

教育目的についての Schleiermacher の見解

竹 岡 幸 一

Schleiermacher's View-Point on the Purpose of Education

Kōichi TAKEOKA

Schleiermacher 教育思想の全体構造を敘述するに先立って、教育学、教育の課題・目的についての彼の思想の特質と、その特質を根拠づける彼の形而上学的論理を素描せんとするのが本小論の目的である。

1.

Heubaum は、Schleiermacher が同時代の教育学者 Wagner, Graser, Schwarz 等から本質的に区別される点は前者においては「人間存在の個性的形成は、その素質の完全な発展と同時に社会にまで形成されるときにのみ、真の意味において可能である」¹⁾とされた処にあると述べ、更に、Schleiermacher が単に個人的観点からではなく、歴史的社会的現実の立場から「教育の課題」について「包括的な見解」をいただいていたと説いている²⁾。この Heubaum の指摘する如く、Schleiermacher は、人間の現実の生活・成長についてのリアルな直観に基づいて、教育の課題を「個性」の完成におくと同時に、人間の成長を現実的に規定している「社会」の視点から教育の課題を規定し、人間が歴史的に形成してきた社会的現実³⁾に積極的、創造的に働きかけ得る能力の育成を教育の基本目的としたのである。換言すれば、啓蒙期の思想家に見られる如く、抽象的規範の体系から教育目的をひき出したり、人間の現実の生活を超越して「人類」とか「世界市民」(Weltbürger) とかの類概念を基軸にして教育目的を定立し、その結果、極めて個人主義的な立場に陥ることなく、人間の社会的現実(特に民族統一体としての国家)が持つ歴史的課題の視点から教育の目的を考えた処に彼の教育思想の特色があると考えられる。成程、彼の教育学における教育目的の規定は抽象性をまぬがれぬものであることは否定できないが、しかし、その教育思想は、現存の歴史的社会的現実の立場から教育の目的を定立していかねばならぬことを我々に示唆する点において歴史的に大きな意義を有したものと言えるであろう。そして更に、人間の個性の完成も亦、社会的現実の課題に対応することなくしては不可能であることを洞察していたのは彼の卓見と言わざるを得ない。1813年から14年にかけての「教育学講義」の中で「教育の課題は人間を個性化することである。教育的努力の終点においてはじめて人間は個性的存在たり得る。これが教育の最高の勝利である。」(P. S., S. 424)と述べられているが、1820年から21年にかけての「講義」では、この個性的完成の課題と結合して、「教育は、人間を、特殊な種々なる社会のために形成しなければならぬが、しかし、同時に、その社会の不完全性に対抗できる力(Kraft)と自由(Freiheit)³⁾とを

生徒のなかに発展させなければならぬ。」(P. S., S. 508) と述べられている。教育の目的規定において、個人の個性的完成(=人格的完成)と「社会への教育」とが相即的であることは、言うまでもなく、歴史的社会的現実の課題に取り組むことなくしては人間の人間としての成長は不可能であることを Schleiermacher が洞察していたことを示すものであり、その意味は現在の我々にとっても重要である。更に彼の教育目的の規定においては、個々の人間存在と特殊なる個々の社会とが緊張関係において把握され、社会の独善的な在り方が否定され、それは常に人類社会という最も包括的な社会への超出の契機をはらむものとして存在しなければならぬと考えられている点が重要である。たとえば、国家社会という具体的な歴史的現実の個人に課する教育目的は、その社会にのみ妥当する普遍性のない独善的なものであってはいけぬ。それは、人類のすべてが、人間社会のすべてが一定の歴史的段階においては共通に目的とせねばならぬ普遍的理念の特殊的表现としての理念でなくてはならないのである⁴⁾。結果的には、政治的自由主義の立場から国家主義的な教育目的は、彼によっては、否定されているのである。個々人は、社会の課題・目的に対応し、その社会の課題・目的は人類全体の課題・目的に対応するものでなくてはならない。即ち、個人と社会、特定の社会と人類とが調和しなければならぬとするこの教育の課題・目的の規定を原理的に基礎づける思想的根拠を以下において展開しなくてはならない。その敘述から、又、我々は Schleiermacher の教育思想が構想する教育学の学的性格を察知することができるであろう。

2.

彼は、教師と生徒との個人的関係のなかに教育現実をみるのではなく、社会における「古き世代」の「若き世代」への働きかけの事実のなかに、換言すれば、社会的伝承の事実をみたのである。(P. S., Vorl. 1826. S. 3—5)。しかしこの事実を、そのままの形において教育現実であるということとはできない。教育は、社会生活から結果する自然的影響と異なって、「秩序」・「聯関」をもつものであり、明確な目的意識のもとに遂行される機能でなければならぬ。(A. a. O., S. 125—127)。即ち、社会生活一般における世代間の働きかけ自体が既に「技術的性格」をもつものであるとするならば、教育とよばれる機能は、より「技術的」な働きかけでなくてはならない。より「技術的」であるということは、先づ第一に目的意識・理念の明確性を意味する。(A. a. O., S. 5)。若し民族、社会の盛衰が世代間の働きかけの技術性に依存するとするならば、教育は単に個人的な意義をもつものではなく、社会にとっての重要な機能として考えられねばならない。即ち、教育とは、世代から世代への伝承をより効果的ならしめ、社会の持続と発展とを可能ならしめる「技術」(Kunst) でなければならぬということになる。そして、その「技術」の体系が教育学ということになる。この意味から、Schleiermacher は、教育学を、国家の進展を目的とする政治学と並列して、倫理学の課題を遂行していく「技術学」として規定しているのである。(A. a. O., S. 8, 10)。何故なら、他者への働きかけの行為はすべて、Schleiermacher においては、倫理的行為と考えられているからである。教育学は、政治学と連れいして、倫理学⁵⁾ の原理・課題を社会の場を実現し

ていかならぬ実践の学ということになる。しかし、この規定をより明確にするためには、倫理学において展開される学問の区分についての論述を考察せねばならぬ。

「知」は「存在」の「表現」(Ausdruck)であり、また逆に「存在は知の叙述(Darstellung)である」。(G. E. 1816. Allgemeine Einl. II, S. 4)。「知」と「存在」との対応関係が考えられている限り、学問の性格・意義を知るためには、その対象となる存在一般を考察せねばならぬ。先づ、存在一般は「理性」(Vernunft)と「自然」(Natur)とに大別される。「存在」におけるあらゆる対立は、この両者の対立に包括される。したがってこれは「最高対立」(der höchste Gegensatz)である。(A. a. O., S. 8)。しかしこの対立は絶対的対立ではない。既に世界が創造され、世界の倫理化の歴史的過程が始まっている以上、「自然」は「理性」と交錯(Ineinander)せる自然であり、「理性」は「力」(Kraft)として自然に内在せる理性である。「理性」と「自然」との絶対的対立は、したがって単に仮説的なるものである。(A. a. O., III, S. 13—17)。「存在」の価値の程度は、この「理性」と「自然」との交錯の度合によってはかられる。最下級の存在は、「理性」との交錯が最小限にとどまっている「単なる質量」(die bloße Masse)であり、宇宙創造の原初において考えられる「死せる質量としての自然」(die Natur als tote Masse)ではあり得ない。それは仮説的なものに止まる。又、他方「最高存在」(das höchste Sein)は、交錯の最大限なるものであって、本来の意味におけるそれ、即ち、対立の絶対的統一として存するものは(a. a. O., II, S. 5f.)、未だ理念としてあり、我々に直接与えられているものではない。「理性」は「自然的理性」であり、「自然」は「理性的自然」であって、両者は相対的対立において存する。世界の倫理化の歴史的過程は、「自然」と「理性」との相互の働きによって、相対的対立から絶対的統一に至る無限の過程であるが、この過程が未だ完結していない限り必然に、存在一般を表現する「知」の体系としての「学」は、「自然の学」(die Wissenschaft der Natur)と「理性の学」(die Wissenschaft der Vernunft)とに区分される。(A. a. O., S. 9. G. E. 1812/13. Allgemeine. II, S. 60—61)。しかし、「存在」における「理性」と「自然」とは相対的対立において在るものである以上、この両者の学は、相対的に区別されるのみである。即ち、発展しつつある存在一般を、前者は「自然」の側から、後者は「理性」の側から表現したものである。故に究極においては、両者の学は一に帰せねばならぬのである。すべての「特殊学」は、この二つの「主要学」に包括せられ、教育学は、先づ、「理性の学」、即ち精神科学に属するものであるがしかし、「理性」と「自然」とは、又それぞれ「力」(Kraft)と「現象」(Erscheinung)とに分たれる。この対立は又相対的であり、各存在において両者は同時的に存在するものである。この「力」と「現象」との同時的存在(das Zugleich)が「一般的に」、即ち「力」として見られた場合、それは「存在」の「本質」(Wesen)であり、「特殊的に」、即ち「現象」として見られた場合、それは「存在」の「現存」(Dasein)である。(G. E. 1816. Allg. Einl. II, S. 8—9)。かくて精神科学は、「倫理学」と「歴史学」とに区分される。倫理学は、「理性」と「自然」との交錯・滲透の過程を「理性の行為」として⁹⁾、即ち、既に「理性」と合一せる「自然」(現象)の中に働く「理性」の「力」を表現するものである。歴史学は、かの

交錯・滲透の過程を「理性」の「現象」として、「自然的理性」の「現存」を表現するものである。教育学は、この二つの学の間中に位するものであって、従って理念的なるものと経験的なるものとを相互に関連させる「技術学」として規定される⁷⁾。註 7) に引用せる Schleiermacher の技術についての概念規定からして、「技術」としての教育は、倫理的原理にもとづいて「理性」と「自然」との合一過程を深化していく実践である。「理性」が「自然」との「結合」(Einigung)において、「自然」の中に自己を顕示することを可能ならしめる実践である。略言すれば、理念の社会的現実化である。教育学が「倫理学」と「歴史学」との間中に位置づけられたということは、教育学が理念の社会的現実化をその使命とする実践の学として規定されたことを意味する。「最高存在」が「理性」と「自然」との絶対的統一であり、「存在」の各面を表現する各特殊学は、「最高存在」の表現である「最高学」⁸⁾に帰一すべきものである限り⁹⁾、教育学はあらゆる「存在」と「学」の目的を促進する実践の学ということになる。そして理念の社会的現実化といっても、教育は、個々の人間形成を直接の対象とする限り、更に、教育は倫理化の世界過程の基本的作用としての意義を持つ。というのは、倫理的なるものの全体は「人間理性」の働きの結果であるからである¹⁰⁾。即ち、「理性」は「自然」との本源的な合一において「人間本性」の自発性の面に「意志」として、受容性の面に「悟性」として自己を措定したのである¹¹⁾。したがって「人間本性」における「理性性」(Vernünftigkeit)が世界の倫理化のための「根源的なもの」といえるのである¹²⁾。そして、この「理性」の自己措定は類としての人間にではなく、個としての人間存在(das menschliche Einzelwesen)にである¹³⁾。(G. E. 1812/13. Allg. Einl. III, S. 66. §75)。世界の「倫理過程」(das ethische Prozeß)、即ち、「理性全体」と「自然全体」との交錯過程を進展せしめる「基本的力」(die elementarische Kraft)は、従って、個人の理性行為にあると言わねばならぬであろう。(A. a. O., S. 67. §77, 80)。故に、「理性」の「象徴」(Symbol)であり同時に「機関」(Organ)としての人間の育成をその直接の課題とせる教育学並びに教育は、世界の「倫理過程」の基本的作用と規定され得る。かくて我々は、教育学並びに教育の課題、或いはその一般的意義を規定したのであるが、しかし、より具体的な規定に進まねばならない。

「理性」と「自然」との相対的対立が主張され、従って、Kant 哲学におけるが如き「自然法則」と「倫理法則」との本質的区別が否定されて¹⁴⁾、倫理学が「自然」の中に働く「理性」の「力」を表現するものと規定されたことは、教育学にとっていかなる意味をもつのか。それは Schleiermacher 教育学の教育目的の具体性と実践性を表わす。即ち、教育の理念の歴史性、社会性が指摘されているのである。「理性」は「自然」と既に合一し、「自然」に働きかけている「理性」である。「当為」・「規範」は現実存在において働いているものでなくてはならない。理念・「当為」は、歴史的社会的現実の所産として相対的なものである¹⁵⁾。Schleiermacher は、Kant の「定言命令」を否定して¹⁶⁾、道徳法・「当為」の歴史的相対性を主張し、単なる「当為」の体系としての主観的合理主義的倫理学——Kant, Fichte の倫理学を指す——に対し、それは、「理性と自然との交錯」並びに「両者の分離の消失」を「理性の行為」として表現するものではなく、単に両者の分離(Ause-

inander), 従って「非存在」(Nichtsein) を表現するにすぎない。(G. E. 1816. Allg. Einl. §93)。かかる倫理学は、「理性行為における否定的側面」のみを表現して「理性」を「力」として、即ち現実の理念への可能性を把握するものではない。実在的客観の把握を基礎とせずして主観的に法則を定立することは知識の破壊であると反駁しているのである¹⁷⁾。「法」(Gesetz) は「存在」を規定する限りにおいて「法」である。「存在」を規定し得る「法」は「現存在」・「現象」, 即ち歴史的社会的現実のなかに働いている理念の認識から生れなくてはならぬ。単なる主観の構成物であってはならない。倫理学が「自然」の中に「力」として働く「理性」の表現でなくてはならぬということは、かかることを意味している。絶対への道は、Schleiermacher においては、相対の徹底になくなくてはならないといえる。何故なら、最高なるものは、「理性」即「自然」, 「力」即「現象」, 「一般」即「特殊」として対立の絶対的統一であるが故である¹⁸⁾。かくて、教育の理念の相対性が主張されると同時に、その理念の現実規定力が要求されるのである。そして、教育学の普遍妥当性がその理念・目的構成の点において否定されるのである¹⁹⁾。教育学の妥当範囲は、一定の「倫理的見解」が支配する一定の歴史的社会的現実限定せられたのである。この Schleiermacher の考えは、その後、近代歴史学派の人々によって実証的に具体的に展開せられたのであるが²⁰⁾、しかし、Schleiermacher の理念の相対性の主張は、歴史的相対主義を意味するものではない。この点を詳しく論じる余裕を筆者は今有していないが、簡けつにいうならば、対立の絶対的統一を我々は無限に志向しなければならぬことを彼は意味しているのである。そして、それに至る道は、少なくとも、主観的に絶対的なものを構成することではなく、所与の客観的現実の要求する理念の現実化に徹底することにあることを、その倫理学で展開される彼の世界観が示唆していると考えられる²¹⁾。教育学の普遍妥当性の否定は、教育学が技術の学として、所与の客観的現実の特殊性を顧慮して、普遍的意義をもつ教育の一般的理念を特殊化した原理とその実現方策の手段の体系でなければならぬことを意味しているのである。換言すれば、教育学の実践的性格が要求されているのである。

更に、前述の如く、教育学は政治学と並列して——これは明らかに Platon の影響であるが——倫理学の原理を現実を実現していく学と規定されたが、この規定の意味も重要であると考えられる。というのは、現実の社会における教育という機能は、他の社会的諸機能との関聯のなかで働いている。とくに政治との関係が直接的である。国家社会における教育は、国家の政治的課題を何等かの形で反映している。この反映を、即ち教育の目的を現実に規定している政治的課題・意図を自覚的に明確化することは、教育学の重要な課題である。この課題を教育が果していくことによって、現実の教育はその歪みから脱却し、正しい教育目的を現実的に設定していくことができる。教育と政治との関係を観念的に切断して、教育の機能をそれ自体で独立した機能として把握すること——教育の中立性の主張——は、教育現実の歪みを永続化することになる。教育学が政治学と並列する(koordinieren) という Schleiermacher の言は、この意味において重要である。

Schleiermacher は、その世界観的根柢からして教育学、並びに教育の課題・目的を一定の歴史的社会的現実の観点から把握するのであるが、社会と個人との関係についての彼の思想から、教育の

