

W.フリットナー教育学に於ける人間学の独自性

—その意義と問題点—

徳 永 正 直

Die anthropologische Relevanz der Wilhelm Flitners Pädagogik

TOKUNAGA Masanao

第二次世界大戦後のドイツ教育学に於ける新たな動向の一つとして、いわゆる「哲学的人間学」の影響の許に「教育人間学」なるものが構想されたことが挙げられる。しかし、哲学的人間学がシェーラー (Max Scheler) の階層論的人間学との対質を通じて発展し、現代哲学の重要な地歩を占めるに到ったの対して、教育人間学は、いまなお学理論的論議の只中において、教育科学の中での確固たる位置を確立していない。成程、教育人間学の代表的な構想としては、一方には、教育事象の理解にとって重要な意義をもつ人間に関する諸科学からの寄与を、包括的に統合しようとするものがあり、他方には、哲学的人間学の一環として、教育世界に固有な諸現象の解釈を通じて、人間の本質を解明しようとするものがある¹⁾。しかしながら、ゲルナー (Berthold Gerner) が指摘しているように、教育人間学にとって重要なのは、「教育学的思考は、一方では、人間学的な問いの方向を摂取することによって新しい次元を獲得することができ、また獲得しなければならず、他方では、教育学独自の研究領域からの研究成果によって、人間に関する一般的教説の拡充と深化に寄与することができ、また寄与しなければならぬ²⁾」という洞察であるとすれば、それは既に、いわゆる「精神科学的教育学」の代表者の一人であるフリットナー (Wilhelm Flitner) によって見出されていた。とりわけ、彼の主著である『一般的教育学』(Allgemeine Pädagogik, 1950) に於ては、人間把握と教育理解との間の本質連関が極めて明快に主張され、人間学と教育学の必然的相互依存性が個々の点にわたって指摘されている。本小論の目的は、この書で論じられている「人間と教育の四つの見方」を主たる手掛として、フリットナーの人間学を解明し、その意義と問題点を考察することにあるのである。

1. フリットナー教育学の立場

周知の如くにヘルバルト (J.F. Herbart) 以来今日に到るまで、教育学の学問的自律に関する問題は、ある意味で未決着のままであり、とりわけその方法論的形式をめぐる論争は尽きることがない。それは、理論的・実践的な科学としての教育学にとっては、教育の「存在」のみならず、「当為」もまた問題になるという、教育学の宿命的な二重性格による。即ち、教育と陶冶の諸問題に関する省察は、「没価値的な科学」としては成立不可能であって、それは必然的に価値決定や宗教的、政治的な思考様式等と関係せざるをえないのである。フリットナーは、かかる教育学の学的性格を、「人間が人間に関する行為」に関係づけられた「実践的精神科学」³⁾と規定し、教育

の「科学」乃至は「科学的」教育学を、いわゆる「サイエンス」から区別する。というのは、教育学に於ける理論的努力は、教育と陶冶に関する普遍妥当な客觀的事実知の体系化を目指すだけでなく、むしろ、「教育に責任を負う人々が、学問的に相互に理解しあい、一つの共同意志に於て相互に出会う」(S. 10) ための「教育的コンセンサス」(pädagogischer Konsens) の創造にこそ、その実践的意味を見出すのだからである。それでは、フリットナーにあっては、真に自律的な科学としての教育学とは如何なるものであろうか。

彼によれば、これまで合理主義の影響下において、教育とは、教師と生徒、或いは親と子の一定の文化財を媒介とする個人的な関係を中心に、意識的に設定された教育目標を目指す「意識的、計画的な働きかけ」である、と定義されてきた。しかし、例えばクリーク (Ernst Krieck) の研究などにより、かかる教育の定義は、教育現象の一面しか捉えていないことが判明した。そこでこの「志向的(意図的一意識的)な働きかけ」から、「機能的、無意図的な教育的働きかけ」が区別されたのである。しかしながら、現にある「生活」の作用と「教育的行為」との区別は、実際上は不可能である。それ故に、フリットナーは「教育」について次のように表明するのである。即ち、「教育は一つの包括的な人間の生の現象として理解される」⁴⁾ とき、はじめて十全な把握が可能になる、と。ところで、その際に教育的事象は、「事実」と「規範」、或いは「存在」と「当為」との「中間世界」(Zwischenwelt) に於て、その固有の責任を担って存在しているのである。

そこでフリットナーは、「この中間世界に於て、はじめて科学的教育学の自律的な省察と研究が始まる」⁵⁾ といひ、教育学の対象領域を確定するのであるが、教育学が学問的に自律するためには、その上にまた、独自の方法が確立されねばならない。そして、それは、中間世界という対象領域の性格によって、必然的に規定される。即ち、教育学は、一定の歴史的状況の中で営まれる教育と陶冶の意味や価値を、「人間の間人化」(Vermenschlichung des Menschen) 乃至は「人間性」(Humanität) という観点から確認すること⁶⁾ (規範的領域) と、一定の事態に於ける教育的作用の構造を分析する事実研究(経験的領域) とを、弁証法的に媒介しなければならないのであるが、それを可能にするのは、他ならぬ「解釈学」的方法なのである。それ故、真に「科学的」と称すべき教育学が、「人間の生の全層」に関係する教育現象を、能うかぎり普遍的に対象として取り扱い、そこから一つの包括的な教育概念を導出しようと努めるものであるとすれば、それは当然「解釈学的に生成してくるものでなければならない」⁷⁾ とフリットナーは主張するのである。かくして教育学は、人間存在の本質を探究する哲学と協働しつつ、中間世界に於て成立する教育現象の意味を解釈学的に解明することによって、次のような三つの実践的課題に答えようとする。即ち、まず第一に、教育することの内実と意味に関する「見解の一致」を惹起させること、第二に、時代の騒然たる世界觀的对立の中において、たえず決断を迫られる教育者に「立場意識」を付与すること、第三に、「教育という営為の諸困難にあたって、提示されねばならない直接的な技術的援助」に寄与することである⁸⁾。従って、教育学は必然的に「哲学的一解釈学的一実践的な構造」をもたざるをえないが故に、フリットナーは自らの教育学を、「解釈学的一実践的教育学」(die hermeneutisch—pragmatische Pädagogik) と規定するのである。

ところで、解釈学的な教育学的探究の方法と直接に関る問題を、フリットナーは、「教育的なるものの考察は、我々が総じて人間と世界と超越的なものについて持っている見解によって、必然的に規定されているのであり、また逆に、教育世界という具体的生へと自らを深めゆくこと

が、我々の人間把握を規整し、修正する道である」(S. 58)と主張している。ここには、人間把握と教育理解との相互依存的関係が端的に示されていることは断るまでもないが、しかしここで重要なのは次の点である。即ち、教育的なるものの考察は、予め我々が持っている人間把握によって規定されるのだとすれば、まず明らかにされなければならないのは、フリットナー自身の人間把握が如何なるものか、という問題である。ところが彼によれば、人間とは「本質的に定義不可能な存在」(S. 27)だという。人間は「まさしく自己自身に関り、」それ故また、「自己に対して様々な態度を取ることのできる生き物」(S. 27)である。人間は、可能的には様々な異なる自己理解乃至は自己解釈の中から、一つを自己に選択しなければならないのであり、それがその人の現在の生全体の在り方を決定づけるのである。それ故、この自己理解の多様性こそは、人間の自由の前提であり、また実存の基礎であり、更には人間であることの課題性の根拠なのである。そして教育とは、様々な自己理解の可能性の形成と、その選択的自己実現と、更にはその更新とに関する一切の作用の総体に他ならない。それ故に、かかる教育作用を包括的に把握するためには、人間存在を具体的な人格の主體的全体として把握し得る学問的考察が、前提されていなければならない。しかしながら、人間はまさしく自由の実存として、客観的对象的な思考によっては捉え尽くし得ない、多様で異質な側面を持つ存在なのである。

フリットナーは、このような人間存在の学問的考察を可能にする探究方法は、「いくつかの考察法」(mehrere Betrachtungsweisen)、即ち、「様々な異なる抽象化の段階ごとに成立し、しかも抽象化の段階が深まれば深まるほど、それだけ具体的なものに接近してゆく」(S. 28)ことのできる方法だけである、と断言している。では、彼のいう「いくつかの考察法」とはどのようなものであり、どのような手続の許に案出されたものなのか。

2. 人間と教育の四つの見方

フリットナーは、それを、西欧文化圏に於ける人間把握の歴史的生成過程の中に求める。彼によれば、人類の思考方法は、前魔術的思考の段階から、魔術の一神話的思考へと進歩し、更に批判的一実証的思考の段階を経て、やがては批判的一超越論的思考段階にまで発展してきた。これらの思考段階には、それぞれ独自の人間把握が対応しており、それらは今日支配的な人間把握の中にも生き続けているのである。そこでフリットナーは、西欧人の精神生活を規定する四つの要素、即ち、ゲルマン、古典古代(とりわけギリシアの理想主義)、近代の技術的一自然科学的実証主義、キリスト教の四精神が、人間存在一般の四つの次元をも形成するものである点に注目する。これら四つの精神は、それぞれに妥当な人間把握を含んでいる。しかしながら、シェーラーが指摘したように、今日の西欧文化圏に於ては、アダムの創造と墮罪に象徴されるユダヤ教的一キリスト教的人間、ギリシア人の発明になる「叡智人」(homo sapiens)、近代自然科学に於ける「工作人」(homo faber)という人間の本質に関する三つの理念が、相互の間にもどのような統一もなく並存しているために、「人間に関する一つの統一的理念」⁹⁾が欠如しているのである。この点、フリットナーに於ても、「我々は、理想として定式化され得るであろうような、普遍的に承認される明確な如何なる人間像をも持っていない」¹⁰⁾と主張されている。しかし、そのことによって歴史上に成立した人間把握の一定の真理内容が、完全に否定されてしまうわけではない。かくして、最も原初的な思考から最高度に洗練されたキリスト教的思考にまで及ぶ、人類の思考段階の

すべてを分析した結果、人間の生についての原則的な見方が類型化され、(1)抽象的な生物学的見方、(2)歴史—社会的見方、(3)形而上学的、精神的分析的見方、(4)宗教的見方の四つが掲げられたのである。フリットナーが、人間学的、教育学的に妥当な基本的「考察方法」として追求した四つの考察法は、以上のような手続を経て構想されたのである。

さて、フリットナーは、この唯一妥当なものとして絶対化されてはならない、それぞれに独自の人間の四つの見方、即ち、(1)生物学的、人類生物学的考察法、(2)歴史—社会的考察法、(3)本来の—人間的なるものの考察法、(4)人格の考察法の四つを統合することによって、教育現象を包括的に把握しようと試みている。そこで、さしあたっては、各考察法の独自性を際立て、同時に人間把握と教育理解の連関に注目しつつ、四つの考察法の内容を具体的に論ずることとする。そこには、フリットナー教育学に於ける人間学が、表明的に展開されているのである。

(1)生物学的、人類生物学的考察法——この考察法は、人間を外部から、そして個体の側から把握するものである。それは、フリットナーによると、「人間を主題とする最も広範な抽象化」(S. 28)の段階に於て成立するのだが、人間を他の生物の秩序の中に位置づけることによって、その生物学的に特殊な地位を看過する危険を含むのみならず、我々が具体的な出会いの中で人間的内容として経験するものを、すべて度外視してしまう。それ故に、「生物学的な視点は、さしあたって人類生物学的な視点に制限されなければならない」(S. 30)とフリットナーは述べるのである。

さて、生物学的に見れば、動物の生活圏に於けるある意味で教育的な諸現象は、形態学的には人間の場合とアナログスである。例えば動物に於ても、様々の経験を集積する「学習」と「遊戯」が認められる。一般に動物は、内的には衝動と本能に、外的には環境世界に繋縛されているといわれるが、遊戯に於ては、動物もある種の自由な活動範囲を獲得している。しかし、「動物の判然と限定された遊戯の可能性に対して、人間に可能な遊戯の非限定性と可塑性は際立っている。」(S. 32) また、学習に関しても、動物は本能的行動の進路の中だけで学習するにすぎず、せいぜいシェラーのいう「実用的知能」¹¹⁾(praktische Intelligenz)による行動に到達し得るにすぎない。それに対して人間は、遊戯による学習を通じて、環境世界を客観的に表象することができるようになり、衝動や本能から解放され、その行動様式は質的変容を遂げて、まさしく「世界開放的」(weltoffen)に行為し得ようになる。このように、生物学的に見ても、人間は動物とは質的に異なっている。そこでフリットナーは、人間と動物との原理的な差異を生それ自体に見出そうとする「生物学的人間学」、とりわけポルトマン(Adolf Portmann)の研究成果を摂取することによって、人間の生物学的特殊性を次の二つの点に見出し、その教育学的、人間学的意義に言及している。即ち、第一に、「生後の一年間に於ける子供のまだ半ば胎児のような状態」(S. 31)である。嬰兒は極めて無力であり、両親をはじめ周囲の人々の愛護と助力を、他の如何なる動物よりも必要としている。しかし逆に、この期間を社会的接触の中で過ごすからこそ、子供は社会的関係を本質とする存在になり、自ら学びながら直立姿勢を獲得し、言語を習得し、洞察行動が可能になって、特殊人間的な精神的現存在形式を体得し得るに到るのである。第二に、人間の幼少期が他の動物に比べて際立って長く、また、成長曲線は後の段階になればなるほど、社会秩序や精神的一心理的な総体的状態に左右されるという点である。つまり、人間の成長は、「もはや肉体的にではなく、却って、ただ精神的かつ社会学的にのみ理解することのできる」(S. 31)よ

うな独特の「成長のリズム」に従っているのである。そして、「精神と言語」は、最初から人間的な成長を規定する「生物学的にも不可欠な能力」(S. 32)なのである。

ところで、この人類生物学的な見方によれば、教育とは、「『自然存在』としての人間の成長過程と結び合った発展、とりわけ、生活条件への適応並びに生活内実の展開のための発展」(S. 54)、或いは、「子供の成長並びに成熟の過程に伴って惹起される諸事象と、この過程を保護し、援助しようとする成人の様々な振舞いの様式と諸活動の総体」²⁾と定義される。そしてここでは、記号からの意味の理解、シンボルの理解と使用、とりわけ「最重要な記号体系としての言語の習得」(S. 32)が、真に人間的な成長を保証するものとして、極めて重要なのである。

(2)歴史的—社会的考察法¹³⁾——この考察法は外部から、そして共通なるものの側から人間を把握するものである。(1)の人類生物学的考察法の対象となるのは、生物学的法則に規定される万人に共通な自然存在としての人間の次元であった。しかし、既に明らかなように、自然存在としての人間の成長過程は、同時に精神的生の条件によって規定されている。しかも、この精神的生の条件は、歴史的な生の経過の中でのみ把握されるのである。また、社会学や比較民族学等の実証的研究からも明らかなように、人間は「社会」の中で「精神」の助けを借りることによって、はじめてその生存を維持してゆくことのできる社会的存在である。それ故に、(1)を補足するために、この歴史的—社会的考察法が必要なのである。

ところで、ここでの「精神」とは、種々の道具や記号や社会的形成物を創造し、そしてそれらを利用する人間の能力の謂である。その意味で「精神は生産的であり、」(S. 34)また、この生産的な精神の所産がいわゆる「文化」なのである。文化は習俗や法律体系等の社会的形成物として、また個人に於ては、振舞いや生活様式、更には自己理解の仕方をも規定する「客観的—精神的な内面的形態」(S. 34)として存在しているのであるが、それは、人間の歴史的営為の中で生成してきたものであり、言語を媒介として成立する相互理解の共同体によって担われている。それ故、人間がこの共同体の成員として生きる社会的存在である限り、彼は同時に文化的存在でもある。この点、ラントマン (Michael Landmann) が端的に定式化しているように、人間はまさに「文化の創造者」であると同時に「文化の被造者」なのである¹⁴⁾。

さて、以上のような考察法によれば、次のような二つの方向性をもつ教育現象が把握される。即ち、一方では、「社会的—歴史的形成物の再生」(S. 34)、換言すれば、歴史的—社会的諸形式とその精神を、先行世代が後続世代に「伝達」(Überlieferung)する過程が、他方では、「成長しつつある個人を、彼を包み込んでいる歴史的な客観的—精神的世界の諸形式と精神的内容の中に嵌め込むこと (Eingliederung)」(S. 34; S. 35)が、ここでは教育観の中心に据えられるのである。フリットナーはかかる教育現象を、端的に「文化的組み込み過程 (kultureller Einordnungsprozess)」(即ち、今日のいわゆる「社会化」)(S. 54)として特色づけている。従って、教育とは、新たに成長してくる者たちや、或いはある歴史的な生活圏へ新たに入ってくる者たちに、共通な文化財を伝達して社会的成熟に到らしめ、同時に社会的有能性を獲得させる過程に他ならないのである。

ところで、ここで銘記しておかねばならないのは、「『自然存在』としての人間が、成熟と生活能力を獲得するに到るまでの自然的成長の過程は、伝達と嵌め込みに関するすべての事象とのアマalgamとして現われる」(S. 35)という点である。従って、(1)の人類生物学的考察法は個人の立

場から、(2)の歴史—社会的考察法は共同体の立場から、同一の教育現象を包括的に把握しようとするものなのである。しかしながら、(1)、(2)の考察法だけで教育現象を完全に把握し得ると考えるなら、「一面的な社会学的—歴史的教育理論」(S. 39)が生ずることになる。というのは、(1)、(2)の考察法はともに、教育現象を「外から」(von außen) 見ているのであって、「成程、経験的ではあるが、具体的な考察とはいえない」(S. 39) からである。むしろ、自然的成長の援助や文化的な社会化の過程に於ける教育的に本来的な出来事は、「人間の内なる人間的なるものの実現」⁵⁾でなくてはならない。かくして、この点に考察の焦点を合わせる、より具体的な「教育の内面的考察」が更に要請されるのである。それでは、フリットナーは人間の内なる「本来の—人間的なるもの」を、どのように理解しているのだろうか。

(3)「本来の—人間的なるもの」の考察法——フリットナーによれば、人間が言語を有し、精神の内に生きる限り、彼は、慣習的生活秩序に無自覚に従う自然的自我と、社会秩序や精神的所産の中に「理念的なるもの」を見出し、そのことによって、既存の社会秩序や文化に対して批判的に関り得る自由な自我との緊張関係を有する存在である。また、人間は過去を想起し、未来を先取りする能力を持つ存在として、人生の一回性と有限性を自覚し、主体的決断によって、そのつど自己自身を実現してゆかねばならない自覚的存在者でもある。そして、このような自覚的存在者として、人間は「二重の自由」を有している。即ち、彼は、社会秩序や精神的所産の理念乃至は意味を、理性によって見出し聴取することを通じて、それらに対して「自由に関る」ことができ、また「内面生活」に於ては、自己自身と他者に対して「自由な態度を取る」ことができる。換言すれば、人間は、理念を思考する精神の力によって、無限に「世界への開放性」(Welt-offenheit) へと昂められる存在であり、同時に、外の現実に対してだけでなく、自己自身に対しても距離を獲得することによって、自己自身に対して自由に関り得る「人格の実存」(personale Existenz) である。このように人間は、まさしくかかる「自由へと使命づけられた理性的存在」(S. 45) なのである。フリットナーは、この点にこそ、人間存在の本来性を見出すのである。

さて、以上のように、人間存在の本来性が何処に存するのかを明らかにした上で、まず精神の社会性と歴史性に着眼しつつ、フリットナーは教育現象の第三の考察法を提出する。それは、教育現象を内部から、そして共通なる歴史的、社会的側面から把握しようとするものである。

フリットナーは次のようにいう。「秩序或いは精神的所産の内的な意味に目を開いた；精神的に生き活きた人は、精神的に無感覚かつ盲目的に、様々の秩序と所産の外側だけしか見ない人をも、価値を洞察し、更にはその価値を愛するように (wertsichtig und wertliebend) させようとする意図を持ち、またそのような使命を持つ、」(S. 45) と。それ故に、ここでは、伝統を生き活きた担っている者と、その伝統の中で共に生活してはいるが、その意味内容にまだ十分に目が開かれていない者との、「精神的交わり」に於て生起する教育関係を中心として、正しい精神や価値的なるものに後者の精神を「覚醒」させることこそが教育の主要目標となる。しかしながら、それは究極的には個人の自律的能動的な精神活動をまっしてはじめて可能となるが故に、ここで肝要なのは、「自己陶冶の生起」(Selbstbildungsereignis) なのである。それ故フリットナーは、「教育者が生徒に正しい精神を伝えようとするならば、生徒の生産的自我を解放するように努めなければならない」(S. 46) と主張し、続けて次のように述べる。即ち、「あらゆる『他者教育』は『自己教育』に帰趨する。そして、他者教育は自身を、次第に不要にするよう

に努めなければならない。」(S. 46) と。このような教育観に立脚すると、教育の機能は、単なる機械的・一生命的な文化財の伝達であってはならず、むしろ、この伝達に精神的生命を与えることでなければならない。換言すれば、事柄そのものの価値や理念や意味に対して、被教育者の精神を覚醒させることを通じて、秩序と伝統の理解に導き入れ、同時に、かかる秩序や伝統を生み出してきた精神活動の根源的生産性に導き寄せることこそが、教育の機能でなければならないのである。従って、教育の核心は、「精神的覚醒による伝達 (Überlieferung durch geistige Erweckung)」(S. 47) を媒介とする被教育者自身の自己陶冶、即ち、教育者によって「明示された意味に即しての自己陶冶」(S. 46) に存するのである。それ故に、フリットナーは、この本質的な教育理解を自らの教育学の中心に据えて、「この第三の考察法を看過しているような教育学は、どれも本来的な教育現象を見誤っているのに違いない」(S. 47) と断定するのである。

しかしながら、以上の考察では、人間をして真に人間たらしめる、人間の最内奥の核心としての人格的実存への通路が開かれておらず、そのために教育の究極目標である「良心と信仰の覚醒」に関する道徳的実存的な問題は、度外視されたままである。そこでフリットナーは、第四の考察法として、それによってはじめて教育現象の十全な把握が可能になるところの人格的考察法を提出するのである。

(4) 人格的考察法——この考察法は内部から、そして個人的、人格的実存の立場から、教育現象を把握しようとするものである。

さて、人格概念の決定的な構成要素は、フリットナーによれば、自我がどのような状態であっても自己同一的であること、他者を自己と同様の代替不可能な自己目的と見做すこと、他者に対する責任を自覚していること、更には、超越的、神的要求に対する責任を担っていることの四要素である。人間は、本来的自己に向かって、現にある自己を絶えず超越してゆく存在であるが、この本来的自己は、究極的には愛から発する他者への純粋な自己献身を媒介としてこそ、はじめて超越者によって贈与されるのである。また、他者がいかに不完全な存在であっても、彼の本来的存在を見出し、彼を絶対的な汝性に於てとらえると同時に、自己自身を具体的人格へと導くものは、他ならぬ「愛の優美な業」(S. 49) である。それ故、人格概念の四要素が現実にも最も深く充実されるのは、「すべての精神的感情の中でも最高にして、しかも同時に最も素朴な愛」(S. 49) に於てであるから、フリットナーは明確に、「自己が神の愛から、或いは超越者への帰属性から自己を理解し、我々が隣人を愛からとらえるならば、我々は、人間そのものの具体的な理解を得る」(S. 52) と主張するのである。それは、「もはや抽象的な理論ではなくて、行為的かつ信仰的な愛に於て (in der tätigen, gläubigen Liebe) 具体的に生きて働く」(S. 52) 人間の見方なのである。

ところで、このような最も具体的な見方から出発すると、「教育的状況」は、自己の人格性に目覚めた者と、いまだに目覚めていない者、或いは目覚めても再びそれを失っている者との質的な差異によって生まれることになる。即ち、ここでは、「完全な人格的実存を自覚し、信頼し得る生に対して心が開かれている者と、このような方向に於て援助を必要としている者との人格的意志関係 (das persönliche Willensverhältnis)」(S. 54) こそが、教育の根本現象なのである。しかし、「人格性の自覚は、直ちにその実現を意味するわけではない。」(S. 52) しかも人間は、絶えずこの自覚を喪失する危険に曝されているのである。それ故、人格性を自覚した人は、その

実現を自己自身に引き受けると同時に、この自覚を絶えず喚起する努力を怠ってはならないのである。そして、かかる自己教育を前提としてのみ、完全な人格的実存を自覚した人は、まだその自覚に到達していない人を、相互の汝性を媒介とする「出会い」によって、本来的な人格性に覚醒させることができるのである。それ故に、フリットナーは、この「出会い」を「教育的出会い」(die pädagogische Begegnung) と称し、その目標は、「相手を彼自身(即ち、本来的自己)へと導いていくことである。つまり、彼自身が彼の客観的 성격に目覚めるようにし、自ら責任を引き受け、内面生活に自分を開くようにすること、かくして、信頼と希望と愛の源泉を、自分の中に湧出させるようにすること」(S. 53) だと主張するのである。それはまさしく教育の最高目標である。しかし、この出会いに於ては「教育の逆説」が経験される。というのは、本来的自己たる実存への覚醒は、被教育者が超越的現実を自ら体験することによって、はじめて可能になるが故に、それは外からの一切の働きかけを免れており、また、かかる出会いは意図的、計画的には準備され得ないからである。それ故に、この点に於ては、「教育する者の最大の無力さ」¹⁶⁾が曝露されるのであり、またそこに、「教育の内在的限界」(S. 53) が存在するのである。

3. フリットナー教育学に於ける人間学的論議の意義と問題点

以上の論述から明らかのように、フリットナーは人間存在を、自然存在、歴史的一社会的存在、精神的存在、人格的実存の四つの次元から分析し、その各々の次元に於ける教育現象を把握することによって、「人間」と「教育」の関係を解明している。しかしながら、その際に問題なのは、人間はかかる四つの次元の統合に於て見らるべき「全一体」であり、しかも人間は教育によってはじめて人間となり、人格的統一を獲得するのであるから、フリットナーに於ける四つの考察法が相互に如何に関係し合い、また、如何なる観点の許に統一されているのか、という点である。

さて、フリットナーによれば、行為に於ける良心として、また実存的意識として働いている「人格的自己の覚醒」こそが、教育の最高目標であった。しかしそれは、「他の三つの考察法から生じてくる課題をも果たすことによってのみ、達成することができる」(S. 53) のである。つまり、我々は、我々が人格性の自覚にまで導こうと助力する者を、まず養育し、衣食を与えて生命的要求を充たし、躰をしなければならず、また、彼を助けて社会的有能性を獲得させ、更には、文化的な秩序と所産の理解に彼の目を開かせ、理念的なるものを把握させることによって、彼の内面生活を豊かなものたらしめるべく努めねばならない。しかし逆にまた、我々は、我々の手に委ねられた被教育者を、生成しつつある自己と見做して愛すればこそ、このようなあらゆる援助を惜しまないのである。従って、四つの考察法は、そのすべてが尊重されなければならないが、価値的には人格的考察法が最も重要なのである。そこで、四つの考察法の統一への可能性を、次のようなフリットナーの主張を手掛として考察することができる。即ち、それは、「人間の人格は、ただ目的志向的なものとしてのみ理解されるのであって、それは一つの目的に向かって自らを展開する」(S. 92) というものである。彼によれば、この人格の「目的志向性」(Zielstrebigkeit) は、既に自然的成長の過程に於ても「無意識的な形成原理」として働いており、心理的精神的に目覚めた人なら、それを「ある種の衝動」の如くに感じ取り、ついには「自覚的意欲」として持つようになる。従って、自然的成長や文化的な社会化や理念的なるものへの精神的覚醒等は、「人格の生成」過程として理解されねばならず、また、それらは人格の生成過程から切り離

して考えることはできない。だからこそ、フリットナーは判然と、「人格の他のすべての層が、活き活きとした統一的連関を実現するかどうか、また、人格の諸層が統合され得るか否かは、人格的自己の覚醒に掛かっている」(S. 95)と断定するのである。それ故、「人格の生成」という観点の許に、四つの考察法は統一され得るはずである。

ところが、教育現象の四つの考察法は、異なる抽象化の段階ごとに成立する、それぞれに独自の「人間把握の四つの形式」(S. 63)に対応するものであった。そしてそれ故に、各考察法は「相入的」(ineinander)には止揚され得ない独自のパースペクティブとして、相互に「分立」(disparat)しているから、フリットナーにあっては、四つの考察法の統一への方途は、それらの「相互的補完」(gegenseitige Ergänzung)を指示する以外にはない、とされるのである。何故なら、「人間把握の四つの形式は、唯一の形式に収斂させ得ないし、また、各々の形式はただそれ自体では成立し得ない」(S. 63)のであって、もしその中の唯一の形式が絶対化されたり、それぞれの形式が独立に思考されるとすれば、人間性は断片的に切断され、毀損されてしまうからである。断片的な人間把握からは断片的な教育概念しか生まれず、その結果、必然的に歪んだ教育実践が生み出されることになる。だからこそ、フリットナーは、「四つの考察法すべての分離不可能性が仮定される場合にのみ、我々は一つの包括的な教育概念を獲得することができる」(S. 55)と主張するのである。それは、教育という人間に対する働きかけは、それがどのような形式のものであっても、人間存在の全体に影響を及ぼすものであり、また逆に、教育という複雑な現象を包括的に把握するためには、我々の個人的な境位と見方、他者への関係、成熟の程度等によって異なる教育現実に対応しつつ、四つの考察法が同時に総括されねばならない、という主張に他ならない。

しかしながら、以上のようなフリットナーの教育学的、人間学的論議に対しては、二つの批判が投げられている。第一の批判は、ブレツィンカ(Wolfgang Brezinka)の立場に代表されるものである。彼は言語の機能を、情報授与的機能、命令的説得的機能、感情的機能の三つに分析し、教育学が科学であるためには、教育学の言語は、真偽の判定が明快な情報授与的機能に限定されるべきだという。然るに、(4)の人格的考察法に於て展開されるフリットナーの思考様式と論述の仕方は、科学的に何ら根拠のないキリスト教的世界観に端的に規定されており¹⁷⁾、従って、そこで使用される言語も、概念規定の曖昧な「愛」「信頼」「人格の実存」等々の主観的なものが多い、という批判である。しかし、フリットナーの立場からすれば、教育学は本質的に実践的であり、没価値的な科学(サイエンス)としては成立し得ないのであるから、ブレツィンカの批判は、どこまでも擦達のままに終る。むしろ、世界観の立場を異にする教育に責任を負う人々が、教育と陶冶の意味をめぐる精神的な戦いを、慎重かつ謙虚に、しかし徹底的に遂行することによって、いわゆる「教育的コンセンサス」を見出すことが、フリットナー教育学の実践的眼目であるとすれば、彼がその理論の核心的なところで、キリスト教的人格主義の見解を披瀝するのは、根源的かつ全体的な教育理解のためには、教育学者としての自らの人間把握の根源に言及せざるをえない、という彼の立場からすれば、当然のことだともいえよう。

第二の批判は、フリットナーは四つの考察法を、内と外、個人性と共通性という二つの対概念によって類型論的に整理し、それらを彼自身が予め前提しているキリスト教的世界観の価値体系に即して、立体的に配列したにすぎず、人間生成論的な視点からの論究が不十分なために¹⁸⁾、い

わゆる「階層論」が必然的に陥るアポリア、即ち、各々の層が他の層に還元し得ない独自性を有するとすれば、異質な諸層が相互に如何に関係し合うのか、という問題が十分に究明されていないのではないか、というものである。しかし、この批判に対しては、恐らく次のように考えることができるであろう。確かにフリットナーにあっては、人間の四つの考察法の相互関係の究明が十分になされているとはいいい難いが、しかし、彼が四つの考察法の統一への方途を、あえて「相互的補完」を指示するだけにとどめたのは、この考察法を展開した彼の著作の表題が『一般的教育学』であることから窺えるように、彼があくまでも教育現象の一般的構造的把握を目的とする、「理論的一般教育学」の枠内で思考したからである、と。従って、生成してゆく人間と教育という本質的に動的で複雑な過程の一般的理論構成を意図する以上、仮りに四つの考察法が予め固定した完結的体系を構成し、それぞれの相互関係が一面的に規定されるとすれば、その理論の体系的整合性という「科学性」は満足させられても、その理論の実践的な妥当性、即ち、教育世界という具体的一回的な生の動きの全体的把握の可能性が失われ、個々の被教育者を、創造的で自由な个性的全一体として理解するという「教育」の学の立場を維持することが困難になるであろう。従って、被教育者の発達段階や具体的な教育的状況の諸課題に対応しつつ、四つの考察法の相互関係をそのつど如何に構成し、また、それらを統合するための視点を何処に設定すべきか、という問題は、フリットナーに於ては、もはや「理論的一般教育学」の範囲を越えた「実践的教育学」の課題に属するものであったのである。まさに彼の思考が、教育の普遍的一般的な理論の構成を支える、伝統的な「理論的一般教育学」の限界に踏み止まっていたことが、彼の人間学的思考の意義と、同時にまた明らかな限界をも示しているといえるのではなからうか。

註

- 1) Vgl. Otto Friedlich Bollnow: Pädagogische Anthropologie als Integrationskern der Allgemeinen Pädagogik, in: Allgemeine Pädagogik, hrsg. von Klaus Giel. Freiburg 1976, S. 59-S. 70
- 2) Berthold Gerner: Einführung in die pädagogische Anthropologie, Darmstadt 1974, S. 41-S. 42
- 3) Wilhelm Flitner: Allgemeine Pädagogik, (1950) 14. Aufl. Stuttgart 1974, S. 16
 なお、本小論は主にこの著作に依拠しているので、以下ではこの書からの引用に限って、その頁数を引用末に直接示すことにする。
- 4) Wilhelm Flitner: Kleine Beiträge zur Pädagogik, Heidelberg 1967, S. 5
- 5) Wilhelm Flitner: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, 3. Aufl. Heidelberg 1963. S. 23
- 6) Ludwig J. Pongratz (Hrsg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen, Bd. II. Hamburg 1976, S. 183
- 7) Wilhelm Flitner: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, S. 24
- 8) a. a. O., S. 24
- 9) Max Scheler: Die Stellung des Menschen im Kosmos, (1928) 8. Aufl. Bern 1975, S. 9
- 10) Wilhelm Flitner: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1954, S. 35
- 11) Vgl. Max Scheler: Die Stellung des Menschen im Kosmos, S. 32
- 12) Wilhelm Flitner: Kleine Beiträge zur Pädagogik, S. 7
- 13) a. a. O., S. 7 この考察法は「文化人間学的見方」ともいわれるが、内容的には同義である。
- 14) Vgl. Michael Landmann: Philosophische Anthropologie, 4. Aufl. Berlin 1976, S. 172-S. 250
- 15) Wilhelm Flitner: Kleine Beiträge zur Pädagogik, S. 8
- 16) a. a. O., S. 9
- 17) Wolfgang Brezinka: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, 3. Aufl. München 1977, S. 14-S. 15
- 18) 森昭著、「教育人間学」(著作集第4巻)黎明書房, 昭53. 116頁, 参照
 (本研究科博士後期課程)