

教育学の学的性格

— Th. Litt の場合 —

前 田 幹

歴史的に多くの優れた教育思想や実践を継承し、又対象とすべき多様な問題に考察の目を注ぎながらも、教育学が他の諸学と比較して、きわめて最近まで、学問の体系外に置かれて来た理由の主たる要因を、われわれは教育家の方法論的不明確性に求めることが出来よう。ここで言う方法論とは、教育学が諸問題を設定し、それに接近する場合の基本的態度を言う。基本的態度としての方法論への問に答えることは、教育学の独自性を確認するという学としての教育学の起点にあたる課題である。以下は、1) 教育的行為に於ける理論的(合理的)接近を困難ならしめている要素、2) 実践と理論、3) 教育目的、4) 教育学の自律性の、各章を追って、Theodor Litt の教育学に関する著作を中心に教育学の基本的態度を明確にすることを意図したものである。

(1)

教育学の対象は「教育的行為」(erzieherisches Handeln)である。教育学は、教育的行為の自覚形態としての「行為の理論」(die Theorie eines Handelns)である。教育学の主題は、先ず教育的行為の置かれている教育的現実の分析である。かかる分析を通して導来されるのは、教育的行為の「本質構造」である。

教育的行為は、「間人間的行為」(zwischenmenschliches Handeln)の一形式であり、間人間的行為の成立契機は、教育的行為に於ても又特質となる。教育学は生の現実的な在り方を無視しては成立し得ない。否むしろ、生の現実的な在り方の把握を前提としてのみ成立する。つまり、教育学は、生の本質的構造の把握としての「人間学」を基礎理論としてもつ。

「教育は、人間が人間に関する行為である」(BPT 111)³⁾。この人と人との交わり、つまり、「我と汝」(Ich und Du)⁴⁾の交わりの形式に於て表現される教育的行為は、より具体的には、「共なる人間(Mitmenschen)に彼自身の為に奉仕する」(BPT 113)行為である。「彼自身の為に」とは、更に深くは、対象の「潜在的人格」を自由・人格性・固有存在へ顕在化することを意味する。間人間的行為を教育的に自覚するとは、かかる次元に於て対象を捉えることである。この自覚は対象のうちに微睡む可能性への信頼を基盤として生まれる。この信頼は同時に、「創造的根源的なもののふしぎさ」(Geheimnis des Schöpferisch-Ursprünglichen)への畏敬である(BPT 114)。かかる創造性・根源性は、置換を許さぬ「個性」(Individualität)と人間存在の置かれている「歴史性」(Geschichtlichkeit)として現前する。

教育的行為は、教育的意欲によって支えられている。従つて教育的意欲の主体が当然なんらかの形で、又なんらかの程度において、教育の対象の把握の中に入ってくるのを避けえない⁵⁾ (P 278)。又生の現実的な在り方から、当然、文化的・歴史的規制を教育的思惟も受けざるを得ない。

「間人格的關係」(interpersonalen Verhältnisses)として捉えられた教育作用は、その個性的次元を超えた「超個人的力」(die überpersönlichen Mächte)に包み込まれており、かかる関係は、当然、「歴史的場の制約」(geschichtlichen Ortbestimmtheit)を受けることになる。リットは、「超個人的力」を或る特定の哲学的立場に立って表現される個々の具体的規制力というよりは、広く「精神的状況」(geistige Lage)と考えていた(BPT 117)。従つて、「教師と児童の、その本質は歴史によって規定される。両者がそれによってより高い存在をもち又意味のある関係へ入り込むことの出来る精神は、歴史から芽生えてくる。教育の価値、内容、目的は、歴史的に形成される」(BPT 118)ということは、精神的状況が「歴史的状況」(eine geschichtliche Lage)として捉えられ、教育的行為が、「歴史的な立場の意識」(eine geschichtliches Standortbewußtsein)を強く要求されることを語っている。然し歴史性の強調は、教師が自己の行為を超個人的生成連関に「単なる」「没意志的」(willenlos)執行機関として隷属させることを意味するのではなからう。むしろ、それは、自己の洞察と責任に於て歴史に「参与する」(teilnehmen)という積極性・生の動的性格を表わす。教師は、自己の立場と課題を、歴史と人間存在の「共なる責任」(Miterverantwortung)の意識のうちに見出す。教師は、愆意によって全体を動かすという「自由な裁量」を遮断されるにせよ、彼は「没意志的に流される者」としてではなく、かかる全体を、人格的存在の中心から「新たに生み出し」(neu erzeugt)、自己の創造と形成のエネルギーによって全体が形成されるという歴史の担い手としての存在を意識する。このことは、教育的行為が、被教育者を歴史の推進力へと形成することを課題とすることへ連がる。

ここで教師・児童・超個人的力の三軸を中心にして語られる教育の内容と意義は、教育がいつでも行われようとも妥当する普遍的表現であるとリットは考える。一方、教育的現実には常に歴史的な特殊性を内包し、普遍妥当の命題に解消し得ない面がある。教育学理論は、従つて、「普遍妥当的部分」と「歴史的的部分」から構成されるのであり、具体的思惟にあたっては、「普遍妥当的指示に従つて歴史的な特殊化へ」(nach allgemeingültige Anweisung in die geschichtliche Besonderung)理論を形成するという方法をとる(BPT 124)。

こうして、一方「非合理性」・「直観的性格」・「個人的要素」、他方「文化的環境」・「歴史的規制」は、教育学の理論形成にあたって必然的契機として避けえない⁶⁾(WPD 84)。むしろかかる要素が教育的行為を有価値にしているのである(P 277)。「人格性の非合理的要素と特殊な文化状況の具体的内容は、実際には二つの異なった側面から考察された同じ一つの事柄である。人格性の計量不可能な一回性と精神的全体内容の計量不可能な一回性は、正

に相互的で分かちえない。しかも教育という文化行為は、この相互的充実への常に新たな奉仕に他ならない」(P 286)。

かかる「個性」・「歴史性」に由来する教育学的思惟の方法論的不明確性が、教育学の遅滞性の少なくとも一主要原因になっているとはいえ、かかる要素が教育的行為の有意味性の枢軸となっていることが、一度認識された場合には、それ消極的態度をとるのではなく、むしろ積極的にかかる要素を包み込みつつ、教育学が教育的行為を理論的に対象としながら、いかなる形で論理性を保持し得るかが考究されるべきであろう。

(2)

リットは、教育的行為は、「芸術と技術の間にある」という(MGP 56)⁷⁾。この教育的行為の位置づけを十分に理解する為に、芸術的行為、技術的行為は、各々いかなる行為であり、かかる行為に対して、理論はいかなる形で「かかわり」(teilnehmen)を持つかを主題的に問わねばならない。かかる問に答えることが同時に教育学が応用科学であるか否かの問に答えることにもなる。

教育的行為と芸術的行為(Kunst)を比較する場合(WPD 865)⁸⁾、それらの共通点と差異は、等しく素材(Stoff)と形式(Form)の関係から生ずる。教育的行為も芸術的行為も、人格的・非合理的要素を持ちつつ、「対象」(素材)を「形式」にまで高める行為である。然し、両行為は対象への働きかけに於て全く異なった関係にある。芸術的行為に於ける対象の知識は、芸術家の行為がいかなる範囲に於て可能であるかを認知せしめるのみで、その範囲内では、彼の行為は対象にいかなる形式を賦与しようとも自由であり、対象に規制されない。つまり、芸術的行為に於て、素材は芸術的行為の「技術的可能性」(die technischen Möglichkeit)という尺度で計られる。従って素材は芸術的意味の世界で非素材化され、現実の素材の在り方を超える。素材を知ることは、芸術的行為を保証するか否かを問う範囲内でなされるわけである。芸術的行為に於ては、「素材の知識と形式の規定は本質的に非依存的」であり、両者は「異なった思惟の次元」にある。芸術的行為に於ては、素材は形式を規制しない。

ところが、教育的行為に於ける対象の知識は、形式を外から賦与する為に必要なのではない。教育的行為に於ては、教育作用によってもたらされる形式は、「純粹に外から」(rein von außen her)規定されるのではなく、形式は与えられていないにせよ、angelegent seinである。つまり「形式への傾向」(die Disposition zu ihr)を素材がそれ自身に於てもつ。対象自身が形式を生み出す。従って、形式を規定する為には、対象を知ることが必然的条件となる。教育的行為に於ては、素材が形式を規制する。

このような差異が生まれるのは、同じく両行為が「形式意志」(Formwille)に支えら

れながらも、教育的行為が対象の形式を現実化する意志であり、芸術的行為が自己の形式を素材を媒介に表現しようとする意志であることによると考えられる。

以上の素材の知識と形式賦与を教育学と教育的行為の⁹⁾関係に置き換えて考えてみる必要がある。芸術的行為にとっても、理論的行為は無関係ではない。ところが、教育的行為にあっては、対象を「認識する」ことは、「不可欠の要素」である。なぜなら、かかる認識が形式賦与的行為としての教育実践を「導き」(leiten)、「規範づける」(normieren)からである。芸術的行為にとって、しばしば、理論は「後から」(nachträglich)行為を照明する役割を果たすにすぎない。然し、教育的行為が教育的行為たるために、実は、かかる行為そのものの側で理論を要請する。教育学は常に「行為の理論」としてのみ成立する。

ここで問題となるのは、「実践」(Praxis)が「理論」(Theorie)を要請し(postulieren)理論が実践を方向づけ・規範づけるという事実である。この理論と実践の構造は、当の理論に「応用科学」(angewandte Wissenschaft)という名を賦与することになる。理論と実践の関係をこの脈絡で捉えようと、教育学も又特定の学問領域を教育実践に役立てる為に成立する応用科学的性格を持ちほしくないかという疑問が提起されるであろう。

応用科学の一般的特徴は、理論が現実「役立つ」(dienen)ということによって表わされる。われわれはこの範例として、「技術」(Technik)、「技術学」(Technologie)、「基礎学」(Grundwissenschaft)の三味一体をあげることが出来る(WPD 9099)。この関係はいうまでもなく自然科学の領域に於て見出される関係である。技術的行為がなされる為には、技術に「方向を与える」(richten)技術学を必要とする。更に、この技術学は、自然の科学的「事実研究」(wissenschaftliche Tatsachenforschung)としての自然科学を基礎にもつ。「それぞれの技術学には純粋な理論的基礎学がある。」

つまり技術学には基礎学としての自然科学の研究成果が「応用」されている。技術学は、技術によって実現されるべき「目的」(Zweck)を実現する為の「手段」(Mittel)を明らかにする為に、科学的認識の成果を利用する。技術学は、従って、実践が立てる目的によってその作用を規制されることになる。

ここで技術学の決定的性格となっている「目的—手段」の関係は、実は基礎学を支えている「原因—結果」の因果関係と原理的に同一事態に関わる。つまり、基礎学にあってAなる原因がある所では、必然的にBなる結果が導来されるということが、技術学に於ては、Bなる目的がある所では、その目的を実現するにAなる手段が必要であるという事で置き換えられているにすぎない。自然科学的研究により確認された因果関係が、技術学に於て手段の決定に「応用」されている。

そこで次に、自然科学はいかにして因果関係を確認する手続きをとり、又技術学がかかる自然科学を基礎学とし得るか、つまりいかなる理由により基礎学を現実連関に応用出来るかが問われねばならない。

自然科学が、複合的自然的現実から法則の確認へ進むことが出来るのは、所与としての自然をその要素にまで分割し、その要素の中に因果連関を求めるからである。純粹な事実研究にとっては、自然的現実が含む一切は、価値の差別がない。

技術的思惟の働く場も又常に自然の現に与えられている (vorgefundene) 素材・力・特性・在り方に限られる。だが技術学にとっては、この自然的現実連関のいずれを、いかなる仕方
 方で利用するかに関心事なのである。つまり、願わしい「効果」(Effekt)を実現することが問題なのである。従って技術によって実現されるべき目的に関わるもののみが技術学の関心事となる。技術学によって自然科学的研究によってもたらされた認識から目的に照らして「選択」(auswählen)が行われ、目的視点から自然的現実手段としての意味で価値づけがなされる。

そこで技術学が指示する手段によって実現される目的と当の技術学との関係に問を向けねばならない (WPD 92FF)。

実現を意図して立てられた目的は、生の営みのうちに生まれる要求や願いや努力といった人間の「内面」・体験界から立てられるものであり、技術学は、かかる目的実現の為の手段を提供するだけであり、目的を規定したり、根拠づけたりしはしない。従って、技術学は体験界と外的関係にある。ここで自然科学と技術学の相異について言えることは、自然科学的事実認識が、現実然効果を離れた次元でなされるのに対し、技術学は常に目的表象によって導かれている¹⁰⁾ということである。

ここで技術学の位置を、目的—技術学—自然科学の三位一体の中で図式的に定着させるなら、技術学は、目的設定的活動と純粹認識の行為との「中間」(Mitte)に立っているということになろう。応用科学の概念規定は、次のような明確な形をとる。「応用科学」という概念は、技術学は、技術学を導いている目的設定とは無関係に得られた科学的命題を、動かぬ成果としてうけとり又結合しつつ利用するという事実によって充たされる。」

以上、技術的行為を例にとって「応用科学」の本質規定を行ったのであるが、すすんで、教育学は果して技術学としての応用科学か否かを問わねばならない。この場合教育的行為に於ては目的設定はいかに行われ、理論はいかなる形でそれに参与するかを問うことが答えを引き出すきっかけとなろう。

(3)

「教育的行為の主体も客体も主体も共に個人である」(P 280)。この人格的性格が教育的行為に無限の可能性を保証すると同時に又教育目的の形式に関する問題を生む。「可能性」は現実的には教育実践を導く「理想」として結実する。この客体の「理想像」(ein ideales Bild)は次のような形で与えられるべきであろう。「この全体像は、しかし、所与

の単なる適合的受容をして、つまり、所与の単なる結合としてではなく、むしろ、主体そのものの中の形式力の現われであり、それは所与を越え、尚存在しないものに先取的に (vorwegnehmend) 形をえさせることである。」

この教育目的の「先取性」は、教育的行為の課題的性格からの当然の帰結ではあるが、又同時にいかなる次元に目的の視点を合わせるべきかという問題を生む、つまり、教育目的の先取性の問題は、教育実践にたずさわる教師が、児童の「存在」(Sein)をいかに捉らえ、又その存在をいかなる形で「当為」(Sollen)と関係づけるかという存在と当為の問題になる。教育に於ける目的思想は、従って、「存在の把握と当為の規定の関係」(Verhältnis zwischen Seinserfassung und Sollensbestimmung)に他かならないということになる (P 280)。

教育は、児童の「無限の可能性」(unbegrenzte Möglichkeit)への信頼を前提とする。従って、かかる可能性をいかなる態度に於て「先取する」かが問題となる。勿論、「行為の主体の恣意的説定」¹¹⁾を避け、目的を「客体自身のうちに」(im Objekt selbst)見出すとか、「客体そのものから」(aus ihm selbst heraus)展開されるべきであると言ったところで、それは当然のことながら、問題は一向に深められてはいない。何故客体の「うちに」見出され客体「から」展開されるべきなのかが問われるべきだし、又、教育の課題的性格(潜在的形式を顕在的形態へまで高めるといい、又在るものから在るべきものへの形成といい、与えられた統一から課せられた統一へといい)からして、教育実践が存在の面のみ技術的に沈潜するのではなく、現実をなんらかの形で超える方向を志向するとするなら、当為はいかなる姿で存在に浸透し、又存在は当為の中にいかに生かされるかが問われるべきである。

教育学的思惟の所与としての又課題としての「生」は、それ自身「絶えざる運動」(rastlose Bewegung)であり、「限りなき広がり」と汲み尽くしえない可能性をもつ運動である。(P 281)。従って、現に客体に顕在化している諸特性の「総和」によって客体の教育的把握が完了したことにはならないし、又それらの特性をいかに「結合」してみたところで、直ちに「在るべき」姿が浮彫にされてくるものでもない。

「教育は理想として尚存在しない理想に向っての形式である」(Erziehung ist Gestaltung auf Ideale hin, die eben als Ideale noch nicht sind. P 281)。然し、当為の規定は、具体的現実を離れては形骸にに等しい。「在るものへ結びついてのみ理想は現実へ持ち込まれる」(nur durch Anknüpfung an das, was ist, kann das Ideal in die Wirklichkeit hinübergeführt werden P 281)。この存在の把握と当為の規定の「本来的相互性」(eigentümliches Wechselverhältnis)をリットはこう表現している。「存在の像は当為の像への定位なしに、又、当為の像は存在の像へ再び関係することなしには可能でもないし又考えられない」^{12),13)}(P 281)。

教育的行為は「個人的生が、その時々¹⁴に到達した状態を超えて高まろうとする絶えざる努力、単なる存在より以上の存在」であるという点に於て成立する（P 282）。しかし、人間間的行為は、内容的により広い *Gemeinsam* という橋を架されて初めて可能となる。教師と児童の関係は、一方の形式を他方に押しつけるということの上に成り立つのではなく、両者が共に包括されている文化連関(*der Kulturzusammenhang*)のうちに在ることによって可能となる（P 283）。心の内的形成は、かかる共通の文化内容をぬきにしては考えられない。従って、心的存在と当為が教育的努力に現われてくる構造連関は、同時に、各個人を包む精神世界の包括的構造連関へ教師と児童を共に組み入れることとも表現出来る。文化的全体世界は、単なる要求ではなく、教育的行為の前提である（P 284）。それは、「個人的 (*individuell*)契機」と「集合的 (*kollektiv*) 契機」が、教育的行為に於ては「相互交叉」(*wechseltige Verschränkung*) していることを意味している。これを存在と当為の関係で表わすなら、存在の把握と当為の規定は「共に」(*miteinander*)「互いに」(*durcheinander*) 与えられているということになる（P 285）。つまり、「目的規定は、精神的共同体の存在なしには、精神的個別存在の存在がありえないように、個別存在の当為も又共同体の当為から離れては措定されえないという洞察から出発しなければならない」（P 286）ということである。個人的と集合的という二契機は、教育的行為に於ては、「等根源性」をもつ（P 285）

ここで教育学が、果して応用科学的性格をもつかどうかという問いに答える段階にきた。リットの答えは「否」である（P 278）。その理由として、教育学の対象が精神界に属するという、行為の対象の把握と目的の設定に主体が関与するという個性的側面並びに歴史的文化的状況に規制されるという歴史性を、教育学の思惟は避けることが出来ないということ、存在と当為は相互的關係にあるということ等を、これまでの敘述から拾いあげることが出来よう。然し、リットは、教育学を応用科学ではないとする決定的理由を、教育学の思惟に於ける理論と実践との関係に求めようとした。

「われわれは、教育という実践をもっている。われわれは、実践に方向を与えるに相応しい理論を求め、又この理論が応用科学のもつ方法的特徴を保持するときのみ、この理論に科学的価値を保証することが出来ると信ずる。われわれは、応用科学が足場とする純粋に理論的な基礎学の問題内容を規定しようとし、又この内容の本質的部分として、教育という現象、つまり課題として正にこの理論のうちに窮極的基礎を持つはずの事実としての実践を見出す」（WPD 101）。

然し、この実践—応用科学—基礎学の三位一体的図式を教育的思惟に適用し、教育学を応用科学であるとする試みは、教育的行為に於ける理論と実践の分離の不可能性によって挫折する。

教育学は教育的現実の分析から出発する。この教育的現実¹⁴は、歴史的文化的現実の一側面であり、従って生の現実の本質構造を捉えることを意図する理論が、教育的行為の基本構造

の分析を主題とする教育学の背景をなす。この教育学の背景をなすのは、「意識的生の知恵としての哲学」と「文化的創造についての知識としての歴史」が融合している「文化哲学」(Kulturphilosophie)である(P 288)。教育学は文化哲学を背景にしながら、教育実践に方向を与え、それを導き、それを統一する。然し、この方向を示し、導き、統一する実践が、実は、教育学理論の対象でもある。ここに実践と理論の循環(Zirkel)(WPD 101)が生じ、認識の結果を確定したものとして受け取り、それを行為の規則にするという意味での「純粋に理論的基礎学」を教育実践はもれないことになる。つまり、教育理論には、既に実践が本質的要素として「内属」(inhärieren)し、教育学的思惟は、理論と実践の分離を超えた地平で働く。

ところで、理論が実践に方向を与え、導き、統一することが出来るのはなぜか。理論が、かかる権能をもつということは、既に実践を課題的観点から、理念に照して「解釈」(deuten)し、「理解」(verstehen)しているからに他ならない。教育学による内的世界への迫りゆきは、既に教育の「意味」についての一定の解釈、教育の「課題」についての一定の把握に基づくのである。つまり、教育的行為は文化的世界の「現実連関」から、その「使命」(Beruf)を規定されるのである(WPD 103ff)¹⁵⁾。

(4)

以下、教育学が諸文化領域といかなる形で関係するかを問う。生並びに文化の全領域に関係を持つ教育学は、「元来それ自身、いかなる価値領域にも帰属さない」(MGP 5)ことになる。この教育学の関係の「普遍性」(Universalität)は、教育学の内実に視点を合わせた場合の「形式性」(Formalität)に由来する。この「形式性」は、教育学が内容的に充実し、又具体性をもつ為には、理念化的抽象によれば、それ自身の「形成法則」をもつ原理的に元来教育学的でない諸文化領域¹⁶⁾によって「あてがわれ」(anweisen)なければならないことを意味する。又教育学の「形式性」の故に、諸文化領域との教育学の緊密な関係が可能になっている¹⁷⁾と言えるのである。

だが、教育学の形式性は現実的には教育学の存立を脅やかす危険をも懐胎する(MG 59)。教育力の過大評価・「教育学的熱狂」がそれである。このことは、現実的に文化諸領域を理念的特質に至るまで教育学の管轄下に組み入れる教育学化(Pädagogisierung)として現われる。かかる現象は逆に教育学の形式性の帰結として、教育学をその時この歴史的現実から生起する諸形態・諸方向に隷属し(例えば教育学の国家化)教育学を「最も悪しき他律」(schlimmste Heteronomie)へ導くことになる。かかる危創を回避する為には、教育学の「形式性」は常に文化的現実の正しい認識の上に立って守られねばならない。

教育は精神界の一契機にすぎない。教育的行為は間人間的関係以外の何ものでもないが、

しかし又、教育的関係が生の実現のすべてではない。教育が、人類全体を形成すべき課題を果せという声に不遜にも答えようとすれば、既にその時に、他のすべての精神力にまさってそれを畏敬し愛護すべきはずの生成し来たる者の固有の権利を犠牲にすることになる。

教育学の「限界づけ」は、教育学の意味や価値を低下させ、剝奪することにはならない。否なし「返済」する。且つ、教育学がかの支配要求を捨て去ることが、同時に、諸他の精神的運動との連関・結合を断ち切ることを意味しないのは当然である。リットは「絶対的支配」か「絶対的分離」かの選択的態度は、「近視眼的二者択一的態度」であるとして避ける。それは生の統一が或る領域の優先によって保たれるのではなく、「種々に相互に分をわきまえた機能の連関」に基づいており、教育学の限界づけも又絶対的支配や外面的機械的分離によってではなく、「内的相互的認識」によってなされるべきだからである。リットが「素材的切断」の代りに「機能的相互性」(funktionale Wechselbezogenheit)を主張するのにかかる理由による(MGP 12)。教育学と諸文化領域との和合は、「具体的状況の可能性、必要、要求から常に新たに求められ、試み、吟味される」ところの「種々異なる価値領域との多様に交叉した絡み合い」に於てのみ実現されるのである(MGP 44)。

文化連関に視点を合わせると、教育学の自律性は、その形式性の放ち、直ちにひき出すことは出来ない。それでは、よりはっきりした形で教育学の自律性を要求するなら、リットはいかなる次元でそれを求めうとしたのであろうか。リットの答は次の引用に収斂されている。「人が教育学の自律として要求し且つうたいあげるものは、それが、考察方法の独自性(die Selbständigkeit der Betrachtungsweise)、教育学が精神の価値領域に向う問題設定の演繹不可能性(die Unableitbarkeit der Fragestellungen)を意味する場合にのみ意味ある要求である」(MGP 43f)。

以上でリットは教育学の固有性を先ず第一にその形式性に求め、内容的充実には諸他の精神力に依存しなければならないとする文化の連関から教育学を把握し、第二にその考察方法と問題設定に於て独自性をもつとする教育学方法論からの教育学の把握に於て語られる自律性は「相対的自律性」(relative Autonomie)である(BPT 122)¹⁸⁾。

以上は、リットを中心にして、教育学の基本的態度を考察したのであるが、それは同時に、教育学的思惟の在り方、思惟方法の特徴を表わす。従って、教育学的思惟は、いかなる次元で可能となるか、又方法は教育的現実への沈潜から生まれるのであるが、それが、いかにあり又あるべきかが問われた。つまり、「教育学的思惟の普遍の本質の構造分析」¹⁹⁾が主題となった。この分析の上に立った教育学の諸問題への接近が次の課題となる。

1) E. Krieckは、Philosophie der Erziehung (PE) 1922, Grundriß der Erziehungswissenschaft (GE) 1927, Erziehungsphilosophie (EP) 1930に於て、従来の教育学を批判し「教育科学」の本質を明らかにしている。

彼は教育学を教育実践や教授実践への規則や指示を準備する一個の技術学であるとした。技術学としての教育学は、「教育目的を問うことかう始めて、その目的を達成する為の最善の手段と方法を探出しようとする」(G.E.S. 1)。この教育学の一面性に対してクリークの言う「教育科学」(Erziehungswissenschaft)は、「純粹 (reine) 教育科学」であり、教育過程を課題してではなく、「事実」として、「研究対象」としてうけとる。研究の目的は、「教育とは何か、教育はどこでどのようになされているか」その種類と段階と法則はいかなるものかを問うこと、つまり、教育的「現実」とその「法則」の認識である。「根源的生起としての教育」(PE.S. 3)の研究によって得られるものは、「すべての時代に妥当する教育の合法性」である。かかる結果を得る為に、前提を可能な限り少なくし、必然的な前提をも、現実的に真であるか否かを問う「批判的 (kritisch) 方法」を採用する。従ってクリークの教育科学は、教育の「形式と法則」を研究する「批判的教育科学」となる (G.E.S. 11 ff. EP.S. 3. PE. S. 53.)

Spranger は Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben (in: Kultur und Erziehung 4Auffl. 1928) で、教育学の課題を次のように述べている。(ebd. S. 177, 179, 180)

科学的教育学の課題は、与えられた「必然的現実」を捉え、概念化し、価値を措定し、規範づけることにある。先ず、多様な連関を観察し「記述」し、文化と教育の機能的依存関係を明らかにする。その為には、精神的社会的世界の複合的構造を本来的に教育学的要素に分析する。だがこの場合現にこれらの過程を経る為には、指導的概念と観点がなければならないし又記述が行われる為には、枠組が決まっていなければならない。

精神科学の全体が教育学的問いに関わるのは、教育の過程が文化の全体に関わるからである。

教育学は多様な教育現象を、歴史的社会的次元で、「陶冶理想」「陶冶性」「形成者」「陶冶共同体」の四つの観点から整理しなければならない。

又 H. Nohl は「陶冶の普遍妥当的理論の真の出発点は、意味充實的全体としての教育的現実という事実である」と述べている (H. Nohl Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie 1961, 5Auffl. S. 119)。

2) 「存在を実存的に問うことなしに客体を純粹に研究しようとすることは、出来うべくもないし、又、何が客体に本来的に関係があり又意味があるかということを見えなくしてしまう。」(W. Flitner; Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. 2Auffl. 1958. S. 13)

3) Litt; Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers. Anhang in; Führen oder Wachsen lassen 9Auffl 1961. 以上 BPT と略記、以下数字は頁数を示す。

4) ノールは、教育的行為の人間関係性を「二重性」(Doppelseitigkeit)、「緊張」(Spannung)と捉えている (Nohl; Die pädagogische Bewegung. S. 122)

5) Litt; Pädagogik in; hrsg. P. Hinneberg, Systematische Philosophie Teil I, Abteilung VI 1921 以下 P と略記

6) Litt; Das Wesen des pädagogischen Denkens. Anhang in; Führen oder Wachsen 9Auffl. 1961 以下 WPD と略記

7) Litt; Möglichkeit und Grenzen der Pädagogik 1926. 以下 MGP と略記

8) Spranger は教育的行為を他の行為、例えば技術、芸術等と「比較」してその特異性を取り出し、その特異性に立って教育学の独自性を主張してみたところで、所詮、比較不可能な Modell との比較を

なしているので「意味がない」、むしろ、教育学は陶冶論を主題とすべきだと述べている。(E.Spranger; Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik. in; hrsg. G.Haselbach und G.Hartmann, Beiträge zur Einheit von Bildung und Sprache in geistigen Sein 1957. S. 5)。

「教育術は技術的労働と比較出来ない。又、教育についての科学は技術学の性格を持たないし技術学を基礎づけている科学の性格を持たない」

(W.Flitner; Allgemeine Pädagogik 3Aufl. 1950 S. 19f)

9) Spranger は行為の在り方を諸類型に分け、芸術的行為について触れたとき、「科学的反省」は、彼等芸術家にとって「準備的研究」にすぎず、「審美人が理論的態度をとるにせよ、それは『従属的作用』としてにすぎない」とした (Lebensformen 8Aufl, 1950 S. 171)

10) Spranger は技術的行為に於ける手段の「撰択」に理論的 (theoretisch) 原理に加えて経済的 (ökonomisch) 原理が働くことを指摘している (Lebensformen 8Aufl. 1950 S. 362)。

11) 教育実践は Vision に導かれ、しかもこの Vision は実践者の個人的直観から出たものでありながら、広い構成的に明確に且つ客観的に展開された意識を背景にしている (H.Nohl; Die Pädagogische Bewegung 5Aufl. 1961, S. 121f.)

12) 「教育学的思惟が実際の状況に根ざしている場合は、思惟は実践的でもある。理論的真理は、同時に、実践的真理である。真の教育学的思惟は、行為の状況に於ける直接的理論化から生まれ、行為の明晰性と眺望として行為にたち帰る」 (W.Flitner; allgemeine Pädagogik 3Aufl. 1950, S. 20)

13) リットは、存在と当為の構造連関に立って、教育理想をいかなる地平に求めるべきかを時の流れの中で追求している。その類型的把握は以下の如くである。Th. Litt; Führen oder Wachsenlassen 9Aufl. 1961. (以下 FW と略記)

1) 先ず第一にあげられるものが、目的を内容的に吟味せず、「過去でも現在でもないものが直ちに未来であるはず」として、過去・現在からの離脱を「純粋な人間性」の育成にとって必要条件と考える非現実的虚構的夢想的態度である。この立場は、「明日の鐘が高らかに響くように思っても、それは実際には、昨日のひそかな反響に他ならない」ことを忘れている (FW.22.ff.)。

2) 第二の態度は「青年は現在われわれがそうであるものになるべきである」とする現実固執的態度である。この立場は、現実への揺ぎなき確信に裏打ちされている。教育の課題は、従って、現在の慣習や制度、信念や評価を変更することなく次の世代に伝達することにある。ここでは未来の可能性は「見過ごされている」 (FW.38)。

3) 次に、現在と未来の指導原理と過去に求める「ひきもどし」の態度がある。現在と未来を正当化する為に過去を採用するこの態度は、教育目的は、その実現の場が未来であっても、その内容は過去から引き出したのであるから、最大の関心事は過去へ帰ることであるとする (FW 40)。

以上の「未来への指導」「現実の固執」「過去への帰還」という教育目的の現実の三類型に共通なことは、形成されるべき形相が、実は自己の唯一の生の責任に支えられながら、悩み、意欲し、行為しつつ作り出されるべきであること、又生が、過去が現在へ、現在が未来へと融合してゆく力動的創造的流れであるという生の「歴史性」を忘れ、観想や学識や世代にとらわれていたということである (FW.45)。「教師は、在るものを点的に収縮させて見るのではなく、在ったものから出て、成るべきものへ向う運動として見、成るべきものを在るものからの直接の芽生えとして見る」 (WPD.108)。これが、教育実践の場において教師のとるべき基本的態度である。リットは一面的態度を忌避し、更に、真の教育者であるならば、被教育者に面したとき、彼は次のように言うであろうと述べている。「未来がその形成にあたり感謝するのは、私にではなく、君にである。私は君に力添えをして、生きた精神の形相を存在にまで助け起こすのであり、その形相は君の作品であり、君の本質なのだから、それについて私は何も知らないし何も知る

ことが出来ない」(FW.25)。この言葉から汲み取れることは、リットが教育者を対象の可能性の「養護者」(Pfleger), 「弁護人」(Anwalt)として捉らえていたということである。

14) 「教育する」ということは、技術ではなく「歴史的文化的行為」であり、教育的行為は「価値」と「理想」に関わる(H.Nohl; Die Pädagogische Bewegung 5A Aufl. 1961 S. 117)

15) 以上は理論と実践の「原理的構造」(de prinzipielle Struktur)である。教育実践に於ては、教育理念は、教育目標として見体化される。この教育目標の設定に関してリットが『教育学』の中で触れた条件を(P.292ff), H-O. Schlemper は、次の三段階に整理した。項目的にあげると、次の通りである。

1) 教育者が文化財を位置づけ、階層づけるという意味で主観的側面。 2) 児童の心的発達と彼の置かれている時代状況という客観的条件の理解という意味で客観的側面。 3) 陶冶財を児童が体験することによって内面化するといった意味での体験的側面。

(H-O. Schlemper; Reflexion und Gestaltungswille 1964. S. 112ff)

16) 文化諸領域は、生の要求のいろいろの面から生まれ出たものであり、「それ自身としては、教育学の意図とするのは異なった目的に奉仕している」(E.Spranger; Der Geborene Erzieher 2A Aufl. 1960 S. 26)

17) H. Johannsen は教育学の存在理由を諸文化領域との関係の在り方に求めようとする。(Kulturbegriff und Erziehungswissenschaft 1925. S. 26)

18) Spranger は 1928年の Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik で教育学の自律性について触れている(ebd.S. 32ff)。

現実的に文化及び精神生活は、「孤立化」することは出来ない。諸文化領域は「意味連関」「作用連関」によって多様に絡みあっている。にも拘らず、或る文化領域が自律的であると語るのは、或る文化領域に「思惟的孤立化的抽象」「理念的抽象」を施し、それが特殊な「構成法則」「意味方向」を持つと認めるからである。教育にこのような理念的抽象を施すことが出来るだろうか。「教授」という場合は「真理」が決定的役割りを果たすから、「学問」に於て自律性が語られると同様にその場合は自律性を語ることは出来よう。だが、広い意味の「教育」を考えた場合はどうか。答えは、他の文化諸領域と同一次元で自律性を語ることは出来ない。教育は、人格の全体を真により高い・最も高い価値へまで高めることを目指すものであって、教育に固有なことは、文化の統一的全体、全価値方向に関係することである。教育は全体的価値受容性を特質としている。だから、他の諸文化領域から孤立化する現実から教育を捉えることは出来ない。又個別的領域によって教育を汲み尽すことは出来ない。教育が「それから内容をえてくる」のは文化の全体である。

以上の文化連関の中で教育を捉えるシュブランガーは、教育の形式性の上に立って自律性を問題にしていることになる。従って、彼の場合にも又、理論的意味での自律性を「一次的自律性」(primäre Autonomie)というなら、教育については「二次的自律性」(sekundäre Autonomie)を語るのみであるとされてる。

しかし、G.Geißler は Die Autonomie der Pädagogik. 1929. でシュブランガーのこの考え方に触れた上で、視点を各文化領域との関係に置くのではなく、人間の人格的、統一的形成という点にとるなら、やはり教育学も第一次的自律性を持ちうると述べている(ebd.S. 102)。

彼は又リットの考え方にも触れ、リットが教育学と諸文化との関係を「交友的—人的配慮」に置き、教育学を狭い国の中に閉じ込めてしまう危険性を持つと言っている(ebd. S. 92)。

19) W.Klafki; Die Stufen des Pädagogischen Denkens S. 169

; in hrsg. H.Röhrs Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. 1964.

正 誤 表

頁	行目	誤 (×印)	訂 正 (○印)
14	脚注	「日本フォーラム」	「日米フォーラム」
18	上から 13	『日本の教育』の	『日本の教育』の
25	〃 13	制約されて	制約されて
〃	〃 16	したがって	したがって
〃	〃 18	したがって	したがって
28	〃 12	安らい	安らい
32	〃 25	Diltheyは、で	Diltheyでは、
36	〃 12	主要な感覚()	主要な感覚器官)
〃	脚注 1)	Das KLEINE	Das KLEINE
37	上から 15	神的なものから	神的なものから
46	〃 2	時間と与える	時間を与える
48	〃 14	生み出す	生み出す
53	〃 14	模範的()として	模範的なものとして
97	〃 3	教育家の	教育学の
99	〃 5	それ消極的	それに消極的
100	〃 17	(WPD 9099)	(WPD 90ff.)
〃	〃 19	必要となる	必要とする
101	〃 17	現実然効果	現実的効果
〃	下から 4	主体も客体も主体も共に	主体も客体も共に
102	上から 1	受容をして	受容として
〃	下から 6	形骸に等しい	形骸に等しい
103	上から 11	Wechsel(tige)	Wechselseitige
104	〃 7	実践はもれない	実践はもたない
〃	下から 15	帰属さない	帰属しない
〃	〃 5	その時この	その時々の
〃	下から 3	かかる危創を	かかる危険を
105	上から 4	剝奪する	剝奪する
〃	〃 5	否なしろ	否むしろ
〃	〃 15	形式性の放に	形式性の故に
106	〃 5	ことから始めて	ことから始めて
〃	〃 7	課題として	課題として
〃	下から 5	Wachsen	Wachsenlassen
107	表題	教育学の学的性根	教育学の学的性格
〃	上から 17	性と	性と
〃	下から 18	(FV. 22. ff.)	(FW. 22. ff.)
〃	〃 13	原理と過去に	原理を過去に