

## Holologia の発想について

### ——教育の個性と類性

河 底 尚 吾

1

学校教育で個性を重視する教育をしなければならぬと叫ばれてひさしい<sup>1)</sup>。しかしそれが実現されたためしはない。現代の学校でひとりひとりの教師が複数の生徒を教育するとき、教師はなにを目標に生徒を指導するのだろうか。

学校という公共の場で教師がなしうる教育は、ひとりひとりの生徒の個性よりもクラス全体の生徒たちの能力をできるだけ均等に引き出すことに重点がおかれている。もしもひとりの生徒の個性を育てようとするれば、教師はその生徒に全力を集中しなければならず、公共性を尊重する学校教育に亀裂が生じることになりかねない。教師にしてみれば、まずなによりも教師には多数の生徒を相手に個人指導をする時間がないし、多種多様な生徒の個性を養成する能力にも限界があると言うにちがいない。これは裏返して言えば、教師に時間も能力もあるならば、学校教育において個性教育はなしえるということになるのだろうか。しかし、学校教育において生徒個人の能力に適応した教育ができるとすれば、それはいったいどのような方法によって可能なのであろうか。

なぜこのような疑問が生じるのかというと、学校教育と個性の発達とは元来、方向が相異なる軸にそって成りたっている、と私は信じているからである。江戸時代の寺子屋や塾などの少

人数教育であろうと、現代のマンモス教育といわれる学校であろうと、根元的に学校と個人との関係は変わらない。学校と言えば、古いところでは遠くプラトーンのアカデメイアや、アリストテレスのリュウケイオンなどを想いおこすが、この両哲人が弟子たちを育てた教育方法は、けっしてひとりひとりの個性をひき出すというようなものではなかった。むしろ、一般に共通し、だれもが必要とする「知識」をもとめて、教師も生徒も学校にあつまっただのである。青年に有害な教育をしたという理由で告訴されたソークラテスは、法廷の弁明でつぎのようにのべたとプラトーンは記録している。

なおまた、わたしは、いまだかつて何びとの師となったこともありません。しかし誰かが、わたしの本業としての、わたしの話を聞きたいというひとがあるなら、老若を問わず、その何びとにも、聞かせることを惜しんだことは、いまだかつてありません。また金銭をもらえば、問答に応ずるけれども、もらわなければ、応じないというようなことはしないで、金持からも、貧乏人からも同じように、質問を受けることにしているのであって、またもし希望があればむしろ答え手になってもらって、わたしの言わんとするところを聞いてもらうことにしているのです。(中略) またもし誰か、わたしのところから、ほかの誰

でもが聞いているのとは違う何か別のものを、個人的に教えてもらったとか、聞いたとか言う者があっても、いいですか、諸君、その言うことは、ほんとうではないのです<sup>2)</sup>。

——『ソクラテースの弁明』21

この最後の方でのべられている「ほかの誰でもが聞いているのとは違う何か別のもの」とか、「個人的に教えてもらった」というのは、ひとりひとりに対する個別教育を意味していると思われるが、ソクラテースはそういうことはしなないときっぱり否定しているのである。彼が実行した教育法は、この引用文からでもわかるように、だれに対しても共通する一つの方法、つまり問答法ディアレクティケー（弁証法）によって問題を解決しようとする方法であった。問答は個人を対象とするが、問答が発展する起動力はつねにソクラテースから発せられ、対話の主導権はソクラテースによって左右されているのが、彼の問答法の特徴である。そこに単なる談話ではない彼独特の教育指導の方法が認められる。彼が自己の発言、あるいは問答法に対して、不運の死をとげるその寸前まで責任を自覚し、節をまげようとはしなかったのも、彼の教育が彼自身の責任によっておこなわれ、その教育方法に誤りがなかったことの誇り高い自負心によるものと思われる。

生徒の指導はつねに教師の責任によっておこなわれるということが正しい教育のありかただとするなら、たしかにソクラテースの問答法は、現代の学校教育でも適用する一つの指導方法であろう。しかし、それが有効に実現するには、教師の生徒に対する指導力、責任感、包容力、持久力、観察力、判断力等、およそ教育上欠かすことができないさまざまな要素を、教師はそなえていなければならないだろう。ソクラテースはそれらを体現したまれに見る教育者と言ってよい。さらに、彼の教育を生涯教育の観点から眺めてみるなら、プラトーンが『国家』でのべているように、大体17、8歳ぐらい

の年齢までに男女を問わず、音楽、文芸、体育等の予備教育を強制しないで学習させ、さらに20歳までは健康な体力づくりに専念する。それから30歳になるまでは選ばれた者を対象に、いままで学習した学問を総合的に考察する期間とする。その後、35歳まではさらに選ばれた者だけに問答法による集中的な訓練をほどこして、それから15年間ほど実際に公務をおこない、あらゆる誘惑に耐えて自己の職分をまもりぬくことができるかどうかをためしたあと、50歳以降は実務においても知識においても特にすぐれた者たちが順番に、「国の政治の仕事に労苦をささげ、国家のために支配の任につかねばならない」とされるのである<sup>3)</sup>。つまり、プラトーンの教育の最高かつ最終の目標は「善」を体得することによって国家に奉仕できる者を育成することであり、その目的を達成するためにはほとんど人生の大部分が教育のためについやされる。このように国家あるいは公共のために教育がほどこされることについては、外見上アリストテレースのばあいも同様である。ただし、彼の国家支配の観点はプラトーンとはちがって、支配する者と支配される者とに二分され、その支配形態によって民主的性格をもつ国制や、寡頭的性格をもつ国制等が生じるが、「国民はそれぞれの国制に応じて教育されねばならない」とするのである。その原理は、「常により善き性格はより善き国制の原因である」という彼の信念にもとづいている<sup>4)</sup>。おなじく国家のためとは言っても、これはプラトーンのように個人の側から見た国家とは大きな相異である。アリストテレースはこう言っている。

また、全体としての国にとっては目的は一つであるから、すべての国民の教育は一つで同じでなければならず、その教育に対する配慮も公けのもので、私のものであってはならないということは明らかである。(中略) また同時に国民はだれにせよ自分を自分のものであると考えないで、すべての国民が国のも

のであると考えなければならない、なぜならば各人は国の部分であるからである。そして本来各部分に対する配慮は全体に対する配慮を目あてにすべきものなのである<sup>5)</sup>。

——『政治学』Ⅷ, 1. (傍点筆者)

このようなアリストテレス的個人観は消えることなく連綿として現在まで生きのこっている。その問題こそ本論の重要なテーマであるが、しかしそれはあとでくわしく論じることにして、いまは学校教育の個性の問題に焦点をしぼって話をすすめよう。

ギリシア・ローマ文化の復活といわれるヨーロッパのルネッサンス期には、教育の概念は教会を通じて発達した広い意味での神学教育と、ギリシア・ローマの哲人たちが遺した人格教育から成り、学校のカリキュラムもスコラ学派の色彩が濃く、ギリシア・ラテン語の学習に多くの時間があてられていた。J. Milton が、「日常の教授法といえは、大学の旧弊だと思ふのだが、いまだに未開時代のスコラ主義的雑薄さからぬけきれず、もっともやさしい学問（しかも感覚的にもっとも明解な学問）から手をつけずに、論理学とか形而上学とかの一番知性を必要とする抽象的なことがらを、わかつて十分に訓練をうけていない新入生たちにもち出すのである」<sup>6)</sup> (1644) と批判しているのも、その当時の教育方針が生徒に対してよりも教師に対して配慮されていたことを裏づける一例であろう。

ミルトンよりも一時代前の Erasmus (1467-1536) や Montaigne (1533-1592) は、学校教育が残酷な「拷問所」と化し、教師と生徒の関係はまさしく主人対奴隷の関係でむすばれていることを指弾しているが、これらの人文主義者たちが目ざすあたらしい教育の方向は「自由」であることで一致している。エラスムスは「子供は自由人である。彼に与えられる教育は奴隷的なものとまったくちがった、自由な教育でなければならぬ」<sup>7)</sup> (『幼児教育論』) と言っているが、そのような自由を基本とした教

育は、かつてプラトーンが「どんな学科でも自由な人間は奴隷の状態で学ぶべきではない」<sup>8)</sup> と言ったことに通じるもので、たしかに人文主義者たちの自由教育観は、ギリシア・ローマを源泉とするもので、それはルネッサンス以降現代にいたるまで、一貫して変らない思潮と言えるだろう。16世紀のモンテーニュは、「教師は生徒に、彼が今習ったものを、数多くの面からさし示させ、それをまた同じくらい多いほかのさまざまな主題にあてはめさせて、生徒がそれを充分よくつかみとり、自分のものにしたかどうかを、プラトーンの教育法にのっとしてその進歩の度合いを探りながら、判断するようにしなければなりません」<sup>9)</sup> とのべているし、18世紀の J.-J. Rousseau も彼の教育論ともいべき『エミール』の中で、教育は自然、人間、事物の3種類によってなされ、そのうち人間による教育だけが私たちの自由になしうる教育であるが、完全な教育はその3種類の教育が一致していなければならない、しかしそれは事実上不可能であるので、せめてそれを目標にしてできるかぎりそれに近づくように教育すべきであると説く。さらにそこに生じる二つの相反する教育体制、つまり「公民的で公共的」(publique et commune) 教育と、「個人的で家庭的」(particulière et domestique) 教育について論じながら、こう言っている。「公民的教育について知りたければ、プラトーンの『国家』を読みなさい。これはタイトルだけでその本の中味を判断する人たちが考えるように、政治の本などではない。これほどみごとな教育論は他に例がないほどである。」<sup>10)</sup> ルッソーの目から見れば、プラトーンの教育論は「公民的」あるいは「社会的」見地から論じられたものであって、「個人」を対象にして教育を論じたものではないのである。

ここに近代教育論、あるいは自由主義的新教育論が複雑化しているかに見える（実は通路をとりちがえて迷路にふみこんでいるのだが）一つの原因を見ることが出来る。つまり、教育の

目的と教育の方法との混乱, 「学校」という教育の場で交錯する教師と生徒とのあいまいな関係, 社会(国家)と家庭との谷間におちこんで身うごきできない学校経営, この三つのアポリアこそ迷路にふみこんだ原因であり, また迷路脱出の出発点でもある。ごく大雑把に言うなら, ギリシア・ローマの教育論は第一の目的と方法とを生み出す理念の通路をすすみ, ルネッサンス以降の近代教育論者たちは第二の教師と生徒との人間関係を模索する通路を目ざし, 現代の教育者は第三の社会と家庭との板ばさみに立つ学校経営(管理)の困難に直面していると言うことができるだろう。

## 2

教育の目的と方法とが混乱するというのは, 常識で考えればありえないことなのであるけれど, それぞれの問題について視点のおきかたが一定しなければ混乱が生じるのである。たとえば, アリストテレスが, 「全体としての国にとっては目的は一つであるから, すべての国民の教育は一つで同じでなければならない」と言うとき, そこには国と国民との共通する一つの目的があり, 教育もまたそれとおなじ目標を目ざす点で一致している。その目的に達するには, 「その教育に対する配慮も公けのもので, 私のものであってはならない」わけであるから, 教育方法に混乱はない。また, プラトンのばあいも, 理想的な教育は, 一国の支配者となる者が「最高の知識豊かな問答ができる」<sup>11)</sup>ようにすることであり, その目的は明らかである。しかもその方法は「問答法」(dialektike)によるのであるが, 「男女ともにすべて共通の教育を受け, 戦時にも平時にも, 共通の仕事をする」<sup>12)</sup>が義務づけられている。これは「国制に依じて」教育されるアリストテレスの見解とは相異なるが, 共同社会(国家)を基盤にしている点では両者は共通する。しかし, 問題は「問答法」に視点を集中するとき生じてくる。モンテーニュはプラトンの「奴隷の状態で学

ぶべきではない」という教育法から, 自由主義教育を主張したが, これは近代の知識人たちが教育を論じるときの一致した目標になっていることは先の例で見たとおりである。しかもそれは主として師弟間の, あるいは親子間の自由であり, 社会と個人の自由を対象にしているわけではない。これは見落してはならない重要なポイントだと私は思う。国(社会)に有用な人づくりを目的とした教育が, 近代になってからは国や社会が消え, あるいはほかされたまま, 教育をうける者の自由確立が教育の目的になったのである。その結果, 生徒主体の授業法が考案され, 教師は彼らの指導者であるというよりは助力者と考えられるようになった。これはプラトンの「問答法」を近代化したものである。ソクラテスは自分自身を教師とは呼ばず, 助産婦にたとえているが<sup>13)</sup>, この役割が近代では教師の目ざす教育となったことによって, 教育の方法はいかに教科目を生徒に教えこむかという方向へ視点がすっかり移動してしまった。教師主導よりも教科優先である。Labelaisの有名な『パンタグリユエル』(1534)の中でも, ガルガンチュアが息子に書き送った手紙に列挙されている学習科目は, ちょっと並べただけでも, ギリシア語, ラテン語, ヘブライ語, カルディア語, アラビア語, 世界史, 幾何, 算数, 音楽, 民法, 自然科学, 医術, 聖書, プラトン, キケロ……というぐあいに, ありとあらゆる科目が学習されるべきだとされている<sup>14)</sup>。このラブレの教育観は17世紀のComeniusによってさらに系統化され, 文字どおり「百科全書」の教育法がヨーロッパの教育界に定着し, それはやがて世界中の学校教育の基本になった。百科全書的教育は, いわゆる詰めこみ主義教育であるが, それは教科書中心, あるいは知識中心とも言えるもので, ルッソーがあげた3種類の教育, すなわち自然, 事物, 人間による教育のうち, 事物による教育と言えよう。しかもこのような教育は教科書によってだれもが共通の知識をえることができ, また社会層の上下に関

係なく滲透して行くので、まさしくコメニウスの主張する「全知」(Pansophia)教育であり、それは個性よりも社会的類性に視点をおく階層構造として発展する。

ソクラテースが助産術と呼んでいる「問答法」は、モンテーニュには個別学習法のように考えられ、「プラトーン (=ソクラテース) の教育法にのっとって、その進歩の度合いを探りながら判断する」という表現のなかにもそれを読みとることができる。教師は生徒の前を進むのではなく、ソクラテースのしたように「まず弟子たちに話させ、そのあとで彼らに話をする」という方法を推奨するわけであるが、これはソクラテースの問答法とかならずしも一致してはいない。ソクラテースは弟子たちのあとから話をしたわけではなく、むしろ、率先して話題を提供し、弟子たちから話をひき出しながら、共通の目的を達成するように指導したと私は考える。そこには生徒たちが先に読んでおくことができる教科書などは存在しなかったのである。

ところで、ルッソーによれば、プラトーンの教育は「個人的」ではなく、「公民的」であるとしたうえでこう言っている「公民教育はもはや存在しないし、存在することもできない。なぜなら、もはや祖国がないところに、市民などありうるはずがないからである。」<sup>15)</sup>この激的な言葉の背後には、自然の教育にもとづく人間への探究があり、国や社会への目標を絶ち切ったルッソーの決意がこめられている。それも「自然と人間とによって相反する道にひきずりこまれ、その対立する衝動の間で身をひきさかれて、私たちはどっちつかずのまま両方の目標に達しない」<sup>16)</sup>という18世紀のヨーロッパ知識人に見られるいらだちの結果であるにちがいない。たしかに、彼が指摘しているように、ギリシア・ローマ時代の確固たる教育の目的は、近代にいたって見うしなわれてしまった。ルッソーにとっては、小学校から大学にいたるまでの教育機関はすべて、昔ながらの公共性を目標

にかかげながら、実は自己のための教育をおこなっている二重性格のまやかしとしか見えなかったのである。つまり、教師から見れば教育の目的があいまいなまま、教育の方法だけが教科書を中心に画一化されて身うごきがとれず、まるで迷路にふみこんだ人間のように、おなじところを右往左往している状態を呈していたわけである。それがぬきさしならぬ現実なのだ。その迷路からの脱出をルッソーは架空の人物に導かれて実現したのである。言うまでもなくその人物とは「エミール」であり、この一人物の創造こそは近代教育における「アリアドネーの糸」であったとわたしには思われる。

ルッソー以後、今日にいたるまで、教育の自由を叫ばない教育論者はなく、「自由」は教育にとって欠かすことができない目標となった。それは同時に人間の「個性」が教育の対象になったことと深くかかわりがある。なぜなら自由は個性なしにはありえないからである。ジャン・ジャックとエミールという個人が、たがいに密着生活をし、二人の運命は二人の共通の目的であるように、「自然」の秩序(必然)のなかで成長して行くことによって、二人は自由人であろうとした。つまり、そこでは自由というものは自然そのものなのである。「人間が自由になるためになすべきことはなにもない」(第5編)とエミールは言う。ここに、自由の本質を見ぬいた人間の清澄な目の輝きを私は感じる。社会と人間(市民)を切りすて、純粹に自然と向きあった個人の情念は、それ自身の力によって成長することをこのことばは教えている。その個人の情念とは、私のことばで言い換えれば「個性」にほかならない。つまり、個性は自然に育つということ、自由とはそれをとりまく水や空気のようなものなのである。個性も自由も人間が作り出すものではない。逆である。個性や自由が人間をつくり、社会を構成すると言わなければならない。

人間にかぎらず、あらゆる個体の元因は<sup>オントルケー</sup>個体元(ontarche)にもとづく個性であり、その生

成は人間の意思や管理ではどうにもならない自由の力、つまり必然性による。なぜならそれは自然であるからだ。自然の母胎は必然性である。その必然性をはばむものはなにもない。しかし人間はその必然性を利用し自然を法則化する。個性が個性であるのは自然であるが、個性を個性たらしめようとするのは法則である。その法則こそが人間の教育と言われてきた、あるいは言われている正体であり、教育の普及は法則の一般化を意味する。人間は法則にもとづくかぎり、自然の模倣的自由を享受することができるので、個性教育はまるで自由教育であるかのような外観を見せるのである。ところが、個性は本来、自然に存在しているのであり、個人にとっての必然性であって、いわば個人の性質とも言うべきものであるから、人為的な法則によってこれを自由に変えることは不可能である。さらにまた、どんな法則（あるいは規則）であっても、いつまでも一定不変のものではありえず、新たな発見や環境の変化によって変更される可能性がある。一生不変の個性を流動的な法則にゆだねることは、それにとまなう危険と責任を人間はたえず覚悟していなければならないことになる。

ルッソーがもとめた自然による教育は、できるかぎり人為的な既成概念を排除し、生まれながらの感情をたよりにしてものごとを評価することからはじまる。それもまた必然性にもとづいているのである。彼の自然観は自然科学者の自然ではなく、人間の遠い祖先たちが自然のなかに創生した神話観に通じている。人間の幼児の未分化の精神状態は、宇宙にただようカオスであり、それから情念があらわれ、さまざまな感覚が離脱<sup>16)</sup>、それらがたがいに融合<sup>17)</sup>しながら感情を生成する。さらに知性があたかもガイア（大地）のように理性と融合して数かずの判断力の巨人族を構成する。また感受性は内外に分裂<sup>18)</sup>して、外界に善悪の感情を、つぎに善悪の観念を生み、内界にとじこめられた感受性はタルタロス（奈落）の暗闇にうごめ

くばかりで、なんの徳性もあらわさない。エロス（愛）は感情の初期段階では自己愛として出現し、そこから隣人愛が派生する。さらにそれが自他意識、義務、好悪感、横柄、嫉妬、復讐心等をつぎつぎと自生する。このようにして、17世紀のヘーシオドスは、近代のテオゴニア（神統記）を完成した。これらの生成の原理は、古代神話と軸を一にするもので、例の *γεν.πρ.ειν.πρ.γεν*<sup>19)</sup> という運動の鉄則を縦横にはりめぐらせているのである。

宇宙あるいは自然の生成が必然的に階列構造をとるのは、時系列の不可逆性によるものであるが、人間社会の現象も『エミール』に見られるように（ルッソーはそれを意識していたかどうかかわからないが）、階列的につぎつぎと間断なくあらゆる因子が生成されて行く。それは反復をゆるさない個性の創造であり、個性に代替されるものはない。その個性は人間が育成するのではなく、自然のなかで育つのである。人間はそのありあまるほどの創造物に秩序をあたえ、法則化することによって、自然の創造を今度は人間が再現（representation）する。それは個性の創造ではなく、性格の創造とすべき行為なのである。ルッソーは自分の理想とする方法によって、エミールを教育したが、一個の個性を創造したわけではなく、一個の性格をエミールという一個人によって表現したのである。それが自然ではない人間がなしえる「創造」の意味なのだ。したがって教育が学校にかぎらずどこでなされるにしても、人間が人間に対する教育であるかぎり、自然と人間との相剋のなかで最善の性格を創造することが、せめてもの教育の目的でなくてはならないはずである。

## 3

教育が広い意味での人間の性格を創造するとすれば、個人の性格（personality）は個性以外にもさまざまな要因によって成りたつと言えるだろう。それらの要因とは自然であり、社会であり、それらすべてをふくむ環境である。した

がって、教育は人間および人間にかかわるすべてのことがらを対象とする。しかもそれらは法則化へ向けての対象である。

たとえば、駅へ行くのに道をまっすぐあるいた方が、まわり道をするよりも早くつくことを体験すれば、以後、その人は駅だけではなくどんな目的地へでも、できるだけまわり道をしない道をえらんであるだろう。その方が早くつくし、疲れがすくなくてすむからだ。そのような経済性は、ほかのだれかによって教えられたのではなく、その人自身の性質と欲求によって対象からつくられた結果である。このばあい、そのような結果を生じることが、その人だけでなく他の多くの人にもおなじように見られるとすれば、その経済性は一時的な結果ではなくて、多くの人に共通するいわば経済法則として通用する。A, B, C…という各個人が階列的に行動し、個性の連続体として時系列にそってすすむとき、各人はA, B, Cという性格をもった個人以外のなにものでもない。しかし、A, B, Cの各人の性格に共通性があるならば、たとえば遠まわりをするより近道を選ぶというようなことが共通しているならば、その共通性を元点として各人の階列は階層を組む。しかもA, B, Cという個人をつらぬく共通した性格は、各人の階列的な運動のなかで成りたつので、その共通項は静的な存在ではなく、動的な生成体として私たちに把握されるだろう。言うまでもなくその共通項とは法則であり、法則は個性との相関関係によって定着する。Aは近道をえらぶ、Bも近道をえらぶ、Cも近道をえらぶ、そこで法則は安定する。もしもそこで、近道をえらばないDという人が現れると、法則はみだれるか、そのDは法則から排除されることになるだろう。町や国単位の集合体のばあい、法則にふくまれる成員が多ければ多いほど、その法則は権威をもち成員への拘束力をもつ。そればかりではなく、成員でない者への牽引力もあり、Dのような者を同化してその性格を変えてしまうこともできる。もちろん、その反対のばあいもある。

たとえば、近道をえらんでいたAが、健康増進のために遠まわりをするようになるとか、近道でも坂が多くていやだとか、近道は人で混雑しているので避けるとか、もっと心理的な理由でみんなが近道に行くから反撥を感じるとか、なんらかの外的条件の変化によって、多くの人がすることをしなくなることもある。それもその人の性格の表現であって、個性的行動としてあらわれる。

このように法則化された集団は共通性によって階層構造を組織するが、他と絶縁してあくまでも個性的行動をとるものは、他を破壊するか自滅するか、あるいは他と融合してあらたな個を創造することによって、階列構造を永久に維持するのである。階層構造の骨子は共通性あるいは類似性であり、階列構造を維持するものは独自性であるが、それをいま「類性」と「個性」ということばでまとめるなら、類性は共同体として実現され、個性は個人として存在する。したがって共同社会(Community)は単なる個人の集合体ではなく、個人間の類性にもとづく抽象的存在であり、他方、個人(Individual)は単なる共同社会の一部ではなく、類性と交わる個性の創造者として考えられなければならない。

ここで話を前にもどして、ふたたびアリストテレスのことばを考えてみよう。「国民はだれにせよ自分を自分のもの(αὐτόν)であると考えないで、すべての国民が国のものであると考えなければならない」というのは、個人が国家社会に所属し、個人の集合体である国民も国家社会に所属するというところで、個人を個性、国家を類性と考えれば、それが正しいか否かは別として、理解できる。しかし「各人は国の部分である」と、つづけて彼は類優先の理由をのべているが、これは先に私がふれた共同社会と個人との関係から言えば、理解できない断定である。「各人は国民の部分である」という言明であるならば、個人の集合体としての国民と個人との関係を言いあらわした考えであることがわ

かる。しかし、国 ( $\pi\acute{o}\lambda\iota\varsigma$ ) はいかなる意味においても個人の集合体ではない。もっと具体的に言うならば、私という個人のすべてが国の一部になっているわけではないのである。私と他の多くの個人とのあいだに見られる類性の集合体として国家は容在するのであって、私個人の全体はそのとき国家の部分として消え去るわけではない。私は個性をもった個人として現実に存在し、かつ類の一員として国家を認識する。つまり法則化された組織のなかで私の類性を自覚するのである。カントが、「国家 (civitas) とは、法の諸法則のもとにおける人間の一群の統合である」<sup>20)</sup> と言うのも、国家を類的容在としてみとめた定義である。

国家あるいは共同社会が類性によって成り立つことは、個人が個性によって成り立つことと同様、両者にとって自然の成り行きである。社会だけがあって個人がなく、また個人だけがあって社会がないということは、人間の歴史にその例を見ない。『ロビンソン・クルーソー』の世界は、共同社会をうしなっているように見えるが、ロビンソンの頭のなかにはたえず18世紀のイギリス社会が容在していたことを見のがしてはならない<sup>21)</sup>。その『ロビンソン』をエミールは「自然教育に関するもっともすぐれた概説書」として、また彼の最初に出会い、唯一の蔵書となる書物として手にしたのである。しかし、ルッソーがこの作品を、無人島の物語であるがためにえらび、偏見にとらわれない真の事物の判断をする最善策としてエミールに与えたとしたら、それはロビンソン自身の現実の行動しか見ていないことになる。この主人公は「社会的人間の状態ではない」とは言いきれない。鬼界ヶ島の俊寛でもよい、レームノス島におき去りにされたピロクテテースでもよい、孤島で彼らは社会的人間ではなかっただろうか。彼らの現実生活は孤独でみじめに見えるが、彼らの意識は片時も社会から断絶してはいなかった。孤島での生活が始まった瞬間から、喜びに満ちあるれた孤島生活をたのしんだというの

ならば、彼らから「社会的人間の状態」は遠のいたと言えるかもしれないが。

現実に共同社会から隔絶され孤独の状態で生活する人間でも、「アヴェロンの野生児」のような環境でないかぎり、彼らの意識には社会が容在している。共同社会あるいは国家という概念は意味の世界にとどまっているだけでなく、私たちのイメージのなかに意識されるのである。それが現実に存在している社会が、存在しない状態（たとえばロビンソンのような状態）におかれて否在化したとき、社会は想像世界のなかで容在するのである。それは現象の世界から表象の世界へと「場」を移動したとすることができるだろう。それが可能なのは個体には個体元にもとづく個性があり、類体には類体元 (Phylarche)<sup>22)</sup> にもとづく類性が必然的に生じるからである。ルッソーがエミールに密着教育をほどこして、体得させようとしたものは、この自然にもとづく必然性であり、それにそって生きるかぎり、人間は自由であり、幸福を享受できると彼は信じていた。しかし、彼の教育はエミールを生涯孤立した無人島で生活させるのが目的ではなく、将来、法則化された人間の文明都市で生活できるようにすることが大きな目標の一つだった。彼のばあい個人と社会とを結びつけるのは、人間ひとりひとりがもっている弱さであり、「私たち共通の不幸」が「人間愛」に向かわせ、そこに類として共同社会に通じる一つの道がひらけると考えた。その愛は教育によって育てられたものではなく、個性が自然のままに個人へ植えつけたものである。しかも彼はそれを同類の人間社会へおしひろめ、「最大の幸福に寄与していればよい」と考える。自然の発露である個人の情念は、ただ流れるままに流れるだけである。これは自然的であるかもしれないが、類性によって成り立つ公共社会の法則に合致しない事態が生じるかもしれない。そのとき個人の情念は社会に反抗するか自滅するか、融合するかの道をたどるほかはないのである。それもまた自然であるが、ルッソーはそこ



まで自然を見とおしていたのだろうか。いずれにしても、それは社会か個人かの択一性を背景にした古代から現代にいたるまでつづいている迷路に舞いもどってしまうことになり、ルッソーは個人の方をえらんだと言うべきだろう。

いわゆる新教育と言われている今日の教育は、自由主義、生徒主体、民主主義、労作主義などの要素が入りまじって、一見にぎやかなアゴラー（市場）に足をふみ入れたような感じだが、私の考えでは、どのような方法を取り入れようとも、教育とは性格の創造と社会の発展との交点に教師が立って、生徒をそのどちらにも片寄せないように指導することだと思う。教育の場が学校であっても、家庭であっても、社会のどこであっても、その原則は変わらない。独立して生活する人間ならば、彼が教師の役になり、自分自身をこの原則にしたがって指導することになるだろう。それはいまここで事あたらしくのべるまでもなく、多くの人びとがこれまで無意識にしろそうしてきたし、これからも自覚的にますますそうすべきであろう。B. Russell は教育の目的について三つの論議があると指摘し、「第一は、教育の目的は成長の機会を提供し、これをさまたげる勢力をとりぞくことだけであるとする。第二は、個人に教養をあたえて、その能力を極度に発達させることが教育の目的であると主張する。第三は、教育とは、個人との関係においてよりも社会との関係において考えるべきもので、有用な市民を養成することがそのしごとであると主張する」<sup>23)</sup>とのべているが、これは教育の現状をよくとらえたまとめである。ラッセル自身は第一の理論を支持して、教育は「消極的」なものとしている。つまり、教師は生徒自身の発達にまかせて、もっぱら交通整理にあたるべきとするのであろう。それはルッソーの教育論の流れにしたがう意見でもあり、私が考える教育の二つの主軸（性格の創造と社会の発展）のうち、性格の創造に相当する。この創造軸は元来、教育においては人間の知恵と身体の生成にかかわるもので、その発育は他

人の力の及ぶところではない。時間とともに個性みずからが、さまざまな環境のなかでさまざまな性格を形成して行くのである。しかし、もう一方の発展軸も放置することはできない。つまり、それは個人の性格が社会生活のなかで、なんどもくり返しきたえなおされ、社会に共通する人間性を獲得しながら発達するという重要な役割である。教育は、教育する者も教育を受ける者も、たえず、この二つの軸の交点にたつて、あますところなく人間にかかわるすべての完成を旨すべきではないかと私は考える。そのような択一性ではない全一性にもとづく発想によって成りたつ大系を Holologia と私は呼ぶのである。

#### 註

- 1) そのもっともよい例が教育基本法である。前文には「われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。」とつたわれ、第1条（教育の目的）では、「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」と明記されている。（教育基本法、昭22、3.31施行）  
また、これは国際的にも共通する理念であつて、ユネスコによる第33回国際教育会議で決議された勧告の「カリキュラムと教育方法」16では、「個人の社会的背景や動機づけのみならず、個人の学習と到達の特性における広範な多様性が、学校での指導と教授のための適切な範囲の方策によって調和させられなければならない。」と強調されている。（「学生・生徒の社会的背景と学校での成業の可能性に関する勧告」〔国際教育会議67号〕 Recommendation concerning the Social Background of Students and their Chance of Success at School, 1971年9月23日、第33回国際教育会議採択）、『教育条約集』p. 88、永井憲一監修、国際教育法研究会、三省堂、1987。
- 2) Platon, ΑΠΟΛΟΓΙΑ ΣΩΚΡΑΤΟΥΣ, *Platonis Opera*, 5 vols., J. Burnet, Oxford Classical Texts. 『ソクラテスの弁明』田中美知太郎訳、33A-B、プラトン全集1、岩波書店、1975。
- 3) Platon, ΠΟΛΙΤΕΙΑ, *Platonis Opera*, 5 vols.,

- Oxford. 『国家』藤沢令夫訳, VIII, プラトン全集 11, 岩波書店, 1976.
- 4) Aristoteles, *Aristotelis Politica*, recognovit brevique adnotatione critica instruxit, W. D. Ross, Oxonii, 1957, 1337a11. 『政治学』山本光雄訳, アリストテレス全集15, p. 326, 岩波書店, 1969.
  - 5) Aristoteles, 前掲書, 1337a20-a30.
  - 6) John Milton, *Of Education*—To Master Samuel Hartlib, Complete Prose Works of John Milton, vol. Two, Yale University Press, 1959.
  - 7) Erasmus, Les Colleques d'Erasmus, textes choisis, traduits et annotés par Léon-E. Halkin, Bruxelles, Office de Publicité 1946. なお, 本文の引用にあたっては, 梅根悟『新教育への道』誠文堂, 昭31, p. 22, エラスムス『幼児教育論』の項を参照した.
  - 8) Platon, *The Republic*, vol. II, Book VI, 536E, The Loeb Classical Library, 1956, William Heineman LTD.
  - 9) Montaigne, *Essais*, Livre I, 26, De l'institution des enfants, Oeuvres Complètes, Aux Éditions du Seuil, Paris, 1977. 『エッセー』荒木昭太郎訳, <世界の名著>, 中央公論社, p. 121.
  - 10) J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Livre Premier, Oeuvres Complètes, Tome 3, Aux Éditions du Seuil, Paris, 1971, p. 22.
  - 11) Platon, *The Republic*, 534D.
  - 12) Platon, *op. cit.*, 543A.
  - 13) Platon, *Teaetetus*, The Loeb Classical Library, London, 1931, 157C, D, 160 E—161B.
  - 14) François Rabelais, *Pantagruel, roy des Dipsodes*, II, 8, pp. 247—8, Oeuvres Complètes, Aux Éditions du Seuil, Paris, 1973. 渡辺一夫訳『第二之書パンタグリュエル物語』, 1984, 岩波書店, (『ガルガンチュワ物語』全5冊のうち).
  - 15) Rousseau, *op. cit.*, Livre Premier, p. 24.
  - 16) 離脱: 生成の種類の一つ. 母体の一部が独立して子となるが母体は元形を保持している. 単性生殖に例が見られる. 拙稿『文化素としての個性』『創造軸としての文化と個性』『階列構造における個性』参照.
  - 17) 融合: 生成の種類の一つ. 2因子が融合して子を生じる. 人間や多くの動植物に例が多い. 上掲書参照.
  - 18) 分裂: 生成の種類の一つ. 母体が分裂してそれぞれの部分が独立する. 細胞分裂がその一例. 上掲書参照.
  - 19)  $\gamma\epsilon\nu.\pi\rho.\epsilon\iota\nu.\pi\rho.\gamma\epsilon\nu$ :  $\gamma\epsilon\nu$  は  $\gamma\acute{\epsilon}\nu\epsilon\sigma\iota\varsigma$  (生成),  $\pi\rho$  は  $\pi\rho\acute{\alpha}\xi\iota\varsigma$  (行動),  $\epsilon\iota\nu$  は  $\epsilon\iota\nu\alpha\iota$  (在る) のそれぞれの略. あらゆる生成の運動過程はこれら3要素の連続体によって成りたつ. 拙稿『創造軸としての文化と個性』参照.
  - 20) Immanuel Kant, 『人倫の形而上学』第一部法論の形而上学的基礎論, 加藤新平, 三島淑臣訳, <世界の名著> 32, 中央公論社, 1972, p. 150. *Metaphysik der Sitten*. 1 Teil. *Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre*, Die Philosophische Bibliothek, Bd. 42, Herausg. von Karl Vorländer, 4 Aufl. 1922.
  - 21) Boris Ford, ed., *From Dryden to Johnson*, The Pelican Guide to English Literature 4, Penguin Books, 1957, pp. 203-216, 参照.
  - 22) 類体元 (Phylarche): 複数の個体から類性が生じる元因. また, 個体元 (Ontarche) は個体から個性が生じる元因. 拙稿『文化素としての個性』『文明素としての類性』『階列構造における個性』参照.
  - 23) Bertland Russell, *Education and the Social Order*, George Allen & Unwin Ltd. 『教育の系譜』<西欧文化への招待> 26, グローリア・インターナショナル INC., 1971. 平塚益徳, 村井実編集, p. 347.
- [かわそこ しょうご 横浜国立大学経営学部教授]