

西平直著『ライフサイクルの哲学』

——教育人間学の「作法」について——

川 上 英 明

「教育人間学」という学問領域は、20世紀のドイツにおいて、Pädagogische Anthropologie として成立した。現代でもクリストフ・ヴルフ（およびイエルク・ツィルファス）がこの学問領域をリードしており、その豊かな学的可能性は、浩瀚な『教育人間学事典』の項目一覧にも表れている¹⁾。そのヴルフをして、「教育人間学にはディシプリンがない」（1頁）と語らしめたのは、氏の構想する「歴史的な教育人間学」が従来の教育人間学とは異なってディシプリンを有しておらず、そしてそれこそが「大切な点である」という理由による（1頁）。本書『ライフサイクルの哲学』がこのように書き出されるのは、実のところそれが著者自身の問題意識と通底しているからであろう。それは、教育人間学という領域それ自体が「居場所」(19頁)として機能する可能性——哲学研究と教育（学）研究との間で、いわば右往左往する者たちの「居場所」として機能することの可能性を、著者自身が信じていることの表われではないか。

教育人間学におけるディシプリン欠落の積極的可能性については、本書を構成する諸テーマを見れば理解できよう。目次を一瞥すれば明らかなように、本書には様々なテーマが点在しているように見える。しかしその実、それらの諸テーマは、著者の問題意識の底流において一つに結ばれている。その底流を著者は、「流体的な全体」(345)と表現する。個々の問題関心は、この全体が形を変えてあらわれたものであり、それが再び全体へと戻っていく。このダイナミズムが、本書全体のモチーフである。一見すればまったく別物の研究テーマが、実はその根柢において全体をなしている。このような考え方は、一つのディシプリンを有する学問では不可能だろう。教育人間学に身を置いてきた著者の特質的な構成と言える。

本書の内容を簡潔に見渡しておきたい。本書は「1 教育人間学の作法」から語りだされ、上述の

ようなディシプリンの問題が提起される。ここで「作法」として語られるものが重要であると考えられるが、これについては後述する。

続いて、著者の教育観が端的に表れるライフサイクル論が展開される。それはすなわち、教育を、学校教育にとらわれずに、個人の一生とともに世代をこえた「ライフサイクル」の中で考えるという教育観である。特にタイムスパンを「長くとる」という長期的な人間形成の見方と、「短くとる」という短期的な成果を求める人間形成の見方との間で教育を考える。タイムスパンを長くとる・短くとること、この両者は複雑に絡み合い葛藤を抱えながら、あるひとの生を支えている。これが著者の教育観の端的な表われではなかろうか。

この教育観は、著者のエリック・エリクソン研究に通じる。本書では、エリクソンが提唱した「ジェネレイショナル・サイクル」が、「ジェネレイショナル・ケア」の問題として展開される。焦点は「世代」をめぐるものである。ここで著者が引き合いに出すのは、代理出産で生まれた双子のうち、出産前にダウン症と診断され、依頼人のオーストラリア人夫妻から「捨てられた」(91頁) 男児、ギャミー君である。この「生まれてこない」という可能性があったギャミー君をめぐる、「不生」というテーマが論じられる。不生では、「私」が生じないため、それは「不死」でも「未生」でもない。この地点から、世代の問題を考えること、そしてその根柢に「空」の思想を見出すこと、著者の表現を用いれば、「ギャミー君⇄ジェネレイショナル・サイクル⇄生まれてこない可能性⇄不生⇄空の思想」という「往復する運動を「教育人間学」のフィールドと考えたい」(103頁)。それは、エリクソンが「子育て」からジェネレイショナル・サイクルを構想したのに対して、儒教が「先祖を祭祀する視点からジェネレイショナル・サイクルを構想した」(105頁) ことの意味を考えることに繋がっている。こうした、将来・過去・

現在の世代間の関係性を捉え直すという大きな視野から、教育という営みを捉え返すことが可能になる。

また、著者が強調する考え方の一つに、「特殊な両立」がある。特殊な両立とは、対立するけれども単純な対立ではない関係性を意味する。図式的に考えれば、教育という営みが「発達」を基本とすることは頷けるが、重要なのは発達を遂げた後の段階である。例えば稽古の思想では、わざの習得が発達にあたり、その後で、習得したわざから離れる「名人の動き」に向かう（136頁）。著者はこれを〈発達と脱発達〉の両立と捉え、「二重写し」とも呼んでいる。ここには、『大乘起信論』の「非同非異」（同じではないが異なるわけでもない）という考え方が働いている（146頁）。こうした議論の組み立て方に、著者が井筒俊彦から受け取った東洋の伝統思想の可能性への信が表れている。

著者の面目躍如たる「稽古の思想」が語られる際の問題意識は、ポストモダン思想による近代の解体（脱－構築）に対して、東洋哲学が持つ「再－構築」の可能性を見つめることにある（147-148頁）。ポストモダン思想が哲学史を破壊（脱構築）したことの意味は、それ自体、西洋哲学において決定的だった。しかし東洋哲学は、はじめから西洋哲学とは異なり、分節と未分節、無分節の関係を考えていた。例えば稽古の思想がそうである。「稽古プロセスの全体から見る時、「わざ」の習得（分節化）と、「わざ」からの解放（脱分節化）はワンセットになっている」（194頁）。脱分節化のさなかで、「無心」のうちに「わざ」から解放されることが、稽古の最終目的である。しかし、それだけでは十分ではない。問題は、分節の状態から無分節へ移ることのみではなく（それはすでに分節された世界を生きる大人の問題である）、未分節から分節の状態へ移ることにもあり、それが子どもにおける稽古の問題である。著者の整理によると、「①「子ども」は「無心」である。②「子どもの無心」から「大人の有心」が出てくる。③「大人の有心」から離れて「大人の無心」へ越え出る。④しかしその「大人の無心」は「我」を併せ持ち、有心と無心の二重写しになる」（222頁）。著者は、このような無心と有心のダイナミズムから、子どもにおける稽古と無心を考えている。このことは同時に、ユングの「元型」概念と、井筒の「元型」概念が重ね合わされる考察にも通じている。東洋思

想に特徴的な「二重写し」の考え方が、ユング心理学と重ね合わされる。こうしたユング心理学と井筒思想との重なりを見て、著者はそこに「魂の学としての心理学」（264頁）の可能性を見出すのである。

さらに、著者の時間論も特徴的である。それは西洋近代の直線的なイメージの時間ではない。むしろ日本の「アルカイックな古層」（287頁）にある時間性である。例えば、『源氏物語』における「宿世^{すくせ}」すなわち親子の間でめぐる時間であり、あるいは『靈異記』における可逆的に反復する時間である。それらは「輪廻」のように単純な円環をなしているわけではない。むしろ振り子のように入れ替わり、行ったり来たりする時間の理解である（288頁）。だが重要なのは時間だけではない。空間もまた重要な契機である。正確に言えば、「輪廻」は「時間的輪廻」と「空間的輪廻」に区別される。一方で、時間的輪廻を考えると、それは「私」の時間を延長する。人生は一回限りではない、人は以前にも別の姿で生きていた、これからも別の姿に生まれ変わる」のだが、他方で空間的輪廻を考えると、それは「そうした「私」の個性性を崩してしまう。もしくは、私の「身内」の感覚を拡大してしまう」（314頁）。そして空間的輪廻は、プータンの社会を基礎づける考え方ではないか、というのが著者の見解である。そこでは、「私」というものが、大きな輪廻のなかに位置づけられる。前世では象であったかもしれない、現在の「私」を支える魂という考え方。そして「もしそうであれば、「私」の時間が延長するのではなく、むしろその「私」の凝縮性が弱まり、ゆるやかな広がりになる。近代的な「個」の意識のように固く独立していない。つながりの中にある（相互透入な）「個」の感覚。あるいは、魂の一場面としての「わたし」（316頁）。プータンにおけるこうした「転生」の感覚を見ることで、ここには著者の「社会倫理の土台」（316頁）に関する考え方が表れている。

最後に、「15 教育人間学のリズム」によって本書は結ばれ、また開かれる。本稿の冒頭でも指摘したように、それは「流体的な全体」にかえり、また何らかの研究へと形を変えていくダイナミズムとして理解されるべきである。そして評者はここに、教育人間学の「作法」という、著者の一種の方法論を見出さざるを得ない。

教育人間学の「作法」とは何か。著者は次のように言う。「教育人間学の「作法」は、他の学問分野

と共有され、例えば、哲学研究の方法、歴史研究の手続き、フィールド研究の手筈と重なり合っているのだが、教育人間学の場合には、作法が複数あってよい。〔中略〕そして、だからこそ、「作法」に関しては、同じ作法を共有する学問分野からの批判に耐えるものでなければならない(18頁)。このことは、教育研究の外部から教育人間学に近づいたのか、それとも教育研究の内部から教育人間学に近づいたのかという立場の違いにおいても問題となる。前者、例えば哲学研究から出発した者は、教育との繋がりを強く意識して研究を進める。後者は、それに対して、むしろ教育から離れ、いかなる教育の物語にも回収されないような研究を志す。各々には別個の問題があるものの、教育人間学はその両者をも受け入れる可能性をもっている。それはしかし、学問的なディシプリンがまったく欠けていて良いということではなく、やはり何らかのディシプリンには通じている必要があるという意味で、教育人間学の「作法」なのである。本書が切り開いた教育人間学の地平は、こうした「作法」という考え方の発見と、それを本書全体を通してパフォーマンスに実践してみせたことに求められよう。

このことは、著者自身の「リサーチバイオグラフィ」における研究遍歴にも見出せることかもしれない。哲学科におけるハイデガー研究から出発し、哲学と教育(学)との間で方法論を模索した著者の経験が、本書の極めて独創的な方法論、そして研究対象の選択に結ばれていると言っても、的外れではないだろう。しかしそれを指摘したところで、私たちは著者の意図を十全に理解することも、いわんや教育人間学という学問領域を理解することはかなわない。かつて著者も言っていたように、「教育人間学とは、分かっていたことを分からなくする学問である」²⁾。教育と人間から離れ、またそれらに出会い直すこと、そうして自らのよって立つ視座を問い返すこと。これが教育人間学の学的な在り方ではないか。

最後に付言したいのは、日本における教育人間学の泰斗にして端緒としての森昭(1915-1976)についてである。著者も吐露しているように、「森昭『教育人間学』も重要な存在であったが、生物学・発達心理学・社会思想史など学際的な視点をすべて万遍なく引き受ける勇気が私にはなかった。むしろ、同「人間形成原論」の断片的な命題から刺激を受ける

ことが多かった」(8頁)。森の『教育人間学』は、確かに生物学から社会思想まで、幅広い学問分野を一つの教育人間学として統合しようとしたものであるが、森自身が遺稿『人間形成原論』では臨床性へ転向したと言われるように³⁾、森の理論は様々な方向性を持ち、一貫した方法論を確立したとは言えない。しかし、むしろそのような中で、「作法」という観点から教育人間学の学問としての在り方を考える本書の試みは、後続する者たち——教育研究の中に「居場所」を見出せない者たち——の希望となることであろう。その批判的継承⁴⁾も含めて、本書が日本の教育人間学の新たな方向性を示したことの意義は、強調すべき点であるように思われる。

注

- 1) Vgl. Christoph Wulf, Jörg Zirfas (Hrsg.) *Handbuch pädagogische Anthropologie*, Springer VS, 2014.
- 2) 西平直『教育人間学のために』東京大学出版会、2005年、246頁。
- 3) 森の『人間形成原論』における臨床性について、田中毎実がそれが西田幾多郎の生命論に起因することを論じている(田中毎実『臨床的人間形成論の構築：臨床的人間形成論第2部』東信堂、2012年、30頁)。そのため森の理論は「京都学派教育学」に位置づけられる。本書もまた随所で西田、和辻哲郎、九鬼周造などへの言及を行っているため、本書を京都学派教育学の系譜に位置づけるべきか否かが今後問われてくる。恐らくそれは、京都学派の哲学がもつ教育学的な可能性(不可能性を含めた可能性)を問うという大きな課題から見れば、些細な問題提起ではなくなるであろう。
- 4) 「批判的継承」ということで評者が念頭に置いているのは、本書が「流体的な全体」を措定することに一定の問題を抱えているように思われる点である。つまり、それはある種の「発出論」ではないかという疑問である。例えば田邊元は、西田幾多郎に対して、ノエシ的超越を絶対無の自覚の場所として、「その自己自身による限定として諸段階の一般者とそれに於ける存在を思惟するならば、それは一種の発出論的構成」であると批判した(田邊元『田邊元全集』第4巻、筑摩書房、1962年、309頁)。端的に言えば、本書で言われている「流体的な全体」が一つに形づくられ、それがまた流体に戻り、そして別なる形に変わり、また流体に戻るといったダイナミズム、言い換えれば、流体的な全体の「自己限定」として種々

の形があらわれ、それら一つ一つの形は同時に「その「全体」そのものの顕れである」(345頁) という考え方それ自体、西田に通じる「一種の発出論的構成」ではないのか、という疑問である。無論、そのことは本書の企図をすべて否定するものではない。あくまで方法論に関する疑問であり、個々の研究内容は極めて豊かであると考えられる。しかしそれだけに、著者自身の哲学体系が曖昧になっていることも看過できない。方法論上の発出論的構成と、哲学体系の曖昧さは、おそらく相互に関連しているのではないか。評者の直観するところである。

付記：本書は2019年4月に東京大学出版会より出版された。