

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』(3)

(翻訳)

訳代表・調整：岩 間 浩

訳者 はしがき

本編は、ドイツの碩学エドゥアルト・シュプランガー (Eduard Spranger 1882-1963) の最晩年の著作 *Das Gesetz der Ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung* 1962 の第一部最終節部分の和訳である。

翻訳作業は、岩間が発案し、故武居泰男氏による基礎訳(岩間も関わる)を当時筑波大学大学院在籍中の長島啓人・岡本明人両氏に修正していただき、さらに年月を置いて村田昇教授(前滋賀大学)、新井保幸教授(筑波大学)、そして長島啓人教授(早稲田大学)にさらに修正を加えていただき、最終的に岩間が翻訳調整作業を行い、一昨年から本誌『国士館大学初等教育論集』に、翻訳の完成に向けて、訳文を掲載している。この間の事情は前回に詳しく記した。ご参照願えれば幸いである。

V 教育の法則と基本様式

どのように注意深く熟考された行動においても、やはり意図されざる副次作用が生ずるという法則が妥当することを示す一連の事例は、教育のまったく具体的な方策にまで適応することができよう。しかしこのような「決定論」をとると、言葉では完全に説明しつくすことが困難であるような状況に陥ることになる。それゆえ、私が「教育の基本様式」と題する以前の論文で論及したように(原注1)、非常に包括的な枠組みにとどまることが得策であろう。私はここでもまた、この思想を糸口として使うが、その際少しばかり変えて、どのような様式にも避けることのできない短所があり、教育の精神を脅かすと言う理由で教師が望まなかった現象をもたらすことの証明に焦点を当てることにする。またスケッチ風の叙述では、内容が固定された陶冶理想はできるかぎり前提とすべきではないであろう。どのような場合でも、疑わしい教育結果は存在する。当然、この「不具合」(ヘルバルト)が、ある体系においての方が、他の体系においてよりも害を及ぼさないということはある。

基礎的な学校（国民学校もしくはギムナジウム）においては、まだ許容できることが、軍事的教育においては致命的な結果を招くことがありうる。同様に、職業教育のどのような部門でも特殊な要求を掲げるのであって、副次的結果はそれに照らして測られなければならないのである。これを個々において考察することは、有益である。その場合人は、教育学においてまったく一般的な公理や原則を定立することが、いかに危険であるかを経験することになる。

私は、「教育の基本様式」とは、教育全体の組織と精神を規定する枠組みであると理解している。それらは、教育者が「はじめから」誤らずにどちらかを選択しうる、二者択一として定式化できよう。すなわち、妥当な教育思想は、二つの側面のどちらにもある。

付け加えられるべき新たなことは、この様式のいずれにも、一度それを選んだ以上、その一面性のゆえに甘受しなければならない欠点があるということを確認することである。この種の考えうる、実現可能な構想すべてを取り込んだ体系が、カントが彼のカテゴリー表が明確な原理から導き出されていると考えたように、構成されるかどうかという問いには、たしかに体系的教育学の立場からかなりの関心が寄せられるであろう。しかしながら、当面の関連においては、強調点は他のテーマに置かれる。その場合、むしろカントのアンチノミー表を考えていただきたい。つまり、どのようなテーゼ（命題）にも何らかの正当なものを持つアンチテーゼ（反対命題）が対応している。だが人は、行動しようとするれば、二つの側面のうち一つを決断しなければならない。これから提示するアンチテーゼの輪郭を、読者は自身の想像力を働かせて、生命で満たさなくてはならない。ここでは理想型のみを描くことにする。

1. 孤島的（隔離的）様式と世間接近的様式

この第一の様式は、現実生活の混雑から、特に支配的な時代精神の影響からある程度遠ざかってのみ、効果的に教育することができるという確信に基づいている。青少年は、成長期に当たるのであり、なお保護を必要とすると言われる。すなわち彼らは、時代の闘争状態から守られ、むき出しの現実からの圧迫からの保護を与えられなければならないとする。

学校は、それがどこで教育を営もうとも、決してまだ生活そのものではない。そ

それは妨げるべき影響から避難する防御区域でもある。それは作られた環境、特に倫理的な保護環境を設定する。ギムナジウムがもともとは修道院付属学校であったことは、中世の聖職者が同時に古代の学問の伝達者であったことから、歴史的に説明することができる。そして、隠遁生活が教育的に有効であると思われたために、修道院の精神は後世にもまた、拒まれずに受け継がれたのである。そして教育内容に関していえば、古典語ギムナジウムは、その陶冶財を主にすでに出来上がった文化時代のものから選択した。というのは、それは現実上の闘争によって激しく揺れ動くことはなかったからである。そのような静かな落ち着きのある孤島の中で、人は、文化とは何であり、何によって栄え、何によって衰えるのかを学ぶことができたのである。

J. J. ルソーは、孤立する様式の偉大な古典作家になった。彼は世界に次のような激しい思想を持ち込んだ。人は場合によっては、そしてある程度は、支配的精神に抗してでも教育しなければならないという思想である。この思想を実行することはそれほど多くは無かったかもしれないが、これは決して忘れ去られるべきではない。(18世紀ドイツの)汎愛主義者出現以来台頭した世俗の種類教育舎が主に田園(Land)に移されたのは、単に健康上の理由だけからではない。そこが遮断地帯であることも意図されていたのだ。孤立した教育共同体からのみ「純粋な人間」が再生されうるという思想が、いつも同時に働いていた。今日この思想は意味がなくなったわけではない。つまり、刺激の氾濫から少しでも青少年を守ることができたら幸せであろう。たしかに、大都会の真ん中にある古典的ギムナジウムが、そこへ生徒が車で通い、その環境では技術以外の何もかも教えられない、というのは、それ自体が矛盾した様式ではあるが。

この様式の否定的側面を描き出すことはさほどの想像力を必要としない。「世事に疎いこと」は、純粋な理論や現実の文学的な情報しか知らされない青少年の運命である。困難や苦難を通して、彼はようやく一つの生ける言語を知るようになる。技術に関しては、彼は多くを理解しない。彼は、せいぜいその数学的前提条件に通曉しているにすぎない。それが政治のそれであれ、経済生活のそれであれ、文芸サロンのそれであれ、彼は、不安げに上流社会と交際し始める。このことをすでにレッシングは、彼がセント・アフラから来たときに経験した。人は諸事物に通曉してい

ないとき、それから超然としていることができるのであろうか。慣れ親しんだカテゴリーが現実の世界に適応されるには、やはりかなりの部分が改められなければならない。少なくとも獲得された陶冶財が利益を生む前に、移行期間が必要である。このことは誰でも認めるし、誰でも理解する。「隔離された教育」の価値は、まったく特殊な秘密にもとづいているに違いない。それゆえ、それを擁護することは非常に難しい。だからそれを行う人がいること自体が注目に値することである。

しかしながら、混乱した世界の中で教育された他の人は、早くから活発にその中に入っていこうとした。つまり彼は、古語にあるように、早期から見聞を広め、認められる業績を積んできた。ガラス球で演技する人は、結局はその芸が自分の日常生活にとってほとんど役立たないことを理解せざるをえない。

これによって問題はまだ解決されない。その時代の中に根を下ろしている人が、いつかその時代を超えていくことができるかどうかという問いが残されている。おそらくその人は、それが何を意味しているのか、おぼろげに予感することもない。なぜなら彼には、比較のためのどのような基準もないからである。

2. 自由な様式と拘束的様式

この対比は、古典的になったテオドール・リットの『指導か放任か』(Theodor Litt "Führen oder Wachsenlassen?") (初版・1927年)という著作の中核となるものである。それはむしろ政治的カテゴリーで、またフランス語で、「支配せよ。さもなくば自由にしておけ。なるがままにしておけ」と、明確に表現することができるのかもしれない。しかし政治学においても教育学においても、拱手傍観したままで何が起こるのを待つことによって、ある目的を達成できるということは考えられない。自由な様式の本質は、人が外的指導によって達成できるすべてのもの以上に、もっと生産的に作用する内的諸力を呼び覚まそうとするところにある。おそらく、「放任する」という名称は、ここで考えられている教育的措置にはあまりふさわしいものではない。とにかく、精神的自立、倫理的自由を達成することが問題なのである。それには最高の教育的技術が必要である。そして、最高の技術であっても、綱の弛められている状態では、無拘束以外のなものも生じないという、願わしくない副次作用から必ずしも免れるわけではない。ゲーテは「厳しさのないところに教育はない」

という古典的な言葉を採用した。しかも彼は、このモットーを彼の人生行路の当初に選んだのである。「なすがままにさせる」というあの方法は、初学者にとってはあまり適しているとは思われないし、ましてどのような個人にも適するわけではない。弱い人は弱いままであり、不安定なままである。確固とした手であれば、おそらく彼から何かを「作り出す」であろうが。

このような思考過程の位置では、われわれの判断もまた、不確かなものにならざるを得ないことを、ご理解いただきたい。われわれの判断は、「おそらく」とか「場合によっては」とか「多くの性格の場合には」というような言い回しの間を揺れ動いている。このことは、少なくとも、教育が遭遇する固有法則性について、まだ非常に不正確であることを暗示している。人は「自由な様式」について不可避免的に自由の範囲に関わることになる。だが、自由とは何であり、何をなすのか？ 二つの教育問題が浮かんでくる。(1) 人間存在は、たとえその青年期のみだとしても、意図されたことと意図されずに生じたこととの間に、その作用に際して明確に区別できるほど、決定することができるのか。もう一つの問いがさらに続く。(2) 人は一体何をめざして教育しようとするのか。すなわち、生徒に倫理的自由（決断力）を生み出したいのか、それとも命令に服する主体を生み出したいのか。

ところで、第二の目標が肯定される場合、服従の予備教育によってのみ内的自由と自律へと導かれうるといふ、奇妙な組み合わせが生じることになるが、それは可能なのであろうか。それとも、いわゆる自由な様式のみが自由へと導き、また拘束的様式のみが、固定化された、超個人的全体における服従（軍隊においてのように）に導くのか。一方の教育的薬剤の少しと、他方の薬剤の少しとを混ぜ合わせるができるとすれば、賞賛に値する有益な中道は現れるのか。

これらは、今までの吟味ではまったく出会わなかったような、明らかに複雑な連関である。われわれの出発点は、何か「動かされ」なければならないという表象、もしくは比喩であった。動かす力は、単に物理的圧迫や衝突だけが備わっているのではないということを、われわれはたしかにあらかじめ予測しておいた。「動機を設定する」という表現も、やはりまた、「動かす」という表象に結びついている。しかし、われわれが教育の第二様式において、「固有の法則性」というほとんど吟味されたことのない領域に入り込んでいるということ、また、われわれは、ここではわれわれ

の単純なアンチテーゼ（反対命題）によってでは、これ以上進めないということを、白状しなければならない。自由という言葉の曖昧さは、すべてをたそがれの中に包み込む。

それにもかかわらず、われわれはもう少し、古い調子で続けるとすれば、次のようなよく知れた観点が思い出されるであろう。すなわちゲーテは、ここで問題となっている両方の教育様式を『ヴィルヘルムマイスターの修業時代』（Wilhelm Meisters Lehrjahren）（著作集8、第3章）で論究している。少年教育の擁護者は、自由な立場の代弁者としてふるまう。つまり人は、青少年をかまわずに、彼みずからの間違いを経験させる。みずから間違いをするのは、他人の教えに無思慮に従うよりも生産的である。この方法の望ましくない付随現象は（孤立的様式を自由にさせる様式に結びつけたルソーにおいて確かめることができるように）、途方もない多くの時間が必要なことである。多くの誤りの後に、最終的には探求する心の中に真なることと正しいことが輝き出すという保証はない。自分自身の性癖への抵抗力が十分に鍛えられていないからである。つまり、事象への要求と倫理的な要求とは、それらがまったく無条件には現れてこないのである。

ゲーテの場合、少女の女教師が拘束の様式を代弁している。このような役割分担にわれわれはあまり意義を認めようとはしない。その一部は、あの時代に、女性の支配的見解は、女性に男性ほど自由を認めなかったということから説明される。しかし、ゲーテは他のところで、このテーマをもっと深く論じている（『親和力』第二部第7章）。要するに、拘束的服従の要求をもって作用する様式に賛成する人は、またその不都合をも甘受しなければならない。つまり、そこでは青少年の心の底にある固有なものはほとんど生じてこないのであり、すべては他者の意思によって窒息させられる。

最終的には、そのような教育では、それによって青少年が破壊されてしまうことさえある、自由への際限のない渴望が生まれるということに覚悟しなければならない。いずれにせよ、熱望された「自由への跳躍」（すなわち倫理的自由＝法則のもとでの自己決定と自由への跳躍）は起こりえない。その場合には、まったく新しい、慣れていない状況下において、倫理的に正しい道を見出す能力を欠く、従順な生物、いや、自動機械以外の何ものをも生み出されはしないのである。

スキュラの断崖とカリュプデスの渦巻きの間を強制されて、このような危機にさらされれば、教育者はほどよい中道を進むのか、または厳しい様式からはじめ、徐々により多くの自由を許すのかを考えることができよう。あるいは教師は、ある領域では活動の余地を与え、しかしある領域では「無条件的要求」（イプセン）を認めさせるという具合に、生活圏に応じて区別することもできるであろう。これらをまったく回避しても固守しても、教育者は、ここで出会うような種類の固有な法則性の性質をまず第一に明らかにするという義務から、開放されないであろう。彼が倫理的自由へ教育するという目標を設定しなければならないとすれば、自由という語のさまざまな意味を混同してはならないであろう。さらに彼は、行為の決定的な場所で顧慮しなければならない、意図されざる副次作用の正しい像を、通例の心理学が彼に伝えてくれるかどうかよく考えてみなければならない。

*

教育のさらなる二つの基本様式に共通であるのは、それらにおいて、生徒の個性（すでに前もって与えられている個性、現在の個性、将来の個性）をどのような範囲で考慮すべきかという問いが重要であるという点である。それらは「自由な様式か拘束された様式か」という中心問題に対する特殊事例とみなすこともできよう。ここでは、この観点にしか関心がないので、それらについては簡単に報告するだけで、やり過ぎよう。

3. 発達を見越す様式と発達に即応する様式

計画的な教育であればどのようなものでも、特に学校の陶冶共同体であればどのようなものでも、自発的発達とさえぎられることのない精神的進歩を前提とする。高度に発達した文化の要求と、青少年の自由な成長において生じるものとの間の落差が次第に大きくなるにつれ、学習テンポを人為的に加速させることがますます必要になる。原則として先取りすることを選ぶとき、多くのことが青少年の頭の上を通り過ぎていき、また青少年の価値理解を超えていくという、望ましくない副次的結果が起こらずにはすまないであろう。消化されないものは、容易に消えうせるか、困惑を引き起こすことさえある。提示されたものや要求されたものが、後にきちん

と理解されるであろうという期待は、確かなものではない。むしろ、しばしば「人が必要としないものは重荷になる」という句が当てはまるのである。しかもこれは、日常的に使用しうるものに関してだけでなく、態度を定める人格を順序よく育成するという意味においても、妥当なのである。

われわれが逆の方法を選択し、そのつど必要とされる成熟状態が現れ、自発的問いに応じた答えが与えられるまで待つとすれば、非常に多くの時間が失われるであろう。あるいはルソーがしたように、すくなくともあらゆるものが内側から生じるかのような仮象に止まろうとすれば、仰々しい装置を駆り集めなくてはならない。「すべてを子どもから」という原則を、徹底的に貫こうとすれば、失敗せざるをえないということを、世紀の変わり目頃の改革教育家たちは、十分に経験した。発達に完全に忠実な様式は、教育学的にまったく誤っている。けれども、早くしすぎることに、非常に望ましくない作用が生じうることも否定できないことである。ここでもまた中道を見つけることが困難な技術であることがわかる。それには、人が関わりあっている個性のための、つまりその可能性と限界のための、精妙に発達させられた器官が必要である。それによってわれわれは、第4の基本様式に到達するのである。列挙したことが完全であるかどうかは、これまでに強調してきたように、ここでは吟味されていない。

4. 画一的な様式と個性に応ずる様式

生徒の個性という代わりに、われわれは、固有法則性という語を使うことができる。すなわち、生徒が行動をしたり苦しんだりしながら、他と異なる行動をして、教育的感化に反応するのである。教育学上の目的設定において、そのような特殊性を前もって考慮すべきかどうかという問いは、心理学的にのみ答えるものではない。それは、倫理的決定の事柄であり、世界観的態度決定の事柄である。しかし、人が一旦決定すると、慣れ親しんだ心理学的法則にもとづいて期待してよいような作用のほかに、個性に帰せられる副次作用も生じるのである。その副次作用の現れ方は、数え切れないほど沢山ある。ここではそれらが問題なのではなく、ただ次の原則的立場だけが問題なのである。そもそも個性を出発点として、また教育目標として考

慮すべきかどうか、または、教室ですべての者を等しく扱い、すべての者に同じことを求めるべきかどうかである。

われわれはすでに、この問題のとくに重要な特殊事例を、両性の共同社会的教育を論じた際に扱っている。このとき強調されなければならなかったことは、この問いが、教育者のために規準とされるべき規範（当為価値）に関わっているということであった。したがって、そのときすでに問題となっていたのは、目標設定の批判であった。しかし、あらゆる教育が心的過程によって媒介される限り、同時に心理学が考慮された。「意図されざる副次作用」というテーマは、さしあたり心理学的考察にきっかけを与えるに過ぎない。ある目標が選択されるか、またはその反対の目標が選択されると仮定した場合、いったい心的・精神的副次作用に何が期待できるのか。けれども、決断そのものは倫理的要因に依存している。したがって、全く一般的に表現すれば、すべての者から同じことを要求することが正当なのか、あるいはむしろ、どのような者であれ、その性質、その能力、及び短所に応じて取り扱うことに正当性があるのか、ということになる。それとともに、法学者が提出されている法律について論じるとき、出会うであろうよく知られた当惑が再び生じる。すなわち、正義の理念はどのように把握されるべきかという当惑である。この観点にわれわれは没頭しよう。すぐに問われるのは、ともかく次のことである。画一的教育方法では、どのような副次作用が生じるのか。個性的方法では、どのような副次作用が生じるのか。

私がすべての人を教育的に等しく扱うとしても、すべての人が等しく反応するわけではないであろう。自然は自衛策を講じている。多様性が生じるのは避けられない。画一的陶冶（たとえば型にはまった教育）はまた、その図式に逆らう陶冶にぶつかる。抵抗の動因は、ひじょうに多様でありうる。実際には、ほとんど固有なものを持っていない人だけが、鋳型に押し込められるのである。

しかし教育者が個性を考慮したとしても（そのことは非常に多様な程度で起こりうる）、すでに教育者によく知られたことしか顧慮することができない。けれども、成長しつつある心を、だれがそれほど確実に洞察するというのか。それがうまくいったにしても、青少年が持って生まれた素質に反するものになることや、それをしたり、それを感じ求めることを、決して強いられないという不都合は生じないのか。

したがって、十分にエネルギーが覚醒されないという危険がある。第二の立場で言及した基本様式がここで同時に問題となる。何かをすべきではない人は、いったい教育されるのであろうか。

選択の自由を中等学校の上級段階に導入した場合、願わしくない副次的結果として次のようなことが生じるであろう。すなわち、その場合、基礎的な学校の終了としての修了試験の意味を通して要請されている均衡の取れた全体的陶冶は、何ら生じないであろう。さらに、多くの生徒は「軽々しく」選択し、彼が好まない教科が要求する努力を避けるであろう。将来の生活はまた、個人の性向や嫌悪を全く考慮するものではない。したがって人は、ある客観的事物や確かな社会的成果をこなさなければならないのである。だが、別の考えを持つ人は、青少年の内的発達がひじょうに異質の素材にある多種多様性によって害されることを恐れる。そのことは必然的に無感覚に導くというのである。まさにこの年齢段階では、興味のない学習はやはり実り豊かではないし、専門主義から救い出すことは、今日ではやはり見込みがないであろう。

したがって、これがまた結論であるように思われるのだが、どのような道にも、それと切り離しえない欠点がある。意図されざる副次的結果を甘受するほかはないのである。

このような利点と欠点に関して諦念する考察において、われわれはあれこれかなりの時間を費やした。われわれが壁に釘を打ちつけようとする場合でも、子どもを人間性へまで高めようとする場合でも、意図されざる副次作用の法則が常に確かめられるということは、ひそかな喜びをもたらすものである。

しかしわれわれが一連の事例にさらに向き合えば向き合うほど、われわれは類推の効果に対してますます信用しなくならざるをえなかった。だが、私がハンマーを釘の頭に垂直に打ち当てようとするか、少し横にゆがめて打ち当てようとするか、このことは純粋な合目的性の問題である。なぜなら、私が釘をなんとかして壁に打ちつけようとしていることは確定しているからである。だが、私が子どもを教育しようとするとき、子どもは私の助けがなくとも、適切な生命的生存条件が与えられれば、どうにか発達するであろうことは確かである。しかしこのことは必ずしも充

分ではない。この固有法則性こそはまさに、それが現在のあるがままの状態に止まっていなくするものであるからである。教育者として私は、どのような意味内容と価値内容を、発達しつつある意識に得させようとしているのかを、前もって正確に考慮しなければならない。そのために、教育する主体たる私は、自分自身で徹底的に価値内容と意味内容とに取り組んでいかなければならない。そうして、私が達成しようとしていることは、たとえば、おもちゃのアヒルが前に置かれた棒磁石を追っていくように、生徒が私に従うということではない。そうではなくて生徒は、彼の中に徐々に、精神的 content と、特に倫理的価値と規範に取り組む能力、洞察と力が目覚めるように扱われなければならない。これが教育の意味であり、これ以外ではない。人がそれがひじょうに困難であることに気付くとき、教育的自覚への第一歩を踏み出したことになろう。それまではそうではなかったのだ！ それは、倫理的なゆさぶりと比較すれば、教育のよりわかりやすい側面であるにもかかわらずである。

この核心が捉えられないかぎり、教育はまるで精神工場の特殊事例であるかのようなあの宿命的な誤りに、いつまでもとらわれたままである。そのような比較はすでに今までの段階でぐらつき始めている。私が技術的なものを生じさせたいのなら、何が達成されるべきかを、一般にはじめからきわめて明確に知っている。多くの考慮が必要なのは、どのようにということだけである。だが、私がある人間を教育しようとするなら、可能な方法を問う前に、私は自分自身について（私の中の「人間的なもの」について）と目標について、たえず熟慮していかなければならない。（続く）

原注

- (1) “Pädagogische Perspektiven”, Heidelberg, 6. Auflage 1960, S.93-121.