

ケルシェンシュタイナーにおける 「即物性」の概念とその教育的意義

山 崎 高 哉

— Der Begriff der „Sachlichkeit“ bei Georg
Kerschensteiner und seine pädagogische Bedeutung —

YAMAZAKI Takaya

目 次

| | |
|---|---------|
| はじめに | 100 ページ |
| 第1章 ケルシェンシュタイナーの前期教育学の底流にある即物性の思想 | 102 ページ |
| 第2章 ケルシェンシュタイナーの即物性の思想の教育史的意義 | 107 ページ |
| 第3章 ケルシェンシュタイナーの即物性の概念の現代的意義 | 111 ページ |
| 〈注〉 | 114 ページ |

はじめに

ケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner, 1854-1932) が「即物性 (Sachlichkeit)¹⁾」という概念を使い始めるのは、彼が新カント学派、特にリッケルト (Heinrich Rickert, 1863-1936) の価値哲学とシュプランガー (Eduard Spranger, 1882-1963) の著作『生の形式』 (Lebensformen, 1914) からの強い影響を受けて、価値の分類とそれに対応した人間の「心的態度 (das psychische Verhalten)」の「類型学 (Typologie)²⁾」を展開する1917年出版の『陶冶過程の根本公理』 (Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation) 以降のことである。もっとも、厳密に言えば、この著作においてケルシェンシュタイナーが定義を与えているのは、「即物性」の概念ではなく、「即物的態度 (das sachliche Verhalten)」という心的態度に対してである。しかし、その定義には、彼が後に「即物性」の概念を定義する際、絶えず使用する言い回しが数多く含まれているので、冒頭のよう言うことは決して間違いではなかろう。彼はこう書いている。「私の行動が引き起こす満足は、財それ自体の価値の中にもあり得る。私は、これが私または他人に利益になるか、不利益になるかを全く顧みることなく、事柄をただそれ自身のために行うことができる。私は、このよう

な典型的な態度を非社会的実践的態度（das asoziale praktische Verhalten）と名付ける。また、この態度を率直に即物的態度と呼ぶこともできよう。私が論理的真理のために研究し、善のために善であろうと努め、活動そのものへの純然たる喜びから働くとするれば、私の態度は、典型的に即物的な態度である。私は常に、私の行動が私または他人のために持つ価値のことを考えてではなく、財それ自体の価値のことを考えて満足を求めるのである。この意味で、そのような態度は、非個人的態度であり、まさしく即物的態度である。それは、利己主義ないし利他主義とは対照的に、非人格主義（Impersonalismus）である。……即物的態度（とは）すなわち、正義のために正義を求め、技術的なものの完成のために技術的完成を求め、認識のために認識を求め、美のために美を求めて、私または他人に対して及ぼす結果を顧みないことである³⁾と。

この「即物的態度」に関する彼の定義は、彼が初めて「即物性」の概念そのものに論及した1923年の論文「労作の教育的概念」（Der pädagogische Begriff der Arbeit）においても、ほぼ踏襲されている。すなわち、「即物的な立場に立っている人間は、自分の快・不快を顧みることなく、じっくり考えた上で、客観的に妥当するようと思われる決心をするであろう。……即物性とは主観的な性向、欲望、願望を顧みることなく、ある目的を客観的妥当価値⁴⁾のために完全に実現すること以外に何を意味するであろうか。即物性とは純粹の非人格主義であり、脱主観化（Entpersönlichung）である⁵⁾」。また、眞・善・美・聖のように、一切の主観的なものを越えて妥当する「無条件的ないし客観的妥当価値（unbedingt oder objektiv geltender Wert）⁶⁾」を、常に快楽や幸福、有用等の「条件的ないし主観的妥当価値（bedingt oder subjektiv geltender Wert）⁷⁾」の上位に置くことを「道徳性（Sittlichkeit）」と呼ぶとすれば、「結局、あらゆる即物性は、道徳性でもある⁸⁾」と総括される。

更にケルシェンシュタイナーは、この「労作の教育的概念」という論文を、1925年に改訂した『労作学校概念』（Begriff der Arbeitsschule）の第6版に第3章として付け加えるに際し、即物性に対して今一つの定義、「即物性とは事物の法則（Gesetz der Sache）に従うことを意味する⁹⁾」を追加している。

こうして、我々は、ケルシェンシュタイナーの「即物性」の概念として、二通りの定義を見いだす。これらの定義は、私の見解によれば、即物性という概念に含まれる二つの契機、しかも決して切り離すことのできない表裏一体を成す二つの契機を的確に言い当てているように思われる。前者の定義——「即物性とは主観的な性向、欲望、願望を顧みることなく、ある目的を客観的（無条件的）妥当価値のために完全に実現すること」——は、人間が自分の快・不快、利害得失など考えずに、東洋風の表現を使えば、「無心」に、あるいは「己を虚しゅう」して、事物——これは存在するものすべてを表す代名詞に他ならない——と出会い、「事物の価値（Wert der Sache）¹⁰⁾」の実現のために全身全霊を打ち込む覚悟や態度を意味しており、即物性の概念の「能動的、積極的」契機を表している。私は、これを「主体」の側から見た即物性の概念とも呼ぶことができると考えている。

他方、後者の定義——「即物性とは事物の法則に従うことを意味する」——は、人間が事物の法則ないし本質を在りのままに受け入れ、（私心を捨てて）それに従おうとする即物性の概念の「受動的、消極的」契機を表し、私は、これを「客体」または「対象」の側から見た即物性の概念とも呼べるのではないかと思う。

ところで、私がここで、今概略説明したようなケルシェンシュタイナーの即物性の概念について考察し、その教育的意義を明らかにしようとするのには、大別して、次の三つの理由がある。その第一は、前述のごとく、彼は、即物性の概念を後年に至って初めて彼の教育学体系の中に組み入れたのであるが、しかし、その概念に含まれている二つの契機ないし観点は、既に彼の学校改革活動の最初からその底流にあったものであり、彼の「前期教育学」——私は、1899年から1912年ころまでの彼の教育学をそう呼んでいる——、とりわけ、その中心を成す労作学校論、公民教育論及び性格教育論をも基礎付けていたことを明らかにしたいと思うからである。第二の理由として、私は、彼がなぜ「即物性」に関する思想を強調したのか、またそうすることによって、彼が同時代の「改革教育学運動 (reformpädagogische Bewegung)」の中でどのような位置を占めることになったのかを明らかにしたいと思っていることを挙げたい。第三に、私は、彼が強調した「即物性」の概念を、彼の生涯の仕事の中で現代の教育と教育学に生かし得る最大の遺産の一つと見なしているからである。以下において、これらの理由について順次より詳しく述べて行くことにしたい。

第1章 ケルシェンシュタイナーの前期教育学の底流にある即物性の思想

ケルシェンシュタイナーは、1925年に改訂された『労作学校の概念』の第6版に寄せた序文において、こう書いている。「私は、そこにおいて——第6版に新たに増補された第3章において(筆者注)——、既に25年前、まだ言葉や定式では表明されていないものの、私の実際の学校組織の基礎になっていた思想をただ厳密に表明しただけに過ぎなかった¹⁾」と。また同書の第7版(1928年)においても、次のように述べている。「私が労作学校の思想を実現しようと努めた最初の日から、私の努力は、国民学校の生徒の然るべき精神的・手工的労作によって即物性へと教育することに向けられていた²⁾」。事実、彼が言うように、彼の学校改革活動の基盤には、成程「即物性」とか「即物性への教育」という表現こそ見当たらないが、しかし、先述の即物性の概念における二つの契機または観点に類似の思想が随所に見いだされる。それは、枚挙に暇がないので、ここでは代表的なものを二、三列挙するに止めよう。

最初の例は、彼が1899年に行った「世界科 (Weltkunde)」——当時、この教科には郷土科、地理、歴史、理科が含まれていた——の教科課程の改訂である。彼は、そこにおいて、国民学校の理科の目標を、「生徒を自然の中に導き入れ、自然現象における単純な事象や法則を観察させ、理解させて、彼の道徳的な生き方に適用させねばならない³⁾」と規定し、この目標を達成するための手段として「観察」を最も重視した。なぜなら、生徒を取り巻く生きた自然や「観察材料 (Beobachtungsmaterial)」を観察させることは、彼らに「絶えざる吟味と熟慮……、慎重な判断と推論」を強い、そうすることによって理科の授業は「我々が客観性 (Objektivität) と呼ぶ人間の特性の最も有効な練習の場になる」からである。しかも、ケルシェンシュタイナーによれば、その「客観性という特性は、それなしには、人間の最高の徳である正義 (Gerechtigkeit) も考えられない⁴⁾」という。ここで言われている「客観性」とは、周りにあるすべての事物や現象に対して、主観的なものをできるだけ抑え、慎重かつ偏見なく観察し、比較・考量して判断する態度を意味している⁵⁾。またその客観性と不可分の関係にあるとされた「正義」の徳も、後期

の彼においては、「隣人や同胞に対する即物的態度」と見なされたものに他ならず、「客観性」への教育の機会を最もよく提供する理科という教科が生徒の「道徳的な生き方」の教育にとっても欠かすことのできない教科であるとする彼の見解と併せて、ここに、彼における即物性の概念の萌芽を見いだすことは不可能ではなかろう。

第二の例は、彼の補習学校（Fortbildungsschule）の改革の基礎付けである。言うまでもなく、彼の補習学校の改革の狙いは、国民学校教育の「単なる継続・拡張・深化⁶⁾」を目指していたに過ぎない当時の「一般的」補習学校を改造して、生徒の職業、換言すれば、学校の作業場での実践的労作を授業の中心とした「専門的」補習学校を設置することにあつたのであるが、彼によれば、その作業場で行われる「勤勉で、誠実で、念入りな労作⁷⁾」は、「絶えず生徒に吟味させ、観察させ、自ら訂正させ」、あるいはまた「生徒に自主的になり、自主的に吟味し、自主的に考える勇気を与える⁸⁾」。そのみならず、作業場での労作は、「我々の中にある我欲と怠惰を弱めると同時に、他の努力、特に利他的努力のために道を開け……、とりわけ、我々の心の中に善良で道徳的でありたいという欲求をも生じさせる最善の手段⁹⁾」でもあるという。このように、ケルシェンシュタイナーは、実践的労作に対しても、恐らく後期の彼であれば、「意志を無条件に事物の法則に従わせ¹⁰⁾」、従って、自己の利益や快・不快を顧慮することなく、「できる限り事物の価値を実現しよう¹¹⁾」とする態度と表現するであろうような態度、すなわち即物的態度を実現するための「最善の手段」の一つを見ていたのである。

最後に、1905年に著わされた彼の大著『描画能力の発達』（Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung）から、即物性に関する彼の思想の先駆形態を示す例を一つ挙げることにしよう。そこにおいて、彼はこう書いている。「我々は、芸術教育と言っても、つまり、我々の心の中で生きている、また心を動かしているものに対して適切で、真実の表現を見付けようと努める芸術教育、一つの事物に真面目に、綿密に、徹底的に取り組むことから始める芸術教育、表現を弄ばない、もし何も訴えるものがないなら、美しい形式を書かない、見掛けの美しさよりあらゆる生産的な労作の誠実さ（Ehrlichkeit）をより高く評価する芸術教育の肩を持つ人々の列に身を置きたい。我々が今日、国民学校の生徒に、彼が作るものすべてに最も適切な表現を与えようと努力し、最も簡単な手段で労作するように教えかつ習慣付けるならば、また、我々が補習学校の生徒に、彼の作業場で、とりわけ合目的な形式や綿密な実施、しっかりした材料に気を配るように習慣付けるならば、我々は、殆どどんな状況でも実行できることを望むであろうし、また、努力している者を助けて、才能のある者なら芸術の享受と創作にまで昇って行くことができる梯子の最も低い階段を乗り越えさせるであろう。もしそうであるならば、我々は、我が民族の芸術教育のみならず、道徳教育をも達成するであろう¹²⁾」と。この引用文の中で、彼が、「一つの事物に真面目に、綿密に、徹底的に取り組む」、「表現を弄ば」ず、「見掛けの美しさよりあらゆる生産的な労作の誠実さを高く評価する芸術教育」と言い——またそのような芸術教育が道徳教育と不可分であることにも注意されたい——、更に、労作によって「作るものすべてに最も適切な表現」ないし「合目的な形式」を「最も簡単な手段」で与えようと努力し、それを「綿密」に実施するよう、「気を配る」習慣を身に付けさせると言っているのは、いずれも後に「即物性」の概念で一括される彼の思想の前形式であると見なすことができよう。

以上、代表的な例を挙げただけで、ハーゲンマイヤー（Theresia Hagenmaier）が言うよう

に、「ケルシェンシュタイナーは、彼の初期の著作では、即物性を中核概念や基本概念としてあからさまに強調してはいないけれども、しかし、それは初めから、彼の教育学的思考の中心に立って¹³⁾」たということが証明されたように私には思われる。更に、それと同時に、ケルシェンシュタイナーの前期教育学においては、事物の法則に従うという即物性の概念の受動的、消極的契機が強調されていたのが、価値哲学や文化教育学の影響を受けた後期の教育学では、諸価値が具体的事物に取って代わり、「道徳的な『即物性』の概念¹⁴⁾」への強調点の転換が行われたというよくなされる指摘も、必ずしも正鵠を射たものではないということが明らかになったであろう。むしろ、両契機は、彼の教育学においては、当初から、分かち難く結び付いたものとして考えられていたのである。

それでは、次の課題、すなわち即物性に関する思想が彼の前期教育学、とりわけ労作学校論、公民教育論及び性格教育論において中核を成していることを証明する課題の考察に移ることにしよう。

まず初めに、彼の労作学校論について、彼が「労作の教育的概念」に関して初めて本格的な理論的考察を試みた1906年の講演「生産的労作とその教育的価値」(Praktische Arbeit und ihr Erziehungswert)を中心にして、有名な1908年のチューリヒでの講演「未来の学校、それは労作学校」(Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule)及び『労作学校の概念』の初版(1912年)をも参照しながら、考察を進めることにする。1906年の講演において、ケルシェンシュタイナーは、一般に使われている「労作」の概念¹⁵⁾から本来の「労作」概念、すなわち「生産的な精神的労作 (produktive geistige Arbeit)」を区別し、これを「心的生活のより高次の統一またはその外面的な表現と実現のために、新しい表象や表象連合を作り出す心の活動¹⁶⁾」と定義した。このような生産的な精神的労作としては、当時の「学習学校 (Lernschule)」・「書物学校 (Buchschule)」における中心活動である読み、書き、計算だけでなく、「これまでの国民学校から殆ど排除されていた¹⁷⁾」作業場や学校調理室、学校園等における身体的・手工的労作、自然科学的教授、図画及び作文教授などが挙げられた。もちろん、これらの中で、彼が労作学校への改革で最も重視したのは、身体的・手工的労作と自然科学的教授である。その理由を、まず前者に関して言えば、それは主として、「3歳から14歳まで¹⁸⁾」の子どもの活動的な本性に適しているのみならず、彼らに「熟慮した、非の打ちどころのない、堅実で、誠実な手工的労作に早い時期に慣れさせること¹⁹⁾」により、「誠実な労作法や、一層念を入れ、徹底し、思慮深くする習慣を身に付けさせ、真の労作の喜びに目覚めさせること²⁰⁾」ができるからである²¹⁾。そして、我々の連関において見逃してはならないことは、ここで引用した『労作学校の概念』の初版における「熟慮した、非の打ちどころのない、堅実で、誠実な手工的労作」という表現に対し、ケルシェンシュタイナーがその第6版において、そのような労作を「一言で言えば、即物的な手工的労作²²⁾」と総括していることである。前期の彼は、「即物性」や「即物的態度」という表現を使わなくとも、ほぼ同様の意味を「熟慮した (wohlüberlegt)」、「非の打ちどころのない (mustergültig)」、「堅実な (solid)」、「誠実な (ehrlich)」といった言葉で言い表していたのである。彼は、あくまでも「投げ遣りで、苦労のない、遊び半分のディレッタントィズム²³⁾」を排し、「子どものその時々能力に適した労作の入念さと正確さを厳しく要求することによって、子どもを穏やかではあるが、容赦なく訓練²⁴⁾」することを目指していたのである。それ故、これ

らの言葉で言い表されている即物性の概念の契機とは、「事物の法則」に従い、労作の目標をできる限り実現しようとする受動的、消極的なものに他ならない。

次に、後者の自然科学的教授がなぜ重視されるかと言えば、それは、「我々がいかに自然や人間を観察し、いかに自然や人間に問いかけなければならないか、また、我々がいかにして一人で価値ある知識を獲得し得るかを教えてくれる」からであり、またそれは、「我々に、自然と人間生活におけるあらゆる現象に客観的に立ち向かい、未知の諸現象についてその原因は何かを吟味する習慣を与えてくれる²⁵⁾」からである。別の箇所での説明によれば、それがそうした知識の獲得法や探究法を生徒に教えることによって、生徒は「観察し、比較し、推論し、客観的に判断し、慎重に吟味し、自主的に行動することができるようになる」し、また「粘り強さや忍耐、入念、秩序、明確さを学び、研究と発見のあらゆる喜びを味わう²⁶⁾」ことができるからである。もとより、ここで言われる「自然と人間生活におけるあらゆる現象に客観的に立ち向かい」、「観察し、比較し、推論し、客観的に判断し、慎重に吟味」することも、既に繰り返し見てきた「即物性」や「即物的態度」の特徴の一つと言えよう。

そこで、ケルシェンシュタイナーは、生産的な精神的労作の持つ教育的価値について、それは「絶えず高まり行く活動への鎮め難い渴望の中で、人間にどうしても持続して緊張し、自らの能力を訓練せざるを得ないようにし、それでもって、さもなくば、外的な力による手段に訴えて教育されねばならない勤勉、辛抱強さ、献身、誠実といった基本的諸徳を促進する²⁷⁾」と総括するのであるが、しかし、同時に、彼は、その「教育力の明白な限界²⁸⁾」をも見落としてはいない。彼によれば、「生産的な精神的労作は……何よりもまず、少なくとも利己的な推進力に過ぎない。それは、自己の心的生活の完成ないし表現に向けられている。そこに、その教育に対する危険もまた存する」という。それでは、その危険とは何か。彼は、次のように言う。「科学や芸術は、それらに携わっている人々に、同時に全人であれとは要求しない。学者の専ら知的な活動は、時として彼を中途半端な人間にしかしないということがある。その活動は、彼の美的感覚や道徳的な力を未発達のままにして置く。同様に、絶え間なく駆り立てる表現力が、芸術家自身を道徳的に高める必要は全然ない。それは、生活の現実からはるかに遠く隔たった、完全に理念的な世界の中で、純粋に形相的なものの中で使い果たされる」と。生産的な精神的労作には、まさにこのような意味での一面性の危険が付き纏っているのである。それ故、このような危険を克服するために、ケルシェンシュタイナーは、こう要求する。「芸術や科学における生産的労作は、それが完璧な性格 (ganzer Charakter) をつくり出すべきであるとすれば、多かれ少なかれ、人類の文化のために貢献するのでなければならぬ。そのような奉仕においてこそ、生産的な精神的労作は、いつまでも満足させる生活内容をつくり出す。それは、同胞のために我を忘れて働くことができればできる程、満ち足りた生活内容をつくり出すのである²⁹⁾」。

成程、ここでは、「主観的な性向、欲望、願望を顧みることなく」とか、「無条件のないし客観的妥当価値のために」献身するという表現こそ見いだされないにせよ、ほぼ同様の言い回しがあることに我々は気付かされるであろう。すなわち、生産的な精神的労作に伴う「自己の心的生活の完成ないし表現」だけを指す「利己的な推進力」のもたらす危険を克服するには、それが「人類の文化」のため、「同胞」のための「奉仕」として、「我を忘れて」行われること——1908年の講演の表現では、「同胞ないしは偉大な真理のために自分自身を犠牲にする献身的な労作³⁰⁾」

であること——が必要であるとされている。このように、ケルシェンシュタイナーの労作学校論には、後になって即物性の概念の「能動的、積極的」な契機として定義される考え方の萌芽も数多く認められ、それが既にその基本的枠組みを形づくっているのである。

次に、公民教育論と性格教育論についてであるが、これらに関しては克明に述べるのは止めにして、ごく簡単に触れるだけにして置こう。彼は、公民教育の目標や課題として、「即物性ないし即物的態度の涵養」とでも言い表すことのできるものを掲げている。その実例を、彼の著『公民教育の概念』(Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung)の初版(1910年)から幾つか拾い上げることにする。彼は、次のように書いている。「公民教育の課題は、……まず第一に、学校を正しく構成することによって……、共同体に奉仕することを生徒たちに教え、義務に慣れさせ、自発的に順応し、従属し、相互に思いやり、また、特に自ら進んで個人的な犠牲を払いながらも、この共同体を道徳的に促進することである³¹⁾」。「公民であるということは、一定の理想、つまり我々の外にある最高の目的に奉仕することである。従って、公民教育は、思いやりや献身の道徳性といった徳への教育、無私の性格への教育とほぼ同義である。……こうした献身の道徳性という徳によって満たされるべき性格を陶冶する場合には、……自分のことしか念頭にない意志の方向を転換させることが肝要である³²⁾」と。更に、彼は、労作学校の公民教育的意義に言及して、こうも言う。「労作学校では、生徒たちは互いに積極的に援助し合うように教育されるし、また、彼らは、共同で作品を製作するに際して——しかも、例外なく誰でもが——、あらゆる製作過程において熟慮して、堅実に、誠実に行動することに慣らされるのみならず、自分の利己主義や功名心、利益を学校共同体の功名心や利益に従属させることに慣らされるのである³³⁾」と。ここでケルシェンシュタイナーが繰り返し強調している表現、すなわち、「共同体」や「一定の理想」または「最高の目的」に「奉仕すること」、「義務に慣れ」、「自発的に順応し、従属し、相互に思いやり、また、特に自ら進んで個人的な犠牲を払うこと」、「思いやりや献身の道徳性」への教育や「無私の性格」への教育、「自分の利己主義や功名心、利益を学校共同体の功名心や利益に従属させること」は、まさしく即物性の概念における能動的、積極的契機の定義の先駆形態であると言えよう。また、「あらゆる製作過程において熟慮して、堅実に、誠実に行動すること」に慣れさせるとするのは、労作学校論において既に述べた、即物性の概念の受動的、消極的契機に他ならない。それ故、彼の公民教育論においても、即物性に関する思想がその中心的位置を占めていることは、疑いのない事実であろう。

更に、彼の性格教育論においても同様のことが言える。そのことは、彼が性格教育の目標とした「倫理的性格 (ethischer Charakter)」ないし「道徳的性格 (sittlicher Charakter)³⁴⁾」の特徴について述べていることを見れば、明らかである。ここでは、それを二つばかり例示しよう。すなわち、倫理的な性格ないし道徳的な性格とは、「その明晰な悟性によって導かれた意志が外面的な名誉か、快適な生活のために屈服するのではなく、自分自身に対する忠実と自己自身との一致をその行動の最も強力な動機とする人間³⁵⁾」であり、「自分自身を自分の低次の衝動や本能の泥沼から持ち上げ、また、自分自身を悪い習慣や邪な欲望、誤った理念から解放し、道徳的な理念に従わせる³⁶⁾」人間のことである。このような性格を備えた人間こそ、後の彼の用語法に従えば、「即物的な立場に立った人間」ないしは「即物的な態度を取る人間」に他ならない。更に、そのような性格をいかにして教育するかに関しても、ケルシェンシュタイナーは、「徹底した熟慮と

最大の入念さと絶対的な誠実さ」を持った「行動によってのみ、性格は形成される³⁷⁾」とか、性格の涵養には、生徒の活動の自由と多様さのみならず、「慣行による嘘・偽りに対して系統的に戦い、それ故に、生徒の性格を形成しようと努力するあらゆる労作において、とりわけ一つのこと、すなわち、徹底さと誠実さを重視する教育³⁸⁾」が不可欠であるとか、「自らの道徳的性向に従って、自分自身のことは何ら顧みることなく、他の事柄に献身すること、すなわち、真理や芸術や宗教や教育に純粹に奉仕すること、国家共同体もしくは肉体的心的に、物質的精神的に悩み、苦しんでいる人々のために尽くすこと³⁹⁾」が肝要であると強調している。これらの主張のいずれもが、彼においては、性格教育と即物性への教育とが分かち難く結び付いていたことを示している。

以上の考察は、繰り返し指摘したように、「即物性」ないし「即物的態度」という表現こそ使われていないものの、それに類する思想が、彼の前期教育学を貫く主調音を成し、それを基礎付け、結び合わせる役割を果たしていたことを明らかにし得たであろう。

第2章 ケルシェンシュタイナーの即物性の思想の教育史的意義

前章において、即物性の思想が既にケルシェンシュタイナーの前期教育学の底流として支配していることが明らかになった。それでは、彼はなぜ即物性の思想を強調したのであろうか、また、そうすることによって、彼は当時の「改革教育学運動」の中でどのような位置を占めることになったのであろうか。このような問いに答えることが、本章の課題であるが、それは、自ずから彼の「即物性」の思想の強調が教育史上において持つ意義をも明らかにするであろう。

言うまでもなく、ケルシェンシュタイナーが教育学の舞台に登場し、活躍した19世紀から20世紀への転換期は、改革教育学運動の抬頭期であった。この様々な源泉から流れ出た運動がどのような基本的特徴を有していたかについて、一言で言い表すことは難しいが、彼が積極的に関与した「芸術教育運動 (Kunsterziehungsbewegung)」と「労作学校運動 (Arbeitsschulbewegung)」に限って簡単に述べるとすれば、まず第一の特徴として、「業績を追い求める余り、人間を忘れてしまっている」文化諸能力——国家や教会や科学、経済、技術等——から「人間性 (Menschentum) を……守り通¹⁾」そうとしたことが挙げられる。そして、この観点から、教育の重点がこれまでの客観的文化の伝達から人間へ、一人ひとりの子どもへと移し変えられた。子どもが新たに発見され、「子どもから (vom Kinde aus)」が改革教育学運動を特徴付けるスローガンとなった。この「文化批判 (Kulturkritik)」と結び付いた特徴はまた、周知のように、外面化され、固定化された伝統の重荷から新しい、根源的な生 (Leben) を解放しようとする思潮や運動、すなわち、ニーチェ (Friedrich Wilhelm Nietzsche, 1844-1900)、ディルタイ (Wilhelm Dilthey, 1833-1911) 等の「生の哲学 (Lebensphilosophie)」や「青年運動 (Jugendbewegung)」と連動していた。そこから導き出される第二の特徴は、子どもの生を煩瑣な形式主義から解き放ち、すべての子どもに固有の創造的能力を覚醒し、発展させることを求めたということである。それ故に、そうした方向を目指す運動にあっては、子どもの「体験 (Erlebnis)」、 「表現 (Ausdruck)」、 「自由 (Freiheit)」、 「個性 (Individualität)」、 「自発性 (Spontaneität)」、 「自己活動 (Selbsttätigkeit)」、 「創造 (Schöpfung)」等々といった概念が

好んで使われ、それが学校における教授・学習法の基本原則となった。第三の特徴と見なすことができるのは、ボルノー (Otto Friedrich Bollnow, 1903-1991) の言葉を借りて言えば、「抽象的な悟性の一面的支配に対して、人間における心的諸力、特に感情と情熱の非合理的な諸力の総体²⁾」が重視されたことである。より簡潔には、「生の非合理的側面への熱狂的な献身³⁾」と言い表せるであろう。こうした特徴は、具体的には、当時の教師中心——書物・言語中心——で、主知主義的な「古い学校」を、児童中心で、自由で、「生活に密着した (lebensnah)」, 子どもの心身のあらゆる「生産的諸力 (Produktivkräfte)」を促進する「新しい学校」へと改革する気運を高めることになった。

ケルシェンシュタイナーは、もとより、こうした基本的特徴を持つ改革教育学運動の中で活躍し、彼自身もその運動に多大の影響を及ぼしたので、彼の思想と改革教育学的思潮との間には多くの点で共通するものがある。ここでは、それらの共通点の中で最も重要なものを二点だけ指摘するに止めるが、その第一は、子ども観である。彼によれば、子どもの本質は、受動的ではなく、能動的であり、受容的ではなく、生産的である。彼は言う。「幼年時代から思春期までの年代の特徴は、大抵、生き生きとした活動性を示すということで表される。この年ごろの人間の本質は労作すること、創造すること、運動すること、試しにやってみること、経験すること、体験することであり、絶えず現実を媒介にして学ぶことである⁴⁾」。そして、子どもは、このようなあらゆる活動を通して、「時折びっくりするような大きさの建設的、創造的な諸力⁵⁾」を発揮することがある、と。

しかし、現実の学校と言えば、「我々の子どもたちの生産的諸力を発展させるよりは、むしろ萎縮させており、またその諸力がまだ全然形成され得ない時期に、しばしば諸力、特に知的な能力を形成しようとし」、「子どもが学校に持ち込んでくる経験領域をたまにしか授業の目的に利用していないし、更に、子どもの社会的本性に少なくとも計画的、教育的には何らの栄養も供していないも同然である⁶⁾」。従って、ケルシェンシュタイナーは、「客観的文化の番人⁷⁾」として、できるだけ多くの教材の伝達を至上の任務と心得、本来能動的、生産的である子どもに受動性・受容性を強いる「書物学校」とそれに付随する言語偏重主義 (Verbalismus) や百科全書主義 (Enzyklopädismus)、子どもの日常生活・日常経験からの遊離、子どもの「生まれ付きの興味 (natürliches Interesse)⁸⁾」の無視等の欠陥に対して改革の必要性を高調する。ここに、彼が、他の改革教育学者たちと全く見解を一にする第二の点が存する。

このように、彼らと子ども観並びにその上に立った伝統的な「書物学校」に対する戦いの姿勢を共有するにもかかわらず、ケルシェンシュタイナーは、その戦いの進め方において他の改革教育学者たちと意見を異にする。その違いを一言で言えば、彼が彼らの「余りにも甚だしい過激主義 (Radikalismus)」に同ぜず、「節度 (中庸) を保つ努力 (ein Bemühen um Maßhalten)⁹⁾」を心がけている点にある。ここでは、そのことを示す典型例を二つだけ挙げることにしよう。

一つは、「古い学校」に対する彼の現実的な評価とその「改革」の進め方の慎重さである。例えば、彼はこう言っている。「芸術教育会議 (Kunsterziehungstag) が開かれ、多くの人々が新しいスローガンに耳を傾けた。一世紀このかた、授業で得る知恵 (Unterrichtswisheit) の針は主に書物からだけ得る知識と技能を指し続けてきたが、その針が、もちろん明晰さという長所を備えているとは限らないが、稀に見る熱心さで、経験に基づく知識と生産的労作の方へ向け

られるようになった。今日、若干の新しい福音の使徒たちが、情熱的にこれまでの学校の全経営に対する戦いを説いている。私も三回にわたる芸術教育会議を体験したばかりでなく、その審議にも協力した。……しかし、私は、かの使徒たちの意味での過激な革命から生じざるを得ない危険をも認識した。……従って、私には、新しい福音について熟考し、客観的な考察によって、酷評にもかかわらず、三回の芸術教育会議の審議に疑いもなく潜んでいるかの価値多い核心を取り出すこと、しかし他方また、伝統的な学校経営の正当な部分を、新しいものに対する余りにも甚だしい熱狂から救い出すことが、有益な課題であるように思われた¹⁰⁾と。このように、芸術教育運動の「使徒たち」の多くが、「新しいものに対する余りにも甚だしい熱狂」によって、「過激な革命 (Revolution)」を試み、疑いもなく行き過ぎているように思われるのに対し、彼が目指すのは、子どもの固有の本質と教育現実の冷静で「客観的な考察」によって、「新しい福音」の「価値多い核心」部分とともに、「伝統的な学校経営の正当な部分」をも生かし得る「改革 (Reform)」なのである。彼の「書物学校」・「学習学校」から「労作学校」への「改革」においては、伝統的な書物学校・学習学校にある「厳格な秩序や仮借のない真剣さ¹¹⁾」などといった「良き特性を失うことなく、しかし、それにもかかわらず、子どもの本質により多く対応し得る¹²⁾」新たな学校が求められている。それ故、彼は、自らの「労作学校」を、「子どもの精神生活の全体を快く受け入れる学習学校、つまり、子どもの受容性のみならず、生産性にも適い、子どもの受動的な本性のみならず、能動的な本性にも適った学習学校、単に子どもの知的衝動だけでなく、特に彼の社会的衝動にも対応し得る学習学校」、「言葉や書物によってだけでなく、なお一層多く実際の経験によっても学ぶ学習学校¹³⁾」でもであると公言してはばからなかった。こうしたケルシェンシュタイナーの改革を進める際の慎重さ¹⁴⁾、節度・中庸を守ろうとする態度は、彼の改革教育学運動における特異な位置を示す最も大きな特徴の一つと見なすことができよう。

今一つの例は、改革教育学運動の合言葉であった子どもの「自発性」や「自己活動」の尊重、またはその「生産性」・「創造性」の伸長・発展に対する彼の冷静な態度である。これまた、彼の改革教育学運動の中での特殊位置を際立たせる目安であると言える。周知のごとく、芸術教育運動の代表者たちは、「子どもは天才」と確信し、「芸術家としての子ども」の諸力を図画教授によって、否、すべての教育によって、伸長・発展させようとし、その際、こうした目標を達成するためには、子どもの自発性や自己活動を尊重し、外からの、あるいは上からの指導・干渉・強制は一切廃止し、子どもの生産的、創造的諸力を自由に解放すべきであると主張した。それに対し、ケルシェンシュタイナーは、彼らと同じく、子どもの自発性・能動性を重視するが、しかし、子どもの生産性・創造性を彼ら程「偶像的に崇拜しない¹⁵⁾」。彼は言う。「エレン・ケイは、さもなくばとても魅惑的な書物『児童の世紀』(Das Jahrhundert des Kindes)において、『教育の最大の秘密はまさに教育しないことの中に隠されていることを洞察すべきである』と要求し、またそこで、『子どもの自然本性を静かに、ゆっくりと自分自身で援助させるようにしなければならない』と要求し、『子どもの固有の本質を抑圧すること』を禁止しているが、私にはそのような彼女の福音を説教することなど思いも寄らない」と。もちろん、彼とても子どもに固有の本質である生産的諸力を、「それらがよいものである限り」、できるだけ育成・発展させることにやぶさかではないが、それらを育成・発展させる場合、「少なくとも国民学校では」、単に自発的生産活動だけではなしに、「受容的活動と模倣¹⁶⁾」をも授業の主要な手段とすべきであると考えて

いる¹⁷⁾。このような考えに基づいて、彼は、子どもの自発性・自己活動の尊重と、指導及び訓練の排除を説く「自発性の使徒¹⁸⁾」たちに対して、図画教授では、既に引用したように、「一つの事柄に真面目に、綿密に、徹底的に取り組むことから始め¹⁹⁾」、表現手段を縦横に駆使し得るまで機械的な練習を十分積むことを、自由活動やあらゆる生産的、創造的労作の「不可欠の前提²⁰⁾」として要求するのである。

同様に、彼は、同時代の「労作学校の使徒や手工教授の説教者²¹⁾」たちに対しても、こう批判を加える。彼らは、労作教授を、子どもを活動させること、何らかの手の活動を従来のすべての教科と結び付けることと解し、例えば、国民学校の歴史の授業において、子どもに騎士の居城の模型を紙で作らせたり、糸鋸で古い様式の建造物を完成させたり、戦場の図面を描かせたりすることによって、その授業に労作教授の性格を与え得ると信じているが、「しかし、カントの木版彫刻を模写しても、定言的命法の概念が習得されないのと同じように、前述の手の労作が労作原理の精神をうまく捉えている訳ではない²²⁾」。そのような形での労作教授——ケルシェンシュタイナーはそれを「原理 (Prinzip) としての労作教授²³⁾」と呼んでいる——は、子どもの自己活動を求めるペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) の古くからの要求を「ひどく浅薄化²⁴⁾」して実施しているに過ぎず、成程、「直観的に分らせる方法として、感覚陶冶の手段として、子どもの非常に生き生きとした活動衝動を満足させるものとして、すべての授業を活気付ける手段として」なら役立ち、時としては必要であるかもしれないが、それによって学校に「新しい陶冶的要素²⁵⁾」を加える程のものではない。子どもの自発性や自己活動は、決して自動的に発展するものではなく、熟慮された計画に基づいた指導・訓練によって、つまり、子どもが発達の各段階において持っている「表現能力」に働きかけて、「彼が気付き、見、考え、感じたものを的確に再現させ、……その表現の巧妙さと正確さ²⁶⁾への要求を歩一歩高めて行く²⁷⁾」ことによってのみ、真に促進され、従って、学校に陶冶的要素を付け加えることになるのである。ケルシェンシュタイナーにとって、子どもの自発性や自己活動を尊重し、生産性・創造性を育成・促進することは、もとより重要なことには違いないが、しかし、そのために労作の作品の「巧妙さ」、「正確さ」、「的確さ」や労作態度の「入念さ」、「誠実さ」、「徹底さ」等への要求——これらは取りも直さず「即物性」への要求に他ならない——を緩和する気は毛頭なかったのである。彼が、単に「原理としての労作教授」ばかりでなく、子どもに「系統的」な、一定の技術的訓練を課す特別の授業時間である「教科 (Fach) としての労作教授²⁸⁾」の設置をも強調し²⁹⁾、専門的に養成された「技術教師 (technischer Lehrer)³⁰⁾」による指導の必要性を説いたのも、その故である。また、彼が、労作学校運動のもう一方の旗頭であるガウディヒ (Hugo Gaudig, 1860-1923) がドイツ語の作文やドイツ文学、ドイツの歴史を労作学校の中心教科とし、手の労作を排除するのに対し、それらの教科は経験的な「自己吟味³¹⁾」や即物的態度への教育には最も不適當³²⁾」であり、ガウディヒは国民学校の生徒の自発性に最もよく適い、しかも彼らを上述のような「自己吟味や即物的態度に最も早く導くことができる³³⁾」手の労作の「全く卓越した陶冶価値に……全然気付かなかった³⁴⁾」と批判したのも、同じ理由によるものであった。

以上の考察によって、ケルシェンシュタイナーが即物性の思想を強調した理由及びそれによって彼が当時の改革教育学運動の中で占めることになった位置が大略明らかになったと思うが、最後に、まとめの意味で、この点に関して最も的確な解釈と位置付けを行っているハーゲンマイ

ヤーの見解を紹介して置きたい。彼女によれば、「ケルシェンシュタイナーは、まず、生徒に言葉と既成の結果を与え、現実そのものに対決させない、従って、現実を克服することによって彼の諸力を発展させ、形成させる機会を全然与えない古い学校に反対する。他方、彼において即物性は、書物学校から離反することで、新しい教育を専ら主観的な力の発展に基づかせることができると考える改革教育学的方向に対する挑戦を意味している³⁵⁾」。つまり、彼の即物性の思想・概念は、このような二重の意味で当時の学校の現実や時代思潮に挑む「戦闘概念³⁶⁾」であるとともに、「書物学校の欠陥に対する釣り合い (Gegengewicht)」であり、かつ「改革教育学の極端に対する釣り合い³⁷⁾」でもあったのである。それ故に、彼の即物性の思想・概念は、それをもって、彼が世紀の転換期ごろからの改革教育学運動の中であって、その運動に付き纏っていた主観主義・感情主義・利己主義、リット (Theodor Litt, 1880-1962) のよく知られた言葉を借りて言えば、「教育的表現主義 (pädagogischer Expressionismus)³⁸⁾」に対して何とか均衡を保とうと努力していた独自の位置を照らし出す標灯と言えよう。「平衡感覚」の持ち主としての彼と彼の即物性の思想・概念が有する教育史的意義は、こんな所に求めることができよう。

第3章 ケルシェンシュタイナーの即物性の概念の現代的意義

では最後に、彼の即物性の概念が現代の教育と教育学に対してどのような意義を持っているか、その考察に移ることにしよう。その場合、私は、彼の即物性の概念に対してこれまでに加えられた代表的な批判を考察の手掛りとし、それらに反論を試みながら、彼の即物性の概念の真意と現代的意義を明らかにしたいと思う。

ケルシェンシュタイナーにおける「即物性への教育の賛美¹⁾」に対して最も手厳しい批判を展開しているのは、ヴィルヘルム (Theodor Wilhelm, 1906-) である。彼は、まず、即物性を「結局……道徳性でもある」と定義するケルシェンシュタイナーを「『即物性』という道徳的概念の教育学上の発明者²⁾」と揶揄し、事物に奉仕することによって、人間は利己主義ないし自己中心性を脱することができ、そのようにして「即物的態度」を備えた人間が「道徳性への理想的な発進位置」に立っていると見なす彼の考え方を「大きな誤謬³⁾」であると批判する。なぜなら、「我々は実際には、『事物』に奉仕しながら、全く自我の自己形成の影響下に止まっている」からである。例えば、職人試験の作品 (Gesellenstück) を製作している徒弟の場合、たしかに彼は、事物の法則に従って製作を進めているが、それも、結局は自らの補習計画の成功、つまり、職人への昇格のためにそうしていると考えられるからである。

更に、ヴィルヘルムは、1920年代以降、即物性が徐々に重視されるようになったドイツの風潮の中で、「『即物性』という土壌の上に人間性が栄えるのと全く同じ様に、非人間性も栄え得るということを経験して、心を痛め、かつゾツとした。それ故、即物性の教育学は、徹底的に再検討する必要がある」と述べ、その再検討を要する問題点として、次の三つを挙げている。第一点は、ドイツ国民が「即物性の飲み込みの早い生徒」として、国家を「最高の物的価値」と見なし、「国家の卓越した奉仕者」に成り下がったということであり、第二点は、事物への奉仕は人間を相互に結び合わせるというより、却って冷淡にさせ、「何らの生産的な国民的連帯感」をも発展させなかったことである。そして第三点は、事物の法則に「厳しくかつ妥協することなく⁴⁾」従

うように教育することが、利己主義以上に自由の空間を脅かす「世界の物象化 (Versachlichung)⁵⁾」に対して人々を盲目にさせたということである⁶⁾。

こうしたヴィルヘルムの「即物性」に対する批判は、さすがに鋭いものであるが、しかし、彼は、即物性の概念を少々取り違えているように思われる。まず、彼の前者の批判から見て行くことにしよう。ここでは、彼は、私心を去って事物の法則に従う「即物的態度」が、つまるところ、例えば、自らの「昇格」を目指して事物に向かう「功利的態度」に他ならず、それ故に、即物的態度は、ケルシェンシュタイナーが期待する程、道徳性への「最善の離陸用滑走路⁷⁾」にはなり得ないことを指摘している。だが、私見によれば、ヴィルヘルムは、徒弟が即物的に製作に当たった結果が「昇格」に繋がったこと、目的に捉われない専心が意図せざる利得・報酬を得ることがあるということを見過している。更にまた、彼が即物的態度と功利的態度を全く相容れない対立概念であるかのように捉えているのは、間違いである。一般的に言って、功利的態度は、人間の自己保存にとって不可欠であり、それが限度を弁えている限り——まさにカント (Immanuel Kant, 1724 - 1804) が言ったように、自己目的である他の人格を単に「手段」として利用しない限り、また、社会全体の幸福を乱さない限り——許され得るものである。更に言えば、人間が同一の対象に対して取る態度が、ある時は功利的であり、またある時は即物的であるということもあり、功利的であると同時に即物的であることもあり得る。そのように、功利的態度と即物的態度とは、現実には結び付いていることが多く、功利的態度を「反即物的態度」と混同して、それ自体で悪であるかのように言うのは、酷に過ぎる。

次に、ヴィルヘルムの後者の批判に目を向けることにしよう。彼のこの批判は、「即物性」を、私が本稿の冒頭で述べた事物の法則に従う受動的、消極的契機に限定し、そのような事物の法則に従う人間は、まさに事物への「奉仕者」もしくは「事物の単なる執行者⁸⁾」として自己を無にし、一切の価値判断を差し控え、人間的なものをすべて沈黙させ得るような存在と解することに由来している。しかし、このような即物性の解釈は、余りにも自然科学的、技術的な思考モデルに従い過ぎ、即物性を単なる「中立性」か「客観性」あるいは「技術的合理性」としてしか捉えていない。たしかに、即物性にはそのような契機が含まれていることは事実であるが、ケルシェンシュタイナーの即物性の概念は、決して「モノ」に制限されている訳ではなく、ヴィルヘルム自身が批判しているように、「価値」の世界、つまり人間的、精神的世界とも関連し、従ってまた、中立性や客観性、技術的合理性以上のことを意味している。すなわち、即物性とは存在するものすべて(モノ、人、価値)と、ヘングステンベルク (Hans-Eduard Hengstenberg, 1904-) の言葉を借りて言えば、「氣息を合わせ (konspirieren)⁹⁾」、その存在の本質や特性を実現すべく全身全霊を挙げて打ち込む人格的「参加 (Engagiertsein)」や「献身・傾倒 (Hingabe)¹⁰⁾」といった性格をも兼ね備えているのである。事実、ケルシェンシュタイナーの即物性の概念は、単に自然科学的、技術的な領域、つまり前道徳的領域に限られているのではなく、それを越えて、人間の全人格と全文化領域に及ぶものであり、「無条件に妥当する価値に対する態度¹¹⁾」として、所与の国家に盲目的に奉仕・従属したり、他の人間に冷淡であったり、専ら「目的—手段関係」で考えて、世界や人間を「物象化」するのに安易に手を貸す概念でないことは、第1章の叙述が既に明らかにしているであろう。ヴィルヘルムの誤解は、即物性の概念を余りにも狭く、一面的に解釈した当然の帰結である。

今述べたことと関連して、もう一つの批判を紹介しよう。それは、しかし、ケルシェンシュタイナー教育学において果たす即物性の概念の役割を極めて高く評価したハーゲンマイヤーのものである。彼女によれば、即物性に関する後期のケルシェンシュタイナーの解釈では、それは、「経験できるものの領域、例えば、製作された作品において、材料が正当に使われているか、目的に合っているか、習得された作業技術が正確かつ念入りに適用されているかといった属性によって吟味され得る行動様式ではもはやなく、むしろ、それは、『無条件的妥当価値に対する態度』として主観的な内面性の空間に雲散霧消してしまっ¹²⁾」おり、私が即物性の概念における能動的、積極的契機と特徴付けた側面を「彼の教育学における異物¹³⁾」であるとして退けている。だが、この批判は、彼の即物性の概念においては、能動的、積極的契機と受動的、消極的契機とが表裏一体を成していることを見逃している。すなわち、人間は、自らの主観的恣意性を捨て、事物と「氣息を合わせて」、事物の本質や法則を在りのままに捉え、「事物をして純粹に語らしめる」ことができるのであり、逆に事物と一致し、その本質や法則に従うことによって初めて、「人間を自分自身に縛り付け、自分自身だけに限定し、自分自身の中に閉じ込めたがる衝動や傾向や激情の抵抗に打ち勝ち、そうして自らを純粹で、普遍的な思考の機関にまで純化¹⁴⁾」することができるのである¹⁵⁾。それ故、即物性の概念においては、たしかに主体の側に力点を置いて言えば、自己否定的、非人格的、脱主観的契機が前面に出、客体（対象）の側に立てば、客観的、存在適合的契機が強調されることになるのであるが、しかし、両契機は、互いに矛盾し合うものでは決してなく、その実一つであることは今更言うまでもない。ケルシェンシュタイナーは、生徒の心身の発達段階への配慮から、後者の契機を前者の契機に先行し、その前提を成すものと位置付けてはいるものの、前者の契機を排除したのではなかった。そのことは、例えば、彼が学校改革活動の当初から、前道徳的領域に限らず、道徳的領域における即物性を絶えず考慮に入れていたことから窺うことができよう。

以上、ケルシェンシュタイナーの即物性の概念に対する主な批判に反論を試みたが、もとより、彼の概念がすべての批判に耐え得るものと主張するつもりはない。それには、当然、限界もあり、補正の必要がある。さしずめ、彼は「音楽的なものの本来的意義と永遠的なものや偉大なものを観照的に打ち込んで見ることの必要性を見落として」おり、また「人間と人間との出会いにおける真の対話の開明的機能を殆ど考慮していない¹⁶⁾」というヴェーレ（Gerhard Wehle, 1924-）の批判などは、即物性の概念をもう少し厳密に検討すれば、そこからすぐに導き出し得る人間形成に対する重要な観点であるので、ケルシェンシュタイナーの即物性の概念に見られる大きな欠陥を指摘していると言える。

しかし、そのような問題点を含んでいるとはいえ、上に彼の即物性の概念の真意を明らかにし得たことは、優れて現代的な意義を持つように思われる。なぜなら、ケルシェンシュタイナーが存命中に戦ったのと全く同じ問題が、今日、一回りも二回りも大きなスケールで噴き出しているからである。すなわち、1925年、彼は、『労作学校』に新しく挿入した第3章「労作の教育的概念」の冒頭部分において、当時行われていた労作教授を批判して、「そこで決定的に強調されていたのは、テオドル・リットが……主張しているように、『創造的行為の中で生を表現させること』ばかりである。こうして、『成長するがままに任せる（Wachsenlassen）教育学』

が発展した。しかし、それは、精神は対象の明確さが製作者に無条件に要求する自己の行為に対する自己批判と克己からのみ成長し得ることを完全に見落としている。そのことは、精神の成長は、生徒が自発的に『対象の規律』に服する時にのみ期待できるということの意味している¹⁷⁾と書いているが、現代の教育や教育学も、洋の東西を問わず、子どもの「自発性」や「自己活動」、「解放」の一面的強調、それに引き換え、禁欲や規律・訓練、責任や義務の人間形成的意義の過小評価など、ケルシェンシュタイナーの生きた時代と同じ弊害に陥っている。他方、彼が1926年の論文「陶冶方法としての精神的労作」(Die geistige Arbeit als Bildungsverfahren)において、「知識量の物凄い増加、諸科学の止まることを知らない専門分化、技術・経済・公民にぜひとも必要な見識の充満によって、あらゆる文化国家の教育制度に対する危険が増大してから既に久しい。至る所で百科全書主義が精神の作業場に押し入っている¹⁸⁾」と言い¹⁹⁾、教材の過剰がその「自主的労得 (selbständige Erarbeitung)²⁰⁾」と即物的態度、ひいては性格の形成を阻害していることを嘆いているが、これと全く同じ、否、それ以上の状況が、今日現出していることも改めて指摘するまでもあるまい。それだけに、教育や教育学における、一方では主観主義的傾向、他方では、百科全書主義的傾向に対し、彼の即物性の概念によってカウンター・バランスを取る意義は、今日及び今後においてますます大きくなることであろう。

最後に、ボルノーがケルシェンシュタイナーの即物性の概念について述べた批評を紹介して、本稿の締め括りとして。「彼は、事物の厳しい法則に服することを要求した。それ故に、即物性の概念は、しばしば非人間的な冷やかさの意味に誤解され、叩かれたが、……それは、彼の教育学の決定的な基本概念……である。それは、規律と厳格さを求める男らしいエートスである。どんな仕事でも制御できる限り正確にせよという要求が、すべての投げやりな言動や余りにも早い自己満足に対して仮借なく向けられた。おおよそということ……彼は嫌った。重要なことは、この即物性の概念を断固として再び受け入れ、ケルシェンシュタイナーが優遇した手工業と自然科学の領域を越えて、他の生活領域にも拡大することである。ここに、現代に対しても変わらない彼の意義と要求があるように我々には思われる²¹⁾」。

〈注〉

- 1) Sachlichkeitの訳語には「即物性」のほか、「即事(態)性」、「(即)事象性」、「合事象性」、「純粹な態度」などが当てられているが、私は、原義に最も忠実であり、かつ日本語として最も人口に膾炙しているという理由で、「即物性」をその訳語として選ぶことにした。

なお、我が国におけるケルシェンシュタイナーの「即物性」の概念に関する主な先行研究には次のものがある。

- ① 梅根悟「ケルシェンシュタイナーの作業学校論に於ける『純粹なる態度』といふ概念について」、『教育学研究』第1巻第6号、1932年。
- ② 大谷光長「ケルシェンシュタイナー教育学の遺産——即事態性への教育の目的」、『中国四国教育学会教育学研究紀要』第13号、1968年。
- ③ 大谷光長『ケルシェンシュタイナー教育学序説——その根本問題と現代的意義』、法律文化社、1976年。
- ④ 大桃伸一「G. ケルシェンシュタイナーの労作教育思想(その1)」、『東北大学教育学部研究年報』第28集、1980年。
- ⑤ 高橋勝「『ドイツ改革教育運動』研究の一視点——ケルシェンシュタイナーの学校改革論を中心に——」、『愛知教育大学研究報告』29(教育科学編)、1980年。

- ⑥ Kiyoshi NISHIKAWA; Sachlichkeit proposed by G. M. Kerschensteiner and Science of Education. 『甲南大学紀要理学編』第24号, 1980年。
 - ⑦ 高橋勝「教育における『作業』(Arbeit)の理論的検討——ケルシェンシュタイナーの『作業』観の二面性を分析して——」, 『教育哲学研究』第45号, 1982年。
 - ⑧ 高橋勝(ケルシェンシュタイナー)『作業学校の理論』, 明治図書出版, 1983年。
 - ⑨ 高橋勝「ケルシェンシュタイナーの『作業学校論』の訓育主義的性格——デューイの『作業』観との対比において——」, 『教育学論文集——伊東博教授定年退官記念——』, 横浜国立大学教育学部伊東教授退官記念会, 1984年。
- 2) ケルシェンシュタイナーによれば、人間の心的態度には対象を把握し、内的に形成する「観照的態度 (das kontemplative Verhalten)」と形成活動によって対象を現象界に実現する「活動的態度 (das aktive Verhalten)」の二種がある。前者は更に、「理論的態度 (das theoretische Verhalten)」と「美的態度 (das ästhetische Verhalten)」とに分かれ、後者も「自己中心的態度 (das egozentrische Verhalten)」と「他者中心的態度 (das heterozentrische Verhalten)」に区分される。他者中心的態度は、より厳密には、二つの主要形式に分けられる。すなわち、他人か、行為者自身が属していないグループの人々の満足を目指す「利他的態度 (das altruistische Verhalten)」と行為者自身がその成員であるグループの人々の満足を求める「社会的態度 (das soziale Verhalten)」である。そのほかに、ケルシェンシュタイナーは行為者が自分自身のためでも、他人またはグループのためでもなく、「事柄をただそれ自体のために」行う態度があるとし、そのような態度を「即物的態度」と呼ぶのである。最後に、彼の言う人間の心的態度には今一つ、「超越的価値」とのかかわりにおいて生じる「宗教的態度 (das religiöse Verhalten)」がある。Vgl. Georg Kerschensteiner; Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Berlin 1917, SS.16-21 & 9. Aufl., München-Düsseldorf, Stuttgart 1959, SS.39-57. (以下Grundaxiomと略記)
- 3) Ebd., 1. Aufl., S.20.
 - 4) この論文及び『労作学校概念』の第6版では、「客観的 (objektiv)」であるが、『労作学校概念』の第7版以降「無条件的 (unbedingt)」に変えられた。Vgl. Ders.; Begriff der Arbeitsschule. 6. Aufl., Leipzig-Berlin 1925, S.70 & 7. Aufl., Leipzig-Berlin 1928, S.70. (以下Arbeitsschuleと略記)
 - 5) Ders.; Der pädagogische Begriff der Arbeit (1923). In: Ders., Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Bd. II, Besorgt von Gerhard Wehle, Paderborn 1968, S.56. (以下Der pädagogische Begriff der Arbeitと略記)
 - 6) Ders.; Theorie der Bildung. Leipzig-Berlin 1926, S.67.
 - 7) Ebd., S.76.
 - 8) Der pädagogische Begriff der Arbeit, S.56 & Arbeitsschule, 6. Aufl., S.70 & 14. Aufl., S.47.
 - 9) Arbeitsschule. 6. Aufl., S.88 & 14. Aufl., S.60.
 - 10) Der pädagogische Begriff der Arbeit. S.56 & Arbeitsschule. 14. Aufl., S.47.

第1章

- 1) Arbeitsschule. 6. Aufl., S.VII & 14. Aufl., S.XIII.
- 2) Ebd., 7. Aufl., S.90 & 14. Aufl., S.60.
- 3) Ders.; Der erste naturkundlichen Unterricht. Einzelabdruck der Anhangs zur 2. Auflage der Betrachtungen der Theorie der Lehrplanes. München 1901, S.8.
- 4) Ebd., S.25.
- 5) 彼の後の書物『自然科学的教授の本質と価値』(Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, 1914)においては、「客観性」の本質的特性として、「自分の思い付きに対す

- る懷疑、自分自身を疑う態度、推測によって与えられた答えを受け入れる前に根気強くためらう」態度が挙げられているが、このような自己批判的な態度は、そのまま彼の即物性の概念の特徴と見なすことができよう。Vgl. Ders.; *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes*. 5. Aufl., München-Düsseldorf-Stuttgart 1959, S. 149.
- 6) Ders.; *Berufserziehung im Jugendalter* (1922). In: Ders., *Berufsbildung und Berufsschule*. Aufgewählte pädagogische Schriften, Bd. I, Besorgt von Gerhard Wehle, Paderborn 1966, S. 140.
- 7) Ders.; *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (1901). In: Ebd., S. 34. (以下 Preisschrift と略記)
- 8) Ders.; *Die Schulwerkstatt als Grundlage der Organisation der Fortbildungsschule* (1908). In: Ebd., S. 121.
- 9) Preisschrift, S. 34.
- 10) *Arbeitsschule*, 6. Aufl., S. VII & 14. Aufl., S. XIII.
- 11) Ebd., 6. Aufl., S. 69 & 14. Aufl., S. 47.
- 12) Ders.; *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*. München 1905, SS. 507-508. (以下 *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung* と略記)
- 13) Theresia Hagenmaier; *Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners*. In: Hagenmaier u. a.; *Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori*. Heidelberg 1964, S. 15.
- 14) Theodor Wilhelm; *Die Pädagogik Kerschensteiners. Vermächtnis und verhängnis*. Stuttgart 1957, S. 126.
- 15) 一般に使われている「労作」の概念には、「国民経済的な意味」における労作概念、「通俗的な意味」における労作概念及び「物理学的な意味」における労作概念がある。Vgl. Georg Kerschensteiner; *Grundfragen der Schulorganisation*. 7. Aufl., München-Düsseldorf 1954, SS. 71-73. (以下 *Grundfragen der Schulorganisation* と略記)
- 16) Ebd., S. 78.
- 17) Ebd., S. 80.
- 18) *Arbeitsschule*, 1. Aufl., S. 19.
- 19) Ebd., S. 20.
- 20) Ebd., SS. 23-24.
- 21) 彼は、『*労作学校の概念*』の第6版では、「構成的—技術的労作」という表現を使い、それが国民学校の生徒にとって最も優れた「即物性への道」である理由として、それが「a) 他に類例がない程6歳から14歳までの少年の一般的自発性に適っており、b) (幾何学、物理学、化学を除いた) 他の授業領域とは比べものにならない程、自己吟味を強い、そして、この自己吟味を細かな点に至るまで残りなく行わしめる」(*Arbeitsschule*, 6. Aufl., S. 89 & 14. Aufl., S. 61) ことを挙げている。
- 22) Ebd., 6. Aufl., S. 30.
- 23) Ebd., 1. Aufl., S. 51.
- 24) Ebd., S. 52.
- 25) *Grundfragen der Schulorganisation*, S. 85.
- 26) Ebd., SS. 111-112.
- 27) Ebd., SS. 78-79.
- 28) Ebd., S. 71.
- 29) Ebd., S. 80.
- 30) Ebd., S. 107.
- 31) Ders.; *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*. Leipzig 1910, S. 31. (以下 *Staatsbürgerliche Erziehung* と略記)

- 32) Ebd., SS. 35 - 36.
- 33) Ebd., S. 49.
- 34) もっとも、この目標は、1923年に大幅に改訂された『性格の概念と性格教育』(Charakterbegriff und Charaktererziehung)の第3版において、「道徳的自律的人格 (sittlich autonome Persönlichkeit)」に変更された。Vgl. Ders.; Charakterbegriff und Charaktererziehung. 3. Aufl., Leipzig-Berlin 1923, S. IV. (以下 Charaktererziehung と略記)
- 35) Ebd., 1. Aufl., S. 188.
- 36) Ebd., S. 172.
- 37) Arbeitsschule, 1. Aufl., S. 53.
- 38) Charaktererziehung, 1. Aufl., S. 178.
- 39) Ebd., SS. 183 - 184.

第 2 章

- 1) Herman Nohl; Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 5. Aufl., Frankfurt am Main 1961, S. 9.
- 2) Otto Friedrich Bollnow; Die Lebensphilosophie. Berlin-Göttingen-Heidelberg 1958, S. 5.
- 3) Theresia Hagenmaier; a. a. O., S. 10.
- 4) Grundfragen der Schulorganisation, S. 101.
- 5) Ebd., SS. 98 - 99.
- 6) Ebd., SS. 99 - 100.
- 7) Theresia Hagenmaier; a. a. O., S. 23.
- 8) Staatsbürgerliche Erziehung, S. 38.
- 9) Theresia Hagenmaier; a. a. O., S. 27.
- 10) Grundfragen der Schulorganisation, SS. 65 - 67.
- 11) Ebd., S. 103.
- 12) Ebd., S. 104.
- 13) Ebd., S. 99.
- 14) 彼は、別の箇所で「我々は、はるかに慎み深く始めなければならない。革命的 (revolutionär) ではなく、改革的 (reformatorisch) に、つまり、遠く隔たった目標から目を離さずに、歩一歩活動しなければならない」(Grundfragen der Schulorganisation, S. 31)とか、新しい労作学校は「過去との断絶を意味するものでも、また、実行不可能なことを要求するものでもない。従来の学校が我々に与えた長所はすべて、将来の発展の枠内で十分用いられるであろう」(Arbeitsschule, 1. Aufl., S. 68 & 14. Aufl., S. 106)とも述べている。このような改革の進め方の慎重さは、彼がもともと政治的、世界観的に中庸リベラルであっただけでなく、視学官という職務柄、単なる「評論家」・「批評家」にはなれず、あくまでも「行為者」・「実行者」として冷静な「現実主義者」に止まっていたことにもよるであろう。
- 15) Theresia Hagenmaier; a. a. O., S. 28.
- 16) Georg Kerschensteiner; Das zeichnende Kind und sein Verhältnis zur Kunst. Vortrag im Liebigschen Hörsaal der Universität München. In: Beilage zur Allgemeinen Zeitung, München 1904, S. 12.
- 17) 他の箇所では、ケルシェンシュタイナーは、こうも言っている。「機械的技能と伝達された書物からの知識を余りにも著しく除外するならば、それは、生産的労作の成果をも疑わしいものにするであろう。……我を忘れた努力の中で獲得された機械的技能なしには、また今日では個人的経験という方法だけではもはや獲得され得ないある程度の知識なしには、価値ある創造もあり得ない。しかも、これは非常に本質的なことであるが、すべての創造的労作が教育的価値を持つとは限らない」(Grundfragen der Schulorganisation, S. 66), と。
- 18) Arbeitsschule, 6. Aufl., S. 86 & 14. Aufl., S. 58.

- 19) Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung, S. 508.
- 20) Arbeitsschule, 1. Aufl., S. 55 & 14. Aufl., S. 92.
- 21) Ebd., 6. Aufl., S. 121 & 14. Aufl., S. 80.
- 22) Ebd., 1. Aufl., SS. 43-44 & 14. Aufl., S. 79.
- 23) Ebd., 1. Aufl., S. 42 & 14. Aufl., S. 78.
- 24) Ebd., 1. Aufl., S. 42 & 14. Aufl., S. 72. 第6版以降では、「根本的に誤解している」(Ebd., 6. Aufl., S. VII & 14. Aufl., S. XⅢ)と彼の批判は一層厳しくなっている。
- 25) Ebd., 1. Aufl., S. 46 & 14. Aufl., S. 85.
- 26) 第6版以降, 彼は, この二者, つまり「巧妙さ」と「正確さ」に「即物性」を付け加えている。
Vgl. Ebd., 6. Aufl., S. 126 & 14. Aufl., S. 86.
- 27) Ebd., 1. Aufl., SS. 46-47.
- 28) Ebd., 1. Aufl., S. 42 & 14. Aufl., S. 78.
- 29) ケルシェンシュタイナーにとって, 「原理」としての劳作教授と「教科」としての劳作教授は, 「ナイフの柄と刃のように互いに補完して一つの全体を形づくっている」(Ebd., 1. Aufl., S. 47 & 14. Aufl., S. 86) ものであった。
- 30) Ebd., 1. Aufl., S. 50 & 14. Aufl., S. 88.
- 31) 彼は, 「自己吟味」を可能にする方法を二通り見いだしている。一つは, 「経験的自己吟味」であり, 今一つは, 「合理的自己吟味」である。前者は, 自己の製作した作品に対して「量・数・重さ」などを手掛りにして, 「何」を「いかに」なしたかを問うもので, 自己吟味の「外的観察 (Außenschau)」とも呼ばれる。他方, 後者は, 作品を作り上げた自己, または, 作品の中に実現された自己に向かって, 「なぜ」それをなしたかを問うもので, 自己吟味の「内的観察 (Innenschau)」とも呼ばれる。彼によれば, 前者は, 後者に先行し, 自己吟味の習慣の基礎を築く役割を果たす。Vgl. Ebd., 6. Aufl., S. 81 & 14. Aufl., S. 56.
- 32) Ebd., 6. Aufl., S. 84 & 14. Aufl., S. 57.
- 33) Ebd., 6. Aufl., S. 84 & 14. Aufl., SS. 57-58.
- 34) Ebd., 6. Aufl., S. 85 & 14. Aufl., S. 58.
- 35) Theresia Hagenmaier; a. a. O., S. 29.
- 36) Gerhard Wehle; Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners. 2. Aufl., Weinheim 1964, S. 172.
- 37) Theresia Hagenmaier; a. a. O., S. 30.
- 38) Arbeitsschule, 6. Aufl., S. 88 & 14. Aufl., S. 60.

第 3 章

- 1) Theodor Wilhelm; a. a. O., S. 128.
- 2) Ebd., S. 126.
- 3) Ebd., S. 128.
- 4) Ebd., S. 129.
- 5) Ebd., S. 130.
- 6) ほぼ同種の批判として, ヴァインシュトック (Heinrich Weinstock, 1889-1960) が, 即物性の強調によって「大勢順応主義 (Konformismus) における絶対的一致」が生じ, それが「人間の中でも最も人間的なもの, つまり, 人間の自由に属する自己責任を抑圧する」と同時に, 「社会的な共同責任をも脅かす」と指摘しているのがある。Vgl. Heinrich Weinstock; Erziehung ohne Illusionen. Auf der Suche nach pädagogischen Grundsätzen. Heidelberg 1963, S. 90.
- 7) Theodor Wilhelm; a. a. O., S. 128.
- 8) Theodor Litt; Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. 2. Aufl., Bochum 1959, S. 109.
- 9) Hans-Eduard Hengstenberg; Philosophische Anthropologie. 2. Aufl., Stuttgart 1960, S.

- 12.
- 10) Ebd., S. 16.
 - 11) Arbeitsschule, 6. Aufl., S. 69 & 14. Aufl., S. 47.
 - 12) Theresia Hagenmaier; a. a. O., S. 17.
 - 13) Ebd., S. 33.
 - 14) Theodor Litt; a. a. O., S. 96.
 - 15) ウェーバー (Max Weber, 1864-1920) も有名な講演「職業としての学問」(Wissenschaft als Beruf, 1919) において、同じ思想を語っている。すなわち、己を虚しゅうして「仕事 (Sache)」に仕える人のみが、その仕事の価値を高めると同時に、己の「個性」をも実現し、逆に、学問の領域に限らず、あらゆる領域で本当に自己を実現し、己の「個性」を発揮するには、自己を滅して仕事 (Sache) にのみ専心することが不可欠である (マックス・ウェーバー著、尾高邦雄訳『職業としての学問』、岩波文庫、29-30 ページ参照)、と。なお、序でながら付け加えると、1919年1月に自由学生同盟が企画したこの職業シリーズの講演会において、ウェーバーの次に、ケルシェンシュタイナーが「職業としての教育」(Erziehung als Beruf) という題で講演を行っている。(上山安敏『神話と科学』、岩波書店 1984、12 ページ & 40-41 ページ参照。また、次の書も参照されたい。Gerhard Wehle (Hrsg.); Kerschensteiner. Darmstadt 1979, S. 363)
 - 16) Gerhard Wehle; Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners, S. 139.
 - 17) Arbeitsschule, 6. Aufl., SS. 42-43 & 14. Aufl., S. 29.
 - 18) Georg Kerschensteiner; Die geistige Arbeit als Bildungsverfahren (1926). In: Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Bd. II, S. 70.
 - 19) ケルシェンシュタイナーは、百科全書主義に対する一種の反動として、「ディレクタントイズム」が現れているが、しかし、それも百科全書主義の「兄弟」に他ならないと言っている。Vgl. Ebd., S. 70.
 - 20) Arbeitsschule, 6. Aufl., S. 146 & 14. Aufl., S. 98.
 - 21) Theresia Hagenmaier; a. a. O., S. 10.