

教育的はたらきかけからみた自己形成

——シュライエルマッハーの教育思想を中心に——

田 井 康 雄*

Über die von Schleiermachers pädagogischen Einwirkungen
aus betrachtete Selbstbildung

Yasuo Tai

(1980年9月18受理)

1. はじめに

教育の対象としての人間（子ども）がいかなる存在であるのかという問いは、きわめて基本的かつ重要でありながら、しかも、いつも不完全たらざるをえない問題領域にあるかのように思われる。それはいうまでもなく、人間が多面的な性格をもち、多様な活動をなすためであり、それが、人間は「開いた問い」(offene Frage)といわれるゆえんでもあろう。

そこで、このような存在である人間の自己形成について論じる場合も、同様に様々の視点から多様にアプローチすることが必要であると考えられる。その第一段階として、本小論においては、教育的はたらきかけからみた自己形成について、シュライエルマッハー(Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher, 1768-1834)の思想に基づいて考察を行なうことにする。

最近の教育界において、教育のあらゆる問題について、子どもの自発性を前提にすることは自明のこととされている。しかしながら、「子どもの自発性」がいかなるものであり、いかなる意味をもつかについてはほとんど論及されていないようである。このような問題を克服するために、シュライエルマッハーの思想は適当なよりどころを与えてくれる。

シュライエルマッハーは彼の教育思想を教育的はたらきかけと、人間（子ども）の成長・発達との両面から総合的にとらえている。また、その背景には、人間性に基づく宗教理論が重要な意義をもつと考えられる。

ここに、まさに、自己形成のあり方の根源が示されているのである。すなわち、自己形成を自発性からのみ漠然ととらえるのではなく、自発性 (Spontaneität) と受容性 (Rezeptivität) の相対的相互関係のうちにとらえる視点にたったシュライエルマッハーは、人間のもつこのような自己形成の基本的構造を認識したうえで、人間の成長・発達と、それに基づく教育論を展開しえたのである。

つまり、自己形成を論じるためには、分析的・微視的視点とともに、総合的・巨視的視点から、人間の成長・発達及び教育をとらえねばならず、そのような視点を満足するのが、

* 教育学研究室

シュライエルマッハーの教育思想なのである。

このことが、ブレットナー (Fritz Blättner) に「シュライエルマッハーの教育学はヘルバルトの教育学より、はるかに高くその時代の収穫を示している¹⁾。」といわしめたのである。

2. シュライエルマッハーの教育思想の概観

シュライエルマッハーの教育思想は、宗教観・人間観に基づく個性教育思想であるとともに、教育を「年長世代 (ältere Generation) の年少世代 (jüngere Generation) に対するはたらきかけ (Einwirkung)²⁾」としてとらえ、社会の中における教育的意義を主張する総合的な教育思想といえる。つまり、教育を教育者の立場と被教育者の立場の双方からとらえつつ、さらに、両者を客観的に包括的にとらえているのである。シュライエルマッハーの教育学は「弁証的教育学³⁾」と呼ばれるように、教育における様々の対立⁴⁾を弁証法的論理展開によって調和的にとらえるところに、一つの特徴があり、それゆえに^{かたより}偏のない教育学といえるとともに、一見して、特質のない教育学と受けとれがちである⁵⁾。しかしながら、そこに自己形成をとらえる大きなポイントがあると考えられる。このことについては後に触れることにする。

このような教育思想の背景には、シュライエルマッハーの独特の宗教観に基づく人間観がうかがわれる。彼は『宗教論』“Über die Religion — Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern”において、宗教と人間との関係を宇宙 (Universum) と個人 (Individuum) との関係でとらえ、無限の存在としての宇宙に、有限の存在としての人間が関係をもちうるのは直観 (Anschauung) によるのみであり、それゆえに、「宗教の本質は思考でも行為でもなく、直観と感情である⁶⁾」とし、さらに、「宗教なしに、思索 (Spekulation) と実践 (Praxis) を行なおうとすることは不遜な傲慢 (verwegener Übermut) である⁷⁾。」と説明している。

彼の宗教観は、スピノザ (Spinoza, 1634-77) 及びライプニッツ (Leibniz, 1646-1716) の影響のもとにあり、人間は単に宇宙や神に対して受動的な関係にあるだけでなく、自らの中に宇宙を感じとり、それによって、宇宙や神に向かって積極的に努力することができるという自発的関係をも主張している。

このように、シュライエルマッハーの宗教思想において、彼の教育思想の中心的概念である自発性 (Spontaneität) と受容性 (Rezeptivität) の関係がすでにうかがわれるのである。もちろん、彼の宗教思想が教育思想と同一のレベルで論じられるものでないことは明らかではあるが、両者 (宗教思想と教育思想) を通じて人間の本質を求めようとする態度は同等に真剣であるといえる。つまり、シュライエルマッハーの宗教観は人間観と密接な関係にあり、宗教はまさに人間の本質に存するものであると、彼自身考えている。そして、そのような宗教観・人間観に基づいて、彼の教育論は展開されているのである。シュライエルマッハーの教育学講義は、1813~14年、1820~21年、1826年の3回にわたって行なわれているが、それ以前、すなわち、1799年に『宗教論』が展開されているという事実は、そのことを如実に示している。シュライエルマッハーが、「人間とは、生のはじめから完成を求めて発達を遂げていく充分な根拠を自らのなかにもっている存在である⁸⁾」としたのも、先に示したような無限の宇宙と有限の個としての人間との関係における宗教をその背景にもっていたからと考えられる。ただ、宗教においては、この無限の宇宙に対する人間の対し方は、「絶対帰依の感情」(schlechthinniges Abhängigkeitsgefühl, das Gefühl schle-

chthinniger Abhängigkeit) という完全なる受動性によって、成り立つと考えられているのに対して、教育論においては受容性ととも自発性は切り離すことのできない重要な要素として問題にしているのである。ここに自己形成の原型があると考えられる。そして、また、シュライエルマッハーの教育論はこのような自己形成がよりよく行なわれるように、「より多くの秩序と連関 (Ordnung und Zusammenhang) をうみだすことと、まさに、そのことによって、意識をうみだすこと⁹⁾」が教育的はたらきかけの意義であるとしている。そして、その教育的はたらきかけは人間の自発性と受容性を通じて行なわれるのである。ここで自発性と受容性の関係について明らかにしたいと思う。

3. 自発性と受容性の構造

シュライエルマッハーによると、人間の発達には自発性と受容性の相対的相互関係のうちに行なわれる。そして、教育の「普遍的課題は受容的な混沌 (Chaos) を世界観へと発達させることであり、また、自発的な混沌を世界形成的自己表出 (weltbildende Selbstdarstellung) へと発達させることである¹⁰⁾。」とし、この受容性は「人間が感覚器官を通して外界の最初の印象を受け、それと同時に、また、彼自身の状態についての印象をも受ける¹¹⁾」ことから始まり、自発性は「自己活動 (Selbsttätigkeit) の面について、生の自由な動き (freie Regungen) を最初の点として、われわれが見なす¹²⁾」ものとされている。そして、「あらゆる行為は、二つの要素『内的要素と外的要素』から成り立っている¹³⁾」のであって、「受容的要素は外的要素の相対的な優越 (relatives Übergewicht) を示し、自発的要素は内的要素の相対的な優越を示す¹⁴⁾」ものであるがゆえに、自発性には受容的性格が常に伴い、受容性には自発的性格が常に伴うのである。

シュライエルマッハーはこの自発性のあらわれを才能 (Talent) とし、受容性のあらわれを素質 (Anlage) としている。したがって、才能は素質と密接な相互関係にあるといえるのである。

また、このような相互関係は、人間が生まれた瞬間から自我が目覚めてくるまでの段階において、すでに外部環境からの影響を受けるとともに、そこにおいて、その影響の受けかたに何らかの選択作用が加わりうることを暗示していると考えられる。そして、このような過程において、自我が生成してくるのである。

シュライエルマッハーによると、「家庭の中で、すべてのことが純粋に道徳的に形成 (gestalten) されている場合、全家族と子どもとの相互作用 (Wechselwirkung) がおのずから成立し、子どもの発達が助成 (unterstützen) され、促進 (fördern) される¹⁵⁾」のであり、そのような状態において、「内から発達してきた記憶 (Gedächtnis)」があらわれ、そこに「徐々に、自我の確立も用意され、言語の習得と同時に、自我ははじめて正しいはたらきをなしながらあらわれてくるのである¹⁶⁾。」とされている。つまり、子どもの中に自我が目覚めるまでにおいても、家庭での愛情に満ちた環境によって自我の生成は受容性と自発性の相対的相互関係を通じて影響を受けるのである。

この自発性と受容性は、ともに生まれた瞬間からあらわれ、慣熟一技能 (Fertigkeit) として、発達してくるとされているように、無意識のうちに諸能力としてあらわれてくるのである。

つまり、自発性も受容性も慣熟によって発達するがゆえに、その過程は無意識のうちに行なわれ、その結果あらわれてくるものには、意識的なものも生成すると説明されている。そこに、自我も目覚め、意志 (Wille) もあらわれてくるが、シュライエルマッハーは意志

の発達によって成長の時期を三つにわけて考えている。すなわち、「意志がまだあらわれていない時期がある。そして、意志が発達しつつある第二の時期がある。さらに、意志が連続しているもの (Kontinuum) になっている第三の時期がある¹⁷⁾。」とし、さらに、この意志のあらわれを彼は知性 (Intelligenz) のあらわれと考えている。そして、意志によって導かれた行為を意志行為 (Willensakt) と名づけ、この意志をシュライエルマッハーは二つに分類している。それは「個々の一定の瞬間に関係するような意志」と「生活の全体的理念 (ganze Idee des Lebens) に関係するような意志」とであり、前者は「個別的意志」 (einzelner Wille), 後者は「一般的意志」 (allgemeiner Wille) であり、この一般的意志を「心的態度—情操」 (Gesinnung) とシュライエルマッハーは呼んでいる。シュトローベル (A. Strobel) はこの点について、次のように説明している。「『個別的意志』と『一般的意志』との間の関係、及び意志行為の経過 (Ablauf) から、教育の対象は次のように三重に区別される。すなわち、『心的態度—情操、個別的意志行為、慣熟—技能』である。この場合、シュライエルマッハーにとって、心的態度—情操は『継続的にあらわれる意志傾向』 (dauernde Willensdisposition) であり、この継続的にあらわれる意志傾向から、個々の意志決定 (einzelne Willensentscheidungen) が生じてくるのである¹⁸⁾。」

先にも示したように、慣熟—技能は意志がほとんどあらわれていない時期においても、自発性と受容性との関係において発達し、しかも、これら両者 (自発性と受容性) はあらゆる行為にあらわれるのであるから、慣熟—技能は心的態度—情操及び個別的意志行為ほど意志に影響されないことになると考えられる。つまり、慣熟—技能は個別的意志行為及び心的態度—情操の背後にあって、それらの基礎をなすものなのである。また、ブレットナーが「意志行為は、はっきりあらわれてくるもの (das Sichtbare) であり、しかも、個別的なもの (das Einzelne) であり、さらに、その背後や内部に、継続的な内部の動的状態 (dauernde innere Bewegtheit) として、心的態度—情操をもっている。また、意志行為は諸技能 (Fertigkeiten), 諸訓練 (Übungen), 諸習慣 (Gewöhnungen) をひきおこすのである¹⁹⁾。」と示すように、自己形成の主体である自我が成立してからの意志行為も慣熟—技能を発達させると考えられる。

このように、人間の成長・発達はすべて、自発性と受容性の慣熟がその基礎にあると考えられているのであり、これこそ人間形成の根本原理としての自己形成の基本的構造と考えられる。

4. 自己形成のための教育的はたらきかけ

以上のように、人間の成長・発達の構造をとらえたシュライエルマッハーは、そのような人間の成長・発達に対する教育的はたらきかけを、子どもに対して「影響を与えること」 (Einwirkung) と考えており、それには、賛助—促進作用 (Unterstützung), 予防—保護作用 (Behütung), 対抗—抑制作用 (Gegenwirkung) があると主張している。この三種のはたらきかけによって、日常生活において環境から受ける影響に秩序と連関、及び、強さ (Intensität) を与え、子どもの諸能力の発達を促すのである。

また、シュライエルマッハーは「教育的はたらきかけ (pädagogische Einwirkung) は二重の形態 (zweifache Gestalt) を常にもつだろう」とし、「まず第一に、自己活動 (Selbsttätigkeit) が呼び起こされ (hervorlocken), それから、導かれなければならない²⁰⁾。」としている。すなわち、シュライエルマッハーの教育的はたらきかけはあくまで子どもが生き生きとした存在 (Lebendiges) であることを認め、その本質に合致させた形でなされるので

ある。

ここで、自己形成に対する三種の教育的はたらきかけのそれぞれについて、考究することにする。

A. 予防—保護作用

シュライエルマッハーによると、「予防—保護作用は子どもがある程度孤立されている時にのみ行われうるものであり、また、その時それによって他のいかなる活動も妨げられないで、順調に進んでいくことができる²¹⁾。」とし、予防—保護作用の根本的性質を示している。

人間のあらゆる活動は、先に示したように自発性と受容性の相対的相互関係のもとに、行なわれる。したがって、外からの有害な影響が直接的に加わらないように、つまり、後の自己形成のための予防的な意味での保護が必要なのである。

しかしながら、子どもにあらわれてくる「自己活動は教育によって強められ、賛助—促進されるべきものである²²⁾」がゆえに、この教育的はたらきかけの一つである予防—保護作用には限界があると考えられる。というのは、「生活活動 (Lebenstätigkeit) が二つの要素、つまり、内的要素と外的要素のものから成っており、内的なものが、ただ外的なものに即して発展するのである²³⁾」から、外部環境からの悪い影響が加わらないように完全に孤立するほど予防—保護作用を行なうとすれば、内的なものの発展も阻止されてしまうからである。

内的なものの発展とは、まさに、自己形成であり、以上のことは、先に示した自発性と受容性の構造から考えれば明らかである。つまり、外的要素をシャ断することは受容性の慣熟を阻止することであり、受容性の慣熟が行なわれることなしに自発性は慣熟されることはありえないと考えられる。

シュライエルマッハー自身、この予防—保護作用が子どもの自己形成の基本構造に合致した形で行なわれることの必要性を次のように説明している。「外的な諸状態が有害な影響を与える可能性のあるようなものが、まだ、子どもの中に目覚めるに至っておらず、それゆえ、この不利益を回避するために自己活動を目覚ますということにも、まだ、全く根拠もない時期があるように思われる。……たしかに、教育の初めには、様々の点で、養護 (Bewahrung) や予防—保護が無用な配慮にすぎない時期があるし、同じように、教育の終りには、競争—闘争 (Kampf) が開始されていて、訓練が行なわれなければならない時期もある。中間の時期にこそ、養護することが有益な要素なのであろう²⁴⁾。」すなわち、予防—保護作用はある程度、無意識的自己形成²⁵⁾が活発に行なわれるようになって、意識的自己形成の主体としての自我が生成してから行なわれねばならないと考えられている。

また、予防—保護作用が行なわれるべき対称について、シュライエルマッハーは次のように説明している。つまり、醜 (das Unschöne) と不正 (das Unrechtlige) などの悪 (Böse) から子どもを守ることが教育的はたらきかけの使命なのであるが、「不正に関しては、対抗—抑制作用という方法が、醜に関しては、予防—保護作用という方法が適している²⁶⁾。」というのは、不正はそれを知ることによって、自らその不正を判断し、それを正していくという自己活動がやしなわれねばならないのに対し、醜は感覚的なものであり、それによって、後の自己活動につながるものがないからである。

不正に対して予防—保護作用を用いるべきでないとする考え方こそ、まさに、「予防的方法 (die präservierende Methode) はひとりでの、助成的方法に移行していく²⁷⁾」という

教育的はたらきかけに対するシュライエルマッハーの基本的な考え方に基づいている。つまり、予防—保護作用は（対抗—抑制作用とともに、）第二義的な教育作用であり、あくまで被教育者の自己形成がより自律的に行なえるようになるために、その前段階における不十分な自発性と受容性の慣熟を補うものである。さらに、それとともに、予防—保護作用は後の自己形成の主体である自我の生成に悪い影響が加わらないように、すなわち、後の自己形成が正しい価値観のもとで行なわれるように、無私的愛を伴わねばならない。

以上のように、シュライエルマッハーは、教育的はたらきかけを、まさに、自己活動を通じて行なわれる自己形成に則したものと考え、そこに彼の教育思想が展開されたものであることは、予防—保護作用についての彼の論述において、明らかであった。ここで、対抗—抑制作用について考えることにする。

B. 対抗—抑制作用

シュライエルマッハーによると、対抗—抑制作用は「教育的課題 (pädagogische Aufgabe) に反するような形で、自然に子どものうちに発達するようなものに対して²⁸⁾」行なわれるものである。そして、「対抗—抑制作用の向けられるべきものはすべて、精神的なもの (Geistiges) と身体的なもの (Leibliches) との混合物であり、一方あるいは他方が比較的多いか少ないかが問題になるだけである²⁹⁾。」そして、これは、まさに意志のあらわれ方によって左右されるのである。つまり、シュライエルマッハーは意志のあらわれ方を精神的なもののあらわれと見え、その意志のあらわれ方を次のようにわけている。「意志がまだ発現していない時期」、「意志がまさに発展しつつある時期」、「意志が永続的なものとなった時期³⁰⁾」があり、これを一つの人間の発達の基準としている。そして、シュライエルマッハーは「われわれは、教育によってはじめて意志を永続的なものにしようと努めているのである³¹⁾。」としている。そして、教育的はたらきかけは、「いかなる種類のものも意志に干渉することのないように注意しなければならない。しかも、妨害 (Störendes) があらわれた時には、それを抑制しなければならない³²⁾」が、永続的になってしまった意志、つまり一般的意志、さらに言いかえるなら、心的態度 (Gesinnung) に対しては、それが「悪い心的態度 (schlechte Gesinnung) に対して基本的に教育的な対抗—抑制作用 (primitiv pädagogische Gegenwirkung) を適用するような場合に出会うことは決してありえない³³⁾」のである。というのは、そのような「心的態度に対しては、対抗—抑制作用は何の役にも立たない³⁴⁾」からである。

すなわち、「心的態度とは、いかなる教育的対抗—抑制作用 (alle pädagogischen Gegenwirkungen) の影響も受けないものであり、ただ基本的な教育的助成活動 (primitive pädagogische unterstützende Tätigkeit) だけが関与できるにすぎない³⁵⁾。」したがって、対抗—抑制作用は、まだ連続性をもっていない「個々の意志行為 (einzelner Willensakt) に対する自然な方法である³⁶⁾」といえるのである。しかも、この方法は「不同意 (Mißbilligung) の表明の中に含まれている対抗—抑制作用以外のいかなる対抗—抑制作用も使ってはならない³⁷⁾」のである。

シュライエルマッハーによると、対抗—抑制作用には「機械的 (mechanisch) なもの」と「知性的 (intellektuell) なもの」とがあり、前者は「身体的強制 (physische Gewalt)」であり、後者は「倫理的なものにつながるもの (dem Ethischen sich anschließend) であるが控えめな原理 (zurückhaltendes Prinzip)³⁸⁾」であるとしている。そして、機械的な対抗—抑制作用は、意志がまだ発現していない時期に適用されるべきものである。

意志が発達し、しだいに永続的なものとして現われてくるにつれて、身体的強制としての機械的対抗—抑制作用はその有効性を失うことになる。この時点で意味をもつ対抗—抑制作用は知性的対抗—抑制作用のみである。

しかも、先にも明らかにしたように、不同意を示すという方法だけである。

つまり、自発性と受容性の慣熟によってのみ行なわれる無意識的自己形成においては、くり返すことによって生じる慣熟—技能 (Fertigkeit) そのものが問題になり、そこに教育の目的に反するものがあれば、対抗—抑制作用という教育的はたらきかけを加えようとするのである。そして、意識的自己形成においては、倫理的理念に従って、行為する主体に対して、本質的には対抗—抑制作用を加えることは不可能であり、ただ、知性的対抗—抑制作用だけが有限的な効力をもつにすぎないと考えられる。

対抗—抑制作用は、いずれにしても、「家庭教育における基礎である愛が、まず、教育者と被教育者との共同の存在の中で発展しなければならない³⁹⁾。」という条件において成立するのであり、このような愛がなければ、対抗—抑制作用は、自己形成にとっては妨害の種にしかならないといえる。つまり、自己形成の受容的側面にはたらきかける対抗—抑制作用は、それだけでは、かえって自発的側面をも抑圧してしまうことになるのであり、愛の原則に基づいて対抗—抑制作用を加えることによって、自発性を抑圧せず、むしろ助成していく姿があらわれてくるといえるのである。

C. 賛助—促進作用

シュライエルマッハーによると、賛助—促進作用というのは教育的はたらきかけのうち最も重要な中心的なものとされている。というのは、「教育の対象は、生き生きした存在 (Lebendiges) であり、それゆえ、その初まりは無限に小さなものであっても、自分の力で自ら発達し続けていくものである⁴⁰⁾。」と考えられているからである。そして、その発達こそ、まさに自己形成の潜在的な力によるのである。

シュライエルマッハーは、賛助—促進作用という教育的はたらきかけの対称を心的態度—情操と慣熟—技能とにわけている。そして「心的態度—情操は個々の意志行為においてこそ発現するものである。——その時、それは自由な生活活動の側面であろう。——別の意志行為の中にはより多く慣熟—技能が現われる。——その時、これは拘束された生活活動の形式であろう⁴¹⁾。」としている。

つまり、心的態度—情操はより自由な自己活動のもとに生成するのに対して、慣熟—技能はある一定の形でくり返し行なわれるところに形成されるのである。「心的態度—情操の覚醒と強化 (Erweckung und Befestigung) は自由な領域を含み、慣熟—技能の発達は方法的・技術的領域 (das methodische, technische Gebiet) を含んでおり、これら二つの領域が一緒になって教育の全領域を包括している⁴²⁾」のであり、それに対する教育的はたらきかけは賛助—促進作用が中心になるのである。しかしながら、この「自由なはたらきかけの領域と方法的・技術的取り扱い (Verfahren) の領域との対立は相対的なものである⁴³⁾。」それゆえ、「心的態度—情操に対するはたらきかけの主要な部分が家政 (Hauswesen) の問題であり⁴⁴⁾、」家庭においては、完全に自由な状態があり、逆に、「慣熟—技能の領域においても、自由なはたらきかけがまったく後退してしまうというわけではありえない⁴⁵⁾。」結局、「両者 (心的態度—情操と慣熟—技能) とも本質的には同一のものである⁴⁶⁾。」とシュライエルマッハーは説明している。

つまり、シュライエルマッハーは人間の発達を分析的にとらえることはあっても、人間

そのものは本質的に総合的・調和的な存在であると考えているのである。総合的・調和的存在である人間を客観的に充分にとらえるためには分析的たらしぎるをえないのである。それゆえ、教育的はたらきかけから考える場合、以上のように心的態度—情操と慣熟—技能に区別して論じているのである。

ところで、シュライエルマッハーは教育的はたらきかけの特徴を次のように説明している。「意図的教育 (absichtliche Erziehung) がもたらす第一のものは完全性 (Vollständigkeit) である⁴⁷⁾。」そして、第二のものは「諸活動相互の連関 (Zusammenhang der Tätigkeiten) である⁴⁸⁾。」これら二つが無意図的な自由な影響にはあらわれないものであるとされている。しかしながら、シュライエルマッハーは、教育を単なる現象としてとらえるだけではなく、さらに、「われわれがはたらきかけの対象である人のことを考えるなら、意図的なはたらきかけ (absichtliche Einwirkung) が各人にとって違ったようにあらわれるということ、また、各人がこれらのはたらきかけを自由な交際における (im freien Verkehr) 偶然なもの (die zufällige) とは違ったように受けとるということは明らかである⁴⁹⁾。」として、被教育者の立場からも、教育的影響を問題にしている。

つまり、教育的影響を単に客観的にとられるだけではなく、被教育者の立場から、教育的はたらきかけとしての他からの影響と、そうでない他からの影響との区別も行なっているのである。

まさに、このような受けとり方が各人の自己形成を論じる基本的構造を示唆するのである。他者からの教育的はたらきかけは被教育者の生活環境からの影響を完全なものにするとともに、それらの影響に秩序と連関を与えるという形で、被教育者の自己形成のあり方に間接的にしか関係をもつことができないのである。

シュライエルマッハーが教育的はたらきかけのうち賛助—促進作用を第一のものと考えたのも、被教育者の自己形成が人間の成長・発達の過程に必然的に伴うものであると考えたからである。そして、その自己形成を賛助—促進していくことが教育の中心的意義と考えたからと思われる。

このような賛助—促進作用が自己形成にいかに加えられるべきかについて、考察することにする。その場合、特に心的態度—情操に対する考え方が問題になってくると考えられる。シュライエルマッハーによると、心的態度—情操は、個人の権威 (persönliche Autorität) と共同感情 (Gemeingefühl) によって形成されてくるとされている。すなわち、「教育の始期には、権威がすべてであって、共同感情は無であり、教育の終期には、共同感情がすべてであって、権威が無である。このように、教育の過程とは、権威がしだいに減少して、共同感情がしだいに増大していく過程である⁵⁰⁾。」そして、その過程は心的態度—情操が形成されていく過程でもあるといえる。

心的態度—情操は、先にも考えたように、連続する意志行為としてあらわれるのであり、そのために、共同社会における共同感情が大きな意義をもつと考えられる。

これは、今までみてきたように、他から与えることによって形成されるのではなく、まさに自己形成することによって、しだいに生成してくるのであるがゆえに、この教育的はたらきかけ (賛助—促進作用) は意識的自己形成をよりよく行なわれるように加えられるのである。

5. 教育的はたらきかけと自己形成の関係

以上のように、教育的はたらきかけは被教育者の自己形成にあわせて行なわれるとともに

に、被教育者の自己形成をよりよく行なわれるようにする二重の意味をもっていなければならない。

ルソー（Jean Jacques Rousseau, 1712-1778）以来、教育の中心に子ども（被教育者）をおくことは当然のこととされ、そのような立場から児童中心主義の教育思想が展開されるようになった現代において、いまだに、「これがほんとうに児童中心の教育であるのか」という問いかけがあとを絶たない。これは、教育における児童中心という考え方の基準が明確でないためと考えられる。

例えば、子どもの自主性を尊ぶ授業の研究がなされたとしても、それは授業計画をたてるというレベルにおいては、あくまで教師が教育の主体であり、中心的存在であらざるをえない。つまり、意図的教育においてははかにか工夫をこらしても、教育の中心は教師であることになってしまう。

これは、教育という現象を教育者と被教育者という相対立する人間の間で生じるものと考えることによって生じる矛盾である。「教育者そのものが被教育者である。」といわれるように、教育において絶対的な教育者もいなければ、絶対的な被教育者もないのである。

すなわち、教育とは各人の影響の与えあいであり、それはまた、各人の自己形成のあらわれであると考えられる。自己形成は先にも説明したように、自発性と受容性の相対的相互関係のもとに行なわれるがゆえに、教師の立場から子どもの自発性を一方的にとらえようとする自体が矛盾を含んでいるのである。つまり、教師が子どもの自発性をとらえようとする時、子どもの受容性を無視していたり、逆に、子どもの自発性を無視して、受容性を重視することは、人間の成長・発達を無視することにつながる。子どもの自己活動は自発性と受容性を同時に慣熟させるのであり、そこに自己形成が成立するのである。それゆえ、子どもの自己活動を尊重するということは、自発性と受容性をともに慣熟させることでもありと考えられる。また、自発性と受容性が以上のような関係にあるからこそ、他者からの教育的はたらきかけの意義もあらわれてくるのである。つまり、先に示した教育的はたらきかけの二つの原理（他からの影響に完全性を与えること、諸活動相互の間に連関を与えること）は自己形成における受容性を一定の連関のもとに慣熟させることによって、自発性を呼び起こすことを目指すものであると考えられる。それゆえ、先にも示したように、シュライエルマッハーも、「教育的はたらきかけは常に二重の形態をもつだろう。……まず第一に、自己活動が呼び起こされ、それから、導かれねばならない⁵¹⁾。」としている。

つまり、真の教育とは、教育的はたらきかけと自己形成が渾然一体をなすところに成立するものであり、それゆえにこそ、教育者の立場にいるものと被教育者の立場にいるものとの区別は相対的なものであり、各自がそれぞれの自己形成を行なう過程の組み合わせの表面的なあらわれであるといえる。

シュライエルマッハーが、教育を「年長世代の年少世代へのはたらきかけ」としてとらえたのも、固定した年長世代が固定した年少世代へ一方的にはたらきかけするという意味ではなく、社会を構成する人々のうちでより年長（*älter*）の人々を年長世代と呼び、また、それに対して、より年少（*jünger*）な人々を年少世代と呼んでいるのであり、このような世代的区別自体があくまで相対的なものであるということ。また、明らかに人間は成長・発達するのであり、年少世代にいるものがいつまでも年少世代であるのではなく、しだいに、新たな年長世代を構成していくという事実。さらには、年少世代にいる者の自己形成の構造と年長世代にいる者の自己形成の構造を比較すれば、シュライエルマッハーが教育

を世代間の関係でとらえた視点と、人間の諸能力の発達の構造としての自己形成をとらえる視点とは結びつくと考えられる。というのは、世代間の関係を動的にとらえる視点は、その世代を構成する各個人が自発性と受容性を通じて、自己形成することから導かれるからである。

最初にも言及したように、シュライエルマッハーの教育思想は個性的でありながら、総合的・調和的である。しかしながら、このことはシュライエルマッハーの教育思想の特徴というよりも、むしろ、人間のもつ本性であり、シュライエルマッハーの教育思想は、まさに、その人間のもつ本性に基づいた形で展開されたものであり、その結果、個性的であり、総合的・調和的なのである。シュライエルマッハーがこのような人間観・教育観に立つことができたのは、彼の宗教観に基づくのであるが、これについて詳しく論じる余裕はないので、またの機会にゆずり、ここでは次のようにいとどめたい。

つまり、シュライエルマッハーの宗教観は人間の有限性をその基礎におくものであり、無限性との関係で人間の有限性を問題にし、その有限性に積極的な意義を求めるところに成り立っている。すなわち、その有限性のゆえに、教育的はたらきかけが必要であると考えられている。また、「人間は自ら助力してつくった世界に属していて、この世界は彼の意欲と思考の全体を包括している⁵²⁾」がゆえに、単なる存在としての人間の有限性は避けることができないのであり、それゆえにこそ、教育的はたらきかけは、その有限性を含む自己形成を補うという意味で、人間形成にとって欠くべからざる要素と考えられる。つまり、自己形成は人間自身の有限性のゆえに、他からの教育的はたらきかけを必要とし、また、それは無限の存在としての宇宙との関係を常に背後にもつ宗教理論に導かれたものといえるのである。

いずれにしても、シュライエルマッハーの教育思想においては、自己形成は人間自らの有限性のゆえに教育的はたらきかけを必要とし、また、それは無限の宗教的レベルへ向ってその目的をもつという形態をとるものと考えられる。

6. 自己形成の目的と教育的はたらきかけとの関係

最後に自己形成の目的がいかなる意味をもち、教育的はたらきかけがそれにどのように関係をもちうるかを考察する。

自己形成の目的という場合、次の二種に分けて考えることができる。一方は段階的・中間的なもので次々と発展していくものであり、他方は絶対的・窮極的なものである⁵³⁾。前者は自己形成が行なわれている過程のある時点における人間をとりまく環境との間の相互関係のうちに、おのずからあらわれてくるものである。そして、それはそれまでにきずかれてきた価値観に基づくものであるから、その時にあらわれる自己形成の目的は必然的に身近なものでしかありえない。それゆえに、このような目的は次々と変化・発展するのである。

これは先にも考察したように、人間のもつ有限性のためといえる。つまり、人間は有限であるがゆえに、自らの自己形成の最終的・窮極的、絶対的な目的を直接もつことはできないのである。しかしながら、また、視点をかえてみるならば、そのような動的な目的であるからこそ、さらに自己形成を動的に導いていくことができるとも考えられるのである。

それに対して、自己形成の最終的・窮極的目的は人間の理性の範囲では問題にすることはできず、これはむしろ宗教的な問題につながるものと考えられる。すなわち、自発性と受容性の慣熟によって行なわれる自己形成ではなく、完全なる受動的態度のうちに形成さ

れる絶対的帰依の感情によって、それは直観される可能性をもつと考えられる。シュライエルマッハーはこのことについて、次のように説明している。「自己直観 (Selbstanschauung) は一定の順序と堅固な制限の中に見渡されるよりもはるかに上に私を超えせしめる⁵⁴⁾。」「私は内的な自己 (inneres Selbst) に目を転ずるたびごとに、同時に永遠 (Ewigkeit) の領域にいるのである⁵⁵⁾。」と、敬虔な心的態度で自己直観することによってはじめて、人間は無限性に通じる自己形成の窮極的目的をとらえることが可能になるとシュライエルマッハーは考えるのである。

以上のような理由で、自己形成の最終的・窮極的・絶対的な目的をだれもが明確にとらえることができるとはいえないのである。

このような二種の自己形成の目的に対して、教育的はたらきかけがいかなる意義をもつかについて考究することにする。

先にみたように、シュライエルマッハーのいう三つの教育的はたらきかけは、いずれも、各人の自己形成がよりよく行なわれることを目指すものである。そして、自己形成の中間的・段階的目標は動的で発展的であり、自己形成そのものを導くとするならば、その教育的はたらきかけは、まさに、自己形成の目的に対して影響を与えると考えられる。

つまり、予防—保護作用は自己形成の目的がたてられるための価値観に悪い影響が加わらないようにすることであり、対抗—抑制作用は各人の自己形成の目的に悪いものがあらわれた時、それにはたらきかけるのである。しかしながら、自己形成は本来他者からのはたらきかけよりも、自らが主体となつて行なうものであり、その自己活動を促すという意味で、賛助—促進作用によって自己形成の中間的・段階的目標の発展性をさらに拡張するのであり、その方向性を教育者は理解しなければならない。そして、その方向性とは、まさに、人間の有限性を自己直観し、無限の宇宙 (Universum) との関係で人類 (Menschheit) をとらえ、しかも、人類の中にある自らの個性を理解させることである。

つまり、自己形成の目的を中間的・段階的目標として、より高めていくのは人類性にまで個性を高めることであり、人類性は人間社会の変化・発達とともに発展していくわけであるが、この人間社会の変化・発達は地球上に人類が生存するかぎり続くのであり、このような意味で中間的・段階的目標は決して最終的・窮極的な目的にはなりえないのである。

しかしながら、教育的はたらきかけによって、自らの有限性を自己直観することで、無限性への方向をわれわれは知る可能性をもつのである。

注

1. Fritz Blättner: *Geschichte der Pädagogik*, 14 Auflage, S. 203.
2. C. Platz: *Schleiermachers Pädagogische Schriften*, 3 Auflage, 1902. S. 8.
3. 篠原助市著:『欧州教育思想史 (上)』(玉川大学出版部, 1972年), p. 507.
4. 対立の例—*Erhaltung* と *Verbesserung*, *Gegenwart* と *Zukunft*, *Spiel* と *Übung*, *Individuum* と *Universum* など.
5. 篠原助市 前掲書, p. 507~8.
6. Friedrich Schleiermacher: *Über die Religion* hrsg. von Felix Meiner, S. 29.
7. Friedrich Schleiermacher: a. a. O., S. 30.
8. C. Platz: a. a. O., S. 6.
9. Friedrich Schleiermacher: *Sämtliche Werke*, III. (Berlin 1835-64), S. 458.
10. Friedrich Schleiermacher: a. a. O., S. 455.
11. Friedrich Schleiermacher: a. a. O., S. 456.

12. Friedrich Schleiermacher: a. a. O., S. 456.
13. Anton Strobel: Die Pädagogik Schleiermachers und Rousseaus (München 1928), S. 239.
14. Rudolf Odebrecht: Friedrich Schleiermachers Dialektik (1976), S. 318.
15. C. Platz: a. a. O., S. 200.
16. C. Platz: a. a. O., S. 200.
17. C. Platz: a. a. O., S. 95.
18. Anton Strobel: a. a. O., S. 244.
19. Fritz Bättner: a. a. O., S. 210.
20. C. Platz: a. a. O., S. 18.
21. C. Platz: a. a. O., S. 75.
22. C. Platz: a. a. O., S. 76.
23. C. Platz: a. a. O., S. 76.
24. C. Platz: a. a. O., S. 78.
25. 鈴木正幸編著：『現代教育の原理と展開』（川島書店，1980年）。第2章「教育と自己形成」参照。
26. C. Platz: a. a. O., S. 84.
27. C. Platz: a. a. O., S. 88.
28. C. Platz: a. a. O., S. 89.
29. C. Platz: a. a. O., S. 91.
30. C. Platz: a. a. O., S. 95.
31. C. Platz: a. a. O., S. 95.
32. C. Platz: a. a. O., S. 96.
33. C. Platz: a. a. O., S. 97.
34. C. Platz: a. a. O., S. 98.
35. C. Platz: a. a. O., S. 99.
36. C. Platz: a. a. O., S. 101.
37. C. Platz: a. a. O., S. 102.
38. C. Platz: a. a. O., S. 105f.
39. C. Platz: a. a. O., S. 109.
40. C. Platz: a. a. O., S. 111.
41. C. Platz: a. a. O., S. 116.
42. C. Platz: a. a. O., S. 118.
43. C. Platz: a. a. O., S. 120.
44. C. Platz: a. a. O., S. 121.
45. C. Platz: a. a. O., S. 122.
46. C. Platz: a. a. O., S. 124.
47. C. Platz: a. a. O., S. 126.
48. C. Platz: a. a. O., S. 126.
49. C. Platz: a. a. O., S. 126.
50. C. Platz: a. a. O., S. 157.
51. C. Platz: a. a. O., S. 18.
52. Friedrich Schleiermacher: Monologen hrsg. von Felix Meiner, S. 61.
53. シュライエルマッハーによると中間的段階的目標を（Zweck）と呼び、最終的窮極的目的を（Ziel）と呼び区別している。これは特に、彼の『宗教論』において行なわれているが、その基本的な関係は教育論にも見られる。

54. Friedrich Schleiermacher: a. a. O., S. 21.

55. Friedrich Schleiermacher: a. a. O., S. 22.

Zusammenfassung

In diesem Aufsatz handelte ich von der Selbstbildung. Der Begriff der Selbstbildung scheint uns deutlich zu sein. Aber er hat viele komplizierte Inhalte.

Nun vor allem in diesem Aufsatz wollte ich aus pädagogische Einwirkung die Selbstbildung erschließen. Dann ich versuchte es auf der Grundlage von Schleiermachers pädagogischem Gedanken zu erschließen.

Schleiermachers Pädagogik beruht auf seiner Religionsanschauung, and seine Religion ist die Menschennatur selbst. Ich behaupte daß die Selbstbildung auf Schleiermachers Pädagogik und Religion beruht.

Nachdem ich das vorerwähnte begriffen hatte, ich behandelte die Beziehung zwischen die Selbstbildung und die pädagogische Einwirkungen. Schleiermacher teilt pädagogische Einwirkungen in Behütung, Gegenwirkung und Unterstützung. Ich also erklärte die Selbstbildung von dieser dreien pädagogischen Einwirkungen.

Die Bedeutung der Selbstbildung beruht auf die Beziehung zwischen die pädagogische Einwirkung und das Wachstum des Menschen. Und der Mensch wirklich wächst ohne pädagogische Einwirkung, aber diese fördert das Wachstum des Menschen besser. In diesem Prozeß, die Selbstbildung zeigt sich. Das ist, die Selbstbildung besteht aus Spontaneität und Rezeptivität. Diese beide Begriffe sind relativ einander. Die pädagogische Einwirkung wirkt auf das Wachstum des Menschen durch Spontaneität und Rezeptivität.