

Phenomenology of Education in the Philosophy of G.W.F. Hegel

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-01-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 花井, 信 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027834

ヘーゲル哲学における教育の現象学

Phenomenology of Education in the Philosophy of G.W.F. Hegel

花井信¹

Makoto HANAI

（令和2年11月30日受理）

はじめに

この小稿は、「教育目標としての思考力・判断力・表現力——ヘーゲルとデューイとを対照させながら——」²の補遺である。前稿がヘーゲル論理学における思考と判断について考えたから、ヘーゲル哲学全体に考察が及ばなかった。そこで、小稿はヘーゲル哲学全体を見ながら、ヘーゲルの教育についての見解がどうそのなかに落ち着くのかを見ようとするものである。取り出した論点は、筆者なりのヘーゲル論理学の要点である。膨大なヘーゲル研究があるなかで、筆者の小さな考えをまとめるだけにすぎないものであるから、先行研究につながるものは何も断っておく。

1. ヘーゲル哲学の基本概念

（1）生成（なる）

「生成（なる）」Werden という思考がヘーゲル哲学の基本にある。まずは、存在と無の真理は両者の統一であり、「この統一が『生成』（なる）である」という命題から始まる（§88）³。これは、すべてのものが運動、変化する、あるいは生成、消滅するというヘーゲルの基本命題である、そして、在るという肯定面と無という否定面の統一が、生成（なる）ということである。何ものかは、対立物の統一体としてある。

この命題の手近な例として、「はじまり」というものを上げ、「ものごとにははじまるときにはまだないが、はじまりはたんなる『無』ではなく、すでに『存在』もそのうちにある」と説明する。「はじまりは、それ自体が生成でもあり、さらなる前進が期待されてもいるのだ」⁴。

¹ 静岡大学名誉教授

² 『常葉大学教育学部紀要』第38号、2017年12月、所収。

³ 長谷川宏訳『論理学』作品社、2010年、205ページ。

⁴ 同上、207ページ。

この考え方を、後述する目的論と重ねれば、「目的が展開されて現実の存在となるのが運動であり、外へと広がる生成である。そして、このように動きつづけるのが自己なのである」⁵。さらにまた、後述する外的・内的論と重ねれば、「外的なものは、第一に内的なものと同内容である。内的なものが外的にも存在し、その逆もまたなりたつ」 (§ 139) ⁶。

生成（なる）という場合、何かが、他のものになることであるにしても、他のものは、まったく別な何かになるのではない。何かを持続したまま他のものになるのである。ヘーゲルの用語でいえば、否定されても、何かのなかの肯定的なものが残されて、より高次の段階でその肯定的なものが再現されているのである。

（２） 否定の否定

「弁証法の結果として否定的な結果は同時に肯定的なものでもある。否定の対象となった当の存在が、克服されたものとして結果のうちに必然的にふくまれるのですから」⁷。こうして否定の否定によって存在が回復され、für sich な存在になる。アウフヘーベン *aufheben* というドイツ語の意味については、ヘーゲル自身が説明しているので⁸、紹介は省く。

したがって、否定はたんなる反省的思考ではない。形式的思考についてのヘーゲルの批判を見ておこう。

反省は空虚な自我へとむかうし、知そのものは空虚なのだから。ここにいう空虚は、知の内容が空虚だというだけでなく、認識そのものが空虚だということもあって、実際、なにかを否定するだけの認識は肯定なものに目が行かないのである。そこに働く反省力は否定を内容へと組みこむことがないから、否定は事柄のなかに定着せず、いつも上すべりしてしまう。……それにたいして、以前にいったように、概念的な思考においては、否定が内容そのものにゆらりするのだから、内容の内在的な運動ないし性質という点からしても、それを全体として見ても、肯定的なものをふくむのだ。結果として出てくるのは、運動から生じた限定付きの否定であり、視点を変えれば、肯定的な内容ともいえるものなのである⁹。

そう考えると、子どもが成人になるということのなかに、子どもが第二の誕生として精神的に誕生したばあいにも、子どもの素質や天賦が失われるものではなく、それを保持したまま、より量的・質的に高次の生成をなしたということになる。否定の否定を通じて子どもはおとなになってゆく。自己同一性は失われていない。だから、「生成（なる）」である。

（３） 量から質への変化

ヘーゲル弁証法のもう一つの考えに、量から質への転換がある。『小論理学』のなかで示された、質は量との統一体というものである。量の増減が質の変化をもたらす。その段階が限度量といわれる (§ 108)。ヘーゲルは水を例に上げて説明している。水の温度はさしあたり水の液

⁵ 長谷川宏訳『精神現象学』作品社、1998年、014ページ。

⁶ 長谷川訳、前掲『論理学』304ページ。

⁷ 同上、189ページ。

⁸ 同上、223ページ。

⁹ 長谷川訳、前掲『精神現象学』038-039ページ。

体性とは無関係である。しかし、水の温度を増減してゆくと、水の凝集度が質的に変化し、一方水蒸気に他方で氷に転化する¹⁰。*

*この考えに基づいて、わたしは、ある本の中で、大学生が大量に増えたから、大学の質が変わったと書いた。それを読んだある人から、花井のような唯物論の立場には立たないよ、といわれた。この考えはしかし唯物論ではなく、ヘーゲルの弁証法の立場であるのだが。

量から質への転換を歴史学研究に当てはめると、時代区分論、時期区分論となる。ある特定の要素に注目し、その要素が変化の様から、時代区分、時期区分をする。しかし、教育史研究では、あまり時期区分について、活発な議論が戦わされているとは思えない。大きくは中内敏夫氏による、教育概念の規定から、教育史は近代になって成立するという時代区分論がある。それをめぐって議論が起こっているようには見えない。わたしの日本義務教育制度成立史論も捨て置かれている感がする。学級が教授の組織から訓育の組織へいつから合わせ持つようになったのかも、若い人の関心をよんでいない。寺子屋出身の教員が明治16年頃、残存したかそれとも消え去ったかという議論も継続されていない。これらの論点は、学校に多くの生徒が通うようになったという、量もたらす質についての教育史的考察である。

この量的な変化が質的な変化に転化するという歴史哲学について、丸山真男は、「近代的にいかえれば」という注釈を入れている¹¹。

*合わせて丸山真男は、この論文の中で、「いま」についての考察をしている。

2. ヘーゲルの思考の論理

(1) 反省的思考

ヘーゲルは論理学の三つの構成部分を上げている (§83)。すなわち¹²、

- 一、存在の論。
- 二、本質の論。
- 三、概念と理念の論。

それを思考のありかたとしては三つ。

- 一、直接的な思考、——単純な概念。
- 二、反省的ないし媒介的思考。——自分とむきあう概念、およびなにかに映しだされる概念。
- 三、自分に帰還する思考、ないし、自分のもとで発展する思考、——完全無欠の概念。

ここで言われている「反省的」の原文は **Reflexion** である。榎山欽四郎氏は「反照」と訳されている¹³。独和辞書を開くと、「反射」「反照」という意味と「反省」「省察」という二種類の

¹⁰ 長谷川宏訳、前掲『論理学』247 ページ。

¹¹ 丸山真男「歴史意識の古層」『丸山真男集』第十巻、岩波書店、1996年、44 ページ。

¹² 長谷川宏、前掲『論理学』192 ページ。

¹³ 榎山欽四郎訳『エンチクロペディー』「世界の大思想」15巻、河出書房新社、1974年、

意味が載っている。*

*なおついでに、「自分とむきあう」ということばの原文は *Fürsichseyn* である。これもまた伝統的には「向自」¹⁴あるいは、「対自有」¹⁵と訳されてきた。同じく「完全無欠」は *an und für sich* であり、「即且向自」あるいは、「即自かつ対自的」と訳されてきた¹⁶。さらに追加すれば、「単純な概念」は *dem Begriff an sich* の訳であり、檜山氏は「概念自体」、松村氏は「即自的概念」と訳してきた¹⁷。

反省的思考について、ヘーゲルの説明は、こうなっている (§ 112)。

反射 (反省) という表現はもともと光についていわれたもので、直進する光が鏡面に当たってはねかえされるのが反射です。対象を反省する、あるいは「じっくり考える」場合にも、同じ動きがあって、対象を直接そのままに受け入れるのではなく、媒介されたものとして知ろうとするのです¹⁸。***

****Reflexion* については、松村氏の訳著が、訳者註という形でヘーゲルの用語の意味を説明している¹⁹。また、長谷川氏の訳「対象を反省する」は *reflektieren* であるが、「じっくり考える」は *nachdenken* である。松村氏は訳し分けずに「反省」としている²⁰。ただし、原語を引いて、両者の区別を注記している。

この考えのもとには、存在 *Seyn* はいくつもあり、そこに動きが生ずると存在は他のものに移行する、この動きは外へ出てゆく過程であると同時に、存在が内へと向かう、内部に深まってゆく過程でもあるという、ヘーゲルの存在規定がある (§ 84)。

あるいは、「実際に存在するのは、なにかが他のものになることである」 (§ 95)²¹。存在は絶えず動いて存在するのである。その動きが否定である。

さらに、「本質は自己内存在であり、本質といえるのは、自己の否定体を自分のうちにもち、自分のうちで他と関係し、媒介の関係をもつからこそである。……一切が反省の働き (立ちかえる働き) をもつ存在であって、他が映しだされるとともに他に映しだされる存在である」 (§ 114)²²。

以上で、反省と反照との同時意義が納得されるだろう。存在についてと本質についてとから、反省的思考のヘーゲル理解を考えてきた。しかしなお弁証法の各論に及んで追加しなければ、ヘーゲル理解は十分ではない。

(2) 内的なものとの外的なもの

それはまず、内的と外的との矛盾・対立の問題である。内的に矛盾があり、かつ外的にも矛

107 ページ。

¹⁴ 檜山氏、前掲書、107 ページ。

¹⁵ 松村一人訳『小論理学』(上)、岩波文庫、1978年、256 ページ。

¹⁶ 前者の訳は檜山氏、後者の訳は松村氏。

¹⁷ 檜山氏、前掲書、107 ページ。松村氏、前掲書、256 ページ。

¹⁸ 長谷川、前掲『論理学』255 ページ。

¹⁹ 松村一人訳『小論理学』(下)、岩波文庫、1978年、15-16 ページ。

²⁰ 同上、11 ページ。

²¹ 長谷川、前掲『論理学』219 ページ。

²² 同上、259 ページ。

盾があり、さらに内的と外的との間に矛盾がある、それらの総体として全体が存在している。

内には運動する作用があり、それが内に止まらない状態に達すると外へと発現する。その際、外からの作用も加えられることによることもあるが、外からの作用に応じる内のなかの要素があるのであって、内にない何かが、外から入り込むものではない。内なる力が外へと発現するのである。内と外との出入り作用が、そのものの全体をなす。ヘーゲルのことばによれば、

外的なものは、第一に、内的なものと同内容が同じである。内的なものが外的にも存在し、その逆もまたなりたつ。現象は本質のうちにはないものを示すことがなく、本質のうちには、あらわれでないものはなにもない。(§ 139)

第二に、内的なものと同外的なものは、形式的規定としては、たがいに、きっぱりと対立する。……が、内的なものと同外的なものは、同一の形式の要素であるという点では、本質的に同一化されるから、最初に一方の側にしか設定されていないものは、直接にまた他方の側にしかない。たんに内的なものは、たんに外的なものでもあり、たんに外的なものは、まずはたんに内的なものでもあるのだ。(§ 140)

こうした見地から、「本質をたんに『内的なもの』ととらえるのは、反省的思考によくある誤りだ」と説明する²³。

この内的・外的関係の例として、ヘーゲルは子どもの教育の例を上げている。

ところで、内田義彦氏は、『資本論の世界』のなかで、*Erziehung* というドイツ語のツィーングは引き出すことと説明しながら、続けて、「子供自身まだもやもやして自分で解らないものをひき出すことによって、言われて見れば当然そうだったとか、ああ、まさしくこういうものを私は望んでいたと（子ども自身が成果をみて）自覚する、そういう作業をする。それが本来の教育だと」述べる²⁴。子どものなかの不明瞭なものを明確にする。余分なものを捨象して判断する、それが教育だということだろう。

ヘーゲルに即してみよう。『小論理学』のなかの、内的・外的関係の例として、子どもの教育の例を上げているので、長いが引用しておく。

子どもを例にとると、人間であるからには子どもも理性的存在だが、子どもの理性は、さしあたり、内的なものとして、——素質や天賦として——存在するにすぎず、この内的なものが、子どもにとっては、両親の意志や教師の知識など、一般化していうと、自分の周囲の理性的世界という外的な形をとります。子どもの教育と成長は、最初はただ潜在的で、他人（おとな）にしか見えなかったものが、自分でも自覚されてくることにある。子どものうちに最初は内的な可能性としてしか存在しない理性が、教育によって現実のものとなるわけで、逆にいうと、最初は外的な権威と見なされた共同体の倫理や宗教や学問を、子どもは、自分本来の内的なものとして意識するようになります。子どもについていわれたことは、おとなにも当てはまることであって、……²⁵。*

これは、内的なものは外的なものであり、外的なものは内的なものであるという本質の内的性格と外的性格、対立しつつ同一であるという例に挙げられているところである。

*この子どもの教育の例は、榎山欽四郎氏の訳書には載っていない。

²³ 長谷川宏、前掲『論理学』304 ページ。

²⁴ 内田義彦『資本論の世界』岩波新書、1966年、193-194 ページ。

²⁵ 長谷川宏、前掲『論理学』306-307 ページ。また、松村訳『小論理学』（下）岩波文庫、1978年、77 ページ参照。

子どもの内的な存在としての理性は、はじめは素質や天賦のものとしてあるから、子どもには見えないし、自覚されない。その理性は外的な存在として親の意志とか教師の知識としてある。その親の意志や教師の知識を内的に獲得することによって、あるいは教育されて子どもは内化する。同時にそれは外化されることでもある。内と外は対立しながら媒介規定を経て、同一になる。

ヘーゲルの論理をさかのぼれば、力とその発現という思考、力の個々の発現は多様だが、力の内面的な統一へ還元すれば、そこには法則性が働いている、したがって神による力としてではなく、力を規定するものを認識できるというヘーゲルの考え方がある。

(3) 全体と部分

この内と外の間をさらにさかのぼれば、全体と部分という論題がある。全体があつて部分があるし部分があつて全体はある、したがって、部分は全体に解消されない——柱は家のなかで柱としての意味があるのであつて、その家がなければただの木材にとどまる。他方で家から見れば、柱がなければ家として成り立たない。柱があつて家であり家があつて柱である——という考え方に至る。

「部分はたがいに別々であり、自立した存在である。しかし、部分は相互に一体化するような関係のなかで、いいかえれば、まとめあげられて全体をなすかぎりでは、はじめて部分だといえる」。(§135) **

ひとりの人間が持っている多様な個別能力は、その人間の全体のなかで生きて発現してゆくものであつて、個別能力だけが取り出されるわけではない。個別能力のアンサンブルとして発揮される。知的能力や技能的能力は、気持ちや感情と切り離されているわけではない。意欲や感情が高まれば知的能力と技能的能力も高度に発揮される。知的能力と技能的能力が向上すれば気持ちや感情も高ぶる。知力と意欲は別々にあるのと同時に、全体としてある。全体があつて部分がある。

**この全体と部分という思考に関連して、たまたま読んでいた、大野晋氏の『日本語練習帳』にある次のような文章が目についた。「文章を建物にたとえると、単語・語彙は建物をつくる一個一個の煉瓦です。文章を読むとは、書き手の意図・内容の全体を理解すること。書くとは、書こうとする意図・内容の全体を表現すること。だから、建物の部品に注意するだけでは足りない。建物全体の構成を考える必要があります」²⁶。全体は部分で成り立つが、同時に部分は全体があつて、部分になるという、ヘーゲルの思想と同義だろう。

さらには二項対立と同時存在の解釈に至る。本質は必ず現象するのであつて、しかし、それは諸関係を媒介にして、諸規定を媒介とする。

ただし愚見を述べれば、ルソーは、教育は自然、人間、事物によってなされると、カント流の、教育は教育を受けた人間によってのみなされるという見方を喝破し、まさに新教育の到来を告げたが、天賦の才能・素質を受けた人間の教育は、諸関係のなかでしか生かされないのだから、要因の並列ではなく、力の動因をこそ見極めなければならないだろう。ヘーゲルによれ

²⁶ 大野晋『日本語練習帳』岩波新書、1999年、112ページ。

ば、目的活動は、外部からの誘発ではなくてそれ自体のなかで自分を規定するのだから。まさにこの点にこそ、デューイからの批判があるところである。

このヘーゲルの教育理解について、内的なもの——素質や天賦が外に出てくる主動因になるのか、それとも外的なものによる引き出しになるのかという議論は、しかし成立しない。内的なものと外的なものとは同時存在なのだから。内的なものがある、外的なものがある。外的なものがある、内的なものがある。両者は移行するのだから。「否定の力は存在の外にあるのではなく、存在そのものの弁証法運動であって」²⁷という理解がヘーゲル論理学の基礎である。

教育に関する、ヘーゲルのこの説明をさらに敷衍するためには、可能性と現実性との弁証法的関係を理解しなければならないが、いまの筆者にはむずかしい。

(4) 対立物の存在

ヘーゲル弁証法の基本は、存在は対立としてある、なにかは他があってある、ということである。対立的存在の例として、磁力のN極とS極、光と闇といったものをヘーゲルは上げている。磁力のN極はS極があって存在するように、S極もN極があって存在する。光は闇があって存在するように、闇は光があって存在する。他方がなければなにかはない。そうした対立をヘーゲルは矛盾という。電極の+極と-極も同様な関係で、それぞれが独立してあるわけではない。対立するそれぞれは、なんらかの他をもつだけではなく、自分の他者を相手にしている。

しかし、俗にいう、メダルの表と裏は、こういう対立・矛盾ではない。同一量の連続だから。右と左も同様で、地球の上では右は延長すれば左に行き着く。決して対立するものではない。

同時に、なにかは有限であり、変化する。

「なにか」は他のものになる。が、この他のものがそれ自体「なにか」だから、それがまた他のものになる。こうして無限に続く²⁸。(§94)

「無限につづく」といっても、an sich、für sich、an und für sich、という段階を経て、自己に帰還するのがヘーゲルの思想である。『法の哲学』でヘーゲルが展開したように、家族 - 市民社会 - 国家という精神の展開である。念を押せば、この展開はあくまでも概念の順序であって、概念の形態の歴史的発展は国家が最初であり、家族と市民社会は国家を前提としている。

3 『法の哲学』における教育

(1) 市民社会の教育

²⁷ 長谷川宏、前掲『論理学』、255 ページ。

²⁸ 同上、216 ページ。

倫理の実体²⁹、あるいは共同体の倫理³⁰の自然な（単純あるいは素朴な）倫理である家族は、婚姻によって始まり、資産を所有し子どもを教育し、最後に子どもが成年に達すること及び両親ことに父親の死によって解体する（前者が倫理的解体、後者が自然的解体）。

『法の哲学』に触れたから、そのなかで言われている教育なるものに、言及しなくてはならないだろう。ヘーゲルはこうテーゼを掲げている。伝統的な訳に従えば、

子供は即自的に自由な者であり、その生命はひとえにこの自由の直接的現存在にほかならない。だから子供は他人にも両親にも、物件として所属するのではない³¹。（§ 175）

この部分、長谷川宏氏の新しい訳文では、

子どもは、自由人になる可能性をもつ存在であり、その人生は、自由が目に見える形をとったものだから、子どもが物として他人や両親に帰属することはない³²。（§ 175）

このように言いつつ、自由になりたいという主体的使命が達成されるのは、「倫理的な現実世界に所属することによって」であり³³、「個々人が共同体の現実を受け入れることによって」である³⁴。この立場から、ヘーゲルはルソーの「エミール」を批判する。

人間を現代の世間一般の生活から遠ざけて田舎で陶冶育成しようという教育学上の試み〔ルソーの『エミール』における〕がだめだったのは、人間を世間の掟に背かせるようなことはうまくゆくはずがないからである。たとえ青年の陶冶が孤独に行なわなければならないとしても、精神界のいぶきがこの孤独のなかに吹き渡ってくることは所詮あるまいとおもってはいけないうし、この遠隔の地を占領するには世界精神の能力は弱すぎると信じてはならない。／よい国家の公民たることにおいてはじめて個人は、おのれの権利を得るのである³⁵。

ヘーゲルにあって、自由の使命は客体性（あるいは共同体の倫理）のうちに体现される。家族のなかの否定的な側面の教育は、「その生来の状態である自然的直接性から抜け出させて、独立性と自由な人格性へと高め、こうして子供に家族の自然的一体性から出てゆく能力を獲得させる使命」³⁶を持つ（§ 175）。*

*この部分長谷川氏の訳文は、「(教育は) 子どもの原初の境遇である素朴な自然状態から子どもを切り離し、自立した自由な人格たらしめ、家族の自然な統一の外に出て向上していく能力を養う」³⁷。

ここで、国家の公民となることが期待され、市民社会が排除されているところに、ヘーゲル弁証法の思考がある。同一文の二つの訳文を紹介しておく。まずひとつめ。

倫理の実体は、対自的に存在する自己意識を自己意識の概念と一つになったかたちで含むものとしては、家族および民族という現実的精神である。（§ 156）

²⁹ 藤野渉・赤沢正敏訳『法の哲学』「世界の名著 ヘーゲル」44、中央公論社、1978年、384ページ。

³⁰ 長谷川宏訳『法哲学講義』作品社、2000年、315ページ。

³¹ 藤野渉・赤沢正敏訳、前掲『法の哲学』402ページ。

³² 長谷川宏訳、前掲『法哲学講義』353ページ。

³³ 藤野・赤沢訳、前掲書383ページ。

³⁴ 長谷川訳、前掲『法哲学講義』311ページ。

³⁵ 藤野・赤沢訳、前掲書、383ページ。長谷川氏の訳著版にはこの「追加」部分がない。

³⁶ 藤野・赤沢訳、前掲書、402ページ。

³⁷ 長谷川訳、前掲書、353ページ。

ついでふたつめ。

共同体の倫理が、その概念にふさわしい形で自己を意識した自己意識としてあらわれるとき、それは、一家族をなす現実の精神であり、一民族をなす精神である。（§ 156）

前者が藤野・赤沢訳³⁸、後者が長谷川訳。いずれも現実精神の形態には、市民社会が外れているというところに、注目したい。

その理由は、藤野・赤沢訳の注に従えば、特殊性（対自的に存在する自己意識）と普遍性（自己意識の概念）という両契機が分裂している状態が市民社会であるから。個別性と普遍性との感情による直接的統一態が家族、反省ないし悟性によるこの統一態の分裂態が市民社会。ただし市民社会では各個人は特殊対特殊として対立するものの、対立しながら関係せざるをえないから、そこに形式的普遍性が自覚される。そして、最後に理性による即自かつ対自的な自由の実現としての国家がある。国家において特殊性と普遍性とはその統一を個体として回復する³⁹。

つまり、普遍性と特殊性という自己意識の在り方が分裂している市民社会は、過渡期の、あるいは倫理的なものを欠く現実態、共同体だからである。

（２） 普遍性と特殊性

ヘーゲル哲学にあって、普遍性という概念は、単に共通のもの、一般的なものの意味しない。「特殊なものをそのまま放置して、共通なものだけをとりだしてきたというのではなく、みずからを特殊化していくものであり、異質なものをとりこみながら濁りのない明晰さのうちにおのれを保つものです」⁴⁰。

この、共通なものと普遍的なものとの区別をヘーゲルはルソーの『社会契約論』を例に上げて説明している。国家の法律は普通意志から生じなければならないが、万人の意志である必要はない、と。ルソーを見事と讃えつつ、ヘーゲルの補足するところは、この普通意志こそが意志の概念であり、法律はこの概念に根をおろした、意志の特殊な規定だと⁴¹。

例えば、教育の機会均等という普遍的命題がある。日本国憲法第 26 条に、「ひとしく教育を受ける権利を有する」とある部分、英語正文では、“**have the right to receive an equal education**”となっている。この **equal** という意味をどう理解するか、個々の意思は多様である。普遍性は万人の意思に即しつつ、万人の意思ではないというヘーゲルの理解である。法律の概念は、まさしく普遍意思の特殊な意思である。マルクス流に言えば、階級対立のある社会では対立のその時点での特殊的決着である。

ついでに、普遍性と特殊性の規定が自己へと立ちかえるのが個別性である。そして個別的なものとは現実的なものである。ただし、個別的なものは概念から生じたものだから、普遍的なもの——否定的な自己統一態——として設定されている。

そうすると、自己同一な普遍性には、同時に特殊なものと同別的なものが含まれる。

³⁸ 藤野・赤沢訳、前掲書、384 ページ。長谷川訳、前掲書、315 ページ。

³⁹ 藤野・赤沢訳、前掲書、385 ページ。

⁴⁰ 長谷川訳、前掲『論理学』348 ページ。

⁴¹ 同上、349 ページ。

(3) 教育学の課題

『法の哲学』を扱った以上避けられない、教育学上の課題がある。ヘーゲルの問いかけを聞こう。

個人がいかにして共同体の倫理を身につけるか、共同体の倫理がいかにして各人にとって習俗 *Sitte* となるか、といった問題は、わたしたちの考察の外にある、教育学 *Pädagogik* の問題です。教育学は、人間を自然のままのものにとらえ、人間の再生の道を、つまり、人間の第一の自然が第二の自然へと進み、精神が自然に似た習慣の形へとむかう道を、示すものです。人間はもともと精神的な存在だが、そのことを自覚する過程が教育学の対象です⁴²。

つまり、*an sich*、*für sich*、*an und für sich*、へと人間が向かう道筋をつけるのが教育学の使命だと言っている。生まれたままの自然状態から理性ある存在状態へと、さらに理性と自然が一体化・統一化した状態へと導く。*

* 『エンチクロペディア』では、こういう言い方をしている。

子供が自然に生まれることに結びついている人倫関係、結婚するときにまず本源的な形で作られた人倫関係は、子供の第二の誕生、精神的な誕生、言いかえれば子供を独立な人格に教育することとなって実現される⁴³。(§ 521)

自然の誕生が、精神的な誕生になること——船山信一氏の訳文では「子供の第二の誕生すなわち精神的誕生において」⁴⁴——、この高次の段階へと到達することが人格の成立である。*

*

**この部分は、長谷川氏の『論理学』及び松村一人氏の『小論理学』には載っていない。

日本の教育学における、この問題への回答が有名な、自然の理性化という篠原助市のテーゼだった。アンチテーゼとして、それを逆転させた、中内敏夫の理性の自然化だというものが出されている。

それらはともかく、「共同体の倫理とは、さしあたり、個人の主観性とその共同性——その概念——との統一です」と言いつつ、ヘーゲル自身は習俗と宗教とが教育のイメージとして対象化されるとした。また「わたしの意識、わたしの自己が、他人のうちにあり、という形で、わたしは直観する」と重ね、統一の体系として国家をあげる。共同体の倫理の国家による再生産、そして、「自己意識のうちにあって義務とのかかわりを意識させるもの」とつなげて⁴⁵、正義(法) *Recht* のテーマを貫く。

4 学問から教育へ

⁴² 長谷川訳、前掲『法哲学講義』308 ページ。

⁴³ 榎山欽四郎訳『エンチクロペディー』「世界の大思想」15 巻、河出書房新社、393-394 ページ。

⁴⁴ 船山信一『精神哲学』(下) 岩波文庫、1968 年、218 ページ。

⁴⁵ 長谷川訳、前掲『法哲学講義』309-311 ページ。

(1) 教育における目的

『法の哲学』の教育論をしめくくるものとして、内的・外的関係に戻っておきたい。ヘーゲルは、

教育を受ける必要性は、現在のままの自分には満足していないという子供自身の感じとして、子供のなかにある。——すなわち彼らが何とはなしに高次のものと感じているところの成人の世界の一員になりたいという衝動として、つまりおとなになりたいという願望として、彼らのうちにある⁴⁶。(§ 175)

と言っている。内的矛盾が子どものなかにある、というのである。では、外はどうあるべきか。その点は教育学にゆだねられる。ただしヘーゲルにあっては、家庭におけるしつけ *Zucht* と習慣が教育の内容として強調される。その上、眼目は、

「目的は子どもの外に置かれていて、他人の意志に従うことが要求されます。und so kommt der Zweck zu ihnen als etwas ausser ihnen vorhandenes und so finder Unterwerfung unter den fremden Willen statt. (§ 174)」⁴⁷

子どものわがまま、自然な欲望を抑え込む、家族の権威が・意志が優先される。デューイがヘーゲルから離反した哲学的基礎はこの点にあるだろう。遊びを中心とした教育の新しい試みに対するヘーゲルの激しい罵倒が、§ 175には書き連ねられている。

市民社会論のなかでも、教育について、こう書いている。

市民社会は、このような普遍的家族という性格をもっているから、こと教育にかんしては、それが社会の成員となる能力にかかわるかぎりには、両親の恣意と偶然性を排して、教育を監督し左右する義務をもっている。とりわけその教育が、両親自身によってではなく、他人によって完成されねばならない場合にそうである。——なお市民社会は、共通の対策を、それをなしうるかぎりで行なう義務と権利をもつ⁴⁸。(§ 239)

個人の主観性と共同性が統一することによって、共同体の倫理が成立するから、市民社会でも、そう志向される。倫理の実体（共同体の倫理）から市民社会が外されても、家族の恣意と偶然性を排するために、市民社会が役割を果たす。家族の特殊性が排除されて分裂している反面、他方の形式的普遍性がここでは前面に出てくる。

市民社会論のはじめのところで、ヘーゲルは「陶冶としての教養」を論じている (§ 187)。市民社会の成員の個別性と自然性とを、「知と意志のはたらきの形式的自由と形式的普遍性とへ高め、彼らの特殊性のなかの主観性を陶冶する *zu bilden* 過程 *Prozess*」が重要だと。藤野・赤沢氏による訳注によれば、特殊と普遍の分裂態が市民社会であるから、その統一をもたらすのが、「陶冶としての教養」であるという⁴⁹。*

⁴⁶ 藤野・赤沢訳、前掲書、403 ページ

⁴⁷ 長谷川訳、前掲『法哲学講義』352 ページ。ただし、目的は子どもの外に置かれるというヘーゲルの自身の注釈は、藤野・赤沢訳にはない部分である。

⁴⁸ 藤野・赤沢訳、前掲書、466 ページ。

⁴⁹ 藤野・赤沢訳、前掲書、419 ページ。

*ここで、藤野・赤沢訳を取ったのは、「陶冶」という伝統的な教育学用語が用いられているからである。長谷川氏は、もはや「陶冶」という訳語を当てず、この部分は、「特殊性にとらわれた主観の教養を高める」と訳出している⁵⁰。ただし藤野・赤沢氏も *Bildung* を陶冶だけではなく、教養、文化などと訳し分けていることは指摘しておかなければならない。

市民社会の鎖の連環に加わることができるのは、個人の知と意志の働きと行動を共同体に従わせることによってである。外に合わせるように内が作用する。外的矛盾が内的矛盾に転化するというのが、弁証法の理解である。

ただし、外に目的があるといっても、変化の原動力は内部にあるというのがヘーゲルの弁証法の基点である。存在は対立するものの統一としてある。S極とN極のように。そしてたえず運動している。「精神は休むことなくつねに前進運動を続け」、それは大きく成長した胎児が、この世に出てくる最初の一息で「質的飛躍 *qualitativer Sprung*」を遂げるように、精神の成長もゆっくりと静かに新しい形態へと成熟していく⁵¹。

「胎児はやがて人間になるはずだが、自分が人間であることを自覚してはいない。理性のあるおとなになったとき、はじめて自分が人間であることを自覚するので、そのとき、そうなるはずのものになったのである⁵²。このことを概念的に言いかえれば、「真理はみずから生成するものであり、自分の終点を前もって目的に設定し、はじまりの地点ですでに目の前にもち *der sein Ende als seinen Zweck*、中間の展開過程を経て終点に達するとき、はじめて現実的なものとなる円環 *Kreis* なのである⁵³。

つまり、目的はすでに内部にある。目的自体が目的ではなく、その現実過程がヘーゲル哲学の核心である。「事柄は目的のうちではなく、展開過程のうちに汲みつくされるものであり、したがって、結論ではなく、結論とその生成過程を合せたものが現実の全体をなすのだから。目的自体は生命のない一般観念」である⁵⁴。

つぼみが花になり、花は実になる。つぼみは花を事前に予定し、花は実になることを前もって知り、実が落ちてまたつぼみとなることを予想する。それぞれが目的となり、しかし否定し合い、全体として「花」の現実なのである。自己帰還するのがヘーゲル弁証法である。内に崩壊の要素があり、かつそれを予定としている。崩壊して他のものになるその全体が存在なのである。

(2) 万有の学問

学問が学習されて、万有の所有物になることについて、ヘーゲルはこう言っている。

明確な輪郭をもってたがいを区別し、ゆるぎない関係のうちに全体を秩序立てる形式の展開……この展開なくしては、学問が広く理解されることはなく、少数の個人に秘伝された

⁵⁰ 長谷川訳、前掲『法哲学講義』374 ページ。

⁵¹ 長谷川宏訳『精神現象学』「まえがき」(伝統的に「序論」といわれていた)、作品社、1998年、007 ページ。

⁵² 同上、013 ページ。

⁵³ 同上、011 ページ。

⁵⁴ 同上、003 ページ。

財産という以上には出られないように思える。「秘伝された財産」だというのは、学問がさしあたり内面的な概念のうちには存在しないからであり、「少数の個人に」というのは、その登場が広がりをもたなければ、学問は個人のものになってしまうからである。完全に明確な内容を備えたものだけが、同時に、顕教的であり、概念的であり、学習されて万人の所有物となることができる。学問が理解可能な形をとったとき、万人むきのだれでも同じようにあゆめる学問への道ができたといえる……⁵⁵。

新しい学問精神のはじまり、多様な教養形式の広範な変革、それらが単純な概念として示されるとき展望を語っている。そして、新しい学問を切り開いているヘーゲルの自負でもある。

ある一族、宗派、学派にのみ奥義として秘伝される宗教的秘儀を否定し、理性的な知を求め万人に開かれた学問のあり方を示した。学問のユニバーサル化である。知は学問の長い伝承過程を経て、新しい歴史の段階に入った様を示している。その段階は、ヘーゲルにとって必然的な過程でもあった。「学習されて万人の所有物と」なり、「学問が理解可能な形を」取る、その必然的なさまをヘーゲルはこう言っている。

過去を経めぐるなかで個人は高い精神を体得していくが、それはちょうど、高度な学問にとりくむ人が、はるか昔に手に入れた予備知識をあらためて脳裏に思いうかべるのに似ている。……個人は一般精神のさまざまな教養の段階を内容に即して通過していかなければならないが、一つ一つの段階は、整備された一本道の上に、精神のぬぎすてた古着として置かれている。だから、知識の程度についていえば、かつては成熟したおとなの獲得すべき知識だったものが、子どもの知識や技能や遊びに格下げされるし、教養の進歩につれて、世界の教養史を、まるで影絵でも見ているかのように追いかけるようになる。過去の世界は一般精神の既得物になっているのであって、その一般精神が個人の本体をなし、それがいまだ個人の外にあるときには、個人にとっての無機的自然をなすのである⁵⁶。

ここまでは、しかし、学問のありかた、学問論にとどまる。「少数の個人」の内にあるままではいけない、それが、「学問が理解可能な形」になることを媒介として、万人のものになる。理解可能な形になったもの、理解可能な形にするもの、理解可能な形にするよう伝授するものがあって、ようやく教育論になる。

(3) 学問から教育への転化

ヘーゲルは、こう続ける。

その意味で、教育（教養）Die Bildung の過程とは、個人の側から見れば、目の前にあるものを獲得し、無機的自然を栄養として体のうちにとり入れることであり、時代の底を流れる一般精神の側から見れば、隠れた時代精神が意識の対象となり、人びとの心のうちに入って反省されることにほかならない⁵⁷。

教育は、過去の精神的遺産がすでにある所与のものとして、人間が加工していない、まるで自然界に存在しているかのようなものとして、子どもに理解、獲得させることである。おとなの知識・技能を子どもに格下げするのではなく、子どもの発見にしたがって、子ども独自の思

⁵⁵ 長谷川訳、前掲『精神現象学』008 ページ。

⁵⁶ 同上、018 ページ。

⁵⁷ 同上、018-019 ページ。

考の筋道を解き明かしながら、教育学は出発する。

無機的な自然を、子どもは自然に内に取り込むことはできない。所与の資質・天賦の才を使いながら、外の力を得て内に入れる。精神的遺産は子どもに理解可能なものとして存在しつつ、同時にそれらを理解可能なように加工すること、強制やムチを使ってではなく、内が自然に獲得されるように、外が変わる過程が避けられない。ヘーゲル論理学に沿った、内と外との相互作用である。

『法の哲学』がしつけと習慣を強調したくざりとは違った、この「万人むきのだれでも同じようにあゆめる学問への道」が、教育の始まりである。学問が量的に万人のものとなったとき、それは質へと転換し、教育となる。おとなの学問を積み重ねることではない、「子どもの知識や技能や遊び」となった教育としての、新しい段階が生まれる。このヘーゲルの原論を基点として、精神世界についての教育学の構築が、ここから始まる。

おわりに

小稿は、わたしの思考の流れのままに書いたから、論文としての結構あるいは、論理的整理には不十分なところがある。あるいは、ヘーゲル弁証法論理学の部分的論点だけを摘み取りただけだという意見が出るかもしれない。それはそれで認めるほかない。としても、ヘーゲル哲学の教育にかかわる論点は摘出したつもりである。ヘーゲル哲学全体を見通せる能力は、わたしにはないから、教育を考えるわたしなりのヘーゲル理解である。

付記 1

この論文で用いた原書は、以下のものです。

G.W.F. Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*, (1830) *Gesammelte Werke*, Bd.20. Unter Mitarbeit von Udo Rameil herausgegeben von Wolfgang Bonsiepen und Hans-Christian Lucas. In Verbindung mit der Deutschen Forschungsgemeinschaft herausgegeben von der Rheinisch-Westfälische Akademie der Wissenschaften, Düsseldorf, 1992. Felix Meiner Verlag Hamburg.

G.W.F. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, Georg Wilhelm Friedrich Hegel WERKE 3. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845. neu edierte Ausgabe, Redaktion Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1970.

G.W. F.Hegel, *Philosophie des Rechts*, nach der Vorlesungsnachschrift K.G.v.Griesheims 1824/25 Georg Wilhelm Friedrich Hegel Vorlesungen über Rechtsphilosophie 1818-1831, Edition und Kommentar in sechs Bänden von Karl-Heinz Ilting, Friedrich Fromman Verlag Günther Horlitzboog KG Stuttgart-Bad Cannstatt 1974.

上妻精氏の編訳になる『ヘーゲル教育論集』（国文社、1988年）は、ヘーゲルがギムナジウム校長時代の式辞や報告を集めたもので、教育思想（史）家が考える通常の教育論とは異なる。小稿では、したがって、参照していない。ただし、上妻氏の労作は、ヘーゲル哲学のヘーゲル

自身の解説という役割は持つ。

付記2

マルクスはみずからの手稿をネズミのかじるがままにまかせたという。高校時代から始めたわたしの唯物論的弁証法の独学、それをヘーゲル哲学のなかでまとめることができたというだけで、わたしは満足している。あるヘーゲル哲学者は、ヘーゲルの日本語訳の一部を連ねて論文を書いても生産性はない、原語がどういう文脈で使われているか徹底的に吟味することが必要だし、その用例集を作ることが必要だとも言っている。哲学に疎く、ヘーゲルに疎く、ましてドイツ語にも疎いわたしのこの小文は、したがって、わたしの気休めにすぎない。としても、わたしの教育学の思索を確かめるためには通らなければならない道であった。思索の浅さを恥じながらも——思索ではなく、ヘーゲルの言辞をつなげただけかもしれないが——、わたしなりに精一杯通れたと思うから、だれがそれを判定するのかは分からないとしても、充実感でいっぱいである。

追補

新井紀子氏の『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』（東洋経済新報社、2018年）は、わたしに衝撃を与える検査報告だった。

現行の国語教科書では、それでも小学校で、「しゅ語とじゅつ語」（二年生）、「こそあど言葉」（三年生）、「文と文をつなぐ言葉」（四年生）、「言葉の構成」「文の種類」（五年生）と学ぶものの、本格的には中学校一年生で、文の構成を学ぶ。主語・述語（主部・述部）はもちろん、修飾部・接続部、並立の関係、補助の関係など、文のかたまりについて深く学ぶ。

としても、国語が教科として教える範囲が広く、スピーチの仕方、討論の仕方、アンケートの取り方まとめ方、図表の作製の仕方など、読む・書くのほかに、話す・聞くが入っているから、多方面に及ぶ。説明文以外になると、登場人物の気持ちを考えようとか、想像しようとか学習内容として重点が置かれるから、文意を正確に理解するという学びの影が薄くなる。

思考の方法を教えようという配慮の下で、思考そのものがおろそかになっているように思われる。

思考については、心理学者ブルームが6段階にわけて考えた。その考えに基づき、実践家としての知見を加えて、覚える、理解する、応用する、分析する、まとめる、評価するという分類が見られる。新しい学びやワークショップなどについて、英語圏の実践を多く翻訳、紹介している人に、吉田新一郎氏がいる。吉田氏が紹介している実践、例えば『「考える力」はこうしてつける』（新評論、2004年）では、思考の働きとして子どもに見られる力を、この6分類に上乘せして、あるいは細分化させて、仮説を立てる、振り返る、理由づけをする、一般化するなどが、実践のなかで抑えるべき重要な中身になっている。他方で別の『イン・ザ・ミドル』（三省堂、2018年）のなかでは、予想する、合意形成、明らかにする、計画を立てるなどが、思考の分類が実際化される働きの、分枝項目のように示されている。

実践はたえず流れているから、子どもにみられる思考に気づけば、ただちにそれを教師はチェックする。こうして思考の多様性が見届けられる反面として、思考の表れが拡散的になりは

しまいか。他方、思想としては、おそらく思考の流れを止めてみる必要があり、貯まった流れを分類し、関係づけ、比重が軽いか重いかの質を見分けたりしないといけないだろう。思考の一般化、概念化、類型化をすることが思想としては求められるのではあるまいか。実践家と研究者との違いがそこにある。

こうした思考の原点、土台が揺らいでいることを新井氏の検査は明らかにした。新しい学びどころではない。高い学力・低い学力ではなく、礎石としての学力である。新井氏の報告でなお驚いたことは、とある問題の正答率が57%であったことについて、ある新聞記者が、100点満点で57点ということは、平均点としては悪くないのではないですかと、尋ねたという。その記者を新井氏が叱正していることは重要である。学校教育が国民に及ぼした悪しき影響に平均点という思考がある。平均点が6割前後であれば試験として良し、という思想である。すべての子どもが理解できなければいけない問題をも蹴散らす考えである。文科省の全国学力テストも、都道府県の成績が全国平均点以上であればお咎めがないという現実がある。すべての子どもが理解できない問題は、平均点が良ければすむことではない。100点しかないのである。

戦後の文部省による教育評価の指示がかつてあった。普通にできる生徒を3、この点を基軸に、それより特に優れている生徒は5、それよりはるかに劣っている生徒が1、それらの中間が4と2とするようにという指導要録の記載指示があった。ガウス曲線を科学的と信じた施策だった。成績人数の多さが中間部分にあるというわけだから、平均点が普通のできとみなされた。こんにち、学力の二極化といわれる現状では、山が二つできるわけだからガウス曲線の妥当性が失われた危機だった。しかし、それは指導法の問題として考えるのだろうか。

いまから40年くらい前に、試験問題が理解できない子どもが増えてきたという実践家からの声が上がっていた。その懸念が新井氏によって、白日の下にあらわにされたのである。読解力は思考モデルのどこに位置するのだろうか。

心理学者が考える思考とは、実践家が考える思考とは、研究者が考える思考とは、AIが考える思考とは。活版印刷が革命的に発達したから、コメニウスの世界図絵も教育の世界で常識になった。IT時代になって急速な革命が起こっているいま、教育の方法と内容で新しい世界が開かれるに違いない。新井氏の提起に実践家とともに、思想家も思考を深めなければならない。心身一元論の世界から考えれば、AIが考えることは精神だから、それに肉体はどう反応するのか、あるいはしないのか。