

# 教育技術の根本基底

— 技術と教育 —

大谷光長

こゝで論究されようとしている技術とは、教育技術を意味している。つまり、狭い意味での教育者、すなわち多少の危険をおかしている職業教師の所有に帰せられるべき教育技術を考察しようとしている。いうまでもなく、教育の技術は現場の教師にとって一つの大きな問題であり、その巧拙によって、教育の効果は大きく左右され勝たぬ。従って、教師にとり、このことの研究、並びに日々の反省が、次のより効果ある教育技術を生んでゆくのです。しかし、以下考察されるように、教育技術にあつては、する方も人間であり、される方も人の子であり、しかも、この両者は日とかわず時とかわず、絶えざる変化のうちにある、いとも複雑な複合体であつて、その困難さは到底筆舌に尽くし難きものがある。従つて、単なる既定的な教育技術の模倣では、猿真似の滑稽をおかすこと必然であり、その効果があつたらといて、それを他の異なつた被教育者に適用すれば、教育者の後悔を生むこと、また必定である。すでに、ペスタロッチー (J.H. Pestalozzi, 1746~1827) に関する伝記学者ドック・ガン (De Guimps) の

「ペスタロッチーの方法が精神であり生命であるということ、及びその方法が実を結び得る前に、先づ教師は、この精神と生命に感激し深

く浸透されていなければならぬということとは、幾度も繰り返される必要性はない」という言葉は、この意味においてであろう。何故かというに、ペスタロッチーの仕事は、彼の採つた手続きの単なる固定的模倣によつては、続行せられるものでないからである。しかし、この問題は、ただ単にドック・ガンの所謂「spirit and life」という極めて包括的な概念で、かたづけられるものではない。されば、我々はこゝに問題の所在をおき、より一層詳しく論究し、教育の技術を効果あらしめる究極のものを明らかにしなければならない。

## 一、技術の一般的概念

一般に、技術は、それがどのように考えられるにしても、行為に係しているということは明白である。すでに、三木清は「技術の発生的原型を、技術と行為との関係の中に見出すことができる」と主張した。人間は広い意味での環境から作用され、逆にまた、人間は環境に働らきかけて生きている。そこには、先づ第一に適応という関係が認められよう。しかし、この直接的、反射的及び本能的に行われる適応現象は、変化した新しい環境に対して無力であつて、そこに

は、どうしても限界がある。新しい変化した環境に対しては、ある新しい行為の形が発明されなければならない。この場合、行為はもはや直接的ではなく、間接的な道をとるのであって、こゝに技術が誕生してくる。すなわち、技術は一般に間接的であって、洞察と知性を媒介とし、新しい場に即応した行為の形を生産するわけである。

従って、技術の本質は第一に生産にあるということが出来る。それは常に行為的であり、実践的であり、またそうあらねばならない。つまり「物を知ることなく、物を作ること」が、より増して重要となってくる。物とは、或は道具、或は機械、或は人間の身体や心意、或は社会制度、或は觀念形態を意味している。技術は間違ひもなく、生産的或は創造的であり、一層具体的にいつて、主体が積極的な仕方環境に適応しようとして、これに働らきかけ、これを變化させ、そして新しい環境を作つてゆくところに技術が存在する。

また、技術が生産的なものであるということは、秀れた結果に満ちたもの、つまり効果的なものでなければならぬことである。従つて、技術の中には、適応の問題が、すなわち普及と伝播の諸問題が介在してはならない。これをいうならば、*erfolgreich* ということが、技術にとって本質的であるということである。そして、技術が真に効果的たるためには、一回的な生産に止まらない、再生産及び再々生産が必要であろう。換言すると、創造された技術の形が、模倣されて社会に伝わり、そして普及されなければならぬ。

このように、技術は物を作るといふが、それは主体が或は洞察、或は知性を媒介として、対立的な新しい環境に作用する、そういった過程に生産が生ずるのであって、それはあくまでも、方法的であり、手続きをその中核としている。すでに指摘したように、こゝでは物を知ることより、むしろ物を作ることがより重要となるのであって、その限り、技術は行為の実践的である。勿論 *"Savoir c'est pouvoir"* ということが承認されるならば、技術こそは知ることであると共に能うことであろうか。つまり、技術は何時いかなる場合でも、「結果」を関心事としていなければならない。

以上のべたところによつて、人間の生活は常に環境における生活であるが、人間は主体として環境に対立し、この主体と環境との対立を媒介するものが、技術であるということが理解されよう。しかし「人間の存在の本質は超越である。つまり、彼は環境に対して超越的である。しかのみならず、彼は自己自身をも超越することが出来る。思えば、この超越によつて初めて人間は主体であり、凡そ人間である。自由とか自律とかも、この超越においてのみ考えられるのであって、知性も、従つて環境についての客観的な認識も、超越なしには不可能である<sup>③</sup>」といわれている。思うに、人間は超越によつて、初めて人間であるところから、人間は主体として本質的に環境に対立し、すべての行為は主体と環境を媒介するという意味を有し、それ故に本質的には技術的であろう。もとより、技術は単なる超越から考えられない。その超越が弁証法的、すなわち内在的であつて超越的、超越的であつて内在的であるが故に、技術が存在する。人間

は、環境に対して内在的であると同時に超越的であり、超越的であると同時に内在的である。技術は、他ならぬこの人間の内在的・超越的本質に基づいている。実際、我々の行為は主体的に規定されると共に環境的に規定され、たゞ単に客観的なものでないと同様、単に主観的なものでなく、元来主観的・客観的なものであって、主観的・客観的な行為は弁証法的なものとして媒介的であり、従って技術的である。故に、物を作るということを広く理解するならば、我々の行為はすべて物を作るという意味をもっている。すなわち形成的である。我々は物を作ることによって自己を作ってゆく。つまり、我々の行為は環境形成的であると共に、自己形成的である。

さて、我々は技術を行為の形として規定した。すなわち、人間の存在の内在的超越の本質に基づく行為の形である。普通の場合、技術は手段と考えられ、或はさらに進んで、手段の総体乃至体系として規定されている。この見解は、主として道具の見地から考えてのことである。しかし「道具が技術であるのではなく、寧ろ道具の支配が技術である」<sup>④</sup>のです。技術は媒介的なものとして、単に客観的なものではなく、主観的・客観的である。これに対して、道具は主体の外に独立に存在するものとして、一応客観的なものと考えられるが、その道具も技術的に作られたものとして、単に客観的なものでなく、主観的客観的なものである。このように考えると「技術は手段であると共に自己目的である」<sup>⑤</sup>ということができよう。つまり、道具が技術の客観的な面であるとすれば、知能、或は技能というものは、その主観的な面と

見られるのであって、道具はこれに対する人間の側に、知能、或は技能があつて、道具としての機能を發揮し得るのであり、これを使用することを知らない者にとっては、道具の意味をなさないであろう。このようにして、技術はその主観的契機として技能、その客観的契機として道具、この両者の統一の上に成立する。しかし、技能はなお客観的なものであって、真に主観的なものでないと思われる。事実、技能は知識に基づき、このものは客観的に制約されている。すなわち、技能は客観的な認識を基礎としなければならない。だとすれば、技術における主観的なものは、一体何であろうか。三木清は人間の意欲或は意志がそれであると考へた。一般に、人間の意欲なしには、技術は考えられないからであろう。意志は元来自由である。しかし、技術は客観的な面から見ると、機械的必然的であつて自由ではない。しかのみならず、技術は単に物質的機械的なものではなく、主観的な面から見ると、自由なものである。三木清が「技術は機械的なものと自由なものとの統一である。そして、自然の世界と自由の世界との結合である」<sup>⑥</sup>という所以である。

さらにまた、技術は我々の欲望を満足させるための手段と考えられるのが普通である。思うに、このように考えることは、技術の外部に人間の意欲とか目的を考えることによるのであろう。しかし、人間の意欲乃至目的は、技術の外部にあるものであろうか。他の方面から目的が規定され、ただそれを達成するための手段の体系を、選択し構成するということが、技術の本質であるのであろうか。そうではない。



むしろ、目的は發明家にとって主要な事柄に属し、先づ始めに、目的の中に發明の考えが浮ぶ。つまり「目的は技術の Idee である」<sup>⑦</sup>のです。それは技術の中であって、これを制約している。目的はその中に表現せられるものである限り、技術の外部にあるのではない。目的は技術の中にあるところから、技術的なものは目的論的構造をもっている。目的論とは、いうまでもなく、全体と部分との関係における論理的構造であり、そこでは、常に全体が部分を規定し、一つの部分は他の部分と、そして各々の部分は全体と相互に依存し、何れの部分の中にも全体の意味が表現されているということである。

さらにまた、どのような技術も、その淵源にさかのぼると發明である。發明とは既存の要素を構成的に同化して、行動の新しい綜合、新しい型、或は形態を形成することである。すなわち、發明はその本質において、極めて創造的であり、また綜合的である。つまり、技術においては、主観的な目的と客観的な自然認識との綜合が行われ、しかも、この綜合は単に意識の中で行われるのではなく、客観的に物において実現されるのでなければならない。このようにして、技術は物を変化し、物を作るのである。そして、技術によって作られるものは、具体的な形をもったものであり、かようなものとして独立している。形は抽象的一般的なものではなく、むしろ多様性が形の本質に属している。つまり、三木清と共に「技術の理念は形である」<sup>⑧</sup>ということができよう。このように考えて、技術は主観的なものと客観的なものとの綜合であり、しかも、形における綜合であるところから「技術は単なる理性ではなく、むしろ構想力に属すると考えられねばな

らない。何故かというに、發明の固有な能力は構想力であるからである」<sup>⑨</sup>といふ得よう。

しからば、技術、特に發明と構想力との関係は、いかように考えられるであろうか。けだし、發明過程は古代においては経験本位であり、近代においては構成的構想力が優位を占めている。思うに、技術的経験は過去の記憶を含むと共に、未来の期待、目的を含んでいる。技術は常に一定の形を形成するものとして、どのような経験的技術も構想力を必要とするであろう。一般に、構想力というのは、カント (I. Kant, 1724 ~ 1804) の規定した如く、対象をそれが現在しなくても、直観において表象する能力である。しかし、このように技術と構想力の間には密接な関係を認めるといふことは、決して技術の合理性を否定することではない。技術はどこまでも合理的なものである。科学は自然の合理性を探究してゆくのですが、技術はこのような科学を基礎とすることによって発達してきた。「近代技術は近代科学と双生児であり、その精神は合理的精神である」といわれる。従って、近代技術は、一方慎重な実験に基づいて、論理的に組織された科学的知識の上に立つと共に、他方この科学的知識を本来の技術的なものに形作るのが構想力である。技術は、単に知ることではなくて作ることであり、これは、すでに指摘された通りである。そして、こゝに構想力の形成作用がある。従って、構想力は押しつけられてしまふのではなく、常に最も本質的な技術的要素であると考えられる。

一般に、技術の合理性は二つの側面から構成されている。一つは因果法則的合理性であって、純粹に客観的に把握し得る科学的合理性を

意味しており、他のいま一つは経済的合理性であって、この合理性こそ技術そのものにとって、内面的必然的に要求されているものである。ところで、このような合理性は単なる因果法則的合理性でなくて、一つの目的論的合理性であることが、注目される必要がある。実に、技術の合理性は、本質的にこのような合目的性を意味している。つまり、技術は目的と手段との、論理的にいうと、全体と部分との合目的的關係を含んでいる。三木清もいう如く、合目的性はカントの考えたように理論的理性の領域には属しない。それは単に客観的なものでなく、主観的なところをもっているからであろう。カントは周知の通り、それを判断力に帰し、合目的性は反省的判断力の主観的原理であるとした。これに対し、三木清は「カントの判断力批判は芸術や自然の合目的性の問題を、なお物を見る立場から考えているのであって、物を作る立場において扱えていない」と鋭く批判し、形成的なものとして、こゝに構想力を措定したのであった。「技術の論理が単なる理性の論理でなく構想力の論理であるのは、技術は元來物質の形成であり、単に精神的なものゝ論理でなく、むしろ精神的・物質的なものゝ、形相的・質的なものゝ、主観的・客観的なものゝ論理であるということによるのである」と主張する所以である。

## 二、技術の種類

元來、技術は主体の、特に知識を基礎としての環境に対する働きかけであるが、環境に様々のものが考えられるように、技術にもいろいろのものが考えられる。思えば、我々の環境は自然のみでなく、

社会もまたそうである。従って、自然に対する技術があるように、社会に対する技術もまた存在しよう。つまり、自然技術に対して社会技術が、すなわち政治の如きものが考えられる。そして、前者が自然科学を基礎とするのに対し、後者は社会科学を基礎としなければならぬ。さらに、自然環境や社会環境に対して、文化環境が考えられるが、こゝでは自然技術及び社会技術から区別して、種々様々の観念技術が考えられる。次にまた、人間は自己自身をも客体化乃至環境化し得るものとして主体である。つまり、外的環境があるのみでなく、内的環境というものがある。こゝにおいて、さらに人間の技術とか心の技術とかいうものが考えられる。また、自己の身体や精神に対する技術が存在している。それらは主体である人間が自己自身に働らきかけて、これに形を与えることである。別の見方からして、社会の如きも単なる環境でなく、かえって主体であり、社会技術によって種々の組織や制度が作られることは、社会が自己自身に形を与えることであると見なすことができよう。従って、社会のみでなく、自然もこのように主体的なものと考え、カントのいった「自然の技術」*Technik der Natur* の如きものが考えられよう。最後に、環境を社会集団の意味で、特に教育者と被教育者という問柄で考えるならば、前者が主体となり後者が客体となつて行為の変容を問題とする限り、必然的に教育の技術が存在しなければならぬ。何故かといえば、そこでは、被教育者の行為の変容、精神のより良き発展及び人格のより完全な形成が問題となるのであって、その限り、所謂生産、つまり創造並びに形成が重要課題となるからであ



る。しからば、いうところの教育技術とは一体いかなるものであろうか。教育技術の本質は何であるのか。従って、教育技術を支える根本のものは何であろうか。我々は、進んでこれらの諸点を明白にしなければなるまい。

### 三、教育技術の概念

教育技術は何といつても、教育活動を度外視して考えることはできない。つまり、それは教育的主体が教育的客体に働らきかける技術である。この場合、教育的主体も教育的客体も、その何れも人の子であるという点、しかもこの両者は陶冶という作用関係にあるということが注目されるべきである。陶冶とは、ケルシェンシュタイナー (G. Kerschensteiner, 1854—1932) によれば、状態としての陶冶であるが、決して静止している状態、或は完成された状態ではないのであって、その構成的特長とするところは「陶冶が決してその完全なる終結にいたることはないということ、陶冶は事物的財と同様人格的財において、精神的諸価値の絶えず前進する実現を意味するということ、或は陶冶は客観的精神の、主観的精神の中への絶えざる変化であるということ」<sup>⑧</sup>にある。従って、いかにしてそうした状態に導き入れるかということが問題となろう。さて、一般に価値の再度の生気づけの過程は、その始めにおいて、いかなる場合でも、仲介者 *ein Vermittler* を必要とするということは疑う余地がない。この仲介者が、生成しているものゝ体験能力に *der Erlebnisfähigkeit des werdenden* 精神的世界を開示するわけである。そして、

この仲介者は教育的客体の中に倫理的自律の覚醒される時、すなわち、生長している精神の生成構造の中に、精神的価値に基礎のおかれている意味組織が建設される時、仲介者としての教育的客体は、必然的に退かねばならない。従って、仲介者としての教育的主体は、教育的客体を倫理的自律へと導く技術を所有せねばならない。それ故、教育技術は教育的主体 (教育者) と教育的客体 (生徒) を前提している。そして、教育技術は所謂道具を、つまりこゝでは教育的手段を不可欠のものとしている。すなわち、文化財或は陶冶財がこれである。我々は、以下教育技術を、史上やゝもすれば、それと類比的に考えられている二つの技術形態と比較しながら、その本質を浮彫にすることにす

る。その一は、所謂技術として教育技術を考える場合であつて、経済の技術過程を見るに、形成すべき物質が問題となり、その形成に役立つ手段がまた問題となり、そして、一定の熟慮と、他の科学から提示される一般命題の根柢の上に立って、その形成に着取る生産者が、さらに問題となる。そして、こゝでは、精神が財 (道具、機械、装置、設備等) を自己から措定している。この限り、技術は応用科学か、それとも数学を伴う応用物理学か、その何れかであろうか。若しこのようなものとして教育技術を考えるとしたら、それは精神が人格財或は個々の倫理的人格を、自己から措定することになり、その限り先にもべたように、教育学は応用精神科学以外の他の何ものでもないということになる。勿論、科学としての教育学は、すべての他の科学と同様、孤立されて存在することは不可能であろう。しかし、陶冶の仕方

の理論は、種々なる陶冶財が無限であるが故に、人間知識のすべての領域を、その考慮の範囲の中に關係せしめねばならない。ケルシェンシュタイナーが「その理論は諸々の精神科学の唯一独自の分枝であり、陶冶の概念の上にうち立てられるものである。或は同様のことを意味するのであるが、文化の概念の上にうち立てられるものである」<sup>⑤</sup> Sie ( = die Theorie der Bildung und damit auch des Bildungsverfahrens oder der Pädagogik) ist ein eigenartiger Zweig der Geisteswissenschaften, aufgebaut auf dem Begriffe der Bildung oder, was das Gleiche bedeutet, auf dem Begriffe der Kultur, dessen ist, 'けだし至言といわなければなるまい。

さらに考えを進めて、教育技術の理論を、応用科学の系列の中で、或は全く自然科学に基礎づけられた技術に対して措定する類似は、ただその外面性に基づいたものであるということができよう。勿論、技術はすでに明らかにした如く、向自的にその内在的理念によって支配され、かつこの理念からその個々の目的を規定してゆく。ケルシェンシュタイナーは「技術の理念は、外面的な自然の力と恣意及びそれらの支配からの、人間精神による人間自由化の理念として特長づけられる」<sup>⑥</sup> Man kann die Idee der Technik als die Idee der Befreiung des Menschen von der Macht und Willkür des ausseren Natur und ihrer Beherrschung durch den Geist des Menschen bezeichnen. とのべている。そして、この見解は人間が環境を規定してゆくところ、そこに技術が誕生するという主張であって、先の技術一般の本質にてらして当然承認される主張であろう。また、これと全く類似的に、陶冶の理論は、人

間がその比較的的低級の存在及びその支配の力から、精神的存在によって自由となることの理念として特長づけられるのである。しかし、技術は外面的世界の現実に関与し、そして、そこでその目的を成就する。換言すれば、技術は自然の諸法則に、その最もさういなものにまでも従順でなければならぬ。これに反して、陶冶は実際、精神的世界を把握する。そして、ただに全体文化の、その都度の状態によってのみならず、なおまた、意識の一般的と同様個別的な法則によって、陶冶の意図の中で規定されねばならない。このことは、さらにまた、

①、技術者は一般に、彼が加工する物質、つまり生命なき対象にすべての内面的な親和性なくして対立する。従って、主体と環境は相互的な内面的連関を欠いている。これに反し、教育者は彼の対象、つまり生徒に、同じ精神をもつ精神所有者として向い合う。確かにまた、それ以上でもある。例えば、教育者が彼の教育活動の中で役立てる手段も、その内面的な本質において、精神と同様の系列に依属するであろう。

②、教育的客体に即して、かつ教育的客体において実現されるべき目的は、行為する主体の任意的な設定から生ずることはない。その目的は、むしろ客体自体における目的として、見出さるべきであろう。その本質において、決して客体以外の外部から規定されるべきでないのである。

③、技術においては、主体は主体が見出し、そして向い合う現実の状態及び諸関連を完全なる客観性並びに一般的に妥当する諸法則の形式の中に固定するが、教育の技術にあっては、主体はそれ自身を個別的本質性及び同時に、個別的环境の全体として、思考運動の中に添加



するだけである。

④、一般に、技術においては、前以って見出されたものゝ結合に制約され勝である。しかし、陶冶にあつては、前以って見出されたものへ制約されることはできない。何故かというに、主体がそれへと働らきかける客体の心意は、それ自体開拓され得ない広さの中に運動しているものであり、完全に汲みつくされ得ない可能性における運動であるからである。教育は正しく理想として、なお存在することのない理想への形成であるが故に、教育の技術は、そういった前以って見出されたものへ制約されることはできなく、またすべきでもない。しかし、何といつても、教育は「この前以って見出されたもの」から分離されることはできない。というのは、教育活動が展開する場合、その理想像は、すべての具体的内容を無視しては実現されるべきもないからである。実際、理想は存在しているものとの結合によってのみ現実となり得るが故に、教育にあつては、この前以って見出されたものから分離されることは、不可能であるという他はない。

⑤、また、技術的思惟と行為は、その本質において、ある目的の実現へと志す時、それは経済の法則に支配される。つまり、最少の労働を以って最大の効果をあげなければならない。これに反し、教育学的思惟と行為は、いかなる場合においても愛の法則に支配され、かつ支配されねばならない。一切の労力は、愛の巨火の中に溶解され、ただひたすらなる献身と帰依が要請される。

⑥、さらに、技術的的目的の実現に対して、計画が技術の全ての領域の上に、首尾一貫して考えられるのであるが、教育の目的実現にとつ

ては、何一つ普遍妥当的教育の計画は考えられ得ない。すなわち、ケルシェンシュタイナーもいつている如く「根本命題、規範、陶冶の仕方的一般的方法的指標は、本質的にはただ教育学的思惟と行為に対する方向線にすぎない」<sup>⑧</sup> Die Grundsätze, Normen, allgemein methodischen Anweisungen des Bildungsverfahrens sind im wesentlichen nur Richtlinien für das pädagogische Denken und Handeln. のである。

その二は、芸術として教育技術を考える場合であつて、一般に、教育的態度と審美的態度は、教育的態度と技術的態度程に、内面的関連なく対立的に存在するということはない。何故かというに、元來教育の目標は倫理的自律的人格の形成である。そして、この形成構造の諸事情の中には、常に論理的要素のみならず、なおかつ審美的要素が横たわっているからである。しかもまた、人間の倫理性とは、或は論理性、或は審美性、或は社会性、或は宗教性等といったものゝ究極的形相であつて、それら各々がそれへと志向し、またそれへと還帰する最後のものである。つまり、かゝる表現が許されるとしたら、教育にあつて成功された生産は、倫理的な創造物であるし、そのように確かにまた、その生産は審美的創造物でもある。ケルシェンシュタイナーもいふ如く「倫理的なものが、同時にまた、美として我々の上に作用するということは、倫理的なものゝ本質から、すなわち、正しい、つまり客観的に妥当する関係において立ち上られた本質構造から結果する」<sup>⑨</sup> のです。

さて、しかし教育の技術は芸術であろうか。そしてまた、芸術以外



の何ものでもないであろうか。事実、芸術的行為も *das künstlerische Tun* 教育活動の三要素に類似したものによって規定されている。すなわち、創造してゆく主体、将来形成される客体（物質）及び形成の手段がこれである。元来、*Kunst* とは *können* から由来されているという。従って、それは常に形成的であり、創造的である。しかし、芸術家はその物質に与える形式は、決して物質そのものによって規定されるべきではない。例えば、閃長岩で労作する造形芸術家は、木材や大理石で彼の形成表現を意志する他の造形芸術家よりは異なった材の表面的諸形式を苦勞して作りだそうとする。つまり、閃長岩を材料としている造形芸術家は、閃長岩の独自の本質について充分認識し、その上で自己の芸術的形成理念を実現しようとしなければならぬ。しかし、この造形芸術家が、閃長岩から或はスフィンクスを、或は石棺を、或は神の像を、或は方尖碑を形成しようと思志するかどうかは、依然としてその芸術家の好みの裁量にゆだねられている。この意味で、造形芸術家は無限の多様性の自由をもっていると考えてよい。

これに反して、教育者が、いわば加工せねばならない物質の中には、すでに一定の未来の形成が、胚芽の中に横たえられている。従って、教育実践家の形成過程は、芸術家の場合と極めて異なった様式で、全くその物質の本質に、及びこの存在に関する知識に依存している。さらに注目しなければならないことは、この物質の本質は、個別的な場合、その加工労作の最初に全く知られているということは考えられないということである。ところが、*Halinsel Sinai* の閃長岩の塊、*Cararra* の大理石の塊、*Oberbayern* の一定の石切場からの貝殻石灰、

岡山万成の花崗岩等は、芸術家の以前からその形成にあたって、予期され、かつよく知られた独自性をもっている。これに反して、所謂教育的技術家にとって、一定の形態がある一定の程度にまで、前以って与えられているということはない。何といっても、終始その形成過程の間、物質それ自身が及びその本質的な独自性が、明確にされていかなければならない。そして、このつぎつぎと明らかにされていく諸認識から、前以って描かれた未来の形態が、演繹されなければならない。創造的想像が *die schöpferische Phantasie* どんな様式においても、こゝでは自由ではない。ただ、この創造的想像は先づ創造することの中に発見され、かつ機に臨め変に應じて変化する事態に結合されている。このように考えてくると、教育技術家の精神的立場は、自由創造的な芸術家よりは一層歴史家の精神的立場に、似通っているということができよう。というのは、歴史家は元来、歴史的人格、或は文化時代、或は社会的階級の各像の形成を、厳然たる歴史的事実の断片に結合さし、かつ結合させねばならないことによって可能とするからである。

しかし、教育的行為は以下の点によって、芸術的行為と根本的に區別される。つまり、陶冶の仕方にあつては、物質の形成は、将来形成されるものそれ自体との活発な共同作用がなければ成就されない。すなわち、生動的な物質の中で、そこに前以って描かれている形式へと覚醒しようとする意志が、教育活動にあつては、他の諸活動と異なつてユニークな存在となる。「教育学が技術であるならば、それ故、それはなお見ることのできない生徒の本質を、つまりその本質自身を見

得るたらしめ、かつ生徒の中にその完結への憧憬を覚醒さすべき技術である。」<sup>28</sup> Wenn Pädagogik eine Kunst ist, so ist sie die Kunst, das noch unsichtbare Wesen des Zöglings ihm selbst sichtbar zu machen und in ihm die Sehnsucht nach seiner Vollendung zu erwecken. とケルシェンシュタイナーはのべている。思うに、歴史家は完結的に生成されたものゝ断片から、生成されたものゝ映像を形成するのが常であるが、他方教育者は生成しているものゝ個々の現象、及び客観的主観的精神の作用関連の洞察からと同様、その生成しているものゝ固有な生成根源において、その生成中なお一義的に規定されない形成を、何とかして完結しようと腐心しなければならぬ。勿論、こゝには容易に解決されない困難点が数多く横たわっておる。しかし、このことこそ、教育技術の根底に横たわる究極のものとも見るべきものであつて、この解決なしには、教育技術の実り豊かな効果も、所詮おぼつかない。この領域に関して、ケルシェンシュタイナーは「就中、美学の根本科学も、普通の経験心理学の根本科学も役に立たない。確かに、倫理学の根本科学さえ役に立たない。こゝでのよりよい成果は、なお常に天才的才能に、潤沢な経験に、強力な感情移入能力に、愛に満ちた帰依に、及び最後ではないが、教育者の固有な被陶冶性に保留されてゐる。Hier ist der bessere Erfolg noch immer der genialen Begabung, der reichen Erfahrung, der starken Einfühlungsfähigkeit, der liebevollen Hingabe und nicht zuletzt der eigenen Erzeugtheit des Erziehers vorbehalten.」<sup>29</sup>と暗示的のべてゐる。

#### 四、教育活動の本質

我々は、今こゝに、論究しなければならない領域を明らかにした。さて、教育技術は教育活動の申し子であることを了解した。従つて教育活動の本質を明らかにすることが、必然的に教育技術の根底を明らかにすることにならう。一般に、教育活動の効果多き実践に対する手段の形成は、この活動の本質に該当しないということが、先づ記憶されるべきである。教育的行為は、ケルシェンシュタイナーによれば、二つの歩みの系列の中に生ずるといふ。すなわち「教育活動の第一の歩みは、教育的影響のために、生徒の中なるその都度の心意的事実の把握において実現される」<sup>30</sup> Der erste Schritt des pädagogischen Aktes vollzieht sich in der Erfassung des jeweiligen seelischen Tatbestandes im Zögling zwecks pädagogischer Beeinflussung. のです。教育者の意図は、この事実を所謂理解することであり、そしてこの理解の上には彼の陶冶の仕方の計画を、思考実験の中に in einem Gedankenexperiment うち立てることにある。この思考実験が、あらゆる側面の考慮によつて凱切となる場合、その時第一の歩みの系列は完結されるわけである。そして、続いて「この最初の歩みの系列から、第二の歩みの系列が、つまり遂行的教育活動が生ずる」<sup>31</sup> Aus dieser ersten Schrittreihe wächst die zweite, die ausführende pädagogische Tätigkeit. のです。この第二の歩みの系列の中には、種々なる様式の内活動が含有されている。所謂、創造してゆくこの過程は、良い目的へと導かれるならば、それ故生徒の中の意味含有の思考像が das sinnhaftige



Gedankengebilde im Zögling 客観的形式へと生成される。

さて、第一の段階は本来的な教育学的立場をその根底に横たえている。ケルシェンシュタイナーは、この根源を所謂影響のための理解ということの中に説明した。この理解にあつては、すべての活動方向を、自らの中に響かせている人格の全体活動が必然的に対象となる。そして、この理解にたつて行われる影響は、かりにそれを教育的影響と呼ぶならば、この教育的影響は、主体と客体が自然科学におけるように、意欲された分離の中に並存することはなく、その故に、またその限りただ可能となるわけである。主体と客体は、一つの、そして同一の活動関連を構造として組織されており、また同様の干渉する文化全体の構造として組織されておる。「存在するといふのでなくて、先づ以つて生成すべきである全体を達観し、かつ何となくでも、そこに存在しているものゝ中でその全体を直観するさういふた教育者の想像の創造力が die schöpferische Kraft der erzieherischen Phantasie 技術的仕方との比較に与えられると判断し得るよりは、より高い権利を、常に教育的行為と芸術家的行為の比較に対して与える」とはリット (T. Litt, 1880) の言葉であるとか。つまり、個々の現象の、断片的に与えられた多様なものゝ、可能な統一の達観と把握が重要となるのです。

以上のべた二つの考察は、我々を一定の点に導く。つまり、この点から教育活動及び教育学的立場一般の本質を明らかにすることができよう。先づ、教育的行為は常に冷静な悟性によるといふのでなくて、固有な全体性による所謂理解の活動、すなわち他の生成している者の

全体性の把握である。一般に、生徒のすることなすことの全体の中に表現される、その都度の生徒の精神構造について若し理解するところがなければ、教育的行為は多かれ少なかれ盲目的であり、かつまた機械的でもあろう。教育技術は客観的精神を生徒の中に活気づけ、現実化しようとする。シュランガー (E. Spranger, 1882) の表現を借りれば、「文化客観性を主観的体験形式及び活動形式の中へ、それへと陶冶する hineinbilden」ということである。従つて、教育的行為は心意的なものへ作用しようとする。故に先づこの心意的なものに理解されなければならぬ。このことに関しケルシェンシュタイナーは「我々はただ精神的なものを通して、すなわちある客観的に妥当する事物関連を通して、心意的なものを徹底的に理解する」<sup>④</sup> Wir verstehen es (= dieses Seelische) nur durch ein Geistiges hindurch, d. h. durch einen objektiv geltenden Sachzusammenhang. と主張する。こゝにおいては、少なくとも我々の固有な経験的自我の生命関連が頼りにはならない。換言すれば、他の者を認識するということは、理解することゝ同様、認識しつゝある者の主観的諸前提に何一つ依存しない。全く、理解するということは、先づ教育的客体の支配する価値方向に附着されている。つまり、教育的客体の中で、その精神的目的論的構造を内観する hineinschauen ということ、自己自身をその目的論的構造の中へいれ移す sich in ihre geistig-teleologische Struktur hinein zu versetzen ということが必要である。「理解する人は、いわば、この客体の中に生きてゐる。認識することは、その適用段階において、自然認識における数学的冷静さと厳密さと甚だしい対照を示す、

ある暖かさと柔軟さを含んでいる」とケルシェンシュタイナーはいう。

そして、この教育的理解が、同情の活動の上に auf den Akten der Sympathie うち立てられる時、その場合教育的理解は最も恩寵ある諸条件を持つと主張するところに、ケルシェンシュタイナーの独自性が認められ得よう。勿論、理解の活動はそれ自体、何一つ同情の活動ではなく、またある必要もない。事実、この行為は認識態度の中に実施されるのが常である。しかし、ケルシェンシュタイナーによれば、教育的理解にとって、少なくとも die Synergie ではなくて die Synergetik が、すなわち教育者と生徒の間に、将来期待され、或はすでに現存する意味組織の共通性から生ずる、例の同情の最高形式が、この認識態度に対して、動因と地盤を必然的に与えるというのです。<sup>②</sup>

さらにまた、この同情の活動が、愛の感情に結合されることによつて、教育的主体は教育的客体の本質の中へ、より深く浸透されると考へるところに、我々は再度、ケルシェンシュタイナーの特異性を見出す。生命に関与するということ、生命をその発展において形成するということが肝要である場合、以上のことは、極めて注目に値する見解である。教育的客体は、教育的主体の現在の中に生きている。そして、教育的客体は同時に、この生命の生成している形成への完全なる帰依を渴望している。つまり、教育的客体は生きている。従つて、一般に同情が活動している以上、すべての生ける者は、他の生動的な者と相互的な同情によつて結合されており、かつこの相互性は相互の愛著が高ければ高い程、最も緊密な関係を持統する。教育的主体が、まことに教育者の尊称に値する限り、生徒に対する教育者の、この同情と結

合された愛著が、また生徒の中に同情の心意的態度を喚起し得るといふことは、経験上よく知られるところである。就中、共通の価値態度及び意味組織が同情の源泉である場合、このことを如実に看取することができよう。さらにまた、愛を返す愛を以つて、教育者への信頼が教育的客体の中に覚醒される。この両者の信頼といった紐帯こそ、教育活動を効果あらしめるものであるといふことは、すでにペスタロッチーのよく教えるところである。しかし、こゝでいふ愛とはどういう種類のものであろうか。思うに、愛は決して一義的な意味をもつ言葉ではない。ケルシェンシュタイナーは「愛とは最高度に関連された感情 ein höchst zusammenge-setztes Gefühl である」といふ。おそらく、この愛の感情は、他の感情からの合成によつて、個性が存在するそれと同じ種類において、つまり無限に多くの種類において、存在するのであろう。そして、地上的な愛に対する天上の愛が、感性的愛に対する精神的愛がこの場合妥当する。精神的愛の形式が、或は、なお形式化されない心意の価値可能性への愛が問題となる。ケルシェンシュタイナーは、これを直接的に「教育愛」die pädagogische Liebe と名づけ、ある場合は「援助する愛」die helfende Liebe と呼び、ある時は「注ぎ与える愛」die schenkende Liebe とつう言葉で表現している。ケルシェンシュタイナーによれば「この教育的愛は、その意図が外面的現象へ及び心意的所有或は全く感性的所有にさしむけられているといふのでなくて、生徒の可能な内面的価値にさしむけられているといふことによつて、この心意の不足の故に盲目たることを防ぐ。この教育的愛が困窮と悪徳の中に、不道徳と病気の中にかゝり合い得るならば、



益々多くこの心意はこの愛を必要とし、益々多くこの心意は愛を通して咲き開くことができる」という。

以上のべてきたところから、ケルシェンシュタイナーの所謂教育的理解は、同情と援助する愛——この愛は生徒をその価値可能性のために愛し、かつ生命と同じ意味において、生徒と一つになると感ずるものであるが——との、いわば社会的活動の中に確立されることが理解されよう。従って、教育的活動は先づ以って理解することの活動である。すなわち、固有な全体性による生徒の全体性の把握であり、感情移入なくしては生じ得ない把握である。それ故、この活動はまた注ぎ与える愛の活動であり、社会的活動でもある。そして、この社会的活動が、可能な価値運載者として生きている存在に対し、価値及び愛著を共にわかつ同情に基づいて行われる時、この活動は教育的理解を本来的に基礎づけ得る。

また、教育活動は常に理解することの活動、及び社会的活動であるだけでなく、同時に宗教的な活動でもある。思うに、宗教的活動の意図は、最も広い意味に考えられた場合、自己の生命と同様他人の生命において、精神的価値を現実化することである。ケルシェンシュタイナーによれば「最高善は心意的存在の中で生動的たるべきである」<sup>⑤</sup>「Das höchste Gut soll lebendig werden in einem seelischen Sein, ⑥」という。そして、この心意的存在をして、より低い存在から超越さすべきである。換言すれば、この生命を、その比較的低い存在から幾分救い出すべきである。この最高善が超越的な神の本質の中に具形化されて考えられていない、従ってまた、その最高善がむしろ倫理的自

律的人格の中に求められるところ、そこではこの活動の宗教性が充分承認されねばならないのであろう。

しかし、所詮、教育活動は理論的活動の域をでるものではない。というのは、所謂理解することとは、理解の根柢の上に立って形成するということと同様、決局ただ理論的な精神態度の中に、その終結を求めねばならないからである。先にのべた思考実験の凱切さは、決局、合理的道程において達成され得よう。科学は、この意味で、またこの限り、こゝに参与するということでなければならぬ。シュプラッガーは「科学は、本質的部分において、人間価値の全体と必然的に関係する」<sup>⑦</sup>と主張した。我々はまた「価値に対するすべての単なる情熱的主観的立場は、科学としての科学にとってよそよそし」<sup>⑧</sup>「Jede bloss leidenschaftliche, subjektive Stellungnahme zu den Werten ist der Wissenschaft als Wissenschaft fremd. ⑨」といふことをシュプランガーと共に承認し得よう。しかし、我々の所謂「思考実験」の実施においては、何といつても、生徒の心意の中への改新された非合理的感情移入を必要とするということが、想起されねばならない。かつまた同情及び愛との相互的社会的活動としての理解、さらに、広い意味での宗教的活動を前提する理解が、こゝで最も重要な役割を果す機能であることも忘れてはなるまい。我々が「心意的なものに対する教育的理解」ということで説明してきたことはこのことであつた。しかし、このことは、ケルシェンシュタイナーの「第二の系列」、つまり遂行的教育活動の前提であつて、なおそのものではない。そして、この領域こそ、教育技術のよつて以って立つ場ではなからうか。

## 五、教育技術の本質並びに根拠

さて、教育的行為は、一切の陶冶労作の究極目標に役立つのであるが、この場合何といつても、教育技術の一般的諸原理に関して、研究によって獲得された洞察が教育者にゆだねられなければならない。従つて、理解することが、生徒の構造をその都度の表白からいかに適切に教育愛の中で捉えたかどうか、及び教育者が文化財の中で自由になる、例の手段の作用様式をいかに適切に把握したかどうか、さらにまた、教育者の固有な心意的精神的發展の映像並びに固有な価値形成が、教育者の行為に対して、どのような方向線を所有するものかどうかといったことに、教育的行為は依存している。ケルシェンシュタインは、かゝる教育的行為の不可欠の機能である、教育的技術―彼はこれを *Bildungsverfahren* という概念で説明しているが―の構成的要素を、以下四つの角度から把握されるべきだと主張する。

- a. 一般的など同様、個別的な精神發展の法則、並びに客体の陶冶性の問題。
- b. 教育手段、及び生徒のその都度の發展段階への、その教育手段の陶冶作用の可能性としての、陶冶財の精神的構造の問題。
- c. 教育者の心意的、かつ精神的体制の問題。
- d. 以上の諸要素、及び陶冶の概念から明らかにされる、陶冶のしかた、及び教育制度の原理と規範の問題。

しかし、これらの諸問題は、教育者にとって、無限の課題であるといふべきであつて、事実個々人の力に余るものが大部分であるとい

う他はない。現代の構造心理学にしても、或は若干の主要グループの科学財（数学、自然科学、歴史科学等）にしても、或は技術財の主要グループにしても、或は芸術財の審美的構造にしても、或は高次に存在する宗教の宗教的構造にしても、或は社会的な、すなわち社会像、乃至政治的な、すなわち国家像にしても、充分明らかにされているとは考えられない。けだし、歴史は何時でもこれらの領域の未解決を、暗黙のうちに承認しているといふ他はない。

余りにも大きな課題が提出された。所詮、我々は *teaching* の技術的原理を考察すれば良いのか。具体的なものから抽象的なものへ、身近なものから遠きものへ、既知なるものから未知なるものへ、或はまた、単純なるものから複雑なるものへといった、所謂 *teaching* の一般的指標を提示する以外何ともならないであろうか。そうではない。技術の単なる手段を探究するよりは、これら各手段のよつて以つて立つ根拠を明らかにすることによつて、以上の課題に答えるべきではないであろうか。

さて、教育の技術は、すでにのべたところから明らかであるように、一方においては文化財の助けを借りて、教育的客体の個別的心意の個人的本質に相応し、他方においては教育的客体の精神の固有生命を助けて、客観的に妥当する価値を所有する、そういった価値形成へといたらせることである。従つて、教育技術が生徒の内面的な招聘性の道を進む時、その最も貴重な教育効果をあげることができる。事実、教育技術が最も考慮を払うべき事柄はこの点であつて、「心意的なるもの」への関心が最大事となるわけである。この点に関して、シュプラングアの説くところには極めて教えられることが多い。



さて、シュプランガーの確信は「ヘルバルト (J. F. Herbart 1776—1841) が彼の生徒の意志を規定すべき課題、つまり所謂決定すべき課題を、教師に帰するのは確かに正しい。しかし、ヘルバルトが、このことを (折にふれて)、恰かも人がある精神的影響を若い人々の心意の中に、ある適当な心意の原因の単純な措定によって、もたらし得るかの如くそのように提出する時、ヘルバルトは正しくない。」<sup>⑥</sup> ということの中にあつた。すなわち、シュプランガーによれば、この種の因果律が若し精神的なもの一般の中に生ずるとしたら、そのことは、心意の非倫理的領域に *dem ausserethischen Bereich der Seele* 依属するといふ。そして、教育とは常に覚醒であつて、*Erziehung ist immer Erweckung*。正しく心意の中には、因果法則的諸関連は何一つ存在しないが故に、教育者の心意の中には、何としてもある生産的な動揺が *eine produktive Unruhe* 不可欠であり、シュプランガーはこれを槓杆的な問題 *das Hebelproblem* と呼び、積荷を動かそうとして槓杆を利用する時、力学の知識が *Kenntnis der Mechanik* 必要であると同様、この教育活動にあつては、教育的主体に「心理学的感覚」が *ein psychologischer Sinn* 必要であるといふ。<sup>⑦</sup>

この心理学的感覚こそ、我々が今探求求めている一つのものであると思う。教育的主体が、何処で、そしていかに、若き教育的客体を陶冶するため、また彼を助けてあるより高い精神的生活に高めるために、若き教育的客体の心意の中に影響を及ぼそうとするのかといったことが、シュプランガーの所謂心理学的感覚の中核を形成しているのである。この限り、教育的主体は若き教育的客体を、本質的に陶冶性の視

点の下に、考察しなければならぬ。従つて、シュプランガーものべている如く、*das Hebelproblem* とは「陶冶性の問題」*Bildsamkettensfrage* の比喩的表現である。つまり、すでにのべたところから理解されるように、教育学で、いかにして動かすのか、いかにして陶冶するか、或はどのようにして志操の中核まで入りゆくのかといった諸問題が考察される時、心意の諸科学である心理学概論、発達心理学、差異心理学、治療心理学等が、始めて教育的に重要となってくる。換言すれば、教育にあつては、一切が陶冶意図の視点の下に還元される。しかし、このことは、ただ単に心情の個々の領域のみが観察されるということの意味しているのではなくて、実際的には、一切が心意的関連の、この種の探究の対象であるということである。

「教育とは常に覚醒である」というシュプランガーの見解は、先に引用した「教育学が技術であるならば、それ故それはなお見ることでできない生徒の本質を、つまりその本質自身を見得るたらしめ、かつ生徒の中に、その完結への憧憬を覚醒さすべき技術であろう」というケルシェンシュタイナーの言葉を想起させるのであるが、さらに進んで、シュプランガーは、教育的主体にとってあらゆる種類の教授の背後に「余は思索的認識をどのように活動させるか」*Wie setze ich das denkende Erkennen in Bewegung?* という問題が横たわり、さらにはまた、狭い意味での教育の一切の基準の背後に「余は理性的意欲と行為をどのようにして活動させるか」*Wie setze ich denkende Wollen und Tun in Bewegung?* という問題が横たわることを明らかにした。思うに、前なる問題にあつては、目標つまり世界知識が、

後なる問題にあつては、意欲能力がその中核をなすであろう。しかし、シュプランガーはこの二つの問題の成功ではなお不充分であるとして、第三の問題を提唱している。すなわち、善の作用し、生長し、役立つことを以つて、教育的主体が、若い教育的客体の内面領域に、いかに影響を及ぼすかを問題とせねばならないという。何故かというに、思索的認識は善にも悪にもさしむけられ、意欲、また善にも悪にも同様役立つことができるからである。そして、これら諸問題を背景として、教育的主体は教育的客体のより生長を志し、教育実践をしてゆくのですが、それに先立って、何としても、所謂心意的なるものゝ解明が必要となる。事実、シュプランガーもこのことに關して、彼の独想的見解をのべている。すなわち、彼はこの若い教育的客体の心意の内面領域を、調整工場 *das Regulierwerk* 乃至調節的なもの *das Regulatorische* と呼んでいる。単なる生理的反省が問題ではないそこでは、感性的な刺激と反作用の間に、ある感情が、つまりある情緒的な緊張がその間を連絡する。そして、この連結によつて、反作用の方向が規定される。この三項の過程は、なお単なる自然装置として *als blosser Natur-apparat* 働らき得る。しかし、存在が精神へと覚醒されるべきであるならば、それ故この三項はそれぞれの場において、多く複雑化され、それぞれの分岐が横たわる。こゝでは、もはや「一切は感情である」ということはいわれないのであつて、次第に多面的な諸価値が体験されねばならず、また諸価値の決定が正しくなされねばならず、さらに覚醒された良心が正しい方向に進まねばならず、最後に倫理的規定的な正しい決断が、志操として固定化されねばならないであろう。そ

して、これら一切のものの生起するその場合は、シュプランガーによれば、衝動的な自我の上に建設されたより高次の自我である。そして、このより高次の自我の核心が良心 *Gewissen* であった。全く、この良心が調節作用を行うところに人間存在の独自性があるのであろう。「良心の声の中には、常に永遠性の關係が *ein Ewigkeitsbezug* 含まれている」とか、「注意を促し、諫止し、罰するといった良心の活動の中に *in den Regungen des mahnenden, abtrotenden, strafenden Gewissens*」我々是我々のより高次の自我によつて、我々をして理解せしめようと求める、神自体に出会うのだ」といった、シュプランガーの良心に關する或は形而上学的な、或は宗教的な表現の中に、以上の事柄を充分に理解し得よう。

教育者は、この内面的な調節作用と關係せねばならない。しかし、教育者は、このことに關して、教育的客体の外部から建設することはできない。いうまでもなく「この調節作用は汝の中にあり、汝はこの調節作用を永遠に生む」といった、永遠なる理想主義の根本命題が常に妥当する。「教育者はただ冷静に指導して干渉し得るし、覚醒を助け得るし、純正なソクラテス (*Sokrates*, B. C. 469—399) 的意味において解放させることができる。自由への援助に対する適当な計画は、意のままにならない。しかし、先天的な教育者は、間断なく陶冶性の位置を、*Stellen der Bildsamkeit* うかがうべく考えている。いかにして、全体的、かつ個別的に内面的な誕生の秘密に、近づき得るかを漸次発見することが、所謂先天的な教育者の誇りである」とシュプランガーはのべている。そして、このために教育的主体の精神的態度



として、例の心理学的感覚を提案した。そして、このことは充分理解できる。

さて、シュプランガーのこの心理学的感覚は、ケルシェンシュタイナーの所謂教育的理解の概念と一応類比的に比較できる。事実シュプランガーも、愛は先天的教育者が、彼の力を、そこで展開せねばならない領域であると考え、それを *„meine bildende Liebe“* という概念で考えている。すなわち「この愛情は、必然的な場合は、何時でも見出だされるものである。しかし、この愛情は単純に流出しない。この愛情はそれの諸条件を措定し、かつ先づそれ故に、形成し得るものにとつて、ある形成する愛である」と説明している。しかし、如上のシュプランガーの諸見解は、未だ充分に教育技術の根底を明らかにしたとは考えられない。教育的客体の心意の構想は一応おくとして、それに対する所謂遂行的教育活動の根柢に対して、注目するところがないからである。勿論、先の教授の三問題は、この点に関して教示するところが多い。しかし、所詮それは問題の提出の程度に終っていないだろうか。教育的客体に対して、何時、何処で、何を、どうするかといった事柄に対して、なお思惟を続けなければなるまい。

こゝを以って、他の今一つのを、ケルシェンシュタイナーの所謂教育的こつ *pädagogischer Takt* の中に見出し得ると思う。さて、教育的主体が、全く一般的に、ある生成しているものに影響を及ぼさうと意志する時、教育的主体は何といつても、この生成しているものを、その本質において把握する必要がある。周知の如く、人は人間本質のこの把握を理論的に可能にするため、客観的手段、つまり心

理学を就中教育心理学を発達させてきた。しかし、思えばこれらの援助手段は、ある具体的な他の存在の本質の中へ入りゆこうとする生れつきの才能、乃至ある具体的な他の存在をその全体性において理解しようとする、つまり予感的に捉えようとするそういった自然的才能を所有している人でなければ、その価値は半減し、その見るべき効果は少ない。すでに引用した「こゝにおいては、就中美学の根本科学も、普通の経験心理学の根本科学も役に立たない。確かに倫理学の根本科学さえも役に立つことはない。こゝでのより良き成果は、なお常に天才の才能に、潤沢な経験に、強力な感情移入能力に、愛に満ちた帰依に、及び最後ではないが、教育者の固有な被陶冶性に保留されている」という暗示的なケルシェンシュタイナーの言葉は、こゝでも重要な意味をもつ。思うに、教育的主体における先天的な精神的敏感性の他に、なお第二のものが考えられなければ、教育活動は十全な機能を営むことはできない。すなわち、所与の瞬間において、具体的な全体的に捉えられたものを、また正しく、教育的主体の意図の意味で取扱うことが必然的に肝要となる。こゝに、ケルシェンシュタイナーの、所謂教育的こつの活動が重要となってくる。「具体的な場合に、可能な我々の敏感性に正しく捉えられたものに対して、豊富な手段と共に、適合された取扱いを、速やかに、かつ確実に認識し、そして、実行する能力が *die Fähigkeit nämlich, in konkreten Fällen für das vernöge unserer Feinfühligkeit richtig Erfasste die angemessene Behandlung samt den zureichenden Mitteln rasch und mit Sicherheit zu erkennen und auch auszuführen* それである」とケルシェンシュタイナー

は説明している。

さて、こういった敏感性について語られる時、人は習慣的にその事から、把握ということと同時にまた、自発的にその都度の場に必要なる解決といった作用活動をあわせ考え勝である。しかし、それは敏感性の能うことのできないことである。そのことは、所謂敏感性に、今いう「教育的こつ」が結合されて、始めて可能となる。実際「現在生或中の人間への影響における先天的能力にあって、ただに子供の精神の、その都度の具体的全体的把握に対する直観的導入が問題となるだけではなく、生れつきの、また経験と練習によって、確実に極めて形成可能となる、所謂 Takt からして、正しい手段の直接的な、しばしば意識せられざる選択が、問題となるということを意識することが良い。」<sup>⑧</sup>ケルシェンシュタイナーによれば、Takt とは tactus という言葉自体が説明している如く、事実との単なる接触から生ずる、直接的な行動様式の発動以外の何ものでもないという。思うに、この接触が直接的に教育的手段を喚起するところのものは、豊富な教育学的及び心理学的知識、或は教育的主体の教育的経験、或はまた、その固有な倫理乃至倫理への努力から生じ得る。この Takt は、実際、被教育者との日々の交わりにおいて示されるのであって、教育的主体が、いかにしてその都度褒賞と罰則を適用したら良いのか、或はまた、教育者がどのようにして自己の自由性を使用したら良いのか、さらにまた、教育者がいかにして、かつ何を禁じたら良いのか、次にまた、教育者がいかにして生徒をひきつけ、或は自己から遠ざけたいのか、乃至教育者がいかにして若干の誤まった者を見すごし、若干の有徳の

人を時々注目し、或は注目しないか、またいかにして休養を規整し、労働を測定したら良いのか、そしてまた、たゞ今何をいかにして教育的客体に提出すれば、その欲している精神的發展へと向上させることができるかといった事柄の中に示される。成程、こういった事柄に対しては教育学的規範がある。しかし、この場合一般的な教育学的規範が支配することはできない。というのは、教育学的規範はいうならば、範疇の意味をもっているにすぎないからである。ケルシェンシュタイナーの「教育的影響に対する能力が、価値の未来の運載者に対する愛情から生ずる限り、後天的な教育学的及び心理学的知識に von erworbenem pädagogischem und psychologischem Wissen 依存することは少ない。むしろ、先天的な心理学的感受さ<sup>⑨</sup>及び自己の陶冶された内実に依拠している教育的こつに von angeborener psychologischer Feinfühligkeit und einem auf eigener Erzogenheit beruhenden pädagogischen Takte 依存していることは、人類にとって幸せである」という言葉を注目する時、思い半ばにすぎるものがある。

さて、先きのべたシュプランガーの心理学的感覺なる概念は、思うに、ケルシェンシュタイナーの所謂「心理学的感受性と人格診断能力」 eine psychologische Feinfühligkeit und die Fähigkeit der Persönlichkeitstadiagnose ——こゝでは観察能力、すなわち所謂自然探察の観察能力ではなくて、むしろ、精神探究の観察能力が問題であって、生或中の、従って、変化され、絶えず發展している唯一独自の人間精神の考察が対象となり、唯一独自の具体性の中に示される、唯一独自の現象の、流動的にして常に新しい側面の観察と把握を志向せねば



ならず、その唯一独自の現象の、個々特殊な被教育者に対する典型的な陶冶理想への、常に再びそれ自身修正されなければならない関係を問題とする——を意味するものであろうが、pädagogischer Takt は実はこの心理学的感覚に依拠している。若しそうでなければ、それは根拠を失い、いわば根無し草の弱さを暴露するに違いない。そうかといつて、この心理学的感覚は、それだけでは教育活動にあって充分の機能を効果あらしめることはできない。従つて、心理学的感覚がその機能を十全に發揮するためには、それは「教育的こつ」に充分の地盤と動因を提供し得るものでなければならぬ。換言すれば、教育技術を教育技術たらしめ得て、充分な教育効果をあげるためには、その根源に教育的主体における充分な心理学的感覚の成熟、並びに、その上に立つての pädagogischer Takt の熟練を前提する。以上のよう

に考えてきて、私はこの教育技術の地盤を「教育学的感覚」ein pädagogischer Sinn と名付けたい。つまり、教育学的感覚の構成要素は、一つが心理学的感覚であり、他の一つは教育的こつであつて、これら二つの要素は並存するものではなく、実に、すでに説明された如く、重層的に統一されていて、教育技術発生の母胎となる。

さて、私は教育技術の母胎を敢えて感覚に求めた。すでにのべたように、三木清は技術と構想力の密接な関連を認め、近代科学の提供する諸々の科学的知識を本来の技術的なものに形造るのが、構想力である所以を説明し、同時に、構想力の形成作用を明らかにした。そして、技術の合理性が目的論的合理性であることによつて、それはカントの物を見る立場での判断力に依拠するものではなく、物を作る立

場での構想力に依拠していると主張した。元来、技術は精神的物質的なもの、主観的客観的なもの、形相的質料的なものであり、技術の論理は必然的に構想力の論理であつた。というのは、構想力はそれ自体精神的物質的であり、主観的客観的であり、形相的質料的であるからである。そして、就中構想力は形成的であり、創造的であり、その限り、想像に直結している。そして、すでに説明したリットの「教育者の想像の創造力」は「存在するといふのではなくて、先づいつて生成すべきである全体を直観し、かつ何といつても、そこに存在しているもの」の中で、その全体を直観するもの」であつた。これは、とりもなおさず、所謂構想力に通ずるものではなからうか。そして、リットの教育者の想像の創造力は、我々を導いて教育活動並びに教育学的立場一般の本質を明らかにする唯一の立場にいらした。すでに、我々はこの道行を明らかにし、その必要なる要素を、或は心理学的感覚に求め、さらにまた「教育的こつ」に求めた。そして、それら両者の重層的統一として、教育学的感覚の概念を提示したのであつた。技術が、その最後の根拠を構想力に求めねばならなかつたと同様、教育技術は、私のいう教育学的感覚にその根拠を求めることが明らかにされた。勿論、教育技術の論理は、すでに見てきたように、技術の論理に合致し得ない。このことは、教育技術の発生源である、生命有機体相互の關係からして容易に判断できる事実であらう。しかし、それにもかゝらず、これら両者の根源は以上考察したように共通の広場をもっているといふことがいへよう。しからば、教育技術の合理性の問題はどうか。所謂技術の目的論的合理性で、余蘊なく解決さ

れるであらうか。この問題を、さらに究明することによって、始めて教育技術の根本基礎が、明らかにされるものと思ふ。(未完)

(この論文は、昭和三十四年十月十日、日本教育学界中国・四国大会で発表されたものを、その後の資料に基づいて訂正補足したものである。この研究のためには、岡山県、並びに本大学後援会の研究費に負うところ極めて大きい。ここに記して深くお礼を申し上げます)

(Literature)

- 1). J. Russel, De Guintps' Life of Pestalozzi, London, 1908, P. 416.
- 2). 技術哲学 (三木清著作集, 第7巻, 岩波書店, 昭和24.) 197頁.
- 3). 同書, 210頁.
- 4). 同書, 213頁.
- 5). 同書, 214頁.
- 6). 同書, 216頁.
- 7). 同書, 217頁.
- 8). 同書, 226頁.
- 9). 同書, 229頁.
- 10). 同書, 235頁.
- 11). 同書, 236頁.
- 12). G. Kerschensteiner, Theorie der Bildung, Leipzig-Berlin, 1926, S. 227.
- 13). Ibid, S. 230.
- 14). Ibid, S. 231.
- 15). Ibid, S. 233.
- 16). Ibid, S. 234.
- 17). 18). Ibid, S. 236.
- 19). 20). Ibid, S. 238.
- 21). Ibid, S. 239.
- 22). Ibid, S. 240.
- 23). Ibid, S. 240; G. Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers, 7 Auflage, 1955, S. 64.
- 24). 25). G. Kerschensteiner, Theorie der Bildung, 1926, S. 242.
- 26). Ibid, S. 243.
- 27). E. Spranger, Gedanken über Lehrerbildung, Leipzig, 1920, S. 28.
- 28). Ibid, S. 29.
- 29). G. Kerschensteiner, Theorie der Bildung, 1926, S. 245.
- 30). E. Spranger, Der Geborene Erzieher, 1958, Heidelberg, S. 30.
- 31). Ibid, S. 17.
- 32). Ibid, S. 21; E. Spranger, Pädagogische Perspektiven, 3 Auflage, 1955, S. 130—131.
- 33). E. Spranger, Der Geborene Erzieher, S. 22; Pädagogische Perspektiven, S. 124—125.
- 34). E. Spranger, Pädagogische Perspektiven, S. 131.
- 35). Ibid, S. 132.
- 36). E. Spranger, Der Geborene Erzieher, S. 22.
- 37). Ibid, S. 23.
- 38). 39). G. Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers, S. 68.
- 40). Ibid, S. 70.
- 41). Ibid, S. 70—76.



## Summary

### The radical foundation in educational technique.

#### — Technique and Education —

I find the source of educational technique in our senses. A technique in a general meaning deeply originates in "Einbildungskraft", because it is "Einbildungskraft" that forms various scientific knowledges acquired in recent sciences into original technique. "Einbildungskraft" is a faculty of formation and creation. Generally, "Einbildungskraft" takes up a position of making things and connects directly with imagination. When we consider the educational technique within this viewpoint, we find a great significance in T. Litt's "die schöpferische Kraft der erzieherischen Phantasie". This conception is the only standpoint which clarifies the essence of educational activities and pedagogical standpoints in general, and consequently we regard E. Spranger's "ein psychologischer Sinn" and G. Kerschensteiner's "pädagogischer Takt" as its indispensable elements. At the same time, I introduce what I call "pädagogischer Sinn" as a layered unity of these two elements. It is in this sphere that we have searched for the radical foundation in educational technique in this treatise. And yet, this problem will completely be solved only when the rationality of educational technique is thoroughly studied. But because of the limited space of the given pages, this problem will remain unsettled, not being deeply investigated.

---