

# 『人間形成における自己形成の意義について』

田 井 康 雄\*

## On the Meaning of “Selbstbildung” in “Menschenbildung”

Yasuo TAI

### はじめに

教育をいかなる概念でとらえるべきかということについては、古来、さまざまな方法論が考えられてきた。しかし、それがいかなるものであったとしても、教育はその実践との密接なつながりなしには存在価値がないといえる。つまり、教育実践を有効に導きうる教育理論こそ、教育学研究の第一に目指すべき目標なのである。

しかるに、現実の教育現場では、教育実践を基礎づけるべき教育思想を軽視し、また、教育学研究者は現実の教育現場のことは考えに入れず理論のための理論を唱えることに終始する者も多い。教育学はきわめて現実的意義をもつ実学でなければならず、教育実践のための教育学研究でなければならない。

とりわけ、教育哲学においては、教育の本質を究明することが教育実践を理論づける第一根拠でなければならないと考えられる。教育学はその基礎に哲学的探究なしには成り立たないのである。

ルソー（Jean Jacques Rousseau, 1712～78）による教育学におけるコペルニクスの転回以降、児童中心主義教育思想は教育思想の中心におかれ、そこから、さまざまな思想が展開されるようになってきた。そして、この児童中心主義教育をささえるために、教育的人間学をはじめとして、人間の本性を探究することから教育の本質に迫ろうとする方法論が教育哲学研究の主流になりつつある。しかるに、先に示したように、現代、このような教育思想が往々にして、机上の空論であるといわれる原因はどこにあるのであろうか。

児童中心主義教育の主な目的は、教育実践のうちに実現されるべきものであり、教育実践そのものが現実的有効性をもつところにあるといえる。このような意味において、現実の教育哲学研究は、まだ、十分な成果をあげているとはいえない。いやむしろ、実践からかけ離れた理論のわく組の中で、ひとりよがりの理論を展開しているにすぎない感さえるのである。理論のための理論ではなく、実践のための理論が、教育学には求められているのである。

本論文では、そのような教育学に対する批判を解消するために、一つの視座を与えることを目的としている。また、真の教育（勝義の教育）とは、いかなるものであるかというソクラテス（Sokrates, B. C. 469～399）以来の疑問に対する答を求めようとする試みでもある。

---

\* 教育学研究室（平成元年9月30日受理）

つまり、教育者の立場から見た教育と被教育者の立場から見た教育とのギャップ、さらに、そのギャップから生じる教育そのものもつ自己矛盾の原因を明らかにし、その矛盾を解決する試みである。

以上のような基本的目的のために、本論文では、教育的に見た人間の本質の探究から論を進めたいと思う。「人間とは何か」という問いに、教育学の視点から取り組むことによって、被教育者の根本的性質に基づく教育を探究できると考えられる。カント (Immanuel Kant, 1724~1804) が「人間は教育を必要とする唯一の被造物である<sup>1)</sup>」といったその真の意味を考察することは、人間の本性が教育的要素によって強く特色づけられていること、さらに、われわれが往々にして忘れがちな教育を行いつつある時の被教育者の心的態度のあり方と教育者の心的態度との関係の重要性の探究につながると考えられる。

つまり、「人間とは何か」を考察する視点は、単に物理的・客観的に人間の特性を分析するにとどまらず、教育的有機体としての人間、すなわち、現実の人間関係の中における人間の生き生きとした姿をとらえねばならないのである。われわれが教育を考察する場合の人間とは、まさに、そのように生きた生命をもつ人間であって、標本となって博物館に展示されている死んだ人間ではないのである。

以上のような基本的考察に基づいて、人間形成を目指す勝義の教育のあり方について、考究していきたい。それが真の意味での児童中心主義教育であり、現実の学校教育の中で行われているとはいいがたい教育なのである。

現実の教育実践を導く有効な教育思想を展開するのが、本論文の課題である。

## I 教育的有機体としての人間

「人間は生のはじめから完成 (Vollendung) をもともとめて発達を遂げていく充分な根拠を自らの中にもっている存在であり、<sup>2)</sup>」しかも、「各人間は教育の中で自らを教育しなければならない。<sup>3)</sup>」といわれるように、人間は生まれながらにして自己発展性をもつとともに、教育と密接な関係の中でその自己発展を遂げていくのである。「人間の本来の教育は小児の段階 (Kinderstufe) から始まる<sup>4)</sup>」といえるのも、そのような本来的な自己発展性を人間がその本性としてもっているためであると考えられる。しかも、その自己発展性は、人間をとりまく生活環境からのさまざまな影響によって大きく左右されながらしだいに人間を人間たらしめるのである。その点で、「人間は教育によってはじめて人間になることができる<sup>5)</sup>」ともいえるのである。つまり、人間はその成長・発達の過程において、さまざまな影響を受けながら、自己形成を遂げていく内発的な力をもつのである。

人間の自己形成は、さまざまな器官の機能の自発性と受容性が慣熟されていく過程としてあらわれてくる。したがって、自己の意識とは無関係に自己形成がなされていくのである。いわゆる無意識的自己形成である。この無意識的自己形成は、人間の誕生と同時に始まり、死の瞬間まで絶え間なく続くものである。それに対して、自我の生成により自己意識が明確化し、自己自身を形成の対象として認識するとともに、現実の自己分析を行うことによって自己形成の目的を自ら設定し、それに向って自己を形成していこうとする、いわゆる意識的自己形成があると考えられる。このような意識的自己形成は、人間が自らの主体的意志により自己活動が行えるようになってからはじめて可能になるといえる。それゆえ、成人においては、自己形成は無意識的自己形成と意識的自己形成の二重構造をとると考えられる。<sup>6)</sup>

このような二重構造をもつ自己形成を、人間がその本質的機能として備えているがゆえ

に、人間には、常に教育が必要であるとともに、教育が可能であるともいえるのである。そして、このように、人間が個人的に自己形成力をもっているということは、同時に、他の人間の自己形成力に何らかの影響を与えることであるともいえる。その点において、人間は教育的有機体であるといえる。

教育的有機体である人間は、他からのさまざまな影響を受けながら自己形成を遂げていくと同時に、他にさまざまな影響を与えながら自己活動を続けていくのである。その結果、人間は社会的動物としての性質をも備えもつ存在になっていくのである。人間という社会的動物は明確な自己意識をもち、自己活動を行いうるにもかかわらず、人間社会においてしか、人間としての能力を伸ばすことができない。しかも、その社会の中で常に個としての自己と社会的存在としての自己との間の矛盾に葛藤しているのが人間なのである。

このような自己矛盾は、人間が教育的有機体であるという事実から生じてくるといえる。

また、人間は教育的有機体であるからこそ、他の人間を教育することが、同時に他の人間からの教育的影響を受けていくことの過程にもなってくるのである。というのは、人間は生まれた瞬間から、自己をとりまくさまざまな人々とコミュニケーションを行いながら共同生活を続けるうちに、互いに影響を授受することは、人間を教育的有機体たらしめる基本的条件であるともいえるからである。

つまり、人間は人間社会においてしか人間としてのさまざまな能力を伸ばすことができず、その理由が、人間が教育的有機体であるという本質的根拠に基づいているのである。教育的有機体であるからこそ、人間は互いにコミュニケーションを行いうるし、教育的立場から他者に教育的影響を与えうるし、さらに、他者からの教育的影響を受けうるのである。

また、人間は教育的有機体であるからこそ、そのような教育的影響の授受そのものを「教育」という概念で認識し、それ自体を客観的にとらえ、内容的により充実させることを目指すことができるのである。

つまり、人間は意図的に他人や自己を教育できるだけでなく、教育そのものを分析し、そのあり方や構造を明らかにするとともに、普遍化させる能力をもつのである。それゆえ、人間は教育を利用することによって、自己自身をより文化的に高等な存在へと意図的に形成していくこともできるのである。

人間を他の動物から区別する要素はいろいろあげられるが、それらの要素があげられる根拠になるのが教育的有機体としての特質であるといえる。それゆえ、教育的有機体としての人間というとらえ方は、「人間とは何か」という問いかけに対する第一の解答なのである。人間のもつあらゆる特性の根拠に、教育的有機体としての人間の特性が関係してくるのである。

以上のように、教育的有機体としての特性を人間はさまざまな形であらわしているのであるが、このような人間が他の人間との間につくり出す人間関係は、先にも示したように、さまざまな影響の授受を常に伴うがゆえに、本質的なところにおいて教育的関係であるといえる。ただ、そのような教育的関係を勝義の教育的関係にするのが教育者の教育意図と教育愛である。<sup>7)</sup> この点について、ここで論じる余裕がないので、ただ次のように述べることで論を展開していきたい。

人間はさまざまな人間関係を基礎にしたさまざまな教育的関係の中で生活するうちに、自己形成を遂げながら人間になっていく教育的有機体なのである。

## II 「人間が人間になる」の意味

「人間は人間性が固定したもの（Stehendes）や、すでに生成してしまったもの（schon Gewordenes）としてではなく、常に継続的に生成しつつあるもの（noch immer fortgehend Werdendes）あるいは、自己発展するもの（sich Entwickelndes）とみなされるべきである。<sup>8)</sup>」それゆえ、先に引用した「人間は教育によってはじめて人間になることができる。」という言葉の「人間になる」は結果的に「完全な人間になる」のではなく、「完全な人間を目指して発達を続けていく」という意味に理解するべきであると考えられる。

それをごく単純にいいかえるなら、「現実社会の中で実際にさまざまな生活活動を行いながら、他の人々と人間社会を形成している人間の一人になる」という意味である。

すなわち、人間は人間であるかぎりにおいて、教育的有機体にとどまらず、あらゆる面において有機的性質をもつといえるのである。

この有機的性質は森昭教授の「人間生成」の概念を成立させるものと考えられる。森教授は「人間生成」について、次のように説明している。「私の意味する『人間の生成』は、『ひととなり』の生成だけを意味するのではなく、また、それに倫理的な意味を加えた『人格の生成』（デルボラーフのいう Personagenese）を意味するだけでもない。むしろ文字どおりに『人間存在全体の生成』（デルボラーフのいう Bio-, Psycho-, Socio- und Personagenese）を意味する。『ひととなる』は、ある程度、わかる意味の『人間生成』の概念にちかひ含蓄をもっている。それよりも、むしろ、ドイツの文献に散見される<Menschwerden><Menschwerdung><Werden des Menschen>が、それにぴったりする。<sup>9)</sup>」

人間がこのように「人間生成」するのは、人間が人間としての本質をもっているからであり、それが有機的性格なのである。

しかしながら、「人間が人間になる」という意味は、例えば「犬が犬になる」とか「猫が猫になる」とは異なるのである。つまり、小犬や小猫が親犬や親猫になることと人間の子供が成人になることは、まったく異なる事からなのである。

「生成」という概念は、さまざまな生物がその生物の種に独特の能力を内発的にあらわしてくるものであるのに対して、「人間になる」というのはそれ以上の意味をもつのである。

すなわち、人間は他の生物と異なり、「人間生成」だけでは人間になれないのである。「人間が人間になる」ためには、教育が必要であり、それによって人間形成がなされねばならないのである。

人間だけが「人間形成」が可能になるのが、教育的有機体（単なる有機的性格にとどまらず）としての基本的性格なのである。

つまり、「人間が人間になる」過程は「人間生成」と「人間形成」とによって遂行されていくのであって、そこには、人間の教育的有機体としての基本的属性があらわれてくるのである。

それゆえ、「人間が人間になる」ということは、人間社会の中で実際に生活している人間になるというだけでなく、それまでの人間社会になかった何か新しいものを自ら創造することが、常に求められるような人間にならなければならない。したがって、「教育が年長世代の年少世代への影響である<sup>10)</sup>」としても、年長世代の文化を年少世代に、単に伝達するだけのことではないのである。年少世代が伝えられた古い文化内容を習得するだけで

なく、そこから新しい文化内容を創造していくことが期待されるのである。

このように創造性をもつ人間像は、あらゆる歴史上の教育目的の中に見られるのである。

「人間が人間になる」ということは、「人間生成論」的な意味だけにとどまらず、「人間形成論」的な意味までも含めもたねばならない。

森教授も『人間形成原論』の中で「私がたどった約15年の歩みは狭義の教育論には必ずしも収斂しない『人間生成論』から、これをより積極的に、というよりもむしろ原理的に<教育>の事実と実践に焦点づける『教育人間学』へと接近しようとする歩みであったといえる。しかし、いよいよ『教育人間学』が研究と思索の射程距離に入ってきたとき、その（私なりの）『教育人間学』は『人間形成論』への思索を私に目覚ましたのであった。<sup>11)</sup>」としているように、「人間が教育によって人間になる」という事実を深く探究していくと、必然的に「人間生成」だけではなく、「人間形成」について考察せざるをえなくなるのである。その理由は、「人間が人間になる」ためには、教育が不可欠の要素になっていて、しかも、その教育には、意図的・計画的・目的的な教育活動が含まれていなければならないところにある。つまり、教育は、その人間が生活している社会における機能的教育（この場合、無意識的教育の意味）だけでなく、年長世代の一部の者たちによる意図的・計画的・目的的教育を重要な中心的内容として含みもたねばならないのである。それゆえ、「狭義の教育（意図的教育）を実践する者は、被教育者の自己形成に継続的にかかわっている広義の教育（無意図的教育・機能的教育）に対するある程度の認識をもち、それに合致した形で狭義の教育をおこなわなければならないのである。<sup>12)</sup>」

人間は教育的有機体であるがゆえに、その生活の中で常に教育的影響を受け続けている状態にある。それゆえ、そのような（いわゆる広義の）教育によって自己形成を行いつつある人間に対する教育は、「自己形成がよりよく行われるようにする<sup>13)</sup>」ことである。

つまり、「人間が人間になる」ためには、それをよりよく行わせるための外的はたらきかけとしての意図的教育が必要なのであるが、その場合でも、その意図的教育は被教育者自身の教育的有機体としての自己形成を充分考慮に入れ、それを促進させるような形で行われなければならないのである。

### Ⅲ 自己形成力

自己形成力とは、人間を教育的有機体たらしめる人間特有の能力の一つということができる。それは本質的には人間の自発性と受容性から成り立つと考えられる。人間は生まれた瞬間（いや、むしろ精子と卵子の結合の瞬間と理解すべきである）から、生体とそれを取りまく環境との間の相互的な影響の授受によって、生体はしだいに人格をもつ人間へと無意識的自己形成を遂げていくのである。このような無意識的自己形成をすすめる力としての自己形成力は、まさに、環境にはたらきかける力（自発性）と環境からのさまざまな影響を受け入れる力（受容性）とから成るということができる。しかしながら、「受容性と自発性の間の対立をわれわれは単に相対的なものと見なすことができるのであって、絶対的なものと見なすことはできないのである。<sup>14)</sup>」なぜなら、「前者（受容性）は外的な要素の相対的優越（relatives Übergewicht）を、後者（自発性）は内的な要素の相対的優越を示す<sup>15)</sup>」ものだからである。それゆえ、この受容性と自発性は人間が自らの意志で左右できるものではなく、むしろ、生体としての各器官がもつ有機性からきていると考えられる。すなわち、人間の各器官がその器官としての機能を十分に果しうるのは、それぞれの細胞の機能の連合によってであって、それぞれの器官の特有の機能の総合体として人

間ができあがっているのである。

それゆえ、人間の一つの行動は、個々の細胞、個々の器官の段階にまで逆のぼって受容性と自発性があらわれた結果であるといえる。そして、そのような受容性や自発性が慣熟することによって、人間の主体的な自己意識とは無関係に無意識的自己形成が行われていくのである。このように、無意識的自己形成を成り立たせていく自己形成力は、受容性と自発性に起因しているといえる。この種の自己形成力は、人間の意志とは無関係に、もって生まれた能力（あるいは素質というべきもの）から生じ、発展していくのである。

次に、人間の意志に基づく意識的自己形成をおしすすめる自己形成力について考察を続けることにする。

意識的自己形成とは「意識的・自覚的に自己をある目的にむかって形成していく<sup>16)</sup>」ことであり、その主体は自我である。それゆえ、自我が明確に生成してくるまでは、意識的自己形成は行われないのであり、自我による自己活動が行われるようになってはじめて意識的自己形成が可能になるといえる。

このような意識的自己形成をすすめる自己形成力の主体は自我であり、その自我が自己自身に対する明確な認識をもち、さらに、その自己を高めていく上昇志向の強さが、この自己形成力の強さを決定するといえる。そして、そのような自我は「統合的人格の特性」としてあらわれてくる。すなわち、「かれにおいては、課題は自己の外にあって自己に対立するもの、異質的なものとしてとらえられるのではなく、自己の没入すべきもの、自己と一体であるべきものとしてとらえられる。<sup>17)</sup>」つまり、自我が人格の内容をもって自己活動を行っている時、常にそこには、自己形成力がはたらいているのである。そして、このような自己形成力によって、自己実現が目指されるのである。

自己実現とは「精神的な核心あるいは自己を、受け入れ、これを表現すること、すなわち、潜在的な能力、可能性を実現すること、『完全にはたらくこと』、人間性や個人の本質を活用すること<sup>18)</sup>」であると定義づけられているように、自我の主体性と目的意識、そこから導かれる上昇志向性と「価値実現に対する強力な欲求<sup>19)</sup>」が自己実現を成り立たせているのである。

ここで、意識的自己形成と自己実現の関係について整理しておく。

先にも示したように、自我によって意識的に自己をある目的に向かって形成していこうとすることが、自己形成であり、それを可能にするのが、自己形成力である。この場合、自己形成の目的が、人間個人の潜在的能力・可能性を伸長すること（実現すること）に直接かわりを持ち、しかも、その「目的に向かって自己を形成し、その目的を達成させることが自己実現なのである。<sup>20)</sup>」それゆえ、自己形成のために目的を次々と立て、それを次々と実現し、自己存在を価値的に高めていく過程そのものが、自己実現の過程なのである。このような過程にいる人間は、決して自分が自己実現しようという意識はもっていない、むしろ、個々の自己形成の目的を実現しようとする意識的自己活動に対する自覚をもつにすぎないと考えられる。しかしながら、そのような形で意識的自己形成を続けられるのは、より高次元の価値的欲求をもち続けられる精神的な健康性によっているのである。

このような精神的な健康性のある子どもは、常に上昇志向性を持ち、その上昇志向性に導かれた「やる気」によって、子ども自身の自己形成力が顕著にあらわれてくる。

子どもの「やる気」を喚起する動機になるのが、いろいろな物に対する関心と興味である。この関心・興味は、先に示した受容性と自発性の慣熟の中からあらわれてくる。つまり、無意識的自己形成の一つの産物として関心や興味が生成してくるが、その関心や興味

が、同じく無意識的自己形成の産物である自我によって認識され、自我そのものの活動を活発化するとともに、意識的自己形成に対する自己形成力を高めるのである。

すなわち、関心や興味という点において、二つの自己形成力（すなわち、無意識的自己形成を導く自己形成力と、意識的自己形成を導く自己形成力）が結びつくのである。

現実の人間存在において、成長の初期を除いては、「無意識的自己形成による自我の変化・発達と、その自我に導かれる意識的自己形成との二重構造のうちに、それぞれの個性や独自性をあらわすようになる<sup>21)</sup>」のである。それゆえ、二つの自己形成力を伸長するような教育的はたらきかけが真の意味での児童中心主義教育思想なのである。また、それが人間形成を目指す教育なのである。

以上、第一章から第三章まで、被教育者の教育的有機体としての特性について考察を続けてきたが、ここで、視点をやや変えて、教育そのものの概念について考察したいと思う。

#### IV 教育者の見た教育と被教育者の見た教育

教育は教育者と被教育者の間の人間関係を基礎とした教育的関係の中で行われるものである。ただ、その場合、教育者が行おうとする教育と被教育者に加わった教育とは必ずしも一致しないのが一般的である。教師のもつ教育意図とは無関係に被教育者に加わる教育的影響が生じるのはいかなる理由によるのだろうか。

そこで、まず、教育者の立場から見た教育について考察することにする。

##### 1. 教育者の立場から見た教育

教育者の立場というのは、教師、親、年長世代等の概念でとらえられるように、主体性を持ち、自らが確固たる価値観をすでにもって行動している人々である。それゆえ、彼らは自らのあらゆる活動に多少なりとも自信を感じている。このような人々は自らの行動パターンや価値観に固執するだけでなく、それらを他人（特に、そのような確固たる行動パターンや価値観を身につけていない人々）に教授しようとする。この場合、彼らに必ずしも教育意図があるわけではないのである。ただ、彼らはそれまでに自らが作りあげてきたものに自信があるにすぎないのである。

その結果、年長世代に属する人々は必然的に教育者の立場に立つようになるのである。

この場合の教育者の立場というのは、人間の行っている自己形成が他の人間に対する影響を与えるという意味である。つまり、人間は教育的有機体であるがゆえに、教育的影響を受けるとともに、教育的影響を与えることができるのである。人間が教育的有機体として常に自己形成を行い続けているがゆえに、人間において教育という現象が著しくあらわれてくるのである。

人間が教育者の立場に立つということは、彼自身が社会的存在としての役割を果たすようになり、既存社会を維持するということが彼自身の生活と直接的、あるいは間接的に関係するようになることである。「親の属する年長世代（*ältere Generation*）が、既存の社会制度・秩序・慣習を維持しているのは、年長世代に属する人々が何らかの共通性・同一性をもっているからであり、その背景には共通の価値観が存在しているからである。そして、そのような価値観のもとに、自らの子供やその子供が属する年少世代（*jüngere Generation*）を同化しようとするのである。<sup>22)</sup>」これが、教育者の立場に立つ人がもつ教育観の原則である。

つまり、教育者の立場に立つ人々は既存社会である程度一般的に認められている価値観に基づいた考え方をもって、そのような考え方を若者に伝えることを当然のことと認

識しているのである。そして、このような考え方を若者に伝えることを教育と考えているのである。それゆえ、そのような若者に伝える考え方の内容について、自己吟味することは少ないのである。「年長世代の年少世代への影響がなければ、その後続くあらゆる世代は先の世代のはるか後にとり残されるだけでなく、あらゆる世代は最初から始めねばならないし、以前にすでになされてしまったことをやりなおさなければならなくなるだろう。<sup>23)</sup>」

それゆえ、年長世代は年少世代に対して常に自らの世代がもつ文化を伝達するのであり、その意味において、年長世代は年少世代に対して、いかなる時代においても教育的立場に立つといえるのである。

このように教育的立場に立つ人々にとっての教育とは、既存社会を維持・発展させることを目指すものであり、そのために、若者達をその既存社会に適合させようとするはたらきかけである。若者達を既存社会に適合させるということは、年少世代を年長世代に同化させることである。その意味で、社会機能としてあらわれる教育は、年長世代が行う広義の教育であるといえる。すなわち、年長世代であるという自覚的行動が、年少世代の人々にとって何からの形で教育的影響を与えるのである。年長世代に属するすべての人間が教育意図をもってしているわけではないが、年長世代に属するすべての人間は、年少世代に何らかの教育的影響を与えるのである。これが世代間に見られる教育なのである。それゆえ、教育的授受が行われるのは、一つの社会内での年長世代と年少世代の間においてだけである。つまり、人間とは、本質的に社会内存在であり、ある特定の社会内で社会人としての役割を演じるとともに、教育的影響の授受を行うのである。

世代間の教育的影響の授受について、「人間が成年(mündig)に達する時、教育的影響(pädagogische Einwirkung)は終る。すなわち、年少世代が自立的な方法で倫理的な課題の遂行に協力しながら(mitwirkend)、年長世代と同じ立場に立つ時、それ(教育的影響)は終る。それからは両者(年長世代と年少世代)の共同作用(Zusammenwirken)が残るだけである。<sup>24)</sup>」これが人間の社会化の過程であり、「人間がそのような社会的存在になっていく過程は、同時に明確な自己意識をもつようになる過程でもある。すなわち、社会化と個性化の過程が、同時に並行して進んでいくのである。それゆえ、人間は自己意識のうちに、社会の成員としての意識をもつと同時に、独立した個人としての意識をもつために、さまざまな問題に関して双方の立場の矛盾のために葛藤することがある。<sup>25)</sup>」

このように、年少世代が年長世代に同化してしまえば、「人間は、すべて自己形成活動を行う教育的有機体であって、文化内容を受け入れるだけでなく、自分なりの文化的要素を加える<sup>26)</sup>」のである。さらに、「教育的有機体である人間は、社会的存在となることによって、単に自己形成力をもつ存在という意味にとどまらず、社会生活を通じてその社会の構成員に対して教育的影響力をもつ存在(教育的存在)でもある<sup>27)</sup>」ことから、新たな年長世代を形成していくともいえるのである。

つまり、教育者の立場に立つ者にとって、教育とは意識的にも無意識的にも文化的影響を与えることによって、被教育者を同化することである。さらに、同化することによって既存社会の維持・発展を目指すことなのである。

## 2. 被教育者の立場から見た教育

被教育者の立場というのは、生徒、子ども、年少世代等の概念でとらえられるように、まだ自らの主体的価値観が形成されていず、他からのあらゆる影響を受けやすく、活発な自己形成が行われている過程にいる教育的有機体としての人間であるといえる。また、被

教育者の立場に立つ人々は、概して「未来のためにではなく、現在の中で完全に生活している<sup>28)</sup>」のである。それゆえ、未来のために現在の瞬間を犠牲にすることが本質的に不可能なのである。しかしながら、「あらゆる教育的はたらきかけは、一定の瞬間を未来の瞬間のために犠牲にするものとして現れてくる<sup>29)</sup>」のである。それゆえ、被教育者の立場に立つ者にとって、教育とは多少なりとも強制力をもって他から与えられたものと感じられるのである。

被教育者の立場に立つ子どもが、自ら積極的に行う自己活動は、遊戯 (Spiel) である。

シュライエルマッハー (Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, 1768～1834) によると、「子どもの生活の中で、未来への顧慮をしないで、ただ瞬間の満足にとどまるものを広い意味で遊戯とわれわれは呼んでいる。それに対して、未来に関係している仕事を学習 (Übung) と呼ぶ。」<sup>30)</sup>として、子どもの本来的活動としての遊戯が、子ども自身にとっては、学習と異質のものであることを示している。また、「それ (遊戯) は内面の自由な表現 (freitätige Darstellung) であり、内面そのものの必要性 (Notwendigkeit) と欲求 (Bedürfnis) である<sup>31)</sup>」がゆえに、遊戯を無視する教育は真の教育とはいえない。

つまり、被教育者にとって、真の教育とは、被教育者自身の自己活動を何らかの方法で促進していくような形で行われなければならないのである。そうすることによって、子どもの自己活動である遊戯の中から、学習的活動もしだいにあらわれてくるのである。すなわち、「学習は、初めは遊戯についてあらわれてくるにすぎないが、被教育者 (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 (学習と遊戯) は、しだいに分離してくる<sup>32)</sup>」のである。

このような学習と遊戯の分離は子どもの自己形成の過程でしだいにあらわれてくるのである。つまり、子ども自身の自己活動の最も典型的なあらわれとしての遊戯が、子ども自身が意識的自己形成を行うことができるようになることによって、その一部が自己活動としての学習へと発展していくのである。このようなことも、人間が教育的有機体であるゆえんである。

子どもにとって、一種の強制として加わっていた教育的はたらきかけが、子どもの自己形成とともに、子ども自身の主体的な自己活動を促進するようになってくる。さらに、意識的自己形成が行われるようになると、主体的な学習活動が可能になり、教育的はたらきかけだけでなく、彼の成長・発達に加わるあらゆる影響をそのような主体的な学習活動に取り込んでいけるようになる。つまり、他者からの教育的はたらきかけの有無にかかわらず、自らの主体性によって自己の学習活動を行いうるのである。逆にいうなら、自らの主体的学習意欲のない場合には、いかなる教育的はたらきかけも、まったく教育的効果をあげないのである。

被教育者にとって教育というものは、彼自身の自己形成に合致した形で加わるものについて、(意識的自己形成と無意識的自己形成の両方に、それぞれ影響が加わるものについて) はじめて認識できるのであり、被教育者の二つの自己形成に影響を与えないような教育的はたらきかけは教育とはいえないのである。

そして、被教育者である年少世代の自己形成に加わる影響が、その社会の価値観をもとにした年長世代のつくりあげてきた文化内容を基礎にしたものであるがゆえに、教育は「年長世代の年少世代に対するはたらきかけ (Einwirkung)<sup>33)</sup>」であるとともに、被教育者である年少世代は、やがて既存社会の重要な構成員になっていくのである。

それゆえ、年少世代にとって、教育とは自己形成そのものであるといえるのである。

### 3. 教育者と被教育者のギャップ

以上のように、教育者にとっての教育と被教育者にとっての教育は必ずしも一致していないのである。そして、その相違点は、主に、教育者が年長世代に属し、被教育者が年少世代であるということに起因している。

年長世代と年少世代の相違は「相対的な区別であり、しかも、世代間の教育という視点からみれば、それは年齢による区別ではないと考えられる。<sup>34)</sup>」すなわち、年長世代は既存社会の重要な構成員としての役割を果たすことによって社会の維持・発展を期待する人々であり、年少世代はそのような既存社会の一員になるべく教育されつつある存在なのである。それゆえ、「年少世代が教育によって人間になる」ということは、個人として一人前になるとともに、社会人として社会的役割を十分に担えるようになることでもある。

この場合、年長世代は自らの子ども達が一人前の社会人となってくれることを意識的にも無意識的にも目指しながら教育するのであるが、年少世代は自らもつ自己形成の目的は必ずしも一人前の人間になることでも、社会人として社会的役割を担えるようになることでもないのである。年少世代の子どもが行う最初の主体的自己活動は遊戯であり、それ自体、教育がもつていかなる目的（未来のために現在の瞬間を犠牲にするところから生じる目的）をももたないものである。そして、子どもの自己活動である遊戯自体が学習に変化するのには、子ども自身の自己形成のすすみ具合によって決まるのである。その自己形成は、子ども自身の自発性と受容性によってすすんでいくために、他者がその進み方にかかわることができないのである。そこで、教育者の立場に立つ者は、被教育者の教育に対して消極的立場に立たざるをえないのである。

少なくとも、子ども自身の意識の中に、遊戯の中から生じる学習（つまり、主体的な自己活動としての学習）を自覚しないかぎり、他者からの教育的はたらきかけは、常に消極的立場に立つものでなければならぬ。そうでなければ、教育的はたらきかけは、子どもにとっては、外圧的な強制としての意味しかもたないものである。それゆえ、教育者の教育的はたらきかけ自体が、子どもにとっては教育的意味をもたず、両者の教育に対する感覚には、必然的なギャップが生じるのである。

それゆえ、子どもにとっても、他からの教育的はたらきかけが外圧的な強制と感じられるかぎり、そのような教育的はたらきかけは、避けられなければならない。さもないと、子ども自身の中に教育的はたらきかけに、それ以降（主体的な自己活動としての学習が、可能になってからも）、常に拒絶的反応が、反射的に生じるようになってしまい、自ら教育機会を放棄するようにさえなってしまうのである。

教育者と被教育者とのギャップを生じさせるかいは、教育者の側からの教育的はたらきかけの方法にかかっているといえる。

教育者である年長世代が、自らの立場や価値観に執着し、子どもの成長・発達の状況を十分に知らないままに行う教育的はたらきかけは、子ども達年少世代の者にとっては、教育的意義をまったくもたないものになるといえる。むしろ、その後の子どもの成長・発達に悪い影響を与えることになる。

年長世代の年少世代に対する教育的はたらきかけは、むしろ、無意図的に行われるべきである。というのは、「家庭の中で、すべてのことが純粹に道徳的に形成 (gestalten) されている場合、全家族と子どもとの間の相互作用 (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<sup>35)</sup>」からである。

教育の中心はあくまでも被教育者であり、「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われるとともに、被教育者の自己形成をよりよく行われるようにする<sup>36)</sup>」という基本的原理が尊重されなければならない。

このような自己形成に側した教育こそが、教育者と被教育者のギャップを埋める教育であり、人間形成を導く教育であるといえる。

そこで、自己形成に側した教育について、さらに、考察を深めることにする。

## V 自己形成に側した教育——人間形成

人間が教育的有機体であり、常に自己形成を遂げ続けている社会的存在であるとするなら、教育はそのような自己形成をよりよく行われるようにすることが第一の目的でなければならない。

自己形成によって、人間が人間になるのであるから、その自己形成は人間のもつあらゆる特性の形成にかかわってくるのである。その結果、人間の成長は、他の生物の成長とは本質的に異なった意味をもつようになるのである。すなわち、人間の成長は、そのような自己形成力により、発達という文化的価値創造過程としての意味をも含めもつのである。

成長した人間は、明確な自己意識をもち、個人としての人格をもつとともに、社会的動物として、人間社会の一員としての社会的活動を行いながら日常生活をおくっている。そして、自己意識の明確化は、他の人間との共同生活を通じてさまざまな人間関係の中で、しだいに実現されていくのである。すなわち、他の人間と共同生活を行ううちに、他人に対する認識をもつようになり、それとともに、自己の他人に対する関係、自己を含めた人間関係の把握が可能になってくるのである。つまり、人間は他人との社会的関係の中で自己意識を明確化し、その過程は同時に社会的成員としての意識の生成過程でもあるのである。自己形成そのものが、人間と人間をとりまく生活環境との間の相互関係の中で行われているように、自己形成の結果、人間に人間としての二つの特性である個人性と社会性が、生じてくるのである。<sup>37)</sup>

それゆえ、既存社会にうまく適合し、社会的役割を十分に果している人間は、個人としての特性を充分にもっている人間であるといえる。それに対して、社会にうまく適合できない人間は、概して個人としての特性も充分もちあわせていない人間といえるのである。俗にいう「個性が強すぎて社会に適合できない」人間というのは、むしろ「個性が十分に発達していない」という意味で、一般の人々とは、かなり異なった性格を示す人間のことである。そのような人間は、個人性、社会性ともに十分に生成していない人間なのである。

その理由は、先にも示したように、人間における自己形成は、個人の能力だけで行われるものではないのであって、あくまで、個人とそれをとりまく環境との相互影響の授受の結果によるからである。

人間は以上のように、個人性と社会性を同時に発達させていくのであるが、このような個人性と社会性のゆえに、人間独特の高度な文化を創造していくのである。「社会的同化作用というのは、内容的にみれば、文化の伝達と拡充ということに外ならないであろう。なぜならば、ある集団のもつ生活様式やものの見方、考え方等に導き入れるということは、まさに文化の伝達と拡充の作用に外ならないからである。<sup>38)</sup>」

人間社会における文化の伝達は、まさに、人間が個人性と社会性をもっていて、自己形成の結果、社会に適合していく過程が、その社会そのものもつ文化を習得していく過程でもあることによって、可能になるのである。それゆえ、「教育の本質は人間による人間

の価値的形成作用である<sup>39)</sup>』といえる。

人間の自己形成は、先にも示したように、個人性と社会性の発達という形であらわれてくるが、それらは互いに密接に関係しながらあらわれてくる。また、それゆえにこそ、人間は、既存社会がもつ文化を習得すると同時に、文化自体の発達・改善を追究することが、可能になるのである。このような意味において、人間は文化的有機体であるともいえる。

以上のような観点から、人間の自己形成には、個人性、社会性ととも、文化性という三つの側面があり、その結果、教育目的論も、個人的教育目的論、社会的教育目的論、文化的教育目的論の三系列のものに分けて考えられるのである。

「自己形成とは、個人の人間生成の過程である。いかに、他から周到な教育を受けても、自ら苦しみ、耐えることを知らなくては、ものごとを選び取り、集める決断はでてこないのだ。自分で自分を試みる苦しみを、多く経験しなくてはならないのだ。<sup>40)</sup>」といわれるように、人間は自我による主体的な自己活動として自己教育していかなければ、他者からの教育的はたらきかけも、単なる生活環境からの影響も、まったく同じように無意味な一状況を示すにすぎないのである。人間は自ら自己形成を行う教育的有機体であるからこそ、他者からの教育的はたらきかけも、単なる生活環境からの影響も、受け入れることも拒絶することも可能なのである。

自己形成がこのように人間の多面的な特性を実現することにかかわっているがゆえに、被教育者の自己形成に側した教育が、人間形成のための勝義的教育といえるのである。

自己形成に側した教育とは、個人のもつ三つの側面である個人性、社会性、文化性を伸長させる教育であり、これこそ、真の児童中心主義の内容でなければならない。

児童中心主義教育とは、単に、子どもの個性を伸長することだけを目指す教育ではない。人間が社会的動物であるという厳粛な事実を考えるなら、既存社会に適合しない個性など存在するはずがない。個性を伸長する結果、その子どもが、必然的に既存社会にうまく適合していくのである。また、その結果、人類が長い歴史をたどるうちに形成してきた文化を受け入れつつ、改善し、より高度な文化へと質的に向上させ続けることが、可能になるのである。人間性からかけ離れた文化など存在しないのである。

先にも示したように、「個性が強すぎて社会に適合できない」人間など存在しないのである。なぜなら、ルソーの「エミール」でないかぎり、人間社会から切り離して教育された自然人など現実には存在しないからである。人間の個性は、生活環境の中で人間が自己形成の過程でしだいに形成されていくものであり、必然的にその人間が、生活している社会の中からさまざまな影響を受けながら形成されていくものである。もって生まれた先天的素質そのものが、個性なのではない。先天的素質そのものが、自己形成（無意識的自己形成と意識的自己形成）によって形成されていくものである。したがって、いかなる人間の個性もその人間の生活環境からまったく影響を受けていないものはないのである。「人間は人間社会において社会生活を経験することによって、はじめて、人間としてのさまざまな能力を伸長することができるのである。<sup>41)</sup>」逆にいうなら、社会生活を経験しなければ、人間としての能力は、発達しないままになってしまうのである。

人間の成長・発達に対する教育の関係は、教育万能論でも教育否定論でも教育輻湊論でも説明しえないものである。

人間が教育的有機体であるという基本的人間観で教育的影響と人間との関係をとらえるべきである。人間に加わる影響が教育的であるかないかは、その影響の加わる人間そのものの自己形成にかかっているのであって、影響を与える側の教育的意図には、まったく関

係しないのである。

例えば、教育的意図と熱意をもっている教師の教育活動が、被教育者に何の影響も与えないことは往々にしてあることである。逆に、まったく教育意図をもたない人の影響が、被教育者の人生を変えてしまうことすらある。

つまり、教育的影響として加わるか否かは、被教育者の自己形成力にかかわっているのである。自ら主体的欲求をもって被教育者の立場に立ち、他からの教育的影響を求めようとする自己形成力によって、はじめて他者教育も成り立つのである。

そして、「自らすすんで師を求め、生徒になろうとする人間は敬虔なる心的態度をもち、自己自身の有限性・不完全さを客観的に直観できる人間であるといえる。<sup>42)</sup>」そのような敬虔な心的態度をもつ人間こそ、自己に加わってくるあらゆる影響を教育的影響として受けとめ、自己形成できる人間であるといえる。また、その必要性を自ら認め積極的に自己形成を行う人間であるといえる。(ただし、この場合の自己形成とは、意識的自己形成のことである。)

無意識的自己形成についていうなら、それは、人間をとりまく生活環境との間の影響の授受であり、主体の意志とはまったく関係なしに行われる。つまり、受容性と自発性の慣熟によって行われるがゆえに、生活環境から大きな影響を受けるか、受けないかは、人間自身の生まれつきの受容力の強さ(鋭さ)と、生活環境からの影響の質・量によって決るのである。

生活環境からの影響で最も重要な要素は、愛(Liebe)である。「子どもは母に対する愛と、母に対する他の家族の関係によって、しだいに広がっていくような愛の関係へと入っていくのである。お互い同志の愛(gemeinsame Liebe)がそのようにして、しだいに発達してくるのであり、これこそ、あらゆる心的態度と全体的な倫理的存在の基礎なのである。<sup>43)</sup>」愛のある生活環境の中で、意識的自己形成の主体である「自我の確立(Setzung des Ich)も徐々に用意されてくる<sup>44)</sup>」のである。つまり、意識的自己形成の主体である自我は、愛のある生活環境の中で無意識のうちに自己形成されるのである。

子どもの自己形成に他者が関与できる(また、しなければならない)のは、この時期の無意識的自己形成に対してのみである。「三子の魂百まで」という格言は、このような無意識的自己形成によって形成されてきた自我が、その後、意識的自己形成を続けていくことを意味しているのである。

人間は意識的にも無意識的にも、常に自己形成を続けていく教育的有機体であるから、そのような無意識的自己形成と意識的自己形成の構造にあわせた教育的はたらきかけが必要である。

ここで、それぞれの自己形成にあわせた教育的はたらきかけについて考察することにする。

#### 1. 無意識的自己形成に対する教育的はたらきかけ

先にも示したように、無意識的自己形成は、受容性と自発性の慣熟によって、主体の意志とは無関係に行われ続けるのである。それゆえ、このような無意識的自己形成をよりよく行われるようにするという原則に立って、教育的にはたらきかけることが、必要である。すなわち、子どもがもつ受容性と自発性をよりよく慣熟させるために、有効な刺激を与え、自由に活動できる状態をつくるのである。

子どもが、生活環境との間の活発な影響の授受によって、自己形成が行われていくのであるから、この時期(無意識的自己形成だけが主に行われる時期)に、教育者は子どもの

生活環境そのものを教育的環境にし、その影響そのものを教育的影響にすることが、必要である。すなわち、この時期は「人間の自然性をもっとも尊重されねばならない時期であるとともに、ほかからの影響を選択できない時期でもあるので、養育者は愛情をもって予防的保護を行なうことが必要な時期である。つまり、意識的自己形成がまったく行なわれないがゆえに、自己形成のもつ選択的機能を養育者が代行しなければならないのである。<sup>45)</sup>」

教育者は教育的環境をつくりあげることによって、子どもに加わる教育的影響を制御するのである。その具体的方法は、そのような必要な影響を継続的に与え続けることによって、子どもの受容性を慣熟させていくのである。そのようなことは、愛情につつまれた家庭においては、ごく自然のうちにすすめられるのである。「家庭の中で、すべてのことが純粹に道徳的に形成されている場合、全家族と子どもとの相互作用（Wechselwirkung）がおのずから成立し、子どもの発達に助成され（unterstützen）、促進される（fördern）<sup>46)</sup>」。このような相互作用を成立させるのが、人間の教育的有機体としての特徴である自己形成なのである。

互いに影響の授受をしながら、人間は共同生活を行っているわけであるから、まだ、意識的自己形成をするに到っていない子どもであっても、無意識的自己形成は、行われているのである。そのような無意識的自己形成は、愛によって、促進される。また、そのような「正しい愛は、成長しつつある子どもを正しく取り扱うこと（proper treatment）から生じる自然の成果であるべきである。……愛は義務として存在することはできないのである。<sup>47)</sup>」

自然の愛の絆によって結ばれた家庭環境の中で生活している子どもには、自然にすばらしい教育的影響がその無意識的自己形成を通じて加わっていくのである。

無意識的自己形成に対する教育的はたらきかけは、その基本に愛による人間関係がなければならぬ。愛による人間関係の中で生活している子どもには、自然に教育的影響が加わるのである。このことは、子どもが成長し、意識的自己形成が行えるようになってからも、あてはまることである。

無意識的自己形成は、人間の自我（意志行為の主体である）を形成していくものである。

それゆえ、ある程度形成された自我は、意識的に自己形成を行うが、その過程において自我そのものに、生活環境からの影響は、加わり続けるのである。したがって、十分に意識的自己形成を行っている人間自身も、愛情のない生活環境の中では、しだいに、教育的に悪い影響を受けてしまい、ついには、十分な意識的自己形成も行えなくなってしまうのである。

つまり、十分な意識的自己形成が行われるためにも、無意識的自己形成がよりよく行われるような愛情あふれる生活環境をつくる必要がある。そうすることによって、子どもの無意識的自己形成が、充分に行われ、健全な自我が、生成してくる。そして、健全な自我は、健全な意識的自己形成を行いうるのである。

ロバート・オーエン（Robert Owen, 1771～1858）が主張する「性格形成論」は、人間の無意識的自己形成を意味しているのである。ただし、オーエンは、それで人間形成が決ってしまうと主張するが、環境からの影響の受け方の相違や、その後の意識的自己形成について注目を払わなかった点に限界があったといえる。

しかしながら、無意識的自己形成に対する教育的はたらきかけという点において、環境からの影響に大きな注意をはらうという視点は重要なものであったといえる。

次に意識的自己形成に対する教育的はたらきかけについて考察することにする。

## 2. 意識的自己形成に対する教育的はたらきかけ

意識的自己形成とは、自己活動の主体として自我が確立し、しかも、自ら明確な自己意識をもち、さらに、自己自身をよりよくしたいという願望をもつところに成り立ってくるといえる。そして、正常な人間は「自分なりの理想像を目ざし、自分でものごとを選択し、自己形成をする存在である。<sup>48)</sup>」さらに、そのような理想像を常に上昇させ、その「価値実現に対する強力な欲求をもつ<sup>49)</sup>」人が、自己実現を遂げる可能性をもつのである。

人間の教育的有機体としての特性の最高のあらわれが、自己実現であり、それに到達する過程の必要条件にあたるものが、意識的自己形成なのである。それゆえ、すべての人間は、自己実現を遂げる可能性をもつが、実際に、自己実現を遂げている人間は、ほとんどいないのである。

意識的自己形成は、人間が何らかの価値観のもとに、ある目的に向かって、自己形成していくことである。そこに、他者は直接介入していくことはできない。なぜなら、意識的自己形成の主体は、あくまで自我そのものであるからである。

一般にいわれている児童中心主義の方法論は、このような自己形成をよりよく行わせるために、いわゆる消極教育を施すことを意味している。「教育の中心に児童をおく」という考え方は、他からの教育的はたらきかけは、子どもの意識的自己形成を促進することであって、他からの教育的はたらきかけに子どもの意識的自己形成を引き込んではいけなるとするものである。

意識的自己形成のための他者教育とは、子ども自身にその自己形成の目的を自覚させることと、さらに、その目的を時間的・空間的により遠く高いものへと発達させていく場合の方向性を示すことである。<sup>50)</sup>

教育的有機体として、自ら発達していく能力をもつ子どもの自己形成を価値創造的・文化創造的方向へ導くためには、子ども自身のもつ目的に何らかの影響を与えることと、その自己形成活動に必要な援助を与えることが、教育的はたらきかけの中心になってくるといえる。

ただ、その場合、忘れてならないことは、意識的自己形成を行っている子どもは、同時に、無意識的自己形成を行っているということである。つまり、意識的自己形成を促すような教育的配慮とともに、子どもの無意識的自己形成に加わる影響に対する教育的配慮が必要なのである。すなわち、子どもの主体的な自己活動を重視すると同時に、くり返し訓練することによって加わる教育的はたらきかけを忘れてはならないのである。

このような二重の自己形成の構造にあわせた教育的はたらきかけが、真の意味での人間形成のための教育である。

## 註

- 1) Immanuel Kant: Über Pädagogik. Herausgegeben von Hermann Holstein. 4. Auflage. Verlag Ferdinand Kamp Bochum. S. 27.
- 2) C. Platz: Schleiermachers Pädagogische Schriften. Neudruck der 3 Auflage. 1902. Biblio Verlag Osnabrück 1986, S. 6.
- 3) C. Platz: a. a. O., S. 506 f.
- 4) Friedrich Fröbel: Die Menschengenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und

- Lehrkunst. Herausgegeben von Hermann Holstein. Verlag Ferdinand Kamp Bochum. 1973, S. 29.
- 5) Immanuel Kant: a. a. O., S. 29.
  - 6) 鈴木正幸編著:『現代教育の原理と展開』(川島書店)1980年,「教育と自己形成」参照。
  - 7) 拙編著:『実践教育原論』(学術図書出版社)1989年,「教育愛」参照。
  - 8) Friedrich Fröbel: a. a. O., S.27.
  - 9) 上田薫, 蜂屋慶, 森田孝, 岡田渥美責任編集: 森 昭著作集4『教育人間学(上)』(黎明書房)1978年, P.219.
  - 10) C. Platz: a. a. O., S. 20.
  - 11) 上田薫, 蜂屋慶, 森田孝, 岡田渥美責任編集: 森 昭著作集6『人間形成原論』(黎明書房)1977年, P.137.
  - 12) 鈴木正幸編著:『教師教育の展望』(福村出版)1988年, P.17.
  - 13) 鈴木正幸編著:『現代教育の原理と展望』P.35.
  - 14) Friedrich Schleiermacher: Dialektik. Herausgegeben von Rudolf Odebrecht. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt. 1976, S. 255.
  - 15) Friedrich Schleiermacher: a. a. O., S.318.
  - 16) 鈴木正幸編著:『現代教育の原理と展望』P.20.
  - 17) 上田吉一著:『精神的に健康な人間』(川島書店)1969年, P.163.
  - 18) アブラハム・H・マスロー著, 上田吉一訳:『完全なる人間』(誠信書房)1964年, P.260.
  - 19) 上田吉一著:『自己実現の教育』(黎明書房)1983年, P.22.
  - 20) 鈴木正幸編著:『教師教育の展望』P.20.
  - 21) 鈴木正幸編著:『現代教育の原理と展開』P.28.
  - 22) 拙稿:奈良大学紀要第13号「教育的関係(Ⅱ)」, 1984年, P.120.
  - 23) C. Platz: a. a. O., S.8.
  - 24) C. Platz: a. a. O., S.13.
  - 25) 拙編著:前掲書, P.12.
  - 26) 拙編著:前掲書, P.14.
  - 27) 拙編著:前掲書, P.15~16.
  - 28) C. Platz: a. a. O., S.51.
  - 29) C. Platz: a. a. O., S.51.
  - 30) C. Platz: a. a. O., S.55.
  - 31) Friedrich Fröbel: a. a. O., S.67.
  - 32) C. Platz: a. a. O., S.55.
  - 33) C. Platz: a. a. O., S.8.
  - 34) 拙稿:奈良大学紀要第11号「世代間の教育と自己形成」1982年, P.122.
  - 35) C. Platz: a. a. O., S.200.
  - 36) 拙稿:奈良大学紀要第9号「教育的はたらきからみた自己形成」, 1980年, P.131~132.
  - 37) 個人性, 社会性については, 奈良大学紀要第16号, 拙稿「宗教をもたない道德教育の限界について」参照。
  - 38) 喜多川忠一著:『人間の生成と形成』(明治図書), 1976年, P.29.
  - 39) 喜多川忠一著:前掲書, P.27.
  - 40) 古寺雅男著:『自我の教育学』(法律文化社), 1976年, P.67.

- 41) 拙編著：前掲書，P.12.
- 42) 拙稿：奈良大学紀要第13号「教育的関係（Ⅱ）」P.72.
- 43) C. Platz：a. a. O., S.200 f
- 44) C. Platz：a. a. O., S.200.
- 45) 鈴木正幸編著：「現代教育の原理と展開」P.29.
- 46) C. Platz：a. a. O., S.200.
- 47) Bertrand Russell：On Education. London. Unwin Books. 1960. P.104.
- 48) 古寺雅男著：前掲書，P.63.
- 49) 上田吉一著：「自己実現の教育」P.22.
- 50) 鈴木正幸編著：『現代教育の原理と展開』，P.35参照.

### Summary

The aim of education has been discussed since long time ago. But the question "What is education?" has yet to be answered. That is why a lot of troubles on education have occurred in every field. We must discuss the matter of education in order to accomplish educational purposes effectively. And the relationship between reality and theory in education must be made clearer.

In this essay, we tried to consider the problem of the 'Selbstbildung'. "Man is an educational organism." 'Educational organism' means that Man has a natural power to become a man. This natural power distinguishes man from other animals.

'Selbstbildung' consists of conscious one and unconscious one. Education must be done for both 'Selbstbildung'.

That is to say, we must educate man as the existence of educational organism according to the constitution of 'Selbstbildung'.

That is the education for 'Menschenbildung'.