The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	教育作用の主体 ： 教材との関連性の問題
Author(s)	扇谷, 尚
Citation	大阪大学文学部紀要. 1960, 7, p. 175-206
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/10432
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

教育作用の主体

―教材との関連性の問題―

扇谷尚

一

教育作用を「教師―教材―生徒」という三極的構造をもつ図式で一般的にあらわすことには問題があるにしても、私はこの図式こそ、広範な教育現象のなかでも、最も典型的なものであるとみなす立場にたって、学校における基本的な、主要な、恒常的に行われている授業場面の教育作用を念頭におく。したがって、教育作用の主体は教室に立つ授業教師を意味するのである。しかも私が今ここに試みようとしている考察は、教師の資格や適任の条件でもなければ、教師の理想像の提示でもない。

問題は教師が授業において教育作用の主体として行為するにあたり、教材を絶対的なものとみなしてこれを生徒に対面的に授与すべきか、あるいは、教材を生徒の生活へ適用するためにそれを操作すべきか。いいかえれば対象絶対主義か、対象操作主義かという問題である。あるいはまた、教育作用の性格上からみて、教師対生徒の人格的、体験的な交流を重んずる直接性か、教材操作を介在せしめた接触に本質を求める間接性かの問題でもある。

すなわちこの問題は環境と人との関係を結ぶにあたっての交渉の仕方の差異に関係している。両者はともに環境のもつ人間形成力を認めつつも、一は環境から採ってきた教材を人格化することによって教師の教育力の発揮を意図し、他は教材を環境の一つにすることによって教育作用をおこなおうとする。環境のもつ影響力と教師の教育作用との関係をいかに把握するかの問題でもある。そしてこの究明は、なにが教育作用の主体であるべきかを明らかにし、そこにわれわれが教育作用の範型として、「教師―教材―生徒」の三極的図式をとりあげることの妥当性も示されるであろう。

二

旧い教育学においては、教育関係を個々の教師と個々の生徒との間にのみ行われる事柄とみて、教師は教育を自己の意志と意図とを以て恣意的に行うこともできるし、中止することもできるような自由なものであり、更に任意に選んだ目的に向けてゆくこともでき、ただその目的に叶った手段さえとればよいと思っていた。教育を社会生活との関連から切り離して、全く個人的な関係を考えていたのである。この立場では、教育が現実と無縁となり、抽象的となるばかりでなく、教育者の意志からの影響を害うものは、たとえ被教育者の生成発展にとって意義あるものであってすらも、教育以外のものとして見なされる。

かかる教育主体の個人的な把握は、教育現象の包括的な理解によって、基礎工事が施される必要がある。それを施さなければ教育現象の全体が正しく捉えられないし、また教育者が被教育者を教育するといふ権利も資格も、教育の目的も明らかにされないのである。教育主体を個人にのみ求める観点から、教育全体の本質を規定することは、全く抽象的であり、それ故に激しい批判の対象となるのも当然である。個人的主観的な従来の旧い教育学そのままの立場にとどまることが許されないことはいうまでもない。

しかしながら教育作用の個人的把握の代表として通常挙げられるルソー Jean Jacques Rousseau の自然主義的教育説における教育主体観と教材観をみておくことはわれわれの所論の後の展開に必要である。

「教育は自然から、あるいは人間から、あるいは事物から与えられる。」「われわれはみな三種の教師によってつくられる。」ここでいう「自然という教師」は個人の内的な自然の力を意味し、「人間という教師」と「事物という教師」とは、環境のもつ教育力を擬人化して表現したものであって、「教育の完成には、この三つの教育の一致することが必要であるから、われわれの力ではどうすることもできない自然の教育のほうへ、他の二つの教育を導いてゆかねばならないのである。」（「エミール」第一巻）

ルソーは開化した文明社会が個人を堕落させる力を含んでいるとして、原始的自然的生活状態を理想としたため、自然の力にのみ信頼して、社会の力と文化の力を無視ないし拒絶した。そこに教育作用をして社会生活、文化生活からの関連性を断ち切らしめた理由があるのだが、環境のもつ教育的意義を認め、素朴で質素な自然物を教材とし、そして被教育者の生理と心理の自然的発展の進路の心理法則―それはルソーの主観的な考察にもとづくものであるにせよ―を方法基準として、カリキュラムを編成した。教育者が環境の教育力を利用することによって教育作用の主体性を獲得することを暗示していて意味深い。ただし、「自然の教育のほうへ、他の二つの教育を導いてゆかねばならない。」という原理が基本であって、個人の内的発展力である自然が、環境からうける影響の仕方は、受身的な受容のみで、自己の理想にもとづくといった自主性のはたらく点が見のがされていた。

要するにルソーの理論における教育者の主体的行為は、自然の力を基準とし、環境のもつ教育力を認めつつも、社会の力、文化の力を否認したために、ルソー独自の社会的歴史的文化的把握も教育行為の目的論的契機に高まることができず、生徒の心理法則に従う因果論的契機のみの教育行為となって、結局、教育理論としては、教師という個人的人間のうちに教育の理念を認め、その理念のあらわ

れる教育手段として教材を承認し、人間はこの教師の理念のあらわれる教材を通して教育されるとする個人的教育学となったのである。

三

個人的教育学のように教育を個人と個人との間に行われる事柄とみないで、共同社会の全体の中における意味ある出来事として認識し、「共同社会における生活の必然的な構成要素」として教育を理解しようとする立場の代表としては、教育科学派のエルンスト・クリーク Ernst Krieck をあげることができる。

彼によれば、人は他の人にとって単に外的な存在ではなく、その生活と深く結びついて、共同社会をなすのである。我と汝との生きた結合は深くかつ本質的である。共同社会のすべての成員は、必然的に互に授受しあって、いかなるものも他のものなくしては生活することは出来ない。個々の人間は、社会の共同生活から引き離して考えられないものである。

したがって、共同社会は人間の単なる人為的な集合、すなわちある目的のために契約の一致によって成り立ったものではなくて、それはあらゆる人類にもともと与えられたものであり、あらゆる人間存在に本来必然的なものなのである。個人は共同社会から現われ、共同社会の中においてのみ成長し得る。共同社会の成員は共同社会という有機的全体から形式と機能とを受け取るのである。共同社会とは第一に、多数の人間の接近した、永続的な共同生活を意味する。共同生活はそれに参与する一切の成員に対して特有な作用を与え、成員同志は時と共に相似たものになってくる。いいかえれば、彼等は生活を共にすることによって断えざる相互影響のもとに立つ結果、生活の仕方や態度が段々に同じようになってくる。しかし共同生活や相互作用の事実のみでは、共同社会の概念は未だ完全には説明されていない。共同社会のすべての成員は、彼等に強制力をもって臨むところの客観的な秩序や命令的な規範によって、生活のより高い統一へと結合される。この客観的な秩序とは、共同社会の中に働く超個人的な意志、統一的な生活方向の現われであり、各個人はそこから各自の生活の内容と方向とを得てくるのである。かように共同社会における生活は、各成員の内的形式をして客観的秩序そのままの姿を取らしめる。それで客観的秩序および内容は、各成員に教養として、意識および性格として同化せられる。実に「教育とは共同社会の規範および秩序に対する成員の類型的同化である。」(注一)

共同社会の生活と機能とを上述のようにみてくると、「教育の本質は共同社会の本質の中に完全に包括されている。何となれば、教

育とは生活の必然的なあらわれの一つであり、根本機能にほかならないからである。(注二)」「言語、習俗、法律、宗教、芸術、技術、経済組織、国家組織が社会の根本機能と根本形式を表現するものである如く、教育は社会生活の根本機能であり、人間性の本質的かつ必然的表現である。(注三)」

勿論、人間には自発的な精神的成長があるけれども、かかる成長はただ共同社会の内部において、それの不断の作用と生きた雰囲気との中においてのみ可能である。共同社会から離れて孤立した単なる個人の力、単なる自己発展の能力のみによる成長というものはありえない。人間は所詮、社会的な生物であり、共同社会の中に生活するということそのことが教育的影響をうけていることを意味するのであるから、共同社会の教育的機能は、個人の精神的成長にとって欠くことの出来ない必然的な予備条件なのである。(注四)

したがって、「個人の心意構造と社会の精神的構造とは相併行して進み、両者は不断の交互作用において、相互に関係している。(注五)」

故に、教育は社会の根本機能としての同化過程であると同時に、それは社会と個人との不断の交互作用なのである。

「すべての精神的主体は、そのあらゆる影響作用によって、客体を自己自身のように形成する。教育の主体は、自己の姿に似せて客体を造る。教育は同化過程である。(注六)」故にクリークは、教育の主体の精神的影響によって教育の客体が何等かの形で同化されるような方式で形成されることを教育と考えているのである。そして彼のいわるこの「同化過程」の両極をなす教育の主体と客体とは、決して個人に限定されない。教育は社会と個人との交互作用であるのだから、社会それ自体も主体並びに客体として登場してくる。これに加えて、教育の主体と客体との間の同化過程は、無意識的に行われる場合もあり、意識的に運ばれる場合もある。そこで彼は、「教育の主体と客体との組合せ」を、社会と個人との関係、ならびに無意的と有意的との関係から秩序づけて、教育の種類を、従来のものよりも広さと深さ、横と縦とにおいて拡大した。広さの方面、横の次元には、㈠個人の自己教育、㈡他の個人によるある個人の教育、㈢社会による社会成員の教育、㈣社会成員による社会の教育、㈤他の社会による或る社会の教育、㈥社会の自己教育の六型が含まれる。深さの方面、縦の次元では、㈠無意識的作用から生ずる形成、㈡意識的目的活動ではあるが、未だ意図的教育活動とはならない精神的作用から生ずる形成㈢完全に意識的な教育意図と具案的教育活動から生ずる形成が三層をなす。(注七)

さて、教育学においては、教育作用の主体、すなわち「教育者」は、まず両親、教師、および師匠親方に対する全体的概念である。だがその次に教育者は後継者の教育にたずさわる成人層にまで拡が

る。それから教養の低い民衆層に対して教育を行う教養の高い人々にまで、結局は方法的な教育活動を行う限り、如何なる人間も、地位素性を問わず、一切の職員、官吏の総体にまで拡がるのである。然し熟考された具案的な教育活動は、常に一般的な教育作用の広い範囲の中の一小部分にすぎないのである。

では、クリークにおいては、「教育者」の概念のもとに何を理解するのであろうか。「共同社会ないし集団が、その生の表出と形式とによって成員および後継者の陶冶を行うかぎり、教育者は共同社会ないし集団である。かつ成員によって教育作用が共同社会の生活の上に、その内的、外的形成の上に行われる限り、教育者は結局共同社会の成員なのである。」(注八)

してみると、社会が教育者となる場合は、前に述べた横の関係において、第三の型、すなわち社会による社会成員の教育にあたり、成員が教育者となる場合は、第四型、すなわち社会成員による社会の教育に該当することになる。他の型における主体は、おそらく、クリークの意味する教育者といえないであろう。単なる個人は存在せず、個人は社会の根本形式、性格および伝統によって意識と生成を形成された社会成員である。社会成員による社会の教育は、かかる成員が自己規定と自己教育の程度に応じて、共同社会に陶冶的に反作用をおよぼす場合なのである。(注九) 社会が個人に作用し、個人が社会に反作用をおよぼす。すなわち教育は社会と個人との間に行われる交互作用なのである。したがって教育作用の真の主体は、個人としての教育者ではなくて、社会そのものであり、個人としてのいわゆる教育者は、社会の代弁者、代理者にすぎないのである。

すなわち「個人は、教育過程において、常により高い精神的な力の媒介者であり、この力に教育者は奉仕しているのである。個人は、任務執行者であって、根源的陶冶者ではない。より高い力が、教育と『教育者』に法則を賦与するのである。子供を家庭の一員にまで陶冶する母親は、家庭の委任によって教育する。教師は決して自己独特の法則によって作用するのではなくて、科学あるいは国家あるいは教会等の如き委任者の名において活動するのである。共同社会が真の教育者であり、社会が模範と法則とを与えるのである。人格的『教育者』は、社会の道具であり、社会の代理者である。」(注一〇)

「教育者は、先ず共同社会そのものとして現われ、その規範と内容とに従って、その若き成員を教育する。そのうちから具案的教育組織が生れ出るとともに、教育の特別な担い手が現われるが、教育そのものの本質はこれによって少しも変らない。個々の教育機能者は、その活動を自分自身の力をもってはじめて行うのではない。共同社会のために、共同社会の委嘱を受けて、共同社会の規範と内容とから、具案的教育活動の方向と仕方との基準を得て行うのであ(注一一)

る。」「教育者は、普通は平凡人である。平凡人であるために、被教育者の類型を形成することは出来ないし、またすべきではない。たとえ、教育者が、自由な人格性として、より多くのことをなしうるにしても、また彼が優れた模範によってきめられた制限を拒否しうるにしても、共同社会と官庁は、早くから、彼に束縛を付するであろう。」(注三)

まさにいわゆる教育者は、社会の道具であり、その代理人なのである。したがって教育の理念はたんに教師という人間にあるのではなくして、共同社会のうちにあり、その理念のあらわれる一つの機関として教師は機能するのである。

かくいう意味は、他面、如何なる教育といえども、たとえば、個人が社会の言語、慣習、暗示に無意識的に同化される場合であろうと、親が子供を躾ける場合であろうと、ないしは教師が生徒に教授を施す場合であろうとも、悉くこれらを、社会の根源的な生起として見ることにあると考えられる。教育を社会の根源的な生起とみるとは、単に教育の行われる場面が社会であるとか、教育は主体と客体との間の社会「関係」として行われるとかいうような単純な意味のものではなくて、もっと積極的に、前に述べたように、教育を社会の根本機能と考えていることである。つまり、教師の生徒に対する意図的具案的教育でさえも、社会の根本機能としてそこに生起せ

るものと考えることである。意識的な教育を社会存在そのものからの自然的生起としての教育に還元して考えるというのは、教師対生徒の関係を、社会の根本機能としての、社会による成員の同化過程を遂行する教師対生徒の関係として眺めることにほかならない。前に掲げた六つの教育形態を、第三型すなわち、社会による社会成員の教育型に、つまり社会存在の同化過程の直接的、自然的な形態に還元してみるのである。だからそこにはもはや、教師が生徒に働きかける行為の主体性が影を潜めて、社会の根本機能としての社会存在よりする同化過程、ないし直接的教育が前景におしだされて考えられている。

意図的、具案的教育についてさえ、かようにいえるとしたら、親子や先輩後輩間に行われる誘掖指導のような教育関係、その他いろいろな無意識的教育形態は、ことごとく社会の根本機能として、容易に把握されるわけである。まことにクリークにとっては、如何なる教育であっても、社会の同化過程の直接的形態の現われでないものはないのである。

しかし、その結果、人間主体による意図的な教育活動と、社会存在よりする自然的生起の教育との間がぼかされてきて、教育者の実践的意義が曖昧にされてくる。ここでは、自然的生起としての、客観的、事実的な教育現象が、教育活動の主体としての人間によって

媒介された充実せる教育であるとは、一般にはいい難いものである。むろん社会存在の教育機能を無視することは許されない。この客観的なものの媒介に即して、はじめて真実の教育活動も遂行されるものではあるけれど、社会存在を直ちに教育の主体となし、その教育機能性をもって、一般に教育の本質を解明し、記述しょうとすることは、教育活動を行なう人間の主体性を度外視ないし無視するものとして、具体的な教育論とはいう事が出来ない。「教育科学」が教育の社会性を重視して、主観的、個人的教育学の抽象性を補ったことは、その注目すべき功績といわねばならぬが、同時にまた個人的教育学とは反対の抽象化を犯していることも否定できないと思う。

したがって、クリークは、「共同社会の目的および価値を対象化し、共同社会の課題および理想を直覚しうるように表現する」文化財から、若い世代を文化状況の要求する教養の高さへ導く陶冶財（教材）を選択し、整備する法則について若干ふれるところがあっても、意図的教育における教師の行為世界としての性格をもつべき教材については、なんらすぐれた考察に接することができないのであり、それを「教育科学」に求めることは無理なのである。文化財から陶冶財への選択、整備にいわゆる教育者の意図が加えられたとしても、教材は教育者と社会との間を媒介するものとして意味をもち、結局、教材は共同社会の内的陶冶として、生徒に対して作用する面のみが強調されるのだから。

(1) Krieck, Ernst., Grundriss der Erziehungswissenschaft. 1927 S. 20
(2) ibid., S. 20
(3) Krieck, Ernst., Erziehungsphilosophie. 1930. S. 18
(4) Krieck, E., Grundrss der Erziehungswissenschaft, 1927. S. 23
(5) Kriech, E., Philosophie der Erziehung. 1930. S. 61
(6) ibid., S. 181
(7) ibid., S. 47. od. 50, od. 197
(8) ibid., S. 196
(9) ibid., S. 52
(10) ibid., S. 181-2
(11) Krieck, E., Gruhdriss der Erziehungswissenschaft. S. 29
(12) Krieck, E., Philosophie der Erziehung. S. 20

四

客観的社会存在を無視した教育主体の個人的把握に対し、たしかに、クリークの社会的把握は、その抽象を補うことに注目すべき功績を挙げたといわねばならない。しかし、人間の自覚的行為としての意図的教育も、社会存在よりする自然的生起の教育と等質的にみ

られて、人間的主体の意識的行為ないし意識性という重要な点が、全然視野の外に押し出されて、自然的生起としての教育のみに視点が集められたことは、前にみた如くである。クリークが「教育学」に対してなした批判は、急所をついているにかかわらず、この点では教育学よりもかえって中核を逸していると思う。

クリークと同じく教育科学派にあっても、社会的歴史的存在よりする人間形成の力を十分に認め、その上に成立する人間的教育主体の意識的努力として教育を強調し、純粋に人間的な形成作用の側面を、自覚的に把握しようとする立場を、われわれは、ロホナー Rudlf Lochner に求めることが出来る。

従来の教育学においては、規範的態度が圧倒的で、規範を求めることにのみ専念して、教育の事実の研究を粗略にし、一途に当為に進もうとしていたのに対して、ロホナーは、クリークと同様に、教育を単なる課題とみずに、人類の歴史的、社会的生活の事実であるとし、その事実的関係を根本的に探究して、実在としての教育を正しく知り、所与としての教育の本質を完全に把捉しようとする。そのために、現象を記述し、説明する理論的観察方法を採用して、いわゆる「記述的教育学」 Deskriptive Paedagogik を樹立したのであった。教育の見方、教育の考察方法は、生起としての教育を対象とするのであり、この点、クリークと全く等しい。だが、教育の種類、もしくは範囲に関しては両者は全く区別さるべき立場にある。

「主体の教育的影響は、疑いもなく、未成熟者および成熟者におよぼす影響のうちの比較的大きな一群をなすにすぎない。それと並んで他の影響あるいは作用様式が存している。それは単に教育主体の影響であるばかりでなく、また、他の「主体」即ち他の作用の担い手の影響でもある。(注一)」

この言葉によっても、ロホナーが意味している教育は、クリークのそれよりは非常に狭められたものであることを知ることが出来る。

彼は、「記述的教育学」においては、教育概念の内容的規定を、「教育科学」(Erziehungswissenschaft 1934) においては、教育概念の外延的規定を明確にして、人間の形態変化の過程を観察し、その中における教育の地位を明示しているが、いまそれを詳論する余裕をもたない。ただクリークの教育理解と異なる点を明確に示す点の指摘にとどめておこう。

彼はまず人間の形態変化が、内面的、遺伝的影響によって制約される面を発達 (Entwicklung)、外的影響によって制約される面を形成 (Formung) となづける。形成は周囲世界 (Umwelt) の影響によって起るものであって、個人はたえず周囲世界と関係している。

全体の周囲世界によって人間の上におよぼす形成的影響は、主として、形成的影響の担い手が、無意識的、無意図的に作用するか、（この場合、ロホナーは「鋳出」Praegung と名づけている。）或は担い手が意識的、おそらく多分意図的に作用する。（彼はこれを教育、Erziehung と名づけている。）

鋳出は、形成的作用の担い手すなわち主体が、その影響一般の、特にその影響の意味と意図とを自ら意識することのない場合である。教育が他の如何なる作用とも区別されるべき点は、意識的影響であることであり、教育作用の主体は、したがって、つねに人間であり、そして人間に意識性が示された場合に限るのである。教育においては、作用過程が意識され、企てられ、意識的に行われ、意識的に結果にまで進められる。故に「教育は、作用意識的な行為である。」

したがって、「すべての鋳出から分れる意識的な人間独自の業績を、十分に引き出そうとしないことは、われわれの把握によって、ほとんど意味のないことである。」「そこでは、形成の、純粋に人格的な側面が見逃されている。」(注二)

環境のたんなる無意識的影響、すなわち鋳出を整備し、意識的にそれに働きかける人間の行動、実践の中に、教育の意義を見出すのである。「教育は社会の根本現象」であり、「意識的人間の行動」なのである。

ところで、教育は鋳出から分れるが、勿論、つねに鋳出との接触を失うことはない。いや教育は鋳出の力の支持的足場なしには全然現われない。

「鋳出的形成の根底から教育的形成が発達する。教育はつねにその郷土たる鋳出との関連をもたなくなると全く消失してしまう。」

鋳出と教育との二つの流れは、形成する根源的現象から発生し、特殊化して、力の場「人間」（個人および集団）を貫流し、共に、つねに、様々な重要さをもち、いろいろに心を動かし、種々な結果をもたらす。両者は単に相並んで流れるのみではなく、最も簡単な段階においても、一緒に融け合い、そして、最高の段階においても一方は他方に移行する。両者は、それ自身は同種なのだが、本質的に異ったものであり、そして、人間存在におけるその意義は、様々な地平の上にある。「鋳出は、一部分は教育の前段階であり、一部分は終結である。」

かように、ロホナーは、鋳出を重視する。しかし教育は更にこの鋳出を意識的に強化し、深化し、整頓し、変化し、完成し、促進し援助する。それは、人間の作用意識的な行為に媒介された形成作用なのである。

さて、教育作用を人間の行為の世界としてみるロホナーにとっ

て、個人の教師の教育行為と、その個人が属する集団との関係はどのようにみられるのだろうか。この点においては、クリークときわだって異なる一点がみられる。

クリークは、前述のように、国家、民族など共同社会を教育的活動の究極的かつ最高の担い手として解釈し、個人としての教育者は全く各集団の委任によって活動をなすものとしていたが、これに対するロホナーの解釈をうかがおう。

疑いなく、個々の教育者が、人格として作用している。同様に、疑いなく、個々の行為する教育者自身は、種々の集団的関連に立っている。彼は集団関連の全体組織の中に組みこまれており、かかる集団に依存し、そして意識の有無にかかわらず、その集団に従っているのである。そこで、ここに次の事実を示すことができる。すなわち個々の教育者は、一つまたはいくつかの集団の機関ないし道具にすぎない、しかも多くは盲目の道具にすぎない、ということである。母親は自分が家庭の「委任において」子供の上に教育的に作用しているとは、少くとも多くの場合意識していない。こうした思惟の進行は、しばしばナイーブな思考と全然関係のないものである。他方学校教師、あるいは家庭教師は意識して行為し、かつ明らかに自己を任命する集団（自治体、国家、家族、組合等）の委任において行為する。いや彼はしばしば自己の属している集団の「委任において」非常に明確に行為するので、彼のよりよき確信に反して、彼には決して合目的とは思われないにしても、一定の教育基準をとり上げるほどである。

一人の教育者自体が分譲され、孤立させられて、すなわち人間的社会から切り離されては勿論存在しない。そうした教師は、彼が第一線における教育事務にとって必要とする性質にかけてくるのである。したがってたしかに承認できることは、教育がつねに社会的に制約されるものとして示されるという意味において、集団さえもが、結局教育の責任を負うており、そうしてその担い手として現われるということである。

だが全体集団が個々人を通してのみ教育の機能を行いうるということは、自明なことである。集団の側ではなんら直接的に教育を行うことができない。ここに考えられるような集団的な影響は、ロホナーにとっては鋳出の領域に属している。教育の委任者、提起者は集団でありうる。詳しくいうと、委任された個人としての教育者のみが基準を実現しうるのである。ただ認められることは、いわゆる「より高い力」が、教育者によって教育される者に作用することである。しかし教育者は彼の生徒に対する形成変化と形態附与とによって、この作用に参与できることを忘れてはならぬ。しかもこの参与はつねに相当なものである。

以上にみてきたように、ロホナーは、社会存在の自然的生起としての直接的影響を、鋳出と名づけて、意識的人間の行動としての教育と区別するのであるから、本来的に教育するものは個人か集団かの問題も、クリークのように社会の直接的教育をもって、意識的教育を説明しつくそうとし、そのため教師の個人主体を社会の単なる道具とみて、教育の実践的意義を曖昧ならしめるということから解放される。「より高い力」は、社会を個的に代表して、その同化編入の意志を行為的に体現する人間の主体的実践によってはじめて充実された教育となるのである。したがってロホナーは「厳密な意味においては、個人的な主体のみが教育する。勿論広義においては、この主体を通じて集団が教育する。」(注三)といっている。すなわち彼は教育作用の個的主体たる人間の行為に、教育根本構造の基礎を認めているのであるといえよう。

勿論この行為は旧い教育学におけるような個人主観的意識の放出と解されるのではなくて、主観的意識も客観的、社会的、現実的な契機にまで媒介されることにより、はじめて存在理由をもつのであるということは、すでに調べたように、ロホナーの充分認めるところである。従って彼も個人が教育の究極かつ最高の主体とは認めていない。「教育の委任者、提起者は集団である。」「教育者によっていわゆる『より高き力』が被教育者に作用する」のである。ロホナーの立場が旧い教育学のものでないことはいうまでもない。

彼はクリークと同じく、所与としての教育、生起としての教育を対象として、そこから出発した。しかしロホナーにおける教育現象の分析は、行為活動性の範疇によって行われた。「教育学における記述の課題は、人間の教育的行為を正しくみ、実在としての教育を正しく知る。」(注四)ことにある。したがってロホナーの教育科学は現実的教育行為の理論なのである。それ故に彼の理論には、教育主体としての人間の実践的意義が明瞭に浮び上っている。人間はたんに社会、環境から影響され、つくられるのみの受動的なものでないとみるのが、恐らくロホナーの根本的な思想なのであろう。

彼は以上で明らかにしたように、社会環境のもつ人間形成に働きかける人間の行動実践そのものの中に教育の意義を見出している。ロホナーはこの点で、人間に影響、感化を与える社会の面のみ重視したクリークよりも一歩進んでいるといえよう。

教育を人間が意識的に働きかける行為の発展系列とみるロホナーにあっては、当然教育は主体たる人間を中心として行われ、この主体の行為によって現実化される。我々はロホナーの立場に立つことによって、教育作用の主体としての教師の実践的行為が明瞭に浮び上がるのを知るのであるが、いかなる方向に教育を実践するのか、いかなる行為が教育作用者のあるべき姿かについては明確にされて

いない。たとえば集団から委任された個人としての教育者が、「より高い力」に反してより合理的に形成変化と形態附与をなしうることを認めるとしても、その内容、ないし方向がいかにあるべきかは、なんら明らかにされない。結局は、教育の理念なるものは、どこに求めるべきかの問題である。彼の教育学では教師の行為規範については何も語ってくれない。実はそこに彼の「記述的教育学」の限界が存するのである。教育者の教育的行為という存在が明らかにされても、その存在のうちに当為を見出すためには、規範的教育学が必要である。われわれは存在としての教師の教育的行為に規範を附与するために、まず規範的教育学の代表的な文化教育学における主体論の検討を必要とするのである。

(1) Lochner, Rudolf. Deskriptive Pädagogik. 1927. S. 129
(2) Lochner. R., Erziehungswissenschaft. S. 49-50
(3) Lochner, R., Deskriptive Pädagogik. s.167
(4) ibid., S. 6

五

われわれはすでに教育主体の社会的把握が社会と個人との直接的な関係を重視して、これのみから、教育一般を考察するために、人と人との間に遂行される主体的実践的な教育活動が自覚的に把握されないことを指摘したのであるが、こうした教育主体の社会的把握を超えた教育過程理解の観点を探究する立場がある。単なる社会ないし個人が教育するのではない。また歴史的形式的文化労作、ないし現存の諸施設が教育するのではない。それらは意味と内容をもっている、いわば客観的精神の担い手であり、精神的財そのものであり、客観的文化であり、客観的精神を盛る容器なのである。文化の担い手であり、同時に創造者たる人間と、客観的文化との関係に陶冶の根本問題を眺め、ここに教育学（陶冶論）を建設する立場が文化教育学によって代表される。

文化教育学は文化伝達を教育の本質とする。文化伝達について最初にあらわれた学説は、バルト Barth, Paul が精神有機体としての社会の繁殖作用（Die Fortpflanzung der Gesellschaft）を教育の本質とみて、前代の後代に対する同化作用を説く社会的教育学(1858)であるが、文化教育学における文化伝達は、文化伝達理論のなかに文化創造理論を附加する点に、その特徴をみることができる。

社会的教育学と文化教育学との架橋的地位を占めたパウルゼン Friedrch Paulsen においては、教育概念を次のようにみている。

「教育は前代の理念的文化財を後代に伝達する」(注一)ことに存してい

る。したがって教育の本質および作用は、人間論的、歴史的立場から叙述することができる。すなわち教育によって、歴史的類型が保存されるということができる。教育は厳密には人間のみの現象である。それは人間は理論的動物であり、「創造的自己措定 Schoepferische Selbtsetzung が精神の本質であり、前代においても後代においても、完成の理念すなわち新生活の創造こそ、一個の理念であるから。」(注二) 故に「教育によってこれまでの文化財を継承することができるとともに、自由および自己決定への発展、すなわち、一層新しく、そして高い生活への向上が可能となる。」(注三)

かようにパウルゼンは人間精神の本質を創造的自己措定として把握し、文化発展における個人の創造的精神活動を認め、文化生活がそれぞれの領域における理念の発展とみることによって、文化伝達理論を文化形象への同化定着の過程から解放した。

こうした理念的文化への志向が、シュプランガー、リット、ケルシェンシュタイナーらの文化教育学に発展するのであるが、今日では、文化財の単純な伝達、いわゆる受動的な精神容器の中への知識の単なる詰め込みは全くありえないという認識が普遍的である。必ず自己発展する精神の内的な活動性が共に働かなければならない。シュプランガーが指摘するように、ヘルバルトが生徒に「思想図」だけ作りうるとしたのは、有害な誤謬であった。(注四)

シュプランガーは、人類によって獲得され、その後計画的に短縮された方法で選択して、若い世代に渡される文化財の伝達を教育と認めるさい、既存文化を成長しつつある精神のなかに「活かしめること」(Lebendigerhalten) を重視し、この場合の文化伝達のみを教育と称する。教育は単なる伝達ではなくて、他人のなかに人格的価値の方向づけをうみだすことである。ここに彼の有名な次の定義が生ずる。

「教育は他人の心に対する賦与的愛にいだかれる意志であって、彼の価値受容性と価値形成能力とを内部から発展させようとするものである。」(注五)

この概念規定は教育の本質に関する非常に重要な解決を内在せしめているが、まず、われわれの着目する点は、「心の発達は価値からのみ影響をうけるもので、事物領域自体の単なる法則性からではない」(注六) ということである。

シュプランガーは、「客観的精神と自己発展的、追求的、主観的精神性が遭遇するところ、そこに陶冶の過程が存している。」(注七) とし、リットによれば「主観と精神の客観性との対立、格闘こそ、すべての真の陶冶の根本動機である。」(注八) とみる。これらの立場では陶冶は、主観的精神と客観的精神との格闘の所産であり、この二つの精神を両極として行われる精神的世界そのものの自己展開であるといえよ

う。人間は文化を受容することによって、それを保持し、また自らを高めるのであり、他面、文化は、常に新しく主観的精神に支持されることによって、自己を存続発展せしめるのである。陶冶は人間の客観化であり、文化の主観化である。主観的精神と客観的精神との常に繰り返される結合こそ、陶冶の最も内的な核心なのである。したがって教育の定義を、シュツルム Karl Sturm のように「客観的精神の援けによる、主観的精神における価値実現」(注九)とすることができ、客観的精神のみが直接の教育者である。それが教育者自体であるとみることも一応うなづける。

彼は、教育作用の主体を客観的精神と解することから、「教育者」概念の拡張を主張する。文化の意味内容としての客観的精神の概念のもとには、意味ある現象のほとんど汲みつくされない内容が総括されることになるが、シュツルムは、陶冶的な心意に形成的に作用する精神的周囲世界の内部には、まず事物と人格とを区別する。しかし人格は、さらに狭義の人格的力としての個人と、個人が結合している集団的力とに分けて、客観的精神、すなわち教育主体の作用を観察している。この事物の力 die sachlichen Maechte・集団の力 die Kollektiven Maechte、人格の力 die Personale Máechte の分類は、クリークの分類すなわち根本機能、社会形式、価値組織から暗示を受けたものと考えられる。これら三つのグループの内部では、すべての個々の力を眼前に示すことは不可能であるから、或る代表的なものの記述を与えている。シュツルムは、陶冶内容とその教育する作用性とによって、二、三の事物の力を人間的根本機能の類型として観察し、二、三の集団の力を社会形式の類型として、そして二、三の人格的力を個人的生活形式（価値系列）の類型として観察するのである。

事物の力としては、言語、法と風習、および宗教を、集団の力としては、家族と氏族、同志体と年令階級、および国家を、人格の力としては、武人と文人、僧侶、および経済人を選び出して、それぞれの教育機能を研究している。

シュツルムは右の研究を、「教育の主体」のテーマのもとに行った。すなわち教育の究極の主体である客観的精神を担うものを事物と集団と人格とに分ち、この三者を教育作用の主体とみとめるのである。これは客観的精神のもつ形成力を強調していて、すぐれて文化教育学の立場にあるかの如くにみえるが、実はこうした教育主体概念の拡大は文化教育学の認めないものである。

前述のように、文化教育学は、客観的精神と、主観的精神との遭遇するところに陶冶の過程を認め、この二つの精神を両極として行われる精神的世界そのものの自己展開が陶冶であった。客観的精神を担っている文化財は、形成力として教育に欠くことのできない条

件であり、文化財のもつ理想的内容の形成的機能が重視される。しかし文化財は、「自動的に理念界から歩みでて、発展しつつある主体に近づくことはできない」(注10)(リット)ものである。人対人の関係を通して、客観的文化財はその内に潜んでいて価値を生動化できる。文化財を生徒の主体に近づける任務をもつ教育者の存在理由がここに発生する。

要するに、文化教育学は、文化財の形成的意義を高く評価しながらも、教育現象と、人間関係をはずした、単なる価値事態との応答関係において捉えることはしないのである。人間関係を捨象して、文化財と人間との間に教育を考えることは、それ自身抽象的である。文化財にしてそれが教育作用として意義を帯びるのは、教育的人間関係にあてはめられた限りなのである。シュツルムの教育主体概念の拡大は、クリークの教育科学的立場に影響されて、この誤りを犯し、人と人との実践的交渉関係として行われる教育活動の意義を曖昧にし、教育行為の主体性を明らかにさせないのである。

さてリットによると「教育は理念的諸内容の、人間から人間への人格的な転送(persönlidie Übertrag)(注11)であって、「客観的文化のなかに内在する理想内容、超時間的内容のもつ形成機能を、十分に作用せしめて、被教育者の陶冶を助成することに真の教育者の任務が存する。(注12)そしてシュプランガーは、「他人を陶冶すべき者は、まずみずから陶冶され、形成された人間でなければならないことが、教育の根本法則の一つである」(注13)とする。教育者は、自己自身の中に生動的状態となった文化価値によってのみ、被教育者を覚醒することができる。客観的文化財のもつ価値を人格財化することによって得た「教師の人格性」は、「生徒に対して最大の影響をあたえることのできる最も価値ある陶冶財そのもの」(注14)(ケルシェンシュタイナー)なのである。

かように教師が文化財を生徒に近づけるために、教師自らが文化財を人格化し生命化し、文化価値の体現者、具現者として生徒に接することが必要である。教材は教師人格の一部となり、全人格の表現として発動し、生徒もこれを教師全人格の一部として受容する。ここでは教育作用の「教師―教材―生徒」という三極的図式は、「教材―教師―生徒」の線に沿うてすすむのである。教材は教師と生徒との間に外的に介在するものとして認めない。教材が人格となり、人格的直接的接触交渉において受容される。生徒は単に外在的な教材との接触ではなく、教師人格との直接的接触によってのみ、自己に最大の影響をあたえるところの最高の価値あるものを受容する。こうした意識的意図的な直接的接触を教育作用の本質的徴表とみる点で、文化哲学的教育把握の特徴を「教育作用の直接性」として指摘することができよう。

教育作用において、教材が教師と生徒の間にあって媒介的な機能を果すという一般的理解は、文化教育学にあっては、教材の媒介の仕方に「直接性」という特徴がみられるのである。教材は単に教師と生徒との共通内容、共通の接触面であるにとどまらず、教材は教師の人格を潜って生徒の人格につながる。生徒の人格は、教材を潜って教師にという連関にあるのではなく、教師の人格を潜って教材につながっている。こういう意味で教師の人格と生徒の人格との直接的接触が教育作用と考えられている点を、われわれは「直接性」とよぶのである。

こうした直接性をもった教育作用の可能な動因は、すでに明らかなように教師にある。客観的文化なり文化財のなかに内在している理想的内容、超時間的内容のもつ形成機能を、発達途上の生徒に十分に作用せしめることによって、生徒の陶冶を助成することに教師の任務があった。この教育作用は文化財なり教材なりを体得し、人格化する教師の行為に求められている。教育作用は文化財のもつ形成的機能と生徒の陶冶性とを前提とした教師の行為の世界の性格なのである。この教師の行為が、個人的教育学のように、教師の単なる主観的恣意のあらわれであってはならないことは、明瞭である。教師の行為が教材のもつ形成的機能を前提とするということは、文化財のなかに内在する理想内容のもつ形成的機能を認めることであり、

ここでは教材は単に教師と生徒の共通内容ないし共通の接触面であることにとどまらず、人間の「あるべきもの」として理念されるものが、そこに認められ、教師と生徒は、つねに両者がそれに奉仕する義務をもっている。こうした義務をもち、かつその精神において相互に結合しているものが教材なのである。いいかえば教材のうちに陶冶の理念が実現さるべき文化の普遍的価値として考えられている。教材に認める陶冶の理念というこの考えが文化教育学の特徴であり、教師、教材、ないし教材の人格化の強調される理由であり、したがって教育作用に直接性の性格を必要ならしめる根拠である。

教育作用の性格に直接性を附与する教師の行為はいかにあるべきか。シュプランガーが、いわゆる「賦与的愛」を強調するのも、この直接性の獲得のためであって、教育者の愛は「精神的価値に対する愛と、自己発展的心意に対する愛」(注三五)の二様に向うのである。すなわち、文化的価値に対するエロス的愛と人間性へのアガペエ的愛の二元的、立体的、綜合的教育愛が、教師の行為世界の徴表となる。

この教育愛を教師の教育活動に即してみれば、ケルシェンシュタイナー（Kerschensteiner, G.）の指摘する即事的側面（Sachliche Einstelung）と即人的側面（Persönliche Einstelung）である。すなわち、教材が客観的に作用する現われ方の面と、教材を主観的な作用で伝達する仕方の面、一は教材そのものをねらい、他は生徒の

発達をめざし、固有の精神形成に向う。教育行為はいずれの一方をも欠きえない。ただ教材の程度の高くなるにつれて、前者の性格が強くなるが、この両面の配慮によって、「授業時間は、自分の授業の客観性によるだけでなく、全存在を通じて大ぜいの青少年の精神を、共通の精神生活につなぎとめる時間となる。」(注一七)

共通の精神生活につなぎとめる教師の行為の内容は、教材・教師一体化、「教材の人格化」のもつべき内容と、単に価値なり、真理なりの体現者、ないし具現者のもつものと同一とは考えられないのである。いいかえれば、真理に対して教師はそれを主体的に把握するだけでなく、その真理なり、価値なりを、生徒に伝達させるにふさわしい把握の仕方が要請されてくる。文化価値の伝達者としての教師の把握すべき真理とはなにか。あるいは真理に対する教師の立場として文化教育学は何を要求するのか。

ここで我々はシュプランガーの教育の定義（既出）を想いだそう。既存文化を成長しつつある精神の中に「活かしめること」であり、主観的価値受容能力と価値形成能力に対し、客観的価値によって方向づけることであった。そのためにはなにが要請されるのか。歴史的に与えられた客観的文化の理解（Verstaendniss）を通らずしては決して高い文化創造をなしうる人格に到達しないが、しかし、「教育における所与的文化を通しての通路は、文化意志一般を目ざますための単なる手段にすぎない。」(注一八)

一層高い理想的文化に向う直正の文化意志をよびさますという、この精神において、この目的をもって行われるとき、はじめて既存文化の伝達が、文化繁殖（Kulturfortpflanzung）の意味となる。

故にシュプランガーは、「真正の教育は、形式陶冶にその中心点をもつ」(注一九)とみる。単なる伝達ではなく、価値受容および形成能力の養成である。文化財の伝達を方途として、その上に文化理想に目覚めさせ、文化意志を振起させ、そこに新しい文化を創造させようとする。青少年の心に「活かしめる」というのはこれを意味するのである。ところで、「既存の客観的文化は多くの欠陥と制限を蔵している。」(注二〇)ここに教材選択が必要となるが、選ばれた教材は最もよい文化価値を代表するものであり、かつ発達途上の若い心に内面的に結合するもの、すなわち精神構造に適するものでなければならない。文化財は受容する生徒の心意に適合するようにされて、自己固有の形成的機能、陶冶価値を発揮できるようになる。

文化発達に対する精神活動としての人格が文化意志の努力としてみとめられ、精神構造が個性の中にあって客観的価値を創造する精神の行為関連と解され、この精神構造の中に文化創造の力が内包されているとみるのは、文化教育学共通の傾向である。さらにこの精神構造を文化創造の方向の規定にしたがって、六つに類型化したの

はシュプランガーの独創で、あまりにも有名である。

以上の教育本質観が方法論的にうら書きされたものが、体験にもとづく「了解」（Verstehen）の理論である。文化を創造した原体験者と同様な追体験をなしたときに、はじめて文化価値の伝達は完成に達する。すなわち、文化創造意志の喚起は、歴史的経過の中で生みだされた硬直の像を対象とする場合にはなされず、人間がこうした事象の生成発展の過程を自己の中で追体験する場合にのみ可能である。[注二〇] すでにでき上った文化財を、その生成の過程に還元し、生成の状態にもちきたらす時、生徒の体験理解に流れこむことができるというふうにいうこともできるから、文化溶解の過去型として特徴づけることもできよう。しかしそのねらいは、文化意志の覚醒および文化創造能力の育成をめざす形式陶冶である。

さて、教育作用の主体者としての教師は、以上の所論から、文化財を教材につくりかえる任務をもち、それにはまず教材を選択することと、選ばれた教材を生徒に了解せしめることとが含まれていることを知る。所与の文化財の中から、真正の文化価値を選ぶにあたっては、シュプランガーはいわゆる「了解の形式陶冶」の観点と、「創造的なもの」は「永遠なるもの（理念的なもの）」との結合から生れてくるとの信念から、単純なものと高きものを同時に含むもの、歴史の流れと変遷を潜って浮びあがり、永遠のイデアをもつ

「古典的なもの」を教材選択基準[注二一]としている。文化教育学は教材のなかに教育の理念をみていることはすでに指摘した。「教材」――「古典的なもの」――「教育の理念」の把握が、教材自体を普遍的客観的絶対的価値の附着するものとみなすに至るのは当然で、教師は教材を教育行為のための手段に利用することは許されず、つねに目的的に取扱い、「対象絶対主義」[注二二]（田花教授の命名）という文化教育学の特徴を如実に示している。教師と生徒は人対人として関係するが、つねに教材の示す価値の実現に分担する共通の義務を自覚している。教師は価値の卓越性、優秀性、美徳の媒介者であり、先達である。教師の働きを通して、生徒は目標を実現するが、その目標は、教師の働きを欠けば、生徒に近づきがたいものなのである。要するに文化教育学においては、何が真理であり、善であるかの共通の理解のもとに、教材において教師と生徒とが結合するのである。

(1) Paulsen, F., Pädagogik von Friedrich Paulsen. S. 6
(2) ibid., S. 9
(3) ibid., S. 10
(4) Spranger, Eduard., Pädagogische Perspektiven. 1950 S. 15
(5) Spranger, E., Lebensformen S. 381
(6) ibid., S. 381
(7) Spranger, E., Das Deutsche Bildungsideal der Gegenwart in

geschichtsphilosophischer Beleuchtung 1928. S. 64
(8) Litt, Theodor., Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfltss auf das Bildungsideal. 1927. S. 54
(9) Strum, K. F., Allgemeine Erziehungswissenschaft 1927. S.90
(10) Litt, T., Führen oder Waschsen Lassen. 1958. 7auf. S. 100
(11) ibid., S. 100
(12) ibid., S. 64
(13) Spranger, E., Gedanken über Lehrerbildung. 1920. S. 42
(14) Kerschensteiner, George. Die Seele des Erzihers und Das Problem der Lehrerbildung. 1955 S. 110
(15) Spranger, E., Lebensformen. 7auf. S. 154
(16) Kerschensteiner, ibid., S. 112
(17) Spranger, E., Lebensformen. S. 381
(18) ibid., S. 381
(19) ibid., S. 382
(20) Litt, T., Führen oder Waschsen Lassen. 1858.
(21) Spranger, E., Die Generationen und die Bedeutung des klassischen in der Erziehung in Yugendführer und Yugendpro bleme. 1924. S. 314
(22) 田花為雄、西洋教育史研究 1956. P. 329

六

文化哲学的把握における教育学が、文化の客観的精神を人間形成の究極的主体として認めていても、「教育作用の直接性」を承認するところに特徴がみられ、作用主体としての教師の教育行為の重要性が昂揚されていることを見出したわれわれは、それと全く対照的な、すなわち「教育作用の間接性」を特色とする教育学を、アメリカ合衆国における進歩派 (Progrssivist) ないし実用主義とくに実験主義教育の理論に見出す。

「教育は決して直接にではなく、間接に環境を手段として教育するものである。」(注二)「人はその物的条件の特殊な使い方を通してのみ相互に自他の精神状態を変化させる。」(注三) これは実験主義教育学の創始者デューイ (J. Dewey) の言葉であるが、ここにおいては、教師の教育行為性は環境操作にもとめられ、したがって教材も環境の一つに見なされ、教師すらもが生徒の環境の一部として理解されるのである。

われわれはまず、この立場における環境重視の理由ならびに教材を環境の一部とみなす根拠を探ることから、教育作用の主体者としての教師の教育行為性が如何に考えられているかを明らかにしていこう。

デューイは「環境の無意識的影響」を重視する。この影響は人間の心意および性格の全面にわたって、微妙かつ徹底的に感化をおよぼすとみなす。なぜであろうか。

環境という言葉は、単に個人を取巻いている周囲の事物のみを意味するものでない。環境は「自己の活動傾向と周囲との特殊な連続を意味する。」(注三)のであって、それは建設あるいは破壊の条件として生活の能動的行動の内にはいりくるものである。(注四)

故に未成熟者のうける教育の種類を意識的に成人が決定する唯一の方法は、児童が行為し、したがって考え感じつつ住んでいる彼らの環境を統制することによってである。ここに教育効果を予想して、環境を注意深く調節し、改造していく必要が生じ、未成熟者のために特殊な機能(単純化、理想化均衡化)をもつ特殊な環境として、学校の存在理由が認められ、かつそこでの意図的教育は、期待された方向への成長を、特に援助するような特殊な材料と方法を見出すことによって、選ばれた環境を必要とする、(注五)とされるのである。

右のような考え方の根底には、プラグマテズム一般の特徴である行動進化観 (evolutionary view of behaivor) の存することは明らかである。生活は環境への不断の適応 (adjustment) であり、刺戟―反応にもとづく連続的相互作用、すなわち再構成過程 (reconstruction process) とみなされる適応行動を通して、知識・技能・習慣・態度が形成される。生徒に意味を注ぎこむことも、習慣や行動様式をおしつけることも不可能であり、また純然たる自己活動も存しない。

どんな活動も一定の環境と、場面と、その条件との関連のもとに行われ、一切のものは外部から提供されたものへ、心が反応するさいに表わす活動に依存しているのである。

こうして学校のカリキュラムは、生徒の適応的行動を起させる有意義な相互作用のための環境を与えるものと考えられてくる。そこで、「カリキュラムを作りあげている豊かな既成知識は、教師が児童の環境を決めて、間接的に指導できる点で価値がある」(注六)(デューイ)とされるのは、適応理論にもとづく環境重視の当然の成り行きであるけれども、さきにドイツ文化教育学においては、教材のもつ客観的価値を重んじ、教材の中に教育の理念すらみる立場の存することを知ったわれわれにとっては、それとは対照的な間接性を特徴とする教育作用の中で、操作対象としての教材がいかなる意義をもち、教師にいかなる役割を期待されているかを、より明確にすることに進まねばならない。

われわれは教材環境視観について注目すべきデューイの「児童とカリキュラム」(The Child and Curriculum 1902) の所説を明らかにしたい。

一般には、人類経験の組織化され、定型化された教材と、不完全性を特徴とする狭い個人的世界の児童生活とは相対立するものと考えられ、そこに学科中心主義と、児童中心主義の学派対立が成立するのであるが、デューイはこの対立の原因である教材と児童経験との間の質的差異を偏見とみなし、この打破をはかる。そのため、「児童の側からは」児童経験の中に教材要素の事実や真理がどういう風に含まれているか、児童経験が、教材組織に必要な態度・動機・興味をどのようにもっているかの問題を、「学科の側からいえば」学科を児童の生活の中に作用している諸力の自然的結果として解釈し、さらに学科を現在経験から成熟への段階を発見することに使う問題を考えることになる。

デューイの主張は、教材が児童の経験の外部にあるものとしての、教材固定観をすて、他方児童の生活を流動的な、未完成な活気にみちたものとみる。このことによって、児童とカリキュラムは、「単一の過程を決定する両極」となる。「児童の現存経験の中に入ってくる事実や真理と、学科の教材の中に含まれている事実や真理とは、一現実体（reality）の初めと終りの関係にあるもの」である。(注七) 授業とは、児童の現在経験から、「学科とよばれているところの、組織化された一団の真理によって代表されている経験へと移行していく」絶えざる再構成なのである。(注八)

こうして児童とカリキュラムとの関係問題は、デューイにとっては、「はじめにおいて最終目的を知ることができるということが、何の役に立つか」(注九)、あるいは、「後の状態を予想しうるということは発達の初期の段階を扱う際に、どのような助けとなるのか」という問題に換言されてくる。

ところで学科は、児童の直接のなまの経験に固有な発達の可能性を現わしているが、児童の現在の直接の生活の部分ではない。

それではなぜ学科を重視するのか、またどのように重んじてゆけばよいのか。結果を知ることは、もし現在の経験が正常に、堅実に動いてゆくならば、いかなる方向へ動いているのかを知ることである。それは運動の現在の方向をきめるのである。現在を処理するさいの一つの指導を与える方法（a guiding method）である。つまり「成人の心の中で体系化され、明確にされた経験は、直接にあらわれるものとしての児童の生活を解釈し、そして指導あるいは方向付与を進めてゆくのに価値がある。」(注一〇)

こうして学科は児童の生活に対する解釈（interpretation）と指導（guidance or direction）という二つの価値をもつものとされる。

まず解釈というのは、具体的にはどういうことかを明らかにしよう。児童の現在経験は自己説明的でない。最終的なものでも、完成

したものでもなく、デューイは「成長傾向の記号ないし索引」であるとみる。

児童の現在を軽視するのは、将来性をみのがし、理想化するのは、単なる記号であることを悟らぬ誤った見方である。必要なのは、児童の現在経験に現われている前進や衰退、強みや弱みの諸要素を、それらが自己の場をもっているより大きな成長の過程という光に照らして解釈し、評価することを可能ならしめることである。かくしてはじめて生活の運動の中における各要素の、それぞれ異った価値が識別できる。

教師にとって「学科の教材は本当の児童を我々に教えてくれる」(注二)たとえば、自然科学は児童の注意をひいたある偶然的な変化を説明してほしいと、児童が発する、ごく単純な要求に含まれているものを、充分に説明するのに適しており、ラファエルやコローの美術は、児童が描いたり、塗ったりする場合に、児童の心に動いている衝動を我々が価値づけるのにまさに充分なのである。

こうした解釈における教材の利用という思考を延長していけば、「指導」の理念に移行する。事実の解釈を生長との関連においてみることである。「事実を成長の一部と解釈することは、指導する基礎を獲得する。」指導は、自己最適の実現に向って生活過程を解釈することであって、外部からのイムポジションではない。

外部から児童を強制することも、児童を全く放任することも、発達というものが適切で正常な条件の備わったときにのみ、実現されるような、独自の法則をもっている、一定の過程であるということを知っていないためである。

数をかぞえたり、事物を測ったり、リズミカルに並べたりしたがる児童の現在の素朴な衝動を説明することは、数学的学識（教材）を含んでいる。なぜなら、数学の公式や諸関係についての知識は、人類の歴史上からみれば、児童の場合と同じような素朴な始源から発生しているから。

そこで児童の衝動と学識（教材）との間に介在する発達の全歴史をみることこそ、結局、児童にとって、現在どのような段階をとるのが必要であるか、また児童の盲目的な衝動を、明確な方向に力一杯働かせるには、どんな用途に向けるべきかなどということを見ることになる。これは学科ないし教材の二つの性格に対応して考えられている。「解釈」は、一つは学科が人類経験の累積的成果を組織化し、定型化していて、いわゆる学問ないし学科は、「成長の過程の中において、ある批判的位置を占める」性格をもつことによるのであり、指導は、過去の経験の純正産物を将来のために、最も利用し易い形に組織化、体系化してあるために、「我々が未来への努力を制御するに当って、過去の努力の恩恵を得る方法を示す」性格を

もつために可能なのである。

ところで、ここにいう学科は本来的な学科で、人類経験の論理的側面である。その本質に関する限り、児童にとっては、外部から選択され、形成されたものである。例えば、数学の研究と変る所はなく、それは教えたり、測ったりすることのできる実体に関する児童自身の経験と同じ価値にまでなっていない。そこに児童の心を教材に向け、それに耐えさせる難しい問題が生ずるのだが、この正当な解決法は、教材の変形、すなわち教材の心理化よりほかにはない。学科の教材を経験の中に復元する必要がある、いいかえれば、教材の起源と意義が内在している直接かつ個人的経験へと転換され、翻訳される必要がある。そしてこのことは、論理的学科が、経験の発達における一点として意味をもち（「解釈」の根拠）、またそれが保証している未来のために働きがある（「指導」の根拠）のであるから、経験への復元は必要かつ可能なのである。

かくして学問ないし学科は、学者に対する面と、教師に対する面の二面をもち、教師は経験の中における関連要素としての学科教材に関係する。その関係の仕方をデューイは次のように敍説している。

教師の問題は、自分が教えている学問に新しい事実を付け加えること、すなわち新しい仮設を提起したり、これを立証したりするということに関係しない。教師が学問の素材と関係するのは、その素材が経験の発達のある一定の段階および様相をあらわしているものとしてである。教師の問題は生き生きとした直接的経験を誘発せしめることである。教師が学問の素材と関係するのは、その「学科が経験の一部となり得るような方法」である。その学科に関連して、利用できるものとして、何が児童の現在の中に存するか。いかにしてそのような要素が利用できるか。教材に関する教師自身の知識が児童の要求や行動を解釈するのに、どれ程役立ち、児童の成長が適正に方向づけられるために、児童がおかれるべき媒介（環境）をいかに決めるか。教師は教材そのものに関係するのでなく、全体的な、成長しつつある経験の中における関連要素としての教材に関係しているのである。

したがって、教師は教材そのものに注意するのではなく、生徒の現在要求および能力と、その教材との相互作用に注意するのであるが、(注三) この相互作用をもたらす教材は、心理化された教材であることはいうまもない。心理化された教材の効果性については、彼は次のように述べている。

すなわち、現在の活動や傾向の結果とみられるときには、知的な実際的な、あるいは倫理的なある障害、―もしそこで問題になっている真理が獲得されるならば、より十分にのりこえられる障害を、現在探し出すことが容易である。この障害をのり超えようとする要

求は、学習に対して動機を与える。そして児童自身の目的がそれを達成する手段をもつようにすすめるのである。(注二二)

我々はここに教材の心理化が、真理獲得の方法として関係づけられているにしても、その真理が児童の目的を達成する手段として使用されるものであり、結局生徒の操作活動としての学習活動の動機づけに、教材の心理化のねらいがあることを知るのである。これは教師自身が真理を生徒自身の目的に奉仕するように、操作対象として利用すると同時に、生徒も自己の目的の達成、障害の克服、要求の充足のために、真理なり、教材なりを、操作対象として学習（問題解決学習）することを意味している。あらゆる教材を、教師も生徒も利用の対象として見出しているところに、われわれは間接性を性格とする教育作用の特色をみるのである。

さて、教材心理化の中核的問題となる動機づけ、すなわち精神と素材との間の結合関係を樹立する問題は、教材をおしえこむために、外部からの力や、人為的な工夫によるものか、教材自体から発するものかの問題であるが、もし課業の教材が拡大しつつある意識の内部に適当な場所を占めるようなものであるならば、またもし教材が児童自身の過去の行動や、思考や、苦悩から生れたものであって、さらに一層の出来ばえと受容力の適用へと成長していくならば、素材自体から発生する動機づけとなる。教材が児童の興味をそそらないのは、「教材が成長する経験の中に起源も関係も持っていないためである。」心理化された教材は必然的に興味あるものなのである。要するに教材の変形、ないし心理化は、「児童の生活範囲の中から素材を取り出し、それを発展させることにある。」(注二三)

ここに教材は生徒の生活経験から採択される経験単元、ないし経験カリキュラムが成立して、文化財から採択される教材単元、ないし学科カリキュラムと区別される。教材単元、ないし学科カリキュラムでは、教育の理念ないし目標が、文化の客観的精神として明確に把持され、教師は生徒をしてその体得に向わしめる努力にみちていた。経験主義教育の教師は、教育目標をいかに把握するのであろうか。

デューイにおいては、教育は「それ自身のほかになんらの目的をもたない過程」(注二四)であり、「成長はより以上の成長以外には、なんら関係するものがないから、教育はより以上の教育以外には何ものにも従属しない。」(注二五)結局、教育目的は「持続する成長」を約束する方向をとるべきで、この方向の成長をもたらす経験が教育内容である。ここにおいて経験はなんら価値的な意味をもっていない。しかし文化価値なり真理なりとの無関係を教育と考えているのではなく、真理なり価値なりを成長への利用の対象と考えていることは、

すでに明確にしてきたが、教育目的の意識を所有すべきことは、教師に強く要請されている。既述のように、学問知識を「成長傾向の記号」とみ、「解釈」と「指導」に利用することは、教師に対する教育目的の付与にほかならない。既成知識は、児童の活動がこういう条件のもとでは必然的にこの方向に動き、かくかくの結果になることを指示してくれる。そして「世界が今日、自己のものとして保有している科学や芸術や産業のどの分野においてなりと、児童が教師に示した運命を、児童の性質にみごとに実施させてやろう」[注一七]と決意するのが教師の任務である。しかし問題は児童の側にある。

「主張されねばならないのは、児童の現在示す能力であり、教育されねばならないのは、児童の現在もつ力であり、実現化されねばならないのは、児童の現在の態度である。ところが、教師がいわゆるカリキュラムの中に包含されている人類経験を、賢明に、かつ徹底的に知り抜いている場合を除いては、何が児童の現在の力であり、能力であり、態度であるか、またそれらがどのように主張され、教育され、実現されるべきかを、教師は知ってはいないのである。」[注一八]

カリキュラムに含まれる人類経験が、経験主義教育ないし実験主義教育において、いかなる基準にもとづいて選択されるかについては、ここではそれが、人文主義化の動向をもった社会的価値水準の規定となることを重視し、古典主義的基準でないことの単なる指摘にとどめておくが[注一九]、選択された教材についての教師の精通が、生徒の成長方向を明示するのである。「教師の問題は自分が既に精通している教材の方向にむかって、生徒の経験を進展させていくことである。」[注二〇]

かように生徒成長の方向付与を教師に期待するところ絶大なるものがあるのであるが、それにも拘らず、授業における生徒活動の目標においては、教師の目標付与が稀薄化し、何を教えるかの問題が不明確になっていくのが、進歩派の難点であって、ついには教師の存在も守りえなくなるとの批判も生じるに至っている。それは児童の側に焦点をおく教育作用の間接性から結果する必然性なのであるが、この点を以下に明確にしよう。

進歩派の教授理論では、学習が「人間有機体と、その自然的、社会的環境との相互作用の能動的過程」と記述された「経験」に関している。[注二一] この「相互作用の過程」の終結は、目的と興味との実現、要求の充足、困難の克服などである。この学習の過程で、道具的学習(instrumental learning) として知識が獲得され、道具使用の習慣が形成され、理念と態度が生じる。

過激な進歩派としてみなされる実験主義者は、教育が外部からの固定した目標に奉仕すべきでないこと、成長それ自体が目的であること、そして現在の最高限度の意味ある生活が、未来の最善の準備

であること」[注三]を主張する。

こうした主張は、「生徒に何を学習させるか」について、すなわち生徒活動の成果が何であるかについての関心の欠如を示している。実験主義者によると、生徒の側での目的ある活動が最大限に意義ある生活であり、これが教師の目標であるべきで、「生徒の目的」の到達点や、「生徒の活動」の成果に教師は考慮を払っていない。たとえば、キルパトリック（William H. Kirpatrick）は、「学校の仕事は、有益な社会理念、民主的学習および行動の習慣、実際的、社会的知性の育成である」[注三]とする。

この叙述の背後にキルパトリックの現代観が潜んでいる。

科学の発達は加速度的で、次代の当面する生活場面を予期できない。「我々が確実に主張しうる唯一のものは、未知の未来を形成している急速な変化する力に直面しているということである。」[注三]

この新しい生活状況から、キルパトリックは教育について三つの結論をひき出す。

第一は「何を」考えるかよりも、「いかに考えるかに強調をおくことである。問題場面の処理方法について学び、分析、協力と統制、行動のプランへと理念をプロジェクトし、ここの理念を行動においてテストし、改訂する。

われわれはプロジェクトがなんらかの理念を未来に投射し、その

照り返しにより、現在社会文化の秩序を溶解しながら、自らの企図を現実化してゆく点で、文化溶解の未来型とし、世界構成の教育方法として注目すべきものであり、文化教育学における、文化溶解の過去型としての了解の内面構成の教育方法と並んで、再認識せねばならぬと考えるが、ブランメルド（Theodore Brameld）の批判するように、規範による指導が欠如しているプロジェクトが、価値完成を度外視して、過程のみを尊重するのは誤りであり、全我活動が客観価値の実現をめざして統制され、表現活動がその表現成果の客観的価値を尊重して努力されるように、客観主義の立場から補正される必要がある。なお、カウンツ（G. S. Counts）の指摘するように、結論の精通は探究を企てるための本質的条件の一つであるから、教える内容の伝達が、思考方法の能力養成と同時的に進行すべきものであることを忘れてはならない。[注三]

第二には「教えこみ」（indoctrination）の否定である。内容を絶対的なものとしてうけ入れさせて、選択を許さない「教えこみ」は、新しい世界に適応不可能な人間をつくる。変化世界は生活展望と行動型式に柔軟性を要求する。そこに自分で考える自由を育て上げることが必要となる。これが新しい道徳となるが、キルパトリックは民主主義の原理や展望すら教えこむべきでない、とする。「民主主義を『教えこむ』ことは民主主義に矛盾し、我々が教えると約し

ている民主主義そのものの否定である。」(注三三)「民主主義の信念を教えこむことは、めかくしされた支持者をつくることである。」(注三四)

キルパトリックは、自己の基準と行動の主体者として自己決定をなしうるように育成することを教育の目的とするが、自己決定の核心となる良心や精神を育て上げる経験は、これを生徒は自分で選択ができない。そこで成人の選んだ文化環境を必要とする。教師の側では、児童のための経験課程を決定するために、世界事象を認知し、分類し、評価する知的、道徳的照準枠(frames of reference)を必要とするとみている。(注三五)しかしこれを環境条件としてとどめておくのであって、そこでは、いくら教師の照準枠でつくられた環境でも、選択体制の中におかれるために、民族ないし人類の優秀性を生徒がどの程度に汲みとり、自己のものにしてゆくことができるかについては問題がのこる。さらには、自分で再検討する場合、経験的見地から判断することになるが、それはそうした環境において、心の中に育ったバイアスの一層の深化を意味しないであろうか。この点でも疑問がある。要するに教えこみを防ぐ手段として、環境を重視したが、環境のもつ人間形成力もしくはその形成力に反応する生徒の自発性の過信に陥った誤謬である。望ましい見地を、事実の歪曲や隠蔽なしに教えこむために、熟考された場面の取扱いが必要であると認めるカウンツの立場に組せねばならないだろう。

第三は、生徒活動の成果の把握についてである。われわれが変動する文明に生をうけず、この状態が続く以上、望ましい民主主義については一般的基準に関する事項以外には限定できない。従って「有益な社会理想、民主的学習および行動の習慣、実際的、社会的知性」もまた一般的な言葉以外には限定できず、試案的にとどまるものである。(注三六)

勿論、キルパトリックの「学校の仕事」の概念の中に、教師は生徒が何を学ぶべきかについての関心をもつべきことを意味しているが、しかしそこに、彼の立場の難点がうかがわれる。彼はこの関心を実験主義的哲学からみているのであって、獲得さるべき行為の統制に関しての事前に敍述された具体的目標からではない。

キルパトリックは生徒活動の成果が、「共通の知識と、共通の技能の考慮された一群」を含むべきことを承認している。しかし彼は主張する。事前に事柄を明確化すること、とくに学習対象について特殊化してのべることは、学習の開始を援助する方法ではない。生徒の教育過程は、もし教師が基本的に、生徒活動の質に関心をもっているならば、効果の上るものである。この活動が目的をもち、精力的で健全かつ創造的であるならば、活動が賢明に指導される限り、のぞましい成果が「生成する(emerge)。」(注三七)

もっともキルパトリックは自己の立場が実験主義者の中でも極端

な傾向のあることを認め、進歩派の多くのものが、「何が学習さるべきかは、ある仕方で、ある程度、記述される」のを望んでいることを右と同時に指摘した。平均的な実験主義理論においては、教師は「望まれている成果」にも考慮を払っている。

この場合、授業における最初の段階では、「動機づけの条件」が基本的考慮となっていて、生徒の出発点となるものは、彼らの行動の欲求である。「発展づける活動」、すなわち「経験」を指導するさい、教師は、「望まれている成果」の達成手段として、その経験を評価するが、これは「固定した、外部目的」と考えられないから、この評価は大体、のぞましいとされている教育的成長の線にそった増加量と同一視することになる。しかしこうした評価が、教師の行う指導の努力に関係した提案として、教師によって解釈されるもので、生徒活動の自己目的性を減ずるような強制的要求を表示するものとしてではない。いいかえれば「のぞまれている成果」の方向における教育的成長に関した評価は、動機づけ条件の観点からの評価にとって、第二義的とみなされるのである。

生徒の目的、要求、興味が学習展開の自然の道であるから、これを無視するならば、経験主義者の主張も認めねばならないが、活動評価の支配的基準が、動機づけの条件とみなされることには問題がある。それは結局、活動のための活動に陥り、児童中心主義のそしりを免れない。この克服のためにすでに経験主義の立場でも、「十分に選定された目標」と「細心に計画された活動課程」を事前にもつことが要求されてきている。(注三二)

しかしこの事前に選定された目標、したがって生徒活動の終結における成果が、どれほど行動の統制ないし行動の変化として明確化されても、進歩派においては、「学習すべき知識や要求されている技能の真の価値は、学習者がそれらを生活場面で使用することを可能ならしめるところにある」(注三三)のであって、「教師は学習活動としての生徒の協同計画の一相として、のぞましい行動変化を助成するために使用される教材の種類に関心をもつ。」(注三四)要するに教材は教育的成長という目的への手段として使用され、教育的成長の全相が目標構成を思考するさいの中核を占め、成長という基本線に沿うた増加がその基準となっている。したがって、さきに評論したキルパトリックの場合と同様に、目標の強調も、究極においては、生徒活動をその目標（期待される成果）の達成される手段としてみることはしないのである。

「計画された活動課程」の重視も、結局は教室において目的と内容を選択し組織するために行われる教師生徒協同計画 (teacher-pupil planning, cooperative planning) がその中心であって、協同計画を行うために事前に計画された経験課程なのである。スピ

ァーズ（Spears, Harold）は、理想的カリキュラムは過度の固定性と過度の柔軟性を排斥し、その中間をめざして程よい固定性と柔軟性を確保する手段としての価値を協同計画に与えている。[注三二] しかし、そのねらいは、モンロー（Monroe, W. S.）の指摘するように、協同計画は、進歩派が最適の学習条件をつくりだすために、学習環境の操縦とならんで重視するものであって、学習割当て（assegnment）は最後の手段としてのみ認め、それをできるだけ避けるために協同計画を認めるのである。[注三三]

協同計画が、単に学習環境の設定という舞台装置の操縦にとどまることができず、教師が生徒とともに共演者として舞台の上にのぼってきたことに、我々は「教育作用の間接性」の一つの限界点とそれをのり超える前進性を認めることができるが、その基本的性格が動機づけの条件にとどまる限り、「計画された活動課程」の計画性に問題が残るのである。すなわちその計画性は、目標と方向を与えるのみであり、その目標に到達し、方向に従うためには何が起るべきかについて詳細な展望を欠いている。この点で正確には、経験主義の教師は計画的行為者ではなくて、意図的作用者にとどまっているのである。

たとえば、教師の任務が学習へ生徒を挑戦させることにあるとして重視される場合にも、経験主義の立場では、教師の興味なり関心なりと、生徒のそれらとの交叉し重なり合う部分を発見し、その領域を拡大させることに焦点がおかれるにすぎない。[注三四] 両者の重なり合う領域に動的な多産的な学習が展開されることの承認にもとづくのであるが、生徒の課業に何がおこっているかよりも、生徒に何が起っているかに焦点をおくため、その興味、関心の対象そのものに言及することはほとんどない。これは文化教育学の対象絶対主義の立場が、挑戦してうちとるべき、自ら征服して進むべき、当の相手（教材）を生徒の前に提示して、それと適確に対面させるような、計画的行為者であることを教師に要請するのとは、全く対照的である。

（未完）

(1) Dewey, John. Democracy and Education. 1916. P. 22
(2) ibid., P. 38
(3) ibid., P. 13
(4) ibid., P. 14
(5) ibid., P. 45
(6) Dewey, The Child and Curriculum. 1904 P. 39
(7) ibid., P. 17
(8) ibid., P. 16
(9) ibid., P. 17
(10) ibid., P. 18
(11) ibid., P. 22

(12) Dewey, I, Democracy and Education. P. 215
(13) Dewey, The Child and Curriculum. P. 32-3
(14) ibid, P. 38
(15) Dewey, J. Democracy and Education. P. 9
(16) ibid., P. 59
(17) Dewey, J, The child and Curriculum. P. 39-40
(18) ibid., P. 40
(19) 拙論「教育内容選択の社会的基準について」(大阪大学文学部十周年記念論叢所収. 1959. 参照
(20) Dewey, J., Democracy and Education. P. 216
(21) Childs, John. L., Education and the philosophy of Experimentalism 1931. P. 8
(22) ibid, P. 89
(23) Kilpatrick, W. H., "The Teacher's Place in the Social Life of Today" School an dSociety. 46 (1937), P. 129～34
(24) Kilpatrick, Rource Book In Philosophy of Education 1923 P. 259
(25) Brameld, T., Philosophies of Education in Cultural Persdective. 1956. P. 195.
(26) Childs, J. L., American Pragmatism cnd Education 1956 P.224
(27) Kilpatrick, W. H., Philosophy of Education. 1951. p. 125
(28) Ibid., p. 309
(29) Ibid., p. 123～4
(30) Kilpatrick, W. H., "Philosophy of Educrtion from the Experimentalist Outlook" Forty-first Yearbook, Part I. (NSSE 1942), p. 54
(31) Ibid., p. 77
(32) Spears, Harold, The Teacher and Curriculum Planning. 1951. P. 24
(33) Ibid., P. 27
(34) Anderson, Vernon E., Principles and Procedures of Curriculum Improvement. 1956. P. 147-8
(35) Spears, ibid., P. 128
(36) Monroe, W. S., Teaching-Learning Theory and Teacher Edn cation 1890 to 1950. 1952. P. 174
(37) Lane, H. and Beauchamp, Mary., Hunman Relations in Teaching 1955. P. 197