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(下)
Sub Title	Der Erlebnisgedanke und die Lebenspadagogik(Zweiter Teil)
Author	西村, 皓(Nishimura, Hiroshi)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1961
Jtitle	哲學 No.41 (1961. 12) ,p.115- 133
JaLC DOI	
Abstract	Die Ubertragung des Erlebnisbegriffs in die Padagogik, wo er zunachst die Gesinnungsfacher, vor allem den Kunstunterricht im weiteren Sinne, dann das ganze Schulleben revolutioniert, geschieht nicht unmittelbar, sondern auf dem Umwege uber diejenigen Geisteswissenschaften, in denen sich zunachst Diltheys Neubegrundung auf Erlebnis-Ausdruck-Verstehen auswirkt, also die Kunstund Religionswissenschaft, auch die Geschichte. Am Kunstwerk-d. h. fur ihn zunachst nur am dichterischen Kunstwerk-hat Dilthey uberhaupt seinen Erlebnisbegriff zum grossen Teil gewonnen. Das dichterische Erlebnis scheint sich vor allem durch zwei Merkmale auszuzeichnen. Einmal hat es eine besondere Fulle und Weite. Der zweite Zug ergibt sich aus dem Strukturzusammenhang zwischen dem Erleben und dem Ausdruck des Erlebten. Aus den im Erlebnis unterschiedenen sieben Momenten lassen sich vom Gesichtpunkt der Padagogik aus sieben entsprechende padagogische Prinzipien ableiten, die z. T. in der Geschichte der Erziehungswissenschaft immer gesehen, z. T. aber erst in der Erlebnispadagogik der letzten Jahre deutlich geworden sind.
Notes	
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000041-0115

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（下）

西村　皓

四　美学、歴史および宗教学における体験

ディルタイは、彼の教育学のなかにもちろん体験の概念を持込んではいるが、それはいきなりにではなく、迂廻してこれに転用している。つまり、彼が体験――表現――理解という一連の手続において基礎づけたところの精神諸科学、美学とか宗教学とか、また歴史とかを通り抜けた上でこれを教育学の理論のなかに持込んだのである。とくにディルタイは芸術作品、なかんずく詩において大体彼の体験概念を獲得したとみてよい。なぜなら、詩こそ単なる観念の連合から生れるものでなく、むしろ詩人の体験を如実に表わしたものであることが最も明瞭に示されているからである。

詩的体験は、わけても体験の二つの根本特徴によつて特色づけられるように思われる。第一にそれは格別の充満さと広がりをもつことである。というのは、詩人は、精神と世界とについて経験するエネルギーに関しては、（これらのことについては詩人も一般の大多数の人たちと共通しているが）並はずれた、抗し難い衝動を体験する者であり、「かかる強力な体験が、詩人である人間のなかに、いくたびか繰返され、彼自身のなかに集結されるにいたるのであ

る。」[註1]

第二の特徴は、「体験と体験されたことの表現との間の構造関連」[註2]から明らかとなる。体験されたものは、ここで十分に、しかも完全に表現されるにいたる。体験というものは、概念的には決して完全に捉えることのできないものなのである。しかし同時にそれは、ある仕方による省察によつて、根源的に捉えられるのである。すなわち、われわれは、体験を、その構造関連に基づく追体験的理解という仕方で捉えることができるのである。このことは芸術家的天才においてもよくみられることであつて、作者の作品を通して、そこにある、いかなる微小のニュアンスをも、そこに表現されている体験内容を、追体験的理解によつて開示することができるのである。「心的生活の全転調（die ganze Modulation）、心的生活における、気づかれないほどの、ほのかな推移、心的生活の持続せる流れというものは、かくて、表現を通して捉えることができるわけなのである。」[註3]

それで、科学的研究の目的の措定と同様、学校での芸術教育の課題と方法もまた変るのである。医学の授業にみられるような、原因の追究的経過陳述も詩の説明も、ともに外面的出来事から出発するという点では共通している。詩の説明は、結局、詩人の生活の外面的出来事を出発点とする。それは、丁度、ディルタイが多くの詩人、文学者に対して、ことにゲーテに対して試みているように、体験と詩との本質的関連を説明する仕方にみられるであろう。この原則は、他の人たち、たとえば Simmel や Unger, Walzel, Ermatinger などにひろく普及され、拡充された。Ch. Bühler のいうように、「体験の概念は、彼らによつて時に別の特徴をもつものとして語られ、強調され、また体験の概念は、彼らの間で、徐々に異つた形、異つた内容のもとに形成されていつたし、またこれを他の芸術の領域の上にも応用せんと企てる者もでてきた。」[註4]

同様に、ディルタイの体験思想は、精神生活の歴史性を証明せんとする課題を通して、彼の体系のなかで特殊の役割を演じているところの歴史の領域においても影響を及ぼしている。

ディルタイの考えに基づいて、Simmel, Spranger, Litt らは、歴史的理解の本質と方法とを発展せんと試みたし、またさらにその認識から教育学的結論を導き出している。

これに対して、宗教学においては、体験に基礎を置くという考え方、つまり、ドグマも、礼拝も、組織も、全く体験の表示にすぎないという考え方を打ち立てようとしたことで、烈しい対立を引き起してしまつた。カトリック教会は、個人の内的発展は、ただ唯一の全く宗教的な善の欲するところのものであり、その限りにおいてそれは実行を通して発展せられるものであるという、この永遠に消えることのない、否定しえない伝統をもちつづけている。したがつてカトリック教会は、ゆるがざる永遠の所有をもつところにはいつもみられるように、体験というような、有限な、人間的な概念を、その存立根拠としては拒否し去るのである。

また新教教会の内部でも、Barth—Gogarten 学派は、近代神学の人間的傾向に警告を与えて、人間に対する神の超越と自由とを強調した。すなわち、宗教の決定者は、人間を超えてある神にほかならないということ、人間の自由のもとに考えられている体験は、いかに微少なことも認められないことを主張したのである。

しかしこれに対する反対派は、自分たちの祖である Luther のなかに、その本来の宗教を見出し、宗教は、個々の人間と神との、直接的・人格的関係にもとづくものであることを主張した。

体験運動は、このルターの精神を心から迎え入れ、Mystik や Pietismus に受け入れられたが、やがて、Schleiermacher において、主観的経験から客観的認識へと高められるにいたつたのである。彼は、その宗教講演において、(註5)

信仰は、知識や行為においてではなく、直観と感情において経験される作用（in Anschauung und Gefühl erfahrenen Einwirkung）と宇宙とが、根源的に融合するところに成立するものであり、そこにこそ宗教の本質のあることを認めたのである。

ディルタイは、周知のように、その研究の大部分を精神の領域についやしたが、その彼が、シュライエルマッヘルの宗教の中心をなしているものに対して、何の躊躇するところもなく、「体験」という名称を与えている。

またその後 Wobbermin (Georg, 1869—1943) は、ディルタイから出発してシュライエルマッヘルに結合し、シュライエルマッヘルを超えてこれを補正し、「宗教心理学的方法」の宗教研究に必要なることを説いてこれを打ち出した。この方法は、はじめ「先験的・心理学的分析」と名づけられたが、のちに「宗教心理学的循環」とよばれるようになったもので、これによって、キリスト教の本質および心理を解明しようとしたのである。それは、自己の体験から他人の体験を理解し、そうすることによって、遡及的に（rückwirkend）自己の体験を再び深めようとする方法である。この原理にもとづいて、Scholz, Heiler, Rudolf Otto, Girgensohn らも同じ時代に研究をすすめ、その賛否をめぐつて、とくに体験概念について、活潑に、徹底的に論議が展開されたのである。この論争の波乱が学校へ及ぼした影響は、宗教教授においてもやはり体験の問題はまだ激しく論議さるべき余地を残していることを明らかにしたことである。

五　体験の根本特徴とその教育的意義に関する考察

体験における七つの要素を教育学的観点からみるとき、この七つの要素に対応する教育上の原理が導かれてくる。

この原理は、一部は教育学の歴史につねにみられるものであり、また他の一部は最近の体験教育学（Erlebnispädagogik）において明らかにされるにいたつたものである。

体験の原理にもとづく教育上の原則の第一は、教授は綜合的でなければならない、ということである。この最初の提唱者が Berthold Otto（1859—1933）である。彼の提唱する綜合教授（Gesamtunterricht）の原則は、約言すれば学校における教師と生徒との関係を、家庭における大人と児童との関係に従つて形成すべきである、ということである。一体、家庭の生活にはカリキュラムといつたようなものは何一つ存在しない、にもかかわらず、その生活の陶冶力は、他の領域における生活に比して、認識、感情、意志など、一般に全人格に関して劣るものではない。家庭の生活内での教育のこのような形態を学校にとり入れたものがすなわち綜合教授である。

したがつて、ここでは教科の枠を除去して、児童の体験そのものに直接しようとする。そしてこの直接的な、しかしまだ外面的な体験を、自己内に深く体験せしめ、個々の生活内容を結合して一定の関連にまで高めること、ここにこの綜合教授の課題がある。すなわち、家庭における直接的の体験は、それ自体散漫なものであり、統一的のものとなつておらない。いかなる要素も、互に分離しているよりは、一つに統一され、綜合されたときに、より一そうの力を発揮しうるものである。この散漫な、直接体験と、学校における具案的・科学的な教授とを媒介するのが、綜合教授の任務なのである。けだし直接の体験を深化し、これを体系的にするものは主として思考の力によるであろう。彼が、思考作用を重視して、外界と自己の精神と思考しつつ考察する能力をもつて陶冶の理想としたのもうなづけるところである。

かくして体験の教育学は、各時間における授業の独立性を要求するような教育理論、また教材の内容の集中的教

授、およびその封鎖的・個別的教授を主張するような教育理論はあまりにも画一的・単一的としてこれを斥けるのである。

もしわれわれが、児童を全人として捉え、これを調和的に形成、陶冶せんと欲するならば、われわれの教育理論は、もつと、あらゆる面において全体的性格を有するものとならなければならない。

体験の原理にもとづく教育上の原則の第二に、われわれは主観客観の関係に立ち戻つて考えねばならない。

これは、いわば両極性として考えられているものであるが、ジムメルによればこの両極性が教育学を二元論的科学にいたらしめている。それというのも、その要求が、つねに主観的内容と客観的内容とを含んでいるからである。(註6)

生の教育学においては、体験――表現――理解という、人間の生成過程における一連の手続を根底として考えられていることは前の論文で説明したが、この一連の形式は理解の循環運動であつて、たとえそれが対象的理解であつても、それが理解である限り、この形式を離れることはできない。

シュプランガーは、「生活形式」(註7)において、文化が価値を定めるところのわれわれの体験の形に影響し、また長い間において、かかる現実化によつてのみ文化がわれわれの体験において正しく保存されるのであるとして、その関係を理解の原理によつて明らかにしようとつとめている。シュプランガーによれば、理解というものは単なる心理的認識の一形式ではなくて、内部的に価値方向に進入してこれを肯定することであり、ただ一通りのみこんだということではなくて、それを本質的に把握したということである。つまり、それは単に知的の働きではなくて、全生命、全生活をもつてする働きである。たとえば他人を理解する場合でもそうであつて、他人の生活および生活表現にわれわれが深く結合されない限り、われわれは彼を理解しないのである。

しかしただ全体的であれば、それで理解したことになるかといえば、決してそうはいえないのであつて、われわれが全然自己を没却して、ただもう頭からはまつて他人の身に自己を置き換えたからといつて、それで理解したとはいえないのである。理解には、いうまでもなく思考の働きも働くし、主観を超えた判断さえも働くものであつて、しかもその判断がもとより虚偽であつてはならないのであるから、理解というものは、全然主観的・気分的のものであつてはならないのである。この点が、理解が客観に即する所以であつて、したがつてただおのれを空しうして他の傀儡となるにすぎないような模倣のごときは、もとより理解ではないのである。

しかし他方、客観世界をそのままに写すことも理解ではないのである。客観世界には斉一ということがあるにしても、われわれの精神の構造にはいろいろの相違があるのであつて、たとえば同一の事柄に対しても、すべての人が全然同一の理解をもつというのではなくて、かえつて理解の程度は段々にちがうのである。また歴史上の人物を理解するにしても、それはその理解する人の天禀、素質の如何によつても異り、また同じ人でも、その生活範囲、体験の広さ、深さにしたがつて彼の理解も異るであろう。このように考えてみると、理解というものは、全然客観的・形式的のものではなくて、むしろ主観的にはわれわれの精神構造にも即するものであろう。

これを要するに、理解は一方において主観に即すると同時に、他方において客観に即するもの、すなわち主観の客観化である、とみることができよう。しかしてこの主観の客観化はどうして可能かというと、それはわれわれが客観すなわち文化財を、われわれがこれに意義を与えるところの、いいかえれば、その意義をみたすところの主観としてのわれわれに固有な精神構造のもとに、これを包摂することによつてのみ可能となるのであろう。そしてここにその意義とは価値規定のことであつて、理解の本質は価値規定にあるのであつて、理解するということは、精神関連の特

定の価値定位にまで透入することである。これを称して現実化というならば、われわれはこの現実化によつて一定の制限のもとに文化体系を理解することができるのである。

さて第三に考えねばならないことは、普遍妥当性と個体性との緊張関係が、教育学の別の両極性の基礎をなしているということである。この問題は、文化教育学の流れのなかでは、ディルタイより早く、すでにシュライエルマッヘルにおいて論ぜられている。すなわちシュライエルマッヘルによれば、およそ人がいかに教育されねばならないかは、善の理念によつてのみ決定される。したがつて教育学は思弁的な考察にもとづかなくてはならないが、しかし善の理念から直接に導かれるものは本来一般の形式に過ぎないから、これに特殊の事実的予想が加わつてはじめて教育の理論は成立するといえる。一言にしていうならば、教育の理論は、教育の思弁的原理を一定の事実関係に適用したものにほかならない。しかるに事実関係は、時と処によつて異るから、よしんば思弁的・一般的形式を含むにしろ、教育の理論そのものには普遍妥当性は宿らない。

私はここでシュライエルマッヘルの教育学に深く立ち入るつもりはないが、しかし彼のこの見解は、その後に展開された教育学の学的性格をめぐる論争に、一つの目安を与えるものとなつている。そして私のみるところでは、少くとも文化教育学者の思想のなかには、この普遍と個の間を行きつ戻りつして普遍性へと向つていく弁証法理論が支配的となつているように思われるのである。

第四に、体験の歴史的性格が J. F. Herbart や H. Steinthal の類化 (Apperzeption) の考えによつて補充されたことに注目しなければならないであろう。W. Neubert[註8]は、体験教授の一般形式として、予備、提示、致思 (Besinnung)、概念、行動の五段階を立てた。すなわち、予備において生徒の精神の緊張状態を除去し、平静な情調をもた

らすとともに、内容修得に必要な体験を起させ、提示において教師の体験によつて生徒の体験を刺激し、これを活動せしめることを原則とし、つぎに致思において、このようにして惹起された体験の各分節、各要素を統一的なものに導き、これに一定の評価を与え、さらに提示の段階において獲得した体験を合理化して、その合理化の結果として、第四段階である概念に達し、最後に、体験の形成としての行動にいたるのである。

このような教授の段階をみて、体験の教授段階にヘルバルトあるいはヘルバルト派の教授段階が取り入れられていることは容易に理解できるであろうが、その両者が変つていないという感じをもつ人もいるかもしれない。ことにヘルバルトの「表現的教授」(darstellender Unterricht)[註9]との類似を想起するかもしれない。しかしこれに関しては、ノイベルトがいうように、表現的教授は経験を模倣するにとどまるが、体験教授は人間精神の理解に関係しており、全く立場を異にするものである。

以上において理解されるように、ディルタイの体験概念は諸々の領域に展開され、かつ教育の可能根拠としてさえ受け取られているが、しかし上述のように、決してそれがそつくりそのままの形で教育学に転用されているわけではない。むしろこの概念から導かれた個々の特徴には、諸々の矛盾をはらんでいることからして、一種の変調を惹起するのも当然の理というべきである。

かくして心的関連の全体性の内部では、価値感情――ディルタイにおいてつねに生命の客観的内容の開発、解明にあずかつて力あるところの価値感情こそ、個人の意義を見出し、彼固有の価値を生み出すものであり、それはすでに多くの文化評論家たち、なかんづく R. Hildebrandt が児童のうちに求めんとした価値評価的作用なのであり、価値を見、価値を措定することに教育的体験の本質をみるのである。

主観―客観の関係においては、一方において、主観的感動が、体験の受容的態度に強く働き、自我が対象を形成するよりも、反対に対象によつて自我が形成せられる方面に重点が置かれる。しかし他方において客観的対象が主観的感情を刺激し、かつこれを規制するという方面のあることを看過してはならない。さらに、主観の働きが、単に受容的であるだけでなく、発動的・生産的であることに留意しなければならない。本来体験なるものは、主として評価的感情に関し、受動的であり、その故にかえつて発動的の意志をもつて補われねばならない。この意味において体験教授は作業教授によつて補われねばならないであろう。体験教授における受容的態度と作業教授における生産的態度とは、あたかもわれわれの呼吸のように、並行して存しなければならない。

体験の歴史的性格の要素に即して考えるとき、われわれの心的関連においては、あらゆる体験が交錯し、共働し合つているが、しかしあらゆる過去の体験は、新たなる体験のなかに包含されて存在するということがわれわれの精神生活で優位をしめている。この意味において、過去の諸々の体験的事実は、すべて新しい創造的体験のための「建築材的性格」(Bausteincharakter) をおびたものとなる。これもディルタイのとくに強調する点である。

人間の発展に関して、とりわけて重要な要素は、人間に内在する必然性であり、体験もこれに応じて現わるべきものである。したがつて、自然科学が自然の必然的法則を否定することからではなく、むしろこれを肯定し、これに従うことから出発するように、人間を対象とする教育学は、人間に内在する必然的法則の遵守から出発するのでなければならない。

それ故に、体験ということも教育上決してこれを被教育者の上に強要したり、強行させてはならない。それはあくまで被教育者の内的衝動の決定にまたなければならない。ただある目標に被教育者を到達せしめるために、それに相

応しい体験をさせるように、その内なる衝動を起させ、これを促進させるために補助的作用を加えることだけが教育者に許される行為なのである。

人間そのものの改良、また人間から発したものの改良が、たとえわずかでも、一面において教育の力があずかつていること、またあずかりうることを認めるが、他面において、教育の及ばざること、すなわち教育作用には限界があることも認めないわけにはいかない。

教育学は、つねに新しい教育方法を生み出そうと試みるが、しかしその場合いつも教育方法そのものに内在する制約を認めるものだということを知らなければならない。

六　体験の思想と学校教育の改善について

児童は自己の体験から他人を理解できるまでに導かれねばならないが、そのためには、あらゆる体験の可能性を与えておく必要がある。そしてさらに、学校教育にあつては、各課業を通してなされる陶冶の諸体験を超えて、生命そのものに対して経験されるところの根源体験（Urerlebnis）にまで突き進み、学校を児童の体験領域の全体とするようにしなければならない。これは学校生活全体のあり方の改良を意味するものである。

二十世紀初頭までの学校教育の内容をみると、児童の内的体験衝動がほとんど等閑に附されていたそしりをまぬがれない。こうした従来の学校教育に活を入れたのが、Hans Blüher の唱導する徒歩旅行運動（der Wandervogel）を中心とするドイツの青年運動であつた。(註10)

これは青少年の自助の精神を養うことを目的とするものであつて、従来の学校教育のあり方にはつきり反対を示す

ものである。

また Gustav Wyneken[註11] は、青年運動を指導して、青少年の固有の権利と価値とを発展させ、家族や他の社会的拘束から彼らを解放して、彼らの内的衝動にもとづく創造的教育を促進することにつとめた。

これを要するに、彼らの主張する体験教育、生活教育は、日常の生活のほかに、それと並行して営まれるというようなものではなく、むしろそれ自体が生活の一面なのであり、人間の共同社会から離れた疎外的現象ではなく、あくまで彼らの生活の全過程のなかの生気ある一分節なのである。

そこでは学校は教授の機関でもなければ、教育の機関でもない。学校は青少年の生活の場であり、従つてそこには彼らの本来の生活法則が支配しているのである。学校生活での秩序や規則は、外部から彼らに与えられるものではなく、かえつて彼らによつて作り出されるべきものであり、さらに適切には、彼らによつて、彼らの共同生活、共同作業は規則的に営まれるものなのである。このように、彼らは、混沌の状態から自己確定的状態にいたる、いわば人間の生の歴史的生成（geschichtliches Werden）の過渡期を体験するのである。彼らの生活の規則が、彼ら自身に由つて定められるということにおいて、まさに彼らは自由である。彼らの規則は彼らの自由なる意志によつて定められた。この故に彼らはその規則を守ることを自主的に義務づけられたのである。この自由の意志による結合は、人間の自然性にもとづく結合であり、かくてすでにシュライエルマッヘルのいうように、人間は互に愛において献身するという宗教的精神もここから生れてくるはずである。

またさらに芸術家的生活で新しい可能性というものが社会における共同の生活のなかから生れてくるということがあるように、児童の創造的諸力もまた、絶えず、理解的・体験的に活動し、精神的な作業に際して、その力はあたか

も遊戯におけると同様に、また学園づくりに際しても、祝祭典におけると同様に、自由にはつらつとして発現される。

ところでもし人間の心の理解ということが一般に人間のあらゆる生活関係の基礎をなしているとすれば、生活学校での最も重要な仕事は、人間関係の基本的な事柄、すなわち指導者の体験、共同体の体験、自我の体験に対する可能性を拡大することである。

しかるにこのような体験も、すべて人間の根源的自然性にもとづいてなされるわけであるからして、体験教育における教師と生徒との関係は、従来のような支配者と被支配者の間に存する権力的関係であつてはならない。それはむしろともに人間であることの意識に立つた相互形成的関係でなければならない。そして教師は、この関係への意識の自覚のもとに、生徒に対して、あるときは友であり、あるときは父であり、またあるときは保護者であつたりする。教師と生徒との間に上下の関係があるとすれば、それは与えられてあるべき性質のものではなく、相互の間に自然に求められたものでなければならない。

教師は、その生活体験において生徒より豊かなものを有する友として、父として、保護者としての指導者なのである。かくて生徒は、教師のうちに自己の生活を予感し、教師の生命に自己の生命が出会うことにおいて自己の生命を発見するにいたるのである。

青少年の理想というものは、いつも個人的に制約されているように、[註12] 彼は自己自身を、彼が精神的に傾倒し、親しみをもつている指導者に見出すのである。しかしここにまた一つの危険性がともなつてくることを看過してはならない。それは児童に対する大人の精神的圧力というものは大人の想像以上のものであること、そしてそれは過度になれ

ば児童をして老人的な引込み思案の人間にしてしまうということである。

指導者―被指導者関係で最も重要なことといえば、その関係がよく社会形成的力を育成することにある。この力は、われわれをして社会の有機的細胞たらしめ、たえず新たなる細胞を生み、互に結合してより大なる有機的全体たらしめ、「汝」(Du)を「我々」(Wir)のなかに同化せしめる力なのである。

社会的体験というものは、体験の共有を通して、たえず接近せられるものであるが、それはこの新しい学校（生活学校）において、共同生活の精神を不断に確定していくものであり、さらに学校を超えて、両親にまで及ぶものである。かくしてこの教育上の理念は、両親を児童教育の領域に引き込んで離さない。児童における共同生活の精神の育成は、学校にのみ負わされた仕事ではなく、両親をその最も親密にして有力な協力者とするのである。

すでに述べたように、生活教育の理念は、児童の内的衝動にもとづく創造性の発展にある。したがつて、児童の教育にあたつては児童の個性を抑圧するもの、制限するものを排除することに心を配る必要がある。しかしここでいわれている個性は、単に思惟された抽象的個性ではなく、人間一人一人の生ける生命を基体とする具体的個性であり、現実の生活を基盤とする形成的個性である。

したがつてそれはあくまで全体の一分節としてやがて自己を超えゆくものでなければならない。そこでは個性は単なる個別者ではなく、普遍の個的具現としてあるのでなくてはならない。われわれがある全体の一部としての個々のものであるように、その個々であるわれわれの性質というものも、やはり全体のもつ性質の個別的表現とみなければならない。しかし必ずしも個の総和が全体といえないように、個性はただちに全体性の分割せられたものとはいいがたい。世界の人間を全部かぞえあげたところで人間の概念が規定されてこないように、個性を列挙してもその共同体

の全体性は把握されない。なぜなら個人は全体の一部でありながら、みづからこれを超えるものであり、個性は共同性の制限を受けながら、みづからこれを超えるものだからである。

この故に、児童の作業を判断するのに、単に共同性の判断を規準とするだけでなく、児童の作業衝動がいつも彼の内的・創造的欲求から出ているかどうかを問題にしなくてはならない。しかしこのようなことは単に学科における学習活動についていえるだけでなく、シュライエルマッヘルのいうような情操（Gesinnung）についてもいえることであろう。彼はその講義において[註13]、人間の意志（Wille）を分けて個意（der einzelne Wille）と一般意志（der allgemeine Wille）とした。前者は、単にある特別の場合に現われるものであつて、人の全生活と関係なく、俗に出来心というようなものであり、後者は、人格において固定した形をとり、人の全生活に根源的に関連しているものであつて、これをまた情操とも称したのである。

情操は、シュライエルマッヘルによれば、人の全生活をその根源において規制するもの、いわば人の根本的生活態度であつた。いかなる知識も技能も、本来、人の生活態度に密接せるものでなければならない、と考えられた。数学的知識や歴史的知識の学習も、すべて数学的な、ものの見方、考え方を、また歴史的な、ものの見方、考え方を身につけるということを目標にすべきであると考えられたのである。このように情操は、われわれの全生活をその根源において支えるわれわれの精神態度を意味している。

生活教育、体験教育が向うところの児童の共同の生活において形成さるべき本来の対象は、まさにシュライエルマッヘルのいう情操に相当するものであろうし、またのちにシュプランガーのいう「生活形式」（Lebensformen）ともいうべきものであろう。そしてそこに共同の体験がある。

自我の体験というものは、かかる共同の体験と必然的に相互作用するものである。すなわち共同の作業、共同の遊戯において児童が全人体に、自己と自己を互に滲透せしめ合うことによって、また、互に協調し合うことによって、各個人が自己を知るようになるのである。児童はそこにおいて、自己の体験的諸力を確かめることができるのである。児童におけるこの体験の領域は、すぐれて感覚の領域に属するものであり、児童の決定的な価値は、まさにこの感覚の領域に存しているのである。そして児童は漸次に、自己に固有の体験形式を自覚するにいたるのである。

このようにして人は、その成人にいたる成長の過程において、自己の将来の方向の可能性、限界というものを知り、将来入り込むべき共同体における自己の最も相応しい位置へいたる道程を知るのである。

要するに体験教育の理念にもとづく学校教育の主要任務は、いかなる体験刺激（Erlebnisreiz）に対してもこれに応じ、しかも生活における急激の変化にも耐え、よくこれを乗り越えていけるだけの術、これを「体験の技術」（Kunst des Erlebens）というならば、この体験の技術を児童に習得せしめることにある。かつて O. F. Bollnow が来日したときの講演で、人間の生活は平常は坦々たる一つの流れのようなものであるが、いつかこの生活の静かな流れを遮らんとする事態に出会う（begegnen）ことがある。この生と遮断物との対決において、生がそれを越えて自己を押し進めて行かんとするところに、生は真に自己自身を見出す、そしてこれを押し進めうる力となるもの、それが「教養」（Bildung）というものだ、とのべていたが、さきの「体験の技術」はまさにこの「教養」にほかならない。体験の教育の任務は、体験の技術の習得にあつたが、それはまさにボルノウのいう「教養」を身につけることを意味している。

最後に、体験教育一般について批判を試みてこの小論に一応のしめくくりをつけようと思う。

さきの論文[註14]のはじめに述べたように、「体験」という語が「経験」と異る意味において哲学上、教育上に使用され、

論議されるようになつたのはそれほど昔のことではなく、「体験」を哲学的の意味において使用したのはゲーテをもつてはじめとするとみてよいであろう。しかしそれを精密な吟味のもとに、確定的に使用するようになつたのは、ディルタイの「体験と詩」（一九〇六年）からで、大体一九一〇年ごろからそれが急速に拡大、普及されるにいたつたのであるが、それがなお一そうひろまる傾向となつたのはディルタイ派の抬頭にはじまるであろう。

ディルタイ派の生命哲学者たちは、これが教育の問題を論ずるに際して、「体験」なる語をしばしば、しかも主要なる意味において使用しているが、その意味するところはきわめて多義にわたつていることも否定しえない。このことは「体験」という語がいかに不確定な、あいまいな語であるかを十分に物語つている。

この多義的ということの原因になつていると思われるのが、この体験についての主観主義的見解である。その最も顕著なるものが詩の教授にみられるであろう。そこでは体験のために芸術品を部分的に分析してはならない、つねに全体として把握せねばならない。そこでは人は全体から出発せねばならない。そして説明するために語るのではなく、印象を深めんがために語るのでなくてはならない。しかしときには、作品そのものを分析するのでなく、われわれの印象を分析し、その条件を明らかにすることは有効である。つまりそれによつて作品の成立過程が逐次に体験されるからである。そこでは作品の内容を知識するのでなく、また、その内容を論理的に思考するのでもなく、実に感動と確信が語られる。かくて詩から受けた印象なり感銘を互に交換し合う。そしてこのような相互の心的交渉によつて、互の情操を深め、進展せしめていく、ここに体験教授の真髄があるのであろう。

しかしかかる主観主義的体験教授においては、体験内容の客観的方面が看過され、体験教育の理論的根拠が不確定、不明瞭なものとなる。教授（Unterricht）は、たしかに興味を中心とし、全生命がそれに集中されるのでなけれ

ばならない。したがつて、教授においては、児童が体験せるもの、または体験しうるもの、とくに体験せんと欲するものが教材として取り上げられねばならないであろう。しかしそのことからただちに教授において、認識ではなく、体験を問題とすべきだと断定するのは早計ではあるまいか。教授の主知主義的傾向に反対するのあまり、感情のはたらきのみを強調するのは、体験の作用にのみとらわれて、その内容、価値を看過せるそしりをまぬかれないであろう。

体験教育の立場は、あくまで生の哲学の立場に立つものであろう。体験は与えられたものでなく、直接に有するもの、歴史的性質のもの、発展力の現われである。そして目的による統一という点で、目的と関連して目的性を有し、対象を内在的に有するという点で、対象性を有する。そして完全な体験は、感情と衝動の基礎に立つて、心の内奥から成長し、思考はこの体験の基礎に立つて感情内容が思考をみたし、ここに思考が生活活動および自己活動に関係し、認識は体験にまで導かれ、体験となり、かくてわれわれの精神生活は生命と文化価値との交渉において意義の世界をみるにいたる。体験教育は個人の主観は精神を、体験を通して、客観的の価値評価の世界、意義の世界に導入するのでなければならない。しかし個人の主観的精神を意義の世界に導入するとは、自己の外在する既存の世界へ個人を導くことではなく、むしろ自己の内に、客観的の意義の世界を形成することでなくてはならない。

註1　W. Diltheys Ges. Schr. Bd. VI, S. 136.
註2　Das Erlebnis und die Dichtung, S. 236.
註3　ebenda.
註4　Ch. Bühler: Der Erlebnisbegriff in der modernen Kunstwissenschaft. Festschr. f. Walzel 1924.

註5 Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. 1799.

註6 G. Simmel: Schulpädagogik. Osterwieck a. Harz 1922. S. 17.

註7 E. Spranger: Lebensformen. 4. Aufl. 1924.

註8 W. Neubert: Das Erlebnis in der Pädagogik. 1925.

註9 ヘルバルトにおいて、教授の出発点は経験および交際によつて得られた児童既有の思想圏にある。児童に授くべき新教材も、もとよりこのような既有思想圏の基礎の上に選択せらるべく、その場合、新教材が既有観念と十分の類似点をもち、かつこれと結合しうるものであることがとくに考慮されねばならない。ヘルバルトは、このような条件のもとに行わるべき教授を、表現的教授 (darstellende Unterricht)、分析的教授 (analytischer Unterricht)、綜合教授 (synthetischer Unterricht) の三つに分けている。

註10 H. Blüher: Wandervogel. Geschichte einer Jugendbewegung. 2 Aufl. 1919, Teil. Charlottenburg 2 Teil Prien (Oberbayern).

註11 G. Wyneken: Schule und Jugendkultur. Jena 1911, und: Der Kampf für die Jugend. Jena 1919.

註12 Gh. Bühler: Das Seelenleben der Jugendlichen. Jena 1922. S. 56.

註13 Schleiermachers pädagogische Schriften. Herausgegeben von C. Platz. 1848.

註14 拙稿:「哲学」(三田哲学会・第四十集) 参照。