

『二律背反の教育的意義についての若干の考察』

田 井 康 雄 *

Some Thoughts on the Educational Meaning
of "Antinomy"

Yasuo Tai

要 旨

教育理論は教育実践と密接に関係し、現実の教育実践を導きうる現実的有効性をもたねばならない。しかるに、現実の教育においては理論と実践は乖離状態にある。このような状況を改善するためにわれわれは現実的有効性をもつ教育理論を求めねばならない。

そこで、本論文では、人間及び人間のかかわるさまざまな事柄における二律背反をとりあげ、その二律背反における対立が人間形成の大きな力となっていることを明らかにした。

そして、このような人間にかかわる二律背反における対立は相対的なものであり、何らかの方法でその対立を統合化することによって解消することが人間の成長・発達のエネルギーを導き出すことを明らかにした。そのためにはたらきかけが教育的はたらきかけそのものなのである。

現実的有効性をもつ教育は、このような人間の本質である二律背反の統合化にかかわるものでなければならぬ。

I. はじめに

教育に関するさまざまな事象は人間存在に密接にかかわっているので、教育を論ずる場合、人間のあり方を解明していくことから始めねばならない。すなわち、人間の本性をさまざまな視点からとらえることによって、より普遍的な人間像を明らかにし、そこから、人間に対する教育の関係を研究しようとする方法をとらねばならない。このようなことは、ルソー（Rousseau, J.J., 1712~1778）以降の児童中心主義教育思想が教育学研究の中心になってからは当然の方法論であり続けている。

人間の本質を追究することから教育の本質を明らかにしようとする試みは、教育学の中に哲学的人間学や実存哲学を導き込み、さらに、新たな教育的人間学として結実しつつあるといえる。とりわけ、ヘルマン・ノール（Nohl, H., 1879~1960）は教育にかかわるさまざまな事象を両極的な二律背反という形でとりあげ、現実の教育において教育者はこのような相対立する要素の中で具体的な決断をそのつど求められていると考え、さらに、教育活動そのものの導か

れる方向が、そのような対立の統合を目指すものであることを、人間にかかわる諸相における二律背反の構造から明らかにしようとした。

また、「『統一の問題』が『問題』であるゆえんは、両極的關係にある事態が緊張をはらみながら力動的統一をめざす運動として、歴史的に生成するプロセスそのものにある⁽⁴⁾。」とされるように、対立の統合や統一は歴史的流れのうちに続いていくと考えられるのである。それゆえに、教育問題の充実化にはそのような対立の統合ないしは統一が不可欠の条件になるのである。

ノールのこのような考え方はプラトン (Platon, B.C.427~B.C.347) に依拠するものであるが、より直接的にはシュライエルマッハー (Schleiermacher, F.D.E., 1768~1834) のいわゆる「弁証法的教育学」から導かれたものである。

「弁証法とはもと対話に於て意見の一致に達すること、即ち『対話の技術』(プラトン)を意味し、この意味に於てシュライエルマッハーは『弁証法は思想交換の技術』であると言って⁽⁵⁾」ように、思想の論理的発展のための方法論であり、シュライエルマッハーの弁証法は「倫理学の基礎を与えんがために書かれたるものであって、実に教育学・倫理学・弁証論は一大科学系列に於ける、内部的に相互に結合する有機的一関節である⁽⁶⁾。」

そこで、シュライエルマッハーの弁証法的考察に従って本論文では、対立の根拠になるさまざまな二律背反が人間の本性の重要な特質となっていることを明らかにするとともに、人間の本性と密接な関係にある教育活動における二律背反が人間の本性における二律背反から導かれることを明らかにすることによって、教育における理論と実践の乖離を克服することを目指したいと思う。

II. 人間存在における二律背反

1. 普遍と特殊

「人間」という概念は、それ自体が普遍性をもつ概念であり、あらゆる人間がもつ共通の性質を暗黙のうちに含むものであるが、他方で個々の人間のもつ個性ともいべき特殊性(独自性)をも示す概念でもある。このような普遍と特殊の対立は、人間においては同一性 (Identität) と特殊性 (Eigentümlichkeit) としてあらわれてくる。「同一性と特殊性が絶対的なものであるなら、共同社会に関してもすべての人間は同質の集団を形成しなければならなくなる⁽⁴⁾。」しかるに、社会的集団の構成員は必ずしも完全なる同質性をもっているわけではなく、それぞれの人間は固有の独自性ともいえる特殊性をもっているのである。すなわち、「特殊性は同一性以外のいかなる領域においても存在するものではなく、両者は同一物の中に存在するのである。それゆえ、現実のいたるところで相互関係のうちにあり、単により大きくどちらかがあらわれているにすぎない⁽⁵⁾」のである。人間社会において存在する人間はすべて個性をもつ個別的な存在であると同時に人間という共通の性質をも同時にもつ存在なのである。つまり、人間存在そのものが普遍と特殊という二律背反をその本質的なところにもって成り立っているのであり、これが統合されてそれぞれの人格や個性ができあがっていると同時に、人類全体の特質を示す人間性という共通性をもつくり出しているのである。

それぞれの人間の顔が異なっているように性格も能力も異なっているにもかかわらず、人間であるという共通性があらゆる時代のあらゆる社会に属する人間に感じられるのである。逆に一卵性双生児同士の間にも相互の相違性が存在していることを否定することはできない。シュライエルマッハーによると、「人間におけるこのような相違は、相互に対する個々の才能の関係でもあるが、それは外的な影響においてではなく、内的な原理においてあらわれてくる⁽⁶⁾」

とされている。つまり、個としての人間の特殊性は精子と卵子の結びつきの時点から、人間の誕生・成長・発達的全過程を通じて内面から生成してくるのであるが、その人間が生活している影響（自然・社会環境を含めた全生活環境からの影響）は他の人間と同様に加わるために同質性があらわれてくると考えられる。しかも、現実には、人間は内発的な成長能力と外的な影響力を受け入れる能力は並行して発達してくるのであるから、個人としての特殊性をよくあらわす人間は同時に人間としての共通の性質もよくあらわす人間になるのである。これこそ、人間存在における普遍と特殊の統合であり、その結果、人間は人間らしくなるのである。普遍と特殊の統合は普遍と特殊の対立があるからこそ必要であるし、また、意味をもつのである。対立を統合化することによって生じるエネルギーが人間の発達に大きくかかわっているのである。

人間存在におけるこのような普遍と特殊の対立があるからこそ、教育目的にも社会人としての性格や能力を伸長し、既存社会に適合させるという目的と、個人のもつ個性を伸長させるという目的との対立となってあらわれてくる。（この点については、後に詳しく問題にする。）ここに道徳の問題も生じてくる。すなわち、個人としての私的欲求と社会的立場からの必然性の対立は人間存在の根底にある問題としてあらわれてくるとともに、人類史始まって以来の克服すべき矛盾でもある。自己意識をもつ社会的動物である人間のもつ自己矛盾は、人間存在における普遍と特殊との二律背反そのもののあらわれなのである。

2. 思考と存在

人間における魂と肉体の対立は人間存在における二律背反の一形式であるといえる。そして、この対立は人間のかかわるあらゆる問題に常に付随するものである。シュライエルマッハーによると、「その対立は、魂と肉体、理想と現実、理性と自然という形のもとに、われわれに生まれつきのものである⁷⁾。」とされ、教育もそれに対応して行われなければならないとされる。つまり、人間存在に内在する二律背反である有機的側面と知的側面は人間の身体と精神の対立としてあらわれ、「身体の教育（Körpererziehung）と意志の教育（Willensbildung）の二律背反⁸⁾」という形で教育的に対応した二律背反が生じてくる。しかしながら、このような二律背反における対立も決して絶対的なものではなく、相対的な対立にすぎないのである。というのは、人間の「諸機能の本来の相互に入り混じっている状態（Ineinandersein）が魂と肉体の同一性、すなわち、人格（Persönlichkeit）そのものにおいてあらわれてくる⁹⁾」からである。それゆえ、人間はいかなる事柄に対する場合も、常に現実的な側面を踏まえながらも同時に理想的な側面をも考慮に入れねばならないのである。その端的なあらわれが存在と思考において見られる。「存在している思考における知的側面が思考であり、思考している存在における有機的側面が存在である¹⁰⁾。」とされているように、人間は肉体的有機的存在であるからこそ、思考することができるのであり、それゆえに、現実を越えた理想をもつこともできるのであるが、それと同時に、その肉体的存在であるという有機性のゆえに、現実の肉体的有限性の中にドブブリと潰かっしまわざるをえなくなるのである。われわれ人間はあらゆる事柄において理想と現実の双方に同時にかかわりながら日常生活をおくっているのである。シュライエルマッハーもこの点について次のように説明している。「われわれが自己自身を存在と思考の一致するものとして意識していて、しかも、われわれにとって思考している存在と存在している思考とが互いに相対している時、ここにおいて、思考は理想を、存在は現実をあらわしている¹¹⁾。」と。

シュライエルマッハーによると、思考している人間は常に自己自身のうちに何らかの対立をもっていて、その対立の解消のために自己の存在を越えた理想とのかかわりを強めている。つまり、現実の自己の存在と思考の中にある理想との統合を常に人間は求め続けているのである。それゆえ、存在と思考は、「両者がいっしょになって、存在の全体（die Totalität des Seins）

になる⁽⁴³⁾」のであるが、その対立は人間の理想と現実との対立を解消すると同時に、そのエネルギーが人間の発達を促すのである。

このような対立は人間にとって常に何らかの苦痛を感じさせるものになるが、必ずしも否定的な側面だけをもつものでもない。そのような苦痛を感じさせるからこそ、それを解消しようとするエネルギーを引き出すのである。このエネルギーが人間を知的存在にするだけでなく、人間に上昇志向性をも与えるのである。「存在に関連して思考の過程に生じるすべてのものが、われわれが概して理想と現実を同一視できるところにおいてははじめて一つの知識となることができるのである⁽⁴⁴⁾。」つまり、われわれ人間が知識を生み出すことができるためには、現実の中にいる有機的存在としての肉体と、理想の中に入っていくことができる思考という知的機能との間での対立が不可欠の条件になってくるのである。しかも、この対立が絶対的な対立ではなく、相対的な対立で、しかも、統合していくことができる対立である時はじめて現実的有効性をもつ知識が生じてくるのである。

ディルタイ (Dilthey, W., 1833~1911) によると、シュライエルマッハーにおけるこのような「現実と理想の対立はスピノザ (Spinoza, B., 1632~1677) の対立とは次のような点において区別される。すなわち、その対立は互いに締め出しあうものではなく、ただ結びついて存在するものなのである⁽⁴⁵⁾。」として、シュライエルマッハーの対立概念は統合へのエネルギーをもつ対立概念であって、これこそ、人間の思考力を導くものであると積極的に評価している。

シュライエルマッハーはこのような対立概念を用いることによって、存在と思考の関係をさらに説明する。「単に存在しているという概念は狭い意味で思考の可能性の基礎になっている。すなわち、存在しているという概念はその存在のいくつもの対立の中で知識の可能性の基礎になっている⁽⁴⁶⁾。」と。「思考と存在の統一体 (Einheit) が自己意識の中でわれわれにあらわれてくるのである⁽⁴⁷⁾」から、この思考と存在の統一体こそが知識なのである。われわれが思考する時、常にその対象 (存在) と思考の対比を行い、両者のうちに何らかの関連性を認識し、思考と存在との統合が実現する時、それは知識となって定着していくのである。思考と存在が統合されない場合、それは知識として認識されず、理解できない状態として認識されるのである。

また、思考と存在の対立は理想と現実との対立に対応すると同時に時間と空間の対立にも対応する。人間は有機的存在として現実の中で空間を充しながら、他方において知的存在として理想を求めつつ時間という理念の中で思考しながら生活している。このような思考と存在、理想と現実、時間と空間という相対立する二律背反の中で人間は自己意識をもち、さらに、その意識において自己と他者、自己と環境という対立を感じつつ、それを解消していく能力を本質的にもっているのである。このような人間存在における二律背反から生じる対立・矛盾は人間に何らかの苦痛を与えるものではあるが、同時に精神的上昇性を導くものであるから、人間のあらゆる面における成長・発達の契機を与えるものなのである。

人間存在における二律背反が人間の成長・発達の原動力になるだけでなく、成長・発達の過程そのものに新たな二律背反があらわれてくるのである。

III. 成長・発達における二律背反

1. 受容性と自発性

人間の成長・発達は環境からの影響と環境へのはたらきかけの相互作用のうちに行われていくと考えられる。それゆえ、教育的はたらきかけは、人間の生活している生活環境からの影響と人間自身の自己発達能力との関係をより効率的なものにする方向で加えられていくのである。つまり、人間という有機体は環境からのさまざまな影響を受けながら、環境にはたらきかけつ

つ（また、ある一人の人間は他の人間の環境を構成することによって、人間同士もお互いに意識的にも無意識的にも影響を与えあいながら）、成長・発達を遂げていくのである。

これは、人間の成長・発達が受容性 (Rezeptivität) と自発性 (Spontaneität) という人間の有機性を構成する相対立する要素の二律背反のうちに行われていくからである。

シュライエルマッハーによると「受容性と自発性の間の対立をわれわれは絶対的な対立としてではなく、相対的な対立としてだけ考えることができる⁽¹⁷⁾。」と説明されている。受容性と自発性は人間の有機性を成立させる二律背反であって、成長の初期からすでにあらわれるものであるとされている。この点について、シュライエルマッハーは1826年の『教育学講義』の中で次のように説明している。「われわれは、まず、手の自由な動きに注目しなければならない。それが純粋な自発性である。しかし、その根底にある目的は、子どもが自分のものにし、その影響を受けるためと対象をつかまえようとする受容性である⁽¹⁸⁾。」この説明によると、受容性と自発性はすでに幼いころからあらゆる行為や活動においてあらわれていて、その行為や活動そのものを通じて、受容性も自発性もより慣熟されていくのである。また、受容性と自発性はこのような身体的動きだけでなく、精神的発達においてもあらわれてくる。この点については、「子どもの母親に対する愛の表現が最初のものである⁽¹⁹⁾。」とし、親と子の人間としての心のつながりというような精神的発達も受容性と自発性によって行われることが示されている。すなわち、心のつながりは母親や子どもの一方的な愛の表現だけで完成するものではなく、母親と子どもの双方の愛の表現と受け入れという相互作用によって成り立たねばならないのである。この点においても受容性と自発性は同時に機能しているということができるのである。

また、受容性と自発性は知的なものの生成にも大きな影響を与えると考えられている。「あらゆる現実的行為は内的要素と外的要素をもっている……。思考機能はたゆまない思考意志である。しかし、そこから、実際の思考が生成するためには、外的な規定 (äußere Bestimmung) がさらに加わらねばならない⁽²⁰⁾。」すなわち、思考作用によって知識を生み出すという機能は、内からの自発性だけでなく、外から何らかの規定を受け入れる受容性によつてはじめて成立するのである。それゆえにこそ、人間はいかなる行為や活動を行う場合も、自己の主體的な意志だけでは制御できないことがあるのである。人間は明確な自己意識をもち、しかも計画的に行動していても、必ずしも自分の思いどおりの成果をあげることができないことは少なくない。人間のあらゆる機能は受容性と自発性の相対的な相互関係からあらわれてくるのであり、「前者は外的要素の相対的優越をあらわし、後者は内的要素の相対的優越をあらわすものである⁽²¹⁾。」それゆえに、自発性だけによって主體的・計画的な行為を行うことができず、いかに強い意志で自己の行為を決定しても、その実践の過程で環境からの影響を受けてしまうのである。その結果、いかなる人間も時には無思慮な非合理的な行動をとってしまうのである。

以上のように、シュライエルマッハーのいう受容性と自発性という概念はカント (Kant, I. 1724~1804) における受容性 (Rezeptivität) と自律性 (Autonomie)⁽²²⁾とは根本的に異なる概念なのである。

現実に人間は感覚器官を通じて外界からのさまざまな刺激を受けつつも、同時にそのような刺激に対して反応する機能や活動を意識的にも無意識的にももっているのである。また逆に、いかなる自発的な意志行為も外界からのさまざまな刺激やはたらきかけから完全に独立したものではなく、それらに何らかの影響を受けながら行われているのである。さらに、人間は明確な自己意識をもって自己活動を行っていないながらも、必ずしも自己の思いどおりの行動を常に行いうるわけではない。つまり、自己自身の感情や本能によって理性や意志が充分な機能を果たしきれないこともある。このようなことは、人間のあらゆる活動（意識的活動も無意識的活動

も、さらには、生理的機能までも含めて)が受容性と自発性の相対的相互作用を通じて人間の意識とは別のレベルで大きく影響されているためであると考えられる。その結果、人間は常に自己自身に矛盾を感じたり、非合理的な行動に走ることもあるのである。

受容性と自発性の二律背反は人間が有機的存在であることの一つの根拠であるといえることができる。このような有機性のゆえに、人間は完全に知的合理的存在になりえないのである。「有機的な機能を受容性と自発性に見るならば、それはあらゆる感覚とあらゆる才能の理性的形成(Vernunftbildung)なのである⁽²³⁾。」とシュライエルマッハーが説明するように、人間のもつ有機的な機能は受容性と自発性との相互作用のうちから統合されてあらわれてくるものなのである。

人間の成長・発達も人間のこのような受容性と自発性の二律背反を統合する過程に実現されていくために、そのような成長・発達にかかわる教育思想にも、受容性に直接かかわるようなはたらきかけを中心に見る立場の思想(教師中心主義思想)と自発性に直接かかわるはたらきかけを中心に見る立場の思想(児童中心主義思想)が二律背反的にあらわれてくるのである。つまり、人間のもつ受容性のための教師中心主義教育思想と自発性のための児童中心主義教育思想とが、人間の成長・発達に対応してあらわれてくるのである。しかしながら、教育思想におけるこのような二律背反(教師中心主義教育思想と児童中心主義教育思想)は統合されるべきものであり、その統合が実現された時、真の児童中心主義教育が実現されると考えられる。教育思想における二律背反の放置が教育思想の現実的有効性を失わせている第一原因なのである。いかなる教育も現実的有効性をもつためには、人間の本性にある二律背反を統合させるような教育的はたらきかけが必要なのである。

2. 自然性と理性

「あらゆる人格は一部には理性のあらわれたもの(Repräsentant)であり、また一部には理性の有機体(Organ)である⁽²⁴⁾。」といわれるように、人間の中心になる特性である人格はまさに理性によってできあがっている。古来、人間を他の動物と区別する重要な要素が理性であったことを誰も否定することはできない。

しかしながら、また、「理性は自然性と一つのものになるべきである⁽²⁵⁾」とされるのは、人間の本質を道徳的にとらえる場合に必然的にあらわれてくる考え方である。人間が理性により主体的に自己意識をもち、しかも、その自己意識によって自己活動を行いうるにもかかわらず、人間社会の中で共同生活を行い続けねばならない時、必然的に人間には道徳を必要とする状況が生じてくる。人間が自らの自然性と理性とを統合する時、道徳的規範というものが不可欠の前提になるのである。この点についてシュライエルマッハーは次のように説明する。「道徳哲学においてあらわされるあらゆる存在は、自然性を伴う理性の行為として自然に対してどの程度まであらわされているかに応じて、自然性と理性が相互に混じりあった状態が理性に対する自然の有機的存在として、また、理性の行為が有機化しつつある行為として考えることができる⁽²⁶⁾。」つまり、人間のもつ有機性は自然性と理性という二律背反が統合されつつある混然とした状態のうちにあらわれてくる性質であると考えられるのである。このような有機性のゆえに、人間は完全な知的合理的存在にはなりえないのである。自然性と理性の統合の最も具体的な形は有機化された行為にあらわれるのである。「自然性の中での力としての理性は概して有機化されつつある活動である⁽²⁷⁾。」

人間は身体という有限性に自らの精神的活動すら制限されているが、それと同時に、理性に導かれる思考によってその身体のもつ有限性を克服し、無限なるものを求め続けることができるのである。人間はさまざまな自己矛盾を感じる場合もあるが、逆にそれが成長・発達の原動

力になることも多いのである。すなわち、「理性と自然性の道徳的に入り混じった状態において理性がはたらいているかぎり、このような入り混じった状態において理性は認識されるにちがいない⁽²⁸⁾」のである。人間存在のもつ有機性がこの理性と自然性から出来あがっているのであるから、人間が他の動物とは異なって道徳的な要素をあらわす場合、そこには、理性がはたらいていなければならない。人間は理性をもっているからこそ道徳的になれるのである。「道徳的存在において理性と自然性の両者が一定の方法で特殊なもの (Besonderes) になる⁽²⁹⁾」のである。

つまり、人間は生まれつきの自然性を生成させつつ理性を發展させていくのであるが、その過程は個人的なものではなく、人間社会の共同生活を通じて行われる、その時、他の人間との関係そのものが人間の理性にも自然性にも大きく影響をもってくる。したがって、人間はこの過程で必然的に道徳的存在になっていかざるをえないのである。ここで、理性が大きな機能を果たすのである。

このような自然性と理性の発達とは調和的にすすめていかなければならない。つまり、自然のうちに行われていく人間の成長はその内容にこのような自然性と理性の二律背反を含みつつ、相互に調和的に自然性と理性が発達を遂げていくのが正しい人間形成の姿である。

IV. 自己活動における二律背反

1. 遊びと学習

子どもの主体的な自己活動のあらわれは遊びである。「遊びは子どもの発達の最高段階である。なぜなら、遊びという言葉そのものが意味するものは内面の自由な活動のあらわれであり、内面の必然性と必要性そのものから出てきた内面のあらわれであるから⁽³⁰⁾。」と説明するフレーベル (Fröbel, F. W. A., 1782~1852) の考え方によれば、遊びとは他人が教えるべきものではなく、子どもが自発的・主体的に行うものである。

シュライエルマッハーによると、「子どもの生活の中で未来への顧慮なしで、ただ瞬間の満足であるものをわれわれは広い意味で遊びと呼ぶ。それに対して、未来に関係している仕事を学習と呼ぶ⁽³¹⁾。」として、遊びと学習をともに子どもの主体的自己活動のあらわれとしながら、前者はその時点における欲求を先のことを考えずに満たすだけの自己活動であるのに対して、後者は未来のことを考えながら、その時点における欲求を制御し、未来に関連する自己活動としてあらわれるものである。つまり、遊びも学習もともに子どもの主体的な自己活動のあらわれであって、ただ、その目的が瞬間的なある一定の時期における欲求の満足であるか、未来に対する欲求のためにある一定の時期における欲求を自制して未来に向かって努力するかによって決まるとされているのである。それゆえ、遊びと学習という二律背反も、必ずしも絶対的な対立というよりも相対的な対立であり、統合されるべきものと考えられるのである。なぜなら、遊びも学習もともに主体的な自己活動であるという点においては同質のものであり、ただ、その目的の時間的対立 (遊びは現在のための欲求、学習は未来のための欲求) にすぎないからである。幼い子どもは本来遊ぶものであり、十分に遊べる子どもこそが後に十分な学習を行うことができるようになるのである。逆に、幼い子どもが十分に遊べない (遊ぶ意欲を示さない) ことこそ、人間形成にとって大きな問題なのである。ただ現実には、大多数の子どもが先のことをまったく考えずに今行いたいという欲求だけで行動しているだけでなく、社会全体が娯楽の名のもとに刹那的な欲求の満足に走る傾向にあり、それゆえ、何歳になっても幼児的発想をもつ大人が増えつつある。その結果、社会全体が年長世代と年少世代に分けにくくなり、世代間の教育機能が失われつつある状況がいたるところに散見される。本来、年長世代に

あるべき大人はあらゆる事柄や行為を未来との関係のうちにとらえているのである。このことについて、フレーベルも「年長者の遊びは完全に未来の生活の萌芽である⁽⁸⁹⁾」と説明しているように、大人になれば、人間はいかに純粋に現在のことだけを考えて遊ぼうと思っても、必ずその遊びの活動の中に未来に関係する学習的要素が入ってくるものなのである。シュライエルマッハーはさらに明確に次のように説明する。「学習ははじめ遊びについてあらわれてくるにすぎないが、学習者 (Zögling) の中に学習に対する感覚が発達して学習をそれ自体で喜ぶようになるにつれて、両者 (遊びと学習) は次第に分離してくる⁽⁹⁰⁾。」と。

子どもにとって自己活動は自らの自由意志 (あるいは恣意) によって行いたいと思う活動である。それは幼い時期においては遊びでしかないのであるが、やがて未来に対する興味が遊びそのもののうちに生じてきて、よりよく遊びたいという欲求が加わってくるのである。これこそ、遊びが学習に変化・発展していく契機なのである。このような遊びの学習への変化・発展については、他人に指導されたり、教えられてわかるようなものではなく、自分で主体的にそのように考えるようになるものなのである。

・シュライエルマッハーによると、「子どもはまったく現在の中で生活しているのであって、未来のために生活しているのではない。……すべての教育的はたらきかけは未来のために一定の瞬間の犠牲としてあらわれてくる⁽⁹¹⁾」ものなのである。

それゆえに、大人になってからの活動は必然的に多少なりとも教育的意味をもつものになるのである。大人から子どもに対する教育的はたらきかけは、子どもの自己活動という観点からみれば、本質的に矛盾を含むものであって、それゆえにこそ、ルソーのいう消極教育の考え方もあらわれてくるのである。

しかし、教育の基本的課題が子どもの本性に基づくものであるとするならば、「われわれは一方で子どもにおいて未来に対する不足している意識のために未来の瞬間に考慮をほらうことに賛成がえられない間は、子どもの反抗を起すかもしれないすべてのことを避けることによって、その瞬間が子どもにとって完全に満たされ、満足されるように未来に対する関係を定めるべきである⁽⁹²⁾。」したがって、学習は強制的なはたらきかけによってではなく、あくまで遊びの延長上にあらわれてくる自己活動であること、さらには、子どもの主体的な意志がひとりでも未来を志向するようになるのを待たねばならないことを大人は十分心得なければならぬ。

つまり、遊びと学習はともに子どもの主体的な自己活動であり、遊びは学習へと質的に変化しなければならず、このことは他から指導されるものでも教えこまれるべきことでもなく、子ども自身が気づかねばならない問題なのである。子ども自身が学習の意義を主体的に理解しなければ (すなわち、未来に対する価値の重要性を認識しなければ)、遊びは学習には発展しない。大人が子どもの遊びを強制的に学習に向けようとするなら、子どもの自己活動そのものを妨げることになってしまう。なぜなら、「遊びを行っていることはそれ自体ですでに学習をしていることである⁽⁹³⁾」から。遊びはいつかは必ず学習につながるものなのである。自己活動の目的そのものが現在から未来へと時間的に遠く離れたものになるにしたがって、遊びは純粋な主体的学習活動へと発展していくのである。

つまり、自己活動における二律背反である遊びと学習の対立は子ども自身の自己活動に対する目的意識のあり方によって解消していくものである。具体的には、子ども自身のうちに未来に対する価値欲求があらわれてくることによって実現されていく。それゆえ、教育的はたらきかけはそのような子ども自身のうちにある現在志向性を未来志向性へと導いていくことを不可欠の条件にしなければならない。

2. 価値創造性と価値受容性

人間は価値あるものを常に求め、しかも、単に既に存在している価値を受け入れるだけでなく、新しい価値的側面を創造しながら同時に受け入れていくのである。それゆえ、教育活動においても、何らかの価値あるものを陶冶財として設定するのである。価値あるからこそ教育する必要もでてくるのである。その結果、教育目的はヘルバルト（Herbart, J.F., 1776～1841）においてもシュライエルマッハーにおいても、倫理学的研究によって追究されるべきであるとされている。

また、教育目的としての価値は人間形成の方法にも大きくかかわってくる。「形成とは内部にあるものを目覚まし、形づくることへと向うものであるが、形成はそれに加えて単なる手段ではなく、自己価値をもつ精神的内容を必要とする⁽⁸⁷⁾」のである。それゆえ、人間形成のための方法論は人間自身のもつ価値欲求を十分に満足させるようなものにならねばならない。人間は価値欲求をさまざまな形であらわしてくるが、それらはまさに価値創造性と価値受容性にまとめることができる。人間の価値欲求が単に、価値創造的なものだけであったり、価値受容的なものだけであるなら、そのための教育的はたらきかけも子どもの創造性を導くだけのものか（児童中心主義教育のように）、または、子どもに価値あるものを伝え習得させるだけのもの（教師中心主義教育のように）であってもよい。しかしながら、現実の人間は価値を受け入れながら自ら創造するものなのである。それゆえ、20世紀初頭の児童中心主義運動のように子どもの主体的創造性だけを強調することはかえって子どもの本性に反する教育になるがゆえに失敗していったのである。子どものもつ価値創造性と価値受容性を統合するような教育が必要なのである。つまり、子どもの価値創造性を導き出すと同時に既に確立している価値を十分に理解させ習得させることが必要なのである。

人間形成のための教育を目指すためには、その陶冶財がもつ価値の構造を分析し教育者自身がその内容を十分に把握しておくことが必要であると同時に、他方で被教育者が求めている価値欲求の内容を知り、その欲求に合わせた学習指導ができなければならない。そうすることによって子ども自身ももつ価値欲求の活動である遊びを学習に向わせる可能性ができてくる。人間が学習欲求を主体的にもてるようになってくるのは、自己活動そのものが価値受容性だけでなく価値創造性をも兼ね備える時である。価値受容性とは自己の外に価値あるものを見出し、それを自己のものにしていこうとする性質であるのに対して、価値創造性とは価値を主体的に創造していこうとする性質であり、両者は人間の主体的な自己活動の二側面である。

価値に対するこの二律背反は先に問題にしたⅢ. 成長における二律背反の受容性と自発性に対応する対立であるといえる。すなわち、価値を他から受け入れるという価値受容性はまさに人間の成長・発達における受容性の重要な内容であり、自ら積極的に価値を創造しようとする価値創造性は自発性から生じる性格である。この受容性と自発性が人間の成長・発達の過程で相対的相互関係のうちに慣熟されていくのと同様に、この価値受容性と価値創造性はその二律背反的性格をもつ相互関係にもかかわらず同時に自己活動の中にあられ発展していくのである。これが人間に価値追究的存在という特徴を与えているのである。

人間は常により高い価値を求めるものであり、それが人類が生存するかぎり続きうるものこのような価値受容性と価値創造性という二律背反の統合のエネルギーによっていると考えられる。このような価値追究性をもつことができるのが精神的に健康な人間なのである。「人間存在における相反する特性の共存、あるいは連続と非連続の共在という弁証法的統一のうちに、人格の健康性はその具体的な姿を示顕してゆくものといえるのである⁽⁸⁸⁾。」とされるように、人間の成長・発達のエネルギーは価値追究性を構成する二律背反である価値受容性と価値創造性

の統合の過程で生じてくるものであると考えられる。

以上のように、人間の成長・発達における二律背反や自己活動における二律背反を人間は生来もつものであり、そこに、人間としての本性が形成されていくものであることが明らかになった。そこで、次にこのような人間の本性に合致して行われるべき教育的はたらきかけのあり方について考察しなければならない。教育活動における二律背反の意義はいかなるものなのかを追究していきたいと思う。

V. 教育活動における二律背反

人間は存在、成長、自己活動のそれぞれのレベルにおいて何らかの二律背反を含みもち、また、その二律背反における対立が人間の発達のエネルギーになっていく。それゆえに、このような人間の本性に合致する教育的はたらきかけも、そのような二律背反に対応したものでなければならない。その場合、教育目的と教育方法についてそれぞれ考えることができる。そこで、まず、教育目的における二律背反である社会適合と個性伸長の対立について考察することにする。

1. 社会適合と個性伸長

人間は社会的動物であり、人間社会においてのみ人間になることができる。それゆえ、ある人間が生まれてきた社会に適合し、社会的に一人前の人間になることが教育目的になるべきことは当然である。しかしながら、それと同時に、人間は個性をもち明確な自己意識をもつ、それぞれ独自性を示す存在でもある。これはIIで明らかにした人間存在における二律背反である同一性と特殊性という対立から由来するものであると考えられる。あらゆる人間に共通する性質である同一性は人間が既存社会に適合するために不可欠の基本的条件であり、しかも、その同一性も独自性ととも何らかの教育的影響によって伸長してくるものである。それゆえ、人間形成の目的に関して、「個人的教育 (Individualbildung) と社会的教育 (Sozialbildung) の対立はより深い概念である国民教育 (Volksebildung) によって解消する⁽³⁹⁾。」という見解が成り立ってくるのである。

現実社会において社会適合と個性伸長が相対立すると考えられるのは、現実社会そのものおよび現実社会における学校教育のあり方に起因するといえる。真に人間形成を目指すべき教育においては、社会適合と個性伸長はともに不可欠の重要な要素である。つまり、人間がうまく既存社会に適合するためには、十分な個性の発達がなければならず、また、十分な個性の発達のためには、人間は既存社会にうまく適合していなければならない。というのは、人間は生まれた瞬間から生活環境を通じてさまざまな既存社会の機能的教育を受けながら自己形成を続けていくのであって、その結果、既存社会の構成員としての十分な能力を形成することも可能になってくるのである。個人としての成長・発達と社会人として既存社会で有能に活動できるようになることはともに必然的な教育の目的なのである。

既存社会にはそれまでの多数の人々がつくりあげてきた価値の集合体ともいべき社会特有の道徳が存在していて、その社会で生活をしていくために、そのような道徳を良くも悪くも無視することはできないのである。

「徳と道徳的存在は義務にかなった行為 (Pflichtsmäßiges Handeln) を通じてはじめて生成しうるのである⁽⁴⁰⁾。」そして、その義務というものは社会的必然性から生じるものであるから、人が恣意や自由意志で行う行為は非道徳的行為になってしまうのである。

社会適合と個性伸長という教育目的における二律背反が統合されるためには道徳 (倫理学) が必要であり、その意味で教育目的は多少なりとも道徳から導かれなければならないのである。

シュライエルマッハーはこの点について次のように説明している。「それゆえに、教育理論は倫理学と密接な関係にあり、倫理学と結びついた技術学なのである⁽⁴¹⁾。」と。

つまり、教育の最終目的は人間の内部にある二律背反を統合することであり、そのためにも社会適合と個性伸長という二つの教育目的を統合できるような道德状況を実現していかなければならない。さらに、そのような道德を基礎にした教育が現実社会の中で有能な構成員を形成すると同時に、その社会そのものを進歩させることができるのである。「教育は両者（保持と改善）ができるかぎり調和するように、すなわち、若者が目の前にあるものの中に有能に入り込み、しかも、そこに生じる改善に有能に努力しながら参加できるように整えられなければならない⁽⁴²⁾。」社会の進歩がこのような保持と改善の調和によって成立するためにも、個々の社会構成員の個性の伸長が既存社会適合と統合されるべきものであることが必要なのである。

社会適合と個性伸長という教育目的の二律背反が統合されてはじめて人間社会の進歩・発展が実現されるのであり、その過程がさまざまな社会状況の保持・改善となってあらわれてくるのである。

2. 教育的はたらきかけにおける二律背反

教育的はたらきかけにおける二律背反には二つの種類のものが考えられる。一つは、意図的教育と無意図的教育の対立であり、もう一つは、その意図的教育の中にある助成作用と抑制作用との対立である。

このような二重構造をもつ二律背反が生じるのは、教育的はたらきかけというものが教育者の立場だけから一方的にとらえるべきものではなく、被教育者が自己形成を行い続けている教育的有機体であるがゆえに相互作用として教授・学習過程をとらえねばならないからである。そこで、まず、意図的教育と無意図的教育の二律背反について考察することにする。

a. 意図的教育と無意図的教育

「人間は生のはじめから完成点にいたるまで発展を遂げていく十分な根拠をもっている存在である⁽⁴³⁾。」といわれるのは、まさに人間が自己形成力をもって生まれていることのあらわれである。この点において人間は教育的有機体であるといえる。⁽⁴⁴⁾つまり、人間に対して他から意図的な教育的はたらきかけを必ずしも行わなくても、生活環境からの影響を意識的にも無意識的にも受け入れたり排除したりしながら生活を続けているのである。それゆえに、教育者による意図的教育が被教育者に100パーセント受け入れられることはありえないのである。逆に、教育的意図をまったくもたない人の考え方や活動に自らすすんで影響を受ける場合もある。つまり、「各人間は教育の中で自らを教育しなければならない⁽⁴⁵⁾」のである。それゆえ、教育者による意図的教育も教育意図をもたない人からの影響も被教育者の立場にいる人の自己形成によってはじめて効果をあらわしてくるのである。

この場合、無意図的教育というのは、人間の置かれている生活環境に自然にあらわれているものであるから、継続的に人間の自己形成に影響を与え続けている。したがって、意図的な教育的はたらきかけは基本的にはそのような無意図的教育に合致したものにしなければならない。つまり、意図的教育と無意図的教育は基本的に対立するものであってはならない。無意図的教育に合致した意図的教育というのが意図的教育を行う人の基本的条件でなければならない。しかし、ここに一つの問題点がある。

生活環境が非道徳的であり、無意図的教育が人間の成長・発達に悪い影響となってあらわれてくる場合、教育者はそれに対立するような意図的な教育的はたらきかけを行わねばならない。つまり、教育者は子どもの成長・発達のために自ら対立をつくり出すような意図的教育を行わねばならないのである。「教育活動が偶然の影響（zufällige Einwirkung）に囲まれており、

また外部から子ども（Zögling）にはたらきかけてくる刺激や、また子どもの内部から生じてくる刺激とか、あるいは共同生活の理念がすべての人において同じでないために教育学が目的にするものにはしばしば矛盾するようなさまざまな刺激に囲まれている⁽⁴⁶⁾」ことが一般に予想されるのである。

このような意図的教育と無意図的教育における二律背反はもっぱら意図的教育の側から環境そのものを改善することで統合されていかなければならない。その結果、教育的はたらきかけが促進作用（Unterstützung）だけでなく抑制作用（Gegenwirkung）をももたねばならなくなるのである。

そこで、次に、この促進作用と抑制作用の二律背反について考察する。

b. 促進作用と抑制作用

「教育が人間性の魂を構成しているものの自己発展を最高に促進するものである時、教育はあらゆる抑制作用から解放されうる。しかし、教育はまた抑制作用としてしかあらわされない場合もある⁽⁴⁷⁾。」と説明されるように、教育的はたらきかけは、それが子どもに外から加わる影響であろうが、内からあらわれてくる素質であろうが、善の理念に合致するものはさらによりよく伸長させるような促進作用として、また逆に善の概念に反するようなものは排除・抑制作用としてあらわれてくる必要がある。つまり、意図的な教育的はたらきかけは人間に対する外からの影響と内から発展してくるものに対して、しかも、どちらに対しても促進作用としてか抑制作用として加えられねばならないのである。教育的はたらきかけは被教育者の自己発展に応じて行われねばならない。しかし、被教育者の自己発展は必ずしも内から一方的にあらわれてくるものばかりではなく、環境からの影響に応じて内からあらわれてくるのであるから、教育的はたらきかけはそれを倫理的な目的から促進すべきものと抑制すべきものの判断のもとに行われねばならない。また、そのような倫理的な目的から判断して被教育者の将来において悪い要素になりうるものを予防的に抑制する作用である保護作用も抑制作用に含めて考えることができる。

促進作用と抑制作用という相対立する教育的はたらきかけは被教育者の自己活動のあり方に応じてそれを強めたり弱めたりしながら善へと人間を導いていくのである。したがって、このような教育的はたらきかけにおける二律背反はその教育的はたらきかけの目的に応じて生じる対立であり、相対的なものなのである。それゆえ、促進しながら抑制する場合や、逆に抑制しながら促進する場合もでてくるのである。これは人間の成長・発達を受容性と自発性という相対的相互関係のうちに行われ、それに対応した教育的はたらきかけという形で行われるからである。まさに自己形成を行い続けている人間に常に加わっている生活環境からの影響を十分に考慮に入れながら行われねばならない意図的な教育的はたらきかけは、促進作用と抑制作用を同時に使いわけることができるような柔軟性を必要とするのである。それゆえ、抑制作用の中に、未来において悪い影響を与える危険性のある要素に対する予防的なはたらきかけである保護作用も含まれるのである。しかしながら、この予防的な保護作用が子どもの自己活動の発展を妨げることのないような配慮も必要なのである。つまり、「教育の対象は生命をもつものであって、それゆえ、自分の力でさらなる発展を遂げていくものである⁽⁴⁸⁾」ことを、教育者は十分に理解しておく必要がある。その結果、教育者は子どもの発達状況と子どもの置かれている生活環境の状態から促進作用と抑制作用を統合しながら使いわけていかなければならないのである。

以上のように、教育活動における二律背反は、教育目的も教育方法もともに被教育者である子どもの存在、成長・発達、自己活動それぞれにおける二律背反に対応して定められねばならない。それがまさに人間性の本質に合致した教育が備えるべき条件であるといえる。というの

は、そのような二律背反における対立の統合が人間形成のエネルギーを生じさせるからである。

VI. 二律背反の意義

以上見てきたように、人間はさまざまなレベルにおいてさまざまな二律背反をもち、また、その二律背反における対立を含みつつ、それらを統合することによって一定の調和をつくり出していこうと意識的にも無意識的にも努力している。しかも、その過程で新たな対立を生み出していくのである。

「知識を求める者は理想と現実の対立を求めなければならない⁽⁶⁰⁾」のであり、その対立を統合することが人間の認識能力の形成に不可欠の条件なのである。それゆえ、そのような対立をまったく含まない「絶対的統一としての神 (Gottheit) はわれわれの認識においては現実的な行為として存在せず、それはただ傾向 (Tendenz) として有機的な最小限のものとして結びついて存在するにすぎないのである⁽⁶¹⁾。」人間にとって宗教的なものは特異なものであり、他の要素とは異質なものと考えるべきである。それゆえ、「宗教の本質は思考でも行為でもなく、直観と感情である⁽⁶²⁾」といわれるのである。宗教における直観や感情には必ずしも二律背反やそこに含まれる対立は存在しないが、それ以外の分野においては、知識を生み出す認識には必ず対立の統合に向うエネルギーが必要なのである。「認識の過程は外延的な方向への絶え間ないつながり⁽⁶³⁾」であり、自己が対応する理想と現実の対立を追求し、それを統合する方向に進んでいく。そして、その理想と現実の対立の統合を実現した「一つの統合体 (Einheit) からその外にある別の統合体へのあらゆる統合的進歩が独自性 (Eigentümlichkeit) をあらわすのである⁽⁶⁴⁾。」つまり、各人間があらわす独自性とは、このような理想と現実の対立を統合する時、新たな統合体の性質としてあらわれてくるのである。しかし、それは決して固定的な性質のものではなく、また新たな対立に直面し克服する過程で次々と変化・発展を続けていくものである。

人間は存在、成長・発達、自己活動のそれぞれのレベルにおいてさまざまな二律背反をもち、その二律背反にあらわれる個々の対立を統合することで人間としての調和した安定した状態を求め、その方向へと変化していくのである。(それが人間の有機性としてあらゆる方面にあらわれてくるのであるが) そのような調和した完全な状態は現実には人間に起りえない。例えば、人間存在におけるいくつかの対立のうち一つの対立を克服し統合すれば、それが成長・発達における新たな対立となってあらわれ、また、自己活動における対立にもつながってくるように、しかも、このような対立がさまざまな分野について起るがゆえに人間はあらゆる面において有機的で変化を起し続けるのである。その変化が必ずしも良い方向に向うものばかりではないからこそ、教育的はたらきかけも必要なのである。

また、人間は自らの意識のうえで完全であると思われることであっても、その完全さは人間存在全体を客観的にとらえてみると、必ずしも完全どころか新たな調和へ向かわねばならない多くの矛盾を含むことがある。それがあからこそ、意識的自己形成だけでは人間形成は完成しないのである。つまり、人間は個人で生きていけないだけでなく、社会の中だけでも生きていけないのである。個人であると同時に社会人であることが人間の当然の立場なのである。それゆえ、「教育は家庭だけの問題であるか、あるいは、教育が家庭からまったく奪われて大きな生活共同社会に属しているかである⁽⁶⁵⁾」という教育についての基本的考え方があらわれてくる。人間が自己の意志だけで形成されえないがゆえに、人間が属するさまざまな共同社会(家庭を含めて)がもつ教育的影響が問題になってくるのである。そして、極端な場合には、ロバート・オーエン (Owen, R., 1771~1858) の性格形成論に見られるように、いかなる人間も自分の意志で自分の性格を形成したものではなく、すべて環境によって形づくられるというような考

え方すら生じてくる。このような考え方は、人間の意識的自己形成がいかに不完全であるか、また、無意識的自己形成（この考え方がオーエンの「性格形成論」に非常に近いと考えられる⁽⁶⁵⁾）が、長い目で見れば、いかに大きな力をもつかを示すものであるといえる。

つまり、人間は明確な自己意識をもち、意識的な自己形成を行い、理性により行為を決定できる存在であるにもかかわらず、思いもしない失敗や、感情や本能による誤りを犯すのは、人間があらゆる面に二律背反をもち、その二律背反における対立を統合する過程で生じてくる意識的自己形成と、理性による行為のためである。それゆえ、意識的自己形成や理性による行為そのものが独立した機能を果しにくいのである。人間の意識も理性も二律背反の対立の一要素（例えば、意識は肉体との対立、理性は本能との対立の一要素）であるから、必然的に対立のもう一方の要素である肉体や本能が影響力をもつのである。理性だけを単独で発達させることはできない。また、精神だけを単独で発達させることもできないのである。教育の「最終的目的地とはかく成長してくる人間の精神的活動力である⁽⁶⁶⁾」といわれるが、その場合も、精神的活動力に対立する肉体的活動力をも高めることがなければならない。なぜなら、人間のあらゆる要素が二律背反をなしているからである。

教育は人間における二律背反を十分に考慮に入れて行われなければならないのである。また、そこにシュライエルマッハーのいう調和的弁証的教育学が成立するのである。

Ⅶ. おわりに

人間において二律背反から生じる対立は人間にかかわるあらゆる問題において存在している。しかし、われわれは普段の生活において必ずしもそれに気づくことなしに済ませている場合が多い。このような二律背反における対立を自己認識し、統合していくことによって解消していくところに人間の成長・発達があらわれてくるのであるから、われわれはこの対立を否定的ではなく、肯定的・積極的にとらえていかねばならない。

自己内対立（矛盾）を感じる子どもは必ずそれを解消するための努力を主体的に行う。ただ、その解消が対立の統合という形で行われるかどうかはわからない。教育はそのような子ども自身の自己内対立を解消したいという欲求を、「対立の統合」という形で解消する方向へと導かなければならない。そこに、教育的はたらきかけの重要性が生じてくるのである。教育を被教育者の置かれている状況に合わせて行わねばならないことや、その関心や興味を引き出すことに重要な意義があることが主張されていながら、現実の教育実践にその理論が生かされないのは、それぞれの子どもの個性や独自性のためである。しかし、いかなる個性や独自性をもつ人間も、人間であるかぎり、さまざまな二律背反をもつ存在なのである。しかも、二律背反の対立を解消したいという欲求は、すべての人間がもつものである。そして、その「対立を解消したい」という有機的エネルギーを成長・発達へのエネルギーへと転化させることが教育的はたらきかけの最終的目的地でなければならない。

人間という有機的統一体における二律背反から生じる対立はあくまで相対的なものであって、統合化することは可能である。しかしながら、個性や独自性をもつ個々の人間において生じてくる対立はさまざまな形であらわれてくるがゆえに、統合化の具体的な方法は多岐にわたるのには当然であるが、いずれの場合も、問題の中に対立を見出し、それを統合化するという方法論は原則的にすべてにあてはまらねばならない。

以上のような意味で、二律背反という視点から現実の教育問題をとらえていくことによって問題の本質を見失うことなく、しかも、その問題の構造をあらかじめ知ったうえで取り組めるのである。

教育が人間性に合致したものでなければならないなら、教育理論は人間存在の二律背反から導かれなければならないのは当然の結論である。

註

- (1) 平野正久、大久保智、山本雅弘、H・ノール著：『ドイツの新教育運動』（明治図書）1987年。P.41.
- (2) 篠原助市著：『欧州教育思想史(上)』（玉川大学出版）1972年。P.514.
- (3) 山極眞衛著：『シュライエルマッヘルの教育学』（教育研究会）1928年。P.3.
- (4) Otto Braun: Schleiermacher Ethik (1812/13). Felix Meiner Verlag Hamburg. 1990, S.32.
- (5) Otto Braun: a.a.O., S.46.
- (6) Otto Braun: a.a.O., S.47.
- (7) Otto Braun: a.a.O., S.8.
- (8) Nohl/Pallat: Handbuch der Pädagogik I. Verlag Julius Beltz Weinheim. 1981, S.65.
- (9) Otto Braun: a.a.O., S.32.
- (10) Rudolf Odebrecht: Friedrich Schleiermachers DIALEKTIK. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. 1942, S.175.
- (11) Rudolf Odebrecht: a.a.O., S.181.
- (12) Rudolf Odebrecht: a.a.O., S.177.
- (13) Rudolf Odebrecht: a.a.O., S.177.
- (14) Wilhelm Dilthey: Leden Schleiermachers. Zweiter Band. Schleiermachers System als Philosophie und Theologie. Vandenhoeck und Ruprecht in Göttingen. 1966, S.119.
- (15) Rudolf Odebrecht: a.a.O., S.180.
- (16) Wilhelm Dilthey: a.a.O., S.120.
- (17) Rudolf Odebrecht: a.a.O., S.255.
- (18) C.Platz: Schleiermachers Pädagogische Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens. Neudruck der dritten Auflage. 1902, S.196.
- (19) C.Platz: a.a.O., S.199.
- (20) Rudolf Odebrecht: a.a.O., S.317.
- (21) Rudolf Odebrecht: a.a.O., S.318.
- (22) カントの受容性(Rezeptivität)とは、知覚、感覚器官の性質であり、また、自律性(Autonomie)とは主体的・能動的行為・活動である。
- (23) Otto Braun: a.a.O., S.35.
- (24) Otto Braun: a.a.O., S.41.
- (25) Otto Braun: a.a.O., S.81.
- (26) Otto Braun: a.a.O., S.231f.
- (27) Otto Braun: a.a.O., S.232.
- (28) Otto Braun: a.a.O., S.233.
- (29) Otto Braun: a.a.O., S.238.
- (30) Friedrich Fröbel: Die Menschenerziehung. Die Erziehung-, Unterrichts- und Lehrkunst. Herausgegeben von Hermann Holstein Ferdinand Kamp Bochum. 1973, S.67.
- (31) C.Platz: a.a.O., S.55.
- (32) Friedrich Fröbel: a.a.O., S.68.

- (33) C.Platz:a.a.O.,S.55.
- (34) C.Platz:a.a.O.,S.51.
- (35) C.Platz:a.a.O.,S.54.
- (36) C.Platz:a.a.O.,S.56.
- (37) Nohl/Pallat:a.a.O.,S.29.
- (38) 上田吉一著:『精神的に健康な人間』(川島書店)1969年.P.66.
- (39) Nohl/Pallat:a.a.O.,S.33.
- (40) Otto Braun:a.a.O.,S.304.
- (41) C.Platz:a.a.O.,S.8.
- (42) C.Platz:a.a.O.,S.32.
- (43) C.Platz:a.a.O.,S.6.
- (44) 拙稿:『人間形成における自己形成の意義について』(奈良大学紀要第18号)P.2を参照
- (45) C.Platz:a.a.O.,S.506f.
- (46) C.Platz:a.a.O.,S.74.
- (47) C.Platz:a.a.O.,S.58.
- (48) C.Platz:a.a.O.,S.111.
- (49) Rudolf Odebrecht:a.a.O.,S.184.
- (50) Otto Braun:a.a.O.,S.55.
- (51) Schleiermacher:Über die Religion Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Felix Meiner Verlag.1958,S.29.
- (52) Otto Braun:a.a.O.,S.58.
- (53) Otto Braun:a.a.O.,S.62.
- (54) C.Platz:a.a.O.,S.129.
- (55) 鈴木正幸編著:『現代教育の原理と展開』(川島書店)の第2章参照。
- (56) Nohl/Parrat:a.a.O.,S.37.

Summary

The educational theory should be closely connected with educational practice. However the real educational practice is estranged from the educational theory. Therefore, the educational theory is sometimes regarded as useless or ignored by some teachers in the school and the educational institutions. In order to improve these conditions, we must seek the practical educational theory, that is, the useful educational theory.

In this thesis, we try to treat "Antinomy" in human beings and human facts, and also make clear that the antagonism in "Antinomy" makes a great power in human development. The antagonism in human beings and human activities will have a great power in human affairs, such as growing, development, self-activity and education. These antagonisms in "Antinomy" are relative to each other and they lead the energy of development of human beings to put antagonisms together by taking some measures. These measures consist of educational practices. So education must be the working on these antagonisms in human beings. People always tackle with the antagonisms consciously and unconsciously, and sometimes feel anxious and happy.

The true educational practice must help human beings tackle with the antagonisms and coordinate them in "Antinomy" that is the essence of human nature. Therefore education comes to be as practical and useful as ever been.

