

Title	自然主義的人間観と教育思想
Sub Title	Naturalistische Auffassung vom Menschen und padagogische Gedanken
Author	西村, 皓(Nishimura, Hiroshi)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1967
Jtitle	哲學 No.50 (1967. 3) ,p.463- 510
JaLC DOI	
Abstract	1. Das gestorte Verhaltnis zur Natur in einer rationalisierten Welt. 2. Rousseaus Weltauffassung und padagogisches Denken wachsen aus einem berechtigten Skeptizismus an dem Intellektualismus und an der Kultur seiner Zeit. 3. Der idealistische Naturalismus. 4. Der rationalistische Naturalismus. 5. Der Mensch, ein Entwurf der Natur. 6. Der Naturalismus als religiose Weltanschauung. 7. Die Elemente der naturalistischen Padagogik. 8. Revision der biologischen Auffassung vom Menschen. 9. Apersonales Erziehungsdenken. 10. Die Frage nach der Determiniertheit des Seelisch-Geistigen. 11. Der Mensch, eine Naturtatsache. Die naturalistische Padagogik gibt sich den Anschein, human zu sein, indem sie den Menschen von personaler Verantwortung, Freiheit, und Schuld und Strafe befreit. In Wirklichkeit aber ist sie inhuman, da sie den Menschen um sein Menschsein betrugt.
Notes	第五十集記念号
Genre	Journal Article
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000050-0472">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000050-0472</a>

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.

# 自然主義的人間観と教育思想

西 村 皓

## 一 合理化された世界と自然との関係

われわれは作られた世界の中に生活している。われわれは人間によって構成され人間のために有効に作られた環境の中に生活している。しかしわれわれを囲む環境があまりに精巧に人工的に作られていることが、かえって進歩主義者や完全性を求める人たちやその他楽天的な考えをもった人たちに不安を与えているともいえよう。現代文明社会におけるわれわれは、開化された反自然的世界——これはもともと人間が作り出したものなのだが——の中に住んでいるが、変化の早い現代の文化がわれわれの生存、いまここに生きるわれわれの生存に対する安全と保護とを危うくしはしないかという不安をわれわれにいだかせるのである。

このような状況においては、われわれが安心して住めるような、そして真の保護を受けることのできるような、変化しない場所を探し求めようとするのも当然のことのように思われるのである。われわれは現代文明社会の人為的な歪みを矯すために、これと対蹠的な自然性を喚起して、現代生活の均衡を求めているのである。

しかし現状をみると、現代の人間にこのことを要求するのはむづかしいかもしれない。なぜなら、現代の文明社会に生きる人たちは、大部分、自然性への感受性を失っていて、自然に彼らがその自然性を探し出すのを期待するのは無理だからである。そこには敢えて彼らを自然へ向わせるような努力が必要とされるであろう。しかしそうはいふものの、われわれは、

現実には、この味気ない技術化の世界を、もっと人間味のある世界へ質的に高めようと努力しているのである。少くともわれわれは、自然や自然性への感傷的な信仰を以てわれわれの生活環境を住みよいものに整えたり、何か宗教的な装いをして身をつくろおうとするか、あるいはまた逆に開き直って、自然科学の認識とその実証性にもとづいて、現実の生活およびその意義、そして自己自身への信頼を得ようとしているのである。

こうした試みが、単に理論の上でのみなされるならば、それはなんらここに言及する価値のないものといわなければならない。しかし時代精神を反映するいくつかの世界観、人生観は、もしそれらが真実のものであるならば、現代に生きるわれわれの現実の生活から導かれたものでなければならない。現実の生活は決して完全な生活ではない。そこには多くの矯正されねばならない歪みを内に含んでいる。それぞれの世界観、人生観は、この生活から生み出されたものであるから、それはまた不完全なものであることも否定しえないことである。

さきにも言及したように、自然に対する信仰に関して二つの方向ないし二つの種類が指摘されるであろう。すなわち、感情から出発する信仰——それを感傷的自然主義と称してもよいと思うが——と自然科学の確信に基づいた世界観および哲学とである。

感傷的自然主義は理性の不当な要求を受けている現代人の心的態度の一つの典型を示している。ところでこの類型に属する人たちにはその感情に活栓（バルブ）が必要である。なぜなら、彼らは一寸したことにも感情的となり、自分の職業生活が毎日同じことを繰り返して、まったく味気ないものであるために、気がイライラしたり不安にかられたりして、とかく自分の仕事に対して冷静さを欠き、感情に走りやすいからである。この類型の人は、本来的に、まだ秘密の幕に閉ざされている永遠なるもの、またそれを官能的に知覚することもできない自然というものにはかえって無感覚な人である。彼の感覚は外的現象とともに生じ、またそれとともに消

える。彼の感覚は、内に秘められてあるもの、永遠なるものを感取するには、むしろあまりに鈍感になってしまっているのである。

内に秘められたもの、永遠なるものはかえってすぐれた現実感において瞬間的に捉えられるものである。それはわれわれの生命が徹底して現実のものとなるときにのみ直観的に捉えられるのである。したがって単に感情に没した心には、かかる真の現実感は生れてこないし、またそれ故にかかる心は現実の底に秘められたもの、永遠なるものに対しては鈍感なのである。

この感傷的自然主義者の作っている世界は現実のものとはまったく異種のものなのである。彼が自然に驚異の念をいだくのは、たかだか自然が何の目論見も目的もなく道ばたにきれいな花を咲かせたり、きれいな羽をもった蝶をひらひらとばせたりしていることや、自然に聳える山々、激流となって岩をかむ水の威力、あるいは火山の噴火する様に対してなのである。彼はいつも外観の自然に驚異の眼をみはり、またそれをいつも求めている。彼は自然そのものよりも、その自然によって喚起された自己の美の感情とか興味の感情、あるいは自己優越の感情や一切を自己のものと思ひ込む占有の感情を愛するのである。結局、感傷的自然主義者は自己の感情に陶醉しているのである。

こうした自然への態度は人間に対する場合にも見受けられる。乳児は母の溺愛につつまれている。母親は自分と乳児との隔りを縮めるために乳児の声をまねして話しかける。それはいかにもわざとらしくみえる。その場合母親は乳児を主とし自分を従としている。もちろんこのことは、乳児の自然性といまやそれとはかけ離れてしまっている大人の現在の自然性との距離を縮めて、乳児の成長に大人が参加するための方法的意図から行われているのである。

現にわれわれは子供のために自然公園などを提供しているが、これは子供を現代の機械化された社会環境の危険から守るために必要な措置にはち

がない。しかしそれは単にそれだけの理由で設営されているのではなく、もっと単純な理由で、つまり、安心して子供と遊べるような場所、自然のなかで子供の自然性を発揮させられるような場所が他にないからである。大部分の親は、責任を以て自分の子供の自然性を育める自信を現状ではもつことができないのではないだろうか。たとえ社会がそうした責任を無造作に引き受けてくれるとしても、これは本来親の責任において行われるべきことであろう。子供の自然性に親が直接接触れることによって始めて、真の教育が行われるのであって、社会はそのための望ましい条件を提供してくれさえすればよいのである。

われわれはたいてい子ぼんのうに振舞うし、子供を保護あるいは庇護し、子供にはまだ理解できない子供の権利を守り、これを与えてやるのである。そしてこのような子ぼんのうな振舞いによって、われわれは子供への愛、子供のためにする親の犠牲、親の譲歩、献身、そしてまた親の子供に対する責任の遂行を引き換えにすることができる、と思っている。

ところでこのような自然主義は、時としてロマン主義的特徴を装うことがあるが、自然や子供に対するこのような素朴な傾向——これはアメリカにおいて最も強く刻印されている傾向であるが——は、決して本来ロマン主義的と称せらるべきものではない。

この自然主義は、単に表面的なものにとどまっているものであって、それは自然の本質ないしは絶対的なものに基づく存在というものに気づいていない。この自然主義はまったく現実生活の表面に現われていることのみ捉われている。

このような表面的な現実生活の諸関係がすべてその本質の表出とは限らないのである。感傷的自然主義の欠点はあまりにも現実の表面的生活、表面的現象にとらわれて、自己自身のみならず、ものの真相を深く洞察しない点にある。そこでは人間の心的態度が現象に振り廻されているともいえるであろう。これに対して真の自然主義ともいうべきものがあるとすれ

ば、それはどんな性質のものであろうか。このことをわれわれは考えてみる必要がある。

まづロマン主義者についてみると、われわれの頭に容易に浮んでくる人の名は、ジャン・パウルとかフレーベルとかいう人であろう。この人たちはいつも子供の神的自然とか、子供の住む自然の楽園、あるいは、まさに人間という植物がそこで育成され発達させらるべき“Kindergarten”の、この“Garten”のことを考えていたのであるが、この場合の発想は決して月並みの自然観に拘束されたものではなく、むしろそれを超えており、それは自然の神的根源および人間の神的根源に従ってこれを明らかにし、自然と子供との根源的統一の点から子供の神性を発揮させようとする立場である。この立場は、シムボルというものを考えるが、このシムボルは生き生きした自然から受取られ、人間の上に適用されるのである。

## 二 自然へ帰れということ

人間の自然性の深奥への洞察から人間像をすくい上げて、人間の神的自然性を発展させるという前述の自然主義的方向を根拠づけるために、われわれは教育学上の自然主義の父ともいふべき J. J. Rousseau に立ち帰ってみようと思う。彼はいまから大凡 200 年前（1778 年没）に亡くなっているが、彼の哲学や宗教は、現代の人たちが一般にいただいているよりもいっそう生き生きした近代的なものであるといえるかもしれない。

さて、啓蒙主義の教育目標は、自律的人間を形成すること、自己の悟性を自由に、自己の責任において使用することに置いている。かかる人間を成人というならば、啓蒙主義の教育は成人への人間形成を目標とすることになる。カントによれば、啓蒙とは、人間が自己の未成年状態から脱出すること、であった。この未成年状態はもちろん自己自身に原因するものである。それが自己に原因しているというわけは、人間が、他人の指導なし

に自己の悟性を使用する決意と勇氣に欠けている所に存している<sup>(1)</sup>。したがって自己の悟性の自律，就中他者のそれが問題であり，最終的には自己責任的自律において言い且つ行い勇氣が問題である。この思想はまっすぐに自由主義へ，ニーチェへ，唯物論へ，そして現代の種々の全体主義的信条へと通じている。

ルソーはたしかに人間の成年状態の問題にまったく自己を没入させていたが、彼は、悟性が至福を得させる唯一の力であるとは認めなかった。Akademie Dijon の1750年の懸賞論文でルソーは、科学や芸術の合理的精神はいかに道徳を頹廢させるのに貢献したか、を論証した。ルソーはこの頹廢の諸相を映した鏡を、飽満した文明、編物袋時代 (Pompadourzeit) の世俗的ロココ人種の前に置いた。科学や文明を生み出した悟性が道徳を高めうるのではなくて、自己の根源的自然の質朴さ純粹さに基礎を置いている人間だけが道徳を高めうる、とルソーはその論文で強調した。

ルソーは情熱を以て合理主義の時代精神に対抗したが、彼のこの情熱は道徳的な性格を帯びたものであり、その反抗は、現存の科学や芸術は「悪徳」の所産であり、「迷信」、「憎悪」、「虚偽」、「うぬぼれ」、「不正」、「無内容」等々、こうしたものの結果にすぎない、という考えに貫かれている。

このように、文化それ自体が悪徳的であり、悪徳的に人間に影響を及ぼしており、しかもそうした影響を教育がさらに煽っている。かくして文化も教育もますます悪徳を繁殖させていったのである。人間が文化的人間となればなるほど、その人は自己本来の本性から離れていってしまう。なぜなら、この自己本来の性質は、悪徳や罪や負い目などによって染みをつけられるようなものではなく、それらのものとは水と油のような関係にあるものだからである。「邪(よこしま)な性質はもともと人間の心には存在していないのである<sup>(2)</sup>」から、ルソーは、「人間の手に触れるや否や、すべてが変質する<sup>(3)</sup>」と考えたのである。

ルソーにとっても、また一般に自然主義にとっても、原罪の問題は存在しないのである。人間は生まれながらにして善から成っているのである。大人がその子供に積極的に交渉をもてばもつほど、また教育や教養を与えれば与えるほど、子供は人間本来の性質から異質のものへ変化させられてしまうのである。それ故に、人は教えられてはならないし、命令されてはならないし、罰せられてはならないし服従を強いられてはならない。<sup>(4)</sup> 最初の教育は、かくして、まったく消極的であらねばならない。最初の教育は、何ものも教育者によって為されないということを本義とすべきであり、「心を悪徳から、精神を誤謬から解放すること」<sup>(5)</sup>を旨とすべきである。

何が悪徳であり、何が誤謬であるかを確かめる規準は、何ものにも汚され損われていない、人間固有の本源的性質（自然）である。この自然が絶対に過失のない指示を精神的衝動である良心に与えるのである。この良心；この個人の良心の声は、その人その人の、何かある神の声のようなものではなく、自然の匿名の声なのである。まさにそれはある独特の発散なのである。この人間の個別的核心理念ともいべきものに何か他のものがくいつこんできたり、干渉してきたりすれば、それは絶対に防がなくてはならない。個人の純粋性や本源性を害するのは、たしかに社会的な接触であるといえよう。それ故にこそルソーはまづ第一に社会からの孤独に生きる者こそ真に幸福な者であるというのである。なぜなら、この者こそいかなる援助も同情も必要としないからである。さきに挙げた教育や教養を人間墮落化の第一要素とすれば、この同情や援助はその第二要素である。

もちろんルソーの世界観や教育的理想は、当時の知性主義や文化に対して当然いだかるべき懐疑から発している。ルソーは、自己に由る悟性の代りに、自己に由る自然の支配を強調した。この自然、この根源的なものは、一体何であるか、良心の声とは一体何であるか。これはルソーの場合決して一義的には規定しえないものであろう。これらの概念は何か定義しにくい或るものなのであって、それは自然の、ある宗教的神秘のペールを



まとして、人間をその本性（自然）の暗さや衝動性に手渡すのである。

ところで、人間の自然は、ルソーの考えるような純粋な自然なのであるか？ 人間の自然の本質は、その実存において、はたまたその人格において、必ずしもその本質上精神自然として不可分のものではないのではあるまいか？ 人間の自然には、実際に、ルソーの主張するような純粋な破れざるものなのであるか？ ルソーその人についてみれば、その言行の不一致なること甚しく、彼の生活は決して自己の主張を立証してはいないのである。彼は『告白』のなかで、熱心にこれを弁明して、彼が自然と感じたもの、彼が清潔なものとして感じたものはまったく彼の情操から生じたものであること、そしてそれはまさに情操そのものであることを明らかにしようとした。

一切の思惟、一切の行為は、「善なる人間」の情操から生来するのでなくてはならないとは人間自然の内なる要請であるとすれば、人間への信仰に基いて一切の倫理的束縛や強制は中止されなくてはならないであろう。人間はこの意味において自由であり、したがって人間は自己の好む所のものを為すこともできるし、それを断念することもできる。人間はただ善なる情操の指示する所に従っていればそれでよいのである。

以上のようなルソーの思想は、弟子たちによって広められることを必要とするようなものではなかった。彼の思想は、丁度成熟した種のように、広く世界に普及し伝播していった。彼は「自然的教育」の福音をつたえる巡回牧師であった。ゲーテもルソーの『エミール』を評して「教育の自然福音書」と名づけている。ゲーテは宗教観においてルソーと同じ汎神論的立場をとり、一切神性、聖なる（道徳的、合理的価値を超えた本来の——numinos）意味での或るものへの信仰という点で一致していたので、彼はルソーの思想の普及にはすくなく寄与したのである。この信仰によって一切の行為および思惟は、自然主義的教育学をも規定していったのである。

註(1) Immanuel Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?  
 Berlinische Monatszeitschrift, Dez. 1784.

(2) Jean Jacques Rousseau, Émile, Bd. II, S. 32.

(3) Rousseau, 前掲書 Bd. I, S. 3.

(4) Rousseau, 前掲書 Bd. I, S. 5.

(5) Rousseau, 前掲書 Bd. I, S. 3.

### 三 理想主義的自然主義

ペスタロッチ (1746~1827) もまたルソー (1712~1778) を崇拜した一人であった。ペスタロッチは思想的な点で多くルソーの影響を受けた。ペスタロッチにおいても人間は生来善なる人間として捉えられ、純粹な人間として理解されていた。そして彼においては、教育はひたすら自然の崇高な道を歩むべきものとされたのである。なぜなら、「自然は真理なのであり」、そして真理は同時に「人類の全本質の力 (Kraft) であり、行為 (Tat) であり、源泉 (Quelle) であり、陶冶 (Bildung) であり、充填 (Füllung) であり、情調 (Stimmung) である<sup>(1)</sup>」からである。

ペスタロッチは、——ゲーテやヘルダーやフムボルトも同様であるが——この自然の精神化を以て自然主義から理想主義への橋渡しとしたのである。自然主義と理想主義の内面的絡み合いは外見以上のものがあり、ことにその様相は文化教育学にはっきりと反映している。すなわち、文化において自然を本来の自然から遊離させ、これを改良するという見解をそこで示している。

この見解はヘーゲルに関連していると思われる。ヘーゲルにとって自然は隠された精神、無力な精神であった。しかしこの精神は発展の過程の中で自己を客観化していき、はっきりした形に表わしていくのである。理想主義的教育学は自然主義は人格を自然によって清め、神の普遍的慈愛をも

たらし、人間への信仰を喚び起し、真・善・美の価値を天上から地上へ引きおろしたのである。文化教育学は多くの点でこの自然主義を受け入れ、われわれの教育計画の中にもその根をおろしている。

文化教育学の間像も、自然主義において概してそうであったように、一種純粹の内在的のものである。もっともその反面において、その人間像は心霊的な偽宗教的情熱に引き廻される危険性もある。

この人間像は、ある超越的絶対者とか、人間の個人的実存や人間の自由や責任を規定する個人的精神とかいうものとは結びついていないのである。自然主義の間像、そしてまた文化教育学の間像は、自己自身を、彼だけが責任をもつ自己の自然の、しかし時としてなお文化、社会あるいは国家の根源として描き出すのである。

われわれが丹念に教育史を考察するならば、ルソーがいかに自然主義を鼓吹し、その自然主義がいかに多く教育の實際面に影響を及ぼしたか、そしてその実りのいかに大きかったかを認めざるをえないであろう。ルソー的自然主義はいかなる過度の主張にも反対し、唯一の救いを得させると自負する知的且つ実質的陶冶にも反対し、教育上の習慣的方式のすべてに反対し、教育工場、学校兵營、調教所に反対するものである。

ルソー的自然主義はお仕着せの思惟や信仰に反対するものであった。こうしたお仕着せの思惟や信仰は暴力的な権威によって押しつけられたものにすぎない。またそれは、子供の自然な、そして助長すべき素質や能力に対して、一般に子供そのものに対して眼を見開いたのである。子供というものは大人の縮小されたものではなく、子供は子供としての自己特有の性質を所有している存在である。教育的行為はいつもこの性質を考慮してなされねばならない。

この傾向は児童心理学の発展を促し、その研究の進展とともに児童の世紀が開かれていったのである。遊戯はいまや實際面においてしっかりと教育上の自己の権利を確立するようになったのである。自己の活動、手工的

身体的活動、スポーツ、徒歩旅行等は、教育上重要な実践的要素と認められるようになったのである。

もちろん根底的には、真の自然主義的教育の指針が、教育実践に必要且つ有効な方法や見解を与えている。児童は単にその指針のうちに、より有効な教育的配慮を見出すだけではなく、児童はみずから権威を以て自己に教育を課するのてなければならぬ。教育は「児童から」(“vom Kinde aus”)行われなければならない。この立場を強調したのが“Hamburger Wendekreises”や“Entschiedenen Schulreformer”の代表者たち、すなわち、Ellen Key (1849~1926)、Hans Blüher (1888~ ), Ludwig Gurlitt (1855~1931)らであった。

エレン・ケーが児童の世紀を宣言したのは、単に教育的注意を児童へ向けるためばかりではなく、とりわけ児童の生活や発展の秘められた内奥に自己の崇拝するに値するような対象を見出す宗教的感情を満足させねばならないという要求から発している。彼女は「児童の崇高」(Hoheit des Kindes)について語っているが、この言葉は「帝王の尊厳」(Die Majestät)という概念に代わる表現である、といっている<sup>(2)</sup>。この児童の崇高は、われわれが児童の本性へ侵入していくのを禁ずる。それは「教育してはならない」ということを教師に命じている<sup>(3)</sup>。

またケーは、「世代の神聖」(Die Heiligkeit der Generation)について語っているが、この神聖(不可侵性)が正しい干渉によって助長され、「ある一そう高い理想の人間」を生産するという発展に期待を寄せている<sup>(4)</sup>。この教育観の基礎になっているものは新しい宗教的世界観および生命観である。この世界観、生命観は、「天地万物、発展過程、人間精神、これらの中のものの中の神的なもの、合法則的なものを崇拝すること」という表現で尽くされている<sup>(5)</sup>。

この新たな宗教的世界観、生命観以外の宗教的信仰においても、児童に聖書や教義問答を教えるという形式でそれを培養しようとしてはならぬ

(6) い。いかなる児童も、その宗教のために、またその訓練のために教義問答や神学を必要としないのである。宗教が深く人間の自然のなかに根をおろしていることは否定しえないと思うが、それはしかし決して宗教教育という形で教えられてはならない。児童は自己の力で旧約聖書による教団別の世界へ入っていかせるのでなければならない。

新約聖書に関しても同様でなければならない。このことは児童用の聖書をつくることでやれるとケーはいう。児童はそのような書物を珍重し、それらのなかに想像と情緒とを涵養することのできる材料を無限に見出すことができる。しかしこのような聖書は学校で教科書として取扱われてはならない。たとえ教科書として取扱われなくとも、学校の机の上で読まれてもならない。もし児童がこのような方法で彼ら自身の受ける感銘からくる主体的権威以外の一切の権威から脱却して、自由にこの種の聖書から感銘を受けるとすれば、聖書の神話は、もはや天地創造に関するスカンディナヴィアの物語や神々に関するギリシアの伝説と同様に、彼らの受ける他の教授と矛盾するものとはならないであろう。

神は自然であり、合法則性であり、生命である。「聖なる精神」はケーの見解によれば「人間精神」である。(7) ここにおいて一方では法則性と発展の概念において自然科学が自然宗教の代父および復権として招かれ、他方では人間の個性が理想主義から借用した「神聖なる人間精神」という冠をかぶらされているということ、そしてまたそれによって、しかしとくに科学の枠内での威信獲得ということによって、自然主義において従来追放されていた精神の名誉の挽回に成功することをケーは確信してやまなかった。

さて、自然が最後の審判として認められ、またそれ以上に——Gurlitt, Wyneken, Oestreich らのように——人間社会や自己責任的人間精神が自然的所与として認められるからには、新しい倫理道德が必要である。

ヴィーネケンによれば、「宗教的伝統によって成長した従来の道德は人

間性から決断力とその創造を奪ってしまう。道德は、自然の法則にそむいて、まったく不自然に、生に対して敵対的であり、生を危険におとし入れ、人間性を脅かす。<sup>(8)</sup>」

エストライヒによれば、「自己の自然を貫き通す勇氣だけが人間性を救い、また本性的徳性による情操を救うことができる」と。<sup>(9)</sup>

自己の自然を貫き通すことは、ケーによれば、教育の領域では一つの衛生学（健康法）、つまり将来は倫理学に代わって登場すべき精神衛生学（精神の健康法）の仕事の専門的課題とならなくてはならない。したがってまた心理学者たちも新しい倫理学を探求し確立する義務があるし、いってみれば、この目的からして彼らの学問領域の内に一つの新しい部門、つまり精神衛生学という部門を探し求めるのでなくてはならない。

人は、素朴な、まったく汚れのない、罪のない楽観主義から新しい倫理学が見出せると信じていた。

グルリットによれば、「自然科学的倫理学のために確固とした基礎を見出すことに自然科学や社会学や倫理統計学が成功するであろうという希望は十分に持てる<sup>(10)</sup>」と考えられている。

註(1) Johannes Heinrich Pestalozzi, Gesammelte Werke, hergg. von Bosshart, Dejung, Kempfer, Stettbacher, 8. Bd., Zürich 1946, S. 3. さらに S. 4, S. 5 をも参照。

(2) Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1907, S. 132.

(3) Key, 前掲書 S. 8.

(4) Key, 前掲書 S. 11.

(5) Key, 前掲書 S. 224.

(6) Key, 前掲書 S. 223.

(7) Key, 前掲書 S. 230.

(8) Paul Oestreich, Menschenbildung, Berlin 1919, S. 188 以下参照。

(9) Oestreich, 前掲書 S. 188.

(10) Ludwig Gurlitt, Vom Geist der neuen Schule, München 1919, S. 15.

#### 四 合理主義的自然主義

有益な、幸福をもたらす科学への信仰、就中自然科学への信仰は、人間の自律への信仰、啓蒙主義時代以来刻印され来った人間の力、人間悟性の創造力への信仰と相俟っている。神を中心とする世界像に代わって、人間を中心とする世界像が登場する。第十九世紀の中ごろには、ますます、真の現実とは物理的世界である、という見解がひろまっていくなされていく。そして同時に、人間としてもその物理的世界に属し、ただ特別に複雑な構造をもっているために機械一般からは際立ってみえる、という見解がひろまっていくなされていく。ことに医学や生物学や心理学の大部分の研究者はこの見解を支持し、人間という謎を解く鍵を、自然科学的方法で見出そうと努力している。ここに実験心理学が誕生したのである。心理実験、テスト、統計、精神工学（die Psychotechnik）などは、今日にいたるまで診断的心理学（die diagnostische Psychologie）の確固たる要素となっている。素材を化学的に分析することによって心の分析が試みられており、心をその成素や機能から推論する試みがなされている。

このように、心理分析（die Psychoanalyse）は一つの科学になっている。ここにおいて分析されたものは生命力のある要素なのである。これら生命力のある要素はこのような方法によってのみ捉えることができる、と確信されている。心は物質の構成に従って素材、層、組織、構造、機能に分類されるのである。

たしかに科学的心理学は今日の科学の発展に重要な貢献をしてきたし、人間に関するあらゆる科学、とくに教育学に対しては決して軽視できない成果をあげてきたのである。

しかしそこで問題にされ浮き彫りにされた人間像は、あくまでも機械的なものであることは、これまた確かである。たしかに、そこでは厳密な個

性の研究がなされ、したがってまた厳密に心の働きについての諸機能が論ぜられている。しかしこの試みは、結局、心を分解可能な機械的装置とみなして、それを各機械的部品に分解してみせているにすぎない。あたかも心が一片の物質でもあるかのように、エネルギーの根本法則が人間に適用されている。ここでは個性は若干の把握可能な本質的特徴でもって示される。精神的領域、就中自由さえも機能的把握可能な平面へ連れ戻されてしまうのである。概括していえば、自由は精神とともに人間実存の軸となっている要点をなすものであって、かかる自由の問題は自然科学的心理学には存在しないのである。フロイトによれば、精神と自由とは、生命ある感情的領域の昇華現象になる。驚いたことには、実践的心理学では精神的なものを他の領域へ低下させている。例えば、Albert Huth はその著『心の十法則』において、「われわれは評価する能力を感覚能力と呼ぶ<sup>(1)</sup>」と述べている。

心理学、ことに学校教育の実際に適用されている教育心理学は心的領域の全体を区分し、それぞれに明確な理解し易い名称を付すことに努力している。しかし現実に働き働いている心とか人格としての人間という存在は、このような合理主義的自然科学的人間研究の視界には入ってこない。もちろんそのような心理学的アプローチが、従来にない新しい観点から人間の人格を追求し、これを解明しようとしている努力は認められるとしても、残念ながらそこには生きた人間の人格というものは不在である。

一種の応用心理学として考えられた教育学もまた必然的に教育的出来事を、観念的術語で簡易化し合理化しようと試みたのである。かくて、この心理学的意味における教育作用は感化作用以外のなにものでもない。ここでは感化作用は、それがいかなる種類のものであれ、同時に教育なのである<sup>(2)</sup>。このことはしかし根底的には教育学が教育力学以外のなにものでもならないことを意味している。

しかし教育学の補助科学としての心理学は、今日なお心理学を超えてわ



れわれの時代の人間像を規定している別の要素をもっている。これらの要素は生物学から由来しており、さらにはまた自然科学的人間学から由来している。

註(1) Albert Huth, *Zehn Gesetze der Seele*, Speyer 1949, S. 93.

(2) Huth, 前掲書 S. 8.

## 五 自然の投影としての人間

人間を神的な像から自然の像へ引きおろしたのは、就中、種の起源に関するダーウィンの説、すなわち進化論であった。進化論の出現は科学の成功を人びとに確信させるに十分であった。人間の起源および人間の幸福は自然のなかにあるというルソー的確信、それも単に人間固有の自然の中のみならず、外的自然の中にまったく科学的確実性と妥当性を見出すルソー的確信が勝利を取めたようである。

神の従属者としての、神の憐れむべき被造物としての人間の概念は中世の人間概念であると考えられる。しかしいまや人間は自由な存在者として、自然の投影、自然の子として自己の地位を高めている。ここに自由といっても、もちろん、普遍的な自然の結合の内部でのことである。ヘッケルが確信するように、自然は人間の自由な意志を根本において承認することはできない。自然はそれを自己の制約下におくのである。

進化論によれば、人間の特別の種が順応とか突然変異とか淘汰とかによって、動物の系列から発展してきたということである。精神的な性質や能力、文明や文化といったようなものは、その後、動物とはまったく異ったもの、有機的自然の最高の発展の結果として現われたものである。

このダーウィン主義を基礎にして、フリッツ・シュラーやエルンスト・ヘッケルは、発生反復の原則を提示した。この原則は現在まで児童心理学、青年心理学、さらには教育理論や教育実践にまで応用されている。進

化の原則によれば、個体の卵細胞から成熟状態にいたる発展形態の系列は簡単な一つの法則がその成長の長い期間にわたって繰り返されてできた形成の系列である。そして一系列の個体の形成機能は時とともに変化する。すなわち、現在の種はそれに先行する種から変化して発生したものである、と進化論は説いている。

進化論によれば、百万年にもわたる系統発生的進化は、非常な早さで、人間の場合、短期間のうちに行われる。青年の発展はこの発生反復の原則からまぬがれることはできないし、またこの原則によってその大綱は決定されるのである。

この見解は、しばしば他の学者、例えばヘルバルトに連なり、またその教授法を修正して五段階教授法を提唱したツィラーなどにも採用されている。彼はカリキュラム編成に際して従来の教科の羅列主義を排して、宗教、歴史、文学から成るところの情操的教科を中心とした中心統合法のカリキュラムを唱えたが、これは文化段階説とでも称しうべきものである。

この文化段階説によれば、人間は個人の発展の過程において、もう一度、人類が経験してきた全文化発展の経過を通らなくてはならない。この理論は、ことに学校教育の一貫性を根拠づけるのに役立っている。しかしそのためには具体的に人類の文化の中から、成長段階に応じて生徒に適切な教材を選び出し、それらを系統立てなくてはならない。それでもし生徒の発達段階と相応しない高度の文化段階の中から材料を生徒に与えるならば、それは生徒の発達に害はあっても決して益はないものとなるであろう、とツィラー<sup>(1)</sup>言っている。この考えが、ツィラーの望むようには完全にそのまま実現されなかったのは事実であるが、この発生反復の原則は、原理的には教育の実践の上に確固たる成果をもたらしたことは否定しえないであろう。

徹底的学校改革者たちは、例外なく、この理論を主張している。例えばヴィーネケンによれば、人間生命の発展段階は三つに分けることができ

る。まづ最初は、生まれた当初の個としての動物にすぎない人間の状態である。次の段階で、人間は人間的社會を複写したような存在となり、最後の段階で、国家という客觀的精神の支配下に組み入れられることによって真の人類を發生することになる<sup>(2)</sup>。しかしヴィーネケンの場合は理想主義と進化思想とが一種莊重なひびきを以て結合しているのが特徴である。

実践的教育学においては、この發生反復の原則を肯定せざるをえない、と考える人もいる。たとえば、ミュラー・エックハルトはこう述べている、「この原則は心的・精神的發展にも妥当する。という意味は、児童は短期間に全人類の經驗した生活の諸層、各段階、生活經驗を通過し繰り返すように余儀なくされる、ということである<sup>(3)</sup>。」この原則は教育実践からくる質問への答えに関係している。たとえば F. Huber はその著『生きた学校』(Die lebendige Schule, 1953) でこの問題を取上げている。たとえば、「歴史は国民学校の教科に属するかどうか」という問題を投げかけ、この問題を考えるに当ってこの發生反復の原則を適用している。それによると、人類が經驗してきた歴史的發展の同じ段階が個々の人間の生命をも貫通するのである。小学児童の精神的發達に注目するならば、その知的な方面では、小学の上級、つまり第4学年から第6学年、さらには中学の第1, 2学年までの4, 5年間が發展の内容・速度において著しい成果を示すのであるから、こうしたことを十分に考慮して教育的・教授的プランを段階的・前進的に打ち立てなければならない<sup>(4)</sup>。

William Stern (1871~1938) は、この段階的・前進的過程を彼の發達心理学の立場から説明している。この過程は、下等の哺乳動物から猿(2才)の高等動物の時期へと推移し、未開民族(5才)の段階へ及び、最後には文化的民族にいたる。また彼はビネーの精神年令を暦年令で除したものを指数として使用すべきことを提唱している。しかし彼は自己の哲学的立場を「人格主義」(der Personalismus) と称しているので、彼の所説についてはここでの「自然主義」という類型のなかで言及するのは適當では

ない。これは「人格主義」の類型において論ずるのが適当であるから、それはのちの機会にゆずるとして、ここでは彼の学説紹介は割愛する。

Schmëing はこれと似たような観点から人類の歴史的・規則的發展を説明している<sup>(6)</sup>。彼によれば、乳幼児の身体の発達段階は丁度原始人の状態に相応しているし、心が発達していった自己が確立するようになる青少年の時期には丁度自然人の状態に等しくなり、つぎに社会的存在者としての自己をはっきり自覚するようになると、それは文化人の段階に一致してくる。

この Schmëing の理論には今日なお多くの問題を残しているし、心理学界では論議的となっている。シュメーイングの説の要点は、人間も胎児のうちには動物と同じ成長發展の相を示すものである、という所にある。これについて Remplein は、シュメーイングの説は正しくないと強調する。なぜなら、人間の心的発達誕生後でもやはり動物の生命の発達状況と同じだからである。このことを説明するに際して彼はカール・ビューラーの「チンパンジーの年令」という概念を引き合いに出している<sup>(6)</sup>。

ビューラーは、Wolfgang Köhler の猿の研究におけるチンパンジーの年令という概念を支持し利用しているが、ビューラーは児童心理学の実験としてこの動物研究を行い、純粹素朴な面をはっきり浮き彫りにしてみせている。彼はその著『児童の精神的発達』<sup>(7)</sup>の序言でこう述べている、「猿と児童との一致などとても予期し難いことであるが、それだけにこの研究的試みは、それをなさんとする研究者になさんかなの勇気を与えるのである」と。

またビューラーは、Karl Groos (1861~1946) にも言及している。グロースは人間と動物の遊戯を調査研究し、その結果として『遊戯想像の心理学的理解のための確固たる基礎』を著わした。

ビューラーの前記の著作もその後の研究によって發展し、第5版(1929)の序言では彼はこう述べている、「われわれは、Kurt Koffka や Wolfgang Köhler とともに、物理的現象形態も心理的現象形態も異体同形として捉

え、かくして一つの世界像が非常に密接して単純さでもって一つのものとして浮き彫りにされてくる。つまり、世界像は、すべて電気、重力、人間的思惟という公分母をもって諸々の形態をなして現在している、というふうに考える」と。

もし発生反復の原則や文化段階説がなかったら、児童心理学は生まれてくることができなかつたかもしれない。Hildegard Hetzer によれば、「心的発達是一定の段階の合法則的連続をいつでも示している。これらの発展、一連の心的発達は、種族の発展（系統発生史）か、個体発生史か、あるいは活動的発展過程（活動発生史）かのいずれかのうちに起る<sup>(8)</sup>」と。彼女はこの個々の発展過程の内的組み合わせを非常に明白なこととして立証する。そして彼女はそこに発生的平行原則を見出すのである。

この学説は今日では教育学の大部分の領域にほとんど無批判的に受け入れられており、児童心理学や青年心理学を規定し、教育的人間学や教育の実際をも規定している。この学説はこれらの学問や実践を通じていまや普遍的な価値と意義とをもつようになり、啓発された思惟方法への傾向を快く迎え入れた。

- 註(1) Tuiskon Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, Jena 1914, S. 250.
- (2) Gustav Wyneken, Schule und Jugendkultur, Jena 1913, S. 5.
- (3) Hans Müller-Eckhard, Das unverstandene Kind, Stuttgart 1953, S. 51.
- (4) Wilhelm Roessler, Jugend im Erziehungsfeld, Düsseldorf 1957, S. 54.
- (5) Karl Schmëing, Der Sinn der Reifungsstufen, Leipzig 1939.
- (6) Heinz Rempelin, Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit, München 1949, S. 317.
- (7) Karl Bühler, Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes, Heidelberg 1949.
- (8) Hildegard Hetzer, Kind und Jugendlicher in der Entwicklung, Hannover 1948, S. 37.

## 六 宗教的世界観としての自然主義

以上のような学説によって自然主義的な、自然科学的な世界像がいかにか  
ひろく一般に認められるかは、それが宗教的信仰の代行をつとめているこ  
とを知れば容易に首肯しうるであろう。すなわち、これら自然科学的自然  
主義は自然や人間に対する熱狂的楽天的な信仰を人びとに提供しているの  
である。端的に言って、一種の自然主義的メシア信仰や救世信仰（宗教）  
がそれである。この信仰の教える所のものは、救済や贖罪のためにわれわ  
れはもはや膝を屈して強大な神の力を請い求める必要はなく、自然そのも  
のへの信頼こそが救済の道に通じるものであり、自己の贖罪を可能ならし  
めるものである、ということである。<sup>(1)</sup>

Friedrich Paulsen (1846~1908)はこの信仰による救済の方途を教育学  
に反映させているが、それは大たい次のようなことである。人間は教育に  
よって単なる動物性から人間性へ上昇していかねばならない存在である。  
そしてその教育に際しては生理学や心理学（これらの学問は自然主義者の  
見解では教育学の基礎科学である）の知識を借りなければならない。教育  
の本質的任務は、理想的文化財を伝達すると同時に歴史的種の典型を保持  
することにある。<sup>(2)</sup>種の典型とは、理想的人間のことであり、その実現を熱  
望されるべき人間像なのである。個人の浮沈は、まさにこの種の典型の実  
現と保持をめぐる生じるのである。

人は精神や悟性なしにあっさりとルソーのというような意味での自然に任  
せてはならないとは、自然主義者に対する理想主義の教えである。ヴィー  
ネケンによれば、われわれの標語は、言い古された「汝であるところのも  
のに成れ」ではなく、「内に秘められた諸力を解放された高貴な、教養のあ  
る青年たれ」ということであり、「偉大と美と高貴に対する感受性を尊重  
しそれに誠実たれ」ということである。そして「意志こそ最後のもの、絶

対的のもの」であらねばならない。<sup>(8)</sup> また彼によれば、この絶対的価値に対する敏感な精神の所有者である青年、大人の保守的な功利的な考え方に毒されていない青年にのみ、われわれは絶対精神の発展、真善美の実現に対する決定的な推進力を期待することができるのである。

一般に徹底的な学校改革者たち（第十九世紀末葉から現世紀初頭にかけての）は、人間のうちに秘められた自由な諸力の全一的発現を強調する。ヴィーネケン然り、またエストライヒ<sup>(4)</sup>において然りであった。人はみづから神の嫡子たるの自覚を以てより高き秩序へと高揚していくのでなければならず、まさにエストライヒのいうように、「神性顕現への衝動」にかられて生きるのでなければならぬ。<sup>(5)</sup>

第一次世界大戦後、このような理想は一そう強調され、青年たちを元気づけ、青年たちの種々の結社を生んだのである。国民は更めて自己のうちに、その結社を通じて、歴史的民族的自覚をもつようになった。敗戦のため物心両面で沈滞していたドイツ国民は再び国家、民族、郷土に対する愛に燃え始めたのである。現代ドイツの民間哲学者である Hans Blüher が中心となって青少年の間に展開された Wandervogelbewegung（徒歩旅行運動）も、かかる精神の新生に大いに貢献したものといえよう。この運動は青年の権威からの解放、束縛からの解放、市民的生活からの解放を助長した。青年たちは、自分たちの仲間のなかに、自然のなかに、新しい道徳をもとめたのである。青年たちは田舎の学生寮や青年憩いの家に寄り集って互に明日を語り合ったりした。そこでは青年たちは階級的束縛から解放されて自由に語り合うことができたし、また彼らはドイツ全体がそういう空気につつまれた国になることを希っていた。彼らは人為的秩序や道徳の統制的保守的形式に対して反抗し、個人の自由な精神の追求欲の発現を希求してやまなかった。

彼らは自国の民謡やロマン的文芸や自然を通して自分たちの規律や道徳をつくり出し、新しい名誉の観念をうち立て、自分たちの指導者および指

導団体に対する忠誠の精神を涵養したのである。

このようにして彼らの精神には国民的なものが培かわれていき、「ドイツ魂」(Deutschheit)ということが彼らの合い言葉となった。ゲルマン・ドイツ的国民性や郷土や「血統と土地」<sup>(6)</sup>、これらが1920年前後のドイツ人の思惟の出発点となっていた。為政者たちは民族優生学的移住案を考案していた。教育は民族の純血を目指して国家的に規制されるようになった。

この傾向に対してさきに述べた青年の自由な人格の形成を主張する人たちは対抗した。青年の自由な精神の発展を唱導する人たちはかかる教育の青年を害するものであることを強調した。ヴィーネケンによれば、自由ドイツの青年たちは新しい青年文化(Jugend Kultur)をもとめていた。

ヴィーネケンは、一方においてドイツ理想主義の立場から精神の不断の発展を信じ、他方においてニーチェの貴族主義、反歴史主義、芸術主義に共鳴した。そしてその彼の教育学の中心概念となっているのが、この「青年文化」の概念なのである。

青年にはより高いより善い精神性が内在している。それは決して高度の作業能力を有するというものではないが、しかし青年の純潔な精神は、より高いより生き生きした美を認め、少くともその美の可能なることを認め、この美を保持し発展させ、これによって人間社会を、全宇宙を、そして精神界全体を富ませる義務を自覚する。ここに青年の価値はある。

ヴィーネケンによれば、このような青年に教育する場として現代の家庭はふさわしくないという。家庭と教育とはそれ自体何のかかわりもない。家庭は家庭的利己主義へと青年を教育し、客観的精神への奉仕に青年を導くことができない。学校もまたそうである。本来学校は個人の意識を人類の全体意識に結合させて真善美を愛求し、もって客観的精神の発展に協力しようという意志をもつ人間に育成する場でなければならない。それにもかかわらず現代の学校は、いたずらに従来の伝統的文学や科学の固定した形式だけを彼らの精神に注入し、刻印し、絶えず発展しつつある精神的な



文化活動とはほとんど没交渉である。また現代の社会は物質的な面にのみ力を入れ、精神的な文化に対する理解を欠いている。したがって精神の発展に奉仕する新しい学校は現代の家庭や学校や社会からまったく離れた「神聖な小島」であることが望ましい。このような場においてはじめて純粹の精神文化、大人に害されない文化としての青年文化は創造されるのである。

ヴィーネケンの以上の所説はまことに極端である。たしかに、エレン・ケーが児童の世紀の唱導者であったとすれば、彼は青年の世紀の唱導者として青年に固有の価値と権利とを認めた現代教育学者の第一人者であるといえるかもしれない。しかし彼の所説がすでに歴史的所産の枠から逸脱するものでないとするれば、彼のいう反歴史主義はそれ自体すでに矛盾してはいないだろうか。また彼のいう「客観的精神への奉仕に青年を導く」ということも、現代の家庭、学校、社会のなかでこそ真に生きた形で行なわれていくのではないだろうか。彼の所説が世の受け入れる所とならなかったのも、あながち彼の激しい性格の故ばかりではないと思う。

すでに述べた徹底的学校改革運動の代表的指導者であるパウル・エストライヒは、新しい学校は青年文化の場でなければならない、といている。すなわち青年はここにおいて彼ら青年国家の自治のもとに、彼らに固有の発展法則に従って自己を形成発展することができる。“Jugendweihe”という、いわば清祓式があるが、これがこの「青年文化」(Jugendkultur)に宗教的な性格を与えている。世に謂う良心およびそれに関連する一切のものは亡霊であるから、これを青年の心の中から追いはらわなくてはならない。そのための様式があ(7)の清祓式である。

遊戯は児童の創造的活動であり、自然は自己内法則によって生成する存在である。故に児童は遊戯によって、また自然を範とすることによって向上が計られなければならない。

ヴィーネケンはさきにも述べたように現代文明を非難し、そこからの逃

避において、青年の精神による、純粹の青年文化の創造を説いたが、これとは反対の思想も一貫して流れており、学校は社会生活との関連において考慮されねばならない<sup>(8)</sup>と主張されていた。その代表的な人たちを挙げてみれば、John Dewey (1859~1952)、Montessori (1870~1952)、Kerschensteiner (1854~1932)、Oestreich (1878~1959)、Blonskij (1884~1941)らである。

これらの教育思想家に共通する点は、方法的には児童中心の主義の立場を採り、目的的には公民育成の立場に立っているといえよう。そして「ひとつの国民の青少年のために、ひとつの学校」が必要とされ、この国民主義的な考えから統一学校の構想が生じてきた<sup>(9)</sup>。この構想においては、すでに単なる創造性の開発の考えは後退させられ、自由な創造的芸術的教育ないし陶冶は児童の教育に関しては十分でない<sup>(10)</sup>とされた。「新しい学校はすべての力と衝動を用いて、これを健全な方向に赴かせる」のでなければならなかった。このようにして新しい学校は青少年が将来国民共同体の仲間入りをして立派にやっけていけるように青少年を教育しておかなければならない。

かくしてエストライヒはいう、「将来の学校はすべて生産学校 (Produktionsschule) でなければならぬ」と。彼によれば、生産学校は家庭と協同して児童の社会性を発展させなくてはならない。それは実際に必要な役に立つ美しいものを製作し消費し、それについて考え、こうした社会生活の訓練を通してはじめて児童の心身の諸力を健全に発展させることができる。教育とは社会の全体性と児童の人格の全体性を一致させることである。したがって教育とは、国民一人一人をその完全性にまで高める不断の努力にほかならない。ここにいう完全性とは、内容からみれば身体・精神・心の全体性を意味している。すべて価値にみちた身体・精神・心の力は可能な限り陶冶されなくてはならないものであって、他のなにもの犠牲ともなってはならない。

かかる完全性の教育は単に個人の全体性のみにとどまるものではない。各個人は、自己および人類がみづからをめぐるあらゆる対内的および対外的な領域において絶えず共存しうるように教育されなくてはならない。そのような高度な陶冶は個人の限界を越えて人類的のものとなり、しかもなお個性を失うものであってはならない。それは本質的に宇宙的・宗教的意味をもつものでなければならぬ。かくして教育とは人格の宗教化であり、かかる意味での人間完成への努力である。

かくしてエストライヒの計画は起草されたが、彼の考えたような生産学校は一校も実現しなかった。しかしそれに近いものはブロンスキーやケルシュシュタイナーによって実現された。この実現したものをみると、ここでは自然主義はプラグマティズムや功利主義と結合している。この結合は、たしかに、ロマン主義の代弁者や人文主義者たちには苦々しく思われもするであろうし、反対されるかもしれない。しかしこの結合は、いってみれば自然主義の本質のなかにすでに包含されているものなのである。

自然主義は一元論である。したがってそれはすべての現象形態のなかに、人間社会や産業社会のなかにも自然の関連の内的統一性を認めなければならぬし、現実には生存競争や社会という空間内での推進力の存在することを認めないわけにはいかないであろう。

かくして民族主義的国民教育に関する自然的教育と自然的陶冶とは、大衆を結合する工場制度による国家的集団教育へと移っていく。工場が郷土となり、青年の教育の場となる。

註(1) このような信仰には本質的には生の哲学が関与している。すなわちその発端はショーペンハウアーであり、またニーチェにより、そして最後にはベルグソン、ジムメル、ディルタイ、カイゼルリング、クラークスらによってひろめられた。その影響はとくに心理学や精神療法の領域に及んでいる。この立場は生命をそれ自身から理解しようとし、生き生きと力強くつねに新たな神秘的自然こそ人間を導く唯一のものであることを強調する。生の哲学では生物的なものが過大評価され、あげくの果てにはそれを神聖視している面が

ある。

- (2) Friedrich Paulsen, Pädagogik, Berlin 1911, S. 2, 7, 11, 13.
- (3) Wyneken, Der Kampf für die Jugend, Jena 1919.
- (4) Paul Oestreich (1878—1959) 現代ドイツの教育家。1901～33および1945～49の間ベルリンの教育関係の委員をつとめた。社会主義の立場から社会生活の発展向上を目標とする生産教育説をとらえた。彼は学校教育の主知主義的個人主義的傾向に反対し、全人的教育、社会性ある人間の育成を主張し、その実をよくあげることのできるのは「生産学校」(Produktionsschule) 以外にないとした。1919年、「徹底的学校改革者同盟」(Das Bund entschiedener Schulreformer) を結成した。また1920～33年の間、機関誌“Die Neue Erziehung” (新教育) を編集した。彼によれば、教育を論ずる資格のあるものはなにびとであれ社会を改造する者に限る。そしてあの生産学校こそ真の人間教育の機関であり、社会全体の中で人間の全体的形成こそ、この学校の目的でなければならない。
- (5) P. Oestreich, Menschenbildung, Berlin 1922, S. 6.
- (6) 「血統と土地」(Blut und Boden)。これは国民と郷土、家族と土地の結合を強調したナチス政策の指導理念であった。
- (7) P. Oestreich, 前掲書, 45頁。
- (8) Gurlitt, 前掲書, 15頁。
- (9) Oestreich, 前掲書, 28頁。
- (10) Gurlitt, 前掲書, 11頁。

## 七 自然主義的教育学の諸要素

現代の教育の実際は多かれ少なかれ多様な色彩をもった自然主義的教育理念やその実際の諸要素を取りあげて、それらを色々に組み合わせて作りあげた多彩な、またその故にまことにあいまいな形態をなしている。しかしそれはたしかにルソー的な自然主義の諸要素を多く含んでいることだけははっきりしている。私はそれを非合理的人間的な自然主義と呼ぼうと思う。このルソー的な、非合理的人間的な自然主義は、教育の実際においては、消極的教育となってあらわれ、人間性の自由な、放任ともみえるよう

な自己発展となってあらわれる。

このルソー的自然主義教育は現在でもなお実際に行われているし、ことに芸術的教育の領域では生き生きと行われている。そしてこのルソー的自然主義の教育が自然主義教育の第一の要素である。

つぎにその第二の要素は理想主義的民族主義的傾向である。青年運動の教育家や一部の文化教育学者たちはこの傾向を支持している。そしてこの傾向は最後には特殊な発展を示して国民社会主義 (der Nationalsozialismus) の教育学を産んだのである。

この教育学はそれぞれの国の文化と国民によって、またその文化と国民のために国民を陶冶することを目指している。そしてそういう人格を、つまり価値運搬者、価値創造者である人格を形成することがこの教育学の課題である。

この国民的文化的教育学は最後に実際的実証的自然主義という色彩をおびてくる。ここに自然主義教育学の第三の要素が指摘されるのである。この実際的・実証的自然主義の教育は国家的職務、とくに産業的職務において十分働けるような人間を教育することを念願としている。この教育はデューイによって助長され、さらにはモンテッソリやブロンスキーらによって支持され、さらにまたケルシェンシュタイナーは小学校に工作や料理を課する如き労働(作業)教育運動をおこしてこの教育学を実行し、それと前後して弁証法的唯物論の社会主義的教育学が生まれた。

これらの傾向は教育の実際においては決して厳密に分かれて作用しているのではない。これらの傾向は互いに組み合わさって働いていて、実際には変化している。つまりこれらの傾向はその方法と実践において互に交換し合って実際の教育活動を展開していつているのである。近代の自然主義の倫理学が折衷的であるように、私は現代の教育学的実践もまた折衷的であるといいたい。なぜそれが折衷的であるかといえば、そこに織り込まれた要素がどこから来ているのか、またそれは本質上どういう方向へ向うべ

きものなのかということをよく吟味もしないで、ただそれが有用で成功の見込みがありそうだからという理由だけで、それらの要素を取りあげて使用したりしているからである。

もちろん現代の教育の実践は折衷的な仕方で行われている理由は上述のことだけではないであろう。思想的不安定、政治的不安定、社会的・経済的不安定、こうした時代の不安定を構成している多くの要素がそのままの形でではないにしても、それが教育の実践に反映していることは否定しえないであろう。とにかく現代の教育の実践は根なし草である。児童の自由な人間形成といっても、すでにその「自由」という観念にしてからが曖昧模糊として定まらない。また児童の教育の出発点と目標とを児童の活動そのものにもとめるといっても、何がその児童のものであるのか容易に決し難いから、児童を放任させておくのが一番無難にさえ思われている。

一方宗教的方面に関していえば、近代人はその精神的態度において一般的に理性的科学的であるが故に、その宗教的態度においてもかかる性格が反映している。ことにヨーロッパ人はその宗教的伝統であるキリスト教の枠から外へは出ていないといえよう。そして近代のヨーロッパ人の一般の宗教的立場は万有一切が神であり、神が万有一切であるという汎神論の立場に立っているといえる。しかもそれが理性と結合し、そこに一種の理神論的色彩が生じてくる。すなわち因果の範疇を世界と神との関係に適用して、神を世界の原因であると考え、しかし神は世界を支配する人格的存在とは考えないで、ひとたび神から世界が生み出されるや、その世界は神の支配を離れて定められた自己の法則によってその働きを継続するというように考える立場が生れてくる。ここに理性的近代人の一つの宗教的立場が示されているであろう。この立場を私は、もし許されるならば、理神論的汎神論と称する。

ヘルンフートの敬虔主義的信仰を深く体験するとともに、また当時ドイツ全体を支配していた急進的な啓蒙的精神、とりわけてカントの批判哲学

を学び、両者の内面的闘いを深く経験したシュライエルマッハーによれば、汎神論はドイツ国内では公然と唱導することのできない宗教的・哲学的見解である。なぜならそれは無神論と紙一重、否、表裏をなすものと考えられるからである。すべて存在するものが神であるということは、神はどこにも存在しないと同じだからである。しかしこの考え方は自然科学的思惟や信仰のなかに容易にとりいれやすい考え方である。

以上のように、自然主義の教育学のなかには、ルソーの見解、理想主義的・民族主義的見解、弁証法的唯物論的見解、さらにこれらに宗教的見解——それもまったく多様な性格をもった——が加味されるので、決して一義的に規定することはできない。ここにのべた要素の類型的提示は、比較的色彩の濃い要素を示しているにすぎない。実際の教育においては、時と場合によってはある要素が、また他の要素が優位を以て実施されるのである。

## 八 生物学的人間観の変更

自然科学自体が支持してきた自然主義的人間像に対して、進歩しつつある自然科学は、自己の進歩した観点からみて何かいうべきことがあるのではないか。たとえば人間は実際に猿から出ているのであるか？ また、発生反復の原則は、とりわけて精神的・文化的発展の説明に適用されているが、それは確実なことなのであるか、批判の余地はないのであるか？ 全般的に児童心理学や人類学を基礎づけている発展や進化の概念とこの発生反復の原則とはいかなる関係にあるか？ こうした問題は依然として未解決のままではないだろうか。

まづ最初に、われわれは、生物学の研究の歴史のなかで根本的变化が生じたことを確認しなければならない。

さきに一例として人間は実際に猿から出ているのかという問題を提示し

たが、一般に多種多様な生物が一体どのようにして生じたかという問題（系統発生の問題）に対して二つの説があった。

第一の説はスウェーデンの博物学者 Carl von Linne (1707~1778) の「種不変説」である。それによれば、生物の種は永久不変であり、したがって最初生物が生じたときにすでに現在と同数の種が存在していたというのである。

第二の説は有名なイギリスの博物学者 Charles Robert Darwin (1809~1882) の「種変化説」である。それによれば、複雑なる種は簡単なる種より漸次進化してきたものであるというのである。現在の生物学者のほとんどがこの説を採用している。

そこで従来生物学はある生物の系統発生歴史を明らかにするためにしばしば類縁関係を追究するという方法をとった。これはある一群の生物をそれと似通った程度によって比較し、より一そう似通ったものは類縁的にもより一そう近いものとし、それを基礎にして一つの系統を立てる。そしてこの系統を以てただちに一群の系統発生（歴史）とみなすのである。しかしここに大きな誤りがある、というのは、歴史的類縁関係（実在的關係）は似通った程度による類縁関係（観念的關係）とは別個のものなのであり、前者は後者を規定することがあっても、後者は前者を必ずしも規定しないからである。たとえば、一般に兄弟は似ているものだといっても、——もちろん似ていない例も多くあるが、——似ている二人の者が必ずしも兄弟ではない。

そこで真の発生を確認するためには、観念的でない実在的類縁関係をおさえていくのでなければならない。つまり系統発生は、このように進化してきたことを示すものであって、このように進化したと考えることができるということを示すものではない。したがって実際問題としては化石の研究が重要な役割を果すのである。

こうした生物学的方法の分類によって、もし人間を厳密にしかも正当に



位置づけようとするれば、人間は生物の内部で特殊の位置を要求することができるという結果を示している。ここでも考古学的な調査に依存しなければならない。「根源の究明ということは決して簡単な問題ではない。それはただ化石の発見によってのみなされる。」と Adolf Portmann はその著『生物学と精神』<sup>(1)</sup>に書いている。原人が直立の動物で、その脳の大きさはその原人に最も近いと思われる動物の三倍もあったということも、化石の発見によってはじめて明らかにされたのである。彼はあらゆる生命上の制約を受けながらも、いつも決定の自由をもつ特別の存在である。さらにポルトマンによれば、新しい哺乳動物が人間とともに単純に発生したのではなく、存在するものの新しい段階が、つまり、その内面性、したがってその世界体験やその作用力の点で動物的な段階より高い生活形式、生命の形式というものは、最高の動物の生命段階を特色づけているものをすでに自己のものとしてもっている。しかしその構造はすでに非常に複雑な有機的な組織をもって他の生物の構造とは異ってできている。最も簡単なことを想起してみても、人間は住所を変更したり仲間を変えたり、そうした比較的拘束されない自由をもっている。人間は自己を形成する仕方を変更することもできる。すなわち、種々の遺伝的性質のものを再結合したり、表現型を変更したり、伝統的な思惟や風習さえも変えたりすることができる。支配的な表現方法は伝統を通してとても不可能と思われるような速さで環境を変更し、特殊の発展をもたらした。このようにしてなされた変化発展は、決して有機的進化の単純な進歩にとどまるものではなく、それはわれわれが歴史の一期を劃するとみなしうるような人生の課題の、まったく新しい克服の形式を示すものである。かくしてわれわれによって第二の自然がつくられていくのである。この第二の自然は決して本来の自然に反する傾向のものでなく、したがって人間の自然にも矛盾するものではなく、人間は自己の自然にもとづいて、そのまわりをとりまく諸々の環境の変化と関係してこれに順応しあるいはこれを変更してつくられた新たなもの、自

己の一つの作品である<sup>(2)</sup>。

ある国語の構成にしても、家族や夫婦の成立にしても、性生活の秩序から政治的団体の組織にいたるまで、その形成において天然自然に与えられているものは一つもない。またそのいかなるものをとってみても、実際に、動物園から論証されうるようなものは一つもないであろう。類比的に説明しようと思えばできないこともないような人間現象は多く見受けられるが、人間以外の存在と人間との類比がそのまま実在の相をいいあてていると断定することはできない。前述の如き諸形態の成立は、綿々と動物の世界に関する知識から論証し導出することはできない。とすればそこに残されている解答への途は決断をどう下すかということであろう。「国語から国家形成にいたるまでの、また、異性関係の秩序から次代の教育、子供の養育にいたるまでの一切の社会的生活の形成は決断の領域に属する<sup>(3)</sup>。」

このことはいままでほとんど看過されていたことである。人間の生成、人間の発達を本質的に規定するモメントとしての自由な決断は自己実現の意味においてこれらの同じ哺乳動物の他の動物における生命発展の体系のなかにはみあたらない。

直立と言葉（国語）と思惟とは人間の決定的な標識（特徴）である。これらの特徴はある肉体の上に継ぎたすことはできない。これらのものは人間という形態から離れて存在しうるものではない。犬に人間の意志をわからせることはできても、犬に人間の言葉を語らせることはできない。

人間の特徴は、ある体系の特性としてあらわれているのであって、この人間からある一部を区切りとすることはできない。人間の特徴は「純粹に肉体的な面での人間発達の結果として<sup>(4)</sup>生じたものではない。

人間は特殊な動物として、それ自身において内的存在であり、自由、言語、思惟の働きを有し、つねに新たに社会的世界を造っていく存在である。かかる特殊の存在である人間は、したがって、他の生けるものの進化の結果として生れ来った存在でなく、それ自身の種の発展の結果が現在み

る如き人間となっていると考えなければならない。人間は他の生物からの進化の結実ではなくして、人間の誕生生成はもっぱら生の諸類型の特殊な水準に属するところの、固有の出来事、現象と考えなければならない。<sup>(5)</sup>

進化論は、民族学によって見出された強力な事実材料の意味するものを明らかにする一つの試みであった。しかるに、いまや進化論は学問的（科学的）に把握しうるものを超えて、信仰の領域へ入り込んでいきつつある。

かくして進化論が学問的（科学的）に無制限に妥当するものであるという自己の輝かしい立場は、生物学の新しい知識の台頭とともに反駁され失われていくのである。

しかし民族学もまた民族の諸現象全般にわたって広くこの発生反復の原則を前提として行きわたらせているし、とくに文化段階説の問題領域に関してはこの原則は非常なショックを与えている。ドイツの民族学者であり社会学者でもある Richard Christian Thurnwald (1869~1954) や同じくドイツの経済史家であり社会学者でもある Carl Brinkmann (1885~) によれば、この理論は一般化できない理論である。未開民族やいわゆる原始民族についての調査 (Karl Zucker は Primitive (原始民族) と Primitivierung (原始的動作・行為) とを詳細な研究にもとづいてはっきり区別して使用している) や児童や青年の発達との比較研究によって次のことを明らかにしている。すなわち、「旧いスタイルの進化論者が残していったような、未開人と4,5才の子どもとを同一視するような、存在発生的発達と系統発生的発達とを混同するようなことをしてはいけない。このような処置や評価がまったく根拠のない、論拠薄弱なものであることが明らかになった。まず第一になんといっても子供は子供であるということ、つまり子供は単に性的に未熟であるというだけでなく、子供はまだ自立的でない存在である。第二に、子供はその誕生時以来すでに出来上っている文化環境——子供によってつくり出されたものではない——によってとりまかれ

ている。第三に、子供はそのなかにあつて自己の人間性と自己の文化的経験<sup>(6)</sup>を築き上げていく存在である。」

主知主義的概念的心理学が人間の発達に関する考察において誤った方向に進んだのも、当然のことながらそれが存在発生的発達と系統発生的発達との類似性にまどわされて、この両者を混同したことに原因している。「本質的には、発達心理学への異論（民族学の側からの）は結果として進化論への異論ということになる。要するに、発達心理学はこのもつれた、からみあっている現実を十分に顧慮しなかったということであり、不正確な仮設のあいまいな抽象概念をもって、この現実を説明しているということである。」<sup>(7)</sup>

また幼児の研究はその調査の結果から、カール・ビューラーによる幼児と猿あるいはチンパンジーとの比較は決定性を欠いているということを実証した。また乳児の学習に関する Stirnimann の調査、乳幼児の舌足らずのおしゃべりやすすり泣きについての Brodbeck と Irwin の研究、孤児や施設の子供たちについての Hasselmann-Kahlert の観察、これらの試みによって、従来の意味での進化ということが決して児童の発達の力点とするものではなく、むしろ人間と同胞、人間と世界との交叉的つながり、しかも児童の自己発展に対して決定的なかかるつながりこそが児童の発達の力点となりうるものなのである。そして生物学はいままで<sup>(8)</sup>に示したのとは異った仕方<sup>(8)</sup>でこの交叉的つながりの問題に接近しているのである。

「漸進」(die Stufenfolge)、「発達」(die Entwicklung)、「同時性」(der Synchronismus) に関して、とくにアメリカの研究者の中から、広い範囲にわたった、しかも慎重に評価された資料が提出されている。Olson や Gesell のような学者や、そのほかでは Gustav Kafka<sup>(9)</sup> らの研究によれば、「すべての児童が一定の成長段階に到達しうるような、また到達すべき年令段階というものはどこにも存在しないという結論に到達する。このことは同様にして学校での諸作業や人格形成の諸要素、身体的精神的諸力

の社会化の諸要素にも妥当する。」<sup>(10)</sup>

発達を規定する特徴といえは、それは、一般的通念としていわれている意味をはるかに超えて、自己実現への能力として規定することができよう。児童は本来開放的存在であり社会構造とも密着して活動している存在であるからして、このこと自体が児童の成長の共通の領域をさらに広くし、しかもその活動能力をさらに分化させていくことになるのである。前記のカフカによれば、「人間的な児童は、すでに早くから理性の使用にめざめている。そして児童は、それによって、無限の価値の要求を聞きわけ<sup>(11)</sup>る力のきざしを知らされるのである。」

すべてこれらの認識にしたがえば、旧来の意味での発達の概念はもはや通用しないことになる。われわれが心的発達とよんでいるものは、本質的には、児童の正常な生活のひろがりのなかでの自己発見の変遷であり、またこのいわば条件つき自由の自己発見活動を助成するか、さもなければ抑制する諸境遇の変遷とも規定することができよう。教育の事実によって本質的に規定されないような心的発達というものは一つもないであろう。生命の機構だけでなされる心的発達ということは事実上ありえないであろう。もし単に生命の機構だけで行われる現象を何とか呼称するとすれば、それは「発達」ではなく、単なる「変化」というほかないであろう。たとえば言葉についていえば、言葉というものは決して自然の必然性によって現われたものではない。それは発見されるのでなければならない。同様に直立して歩行することもまた習得されねばならない。「人間の感情生活の諸相というものは非常に精密に構成されている。その様にまた性的成熟の状態というものも一定の時期に必ず誰にでも同じような必然的に生じてくるということはないのである。ここに発見作業として言明された人間の発展は、人間の生活環境を底層として遂行されていくのである。そしてこの環境の分析と環境の確定的可能性の分析とは人間発展の活動範囲を根本的に規定し、しかもまた人間の存在のあり方までも根本的に規定するであろう。」<sup>(12)</sup>

- 註(1) Adolf Portmann, *Biologie und Geist*, Basel 1951, S. 363 ff.
- (2) Adolf Portmann, 前掲書, 74頁.
- (3) Adolf Portmann, 前掲書, 338頁.
- (4) Adolf Portmann, 前掲書, 72頁.
- (5) Adolf Portmann, 前掲書, 64頁.
- (6) Richard Christian Thurnwald, *Probleme der Freiheit*, in *Psychologische Forschung*, 23. Bd., 1949-51, S. 45 ff.
- (7) Thurnwald, 前掲書, 28頁.
- (8) Adolf Portmann, 前掲書, 64頁, 及び 338頁以下.
- (9) Gustav Kafka, 1883-1953. オーストリアの哲学者, 心理学者. ドレスデン工業大学教授 (1923~33), 同大学名誉教授 (35~46), 一時アメリカに亡命したが, 帰国後ヴェルツブルク大学教授となる (47以来). 心理学者としてはゲシュタルト心理学の立場をとる.  
 (主著) *Einführung in die Tierpsychologie*, Ier Bd. 1914; *Geschichtsphilosophie der Philosophiegeschichte*, 1933; *Freiheit und Anarchie*, 1949; *Die Entwicklung des Kindes*, 1953.
- (10) Willard Clifford Olson, *Die Entwicklung des Kindes*, Hamburg 1953, S. 50.
- (11) Gustav Kafka, *Forschungsaufgaben der Psychologie in der Gegenwart*, in: *Philosophisches Jahrbuch* Bd. 61, 1951, S. 400.
- (12) Langeveld, *Erziehungswissenschaft und Psychologie*, in: *Pädagogische Provinz*, 4. Jg., 1950, S. 669-670.

## 九 無人格的教育思惟について

近代の自然科学の描く人間像は, 自然主義がルソー的色調から合理主義的, 唯物論的色調にいたるまでのあらゆる色調で提示してきた人間像とはまた異った人間像である。人間を一個の人格として理解しようとする傾向が現われはじめたのである。ここに人格といわれているのは人間の能力的方面のことである。もっと正しくいえば, この人格なる概念を規定しているものは天与の自由, 天与の決断力, 判別力であり, さらにそれは, 被造者

としての人格的人間を人格的創造者（神）と結びつける責任の精神でもある。これらの精神的諸能力を欠くときに、その人は人格を欠く所ありといわれるわけである。人を人格として認めるということはまたこれらの諸能力の本有性を認めることである。したがって児童を人格としてみるという態度は、かかる精神諸能力を彼自身すでに内有しているとみる態度でなければならない。

生物学自身が証明しているように、人格なしに教育ということはいえないのである。人格の内での出来事という意味での教育だけが人間にふさわしい教育なのである。人間が人間となるためにはどうしても教育に頼らなくてはならないということこそ、人間を動物から分つ所以のものである。換言すれば、人間は同じ人間同志の出会いとか世間との協調や論議を通してますます人間となっていく存在なのである。かくすることにおいてのみ人間は自己の本質を外に現わすことができるのである。人間は本来的に自己外化的存在（Ek-sistenz）なのである。

人間のかかる教育依存性はまた同時に人間の開放性を示している。さらにいえばこの開放性は人間の自由なることを暗示している。人間の現実存在はこの自由のなかでこそ十分に自己を実現することができるのである。

これに反して動物は自由をもたない。したがって動物は自己形成へ自由を使用することができないわけである。動物は生かされているのである。すなわち、動物はすでにそれ自身のうちに設計されたプランに従って予定されている形態へ向ってその性質や機能やその他の特色あるものを、それもある限られた変種の範囲内で発展させられるにすぎないのである。

かくして動物はまた学ぶ必要もないのである。自然は動物にその生きるために必要な武器や道具をすべて与えている。この動物に比較すれば、人間はまことに「欠陥的存在」（Mängelwesen）であるといわねばならない。なぜなら人間は自己の生活に必要な道具を創り出して、これを習得して自己のものにしなければならないし、そうするためにはお互い人間同志

が協力し助け合わなければならないからである。

中世において、人間の根源的研究のための一つの試みとして、まだ言葉を習得していない親無し子をいかなる人からも隔離して生長させようと考えられたことがあった。この試みでは、このようにまだ一度も言葉を聞いたこともない子供が一体自分ではどんな言葉を話したがるであろうかということをみようとしたわけである。しかしその子供たちは何一つ話す言葉を見出さなかった。それどころか、彼らはよい栄養となるものや行きとどいた世話を受けていたにもかかわらず、数年ののちには死んでしまったのである。<sup>(1)</sup>この報告から結論されることは、言葉というものは決して子供の素質としてはじめから子供のなかにあるものではない、ということである。子供はまず口づてによって言葉を聞き、そして学習するのである。この子供に欠けていたことは、生物学的要求を満足させること以上のものについての大人の配慮であった。人間にとって存在上欠くことのできないことは、人間と人間との生きた対話的交際なのである。この交際のなかに、子供をして自己形成せしめ、自己を発見せしめ、言葉や歩行やそのほか世界一般のことを修得し創造していかせる助成的要素が含まれているのである。

Singh-Zingg<sup>(2)</sup>は狼に育てられた八才の少女について記述しているが、それによると、生後二、三ヶ月のころからこの少女は狼に育てられたのである。やがてこの少女はよつんばいで養父母である狼と同じように速く走るようになり、狼の生活方法を十分に身につけた。数千年来馴育されてきた歴史をもつ現存の家畜は、人間と相も変らずつきあっているにもかかわらず、また種々の調教師の世話を受けているにもかかわらず、決して直立歩行の動物となることができない。サーカスやなにかの見世物でときおりみられるある種の動物の直立歩行も、決して恒常的なものでなく、ほんの一時的のものにすぎない。人間の場合、直立歩行の態勢はすでに先天的に生理学的にできているのであるが、実際に恒常的に直立歩行しうるために



は、人間社会のなかで習得されなければならない。

人間はその誕生時において直立歩行の生理学的姿勢を先天的に与えられているとしても、まだその能力はない。これはあくまで後天的のものであって、彼が人間社会の中での人間との交際を通して発見し習得していくべきものなのである。したがって能力としては、人間はその誕生時においては未知数であり、さきの例にもあるように狼の世界に入ってよつんばいになって走ったり移行したりすることを覚えれば、その能力が身につくということにもなるわけである。さきの例がわれわれに示してくれていることは、人間が動物に優越している存在であるということであり、またその優越性は直立歩行の自然必然的発達ということではなく、むしろその自然性においてその後いかなる方向へも発達しうる可能性をもっているということ、そしてまたその可能性を現実にすることができるということである。

しかし自然主義は人間のこの自由な融通性のある可能性と現実性を承認しようとはしないのである。自然主義の立場からすれば、人間が人間であることを積極的に主張しうるのは、その発達と素質による決定性——胎児の体内における将来の形態分化の決定性——なのである。人間はものを合理的に見渡しうる本性によって自己自身を高めていくことができる。教育学的にみれば、人間の諸可能性は発達の設計図を実行していくこと、無駄な発展を避けて人間の素質に即した正しい発展を実現していくことにある。いってみれば教育は人間形成の経済であり、教育学は人間形成の経済学であるといえよう。しかしこの教育学で注意しなければならない点は、一方において教育的行為を単に機械的のものとなし、千篇一律に機械的に取り扱い、自己実現の発展の範囲を狭くする傾向のあることであり、また他方において自己形成への責任をのがれる傾向のあることである。

誤れる発達がどういうことであり、その人の固有の発達がどういうことであるかということは、一応生物学的機械観から説明されうるであろうし、またその機械観にもとづいて仮設的につくられたテストによっても証

明されるかもしれない。しかしこのようにして確証され生物学的に規定された心的ないし精神的存在が果して真実の自己責任性をもつものであるかどうか、われわれはそれに対して疑念をいだかざるをえない。科学的と称する自然主義はこの心的ないし精神的な存在をいつも一種生物学的な眼鏡でもってみている。一般に精神的健康とか精神衛生とかいわれているものも基本的にはかかる立場から出発するのであろう。この立場からすべてを理解し、いかなる誤れる態度、行状や、いかなる異常的性格も、またいかなる誤った発達もそれなりに理解され、同時にそれは許されてよいものとなるであろう。なぜなら生物学には現象の客観的記述は許されていても、それに対する価値判断は許されていないからである。

生物学的自然主義が人間の心とか精神とかを問題にする場合、その考察において没価値性の規定を超えることはできない。これがこの立場の限界なのである。したがって精神的健康や精神衛生の研究において基本的には生物学的立場に立つことはさきにも述べたが、そこから価値的判断の段階へ進むときには、その瞬間その判断者は生物学的立場を離れて人間と人間、人間と社会との倫理的価値関係へその視点に移行していることを知らなければならない。もしあくまで生物学的立場に固執するならば、人間の自己などというものはまったく意味のないものとなり、それはいわば生物学的競技場内で投げかわされる球のように、生物学的にふりまわされるだけのものにすぎなくなるであろう。

したがってこの立場からする教育の最大の欠陥ないし危険性というのは、教師と生徒との人格的な交際を欠くこと、私 (Ich) と君 (Du) との交際を欠くこと、したがって教育が真の意味において行われえないということ、裏を返していえば全く教育が機械的方面に傾いているということにあるといえよう。教育は人格と人格との対話的協働の面を重要な一面とするものであるから、教師と生徒とが相互に閉鎖的であれば、そこにはかなり機械的学習操作が組み入れられても、真の人間教育は実行されないで終る

のである。この教育には開かれた心や生命をよみがえらせて新たな方向を示し、真理への認識に向わせる愛の働く余地は見出されない。この教育では、本来心と愛とでもってなされなければならないことを、無味乾燥な方法や訓練、あるいは合理的精神衛生的処理やテストや治療、そのほかに種々様々の手段や機構で補充しているのであるが、これはもともと教育にとっては本質的なものではない。それ故にこの本質的でないもので教育の領域が塗りつぶされるようになると、それこそ教育そのものがまったくスポイルされてしまうことになるのである。この点この立場からする教育はその利点を認められながらも、なお十二分に注意して行われなくてはならない。

註(1) Romano Guardini: Welt und Person, Würzburg 1949, S. 108. グァルディーニはこの書において、イタリアの修道士であり歴史家であるサリムベネ (Salimbene, 1221~1287) の年代史 (1160~1287) を引用している。この年代史にはホーエンシュタウフェン王家のフリードリヒ二世についての報告がある。それによると彼は人間の根源的なものの研究を試みたということである。

(2) Singh-Zingg: Wolfchildren and feral man, New York 1942.

## 十 心的精神的なものの被決定性に対する疑問

現代の教育学は一般に依然として、遺伝的素質による人間決定論にほとんど依存しているといっても決して過言ではないであろう。一切の心的ないし精神的なものを物理的に説明する自然主義的思惟の性格からして、躊躇なく植物や動物にみられる遺伝法則を人間の心的領域に適用している。人間の心的構造はたしかに複雑極まりないものであることは認められるけれども、その取り扱われ方をみると、ただ自然的物理的なものに対してこれを段階的に区別し分類しているにすぎず、しかもその構造的質的異種性を考慮せずにそうした分類をしているにすぎないのである。しかし今

日では遺伝学はこの心的遺伝について言明することを非常に差し控えるようになってきた。一般に近ごろではこの心的遺伝ということを否定するようになってきた。すなわち、心的特質、能力、天賦の才能、こうしたものはたしかにある一定の遺伝的配合によって条件づけられてはいるけれども、この配合はしかし遺伝学的にはほとんど理解しえないように思われるという見方が一般にひろまってきているのである。

芸術家の家庭の調査から推察されることであるが、天賦の才能というものはいわば両親や環境から与えられたものとしてもたらされ、そして子供によって受け取られるのである。天賦の才能の遺伝をただ生物学的意味から解明しようという試みは、最近の研究においてはほとんどみられないであろう。

同じような結果についていえば、ランゲフェルト (Laugeveld) が素質にもとづく知性の遺伝についての調査を発表している<sup>(1)</sup>。よく人は天才は生まれつきのものだという。この考えは、一般に、すでに大部分の人たちによって天才として認められてきた人について推測された考えである。もしかりに、一般の天才としての承認を得られなかった人で、内的本性かあるいは外的自然の諸事状によって天才としての発展を阻止されているような人がいても、われわれはそれに対して何とも判断を下しかねるのである。なぜならたとえすぐれた天賦の才能があったとしても、それが能力として実際に一般の承認を得るためには、それが具体的な働きとなってその天才性を発揮するのだからである。したがって天才とか独創性の遺伝を実証することはほとんど不可能といえよう。

知能 (die Intelligenz) に関していえば、これもまた素質によって制約されていてテストによって確証されたりして生涯変らない価値となっているようなものではない。ランゲフェルトほか数人による調査研究の結果によれば<sup>(2)</sup>、テストによって捉えられた知能の成績は個人個人によって、また外的諸事情によって非常に大きな偏差のあることを示している。ある一定の

時期に、同一のテストである程度同じ水準の成績を示した子供たちも、それから数年のちになると互いに能力に差を生じてきたのである。またそれとは反対に、異った知能的素質をもった子供たちでも、一定の、就中教育的教授的環境のもとにおくと、彼らの知能の働きは一樣になってきたという事実もあった。

心的現象というものは非常に複雑であって、それを捉えるのは極めて困難である。ことにこの現象をどう取り扱うべきかが問題である。この心的現象を全体としてそのあるがままに捉えようとして、恰も網版をつくる時にカメラに用いる網目スクリーンを使用するようなやり方が考えられるにしても、果して本質的なものがその網目スクリーンによって捉えられるかどうか、反対に本質的なものはその網目からすり落ちてしまうのではないかという疑念がある。

すでに述べた所から明らかなように、心的なものは生物学的知識によっては取り扱うことのできないものであり、単に統計学的に規定された発展の形式にこの現象をはめ込むことはできないし、また一人一人の心的現象の状態を静止的にとらえるということも不可能であろう。

かりに心的現象の分母を統計学的に導出することや、そしてそこから類型的なものの仮象を構成することができるとしても、そこには類型というか原型というか、そうしたものはまだ生み出されていない。類型とか原型とかいわれるものは生き生きとした一回限りの個性の抽象である。統計学が提供する近似値やそのほかの補助的概念は、誤用されて人間の個人的特殊性を麻痺させてはならない。

人間の個人的特殊性は、各人各様の現われ方でもって現在しているのであって、しかも自他の相互関係のなかにあって自己を実現していく自由によってそれぞれの生命は維持されているのである。しかも人間のこの特殊性は決して静止的に現われているものではなく、つねに躍動する生命として働き働いて現われるのである。したがってこの特殊性の状態を一種早と

り写真のようにして捉えようとしても、あるいはまた、このダイナミックな生の流れを、一種数学的、生物学的法則によって確実に捉えようとしても、それはもともと無理な話である。こうして捉えられたものは、本来の躍動せる生命のありのままの姿を離れたもの、自由に現在する生命とは本質的に何のかかわりもない別のものなのである。

註(1) Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes, Tübingen 1956, S. 43 f.

(2) Langeveld, Einleitung in die pädagogische Psychologie, Düsseldorf 1954, S. 115.

## 十一 自然的事実としての人間

教育学や児童心理学の自然主義的思惟が現実の教育の世界に非常に大きな、強い刺激を与えたということは疑いのない事実であり、このことについては異議をさしはさむ余地はないであろう。第十八世紀の連続的発展的生命観は、子供は段階を追って発展して行く存在であり、動的な烈しい内的衝動力をもつ存在であることをわれわれに示してくれたのである。外的権威としての教育から解放されたいという、一種憤りにも似た感情を起こさせたものは、自然的なものや根源的なもの、そしてまた墮落していない清潔なものや変質していないものへのあこがれである。この解放を声を大にして叫んだのがルソーでありドイツロマン主義者であり学校改革者であった。彼らの眼と注意とはいっせいに子供たちの上に向けられたのである。もちろんこのような前科学的思惟による自然的なもの、根源的なものの探求とか発掘とかは、すでにずっと昔から試みられてはいたのである。しかしそれが人間の主体的な意欲となって現われたのはやはりルネサンス以後であろう。

児童の教育や教授が科学的に行われる以前には、それらのことは大人や

友人同志の経験によって行われてきたし、またこのようにして児童の知らない世界を示しこれを知らしめるというようになされてきたわけである。自然科学的思惟が発展してくるにつれて人びとは児童を科学的に認識し、児童を科学的に取り扱うようになってきたが、その場合この自然科学的思惟は児童を他の動物やアミーバ、細胞などに類比させて理解しようと試みていたのである。したがって児童への愛情などということはまったく漠然とした感情として、児童にとってはあまり意味のない、さほど重要でないものとしてほとんど顧みられなかった。教授または授業は日常の実際の生活や活動を通して行われるのが一般であった。たとえば犬によるパブロフの条件反射、ネズミによる試行錯誤、養鶏場での支配権の成立、原生動物における知的能力、こうしたことを生活のなかで学び取ることが児童の教育にとって重要なこととされ、また児童を教育的に理解する上に大きな意義をもつものとされたのである。かくして自然科学的認識の発達とともに児童の人間像は再び動物の領域へ引き戻されていきつつあるようである。<sup>(1)</sup>

児童や大人の人格は生物学的考察によっては捉えられない。もちろんそれによって生物学的児童像や大人の像が描かれるわけであるが、これは児童や大人の真の人間像とは異質のものである。この誤れる人間像はみづから人間の品位を落すものであり、その品位の下落がどのような形式のものであれ、それは児童の人格の品位をきづつけるものであり、児童を奴隷化したものである。

人間は決して以上に述べたような「自然的事実」としての存在ではない。人間は果すべき使命を負ってつくられた存在である。しかも人間はこの使命をあるときには身を以て受け入れ、あるときにはこれをしりぞける自由をもっている。人間は自己の発展ばかりでなく自己の維持をも拒む自由をもっている。また人間は非常識に、反社会的に、妨害的に振舞うこともありうる。人間はこうした人間的所業のうちに人間の実存的自由を明らかに示している。したがって、人間は人間自身に課せられた自己の使命を

自覚し、その使命も遂行に対してみづから責任を感じなくてはならない。そしてかかる無自覚的存在から自覚的存在へ高めることが教育の本来の任務であるはずである。

われわれはここで再び生物学的見解の人格に対する無定見を指摘し、人間を、その自己責任的存在への可能性という点からその発展に即して理解し、愛による教育的接触の意義を再びはっきりと捉えなくてはならない。

最近の精神療法の事例の内容をみると、当然の人間の義務の拒否に対する負い目であるとか、対他的不調和または協調的でない態度についての負い目であるとか、あるいはまた誤った自己の生活に対する負い目であるとか、総じて外部から押しつけられたのではない負い目の感情が精神療法の対象である患者の病源となっていることがわかる。

このように患者の病源が内面的のものである場合、これを外面的に自然主義的教育によって中和させようとするのは、かえって事態を悪化させるのみであって、その患者の本質的治癒を遅らせる結果になるであろう。登校拒否の児童の問題などもその最も典型的な一つの例である。この問題の解決に対しては自然主義的教育はなんらなす所を知らないのである。その立場から児童を処理しようとするほど、児童はますます疎外感を強くし、堅い殻<sup>カラ</sup>に自己を閉じ込めてしまうのである。かくては児童が自身でその殻を破って、その負い目と負い目のつぐないを通して自己の存在を再建していこうとする意欲を失わせてしまうことになる。

科学的自然主義の教育は、人間を人それぞれの責任や自由、負い目や罰から解放する立役者であるとみづから思い込んでいるかもしれないが、しかし現実にはこの教育は人間からその真の存在性をだまし取っているのである。なぜなら、人間を自然科学的操作によってこれらの負い目から解放させようとする事自体が人間をますます絶望へ追いやってしまうからである。人間をこの絶望から救わんとする教育があるとすれば、それは人間を外面的に処理せんとする教育ではなくて、人間を内面的に精神的に再建



させる教育でなければならない。

註(1) Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes, Tübingen 1956,  
S. 163.