

教育の過程

前 田 博

一

教育者はしばしば藝術家にたとえられ、教育的形成はよく藝術的形成になぞらえて説明せられる。然しそこには多くの類似點とともに根本的な差異がある。例えば彫刻における大理石はそこへ藝術家の意圖が彫り込まれ、それによつて藝術家の意圖が表現せられ實現せられる單なる「材料」に過ぎない。彫刻家は大理石の性質を無視しないでこれに従う限り、これをどのような像にでも刻むことができる。つまり藝術家は材料としての大理石の性質を知つていなければうまく彫刻することはできないであろうが、大理石の「性質の中には、藝術家の行爲によつてそこへ實現せられる形に對する何等の指示も含まれていない。」云い換えれば材料としての大理石の性質と、そこへ彫り刻まれるべき像（リットのいわゆる形）

との間には、内面的關係がないのである。材料としては大理石の代りに木材でもよかつたのであり、彫り刻むべき像としては少年の代りに少女でもよかつたのである。ところが「教育作用によつて教育の對象がそこへ導かれるべき形は、その對象の實際の性質と無關係に全く外から規定せられるのではなくて、對象そのものの中に所與としてではないが素質としてあるのである。」^②つまり教育における形成の對象は、そこへ教育者の意圖が刻み込まれ、或は教育者がそれによつて自己の意圖を表現する單なる材料ではなくて、自ら生命あるものとして活動の主體であり、自ら意欲をもち一定の理想方向に向つてのびゆくものである。だから一定の素質をもつた個性はこれを材料として（恰も大理石を材料として少年の像をつくり上げるように）教育者の思うままに自由に一つのかたち形成することはできないし、またそうすることは

許されない。教育における形成は究極において生徒の自己形成であり、教育者はこの自己形成を單にめざまし助成するものたるに過ぎない。従つて彫刻家が頭に描き、(そしてその結果作品として彫り刻まれた) ヴィーナス像と材料としての大理石との間には内面的な關係が存しないが、教育における形成の理想即ち教育者が形成しようとする理想像は、生徒の「素質からの發展として、素質と内面的な關係を」^③もつのでなければならぬ。形成の方向は生徒自身の自己形成の方向であり、理想像は生徒自身の存在の中によみとられた、生徒自身がそれに一步でも近づこうと努力する理想的未來像であるからである。従つて教育者の第一の任務は、そのような理想像をまちがいなく描き出すことである。

註 教育における形成を藝術における形成と比較してその差異を明かにするのは、教育を教育でないものと區別することによつて教育作用の本質をより明晰判明に把握するためである。吾々はこのようにして教育の本質に一步一步近づいて行くことができるのである。しかし藝術における形成と教育における形成との比較は決して單に理論的な暇つぶしではないのであつて、形成をどのようなものとして理解するかということが直ちに實踐の方式に影響を及ぼしてくるから、實踐の指導原理を確立するためにしなくてはならない検討であつた。

のである。何故ならば、若し教育における形成を藝術における形成と等しいものと考えるならば、教育者は自分の生徒である青少年を材料にして自らの抱懷する理想像を實現することを教育と考えることになるであらうし、國家は自らの國策を實現するために必要な人間の理想像を國家の教育制度によつて國民におしつけ、國民を材料としてそのような所謂人的資源をつくり出すことを國家の教育上の任務と考えることになるであらう。このような教育のあり方は結局教育における形成を藝術における形成という姿でとらえることの結果である。しかし教育における形成は藝術の場合とは根本的にちがつて、教育の客體である青少年を材料として國家或は教育者が胸裡に抱く人間像を具現するのではない。教育の客體である青少年は大理石と等しい形成の材料なのではなくて、却つて形成の可能的主體なのである。

ではどのようにしてかかる理想像を描き出すべきであるか。ここにいる理想像とは右の註に例示したような、教育者が抱懷している人間の理想的なタイプや、國家が國策を遂行する上に必要なものと考えているような人間の型ではあり得ない。そのようなものを青少年や國民におしつけて劃一的な國民をつくり上げることはおよそ教育本來の仕事とは縁遠い。

陶冶理想は時と所とを超えて單に一般的普遍的なもの

であることはできない。それは歴史的社會的に限定せられなければならない。現代のこの社會の陶冶理想が示されるのでなければならぬ。しかしそのように歴史的社會的に限定せられるだけでもまだ十分ではない。一人一人の生徒をそのような現代の社會の陶冶理想に従つてかたどり形成するだけでなく、却つてその生徒の個性に即して一人一人の個人的な陶冶理想を夫々の生徒にかかけてやつて、それによつて教育し或は自己形成せしめるのでなければならぬ。即ち教育的形成に際しては「歴史的にそして人格的に個性化された陶冶理想」をもつてでなければならぬ。そうするためには、ナトルプも云うように單に「一般にあるべき」ものを考えるだけでなく、「今ここに可能な」ものをとらえるのでなければならぬ。^⑤それには吾々は先ず生徒の個性を理解しなければならぬ。生徒の個性をはつきり理解することが教育活動の基礎であり、生徒の個性に應じ時宜に叶つた處置をすることが教師の任務である。

二

ところで個性の理解は生理學や心理學の助けを必要とすると共にそれらの道具に支えられつともなお直覺的な

直觀に依存するところがすくなくない。「體驗による直覺的判定と科學による漸進的努力と相俟ち相補つて個性は比較的完全に理解せられる。」^⑥ケルシェンシュタイナーによれば、教育者は「……生徒の心情を正しく理解する能力をもつていなければならない。吾々は人間存在の把握のために生理學や心理學特に教育心理學というような客觀的な道具を發達させてきたのである。自分もこのような補助手段の價值を低くは評價しないのであるが、具體的な他者の本質に入り込み具體的な他者をその全體性において理解する能力をもつ人の掌中においてのみ、そのような補助手段は價值をもつてくるのである。即ち言葉や行動、態度等の斷片、要するに人間の個々別々の表現から人間の心を直覺的に把握する能力が必要である。一般心理學の法則を以てしては個々の精神の祕密を開くことはできない。經驗と練習とによつて強められた生まれつきの感情移入の能力によつて始めて、一定の人間精神の謎をとくことができるのである。」^⑦そのような直覺的な、「生徒に對する感情移入」によつて教師は生徒をその具體的全體的な統一において描き出すことができるのである。殊に教師は教育過程のあらゆる段階においてその都度の生徒の心の動きをとらえ、これ

に適合しなければならないのであつて、その意味でエッ
 ガースドルファーは教師の「教育的感情移入」 *Pädago-
 gische Einfühlung* の能力を重視する^⑤。それは相手の
 立場に身を置いて相手の體驗を共感し、相手を理解する
 能力である。理解するとは相手の内面生活・精神生活の
 姿を心に描き出すこと、いわば「作像」することを豫想
 する。想像力 *Einbildungskraft, imagination* とは像
Bild, image をつくり出す能力である。そういう意味
 で、教育過程において先ず必要な生徒の個性の理解には
 想像がはたらかなくてはならない。「人格の理解は想
 像を缺いては考えられない」^⑥。それが「模寫的想像」
nachbildende Phantasie であるか、「解釋的想像」
interpretierende Phantasie であるか、「了解的想像」
verstehende Phantasie であるかは別として、何れに
 しても生々とした想像のはたらきこそは個性の祕密を開
 く力である。

子供を理解し生徒の個性を認識することは教育活動の
 ために必要なそして重要な條件であるが、それだけでは
 まだ十分ではない。子供や生徒の現實の姿を「感情移
 入」或は想像的直觀によつていわば作像してこれをはつ
 きりと捉えると共に、(これを出發點としてこれをどの

ように變えなければならぬのであるか、現實のその状
 態から何處へ導いて行かねばならないのであるか)その
 つくろうとし形成しようとする新しい像、導いて行こう
 とする新しい境地が如何なるものであるかをはつきり描
 き出さなくてはならない。そのような理想像をはつきり
 眼前に保持することによつて始めて教育的に形成するこ
 とが可能になるのである。即ちそれをいわば手本 *Vor-
 bild* として自己を形成し、それを規準として教育過程の
 一步一步を反省しつつ前進することができるのである。

このように教育活動にとつては現實の姿を把握すると共
 に、あるべき理想の姿、理想像を描き出すことが必要で
 ある。これについて篠原助市博士は——現在如何なる状
 態にあるかを見定める「現状の診斷」を基礎とし、教育
 の理想に照らし合せ、どんな人格に發達せしむべきかを
 「豫め診斷」して、未來像を形成する——と考へてい
 る^⑦。即ち生徒の現實と教育の理想とを照らし合せて、生
 徒の自己形成すべき一步さきの未來像を描き出すのであ
 る。従つてそれは生徒の現實を單に未來への方へ延長
 した延長線上の或る形姿でもなければ、教師の單に主觀
 的に抱懷する理想像でもあり得ない。それ故に吾々は、
 一人一人の生徒の一步さきの理想的未來像を描き出す手

順をより正確には次のように考えるべきであらう。即ち未來像を描き出すための枠として吾々は一方では教育の理想をかかげなければならぬ。と同時に生徒の現實を單に靜的なものとしてでなしに力動的發展的なものと、單にあるものとしてでなしにあるべきものを含んだものとして、存在にして價值を含んだもの、價值可能性として捉えるのでなければならぬ。そしてその可能性の方向線上に、さきに述べた教育理想の枠に従つて、未來像を描き出すのでなければならぬ。可能性と枠、この二つのものの交叉するところにそれぞれの生徒の未來像が描き出されるのである。従つて吾々は生徒の一人一人の陶冶性を把握して生徒の現在から生徒の可能性を、その示す可能性を「先取り」しなければならぬ。シュプランガーが「想像力」*Einbildungskraft* を重視する所以である。

シュプランガーによれば「教育者は、一般的な心理學的洞察と並んで個性に對する豫感能力 *Ahnungsfähigkeit* をも發達させなければならない。教育者は生徒を理解しなければならないが、その理解は單に生徒の現狀を理解するだけでなくてまさにその生徒がそうなる筈の未來の姿において理解するのでなければならぬ。従つ

て若し教育者が青少年の個人的な陶冶理想を彼の想像力において先取りするならば、この理解は創造的になる。」^②即ち青少年を理解するということは單にその現狀をとらえるだけではなくて、彼等がそうなる筈の一步さきの未來像を創造的に想像することではなければならない。だがいうまでもなくそのことは、「青少年の中から類概念としての人間を探り出すのではなくて、現實的な獨特な姿をもつた人間を探そう」とするのでなければならぬ。その意味で、一般的抽象的な陶冶理想を生徒におしつけるのではなくて、たえず一人一人に個性化せられた陶冶理想を掲げてやる必要があるのである。價值の王國は理念上、永遠な一義的な體系である。ところが陶冶理想は諸價值の、歴史的個人的に制約された綜合である。個人の陶冶理想は被教育者の個人的事情を最も多く考慮に入れたところの、「可能な陶冶價值」の綜合である。なるほど歴史的特殊性を超えて、人道の理念 *Humanitäts-idee*、全面的に展開した完全な人間性、というような永遠の理念がある。しかしそのような理念も、それが國民の陶冶理想、職業陶冶理想、そして最後に全く個人的な陶冶理想の姿をとつてくると始めてはつきりした内容を得てくるのである。陶冶價值に種類があるように、陶冶

理想にも多くの根本類型がある。しかしそこには極めて一般的な方向が示されているだけである。かくて「最後の任務は、全く藝術家的な任務であつて、それは即ちこの圖式を直観的な内容でみだし、……個々の人間の陶冶性の制約から生じてくる筈の人間の形式を、(彼が成り得る人間の姿を)創造的想像 *schöpferische Phantasie* において描きだすことである。」教育過程の一つの段階としての生徒の理解に關して、シュプランガーはこのように創造的想像力を重視している。すぐれた教師にはこのような想像力の生々とはたらいっていることが大切である。

リットによれば、教育の客體は單なる存在でもなく當爲でもなくて、當爲を含んだ存在、存在であつて當爲的なものである。教師は、生徒の個々の面ではなくてその具體的な全體を一つの統一として捉えるには、「特有な教師の想像」を必要とする。「この想像の特有な創造力」は「現に存在するのでなくて生成すべき全體を、而も存在するものの中に見るのである。」だからこそリットは、教育作用と藝術活動との本質的な差異を明瞭に分析したにも拘らず、このような想像のはたらくことを本質的な要素とする點で教育作用を藝術活動と比較することの方

が、これを技術と比較するよりもずつと根據があると述べるのである。何れにしても教育者は存在するものを點としてでなしに運動として、即ちかつて存在したものから出でて成るべきものへと努力する運動としてみなければならぬ^⑩。そして成るべきものは存在するものから生まれ出るものとみて、生徒の現實の姿の中に理想的未來像をよみとることができるのでなければならぬ。このようにリットも教師の想像力を重視するのである。

ところでこのことはまたデューイの力説するところでもある。デューイによれば教育は發達の過程であり成長の過程であるが、成長發達は内と外との交互作用 *interaction* によつて起る。従つて教育の理想は内外兩方の要因を考慮に入れなければならない。先ず第一に生徒の能力や要求^⑪の多様性を考慮に入れ、教育が劃一的なものに陥らないように、ひとりひとりの個性の具體的な差異をしつかり捉えて居なければならない。然し生徒が現にもつている要求や能力を單に現狀において、即ち單に現在與えられたものとして捉えるだけでなくて、「未だ實現せられていない可能性」の理想を想像によつて顯わにするのでなければならぬ。それには「彼等の現在ありのままを研究しても」それだけでは駄目なのであつて、想

像力が必要である。大理石で彫刻する藝術家の活動の場合にもそうであるが、「教育者の場合には、可能性を想像的に洞察する *imaginative insight* が必要である。」或は藝術の場合「より以上に必要」であるとも云えよう。

「藝術家のように、教育者は既に以前に達成せられたものの正確な複製でないような(新しく個性的な)何ものかをつくり出さ」なければならぬからである。^⑧ 現存の傾向や能力は可能性、出發點として扱わなければならない。青少年を扱う成人は、青少年の中に動いている諸力を、知的に見なければならぬことはもとよりであるが、それを深く感じなければならない。而もそれを見るということとはそれを可能性として、兆候として、將來の見込みとして見ることである。要するにそれを、それが將來どうなるかということに照らして解釋することである。^⑨ そしてそれに應じて外なる條件を調整することが教育なのである。だから「教育者の想像力」は教育の成否、當不當を決する重要な意義をもつことになる。デューイーが想像力 *imaginative vision* を強調する所以である。教育者は生徒の現状をみるだけでなく、その現状の把握に即して理想的未來像を描き出さなければならぬ。ところでそのようなことは教育者の想像力によつて

のみ可能なのである。「想像力 *imaginative vision* のみが現實の組織構造の中に織り込まれている可能性を引き出す」^⑩ ということはこの場合にもあてはまる。

このように吾々は創造的想像力によつて、一人一人の生徒の未來像を云わば「作像」しなければならぬのであるが、フェルカーの用語を借りてこのような想像を「教育的想像」 *pädagogische Phantasie* と呼んでもよからうと思う。

三

ところで右に述べて來たことに對して直ちに二三の抗議乃至疑問が提出せられることが豫想せられる。第一の疑問は、教育の過程は、そのようにして描き出された理想的未來像を現實化するための手段を探し求めそれに従つてはたらく、というような直線的なものであろうか、ということである。そのように云わば一舉に結果に到達することができであらうか。教育の過程はもつと間接的であり、迂路を経て進まざるを得ないのでなからうか。

なるほど全體としての理想的未來像が現實の姿となつて現前するに至ることが本來の目標であり、その都度の

理想的未來像こそ形成の目標である、と考えられるでもあろう。然し吾々はそのような目標を一舉に達成しようとするのではなくて、この全體としての成果をいくつかの部分的な成果に分析し、これらの部分的な成果を達成することの結果として全體的な成果に到達しようと努力するほかはないであらう。近代において教育目的が包括的抽象的なものから次第に具體的な項目に分析せられる方向へ進んで來たのはこの故である。例えば「よき市民」が教育の本來の目標であるにしても、よき市民たるためにはいくつかの條件が満たされなくてはならない。従つて、健康であるとか、家庭のよき一員であり得るとかということが教育過程のさしあたつての目標にならないければならない。然しそのような各項目が更にまた無數の具體的なものに分析せられることが必要になる。かくて例えばNEAの教育政策委員會が發表した「教育目的の分析」は、教育目的を自己實現・人間關係・經濟的能力・公民的責任の四つの側面に分ち、夫れ夫れを更に分析して人間自身に關しては十三の項目、家庭及び社會における人間關係については八項目、經濟的能力に關しては十項目、公民的責任については十二項目、合計四十三の項目に分けている。このようにすれば教育的行爲は特

殊の具體的な目的をもつことになつて、より效果的に全體的な成果の達成に向つて進むことができるようになると考えられるかも知れない。ところがここに一つの危険がひそむ。教育目的の分析が行われ、それぞれの具體的目的を達成する教育技術が進歩することはよろこばしいが、その特殊の具體的な目的が全體的な目標から分析せられたものであることを忘れてはならない。つまり具體的な目的を達成するための指導がいつでも全體としての理想的未來像を云わば設計圖として常に参照しながら進められるのでなければならぬ。このことが忘れられると、例えば「國語を正確に話すことができる」ように教え、「數えたり計算したり」することができるように教へはするが、つまり廣い意味での技術を習得させることはできるが、全體としての人間の陶冶育成に缺ける點が生ずるおそれも出てくるのである。全體は部分の總計と等しくはないからである。また他の面から云えば、そのような個々の技術は習得することができても、そのような技術習得の方法過程の如何によつて形成せられる人間の全體としての形姿が左右せられることは周知の通りである。従つて教育の過程は直線的ではなくて迂路を経て進まなくてはならないとしても、教師は例えば計算の指導

に際しても常に生徒のその都度の理想的未來像、全體としての人間像を見失わないように、むしろそのような全體像を常に頭に想い浮べながらその一側面としての計算技術の習得を指導しなければならないのである。學科の知識を覚えさせることに熱中して全體としての子供をのぼすことを忘れた「古い學校」の失敗を繰り返さない用心が肝要である。恰も局所の外科手術と全身の衰弱とをにらみ合せながら治療が行われなければならないのと同様に。

第二の疑問は、教育活動は一人一人の生徒の未來像を描き出してこれを現實化するための努力である、ということとは果して正確な表現であろうか、ということである。も少し問題をはっきりさせると、「像を描き出すこと」と「これを現實化する努力」とは時間的に繼起するような關係であろうか、ということである。

教育における形成は既に検討してきたように藝術における形成とは構造が異なる。教育において「形づくる」ということ、「形を與える」ということは、形成の主體としての教育者が自己の中にある形を、形成の客體としての被教育者に附與して、これ(被教育者)を形づくることと解せられてはならない。生徒を云わば形成の材料

と考えてこれに形を附與しこれを形づくることと解せられてはならない。このように考えるのは教育を藝術的形成と同一視するからであつて、このことについては既に第一節において検討した。しかし藝術における形成といえども嚴密には右のように考えるべきではないであろう。それはともかくとして、シュプランガーは藝術と「形への意志」*der Wille zur Form* とについて論じた際に、結局教育そのものも「人間の陶冶に應用せられた、形への意志に外ならない」と述べているが、教育における形成が右の如くであるとすれば、「形への意志」は人間の形成陶冶においてはどのような姿をとらなければならないのであろうか。教育においては形成の客體が大理石の如き無生物ではなくて生きた生命であり、自ら成長し行くものであるから、形成といつても單に外からの形成、外からの形式附與ではあり得ない。外からの形成、外からの形式附與は形づくる形、附與する形式が形成の主體の中にあつて形成の客體の中にはないという前提に立つのである。このような一つの立場に對して第二にその形が形成の客體自身のうちにあるという前提に立つ場合には、形成といつてもそれは單に外からの形成ではなくて内からの形成ということにならざるを得な

い。大理石の如き無生物を材料として形づくる彫塑にたとえられるよりも、植物を栽培することにとえて示される心得の方が教育實踐にとつて遙かに有益なのはこの故であり、古來植物類推が屢々提唱せられた所以である。然し教育における形成は第二の立場に見られるような意味での内からの形成ではあり得ない。植物の發育は素質の中に萌芽として存するものの單なる展開であり、その植物の「將來の形 *die künftige Form* は本質的な點ではすべて胚種原形質の中に一義的に豫定せられている。」²⁹ 従つて外からの働きかけは内なる素質の展開を刺戟し助成するに過ぎないであらう。身體的精神的統一である人間の身體的な面については同じようなことが云えるかも知れないが、精神の面についてはそうではない。「精神生活の形」*Form* は身體の場合と同じように素質によつて「豫定」せられてはいないのである。精神生活の場合には外なる環境は内なる素質が展開するため「精神的榮養」なのではない。精神生活においては外から受容した内容を内なる形に従つて同化し形づくと共に、内なる主觀的なものが外なる文化によつて形を與えられるのである。教育的形成における内と外とは「存在のこの次元の外では如何なる類似も存しないような獨特

な仕方で相互にはたらき合うのである。」³⁰ 従つて教育的形成における形は植物の栽培におけるが如く單に被教育者の中にあるのではない。教育的形成は被教育者の中に潜在している形を見出してこれを顯現するはたなきなわけではない。被教育者の形は發見せられるものではなくて構想せられるものである。被教育者の「未來の形」はまさしく *imagination* によつて「作像」せられるほかはない。このことについては既に述べた通りであるが、そのようにして描き出される未來像は教育者の内にあるものでもなければ被教育者の内にあるものでもない。前者は外からの形式附與という第一の立場であり、後者は形式の發見という第二の立場である。それに對して教育的形成における形は被教育者の内なるものに即して教育者が作像するものであつて、被教育者にとつては單に内なるものでもなければ單に外なるものでもなく、内であると同時に外であり、潜在する可能性であると同時に自らをそれによつて規制しなければならぬ規範である。さて吾々の問題はどのような未來像を描き出すこととこれを現實化するはたらきとの關係であつた。今までの敘述においてはこの兩者の關係を問題としてはつきり意識せずに、教育活動を「一人一人の生徒の未來像を描き

出してこれを現實化するための努力」と見て來た。然しこの兩者は時間的な繼起關係にあるのではない。「先ず子供の未來像を描く、次にこれを現實化する」というのではない。形は形づくる行爲に先立つて存在するのではなくて、形づくる行爲においてこの行爲そのものに即してのみ形はみられるのである。生徒の一步さきの理想的未來像を描き出す想像は教育的行爲に即して始めてはたらく。作像にもとづいて次に形成の行爲が行われるという一方的なコースがたどられるのではない。先ず眼前の子供・生徒が助成を必要とする存在として云わば教師の教育愛に呼びかける、そしてそれが形成の意志をかきたて形成の行爲を誘發する、その形成の行爲に即して生徒の理想的未來像は作像せられ構想せられるのであつて、教育愛・教育意志・教育的行爲を離れて想像がはたらくのではない。理想的未來像が單なる可能性ではなくて教育理想の枠に従つて描き出されるものであると述べた所以である。

教育愛・教育意志・教育的行爲を離れて生徒の理想的未來像を描くことはできない。若し描くとしてもそれは單なる空想であつて「教育的想像」ではない。このことをより明瞭に把握するためにシュプランガーの云う「向

上の理解」を例に擧げよう。生徒の個性を理解するのはこれに應じた適宜の處置をするために必要な條件だからであつて、理解がそのまま教育ではない、理解することと教育することとは別である、と考えるのが普通であろう。ところがシュプランガーはその「青年心理學」において、青年に對する理解は單なる自然の認識とはちがつて、理解することが既に青年に對して必然的に形成的な影響を及ぼす、理解することがその青年を墮落させることも可能であり向上させることも可能である、ということとを論じている。シュプランガーによれば「青年時代はどわかつてもらいたい・理解せられたいという強い欲求をもつ時期はない。」何故ならば青年時代は云わば「諸傾向の無政府狀態」であつて自分自身がかたまつていないから自分で自分のつかまえてどこがない。自分で自分がわからないのである。そこに青年時代に特有な頼りなさ、不安というものが起り、わかつてもらいたい・理解せられたいという憧憬の生ずる深い根拠があるのである。従つて理解するということは既に必然的に形成的 *building* な影響を及ぼすことになる、何故ならば理解することとは、矛盾對立した多くの形態の中から一定の特徴を選び出し強調し肯定することになるからであ

る。これが本當のお前である、と青年に自分自身を示してやることになるからである。迷い疑つてゐる青年に、これだ、と彼自身を示し肯定してやることになるからである。従つてこのような理解は、若しそれが價値の少い面を強調するならば青年を引き下げることになるし、また價値の多い面を強調して青年の心を上へ向つて飛躍することを助成するならば青年を向上させることができる。かくてシュブランガーは「この年代における唯一の教育方法は向上的理解（青年を高めるような理解）*ein porbidentes Verstehen*である」と云う。青年の心中の云わばより高い面とより低い面との葛藤において何れを肯定しどのような姿を青年自身の姿として作像するかということがシュブランガーにとつては理解の問題なのであるが、そのような理解は教育愛・教育意志を離れては不可能であり、「向上的に」理解し従つてそのように作像するということは既にその青年に對して教育的に對處したということにほかならない。理解・想像・教育的行爲は不可分である。要するに吾々は作像して次にこれを教育的行爲によつて現實化するのではなくて、作像ということ自身が既に必然的に教育的行爲であり、教育的想像は教育愛・教育意志・教育的行爲に即してのみはた

らくと考えざるを得ない。

四

教育的形成はさきにも述べたように單に外からの形成ではなくて生徒の自己形成の助成であるのでなければならぬ。そこに教育活動における自他の交渉の微妙さ、むつかしさがあるのである。生徒をよく理解してはたらかねなければならぬ、というだけでは十分ではない。生徒は固定し靜止したものではない。一つのはたらかけそのものも生徒に變化を惹起し新しい事態を生み出す。教育者は一刻一刻敏感に生徒の變化をよみとり、生じた新しい事態に處して行くのでなければならぬ。そして生徒の心の動きを捉えるために想像力を必要とすることはさきに述べた通りである。殊に人間關係がうまく行くためには想像力が重要な役割を果すのであつて、「仲間に對する考えや取扱ひ方は、想像によつて相手の立場に自分を置いてみる力に依存する。」^⑤生徒との正しい教育的交渉關係が保たれるためには生々とした豊かな想像力が教育者になければならぬ。

ところで教育の過程は教育者の側から云えば次々の新しい事態に知性的に適應して行くことにほかならない。

問題を含んだ新しい事態の中に立つて、教育者自身をも含めた環境をどのように整備し、生徒との交互作用 *interaction* をどのように方向づけて行くかを考えることが教育活動に際しての、或は教育活動の半面としての思考である。ところで考えるということの中には行動の可能的結果の豫料が含まれてはならない。一つの行動が事態の全體をどのように變化せしめるか、その未來の姿を想像するはたらきが含まれてはならない。「未來の想像的豫想こそは行動の先驅的性質として現在の指導に役立つのである。」^① 想像力は「理性の先驅者」(ゲーテ)である。教育者の知性的な行動は豊かな生々とした想像力を含むことによつて、複製をつくる惰性的な機械的な過程ではない、創造的な過程であることができるのである。單なる夢想や幻想はそれ自身において完結したものであるが、ここでいう想像力は客觀的秩序の變容・新しい對象の制定において終結する。つまり古い對象の解消と新しい對象の形成を含むのである。^② このようならばたらきをもつた先驅者としての想像力を通して始めて知性も構成的創造的な自己の面目を發揮することができるのである。行動は想像力を含むことによつて眞に知性的であり、創造的である。「適應の過程は創造的想像

力の過程である」とリードが述べる所以である。^③「想像力のはたらきの加わることによつてのみ、すべての活動は機械的でなくなる。」^④ 逆に「想像力のはたらきが加わらなければどんな活動も單に機械的であるに過ぎないであろう。このことは教育活動についても妥當する。機械的な教師は想像力に缺け *unimaginative* であり、想像力の豊かな *imaginative* な教師は機械的ではない。」^⑤ 教育的行爲の尖端には創造的想像がはたらかなくてはならない。單なる複製をつくる仕事ではなくて常に新しいものをつくり出して行く創造的な活動である教育活動においては、冒險としての想像力のはたらきが先驅する。デュニーにおいて教育經驗も眞に經驗であるためには氣紛れ *caprice* と惰性 *routine* とから解放せられた知性的なものであるでなければならぬが、そのためには知性の重要な要因として先驅者としての想像力が新しいみちを切りひらいて行くことが要求せられたのである。教育活動もそれが機械的なものでなく創造的なものであるためには教師が想像力の豊かな人でなければならぬ。教育過程には想像力がはたらかなければならない。

註

① Th. Litt: Das Wesen des pädagogischen Denkens,

in *Führen oder Wachsenlassen* 4. Aufl. 1949, S. 86

- ② Th. Litt; op. cit. S. 87
- ③ 篠原助市『教育の本質と教育學』二七六頁
- ④ E. Spranger; Gedanken über Lehrerbildung, 1920, S. 24

- ⑤ P. Natorp; Philosophie und Pädagogik, 2. Aufl. 1923, S. 36, 39.

- ⑥ 篠原助市『教育哲學』一九五一—一九六頁

- ⑦ G. Kerschensteiner; Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, 1921, S. 52-53.

- ⑧ F. X. Eggersdorfer; Jugendbildung, 5. Aufl. 1950, S. 76

- ⑨ 篠原助市『教育の本質と教育學』一九三頁

- ⑩ E. Spranger; Psychologie des Jugendalters, 8. Aufl. 1927, S. 6-7.

- ⑪ 篠原助市『教育哲學』一九六頁

- ⑫ E. Spranger; Gedanken ü. L. S. 24

- ⑬ E. Spranger; op. cit. S. 25.

- ⑭ Th. Litt; op. cit. S. 107-108.

- ⑮ J. Dewey; Education To-day, 1940, p. 292

- ⑯ J. Dewey; op. cit. p. 293

- ⑰ J. Dewey; op. cit. p. 294.

- ⑱ J. Dewey; op. cit. p. 294. Democracy and Education, p. 276.

- ⑩ J. Dewey; Art as Experience, 1934, p. 345.

- ⑪ O. Völcker; Theorie und Praxis in der Pädagogik (Bildung und Erziehung, VII. Jahrgang, 1954.) S. 647.

- ⑫ E. Spranger; op. cit. S. 15.

- ⑬ Th. Litt; op. cit. S. 98.

- ⑭ Th. Litt; op. cit. S. 99.

- ⑮ E. Spranger; Psychologie d. J. S. 1-2, 39-40, 184.

- ⑯ J. Dewey; op. cit. p. 348.

- ⑰ J. Dewey and others; Creative Intelligence, p. 13.

- ⑱ J. Dewey; Experience and Nature, 1926, P. 220

- ⑲ H. Read; Education through Art, 1943, p. 165

- ⑳ J. Dewey; Democracy and Education, p. 276.

- ㉑ H. H. Horne; The Democratic Philosophy of Education, 1948, p. 321.