

パウル・ティリッヒ研究(II)

— 不安と生きる勇気 —

森 田 美 千 代

- I 問題の所在
- II 実存的不安と病的不安
- III 生きる勇気
- IV 「不安と生きる勇気」が教育に示唆するもの

I 問題の所在

私は、最近、教育を、「人間が人間となることに他の人間が関わることである。」と、とらえている⁽¹⁾。教育を、このようにとらえると、人間が人間となるということはどういうことであるのか、また、そのことに他の人間が関わるということはどういうことであるのか、の二つの点が、追究されるべき問題点となろう。今回は、他の人間が関わるということはどういうことであるのかについては、触れない。さて、人間が人間となるということ、を、私は、二つにわけて考えたいと思う。一つは、人間（子ども。私のことばでいえば、胎児。）が人間（おとな。私のことばでいえば、死の瞬間までのおとな。）となっていくことであると考えることである。すなわち、人間が人間となることを、連続的・時間的に考えることである。他の一つは、人間（子どもであれ、おとなであれ、非本来の人間）が人間（本来の人間）になる（還帰する）ことであると考えることである。すなわち、人間が人間となることを、非連続的・瞬間的に考えることである。人間が人間となるということは、以上の両者を含みうると考える。今回は、主として、後者をとりあげる。（前者については、北陸学院短期大学紀要第8号で、述べている。）

さて、今回は、パウル・ティリッヒを教育学的に構成しようとする試み

の第二回目である。第一回目は、「境界線 (Boundary)」について言及した。この「境界線」の概念は、ティリッヒ研究にとってあるいはティリッヒを教育学的に構成しようとする試みにとって、想像していた以上に重要な概念であるように思われる。「境界線」の概念は、今回の小論の最後でも、論じられることになる。ところで、ティリッヒを教育学的に構成しようとする試みの第二回目である今回は、生きる勇気 (The Courage to Be) について考えてみたい。つまり、本来の人間になる (帰還する) というのを、生きる勇気との関わりにおいて、考えてみたい。

ところで、ここで、生きる勇気が、教育学の研究対象たりうる理由を、少し述べておきたい。生きる勇気は、ティリッヒもいうごとく、「あらわな仕方であれかくされた仕方であれ、ある宗教的根底 (religious root) をもっている。」⁽²⁾ そうであるならば、生きる勇気は宗教の問題ではないかということになる。まさしく、生きる勇気は、宗教の問題である。しかし、教育を、上述のごとく、人間が人間となっていくことはもちろんのこと、人間 (非本来の人間) が人間 (本来の人間) となる (帰還する) ことでもあると考えるならば、生きる勇気は、教育の問題でもあるといえる。なぜなら、生きる勇気にある状態は、(あとで述べるごとく、) 不安に脅かされている人間 (非本来の人間) が不安を引き受ける人間 (本来の人間) になっている状態であるからである。そういう意味において、どうしても、教育には、宗教性が含まれるといえよう。そうであるならば、生きる勇気も、教育学の問題たりうるといえる。

さて、ティリッヒによれば、勇気とは、「それにもかかわらず (in-spite-of) 自己自身を肯定すること (self-affirmation) である。すなわち自己自身を肯定することを妨げようとするものに抗して、それにもかかわらず自己を肯定することである。」⁽³⁾ (A p. 32, A' p. 42) 人間は、自己肯定なしには、生きていくことができない。人間は、自己肯定なしには、人間ではありえない・人間にはなりえない。しかし、同じことばの自己肯定であっても、「それにもかかわらず」自己肯定するのか、「それにもかかわらず」がなくて自己肯定するのかでは、自己肯定の内実がちがってくる。生きる勇気とは、自己自身を肯定することであるのだが、その前提に自己自身を肯定することを妨げようとするもの (状態) を認めることなのである。自己自身であることを肯定することを妨げようとするそれを、ティリッヒは、「不安

(Anxiety)」と呼んでいる。現代という時代は、特に、自己自身であることを肯定することを妨げようとするそれ、すなわち、不安が、強い、いいかえると、現代は不安の時代 (an age of anxiety) ともいつている。(A p. 35, A' p. 45) 生きる勇氣は、「不安」を考慮に入れなければ、ほんとうは生きる勇氣ではありえないのだ。

II 実存的不安と病的不安

自己自身であることを肯定することを妨げようとするそれ(状態)を、ティリッヒは、「不安」と呼んでいるといったが、彼は、「不安」を、「存在が非存在でありうる可能性を自覚している状態である。もっと短くいえば、不安とは、無を実存的に自覚することである。」(A p. 35, A' p. 45) ともいつている。

彼は、不安を二つにわけている。実存的不安 (Existential Anxiety) と病的不安 (Pathological Anxiety, Non-Existential Anxiety) である。その関係については後で述べるが、まず実存的不安を、彼は、さらに、三つにわけている。運命と死の不安、あるいは存在的不安 (the anxiety of fate and death), 罪責と断罪の不安、あるいは倫理的不安 (the anxiety of guilt and condemnation), そして、空虚(懷疑)と無意味の不安、あるいは精神的不安 (the anxiety of emptiness and meaninglessness) である。「われわれは、非存在 (=無) が存在を脅かす三つの局面に応じて、不安の三類型を区別することができる。無は、人間存在の存在的自己肯定 (ontic self-affirmation) をば、相対的には運命という仕方において、絶対的には死という仕方において、脅かす。無は、人間存在の精神的自己肯定 (spiritual self-affirmation) をば、相対的には空虚さという仕方において、絶対的には無意味性という仕方において、脅かす。無は、人間存在の倫理的自己肯定 (moral self-affirmation) をば、相対的には罪責という仕方において、絶対的に断罪という仕方において、脅かす。これら三つの脅かしの自覚が、不安の三つの形態としてあらわれる。」(A p. 41, A' p. 51) 先取りしていうならば、実存的不安のこの三つの不安の中で、ティリッヒは、現代は空虚と無意味の不安に特に脅かされているという。

まず最初に、運命と死の不安について。運命と死の不安は、人間にとって最も基本的であり、最も不可避的である。人間の存在的自己肯定を、具

体的場 (situation) において脅かすのが運命の不安であり、絶対的に脅かすのが死の不安である。運命の不安とは、偶然性の支配についての不安である。人は、その時、安全性を得ようとして、不安を恐怖 (fear) に変えて、不安に対処しようとするが、(なぜなら、恐怖は対象をもっており、そうであるなら、勇氣は、その対象をとりのぞくことによって、恐怖をとりのぞくことができるから) 失敗に終わる。なぜなら、運命と死の不安は、対象をもつ恐怖ではなくて、人間の状況そのもの (the human situation as such) がもつ偶然性についての不安であるからなのだ。従って、運命と死の不安は、とりのぞくことはできない。では、どうすればよいのだろうか。

第二に、罪責と断罪の不安について。この不安は、人間の倫理的な自己肯定を脅かす。人間は、与えられている (given) 存在であるだけでなく、課せられている (demanded) 存在、換言すれば、答えることを要求されている (be required to answer) 存在である。答えることを要求されている存在である自分は、また、答えることを要求している存在でもありうる。この、答えることを要求している自分が、答えることを要求されている自分に対して、ある否定的な判断を下す。その場合に、罪責の不安が生じてくる。罪責の不安が、さらにラディカルになった不安、すなわち、答えることを要求されている自分が完全に否定されたと感じる不安が、断罪の不安である。

第三に、空虚と無意味の不安について。前述したが、ティリッヒは、この空虚と無意味の不安が、現代にとって現代人にとって、最も切実な問題である、ととらえている。それはティリッヒの次のようなことばの中にも的確に表現されている。「懷疑と無意味性の不安は、われわれの時代特有の不安である。運命と死の不安や罪責と断罪の不安もそのなかに含まれてはいるが、しかしそれらはわれわれにとって決定的なものではない。」(A p. 142, A' p. 154-p. 155) 懷疑と無意味性の不安が、われわれの時代特有の不安であるのはなぜか。それは、現代に生きる私達が、実存の (意味の) 喪失の問題に最も強く呻吟しているからではあるまいか。「二十世紀の人間は、意味をもつ世界 (meaningful world) を失ってしまったし、また、精神的中核から生じる意味 (meanings out of a spiritual center) の中に生きる自己 (self) を失ってしまったのだ。」(A p. 139, A' p. 152) 運命と死の不安が、人間の存在的自己肯定を脅かし、罪責と断罪の不安が、人間の倫理的自己肯

定を脅かすのに対して、空虚と無意味の不安は、人間の精神的自己肯定を脅かす。空虚の不安は、精神生活の個別的内容に対する脅かしである。精神生活の具体的内容に意味を見い出せないでいる状態である。精神の中核は、意図的にそれを創り出すことはできない。それを創り出そうとする試みは、さらに深刻な不安を生み出す。空虚の不安は、われわれを無意味の深淵へと追いやる。無意味の不安は、究極的な関わり喪失 (the loss of an ultimate concern) についての不安であり、すなわち、すべての意味あるものに対して意味を与える意味を喪失すること (the loss of a meaning) についての不安である。この不安は、精神的な中核の喪失 (the loss of a spiritual center), すなわち、実存の意味の問いに対する答えがないこと (the loss of an answer to the question of the meaning of existence) によって、起こる。(A p. 47-p. 48, A' p. 57-p. 58)

ティリッヒ自身は神学者であるが、彼の考え方は、心理学の方面においては、Rollo May (*Existential Psychology*) などに、教育学の方面においては、Phillip H. Phenix などに、影響を与えている。フェニックスが *Realms of Meaning* の中で、次のように述べていることからその影響がわかっていこう。「パウル・ティリッヒは、無意味 (meaninglessness) を現代の生活の重要な要素と、みている。(中略) 彼は、三つの主なる不安の源泉を、見い出している。最初の不安は、存在的不安で、これは人間の有限性の事実から生じる。人は、死ななければならないことを知っているのだ、不安なのだ。そして、その人を包圍しているすべての個々の恐怖 (fear) は、(中略) 破壊の最後の惨事 (horror) にかかわる。第二の不安は、罪責から結果する不安である。自から、罪人であることを知っているのだ、不安なのだ。意識的にあるいは無意識的に、人は、道徳法を破ったことに気づいている。(中略) 第三の不安は、自分が、無意味によって脅かされているのに気づく不安である。人は、どんなに議論しても追いつくことのできない懐疑に包圍され、そして、答えを見い出すことができない問いを問い、さらに、その問いはさらに深い混乱と逆説を導くだけだ。」⁽⁴⁾ フェニックスは、ティリッヒに学び、フェニックスの教育学にティリッヒをとり入れている。しかし、無意味性を現代人が脅かされている最大の不安とする目のつけどころは両者には共通しているが、意味性の発見の方法は異なっていることだけはここで指摘しておきたい。

以上、実存的不安の三つの型について述べたが、それらは実存的不安であるから、勇気によってとりのぞかれる（除去される、be removed）ことはできない。それらは、勇気いいかえれば自己肯定に、とり入れられねばならない。実存的不安は、除去されることはできないのであって、自己自身が引き受けなければならない（背負わなければならない）ものなのである。

病的不安について。ティリッヒによれば、病的不安とは、「特定の条件のもとにおける実存的不安の一つの状態である。」(Ap. 65, A'p. 75)「病的不安とは、(中略) 実存的不安をひき受けることができないという状態なのである。」(Ap. 74, A'p. 84) 繰り返すならば、病的不安は、実存的不安を自己自身へと引き受けることに失敗した結果として生じる。運命と死の実存的不安との関連でいえば、運命と死の病的不安は、非現実的安全性 (an unrealistic security) をつくり出し、罪責と断罪の実存的不安との関連でいえば、その病的不安は、非現実的完全性 (an unrealistic perfection) をつくり出し、空虚（懷疑）と無意味の実存的不安との関連でいえば、その病的不安は、非現実的確實性 (an unrealistic certitude) をつくり出す。(Ap. 77, A'p. 87)⁽⁵⁾

さらに、ティリッヒは、次のようにいっている。「病的不安は、それが病的不安としてはっきりした場合、医学的治療の対象となる。他方、実存的不安は牧師の配慮の対象である。しかし医師の機能も牧師の機能もそれぞれに限定されたものではなく、牧師がいやす人でもありうるし、精神療法家は祭司でもありうる。人間は誰でもその隣人との関係においてこの両者でありうるのである。(中略) 両者はそれぞれ、人間が十分な自己肯定に到達するため、つまり、生きる勇気をもちうるために、人間を助けるという目的をもっているのである。」(Ap. 77-p. 78, A'p. 87) ここに、私は、ティリッヒから、教育についてのまた教師論についての一つの示唆が与えられるのである。教育とは、ティリッヒ流にいえば、人間が、どの段階の人間であれ、つまり子どもであれ大人であれ、十分に自己肯定ができる（本来の人間となる）ように、人間を助けること、さらには、ある段階から次の段階へと自己肯定しながら生き続けうるように、人間を助けることであるといえよう。このことは、私が、問題の所在で述べた、教育とは人間が人間となっていくことはもちろんのこと、人間が人間となることでもあるということと同じことをあらわしているといえよう。また、教師とは、ティ

リッヒ流にいえば、子ども達の実存的不安に心配り（気づかい）ができる人間であり、かつ、子ども達の病的不安のきざしの発見者であり、ある場合には子ども達の病的不安の治療者（カウンセラー）でもありうる人間であるといえよう。教師は、子ども達にとって、ある場合には牧師の役割もまたある場合には医師の役割もはたせる人でなくてはならないといえよう。（現代は、このような教育・教師のとらまえ方が、あまりに希薄すぎるのではあるまいか。）

III 生きる勇氣

勇氣とは、ティリッヒによれば、それにもかかわらず自己自身を肯定することである、すなわち自己自身を肯定することを妨げようとするものに抗して、それにもかかわらず自己を肯定することである、とききに述べた。今までのところ、自己自身を肯定することを妨げようとするものすなわち不安について言及し、自己自身を肯定すること (self-affirmation) については何ら言及してこなかった。

人は、実存的不安を、(あるいはその特殊な条件のもとで生じる病的不安を、) どのようにして、歴史的に自己肯定にとり入れようとしたのだろうか、あるいは、実存的不安を自己肯定にとり入れる原理としてどのようなものが考えられるだろうか。

その第一は、部分としての自己肯定 (self-affirmation as a part) である。つまり、実存的不安を、自己肯定にとり入れることを、自からが何かの一部分となることによって、自己肯定にとり入れることである。その「何か」とは、例えば、原始社会の集団主義、中世におけるギルド・教会など、近代におけるファシズム・ナチズム・コミュニズム・民主主義的コンフォーミズムなどである。つまり、集団や共同体などに参与すること (participation) によって、不安を、自己肯定にとり入れようとする、生きる勇氣を得ようとする、のである。

ティリッヒは、「教育の神学 (*A Theology of Education*)」の論文の中で、教育の目的を、技術教育 (technical education)、人文主義的教育 (humanistic education)、導入教育 (inducting education) の三つに、区別している。前述の、部分としての自己肯定は、上述の教育の目的でいえば、導入教育にあたろう。つまり、「子どもを家庭のなかへと、その家庭の伝統と象徴と

諸要求のなかへと導入することが、導入教育の基本形態である。導入教育の目標は、個人の可能性 (potentialities) の開発にあるのではなく、集団の現実へと、すなわち、共同体・家族・部族・町・国家・教会の生活と精神へと導き入れることである。」⁽⁶⁾

歴史的にも原理的にも、広い意味の教育においてもあるいは狭い意味の教育(学校教育)においても、私達は、確かに、部分としての自己肯定の教育を、教育の一つの目的ないしタイプとして、あげることができるが、しかしまたこれだけで不十分なことはいうまでもない。

第二に、個人としての自己肯定 (self-affirmation as a self) があげられる。つまり、実存的不安を、自己肯定にとり入れることを、自からが、自己収斂し (self-centered)、個別化された (individualized)、他と比較されない (incomparable)、自由な (free)、自己決定的な (self-determining)、独自の (unique)、一回かぎりの (unrepeatable)、代替不可能な (irreplaceable) 自己であろうとすることによって、自己肯定にとり入れることである。(Ap. 86-p. 87, A'p. 97-p. 98) 歴史的には、例えば、啓蒙主義、ロマンティークおよび自然主義、実存主義などにあらわれている、とティリッヒはいう。第一の、部分としての自己肯定が、参与によって自己肯定しようとするのに対して、第二の、個人としての自己肯定は、個別化 (individualization) によって自己肯定しようとするものである。

前述したティリッヒの教育の目的の分類でいえば、個人としての自己肯定は、教育の場においては、人文主義的教育 (humanistic education) として、展開されることになる。なぜならば、ティリッヒによれば、人文主義的教育とは、次のようなものであるから。すなわち、第一に、人間は、ミクロコスモス、つまり、大宇宙が映し出されている小宇宙であるとも考えられ、(神の像としての人間といってもさしつかえあるまい。) 従って、そのようなものとしての人間は、唯一無比であり (unique, incomparable)、無限の価値を有しており (infinitely significant)、従って、自己に与えられた天賦の才能を発展させる資格がある。この可能性 (potentialities) を現実化することが人文主義的教育であると考えているからである。(Bp. 147, B'p. 214) 第二に、彼は、人文主義的教育を、問いの徹底 (the radicalism of the question) —存在一般および特殊な存在としての私の存在についての徹底的な問い、換言すれば、私の実存についての徹底的な問い—として、

考えているからである。(Bp. 155, B'p. 223)

個人としての自己肯定の項で、最後に一つだけ、付け加えておかなければならない。それは、個人としての自己肯定は、実存主義に、最も鋭くあらわれており、そして、実存主義にあらわれている個人としての自己肯定は、空虚(懷疑)と無意味の不安との血みどろな格闘そのものでもありといえるということ、である。「人びとは、実存の意味を喪失してしまったことを恐れ、また実存の意味を喪失せしめられるということを恐れているのである。今日の実存主義が表現しているのは、こういった状況なのである。」(Ap. 173, A'p. 188)

以上、実存的不安を自己肯定にとり入れる、歴史的・原理的な二つのタイプを、みてきたが、第一にあげた部分としての自己肯定のラディカルな形態は、歴史的には全体主義を招来することになったし、原理的には自己の喪失を招くことになる。逆に、第二にあげた個人としての自己肯定は、これが徹底的におし進められて歴史的には実存主義となってあらわれ、原理的には世界の喪失を招くことが考えられる。しかも、個人としての自己肯定のラディカルな形態である実存主義は、懷疑と無意味の不安が現代を規定している不安であることをいちはやくそして鋭く認め、この不安を克服しようとしたにもかかわらず、克服できないでいる。

そこで、部分としての自己肯定と個人としての自己との、止揚としての、自己肯定として、ティリッヒは、第三に、受け入れられていることを受け入れることとしての自己肯定 (self-affirmation as the acceptance of being accepted, self-affirmation as accepting acceptance) をあげている。このことを別のいいかたでいえば、矛盾しているように受けとれるかもしれないが、部分としての自己肯定と個人としての自己肯定を下から支えるものとしての自己肯定であるといえよう。

ティリッヒによれば、存在それ自身 (being-itself), あるいは、存在の根底 (the ground of being) にとらえられていることを受け入れることによって、自己肯定がなされる、というのである。換言すれば、「絶対的信仰 (absolute faith)」の状態にある時、自己肯定がなされる、というのである。その時、表現としては矛盾しているように受けとれるかもしれないが、実存主義も克服できずしかも現代人にとって最も切実となっている不安を、特に懷疑(神でさえ疑う懷疑 the doubt about God Ap. 182, A'p. 197)と

無意味の不安を、事実において、パラドクシカルに、自己自身に引き受けているのだというのである。このことは、不安がなくなってしまうことを意味しているのではなくて、不安があるにもかかわらず不安を引き受けていることを意味しているのであることはいうまでもないことである。さらに上述のことを換言していうならば、存在の根底によってとらえられている状態、すなわち、絶対的信仰は、人間の諸可能性の境界線上にいる状態である。(the situation on the boundary of man's possibilities) 絶対的信仰は境界線そのものである。従って、絶対的信仰は、絶望する勇氣 (the courage of despair) であると同時に、すべての勇氣のなかにある勇氣であり、すべての勇氣を越える勇氣でもある。絶対的信仰すなわち存在それ自身にとらえられていることは、人間がそのなかに安住しうような一つの場所 (a place) ではない。(A p. 188~p. 189, A' p. 204) 私は、問題の所在のところで、「境界線」の概念は、ティリッヒ研究にとってもあるいはティリッヒを教育学的に構成しようとする試みにとっても、想像していた以上に重要な概念であるように思われるといったが、その理由は、受け入れられていることを受け入れること、すなわち、絶対的信仰は、境界線そのものである——その境界線は、安全であることを約束されているようなある空間ではなく、ある状態を意味しているが——との、ティリッヒの考えに、よるといえる。

受け入れられていることを受け入れるとか境界線上にとどまりうる (耐えうる) とかいうことは、私の関心をひく問題であるが、一方において、受け入れられていることを受け入れうる人間のみが、ほんとうは境界線上にとどまりうる (耐えうる) ということを肯定しつつも、他方において、受け入れられていることを受け入れている人間は、存在の根底及び他者との関わりにおいては、緊張感が希薄であるのに対して、境界線上にとどまる (耐える) 人間は緊張の状態にいるという意味において、受け入れられていることを受け入れている人間と境界線上にいる人間がいま一つ論理的には結びつかない。しかし、人間の存在そのものが矛盾をかかえこんでいるのがほんとうは真実であるとすれば、やはり、受け入れられていることを受け入れられうる人間のみが、事実においては、問題 (課題) ——ここでは、不安をかかえていること——から逃避して安全圏にのがれる——この場合に、ノイローゼのような病的不安に陥る——のではなく、境界線上

にとどまり、不安の中に、課題を引き受けうる人間であるといえるのだろうとも思う。なぜこのことが、私に問題になるかといえば、受け入れられていることを受け入れるということは、人間（子どもであれ、おとなであれ）にとっては、そのことは、被包感（ボルノー、ボヴェー）として感じられることになるといえると思うし、境界線上にとどまるということは、人間（同じく、子どもであれ、おとなであれ）にとっては、被包感からの訣別として感じられることになるといえると思うからなのだ。しかし、被包感を実感できる人間のみが、被包感からの訣別に耐えうるのも、また、真実である。だとすれば、受け入れられていることを受け入れている人間と境界線上にいる人間とは、人間の生においては、同一の姿をとるともいえようか。

以上、自からが何かの部分となることによって、自からがますます個になることによって、そして、自からが存在それ自身にとらえられている（受け入れられている）ことを受け入れることによって、実存的不安を自己肯定にとり入れるということについて言及してきた。

IV 「不安と生きる勇気」が教育に示唆するもの

これまで、(1)「不安と生きる勇気」を手がかりとしてティリッヒの内部に少しでもたちいろうとするとともに、(2)ティリッヒの考える「不安と生きる勇気」を、教育の視点からみられないだろうか、あるいは、教育の視座からみたらティリッヒの考える「不安と生きる勇気」はどういうことになるのだろうか。さらに積極的ないいかたをすると、ティリッヒの考える「不安と生きる勇気」は（現代の）教育に対してどのような示唆を与えてくれるか、の二つのねらいを交錯させながら、述べてきた。この二つのねらいは、前回のパウル・ティリッヒ研究（I）でもそうであったし、これからもそうであろう。しかし、力点としては、後者にあることはいうまでもない。

そこで、「不安と生きる勇気」が教育に示唆するものを、最後に、考えてみたい。

第一に、生きる勇気とは実存的不安があるにもかかわらず自己肯定することである、と述べてきた。「にもかかわらず」ということばは、見逃してはなるまい。問題の所在で、この「にもかかわらず」があって自己肯定す

るのと、なくて自己肯定するのでは、自己肯定の内実がちがうということ
を、述べた。後のほうは無垢な(無邪気な)自己肯定ともいえるものであ
ろう。さらに、次のような自己肯定も考えられよう。「であるから自己肯定
する(できる)、しない」、「であるから自己肯定できない」。前のほうは、
常識や論理の一貫性に基礎づけられた自己肯定、後のほうは病的な自己肯
定といえようか。今回は不安にもかかわらずという不安に焦点をあててみ
てきたが、私は、それをもうすこし拡大して、不安であれ何であれ、人間
になる(本来の人間に還帰する)ということは、にもかかわらずという逆
説がわかり逆説に生きうる人間になることを示している、といってもよい
のではないかと思う。

第二に、実存的不安は、自己自身が引き受けねばならない性質のもので
ある。教師・親は、子ども達の実存的不安(そのもの)に対して、助ける
ことはできるが、子ども達の実存的不安そのものをそっくり代わりにに
なっていてやることはできない。そのことを子ども達に気づかせる(自覚させ
る)ことが、教育の場でなされる必要があると思う。そして、実存的不安
をかかえていることは、あるいは、実存的不安に脅かされていることは、
ほんとうは、人間であること(本来の人間であること)へのきっかけを示
していることに気づかせることが、必要であると思う。

第三に、本文でも述べたが、あえて境界線上にとどまりうる人間を育て
ることを、教育の場で、おこなっていかねばならないということ、ティ
リッヒに学びたいと思う。境界線上にとどまりえない人間が、不安に耐え
かねて、ノイローゼ、自殺、狂信、無神などに陥るのである。徹底的に疑
える・問える人間を育てることが必要なのではあるまいか。

第四に、病的不安に陥った子どもは、実存的不安の状態の子どもにする
ために、親・教師・カウンセラー・医師などの協力関係のなかで、早期発
見および早期治療がなされねばならない。

そのためにも、第五に、教師は、子ども達の実存的不安に対する気づか
いができる人間でなければならぬし、病的不安のきざしの発見者であり、
ある場合には病的不安の治療者(カウンセラー)でもあることができると
人間でなくてはなるまい。

第六に、部分としての自己肯定は、教育の場では導入教育となり、とも
すれば個が無視されることになり、個人としての自己肯定は、教育の場

は人文主義的教育となり、ともすれば個を超越しているもの（例えば、共同体、世界、究極的には存在の根底）を無視して、閉じられた個になりやすい。そして、この二つのタイプは、教育の歴史に、くりかえしくりかえし、あらわれている。

第七に、これら両者を止揚するものとしての、あるいは、これら両者を下から支えるものとしての、受け入れられていることを受け入れることとしての自己肯定は、教育の場でいえば、その出発点であり、教育の目標であるといえまいか。教育の出発点であり目標であるという、ことばをあそんでいるようであるが、つまり教育そのものでもあるといえないだろうかということである。子どもの側からいえば、親に、教師に、友達に、あるいは究極的には存在の根底に受け入れられていることを実感する・自覚する・受け入れることができる時、その子どもは、最も深く自己自身を肯定できるのだといえると思う。親・教師の立場においては、与えられている子ども達を受け入れることが、教育の出発点であることはいうまでもない。教育が生起しているかどうかは、子ども達が自分は親・教師に受け入れられているのだということを実感できているかどうかにかかっている、といってもよい。受容の受容という、ティリッヒのこの考え方に、私は、教育への彼の示唆と貢献を大切に読みとりたいと思う。ところで、受け入れられていることを受け入れるというようなことが教育の場ではたして起きるのだろうかとの疑問が生じるかもしれない。このことに関して、私は、林竹二氏の授業を受けた一人の少年の感想文を読んで、優れた教師に出会えば、教育の場で、受け入れられていることを実感する・自覚する・受け入れることができるのだ、ということが出来る。「(前略)それから、林先生も、ぼくたちの、ことを、いっしょう、わすれることは、ないとおもいました。しかし、ぼくだったら、すぐわすれるかもしれませんが、ゆるしてください。(後略)(大河原秋男)」(原文のまま)⁽⁷⁾(これが、受容の受容でなくて、何であろうか。)

第八に、教育とは、ティリッヒ流にいえば、どの段階の人間であれ、つまり子どもであれおとなであれ、十分に自己肯定ができる(不安がなくなることを求める人間ではなくて、不安があるにもかかわらず不安を引き受けることができる人間)ように、人間を助けることである、——人間を助けるというこのことを、ティリッヒにそくしていえば、親や教師などが子

どもを受け入れることは欠くべからざることであるということになる。——さらには、ある段階から次の段階へと自己肯定しながら歩み続けようように人間を助けることである、といえる。このことは、問題の所在で述べた、私の教育のとらえかた、すなわち、教育とは非本来的人間が本来の人間になることであると考えたとらえかたと、一致ないし重複しているといえると思う。

「不安と生きる勇気」を手がかりとして、ティリッヒが与えてくれる教育への示唆を、私は、以上のように読みとった。

以上は、昭和53年の第21回教育哲学会全国大会で口頭発表した原稿に、加筆したものである。

(注)

- (1) 石井次郎「教育哲学の任務と課題—人間学の立場から—」『教育哲学研究』第29号 教育哲学会 1974年 p.1. 三上 茂「教育の本質と人間観」『人間形成の研究』福村出版 1975年 p.63.
- (2) Paul Tillich, *The Courage to Be*, p.156. ティリッヒ著作集第九巻 白水社 p.169. この論文において以後この著作を引用する場合は、A(邦訳の場合はA')であらわすことにする。
- (3) ティリッヒは、他に、勇気を次のようにも定義している。Courage is the self-affirmation of being in spite of the fact of nonbeing. (A p.66, p.86, p.151, p.155, p.172 など)
- (4) Phillip H. Phenix, *Realms of meaning*, p.31—p.32.
- (5) フランクルも、『意味への意志 *The Will to meaning*』の中で、ノイローゼにも身因性ノイローゼ、心因性ノイローゼ、精神因性ノイローゼがあり、現代人にとって最も切実なのは、意味への意志のフラストレーション(実存的フラストレーション、実存的空虚さ)から生じる精神因性ノイローゼである、といっている。
- (6) Paul Tillich, *Theology of Culture*, p.147. ティリッヒ著作集第七巻 白水社 p.214—p.215. この論文において以後この著作を引用する場合は、B(邦訳の場合はB')であらわすことにする。
- (7) 林 竹二『授業人間について』国土社 1978年 p.11. 林 竹二『教えるということ』国土社 1978年 p.11.