

# Einer der Entwürfe Diltheys für die Pädagogik

—Erster Abschnitt seiner „Grundlinien eines  
Systems der Pädagogik“—

Kuniaki Mori

## *Zusammenfassung*

In diesem Beitrag wird versucht, mit Abbildung versehen einen Entwurf im ersten Abschnitt von Diltheys „Grundlinien eines Systems der Pädagogik“ zu analysieren und daraus den wissenschaftlichen Charakter und die wissenschaftstheoretische oder forschungsmethodologische Grundlage der Pädagogik ans Licht zu bringen. Nach J.L. Bläß habe Dilthey den Wissenschafts- und Methodentypus der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik in diesem ersten Abschnitt in konzentriertester Form dargestellt. Die Pädagogik, die den Menschen im weitesten Sinne zum Gegenstand hat, ist zugleich empirisch und normativ. Einerseits müssen aber die durch die naturwissenschaftlichen empirischen Forschungen herausgearbeiteten allgemeingültigen Data auf dem Hintergrund des sie bedingenden Lebens gesehen werden. Andererseits ergeben sich die Normen vielmehr nur aus der Selbstinterpretation des Lebens. Selbst der Begriff der Erziehung ist bereits der hermeneutische. Die Leistungen in der Erziehung müssen daher ausgelegt und besser verstanden werden. Darin begründen sich der methodologische Vorzug und die Notwendigkeit der hermeneutischen Pädagogik.

本論は、ディルタイの精神科学的＝解釈学的教育学としての教育学の科学タイプと方法タイプが最も集中化された形式で叙述されているとされる「教育学体系概論」第1節における構想を図解的に分析して、そこから教育学の科学的性格と学理論的ないし研究方法論的基礎を解明しようとするものである。最も広い意味での人間を対象とする科学である教育学は、同時に経験的であり規範的である。しかし、一方で自然科学的経験研究が明らかにする普遍妥当的データは、それを条件づけている生を背景にして見られなければならない、他方規範はむしろ生の自己解釈からのみ生ずる。教育の概念それ自体はすでに解釈学的概念である。それ故に教育のいとなみは解釈されて、よりよく理解されなければならない、この点に解釈学的教育学の方法論的優位性と必然性が根拠づけられる。

- 則 (IX, 182), モーター, てこ, ばねなどの運動の力学 (W. Dilthey, *Anwendungen der Psychologie auf die Padagogik*, a.a.O., S.192) などが挙げられる。
- 26) H. ダンナー, 前掲書, 36頁参照。
- 27) 岡本英明, 前掲論文 (註15)), 8頁参照。次のディルタイからの引用についても同様。
- 28) J. L. Blaß, a.a.O., S.112.
- 29) H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt 1933, 1949<sup>3</sup>, S.106.
- 30) たしかにディルタイは, 本論Ⅲ節の 4. でとりあげられたテキストの直後の箇所で, 次のように言っている。「ここにおいて, この分析が自然体系と論争的に対決しなくてよい点が存する。われわれは, 17および18世紀における社会体系の理論からもできるかぎりとらわれることなく学ぶようにしなければならない。」(IX, 179)
- 31) H. Nohl (Hrsg.), a.a.O., S.7.
- 32) O. F. Bollnow, Über einen Satz Diltheys, in: *Der Mensch als geschichtliches Wesen. Festschrift für Michael Landmann*, Stuttgart 1974, S.118–138, S.121. (jetzt in: ders., *Studien zur Hermeneutik*, Bd. I, *Zur Philosophie der Geisteswissenschaften*, Freiburg/München 1982, S.155–177, S.160.)
- 33) O.F. ボルノー著, 西村訳「教育学の科学的性格」, 『教育学全集』2, 小学館, 1975年, 316–346頁所収, 340頁。なお, 解釈学的教育学ないし教育学的解釈学については, J. Hüllen, *Pädagogische Theorie — Pädagogische Hermeneutik*, Bonn 1982. およびその書評 (拙稿, 『教育哲学研究』第53号, 1986年, 106–111頁) 参照。
- 34) ディルタイが提出した教育学の構造モデルにおいて重要なのは, 「『心的生の目的論』から展開される教育学的理論形成の新しい, 真正のタイプ」(J. L. Blaß, a.a.O., S.15) であり, それが「教育科学の方法の多元性, つまり教育制度と教授制度の様々な形態や体系や部分体系を経験論的に説明する因果分析と, これらを歴史的に理解する意味分析を包括している」(ebd.) 点にあると言えよう。
- 35) Vgl. J. L. Blaß, a.a.O., S.128f. u. S.191, Anm. 115.

われる。また、『全集』IX巻の編者ボルノウは「編者序文」の中で、この「1888年のアカデミー論文」について、それは「ディルタイにおいてしばしばそうであるように、包括的全体の一片としてのみ理解されるべきである。この論文では、ある単一の問題——17世紀の自然体系から結果した、普遍妥当的教育学への方向——が、ディルタイが彼の講義で展開するのを常としていた、より大きな連関から切り離され、ディルタイの洞察全体にはふさわしくない仕方で一面的に固定化されている。」(IX, 2) と述べている。なお、『全集』IX巻のもつ意義については、ディルタイの教育学の「構想の本来の大きな特質と広がり」を可能なかぎり再び明らかにする」(IX, 3) 点に認められるであろう。

- 9) H. Nohl (Hrsg.), a.a.O., S.4-6. (=IX, 179-180)
- 10) U. Herrmann, Die Pädagogik Wilhelm Diltheys, Ihr wissenschaftstheoretischer Ansatz in Diltheys Theorie der Geisteswissenschaften, Göttingen 1971. によれば、この「体系的部分」は、「教育学を精神科学として理解するために求められる導きの糸とみなされ得る」(S.99) ものであり、「内容的に最も包括的な構想」(S.103) であるとされる。
- 11) J. L. Blaß, Modelle pädagogischer Theoriebildung, Bd. I, Stuttgart 1978, S.134.
- 12) U. Herrmann, Wilhelm Dilthey, in: H. Scheuerl (Hrsg.), Klassiker der Pädagogik, Bd. II, München 1979, S.72-84, S.73.
- 13) H. ダンナー著、浜口訳『教育学的解釈学入門——精神科学的教育学の方法——』玉川大学出版部、1988年、14-15頁。
- 14) Vgl. J. L. Blaß, a.a.O., S.14.
- 15) 岡本英明「ディルタイと教育学の問題—『思索はすべて行為のために』—」、『九州大学教育学部紀要（教育学部門）』1987年、第33集、1-13頁。
- 16) Vgl. U. Herrmann, Wilhelm Dilthey, a.a.O., S.78-83.
- 17) 勝部謙造『ディルタイの哲学』改造社、大正13年、265頁。
- 18) 細谷恒夫『ディルタイ・ナートルプ』岩波書店、昭和11年、47頁参照。
- 19) W. Dilthey, Anwendungen der Psychologie auf die Pädagogik, Vorlesungsnachschrift (zwischen 1883 und 1893), in: Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften, F. Rodi (Hrsg.), Bd. 4/1986-87, Göttingen, S.186-222.
- 20) Vgl. H. Joach, Vorbemerkungen des Herausgebers, in: Dilthey-Jahrbuch, a.a.O., S.182.
- 21) Vgl. H. Joach, a.a.O., S.183. (後出の図解も参照。)
- 22) Vgl. J. L. Blaß, a.a.O., S.134-139. ただし、プラスはディルタイのテキストを H.-H. Groothoff/U. Herrmann (Hrsg.), a.a.O. から取り出している。
- 23) J. L. Blaß, a.a.O., S.192, Anm. 123.
- 24) Vgl. O. F. Bollnow, Theorie und Praxis in der Erziehung, in: ders., Zwischen Philosophie und Pädagogik, Vorträge und Aufsätze, Aachen 1988, S.77-91.
- 25) 因果連関においては、「因果同一律」(causa aequat effectum) が支配しており、原因と結果は正確に対応している。その例としてたとえば、エネルギー保存の法

したがって、上述のノールも指摘するとおり、教育的体験連関の分析はつねにただ歴史的に分析され、解釈されて理解されなければならないことになるだろう。つまり、心的生の概念をはじめとして、教育という概念そのものがすでに解釈学的概念なのである。この洞察・把握が決定的だと思われる。それ故に、教育学の理論形成において、個別諸科学の経験的研究の成果を踏まえた上での、教育学に固有の視点をそなえた解釈学的理論を構築することが肝要であるだろう。その点では、依然としてディルタイの試みからわれわれもまた出発していかなければならないことは言うまでもない<sup>34)</sup>。

けれども、ディルタイによってようやく踏み出された教育学のおよそ以上のような構想は、1895年に C. シュトゥンプフが心理学の、F. パウルゼンが教育学の講義をそれぞれ引き継いだという外的事情も作用して、それ以後中断されたままになった。もしディルタイが、とりわけ彼の後期（1900年以降）に顕著な解釈学の実り豊かな所産とともに教育学の諸問題をさらに発展させていたなら、どのようなであっただろうか<sup>35)</sup>。この問いは、われわれに今後の研究方向を示唆する現代的意義を有しているだろう。

#### 註

- 1) W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, Bd. IX, S.179. (ディルタイのこの『全集』からの引用は、その巻数と頁数を表示する。)
- 2) 教育学に関してディルタイが行なった講義と演習の詳細については、たとえば、H.-H. Groothoff/U. Herrmann (Hrsg.), *Dilthey, Schriften zur Pädagogik*, Paderborn 1971, S.372. その他参照。
- 3) 岡本英明「ディルタイの遺稿束 C89 について—その教育学をめぐる問題点—」、『九州大学教育学部紀要（教育学部門）』1981年，第27集，1-12頁。
- 4) このことに関しては上記註3)の論文で、『ディルタイ全集』の編纂史とともに、考察の対象になっている。後に挙げる註15)の論文において若干の補足がある。
- 5) この「1888年のアカデミー論文」は1924年にミッシュによって『全集』のVI巻(S. 56-82)に収められた。その後1930年にノールが編集出版した『教育学小冊子』第三卷 („Kleine pädagogische Texte“, Heft 3) (S.9-40)にもこの論文は他の草案とともに収められた。ちなみに、この論文のものの原稿は、ディルタイの遺稿束 C89: Bl. 134ff. [bis?]とされている。Vgl. H.-H. Groothoff/U. Herrmann (Hrsg.), a.a.O., S.333.
- 6) Sigrid von der Schulenburg (Hrsg.), *Briefwechsel zwischen Wilhelm Dilthey und dem Graf Paul von Wartenburg 1877-1897*, Halle 1923. (ここからの引用はBと略記して、その頁数を表示する。)
- 7) Vgl. H. Nohl (Hrsg.), *Kleine pädagogische Texte*, Heft 3, S.4.
- 8) ノールが示したディルタイのものの計画の全体に関するディルタイからのこの3つの引用には出所が明らかにされていないが、本文中に記した箇所に該当している。後述のディルタイの遺稿束 A11からノールはものの計画の全体を示したと思

を代表するという、二重性・二段組み (Zweispältigkeit) が認められるのである。かくして、ノールはディルタイを次のように評している。

「教育的体験連関の分析は、心的基本過程とその完全性の分析（その分析は結局またつねにただ歴史的にのみ公式化されなければならないのだが）という誤った装いの中に存していて、歴史的・内容性の分析とは結合されることなく並存している。そして、教育学の普遍妥当性は、ディルタイ自身が彼の論文の中で何と言ってもはじめて展開しているような教育現実の構造への洞察においてではなくて、そのかわりに基本過程の完全性という空虚な形式において求められているのである。」<sup>31)</sup>

さらにボルノウは、ディルタイの普遍妥当性要求とともに設定された存在から当為を導出する命題がブレツィンカなどの新実証主義の経験的＝分析的構想に対して現代的な意義を十分もっていることを承認した上で、次のような批判を行なった。すなわち、ディルタイの端緒においては、「普遍妥当性への要求」の問題と、「存在から当為への移行の可能性」の問題の二つがからみあっているけれども、これを互いに分離して取り扱うのが好都合だとされた。なぜならば、「第二の問いの取り扱い、つまり規範の獲得の取り扱いは、第一の問いに関する決定からはるかに独立しているからである。」<sup>32)</sup>要するに、この二つの問題は相互にまったく無関係のものとしてあることができるのである。かくしてボルノウは、この二つの問題をそれぞれにおいて極めて深く解釈学的に掘り下げたのであった。

ところで、すでに本論Ⅲ節の5. の考察において先取的に触れたが、教育において成り立つ因果関係（普遍妥当性）を対象にする科学と、歴史的・社会的現実としての教育の全体を把握する解釈学的教育学（あるいは教育学的解釈学）との関係はどうなっているのだろうか。この点が明確になされないかぎり、経験的研究（因果連関）と解釈学的研究（意味連関）はいつまでも並列したままにとどまってしまう恐れがある。ディルタイの「教育学体系概論」においてはこの点が不明確のままであったと思われるので、このことに関して明確な関係を明らかにしたボルノウの基本的な立場を見ておくことにしよう。

「それぞれの経験的研究は解釈学的に規定された問いのわくの中でだけ可能であるが、……経験的研究は、またいつも、その研究結果の意味を問い、解釈し、そして意味深い項として、教育理解の全体の中へ順序よく配列する解釈学的、理解的教育学の中へ連れ戻されなければならない。こういう作業なしには、経験的研究の結果はいつまでも意味のない事実にとどまる。そして、事実その点では、精神科学的あるいは教育学的解釈学は、経験的研究に対して、はっきりと優位を保っている。」<sup>33)</sup>

#### IV

およそ以上が、ディルタイの「教育学体系概論」第1節のあらましである。ブラスによれば、「ディルタイにおける教育学的理論形成の主体は、個人的かつ社会的存在において歴史的に自己理解する生物としての人間である。」<sup>28)</sup>というブラスが設定するところの導きの命題 (Leitsatz) を、ディルタイの教育学的理論形成のそれぞれの局面は確証しているとされる。すなわち、われわれの生の歴史的客観態の中での人間の生成をその構造的・歴史的制約に即して記述・解明して、その点において教育と人間学と政治学の根拠づけ連関をその歴史的・内容的に変化する構造の中で解釈学的に確認していくということ——このことが精神科学的教育学の課題であることが明らかにされたのである。

しかしながら、その課題は十分に遂行され得たであろうか。「歴史的形態の分析」(第二の方法)においては、教育政策 (Unterrichtspolitik) への言及まで踏み込んでかなりの程度このことは達成されていたと見ることができるだろう。しかし他方で、「規範」の獲得の問題をめぐる、因果的考察と目的論的考察の結びつきを求めるといような問題設定 (第一の方法) は、どのように評価されるのだろうか。

教育の歴史的形態を対象とする分析と、教育の実践活動、教育現実、あるいは「心的生」を対象とする分析は、相互に趣を異にするのだろうか。

たとえばノールは、ミケランジェロの形式はティツィアーノのそれでもベラスケスのそれでもなくて、それ故にその美学はそれぞれに違ったものであって、同様のことがらが教育術 (pädagogische Kunst) にもあてはまるとして、「人間存在のこうした生きた形式がまた、子どもに対する態度、教育的な生活規定、教育の目標、カテゴリー、手段をも規定する。」<sup>29)</sup>と述べた。つまり、教育における諸々の形式と内容は相互に関連しているのであって、形式構造だけを抽象化して内容からいわば抜き取ることはできないわけである。形式にはつねに一定のそれに固有の内実が結びついている。したがってそうすると、ディルタイの「教育学体系概論」第1節における第一の方法 (本論Ⅲ節の4.) は疑問視されなければならない。

それ故に、ノールがディルタイの「1888年のアカデミー論文」である「普遍妥当的教育学の可能性について」に対して行なった批判はここでもまた的を射たものになっているであろう。すなわちディルタイにおいては、一方で行為に対する普遍妥当的規則を獲得するために啓蒙主義の意志と精神科学の自然体系の意志を固守しようとし<sup>30)</sup>、他方でまさに自然科学的理論や功利主義的理論とそれが与えるドイツの学校組織への影響に対する深い反発から歴史学派の洞察

して確定されることができる。」(IX, 180)「この処置の目標は、体系の現存する形態の実践的取り扱いのための確実な照準点を獲得することである。」(IX, 179)

教育制度の形態は歴史的に形成されてきたものであり、われわれの目的連関と連関している。いわばこうした過去を分析・比較するということは、現在の教育の体系を見る際の基礎になると同時に、そこから現在に対する実践的かつ批判的な視点、否それどころか将来に対する方向性を示す科学的に基礎づけられた改革実践の視点が生じてくる。

8. 「ラディカルな革命的变化ではない改革は、彼ら〔慎重に洞察的に現存の体系を諸必要と調整しさらに形成していく芸術家としての実践家〕の処置から生じるいとなみである。その処置を可能なかぎり意識的かつ科学的にすることが、その意図でなければならない。」(IX, 179)

ここにおいて、教育学の対象は、単なる過去の歴史的形態の分析のみに向けられるのではなく、現実の教育のいとなみのありよう、いわゆる教育現実（これはすでに歴史的に獲得されてきたものであるが）に向けられてきたことが明瞭になる。教育実践を可能なかぎり意識的かつ科学的なものにしていくという課題は、かつてのシュライエルマッヘルの基本的立場に通じているし、教育現実を「よりよく理解する」という「教育現実の解釈学」の課題と不可分に結びついていくものであると言えよう。それは単に過去を解釈して理解するということだけにとどまらず、そこから同時に将来に対する実践的な視点が獲得されてくる。ディルタイはこのテキストの箇所の連関では、最後に教育学と政治学の関係を示唆する。

9. 「ここから、新しい目的論的＝因果的考察が可能になるし、これによって教育政策が根拠づけられることができる。」(IX, 180)

第二の方法では、教育制度の歴史的形態の研究に取り組まれた。そこでは、歴史的連続性というものが分析の一つのポイントになっている。かくして、現在とは過去と連関し、現在の自己理解の前提は過去の中にあることが示される。また同時に、歴史的形態が現在の教育の形式につくりかえられなければならないか、あるいは現在でもそのままであったりするのは何故か、どのような仕方においてか、ということも示される。それ故に、人間学的基本構造の認識や、形式構造の因果連関および目的連関の認識、そしてこの形式構造を満たしている教育体系の具体的な歴史的形態の認識が、教育政策や教育行政の基礎を形成するとされるのである。

「したがって、事実を見ることは完全性の表象と結びついている。存在するものは、妥当するものや存在すべきものと不可分であることが証明される。かくして、生の事実にその規範が結びつく。」(V, 267)

ここで言われる「事実を見ること」(Sehen des Tatsächlichen)と、かの「因果的考察」(要因分析)は決定的に異なっているということに注意されなければならないと思われる。因果的考察それ自体は、あくまで自然科学的方法にとどまるのであって、何らかの仕方で補完されたとしても(たとえば構造記述する目的論的考察によって)、因果的考察によって明らかにされた成果に対する意味づけ・輪郭づけがなされ得るだけで、そこから生の規範が獲得されるというのではないだろう。規範はむしろ、人間の生の自己解釈からのみ生じると言えよう。生の事実をよく見る、さらに進んでよりよく理解する、つまり解釈学的方法が、こうした規範の獲得の問題には不可欠である。一方、因果的考察、因果連関の認識というものは、個別諸科学の方法に該当していると思われる。

多少長くなったが、以上が第一の方法についての考察である。次に第二の方法へ進まなければならないが、そこにおける処置はむしろ解釈学的になっていると言えるだろう。

6. 「こうした基礎の上で遂行されるべき今一つ別の処置は、体系の内部での歴史的形態の分析、その内的諸関係の探求、および比較の中に存する。」(IX, 179)

第一の方法とそこから得られる分析的結果(4. および5.)が、この第二の方法である「歴史的形態の分析」の基礎になっていた。第一の方法では教育体系は形式構造として取り出されるが、第二の方法ではその形式構造の中で見出される歴史的具體性を分析や比較によって取り出すことが課題である。第二の方法に固有な操作であるこの分析と比較は、教育制度全体の中に存する様々な歴史的形成物や客観態の関係や連関を広範に対象とする。したがってこの第二の方法は、高度に史的=分析的、史的=比較的である。しかしそれは、単に過去のみを対象にしたものではない。歴史的に分析して比較する処置をとるこの第二の方法の本来の意図は、実践的なものであった。歴史的な形態の連関を分析し、それを比較することによって、歴史とその形態の連続的な発展とに教育の現在の体系は結びついていることを提示することがめざされていた。

7. 「われわれの目的連関が連関している教育制度の形態を徹底的に深く認識した結果、その教育制度の形態の、社会体系の現存部分、継続的な価値多き国民生活の核心に対する関係が、確実な照準点(Richtpunkte)と



態を含めてであるが、記述され、解釈されて、（人間学的に）理解されなければならない<sup>24)</sup>。

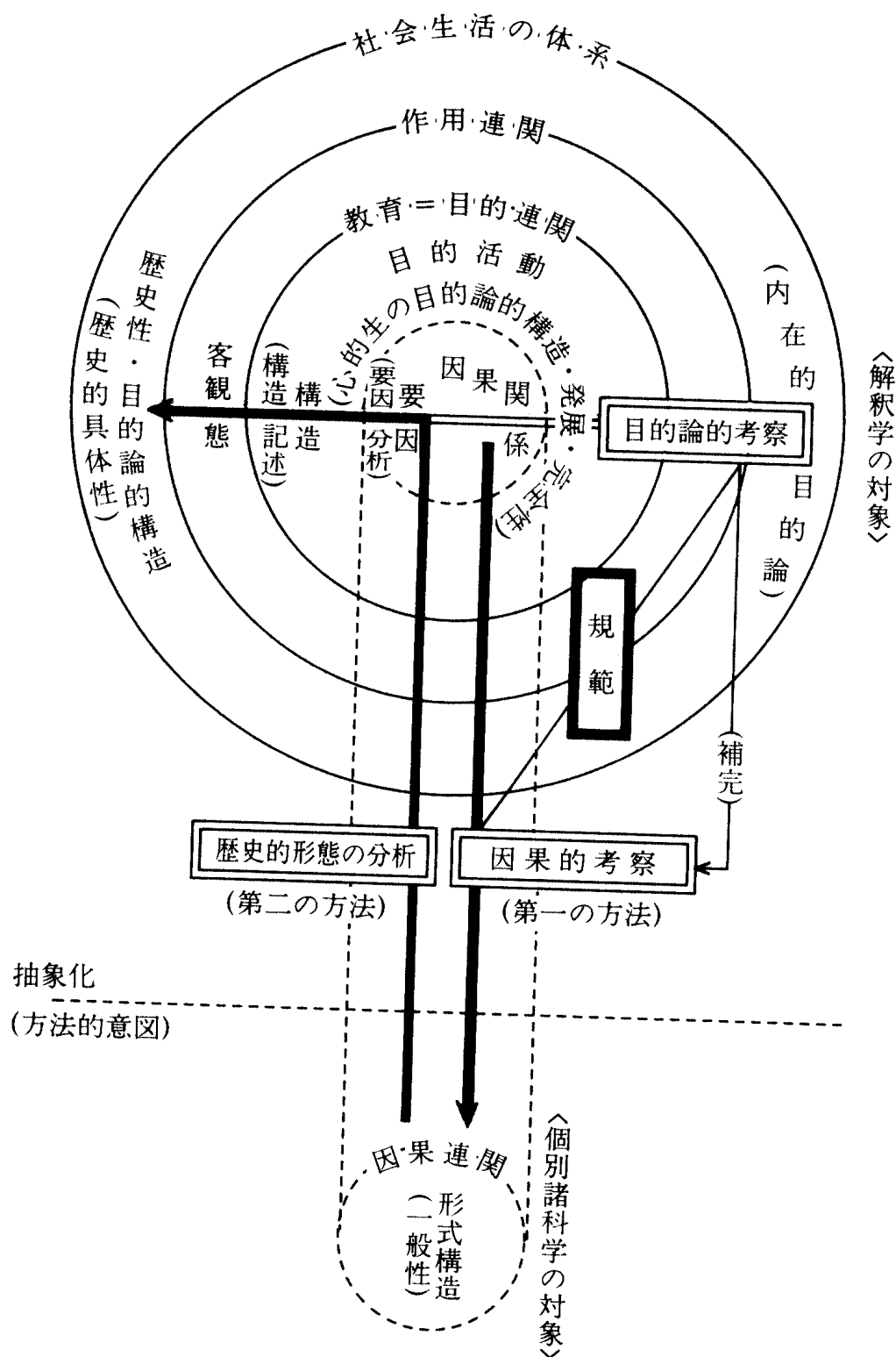
他方で、教育の目的連関の中に様々な因果関係が含まれているということもたしかに事実である。しかし、教育がすべて因果関係で構成されているわけではもちろんない。それでは、教育において成立する因果関係とはどのようなものであろうか。それには、たとえば（実験）心理学や教授学（Didaktik）などが明らかにしてくる一定の因果連関が含まれるであろう。実際そのことについてディルタイは、「教育学体系概論」の第4節（「教育において相互作用している過程の分析的記述と、教育の普遍妥当的規範の導出の試み」IX, 205-229）、あるいは若干ではあるが、心的生の目的論を記述した第2節（「規則、規範、発展と、精神の科学におけるそれらの叙述を可能にする、心的生の連関における特質。積極的な心理学的基礎づけ」IX, 181-189）で取り扱っている<sup>25)</sup>。

因果連関によって構成されるこのような研究対象は、いわゆる科学<sup>サイエンティフィック</sup>的に処理可能な部分に該当し、それ故に個別諸科学の研究対象となり得る部分になっているものと思われる。この領域では、いわば「機械的自然秩序」が問題にされるのであり、因果連関の正確な（exakt）認識が要求される。それに反して、「精神的世界」における人間の実践活動（歴史）は、そうした処理を受けることはできないので、厳密に（streng）記述されなければならない<sup>26)</sup>。

この双方の研究対象は、もともと科学的に取り扱われるその仕方においてまるで異なっている。それ故に、それぞれ別の考察法が必要になる。それがディルタイにおいては、目的論的考察（構造記述）と因果的考察（要因分析）の区別をなしている。

ところで、ディルタイはこの両者を結びつけようとする。それはまさに、「規範」の獲得のためであった。因果的考察は要因分析であり、事実関係の認識である。しかるにそれは、それ自身では何の意味づけもされ得ない。それが規範になることができるためには、目的論的考察によってその「意味」を補完されなければならないと考えられる。

しかし、このことそれ自体は、いわゆる一般に「存在から当為をいかにして獲得することができるか」という問題と似て非なるものだと言わなければならないだろう。われわれ人間の実践・行為、生（Leben）は、歴史性によって規定されると同時に、未来へと自己を開いている（心的生の目的論的構造・完全性・発展）。生それ自身に内在する生の完全性への努力が「当為」だとすれば、それは「存在」の基本構造の中に内在している。この意味でディルタイにおいては、人間の歴史的世界は「内在的目的論」（immanente Teleologie）を有する構造として捉えられる<sup>27)</sup>。



精神的世界のできごとであり（機械的世界へ還元され尽くされない），その構造は記述されることによってはじめて目に見えるものとなる。この点にすでに、教育における理論と実践の深いつながり，教育の理論形成に固有の問題が存している。精神的活動としての教育実践（教育現実）は，その歴史的形態・客観

考察される。

5. 「今から私が示そうとするのは、教育に関する科学においては、まず教育の目的連関の分析がそれ自身で完結した部分の中で展開されなければならないということである。この教育という目的連関の特徴は、ここに存する因果関係がいくつかの明白な目的論的原理と関係づけられることができるということにある。かくして規範が導出され得るのである。その規範は個々の事象とその因果連関への分析から結果するので、それは教育するという仕事それ自身にとってとりわけ実り豊かである。……教育学のこの部分はなるほど従来のそれと結びつくことができるけれども、教育学のこの部分がはじめて目的連関全体の因果的分析の確立を遂げなければならないし、それがはじめて目的論的原理との関係の純粋な確定を見出さなければならない。この際いたるところで、われわれは時代遅れの学問を扱っていると感ずる。広範な研究領域が存していて、あちこち様々に手が加えられ、多くの点で深く採掘されているが、別の点ではほとんど触れられていないというのが、ここでの光景である。」(IX, 179f.)

このテキストも入り組んでいる。しかし、このディルタイの構想が述べられた箇所から、教育学という特殊な科学を構築する決定的な理論的構成要素が明瞭に見えてくる。目的論的に構造化されて、作用関係の上に存する細分化された目的連関をそれ自身の内で叙述する作用連関として教育はあった。この目的連関は、まずその構造的な部分において記述され、その要因において分析されなければならない。したがって、構造記述が目的論を捉え、要因分析が多数の複雑な因果関係を捉えるという関係になっている。しかしまた同時に、この両者、構造記述（目的論）と要因分析（因果関係）は、そのそれぞれの処置によって可能となることがらの性質の違いに応じて、厳密に規定されなければならない。

これまで述べられてきたことと以下の説明をわかりやすくするために、図解の試みをした。この図は平面的にではなく、立体的な層構造をなすものとしてご覧いただきたい。破線は方法的に抽象化されることを意味し、破線部分が別途孤立して存しているわけではない。（次頁の図解参照）

言うまでもなく、「教育」という目的活動は歴史的社会的現実の中でいともまれるが、その教育実践を通して次第しだいに教育の目的連関が形成されてくる。それは歴史的に形成され、目的論的に構造づけられていくのであって、あらかじめ先天的に構成されているのでは決してない。教育は、われわれ人間の

心理学」(V, 139-240), 精神科学の理論(『全集』I およびVII巻)において形成された。かくしてディルタイは教育学の構想を書き改める。社会生活のある特殊な体系としての教育学という科学理解が一定の出発点を形成する。教育は生きた作用連関の客観態である。この科学理解に対応した方法が次のテキストで論究される。この箇所は、われわれが本論の冒頭でとりあげたディルタイの問いに続く部分を成し、彼の体系化の構想を示している。

3. 「社会生活の個々の体系を認識し、そこで行なわれる目的活動に規則を与えることを意図する科学は、この目的達成のために、その体系を個々の事象とその因果関係へと分析する方法を用いる。」(IX, 179)

この箇所には、理解し難い面がある。歴史的社会的に生じる複雑な所与である作用連関としての体系をその個別事象へ分析し、そこに存する原因=作用=関係を把握するのであれば、その最大の補助手段は心理学、拡大された概念での人間学、統計学等々といったものになってしまう。しかし他方で、社会生活の部分体系としての教育は、目的論的に構造化された作用連関を叙述している。したがって、そのような体系を構成している「目的活動」を把握し、その「規則」を公式化し、その根底に存する「規範」を確定するという課題も教育に関する科学の中に含まれる。それ故に、分析の因果的考察は、目的論的考察によって補完されなければならない。すなわち、

4. 「この分析が因果的考察と目的論的考察の結合から、自然的で完全な因果連関という概念を獲得することができるかぎりにおいて、この分析は目的活動の完全な経過の規範を導出することができる。」(IX, 179)

この方法の特徴は、分析されるべき体系の「歴史的形態」のもつ様々な相違性を度外視する点にある。しかしこの方法は、完全な形態、つまり発展を遂げた心的生や、歴史的な世界における教育の十分に形成され細分化された客観態に即して、最もよくかつまた最も容易にその方法の処置を遂行できる。この両者はどのような関係にあるのか。この両者が矛盾したまま結びつけられることはあり得ない。まさに次のような方法的意図が決定的である。こうした歴史的な部分体系のもつ因果的性質と目的論的性質の構造的な関係をまだその歴史的な具体性において把握・叙述せず、その関係をまずその基本的な一般性や普遍妥当性において取り出すという方法的意図が存しているのである。これが第一の方法となる。しかし、この限定基準は同時に他の方法を指示しているわけで、次に「歴史的形態の分析」が指示されていなければならない。この分析が第二の方法となる(6. を参照)が、その前に第一の方法との連関で次のテキストが

1 節の考察に進むことにしよう。すでにプラスがディルタイのこの箇所から 9 つのテキストを取り出してきて分析しているので<sup>22)</sup>、ここでもそれに従うことにする。

1. 「民族と時代のあらゆる相違を度外視して、教育目標を確立することから教育の仕事に対して規則を与えるこの普遍妥当的教育学は、時代遅れの学問 (rückständige Wissenschaft) である！」(IX, 177)

教育的感化作用がその目標を達成するためには、「教育」に代表される作用連関の歴史性が絶えず顧慮されなければならない。ディルタイはまず 17・18 世紀の伝統的教育学理論と対決し、その伝統との対比で自己の理論形成の精神科学的基礎づけを展開する。上記の部分は、歴史的回顧の「最終判決」(Endurteil) (ebd.) とされる。非歴史的思考様式にこり固まった伝統的教育学——ドイツのヘルバルト、ヴァイツ、ツィラー、シュトイ；イギリスのベイン、スペンサーなど——は時代遅れなのである。他の学問においては、久しい以前から歴史学派とそれによって引き起こされた深い社会分析が「自然体系」(natürliches System) を駆逐し人類の目的生活の歴史的把握をもたらしているにもかかわらずである。17・18 世紀の伝統的教育学や 19 世紀のヘルバルト主義は、教育学と「歴史」の適切な関係を結ぶことのできないものとして証明される。「自然体系」という概念は<sup>23)</sup>、形而上学的＝神学的に根拠づけられた人間性 (natura humana) の不変性を前提にし、それによって教育学の目標は倫理学から、その実現の手段は心理学から導出させられる。「自然体系」の教育学に対するディルタイの批判は、教育学の演繹的＝規範的理論に対してようやく後になって十分に展開された批判を含んでいる。

2. 「国民文化の深みから結果した教育制度という大きな歴史的形態を、それ〔普遍妥当的教育学〕はその抽象的で単調な千編一律によって支配することを企てる。それは歴史的な深義と連関に対して盲目である。現存する繊細な組織、現実的なものの有する理性的なもの (Vernünftigkeit des Wirklichen) は、それによって功利主義者や主観的エートスの空虚な理想の犠牲にされる。」(IX, 178)

歴史と体系の双方を包括する教育学理論の課題は、「自然体系」の思考様式を克服して歴史学派における認識の成果を役立てる点にある。そのための前提をディルタイは、彼の人間学、心的生が目的論的性格を有するという発見、完全性 (Vollkommenheit) と発展 (Entwicklung) と向上 (Steigerung) から成る基本カテゴリーにおいて提出した。さらにそのための基礎は、「記述的分析的

このテーマ設定をより詳細に取り扱ったテキストが、「教育学への心理学の応用」と題する講義の筆記ノートから最近公にされた<sup>19)</sup>。この種の「応用」は、心理学と個別諸科学の関係の特殊ケースを言い表わしている。そして、その関係はすでに1883年の『精神科学序説』(Einleitung in die Geisteswissenschaften)の第1巻でより詳細に展開されていた<sup>20)</sup>。人間と社会と歴史に関する学においては、なるほど「歴史と生の経験の全体」(I, 29)が、科学的な個々の認識や仮説が最終的にそれへと連関づけられるべき素材を形成しているけれども、自然科学的でない意味での「心理学」ないし「人間学」に対しては「精神の個別諸科学の中における第一のかつ最も基本的なものであり、それ故にその真理がさらなる構築の土台を形成する」(I, 33)ものとしての地位が与えられる。

そのような心理学ないし人間学は、「記述的な学」(ebd.)であって、仮説的に精神的生の様々な事実を単純な仮定の下に置こうと企てる説明的・構成的な心理学から区別されなければならない。

「歴史と社会に先行する事実としての人間というものは、発生的説明の一つの虚構である。健全な分析的科学が対象にするその人間というものは、社会の構成要素としての人間である。」(I, 31f.)

心理学的認識もまたつねに一定の社会的、歴史的制約における人間と連関しているわけであるから、「このような人間の普遍的な特質の分析的認識」(I, 32)への要求が満たされるのは、心理学が心的な構造連関の形式的な分析に制限され、その都度の歴史的・社会的特殊性と現実の諸条件から抽象化される場合のみに限られる。心的構造の個々の構成要素の間の一般的な諸関係に関する言明が心理学の形式的な骨組みを形成し、それがその他の精神諸科学の根底に置かれることができると考えられる。それ故に、その記述は、たとえば伝記におけるそれとは異なって、人間をその完全な歴史的＝社会的具体性の中で叙述する試みとはおのずとニュアンスの置かれ方が違ってくる<sup>21)</sup>。

『精神科学序説』第1巻におけるおよそ以上のような心理学的基礎づけの課題は、そのまま教育学の中へ移行されている。教育学においても、教育のプロセスの形式構造に関する一般的言明と、政治的＝制度的現実のもとでのその都度の教育現実の中に含まれる歴史的＝社会的具体性との間の相互的な交差がつねに問題の中心を貫いている。

### III

ディルタイの精神科学的＝解釈学的教育学としての教育学の科学タイプと方法タイプが最も集約的に述べられている箇所だとされる「教育学体系概論」第

が問題になっているのではない。活動する生から理論が切り離されることはできない。生と理論のこの結びつきが、哲学が最終的に教育学と一致するという優れて実践的な立場を形成している。

それでは、ディルタイは教育学(『全集』IX巻)においてどのような問題設定をしたのだろうか。彼の教育学は、「教育史」(Geschichte der Pädagogik) (IX, 14-164) と「教育学体系概論」(Grundlinien eines Systems der Pädagogik) (IX, 167-231) の二つから成り、「この講義の対象は、教育学の歴史と体系である」(IX, 7) とされる。これは学生に対して、「とりわけ近代における教育制度と教育学理論の歴史の体得、および現在支配的である体系的な洞察の体得」(IX, 8) の双方を与えようとするものであった。したがってそれは、すでに形式からして「史的＝体系的方法論」が用いられて独自の教育学的理論形成をめざしていたものと言えよう。

かくして、教育および教育学の歴史的分析から、いかにして体系的な教育学理論への移行がなされるかが問題となる。この際に、ディルタイが歴史学派から受け継いだ「歴史性」の問題もかかわってくる。そうすると、当時「科学」の基準として要求された「普遍妥当性」の要求は困難なものにならざるを得ない。さらにこの問題に、存在 (Sein) から当為 (Sollen) への移行の問題がからみあっている。このように幾重にも課題を与えられた教育学の問題設定は、多様な方向へ向かっていかなければならない。

複合的な課題を担わされた教育学の理論的な基礎づけの点に関して、なるほどディルタイも彼に先立つヘルバルトと同様に、二重の依存性を考慮に入れた。「教育学は倫理学からその目標の知識を受け取り、心理学からその中で教育がこの目標を達成しようと努める個々の事象と方策の知識を受け取らなければならない。」(VI, 57) しかし、倫理学と心理学というこの二つの学が教育学に対して何をなし得るかがその直後で問いに付される。倫理学は教育目的の歴史性の故に普遍妥当的に規定され得ず、従来の心理学は表象の力学にすぎず、感情や意志の問題を取り扱う程には発達していないという理由で、教育学をこの二つの補助科学によって基礎づける試みに対して難点が示される。

ヘルバルト的方式にかわってディルタイが行なったのが、心的生 (Seelenleben) の特質の記述・分析である。ディルタイは、心的生を記述し分析する心理学によって教育学の基礎づけを果たそうとしたと考えられている<sup>18)</sup>。「1888年のアカデミー論文」や「教育学体系概論」の中でディルタイによって取り扱われたテーマ設定は、「教育においてからみあっている個々の事象の分析的な記述」(VI, 75) が与えられるべきであるという意味での、教育学の「積極的な心理学的基礎づけ」(IX, 181) という側面を含み込むことになる。

「ところでまさに、実践的であり得るということは、確かにあらゆる科学の本来的な権原です。しかし、数学的な実践が唯一の実践ではありません。われわれの立場の実践的なねらい (Abzweckung) は、最広かつ最深の語義での教育的それです。それはあらゆる真の哲学の魂であり、プラトンとアリストテレスの真理です。」 (B, 42f.)

## II

多少視野を広げて、そもそもディルタイにおいて「教育学」はどんな位置を占めているのかについて若干触れておきたい。ディルタイの思想の全体と教育学をめぐるこの問題は一大テーマであるが、それに関しては彼の哲学の核心をなす解釈学思想との連関で全体的にかつ深く追求した研究がすでになされている<sup>15)</sup>。そこでは、ディルタイの教育学のテクストクリティークを踏まえて、次の10の論点がとりあげられて論じられている。ディルタイ像の変遷／原典資料／歴史的理性批判／歴史性と創造力／教育学体系／心的生の目的論／教育と社会との構造連関／教育的天才／教育実践の規則学／教育現実の解釈学。

また別の輪郭づけによれば<sup>16)</sup>、社会の機能としての教育／計画的活動としての教育／実践学としての教育学の問題（存在から当為へ）／学としての教育学の概要／精神科学としての教育学の分節化などの問題設定や分析モデルが挙げられている。こうした論点の一つひとつを吟味していくことはできないが、総じてディルタイの哲学と教育学は密接にかかわっており、「ディルタイが特に強い興味を感じ、又割合に多くの時日と労力をそれに捧げたのは教育問題であった。」<sup>17)</sup> と言えよう。

ディルタイ自身、印象的な言い回しをしている。「あらゆる真の哲学の花と目標は、最広義での教育学、すなわち人間の陶冶論である。」 (IX, 7) あるいは、「哲学者の最後の言葉は、現代の批判的な立場においては教育学である。なぜならば、一切の思弁は行為のためだからである。」 (IX, 203f.)

彼が教育学の講義を行っていたことは先に言及したとおりだが、彼は「この講義は私にとって、ある点で長年にわたり私の講義の中で最も好きな講義であった」 (IX, 7) と述べている。これに関してボルノウは「編者序文」の中で、「教育学に対するこのような関心は、ディルタイの哲学的態度の本質に深く基づいている。彼は、彼にとってあらゆる真の哲学は教育学へ通ずることを繰り返し示している」 (IX, 1) と言う。

ディルタイのこうした基本的態度は、精神科学の基礎の上に生じた「生の哲学」の必然的表現である。そこでは単に観照し固定化するだけの「純粹」理論



ているのである。

したがって、「教育学体系概論」第1節は、ディルタイの教育学構想の一つの比較的広い構想を示すと同時に、彼の精神科学的＝解釈学的教育学の構想が最も集約的に述べられている箇所だということになる。

一般にディルタイは、のちのいわゆる「ディルタイ学派」の「精神科学的教育学」(geisteswissenschaftliche Pädagogik)の創始者とされ、「彼の作品と作用がなかったならば、20世紀における教育学の科学的発展は考えられないであろう」<sup>12)</sup>と評価される。ところが今日、批判的教育科学や経験的分析的教育科学の提唱者たちは、それぞれ自己の立場の科学こそ唯一真の科学性に値すると主張し、精神科学的教育学はのりこえられてしまったとする点で共通している。精神科学的教育学やディルタイは、もはや何の意味も有しない過去の遺物にすぎないのだろうか。

しかしながら、「精神科学的教育学の思考態度について取り上げることに十分意味があるだろうし、それどころか、そうしなければ教育と人間形成(Erziehung und Bildung)の問題に対する怠慢だということにさえなりうる」<sup>13)</sup>と言われても過言ではないだろう。なぜならば、教育学の「科学性」をめぐる問題は今日決して解決済みのものでないからである。

まさにこの故にこそ、ディルタイが問い、われわれもまた最初に顧慮した「現実科学」(wirkliche Wissenschaft)としての教育学への問いは、それがそっくりそのまま現在においても当てはまるかどうか別にしても、教育学的理论形成、学理論の問題領域において避けて通ることのできないものになっているであろう。

教育における理論と実践、教育と歴史的社会的現実、教育の弁証法的構造などについて論じたシュライエルマッヘル(F.E.D. Schleiermacher, 1768—1834年)の流れを汲むディルタイの功績は、形而上学的哲学の崩壊によって教育学の根拠づけ連関はもはや伝統的理論形成の意味で哲学的・学理論的に正当化され得ないという問題性を指摘・展開し、教育学的理论形成の根拠づけ連関を修復する試みの中に認められる<sup>14)</sup>。今日科学理論が「方法信仰」という意での新たな形而上学の装いを呈しかねない状況にあるとすれば、ディルタイの問いは決して時代錯誤などであり得ず、焦眉の本来的基本問題であるはずである。

もとより教育学は、最広義での人間の実践に関する「学」であるが、それが同時に「経験学」であり「規範学」である点にその固有の特質と理論＝実践を取り巻く困難性を有している。それは一体どのような仕方で真正の科学、「現実的科学」であり得るのだろうか。この点で、ディルタイ宛のヨルク伯の一書簡の中の周知の文章が示唆的である。

究<sup>3)</sup>によれば、この「1888年のアカデミー論文」も、ディルタイの教育学関係の論稿の中のごく一部分にすぎず、その背後にある広大な構想は1930年のノールによる編書<sup>5)</sup>、1934年のボルノウの編集による『全集』IX巻において次第に明らかにされてきたのである。

ディルタイがいだいた教育学の構想を知らせる一材料として、しばしばディルタイとヨルク伯との往復書簡<sup>6)</sup>の中のディルタイのいくつかの言葉が引き合いに出される。「1888年のアカデミー論文」に関しては、ディルタイ自身が「性急な結論」(B, 76)であると言っている。ノールの指摘によれば<sup>7)</sup>、この論文は、ディルタイがまず計画していたような「個別精神科学の取り扱いの例としての教育学体系概要」(B, 48)が教育学の普遍妥当性への問いに切り詰められたものである。さらにノールによれば、この普遍妥当性への問いはもとの計画の最初の三分の一だけを引き受けるとされていたのであり、もとの計画の全体はまず「すべての歴史的形式の中で繰り返される因果連関の認識」(IX, 178に該当)、次に比較考察を用いて教育制度の歴史的形態と「個々の形式相互の内的歴史的連関」(ebd.)、最後に「今日の形態の規定」(ebd.)となっていたと考えられている<sup>8)</sup>。

このことに対する根拠として、「1888年のアカデミー論文」のための諸構想の中のある一つの構想(ディルタイの遺稿束 A11: 131-137)をノールは、この箇所が『全集』IX巻(1934年)に収められるのに先立って(1930年)紹介している<sup>9)</sup>。

本論の冒頭でとりあげたディルタイの問いは、実はこのノールによって指し示めされた箇所の最初の二文でもある。したがって、ディルタイのこの問いに始まる一連の構想は、教育学についての彼のより広い構想の一つをあらわしていることになる。またこの箇所はボルノウによる編書では、「教育学体系概論」(IX, 167-231)の第1節(IX, 167-180)の中の「体系的部分」(IX, 179-180)<sup>10)</sup>にそっくり当たる(もっとも、両者の間には原文校訂上の若干の相違が見られる)。

ディルタイの「教育学体系概論」第1節は、そのタイトルは「あらゆる民族と時代の教育に対して普遍妥当的原理を求める支配的教育学体系の維持不可能性」(Die Unhaltbarkeit der herrschenden Systeme der Pädagogik, welche die allgemeingültigen Prinzipien für die Erziehung aller Völker und Zeiten aufsuchen) (IX, 167)であるが、歴史的部分と体系的部分から成っている。そして、まさにこの第1節において、精神科学的=解釈学的教育学としての教育学の「科学タイプと方法タイプ (Wissenschafts- und Methodentypus) をディルタイは最も集中化された形式で叙述している」<sup>11)</sup>と J. L. ブラスは位置づけ

# 教育学のためのディルタイの一構想

——「教育学体系概論」第1節——

森 邦 昭

## I

「さて、教育学を従来とは別様に取り扱うことは可能であるか？ 教育学を今日の経済学や言語学などと同じ現実科学の地位まで高めるには、どうしたらよいか？」(IX, 179)<sup>1)</sup>

この問いは、ヴィルヘルム・ディルタイ (Wilhelm Dilthey, 1833—1911年) がその当時立てた問いである。

ディルタイは、ブレスラウ (1874—1882年) とベルリン (1883—1894年) で教育学の講義を行なった<sup>2)</sup>。ベルリンでの講義を主として伝えるテキストが1934年にボルノウによって『ディルタイ全集』のIX巻 (教育学) として編集出版された。もちろんボルノウによるこの編書がディルタイの教育学著作のすべてではない。教育学に関するディルタイの原典資料については、彼が残した莫大な遺稿と現在まですでに公刊された部分の関係を詳細に調べ上げた研究がある<sup>3)</sup>。それによれば、リッターによって1911/12年に作成されたディルタイの遺稿目録のうち、教育学関係の原稿は主として遺稿束 A11, 31—34, 88 および C81, 89, 93 に属しているが、そのすべてが公刊されているわけではない。この点から言えば、数々の重大な困難に直面しながら編集作業が進められていった上述のボルノウによる編書の成立にもかかわらず、ディルタイの教育学の構想の全容はいまだ文献的に明らかにされていないことになる。

ここで現在までに公刊された論文や断片を含めたディルタイの全教育学著作を列挙することはできないが<sup>4)</sup>、1888年に『プロイセン学士院会報』に掲載された論文「普遍妥当的教育学の可能性について」(Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft)<sup>5)</sup>が挙げられなければならない。この論文はディルタイが生前に発表したほとんど唯一の教育学論文であるためか、しばしばディルタイの教育学と言えはこの論文のことが思い浮かべられ、教育学の主要な研究対象の一つとなってきた。しかし、先に依拠した研