

## 悪の教育哲学（続）

菱刈 晃夫

キーワード：悪，ホッブズ，マンデヴィル，カント，利己心，非社会的社交性

はじめに

教育をめぐる言説の世界には一般的にクレイゴトがあふれがちである。子どもには無限の可能性があるので、諦めなければ夢は必ずかなうのだ、すべての子どもに最後まで寄り添うのが教師としての使命や責任だの、枚挙にいとまがない。人格の完成を目的とする日本の教育。学習指導要領にしても、そこには「悪い」ことは何一つ記されていない。むしろ崇高な理想に満ちている。むしろ教育、とりわけ前稿に従ってキョウイクとは<sup>(1)</sup>、国家での社会生活を営むうえで一人前の大人や社会人をつくるという仕事を第一に担っている以上、タテマエとしてのクレイゴトを子どもに押しつけることは不可避であり必要でもある<sup>(2)</sup>。しかし現実が違う。教育的理念の実現可能性も含めて昨今のマスコミを毎日のように賑わせているのは、教員や学校をめぐる不祥事、ブラックな職場、そしていじめなど、決して「善い」とはいえない「悪い」ことの連続である。

問題はこうした事柄がとくに今に始まるわけではなく、クレイゴトをふりまく世界には常に昔からあったし、これからもある、ということをお忘れがちな点にある。「よい子」をつくろうと焦ればあせるほど、かえって大きな悪を招き寄せてしまう、という河合隼雄の言葉を思い出そう<sup>(3)</sup>。本稿は、西洋思想史を遡って引き続き、教育における「悪」(Evil)の問題について再考しようとする試みである。

なるべく無理をせず楽で幸せな生き方 (bene esse) を実現するためには、とくに教職に対して盲目的な夢や幻想を抱かないほうが大人のためにも子どものためにもよい。要するに、すべての夢がかなうわけではない、努力すればかなう夢の中にはあるかも<sup>(4)</sup>、と言えるような教育言説がふつうになるほうが「焦らなくて」ちょうど「いい加減」(中庸)でよいのだ。教師がしばしば口にしがちな「～すべきである」(should)や「～しなければならない」(must)は意図的で過剰になりすぎると周囲にも当人にも害悪を及ぼし始める。過重労働を現場に押しつける官公庁も含めて自戒すべきフレーズである。

同じく教育思想史の中でも教育がテーマとなるや否や、もっぱら子どもや世の中を「善く」することはばかりが一方的かつ独善的に熱心に語られ、語る本人や教師や親たちの「影」となる「悪」については忘却されるか棚上げにされたままとがちである<sup>(5)</sup>。人が人に対して、教育の場合、たいてい大人が子どもに対して何かの働きかけをするとき、そこに生じてくる「善」や「悪」は往々にして相対的なものとなる。つまり教師や親が絶対的に善である一逆に悪である一とか、子どもが絶対的に善である一逆に悪である一とか、そういうことはない。善と悪とは絶えず相関している。ここを見失うと人は自己欺瞞へと陥る。そうした大人の虚偽に敏感なのが子どもである。

クレイゴトがあふれがちであるがゆえに現実とのギャップからも醜聞にまみれてボロボロにされた教育というイメージを少し冷静に捉え直すために、西洋思想の中から人間の本質について鋭くリアルな考察を残した人々の意見をごく簡単に聞いてみよう。ホッブズ (Thomas Hobbes, 1588-1679) とマンデヴィル (Bernard de Mandeville, 1670-1733) である。ふだんの西洋教育 (思想) 史や教育学ではほとんど取り上げられることのない人物である。そして二人とも利己の人間観を基本とするが<sup>(6)</sup>、ただし結論を先取りして言えば人間が「利己的」であることは決して悪いことでも、だからといって善いことでもなく、ただそれが動物として自然であるということである。性悪説でも性善説でもない。最後はカント (Immanuel Kant, 1724-1804) で締め括ろう。

### 1 節 ホッブズの人間観より

Homo homini lupus. 人間は人間にとって狼である<sup>(7)</sup>。つまり万人の万人に対する闘争状態 (bellum

omnium contra omnes)<sup>(8)</sup>の中で生物としての人間がまさに生き物として「自己保存」(conservatio)を究極の目的とすることから出発するホッブズの人間観や思想は、その後の近代西洋世界に大きな影響を及ぼした<sup>(9)</sup>。誰でも自分が生き延びるのが第一であり、人はみな自分の都合で生きている。周りや世の中に合わせているようで、それはそのほうが自己保存に適しているからそうしているだけであり、いろいろと怜悯を働かせながら、自分がこの世間をうまく生き抜こうと努力しているだけである。やはり根底にあるのは「利己心」すなわちエゴであるエゴイズムである。この利己心つまりエゴイズムを肯定的に捉えよう。たとえば「世のため人のため」とはどこかしらよく聞くフレーズであるが、それは結局のところ自分のため〔利益〕になるからである。つまり「情けは人のためならず〔自分のため〕」なのだ。よって利他主義を掲げているようで本質には利己主義が隠されている。生物としての人にとって、まず自分の生命を維持すること—自己保存—が第一の課題である。そこでホッブズのいう有名な自然権や自然法が登場する。基本的自然法とは「理性によって発見された戒律すなわち一般法則」<sup>(10)</sup>であるが、以下『リヴァイアサン』(Leviathan, 1651)より。

「各人は、平和を獲得する希望があるかぎり、それにむかって努力すべきであり、そして、かれがそれを獲得できないときには、かれは戦争のあらゆる援助と利点を、もとめかつ利用していい」というのが、理性の戒律すなわち一般的法則である。この規律の最初の部分の内容は、第一のかつ基本的な自然法であり、それは、「平和をもとめ、それにしたがえ」ということである。第二の部分は、自然権の要約であって、それは「われわれがなしうるすべての手段によって、われわれ自身を防衛する」権利である<sup>(11)</sup>。

第一の自然法とは、各人は自己保存を第一とするから、まずは平和な状態を求めよ、ということ。そして自然権とは、自己防衛のためには戦争も含めてあらゆる手段を用いてよい、ということ。よくホッブズは好戦的だと誤解されがちであるが、それはまさしく誤解であり、第一に平和主義者である<sup>(12)</sup>。自己防衛のための戦いは認めざるをえないのであり、単に戦争反対ばかり念仏のように唱えているどこかの平和ボケな人々とは相容れないだけである。そこで第二の自然法が重要である。

人は、平和と自己防衛のためにかれが必要だとおもうかぎり、他の人びともまたそうであるばあいには、すべてのものに対するこの権利を、すすんでするべきであり、他の人びとに対しては、かれらがかれ自身に対してもつことをかれがゆるすであろうのとおなじおおきさの、自由をもつことで満足すべきである<sup>(13)</sup>。

つまり平和と自己防衛のために自然権を捨てる、すなわち具体的には戦いをやめて武器を捨てる、ということである。平和と自己保存のために自然権を捨て、そしてより強制力をもつ共通権力すなわち国家を契約により建設する、という流れにつながる。ともかく自己保存にとって平和は第一に求められるべきものであり、homo homini lupus や bellum omnium contra omnes の自然状態とならないためにも、正当な権力は必要不可欠である。

ところでこれは国家権力について言えることだが、同時に学校内での教師の権力行使についても言える。子どもという、いわばまさに自然状態に近い生物—動物—が、ガッコウという閉鎖的な場所に多く集められた場合、そこで各自の自己保存と平和が脅かされる場合—たとえば「いじめ」—には、すぐに権力的な強制力が中に介入する必要がある<sup>(14)</sup>。要するに管理は近代学校教育の必然であり、管理教育なくして学校教育は成り立たない<sup>(15)</sup>。

ホッブズに戻ろう。人間にとって、あらゆる善の最大のものは自己保存である。『人間論』(De homine, 1658)より。

さて各人にとって諸々の善のうちの第一のものは自己保存である。なぜなら自然は、万人が自分自身に

とって善くあることを欲するようにできているからである。自己保存の能力を持ちうるためには、生命と健康を欲し、また可能なかぎり、将来の時におけるこの両者の安全を欲することが必要である。これに対して、あらゆる悪のうちの第一のものは死であり、拷問を伴う死はとりわけそうである。……権力は、格別のものであれば善いものである。なぜなら、そういう権力は身の守りに役立つ、しかして安全は身の守りにあるからである。格別のものでないなら、権力は用をなさない。万人に等しい権力などというものは、全然権力ではないからである<sup>(16)</sup>。

ラテン語で記された文章は、惚れ惚れするほど簡潔で美しい。Bonorum autem primum est sua cuique conservatio. Natura enim comparatum est ut cupiant omnes sibi bene esse. 最初の二行にすべてが集約されている。権力とは potentia つまり「力」であるが、先にも触れたように、これは教室内や学校内でのポテンツィアについても言えることである。よく子どもと教師は対等であり平等であるなどと言われる場合もあるが、子どもと大人とではヒトとしての自然状態の程度からしても、決して対等であったり平等であったりはしない。また話せばわかる「はず」だといった、子どもの理性に訴えかける手法も賛美されがちであるが、そうした努力は段階的かつ継続的に必要ではあるものの、しかし「格別な権力」(eximia potentia)としての大人が存在は、人間の成長と発育そして教育にとって必要不可欠である。

さて「自己保存」と「自分自身にとって善くあること」(sibi bene esse)が「善の第一のもの」(bonorum primum)となると、各自にとって善と悪もまた必然的に相対的かつ相関的なものとなる。

欲求されるあらゆるものには、それらが欲求されるかぎり、「善いもの」という共通の名があり、私たちの忌避するあらゆるものには、「悪いもの」という共通の名がある。それゆえ、アリストテレスが「善とは万物の希求するところのものである」と定義したのは正しい。しかし、人が代われれば欲求・忌避するものも変わるので、ある人々にとって善いものであるがある人々にとっては悪いものであるようなものが多くあることは、必然的である。たとえば、私たちにとって善いものが敵どもにとっては悪いものであるというのは、その例である。したがって、善いものはそれを欲求する人々に、悪いものはそれを忌避する人々に相関的である<sup>(17)</sup>。

好き嫌いは人によってさまざまであるから、最後の一行に行きつくわけである。Sunt ergo Bonum & Malum Appententibus & Fugientibus correlata. ホッブズが万人にとっての共通善 (bonum commune)、たとえば健康のようなもの、を否定しているわけではない。しかし「端的に善いもの」(simpliciter Bonum)という言い方はできない。「なぜなら、善いものは何であれ、誰かある人または人々にとって善いだからである」(cum quicquid Bonum est, Bonum sit aliquibus vel alicui.)<sup>(18)</sup>。これは神にとっても同じである。ホッブズの次の文章はまさに画期的である。

神の創造されたものはすべて、そもそもの初めから善いものであった。それはどうしてか。神の御業はすべて神御自身のお気に召すものだからである。また、神は神の御名を呼ぶすべての者にとって善きものであられるが、神の御名を冒瀆する者どもにとっては善きものではない、ということも言われる。それゆえ、善いものは人と場所と時に対して相対的である (Bonum ergo relative dicitur ad Personam, ad Locum, & ad Tempus)、と言われる。今ではこのものが気に入る、あのときあそこではあのものが気に入らない。そして他の諸々の状況についても事情は同じである。なぜなら、善悪という性質は諸事物の偶然の事情 (συντυχία) の結果だからである<sup>(19)</sup>。

もちろん大多数の人々にとっての共通善は求められるし、またある程度の同意も可能だが、しかしそれとても単純かつ絶対に善いものとは言い切れない。すべて善い/悪いという価値判断は、その人と場所と時に

相対的であり、人と人との間では相関的である。

こうしたホップズの立場は、いわゆる利己の人間観を高唱しているとして「悪」(malum)と見なされがち—「悪」という「名」nomina で呼ばれがち—であるが、早とちりもよいところである。自己保存と各自が自分にとって善くあること (bene esse) を求めることは生き物としての人間にとって自然 (natura) そのものであり、まずはこの必然的本性から素直に出発するのがホップズである。決して性悪論者などではない<sup>(20)</sup>。だからこそ、この「善」(bonum) をすべての人々ができるだけ享受するために、ありとあらゆる知恵、すなわち理性を働かせようとするわけである。まず世のため人のため、あるいは国や社会のためなどと、最初の自然により生来的に備わる利己心や自己愛をオミットした、まさに自然に反する (contra natura) ことを本人も内心しらじらしいと思いながら—ということはまだ良心があるということだが—言う前に、すべては自分たちの幸せのため、それが自然なのだ、だからこそ世のため人のため、そして国や社会が大切なのだ、と正直に一自然の必然的秩序に従って一言える教育言説が求められよう。この順序が重要である。利己主義は結果として利他主義につながる。そして利他主義はまた利己主義にかえる。決して世のため人のためを否定するわけではない。ともかく利己心から始めようということだ。そうすれば数々の must や should も無理なく自分自身の心のうちから「良心」の声として自ずと生じてくるであろう。人間は自然状態において利己的であり、この利己心は自己愛として自己保存のために必要不可欠な生物的機能である。この点をまず認めるところから教育について考え始めよう。生物としてのエゴイズムを認めるところから開始するのだ。こうした教育哲学的な可能性をホップズの人間観は示唆している。

## 2節 マンデヴィルの人間観より

教育言説にキレイゴトが多くなるのには原因がある。それはかつてマンデヴィルが『蜂の寓話—私悪は公益なり—』(The Fable of the Bees : or, Private vices, Public Benefits, 1714) で喝破したとおりである。

ごく僅かな人間しか己れ自身を理解できない最大の理由の一つは、ほとんどの論者たちが、絶えず人間たちに彼らがどうあるべきか (what they should be) を教えるだけで、人間が実際どうあるのか (what they really are) を語ることによって自省させることをほとんどしないからである<sup>(21)</sup>。

「べき」論や大義名分ばかりが横行して自己を含めた現実の人間の有様に目をつぶる教育論。美辞麗句に憧れるのではなく人間のリアルを見てみよう。

学問や教育を剥ぎ取った人間の本性 (Nature of Man, abstract from Art and Education) というものを考察しようとする者には、人間を社会的動物たらしめているものは、人間の交際への愛好、気立ての良さ、憐憫の情、人付き合いの良さ、あるいは、公正を装う外見上の高潔さなどではなく (not), 人間の最も卑劣で、最も嫌悪すべき性質が (his vilest and most hateful Qualities) 人間を偉大な社会に、世間流に言えば、最も幸福で最も繁榮している社会に相応しい存在にするために最も必要な資質である (most necessary Accomplishments) ことを理解されるであろう<sup>(22)</sup>。

人間の交際への愛好など、ここであげられている人間の美德は、いずれも教育(学)者好みのものばかりである。たとえばホップズに対して早くもシャフツベリ (Anthony Ashley Cooper, Third Earl of Shaftesbury, 1671-1713) が利他的で社会的な情愛に満ちた美しい人間観で訴えかけたように<sup>(23)</sup>、教育関係者にはロマンチックで麗しい人間観が好まれる傾向があるのかもしれない。しかしそうしたことを語る当人としてしばらく接してみれば、そのほとんどが「公正を装う外見上の高潔さ」(other Graces of a fair Outside) を身に着けているだけであることに、やがてほとんどの人々が気づくであろう。要するに独りよがりの「自称」教育(学)者たちである<sup>(24)</sup>。

そうしたロマンチックな物語は現実を変えていくには無力かつ無意味であるだけでなく、度を過ぎればやはり周囲にも当人にも害悪を及ぼす。過剰なシュッドとマストで周りの人間を苦しめると共に自分をも苦しめるのだ。しかし当人はいつしかそうした苦しみを使命だとして内心やがて喜んで—ときに神の御名の下一受苦するようになりマゾヒズム的でナルシスト的な満足感に浸るようになる。反転して周りにはサディズム的な高度な要求をつきつけて迷惑をかけるようになる。このような無価値な自称教育（学）者がいくら教育や教養について熱く語ったり書いたりしたところで、すべては最終的に自己満足で終わり、世の中は一向に何も変わらないままであり、それどころかいつそう悪くなるばかりである。

多くの教育的で、しかも入念に練り上げられている著作による人間改善への努力が続けられているにもかかわらず、人類は、大変長い間にわたって、同じ状態のままであることからして、このように取るに足らないつまらない著作からより良い成果を期待するほど私は自惚れ屋ではない (25)。

さてマンデヴィルもまたホブズと同様に利己の人間観を基本とするが、そこでホブズが権力や力としてのポテンツィアの必要性と重要性を唱えたのに対して、マンデヴィルはすべての人間がもつプライド（自負）への「追従」という働きが社会や公益を生むという。つまりプライベートでは悪徳（私悪）と呼ばれているものが公益につながるというのだ。まさに人が人を動かす政治や、人が人を変えようとする教育にとってユニークな知見を提供しているといえよう。すなわち力や権力だけで人を動かそうとか変えようとかするだけでは物足りない。学級や学校内でも応用可能な政治術の提案である。「人間だけが、政府の抑制なしでは、大きな群れで、長い間、互いに折り合いをつけることができない」(26)とマンデヴィルは述べるが、それは学校における子どもと教師の関係にも似ている。

しかしながら、人間は異常に利己的で、強欲で、また狡猾な動物であるので、たとえ、非情に強力な力で押さえつけたとしても、力だけで人間を従順にし、人間にとって可能な進歩を受け入れさせることは不可能である。

それゆえ、社会の創立に苦勞した立法者やその他の賢人たちが努めた主要な任務は、彼らが支配する人々に自らの欲望を満足させるよりも欲望に打ち勝つことの方（conquer than indulge his Appetities）が、また、自らの私的利益と思われるものよりも公共的利益を配慮した方が（much better to mind the Publick than what seem' d his private Interest）、すべての者にとって有益であると信じ込ませることであった (27)。

結論から言えば、そのためには各自のもつプライドに訴えかけて、自分の「欲望」を克服できればそれを称賛し、できなければそれに屈辱の声を浴びせかけることが第一である。つまり「称賛されることに心地よさを感じないほど粗野な者もおらず、また、屈辱を与えられることにじっと耐えているような見下げ果てた者もない」(28)のだ。ゆえに相手のプライドに訴えかける「追従こそが人間に対して用いる最も効果的な方法であると正当にも結論を下した」(29)のである。「追従」(Flattery)つまり「おべっか」とか「おだて」とか、要するに「ほめる」という行為である。あるいはお世辞でもよいが、これを心から好まない人間はいない。むろん白々しい追従のことを言っているわけではない。

どんなに能力や才能に恵まれていても、追従が巧みに行われ、しかもそれが自分の能力に相応しいものであれば、その魔力に完全に耐えうるような人間は存在しない。子供たちや愚かな者たちは自分への称賛を鵜呑みにするが、もっと老練な人間は用心深く扱わねばならない。追従が態（わざ）とらしくなければいけないほど、追従の対象にしている人物から怪しまれることが少なくなるからである (30)。

いわゆる政治家や、あるいは教師にとっても、人々や子どものプライドにうまく働きかけて—「ほめ言

葉のシャワー」のようなもの一上手に操る術のことである。教育ではよく「ほめて育てる」などと言う。それは結局「人間を従順にさせるとともに相互扶助を行うように仕向けるために、老練な政治家たちによって提唱された道徳の最初の基礎」であり、「何よりも野心家たちがより安全で容易に膨大な数の人間を支配し、そこからより多くの利益をむしりとりとることができるよう考案された」ものである<sup>(31)</sup>。マンデヴィルの辛辣な見方をすれば、最終的に満足して最大の利益を得る者は、むしろそうした政治家や教師たちとなっている。そこでいよいよ「悪徳」(Vice)と「美德」(Virtue)とは何か。

公共的なものに関して何の配慮もなく、自分自身の欲求だけを満たそうという行為を、その行為が社会の誰かに害を与えるとき、他人に対してほとんど役に立ちそうでもないということがほんの少しでも予想される場合には、それが何であれ悪徳と呼んだ。また、自分自身の自然的衝動に打ち克ち、善人でありたいという理性的な功名心から他人の利益を増進しようとし、また自分自身の情念を克服しようとする行為であれば、それが何であれ美德という名称を与えた<sup>(32)</sup>。

利己的な行いは悪徳。利他的な行いは美德。まさに「世のため人のため」は美德であり、その反対は悪徳である。が、その根源はどこにあるのか。

最初に人間というものに欲望を抑え込ませ、根っから人間に備わっている性向を抑制させたのは、何らかの異端宗教、あるいはその他の偶像崇拜的な迷信ではなく、老獪な政治家たちの巧妙な人間操縦術 (the skilful Management of wary Politicians)であったことは明瞭である。また、我々が人間本性というものを探求すればするほど、美德というものは追従がプライドに生ませた政治的申し子である (the Moral Virtues are the Political Offspring which Flattery begot upon Pride) ことをますます確信するようになるであろう<sup>(33)</sup>。

現代日本における道徳教育にしても、それはマンデヴィル的な観点からすれば、言うまでもなく巧妙なマネジメントであるには違いない。「美德というものは追従がプライドに生ませた政治的申し子」であり、それを「ほめ言葉のシャワー」は巧みに活用している。むしろ先の教育(学)者たちは老獪な政治家でもあるので十分に承知しているはずである。そこで追従を大いに活用して大人や子どものプライドに働きかけて美德を生ませ、これを賛美するであろう。そのことがまた自分たちの利益—ただし彼らの多くはそれこそ政治あるいは教育の理念であり目的である—としか言わない—にもつながるからだ。だが中にはマネジメントとしての道徳教育に気づかないままのナイーブな人々もいるのかもしれない。しかしそれは政治家にとっては巧妙な人間操作術の成果として彼ら自身のプライドを満たすであろう。内心で「私は何と素晴らしい政治家であるか」あるいは「私は何と素晴らしい教育者であるか」と。

ただし、こうした美德が全く不必要だと言いたいのではない。これは人間が自然状態ではなく、「自己保存」と「善くあること」のために必要な社会や国家を形成するのに不可欠な「美德」という名称で呼ばれているものであるに違いない。何と呼ばれようと世の中では「美德」という秩序が必要である。

最も卑しい人間でも自分自身には計り知れない価値があると思うものであり、野心的人間の最高の願望とは自分の価値を世の中のすべての人間に知らしめることである<sup>(34)</sup>。

これは幼稚園や小学校の子どもにも、ロシアや中国などの指導者にも、そして私たちにも—とりわけふだんからセンセイと呼ばれて無意識的にもおだてられることに慣れている人々—すべてに当てはまる心理であり真理と言えらるであろう。ちなみに日本では子どもの前で教師自身が一人称形で「センセイは」と始め、教員同士でも「センセイ」と呼び合うという特異な文化を有している。何も教員だけではない。国会議員

や医者も含めて日本は多くのセンセイと呼ばれる人たちであふれかえる、センセイ主義的なセンセイ大国である<sup>(35)</sup>。さてマンデヴィルは子どもに礼儀作法を教える場面を例としてあげている。マンデヴィルの鋭い人間観が光る。

話したり歩いたりできる前の、幼くぎこちない少女が、しつこく促されて初めて拙いお辞儀をしようとした時、乳母は有頂天になって褒めそやす、「何とすばらしいお辞儀でしょう！何といい子でしょう！立派な淑女ですよ！ママ！お嬢さんは、お姉さんのモリーよりも上手にお辞儀ができますよ！」と。また、女中たちも同じように幼子を褒めそやし、母親は、壊れんばかりに娘を抱きしめる。ただ、ちゃんとしたお辞儀の仕方を知っている四歳になった姉のモリーだけが、乳母たちの言い分のいかがわしさに躊躇い、憤りの感情がこみあげ、彼女が理不尽に扱われたことに対して今にも泣き喚きそうになる。とはいへ、彼女も、「赤ちゃんを喜ばすためにしているだけよ、あなたは一人前の女性です」と耳元で囁かれれば、秘密を知らされたと得意になって、彼女の理解力が妹より勝っていることを嬉しがるあまりに、聞かされたことに尾ひれを付けて繰り返し妹の弱点を馬鹿にし続けるが、この間、彼女は、家族の中で妹だけが何もわかっていないお馬鹿さんであると思っている<sup>(36)</sup>。

マンデヴィルはこうした大げさな賛辞や称賛、いわば「ほめ言葉のシャワー」が、たとえウソであっても、それによって人が変わるなら、それもそれで手段や方法としてよしと見ている。あくまでもマネジメントとしてのスキルである。喜ばせ、気持ちよくさせ、極言すれば凶に乗らせて、そして支配しようとする。称賛の力でおだてられて平気な者はどうやら一人もいないようである。口のうまい政治家や教育家一中にはペテン師も多く含まれる—には注意しなければならない。しかし彼ら自身もたいてい他人からおだてられるのが好きであるからマネジメントする側からすればとしてはそれほど困難な相手ではない。

いずれにせよ、人間の自然本性に元より備わる利己的な性質（プライド）や私悪といった本来は「悪」とされてきたものこそが、じつは美德や公益、公共心や「世のため人のために」といった「善」とされるものに転換されるロジックをマンデヴィルは見事に描いている。そしてこう締め括っている。

神が社会のために設計した人間が、自らの欠点や不完全さのゆえに (by his own Frailties and Imperfections)、単に現世的な幸福の道に導かれるだけでなく、まずは自然的原因の必然性に基づいて (from a seeming Necessity of Natural Causes)、また後には真の宗教によってより完全なものにされる、永遠の幸せに至る救済への知識を、不完全ながら手に入れることほど、計り知れない深遠な神の知恵をより際立たせているものはないということである<sup>(37)</sup>。

人間は不完全で欠点があるからこそ幸福への道を求め、最終的には救済への知識を少しずつでも獲得してゆける。一見するとペシミスティックに見えるマンデヴィルの人間観は、じつは人間の欠点や弱点を逆手にとってこれを活用するという、極めてポジティブでオプティミスティックな結論を内包している。これはある意味で近代的でもある。人間にはこうした不完全性があるからこそ完全性（perfection）を求めての成長や発展そして進歩もあるのだ。私悪を公益へと転換する技すなわちマネジメントとしての教育術や、道徳教育の真の原理についての探究など、ホップズと同じく人間のエゴイズムを事実として認めるところから出発するマンデヴィルの人間観より教育哲学的に示唆されるものは大きい。

### 3節 カントの人間観より

ホップズは人間を自動機械（Automata）のように見立てることを『リヴァイアサン』の序説で述べているし<sup>(38)</sup>、マンデヴィルは人間をさまざまな情念（Passions）の混合物であると『蜂の寓話』で述べている<sup>(39)</sup>。つまり二人とも心と身体の総合としての人間を自然科学的に冷静にメカニカルに捉えようとしている。い

わば「こういうもの」であるという存在の事実から、では「どうするのか」を考えるのであり、いきなり「どうあるべきか」とか「どうあらねばならないのか」という理念や当為から出発するのではない。そこでマンデヴィルが唱えたのがいわゆる情念の政治学であった<sup>(40)</sup>。教育哲学的に応用すれば情念の教育学というものも可能であろう<sup>(41)</sup>。ところでカントの場合はどうであろう。

ドイツ観念論哲学の代表者カントであるが、その発想は意外にも現実的なところから順序に従って進められていく。カントもまた人間が互いに対立しあい仲良く平和に暮らしていくには程遠い現実を「非社会的な社交性」として表現している。『世界市民という視点からみた普遍史の理念』（Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, 1784）より。

被造物のすべての自然的な素質は、いつかその目的にふさわしい形で完全に発達するように定められている<sup>(42)</sup>。

ただし、それは各自個人的にすぐにはなく、人類史の発展の成果としての「いつか」である。そこで自然が用いる手段とは何か。

自然が人間のすべての素質を完全に発達させるために利用した手段は、社会においてこれらの素質をたがいに対立させることだった。やがてこの対立関係こそが、最終的には法則に適った秩序を作り出す原因となるのである。対立関係という言葉はここでは人間の非社会的な社交性（die ungesellige Geselligkeit）<sup>アンタゴニスムス</sup>という意味で理解していただきたい。これは、人間が一方では社会を構築しようとする傾向をもつが、他方では絶えず社会を分裂させようと一貫して抵抗を示すということである。……人間には、集まって社会を形成しようとする傾向がそなわっている。それは社会を形成してこそ、自分が人間であることを、そして自分の自然な素質が発展していくことを感じるからである。

ところが人間には反対に、一人になろうとする傾向が、孤立しようとする傾向がある。人間には孤立して、すべてを自分の意のままに処分しようとする非社会的な傾向もあるのであり、そのためにいたるところで他者の抵抗に直面することを予期するようになる。自分のうちにも、他者に抵抗しようとする傾向があることを熟知しているからである<sup>(43)</sup>。

人間の中には個人的に見ても、じつにアンビバレントな対立関係が内蔵されている。それをカントは「非社会的な社交性」と呼んだ。何とも厄介な葛藤である。が、これこそが人間を進化させるというのだ。

この抵抗こそが、人間にそなわるすべての力を覚醒させ、怠惰に陥ろうとする傾向を克服させ、名誉欲や支配欲や所有欲などにかられて、仲間のうちでひとかどの地位を獲得するようにさせるのである。人間は仲間にはがまんできないと感じながらも、一方でこの仲間から離れることもできないのである<sup>(44)</sup>。

こうした非社会的な特性は確かに好ましいものとは言えないが、しかし、とカントは続ける。

しかしこうした非社会的な特性がなければ、人々はいつまでも牧歌的な牧羊生活をすごしていたことだろう。そして仲間のうちで完全な協調と満足と相互の愛のうちに暮らすことはできても、すべての才能はその萌芽のままに永遠に埋没してしまっただろう<sup>(45)</sup>。

要するに対立や抗争や葛藤や抵抗がなければ人間の自然の素質は発芽しえないまで終わる。とはいうものの牧歌的な牧羊生活のままのほうがどれほどよかったか、とアウシュビッツ以後の現代から見れば、そう思う人も多いであろう。しかしカントにとってまさに「悪」が人類を進化させ発展させる契機となる。



人間は協調を欲する。しかし人類に何が必要であるかをよく知っている自然は、人間に不和を与えることを選んだのである。人間はくつろいで楽しく暮らすことを欲している。しかし自然が人間に望んでいるのは、怠惰で、無為なままに満足して暮らす生活から抜けだして、労働と労苦の生活のうちに身を投じることであり、智恵を働かせて、この労働と労苦の生活から抜けだすための手段を見つけることである。そのために用意された自然の原動力は、非社交性と、いたるところでみられる抵抗の源泉である。ここから多くの悪 (viele Übel) が生まれる一方で、これがさまざまな力を刺激して、自然の素質がますます発展するようにしているのである。賢き創造主はこのようにして手配してくれたのであり、悪霊のようなものがいて、創造主のすばらしい配置をこっそりといじったわけでも、嫉妬のあまり破壊したわけでもないのである (46)。

必然的にさまざまな「悪」(Übel) とされるもの一害、災い、災害、不幸、病気など一があるがゆえに、人間は理性を働かせて、よりよく発展していける。カントの典型的な啓蒙思想がここにはあらわれている。

理性は本能的に働くのではなく、さまざまな実験、練習、教育を経ることで、一つの段階から次の段階へと、洞察が次第に発展するのである (47)。

理性を作動させるための教育の役割は大きい。人間は自らの手で自らの幸福を獲得しなければならない。

自然は、人間が安楽に生きられるようにすることなどには、まったく配慮しなかったようである。人間みずからの行動を通じて、安楽で幸せな生活に値するような存在になることが求められているのである (48)。

人間は理性と、理性に基づく意志の力によって、すべてを自らつくりださなければならないように定められている。そこで「悪」とされるものもまた、この理性と意志とをよりよく駆動させるのに役立つ。カントもまた人間そのものが非社会的で社会的な善と悪の葛藤の舞台であればこそ、名誉欲や支配欲や所有欲といった情念に駆り立てられて人類は発展し進歩していく、とオプティミスティックな展望を抱いている。この世の諸々の「悪」は決して神に起因しているのではない。人間の歴史は悪しき状態から次第に善き状態に発展していく (49)。悪あればこそ徐々に善へと向かうのだ。そこに不可欠なのが教育された理性と意志である。言うまでもなくこうした啓蒙の物語を語るカントからは、まさに近代教育へと向かうさまざまな教育哲学的示唆が提供されてきた (50)。

おわりに

三人の哲学者の言うことをごく簡単に見てきた。とくに先の二人は人間の現実を起点とし、すべての人間が自分自身のうちにもつエゴイズムや情念を認め、これを活用することから人間の幸せ (bene esse) を求めようとした。カントは時代的にもこれらを総合する地点に位置して、一般に「悪」とされるものの意義や意味についてオプティミスティックに語っていた。彼の『教育学』(Über Pädagogik, 1808) を読めば、理性や意志のトレーニングに向けたハードな教育内容を見いだすことができる (51)。子どもの動物性すなわち自然状態としての子どもの見極めたうえで教育を開始している。決してキレイゴトから教育について語っているわけではない。ロマンチックなキレイゴトで飾られる教育言説は一体いつから誰によって始まったのか。教育思想史の課題として稿を改めて明らかにしたい。

最後に、カントは最終的に世界が最善世界 (mundus optimus) に至るだろうというオプティミズムについて触れていた (52)。しかし果たしてどうであろうか。キリスト教的な全知全能の「神」がいたとして、なぜこの世にはこのような悲惨な「悪」が絶えないのか。「自然」は何と残酷なことを人間にも、それに連動

して他の動植物にもするののか？全知全能の神であり「善」の神がいたならば、なぜこの世を最初から「善」なるものとして完成させなかったのか？しないのか、できないのか？しなかったのか、できなかったのか？そもそも神などいないのでは？否、もう完成された世界とは、そこには変化も発展もない世界だ。時間も空間も何もない世界、つまり「無」なのではないか？などなど弁論論と関連してさまざまな疑問が沸き起こってくる。いずれにせよ善も悪も含めて私たちの人生にとって「何か意味があるに違いない」と信じるしか、誰も人生に対して肯定的には答えられなくなる。ただそれもソウルメイキング的なある種の信仰であるには違いない<sup>(53)</sup>。「生きること」に意味はない。「ただ生きている」だけだ。よって教育にもとくに意味があるわけではない。そうした「ただ生きる」ための生物学的機能なのだから。このように価値や意味の世界から教育を抽象してしまうことも可能だろう<sup>(54)</sup>。人間も他の動物と同じく生物であり、生きるがゆえに生きるだけ。人生に意味などない。なるべく死なないように生きる。死んだら終わり。ただそれだけ？

ともかく「悪」や「善」をめぐる思索からは他にもさまざまな教育哲学的示唆が得られるであろう<sup>(55)</sup>。今後の課題としたい。

## 注

- (1) 拙稿「悪の教育哲学」国士館大学初等教育学会編『初等教育論集』23号, 2022年, 1-12頁。
- (2) 拙著『教育にできないこと, できること—基礎・実践・探究—[第5版]』成文堂, 2022年, 26頁以下, 参照。
- (3) 拙稿前掲, 1頁, 参照。
- (4) 拙著前掲, 155頁, 参照。
- (5) 拙著『近代教育思想の源流—スピリチュアリティと教育—』成文堂, 2005年, 281頁以下, 参照。
- (6) 柘植尚則『人間は利己的か—イギリス・モラリストの論争を読む—』慶応義塾大学三田哲学会叢書, 2022年, 参照。イギリスのモラリストたちについては, さしあたり柘植尚則『近代イギリス倫理想史』ナカニシヤ出版, 2020年, 参照。
- (7) 野津寛編『ラテン語名句小辞典』研究社, 2010年, 129頁, 参照。
- (8) ホブズ『市民論』本田裕志訳, 京都大学出版会, 2008年, 21頁。
- (9) 田中浩『ホブズ—人と思想49—』清水書院, 2006年, 参照。
- (10) ホブズ『リヴァイアサン1』水田洋訳, 1992年, 216頁。
- (11) 同上書, 217-218頁。以下すべて下線引用者。
- (12) 田中前掲書, 132頁, 参照。また性悪説者のようにも見られがちであるが, それも違う。ホブズ前掲『市民論』, 19頁以下, 参照。ただホブズは動物としての人間の事実から話を始めているだけである。
- (13) ホブズ前掲『リヴァイアサン1』, 218頁。
- (14) さしあたり内藤朝雄『いじめの構造—なぜ人が怪物になるのか—』講談社現代新書, 2009年, 同『いじめ加害者を厳罰にせよ』ベスト新書, 2012年, 参照。
- (15) 拙稿前掲『教育にできないこと, できること』, 34頁以下, 参照。ここでも先の戦争反対の念仏者のような, 国家や近代学校の歴史をふまえない輩がマスコミではもてはやされる。じつは自己利益〔儲け〕のために互いに利用しあっていると云うほうが正確かもしれない。ただ自己保存の観点からすれば彼らすらも *bene esse* のために努力しているには違いない。
- (16) ホブズ『人間論』本田裕志訳, 京都大学出版会, 2012年, 150頁。下線引用者。ラテン語原文は以下によった。Hobbes, Thomas : *De HOMINE. ELEMENTORUM PHILOSOPHIAE SECTIO SECUNDA*. Paris 2018.
- (17) 同上書, 147-148頁。
- (18) 同上書, 148頁。Ibid. p.127.
- (19) 同上。Ibid.
- (20) ホブズ前掲『市民論』, 19頁以下, 参照。
- (21) マンデヴィル『新訳 蜂の寓話—私悪は公益なり—』鈴木信雄訳, 日本経済評論社, 2019年, 33頁。英語原文は当時の復刻版によった。以下すべて太字下線引用者。

- (22) 同上。
- (23) 柘植前掲『人間は利己的か』, 11 頁以下, 参照。
- (24) 個人的はそういう人々を数多く目の当たりにして幻滅してきた。が、それは筆者自身の人生勉強が足りないのと他人に期待しすぎていたからだと思。相手は「うまく」立ち回っていたにすぎない。それに合わせればよいだけの話であった。
- (25) マンデヴィル前掲書, 4 頁。
- (26) 同上書, 35 頁。
- (27) 同上。
- (28) 同上書, 36 頁。
- (29) 同上。
- (30) 同上書, 41-42 頁。
- (31) 同上書, 39 頁。
- (32) 同上書, 40 頁。
- (33) 同上書, 41 頁。
- (34) 同上書, 43-44 頁。
- (35) 拙稿前掲『教育にできないこと, できること』, 34 頁以下, 参照。
- (36) マンデヴィル前掲書, 42-43 頁。
- (37) 同上書, 46 頁。
- (38) ホッブズ前掲『リヴァイアサン I』, 37 頁。
- (39) マンデヴィル前掲書, 33 頁。
- (40) 関連して、ハーシュマン『情念の政治経済学』佐々木毅・且祐介訳, 法政大学出版会, 1985 年, 参照。
- (41) 拙著『からだで感じるモラリティ—情念の教育思想史—』成文堂, 2011 年, 参照。
- (42) カント『永遠平和のために / 啓蒙とは何か 他 3 編』中山元訳, 光文社古典新訳文庫, 2006 年, 35 頁。
- (43) 同上書, 40-41 頁。以下すべて太字下線引用者。ドイツ語原文はすべてウェブで閲覧可能な Akademieausgabe von Immanuel Kants Gesammelten Werken (<https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/verzeichnisse-gesamt.html>) によった (2022 年 8 月 19 日)。
- (44) 同上書, 41 頁。
- (45) 同上書, 42 頁。
- (46) 同上書, 43 頁。
- (47) 同上書, 36 頁。
- (48) 同上書, 39 頁。
- (49) 同上書, 103 頁, 参照。
- (50) 拙著前掲『教育にできないこと, できること』, 67 頁以下, 拙著前掲『からだで感じるモラリティ』, 119 頁以下, 参照。
- (51) 拙著前掲『教育にできないこと, できること』, 67 頁以下, 参照。
- (52) 拙著前掲『からだで感じるモラリティ』, 134 頁以下, 参照。
- (53) スコット『苦しみと悪を神学する—神義論入門—』加納和寛訳, 教文館, 2020 年, 128 頁以下, 参照。
- (54) 拙著前掲『教育にできないこと, できること』, 319-320 頁, 参照。
- (55) 拙著前掲『からだで感じるモラリティ』, 123 頁以下, 参照。