

T. リットにおける「教育学的思考」の意義と反省

實 松 宣 夫

Eine Studie von "Das Wesen des pädagogisches Denkens"
—Die Bedeutung und Reflexion des pädagogisches Denkens
bei Theodor Litt—

Nobuo Sanematsu

(Received September 14, 1987)

1. リット教育学の基本特徴

リット (Theodor Litt. 1880~1962) 教育学には正反対の評価が成立している。一方に肯定的評価がある。これは、19世紀の初め、ヘルバルト (Johann Friedrich Herbart. 1776~1841) やシュライエルマハー (Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. 1768~1843) に代表された教育学の哲学的基礎づけがリットにより「その哲学的基礎を再発見した」¹⁾とする評価である。しかし、否定的評価もある。リットの行った分析的、論理的誤謬こそドイツにおける教育科学の独立を、実に、宿命的に遅らせるものであった²⁾と評価するのである。

こうした相反する評価の成立は教育学理論の歴史的展開の中でこれを理解することができる。——リットの教育学は実証的な経験科学が成立し、発展するにつれ、それまでのような教育学の哲学的基礎づけに疑念が高まってきた時代の中で構想された。そして、彼のこの構想は、結果から見ると、その後の教育史において、教育学の思考を哲学により接近させる強力な作用をなしたのである。リットの教育学に対して正反対の評価が成立するのはこうした事情に基づいている。

それ故、リットの教育学を考察することは、彼の哲学理解との関連でなされなければならない。しかし、本小論ではリット教育学の思考特徴を明らかにするために必要な範囲内で彼の哲学理解に言及する。それは、クラフキー (Wolfgang Klafki. 1927~) も指摘するように、リットにおいては哲学と教育学は分離しえないものとなっている³⁾と理解できるからである。二つの学的思考はその始源において同一である。ただし、始源とは反対の段階では、原理的普遍的な問いをより強く追究する哲学と領域に特殊的な問いを追究する教育学とは相違が現われてくる。そうは言っても、この相違は、哲学が基礎で教育学はその応用という関係ではない。リットは哲学と教育学の間に一方の優位を認めない。それどころか、教育学は「応用」科学ではないとの主張こそ彼の思考を特徴づけるものである。

リットの理解によれば、教育学の問いとは、哲学の追究する一般的命題を教育という特殊領域で「具体化する (Konkretisierung)」ものに他ならない。他方、この「具体化」は、それ自体では自立した妥当性を主張しえない思考の一般構造に「明白な形式を付与する (Ausprägung)」ことである⁴⁾。だから、教育学と哲学は一つの全体を照明するのに必要な、いわば両極的視点なのである。

リットには学としての教育学について体系的な展開をした書物はない。「教育学」と題する多少とも体系を意識した試みは、本稿で取り上げることになる初期の論文のみである。リットの著書は、後世の評価では彼の教育学を代表するとされるものも含めて、歴史上の教育問題に対する批判的論評であって、その発表形式は講演であるものが多い⁵⁾。リットに重大であったのは、理論体系として完成した教育学を独立させるのではなく、この学を基礎づける思考の方法論の重要性を人々に承認させることであつた、と考えることができる。

それでは、リットが重要視した思考の方法論は如何なるものであつたか。——これは、彼が自然科学から峻別し、対峙させてその独立に努力した方法論、つまり、精神科学の方法論である。リットが教育学の思考構造に注目し、これの構造解明に集中したのは、この学の思考こそ精神科学一般の思考を代表する範例であるとしたためである。そのため、彼は、人々が「教育」と呼ぶ狭義の現象（たとえば教授学上の諸問題）を取り上げるのではなく、むしろ一般的な思考それ自体の特徴を追究していく。教育学を事例として（科）学的思考それ自体を解明しようとしたのである。この小論でも後に明らかとなるはずであるが、リットにとっての（科）学とは、対象とする現実の可能性と限界を明らかにするものであると同時に、自己自身の可能性と限界をも明らかにすることができるものである⁶⁾。そうした義務を負っているものである。だから、（科）学は常に自身を限定する知（「自己知」）として成立する——これは精神科学の基本的思想である。

リットは他の精神科学的教育学者と共に「文化教育学」の樹立に努力したと評価されている。その通りである。しかし、それらの人々からリットを際立たせるものは何かと問うと、それはやはり、彼の理解する（科）学の思考の方法論であると言ってよい。

以下にリットの理解した教育学的思考を見ていくことになるが、その前に回り道をして、彼が使用する二つの用語の問題を指摘しておきたい。リットは「教育学 (Pädagogik)」と「教育科学 (Erziehungswissenschaft)」を今日の意味で意識的に使い分けているとは言えないところがある⁷⁾。今日の意味では「教育学」はより包括的で、それ故に問題を含むと理解されている。包括的とされるのは、この概念が教育問題についての先科学的な思考も取り込んでしまうためである。だから、「教育学」的思考段階では自身の思考に厳密な考察が加えられないし、使用される用語の自覚的定義もなされない。その結果は思考する論者の個人的経験を反映した独自の理論展開がなされるということになる。しかしながら、だから低次元の思考と断定することは否定されねばならない。各論者には自身の用語を統一化する試みはなされているからである。ただし、その程度は低い。そのため、方法的意識からすると排除されるのが望まれるもの（たとえば論者の人格的個性）が顔を出すことになる。——リットの教育学にこうした人格性（非合理性）を指摘することは可能である。しかしながら、リットによれば、教育学が代表する精神科学の思考は合理化をどんなに進めたとしても、数理的自然科学のように合理化に解消していくことのできない中核が残ると理解するのである⁸⁾。その理由は、たとえ非合理性と呼ばれようと「人格的な理論」として成立するという点に精神科学の基本特徴があると理解したためである。だから、リット教育学は「リット」教育学でよいのである。——もちろん、リットは（科）学を（科）学とする思考の根拠を個的人格に委ねたのでは無論ない。今日の言う「教育科学」の試みもある。これは科学的であることを自覚的に追究する方法意識に立脚するものである。「教育科学」は方法的な思考意識に支えられていることが必要条件である。そのため、言明は整合的な体系として成立するのであるが「教育学」的思考と比較するとどうしてもより狭い概念（定義的概念）とならざるをえない。リットは（科）学的思考の方法論を意識的に追究

した論者である。自身の言明の根拠づけ、整合性には注意を払い続けた。そうしたリットの「(科)学性」が今日の「教育科学」と一致しないのは彼以後の「教育科学」の発展である。本小論の最後でこのことに言及しよう。

2. 「教育学的思考」の本質

「教育学的思考の方法論」という表題で発表され(1921年)、後に一部を削除して「教育学的思考の本質」と改題された(1931年)一論文がある⁹⁾。リット教育学の核心に触れるとされるものである。以下は、これを正確に読み取り解釈してみようとするものである。この論文におけるリットの問題意識は「学としての教育学」の根拠を明示することであった。この問題意識はそのまま今日の「教育科学」の問いに他ならない。

まず、リットの現状認識である。

「今日に至るまで……教育学の科学的性格を形成する思考の方法論は如何なるものかについて、何らの一致もない。」¹⁰⁾ 教育学の隣接諸科学が確固とした方法論を有しているというのではない。しかし、これらの諸科学は、いつもある承認された前提を基礎とすることができるのに対し「教育学の方法論の争いは亀裂が究極の根底にまで及んでいる。」¹¹⁾——当時、教育を(科)学的に樹立しようとする二つの相反する思考があった。一方は、教育の目標、価値、内容を重要視する哲学的思考(とりわけ、価値哲学的・文化哲学的思考)であり、他方は、純粹に経験的に観察される事実を探究していく自然科学的・実験的思考である。リットの念頭にあったのは、前者としては、ディルタイ(Wilhelm Dilthey. 1833~1911)、トレルチ(Ernst Troeltsch. 1865~1923)、シュブランガー(Eduard Spranger. 1882~1963)、フリッシュアイゼン・ケーラー(Max Frischeisen-Köhler. 1878~1923)、ナトルプ(Paul Natorp. 1854~1924)、ヘーニヒスワルド(Richard Höningwald. 1875~1947)、後者としては、モイマン(Ernst Meumann. 1862~1915)、ライ(Wilhelm August Lay. 1862~1926)、シュテルン(Wilhelm Stern. 1871~1938)といった人々である。これらの人々が取り組んでいた対象とは、言うまでもなく「同じ一つの現実」「一つの同じ実践」であった。リットは教育理解の対立が何に基づくものかを明らかにし、そこからの脱出策を提言するべく「カント研究 Kant-Studien」に投稿した。41歳の時である。

第 1 章

教育的思考と行動にはその中核に非合理性がある。「人格」「直観」「歴史」等の、教育諸事象を説明する際に使用される用語はこれを証明するものである。これらの用語で意味されることは教育作用の一回的性格(非合理性)に他ならない。一回性は「科学」の対象とはならない。科学は一般化することのできるものを対象とするからである。教育には科学による干渉や規範化を受けつけないものがある。——この考えは、人々がそれを受け入れているように、教育を「芸術」として捉える考え方と一致する。

教育学が成立するとすれば、それは芸術を学として樹立する思考との対応において可能となるのではあるまいか。

リットは非合理性を抹消するのではなくて生かす学としての教育学が成立しなければならないと考える。そして、次の理論を要請した。「教育学の思考形成と人格ならびに文化的全状況の

非合理的核心との関連を、本質的契機として包括し、方法論的に周到に、その考察の全体の中に位置づけるような教育学理論」をである¹²⁾

それでは美学理論は上に要請された教育学理論の範たることが可能であろうか。この問いに導かれて、リットは「教育学のその対象に対する関係」と「美学のその対象に対する関係」を比較し分析する。——直ちに明らかとなったことは、美学は芸術として成立している「事実」を解釈するのみで「実践」としての創作活動には無干渉、ということである。美学は芸術家の行為を自身の理論によって指示しようとする意図をしない。芸術家も美学理論に準拠して創作しているのではない。一方、教育学にはその理論が実践に働きかけるものであることが要求されているのである。リットはこの要求を肯定する。「教育学は行為の理論であろうと欲し、またそうあるべきなのである。」¹³⁾——尤も、リットは、教育学が何故に「行為の理論」であるべきかの理由を一切説明していない。また「行為理論」を完成させることもなかった。

教育学的思考と美学的思考の比較検討は、次に、教育的「行為」と芸術的「行為」の特性分析となる。——このように対立し合うものを比較することで本質への自覚を深めるという手法をリットは好んで採用する。(しかし、そのため問題も生じることとなる。)——「教育者の行為と芸術家の行為とはどこが比較されるのか。一般的に言って、いずれもある『形式』を付与する意図を持って『労作する』『素材』がある。」¹⁴⁾そして、いずれの行為も対象となる「素材」の特性について一定の「知識」を前提としている。この「知識」がそれぞれの学理論を産み出すことになるのである。——しかし、これではあまりに包括的で形式的すぎる、と非難されてもしかたがないであろう。

ところが、リットは続いてそれぞれの「知識」と「行為」の関係に注目していくのである。——芸術家は素材の性質についての知識を、素材処理の技術的可能性を明らかにする知識を必要としている。そして、この知識により明らかとなった範囲内では、芸術家は自由に形成意志を行使できる。そこに制限はない。「大理石、画布、絵具、言語など、全てこれらは当然、芸術家の創造に対し、いかんともしがたい特定の条件を持っていて、製作者はこれを熟知していなければならない。しかし、その所与の性質の中には、芸術家の行為によって実現される形式についての如何なる指示も含まれてはいない。」¹⁵⁾——ここでさらに、芸術家は素材の技術的処理の知識より以上のもの、たとえば形や色の法則、リズムや音、韻の秩序等の知識をも必要とする、と付加してみてもよい。そのことでリットの基本論旨が変更しないことは確かである。——この点は承認できる。

それでは、教育的行為に必要な知識は如何なる特性を有しているのか。ここでも「対象」や「素材」の性質についての知識は必要である。しかし、教育者はこの知識により芸術家のような自由な形成行為が可能であろうか、またそれが許されているであろうか。——今日の私達はリットの時代よりはるかに多量のこの種の知識を所有している。しかしそれでもリットの次の言葉は首肯するに違いない。「この知識はそれが教育的行為と呼ばれるものに役立つためには決して充分ではないであろう。その理由は、教育学的対象が教育的行動によってそこまで導かれるべき『形式』は、その対象の現実の状態とは無関係に、全く外側から決定されるのではなく、それはその対象そのものの中に、たとえ今、与えられていなくとも潜在しているに違いないからである。」¹⁶⁾——だから、教育的行為にあっては素材についての知識は芸術家の場合と異なるのである。

「教育者がその素材の形成に成功しようとするならば、彼は芸術家はその素材に対して要求されるよりもより多く、この素材の質的狀態について知り、より細心にこの状態に適応しなけ

ればならない。それ故に、芸術家の創造の場合には全く問題にならない「素材」「材料」「物体」の議論も、これが教育的活動に適用されるや否や、何か納得できかねることとなるのである。それは教育的労作の対象から教育的努力に対抗する固有の権利、内的決定を奪い、教育する主体の形成意志を重要視しすぎるからである。¹⁷⁾

このようにして、教育学的思考と芸術的思考とは区別されるのである。

第 2 章

前の章で教育学的思考は実践に起因し、実践への関連を意識的に追究するものであることが指摘されていた。この章では、「理論と実践の関係」を規定しようとするこの教育学的思考が別の角度から追究されていく。

リットは理論と実践の結合を目指して成立している科学の領域に「応用科学」という名前を使用する。「応用科学」とは実践に有効な理論を作り出すのを使命とする科学である。実践はこの理論によって行為の準則を与えられる。だから、もしも教育学が「応用科学」に包含されるのであれば、教育行為に関する全ての迷いはこの科学理論を適用することで解決することができるということになる。教育学は「応用科学」であるのか。——この問いに「然り」と解答する立場がある。その人々は教育学を「応用科学」として成立させようと意図するのあまり、とにかく、教育学を美学に近づけて解釈しようとする先の立場の反対を主張するのである。

リットは「応用科学」の本質を解明しようとして、この科学の構造が最も明白に見られるところの無機的自然と人間の対決領域（「技術学」）を範例として取り上げる。「技術学」の思考を吟味してみると、これが「応用」的性格のものであることは直ちに判明する。それと言うのも、それぞれの技術は基礎理論の応用に他ならない（技術それ自身に基づいているのでない）からである。だから、「技術学」といっても、それは自然科学が純粋に認識的関心に導かれて研究した成果（因果法則や統計的傾向等）を基礎としなければ成立しない。「応用科学」は、このように「基礎科学」を必要とするのである。

自然科学（「基礎科学」）と技術学（「応用科学」）の関係を見ると、前者と後者で研究の関心が逆転していることが明らかとなる。「あらゆる技術学の構造を決定する手段—目的関係は、その実質的内容において、『基礎科学』のあらゆる叙述の根底に存する原因—結果関係に他ならない。Aが目的Bを実現する有効な手段であるということは、原因Aが常に規則正しく結果Bを伴うという経験から明らかとなるのである。¹⁸⁾

ここで注意しなければならないのは、技術学的思考の特徴に「一定の目的視点」があるということである。ところが、この「目的視点」は技術学の思考それ自身から生じるのではなく、広い意味での人間の欲求（経済的、社会的、政治的関心）から生じるものなのである。だから、技術学はそれの下に自然科学の知識を応用する「目的」を自身の外から与えられていることになる。——こうした叙述は容易に理解できる反面、リットが克服しようとした素朴認識論を想起するという危険を取り込むこととなっている。ちなみに、外的自然の法則の知覚も人の認識活動の成果であると捉えるのがリットの認識論である。¹⁹⁾

ともあれ、「応用科学」の構造は人間の思考の次のような分類において特徴づけられることになった。人間の思考には「確認的」思考（純粋認識的な思考、基礎科学を成立させる思考）、「目的設定的」思考（人間の生きた関心や欲求を解明する思考）、そして「手段決定的」思考（前の二つの中間にあって前者で確認されたことを後者で追究されることに応用する思考）の三形

態がある。この三つの思考形態において「応用科学」の思考はどれであろうか。答は「手段決定的」思考である。「『応用科学』という概念は……技術学が自身を導く目的設定とは無関係に得られた科学の命題を、完結した成果として受け入れ組み合わせる利用する、という事実によって実現されるのである。」²⁰⁾

それでは、教育学を成立させる思考はこの「応用科学」の思考なのであろうか。この問いをリットは二つの理由で否定した。

その1。もしも教育学的思考が「応用科学」のそれであるとすれば、教育学は自身の外から目的を受け入れ、また自身を根拠づける純粋の基礎科学に立脚しなければならない。しかし、この欲求は第1章で見た理由で否定される。「ここでも前の場合と同じく、被教育者の固有の権利が侵害されることとなろう。……実践を導く目的設定は、それがこの固有の目的方向を対象の中に認め、自身のために少なくとも共に考慮に入れて初めて真に教育的なものとして価値を持つことができるのである。」²¹⁾

その2。技術学（応用科学）は自然科学（基礎科学）の成果に依拠していた。ところでこの自然科学は対象を「要素」に分解することで成立している。この分解された「要素」の関係を一定の統制条件下（実験等）で探究するのである。しかし、教育学が対象とする人間は「想像を絶する複雑な全体的構造をもつ形成物」であって「要素」に解体し尽くせぬものである。「精神—物理的生物は如何なる外面的のつぎあわせとも本質的に異なる内面的な統一性、全体性、完結性を有するものである。」²²⁾、人間はその全体性において取り上げられなければならないのであって、教育学の基礎科学は対象を「要素」に分解して捉える自然科学的なものであることはできないのである。

第 3 章

教育の対象を捉え難いものとしているのは、この対象に内的形成力があるためである。つまり、この対象が「生命あるもの」であるためである。それでは次のように考えることはできないであろうか。——もしも生命自体を対象とする科学が成立するのであれば、その科学は今期待されている教育学の基礎科学となるのではあるまいか、と。——確かに、この新しい基礎科学は、自然科学と比較すれば「精密性の低い理論的性格」に甘んじなければならないのかもしれない。しかし、この新しい基礎科学の提供する理論に準拠するならば、教育的行為の正しい方向づけは可能となるのではあるまいか。

期待されるこの新しい基礎科学をリットは次のように定式化した。「対象のあるがままの状態のみでなく、目的的形成の可能性をも明らかにし『確認』する」²³⁾ことのできる科学、と。

ところが、今期待された新しい基礎科学は、実はその成立を当然とする（否、前提とした）時代社会の見解でもあったのである。教育界には教育を動植物の飼育、栽培に喩える見方は弱くなかったのである。これは「少年の心は固有の生得的な成長の衝動をもつ有機的生命体であり、教育者はこの生命に潜在する形式を彼の配慮し保護し発展させる努力によって、できるだけ完全に展開するよう援助するべき任務をもつところの養育者、園芸家、飼育者であるとする理解」²⁴⁾である。この理解では対象の内的生命の作用に逆行するものは全て拒否されることとなる。このように生命作用を重視する見解は、ルソー（Jean-Jacques Rousseau. 1712～1778）以来の伝統的な自然主義的教育観であるがリットの念頭にあったのは当時の改革教育運動の教育観であった。

それでは、教育的行為は飼育家や園芸家の行為であると理解することで、期待されている新しい基礎科学は教育学に与えられるのであろうか。有機的生物世界を捉える思考は確かに生命自体を対象としているのであるが、リットの解答は「否」である。その理由は再び「人間」の特性であった。——確かに、有機的生物世界は人間をも包含している。しかし、潜在する内的「素質」が後に「生ける形式」として発展してくるそのあり方は、人間の場合、有機的生物一般に解消しえない特性を有している。そして、この特性を無視した思考は教育学的思考としては無効だとするのである。

「胚種の中では有機体の未来の形式は、あらゆる本質的な点において、一義的に予定されている。例えば、穀粒からは、いつどこで発芽させられようと、形態にある特定の種の見本以外のものは発芽してこない。同様のことは心身の統一体である人間の身体的側面についても言えるが……内面的側面についても言えるであろうか。心的存在の形式もまた、素質によってあらかじめ決定されているであろうか。」²⁵⁾ 否、である。人間の素質にとって社会的、文化的環境がもつ重要性は、人間以外の生物にとって自然的環境がもつ重要性の比ではない。「その理由は、我々が最も広い意味において『環境』と呼ぶものは、生物的發展過程と心的—精神的發展過程とにとって、決して同一の意味を持つものではないからである。有機体の生成に対して、環境は、物理的な純粋に外的な影響はともかく、単に『栄養』を提供するにすぎない。……これに対して、心の発達に対して環境の提供すべき全ての『素材』は、それがそれ自身の本来あるがまま、あるいはむしろ、本来の意味するがままに保持され作用する時のみ発展の過程に役立つことができるのである。」²⁶⁾——このような心と身の機械的な二分法は批判されねばならない。そのことは承認した上で、心の発達に対する素材のあり方の特殊性をリットの論に従って見ていくことにする。

「心の発達に対して環境の提供すべき全ての『素材』は、それがそれ自身の本来あるがまま、……本来の意味するがままに保持され作用する時のみ発展の過程に役立つ」と言うのだが、この解り難い文章の意味は何であろうか。リットの主張したいことは、文化の各領域において、その領域を成立させている基本的な精神の中核（「理念内容」——例えば、専門科学の知識、美の法則、道徳的価値、宗教的信仰等）が心を発展させるということである。確かに、このような「理念内容」は素質の内的展開の過程で自動的に顕現してくるものではない。それは環境から「他者」として与えられる。素質にとっては異質的なものである。こうして心の生成は、有機的成長の場合に疑問の余地のなかった、生命過程による一義的決定ではないこととなる。

教育学的思考は生物学、農学的思考を否定する。生命の内的作用に一義的に決定されるのではなく「他者」との相互作用を基礎としなければならないからである。「ここでは……心は自身の内に流入してくる内容を形成し、すなわち、自己自身の成長の原理によって新しく創造するといつてよいと共に、心はこの内容によって形成され、すなわち、それ自身は形態のない心の生成衝動が、この内容によって明白となり具体化するといつてもよい。」²⁷⁾——これは後のリットが「出会い」の用語で説明した事態である。「ここ（心）では内に素質として潜在するものと、外から自我に近づくものとは、存在のこの次元以外では如何なる類推をも絶する方法で、相互に作用し合うのである。」²⁸⁾

第3章の末に次の指摘がある。第1、第2の各章での比較は対象にあまりにも固有権を認めないという理由で批判されたのであるが、この第3章での比較は対象にあまりにも固有権を認めすぎるという理由で批判されるのである、と。

第 4 章

リットは教育学が「応用科学」として成立する可能性はなくなったと考える。それというのも、教育は素質と理念内容の相互作用（出会い）に立脚するからである。——（「我々が先に示唆したような心的生命と客観的内容との相互浸透過程、このようにして生物学的過程との如何なる比較も全く許さないこの過程こそ、教育という文化現象に基本的なものである。」²⁹⁾「心が明確に最初から形成されていないで理念的内容との交渉によって初めて形成されるからこそ、教育が存在するのであり、教育すなわち理念的内容の人から人への人格的伝達があるからこそ、心の発展があるのである。」³⁰⁾）——従って、もしも教育学が「応用科学」であるならば、その基礎科学は心と理念内容との相互浸透過程に関する知識を提供してくれるものであらねばならない。しかし、このような基礎科学はリットの論理（学理解）においては存在しないのである。

リットの論理は「基礎科学—応用科学—実践」という段階論であった。「基礎科学」は実践の「対象」を問う（「実践」それ自身を問うのではない）。「応用科学」は基礎科学が明らかにした対象認識の中から行為の準則を引き出す。この準則に従って行動するのは「実践」である。——ところが、今それが求められている教育学の究極的「基礎科学」は心と理念内容の相互浸透そのものを解明するものであらねばならない。しかるに、解明されるべきこの相互浸透は、それこそが「教育」と呼ばれる「実践」に他ならないのである。従って、ここには循環論が成立してしまう。この循環の外に出ることはできないのである。

リットはこの循環論への直面こそが教育学的思考の特性を明らかにするものであると主張する。「要請された教育学の基礎科学の対象に、実践の全事実がいわば内在し、しかも外的な付加物としてでなく、対象自体の本質的要素として内在しているから……応用科学がその成果を受け取り、行為の準則に改鑄できるような教育学の純理論的基礎科学は存在しない。むしろ、教育の問題はここに見られる考察や探究（基礎科学、応用科学、実践という各段階での考察や探究——筆者注）のあらゆる層に浸透して展開しているのである。一方、『教育』の全事実の理論的把握と、他方、教育の課題に対する実践的態度決定とは、『教育』の問題に対する理論と実践、事実探究と目的設定の対立を越えた一つの根本的立場のいわば二次的な形成物にすぎない。ここでは一方が結論、応用などとして他方の上に立つのではなく、全てが同一の中心点から湧出してくるのである。」³¹⁾ 端的に言えば、教育学的思考においては理論と実践、事実探究と目的設定は同一の根源より生じる、というのである。——この共同起源は単に指摘されるだけである。しかし、リットは教育学理論はどこを取り上げても実践との関係から切断されるものではないと理解していることになる。

「応用科学」の思考は存在理解と当為規定を二分することで成立した。存在を理解するのは基礎科学の仕事である。当為の規定（目的設定）は外から応用科学に譲渡された。ところが、教育学にあっては存在理解と当為規定とは二分できないのである。——教育世界から何らかの問題を取りあげてみよう（例えば、子どもに及ぼすテレビの影響）。この問題を考察している思考は、考察される当のものを「対象」として問題にしたい、という評価の視点に支えられている。「その対象」は豊富な教育的諸事象、諸関連の中から、選択されて「それ」として取り上げられているのである。この選択（限定）が考察者の当為規定（教育理念や目的的理解）から生じていることは否定できない。

リットはこのような事態の関連を次のように定式化した。「教育が何であるかを『確認』することができるのは、既に教育は何であるべきかについてのある観念を所有している人のみである。」³²⁾

この定式をリットは自分自身の教育学理解に適用する。「……我々が理念的内容との融合途上における内的形式の発言を全ての教育過程の最も重要な契機とした時、我々もまた既に、それが唯一の代表的なものでも唯一可能なものでもないところの教育の意味のある特定の解釈、教育の課題のある特定の理解を基礎としていたのである。」³³⁾

上の定式はもう少し正確に説明される方がよいだろう。「それは、教育を事実として把握するためには教育的行為の特定の、内容的に個々に具体化された理想を信じることなしには不可能であると言おうとするものではない。言おうとするのはただ、個々の場合の具体化になお広い余地を残すところの教育一般の文化的使命についてのある一般的な根本理解が、事実としての教育の把握に対する必須の前提であるということである。」³⁴⁾

このようなリットの定式は今日の教育科学から見ると疑念を表明できるものである。——例えば、教育の存在（事実確認）と当為（価値設定）の関連規定はリットのような一般論的次元での形式的なものであってよいのであろうか。リットの規定では特定の価値的立場（イデオロギー等）が考察の際に混入することを如何に評価するのか。そうしたものの混入は教育学の学的成立を遅らせるとは考えないのか。価値は統制されるべきであって、没価値的に対象が研究されるのでなければ教育科学は成立しないのではあるまいか、等。このような疑念は教育学を記述的経験の学として樹立しようとする人々に共通である（この問題は後に多少の言及をする）。

第 5 章

前章において教育学的思考の特徴を原理的に解明したとするリットは、残された仕事として、この原理的関連を具体的な教育の場で証明することを試みる。

リットが取り上げたのは、一人の教師が一人の若者に対して教育的に関係するという場面である。——この事例の背後にはリットの個人的な教師体験があると予想できる。しかし、あまりにも抽象化されたものであって文字通りの「現実」と見なすことはできない。リットは目的のために理想化して事例を取り扱っているのにそのことの自覚はない。

ある特定の教師がある特定の若者に対面する時、どのような事態が生じるのか、とリットは問い、次の答えを出した。「如何なる教育者もまず第一に被教育者の如何にあるかを確認しようとするのは自然なことであろう。そして、この被教育者の存在が明らかにならない限り、彼は全ての教育的計画や処置を差し控えるであろう。だから、ここでもまた、教育の対象の純『理論的』把握の努力がなされ、その結果から教育的実践への推論が引き出されるべきであると考えられるだろう。」³⁵⁾ しかし、被教育者が如何にあるか（どんな素質を持つか）は、これまでに明らかとなったように、人間という心身的存在にあっては「確認」することは極めて困難である。

人間の素質は穀粒と同様に「確定」することはできない。それというのも、人間の場合は「素質自体の中に生命の統一の形成を左右する全ての条件があるのでなく、むしろ、素質は、将来、外部から素質に近づいてくる理念的形態と作用し合って初めて内から一つの形式を現わすことができる」³⁶⁾からである。ところが外部から何が近づいてくるかを素質自体は全く知らない。「だ

から、素質は単なる素質であることを止める時にのみ、素質について想像したり述べたりすることのできる対象となるのであり、実際に単なる素質である限り、現在の状態のみからは素質について何らの『確認』もできないのである。』³⁷⁾

教師は若者の素質を理解しようとしても、この素質は教師が若者に提示する理念内容に照らし出されなくては、つまり、この内容を与えてみることなしには素質の形質は明らかにならないのである。「素質は教育者にとっては何かに対する素質として、つまり、およそ彼の教育的思考の領域内に存する文化的価値内容の全体に対する素質としてのみ考えられるのである。』³⁸⁾

こうして、ここでも、教師の教育目的（当為規定）が若者の素質を理解する（存在確認）ための組織原理であることが明らかとなる。このことを確認した上でリットは視点を変更した。——それでは教育目的が明確となり、若者が実現する望ましい形式を定めるならばそれに従って若者の素質は自動的に解明され尽くすのであろうか。——このような問いを肯定する教師はいない。それというのも、教育目的は当の若者のために設定されるものであり、この若者の現状を無視して一方的な目的が立てられることは考えられないからである。教育目的の設定（当為規定）は若者の現状認識（存在理解）を基礎として初めて成立するのである。

私達はリットの思考が循環したことを発見する。——若者の現状（素質）を捉えるためには彼の未来を先取りして、未来の彼が実現するさまざまな価値（理念内容）を念頭に浮かべ、この価値の方向から考えることが必要であった。しかるに今この先取りをしようとする目下の若者の現状を正確に捉えなければならないことになったのである。

先の第4章で「教育が何であるかを『確認』することができるのは、既に教育は何であるべきかについてのある観念を所有している人のみである」ことを指摘した。しかし、この定式化は上の事例をふまえると教育学的思考の半面の指摘でしかなかったことが明らかとなる。他の半面は、「教育は何であるべきかについてのある観念を所有する」ためには、「教育が何であるかを『確認』することができる」のであらねばならない、ということである。——こうした関係をリットは「存在の把握と当為の決定との『交互（相互）作用』関係」³⁹⁾であると、この関係こそ教育学的思考の本質であると主張するのである。

今使用された「存在」「当為」の用語は正しく理解されなければならない。新しい定式は「存在確認」と「当為規定」という思考の相反する二方向が「交互（相互）作用」する場として教育学的思考を理解している。相反するものが相互に作用し合えば混乱しか生じないのではあるまいかと予想されるが、正しくその通りで教育学的思考に秩序ある統一が成立せず、教師がその判断に苦しむのも、その源はここにある。現実の生きた教育(学)的思考においては相反する思考は相反しつつ融合されて一つの流れとなっていく。そして、教育者は次の様な困難な課題を担い続けねばならないのである。——「教育者は今あるものを瞬間的な凝縮としてでなく、かつてありしものの中から現われ、そこで生成すべきものに向かって努力する運動として見つめる。そして、教育者は生成すべきものを、存在するものの中から直接に生まれるものとして見つめるのである。』⁴⁰⁾

このように、教育者は今は存在しないでこれから生まれ出るものを、しかも今存在しているものの中に見出さねばならない。これは「独特の創造力（ファンタジー）」⁴¹⁾である。合理的には説明のできにくいこの「創造力」の中に「存在確認」と「当為規定」は融合しているのである。リットはこの「創造力」を強調することで教育的行為が技術的行為よりも芸術的行為の方により接近すると考えた。

最後に、「存在」と「当為」の「交互（相互）作用」の関係は事例の対象を拡大しても（た

例えば、教育制度理論、教授学の問題、社会教育等)そのまま成立すると主張される。しかしリットはそのための検証は不要であるとしてなされていない。

第 6 章

ここでは結論がもう一度簡潔な形で定式化されるが、そこにはこれまでの思考を超え出るものはない。

3. 今日の意義の検討

リット教育学を代表する論文「教育学的思考の本質」を見てきたが何が判明したであろうか。今日的に積極的に支持できるものは、クラフキーも指摘しているような次の事柄である⁴²⁾

1. 教育学理論は究極的には実践の問題意識から出発し、この実践に還元されるものである。いわば、実践のための実践に関する思考であらねばならない。
2. 教育学的思考は、それと自覚されていないことの方が多く、常に一定の価値観(価値体系)を前提としている。教育学は純粋に没価値的な科学であることはできない。であるが故に、リットによってはこの点は必ずしも強調されてはいないものの、前提となっている価値体系を明白化することが重要となる。これは今日の教育科学を支える「イデオロギー批判」の視点に他ならない。

その逆に問題であるのはリットの思考の抽象性(没歴史性)と反科学性(経験科学の否定)である。

まず前者についてであるがこれには反論も生じよう。——リットは教育学的思考の「本質」を考察したのであるから歴史から離れるのは当然のことである。リットの様に教育学的「思考」それ自身を考察する思考は当然のこととしてメタ思考である。メタ思考に歴史への作用を期待することは次元の異なる問題を混入することである。従って、リットが明らかにしたことが形式的な抽象の一般であることは批判の対象とされるものではない、と⁴³⁾ しかしながら、「実践のための実践に関する思考」それ自身が現実(歴史)の教育問題(実践)への取り組みに歩み出さないことはやはり問題である。メタ思考の哲学性を理由としても「教育(学)的思考」の苦しみを無視することは許されない。何しろ、この「教育(学)的思考」は相反する方向が常に相互作用し合う(「存在と当為の交互(相互)作用」という割り切っては捉え難い思考なのである。教育の実践、その渦中に生きる具体人は現実的にはその時々に向一方の思考しかすることができない。まずは「存在」の確認へ向かうか、あるいは自身の教育目的を点検する(「当為規定」の検討)かである。そして、確かに一方のみの思考で問題が解決することはないのではあるけれども、いずれかの方向の優位の下に、その時は(歴史的に)一定の決断を下して行動しなければならない。これが実践の現実であり「教育(学)的思考」の苦しみである。この苦しみを単に構造分析して思考の特徴と指摘するのみでは重大な欠陥があるのではないか。再び現実に帰還する視点が必要ではあるまいか。リットは何故に「教授学」を無視したのか。

また、後者の、リットが理解した「教育学的思考」は経験科学としての教育学を否定するものとする非難であるが、これは例えばロホナー(Rudolf Lochner. 1895~1973)がそうである。彼の抗議を次に二点だけ取り上げる⁴⁴⁾

1. リットは教育学理論と実践の結びつきを強調するの余り理論的志向と実践的志向を厳しく

分離していない。ロホナーはこの分離こそが教育学を「科学」とするものであると理解するのである。「科学」は純粋な認識関心に基づくものである（リットはこれを「基礎科学」と呼んでいた）。リットは自身の理解した「基礎科学」が成立しないとしたがロホナーはこの証明を受け入れない。……何故に教育と呼ばれる諸現象には純粋な理論的関心が成立しないのか、何故にリットは「基礎科学」が実践それ自身でなくて実践の対象を問うのであるといった区別をしたのか。リットは自身の概念枠に固執して、「基礎科学」を数理的自然科学や生物学との比較で考察することに傾きすぎて、経済学や社会学における学的基礎づけを考慮する余地を失っているのではないか。——さらに一語を加えるならば、社会科学としての教育学の成立は考えられないのかと問うこともできよう。

2. ロホナーは純粋に記述的な経験科学としての教育学は成立すると考えている。この教育学は現象を観察して忠実に記述（記録）することから出発する。この観察や記述は没価値的に可能である、あるいは、価値が混入してもそれは自覚することができて排除が可能であるとする。そこから、リットが教育学は没価値科学ではないとして存在と当為の交互（相互）作用を強調することには反対する。……リットは当為（教育の規範や目標・目的）が現実の教育世界では事実として取り上げられ、探究されていることを無視している。学校教育の目標は被教育者の現状（存在）を無視して一方的には設定しえないものの、しかしながらそれに一方的に規制されてもいないのである。教育目標は相対的独立性を有していて目標それ自身は考察の対象となっている。リットのように両極を同時に包摂する論理では、教育学的思考の一般的形式を指摘できるのみでその内実を豊かにすることはできない。例えば、「教育科学」が努力している評価的言明の可能性と限界の分析等は最初から取り上げることのできない理論構成になっているのである。

ここには教育学的思考を舞台とした「価値判断論争」が顔を出している。ロホナーの考える「教育科学」は究極的には純粋に無前提から出発しようとするものであるため、これが成立すればリットの立論は根底から崩壊する。しかし、人間にとってアルキメデスの点を所有することは不可能であり、ロホナーの考える「教育科学」が成立しないことは原理的には明白である。しかし、それであるからといって、可能な限り価値を括弧に入れて純粋な事実認識をしようとする努力までもが否定されてはならない。むしろ今日ではリットのように相反する二極を同時に追究しようとする思考は弱いのである。一方、経験科学の高まりはロホナーの抗議を評価するものとなってきている。この現実には「正しくそれ故に」（と言うべきであろう）リットが厳しく否定した「応用科学」（工学）の発想を再び教育（学）的思考に取り入れるものとなっている。教育を何かのための手段としその効率の視点から捉えていく考え方は「応用科学」の発想である。——従って、もう一度、半世紀以前の教育学理解を回顧することがあってよいだろう。リットは教育学的思考が「存在の把握と当為の決定との『交互（相互）作用関係』」を捉えるものと理解した。この思考より困難な思考があるであろうか。

注

- 1) W.Flitner: Allgemeine Pädagogik. 2.Aufl.1950 J.Derbolav: In memoriam Theodor Litt. 1963 B.Huschke-Rhein: Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. 1979
- 2) R.Lochner: Deutsche Erziehungswissenschaft. 1963 W.Brezinka: Metatheorie der Erziehung. 1978

T. リットにおける「教育学的思考」の意義と反省

- 3) W.Klafki: Die Pädagogik Theodor Litts. 1983. S.3-4
- 4) T.Litt: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal. 1925. S.1-13
- 5) リットの文献は注3) のクラフキーの書に完備している。
- 6) T.Litt: Freiheit und Lebensordnung. 1962. S.98
- 7) W.Klafki: Die Pädagogik Theodor Litts. 1983. S.55
- 8) T.Litt: Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis. 1941. S.33
- 9) T.Litt: Die Methodik des pädagogischen Denkens. In: Kant-Studien. 26.1921; Führen oder Wachsenlassen. 3.Aufl. 1931; F.Nicolin: Pädagogik als Wissenschaft. 1969. S.268-304
- 10) T.Litt: Das Wesen des pädagogischen Denkens. In: Führen oder Wachsenlassen. 13.Aufl. 1965. 石原鉄雄訳「教育の根本問題」明治図書より, S.83, 91~92ペ
- 11) dito: S.83, 92ペ
- 12) dito: S.84-85, 93ペ
- 13) dito: S.86, 94ペ
- 14) dito: S.86, 94ペ
- 15) dito: S.86, 95ペ
- 16) dito: S.87, 95ペ
- 17) dito: S.88, 96ペ
- 18) dito: S.90, 99ペ
- 19) T.Litt: Mensch und Welt. 1948. Denken und Sein. 1948
- 20) T.Litt: Das Wesen des pädagogischen Denkens. S.92, 101ペ
- 21) dito: S.93-94, 102ペ
- 22) dito: S.95, 103-104ペ
- 23) dito: S.97, 106ペ
- 24) dito: S.97, 106ペ
- 25) dito: S.98, 106-107ペ
- 26) dito: S.98, 107ペ
- 27) dito: S.99, 108ペ
- 28) dito: S.99, 108ペ
- 29) dito: S.100, 109ペ
- 30) dito: S.100, 109ペ
- 31) dito: S.102, 111ペ
- 32) dito: S.103, 112ペ
- 33) dito: S.103, 112ペ
- 34) dito: S.103, 112ペ
- 35) dito: S.105, 114ペ
- 36) dito: S.105, 114-115ペ
- 37) dito: S.105-106, 115ペ
- 38) dito: S.106, 115ペ
- 39) dito: S.107, 116ペ
- 40) dito: S.108, 117ペ
- 41) dito: S.107, 116ペ
- 42) W.Klafki: Die Pädagogik Theodor Litts. S.74
- 43) A.Reble: Zeitbezug und überzeitliche Struktur. In: Sinn und Geschichtlichkeit. 1980.
- 44) R.Rochner: Deutsche Erziehungswissenschaft. S.178-181