

- 科学思想下』一九七一、二一四～一五頁参照)。またジョン・カイルの著書を訳した志筑忠雄の『求力法論』(一九世紀初期)でも写音のままの「ナチュールコンスト」が使用されている(岩波版『日本思想大系65 洋学下』一九七二、一三～一四頁参照)のを見た場合、その訳語は、わが国の文学や宗教の古典における「自然」(ジャナール)とは違った意識、即ちヨーロッパ近世の自然観が意識されている、ととることができると思う(なお普山は前記書で *naturkunde* に「自然学」を宛たことは注目した)。
- (33) Vgl. Maurice Merleau-Ponty, a. a. o., p. 99.
- (34) 小松茂夫「四十八世紀の哲学」(久野収編『哲学の名著』毎日新聞社、昭三九所収)、八八頁参照。小松は啓蒙期の「人間自然」の研究の建設的部分に哲学は、諸学の再構成をあげ、それらを括るものとして教育学をあげている。この図示は大観的ではあるが、教育学の位置づけは妥当である。
- (35) Vgl. Michael Heim, *The Metaphysics of Virtual Reality*. Oxford U. P. 1993. 175p.
- (36) 直接には何ら関係はないが、昭和五十七(一九八二)年筑摩から Jean Baudrillard, *L'Échange Symbolique et la Mort*. 1976 が今村仁司・塚原史の訳で『象徴交換と死』として刊行され、更に平成四(一九九二)年同文庫の一冊として刊行された。その後書で今村は「ボードリヤールのこの書物は……現代を解読する画期的な書物である……現代社会と文化に関する診断とそれに対応する処方箋の書き方に即してみた、本書は現代思想の記念碑的著作である。事実、一九七六年にでた本書の時代診断は、当時よりも現在においてますます妥当性をもってきているように思われる。現代を考えるとときに不可欠の書物であると言わねばならない(五六四～五頁)」と言っているが、わが国「知識人」の典型的文章である。ボードリヤール

ルの本書がフランスをそしてヨーロッパ諸国にとって画期的であつても、わが国の現実には一部の読者をのぞいてインパクトは何もなかつた筈である。彼がここに言う「現代」とはこの国の現代なのであろうか。ボードリヤールは世界としてのヨーロッパの現実を見据えてフランスの現実を分析し、批判的に検討したのである。その中には極東の日本など視野になかつたことは本書を読めば明白である。ヨーロッパのそしてフランスの「現代思想」を考える時参考にならうが、その近代性も風土もストレートに同定できないわが国の精神状況に向つてこのように言うのは自国民には尊大に、ヨーロッパには平身低頭の明治以来の知識人の生感である。この傾向が教育哲学を生業する社会にもないとは言えないであらう。

(一九九六・九・一〇)

は尺 振八による『斯氏教育論』として明治十三年文部省より初版発行、その後版權所有者永井於菟四郎、発行者松田周平名義で明治二十一年市販されたが、序文で「心智、道徳及ヒ體軀の教育ヲ論シタル書ナリ」と原文に忠実に、当時としても出色の翻訳をしている(昭五五国書刊行会復刻版参照)。

(8) 私の論文「教育と場所」、三重大学教育学部研究紀要43(教育科学)、一九九二、六四参照。

(9) この点『中道』において「知・徳・体」としているのは妥当とすべきであろう(六頁参照)。

(10) 以上の臨教審査の引用の全ては一九九六年度版『解説教育小六法』三省堂、七六七頁より行う。

(11) 『日本国語大辞典』小学館版第八巻によれば、国旗は「国家を代表し、国威を表彰する旗」(二三七頁)、「国歌」は「その国を象徴するもの」(二三三頁)とあるによる。

(12) 引用は註(10)の書七三八頁による。

(13) 『中道』八二頁、八五頁。

(14) 『小道』四頁、『中道』七頁参照。

(15) 『小道』一一頁、『中道』一一頁。

(16) 『中道』八三頁。小学校の場合は六年間の課程を三段階に分け当該部分を「身近な自然に親しみ、動植物に優しい心で接する」「自然のすばらしさや不思議さを知り、自然や動植物を大切にする」「自然の偉大さを知り、自然環境を大切にする」としているのは、発達段階上経験に即して妥当である(『小道』二四、三〇、三五頁参照)。故に以下では『中道』の記述を中心にみていくものとする。

(17) 『中道』三一頁。

(18) 宮田光雄「みんなと生きる―シュヴァイツァーに学ぶ―」、『君たちと現代―生きる意味をもとめて』、岩波ジュニア新書、一九八〇、一一〇―一五五頁、特に一三六頁以下参照。シュ

ヴァイツァーに関する文献は正に汗牛充棟であるが、本文は中高生向けのものであるが、シュヴァイツァーの精神を最もよく伝えるものの一冊で、まとめと立論は一級の研究書に匹敵するし、また本論文が、ここでは道徳教育を中心としているので、敢て本書を参照してまとめたことをことわっておく。

(19) 文部省『小学校指導書生活編』平成八(二二版)、七頁(以下『小生』と略)。

(20) 『小生』五頁参照。

(21) 『小生』八頁。

(22) 同上。

(23) 『小道』二頁。

(24) 文部省『小学校指導書理科編』平七(一八版)六頁(以下『小理』と略)。

(25) 『小理』八頁、一〇四頁。

(26) 文部省『中学校指導書理科編』平七(九版)、二、三頁参照(以下『中理』と略)。

(27) 『中理』一二頁、一四二頁。

(28) 『中理』一一頁。

(29) 『中理』一三頁。

(30) 柳瀬睦男他『「時間」―東と西の対話』、服部セイコウ、昭六一、六四―五頁参照。

(31) Vgl. Maurice Merleau-Ponty, *Résumés de cours, collège de France, 1952-1960*, Gallimard, 1968, p. 91ff.

(32) 三伯や普山が *natur* に「自然」を訳語として与えた時、それは精神的にも画期的であったと考える。寛政十二(一八〇〇)年高橋至時が間重富宛の書簡(『星学手簡』第二十二書簡)に Benjamin Martin, *Der hedendagsche andernvidelyke Naturkunde*. Amsterdam, 1764, を紹介する際「ナチュルキユンデ」と写音するにとまり(岩波版『日本思想体系63 近世

などせず、学生に適宜テキストを読ませ、レポート、口頭
 その他で報告させ、それにコメントをつけただけで済むで
 であろう。大学は教科書を教えるところではなく、むしろそ
 のテキスト・クリティクを通し、真偽を吟味検証するところ
 である。そしてこれに基づいて高次の課題へ進むことで
 あるとともに、一つの検証から複合的課題の解決にクリエ
 イティヴに進むものでなければならぬ。たまたまテキスト
 で「生命に対する畏敬の念」という術語に接した。しか
 し文部省お墨付きの解説を読めば、極めて不正確な論述
 (論述というより飛躍した論理の作文)でしかなかった。学
 生に訊ねても一知半解かそれ以前であった。根源的に考察
 する必要を感じたのでそれなりの講義をした。生命の背景
 にある自然について言及するとともに、自然との対応で人
 間存在について当該講座の観点からアプローチした。「人
 間性の尊重」が前提されているため、その統覚としての人
 格についての批判的理解を進めなければならなかった。か
 くて現代教育の基準となっている臨教審答申他の諸文書を
 批判的に検討し、問題点を指摘し、あとは学生の主体的学
 習に委ねた。従って本論稿の二までが講義とは並行する。
 三は他大学で経済学専攻の学生に哲学史を講じた際の私案
 を本稿の趣旨に従ってまとめて展望を示したものである。
 次の課題については本文の中で予示しておいた通りであ
 る。しかしその分野については非専門なので慎重な準備を
 必要とするが、教育哲学が教育的現実から行わなければな
 らない故、徒らに時を失うことはできない。時代に答え

つ、時代を超えるものを志向したいと思う。

註

- (1) 文部省『小学校指導書道徳編』平七(八刷)、一頁(以下『小道』と略)。
- (2) 文部省『中学校指導書道徳編』平七(八刷)、一頁(以下『中道』と略)。
- (3)、(4)『中道』三頁(傍線齋藤)。「完成」を「形成」に読み換えての立論は殊更に目くじらを立てるべきものでないかも知れない。しかし教師と生徒が人間的関係を深める際に「教師は道徳的に完成された人格者として生徒に臨むのではなく、生徒とともによりよい人生を求めて努力するという基本姿勢をもって指導に当ることが大切である」と言っているのは、言わずもがなではあるが、許容はできるであろう。しかしこれに続けて「生徒を心から理解し、生徒とともによりよく生きようとすることによって、生徒と心が通い合うのであって、人格の完成を目指して努力している教師の姿は生徒の共感を呼ぶのである」と言うに至っては、論理の矛盾ばかりでなく、幽霊の正体が曝け出されていると言う他はない。教育基本法における「人格の完成」の主体は被教育者であるが、ここでは教師への要請となっているのである。戦前の教師聖職者論にも通じかねない教師像である。民主教育とは人間としてお互い不完全な教師と生徒がそれであるからこそよりよいものへ努力することにあるのではないか(引用は『中道』三頁)。
- (5) 私の論文「教育における人格の位置」皇学館大学紀要21、一九八三、「教育と時間」、同上23、一九八五、「教育と空間」、三重大学教育学部研究紀要40(教育科学)、一九八九参照。
- (6) 『中道』一一頁。
- (7) Hebert Spencer, Education, Intellectual, Moral, and Physical, 1861

的天空觀否定の上での天国及び死復活のキリストの昇天を「使徒信条」を離れ、現代人として証明可能と信ずるか、と。なぜならこれがないとニケア會議以降の三位一体を絶対とする信仰体系が崩れるからである。またこれが批判を許さない絶対真理として二十一世紀以降も通用するのか。恐らくこれは、中世的異端破門のない現代といえ、タブーであろう。その為の Sacramentum ではあるが。しかしこのような難問故宗教として存在する宗教が多々あり、その絶対的救済が宣伝されるのであろうが、それらの生命は精々二十一世紀前半までではなからうか。不条理故に真理とする時代は、批判を許さない故に、やがて過ぎ去るのではないか。宗教が合理性を拒否してなおも不条理にしがみつくと、宗教は自らの場所を喪うであろう。それ故に第五図に宗教のCよりDに至る図示はないのである。

と言って私は人類の精神文化史上果してきた宗教の意義を全面的に否定するものではない。しかし権威化し、歴史的に屋上屋を重ねた教義を絶対化して高圧的に不条理を押しつけることによる神聖性を強要する時代は終焉しなければならぬと考える。宗祖は普遍的人間愛を説き、それにより時として受難した。しかし民族的紛争の他に流血の宗教上の紛争や言語弾圧が如何に多かつたことか。否現在もあるのは周知である。これを回避し、ポスト二〇世紀に如何なる形で宗教が人類に貢献しようとするならば、AからCに至る歴史的存在を清算的に反省し、原点に還帰し、そこから再出発すべきではなからうか。その事が、人間に

とつての「自然」の捉え方に示唆を与えるのではないか。信一従というタテの関係を超越してのAからDへ向う実線を可能性として書き加えたのである。宗教の相対化が可能か否か、その詳細は別の課題であるが。いずれにせよ私は「自然」を共通理解として、教育との関わりを考える際、假説的ながら以上のようにみる。

四 結 語

ヨーロッパの近代の教育学乃至教育哲学が古代中世以来の豊富な精神的遺産に裏打ちされるとも、扱ったのは当代の教育的現実であった。然るにわが国のその多くは、まずヨーロッパの学究の研究成果を博引傍証することに力を尽し、それによってわが国の教育現実を論断するものであり、後者は付足的なものであった。その弊は近年少なくなったとはいえ、まだ根強く残っている因習である。この自戒からわが国の教育哲学は二十一世紀に向わなければならぬと考える。グローバルな視点が要求される故により重要である。

課題の方向については、序文に述べた通りであるが、なぜ自然かの視点だけは繰返しになるが、行論に従って述べておく。わが国の教育は法的には憲法、教育基本法、学校教育法その他によって一定の枠が与えられ、高等学校以下諸学校は検定教科書と指導要領によって行われている。大学の教科教育にあってもこれらを教材として使用する場合があるが、その内容に解説を説くのなら、何も講義

それは宇宙規模の枠組での対自然においてある。しかも人類は近世以来、法則を発見しこれに従いつ、自然を多面的に支配した。これを行ったのは自然を目線に置いた哲学や自然科学だけではなく、皮肉なことに、人間にその厳格なドグマにより絶対信託を強要した宗教としてのキリスト教であった。前述のように、神は人間に地上の支配権を与えた。その結果神—人間—自然のヒールキが成立した。自然支配の面でキリスト教は科学による自然支配を結果的には肯定したばかりか、破壊を黙認したのである。公害、環境汚染・破壊は結局人類に痛めつけられた自然の自然法則による復讐である。これを抑止しない限り、他生物も巻込んで人類は自滅に至る。目睫にしているという不安が、「ポスト二〇世紀」という造語とともに「共生」という提唱になったのである。餘

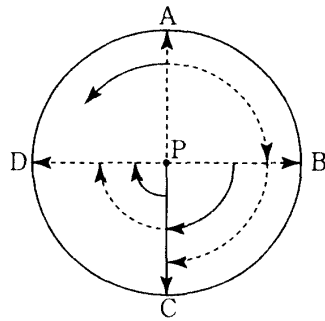


Fig.V

りにも人類の手前勝手なサイババル戦術ではあるが、道徳教育の指導要領に「生命に対する畏敬の念」を加えたというのなら、この視点から、二十世紀の生への処方箋を示さなければならぬであろう。Cの自然観を現代とするなら、Dのそれは未確定ではあるが可能態としてある「共生」実現の日である。「共生」の条件はBと違った意味で人間と自然とが対等であるということである。Dに対して宗教・哲学・科学は根源的にそ

の存在理由を問われなければならない。人間と自然が真に対等で「共生」するための二〇世紀の現在を基準としての予想である。現代はハイパーテクストやインターネットが象徴するように、高度科学情報化社会であり、これに背を向けることができないばかりか、近未来に到来が予想されるサイバースペースに対応しなければならぬ。この課題を考える時、科学はなお宇宙規模の中で科学として独自の発展をとりながら、その時に向っていくであろう。これに対して哲学がどのように進むかは未定である。哲学は科学との関わりで、それと表裏一体をなす認識の活動であるが、脱哲学の声の一部にあるように、知の組換えが必要になっていることも否定できない。現象学や分析哲学の彼方に何が措定できるかは予想できない。それ故にその可能性に期待しながらも、点線で予想しなければならないのである。これに対して宗教については、現代から未来にかけては点線でその存在の可能性を图示できない。二十一世紀以降、如何に人間の精神上の問題とはいえ、古代、中世の神話的要素である天国とか彼岸の存在が、その宇宙観が通用しない故、ストリートに人心に救済観を与えるファクターとならなくなるのではないか。オーム真理教事件以来、神信仰の現象が「マインドコントロール」という精神分析上のチームで捉えられるようになって以来、信仰の所在が不安定となつていのではないか。そこで敢てキリスト教徒に事例として以下を問う。信仰上云々の形而上的思弁を否定した上で、人間的性関係なしで聖霊による処女懐胎、古代

い。つまり宗教は（その教義に対して寸毫の）批判を許さない。これに対して哲学にはその学説故、絶対服従を要求する教祖はいない。如何なる学説、如何なる人物に対しても批判は自由であり、保証される。それは自然と人間が水平に对等で対向することによる。これを可能にしたのはルネサンス以降、厳密には十七世紀以降である。近世における自然科学の進歩と軌を一にする。哲学はかくて *maltesis universalis* とともにあることによつて現代への道を歩むに至るのである。従つてそれは現代との関わりでみなければならぬ。

神学における神の存在の証明は、神の手になるものとしての聖書原理による上からの証明であり、絶対不可謬であった。これに対して哲学における神の存在の証明は人間の側から知に行われたのである。デカルトにおいては神の存在も神の自己原因も「考える我」によつてあるのであり、「我が在る」ことにより「神が在る」ことが証明されるのは、神を考えるためにはこの我が存在しなければならぬからである。近代的思惟を確立した彼の思惟は、

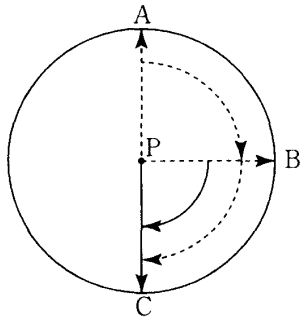


Fig. IV

【省察】のアルキメデスの槌の比喩をまつまでもなく、全てミクロの自己から始まるということである。彼にあつてはそれ故に *bon sens* としての知が全てに先行し、明晰判

明でなければならなかつたのである。正に普遍数学の原理において自然はみられ、哲学はその地位を確立したのである。これにペーコンを加えれば哲学から科学への方向性が明らかとなる。彼が新しい機関を設け、知の新たな大革命を進めるために設定した起爆剤は、*scientia est potentia* であり、その方法は *parendo vincitur* であつた。完全に中世を脱出し、自然法則を知において我が物とする方向が予示されたのである。仮定的にはあるが、第四図のCが現代である。現代は、Aにおいては自然を神、絶対者として服従したのであるが、この関係を逆倒させ、科学的な知を力として、これを征服し服従させているのである。図において実線で示した部分は現実には作用している哲学を表わし、点線で示したものは、即ち宗教は、既成宗教より新興諸宗教が隆盛を極め、現世利益や宗教的エゴイズムが横行する反面、天国や浄土を志向する来世信仰を中核とする本来の伝統的な信仰自体衰退しつつ、あるのは否定できない。BからCに至る哲学は、科学の後を追いつつ、も現実には機能しているのが認められるが、宗教の場合、AとBとでの同じ機能がCに於てもなされていゝとは言えない。そこでCから見た場合A・B・Cの過程を点線で示した。そしてこれが我々が生存している現代の宗教・哲学・科学の実相であると考へる。教育の役割はこれを承けて始まる。

二〇世紀は人類が自然との関係で到達した極北である。一九世紀末の人心の不安は人類世界の内部に対して、あり、そのツケは二度の大戦が支払つた。しかし二〇世紀の

構図が第一図である。Pを人間存在とし、球の中心にゼロポイントとしてあるものとする。彼にとつて、右の理由により、自然は仰ぐ形で関係づけられる。神格化されて自然現象はAとして対応する。素朴にはアニミズムであるが、高度化すれば特定の現象が神格化されるであろう。天やアトマンもその一例となろう、天子という形で人格化されて上から臨むと同時に、人間が神となる場合があるが、

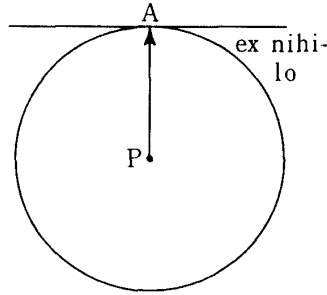


Fig. II

の多くは自然宗教、汎神論的宗教にみられるところである。これに対して絶対的超越神の人格的存在をとるユダヤ・キリスト教の神観は、第二図のように、円の頂点に一線

を引くことによつて、自然も人間も *ex nihilo* の被造物として在ることになる。「神ハ元始ニ天ト地ヲ創ツタ(創一・I)」はその絶対のカノンである。と同時に後に問題になる事だが、人間に大地と全生物を支配する資格を与える(創一・26〜30)ことによつて、神—人間—自然という階層性が生ずる。しかし両者とも信—従という点で絶対的であるが、後者は特に神々自然の超越者を教義の中核とする故、前者の神観を徹底的に排除して自己保全とする。そこに新プラトン主義に立つて *natura creans increata*, *natura creata creans*, *natura creata nec creans*, *natura nec creata nec creans* による最高原因としての神の存在を証明したエリウゲナが十三世紀

に異端宣言を受け、ブルーノが汎神論故に火刑となり、神に酔えるスピノザがブルーノの流れを汲む *natura naturans* と *natura naturata* の自然観により破門された理由があるのである、要はこれらの思惟の背景にかの一線が引かれてあるか否かの差異によるのである。

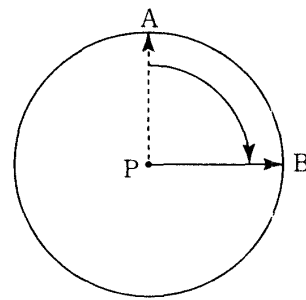


Fig. III

いずれにせよ自然を仰ぎ、これに従うという相互関係を宗教の基本形とするならば、哲学の立場は第三図の如くになろう。つまり人間が自己の視線で自然を「観る(theoria)」という姿勢である。ソクラテス以

前の自然哲学者たちが、アルケーを求め、存在と非存在の論証に努め、数の概念により無限思考に努めるのも、プロタゴラスをまたずとも *homo-mensura Saiz* に立つ人間観、自然観があるからに他ならない。もちろん人間は宗教を棄てたわけではないが、Bの水平、対等の関係から、自然・人間のいづれかに重点をおくことにより、多様な思想が生ずる。ディルタイ的な世界観論により、類型化も可能である。その思惟形式の前提は対等である故に、自由であるということである。そしてここに宗教と哲学の基本的性格がみられる。即ち宗教が(自然を)仰ぐという立場から、そこに信仰と服従という教義を成立させ、この教義に従うことが絶対的条件となる。如何なる宗教もこれを否定し得な

えるものとして教育学(論)があつたということである。⁽³⁴⁾
 人はその教育思想をコメニウス、ルソー、ペスタロッチ等の
 の「自然の歩み (Gang der Natur)」や「合自然 (Naturgemäß)
 へにおいてこれを見るであろう。だがドルバックが「自然
 の体系 (Système de la nature, 1770)」で報ずる、教育論もあ
 るエルヴェシウスの「自然の真体系 (Vrai système de la
 nature)」のフォイエルバッハを先取りしたような唯物論的
 な主張も併せてみるならば、「自然」に対する「教育」の
 原型的関わりがより切実に理解されるであろう。

(2) ここで右に述べた事を暫定的に整理しておく。中心
 はあくまでも現在から未来にかけての自然認識である。従
 ってここで言う「自然」観は、過去に、さまざまに文化が
 変動、進歩することにより、それに応じて変化した自然と
 いうものではない。「宇宙」という時空構造をもつ、しか
 も研究により専門分化する以前の、共通概念としてあるも
 のである。単に情緒的に対象化されたり、主観的に内在化
 されるだけのものではなく、natureへの訳語として成立し
 た以後の「自然」である故に、客観的に研究されるもので
 もある。この視点が先行するのである。(その際「教育」に
 ついては矢の先が現在から未来へという方向に向いている未来
 完了的なものなので、「自然」の問題がそこに及んだ時言及す
 るものとする)。また以下の事は、図形によってモデル的に
 示すことにするが、その際の自然観は、歴史的問題も含む
 が、敢て詮索しない。現在の課題へ接続するものとしてみ
 ていくものとする。

事は「教育」における「自然」ということでいま・ここ
 という実存的現在に関わるが、それは既在としての過去を
 負い、この瞬間に立つ構えが必要である。平たく言えば、
 教育は今までのどのような形をとってきたか、ということだ
 ある。私はヨーロッパ近・現代の思想の特徴を括るのに、
 ルネサンスの homo universalis、一七世紀の mathesis uni-
 versalis に倣って一八世紀を啓蒙思潮との関わりで educatio
 universalis として一九世紀より二〇世紀の現代までを
 scientia universalis という造語を試みたことがある。これ
 らを背後にしながら、仮定的図形を設定するが、以下の円

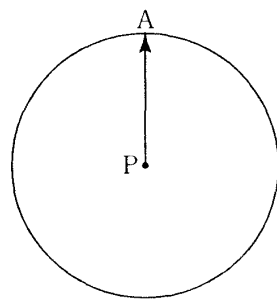


Fig.1

図形は全て球図形であ
 る。球形の容量を自然と
 する。

自然に対する畏怖から
 宗教が、驚異から哲学が
 発生したとはよく言われ
 ることであるが、原型は

宗教である。ギリシアの自然哲学の前提にヘシオドスの
 【神統記 (Theogonia)】があるように、原始社会において畏
 怖するもの(恐怖、崇厳その他人間以外の自然全て)は、如
 何なる形式であれ、幅広くとった意味での、宗教の対象で
 あつたと考えてよいであろう。宗教的形式が何らかの理由
 で消滅した後、それは「神話」という形で文化的に伝承さ
 れるようになったが、それ以前は何らかの形で信仰の形態
 をとる故、生活に直結した宗教ととるべきであろう。その

観には、これらの出版年がフランス革命からナポレオン帝政期と同時代と同定できることにより、少くとも啓蒙時代からカント時代にかけての自然観が内実としてこもつていると、仮説的にはあるが、言えるのではあるまいか。しかもそこにおける「自然」は一方においてへ美しい魂へ (schöne Seele) によって対象化されたものであつても、他方ではデカルト以来のへ理性 (la raison) の対象でもある。そしてここにおける自然はへ生み出されたもの (un nature) としてある、自己原因として無限の存在である。²³⁾ この自然が我々と関わるのはどのような図式によつてあろうか。

ルネサンス以降 homo universalis としての人間が、数学と実験科学を武器として、自然現象からカトリック的聖書原理を排除し去つた時、彼は自然—人間の構図を理性において構成した。特に天文学という武器は宇宙の彼方の法則の発見から、身近な人間世界の様式を根底から変革したのである。ギリシアの自然哲学が神話的世界観を超越し、後世の自然科学へ数々のヒントを与えたとはいえ、殆んどは人間を尺度とした思弁であつた。これに対して近世のそれは理性による客観的検証と措定であつた。つまり大宇宙 (macro cosmos) としての自然 (nature) における法則の発見は、同時にそこにおける秩序・調和の証明であつた。そしてここから人間にこの法則をあてはめることにより、聖書の原罪的・奴隸的人間観を解放したのである。即ち小宇宙 (micro cosmos) として存在する人間における自然の定立と課題の設定としての人間性 (human nature) の定立である。

人間自然の研究がその後の学問の方向を決定したのである。この対応は宇宙—自然であるが、即として同定し得るものであり、現代の「自然」観はこれを内在すると見るべきである。ただここで宇宙を表わすギリシア語のコスモスが秩序と調和を意味してカオスに対峙するのに対して、漢語の「宇宙」の字義はより実体的であることに注目されなければならぬ。諸橋「大漢和辞典」巻三によれば、莊子、荀子、淮南子を出典として、特に莊子の「天地四方曰レ宇、往古来今日レ宙」から、へ宇宙を「天地四方上下と古往今来天地古今、宇は空間をいひ、宙は時間をいふ」と定義している。宇宙が時間・空間の統合体としてあるというのは、現代の科学的宇宙観の基礎としても通ずるものがあると同時に、「自然」の実質を表わしている故に、これと同定できるであろう。「自然」とはこのへ宇宙の意味を内包しつつ、人為の加わらないものとして本来のま、自ずからあるものである。これに手を加えるのは人間である。

マクロ・コスモスを望遠鏡によつて観察した天文学により、十七世紀まで絶対的であつた lumen gratiae としての聖書原理が後退し、かわつて lumen naturae (naturale) としての人間理性が実践的変革の原理として登場したことによつてミクロ・コスモスとしての human nature が対象となつたことに、もう一度注意しなければならない。スコラ哲学 (信仰) と旧体制を否定破壊するとともに人間自然 (人間性) の研究 (人間論) を土台として、諸学の再構築を図つた時、その人間性信頼と期待の故に、それら諸学 (の研究) を支

をもちつ、それぞれの分野の先端を切り拓いていくことへの期待である。コンピュータその他の科学・技術の進歩が我々の生と知の構造を如何に変えていくかは計り知れないものがあるので、素人はその専門の尖端への容喙はできない程であるが、それでもそこだけが人間の生存にとつて全てではないという認識の上に立つて、共通認識をもつことである。我々が人類として未来を将来として予量的に視るだけでなく、積極的に生存の方途を求めらるる当然である。

言うまでもなく初等・中等の教育の内容は初歩的・基礎的なものであり、共通性において常識である。しかしその知の内容は次の段階を開く故、たとえ初歩的であっても、学問の吟味に耐えるものでなければならぬ。ヘーゲルの言う *bekant* を超えた *ekant* でなければならぬ。専門に分化しない前の共通知の設定である。その場合同一概念に對して、教科によって不統一であつてはならない。「自然」については不可欠である。

〔二〕 人類の生存が曲り角に來ている故、誰言うとなしに目安も処方箋もあるわけではない。民族間とのそれもさることながら、メインは何と言つても「自然」である。景觀としての自然を五官を通して主観的に捉えるのでなく、それに対して最低限統一された概念づけがあるのが望ましい。これを基点として「自然」と人間の未来展望の図が引けるからである。

(1) 「自然」とは何か、を問う場合、一般にはギリシア語

の *physis* とラテン語の *natura* の語源的詮索から、中世キリスト教と近世哲学における自然觀を訊ね、現代の自然科学的自然觀に至るであろう。併せてそれに比定される老子、莊子、淮南子等の使用例に言及し、訳語としての「自然」が定位されるのが常であろう。大概を知るにはこれによい。問題はこれを共通概念として「共生」を考え、どのように二十一世紀に向つて生きていくかである。網羅的知識は必要ではない。一定の理解と方向を示すだけでよい。

我々は人間を存在論的に捉えようとする場合、自然を無視するわけにはいかない。自然は確かに我々の存在に先立つてありつ、現実に眼の前にあつて我々の存在を支え、またこれに支える素材を与えるものでもある。メルロー・ポンティは、このような自然の概念を問題にするのは、我々が自然それ自体だけでは存在論的問題に解答を与えることはできないが、存在論の從属的、副次的要素ではないと確信しているからである、⁽¹⁾と言つてはいるが、それは自然が右のような意味をもっているからに他ならない。教育の課題が人間の現在から未来に関わることであり、これに沿つて「自然」を問う限り、彼の指摘は考慮されなければならぬであろう。つまりこの上に立つて「自然」の内実を共通の概念に導くことである。「自然」という語が *nature* への対概念となつたのは、稲村三伯の「波留麻和解」(寛政八・一七九六)や藤林普山の「譯鍵」(文化七・一八一〇)がオランダ語の *natura* へに「自然」をあて、以来とつてよいであろう。⁽²⁾そしてここを起点とする限り、その自然

正しく理解されなかったという国際会議の報告があるように、³⁰⁾両者間で共通理解に至るのは難しい。並列的な理解があるだけという観方さえある程である。人間の知の営みとしての思想も科学も、人間という統合体からの産物である故に統一的把握が可能である筈なのに、事實は困難なのである。従って自然観と言っても観測によるものと意識によるものとの間に差異が生ずるのは致方ないことなのかもしれない。道徳教育と理科という間の目標や内容にズレのあるのも、その範囲として承認できるものであろうか。議論ならよい、事は教育である。全人的形成を目指す故に共通性があるのが望ましい。少くとも「自然」という概念に対し、その科目の主體的独自性を認めつゝも、帰納的な共通理解があるのが望ましい。このためにはある一つの観方が導入されなければならないであろう。

私は先に各教科並びに道徳教育において、重要視されながら、統一的な共通な概念規定がなかったのが「自然」であるのを見てきた。今必要なのは、独自分野に至る以前の共通の根とでも云うべき概念の設定である。なぜなら自然は人間にとって社会や文化以上に原型的に重要な概念だからである。コンピュータによって世界が共通の価値観に立ち、そこから共同の生をグローバルに享受できる時代に来ているからでもある。凡そ我々人類が二十一世紀にも人類としての生を全うしようとするならば、自然の共通概念の形成は不可欠である。そのためにこれまでの文化的生活に両刃であった二つの文化現象についても明確な態度を示さ

なければならぬ時が来るからである。即ちポスト科学、ポスト宗教へ責任ある回答を出すためにも、我々人間との対応で「自然」の共通認識は大切である。

しかしそれが如何に困難かは先に例示した時間の議論においても明らかであり、簡単にいくものではないことは分る。しかしそれは急を要することではないか。かつてエリウゲナが死後異端とされ、ブルーノが火刑に処され、ガリレイが宗教裁判にかけられ、スピノザがユダヤ教とキリスト教から異端として破門・忌避されたのは、当時共通理解となっていた、アリストテレスの周転円の考え方を採用しての聖書無謬説に立つ天動説宇宙観により、また神による天地創造説によってである。現代の我々からみればこれらの処罰が不当であり、教会の権威に対して憤怒さえ覚えるであろう。しかし当時の一般庶民の多くはこれら天才たちの処罰を恐らくは正当とみたのかもしれない。なぜなら彼らの見方は教会（の権威）によって固定されていたからである。逆から言えばそれが共通理解になっていたのである。迷誤として啗うことも否定することも簡単である。ただこれも一つの教育作用であることは認めなければなるまい。悪例であるのは事明だが、二十一世紀に向う我々がこの愚を学ぶというのではない。その逆を教育に求め、開かれた知として共通に所有することにより、よりよい生の方途を見出すにある。教育は世俗的である故に初歩的である。そしてこの上に一つの仮説的予量図が提示できるのである。つまりある事態または対象について可能な限り共通の概念

学的課題である、観察・実験というある定点からの計測によつて知られる自然の枠内でのものである。その際求められている「自然の事物・現象についての理解」「科学的な見方や考え方」という時、へ科学的を先行させてこれらを括れば、それはM・ヴェーバー的の言うならば、徹底した客観的な知の習得であつて、正に Wertfreiheit の知の学習である。確かに現代の教育方法が過度とも思われる程、経験主義的な興味・関心に学習の基準を求めているが、理科の場合は、数学と同様、や、もすれば結びつきやすい効用性を超越しつゝ、客観的・普遍的な知の追究にあることは、第一分野(物・化)でも第二分野(生・地)であつても、基準的要請である。教授の学習の方法と教科が目標とするものが必ずしも一致しない程、自然科学は厳密かつ客観的である。理科の教育目標は正にそこにある。これに基づいて解説書が、この能力と態度において「情報化社会の中で生き」「人類的生活の場とし」ての「地球規模の環境の保全」に対し、主体的な意志決定による判断と行動をすることを求めているのは、最早次元が違うことに注意しなければならぬ。即ち科学的知を前提としての価値判断である。そしてこれは人間の生存自体への意志決定であり、内実は倫理的(道德的)判断である。

理科における「自然」観にこのような二つの態度が求められているのは、それが「教育」というフィルターを通す故であろう、自然科学の研究は前者のみでよいのであり、後者は個人の判断に任せられるものだからである。教育の

故の後者は、道德教育の「自然」観からのそれと一致するであろうか。端的に言えば、全く一致しない。というのは「自然」の捉え方が基本的に違うからである。理科の場合、当初より可視と不可視の自然が観察と実験の対象となつて現出する。コンピュータ操作も奨励されている時点では、それらの多くは計測され、抽象的ではあるが客観的真理の証明として数式化されるのが常であろう。これに対して道德教育における「自然」は先にも引用したが「自然を愛し、美しいものに感動する豊かな心を持ち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深める」とあるように、それは可視的自然、景観としての自然である。対象化されてはいるが、「美」とか「畏敬」とかあるように、主体の中に取り入れられ、意識化された、意識の自然である。従つて主観的であつて、厳密には普遍性を欠くものでしかない。しかしそれでは道德は成立しないし、道德教育もあり得ないことになる。人文科学が、その研究において、一般に主観から客観を求めなければならぬように、かかる道德教育の「自然」観もその困難を超えて普遍性をかち得なければならぬ宿命をもつのである。

存在としての「自然」は一つであるとしか言いようがない。しかし現代が科学時代と言われようと、統一した観方があるようでないのが現実である。例えばへ時間について、自然科学者と人文科学者の議論において、物理学における時間の矢の微視的な場合と巨視的な場合のズレについて語られた際、物理学以外の人々から何が問題なのかも

教育の根幹に関わる「事」である。人は教育という現象が、敢て人間教育と殊更に言う必要がない程、人間の「事」であることを承知している。如何なる世界観に立つ教育論も、未来予量的に社会・文化・歴史と関わる点では共通である。しかもこれを掘りさげていけば、必然的に「自然」に逢着するのではないであろうか。今更哲学や宗教の起源について云々する必要はあるまい。ただ教育を他の文化現象と同じように「人間」の「事」とする限り、これに対する形成作用という特殊分野を占有することになろう。そして形成が時間的側面に関わり、作用が空間的側面に関わり、その統合としての教育は必然的にそのゼロポイントに無即有、有即無として存在する「人格」と対決しなければならぬ。これを如何にみるかはその教育論を決定する程に重い。従って私は教育における「自然」の問題を「人格」との関わりからここまで辿ってきたのである。現行の教育でそれがどのように扱われたかは以上のようにみた。問題はこの「自然」をどのように見、どのように考え、二十一世紀という将来に向って何を提議しなければならぬかである。

三 「自然」の教育学的展望

現在行われている義務教育の中で「自然」という概念は、敘上でみた道徳や理科の教育においてもそうであったように、改めて定義することなく、自明の「事」として取扱われている。理科の場合に於いてすら、現在の教科内容を決

定した昭和六十二（一九八七）年十二月の教育課程審議会答申における改善の具体的事項においても「第一分野及び第二分野の内容については、現行どおり自然科学に関する基本的な概念の形成を目指して構成する」となっていて、「現行どおり」と言う限り、従来の自然観を踏襲していることが分る。教育にあつては、特に小・中校にあつては、基礎的事実の教育であるので、それでもいいかもしれない。しかし現在の社会がインターネットの急速に多元的に拡大する情報化社会であり、二十一世紀に向つてはサイバースペースの到来が予測されている。電脳による空間支配が行われる時、人脳は改めて自然観の切換えを求められるのであるまいか。「現行どおり」とは「従来通り何ら変更なく」ということであるが、教育を全体の「事」として考える際、それだけでは済まされない次元が現われて来るであろう。しかもこれは単に未来予想量のみあてはまるものではなく、過去にもあてはまることである。自然観の変化に留目しつゝ、自然が人間にとつて将来どのような意味をもつか問われなければならない。

〔一〕 このためには改めて事例として道徳及び理科の教育において使用されている「自然」の概念が、その目標他で使用されているところからみてみなければならぬ。

というのは、理科の場合、目標規定と指導書の解説には二つの概念が同居しているからである。一の三で引用したように、教科の目標における「自然」は現行の自然科学の

要である」と述べてあるが、これができるのは理科の教育を通してであるという自負を読みとることができる。しかもこの観点から「この緑の地球をいつまでも人類の生活の場とし、地球規模の環境の保全について考えるためには、生徒一人一人に、自然についての科学的な見方や考え方を育成するようにし、表面的な事象にとらわれることなく、基本的な理解に基づいて、主体的に意志決定ができ、的確な判断や行動ができるようにすることが大切である。理科は、そのためにも重要な役割を担っているのである」と言っているのは、道徳教育における自然観と比較した場合、重要なズレをみないわけにはいかないであろう。

理科教育の役割として右に傍線を付した部分と道徳教育の先にも引用した「自然を愛し、美しいものに感動する豊かな心を持ち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めるようにする」の要請とを比較すれば、それは明らかである。後者の自然観が極めて情緒的で、前近代のときめつけていい程、素朴すぎる。現代が否応なしに科学の事実と成果に直面し、知の構造の変換が求められている時、これは一時代前の人間疎外論における人間性恢復の薦めにも似た、花鳥風月の論理である。否、ここからは既に似たように、超越者への畏敬の念などは生れて来ない、汎神論的自然観であり、その指導書の強引なこじつけからしても、精々アニミズム的なものでしかない。これを中学生に教えるというのは教育上如何なる意義があるというのであろうか。なぜなら中学生を対象とする同次元で、理科教育では、

常識的に理解されているような「表面的な事象にとらわれることなく」客観的に「自然についての科学的な考え方を育成」し、自然（現象）について「基本的な理解」を得ることを目的としているからである。そしてこれによって「多面的な見方ができる」という道徳的判断の主体ともなり得るのである。それが「人間が自然と調和して生」きるための「賢明」にして「主体的」な「意志決定ができ、的確な判断や行動ができる」人間であり、理科教育はこれを目標とするのである。道徳教育における感性的な美辞麗句の自然観と異なり、地についた論理であり、その確かさにおいて倫理的側面も前者を超えていると評価しなければならぬ。

教育は被教育者に統合的・全人的に価値実現を図らなければならぬ。それが困難なるが故に理念であっても志向的課題でなければならぬ。中学にあつては一般的には小学校と違い、その多くは道徳は学級担任、教科はそれぞれ専門の教師の担当であろう。小学校の場合は同一教師が担当するので教科は違つても課題の見方にズレを生ずることはほぼない。初歩的知識故各指導書に同一教材に差異が少いのはみだ通りである。しかし中学の場合、同じ「自然」を扱う場合、見方に多様性があつてもよいという前提に立つても、両者に質的落差があるのをどのようにすべきか。特に現代がポスト二〇世紀を予想して、その生存の全体的危機感から「共生（Symbiosis）」を志向している時、「自然」に対する解釈が、理科と道徳でこれ程に異うということは

で「自然は、直接、間接に人格の形成に大きな影響を与える……美しいものや崇高なもののかかわりを通して、人間としての在り方や生き方の自覚を一層深めていく」としているが、生活科の「自然」の扱い方に重なり合う。つまりここにおける「自然」は客観的な観察・測定・記述の自然ではなく、主観的な価値観を含む意識の自然である。

これに対して小学校の理科は、生活科との関連を考慮しながらも経験主義的に「児童の主体的な問題解決活動を生かして発展的な学習」活動を進めることが意図されている。自然への主観的な「問題意識」が発展的に「問題解決活動」へ進められていることに注意されなければならない。自然を、主観的価値意識を超えた、客観的対象としてみているのである。その学習目標は次のように示されている。

自然に親しみ、観察、実験などを行い、問題解決の能力と自然を愛する心情を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を図り、科学的な見方や考え方を養う。²⁴⁾

小学校の理科教育においては「自然を愛する心情」の育成と「科学的な見方や考え方」を促進する教育とはバランスがとれるよう配慮されている。従って小学校教育においては道徳教育における自然観と理科教育のそれが生徒の人格形成上ある意味では矛盾なく教育が行われつつ、独自の分野が発達に応じて開示されているのが読みとられる。しかも小学校にあつては、大旨一人の教員が道徳も含めて主

要教科を担当するのが一般であるので、抵抗なくスムーズに行われるのが常であろう。これに対して中学校の理科教育にあつては、科学技術の進歩、情報化社会の到来に即して観察・実験を重視し、必要に応じてコンピュータの導入を考慮しながら、現行通りの自然科学に関する基本的な概念の形成を目指し、その目標は次のようになっている。²⁵⁾

自然に関する関心を高め、観察・実験などを行い、科学的に調べる能力と態度を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を深め、科学的な見方や考え方を養う。²⁵⁾

ここには小学校の理科教育の目標にあつた「自然を愛する心情」はなく、一貫して「科学的な見方や考え方」の形成に重点がおかれている。知的発達の段階からみれば当然の措置であろう。しかし道徳教育の自然観と協和しない面があるのをみないわけにはいかない。即ちここでのものの観方は全て自然科学の基本的概念（知識）による。それは客観的判断をもって価値の次元をみる態度の確立である。中学生なりに科学的な見方や考え方を進めることにより一定の知的体系が形成され、自然の事物・現象を客観的に捉え、合理的な判断ができるようになるということである。彼が全てをこ、から見る基点が設定されるのである。指導書にはこれについて「この場合、重要なことは、常に多面的な見方ができるようにすることである。特に自然環境の保全に関する問題などでは、人間が自然と調和して生存し続けるため、賢明な意志決定ができるようにすることが必

で、生命を維持し、生命をして最高の価値までに高めようと努力し、これに反するものに抵抗していくのが、人間が人間であることである、即ち生命を維持促進するのを善と認め、生きることを妨害（破壊）するのを悪とし、これに抵抗することによって人間は前進する。そして、この生命肯定による生命の尊重が「生命への畏敬」となるのである。無益な殺生を否定することからこの思想は始まるのであるが、人間は絶えず生の現実の矛盾に耐えつゝ、生命の罪責を負い、人間及び自然界の全ての生命と生きることによって具体的となるのである。それは人間による自然支配の論理ではなく、神の被造物であることの自己認識において、敬虔に、人間の生命そして自然界の動植物一切の生命に仕えるということである。⑮ただし「生命への畏敬」とはこの意味で生あるもの全てに奉仕する厳粛な責任倫理であつて、指導書解説の論理とは自ずと霄壤の差があるものである。

道徳教育は同心円的に拡大していく社会の中でのタテ・ヨコの人間関係を、最終的には急速に進歩する科学時代における国際社会を予量しながら、学校教育に沿い、発達段階に応じながら構成されるものであるが、以上で扱った「人格」や「生命の畏敬」に着目するなら、それを成立させる重要な因子として「自然」の問題があるのをみないわけにはいかないであろう。かくてこの「自然」がこれを主対象として教科を成立させている理科教育でどのような扱いを受けているかを検討することにより、道徳教育との関わり

をみる必要がある。

〔三〕 小学校低学年の教科として平成四年（一九九二）発

足した「生活科」の趣旨は教科目標に「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然のかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う」とある。それは低学年児童が発達上具体的な活動を通して思考する特徴があるので、直接的な体験から学習活動をさせ、意欲的に学習し生活していくことを、その教育の基礎としているからである。⑯そこから引用文傍線の部分について指導書は、これは「児童を取り巻く社会や自然を対象化して、客観的にとらえることが中心になるのではなく、それらが自分自身にとつてもつ意味に気付き、身の回りにあるものをもう一度見直し、自分なりの切実な問題意識をもって、調べたり、考えたり、表現したりなどすることである」としている。⑰発達に応じて対象を客観化することに対しては一定の制禦が行われているが、「自然」の場合は「飼育・栽培は動植物の成長や変化の様子が分ることに主たるねらいがあるのではなく、それらを大切にしたり、愛情をもって育てたりすることが求められる」からであるとす。つまり自然を主客未分化の中で意識させることにより、そのような意味での主体的な関わりが自立への基礎をつくるというのである。「自分なりの切実な問題意識」というのもここに帰着するわけである。小学校の道徳教育の「自然」の位置づけ

4の集団と社会における人間存在に収斂する図式であつて、これらを越えたそれ自体としての「生命への畏敬」はない。引用の3の(1)における「畏敬」は形而上的には明らかに別種の「畏敬」で自然現象に対する崇高観といったものである。「人間尊重」に「生命に対する畏敬の念」を加えたことは、人間の社会的存在以前に「自然」との在り方を反省的に捉えるのに妥当であるが、この「自然」が必ずしも明らかではない。というのは「生命に対する畏敬の念」を主題とする限り、その対応関係がはっきりしないからである。

指導書の解説では、これを生徒の心理的発達に応じた側面、また日本人の景観としての自然に対する美的感性(心)にふれつゝ、そこから生れる人間の有限性の認識を説き「このことを通して、人間の力を超えたものを素直に感じとる心が深まり、ここに人間の力を超えたものに対する畏敬の念が芽生えてくるであろう。人類愛や人間愛と呼ばれるものも、これに基づいている。この人間は有限なものであるという自覚は、自他の生命の大切さや尊さ、人間として生きることのすばらしさの自覚につながり、とかく独善的になりかねない人間を反省させ、生きとし生けるものに対する感謝と尊敬の心を生み出していくものである」と述べている。紙数の都合もあろうが、何ら論証性のない杜撰な飛躍と独断にみちた内容空疎な美辞麗句だけの文章で、その一人よがりの断定を肯定することはできない。主題に論旨を結びつけようとする強引さだけが目につくので

あるが、〈畏敬〉とか〈人間の力を超えたもの〉と言いつゝ、「生命への」畏敬」についてもまたそれを支える真の「超越者」についても何の認識もないからではないか。解説自体汎神論的で理解できない。

現行指導要領の「生命に対する畏敬の念」がシュヴァイツァーの根本思想からの転用であることは誰の目にも明らかである。借用する場合当該術語に対する正しい理解が必要である。その事もなく、日本的心性に結びつけて利用するのは換骨奪胎であつて、その精神を冒瀆するものである。これが論理不明な得手勝手な道徳の押しつけ論法となつていたのであり、それでは当時から懸案となつていた生徒の「自殺やいじめ、問題行動」がいつまでたつても解決しないのは当然である。従つて「Ehrfurcht vor dem Leben」を借用し、教育荒廢の現実を克服するというのなら、その基本となつている思想を理解することが最低の必要条件とならなければならない。そもそもシュヴァイツァーの「生命への畏敬」の思想は自然界の人間も含めて、弱肉強食という現実から出発している。それ故に世界は他の生命の犠牲により、また他を破壊することによつて一つの生命を維持する現実であるから、生きようとすする意志が自己分裂している悲惨な場面である。そこにはどの生命が他の生命より保証されるかの基準はない、一つを選択することは他を破壊することになる。この極限の矛盾の苦痛の体験の中から「生命への畏敬」の思想は生まれたのである。この実存的苦痛を通して即ち生命を破壊し棄損しあつてゐる現実の中

生活の中に生かし、個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うこととする（以下略）¹³。

趣旨の大凡については異とするところはない。指導書によれば、「人間尊重の精神」に「生命に対する畏敬の念」の他、四点について加除訂正が行われたとある。他の四点到問題はない。引用文に傍線を付したように、新たに書加えられたという「生命に対する畏敬の念」について検討されなければならない。この概念がA・シユヴァイツァーの「Ehrlurcht vor dem Leben」の借用であることは論をまたないであろう（しかし私自身の経験であるが、「生命への畏敬」についても、シユヴァイツァーについても、講義の際であるが、数パーセントの学生をのぞいて殆んどどの学生が無知である事実を考慮せずに、この言葉をストレートに使用することは問題があるように思われる）。従ってその語を借用する時は、提唱者の信条を尊重しかつその線に沿って、自らの直面する現実に向って生かすことであり、それがモラルと言うものであろう。指導書による解説は次のようになっていいる。

生命に対する畏敬の念は、人間存在そのもの、あるいは生命そのものの意味を深く問うときに求められる基本的な精神であり、生命のかけがえない大切さに気付き、生命あるものを慈しみ、畏れ、敬い、尊ぶことを含んでいる。

このことによって、生命の尊さや生きることのすばらしさの自覚を深めることができる。

またここでいう生命は、人間のみではなく、すべての生命を含んでいる。そのことによって、人間の生命があらゆる生命との関係や調和の中で存在することを自覚させ、生命あるものすべてに対する感謝の念や、それらを通して豊かな心を一層よく育てることが出来る。¹⁵

前段は人間自体の、後段は人間との対応での自然界における動植物の生命のあり方（存在理由）の規定であると同時に、それぞれ傍線A・Bが可能であるとの断言である。この「できる」は、生命への畏敬という徳目の重視によって、先にも引用した「自然環境の悪化や子供の自殺やいじめ、問題行動など」が解決「できる」にも接続する自負ととれる程に強い表現である。しかし前段との関係でみるなら、後段はあくまでも従であって、前段を補強するための論理である。従って「生命に対する畏敬の念」も、その存在形式はどうあれ、人間自体に帰着する倫理的要請であるということに他ならない。後段の生命現象は動植物の生命即ち生命としての自然そのものであるが、指導要領の内容配列をみる限り、それは同心円的に広がる中の一環である。確かに3の(1)において自然や崇高なものとの関わりを「自然を愛し、美しいものに感動する豊かな心を持ち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めるようにする」と言っているが、それは(2)の生命尊重、(3)の人間認識を経て、

孝を基とした『改正教育令』以降の天皇制下の教育であつて、今日の民主制下のそれではない。厳密には否定されなければならぬ論理である。

というのは国旗・国歌・天皇の構図は、前後逆になつたが、前者の問題即ち③で傍線を付した部分の「国を愛する心」の内実となつていふことである。そしてこの立場からグローバルな視点で「人格形成」を期すといふのである。これ以前にその可能性が自明であるかのように三回に亘つて強調された人格の「完成」が「形成」に置換されたのはどうしたわけか。単に不成合と済ますわけにはいかない論理上の問題はあるが、今はこれをさておき、この「人格」と国家との関係に注目しなければならない。本答申においても「個人」の尊厳は強調されている。しかしこの「個人」は「国家」との対応では、成員ではあるが、従属の関係となる。なぜなら国旗・国歌という既存の価値を批判的に検証するのではなく、無前提的かつ無条件にこれを承認、理解を示しかつ尊重しなければならないからである。個人をして現存在として存在するためには、その存在を支援存在者として自己を表現させるのは、彼の存在を統合する「人格」である。臨教審答申及びそれによつてなる現行道徳教育では、論理的には、「人格」は既存の価値体系を承認し理解を示しかつ尊重しなければならないのである。要請的価値体系に服従するのが現行道徳教育における「人格」であり、そのために「完成」が求められるのである。これが「人格」の眞のレーゾン・デートルであろうか。

憲法が人権を保証するのは人間が個において何ものによつても犯されない尊厳を有するからであるが、その尊厳は各個の生を支える「人格」である。人格は前述のようにゼロポイントとしてその生を統合し支えるものである。それ故に「人格」は何ものにも犯されない絶対的なものとして「国家」をも超越するものでなければならぬ。つまり国家に服従するのではなく、国家を形成する主体である。国を愛する心も尊重する価値も上から押しつけられるのではなく、批判検証し自己決定において責任をもつて創つていくものであり、彼は下からの創造的主体である。それが「the people」によつて要請される民主的人間像であつて、これ以外の何ものでもない。衣の下から鎧の見える「徳育」偏重の教育を以上の観点から否定することにより、課題の解明に向わなければならない。

〔二〕 さて教育において「人格の完成」はあり得ないし、「人格」は盲目的に既存価値や国家体制に従属しこれを尊重するものでもない。むしろ価値の創造、国家体制の形成者であるところに「人格」としての人間に意義を定立するのが民主主義である。そしてこの人格を有するところに個としての人間の尊厳があるというものである。この上に立つて現行道徳教育の目標をみる。

道徳教育の目標は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な

答申の先に引用した「人格の完成」の二の後半の「個人」重視は、この点からは妥当である。そうでありながらなぜ「徳」へ「徳育」を第一位におくのであろうか。

臨教審答申における「教育の基本的在り方」は「二一世紀のための教育の目標」設定のためである。特に重要な点として①ひろい心、すこやかな体、ゆたかな創造力、②自由・自律と公共の精神、③世界の中の日本人、の形成をあげている。①については「教育的努力の究極の目標」である「人格の完成」であるので、ここで問う必要はない、②は「公共」への配視であるが、憲法第十二、十三条から当然の事である。問題は③である。ここに云う国際社会で全人類の視野から「真に信頼される日本人の育成」とは「国際的視野の中で日本文化の個性を主張」できるとともにさまざまな異文化を理解するために、「日本人として国を愛する心をもつ」とともに……広い国際的、人類的視野の中で「人格形成を目指す」ということである。そしてこれに続けて「これに関連して」というが、文意上それは単なる付足ではなく、不可欠、絶対的条件としての付加である。なぜなら「学校教育上〔重要であるから〕適正な取扱い」を要請しているからである。それは「国旗・国歌のもつ意味を理解し尊重する心情と態度を養うこと」である。ここに「知育」より「徳育」を優先する精神構造の実態が露呈されている。

右には二つの問題が伏在する。先ず後者「国旗・国歌」についてである。問題は文意の可否ではなく、なぜこれを

「理解し尊重」しなければならないのかである。このためには国旗・国歌のもつ「意味」とは何か、明らかにされなければならぬ。答申の本文には何の説明もない。些か短絡すぎるが、自明としているからに他ならない。つまり日本人は国旗・国歌を尊重することが、国を愛することになる、そしてこれが当り前だという無条件の図式があるのである。それならば「国旗・国歌」とは何か。端的に言えば両者は、辞典的定義に従えば、当該国家を「代表」し「象徴」するものである。とすればこれは必然的に「日本国の象徴であり日本国民統合の象徴である」「天皇」に接続するということになるであろう。昭和二十五（一九五〇）年の文相天野貞佑が自己の天皇観を基準とした「国民実践要領」を発表したが、物議をかもし二週間後白紙撤回した（十一月十四、二十七日）、しかしこのオールド・リベラリストの主張は昭和三十三年（一九五八）年道徳教育の復活に沿って継承され、昭和四十一年（一九六六）年、徒花ではあったが、「期待される人間像」に収斂する。ここでは天皇に統合の象徴という図式で「日本国を愛するものが、日本国の象徴を愛する」ということは、論理上当然である」とし、「けだし日本国の象徴たる天皇を敬愛することは、その実体たる日本国を敬愛することに通ずる」という論を展開する。臨教審答申における「国旗・国歌のもつ意味を理解し尊重すること」という命法は天皇への敬愛と同断である。彼が「徳育」を上位におくのも、これを教育の最優先事項としているからに他ならない。前詰めればその精神構造は仁義忠

三では「徳育、知育、体育」の中に「真・善・美」が実現されるとする。この円現が彼の言う「人格の完成」であろう。しかしここには、誰の目にも明らかかなように、故意の詐術があるのを見ないわけにはいかない。

端的に言えば、彼の言う徳育、知育、体育によって実現されるのは「真・善・美」ではなく、「善・真・美」であるということである。従って真・善・美の徳目と対応するのは、スペンサーをまつまでもなく、知育、徳育、体育の序列でなければならぬ。⁽⁷⁾ 明治十二（一八七九）年の「教育令」に対する元田永孚の異議申立てにより、「教学大旨」に仁義忠孝を教育目的とすることが明示され、各教科の冒頭に「修身」の教科が位置づけられた十三年の「改正教育令」が公布された。以後の国家主義教育が天壤無窮の皇運扶翼の教育を推進し、近代化を図る際、徳育、知育、体育の位置づけは当然である。しかし現代の教育は教育基本法にその目的を設定し、教育勅語自体を失効排除（昭二三）した、曲りなりにも民主教育である。真・善・美の徳目を「人格の完成」可能な要件とする限り、徳・知・体の表現自体そしてこれに基づいた徳育、知育、体育の価値序列的教育的強要は成立しないし、自己矛盾である。古めかしい言葉で言えば、国家百年の計の基本は教育である。従って国際化、情報化の急速な変化に対処する教育改革と云いつ、教育の基本的な在り方、方向性を示す際、このような児童に等しい言辞はあつてはならない。かかるアナクロニズムの表現と要請は主権を保証されている国民に対する

愚弄でもある。

というのは、「人格の完成」が可能か否かを問う前に「人格」自体の位置づけが問われなければならないからである。人格とは何か、を改めて問うならば、再びペルソナの語源にまで遡及して解答を求めなければなるまい、しかし現在の学的状況を尊重しその成果を肯定的に評価する限り、少くともルネサンス以降、近世の人間論特にカントの目的の王国としての人格理論あたりにその基点をおき、その上で実存哲学、現象学、対話の哲学等における人格論、果は西田哲学の場所の論理にも配視しながら、自らの責任においてこれに答えなければならないであろうし、一応はそれでよいであろう。私自身は人格をオントロギアとハヤトロギアを統合した中で存在論的に考えている。人格は空間と時間即ち座標的にはX軸とY軸の交点、ゼロポイントである。これを場と名づけ、その広がり（その周辺はネビュラ的であるが）場所とする限り、ゼロポイントは無即有、有即無として絶対的トポスである。人格とはこの意味で人間という生命体の統合的中核である。⁽⁸⁾ 生命とは「人、全世界ヲ贏クトモ、己ガ生命ヲ損セバ、何ノ益アラン（マター六・26）」という意味で絶対価値である。従って「人格」は国家を超越しつ、国家を構成する主体である。それは命令に盲目的に服従する奴僕的存在ではなく、国家形成に創造的に参加する主体である。この意味で憲法第十一―十四条は第十二、十三条の制約があるとはいえ、国民の主体的基本条件であり、民主国家の原則である。従って臨教審

て「今日問題化している自然環境の悪化や子供の自殺やいじめ、問題行動などを考えるとき、このことが、より重視されなければならない。」と言う時、これは根源から問い直されなければならない。道徳教育の改訂が行われたのは平成元（一九八九）年、それは昭和六十二（一九八七）年の教育課程審議会の答申に基づいている。制定の当時から八年を経過しているが、引用のへいじめを始めとする学校教育の荒廃は何一つ解決されていない。実果をとみなわない理念のみが先行する時、それは空疎な美辞麗句でしかないが、座視はできない。どこかに機能しない矛盾があるとも見なければならぬ。私が二つの点で理解できないということもこれを内包してのことである。

〔一〕 まず「人格の完成」であるが、問題は「人格」が完成できるか否かの論証は当然関わるが、公教育でそれがどのように位置づけられているかである。周知のように、現行教育制度全般の改革の基本は、昭和六十二年八月七日付臨時教育審議会「教育改革に関する第四次答申」による。この中で「人格の完成」がどのように扱われているか、設問への回答を与えるであろう。

この言葉が現れるのは答申の第一章の三「教育の基本的在り方」に於てである。三回反復的に述べられている。一見くどいようであるが、微妙なズレがあるので、その部分を抽出する。

一、教育は教育基本法にあるように、人格の完成を目指すし、平和的な国家および社会の形成者としての自主的精神

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。

二、人格の完成は、教育的努力の究極の目標であり、この目標を実現するためには、徳・知・体の調和のとれた教育が極めて重要である。その際、個人の尊厳、個性の尊重、自由、自律、自己責任などが重視されなければならない。

三、教育の目的である人格の完成の実現に近づくためには徳育、知育、体育の調和の中に、真・善・美を求め続ける「ひろい心」と「すこやかな体」を育むことが重要である。

右の文で、一は「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」を「社会の形成者として」と「自主的精神に充ちた」の間から除外し、「の」で括った他は教育基本法第一条の丸写しである。なぜ除外したのかは不明である。なぜなら原文のままであるなら、二、三の文は全く不用であるからである。特に二の「その際」以下の註まがいの文言は、本文の「個人の価値をたつとび」で充足されるので無用と言う他はない。そして三は原則として「人格の完成」が可能であるとする立場である。「近づく」とは「一歩でも近づく」ことへの要請と読める故に完成があるとした文章ととる他はない。その上で二、三は「人格の完成」と言う時、「完成」の徳目を羅列し、これを実現することにより、「人格の完成」が実現するとしたものである。そのために二では「徳・知・体の調和」と言い、

る。

教育の目的は、教育基本法第一条に述べられているように「人格の完成をめざす」ところにあるが、まさに道徳教育は、この人格の形成の基本にかかわるものである。²⁾

後者が簡潔であるが、言おうとする内容はほぼ同じである。これを一般的にみるなら、何ら問題はない。しかし両者が共通に道徳教育の要点として引用する教育基本法第一条（教育の目的）規程の「人格の完成」に注目するならば、事はそう簡単ではない。前者はこれをもって道徳教育が全ての教育活動と関係する根拠とし、後者はこれに基本的に関わるものとしている、しかも「完成」を「形成」と置換することによって、そして両者の文意の共通なことは「人格の完成」を大前提としていることであり、それを教育が志向すること即ちその成就の可能性を肯定していることである。

小・中校共に道徳教育の目的を教育基本法第一条の「教育の目的」に沿って設定しようとするのは、公教育上妥当である。しかし中核となる「人格」の概念については不明である。少くとも「人格」とは何であるかの明示は、これに基づくとする限り不可欠である。しかしいずれのテキストにも説明されていない。あまつさえ中学校の指導書には「中学生にとつての道徳教育は、最初から完成された人間像を求めるものではない」³⁾という、なぜなら「人格の形成

に終わりはない。絶えず成長していこうとするところに、人間の特質がある」⁴⁾からであると。ここには「完成」が「形成」に置換されるとともに、「人格の完成」が無いことを宣言しているようである。それならこの「人格」はどこまで「形成」されるのか、またどのような価値内容を有するのであるか、全く不分明である。

わが国における整復困難な教育現実を根源的に考え、些かの処方箋を提示しようとする場合、教育の最終目的として規定されている「人格の完成」を吟味検証するのは避けて通れない関門である。私自身はこれに対して一定の回答を与えているが、⁵⁾これを踏えて、公教育の場で曖昧なまま自明であるかのように放置されている概念を検討し、今日の教育問題の解決を超えた展望を構想する。それは教育が将来社会形成のために直面しなければならぬ、「自然」・「科学」そして「宗教」の問題である。ここでは紋上の事柄を配視した上で、「自然」について考えるものとする。

二 教育における「自然」

小、中学校の指導要領及びその指導書の中で「人格の完成」〔をめざすこと〕が道徳教育の基本であるとされているが、両方の文書を読んだ限りでは、二つの点が理解できなかった。一つは「人格」の概念と位置づけであり、もう一つはこれとのからみで「人間尊重の精神」に「生命に対する畏敬の念」が目標規定に付加されたということである。表層的な読みをすれば何ら問題はない。しかしこれによつ

教育と自然

—教育哲学構成の基礎（其の一）—

齋 藤 昭

Erziehung und Natur

—Grundlegung der pädagogischen Philosophie (I)—

Akira SAITO

一 課題の所在

二十数年ぶりに「道德教育」の講座を担当することになった。当該教科の学校教育における概念については、研究分野と近接している関係もあり、一通りの理解はもつていた。しかし実際に授業を行うに当っては、現在の教育課程の基準を認識する必要がある。そのため文部省発行の小学校並びに中学校指導書の「道德編」を克明に読むとともに、これをテキストに講義を進めてみた。受講学生が公教育の教員として採用された場合、この指導書とこれの親元である「指導要領」によって当該の授業を行わなければならないからである。

しかし問題はここから生ずる。大学の「道德教育」に関する科目の講義は「道德教育」「の授業」ではなく「の研

究」である。〈研究〉はテキストにそって徳目その他の価値内容を授受することではなく、これを批判検討し、真偽を検証することである。大学の教育はこの上に立って学校教育法第五十二条の目的を実現するものでなければならぬ。この立場に立ち担当の「道德教育」の講義を進めていく際、テキストとして「道德編」を読み、内容を吟味し、かつ学生との質疑応答を重ねていくと、アポリアに立至ることが多々あったと言わなければならない。つまりテキストが自明としていたところを、厳密に読解し、これを実践の前提として主体化を図ろうとすると、その文章の意味内容が十全に理解できない場合があったからである。いまその全てにふれることはできないので、二三の事について述べ、課題への方向をとるものとする。

例えば小学校指導書の第一節の一で「道德の意義」を述べているが、その第二段落には次のように記されている。

人間は、本来人間としてよりよく生きたいという願いをもっている。この願いの実現を目指して生きようとするところに道德が成り立つ。道德教育とは、人間が本来もっているこのような願いやよりよい生き方を求め実践する人間の育成を目指し、その基盤となる道德性を養う教育活動である。教育は、「人格の完成」（教育基本法第一条）を目指して行われるものであることを考えれば、すべての教育活動が道德教育と関係をもつものである。（傍線齋藤、以下同断）

これに対して中学校におけるそれは次のようになってい