

Title	教育作用の美的理解について(上)
Sub Title	On the aesthetic understanding of education
Author	村井, 実(Murai, Minoru)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1954
Jtitle	哲學 No.30 (1954. 3) ,p.29- 50
JaLC DOI	
Abstract	Among historically eminent educators and educational theorists, a thorough study reveals the existence of a common understanding regarding education, which may be characterized as "esthetic". On the basis of this understanding, Schiller wrote his essay "Letters on the Aesthetic Education of Man, and Herbart wrote "On the Aesthetic Enlightenment of the World" as a commentary to Pestalozzi's educational principle. Plato was the first who understood education from the aesthetic point of view. One may say also that Rousseau, Pestalozzi, Schiller, Herbart, and Froebel were most strongly influenced by his thought. All of these men regarded educational structure of man as aesthetic. Recently H. Read explained his views on education in his essay entitled "Education Through Art." I am inclined to include his view, also, in this stream of aesthetic understanding. Therefore, it is the intent of this thesis to point out that this aesthetic understanding of Education was and still is a traditional and most influential current of educational history. It is my intent to develop in a later thesis these thoughts in a much more detailed way; especially with reference to the characteristics and historical meanings of the construction of educational ideals, which were advanced by the above-mentioned thinkers.
Notes	
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000030-0029

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

教育作用の美的理解について(上)

村 井 実

教育作用の理解において美的と呼ぶのにふさわしい仕方は何かということが先ず問題になる。

教育作用の理解には原則的に見れば極端に相対立した二つの態度が成立つ。一つは人間をその本来あるところのものにする働きが教育であるという考え方であり、もう一つは人間をその本来ならざるものにする働きが教育であるという見解である。第一の考えは、原理上、人間の自然を善と見なし、その善なる自然の自由な展開を妨げるものを悪として排除するものであるが、これに対して、第二の見解はむしろ人間の自然を悪として理解し、教育の目標として扱えられた善に照してそれらの悪を抹消することが教育作用の本質であると考える。もちろんこの二つの対立した考え方は現実にはきわめて極端な場合としてのみ現れ、あるいは不徹底な形でしか主張されない。むしろ私たちが教育史の事実を通じて知っていることは、この二つの考え方の型があるいは交錯し、あるいは混合しながら現在に至つて

いるということであり、更に思い切つた言い方をすれば、この二つの型は教育史の危機において対立的に尖鋭化し、その際、一般に第二の型は現実の教育が強く惹かれていく方向を示し、第一の型は、その惹かれていく力に抵抗して、教育の一切の作用が形式化し暴力化しようとする動きに反撥する極端に理想主義的な方向を示している。紀元前五世紀から四世紀にかけてのアテナイに起つた教育上の諸問題や、一七六二年、エミールにおけるルソーの発言の背景となつたヨーロッパ教育界の動きなどには明かに以上のような意味での哲学的同時代性がうかがい知られる。

しかし教育の最も真剣な最も困難な努力はこれらの二つの型の対立というような素朴な形で展開されているわけではない。実はこれら二つの型を両極とするいわば第三の領域ともいふべきものが教育的思索の本来の関心の対象となつていたのである。したがつてこの領域は人間性の善悪といふ問題に関して言うならば、それはこの問題に関して不決定の態度をとることによつて生ずる領域であるといえる。

人間性が善であるか悪であるかということについての経験的証拠としては、人類学的にも生理学的にも心理学的にも私たちは全く適確な材料をもっていない。生れたばかりの幼児の心を支配している攻撃、憂鬱、嫉妬などの神経症的な諸傾向に関する私たちの認識は人間が生れながらにして善であるという教育史上の一種の信念を揺がすに十分であるが、それがまた人間の生理的成熟と社会的順応の過程における必然的副産物であることを理解するほどの人々にとつては、アダムの原罪も単に感傷的な仮説にすぎなくなつてくる。又原始民族や文明民族の間に見出される多くの同種の諸傾向は、或時は共通するよう見え、或時は人類歴史を通じて不変なものに見え、その中のあるものは消長があるように見え、若くは時代によつてその意義の軽重に極端な差異が生ずるかに見える。これらの傾向や衝動が如何にして生じ、如何に変化し、又如何なる意味で如何なる場合に善であり、あるいは悪であるかという疑問を投げ

てみると、私たちは、歴史的な倫理的諸概念の完全な相対性の確信に導かれる。人間の本性は単的に生物学的である。したがって人間は本来善であるとか悪であるとかいう問題は意味をなさない。したがってこのような考え方によれば、教育史上人間性の善悪に関してなされた主張は旗印を明かにするために意識的に設けられた仮説であるか、あるいはは無意識的に仮説として利用されたイデア——経験的實在の彼方に観られたもの——にすぎないことになる。

このように倫理的諸価値の相対性と人間性の生物学的制約とを認めざるを得ない教育の立場にあつては、当然この相対的な倫理的諸価値と、端的に生物学的な根源をもつ人間性との関係を如何に理解するかが重要な問題になつてくる。生物としての人間は、その限りにおいては、生物一般の基本的な欲求、たとえば飢渴、排泄、休息、活動性などの衝動に制約されざるを得ないであろう。しかし人間にはその生物学的な進化の過程中のどこかで特殊な自意識が生じた。そしてその自意識は集団生活においては「道徳的意識」と名付けうる直覚的機能を生む必然性をもっているように思われる。したがって、この道徳的意識によつて集団生活の持続を通して歴史的に実現される倫理的価値がどんなに相対的であつたとしてもその意識の存在までも否定することはできない。しかもこの道徳的意識は人格としての人間を形成する重要な核心と考えられるのである。そしてたとえこの精神的なものが、端的に肉体的なものから如何にして生ずるかということ、正直なところ未だ誕生の経験と同じような神秘にとざされているとしても、その神秘に気づき、それを理解し、人間におけるその神秘の展開を助けようとする努力が歴史的に教育の正統の立場であつた。

このような教育の正統の立場にあつては、人間の生物学的諸条件を顧慮する余りにその精神的特質を忘却することは許されないと同時に、人間の精神的特質を強調するために生物学的要件を逸脱するような意図もかたく慎まなければならなかつた。例をルソーの場合にとつても、ルソーが人間の本性を自然のまゝに善であると唱える標語の

下に『エミール』を公けにしたとき、これを読んだヴォルテールが「四つ足で歩きたくなくなる」と皮肉つた話が伝えられているように、たしかにルソーが当時の倫理的諸規定、社会的習慣、生活の作為に反抗して人間の生物的自然の解放を意図したことは否定できない。しかしルソーにしても決して自然のままの無知の状態や道德意識以前の野蛮の状態にまで人間を帰すことを夢想したわけではない。ルソーの自然というのは、生物学的な自然ではなくすでに彼自身の倫理的な価値観に媒介された自然であつて、或時は意識的に或時は無意識に彼の文明批判の前提として用いられた一種のアイデアである。いかにも生物学的な自然人を理想とするかのような標語のもとに意外に高次の倫理的社會人の姿を創造していつた『エミール』の思索は、その自然概念の曖昧さと論理の不整合性のゆえに私たちに多くの不満を抱かせはするが、『エミール』がその後の教育史に及ぼしている強烈な影響はむしろ概念の曖昧さと論理の不整合性にもかゝらず生かされた、あるいはむしろその故にこそかえつて生かされたともいえる正統な教育的洞察の表現、すなわち人間における自然的なもの倫理的なものとの統一的な把握にもとづく、人間的成長の具体的な描写であつたといふことができる。

教育史上、人間の生物学的諸条件を重視して倫理的特質を忘却する実践上の例は余りにも多い。しかし理論としてこの生物学的諸条件が強調される例はむしろ極めて少いといわなければならないであろう。ルソーなどはその少い例の一つであるが、彼ですらその立場を貫き通していないことは今理解したとおりである。これに反して、人間の倫理的特質を強調する余りにその生物学的条件を軽視する例は、実践においてだけでなく理論においても少くない。人間が歴史以前のある時機に突然自然的無邪氣さを失い、したがつて歴史時代の人間の性は不可避免的に悪であるという一個の教義はキリスト教時代を通じて教育の実践に決定的な制約をあたえていた。悪である人間を定められた方法で神に

仕えさせ、神の恵みの調停をうけることによつて善の状態にもたらそうとする教育は必然的にきびしい道徳的訓練を主とすることになり、やがて人間の生物学的自然との不調和を生ずるまでに至つた。ルソーによつて代表される近世教育思想家たちの自然への関心は以上の事実に対する反動的な性格を多分に持つてゐる。

これに較べれば近世から現代に至る教育理論はともかく以上のような極端な見解のいづれからも一応脱却したと考へられている。人間の生物学的条件と倫理的特質とに關して公平な視野を持ち均分された配慮を惜しまないことは、過去の教育思想に対して現代教育思想のもつ大きな特色といえるであらう。生物学的な要件への配慮としては体育が重視され、生得的な能力が検査され、計量され、比較され、個性の自由な伸長が教育の要諦とされている。一方倫理的特質に關しては、その特質を發展せしめるための必須の要件として知育、徳育が極めて高く評価され、社会生活のエトスに対する適応の手段や合理的な態度が円念に指導される。そしてこのことから、極めて当然のことであるが、この教育的配慮の二つの系列の適当な配合、たとえば体育と知育・徳育、個性の伸長と有機的社会への適応能力の養成等のための力の比重の決定が教育理論の主要な問題となつてくる。

しかし現在の教育理論はその意図したことがらの実現において十分な成果を収めていない。この点については現実の教育実践の混乱と矛盾とが圧倒的な証人として立つてあらう。体育と知育・徳育との間にますます深まつていく溝、自由な成長としての教育と適応への準備としての教育との間に繰返される怪しげな妥協と裏切りの循環、これら現代教育の幾多の病弊がそのまゝ現代教育理論の無力さを説明している。そしてこの教育理論の無力さゆえに（少くとも教育学徒としてはそう考えざるをえない）現代の教育実践が依然として昔のまゝに人間の生物学的なもの倫理的なもの、肉体的なもの精神的なもの、個人的なもの社会的なものなどそれ／＼相反する性格のものからの相反

する要求に引き廻されて、不安と動揺を重ねているのである。

一般に人間を一方の極からのみ捉えて、否応なしにその極の中に包みこもうとする教育上の態度は教義的と呼ぶことができるであろう。又人間を肉体と精神というような両極から二元的に捉えて、その二元的な要素の平衡を求める態度は分析的理論的と名付けることができるであろう。そして歴史上の教育思想は、その多くが余りにも教義的であり、歴史上の教育理論はその殆んどが余りにも分析的論理的であつた。しかしそれらの教義的思想の編狭さと分析的理論の無力さとの中にあつて動揺する教育現実に常に一つの安定を与え、危機と崩壊とを未然に救つてきた力として私たちは、教育史上における教育的智慧ともいふべきものを考えざるをえない。

教義的でもなく分析的でもないために教育的智慧と呼ばれるにふさわしいこの力はその本質上、教育史上に理論らしい理論として現われたこともなく、思想らしい思想として高唱されたこともない。ただすぐれた教育者の実践と、すぐれた思想家の思想と、すぐれた学徒の理論とを貫く一種の教育的直感として生きていくように思われる。したがつてこの智慧は新しく発見されたり、主張されたりすべきものではなく、ただそれが如何なるものであるかが明らかにされうるにすぎない。それは具体的にはプラトンやルソーの教育思想を支えていた教育的直感、ヘルバルトやジョン・デューイの理解の基礎となつた教育的直感、ペスタロッチー、フレーベル、モンテッソリの実践を貫いていた直感というようなものにすぎないものである。したがつてこの直観はともすれば教育史的記憶の資本の外に忘れ去られることが多い。一般に教育史家は華やかな事件だけを際立たせる多少演劇的な習慣をもつているが、そのために華やかな教育史上の事件とはともすれば教育上の暴行であつたり、それに対する反動的なスローガンの主張であつたり、無意味な新しい方法の出現であつたりする場合が多い。このことを理解するには教育史の最も簡単なテキストを開い

ただけでも十分であろう。プラトンについて記されることは理想的な国家の教育計画といふ劃期的な試みの輪廓にすぎず、ルソーは「自然に帰れ」というスローガンの予言者的な提唱者として描かれるに止まつている。ヘルベルトとジョン・デューイはそれ／＼五段教授や実用主義教育の提唱者・理論家として、ペスタロッチーは教育学の化身あるいは開発主義の主張者・実践者として、フレーベルは幼児教育の父・幼稚園の開祖として、モンテッソリは彼女の名を冠した新教育方法の考案者としてそれ／＼教育史の行間を飾る。それは勿論正しいことである。もし教育史を観る場合に、以上のようなことを第一義的に取り上げもせず、それについての十分な理論を惜しんだとしたならばそれは大変な誤りである。しかしデューイの直感をもたない実用主義、ペスタロッチーの直感をもたない愛や開発主義、プラトンの直感をもたない教育計画、ルソーの直感をもたない放任主義などが一体どうして教育的でありえよう。しかも以上の人々のどのような理論も思想も方法も常にその教育的直観に支えられてはじめて教育的であつたという余りにも当然な事実が、余りにも当然であるためにかえつて教育史上に忘れられ勝ちであつたといふことは否定できない。そしてこれは教育史家あるいは教育学者の誤りであつたとはいえないにしても、少くとも甚しい不親切ではあつた。こゝから現実の教育には、ペスタロッチーの教育的直感をもたない多くのペスタロッチー主義者、プラトンの教育的直感をもたない多くの教育計画者、ルソーの教育的直感をもたない多くの放任主義者・自由主義者が現れて教育界を徒らに混乱させるようなことも起つている。教育的直感をもたない教育愛による善意の暴行が教育上の悲劇を随所に生むのもこの不親切から起つている。もし多くの教育者たちが、教育のいかなる思想にも方法にも教育的直感がいかに大切な役割を果すものであるかを知り、その直感の構造について深い関心を払うことを学んでいたならば彼らは教育についてもつと慎重になり、教育のむづかしさ、あるいはむしろ教育の恐しさを知り、その結果、おそらく上

述のような悲劇ははるかに防ぎ易かつたはずである。

このような教育的直感は時に芸術家の芸術的直感に似ていると考えられることがある。芸術家の直感が芸術的創作の過程における重要な要素であるように、教育的直感も教育作用の過程における中心的な要素であるとされるのである。したがつてこの場合には教育作用は先ずもつて芸術的創作活動との類比において理解され、教育的直観によつて展開される真の教育作用がそれ自身芸術的であることが指摘される。これを私は教育作用の美的理解と呼ぼうと思ふのであるが、一七九五年に現われたシラーの『美的教育に関する書簡』⁽¹⁾はこのような美的理解を率直に表現した教育史上代表的な論文であり、一〇八四年ヘルバルトがスイスの偉大な教師ペスタロッチーの教育的直感に科学的基礎付けを与えようとして彼の教育方法の注釈の附録として書いた『教育の主要な仕事としての世界の美的啓示について』⁽²⁾という論文は教育の科学の歴史に永く記念されなければならない重要な文献の一つである。美的理解という用語は教育史上のこのような慣用にもとづいている。

二

教育作用はどのような意味で芸術的あるいは美的性格をもつか。この問題は教育作用の唯一の主体でもあり客体でもあるところの人間の構造そのものによつて答えられなければならないわけであるが、美的理解に立つ人々がこの点に関して与える答えは常に共通している。すなわちそれは人間の構造それ自身がすでに明かに美的であるということである。

この場合美的という表現の意味は微妙であるが、例を知覚にとつてみよう。「もの」の性質を感官によつて認知す

るのが知覚であるが、この知覚はたとえば「もの」の触つた感じ、冷い感じ、赤い色の感じなどというような感覚器官の刺激による現象である感覚に何物かが追加されなければ生じない。よくあげられる例であるが、机の面を横から斜に見た場合、眼に現実映ずるものは二つの鋭角と二つの鋭角に包まれた菱形であるにかかわらず、それは直角四辺形の面として知覚される。また心理学上「大きさの恒常性」と呼ばれる現象におけるように、同一の事物の網膜像は距離の増大と共に漸次縮小するにかかわらず、現実には殆んどその縮小が気づかれず、距離の如何にかゝらず同じ大きさをもつものとして解釈されるものである。こうして知覚はいわば一種の具体的認識であるという点で単なる感覚と異り、むしろ感覚材料を一定の法則に従つて構成する働きをもつている。この法則が何であるかを明かにすることは知覚に関する重要な問題であるが、少くともそれが人間の生物学的基礎と人間特有な社会経験の総体との間の緊張から生れていることは疑いないであらう。このことから知覚は「もの」に対する適応を目的としてその「もの」の性質をつかむ作用であると定義されることもできる。この場合適応というのは知覚のもつ社会的性格への配慮を含んでいる。

しかし人間の知覚には単に適応という表現によつてはつくせない要素が他の生物の場合に比して明らかに認められるようである。一般に知覚は過去の経験を通してなされるという意味において社会的性格をもつわけであるが、一方知覚における大きさの恒常性はサルやヤマガラのような動物や鳥類にも見出されるといわれている。したがつてこのような例に見られる知覚は社会的とはいへ、別に人間に特有なものではなくむしろ生物一般に共通するものである。そしてそのような知覚について私たちはそれが対象への適応のためになされていると考えるわけであるが、もともと知覚における対象と知覚とは共に同一の体験の流れにおける一体のものであり、それを適応される対象、適応する働きといふ二つのものに区別するのは、もと／＼分析的理解のために試みる抽象にすぎない。具体的な知覚の体験は単

なる対象と働きといういわば無色の出来事ではなくて、必ず私たちの感情と呼ぶものによつて支配されている。そしてこの感情の要素の増大と発展とが、人間の知覚の適応的性格を他の諸生物におけるそれからやがて区別するように考えられるのである。

知覚がその成立過程において結びつく過去の経験はそれ自身楽しい思い出や悲しい思い出と結びついており、それがまた逆に色彩知覚についていえば緑色や灰色の知覚と結びつく。こうして知覚には感情が関与するわけであるが、この感情はまた、一つ一つの知覚にだけでなく、知覚される全体の状況についても起る。たとえば私に突然加えられた打撃に対して私はその知覚に対する直接の、しかも単一の感情としての恐怖をもつだけでなく、全体の状況に対する感情をもつて、或いは避難し、或いは攻撃に転ずる。このことは勿論私が生きようとする欲望をもつた生物であり、その生物学的目的に従う適応動作を行うことを意味しているが、この全体の状況に応ずる適応は、その適応の動機からいえば全く生物学的であるにもかゝらず、感情の支配に従う複雑な適応の型からいえば、すでに単なる生物学的なものを越えているといふことができる。つまり人間の知覚の完全に生物学的な交響楽の中には、早くも無限の展開を約束する精神の音がひびいているのである。そしてこの傾向は知覚と知覚とを結びつける連想や、知覚によつて得たものを復活する記憶の働きなどにおいてはもはや疑ふことのできない精神的特徴を示してくる。

人間の知覚が単なる生物学的なものを越えた独自の適応作用であることを考慮することによつて、私たちはこの適応作用の性格を美的と名づけることができる。「単一の知覚又は一連の知覚において敏速に反応する傾向に伴う感情は美的である。生命の重さを印づけ、一種の重さと均齊によつて、私たちに一定の方向を保たせるものは美的感情である。一つの経験された出来事の完結を正当であると感ずる傾向が、知覚における美的要素と呼ばれるものを構成する」^(三)

このことはまた「地と形」の實驗において全体の構造が「よい形」に向つて完成されるという事実によつて知られてゐる。これをコフカは次のように言つてゐる「眼の網膜を打つ刺戟の寄木細工的打撃の下で有機体の精神系統は組織し構成する作用を起しその時の状況下においてできる限り最善の型を作り出す……知覚は平衡と均斉の方向に向う。言葉をかえて言えば平衡と均斉とは視覚的世界の知覚的特質であり、外部的条件の許す限り實現される。外部的条件が許さぬ場合は不均衡、不均斉が目的物若くは全視界の特性となつて經驗され、もつとよい均衡を欲求する感情が經驗される」

知覚において均衡を求め感情の要素が単に單一の知覚において孤立せず、發展的な心理的過程の一部分として、やがて高度の精神活動までも支配するといふ意味において私たちは以上の感情の要素を正當に美的と呼ぶことができるであらう。知覚それ自身が「差等感度」の初歩的水準から、拡充、分節、變形等の過程を踏むように、知覚における感情の要素は人間の學習と成長の全過程を通じて發展し、肉体的運動のみならず、芸術的創造、哲學的思索等すべて熟練を要する人間的行為を支配する。熟練は常に優美と並行し、平衡と均斉とは人間の諸經驗における基本的要素をなしているが、ことに知覚と感情との原始的一致すなわち美的性格が發展して、感覺と思想、感受性と理性との一致となり、更にすべての想像的、論理的、實行的活動の均衡を保つと考えられるのである。

ヘルバルトやシラーの教育論の中には明かにこのような人間の生物学的構造それ自体の美的性格に対する直觀的把握の存在が光を放つてゐる。ヘルバルトにとつて教育の最後の問題は周知のように徳であつた。「教育の唯一の問題であり全体の問題であるものは、道徳という一語につくすことができる」^(五)「徳という言葉は教育の全体の目的を表わしている」^(六)「教授の最後の目的は徳の概念に含まれる」^(七)しかしこうしてヘルバルトが繰返し強調する徳あるいは道徳の

概念が、上に見てきたような知覚の美的性格の把握から一貫して発展していることは注目し値する。道德の意味はこれを定義する角度によつて必ずしも一致しないが、一般によい人であらうとする意志、善を行わうとする意志の上に成立つと考へて誤りはないであろう。もちろんこの場合にも善なる人善なる行いについての解釈と、意志についての考へ方はさまざまでありうる。それにもかゝらず善への意志が道德の柱であることに変わりはない。ところでヘルバルトはその意志をこう説明する。「意志という独立の能力などはありません。意志の働きは思想圏に根ざすものである。というのはそれがこま／＼した知識に根ざすというのではなく、まさに獲得された表象の組合わせと全体的な効果に根ざすという意味である。」^(八)こゝで特にヘルバルトの使う思想圏という表現に注意したい。「思想圏は興味の段階をふんで次第に欲求となり、行動を通じて意志作用となるものの集積を含んでいる。實際、内的な活動の全体は思想圏の中に住んでいる。こゝに生命の最初のもの、第一次のエネルギーがあり、こゝにすべてが容易に自由に交流し、どんな事態にも応ずるように何事もこゝで予め準備される。」^(九)こうして教育の重点はヘルバルトにおいては必然的にいわゆる生命の第一次のエネルギーである思想圏の培養に集中されることになる。正しい思想圏すなわち正しい表象群を子供に養わせることによつて教師は子供の意志に力を及ぼし、したがつて彼の人格の陶冶に参加する。なぜなら彼によれば人間は意志の具体的表現だからである。したがつて「思想圏の決定が教師にとつての一切である」^(十)とヘルバルトはいう。

以上のような考への上に構成されて教育界に革命的な寄与をしたヘルバルトの教授学の内容と性格については今のところ私たちは興味をもたない。むしろ私たちの興味は表象という知覚的な領域から道德といふ精神の最も高い領域までを一貫した力学的な発展としてとらえた彼の理解の仕方に向けられている。そして彼はこの理解を「世界の美的

啓示」という言葉で表現した。知覚的表象から道徳的人格への力学的發展の性格はヘルバルトによつて美的なものと考えられたのである。ヘルバルトのこの理解にしたがえば子供は本来自然のたゞ中に立つており、彼自身この自然の一部をなしていて、自然は彼の奥深い自我から流れ出る。彼は彼をとりまく外なる自然に対して自分の方法に従い、自分の本性に従つて答える。彼は豊に開かれた世界を、目に見えるところはじつとそれに見入り、身にふれるところはつぶさにさわつてこと細かに試してみるだろう。そしてやがてそれを受入れ、彼独特の尺度をもつてそれを計る。一人々々それ／＼違つた深さ、ニュアンスをもつて、しかし必ずある種の調和と均衡を失わずに、その周囲の世界——生活様式や社会の階級やを理解するだろう。滑稽なものや品使のあるものとを比較することは、彼の判断と行動とを決定することになるであろう。したがつて道徳といつてもこの子供においてその構造は一面では詩的なもの、他面では実的なもの、その二つの合成でなければならぬ。一般に眞の道徳的事態は全く自發的である。道徳的な人間はその行為において内心に感情や生活からくるわだかまりを感じない。社会や法律の命令はもちろんなく、理性の命令すらありえない。あるものはたゞ彼の意志と判断がそれに従つて働く美的な必然だけである。

ヘルバルトのこの主張は、シラーがカントの考えを皮肉つて作つた愉快な詩を思い出させる。

「僕は友人につくしたいんだが残念ながら好きでするのだ。
で、僕はしば／＼思いなやむ。自分は有徳でないのだ。」

「ほかに手段はない。君は努めて友人を軽蔑したまえ。そして義務の命ずることをいや／＼ながら行ふのだ。」

道徳的判断を定言命法と考えるカントに対立して、それを美的なものとする点ではヘルバルトの理解はシラーのそれと一致している。ヘルバルトの考える道徳の領域は理性の領域であるよりもむしろ「美しい魂」の領域なのであ

る。「Stumpfsinnige können nicht Tugendhaft sein、⁽⁺¹⁾と云うヘルバルトの言葉は屢々「無知は有徳でありえない。」と解されるが、むしろ「感受性の鈍い者は有能でありえない」と解する方がふさわしいように思われる。ケーニヒスベルク大学にカントの後をついだヘルバルトにはシラーと同じくカントの影響が大きかつたと思われ、事実カントが美的判断の絶対性を認めた『判断力批判』はヘルバルトの思想の中核に鮮かな印象を残してはいるが、カントの道徳意志と美的判断との間には、ヘルバルトが、直接にはペスタロッチーについて、そして恐らくはプラトン以来のすぐれた教育的直感について理解し、自分の哲学において再構成した有機的な關聯性が欠けている。カントの教育思想を教育的には以外なほど興味するものにして、最も大きな原因の一つは明かにこゝに考えられるであらう。

ペスタロッチーの實踐とヘルバルトの理論とにおいて示された教育作用の美的理解は、シラーの理論においては特に遊戯の概念を中心として展開されている。そしてこれがフレイベルの幼稚園における實踐を通じて教育界の新しい収穫となつたことは私たちの現在の議論のために忘れることのできない事實である。

シラーの理論はヘルバルトのそれに比べてはるかに観念的である。しかしその観念的な表現の行間に私たちはヘルバルトと全く共通する美的理解を認めることができる。シラーはカントの二元論の上に立つて、人間を動かす二つの力として感性的衝動と形式衝動とを考える。感性的衝動とはシラーによれば「人間の身体的生存又は人間の感性的自然から発し、人間を時間の制限内において質料となす^(十二)」ものであり形式衝動とは「人間の理性的自然から発し、人間を自由の中におく^(十三)」ものである。この二つの衝動は一見して全く相反するもののように思われるが、これこそ人間性の概念をつくしてしまふものである。教育はしたがつて大ざつばに言えばこの兩者に対して平等の正義を行うべき責任があり、第一に自由の干渉に対して感性を防衛し、第二に感性の勢力に対して人格を安全に保たなければならぬ

い。そしてその際、教育は感情能力の成熟によつて第一のことを、理性能力の成熟によつて第二のことを成し遂げることになる。

しかし教育のどんな努力も、もし二つの相反する衝動の間に相互作用の可能性がなければ成功の見込みがないわけである。この二つの衝動は唯だ教育において代る代るに、あるいはばらばらに満足させられるにとどまり、人間の人間としての形成というものはありえない。しかしもしもこの二つのことが同時に行われる、つまり人間が自由を意識すると同時にその生存を感受する、あるいは自ら質料であることを感ずると同時に精神であることを知るという場合があるとするれば、その時にこそ人間性が完全に実現される。そこでシラーはこのような場合に働くいけば第三の衝動を考え、それを遊戯衝動と名付ける。感性的衝動は規定されることを欲し、対象の受容を欲し、形式衝動は自ら規定することを欲し、対象を作り出すことを欲する。これに対して遊戯衝動は自分が作り出してしまつたかのように受容し、感覚が受容しようとするのと同じようにして作り出すという働きを司るものである。したがつて感性的衝動の領域を生命、形式衝動の領域を ゲシュタルト 形 であるとするれば、遊戯衝動の領域は生きた形即ち美であるといふことができる。ここにシラーの美的理解の上に立つ遊戯論が成立する。こうしてシラーは「人間は真に完全な人間である時にのみ遊戯するものであり、遊戯する時にのみ完全に人間である。」^(十四)と主張する。

遊戯において人間は感性に執着するだけでもなく理性にあやつられるだけでもない。感性と理性とが相対立する二つのもののように見えながらも人間の成長という時間的な過程の中に融和されてそこに美的と呼ばれる豊かな領域を展開する。この領域にはしたがつて現実の素材と理想の形式とが巧みに調和して生かされている。遊戯する人間は生存を享受すると同時に自由を楽しみ、その二つの間に矛盾を感じない。シラーが完全な人間の状態として思い描い

たのはこれであつた。

この状態の最も素朴な形を私たちは子供の遊戯において経験する。子供の遊戯においては、現実にあるものが現実にある状態のまま、何かの役に立てられることは少い。そのものもつ現実的な意味がどんなにたやすく変えられてしまふか、どんなにたやすく新しい意味が与えられるか、に私たちは驚かされることが多い。木のどんな一片、石のどんな一かけらも生命あるものに変えられてしまふ、いわば素材と精神とが容易に一つになつてしまふのである。ルソーとペスタロッチーとの弟子であつたフレーベルはこのことに気付いて、シラーの理解を教育の實踐にうつした。「遊戯は子供においては人間発達の最高の表現である。」^(十五)とフレーベルはいう。「それは児童の最も純粋な最も精神的な産物であり、そして同時にすべての段階とすべての關係における人間生活の型であり、反映である。」こうしてシラーにおいては極めて観念的に、殆んど形而上学的に把握されていた遊戯の概念がフレーベルによつて子供の遊戯のもつあらゆる側面、すなわち身体の活動、経験の反覆、空想、環境の感受、人生への準備、集團活動等の各方面に具体化され、教育史上に劃期的な事件となつた幼稚園の構想を産んだ。

汎神論的な神秘家であつたフレーベルが、それ自体神性を帯びていると考えられた生命の有機的な律動と、同じく神的であると考えられた物理的宇宙の基礎的な形とを統合しようとして、その形を球、円、その他の幾何学的な遊具に象徴して児童に与えようとしたことには多くの問題が含まれている。^(十六)見方によつてはデューイが言うように、神秘家の形而上学的な独断と考えられるかもしれない。又スタンレー・ホールや一部の心理学者教育学者の中には遊戯についてはるかに生物学的な見解を抱く人も少くない。そして私たち自身の印象からいつても、フレーベルの場合のみでなく、シラーが遊戯を芸術、あるいは道德と殆んど同一の線上に配置し、更にヘルバルトがやゝもすれば道德的判

断を美的判断に従属するものとして考えたことについては、それ／＼美学あるいは倫理学の方面から慎重な検討を要するであろうと思われる。道徳的判断は美的判断とは独立のものであるとも考えられるであろうし、遊戯には高い芸術の要素である美の純粹性がまだ欠けているともいえるであろう。一般に芸術は遊戯に比してより厳しいものと考えられることが多い。「詩はパソナリテイの表現ではなくパソナリテイから脱れることである」^(十七)ともいわれるように芸術においては感性的な素材が想像力のルツポの中で十分に溶解され形成され、しかも形成する主体の制限を越えた美的普遍性にまで純化されなければならぬとされるのである。

しかし遊戯の解釈に関してありうるこのような批判にもかゝらず、遊戯が人間の発達においてしめる倫理的、美的意味について否定することは困難である。たとえ遊戯がそのまま芸術ではなく、又道徳でもないとしても、それが少くともいわば古代民族の儀式的舞踊のように、芸術と倫理的な生活との重要な第一歩であることは間違いない。そしてこのようなものとしての遊戯が本質的に美的であり、そしてこの美的ということが人間の自然的諸条件と精神的特性とを結ぶ発展の唯一の性格であるということはすべての教育思想家の「共感的な映像」であつたということができる。それが理論において神秘主義的であつたり、観念論的であつたり、生物学的であつたりするのは、この共感が論理をもつて表現される際に蒙る科学的な屈折にすぎない。

三

教育的直感は人間の発展を美的なものとしてとらえる共感的な映像をもつ。この映像の尺度に従つて人類の歴史の中に教育史という特殊な潮流が構成され、すぐれた思想家・活動家の中でも、あるものはその潮流の外部に排除され

あるものはその主流として立つてきた。その主流の源泉ともいうべき人々の一人にプラトンがある。プラトンの影像の特色は、消極的には、第一に善あるいは悪の何れかの側から人間をとらえようとせず、第二に身体と精神との二元を融和できない双極として見なかつたということである。この消極的な特色の上に教育作用の美的把握という積極的な特色が成立つてゐる。

第一の点についていえば、プラトンが生きていたこの教育思想史の夜明けの時期に、はやくも教育上の善と悪との区別に関する疑いの素地が十分に育つていた。「善であらうが悪であらうがうまく言いくるめる術^(十八)」を教える職業的教師ソフィステスが横行し、善悪、正邪、賞讃と批難、報償と処罰というようなものはすべて大人の利益を守ろうとする愚かな倫理的双生児にすぎないこともすでに若い世代にとつては自明のことと考えられていた。このような情況の中にあつてプラトンの教育的関心が先づ正邪、善悪等に関する徳の概念の探究に注がれていつたのは極めて当然であるが、その探究の眼が善のイデアに向けられた時、人間の本性はプラトンによつてそれ自身善でもなくそれ自身悪でもなくむしろ善に向うものとしてとらえられたのである。そしてこの直感は必然的に前述の第二の点に関して、人間の二元的な把握を許さない。善に向う本質は同時に肉体から精神への有機的な発展でなければならなかつた。感覚的であり同時に精神的でもある発展的な本質——これに対してはプラトンが与えた愛という言葉以上に適切な名称は見当らない。私たちはこゝで愛とは「自他の統一」の働きであるというヘーゲルの定義を思い出してみることもできるであろう。しかしプラトンの場合「自他の統一」はヘーゲルの場合と違つて、人間対人間の関係においてだけでなく、人間対自然の關係をも含み、更に人間自身の内部における、追求する現実の我と追求されるイデアとの關係についても言われている。このように人間において自己自身についてのみでなく環境世界の総体についても統一を求めぬ働き

は愛という呼名にふさわしく明かに美的な働きである。

愛の働きについてのプラトンの表現はきわめて形而上学的であり時には詩的ですが、その内容は逆に、すぐれて生物学的であり、見方によつては心理学的ですらある。この点プラトンの理解はシラーやフレイベルよりも遙かにヘルバルト以後の近世教育心理学説の理論に近い。プラトンはある対象が知覚あるいは観念において経験された場合、そこに快苦の感情が伴うという基礎的な意識の事実から出発する。すでに知覚そのものがよい形を求めて働き、知覚された対象の完全であることを正しく適当であると感ずる美的性格を含むものであるが、それは更に私たちを含む環境世界の中から特定の善いもの、より善いものを他から区別し選び出す作用ともなる。こうして知覚のもつ美的性格は感覺的經驗の領域から観念作用の領域へと発展的に移つていくわけであるが、この事情を指してプラトンは「愛は善いものを求める働きである」^(十九)と定義する。

人間の本性である愛はプラトンによれば、それ自体善いものでも悪いものでもなく、たゞ善いものあるいは美しいものを求めるダイモーンすなわち一種の働きである。この働きは求めることの当然の結果としてその求めえたものを保持し、しかも永く保持しようとする傾向をもつ。ところでその保持されたものは、一口に善いものといつても、口に甘美なものであつたり、目や耳に楽しいものであつたりする感覺的な表象の範囲から、真或いは善というような言葉で表わされる観念的なものに至る広い領域にわたつている。そして、この場合、人間の中にそれらのものを区別し、比較し、評価する働きが起り、やがてそれらは相互に關聯せしめられて一種の世界觀的な秩序を作り上げる。この点についてプラトンは「愛は要するに善いものの永久の所有に向う」と言う。

しかしこゝで「永久の所有」という表現を通じてプラトンは単に靜的に保持された表象の秩序を意味するだけでない

く、そのいわば外部からの表象と、いわば外部への肉体的活動との関係について調整を試みようとする。すなわち「永久の所有」は同時に「生産」を意味すると考えられるのである。若干の金銭がポケットにある時、それは明かに私によつて所有されている。しかしこの所有は金銭を求めた私の働きが一応終つたいわば静止的な状態にすぎない。私の中に保持された多くの表象はほゞこの状態にあると考えられるであろう。しかし働きを本質とする愛についてこのよ
うな意味での所有は全く意味をなさない。愛における所有は本質的に静止を知らない所有でなければならぬ。そしてそれは、丁度金銭の眞の所有が私の手を通じての有効な使用にあるように、私の肉体を通じての効果的な実現、すなわち生産ということではなければならぬ。表象は不断に構想されて運動の中に入つてくる。表象と運動との構想的な結合過程を通じてはじめて人間の能率的な行動と、更には生産的な表現が可能になるのである。この間の事情をプラトン はきわめて生物学的な発展として説明し、「あらゆる人間は肉体にも心霊にも胚種をもち、一定の年齢になると私たちの本性は生産することを欲求する」と言つてゐるが、更にその詳しい発展の過程については具体的に美しい言葉で次のように述べてゐる。「肉体の上に旺盛な生産欲をもつ者はむしろ婦人に向う。そしてその恋愛の仕方はこういう風である。すなわちこういう人達は子をつくることによつて不死や思出や幸福をその信する所では『未来永劫に自分に確保しようとする』ところが心霊に生産欲をもつ者は——というのは肉体における以上に心霊においてそのものの受胎と生産とが心霊にふさわしい一切のものに対して生産欲をもつ人もたしかにあるのだから。ではそのふさはしいものとは一体何か。智見やその他あらゆる種類の徳。それを産出するものは一切の詩人と、独創者の名に値するすべての各匠達とである。ところで智見のうちでもはるかに他に越えて最高で最美なのは国家の統制に関するもので、その名は自制と公正とである。」こうして人間は「職業活動や制度のうちにも美を見てとり、又これらすべての美

は互に親類として結びついていること、ひいてまた肉体上の美にはきわめてむづかの価値しかないことを認めるようになり」より高次な精神の領域へと導かれる。この過程がプラトンにとつて教育の関与する本質的な領域と考えられたのであるが、それはすなわち「地上の個々の美しいものから出発してかの最高の美をめざしていよ／＼高く昇つていくこと、丁度梯子の段を上るようにして一つの美しい肉体から二つのへ、二つのからあらゆる美しい肉体へ、美しい肉体から美しい職業活動へ、次には美しい職業活動から美しい学問へ」と導かれることを意味する。

プラトンの場合だけでなく、教育は目的をもつ行動すなわち知的で倫理的な行動において自分をどう処するかを訓練することを目的としている。しかしこの行動は単に感覚的に直面した外界との関係において生れるのではなくて、むしろ外界について形成された理念との関係において表現される。しかし、プラトンの考え方に従えば、このような理念にもとづく行為すなわち、高い意味での生産活動は、やがて表象となり想像となる知覚、やがて感情となる感覚というようなものを材料としてその上に発展的に築き上げられることになる。しかもプラトンはこの発展的な成長が美においてなされなければならないことを特に強調して、生産において運命と助産の役目を果すものは美であると主張する。

人間の本質が愛であり愛は美における生産活動であるという以上のプラトンの理解は明らかにシラー、ヘルベルト、フレーベルなどの先駆であり、一般に教育作用の美的理解としてはその最も古典的な形といえることができる。

(未完)

〔註〕

(1) J. F. Schiller, Ueber die Aesthetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen.

教育作用の美的理解について

- (11) J. F. Herbart, Die Aesthetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung.
- (111) R. Ogden, Psychology and Education.
- (112) K. Koffka, Principles of Gestalt Psychology.
- (113) J. F. Herbart, Die Aesthetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung.
- (114) J. F. Herbart, Umriss Pädagogischer Vorlesungen. 前掲書
- (115) 前掲書
- (116) 前掲書
- (117) J. F. Herbart, Allgemeine Pädagogik. 前掲書
- (118) J. F. Herbart, Umriss Pädagogischer Vorlesungen. 前掲書
- (119) J. F. Schiller, Ueber die Aesthetische Erziehung des menschen, Brief 12. 前掲書 十一頁
- (120) 前掲書 十一頁
- (121) 前掲書 十一頁
- (122) 前掲書 十一頁
- (123) F. Froebel, Menschengenerziehung. 前掲書
- (124) 前掲書
- (125) J. Dewey, Democracy and Education, S. Hall, Educational Problems, J. Mackenzie, manual of Ethics, O. Hostinsky, Herbart's Aesthetik, E. Cassirer, An Essay on man 前掲書
- (126) T. S. Eliot, Traditions and the Individual Talent. 前掲書
- (127) Aristophanes, Nubes. 前掲書
- (128) Platon, Symposium, 前掲書