

エドゥアルト・シュプランガー著 『教育における意図せざる副次作用の法則』(4)

(翻訳)

訳代表・調整：岩 間 浩

訳者 はしがき

この書に関する翻訳のいきさつ等については、前の(1)～(3)で解説済みなので、ここでは省略し、直ちに第二部に入りたい。ここではⅥ「人間の固有法則性」とⅦ「変化する法則」を扱う。残すところ、Ⅷ「教育者への反作用」と「付論：教育学の学問的性格について」のみになる。

第Ⅱ部

Ⅵ 人間の固有法則性

「態度決定」(Stellungnahme)という言葉は、精神的世界の偉大な導きの言葉を意味している。人間を他のすべての存在や事物から区別する固有法則性は、受容したり拒絶したりする能力である。しかしさらに、この能力は義務へと高まる。態度決定は、人間が知的な意味内容を理解することができ、人間的価値内容を感じることができ、そのような内容の間で意識的および意図的に決定することができるということを前提にしている。このことはまさに人間の核心であるので、ただちに次のように付け加えてもよい。すなわち、この三つの規定においてすべての教育目標も形式上、言い表されていると。なぜなら、それらは共に作用することにおいて、ひとつの調整体系となるからである。その特質はさらに、それが遺伝によって固定されているのではなく、自ずと、規範という意味で機能し始めるまでは、文化共同体において、年長の世代においてまず覚醒され、調節されなければならないということにある。

生成し発達する人間は、周囲の圧力や衝撃によって動かされるのではなく、自己の態度決定に基づいて動くのであり、意味の知覚力と意味に導かれる意欲を呼び覚ますことがまた、教育の中心課題になる。これを定式化することは容易であるが、実行することは非常にむずかしい。これを実行する近道は、人間生活の基礎構造がまず第一に理解されることにある。

A 態度決定は、相互の生活においてのみ学びうるし、行なわれうる。すべての共同体に、倫理的[・]精神[・]が働いている。人間は意欲[・]するだけでなく、倫理的義務[・]（当為）にも従っている。カントの倫理学には、わずかな言葉で片付けることのできない、ひじょうな深さがあるとしても、倫理的義務は（単にこれをすべしというような）空虚な断言的[・]命令[・]（定言命題）にあるのではない。倫理的義務は文化のすべての社交形式[・]と専門領域[・]で作用しているところの、それゆえまったく多様な形態で現われる規範精神[・]として、自己を展開し、分岐する。そのもっともよく知られた凝縮は、そのつど基準となる「道德」であるが、それは現代社会では吟味されることがひように少なくなった現象である（原注1）。この中心的契機を考慮すると、教育の本質規定はいまや、「倫理的[・]精神[・]における文化内容への態度決定を呼び覚ますこと」となる。そのための手段は、因果関係的な種類のものではない。今一度繰り返すと、人間は圧力や衝撃によっては動かされない。人間を形成しようとする者は、人間を「高めなければならない」。

意味理解、価値の体験、及び自己決定とが共に働いてなされる態度決定は、人がこの三位一体的行動構造へと成熟していることを前提としている。成熟した人間はだれしも、人や集団（共同体）や仕事に直面すると、たえず態度決定を行なっている。仕事は確かに人や集団から離れてはいるが、しかしそれは同じく、意味の解釈や価値の体験や批判、すなわち即座の態度決定を求める精神的[・]内容[・]が含まれている。すべての教育は、意味解釈や価値評価や規範に照らした吟味を促さなければならない。あらゆる存在は、こうした行為に導かれる前に、そのような力の発育を可能にする生物的発達を前提にしているので、まずあらゆる教育は、養育、保護、発達援助などから始まるのである。しかしそうしたことすべては、すでに動物の段階で見られるものであり、本来的な人間陶冶の前段階に過ぎない。新たなことであり重要なことは、まさしく意味を理解し、価値を知覚し、規範を体験する力を引き出すことである。この三つの束の課題は、自律として、あるいは簡潔に「自由への教育」として言い表すことができる。内面からの応答こそが重要なのである。その最初の最も重要な応答は「然り」と「否」なのである。

B 教育の目標と方法について思慮をめぐらすものにとって最も切実なことは、内容とは何であるかを理解することである。内容とは一面において物的なものの担い手であり、他面において心理的過程であるという対立によって特徴づけられている。この両者はいわば器にすぎない。黒板に書かれた命題は、文字を構成する木材でもチョークでもない。これらの素材はの場合、一定の精神的内容の担い手であるに過ぎない。だから、命題をよりよく「理解する」ために、木材とチョークの化学を利用しようなどとは、誰も思わない。これらの担い手は、考えられている意味内容にとってどうでもよいのであって、紙とインクに難なく置き換えることができる。しかしまた、思考過程を進めるために関与している心理物理的過程もまた、内容にとって支えであるにすぎない。なるほど思考過程の発展のために、見る、話す、聞く、注意する、思い出すなどが必要である。しかし、そのような過程の上に騎手のように乗っている思想や洞察や真理は、まったくそれとは異なるものであって、「精神的なもの」なのである。

対照的に特徴づけを行なうために、さらに次のように述べるができる。内容はその高い程度において、しばしば本質的でさえあり、空間や時間に制限されない。たとえば詩という芸術作品は、それが印刷されている本のところに存在するわけではない。また、ある学説はそれが表明され、証明され、理解される限りでのみ妥当するわけではない。簡単に言えば、内容は空間的・時間的・物理的現象とはつねに異なる存在の層にある。

第三に、内容はしばしば社会形象および社会過程によって担われる。しかしそれは、共同社会性によってその意味と価値を受け取るわけではない。たとえば多くの人が正しいと考える命題は、そのことによってはまだ真正で厳正な普遍妥当性が与えられない。「人」あるいは「多くの者」またはあるグループとかある世代が「美しい」と明言するある形象は、そう言ったからといって真の芸術作品であるとは限らないし、いわんや高度の芸術作品であるとは限らない。共通の妥当性は、まだ本質的な普遍妥当性ではない。それゆえ、グループや集団や社会的傾向に関する学説としての社会学は、いまだ文化哲学ないしは精神哲学ではなく、むしろその一分岐であるにすぎない。個々の場合にその境界線を引くのはむずかしいとしても。

積極的な意味としての「内容」とは、精神的法則性に従って形成された意味連関

であり、一定の意味としての価値を持っている。この価値はまだほとんど生命の表面にとどまっていることもあり、非常に深くに根ざしていることもある。それゆえ内容は、徐々に、しかも断片的に顕わになるにすぎない存在の意味への入り口である。単なる状態性（気分や気まぐれなど）は、このような射程をまだ持たない。時間的はかなさや空間的分散性を超える傾向が感知されなければならないのである。

これらの示唆によって、人間陶冶は、ある倫理的な傾向が含まれている内容に沿ってのみ行なわれうるのであり、倫理的水準をそれに従わせうという命題が正当化されうる。

C 人間の生命構造はきわめて複雑である。当面の連関においては、若干の補助線が引かれうるにすぎない。

今述べられた意味内容は、さまざまな意味領域に属しうる。意味を持つとは、精神生活の構築において構成的機能を果たすことを意味する。それぞれの意味内容に、固有に色づけされた価値が対応している。価値はとりわけ、その動機づけの力において顕わになる。経済と科学と芸術は、それらを構成する行為のそれぞれの固有な志向によって区分される、文化の三つの主要領域である。感情移入的術（芸術）と知識によって基礎付けられた術（技術）とがある。経済的・理論的・美的価値に個別に対応するのは、実用財、認識財、芸術財である。そのような内容に対して意味ある態度を取ることができるのは、精神的生活を行なっていることに対する本質的成果であり、そこへ導くことがあらゆる教育の課題でもある。

しかし「内容」は、生物学的に根源的であり、後には合理的になる集団形成においても顕わになる。そのうちまず、共同で実現されるべき実目的、たとえば種の維持、生命の維持、生命の増進が理解されるべきである。一方、そこから共同社会が生まれるところの倫理的志向もまた理解されるべきである。両者は解きたいまでに互いに絡み合っている。しかし特殊の実用的（事物的）な内容は、単なる相互性、助け合うこと、支配し合うこと、または服従し合うことといった形式からはけっして導かれない。それゆえ、社会学は普遍的な科学ではない。

その本質がなお陶冶にあるところ人間へのあらゆる教育的感化は、内的習得へと「内容」を提供することに伴って発動する。それゆえ、たとえば人が誰かにある企画

への参加を誘うような、単なる個々の行為への決定が教育学的に重要なのではない。陶冶とは、つねに本質的なものの形成である。それにはさまざまな意味理解、価値体験、自覚、自己決定が属する。そのような性質の精神的生活の全体構造の中に、生ける主体を導くように配慮する心理学のみが、教育理論に貢献することが出来る。心的なものを身体諸機関や身体機能に関連付けることだけが問題にされる場合のように、心の内面的な過程を記述するだけの心理学では充分ではない⁽²⁾。

D このようにたいへんもつれあった生命構造を結びつける靱帯はどこにあるのか。別の形で問えば、この多数の制御システムは、結局どこから導かれるべきであろうか。

第二の問いにおいて倫理的義務（当為）のカテゴリーが現われる。それはなにか後から追加されるような付属物ではない。すべての生命連関を貫いて、決定的場所に血液を供給するいわば血管が通っている。どこでも「正しい」意味充実が問題なのである。「正しい」という語には、何か基準といったもの、またラテン語でいうノルムが共鳴する。現代の精神科学的分析においては、規範的なものはまったく機能していない。というのは、我々の認識的関心は、技術の基礎づけにとって不可欠な因果律的経過の研究にもっぱら向けられているからである。しかし、意味理解とか価値体験や決断が問題になるところでは、因果関係では済まされない。

経済的に正しいものと経済的に誤ったものがある。真理の正しい認識と間違った認識とがある。美的な成功と不成功とがある。技術においては、この方法やあの方法ではうまくいくが、他の方法では、まだか、あるいはそもそも初めからうまくいかないという経験がある。このことは、規範的精神におけるあらゆるものの根源的な箇所である。

人間の社会（そうはいつでも一つのまとまった全体としてはまだ顕在化してはいないが）は、無数の集団形象と社会構成員との混合や並存や対立を含むものである。しかしそれぞれの集合体自体は、特定の行為を要求し、他の行為をしりぞける規範的な規則によって貫かれている。その一員となった個人は、倫理的義務（当為）の声を聞き、それに対して賛成したり反対したり、従ったり闘ったりして、態度を決定する。倫理的義務の拘束性の種類と程度とは、ここではざっと示されるに過ぎ

ない。習慣、モラル、法律、政治的秩序は、もっともよく知られた基本形式である。しかしそれらは、文化の専門領域や、権力の集中と社会階層、種族と国家、時代状況、そして基本的な宗教的立場に応じて、はっきりと分化する。すでに教育を受けた人は、これらの多様に分化した規範構造に従い、また受け取った教育に従って反応する。精神生活は、それがどこであっても歴史的に条件づけられている。しかし、あらかじめ教育されるべきあらゆる人は、かかわっている集団によって妥当なものとして認められた（規範的）理想に従って導かれる。その人物はその理想に従うか、あるいは抵抗しようとする。そのようにして生じた生活組織全体は、まさしく迷路のようなものである。そしてこの大雑把な概観からは、解決のための導きの糸が与えられることが期待できない。⁽³⁾

しかしさらに、二つの補助観念が言及されるべきであろう。

一つの完結した文化的「統一」のための指標が前提とされているような、生きた全体的な文化を想像していただきたい。この場合の文化は、時には事柄に方向付けられる、時には人間間の行為を規制する、多くの非常に異なる規範によって貫かれている。それらの規範は場合によっては互いに反目し、さまざまな葛藤にさらされる。それにもかかわらず、全体を上方へと向かう渦のように捉えることが出来る。問題なのは、（合成された）価値実現なのである。だがそれは、決して明白な事実的進歩という意味においてはではない。ゆり戻しが無いわけではない。しかし、大変うまくいった場合には、本来達成されるべきものがより明確に意識されるようになる。文化のこのような内的な「倫理的指令」をまとめてその「倫理的精神」と呼ぶことが出来る。

「より明確に意識化する」という表現は、傾聴に値する。なぜなら、かの超個人的な規範精神はそれ自体、何の意識も持たないからである。しかし、精神生活において作用するものは、心を超越しているとしても、意識的な体験を経過したものだからである。ニコライ・ハルトマン（Nicolai Hartmann）は、意識における不適切な表出について述べている。根本的な倫理的決断が問題とされる場所では、それもまた体験という視点に引き寄せられる。人間には、規範性の源泉と形而上学的に関与している深部があることが明らかにされる。各個人はそのような葛藤において決断を下さなければならない。個人は支配的な精神力の全重みを自らの肩に担わな

ければならないのである。そこに個人の危機と尊厳とが存在する。ここに内面性が開かれるのであり、その内面性がなさねばならないことの方向性を把握し、その上さらに、なすべきことを貫徹するための諸力を奮い起こさねばならない。ゲーテはこのことを次のように述べている。

汝が内面に向きを変えるやいなや、
汝はその中に中心を見出し、
そこではいかなる貴人も疑うことができない。
汝は何らの規則がなくとも困らないだろう。
自立した良心が
汝の倫理的生活にとっての太陽なのだ。

「汝は何らの規則がなくとも困らないだろう」というくだりは、快く響く。だがそれは、あらゆる倫理的決断のための基準が初めから明確である（たとえば、シェーラーの先見的価値観によって期待できるような）ということにはならない。真の良心の要求を求めて激しく闘わなければならないであろう。それには、状況の意味に対する深くて広い理解、純粹で確かな価値感情、「世界」の誘惑に対して抵抗しうる意志が必要である。なぜなら我々はここにおいては、超世界との境界にいるからである。

良心が我々が知っているすべての生物から人間を区別する賜物であるならば、良心への教育を人間陶冶の中心課題と見なしてよいであろう。こうした定式化はもちろんきわめて一般的である。良心は、種々な文化段階、種々な民族、具体的な宗教的信条の作用領域において、まったく同じであるわけではない。このことについて吟味することは大変興味深いであろう。しかしそれは我々の主要テーマからはずれており、ここではなされない。たしかに「良心へと教育する」と言うべきかどうかはすでに疑わしいが、この場合、内的自己制御の器官の発達の下で準備をする援助が行なわれなければならないと考えられる。あるいは「良心を教育する」という表現の方がもっといいのかどうかである。この場合には、萌芽としてすでに前提とさ

れている倫理的制御器官の純化のみが問題となる。視野の拡大や、第一審第二審にあたる自己観察の訓練、そして認識したものを保持し、それに従って行為する力が必要なのである。さしあたり我々は、両方の課題を考慮すべきであると仮定しよう。とすれば教育の目標は「良心ある人間」であるという定式が適切である。

この教育が人間の本質にそぐわないものを人間の中に持ち込むかのような見解だけは、まず遠ざけられるべきである。むしろこの教育は、人間の最高の固有法則性を鼓舞するだけである。あらゆる事物、生氣あふれるあらゆる生物、意識的に生活するあらゆる人間は、その生成と行為の基準を自らの内にもっているというアリストテレスの古い思想は、非常な深みを持っている。世界はどこであれそれぞれの内的指令の法則によって貫かれている。そしてそれは、まったく異なる名称で示される。しばしばその名称は、しばしば道とか正しい道といったものを意味している。中国人はこのような思想を徹底して中心課題とした。

しかし、人間の活動が多様になればなるほど、そして集団形成が複雑になればなるほど、決断を要する状況は特異なものとなり、既成の道徳を超えて、孤独な熟慮と自己吟味において正しいもの、あるいは正当なものを得るためにさらに闘わなければならない。かくして内的中心というものがますます視野に入ってくる。すなわち「心の内奥にも宇宙が存在する」(Im Innern ist ein Universum)。良心が人格形成に際して決定的指導者になる。良心の教育は、人間形成の途上での価値批判上の試金石になるのである。

VII 変化する法則

A 意図せざる副次作用の法則は、この間奏曲のあとでは、はるかかたに遠ざけられているように見える。人間の精神的生命構造の特性が概略的に示された後では、教育作用を因果的強制と見なそうとする試みは、もはやほとんど起こりえない。しかし同時に、計画的な教育の可能性は、総じて疑わしいものになってしまった。いったい、人間生成が繰り返られる本質的な行為が、まったく主体の深みからいわば「生まれる」としたら、人はいかにしてその生成に外から影響を与えようとするのか。いかにしてそれを助け出そうとするのか。

最終楽章において、ソクラテス学派以来周知のものになっている像が、きわめて

自然にその姿を現した⁽⁴⁾。しかしこのような語り方の精神において、次のように続けられなければならない。「人は生成する者を、せいぜい援助することは出来る。自分自身が自らを生まなければならないのである」。プラトンのソクラテスがつねに重きを置いたのは、弟子たちに出来上がったものは何も与えず、単純に弟子たちの意識に何ものかを注ぎ込まず、すべてを弟子たちから引き出すにすぎないということである。精神の誕生は、それが倫理的価値を持つべきであるなら、精神自身の行為でなければならないのである。

ソクラテスの不断の技法は、[・][・][・][・]問いかけである。しかしながら、巨匠が再三再四、無知の自覚を表明しているにもかかわらず、我々が正解を頭の中に用意しているとすれば、この問いかけは誤って理解されていることになるだろう。なぜなら、彼が問題にした答えは、単なる判断、あるいは定義ではないからである。その答えは、全人格の倫理的態度決定、すなわち生命の動揺と全体的変容に基づく思考の動揺であり、または、であるべきなのである。倫理的問題は決して単に純粹に知的に「解決」されるものではない。この倫理的な問題に当たっては、そこで実際に新しい人間が「生まれる」内的な出来事が必要となる。そしてこの生成は言葉における個々人の態度決定では「解決」されない。

この生成過程は永続的に活動し続けなければならない。

にもかかわらず、ソクラテスのこのような回心（Bekehrungen）と教説が我々にとって一面的に知的なものに見えるということを否定することは出来ない。しかし我々は、プラトンに負っている文献上の証言を、不適切な観点で見ていることを考慮しなければならない。確かにかの時代のギリシャ人たちは、論争を競技として楽しんでいった。というのは、彼らは雄弁の師たち、すなわちソフィストたちと闘わなければならないからである。言葉での対決以外の何ものも我々には伝えられていない。しかし、対話が共同生活を前提にしていること、そして、我々が単に予感するにすぎないことを、プラトンが驚異的な形で全面的に示したとはいえ、ソクラテスのような力ある人格が現存したということ、付け加えなければならない⁽⁵⁾。教師と生徒とが共同生活を行なうところのみ、[・][・][・][・]本来の教育が作用するようになるということは、まったく確かなことである。

しかし我々は、ソクラテスのそのための補充と位置づけ、また、誘い出す問いかけ、

すなわち集められた知識をではなく、内的な態度決定を呼び覚まそうとする問いかけに含まれている原理を考察しよう。この原理はたとえば次のように定式化することが出来る。

「深部にまで達する教育は、思考であれ評価であれ意欲であれ、生徒の内面に由来する自己機能が自ずと現われるような精神状況を引き起こすことに教育者が成功するところでのみ行なわれる。その他のいかなるやり方も“まだ”教育ではない」

こうした行為のそれぞれが精神的全体行為であろうとするにもかかわらず、それはより知的な、あるいはより美的な、またはより道徳的・宗教的な色彩を帯びていることがある。「実り多い思考状態」とは、学習者がすべての準備的で入念な分析行為を共同で遂行することによって、問題に直面させられ、「そうしてのみ解決される」という内面に生じる明証意識がその明確さをたえず輝かせるような状態である。問題が「さしせまったもの」であるときにのみ、人は自律的思考へと教育されることができる。美的感覚の覚醒も、同じようなやり方でなされる。その際、「導き」の場合に教授者に前もって美的領域の基礎構造が明確でなければならない。さもないと、美的感動とはまったく異なるもの（たとえば、事実認識とか流行上の欲望とか単に素材にもとづく緊張）が現われる。倫理的態度決定を呼び起こす仕方がもっとも難しい。若者はなるほど理念や基準（たとえば正義のような）をすでに自ら持っている。しかし、まったく具体的な状況にそれらを適応することは最初はいまよくない。というのは特異な状態というものはあまりにも複雑だからである。良心の明証は常に明確であるわけではない。良心の明証を求めて懸命な格闘がなされねばならないのである。ここでは、抽象的な理念と現実生活の錯綜状態との間に位置する偉大な文芸作品が役立つかもしれない。—それゆえどこにおいても、人間陶冶にとって肝要なのは、実り多い状況を引き起こすことであり、そのような状況においてこそ、ゆるぎない根源的な内的態度決定が現われるのである。

内面的目覚めのさまざまな体験領域を余すところなく明確にしようとする者は、まず次のことを洞察しなければならない。すなわち、本来の教育の周囲には、それを支え準備するが、しかしそれ自体はまだ何の教育も意味しない多くのきっかけが存在するということである。知識の伝達だけがなされるところでは、記憶力が要求されるが、理解し、評価し、決断へと成熟する人格は要求されない。規律を維持するための措置

が取られるところでは、教育はまだ問題とはならない。なぜならば、教育においては、たとえ他の観点の下では時折有効であるとしても、本格的な強制は起こらないからである。労作教育において役割を演じている「鉄の意志が教育する」というスローガンにならって、「教材が教育するのではない」という合言葉を作ることができよう。

教育に関するこのような見解の好例は、フリードリッヒ・コパイ（Friedrich Copei）の学位論文『陶冶過程における効果的な契機』（初版：1930年、ライプツィヒ、第5版：1960年、ハイデルベルク）に見出される。精神的なものの独自性について何も感知しない心理学では、事実は適切に表現されない。コパイは、彼の書では述べていないが、テオドール・エーリスマン（訳注1）の『精神的なものの固有性』（ライプツィヒ、1924年）から強い刺激を受けた。コパイは、倫理的問題性と人類共通の祖・ソクラテスを極めて重視したのである。

このソクラテスが本来世界にもたらしたものは、まさにあらゆる者は精神的意味において自己自身を産まなければならないという思想である。しかし、それはあらゆる者がより高い自己への可能性を自らの中に持っているということの意味している。すなわちそれは、普遍妥当的思考の主体、意味理解と価値への有意味な態度決定の主体、より低いものに対してより高いものを認めてそれを力強く持ち続けることを決断する主体である。その際教育者は、ただ助力することしか出来ない。教育者は、この内的な力学について、自己教育を通して明確に認識するまで達していなければならない。そうでなければ教育者は、挫折するに違いない目的を設定することになってしまう。この場合教育者は、いかなる方法によっても回避できない副次作用と反作用とを経験するであろう。

B これまでのすべての予備的考察の後で、期待されていた教育学的目的設定の領域における意図せざる副次作用の法則の吟味を行なうことが出来る。それは一人間的行為一般の法則として—その妥当性を失ったりはしない。しかしその意義は、ここで働きかけるものに従って変化する固有法則性に依拠して変化する。教育は、心理身体的発達（自然的成長）に従う人間に向けられる。教育は発達を世話し、守り、健全な方向へ導こうとするだけでなく、精神生活にも手を貸そうとする。なるほど精神的なものは発達過程の中に埋め込まれており、それなしにはありえないが、し

かし、それはまったく固有な構造を持っている。精神的なものの法則性は、意味法則性である。精神的なものに目覚めた者は、意味構造を理解し、価値内容を体験し、積極的に態度決定をし始める。要するに教育は、正しい態度決定のための基盤を用意しようとするのである。態度決定のもっとも単純な形式は、問いへの応答である。しかし大切なことは、意味に即して正しく話すことではなく、そこから正しい行為が生ずる、人格の内面におけるもろもろの前提になるものである。

技術的なやり方、あるいは植物の栽培、あるいは動物の飼育の場合と同様に、そのような目的設定の場合には、望まれない結果が生じがちになるものである。このことは、教育者がその中で行為する諸連関が、他の領域のそれよりもはるかに複雑であるので、まったく自明のことである。技術者は明確に認識されている因果律を利用する。うまくいかなかったもの、あるいは「それに付随して」生じるものは、成し遂げられなかった「残り物」として示され、人はいずれにしてもそれと折り合うことが出来るであろう。精神的世界における法則的連関においては、まったく性格を異にしている。それは依然としてなおあまり究明されていない。そして悪いことには、その特性は多くの教育者にはまだまったく隠されている。

それゆえ教育学の領域では「うまくいかない」ことが多いのである。その例を列挙することは容易である。しかしもっと重要なことは、あらかじめ予測不可能であることが教育の中心的な本質として、根底に存在していることを示す地点へと正しく導くことである。すなわち、教育の意味が「自律させること」であるならば、一処理されない残りのものが何も残らないときには、あらゆる教育的企てはまさに失敗することであろう。それゆえ主たる注目はそこに向けられねばならない。前もって送られるものが、新たな照明の下に現われるとしても、それをよく知られたものと見なしさしつかいがない。

1. 発達診断が正しく行なわれるかどうか、すでに困難な先行する問題である。なぜなら、ある一般的発達状態（成熟度）が、精神的作用が内面においてひらめくことが出来るための前提であるならば、適切な時点を与えられるまでそのような作用への「導き」を控えなければならないからである。しかしまた、それをみすみす見逃してはならない。そこで、第一部第V節における議論がいくらか分かりやすく

なる。この問題は算数の授業において特に知られている。けれどもそれは、すべての精神的領域に広がっている。たとえば、より繊細な感情世界が目覚める前に抒情詩を扱うことは考慮を要する。少なくとも、高貴な火薬が早まって効果なく使い果たされる危険がある。政治的範疇における思考は、そのためには若干の生活知を必要とする、相互関係と権力関係の意味理解を前提としている。このような内的直観が存在しないならば、空虚な言葉理解にとどまる。周知のごとくドイツ人は、この側面の発達が遅れている。ドイツ人は、権力一般の力学を無視することをもっとも好み、国家を同業組合として構築する。政治的世界の理解を可能にする基本的行動を、技巧豊かな分析によって早期に活性化することがますます必要となる。関係する生活関連についての逆の見解は、逆の政治的措置という副次作用を持つのである⁽⁶⁾。

ごく一般的に言えば、現在の成熟度への洞察、文化の基本的範疇の知識、対応する有意意味な精神作用への慎重な導きが互いに同調しなければならない。もしそうならなければ、理性的なものはまったく生ぜず、ただ望まれざる副次作用が現われるに過ぎない。

2. 人が教育的に達成したいと思うものは、生徒が望ましい行動方式を誤れる動機連関に位置付けることにことによってしばしば無効にされる。次のような段階を追って、この現象を思い浮かべていただきたい。「おとなしい」子どもは、自分に要求されるすべてのことを、往々ただ愚鈍にまねる。このたえずまねるような態度は、好ましい教育結果のように見える。けれども本当のところは、倫理的価値を持つようなものはまったく生じていないのである。あるいは生徒は、教育者に対するまったく素朴で無批判的な愛からすべてを行なう。それは教育者と関係なく、自分がその固有価値のために要求されているから行なうのではない。そのような盲目的追従は、真の教育関係を意味しない。教育者は、その庇護者に力強い名誉心を自覚させることに成功することがしばしばある。教育者はその場合、相当な成果へと導くかもしれない。しかし正しい名誉概念が喚起されていないならば、真の動機はゆるがせにされるのであり、危険な見せかけの倫理以外の何ものも身につかないのである。

あの古いすぐれた原則は次のように言っている。「教育者は待つことが出来なければならない」。それどころか教育者はきわめて長い間、待つことが出来なければならない

ない。技術者は、「それ」が大きな妨げとなる副次的影響なしに行なわれたかどうかを、明日にでも判断することが出来る。しかし人格となると、内的に「成熟」しなければならないのである。まったく何の指導も見られず、およそ何ごともしなかったように見えるときに、もっとも重要なことがひそかに起きていることがある。そこではさらにその余波が現われることもある。しかしまた、長い間少しも気づかなかった意図されざる副次作用が見えてくることもあるであろう。上述の容易に順応する「おとなしい」子どもは、この点で思いがけないことをよく引き起こす。

最良の教育意図ともっとも尊敬に値する教育技術をもってしても、しばしばうまくいかないということになるとすれば、ここで述べられるのは非常に些細な知恵でしかない。誰もがそのことを知っている。「この仕事には、あまりにたくさんの要素を考慮しなければならない。誰がそこですべてのことを確実に予測しようとするのだろうか」ということでのみ悲しい経験を根拠づけるとすれば、人はまだ事態を正しく把握していなかったのである。予測と予想について述べることこそが的外れなのであり、相も変わらず教育と心理技術的処置との混同を犯しているのである。我々の計画の失敗と妨害的要因の出現とが教育の本質に属するということを認めるときに初めて、我々は考察の頂点に達する。なぜなら、人間は望んだように「作られる」べきではなく、倫理的・中心を持った自律的人格が形成させるべきだからである。場合によっては、その自律的人格が彼自身の道を進むときに、有益な反作用というものが存在しうるのである。

3. 教育的な出会いは一つの闘争である（Die pädagogische Begegnung ist ein Kampf）。

このことがまず理解されねばならない。倫理的に自律すること、そして態度決定をすることに、成熟することがあるのであれば、それへの突破はある特定の契機においては、法律的に成人の期限が存在するようには生じないであろう。自己を固有の存在として認めさせようとする衝動は早く目覚めるが、再びまた、引っ込む。子どもはそれを実験している。自律した存在における倫理的契機は、たいていまだ隠れている。なぜならそれには、形而上学的深化を可能にする名誉意識がすでに目覚めているということが必要だろうからである。始めは、自然的な独立衝動しか存在しない。この衝動は長い間にわたり、慎重な制御を必要とする。その際、ほのかに示される意志の力が

大切にされなければならないが、動機の形成はつねにコントロールされなければならない。この教育的意図は本来逆説的であり、その遂行は繊細な敏感な気配りと豊かな経験においてのみ成功する。あらゆる教育が結局は余計なものとされ、自己教育に移行すべきであるということ自体がすでに逆説である。教育は生成しつつある者をその自律へと「導く」べきである！という決まり文句が選ばれるとき、いぶかしいものがますます現われる。多かれ少なかれ、自ら不断の闘いがはっきりと起こるということは何ら驚きではない。

我々はここで、プラトンだけがはっきりと見た生の根源的問題に出会う。権力への根本的衝動は、あらゆる人間に自然に潜んでいる。あらゆる人間は、自らの自己保存と「自らの上位にある存在」という意味に反応する。この衝動は自己制御によってしか倫理化されえない。他のあらゆる外的な制限は、暗示とか強制といったものを保持している。しかし、自由から生じるものだけが倫理的なのである。それゆえ、自然的自由は徐々に倫理的自由すなわち自制と自己抑制に変らなければならない。それがプラトンにとって、ゴルギアス対話編以来その省察の核心となった。

我々は、自由な教育様式と拘束的な教育様式とを議論する際に、自然的自由と精神的自由というテーマに突き当たった（原書44頁参照。訳書『初等教育論集』第8号42-3頁）。そのときは、「自由」という語のあやうい多様性が示された。自由について深く考えなかった者、ソクラテスのやり方で自ら自由にならなかった者は、自由の精神において教育し、また、真の自由へと教育することができない。そして、目的を明確に定めない者は、その行為において不明確なものしか生じないことに驚くに当たらない。教育者の困難な仕事が成功すべきであるならば、これらは、彼の中に満たされていないなければならない諸前提を指し示している。それ自体が大きなテーマである！

しかし教育者の中にまだあいまいさが支配していて、このあいまいさが若者の無統制といっしょになるならば、まさに教育は闘争という一種の自然状態であり続ける。このようにして生ずる小競り合いは、意図せざる副次作用の経験にとって、古典的な領域である。比較は度を越してはならない。たとえば教育者の学級に対する関係はまったくうまくいっているが、しかし、二つの党派が対立し、常に何らかの緊張の気配が漂っているということは依然としてある。それを取り除こうとした改革教育者たちは、よい意図に満たされていたが、生命のまったく不変的事実を、従

って教育一般の意味をも見誤った。法秩序、さらには国家権力が回復した後でも、条約の外皮の下で、交戦状態が依然として続くという若干の自然法論者の主張が思い出される。教育者と被教育者との間も同様である。前者が必ずしも確実に王座につくわけではない。実際、反乱が起こりうる。目論まれた措置が、予想とはまったく異なったことになりうるのである。

もう一度繰り返して、私は小競り合いについて、戯れの調子で述べよう。権利の所有と正義のための闘いという根源現象が、厳然たる形態でも現われないとすれば、かくも日常的な現象を長々と述べることは、骨折りがいのないことであろう。精神の目覚めはまったき深みから生じるという主張は、我々の時代の人々から大げさな理想主義として笑われる。しかし、（私が簡潔に表現しようとするように）「理念的なもの」が今日でもなお、青少年においてどのような根源的エネルギーをもって開花するかということが明らかになる一つの極限現象がある。それは、眼前の世界が決してそのような規範にどうしても適合していないということが明らかになるときの失望の激情に示される。そのとき、「反動」は、絶望に、犯罪に、そして徹底的なニヒリズムに向かっていく。今日の我々が前者、すなわち内的調整器への信念をもちや持たないとすれば、我々は後者に満たされることになる。この心の対照的な反応は、通常「ルサンチマン」（怨恨感情の集積状態）という名で知られており、またそれは、「それはそうなのであるが⁷⁾」という文句に書き換える。しかしその際、決定的に根底にあるもの、したがって形而学的衝動が問題でありうることを、人は認めないのである。

このような極限現象において、もっとも中心的なものは再び、規範意識一般の動揺であり、それと同時に良心を無効にすることである。若者が倫理的に厳しい生きかたを、自分自身によりも早く大人に要求することは確かである。しかし、彼が本質的にそのように義務付けられていることを自ら予感していないならば、—いかにして彼は、他者をそのような規範で測ろうと思うようになるのか。人生は実現することも出来るが、しかし誤ることもできる意味を持っているという思想は、およそ当為（まさになすべきこと）を承認することによってはじめて輝くのである。この最も早い見方が現実の経験によって失望させられるならば、一切を疑わしくし、もっとも困難なものを再び若き心から取り出すことを極端に困難にする危機が生じる。

倫理的諸要求が課されるが、いたるところで満たされずにいるような世界で青少年の教育が行なわれるならば、教育学的措施は、それが青少年からももはや真剣に受け取られないという副次作用を持たざるを得ない。ことによると、このような結果に先行して非常に苦しい葛藤が生じたり、あるいは鈍い逸脱しか生じない。第一の場合は我々にとってより啓発的である。というのは、そこにはまだ形而上学的脱落の重さといったものが残っているからである。私はその出来事をニヒリズム的なショックと呼ぶ。それは、教育学的目的設定の意図せざる副次作用の最も激しい形である。その根本的原因是、真の教育結果が本来意図されず、少なくとも保護されていないところで教育しようとする社会の内的不誠実さにある。

4. 我々の一貫したテーマは、我々の計画的行為が向けられる世界からの予期されざる反作用である。それは、我々の目的の実現をゆがめたり妨げたりする固有法則性に我々が突き当たることを説明する。教育において「予期に反して」反応するのは、何よりもまず生徒である。しかし生徒は、孤立した存在ではなく、つねにその自然的・社会的影響の下にいる。生徒は、彼を形成する意図に対すると同様、環境と対決する。我々が考察を続けている極限現象は、この相互作用において生ずる。なぜならそれは、運命的な重さを持つ弁証法的反動を意味しているからである。

精神に目覚めることがまったく内的な過程であり、青少年は—あらゆる時代においてと同様、今日も—その目覚めを自らの内面から奮い起こさなければならないと主張することが、すでに冒険であった。論理的明証性の領域については、人はそれを必要とあれば認めるであろう。なぜなら、なるほど教師は、たとえば数学的洞察を分析的に準備しうが、ともに考え、最後に「理解」しなければならないのは生徒たちだからである。あるいは表現を変えれば、彼の中に潜在している精神が、最終的には飛び出してきて、肯定しなければならないからである。倫理的・美的・世界観的態度決定の領域に関しては、我々の同時代人たちがこのような「内的な奇跡」を承認するだろうということをあまり当てにしてはならない。しかし、教育における決定的なものは、まさにこれに依るのである。すでに計画において、決定的な契機が共に働いていなければ、誤作用が避けられない。それを信念の契機と呼ぶことが出来るであろう。

例として我々は、他のすべてのものが依存する中心を選ぶ。人間が本質的に内的

精神的な当為（まさになすべきこと）に服従しており、彼が直線的にその真の使命へ向かうのかそれともそこから逸脱しているのかを、内的器官で調整できるということが、初めの意図において承認されていないところでは、教育はせいぜい若い人間に種々の社会的機能を装備する、あるいは仕込むという意味しか持ち得ない。しかしこの場合、これらの機能が倫理的構築に役立つか否かについての調整器官はもはや存在しない。成長する者にそれを植えつけることはできないし、後でその代用品を与えることもできない。結局、個人的良心が目覚め、自らの意志で舵取りを引き受けなければならないのである。しかし、「良心の失せた」世界では、そういうことは起こらないであろう。教育的意図の根底でそれが働いていなかったならば、一まさしくこの力が「意図せざる副次作用」としてほとぼり出ることはない。しかしそこには、かの信念の契機がある。前提としての良心が欠けるならば、教育がその意味を失うだけでなく、存在一般がその意味を失う。

青少年の発達の初期の段階では、権威が本来の責任ある決断の代わりをする。十分な保護を受けた、良い気性の生徒は、倫理的雰囲気慣れ親しんでいる。しかしいつか、一徐々にであれ突然であれ一倫理的決断は自己の敢行という性格を持たなければならない。顕著な過激性をもって現われる「正義」が最初の傾向であるように思われる。無制約性ということがおよそ青少年の評価を特徴づける。精妙な彩りを持つ体験にはまだ欠けている。プラトンとアリストテレスを思考様式の典型へと高めることが許される場合、プラトンの二元論がアリストテレスの仲介的立場より早く現われる。精神的本性は、咲き開くたましいの中に「純粋性」の息吹をはらんでいる。

精神だけが繰り返し精神を生む。「純粋であること」は、ゆがんだ異質の要素から根源的に離れていることを意味する。すでに、もっとも単純な文化段階において、純化されていることは高いものを崇拝するためのシンボルである。倫理とは、一種のたましいの純粋性を保つことである。大切なのは、「純粋な」良心を持つことである。合理主義的認識論では、変化する個別経験が混じることなしに、理性自身から生じる認識機能の側面を「純粋」と呼ぶ。カントの関心は、ほとんどもっぱら「純粋」理性に向けられている。彼の哲学は純粋実践理性の支配において頂点に達する。

確かに、この明るく輝いているものは、自己自身へと目覚めていくたましいから上昇する唯一のものではない。あらゆる種類の衝動的なもの一極端に衝動的なもの

のも現われる。現代の精神分析学は、我々をしてこのまったく異質な心の基底に目を向けさせるのに十分な貢献をした。精神は、むき出しの自然的なもの、それどころか反自然的なものと闘い抜くためには刻苦勉強しなければならない。しかし精神も固有な権利を持っている。より高い自己は人間に根源的に賦与されており、「検閲（訳注2）」によって後から作り出されたものではない。そもそも「検閲」の由来は、より高い原理なしにはまったく不可能なのである。

それゆえ、青少年期における精神の目覚めは、ゲーテがグーツェン・シュトルベルク（Gustchen Strolberg）に当てた有名な手紙の中で「純粹さの精神」と呼んだような仕方では起こると仮定することは、今日でもなお正当である⁽⁸⁾。しかしおそらくこのことは、しばしば一瞬にして起こるであろう。そのように輝く高次の自我は、初めにはたいへん傷つきやすく、まだ不確かであり、それゆえ危険にさらされており、教育の側からの特別な保護が必要である。その保護が欠けるならば、理念による最初の息吹が持つような同じ過激さをはらんだしっぺ返しが生じる。教育者は、法的に現われる出来事に留意するように、まさに思春期におけるこの反動に留意しなければならない⁽⁹⁾。ただ一度だけのことであっても世界との出会いは、ものごとのより高い秩序のために、しばしば個々の体験あるいは全体的生活状況において、活動の意味への確信が根こそぎになることが起きる。この確信はしばしば「失われる」ばかりでなく、決定的なエネルギーをもって「否定される」。否定的態度決定は、具体的動機をはるかに超えることができる。それは内面的破裂を招く。初めの理念的な爆発なしには、その激しさを理解することが出来ないであろう。この現象は、私がニヒリズムのショックと呼ぶものである。

形而上学的衝撃の起源は、非常に多様な所に存在しうる。すなわち、全霊をこめた純粹な愛の崩壊、傷ついた名誉心、職業における幻滅、熱心に取り組んだ業務の不成功などである。人格がそれによって作り上げられてきた理想を持ちこたえられないという経験は、青少年の性格によってはもっとも危険になる。その際、前面にしているのが親と教育者である。

それゆえ、教育の担い手が「純粹で」ないがゆえに、すなわち倫理的人格として説くべきことを説かないために、教育が失敗する場合が生じうる。この場合には、その行為に「信任」が欠けている。しかし逆の場合、すなわち成人の方は申し分な

いが、それに対して若者の方が素質からしてすでにだめになっている場合を考えてみると、「何とも答えようがない」。教育者はただ、より高い自己を助け出すだけであって、それを作ったり、植えつけたりできないから、試み全体が無意味である。うまくいかないことは決して初めから決まっていることではないので、教育者の楽天主義を早い時期から弱めてはならない。なぜなら、何か積極的なものが生じるであろうという信念は、彼が投入する力の本質部分であり、方法的技巧や豊かな知識よりもはるかに重要なものだからである。

それゆえ変化した法則は、われわれが到達している極限現象において、次のように現される。すなわち意図せざる作用は、肯定的な成果一般が生じない場合に生じうるし、あるいは――まれにはあるが――成果が過剰な場合にも生じうる。つまりまずい教育にも[・][・][・]かかわらず生徒が倫理的自己訓練に達することがあるのである。そしてその中間で、波乱に満ちた「闘い」が展開される。ときとしてよい教育の部分が成功し、ときとして「よい性質」の部分（中でも、目覚めつつある精神の固有な力と理解されるべきであるが）が、勝利を得る。この相互操作が先験的に示すことはほとんどできないが、二つの命題が確実に立てられうる。すなわち、良心ある教育者のみが成長しつつある人間に良心を目覚めさせ、つねに新たな作用を通して気力を保つことができる。そして、このことが起こらず、根源的な倫理的力も発現しないところでは、すべての事象は成果なく過ぎていく。なぜなら真正な認識は、つねに倫理的行為でなければならないからであり、単なる教授活動の結果自体は内的価値のないままでしかないからである。（続く）

原注

- (1) 『ウニヴェルジタス』（Universitas）誌 X I、1961 の論文「現代における道徳性形成力」（Die moraltbildende Kraft in unserem Zeitalter）及び、私の論文集『現在の文化問題』（Kulturfragen der Gegenwart, 3. Auflage, Heidelberg, 1961）参照。
- (2) デルタイの 1894 年の有名な論文が著された後、すでにフーゴー・ミュンスターベルク（Hugo Münsterberg）はその著作『心理学概要 I』（Grundzüge der Pshychologie I）、ライプチヒ、1900 年の序において、客観化する心理学と主観化する心理学とを区別している。しかし彼は後者にまだ「精神科学的心理学」という名称を与えてはいない。15 頁：「ここにある本の立場は……次のようにまとめられる。すなわち、精神生活は主体の対象としても、主体の機能とし

でもみなされうる。それは客観化される限り心理学の対象であり、主観化される限り精神科学の対象である」

- (3) このような精神生活の基本構造についての詳細は、ヴィルヘルム・フリットナーの記念論文集『教育学的真実と半真実』（Padagogische Wahrheiten und Halbwahrheiten, Heidelberg, 1959）への私の寄稿文「生活が陶冶する」（Das Leben bildet）に含まれている。
- (4) われわれがいまなお到達したいと願っている歴史的ソクラテスが、産婆術（助産術）のたとえを用いたかどうかは、もちろん確かに疑わしいことではある。産婆術については、プラトンの対話編『テアエテス』（149 節以下と 210 節）においてははっきりと示されているに過ぎない。両者にとっては、われわれ同様に、より深い教育哲学の基礎付けが問題であったのである。
- (5) 理念的知と結びついているに違いない力の目覚めについては、私は“Magyar Paedagogia”（1943 年）において、ハンガリア語でしか手に入らない論文を公にした。（テオドア・ノイ編『シュプランガー著作目録』チュービンゲン、1958 年、Nr. 500 参照）。
- (6) 私の論文「公民教育論」(Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung)（ボン、1957 年）(Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, Heft 26) 所蔵、参照。
- (7) フリッツ・キュンケル『性格と成長及び教育』（Fritz Kunkel. Character, Wachstum und Erziehung, Leipzig, 1931, S.14）参照。
- (8) ゲーテが 1775 年 9 月 18 日にアウグステ・フォン・シュトルベルク伯爵夫人（Gräfin Auguste v. Stolberg）にあてた書簡における有名な表現が思い出される。彼はその生涯を「それ自身である純粋な精神によって異質なものを徐々に排除し、そして最後には精製された金のように純粋になる」という神聖な愛にのみ捧げようとするのである。
- (9) ヴォルフガング・フィッシャー（Vorgang Fischer）『若い人—成熟期の心理学への貢献』（Der junge Mensch: ein Beitrag zur Pshychologie der Reifezeit）フライブルグ、1958 年、115 頁以下参照。

訳注

- (1) Theodor Erismann（1883-1961）. Die Eigenart des Geistigen, 1924. エーリスマンはドイツの心理学者・哲学者。モスクワに生まれ、インスブルック大学教授を勤める。身体的存在と区別される精神的存在の解明には、直視的方法を適用すべきであると説く（岩波西洋人名辞典）。
- (2) 検閲（Zensur）とは、フロイトによる精神分析学の自我理論に由来するもので、衝動が意識表面に現われるとき、その衝動を評価し批判する機能のこと。自我と超自我の検閲によって、もとの衝動が変容させられると説く。