慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

| | |
|---|---|
| Title | 体験の思想と生の教育学(上) |
| Sub Title | Die Erlebnisgedanken und die Lebenspadagogik (Erster Teil) |
| Author | 西村, 皓(Nishimura, Hiroshi) |
| Publisher | 三田哲學會 |
| Publication year | 1961 |
| Jtitle | 哲學 No.40 (1961. 10) ,p.1- 20 |
| JaLC DOI | |
| Abstract | Das Erlebnis ist der methodische Grundbegriff der modernen Padogogik. Die Schule soll, wie das Haus, ein Erlebnisfeld des Kindes sein. Sie soll so gestaltet werden, dass es in ihr naturliche Lebensbezuge erfahren kann: zunachst die Menschlichen, wie Freundschaft, Fuhrertum, Gemeinschaft. Ich meine, dass jede Unterrichtsstunde soll zum Erlebnis werden; und schliesslich soll es aus dem Erlebnis heraus schopferlich sein. Daher versuche ich es, die padagogischen Bedeutungen der Begriffe Erlebnis und Leben einmal genauer nachzu weisen. Nach Dilthey ist eine Analyse dessen, was er unter Erlebnis versteht, folgend: 1. Die Grundeigenshaft des Erlebnisses ist die Unmittelbarkeit. 2. Das Erlebnis ermoglicht eine solche denkende Aufhellung dadurch, dass es eine gegliederte Einheit darstellt. 3. Diese Erlebniseinheit ist nicht einfach gegliedert, sondern stellt ein mehrseitiges Spannungsgefuge dar. 4. Individualitat ist nicht etwas Gegebenes, sondern "das Seelenleben bildet eine Entwicklung". 5. Dem gleiche Genenstand gegenuber erscheint der geschichtliche Charakter als Entwicklungsfahigkeit des Erlebnisses. 6. Dasjenige Wesensmerkmal des Erlebnisses ist sein Objektivationsdrang. 7. Die schopferische Kraft des Erlebnisses begrundet schliesslich den Zusammenhang von Leben -Ausdruck-Verstehen. |
| Notes | |
| Genre | Journal Article |
| URL | https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000040-0001 |

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.

# 体験の思想と生の教育学（上）

西村皓

## 一　体験およびその歴史的省察

体験は、教育の問題として次代の形成を論ずる場合、いつも最後的なものとして取扱われる教育上の道具であるが、しかし一口に体験といっても、これを教育史上にみれば、いろんな形で捉えられている。すなわち、「感性的直観」、「感覚に享受されたる経験」、「生産的直観」などがそれである。これらの体験に対する根本的把握は、それぞれに多少のニュアンスの相異を認めるが、なおこれらを一貫して理解されることは、それがすべての人間の発達に根源的な、生命と直接に結びついているものだということ、是である。このことを児童についていうならば、児童自身が自分の眼でみるということ、他人の強制や外的因襲にとらわれずに、自分自身で経験するということである。従つて、生命の諸力の、自己形成および文化形成に対する関係を明らかにしようとする教育学――これを生の教育学と称するならば――、この生の教育学が、このような体験の思想を自己の根底に置くのも当然と思われる。

そこでまづ感性的直観について考察していつてみよう。これは今日にいたるまでの、あらゆる教授法の有力な根拠であつたし、またいまもなお広く一般に用いられている考えであるが、この感性的直観の理論は、第十六世紀を中心

にして起つた新しい学問的関心から、教育学上の、方法論的結論として生れたのであつた。ここにいう新しい学問的関心とは感覚および経験にもとづいて自然の認識を確立したことである。とくにコメニウスにおいて、中世の暗記学校の言語主義（Der Verbalismus）に反抗し、観察と実験とを重んずる自然科学的方法を教育学に導入した功績は、ロジャー・ベイコンの学問的功績にも比肩せらるべきものであろう。もつともコメニウスにしても、現実の事物を直覚的に捉える代りに、像をもつて満足していた事実は、まだ生を間接的に捉えることで満足している段階を出るものではなかつたことを示している。

やがて十八世紀も末になると、この像を以てする教育が極端に走つてしまつて、その結果、像は物の一面を示すものとしてのみ認識されるにとどまり、自分の知覚はいたづらに抽象的かつ雑然たるものとなつた。けだし像による間接教授は、事物そのものに触れえない場合に限つて、単なる応急措置として試みられる以外、全く意味ないものであるといわねばならない。

しかしコメニウスの思想は、より一層深く次の点に結びつけられていることを知らねばならない。すなわち、言葉上の知識というものが直観によつて超えられる限りにおいて、彼のいう直観は、外界の理解と表象の形成に役立つにすぎないものであつた、ということ是である。この考えは、やがてルソーによつて人間形成の過程の考察のなかに展開され、徹底されるにいたつた。ルソーは、児童の内奥に、その衝動と感覚の働きを認め、一切の価値はそこからほとばしり出るものとし、教育の原理も、かかる感覚の働きと経験に基づくものとした。ルソーは、ヘムステルホイス、シャフツベリとともに、当時の啓蒙主義および彼らの奉ずる理性への信頼に強く反対して、人間のより深い精神的生活は、生きた現実、すなわち人間の全体の現われである現実の諸関係について、身をもつて経験することによつて築

かれていくべきものであることを指摘した。とくにルソーの場合、彼をしてかかる反抗の挙に出させたものは、かのアンシャン・レジーム（ancien régime）に対する根深い個人的な反抗心であつた。ルソーは、アンシャン・レジーム、すなわち旧体制こそが、当時の腐敗せる文化の根源になつている、とみた。かくて彼は、社会に対する諸々の財は、表面上精巧極まる華やかな体裁をよそおつてはいるが、その内実の空虚なること、とくに学問の形成化にともなう内容の貧弱極まることに愛想をつかし、人間の本来の自然がその一片だに存在していない社会的・文化的現実を嘆き且ついきどおつた。ここにおいて彼は、人間の改革に思いをいたし、その教育は、すべからく児童の内なる自然の諸衝動力の発現をもつて新たなる出発点とすべきである、と考えた。

「私はいろいろの本をもつている。これらの本は、いろいろの事物について語られている。しかしわれわれは、それらの事物そのものについては何も知らないのである。」これはエミール第一巻に述べられている言葉なのである。ルソーの「エミール」は、まさに生活そのものを問題としている。エミールの成長に期待するところは、彼が生活に堪えるだけの知識を体得することであつた。しかしかかる知識は、児童を生活から隔離することによつてではなく、むしろ生活の中にあつて諸々の出来事を経験せしめ、事物の本質を追求することによつて、はじめて獲得せられるものであろう。

ロックは、すでに、学習は児童の関心、意向を考慮してなさるべきであると主張していたが、ルソーは単に児童の意向とか傾向、性質といつたものを利用するというような学習態度を一歩すすめて、児童自身における、何を為さんと欲するか、彼の欲するそのことに対する内的衝動を最も重要な教育的要因とみなし、しかもそれが強度の感性的経験から出るものと考えた。ここにおいて生活と教育とは、もはや二つの分たれた勢力ではなく、児童の発達は、生活

経験からなされていくものと理解されねばならない。かくて教育の目的もまた、生活、すなわち、存在するものの各瞬間を感受し、その全内容を味わいつくすべく、児童の心を覚醒するにある。

児童の生活経験を方法的に教育活動の中に組み入れるという考えは、そのまま汎愛主義の教育学の原理となつたのである。バゼドウは、一切の教授をこの原理に結合させたし、カムペやザルツマンは、とくに宗教教育、道徳教育、歴史教育をこの原理から出発させた。さらに彼の弟子であるフィルマールは、「現代の問題」と題する講演で、「かかる教育の原理こそ、われわれの日常の出来事、状態を歴史にまで高めるものであり、そうすることによつていかにわれわれの能力が体験され、経験され、学ばれ、生きたものとされ、拡大され、そして壮年にいたるまでこの力をもちつづけることができることか」[註1]と、非常な感慨をもつて述べている。そして彼は、教育の主要な問題は体験と経験のための感覚と愛を深化発達させ、記憶力を養い、生活経験をつくる能力を育成することである、とみている。なぜなら、「われわれはすでに何かを体験していなければ、新しいことを体験することは決してできないということ、……またもし過去から愛を持ち来つていないのならば、われわれは将来においても愛を持ち込むことができないであろう、ということを考慮しなければならないからである。」[註2]

しかし汎愛主義者の場合にはまだ単に教育学的・方法論的な補助手段として扱われていたにすぎなかつたものが、やがてドイツ文学の一時期を画した、あのシュトゥルム・ウント・ドゥラングの革命的時代に入るや、それはその革命の中心的な原理となつた。ディルタイもいうように、「若い同年輩のゲーテ、ヘルデルは、先頭に立つて自由を謳歌し、因襲の重みからの解放を叫んだ。彼らは、いかなる制約にもとらわれずに、生命の欲するところ、それぞれの個性に従い、苦しみも楽しみも、なにごとによらず彼らみづから経験し、思惟し、享受したのであつた。」[註3]生の現実と

いうものは、生きた関連をなしたものであろう。つまりそれは、われわれが世界や人びとと結びついており、その限りにおいてすべての人びとが自己のもてる一切の力を出し合つて働いているようなところではいつもみられる関連、そういう関連である。従つて生の現実とは、ただ生活のありのままの姿とか、現在あるすべての生活という意味ではなく、生活が本当に自己自身として働いている現実、生の力を出し切つて働いている現実という意味である。そこでは、いいかげんな妥協とかごまかしはありえないのである。すべて概念とか観念とかいうものは、みなこの生の影、諸諸に変様せる生の諸諸の影にすぎない。さらにいうならば、生はわれわれが個性的に創造的に働くときにのみ、われわれに捉えられ、経験されうるものであり、概念や観念は、この個性的な、創造的な経験を通して把握されたものの形式である。この新しい生の理念にもとづいてヘルデルの実科学校（Realschule）は運営された。その教育方針によれば、「他人の言葉、他人の本、他人の判断を誇らしげにふりまわすな。そんなものをふりまわす教師は、無知なおしやべり屋の生徒をつくるだけである」[註4]し、また「教育の主要な目的は、子どもにまづ第一に生きた思想を与えることであり、さらにいえば、それは子どもみづから見させ、話させ、享受させることによつて自己の世界をつきとめ、そこに自己の位置を見出させ、世界を享受することまさに彼の生涯の記憶となるまでにいたらせることである。」[註5] 生活をもつて従来の教授法、教育法に代えるという点においてゲーテとヘルデルとは全く一致していた。そしてこの生の思想は、結局、ペスタロッチーの場合にもその出発点となつたし、またあらゆる計画的教育の目標となつた。このドイツにおける運動の真髄は、実にペスタロッチーにおいてかちとられ、その創造的意志は、彼の教育的努力によつて完全に発揮されるにいたつた。けだし彼の直観教育は、単なる子どもの感情生活の理解を目的とするものではなく、むしろ彼のいうところの「生産的直観」（Die produktive Anschauung）によつて喚び起されるところの、子どもの創

造的諸力をいかんなく発揮せしめることにその本旨がある。子どもは、「教授（Der Unterricht）の諸対象を深く自己の内面において理解し、彼らの学ぶ一切のものの基礎が彼らみづからのなかにあり、教師からはただ示唆教導をうけるだけであり、あとは自己自身の力によつて捉えていくのでなくてはならないし、教師はこのような信念をもつて教育するのでなくてはならない。かくすることによつてはじめてその教育は、子どもに心からの感激をおぼえしめ、自分に力あることの自信を得させることができるわけであり、かくして他人である筈の教師も、全く実の父母と同じような教育的効果を及ぼしうる存在となることができるわけである。」(註6)

## 二　現代の「生の教育学」とそこにおける体験の位置

上に述べたようなわけで「生の教育学」はペスタロッチーにおいて最高度の充実をみるにいたつた。ペスタロッチーの理論にはすでにある一つの新しい機械化への萌芽が存在していた。その新しい機械化とは、彼のいう人間の諸力の形式的陶冶において、直観が生を根源的な要素にまで分解することであつた。(註7)そしてここにおいて生は、それら諸力の訓練によつて、生を構成する諸要素を尖鋭化し、徹底して個別化する傾向をもつていたために、逆に本来の、生の全体的・調和的発展を阻害する危険性をすでにはらんでいたともいえるのである。

この生とその根源的要素との関連に関する形成主義的な考え方は、ヘルバルトの教育学によつてさらに強調され、強固なものとされた。ヘルバルトの教育学は、なるほど人間諸力の形式的陶冶の理論を克服しようとしたが、しかしその方法論において、その深淵な興味覚醒の思想を唱えているにもかかわらず、教授（Der Unterricht）の一そう広汎な領域に、なかんづく美的性格を有する領域に対して、形式的諸段階の一般的使用を考慮しなかつた。一方におい

てペスタロッチーによる、他方においてヘルバルトによる、この形式的方法論と形式的陶冶理論――それは Neu-Humanismus において成長したものだが――との出会いは、つぎのような注意すべき現象を生んだのである。すなわち、それは、第十九世紀の学校が精神科学的陶冶内容の重要性をみとめながらも、教授論においてその内容にまつたくふさわしくない方法を用いたということである。たとえば、プロシャのペスタロッチーと称せられた A.F. Diesterweg (1790—1866) についてみれば、彼はその著、"Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer" (1834) において、教育上の諸原理並びに各科の教授法、さらに一般的見解としては宗教と教育に関して言及しているが、すべての教授は教育的に作用すべきであり、且つ学校は、本来的に教授を通してのみ教育すべきである、そして教育する教授のみが真の教授である、と主張した。ここにみられるように、学校本来の任務は「教育する教授」にあり、さらにペスタロッチーの精神をうけついで、教授は、生徒の内的自然の発展に応じて（合自然）行われねばならないと同時に、その際その時代の精神を顧慮することを忘れてはならないということ、つまり、教育は、ペスタロッチーのいうように、合自然への努力を根本的の原則とするが、その合自然は、被教育者の時代の精神をよく理解した上での合自然でなくてはならない、というのが彼の基本的な教育学的見解であつた。また彼の教授理論は、この教育学的原理に基づいて、問答法を採用した。この場合にも彼はペスタロッチーの立場をうけついで、直観から出発すべきことを強調しており、教科では国語、理科、算術、幾何など、自己活動に最も適した教科に注意したが、なかんづく算術教授においては、ペスタロッチーならびにその学徒が、暗算による抽象数の形式的練習に偏しているのに反対して、暗算と筆算とを併せ授業し、算術教授はここに全く面目を改めた。このようにディースステルヴェークはペスタロッチーの後継者をもつて自任していても、その教育学の本質はペスタロッチーに基因するものでなく、むしろ汎愛主義者の

教授の原則と形式および問答法に発しているし、教授においても、形式的な方面、つまり被教育者の精神的能力の発展を重んじ、精神に方向を与えるものとしての内容は第二義的のものとされ、むしろ教授の根本目的である形式的陶冶の達成に参与する限りにおいて認められた。これは彼の徹底せる合理主義的啓蒙精神の現われとみてよいであろう。

この形式主義も、体験から出発する生の教育学の新たなる侵入により、大きく転回したが、この動向は、やはりドイツの激動の、生への意志がもう一度成就せんとする一つの全体的過程の一つの部分、しかも現代にまで通ずる一つの大きな流れを示すものである。この新たなる衝撃は、最近の過去三世紀にわたる文化批判にはじまる。すなわち、ここ三世紀の間に、Nietzsche, Lagarde, Rudolf Hildebrandt その他有力な人たちが、それぞれの生活分野において擡頭してきた。ここでは、世界の自然科学的・機械論的説明、さらにはその分析的把握の立場に対して、生の根源、なかんづく芸術や宗教をあらしめているところの生の根源、そしてただ人間のみがその全体においてそれに向つて前進せしめられるところの生の根源が、非合理的なもののなかに観取される。ドイツの激動（精神運動）がふたたび取り上げたこの全体的過程の他の一つの流れは、哲学のドイツ理想主義への復帰、ロマンティクへの復帰、すなわち精神科学の、自己の本質と方法とのすぐれた自覚のうちに明らかにみられる。しかしこの活動が完全に自主的なものとなるのは、同じドイツの精神運動のなかで、過去の時代の理想、すでに成れるもの（Das Gewordene）を単に拡大深化するというのでなく、これらのものを超えて自己を生きること、自己の価値規準をもつて現に存するものに立ち向かうこと、換言すれば、生を、譲渡された観念性（Die Begrifflichkeit）や形式主義からではなく、生そのものから理解すること、これらのことが行われてはじめて確立されるにいたる。この新たなる意志は、諸科学の批判、政治上

の形式主義の批判におけると同様に、新たなる芸術、新たなる宗教的敬虔のなかにもよくその力を発揮している。成長する衝動は、成長をつづけている間中からすでに青年運動、国民教育運動のなかにはつきりとみてとれる。そして教育の分野では、体験が、教育および教授の方法的原理として強調されたのである。

体験の概念は過去の教育学の著作のなかでしばしば散見されるし、またその場合きわめて重要な意味において使用されているにもかかわらず[註8]、いまだ教育学の体系のなかに教育学独自の概念としての地位を確保するにいたつていないのである。それが急速に普及されたのは、おそらく一九一〇年ごろではないだろうか。ディルタイの名著 "Das Erlebnis und die Dichtung" (1905) は、当時ようやくにして勢力を得つつあつた生の哲学がディルタイにおいて結集された作品として以後に展開される生の哲学の根本的性格を示唆しているといえよう。

そこで、教育学的体験概念の意義と本質とを確立しようと思うならば、われわれは、新たなる生の哲学の内部で体験を包括している、より大なる関連に立ち帰らねばならない[註9]。

その場合、ベルグソンやジムメル、あるいはさらにプラグマティズムにいたる全体的の思想の動き、そしてまたショーペンハウエルの哲学の再興、ニーチェの大なる衝撃をも含めた全体的の思想の動きにまでは立ち入らずに、ディルタイの作品のなかにわれわれの考察を限るならば、Leben と Erleben とはともに方法的科学の内的基礎となり、生の哲学の対象となると同時に、その方法的原理でもあつた[註10]。ここにディルタイは自己の哲学の中心的・体系的意義を見出したのである。しかし他方において、彼の著作は、単に体験概念を方法論的に使用すること、そして教育学の中でのこの概念の方法論的意義を明らかにしたというだけではなく、それはさらに、精神諸科学、とくに芸術学、宗教学、歴史科学を、Erlebnis—Ausdruck—Verstehen の一連の手続によつて新たに基礎づけたという、革新的な意

味をもつものであつた。しかしこの問題に深く立ち入ることはいまのわたくしには許されていない。いまわたくしの直面している課題は、ディルタイの哲学を解明することにあるのではなく、ただ彼のいう体験概念の本質的あり方およびその構造を明らかにして、もつて教育学的体験概念の確立を目指すことにある。

## 三　体験の現象学的考察

ドイツ文学を風靡した、あの狂乱怒濤の根源は、結局はドイツの宗教的神秘説にまでさかのぼらねばならないであろうが、またそれをわれわれはゲーテの表現のなかにも観取することもできるであろう。ゲーテは自己の宗教体系をグノーシス説と新プラトン説を土台としてうちたてている。彼の「詩と真実」第八巻の終りで詳説しているように、彼においては、クリストが引下り、Luzifer（悪魔）が世界の創造者となる。三つの「流出」（emanatio）において、神性は自己と悪魔と人間とを創造する。救済は最初から決定されているばかりでなく、永遠に必然のものである、と。また彼の青年時代の詩 "Wanderer"（1772）にみられるように、神は自然のなかに、自然は神のなかに在る。つまり神と自然とは相互に内在しており、外からでなく、内にあつて世界を動かし、自己において自然を、また自然において自己を育てるのが神である。自然は神性の生きた衣であり、神は一切において永遠に活動する世界精神であり、自然は、永遠で必然な神的な法則に従つて動く。ゲーテのこの神即自然の思想には明らかにスピノザの汎神論の影響がみられるが、つねに宇宙の統一の感情に支えられていたゲーテの直観的思惟、見るために生まれ、観ずるように定められた彼の想像力は、スピノザの論理的・数学的に構成された汎神論には一致しえず、むしろライプニッツの発展を本質とするモナド説に近い概念のように思われる。一切に神性が内在し、丁度芸術の理念が個々の芸術作品と

して客観化されるように、神性は個々の形象に客観化される。個々の形象は、発展の全過程の一つの段階を示すものであり、それはやがてさらに完全な発展への足がかりにすぎない。このような発展的、動的汎神論の性格をもつた神と自然からゲーテは、その第一の最高の恩恵として生を捉えた。ゲーテは、世界と人間とを詩的に把握するが、その把握の仕方はいつも、生を生そのもののなかから率直に解釈することを出発点とした。つぎに彼は、体験および知覚作用をもつて神と自然から得た第二の恩恵とした。彼においては、直観、想像力、創作的素質が、彼の精神力の中核をなしていた。現実を知覚し、体験し、理解することが、いついかなる場合にも、彼の基本的態度であつた。そこに支配していたのは直感する態度で、それは全体の部分に対する関係において進行する。それは科学においては対象的な思惟として現われ、創作においては現実をそれに内在する法則にしたがつて高めることとして現われる。ゲーテはもともと活けるものの分離とか、その部分的内容を展開させる理論とか、気のながい哲学者の論証や思索に関する思索などについて、嗜好も才能も信頼もあまりもつていなかつた。彼はつねに事物の統一、全体に対する部分の構造のなかに生きていたのである。さらにそこから第三の恩恵である行為（Tun）および動作（Handlung）、言葉（Wort）と文字（Schrift）が与えられた。一般に、詩とか文学とかは生活と想像力と作品の形成との関係から出てくる。それぞれの詩的作品は個々の事象を眼前にあらわにする。それゆえそれは語および語の結合によつて現実の単なる仮象を与える。かくしてそれは印象と錯覚を生ぜしめんがために言語のあらゆる手段を用いなければならない。そして言語をこのように芸術的に取り扱うところに、それの第一の、もつとも意義の深い美的価値の一つが存するのである。それは生活の表出または表現たらんとする意図を有していない。それはその対象を現実の生活関係から引き離し、それにそれ自身としてまとまりのある総体性を与える。かくしてそれは把握しようとする人を自由の境地に移し、その人

の日常生活の必然の外なるこの仮象の世界に住まわせるのである。それはその人の実在感情を高め、自己の生活の進路によつて限定されている人間の憧憬、その人間が自分では実現することのできない生活の、諸諸の可能態を体験しつくそうとする憧憬を充たさせる。それは人間に、よく高くより強い世界を見る眼を開いてやる。そしてそれは響きと律動と感覚的直観に対する喜びから、生活の全範囲に対するその事象の関係という面から見た事象のもつとも深い理解にいたるまでの精神上の経過を、その人間相当に経験させ、その全身全霊をもつて追体験させる。

この思想が、新たに擡頭してきた「生の哲学」の受け入れるところとなり、したがつてまたディルタイの受け入れるところとなつたのである。彼において、生はあくまで、一切の論理主義と先天説とに対立するものであると考えられた。それは彼の思想の基盤をなした。生は底の知れない海のようなものであり、学的抽象ないし学的概念形成というようなことは、この海にさしかけられた一つの橋、海に乗り出された一隻の船にすぎない。(註11) ディルタイによれば、生は構造関連であり、構造関連として一つの全体を成している。したがつて生はいつも自己から形成され、自己から理解される。このことは体験作用 (Das Erleben) とその内容 (Das Erlebnis) との自覚を通して行われる。しかしディルタイは、彼が体験と称していることそのものについて完全な分析を、まとまつた形ではどこにも示していないので、われわれとしては、彼の全著作を通じて、それぞれ個別的に研究調査して体験の意味を決定づける以外にこれを明らかにする途はないのである。そこでこれを彼の著作についてみてみると、つぎの七の要素が本質的なものとしてひろいあげられると思う。

一　まづ体験の根本特質は直接性ということである。体験、それは概念に対立するものであり、思惟的分別の産物に対立するものである。生は、この生の直接性をもつて個としての自己を生のうちに捉えるのである。「体験作用

(Das Erleben) は、実在性が私に対してそこにあるところの、種々の特色ある表わし方である。体験内容 (Das Erlebnis) は、知覚されたもの、あるいは表象されたものとして私に対しているもの（対抗しているもの）ではない。それはわれわれに与えられているというものではない。そうではなくて、実在性である体験内容は、われわれがそれを内部的に意識することによつて、また、私がある意味で私に属するものとして、私が直接にもつていることによつてそこにある、という底のものである。[註12]」体験は「ある実在性であり、まさにかかるものとして現われ、内部的に意識されるものであつて、決して外から与えられたり、単に思惟されたりするものではない。[註13]」なかんづく、「宗教家、芸術家、哲学者は、体験することから把握する。なぜなら、彼らが関係するところの永遠なるものは、ただこの直接的経験においてのみ捉えられうるからである。[註14]」思考作用の任務は（Erlebnis は Denken においてはじめて対象的となる。[註15]）、ただ生起せるものを、われわれがそれを表現する、正確にそれを表現することによつて明らかにし、純粋にするということにあるであろう。この根本的・徹底的表出方法として、体験作用および理解作用の誘導体である概念があるのである。[註16] そして一切の科学は、ただ、Erlebnis のなかに与えられた経験の分解説明であり、その解釈なのである。

二　Erlebnis の第二の根本特質は、分節された統一ということである。

Erlebnis は、本来全体験の流れのなかで、意義あるものとして他人の体験から分たれるところの、一つの分節された統一を意味する。それは「体験の全実在性のなかにあつて、人生の一部分を如実にしたものであり、したがつてそれは具体的であり、掛け値なしであり、そして体験はそれ自体において一つの統一をなしている。[註17]」「私の生活、家庭生活は可分的（loslösbar）である。なぜならそれは構造上、その家政において各々の仕事が分たれているから

である。」(註18)

三　この体験の統一は、単一に分たれているという意味ではなく、多面的な緊張関係の接合によつて成立している。第一の緊張関係は、体験のもつ全体性という性格を帯びたものである。もちろん普通われわれは、「ある一つの体験を何々的体験というように、われわれの内的知覚に主として落ち込んでくる側面に従つて特色づける」(註19)が、しかしたとえば芸術的体験についていえば、一切の精神的志向性が、倫理的・宗教的・形而上的響きを発しながら芸術的体験のなかで働いていると考えられはしまいか。「すべての心的作用の中におけると同様、体験の中にも、心的生活の全体性、全体としての、意志的・感情的・知性的人間の作用を確認することができる。」(註20)「個々の出来事は心的生活の全体性から体験のなかに運び込まれてくるのである。」(註21)

ところでよく非難される点なのであるが、体験が一面的、主観的であるのに対して、第二の緊張関係がとくに強調されねばならない。第二の緊張関係、それは主観＝客観の関係である。たしかに体験は、心的出来事の全過程から、そのことだけが主観的に強く意識され浮き彫りにされるものではあるが、個人的体験のなかには、この心的状態とかたく結びつけられた周囲の世界が客観的妥当性をもつて内在しているのだ、ということも忘れてはならない。

体験において、生の新しい様相が前面に押し出されてきて、いままではそれほどはつきりとはわからなかつた心的状態の明暗・濃度がそれによつてはつきりとしてくるであろう。

その場合、第三の緊張が普遍妥当性と個別性との間に働く。人間は愛や運命や死などという、根源的な体験を有するものである。したがつて個人の体験といつても、その心的全体関連のうちには、個としての人間にすべて一様

に帰せられるところの根本的要素が共通して内在すると考えられる。人間には個性があり、人みなそれぞれに独立した人格であるが、その独自ということの意味は、その根本的要素を異にするということではなく、それら要素の結合の仕方が独自であるという意味であろう。もしその要素にして自他ともに異るならば、われわれは相互にその個性を知り、その人格を理解することもできないであろう。われわれがたがいに喜びあい、悲しみ合うことができるというのも、その要素ならびに生命の根本的様式において共通するところがあるからであろう。しかしそれでもなお人間一人一人の体験というものは自己に固有の特徴をもつ。そしてその特徴は、人種や男女の性、社会層や職業、さらに個人の素質などによって制約され決定づけられてくる。その結果、その人の体験の傾向が、形式の上だけでなくその内容においても一定されてくるようになる。

四　しかし個性は何か与えられたものとしてあるのではなく、精神生活が発展的に形成するものである。したがって、さらに大きな特徴として、体験には歴史的性格が加わってくる。家庭生活での体験の意義は、個人の精神的関連を共同してつくりあげることに従事するという点にある。なぜなら、精神生活のすべての過程は、かかる関連、いわば精神の形成の完成に向ってわれわれの間に共通して流れており、われわれはそれに直接にかかわりをもっているからである。諸諸の体験は、成長しつつある人間に、人生の価値、生活の価値における、いづれがより正しいかの評価を教える。かくて価値が関係的に確立されるようになり、人生の理想、生活の理想がかかる価値規定を通して、自己の内的個人性に根ざしたものとして統一的に確立されてくるのである。

また逆に、過去においてなされた体験も現在の体験と共鳴することがある。われわれの行動や性格にみられる意識の働きも、みな過去に獲得された心的関連全体から制約されているし(註22)、またこの既得関連は、あまりはっきりと

は意識されていない場合でも、やはり実際には影響を及ぼしているのである。[註23] しかもこの個々の体験された状態は、述語的なものとして各人の Person の主体に結合している。この体験的状態は、どれほどそれが不明瞭な状態のものであつても、やはり依然としてわれわれの生の関連につながりをもつているし、生の関連の内部に限定され位置づけられている。[註24] かくしてすべての体験は「個人的状況」(Die individuelle Lage) に依存する。

五　このような歴史的性格ないし特徴というものは、同じ対象に対して、体験の発展能力、体験の発展的性能をもつて現われる。それはまさにその対象の根に向つて追跡される。なぜなら、たとえそれがあたかも進物や恩恵のように、突然的な性質をもつたものであるとしても、それは精神の構造関連にもとづいて体験の上へ押し出され、かつ体験の頂点、体験の終点として、心的諸状態から内面的に導出される一つの成果であるにはちがいないからである。[註25] しかし体験はあくまで一回限りのものであり、その限りにおいて人間は芸術作品とか、そのほか自己自身に発する行為において完全な反復ということはありえないのである。では過去の諸体験が新しい体験のなかに全く一つとなつて糾合され一致せしめられるということがあるとすれば、[註26] それは一体いかなる意味においてそういえるのであろうか。思うに、過去の体験は新しい体験において何かを説明するものであり、それを充実させるものである。新たなる体験はこのようにして過去を包含しつつ、自己を実現させ、自己を構成していく。この自己充実へ向う体験の努力によつて、過去のものでもこれを現在の力として持続させ、[註27] かくして、力学的に[註28]過去の体験が現在の精神生活に働きかけるのである。

六　体験の第六の根本的特徴は、体験の客観化の衝動である。

体験においてはわれわれの一切の心的機能が働いており、またわれわれの精神生活をつくりあげている心的関連

全体が体験を貫いている。ディルタイによれば、体験はすべてその表現を通じてのみ把握されうるものであり、他人を理解するということは勿論、自己自身を理解するということさえも、やはり体験の客観化である表現を通じてのみなされうる、と考えた。(註29)

七　最後に、体験の創造力が生――表現――理解の関連を基礎づけているということを挙げなければならない。われわれはたがいに自己の生の表現を異にしている。しかしそれは生の根本的構成要素そのものの相異に帰因するものでないことは前にも述べた通りである。それはその要素の結合の仕方において独自なのであつた。この要素を異にする思想は狂者の思想である。われわれはこの共通の基盤に立つて、社会に存在する「創造的なもの、価値あるもの、行為的なもの、自己表現的なもの、自己の客観態」(註30)を追体験し、かくして自己を一そう完全ならしめるのである。たとえば、他人の態度、言葉、表情などから彼の本質を理解したり、あるいはまた、芸術作品、宗教上の形式、哲学的体験のなかに根源的な体験を捉え、かくすることによつて体験的に自己が拡大されるにいたるのも、あるいはまた過去の歴史的言説や記録から生きた人間の精神を開示するということも、われわれの生が単に客観化された精神的文化財を、形式的に、一様的に受け取るというのでなしに、むしろ創造的にこれを再生産するというところに本質的な特徴がみられる。このような捉え方をディルタイは理解とよんでいる。理解、すなわち理解する者の自身の体験からしてのみ可能ならしめられるこの理解、しかも両者に共通せる人間的要素を通してのみ可能ならしめられるところのこの理解において、ディルタイは、人間の精神の客観化を任務とする科学を、自然科学からはつきり区別したのである。(未完)

註1　A.F.C. Vilmar: Schulreden über Fragen der Zeit. Marburg 1846. S. 85.

註2　ebenda. S. 78.

註3　W. Dilthey: Das Erlebnis und die Dichtung. Leipzig=Berlin 6 Aufl. 1913, S. 238.

註4　Herders Werke. Ausgewählt und mit Einleitung von H. Nohl. Berlin. 4 Buch, S. 28.

註5　ebenda. S. 28.

註6　J. Gebhard: Der Sinn der Schule. Göttingen 1923, S. 12.

註7　vgl. dazu F. Schleiermacher: Erziehungslehre, hrsg. von Platz. Berlin 1849, S. 422.

註8　Grimm の Wörterbuch (Leipzig, 1862. Bd. 3) によれば' Erleben とは mittelhochdentsch の "geleben であり' althochdentsch の" gilebên に相当するが' 意味はいづれも「単なる生活に対して力強く印象づけられた生の体験」である。そのほかには別にこれといつた記事は見あたらなかつたが' さしあたつて次のような覚え書がそれを補充してくれると思う。すなわち—— Erleben とはまづ第一に' ゲーテによつて哲学的・術語的に使用されたことである。(Maximen und Reflexionen, Cottasche Jubiläums=Ausgabe Bd. 38, S. 250 ff.) それは次の如くである。——Leben—das Erlebte—Handlung und Tun, Wort und Schrift. この概念が教育学的に重視されて用いられたのは Kohlransch をもつてはじめとする。(Bemerkungen über die Stufenfolge des Unterrichts in den höheren Schulen. 1818, S. 7.) そしてこの概念は歴史教授で必要とされたのであつた。「物語 (Erzählung) はできるだけ Erleben に接触してなされなければならない」といい' また「子どもはこの Erleben に対して多くの補助を要する」ともいわれている。——その後 A.F.C. Vilmar において体験という表現がみられる。(Schulreden über Fragen der Zeit, Marburg 1846, S. 83) すなわち彼は「体験されたものおよび経験されたものくの愛」と「自ら人生経験をやりぬく能力」とを' 一方において歴史上の過去の材料を通して' 他方において子ども自身の諸体験の意識形成を通して導き出そうとしている。R. Hildebrandt (Vom deutschen Sprach=unterricht, Leipzig 1867, Ausgabe von Th. Fritzsch, Leipzig 1925, S. 55 ff.) は' 生徒自身が体験し経験したこと (その場合もちろん「内的体験」も含まれるわけだが) からの自己形成ということを強調した。なぜなら' その思想の上であれ' 行動の上であれ' 将来生徒を実際に導く一切のものは' おそらく彼の自己固有の外的・内的諸体験から生み出されてくるところの' 普遍的思想であろうからである。——Nietzsche (Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben 1873

－74, Werke II, Taschenausgabe S. 199) は、現代の教養の単調な規範を特徴づける際にこの表現を用いている。すなわち「若人は、教養を自己の知識とするように仕向けられているが、その場合決して生についてのある一つの知識からはじめてはならない。いわんや生活や体験からはじめてはならない。しかも教養のための知識は、歴史的知識として、青年に注ぎ込まれ、かきまぜられる。そのために彼らの頭の中は莫大な数の概念――生の直接の直観からではなく、過去の時代の高度の間接的知識からはき出されたところの概念――でいっぱいにされる。」――Dilthey によれば、体験という概念はもちろんまだ完全な形に刻印されてはいないが、すでに H. Grimm のゲーテ批評のところに現われている。(Über die Einbildungs=kraft der Dichter, Zeitschrift für Völkerpsychologie Bd. X. 1878, S. 42) それはゲーテに関する論文 (Erlebnis und Dichtung に収記されている) にもとづいて書かれており、多くは後にいたつて Erlebnis に相応せるものがここではまだ Erfahrung と記されている。

註9 G. Simmel: Der Konflikt der Modernen Kultur. München 1918. ――生の哲学に対する反論をもあげておく必要があると思うので以下にその主なものを記しておこう（これらの反論は南西学派 Die südwestdentschen Schule から出ている）

F. Münch: Erlebnis und Geltung, Erg.=Hefte der Kantstudien, Berlin 1913.

H. Rickert: Die Philosophie des Lebens. 2. Auflage, 1921.

註10 W. Diltheys Ges. Schriften, Leipzig=Berlin 1924. Bd. 5, S. 371.

註11 W. Diltheys Ges. Schriften, Bd. 5, Vorbericht des Herausgebers S. XLII.

註12 W. Diltheys Ges. Schr. Bd. 6, S. 313.

註13 ebenda S. 314.

註14 ebenda S. 315.

註15 ebenda S. 313.

註16 W. Dilthey: Der Aufban der geschichtlichen Welt in der Geisteswissenschaften. Berlin 1910, S. 47.

註17 W Diltheys Ges. Schr. Bd. VI, S. 314.

註18 ebenda.

註19 W. Diltheys Ges. Schr. Bd. V, S. 203. この辺の考え方は Spranger の Lebensformen によく利用されている。
註20 ebenda S. 11.
註21 ebenda S. 172.
註22 ebenda S. 177.
註23 ebenda S. 178.
註24 ebenda S. 276.
註25 W. Diltheys Ges. Schr. Bd. VI, S. 301.
註26 ebenda S. 316.
註27 ebenda S. 315.
註28 ebenda S. 316. ディルタイによれば、力 (Kraft) とは過去が現在において作用をおよぼすことであつて、過去が現在に対して有する意義の主体的表現といえよう (VII S. 194)。しかしながら力とはまた、生の全関連に対する主体的表現でもある。私たちが未来に向つていくつかの可能性のうちから選択し、目的の実現を目指すとき、このようなことが生の連関によつて行われるならば、これを力と名付ける (VII. S. 202—3)。力とはその限り単に過去的なものの及ぼす影響の表示ではなく、実にこれを含むところの生の全関連のはたらきを示すものである。
註29 ディルタイにおける体験の把握は、
(イ) 記述的・分析的心理学では（自己の体験の把握—直接体験または直接自己了解／他人の体験の把握—類比推理）
後に
(ロ) 解釈学にいたつて、体験の把握はすべて表現を通じての間接把握によるものと考えられるようになつた。
註30 W. Diltheys Ges. Schr. VII, S. 87—8.