

EAA Forum 26



EAA eBooklet-37

East Asian Academy for New Liberal Arts
Joint Research and Education Program
by the University of Tokyo and Peking University

哲学と教養





哲学と教養

Contents

序

張政遠.....	3
----------	---

京都学派と中国シュトラウス派から考えるリベラル・アーツ

廖欽彬.....	5
----------	---

天野貞祐におけるドイツ哲学と教養教育

林永強.....	17
----------	----

新村猛と京都人文学園

福家崇洋.....	37
-----------	----

「論語」の社会存在論的解釈

郭旻錫.....	55
----------	----

執筆者について	69
---------------	----

序

張政遠

2024年8月31日に、駒場キャンパス101号館にて「EAA ラウンドテーブル：哲学と教養」が開催された。駒場と教養には、切っても切れない深いつながりがある。その関係性は、「大学院総合文化研究科・教養学部 of 歴史」に次のように記されている。

東京大学教養学部は、1949年5月31日、新制東京大学の発足と同時に設立された。全国の大学がいわゆる「教養部」を置いたのに対して唯一本学部だけは、その名が示すように当初から独立の学部であった。初代学部長矢内原忠雄を中心とする人々の情熱によって、新しい教育理念を掲げた学部を責任母体とする前期課程（学部1・2年次）教育の礎石が据えられたのである。矢内原は、「ここで部分的専門的な知識の基礎である一般教養を身につけ、人間として片やらない知識をもち、またどこまでも伸びて往く真理探求の精神を植えつけなければならない。その精神こそ教養学部の生命なのである」と語っている。¹

¹ <https://www.c.u-tokyo.ac.jp/info/about/history/development/index.html>

東京大学に入学した学生全員は、駒場で前期課程を履修する必要がある。この前期課程における教育の核となるのが、「リベラルアーツ (Liberal Arts)」である。「リベラルアーツ教育は、大学入学時点の限られた知識・経験・思考の限界から、学生を文字通り解放 (liberate) して、ありきたりの固定観念や先入観から自由で、他者の説を無自覚に受け売りしない、本当の意味で独立した思考の持ち主とするために行われる。そこで前期課程では、学生が特定の学問領域に偏ることなく社会・人文・自然を幅広く学び、自らの思考を理路整然と自在に展開できる能力を培うことに、その教育の重点を置いている。」² 東アジア藝文書院 (EAA) は「東アジア教養学」という教育プログラム (後期課程) を運営し、クラシックスの読解を基礎とした徹底的な議論と相互学習の場を国際的かつ多言語的な環境の中で提供している。クラシックスといえば、古い文献に限らず、古今東西の哲学も読まれている。近年、取り上げられたテキストは、『莊子』、『荀子』、プラトン『弁明』、西田幾多郎『善の研究』、和辻哲郎『風土』、アーレント『人間の条件』などが挙げられる。哲学を必須科目にすべきか、大学という制度にのっからない哲学とは何か、そもそもなぜ哲学を読まなければならないのか。教養と哲学の現場で活躍されている四名の研究者と一緒に、哲学と教養との関係を解明していく。

² <https://www.c.u-tokyo.ac.jp/info/academics/index.html>

京都学派と中国シュトラウス派から 考えるリベラル・アーツ

廖欽彬

一、はじめに

リベラル・アーツとは、文字通り、自由な学芸、つまり教える側と教わる側のいずれにとっても境のない、束縛のない、開かれた技芸ないし知識、学問のことである。現代の大学は、このような教師と学生が自由に学際的に教えたり、教わったりする理想の姿を描かなければ、もはや学生を引きづることができなくなる。また、そのように教育の設計図を描かなければ、大学自身の存続が危うくなる。このような事態を招く背景が現代の大学における技芸、知識、学問の専門化、細分化にあるのは、誰もが熟知していることである。問題の所在はいったいどこにあるのか。ここでは、大学の教育は何のための教育であるのかという問いから考えてみたい。

大学の教育は一般的に就職や人材育成のための教育、つまり技芸の教育として理解されている。他方、人間自身の薫陶、育成、教養、養護、ないし人間と人間、人間と環境の共存を目的とするのも大学の教育の一環として理解されている。むろん、両者（大別して技の学と生の学）のいずれかに重きを置くことができないことは、まず、われわれは認識しなければならない。おおざっぱにいうと、大学の教育は学生が自らの「外」と「内」に向かうノーハウを教わること、あるいは教師が学生に自らを「外」と「内」に向かわせるノーハウを教えることを目的としなければならない。

これはどういうことであるのか。簡潔に言えば、これは、自らを取り巻く環境で生きていくための、あるいは自らの生きている環境を創造・改善するための技芸・技術を身につける教育と、自らが生きていくための心構え・心性を涵養・養護しつつ生活環境との共存関係を保つ知識・学問を身につける教育とを、学生が受けるべきであるという教育の方針を、現代の大学は掲げなければならない、ということである。別の言い方でいえば、つまり実用の教育と、実用を実用たらしめるより普遍的な教育とを含むカリキュラムを、現代の大学は設けなければならないのである。このような教育の現場を提供する大学側と教師側の自己反省もまた問題であることはいうまでもない。

実際、大学の教育には、上述した「技の学」と「生の学」とは別に、何のためでもない、単に純粋な学問（学の学）の構築や純粋な思考力のトレーニングを目的とするものもある。このような教育は現代においては人気を失いつつあり、ほとんど「技の学」や「生の学」を重んずる教育に取って代わられた。「学の学」を重んずる教育はもはや存在する余地がない。

にもかかわらず、なぜ、大学の教育は形骸化してしまい、学生を縛る形式的な授業しか提供できなくなってしまったのだろうか。あるいは、学生は無味乾燥な授業を受け、何の意味や価値もなしと感じながら、科目を履修するしかなくなってしまったのだろうか。これは提供する側と受け取る側に自省・自覚があるかどうかにかかわる問題になる。

もともと大学という機構は一握りの人々しか行かないところであったが、いつの間にか、ほとんどの人々が行かなければならないところになってしまい、はなはだしくは彼らの運命や未来を担うところになってしまった。資本主義の観点からいうならば、つまり、大学（教師）と学生がどこにでもある売買関係に置かれてしまっているのである。実際、ことはそんなに単純ではない。いかなる師弟関係の上にも、国家社会、民族、国際間、民族間ないし国際政治などといったより複雑な問題が絡んでおり、また、人間とは何かという人間の本質の問題がその中に含まれているからである。

ここで想起できるのは、二十世紀の中国でもっとも影響力を持つ梁啓超

が自らの遍歴とともに唱えた新民思想である。これに先立つ明治初期の福沢諭吉の啓蒙思想がその先導的な役割を果たしたことを、現代のわれわれは決して忘れるべきでもなければ、またそれらの思想を過去のものとして捨て去るべきでもない。というのは、彼らの言説によれば、新しい国家、あるいは強い国家を作るためには新しい国民、あるいは自覚のある国民が必要だからである。しかし、ことはそんなに単純ではない。これら新民思想や啓蒙思想には、国民ひいては人の教育・育成・形成（総じて言えば教養）とそれによる国家社会ひいては世界の運命にまつわる問題が潜んでいる。大学の教育は一個人、一共同体、一つの国家社会や民族、経済のみならず、また他者、ほかの共同体、国家社会、民族、経済にもかかわっている。

小論は以上のような構想をもって、広大で果てしない、現代の大学のリベラル・アーツの教育論を展開することができない。¹ここでは、京都学派と中国シュトラウス派のリベラル・アーツにまつわる学問や教育の理念を踏まえて、現代の大学のリベラル・アーツ教育の一端を思索することに止まりたい。

二、京都学派とリベラル・アーツ

京都学派は一般的に、西田幾多郎、田辺元ないし彼らの下で学んだ人たちや両者の哲学・思想に深い影響を受けた人たちを含めた知的グループとして知られている。ここでは、人間の教育に深くかかわった木村素衛や森昭らの教育理念や教育哲学を扱わず、主に科学哲学に造詣が深い下村寅太郎のレオナルド・ダ・ヴィンチ論²を踏まえた上で、現代の大学のリベラル・アーツ教育を考えてみたい。

¹ 小論は神学校や仏教の大学とそのリベラル・アーツの教育を視野に入れることもできない。これについて、別の機会に譲りたい。

² 下村寅太郎『レオナルド・ダ・ヴィンチ』（『下村寅太郎著作集』第5巻、みすず書房、1992年、128-168頁）を参照。

リベラル・アーツ教育を考えるにあたって、なぜ、科学哲学者である下村寅太郎の画家論を扱うのか。その理由は、拙稿「未完成の論理―田辺元と下村寅太郎の思想的連関―」（『求真』第29号、2024年）が述べたように、下村がレオナルドを画家としてのみならず、また科学者、哲学者として捉えたことにある。ここでまず注目してもらいたいのは、下村が自らの「未完成の論理」によって強調した画家・科学者・哲学者の境界線の曖昧さである。

われわれの一般的な理解では、画家は画家であり、非画家ではあり得ない。しかし、下村の考えでは、画家は画家でもあり、非画家でもありうる。翻っていうと、画家は画家でもなければ、非画家でもない。これは仏教用語でいう無自性である。

これを大学の人文学の教育に置き換えて考えてみよう。古典は古典でもあり、非古典でもありうる。また、古典でもなければ、非古典でもない。たとえば、古典は技芸でもありうるし、科学でもありうる。筆者がこれを借りて言いたいのは、大学の教育カリキュラムが自己自身を限定・固定してしまったら、自由を失いかねない、つまり無自性ではなくなる、ということである。ここでは、無限定・非固定・自由・無自性といった言葉をほぼ同じ意味の言葉として理解してよい。リベラル・アーツ教育の基本的な姿勢はこれに等しい。

再び古典の授業に戻って考えてみよう。古典を鑑賞・読解・解釈するためには、一定の仕方や方法ではなく、いかなる仕方や方法にもとらわれない形をもってでなければならない。むろん、それを実践する主体（教師であれ学生であれ）もまた無限定・非固定・自由・無自性といった姿勢で臨まなければならない。³いわゆる無作法の作法、型なき型、無主体の主体に

³ 下村が中世ヨーロッパのリベラル・アーツ精神を踏まえて論及したのは、型の自由転換であり、学科の自由転換（つまり現代でいう学際的な立場）である。他方、彼はまた自己自身という主体の自由転換の重要性をも吐露している。下村の科学的・芸術的・哲学的な立場とは違い、宗教的・哲学的な立場から両者を扱うのは田辺元である。田辺が下村のレオナルド論批判はまさに宗教の有無にかかわっている。下村のいう学科の自由転換と主体の自由転換を鑑みると、現代の大学の教育現場は

よる古典鑑賞、解釈、理解はこのことである。

もしこれを大学のリベラル・アーツの教育方針に入れたら、どのような事態が起きるのかを想像してみよう。すでに細分化・専門化が進んだ社会に囲まれ、そこから逃れられないわれわれには果たして上述した無作法の作法、型なき型、無主体の主体による教育を施すこと、あるいはそうした教育を受けることができるのか。答えはおそらく「無理」であろう。もしそうだとしたら、そうした教育は単に理想に止まり、永遠に実践に付されることがないのだろうか。実際、東京大学東アジア芸文書院はそれに近づくために、試行錯誤でリベラル・アーツ教育に対して新たな挑戦を試みている。これについて後述する。

京都学派の最後の哲学者といわれる下村は、なぜ、科学は哲学であり、芸術であると主張し、これらの現代のわれわれが理解している専門科目の境界を曖昧にしたのか。これは哲学という専門的な学問の時代変遷における定義づけにかかわっているのみならず、また彼自身の主体的な転換にも深くかかわっているからだと考えられる。繰り返していうと、哲学は哲学でもあり、非哲学でもある。また哲学でもなければ、非哲学でもない。哲学者の場合も同然である。つまり、人と物事の自己同定は「あらず」を通して認識されるのである。これは鈴木大拙と西田幾多郎が愛用する「即非」の論理と相通じており、また田辺元の「媒介」の論理、つまり「是と非是」が対立しつつ相即する論理とも相通じているように思われる。

「哲学と教養」の議論を通じて大学のリベラル・アーツの教育カリキュラムを考える場合、上述した京都学派が否定の論理を通して哲学と人間、あるいは論理と生命の関係を扱う仕方を参考にする必要があるのではないだろうか。

三、中国シュトラウス派とリベラル・アーツ

中国シュトラウス派とは、おおむね古典政治哲学者であるレオ・シュト

両者を重視すべきであるように思ってきた。

ラウスの政治哲学とその教育理念から影響を受けた劉小楓、甘陽ないし彼らの下で学んだ人たちや両者の思想に影響を受けた人たちを含めた知的グループのことを指す。ここでは上述した京都学派と時代背景を異にして、この二十世紀後半にシュトラウスの政治哲学を受容して形成された中国シュトラウス派とそのリベラル教育論を扱いながら、現代の大学のリベラル・アーツの教育カリキュラムを考えてみたい。

劉小楓の「刺蝟的温順」⁴が示しているように、シュトラウスの古典解釈は古典（特にプラトンの著作）本来の思想の完全性を保つことを意味し、できるかぎり偉大な古典的知恵とともに思索することを重んじ、現代的な立場や理解でその内容を捉え、先哲の思想を僭越することを禁物とする。劉小楓はシュトラウスの政治哲学の立場を踏まえて、政治は神の政治ではなく、哲学者（人）の政治でなければならないとし、「ソクラテスープラトン」による古典政治哲学の立場、つまり人間はいかにして自己自身の生活をより良いものにするのか、人間のより良い生活とは何かという問いから出発する古典政治哲学の立場を重んじている。彼によれば、この古典政治哲学の基本的な問題の一つは、リベラル教育（liberal education）であり、美德のある哲学者（ソクラテスープラトン）こそこの古典のリベラル教育の中心であるという。⁵この言い方をもう少し解釈すると、このようになるうか。つまり、シュトラウスの古典政治哲学と同じ立場に立つ劉小楓は、大学の博雅教育（リベラル教育、自由な学芸の教育）の取るべき方向がまさにシュトラウスの古典政治哲学とそれに基づくリベラル教育の方向であると考えている、ということになるうか。実際、中山大学の博雅学院（通識学部）がこのような教育理念と方針によって運営されてきたことは、われわれの見た通りである。この理念を支える書物は華夏出版社の「經典与解釈」という機関誌とシリーズ叢書である。中国シュトラウス派とその書物の陣営は劉小楓の移動によって中山大学から中国人民大学に移った。

⁴ 徐戡編『古今之争与文明自觉—中国語境中的施特勞斯—』、華東師範大学出版社、2010年、58-59頁を参照。

⁵ 前掲書、73頁を参照。

注意すべきは、中国の博雅教育（リベラル教育）の事情は以上のように簡単に説明することができないことである。というのは、中国の大学の博雅教育は西洋古典の鑑賞・読解・解釈に留まるわけにはいかず、その目指すところは、中国と西洋の古典の鑑賞・読解・解釈にあるからである。これによって、われわれが劉小楓がシュトラウスの古典政治哲学を導入した本当の目的、つまり「文明自覚」という目的に気づくはずである。博雅教育（リベラル教育）の推進には、西洋の古典のみならず、中国の古典にも深い造詣を持つ必要がある。実際、われわれはここに、劉小楓が現代中国の「自国文明・古典の発揚」という現実迎合する一面を看取することもできる。

しかし、ここに生じてくるのは中国の古典とはいったい何を指しているのかという問題である。⁶この問題は、中国の古典と古典学に関する定義は劉小楓が信奉するシュトラウスの古典政治哲学において特定された対象や範囲のように明確ではないことを示している。

ここでは、そうした中国シュトラウス派によるリベラル教育の理念に直接に批判の矛先を向けてはいないものの、中国の政治哲学という学科を建設するにあたって、シュトラウスの政治哲学ではなくロールズの政治哲学に学ぶべきだという段忠橋の主張に目を向けたい。⁷理由は、シュトラウスの政治哲学とロールズのそれには、古典と現実、普遍と特殊の対立と違いが存在していることにある。段忠橋の主張によればわかるように、中国の政治哲学の学科建設には、古典を重視して現実から離れたシュトラウスの政治哲学の立場より、現実性・具体性を重視するロールズの政治哲学の立

⁶ 甘陽は中山大学博雅学院と古典学研究中心が2024年12月7日に主催する「文明対話視野中の古典学暨学科建設検討会」において、「什麼不是古典学？—古典学在中国的機遇和難題」という題目で「古典学とは何か」、「古典学という学科はいかにして設立できるのか」について論じた。中国の伝統的な経学（五経、十三経）の經典を中国の古典に指定してその範囲を縮小すべきだという彼の提言から、古典ないし古典学とは何かの問題は依然として難しい課題のようである。

⁷ 段忠橋「古典政治哲学与現代政治哲学」、『四川大学学報（哲学社会科学版）』、2015年第4期を参照。

場のほうがふさわしい。

ここに浮上してきたのは、古典における普遍的な理念は逆に現代の中国政治のイデオロギーを根柢においた大学の教育に脅威をもたらすのではないか、という問題である。つまり、大学の博雅教育（リベラル教育）に中国と西洋の古典鑑賞・読解・解釈を中心に置いた劉小楓自身の理念には、現代の中国政治のイデオロギーを脅かす要素が含まれるのではないか、という問題である。

以上の問題への答えを模索するのは小論の目的ではないため、それに關する議論は一旦やめておく。以下では、中国シュトラウス派とそのリベラル教育論を通して、現代の大学のリベラル・アーツの教育カリキュラムを考えるとときに注意しなければならない点を述べてみたい。

これまで見てきたように、もし京都学派のリベラル・アーツ論を敷衍して考えれば、無限定・非固定・自由・無自性を根柢に置いた大学のリベラル教育こそ人間の発展にとって無限の可能性がある。これに対して、中国シュトラウス派が掲げるリベラル教育は現代の中国政治のイデオロギーに距離を置きつつも近づくという矛盾した形で営まれているように見受けられる。むろん、シュトラウスの古典政治哲学の立場を重んずる中国シュトラウス派は人間の本質の問題、人間自身の薫陶、育成、教養の問題に全く関心を持っていないわけではない。この点では、同じ東アジア文化圏に置かれる中国と日本は決してそんなにかけ離れてはいない。しかし、リベラル教育において学科の自由転換と主体の自由転換をバランスよく保つべきだという観点では、どちらが勝り、どちらが劣るのかという判断は客観的な資料がないため、ここでは一旦保留しておきたい。

四、東京大学教養学部、東アジア芸文書院とリベラル・アーツ

京都学派と中国シュトラウス派から考えるリベラル・アーツの教育については以上のように簡潔に述べた。それらを踏まえて、以下では、東京大学教養学部の教養教育のカリキュラムについて、二つの実例を取り上げながら思索してゆきたい。

一つの実例は、2011 年秋からスタートした東京大学教養学部「東京大学×博報堂 ブランドデザインスタジオ」とこれに続く「ブランドデザインコンテスト」である。もう一つの実例は、2021 年春からスタートした東京大学東アジア芸文書院の「東アジア教養学」である。

東大教養学部長である真船文隆が宮澤正憲『東大教養部が教える考える力の鍛え方』(SB クリエイティブ株式会社、2024 年)のために書いた解説を読めばわかるように、「ブランドデザインスタジオ」と「ブランドデザインコンテスト」は博報堂がビジネスで活用しているノウハウをベースにした東大教養学部の授業である。これは小論の「はじめに」に書いてあるように、明らかに「技の学」、つまり学生の就職や会社の人材育成のための技芸の教育である。むろん、この「技の学」も考える力を求める。しかし、この考える力は一般の論理で理解できない思考力であり、いわゆるとんだ発想力である。筆者から見れば、このような思考力はモノとコトの創造には役立つかもしれないが、人間の生きている国家社会、環境の維持にあまり通用できないように思われる。特に法律や倫理、道徳ないし感情においてである。ようするに、資本や経済には通用できても、国家社会や民族、国際政治、異文化ないし人間の感情には通用できないのである。

このような想像力・創造力に富んだ画期的な授業は学生に人気があるのは当然である。このような思考力や思考法(リボン思考法)を手に入れたら、卒業してすぐにでも仕事が見つかり、それに適応でき、長らく使えるからである。しかし、これには、もう一つの側面が欠けているように思われる。いわゆる「生の学」である。現実世界で生きていくためのスキルとは別に、生きる知恵、存続する力も必要ではないだろうか。少なくとも、自分とは何か、人間とは何か、このわれわれが頼りにする生活環境ないし自然とは何かを学ぶ必要があるのではないだろうか。長らく以上のような世界(資本世界)に浸っていると、人間はどのようになるのであろうか。おそらく、東大教養学部の卒業生へのアンケート調査には、このような問を設けていないのではないだろうか。

東大教養学部の授業は必ずしもリベラル・アーツ(自由な学芸)教育の授業とは限らないと言われたらそれまでの話であるが、いったいこのよう

なビジネススキルクラスに魅力を感じ、またそれに刺激されて自らの潜在的可能性を引き出す学生には、それ以外に何を学ぶことができるのだろうか。すべての価値は「技の学」、スキルのトレーニングに取って代われるのでは、われわれ人間はいかにしてより良い生活を送り、自らの生活環境と共存することができるのだろうか。

これに対して、東アジア芸文書院の「東アジア教養学」はどうだろうか。このカリキュラムでは、「技の学」が中心ではないため、学生にあまり人気がないことが推測できる。これはむしろ、世間でいう役に立たないものである。これは比較的、中国シュトラウス派が提唱するリベラル教育に近い。つまり、東洋と西洋の古典や哲学者・思想家の著作を中心にした文献解釈の授業に近い。もちろん、このカリキュラムは単なる教室内の授業、デスクの学問あるいは現実世界に関係ない学問に留まっていない。中の授業は交換留学、国際交流、学際的な交流、東アジア地域における人文と環境をめぐる実地調査や「巡礼」、社会活動にもかかわっているため、単なる文献解釈の授業ではないのもまた事実である。これは明らかに、単純な学問に留まらず、人と環境をめぐる生きた学問に焦点を当てている。

また、中国シュトラウス派と同じように、古典解釈の授業を開いたとしても、講義する主体（人文学の教師）は一人にせず、複数にするのが特徴的である。⁸これは京都学派的な発想から出た主体の自由転換によるリベラル・アーツ教育のモデルに近いように思われる。近い将来、われわれに予想できるのは、たとえば同じ古典の授業であっても、科学者や経済学者、芸術家、医者、運動家、職人などの複数の主体が交代で講義するようになることである。

以上に取り上げた東大教養学部のリベラル教育の二つの実例はもちろんその全体のカリキュラムの全貌ではなく、それぞれにはその長所と短所がある。またその全体のカリキュラムに、小論の「はじめに」が示している現代の大学のリベラル・アーツの教育カリキュラムのあるべき姿に収め

⁸ これらの授業のやり方に関しては、私個人がよく交流している東大教養学部の石井剛、張政遠先生から聞いている。

られない授業もあろう。そもそもリベラル教育のカリキュラム自体は大学とは何かという本質的な問題にかかわっているため、ここではそれに対する早急な判断を避けたい。

五、おわりに

小論は京都学派と中国シュトラウス派から考えたリベラル・アーツ論を踏まえた上で、現代の大学のリベラル教育のあるべき形を模索することを通して、東大教養学部のリベラル・アーツ教育の二つの実例を検討してきた。具体的にいえば、「技の学」、「学の学」、「生の学」、あるいは学科の自由転換と主体の自由転換といった区分の仕方で、東大のリベラル・アーツの教育カリキュラムの一側面を考察してきた。

かつて、リベラル・アーツ、つまり教養は一つの主義として、近代日本の歴史において大きな役割を果たした。しかし、京都学派の哲学者である唐木順三は戦後日本の再建について「形の論理」を考案するとき、近代日本の教養主義に負のイメージを与えた。彼によれば、大正時代の人々はあまりにも個人の教養を重視しすぎたゆえに、とかく個人と普遍的な理念を結びつける傾向にあったという。このような個別と普遍の一体化は当時の知識人の世界観や価値観に欠如をもたらしたとされた。この欠如とは、国家社会や民族、ないしわれわれの生きている現実世界へのまなざしの欠如を指す。⁹実際、教養主義は唐木の指摘したように、単に個人と普遍的な理念の一体化に傾いていたかどうかははなはだ疑問である。

ともあれ、上で検討したように、現代の大学のリベラル・アーツ教育から見れば、「生の学」を中心とする授業は決して単に個人と普遍的な理念の一体化に傾いておらず、むしろ人間の生、人間と環境、普遍的な理念や理想という三つの要素を含んでいるように思われる。われわれ人間は果た

⁹ 拙稿「形の論理―唐木順三と田辺元の制作をめぐる―」、『危機の時代と田辺哲学―田辺元没後 60 周年記念論集―』、法政大学出版局、2022 年、253-273 頁を参照されたい。

してどの方向に向かって生きていくべきか。この問いへの答えを模索する前に、まず、現代の大学のリベラル・アーツ教育のゆくえを見定める必要があるのではないだろうか。

*本論は中国教育部人文社会科学重点研究基地重大项目「歴史変局与思想世界重塑中的『中国哲学』研究」(22JJD720013)の段階的な成果である。

天野貞祐におけるドイツ哲学と教養教育

林永強



筆者撮影

はじめに

小論では天野貞祐におけるドイツ哲学と教養教育との関係を考察する。焦点は一、カントの研究者として、天野は道德教育を強調しながら、どのように人間形成という教養教育の目的を結び付けているのか。二、豊富な教育者、そして教育行政者として、天野はどのように現場に教養教育を取り入れているのか。三、二十一世紀において、天野の教養教育観はどのような意義を持つのか、この三つである。

まず、天野は道德教育を大いに論じている一方、教養教育について、その表現自体は使われていない。それは教養教育を重視しないのではなく、道德教育は教養教育に不可欠の部分であると考えられる。天野にとって、教

養は次のように述べている。

即ち教養ということは（中略）ただものを知っておるというのではなく、その知識が私たちの血となり、肉となる、言い換えれば人間の精神とか心とかというものがそういう研究や知識によってさまざまに耕された精神とか心とか、従って形成された精神とか心とかが教養だと思ふのです。¹

そういう中で重要な教養のしるしと申しませんが、教養というものを最もよく示すことは、その人の物の考え方が、まあ卑近な言葉で言えば、極端とか偏頗とかということ出なくて中庸を得ておるとか、或いは具体的であるとか、そういうことが私は教養ということの最も重要な点だと思います。²

教養は飾りではなくして、心に滲み込み、心の力となり、従って心となったもの、端的に言えば開発された心である。（中略）「仁者不憂」の心境に与えることは教養人の特権というべきであらう。³

「人間の精神」、「心」、また「仁者不憂」といった教養への定義は、道德と無関係ではないと窺える。また、「大正教養派」の世代に属すると言われていた天野は、第二世界大戦の敗因として、「支配階級の道德的墮落が真の敗因であると私は信ずる者ですが、それとともに墮落者の横暴をゆるした社会の一般教養水準の低さが反省されねばならぬと思います」⁴と明言している。この二つの点から見ると、教養教育と道德教育とは、密接な関係

¹ 『天野貞祐全集』第五巻、栗田出版会、1970年、258頁、栗田出版会。『天野貞祐全集』（1970～1972年版）に対して、以下はATZと略し、巻数と頁数を付け加える。

² ATZ 5: 259。

³ ATZ 2: 320～321。

⁴ ATZ 4: 284。

があると言えるだろう。だとすれば、上に添付した写真の中に書いてある獨協大学の建学理念「人間形成」に連想できる。天野は1964年4月26日に、獨協大学第一回入学式の学長式辞として、このように語っている。

人間教育ということが言われておりますけれども、私どもの考えている人間教育というのは、もっぱら学問を通じて、もちろん他の活動を否定するものではございませんけれども、総じて学問を通じて、勉学によって人間を形成しようというのであります。そうしてよき意思を養い、豊かな情操を蓄え、知識を磨き、また健やかな健康を持った人格を育成していこうという考えであります。⁵

人間形成には学問の重要性を強調されていると同時に、その目的として、「よき意思を養い、豊かな情操を蓄え、知識を磨き、また健やかな健康を持った人格を育成していこう」とも明示されている。知識と健康以外、人格の中身として、「よき意思」や「豊かな情操」は道徳的なものがあり、教養との不可分の関係を改めて確認できる。

次に、なぜドイツ哲学という観点から、教養教育を検討したいのか。それはいうまでもなくカント哲学研究者としての天野であるからだ。両者の関係については後述するが、上記の式辞から見ても分かるように、「よき意思」とはカント倫理学の要である。また、式辞の後半には、こう述べている。

人間というものはすべて、カント(Immanuel Kant 1724-1804)が言っているように傾向性、(即ち) インクリネーション、ナイグング(Inklination, Neigung 傾向性)というものを持っている。⁶

⁵<https://www.dokkyo.ac.jp/about/outline/history/founder/establishment/speech01.html> (最終閲覧日: 2024年12月20日)。ATZ 5: 103にも収録されているが、一部の内容は異なっている。

⁶<https://www.dokkyo.ac.jp/about/outline/history/founder/establishment/speech01>

カントのいう傾向性を取り上げた理由は、学生に「規則正しい生活をしてもらいたい」⁷からである。そういった「規則」は、「遅刻」や「欠席」しないこと、また「体を正當に」⁸することではある。一見して、道徳や教養とは無関係のようであるが、学生としての「義務」であるとも考えられる。そして、式辞の最後には天野が「好きなヘーゲル(Georg W. Friedrich Hegel 1770-1831)の言葉」をも触れている。

一本の果物の樹がどういう果物を実って、その果物がいかなる大きさを持ち、いかなる形を持ち、いかなる匂いを持ち、味わいを持つかということとは、その一本の大きな果樹の芽生えの中に入っている。⁹

もちろん、以上の記述はカント、ヘーゲル、さらにドイツ哲学の半面にもなっていない。しかし、人間形成という獨協大学の建学理念は、ドイツ哲学との関係は明瞭であり、そして道徳教育、また教養教育との繋がりも見られると考えられる。

ドイツ哲学と教養教育

天野は1909年京都帝国大学に入学し、桑木厳翼のもとでカント哲学を学んだ。『プロレゴメチ』（桑木厳翼と共訳）や『純粹理性批判』などを翻訳し、1931年『『純粹理性批判』ノ形而上学的研究』という学位論文で文学博士を取得した。カント哲学の研究者でありながら、高校、そして大学の教員と学長、さらに文相（文部大臣）、学園長などの経験もあり、長年教育現場や行政に携わっていた。また、ドイツ留学前から、獨逸学協学校

.html（最終閲覧日：2024年12月20日）

⁷ 同上。

⁸ 同上。

⁹ 同上。

中学校（1897 年～1901 年、1905 年～1906 年）でドイツ語を勉強しながら、ヨーロッパの合理精神における教育、いわば知育、徳育、体育への重視に影響をも受けた。その三つの概念は、天野の教養教育観と深く関わっている。以下はカント哲学における知育と徳育、そして体育と徳育との関係を掘り下げておきたい。

まず、知育と徳育との関係に関しては、天野がこのように書いている。

徳育に関して最も広く行われている重大な偏見は知育が徳育に対して無関係であるのみならず有害でさえもあるというような考え方である。道徳は結局自己を越す処に成立する。そうして自己を越すためには自己を越したものの、客観的なものが先ず持って把握されていなければならない。（中略）根本においては知育は徳育に合一すると言ってさしつかえない。我々が客観的なものを把握しそのために身命を捧げることがは自己を否定することであるが、それは同時に自己を肯定することである。¹⁰

天野にとって、知育は決して徳育と無関係でなく、むしろ「合一することである。両者の共通点として、「客観的なもの」であり、それを追求する。徳育の側面から見ると、「客観的なもの」において、自己否定であると同時に、自己肯定でもある。なぜなら、東洋の「智仁勇」、また西洋のプラトンのいう「智慧・節制・勇氣・正義」にも、「道徳はその根底において自己否定を有する。自己を越す自己否定が道徳の根本であって、しかもそれは即ち真に自己を生かし真に自己を肯定する所以なのである」¹¹からである。

共通点がある一方、相違点もある。知育、また徳育にとって、「客観的なもの」は確かに重要であるが、知育と異なり、徳育には実践も不可欠である。道徳において、単なる知識ないし理性でなく、実践的行為でもある。

¹⁰ ATZ 3: 154～155。

¹¹ ATZ 3: 155。

例えば勇気という徳を概念的に解明しその立派なことを如何に言葉で教えられても勇気ある人間と成ることはむずかしい。我々が勇気という徳を自己のものとせんとするには勇気ある行為をせねばならぬ。実践が初めて徳を会得せ閉めるのである。¹²

もう一つの差異は、教育現場との関連にある。天野によれば、「道徳力には知性が伴なければならない」¹³。道徳教育に対しては、「知識偏重」という「誤解」¹⁴もあり、両者は決して対立や矛盾ではない。なぜなら、知識を尊重されなければ、「知識偏重」とは言えないからだ。そして、「徳性にとって善意志の重要なことは言うまでもないが、それに知性が伴わないと非常な害悪を生ずる可能性のある」¹⁵。残念なことは、知育に対して、その「偏重」は受験にあると天野は猛批判している。本来であれば、知育と徳育とは相互依存であり、分離すべきではないが、当時の日本は「受験知」への偏重があり、「真の知育」ではなかった。

ひとは軽々しく知育偏重などという。しかしわが国において偏重されているのは真の知育ではなくして、受験知のそれである。真の知識は徳育にとって必要であり、知育は徳育性を内容すること、上の説明によって明らかだと思う。¹⁶

「受験知」への「偏重」は、徳育から背離するのみならず、教育全般にも相反すると天野は指摘している。

¹² ATZ 3: 156。

¹³ ATZ 6: 411。

¹⁴ 同上。

¹⁵ 同上。

¹⁶ 同上。

以前は地方のどの高校に入学しても、いずれの帝大にも進む可能性を持っていたのに、今は東大に進もうとすれば駒場の教養学部へ入学しなければならない。ここに激しい入試が始まり、その結果、高校はもちろん中学をも小学校をも受験教育になったしまった事実性は衆目の見るところである。更に専門の受験予備校が繁栄し、予備校へ入学するのに受験が行われるという古今東西類例を見ない、まことに深刻な教育的事象が結果し来ったのである。¹⁷

知育は「受験教育」への変遷という「深刻な教育的事象」に対して、天野は「新しい大学のビジョン」を提示している。それを実現したのは、獨協大学の設立である。

わたしの母校で、現にわたしが校長をしている獨協学園は父母達の熱望によって大学を設立することとなり、教育のことはわたしに一任された。(中略) 獨協大学は経済学部、外国語学部(教養学部といってもよい性格のもの)の二学部からなる。¹⁸

その設立にあたって、天野は四つの理念を掲げている。最初の二点は受験への批判に嵌め当たる。

(一) 入学試験については、外国語と作文だけを試験する。外国語といっても特にすぐれた学力を要するわけではなく、高校卒業の普通の力があれば十分である。わたしの試みは大学入試の全般的解決を目ざすものではなく、受験準備を要しない一大学を日本教育に加えようという意図に出ずるものである。準備を要しないといっても、もとより比較的のことであろう。しかしいわゆる受験準備に比すれば無きに等しいといえると思う。

¹⁷ ATZ 5: 79。

¹⁸ ATZ 5: 97。

(二) 受験準備を要しないが、勉強しなければ卒業できない。入学はやさしいが卒業はむずかしいこと、一般の大学と逆である。従って、嚴重に出席を要求し、勉強を奨励する。¹⁹

「受験準備を要しない」ことは、(独協)大学の教育理念にとどまらず、「真の知育」、いわば「知育の徳育性」にも近づいていけると言ってもよい。その上、ドイツ哲学、特にカントの哲学における影響も見られる。まず、「知育の徳育性」という概念は、カントにおける純粋理性から実践理性への展開と類似する。天野自身も、カント哲学をこのように解説している。

理論哲学は概念から出立して法則へ進む。範疇が図式を媒介として現象へ適用されることによって先天的最高原則が成立する。これに反して実践哲学では法則から概念へ進まねばならぬ。善悪の概念が道徳的法則に先行するのではなくして、法則が概念に先行せねばならぬという方法の逆説が成立するわけである。²⁰

純粋理性としての理論哲学は、概念から法則へ進むが、実践哲学はそれに逆行し、法則から概念に先行する。上述したように、勇氣という徳のある行為は、概念的に解明することによって成立できず、あくまで「実践が初めて徳を会得せ閉める」ことである。実践とは決して概念でなく、法則に沿って行く。天野はカントの実践哲学に対して、純粋理性における概念を全面的に否定することなく、法則との優先順位を整理させようとするのである。そこに徳育における実践の重要性かつ優先性を見出すことができる一方、知育における概念的な知識も無視できない。

そして、「知育の徳育性」は、カントにおける善意志という論述も関係する。先程引用した文章から見ても分かるように、「徳性にとって善意志の

¹⁹ ATZ 5: 97～98。

²⁰ ATZ 7: 153。

重要なことは言うまでもないが、それに知性が伴わないと非常な害悪を生ずる可能性のある」。つまり、「徳性にとって善意志」の重要性があると同時に、「知性」が伴わなければならない。「善意志」という語は、カントの表現であり、それに知性と切り離せない。この点も、カントの道徳哲学にも似ていると言えるだろう。

次に、体育と徳育との関係を考察しておきたい。周知のように、天野が野球に熱中し、教育の一環としてスポーツは欠かせないと生涯にわたって唱え続けている。その上、体育と徳育とは密接な関係があると強調している。

体育に関してもそれは単に身体の育成にとどまらずして同時に徳育でなければならぬ。例えば体育の重点は体位向上というよりはむしろ規律の訓練とか団体精神の涵養とかということにおいて成立すると思う。

21

天野にとって、体育であると同時に、徳育でもある。体育は「単なる身体の育成にとどまらず」、「規律の訓練とか団体精神の涵養」でもある。その中の「規律」や「団体精神」については、天野が次のように主張している。

各人がそれぞれの分を守り、その持ち場において誠を尽すことが個人的であって全体的である。各人は個性的であればあるほど全体的であり、全体に死することが却って生くことがあるという事理を会得せしむるものとしてスポーツの如きは少ないであろう。²²

体育においては、野球というチームスポーツを含め、各人の個性と全体とは、決して矛盾でなく、お互い依存し合っている。それはカントのいう義務論であるよう思われる。まず、「各人がそれぞれの分を守」ることは、そ

²¹ ATZ 3: 156。

²² ATZ 3: 157。

れぞれの義務を守ることと言い換えられる。また、「誠を尽すこと」は、良い意志に基づくように、無条件の定言命法であると解釈できる。さらに、「各人は個性的であればあるほど全体的である」ことにおいて、個性的とは決して主観的、恣意的でなく、全体的である。換言すれば、個人的な特殊な分ではなく、全体的に普遍性をもつ義務である。個性、全体、そして普遍性に対して、天野はこのような論じている。

カント精神は私の考える処では人格の尊敬ということにおいて成立する。しかし人格の尊敬というのは単なる個人の尊敬という意味だけでは尽きない。「人間は神聖だと云われ得べくもないけれどもその個人格における人類性は彼にとって神聖でなければならぬのである。」この精神は『実践理性批判』の結語において輝かしい表現を見出している。²³

尊敬の感情は実践理性がその法則によって惹起するものであるから実践的に惹起されるもので自然的とは言われ得ない。実践的法則が動機として働く限りにおいてそれに従う関心が起り、その関心へ法則に従う格率が基づくのである。行為がすべての傾向性を顧慮することなく法則に準拠し客観的実践的である場合それは義務という。²⁴

天野から見ると、人格における尊敬の感情は個人に限らず、「人類性」という全体に及ぶ。それは「実践的法則によって惹起するもの」であり、義務となる。義務とは「傾向性を顧慮することなく法則に準拠し客観的実践的である」。つまり、普遍的である。問題は、全体を強調しながら、個人はどのように位置付けるのか。また、その全体は国家との関係はどのように結びつけるのか。

体育における個人と全体との関係は、「協同」的であると天野は唱えている。その「協同」は、「利己主義」を否定しながら、「個人格」を維持し

²³ ATZ 7: 131。

²⁴ ATZ 7: 157。

ようとする。また、全体はあくまで「個人格」の中に包んでおり、「平面的なもの」でなく、「立体的なもの」である。その上、「個人格」は「自覚的に生きて働かぬところには協同もなく全体もない」²⁵、という。しかし、「立体的なもの」とは何か、また「個人格」はどのように「自覚的に生きて働」くのか、天野はそれらを詳しく説明していない。推測に過ぎないが、「個人格」にはカントのいう「善意志」があり、そこから「自覚的に生きて働」けることを意味するのではないか。

元来、徳は力である。人間としての原本的な力である。知力も体力も結局は徳に到達せねばならぬ。その意味で教育は徳育であり、人の生涯は自己の道徳的育成であると言えることができる。しかも徳の核心は自己を越すことにおいて成立する。公のために私を否定することにおいて成立する。²⁶

「公のために私を否定すること」は、天野の国家観を映されている。²⁷「全体」は「個人格」の中に包まれていると明言しながら、その「全体」は、国家として意味することとも見られる。もちろん、天野は全体主義を明確に反対しているが、「個人」は一人の「国民」であるとも主張している。そ

²⁵ ATZ 3: 107。

²⁶ 同上。

²⁷ 天野の公私観は以下の文章から覗くことができる。「おおよけ（公）というのは私を否定して普遍的客観的なものに自己を捧げるということであるが、それはやがて国家的ということになる。（中略）私達日本人が利己心を捨てて真心になるならばそれは真の日本人になったことで、日本的魂が純粹の姿において活動することになる。（中略）この場合、公というのはもとより官庁にかかわるという狭い意味ではない。官庁にかかわっても私的であることがあり、私人の生活も公的であることができる。私心は公事をも私的となし誠は私生活をも公に転ずるのである。公と私とはこの意味においては単に外形のみによって決定されるわけにはゆかぬ。国家は元来生命体であるが決して単細胞のような簡単な機構をもつものではなく、無限に複雑な構造をもつ生命体である。」（ATZ 3: 17）

のため、一国民としての個人は、全体としての国家のために否定しても良いように語っている。

個人は社会の一員として、われわれの場合においては日本国民として存在する。個人をもって国家の単なる方便として考える全体主義の不道理は、その敗戦によって証明された。個人の品位と幸福とを無視して国家の隆昌を期し得べくもないことは明らかである。逆にしかし国家を持って個人の単なる手段と考える個人主義は、反対の誤謬を犯すものと言わねばならぬ。自分さえ幸福なら国家などはどうでもよい、と考える人もあるが、国家が独立自由を失って国民の幸福があり得べくもないことは論を要しない。国家に関して一般に行われている考え方によると、国家がわれわれ国民の生活をよくしてくれるならば、これは愛するねうちがあるから愛する、これが愛国である。²⁸

国民の幸福は、国家を持って成立する。しかし、そのような国家観に対して、疑問を禁じ得ない。国民の幸福は、なぜ国家を前提として成立しなければならない。個人としての国民は、「個人の品位と幸福を無視して国家の隆昌を期し得べくもないこと」であるが、「国家の隆昌」は国民の幸福を与えていない、また与えられないことも実際に存在している。国家の隆昌と国民の幸福とは、必然的な因果関係を持っていないし、そこから愛国に繋がることも断言できない。そもそも愛国とは何か。一つの難問ではあるが、決して「国民の生活をよくしてくれるならば、これは愛するねうちがある」のではない。そのような考えは、天野自身が否定した利己主義と類似し、国家は「国民の生活をよくして」もらえなくても、国家を愛することも現存している。また、「国民の幸福」にも、一人ひとりによって異なり、一概することは無理なところがある。

天野の国家観に対して、特にカント哲学との関係は、より一層検討しなければならない。しかし、紙幅の関係や筆者の能力を超えているため、こ

²⁸ ATZ 2: 216～217。

こでは断念せざるを得ない。体育と徳育との関係において、「協力」的という考えは、カントのいう「善意志」、そして義務との関連性を引き出せるように思われる。天野が述べたように、体育は「単に身体の育成にとどまらずして同時に徳育でなければならぬ」²⁹。

教養教育と教育現場

天野はカント哲学の研究者である同時に、教育者、そして教育行政者という一面も持っている。智山派勸学院大学、第七高等学校、学習院大学、京都帝国大学、甲南高等学校、第一高等学校、自由学園、独協学園中学高等学校、独協大学、独協学園などの教員、校長、学長、理事長、園長、さらに文部大臣をも務めていた。³⁰そのような豊富な教育経験を持つ天野は、どのように知育、体育、徳育という三位一体の教養教育を現場に取り入れたのか。そして、どのようなドイツ哲学の色が見られるのか。

まず、文相天野（1950-1952年）における「修身科」と「国民実施要領」への見解を振り返ってみたい。明治から終戦まで実施した「修身科」は、自由主義が盛んになりつつあることに対して、国民道徳を育成しようとする。しかし、文相になる前に、「修身科」の存在に対して、天野は非常に疑問を感じていた。

小学校や中等学校では一般に修身教科書を用いて様々な徳目を解明し、日常の心得を教え、さらに解明を具体的ならしめんとして偉れた人々の言行を模範として述べている。教え方によってはこれも確かに徳育に資するであろう。然しそれらはいずれも徳行の方式を教えに過ぎない。（中略）これを要する徳育の最も純粋な形は人格相互の直接交渉に

²⁹ ATZ 3: 156。

³⁰ 天野自身は自分の「教育実践」について纏めた。詳細は ATZ 3: 335-346 を参照。

において成立すると言わねばならぬ。³¹

修身とは、科目を通して、単なる知識として徳目を教えるなら、徳育にはならない。徳育の成立は、「人格相互の直接交渉」であり、いわば身をもって教えることである。しかし、天野は決して知育を否定した上、徳育を行うべきであると主張していない。

教師が生徒の知識を向上せしめんと我を忘れて他へ没入努力することは知育であると同時に徳育である。自己を忘れて他人の生命、生活等のために尽力することが道徳的行為であると同じく生徒の知識を高めんとする努力も道徳的である。前者が道徳的感化の源泉であり真の徳育であり能うごとく後者もまだそれでありうる。³²

「真の徳育」は、王陽明のいう「知行合一」を彷彿させる。「知行合一」とは単なる知識にとどまらず、行為をもたらしことができる。もしそれができなかったら、真の知とは言えない。天野はなぜ「修身科」に反対したにもかかわらず、文相になると、その復活を推進したのか。貝塚茂樹によれば、その理由は天野の「心境の変化」にある。

文相在任中の天野発言を注意深くみていくと、こうした「心境の変化」は、一九五一年の「国民実践要領」を提起した際にはじめて生じたものではなく、すでに一九五〇年の「修身科」復活発言の際に表明されていたことがわかる。天野は、同十一月二十六日、『朝日新聞』に「私はこう考える―教育勅語に代わるもの―」を寄稿しているが、その中で天野は、「教育勅語に代わるもの」について、「この種のものが知識人にとっては不必要だとしても、一般人にとってはやはり何か心の拠り処として必要だと考えられはしないか。こうわたくしは反省して

³¹ ATZ 1: 160～162。

³² ATZ 1: 165～166。

みました。すぐなくともこれが在ってわるいとは考えられない。その上世間にはその要求も相当強いから、とにかくわたくしはこれを問題として採り上げ、社会の声を聞こうと考えるに至ったのであります。

33

天野は「一般人にとってはやはり何か心の抛り処として必要だ」という「社会の声」を聞こうとするために、「修身科」の復活を考え直した。今日的に言えば、世論の圧力である。しかし、貝塚も指摘したように、「修身科」を復活することにあたり、「社会科」に融合させ、「新しい修身科」を提示した。残念ながら、その「新しい修身科」は、「イメージが抽象的なものであり、具体的ではなかった」³⁴。さらに、「一般には天野発言と、『道理の感覚』の修身科批判との間に「変化」ないしは「変節」を見ることも無理からぬ側面があったというべきであろう。」³⁵

確かに、一人の教育者・研究者と、全国教育政策決定者である文相との間には、乖離があり、後者には政治的な配慮は多いかもしれない。ただし、天野には「修身科」に対して、「心境の変化」があったとしても、「中身の変化」はなかったのではないか。特に「人格相互の直接交渉」という実践ではなく、知識だけに拘る「修身科」は、恐らく「変化」、また「変節」とどまらず、復活さえ推進しようとしなかった。

もう一つ注目したいのは、「国民実施要領」への見解である。天野が1951年11月26日に「国民実施要領」を発表したが、世論の反発によって翌日に撤回した。しかし、文部大臣を辞任した後、1953年に一冊の書籍『国民

³³ 貝塚茂樹『戦後道徳教育の再考：天野貞祐とその時代』文化書房博文社、2013年、27頁。その中の天野の文章は「私はこう考える—教育勅語に代るもの—」『朝日新聞』、1950年11月26日に収録された。

³⁴ 貝塚茂樹『戦後道徳教育の再考：天野貞祐とその時代』文化書房博文社、2013年、70頁。

³⁵ 同上。

実施要領』として発行した。³⁶天野が新しい道徳的基準を定めたく、「国民実施要領」を発表しなかった。なぜなら、「教育勅語」に示された道徳的基準は「不妥当」となり、「今日の日本に生きる者のあり方を中正な世界観に立って組織し、単に暗誦するのではなく、日常座右において生きゆく途上、しばしば立ち止まって考える資料となるようなもの」³⁷があった方が良いと考えていたからである。また、文相天野として、「国民実施要領」を撤回した最大の理由は、「日本国家の道徳的中心は天皇にある」という「不用意な発言」にある。³⁸その「不用意な発言」は、「国民実践要領」を「全面的に否定的な方向へと導くものとして作用した」³⁹と貝塚茂樹は指摘している。

次に、「修身科」や「国民実施要領」とは異なり、大学教育に向け、特に学長として、獨協大学における教養教育への方針を探ってみたい。まず、カント、フィヒテ、そしてシェリングの論述を参考にしながら、天野は自らの大学理念を示している。この三人の哲学者に対して、シェリングの大学論に最も共感し、大学にあるべき姿を描こうとしている。天野から見ると、カントは「諸学の相互交渉、有機的統一は成立しなかった」⁴⁰。また、フィヒテは、「自然をもこの学的構成へ従属せしむる能力を欠き、さらに知識の統一と現象の多様性によるその分化を媒介すべき根底的概念を欠いていた」⁴¹。シェリングは両者の欠点を補い、「われわれ個人は学問的努力によって創造的にイデーの生命を自己において産出する。そうしてこの

³⁶ 「国民実施要領」の背景、要点、評価に関しては、長谷川真行「国民実施要領」制定論議に関する一考察-「国民実践要領草案」と『国民実践要領』の比較を通じて』『日本教育史論集』第2号、2015年3月、20～28頁、そして菊池真貴子「天野貞祐の道徳教育論の展開と課題」『白鷗大学教育学部論集』11(4)、2018年、46～47頁を参照。

³⁷ ATZ 4: 226。

³⁸ ATZ 4: 228。

³⁹ 貝塚茂樹『戦後道徳教育の再考：天野貞祐とその時代』、46頁。

⁴⁰ ATZ 1: 258。

⁴¹ 同上。

学問的努力の統一を表現するものが大学なのである」と天野は感銘を受けている。また、大学（Universität, University, Université）という言葉に対して、「全体」を意味すると強調している。その「全体」は、各学部によって専門分野の細分化でなく、「諸学の統一」というイデーを目指すべきである。大学の本質は「全体感覚の育成」⁴²であり、「直接職業に必要な技能を目標とするのではない」⁴³。そのため、「独協大学のねらい」⁴⁴として、天野は従来の大学試験のあり方を厳しく批判した上、開校当時に「経済学部、外国語学部（教養学部といってもよい性格のもの）」を創設した。その二つの学部を通して、「人間形成」という理念を具体化しようとした。

（三）人間形成はスポーツ、茶道、宗教的修行等々さまざまな方法を通してなされるが、大学の人間形成は勉学によるのが本道で、その他の方法は副次的であると私は考える。学問を媒介として人間形成が大学の本質でなければならぬ。

（四）外国語学部の学生はもちろん、経済学部の学生も、四年間を通じて二カ国の外国語を学び、第一外国語は実用語をも身につけることを目標とする。これまで実用外国語の達人な人は、とかく軽薄のそしりを受けたが、独協大学の卒業者は教養があり、しっかりした精神的背景を持ち、しかも外語を自由にする人格であることを期するわけである。⁴⁵

まず、「学問を媒介として」というのは、「大学の本質」ないし「本道」である。それに対して、「スポーツ、茶道、宗教的修行等々」を否定しないが、

⁴² ATZ 1: 262。

⁴³ ATZ 1: 269。

⁴⁴ ATZ 5: 96。

⁴⁵ ATZ 5: 98。（三）と（四）の前には、先述したように、（一）と（二）という二点があり、大学試験と受験準備への見解である。

「副次的」である。そして、全学生には二カ国の外国語を学ばせ、「教養」を育成する。言い換えれば、「教養」の一環として、「外国語」は「実用」にとどまらず、「学問」である。また、外国語を学習することによって、「しっかりした精神的背景を持ち、しかも外語を自由にする人格であることを期する」ことである。後者に対して、次の文章からその真意の一部を覗くことができる。

学問はそれに没頭し努力せねばならぬ。心を統一して、それにうち込むことほど精神をねり人間をつくることはない。学問的努力によって確かに人間形成される。意志は鍛練される。しかもその意志は純粹でなければならない。正直でなければ学問的追求は不可能だからである。それゆえ学問的努力によってまず善き意志が育成される。いうまでもなく学問的努力は人間の知能を開発する。⁴⁶

「正直」や「善き意志」という表現から見ると、人間形成というのは、まさに徳育である。また、それによって、「人間の知能」を開発し、「知育」となる。そうであるならば、大学の教養教育も、「知育の徳育性」と同様、知育と徳育とは二分化せず、相互依存である。

教養教育と現今世界

最後に、天野のいう「知育の徳育性」である教養教育は、二十一世紀という現今世界への意味、意義を考えてみたい。焦点として、多様性への対応と紛争への対処、この二つである。

まず、多様性に関しては、二十一世紀において、広く議論されている。例えば、ジェンダーアイデンティティに対して、海外のみならず、日本国内もよく耳にする社会的議題である。厚生労働省の HP によると、2023 年 6 月 23 日に「性的指向及びジェンダーアイデンティティの多様性に関す

⁴⁶ ATZ 5: 103。

る国民の理解の増進に関する法律」が公布、実施され、公正採用、職場のハラスメント、性別適合手術の保険適用、宿泊施設における配慮などに対する取組を纏めており、性的多様性への対応を行っている。⁴⁷その適切性や有効性などの問題を別として、性的多様性を本格的に直視するようになった。ジェンダー、またジェンダーアイデンティティとは何か、という問題群は、いうまでもなく単なる知識でなく、道徳的な問題でもある。人権、平等、正義などの道徳的概念、そしてそれらに伴う道徳的行為とも密接し、社会の一員として無視できず、真剣に向き合わなければならない。また、教育現場に向けて、性的多様性ほか、障害のある学生、生徒への呼称などへの対応も、天野が指摘したように、知育のみならず、徳育の問題でもある。そのため、教養教育として、天野のいう「知育の徳育性」を改めて検討する意義がある。もちろん、天野が生きた時代とは、性的多様性への認識、討論、さらに具体的な対応も異なるが、人間形成の一環として、性的多様性に対する教養教育の理念と実践を参考になれるかもしれない。

そして、もう一つの喫緊な課題は、紛争への対処である。前世紀の末に収束した冷戦以降、平和の時代を迎えられるのではないかと期待しながら、紛争が絶えず、軍事的な対立が続いており、世界はどのような方向に向かっているのかさえ読めない。紛争の起因として、大抵地域や国家間における利益の衝突である。例えば、一国の利益のために、他の国々と争う。それは特に違和感がなく、誰でも納得できるだろう。しかし、一個の利益を守ろうとすると同時に、他国と衝突した場合、世界平和への影響もあると考えられる。だとすれば、個と全との関係において、どのように対処すればよいのかを改めて考えなければならない。また、紛争によって、一般市民を含む犠牲者も出てくる。罪もない人々まで影響を及ぼすことは、正義と言えるのか。ここで、倫理学の諸説を探究する目的ではないが、天野が功利主義を明確に反対し、「人格の尊敬」というカント精神への共感を表明している。また、体育と徳育との関係において、個と全との「協同」的

⁴⁷https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/shougai-shakoyou/index_00007.html（最終閲覧日：2024年12月20日）。

である。そこに「各人がそれぞれの分を守り、その持ち場において誠を尽すことが個性的であって全体的である」⁴⁸、という。個と全、国家と世界、利益と正義などの関係は、まさに現今世界における徳育の課題である。そこに天野のいう教養教育を再検討しながら、その可能性と問題性を引き出すことができるかもしれない。

結び

天野はドイツ、特にカント哲学を参考にしながら、道徳教育における教養教育を考究し続けている。そこに知育、徳育、体育における三者の関係を提起し、教養教育に対して、徳育の不可欠性を再三復唱している。それは単なる論理的に分析することだけでなく、教育現場における実践的なことでもある。天野のいう「知育の徳育性」であるように、教養教育も知識を追求することだけでは、徳育にならない。徳育において、一つの重要な要素は、実践的行為である。教育者、また教育行政者として、天野は教育理念だけでなく、どのように実行するのかをも思索し、教育現場に取り組んでいる。天野の教育論は、具体性を欠けているとしばしば指摘されているが、「大学は学問を通じて人間形成の場である」という教育理念から見ると、教育現場にとどまらず、現今世界における諸問題に対して、一つの提言であるように見える。学問を研究しながら、単なる知識を獲得することだけでなく、人間形成、特に徳育にける実践的側面をより一層深く考えなければならぬ。

⁴⁸ ATZ 7: 157。

新村猛と京都人文学園

福家崇洋

はじめに

本稿では、近代日本の教養主義の歴史と課題を踏まえながら「哲学と教養」の関係を考察する。その具体的な対象はフランス文学・思想研究者の新村猛と、彼を中心として敗戦後に開校した京都人文学園である。

新村猛が生まれたのは 1905 年夏の東京である。¹父新村出（言語学者）の京都帝国大学赴任にあわせて京都へ移住し、京都第一中学校、第三高等学校に通った。京都帝国大学文学部史学科に入学するも、のちに仏文科に転じて大学院へ進学、その後同志社大学予科講師に就いた。大学でフランス文学・思想を専攻したことが、新村にとって人生の岐路となった。彼は中井正一らと『世界文化』を 1935 年に刊行して反ファシズム文化運動を紹介したが、これらの活動が当局の目にとり、1937 年に治安維持法違反容疑で逮捕された。その結果、同志社大を辞職せざるをえず、1939 年の執行猶予判決まで獄中生活を送った。その後、父とともに『辞苑』増訂版の編纂に従事しながら、戦時下での苦難の生活を凌いだ。敗戦後は、同志社大学に復帰したが、1946 年に「人文主義」の精神のもとで京都人文学園

¹ 新村猛については藤野志織「新村猛と『世界文化』 1930 年代京都のフランス的文脈を踏まえて」（『人文学報』122 号、2024 年）参照。

を設立し、学園長として理想の教育事業に力を注いだ。1949 年からは名古屋大学で教鞭をとった。²

新村と京都人文学園をとりあげることが、なぜ「哲学と教養」の考察につながるのか。背景には、近代日本の「教養主義」がある。ここで言う教養主義とは、エリート学生層による古典読書による自己の人格陶冶を指す。大正期から昭和戦前期にかけて高等教育を教授する層の増加とともに、その内容は変遷した。新カント派の哲学や文化主義の流行で知られる「大正教養主義」から、1920 年代後半にマルクス主義が流行した「昭和教養主義」への移行である。1930 年代に入ると、大衆文化の拡大とともに教養主義が復権し、戦時下では「日本」的教養主義が広まった。³近代日本の教養主義史を振り返ると、ドイツの哲学・思想・文学に偏重していたことに気付かされる。本稿では、それ以外の教養がどのように求められたのかに着目する。目を付けたのがフランスの哲学・思想・文学の影響である。これらを先行研究にならって、フランス知と称するならば、⁴この知に基づく「教養主義」の存在と歴史への影響を考察してみたいと考えた。ここには、ありえたかもしれない別の「近代」への手がかりが潜んでいるのではないかというかすかな希望を込めてである。その対象として本稿で選んだのが、新村猛と京都人文学園である。

1 フランス知の背景

まずはフランス知の受容を振り返っておこう。大正期以降の教養主義はドイツに偏重していたと述べたが、フランスからの哲学・思想・文学の受

² 新村の略歴は「新村猛 略歴」（『緑の樹 新村猛追想』同時代社、1995 年）、「新村猛略年譜」（新村猛『新村猛著作集』第 3 巻、三一書房、1995 年）参照。

³ 近代日本の教養主義の歴史は筒井清忠『日本型「教養」の運命 歴史社会学的考察』（岩波書店、2009 年）、竹内洋『教養主義の没落 変わりゆくエリート学生文化』（中央公論新社、2003 年）などを参照。

⁴ 宇野重規・伊達聖伸・高山裕二編『フランス知と戦後日本 対比思想史の試み』白水社、2024 年。

容が限られていた訳では決してない。ここからは、なぜ受容されながらも大正・昭和教養主義と結びつくことが難しかったのかという問いが生まれる。

明治初期以降にはフランス啓蒙主義の受容にあたってモンテスキューが、自由民権運動の理論的支柱としてルソーが翻訳・紹介されたことはよく知られている。とくにルソーは 1910 年代以降も翻訳されつづけ、明治と大正のデモクラシーを架橋するうえで、大きな役割を果たした。文学の領域では明治後期から自然主義が流行し、エミール・ゾラやユゴーが翻訳・紹介された。2 人の作品はその後も読まれ続け、ユゴーの方は 1919 年からユーゴー全集刊行会『ユーゴー全集』（全 12 巻）が刊行されたほどである。

大正期に入ると、初期にはベルクソンやロマン・ロラン、中期にはブルードン、タルドの翻訳・紹介が進んだ。初期でとくに論じられたのはベルクソンであった。⁵彼の思想は、大杉栄、野村隈畔、西田幾多郎、左右田喜一郎らが論じ、幅広い領域で受け止められた。中期の論壇ではマルクス主義など社会科学の関心が高まったために、アナキズムや社会学の導入が進んだと思われる。

この時期のフランス知流行の背景にあったのが第一次世界大戦であった。ドイツと敵国となったために、いわゆるドイツ知が退潮し、その隙間を縫って、同盟国イギリス、アメリカ、フランスの学知や思想が流入した。吉野作造の「民本主義」（デモクラシーの訳語）が論壇を通して知識人、学生を捉えたのもこの頃である。ベルクソンの思想が一過性の受容を越えた広がりを見せたのは、大正期日本の思想と共鳴する部分が大きかったためだろう。大杉栄のベルクソン受容をみれば、「創造的進化」（ベルクソン）への強い呼応が認められ、近代の理知を越えた〈生〉の力を導きだそうとしていた。⁶

⁵宮山昌治「大正期におけるベルクソン哲学の受容」『人文』4号、2006年。

⁶大杉栄の思想については梅森直之『初期社会主義の地形学——大杉栄とその時代』（有志舎、2016年）参照。

とはいえ、先述の通り、大正初期は、人格陶冶を重視したドイツ知に傾く大正教養主義が広がった時期でもあった。ベルクソンの流行がフランス知のビック・バンをもたらしたわけではない。すぐに論壇におけるドイツ知が盛り返し、フランス知は後衛化せざるをえなかった。しかし、その意義は今日から無視しえないと考える。大正教養主義では、個（自己）と普遍（人類、宇宙）の関係が焦点となっていたが、あくまで自己の修養が主であり、政治・社会の不在あるいは弱さがみられた。これに対し、ベルクソンの思想史上の受容では、自己から普遍へ向かう「生命の飛躍」が重視され、新たな人間像と結びついていた。しかし、ここからいかにして社会の形成へいたるのかという議論が成熟する前に、大正中期になると、ドイツ知の別バージョンといえるマルクス主義（社会科学）が流行した。

フランス知はなぜ持続しなかったのか。ひとつの要因として、高等教育で再生産するシステムが十分に整っていなかったことが考えられる。例として東京帝国大学、京都帝国大学の大正期の哲学担当教官をみると、前者は井上哲次郎、ケーベル、桑木厳翼、大島正徳、後者は桑木厳翼、朝永三十郎、西田幾多郎である。両大学にまたがる桑木は、ドイツの新カント学派のもとで学び、この哲学を日本にもたらした人物である。⁷ケーベルはドイツの大学で学び、カントらドイツ哲学を中心に日本で講義を行った。⁸井上と朝永はドイツ留学経験をもち、朝永は新カント学派として知られるヴィンデルバントのもとで学びカントに関する著述を発表した。ドイツ哲学が主流の当時であってやや異色なのは大島正徳で、ロックやヒュームを研究した。⁹また、ドイツ哲学に精通しつつも欧米の留学経験をもたず、ジェ

⁷ 桑木厳翼については大橋容一郎「桑木厳翼とベルリンの哲学」（『東洋学術研究』60巻2号、2021年）、同「桑木厳翼における「新」カント主義と「新カント学派」——リールとヴィンデルバントによる心理主義の超克」（『思想』1126号、2018年）などを参照。

⁸ ケーベルについては松井健人「大正教養主義の起源」東京帝国大学教師ラファエル・フォン・ケーベルと学生たち——大正教養主義創成期の歴史社会学的考察」（『ソシオロギス』44号、2020年）参照。

⁹ 大島の研究はいまだ限られるが、その「国際主義」に着目した後藤乾一『国際主

ームズやベルクソンに依拠して純粹経験などの概念を考察した西田幾多郎もいたが、¹⁰以上の陣容ではフランス知の入り込む余地は限られていた。

これに対し、文学の領域では少し情景が異なる。帝国大学では 1889 年に仏蘭西文学科が増設された。しかし、「当初の仏文学科にあってはフランス文学に関する講義はいまだ行われず、たんにフランス語修得の時間数が増加したにすぎなかった」という。¹¹1893 年には仏蘭西語・仏蘭西文学講座が設置されるものの、講座担任教官は空席だった。ようやく 1923 年になって、フランスに派遣されていた辰野隆が帰朝し、同講座の担任教官となった。

京都帝国大学の状況もそう変わらない。フランスで在学研修をしていた第一高等学校教授の太宰施門が 1921 年に京大助教授に就き、1923 年 2 月に帰朝してからフランス文学の講義を担当した。1925 年には西洋文学第三講座（仏蘭西文学）が正式に設置され、太宰が講座を受け持った（教授昇進は 1933 年 3 月）。¹²以上から明らかなように、東大・京大ともフランス知を自国内で再生産する教育制度が整いはじめたのは 1920 年代半ば前後になってからである。

学外に目をやると、1924 年には、ポール・クロードル（駐日フランス大使）と渋沢栄一が日仏文化の共同研究、研究資料の収集、研究の会合、講演、出版などを目的とした日仏会館を東京で設立した。京都でも、クロードルが実業家稲畑勝太郎の支援をうけて、1927 年に京都山科の九条山に関西日仏学館を設立した。学館ではフランス語の教授などが行われた。

義の系譜 大島正徳と日本の近代』（早稲田大学出版部、2005 年）などがある。

¹⁰ 西田とベルクソンの関係を論じた文献が多いが、ここでは書籍として檜垣立哉『西田幾多郎の生命哲学』（講談社、2005 年）をあげておく。

¹¹ 東京大学百年史編集委員会編『東京大学百年史』部局史一、東京大学、1986 年、790 頁。

¹² 京都大学百年史編集委員会編『京都大学百年史』部局史編 1、京都大学後援会、1997 年、137 頁。あわせて岩永大気「京都大学におけるフランス研究の歴史」（『仏文研究』48 号、2017 年）も参照。

1936 年には京都帝大の西側に新校舎が設立され、現在も活用されている。
13 帝国大学の内外でフランス知の再生産の環境が整うなかで学びの歩みを
進めていたのが新村猛らだった。

2 新村猛と教養主義の残影

新村猛がフランス文学・思想を選ぶ過程は、大学でフランス知の再生産
が可能になる時期と対応していた。新村の回想によれば、フランス文化と
の接触は、1919 年 4 月に入学（腸チフスで 1 年遅れ）した京都第一中学
校時代からである。上級生になるまで自然科学に関心があり科学雑誌を読
みふけったりしていたが、静思館と称した図書館の委員に指名されてから、
読書の幅が文学へ広がりはじめた。¹⁴ここで新村が出会ったのが武者小路
実篤、志賀直哉ら白樺派が始めた雑誌『白樺』（1910 年創刊）だった。¹⁵

しかしその一方「白樺」に毎号載せられたフランス印象派を主とする泰
西名画を兄とともに切抜いて手帖に貼りつけるような素朴な美術趣味
から、ひいては白樺派の作家に興味を覚えるようになり、実篤の「その
妹」や直哉の「和解」などをよく解らないながら読み始めた。¹⁶

『白樺』は早くからセザンヌ、ゴッホ、ゴーギャン、マティス、ロダン
などフランス芸術界で活躍する人々の紹介を積極的に行っていたが、華や
かな誌面が新村青年の目を惹きつけたであろうことは想像できる。

¹³ 関西日仏学館については藤野志織「関西日仏学館と女性たち 九条山時代
(1927-36)における女子部の活動を中心に」(『人文学報』117 号、2021 年)などを
参照。同号では特集「京都における日仏交流史 関西日仏学館と上海－京都ルー
ト」が組まれている。

¹⁴ 新村猛「はかり知れぬゲーテの恩恵 フランス現代作家に啓発さる」瀬沼茂樹
編『読書の思い出』河出書房、1953 年。

¹⁵ 前掲『新村猛著作集』第 3 巻、554 頁。

¹⁶ 前掲「はかり知れぬゲーテの恩恵」。

読書の広がり交友の広がりにもつながった。図書館委員の先輩には桑原武夫がいたが、彼らと一緒に同人雑誌『近衛』を発刊したりした。¹⁷ 新村の寄稿は「予習と復習」「編輯の後に」（『近衛』15号、1920年12月）、「南郷から宇治へ」（『近衛』3巻1号、1921年1月）、「小題」（『近衛』3巻3号、1921年4月）が確認できる。教養主義というと、西洋古典文献の受容にもっぱら焦点があたるが、その消化とアプトプットの役割をはたした同人雑誌発行文化が重要だったのではないかと考えている。

新村が第三高等学校丙類に入学したのは1923年4月である。フランス語を第一外国語として選んだのは、兄がすでにドイツ語を選んでいたのであったという。しかし、新村によれば、第一次世界大戦でフランスは同じ連合国で好感をもっていたこと、『白樺』掲載の印象派絵画に関心があったことなどの事情もあったようだ。¹⁸ 三高でフランス語を担当していたのは折竹錫、河野与一、伊吹武彦らで、彼らの授業でフランス語漬けの時間を過ごす。¹⁹ 他方で、新村はベルクソンやニーチェ、ロシア文学（チェホフ、ドストエフスキー、プーシキン）、ゲーテなどに親しんだとも述べている。²⁰ 新村の在籍時期にはマルクス主義論が論壇で広がりはじめていたが、彼があげる人びとはいまだ大正教養主義の影響を感じさせる。

1926年4月に新村は京都帝国大学文学部史学科に入学した。当初、東京帝国大学で言語学を学ぶことを希望したが、家計の事情で京大を選択することになった。しかし、言語学のままでは父出のもとで学ぶため、専攻

¹⁷ この時期の桑原武夫については根津朝彦「桑原武夫の思想形成 幼年期から京都一中時代」（『京都大学大学文書館研究紀要』12号、2014年）、京都大学人文科学研究所みやこの学術資源研究・活用プロジェクト「桑原武夫所蔵資料班」編『桑原武夫の世界 福井県ふるさと文学館「没後30年桑原武夫展」の記録』（京都大学人文科学研究所、2020年）参照。

¹⁸ 前掲『新村猛著作集』第3巻、559、591、592頁。

¹⁹ 同前、528頁。

²⁰ 同前、554、560頁。新村猛著・新村恭編『運動の統一をもとめて 新村猛の平和と人間へのおもい』新村泰子、2004年、50頁。新村猛『「広辞苑」物語 辞典の権威の背景』芸術生活社、1970年、69頁。

をかえて史学科にした。新村によれば、京大では仏文希望だったが、志望者が「軽佻浮薄」に見えて東洋史を選択することになったという。²¹当時の東洋史は3講座があり、第一の教授は矢野仁一、第二の教授は桑原隲蔵（武夫の父）、第三の教授は羽田亨である。翌年に新村は史学科の古色蒼然たる雰囲気になんて耐えられなくなり、歴史研究の意義にも懐疑的になって、仏文科へ転じた。²²この背景には彼の読書傾向も関係していた。

大学に進もうとする頃に大村書店版のゲーテ全集が刊行され始めた。まず「親和力」を読んで、あの甘い秦豊吉訳の「ヴェルテル」を通じて知ったゲーテとは異なるゲーテの姿に接したことは、私のその後のゲーテ傾倒の端緒になった。ゲーテから受けた恩恵は、今に至るまで計り知れないほど大きい、また一旦志した歴史研究を放棄させフランス文学の研究に転じさせたのも一つにはゲーテであり、またアミエルの日記でもあつた。²³

「史学科に籍を置いた一年間は、学校の勉強に身が入らず「創造的進化」や「ル・シッド」「人間嫌い」などを読み耽る有様だつた」²⁴と回想するので、歴史研究からの逃避先としてのフランス古典文学であつたと考えられる。他方で、新村はフランス文学を専攻しながらも、フランス語・フランス文学で「一生飯を喰ってゆこうとするだけの強い意志を懐くには至ってはいず、実は、フランス文学の教養を活かすことのできる作家になりたいと考えていた」という。²⁵こうした選択は、当時流行しつつあつたマルクス主義とも距離をとることも意味していた。彼は「同級の友人や後進の学生たちを当時烈しく捉えたマルクス主義の濁流にはひき込まれず、レヴィ・

²¹ 前掲『新村猛著作集』第3巻、560、593、594頁。前掲『「広辞苑」物語』69、70頁。この経緯は文献により記述の違いがある。

²² 同前、594頁。

²³ 前掲「はかり知れぬゲーテの恩恵」。

²⁴ 同前。

²⁵ 前掲『新村猛著作集』第3巻、596頁。

ブリュルの「ジョレス伝」を懐ろにいて、藤原時代の仏像や建築物を鑑賞して歩いた」²⁶と述べている。新村はジョレスの印象ある言葉として「自分の社会主義はフランス的なものである」、「わずかの国際主義は人を祖国から遠ざける。たくさんの国際主義は人を再び祖国に近づける」を引いており、この言葉に当時惹きつけられた理由として「私がそのころ民族の問題についてマルクス主義者たちが示していた考え方に反発を感じたためだったかと思う」と述べている。²⁷卒業論文では、この傾向の延長線上といえる詩人ラ・フォンテーヌを選び（タイトルは「ラ＝フォンテーヌ、人間と詩人」）、大学院ではフランスのルネッサンスを研究題目に選んだ。²⁸のちの新村の軌跡を考えるならば、この時期に『ジャン・ジョレス伝』を読み通していたことは、自己の修養から社会の形成へと向かう過程にあったことを感じさせる。ジョレスは大学人から政治家に転じた人物で、1904年には『ユマニテ』を創刊し、翌年にはフランス社会党を結党していた。

3 『世界文化』と反ファシズム文化運動の紹介

卒業の翌年 1931 年 4 月に同志社大学予科に講師の職を得た新村は、ここでフランス語を教えた。彼にとって大きな転機は同年 9 月に起きた満洲事変である。彼は「満洲事変と呼ばれたこの侵略戦争がその後およそ半世紀にわたる私の思想と行動と生活の決定的な転機をなした」²⁹とまで述べている。この影響は彼が享受する学知にも変化を与えた。背景には大学在学時に聞いた、太宰の前ロマン主義の講義の影響もあったようだが、古典文学から 18 世紀啓蒙文学への移行である。³⁰それよりも、新村の思想と活動に大きな影響を与えたと思われるのがロマン・ロランである。1932 年

²⁶ 前掲「はかり知れぬゲーテの恩恵」。

²⁷ 新村猛『新村猛著作集』第 2 巻、三一書房、1994 年、659 頁。

²⁸ 前掲『新村猛著作集』第 2 巻、17 頁。前掲『新村猛著作集』第 3 巻、599 頁。

²⁹ 前掲『新村猛著作集』第 2 巻、554、5 頁。

³⁰ 前掲『新村猛著作集』第 3 巻、598 頁。

に父出の欧州旅行の土産として渡されたのが、雑誌『ヨーロッパ』ゲーテ死後 100 年特集号だった。ここに掲載されていた、ロランのゲーテ論に新村は感銘を受けたのである。³¹ロランは、ゲーテの「死して、成れ！」に啓発されながら、常に前方にある真理の破片を奪い取るための「恒久の革命」を呼び掛けている。³²これを機に新村のロランへの傾倒は強まり、のちに雑誌『新フランス評論』でアムステルダム＝プレイエル反戦運動を知り、運動にコミットしていくロランの姿に共鳴していく。新村はロランについて、「個人として、あくまで自由な立場を守りながら、機会と問題の起る度毎に良心と理性の光に照らして、是非と去就を決めた知識人」³³と振り返るが、満洲事変後に自身を導く人物と認識したのではないかと思われる。

ヨーロッパではナチスの勢力拡大を受けて、ファシズムへの批判が高まっていた。1932 年 5 月にはフランスの作家アンリ・バルビュスとロマン・ロランがフランス共産党機関誌『ユマニテ』で国際反戦大会への結集を呼びかけていた。8 月には第一回目の世界反戦大会が開催され、開催地のアムステルダムに各国から代表が参加（バルビュス、ランジュヴァン、ロランが議長役）、10 月にも第二回大会がパリのプレイエル館で開催された。しかし、1932 年 7 月のドイツの総選挙でナチスは第一党につき、翌年 1 月には政権を樹立するなど、ファシズムの危機は確実に高まっていた。

こうした状況は日本でも同様で、学問や「大学自治」の危機となってあらわれた。1933 年の滝川事件である。³⁴鳩山一郎文部大臣が滝川の学説を理由に彼の辞職又は休職を要求、これに京大法学部教官が反発し、専任 33 名中、滝川幸辰、佐々木惣一、末川博らの教授を含む 21 名が辞職した。

³¹ 前掲『新村猛著作集』第 2 巻、19 頁。前掲『新村猛著作集』第 3 巻、567 頁。前掲『運動の統一をもとめて 新村猛の平和と人間へのおもい』6 頁。

³² ロマン・ロラン著、山口三夫ほか訳『ロマン・ロラン全集』19、みすず書房、1983 年、290 頁。

³³ 新村猛『新村猛著作集』第 1 巻、三一書房、1993 年、155 頁。

³⁴ 滝川事件については松尾尊兌『滝川事件』（岩波書店、2005 年）、西山伸「滝川事件とは何だったのか」（『大阪市立大学史紀要』9 号、2016 年）参照。

この事件で争点になったのが学問や思想の自由、教官の身分保障など「大学自治」であった。この自治を抑圧した文部省に対しては、知識人や大学生の間で批判が高まり、1933年7月に全国から東京に大学生が結集して大学自由擁護連盟（のち大学自由擁護同盟）が結成された。結成式では鳩山文部大臣への抗議文が決議された。綱領には「全国大学々生の団結を鞏固にし学問研究の自由学園の自由を確保す」の文言が記されている。同じ月にほぼ同じ趣旨で結成されたのが学芸自由同盟である。³⁵この団体は、ナチスの焚書（5月）に対する批判を目的として作家・評論家・哲学者ら約100名によって結成されたものだった。6月の準備会の段階で滝川事件に取り組みはじめ、文部大臣の猛省を促す声明書を発送したり、京大にも支持声明書を送ったりした。同年9月にはこの事件に問題意識を共有する人びとを集めて『京大問題批判』を刊行し、ナチスを参照項とした、日本の「ファッショ化」を批判していた。

ほかならぬ京大関係者も、滝川事件を機に日本の「ファッショ化」への抵抗を試みる運動が生まれた。この拠点となったのが雑誌『世界文化』である。もとは、『美・批評』（1930年9月発刊）のタイトルで、京大美学・美術史研究グループの同人誌だった。『美・批評』は滝川事件後に休刊するが、1934年5月から再刊されて9月まで続く。この再刊時から新村猛も参加した。『世界文化』改題時の同人は中井正一、新村猛、真下信一、久野収、和田洋一、禰津正志らである。中井、真下、久野は哲学科、和田は独文学科、禰津は国史学科の出身だった。

この知的背景のもとで『世界文化』では哲学、美学などさまざまな論説が掲載された。特筆すべきは「世界文化情報」欄で、欧米ソ連の最新ニュースが翻訳・紹介されたことである。元情報はフランスからシベリア鉄道経由で取り寄せられた左派新聞の記事などであった。ここにはまさに「ファッショ化」する日本の社会を穿つ問題意識が込められていた。例えば、バルビュス、ロラン、ジッドら多数の作家が参加して1935年6月のパリ

³⁵ 学芸自由同盟については拙稿『日本ファシズム論争 大戦前夜の思想家たち』（河出書房新社、2012年）参照。

で開催された文化擁護国際作家大会の活動などである。翌月には人民戦線内閣が成立するフランス、スペインで次々に湧き上がった反ファシズム文化運動を取り上げて紹介した。新村は人民戦線運動について「単にファシスト独裁とそれがひきおこす戦争の脅威から民主的自由と平和を守るための防衛戦術たるにとどまるものではなく、それを資本主義体制がゆき詰りに達した時期ないし段階における長期的な戦略」だとして、未来への展望をもつ動きとして捉えていた。³⁶

具体的な実践活動の紹介として目を引くのが「文化の家」の紹介である。1935年に革命的作家美術家連盟によって開館されたこの家では、演劇、音楽、文学、映画などの分野を横断しながら、反ファシズム文化運動が実践される現場となった。その中心は書記をつとめたアラゴンらで、彼らに協力したのがM・ブロック、マルロー、アンドレ・シャンソン、ロマン・ロランらであった。「古い伝統を誇る文化を来るべき世界文化の担当者の手に渡し、同時に民衆のうちに知的生命の種子を蒔いてこれを育て、これに正しい方向を与えることによって新しい文化の開花に努力する「文化の家」こそは、まことにその名称に恥じない大きな意義と価値をもっているものである」³⁷と紹介されている。

しかし、これらの紹介に込められた新村らの問題意識は、当局の弾圧を招く危うさを有していた。『世界文化』に目をつけていた当局側の認識は、「最初共産主義思想啓蒙を目的とし、一般文化人並学生を対象とし、高度の左翼意識及理論の昂揚を図ると共に」というものだった。³⁸もちろん、『世界文化』には、「共産主義思想啓蒙」を通した「左翼意識」の昂揚などの目的はなかった。しかし、こうしたフレームアップのもとで、当局は『世界文化』関係者の逮捕に踏み切った。1937年11月8日に新村猛、真下信

³⁶ 前掲『新村猛著作集』第2巻、29頁。

³⁷ 前掲『新村猛著作集』第2巻、236頁。『世界文化』では1935年6月号、1936年3月号、1936年9月号、1936年10月号、1937年8月号で紹介されたとある。

³⁸ 社会問題資料研究会編『人民戦線と文化運動』東洋文化社、1973年、104頁。

一、中井正一ら5名が治安維持法違反容疑で逮捕された。これを受け、『世界文化』は34号（1937年10月）で廃刊に追い込まれた。新村は五條署へ連行され、留置場へ押し込まれた。この逮捕は、新村が思想や活動の自由に加えて、職をも失う機会となった。父出の手紙を受けて、新村は職場の同志社大に辞表を提出した。³⁹

獄中生活は、新村にとって思いのほか長引いた。1937年10月下旬に起訴され、判決が出たのが1939年8月である。懲役3年執行猶予5年の内容で釈放され、家族の待つ自宅へ戻った。当時京大総長だった羽田亨の日記（1939年8月16日条）には、「新村猛君執行猶予にて帰宅の由昨夜新村博士より電話ありたるにつき今夜挨拶の為訪問。二年に近き間の一家の煩悶今更に同情に不堪」⁴⁰とある。新村家にとっても、猛の投獄は大きな精神的な負担となっていた。すでに父出は定年退職しており、出所後の新村は家族を養うために職を見つける必要があった。⁴¹そのひとつが新村出の編纂で1925年に刊行された『辞苑』増訂版の編纂に従事することだった。この仕事は、1940年1月から始まり1945年4月まで続いた。新村はあわせて関西日仏学館の講師や京都帝国大学附属図書館の嘱託に就きながら、戦時下の苦難の時期を凌ぐ。

4 京都人文科学園の設立と「人文主義」

日本敗戦は、「思想犯」の経歴を持つ新村にとって大きな転機となった。新村は、ともに『世界文化』を発行した久野収や、清水幾太郎と大阪で落

³⁹ 前掲『新村猛著作集』第3巻、571頁。

⁴⁰ 羽田亨著・京都大学大学文書館編『羽田亨日記』京都大学大学文書館、2019年、47頁。なお、前掲『「広辞苑」物語』では「約二年間の拘置生活の後、釈放されたのが昭和十四年八月十七日のことでした。この日は、それから二十八年後に父が亡くなった日と奇しくも同じで、私にとってはいずれも忘れることのできない出来事です」と記載されている。

⁴¹ この時期の新村出の活動については拙稿「戦時下の新村出」高木博志編『近代京都と文化 「伝統」の再構築』（思文閣出版、2023年）参照。

合って東京へ赴き、羽仁五郎を見舞った。この時に新村は CIE を訪問しているが、自由学園（羽仁もと子が設立）や鎌倉アカデミアの話しに触発されて、新たな学校設立を考えていたためであった。⁴²

この構想が形となったのが京都人文学園である。⁴³3 年制の私立各種学校という位置付けで、新村猛が学園長、新村出が顧問となって 1946 年に設立された。⁴⁴京都御所横の仮校舎に 102 名の生徒が入学した。新村の理念に共鳴した実業家・堀江友広（住谷悦治の義弟）が資金援助をした。運営にあたっては、生徒会議での合意形成に基づく「生徒自治」が重視されたほか、財政支援者からの独立が宣言で明記された。⁴⁵この民主化に対する強い意識は講師陣からもうかがえる。久野収ら元『世界文化』同人、佐々木時雄、藤谷俊雄ら戦前の京大学生運動に取り組んだ人びと、そして桑原武夫、渡部徹、鶴見俊輔ら京大人文科学研究所の教官たちが講師を担任した。⁴⁶初期の学園には音楽、絵画、工芸の各研究所が開設され芸術家を講師に招くなど、学知の習得にとどまらない教育が目指されている。これは、かつて『世界文化』で新村が紹介した「文化の家」を想起させるものである。

こうした教育を貫く理念がヒューマンイズムの精神だった。新村は「人文

⁴² 前掲『新村猛著作集』第 2 巻、30 頁。前掲『新村猛著作集』第 3 巻、576 頁。

⁴³ 京都人文学園の研究は、須永哲思「私立各種学校・京都人文学園の歴史 「人文主義の精神に依る教育」のゆくえ」（『人文学報』122 号、2024 年）、奥村旅人「京都人文学園の形成と変容 知識人・労働者による教育空間と社会運動の関係史」（『人文学報』122 号、2024 年）、山崎雅子『京都人文学園成立をめぐる戦中・戦後の文化運動』（風間書房、2002 年）などを参照。なお、同号では特集「戦後京都と教育・文化運動 京都人文学園を中心に」が組まれている。

⁴⁴ 京都人文学園の歴史は京都人文学園創立三〇周年記念世話人会編『わが青春 京都人文学園の記録』（京都人文学園創立三〇周年記念世話人会、1976 年）参照。

⁴⁵ 同前、8、38 頁。

⁴⁶ 京都人文学園と京大人文研との関わりは拙稿「戦後歴史学の明暗 渡部徹と社会・労働運動史研究」（『人文学報』122 号、2024 年）参照。

主義〔ヒューマニズムとルビ〕の精神に基づく理想学園」⁴⁷を設立することで、敗戦で軍隊や学校から放り出された青少年の再教育をめざした。すなわち、戦後における教養主義の再建と普及である。その教育について、「学園は、一見旧制高等学校文科に近似した教科課程をもつ、三年制の各種学校」⁴⁸と回顧される。新村自身も、「しいられた結果の教養の貧困はじつに気の毒で、ことに復員学生の真面目な向学心はみすてておけない。この人たちを真に民主的に再生することは大切な仕事です。私は当初の選良厳選の方針を緩和し、この人たちの再教育と才能ある人の自由な伸張の特別な教育とを車の両輪のようにおしすすめていくつもりです」⁴⁹と述べている。しかし、それは戦前の教養主義の復活ではなかった。「創設趣意書」には以下のように記されているからである。

自らの国家のために、しかも究極に於ては他国との闘争に役立たせるためにのみ幼いもの若いものを養成し教育して来た偏僻を矯めるには、人類のために、生きとし生けるものの福祉のために尽すべき世界公民の扶育を念願とする人文主義の精神に依る教育を措いて他に勝るものはないかと信じます。⁵⁰

既述のように、教養主義には古典精読を通じた人格修養という側面だけではなく、個（自己）と普遍（人類、宇宙）の関係の考察が焦点となっていたこと、しかし自己内の世界に立脚するがゆえに、政治や社会の不在という問題につながっていたことを述べた。後者ゆえに、社会科学（マルクス主義）へ、そして戦時下での“日本”的教養主義へ、言い換えれば、階級差別のない「社会」への飛躍、そして「日本」「民族」への回帰と行き着くのであった。しかし、「創設趣意書」、あるいは新村の思考には、これらと

⁴⁷ 前掲『「広辞苑」物語』164頁。

⁴⁸ 前掲『わが青春』6頁。

⁴⁹ 同前、45頁。

⁵⁰ 前掲『新村猛著作集』第2巻、381頁。

は異なる第3の道が目指されている。そこで参照されたのがフランス知であった。新村は、「京大卒業後、前期ロマン主義から十八世紀フランス文学に興味をもち、そこでルソーやディドロやエルヴェシユスの教育改革論にであり、大きな感銘を受けました」と回想する。⁵¹感銘を受けた具体的な箇所は不明なものの、戦後に学校を立ち上げるほどの情熱の根源がここにあったことがわかる。しかし、そのなかで新村がもっとも色濃い影響を受けたのがベルクソンであった。「創設趣意書」では、日本学校教育の立身出世主義、暗記重視、科目細分化への批判が明記されたうえで、「自主的な思考人、しかも単に思考に秀でた知識人ではなくて、「行動の人として思考し、思考の人として行動する」ような近代人を養成したいと意図する」と記された。⁵²行動の人として云々は、ベルクソンが1937年にデカルト『方法序説』出版300年記念で国際哲学会に寄せたメッセージに依拠したものだった。⁵³実際、人文学園では生徒自治（「生徒会議」）と彼らの学校行政への参加、男女共学などさまざまな先進的な制度が導入され、「近代人」の養成が目指された。もちろん、この「近代人」とは、思考なき行動者と行動なき思考者をともに超えるうる存在である。戦時下での反省から、属性上（「日本」「民族」）の抑圧に抵抗する民衆、民衆的文化の存在に立ち返りながら、戦後において「人間」（思考＝行動する人）の発見と「世界公民」への飛躍を目指すものだった。その方法としての人文学（Humanities）であり、それを学びあう場としての京都人文学園だった。

しかし、この理念はすぐに現実の厳しさにさらされることになった。私立の各種学校で卒業資格がなかったために、創立から数年で入学者数が激減した。1、2年目の入学者数は約100名にのぼったが、3年目（1948年）には30名に落ち込んだ。⁵⁴さらに、学生の欠席、講師の休講、財政難などの問題が噴出し、学内事情も悪化していく。この打開策として打ち出され

⁵¹ 前掲『新村猛著作集』第3巻、575頁。

⁵² 前掲『新村猛著作集』第2巻、382頁。

⁵³ 前掲『わが青春』5頁。

⁵⁴ 前掲『わが青春』52頁。

たのが夜間学校の開校である。1949 年 4 月に昼間部を廃止し、夜間の各種学校へ移行した。いわば、これまでの「人文主義」教育から「勤労者」教育への移行だった。⁵⁵これにともない、翌年には新村猛が名古屋大に就職し、久野収が学習院大に就職するなど、『世界文化』系知識人と人文学園の関係に変化が生じ、京都人文学園はひとつの転機を迎えることになった。

おわりに

本論では、近現代日本の教養主義におけるフランス知の受容を踏まえながら、「哲学と教養」について思想史的に考察した。その事例として取り上げたのが、フランス文学・思想研究者の新村猛である。彼と教養主義との接点から、フランス知との出会いをへた『世界文化』誌における反ファシズム運動の紹介と、「人文主義」に基づく京都人文学園の創立などをみてきた。

敗戦前の新村の軌跡を振り返った時に、ハイライトとなるのは『世界文化』への参加と反ファシズム文化運動の紹介だろう。この運動に取り組むフランス知識人の姿勢や「文化の家」紹介は、新村の生き方やその後の取り組みに影響を与えたと思われる。もっとも、こうした戦時下でのフランス知の輝きが突如として起こったわけではない。本論でみたように、『白樺』やベルクソンを介したフランスの芸術・思想の受容が伏線としてあった。しかし、それは一方的なインプットだけではなく、同人雑誌創刊・寄稿・回覧というアウトプットの面もおさえる必要がある。自ら習得した学知を発信・共有することで共同的な教養を高めた。彼らの取り組みを描いた本論は、大正教養主義を制したドイツ知とその後のマルクス主義流行の狭間で生まれたフランス知的「教養」の意義を捉え直すことを目指すことを意図した。これは、当時の学生・青年らをとらえた、いかに生きるかと

⁵⁵ この前後となる 1950 年に新村は「私にとっては人間性（ユマニテ）に信頼をよせるということは労働者階級を信頼することにほかならない、とさえ極言したいのである」と述べている（前掲『新村猛著作集』第 3 巻、482 頁）。

いう自己への問い、そして日本社会の形成と関わるものである。かつては普遍（人類、宇宙）と対峙しようとしていた個（自己）が修養という形で自己内啓蒙にとどまるなかで、いかにして自由の抑圧に抗する主体と社会を築くことができるのかという問いの発見、可能性の検証でもあった。

しかし、この試みは戦時下で挫折し、敗戦後にこの問いと向き合った新村が取り組んだ実践が京都人文学園の設立だった。その初期の軌跡を追うならば、戦争体験者・非エリート層を対象とした人文「教養主義」の再建と、早期の挫折だった。彼らの目指したことは、ひとにぎりのエリートではない人びとに教養主義を届けること、そして個（自己）から社会をへて人類（普遍）へと向かう「世界公民の扶育」の意義を、『世界文化』に参加した人びと、あるいは同じく自由の獲得に向けて闘った人びとが教育の形で受講者に伝えることだった。この理念と実践は、もはや哲学も教養も消失しつつある現代の日本社会においてこそ、その輝きを増しているように思われる。

「論語」の社会存在論的解釈

郭旻錫

1. 社会的範疇としての「学」

子曰、学而時習之、不亦説乎。有朋自遠方来、不亦樂乎。人不知而不愠、不亦君子乎。(1-1) ¹

現代語訳：先生が言われた。「学んで、学んだことを絶えず実践していくこと、これは悦ばしいことではないか。志を同じくする朋友が遠方から訪ねて来ること、これもまた楽しいことではないか。他人が自分のことを認めてくれなくても怒らないこと、これまた君子の姿ではないか。」

ここの「習」をあえて「実践する」と訳した。孔子のいう「学」は、個人的な修養にとどまるものではない。それが学びによる内面の拡張を意味するものであるとしても、それは必ず社会的な実践を導くものでなければならない。孔子における実践は一次的に共同体の内部における実践だが、しかし共同体の固定的な価値規範に従属的な何かではない。孔子が生きた時代は、伝統的な社会構造が激しく揺らぎ、新しい価値基準が求められた社会的な変革期であった。「学んだことを絶えず実践していく」ことは、固

¹ 『論語』からの引用は、本文に朱熹『論語集注』の区分による篇章の番号を記す。

定された価値基準がない社会の変革期において、新たな生の意味を追い求める求道者の必然的な姿である。

こう考えると、「志を同じくする朋友が遠方から訪ねて来ること」の意味も明確になってくる。「朋友」という他者との出会いは、学んだことを対自的に確認するための絶好の機会であっただろう。つまり、それは社会的な実践の場であったのである。しかもその朋友が「遠方」から来たことにも注目する必要がある。これは、その朋友とは閉じた価値規範が共有されていないことを意味する。「志を同じくする朋友」が意味するのは、「学」のもつ本質的な開放性である。つまり孔子の「学」は、固定された価値規範の習得によって社会的な安定を図るという意味ではなく、常に他なる存在に開かれているという意味で社会的である。窮極的にそれは、新たな生の意味の集団的な追求を意味する。

価値の変革期であるため、「新たな生の意味の集団的な追求」が社会的に発生するようになったが、またその同じ理由によって、「新たな生の意味の集団的な追求」が順調に進むことはきわめて難しい。誰もが同意できる価値規範の崩壊が、いま現前している事態なのだ。それは社会的な実践が常に他なる存在の偶然性に直面しなければならないことを意味する。したがって、そのような集団的な追求から、ある個人が排斥されたり、その主義主張が無視されたりする事態は、いくらでも起こり得る。実際、孔子の生がそれにあたる。だからこそ、「他人が自分のことを認めてくれなくても怒らないこと」が説かれる。社会から排除されている感覚、その孤独の情緒は『論語』の思想に本質的である。

本章における意識の諸契機について考察してみよう。「学」、「習」からもたらされる自己の拡張、未知の世界への伸長は一種の快感を伴う。それが「説」である。それは根本的に社会的な実践を意味するが、それが自覚されてはいない。この「自己の拡張」がもたらす社会的な意義が、他なる存在によって対他的に確認されれば、自己は存在の喜びを満喫する。それが「楽」である。しかしその確認が必ず他者を必要とするため、そこには常に偶然性が介在する。他者によって自らの存在意義を獲得していた自己の存在は、他者によってしか得られない自らの存在意義を自覚すると、その

不安定な状況から抜け出て、自分自身における自己の存在意義を自覚する。それが「不愠」である。それは他者を媒介とするが、自分自身の存在意義をただ他者にだけ求めたりはしない。それは存在の満足感であり、その意味で一種の快感である。「説」、「楽」、「不愠」は互いに媒介され、開かれた社会における意識の発展を形作る。

子曰、吾十有五而志于学、三十而立。四十而不惑、五十而知天命。六十而耳順、七十而從心所欲不踰矩。(2-4)

現代語訳：先生が言われた。「私は十五歳で学を志し、三十歳で社会的な存在としての自覚を得た。四十歳でその自覚はより確かなものとなり、五十歳で天命を知ることができた。六十歳になって社会的な存在としての自覚が常態化することで社会に溶け込むことができ、七十歳でエゴの欲望がそのまま社会的なエネルギーに一致する境地に至った。」

孔子が自らの人生を振り返った有名な章であるが、それをここでは、社会的存在としての自覚の様態として解釈した。重要なことは、これらの人生の諸段階における自覚の契機が、発展段階として理解されてはならないということである。たとえば、「志于学」の契機は、個人的な欲望が社会的なエネルギーと一致した最後の局面においてもなお一つの契機として残る。実際孔子は、一生を通じて「学」を志した。「学を好む」(「好学」)ことは孔子最大のプライドであり、孔子の一生は「好学」の一生であったといえる。

すでに論じたように「学」が本質的に社会的な実践であることを考えると、「学を志す」ことが社会的な存在としての自覚に進み、また社会的なエネルギーとの一体感にまで至ることは容易に理解できる。「仁」、「礼」といった孔子の核心的な概念も、この社会的な存在としての自覚の様態から理解することができる。それらはすべて、孔子の「好学」の精神が具体的に展開されたものである。孔子は、「好学」の精神を通して、「礼」に従来とは異なる新たな意味を見出そうとしたのだ。

子曰、十室之邑、必有忠信如丘者焉。不如丘之好学也。(5-27)

現代語訳：先生が言われた。「十軒くらいの小さい村でも、私くらいの忠信の徳を備えている者はきつという。しかし私みたいに好学する者はいないはずだ。」

「忠」と「信」は、共同体を維持するために欠かせない社会的な徳目である。「忠」は誠実な態度、「信」は言行における信頼性を指す。社会構成員にこれらの徳目がなければ、安定した共同体の形成は不可能である。しかし、それは孔子の本領ではない。孔子は何よりも「好学」の態度で一生を貫いた人である。「忠信」は共同体の内部における徳目であり、したがって「十軒くらいの小さい村」でも必ずそういった徳目を備えている人はいなのだ。その共同体の存在が、その存在を可能にした社会的な徳目としての「忠信」の実存を証明している。しかし孔子の「好学」は、絶え間なく共同体の境界を超え出て、他なる存在に向かう。既存の価値規範が崩壊したという自覚に基づいて、新たな生の意味を追い求めようとする衝動が、そこにはある。この衝動の激しさゆえに、「好学」の姿勢には社会的に理解されにくい面がある。「人不知」の契機が「好学」に本質的であるといったのは、このような意味においてである。

子夏曰、賢賢易色、事父母能竭其力、事君能致其身、与朋友交、言而有信、雖曰未学、吾必謂之学矣。(1-7)

現代語訳：子夏が言われた。「賢者を賢者として敬うことを、女色を好むかのようにし、父母に仕えるときはその力を尽くし、君に仕えるときは我が身を尽くし、朋友と交わるときは言葉に信頼性があれば、まだ学んでいなくても、私はそれを学と呼ぶ。」

子夏の言葉であるが、孔子の本意をよく表していると思う。孔子のいう

「学」は、既定の社会的な規範を習得することを意味しない。孔子の「好学」は、他なる存在と常に交わる社会的な実践であり、そのような実践による固定的な「学」の自己突破である。「学」の窮極的な意味は、生の新たな意味を見出すところにあり、それは自己否定的な実践によってしか到達できないものである。

賢者を敬い、父母に仕えるなどというのは、社会的な規範に従うことを意味するようにみえる。しかし、そうではない。ポイントは、賢者を敬うという社会的な実践が、「女色を好む」という本来的な生命力と一致するという点にある。父母に仕えたり、君に仕えたりするときに、「その力を尽くし」、「我が身を尽くす」というのは、社会的な実践がそういった生命エネルギーと共鳴しなければならないことを示している。それは社会的な規範にただ従うことを意味しない。この章の意図は、むしろ外在的な規範に受動的に従うことを批判するところにある。規範は社会的な範疇であり、それを完全に内面化することは現実的には不可能である。したがって、外在的な規範を内部の生命エネルギーに一致させようとすることは、実際にはその規範を否定していくことを意味する。ここで重要なのは、その否定が外部からの否定、つまり代替規範を提示することで既存の規範に置き換えようとするということではないということである。規範と内部の生命エネルギーを一致させることは、規範の外在性をことごとく内面化することで、その規範をそのなかから突破していくことを意味する。

孔子のいう「学」の一次的な対象は「礼」である。しかし、孔子は古い「礼」にただ追随することを主張したわけではない。孔子は、「礼」を生の新たな意味から捉え直そうとした。だからこそ、「礼」は孔子においてそれほど重要な意味を持ち得たのである。これはもちろん「礼」を外から否定するという意味での「礼」の革新ではない。孔子は「礼」を守るという姿勢において、基本的に保守的な態度を取る。しかし孔子は「礼」の意味を問うことによって、それに根本的な変革をもたらした。私はこれを「礼」の自己意識という概念で定式化できると考えている。そして、孔子の「仁」こそ、「礼」の自己意識を端的に表現した概念である。「学」の自己突破という思想は、「礼」や「仁」といった孔子の根本思想から理解されなければ

ならない。

2. 「礼」の自己意識としての「仁」

子曰、君子食無求飽、居無求安、敏於事、而慎於言、就有道而正焉。可謂好学也已。(1-14)

現代語訳：先生が言われた。「君子は、食べるときにお腹いっぱいになることを求めず、住む所が安楽であることを求めず、速やかに物事に対応し、言葉には慎重であり、道を体現している者に就いて自らを正す。それであれば好学と言うことができる。」

孔子の「学」の対象は、一次的には「礼」である。具体的には、周代において確立された古典的な文明の秩序である。孔子において、そのような「礼」はすでに先王によって完成された何かであった。孔子は「礼」を新たに作ろうとはしなかった。というより、そのようなことは想像もできないことであった。孔子は自らを「礼」の制作者としての聖人とはまったく見なしていない。孔子が聖人化されたのは、孔子死後のことであり、孔子とは何の関係もない。

しかし、孔子はそのような「礼」を徹底的に自覚化させようとした。自覚化というのは、分かりやすくいえば、その意味を意識的に問うことである。「礼」は古代の先王によって制作された、我々から遠い何か、我々がただ従うべき対象ではなかった。それは我々の生に新たな意味を与える社会的なプロセスであると、孔子は考えていた。したがって、「礼」は我々の日常において自覚的に遂行されなければならない。「礼」を自覚的に遂行するということは、「礼」の形式性の突破を意味する。それは常にその形式の意味を問う行為だからである。このように日常的な社会实践（食・居・事・言）において、常にその実践の意味を問い続けること、これが孔子の「好

学」の一生であったのだ。

ここで「礼」は、もはや生の外に置かれている外部的な対象ではない。それは固定された理念、または目標ではあり得ない。「礼」は我々の生そのものを形作っているのである。「礼」は基本的に一定の形、一定の形式性を前提とする。形式性がなければ、「礼」は社会的な意味を持ち得ない。人が生きていくというその過程は、常に一定の形を伴う。その形の他に、内面的な生といえるものが別個に存在しているわけではない。その意味で、人の生は、根本的に社会的である。「礼」は生の過程そのものとして自覚されなければならない、これが、孔子の思想の核心を成している。

この自覚こそ、孔子のいう「仁」であると、私は考えている。ただ、これが「礼」は外面的な形であり「仁」は内面的な徳目だとする二分法的な思考ではないということに注意する必要がある。「礼」と「仁」の関係をこのように捉えると、孔子が言おうとする思想の核心は見えてこない。

「礼」を自覚するのは、その「礼」を対象的に遂行している我々の内面ではない。一定の形をもった社会的な実践、その実践を通じての他なる存在とのコミュニケーション、形を伴うそのような社会的存在としての「礼」そのものが、自らを自覚するのである。「私」という内面的な契機は、「礼」の自己意識としての「仁」の一契機に過ぎない。したがって、「仁」は、「私」が意図的に導き得るものではなく、他者との実践的なコミュニケーションによる社会的存在の偶然性において立ち現れるものである。「礼」が自らを自覚したとき、そこに新たな生の意味がひらめく。そのひらめきこそが、「仁」である。私が「仁」を「礼」の自己意識と規定したのは、このような意味においてである。

顔淵問仁。子曰、克己復礼為仁。一日克己復礼、天下歸仁焉。為仁由己、而由人乎哉。顔淵曰、請問其目。子曰、非礼勿視、非礼勿聽、非礼勿言、非礼勿動。(12-1)

現代語訳：顔淵が仁について聞いた。先生が言われた。「克己復礼すれば仁の状態になる。一日でも克己復礼すれば、天下は仁に帰る。仁の実践は私

自身によるものであり、他人によるのではない。」顔淵が言った。「具体的な項目は何がありますか。」先生が言われた。「礼ではないと視ず、礼ではないと聴かず、礼ではないと言わず、礼ではないと動かないことだ。」

「礼ではないと視ず、礼ではないと聴かず、礼ではないと言わず、礼ではないと動かないこと」は、外在的な規範に徹底的に従うことを意味しない。見ること、聞くこと、言うこと、動くことは、すべて一定の形を伴う。その形の集積が我々の人生を形成する。それ以外に人生といえるものはない。「礼ではないと視ず、礼ではないと聴かず、礼ではないと言わず、礼ではないと動かないこと」とは、そのような社会的な実践を、我々の人生として自覚することを意味する。その自覚は、毎瞬間の実践において行われなければならない。それは実践を離れた内面的な自覚ではない。他なる存在とのコミュニケーションとしての社会的な実践が、自らを自覚すること、それが「仁」である。

しかし、その社会的な存在としての自覚は、個人の内面を媒介としなければならない。孔子が、「仁の実践は私自身によるものであり、他人によるのではない。」といったのはそのためである。「仁」を個人の内面に還元することはできないが、個人の実存が媒介になっていない限り、それが社会的に実現されることはない。「礼」が自己意識に至るのは、個人の内面的な意識を通じてであるのだ。

「克己復礼」は、個人の私心に打ち勝って、利他的な行動規範に従うということを意味するわけではない。私は「克己」を、無自覚的な状態から抜け出すことだと解釈する。「復礼」は、社会的な存在としての自覚が生成している事態を表している。「天下は仁に帰る」というのは、社会的な存在が自らを自覚した、疎外のない社会的コミュニケーションが成立していることを意味する。それは何も普遍社会が実現したことを意味するのではなく、特殊な社会的存在が完全な自覚態に至ることで、普遍に開かれている事態を指し示す。

「天下は仁に帰る」ということが、個人の内面的な自覚を媒介とした「礼」の自己意識であること、またその自覚を通じて普遍に開かれるということ

を、どう理解することができるか。

子畏於匡。曰、文王既没、文不在茲乎。天之將喪斯文也、後死者不得与於斯文也。天之未喪斯文也、匡人其如予何。(9-5)

現代語訳：先生が匡の地で死の危機に瀕したときに言われた。「文王はすでに没したが、彼が作った文は、ここに実践的に自覚されているのではないか。天がこの文を滅ぼそうとしているなら、彼より後代の人である私がその文にあずかることはなかっただろう。天がこの文を滅ぼそうとしていないのに、匡の人たちが私をどうすることができようか。」

ここで孔子は、自らを「文」の自覚における一契機として捉えている。孔子自らの社会的な実践によって、「礼」はその十全な意味を見出しながら顕現する。それは孔子による社会的実践がなければ滅びてしまう。それはなぜか。「文」または「礼」というのは、固定された価値規範ではないからである。そういうものであれば、孔子でなくても「文」を実践できる人はいくらでもいるはずである。「文」は孔子の実践のその瞬間瞬間に自覚されなければならない。「礼」は、その瞬間瞬間新たに自らの意味を見出さなければならない。だから孔子は、「斯文」といった。「斯文」というのは、正に「この文」、実践のその瞬間瞬間において自覚される「この文」であるしかないのだ。先代の文王によって作られた「文」が、ここにおいて完全な自覚態にまで至ったという高いプライドが、孔子にはあった。

この「文」の自覚によって、「天」という普遍的な契機につながる。社会的な存在としての自覚によって、孔子は、この「文」が「天」によって支えられていることを知る。これが「知天命」に他ならない。「天」は人の知る範囲を超える存在者である。ここで「天命を知った」というのは、「天」を認識の対象として固定的に把握できたという意味ではなく、「文」を実践的に自覚していくことで、「天」という普遍的な契機に媒介されたことを意味する。それは絶え間なく他なる存在に自らを開けていく生のプロセスである。「知天命」を社会的な存在の自覚として解釈しないと、孔子は、

傲慢な独断論者、または消極的な宿命論者になってしまう。「天命を知る」というときの「知」は、同一性論理による認識では、まったくないのである。

3. 「知」と自覚

樊遲問知。子曰、務民之義、敬鬼神而遠之。可謂知矣。(6-20)

現代語訳：樊遲が知について聞いた。先生が言われた。「民の正しさに務め、鬼神を敬いながらも遠ざける。そうであれば知といえる。」

樊遲は「知」について聞いた。しかし孔子の答えは、認識論的な問題に関するものではない。樊遲が孔子に求めていることは、「知」の正しい定義などではない。『論語』における問答の多くにも当てはまることであるが、古代中国人は、同一性論理に基づいた概念の定義などには興味がなかった。樊遲が聞いているのは、「何かを知っている」ということが一体どのような社会的な意味を持ち得るのかということである。孔子は、「民の正しさに務め、鬼神を敬いながらも遠ざける」ことこそ、何かを知ることの意義であると答えた。何かを知るということは、何よりも百姓の生活に直結する正しい政治に関係する。「知」は、社会の正しい運営に関連しない限り、実質的な意味を持たないのである。

また「知」は人知を超える世界、他なる世界の存在としての鬼神にかかわる。「知」の実践的な意味が、人間がどこまで知り得るかという「知」の限界と関係していることは、現代社会を生きる我々にとっても容易に理解できることであろう。どの共同体においても、その共同体における自明な価値規範の外とどう付き合うのかは、その共同体の存続のために本質的な問題である。他なる世界は、我々が生きるこの世界をその後ろから支えているのである。そして、「知」の実践的な意味は、知ることのできない他な

る世界とどううまく付き合うかのテクニックに関係する。他なる存在との円滑なコミュニケーションによって一つの共同体は自らを規定し得るのである。このコミュニケーションの技術によって、他なる存在に過度に近づくことも、過度に遠ざけることも回避できる。「知」を超える領域と実践的な関係を構築することこそ、「知」の本領であるのだ。

繰り返しにいうと、「知」は対象的な認識ではない。孔子のいう「仁」は、毎瞬間の社会的な実践において理解されなければならないものであった。だからこそ孔子は、「仁」に対して「不知」という言葉をよく使ったのである（「不知其仁（5-7）」「未知。焉得仁。」（5-18）、「仁則吾不知」（14-2）など）。「仁」が具体的な社会的実践から離れて理解される瞬間、それはもはや「仁」ではない。

子曰、吾有知乎哉、無知也。有鄙夫、問於我、空空如也。我叩其兩端而竭焉。（9-8）

現代語訳：先生が言われた。「私が知っていることがあるだろうか。知っていることは何もない。教養のない人が私に質問をして、その質問が無知なものであっても、私は両極端の論理的可能性を探り、教え尽すだけなのだ。」

この章は、孔子のいう「知」が何かを逆説的に表している。孔門集団の「学」がただ決まったカリキュラムを習得することではなく、社会的な実践を通して政治的な理想を実現することを、その理念としていたことについてはすでに述べた（1-7）。「知」も、共同体における既存の認識体系を身に付けていることを意味しているわけではない。孔子は、結局共同体の政治的な中心には入れなかった人である。孔子が大廟に入ったとき、ことごとく礼について聞いたのはそのためである（「子入大廟、毎事問。」（3-15））。大廟は、天子の礼に準じて行われる周公の礼を執り行うところである。孔子がそのような礼に最大限の尊敬を払ったことはいうまでもないが、そのような礼に関する知識的な面では、孔子は特に優れたわけではない。孔子のプライドは、対象的に捉えられた礼を多く知っているという知識的な面

だけではなく、そのような礼の自覚に基づいて、それを具体的な生活で実践していくというところから由来している。孔子は、礼が何かを自覚的に問うこと自体が、その実践的なプロセスこそが、「礼」であると断言する（「是礼也。」(3-15)）。

「礼」に自覚的であるということは、「礼」とは何かを問うことである。それは共同体の規範に自覚的になることで、それを新たに組み立てることを意味する。ここの「鄙人」は、共同体における常識的な認識体系から外されている人を指す。彼は一定の共同体における文明的な秩序からみれば無知な存在であるが、そのような他なる存在との動的なコミュニケーションこそが、孔子のいう「知」である。これこそ、「好学」のプロセスに他ならない。

以下では最後に「知」という実践的な働きを、社会的存在との関係から読み解いてみよう。

子曰、不患人之不己知。患不知人也。(1-16)

現代語訳：先生が言われた。「人が自分のことを知らないことを憂えず、自分が人のことを知らないことを憂えることだ。」

これが孔子の目に映った当時の社会的な現実である。つまりそれは、共同体の構成員の間におけるコミュニケーションの根本的な不可能性である。このような現実診断に孔子がいかに意識的であったかは、これと似たような表現が『論語』に散見することからも明らかである（「不患莫己知、求為可知也。」(4-14)、「不患人之不己知。患其不能也」(14-32)、「君子病無能焉。不病人之不己知也」(15-19) など）。

共同体の成員の間におけるコミュニケーションの不全は、共同体の中心的な価値規範が揺らいでいることを意味する。この状況は、他なる共同体の可能性を暗示する。他なる世界との距離を自覚的に調節していくこと、それが「礼」の総体としての社会が維持されていくために決定的に重要である。

孔子の社会存在論のなかに「人不知」の契機が本質的に含まれているということについてはすでに述べた。それと同じく、自分自身の「不知」の自覚も、「礼」の自己意識においては必然的である。

子曰、由、誨女知之乎。知之為知之、不知為不知、是知也。(2-17)

現代語訳：先生が言われた。「子路よ、あなたに知のことについて教えよう。知っていることを知っているとし、知らないことを知らないとするのであれば、これこそが知ることなのだ。」

孔子の「好学」が根本的に終わらないプロセスであるのは、それが自らの「不知」を自覚していく実践的な過程だからである。「知っていることを知っているとする」と「知らないことを知らないとする」ことは同じ事態の両面である。自らの「知」を自覚することは、「知」においての他なる存在を予想するからである。「知」の自覚は、「不知」の自覚である。これは、「礼」の自覚によって「礼」を新たにしていこうということと、構造的な類似性をもつ。

子曰、里仁為美。沢不処仁、焉得知。(4-1)

現代語訳：先生が言われた。「共同体が仁という完全な自覚態にまで至ると、それを美とする。その仁に自覚的に処しなければ、知を得ることはできない。」

共同体が完全な自覚態に至るということは何を意味するのか。それを共同体の構成員である個人の立場からみると、その個人を一個人たらしめる文化の総体が自覚されていることを意味する。個人は、いかなる場合においても特殊な文化のなかで一個人として育つ。「礼」という文化の具体的な形から離れた個人というのは、ただの抽象に過ぎない。その意味において、個人は本質的に社会的な存在である。したがって、自らを構成してい

る文化の総体は対象的に認識されるものではなく、それは実践的に自覚されるしかない。そして、共同体の自覚は、共同体の外に存在する抽象的な個人によって対象的に認識されることを意味しない以上、それは共同体の自己意識である。ただ、それは個人による実践的な自覚を媒介とする。

他なる存在に向けての絶え間ない実践による自覚は、ただ個人による営みではない。いかなる社会的な実践も、それを可能にする文化的な脈絡が存在する。孔子は、自らの実践が確固たる文明的源泉を有することに誰よりも意識的であった。これが孔子の「斯文」の意識である。結論的にいうと、共同体の自覚は、個人の実践を媒介としながらも、その実践そのものが社会的に規定されているという意味において、共同体の自己意識であるのだ。

つまり「仁」に至るためには、個人の内面的な修養が重要なのではない。「仁」に至る道には、歴史的文化的な偶然性が付きまとう。これは個人がコントロールし得るものではない。個人は、自らを形成している文化的な規定性を自覚することで、自らの有限性を自覚する。またその有限性を自覚することで、無限性（必然性）に自らを開いていこうとするのである。自らの有限性の自覚と、その自覚による無限性の現前には、一種の美的な感覚が伴う。これを孔子は、「里仁為美」と表現した。

この有限性と必然性の転換に自覚的に処すること、これこそ孔子が求めた窮極的な「知」ではなかったのか。孔子が川辺で「過ぎ去ることがかくの如きかな。昼夜やむことがないのだ！」（「逝者如斯夫。不舍昼夜。」（9-17））と嘆いたときに感じていたのは、自らの有限性の自覚が無限性に接続するその瞬間における美的な感覚である。その美の感覚こそ、孔子のいう「知」に他ならない。その「知」は、もはや認識主体による認識の行為とはほぼ無関係な、絶対的な存在の自己認識にまで至っている。その瞬間の孔子の嘆声が、そのことを物語っている。「私を知るもの、それ天か！」（「知我者其天乎！」（14-37））。

執筆者について

張 政遠 (CHEUNG, Ching-yuen)

東京大学大学院総合文化研究科教授。研究分野は日本哲学。著書に《西田幾多郎——跨文化視野下的日本哲学》(台大出版中心、2017 年)、《物語與日本哲學——哲學的民俗學轉向》(五南出版、2022 年)、共編著に、『日本哲学の多様性』(世界思想社、2012 年)、《東亞視野下的日本哲学》(台大出版中心、2013 年)、《東亞視域中的自我與個人》(台大出版中心、2015 年)、*Globalizing Japanese Philosophy as an Academic Discipline* (V&R Unipress/NTU Press, 2017) など。

廖 欽彬 (LIAO, Chin-ping)

中国・中山大学哲学系教授。日本哲学、東アジア哲学、比較哲学。著書：『戦前台湾哲学諸相——実存的行旅』(五南出版)、『近代日本哲学中的田辺元哲学——比較哲学与跨文化哲学的視点』(北京商務印書館)、『宗教哲学の救済論——後期田辺哲学の研究』(台湾大学出版中心)。訳書『自覚中的直観与反省』(北京商務印書館)、『日本哲学与跨文化哲学』(中山大学出版社)。編著：『危機の時代と田辺哲学——田辺元没後 60 周年記念論集』(法政大学出版局)、『東アジアにおける哲学の生成と発展——間文化の視点から』(同) ほか。

林 永強 (LAM, Wing Keung)

獨協大学国際教養学部教授。研究分野は日本哲学。近刊は *Kido Atsushi, Noe Keiichi and Lam Wing Keung, eds. Tetsugaku Companion to Feeling* (Springer, 2024) ほか。

福家 崇洋 (FUKE, Takahiro)

京都大学人文科学研究所准教授。研究分野は日本近現代史（思想史、社会運動史、史学史）。関連論文として、「戦時下の新村出」高木博志編『近代京都と文化』（思文閣出版、2023 年）、「反ファシズム人民戦線論」山口輝臣・福家崇洋『思想史講義』戦前昭和篇（筑摩書房、2022 年）、「京都民主戦線についての一試論」（『人文学報』104 号、2013 年）など。

郭 旻錫 (KWAK, Minseok)

高麗大学（韓国）中文卒。京都大学人間・環境学研究科博士課程修了。博士（人間・環境学）。現在、京都大学人間・環境学研究科准教授。専門は東アジア哲学。著書に、『自己否定する主体 一九三〇年代「日本」と「朝鮮」の思想的媒介』（2024 年、京都大学学術出版会）など。

EAA eBooklet-27

EAA Forum 26 哲学と教養

発 行 日 2025 年 4 月 30 日

発 行 者 東京大学東アジア藝文書院

編 集 者 張政遠

編 集 協 力 立石はな

© 2025 East Asian Academy for New Liberal Arts
the University of Tokyo

ISSN 2435-7863