への罪悪感や、教育において子どもを導くことへの無力感さえ感じることになるだろう。けれども、たとえそうだとしても、われわれは子どもを教育することを止めることはできない。様々な問題や構造的な欠陥を認めるとしても、それでもなおかつ教育は進められなければならないのである。

それでは、教育の病理を前にして教育哲学はどのような提言をすることができるだろうか。無論、問題の根深さ、深刻さを考えるならば、性急な素人談義は危険であろうし、さらに、臨床家が行っているような、現実に教育病理に悩んでいるひとり一人に手を差し延べることは不可能であろう。だが、少なくとも、教育の病理に対し

てありうべき人間形成の方向性はある程度提示することができるのではないと思われる。そこでまず、雑駁な議論となることを恐れつつも、教育病理という観点からみて現代において求められていると筆者が考える人間観をまず示した後で、そうした人間を育成するためには何が必要なかを考えてみる、という手順で考察を進めたいと思う。

もう一度、主体を抑圧する狡猾なシステムとして学校制度を批判するフーコーに戻ってみよう。するとフーコーに、既存の制度を批判するからには何かそれに代わる制度のイメージを持っているのかと問いかけることも許されるだろう。しかし、『監視と処罰』のどこにおいてもそうしたイメージは書かれていないのである。また、この著作と同時期に行われた権力批判のプロジェクトに関するインタビューにおいて、フーコーは自分の仕事を歴史学であると規定して、むしろ〈真理〉の歴史に隠された裏面を暴露することこそが哲学本来の課題であると述べている⁽²⁴⁾。それゆえわれわれは、フーコーに未来の教育の指針を求めることはできないのである。またわれわれは、学校制度が主体の抑圧システムに変貌しうることを認めるとしても、そもそもフーコーが考えているほど現代の教育システムは落第なのかと逆にフーコーに主張し返すことも許されるであろう⁽²⁵⁾。筆者の考えでは、確固とした代案の提示がない以上、既存のシステムを鍛えなおして少しでも良いものにしてゆくしかないと思われるのである。

さて、フーコーが批判する現在の教育システムの根底には、カント以来の確信である、人は理性的になればなるだけ善い、教育はそのための営みであるという確信がある。前節で明らかにしたように、この場合の「理性的」の内実は、自発的に義務に従うことである。「キレ」て他人に危害を加えとか、自分の不快さのはけ口として他人をいじめるなど、現代の教育病理が特に子どもの対人関係の未熟さに起因するところが大きいと言われてることを勘案すれば⁽²⁶⁾、もう一度カントが対人関係について定義している道德命令、「理性的存在者自身が、決して単に手段としてではなく……常に同時に目的として、行為のあらゆる格律の基礎に置かれなければならない」⁽²⁷⁾、の意味を噛みしめなければならないであろう。つまり、ひとり一人の人間はかけがえがないのだ、だから、彼を自分の欲望を満たすための手段として利用することがあってはいけなく、いつでも「他人のために」という観点を踏まえた行動をせよ、という道德命令の意味を真剣に捉え直さなければならないだろう。まったくあたり前のことだと思われるかもしれないが、こうした自明な道德観念を子どもたちに実感させることが現在大切だと思われる。そして、他人との関係でのみわれわれが生

きてゆけるのだという事実を、カントを継承したフィヒテ (Fichte, Johann Gottlieb 1762-1814) が相互承認論としてより緻密かつ独創的に解明している⁽²⁸⁾。

『知識学の原理に従った倫理学の体系 (System der Sittenlehre nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre)』(1798年)において、フィヒテは(過度の主観主義であるとの哲学史上の通説に反して)人間の基本的な存在様態を端的に次のように定式化している。

「私は理性的な存在者を私に反定立させ、この理性的存在者が私を反定立する。そしてこのことが意味するのは、私が個人としての私をあの理性的な存在者との関係で定立し、個人としての理性的存在者を私との関係で定立するということである」⁽²⁹⁾。

つまり、私が存在するためには他人との関係が不可欠なのであり、他者からの働きかけを受けてこそ人は人として存在できるというのである。しかもフィヒテは、対人関係を個人対個人のレベルに留めて理解してはいけないとも主張する。

「〔行為の〕目的はわれわれに〔他者からの〕促しにおいて与えられる。したがって、個別的な理性がそれ自身から説明されないということは、最も重要な結論である。個人はただ全体の中で、全体によって、全体の部分として存在する」⁽³⁰⁾。

これはフィヒテの他者理論の要諦をなす命題である。要点は「全体」とフィヒテが言い表しているものがある。フィヒテはこれを他の箇所でも、「理性的存在者一般の集団」⁽³¹⁾と呼び換えている。このことを理解したうえで、上述した一節を改めて読みなおしてみるならば、ひとり一人の人は個々の他人に促されて自分の行動を律してゆくばかりか、理性的な共同体そのものからも促される、すなわち、共同体のルールに従って自分の行動を決めてゆくものなのだ、ということである。こうした考え方を踏まえて、フィヒテは理想の対人関係について次のように述べている。

「あの目的〔理性による自律〕は……共同体的な目的である。各人がこの目的を持つべきである。そして、各人が普遍的な道徳的教養を欲しているだけ確実に、すべての他者が自分でこの目的を立てることができるということが各人の目的なのである。このことがはじめて人々を結びつける。各人はひたすら自分の考えを他者に納得させようとする。そしておそらく、諸精神のこうした戦いの中でそれが他者に納得される。各人はこうした相互作用に加わるべく準備していなければならない」⁽³²⁾。

それぞれの構成員が他人を尊重し促しあう社会、こうした社会を実現できるようにわれわれは教育の中で努力してゆかなければならないであろう⁽³³⁾。

それではどうしたら、「いつでも他人のためという観

点を持って行動せよ」という道徳観念を現代の子どもに伝えることができるのだろうか。この問題については、われわれはフィヒテに従うことができない。フィヒテはこの問題について、19世紀初頭という時代の制約もあって、「現代社会は汚れている。だから、無垢な子どもたちを社会から隔離して教育すべきである」(『ドイツ国民に告ぐ (Rede an die deutsche Nation)』(1808年))という今日からみれば途方もないプランを示しているからである。また、『実践理性批判 (Kritik der praktischen Vernunft)』(1788年)の第二部でカントが言うような⁽³⁴⁾、理想の対人関係を道徳的な義務として子どもに教え込むという発想も受け入れにくいと思われる。なぜならば、現代の子どもは、体験を離れて義務を単純に説かれることに耐えられないだろうし、かりにそれを強制してやらせたとしても、本意に義務を実行するのでは真にそれが身についたとは言えないからである。

筆者はカント・フィヒテ的な対人関係は、他人の立場に自分を置いてみる習慣を子どもにつけさせることによって実現できると考えている。それは、他人を自分とは異なるものとして傍観する態度ではなく、他人に歩み寄り、寄り添ってみるということである。しかも上述したように、強制を伴わずに子どもがそれをできるようになることが最良であるといえるだろう。そして、このことが筆者の独創だと言うつもりは毛頭ない。例えば、ヴァルター・ベンヤミン (Benjamin Walter 1892-1940) が、既に、子どもの遊びの中にみられる他人の身になってみることの萌芽を「模倣の能力 (mimetisches Vermögen)」にみて、それを次のように述べている。

「遊びが多くてこの能力を学ぶ学校になっている。子どもの遊びは、いたるところで模倣的な行動様式によって貫かれており、そしてその範囲はけっしてある人が他の人の真似をするということに制限されることはない。子どもは、お店やさんや先生の真似をして遊ぶばかりか、風車や機関車の真似もするのである」⁽³⁵⁾。

遊びの中で子どもは、他人や事物について自分が持っているイメージを演じてみる。するとそこには自然と、対象と自分との親密な関係が生まれるだろう。こうした遊びの中で発揮される想像力から、自ずから他人に共感する力が育ってくるのではないだろうか。そして、幼い時代を十分に過ごしてきた大人は、無理なくカントとフィヒテの言う理想的な対人関係を実現できるだろう。『1900年前後のベルリンにおける幼年時代 (Berliner Kindheit um Neunzehnhundert)』の中の著名な一節、「蝶を追う」においてベンヤミンは、別荘のあったブラウハウスペルクで幼年時代に蝶を追った思い出を詩的に描いている。そして、その末尾を次のような一節で締め括っている。

「こうした蝶がその中で当時揺れ動いていた大気は、何十年来けって私が耳にすることもなければ、私の唇にのぼらなかつたひとつの言葉に浸されている。その言葉は、幼年時代に呼んだ名前が大人に対峙してくるような底知れなさを保っていたのである。長い間口にされなかつたことがこの名前を神々しいものに変えた。こうして、蝶に満たされた大気を貫いて『ブラウハウスベルク (Brauhäuserberg)』という言葉が震えているのである。ポツダムのそばのブラウハウスベルクに私たちは夏用の別荘を持っていた。しかしその名前は、あらゆる重さを失って、醸造所 (Brauhaus) とは何の関係も持たず、夏になると私と私の両親を住まわせるために盛り上がってくる青に包まれた丘なのである。だから、私の幼年時代のポツダムはこうした青い大気の中に横たわっていて、あたかもダークブルーの地にイェルサレムの鋸壁や城壁が浮かび上がっているリモージュのほのかな光を発する七宝焼の上に、キペリタテハやアカタテハ、孔雀蝶やクモツマキチョウが一面に散らばっているかのようなのである」⁽³⁶⁾。

「名づけること」など理解するためには、ベンヤミンの言語哲学論文⁽³⁷⁾を網羅して検討しなければならない構図も含まれているが、この一節からは、失われた幼年時代の遊び体験への深い肯定と、その体験の記憶が確実に今を満たして豊穡なものとしてくれているのだというベンヤミンの実感を読み取ることができるだろう。筆者には、自らの子ども時代をこのように陶酔的に回想できるように過ごさせることにこそ教育諸病理に対処しうる発端があるのではないかと思われるのである。

教育問題は根深く広範であるから、こうした教育哲学的な限られたアプローチでは抜け落ちてしまった問題が数多くある（とりわけ、家庭教育の問題や、教育病理に対する制度論的な方策等）と思われる。しかしながら、教育学におけるまったく自明な命題である、「子どもを大人と同じものと考えることなく、子どもには子どもの時代を十分に過ごさせよ」の意義をもう一度噛みしめることが、問題の解決への遠いようにみえてじつは一番の近道なのではないかと思われるのである。

注

- (1) 例えば、佐々木光郎『『いい子』たちの非行——そこにあらわれた子どもたちの姿』、『教育学研究』第65巻所収、56-57頁、1998年
- (2) Michel Foucault, *Surveiller et punir*, p.172, Gallimard, 1975, paris. (鈎括弧内筆者補足) ただし、テキスト理解のために、田村倅による訳『監獄の誕生』、新潮社、1977年を参照した。

- (3) こうしたフーコーによる権力批判を日本の教育の現状や日本教育史に応用する論著には枚挙に暇がないが、筆者がここでフーコーを取り上げるにあたって念頭に置いているのは、田中智志編著『〈教育〉の解説』、世織書房、1999年、森重雄『モダンのアンスタンス』、ハーベスト社、1993年、寺崎弘昭「教育と学校の歴史」(藤田英典他編著『教育学入門』、85-176頁、岩波書店、1997年)である。こうした先行研究が教えるのは、フーコーの提起した学校批判が、単にフーコー自身が分析の対象とした近代フランスの教育制度を超えて、普遍性を有するという点である。
- (4) Foucault, *ibid.*, pp.186-187
- (5) 試験についてのフーコーの分析の含意を理解するにあたって、中山元『フーコー入門』、140-144頁、筑摩書房、1996年を参照した。また、本文中では詳細に言及しなかったが、試験が結局子どもの個性を平板化して把握することにも貢献しているともフーコーは分析している。「試験は、記録作成のあらゆる技術に守られて、各個人を一つの『事例 (un cas)』にする。すなわち、ひとつの認識のためにひとつの客体を構成すると同時に、ひとつの権力にとっては、ひとつの把握 (prise) を構成するような事例とする。……事例とは、記述されて評価され、測定されて他者と比較されるような——しかも彼の個性に関してそうされるような——個人のことである。そして、訓練され再訓練されなければならないのも、分類され規格化され、排除されなければならないのもやはり個人なのである」(Foucault, *ibid.*, p.193)
- (6) Foucault, *ibid.*, p.188
- (7) *ibid.*, pp.201-202
- (8) 寺崎前掲論文、120-141頁
- (9) 同論文、135頁
- (10) Immanuel Kant, *Kants Werke* IV, S.412, de Gruyter, 1968, Berlin. (下線筆者補足)
- (11) Kant, a. a. O., S. 414
- (12) Kant, a. a. o., S. 421
- (13) Vgl. Kant, a. a. O., S. 417-419
- (14) Kant, a. a. o., S. 424
- (15) Kant, *Kants Werke* VIII, S. 35 (下線筆者補足)
- (16) シェリングの人間観における自然哲学の意義について、筆者は既に別の論著で詳述している。拙著『シェリングの人間形成論研究』、福村出版、1998年の、14-34頁を参照されたい。
- (17) S. VII. 360 (以下、シェリングのテキストの引用は、Sと表示したうえで小シェリング版全集に依り巻数と頁数を示す。)
- (18) S. VII. 363
- (19) S. VII. 360f.
- (20) S. VII. 368

- (21) S. VII. 364f.
- (22) S. VII. 470 また、『シュツットガルト私的講義』の人間学的読解については、渡邊二郎『ニヒリズム——内面性の現象学』、239-247頁、東京大学出版会、1965年も参照のこと。
- (23) Vgl. S. VII. 378-380
- (24) 例えば、1977年になされた「セックスと権力」と題をつけられたインタビューにおいて、「すでに何度かご自分を『歴史家』と規定なさっていますが、どういう意味なのでしょう。なぜ、『歴史家』であって『哲学者』ではないのでしょうか」という質問に、フーコーは次のように応えている。「子ども向けの寓話のような素朴な形でいえば、哲学の問いは長いあいだこんなものでした。『すべてが滅びるこの世の中で移りゆくことのないものは何なのか……』。ところが、19世紀以降、哲学は次のような問いに徐々に近づいていったように思えます。『現に過ぎ去っていくのは何なのか。そして、われわれ、現に過ぎ去っていくもの以外の何物でもなく、それ以上の何ものでもないわれわれとは何なのか』。哲学の問いとは『われわれ自身であるこの現在』についての問いなのです。だからこそ、哲学は今日、完全に政治的であり、かつ完全に歴史学的であるわけです。哲学とは、歴史に内在する政治であり、政治に不可欠の歴史学なのです」（桑田禮彰他編訳『ミシェル・フーコー 1926-1984』、64-65頁、新評論、1984年）。
- (25) ユルゲン・ハーバーマスのフーコー批判（Vgl. Jürgen Habermas, *Der philosophische Diskurs der Moderne*, S. 313-342, 6. Aufl., Suhrkamp, 1998, Ffm）にも通底することであるが、こうしたフーコーの語る〈真理〉の歴史についても、マイノリティの擁護、抵抗への共感というフーコーの人間観、世界観が反映されたうえでの史料整理であったことには注意が向けられねばならないだろう。杉田敦も指摘するように（同著『権力の系譜学』、68-70頁、岩波書店、1998年）、フーコーの立論は、フーコーというフィルターを通しての歴史認識なのである。だから、われわれはフーコーを読むとき、そこからの衝撃を真摯に受け取りながらも、あえてそれをも相対化しつつ、自分のスタンスを定める努力を常に求められるだろう。
- (26) 例えば、佐々木光郎「最近の少年非行の特徴と背景——問題がないと思われる『いい子』の少年による『いきなり』型の非行」、リーガルエイド研究第3号所収、45-60頁、1998年。
- (27) Kant, *Kants Werke* IV, S. 438
- (28) フィヒテの他者論についての筆者の見解の詳細は、拙稿「社会理論としての知的直観論——『自我性 (Ichheit) は共同性である』というフィヒテの命題について」（奥羽大学文学部紀要第7号、239-259頁、1995年）参照。また、高田純は、『実践と相互人格性 ドイツ観念論における承認論の展開』（北海道大学図書刊行会、1997年）において、フィヒテの前期哲学のテキスト全般からフィヒテの社会哲学の枠組みを浮かび上がらせている。
- (29) F. VI. 221（以下、フィヒテのテキストの引用は、Fと表示したうえで小フィヒテ版全集に依り巻数と頁数を示す。）
- (30) Johann Gottlieb Fichte, *Wissenschaftslehre nova methodo*, hrsg. u. eingel. v. Erich Fuchs, S. 177, Meiner, 1982, Hamburg.（下線、鉤括弧内筆者補足）
- (31) *ibid.*
- (32) F. VI. 235（鉤括弧内筆者補足）
- (33) こうした筆者の立場は、フーコーによる社会批判、他者に促されて行為するとは、他者の視線を内面化することによって、自らを規格化することに他ならない、を免れないかもしれない。しかし、かりに人間関係にフーコーの指摘する抑圧面があるとしても、教育においては、他者との関わりの中で自らを見直し、新しい事柄を自分で発見してゆくという契機を度外視することはできないだろう。例えば、佐伯胖が描く中学1年生の授業風景（「文化的実践への参加としての学習」、同他編著『シリーズ学びと文化① 学びへの誘い』、1-48頁、東京大学出版会、1995年）においては、負の数同士のかけ算が正の数になることを生徒たちが討論しながら発見してゆく過程が描かれている。他者関係の孕む危うさを指弾するよりも、むしろこうした他者との生産的な共同作業に踏み出す可能性を保証するために、対人関係の基本を子どもにいかに関得させるのかという観点から、人間形成論上ぜひとも必要であると思われるのである。
- (34) 『実践理性批判』の中の「純粹実践理性の方法論」において、カントは義務への畏敬を習慣化する教育のあり方として、ある誠実な人がいて、誰かがその人を動かしてある無実で無力な人を誹謗する仲間に加えようとする場合に、その人がいかなる懇願や籠絡や恫喝にも屈伏せず、偽証を拒否する物語を子どもに聴かせることという事例をあげている（*Kants Werke* V, S. 155f.）。カントは、この話を聴かされた子どもの心は、「徐々に単なる同意から感嘆へ、感嘆から驚嘆へ、最後には最大の敬慕に高まり、自分もこうした人間になれたら……という生き生きとした願望を抱くようになるだろう」（*ibid.*, S. 156）と述べているが、説論するだけで子どもの体験と結びつかなければ、道德教育の効果があがりにくいということは言うまでもなからう。
- (35) Walter Benjamin, *Gesammelte Schriften* II-1, S. 210, 2. Aufl., Suhrkamp, 1989, Ffm.
- (36) Benjamin, *Gesammelte Schriften* IV-1, S. 245. なお、テキストの理解にあたっては、浅井健二郎編訳『ベンヤミン・コレクション③ 記憶への旅』、筑摩書房、1997年に収められた久保哲司の訳を参照した。
- (38) 特に、『言語一般および人間の言語について (*Über*

Sprache überhaupt und die Sprache des Menschen)』(1916年)および、『翻訳者の使命 (*Die Aufgabe des Übersetzers*)』(1925年)である。これらは、ヴィンフリート・メニングハウスの研究書 (Winfried Menninghaus, *Walter Benjamins Theorie der Sprachmagie*, Suhrkamp, 1980, Ffm.) にもあるように、カバラとの関係も取り沙汰される難解な言語論である。それらは、構図のみを簡単に示すならば、旧約聖書の『創世記』冒頭にある、神による世界創造における言語行為を念頭に置きながら、それとの

対比において人間の言語行為の本質を想定している。つまり、人間の諸言語の根底に、万象が孕む「精神的な本質」を表現する「純粹言語 (reine Sprache)」を想定し、それを追慕し復元しようとするものとして翻訳作業の特質をみている。そして、この言語論的構図は、先に示した人間の「模倣的能力」の底流にも見いだされる。いずれにしても、こうしたベンヤミンの人間観、世界観の核をなす言語哲学の分析は、他日を期したいと思う。