

フランクフルトにおける教育思想の一考察

——ホモ・パティエンスとエンテレケイア——

名和 優
芦屋大学大学院

1. はじめに

「我々はどこから来たのか 我々は何者か 我々はどこへ行くのか」タヒチを愛したポール・ゴーギャンの代表作の中で語られた有名な言葉である。「我々の由来、存在、そして行く末」この3つの答えを求めて私たちは生きている。それは、ゴーギャンが生きていた百年以上前も、現代も変わらない。一方、「10代、20代の失踪3万人」という統計がある。なぜ彼らは失踪するのか。彼らはどこへ行こうとしているのか。彼らの存在はいかなるものか。存在すべき時間と空間はどこにあるのか。「いかに生きるか」という人生からの問いに、彼らは直面しているのかもしれない。このような現実を前に、私たち教育に携わる者は何が出来るのだろうか。手をこまねいて傍観しているわけにはいかない。

文部科学省発行の中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編 p3にはこう記されている。「中央教育審議会答申においては、予測困難な社会の変化に主体的に関わり感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにすることが重要であること、こうした力は全く新しい力ということではなく学校教育が長年その育成を目指してきた『生きる力』であることを改めて捉え直し、学校教育がしっかりとその強みを発揮できるようにしていくことが必要とされた。このため『生きる力』をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、ア『何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）』、イ『理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応でき

る「思考力・判断力・表現力等」の育成)』、ウ『どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）』の三つの柱に整理するとともに、各教科等の目標や内容についても、この三つの柱に基づく再整理を図るよう提言された。」

本稿は上記のア～ウの中では、主にウの部分に関係する内容ということになるだろう。しかし、そもそも人間としての在り方生き方を考えていくには、「生きる力」の「生きる」ということについてさらに掘り下げて、理解を深めておく必要があると筆者は考えている。そこで本稿では、人間が「生きる意味」を深く探究し、鋭く浮き彫りにしている、ビクトールE.フランクフルの教育思想における「ホモ・パティエンス（苦悩する人間）」について考察を進め、加えてアリストテレスによるデュナミス（可能態）及びその対関係にあるエネルゲイア（現実態）、さらにはエンテレケイア（完全現実態）というアリストテレス独自の概念を一部援用しながら「苦悩」についての理解を深め、現代の10代、20代の生きづらさや虚無感・絶望感の理解や克服の一助となることを目指している。またさらに、人間としての在り方生き方教育につながる、「自己超越」や「問われている存在」など、深遠なフランクフル教育思想に関する研究・考察を進めていこうと考えている。

2. フランクフル教育

(1) V.E.フランクフル

筆者は、宗教というものにそれほど強い興味関心を持ちあわせているわけではないが、生活の中にそれなりの習慣として宗教的なものとの触れ合いがあり、若干の知識や経験を得ている。

それは、仏教用語としての「一切皆苦」や「四諦」、「八正道」などである。少し詳しく調べてみると、四苦八苦（生、老、病、死、愛別離苦、怨憎会苦、求不得苦、五蘊盛苦）や苦諦、集諦、滅諦、道諦、そして、正見、正思惟、正語、正業、正命、正精進、正念、正定などの言葉があらわれてくる。また、一切皆空、色即是空空即是色なども併せてよく見聞きするものである。この世の中の一切は「苦」であると説いた釈迦（仏陀）であるが、その長い旅の最後には「この世は美しい、人生は甘美である」とも語ったという。この言葉には人間の「生きる」ということに対してどのようなメッセージが含まれているのだろうか。「苦」という言葉と「美しい」や「甘美」という言葉はあまりにかけ離れ対極にある言葉のように聞こえる。しかし、この矛盾とも思えることが何らかのつながりを持って現れてくる。それが人間の生というものなのだろう。そして、それを紐解くいくつかのヒントが、フランクルにおける「ホモ・パティエンス（苦悩する人間）」という概念の中に隠されているのではないかと筆者は考えている。

上述のような東洋的な宗教観の生活世界の中に居る筆者であるが、V.E.フランクル（Victor Emil Frankl,1905-1997）の著作に感動し、人生における「苦悩」に対するその捉え方や向き合い方に大きく感銘を受けた。「苦悩」にも様々なものがあると思われるが、フランクルは、自分の力ではどうすることも出来ない運命的なものに限定している。(1)そして「人間存在はその最も深いところでは、また究極的には受難(Passion)であるということであり、またそれが人間の本質であること、つまり苦悩する者、ホモ・パティエンス(Homo patiens)である。」(2)と云うのである。そして、言い換えれば、「人間とは本来的に『苦悩する存在』であり、その苦悩に対してその人がどのような態度をとるかによって、その苦悩に満ちた人生を意味あるものに変えることができ、そのことを通してのみ人間の成長があるということである。」(3)

我々の多くが、フランクルを知るきっかけとなるのは彼の著作『夜と霧』（原題は「強制収容

所における一心理学者の体験）との出会いからであろう。筆者もまさしくそうである。第二次世界大戦のさなか、ナチスによってつくられた強制収容所での、壮絶で苦悩に満ちた体験を、ある種のドラマチックな装飾なしに、淡々と書き綴られているその迫力に引き込まれ圧倒された。この著作を、この著作たらしめているものは何だろうか。自らをも含めたその状況を見つめる視点はいかなるものなのだろうか。そして、筆者は、その底流に流れる深遠な思想、例えば「苦悩」や「次元」や「超越」、そして「問いの観点の転回」に大きな興味関心を抱いた。

フランクルは、世界的に有名な『夜と霧』の著者というだけでなく一人の精神科医である。そして、フロイト、A.アドラーにつぐウィーン第3学派と呼ばれる心理療法（ロゴセラピー）を創始した精神医学者である。彼は、フロイトやA.アドラーの主張するものを、人間は単に性的快楽を追求する「快楽への意志」や、劣等感の補償（優越欲）を追求する「力（権力）への意志」によって衝動的に駆り立てられるだけの存在ではないと批判した。そして人間は自己の存在の意味を希求する「意味への意志」によって魂を吹き込まれた存在であると述べている。

(2) 「苦悩」

一般論として、「人生には意味がある」と言うことはある面で容易であるが、その人個人が「自分の人生には意味がある」と言える自らの人生の意味を見つけ出すのはそう簡単ではない。しかし、フランクルは、絶望や危機の中ですらなお「人生には意味がある」という。そして、自分の人生の生きる意味を見つける、または実感しながら生きていけるようになるための手がかりとして、フランクルは3つの価値をあげている。それが、「創造価値」「体験価値」「態度価値」である。そして、人生において実現すべき意味もまた「創造価値」「体験価値」「態度価値」の三つの領域に区分されるという。(4)

「創造価値」とは、活動し創造することによって実現される価値のことであり、具体的にはその人になされるのを待っている仕事、その人に創造されるのを待っている芸術作品などを指

し示す。(5)

「体験価値」とは、自然の体験や芸術の体験、だれかを愛する体験によって実現される価値である。換言すれば、真・善・美の体験や人との出会いによって、世界から何かを受け取ることで実現される価値を意味する。(6)

「態度価値」とは、自分が変えることのできない運命を自らに引き受けることを通して実現される価値のことである。たとえば、ひとが病気に対してとる態度、病気と対決する心構えであり、また真の運命を正しく誠実に「受苦」することであり、ここでは特に運命を決断によって自らに引き受けるという実存的な契機が特徴をなしている。(7)

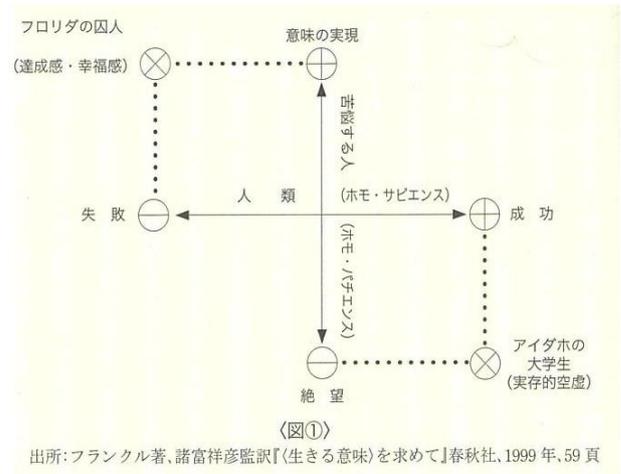
フランクルの創始した「ロゴセラピー」の仕事とは、あるひとがある行為をなすことによって、真・善・美を経験し、他の人を愛することにおいて人生に「意味」を見出すことができるように「援助すること」と説明できよう。さらに、「ロゴセラピー」の働きを「教育」に移行して考えるならば、元来「援助者」であるわれわれ教育者が、被教育者に人生の「意味」を見出すことを「援助すること」こそが、教育の本質であると考えられる。しかし、さらに言うならば「意味」に対する最も高い評価は、行為や成果や愛に「意味」を見出す機会を奪われてもなお、この「苦悩」に対して立ち向かい、自分自身を超越する人々のためにとっておかねばならないとフランクルは主張するのである。(8)何らかの行為をなし、成果や愛を獲得するということが不可能な状況にあっても、「苦悩」に対して立ち向かい自分自身を超越することが、「意味」に対する最も高い評価を得るに値するといふのである。

(3) ホモ・パチエンス

フランクルに従えば、人間は普段、「ホモ・サピエンス(Homo sapiens)=成功人間」つまりどうすればいいかという方法を知った「知恵ある人」としてみられている。成功するにはどうすればいいか等を知っている賢い人である。「ホモ・サピエンス」は、いわゆる「成功人間」であり、彼らは〈図①〉に従えば二つの範疇すなわち「成

功」と「失敗」の範疇しか知らず、その水平軸上でしか考え行動しないという。「ホモ・サピエンス」の人生は、この「成功」と「失敗」間で、ひとつの成功倫理の路線を動いてゆく。(9)

しかし他方でフランクルの造語でもある「ホモ・パチエンス(Homo patiens)=苦悩する人間」の範疇は、「ホモ・サピエンス」が歩む「成功」と「失敗」の軸と直交する座標軸、すなわち、別次元の「意味の実現」と「絶望」を両軸とする座標軸上で考え行為するという。この「意味の実現」と「絶望」という一対の範疇によって「ホモ・パチエンス(苦悩する人間)」は「成功倫理」の水平軸に対して、垂直軸上に位置することになる。ここで「意味の実現」という概念で言おうとすることは、「意味」を満たすことによって自己を実現させるということであり、「絶望」とは自分の人生が明らかに無意味だということへの絶望感といったニュアンスの言葉としてフランクルは使用している。(10)



〈図①〉の右下にあるように、アイダホの大学生が豊かな生活を送っているながら「自殺」を試みってしまうケースのように、「成功」しているにもかかわらず「絶望」の淵に立っている人々が存在している。彼らは日々の生活において非常に「成功」していたにもかかわらず、精神的に「実存的空虚」つまり絶望を感じていたのである。(11)

また他方、〈図①〉の左上にあるように、「失敗」して「苦悩」の只中にあるにもかかわらず自己の人生に「意味」を見出すことにより、「達

成感」や「幸福感」を感じている人々もまた存在することを、フロリダの刑務所に収監されている一人の囚人からのフランクフルト宛てた手紙を実例として紹介している。(12)

この例でいうと、10代、20代の失踪する若者たちは、右下のアイダホの学生もしくは、左下に位置するような自己の人生に「意味」を見いだす以前のフロリダの囚人のような位置にあることになるのだろう。それでは、彼らの「ホモ・パチエンス」としての「意味の実現」はどのようにして可能なだろう。この問題を考えるにあたり一旦、アリストテレスのエンテレケイア（完全現実態）について考察してみたい。

3 「エンテレケイア」

(1) 「ヘラクレイトスとプシュケー（魂）」

ヘラクレイトスは、プシュケーについて、次のような断片を記している。

「プシュケー（魂）の限界は、それに行き着こうとして、たとえあらゆる道を踏破しても、見つけ出せないであろう。それほど深いロゴス（理）をそれは持っている。」(13)

その意味するところや対象とするところがあまりに広範囲で、幅広く奥深いため、そうたやすく理解することはできないというのである。したがって、それにまつわる様々な語の訳語もまた、現代でいうところの何ものかということになると、重視するところや言語によりニュアンスの違いが出て、明確な一対一対応で表すことは出来ないということもあるようである。しかし、特殊な定義として一定の整理のもとに構造化してみると、他の事柄の理解を助けるものにもなるのではないかと筆者は考え、エンテレケイアについての考察を進めることにする。

(2) 「アリストテレスとプシュケー（魂）」

アリストテレスは、初期の段階では、プシュケー（魂）を肉体から区別するプラトンの霊魂論を受け入れていたようであるが、やがてプシュケー（魂）を生物の身体全体のエンテレケイア（完全現実態）と見なすようになった。『霊魂論』から引用してみよう。

「プシュケー（魂）は可能的に生命を持つ自然的物体の第一のエンテレケイア（完全現実態）である。」(14)

プシュケー（魂）は、身体的能力・可能性——デュナミス（可能態）(dynamis)——の顕在化され、実現されたもの、すなわちエンテレケイア（完全現実態）だと言うのである。それは、生きた身体を前提とし、それと不可分の関係にありながら、しかもその持つ可能性が顕在化されたもの、その点でより優れたものだと言うのである。ここでデュナミス（可能態）と対関係にある「活動している」ことや「働きや作品」から派生した述語エネルゲイア（現実態）を思い起こすと少し戸惑うところではあるが、そうではないと筆者は捉えている。つまり、プシュケー（魂）の働きとしての側面を身体全体の第一のエンテレケイア（完全現実態）として、これは、エネルゲイアの内で重要な位置を占めているのだと考えている。

(3) 「エネルゲイア」

エネルゲイア（現実態）とは、デュナミス（可能態）と対関係にある用語である。エネルゲイアは *ergon*（働き、作品）や *energos*（活動している）から派生した術語であり、単なる能力・可能性に留まることなく、可能性を実現したものの、そのようなものとしての真理を示す概念である。『形而上学』には、次のように記されている。

「エルゴン(*ergon* 働き)はテロス(*telos* 目的)であり、エネルゲイアはエルゴンである。だからエネルゲイアという語もエルゴンという語から派生し、エンテレケイア（完全現実態）まで含意しているのである。」(15)

(4) アリストテレスの四原因

原因(*aitia*)に関して、アリストテレスは、次の4種類のものがあると語っている。①形相因(*eidōs*)<*causa formalis*>、②質料因(*hylē*)<*causa materialis*>、③作用因（始動因）(*archē*)<*causa efficiens*>、④目的因(*telos*)<*causa finalis*>がそれである。エンテレケイアはこの目的因(*telos*)からも由来している。(16)

(5) 「エンテレケイア(*entelecheia*)（完全現実態）」

エンテレケイアとは、enteles (完全な)、あるいは en telos echein (telos<終わり・目的>においてある) という意味を持つ言葉から、アリストテレスによってつくられた造語である。つまり、目的因から導き出されているのである。また、事物がその可能性を十分に開花させたような姿が思い浮かべられる。そして、その開花した姿こそが真理を示していると考えられている。(17)

筆者は、この可能性を十分に開花した姿が、フランクフルトにおける意味を満たすことによって自己を実現させた「ホモ・パティエンス (苦悩する人間)」と重なり合う位置にあると捉えることができるのではないかと考えている。

4 ホモ・パティエンスとエンテレケイア

(1) 「苦悩に値する人間」

フランクフルトは、人間は一人ひとり、このような状況(筆者註:強制収容所生活)に在ってもなお、収容所に入れられた自分がどのような精神的存在になるかについて何らかの決断を下せるということ、ひと握りではあるが、周囲はどうあれ「わたし」を見失わなかった英雄的な人の例をあげて述べた(18)あと、次のようなドストエフスキーの言葉を引用している。

「わたしが恐れるのはただひとつ、わたしがわたしの苦悩に値しない人間になることだ」(19)

そしてさらに、苦悩について以下のように語っている。「苦悩に値しない人間になるということ、人間の独自性、つまり精神の自由などいつでも奪えるのだと威嚇し、自由も尊厳も放棄して外的な条件に弄ばれるたんなるモノとなりはて、「典型的な」被収容者へと焼き直されたほうが身のためだと誘惑する環境の力の前にひざまずいて墮落に甘んじること」(20)だとし、つづけて「まっとうに苦しむことは、それだけでもう精神的になにごとかをなしとげることの証だ」(21)と述べている。

(2) ホモ・パティエンスとエンテレケイア

フランクフルトは、仕事に真価を発揮できる行動的な生や、安逸な生や、美や芸術や自然をたっぷり味わう機会に恵まれた生だけに意味があるのではなく、強制収容所での生のような、仕

事に真価を発揮する機会も、体験に値すべきことを体験する機会も皆無の生にも、意味があると断言する。(22)

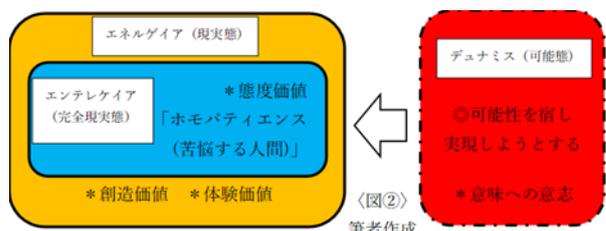
そして、「およそ生きることそのものに意味があるとすれば、苦しむことにも意味があるはずだ。苦しむこともまた生きることの一部なら、運命も死ぬことも生きることの一部なのだろう。苦悩と、そして死があつてこそ、人間という存在ははじめて完全なものになるのだ。」(23)として生きることの全容を明らかにした。筆者は、ここでフランクフルトが「生きること」と「苦悩」や「死」について定式化し、人間存在の完全性について言及していることは、とても意義深いと考えている。

しかしまた、ここまで来ると、言語的矛盾を恐れずに言うなら、フランクフルトのいう「苦悩」というものは、「苦しみ」なのかどうか分からなくなってしまう。いや、「苦悩」は、一般的に使われる単なる「苦しみ」なのではないのだ、とフランクフルトは我々に教えているのではないかと筆者は捉えている。

繰り返しになるが、フランクフルトがここで語っている「苦悩」は、ある意味不幸に酔うのが好きなマゾヒスト的なものではなく、自分の力ではどうすることも出来ない運命的なものに限定しているということは再度確認しておく必要があるだろう。

そして、この意味においてまっとうに苦しむことは、苦悩に値する人間になることであり、精神的に何事かをなしとげていることになる。

つまり、ホモ・パティエンスは正しい仕方、「苦悩」と向き合い、自己を超越し、意味実現という目的に至っているということにおいてエンテレケイアのひとつの姿として捉えると、以下のような関係として図示出来るのではないかと考えている。(図②)



5 おわりに

(1) ジェットコースターの影

よく晴れた日の遊園地で、地面に写るジェットコースターの影は、至る所で交わり時に折れ曲がって尖ってもいて、およそ台車が安全に走行できるようには思われない。しかし、視線をあげて空間に目をやってみると、そこにはわくわくするようなジェットコースターの美しい走路がそびえ立っている。次元を変えてみると、交点や特異点は解消されていく。つまり、新しい観点が增えることにより今まで囚われていた基準や価値観から自由になり自己の世界の広がりが可能になる。フランクフルはこの新しい観点として「意味の実現・絶望」軸の次元を提示し、より包括的な次元を明らかにした。

そして、この新しい次元を獲得することにより、自己ならざる他の存在への「自己超越」という迂回路を通して自己の人生の意味を実現させていくことが出来ると語っている。

(2) コペルニクスの転回

さらにフランクフルは、「人生の意味についての問い」の「コペルニクスの転回」を提唱している。「人生から何をわれわれはまだ期待できるかが問題なのではなく、むしろ人生が何をわれわれから期待しているかが問題なのである。」とし、「われわれが人生の意味を問うのではなく、われわれ自身が問われている者として体験される」と述べている。そして、「人生はわれわれに毎日毎時、問いを提出し、われわれはその問いに、詮索や口先だけでなく、正しい行為によって応答しなければならない」と語っている。

また、フランクフルはその著書とともに「それでも人生にイエスという」という言葉を残している。この世の中の一切は「苦」としながらも、その長い旅の最後には「この世は美しい、人生は甘美である」という一見矛盾しているように聞こえる釈迦（仏陀）の言葉ともオーバーラップするところを見ることが出来る。

(3) 「意味への意志」

「10代、20代の失踪3万人」という現代の課題を克服するには、イエスと言える人生、甘美であると言える人生を実現することにほかなら

ないだろう。「意味への意志」の重要性をフランクフルは強く主張する。自己の人生の意味の実現ということが、その大きな目的として人生に位置している。同時に、この目的としての意味は、志向することによりそれ自体が原因としてその位置を占めることになり私たちを突き動かす。その行為がとりもなおさず、その時々からの問いに応答している姿ということなのだろう。ア priori に意味は存在すると言いながらそれに至る道の困難さをいかに超えていくか、今後も研究を深めていきたい。

引用・参考文献

【註】

- (1) 広岡義之著、『フランクフル教育学への招待——人間としての在り方、生き方の探究——』風間書房、2008年、第一刷、319頁
- (2) 広岡義之著、同上、318頁
- (3) 広岡義之著、同上、318頁
- (4)(5) 広岡義之著、同上、301頁
- (6)(7) 広岡義之著、同上、302頁
- (8) 広岡義之著、同上、297頁
- (9) 広岡義之著、同上、302頁
- (10)(11) 広岡義之著、同上、303頁
- (12) 広岡義之著、同上、304頁
- (13) 佐藤康邦著、『哲学史における生命概念』放送大学教育振興会、2010年、第一刷、18頁
- (14) 佐藤康邦著、同上、30頁
- (15) 佐藤康邦著、同上、34頁
- (16) 佐藤康邦著、同上、32頁
- (17) 佐藤康邦著、同上、34頁
- (18) V.E.フランクフル著、池田香代子訳、『夜と霧 新版』みすず書房、2013年、第24刷、111頁
- (19) V.E.フランクフル著、同上、112頁
- (20) V.E.フランクフル著、同上、111頁
- (21)(22) V.E.フランクフル著、同上、112頁
- (23) V.E.フランクフル著、同上、113頁

【参考文献】

・フランクフル著、赤坂桃子訳、『夜と霧の明け渡る日に 未公開書簡、草稿、講演』新教出版、

2019年、第2刷。

・V.E.フランクル著、寺田浩・寺田治子監訳、赤坂桃子訳『精神療法における意味の問題—ロゴセラピー 魂の癒やし—』北大路書房、2016年、初版第1刷。

・V.E.フランクル著、広岡義之他訳、『絶望から希望を導くために—ロゴセラピーの思想と実践』、青土社、2015年、第1刷。

・V.E.フランクル著、広岡義之訳、『虚無感について—心理学と哲学への挑戦』、青土社、2015年、第1刷。

・ヴィクトール・E・フランクル著、山田邦男監訳、『制約されざる人間』、太平印刷社、2000年、第1刷。

・アリストテレス著、山本光男/副島民雄訳、『アリストテレス全集6（靈魂論、自然学小論集、氣息について）』、岩波書店、1968年発行。

・アンリ・ベルクソン著、合田正人/江川隆男訳、『ベルクソン講義録Ⅲ（近代哲学史講義/靈魂論講義）』、法政大学出版局、2000年、第1刷。

・広岡義之著、『フランクル人生論入門』、新教出版社、2014年、第1刷。

・諸富祥彦著、『知の教科書—フランクル』講談社、2016年、第1刷。

・山田邦男編、『フランクルを学ぶ人のために』世界思想社、2002年、第1刷。

・山田邦男著、『生きる意味への問い—V.E.フランクルをめぐる』佼成出版社、2000年、第1刷。

・広中平祐著、『学問の発見—数学者が語る「考えること・学ぶこと」』、講談社、2018年、第2刷。

人間の身体性に関する教育人間学的一考察 ——新型コロナウイルス感染拡大による混乱のなかで——

朝倉愛里
(立命館大学大学院生)

はじめに

2020年、新型コロナウイルス感染（感染症名；COVID-19、ウイルス名；SARS-CoV-2¹）拡大の混乱のなかでは、それまで日常であった生活のあり方に変化がもたらされている。マスクの着用や手指の消毒、「社会的距離²」を保つこと、「テレワーク」や「オンライン授業」など、生活に新たな様式が生まれている。

この混乱に起きている日常生活の変容は、人間にとってどのような意味をもつのか。本稿では、人間の身体性を問題として見出す。まず、この混乱に起きていることを人間の身体性に着目して整理する。次に、人間の生において身体性が置かれている状況を考察する。そして、現代やこれからの時代の教育における人間の身体性への課題と展望を論じる。

本稿では、問いの提起から考察まで教育人間学的方法を用いる。教育人間学には様々な構想があるが、ここでは3つに大別する。1つ目は、世界と対応する人間という全体としての人間の本質を哲学的に洞察し、個々の教育現象を理解しようとするもの³、2つ目は、教育に関する個別諸科学の成果を教育科学的な問題として統合しようとするもの⁴、3つ目は、教育に関する人間学的知識を、それぞれに歴史的、文化的背景を有するものとしてとらえなおすもの⁵である。本稿ではこれらから3つの性格を見出し、教育人間学的方法として捉える。

- ① 人間を、すでに多様な経験があり自ら学びつつあるとともに、他者や世界とのかかわりを通して自己を形成するものとして捉える。
- ② 人間に関するあらゆる知見を教育のもとに取り入れて考察する。
- ③ 現代やこれからの時代の社会を見据えた人間の自己理解を問う。

1 新型コロナウイルス感染拡大の混乱

新型コロナウイルス感染拡大の混乱によって、人間の身体性がどのように問題となるのか。

本稿の執筆中においても依然として新型コロナウイルス感染による混乱の渦中にあるため、この問題を俯瞰して意味づけることは難しい。しかし、混乱のなかであるからこそ、今起きていることを捉えようとすることも重要であると考える。なぜならここで問題にしたいのは、人間の日常の生活であり、その生活を形作る身体による体験だからである。

新型コロナウイルス感染症の到来により、自身の生活に何らかの変化をもたらされた人がほとんどであろう。ウイルスは身体に宿るため、人間が身体を有しているという点では、誰しも感染する可能性があるからである。また、この感染症の特徴として、感染していても無症状の期間や状態があることが挙げられる。自身が感染しても気づかない可能性があるどころか、飛沫などを通して知らないうちに他者へとうつつ恐れがあるのである。誰しも感染し得る点と、感染の自覚が必ずしもあるわけではないという点から、この感染症に対する行動は、自分にとって関わることであり、同時に、ともに生活する人間にとっても関わることでありといえる。

すると、日常の生活ではふたつのことを同時に行う必要がある。ひとつは、自身が感染しないように予防すること、もうひとつは、感染の可能性を考慮して、他者にうつさない工夫をすることである。例えば手指の消毒は自身への感染防止の意味が強く、マスクの着用は他者への感染防止の意味が強いが、身体の接触を避けることは、両方の意味をもつであろう。

感染の可視化が困難であるために、自身が感染しないためにも、他者へ感染させないためにも、そもそも身体同士が接触しないように努め

る動向が見られる。例えば「社会的距離」を取ることや「密集、密閉、密接⁶」を避けることなどは身体と身体との距離をとる方法であり、「テレワーク」や「オンライン授業」などの ICT (情報通信技術⁷ : Information and Communication Technology⁸) 活用は、身体と身体とを隔絶する方法であるといえる。

いかに身体と身体とを遠ざけるかということとは、いかに直接的、対面的なかわりを避けるか、ということでもある。このことが感染拡大の状況のなかでは、感染対策のため、つまり人間の健康や生命のために重要であることは確かであるが、一方でこれまでの日常生活を振り返ると、いかに身体と身体との直接的で相互的なかわりのなかに生きていたかも実感される。

この感染拡大の混乱のなかで生じている身体同士のかかわり方の変容は、学校生活などの社会生活の様式としてのみ問題となるのではない。人間の身体性から考えると、人間ひとりひとりの日常の身体的な体験の変容を意味するのである。身体同士をいかに遠ざけるか、ということとは、身体同士が同じ時間と空間をともにすることからも、そうした直接的で相互的なかわりに生まれていたものからも、遠ざかることになりかねないのではないか。

片山洋之介 (1980) は、日常経験の身体を問題とすることが人間性への問いかけとなることを示し、人間の身体を問うことの意義を次のように述べる。

人間は内なる人間性によって規定されるのではなく、外的な世界——他者とともにある共同世界に支えられ、これにはたらきかけることによって生きている。身体的主体は、独自の意味の統一体でありつつ、その意味を外界へ投げかける行動の中で逆に意味づけられ、この交流の中で他者と共有する意味の場を作り上げていく。⁹

片山によると、人間は身体を通じた他者や世界とのかかわりに生き、そうしたかわりはまた人間を規定するという。では、これまでのか

かわりが前提としてきた身体性とは何か。今日、日常におけるかわりの身体性に何が起きているのか。そうしたかわりに生きることで、人間の生に何がもたらされているのか。

2 人間の生における身体性

2.1 かわりの身体性

この混乱のなかで人間は身体と身体とを遠ざけようと努めているのであるが、このように遠ざけることは、むしろ身体を有する人間同士がかかわろうとするときに起きるということでもある。例えば一人で家にいる間のように、他の人間と空間を共有しない限りは、距離を取る必要性も生まれない。誰かと会ったり話したりしようとするとき、その身体性が意識されるのである。ICT の活用も、身体と身体との直接的な接触を避けてコミュニケーションを取ろうとするからこそ、注目されていると考えられる。

ところで、この ICT の活用そのものは、この混乱によって始まったわけではない。近年、ICT は人間の生活のなかで急速に身近なものとなってきた。例えば日本でスマートフォンが普及しはじめたのは 2007 年ごろであり、日本での世帯保有率は 2013 年に 50% を超え、個人保有率は 2015 年に 50% を超えている¹⁰。この混乱のなかでどのように ICT が注目されているかを考えると、この技術が、人間の身体同士を隔絶しながら一定のコミュニケーションを可能にすることがわかる。人間の生活においては、直接的で相互的なかわり方に限らない新たなかわり方が出現し、すでに身近なものとなりつつあったことがいえる。

では、新たなかわり方とはどのようなかわり方であり、これまでのかわり方とどのように異なるのか。学校での授業を例として取り上げ、対面による授業と「オンライン授業」の身体性について考える。

対面による授業を成立させる要素は、子どもの存在、教師の存在、そして子どもと教師がともにある時間と空間である。子どもと教師は、同じ時間と空間を共有し、その場で見えるもの、聞こえるもの、触れるものなどをそれぞれに身

体で感じている。あらゆることを感じつつ、考え、実際に試したり、書いてみたり、口にしてみたり、黙ったり、困った顔をしたりする。身体を通して表現されるものは、その時、その場に現れる。その時その場に現れたものを通して、同じ時間と空間に存在する子どもや教師は、また何かを感じ、考え、応答したり、新たな問いかけがなされたりと、あらゆるかかわりが生まれる。もちろん授業としての計画があるにせよ、そこで現れるものも、そこから生まれるかかわりも、その時、その場で、ともにする身体と身体のものなのである。

「オンライン授業」を行うためには、インターネットにアクセスできるネットワーク回線と、カメラ機能の付いたパソコンやデジタル端末などの ICT 関連機器が必要である。人間はそれぞれ機械に向かい、異なる空間にあるものを異なる空間で見聞きしている。ライブ配信であれば、例えば「10 時半から 11 時 10 分まで」という意味で、同じ時間に機械に向かい、画面を見たり音声を聞いたりしていることになる。一方で、対面による授業のように時間をともに過ごしているかという、そうとはいえない。機械を通じてどこかの家のインターホンの音が聞こえてきても、もちろん自分の家で起きていることではない。誰かが履いているズボンがパジャマだとしても、映らないものは見えない。それぞれの空間でそれぞれの時間を過ごしながら、その断片が電気と機械を通して現れたものを、同時に見たり聞いたりしているにすぎないのである。

このように考えると、対面による授業と「オンライン授業」とでは、「同じ」ものを「同じように」見たり聞いたり、感じたりしているわけではなさそうである。その時、その場で、何がどのように現れ、どのようにかかわりが生まれるかを考えると、時間的、空間的条件が異なる体験であるといえる。対面による授業と「オンライン授業」は、それぞれ別の身体性をもったかかわり方であると考えられる。

2.2 かかわりの身体性と人間の生

現代社会においては、ICT の出現などにより、

これまでのかかわり方が前提としてきた時間的、空間的条件を越えた身体性をもつかかわり方が生まれていることがわかる。この変化に伴って、身体を通した日常の経験が変わりつつあると考えられる。そのことは、コミュニケーションの形式の変化としてのみ問題となるのではない。例えば ICT の一切ない時代社会に生まれ、生きる人間と、生まれた時から ICT がその生活に身近な時代社会に生まれ、生きる人間とでは、人間の生のあり方を同じように考えてよいであろうか。

H.ワロン (1983) によると、子どもが自己の人格を形成するにあたっては、自身の身体についての表象をもつことが欠かせないという¹¹。その上で、自己と他者の相互性を次のように明らかにしている。

子どもは、多少なりと新しい場面に置かれたとき、すすんでおとなの方を向いて、おとなの反応の中にその場面の意味を読みとり、それによって自分も行動しようとしています。(中略) このように自己が他者のなかに反映し、他者が自己のなかに反映するといった二重の反映によって、子どもは自分が人間になっていくのを感じるのです。¹²

こうした他者との相互的なかかわりは、大人になっても続くという¹³。その時その場の状況で他者を観察し、自分に取り入れて行動するという、他者との相互的なかかわりのうえで自己が形成されることがいえる。

重松鷹泰 (1973) は論考「身体と教育」において、身体について次のように述べる。

移り変っていく自然と社会の中に、占めている、自分独自の位置に於て、自分なりの生き方を実現しようと、自分の身体を、媒介とし、また手段として、統制していくこと、それは、身体で考え、身体で追及することであり、生きていくことの具体的な姿である。¹⁴

その時その場における身体によって考え、身

体を手段として行動することが、人間の生を形成するという。そこから、身体が人間の形成において根本的な意義をもつことを指摘する¹⁵。

様々な見方があるにせよ、身体を通した他者や世界とのかかわりが人間の生においてもつ意味は、心理学や哲学などで議論されてきたといえる。すると、かかわりにおける身体性の変容は、人間の生そのものにも影響をもたらすと考えられるのである。

一方で、これまでの議論における人間の身体性は、少なからず身体同士が時間と空間をとるにしているかかわり方が前提とされてきたのではない。なぜなら、新たなかかわり方の出現も、その生活への広がりも、ここ数十年の間の出来事だからである。M.ウルフ (2018) は、デジタルテクノロジーが普及する現代社会に生きる子どもたちが、親や祖父母、曾祖父母とは大きく変化しようとしていることを、脳のしくみから指摘する¹⁶。例えば、読字回路の形成にあたっては、媒体の接触に費やす時間が増えるほど、その媒体の特性が見る人の特性に影響を及ぼすという¹⁷。媒体が変化すれば、その媒体を通した身体としての体験も異なるのであり、その身体による体験を通して、ものの見方や考え方の形成にまで影響をもたらすことが考えられる。

他者や世界とのかかわりの身体性が人間の生にもつ意味を考えると、今日の身体性が人間の生に何をもちよるかが問われている。現代やこれからの時代の社会に生まれ、生きる人間への、新たな人間観が求められているといえよう。

3 人間の身体性への課題と展望

感染拡大の混乱のなかで現れた人間の身体性への問いは、この感染症が一定の収束を見せれば問題ではなくなるもの、一過性のものとはいえない。確かに、常にマスクを着用する必要がなくなったり、「社会的距離」を気にする必要がなくなったりすることは考えられる。一方でこれを契機として、例えば「テレワーク」という働き方や、情報のデジタル化などへの機運が高まっているのも事実である。感染拡大以前の生活においても人間の身体性はすでに変わりつつ

あったのであるが、この混乱のなかで、日常の生活における人間の身体性も、身体的なかかわりへの見方や考え方も、新たな段階としてさらに変化していくように思われる。

近年、教育における ICT 活用をめぐる研究は、情報学、教育工学、メディア教育などの分野で蓄積されつつある¹⁸。その有効性や可能性に対する議論がなされているものの、その限界に対する議論や、人間学的な問いかけはまだ少ない。

そもそも人間と教育の原点に立ち返れば、教育において技術や道具をいかに利用するかが問題なのではなく、子どもの学びにとってどのような環境やかかわりが重要であるかが問題である。そのためには、人間が他者や世界とどのようにかかわり、また、そのかかわりが人間に何をもちよっているのかを問わなければならない。それは、技術や道具などの「外」へ向かうものではなく、人間存在そのものの「内」へと向かい、そこから出発する問いかけなのである。

これまで述べてきたように、人間は日常の生活において身体を通したかかわりに生き、かかわりそのものがまた人間を規定すると考えられる。この時間性を考えると、人間は常に「現在」の状況に対応しながら、その対応がまた人間を形成するといえる。つまり、「今、わたしと他者や世界とがどのようにかかわって生きるか」によって、人間の生は形作られていくのである。

新型コロナウイルス感染拡大の混乱のなかにある今も、一定の収束が訪れた後でも、その時、その場での身体的なかかわりが、人間の生にとって意味あるものとなる。一歳の夏も、小学校に入学する春も、高校最後の大会の秋も、その時、その場だけのものである。すると、「今、どのように生きるか」ということの重要性が、ますます感じられる。

この混乱のなかで自覚しなければならないことは、これから人間としてどのようなかかわりに生きようとするのが、今、問われているということである。ウルフの指摘にもあるように、人間は身体性の変容によって急速に変わろうとしている。例えば ICT の普及が進み、社会システムにおいても、個人の生活においても欠かせ

ないものになればなるほど、ICT がなければ成立しない人間や社会になっていくということである。技術や道具が「外」であり、人間存在が「内」であると考えれば、人間の身体性はそれをつなぐものである。人間の身体性への議論は、人間が人間を生きることそのものへの問いかけとなる。それは、これからどのような人間になろうとするのか、人類としてどのような未来を創造しようとするのかを、問うことでもある。

おわりに

新型コロナウイルス感染拡大の混乱のなかでは、身体同士を遠ざける形で、日常における身体的な体験が変容している。これまでの直接的なかかわり方においては、身体同士が時間と空間をともにするあり方を前提としてきた。一方でICTに代表されるように、今日では身体同士を隔てるあり方も身近になっている。このことは、人間の生そのものに影響をもたらすと考えられる。教育においては、人間と教育の原点に立ち返り、人間の身体性への再考が必要である。

この混乱のなかで現れた身体性の問題としては、マスク着用からみる「表情」の問題や、接触回避からみる「触れる」ことの問題もある。また、身体性の今日的な議論として「人工知能」の問題もあるが、本稿では触れることができなかった。これらは今後の課題として考えていく。

- 1 NIID 国立感染症研究所ホームページ 新型コロナウイルス感染症(COVID-19) 関連情報ページ <https://www.niid.go.jp/niid/ja/diseases/ka/corona-virus/2019-ncov.html> (最終閲覧日 2020年9月21日)
- 2 感染防止対策のために、人との距離を2メートル、最低1メートルとることが推奨されている。厚生労働省ホームページ Q&A、自治体・医療機関・福祉施設向け情報 <https://www.mhlw.go.jp/stf/covid-19/qa-jichitai-iryokikan-fukushishisetsu.html> (最終閲覧日 2020年9月21日)
- 3 B.ゲルナーによる分類における、「哲学的に方位づけられた教育人間学」にあたる。Gerner, B. (1974) *Ein führung in die pädagogische Anthropologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (B.ゲルナー 岡本英明訳『教育人間学入門』理想社 1975年 p.121)
- 4 ゲルナーによる分類における、「統合的に方位づけられた教育人間学」にあたる。Gerner, B. (1974) (B.ゲルナー 岡本英明訳 (1975) 前掲書 p.87)
- 5 W.ヴルフに代表される「歴史の人間学」を指す。Wul

- f, C. (1994). *Einführung in die pädagogische Anthropologie*, Deutsch: Bertz Verlag. (C.ヴルフ編著『教育人間学入門』玉川大学出版部 2001年)、藤川信夫「歴史の人間学」教育思想史学会編 『教育思想事典 [増補改訂版]』勁草書房 2000年第1版 2017年増補改訂版 p.814 など
- 6 感染防止対策のために、人と密閉の空間にいること、人と密集すること、人と密接することを避けることが推奨されている。厚生労働省ホームページ Q&A、自治体・医療機関・福祉施設向け情報 <https://www.mhlw.go.jp/stf/covid-19/qa-jichitai-iryokikan-fukushishisetsu.html> (最終閲覧日 2020年9月21日)
- 7 日本では情報処理や通信に関する技術の総称として「IT (Information Technology)」が用いられてきたが、ネットワークを利用したコミュニケーションの重要性が増大したこと、国際的に ICT が一般的であることなどから、近年ではICTが用いられる傾向にある。
- 8 たとえば、『現代カタカナ語辞典』旺文社 2013年(電子辞書版)
- 9 片山洋之介「日常経験と身体」『思想の科学 (124) 現代哲学入門』思想の科学社 1980年(片山洋之介『日常と偶然』理想社 2016年 p.67)
- 10 総務省「平成29年版 情報通信白書 (PDF版)」p.3 <https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h29/pdf/29honpen.pdf> (最終閲覧日 2020年3月31日)
- 11 H.ワロン 浜田寿美男編訳『身体・自我・社会』ミネルヴァ書房 1983年 p.183
- 12 ワロン (1983) 前掲書 p.202
- 13 同上
- 14 重松鷹泰「身体と教育」奈良女子大学附属小学校学習研究会『学習研究』1973年12月第226号 1988年6月第313号(奈良女子大学附属小学校学習研究会『「学習研究」誌第96号～第355号 重松鷹泰先生 特別寄稿 論文の全て』 p.84)
- 15 同上
- 16 Wolf, M. (2018), *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*, HarperCollins (M.ウルフ 大田直子訳『デジタルで読む脳×紙の本で読む脳 「深い読み」ができるバイリテラシー脳を育てる』インターシフト 2020年 p.146)
- 17 Wolf, M. (2018) (M.ウルフ 大田直子訳 (2020) 前掲書 p.147)
- 18 たとえば、清水 康敬・山本 朋弘・堀田 龍也・小泉 力一・横山 隆光「ICT活用授業による学力向上に関する総合的分析評価」日本教育工学会『日本教育工学会論文誌』32巻3号 2008年 pp.293-303、辰己丈夫・久野靖「情報教育とICT活用教育」情報処理学会『情報処理』56巻4号 2015年 pp.337-341 など

英米政治思想史におけるフンボルト受容

柳田和哉

(大阪大学大学院・院生)

はじめに

W. v. フンボルト(1767-1835)の青年期の著作『国家活動の限界』(1792年執筆、以下『限界』と略)は、端的に要約すれば、個人の自由と陶冶を保障する政治的条件の解明を主題とした書物であった。『限界』の受容史は各国の置かれた歴史的状況に強く規定され、多様な相貌を示している。従来教育学を主領域として展開されてきたドイツ・日本におけるフンボルト研究は、初期の国家論よりも中後期の教育改革や大学理念等に焦点化される傾向があり、初期の政治思想が主題となることは少なかった。しかし、英仏等の近隣諸外国にフンボルトが及ぼした影響は、『限界』の政治哲学としての受容によるところが大きい。フンボルトにおいては最初期から晩年まで、陶冶に対する視座が一貫して保持されていた事実はよく知られているが、そうした観点からすれば、フンボルトの初期の政治思想がその陶冶論の解釈において何ら意義をもたないと想定するのは不自然である。

上記の問題意識のもと、本稿で主題とするのは、『限界』の政治思想史における受容史である。とりわけ、英米の政治思想史におけるフンボルトの政治思想の受容の内実と変遷を明らかにし、その教育学におけるフンボルト解釈上の意義を探る。構成は以下ようになる。第一節では英語圏における最初期のフンボルト受容である J. S. ミルの『自由論』と、その前後の英国雑誌での『限界』書評における見解を再構成する。第二節では、北米の政治哲学者 C. テイラー(1931-)と N. ローゼンブルーム(1947-)によるフンボルト解釈を取り上げ、ミル以降のフンボルト解釈の分岐を確認する。第三節では、現代政治理論の主流をなすリベラリズムとの関連においてフンボルトの政治理論がいかに関与しているのかを明らかにする。第四節では、教育学

における「非政治的」フンボルト解釈の代表的なものである E. シュプラングのフンボルト批判と英語圏におけるフンボルト解釈とを対照させ、フンボルトの政治哲学の教育学的・陶冶論的解釈上の可能性の提示を試みる。

1. J. S. ミルとその前後

非ドイツ語圏における最初のフンボルト受容が J. S. ミルの『自由論』によるものであるとはしばしば指摘される場所であるが、実際にはそれ以前にもフンボルトへの言及はなされていた。ただし『限界』出版以前のフンボルトへの関心は政治学的なものではなく、旧時代の普遍的教養人としての側面に向けられていた。『限界』はドイツで 1851 年に出版され、1854 年に J. Coultard による英訳 (Humboldt 1854) が出版される以前から英国で関心を集めていた。1851 年の『限界』ドイツ語版の書評では次のように述べられている。「このエッセーは、書かれてから半世紀以上経った後、時代の状況に適用される形で出版されるという、かなり特異な運命をたどってきた。(…)この本が扱っている主題はまさに現在の時点において非常に論じることが望ましいものである」(Anonymous 1851: 230)。『限界』において看取されるあらゆる人間の活動に対する政府・国家の介入を制限すべきとする思想が、政府の権限と機能をますます増大させる傾向にあった当時のイギリスで批判的効力をもつものとして受容されたことがこの書評から看取される(同: 230-231)。この書評では「然るべき政府の領分を全く消極的なものに止め(…)人々の福祉のために積極的に提供されるあらゆる手段についてそれを拡張することを認めない」というフンボルトの論調には好意的でありつつも、「国民に教育の手段を提供することは国家の仕事の管轄外である」という結論に対しては批判的であり、国家の手による教育手段の提供は、

フンボルト自身が国家に認められる唯一の権限である国民の安全の保障という役割にむしろ含まれるべきだとされる（同：235）。国家活動の範囲を最小限に止めようとする姿勢は評価するものの、公教育全廃論・戦争肯定論等の急進的な主張に対しては留保を付すこの書評の論調は、政治哲学としてフンボルトを解釈する上での穏当な立場を示しているものといえるだろう。

先述の通り、英語圏におけるフンボルト受容の事例として最もよく知られているのは J. S. ミルの『自由論』における受容であるが、ミルは上記の匿名書評とはいささか異なった評価を『限界』に対して下している。『限界』と『自由論』は、「社会が個人に対して正当に行行使し得る権力の本質の諸限界」を主題とする点で共通しているものの、ミルのフンボルトへの言及の多くは、その陶冶論的な部分に関するものである。たとえばミルは、『自由論』のエピグラフにおいて『限界』の以下の一節を引用している。「本書で展開されるあらゆる議論は、一つの主導的な大原則に直接に行き着く。人間が最大限多様に発展していくことは絶対的かつ本質的に重要だ、という大原則である」（ミル 2020: 7）。『自由論』の第三章での幸福の一要素としての個性の涵養の意義を説く議論でも、フンボルトの人間の目的に関する見解¹が参照される。ミルのフンボルトへの数少ない言及を参照すれば、ミルはフンボルトの政治思想の内実よりも、フンボルトのロマン主義的な人間形成志向的側面に惹かれたと解釈できる。このことは、上記の匿名書評の評者がフンボルトの公教育に対する国家の全面的な撤退の主張を批判したのに対し、ミルは、匿名書評の評者と同様に公教育を国家の権限内部に留めるべきだと考えたにも関わらず、その

点に関してフンボルトに対して批判的言及を行っていないという事実からも看取できる。

2. 現代リベラリズムをめぐる論争の中の特異なフンボルト像

以後の政治思想史におけるフンボルトへの言及は、断片的には多様になされているものの、統一的な見解よりも解釈の分岐によって特徴付けられる。本節では 20 世紀後半に J. ロールズの『正義論』（1971）の登場によって口火を切られた規範的正義論、とりわけリベラル＝コミュニタリアン論争の文脈において特徴的なフンボルト解釈を示した政治哲学者テイラーとローゼンブルームの見解をみることで、20 世紀政治思想史におけるフンボルト解釈の分岐を確認する。

ローゼンブルームは『アナザー・リベラリズム』（1987）において、ロマン主義の思想系譜を参照することによって、杓子定規的で、内面の充足や自己涵養といった要素に関与しようとしないう現代のリベラリズムを批判し、従来のリベラルな政治理論によって看過されてきた課題である、政治的生活に対する私たちの直観的反応を掴むことを目指している（Rosenblum 1987: 2-3）。そのような問題意識のもとで、フンボルトは「ロマン主義的軍事主義」者（ibid. 13-17）、そしてロマン主義的な自己形成の擁護者（ibid. 125-126）として取り上げられる。ローゼンブルームのフンボルト解釈の目を引く点は、『限界』の戦争に対する肯定的記述を含む部分に対する積極的評価と、彼女が政治哲学者として『限界』を解読しているにもかかわらず、フンボルトの国家活動の制限を主張する消極的な自由論としての側面よりもむしろ、積極的な陶冶志向的態度を高く評価している点である²。フンボルトと並んでミルもまたロマン主義的なリベラリズムの重要

¹ 「人間の目的は、理性の永遠不変の命令によって定められており、漠然とした一過的な欲望によって示されるものではない。その目的とは、人間の諸能力が完全で一貫した全体に向けて、最高度に、また、最も調和的に発展することである」（ミル 2020: 129）。ここでフンボルトが人間の目的として述べる「人間の諸能力の発展」が、ミルにおける個性の涵養に重ねられている。

² 戦争に対する肯定的記述に関しては、たとえば『限界』5章における次の記述を参照。「私にとって戦争は人類の陶冶に最大限裨益する現象の一つであり (...) ほかにでもないこのいかにも恐ろしい極限を通して、危険と労働と難敵に対するあらゆる積極的な勇気が試されて鍛えられ、この勇気が

な源泉とみなすローゼンブルームは、政治哲学のディシプリンに則りつつも、ミル流の「非政治的」で「陶冶志向的」なフンボルト評価を受け継いでいるといえることができるだろう。

次いで、チャールズ・テイラーのフンボルト解釈をみていこう。テイラーは「食い違い：リベラル＝コミュニタリアン論争」と題する論文において、従来は個人主義対集団主義の対立という形で図式的に理解されてきたリベラル＝コミュニタリアン論争が、実際には存在論における原子論 (atomism) と全体論 (holism) の対立と、政治的主張 (advocacy) における個人主義 (individualism) と集団主義 (collectivism) の対立の錯綜によって特徴付けられると指摘する。この点でテイラーは、コミュニタリアンによるリベラル批判は、政治的主張の次元におけるものではなく、存在論の次元における原子論に対する批判を旨とするものであったにも関わらず、それが政治的主張としての集団主義を含意するものとして誤解されていると指摘し、その上で自身の立場を「全体論的個人主義 (holistic individualism)」として定式化する³。テイラーは、フンボルト (やミル) を全体論的個人主義の先駆とみなし、次のように述べる。「彼ら〈フンボルトとミル：引用者〉は、人間主体が (存在論的・) 社会的に埋め込まれていることを十分に認識しながらも、同時に自由ならびに諸個人間の差異を強く重視する思想潮流を代表している」 (Taylor 1989: 163)。テイラーは、個人主義者・自由主義者として知られるフンボルト (そしてミル) の思想に、人間主体が社会に埋め込まれた存在であるとの認識を読み込み、社会集団の形成において、諸個人は独立した主体として存在しているのではなく、むしろ人間相互の紐帯

によって諸個人が成立している点に「全体論」的解釈の余地をみる。ローゼンブルームと同様にテイラーもフンボルトの研究者ではなく、フンボルト解釈としての妥当性に関しては検討の余地が多分に残されているが、一方で人間の存在論的・社会的被規定性を認識し、他方で自由と個性の涵養を重視したフンボルトの両義性を整合的に示した点に従来の解釈との差分をみることができる。また、ローゼンブルームと同様に消極的自由論としての側面への着目よりもむしろ、コミュニタリアン側からの陶冶への志向を含む個人主義的価値へのコミットメントを示すものとしてフンボルトの政治思想が解釈されている点に特色がある。

3. 現代リベラリズムにおけるフンボルトの位置づけをめぐって

前節では 20 世紀の政治思想史における独特のフンボルト読解についてみてきた。本節では現代政治哲学の主流をしめるリベラリズムとの関連で、フンボルトの思想それ自体がどのように解釈されているかを明らかにしたい。

先述のように、20 世紀後半、ロールズの登場によって規範的正義論が興隆し、現代リベラリズムの議論の基盤が形成された。現代政治理論の主流をなすロールズ的な意味でのリベラリズムは、フンボルトの古典的自由主義のように、自由の尊重それ自体を目的としてはいない。現代リベラリズムは、福祉国家による市民の生活への介入を前提とし、その中で一定の自由と平等を実現することを目指す。そのような現代リベラリズムの枠内では、フンボルト的な人間の陶冶に関する理想は、政治・社会の原理として措定される問題ではなく、諸個人の選択による生き方の問題であって、「善の包括的構想」とし

後になってから人間の生における実に様々の微妙な色合いへと形を変え、そしてこの勇気だけが人間の風貌全体に力強さや多様性を与え、これを欠けば敏捷さはひ弱さになり、一体性は虚ろなものになる」 (フンボルト 2019 : 56)。

³ テイラーの全体論的個人主義は、明確な定義が与えられてはいないものの、誤解を恐れずにいえば、自己の存在論的次元においては全体論の立場、すなわち、諸個人が属するところの社会集団を、単なる諸個人の集合に還元できない実体としてみなす立場をとり、政治的主張の次元においては個人の尊厳や権利に基づく個人主義的リベラルの教義を保持する立場であるといえるだろう。その詳細については中野 (2002) を参照。

て拒絶されることになる (Giesinger 2016)。したがって、フンボルトのような国家の活動範囲を最小限に止めようとする古典的自由主義者は、しばしばリバタリアニズムの古典としてみなされることになる。I. バーリンは講演「二つの自由概念」において、自由の概念を自己支配 (self-mastery) によって特徴付けられる「積極的自由 (positive liberty)」と、干渉の不在によって特徴付けられる「消極的自由 (negative liberty)」とに区分したが (バーリン 2018)、古典的自由主義者は、このバーリン的な意味での消極的自由論の先駆として位置付けられる。干渉の不在による自由の保障を志向する議論はしばしば、フンボルトがそうしたように国家権力の最小化を希求する。フンボルトには一方で、このような古典的自由主義・リバタリアニズムの代表的思想家として受容されてきた側面がある⁴。こうした位置づけが、一方で英米政治思想史におけるフンボルトの標準的理解として存在するといえよう。

他方で先述のように、英語圏ではフンボルトの名前はミルの『自由論』のエピグラフに登場するものとして知られている。英語圏の読者はフンボルトの政治思想はミルの『自由論』に反映されているものと考え、それ自体に独自の意義のあるものとは考えないか、あるいはミルと比較してより現実的な妥当性を欠いたものとして評価する傾向がある。こうした見解が典型的な形で表現されているのが次のような言及である。「広範の諸善=諸財 (goods) を自己形成に必須のもののみならず、それらを提供する国家の役割を認識するミルの立場は、〈フンボルトの立場と比較して：引用者〉より緊張関係の少ないものであり、柔軟であり、よく発展した諸個人による社会を実現する見込みのより高いものであるといえそうである」 (Valls 1982: 274)。こうした評価は、国家の積極的な活動を一切認めないフンボルトの「貴族主義的な」立場をとれば、自己形成のための諸条件を保障することは不可

能であるとみなしている。こうした見解が現代の英語圏において一定程度有力であるといえるのに対して、フォーゲルは、フンボルトが 18、19 世紀の自由主義思想の中でどこに位置づけられるのかに関して合意をみていないとした上で次のように述べる。「〈フンボルトに代表される美的リベラリズムの：引用者〉伝統は、他のリベラリズムよりも強い形で、まさにリベラルが自身の強みであると信じているようなリバタリアン的な基礎要素を保持している (...) すなわち、個人の自由の意味と卓越性を設定・要求し、その優先性を主張するこの非政治的で、「非現実的な」リベラリズムは、国家を当然のものとして受け入れることから生じる理論上の非一貫性を避けることができ、議論の全く最初の地点から政治的領域における存在論的な地位を獲得することができるのである」 (Vogel 1982: 79)。フォーゲルのようにフンボルトのリベラリズムの美的側面に着目する論者はフンボルトに現代リベラリズムに対する批判的視座をみる。すなわち、フンボルトのリベラリズムが一見非現実的な形をとっていることによってリベラリズムの本来の基礎要素である自由と卓越性への希求を保持し、現実からの影響から免れて政治的議論における確固たる地位を獲得できるとされるのである。現代リベラリズムにおいてフンボルトは、一方で古典的自由主義者、他方で美的リベラリズムの擁護者として、リベラルの本来の教義である自由と卓越性への希求を純粋な形で保持しているがゆえに参照を請われるのである。

4. 教育学におけるフンボルト解釈との対照

本稿では、ミルから現代リベラリズムに到る英米政治思想史におけるフンボルト受容のあらましを確認してきた。政治思想史では、本稿で言及した限られた文献に限っても、国家の活動の最小限への制限を主張する古典的自由主義・リバタリアニズム的な解釈と、陶冶を主張するロマン主義的な思想家としての解釈の二通りの

⁴ ライコは、リバタリアン思想におけるフンボルトの寄与分を、「自由で持続的な個人の活動の価値、そしてしばしば無意識的なものだが、妨害されることのない社会の成員の協働の重要性」に関する認識にみることをできるとする (Raico 1981: 26)。

解釈が、多様化や分岐、交錯を経て繰り返されてきたようにみえる。一方で教育を含む国家の介入の余地を最小限に制限し、他方で人間形成の重要性を極めて高く見積もり、時にそれが道徳的義務を伴うものであるような主張をした、2つのフンボルト像が存在している。

ここで教育学におけるフンボルト像についてシュプランガーのフンボルト研究から抜粋してみよう。「人間性という表現は、社会的倫理の領域においてと同様、個人的倫理の領域においても用いられるようになった。個人的倫理の領域においては、人間性の理念は自己陶冶と完成への要請を意味し、そしてこの倫理は単に方法であるのみではなく、最高度の個人的・美的理想の内容をも意味する。(…)全体としては個人的倫理は社会的現実の諸関係や諸問題からは遠く隔たっており、苦悩や救済の領域を超えて、あまりに貴族的である。ルソーやシュライエルマーのような思想家においては、二つの倫理は相互に結びついているが、しかしフンボルトの理論においては、われわれは明白な個人的貴族主義を看取する」(Spranger 1919: 15-16)。シュプランガーのこうしたフンボルト解釈は、ここまでみてきた政治思想史における『限界』の解釈史に鑑みれば、陶冶志向的な態度に対する認識に関しては部分的には共有しているものの、フンボルトの陶冶論が社会秩序との連関において展開されていたとの認識が欠落していたようにみえる。フンボルトの陶冶論の美的あるいは個人主義的な性格は、テイラーやフォージェルによって示されていたように彼の社会構想としてのリベラリズムと不可分のものであった。本稿ではフンボルトのテキストに基づいてシュプランガーの批判の整合性を検討することは叶わないが、シュプランガーのように社会的秩序との連関を抜きにしてフンボルトの人文主義的な陶冶論のみを抜き出す試みは、貴族主義的なフンボルト像の再生産に帰結せざるを得ないのではないか。フンボルトにおける個人的倫理の領域と社会的倫理の領域との架橋の試みこそが、政治学的なフンボルト像と陶冶論的なフンボルト像とを接合するための鍵となるのではないか。

文献一覧

- Anonymous (1851) Book Review: 2. – Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen., *Westminster review*, 1, pp. 230-237.
- バーリン、I. (2018)「二つの自由概念」小川晃一ほか訳『自由論』、みすず書房。
- Giesinger, J. (2016) *Bildung im liberalen Staat*. Von Humboldt zu Rawls, Casele, R, Koller, H. -C., Ricken, N. (Hg.), *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos er Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Humboldt, W. v. (1854) *The Sphere and Duties of Government*, (trans.) Coulthard, J, London: John Chapman.
- フンボルト、W. v. (2019)『国家活動の限界』西村稔編訳、京都大学学術出版会。
- ミル、J. S. (2020)『自由論』関口正司訳、岩波書店。
- 中野剛充 (2002) 「「全体論的個人主義」とは何か」『思想』岩波書店、935、pp. 66-90。
- Raico, R. (1981) GREAT INDIVIDUALIST OF THE PAST: Wilhelm von Humboldt, *New Individualists Review*, Vol. 1, No. 1, pp. 22-26.
- Rosenblum, N. (1987) *Another Liberalism: Romanticism and the Reconstruction of Liberal Thought*, Cambridge: Harvard University Press.
- Spranger, E. (1919) *Wilhelm von Humboldts und die Humanitätsidee*. Berlin: Verlag von Reuther & Reichard.
- Taylor, C. (1989) Cross-Purposes: The Liberal-Communitarian Debate, Rosenblum, N. L. (ed.), *Liberalism and the Moral Life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Valls, A. (1999) Self-Development and the Liberal State: The Cases of John Stuart Mill and Humboldt, *The Review of Politics*, Vol. 61, No. 2, pp. 251-274.
- Vogel, U. (1982) Liberty is Beautiful: Von Humboldt's Gift to Liberalism, *History of Political Thought*, Vol. 3, No. 1, pp. 77-101.

日本の伝承遊びに関する教育人間学的考察（２）

越 拓野
(立命館大学)

【はじめに】

これまで筆者は日本の伝承遊びを取り上げ、その意識体験に注目することにより伝承遊びの特徴を明らかにしようと試みてきた⁽¹⁾。今回の報告では伝承遊び中の意識体験をフロー体験との比較を通して、その特質を明らかにする。

フロー理論で知られるチクセントミハイ(1975)は、かつて自らの著書の冒頭で以下のように述べている。

日本の人々にとって、西欧的事例から抽出したフローについての叙述を理解し、それに共鳴することは、おそらく容易であろうと思われる。もちろん、このことは日本文化がそれ自体の独自の伝統的な楽しさの形態を欠いていることを意味しない。事実一弓道から生け花、柔道から茶道に至る一日本で生み出された伝統的フロー活動は、世界の他の国々を豊かなものにするのに大きく役立っている⁽²⁾。

この点に関して、岩田(1984)も日本の禅、弓道、能を始めとする芸道の無我や無心の境地が、フローに近い状態であることを指摘している⁽³⁾。また、迫(2002)はアフォーダンス理論やボルグマンの「命じてくる実在」対「思いどおりになる実在」の観点を援用することにより、「無心」や「無我」を目指す日本の芸道の特質が、実在の命じるところに細心の注意を向けつつ、環境との一体化(フロー)、つまり行為的身体と環境との間の理想的な協応関係の到来をひたすら「待つ」修練の過程にあることを明らかにしている⁽⁴⁾。

以上のように日本の伝統的身体技法とフロー体験に関する研究は僅かながら存在しているが、これまでのところ日本の伝承遊びとフロー体験

に関する研究はほとんど行われてこなかった。

そこで、本研究では日本の伝承遊びをフロー体験の観点から検討し、その特質を検討する。

その際、日本の伝承遊びと芸道のフロー体験の特質とを比較し、さらにインテグラル理論を援用することによって⁽⁵⁾、それらの相違点を考察したい。

【フローとは何か】

フローとは「全人的に行為に没入している時に感じる包括的感觉」であり、「深く没入しているので他のことが問題とならなくなる状態、その経験自体が非常に楽しいので、純粋に多くの時間や労力を費やすような状態」である⁽⁶⁾。

また、フロー体験の特徴として、以下の2つの前提条件と6つの主観的状态の合計8つが挙げられている。

- ① 挑戦と能力のバランス
- ② 明瞭な目標とフィードバック
- ③ 極度の集中
- ④ 行為と意識の融合
- ⑤ 内省的自意識の喪失
- ⑥ 行為を統制できる感覚
- ⑦ 時間経験の歪み
- ⑧ 内発的報酬を伴う経験

前提条件のうち①は「現在の能力を進展させると知覚された挑戦の機会があり、自分の能力に適合する水準で挑戦していること」、②は「明確な目標が設定され、何をすべきか正確に理解し、現在していることへの即座のフィードバックを受け取ることができること」を意味している。

また、主観的状态のうち③は「現在行っていることへの完全な注意の集中であり、関係のな

い情報が意識に入らないという焦点の絞られた集中」、④は「あまりにも深く没入しているため、行為が自動化され、まるで自分の行為そのものが意識となっている状態」、⑤は「自意識が喪失することによって、普段の悩みストレスから解放されている状態で、環境と自己が融合するような感覚を伴うこともある」、⑥は「対処方法が分かっているため、原則的に何が起きてもその状況に対応できるという状態」、⑦は「時間がゆっくり流れたり、早く過ぎたりと感じられ、普段とは異なる速さで進み、時間感覚が喪失しているという状態」、⑧は「その活動を行うこと自体が目的となり、内発的な報酬を伴うため、最終的な目標がその活動を行うことの単なる理由づけとなる」ことを意味している⁽⁷⁾。

【フロー体験からみた日本の伝承遊びの特質】

大学生 11 名を対象に、6 種類の伝承遊び（独楽、けん玉、カルタ、万華鏡、折り紙、あやとり）を実践してもらった際の体験報告のうち、①～⑧のフロー体験の特質に該当すると思われるものを以下に示す。その際、複数の特質に重複する報告は、わかりやすいように随時記載している。なお、ここでは遊戯者の体験報告の言葉をそのままに記している。また、括弧内はどの遊びを実践した際の報告であるかを示している。

① 挑戦と能力のバランス

「独楽をしている中で、自分がコツをつかむまで、うまく回せるようになるまで頭の中で自分と戦って楽しんでいる自分がいる」（独楽）

「独楽を回しているとき、回せるようになりたい、できないものができるようになりたいという感覚は小さい頃と変わらない」（独楽）

「技を極めたり粘り強く成功するという楽しさと、失敗したりうまくいったりすることをグループで会話をしながら楽しむというどちらもある」（けん玉）

「実際けん玉をしてみるととても難しか

ったです。シンプルな遊び道具に見えて、工夫や次はこうしてみようという思考が必要で面白かった」（けん玉）

「くぼみにのせるものってだけでおもしろさを何も知りませんでした、みんなで技を練習したり、技ができた時おもしろくて少し好きになりました」（けん玉）

「これができるようになりたいと思ったら、トコトンやる」（けん玉）

「保育園のバイトで、最近『紙ひこうきをつくって』と言われることがあって、つくれないので家に帰って覚えてつくれるようにしたりしてました。実際つくって大人になっても飛ばすと楽しくて嬉しい気持ちになるもんだなと思いました」（折り紙）

「形をつくるまでは真剣な表情や難しそうな顔で、手を合わせる段階で笑顔へと変化するのがおもしろかった」（あやとり）

② 明瞭な目標とフィードバック

「直前の失敗から改善点を考え、次でそれを実践するという方法をとっていた」（独楽）

「技を極めたり粘り強く成功するという楽しさと、失敗したりうまくいったりすることをグループで会話をしながら楽しむというどちらもある」（けん玉）

「実際けん玉をしてみるととても難しかったです。シンプルな遊び道具に見えて、工夫や次はこうしてみようという思考が必要で面白かった」（けん玉）

「技ができた時おもしろくて少し好きになりました」（けん玉）

「保育園のバイトで、最近『紙ひこうきをつくって』と言われることがあって、つくれないので家に帰って覚えてつくれるようにしたりしてました。実際つくって大人になっても飛ばすと楽しくて嬉しい気持ちになるもんだなと思いました」（折り紙）

「完成したときの喜びと達成感があり、とても好き」（折り紙）

「形をつくるまでは真剣な表情や難しそ

うな顔で、手を合わせる段階で笑顔へと変化するのがおもしろかった」(あやとり)

③ 極度の集中

「僕は一人で黙々とやっていくタイプだと感じました。子どもの時には気づけなかったその夢中性に改めて気がつけた気がします」(けん玉)

「負けず嫌いで、みんなでやるより1人でモクモクとやる方が向いていて、これができるようになりたいと思ったら、トコトンやるという懐かしい感覚がありました」(けん玉)

「集中力とかひざの使い方とか全身を使う感覚があったので大人になっても楽しいなと思いました」(けん玉)

「けん玉を実際にやっているみんなの姿を見ていると、集中しているときの表情や、まとっている雰囲気まで変わっているように感じました。初心者は、皿にのせたり剣先に玉を入れたりするまでの意識の集中と成功したときの感情の表出が顕著だったように思います。一方で、慣れている人たちは、成功したときはあまり変わらなくて、長く、意識を集中してやっているのが特徴的でした」(けん玉)

「行なっている最中はあまり何も考えずに、ただひたすら玉とけん集中するとうまくいった」(けん玉)

「カルタで遊んでいるときに、雑音が入るとすぐに集中がとぎれてしまう経験があって、そのときは勝ち負け重視でやったから、雑音にきこえたのかなと思いました。今日のかるたは、純粹に童心にかえることができ、話し声とかも雑音とは思わずに楽しむことができました」(カルタ)

「やりはじめたら集中するので楽しかった」(折り紙)

「紙を対象としてやっているのではなく、意識も、動きも、思考も全てが一箇所に集まっているような感じがしました」(折り紙)

「チームや、多人数での遊びより、黙々とできる遊びの方が自分的には、集中して、好んで遊べる」(あやとり)

④ 行為と意識の融合

「独楽をしている中で、自分がコツをつかむまで、うまく回せるようになるまで頭の中で自分と戦って楽しんでいる自分があると気がつきました」(独楽)

「体が覚えているというもので、頭であれこれ考えるよりも体や感覚に任せてしまった方が上手くいっていた」(独楽)

「行っている最中はあまり何も考えずに、ただひたすら玉とけん集中するとうまくいった」(けん玉)

「私はけん玉にはまった人だったのでバランス感覚を呼びおこすのに時間はかかりましたが、体が覚えているのか、戻ってくる感覚がありました」(けん玉)

「日常とは違う景色を見ている主体を忘れてしまうような万華鏡との一体的な体験ではなく、主体を保ちながらも意識は変成している感じに近いと思います。ただ、その見ている主体が“私”という自我意識を保っていないように感じられたので、不思議な感覚でした」(万華鏡)

「紙を対象としてやっているのではなく、意識も、動きも、思考も全てが一箇所に集まっているような感じがしました」(折り紙)

⑤ 内省的自意識の喪失

「誰かと協力して何かやるとか、何か目的に向かってやるというよりも、『ぼーっ』とすることが気持ちよく、心もやすらぐ」(独楽)

「こまを回す際は、思考をあまり使っていないように思います」(独楽)

「体が覚えているというもので、頭であれこれ考えるよりも体や感覚に任せてしまった方が上手くいっていた」(独楽)

「行っている最中はあまり何も考えずに、

ただひたすら玉とけん集中するとうまくいった」(けん玉)

「ただ何となく綺麗だなーって、ポーッとできる」(万華鏡)

「折り紙を実際に折っているときは、皆の集中している様子が印象的でした。紙を対象としてやっているのではなく、意識も、動きも、思考も全てが一箇所に集まっているような感じがしました」(折り紙)

⑥ 行為を統制できる感覚

「独楽をしている中で、自分がコツをつかむまで、うまく回せるようになるまで頭の中で自分と戦って楽しんでいる自分があると気がつきました」(独楽)

「体が覚えているというもので、頭であれこれ考えるよりも体や感覚に任せてしまった方が上手くいっていた」(独楽)

「私はけん玉にはまった人だったのでバランス感覚を呼びおこすのに時間はかかりましたが、体が覚えているのか、戻ってくる感覚がありました。集中力とかひざの使い方とか全身を使う感覚があったので大人になっても楽しいなと思いました」(けん玉)

⑦ 時間経験の歪み

「『ぼーっ』とすることが気持ちよく、心もやすらぐ」(独楽)

「僕は一人で黙々とやっていくタイプだと感じました。子どもの時には気づけなかったその夢中性に改めて気がつけた気がします」(けん玉)

⑧ 内発的報酬を伴う経験

「独楽ができるようになって嬉しかった」(独楽)

「独楽をしている中で、自分がコツをつかむまで、うまく回せるようになるまで頭の中で自分と戦って楽しんでいる自分があると気がつきました」(独楽)

「『ぼーっ』とすることが気持ちよく、心も

やすらぐ」(独楽)

「こまを回すことに成功したときの嬉しさや回らなかったときのくやしきなど感情も豊かに動く遊びであると実感しました」(独楽)

「工夫や次はこうしてみようという思考が必要で面白かった」(けん玉)

「集中力とかひざの使い方とか全身を使う感覚があったので大人になっても楽しいなと思いました」(けん玉)

「一瞬一瞬がとても楽しかった。おもしろかった」(カルタ)

「純粋に童心にかえることができ、話し声とかも雑音とは思わずに楽しむことができました」(カルタ)

「子どもの頃に祖母と一緒に折り紙をしていたことを思い出しました。祖母は手先が器用で、沢山折り紙で色々なものを作ってくれました。1つの正方形の紙から動物や舟や箱が出来ていく様が面白くて、もっとももっととねだっていた、何が出来るのだろうというワクワク感が思い出されました」(折り紙)

「やりはじめたら集中するので楽しかったです。私は不器用なので苦手でしたが、たのしめたので、良かった」(折り紙)

以上のように、今回の報告では、8つのフロー体験の特徴のすべてを伝承遊びの主観的意識体験の中に見出すことができた。

【日本の伝承遊びと芸道との相違点】

このようなフロー体験の特質は日本の芸道においても見出されている⁽⁸⁾。しかしながら、日本の伝承遊びと芸道においては、以下のような違いもあると考えられる。

「人と環境が一体化すること、これを芸道では目指しているのではないか」と迫は指摘しているが、伝承遊びでは「私と遊びが一体となる」、「技を成功させる瞬間に目を向けると、一体となる感覚があると感じる」等の体験報告が示すように、環境というよりも遊びそのものと一体

となる点が異なる。

また、迫は「芸道において、求められる精神的境地に到達するためには、人は修練の環境から様々な活動的な関わりや努力をアフォードされる」としているが、遊びには目的達成のための修練などに伴うある種の緊張感や、努力をアフォードされる感覚がなく、遊戯者自身が自ら、自然と、遊んでいるうちに何かを獲得していると考えられる。

さらに、迫は独自のフロー階梯モデルを提起しており、その中で「不安」と「退屈」の領域から「フローチャンネル」へ流れるプロセスに「待つ」ことを想定している。しかし、遊びの中では、不安や退屈を感じることは少ないように思われる。また、仮にそれらを感じれば、遊びそのものをやめてしまう可能性もあるため、不安や退屈からフローへのプロセスは、遊びにはない芸道だけの特質ではないかと考えられる。

【日本の伝承遊びとインテグラル理論】

それでは、日本の伝承遊びと芸道にみられるフロー体験の特質の違いは、どのように説明することができるであろうか。ここではその一つの試みとしてインテグラル理論を用いて説明してみたい。統合的方法論としての多元主義（IMP）としても知られるインテグラル理論は、米国の現代思想家ウィルバーによって提起された。それは人間存在を「象限」、「状態」、「段階」、「ライン」、「タイプ」という五つの視点で理解する視点を提供する⁽⁹⁾。

このうち「状態」と「段階」の相違が、日本の伝承遊びと芸道のフロー体験の相違に該当すると考えられる。すなわち、伝承遊びにおけるフローは「状態」におけるフローであり、芸道のフローは「段階」におけるフローであると考えられる。

このように主観的体験にも意識状態の一時的「変性」と意識段階の永続的な「発達」があると考えられる。遊びは意識の変性を生起させるだけであり、芸道では意識の発達を待つことになる。しかしながら、これはあくまでも現時点における仮説⁽¹⁰⁾であり、さらに詳細な検討が

必要である。

【註】

- (1) 越拓野「日本の伝承遊びに関する探索的考察—けん玉と独楽回しを実践した際の主観的意識体験に注目して—」『関西教育学会年報』44号 2020年、101-105頁。
- (2) Csikszentmihalyi, M., *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*, Jossey-Bass, 1975. (M. チクセントミハイ『楽しみの社会学 改題新装版』今村浩明訳 新思索社 2000年、15-16頁)。
- (3) 岩田慶治『道元の見た宇宙』青土社 1984年。
- (4) 迫俊道「日本の伝統的身体技法におけるフロー体験—特に芸道に注目して—」『スポーツ社会学研究』10巻 2002年、36-48頁。
- (5) Wilber, K., *Integral Spirituality: A Startling New Role for Religion in the Modern and Postmodern World*, Shambhala, 2006. (K. ウィルバー『インテグラル・スピリチュアリティ』松永太郎訳 春秋社 2008年)。
- (6) 石村郁夫『フロー体験の促進要因とその肯定的機能に関する心理学的研究』風間書房 2014年、5頁。
- (7) 前掲書、6-7頁。
- (8) 迫俊道 前掲書。
- (9) Wilber, K. 前掲書。
- (10) この仮説は筆者の主催する伝承遊び研究会における福原・平野・笹崎との議論を踏まえたものである。

G. バタイユにおけるしなやかな人間化の問題 ——脱人間化を見越して行われる人間化について——

森 亘

(京都大学大学院生)

1. 本発表の目的

本発表では、筆者が勤めている学童での体験を媒介にしながら、フランスの思想家 G.バタイユ(1897-1962)のいう禁止と侵犯の運動を教育学的に思考することを試みます。この運動は、人間化と脱人間化という概念によってすでに人間学的な解釈が行なわれていますが[矢野 2003]、この発表では一旦バタイユ思想に立ち戻って、発表者なりの仕方で禁止(人間化)と侵犯(脱人間化)の問題を問い直したいと思っています。

先に結論をいえば、一度目の否定によって人間化し、これを再び否定して脱人間化するという人間学のなかでも、とりわけ脱人間化を見越して行われる人間化に論点を先鋭化させて議論を展開します。本発表でこれから論ずるように、後者の人間化は抑圧をはらんでいないという意味で、さしあたり「しなやかな人間化」と仮名をつけてみることにしました。

本発表は大まかに言って次のように進みます。第二章では、本発表の導入として、性的なものを例に挙げた禁止と侵犯の運動の簡潔な整理と、禁止を教育学的に考える際の具体例として学童での実体験を論じます。ここでは、「叱る」とは異なる位相の問題にします。第三章では、反対に「叱らない」思想家として G.ドゥルーズ(1925-1995)を位置づけることができるのではないかと問題提起を簡潔に行います。最後に第四章で、バタイユの文献解釈をとおして、脱人間化を見越して行われる人間化の問題が展開できることを、道筋として示します。

また、どういうわけか「である調」ではなく「ですます調」で考えることによって、具体例を軸にして思索を深めていくことができるようになりました。不快に思われる方がいたら申し訳ないのですが、文体は思想内容にも関わる問題だと思ったので、現段階では十分な水準に達していないことを理解しつつも、「ですます調」で記すことにいたしました。

2. 禁止と侵犯を教育学的に考える——「叱る」とは異なる位相について

(1) 禁止と侵犯の大変簡潔な整理

わたしたちは、日常生活では衣服を着用し、また、性的な話題に対しては一定の嫌悪感を示すことで、一般に性に対する禁止(法とは異なる準ルールとしてのマナー、礼儀作法)を守っていると言えます。ところが他方では、これらの禁止を一時的に解除して、それにふさわしいと言える場所で裸になって(時には着衣で)、抱き合うこともあります。衣服を着るという掟を守ることと、欲望にしたがってこの掟を破ること。相反する二つの原理を、時と場所に応じて使い分けて、双方を肯定すること。この二重の原理の肯定に、禁止と侵犯の運動の特徴があります。この禁止と侵犯についての思索を深めてくれたのが、以下に論ずる学童での体験です。

(2) 学童での体験を媒介にして

私が勤めている学童は、小学校の敷地内において、一年生から三年生までのおおよそ80~90人が所属しています。私はそこで週3回程度働いていますが、ある夏休みの夕方、曇りの上で小学二年生の女の子(以下Rさん)とミニホッケーゲームをして遊んでいる時、Rさんがスカートの中身がすべて見えるような仕方で座ったことがありました。私はそこで咄嗟に叱ることをためらい、結局叱ることなく終わりましたが、どうして叱ることをためらったのか、その時の自分ではよくわかりませんでした。しかし後々改めて考えなおしてみると、性の禁止をどのようにしてRさんに伝えたらよいかかわからなくて、叱ることを留保したのだと考えるようになりました。私は、「叱る」という振舞いに対してさしあたってどこか不適切さ(第一の論点)や不十分な部分(第二の論点)を感じたため、叱ることから撤退したのですが、

ここには、教育学的に眺めた時の禁止と侵犯の特徴がかかっているとと言えます。まずはこれについて二つの点から述べます。

もし仮に、Rさんが他の子を虐めていたり危害を加えようとしていたとしたら、私は(おそらく)ほとんどためらうことなく、Rさんを叱ることができていたでしょうⁱⁱ。というのも、「他人を目的としてながめよ」という命法と同じように、「人を虐めてはいけない」と叱ることは、カント的に言って統制的に用いることのできる理念だからです。Rさんや私がこれまで人を虐めていたことがあるとしても、少なくとも今後はそれをしない方向に向かっていくという目的を堂々と掲げて、私は叱ることができます。しかしRさんの事例ではそうではなく、Rさんに「スカートの中身を隠しなさい」と叱って禁止したその数時間後に、私は自分の部屋で別の女性の秘部を積極的に露わにしているということも十分にありうるのです。つまり、侵犯と結びついた禁止の場合には、破ることを前提にした掟を命法として教えなければならないという矛盾が、禁止の言葉を発する側に生じるのです。統制的に用いられる命法が、必ずしも「叱る」という仕方で伝えられなければならないわけではないとしても、少なくとも咄嗟に「叱る」という仕方で伝えることに不適切さを感じる点に、教育学的に考えた際の禁止の第一の特徴があると言えます。

しかし、大人になればいずれは侵犯を行うようになるのだから、侵犯のことなど気にせず、場当たりに禁止を教え込めばよいと考えることもできるでしょう。確かに人類学が論じた未開社会等では、祝祭や供犠のような聖なる時間(侵犯)が社会的に設けられていたので、しつけの際に個人が侵犯のことを気にとめて禁止を教え込むことは、さほど要求されなかったと言えます。ところが現在の社会はそうではありません。

N.エリアスは『文明化の過程』(1939年)のなかで、十六世紀付近を境目にして、各人が欲望を抑制しあうような社会的な関係が生じ、これが無意識的になって抑圧(ならびに精神分析の問題)が生みだされたと論じています。本発表の観点にひきよせて捉え直せば、組織的に行われる侵犯が社会から消失し、禁止が孤立して与えられるようになり、神経

症的な人格が極めて育ちやすい環境になったのが、現在の社会の特徴と言えます。本来はバタイユのマナー/礼儀作法論として丁寧に論じていきたいところなのですが、幾分か飛躍のあるようにみえる表現で言い換えれば、侵犯を見越して行われていた禁止が、個人による欲望の抑制に由来する抑圧的な禁止へと移行したのが、現在の社会の特徴と言えるのです。ここで実体験の話に戻れば、Rさんに対して「スカートの中身を見せてはいけない」と叱ることは、抑圧的な禁止として作動してしまうことになるのですⁱⁱⁱ。またその時の私は、学童での関わりという関係のなかで、どのようにして侵犯と結びつけて禁止の言葉を発すればよいのか、わからなかったとも言えます(今も十分にわからないため、第四章のバタイユ論で考えている)。このように、侵犯と結びつかなければ禁止は抑圧的になってしまう、また、現在の社会では禁止の言葉だけでは不十分であるという点に、教育学的に考えた際の禁止の第二の特徴があると言えます。

以上挙げた二点の特徴は抽象的には以前から思考していましたが、Rさんとの出来事を媒介にすることで、さしあたり「叱るとは異なる位相」が、禁止を教育学的に考える際には論点になると主張しようのではないかと考えました。第三章では、この位相の位置づけをはかるべく、「叱らない」思想としてドゥルーズの欲望論を参照してみたいと思います。

3. 叱ることと叱らないことの間にあるしなやかな人間化——「叱らない」ドゥルーズ

改めてRさんが私の目の前でM字のように足を全開にしている光景をありありと思ひ浮かべたとき、次にこのような状況に遭遇した時には、少なくとも全く叱らないわけにはいかないと、あくまで体験レベルで感じています。つまり発表者は、叱ることと叱らないことの間、漠然とではあれなんらかの「叱るとは異なる位相」の開口を感じ取っているわけです。そこで、共感的なかわり、斜めの関係、いくつものテーマが思い浮かんできますが、ここでは欲望の問題に問いを限定して、他者の欲望を否定しない(あらゆる欲望の肯定)ことを「叱らない」ことである

と定義してみることで、この間にある領域を少しでも掘んでみたいと考えます。とはいえ紙面に余裕がないため簡潔に参ります。

この問題を考える媒介として、現代思想を代表するフランスの思想家ドゥルーズの『アンチ・オイディプス』(1972年)を取り上げます。一言で言えば、根源的に多様で革命的な欲望を肯定する諸理論の構築にこの書物の主な主張がありますが、この発表では、本発表で論じてきた抑圧的な禁止の問題のこの書物における位置について論ずることで、叱ることと叱らないこととの間の領域について考えてみたいと思います。

本発表では、エリアスにしたがって、一六世紀付近以降に抑圧的な禁止が歴史的に誕生したという立場をとっています。そのため問題は、一六世紀以前に存在した、侵犯と結びついた禁止のあり方に学びながら、どのようにして現代の禁止と向き合うのかにあります。これを、第四章の抽象的なバタイユ解釈を基盤にして考えてもみたいわけです。

一方のドゥルーズは、精神分析におけるオイディプスの問題に抑圧を見出し、これをレヴィ=ストロースのインセスト・タブー論にも適用することで、歴史を貫いて抑圧が存在してきたという主張を行います。

ところで、エリアスは『文明化の過程』のなかで、精神分析の誕生を理解するためには、文明化の過程によって欲望が抑圧されるようになった社会的な変化を考慮にいれなければならないと論じています。ここで、唐突に思われることを恐れつついうと、抑圧的な禁止によってオイディプス化が引き起こされるという意味で、侵犯を見越して行われる禁止の問題は、精神分析批判でもあるのです。そのため、精神分析批判という観点からみれば、抑圧的な禁止から距離を置いて理論構築を目指すという意味においては、本発表とドゥルーズの主張は似たような道を走っているのです。

しかし異なっているのは、本発表が、抑圧的ではない禁止の可能性を救い出して、「叱るとは異なる位相で叱ること」を考えてみるのに対して、ドゥルーズの場合には、分裂症的な生の可能性に賭けながらあらゆる欲望を肯定してみようと、つまりあらゆる欲望を否定しないで「叱らない」思想を展開すると

いう点なのです。

もっと丁寧に論じなければなりません、抑圧的な禁止として作動する振舞いを避けつつも、あらゆる欲望の肯定までにはいかないで、侵犯を見越した禁止の可能性を探ること。これが、おぼろげながら浮かび上がってきた、叱ることと叱らないことの間にある領域であると言えます。そして、このように侵犯(脱人間化)を見越して行われる禁止(人間化)は、抑圧的ではないという意味で、一旦「しなやかな人間化」と呼んでみたいと考えています。

4. 脱人間化を見越して行われる人間化について—労働概念の位置づけの変化に着目して

第四章では、これまで具体的な水準で論じてきた、侵犯を見越して行われる禁止の問題を、バタイユ思想の文献解釈を媒介にして論じます。

主に、『エロティシズムの歴史』(1950-1951年)と『エロティシズム』(1957年)の間に存在した決定的な思想的な前進に着目します。

また、論証全体を大幅に省略して、論理の道筋を中心に論じていますので、一見抽象的に見えると思いますが、これまでの文章を読んでいただいた後ならば、幾分かイメージが浮かびやすいのではないかと考えます。

(1) バタイユ思想における二つの人間学

バタイユが禁止と侵犯について論じた『エロティシズム』には、1950年から1951年の間に執筆され草稿として残されている『エロティシズムの歴史』(以下『歴史』)という前身があります。これまでのバタイユ解釈では、ほとんど同じ内容の論文が二本のっていることをはじめとして、両著作の内容が類似しているという枠組みのなかで差異が論じられてきました。これに対して本発表では、両著作の間の労働概念の位置づけの変化に着目することで、バタイユ思想のうちに全く異なった二つの禁止と侵犯(人間化と脱人間化)の運動があると主張します。

その根拠として発表者が挙げるのは、『歴史』においては労働概念の位置づけにバタイユが迷っていること^{iv}、またこの迷いから『歴史』で

は労働概念ではなく性の禁止が全体の出発点となっているのに対して、『エロティシズム』では労働概念を論ずるところから本論が始まり、論理的にも禁止と侵犯の出発点に据え置かれていることです。

『歴史』において禁止は、自然と動物性を極限にまで否定していく傾向を潜在的に有した、原理的に歯止めのきかないものとして描かれています。この場合、第二の否定である侵犯は、第一の否定である禁止の極限にまで至ることで、はじめて行われることとなります。これを矢野智司によるバタイユの人間学的解釈である人間化と脱人間化という表現で言い換えれば、『歴史』では、一旦人間化したあとで脱人間化する、という人間学が論じられていると言えます。

他方『エロティシズム』では、まずは労働が誕生し、労働の世界を混乱させないために禁止が必要とされたという観点が導入されたことで、禁止は侵犯されるために存在するという論点が明確になっています。議論を幾分か省略してしまうこととなりますが、自己目的な禁止について論じていた『歴史』に対して、『エロティシズム』では侵犯を見越して行われる禁止を論ずるようになった点に、思想的な深化を見て取ることができるのです。再び人間学的に捉えれば、『エロティシズム』では、脱人間化を見越して行われる人間化が論じられていると言えるでしょう。

さて、それではこの二つの人間学は、バタイユ思想全体のなかでどのように位置づけなおすことができるのでしょうか。この点について簡潔に論じて本発表を終えます。

(2) ヘーゲルの弁証法以前の人間学

バタイユは、『エロティシズム』出版の一年前に、「ヘーゲル、人間と歴史」(1956年)というヘーゲル論を公表しています。一言で言えば、この論文では、ヘーゲル哲学が論ずる主奴の弁証法以前の人間のあり方について、バタイユの考えが示されています。

<人間>は、同一の個人のなかで(あるいは各個人のなかで)<主人>と<奴隷>の双方の諸モメントを体験していたということはありうることなのである。ヘーゲルは<主人>と<奴隷>の分裂を空間的に捉えたが、おそらくそれに先立ってこの分裂は時間的に生起していたのであろう。つまり「聖なる時間」と「俗なる時間」という古典的な対立が先立って存在していたことである。俗なる時間と聖なる時間の対立は、内容的には<奴隷>と<主人>の対立であったのだ。

一見、上記の引用箇所は、聖と俗の問題を人間学的に捉え直した問題、つまり個人における禁止と侵犯の問題であるように思えます。つまり、バタイユの中期思想や『歴史』においても論じられていた、バタイユ思想全体のなかでみればとりたてて新しい構図を提出していないもののように見えます。

しかし、この章で論じてきた労働概念の位置づけの変化は、ヘーゲル解釈の中にも入りこんでいたため、脱人間化を見越して行われる人間化を論じた箇所として、この部分を読み込むことができます。

バタイユは『有罪者』のなかで、ヘーゲルの体系の内部に入り込んで、内側から体系を破壊して乗っ取るという仕方でヘーゲル批判を行っています。この方法は、バタイユの「至高性」概念へと引き継がれ、またJ.デリダが『エクリチュールと差異』のバタイユ論のなかで脱構築の問題として論じたものです。しかし、最大の論敵であったヘーゲルの思想を破壊して乗っ取るために体系の内部に入り込むことで、この時にバタイユが受け入れてしまったのが、ヘーゲルの主奴の弁証法と結びついた労働概念なのです。『歴史』において、自然と動物性をどこまでも否定するものとして禁止が描かれているのは、ここにある人間観がヘーゲルの理論をモデルにしているからであると言えます。

そのため、上記の引用箇所でも主奴の弁証法以前のあり方が示されていることは、『歴史』にお

ける禁止と侵犯の運動とは異なった人間学をバタイユが持つようになったことを示しています。つまり、『エロティシズム』の前年に執筆された「ヘーゲル、人間と歴史」のなかでヘーゲルの弁証法以前に位置づけられた人間学が、『エロティシズム』のなかでもう一つの禁止と侵犯の理論として描かれていると解釈しうるのです。

おわりに

バタイユが禁止と侵犯の理論を通して論じているのは、禁止や労働を孤立して教える抑圧的なものではなく、脱人間化を見越して行われるような人間化のことを意味しています。一旦型を身に着けよう。一旦労働ができるようになろう。一旦禁止を覚えよう。といった、侵犯と分離して人を抑圧する仕方になされる人間化のあり方ではなく、しなやかさやのびやかさを予感させるような型の身に着け方、労働の行ない方、禁止の行ない方があるはずなのです。これをさしあたり「しなやかな人間化」と呼んでみたいと思います。

反復によって硬直させるのではなく、反復すべき人間化のあり方自体に変更を迫ること。このようにバタイユの解釈ができるということ、またこの解釈を論じた背景についても、少しは言いたいことを論じることができたと思っています。ご清聴ありがとうございました。

引用・参考文献

- Bataille, G., *Œuvres complètes*, I-X : Gallimard, 1970-1988
O.C., V = 『有罪者』 出口裕弘訳、現代思潮社、1971年
O.C., VIII = 『エロティシズムの歴史-呪われた部分-- 普遍経済論の試み: 第二巻』 湯浅博雄、中地義和訳、哲学書房、1987年
O.C., XII = 『純然たる幸福』 酒井健訳、人文書院、1994年
O.C., X = 『エロティシズム』 酒井健訳、筑摩書房、2004年
G. Deleuze, F. Guattari., *L'anti-oedipus* : Éditions de

- minuit, 1972 = 『アンチ・オイディプス』 市倉宏佑訳、河出書房新社、1986年
岩野卓司 『ジョルジュ・バタイユ-- 神秘経験をめぐる思想の限界と新たな可能性』 水声社、2010年
西平 直 『教育人間学のために』、東京大学出版会、2005年

- 矢野智司 『自己変容という物語-- 生成・贈与・教育』、金子書房、2000年

————『動物絵本をめぐる冒険——動物—人間学のレッスン』 勁草書房、2003年

- 和田修二 『叱ること』『ほめること』の教育学的考察 『児童心理』 第33巻、1164-1176頁、1979年

-
- i 九月以降諸事情で休職中です。
ii 他にも、社会学の文脈では、社会化の欠如として叱ることが定義づけられることがある。この問題は、本文でも述べているように、バタイユのマナー論として別個に展開しなければならない。
iii 和田は『叱ること』『ほめること』の教育学的考察 [和田 1979] のなかで、大人と子どもの日常的な「交り」と子どもへの明確な助成の課題と責任の意識が存在する場合の「教育」を区別しているが、発表者の考えでは、このどちらの場合であっても叱ることは抑圧的に働くと考えている。
iv 「このようなわけで、労働こそ、人間の運命を司った嘔吐感と禁止との起源にあつて、人間の進化の出発点となった動きであるかもしれない」 (*O.C.*, VIII., p.71. (G. バタイユ『エロティシズムの歴史』 湯浅博雄、中地義和訳、哲学書房、一九八七年、一一四、一一五頁)。
v *O.C.*, XII., p.357. (G. バタイユ「ヘーゲル、人間と歴史」『純然たる幸福』 酒井健訳、人文書院、一九九四年、二一四頁)。

インテグラル理論の観点を用いた教育人間学研究の検討

平野 貴寛
(立命館大学大学院生)

1. はじめに

本発表は、「統合的な方法論としての多元主義」として知られるインテグラル理論の観点を用いて、教育人間学における新たなアプローチの意義を検討するものである。まず、なぜそのような検討を行う必要があるのか、筆者自身の前関心を明らかにしておきたい。

筆者はこれまでの研究において、実存的な挫折の克服を通して、自己や意識がどのように変容するのかを体験的教育人間学の立場から考察してきた。¹このような研究を志したのは次のような理由からである。

まず筆者自身が、自己を研究の対象とし、自己の実存的な挫折の克服を体験的な方法論によってアプローチしようとしてきたことが挙げられる。その研究の際に、単に挫折ではなく、実存的な挫折と表現したのは、その挫折が心身を分裂してしまうようなかたちで、自らの人間存在そのものに大きな影響を及ぼすものであったためである。²また挫折に端を発した問いは、自身の人生において避けて通ることはできず、その挫折を克服することなしに自らの人生の歩みを進めることができないというほどの切実な問いであった。

しかし、自らの人間存在に関わる問いを、治療やカウンセリングといった文脈で解決したかったわけではない。自己を主体的な研究の対象として、個人の内面を探究したときに、自らの心身に体験的に捉えられた応答だからこそ、実存的な挫折の克服において意義のあるものとなることを、筆者自身は実感している。こうした実感は、筆者自身の人生における実存的な挫折を克服したいと願い、実際に取り組むなかで得られたものである。加えて、実存的な挫折の克服の際に生じた自己や意識の変容は、個人の内面を内側から探究することで明らかにされていった。

個人の内面とは、米国の思想家ケン・ウィルバー

が提起したインテグラル理論の要素の一つ、「象限」における左上の領域にあたる。象限とは、インテグラル理論の最も基本となる要素であり、個人と集団、内面と外面を組み合わせた4つの領域で示すことができる。また、4つの象限それぞれには、内側と外側からアプローチする方法論があり、それら8つの方法論は互いに還元できないものとされ、真に統合的な研究は、全ての象限を包括していなければならないとされている。³

実存的な挫折の克服に取り組む際に対象としたのが、この象限の左上にあたる個人の内面である。左上象限に属するものは、一般には意識や心があるとされている。それらは、発達心理学などの構造論で示される発達段階と照らし合わせることで外側から研究することも可能となる。他方、挫折に関わって、個人の内面を内側から明らかにしようとする際には、主体的かつ体験的に自己や意識を扱う方法論でアプローチすることができる。そして、その方法論で捉えられるものは、左上象限を内側から取り組むことでしか明らかにできず、他の方法論には還元できないものである。

個人の内面を内側から探究する研究は、他の方法論には還元できない領域を対象としているにも関わらず、従来の教育人間学の研究では十分に扱われることがなかった。筆者は、自身の実存的な挫折の克服に左上象限の内側から取り組み、その挫折の克服を、自己や意識の変容を体験的に捉えることで、一定の応答を得られたことを実感している。また、そこで生じた自己や意識の変容には、個人の内面を内側から探究する方法論でしか捉えられない真実性があらわれていたと考えている。

実際に、こうした取り組みは「体験的教育人間学」という、立命館大学教育人間学専攻における独自の展開としても見ることができる。⁴自己の内面を内側から探究する研究は、体験的教育人間学において方法論が確立されてきた。しかし、学問とし

ては体系化の途上であり、そこに関わる知識や理論を省察していく必要があるだろう。

そこで、本発表では、個人の内面を内側から探究する研究を、学問として体系化する足掛かりとして、インテグラル理論の観点から、教育人間学の研究において、個人の内面を内側から探究する研究の意義を検討してみたい。

2. 教育人間学の潮流と新たな展開

教育人間学は、教育と人間の二者間を循環的に考察することを通して、教育や人間の全体を包括的に明らかにしようとする学問である。⁵こうした教育人間学の視点が生まれる背景には、近代における市民や社会の育成に大きな役割を果たしてきた教育および教育学への反省があった。

教育人間学の理論的誕生の背景には、マックス・シェーラーによって確立された哲学的人間学がある。シェーラーは「人間とは何か、存在のうちに占める人間の地位はどのようなものか」という問いを、当時の経験諸科学における研究成果と相照らし、人間と他の生物とを比較することで問いに答えようとした。⁶このような哲学的人間学における「人間とは何か」という問いに、経験諸科学を結びつけて答えを見出そうとする考察方法は、今日の教育人間学にも引き継がれている。

教育人間学は、ゲルナーによれば2つの潮流に分類することができるという。それは「哲学的に方位づけられた教育人間学」と「統合的に方位づけられた教育人間学」である。⁷

「哲学的に方位づけられた教育人間学」は、哲学的人間学における方法や原理を、個別の人間諸科学に適用し考察していくことで、「人間とは何か」を実存的に問おうとする。その考察には、個別の出来事や対象を人間学的に問い、論理的にその様相を明らかにするという方法が採用される。

他方、「統合的に方位づけられた教育人間学」は、人間諸科学のデータを駆使して「人間とは何か」を明らかにしようとするため、諸科学の客観的な知見を統合的に結びつけることを試みる。また、教育人間学を領域人間学のなかの一つとして捉え、「各々の人間学が他のすべての人間学とかかわり合っていて、相互交換の関係」⁸にあるという見方で、

人間を全体的・包括的に明らかにしようとする。

長年にわたり、教育人間学はこの二つの潮流によって理解されてきたが、ポストモダン以降の多元的な考えが広がりを見せるなかで、新たに歴史的な教育人間学といった立場も主張されるようになってきた。歴史的な教育人間学は、教育人間学的知識はテーマと研究者自身の両者が共に歴史性や文化性といったパースペクティブのなかにあるため、教育人間学の個々の内容は相対化され、可變的であると主張する。⁹そうした観点を持つがゆえに、これまで、教育人間学の関心とされてきた教育や人間といった対象に関する一般について言明しようとすることは意図的に断念されている。歴史的な教育人間学の立場は、多元的かつ相対的な観点が広がりを見せている現代において、重要な示唆を与えてくれるものである。しかし、個々の知識が相対的で可變的であると主張することは、歴史的な教育人間学という立場それ自体も相対的で可變的とされる可能性があることには留意が必要である。

教育人間学は以上のような潮流で一般には理解されているが、そうした流れを踏まえつつ、これまでの教育人間学の研究では見落とされてきた部分にも光が当てられるようになってきた。それが立命館大学教育人間学専攻における展開である。

この展開の一番の特徴は、「教育人間学の最大のメルクマールは、一般に『意識』あるいは『心』と呼ばれているものに注目することにある」¹⁰というように、従来の教育人間学における教育と人間の二者間での循環的な考察に、意識・心を加えたところにある。すなわち、意識・人間・教育の三者構造・三者連関で多様な角度から研究しようとするのである。さらに研究に取り組む際には、教育人間学にとって根源的な「人間とは何か」、「教育とは何か」という問いかけに加えて、一人ひとりの日々の現実にも着目していく姿勢が重視され、各々が独自の人間観・教育観を育むことが目指されたのである。

そうした新たな展開としての教育人間学の取り組みの一つに「体験的教育人間学」がある。この取り組みでは、青年期の学生の実存的・主体的な苦悩を教育人間学の研究の対象とし、「自らの心と身体を実際に探究に没入する体験的」¹¹な方法として確立されてきた。福原は「体験的教育人間学」を次の

ように定義している。「内なる促しに導かれつつ、自らの心と身体を通して体験的に把握された人間の生成学であり、その真実性は、当人の人生によって自証される」。¹²「体験的教育人間学」では、一人ひとりの実存的な課題が問いとなり、研究が行われていった。こうした問いに対処する際に、示唆を与えてくれるのがインテグラル理論の観点である。¹³

3. インテグラル理論とは

では、インテグラル理論とはどのようなものだろうか。米国の現代思想家ケン・ウィルバーが提唱したインテグラル理論は、「統合的な方法論としての多元主義」といった表現でも知られている。この理論では、人間が生み出したすべての分野には、多かれ少なかれ「真実だが部分的」¹⁴な考えが含まれていると考え、人間・文化・社会などを捉えていく際に、特定の見方や考え方を排除することなく、統合的に結び付けていく枠組みが提示されている。

この理論の主張は、教育人間学が経験諸科学と関わって研究されてきたことと重なり合う部分が少なくない。また、自然科学が強力な地位を占め、人文科学の成果が多元的なものとして相対化されてしまう現代において、どのアプローチが正しいかではなく、各々のアプローチを真実だが部分的なものとして、「どうすれば全てをひとつに織り合わせられるのだろう」¹⁵と考えていくのである。

このインテグラル理論を理解するために重要となるのが、象限・レベル・ステート・ライン・タイプという5つの要素である。本来、これらすべての要素を包含することがインテグラル理論において重要となるが、本発表では、その基本となる象限とレベルを挙げて、その内容を確認してみたい。

(1) 象限

まず「象限」とは、個人と集団、内面と外面という2つのカテゴリーを格子状に配置したものである。個人の内面、個人の外面、集団の内面、集団の外面という四象限が最も基本となる。さらに、それぞれの象限を内側と外側から捉えることで、8つの互いに還元できない方法論を包含できる。¹⁶

それぞれの象限は次のように理解されている。

左上象限(個人の内面)は、意識や心が属する領域であり、具体的には、個人の思考、感覚、情動

などで表すことができる。それらを観察する際には、内部からは現象学や瞑想、観想を、外部からは構造主義的なアプローチを用いることができる。¹⁷

右上象限(個人の外面)には、脳や物質が当てはまる。脳や物質に特徴的なのは、客観的な科学から解き明かすことが可能な点である。認知科学や神経生理学などがこの領域に取り組む際の方法論とされる。¹⁸

左下象限(集団の内面)は、文化が属する領域である。間主観的な意識や世界観などがこの領域において探求され、解釈学や系譜学などの研究によって明らかにされる領域である。¹⁹

最後に、右下象限(集団の外面)は、社会やシステムの領域である。いわゆる三人称の科学によって明らかにされ、アプローチする際の方法論はシステム理論に代表される。²⁰

(2) レベル

次にレベルとは、発達心理学の研究者たちに発見された構造論や発達論といった発達に関する理論に、本質的に同じ6つから8つの基本的段階が含まれていることを見出したものである。²¹レベルの基本的段階は、人間の意識がどの発達段階にあるかを示す指標となり、構造主義的に人間の成長・発達を客観的にまとめあげられている。

4つの象限はいずれも、発達・成長を示すレベルがある。例えば、人間に関するレベルを考えたときには、左上象限の個人の内面は、発達心理学の理論を統合したもので示され、右上象限は脳や身体の成長をもとに、生物学などの客観的な科学を根拠にした段階で表現されている。²²

ある対象を捉えようとしたときに、象限に加えてレベルという要素も含むことは、発達や成長の観点からも対象の特徴や諸相を捉えることを可能にしている。(図1)

インテグラル理論では、こうした要素をすべて包含していなければ、真に包括的に物事を捉えることができないとされている。この観点は、教育人間学における経験諸科学と人間学を結びつけるという考察方法を省みるだけでなく、近年、学際的な研究が目指されている教育人間学研究を検討するうえで助けになるものとなるのではないだろうか。特に、人間を捉える際に、それぞれの研究がどの象

限にアプローチしたものなのか、また、どのレベルの発達段階を対象としているのかということ念頭に置くことで、人間やそれにかかわる事物の諸相をより包括的に捉える助けとなるだろう。

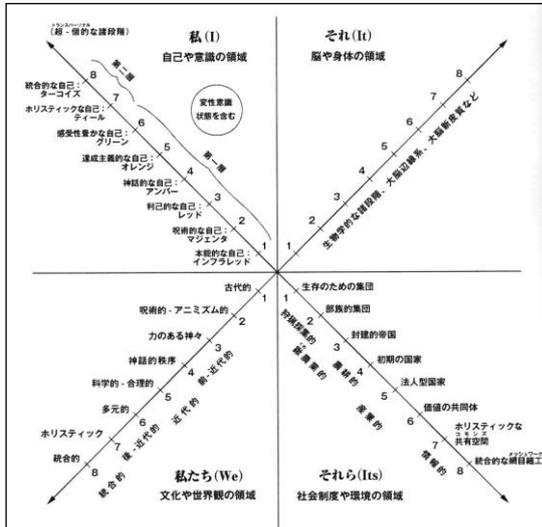


図 1 人間の領域における四象限 (Wilber, 2016)

4. インテグラル理論の観点を用いた教育人間学研究の検討

では、インテグラル理論の観点を用いたとき、教育人間学の研究においてどのようなアプローチが検討できるだろうか。それは、体験的教育人間学のように左上象限を扱った研究も包含された、統合的なアプローチとしての教育人間学研究である。

インテグラル理論の観点では、ある事柄を明らかにしようとしたとき、四象限とそれらを内側と外側から取り扱う 8 つの方法論がいずれも包含されている必要があった。²³従来の教育人間学は、哲学的人間学の流れを汲みながら、経験諸科学を人間学的に考察したり、それらの知識を統合することで、教育や人間を全体的に理解する方法論が用いられてきた。その結果、哲学的に方位づけられた教育人間学では概念や論理性を、統合的に方位づけられた教育人間学では科学的な知識の統合や実証性といった面が重視され、対象を客観的に明らかにする研究で成果を上げてきたといえるだろう。

では、インテグラル理論において左上象限にあたる個人の内面の扱いはどうだったのだろうか。

たとえばボルノーは、インテグラル理論において左上象限にアプローチする方法の一つとされている現象学の記述方法を、考察の際に用いることに

言及している。²⁴しかしボルノーは、現象学的な記述の難しさや研究者自身の先入観といった影響を避けるため、記述を読み取る際には解釈学の方法を採用した。²⁵このことをインテグラル理論の観点から見てみるならば、記述は左上象限である個人の内面を明らかにする際の方法が採用されたが、解釈の方法は、左下象限の集団の内面へのアプローチに適当な方法が用いられたことになる。

こうした例が示すように、従来の教育人間学の研究は、経験諸科学における知識を統合することで外面的な右側象限を、そして解釈学的な考察で左下象限を扱ってきたが、左上象限である個人の内面は、適切なアプローチで扱われてこなかったことがわかる。そこで、左上象限に着目したのが、意識・心といった対象を教育人間学の循環的な考察に加えた展開である。この展開における体験的教育人間学は、「自らの心と身体を実際に探究に没入する体験的」²⁶な方法として取り組まれてきた。これは、個人の内面を内側から主体的に明らかにしようと試みる方法論であり、実際に象限における左上象限である個人の内面に注目したことが明らかにされている。²⁷

インテグラル理論の観点に立てば、体験的教育人間学のような左上象限を扱った研究を包含することによって、これまで教育人間学の研究で扱われてこなかった方法論が補完され、人間や教育といった諸相の全体を包括的に理解できるようになるといえる。くわえて、各々の研究を象限、特に 8 つの方法論といった要素を用いて捉えることは、どの象限を対象とした研究が積極的に行われているか、一方で不十分であるかを認識し、各々の研究につながりを見出す手がかりとなるだろう。

先述したように教育人間学研究は、哲学的に概念から論理的に考察することや、統合的に人間学の知識を相互に関わらせることで実証的に教育や人間の諸相を全体的に明らかにしようと試みてきた。そして、体験的な意識や心の探究によって真実性を明らかにする方法論も新たな展開として形づくられてきている。インテグラル理論を観点として用いることで、教育人間学の様々なアプローチは、けっして各々が相反するものではなく、それぞれの立場から「真実だが部分的」なものを扱っているとみ

ることができる。すなわち、左上象限を対象とした新たなアプローチを教育人間学の研究に包含していくことが、教育や人間の諸相をより統合的に捉えるために欠かせないものとなることが示唆できたのではないだろうか。

5. おわりに

本発表は、インテグラル理論の観点を用いて、教育人間学における新たなアプローチの意義を検討するものであった。インテグラル理論の観点を用いることで、今日の教育人間学研究における潮流が、象限における右側と左下を明らかにしてきたこと。また、個人の内面にあたる左上象限を探究する方法論を補完することで、教育や人間をより統合的に捉えられるようになる可能性が示唆された。

具体的な左上象限の取り組みを詳細に取り上げ、それらを批判的に論じ、どのような真実性が明らかにされてきたのかを論じることができなかったことは、本発表の課題であると考えられる。今後は、インテグラル理論の観点を援用しつつ、左上象限の研究を学問的にも体系化することで、統合的な教育人間学の研究の実践を目指したい。

- 1 平野貴寛 (2020). 実存的挫折の克服と自己や意識の変容について—体験的教育人間学からの考察—, 関西教育学会年報, 44, 36-40.
- 2 「実存」という概念は、実存主義哲学や実存心理学など、用いられる文脈によってその意味合いに違いがある。本発表においては、メイやウィルバーを参照し、「現実に生き、経験する心身の統一体としての個人」が分裂してしまうような挫折を、「実存的挫折」と表している。May, R. (1950). *The Meaning of Anxiety*, New York: the Roland Press Company. (メイ, R. 小野泰博 (訳) (1963). 不安の心理学 誠信書房) Wilber, K. (1977). *The spectrum of consciousness*, Wheaton: Quest. (ウィルバー, K. 吉福伸逸・菅靖彦 (訳) (1985). 意識のスペクトル 1 意識の進化 / 意識のスペクトル 2 意識の深化 春秋社)
- 3 Wilber, K. (2006). *Integral Spirituality*, Boulder: Shambhala publications. (ウィルバー, K. 松永太郎 (訳) (2008). インテグラル・スピリチュアリティ 春秋社)

- 4 福原浩之 (2016). 内なる促し・体験・把握・自証—体験的教育人間学の方法を求めて— 一 鷹野克己 (編) 人間を生きるということ 文理閣 pp.14-42.
- 5 櫻井佳樹 教育思想史学会 (編) (2017). 教育思想事典 [増補改訂版] 勁草書房 p.173.
- 6 Scheler, M. (1927). *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. (シェーラー, M. 亀井裕・山本達 (訳) (2012). 宇宙における人間の地位 白水社)
- 7 Gerner, B. (1974). *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (ゲルナー, B. 岡本英明 (訳) (1975). 教育人間学入門 理想社)
- 8 同上 p.118.
- 9 Wulf, C. (1994). *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Weinheim: Beltz (ヴルフ, Ch. (編) 高橋勝 (監訳) (2001). 教育人間学入門 玉川大学出版部)
- 10 斎藤稔正・林信弘 (編) (2003). 教育人間学の挑戦 高菅出版 p.iii.
- 11 福原浩之 (2009). 新しい教育人間学の共同生成とその基本的特徴—体験的教育人間学への道, 教育人間学研究, 2, p.16.
- 12 同上 p.17.
- 13 福原浩之 (2016). 前掲書 pp.21-23.
- 14 Wilber, K. (2016). *Integral Meditation*, Boulder: Shambhala Publications, (ウィルバー, K. 門林奨 (訳) (2020). インテグラル理論を体感する 統合的成長のためのマインドフルネス論 コスモス・ライブラリー) p.19.
- 15 Wilber, K. (2016). 前掲書 p.19.
- 16 Wilber, K. (2006). 前掲書 p.53.
- 17 同上 pp.57-58.
- 18 同上 pp.240-252.
- 19 同上 p.58.
- 20 同上 pp.253-257.
- 21 Wilber, K. (2016). 前掲書 p.5、p.27.
- 22 Wilber, K. (2006). 前掲書 p.37.
- 23 同上 p.53.
- 24 同上 p.57.
- 25 ボルノー, O.F. 浜田正秀 (訳) (1969). 人間学的に見た教育学 玉川大学出版部 pp.155-158.
- 26 福原浩之 (2009). 前掲書 p.16.
- 27 福原浩之 (2016). 前掲書