

教育学的思惟に関する考察

大谷光長

教育学的思惟に関する問題は、およそ教育学ないし教育科学にとつて、極めて重要かつ根本的な問題であると考えられる。というのは、この問題は必然的に、教育学ないし教育科学の基本的性格を規定するからである。従つて、教育学ないし教育科学が明らかにされるどころでは何処でも、教育学的思惟に関する考察が明確な論理をもつて展開されるべきであり、事実また敘述されてもいる。さて、今日の教育学ないし教育科学は、人文科学の系列から去つて、社会科学系列の中へ移譲され発展していると思考される。この推移が果して深い根柢をもつたものであるかどうか、ここで論ずるわけにはいかないが、教育学が常に人間を問題とし、その人間が社会現実の中心であるべきであり、しかも社会はその機構において益々複雑多岐を極めていることを思えば、先に指摘した系列移譲は、実践学たるべき教育学ないし教育科学にとつて、当然の帰趨であることは容易に理解されることである。

論拠と発展を考察しながら、教育学的思惟の質的転換の意義と必然性を明らかにするであろう。さて、第一のものは、教育学ないし教育科学を行為の規範および理論として見る立場であつて、その論理は「*Sein—Sollen*」の關係を考察することによつて明らかにされよう。また、第二のものは、教育を人間の生成として見る立場に立つ教育学ないし教育科学であつて、その論理は所謂弁証法を基底とすると考えられる。

—

行為の規範および理論としての立場に立つ教育学ないし教育科学は、「*Sein—Sollen*」の論理を有することを指摘したが、果してこのことは首肯できるであろうか。このことのために、*W. Dilthey* (1833—1911) の教育学的見解および *F. Litt* (1880—) の教育論は多大の示唆を与えるものと考えられる。

(i) 周知の如く、一八八八年にディルタイは「普遍妥当的教育科学の可能性について」*Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft* を明らかにした。ディルタイはこの中で、当時の教育学は十七および十八世紀に成立したことをのべ、かつ

例の自然的体系の一部分 ein Teil jenes natürlichen Systems であると規定する。そして (4) 各科学がきまつて自然的体系を排除し、かつ歴史の見解を eine geschichtliche Auffassung とりいれてから久しいという事実、(5) さらに、ドイツ自身の「人間が何であるか、および人間が何を意欲するかは、先ず何世紀にわたる人間の本質の發展のうちを窺知される」という確信に基づいて、彼の所謂支配的教育学体系 die herrschende pädagogische Systeme の立おくれを認め、歴史学派の洗礼を受けなければならない必然性を説明する。

かくて、歴史の見解に基づかずして、依然として自然的体系の一部たる当時の教育学は、「現代科学の異常児」 eine Anomalie in der gegenwärtigen Wissenschaft であると鋭く批判し、歴史学派の論理の、教育学的適用を説きすめる。しからば、ここにいうドイツの歴史学派の論理とはいかなるものであろうか。以下のドイツの言葉はこのことを説明する。「歴史学派が、存在しているものの学だけを nur die Kunde dessen, was gewesen ist. 得んと努めるならば、それ故歴史学派は絶滅された自然的体系に代ることはできない。それ故またこの領域においては、倫理学、詩学、経済学に近い領域においてと同じように、科学は、いかなる点において現に存在しているものの認識から、存在すべきであるところのものに関する規範が発生するかという問題の前にあらわになる。」^①

さて、存在するところのものとの認識から、存在すべきであるところのものに関する規範を明らかにするものが、歴史の見解の理論的中核であるとすれば、このことは教育学的思想にいかなる変化をもたらす

であろうか。このことを最も端的に示すものは、「教育規範の体系を可能にする心意論の独自性」 Eigenschaften des Seelenlebens, welche ein System von Regeln der Erziehung ermöglichen. に関するドイツの見解であろうか。彼は「人間的行為の諸規範は、先ずもつて条件づけられ得、それ故に他の諸規範或は諸目的に依存的であり得る。こういった諸規範が教育の規範である。というのは、教育は向自的に目的ではなくて、手段として心意生命の展開に奉仕するからである」^②とのべ、かかる諸規範の中に生の目的が der Zweck des Lebens 表現されねばならないと論ずる。しかし、生のそういった究極目的は、普遍妥当的、一般的に承認された様式で、世界の形而上学的秩序から推論されていない。それ故に「心意生命それ自体の中でのみ、目的論が——この表現は生の目的に関するすべての普遍妥当的命題であらねばならず、かつ究極的には行為の一切のそういった規範であらねばならぬ——探究され得る」^③と明確に断言する。そして、心意生命の目的論的関連と、さらにこの関連における感情ならびに本能の中心的意義を明らかにし、それらの重要な所以を以下の如く強調する。「すべての感覚的不動的被造物が jedes empfindende, bewegliche Geschöpf 彼の種族の生存の維持、確かに発展にと同様、固有な生存の保持、確かに発展に適應して住むのを、我々は見て知っている。これらの性格そのものを運載する諸行為を、我々は合目的として als zweckmässig 特長づける。」^④つまり彼によれば、心意的関連における合目的性の上に種が保持され、かつ生物の内部に、組織の発達が eine Steigerung der Organisation 生するという可能性が依拠する。正しくこの故に、目的

論的関連は人間生活、利益社会および歴史における一切の合目的影響の根源を保持する。かくて、心意生命の構造或は類型について思考を進め、次の三点を明らかにする。

a、人間が生活する環境から刺激が派生し、刺激は感覚、知覚および思考の中で理解され、そして加工される。刺激ならびにその刺激の中に現象する諸客体は、種の保存への関係と同様、個々人の保存、発展および幸福への関係を ein Verhältnis zur Erhaltung, Entwicklung und Glück des Individuums sowie zur Erhaltung der Art 有する。

b、快および不快の中で、つまり諸感情の活動の中で、人間は彼の固有な生命に対する諸事物の発生している価値を知覚する。

c、これら感情および推進力としての熱情によって、我々の固有な生命を生活諸条件に適応させる意志過程および運動が die Willensvorgänge und Bewegungen かりたてられる。

これに従って、以上の諸過程のうち、この三種類の完全性の中に、それら諸過程の強さの正しい測定の中で、およびそれら諸過程の適切な組合せの中で、完全なる人間の類型が der Typus des vollkommenen Menschen 存立することが考えられる。そして、さらに以下の三命題を考察しながら、彼の所謂心意生命の目的論的関連に論及する。

第一命題。 諸々の感情と衝動は、複合的狀態としての心意生命の中で生ずる。つまり、この複合の中で、諸々の表象反応のあるべき一定の諸様式が比較的単純な構成要素として区別せしめられ、これら諸様式はさらに感情および本能の諸形式を貫ぬき通る hindurchgehen。

第二命題。 分解がそれ故複合的諸感情および意志状態から分離する

諸反作用様式は die Reaktionsweisen 感情圏および衝動圏の多様性として表現され得る。

第三命題。 諸表象への感情および衝動の種々なる反作用様式は、心意的發展の最初において、なお一緒に結合されていない。これら諸様式の各々は、よしんば粗野にして制約的な様式においてにせよ、合目的に活動する。しかし、先ず心意生命の發展は、それらの間のたえざる適応によって諸関係を構成し、これら諸関係によって、さらに心意生命の完全な目的論的関連が、個人の中に、そして心意領域および歴史の上昇的發展の中に存立する。

かくて三命題を明らかにしたデイルタイは、これらの命題の中に含有される心意生命の目的論的関連と、さらにはこの関連における感情および本能の中心的意義を理解しなかつたところに、在来の教育学の欠陥があることを指摘し、心意生命の目的論的関連から、自然秩序との比較において質的差異を示す、精神世界の性格を構成する種々なる特長の、由来せしめられると主張する。しかも、これらの特長はその性格に対応して、教育の理解および科学的教育学の構造に対し、ある基礎的な概念を形成する。すなわち、心意生命の中で我々が内面からある関連における個々の分枝として、諸過程の関係を経験するそういった関連が、合目的として特長づけられることはすでに知った。この関連および関連分枝は、その目的を多かれ少なかれ完全な様式で実現する。この完全性は、さらに抽象的な諸公式の中で表現され得る。そして、我々はすべての發展の公式を、その規範として規定することができる。結局、心意の目的論的性質から発生する生の性格は、

發展として *als Entwicklung* 表現される。ここに、有機的存在 *die organische Natur* と歴史的世界 *die geschichtliche Welt* との根本的相異の存することが考えられる。デイルタイが「精神的諸事実に即して、合目的性と完全性が *Zweckmässigkeit und Vollkommenheit* 生じ、合目的性と完全性は規範 *Normen* に支配されており、そしてそれらを個人および人間性のうちに包括する生の過程が *der Lebensverlauf* 發展である」というのがそれである。ここで忘れてならないことは、デイルタイの場合、この發展の基礎的な背景が衝動生命および感情生命の諸反作用様式の中に横たわるということ、すなわち心意生命の有力な中心を構成する基礎的諸力の意義を、感情および本能のうちに見出したということである。このことは、当時において充分注目しに値したであろうということは、何人も容認するところであろう。

さて、以上の吟味に基づいて、デイルタイはいかなる広がりにおいて、普遍妥当的教育論が可能であるか、また普遍妥当的教育論はいかなる諸原理から結果するか、さらにまた、實際的諸問題の解決に対して、いかなる意味がこの普遍妥当的教育論に帰属するのかを説明する。彼によると「すべての子供の出发点は、心意生命の目的論的関連の中で共に作用する諸経過、およびそれら経過の様々な結合の完全性を構成せねばならない。この関連の各部分にとって、素質および能力のそういった完全性が *eine solche Vollkommenheit der Beschaffenheit und Leistung* 存在し、かつこの完全性が人間の一切の有能性の根本条件である。」^⑥しかし、生の内容的目標は常に歴史的に規定されている。つまり、ある時代およびある民族の教育理想は、その内容的な充足と

現実において、何といっても、歴史的に条件づけられ、かつ性質が与えられている。そして、いうところの心意生命個々の経過および関連における完全性こそ、一切の内容的な目標の達成が、それへと結合されている人間内部に横たえられた一般的な条件であろう。従って、この完全性は一切の事情の下で、教育によって得んと努められるべきものである。この故に、一方においては個々の素質と生の独立賦与が、*individuelle Anlage und Lebensausstattung* 他方においては職種の分類における適応的職業が *der entsprechende Beruf in der Gliederung der Berufsarten* 相互に出会う。そして先ず、人間が彼の時代、彼の民族、彼の利益社会の中で、それによって彼の能力に適応した目標に対して發展されるそういった教育現実が発生する。しかし、このことに対し、一切は、心意生命がその諸経過の連鎖の中に形成する目的論的関連の完全性であり、一般的条件であるということである。この一般的条件の中におかれているものは普遍妥当的に發展され得るといふ点に、我々はデイルタイの論旨の独自性の存することを看取できよう。デイルタイは「教育学がより確実な普遍妥当的基礎を有しているならば、それ故普遍妥当的教育学の可能性は、我々にとって心意生命の目的論のうち結合されている諸経過およびその諸結合の完全性の中で明らかにされた」といふ。^⑦そして、記述、分析および規範付与の中 *in der Deskription, der Analysis und Regelung* 普遍妥当的教育学は厳密な確実性の性格を達成し得ると言及し、ここに最初の課題である「存在するところのものの中で、存在すべきであるところのものに対するある根源を見出す」とし、現実の中に規範の根源を見出

することができると結論する。

思うに、以上のディルタイの所論は、一応理論的に間然するところはない。就中、存在するところのものの中で、存在すべきであるものに対する根源を見出そうとした彼の意欲は、高く評価されなければならぬ。しかし、彼の所謂普遍妥当的教育学の拠り所とも見られるべき完全性の概念は、その余りにも形式的であり、非現実的であるという批判をまぬがれ得ないのであって、規範概念の当然の宿命とはいえず、その抽象性の故に首肯できない。そしてまた、その理論的地盤であるべき心意生命に関する諸見解は、我々に対し多くの示唆を与えるとはいえず（例えば、当時の教育学が人間心意の知および意の側面の解明に終始していたのに対して、ディルタイは新たに情の立場の意義と重要性を主張したるが如きはそれであろう）かつまた、彼の主論文「記述的および分析的心理学に関する理念」Ideen über eine beschreibende und vergleichende Psychologie. 1894 の詳細な分析をなお必要とするとはいえず、感情および本能を中核とする心意生命の中に、人間行為の変容の鍵を見出そうとするが如きは、今日の行為論からの抵抗を防ぎ得まい。事実また、ディルタイ自身以下の如く自己批判している。「これらの教育学的活動要素が、いかにして与えられた時代および一定の民族における教育の目的体系に結合されるかが問題であるならば、つまり個々の諸経過の形式的完全性から内容的精神的関連へと、すなわち、ある時代およびある民族の実際的心意の中で前進されるべきであるならば、その時我々は爾後普遍妥当の抽象の領域から、教育現実の中へ入る。そして、この教育現実には常に歴史的であり、かつそれ故常

にただ相対的妥当を有している。それ故何一つ具体的教育問題は、普遍妥当的教育科学によって解決され得ない。」^⑧

(ii) 他の一人リットの見解はどうであろうか。彼は一九二七年に「指導か放任か」Führen oder Wachsenlassen を世に問うて、その巻尾に、論文「教育学的思惟の本質」Das Wesen des pädagogischen Denkens を掲載している。これによると「教育学は行為の理論であるのであろうし、かつあるべきである」と規定し、そして「歴史的思惟の学派を通過し來った世代は、もはや教育学の自然体系を企図しようとはしない。……これに反して、教育学的思惟形成の有する人格性の非合理的中核、ならびに文化の全体状況（これもまたそのつど歴史的個性的に規定されている）との関連を本質的契機として包括し、これを方法的な考慮において、その熟慮の全体の中にとりいれる如き教育学」^⑩を提唱して、教育学の本質的性格を明らかにする。

リットは先ず、教育と芸術 Erziehung und Kunst の比較検討から出発する。一般的にいつて、この両者はそれらが一定の意図をもって仕上げる所謂素材を einen Stoff 自らの前に有し、その素材に、ある一定の形式を eine gewisse Form 与えねばならない。従って、教育者の形成行為は das formende Tun des Erziehers 芸術家のそれと全く同じく、素材の独自性に関する一定の知識を前提する。しかし、芸術家の場合、彼の形成意志は自由であり、かつ無制約的である。つまり、素材に関する知識と形式の規定性は無依存的であると考えられる。これに反して、教育者の場合には、素材に関する知識と形式規定性は全

くもって一緒に結合されている。従って「教育者は作用し得るために、芸術家よりはより以上所謂理論を必要とする。認識は教育者にとって、その認識なくして正しく良く、確かにおそらく一層より良く、その作品を完成した行為の追加的闡明ではなくて、活動それ自体の中において不可欠の要素である」という事ができる。

教育と技術 *Erziehung und Technik* の関係はどうであろうか。我々は、教育者の行為が若干の認識根本原理を得ようと渴望することを知った。もしこれらの根本原理を実際の科学の意味において、完成しようとする要求が活潑となるならば、努力して得られた理論に対し、ある場所が所謂応用科学の真只中に与えられるということが考えられる。周知の如く、科学的認識に支えられる外面的自然の領域における人間の行為が、技術として特長づけられる。そして「すべての個々の技術は、実践的な方策がそれに従うそういった一般命題の複合体を、根本原理として所有する。」^⑫ これら命題は、それとして科学的事実探究に基礎づけられており、また自然科学の諸成果に基礎をおく。リットが「純粹に理論的な所謂根本科学は *eine rein theoretische Grundwissenschaft* すべての技術学に依属する」と説明する所以もここにある。従って、技術学にあつては、自然科学的探究の諸成果が応用される。すなわち、該当する技術によって将来実現される目的視点の下で、科学的認識の全体から選択され、そして合成される。それ故に、すべての技術学の仕事は、*die Leistung jeder Technologie* 目的概念の支配下にあり、その課題は所与の目的に手段を規定することである。別言すれば「一切の技術的行為は、そういった目的表象を生産する内面的なも

のと、これらの目的達成のために物質を用立る外面的なるものとの対立に依拠している」^⑭ ということができる。ここを以って、技術学を含めた所謂応用科学の構造は以下の如く考えられる。すなわち、「人間の確認的活動 *eine feststellende Betätigung des Menschen* つまり、純粹に認識的探究、および目的措定的活動 *eine zwecksetzende Betätigung* つまり、人間の生動的諸要求の思想的解明、さらにまたこの両者間を中心に存するのが方法規定的活動 *eine zwecksatzende Betätigung* つまり、ここで努力して獲得されたものの奉仕の中で、そこで固定化されたものの適用」^⑮ の三活動から成立する。従って「技術学は、それに対して指導的な目的設定に依存せずして獲得された科学的諸命題を、応用可能な諸成果として *als fertige Ergebnisse* 受取り、かつ結合的に利用する」ということの中に、応用科学の概念を窺知することができる。

さて、教育学は、その内部で教育活動が作用し続けられる現実諸関連の上からいって、果して如上の技術学を代表する応用科学の構造の適用を可とするであろうか。成程、教育の諸目的は正しく丁度技術的な方策に基準を与える諸目的と同様に、体験の人間の内面的世界から生ずるのであるが、しかし所謂目的がそれに即して、およびその中で実現され得る客体は、決して外部に横たわる単なる物質を意味することはない。むしろ、肉体的心意的存在として、或は精神的身体的統一として、外面的世界にと同様内面的世界に依属している。しかして「客体それ自体の中に一定の諸可能性が *bestimmte Möglichkeiten* — これらは、それ自体の中に所謂目的への指示を含有する——素質づけ

られている。そして、実践に対する指導的目的指定は、それが客体の中の固有な目的方向を認識し、かつ向自的に少なくとも共に規定的であり得る時、その場合のみ真に教育者的目的指定として妥当し得る。」¹⁷従って、目的指定の活動は、物質それ自体の中に素質づけられている目的方向性への顧慮の中で結果すべきであって、この活動は、もはや先きに省察した如く、所謂確認活動からの完全な分離の中で実行され得ない。すなわち、教育活動にあつては、目的指定的活動と確認的活動との関連交錯が *das Ineinandergreifen* 必然的であり、この両活動の内面的結合が *eine innere Verbindung* すでに構成されているところ其処では、調停に方向づけられている機能は、もはや活動すべく何もも見出さない。ここに、リットの提言する「容易に透視可能な本質関連」 *ein leicht zu durchschauender Wesenszusammenhang* の達見の重要性が潜んでいる。つまり、物質はそれ自体すでに結合として、確に外的な複合的全体現象として提示される。その全体現象の中に与えられた所謂諸要素の共存が *die Zusammenordnung der Elemente* 一切の教育者的行為の出発点を形成する。しかしして、教育客体の最も複合的な性格こそ、技術論的思維の本質を構成する結合の、例の無制約的恣意を除外するものである。この考慮は、自由に手段を規定する技術学的一切の可能性を無においやるのであるが、しかもリットによれば、この人間の複合的性格は単なる外面的接合ではなくて、内面的統一、全体性、緻密性 *eine innere Einheit, Ganzheit, Geschlossenheit* を特長とするという。従って、教育の理論と実践が従事する全体は、諸要素の——これらの中各々は、外部へ分析され得るし、また向自的に探

究され得るのであるが——結合よりもより以上のものであり、かつそれ以外の全く他のものであることが考えられる。これを以つて、教育学は応用科学の構造の適用を受諾することはできない。

従つて、教育の理論は、どんな事情の下にせよ、技術学の形式を承認することはできない。と同時にまた、所謂応用科学の性格を全く放棄せざるを得ないであろうか。さて、根本科学——これの諸成果を、教育の理論が適用せねばならないとして——の対象はいかなるものであろうか。ここでは、客体自体の中に内包されている形成諸力を先ず考えねばならない。客体が生動的なるもの *ein Lebendiges* であるが故に形成諸力は教育客体に帰属する。従つてその対象は正しくこの生であるそういった科学だけが、教育の理論に対する根本基底として有用であるように思はれる。別言すれば、肉体的心意的生展開の、そういった科学の本質と方法が明白にされる必要がある。思うに、我々が教育客体の心意的身体的統一に、内面的な敷設性を *eine innere Anselegetheit*——これは本来有機体の生物学的統一に帰属する——帰するのは正しい。例えば、遺伝質にあつて有機体の未来の形式が、すべての本質的なるものの中に一義的に描かれているが如きである。しかし果してこのことはそのまま内面的側面に妥当するであろうか。一般に「心意はその中へ流れこむ内容を形成する。すなわち、その固有な生長原理によつて新しく生産する。と同様にまた、心意は内容によつて形成される。すなわち、即自的に無形成的生成衝動を、内容に即して、かつ内容によつて明らかにし、そして対象化する。」¹⁸従つて、教育客体はかかる二重側面的形成過程の独自様式を *die Eigenart dieses*

doppelseitigen Formungsvorgangs 所有するのであって、内面的に素質づけられているものと、外面から自我に歩みよるものが、ある様式の中で——存在のこの次元の外では、この様式に対して何一つ類似物は存しない——お互いに入り作用する。この意味で、「すべての心意的全体気質は全く無限定的可能性である」と考えられる。リットは「この全体気質は、生物学的胚芽に固有である限定の一義性に関して、何一つ知るところはない」と断言する。

以上によって、所謂応用科学に対する根本科学として、教育から要請されるべき肉体的心意的生命展開の理論的科学的何たるかを説明した。確かに、この科学は教育者の行為の理論に対する基礎的な過程の要素は、心意的生と事物的内容である。しかも、「例の純粹な事物内容は——これらに即して、そしてこれらの中で心意の形成過程が完成する——確かに自動的に、理念的領域からでていくというのではなくて、および發展的主体へ近づくというのではなくて、それらは人間から人間への人格的譲渡の過程を通して、常に新しく現実化されねばならず、そして譲渡の過程そのものが、最低量の意識を以てさえ実行されるや否や教育を意味する」ということを考えねばならない。教育の可能性にとって、正しくこの事物内容は必然的条件である。というのは、心意が一義的に前以って形成されているというのではなくて、先ず以って理念的内容との協定の中に形成されるところに教育の意味があるからである。

従って、心意的發展過程によって要請された科学は、心意的生成を

単に個々の心意の閉鎖的範囲の中で完成される過程として理解すべく求めるのではなく、むしろこの生成を外部から生ずる諸影響——これらは、最高の形式において所謂教育と呼ばれる——との関連交錯の中で把握する時、その場合のみ対象を十分に論じつくすことを得よう。

しかし「我々は教育といわれる実践を有する。Wir haben eine Praxis, genannt Erziehung」という確信に立つリットにとって「根本科学——応用科学——実践」という全体的関係は、教育の事実および課題と一緒にすることはできない。すべての根本科学は、実践の客体に即してすぐれた様式でその問題を有するが、実践それ自体に即しては有しない²³⁾という見解は自然の勢いという他はない。つまり「要請された教育学的根本科学の対象に、実践の事実が内属するが故に、そして實際外面的な附属品としてではなく、そのもの自体の本質的契機として内属するが故に、何一つ純粹に理論的教育学的根本科学は——この諸成果は応用科学によってひきうけられ得、かつ行為の規範へと铸造され得る——存しない。」²⁴⁾すなわち、一方にあって教育という事実の理論的把握、他方における教育の諸々の課題に対する実践的立場は、いわば理論と実践、事実探究と目標設定といった対立を越えて存立する、所謂教育問題一般に対する一つの根本的立場の、第二義的形成にすぎないと考えられよう。ここにおいては、一方が結論或は応用として、他方の上のうちたてられるというのではなくて、一切が同一の中心点から生ずる。

さてしかし、ここで、人間の心意が包含する諸過程にとって無限に多くの、そして際限なく多様ななるものが存し、また、人間から人間

へ作用する影響は、その数と内容においてこれまた無尽蔵であるとい
うことが注目されるべきである。リットが「教育の科学が、その対象
をこれら諸過程の全体性の中で求めようとするならば、その科学は
無限的なるものの中でとけあわされるであろうし、かつすべての事物
のおよび方法的規定性を見失うであろう」と危惧の念を表白するの
は当然といつてよい。かくて、リットはいかなる論理を展開し、事態
の解決をまくらむであろうか。彼は「教育の理論は一般的に理解し得
る客体を手にいれるために、すべての自然科学、または精神科学以上
に、選択的に、分離的に、段階的に *auswählend, scheidend, abstrufend*
内面的世界の体験全体の中へ入り手をいれてつかまねばならない」と
いう。しかも、彼によれば、この選択および限界づけは *diese Auswahl
und Abgrenzung* 以下の事柄を前提するという。すなわち「観察者は
教育の過程をある課題の意味において、ある理念の記号の中で、解釈
しそして理解する。… *der Betrachter den Vorgang der Erziehung im
Sinne einer Aufgabe, im Zeichen einer Idee deutet und versteht.*」別
言すれば、教育の何であるかは、すでに教育の何であるべきかについ
てある一定の表象を有する人だけが、所謂確認し得る。一般的にいっ
て、教育の *das Sein* は、教育の *das Sollen* への見通しの中で把握さ
れ得る。しかもまた、固有な生動的諸力が、何といつても究極的には、
ただただ理想を現実の中へ移し導き得る現実への目標表象を、外部か
ら近づけることは考えられ得ない。従つて、存在見解との最も密接な
結合の中に、当為のすべての考慮が先立って前進するに違いない。リ
ットは「常に人間の精神が教育の問題と関係せねばならないところで

は、決して存在するところのもの見解と存在すべきであるところの
ものの規定が、外部から集合することはなく、そして所謂応用科学の
調停的諸命題のうちに、その結合を求めるとはしない。むしろ存在把
握と当為規定は *Sainserfassung und Sollensbestimmung* 全く直接的に、
所謂応用科学の調停活動に対し要求も可能性も提出しないさういつた
根源から生ずるのである」と論ずる。

思うに、すべての教育者は、合自然的に就中学生の何であるかを確
認すべく求める。教育客体に関する純粹に理論的見解——この見解の
成果から、教育者的実践に対する諸結論が演繹され得るのであるが
——への努力がそれである。そして、教育者の認識努力は、最も包括
的意味の言葉で理解される、生徒の中に与えられている素質へ、方向
づけられねばならない。何故かという、この素質へ教育者的規準設
定が接合されねばならないからである。しかし、教育客体にあって、
素質は無限的無規定性として、或は多義性の素質として存在するに
すぎない。素質は、先ず未来の中で外部から素質へ歩み寄る理念的形
態との共同活動の中で、自己自身からある形式を推定せしめ得る。素
質は、素質が単なる素質たることを中止する時、その場合のみ素質に
関する可能な諸表象および供述の対象となる。「素質は教育者にとつ
て、あるものに対する素質として、すなわち、一般に彼の教育者的思
惟の領域の中に横たわる文化的価値内容の全体性に対する素質として、
ただただ省察の中にいたる。Die Anlage kommt für den Erzieher nur
in Betracht als Anlage für etwas, nämlich für die Gesamtheit von
kulturellen Wertgehalten, die überhaupt im Bereich seines erzieheri-

sehen Denkens liegen.」²⁹とリットはいう。かくすることによって、可能な素質決定素の無限定的多面性の位置に、省察の中へ将来ひっぱりいれられる諸形式の限定数がとって代り、そしてこの制約はさらにまた、生徒の素質に関する明晰な諸表象が形成されるということが可能にする。重要なことは、この制約、この明晰さは、生徒のあるところのものを単に注視することではなく、生徒から生成し得る、或はむしろ教育の意味において、生徒から生成すべきであることを考慮することによってのみ達成されるということである。何故か。省察の中にひきいれた諸々の教育目標は、種々なる秩序原理を与え、そして秩序原理によって、それ自体に即して無限定的前進を可能とする生徒の存在が、把握されるからである。しかし、純粹に量的な視点の下では、教育者にゆだねられた陶冶の方向の下での選択が必要であり、かつこの選択に対して、ほとんど存在するがままの生徒以外の他の何ものも規範的たり得ない。しかも、実際の教育は陶冶過程のすべての個々の方向に浸透し、人格の中心に関係し、かつそれ故外的な並存の代りに、現実的に内面的な形式たり得る具体的生命全体を志すであろう。しからば、生徒の未来の心意的発展へ方向づけられた個々の表象が、目的論的全体映像に結合する所以の根拠を、何処に求むべきであろうか。リットの独自の教育者の想像 *jene eigentümliche erzieherische Phantasie* がそれであろうか。存在するというのはなく、他日生成すべきである全体者を直視するのが、この所謂独自の教育者の想像であり、そこにおいては、何といつても存在するところのものの中で、その全体者を直視する。なおここで、さらしどの様に

して直視するのが問題となるであろう。リットにあっては、存在の把握と当為の規定は、所謂相互関係のうちに存立した。しかし、そこにおける選ばれた表現は、なお余りにも多く分離的なものを存立せしめる。この二つに分離された映像に対し、過去 *Einmal* から現在 *Jetzt* へ、そして現在 *Jetzt* から未来 *Dereinst* へと運び去る生動的流れを措定する。この流れは、その中に含まれた過去と共に現在を、かつその中で前進する現在と共に未来を、そのつど向目的に手にいれようと努める。すなわち「教育者は存在するところのものを、時間的に正確な共存性の中でではなく *nicht in punktueller Zusammengehörigkeit* かつて存在したところのものから発生し、かつそこで生成すべきであるところのものへ努力して赴こうとする運動として見る。そして、教育者は生成すべきであることを、存在しているものからの直接的発生の中で *in unmittelbarem Hervorwachsen aus dem, was ist* 見る」³⁰のである。

以上のリットの見解は、勿論彼自身も批判している如く、特殊的、歴史的に限定づけられた教育現実を度外視し、また教育者の理想のすべての具体的形成にふれることはない。それは、専ら彼の関心が教育者の思维に対する決定的諸関連の原理的構造を基礎づけることに集中したためであり、その故に、教育者の活動関連一般の究極的にして最も普遍的な構造関係と、具体的教育現実の個々の場合との間に横たわる関係を断念したのである。従って、批判は、先に略述したリットの教育者の思维に対する決定的諸関連の、原理的構造の基礎づけの妥当性如何にむけられるべきであろう。思うに、リットの諸見解は、言

葉の完全な意味においてすべての教育者の思惟および活動の不合理性、および思考過程——この中で教育者が、将来教育されるものの本質を推定する——の直観的性格の非科学性、ならびに教育者の影響の純粹さと深さが依拠する人格的契機の不確実さといった疑惑の解明に出发点を有する。また、一層一般的にいつて、当時の教育学的科学の可能性に対する疑惑へのリットの反論と見做すことができる。果してしからば、如上の説明は、充分の反論たり得たであろうか。すべての教育者の思惟および活動に関しては、芸術或は技術或は応用科学との比較において、教育そのものの有する性格構造を説明し、そして思考過程の直観的性格に関しては、独自の教育者の想像の概念を提示し、さらにまた教育者の影響の人格的契機に関しては、生徒の心意的生展開と事物内容との関連交錯の必然性を説き明すことによって、科学としての教育学の樹立達成を期した。しかし、一般的にいつて、教育が行為の規範ならびに理論であることを、「Sein-Sollen の論理」で論証しているリットの思惟様式を見出すことができる。しかし、同じく「Sein-Sollen の論理」といつても、デイルタイのそれは、リットのもとの質的な相異を有する。すなわち、デイルタイにあつては、Sollen は普遍的なるものであり、それは個々の心意生命という Sein の中の目的論および完全性といった様式で考えられ、その限り心意生命といった存在の中に、目的論および完全性といった当為が根拠を有するということであつた。従つて、ここでは、個々具体的な人間の形成問題は、一般的にいつて個性の問題は機械論と化する危険をはらんでゐた。しかし、他方リットにあつては、心意的生展開と純粹な事物内

容とが、教育者の人格的影響によって融合されていくその過程の中に、そして素質と理念との関連交錯の中に、およびまたある流れ或は運動として特長づけられる独自の教育者の想像の中に、「Sein-Sollen の論理」の根拠があり、個別的人間の生成ないし個性的人間形成に関する理論的萌芽を見出すことができるであろう。両者の論理の質的懸隔は別として、当為への見通しの中で存在を、存在への顧慮の中で当為を把握するということは、確かに教育活動にとって重要不可欠の意義を持つということが出来る。さて、教育の営みが、ただ単に行為の規範および理論に依拠するものであるとすれば、この論理はそれ程我々に抵抗を感じさせない。しかし、教育を人間の形成という今日的立場から考察する時、果してすべての教育の現実的諸問題が、「Sein-Sollen の論理」で余すところなく解決され得るであろうか。勿論、解決される諸部門も存する。すなわち、自我の形成に中心づけられたある部門が——このことに関しては後程説明する——それであろう。所詮心意的生展開と純粹な事物内容の關係に関するリットの見解は、一面的な立場に立つものという他はない。つまり、この両者の關係を「Sein-Sollen の論理」で考える限り、自我の形成という問題はある程度解決され得るとしても、それを具体的人間の形成のための必要にしてかつ充分な論理としてそのまま受取ることとはできない。ここでいう具体的人間とは、現実の生命有機体としての生きた人間を意味する。つまり、現実の中で喜び、苦しみ、悩み、反撥し、抵抗しつつ人生を切り開いていく生活力のある、生身の人間を意味する。純粹な事物内容は、対象は、それ自体我々にとって働らきかけるものではない。我々が逆に、

それに働らきかけ、そうすることによって或時は我々を拒絶し、或時は暖かく包む。我々は、うちのめされたり、勇気づけられたり——所詮、我々がそう感ずるのであろうが——して、つまり対立過程の中でのみ我々の内容とすることができる。この過程は、「Sein-Sollenの論理」の図式では、単々たる行路と化し、その過程での対立、凹凸を、理論的に等閑にふしてしまう。思うに、教育を人間の形成の理論として規定した R. Guardini が、その論理を弁証法に求めた所以はここにある。

二

以上の説明および批判を通して、教育学を行為の規範ないし理論として見る、「Sein-Sollenの論理」の主たる特長と、その限界を一応明らかにした。我々は爾後、教育学を人間の生成として見る立場に立つて究明し、その論理を明らかにするであろう。このことに関して、二人の教育学者の見解が争って力があると考えられる。一人は Romano Guardini であり、他の一人は Julius Drechsler である。

さて、グアルディニは、一九二八年に「陶冶論の根本原理」Grundlegung des Bildungslehre. を明らかにした。彼の意図は、この書につけたサブタイトル「教育学の独自のなるものの規定に関する探究」Ver-such einer Bestimmung des pädagogisch-eigenlichen. が示す如く、教育学にその批判的自律を基礎づけることにあった。先ず、教育学的行為は das pädagogische Tun 何処から生ずるかを尋ね、人間にとってある外面的なるものによるものでなく、また環境の要求によってひきつ

けられるものでもなく、さらにまた内面的な条件から発生するものでもなく、ただ全く必然性から由来するものであって、おそらくはこの必然性に最も種々なる外面的誘因が die verschiedensten äusseren Ver-anlassungen 共に働らくことよって生ずる所以を明らかにする。思うに、このことは「我々の知る一切の生は、生成の形式の中に存立する Alles Leben, das wir kennen, besteht in der Form des Werdens.」³¹⁾ 或は「我々の生は生成の形式の中に存立する Unser Leben besteht in der Form des Werdens.」³²⁾ というグアルディニの確信に基づく。そして、この確信は、彼の所謂生動的生成の第一弁証法 die erste Dialektik des Lebendigen Werdens を予想し、さらに「生成的生の中に横たえられた第二の弁証法的緊張」eine zweite dialektische Spannung liegt im werdenden Leben を前提する。すなわち、私は元来私の本質たることを決定するものでなく、私は時間の経過においてそういうものとなる。時間の中から私がとりだし、私に即して生成し、私によって獲得されるもの、これをすべて固定して保持し、かつ私の生き生きた所有の中に保持すべき力を、私は生けるが如く所有している。しかし、私がそこで生成するところのものは、私にとって他のもの Fremdes ではない。とにかくある様式においてすでに前以って私の中に与えられている。事態が生成されている時、私は私自身となっているということを知る。以上が生動的生成の第一の弁証法である。すなわち、自己からの生成を意味する。

そしてまた、第二の弁証法的緊張が、生成している生の中に横たわる。生成しつつ私は私自身になろうと意志する。生きるということは、

常にあるものを生きるということであって、ただ単に生きるということとは *Leben einfach* ない。私は私を超えて私でないところのものへ、私に対立して存在しているものへ、つまり、事物へ、人間へ、理念へ、作品へ、課題へ向う時、私は私自身を生き生きと実現することができる。そして、私がこの存在するものを対象として、私の生命内容として受取り、かつこの存在するものに即して、存在するものにおいて、存在するものから生きる時、私は私自身となる。ここにおいて再び、弁証法的対立が *das dialektische Gegenüber* 明らかになる。そして、この緊張は自己からある運動を解放する。すなわち、私が対象に即して、かつ対象のために労作する運動であり、私自身をこえて対象へと赴く例の運動であり、私自身がそこにおいて対象を把握する例の運動である。グアルディニは「陶冶衝動は、その全体性においてこの二重の弁証法とこの弁証法の陶冶方向の上ののっかっている *Auf dieser doppelten Dialektik und ihren Bewegungsrichtungen ruht der Bildungsimpuls in seiner Ganzheit.*」と云う。³²⁾ しかして、この陶冶衝動なる概念は、グアルディニによれば、生動的可能的なるものから生動的現実的なるものへの例の移り行を促進しようとする本能、生動的可能的なるものの本質とその実現の様式を理解しようとする本能、自己生成の道程がどの程度まで諸対象への帰依によって赴くかを理解しようとする本能、いかなる対象が混沌とした対象性の中で正しい対象であるかを理解しようとする本能、生成運動と帰依運動が *Wendebewegung und Hingabe-Bewegung* いかにか相互的に制約し、かつ実を結ぶかを認識しようとする本能を意味している。

さて、先きののべた例の緊張がそこから生ずる一定の生の特殊構造は、生成過程に対してある独自の性格を与えはするが、その性格は自明的ではない。グアルディニの論ずるところによると、先ず事実に最も奥深い層の生動的存在の中に、例の弁証法およびそこから生ずる生成運動のあるものが横たわる。「すべての生動的存在は、その形成充足への一定の時間の中で始めて *erst in der Zeit zur Fülle seiner Gestalt* 覚醒し、そして正しく存在がその存在でないそのものとの、³⁴⁾ すなわち彼の環境との関係に入ることの中に覚醒するのである。」このことを、グアルディニは二重に緊張された生動的過程 *dieser doppelt gespannte lebendige Vorgang* と呼んでいるが、この過程は創造家的要素 *der schöpferische Faktor* ならびにまた危険を及ぼす要素 *der gefährdende Faktor* を含む。このことは、生動的なるものが、一面において、方向づけ、選択、自己保存、適応および調停の器官を有し、他面傷つけ得るし、破壊しやすく、病気となり得ることもあり、死滅することもあり得るといふことから理解されよう。

さらにまた、人間的生成は、事態が自由の手のうちに横たわるといふことによって、植物的動物的なるものとの区別のうちに、ある質的に新しい性格を保持することが考えられる。これは事実の問題である。私が自由であるという意識は、論証の結果ではなくて、経験の直接的内容である。しかれば、ここでいう自由とは何か。グアルディニによれば「自由とは自己依存のこと *Selbstgehörigkeit* である。この自己依属性は二重の形式の中で経験される」といふ。³⁵⁾ このことは、先ず選択の自己依存の中に *einmal in der Selbstgehörigkeit der Wahl* 次に本

質表現の自己依存の中に dann in der Selbstgehörigkeit des Wesensausdruck 経験される。そして、自由の性格は、選択の自己依存にあって

は「私は専断的な主動性から aus souveräner Initiative 決定する」ということの中に横たわり、本質表現の自己依存にあっては「私は私の最も固有な本質を純粹に表現する」ということの中に横たわる。

思うに、先に説明した自己生成の衝動は、この自由によって規定される。つまり、可能性によれば例の生成は自由であり、課題によれば例の生成は生成すべきである。そして、この生成は常により純粹に、選択の主動性から aus der Initiative der Wahl 生ずべきであり、そして常によりましてありのままに、内面的本質の表現を完成すべきである。しかし、正しくここに、例の生成について危険が介在するのであって、選択しつつ私は私の固有な本質に関して、虚偽的に決定することがあり得るからである。すなわち、自由は選択する可能性を最も深い内面から、その固有な破滅をもたらす可能性をそれ自身のうちに包含する。

そして、この自由に即して、その反対現象が、すなわち不変的なものの経験が die Erfahrung des Unänderlichen 生ずる。ここでのいう不変性 Unänderlichkeit とは、看破可能な意味関連つまり必然性 der durchschaubare Sinnzusammenhang : die Notwendigkeit を意味する。思うに、自由だけが不変的なものを経験する。そして先ず、不変的なものの経験が、自由に対してその本来的な意味の完全なる意識を与えるであろう。しかし、この意識はまた自由を不安にする。自由たるべき確信をぐらつかせる。というのは、その場合自由は、い

わば必然の体験において、形而上学的或は自然的な運命必然性の中に埋没されている存在の体験の中で、消滅するからである。

さて、自由および不変性から規定されている関係は自然的ではあり得なく、そういった関係はある他種的なものとして、一切の自然的なるものからきわだっているということが考えられよう。グアルディニは、このことを「精神から出現する関係」 ein Verhältnis, das aus Geist hervorgeht のうちに見出した。というのは、「精神のみが再び、その意味内容を伴った不変的なものの事実を経験することができ³⁶⁾る」からである。それ故に、例の生成は、精神運載の生成 geistgetragenes Werden である。そして究極的には、陶冶衝動は精神から生じ、かつ精神によって規定される。正しくこの故をもって、危険が及ぼされる。何故か。自然の存在様式からすれば、精神はいわば空の中に措定され、精神は無支持で自己自身の上に措定されて、固有な不充足の可能性にひき渡されるからである。事実、今日の教育学はすべての超世界的、宗教的目標構造を除こうとして努力し、その限りその自律性を得んと苦慮している。しかし、この自律的自然的教育学的世界は diese autonome natürlich-pädagogische Welt 存在するであろうか。思うに、精神が存在するが故に、精神は人間存在の中で活動的となり、到る処で生成が見られる。存在へ作用しようとする人は誰でも、精神を予期せねばならないであろう。グアルディニは「生動的な神の實在によって、啓示と人間生成の事実によって、絶対的な教育学的自律は一義的に粉碎される。この故に、教育学的行為は止揚されることはないのであって、相対化される。∴一切の陶冶的行為は、全体の創造が

その中で存立するそれと同様の危機のうちにある」という。³⁷⁾

如上のグアルディニの見解は、以下のように要約できる。すなわち、一歩一人間の生成過程は、自然的なるものの自明性から明らかにされるということ、この過程の内的領域の各層において、その構造はよりまして緊張化され、危険にさらされ、消滅へと導く可能もあるということ、従って、陶冶過程を自然主義者の概念で捉えたり、或は自然的基準から判断することは、よりまして不可能となるということがそれである。「教育学の問題は生物的なるものから目的論的なるものへまで拡張されている。教育学とは、存在するものすべての領域を通して、あまねく横たえられている例の諸科学の一つである」とは、グアルディニの言葉である。

このことは、やがて教育学に接近する諸現象の見渡し得ない程の雑多に、その統一を保証する特殊の範疇如何という問題を、惹起させるであろう。教育学的なるものを、ある独自のものとして、他の活動領域との区別のうちに基礎づける価値および基準は何かという問題である。グアルディニの教育学の範疇論がそれであって、我々はこのことに関する彼の見解の中に、教育を人間の生成として見る彼の陶冶の本質論と彼の論理を理解することができる。

従来の陶冶に関する不十分な規定の批判に始まるグアルディニの教育範疇論は、映像と陶冶 *Bild und Bildung*、運動と出会ふ *Bewegung und Begegnung* の両者の弁証法的構造のうちに構成されて、彼の所謂「自我の中へ中心づけられた教育学」*die ins Selbst zentrierten Pädagogik* を一方の極に措定し、そして他方の極に「対象の教育学」*die Pädagogik des Gegenstandes* を設定し、この二つの弁証法的関係にある教育

学を、丁度楕円が二つの焦点を有するが如くに必然的要素とするものと思考される。さて、彼の見解によると、従前使用されている「陶冶」*Bildung* の概念は三種に分類可能という。その一つは、陶冶ということを知識 *Wissen* すなわち認識することと同義語に理解する立場であり、その二は、行為、意欲、志探の形成 *Formung des Tuns, des Willens, des Gesinnung* すなわち倫理的なるものと同義語に理解する立場であり、その三は、健全な人間の存在ないし自然的力と有能な *gesundes menschliches Sein, natürliche Kraft und Tüchtigkeit* すなわち審美的結合的なるものと同義語に理解する立場である。これら諸規定にはそれぞれ批判のあるところであるが、すべてに共通していえることは、

「特殊なるもの教育学的なるもの」を欠くということであろう。すなわち、これらの諸規定は、陶冶の過程を直接的に、ある個別的価値領域の下に秩序づける。特殊的に教育学の価値が純粋にとりだされるということなしに、或は認識、或は倫理的なるもの、或は審美的結合的なるものの価値領域の下に秩序づけられる。グアルディニは、例の諸規定は一定の陶冶意志の最内奥に対して無縁であるときめつける。というのは、陶冶の意識は歴史、或は現代の純粋に形成された人間によって接触されているからである。つまり、映像の方向の中に *in der Richtung des Bildes* 《陶冶の規定が考えられねばならない。人間はあの映像から形成されるということであって、認識直理、倫理的善、審美的生物学的類適合および有能さが *Erkenntniswahrheit, ethische Gatheit, ästhetisch-biologische Gattungsgemässheit und Tüchtigkeit* 決

定するものではない。人間は彼の全体的本質の中に、ある映像を、そして実際正しく彼に依属するものを啓示する。

いうところの映像とは、「さらにひきだし得ない根本現象」*ein nicht weiter ableitbares Grundphänomen* を意味している。存在しているものの諸規定は、抽象的ではなくて直観可能な統一のうちに *in einer nicht abstrakten, sondern anschaulichen Einheit* 存立するという事実がこれである。しかして、映像は、個人にとってその本質規定の総体 *der Inbegriff seiner Wesensbestimmung* を意味する。思うに、映像は存在の種々なる段階に応じて、様々な性格を所有する。先ず、生命なきものにおいては *im Lebloosen* 原子とか水晶における場合がそうであるが、映像は強直な強制として *als starrer Zwang* 現象する。そして、生動的生命精神的領域においては *im lebendigen bio-psychischen Bereich* 生動的なるものが、内面的なるものと外面的なるものとの間の緊張のうちに存立するが故に、生命の行為および生成は、生動的なるものの主動性 *die Initiative des Lebendiges* とも名づけられる因果関係によって規定される。さらにまた、本来的に人間的なるものにおいて *im eigentlich Menschlichen* 外面的なるものと内面的なるものとの間の緊張は、自然的なるものから精神的なるものへと進行し続けるのであって、精神が人格として、それ自身を意識、自由および行為のうちに所有する。そして、人間的映像は精神、認識、自由および行為の主動性によって、決定的に運載されている。しかも、精神が人格として自己自身に依属するという事実は、人間的映像に一回性の性格といつたある特殊な性格を与える。さらに、精神は個々人として創造されて

おり、そのようなものとして神によって指命されているということ忘れてはならない。このことは、すべての被造物に対し、ある新しい超越的なるものを基礎づける。つまり、神の超越、宗教志操、神の意志からの生命の主動性を明らかにする。従つて、生成緊張は被造物から神へと達し、かつ神の關係において表現せられる。かくて、映像は神の、創造的かつ立法的意志への關係の中に起因を有する。

如上の論述によって、映像は一切の自然主義的立場に立たないということ、映像は人間の本質規定ならびに価値課題の総体を含有しているということ、そして映像は一方において物質的把握できるものの全体的外面的なるものと、他方において外へと横たわる内面性との間の緊張のうちにあり、しかも映像実現は一步一步より深く生ずる主動性によって運載されるという所以を明らかにした。従つて、人間一般の映像、今日の人間の映像、このグループの映像、最後に例の映像を自己自身のうちに実現せねばならない各個別者の映像は何であるかというところに深く思いを致すこと、この実現がいかにして生ずるかということ、個々の現象はそこにおいていかなるものであるかということ、何が促進し、そして何が妨害するかということ、いかなる技術的なるものがこの過程を支えるかということ——こういった事柄に対する方法論的探究が、科学としての教育学の課題であるということができる。

成程、如上の映像概念は教育学的範疇の根本基底を *die Grundlage der pädagogischen Kategorie* 示すかの如く思える。しかし、経験がその映像概念に異議あることを示す。すなわち、映像とか理念とかは、常にただ抽象にすぎず、かつ存在しないという生命感情がそれである。

「人間およびこの人間の即自的に完結された本質形成は何一つ存在しない *Es gibt keine in sich geschlossene Wesensgestalt des Menschen und dieses Menschen.*」とグアルディニはいう。ここを以って、人間的生成の前以って与えられた内容は存在しないと思考される。彼は「存在するところのものは、生成している人間だけであり、そして各事物を伴う現実の空間である *Was es gibt, ist nur der werdende Mensch, und der Raum der Wirklichkeit mit ihren Dingen.*」と云えらう。³⁹

さて、映像感情から出発する教育学的態度は、一定の性質を有する世界感情 *ein bestimmt geartetes Weltgefühl* を前提し、そこにあつてはすべての生成および存立に対して、二つの原理の存することが考えられる。その一つは、言葉の最も広い意味における所謂形式 *die Form*《であつて、類型とか、形態とか、構造物および活動の構造 Typus, Gestalt, Struktur des Baues und der Betätigung とかがそれであり、その二は、所謂充足 *die Fülle*《であつて、形式感受性、世話するところのこと、効果性 *die Formempfänglichkeit, das Wartende, die Fruchtbarkeit* がそれであろう。そして、具体的なるものはこれら両者の本来的存在要素の出会いの結果として、つまり形式による充足の刻印として *als Prägung von Fülle durch Form* 或は充足における形式の表現として *als Ausdruck von Form in Fülle* 現象する。グアルディニは「具体的形態、具体的生起は、これら両者の原理の相互規定の結果である」という。⁴⁰

ところで、これら両要素の出会いのうちで所謂具体的なるものが生ずると考えられるが、そこには果して一般の原理が存在するであろう

か。諸々の具体性それ自体こそ *die Konkretheiten selbst* 存在する唯一のものであり、諸事物、個々人、諸々の人格 *Dinge, Individuen, Personen* がそれであろう。その諸力を伴う個別存在が *das Einzelwesen mit seinen Kräften* 与えられている。行為可能な人間および事物の世界が *der handlungsfähige Mensch und die Welt der Dinge* 与えられている。彼が存在するままなるこの人間こそそれである。すなわち、自己自身から作られており、自己自身を表現していく人間がそれである。彼は根源力を、出発力を所有する。生きて、自己自身を固有な源泉から樹立しようとする能力を所有する。自己発力から創造し、かつ行為しようとする能力を持っている。そして、この概念は全く力動的に省察される人格の概念の中で完結される。というのは、人格はこの存在の倫理的克服の中に *in der sittlichen Bewältigung dieser Existenz* 存立するからである。私はその様に存在する。そして私の主動性から私は生き、先へ進み、他の人間に——これらの人々は、彼等として再び自己自身から打立られており、主動性を所有している——出会い、或はまた諸事物に——それらは具体的に存立し、それらがあるがままに存在している如く存立している——出合う。出会いがここで生起する。そして、私に関係する現実の諸組織、つまり場は *die Situation* 私の周囲から集められる。この場は前以って与えられた何ものでもない。場はそれ自身の中に存立し、場はたえず新しく生産される。そして、どの場も何時でも他の場に似ることはない。私が主動性から生き、かつ先行することによって、一定の場が私にとって制限 *Selbstranke* となり、戦への、生動的主動性の和解への要求となる。そして、

私は私があるところのものとして、この一回的な場を、それがそれから生ずるがままに把握せねばならず、この一回的な場を徹底的に観察せねばならず、その場について感受せねばならず、その場を支配せねばならない。そして、この出会いの中であるものが生成する。つまり、一回的な場との出会いの中で、ただただここで生じたり得るところのものが私から発生する。かくて「私はこの一回的な決断の中で生成し、そこで運命が充足され、人格がこの出会いの自己自身に責任を負うといった創造的克服の中に存立し、さらに一定の瞬間がすぎ去り、そして新たな瞬間が訪れる」ということが、ここですべての事柄を意味する。

従って、ここには映像は何一つ存しない。何故か。一つには、映像は直観的現在の全体性を獲得しようと努め、それ自身を所有する緊密さを得ようと努力する。これに反して、ここでは主動性を伴って個々の場のうちに存立している個々の存在が、ただ存するにすぎない。思うに、存在は *das Sein* 個別的 *einzelhaft* であるばかりでなく、断片的 *fragmentarisch* である。実在は *die Existenz* 徹底して断片的であり、何処にも終結 *Abschluss* を有しない。また二つには、所謂映像は直観可能な完全性と調和を *anschaulbare Vollkommenheit und Harmonie* 企図する。しかし、ここには何一つ完全性は存しない。思えば、現存在とは完全性という言葉の適合されないそういうものであるうか。現存在とは無限的な空間であり、かつそこにおける「出会いの、戦の、勝利の、破滅の推定できない可能性」*unerreichbare Möglichkeit der Begegnung: des Kampfes, des Sieges, des Untergangs* であろう。グ

アルディニは「現存在は完全たることはない、きれぎれにされている。現存在は徹底して悲劇的であり、そしてこのことが現存在の美である」という。⁴²

かくて、以下の諸事項が教育的に必然的に要請される。すなわち、人間の、彼の有限たることの徹底的受容への教育。現存在を、その断片的、偶然的、不完全な性格においてひき受けることへの教育。言葉の悲劇的意味における現実への教育。男らしい対立への、冒険への、瞬間との合致への教育。その克服への教育。「教育の目標は訓練である *Ziel der Erziehung ist die Bewährung.*」⁴³ というグアルディニの言葉が、このことの充分の説明と見てよい。

さて、ここに明らかにした教育学的範疇の二規定の関係は、いかなるものであろうか。今、グアルディニによれば「一方における映像と陶冶、他方における出会いと試練は、往々にして存在および世界観の基礎的人間構造によって *durch grundlegende menschliche Strukturen des Seins und der Weltansicht* 運載されている」という。⁴⁴ 思うに、両規定は質的には、それ自身において存立し、しかもお互いに依存しているということの意味する。むしろ、両規定はより深い統一へ関係されているということ、すなわちこの統一はそれ自身もはや直接的にではなく、ただ弁証法的に、両者の構造対立を通して把握され得る。その所以は何か。所謂陶冶概念は静的たるべきおそれがあり、かつさらにその運動を跛行化する危険がある。主動的なものが弱まり、新しいものの生成が阻害されるために、陶冶概念はいきおいある内容的に固定的映像を、ある基準を樹立する傾向にある。さらにまた、陶冶概

念は、一般的典型的なるものを価値充足的なるものと同格にすべく傾向づけられており、かつそれ故に現実的なるものを、個別的一回的なものを無価値化するということのように傾向づけられている。このことはおよそ教育的なるものの力動的規定 *die dynamische Bestimmung des Pädagogischen* とも見做される「*出会いと試練*」*Begegnung und Bewährung* によって明らかにされよう。そしてやがて、如上の結果、概念 *der Begriff* に対して具体的事物 *das konkrete Ding* を、類型 *Typus* に対して個々人 *das Individuum* を、理念 *die Idee* に対して人間を *die Person*、過程 *das Prozess* に対して行為を *die Tat*、無価値へとおいやる傾向をおびてくる。そして、現実的なるものは *das Wirkliche* 陶冶概念によって、容易に諸映像の単なる運載者となり、*やら*にこの見解は「見せかけの全体性」を *Schein-Ganzenheiten* 「見せかけの統一性」を *Schein-Einheiten* 創造する傾向をおびてくる。存在を単純化し、様式化する傾向をとり、「歴史的なるものの緻密さ」を *die Dichtigkeit des Geschichtlichen* 一般的過程の中で解決する恐れを生じ、*さら*にまた有限性、暫定性を *die Endlichkeit, die Vorläufigkeit* 抹消し、絶対的なるものとの類似からある絶対性を作る傾向を促進する。これに対して、出会いおよび試練は、映像および陶冶概念によって以下の欠陥をあらわにする。すなわち、現実主義者の精神態度は現存在を分割し、原子化する。この態度は、何一つ継続性を視ることも創ることもできない。世界全体の、歴史社会の、活動の継続性を創ることも視ることもできない。この態度は反芸術的 *antistisch* であり、調和は消滅し、美もまた容易に消滅する。かくて、本来的非人間性が

eine eigentümliche Unmenschlichkeit、ある非人間のなるものが *etwas Unhumanes* 生ずる。悲劇主義の危険が威嚇し、そして絶対性といったある新しい様式への、現存在の法外の騰貴が、この悲劇主義と共に威嚇する。

実際の教育にあっては、両要素は弁証法的関係において相対して存立せざるを得ない。すでに説明した如く、一つは他の要素の限界と破壊可能性を明らかにする。「現実的にこれら両要素は、それらが具体的教育学的形態のうちに、かつ具体的教育学的関係のうちに現存するや否や、ただただ教育する力を有する *Wirklich erziehende Kraft* haben sie nur, sobald in der konkreten pädagogischen Gestalt und im konkreten pädagogischen Gestalt und im konkreten pädagogischen Verhältnis beides vorhanden ist.」⁴⁵からである。思うに、両者の規定体系的弁証法的交点の中に、教育学的本来的なるものが横たわる。教育学的本来的なるものは、もはや統一的概念をもって把握され得ないのであって、ただ両概念の対立から考えられる。すなわち、教育学的本来的なるものは、それ自身の中に堅固さの規定を、構造的なるものを、前以って与えられたものを含有している（存在の同一性を保証するあるもの、建設および発展の統一等がそれである。）他方また、教育学的本来的なるものは、ある力動的なるもの *etwas Dynamisches* を保持する（主動性に対する自由、生成の活動空間、運動の開放性等がそれである。）

さて、教育学的本来的なるものは、以上によって二つの発展された要素の弁証法から生ずることを明らかにした。ところが、これに対し

て新たな批判が与えられる。グアルディニによれば「例の教育学的意志は主観的であろう」ということのうちに、新批判が包括されるという。思うに、この命題は個人を中間のうちに拵定し、この命題は自己中心的である。従って、この命題に対立してある要素が妥当せしめられるべきである。グアルディニは、この新たな要素として、対象を *den Gegenstand* 拵定する。一般に、この対象的なるものの要素は *das Moment des Gegenständlichen* 即自的に、我々が映像実現の素材と考えるところのものうちに横たわる。よって、教育学的努力は、それらに即して映像の実現され得るそういった正しい対象を見出すということのうちにある。さて、所謂対象とは「生長している生動的個人の自己」構築に対する素材「*das Material für den Selbstaufbau des wachsenden ebendigen Individuums*」ではなくて、むしろそれ自体のうちに存立している。その価値は客観的である。しからば、対象と人間との関係はいかように理解されるべきであろうか。グアルディニは「人間が対象を承認し、対象に帰依し、対象が存在しかつ対象が自己から存在すべく要求するというふう存在することを保証する——こういうふう、対象は人間に立向う⁴⁶⁾」という。従って、ここにおいては、教育は「諸対象に対する正しい関係への案内」*die Hinführung zum richtigen Verhältnis zu den Gegenständen*「あることを意味する。対象は私に對して、ある何ものかを意味することではなくて、その固有な妥当性の故に、それ自身において妥当する理念であり、規範であり、そして価値である。対象は自らにおいて、かつ自から存在し、そして生起する、そういった実在であり、事物であり、過程であり、関係で

ある。さらに、グアルディニの説くところによると、諸対象はそれらが存在するところのものとして、それらの自己目的性とそれらの意味内容を以って、人間の生活領域の中で妥当されることを渴望するという。つまり、諸対象はそれ自身において中心づけられている意味方向のうち存立し、私に對立して客観的に存立している。しかし、これら対象は私によって認識され、私の中にいれられることを渴望し、そのようなものとして、諸対象は帰依を *Hingabe* 奉仕を *Dienst* 要求するという。かくて、ここにグアルディニのいう「対象の教育学」が *die Pädagogik des Gegenstandes* 誕生する。いうまでもなく、この教育学は対象を対象自身から探究し、対象を認識し、対象の要求を理解することへの教育を意味している。そして、この要求の権利によって、対象に依属することへの教育に他ならない。このことは、正しく先に明らかにした「自我の中へ中心づけられた教育学」の反対の意味を *den Gegensatz der ins Selbst-zentrierten Pädagogik* 示すものとしてよむ。

さて、我々はこの対象一致を、受容と奉仕の二つの視点の下に *unter die beiden Gesichtspunkte der Aufnahme und des Dienstes* 分類し得る。この場合、受容とは固有な世界の中への、対象の收容を意味する。そして、ここにおいて決定的であるところのものは、客観性の中においてである。他方、対象の要求に對して活潑たることが肝要となるや、奉仕の側面が明らかになる。すなわち、諸事物が存在するということが、諸価値が実現されるということ、諸作品が創造されかつそこに存在しているということが、即自的に是とされるといった確信の上に、奉仕

の教育学が成立する。実際的には、対象はその現実的諸力を通して作用する。つまり、食品や薬品が、私の中でそれらの法則によって作用する如くである。しかし、その場合、対象はそれが価値を有し、価値で以って満たされているということを通して作用する。価値は正しく力であるからである。この現実諸力によって、私のうちにある何ものが生成し、私はあるものになる。

如上の説明によって、人間の生成に対する対象教育学の特殊性性能が明らかとなる。事柄の満喫、生の内容充実が *die Sachstättigung, die Inhaltsfülle des Lebens* それである。正しくそこにあつては、人間は利己心から自由となり、人間は無我的 *Selbstlos* となり、開放的になり、存在するものに対して正しい認識を有する *sichtig* ようになり、人間は自己の構造的決定を克服する可能性を有し、諸対象の世界の中で自己を動かすことを学ぶ。事柄の自由を *die Sachfreiheit* 学習する。

しかし、対象性の教育学は *die Gegenständlichkeitspädagogik* 自らその限界を有する。一体、その対象性の中で、私が混沌の中へ落ちることはないという保証を、私に与える秩序が横たわるであろうか。この秩序は私の出会う存在部分の中に存立するのか。そこには相対的な偶然が存しないか。一体、そのような秩序は、私の本質の秩序から生ずるということに対する保証が存するであろうか。グアルディニは「対象のために自我を見失う危険のおそれがある *Es droht die Gefahr, über dem Gegenstand das Selbst zu verlieren.*」⁽¹⁷⁾ という。事実、受容された諸対象およびその力学によって、自我は困惑され、確かにまた破壊されることが考えられる。諸事物を通して、自我固有の秩序が

中止することが経験され、一緒にされない多様な内容の中へ別々に牽引され、そのため自我固有の中心から離脱されることも想像される。就中、現代において、この危険は余りにもしばしば実在するということを我々は知っている。この故に、先きに展開された「自我の中へ中心づけられた教育学」が、この対象教育学への弁証法的反対の極として措定される必然性が生ずる。その所以はこうだ。私を破壊する対象的なるものを、私の中へ受容することを防ぎ得るものは何かといえ、それは選択の原理が私の中で生動的であるということであつて、依属的なるものとよそよそしいもの、破壊するものと建設的なるものに対する感情が *ein Gefühl für Zugehöriges und Fremdes, Zerstoßendes und Aufbauendes* これである。また、私が諸対象によって固有な中点を中止し、かつ事物の奴隸と化することを防ぎ得るものは何か。私自身における生動的な中心だけが、そのことを防ぎ得るであろう。そしてまた、外面的な事物の混沌から、別々に牽引されるということを防ぎ得るものは何であろうか。内面的法則がそれであり、建設および行為の活動的形態がそれであり、運動の信頼し得る主動性がそれであり、出会うものの受容或は拒否に対する本能がそれである。そして、このことは正しく、二つの最初の立場の要素、すなわち映像と陶冶および出会いと試練の各要素が応え得ることを暗示する。何故か。映像と運動方向こそ、ただただ混沌たる諸対象の中で選択を見出すことのできる要素であり、また形式諸原理によってこそ、諸対象の別々に努力する客観的目的論が、生動的な人格とそれの生命的目的論の中に結合されるところからである。

グアルディニの見解を総括しよう。映像と出会いといった例の二要素が、弁証法的関係の中に相互に存立することを理解した。各々は他のものの批判を表現し、かつまた各々は他のものの生動的結合である所以を認識した。教育学的本来的なるものは、これら両要素の弁証法的関係の見通しの中で考えられ、この弁証法的関係によって生動的に直観され得る。そして、この両要素はそれとして、対象に対する新しい弁証法的関係のうちに存立する。かくて、彼の所謂教育学の範疇論の構造が明らかにされるに至った。グアルディニは「教育学なるものの内在的要素は、映像と運動の反対の上で自己自身を構築しながら、超越的なるものに、すなわち対象に、およびその対象への帰依に相對立する… das immanente Moment des Pädagogischen, selbst aufbauend auf dem Gegenspiel von Bild und Bewegung, stehe dem transzendenten gegenüber, dem Gegenstand und der Hingabe an ihn.」⁽⁴⁸⁾と云う。そして、なお一度、この秩序の展望の中で教育学の本来的なるものが横たわり、ここに究極的な教育学的洞察の根拠を措定し、具体的生命の全体性の保証を確実にする所以の根源を明らかにする。

以上論ずる所によって、グアルディニが教育を人間の生成の理論として考え、具体的生命の全体的形成を保証する意味において、各要素の弁証法的関係を明らかにした所以を説明した。確に、ここではディルタイに見られる如き完全性および目的論の空疎な陰影は抜ぐい去られ、またそれと同時に人間心意の発展における一方性が是正される。さらに、リットにおいて見られた独自の教育者の想像への異常な程の力点は、出会いおよび試練の要素によって、そしてまた対象概念の措

定によって生成過程の中で緩和される。かくて、具体的全体的なる人間生成の教育論は、弁証法の論理を以って展開されるに至った。しかし、グアルディニの説く所を仔細に吟味すれば、その弁証法的関係にある批判を必要とすることに気付くであろう。対象と人間との関係がそれである。「諸対象はそれ自身において中心づけられている意味方向のうちに存立する。私に対立して客観的に存立している」ということは充分正しい。さらに「諸対象はそれらが存在するところのものとして、それらの自己目的性と意味内容を以って、人間の生活領域の中で妥当されることを渴望する」ということも一応是認できる。ここで、グアルディニのいう対象が「生長している生動的個人の自己構築に對する素材」をではなくて、「映像実現の素材と考えるところのもの」を意味しているということ想起すべきである。従って、彼にとって、教育学的努力が「それらに即して映像が実現され得る、そういった正しい対象を見出す」ということのうちに費されるべきだという主張は、理論的帰結という他はない。とすれば、「諸対象は私によって認識され、私の中にいれられることを渴望する、そのようなものとして諸対象は帰依を、奉仕を渴望する」という彼の見解には、無条件に肯んじ得ない。というのは、「諸対象が人間の生活領域の中で妥当されることを渴望する」ということ、ならびに「諸対象は帰依を、奉仕を渴望する」ということは、個別的人間の主動性によって選ばれた個々の具体的対象が、その個別的主動的人間の生成過程に演ずる機能側面からのみ、教育の立場にあっては妥当たり得るからである。このことは、グアルディニの説明を通しても充分理解できる。成程「作られたもの

が作る人を作る」ということは普通の鉄則であると思われる。しかし、それは「作られたもの」が、「作る人」と密接不可分の相互関係にある場合のみ考えられることである。それとも、全ての価値が個々具体的人間の生命形成にあって、必然的に要請されるべきであらうか。

価値による人間の陶冶規定は、グアルディニによって不十分な規定として拒否されたことはすでに説明した通りである。それに代る映像概念の提出は、生成している人間は歴史或は現代の純粹に形成された人間によって、接触されているという意識に基づくものであった。これはやがて、「諸々の具体性こそ存在している唯一のものであり」「行爲的人間および事物の世界が与えられている」ということによって相対化されていた。そして、「出会い」或は「試練」の教育的意義が明らかになるに至った。この「出会い」の概念こそ、再び対象と人間の関係を考える場合にも当然要請されてしかるべきものだと考えられる。思うに、「教育は諸対象に対する正しい関係への案内である」ということは、この意味で充分理解できると思われる。そして、特定の人間（あるものに対する素質、あるものに対する興味を有する人間として）と特定の対象との関係が問題となり、この限り受容と奉仕の深い意義が存する。すなわち、個々の生動的現実的人間の対象への、従ってある一定の特殊な対象への相関関係においてこそ、始めて対象への帰依が、奉仕が、人間生成の意味において現実的實際的に重要事となってくる。この故に、グアルディニのいう弁証法は、相関的弁証法 *Korrelative Dialektik* へと前進すべきだと考えられる、多少の危険をおかしていえば、相関的弁証法の立場に立つてこそ、始めて人間の生成論

としての教育学が、その理論的支柱を明らかにし得るであろう。「先ず第一に、すべての教育科学にとって、一切の人間存在における人間生成の問題が肝要である *Um das Problem der Menschwerdung in allem Menschsein geht es aber auch primär aller Erziehungswissenschaft.*」⁴⁹⁾と考へ、その論理を相関的弁証法に求めたドウレックスラー (Julius Drehsler) の存在は高く評価されなければなるまい。しかしらば、ここにいる相関的弁証法とはいかなるものであるか。このことの究明は、稿を新にし、何れ他の機会をまわって論ずる所存である。

(未完)

(この論文は、昭和三六年十一月十七日中・四国日本教育学会で口頭発表したものを、その後の思索に基づいて整理したものである。
なお、この研究にさいして、岡山県ならびに本学後援会の研究費に負うところ大であり、ここに記して深く両当局に感謝します。)

(Literature)

- ① W. Dilthey: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, Wilhelm Dilthey's Gesammelte Schriften VI・Band, 1924, S. 62.
②, ③, ④, Ibid, S. 62.
⑤, Ibid, S. 66.
⑥, Ibid, S. 67~68.
⑦, Ibid, S. 68~69.
⑧, Ibid, S. 69.
⑨, T. Litt: Führen oder Wachslassen, 7 Auflage, 1958, S. 86.
⑩, Ibid, S. 84~85.
⑪, Ibid, S. 88.

- ¹², ¹³, *Ibid*, S. 90.
¹⁴, *Ibid*, S. 91~92.
¹⁵, ¹⁶, *Ibid*, S. 92.
¹⁷, *Ibid*, S. 94.
¹⁸, ¹⁹, ²⁰, *Ibid*, S. 99.
²¹, *Ibid*, S. 100.
²², ²³, *Ibid*, S. 101.
²⁴, ²⁵, *Ibid*, S. 102.
²⁶, ²⁷, *Ibid*, S. 103.
²⁸, *Ibid*, S. 104.
²⁹, *Ibid*, S. 106.
³⁰, *Ibid*, S. 108.
³¹, ³², Romano Guardini: *Grundlegung der Bildungslehre*, 3 Auflage, S. 11.
³³, *Ibid*, S. 13.
³⁴, *Ibid*, S. 14.
³⁵, *Ibid*, S. 15.
³⁶, *Ibid*, S. 17~18.
³⁷, *Ibid*, S. 20.
³⁸, *Ibid*, S. 21.
³⁹, ⁴⁰, *Ibid*, S. 31.
⁴¹, *Ibid*, S. 32.
⁴², *Ibid*, S. 35.
⁴³, ⁴⁴, *Ibid*, S. 36.
⁴⁵, *Ibid*, S. 38.
⁴⁶, *Ibid*, S. 40.
⁴⁷, *Ibid*, S. 44.
⁴⁸, *Ibid*, S. 46.
⁴⁹, Julius Drechsler : *Das Wirklichkeitsproblem in der Erziehungswissenschaft*, 1959, S. 12.

Summary

A Study on the Pedagogical Thinking

A problem on the pedagogical thinking is the most important and essential for pedagogy or educational science. Because the decision of this problem decides the essential character of pedagogy or that of educational science. On the problem, I want to analyse two standpoints and to clarify the changing way from the one to the other by criticizing them.

The one is the standpoint which takes education as a norm or a theory of human conduct. I think that W. Dilthey's and T. Litt's educational opinions are full of suggestions on this. The other is the standpoint which regards education as a theory of human becoming. And R. Guardini's and J. Drechsler's educational theories serve as a good reference to this opinion.

Now, considering from the standpoint of the former, we light upon the Sein-Sollen-logic. Of course, even though both the theories of W. Dilthey and T. Litt are founded on the same logic, there are differences in quality between the theory of W. Dilthey and that of T. Litt. W. Dilthey found the source of the norm—completeness and teleology—in the mindlife—das Sein. On the contrary, T. Litt found the origin of the Sein-Sollen-logic in the processes in which the mindlife-development and the matter-inhalts were fused by the personal influences of the educator, in the interrelation of predispositions and ideas and in the original educatorly phantasy characterized as a flow or a movement. We are able to approve that this is the logic of the pedagogical originals! But I think, this opinion will give the teachers the heavy subjects which are to be accomplished only by a genius. And at the same time, we must call to mind that in the real society an individual is a tragic being. Here is the reason why we should remind the dialectic logic which regards education as a theory of human becoming. R. Guardini clarified the pedagogical category and a theory of human's total forming through dialectics. Then the pedagogical originals have been studied by him. But the theory of a living individual's total forming must be more deeply and thoroughly studied by J. Drechsler's correlative dialectics. For a concrete individual always gives rise to a discussion as an object in education, and it is necessarily correlative. But because of the limited space of the given pages, this last problem will remain unsettled.