

# ディルタイの「教育的関係」論の輪郭と特質

助 川 晃 洋\*

The Theory of “Educational Relations” by W. Dilthey:

Its outline and feature

Akihiro Sukegawa

ディルタイは、大学での教育学講義の草稿において、「教育的関係」について論じている。そこにおいてディルタイは、「教育的関係」は、社会的な新陳代謝の過程、父親の支配の関係、分業という三つの基層の上に成立していると考えたのであるが、それら相互の区別と連関には言及し得ておらず、「教育的関係」の社会的基礎づけには成功していないのであり、また「教育的関係」の構成要因である被教育者の陶冶性と教育者の教育的天才については論じたのであるが、両者の関係それ自体には言及し得ていないのである。このことから本研究は、ディルタイ教育学の中に「教育的関係」論という名称を付されるべき理論領域が存在しており、ディルタイが、その後のドイツ、とりわけ精神科学的教育学派における「教育的関係」論の展開の先鞭をつけていたということとその理論の完成度は、彼自身が当初意図した水準にまでは到達し得ていなかったということを主張する。

## I. 研究の目的と方法

教育者と被教育者の人間関係を表す「教育的関係」(pädagogischer Bezug)という概念を最初に提示したのは、ノール(H. Nohl)である。ノールは、「教育的関係」を「教育者の被教育者に対する人格的關係」<sup>①</sup>と定義し、さらに「教育の基礎は、成熟した人間の成長しつつある人間に対する情熱的な関係である。しかもそれは、成長しつつある人間自身のための、彼が自己の生とその形式に至るための関係である」<sup>②</sup>と規定している。しかし「教育的関係」という事柄そのものは、「それが永遠の生の関係を表現するが故に古い」<sup>③</sup>のであり、したがってこの関係をめぐる実践的関心とそれと結びついた理論的反省の萌芽は、ノールにはるかに

\*宮崎大学教育文化学部

先行して存在していた。例えば『教育的関係の理論』(Die Theorie des pädagogischen Bezuges)においてヘルツ(H. Hertz)は、「教育的関係」論の「古典的な」提唱者として、ルソー(J.-J. Rousseau)、ペスタロッチ(J. H. Pestalozzi)、ヘルバルト(J. F. Herbart)、シュライエルマツヘル(F. D. E. Schleiermacher)の名前を挙げている<sup>6)</sup>。しかし彼らへの遡及が正当であるにしても、ドイツ教育学、とりわけノールを含めた精神科学的教育学派にとって「教育的関係」が、学的主要関心事の一つとなっており、根源的に教育的な領域として、それが独自の問題設定と理論形成のための出発点であった事実を考慮するならば、同学派の開祖としてのディルタイ(W. Dilthey)の理論こそが、まずは組上に載せられて然るべきであると筆者は考える。また従来の先行研究には、ディルタイ教育学そのものの慎重な吟味という手続きを経ていないにもかかわらず、ディルタイを「教育的関係」の理論化の「先駆者」<sup>7)</sup>として位置づけ、その構想を積極的に評価し、さらにはノールに対する直接的な影響関係の成立を自明の理の如く考える傾向が顕著であるように思われるだけに、それはなおさらのことである。

本研究の目的は、ディルタイの「教育的関係」論の輪郭と特質を明らかにすることである。そしてこの研究目的を達成するために、筆者は、研究方法として次の四つの事項を設定する。第一は、ディルタイの「教育的関係」論への研究対象としての着目が要請される経緯の確認である。第二は、ディルタイの教育活動及び教育学研究の梗概と彼の教育学体系において「教育的関係」論に与えられている位置の把握である。第三は、教育活動及び社会における「教育的関係」の基礎づけに関するディルタイの見解の検討である。第四は、「教育的関係」の構成要因である教育者と被教育者に関するディルタイの見解の検討である。また本研究の対象は、『ヴィルヘルム・ディルタイ全集』(Wilhelm Dilthey Gesammelte Schriften)第9巻「教育学」(Pädagogik)所収の「教育学体系の梗概」(Grundlinien eines Systems der Pädagogik)を中心に置く。なぜならそれが、ディルタイの教育学体系の「最も包括的な構想」<sup>8)</sup>だからであり、また「教育的関係」とかわる最もまとまった叙述を、我々は、そこにおいて見出すことができるからである。なお「教育学体系の梗概」においてディルタイは、〈Erziehungsverhältnis〉を3回使用した以外に、「教育的関係」と訳出することができる言葉を全く使用していない。そもそも日本語の「教育的関係」に対応するドイツ語の用語は、決し

て一律ではなく、各論者の教育学的立場を反映する形での「かなり大きな術語上の相違」<sup>16)</sup>が看取され得る。しかし用語の使用法においては相違するにせよ、ディルタイを含む各論者の考察は、同じ事柄に焦点化されており、問題意識においては共通している。そこで本研究においては、用語の穿鑿はとりあえず控えて、〈Erziehungsverhältnis〉を「教育的関係」と訳出し、さらに本文中においても「教育的関係」という言葉を使用することにする。

## II. ディルタイ像の転換

『シュライエルマッヘルの生涯』(Leben Schleiermachers) 第1巻、『精神科学序説』(Einleitung in die Geisteswissenschaften) 第1巻、『体験と創作』(Das Erlebnis und die Dichtung) の三点を除いて、生前ディルタイは、まとまった著作を全く公にしていない。そのため彼に最も近い弟子の一人であるミッシュ(G. Misch)の目にさえ、彼の姿は「謎めいた老人」<sup>17)</sup>と映ったのであり、当然その思想全体を概観することは困難であった。従来未公開であった膨大な草稿や遺稿束を含むディルタイの業績の全貌は、全集の編纂・刊行によって近年ようやく明らかになりつつある。その仕事は、1914年に着手されて以来、戦争等による幾度かの中断を経験しつつ、もはやディルタイ学派としての直接的な世代連関に属さないような研究者によって継続されている。ディルタイの著作の大部分が、トルソー、すなわち未完成の断片にとどまっているため、全集は、決して体系的・組織的な構成を見せてはいない。ボルノウ(O. F. Bollnow)の「ドイツ哲学におけるヴァイルヘルム・ディルタイの位置」(Wilhelm Diltheys Stellung in der deutschen Philosophie)によれば、全集は、「一貫した計画から生じたものではなく、次第に増えていったのであり、今日では(中略)それは、非統一的かつ非体系的に、全く混沌として存在している」<sup>18)</sup>のである。そのためディルタイ像の混乱とその一面化は、もはや不可避の出来事であった。例えばディルタイ学派は、ディルタイの著作を1900年を境に前期と後期のそれに分け、前者を心理学的なものとして、後者を解釈学的なものとして理解する。さらに前期ディルタイの心理主義を批判し、『精神科学における歴史的世界の構成』(Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften)等の後期の著作から多くを学ぶことによって、後期ディルタイの解釈学を継承している。こうした「理解」の理論としての解釈学への一面的な志向とその継承は、ディルタイにおける学的

方法論の端緒とそれに基づく教育学構想を疎かにすることにつながったのである。

しかしドイツにおいては、ダーマー (I. Dahmer) とクラフキ (W. Klafki) によって『その時代の終焉にある精神科学的教育学—エーリッヒ・ヴェーニガー』(Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche-Erich Weniger) が刊行された1968年に相前後して、グロートホフ (H-H. Groothoff) の「ディルタイの『科学的教育学』の構想について」(Über Diltheys Entwurf einer "wissenschaftlichen Pädagogik") とヘルマン (U. Herrmann) の『ヴィルヘルム・ディルタイの教育学』(Die Pädagogik Wilhelm Diltheys) を直接の契機としたディルタイ解釈の「歴史的転回」<sup>100</sup>の気運が生じている。それは、経験的・分析的な、或いは社会批判的な立場からのディルタイ学派批判を受けての試みであり、前期ディルタイに一方ならぬ関心を寄せた上で、さらに前期ディルタイと後期ディルタイの連続性に着目し、全体的な視点の下で新たなディルタイ像を発見しようとする姿勢である。例えばヴント (W. M. Wundt) 以来の実験心理学に反対してディルタイが打ち立てた記述的・分析的心理学は、解釈学とともに「精神科学の基礎づけのための不可欠の両輪」<sup>101</sup>として見直されるのである。

このような前期ディルタイへの関心の高まりは、すなわち彼の教育学及び「教育的関係」論の積極的な研究主題化を促す雰囲気や、当時の学界内部において、潜在的な可能性として、すでに醸成されていたことを意味している。なぜならディルタイの教育学的著作は、そのほとんどすべてが、1900年以前に執筆されており、そこでは生の理解全般が心理学的手法に依存するという態度が保持されているからである。そして本研究は、こうした研究動向を背景として遂行されるものである。

### Ⅲ. ディルタイの教育活動と教育学研究

ディルタイは、通常哲学者として有名であるが、「哲学者の最後の言葉は(中略)教育学である。なぜなら一切の思索は、行為のためにあるからである」<sup>102</sup>という言葉が端的に示すように、教育学にも多大な関心を寄せている。しかしながらディルタイ自身の手による教育学の論文は、極めて少数であり、そのうち重要視されるべきものとしては、1888年7月19日にプロイセン王室科学アカデミーで「心理学を教育学に应用することに関してディルタイが行った講義内容」<sup>103</sup>に基づいて著された「普遍妥当的教育学の可能性について」(Über die Möglichkeit einer

allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft) がある程度である。しかしこの論文は、ディルタイが最初に意図した「個別的な精神科学の論じ方の例としての教育学体系の綱要」<sup>(46)</sup>を教育学の普遍妥当性の問いに縮小したものであり、「大きな全体の一部に過ぎない」<sup>(45)</sup>。ディルタイ自身もまた、ヨーク伯 (Graf P. Yorck) 宛の書簡の中で「取り急いでまとめた結論」<sup>(46)</sup>を強調しているのである。したがってディルタイ教育学の体系を把握しようとするならば、むしろ彼の教育学講義の草稿に目を向けるのが得策であろう。ディルタイは、次の二つの大学で教育学講義を担当していた。第一は、ブレスラウ大学であり、そこでは1874年の夏学期、1874・75年の冬学期、そして1878・79年の冬学期に教育学講義を担当していた。第二は、ベルリン大学であり、そこでは1884年の夏学期から1894年の夏学期まで、すなわちシュトゥンプ (C. Stumpf) に心理学講義を、パウルゼン (F. Paulsen) に教育学のそれを引き継ぐまで教育学講義を担当していた。このうちベルリン時代の「教育学の歴史と体系」(Geschichte und System der Pädagogik) の草稿が、ボルノウによって校訂・編集され、全集第9巻として1934年に刊行されている。本研究がとりわけ注目しようとする「教育学体系の梗概」は、その後半部分であり、そしてその第3章「被教育者に対する関係における教育者の記述」(Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling) において、ディルタイの「教育的関係」把握が、最も典型的に開陳せられているのである。

ところで「教育的関係」論は、ディルタイの教育学体系の構想において、いかなる重みをもって論じられたのであろうか。この問いに対する回答は、もちろんディルタイ自身による文筆上の証拠としては提示されていないし、また「教育学体系の梗概」を含む「教育学の歴史と体系」をもってしても、それが、「我々に全体系を示すものとして充分であるとはいへない」<sup>(47)</sup>という程度のものである以上、極めて不十分な推断にとどまらざるを得ない。しかし「普遍妥当的教育学の可能性について」が、その意図と内容、さらには行論や用語に至るまで、一般的に「教育学体系の梗概」と一致していることからすれば、「教育が基づいている関係から出発する新しい教育科学の最初の輪郭をもすでに示している」<sup>(48)</sup>という「普遍妥当的教育学の可能性について」に対するノールの評価が、「教育学体系の梗概」に対しても、そのまま該当するはずである。そしてこの評価に従う限りにおいて、ディルタイが「教育的関係」の分析を教育学の重要課題として見ていたと考えることに無理はないであろう。しかし問題は、ディルタイが「教育的関係」

を教育学研究の出発点であると自覚しているにしても、その分析を実質的に遂行し得ているとは限らないということである。

#### Ⅳ. デイルタイにおける「教育的関係」の社会的基礎づけ

##### 1. 教育概念把握の内実

ドイツにおける〈Geisteswissenschaft〉(精神科学)という用語の普及は、1849年にミル(J. S. Mill)の『論理学体系』(A system of logic)を独訳する際に、それが、〈moral science〉(道徳科学)の訳語として採用されたことを契機としている<sup>(99)</sup>。しかしそれを術語及び学的方法として決定的にしたのは、やはりデイルタイである。『精神科学序説』第1巻においてデイルタイは、観念論的思弁も機械的・実証主義的態度も退けて、精神科学の哲学的基礎づけに傾注している。デイルタイによれば、精神科学は、人間存在それ自体をうちに含むところの「歴史的・社会的現実を対象とする諸科学の全体」であり、「知識の地球儀(globus intellectualis)の他の半分」として、自然科学に対して相対的に自律した学問領域である<sup>(100)</sup>。またそれは、厳密な自然科学的方法に基づく客観的理解に対して方法論的独自性を主張する。そしてデイルタイにおいて、教育学は、すぐれて精神科学の一分野として構想されているのである。さらにデイルタイの「教育的関係」論は、精神科学としての彼の教育学の構想に属しており、また彼独自の「教育」(Erziehung)概念把握とも分かち難く結びついているのである。

デイルタイは、「教育という言葉で我々が理解するのは、成長した者が成長しつつある者の心的生を陶冶しようとする計画的活動のことである」と述べて、狭義の教育概念を規定する。しかしデイルタイは、すぐさま次のように続ける。「計画的活動が、他の目標に向けられ、副次的結果として教育を取り込む計画的活動が教育と呼ばれるとき、この(教育という一引用者注)表現は、はるかに広い意味で使用されている。この意味で我々は、職務関係での上司、軍隊関係での将校、共同体関係での聖職者、それどころか人間がそこに存在するところの、すべての極めて普通の関係における生活そのものを通じて、教育について語るのである」。すなわちある作用が、特定の目標に意識的に方向づけられているかどうかは別にして、その結果として「陶冶」、換言すれば、「精神のあらゆる種類の完全性」が生み出されるとき、「教育という表現が、転化された意味で使用されるのである」。例えば我々は、自然や神が、意図的に我々に影響を及ぼす教育の主体ではないと

いうことをすでに知っている。にもかかわらず我々が、人間を「自然の被教育者」、地球を「人類の学校」、神の啓示を「人類の教育」と称するとき、教育概念は、広義に解されているのであり、「陶冶を実現させる主体」は、補足的に考えられているのである<sup>(21)</sup>。

もとよりディルタイにあっては、狭義の教育概念に依拠することによってのみ、「教育学は、ある限定された体系の科学として樹立せられ得る」のであるが、しかし「言葉の最高の意味において人間形成は、人間社会のすべての制度の機能」であり、したがってそれらが、「個々人にその最高の形態を与えるために協力する」ということは否定すべくもない。むしろディルタイの関心は、人間社会のすべての制度を貫いて存在する人間形成の諸機能の中に、狭義の教育概念が指示する活動が、どのように存在しているのかに向けられている。さらにそうした脈絡において、ディルタイの照準は、「教育が基づいている関係」としての「教育的関係」へと限定されていくのである。すなわちディルタイの構想した教育学は、教育者と被教育者の関係の解明から出発しようとするものであり、そこで次の有名な言葉が発せられることになるのである。「私が、その可能性を示した教育学という科学は、ただ被教育者に対する関係における教育者の記述からのみ始めることができる。というのは、何はさておき肝要なことは、(教育—引用者注)現象そのものを設定し、それを心理学的分析によってできるだけ明瞭にすることだからである。そして次に教育の過程が成り立っている個々の過程を完全に記述することによって、そこから完全な過程を規定する諸々の公式、或いは規則を導き出すことができるのである」<sup>(22)</sup>。

## 2. 「教育的関係」の社会的基層

ディルタイは、「教育は社会(ゲゼルシャフト <Gesellschaft>)の一つの機能である」と述べている。大抵マンハイム(K. Mannheim)やバルト(P. Barth)に帰せられるところの、この定式に従うならば、狭義の教育活動、とりわけ「社会における成長した者と成長しつつある者の間の関係」としての「教育的関係」が、どのような社会的諸関係に由来し、どこに基礎を持つものであるのかが、当然問われなければならないはずである<sup>(23)</sup>。それに対してディルタイは、次の三つの社会的基層を仮設することによって回答に代えているように思われる。

まず第一は、「新しい個人が社会の構成要素として不断に社会の中に入り込む社会的な新陳代謝の過程(Erneuerungsprozeß)」である。これは、後続世代の個人

を先行世代の人間と交代し得るところにまで発達させることを要求するのであり、その結果として社会における労働の成果や価値は、維持され、伝達されるのである。これは、ある程度までは同化や模倣を通じて「年長者に年少者の状態が接近することによって無意図的に行われる。しかしこの過程は、我々が教育と呼ぶ意図的・計画的活動によって補われる必要がある」。そこで第二に、「成年によって未成年の陶冶が発展するような恒常的な関係が、社会のうちに存在する」必要があり、そうした関係の基礎が、家庭における親子関係、とりわけ「父親の支配の関係」(Verhältnis väterlicher Herrschaft)に求められる。父親は、子ども自身の目的を自らのうちに引き受ける人格として現れる。したがって父親の支配は、子どもの教育に対する「権利」とともに、子どもの自己目的を尊重するという「保護の義務をそれ自体のうちに含んでいる」。また「この関係は、子どもの自立という目標が達せられるときに解消される」のである。そして第三に、「教育的関係(Erziehungsverhältnis)のより進んだ形態は、社会における分業(Arbeitsteilung)の原理によって引き起こされる」。ディルタイによれば、本来家庭それ自体は、自律的ではあり得ず、共同体、国家、教会に依存した関係に置かれている。したがって「教育の機能は、部分的に家庭から分離せられ、教師と教育機関が生まれ、(中略)さらに各機関の方針が、教育の目標を規定することになる」。学校における教師と生徒の関係は、分業を基礎としたものとして語られるのである<sup>(24)</sup>。

自明のようにして眼前にある「教育的関係」が、実は社会的な新陳代謝の過程、父親の支配の関係、分業という三つの基層の上に成立しているとディルタイは考えている。それに対する一応の納得は、決して吝かではない。しかしディルタイは、三つの基層及び「教育的関係」の各々相互が、どのように連関しているのかという問いを具体的な相において解決しているのであろうか。

例えば第二の基層である父親の支配の関係の場合に着目してみる。ディルタイは、次のように述べている。「未成年者が、彼の教育者に従属して、この教育者に解き難く結ばれており、教育者が、義務と権利によって被教育者に対する教育的支配を委託されているという、この関係は、根源的に家庭生活において与えられている。家庭生活には、教育的関係を構成する具体的な個別の関係が、効果的に結合されていると言える」。ディルタイが、ここで問題にしようとしているのは、「教育者が決定して、子どもが自ら決定したのではない方向を子どもに与える教育者の権利が、どこに基礎づけられているのかという問い」である。ディルタイは、

「個人主義の立場では教育の権利の根拠を見出すことはできない」と考える。なぜなら個人主義の教育学は、教育の権利の根拠を「子どものうちに含まれているが、子どもには明白に意識されていない意志決定を教育者が先取りすることに求め」ているが、しかし「我々の多くは、先取りした教育の方向に（中略）おそらく完全には同意しない」からである。そこでディルタイは、「むしろ教育の権利は、父親が子どもに対して自ら行使するか、もしくは（第三者に—引用者注）委託された支配関係に存する」と主張するのである。ここで「教育的関係」と支配関係との密接不可分な関係が、問題として浮上してくることになる。すなわちディルタイは、「教育的関係」が、父親の支配の関係を原型、もしくは基礎として成り立っていることを認めつつ、さらにそれが、背後にある諸々の支配関係、つまり共同体、国家、教会との連関によって規定されるものだととらえているのである<sup>(25)</sup>。ペスタロッチの『隠者の夕暮』(Die Abendstunde eines Einsiedlers)の冒頭の言葉にしても同様に解することができる。「神の父ごころ (Vatersinn), 人間の子ごころ (Kindersinn). 君主の父ごころ, 国民の子ごころ。それがすべての幸せのもと」<sup>(26)</sup>。ここでは神と人間の関係、君主と国民の関係が、父親と子どもの関係と重ね合わされている。しかも『隠者の夕暮』が、ペスタロッチによって教育論として意識されていた限りにおいて、それらは、「教育的関係」として観念されていたのである。すなわち「教育的関係」は、往々にして父親と子どもの関係や諸々の支配関係との類推において語られるのである。しかしここで問題であるのは、「教育的関係」、父親と子どもの関係、そして諸々の支配関係の各々が、どのように区別されるのか、それらが、どのように連関しているのかということが、十分に取り扱われることなく済まされていることである。ペスタロッチはともかく、ディルタイ本来の意図は、社会的諸関係の中に埋め込まれていた「教育的関係」が立ち現れる、そのみちすじと姿形を確定してこそ完遂されるはずではなかったのか。しかし結局ディルタイにおいて、それは、プログラムとして話題になったに過ぎない。そしてその限りにおいてディルタイは、社会的諸関係の中から「教育的関係」を独特の関係として抽出し、記述することに成功していないと考えられるのである。

## V. デイルタイにおける「教育的関係」の構成要因

### 1. 被教育者の陶冶性

教育活動及び社会における「教育的関係」の基礎づけについての言及をひとまず終えたデイルタイは、次に考察の重点を「内側へと方向転換していく」。すなわち「教育者の創造的能力及びその能力と被教育者の素質との関係」を問題にしようとするのである<sup>(28)</sup>。まずは被教育者の問題が取り扱われる。

デイルタイは、「教育者とその被教育者の間の関係は、政治家と彼が影響を及ぼす社会との関係、芸術家と彼を享受する観衆の間の関係に類似している」と述べて、教育者と被教育者の関係についての考察を政治家と社会、芸術家と観衆の関係と比較することから始めている。デイルタイによれば、例えば芸術家の仕事は、その作品を鑑賞する者の存在の如何にかかわらず可能であり、芸術家は、人里離れた島で観衆なしで活動し、創造することができる。それ故に「この関係の考察は、芸術家の天才から出発することができる」のである。しかしこれは、政治家の活動や「教育者の創造活動とは異なるものである。教育者の創造活動は、彼がはたらきかけるところの自己発展的な心によって制約されている。それは、教育者の創造活動において形成的な力呼び起こし、そしてこれに法則を与えるのである。それ故にその心から始めるべきである」。教育者がはたらきかける「心」が、被教育者を意味していることは言うまでもない。教育者が、現実の人間である被教育者とかわるとき、その教育意図が、意味を持つべきであるのならば、教育者は、人間のリアルな心的生の実実にこそ、教育活動の出発点を求めなければならないはずである。そこでデイルタイは、教育活動及び「教育的関係」の出発点を被教育者の側に、とりわけその「陶冶性」(Bildsamkeit)に置くのである<sup>(29)</sup>。陶冶性の概念は、『教育学講義綱要』(Umriss pädagogischer Vorlesungen)においてヘルバルトが、「教育学の基礎概念は、被教育者の陶冶性である」<sup>(29)</sup>と述べて以来、教育学の鍵概念の一つとなっている。デイルタイもまた、ヘルバルトに学んでおり、その結果として陶冶性の重要性を意識するに至っていたことは、当該箇所でもヘルバルトが引き合いに出されていることから明らかである。

さらにデイルタイは、陶冶性の概念においては、次の二つの事実が含意されていると見ている。第一は、「心的生は発達する。素質は完全な特性と能力へと発展する」ということである。第二は、「心的生の諸法則を知り、教育的芸術家としてそれを利用することを心得、この一般的な知識に個人的な心の知識を加えて考え、

その固有の素質を社会における職業と一致した陶冶にまで導くことを理解するとき、被教育者の陶冶性の発達を促進し、障害を除去し、向上させることが可能である」ということである<sup>(30)</sup>。そしてこの第二の見解を踏まえて、ディルタイは、教育者の問題へと目を転ずるのである。

## 2. 教育者の教育的天才

教育者の理想的典型としての「教育的天才」(pädagogischer Genius)の問題は、ディルタイによって「教育学が知っている最も魅力的な課題」<sup>(31)</sup>として取り扱われている。ディルタイによれば、プラトン (Platon) の『饗宴』(Symposion) が伝えているように、ソクラテス (Sokrates) は、「青少年を魅了して、その心をとらえた魔術的な力」<sup>(32)</sup>を持った教育的天才であったし、コメニウス (J. A. Comenius)、ペスタロッチ、フレーベル (F. W. A. Fröbel) 等もまた、疑いなく教育的天才であった。そしてヘルバルトもまた、プラトンやソクラテスのエロスに基づいた「教育的関係」の古典的形式を最も典型的な形で実現した人物として、ディルタイによって教育的天才の花冠を与えられている。アスムス (W. Asmus) の「知られざるヘルバルト」(Der unbekannte Herbart)によれば、ヘルバルトは、家庭教師としての青年時代から大学教授としての生涯を通じて、子どもや学生の畏敬的となるような学識とともに、青少年を引き付けてやまない人間的魅力を持っていたのであり<sup>(33)</sup>、「全く生来的に教育者としての本性を備えていた」<sup>(34)</sup>。そうしたヘルバルトの人間として、教育者としての真価をディルタイは見通していたのである。

教育的天才は、「文学的天才」と同じく「何か根本的なもの」をうちに宿している。しかし前者の出現は、後者のそれに比して極めて稀であり、またその心情の特性も全く異なるものである。特に教育的天才において顕著であるのは、「愛」(Liebe)である。ディルタイは、「一人の人間が他の人間に及ぼす魅力は、その人の献身する仕方によって条件づけられている」とみなしているが、この献身こそが、教育愛の重要な要素を成しているのである。そしてディルタイは、次のように述べている。「我々は、一人の人間を、ただ彼とともに感じ、我々の中で彼の心の動きを追体験することによってのみ理解する。すなわち我々は、ただ愛によってのみ理解するのである。そして愛の術によって、我々自身の感情をおぼろげで未発達の、子どもらしい、純粋なものへと引き下げることによって、我々は、未発達な生に近づかなければならない。すべての理性的な熟慮は、ただ二次的なも

のとして付け加わるに過ぎない。教育的天才においては、心情と直観力が支配的なのであり、決して悟性ではないということが、このことに関連するのである」<sup>(35)</sup>。愛は、感情であって、理性や悟性ではないという見解を、ディルタイはヘーゲル (G. W. F. Hegel) から学んでいる。それは、「キリスト教の精神とその運命」(Der Geist des Christentums und sein Schicksal) においてヘーゲルが、キリスト教の愛の精神に依拠することによって導出し得た結論であり<sup>(36)</sup>、ディルタイは、それを忠実に継承していたのである。

さらにディルタイは、「心の奥底における屈折していない素朴さ (ungebrochene Naivität)」、「生き生きとして、現実感に満ちた心的生についての思案 (Sinnen über Seelenleben)」、そして「心の形成、伝達、方法、教授に関して掘り下げた創意工夫 (grübelnde Erfindsamkeit)」の三つを教育愛に付加し、それらをもって教育的天才の特徴としている<sup>(37)</sup>。ここからディルタイの言う教育的天才とは、感情的なもの、すなわち教育愛に満ちていることを前提として、それに素朴な性格と高度の知的能力が結びつくことによって、子どもの非合理的なものに常に留意し、対処することが可能となった教育者のことであると結論することができよう。

ところでディルタイが、当初の問題意識に忠実であろうとするならば、以上の考察を踏まえて、次に教育者と被教育者の関係それ自体を論じなければならないはずである。しかしディルタイは、「教育的関係」を二つの構成要因、すなわち被教育者の陶冶性と教育者の教育的天才に二分するにとどまっておき、両者の関係それ自体を本質的に問い、その記述を事実的に遂行するという作業を放棄してしまっている。すなわちディルタイによる「教育的関係」に関する考察は、彼が当初意図していた課題に対して、決して十分には遂行されていないのである。

## VI. まとめと今後の課題

以上本研究において筆者は、ディルタイの「教育的関係」論の輪郭と特質について考察を進めてきた。ここで本研究において得られた個別的な知見を整理するならば、それは、次の四点になる。本研究の行論に即して提示することにする。

- (1) ディルタイの「教育的関係」論が積極的に研究主題化される素地は、前期ディルタイへの関心の高まりを背景として出来上がっていたものである。
- (2) ディルタイの教育活動と教育学研究は、大学での教育学講義の担当という

職務上の理由とのかかわりを中心とするものであり、その講義草稿においてディルタイは、「教育的関係」を教育学研究の出発点として位置づけ、さらにそれについて論じたのである。

- (3) ディルタイは、教育を社会の一機能とみなした上で、「教育的関係」は、社会的な新陳代謝の過程、父親の支配の関係、分業という三つの基層の上に成立していると考えたのであるが、それら相互の区別と連関には言及し得ておらず、したがって「教育的関係」の社会的基礎づけには成功していないのである。
- (4) ディルタイは、「教育的関係」を構成する二要因である被教育者の陶冶性と教育者の教育的天才については論じたのであるが、両者の関係それ自体には言及し得ていないのである。

そして本研究全体の最終的な結論は、ディルタイ教育学の中に「教育的関係」論という名称を付されるべき理論領域が存在していること、その限りにおいてディルタイが、その後のドイツ教育学界、とりわけ精神科学的教育学派における「教育的関係」論の展開の先鞭をつけていたこと、以上の二点にこそ疑いを差し挟む余地はないが、その理論の完成度は、彼自身が当初意図した水準にまでは到達し得ていなかったのものであるということである。

最後に、本研究を閉じるに際して、今後に残された課題について言及するならば、それは、「教育的関係」にかかわるディルタイーノール間の影響関係の内実を明らかにすることである。今後において筆者は、ディルタイの「教育的関係」論が、ノールのそれに対してどのような形で、どの程度の影響を与えていたのかを独自に解釈し、その上で「教育的関係」論者としてのノールにとってのディルタイの存在意義にまで言及するつもりである。

## 註

- (1) Nohl, H., Vom Wesen der Erziehung, in: H. Nohl, *Pädagogik aus dreißig Jahren*, 1949, S. 282.
- (2) Nohl, H., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, 9., Aufl., 1982, S. 134.
- (3) Nohl, H., Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler, in: H. Nohl, *Pädagogik aus dreißig Jahren*, 1949, S. 153.
- (4) Hertz, H., *Die Theorie des pädagogischen Bezuges*, 1932, S. 6–33.
- (5) Lee, J.-S., Die geisteswissenschaftliche Pädagogik und das Erziehungsverhältnis bei Wilhelm Dilthey, in: W. Keil (Hrsg.), *Pädagogische Bezugspunkte-Exemplarische Anregungen*, 1989, S. 43.

- (6) Herrmann, U., *Die Pädagogik Wilhelm Diltheys*, 1971, S. 103.
- (7) Röhrs, H., *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, 3., Aufl., 1973, S. 185.
- (8) Misch, G., Wilhelm Dilthey als Lehrer und Forscher, in: G. Misch, *Vom Lebens- und Gedankenkreis Wilhelm Diltheys*, 1947, S. 56.
- (9) Bollnow, O. F., Wilhelm Diltheys Stellung in der deutschen Philosophie, in: O. F. Bollnow, *Studien zur Hermeneutik*, Bd. 1., 1982, S. 179.
- (10) Zöckler, Ch., *Dilthey und die Hermeneutik*, 1975, S. 182.
- (11) 丸山高司 『人間科学の方法論争』 1985年 p. 69.
- (12) Dilthey, W., Grundlinien eines Systems der Pädagogik, in: O. F. Bollnow (Hrsg.), *Wilhelm Dilthey Gesammelte Schriften*, Bd. 9., 4., Aufl., 1974, S. 203f.
- (13) Nohl, H., Einleitung, in: W. Dilthey, *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*, 1930, S. 4.
- (14) Sigrid von der Schulenburg (Hrsg.), *Briefwechsel zwischen Wilhelm Dilthey und dem Grafen Paul Yorck von Wartenburg 1877–1897*, 1923, S. 48.
- (15) Nohl, H., a. a. O. (13), S. 7.
- (16) Sigrid von der Schulenburg (Hrsg.), a. a. O. (14), S. 76.
- (17) 細谷恒夫 『ディルタイ・ナートルプ』 1936年 p. 11.
- (18) Nohl, H., a. a. O. (13), S. 8.
- (19) Rothacker, E., *Logik und Systematik der Geisteswissenschaften*, 1970, S. 6.
- (20) Dilthey, W., Einleitung in die Geisteswissenschaften, Bd. 1., in: B. Groethuysen (Hrsg.), *Wilhelm Dilthey Gesammelte Schriften*, Bd. 1., 7., Aufl., 1973, S. 4f.
- (21) Dilthey, W., a. a. O. (12), S. 190f.
- (22) ebd.
- (23) ebd., S. 192.
- (24) ebd., S. 192–196.
- (25) ebd., S. 193f.
- (26) Pestalozzi, J. H., Die Abendstunde eines Einsiedlers, in: A. Buchenau/E. Spranger/H. Stettbacher (Hrsg.), *Pestalozzi Sämtliche Werke*, Bd. 1., 1927, S. 265.
- (27) Dilthey, W., Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, in: W. Dilthey, *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*, 1930, S. 29.
- (28) Dilthey, W., a. a. O. (12), S. 199.
- (29) Herbart, J. F., Umriss pädagogischer Vorlesungen, in: O. Willmann/Th. Fritsch (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbarts pädagogische Schriften*, Bd. 2., 1914, S. 9.
- (30) Dilthey, W., a. a. O. (12), S. 199f.
- (31) Dilthey, W., a. a. O. (27), S. 30.
- (32) Dilthey, W., a. a. O. (12), S. 200f.
- (33) Asmus, W., Der unbekannte Herbart, in: *Pädagogische Rundschau*, 2. Jg., 1948, S. 68–75.

- (34) Nohl, H., Der lebendige Herbart, in: *Die Sammlung*, 3. Jg., Nr. 4., April 1948, S. 201.
- (35) Dilthey, W., a. a. O. (12), S. 201.
- (36) Hegel, G. W. F., Der Geist des Christentums und sein Schicksal, in: H. Nohl (Hrsg.), *Hegels theologische Jugendschriften*, 1966, S. 293–596.
- (37) Dilthey, W., a. a. O. (12), S. 201–203.

〈付記〉本研究は、筆者の2001(平成13)年筑波大学審査博士(教育学)学位申請論文「ドイツにおける『教育的関係』論の展開」(未公刊)の特に第1章第2節「デイルタイの『教育的関係』論」の中心となる論点を基にして、一つの論文として新たに再構成したものである。