

教育関係論から教育方法論への提言

—ジョルジュ・ギュスドルフの問い『何のための教師？』は古いのか新しいのか？—

La Question 《*Pourquoi des Professeurs?*》 est-elle Vieille et/ou Nouvelle?

やま ぐち り さ
山 口 理 沙

はじめに

かつて、「^{Pourquoi des Professeurs?}何のための教師」との問いが、ジョルジュ・ギュスドルフ【Georges Gusdorf 1912 - 2000】によって、投げられた。これが、「^{Qu'est-ce que Professeur?}教師とはなにか」という問いではなく、「^{Pourquoi des Professeurs?}何のための教師」であることに注意したい。教師とはいったいなにか、との存在意義への問いではなく、同じ存在意義への問いではあるものの、どこへ向けられた存在であるかが、ここに問われている。

従来、ギュスドルフについて詳しく着目された形跡はない。それは、日本に限ることではなく、海外においても近年、アカデミアにおける着目は数えるほどであるように見受けられる¹。日本に限って言えば、ギュスドルフについての研究の蓄積は1970年代以降滞っているものと考えられる。このように、日本におけるギュスドルフの認知度が低いため、はじめにその略歴を記しておく。とりわけ自身の師弟関係の臨床的経験は、彼の理論の確立に作用していると考えられる。

ボルドーに生まれたギュスドルフは、パリ高等師範学校においてはメルロ＝ポンティ、ブランシュヴィクらから教育を受けている。このことから、後年メルロ＝ポンティの弟子筋として、現象学的存在論について考察を深めている。また、第二次世界大戦において兵役期間中、ドイツ軍による収容所生活を経験している。このときの捕虜生活のなかで、捕虜大学の教師を経て、ここで博士論文となる『自己の発見』、副論文である『犠牲の人間的経験』、『記憶と人格』、また『道徳的実存論』等、多くの後年の理論枠組みの構想を生み出している。1949年からストラスブール大学で教授として教鞭をとる。思想的には、リクールらとともに、フランスでは数少ない「プロテスタント哲学者であり、[...] かれの思想を規定する一つの要素²」として、キリスト教が根幹に考えられている。

ギュスドルフが《*Pourquoi des Professeurs?*》を執筆したころ、フランスにおいて学園紛争が広がっており、教育が問われていた。そのなかで、哲学者の見地から、教育学について語ったのが、冒頭に挙げた問いをタイトルとした、この書、『^{Pourquoi des Professeurs?}何のための教師』であった。

この著書はふたつの意味で新しい。ひとつには、教育^{critique}批判をしてはいるものの、システムとしての教育機関、学校、カリキュラム等についての批判を潔く省いたことにある。ギュスドルフは当時の学園紛争を意識していた。その問題関心から、紛争それ自体ではなく、教師の存在理由にこそ問

いを打ち立てたのである³。それはつまり、教育の究極的必要項である教え手と学び手の関係に着目するという視点の獲得であった。これは、教育関係論として受け取ることができる。つづいて、ギュスドルフが、教育方法論への提言を試みていることに、ふたつめの特異性を見出すことができる。さらに踏み込むと、それは、この提言の在り方、示唆に教育方法論への批判がみられることにある。

このように、哲学の側面から教育を解体し、教育関係論を提示しながらも、教育方法論への提言を示すギュスドルフの教育論について、本研究では、^{Pourquoi des Professeurs?}『何のための教師』を中心として検討を試みたい。つまり、ここでは、そのまま主題となったギュスドルフの問い^{Pourquoi des Professeurs?}「何のための教師」に追随してゆくことにより、その提言の射程が現代にも届くものなのかどうか問う。換言すると、この^{Pourquoi des Professeurs?}「何のための教師」との問いが、古いのか新しいのか、以下に考察を試みたい。

教育と教育 (l'éducation au l'enseignement)

興味深いことに、^{Pourquoi des Professeurs?}『何のための教師』において、ギュスドルフは、教育を区分して捉えている。そのため、用語もまた、使い分けて提示されていることに注意しておくべきであろう。この書に接近するためにも、この用語の系譜を理解しておく必要がある。

まず、教育 (éducation) と教育 (enseignement) について区別がなされていることに着目したい。いささか長くなってしまうが、ギュスドルフの教育関係論において基本概念であるため、以下に引いておく。

教育 (enseignement) はすべてであるとか無にすぎないなどと主張することもまたおかしいことである。というのは、何世紀来変わらぬこの経験は、教育 (enseignement) の効果は全と無の間の変数として現われる、と証言している。また、教育 (éducation) をシステムに換言できるといったり、教師と生徒との間の出会いという生きたつながりを方程式に置き換えることは可能だ、などと思う者は全てにあざむかれてしまう。[...] 教師と生徒だけの話し合い、すなわち互いにむき出しになって、互いに拒み合った二つの存在の対立は、したがって、教育 (éducation) の意味についての真剣な反省を育ててくれるのである。たしかに、いろいろな教えというのは、保留付きで摂取するならば無益ではあるまい。教えは断片的指示のようであったり、主題のようであったり、また道具のようであったりするが、それらは随所で例外なく、分析という仕事を容易にすることができるのである。教育的論争の目的は、教えるということに本質的に役に立つ。つまり人間の運命の^{エデュフィケーション}教化 (édification) に貢献することなのである。理論家は、教育 (éducation) を途切れることなく連なった事業とみなしている。教師 (maître) は、技術と産業の視野が実在の現象のごくおおざっぱな概算 (une lointaine approximation du phénomène réel) にすぎぬことを経験によって知っている。教育に関する根本的な現実には成熟の異なる二人の人間が向き合い、ふれあっているうちに行われる幸運な対話としてとどまるのである。そしてこの二人のうちのおのおのがそれぞれのやり方で人間の可能性を証すので

ある⁴。

ここでは便宜上、日本語による引用にあたっては、括弧にくるみフランス語を提示した。このことにより、訳語では見えてこないふたつの「教育」が浮き彫りとなる。なお、ルビそのものは訳語から忠実に引いた。

ここでは、教えるということ（éducation）は、それ以上であるという。それ以上とは一体なにか。ここで、訓練（training）的な教育（enseignement）には収まりきれないなにかが、一人ひとりに詠えて明け渡される。

両者の違いについて、「対話」^{dialogue}の重要性から説明している。教育（enseignement）とは、対話ではなく、「独語」^{monologue}であるという⁵。相互に言葉の明け渡しがあるかどうかでここで問われる。言葉については、『何のための教師』^{Pourquoi des Professeurs?}以前に、ギュスドルフが着目している概念であった。その著書『言葉』^{Parole}において、ギュスドルフは、言語活動（＝言葉）（parole）を、「表現において明らかになるような人間存在を表わす⁶」ものとして位置づけている。『言葉』^{Parole}を通して主題となる、「言葉」^{Parole}について、もちろんギュスドルフはソシュールを踏まえる。しかしながら、その定義はいささか異なったものとなっていることから興味深い提示である。「言語（現象）」^{langage}を、「解剖学的、かつ生理学的な装置全体の活動に対応する心理的機能」^{langue}であるとし、一方の「言語（大系）」^{langue}については、「特定の社会に固有の、語られた表現の大系」であるとする。そして、「言語活動（言葉）」^{parole}は、「表現において明らかになるような人間存在」を表わしている。つまり、言葉は、「心理学的機能でも、社会的事象でもなく、道徳的、哲学的次元における個人の肯定」としてここでは提示されるのである⁷。もちろん、主題が異なるため、ここで言語哲学に深入りすることはできないが、教育（éducation）と教育（enseignement）の区別を試みるにあたっての示唆については見逃すことができない。例えば、「本質的には、言語現象は一人のものではなくて、多くの人々のものである。それは間にある。それは人間の関係的な存在を表わす⁸」^間と考えると、これは「独語」ではない。存在を明らかにするためには、相互の存在が必要なのではない。そうではなく、その相互の「間」が求められる。「間」を際立たせるものこそ、ここで重要視されている「対話」と考えるとどうだろう。このように、相手であり、その相手との「間」を想定することで、教育は、真に教育（éducation）として機能するのではないか。

そこで教育（éducation）に求められていることは、

「…」各人の可能性を読み取って、各人に各人なりの目的を与える。そうすることによって、各人の能力を結実へと導く道しるべを与えようとするのである。実際の教育（éducation concrete）とは、こういったいわば談合（négociation）のことであり、おのおの場に最善の解決を、ないしは害を最少に抑える方策を見出そうとところを配ることなのである⁹。

「間」におけるダイナミクスについて理解するための鍵は、『言葉』^{Parole}においても語られている。ギュスドルフはここでコミュニケーションについて着目するなかで、

人間の間のもっとも真実なコミュニケーションは間接的コミュニケーションである。つまり、

それは言語を無視して、偶然的方法により、かつ、しばしば、言語と全く反対の方向に展開されるのである¹⁰

として、予定調和的なコミュニケーションを否定する。このことは、つぎに続く問題、師弟関係の展開においても示唆に富むものである。

なお、ギュスドルフは時事問題として当時の大学問題を扱う。そのなかで、やはり一対多ではなく、一対一の師弟関係を展開する。引用が長く心苦しくもあるが、関係性の真髄をつくものであると判断し、厭わず以下に引いてみる。

「…」フランスの大学、すなわち風景を欠いたフランスの大学は、同時に対話を欠いた大学であると認めたところで、もはや驚く者はいないであろう。貧しい無名の町の中にひっそりとある大学は、学部ごとに別れていて、学部、または研究所やコースや研究活動のグループへと分解（文字通りそうなのである）してしまっていて相互に疎遠なのである。知的な活動は細分された仕事に分解してしまい、そこではただ技術主義だけが幅をきかせている¹¹。

「…」大学とはその使命からして、人間的調和が達成される特別な場所であり、逃避あるいは回避の中での救いではなく、自己や他者へ立ち戻ることの中で救いが余暇の勤勉の徳によって達成される特別な場所である。理想的な大学、その名に値する唯一の大学（université）は、その使命が普遍性（universalité）のために働く共同体である¹²。

どの生徒もクラスに集まった生徒全体のうちの一人である。そして、先生（professeur）は授業をする際に、すべての生徒に向かって同じ言葉で話すのである。しかし、先生（professeur）とクラスの者とを向かい合わせるこういった一連の教育法は、個人と個人との関係という要素によって二重の意味を持っているし、また持ち得るのである。すなわち、先生（professeur）はまた、一人の教師（maître）とりうるものであり、どの生徒も一人の弟子たりうるのである。これは対話という状況においてであり、両者の間に一つの眼に見えぬ共同体を基礎づける真理への意志を持ちたいという祈願のもとにおいてのことである「…」三十人の生徒からなるクラスは、実は三十の対話を寄せ集めた合力にほかならず、その対話の一つ一つが固有の意味と価値とを所有しているのである¹³。

ちなみに、より大学問題に焦点をあてた『問われている大学』においても、ギュスドルフは、一対一の関係に一貫して着目する。そして同様に、ここでも技術主義批判を貫く。ここでは、大学の構造を初めとするハード面、またカリキュラム等のソフト面は問題とされない。唯一問題とすることが、大学共同体における教授と生徒による「リレー形式に手渡」されてゆく学問であり、その関係性であることは興味深い¹⁴。

このように、集団教育において一見それは非現実的であるとしても、実際には、一対一の関係に対応することが重要であることがここに主張されている。確かに、家庭において、家族構成が何人であっても、自己と家族それぞれの関係は、それぞれ一対一に対応されている。関係の密度からして家庭と学級の構成は異なるものの、やはり一対一を打ち立てることに非現実性は見当たらない。

では、教え手、いわゆる教師はそれぞれの学び手、いわゆる生徒とどのように対峙しているのだろうか。

教師と生徒 (le maître et le disciple)

ギュスドルフは、教え手にあたる者の名称を、ひとつに絞らずに提示している。「教師 (maître)」の名に値する「先生 (professeur)」に出会うのは稀であると、ギュスドルフはいう。つまり、「先生」であることが、「教師」の絶対事項とはなりえない。ここで教師と先生の違いを、ギュスドルフは、「権威を兼ね備えた者 (surplus d'autorité)¹⁵」による人間教育があるかどうかによって問われている。ここで人間教育とは前述のとおり対話によってなされる。この対話により、教育は真に教育 (éducation) となりえるのである。このように、教師 (maître) と弟子 (disciple) の関係は、
 [...] それゆえ人間世界の根本的次元のもののように見える。各人の実存は彼を取り巻いている実存者との接触によって形成され、確立される。さまざまな人間関係の相対の中の一つの結び目のようにして人間の実存は構成されるのである。[...] 専門教育の方法手段に関する反省を越えたところに、もう一つ別の探究の可能性が開かれてくる。その探究とは、個々の専門的内容の外にあって、人格の教化を完成し人格の運命を展開せしめたるための秘められた手段の探究であり、これは教育学の教育学 (une la pédagogie de la pédagogie) といってよいものである¹⁶。

では対話によって教育 (éducation) はなにを伝達するのか。それが、教育 (enseignement) 以上のものを明け渡していることは、師弟関係の終焉ののちに明らかとなる。

[...] 生徒時代が過ぎ去ると、三個の既知数から一個の未知数を求める比例も、フランス史のたくさんの年月日も、脊椎動物の分類も忘れられてしまう。残っているものは、これは永久に続くのだが、人格の意識であり、ゆっくりとそして困難をおかして獲得されたところの人格の意識なのである。[...] その人たちが教えてくれた歴史、フランス語、ラテン語などは忘れていった。しかし、ある身振りややる様子はまだ眼に見えるように憶えているのである。[...] そういった人たちの人格が、私に刻み込まれたのである。というのも、私たちはぶつかり合い、顔と顔をつき合わせ、お互いを認め合い、多分こっそりと心の中で愛し合っていたからなのである。生きてると死んでいるとにかかわりなく、どれほど遠く離れていようと、そういった人たちは私が死ぬまで私の中に生き続けているのである。[...] 私たちが待っていたのは、知識を授けてくれる先生 (professeur) を通り越して教師 (maître) なのであった¹⁷。

ここで教師 (maître) に求められることは一筋縄ではいかない。明け渡しの営みは、葛藤を示すことによって次へと展開される。そして葛藤そのものを教え手自らがあえて設けておくことさえ求められる。

[...] 師の働きは、その弟子にふさわしいようなつまづきの石 (la pierre d'achoppement) を、まさに提示することなのである¹⁸。

〔…〕教師 (maître) も少なくとも大部分の場合は、公共教育の規則や制度に従って教え子にめぐり逢う。がしかし、こういった技術的といえるさまざまな様式が優先している限り、師弟関係は、授業という関係に留まり、そして教諭 (instituteur) も教授 (professeur) も職員としての機能的役割を忠実に果たしているだけであって、真の意味での教師 (maître) ではないのである¹⁹。

前節において既に検討した教師 (maître) と先生 (professeur) についての問題がここにも確認できる。

教師 (maître) は教え授けるが、しかし、自分が教え授けることとは別のものを授ける。教師 (maître) による最も崇高な教育は、彼が語ることの中ではなく語らないことの中にある²⁰。このことの自覚と受け入れが、教諭 (instituteur) や教授 (professeur) という教職を越えて、教師 (maître) たらしめるのではないか。すでに先にふれたが、ここでも対話が鍵となってきた。対話とは、なんらかの言語の交換という単純なものではない。師弟関係においては、交わされなかった言葉が、対話として教え手から学び手へと伝達されている。このように、ギュスドルフはここに相互関係による教育の方法を提示するのである。教え手と学び手は、対になってその存在が証明される。師弟関係においてどちらにとっても必要な唯一の存在である。このことを、ギュスドルフは、

〔…〕弟子は師 (maître) によって初めて存在するのであり、従って、師 (maître) は弟子にとっては実存の仲介者ということになる。しかし、師もまた弟子によって実存するのである。師には教職の使命がある。弟子の証明書のみが教師 (maître) に教職の意味を明らかにすることができる。師 (maître) が不安を覚えたり、自分の確信にふと疑念を抱くのは普通にあることである。どんな人間も心理という押しつぶすほどのしかかってくる重荷に耐えられないし、どんな人間も良心的に、教職こそ自分の使命なりと言うことはできないであろう。この控え目な態度から抜け出るためには、弟子による励ましを受けることが必要であろう。「汝は私にとっては必要な師 (maître) である。汝は私の師たるべきである。汝はなすべきがゆえになし能う。」これが教職の提言命法である。ただ弟子だけが、このように師 (maître) をその責務に直面させる能力を具えているのである²¹

として捉えている。このように、

師 (maître) は弟子に刺激を与えるが、しかし、時には弟子の方が師 (maître) に刺激を与えることもあり、そして、どんな場合でもこれは正しいことである。この二人は力を合わせて同じ冒険にのり出して行く。師 (maître) はかつて弟子であったし、弟子はもしその器量があれば、やがては師 (maître) となる。人類の教育はこの人間の人間による教化 (culture) という絶えず新たにされる使命によって、すなわち師 (maître) から弟子へ、弟子から師 (maître) へというこの教化の絶えず新たにされる使命に従って、絶えず遂行されているのである²²

として、ここでは「冒険」という文脈で、さらにギュスドルフは師弟関係の過程を描写する。ので

ある。

以上のように、ギュスドルフの提言からは、さきにふれたように、教育（education）と教育（enseignement）の違いが示され、そして、教師（maître）と先生（professeur）の違いについても明確に指し示されている。そこで重要となる鍵は、いずれか一方からの「独話」ではなく、相互の「対話」にあった。ギュスドルフは『言葉』において、次のように、人間存在を位置づけている。

「…」コミュニケーションは「…」二人の主体の関係であり、これはあれらに共通の指示領域を提供する領域であり、また、それとの関係において彼らの瞬間的な関係が前景として際立つ背景なのである。「…」人間は関係的な存在であり、また、人間存在のこの関係的な本性は、語られるすべての交換のうちで、もっとも一般的な条件である²³。

ここで交換とは一体なにか。ここで「二人の主体の関係」を、教師と生徒の関係として想定したとき、この問題意識は、そのまま教育関係論の問題として読むことができる。さらに忘れてはならないことは、ギュスドルフは、ことなかれに円滑に教育が展開すること予測してはいない。教育の営みのなかで、教師（maître）に生徒に対する「つまづきの石」としての役割を要求している。

それでは、教師（maître）による教育（éducation）がいかに可能なのか、その展開について問うべきであろう。これらの問いに、それを取り巻く教育関係を検討することから、つまり、教え手と学び手が作用しあう現象から検討することで、答えてゆく。

師弟関係（la relation du maître et du disciple）

そもそも、ギュスドルフの「Pourquoi des Professeurs 何のための教師」との問いは、先生（professeur）を問うことから出発する。しかしながら、主題に反してその実、先生（professeur）、ではなく、教師（maître）の不在こそを問題として取り上げている。そして、教育を問うその手法は、関係性について問うことにより、答えを探している。このことから、教師論を問うにあたっても、いわば、その教師像の確立は、「だれに対しての教師」であるか、に答えることから導き出されるのではないか。そのため、教え手と学び手の関係を回避することはできない。

どの生徒もクラスに集まった生徒全体のうちの一人である。そして、先生は授業をする際に、すべての生徒に向かって同じ言葉で話すのである。しかし、先生とクラスの者とを向かい合わせるこういった一連の教育法は、個人と個人との関係という要素によって二重の意味を持っているし、また持ち得るのである。すなわち、先生はまた、一人の教師たりうるのであり、どの生徒も一人の生徒たりうるのである。これは対話という状況においてであり、両者の間に一つの眼に見えぬ共同体を基礎づける真理への意志を持ちたいという祈願のもとにおいてのことである。「…」教師の話は、見かけの上では独白のように見えるが、それを分析してみれば、実はたくさんの対話になるものである。ふつう行われている教育学の誤りは、クラスに接する先生が巨視的現象にこだわっているという点にある。「…」統計的に導き出される平均値を考慮する代りに、教育学は、ここの第一義的な所与に結びついてしかるべきである²⁴。

教え手が師弟関係における衝突を避けるべきではないことについて、ギュスドルフは主張している。むしろ衝突を挑発的に歓迎しているようにも読み取れる。

「…」教師の慎重な態度によって「…」反抗を避けることができるとしても、教師と弟子との対話は、現実には充実している場合でもほんのしばらくの間のことだということはいつも明らかである。結局はいつも離ればなれになってしまう。「…」師弟の関係は必然的に移ろい行く関係である。良き教師はそのことを知っている。彼はやがてやって来る別れに対して自分自身で心がけ、また弟子にも心がけさせる。物質的であると同時に精神的であるこの別離こそは、師弟の相互関係の只中でほんの一時的であったものと、永遠的であるものとをより分けることを許すものにほかならない²⁵。

教育の目的は何らかの鑄型に学び手をはめ込むことなどではない点、そして明け渡しの作業でこそある点について、ギュスドルフは提示している。このことは、ギュスドルフの教育関係論の特異性であると考えられる。それだけではない。教え手と学び手のパワー・バランスについて、ギュスドルフは教え手が学び手によって乗り越えられる事実を明示する。

「…」弟子がいつの日にかその教師たる人物を殺すという大罪を犯さなくてはならぬことが本当であるとしても、この断絶の瞬間は常に一つの段階に過ぎない。いったん、弟子の教師からの解放が成就すれば、彼らの相互了解が距離をとりながらも再建されるであろう²⁶。

師 (maître) へのこの関係は、最初のうちは私を他者にしばりつけるように思えるものだが、私自身へのもっとも本質的な関係をうちにおおいかくしている。外から与えられた啓示を熟考することによって、私は私固有の存在の崇高な自覚へと戻ってゆく自分に気がつくのである。このゆえに、教育という行為は師 (maître) が現前しなくても、また師 (maître) の死の後においても実現しうるのである。ひと言で充分である。ひとつの作品が、一冊の書物が、そしてその影響が何世紀にもわたって働き続けるのである²⁷。

「…」教師は注意を払ってはいなくてはならない。とうのは、教師の役割はしばしば自分が時には知らずして与えたかも知れぬ不安や苦悩に直面している人間という存在を弁明してやることだからである²⁸。

「…」人間にとってその師に出会うということは大変な幸運である。しかし、弟子のままでとどまること、すなわち受けた教えに永久にとらわれたままではいることは大変な危険である。というのも、その弟子は成長を固定されてしまったようなものだからである。彼は永久の同意を与えてしまったようなものであり、服従を誓ってしまったのと同じである。そうなれば、保護のもとに生きることになり、信頼を捧げるのと引き換えに保護という安全を受け取るが、こうなると、彼は代理人としてこの世に存在しているだけだ、ということになる。思いもかけぬ状況が生じた時、彼は突然自分ひとりになってしまうこともある。彼の唯一の頼みの綱とは、その師に助言を求めることであつたり、全集や分析のための索引のページをめくりながら、他人が彼の代りに作ってくれた物になろうと一生懸命努める、ということである²⁹。

このような状態を、ギュスドルフは、「知的寄生 (le tableau clinique du parasitisme intellectuel)³⁰」と診断する。そうではなく、教えられたところから超越してゆくことこそ、真に師弟関係の完成と見なしている。つまりこれを、ギュスドルフは逆説めいてはいるが、「弟子の条件は、結局のところ、弟子の条件から抜け出るといふ条件に帰着する³¹」として、その完成を語っている。

最初に教師 (maître) が弟子に発言をうながし、弟子が発言した。しかし、その言葉は仮りの言葉だった。そしてこの借り物は確かに話すことをまだ何もたぬ者には都合のよいものである。先生から借りた声が、まだ自分にはない個性というものの代りをする。発言しないよりは、教えられたことを繰り返して言うことの方が良い。教師 (maître) はここでは何もすることがない。彼の最初の務めは自分の権威をはっきりと示すことである。しかし、教師 (maître) たることの務めはまた、弟子自身が教師 (maître) の権威を意識するように弟子を助けてやることでもある。ソクラテス流の魂の産婆が、自分が解き放ってやった子供たちを奴隷のように閉じこめることがあってはならない。もう一つの決定的な瞬間は、その弟子が、自分の道を歩むためにその師 (maître) に別れをつける瞬間であろう。師弟間の精神的な愛や師への従順と弟子への献身のあとに、疎遠と不和という冬の季節がやってくる。師との出会いに似ているが、しかし全く逆の意味を持った突然の啓示によって、あるいは徐々に進行してくる病によるように、弟子はその師 (maître) が真理そのものではなかったのだ、と気がつく時がくる。師といえどもすべてを見つくしていたわけではなかったし、すべてを言いつくしていたわけでもなかったのである。その時には、弟子は師 (maître) から離れ一人で自分の道を行かなくてはならないのである³²。

なお、ここで興味深いことは、ギュスドルフは、東洋の師弟関係についても着目しているということである³³。とりわけ鈴木大拙を引き、オリゲルについても言及していることは注目したい。また、それと平行して、生け花についても言及している。

想像的な自発性は驚くべき力を示したり、証したりするものである。この同じことを日本の華道の教師が述べている。「生け花の先生は、まず花や花のような声だをひとつひとつばらばらに切り離すことから教え、次にそれらをていねいに並べる。それから、ばらばらにした枝も仔細に検討し、一番よいものを選び出し、それを自分で決めておいた形にまとめるために注意深く折り曲げる。そして最後に充分吟味してあった花器に挿すのである。このみごとに成功した想像を眺めていたある人は、こう言っていた。自然の薄暗がりの中にあった夢にまつわりついているものを、この先生は提示してみせてくれたのである、と」³⁴

ここでそのほとんどが、ヘリゲルからの引用のため、ギュスドルフに日本文化の造詣があるかどうかについて、ここで判断することは難しい。しかしながら、師弟関係への自身の着目の俎上で、日本の師弟関係について間接的ではあっても検討を試みていることについては注目したい。

師弟関係が相互に補い合うことで、両者は相互に存在を証明している。

教師 (maître) が弟子に対してなす保証と、弟子が教師 (maître) に対してなす保証とは、そ

れゆえに、ある意味で互いに補い合っているのである。両者は同じ冒険にのり出している。たとえ、彼らの相互の地位が必ずしも同じ高さに立つものではないとしても、その地位はいずれも共通な従順さから生ずるものである。教師 (maître) と弟子とは同じ意味の中に生き、伝統を守ることにおいて弟子は真理の要求を更に次の者へと受け渡すために、亡くなった師 (maître disparu: 師の師、註引用者) の跡を継ぐことになるということを二人とも知っているのである³⁵。

ここで、師弟関係は二人によって完結されるのではない。さらに未来の師弟関係へと連続してゆくことにより、完結は次の接続へと移行してゆく。

実際教師 (maître) はすでに自分の道を歩んできているので、自分の限界を知っている。教師という名に値する者は誰でも、自分の能力のなさを隠そうなどとは思わない。自分は最後のところまで行くことはないだろうということを知っている。ここから弟子は教師 (maître) にとって、希望を更に先へと延ばす可能性を示すということになる。なぜなら、教え子は教師より長生きし、おそらく教師 (maître) よりあとまで生き延びて、師の失敗を前車の轍とし、かくして実現する進歩向上に師をもあずからせるからである。このように教え子は魂の一種の転生を犠牲にして師の延命を保証するのである。[...] このように師弟の真の関係は、お互いに見つめ合うということでも、お互いに喜び合うということでもない。なぜなら、師弟関係は、実際には第三項への関係を構成しているからである。師弟の対話の中で、真理はいつも第三者の立場にある。そして、真理が師弟という二項を基礎づける第三項である。師弟という二項のうちのどれも、結局はその対抗にとって目的自体でもなく、従前的な意味での真理の道における尊敬と献身の対象でもない³⁶。

それは以下のようにも描写される。

師 (maître) に触れることによって弟子は生に親しむ。弟子に触れることによって師 (maître) は死と親しむ。お互いが与え愛、お互いが受け取り合う。お互いに、自分が与え得ないものを受け取るが、しかし自分が与えるものに見合うものを受け取るのである³⁷。

ここで、完結が次への接続へと移行するために、教育の伝達によって明け渡されるものが同一性である必要はない。ギュスドルフはむしろ同一性を否定している。

教師 (maître) を真似ようとする者は、本当の意味で教師 (maître) を真似てはいないのであり、かえって教師から遠ざかってしまうのである。なぜなら真の教師は決して人の真似をしなかったからである。弟子という歪んだ鏡に映った己が姿を見て、教師 (maître) はただ自分の姿に嫌悪を抱くだけなのである。事実、真の教師 (maître) は真似ることのできないものであり、その教え子たちは何とかしてこの師に似せようと下手な努力を重ねることによって、やっと真似ることのできぬことを理解するのである³⁸。

やはり実存主義からの見解であるように、ギュスドルフはそれを、「一つの実存から他の実存へと意味を移す働き³⁹」と描写する。

本当の弟子は教師（maître）に尊敬の念を抱くという弟子の義務を果たしながら、それでいて教師から一定の距離を保っている。[...] 他方、教師は [...], もし彼が真の教師（maître）であるならば、一時的な類似と深い影響との違いを知っているはずである。彼は弟子の寄せてくれる献身から身を守ろうとする。すなわち、彼はやがてやって来る失望から弟子を守り、またそれから自分自身を守ろうと心がける。ただ凡庸な人だけが弟子たちの子供じみた賛美を受入、時には扇動するのである。本当の弟子は弟子の賛美に冷水を浴びせかけることすらある。というのも、彼はそういったものはかないものだということを知っているからである⁴⁰。

しかしながら、師弟関係とは、離別に終わるのではない。その価値は、改めて学び手によって受け取られることをもギュスドルフは予言する。

いったん、弟子の教師（maître）からの解放が成就すれば、彼らの相互了解が距離をとりながらも再建されるであろう。教師自身は自分の手元から離れていった弟子を許し、自分がかつて教師（maître）の許を離れた時を思いだし、今はその償いを果たしたと思う。けだし年々歳々、同じ要求が繰り返され、その中で人間精神の尊さが更に確認される⁴¹。

整理すると、ここでギュスドルフが教師に要求することは、弟子を明け渡すということ、そして、似せさせないということであると考えられる。教えを授けたものを手元から放すとは、大変勇気のいることではある。しかしながら、葛藤を越え、弟子が教師に似ていない何者かになり得たとき、教育の伝達はその効果を現わすのではないか。ギュスドルフはそのような結末を、ベルグソン学派の師弟関係について語るジンソンを引き、次のように提示する。

本当にベルグソンを理解している者たちとは、ベルグソンの示した結論を繰り返す者たちではない。そうではなく、ベルグソンに倣って自分なりのやり方で、ベルグソンがなしたことに似ている何かを違った領域で行う者たちなのである⁴²。

似せることにより似せないことへと向かわせる。その完成こそ、上記にあるベルクソン学派とベルクソンの関係にみるのである。ここに師弟関係の展開の到達点が見える。

では、結局のところ、一対一の師弟関係を重んじ、その構成者である教師と生徒の非同一性は、どのように教育なされうるのだろうか。ギュスドルフは明確にその方法論を展開することはない。しかしながら、方法論の捉え方について、ひとつの提言をしていることは看過できない。

教育関係論からの方法論 (la pédagogie méthodique par la relation éducative)

ここまで、ギュスドルフのタイトルであり、問いである「Pourquoi des Professeurs 何のための教師」について考察を行った。これにより、ギュスドルフが想定する「教育」、「教師」、「師弟関係」に接近を試みた。さらに踏み込んでギュスドルフは、これらの問題にどう対処してゆけばよいかを示唆すべき教育方法論についても見解を示す。

本節において、この教育関係論から教育方法論への提言について着目してみたい。しかしながら、最初に注意を喚起しておくべきことは、ギュスドルフはなんらかの即効性のある直接的方法論を明

示しているわけではない。さきに引いたように、「技術主義⁴³」を批判する立場もまた、この見解を支えるものとなっている。むしろギュスドルフは、従来の教育方法論に対して懐疑的ですからある。

方法論を重視する客観的な教育学は、現状を認識することを拒むような者にとっての幻想や逃げ道となりはしないのであろうか、と問うこともできよう。うまくいっていない教師は、計画や方法を非難するものである。ところがうまく事が運んでいる教師は、自分の成功を自分の教育技術や方法がよいからだという。ところで、教育のシステムは空中に浮いているようなシステムであって、おそらく中位のクラスで授業をする中位の教師を頭において選ばれるものである。不幸なのは、こういった本当の狙いが、古典経済学でいうところの経済的人間と同様に、現実とは何ら呼応しないのである。そして、これゆえに教育学は実用という点では政治経済学と同じで奇妙なほど無力なのである。教育学は事が済んでから、済んだ事についてとりとめもなく注をつけたり、説明したりするだけであって、大きな事には何の役にも立たないのである。

現在に直面し、未来を予測することこそ問題だからである⁴⁴。

以上が、ギュスドルフの方法論批判が如実に表明されている引用である。ここで注意すべきことは、方法論それ自体の対象設定が、中位のクラスという架空の想定であることにある。統計学上で導き出された標準に則ったところで、クラスにおける師弟関係が、「個人と個人との関係という要素」の集合体である以上、変則的な関係のダイナミクスが予測されよう。そのなかで、標準的方法論は、もはや機能しない。現実的ではないということである。では、「未来（変則）を予測することこそ問題」であるとするならば、どうすればよいのか。ギュスドルフは批判に終わるのではない。そこに糸口を提示している。

メートリーズ ペダゴギー

教職は教育学を越えた所で始まる。教職は教育学の教育学を前提としている。良く整理された教育学はそれ自身から始まる。しかし、普通のタイプの教育者（pédagogue）の侵す過ちは、彼が自分自身を疑わぬということである。〔…〕彼には自己について意識することが欠けている。すなわち、真理と比べるなら自分が相対的であるということを経験したことがなく、自分自身を再び取り上げて問題にするということを経験したことがないのである。教師とは、普遍的公式としての真理の観念や人間存在の解決としての真理の観念を越え出て、探究としての真理の観念にまで自分を高めようとする人間なのである。教師は真理を所有してはいないし、またそれを所有しうる者が誰かいるなどということをも認めない⁴⁵。

糸口は、教師自らが、「意識」的であるということに帰結する。いささか哲学的側面ではあるものの、言説は限りなく教育方法論の突破口を照らしている。教師自らが探究し、考案していくことでしか、開かれてはいかない。このことを、ギュスドルフは「教師」に強いるのである。

メートル

プロフェッスール

教師による教育法は、〔…〕知識を売り物にする先生による教育法との一種の対立の中で、よりすぐれたものとなっていくのである。知識を売り物にする先生（professeur）は誰にでも同じものを教える。他方、真の教師（maître）は各人にそれぞれ異なった真理を知らせてやるのである。そして、それがもし彼の役目ならば、各人に各人のそれぞれの反応を、それぞれ異

なった結果を、そして各人が一人前になるのを見守るのである。教師の果たす最も崇高な役割とは、このように知識を示すことを越えたところで啓示を伝えてやることにあるように思える。知識を売る教師（professeur）はそれなりの働きをする。そして真の教師（maître）は、このほかにその活動の目的として、覆われたものの眼をさまさせることによって、二人分の働きをしようとするのである⁴⁶。

既に確認したが、ここに「教師（maître）」と「先生（professeur）」の違いが再び取り上げられている。ギュスドルフは、標準的方法論ではない、教育の方法を導き出すことを、「教師」にこそ求める。それは、「知識を売り物にする」ような立場ではない。そうであれば、「誰にでも同じものを教える」であろう。そうではないところに、標準的方法論が及ばない教育を見出しているのである。

教育に対峙したとき、これは険しい茨の道とも受け取ることができよう。しかしながら、なにが正しく、なにが誤りであるのか、このように標準的方法論の寄与せざる場合には問うことはできない。教育の本来の結果が、すぐさま導き出されるのではないことを鑑みても支持できる見解ではないか。即効性のある、なんらかの方法論を期待すれば、これは単なる形而上学的言説、もしくはより攻撃的に表現すれば、机上の空論でしかないのであろうか。そうではあるまい。方法論はここに破れるのではない。そうではなく、ギュスドルフの明示することを理解したうえで、方法論を用いることに可能性を見出せるのではないか。ギュスドルフは、正規分布に則った方法に対して懐疑を抱いている。しかしながら、反転して方法論をひとつの事例として、つまり、ひとつの方法「例」として、中位、もしくは標準地点を理解しておくことは、有効であると考えられるのではないか。つまり、このように考えることにより、方法論はもっとも十全に効率的にその機能を果たしうるのではないか。このように、ギュスドルフの見解から、教育方法論への提言が読み取れる。

むすびにかえて、古く新しい提言

ギュスドルフは、哲学者でありながら、時事問題としての教育問題についても挑む。ギュスドルフの著書を鑑みると、その研究対象の遍歴から関心の移行が分かる⁴⁷。しかしながら、細分化された領域ではなく、広域にそれらを捉えると、ギュスドルフは、「人間学（anthropologie）」厳密には、「基礎人間学 anthropologie fondamentale」を想定していた。哲学に始まり、哲学に帰結するものの、その内容は広域にわたる人間の学問としての人間学そのものであった。

教育（éducation）と教育（enseignement）の違い、先生（professeur）と教師（maître）の違いを明確化することにより、教師と生徒の相互関係がどのように展開するのかをギュスドルフは指示していた。

^{Pourquoi des Professeurs?}
『何のための教師』におけるギュスドルフの見解の特異性は、一括してこの関係性にのみ着目したことにある。また、教育関係が、つねに平坦なものではなく、波乱を秘めたものであること、そして波乱こそダイナミズムとなって師弟関係を完結へと向かわせるものであることを示したことにある。

また、哲学の立場から師弟関係を解体し、分析したギュスドルフは、方法論について批判的であった。もちろん、ギュスドルフは教育学者の立場とはらず、あくまで哲学者であったわけであり、そのため方法論について提示しなかったとも考えられる。しかしながら、批判とも受け取れる言及から、普遍的方法論へ懐疑的であったと判断する。

このように、ギュスドルフによる「^{Pourquoi des Professeurs?}何のための教師」かの問いと提言は、ここに現代へと射程を伸ばす。もちろん、時代によって、この問題が多く扱われる場合も、そうでない場合も、関心の消長はあるだろう。しかしながら、教え手と学び手があるかぎり、問われ続けるべき問いであり、答えるべき問いであると考えられよう。その意味で、この問いは、常に古く、そして新しいという矛盾を孕んだ問いなのであろう。

ギュスドルフ自身、この問いが、当時既に古くて新しい問いであることを認識していた。教師像について考えるにあたり、ギュスドルフがアウグスティヌスの『教師論』を鑑みていたことが分かる。ギュスドルフは、^{Pourquoi des Professeurs?}『何のための教師』において『教師論』のなかで扱われた「対話」の重要性、「教える」という行為について意識している。もちろん、アウグスティヌスの場合には、教え手と学び手の関係のほかに、「神」が想定される神学に基づいた見解ではある⁴⁸。しかしながら、背景を考慮すると、アウグスティヌスの他の書物と異なり、回心後、間もない教育書であり、司祭でも、司教でもない時期に書かれているため、「キリスト教会へ導入する〔…〕教化論ではない⁴⁹」ことも考慮しておくべきである。『教師論』の対話篇において、教師論以前に、その多くが、実は言葉の記号問題について紙幅を割いていることもまた、「言葉」に着目するギュスドルフと共通項を見出すことができよう。そして、この記号論こそが、アウグスティヌスの教師論の伏線であることもまた、注目すべき性質である。

なお、『教師論』の対話篇に対して、ギュスドルフは、「現在から出発してより高い可能性への飛躍という考え方を持って、過去へさかのぼるという考え方⁵⁰」として位置づける。ここに古く新しい問いへの挑戦を評価していると考えられる。きわめて哲学的側面からの教育への考察でありながら、時代を越えて、多角的解釈に耐えうる示唆について、今後さらに検討することの有効性が考えられる。本研究では、とりわけ教育関係論に立脚した考察を試みたが、ギュスドルフの大学論を含めた教育論については、いずれ稿を改めて提示したい。

—註—

- 1 なお、『フランス哲学・思想事典（小林道夫ほか編・1999. 弘文堂.）』においても、残念ながらギュスドルフについて確認することはできなかった。このようなギュスドルフの認知度の低さは、日本に限ったことではない。例えば、アメリカにおいてもそうであった。管見で確認できるもので、以下のものが見当たったが、ほかに研究の蓄積はないに等しい。言語理論からの観点で、ギュスドルフの方法論を応用した学会発表がある（Seesholtz, Melvin C. 1980. "Language and Related Approaches to the Writing Process." presented at the Annual Meeting of the College English Association.）。フランス語から他言語への翻訳も未だ多くはない。アメリカにおいては、そもそもフランス哲学者の研究の蓄積自体が少な

く、ドイツ哲学者のそれに比べて展開の余地があるように考えられる。そのなかで、ギュスドルフ本人による英語の論文としては、教育学説ではないものの、認識論の西洋的観点の知識至上主義の終焉を見た観点からの記述として、以下のものが挙げられる（Gusdorf, Gusdorf. 1977. "Past, Present and Future in Interdisciplinary Research", *International Social Science Journal*, 29, pp.580-600.）。

- 2 久米博. 1971. 「訳者あとがき」『神話と形而上学』ギュスドルフ. せりか書房. p.427.
- 3 この書におけるギュスドルフの見解を、高橋は「教師論」として位置づけている。しかしながらそれが、「[...] 従来の教育学の個々の項目を無視するということにはならない。教育の問題の正面に教師を捉え、教師を介して個々のアイテム（高橋勝. 1973. 「「ギュスドルフ」にみる学校」『児童心理』11, p.203-204.）」への注意を喚起したものとしている。先学として依拠する部分が多いが、本研究では、その教師論がなによって展開されているかについての描写の重要性を重んじて、教え手だけではなく、学び手をもその中心的題材として位置づけた教育関係論として受け取りたい。
- 4 Gusdorf 1963: 36-37=1972: 47-49 本研究では、原書を用いた。しかしながら、日本語で論を展開するにあたって、引用については、断わりのない限り、邦訳『何のための教育』（ギュスドルフ. 1963=1972. 小倉志祥・高橋勝訳. みすず書房.）に倣った。<maître> に対応した日本語として、「師」と「師匠」の混在があることは、本研究では気になる点である。この書における、<maître> と <disciple> を、「教え手」と「学び手」の語に対応させてみると、「師弟関係」の師匠と弟子の重々しい用語から解放された現代的な教育関係を想定する関係論として受け取ることができるのではないか。いずれにせよ、『何のための教師』は、訳書としての完成度は高いが、それをふまえたうえで、新たな訳語によるギュスドルフの理論の考察への可能性の余地はあるように考えられる。なお、引用にあたり、注意すべき用語には、フランス原語を括弧で記した。本来、ルビとして用いたいところであるが、ルビの場合、フランス語の正確なアクセント記号を含むフランス語入力が可能であったため、括弧を用いる。
- 5 Gusdorf 1963 : 38
- 6 Gusdorf, G. 1952. *La parole*. Presses Universitaires de France. =1969. 笹谷満・入江和也訳. 『言葉』みすず書房. p.5.
- 7 Gusdorf 1952=1969 : 5 なお、川本が、ソシユールとの定義の異なりに着目し、<parole> を、ソシユールの場合、「言」と日本語を宛てる一方、ギュスドルフのそれを「言行爲」として区分していることは興味深い（川本茂雄. 1953. 「ギュスドルフの『言行爲』について」『思想』354, pp.122-127.）。
- 8 Gusdorf 1952=1969 : 64
- 9 Gusdorf 1963 : 30=1972 : 38
- 10 Gusdorf 1952=1969 : 107
- 11 Gusdorf 1963 : 181=1972 : 261
- 12 Gusdorf *ibid.* : 182 = *ibid.* : 262
- 13 Gusdorf *ibid.* : 183 = *ibid.* : 263-264
- 14 Gusdorf, G. 1964. *L'université en question*. Payot. =1971. 『問われている大学』片山寿昭・郡定也訳. 法律文化社. p.94.
- 15 Gusdorf 1963 : 9
- 16 Gusdorf 1963 : 10=1972 : 4-5
- 17 Gusdorf *ibid.* : 36-37 = *ibid.* : 63-65
- 18 Gusdorf *ibid.* : 82 = *ibid.* : 115
- 19 Gusdorf *ibid.* : 100 = *ibid.* : 141
- 20 Gusdorf *ibid.* : 115 = *ibid.* : 164
- 21 Gusdorf *ibid.* : 186 = *ibid.* : 268
- 22 Gusdorf *ibid.* : 187 = *ibid.* : 269 なお、ここで <culture> とは、「教化」というよりも、「形成」とも受けとれるのではないか。
- 23 Gusdorf 1952=1969 : 82
- 24 Gusdorf 1963=1972 : 263-264
- 25 Gusdorf *ibid.* : 200 = *ibid.* : 289-290

- 26 Gusdorf *ibid.* : 204 = *ibid.* : 295
- 27 Gusdorf *ibid.* : 80 = *ibid.* : 112
- 28 Gusdorf *ibid.* : 49 = *ibid.* : 68
- 29 Gusdorf *ibid.* : 146 = *ibid.* : 210-211
- 30 Gusdorf 1963 : 146
- 31 Gusdorf 1963 : 168 = 1972 : 214
- 32 Gusdorf *ibid.* : 150 = *ibid.* : 216-217
- 33 Gusdorf *ibid.* : 60-63 = *ibid.* : 85-87
- 34 Gusdorf *ibid.* : 94 = *ibid.* : 132-133
- 35 Gusdorf *ibid.* : 189 = *ibid.* : 272
- 36 Gusdorf *ibid.* : 191-192 = *ibid.* : 275-276
- 37 Gusdorf *ibid.* : 194 = *ibid.* : 280
- 38 Gusdorf *ibid.* : 195 = *ibid.* : 281
- 39 Gusdorf *ibid.* : 199 = *ibid.* : 287
- 40 Gusdorf *ibid.* : 199 = *ibid.* : 287-288
- 41 Gusdorf *ibid.* : 204 = *ibid.* : 295
- 42 Gilson, Etienne. 1959. "Souvenir de Bergson", *Revue de Métaphysique et de Morale*. pp.130-131.
- 43 Gusdorf 1963 : 181 = 1972 : 261
- 44 Gusdorf *ibid.* : 42 = *ibid.* : 56
- 45 Gusdorf *ibid.* : 239 = *ibid.* : 343
- 46 Gusdorf *ibid.* : 74 = *ibid.* : 103-104
- 47 おもなギュスドルフの主要文献は、以下のとおりである。なお、その多くが日本語訳になっていない。このこともまた、ギュスドルフ研究の蓄積が浅いことを物語っているのではない。邦題については、小倉に倣った（小倉志祥．1972.「訳者あとがき」『何のための教師』ギュスドルフ．みすず書房．pp.357-376.）。<<La découverte de soi（自己の発見）（1948）>>、<<L'expérience humaine du sacrifice（犠牲の人間の経験）（1948）>>、<<Traité de l'existence morale（論理の実存論）（1949）>>、<<Mémoire et personne（記憶と人格）（1951）>>、<<Mythe et métaphysique（神話と形而上学）（1953）>>、<<La parole（言葉）（1953）>>、<<Traité de métaphysique（形而上学概論）（1956）>>、<<Science et foi au milieu du XX^e siècle（二十世紀中期における科学と信仰）（1956）>>、<<La vertu de force（力の徳）（1957）>>、<<Introduction aux sciences humaines（人文科学序説）（1960）>>、<<Dialogue avec le médecin（医者との対話）（1962）>>、<<Signification humaine de la liberté（自由の人間の意味）（1962）>>、<<Kierkegaard, introduction et choix de textes キェルケゴール（1963）>>、<<Pourquoi des professeurs?（何のための教育）（1963）>>、<<L'université en question（問われている大学）（1964）>>、<<Les sciences humaines et la pensée occidentale（人文科学と西洋思想（全三巻））（1966, 1967, 1969）>>。なお、小倉によって挙げられてはいないが、以下の著書も後期ギュスドルフの理論として注目すべきであろう。邦題は便宜上、引用者自身で付けた。<<Les sciences de l'homme sont des sciences humaines（人間の諸科学とは人文諸科学である）（1967）>>、<<Les principes de la pensée au Siècle des Lumières（啓蒙主義時代の思想）（1971）>> これらの主著から、久米は、歴史学、心理学、民俗学、社会学、人類学、医学的生物学、心身相関医学、宗教学等の人間にまつわるあらゆる科学を統合して哲学の課題としてギュスドルフは見出しているとその全体像を位置づけている（久米 1971 : 434）。本研究が扱ったように、ギュスドルフが教育関係論について提示するとき、ここには、実存主義哲学の基盤が反復されている。しかしながら、以上のような研究関心から、それは実存主義哲学に収まらず、広域には、人間学（anthropologie）としての提言ともいえるのではない。さらに、実存主義哲学の見地を用いることにより、教育関係論における構成者である教え手と学び手の本質に先立った個々に着目することが可能なる。換言すると、この根幹により、ギュスドルフの教育関係論は強度を増すこととなるのではない。なお、ギュスドルフの思想的基盤を、人間学と位置づけは既に指摘されている（久米 : 1971 : 435; 小倉1973 : 375）。人間学の用語を扱う際、ドイツではそれは「人間の条件についての哲学的反

省」を想定し、フランスにおいては、「一つの実証科学、あるいは有機体としての人間に関する自然科学」として、イギリス、アメリカでは、「比較民俗学という一種の文化科学」を現わすものの分類がある。そのなかで、ギュスドルフはこのどれにもあてはまらないと片山は指摘している（片山寿昭和、1971.「ギュスドルフにおける基礎的人間学の理念について」『文化学年報』20, p.186.）。ギュスドルフは、人間学を「基礎人間学は、すべての人文科学（sciences humaines）によって集められたもろもろの情報を統合することによって事実を探究することと、探究によって提供された膨大な文献を秩序づけることにより価値の水準において哲学的反省をなすこと（Gusdorf, G. 1967. *Les sciences de l'homme sont des sciences humaines*. Belles-Lettres. p.87.）」を要求する学問としている。基礎としての哲学の必要性和、学問の越境、もしくは学際研究を求めていることは興味深い。また、片山は、師匠としてのメルロ＝ポンティの影響下にありながら、そこからの超越として、ギュスドルフが人間学的構想を持つことを指摘する。片山は、ギュスドルフの基盤に「モラリスト的伝統をふまえたところに支点を置いている（片山寿昭 1969.「自己認識の論理（上）」『人文学』112, p.71.）」として、サルトルやメルロ＝ポンティ等の実存主義と、マルセルのそれとの中間にギュスドルフを位置づける試みを行っている。実存主義の系譜についてここで触れることはできないが註として取り上げておく。

- 48 確かに、マタイによる福音書（23：8-10）を引くことから、アウグスティヌスは神を教師として見なし、主題を展開させてきている（Augustinus *ibid.*：89-90）。しかしながら、人間の教師を無用とするのではなく、そこに教育の可能性を示唆していることは認識しておくべきであろう。このことは、既に三上によっても同様に指摘されている。詳しくは、以下を参照されたい。三上茂、「アウグスティヌスの『教師論』」『アカデミア 人文・社会科学編』33, pp.95-117.]

- 49 石井次郎、1981.「訳者解題」『アウグスティヌス教育論』p.128.

- 50 Gusdorf 1963：85=1972：119