

眞実と価値の原理

— エッガースドルファアの教育的教授の基礎 —

富 田 竹 三 郎

一 序論と問題

エッガースドルファアの青少年陶冶の第三篇は「陶冶過程と陶冶活動の基礎」というので、陶冶活動のために従わねばならない陶冶活動の原理を論じている。それは自己活動(作業)、注意、直観、郷土、社会、眞実と価値、固定の七つの原理である。その第七章でこの「教授における眞実と価値、陶冶活動における確信と心術の基礎づけ」について書いている。

教授をすすめるための原理、原則は、これまで多くの教育家、教授学者によって主張され、論ぜられてきた。個々にとりあげたり、いくつかをまとめ組織的に論じたりしてきた。そういう中で眞実と価値を教授の原則に立てた人は稀で、おそらくエッガースドルファアが初めてではないかと言われる。(1) V-S. 306-313) その上青少年

陶冶のこの章の題目をみただけでは、このような原理を立てることは無用のことのように思われる。眞実と価値を教授しそれを学習さすということは当然のことであるから。けれども彼にとって、それは決して無用なことではない。彼にとってこの原理は教授と学習のすべてを支配する (So beherrscht das Wahrheit- und Wertprinzip alles Lehren und Lernen.) (1-S. 252) きわめて重要な原理となっているのである。

それではこの原理はどのような理由から教授の原理として特に重要な意味をもつとされるのであろうか。彼は二つの点からそれを言う。一つは眞実と価値が教授内容を選択する規準である、という点からであり、他の一つは眞実と価値の原理が教授の方法の規準である、という点からである。

まず第一の点について言うところを見よう。

教授の原理は直接には教授の方法を規定し指導するものであるが、同時に教授の内容も限定し指導するものである。たとえば郷土の原理は、教授内容を統一的に精神組織の中にくみ入れなければならない、という原則をのべたものである。すなわち多くの陶冶内容の中から、郷土的なものを先にとりあげて教授せよ、という規則を、それは与えているのである。ところがこのように内容の意味にとっていくと、郷土の原理を陶冶活動の場合の最高の規範として、それを最後まで維持することは不可能になるであろう。というのは教授は、生徒に完全な世界像を形成させるために、郷土のものをこえて行かねばならぬ場合がある。より高いもののために郷土のもの、先代から相続したのも捨てさり否定しなければならぬ場合がある。郷土のものが誤で、不正で、価値少いと認められるような場合がそれであろう。真実と価値は郷土をこえている。陶冶(教養)を求めるとは真実を求めることであり、価値を求めることである。であるから教授の内容に関する最高の規準は、真実と価値で、郷土の原理はそれに従属するものである。以上のことは、郷土だけに限らず、直観、作業、注意等の原理についても同じように言われる。この点から真実と価値の原理は重要である。(T.S. 253)

以上は第一の点であるが第二の点はそれにもまして重要である。それは第二の点がエッガースドルファアの教授学の中心により多くふれるからである。彼の言う教授は人を形成する教授で、即ち陶冶

であって、それはここで言う方法規準(真実と価値の原理から出る)をみたしてこそ陶冶となる、と考えているからである。

以上のような陶冶を人にえさせるには、陶冶財についての教授・学習を徹底するよう行わねばならないことは当然のことであろう。陶冶財の表面にふれるだけの知識教授や知識学習であっては、教養(陶冶)の名に値しない。人を形成するところまで徹底した真の陶冶となるためには、陶冶財の真実の相(すがた)を生徒に受けとらせ、生徒の知識とする、知識とするだけでなくそれが確信となつて生きてはたらく能力をつくらねばならない。それと同時に教授もつている価値内容を生徒に知らせ評価させ、さらにその価値に生徒がとらえられて生徒の心術(心情)が形成される、という所まで進まねばならない。事実の真の相—真実—がそのように徹底して受け入れられ認められると同時に、事実の価値が評価されねばならない。そうしてこそそこに確信と心術とが生徒につくられる、と言うのである。

このことをエッガースドルファアは教授する場合の方法規準だと言っているのである。彼の言葉によればその規準はつぎのような言葉で表現されている。「真実は承認されるよう、価値は評価されよう、陶冶活動をしなければならぬ。そして生徒の心に確信と心術をつくるようにしなければならぬ。」(T.S. 252)と。このことが重要である。どのような教授でもこの教授の方法の規準に合わない

なら、眞の教授とはいわれぬ。そういう点から眞実と価値の原理はきわめて重要なものとなるわけである。その上エッガースドルフアーにとって確信 (Überzeugung) と心術 (Gesinnung) を人のうちにつくることが、人の精神形態をつくることであり、人を陶冶すること、形成することなのである。

青少年陶冶の初めの方で、以上のことに關係する陶冶の説明をしている。即ち陶冶とは端的にいうなら、それは精神の形態のことである、としている。「陶冶とは端的に精神の形態をあらわす。……

即ち陶冶機能で陶冶財を同化する場合、獲得される精神の形態をあらわす。」(I-S. 21) という。さらに「青少年教育」で青少年陶冶といわれる「機能の目的は陶冶であり、したがって青少年にもたせよ」とする一定の精神の形態である。青少年は人として人間の本質形態を身にもち、個体として人格的特徴を身にもつのであるから、陶冶活動においても、青少年は、生活の間に發展し打ち出された形態とみねばならない。」(II-S. 33) という。そういう考をさらにすすめて、人の精神の形態の内容をなすもの、精神の形をつくるものは何であるか、という、それは人のもつ確信と心術である、というのである。「人格の精神形態としての確信と心術」といって、そのことを指示し、つづいてそのことを詳述している。

私はこの節のあとに、確信と心術が、人格の精神形態をつくって

いることを、彼にしたがって詳説したいと思うのであるが、それに入る前に注意すべきことがある。それはつぎのことである。精神の形態を形成することが陶冶で、しかも陶冶とは彼によれば、ヴィルマンにそうであった (Bilden war ihm erziehendes Unterrichten) ように、教育する教授のことなのである。(I-S. 1) そこから考えられることはこういふことである。それは「眞理は承認されて生徒の確信となり、価値は評価されて生徒の心術となるように教授せよ」という教授方法の形式的規準は、実は教育的教授のための方法規準ではないか、ということである。したがってこの章の原理は実は教育的教授の原理といつてよいのではあるまいか。

エッガースドルフアーの陶冶思想を上述のように見て来ると、眞実と価値の原理から出る教授の方法規準は、彼の考える教育的教授の規準であると見られるのである。そうとすればその点で、眞実と価値の原理は、彼の陶冶思想の中できわめて重要な意味のものとすることが理解されるのである。

そこで問題となるのは次のことである。彼の陶冶思想は果してそのようなものであろうか、ということである。この原理に關して言われている眞実と価値、確信と心術、態度、行動は教育的教授への關連で考えられているのであろうか。教育的教授というものが彼によつてどのようにとらえられ、そこに内含する問題が解決されているのであろうか、ということである。次に彼の論述にしたがってそ

れを見て行こうと思うのである。

この場合付け加えて明らかにしておかねばならない一つのことがある。それは真実と価値は一つのこと、一つのものの中にあることで、分れたものでないということである。この思想が彼の思想全体を貫いている。こういうのである。

あらゆる存在は大きな三つの基本規定をもっている。それは一と真と善の三つである。美は真と善から結果する規定である。一の規定は、あらゆるものが不可分の全体でそのことによって他のものと区別される、その規定である。この何かが認識されるときそれは真である。その何かが、求められ熱望されるときそれは善である。真は思考の規程であり理念(イデー)である。善は追求の目的であり価値である。このように真と善、理念と価値は分けて見られているが、本来は一つのものである。この一つのを初めから一つとして、真実と価値とを一つとして、確信と心術を一つとして離さずに生徒にとらえさせ、離さずに本来の一つのすがたで生徒の精神に形成しようとするのが、真実と価値の原理のねらうところである。(I-S, 271-2)

以上の真実と価値を一つとする思想を彼の陶冶思想の根底におきながら、真理と価値と教育的教授、教授の方法規程と教育的教授のあいだの上述の問題の取扱を、彼の論述について見て行こうと思うのである。

二 人格と精神形態としての確信と心術(I-S, 254)

確信は確実な思考である。(I-S, 252)

心術とともに人格の内容をなすといわれているところの確信とは一体何であろうか。確信とは思考確実性(Denkgewissheit)である、とエッガースドルファーはいつてそのことをつきに説明する。次のような言方である。なる程われわれは感性的認識と、このことを言つて、それにある一つの独自の確かさを認めてはいる。例えば実際にこの目で見たとか、この事實は明白であるとか、あるいは経験によつて確かだ、とか言う。経験的認識の領域では、こういう確かさがきわめて重要で自然科学の理論、仮説も、事実や実験の確かさによつて実証されない限り確実性は証明されたとは言われない。歴史上の命題についても同じで、記念物や信頼できる史料でその命題が実証され確認される必要があるのである。

そういうわけで事実の確かさは確信を構成するためつねに共働する。であるから自然科学での観察実験による実証、また史料にもとづいた実証は、教授をする場合にも、確信を基礎づけるため必要な本質的な手段となる。けれどもその場合実証が、感性的な明証(sinnliche Evidenz)ということだけを言っているのなら、その実証はわれわれに確信を与えるものとはいわれない。手に感ずる電気のショック、実験結果、写真によつて極地の旅行を直観するとき、

われわれはたしかに事実的確かさを感じる、がそれらのことについてわれわれに確信させるのは、こういう場合だけである。即ち上のような感性的資料を思考活動の組織にくみ入れるときだけである。自分で意識内容を関係させ、それを比較評価し、そこから一般的なものを抽象し結合し結論して独自の立場に達するとき初めてわれわれは確信の基礎をえるのである。このような活用はすべて直観的感性的なものの上に行われるので、その時そこに何かしら新しいものが加わる。具体的表象のどこにもなかった新しいものが、そこに加わる。即ち興味をもってする探究、あれこれと疑う心の動揺、仮定、推測、決定的な肯定や否定、こういうものが加わるのである。

次のような命題、「熟は物体を延長させる。」「十字軍は西洋文化の各方面に活力を与えた。」「神は世界をもちこれを支配する。」と、というような命題には、表象の結合だけがあるのではない。この命題は、表象できないもの、経験できないものをふくんでいる。その命題が知覚や表象を基礎にして主張はしていても、それをこえて一つの思想をもっている。即ち概念、判断、推理によって対象界を理解して(即ち超感性的洞察によって)、対象界の把握を補うのである。以上によって、確信とはどういうものであるかが明らかとなる。一言にまとめて言うなら感性的な確かさを超感性的洞察の組織にくみ入れるときに、対象についての確信がえられる、というものが

彼の考である。

そこで真実原理は、単に直観や経験を重く見る直観教授や経験学習(直観学習)をこえて、精神的に高い、確信をえさせる教授にすんで行くよう求めているのである。そこで生徒の学習は経験し、直観する学習から、考える理解(Denkbendes Versuchen)に高まらねばならない。教師の教授は意味を示して確信せず(sinndeutendes Ueberzeugen)こととならねばならない。

確信は、価値にとらえられる(Wertgriffenheit)にたゞである。(I-S. 253)

さて教授によってえさせる確信は、場合によってさまざまの堅さや深さをもっているのであるが、その二つの性質をはなすことはむずかしい。だが確信の堅さは根拠(Grunde)によって支えられている。また確信の深さは価値洞察(Wertensicht)によって支えられている。確信と一口にいうがその程度の差は大きい。不確かな考から絶対的に確実と信ぜられているものまで、また弱い認容のものから、真実に貫かれそれに動かされる状態にいたるまでその差は大きい。真実に貫かれ動かされて「山をも移し」「証(あかし)を立て」「血をもって教を証する」精神のもえ上る状態まで、確信は高まり深まるのである。だから確信はただ根拠に支えられているという頭脳だけのことではない。価値の知、すなわち評価によって精神がとらえられている状態である。従って確信をもつことは、その根拠を

もことともに、その価値に精神がとらえられていることなのである。

そこで確信をえさせるためには、確実性の根拠を洞察させる「意味を示す教授」(sinnlegendes Lehren) だけでは不十分である。それと同時にそのもの「価値を示す教授」(wertweisendes Lehren) でないといけない。即ち生徒の学習についてみるなら、考える学習 (denkendes Lernen) は評価する学習 (wertendes Lernen) によって補われないと真実原理をみだすことはできないのである。

こういうわけで確信は、単に思考の確実性をもつだけでなく、同時に評価の側面をもっていて、価値に精神がとらえられているという状態にあるのである。

心術は価値の意欲 (Wertwollen) であり、行動への構え (Einstellung) である。(I-S, 254-5)

確信は主として、考える学習、意味を示す教授によってえられるが、確信がもつ価値はそれを評価する学習で生徒のものとなる。ところがこの場合真実のもつ価値についての知は、単にそれを知る、すなわち評価することに止ってはいない。それは価値の意欲という状態に進んでいく。このことはどのような価値にも見られることである。価値についての知、即ち評価は価値を意欲する状態にすぎみ、さらにそれが行動となって意欲は完結する。行動まで行かなくとも、行動への構えにまではつれていく。この構えをわれわれは心

術 (Gesinnung) というのである。

心術は一つの意志傾向である。価値を意欲するところから生れる意志傾向、これが心術である。これが何かの機会に確信に会うような行動にうつるのである。

Gesinnung は独和言林 (佐藤通次著) には、志操、心根、心術と訳語をあてている。大独和辞典 (相良守峯編) には意向、心術、志操、根性、の訳語をあてている。

心術は国語の辞典では、心のもち方、ころろね (辞海) ころろだて、ころろばえ (大日本国語辞典・広辞苑) であるとしている。そしてそれは行為の動機を決定するものとなる意志の習慣である (辞海)、または動機や目的觀念を道德的に選択・決定する、持続的な意志方向である、とし、心術道德 (Gesinnungsethik) は心情道德ともいわれる (広辞苑) としている。

小学校、中学校の「道德」に関していわれる心情は、この場合の心術、志操とほぼ同じ内容を意味するものとみられる (支部省編・小学校・中学校・道德指導の諸問題)。私はゲジンヌンクの訳語として心情をあててもよいと思う。ここでは心術、志操の語をあてていこう。

陶冶活動では確信と心術の二つ、これをいつも一つの目的にして

追求しなければならぬ。教財について徹底して思考すると共にその価値を評価しなければならぬ。前者では対象を知性でとらえ、後者では対象を心情 (Gemüt) で受けとる。真実の前に心胸を十分開いてなければ、真実は自らをその人に十分開示はしない。他方また、真実のもつ価値も、それへの理性的洞察に欠けている場合、価値をとらえることはできないのである。

真実と価値、確信と心術についての説明はともすると分離する。分離しての説明はどこまでも便宜のためのもので、もともとこの二つは一つである。確信される場所の真実がもつ価値を、生徒がそれを知り評価してそれを求めるようになることが、陶冶の目的とするところである。一つであるその目的を追求するようになると、生徒の精神はひきしまったものとなるのである。

教師が意図的に計画的にこの統一を生徒の中につくろうとしても、それは不可能であろう。計画的に教師がそれをつくるのではなく、教師自らその統一を体験していなければならぬ。生徒に与えようとしている確信が教師その人のものであるとき、与えようとしていく心術が、教師その人の価値観であるとき、二つは一つとなって生徒に形成される。

さらに教師だけで生徒の精神を形成するのではない。教師とともに、生徒が属する社会そのものが、現実生に生徒を陶冶する活動をしているのである。そこで教師や社会がもつ陶冶力のすべてが、同じ

一つとなった確信と心術を生徒に形成しようとするときその陶冶効果をあげることができる。即ち一致した心術社会 (Gemeinschaft) の中でこそ生徒は矛盾混乱にありことなしに、真実を承認して確信をえるとともにそれを評価して心術をえることができる。そうすることによって生徒は混乱することなく、自ら精神の形態を形成するのである。この精神の形態をつくるのが、エッガー・スドルファーのいうところの陶冶であり、またヴィルマンから受けついで意味で彼のいう教育的教授である。

教育的教授は一般に次のような知識に導く教授をいつているようである。(III-S. 22) 即ちはたらく知識、生徒の身について内にも外にもはたらく知識。身について、自由に使える、即ち力となった知識。経験からえた知識であるとともに、経験に応じて経験を処理できる知識。よく分節され、組織され、法則化されて、現実界を処理できる知識。経験や思考からえた自らの知識である上に、それがエトスとなり心術となり、趣味、評価、意志にまで高まった知識。以上のような知識に導く教授が教育的教授とよばれている。まとめていうならばこういわれよう。

陶冶財が消化されずに表層にあるのではなく、完全に理解され、理解されるだけでなく、それのもつ価値が体験されて精神の奥底に達し、やがて意志を動かし、知識が実践の力となる。そのような力に導く教授が教育的教授といわれるのである。(III-S. 25)

エッガースドルファーが言うところの眞実と価値の原理の方法の規準は、まさに以上のこと——教育的教授——の規準なのである。彼において陶冶活動は、眞実が受けとられて生徒の心に確信をつくるよう、価値が評価されて心術をつくるよう、行われねばならないというのであるから。

三 自発的思考と価値体験、論証と沈潜

確信は心術と一体となっている。確信は自らの思考でとらえた眞実であるが、注意すべきことはそれだけではない。そのとき眞実がもつ価値によつて確信はとらえられているのである。価値にとらえられ価値を求める意欲と態度、これを心術という。この心術と確信を内容とする精神の形態、これを形成することがエッガースドルファーが言うところの陶冶であり教育的教授なのである。

眞実と価値、確信と心術、そのための生徒の自発的思考と価値体験、論証と沈潜、こういうものを一つの教授目標にかかけ、一つの教授方法として見ようとするのが、眞実と価値の原理である。

このような立場はきわめて独自なもので、教授思想史の上で注目すべきものではないかと思われる。エッガースドルファーによれば、このような思想・立場は、全体としてまとまっていはいないが部分的には史上に幾度かあらわれている、と言う。すなわちギリシヤの時代から二〇世紀の作業学校、体験学校の運動にいたるまで、そ

れがほとんど宿命のようにあらわれていると言う。眞実と、価値、論証と沈潜という対(つひ)になった一つのものを、ギリシヤ以来今日にいたるまで、教授学は摸索しつづけていたと言う。

われわれは西洋の教授学史に流れているこの思想——眞実と価値の原理——を彼によつてつきに見ようと思う。(I-S. 261-8)

教授はどうしてもことばによつてすることが多いので、ことは教授におち入る危険が大きい。そのことから考える学習を重んずるものにとつて、機械的なことは教授(Wortunterricht)が危険な敵となるわけである。教授ではややもすると思考よりも考えられたもの、生きた概念よりも言葉、自分の判断よりも文章や命題が巾を利かす。そういうことがあるため教授学は初めからことば教授と戦ってきたのである。教授学では、教わつてえただけの怠慢な知識に対抗して、思考活動を確保しようとする。というのは考える学習によつて初めて生徒は、教授内容を体系的に理解し確信をえることができるからである。

さて精神の自己活動の状態は多様であるから、考える活動を確保する一義的な教授方法というものは容易には見出しえない。教材に省察的に沈潜する道と、弁証的に論証する道とがあるが、それは二つとも考えを深める(denkende Vertiefung)ための道である。しかしまたこの二つはどれも空(から)のことば教授となる危険を内

にもっている。というのは省察が、教師の提示するものを受動的に受けとることになり易いし、また弁証論証が、ソフィストの三百代言に、ペスタロッチーが非難した、空(から)の弁口使いに墮落することもあるからである。

ピタゴラスの教授法

自発的に考える学習を教育でどうして確保していくか、という問題に対して、ピタゴラスの教団は早くから一つの試をしていた。この教団は、生徒が入学して、三年から五年のあいだ、生徒はすべて「きくもの」聴聞学生 (Akusmatiker) だということにしていた。

高学年になってはじめて「学習するもの」[学者] (Mathematiker) として弁証的方法を使うということになっていた。はじめは他の人の語るところをきかねばならない。そして他の人の話の全部がわかるまで、生徒は質問してはならないし、それについて自分の考をのべることもできなかった。ここに言われているような間の禁止はあきらかに、省察的沈潜をふかめるために行われたものであった。聴くということで、権威あることばに畏敬の念をあらわし、省察的自思考をすすめるというのであった。

このように、精神的自己活動を確保する一つの道がピタゴラス教団の中に行われていたのであった。畏敬の心をもってする受容、与えられたものへの集中と沈潜、内的統合、こういうことはこのピタゴラス教団に独特の方法であった。

このような沈黙の静寂は、陶冶がよい結果をえるため欠くことのできない根本条件だ、として推奨する人がいる。ヴィルマンは彼の「ピタゴラスの教育的英智」[Pythagoreische Erziehungsweisheit] についての研究で、それを推奨する人としてヘーゲルとワッケルナーゲル (Ph. Wachengel) をあげている。ヘーゲルは彼の哲学史講義の中でこういう。沈黙は「陶冶と学習のための本質的条件である。……問、反論、答などで悟性が形成されるとよく人は言うけれども、実際は形成されるどころか、かえって悟性はそれによって軽薄なものになってしまう。人間の内面性の教養は、人が自制することを得られ、また拡大されるものである。沈黙によって思想や精神活動が貧しくなるものではない。」

ワッケルナーゲルは沈黙の学習を弁証的ソクラテス法に對立させ、さらに沈黙の学習が思考する学習にみちびくとともに、陶冶財の評価の体験に導くものである、と言う。即ち「沈黙は、ことばを大きく冷静な精神である。それは理性であり、聖なる静寂であり、その状態においてのみ観察され経験される。……真の沈黙、安息目の静寂の中にこそ、生徒のあらゆる活動がある。落ちつきのない目があちこちする、というようなことのない心の平和。見たものについて思をこらす、訓練によってそういうような心の状態に到達でき、そのような心を保持できたら、それで困難な訓練の課題は解決できるわけである。」と。

ソクラテスの教授法

精神的自己活動を確保しようとするもう一つの試みが、ピタゴラスから出ていて然もそれ以上に世の人の注目を引いた。その典型的なものもソクラテスの教授法、弁証論の道である。それは一般にソクラテスの産婆法、対話法といわれてきたものである。ソクラテスはそれを自分の、生徒の自己思考を解発しようとするのだという。そのことをプラトンはテアイテストの中でソクラテス自身に語らせてこういつている。「僕たちの技術にとって一番大事なことが、それにはこういうことが含まれている。即ち当の青年が思考をはたらかして分婉したものが、偽似物や偽物であるか、それとも正物であり真物であるかを百方検査するということが（この技術を心得ている者には）できるといっているのである……。僕と交わりを結ぶ者は、はじめこそ全然無智と思われる者もないではないが、然し交わりの進むにつれて、その人々に神が許し給うならば、その者自身の見るところでも、すべて驚くほどの進歩をすることは疑いない。それも、何ひとつ僕のところから留て学んだことがあったためではなく、自分自身のところから多くの美事なものを発見し出産してのことなのだ。その際の取上げは神のみ業で、僕もそれには微力を致しているのである。」

ソクラテスの産婆法が認識論からみて何を意味するか、それは重要な問題である。プラトンはその想起論で、産婆法は省察的内的直

覚を刺戟するものだ、としてとらえている。ところがアリストテレスは、それを經驗的帰納法の発展したものだとし、この「帰納的研究」と「一般的概念規定」とを並べ、それがソクラテスの最大の功績だと言っている。ソクラテスの産婆法についての見方には、思想界のこの二人の巨人のあいだに大きなへだたりがある。がその何れをとるにしても、西洋の教育方法、学問の研究法が、その後長く、ピタゴラスの教授方法とソクラテスのそれに、大きく影響をうけるようになったことは明白なことである。

このようにして教授学に神秘主義と弁証法がおきた。学校教育に与えた弁証法の影響がどのように大きかったかは、それが後に Scholastik といわれたことによくあらわれている。われわれがもしソクラテスの弁証法を、アリストファネスが誤解して言ったように、三百代言と言い、同じようにピタゴラスの教授法が非難されたように、盲目的な權威信仰だ、ことば信仰だと言うとしたら、こう結論できよう。二つの道、即ちソクラテスの弁証法もピタゴラスの省察法も、その一つだけで自己思考を確保できるものではない。陶治活動で深い確信を得させようとするなら、体験にふかく沈潜するとともに、それを精査する論証法が、それに並行する必要があるのである。

中世の教授法

研究と教授に關して、神秘主義の精神集中とスコラ学の鋭さを調

和させるためとり組んだ真剣さでは、中世盛期の上に出る時代はなかった。このことをグループマン(M. Gabmann)とその学派の人々が研究している。中世の教授に関する問題は主として大学のそれに關するがため、われわれに大学の歴史的興味を引きおこす。が現代の教育教授の潮流にとつてもそれはきわめて興味のあるものであった。中世の教授方法の動向の目ざすところは形式的にはわれわれの教授原理と同じである。即ち考える理解と体験的評価によつて確信の基礎をつくること、これであった。そのために必要なのは權威(auctoritas)への献身と理性(ratio)の活動であつた。

スコラ学は教授方法として弁証的技術を發展させた。その技術は生徒の自己思考をひきおこし、それによつて生徒は疑問から確實に、異論から真理に導かれる。アリストテレスの論理学、とくにそのTopicの第八巻は、十二世紀の未頃になつて知られたもので、スコラ学ではそれは学校で討論を展開するさいの必需品のようになつていた。その展開された結果が、スコラ学の教授単元の構成学であつた。そしてそれは、トマス(Thomas v. Aquin)の書に美しく書きのこされている。

ここでは各単元が問題の形で生徒のまえに提出される。問またはその一部としてである。問題の解決は問に反対することから初まる。そこでテーゼは反論として出される。——つづいて教師がその解決を生徒に示す。そしてその解決の論拠を生徒のまえに明らかに

する。そこに出される教師の解決と論証は、恰もよせける承認と反対の大浪の中に立つ巨岩のようである。——最後に教師は生徒の訓練のため、生徒の反論をうけてこれを批評し再論する。そのようにしてそれに関係するあらゆる問題を取り扱い、それで教授の単元は終る。

単元をこのように厳しく方法的に構成するには教式が根本にあつて、その教式が理解を目ざす教授を引き立てていることは明白である。

上にあげたことは中世に行われた弁証法についての記述である。

中世の人たちの意見によると、スコラ学の弁証法だけが確信に基礎を与えたのではなかつた。それと並んで神秘的直覺的方法も行なわれていたと見ているのである。中世の神学では、神秘主義とスコラ学は対立するものではなく、相連関するものであつた。陶冶財を習得するには、それについての分析的論証と省察的沈潜とが相補いあわねばならない。そのため神秘的な方法とスコラ学の方法が發展していく間に、幾度も同じ名に出会うのである。この二つの方向にとつて重要な人はスコラ学の父といわれた Anselm von Canterbury (1033-1109)と中世の方法理論家である Hugo von St. Viktor (1096-1141)である。聖ヴィクトールはその教授論であるDidascaliconの初にこういう。「われわれを學問に導く二つの道がある。……それは教授(講義)(Lectio)と省察(meditatio)である」とい

うのである。(注)前者Lecioが自己教育も教師による教授もともにふくむなら、後者mediatioは教財への省察的深まりと評価の深まりのすべてを示すものである。「それは知によって心を照らし、喜びによって生命を与える。」「したがって講義は教授の初をなすもので、それを完成するのは省察である」といつている。であるからわれわれの教授学の中心問題である、「どのようにして確信を生徒に得させるか」について、聖ヴィクトールは二つの方法を結合することで解決できると見ていたのである。即ち教財について弁証的に理解すること、直覚的体験的に評価することを結ぶことで、深い確信の基礎をえると見ていたのである。

注、Lecioは教授、講義というはたらきを意味するとともに、課題、教材、または教科書の一節などの教授の内容をも意味する。作用と内容をあらわしていることは、われわれが「おしえ」ということばで、おしえる教師の作用から出て、おしえる内容をも意味しているのと同じである。ラテン語のLecioはもと読む(Legere)という意味であるという。

合理的発見法

一七世紀、一八世紀の合理主義の思想が発展すると、教育界に押し出されるようにして登場したのが「発見法」Heuristicといわれた教授方式である。この方法の創始者はソクラテスといわれ、そのためソクラテス法(Socratic)ともいわれていた。

この方式は生徒の思想界にむすびついた質問によって教授をすすめ、生徒が自力で概念、真理を発見できるよう指導するのである。したがってこれは対話法であり問答法(Eroemaitic)である。問答を中心にする点ではカテキズムの教授法と同じであるが、教財に興味を喚起し新しいものを自分で見出すよう指導するところがカテキズムとちがう点であった。

この方法が開示して行った背景には、デカルト(一五六九—一六五〇)スピノザ(一六三二—一六七七)クリスチャン・ウオルフ(一六七九—一七五四)らとその学派の人々の教学的合理主義の思想があった。その影響の下で教授を合理的に、思考をできるだけ厳格に、つまり数学的にすすめることが要望された。それに応えて登場したのがソクラテス法であった。だから当時ソクラテス法が広く行われたのは、創始者の模範よりも、合理化の要望にこたえたものと見られるのである。「すべての知は一連の鎖のようなものである。鎖の中の一つの輪はいつも他の輪にかかっている、どれ一つとつてもそれは他のすべてに関連しているから。」というのがウオルフの知識観であり教材観であった。したがって子どもの場合も教材となる理性的真理について、子どもへの推論をすすめるのが教授であった。

ソクラテス法

一七世紀一八世紀のソクラテス法には、もとのソクラテスの産婆

法になかったものが入っていた。即ち生徒の自己思考の解発という本来のもの外に、生徒の合理的思考のすすめという新しいものが入っていたのである。合理主義の時代には後者が強調された。啓蒙時代の後期になるとこの二つは区別され、合理的思考の側面はソクラテス法のいわば皮殻にあたるもの、中核は精神の自己活動である、とする人々がでてきたのである。その一人はプロテスタントの F. G. Diner (1760-1831) 他一人はカトリックの人 Meißner (1785-1827) であった。二人は宗派がちがうように、ソクラテス法のとらえ方にもまたちがいをを見せていたのである。

ディンターはソクラテス法を率直にこう解している。即ち教授目的に即した問で、教師が与えようとしているものを、自ら見出すよう生徒を指導するのが、その方法であるとしている。ディンターは分析(説明)する教師と、ソクラテス的(發展的)教師とを対立させた。「前者は他人が建てた家について教える。……ソクラテスから学ぶ生徒は、自分でそれを建てることを学ぶ。」という。つまり自分で建てる自己活動をおこすが、ソクラテス法の本質だ、という。

フィルターレルもディンターと同じように、合理的思考の面は、言わばソクラテス法の皮殻にあたるところで、本質はソクラテスの助産法だ、と見ていた。然もソクラテスの人格による助産法がその中核をなすとみていたのである。「ソクラテスの学派に入ろうとす

るものは、生徒に明らかな概念を与えるだけでなく、温かな心胸を伝えるよう、まず人間を大切にせよ」明らかな概念を与えるための「問答法はソクラテス法の殻である。」その本質は、生徒の心情に感入する聖なる教授である。ソクラテスが教えようとした真理は、素朴な人が、学識の助なしにただ経験と実際からとり出すような真理であった。自然宗教と道徳がそれであった。

ソクラテスは考える学習だけをすすめたのではなく、価値の学習、評価する学習をさせようとしていた、とフィルターレルは見たのであった。

ペスタロッチーの方法

啓蒙時代後期に行なわれたソクラテス法の実状は、フィルターレルが理解しようなものでも、またディンターが期待した精神的自己活動を喚起する方法でもなかった。その実状は、多少の誇張はあっても、ペスタロッチーが口をきわめて論難したところのものに近かったのである。それは空な「ことば教授」の生れる源泉であった。または内容のない「理屈こね」か「弁口使い」の指導であった。あるいはまた内容もないのに大風呂敷をひろげることを教えるそれであった。「もともと何もないところから悟性をよび出すなどできるわけはあるまい。……それは丁度卵も産んでない鳥の巣からは、たとえ青鷹や鷲のようなものでも卵とることできないのと同じであるから。」と。ペスタロッチーはこんな風にソクラテス法を非

難した。そこで見たのは、「わけのわからぬことをおうむ返しにまねる」ことだけであった。

ペスタロッチーが当時のソクラテス法を口をきわめて非難したのは、自分も自己活動的理解学習を求めたからであった。そしてペスタロッチー自身、つぎの場合は、高い精神力をとらえ教授の課題をみたすことができた。即ち子供が「学習することを学ぶ」とき、または子どもが誘導されて「理性に、自主的思考の軌道に」のついでに、または「精神力を内的に高める」ことができるとき、子どもの高い精神力をとらえることができたのである。そしてそのためには教財を十分評価させ、その価値を体験させねばならないということを、ペスタロッチー自身実際に経験していた。それなのに彼はそれを理論的問題としてとらえてなかつたのである。

ソクラテス法もペスタロッチー主義もともに自ら考え自ら学習することを人に教えようとした。このことに関しディンターは二人の教育事業をもっとも適切にこう表現した。「ペスタロッチーは下層社会の王、ソクラテスは上層社会の王、二人とも自らを無用のものにするためはたらいっている。」と。自己活動的理解学習を目ざした教育であったのに、そこから出た二つの教育方法―ソクラテス法（問答法、発見法）とペスタロッチー主義―がそれぞれに前者が無内容の問答法となり、後者が空虚な話し練習となったことから、生徒に考える学習をさせるといふ本来の目標に到達し得なかつた。か

りにその失敗を回避できたにしても、高い心意生活の全体、つまり心意をふくめた全体をとらえることはできなかったであろう。

精神の自己活動の方法

精神の自己活動の問題は、二十世紀初頭から作業学校の運動にこれまで以上に勢力的にとり上げられた。

本来の学校を子どもの遊戯にむすんで、作業学校にしようとするのが、ケルシェンシュタイナーであった。作業学校の有力な推進者ガウディークは、手作業よりも精神作業を重く見た。彼によれば学校の作業を組織する中心原理は自己活動であった。ガウディークの学校は、知識をつめこむところではなく、生徒自ら作業しつつ認識と技能を獲得するところである。そう言って生徒の精神の自由作業を極度に重んじた。そこでは「教師の活動は理想的な場合はゼロに等しいものにし、生徒の思想陶冶はすべて生徒にまかす」というのがガウディーク派の指導理念であった。その学校では問答法から出た教授のための対話はすて、主として自由な話し合い (Heie Ausprache)、討論 (Diskussion)、論争 (Streitred) をつかつた。ガウディークの学校のは緊張した精神作業ではあつた。がそこにも考えない「ことは教授」になる危険があつた。それにも増して危険なのは陶冶財の評価の学習が行われにくい、ということであつた。そこにおける結果は新しい知識主義である。そこで彼は作業学校は同時に体験学校でなければならぬ、と言うようになった。生徒

を生活によびさまし、それに興味をおこさず体験（価値の学習）によつて、作業による自己活動（考える学習）を補わねばならない。精神活動を生々とおこすため心情の内面性が必要だ、と痛感したのであった。

以上のことを教授の歴史に見たエッガースドルファーは、現代の方法学の動向について、つぎのように言つて自分のあげる教授の原理—真実と価値の原理—の真理性永遠性を示唆するのである。

即ちこういう。現代の方法学の動きはピタゴラスが見たとまったく同じ宿命の前に立つ。それは西洋の陶冶の歴史の初に早くもピタゴラスが認め、中世盛期にはスコラ学や神秘主義の方法学者が見たとまったく同じ宿命なのである。それは「真実の陶冶というものは、一面的に、論証（*Rasonieren*）だけに期待できるものではない。」と、いう宿命なのである。

真実の陶冶のためには静かな沈潜が必要である。生々した思考活動、生々した論証と同じように沈潜が必要である。真実は人が考え理解するだけのものではない。それ以上にそれは人の心を感動させ人の心をとらえる。つまりそれは価値をもつ。そういうことから教授では陶冶財について考えさせ論証するとともに、そのものつ価値に沈潜し評価することを、同じように重視しなければならぬ。

こういうのがエッガースドルファーの考である。

四 真実の論証による確信と、沈潜と価値評価による心術の形成

確信

真実がうけとられ確信をつくるように教授する、というが、確信とは一体何であるか。確信に達するための考える学習とはどのような学習であるか。エッガースドルファーは考える学習と感覚でとらえることを区別し、三つの点から確信にいたる思考の徴表をあきらかにした。一つは思考運動の活動性、二は思考内容の一般性と必然性、三は思考結果の妥当要求である。

人が思考するとき即ち精神的（理性的）に認識するとき、感性的に学習する、即ち直観とはちがった仕方、人の心は活動する。われわれは直観をもち、表象をうけとるのであるが、われわれは自分で思想をつくり、概念を形成し、判断下し、結論を引出す。即ち思考は自ら活動して思想をつくっている。もっともこの活動は多様で探究的（推論的）思考であるか意味（志向）的思考であるかによつてちがう。日本の教育界では多くの場合、思考という探究的思考（デュイの「思考法」にとり上げている問題の解決にむかう思考）だけがとりあげられているが、エッガースドルファーはそれと並んで、このあとの意味（志向）的思考をもとり上げ、二つの思考の型を夫々に解明している。そしてそのどれもが受動的に思考結果

をうけとるのではなく、自ら活動してその結果をつくっていることを説いている。

思考が、直観とか経験とかいわれるものどちがう第二の徴表は、思考によってとらえているものが一般性と必然性をもつことである。直観でとらえ経験でとらえた世界も秩序をもっていて、決して混雑ではない。然しその世界は個々のものが集ったもので、その上それは常に変化するものである。思考による知は、それに反して個々のものの中にふくまれている一般的なもの、偶然にあるものではなくて本質的なもの、個々のものやその現象にある必然的なもの、そういうものに注目し、それによって概念をつくり法則を立てる。このようにはたらくのが思考である。

直観的（経験的）学習に対して特色となっている考える学習の第三の徴表は、その結果が妥当要求をもつ、ということである。考える学習でえたものには、それは真実であるとすべての人に主張し、すべての人々の承認を得ることができるといふ確信がそれについている。それに対して直観によってえたものには、そのような確信がついていない。自分はそのときそういうものを見た、経験したというだけのものである。

以上のような考える学習によってえられた知識は、三つの徴表即ち思考が自らはたらき、思考の内容が一般性と必然性を持ち、考えてえた結果が妥当性をもつて確信して主張されるようなものである。

る。このような思考が人に確信を与えるのである。

心 術

人格の精神的形態をつくるのが陶冶作用で、これがヴィルマン以来言われてきた陶冶の真義であり、それがまた教育的教授であることは前にのべた。教育的教授は終局的に人格を形成することを目指すのであるが、その第一に目ざすところは、人格の精神をなすところの確信と心術（志操または心情とも言われる）をつくるにある。確信は三つの特徴をもつ思考によってつくられることは簡単に見た。つぎに心術がどのような性格のもの、教授でどのような意味をもつものと、エッガー・スドルファーが考えていたかを見よう。

(I-S. 268—271)

心術は、価値が評価されて生れてくるもので、そのもとは価値にある。ところがその価値は、その基礎にある事実がもつ価値であって、事実についての知と、価値についての知（即ち評価）ははなすことはできないものである。

価値についての知が評価（Werben）であるといつた。それは事物のもっている価値と無価値を観照的（Theoretisch）に決定するものが評価であるという意味である。とすれば、評価するということ、うたがいはなく知的過程であろう。そしてその過程の頂点というか中心に出てくるのが陶冶の意識である。

価値と事実が一つとして知られるということ、思想についてだ

けあるのではない。感覚についても同じことがある。感覚的価値は感情として体験されるが、そのような価値感情もまたある一つの意識内容―それが暗い意識でもまたは下意識でも―と結びついている。感覚の場合でも、価値と物とはつねに結合したものとしてみとらえられるのである。

思想といわれる精神的認識の場合も、価値の知と事実の知とは互に入りこんでいて、離れ離れに独立はしてない。たとえば「ドイツは戦に敗れた」という一つの思想も同じで二つは一つである。しかしそれをとらえる場合、その基礎にある事実と、それにつく価値とは、一応はわけられる。客観的に冷静にうけ入れられる人は、基礎にある事実はみな同じようにそれを受入れている。が事実のもつ価値について見ると、人によって受取り方がみなちがう。その人がドイツ国民であるか、それとも戦勝国に属するか、あるいは戦に無関係の第三者であるかで、敗戦の事実についての考え方が、それぞれにみなちがうのである。

そうではある。けれども以上の場合、事実をとらえるのと価値をとらえるのとは、反省では別けられるが、体験が二つに分れているのではない。敗戦という認識(思想)の中で、事実とその価値は一つになっているのである。そこでエッガースドルファーは言う。

「価値あること(das Sein der Werte)についての知は、ある何かについての知(Wissen um irgend ein Sein)に外ならない。思考

の領域では、事実認識に依存しない独立の価値認識というものはない。」という。

その上価値の知(すなわち評価)は感情と織り合はされていることに注意しなければならない。丁度事実の知に表象や想像がともなっているように、価値の知には感情がともなう。思想が表象や直観や体験を豊かにともなっておればおる程、心情の波動はふかくなる。その心情は思想をとめない、われわれに見渡すこともできないほど豊富な感情的感情をあらわすのである。

たとえば「敗戦」の思想には、われわれの体験損害犠牲というような数々の記憶表象がむすびついている。その追憶からくる感情があるため、われわれの価値体験は、話だけで世界戦争を知る後代の人々のそれとは全くちがう。全くちがった価値の輝きをそこにあらわすのである。「わが民族は戦に敗れた」という事実についての思想にはエッガースドルファー自身の場合には、彼自身ドイツ史の悲劇にまつわる多くの表象知識をもっている。そこから生れる感情があるため、庶民出の人とはちがう感情の流が彼の評価についているのである。そういうことはすべて個人の価値体験となって表現されるのである。事実の知(Sachwissen)は悟性(Verstand)だけをとりえるが、価値の知(Wertwissen)は心情(Gemut)をとらえる。そしてこの二つは対象でむすびついている。そのため理解と評価は融合して、人格全体にふかい影響をひきおこす。すなわち人格を陶

治する。

事實の知と一つになった価値の知が、遂には行動をおこすところまで進むこともあるが、感情の色のこい価値の知が、価値を鑑照的に承認しても、承認したままそこでとまり、価値あることを現実にするための行動にまで進まないこともある。価値の知が価値を評価しそれに感嘆はしても、価値を実現せずにいることもある。その場合精神は美的態度をとっているのである。精神が事實の美的価値をみとめ、それについて趣味判断をしているのである。すなわち事實そのものが確信と評価・感嘆だけを求めて、いまだ行為を求めるには至らぬということもある。したがって事實が、真実として、美として見られているが、追求すべき価値、善としては見られないこともあるわけである。

上述のように確信と感嘆とに止っている原因がどこにあるか。それが評価の不完全なことにあることも、また陶冶の不徹底なことにあることもある。たとえば「このような場合私は決していつわるまい」という心術(態度)の伴わない、ただ「人はいつわってはならぬ」という確信をもつだけのものや、英雄的な犠牲の精神に感嘆するだけで、身を挺して事を処理する意志のないのは、その人の生半可な精神的態度をあらわしているのである。またそのような態度をつくる原因となった陶冶過程が不徹底であったことをあらわしているのである。

価値というものには、もともと、それを認めそれを評価するもの自身が、それを実現しなければならないということ、その価値そのものの中に含んでいるのである。価値について知るもの(即ち評価するもの)は、そのように価値を自ら意欲するようおのづから動いて行く筈のものなのである。そうであるから陶冶活動はそのことをうけて、価値の知から価値の意欲にまで移行するよう生徒の精神活動を促進しなければならない。

一つの事実がおこしている状態の中で、事実と自我との関係が体験され、事実のもつ価値が知られ評価される。その場合、自我は事実のもつ価値を単に知り評価するにすぎないのであるが、そののもつ価値に自我は何らかの態度(Binstellung)をとらざるを得ない。例えば戦に敗れたのは私の民族であり、戦に敗れて危機にあるのはわれわれ未来であり、われわれが犠牲になる可能性が目の前にある、というように、敗戦の事実を体験するのはわれわれである。そしてその事実のもつ価値・不価値をわれわれは評価する。そのさい評価は単なる評価に止まることはできない。評価された価値に対して何らかの態度をとるようわれわれは迫られるのである。

例えば生徒は敗戦による自らの民族の没落とその不価値を知るのであるから、生徒はそこで自らの意志態度を決定するようおのづから迫られ、民族の没落と抵抗するであろう。彼は民族の再興を熱望するであろう。そのように価値の評価はすすんで意欲となり、さら

にそれが行動にまで発展する。たとえ民族の再興のための行動を、今すぐ起すことができなくとも、意志の態度が失われたのではない。それは心術 (Gesinnung) として心意に付着する。かつ同じ方向の評価を屢々すればする程、それは精神にふかくきざみこまれる。

長い目でこの仕事 (心術の形成という) をすること、また未来のために心術を身につけさせることが、陶冶の仕事である。意欲を行為にまで導くことができたとするなら、価値体験の陶冶効果は一層高められたわけである。

以上のように価値を教える教授と評価する学習があるが、それは意味を理解せず教授と思考し理解する学習とが密接に織り合されている。織り合されているこの二つはそれぞれ一つ一つの教授段階でもなければまた特殊な方法でもない。そうではなく、それは一つの教授原理であって、陶冶財を精神的に理解するあらゆる場合を支配するものである。陶冶内容にある真実と価値は同時に受容される。そして確信に基礎をもつ心術こそは、教育的教授の目標である。

われわれは真実にいたる思考の特徴を三つあげ、確信がどのようにして成立するかを簡単に述べた。つぎに確信とともに人の精神的形態をつくっている心術はどのようなものであるか。確信、価値、

評価とどう関係するか、どのようにして成立するか。このことをやや詳細に、エッガースドルファーの論述するところについて見てきた。そして心術とは、評価された価値に対するわれわれの意志の態度である、という彼の思想を明らかにしてきたのである。

それでは教授の中で確信と心術とをどのようにして形成するか。

これまでの叙述は主として確信と心術の性格とその成立の論理構造に関するものであった。この二つをどうして作るか。すなわち真理と価値の原理を教授にどのように実現し、確信と心術を生徒の中にどうして形成していくか。この実践的問題に対する解答を、次にエッガースドルファーの叙述にしたがって見て行こうと思う。

五 真実と価値の原理を教授で、どのようにして実現するか

真実と価値の原理にしたがって教授し、生徒の心に確信と心術をつくる、すなわち人に精神的形態をつくらう (陶冶する) とするとき、とるべき方法に三つある、と言って、その一つ一つについて述べる。

- 一、提示された真実と価値の表現を省察しそれに沈潜する方法。
- 二、真実と価値を実証するための発動的な思考活動の方法。
- 三、学校と生活に真実と価値を実際に形成する方法。

一、教授で真実と価値を直観的に提示する。(I-S, 276-9)

直観教授の思想や経験主義の思想によれば、教授の場合には生徒を現実のものに接近させ、生徒のする体験を深め、生徒のもつ表象を明瞭にする必要がある、という。ところが真実と価値の原理による教授の場合には、むしろそれを裏返すかのような考え方と取扱になるのである。即ち、現実や事実はかえって理念的純内容 (Ideal Content) をもたねばならない。真実や価値をその内にもたないものを教材として陶冶活動に入れてはならぬ、どうでもよいものとか、意味ないもの、価値ないもの、精神的純内容の貧弱なものは、現実的である、生徒のふかい体験だというだけの理由で、教授の中にとり入れてはならない。真実と価値を豊かにふくんだ教材であつてこそ、人を陶冶するはたらきをする。作業であるから、生徒が活動するからというだけで、作業が教材になるわけではない。「ごっこ」が子どもに興味をもたせ活動させるから教材となるわけではない。作業によって生徒は期待された陶冶効果をあげず、それが無駄骨折になる場合もなしとはしない。子どものごっこ学習が遊びになる危険もある。そこで教材をえらぶ場合肝要なことは、それが精神的純内容をふくんでいることは勿論のことであるが、その上に純内容が教授の個々の場合にふさわしいものでなければならぬ。即ち教材が陶冶価値をもつものでなければならぬ。そこで考えねばならぬことは、その個々の場合、教授すべき純内容にどんな衣裳をつけ

(Einkleidung) やせて生徒の前に提示 (darstellen) すべきか、ということである。教授すべき真実と価値とをどのように具体化して生徒の前に出すべきか、ということである。具体化の形が陶冶内容できまつているわけではない。たとえば自然科では「自然の美」歴史では「行動的態度と政治的責任感」宗教教授では「超自然の人生課題」言語教授では「諸民族の文化とその精神」というような教授すべき内容即ち真実と価値がある。これをどのように具体化するか。そこで自然美、祖國的行動、信仰からの宗教生活というような人類の経験や表現の中から、教材となるもの、即ち陶冶価値の豊かなものを選び出すのである。その選択如何によつて次のことが決まる。真実と価値に生徒が没頭するようになるか、教授が生徒に確信を与えるか、生徒に学習動機をつけることができるか、教授が豊かな感情を伝えることになるか、それが心術をつくる効果をもつか、こういうことが、教材の選択によつて決まるのである。

選んだ教材を直観的に提示するのは、教材を生徒にとらえさせたものであるのは勿論であるが、それに止まらず、生徒を教材に精神的にふかめていくためである。その目的のために教材を提示する方法はきわめて多様である。それは次のような方法である。

(a) 経験的提示

これは自然と人生から切りとつた代表的断面について、精神的なものを生徒に観察させるのである。自然には神という創造者の思想が

ふくまれている。人の生活には人によって現実にされた価値と無価値が表現されている。であるから、現実的なものに接近するとき、陶冶活動は豊かな直観をえた上に、さらに精神的なものを豊かにえることができるのである。

神聖なところでは特殊な人でない限り、誰でも宗教的に高められる。森の散策で人の心は美的印象にみたされる。困難な作業に働く人々を初めて見るとき、見る人におこる社会的覚醒がどのように強大であるか。また他人の運命やなやみにふれるときの道徳的意識の浄化、こういうものを考えても見よ。そこには豊かな直観があるとともに、人を精神的なものに連れて行く。体験された現実に即して確信と心術が人の心に形成されるのであって、分析的な思考でそれがつくられるのではない。つよい感情のともなう観察の中に精神的なものが直接に心にあらわれてくるのである。

(b) 美的提示

芸術作品によって真実と価値を直観させるのである。ここでも目は現実界のイデア的純内容に向う。芸術家は自分の芸術品によって真実（イデア）と価値を開示するが、自分はそこからひそかに逃れ去ってしまう。芸術家は自分が見出した真と価値をそこでどこまでも人に説明しようとはしない。自分で理解したままの自然・生活・歴史の一断面を、平板化したそれらの関連からとり出し、表現し、その精神的純内容に人が接近できるようにする。その点からする

と、芸術家はまさに一人の教育家であり、また青少年のよい援助者でもある。生徒が文学絵画を省察しそれにふかく沈潜するには、生徒にやさしい教師の助力が必要である。芸術的提示の場合も経験的提示の場合も同じように、提示は提示されたものの真実と価値を同時に開示するのである。

(c) 歴史的提示

過去の記録や記念物によって、真実と価値を提示することである。過去の生活や源拠は歴史的事実や知識だけでなく、社会と文化の法則への洞察——これは大きな陶冶力をもつ——を与えるものである。それよりもっと重要なのは、歴史的範例から出る効果である。即ちそれは意志の昂奮——偉大な性格と偉大な文化の労作に、精神が感動し鼓舞されるという効果である。これは歴史的理解や洞察をえることよりもっと重要なものである。だから一度生徒が歴史的理解にめざめたら、記念碑や文学碑に沈潜さすことは、真実や価値をとらえさすのに、どの教科にとっても好都合なことである。

現実のことは (Sprache der Wirklichkeit) 即ち現実のものが人に語りかけてくる内容——自然と生活、芸術と歴史がもつ精神的内容——われわれはいつでもそれを理解でき、いつでもききとれるというものではない。教師がそれを仲介しなかつたら、現実に接近すること現実を理解することのあいだには、いつもきびしい境界線が引かれているのである。

【補】そこで次のような提示方法が必要なわけである。この方法は長いあいだにわたって、教授の唯一の提示方法のようになっていた。ところが現代ではかえってそれをつよく排斥するようになってきているのである。

(d) 真理と価値を教授で表現する、即ち提示する。

この場合は教師が精神的純内容を教授で具体化し直観的に生徒に提示するのである。ヘルバルトは世界の表現、彼が美的といっている世界の表現をもって教育の主要な任務であると言う。美的といったのは、表現され生徒の前に提示された世界は、生徒の価値評価をうけるもの、うけさすものとして考え、そのような形で（美的に）世界を表現し生徒に提示するのが、教育の主要な任務だと言うのである。教育界では長いあいだヘルバルトのこの意見に従ってきたわけであるが、今日ではわれわれは何よりまず、観察できるものを集めたり準備したりして、それで教師の提示方法に代えようとしているようである。それならば、あらゆる提示様式を使う余地がなお広い範囲で残されているといわれるであらう。

もともと陶冶過程の基本にはこういことがある。即ち、生徒は教師の指導の下に真理と価値を見ているもので、然も教師の目でそれを見ているものである。その場合に大切なのは教師が確信と心情をただ対象として教えるだけでなく、自分の生活にそれを表現しているということである。そこで真実のもの、イデヤを最も効果的に

表現して生徒に提示する方法は以下のようなものである。

(e) 人間的教育的表現

教師がもつ確信と心術のうちにある真実と価値が、教師その人に表現されて自明なものとして直観される。このような提示の方法で教財の精神的内容が初めて厳肅な衣裳をつけて未熟な生徒の前にあらわれるのである。生徒はおそらく提示されたものの基底にある重要な真実を十分見透すことはできないであらう。またとらえた価値についても、完全にそれを体験し評価することはできない。けれども生徒は日頃尊敬する人が、その真実と価値に全精神をささげている姿を見るのである。

教授と生活の統一は、一つの心術に支配されている教育社会で初めて可能であるが、陶冶活動はそのような統一のあるところで教育的教授となるのである。そのとき教師は師匠となり生徒は「弟子」となる。陶冶の機能は指導（訓育）の機能になっていく。

これまで教授につかう五つの形の直観的表現、即ち提示を見てきただ。これは直観の原理で見たようにあらゆる認識、したがってあらゆる陶冶活動の基礎となるものである。ところが上述の直観的表現、即ち提示には、それ以上に確信と心術の基礎をつくる、という特別の意味があるのである。この表現・提示によってのみ真理と価値の複合体を省察し、それに沈潜できるのである。事実と価値にむすびついている感情は省察的沈潜によって、生徒に意識され、生徒

の感情は高揚する。考察 (Betrachtung) が宗教的真理を心的作用にする手段である、と正しくも人は言う。牧師の職にある人が、この考察という方法をなしにすることのできないと同じ様に、教育でもこれをなくすることはできない。したがって青少年陶冶でも常に直観的表現、即ち直観的提示が必要なのである。確信はつよい感情をもった思考確実性であり、心術はまたつよい感情をもった意志傾向である。確信と心術の対象即ち直観的に提示された教材に沈潜するとき、豊かにふかい感情をえることができる。そしてその感情によって、青少年は自らの洞察を肯定し、その決意に向ってふるい立つのである。

二、教授において、真実と価値を実際に明らかにする。

教材を直観的に提示して、それに生徒を省察的に沈潜することは、確信と心術に感情の基礎を与える。だが省察的沈潜はそれと並んで確信と心術に悟性の基礎をも与えている。確信と心術を形成させたためには、直観的に提示された教材について自ら考え自ら評価するよう、生徒を指導しなければならぬ。これが第一につづく第二の方法、真実と価値を実証するための思考活動である。

エッガースドルファーは次にその方法を具体的に説明している。
即ち

A 生徒自らに思考させるには、

(一) 生徒に課題を設定させ、

(一) それについて自ら考えて認識に達せしめ、
(二) それ(認識)を整理させる。

B 生徒の思考内容を一般性と必然性のあるものにするには、それを論理的に処理しなければならない。そのため

(一) 直観的教材をえらび、それについての
(二) 生徒の論理的思考の進行を監視し、
(三) それからえた認識をわかり易く方式化させる。

C 認識と価値について生徒は確信をもち、それについてすべての人の承認がえられると思う。即ちそのことの認識と価値について生徒は妥当要求をもっているのである。その確信を生徒に与えるところの最初の方法は、教師の権威で、幼い子供の場合、それがあらゆる確信を与えるものである。成長するに従い、自然の認識については、その権威者、実証、真実の明証が確信を与え、宗教的認識については、啓示の権威が重要なものとなる。

三、教授と生活の中で、真実と価値あるものを形成する

生徒の心に確信と心術をつくる、すなわち——陶冶する方法——がもう一つある。実践的形成の方法である。真実のものは自分の言語に表現して、初めて明瞭な理解に達することができる、ということがある。人に教えるとき、却って多くのものを学ぶ *docendo discimus* という古くからの学校の格言があるが、それは上の経験から生れたものであった。一つの認識を、絵にかく、構成する、技術

的に数学的につくるときも、それから多くのものを学ぶ。ことがらを遠くから見たり、表面から見ると、それはまことに単純に見える。それを言葉、公式、数でとらえ表現するとなると、途端にそれは深淵と断層をあらわすものである。そこでわれわれはその困難をとり去り本質を明るみに出して、それを明瞭な形にせねばならない。

何かの形でそれを形成するのでないと、科学のことも技術のことも明瞭にはならない。そこで科学者はペンをもって考えるし、技術家は自分の工夫をスケッチする。大きな形で人生が教えているものが、小さな形で教授にも通用するのである。作ることで思想は明瞭になる。真実についての理解だけでなくその確信も、作ることで深まる。「私の教を行うとき、誰でも、それが神からのものである、と知るであろう。」とイエスはユダヤの人々に教えている。み教を行おうとするものにして初めて、イエスの教が神からのものであるとの確信がえられる、といっているのである。

実行されて明らかになるのは、事実の真実だけでなく事実の価値も同じである。とりかかるとわしいとわしい重荷に思われたことも実行してみると祝福されている。ということがよくある。ここで言っていることは、まず初めよ、ということ、試みは研究以上にその価値を見せてくれる、ということである。それは作業がすすむとともに、われわれの興味も成長して、われわれを搞(とりこ)にするからである。

価値体験についてみると、省察はどうしても活動以前の段階にある。ところが活動のみがわれわれを価値の王国につれていくのである。価値の王国で「主よ主よ」とよぶだけで為そうという意志のないものは、価値の王国に入ることはできないのである。

その上に陶冶の過程で知と意欲の上に能力をつけるものは、形成することである。心術は心術である限りまだ未完成のもので、一つの心理的動きであるにすぎない。心術が実践となり行動となるには、生徒が実行し試めす以外、方法はない。心術から行動にすすむとき、行動はひるがえって意志に作用する、そして意志の傾向をつくり、それをふかめ堪能にまでする。

以上のように形成すること、行動することで、生徒は真実と価値の純内容のおく深く入ってそれをとらえる。そして確信と心術を自らの中につくるのである。エッガースドルファーは形成をさらに技術的、精神的、道徳的の三つの型にわけて見ている。

知識を実践の力にまで導く教授、学習によって現実界を処理できる力を生徒に得させる指導は、まず習得する経験内容を理解することである、と考えてきた。理解さすことで経験は生徒に同化される心身の一部となる——つまり身につく。このような学習のために、生徒自らに考えさせる、そして知識を真に生徒のものにさせる、というのが一般に通用した考である。そこで教授は生徒の思考を喚びおこし、活動させ、進めるのが何よりも重視され、その実践

方法が工夫されたのである。わが国の教授学では戦後長いあいだにわたって、問題法、問題解決学習に興味をもって来た。それはその方法が自発的思考を刺激し活動させる、という独自性をもち、ことによるのは勿論である。思考によって生徒は経験を理解し真実をとらえ、それが現実処理への意志と能力を生徒に与えるものと考えているからである。

エッガースドルファアの陶冶、すなわち教育的教授でも、自発的思考学習を重視し、真実と価値を自ら実証する方法を出している。

この方法について彼は多くのページを使っているが、ここではそのことを指摘するだけに止めた。彼のはそれだけではない。行動へ出ていく意志の傾向は、思考学習だけでなく、真実がもっている価値を体験し、それに沈潜させ価値を評価させることで得られる。評価さすだけでなく生徒がそれにとらえられるよう教授することで得られると主張する。この二つの実践方法の上にさらに真実と価値を形成する第三の方法を付加している。この形成は形成されるものの真実について考えさすよう生徒に迫るだけでなく、形成されるものもつ価値を生徒に体験させ、評価さすのである。このようにして実践への態度、行動への力がつくられるという。このあとの二つの方法に彼に独自の陶冶の方法、教育的教授の方法があると思われる。この第三の方法についてわたくしは今ほとんど述べることができなかった。

引用・参考文献

- I Eggersdorfer, F. X.: Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts 4. A. 1933. 6. A. 1955.
- II Eggersdorfer, F. X.: Jugendziehung. Hrsg. v. Alois Fischer 1962
- III 篠原助市 教授原論 昭和二八
- IV 山極真衛 現代教育的教授論 昭和一六