



Title	教育の人間学的攻究：教育学基礎論の一つの試み
Author(s)	森, 昭
Citation	大阪大学文学部紀要. 1960, 7, p. 59-174
Version Type	VoR
URL	<a href="https://hdl.handle.net/11094/10838">https://hdl.handle.net/11094/10838</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

# 教育の人间学的攻究

—教育学基礎論の一つの試み—

森

昭

## 全体の目次

序章	一
(一) 教育の人間学的攻究の目的	一
(二) 教育の諸形態と人間の生成	一
(A) 人間生成の自然性と歴史性	五
(B) 人間生成の自発性と他動性	八
(C) 教育形態の発展的三層構造	一四
(三) 人間の生成と教育的人間学	一九
(A) 人間の生成の世界への開放性	一九
(B) 人間生成の自然性と歴史性	一一
(C) 教育の人間学的基本的課題	二四
第一章 人間生成の課題と基底	一九
(一) 二次的人間生成の概観と課題	一九
(A) 発達段階の区分	三〇
(B) 人間生成の課題	三二
(C) 発達と人間生成	三四
(二) 二次的人間生成の心理的条件	四〇
(A) 意識的活動主体の生成	四一
第二章 自成的教育と人間生成	五四
(B) 言語的行動主体の生成	四四
(C) 人格的要要求主体の生成	四五
(一) 基礎的学習と人間的行為体系	五四
(A) 人間の直接学習の形態	五五
(B) 基礎的媒介学習の前進	六五
(C) 思考的行為主体の成立	七二
(二) 人間生成の社会的文化的条件	八〇
(A) 生活文化と人間の生成	八二
(B) 集団生活と人間の生成	九二
(C) 歴史発展と人間の生成	一〇五
第三章 教育実践学の人間学的基礎	一一
(一) 人格形成と教育の課題	一一
(A) 生産的人格の育成	一一
(B) 生産的倫理の基本	一一
(C) 生産的倫理と教育	一一
(二) 学習指導の原理的考究	一一
(第三章は(二)だけしか完了していないため、別の機会に発表する)	一一

## 序 章

### (一) 教育の人間学的攻究の目的

教育学を専攻する一人の学徒として、どのように自分の研究活動をすすめ、それをどのように体系づけるべきであるか、私は久しく研究の立場と方法をつかむことができなかつた。今日もなお、それを模索している過程にある。

いわゆる「哲学」の方法、あるいは哲学的思索 *Philosophieren*だけによって、"教育"のすべてがつかめなことは、私も、かなりはやくから気づいていた。同じことは、社会学や心理学などについてもいえるはずである。△教育△には、哲学に、あるいはその他諸学に、還元しつくせない固有法則 *Eigengesetzlichkeit* があるからである。「教育学」は、まさに△教育△の固有法則を究明しようとする学であるといふよう。このことを△の課題としてはつきりと自覚してこそ、「教育学」は、ヤスペルのいわゆる「諸学の宇宙」*Kosmos der Wissenschaften*—(大学はいわば諸学の小宇宙である) ーのなかで、自らの存在理由を主張することができるであらう。

それは疑いもなく明かであるように思える。また、制度上も、教育学は、すでに久しく大学のなかで独立の講座をもつてゐる。だが教育の固有法則にふさわしい立場と方法が、一義的に明かであるわけではない。教育学史もそれを必ずしもはつきりとは示めてくれないよう思える。ショライヒル マッヘル *Schleiermacher*, 1768-1834 やヘルバルト *Joh. Fr. Herbart*, 1776-1841 など、相次いで提出されたいたるの教育学体系は、一定の方向を指示してくれるよりも、むしろ自らの立場と方法を自分で探索する必要を私たちに暗示しているように思える。

私たちは学史に学ばなければならない。しかし同時に、現代の教育学的課題とも取組まなければならない。両方を全うすることが最も望ましいわけであるが、私は、より多く後者への関心をもつて研究をすすめてきた。本稿も、学史の媒介に大きな欠陥があることを、私はここに告白しなければならない。私は自ら納得できる自分なりの立場と方法をつかむことに、精力の大半をそそそがざるをえなかつた。それは、名実ともに教育学者になろうとする年來の念願を果たすための第一歩として、私にとつては、止むをえない方途であったといふばかりはない。

現代の教育学は、実践的にも理論的にも、過去の教育学者が直面しなかつたいくたの課題のまえに立つてゐる。理論の面で以前と最も

あらがつては、教育研究がきわめて多面的になり、しかも科学的研究が量質ともに急速な分化・発展をすすめている点にある。現代の教育現実 *Erziehungswirklichkeit* がじめらるしい変貌をとげ、見渡しがたいほどの分化、発展をすすめつてある以上、それにについて研究する教育学もまた、それに応する発展を余儀なくされるのは当然である。<sup>(註四)</sup>

さて教育現実は、少なくとも二つの視点からとらえられるである。一方では理論的・事実認識的視点から教育事象 *erzieherische Phänomen* (あるいは教育事実) としてみるところ。<sup>(註五)</sup> この教育事象については、いわゆる事実科学 *Tatsachenwissenschaft* の方法による研究がすすめられる。ここに教育諸科学 *pädagogische Wissenschaften*, *educational sciences* が成立する。また教育事実の科学的認識を統一的にすすめるものとして、"教育科学" *Erziehungswissenschaft*, *science de l'éducation* (單数形) を提唱する人々もある。<sup>(註四)</sup> ところで教育現実は純粹に客観的な「事実」としてはあつかいきれない行為的・実践的な性格をもつており、あわにこのひとのゆえに教育現実 *Wirklichkeit←wirken* なのである。<sup>(註五)</sup> この面に注目すれば、そこに教育実践 *pädagogische Praxis* が際立つてくる。この教育実践の在り方を研究するところだ、実践科学 *praktische, oder pragmatische Wissenschaft* としての

"教育学、Pädagogik (im engeren Sinne) — 教育実践学 — が成立する。この教育実践学が教育学の中核的な部分である。<sup>(註六)</sup>

さて教育諸科学は、教育事象をかたちづくつてはいる個人的なないびに社会的な諸契機について、一方では人間諸学 *human sciences* (生物学、心理学、医学、その他) と手をむすんで、人間的個体の科学的認識をすすめ、他方では社会諸学 *social sciences* (社会学、社会心理学、文化人類学、経済学、政治学、行政学、その他) と手をむすんで、社会的事実 *faits sociaux* としての教育事象について科学的認識をすすめている。ところだ、教育の科学的認識を全体として統一するひとつの教育科学体系を構築しようとすれば、教育実践の領域までも、体系のなかに包み入れることになるであらう。しかし、またそうしなければ完全な"教育科学"の体系とはいえないであらう。そのばあい、教育事実と教育実践とのあいだに存在するギャップがまず問題になるはずであるが、いまはこれには立ち入るまい。そのまえに、教育事実にかんするきわめて多数の研究成果をいかに総合するかが、問題になるからである。そのおい、心理学を中心とする人間諸学の総合、あるいは広義の社会学を中心とする社会諸学の総合は、比較的に容易であるかも知れない。このような総合を教育事象に焦点づけて試みると、広義の教育心理学と教育社会学が成立するといつてよ。両方がそれぞれの仕方で、教育実

践の在り方、ならびにそれを研究する教育実践学の構築に対し、尊重さるべきいくたの媒介素材を提供していることは疑いをいれない。教育実践学は自らの理論を構築するにさいして、それらの素材を積極的に自らの媒介として摂取しなければならない。このこと自体は、理論的には疑いのないところである。またそのことの必要を“哲学的”にあげつらうことも、さして困難ではなかろう。だが実際に自分の手でそれをなしとげることは、必ずしも容易ではない。

人はまず多数の、雑多な素材の海をまえにして、文字どおりに望洋の歎きを歎かざるをえないであろう。どうしても素材の選択が必要になつてくる。然らば何を規準にして選択するか。結論をいそいでいうならば、その人の教育理念 *Erziehungsidee* によってである。教育観といつてもよい。ともあれ、いかなる教育理念をもつか、また教育理念はいかなるものであるべきか、問題は「教育哲学」の根本問題にふれてくる。

もし人が、教育哲學を一定の哲学体系から演説的に紡ぎ出す思弁的方法をとらないとすれば、まずもって、みずから教育現実の理論的・実践的研究をすすめなければならない。また教育諸科学と教育実践学の研究成果に学ばなければならぬ。そこで、問題は再びさきの地点に立ち戻つことになる。私自身このような堂々めぐりをくりかえしてきた。これを單なる反復的循環におわらせないために

は、どうすべきであるか。人によって、さまざまの方策が講ぜられるであろう。

私は、数年前から、教育を「人間の生成」としてみる視点から、自分の教育理念を究明し把握しようと企ててきた。そして、教育諸科学の研究成果を、人間生成の理念から選択し総合する試みに着手した。かかる試みによって「教育人間学」が構築されるであろうというのが、私の見透しであった。

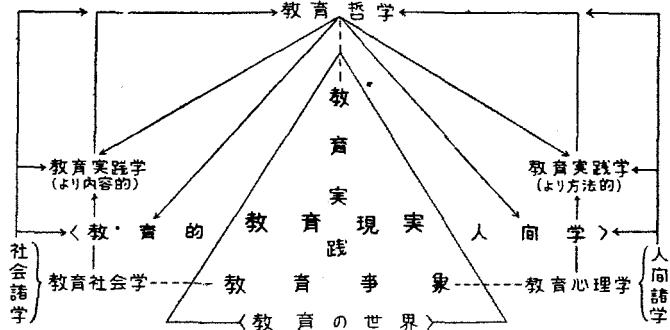
さきに大阪大学文学部『創立十周年記念論叢』<sup>(注八)</sup>に提出した小論は、教育人間学（或は教育的人間学）への最初の布石として書かれたものにほかならない。だが、副題に示したように、それは「教育人間学への非教育学的序説」であった。教育実践の問題を正面からとりあげなかつただけでなく、教育事象さえも正面から問題にはしなかつたからである。それは、教育の世界 *Erziehungswelt* にはいつゆくための通路を開く作業であった。私は人間生成に教育の理念を求めるとする私なりの視点から、人間が「教育を必要とする唯一の動物」といわれるゆえんについて科学的研究と哲学的思索を徹底することによつて、右の作業をすすめた。この作業をいちおう完了した今、私は安んじて教育の世界のなかに足を進めることができることになる。

そのまえに、『論叢』では出さなかつた上述の私見を図式的に整

理しておこう。

下の図によつても示唆されてゐるようだ。教育的人間学は、教育理念（→教育哲学）からの選択的照射によつて、教育諸科学の多様な研究成果を教育実践学へ媒介しようとする位置に立つてゐる。そしてこの媒介 Vermittelung の役割を、「人間生成」の事実的・価値的過程の科学的・哲学的追跡によつて果たそうとする。したがつて、まず、人間とは何かが問題になる。

『論叢』では、現代の人類生物学 Anthropobiologie を媒介として、右の問題を根本的に究明しようと試みた。ただし私は、人間とは何かという問題一つまり人間存在 Menschsein の本質を、あくまでも「生成の相の下や」 sub specie generationis 一つまり人間生成 Menschwerden の過程から攻究しようとした。これが生成主義



の基本的な見方だからである。さて、本論へはいるまえに、教育を人間学的に——人間の生成として——攻究しようとする理由について、少しく立ち入つた説明を試みておきたい。

## (二) 教育の諸形態と人間の生成

「教育」はさまざまの意味に語られている。もし教育をもつとも広い意味に解するならば、教育ほどに古い起源を有する文化現象はまれであり、教育ほどに広い関係領域をもつ人文現象は他に例がないといえる。教育は、人々が共に生活しているところには、つねに生起し、あるいは遂行されている。

広義の教育は、七・八十万年前の始源人類の時代にさえすでにあつたにちがいない。いわんや歴史時代の人類で、何らかの教育を経験しなかつたものはないであろう。教育は家庭でおこなわれ、また各種の集団でおこなわれている。街頭にも教育があり、自生的な遊び仲間でも相互の教育がおこなわれている。およそ人間社会にはいたるところに教育があり、また教育をはなれて人間社会は存在しないといつても、決していいすぎではなかろう。

それだけに、教育の実態を正しくとらえ、教育の本質を正しくつかむことは、容易ならぬ仕事である。いつたい何を教育と見るか、

何が教育であるかを決めることが、容易ではないからである。教育学史に解答を求めて、人は困難がむしろ倍加されることを感じるのである。教育について論ずる学者の数ほど多数の異なった定義が、私たちを困惑させるからである。

考えてみれば、それはむしろ当然であろう。ニーチェは、人間を「いまだに決着のつかぬ動物」と名づけた。このような人間にかかるわっている教育に、容易に決着（定義）がつけられないのはけだし、当然だからである。さて、人間が今だに未決着なのは、人間がほんらい、単なる自然的生存を超えて、歴史的生活を営なまざるを得ない動物であるからであり、人間が歴史的世界の文化的・社会的条件によって様々に生成しうる存在だからである。したがって教育もまた、人間の多様なる生成と同様に多様である。

#### (A) 人間生成の自然性と歴史性

##### (自然的教育と意図的教育)

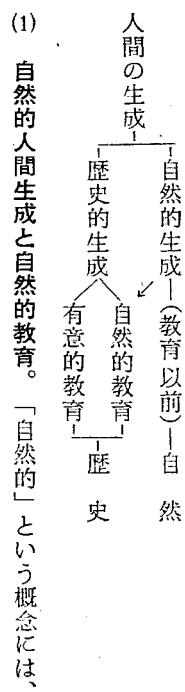
「何が教育であるか」をつきとめるには、なによりもまず、人間生成の多様なる現象形態に目を注がなければならないであろう。しかし人間生成の現象形態はそれこそ千差万別であつて、それらをなんらかの基本的諸形態へ概括し整理しなければ、人は無限のジャングルに道を見失うであろう。ここに教育形態論が登場する一つの必然性がある。

近代科学は、人間が、ながい自然進化の末にこの地上に出現した

動物であることを明かにした。人間が生物であり、自然的存在であるということは、現代人の常識である。私たちは、しかし同時に、人間だけが歴史を創造した動物であることも知っている。人間は、まぎれもなく歴史的存在である。人間の進化は、歴史を創造する動物への進化であり、歴史の創造とともに人間は発展をとげてきた。しかも人間は、歴史的発展のあらゆる時期に、両親の生物学的肉体から生まれ、歴史的世界のなかで発達をすすめる。人間の生成は、系統発生においても、個体発生においても、自然と歴史につながっている。では、人間の生成において、自然と歴史はどのように関係しあうのであろうか。この問題のたちいつた究明は、別の機会にゆずらなければならない。問題はここで論ずるにはあまりにも錯綜しているからである。ここでは、「人間は、自然的生存をこえて歴史的生活を創り営なまざるを得ない動物である」というにとどめる。ひとはそこに、人間という存在の逆説を見てとるであろう。右の命題は解答をあたえるよりも、むしろ問題をはらんでいることを知るにちがいない。私はあえて問題をのこしたままで、さらに一言しておこう。人間は、そのような逆説的動物として、「自然と歴史との間に張り渡されている網」にたとえられるであろう。より正確にいうならば、「自然によつて歴史へと差向かられた動物」、したがつて「単なる動物ではありえない動物」である。しかも、ニーチェ

の言葉をかりていえば、「未だに決着のつかない動物」である。そしてこの独自の在り方が、人間をして、カントのいわゆる「教育を必要とする唯一の生物」たらしめているのである。<sup>(注八)</sup>

さてその「教育」であるが、今日の教育学を学んだ人たちは、教育に少くとも二つの位相のあることを知っている。いわゆる無意図的教育と意図的教育である。無意図的教育は、自然的教育ともいわれる。自然的教育という概念は、いろいろの意味に用いられ、混乱をおこしやすいかわりに、思索へのゆたかな刺戟をふくんでいる。あえてこの概念を用いるゆえんである。しかし無用の混乱をさけるために一言すると、意図的教育はもちろん、自然的教育もまた、人間の歴史的生成にかかわっているのである。しかしそれが自然的生成とも無関係ではないことも、忘れてはならないであろう。事態をいささか単純化していえば、人間の自然的生成は「教育以前」の過程であるが、そこに教育は人類生物学的根源をもつてている。しかしこ本格的な意味の「教育」は、人間が自然をこえて創造した歴史的世界をエレメント（すみか）にしているのである。



少なくとも二つの意味がある。大まかにいえば、自然的人間生成というときの“自然的”は「生物学的」という意味であり、自然的教育というときのそれは、「無意図的」 *unabsichtlich*（無意的）いう意味である。

ところでギリシアいらい、「自然」 *physis, nature* の概念はきわめて多義に用いられてきた。あるばあいには、有意的教育さえも、それが存在の理法にしたがつておこなわれるものと考えられるばあい、「自然的」教育とよばれることがある。ギリシアの自然哲学にかかる思想の源泉があり、ストアの自然汎神論においてこの思想が深化洗練された。さらに十七・八世紀には、ディルタイが「自然的諸体系」 *natürliche Systeme* と名づけたラートケ *Ratke* やローメニウス *Comenius* の「自然的教育学」 *natürliche Pädagogik* においても、そのような意味の自然的教育が論じられている。<sup>(注九)</sup> そこでは、「自然」は存在であるとともに、人間がそれにのつるべき規範であった。ルソー *J. J. Rousseau*, 1712-1778<sup>1</sup> が、「人間の（人間による）教育」も「事物の（事物による）教育」も、「自然の教育」 *l'éducation de la nature* に合致すべきであると述べたとき、そこにも右の自然的教育觀があらわれていると見ておしつかえない。そこには人間の生物学的自然の意味もふくまれてはいるが、当時はまだダーウィン以前であつたから、はつきりと生物学的

生成という意味の、自然的人間生成の觀念は、なお十分には確立されていなかった。要するにそこでは、自然（生物）と人間と歴史の明瞭な世界観的分節はまだ成立していなかったといえよう。

世界観的に自然と人間と歴史をはつきりと分節せし、それらの生成的連関について思索した先駆的思想家の一人が、ヘルダー J. G. Herder, 1744-1803 であった。彼は發展 entwickeln する宇宙のなかで、人間がいかに出来てゆくか (Bildung der Menschheit)、一つまり “人間の生成” について、深い思索をおこなつてゐる。ヘルダーによれば、自然是内的なつくる力 innere Bildungskräfte にみち、かたちづくるはたらく Formung (形成) の衝動をそなえてゐる。（彼の自然是生命的自然であった）。人間も、動物と同じように自然から生まれた存在である。しかし動物は、生存に必要な確実な「技能」Kunstfähigkeit と「本能」Instinkt を自然から与えられているのに、人間だけはそうでない。出生時の赤ん坊のあの著しい無力さを見るがよい。人間は、まさに、自然の「造化か手放された最初のもの」 der erste Freigelassene der Schöpfung といわなければならぬ。<sup>(註1)</sup>

右の事実は、同時にまた、人間が自然の決定から解放された「自由」 Freiheit をもつてゐることを物語つてゐる。それにこの自由なる人間にねじて、自然から「理性」 Vernunft への方向転換がお

こなされたのである。造化から手放された人間は、言語と学習によって自然をこえ、自らの理性を完成することによってのみ、自分の存在を全うせざるをえないからである。

カントが人間を「理性能力のそなわった動物」 mit Vernunft-fähigkeit begabtes Thier <sup>(註10)</sup> とし、人間は「自分をなにものかにしなければならぬ」 sich zu etwas zu machen といふ、そして「教育を必要とする唯一の動物」と規定したとき、彼はおそらくヘルダーから大きな示唆をうけていたにちがいない。

カントにおいて、人間が必要とするといわれた教育は、むしろ養育や訓練や訓育など、いわゆる有意的他者教育であった。しかしヘルダーにおいては、自然から理性的の人間への転換的・連続的上昇（“人間の生成”）は、単に理性による認識と道徳行為によって有意的に遂行されるものではなかった。言語をはじめとする「文化」 Kultur が、「人間の人間への教育」 Erziehung des Menschen zum Menschen 一つまり人間の生成一において、大きな役割をはたすのである。その教育はなによりもまず、今日的な意味の自然的教育として生起するものといわなければならない。もちろんそこには、なんらかの有意的教育もふくまれてゐる。

(2) 自然的教育と有意的教育。私はいま自然的教育と意図的教育

とに言及した。これら二つの教育形態が概念的にはつきりと整理されたのは、学問的教育学 *wissenschaftliche Pädagogik* が成立して以後であり、とくに二十世紀に入ってからである。いまは教育学史的考証に深入りするにむをわけ、めほしむ」、[1]の学者をとりあげることにしよう。

アロイス・フィッシャー *Aloys Fischer* は、一九一四年の論文で、「教育的」 *pädagogisch* といわれる事実に、三つの基本的形態をわけている。(a) 相手に影響をあたえようとする動機と目的が当事者に証明され、相手の側にも影響される可能性が証明されるばあい。(b) 当事者に教育の意図がなくとも、相手の側に何らかの影響が生じているばあい。(c) しかし、双方に意図も影響も証明できなくとも、観察できない深層 *tiefer Schicht* に教育の事実が成立していることもありうる。(註1)

フィッシャーはいわゆる「教育学」 *Pädagogik* の観点から教育形態を分類したわけであるが、クリークは、教育を或る大人と少年も、教師と生徒の個人的な関係としてとらえた近世的「教育学」に激しい非難をくわえ、教育をなによりも、精神的有機体 *geistiger Organismus* たる共同体そのものの根源的機能であると考えた。彼はかかる浪漫的な世界観を背景とする独自の教育科学の立場にたつて、教育に三つの縦断的な層を区別した。(a) 最深層の教育は人と

人との無意識的なはたらきあいからなり、(フィッシャーの(c)に相当する)(b) 第二層の教育はなお教育的な意図をもたない意識的な目的活動として生起し(フィッシャーの(b)に相当する)。(c) 最上層においてはじめて、技術学としての「教育学」が対象とするようだ、教育の意図・目的・方法・施設・組織をもつた教育活動が遂行される。(フィッシャーの(a)に相当する)。もしクリークの浪漫的世界観を捨象して、この分類だけをとりあげれば、いちおう妥当な分類といえよう。(註2)

右の(a)が勝義の有意的教育(意図的教育)であり、(c)が勝義の自然的教育である。(b)はある意味で自然的教育ともいえるし、また意識的教育ともいえる。さて、自然的一意図的の対概念のほかに、非計画的—計画的、非形式的—形式的 *informal-formal*、非制度的—制度的 *non-institutional-institutional* などの対概念があり、

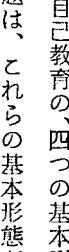
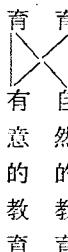
自然的教育は機能的教育 *funktionale Erziehung* といわれる」ともある。

### (B) 人間生成の自発性と他動性

(自)「教育と他者教育」

「教育」という概念は、一般に、「或る人が他の人を教育する」という他動詞の意味に用いられている。しかしそれ以外に、「自分

が自分を教育する」という、再帰動詞的な意味でも用いられる。もし前の意味における教育を「他者教育」Frei-education（他者に対する教育、他者による教育）というならば、後の教育は「自己教育」Selbsterziehung, self-education といふことができる。それらは形式上、人間生成の他動性と自発性に対応するといつてよい。また自己教育と他者教育のそれぞれに自然的教育と有意的教育をわけることができるであろう。

自己教育  自然的教育  
他者教育 

してみれば、教育には、自然的自己教育、自然的他者教育、有意的他者教育、有意的自己教育の、四つの基本形態がわけられることになる。ところで問題は、これらの基本形態が、いかなる連関において現実の教育をかたちづくっているかということである。これら四つの形態の相互の連関をつかむことは、教育の本質をどのようなものと考えるかということと結びあつてゐる。この点については、教育を「社会過程」の一環とみる視点と、「人間生成」の道程とみる視点との二つをあげることができるであろう。むろん二つは二者択一の関係にあるのではなくて、相互媒介の関係に立つものといわなければならない。しかし私たちの限られた思考能力では、どちらかを拠点にして他方をそれに媒介するという仕方で、両方の統一を求

めてゆくほかはない。教育人間学は、ひとまず後の視点を拠点としてえらぶであろう。（追記参照。二八頁）

(1) 社会過程としての教育。教育を社会過程の一種とみるものとしては、デュルケム派、マルクス派の教育科学をはじめ、その他の多くの教育社会学の体系をあげることができる。しかしまは、便宜上クリークをとりあげることにしよう。彼は教育形態をさきに述べた三つの層に分析する一方、これとクロスする水平の次元に、自己教育と他者教育とを大別した。「自己教育」には、(a)個人の自己教育と、(b)共同体の自己教育をわけ、「他者教育」には、(c)個人による個人の教育、(d)共同体による個人の教育、(e)個人による共同体の教育、(f)共同体による共同体の教育をわけて (注1) いる。

もし私が教育を社会過程とみる立場をとるならば、右の諸形態を次のように発展的に連関づけ、また後に述べるような問題を提出するであろう。私はまずクリークが有機体としてとらえた「共同体」を「社会集団」におきかえ、彼の社会有機体説を脱却したい。

(a) まず「社会集団による個人の教育」（他者教育）が、もつとも基本的な教育形態として自然的に生起する。さて社会集団による個人の教育は、社会発展の或る段階において、制度的教育の形態をとつて意図的に遂行されるようになるのがつねである。しかし制度的

教育が成立する以前に、(b)「個人による個人の教育」（他者教育）が、これまでもっとも基本的な教育形態として自然的に生起しているし、これもなんらかの機会に、非制度的あるいは制度的な意図的教育に転化する。さて以上の二つの他者教育は、

(c) 何らかの仕方で、「個人の自然的あるいは意図的自己教育」と結びあって生起し、或は遂行されるのであるが、この点については後で述べよう。

クリークはさらに、(d)「共同体の自己教育」をあげているが、この表現には、社会を拡大された個人とみる社会有機体説のにおいがある。クリークが共同体の自己教育と考えたのは、実は「社会集団の変動・発展の過程」にほかならない。それは“教育”というよりは、むしろ「教育以前」の社会的過程とみるべきであろう。しかしこの「教育以前」が実は、(a)、(b)、(c)などの教育事象の社会的根源をなしているのである。

(e) クリークが「共同体による共同体の教育」とよんでいるものも、「社会集団の変動・発展が他の集団との接触によっておこなわれる過程」とみるべきであって、(d)とともに教育以前の社会的過程をなしている。

(f) 最後に、「個人による共同体の教育」は、社会集団の変動・発展におよぼす個人の活動の影響」とみるべきもので、個人の活動とそ

の結果が個々の成員に何らかの学習効果を生じうるばあいにのみ、これを教育とみるのが妥当であろう。

さて「社会集団の変動・発展」は、(d)それが内部的に進行するばかり、或は(e)他との接触によっておこるばあいのいずれも、ひろい意味の歴史的過程である。このような社会的・歴史的過程の一環として、(a)「社会集団による個人の教育」、(b)「個人による個人の教育」、(f)さらには「個人の活動による社会集団の成員への影響」について、それらの現象形態・成立条件・組織・目的・方法などが総合的に究明されなければならないであろう。（そのさい、(b)「個人による個人の教育」、とくに(c)「個人の自己教育」は、社会過程の一環として規定しつくせない一面をもっているのであるが、この一面が右の観点では十分な重みでとりあつかわれない危険がある。）一般に、クリーク、デュルケム、また或る意味ではマルクスの立場にたった、或はそれらに影響された「教育科学」や、教育社会学においては、右に述べたような観点から教育の研究がすすめられていくとみてさしつかえないであろう。そこでは「人間」の問題が十分には究明されていない。

(2) 人間生成の語義。教育を「社会過程」としてとらえる視点は、教育研究において欠くべからざる基本的視点といわなければ

らない。しかし右にも示唆したように、それだけでは教育の全体がとらえられないことも否定できない。私はここに、教育を「人間生成」の視点からとらえる一つの新しい試みを展開するであろう。もちろん二つの視点を総合するものこそ最も具体的な視点なのであるが、私の試みは、この目的へ一つの道をひらくための努力にはかならない。私は一挙に全体をつかむ万能の頭脳をもっていらないからである。——ここでは、その手はじめとして、日本語として必ずしも十分に熟さない「人間生成」という概念の語義について、私の解釈を述べておこう。

「人間の生成」にあたる通常の日本語をさがしてみると、「ひととなり」(為人)とか、「ひととなる」(成人)などがある。「ひととなり」は一般に「たち」・「うまれつき」・「性質」などを意味している。そのばあい、人の性質はうまれつきのもの、生得的のものと考えられているようである。ところで、今日のペースナリティー(人格、ひととなり)の理論は、たちや性質が生得的に決定されたものでなく、後天的に形成される面が多いことを明かにした。すなわち「ひととなり」は、生得的に斯々のものであるのではなく、文字どおりに、斯々のものになるのである。ほんらい「ひととなり」という語は、かかる生成的な意味を含蓄していたはずなのに、なぜ「ひととなり」が素質決定論的な意味に解されたのであろうか。第

一には、以前の人間觀が素質決定論的であったからであろう。第二に、右の人間觀では、「生まれる」ということが「ひととなり」とであると考えられ、したがって生まれたときに「ひととなり」が決まってしまうと考えられたのであるかも知れない。

さて、もう一つの「ひととなる」という方は、一人前の人、つまり成人になるという意味と解される。この裏には、子どもはまだ一人前の人でないという考えがひそんでいることは明かである。ともあれ、日本語の「ひととなり」と「ひととなる」とが、個人の発達過程のエポック——いわゆる第一の誕生と第二の誕生——に結びついていることは興味がある。

ともあれ、私の意味する「人間の生成」にぴたりとあたる普通の日本語はないようである。ところで、「人間の生成」という術語を自分なりにつくりだしてから、私はドイツの文献にそれに相当する＜Menschwerden＞とか＜Menschwerdung＞などの語がしきりに出でてくるとに気がくよくなつた。記憶に残っている主要なものを見なべてみよう。

(a) まず人類の生物学的起源を論じた文献のなかに、右の術語がしばしば出てくる。ボルク K. Bolk (本人はオランダ人) の主著の表題(Das Problem der Menschwerdung)などはその一例である。日本の人類学で用いられてくる「人類(の)起源」とか、「人類(

への）化成」などの術語がそれに相当する。

(b) 直接に教育と関係した例としては、「教育は個人の人間生成の道程である。」 Die Erziehung ist der Weg der Menschwerdung des Einzelnen. じつはバルトマンの文章をあげることができる。

(注10)

私はハルトマンの哲学には必ずしも同意できないものを感ずるのであるが、しかし、右の命題そのものには深い共鳴をおぼえる。右の考え方を別の観点から表現したものとして、カントの言葉を引いておじつ。「人間は教育によってのみ人間になることができる。」 Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung.

(注11)

(c) 第一の例が生物学的次元における「教育以前」の人間生成であり、第二の例が歴史的・社会的次元における「教育」と直接に結びあつた人間の生成であるとするならば、ヤスペルスの次の文章は、

いはば「教育以上」の実存的次元に結びついた人間生成の考え方を示したものと考えられる。「人間存在の品位は、人間存在が（途方にくれて現実の全体に）耳を傾けるさい、そこから導きを得る深みのなかにある。人間存在は人間生成である。」 Menschsein ist Menschwerden.

(注12)

(3) 人間生成の諸相。外国の文献をあさって、いろいろと用語を検討することは、自身の理論を展開するための示唆を得る以上の意味はもない。次に、私自身の考え方を述べることにする。(a) 右によつて示唆されたように、人間の生成は、まず、人間（人類の）

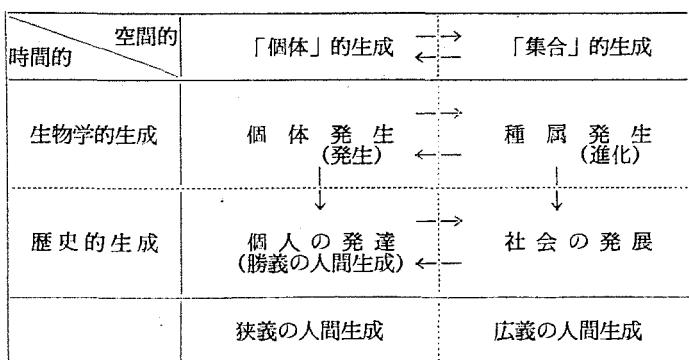
「生物学的生成」—人類の化成—を意味する。一般に生物の生成（広義の発生）に種属の発生（系統発生、進化）と個体の発生（狭義の発生）とがあることはよく知られている。人類の生物学的生成にもまた種属発生と個体発生をわけることができる。

(b) さらに入間の生成は、歴史的次元における人間（人類）の生成つまり「歴史的生成」——をも意味する。これは、右の生物学的生成よりもはるかに条件が複雑であるが、しかし、いちおう、右の種属発生と個体発生に対応するものとして、社会集団の歴史的生成（発展）と個人の歴史的生成（広義の発達）とを区別することができるのである。

さて、教育をとくに「社会過程」の一環とみる視点は、右の分類からいえば、社会集団の歴史的生成（発展）の一環として教育をとらえようとするものということができる。これに対し、教育をとくに「人間生成」の道程とみようとする教育人間学の立場は、個人の歴史的生成（広義の発達）を中心として教育をとらえようとしているわけである。

(c) ところで、周知のように、社会と個人、あるいは集団と個人の関係は、必ずしも単純ではない。それに社会集団の発展と個人の発達、という時間的経過を織りこんでくると、両方の関係はいっそう複雑になる。実は生物学においても同様で、種属発生と個体発生の関係は常識で考えるよりもはるかに複雑であることが、多くの生物学者によって指摘されているのである。いわんや種属発生、個体発生、社会の発展、個人の発達——これらの四つの過程の全体的関係ということになると、その複雑さは目もくらむばかりである。この問

題については、別の機会に詳述することにする。いまは問題処理の便宜上、人間の個体発生と個人の発達を「個体的生成」という概念にまとめ、人類の種属発生（進化）と社会の史的発展を「集合的生成」とよぶことにしたい。そうすると、「人間の生成」には四つの相が区分されたことになる。左にこれを表示しておこう。



教育はたしかに社会過程の一環であり、社会集団を維持し或是発展せしめる機能・実践である。しかし教育は、同時に個人の人間生成の道程でもある。この点に着目すれば、歴史的・実存的次元における人間の個体的生成が、教育の主体的中軸であるといわなければならない。教育論としての「人間生成論」は、人間の個体的生成を中軸にして、教育の本質と実態にせまろうとする試みである。

もしそうだとすれば、社会過程の一環としての教育の機能や

実践は、人間生成論の領域外におかれるのであるうか。むろんそうであつてはならない。では、そうならない保証はどこにあるであらうか。この疑問に答えるには、本文で詳述することをここで簡単に先取しておかなければならぬ。

いうまでもなく個人——人間的個体——は、単なるアトム的個物ではない。人間は個人としても、いわゆる社会的存在であり、また広義の歴史的存在なのである。これはもはや更めていうまでもない自明

の、そして基本的な事実である。人間は、歴史的・社会的な世界の内に存在し、そして世界の社会的・文化的な人的・物的の他者と互いに依存しあい、それらと主体的に交渉することにおいてのみ、生存を保ち、生活を営むことのできる存在である。かかる意味において、人間は「世界内存在」であるといえる。ただし私は、ハイデッガーに由来する「世界内存在」の概念を、ハイデッガーから自由な立場で私自身の概念として用いるであろう。

### （C）教育形態的の発展三層構造

私は右に述べた視点から人間の生成を追求し、これを主体的中軸にして教育形態の生成的連関をとらえるであろう。このねらいを達成するために、さきに分析した教育の諸形態を、次の三つの基本形態に統合することにしたい。

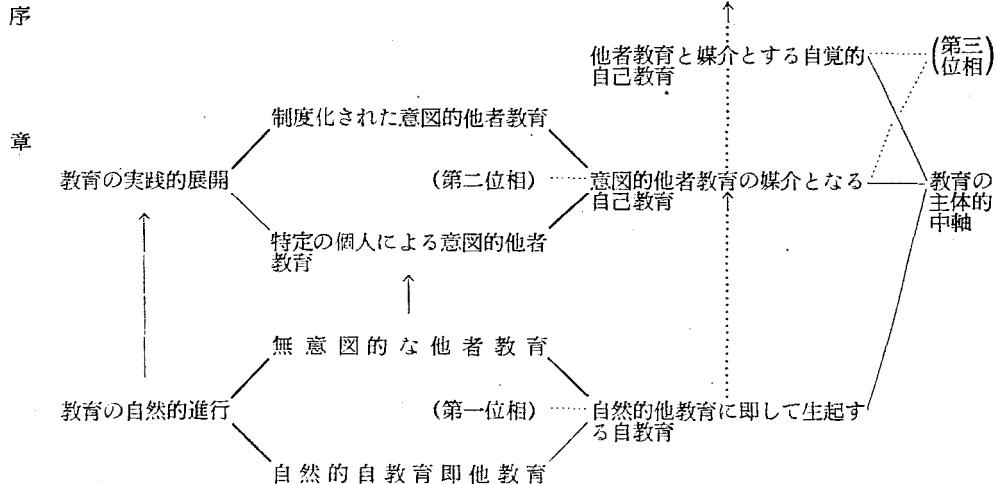
(1)自己教育と他者教育（むしろ自教育と他教育）が未分化的に相即している自然的教育の過程。——「教育の自然的進行」

(2)意識的に、あるいは教育的意図をもつて遂行される他者教育と、その媒介となる自己教育。——「教育の実践的展開」

(3)意識的、あるいは自覺的におこなわれる自己教育と、これの媒介とされるさまざまの他者教育。——「教育の主体的中軸」

の全體的連関を認識することなしには、人間の個体的生成を正しく

とらえることはできない。そしてもし、「人間の生成」を広義に解し、人間（人類）の集合的生成をもこれに含めて考えるならば、右の分析や認識も、実は人間生成の究明にはかならないわけである。ともあれ、いまは人間の個体的生成が、「歴史的世界の内に存在する人間的個体の生成」であるということを指摘しておくにとどめよう。



も、まず無意図的な「自然的教育」として生起 geschehen する。

(a) 自然的自教育即他教育——自然的教育のうちで、もともと始源

ができるであろう。自然的・歴史的な世界の内にあって生成をとげてゆく人間は、人々や事物（人的・物的の他者）との直接的・自然的な（おのずからな）交渉によって、自然に自身を教育し、おのずから他者によって教育されるのである。主体の側からいえば、それは自然的な自教育であり、他者の側からいえば自然的な他教育である。しかし実際には、自教育と他教育が未分化に相即（融合）して

いる。この始源的教育形態について、もっと明瞭なイメージをもとうとするならば、現代心理学の説く学習行動の過程をおもいだしてみるとよい。ただし今日の学習心理学は、一般に、学習過程を歴史的世界の文化的・社会的条件から抽象しているのであるが、人間生成論は、学習過程を歴史的世界の具体的諸条件のもとで追跡しようとする。そうするならば当然、人間がそこで生活する集団や、広狭さまざまな生活圏が問題になってくるであろう。

右の始源的教育は、すでに幼児期にはじまっているが、個人が死ぬまで何らかの仕方で生起しづけるのである。

(b) 無意図他者教育——右の始源的教育は、主体と物的・人的な他者との交渉において自然的に生起する過程であるが、人的な他者

は、それ自身もまた人間的主体なのであるから、なんらかの機会に、右の学習主体へ意識的に働きかけようとする。例えば、子どもは大てい国語の發音や語法を自然に学習してゆくけれども、子どもが正しくない發音をしたときに大人がこれをたたずというようなばあい、大人は必ずしも子どもを“教育”しようとする特別の意図をもつていなくても、しかしながらの教育的影響を子どもにあたえている。

この無意図的他者教育は、前述の自然的他教育即自教育から、次にとりあげる意図的他者教育へ移行する中間過程に成立するといつてよからう。したがって、それはもはや純粹の自然的な生起ではない。それは他者（多くは大人）の個人的イニシアティヴを少なからずふくんでいる。ただし、その背後には集団があり、全体社会があらり、そうじて人間の世界がある。

(2) 教育の実践的展開。勝義の教育は、いうまでもなく生起 *Geschehen* としての教育ではなくて、実践 *Praxis*（行為）としての教育である。（ただし、教育的行為への機会は、多くのばあい教育の生起過程のなかにふくまれている。）これが教育実践学の主重要な研究領域である。

(a) 特定の個人による意図的教育——右にのべた無意図的他者教育は、明確な教育的意図を欠いているにしても、特定の個人のイニシアティヴによっておこなわれるもので、ここでとりあげる意図的教育との間に、必ずしも明瞭な一線をひくことはできない。しかし勝義の意図的教育は、特定の個人が相手を教育しようとする意図をもち、したがつてなんらかの目的をめざし、また必要に応じて一定の内容と方法によっておこなう教育である。すでに家庭教育もしばしばかかる形態をとっている。特別の教育機関の存在しない時代や社会においては、とくにそうである。むろん両親以外の特定の個人が、人々を意図的に教育するばあいも少なくない。いなそのような教育は、人間世界のいたるところで、枚挙にいとまないほど多種多様の仕方で行われている。

さて意図的教育関係を結ぶ人々と、集団や全体社会との関係は、これまで多様である。それについては後でふれる機会があらう。いまは、個々のばあいについて、歴史的・社会的な客観的諸条件と、人々の主観的諸条件とから、右の関係は究明されなければならないことを指摘するにとどめよう。

(b) 制度化された意図的他者教育。——右にとりあげた三つの教育形態は、いわゆる非制度的教育であった。ところで人類の歴史（集合的生成）の過程において、特定の集団が自身を維持するために、また一定の文化遺産を次の世代に伝達するために、特別の方策を必

要とするようになつたとき、その必要をみたす制度がつくりだされる。かくして意図的他者教育が、制度的形態をとつて成立する。それには「学校」的施設をもつたものもあるし、もたないものもある。前者では、多くは専門の「教師」がそれに当つている。

さて制度的教育の成立事情もまた、歴史的・社会的・文化的条件によつて多種多様であり、それらの事情を簡単に概括することはできない。ただ一般的にいえることは、制度的教育は、それを創設しそれの運営にあたる人々の属す集団、とくに社会階級の、維持と発展を目的とするばかりが少くないということである。一般に個々人の個体的生成も、かかる目的にむかつて規定される。個々の人が、「彼がそれであるところのものに成る」という方向へ自由に生成し、かくして逆に社会を改善・改造する主体となることを目的とする教育は、今まで、きわめてまれであつた。しかし人間生成の本来の目的は、ここにあるといわなければならない。

(3) 教育の主体的中軸 教育は、いかなる形態の教育であろうとも、つねに「人間」の教育である。人間は、他者によつて自然的に教育され、あるいは意図的に教育されるいづれのばあいにも、つねに同時に、おのずから自身を教育し、あるいはみずからを教育しているといなわけなければならない。したがつて、人間自身のなんらか

の自己教育と相即しない、あるいはこれを媒介としない他者教育はない、ということができる。すなわち人間においては、他動と自発とがつねに、なんらかの仕方でむすびあつてゐる。このことは、すでに以前から教育学でいわれてきた。実をいふと、それは世界内存在としての人間存在そのものの本質に由来しているのである。

(a) 他動と相即する自発的活動——すでに述べたように、もつと

も始源的な自然的教育においては、他教育と自教育とが未分化に相即している。これは、人間存在の本質構造にもとづいているといわなければならない。それは第一章で詳述すべき問題であるが、一言すると、人間は自ら動くことに即して他から動かされ、また他から動かされることに即して自ら動く主体として存在するのである。そのこと自体は、動物にもある意味でいえるのであるが、人間は、他者(物的・人的の他者)に依存する反面、自分の在り方を自分で決めるようには課題づけられている点に、動物とのちがいがある。人間は自由へと自然から手放された存在なのである。ただし最初はまだ、そのような存在構造がはつきりとした形をとるにいたらない。すなわち「他者への依存」と「自身への委託」とが対立しつつ統一されるという形ではなく、両方がいはば直接に結びあつてゐる。他動と自発とが相即しあつてゐるわけである。かくして他動と相即する主体の自発的活動が、個体的生成の始源的動力であるといえる。かか

る活動それ自身は、むろん教育以前の活動であるが、しかし、それこそが自己教育の主体的動力であり、これなくしては他者による教育もありえない。

(b) 意図的他者教育の媒介となる自己教育——個体的生成をすすめるにつれて、人間は、しだいにより意識的に、「他者に関係 sich verhalten」し、自己自身に関係 sich zu sich selbst verhalten する「主体」になってゆく。すなわち他者と受動・能動の関係にたつているだけでなく、自分が自分にはたらきかけて、他者との関係において自分の在り方をきめるようになる。例えば、子どもは單に父親の怒声の物理的刺戟に反応するのではなく、叱られていることの意味を理解し、それに基いておとなしい在り方へと自分の在り方を変えようとして、あるいは逆の態度をとる。生徒は單に教師の音声的刺戟に反応するのではなくて、「1の1/10は0.1である」という教師の教えを、自分のすでにもつてている数学的知識にもとづいてなるほどと自分が納得したとき、その教えがのみこめるのである。要するにそこでは、他人に教えられながら、教えられたことを自分に教えるとでもいえるような過程がたどられる。主体のこのような自己教育を媒介とせずしては、いかなる意図的他者教育も満足にその目的を達成することはできない。かかる意味において、自己教育は教育の主体的中軸であるといふことができる。

近代教育において、子どもの「自発性」が尊重されることは周知のとおりであるが、自発性は單に「内から外への発動」なのではなく、その根本は、右に述べたような意味における主体の自己活動と解されなければならない。いわゆる近代教育が成立する以前から、目的をうまく達成した教育は、つねに何らかの仕方で、相手の自己教育を媒介としておこなわれたにちがいない。かかる人間生成の法則をはつきりととりだしたもののが、いわゆる自発性・自己活動の教育原理なのである。ただしこの原理には、自己教育プラス・アルフレーの部分がある。自己教育それ自体は、封建的人間への自己教育でもあらうからである。私がここでいわうとするのは、いちおう価値的観点を度外視して、人間というものが、他者教育のいかんによつて、その目的に合うように、どのようにでも自分で自分で自分で変えることのできる存在であるということなのである。だからこそ、他人の教育に従事する者の責任は重大である。

(c) 他者教育を媒介とする自覚的自己教育——他者教育は、教育される者の側からいえば、当人の自己教育であるということができるのである。しかし低い生成段階にある個体は、かかる自己教育を自覚的にすすめるところまではいっていない。彼が人間としての生成をすすめるにつれて、彼はやがて、他者教育を媒介として自分で自分で自分で教育することができる主体、つまり自覚的自己教育の主体になるであ

ろう。また真に教育的な意図をもっておこなわれる他者教育は、相手をこのような自己教育的主体たらしめることを目的にしているのである。この意味で、「教育」（他者教育）は、人間をして、「教育」の世話にならない独立の人間たらしめることを目的にしているといえよう。

とはいって、主体の自己教育は、他者と無関係に、真空の中でおこなわれるのではない。世界の中に存在する人間は、他者からの影響や、さまざまの他者教育を媒介とし、他者との交渉において、自覚的に自己を教育するのである。そしてこの自覚的自己教育は、死にいたるまで、また例えば「人類の教師」といわれている人たちが身をもつて示めしたあのような高さにまでも進められることがある。自己教育には最終的限界はない。

### （三）人間の生成と教育的人間学

（1）において、教育学の学的課題を意識しつつ、教育を人間生成の視点から人間学的研究しようとする意図とその論拠について、総括的な私見を述べた。

人間の生成は、まず、その一次的生成過程から論究されるべきであるし、これについても私なりの研究をまとめているのであるが、この問題については『論叢』で私見を述べたから、本稿では人間の二

次的生成について考えるにとどめる。しかし本論にはいるまえに、『論叢』の所述を要約し、教育的人間学の企図を明かにしておきたい。

#### （A）人間存在の世界への開放性

マックス・シェーラーがユクスキュル J. v. Uexküll の動物理論によつて、動物の本質を「環境への被縛性」Umweltgebundenheit としてとらえ、反対に、人間の本質を「世界への開放性」Weltöffnenheit にもとめている。同様の見方がドイツ系の人間学と教育学ではひろくおこなわれている（注三）。ハイデッガーの「世界内存在」In-der-Welt-sein である。右の見方と無関係ではない。ただしシェーラーが人間存在を生命 Leben と精神 Geist の二つの領域に岐別し、生命の領域では人間も動物と同じであるが、精神の領域においてこそ人間は世界へ開放されていると考えたのに対し、ハイデッガーは、そのような見方を、人間存在の統一的把握を困難にする領域的存在論 regionale Ontologie であると批判し、人間存在全体を端的に「世界内存在」としてとらえた。彼が人間存在の統一的把握を企てたことは正しい。私は必ずしも実存的教育学 existential Pädagogik に組みするのではないが、シェーラー的二元論に対するハイデッガーの批判には同意する。しかし、「内

存在」 In-Sein にかんするハイデッガーの説明には、ユクスキュル的な環境理論 *Umweltstheorie* をそのまま人間に適用した形跡がみられる。<sup>(注34)</sup> 少なくも、はつきりと人間の人類生物学的独自性にかんする最近の研究をふまえて、そこから人間的実存の特質へ迫まつていつたとはいえない。私が『論叢』の拙論で言及したゲーレンの<sup>(注35)</sup> 人間学は、人間が行為的存在 *handelndes Wesen* であり、また教育を必要とせざるをえないゆえんを、人類の生物学的原始性にもとめようとした点で、シェーラーとハイデッガーが残した問題に独自の人類生物学的照射を加えたものということができる。<sup>(注36)</sup> しかし彼の<sup>(注37)</sup> 人類生物学は、人類の原始性を一面的に強調し、また、ポルトマンが究明した人間の初期胎外発生の独自性を十分にはその体系のなかに消化していない。<sup>(注38)</sup> リットはゲーレンの人間学に哲学的批判を加えている。私は現代の発生心理学・発達心理学の成果を媒介にして、彼の所説を修正し補足しようと試みた。とはいって、ゲーレンが、ポルトマンやその他の人々とともに、これまでの単純な直線的な進化主義 *evolutionism* に立脚する人間觀に批判を加えたことは、<sup>(注39)</sup> 教育理念の探求にも重大な影響をあたえるはずである。私が『論叢』で一見教育学とは無関係な非教育的な序説を試みたさい、実は、遠く教育の問題をにらんでいたのである。「教育学」の立場と方法に終始するかぎり、新しい教育学の次元は開拓できないと思つ。

(a) 私は『論叢』で、人類の幼体における直立歩行の運動発達が、ゲゼル等のいうように、單に人間有機体の内的成熟による自成的過程ではなく、成熟にともなつて高まる自發性、大人による助力的指導、ならびに、主体自身の努力的学習によつて達成されることを指摘した。しかも幼児は、直立歩行を達成するまでに、ゲゼルらの分析した多様な運動定型を次々に経歴し、それらを直立歩行へ統合してゆくのである。この事実は、人体の柔軟な可動性と深かい関係をもつてゐる。人体はかかる柔軟な可動性のゆえに、多種多様の運動形態を展開することができる。要するに人間は、運動の面でさえ、人類特有の定型（直立歩行）を習得すべく、課題づけられた存在であり、また動物のような固定的定型から解放され、多様な運動様式にむかって開かれているのである。私は、ここに、「世界への開放性」の一つの重要な存在的 *ontisch* な条件をもとめたい。「我れ歩む」ということなしには、「我れ考う、故に我れ在り」といううる人間への生成はありえない。まず「我れ歩む故に人と成る」というべきである。

(b) つぎに、人類幼体の把握動作に注目したい。シェーラーは精神の特質（世界への開放性）を、「即物性—すなわち事物そのものの相在による被規定性」 *Bestimmbarkeit durch das Sosein von Sachen selbst* としてとふえた。<sup>(注40)</sup> だが、この即物性の成立につい

て、彼はなんら経験科学的説明を加えていない。ハルヴァースン H. M. Halverson 等が明かにしたように、猿などもがって、人類の幼児は、物がうまく扱めるようになるとおもて、いくたの試行をくりかえさなければならぬ<sup>(注5)</sup>。そしてカスナー B. M. Castner 等の所見が示しているように、外界の対象、ならびに、それと自分の手との関係の「相在」(いかに在るか)を即物的・客観的に知覚して、手の運動を意識的にコントロールするようになつたとき、人間独自の把握動作が完成されるのである。この事実と、ヴィオー

G. Viald<sup>(注6)</sup> がブーテン Boutan の実験について指摘した事実など

(注7) から、人間特有の即物的知覚と動作、もひに認識と技術の発生的起源がつかめるであろう。我れ歩む故に、やがて「我れ歩む故に、人と成る」というべきである。Greifen は Begreifen にいつある。

(c) 最後に、人間特有の言語生活に着目してみよう。言語生活は前言語的発声 prelinguistic vocalisation が先行し、とくに喃語が注目される。喃語から言語にいたる過程こそは、人類幼体の生活と意識を、生物学的環境への被縛から非生物学的環境へと聞く通路である。ヨーハー Karl Bühler もいうように、喃語には生物学的な意味の主体がなし。それは「持主のない財宝」であり、しかも「あらゆる意義、あらゆる意味」を担なうことのやあい言語活動へと発展してゆくのである。それをマッカーシー D. McCarthy

によつてふえんすれば、喃語的レパートリーは、あらゆる国語の母音と子音をやくむほどの広範なヴァラエティをもつてゐる。そこには、アーネスナーのいう人類の「文化的可塑性への素質」 Kultivierbare Gabe が鮮明にしめされてゐる。言語へと発展する喃語こそ、歴史的世界への人類幼体の開放性がはつきりと現われている。それは「我れ語る故に、人と成る」直前の、割期的な現象である。

### (B) 人間生成の自然性と歴史性

直立歩行と、それにひきついて発達する多様な運動様式は、幼児の人間存在を運動世界 Bewegungswelt へと開いてゆく。また特有の把握動作と、その後に発達するあおあまの技能は、幼児の人間存在を物的世界 Dingwelt にむかへて開いてゆくであろう。右が環境世界 Umwelt へ子どもが開かれてゆく姿であるとすれば、喃語的発声と、それにはひきついて言語生活の発展によつて、幼児の人間存在は、人々との共存世界 Mitwelt へと開かれてゆくのである。それらの世界は、幼児がそこに生れる以前からながい発展をとげてきた「歴史的世界」 historische Welt である。幼児は、いまや、この複雑に変動する広大な歴史的世界へと、わすかではあれ、開かれた存在になった。すなわち彼は、(ハイデッガーの言葉をかりて

いえば)、歴史的世界のなかにあって、自己の存在を歴史的世界の他者によって限定される存在になったのである。しかも同時に、彼は、いかに為し、いかに生きるかの決定を、わずかではあれ、自分自身に委託され<sup>(注四)</sup>いる。人間は、一次的生成の結果、発達の程度と段階におうじて、特有の仕方で、歴史的世界のなかにあって自分の在り方を他者に委譲され、また自己に委託される存在になったのである。人間の発達心理学は、まさにこのような人間独自の存在と生成の、本質と現象をとらえるものでなければならぬ。発達心理学は人間生成論へ發展してゆかなければならぬのである。

(a) 均質平衡と上位平衡。右に述べた人間独自の発達は、それに適した視点からとらえられなければならない。ところが一般には、人間の生活行動を、ホメオステーシス homeostasis (均質平衡) の動揺と回復、つまり「緊張→緊張解消」tension→tension-reduction の公式でとらえる理論がひろくおこなわれている。そのばねい、有機体の生活行動は、外部環境に対する反応 reaction (反応行動) として記述される。いまは、生理過程についてはキアノン<sup>(注五)</sup>、一般行動についてはレウイン<sup>(注六)</sup>、学習行動についてはハル<sup>(注七)</sup>などの名を、数多い論者のなかからあげるにとどめよう。クラックホーンとマレーは、右の公式が新陳代謝の異化作用の面だけをみて、エネルギーを増加する同化作用の面をみのがしていふことを指摘し、「緊張解消」に

は「緊張産出」tension-generation が先行することを強調し、ショーペーステーシス superstasis (上位平衡) という概念を提出して<sup>(注八)</sup>いる。人間の発達は、なによりも、上位平衡実現の過程としている。上位平衡は同化作用によって実現される。同化作用によって得られた生理的エネルギーの一部は、心理的エネルギーに転化され、ジアネ Janet やフィルー Jean-C. Filloux などのいう心

理的緊張 tension psychologique を産出する<sup>(注九)</sup>。人間には、衝動過剰 Antriebsüberschuss を特長とするといわれるほど、高度の繊細な心理学的緊張が産出しつづけられる<sup>(注十)</sup>。心理学的緊張はさまざまな姿と段階において現われる。ここでは、マレー等のいう人間特有の予先的行動 proaction に注目しよう。「一般に予先行動は、以前に経験された物理的・社会的・文化的諸条件を回復 restore することに役立つ」という意味の單にホメオスタティックな行動ではない。予先行動は、いふならばショーペースタティックなのである。

すなわち、たといわずかではあれ、いくらかの身体的成長、より以上の体力、より以上の資産、新しい道具、より親密な人間関係……など、以前の条件より以上の新しい何物かを獲得したり、生産したりする程度において、予先行動はショーペースタティックであるといわれる。ハイデッガーやサルトルのいう「企投」Entwurf,

projection は、かかる予先行動のきわめて高い自覺的形態とみることができる。自分で立って歩き、自分の手で物を把んで使用し、言葉で自分の意思を語ることのできるようになった幼児は、幼ないなりにも、予先行動的・企投的主体なのである。このような見方こそ、教育人間学の見方ではないであろうか。

(b) 歴史と自然との緊張。予先行動は、自然的には実現されない新しい上位平衡を実現するという意味で“歴史的”であり、また歴史的世界のなかで遂行されるという意味において“歴史的”である。ヘルダーにはじまる、人間を歴史的に生成する存在とみる歴史主義的人間観は、「ヘーゲルとマルクスいらい、更にディルダイとハイデッガーによって、支配権を得るにいたった」と、レヨーウィットは述べている。私の人間生成論も、一面において、この歴史主義的人間観を採用する。しかしながら、歴史主義に対するレヨーウィットの批判にも耳を傾けるであろう。彼によれば、歴史主義は「人間と歴史をたがいに対等なもの」とみる“先入見”にたっている。「しかし、人間があつてはじめて歴史のようなものが生ずるから、というだけではなく、人間とともに生ずる歴史が、人間の人間たることを根本から規定するほど本源的に人間の本質に属しているのだという特別な、問題的な意味においてである。」私の人間生成論は、人間存在がそのようにくまなく歴史化されるとは考え

ない。人間性 human nature とは、歴史的・社会的な面と、完全には歴史化されない自然的・有機的な面とが、複雑にからみあつてゐる。歴史主義は人間存在の自然性を不當に軽くあつかつてゐるようと思える。だが、レヨーウィットのように、「文化と野蕃の差異も、歴史の初めでも終りでも人間である程度には変りない人間の同じ本性を、種々の条件のもとに現わしている」というだけでは、いささか説明不足の感がある。また、歴史主義とは反対の自然主義の抽象におちいる危険もないではない。問題は“歴史主義”か、それとも“自然主義”かではなく、生成する人間の存在をかたちづくる歴史性と自然性のからみあいを、過不足なく、即物的につかむことである。人間はヘルダーのいつたように「造化（自然）から手放された者」であるにせよ、自然につながる生命を生きる有機体であることを止めはしない。この点にかんするかぎり、私はフロム E. Fromm の見解に賛成する。

フロムによれば、権威主義の思想家たちは、人間の本性を不変なものと信じ、「当時の社会制度と自分の反動的な倫理体系が、不变な人間性を基礎とする永遠なものであるかのように考えた」。反対に進歩的な人々は、「人間の無限な可塑性を主張するかのように見える人類学や心理学の知見」を歓迎する。だが、この考え方も危険をはらんでいる。「もし人間が無限に可塑的なものだとしたら、人間の幸福にとって不利

様な規範や制度が、人間を永久にその型の通りにつくらししがい、人間に本性に本来そなわっている力の働きによって、そうした型を変えようとする可能性は失われてしまつ」からである。「人間は都合の悪い条件に順応し得ることは事実であるが、このよつた順忯の過程において、人間は自己の本質的特性から出る明確な心的情緒的反応をあらわすのである」<sup>注四五</sup>

(c) 社会と自身との分極。フロムにはいささか心理主義のにおいて

あるにせよ、彼が人間の本性に「孤独と共存」の「実存的二分性」

を指摘した点に、私は共鳴する。<sup>注四六</sup> カントのいわゆる「非社交的社交性」 *ungegesellige Geselligkeit* も、われと同じである。カントによれば、人間は、一方で自分を社会化 *sich vergesellschaften* し

「社会へ入つてゆけ」ふゆる要求をもち、同時に他方では、自分を個別化（孤独化） *sich vereinzelnen (isolieren)* し、「すべてを

全く彼の感覚に合わせよ」 *alles bloss nach seinem Sinne richten* とする傾向をもつてゐる。カントは云々に、「社会における人間的自然素質のアンタゴニズム」を指摘した。<sup>注四七</sup> 人間にみられるこのよつた社会化と個別化の分極・対立は、人間生成の考察にたいして重要な意味をもつてゐる。一般には、デュルケムをはじめ、多くの人々が、教育を人間の社会化 *socialisation* もつう視点からとらえている。むろん、それは正しい。だが、社会化が進むのと平行に、あるいは反対に、人間の個別化 *individualisation*（個性化）

がおこなわれることを、多くの人々は看過している。むろん、個別化の一面のみを強調する田い人格主義は、正しくない。だが社会化の一面だけで人間の生成を割り切るならば、フロムが歴史主義に指摘したと同じ危険がそこに現われるであろう。（以上の事実について

ては、本稿の「いたるところに言及するであらう」）。

### (C) 教育人間学の基本的な課題

以上によつて、私は、人類生物学的次元をふまえ、さうにそれを超える広義の歴史的次元を展望しつゝ、人間生成を追跡する基本的視点を明かにした。それは次のように要約できるであろう。

(a) 世界へと開放されてゆく人間存在の独自性

(b) 上位平衡へと上昇すべき人間生成の課題性

(c) 人間生成における歴史性と自然性との緊張

(d) 人間存在における社会性と個体性との緊張

人間存在に固有なこれらの緊張と分極をよくみつて、またそれを深めつゝ、しかし高次の統一をめざして、人間は生成しつづける、また生成しなければならない。教育人間学は、このよつた人間生成の過程を攻究しようとする。教育人間学の見方は、ある意味でにおいてカントの人間学のそれに通じてゐる。彼によれば、自然的人間学 *physiologische Anthropologie*（自然人類学）は、「自然が人間か

らへべりだかぬ」 *was die Natur aus den Menschen macht*

を研究し、実用的人間学 pragmatische Anthropologie せ、「由に行為する存在としての人間が、自分自身からへべるやうな「やめらば自分自身からへべるだしうるの、またへべるだわゆるの」 was er als frei handelndes Wesen aus sich selber macht, oder machen kann und soll の研究にむかうのである。<sup>(注脚)</sup> 前者は 1 次の人間生成の問題であり、後者は 2 次的人間生成の問題である。だが、カント自身がせりゆつ生成論的 “genetisch” 一あることは人間生成論的 “anthropo-genetisch” な見方に徹底しているとは思えない。『論理学』における人間学の位置づけが、そのことや暗示している。周知のようだ、カントは「世界市民的な意味における哲学の領域」に、四つの問題を設定した。

(a) 人間は何を知り能うか。 Was kann der Mensch wissen ?  
(形而上學)

(b) 人間は何を為す可か。 Was soll der Mensch tun ?  
(道徳)

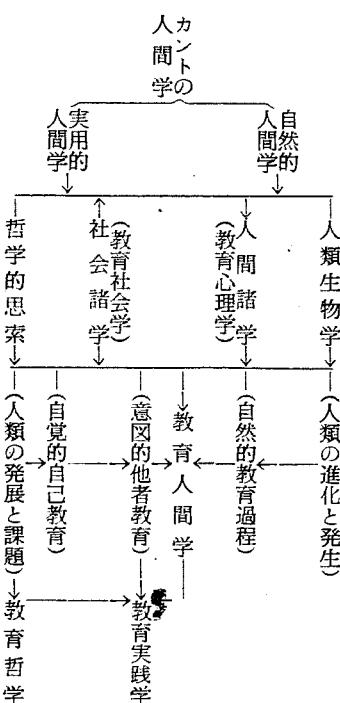
(c) 人間は何を願い得ぬか。 Was darf der Mensch hoffen ?  
(宗教)

(d) 人間とは何であるか。 Was ist der Mensch ?  
(人間学)

カントによれば、「前の三者は人間学に算入されることができる。前の三つの問は最後の問に關係するからである。」この見解は、いかねう支持されてゐる。だが、生成主義の見方からいえば、

「人間とは何であるか」は「何の問題」、「人間は如何に、何に成ればならない。「本質くの問題」が、「生成くの問題」との密接なる連関において問わねなければならない。生成くの問を抜きにして本質 Wesen の問題を立てるとも、私たちは過去 das Ge-Wesen-es に目を向けてゐる。その目を未来に転向されるのが、生成 Werden の問題である。教育思考 pädagogisches Denken は、生成くの問題にむかって本質くの問を立てるべし。この問を、人間生成にむけ、それに解答しようとするのが、教育人間学にはかならない。

本稿では、右に述べた教育人間学の基本的な視点にたって、「教育の問題」を企てようとする。細部にはいつてゆくまことに、教育人間学の位置づけと問題領域を明かにしておこう。<sup>(注脚)</sup>



注1 Vgl. Erich Weinger, Die Eignständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, 1952. 一本柳山の「人生の十世代傳から、ユーベルの教育の世界」は、活潑な語彙で、教育学の血縁問題 Autonomie-frage の問題を、もはや問題ではないとかじらわる。なお次の参照。

G. Geissler, ed. Das Problem der pädagogischen Autonomie

注11 Karl Jaspers, Die Idee der Universität, 1946 .Kap. 7 森昭訳 「大學の開創」 森山訳。

注12 私は田花教授との接觸による、このじみや出来がたが、痛感して、20° 教授との接觸は、先生時代に「教育学」を本筋に持せなかつた私は、やむなく貴重な体験でもつた。これがのべては、教授の教育論が必ずしも十分にさせなかつたのが、今になつてやがれ。

注7 教育学 Pädagogik の語源 (ペイタガーケー paidagogike) なれば、語義の史的変遷にいたる。じつは立入らない。事実、教育学の教育科学が成立して以後は、主に方法的教育実践にいたる研究である。分野を、狭義の「教育学」 (ペダゴーキ) と呼ぶと解して大過ない。「教育学」をクラークの「メソ」、教師と生徒の個人的・意図的教育関係にかんがえ、狭く限定して考へる必要はない。

注8 大阪大学文学部『創立十周年記念講義』の指標を参照。(以下「講義」と略称する。)

注9 Wilhelm Dilthey, Gesammelte Schriften, Bd. 2 und 9

注10 J. J. Rousseau, Émile, ou l'éducation, Livre 1

注11 J. H. Herder, Ideen zur Philosophie der Geschichte

注12 Émile Durkheim, Education et Sociologie,

1900. エルンスト・クレック Ernst Kriek, Grundriss der Erziehungswissenschaft, 1936. Philosophie der Erziehung, 1922. Erziehungsphilosophie, 1930. などなど、数々の論説がある。

注14 マルクス・ハーマンは、「教育現実を、……われわれは、……活動的ではなく、心の体験か。」 Peter Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, 1931. S. 52

注111 Kant, Über Pädagogik, (Phil. Bibl.) 総題「カントの教育思想」  
◎解説 (大塚大輔訳 総監修)

注112 Aloys Fischer, Leben und Werke, S. 25f.

注113 Ernst Kriek, Philosophie der Erziehung, S. 43f.

注114 Adolf Portmann, Biologische Fragmente, zu einer Lehre

von Menschen, 1944.

注115 op. cit. S. 195f.

注116 Theodor Litt, Mensch und Welt, Grundlinien einer Philosophie des Geistes, 1948, S. 287-316.

注117 Nicolai Hartmann, Das Problem des geistigen Seins, 1933, S. 216

注118 Kant, op. cit. S. 195

注119 Karl Jaspers, Einführung in die Philosophie, 1953, S. 72  
注120 Martin Heidegger, Sein und Zeit, S. 145  
注121 Max Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos, I. gy, 1933, Chap. 5.

注122 M. Heidegger, Kant und das Problem der Metaphysik, S. 199-204

注123 M. Scheler, op. cit.

注124 Carl Murchison, ed. A Handbook of Child Psychology.

注125 Leonard Carmichael, ed. Manual of Child Psychology. 1946, chap. 6

注四一 カーネル 村上訳「原論」四四一四頁

注四二 Karl Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, S. 224.

注四三 C. Murchison, op. cit, p. 388.

注四四 H. Plessner, Lachen und Weinen, S. 11

注四五 『羅蘭』六一六頁

注四六 Canon, The Wisdom of Body, 1937

注四七 Kurt Lewin, Principles of Topological Psychology, 1936

注四八 Clark D. Hull, Principle of Behavior, 1943

注四九 Kluckhohn and Murray, Personality, 1953 p. 33-37

注四〇 ハーバー, 村上訳「羅蘭の心せき」二四頁以下

注四一 『羅蘭』六一六頁

注四二 Kluckhohn and Murray, op. cit. p. 10-11

注四三 ハロム、谷口、早坂訳「人間にねむる血虫」二七一九頁

注四四 カー九頁

注四五 カー六一九頁

注四六 I. Kant, Geschichtsphilosophie (Phil. Bibliothek) S. 8-9

注四七 I. Kant, Logik (phil. Bibl.) S. 27

注四八 <原論> 大丸賀のくだ、「人間生成」と「社会過程」の關係にについての私見は、はなはだ不十分である。その後、教育研究の根本にふれねいの問題について懇諤をわわぬ、圓方を包括する(と私は思ふ)高次の視点が得られた。この視点から、全体を再構成した現在の私見については、別の機会に発表するに至ったい。

# 第一章 人間生成の課題と基底

序章の最後にかかげた表をふりかえってみよう。「人間生成論」

は、「我れ歩む故に、我れ語る故に、我れ欲する故に、人と成る」という、発達の段階を経過した事実に目を開くなれば、人は、教育人間学が実は、哲学的人間学の基礎学という意味をも有することを知るであろう。

## (一) 二次の人間生成の概観と課題

## (A) 発達段階の区分

(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
社会心理学的段階区分	精神分析学的段階区分	感情生活の高揚と安定	意識の主觀化と客觀化	身体發育の充実と伸長

## (B) 人間生成の課題

(1) 自然的發達課題

(2) 索道的社會語是

<p>(C)</p> <p>(1) 成熟的条件と学習の進行 発達と人間生成</p>	<p>(4) 人格的生成課題</p>	<p>(3) 歴史的社會課題</p>
---	--------------------	--------------------

## (2) 行動・意識と習慣・記憶

## (3) 企投的活動と創造的活動

教育的な見方 *pädagogische Sicht* の基本的特長は、人間が変化し生成する存在であり、人間の生成には順序と段階があることを、前提としている点にある。集合体としての人間（人類・民族）については歴史学が、個体としての人間（個人）については心理学が、それと似た見方をつちかってきた。前者が歴史的・発展的な見方 *historische Sicht* である。されば、さきの教育的な見方とともに、生成論的な見方の三つの柱をなしている。教育的な見方（或は教育人間学的な見方）は、発達的な見方と歴史的な見方を、特有の仕方で総合するところに成立する。両者の生成哲学的総合については別の機会に論ずることとして、いまは、人間の発達段階に視線をむけ、発達心理学の研究成果を教育人間学の体系に吸収することを試みるであろう。

人間もまた他の動物と同じように、生殖活動以前の幼少期、生殖活動をいとなむ成熟期、それが衰退・終止する老化期の、三つの段階を経過する。人間における生理的発達段階は、一方でフィスクが指摘したように「幼少期が著しく長いこと」 *enormous duration of infancy*、他方では成年式 *initiation ceremony* などが物語る

ようだ、それがなんらかの社会的意味をもつてゐる点に、大きな特長がある。ヘッサー *H. Hettner* はいう。「人間生活のありゆる永続的な秩序は、各人に、年令すなわち発達段階に応する位置 *Platz* と意義 *Gewicht* をあたえることによって、存続するのである。<sup>(註11)</sup> 位置と意義は、社会的地位 *status*・役割 *role* といふかえてよい。しかもそれらは、同時に、発達の主体に対して、人格的な意味をもつてゐる。以上は、全体として、次のようにいうことができるであろう。「人間は、発達の段階と程度に応じて、発達的・社会的・人格的な課題の前に置かれる。」これが、発達段階区分に対する教育人間学の見方である。

## (A) 発達段階の区分

人間の発達段階については、やがての視点から、いくたの区分がおこなわれてきた。私の印象では、ドイツ系の学者がこの問題につよい関心をもつてゐるようみえる。歴史的時代区分 *Periodisierung* に対する関心が、人間発達の段階区分においても、姿をかえて現われてゐるのかも知れない。

(1) **身体発育の充実と伸長。** 例えばショーネラッツ *C. H. Stratz* は人体測定学の視点から、身体の容積増加 *Volumenwachstum* のリズムに着目し、体重のとくに増加する充実期と、身長のとくに増加する伸长期との交替として、発達段階を区分した。彼とショーネ

C. A. Zeller は、ベキトヤハ R. E. Scammon が分析した身体発達の四系統のうち、逐一に一般型について研究したといえる。スキアモンは、この「いわゆる包括的な視点から図ての系統（一般型、神經型、生殖型、巴淋型）が、それぞれ、独自の発達曲線を描くことを明かにした。<sup>(注4)</sup> これらの研究は、「有機的」organic という概念を漠然と「調和的」hormonious, proportional と同じ意味に解してきた意識にたいする挑戦といつても。また、久しく教育の目的とされた人間の調和的完成 harmonische Ausbildung へいづ有機体論的 organologisch な理念についても、根本的修正をもとめている。

（五〇頁参照）

(2) 意識の主観化と客観化 右に示唆したように、有機体論的視

点だけでは、発達段階を満足に区分することはできない。それに代りて、いわゆる弁証法的 dialektisch 区分が提出されている。例えばトウムリルツによれば、ショトラッジの充実期と伸長期に対応して、心的発達においても、比較的停滞の時期と、比較的急速に進展する時期が交替する。<sup>(注5)</sup> われにジヨーラー夫人は、「意識の生成」Genese des Bewusstseins を中心に発達を研究し、人間と世界の関係、主觀と客觀の関係に、弁証法的律動のあることを証明しようとした。牛島氏もそれを採用し、「発達弁証法」と名づけている。<sup>(注6)</sup>

(3) 感情生活の高揚と放縱 ジャン・ペアル Jean Paul の小説『生意氣盛つ』Flegeljahre (1804) の繆謬でお心つか、或は、こ

れを生んだ浪漫的な氣分のゆえであらうか、ドイツの発達心理学においては「反抗期」Trotzalter がよく問題になる。ブーゲンは、包括的な視点から、第一・第一の反抗をふくむ六つの、情動的位相 emotionale Phase (興奮) の現われる時期に注目し、そして、情動的位相と志向的位相 intentionale Phase (安定) の交替的出現 Phasenwechsel (位相交替) の視点から、発達段階を区分している。一見これも弁証法的のようであるが、実は、ドイツ人間学の有力な一派である階層理論に立つてゐるのである。この意味で階層論的 schichtentheoretisch な区分とふうことができる。（詳しく述べる理由によつて注目されてよい）。

(4) 精神分析学的段階区分 瞿知のようにつロイトは、独自の精神分析にもとづいて、口唇期、肛門期、性器期、潜伏期、思春期の段階区分を提出した。エリクソン E. H. Erikson は、それに立脚しつつ、しかしそれより包括的な視点から、健康な人格発達の段階について、興味ある見解を提出している。<sup>(注7)</sup> とくに彼がそれぞれの発達段階に解決あるべき中心的な問題のあることに着目した点は、あとに述べる理由によつて注目されてよい。

(5) 社会心理学的段階区分 はじめに述べたように、人間の発達段階は、発達主体の生理的・心理的条件に規定される反面、社会的・人格的な意味をもつて、主体がそこで生活し人間として生成していく

く集団（生活集団）の社会的・文化的条件によって規定される。ヤングはこの事実に注目し、主体が所属し経験する集団によって、発達を段階づけている。<sup>(注二)</sup> 清水博士も同様の視点を採用している。<sup>(注三)</sup> この視点は、右に述べたいくつかの段階区分を包摂しうる包括性をもつてゐるが、ヤング等の敘述はそれを十分に具現しているとはいえない。発達心理学者と教育学者のより積極的な協働が要求される。

#### （B）人間生成の課題

私は発達段階区分の代表的な試みについて概観した。しかし一義的区分はありえないという結論に傾いた。にもかかわらず、人間が発達的に変化し、少なくも数年毎にちがつた特長をあらわすという事実は、否定することができない。この事実があるにもかかわらず、発達段階の区分が困難なのは、人間生成の事実が多様な側面をもち、また、そこにいくたの変異があり、物理的自然現象のような一義的法則が抽出できないからである。これは一つには、人間存在の多面性、あるいは多層性に由来する。身体についてさえ、四つの発達型があつた。意識の発達はいちだんと多様かつ複雑である。それと関連して、人間生成を規定する自然的条件と歴史的条件が問題になる。シュトラツツやスキアモン等がとりあげた身体の構造と機能の発達は、より自然的・生理的であるから、歴史的条件の変動から独立な段階区分をなしうる可能性が比較的に大である。しかしそ

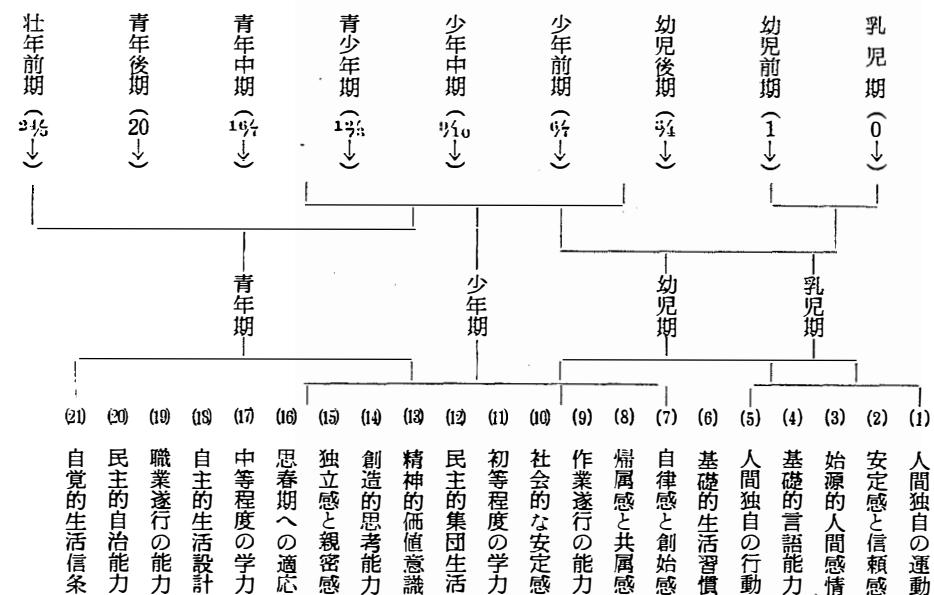
れさえも、「成熟加速現象」（アクセレレイション）に見ることなく、生活条件の歴史的・社会的変化から完全に独立なのではない。いわんや心理的・社会的・精神的領域は、いっそ歴史的条件によって影響されるはずである。この歴史的条件による影響のなかにも、無意識なもの（自然的教育をふくむ）もあれば、意図的なもの（意図的教育の影響）もある。例えば学校教育は社会のすべて子どもが受けたため、それによって影響されているかも知れない発達の変化は、歴史的変化として意識されにくいといふこともありうる。それがため、幼児期・少年期・青年期の特長は、実は文明生活や学校教育による影響をふくんでいるにもかかわらず、あたかも生理的・心理的発達によってのみ規定されているかのように見られやすい。要するに、人間に純粹に自然的な発達はありえない。しかし、だからといって、発達が歴史的条件によって無制限に変化するのでもない。したがつて、まず、多少の振幅をもつた段階区分は可能だといえる。さて、各段階の特長であるが、そこには、現代の普遍的な生活条件を前提としたうえで、より自然的・恒常的な諸因子（身体・生理・心理など）と、より歴史的・変易的な諸因子（精神的・社会的諸内容）、ならびに中間的諸因子を、析出することができるであらう。

ところで大切なのは、いかにして各段階の特長を全体的・総合的

につかむかということである。私は、それぞれの段階で人間が直面する課題に着目して、全体の綜合を企てようとする。この着眼は、「人間は歴史的世界の中に、そこで人間的生成をとげるべく課題づけられた自然的存在として生まれてくる」という、私の基本的人間観を背景とするものである。<sup>(注3)</sup>

下の表に示したように、乳児期に五、幼児期に七ないし九<sup>(2)</sup>と(10)をふくめて)、少年期には九ないし一〇、(10)をふくめる)青年期には九の課題をあげた。一々について詳説するスペースがないので、必要最少限の説明にとどめたい。

(1) **自然的発達課題** 課題のなかには、子どもの有機体的な身心発達にともなって、自然必然的に起つてくるものがある。(1)・(2)・(3)・(5)・(9)・(10)などがそれである。(4)・(7)・(8)なども、この種の自然的発達課題といえないことはない。人類の乳幼児は、(1)「人間独自の運動」や(5)「人間独自の行動」(直行歩行・把握動作、その他さまざまな運動形態や身体的行動様式)を、内的成熟だけでは実現できず、広義の学習によって習得すべく課題づけられている。(9)「作業遂行の能力」の習得は、幼少年にとって、いちだんと大きな課題的性格をもっている。また無力な乳幼児にとって、(2)心理的・対人的な「安定感と信頼感」がつちかわれ、それにもとづいて(3)「始源的人間感情」が芽生えるか否かも、大きな問題である。だが、それ



は、むしろ養育者の課題と見るべきであろう。また、文明社会の青少年にとっては、(16)「思春期への適応」も課題的性格をもつている。

(2) **発達的社会課題** 右の(9)と(16)において最もはつきりとわかるように、身心の発達にともなって、人間はさまざまの社会的課題の前に立たされる。この種の課題が発達的社会課題である。(4)・(6)・(13)をはじめとして、(7)・(8)・(10)・(15)などもこの種の課題とみることができるよう。幼児が発達するにつれて、(4)「基礎的言語能力」や、(6)「基礎的生活習慣」(しつけ)の習得を課題づけられることはいうまでもない。さらに青少年として発達をすすめるにつれて、社会の価値体系にしだがって(13)「精神的価値意識」を獲得し、さらにまた(19)「職業遂行の能力」を習得することを課題づけられることも、これまた説明するまでもなかろう。

(3) **歴史的・社会課題** 右に述べた自然的発達課題と発達的社会課題の多くは、意図的教育を受けずとも、自然的教育によつていちおう達成される。しかし(4)・(6)・(13)・(19)などの課題は、社会が制度的教育を必要とするまでに発展すると、意図的教育を受けることなしには十分に達成できなくなる。かくして、それらは歴史的世界が人間にあたえる課題という性格を帯びてくる。この意味で、歴史的社會課題といふことができよう。かかる性格を帯びた課題としては、

右のほか、とくに(1)・(12)・(14)・(17)・(18)・(20)などの課題をあげることができる。現代の義務教育は、(11)「初等程度の学力」と(12)「中等程度の学力」の習得を、青少年に課題づけている。また、社会を近代化し民主化しようとする教育目的にしたがつて、(13)「民主的集団生活」をいとまみ、(14)「創造的思考能力」を身につけ、(15)「自主的生活設計」ができるようになり、(20)「民主的自治能力」を習得することも、現代の青少年にあたえられた歴史的・社会課題である。

(4) **人格的生成課題** 人格と道徳をもつとも広義に解するならば、二一の課題がすべて、人間の人格的・道徳的生成に直接・間接の関係をもつてゐる。そのなかで、いわゆる健康な人格の形成と特に密接な関係をもつてゐるのは、(2)「安定感と信頼感」、(3)「始源的人間感情」、(7)「自律感と創始感」、(8)「帰属感と共属感」、(10)「社会的な安定感」、(15)「独立感と親密感」、(16)「思春期への適応」などである。それらはいずれも、道徳的生成とふかい関係をもつてゐる。道徳教育においては、さらに、(6)・(12)・(13)・(18)・(19)・(20)の課題達成と、(21)「自覺的生活信条」の確立が大きな意味をもつてくる。(注四)

### (C) 発達と人間生成

それぞれの発達段階において、人間は特殊な課題の前に立ち、その解決(あるいは遂行)に成功したり失敗したりしながら、有機的・社会的・人格的生成をとげてゆく。課題には、他人の積極的な

助力・指導を必要とするものがあり、必ずしもやつだないものがある。いずれのばあいにも、人間がそこで生成をといひ世界は、歴史的、世界であり、また人間として生成してゆく存在は、当の主体自身である。

心理学においては、私が人間の「生成」とよんでいる過程は一般に「発達」とよばれている。そして人間の発達にかんしては、いくたの理論が提出されている。発達と生成とは、いかなる関係にあるのであろうか。四種の課題にあたえた名称が示唆しているように、発達は人間生成のより自然的・有機的な過程であり、生成はかかる発達的生命を基底とする人間存在全体の発展過程である。かかる見透しのもとに、発達にかんする心理学の理論を批判的に検討しつゝ、それらを人間生成論のなかに、できるかぎり吸収することにしよう。

私のねらいは、心理学の所説にできるだけ学びながら、その限界をこえて、より具体的・全体的な「人間」の生成に迫ることにある。私は便宜上、論点を次の三点に整理し、(a)ではより発達心理学的な事象をあつかい、(b)・(c)において順次、より具体的な人間生成に迫まってゆくであろう。

- (a) 成熟条件を基底とする学習と発達（有機体的成長過程）
- (b) 身・心の二元と習慣・記憶の形成（身体と精神の分離）
- (c) 企投主体による存在の行為的開拓（行為的主体の生成）

(1) 成熟的条件と学習の進行 発達は一般に、遺伝と獲得

Vererbung und Erziehung をはじめ、素質と環境、本性と育成（ネチャ・アーナ・チュー）、成熟と学習など、二つの因子の関係としてといえられる。生得主義 nativism は内的・先天的・成熟的因子に優位をおき、環境主義 environmentalism は外的・後天的・学習的因子に優位をみとめる。シュテルン W. Stern が、いずれにも優位をおかず、発達を兩因の輻輳（往來）とみる輻輳主義 Konvergentismus をとなえたことはよく知られている。しかし輻輳説は、研究の結論というより、むしろ発達研究の前提である。これを前提として、兩因の関係について実証的研究がすすめられなければならない。さて、その研究にさいし、ヒルガード E. R. Hilgard もいうように、「成熟は行動発達における学習の競争者」として扱われることが多い。そのばあい、

学習心理学者は「学習」を有機体の生活過程から抽象して、成長し成熟する有機体の内的条件を看過しがちである。有機体論的心理学 organismic psychology は、かかる抽象におちいらない具体的な視点をもつてゐる。コフカ・ジ・アーネルド、ホイーラーその他の心理学は、学習心理学としてはなお不十分であるにせよ、学習を成熟する有機体活動の一環とみる正しい視点に立つてゐる。

ホイーラーは、「年令的成熟」 age-maturation も「刺激に誘導された成熟」 stimulus-induced maturation によつて、子どもが

或る時期に、それより早くもなく遅くもなく、「歩くようになる」learn to walk という事実を指摘した。(a)ここにいう“学習”は、いわゆる「学習」（成熟と対立する学習）ではなく、むしろ“成長”の有機的一環と見る方が妥当である。『成長』とは、個体保存と種属保存の目的をよりよく実現できる方向へ、有機体の生理的・行動的諸性能が高められてゆく過程である。(b)有機体のこのような成長によって、いわゆる「学習」へのレディネス readiness が成立する。ジーサー・シルドがとくに、この事実を強調したことは、よく知られている。(c)全体として、有機体論的心理学は、成熟即応的学習の原則を確立し、私のいう自然的発達課題に關係するものとも基礎的な“学習”的事実に人々の注意をむけたものということができる。

さて右の事実にも、今後の研究を必要とする不明な問題が、少なからずのこゝでいる。それにもまして、有機体論的心理学の成熟的学習（→成長）の理論だけでは、自然的発達課題以外の課題にかかる学習を、十分に説明することはできない。

(2) 行動・意識と習慣・記憶 有機体は、（人間的有機体 human organism をもふくめて）、内的成熟に即応して学習をすすめ、生物的行動体として成長をとげてゆく。ところで、人間の学習 human learning は、単にいわゆる有機体の“行動”に關係するだけなく、"意識" にも關係する。むろん行動と意識とは、有機的に結び

あつてゐる。しかし「無力なる巨頭動物」で、A/S 比がとくに大きな人類の幼児には、具体的行動として表現されない意識的諸活動も豊かに発達してゐるのである。この事実を十分に考慮しない論者たちは、学習によって獲得される結果（ディルタインのいわゆる獲得連関 erworbener Zusammenhang）を、むづづか「習慣」としてとふえている。ラヴァイッソン Ravaisson・ジエイムズ・デュワイなどの哲学者や、ハルを代表とする行動主義的心理学者たちが、この系列に属している。これらの人々は、記憶も根本において習慣と同じであるという見解をとっている。（フィルーによれば、リボル・ビールブリュ、ピエロンもこの系列にはいる）。かかる見解を批判して、フィルーは次のように述べている。習慣はたしかに記憶と同様に一種の固執（筆者一獲得連関の定着・持続）である。しかし「習慣はきわめて特殊な型の固執であつて、記憶を正当に定義するところのものとは著しく相異している。それは機能的傾向、すなわち“行動”への傾向の固執であり、記憶は“意識状態”的固執なのである。……自動車の操縦ができる（習慣をもつて）いることと、それが購入された日付を想い出すことができるということは、どうみても異った二つの事柄である。」フィルーは結論としている。「習慣は行動運動面に、記憶は観念表象面に関連している。」人はベルクソンがわけた二つの記憶を想い出すであろう。またベル

クソンの記憶論が失語症の研究をふまえていることも、記憶と言語の関係に注目したものとして、注意されなければならない。

記憶を根本において習慣と同じものと考える人たちは、人間において、言語と、言語を媒介とする知覚や思考が、身体的行動様式の学習的変容である習慣体系とは、質を異にする心像・観念・概念などの記憶体系を、学習によってかたちづくってゆく事実を看過し、あるいは不恰に軽視している。もともと、習慣と記憶は、フィルーがいうほど、きつぱりと区別できることも忘れてはならない。例えば自動車の操縦は、大部分が、身についた技能的習慣によっておこなわれる。しかし最初は、レヴァーをこう動かせば車が動くというような知識を記憶し、それを必要に応じて再生しながら、練習をくりかえさなければならない。やがて右の知識は、意識的に想起するまでもなく操縦動作のなかで働くようになる。そのばあい、右の知識は、記憶ともいえるし、習慣ともいえる。

もし習慣をせまく解するならば、学習によって獲得され、多少とも“固執的”になつた身体行動 *overt behavior* の様式である。より広い意味に解するならば、さほど意識して再生しなくとも、行動を自然に規定する技能・態度・知識は、たとい記憶のかたちで保持されている表象や観念がそこに含まれていても、習慣ということができる。デュウェイは習慣をかかる広い意味に解した。これは、習慣

概念のいささか不当な拡大であるばかりでなく、人間特有の言語的・観念的世界が具体行動から相対的に独立な存在をなし、独立の発展をとげる事実を、十分にはとらえない考え方といわなければならぬ。人間の学習は、習慣の形成と記憶の累積を結果する。人間はかくして、單なる有機的身心統一体としてだけでなく、身体・心理・精神の三元的統一体 *Leib-Seele-Geist-Einheit* へ生成してゆくのである。右の事実をはつきりと認めなければ、人間教育の理論はもちろんのこと、人間のきわめて単純な学習過程すら十分には説明できないであろう。

### (3) 企投的活動と創造的生成

人間の発達は過去的側面（記憶）に特徴をもつてゐるだけでなく、未来との関係においてもまた著しいもつてゐる。人間は、過去の記憶を媒介として、知覚される現在から知覚されない未来を予測し、新しい目的を未来にむかって企投 *project, entwerfen* し、それにむかって行為することができるようになる。ここに人間のもつとも著しい特質がある。発達の理論も、この事実を正しく根拠づけるものでなければならない。ところで、未来を企投する諸活動が、子どもの成長とともに発達するという事実も、忘れてはならない。この点について、ジャーシルドの所説を手がかりにしつつ、私の見解を述べてみよう。

ジャーシルドは、発達にかんするいくつかの原理をあげてある。

私はそれを次の五つの原理に整理し、若干の修正を加えて自分の体系に吸収するであろう。（上段がジーアーシルド、下段が筆者の原理）

- (a) 能力の自発的使用——主体的動機づけの原理
- (b) 専心と段階的移行——顯著な発達勾配の原理
- (c) 前進と障壁の増大——自由と制約相関の原理
- (d) 習慣の発達的更新——獲得連関再構成の原理
- (e) 未来的発達の予定——未来企投的行為の原理

ジーアーシルドは右の諸原理を有機体論的心理学の立場から説明しているのであるが、私は人間生成論の視点からそれを改釈し、さらに深化し、拡充するであろう。

- (a) 子どもははじめ、自分の能力を有機的エネルギーの旺盛ともいふべき仕方で、自發的（自働的）に使用する。（後述の自動的自己運動）。やがて発達がすすむにつれて、自分の多かれ少なかれ意識的な欲求をもって、有機体的能力だけでなく、獲得連関のすべてを使用しはじめる。青年期になると、単に自発的という以上の“自觉的”なたたちをとることもある。私は、これらの点を考慮して、「主体的動機づけの原理」という名称を採用したい。主体的な自己動機づけにおいて、主体は未来へと傾斜し、或は未来を意識し、或は未来を先取的に予測する。
- (b) 能力にせよ、それを使用する主体にせよ、発達的に変化す

る。その発達は、さきに述べたように（三一頁）、まろらかな年輪的発達ではない。それは多少の勾配をもつた非均衡的発達である。

だからそれぞれの発達段階には、固有の顯著 *preeminent* な傾向性がある。これが「顯著な発達勾配の原理」である。ここにも未来への傾斜がある。 $\alpha$ 、発達的勾配は、まず、内的、成熟、条件によってつくりだされる。 $\beta$ 、やがて発達がすすむと、獲得連関（習慣と記憶）の有する個性的勾配が発達に一定の傾斜をかけるようになる。 $\gamma$ 、さらに、主体の要求や関心が、発達を自覺的に勾配づけるようになる。いはば主体自身が自分の発達を企投する。ハイデッガーの自己企投 *Sichentwerfen* は、その自覺的極限的な段階といえる。

(c) 発達がすすむほど、身・心の能力が増大し、主体はそれだけ“自由”に行動できるようになる。しかし同時に、自由が高まれば、子どもは新たな社会的・道徳的課題の前に立たなければならぬ。一般的に、より高次なる生成といつしょに、主体は外部（とくに歴史的世界）から、より多くの制約を受けるようになる。人間の生成過程には、より多くの制約によって限定されることによって、より豊かな創造の自由が実現できるという一面がある。これは私は「自由と制約相関の原理」とよぶ。高きに登ろうとすれば、自分を支える高い足場を組まなければならない。それだけ転落の危険も増加する。だが苦労と冒険なくして、自由と創造はありえない。「自由

に行為する存在」たるべく課題でけられた人間の生成は、未知なる未来への「冒險」Wagnisをやくふでる。

(d) 直立歩行と言語生活によって二次的人間生成の歩みを歩みはじめた幼児は、右に述べた過程をたどり、自主独立の社会的人格的主体になってゆかなければならぬ。されば一方で、学習によ

て技能・知識・態度・心情を獲得していく過程であるが、他方からいえば、獲得連関を不斷に再構成する過程でもある。不斷に新たな課題の前に立つ人間にとて、「獲得連関再構成の原理」は、一種の命理法<sup>ヤマヨリハ</sup>の意味をもつていふ。<sup>ア</sup>「ウイガ「もう以上の成長」more growthを道徳の最高原理としたやうなんむ、それによつて理解だあ。されば生産的人格productive personalityの基本的特質といえよ。

(e) では、いかにして獲得連関の意識的・自覺的な再構成がおこなわれるであろうか。一言いふれば、未来を先取し、未来にむかって企投する人間独特の行為と学習によってである。未来はさればがまな仕方で先取されるであらう。されば、知的・認識的な性格をもつた予測もある。されば、欲求的目的のよう、行動的・実際的な性格のつよい未来の先取・企投もある。されば、自分自身の未来に対する関心(ハイデッガーのいう「バルケ」Sorgeや「ボルノーの」「希望」)のかたちをとるにとむあらう。されば、この「回視的な歴史

的未来が予測されるいふむおる。こすれにせよ、未来を先取し企投する行為によつてしむ、人間は創造的生成をとむべゆく。私が「未来企投的行為の原理」を発達の最高原理とむるゆえんである。されば発達心理学の原理といつよりは、人間生成論の原理である。<sup>(注14)</sup>

注1 John Fiske, *The Meaning of Infancy*, p. 11

注11 Hornbürger-Sinonit, *Pädagogische Psychologie*, S. 23

注12 C. H. Stratz, *Der Körper des Kindes und seine Pflege*

注13 L. Carmichael, ed. *Manual of Child Psychology*, p. 301

注14 Otto Tumlitz, *Einführung in die Jugendpsychologie*

注15 Charlotte Bühler, *Kindheit und Jugend*, S. 303-316

注16 斗島義久「精神の心理」

注17 Adolf Busemann, *Krisenjahre im Verlauf der menschlichen Jugend*, S. 31 f.

注18 op. cit. S. 192

注19 Kluckhohn and Murray, *Personality*, p. 184-225

注20 Kimball Young, *Personality and Problems of Adjustment*

注21 清水幾太郎「社会的人間論」

注22 フリットナー「私と同様の見解を表明つてゐる。『……それぞれの年少期は、やがてつづくの『世界』ihrer Welt における『課題』ihre Aufgabe とおつてゐる』Flitner, *Systematische Pädagogik*, S. 96 されにいつく文章と、後の本文との関連になつて注13が記してある。

こ。「人間は、やれやれの段階にならし、段階の充実と、次の段階の課  
題にむかひて同型 *bildsam* じゃ。<sup>10</sup>」

注10 ハウイガーベル (Robert J. Havighurst, *Human Development*

and Education <sup>注10</sup> 「人間の発達課題と教育」) も、発達段階に固

有な課題を分析しつつ、私の見解との異同につけば、ひどに詳述す  
べからざな。

注11 William Stern, *Person und Sache*, Bd. I, S. 95

注12 E. R. Hilgard, *Theories of Learning*, p. 259

注13 Kurt Koffka, *Die Grundlage der geistigen Entwicklung*, S.

28-30

注14 Arthur Jershild, *Child Psychology*, p. 39-40

注15 R. H. Wheeler, *The Science of Psychology*

注16 『論叢』第11号

注17 C. D. Hull, *Principle of Behavior*

注18 ハーバー、本上訳「精神力とせきみ」110回

注19 Henri Bergson, *L'évolution Creative*

注20 A. Jershild, op. cit. Chap. I

注21 教育心理学の専門家でない私は、人間生成論のなかに、教育心理学  
や「止揚」であるなどと考へてはいない。私は、教育心理学の研究成  
果を教育学に活かす視点、あるいは両者の共通の立場を、私なりにつ  
くらべていふ組みだすのみ。

## (二) 一次的生成の心理的条件

△梗概

(A) 意識的活動主体の生成

(1) 自己運動の三層

(2) 知覚運動的意識

(3) 記憶心像と意識

(B) 言語的行動主体

(1) 身ぶりのむち言語的機能

(2) 人間存在の言語・行動性

(3) 言語學習の<sup>11</sup>人間学的意義

(C) 人格的要求主体の生成

(1) 生命衝動と意識的<sup>12</sup>要求

(2) 他人を必要とする要求

(3) 自分で達成できる要求

人間の生成は、(a)まず、人間有機体の成熟条件を基底とする学習

と発達の過程とみられる。(b)言語を語るようになつた人間は、学習  
によって習慣体系を形成すると同時に、記憶体系を累積して精神的  
生成をとげ、(c)やがて未来への企投によって自己と世界を開拓し創  
造する行為的主体になつてゆく。

人間生成の第一の層は、(a)に対応して、人間的有機体の成長過程の層である。(A)では、この過程を、「意識的活動主体」としての人間の基礎的な在り方を中心に考察するであろう。

第二は、(b)に対応して、「言語学習と言語生活の発展を軸にして開拓される人間生成の層である。(B)では、この過程を、「言語的行動主体」としての人間の特徴的な在り方を中心に考察したい。

第三は、(c)に対応して、人間の未来企投的行為によって創造されゆく人間生成の層である。(C)では、この過程を、とくに「人格的要素主体」への人間の生成に焦点つけて考察するであろう。

#### (A) 意識的活動主体の生成

(1) **自己運動の三層** 人類の幼児は無力とはいへ、他の有機体と同様に、一個の活動系 **aktives System** である。ワイツゼッカーはいう。「カエルは刺激によつて動かされぬのではなく、単に刺激されるだけである。刺激に応じて、カエルが動くのである。」*Der Froch wird von den Reiz nicht bewegt, sondern nur gerichtet, und „er“ bewegt „sich“ daraufhin.* 人間もまだ、かかる自己運動的主体 *sich-bewegendes Subjekt* として生まれ、そして成長する。

さて人間的有機体の自己運動 **Sichbewegen** には、次の三つの層がある。(a)最初は、刺激されて「おのやかに動く」というだけの自

動的、自己運動であるが、(b)生後数ヶ月もたてば、刺激に応じて「自分で動く」とでもいうべき自発的自己運動がはじまり、(c)さらに一次的人間生成がすすむにつれて、外界を知覚し、また目的を意識して、「自分で自分を動かす」とでもいるべき意識的、自己運動ができるようになる。教育学で「自己活動」 **self-activity, Selbsttätigkeit** といわれるのは、意識的自己運動から発展していく。

(2) **知覚運動的意識** 有機体の行動（自己運動）は、知覚・運動神経によつて統制されている。一般に広義の行動主義的な立場においては、環境と動物主体との直接的平衡 **equilibrium** が破れ、それを回復すべく行動しようとするときに、自身の危険をさけ満足をもとめようとする目的の達成に関係する環境的諸条件と、行動の可能性を、より多く感受していると判断される程度において、主体はそれだけ“意識的”であると考えられている。デュワイ(註1)でもそうであり、ベルクソン(註2)でもそうである。そこでは、環境への適応を実現する知覚・運動の一環として、意識がといふべられていて、この考え方には、基本的には正しい。しかし人間のはあいには、わざに次の事実が考慮されなければならない。

私は『論叢』で、人類幼体の生物学的不適応性を指摘し、これを、人脳において **A/S** 比が相対的に絶対的に大化している事実から説明しようとした。(註3) もともと、(a) **A/S** 比が大であるという

事実は、むしろまず、右の行動主義的意識論の説明に役立つである。すなわち人類は、S（皮質の感覚投射領）が大化しているがゆえに、より多くの環境条件を知覚することができ、A（連合領）が大化しているがゆえに、より多くの行動の可能性を分析できるからである。

(b) ところで人類の幼児は、多くの環境を知覚しているはずなのに、実際には必ずしも適応行動を有能に遂行することができない。ここに考察を要する重要な問題がひそんでいる。それは、ヘップ O. Hebb のいう一次学習 first learning の成立が、人類の幼体においては、A/S 比の小なる他の動物よりも時間がかかるという事実にあらわれている。この点は『論叢』でもいちおう言及したが、もう少しあわよく述べておこう。

ゲンチャルト派は、例えば三角形の知覚は、要素的線分の集合 Und-

Summe によって成立するのではなく、最初から三角形全体のゲンチャルトの知覚が成立することを、実験的に証明した。ところでもう一つは、この実験が、すでになんらかの学習をとげた個体について行われたもので、初めて形態を知覚する個体（暗室で飼育されたチンパンジー、急に開眼した盲人）については、右の知覚理論は必ずしも妥当しないことを指摘した。かくして、彼は、新しい連合主義 neo-associationism を提唱する。

ゲンチャルト派では大脳中枢の場が一つの全体として、しかもすぐれ

て空間的な場として扱われている。これに対してヘップは、三角の图形があたえる刺激が皮質の感覚投射領 sensory projection area を経て、連合領 association area に伝導され、神経細胞がたがいに連絡しあい、一定の細胞集合 cell-assembly が形成され、『三角形』の知覚が成立するが、短時間ではあるが、一定の時間を要するというのである。ことに A/S 比の大きな人間の中枢過程には、それだけ長い時間的経過が必要であり、また知覚作用がより分析的になる。

すなわち ▲ABC の知覚は一挙に成立するのではない。まず、A・B・C のそれぞれの角（ならびに線分）を注視するはたらきに対応して、a・b・c の細胞集合が連合領に成立する。最初は三角形にとって本質的でない他の感覚的諸刺激もはいつてくるし、運動性反応（例えば眼球運動）もおこなわれる。しかしやがて、それらは ▲ABC によって喚起される a・b・c の細胞集合の体細胞から脱落し、最後に a・b・c がゲンチャルト派のいう『全体』を構成する。

### (3) 記憶心像と意識 右は単純な図形の知覚であった。ところで

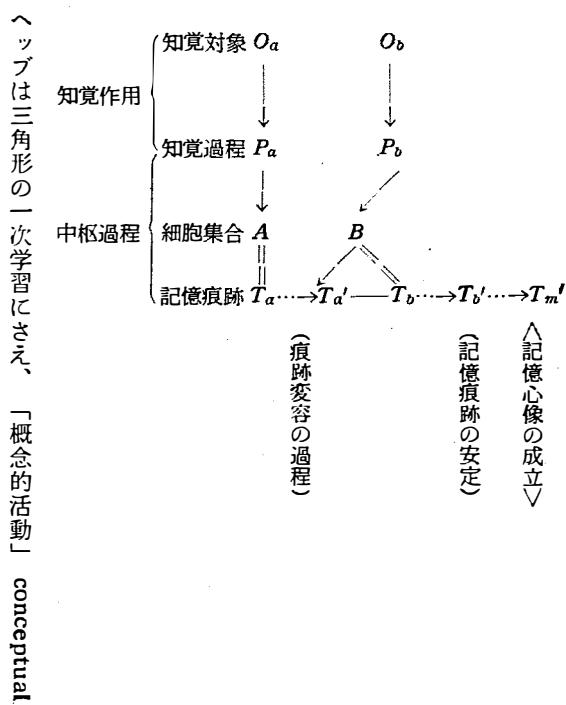
人類の幼児がそこで行動する世界は、これとは比較にならないほど複雑である。したがって行動にかんする一次学習は、知覚のばかりよりも、いつこう遲延し、ここにこそ不適応の様相がはつきりと現われる。この不適応は、やがて成長とともに、子どもの無力さが克服されれば減少するわけであるが、実はそれまでの期間に、人間は新しい存在様式を実現している。そしてこの存在様式こそが、生物学的次元を

こえて進む今後の二次的生成に對して、本質的な意味をもつてゐるのである。今はそれを記憶と思考の問題に焦点づけて考えてみよう。

今はヘップよりも複雑な事例をとりあげ、彼の仮説を大きく修正して、私見を述べてみよう。子どもがあるイスのイメージを、ある程度はしっかりと保持するようになるまでには、かなりの時日を要するであろう。その間、子どもは、そのイスをやがてはの状態で、やがてはの視点から知覚し、そのつど、イスのしめす姿や動作について、細胞集合A・B・C・Dなどが連合領に成立するであろう。(Aは立って吠えているボチ、Bは歩いているボチ等々である)。つい、明日その子がボチを見たとき、それがとなりのボチだと分るようになるには、このような過程がたどられるであろうか。

右の細胞集合A・B・C……の成立事情を分析すると、まずそのイスを目撃する実際の知覚過程 $P_a \cdot P_b \cdot P_c \dots$ があり、それぞれの知覚過程は記憶痕跡 $T_a \cdot T_b \cdot T_c$ を中枢に残すであろう。六月六日のボチの知覚によつて成立した痕跡 $T_a$ は、時間の経過にともない、ゲンチャルト派心理学でいう「痕跡変容」(注五)の法則によつて、八日頃には $T_a'$ になつてゐる。その「ウルフ・Wulfのいわ「構造的変化」(自動的変化)によつて、痕跡 $T_a$ は頭と胴体と四本の足くらいに単純化され、もしイスが際立つてシロかつたり、ワンワンと吠えたりすれば、この点がとくに強調化pointieren れれるであろう。さて八日に、歩いているボチを目撃すると、知覚過程 $P_a$ は痕跡 $T_a$ を生ずるわけであるが、 $P_a$ において成立するボチの知覚は、やがて $P_a \rightarrow T_a'$ の痕跡体系と類同であるから、 $T_a'$ を再生する

(注六) であろう。逆にいえば、痕跡 $T_a'$ は「よほ知覚している」イスがボチであることを再認せしめるところだ。 $P_a$ によつて生ずる細胞集合Bとのあいだに連絡を生ずるであろう。そのあと、「立つて」いるボチ」の記憶痕跡 $T_a'$ と、この成立している「歩いているボチ」の細胞集合Bとは、完全には合致しないが、ここでも痕跡変容の法則、とくにウルフの常態化normalisieren の法則によつて、集合Bは $T_a'$ の影響をうけ、これといつしょになつて、ボチの記憶痕跡 $T_a'$ が成立する。もし数日後にまたボチを見たとき、痕跡 $T_a'$ によって直ちにそれをボチと再認できるようになれば、記憶痕跡は記憶心像になつたといつてよい。



activity がふくまれてゐるといふ。ただし、彼が “概念的” といふのは、「感覚的過程によりて直接的には規定されない」という意味である。(注六) このような意味でない、記憶痕跡の構造的変化における強調化や常態化も、感覚的過程から独立に生起するのであるから、 “概念的” な活動といえる。それは普通にいう本格の “概念作用” ではないにせよ、しかし本格の概念作用が成立する神經生理学基底とみることができる。それによつて、レヴィンのいう非実在性 (注九) の次元がひらくかれるのではなかろうか。では、いかにして、くづぶ的な概念作用 (いはば神經生理学的概念作用) から、本格の概念作用が成立するのであろうか。それは、などよりもまず、記憶心像が言語化されることによつてである。

### (B) 言語的行動主体の生成

ローツ Kohts 女史の研究などからも知られるように、言語の有無が、人間の幼児と類人猿を区別し、人間の行動・意識の発展に決定的な相異を生み出してゆく。本論にはいるまえに、幼児の言語発達の段階を、ショーテルン (注十) と波多野博士 (注十一) によつて整理しておこう。

第一期 (一年頃から年六ヶ月頃まで) は、簡単な語を喃語に似た発音で語る「言語文」の時期である。

第二期 (一オ六ヶ月頃から二才頃まで) には、「言語文」によつて「隠れ」Predication がおこなわれ、本格の言語生活がはじまる。

第三期 (二才頃から二才六ヶ月頃まで) には、獲得した語の运用が活潑化し、語数もさらに増加し、文の形態も多様化し、とくに「時制」の区別がはつきりするくなる。

第四期 (二才六ヶ月以後から) には従属文が出現し、語数も急速に増加し、言語活動が現実場面からの相対的独立性をいちだんと高める

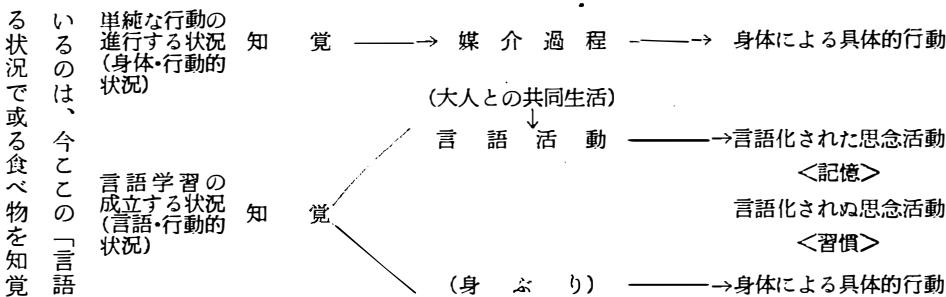
(1) 身体的言語的機能 周知のように、身体的ジェスチャー bodily gesture も “言語” 的な機能をはたす。ジェスチャーは、はじめ、生理的興奮の「身体の表面への放射」—プレスナーのいう「表現運動」Ausdrucksbewegung 一にすぎない。この段階 (自動的自己運動) においては、子供は簡単に「身体である」Körper-sein にすぎない存在として、かまかまのジェスチャーをする。やがて身体運動が分節し、自発的・意識的な自己運動ができるようになり、子供のが「身体をもつ」Körper-haben 主体になる。手をつかって物を指さす動作 Zeigen や、顔面で “ここのかね” をする表情などができるようになる。かくして、身体器官は、主体が思っている (mean-) 意義 (meaning) なるかの意味 meaning (思ひ)、考え方、アイデア、要するに意味 (meaning) を表示 signify する象徴的機能をはたすようになる。すなわちショースチャードが、マーク G. H. Mead のいう「意義ある象徴」 significant symbol にいたのである。

これがいわゆる「身体的言語」Gedärdensprache である。

(2) 人間存在の言語・行動性 オシのばあいには身ぶり言語が言語的活動のほとんど全部であるが、普通の人間では、音声言語が言語活動のほとんど全部になってゆく。音声言語の学習については、ボールドウイン J. M. Baldwin の「田螺反応 circular reaction を土台とした理論や、パヴロフ I. P. Pavl の条件反射論を土台とした理論などが提出されている。それらには後で言及することにして、いまは言語学習の成立する状況について、人間生成論の視点から私見を述べてみよう。

最近の行動論的言語理論は、言語学習の成立する状況を、「行動的状況」 behavioral situation と考えている。むろん全くのあやまちではないが、しかし、それは、七、八ヶ月の子どもが物に手をさしのべるときのような、単純な行動的状況ではない。ここでは、「対象の知覚」から、知覚運動系の比較的単純な「媒介過程」を経て、「対象の把握」へ動作がすすめられる。これに対して、言語学習の成立する行動的状況においては、(a)まず、右の媒介過程のなかで「ウマウマ」という発声(→発言)がなされ、(b)しかもその発言は、音声論的にも意義論的にも、大人の言語や行動との不可分な関係において、つまり社会的状況のなかで、学習されるのである。

私は言語学習の成立する状況を、単純な行動的状況と区別して、とくに「言語・行動的状況」 lingual-behavioral situation といふ



びたい。(最初はむしろ、「象徴活動への動きを含んだ行動的状況」といすべきであろう)。いわゆる「命名」 Namengebung も、このような状況において生起するのである。一般には、(a)事物や「行動の世界」と別に言語体系の世界があつて、そこから「ウマウマ」という語が取り出され、ある食べ物が「ウマウマ」と命名されるかのように考えられる。この考え方は、すでに言語を知っている大人の立場からの考え方で、今ここで言語を学習しつつある子どもには妥当しない。(b)右の考え方では、今ここで子どもが立っている状況を、現在の行動場面と既存の象徴世界との機械的な結合みたいに表象している。実は子どもがおかれているのは、今この「言語・行動的状況」そのものであつて、かかる状況で或る食べ物を知覚し、それをとつて食べる一連の行動、あ

るいは食べ物を味わう体験が、(大人に教えられて)、「ウマウマ」

という表現を得てくるのである。であるから、「ウマウマ」という語文は、その時々の状況によって、さまざまな意味をもつている。(このウマウマが食べたい。ここにウマウマがある。これはウマウマである。なにかウマウマが食べたい。これはおいしい。)

一語文は、まだ現在の状況に密着し、波多野博士の言葉をかりていえば、「行動の場面の中に挿入された小単位としての言語」といってよい。やがて一語文から二語文への発展によって、「人間は現在の場面をはなれて、今ここにないことがらについて語れるようになつたばかりでなく、過去や未来についても語れるようになったのである。」「ワンワン、イタ」、「コノ、ウマウマ」、「ウマウマ、チヨウダイ」などは、すでに「文」だけで完結した場面を提供している。陳述はこのように、言語を行動や現実の場面からひきはなして、それ自身まともつた世界を形成せしめるものである。陳述の存在以後、われわれは、はじめて、言語を行動の函数としてではなく、それ自身の自足的体系として、考察したり、とりあつたりすることができるようになる。」すなわち、陳述の成立によって、現実の言語・行動的状況の言語性がいちだんと対自化され、サピア E. Sapir の「自己充足的・創造的な象徴的組織体」symbolic organization の「自己の言語体系が現実の行動場面から相対的に独

立に発展しはじめるのである。

(3) 言語学習の人間学的意義 (a) K・ビューラーは、言語生活によつて生ずる心理学的意識の変化について、こう述べてゐる。「言

語表象 Wortvorstellung は、その象徴機能によつて、われわれの意識のなかに、他の表象や思想とは別個の地位をもつてゐる。言語表象は、われわれにとって、事物に対する切符、合図 (記号) Etiketten, Zeichen für die Dinge なのである。」これがパヴロフのいう「第二信号系」にはかならない。

(b) ブーランは、言語の習得によつておこる人間の行動様式の変化を、次のように指摘してゐる。「話すこと覚えた子どもは、小さい成人のように行動し、話すことのできない子どもは、類人猿のように行動する。話すことのできる子どもと、できない子どもとの相異は、年令にもとずくのではなく、言語を所有してゐるかいなかの相違によるのである。」

(c) ヴィオー G. viaud は、ブーランがおこなつたギボンと人間の幼児の問題解決にかんする比較実験の結果が、言語習得によつて一時的に解決能力が低下することを証明した事実から、言語習得によって生ずる学習形態の変化を指摘してゐる。「言語機能の発達につれ、試行錯誤的方法を自発的に使用することがしだいに困難となり、したがつて、この本能的方法を排除する傾向があらわれる。」

すなわち子どもの行動と学習は、より媒介的・間接的 *mediated, vermittelt* になる。

(d) メイエは、言語学習が子どもの社会生活におよぼす影響について、次のように指摘している。「言語は驚くべき道具であり、それを使用する方法を知つていれば、他人を自動機械のように動かすことができる。……子どもは、自分のできないことを他人にやらせ

ようとするときに、人に話しかけるという事實を、ピアジェやP・ギヨーム等が認めている。自分で解決できない問題が生ざると、彼は大人にたのむ。」すなわち子どもの生活は、社会的な媒介性(コミュニケーション)をふくむものになる。(c)と(d)の事實は、言語が生物学的適応の進化という視点だけでは解釈しつくせぬことを物語つてゐる。

(e) カッサーラー E. Cassirer は、右の事實を、象徴的世界の成立という方向にとらえ、ヘレン・ケラーの伝記を手がかりにして、次のように述べている。視覚も聴覚ももたないヘレンが「象徴的世界」を獲得したという事實は、「人間が自分の人間的 세계를構成するにあたって、彼の感覚材料の性格に左右されないということを、明瞭かつ判然としめすものである。」別の拙論で指摘したように、カッサーラーは、ヘレンも実は触覚によって物理的実在と接触していたことを看過している。この点を考慮して、私は彼の結論を次

のように修正したい。(カッコ内が筆者の改変)。「人間の象徴的活動が前進するに比例して、物理的実在が後退する(物理的実在との直接的接触が後退する)ように思える。人間は事実そのものを取扱うかわりに、或るいみで自分自身とたえず会話する(自分自身と会話するというよな在り方をもなしうるようになる)のである。」

(f) ショシャール P. Chauchard は、ペヴロフ等の研究をふまえて、言語の人間学的意義を総合的に指摘する。以前の二元論的形而上学は、体と心を独立な実体と考えていた。また昔の唯物論は、精神の超驗性を否定し、精神は脳から生まれたものと考えた。「今日では、もうそのようなことはしない。言語を生理的に考究し、第一信号系と見なすようになった賜である。」彼はフォラン Follin の言葉を引用する。「今や人間の客観界と主観界との合一が実現されたということができよう。第二信号系、その優勢な役割、第一体系(第一信号系)との合一が、人間統一の根柢をなし、人間は意識と身体との二つに引き割かれなくなつた。」

### (C) 人格的要要求主体の生成

人類の幼児は、「無力なる巨頭の動物」として生まれてくる。彼は(a)「豊かな感受性を有し」、(b)「学習能力も高いのに」、(c)「実際に行動では無力な」存在、要するに「衝動過剰の欠乏存在」であつ

(注二五) 彼はこのような逆説的存在として、人間独自の生成をとげてゆく。彼は直立歩行と、これにひきつづく人間独自の運動、言語学習と、これにもとづく人間独自の思念活動によって、歴史的世界に対してもとづく人間的存在へと生成してゆくのである。かくして、開かれた人間的存在へと生成してゆくのである。

(a) 単におおのずから動くというだけにすぎなかつた最低限の自動的主体性から、

(b) やがて、自發的に、有意的に、自分で自分を動かす意識的主体性が現われ、

(c) さらに、自分の意識的思念によって自分の在り方を決める主体へ生成する。

私はこのような主体を、「人格的行為立体」とよぶ。「人格」personality(ペースナリティ)については、さまざまの視点からいくたの定義があたえられている。私はいちおう次のように人格を定義しておきたい。「人格とは、或る人に特有な内的・外的ふるまいを規定し、またそこに表現される、その人の個性である。」

われわれが人格を問題にするのは、「人」Personについてである。人とは個体 der Einzelne(個人)としての人間であるから、人とは「何か」という問題は、「人間とは何か」という問題から究明されなければならぬ。ところで人間は、心理的にも、社会的、文化的にも、精神的にも、かねかねに生成する存在なるがゆえに、人間の定義、人のとらえ方

である。したがつて人格の定義も多種多様にわかれている。オールポートは自説をも含めて、五〇もの定義をあげ、それらを語源的、哲学的、倫理学的、社会学的、心理学的、生物社会学的の七つに分類している。私は、人類生物学から哲学にいたる発展的・包括的視野のもとに、生成論的な視点から人間をとらえようとしてきた。だが、一義的な定義を下すにはいたっていない。むしろ人間は「義的には定義できない存在なるがゆえに、「人」であるというべきであろう。(あえていえば、本論の完結をもつて、はじめて、人間の定義は完成に近づくであろう)

ヤングは、現代の人格理論として、精神分析学的理論、心理学的理論(要素論的と全体論的)、社会学的理論(社会的交換作用論と文化人類学的理論)、人格主義的理論などをあげている。論者の学的な立場ならびに人間観によって、人格の理論もまたがつてくるわけである。(その背景には社会的、思想史的、学説史的な伝統の相異もひそんでいる)私はできれば、それらを包括しうるような生成論的人間観を構築しようと企むておきたい。

しあつあるわけで、一定の刺激は全的有機体 whole organism のなかに諸変化を生ぜしめずにはおかないのである」がた、ヘルシュによれば、「人格の心的独自性は、特定の現実的な体験と行動様式に対する習性的な用徳性 <sup>(性一)</sup> の形態的全体性にある。」更にこれをうけて、レンブラインはいふ。「人格は、無数の個別的特性の総和としてでなく、形態性をもつた全体として、シユテルンのいう『多様における統一』 Einheit in der Mannigfaltigkeit <sup>(性二)</sup> のみとらえることがである。」

このような全体論に対して、階層論 Schichtenlehre に立つロータッカーは、「私の胸に二つの心が棲んでゐる」 ふつとウストの歎か、人間は「相反する行動の衝動」 contrary impulses to act を有するというジョイムズの言葉、フショケは「統一ではなくて、諸複合の矛盾にみちた現実」であるといふユンク C. G. Jung の見解などを引用して、『人格の統一性』をセンティメンタルに強調すべくではないと述べてい。ロータッカーによれば、「統一の獲得は一つの統合課題 eine Integrationsaufgabe <sup>(性三)</sup> である。実をいえば、レルシュやレンブラインの全体論も人格の多元性を看過しているわけではない。ただ後の二者はゲシユタルト法則によつて多元がおのずから統合される次元はないし側面に注目しているのに対し、ロータッカーは、多元の意識的ないし自覚的な統一への努力が必要な、高次の人間存在にまでも目を向けていたため、右の対立が生じたところである。ただし一般に全体論が多様における統一の面を強調しすぎていることは、否定できない。統一における多様の面も、正当に注目される必要がある。カッテルの分析した十の因子が、彼によれば互いに相関しないという事実なども、多様への

注目が必要なことに対する実験的支持とみるところが、じつにこの事実は、ロータッカーのいうところに人格の各層が「全く自律的な法則性 ganz autonome Gesetzmäßigkeit を有することを意味するよりむしろ、人格は相対的に独立な法則性によって機能するいくつかの元をもつてゐる、とみるべきではないであらうか。そして、それらの元のいくつかが、その時々におけるその人の内的・外的な多様性において一つの形態的全体性をなし、その人のやるがごと方を規定すると考えるべきではなかろうか。

「やるがご」とは、運動（より多く身体的）、活動（より多く心理的・内面的）、行動（身体的・心理的）、行為（より意識的・自覚的な行動）、思考など、身体的・心理的・精神的な人間の一切のはたらきを意味する。年令段階によつて、人の「やるがご」の構造や過程もちがつてくる（詳 細は第二章の（）を参照）。人格は、それぞれの発達段階において、あたその人がわかっている状況において、その人の内的・外的ふるがいを規定し、またそこに表現される、その人の個性にはほかならない。

右に出した「個性」の意味について、誤解をさけるために一言しておきたい。人格の統一性を強調する人たちは、同時にまた人格の独自性 uniqueness を力説しているように思える。オールポートによれば、「人格とは、彼の環境に対する独自の調整 unique adjustments を規定する心理物理的体系としての、個人の内部の力学的体制である」彼の師シユテルンはいふ。「人々をして人類の一例、種族の代表、男性ないし女性の一人として、たがいに類似せしめている共通性にもかかわらず、

がた、広いあるいは狭い合法則性にもかかわらず、各人がそれによつて「<sup>(注三)</sup>の対<sup>(注四)</sup>的<sup>(注五)</sup>世界<sup>(注六)</sup>として、他の人々に相い対する究極<sup>(注七)</sup>的に固<sup>(注八)</sup>なる<sup>(注九)</sup>の ein letztes Ureigenstes<sup>(注十)</sup>があくまでも残る<sup>(注十一)</sup>のである。」私は、シユテル<sup>(注十二)</sup>のハンテレヒー論的な考え方には同感できないけれども、人格の独立性・固有性についての主張には、条件づきでいちねう同意する。あえて条件をつけるのは、人格の独立性を強調するあまり、人格の共通性・社会性を不<sup>(注十三)</sup>当に軽く見<sup>(注十四)</sup>ているからである。最近の社会心理学や文化人類学などにおいては、人格の社会的文化的側面が強調されている。例えはフュト<sup>(注十五)</sup>リスによれば、人格は「文化の主体的側面」 subjective aspect of culture<sup>(注十六)</sup>である。おもにマーフィーはいふ。「人格は有機体と文化の交互作用<sup>(注十七)</sup>であり、したがつて状況は人格の一部である。……人と人との間の諸関係 interpersonal relations<sup>(注十八)</sup>は諸個人によつて成立つ。……しかし諸個人はそれらの諸関係によつて成立つ。」

右によつて、人格の独立性と共通性、固有性と社会性にかんする対立的な見解を知ることがで<sup>(注十九)</sup>ある。このよつた対立を調停する比較的の常識的な視点として、私は必ず、クラックホーン等の定式をあげることにした<sup>(注二十)</sup>。

あらゆる人は Every man<sup>(注二十一)</sup>  
他のすべての人に似ていて like all other men.  
他のふくらか似てない like some other men.

第一が人格の普遍性<sup>(注二十二)</sup>、第二が一定範囲の共通性<sup>(注二十三)</sup>、第三が唯一的<sup>(注二十四)</sup>の個<sup>(注二十五)</sup>である。第一の、人類的普遍性は、人類種属に所属するすべての個体に共通な生物学的・心理生理的特性である。私はまずこのよ<sup>(注二十六)</sup>うな人類的特性をもたない「人」はいないこと、そして人格はおおむねのよ<sup>(注二十七)</sup>うな「人」の個性であることを指摘したい。すなわちシュテル<sup>(注二十八)</sup>がいふように、「人々をして人類の一例……としたがいに類似せしめている共通性にもかかわらず」ではなく、「かかる共通性のゆえに」、人間は人格的主体へ生成する<sup>(注二十九)</sup>ことが<sup>(注三十)</sup>ある。人類的普遍性に定義されない個性はありえない。第二の「定範囲の共通性についていえば、心理学的には、多くの学者が分類している性格類型に所属する人々は互いに共通性（類型性）をもつて<sup>(注三十一)</sup>いる。また社会的文化的視点からみれば、一定の生活集団に所属する人々の間には、なんらかの社会・文化的 socio-cultural<sup>(注三十二)</sup>な共通性（類型性）がある。人格的個性には、かかる共通性（類型性）にもかかわらず人が有する独立性もあるが、しかし、かかる共通性（類型性）を全く分有しない個性は眞の個性ではなく<sup>(注三十三)</sup>、アノマリーにあたらない。共通性（類型性）にもかかわらずをひひく強調する考え方には、ボルノー<sup>(注三十四)</sup>が指摘するように、十八、九世紀の古典的文学、観念論の哲学、新人文主義の教育学の伝統に立つた考え方といわなければならぬ<sup>(注三十五)</sup>。彼は云ふ。今日では、第一に、「自分自身の内部に彼の中心をもつて存在」 ein Wesen, das seinen Mittelpunkt in sich selbst hat<sup>(注三十六)</sup>としての<sup>(注三十七)</sup>人間の見方にかわらず、人間を世界と結びつける「<sup>(注三十八)</sup>関連」 Bezug<sup>(注三十九)</sup>, der ihm mit der Welt verbindet から、世界の<sup>(注四十)</sup>人間がその前におかれ<sup>(注四十一)</sup>る課題 Aufgabe, vor die er in der Welt stege<sup>(注四十二)</sup>。It ist から人間をとらえ、人間社会の全体の内部で人間が占める<sup>(注四十三)</sup>成員としての地位 Giedstellung, die er innerhalb des Ganzen der

menschlichen Gemeinschaft einnimmt から人間の本質をとらえる  
新しい人間觀が現われている。」第112、「人間を彼の個性つまり唯一性  
と一回性 Einzigartigkeit und Einmaligkeit からみる以前の評価にか  
わって、類型 Typus としての人間の価値づけがあらわれている。」シュー  
テルン等の古い人格主義は、このような人間存在の現実と、このような  
新しい人間把握の出現を、ほとんど全く取入れていない。私のいう「個  
性」は、人類的普遍性、性格論的ないし社会文化的な類型性を分有して  
い、しかも各目的 *jemeinig* な主体としての人が、彼の内的・外的ふる  
まいにおいて示す特質としての個性なのである。（人格の社会、文化  
的形成については第一章の1で詳述する）

(1) 生命衝動と意識的 requirement 人間の人格的行為は、なんらかの動  
因によって動機づけられて行われる。そこにはまた人間独自のシス  
tems (行為体系) がみられる。行為体系については後で考えること  
にして (72頁以下)、いまは動因について述べよう。人間の動因  
(広義の要求) には、少なくも、自然的衝動、意識的欲求、自覺的  
要求の、三つの発達的 *Stufen* が区別されなければならないである。  
自然主義の立場にたつ人々、例えばシャツファー L.F.Shaffer は、  
私のいう自然的衝動を「動因」drive とよんで、意識的欲求と自覺  
的欲求にあたるものと「動機」motive とよび、両者の関係を次の  
ように考えている。動因の目的は生理的緊張の解消であるが、し  
だいに、この目的が学習によって獲得された反応によって達成さ

れるようになる。そのかい、特定の対象（例えはパン）が緊張解除  
(空腹をみたすこと) にとって不可欠なものになったとき、そこに  
「動機」(パンを食べよう) が成立する。<sup>(註)</sup> 要するに、自然的衝動の目  
的は不变であって、その目的を実現する手段だけが学習によって変  
容されるわけである。フロイト等の人間觀も、基本的にはそれと軌  
を一にする。たしかに、そのような事実は存在する。だが、それは  
事実のすべてではない。オールポートは独自の人格主義的立場か  
ら、右のような自然主義的動因論は、幼ない子どもには妥当する  
が、大人には妥当しないことを指摘する。「幼児の水準がすぎてか  
ら後は、原始的なばらばらな動因が急速にその重要さを減じ、成熟  
した人格に特徴的な、もっとと混みいた型の諸動因によって、動因  
(一生理的動因) が補充される。」

オールポートは、たしかに、重要な事実を指摘している。教育人  
間学は、人間生成がすすむにつれて、質的に高次なる動機が主体の  
ふるまいを規定するようになる事実に、注目しなければならない。  
だが人間は、単にいわゆる精神的動機 (自覺的 requirement) だけで規定さ  
れるのではなく、自然的衝動によつても規定される。とはいへ、一  
次的生成の段階においては、新生児におけるような、生得的なが  
たのままで、自然的衝動が主体を動かすということはない。(a) ま  
ず、シャツファーのいうような仕方で、自然的衝動目的を実現する

仕方が、多かれ少なかれ変容されてゆく。(b)さらに、自然的衝動目的だけをめざす欲求以外に、新しい、欲求もあらわれてくる。一般に幼少年期の動因は、意識的、欲求ともいうべき性質をおびてくる。(c)やがて青年期になると、自覚的、欲求もまた、主体を動機づけるようになる。私は、自然的衝動・意識的欲求・自覚的欲求をふくめた広義の「要求」のなかで、とくに人間存在と人間生成にとって基本的なもの」、「基本的、要求」一を、本質上、「自分で達成できる要求」と、「他人を必要とする要求」とに大別したい。

(2) **他人を必要とする要求** 「自分で達成できる人格的、要求」と「他人を必要とする社会的、要求」とは、人間がほんらい人格的・社会的、存在 personal-social being である以上、本末軽重の差をつけることはできない。

(a) しいていえば、無力なる幼児にとって、大人によって生命を保護され、自分の必要を充足してもらいたいという要求—助力と、愛護の要求—は、もっとも基本的なヴァイタルな要求であろう。人間が、成長をとげてからも、社会集団に所属しようとする要求によって動かされるのも、人々との共生 Mirdasein が人間存在の根本をなしているからである。(b)豊かな感受性を有する人類の幼児は、大人の生命的交渉のなかで愛情を感じ、あるいは不満を感じる。愛情への要求はやがて精神的な質を帯びてき、また自ら愛情をそそぐ他人

や擬人化された対象をもとつとする要求も強まつてくる。このような、愛し愛される要求は、子どもの人間的・精神的生成にとってヴァイタルな意味をもつてゐる。(c)右の要求は、人対人の関係にかかわるペースナルな要求であるが、人間はさうに複数の人々と共に存し、人々と共に共同の生活をいとなみ、共同的諸活動を遂行しようとする要求をもつてゐる。これが共存と協同の要求である。

(d) 幼児後期あたりから少年期にかけて、子どもの集団生活が発達し、集団の人間関係が意識され、同時に我意や自我意識がつよまつてくると、集団のなかで満足な地位を得、満足に役割をはたそうとする要求—地位と役割への要求—がつよまつてくる。(e)少年後期あたりから、それまで一方交通的であった人間関係の意識が、両面交通的になつてくる。それにつれて、單に自分なりに満足できる地位と役割をもとめるだけでなく、周囲の人たちによって自分の地位と役割を認められ、承認されたいという要求がつよまつてくる。青年期にはそれがさらに、社会的承認の要求へと発展する。(f)青年中期以後になると、少なくも健康な人格的生成をとげた青年は、異性と恋愛し、さらに結婚して自分の子どもを育てたいという要求—恋愛と結婚の要求—をもつようになる。教育人間学としては、その要求をふくめて社会的独立の要求に注目したい。

(3) **自分で達成できる要求** 厳密にいえば、人間は社会存在であ

る以上、自分だけで達成できる要求といつものはない。「自分で達成できる要求」といふのは、社会のなかで、しかし最終的には自分の行動・行為によって達成するほかない要求のことである。

(a) 子どもは基本的に大人の助力と愛護を必要とするが、自由と行動である程度と範囲において、自ら自分の生存を確保しようとする要求—自己保存の要求—によって行動する。(b) また健康な子どもには、はやくから充満する生命的エネルギーを身体運動に発散しようとする要求—自己活動の要求—があらわれてくる。(c) 幼児後期になると、衝動的諸活動が反省的に統制され、すなはち「ウイのいう意味の表現作用 act of expression ができるようになり<sup>(註四)</sup>、表現作用への要求があらわれる。

(d) 幼児後期から少年期にかけて、客観的素材と取組みながら、一定の目的を方法的に実現してゆく作業ができるようになり、自分で作業を成就しようとする要求—作業遂行の要求—をもつようになる。(e) 右のすべての要求は、広義の“自律”への要求であるが、とくに子どもが人格的行為主体としての個性をおもなつてくる少年後期あたりから、自分の意思で自分のやねがこ（在り方）を規定しようとする要求—自己規定の要求—が強まつてくる。(f) 右の要求は、青春期をつうじておもねがこ自覚的なものになる。この段階の要求は自己実現の要求ともいふことができるであろう。

注1 V.vWeizsäcker, Der Gestaltkeis, S. 2

注2 森田「精神分析の教育原理」Kōdōgaku

注3 『講義』K. 115頁

注4 O. Hebb, Organisation of Behavior, p. 99

注5 梅本、前田、八木「精神的心理」11大セイ—11七六頁

注6 右、111七頁

注7 右、11大九—11七〇頁

注8 O. Hebb, op. cit. p. 116f

注9 L. Carmichael, Manual of Child Psychology, p. 924f.

注10 op. cit. p. 336

注11 W. Stern, Psychologie der früheren Kindheit, S. 113-143

注12 依田新羅「教育心理学」11大11—11大六頁

注13 H. Plessner, Lachen und Weinen, S. 29f.

注14 Newcomb and Hartley, Readings in Social Psychology, p. 179

注15 波多野荒治「心理学」111七〇頁

注16 右、11大一—11九頁

注17 E. Sapir, Conceptual Categories in Primitive Languages, Science, 1931, 74, P. 578

注18 Karl Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, S. 320

注19 右、カヤヤー、本山源「心理学」〇〇頁

注20 右、四七一五〇頁

注21 右、九四頁

注〔1〕 『論叢』 K-11-K頁

注〔2〕 森田「教育の実践性の困難性」 1-11六頁以下

注〔3〕 Ernst Cassirer, *An Essay on Man*, p. 23-26

注〔4〕 ハン・ヤー・ス・吉澤訳「論語の題解」 10-11回

注〔5〕 『論叢』 K-11-K-11-7回

注〔6〕 G. W. Allport, *Personality*, Chap. II

注〔7〕 Kimball Young, *Personality and Problems of Adjustment*, J. M. Cattell, *Description and Measurement of Personality*

注〔8〕 Kurt Goldstein, *The Organism*, p. 104

注〔9〕 Philipp Lersch, *Aufbau der Person*, S. 34

注〔10〕 Heinz Remplein, *Psychologie der Persönlichkeit*, S. 49

注〔11〕 Erich Rothacker, *Die Schichten der Persönlichkeit*, S. 161-162  
op. cit. S. 165

注〔12〕 G. W. Allport, op. cit. p. 48

注〔13〕 W. Stern, op. cit. S. 6-7 梶張筆者

注〔14〕 Ellsworth Faris, *The Nature of Human Nature*, p. 278

注〔15〕 Gardon Murphy, "The Relationship of Culture and Personality", in S. S. Sargent and M. W. Smith, *Culture and Personality*, p. 21-22

注〔16〕 Kluckhohn and Murray, *Personality*, p. 53

注〔17〕 Otto Friedrich Bolnow, *Das neue Bild des Menschen und die pädagogische Aufgabe*, S. 6  
op. cit. S. 5

## 第一章 自成的教育と人間生成

人間は自己運動的主体として生まれるやがて、直立歩行を開始するところから、意識的に自分で運動するところがやがてようになり、自己活動的主体として二次的生成の歩みを歩みはじめる。されど同時に、人間は言語的、行動的主体になり、少年期には人格的行為主体として、あ在り方を見せるようになる。

二次的生成も、人間的有機体の成熟・成長によって基底で行われるところが、ハンドルは「學習」がいくに重要な役割を演んでゐる。第一章の「ことおこなせ、有機的成長の一環をなす『學習』」について述べた。この學習的発達を基底として、外的・世界との関係において本格的な意味の「學習」が進むられてゆく。本章の「では、この學習について考へね」とはしたが、人間がその一生の生成をとむる世界は、歴史的文化・社会であり、むへと、やがてやがての生活集団である。人間は自分の所属する生活集団のなかで、社会的・文化的學習をすすめ、社会的人格へ形成

成されてゆく。①では、とくに右の過程について考えることにした  
い。この過程が自成的教育（自然的教育）の過程である。

## 一 基礎的学習と人間的行為体系

△梗概▽

- (A) 人間の直接学習
  - (1) 条件反応の受動的成立
  - (2) 条件反応の能動的形成
  - (3) 直接的思考による学習
- (B) 基礎的媒介学習
  - (1) 日常生活における知識・技能の学習
  - (2) 日常生活における態度・心情の学習
  - (3) 学習作業を進める基礎的能力の学習
- (C) 思念的行為主体
  - (1) 現実・主体・状況・世界
  - (2) 行為的主体の自己定位
  - (3) 存在・経験・体験・思想
  - (4) 価値意識の行為的発達

以前の教育学では、文化遺産を習得するの学習指導に主たる関心  
がそそがれていた。今世紀に動物や人間の発生・発達の研究がすす  
むにつれて、「学習」の意味がしだいに拡大されてきた。しかし反面、  
「学習」の概念が混乱し、"学習"とよばれている事象がはたして單  
一の問題領域として研究できるか否かさえも、疑わしくなつてい  
る。

けだし学習能力は、自然が動物にあたえた最も偉大なる不可思議  
である。この不可思議を解く最も重要な鍵が、神経組織の可塑性に  
ひそんでいることは明かであるが、有機体の全機能と全生活もそれ  
に関係している。しかも有機体は、進化の段階に応じ、それぞれの  
種によって、独自の学習をすすめるがゆえに、学習を單一の原則か  
ら説明することは容易でない。学習にいくつかの形態が分類され、  
学習の定義が学者によって相異し、学習理論も多様にわかっている  
ゆえんである。ただし最近の学習心理学においては、学習を「経験  
による行動の変容」とみる見方が最大公約数になつてゐる。

ハンター W. S. Hunter によれば、「同一の刺激状況の反復によつて  
行動が前進的変化ないし傾動 *progressive change, or trends* をしめす  
ところでは、いつも学習がおこつてゐるといつてよい。」ただし有機的  
諸変化にもとづくものは除外する。<sup>(注二)</sup> 八木氏はもっと端的に、「経験の結  
果として生じる比較的永続的な行動の変容」と定義する。<sup>(注三)</sup>

マギュウは、八木氏の「経験」を、「実行」practice とやや狭く限定しそれおり、マン N. L. Munn は、いそう分析的に、「活動、特別の訓練、觀察」といつて、キングスリーとゲーリーは、「(ひろい意味における)行動が実行なし練習によって創り出され変化 originated or changed われる過程」と定義する。

右の定義は、外見的には大同小異であるが、「行動」をいかに見、「経験」をいかに考えるかによって、実質的には大きなちがいが現われ。かた、その見方、考え方は、学習研究に多いし、いかなる事象に注目するかによってもちがつてくる。学習心理学者たちは、暗記学習、条件づけ、試行錯誤学習、弁別学習、迷路学習、洞察的問題解決など、一つ或はいくつかの学習事象にかんする実験、立つて学習理論を構築し、そこから逆に学習形態の分類を起こなつて、いる。例えば八木氏は動物学習と人間学習を包括する一般的学習理論の觀点から分類し、相良氏は有機体活動の主要領域をもとにして枚挙的分類をこころみており、フリーマン F. Freeman、ならびにキングスリーとゲーリーは人間活動の主要領域に着目して学習の主要形態を枚挙している。

八木氏の分類

- (1) 条件付け (古典的、道具的条件反応)
- (2) 系列学習 (迷路学習、暗記学習)
- (3) 見透し学習 (問題箱の学習、回り道、道具の使用と製作)

相良氏の分類

- (1) 知覚にあらわれる学習 (無意味材料、有意味材料)

(3) 要求動作にあらわれる学習 (弁別反応法、条件反応法、迷路学習法)

(4) 思考にあらわれる学習 (判断なしし関係の把握、推理、問題解決)

△フリーマンの分類

- (1) 感覚運動学習

- (2) 知覚学習

- (3) 連合学習

- (4) 問題解決学習

(バートンはさらに、(5)鑑賞の学習を加えている)

△キングスレー等の分類

- (1) 運動技能の発達

- (2) 知覚の発達

- (3) 暗記学習と把持

- (4) 把握、理解の発達

- (5) 情緒活動の発達

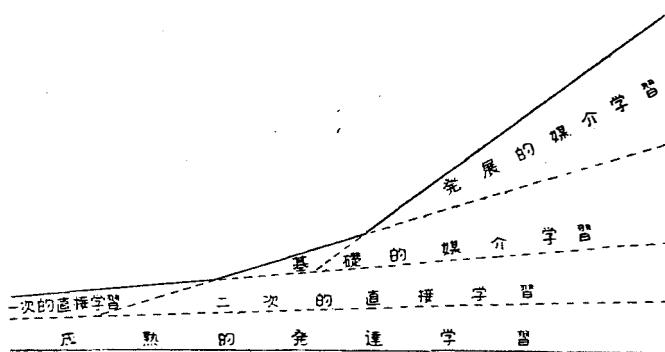
- (6) 思考による問題解決

- (7) 態度と理想の発達

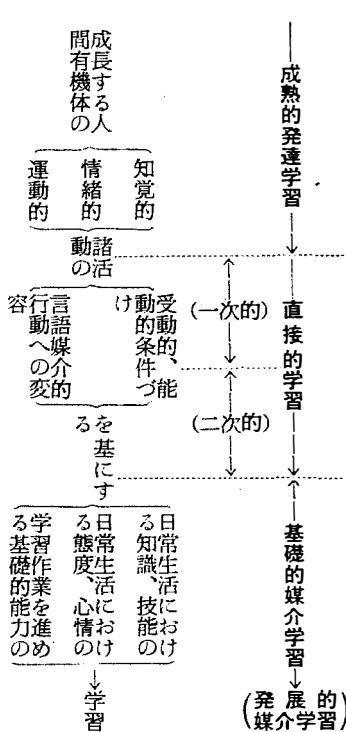
私は、まず、さきに述べた人間有機体の成長の一環をなして、いる(1)成熟的、発達学習 (ホイラーの説) の形態をあげ、つぎに、外的世界との関係においてすすめられる学習に、直接的学習と媒介的学習とを大別する。「直接的学習」unmittelbares Lernen とは、有機体と外的環境との直接的な関係において成立する学習、「媒介的学習」

vermitteltes Lernen とは、人間特有の言語的・論理的な思念・思考を媒介として進むられる学習である。直接的学習は、動物にも類似の形態があるが、人間についていえば、まず、主として一次的の生成過程において成立する。ただし二次的生成の段階でも直接的学習は進行する。しかし、一次的生成過程におけるそれとは、その意味が多少ともちがつてくる。したがって、直接的学習のなかに(2)一次的直接学習と、(3)二次的直接学習を区別すべきであろう。媒介的学習は、もっぱら二次的生成段階において成立する。そこには、より基礎的なるものと、それを基礎にして進められる発展的なものとがある。

したがって、(4)基礎的



的、媒介学習と(5)発展的媒介学習とが区別される。右にあげた五つの学習形態の発達的・段階的関係を、不十分ながら上に図示した。ここで取りあげようとする「基礎的学習」というのは、一次的・二次的直接学習と、基礎的媒介学習とである。これらの学習形態の内容と、相互の発達的連関を、あらかじめ表示しておこう。



#### (A) 人間の直接学習の形態

人間は、根本において、一個の有機体である。人間は、不斷に外的環境と接触して、感覺的・情緒的・身体的活動をつづけている。外界と主体の接触において、感覺器官に妥当刺激 appropriate, or adequate stimuli が加えられるとき、そこには、感性的経験 sensory experience, sinnliche Erfahrung が成立する。この感

性的経験が直接的学習の母胎である。有機体の直接的学習のうち、とくに条件づけによる学習が、もともと基本的なものであろう。一次的直接学習の大部分が、この種の学習である。

周知のように、今日では条件づけのなかに、いわゆる古典的条件づけ、classical conditioning と、道具的条件づけ、instrumental conditioning とが大別されている。それらはまた、受動的条件づけ respondent con. ならびに能動的条件づけ operant con. ともいわれている。いわば、これら二つの形態の細部的過程にたちいることは学習心理学者にゆずり、人間生成論の視点からそれらの意義を明かにすることとする。

(1) 条件反応の受動的成立 パヴロフが犬の唾液分泌に条件反射を形成することに成功して以来、条件づけは最も基礎的な学習形態として、いくたの学者によって実験され、理論づけられてきた。けだし、いわゆる古典的条件づけの最大の特徴は、まず、

(a) 発生上の始源性にあるであろう。神経組織を有するかぎり、いかなる下等動物にも、条件反応は形成される。スペルト D. K. Spelt は七、八ヶ月の人類胎児にさえそれを認めている。マーキス D. P. Marquis が新生児についておこなった哺乳スケデュールによる条件づけの研究は、古典的条件づけによって幼児の文化的な enculturation が、はやくから成立することを物語っている。古典

的条件づけが人間の学習においてはたす基礎的な役割は、疑うべくもない。だが、古典的条件づけの限界も、忘れられてはならない。といふのは、古典的条件づけは

(b) 受動態における学習だからである。パヴロフの実験にしろ、リデル H. S. Ridell がヒツジについておこなった実験にしろ、被験動物をきわめて不自由な受動的状態においているがゆえに、その学習過程を直ちに一般化するわけにゆかない。とはいへ、人間も、胎児や乳児の時代はむろんのこと、その後においても、刺激に対して受動的・直接的に反応するばあいが少なくない。そのかぎり、古典的条件反応の理論は妥当性をもつていて、このことと関連して、私は、

(c) 受動的条件反応の情緒性に注目したい。この条件づけは、食物とか電気ショックとか、主体がそれに対する反応を有意的に統制できない刺激をうけ、しかもプラスないしマイナスの強い情緒的興奮とともにおこる反射(反応)について形成される。マウラー O. Mowrer が古典的条件づけは全く自律神経系のみに成立すると述べているのは、いささか極論の感じがあるにせよ、他の学習形態に比して、古典的条件づけがとくに情緒とつよく結びついていることは否定できない。したがって、それは最も原始的な価値感覚の形成に対し、きわめて大きな役割をはたしている。私はさうに、この

ことと関連して、

(d) 信号の意味、認知の主觀性に注目したい。一般に、条件反応

の成立については、はじめは食物提示の信号機能をもたなかつたブザーの音が、食物の提示を告げる「信号」に転化するという事実が強調されている。無条件刺激が条件刺激によって置換 substitute されるわけである。この事実だけに注目するならば、条件づけは主体の主觀性や自発性から独立な、リアリスティックな客觀的過程のようにみえる。ところで、反応する主体をふくめて右の過程を考察すると、条件刺激が学習主体にたいして獲得する信号の機能は、むしろきわめて主觀的なものであることが知られる。なぜなら、ブザーの音と食物の出現との間には、客觀的になんらの必然的関係がないにかかわらず、条件づけられた主体はあたかも必然的関係があるかのように反応するからである。もつとも、自然界には、電光と雷光、ガサガサという音と敵の出現などのように、二つの刺激の間に必然的因果関係のあるばあいもある。このようなばあいには、条件反応の成立は、パヴロフの解説者アスラチアンがいうように、適応的意味をもつ<sup>(注1)</sup>。また人間界においては、例えばベルの音と食事の開始、ノックと客の来訪、犯罪者宅への警官の出現と逮捕などのように、それ 자체としては因果関係のない二つの事実が、慣習、技術的・社会的約束、制度的機構などによつて、人為的に関係づけられている

ばあいもある。このようなばあいにも、古典型条件反応の学習が成立する。要するに、条件刺激の獲得する信号機能が客觀的であるか否かは、主体とは無関係に生起する自然的な二つの事実、あるいは人為的につくられている二つの事実の関係が、必然的であるか否かにかかる。この意味でも、主体は全く受動的・受容的な立場にある。第二信号系としての言語と対象も、一般に社会的約束によつて必然的に関係づけられているから、言語は対象を表示する信号としての機能をはたすのである。ところで、言語学習のできる段階の子どもは、刺激に全く受動することはまれで、なんらかの思念をもつて刺激に反応するし、また、いわゆる期待的反応をしめすようになる。例えばノックの音がすると、「お客様が来たかな」と思いながら、玄関へ出る。このばあい、思念（思考）は正しいこともあるし、まちがっているばあいもある。したがつて、

(f) 期待的反応の正・誤、ということが問題になる。いままではノックが来客の信号を意味しても、今日は押売りが来ているかも知れない。だから、条件反応自体は、必ずしも事実の正しい“反映”なのではない。それどころか、カラスが鳴いた日に死人があつたという経験を何回かくりかえすと、カラスが鳴けば、また死人があつたのかなと思つたりする。スキナー B.F. Skinner もいつよう、条件反応はしばしば迷信のものにもなるのである<sup>(注2)</sup>。

## (2) 条件反応の能動的形成 古典型的の条件づけにおいては、主体

が外部からの刺激によって条件反応を受動的に形成されるのに反して、道具型の条件づけにおいては、主体が自分で運動し行動することによって、能動的に条件反応を形成する。ヒルガードとマーキスは、この種の条件づけに、報酬訓練、逃避訓練、回避訓練、高次の条件づけをわけているが。私は、次に述べる理由によって、身体的技能型、推理的思念型、実際的道具型の三つにわけて考察したい。

(a) 身体的技能型。マギュウによれば、相手が目の前で吹き出す風の衝撃に対し、はじめアブタを閉ぢる反応は、一般に古典型的条件反応と解されているが、しかし、見方をかえれば、右の反応は、風の衝撃から角膜をまもるための道具的(手段的)作用とも解されるがゆえに、一種の道具的条件反応とみるとできる。<sup>(注10)</sup>もし道具的作用 instrumental act をこのように広い意味で解するならば、人間の身体は行動の道具であり、身体を使っておこなわれる目的達成的運動や行動は、すべて道具的作用と解される。(例えは手を動かしてタマをつかみ、手足を動かして目標地点に到達する)。そこには、身体をうまく動かす技能—運動技能 motor skills —がはたらいている。子どもは、自発的・意識的自己運動によって、自然にさまざまな運動技能を学習する。もしこの種の学習を条件づけとして解するとすれば、それは身体技能にかんする自己条件づけ

self-conditioning とよぶことができる。そのメカニズムは、きわめて精妙なフィード・バック的自己調節の機構とみるべきであろう。

## (b) 推理的思念型。これは、スキナーが実験したように、例えは

ハトが平均以上に頭を高く上げたときにエサをやる訓練によって成立する条件づけの型とよく似ている。このばあいの条件反応(頭を高くあげる動作)は、それと必然的因果関係のない結果(エサの出現)を伴っている。しかも当の主体は、両方の間にあたかも必然的連関があるかのごとく行動するようになる。この意味で、右の条件反応は魔術的性格をもつてゐる。もし不完全な思考能力を有する幼児にこの型の条件づけが成立するならば、彼は自分の体験に魔術的な意味づけ、或は推理をするにちがいない。(例えはテルテル坊主をつくつたら天気になった。だから今日も、テルテル坊主をつくれば、明日は天気になるだろう)。ちなみに、幼児前期の子どもにとっては、言語も魔術的思考を誘発する。「ミカン」といえばミカンがもらえるとすれば、言葉は子どもにとって、「開け、ゴマ」のよ

## (c) 実際的道具型。この型の条件反応は、レバーを押すと餌皿に

餌粒が出てくるように仕組まれたスキナー・ボックスなどをつかって、実験的に形成されている。この型のばあいには、条件刺激(レバー)と無条件刺激(エサの出現)との間に存在する因果関係に合

致した行動、より正しくいえば、右の因果関係を或る目的にむかつて作動させる行動が、正しい反応といわれる。この意味で、道具型の条件反応には技術性がふくまれている。ただし、その技術性は、外から与えられた装置の技術的仕掛けによって成立するもので、問題解決などにおけるような創造的技術性ではない。しかし人間の世界には、スキナー・ボックス的な仕掛けがいたるところにある。スイッチと点灯、ボタンとベル、ダイヤルと放送聴取、機械的玩具のネジと運動などの関係はすべて、実際的道具型の条件づけによって学習される。

(3) 直接的思考による学習 身体的技能型以外の条件反応は、外界の物や人によって、一定の必然的な関係において刺激があたえられるばあいにかぎって、客觀的な適応たりうる。そのばあい、主体はなまじ考へない方が、外界にうまく適応することができる。なまじ考へれば、信号の（仕組まれた）意味を読みちがえて、広義の“迷信”におちいりある いは “魔術”的思考におもむくことになりやすい。この意味で、条件づけは、考へることをほとんどしない動物や乳児の訓練 *Dressur* には大いに役立つし、また自然の単純な事象、社会の技術的・機構的仕組みに、人間を考へない順応するよう仕向けるのには、大きな力を發揮する。条件づけは、人間を知性化するも、より自働化する。考へる主体にするよりも、習慣によ

つて行動する存在たらしめる。したがつて、自分で考へる主体を育てようとする教育学的見地からみれば、条件づけによる学習には、価値的に大きな限界があるといわなければならない。

(a) 道具的思考と知覚的思考。ところで、右のように幼児の外から、教育学的な目で、条件反応的学習の限界を急に指摘するまでもなく、幼児自身の人間としての生成が条件反応的学習をのりこえてゆくのである。第一に、幼児が運動や自己活動を活潑化するにつれて、彼の直面する環境的諸条件はますます複雑化し、そのなかで生存維持や自己活動の要求を達成しようとすれば、条件反応的学習では足りなくなつてくる。戸棚にある菓子をとることさえもが、条件反応的学習だけではうまくゆかない。例えば踏台を下に置いてみなければならぬ。そこには、いわゆる実際的知能 *praktische Intelligenz* が必要であり、ビューラーのいわゆる道具的思考に（注15）よる解決がおこなわれなければならない。第二に、条件反応によつて第二信号系（言語）をますます獲得するにつれて、幼児の意識と心的活動は複雑化し、幼児と外界との関係もまた質的に変化する。

言語学習以前の道具的思考は、ケヨーラーが実験したチンパンジーの“思考”と本質的には同じと見ても大過なく、その思考は知覚運動的次元 *sensomotor level* の思考である（注16）。とはいへ、運動能力にかんして極めて無力で、しかも  $A/S$  比（連合領と感覚投射領の

比) がいわゆる「大過している人類の幼児においては、知覚と運動とは必ずしも完全には密着していない。すなわち兩者のゲシュタルト・クライス *Gestaltkreis* (形態田環—ワイツゼッカー) は、完全な田環をなしていないと見るべきである。<sup>(註6)</sup> いかえれば、幼児の連合領には、完全には身体の運動に結果しない心像 *images* が、豊富に累積されてゐる。したがつて、それらのうち或るものが、条件反応学習を主とする言語学習によつて、言語化され、さらに概念化されてもくことはすこし述べたとおりである。(四六頁) かくして、チンパンジー的な知覚運動的次元の行動・思考から相対的に独立した、観念(言語・概念)を媒介とする思考活動もおこなわれるようになる。かくして幼児の人間存在には、必ずしも「対応しない」二つの次元(或は二元)が成立する。ただし、このことは両方が無関係であることを意味しない。むしろ両方はきわめて融通的な関係にある。したがつて、ウェルナーの二つ相貌的知覚 *physiognomische Wahrnehmung* が成立する。この體質は、幼児期以後にわたつてかのかたわら存続する環境と主体、知覚と運動の密着、しかも、すぐれて運動・情感的な衝動性 *motorische und affektive Triebhaftigkeit* によく密着し、由来あるものとしてゐる。したがつて対象は、客觀的な性質や関係において知覚されるよりも、主体との運動的・情感的関係において、主觀的・「行動」的に知覚される。

対象は幼児にとって「行動物」*Aktionsdinge* <sup>(註7)</sup>である。人間の幼児においては、このような事象が、右に指摘した二元的心理構造において成立するのである。言語をすこし習得した幼児は、例えは赤いリンゴを見て、「アカイな」、「リンゴだな」と考へ、「たゞようかな」と考へる。リンゴの味をしめた幼児なら、大いに食指を動かして、リンゴに手をのばし、口に入れるであらう。リンゴはおれに「行動物」として知覚される。しかし、いつめもうだとは限らない。「アカイな」、「リンゴだな」と考へたばかり終わるのにもある。「やれにせよ、そこには、ラッセル David H. Russell のうつたじ知覚的思考がはたらいてゐる。

ギリシアから、思考は人間の最もじらうるしい特質の一つと考へられた。(ホセ・サルモンス) 哲学的人間学におけるかぎりなく、教育学の視点からいへば、例えはデュワイは、「教授の諸過程 processes instructions が、思考するもじ習慣の生産 production of good habits of thinking に集中する程度において、思辨 reflective thinking が、思辨的思潮 reflective thought が、反省的思潮 reflective thinking に移つた。デュワイは反省的思考反省的思考と同様に「意識の流れ」 stream of consciousness であるは「意識の流動」 coursing of ideas であることを認める。「われわれの頭脳に生起する統制されない観念の流動」と

時として「思考、という名があたえられることがある。」この意味では、「愚人や鈍者も考える」し、小さな児児も考える。ところが反省的思考は、(セ)単に「観念の継起」sequenceではなくて、一貫的継起 consequence なのである。(エ)かたわら、反省的思考には「到達するべき目標 goal to be reached があり、この目的 end (終点) が観念の継起を統制する課題を設定する。」(ヘ)そしてまた反省的思考は、単なる信 belief (確証なし)……と思ひうる) ではなく、確実性 (確信) にむかひての「主体的な検討、精査、探究」personal examination, scrutiny, inquiry をやくんじる。このやうな反省的思考は、問題解決において最も典型的におこなわれるというのが、デュウイの一貫した主張である。

右の主張がデュウイ独特の認識論と論理学に立脚するばかりでなく、また教育的立場からも提出され、いふことば、やがて述べた。ところが同じく教育的な立場、あるいは実践からして、問題解決的学習だけが唯一の学習ではないといふ見解も提出され、この問題は教育実践学のところに詳しく述べてある。ともあれ、デュウイがかなり厳密に限定した反省的思考が、あるようになるまえに、児児は児児なりの思考をおこなつてゐる。デュウイもそれを認めてはいるが、しかし、それについて立ち入つて論じてはいない。教育的人間学は、人間生成の各段階の意義を積極的に認めつつ、次のより以上の生成過程を追跡しようとするがゆえに、児児的思考 childish thinking にも積極的に注目しようとする。児児的思考を通過せよし、やがて反省的思考がでるやうになる人間は、しないからである。

周知のように、児児的思考については、ピアジェがすぐれた研究をなした(註1)。しかし、ピアジェ等の研究に対する批判も少なくない。これが、この点にやがて立ち入ることをやめ、ラッセル David H. Russell の所をとりあげることにした。

ラッセルは、ワレン H. C. Warren の思考の定義から出発する。ワレンによれば、思考とは「象徴的な性格をもつて、問題あるいは課題による起動され、結論と進んで、概念の規定されたに進行する」 a determined course of ideas/symbolic in character, initiated by a problem, task, and leading to a conclusion である。(「規定された進行は、論的に統制された進行と解してある。要するにワレンの定義は、デュウイの反省的思考の定義とよく似ている)。しかし、右の定義からすれば、児児の思考は厳密には思考といえないとなる。児児には、(セ)意識的に統制されないが、しかし、一定の観念の連鎖 some determination of the train of ideas があり、(エ)しかつてれば、必ずしも問題あるいは課題によって起動され、また必ずしも明確な結論に到達しないことが少なくないからである。それは厳密な意味での思考ではないにせよ、しかし、それも広義の思考とみなれば、児児はほとんどの全く思考しないといつて、ればならぬことだ。ラッセルによれば、ワレン(したがつてはデュウイ)の思考論は、問題解決 problem solving といふの思考、批判的思考 critical thinking 或いは創造的思考 creative thinking にせば適用する。またある意味では、概念形成なし結論に結束する帰納的、演説的思考 inductive deductive thinking leading to conceptionformation or conclusion

に妥当する。しかし幼児の主要な思考形態である知覚的思考 *perceptual thinking* と連想的思考 *associative thinking* には妥当しない。

第三章で取上げるはずの学習指導の問題をも考慮にいれて、私は思考の主要形態を次の八つに分類したい。

—道真的思考——高等な動物の思考  
知覚的思考  
直接的思考——  
連想的思考——より再生的な思考  
理解的思考

問題の解決  
創造的思考——より生産的な思考  
反省的思考  
批判的思考  
実行的思考

(b) 連想的思考と理解的思考。有機体は、生きんがために行動し、行動によって環境に適応することを学習する。そのさい、生の

衝動が有機体の行動を一定の方向に内から動機づける、環境への適応は、有機体と外部環境との関係が生の目的にむかって組織されるときに実現される。乳児期の単純な知覚・運動的行動もまた、右の公式によって説明できるかも知れない。だが、ひとたび言語を学習した幼児には、知覚・運動的次元をこえて言語・思考的次元が開

らけてくるし、行動を動機づける要求もまた複雑微妙になり、環境条件も複雑多様になってくる。かくして行動の方向も多様に分化し、主体と環との関係を組織することがますます困難になり、「行動」の方向づけと組織化のために、思考がますます要求されるようになる。事実、子どもは実際的・言語的知能によって、しだいに複雑な問題解決もできるようになる。しかし子どもたちが、つねに問題解決としておこなわれるわけではない。むしろ子どもの思考の大部分は、方向性のとぼしい、また組織化されることの少ない連想的思考（連合的思考）である。

連想的思考は、方向と組織をほとんど全く欠いた幻想から、「一二」を足せばいくつ」と問われて三と答えるような思考、つまり方向性と組織性をもった思考にいたるまで、広い幅をもつている。このような観念の連鎖、あるいは連合的継起 *associative sequence* がどのようにして生起するかについて、古典的連合主義（いわゆる連想心理学）は若干の法則を立てた。しかし今日では支持されなくなっている。現代の学習心理学の多くは、観念相互の連合的継起よりも、むしろ刺激と反応の結合としての学習、或は刺激と観念の結合としての学習の成立を究明することに主力を注いでいるために、連想的思考の領域は大部分が未開拓のままに残されているようだ。

かいからであら。

連想的思考には、白昼夢のように主体の学習的発達とほとんど無関係なものもあるが、芸術的あるいは技術的活動における創造的思考へ発展するものもあるし、また問題解決における推理へと発展してゆくものもある。連想的思考がこのような生産的な思考へ発展してゆくためには、幼児の生活経験と知的能力の発達によって、思考活動のより客観的な方向づけと組織化がおこなわれるようにならなければならぬ。事実、幼児後期あたりから、このような動きが現われてくる。むろん、この時期の思考形態も多種多様である。とくに、理解的思考 (thinking as comprehending) とおこなわれる思考形態がいちだんと際立つてくるようだと思ふ。(おもん幼児前期にも、言語学習の進行にともなつて理解的思考がおこなわれる)。

理解的思考とは、理解 comprehension (understanding) Verstehenにおいて、或は理解作用として、はたらく思考のことである。幼児の言語が、まことに多くのばあい、知覚される対象について獲得されるように、幼児の理解的思考も、知覚過程と密接に結びあつてゐる。しかし、さきに述べた二元化が進行するにつれて、理解的思考には知覚過程から相対的に独立する部分が増大し、それだけ、概念性が高まってくる。キングスレー等もいうように、

「理解は知覚を超えて組織し綜合する過程 an organizing, synthesis process」と進んでゆく。この過程のなかで、経験は、象徴的に活用されるハペクトな有意義な諸単 compact, meaningful units which can be utilized symbolically へと統合されるのである。理解は、概念の達成 (注) 形成 をふくんだ認知的活動 cognitive activity である。知覚は刺激の客観的世界に結ばれており、理解は、概念をもつた文脈 (注) 具体的あるいは記骨的文脈 (注) から抽象し、統一的構成体へと組織する認知過程に結ばれてゐる。この意味で理解的思考は、ラッセルのいう「概念形成なし結論に結果する帰納的・演説的思考」とだいたい同じものと見ておきたい。

子どもの理解的思考は、最初、直接経験のなかで機能する。しかし概念形成が相当に進行して後は、記号的文脈 (象徴体系) の理解めどあるようになる。ところで、直接経験のなかでおこなわれる理解的学習と、象徴体系の理解的学習との関係は、じつちるしく複雑である。この問題はとくに学習指導にもいして重要な問題になつてゐる。これについては第三章で論ずることにして、次節では、象徴体系の学習の基礎になる直接経験的な理解的学習について考えることにしたい。

#### (B) 基礎的媒介学習の前進

幼児が感性的経験を母胎にしてすすめる前記三つの学習形態は、

発達段階と、その時々の内的・外的条件によって、それがそれが仕方で成立し、また、たがいに複雑に結びあつてゐる。ふさわか割り切つていうならば

- (a) 身体的技能型と実際的道具型の条件づけによって、身体運動ならびに道具使用の技能を主とする基礎的習慣が形成され、
- (b) 古典的条件づけ、言語生活の発達、言語を媒介とする知覚的学习、連合的学习、理解的学习によって、概念的思考にとって必要な基礎的記憶が累積されてゆく。
- (c) かくして、はじめは主観的に燃燃するにすぎなかつた原始的思念活動が、生活経験の発展とともに、より客観的になり、媒介的、学習がすすめられるようになる。

ただし幼児期から少年前期あたりまでの学習は、大部分が、生活集團の日常生活のなかでおこなわれ、人間の基本的要素を達成するのに必要な知識・技能・態度・心情の学習であり、さらにまた、より高次の媒介的学習作業を進めるための基礎的能力の学習である。この意味で私はそれを「基礎的媒介学習」とよぶ。

(1) **日常生活における知識・技能の学習** この段階の学習も、広義の「経験」によってすすめられる。デュワイも「うつよつと、具体的、行動が経験の中核である。具体的行動は、ヤング K. Young によっていふば、(a)動因の発生にはじまり、(b)動因の目標を達成する手

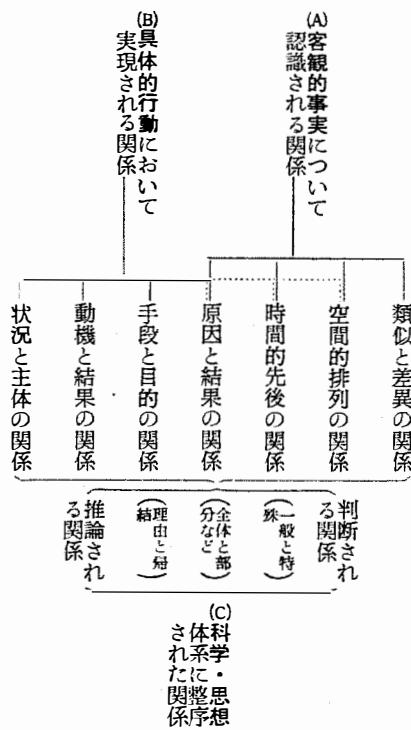
段の探索を経て、(c)最後に目標を達成し、(d)そひに、主体は快感ないし満足を得る。さて人間的行動のものとも顯著な様相は、広義の「思想」 thought (思念・思考) が、ますます大きく行動を規定するようになることである。すなわち人間は、実際行動に出ようとする衝動を一時的にチェックし、行動の帰結を予測しようとする。行動の前に「自分の内部で下稽古」 rehearse within himself をつけ、「彼の習慣を変容し、方向を転換」し、かくして、「こゝやつ十全な満足を得よう」とする。この過程が、「経験の内面化」 internalization of experience (往化) である。むしろ私は、経験の内面化 Verinnerlichung が経験の即事化 Versachlichung と密接に連関しあつてゐることを指摘したい。具体的にいと、外界(対象、その状態や関係、あるいは全般的状況)が、「何であるか」、また、「如何になつてゐるか」について、自分の内面で思考する。人間はまた、斯々の「もの」として認識される外的条件のもので「いかになすべきか」について、自分の内面で判断するようになる。そして、経験の内面化が正しく即事的になされるようになるところに、人間の学習的発展がある。デュワイやヤング等は、この発展を、広義の行動的 behavioral な発展としてとらえ、行動の目標を「経験の改造」 reconstruction of experience と考えてゐる。むろん正しい一つの見方である。これは、外的世界(あるいは外的対象)と主体との

行動的関係における学習的発展である。しかし人間の学習には、それ以外の面もあことを忘れてはならない。

(a) 対象・知覚・関係・理解。幼児の知覚は、はじめはすぐれて“相貌的”であるが、三・四才頃から相貌的知覚が少しつづくずれ、対象の大きさ・形・色・動作などの部分的内容への注目 *teilinhaltliche Beobachtung* によつて、細部化された知覚 *detaillierte Wahrnehmung* ができるようになる。それにともなつて、対象相互の類似や差異についても、より客観的な認識—比較—ができるようになる。比較ができるようになつたことは、(複数の) 対象に知覚される或る性質を、分離的に抽象する能力が生じたことを意味する。この分離的抽象 *isolating abstraction* は、同時に当該対象(例えば赤い色、にぎる動作)についての概念(アカ、にぎる)の形成をともない、概念による諸々の事象の概括 *generalisation* をともなつていて、したがつて、そこには、素朴ながら帰納・演釈的思考がはたらいている。さきの細部的知覚にしろ、この抽象と概括にしろ、言語の習得によつて可能であるが、それらによつて発展する思考活動が、逆に言語心像をよりコンパクトな有意味な概念に組織化してゆくのである。

さて、右では、対象相互の類似と差異の関係に言及したが、関係にはそれ以外にいくたの種類がある。こまかに敍述をやめて、結論

を表に示めしておこう。表が物語つてゐるよう、人間の学習には、具体的行動によつて成立するもの、客観的事実の認識にむかつてすすむもの、抽象的・一般的に定式化され、あるいは組織化された科学的・思想的な命題ないし象徴体系の理解をすすめるものなど、大きく三つの方向を区別することができる。発達の初期段階においては、最初の二つが密接に結びあつて発展し、さらに、幼児期から少年期への転換がおこるころから、第三の方向が発展していく。  
(註) 1948)



体系的な科学と思想については後で述べよう。(第三章) 右によつて示められてゐるよう、"経験"には、より行動的 behavioral、

practical な経験と、より認識的 cognitive, intellectual な経験

があり、かいにまた、より審美的 emotional, esthetic な経験がある。デュ・ウイは、行動と認識と情緒をあくまで三一的・有機的関係においてとらへようとした。<sup>(註10)</sup> そこに、実り豊かな「くたの真理がふくまれて」いることは否定できない。しかし、行動と認識の関係についてでは、なお問題がのこされている。

デュ・ウイの学習論（認識論）については、いくたの解説と批判がおこなわれてきた。私は一般と少しちがつた角度から私見を述べてみよう。デュ・ウイによれば、「諸事物（注、言葉や観念など）は、諸帰結を生ぜしめるための手段として、（或は、望まれない帰結が生起するのを防ぐ手段として）、或はわれわれがそ対する手段を発見しなければならない帰結の対する代理として、使用される」と、意味を獲得する。Things gain meaning when they are used as means to bring about consequences for which we have to discover means. 手段—帰結の関係 means-consequence (注、他の箇所では手段—目的の関係means-end-relation)

デュ・ウイは、「心臓の體心」（注11）が、あらゆる體心（注12）であり心臓である。」

デュ・ウイは、学習過程の重要な一面を指摘している。しかし、(2)彼は「実際的使用」を、あわめて広い意味に、かつ多少あいまいに用いている。具体的な事物を実際に使用して或る帰結を生ぜしめる行動的な経験に従の所、説は妥当する。むしろデュ・ウイは言葉の使用をも、具体的な事物の使用とのアナロジーにおいて、しかも実際的行動の文脈のなかでとらえている。たしかに、「ボウシ」の意味は、母親と散歩に出かけたるやうに、「ボウシ」といながら、それを頭にのせる行動によ

つて理解される。この点は正しい。しかし、言葉は必ずしも「ねに行動的文脈のなかだけで使われるのではない。「言葉を使って考える」ということは、「実際に行動しない」ということでもある。また、行動の場をはなれ、自足的な言語・論理体系のなかで言葉を使ってみる方がよく意味がつかめることもある。かくにかた、「具体的な事物には、山や太陽のように実際に使用する」といふて知るところ、うわけにいかないものもある。例えはイスでもれも、座つて（すなわち使用して）はじめてその意味（機能や或る性質）を理解である場合と、座るよりおむしり座らないで外から見るのが、その形状がよりよく認識である場合もある。山も、登つて（いわば、使って）認識である面と、眺めて認識である面とがある。幼児は山に登ることによつて「ヤマ」という言葉を理解するという方が、むしろ例外的である。要するにデュ・ウイは実際的・作業的経験のカテゴリー（目的・手段の関係）を、言語的・論理的次元にかかわからか不適に拡大してゐる。

**α 課題意識**（遊戯から作業へ）。幼児後期あたりから、「遊戯を主態とした生活のなかに、「作業」 work, Arbeit（仕事）を遂行しようとする動きがみえはじめる。遊戯から作業への発展的転換について、デュウイは、作業では、遊戯のばあいより、目的と手段の関係がより間接的になり、比較的遠い将来に目的がおかれ、それを達成する手段として、活動が現在から将来へ秩序だった仕方ですすめられるようになる、と述べている。<sup>(註4)</sup>私はそれと関連して、課題意識 Aufgabebewusstsein の発生を指摘したい。スクーピン G. Scupin の坊やは、五才二月のとき、一、三時間も何か作つていいるので、疲れぬように両親がやめさせようとしたる、「ほく、やつぱり、つくるんだよ。だって、きれいなおつかができないと、ほくうれしいんだもの」<sup>(註5)</sup>とこゝで、きかなかつた。ルーラー夫人はそこに課題意識を認め、また、仕事意識 Werkbewusstsein と仕事（作業）の完成にともなう成就の喜び Erfolgfreude を見出した。<sup>(註6)</sup>かかる“自發的”な課題意識について、五、六才になると、両親や教師に与えられた作業課題（例えばきれいに正しく字を書く）を成就しようとする要求も強まってくる。（作業遂行への要求）。

**β 試行過程**（外的かつ内的の）。いまは、与えられた作業課題についていうと、彼は母親の模範を見たり、鉛筆のにぎり方を教えられながら、どうすれば字がうまく書けるかと考え（実行的思考の

一種）、必要な一般的動作（坐る姿勢など）や特殊的動作（手の動かし方）などを、あれこれと試みる。そこには、なんらかの程度と仕方において、オスグッドのいう内的試行錯誤 implicit trial and error がふくまれている。ヤングのいう「内部での下稽古」である。かかる内的ならびに外的試行錯誤をくりかえすうちに、ロンダウェル S. Longwell によれば、一般的動作にそそがれていた注意が弱まってきて、表象されている結果（目的）の実現に直接関係ある動作だけが、意識的におこなわれるようになる。そしてまた、随伴的諸反応 accessory responses（ため息、しかめ顔）がしだいに消えてゆく。

**γ 精神機能**（知覚と思考と情緒）。主体は作業遂行にさいして、状況と対象、それらとの関係における自分の身体、ならびに刻に変化する両方の関係に対して、知覚を鋭敏にする。知覚が鋭敏になれば、思考が誘発される。やがて動作に習熟していくと、知覚・思考の役割が相対的に減少してゆく。作業は考えなければうまくやれないし、うまくなれば考えなくてもよくなる。ここに作業学習のパラドックスがある。さて、作業遂行には、快感と不快、満足と不満、躍動感と怠屈感など、情緒的なうごきがともなっている。幼児においては、一般に、生理的心理的快感が作業の遂行を動機づける。しかし主体が課題意識をもつて作業するばあい、「作業」の遂

行・成就そのものに精神的な喜びをもつようになる。少年期には、このような姿にまで人間は生成をとげるのである。(ホモ・ファーベルは、単に物を作るというだけの存在ではない。もし単にそれだけであれば、エディソンと、ケーラーのチンパンジーとのちがいは、単に程度の相異にすぎぬところシーラーの見解は正しい)。

δ 習熟過程(統合・速度・正確)。学習の初期段階には、作業遂行に直接関係しない動作や反応が多くみられ、一々の動作がばらばらにおこなわれる。学習が進むにつれて、作業目的にむかって、必要な諸動作が統合され、いくつかの動作単位 units of action が生まれ、これらがさらに高次の動作単位へ統合されゆく。それにつれて、運動の速度が高まり、作業も正確になってゆく。この技術的動作が一定の速度と正確さで進められるようになると、学習は完成されたといえる。これが習熟(熟練)の過程である。

(2) 日常生活における態度・心情の学習 「習慣」とは、学習によって獲得され、多少とも固執的になつた身体的行動様式であった。(三六頁)「態度」attitude は、生理的動因によって生ずる一時的な構え set から、生活理想の自覚的なもぢ方や追求の仕方まで、多くの在り方を意味し、この両極のあいだには、いろいろな種類の態度が見られる。G・M・オールポートの定義は、それらをかなり包括的にうまく規定している。「態度は、経験によつて組織

された(身体化された)精神的・神経的な用意の状態 a mental and neural state of readiness, organized through experience であつて、個人に関係するすべての対象や状況に対する彼の反応に方向規定的ないし力学的影響 directive or dynamic influence をあたえる」この定義からも知られるように、習慣と態度のあいだには、高度の共通性と類似性がある。(a)わけても、条件づけなどの直接的学習によつて形成された習慣は、右の定義における「神経的な用意の状態」とだいたい同じである。(b)ラヴァッソンのいう「傾向・傾性」は、右の「神経的な用意の状態」から「精神的な用意の状態」への移行段階であり、両方 を含んでいるひとみてよい。(「ひとつへ感受性のなかにも能動性のなかにも、継続または反復によつて、一種不明性な能動性がうまれ、これが能動性においては意志に、感受性においては外的対象の印象に、しだいに先んずるようになる。」)これを彼は傾向・傾性とよぶ。(c)ところでデュウェイは、「習慣をあらて広義に解するがゆえに、一般に“態度”とよばれるものも、実は“習慣”——ただし能動的習慣——とみるべきだと強調する。(註4)。したがつて、個人の反応に方向規定的な影響をあたえる「精神的な用意の状態」も、デュウェイにおいては習慣と考えられる。しかしかる意、識的な態度のすべてを習慣とよぶのは、習慣概念の不当拡大というべきである。

「習慣」が學習によって獲得されたものであるのに対し、「情緒」の根源は生得的なものであり、生理過程の興奮（衝動）といつておこる。習慣が多少とも恒常化した固執的な行動への傾性であるのに対して、情緒は激發的であり、現在的・瞬間的である。すなわち、習慣が環境と主体の関係、ならびに主体の在り方の、恒常的・安定的な状態であるとすれば、情緒はそこにクライシスが生じた現在の状態において激發する。ところで、人間生成が進行するにつれ、要求の発達的変化、習慣の形成と記憶の累積などによって、情緒的興奮と表現の仕方は、部分的に、はじめの生理的直接性が、學習によって変容され、さらに昇華され間接化されて、心情とよばれるものに転化する。心情は、昇華された情緒、主体によって思念的（精神的）に多少とも統制されるようになった情緒である。もっと積極的にいえば、情緒は生命的衝動に起源するが、心情は、もはや自然的生命衝動そのものではなく、より社会的・精神的に価値あるものにむかつた精神的情緒である。かかる精神的用意の状態には、「興味」あるいは「関心」interestといわれるものがふくまれている。

要するに、意識的態度と心情は、それぞれ情緒・習慣の神経的用意の状態と有機的に結びあつた精神的用意の状態である。心情は、情緒が発達的に昇華されて、価値的なものへの関心をもつにいたつた精神的用意の状態であり、かかる心情が具体的に主体の言行に表

現されたすがたが意識的態度である。以上の習慣・心情・態度・関心は、いずれも、各人めいめいのペースナルなものであるが、その學習は、子どもたちが生い立つてゆく生活集団の社会文化体系、sociocultural system によって強く規定されるのである。この点は〔〕で詳述することにしよう。（八〇頁以下）

(3) 學習作業を進める基礎的能力の學習 人間生成の過程を大観すると、幼児期は遊戯を主態とし、成人期は仕事（労働）を主態とする。その中間に處する少年期についていと、義務教育の施行されない社会においては、はじめはより遊戯的に、やがてより本格的な仕方で大人の仕事に参加することによって、子どもたちは仕事の仕方を學習する。これに対して、義務教育の施行された社会においては、一定期間、子どもたちは「學習」を主たる目的とする作業一学習作業一に従事するように課題づけられている。この事実が、フレーベル Fr. Fröbel でも、デュワイでも、はつきりとは理論化されていないように思える。生活による學習（すなわち遊戯、ならびに作業による學習）と同時に、學習のための作業もまた、現代の人間生成においてはきわめて重要な意義をもつてゐる。

態度・心情はむろんのこと、知識・技能の多くもまた、生活によって學習される。一般に、人々の社会生活のなかに表現されている文化と、それに関係ある態度・心情などは、本質的に、生活の中で

学習するほかはない。このような文化を、私は「生活文化」とよぶ。ところで文化には、文字で書かれた物語りや文学や歴史、数字や数学的記号によって展開されている数学、楽符にかかれた音楽、文字や記号で書かれた科学体系や思想や教義などのように、日常生活の流れから引き放され（この意味で抽象的に）、生活主体の活動から独立に（この意味で客観的に）、それ自体として存在している文化がある。ハルトマン N. Hartmann はさきの文化を「客観化された精神」objektiver Geist とよんだ（佳翻）、あとの文化は一般に「文化遺産」いよばれていが、生活文化も文化遺産といえるのであるから、それと区別するために、私は「客態文化」とよぶことにする。客態文化は、いわゆる「生活」そのものをとおしてだけは学習できないという点に特徴がある。私のいう学習作業がとくに必要なのは、客態文化にかんしてである。むろん学習作業が要求されるのは、單にそれだけではない。次の諸領域について、それぞれに固有な学習作業の仕方が要求される。むろんそれらが無関係に分立しているわけではない。いずれの学習作業も、学習者自身の思考一とくに反省的思考一によることなしには、その目的を達成できないことは、デュウイの主張するとおりである。デュウイは反省的思考の一般的過程について考察したのであるが、学習過程を正しくといえる

には、次の諸領域毎に立ち入った細部的・分析的考究が必要である。（この点は、第三章の教育実践学のところで論ずる。）

(1) 直接経験と主体的体験による学習作業。

（自然的学習生活から、意識的生活学習—生活による学習作業への発展）

(2) 客態文化の理解を目的とする学習作業。

（生活学習からの発展として。また今後の学習作業への発展の媒介として）

- (3) 科学的事実認識を目的とする学習作業。
- (4) 作業技術の習得を目的とする学習作業。
- (5) 各種の表現活動を目的とする学習作業。
- (6) 高次の実践と自覚を志向する学習作業。

（後の四つの学習作業は、(1)・(2)の学習作業と密接な媒介的関係をもつ）

### (C) 思考的行為主体の成立

人類の幼児は、有機体としての成熟と発達、それに本節で考察した諸般の学習によって、少年後期あたりから、「人格的行為主体」としての面目を顕わしてくる。ここにいたって、人間は「自由に行行為する者」というふさわしい条件を、相当の程度に具えてくる。これから以後の人間の行為は、もはや、レヴィンの  $B=f(P, E)$

の力学行動論的な公式では、十全にとらへることはない。少な  
くもペーンハグ T. Parsons の「行為者・状況系」actor-situation  
system のカテゴリーが要求されねばならない。彼はそれをもとにし  
て、一般行為論 general theory of action の展開をくわだてて  
いる。私は、私のみれす人間生成論の一環として、人間の行為体系  
について私自身の見解を述べることにする。

(1) 現実・主体・状況・世界 パーソンズによれば、「状況」は  
「定義 orientation の諸対象から構成されている。」ただし「行  
為者は、彼の状況をかたちづくっている各種の対象との関連において、  
自分をあまよに定義する」のである。<sup>(註脚)</sup> パーソンズは、主体の  
状況との円環的共軸関係をうまくとふでてはいるが、「現実」との  
関係が明瞭でない。ヤスペルスによれば、状況とは、「現存（生活  
し行為する生きた人間）」としてそれに関心をもつて主体に対する現実」  
Wirklichkeit für ein an ihr als Dasein interessiertes Subjekt  
であり、この現実は、その主体に対しても制約 Einschränkung  
(限定) あるいは活動範囲 Spielraum (自由) を意味する。

「世界」は、自然科学ならびに社会科学において認識される存在  
と事象の総体を意味する。それは認識対象としての自然的 world (→  
宇宙) であり、歴史的・社会的世界である。ところで歴史的・社会的世界  
はむろんのこゝ、自然的・世界でもある、主体の定義の仕方 (要求

と関心のもち方、認識と行為の仕方) によって、意味が変わってくる  
。」<sup>(註脚)</sup> 一面がある。この面で、世界は主体の「状況」といふ。ハ  
イデッガーの「世界」がこれである。したがつて、彼のいう「世界内  
存在」は、本質的にはヤスペルスにおける「状況内存在」In-der-  
Situation-Sein にむしろ。しかし世界は、同時にまた、主体から独立  
し、しかも主体の行為を限定する「現実」であり、とくに、歴史的社  
会的現実 geschichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeit である。  
ハイデッガーやヤスペルス等の実存主義は、世界を主体の状況とし  
て自覚する方向に力点をねじて、世界の現実性を軽くあつかつてい  
るようと思える。人間が世界内存在としてではなく、世界内存在とし  
てあつかわれている。

(2) 行為的主体の自己定位 右の点をはつきりと意識したうえ  
で、いまは行為の主体的条件を分析することにしよう。心理学的に  
は、行為の主体的条件は、要求 (→動因・動機) と、その目的を実  
現する手段機構 (知覚運動系、獲得連関など) とに分析することが  
である。<sup>(註脚)</sup> 人間も、その要求を達成するためには、環境くはたまきか  
けぬ。ここに「環境へのふるまいかけ」sich zu der Umwelt  
verhalten としての行為、いはば外的行為 äusseres Handeln があ  
る。かかる人間のはたらきかけに対しても、環境が逆にはたまきか  
けぬ。から、ここに人間と環境の交互作用 Wechselwirkung, interaction

が成立する。(b)人間が直接学習の段階にある時期は、かかる交互作用のカテゴリーだけで事足りるであらう。しかし言語学習が進行し、学習が媒介学習の形態をとるべくなると、すでに「経験の内面化」がかなり進行し、また「自分との会話」がおこなわれるようになる。人間は、もはや環境へ直接・無媒介的にはたらきかけるのではなく、「自分自身へふるまいかける」 sich zu sich selbst verhalten ようになり、かかる内的には inneres Handeln を媒介として外的行為を遂行する。かくして、人間は環境との直接的交互通関係から解放された、むしろ世界へと開かれた在り方を、その意識と行為の面で、実現することになる。人間は、かかる自覚的・行為的主体として、世界のなかで自己定位的 sich orientierend に在る、すのである。

ゆゑども、人間はつねに自覚的に自己を定位するわけではない。

むしろ「習慣」によって、自己を定位するのがつねである。というよりは、むしろ習慣が主体の行動を方向づけるのである。その方向が主体の要求実現と矛盾しないかぎり、主体は習慣に自己を委ねておれる。しかし、一度び外的あるいは内的条件が変化して、要求の実現が阻止されるとき、主体の意識的な自己定位が必要になる。そのわりに、人間は、依然として習慣の惰性に自己を委ねることもある、「いかになすべきか」と意識的・積極的に考へるのもある。「問題」

は、なによりも、実際に「私(私たち)はいかに為すべきか」という実践的な問題である。しかし、世界に対して開かれた存在として、人間は、むしろやがて、「世界の現実はいかになつてゐるか」という問題を意識する。また、自分自身にふるまいかける存在として、人間には、「自己をいかなる形に表現すべきか」という問題もおこつてくる。そしてこれらの問題は、直接あるいは間接に、「私(私たち)はいかに在るべきか」という「思想」的・世界観的な問題につながつてゐる。人間がこれらの問題にたいして自分の「態度」を決めようとする意識的な仕方が、「関心」である。

(a) 「私(私たち)はいかに為すべきか」という問題は、実践的、関心をもつて意識され、

(b)

「世界の現実はいかになつてゐるか」という問題は、認識的、関心をもつて意識される。

(c) 「自己をいかなる形に表現すべきか」という問題は、表現的、関心をもつて意識され、

(d) 「私(私たち)はいかに在るべきか」という問題は、思想的、関心をもつて意識される。

右に述べたそれぞれの関心をもつて、人間は、直面する問題について考える。これが反省的思考、reflective thinking である。反省的思考において、右にのべたのが思考の問題について、いかに考

え、いかに為すべきか、主体は自分自身と会話する。かように主体は自問自答しながら、外にむかって行為し、認識をすすめ、表現し、自分の在り方を定めようとする。そこには、実行的思考、executive thinking ともいすべき思考がはたらいている。人間の、企划的自己定位は、反省を媒介とする実行的思考によっておこなわれる。ただし、思考は必ずしも論理的ではなく、つねに客観的・科学的であるとはかぎらない。むしろしばしば非論理的・主観的である。このようならばあいまでふくめるためには、「思考」というより「感覚」という方が妥当である。

(3) 存在・経験・体験・思想 思考的行為主体にまで生成をとげた人間は、意識的に自己を世界のなかに定位しようとする。その行為は、「自己へのふるまこと」「世界へのふるまこと」とをふくんでいる。行為における「世界へのふるまこと」(はたらきかけ)の面が「経験」である。そこにも、経験が内面化される程度と仕方において、「自身へのふるまこと」がふくまれているが、経験が、もう一度「自身へのふるまこと」へふるがえってみると、「体験」が成立する。

私のいう「経験」はデュウイの experience にせよ相違し、「体験」はディルターやシュブランガー等の Erlebnis にほぼ相当する。デュウイは、すぐれて実践的な関心をもつてなれる行為(とくに作業的経験)をモデルにして、「経験」の哲学の展開した。これに対して、

デイルタイ等は、すぐれて表現的な関心をもつてなれる行為(とくに芸術的体験)をモデルにして、生命の哲学—「体験」の哲学—を思索したということができる。認識についても、デュウイは主に自然科学的認識を、デイルタイは主に精神科学的認識を問題にしている。「経験」の哲学は、人間を外界へのとくに作業的・かつ(自然科学的な意味で)認識的なはたらきかけの相においてといえ、「体験」の哲学は、人間を世界との関係において、とくに自己省察的・自覚的なはたらきの相においてといえている。経験が遠心的であるとすれば、体験は求心的である。次に古くショーランガーの文章は、体験と経験の方向的相異と連関をもつてゐるうえに一つの参考になろう。

「自發的ないし意味付与的ふるまこと sinngebendes Verhalten 」の作用 *Akt* は、受動的ないし意味充実的ふるまこと sinnerfüllendes Verhalten としての体験 Erlebnis が対応する。……作用と体験は、はいが分離することができない。なぜなら、あらゆる作用には、自我へ働く返えす体験的契機 ein auf das Ich zurückwirkendes Erlebnismoment が同時にひそんでおり、あらゆる体験にはそれと逆に働く作用的性格 gegenwirkendes Aktcharakter がひそんでいるからである。」

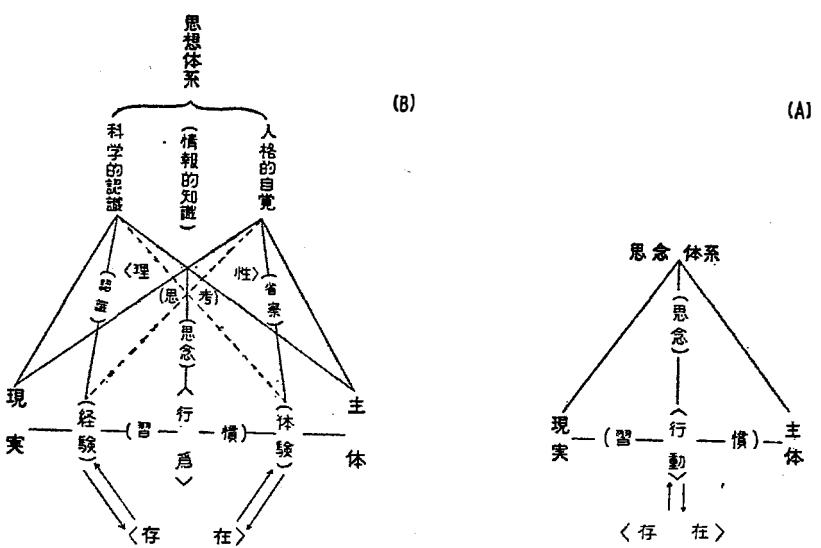
人は、世界をかたちげくやいの存在者の口の中や、自我の存在者として、現実との関係において生きてくる。幼児は、A図がしめすように、習慣と言語的思考によって、行動する。人間が人格的・思考的行為主体にまで生成すると、B図のように、事情はかなり複雑にな

る。現実との遠心的・「経験」的・経験科学的な関係の発展として、科学的認識（自然科学・社会科学）が進められ、現実との求心的・「体験」的・自己省察的な関係の発展として、人格的自覚が深まつてゆく。このような科学的認識、人格的自覚、および諸般の情報的知識の、複雑なからみあいとして、主体の思想体系がつくられる。

(4) 価値意識の行為的発達 人間の行動と思念、行為と思想には、つねに、なんらかの「価値意識」がはたらいている。価値意識がいかにして成立し、いかに発展するかは、教育人間学のもつとも基本的かつ包括的な問題である。その解答を端的にいうならば、人間としての生成とともに価値意識が発生し、そして発展していく。だから価値論は人間生成論に帰着することになる。

価値意識が多少ともはつきりと成立するまえに、有機体としての人にとつて価値あるものを、大人たちは子どもにあたえる。すなはち子どもの生理的の要求を充足する母乳や温かい衣類などが供与 besorgen われ、また温かい配慮 Fürsorge によって保護や愛撫があたえられる。子どもはそれらを快よし、angenehm めのと体感する。それらは子どもにとって「価値あるもの」 das Werthafte である。抽象的にいえば、それらは「生命価値 vitaler Werte をもつて」いる。純粹に有機的・生理心理的の生命の次元においては、ヴァレンス valence, Valenz (論意価むしの誘引価) をもつて」われる。

「ヴァレンス」は、動物にも適用できる力学行動論のカテゴリーである。精神分析学ではカセクシス cathectis という概念が用いられ



る。生命の次元では、物や人の外からはたらきかけが価値あるもの（快よいもの）として体感される一方、主体の自己運動が自発性を高めるにつれて、カール・ビューラーのいう機能快感、**Funktionsfreude** も体感されるようになる。

人間は、二次的生成をすすめるにつれて、より精神的な社会的・人格的 requirements をもつようになる。（四七頁以下）この段階になると、子どもは、それらの要求を充足する外部の物や人や諸般の事象を、「価値あるもの」と意識し、また自分自身の活動についても「活動快感」（Aktivitätsfreude?）を意識しはじめる。「へへかまともな」判断、がでかれるほどに思考能力が発達してくると、価値判断もできるようになる。ここに評価作用、Werten, Wertung が成立する。幼児の思念体系には、価値判断にかんする諸概念と、彼が価値あるものと感じ、考える、あるいは大人に教えられた物・人・事象などの心像が、すでに少なからずふくまれていて。

子どもが人格的行為主体としての面目をあらわしていく少年期になると、これまでの社会的・人格的な生活の経験と体験、諸般の学習、要求の新たな発展、実践的・認識的・表現的・思想的関心の高まりなどによって、生命価値、経済価値、社会価値、認識価値、道徳価値、宗教価値などが相当に分化してくる。子どもは、例えば経済生活において、或るものと価値あるものと感じ或は考えるだけ

でなく、さらに、そのようなものに対する要求（→願望）を強めてくる。他の生活領域にかんしても、同様のことがみられる。

私はいま「……価値」という名詞的概念を用いた。これは便宜上の表現であつて、私は「価値」それ自体が存在するとは考えない。

主体について、例えば快よいとか有用 nützlich であるとか、美しい schön 等々（或はその反対、ないし中間）を感じられ、考えられるもの（物、人、行為）、或は快感や満足が感じられる自分自身の身体的・精神的・社会的な活動・作用・行為などが、主体について「価値あるもの」として体感され、判断され、追求されるのである。したがって、「価値あるもの」（抽象的な一般概念やいえば価値）は、要求をもつ人間的主体の体感、判断、願望と相関的に成立する。ところで、このことは、「価値」が主体に全く内在的であり、またかかる意味で全く主観的であるということを意味しない。

(a) 例えば食物のように、主体の要求を充足するものが主体の外に在るばかり、価値あるものは、主体に内在的 immanent ではなくて、超在的 transzendent な対象としてある。しかし、それは主体によって価値あるものと意識される（感じられ、考えられ、望まれる）という面では、主体に内在的であり、主観的である。かかる意味において、「価値」は、主体との超在即内在 transmanent の関係において成立する。ただし、機能快感のように、主体のはたらき

(広義の作用) そのものが、"価値あり"、*valuable* (快よい、樂しい等々) と感じられ、考えられ、望まれることもある。このばかり "価値" はすぐれて内在的であり、主觀的なニコアンスをつよくもつてくる。しかし、そのようなばあいでやうむ、価値が全く主觀的だとはいえない。例えば認識作用などのように、客觀化される可能性をふくんだはたらきもある。

(b) 右に示唆したように、超在的対象の価値意識が客觀的で、内在的作用の価値意識が主觀的ではかぎらない。対象あるいは作用を "価値あり"、*valuable, werhaft* と感じ或は考える主体の内的諸条件、対象あるいは作用の種類、ならびに社会文化的諸条件が複雑にからみあって、価値意識 (価値感、価値判断、価値觀) がより主觀的な質をおびることもあるれば、より客觀的な質をおびるばかりもある。対象あるいは作用にかんする価値意識には、認識価値のばあいのように、客觀化の可能性が大であり、また客觀化されることが望ましいものもあるが、芸術価値などのように、客觀化に限界があり、また直線的に客觀化されるよりも、むしろ個性化される方が望ましいという見解のなりたちうるものもある。一般的にいへ、遠心的客觀化の方向により、高い価値性がもとめられるもの (例えば認識価値) と、求心的個性化の方向により、高い価値性がもとめられるもの (例、美術、術価値) がある。ただし、これら二つの方向も

密接に結びあつてゐる。例えば芸術的価値意識も、全く主觀的・個性的なものと、より多くの人々に共感され理解されるという意味の客觀性をもつて、しかも個性的な価値意識もある。また認識にかんする価値意識は、非人称的な客觀性が高まるほど望ましいけれども、かかる価値意識が主体自身の認識作用において実感的にもたれてこそ、主体にとって意味をもつたものになる。わけても教育においては、物理的対象、作用の結果、あるいは歴史的所産それ自体の価値よりも、それらに "価値あり" 或は "価値なし" と感じ考える主体の内的条件を育成することこそが大切である。

ところで、主体の価値意識を規定する内的条件としては、人間の自然的要素に由来するものばかりに、主体がそこで生い立つて来た世界の歴史的・社会的・文化的諸条件によって形成されたものとがある。しかも両方は、密接にむすびあひ、その時々の状況において、あるいは長期にわたつて、主体の価値意識を規定する。(一)を参照)

注一 梅本、前田、八木「精神の心理」一三九頁

注二 C. Murchison, ed. *The Foundation of Experimental Psychology*, p. 564

注三 矢田部達郎「心理学初步」一八六頁

注四 McGoech, *Psychology of Human Learning*, p. 5

注五 C. Murchison, ed. *The Handbook of Child Psychology* p. 374

註 K H. L. Gingsley and R. Garry, *The 'Nature and Conditions of Learning*, p. 12

註七 平凡社「教育學辭典」の「外物」の項参照。

註八 朝倉書店「教育學辭典」の「外物」の項参照。トニー・トマの原書参照。

註九 L. Carmichael, *Manual of Child Psychology*, p. 375

註10 O. W. Mowrer, *Learning Theory and Personality Dynamics*, Chap. 9, 10

註11 ルネ・トマ「外物」の論述「外物」と「外物」の関連。

註12 B. F. Skinner, *Science of Behavior*, p. 55

註13 Hilgard and Marquis, *Conditioning and Learning*

註14 Mc Goech, op. cit. p. 76

註15 Skinner, op. cit. p. 63-64

註16 Karl Bühler, *Die geistige Entwicklung des Kindes*, S. 10, 84, 365, 410

註17 Wolfgang Köhler, *Intelligenzprüfung an Anthropoiden*

註18 ルネ・トマ「外物」の論述による問題解決における洞察 Einsicht, insight が、直観と運動の直接的密着が破れることによるものと考へられるから、直観的思考はすでに多かれ少なかれ純粹な知覚運動次元を超える方向を示す。

註19 ハーマン・カーニギーは、「有機体はつねに環境の何が自分に作用するかを規定し、また環境はつねに、有機体の何が興奮するかを規定する。興奮の刺激がわざと一つの選択である、したがって一つの形成

Formation (成形) やある。感覚的興奮がすでに一つの環境 Umstimmung となつて、したがつてそれがたつての形成 (成形) となる。これは、このやうな田舎的な感じの如き kreisartige Verbundenheit が形態田舎 Gestaltkreis (ゲンチャルクルイツ) であるからである。」

Vgl. Karl Jaspers, *Allgemeine Psychopathologie*, S. 132. 感覚と運動、光覚と眼球運動の區別せ、前記の初期にはやへる形態田舎が形成される。つるつと人體に沿つて、感覚や體覚と運動との形態田舎が完全に形成され、いよいよは達成の所となるが、わなければならぬ。

註20 Hans Werner, *Einführung in die Entwicklungspsychologie*, S. 48 ff.

註21 John Dewey, *Democracy and Education*, p. 192

註22 John Dewey, *How We Think*, P. 3-9

註23 Jean Piaget, *Le Langage et la Pensée chez l'Enfant*, Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant

註24 David H. Russell, *Children's Thinking*, p. 4-6

註25 Kingsley and Garry, op. cit. p. 386-387

註26 D. H. Russell, op. cit. p. 11, Chap. 8

註27 ルネ・トマ「外物」の論述によると、感覚的、直観的、理性的な概念 (概念的感覚) は、この意味がわかれぬ。感性、直感、理性などの概念を、ウラルト Christian Wolff, 1679-1754 やカハーレの時代と同じ意味に使つたのであれば、現代心理の癡根を無視した時代錯誤、学的常識といふべきではない。しかし理解の英語 understanding が「直感」の意味をもつてゐるから、理解的思考が直感的思考であるとするべきである。

可能だともいえる。ただし能力心理学的な膠見を前提としないかぎり。

Kimball Young, Personality and Problems of Adjustment

註解 op. cit.  
註解 K. Jaspers Philosophie, II. Bd. S. 202

p. 5-10

注記 ドアジェは、七八才を境に彼の *égo-centrism* が

したがつて私の自己中心思想 pensée égocentrique かい 難題の解説  
論的思考への転換がなんなんだと。 Piaget, Le Langage etc.

p. 298-311.

森昭「経験主義の教育原理」一七四一一八四頁。なお、そこに引用

されたデュウェイの文献を参照。

唐宋以降の「文部書類」に「川原の矢」。

John Dewey, *Democracy and Education*, p. 237-241

## E. und p. Scupin, Bubi in vierten bis sechsten Lebensjahren

S. 46

Charlotte Bühler, Kindheit und Jugend, S. 238

Ch. E. Osgood. Method and Theory in Experimental Psycho-

logy, p. 614

Kingsley and Garry, op. cit. p. 288

G. W. Airport, Personality, p. 80

John Dewey, *Human Nature and Conduct*, p. 40-42

Nicolai Hartmann, Das Problem des geistigen Seins, S. 61ff

Talcott Parsons, *The Social System*, p. 4

## 二 人間生成の社会的文化的条件

梗概

(A) 生活文化と人間の生成  
(1) 人間生活の文化性  
(2) 生活文化の三機能

(1) 歴史社会における人間と文化

- (2) 集団と社会的行為主体の形成
- (3) 生活集団における文化の学習

(C) 歴史発展と人間の生成

- (1) 先史人と始源的社會
- (2) 黎明人と奴隸制社會
- (3) 超越人と封建制社會
- (4) 開拓人と現代の問題

これまでに述べたのは、人間が人格的行為主体へ生成してゆく過程のあらましであった。そのつど指摘したように、人間は社会のかで、社会的存者として生成する。人間の人格的生成は、同時に社会的生成であり、人格的行為主体はまた社会的行為主体でもある。人間は人々 *Mitmenschen* との社会的共存者 *Mitsdaseindes* としてのみ、個体的存者 *Daseindes* たることができる。

人類の幼児は、人間としてのもととも基本的な種属的体制がつくりられてゆく一次的生成過程において、はやくも既に、人間の社会と美存的に結ばれている。無力な幼児の生物学的実存が、"生命的" に、大人の保護と育成を必要とするからである。言語はむろんのこと、直立歩行のような人類種属の基本的な運動様式であり、人間社会のなかで、大人の助力と指導を受けることなしには、満足に習得することができない。

もともと、最近の動物学は、人間以外の動物にも集団生活を営なみ、成員同志でコミュニケーションをおこない、集団生活によって種々の行動様式が学習されるという事実を、ひろく発見している。

「社会生活」は、人間の独占物ではない。

しかし人間の社会生活には、まず、身体構造、運動様式、意識活動、言語能力、衝動と要求などにみられる人類の心理生物学的自由性のなかに、他の動物の社会生活と質的に異なったものに発展する必然性がある。わけても、自然にはそんざいしない道具を作り、これを用いて自然に働きかける労働の能力、また労働をはじめとする集団のさまざまな生活を営なむさいに、言語を用いて思考し、言語によってコミュニケーションをなしうる能力が、さきにあげた人類の心理生物学的諸特性とむすびあい、動物的自然的群棲の水準をこえて、歴史的に発展する文化的社会をつくりあげてきた。人間の社会生活は、「歴史的に発展する社会・文化的生活」*socio-cultural life* なのである。人間の社会は、同時に文化的・歴史的・社会的統一として進行する。

## (A) 生活文化と人間の生成

(1) 人間生活の文化性 ユクスキュルが強調したように、あらゆ

る動物の生活には、固有の体系がある。だが動物の生活体系（主体・環境体系）は、自然のプランによって、種属毎にほとんど全く決定されている。動物の生活には“進化”はあっても、“歴史”はない。反対に人間は、自然から大きく手放され、「自由に行行為する存在」

て、極めて高度の社会・文化的体系 **sociocultural system** がつくられて、いた。

人類独自の生活体系の全貌を一挙につかむことはできない。まず文化生活、それもとくに生活文化を中心的に、人間の生活体系の一面を考察し、人間生成に一つの照射を試みることにしよう。

では、「文化」とは何であるか。

として生成するように課題づけられた動物であった。人間の生活体系は、系統発生的にも個体発生的にも、歴史的発展にむかって開かれている。人間は「歴史的に様々に生成しうる動物」<sup>(注3)</sup>なのである。人類のみが歴史的生成をとげることができたのは、自然との關係、同類との關係、さらに自身との關係において、文化を創造することができたからである。文化は、有機的生命の発生・発達の過程から独立に、諸々の個体の経験と学習成果を、他の個体に、したがつてまた後の世代に伝達することを可能にし、生活の累積的発展を可能にした。

また、文化創造の必要と能力をそなえていた人類の生物・心理的特質が、すでに始源人類の段階において、人類の社会生活を、他の動物とは質的にちがったものたらしめた。この独自の社会生活が、文化の創造と発展を可能にし、逆に、独自の社会・文化的な生活が、人間の心理と行為体系をますます変容し、それらの複雑な連関としてまた後世に伝達することを可能にし、生活の累積的発展を可能にした。

(a) 学習された行為の様式。ギリンは、文化を端的に「人々の歩み」ways of men (人間の道) とする、リントンはやや限定的に、それを社会がもつ「生活の仕方」ways of life としている。されど、(庄五) いる。ウォーリスは、「生活または思想の様式」としている。されにせよ、文化は人間が生得的に具えてゐるものではなくて、ハーベロヴィッツ・M. Herskovits が指摘したように、「人間的行為の学習的部分」(庄五) である。ハーヴィットは、「学習された行動」learned behavior をおもつ。彼は学習された行動には、単に具体的・身体的行動 overt, physical behavior だけでなく、内面的・心理的行動 covert, psychological behavior も少くおれるなどを、正当に指摘している。内面的行動はウォーリスのいう「思想」をやくむと考へてゐる。ともあれ、文化は、人間の学習と本質的にむすびあつてゐる。文化が教育人間学的考察を要求する立場はここにある。

(b) 学習された行為の所産。リントンは、文化の第一の構成成分として、「行動の結果」*results of behavior* をあげている。彼によれば、行動の心理的結果としては、個人の態度・価値体系・知識などがある。これらは、他の学習成果とともに、私のいう人間の思念的行為体系をかたちづくっている。(七二)〔頁以下〕リントンはまた、行動の物質的結果として、いわゆる物質的文化をあげている。これは、人間の労働によって作り出される。これらの精神的・物質的文化を創造する人間の行為は、生得的なものではなく、学習によって習得された行為であることは「うまでもない」。要するに一切の文化事象の根柢には、学習過程（広義の教育）が存在する。

(c) 自然と集団と人間自身。ボアス Franz Boas は、文化を三つの様相から分析的にとらえている。a、周囲の自然に対する人間の適応 *adjustment of man to surrounding nature*（自然の産物を衣食住のために利用することを含む）、b、ある社会の諸個人の相互的諸関係 *mutual relations of individuals of a society*（性生活や社会的行為の諸形式を含む）、c、人間が自分自身に対して有する関係、すなわち人間の主観的行動 *subjective behavior*（芸術、宗教、倫理、科学を含む）。ただし、これら文化の三態は互いに密接に連関し、「社会集団を構成する諸個人」の「精神的および身体的な反応・行動の総体」を「特徴づけ」(七三)。リントン

は、とくに、ある社会集団を構成する人々によって、文化が分有 share され、世代から世代へと伝達 transmit されることを文化の概念規定にさいして強調している。(七三) こゝにも文化人類学と教育人間学との密接な連関がみられる。ただし、人間と自然ならびに人間自身との関係に成立する文化には、分有も伝達もされない文化がある。

(2) 生活文化の三機能 右にボアスとリントンによって試みた文化の考察をもとにし、私のいう「生活文化」の意味を明かにしておこう。生活文化とは、人々の集まり（社会的集合）が、永続的な生活共同体（すなわち生活集団）へ組織されることを可能にする共通な生活（実際生活と思想）の様式・形態である。したがって、生活文化と生活集団とは、円環的共轭関係をなし、いざれが先きで、いざれが後であるかを決めるることはできない。

より分析的にいえば、a、人々の生活が周囲の自然との関係、彼等の所属する集団との関係、なまびに自分自身との関係において營なまれていることと対応して、生活文化にも、技術的文化・社会的文化・表現的文化の三つの方向がわかれ。ただし、これら三つの方向は、生活集団をかたちづくっている人々の共通な生活の様式であるから、いざれも広義の“社会的文化”ということができる。

広義の社会的生活文化

## 自然との関係—技術的生活文化 集団との関係—社会的生活文化

主観的には人間の有機的自然によって—規定されるだけでなく、さ

よって規定される。生活文化には、人間が創造した物質的・精神的所産、ならびに、具体的・内面的行為の様式とを区別することができる。ただし行為の様式は、行為的所産としての生活文化と主観的思念とによって規定されるし、他方、行為的所産としての生活文化は、主観的思念によって規定される文化行為の所産であるから、文

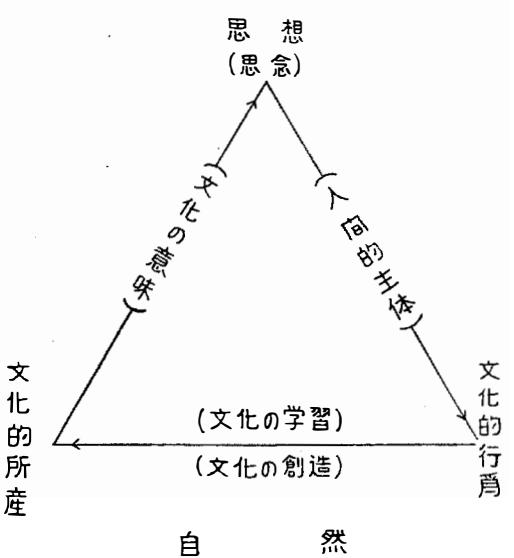
文化的行為と文化的所産と主觀的思念とのあいだには、密接な三的連関がある。

、生活文化は、その大部分が、生活集団に所産する人々によつて分有され、集団生活をとおして世代から世代へと伝達される。子どもは、人間としての生成の過程において、彼の所属する生活集団のなかで、まず、このような生活文化（所産）についての学習、ならびに生活文化（行為）の学習をすすめる。かかる学習によつてはじめて、彼は集団の充実した成員となり、集団もまたそれを支える新しい主体を獲得される。

以上が生活文化についての概観である。さて生活文化が人間生活においていかなる機能をはたすかについては、諸家の見方がさまざまにわかっている。私は、三つの基本的機能を区別したい。

(a) 生活文化の社会統制的機能。デュルケムはとくに私のいう「生活文化」について論じてはいない。しかし彼の社会理論は、生活文化の社会統制的機能をとくに強調したものと解される。

デュルケムによれば、それぞれの時代、それぞれの地域に、「特殊」な社会がみられ、それらの社会はそれぞれ一つの「独自なる種



の社会を成立たしめて「社会的諸事実を、科学的に認識しなければならない。」**「社会的事実」 fait social** は、「固定した、あることは固定しない」。一切の行為様式 **manière de faire** ——個人に対しても外部から或る拘束を加へるに及ぶる行為様式である時はまだ、固有な存在をもつて与えられる（種としての）社会の範囲において普遍的 **générale** で、個人的諸表現から独立 **independant** な一切の行為様式である。」**むしろ** デュルケムが生活文化を、社会的事実としての行為様式と見たと解するに違ひが認められるならば、彼は、私のいう生活文化が、個人から独立した外在性 **extériorité** をもつて個人に対して「強制力」 **coercition** を有するとしたとし得る。

デュルケムのいう「集合表象」 **représentation collective** は、生活文化のとくに意識的あることは思想的な側面と解わかるのがである。表象は、簡単にいえば、「集合的にいかまれた集団の諸々の信念、傾向」**特に** **Les croyances, les tendances, les pratiques de group pris collectivement** である。「諸々の個人的意識 **consciences individuelles** の外部に存在する」という著しい特性をもつてゐる（行為、思想、情感の様式）**manière d'agir, de penser et de sentir**（行為、考え方、考え方、感じ方）が、反復される結果、「定義」、「独自の実在性」 **réalité sui generis**

をもつにいたしたものである。集団の集合的習慣 **l'habitude collective**（慣習）、法律的・道德的諸規則、格言や俚言、宗派や政党の信条、芸術の諸流派にあらわれる趣味の特性などは、すべてのようにして、個人から独立し、個人の行為・思想・感情を規定する拘束力をもつた集合表象と見ることができる。

要するに、それぞれの社会集団（社会的種）は、固有の集合的生活文化によって独自の統一を保つてゐる。デュルケムによれば、子供たちは「主我的・非社会的存在」 **être egoiste et asocial** として生まれてくるがゆえに、社会は自身の統一を維持しようとする要求にしたがつて、かかる非社会的な「子供の心のなかに、社会自身の存在の本質的諸条件を準備し」**ようつとす**。それらの諸条件を「準備する手段」がまさに教育であつて、教育によつて、若い世代に対してもこなわれる「方法的社会化」 **socialisation méthodique** は、かかる（従つて）**社会**の社会的機能と、その一環ともいづべき教育の社会的機能とが、このうえなく鮮明に指摘かれている。

デュルケムは、方法的に、教育を社会的なものとして考察し、個人の心理から独立した社会的、客観的事実として、**科学的**に認識しようとする（→教育科学）。このかほ彼は、人間を個人的存在 **être individuel** と社会的存在 **être social** との存在 **deux étres** との二分

離し、教育は人間の社会的存在を「作り上げる」作用だと考えた。彼によれば、生まれたばかりの子どもは「主我的・非社会的存在」であり、「新規に染め上げなければならない白紙」のようなものである。教育は、「社会的要求」にしたがつて、かかる非社会的な「人間のなかに、一つの新たな存在（社会的存在）を創造する」社会化の過程なのである。一見もつともな考え方であり、また、我が国の教育科学にも大きな影響をあたえている。しかし、人間存在を社会的存在と個人的存在に分離したところに大きな問題がある。

例えば子どもが、国語を学習する過程を考えてみよう。子どもが社会的に運用する言語が話せるようになる前に、自発的に喃語を発する時期があり、ついで、国語的特性がいらじるしくあいまいな語文の時期がある。この時期の子どもは、いっさい、単に個人的存在なのか、それともすでに社会的存在といえるのか。また、この二つの存在は、いかなる関係において、子どもの存在を構成しているのか。もし人が子どもの存在を“科学的”に見究める労をいとわないならば、右の二つの存在がデュルケムのいうようにあいぱりとは分離できないことを知るにむがいない。実は彼自身も「抽象以外には分離できない」と述べてゐる。にもかかわらず、彼が二つの存在を分離したのは、一つには社会的事実をものとして認識しようとする方法上の必要からであり、二つには社会的諸事実のものに個人から独立な外在的実在性があるからである。

(b) 生活文化の要求充足的機能。文化には、社会集団の超個人的集合性を維持する統制的・規範的な文化のほかに、人間の要求を充足する道具的機能をはたしている文化がある。例えばマリノウスキ—B. Malinowski の次の定義は、文化の要求充足機能に注目したものといえども、「文化とは、本質的に、環境へのいかなる直接的適応をもはるかに凌駕するような仕方で、人間の諸要求を充足するために出発するにいたつた、道具的実在である。」 Cultuse is ... essentially an instrumental reality which has come into

ない。究極において個々の人間にかかわつてゐる「教育」の科学においては、とくに右の事実が無視されてはならない。言語学習に例をとつていえば、生理的発声活動は“個人的”で、言語そのものは“社会的”なものといえよう。しかし、現実の人間は、単なる“発声的存在”でもなければ、まして“言語そのもの”として在るのでない。彼は、「ある国語を語る人間」として、人々と共に実存するのである。デュルケムが具体的の人間から「社会的存在」の一面を分離したのは、あたかも、「言語を語る人間」から「言語」を分離するようなものである。言語研究においてこのことが方法的に可能かつ必要であるように、教育研究においても、デュルケムの教育科学は成立の根拠をもつてゐる。ただし、それは、教育現実のなかから、社会的な“もの”として認識しうる部分のみを抽出して作り上げた科学的構成体 scientific construct において、教育現実のすべてではないことを忘れてはならない。

existence to satisfy the needs of man in a manner far surpassing any direct adaptation. (註10)

右の定義は、むしろ「「「」初期の道具主義 instrumentalism の文化理論をおもわせる。だがマリノフスキイ自身は、必ずしも道具主義ではなく、文化の生理的 requirement 足の機能と同時に、文化の社会統制的・全体統合的機能に注目している。しかし彼は、社会統制的文化（経済組織・法律・教育）にせよ、全体統合的文化（呪術と宗教、知識と教、知識と芸術など）にせよ、「深い人間的 requirement a deep human need を充足する道具であると考えた。彼はデュルケルムにおいて見失われがちであった文化の人間的主体には、さりと注目したのである。しかも人間の要求を、単に生物学的 requirement だけにしかねず、これらに派生的 requirement (社会的ならびに統合的 requirement) にも注目している。

さて、人間有機体の生物学的 requirement の充足から、食糧制度・婚姻制度ならびに防衛と快適のための組織が生まれた。このいふば、人間における有機的 requirement の充足は、組織的活動 organized activities 一すなわち社会的行為一を生みだすこと、しかも同時に文化的様式 cultural modes によっておこなわれることを物語っている。

❸、かくして、「人間有機体の生物学的 requirement の充足の文化的様式は新しい諸条件を創造し、したがって新しい文化的命法 new cultural imperative を押付ける。」私の用語でいえば、社会統制

的機能をはたす文化が創造されるのである。ここに物質的文化の生産・維持・分配・使用にかんする経済組織、成員の組織的活動を規定する法律、行為の規則を新しい世代に仕込む教育が、成立する。

へ、わたくしに述べた文化のほかに、「人間文化の統合的ないし統合的命法 integrative or synthetic imperatives に応えて起つた」文化がある。マリノフスキイによれば、「呪術と宗教、知識と芸術」がそれであつて、これらは「あるある具体的文化の根柢にある普遍的仕組み」をかたむく。

マリノフスキイは、最初にあげた二つの文化形態を道具的命法 instrumental imperatives とよんだ。私見によれば、第一の形態には、人間の生理的 requirement を充足する「道具」的なものがふくまれてゐるが、第二の形態はむしろ社会統制的機能をはたす文化といつぐれどある。ゆうとむ、社会統制を必要とする社会自体の要求をも広義の「人間的 requirement」と解するならば、マリノフスキイの所説はいちおう一貫性をもつてなる。しかし、ややこに指摘したように（一四四頁）、人間（個人）の要求と社会の要求は必ずしも合致せよ、むしろ対立し矛盾することが多い。だとすれば、文化の全体統合的機能も、マリノフスキイが考えたほど単純なものではないはずである。少なくとも社会生活の全体的統合の機能をはたす文化（例えばデュルケルムの集合表象）と、個人生活の精神的統合の機能をは

化（例えは後述するウェーバーのいう意味における文化）とを区別する必要がある。ただしマリノフスキイ等が研究した未開社会においては、両方を区別する必要は少くない。そこでは、個人が社会のなかにほとんど全く吸収されているからである。

(c) 生活文化、人格形成的機能。右に述べた二つの文化理論も、それぞれの立場で教育を論じてゐる。いずれも、教育を世代から世代への文化伝達を中心に教育をひらくとしている。この点は、いちねう正しき。ところで文化伝達の過程はきわめて複雑である。少なくとも、生活文化と客觀文化との伝達過程はかなりちがつてゐるようだ。見えて、リントンの文化理論は、とくに生活文化の伝達を人格形成の視点から細かく分析したものといつておきよう。

リントンによれば、「文化（ある集団の文化）は、学習された行動と行動の結果との統合態—その構成分が或る特定の社会の員たちによって分有・伝達される統合態だね？」 A culture is the configuration of learned behavior and results of behavior whose component elements are shared and transmitted by the members of a particular society. (註) これは「統合態」という規定以外は、わざと私が生活文化にあたえた定義と大差ない。だから、統合態という規定について、リントンの所説を述べるにふさわしい。

リントンによれば、文化には「物質的」 material なもの、「運動的」 kinetic なもの、「心理的」 psychological などの相がある。物質的文化は「産業の所産」にねじこめられており、運動的な文化は人々の「具体的行動」 overt behavior にねじこめられてゐる。しかも、皿にみえる「文化の具体的な相」 overt aspect of a culture である。これにたいして、心理的な文化は、「社会の成

員たちによつて分有われてゐる知識・態度・価値 knowledge, attitudes and values である。これは外部からくるものでない「文化の内含的な相」 covert aspect of a culture である。これが「個人の人格の内容と組織」 content and organization に深い関係をもつてゐる。したがつて、リントンによれば、「文化の内含的定型を確定する」という問題は、個人の人格の内容と組織を確定する問題とほんと同じなのである。<sup>(註11)</sup> リントンによれば、人格とは「個人に特有な心理的な諸過程と諸状態の組織的集成體」 the organized aggregate of psychological processes, and states pertaining to the individual である。<sup>(註12)</sup>

たゞし人格の内含的・心理的な過程と状態は、状況に対する行動的な反応 behavioral responses によつて作りられてゐる。したがつて、リントンが反応する状況は、社会集団の文化 (なまびらかに、それをすばり習得した大人たち) によつて定型づけられてゐるがゆゑに、状況に対する反応をつうじて、リントンは社会の成員に共通な定型的な知識・態度・価値を習得するのである。が、リントンによれば、「リントンに対する他の諸個人の文化的に定型化された行動」の影響によつて、「基礎的人格型」 basic personality type が形成される。基礎的人格型とは、ある社会集団 a society as a whole の成員に「共通な人格要素」の「かなりよへやんのついた統合態」のとてある。

(those common personality elements together form a fairly well-integrated configuration.) との共通な統合態が、「社会の成員に共通な理解と価値をあたへ……」 (価値関係的な) 諸状況に対する成員たちの統一ある情緒的反応を可能にする。」 その反応には、「食卓での作法にふくまれてゐる単純な具体的反応から、高度に一般化された態度にいたるほど」 のやまやまな反応がふくまれる。<sup>(註13)</sup>

又、右に述べた基礎的人格型の形成は、子どもの出生とともに始まり、主として幼時期におこなわれる。子どもが発達をすすめるにつけ、「個人が彼の社会に特徴的な行動の諸定型を (意識的に) 観察したり、教えられたりすることから生ずる影響」が、生じはじめめる。すなわち、それらの行動定型は、おまわりの状況に対する個人の習慣的反応の仕方の発達に、モデルを提供するのである。それによつて形成される人格が、リントンによれば「地位的人格」 status personality である。たゞし、地位的人格の形成にむかっては、幼児期に形成される人格のより深いレヴェルに基礎を「一般化された価値態度体系」 generalized value-attitude system が、新しい状況に対する反応の仕方を規定し、逆に、新しい反応によつて右の体系が強化される。かくして、基礎的人格型と合致するような仕方で地位的人格が形成され、時が経つにつれて、個人の人格がいちだんと固まつてくる。とくに小さな同質的社会においてそうで

ある。もちろん個人は長ずるにつれて、これまでに学習した反応定型のなかで役立たなくなつたものを捨て、「社会における彼の位置にいつそう適した新しい諸反応」を学習しなければならない。「この過程のあらゆるステップにおいて、文化がガイドの役をする。文化は、彼の変化する役割に対してモデルを提供するだけでなく、これらの役割が彼に深く根をおろした価値態度体系に合致することを確実にするのである。<sup>(註11)</sup>」

文化の人格形成的機能にかんするリントンの所説が、いくたの深い洞察をふくんでいることは疑いをいれない。だが彼の理論、わけても基礎的人格型の理論は、未開社会の研究から発想されたものであり、現代社会の人間生成にそのまま適用するわけにゆかない。

(3) 人格の基礎的形成 リントンは右の「基礎的人格型」 basic personality type について論じたときに、カーディナーの「基礎的人格構造」 basic personality structure の研究に言及している。<sup>(註12)</sup> これらの概念は、今日の文化人類学における社会・文化・人格の関係について考え方をしめす一つの中心的概念といつてよい。

カーディナーは、フロイト派の人格形成論から出発したが、フロイトの一面的な仮説を大幅に修正し、社会的・文化的諸条件のもとで、すなわち、とくに未開社会における彼のいわゆる「一次的制度」 primary institution との関係において、人格形成の過程を明かに

しようとした。しかし、人格の基礎が幼児期の経験としつけによりて決定されるというフロイト派の見解は、そのまま継承<sup>(註13)</sup>した。

つぎに、基礎的人格型(ないし構造)は、カーディナーにおいても、リントンにおいても、『或る社会集団 (society a whole) の成員に共通な人格特性』という意味に解されている。リントンによれば、かかる基礎的人格型が、「社会の成員に共通な理解と価値をあたえ、諸状況にたいする成員たちの統一ある情緒的反応を可能にする。」リントンは、フロイト派の立場をはなれてはいるが、しかし、基礎的人格型は「幼児に対する他の人々の文化的に定型化された行動」の影響によって、「最初の数年間」に形成されると述べているのである。<sup>(註14)</sup>

私は、まず、基礎的人格形成を幼児前期に限する点に疑問をもつ。また、それをとくに社会的共通性の一面のみからといえている点に対しても、批判的であらざるをえない。すでに文化論についても指摘したように、リントン等の立論は、文化定型の「種」的統合性がきわめて顕著な未開社会には妥当しても、現代社会にそのまま妥当するとは思えない。

(b) 人格形成の考察視点 文明社会においても、集団の成員に共通ななんらかの人格特性が見出されることは、いうまでもない。しかし文明社会、わけても近代社会において、人格が個性的分化を高

めていることか、これまた否定できない事実である。現代の人格心理学者、例えばオールポートが、シュテルンとともに、人格の個別的、独自性に注目しているのも、かかる近代の動向を物語つたものといえる。

（註）両方を総合して、クラックホーン等とともに、「すべての人には、あらゆる他の人々に似ており、いぐらかの他の人々に似ており、他のなんびとにも似ていない」というべきであろうか。（五〇頁）

万人に共通な人格は、人類の心理生物学的共通性に由来するもので、当面の主題ではな。しかし、この普遍的人類性を確認することは、ヤスペルスもいうように、今日、きわめて重要な意味をもつて（註）いる。私は、かかる普遍的人類性をもとにして、一方では、主体が「いくらかの他の人々」と共同に生活する社会集団の、社会・文化的体系の一般的特質によつて、成員に共通な「社会的・性格型」social character type が形成され、他方では、各人の特有な生理的・心理的・思想的その他の条件によつて、「他のなんびと」にも似ていまい「個人的諸人格」individual personalities が分化してくると考えたい。

つぎに人格の発達的形成過程からみて、初期段階に形成されるものを「基礎的」とよび、それ以後に形成されるものを「二次的」とよぶことができるであろう。いさか大胆にいなれば、基礎的な人格形成過程においては、より中核的人格 core-personality が形

成され、「二次的」な人格形成過程によつて、より周縁的な人格 peripheral personality が形成されるのではなかろうか。

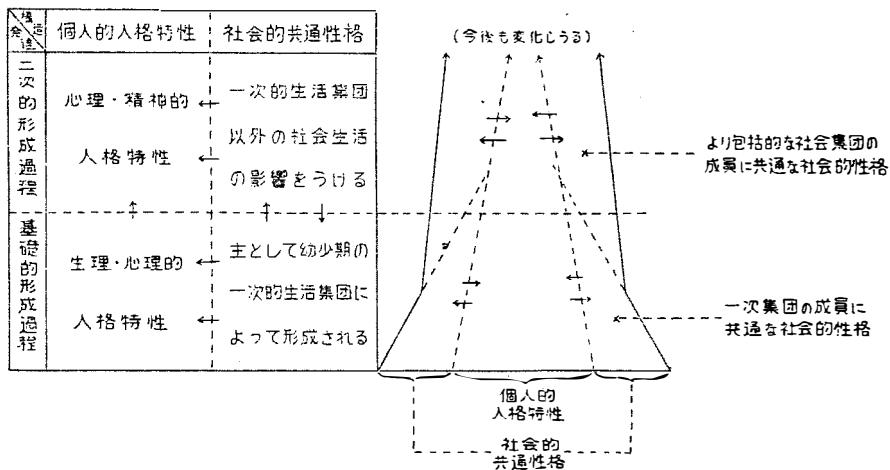
以上によつて、人格の構造と形成過程に、それぞれ二つの様態が分析され、いじう四つの様態が取り出された。それらの関係を図示することは厳密にいえば不可能であるが、あえて試みるならば、左図のようになるであろう。（次の頁）

(a) 発達の初期段階における基礎的・人格形成過程において、  
① その人に固有な「個人的・基礎的・人格特性」がからづくられ、  
② 同時にまた、子どもがそこで生い立つ一次的・生活集団（とくに家族集団）によつて、  
③ 一次集団の成員たちと類似した「社会的・基礎的・共通性格」が形成される。図が示すように、文明社会においては、この基礎的・人格形成過程は完結的なものではなく、将来の二次的形成にむかって多かれ少なかれ開かれている。

(b) 発達の比較的後期における二次的・人格形成過程において、  
① その人に固有な「二次的・個人的・人格特性」がからづくられ、  
② 同時にまた、主体がそこで生活し行為する二次的・諸集団をはじめ、より包括的な社会集団の成員たちと類似した「二次的・社会的・共通性格」が形成される。ただし、この社会的・共通性格の形成は、個人の二次的・人格特性の形成にも深い影響をあたえるであろう。

なお、(b)の人格の基礎的形成過程と(b)の二次的形成過程とのあいだには、あとで検討すべき複雑な問題がある。

## (B) 集団生活と人間と生成



(1) 歴史社会における人間と文化 未開社会では当該集団がそのまま一つの“全体社会”であり、一つの生活集団である。人々は比較的小規模な全体社会のなかで、生活のすべての要求を充足することができた。また、そこでは、生活集団と生活文化と人格形成といふことは、わけても近代社会において、全体社会は個人の直接的生活経験の範囲をはるかにこえて巨大な規模に拡大した。他方、生活集団は絶対的にも（家族集団のばあい）、あるいは相対的にも（地域集団のばあい）その規模が縮少し、また、これら一次的諸集団以外に、いくたの目的集団（二次的諸集団）が形成されている。文化もまた、未開社会とは比較を絶するほどの進歩・発展をとげており、現代の人間生活は全体としてきわめて複雑・多岐な様相を呈している。私は、それをとらえる一つの手がかりを、アルフレッド・ウェーバーの問題的な所説に求めたい。

ウェーバーによれば、(a)政治史や社会・経済史は、人類の大きな歴史体 *Geschichtskörper* (支那、インド、ゲルマン的・ローマ的歴史団その他) の成長し老化する過程（運命）を、重要な具体的事實に即して、個性記述的 *idiographisch* に明かにしようとする。

(b) それぞれの歴史体のなかではたらく人間の自然的衝動力と意志力

の全体は、一定の自然的条件のもとで或る“形態”をとつてそね。

この形態は、若々しい原始的な形態から、成熟した高次の形態へ發展的に変化する。ウェーバーは歴史体のこのよきな変化の過程を、社会過程、

**Gesellschaftsprozess** と名づけた。社会学（歴史社会学）は、かかる

社会過程の類型的に反復する形態と發展経過をとらえる。

さて、右の社会過程を現象学的に分析するの内一部には二種の意識發展の相—文明過程と文化動態—がみいだされる。

(c) 文明過程 *Zivilisationsprozess* は、大まかにいえば、知的進歩の過程である。内容的にいえば、世界と自我にかんする素朴な觀念から知的なる世界像・自我像への進歩、即ち、経験と科学的認識と實際的洞察からなる客觀的宇宙の構築、これらの認識を應用する自然支配の道具や技術的方法の構成などがおこなわれる。文明過程の進歩は、以前から存在するものの発見 *Entdecken* によって、必然性をもつておこなわれる。そして科学と技術は普遍妥当的であり、一つの歴史体から他の歴史体へ、そのままのかたちで伝達される。したがつて、歴史を文明過程としてみれば、それはユニヴァーサルな一つの直線的過程と考えられることになる。

(d) 文化動態 *Kulturbewegung* は、文明過程とはちがつた性格をもつてゐる。それは発見によって進歩するのではなく、創造 *schaffen* されるものである。それは宗教・藝術・哲学として表現され、普遍妥当的・必然的なものではなく、最初は特定の歴史体の内に閉ざされ、それと内的に結びあつてゐる。それらは客觀的宇宙をかたちづくるのではなく、人間の心的・精神的本質の一回的・主觀的な表現であり、心的

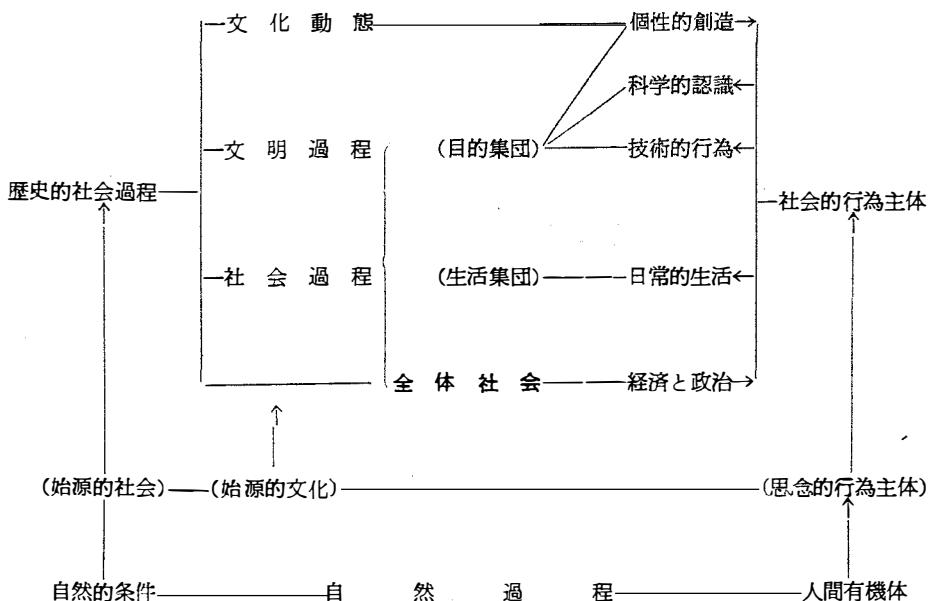
に規定されたシンボルの体系である。それらは本質的に民族と結びあつていて、そのままのかたちで他の歴史体に伝達されることはない。(往々) たどり他の民族に伝達されても、その民族によつて変容される。

ウェーバーの、歴史的社會を成長し老化する有機体（歴史体）と

考へるシュペングラー的な考え方には、同意することはできない。

生産力と生産諸関係の變化がおそらく歴史發展の唯一の動因ではないにせよ、また、歴史發展の法則がいかなるものであるかは今日なお問題がのこつてゐるにはせよ、歴史的社會の發展とその法則を、身體と意識をもつ有機體とのアナロジーでとらえるのは妥当とは思ふない。またウェーバーは社会過程と文明過程・文化動態の関係についても、いくたの問題を残している。（いまは詳細を割愛する）。それらの点をしばらく度外視し、ウェーバーの所説を見なおしてみると、彼の体系は、身体的・意識的存在として行為する「人間」を、歴史的社會のスクリーンへ拡大的に投影したものと解されないことはない。それは、彼の意図した歴史社会学・文化社会学としてよりも、歴史的文化社會に生活する「人間の學」—或は人間の歴史的な社會・文化的な生活體系の分析—とみるならば、ある程度の妥当性をもつてゐるといえないとではない。

右の論点を、いちおう、次の図式に整理しておこう。むろん図式化はつねに限界と難点をもつてゐる。



(2) 集団と社会的行為主体の形成 右の不十分な図式によつてかえ明かなように、歴史的・社会的・文化的过程のなかで當まれる人間の生活は、單純な公式ではとうていつかめない複雑な連関によつて織り成されている。全体社会の歴史過程については、あとで考へることにして、いまは集団における社会的行為主体への人間の生成に、考察を焦点づけることにしよう。

(a) 生活集団と人間関係。人間は、つねに、なんらかの社会集団に所属し、有機体としての、或は人間的存在としての、やがてのの要求をもつて生活し、生活文化の学習をすすめる。この文化化 enculturation, Kultivierung の過程は、生活集団における社会化 socialisation, Sozialisierung の過程と密接にむすびあつてゐる。人間の「集団」は、複数の個人の、両極的 bipolar・或は多極的 multipolar な行為的諸関係の多かれ少なかれ持続的な集合的体系 collective system としてといふことがである。

（b）原子論的・社会観のあやまりは、集団の人的構成単位を個人にあると考へた点にあるよりも、むしろ、その個人を、単に心理的あるいは生物的有機体と考えた点にあるという点では、なかろうか。パーソンズもいうように、集団の人的構成単位は行為主体、actors なのである。すなわち彼によれば、「生物学的有機体」としての、人格としての、文化的体系の相対的に安定した統合としての行為者」だ

(注釈) ある。私自身の考えをいえば、集団を構成し、あるいはそれに所属する個人は、さきに考察した意味における「人格的行為主体」であり、あるいは、かかる主体へと生成してゆく未成熟な人間的主体(子ども)である。私は(一)で、子どもが基礎的学習によって人格的行為主体へ発達してゆく過程を、学習心理学と一般行為論の視点から考察した。だがそれは、発達を社会生活から抽象しての考察であつた。子どもは出生と同時に、なんらかの生活集団に所属し、生活集団なかで人間としての生成をとげてゆく。したがつて子どもは、人格的行為主体へ発達してゆく過程で、同時に、「社会的行為主体」へと生成してゆくのである。

(2) 次に集団にかんして、教育人間学的にみて重要なのは、集団生活によって、さきに分析した人間の基本的諸要求、わけても生存確保の要求と、社会的諸要求、その他さまざまの派生的 requirement が充足され、あるいは達成されるということである。(五一)頁) 子どもについていえば、家族集団をはじめとして、遊戯集団や近隣集団に所属することによって、自己保存の要求をはじめ、相互的愛情、共存と協同、地位と役割、社会的承認などの要求を充足される。デュルケムなどのように、集団と個人の関係を、個人に対する集団の強制といふ一面からとらえる誤まりをおかさないためにも、右の事実は注目されなければならない。

（2）だが、集団を個人の要求充足という一面だけでとらえることも正しくない。主体が他の人々と行為的諸関係に結ばれてあるという在り方そのものが、個人の要求達成に対するなんらかの統制、ないし阻害条件を、ふくんでいる。さらにまた、子どもは集団生活を織り成しているさまざまの人間関係、集合的体系としての集団に固有な秩序、これらと密接にむすびあつてゐる諸般の生活文化を学習しなければならない。それらの学習は、子どもの単に自然的発達によつてではなく、多かれ少なかれ周囲からの圧力や強制によっておこなわれる。ここにおいて、子どもははつきりと、人間の生活に固有な社会的課題の前に立たされるわけである。（三九頁）

（3）生活集団と所属様式。集団生活と人間生成について、教育人間学的に重要なのは、集団への所属様式である。例えば家族集団への所属様式は、両親と子どもとでは、著しいちがいがある。いささか形式的といふれば、両親の所属は自律的・能動的・意識的で、しかも部分的（とくに父親）である。反対に、子どもの所属は、両親への依存をとおしての、この意味で受動的な所属である。子どもはまだ、自分の言行が家族集団の生活にたいして有する、社会的な意味や責任を、ほとんど意識していない。また、子どもは、家族生活のなかにほとんど全面的に吸収されるような仕方で所属している。

子どもは、家族集団にほとんど全く依存し吸収された生活のなか

で、可塑性のゆたかな心性に、基礎的な人間関係・人間心理・生活文化を刻印 *imprint, einprägen* されしゆくのである。かかる意味において、家族集団への子どもの所属はヴァイタルであり、"基礎的、fundamental" である。子どもが発達をすすめるにつれて、集団への所属はより自律的・能動的・意識的になり、同時に家族以外の生活集団への出入りがより頻繁になり、これらの集団への所属様式もまた自発性と意識性とを高めてくる。少年期に友人集団と学校集団への所属が内面性をつよめてくるにつれて、子どもが実質的な意味で、全面的に所属する集団は、もはやそんざいしなくなる。ここに、現代社会における人間生成のきわめて重要な特徴があるといわなければならぬ。

さて、遊戯集団や友人集団への所属は、家族集団への所属が両親へのいはば垂直的な依存関係のかたちをとつてゐるのに反して、かかる依存から多少とも子どもを解放し、子どもを自立化させる傾向をふくんでいる。しかし友人との関係が全く水平的な交互関係(平等の関係)として形成されることは稀れで、多くは誰かがリーダーシップをとる。そのさい、主体と相手たちの発達段階、人格特性、能力、集団構造の力学的特質などによつて、指導者と服従者との関係、成員相互の関係もまた、さまざまに変化し、調和と対立、協力と競争などが日まぐるしく交替する。いずれにせよ、そこでは所属

の様式は、"遊戯的"な意味で能動的であり、全面的である。

子どもが所属する生活集団の細かな検討は、発達的社会心理学や教育社会学の研究にまたなければならない。ここでは、クーリーの一次的集団 *primary groups* にかんする所説とむすびつけて、生活集団における人間生成の本質について一言しておきたい。クーリーによれば、成員相互の「親密な対面的接触と協力」が、一次的諸集団の特徴<sup>(往々)</sup>である。私はむしろ、成員がそこで人間性をアット・ホームに表現し、基本的要素をしせんなり仕方で充足する集団、しかもお互いのあいだに内的共属感が生まれてゐる集団を、「生活集団」とよびたい。一次的諸集団が、かかる特徴をもつとも濃厚にそなえていることはいうまでもない。しかし、いわゆる二次的諸集団であつても、そのような特徴をもつようになれば、生活集団とよぶことができる。例えば学校集団(或は学級集団)は、社会学的には一次的集団であるが、生活集団としての特徴をもつようになるばあいが少なくない。また、もつことが望ましい。

私のいう生活集団は、例えばフィアカント等の規定する意味のゲマインシアフトと大差ないであろう。彼は、成員を内的に結合する「われわれ意識」*Wir-Bewusstsein* や、ゲマインシアフトの第一の特徴としてあげ、ゲルダ・ワルター G. Walter の文章を引用して説明している。「私の諸体験は、それらがゲマインシアフト体験

Gemeinschaftserlebnis おぬかあり、たんに私自身から流れ出すだけでも、……私の内なる他の人たちから aus den anderen in mir <sup>(生れ)</sup> 発動する。クーリーも一次集団について、同じことを述べてゐる。「わたしは、『われわれ』という表現がしゃべりする一種の共感と相互的同一化 sympathy and mutual identification がふくまれていて、私は、ひれを、生活集団の特徴とする」。

クーリーは、「一次集団の統一を、調和と愛情だけの統一と考えてはならない」と云ふ。「わたしは、ねに分化せる統一、しばしば競争的な統一 a differentiated and usually a competitive unity があり、自己主張やおおぞらの固有な激情がゆるおれでいる。」この指摘は、注目われてゐる。人間は、生活集団、とくに一次的生活集団（家族・近隣・遊戯・地域集団など）において、自然な人性の次元に属すほとんどすべてのことを体験する。そこには、愛情と憎悪、宥和と対立、協力と競争、没我と我欲、その他の、さういふ人間的な心理が、さまざまのニュアンスをもつてくりひるがられる。もしその集団が、単に愛情と調和だけの統一体であるなら、ひとはその体験をいつまでも心に刻んでいないであらう。

いま述べた人間の基礎的な心理は、すでに幼少期からはじまりと現われている。人間は正にその幼少期（わけても幼児前期）に、それらの生活集団（わけても家族集団）のなかにほとんど全面的に吸収されて生きている。そこで体験されるおおぞらの心理的・社会的な人間関係は、可塑性のゆたかな子供たちの心に忘れがたく刻印され、人間の世界に子どもを内的に結びつけるのである。かくして人々と共に生きる在り方 Mit-dasein が、彼の人間存在の本質的成分として定着する。彼は「共存世界内存在」 In-der-Mitwelt-sein — 社会的存在 — として以外には、生きるひとのやうな存在になる。一次的生活集団、わけても家族集団が子供の“社会化”において、もともと基礎的なものと見られるゆゑではある。その基礎的“社会化”的過程は、右によつて明かなように、より本質的には、むしろ基礎的な“人間化”的過程といふべきであらう。そしてこゝに、もともと基礎的な意味の人格形成の過程がある。

(c) 集団内の地位と役割。集団への所属様式は、主体が集団のなかに占める「地位」 status と、主体が果たす「役割」 role によって規定される。わけても、後で述べる意味の社会意識を子どもがもはじめるが幼児後期（明瞭にものは少年中期頃）あたりから、地位と役割がいゝそろ積極的に所属様式を左右し、また彼の人格形成（とくに地位的人格の形成）に大きく影響するようになる。

集団力学的にいえば、「地位」は、主体が社会体系のなかで他の人々との関係においてもつ位置的な相 positional aspect であり「役割」は、主体が他の人々との関係においておこなうひとを、社会体

系にたいしてそれがもつ機能的意義の文脈のなかでみた過程的な相、**processual aspect** (機能的相) (性質)である。かくして地位と役割は、構造的部位とその機能のように、一体的になつて、「地位・役割」**status-role** という行為論上の単位をかたちづくわけである。

地位と役割を社会心理学的・行為論的に考察すると、まず、まず、主体と他の成員たち（他者）との関係が、主体によつてはつきりとは意識されないばあい（幼児）、はつきりと意識されるばあい（青年期以後）、また、他人が右の関係をはつきりとは意識しないばあい（例えば幼ない友だち）、はつきりと意識しているばあい（例えば両親）がある。ここで、つづく四つの組み合わせがありうる。幼児は自分の地位と役割をはつきりと意識しないがゆえに、それを意識する両親（しかも一般には子どもを自分に従属するものとして意識する両親）によって、地位と役割を指定され、その方向に人格形成を受けるのがつねである。ところで少年後期から、青年期にかけて、両親・教師・大人に対する従来の従属性の地位から脱出しようとすると、意識的・深層心理的な努力が、いわゆる反抗現象として現われる。遊戯集団と友人集団への所属によって、両親や大人への従属からの脱出が一時的に、或は心理的に、実現されることも少なくない。

次に、主体と他者との関係についての意識の内容が、問題になる。分析的にいえば、相手と自分についての認識、相手と自分に

たいする評価、相手と自分にかける期待、などが、その意識内容をかたちづくっている。これらの評価と期待が、正しい認識にもとづいているばあいもあり、そうでないばあいもある。自分にする認識と評価は一般に困難であり、甘くなりやすい。反対に、他人に対する認識と評価は比較的容易である。しかし、自分と他者との地位的優劣にかんする主体の意識が敏感なばあいには、他人の認識と評価もしぜんゆがんでくる。ここにその一端を現わしている人間心理が、自分と他人に対する期待を、複雑・微妙に規定する。その事情を親子、友人、師弟関係の一々について、細かくみてゆけば、切りがない。一般的にいうと、それらの人間関係を規定する人間心理（例えば愛情・嫉妬・競争、その他）、それらの人間関係を規定する集団、構造、より包括的な社会構造（例えば封建的・近代的・停滞的・”立身出世”的、その他）、それらと複雑にからみあう文化条件、ならびに、関係する人々の、人格、特性などが、自分および他人の認識・評価・期待と、それらの結合の仕方を規定する。こうして問題はきわめて複雑な様相を呈してくる。問題は、人間の社会心理のほとんど全面にかかわっているといつても、必ずしも過言ではない。実は正にこの事実が、地位・役割の人格形成的意義の大きさを物語っているといふべきである。

には、ホーリンスへの区別した「所定的地位」 *ascribed status* と「達成的地位」 *achieved status* が注目われてゐる。所定的地位は「出生の瞬間に指定される地位」であり、達成的地位は「競争や個人的努力によりて得られるべく開かれている地位」である。<sup>(註解)</sup> 前者は、例えば或る親の子、農家の三男といったような地位であり、後者は、例えば国鉄の車掌、学級委員などのような地位である。一般的にいえば、前近代的な閉鎖的・固定的社会では、人々の地位の多くは所定的で、競争や努力によつて達成される地位はわずかしかなかつた。近代の開放的・変動的社會では、事情が逆になつてゐる。しかし階級的条件などが、達成的地位の獲得に一定の限界をあたえてゐる。また一般に、人々が望むとおりの地位が無制限に達成できる社会は、おそらくありえないであろう。人々が能力と努力にふさわしい地位を達成できる社会こそ、望ましい、そして生き甲斐のある社会といふべきであろう。このような社会の実現を阻むたがいでいる最大の要因は、階級の差別である。

右に述べた二つの地位は、いずれも「社会的地位」 *social status* であるが、人間は青年中期あたりまで「年令段階的」 *age-graded* な社会体系にも所属している事実を、教育人間学としては注目しなければならない。そこでは、年令の増加によつて地位・役割が変化する。例えば学校で三年生になれば、"下級生" を見下せる地位を得る。しかし "上級生" の前ではまだ大きな顔はできないし、学校児童会の役員にもなれない。ハヴィガーストはいう。「子どもは、才のせる」とに、新しい課題と新しい喜びをともなう威信がもつと多く彼にあたえられることを知りながら、一段一段、一年一年と年令の段階を登りてゆく。」これに反して、いわゆる大人の実社会は社会地位の社会 *social-status-graded society* である。ハヴィガーストによれば、(アメリカの) 大人の社会では、「信頼と力は、年令よりも、技能と力量と知慧、そして血縁とに依存している。」反対に、所定的地位は、一般に血縁と年令ならびに性によつて指定される。ところで現代の子どもが所属する年令段階的社會における地位・役割は、家族集團においては "所定的" であるが、学校集團や友人集團などにおいては "達成的" な性格をもつてゐる。この事実は、現代人の人格形成に多大の影響をあたえているであろう。日本人の競争的ベースナリティーも、それと無関係ではない。

(3) **生活集團における文化の學習** 生活集團における人々の関係は、思念的行為主体の心理的諸条件と、生活文化とによつて、結ばれている。したがつて、社会化の過程は、同時に文化化の過程でもある。

(a) 生活集團と始源的人格形式。私はさきにクーリーを手がかり

にして、生活集団において、もつとも基礎的な意味の「人間化」がおこなわれることを指摘した。(九七頁)

右の事実は、人間の「文化」のもつとも基礎的な一面にわれわれの注意を喚起する。私はさきに文化のさまざまな定義をあげ、文化の諸機能を分析した。そのさい、例えば言語、例えば技術的文化、例えば特定社会に固有な文化定型など、文化を或るかたちにおいてとらえた。ところで右に述べた基礎的人間化の事実は、そのような一定の文化によって生活し、そのような文化をもつことのできる人間的、感受性こそが、実は文化の心理的・人間学的基本条件であることを物語っている。もちろん、このような人間的、感受性は、すでに文化化された人格主体である両親や、生活集団の文化条件との接触によってつちかわれるものであり、この意味で一種の文化的、事象といふことができる。しかし、右の人間的、感受性そのもののもつ文化性と、その育成に關係する人間關係や生活条件の文化性は、さきに分析した技術的・社会的・表現的諸文化の、いはば主体的、前提条件として特殊な意味をもつていて、それは「根源的文化性」とでも名づけるべきものであろう。

(b) 文化的、集団、生活と、人格形成。子どもをとりまく生活条件と、文化化された人格主体である両親や、生活集団の文化条件との接觸によってつちかわれるものであり、この意味で一種の文化的、事象といふことができる。しかし、右の人間的、感受性そのもののもつ文化性と、その育成に關係する人間關係や生活条件の文化性は、さきに分析した技術的・社会的・表現的諸文化の、いはば主体的、前提条件として特殊な意味をもつていて、それは「根源的文化性」とでも名づけるべきものであろう。

根源的文化性  
表現的生活文化  
社会的生活文化

「社会文化体系 *ssocio-cultural system*」は、乳児と幼児に、一連の定型つけられた刺激状況 *series of patterned stimulus situation* をつくりだす。その体系は、多かれ少なかれ一貫的に、ひとつ全体とし

たれば哺育について、それぞれの民族（或は一人一人の母親）は特殊な文化（哺育文化）をもつていて、授乳の仕方、衣服寝具、抱いたり負ふたりする仕方、子どもに対する母親の身体的・音声的ジェスチャーなどに、それぞれ、民族的あるいは個性的な定型があり、またなんらかの特徴がある。文化人類学者や人格心理学者はそれらの定型や特徴をとくに問題にする。それらの「文化」的な生活条件や哺育行動に見出される定型や特徴もさることながら、私はむしろ、それらが人間特有の在り方として成立すること、またそれらが子どもの人間的な感受性をつちかつてゆくこと（或はそれをゆがめること）を、いつそ根源的な事実と考へたい。そしてこの事実こそが、いわゆる文化的な定型や特徴にもまじて、子どもの根源的な人間生成に基礎的な役割をはたすのである。

ての集団によって状況に適していると見られている諸反応を解説し、それらの反応を個人の内部に習慣として確立しようとする。体系は、承認できない反応に対しては罰の、承認される反応に対しては賞の砲火を、断えまなくあびせる。体系には、個人の内部に、集団ないし社会的範疇の他の成員たちと一致する緊張・制止・獲得動因ないし動機の体系をつくりだそうとする傾向がある。体系にはまた、集団に共通なシンボルをつかって、定型化されたこれらすべての経験の内面化を強制しようとする傾向がある。体系は、この素材を内的組織へと形成し発達する子どものとりまく慣習的な圧力の壁によって、この内的組織を維持するのである。いかなる社会の子どもも、集団の成員たちが彼に要求し期待する種類の人に対する。意図された、社会文化的圧力と通路づけられた満足の「断頭台、Iron maiden of sociocultural pressures and cannibalized satisfaction」(注四)に閉じこめるのである。これがホワイティング Whiting が美事に描写したニューギニア・クオマ族の人格形成過程である。」

ギリン等も指摘するように、未開集団における人格形成の理論を、今日の文明社会にそのまま適用することはできない。それがい確實当するのは、前近代性のつよい集団や、しつけが異常にきびしい家族だけであろう。そこでは、ホワイティングが描写したように、集団の社会文化体系（或はその下位体系 sub-system, or sub-culture）がきびしく固定し、しつけが条件反応形成のメカニズムによっておこなわれるようになる。かくして行動能率が上昇する。それ

や、その他の集団においては、事情はしかし単純ではないし、ホワイティングの描写からうかがわれるような明確な人格の定型をつかむことがほとんど不可能になっている。実はここに、現代の特徴がある。そこでは、集団の社会文化体系は全体としての明確な定型をもたず、しつけの仕方も両親の人格特性によって多様に分化している。したがって人格形成の学習も、条件反応理論だけでは説明できない。（もちろんこれが最も基礎的なものではあるにしても）。もないと詳細な分析的考察が必要である。

ここで、第一章でのべた学習理論を、当面の主題に焦点づけて整理しておこう。

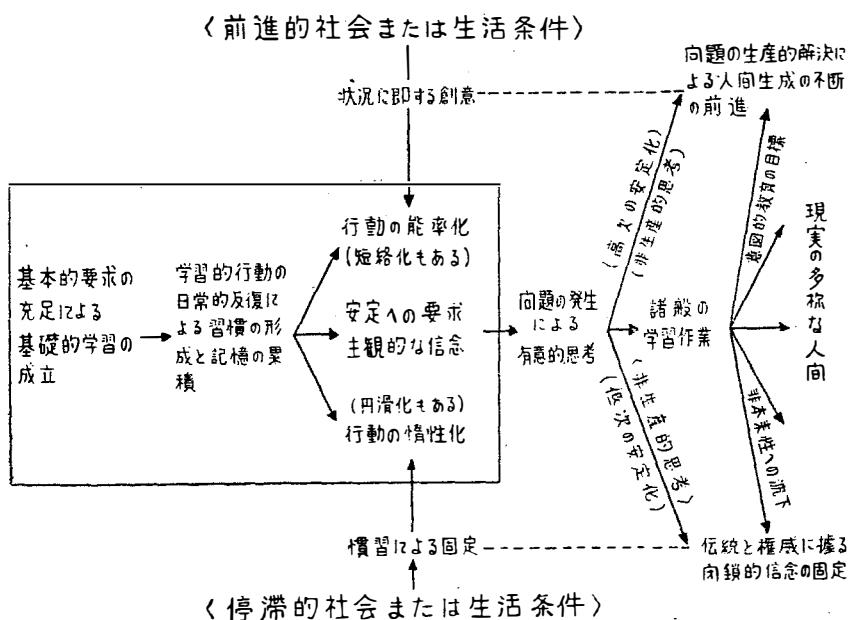
(a) 要求達成による学習の成立。主体は一定の刺激状況 stimulus situation ないし問題状況 problem situation にたたかれて、状況に即して、自分の要求を達成しようとする反応し、行為する。そのさい主体の人格特性が、彼の内的・外的ふるまい（反応・行為）を規定する反面、この要求達成的反応・行為によって成立する学習が、多かれ少なかれ彼の人格を形成する。ただし、要求が達成されない不満（フラストレイション）も、それに劣らず人格形成に影響する。（注四）

(b) 反復による行動能率の上昇。要求達成の行動は、状況が同一あるいは類似しているばあい、最少の努力で効果的に要求を達成しうるような仕方でおこなわれるようになる。かくして行動能率が上昇する。それ

がいわゆる習慣化であるが、しかし、これは一般に惰性化の傾向をもつてゐる。ただし習慣の発達的修正の事実も無視すべきではない。

(c) 既有能力の即時発動の傾向。子どもは、(一般に大人も)、新しい状況に直面したばい、それに対処する手段を自分の外に求める劣を省きがちである。また、自分の既有能力(習慣・記憶)も、その再生に努力を要するものは用いない傾向がある。いわばありあわせの既有能力を即時発動する。かくして、即時的対処が可能になるわけであるが、しかし同時に反応の短絡化がおこなわれることになる。人間は案外に考え方の動物なのである。

(e) 問題解決による生産的学習。伝統的慣習が大きくなりすぎた社会、また慣習的文化定型が全体の一義的支配力をうしなった集団においては、個人あるいは人々の創意や協力によって解決されなければならない問題が、つぎつぎに発生する。これらの問題の解決をとおして、生産的学習がおこなわれ、これが慣習的社會におけるとはちがつた人格の形成に影響する。以上の五原則を左に表示しておこう。（表の左半分にそれを示した。右半分については、教育実践学のところで詳述する。より詳細な分析が必要であるが、今はこの程度にとどめておく。）



右に述べた人格形成にかんする学習の五原則をふまえて、人格の文化的形成を、文化行動の習慣化、知識と生活の一体化、価値体系の内面化の三点から考察してみよう。

(a) 文化行動の習慣化。子どもが生い立つてゆく生活集団の日常生活には、未開社会はもちろん、変動にとむ文明社会においても、同一あるいは類似の刺激状況が多かれ少なかれ反復的におこっている。

々、技術的行為についていうと、素材とされる物にしろ、道具として使用されるものにしろ、同じものが、かなり長期にわたって利用されるのがつねである。子どもは反復的にそれと交渉し、或はそれらを使用する文化的行動によって、対物的技術としての文化的習慣を獲得する。これらの習慣は、その大部分は、対象の認識学習実際的道徳型の条件づけ、他人の模倣などの学習によってしぜんに形成される。ただし技術行動の或るものは、伝統的に定型化されていて、定型どおりに学習しなければ人々の承認が得られない。ここには、古典型条件づけの理論が適用される。ただし物理的技術行動は、次に述べる行動に比して、より多く合理性をもつがゆえに、「慣習による固定化」によって「状況に即す発動性」がひどくさまたげるばあいには、「生産的な問題解決」が試みられる可能性が大である。とくに現代の産業社会ではこの傾向が強く、したがって生産的人格形成の可能性が高まっている。

β、身体的運動の仕方は、大部分が、身体的技能型の条件づけと反復的練習によって、しぜんに習得される。しかし、集団の慣習によって決められた行動の様式（例えば坐り方）や、慣習によって象徴的意味をあ

たえられている行動の様式（例えば作法など）は、明瞭に規範的な拘束力をもたらし、子どもは慣習的定型を学習するように強制される。身体運動の文化的習慣形成においては、より技術的な性質の行動は能率化の原則にしたがう傾向が大であるが、作法などのように、社会的な意味をもつた行動は、「慣習による固定化」がおこなわれやすい。

γ、わけても、身体的運動が対人関係（広義のコミュニケーション）と結びついているばあい（例えば礼儀）、行動様式は定型性と規範性を持つようおび、独自の社会的・象徴的意味をつめてくる。しかもこの対人的行動は、合理性の媒介をほとんど必要とせず、しかも集団の秩序維持と密接に関係するがゆえに、「慣習による固定化」がおこなわれやすく、しばしば神聖なものとして絶対化される。

(b) 知識と生活の一体化。文明社会においてはむろんのこと、未開社会においても、生活は、合理的にせよ非合理的にせよ、なんらかの知識（→思想）を媒介として営なまれる。

子どもは、自分で適応行動や問題解決行動によって生活に必要な知識を習得し、あるいは、大人から生活に必要な知識を教えられる。知識についても、「反復的使用による能率化—惰性化」の傾向がみられる。技術的行為のばあいには、知識の能率的使用の傾向が比較的大である。

伝統のつよく支配する、そして比較的単調な生活集団においては、技術的行為にかんする知識さえも慣習的に固定化されやすい。実は、文明社会においても、知識が固定化され、「信念化」されることが多い。人間は思考の努力を「節約」し、持合せの知識によって状況に対処しが

ちだからであり、フランシス・ベイコンのいう「偶像」的信念に生活の観念的拠点をもつてやすいからである。わけても、自分で考えて新しい状況に立ちむかう能力にとばしい子どもは、呪術的行動や迷信的思考におもむきがちである。また、大人が子どものかかる心性を助長することも少なくない。

一般に生活のなかで学習される具体的知識、生活と一体化された知識（**生活的知識**）は、即物的具体性をもつたものも、呪術性・迷信性をもつたものも、それぞれ人格形成に多大の影響をあたえる。

(c) **価値体系の内面化**。人間は要求達成的行動の体験をつうじて、価値学習をすすめる。（要求達成行動による価値習得の原理）。習慣形成や知識学習にも、要求達成的努力と満足にともなう主体の価値感がくまれている。いわんや心情・態度・関心は本質的に価値関係的であり、なんらかの程度に意識的な価値作用（価値判断）をふくんでいる。

価値学習（あるいは価値意識の発達）にも、二つの相反する傾向がみられる。一つは望ましい意味での「価値の心情化」**emotionalization**（**或は心情化**）であり、他方は望ましからぬ意味における「価値の固執化」**cathexation**（偏執化）である。一般的にいって、技術的行為のばいには、素材・道具・作用の価値は、技術的能率の大小によって規定される傾向が大であるから、即物的価値意識が成立しやすい。これに反して、社会的行為のばいには、慣習的・伝統的な価値体系によつて価値学習がつよく規定される。

右に述べた習慣形成、知識学習、価値学習のうち、文化的・社会

的人格形成にもつともつよい規定力をもつのは、いうまでもなく価値学習である。伝統のつよく支配する生活集団は、固定的価値体系をもち、それが絶対化されている。かかる集団においては、社会的文化の系列に属す習慣や知識はむろんのこと、技術的文化に属すものさえも、伝統的価値体系の有機的一環をかたちづくっており、表現的文化（宗教や芸術など）がこの価値体系を、象徴的次元において、成員の心情に直接ひびく生々しさで、表現している。子どもは集団における所定的地位と結びついた役割をはたすことによって、しぜんに、あるいは大人に教えられて、それらの文化を学習し、集団の価値体系を内面化する。子どもは、単に集団の成員に共通な習慣や知識だけでなく、共通な価値体系を学習して、共通の態度・心情・関心をもつて行為する主体になったとき、集団の十全な成員として承認される。（前記ホワイティングの描寫を参照）

前近代的社會では、集団が個人の自由をつよく拘束し、社会的・象徴的文化が、個人の要求充足にかかわる技術的文化さえも規制する。近代的社會においては、技術をはじめ個人の要求充足にかかわる文化が発展し、社会統制的文化の圧力が相対的に減少する。むろんそこにも、人々の社会的関係と行為、地位と役割を規定するなんらかの規範、文化、（慣習・道徳・法律）はそんざいする。しかし、反面、人々の生存確保の要求を充足する広義の技術的文化（衣食住・交通

・保全その他にかんする文化、生産・収・消費にかんする文化)、人々の人格的個性を表現する表現的文化(芸術、思想、哲学、宗教)、客観的事実認識の努力と成果としての認識的文化(さまざまの科学)が発展し、人々の新しい要求を生み、新しい価値意識を形成する。その基底には、集団の多面的分化、全体社会の内部的対立・緊張・矛盾、それにもとづく人々の生活の経験・体験の異質化、さらに、自然的・制度的教育の影響などがひそんでいる。かくして価値体系も集団により、個人によって、異質性をつよめてくる。现代社会の人格形式は、個性的な面にかんしても、社会的な面にかんしても、前近代社会とは比較できないほどに多様化し複雑化している。そしてさらにマス・ソサエティーの諸要因が、人格の個性面と社会面を、ますます、リースマン Riesman のいわゆる孤独なる群衆 lonely crowds たらしめる傾向にある。<sup>(注解)</sup>(この孤独なる群衆に象徴される現代的人間の社会的・精神的状況と、その歴史的背景の究明は、別に機会にゆずるほかはない。)

### (C) 歴史発展と人間の生成

(1) と(2)で、生活集団における、生活文化を媒介とする人間の生成について、概括的考察を試みた。それは、いわゆる自然的・非制度的、教育の過程であった。一般の社会科学では、右の過程を成人の段階にまで追跡してゆくわけであるが、教育人間学はここで青少年期

の意図的・制度的教育の考察に向わなければならない。これが第三章の課題である。しかしここにはいるためにも、また本節の考察をしめくくるためにも、人類の史的発展を概観しなければならない。そのつど指摘したように、人間の社会的・文化的生成は、人類の史的発展と切り放すことはできないからである。とはいっても、人類の史的発展の全貌を歴史家でない私の手でとらえることはとてもできないし、またおそらく教育人間学の範囲に属すことでもないであろう。教育人間学の展開に必要なかぎり、また人間の生成に焦点をおいて、類型論的手法で大まかな発展的展望を試みることとする。(1) 先史人と始源的社會 人類の発生から新石器時代にいたる百年ほどのながい歩みのなかで、「人間存在の基本的体制」が確立された。<sup>(注解)</sup>人類はこの時代に、言語をもって意思を交換し、火や刃物を使い、芸術と神話、ならびに生活に必要な知識(技術知)などをもち、人間的な集団生活を営む「人間的」な実存様式を、はつきりと獲得した。

しかし先史人の生活は、自生的に成立し高度に閉鎖された一つの集団のなかに、全く吸収された生活であった。その集団(始源的社會)は、成員たちが直接に接触しうる範囲にとどまった。この狭い生活圏 Lebenskreis が、成員たちにとって唯一の「世界」であり、また、すべての要求がそこで充足される「全体社会」であった。

そこでは、ウェーバーのいう“文化”（言語や神話など）だけでなく、素朴ながら“文明”的な文化（とくに技術的文化）によって自然との関係、集団との関係、自身との関係において、人々は生活を営んでいた。だが文明社会ほどに両方ははつきりと分化せず、原始的な生活条件と心的条件によって、技術的文化・社会的文化・表現的文化が、有機的統合態をかたちづくっていた。すべての文化は、社会の停滞性と单调性のゆえに“慣習”化されていた。文化は、要求充足の仕方を能率化し、精神生活を個性化する“道具”であるよりも、むしろ集団の社会統制的・心理統合的機能をはたし、種的集団生活の“有機的”統一を保証した。成員たちは、集団の全員に共通な文化によって形成され（リントンの基礎的人格型の形成）、また、性と年令ならびに特定の能力に応じて集団が指定する地位にふさわしい役割を習得すること（→地位的人格の形成）を運命づけられていた。これが、人間としての生成のすべてであった。

成員はすべて、集団の社会・文化体系のなかに、その有機的な一環 *Glieder*（肢体、手足）として組み込まれ *eingliedern* たのである。そこにも若干の個人差はあつたにはせよ、集団（一つの全体社会）の社会文化的生活体系と、個人の思念的行為体系とのあいだには、少なくも本質的な対立や矛盾はなかつた。社会と文化とは有機的に統合され（始源的社会・始源的文化）、高度に定型化され

て、人々の人格もそれらとの三一的・有機的連関をなしていた。

(2) 黎明人と奴隸制社会 やがて一万里ほど以前から、ある地域では農業がはじまり、人々は土地に定着する生活をはじめた。さらには数千年後の前七千年から二千年にかけて、有史時代を特徴づける高級な文明の黎明が、支那・インド・バビロン・エジプトの諸地域で輝きはじめた。そこにいたるまでの社会過程の変動は複雑で、はたして各地域に妥当する単一の法則が定立できるかどうか、今のところ私にはわからない。地域によって、始源社会の内的・外的条件が、自然的にも、文化的・社会的にも、ちがつてゐるからである。やや概括的にいえば、定着によって生活が安定し、家族生活が恒常化され、小さな村落的規模の生活集団が形成されていった。人々の知識（例えば栽培と天候の関係、未來に対する計画）や、技術（例えば金属加工や灌漑）など、“文明”的系列の文化がしだいに進歩し、生産力が高まり、人口数が増加した。かくして集団の生産様式や人間関係をふくめて、生活様式全般が大きく変化した。他方、対外的には、集団相互の平和的交易による交渉の緊密化、異種族の侵入や征服などによる奴隸化などがおこなわれた。右の内部的・対外的変動によって社会的分業が進行し、それと関連して、集団の共同作業や闘争において指導者が出現し、やがて広大な土地と多数の住民を所有する専制的な支配者が出現した。ここに、少数の支配者群

と多数の隸属者群をもくむ「國家」的組織ができはじめ、最後に巨  
大な古代国家が成立した。

この時代に、いわゆる有史時代を特徴づける文明の黎明が、右の諸地域に輝きはじめた。文化全般にかんしては文字が、社会的文化の面では法律や曆法が、技術的文化では金属加工が、科学的文化では数学や天文学が、表現的文化では神話体系がつくられた。これらは文化形態のすべてにつうずる著しい特徴は、いずれも象徴的記号を媒介として構成された文化であるという点にもとめられる。これは、社会過程の面で、当時の社会が始源社会の直接的具体性をこえて、国家という媒介的・社会組織になっていたことと対応する。そして、この媒介的社会組織の頂点（支配層）に位する人々が、かの文明を創造するとともに、強大な権力を有する専制君主への民衆の隸属を組織だてる媒介的役割をえんじた。人はここに、『文明』のもつ明暗ふたつの面——カントのいわゆる「輝かしき悲惨」glänzende Elend をみるであろう。

(3) **超越人と封建制社会** 五大な古代帝国はやがて停滞し、そして崩壊はじめた。ついで、紀元前の約六世紀の間に、ヤスペルスのいわゆる中枢前代 Achsenzeit が、かの四大歴史圏に見出される。古代中国には孔子と老子、インドにはウパニシッド哲学と仏陀があらわれた。イランにはゾロアスター、パレスティナにはい

くたの予言者とキリスト、ギリシアにはいくたの詩人・哲学者・科学者があらわれた。マンフォードは、これらの人々を中枢人 axial man とよんでいる。和辻博士はそのうちのいく人かを「人類の教師」とよんだ。

ヤスペルスは、中枢時代を文字どおりに人類史の「中枢」と考え、それ以前の文化がそこに流入し、それ以後の世界史的諸民族がそこに起源をもつと述べている。彼はさらに、転換期にある現代の「人間存在そのものを再建する」根源を、この中枢時代にもとめようとしている。しかしながら、彼はほど積極的な評価は見出されない。両者のちがいは、歴史と人間に対する「信念」のちがいによるものであろう。私は、ヤスペルス的な信念（信仰）への道ものしながり、しかし今はより記述的な立場で、中枢人のかわりに超越人 transzendentaler Mensch という概念を採用したい。

「黎明人」が人間の世界内存在に精神的にも社会的にも象徴的媒介的次元をきり開き、近世の「開拓人」が世界の技術的改造と科学的探求に新しい次元を開拓したとするならば、「超越人」は世界内存在の現象的現実をこえる超越的絶対者との関係において、人類の新しい精神的文化（とくに宗教と哲学）を創造した。

当時は、それぞれの歴史圏でいくたの小国や都市が分立し、抗争をくりかえしていた。歴史圏の内部で諸般の交通が活潑になり、旧

來のせまい種族集團が崩壊し、それを超える大きな「世界」が成立しつつあつた。人々は社会的にも精神的にも、たえず不安におびやかされていた。不安は先史人の生活にもつまつっていたが、すでに「歴史化」されていた古代末期の人々は、単に自然の脅威ではなく、自分がそれと一体化されている伝統の崩壊と、人間的世界そのものの脅威によって、過ぎ去りゆく過去の虚しさと、現実の虚しさを覚え、生活と精神の安定（安心）を永遠なる超越的絶対者にもとめた。人々のかかる宗教的・形而上学的要求に、偉大なる反省・思素・確信によって、自らの人格と信念をもつて応えたのが、かの中枢人といわれる人たちであった。彼らは、種族的集團の頂点にあつた英雄と帝王にかわって、それぞれの意味で普遍的な世界性と人類性を体験し、自覚せる魂の指導者——「人類の教師」——として立ちあらわれたのである。宗教は端的に民衆の心情に訴え、哲学は上層階級に所属する知識人の理性に訴えるちがいはあつたにせよ、「中枢的宗教と哲学は、人間の状態にふさわしい普遍的に人間的な価値を求める、人間関係の基礎を拡大したのである。」例えばキリスト教の愛と正義の観念が当時の「世界」でもつた革命的意義は、それを雄弁に物語つてゐる。

文明は、中枢的宗教と哲学においてもまた、明暗両面をもつていた。たしかに、中枢人が靈感を得、それを人格的に形態化するまで

の動態には、『永遠』ないのちが動いていた。だが、その教えがひとたび人々の手にわたり、社会的な力をえてくる段階になると、暗い現世の規定を受けることになる。中枢人とその弟子たちが、彼らの信仰を社会的現実と政治的束縛の彼方で純粹に貫こうとしただけに、ひとたびそれが俗界にはいつてくると、俗界の条件に支配され、現状維持のイデオロギーに転化するのがつねであつた。当時はあたかも、古代国家の崩壊のあとに封建制社会が形成されつある時代であった。時がたつにしたがい、中枢的宗教と哲学とが封建制のイデオロギーに再構成されていったことは、周知の事実である。

(4) **開拓人と現代の問題** 古代社会のあとに、人類の社会過程は封建社会へと体制化されていった。ヨーロッパにおいては約千年の間、他の歴史圏においてはさらにながく封建的社會が存続した。封建時代における『全体社會』は、先史時代の始源社会にくらべればいちぢるしく広大な生活圏にまでおよんだにせよ、人々の生活はなお、経済的にも社会的にも、いちぢるしく閉鎖的であり、惰性的であった。人々の意識もまた、彼らがそこで生活をおくる「世界」を感じていた。人々はそこにいくたの変化や無常を自撃したにはせよ、それが人間の手で作り変えられるものとは考えなかつた。彼らが日々の生活をおくつた自生的・閉鎖的な一次集團の生活体験が、この

ような世界観の母胎であつたのではなかろうか、

右に概観を試みた、前近代的な社会文化的体系を支えた封鎖的經濟生活と、閉鎖的な社会生活と思想体系を解体した最大の原因是、内・外の諸変化にともなう資本主義經濟の發展であった。資本主義經濟は、マルクス等が明かにした過程をたどって、封建的支配關係を崩壊にみちびきつつ、労働者と資本家の新しい階級關係を成立させ、經濟から法律・政治におよぶ社會過程の全面にわたって、新しい段階を実現した。新しい社會過程は、"文明"的系列の文化の進歩とあいまつて、人間關係の細部、わけても人々が新たなる要求を目的合理的に実現するために形成しつづけた目的集団(二次的諸集團)の人間關係のすみずみにまで、深大な影響をあたえ、人間の生成を大きく規定した。わけても交換經濟は、コミュニケーションにかんする技術的進歩(交通、印刷、通信その他)とあいまつて、人を"原子"化とともに、ますます広範囲にわたって經濟的・社会的・政治的に關係づけていった。かかる社會過程の根本的変動は、人々の日常的生活體驗や思想とふかく結びついた民族的な意識・文化と複雑にからみあい、新しい世界史的条件のもとで、近代國家の成立をうながした。いまや國民國家的規模の生活圏が、充実せり、直接あるいは間接に、經濟的・政治的に、また社会的・文化的

に、日々の生活と、人間としての生成を、大きく規定されることになつた。

近代における人間の生成は、きわめて複雑・多岐にわたつてゐる。かつてシェーラーは、中枢時代の「理性人」と「宗教人」に対して、近代の新しい人間のタイプを「工作人」(ホモ・ファーベル)として特徴づけた。これは事実の正しい一面をとらえているが、しかし右の"古典人"に対して、近代人を低く評価しようとする彼の精神主義を、背景にしている。近代の新しい人間は、自然との關係においてだけでなく、社会との關係、人間としての自身との關係においても、開拓的であつた点に、そのいちじるしい特徴をしめしている。それは「開拓人」と呼ぶにふさわしい。

開拓人は、黎明人にささやかな源を発し、しだいにその幅をひろげた"文明"の流れを、劃期的に拡大するとともに、人々の生活へその流れを細かく流入せしめた。開拓人—近代人はまた、中枢時代から伝統された古典文化の伝統なしには現われなかつたであろう。ヨーロッパ近代の黎明をつけるルネッサンスと宗教改革が、それを雄弁に物語つてゐる。そこに、ながい文化的伝統につちかわれた人間性の解放と自覺が見られる。だが、開拓人の本領は、自然の探求的・技術的開拓、新大陸の開拓、そして經濟・社会・政治をふくむ生活全般を開拓すべく、積極的な活動をすすめた点にある。開拓的

活動の上体は、封建制から解放され、自律にみちた市民階級の人々であり、彼らは新しいレアリズムとサイエンスによって、生活を目的、合理的に開拓しつづけた。このような独自の主体的態度は、生活全般の客觀的諸条件の変化とあいまって、新しい人間性をかたちづくつていった。

近代の歴史がかたちづくつた新しい人間性の特徴は、一言でいえば、自主的・積極的・合理的な開拓性・企投性にある。だが人間性の具体的内容は、人々が開拓した生活諸領域の分化と、開拓的主体の個性的人格の特性に応じて、人によっていちじるしく異なつてくる。また、それを認識する視点も、論者によつてちがつてゐる。例えばシュプランガー E. Spranger は、いわゆる構造心理学の立場から右の両面をにらんで理論的・経済的・審美的・社会的・權力的・宗教的の、六の生活形式 *Lebensformen* (ならびに人間性の個性的基本型 *Grundtypen*) を分類した。<sup>(註五三)</sup> もちろん古代・中世においても、人々の生活体系にはこれらの形式がよくされていた。逆に近代においても、これらの生活形式を前近代的な仕方で生きた人々が少なくなかつたであろう。だが開拓人として特徴づけられるタイプの人間においては、それらの生活形式は内容的に古代・中世とはちがつてゐる。例えは理論的生活領域においては、ギリシ

的な觀照的理性人ではなく、近代的・ガリレイ的な意味での開拓的な「探求人」、或はカントの自分で學ぶ *selbst denken* するという意味の「思考人」<sup>(註五四)</sup> が出現した。美的生活領域においては、フンボルト的な意味の個性的「教養人」<sup>(註五六)</sup>、或は逆に感性的「享樂人」<sup>(註五六)</sup> があらわれ、宗

教的生活領域においても、前代とは内的にことなつたタイプの新しい「宗教人」があらわれた。経済的生活領域では、資本家の側にはアダム・スミス的な意味の「市場人」があらわれ、そして、生産にたずさわる人々の間にはシェーラー的な意味の「工作人」があらわれた。社会的生活領域においては、テニエスのいうゲゼルシット的な意味の「社会人」が、一方ではカント的な意味の「社交人」として、他方ではシュティルナーハー的な意味の「主我人」としてあらわれたといえるかも知れない。政治的生活領域においては、一方でルソー的な「契約人」が、他方ではマキヤヴェルリ的な意味の「權謀人」があらわれ、さらにはいくたの「改革人」、「革命人」が出現した。その他なお、いくたの新しい人間のタイプを枚挙することができるであろう。それらの近代的・開拓的な人間のタイプのよい面や、高い抽象のレヴェルにおいて概括したものが、カント的な意味における「自律人」であり、それを行動ないし生活との具体的つながりにおいてとらえたものが、デュウイ的な意味の「知性人」といえるかも知れない。それとあい表裏する別の一面は、おそらく、ヘンゲルが市民社会を特徴づけた意味における「欲望人」、或はエルヴェシウスなどの思想にみられるような「自愛人」という概念で表わすことがであるかも知れない。

右にのべた新しいタイプの人間は、資本制社会の発展、わけても産業革命以後の飛躍的発展によつて、人々の生活条件が大きく変化するにとまらない、しだいに普遍化されていった。ところで、よい意

味にせよ、わるい意味にせよ、近代的・開拓的な人間の生成条件が普遍化されはじめた正にこの時期に、成立の当初から資本主義にひそんでいた矛盾が、その姿を、人々の意識にのぼる程度にはつきりと露呈してきた。資本主義の構造的矛盾そのものが深まつただけでなく、人々がその矛盾を意識しはじめた。めざめた労働者をはじめ、いくたの人々は、近代生活の“文明”的發展によつて彼らのさまざまな人間的 requirement をめざされ、助長され、それを積極的に實現しようととする願望をつよめたにかかわらず、資本制社会ではそれに応じうる条件が十分にはあたえられないことを、意識しはじめたのである。これがマルクス等のいう「自己疎外」の意識された形ではなかろうか。

人間の自己疎外の現実と自己疎外の意識を生んでいる客観的・社会的条件、ならびに心理的・主体的条件の立入った分析は、今の私の手には負えない。あらゆる社会科学と人間科学を動員しての分析が必要だからである。むろん人類の歴史において、なんらかの自己疎外とその意識がそんざいしない時代は、なかつたであろう。だが、現代は、人間存在—ただし人々の社会的・文化的生活体系との不可分なつながりにおける全的人間存在—が、全体社会と経済的・政治的に、文化的・思想的に、きわめて緊密に結ばれている。しかも全体社会は文字どおりに地球的 global な規模にまで拡大され、

さらに、マス・ソサエティーをかたちづくつてある一切の条件が、個人と、民族や人類との結びつきを、ますます緊密化している。しかもまさにこの生活的・政治的緊密化が、同時に人々の心理的・実存的孤立化と相表裏しているのである。そして階級的諸条件が、右の諸条件を社会・経済的かつ政治的・思想的に規定している。かくして、現代における人間の自己疎外は、直ちに全体社会の経済と政治の問題であり、同時にまた、社会心理と思想の問題である。しかも問題は、きわめてこみいっていぬ。じわじわか性急な結論をあえていえば、問題は一方で、政治的社會改革による人間の解放に關係しつつ、他方では、広義の教育実践による正しい人間の生成に關係していく。そして、現代にもとめられてくる新しいタイプの人間は、『山葉のもの』とも広くかつ充実せる意味の「生産人」ではなかろうか。

注一 例えど Montague, *The Direction of Human Evolution*.

注二 『論叢』六一一页

注三 教育学的視点からこの事実に注目し、そこに教育学の基礎をおいて最初の偉大な教育学者は、わざわざハーヴィック・マッヘルドである。

F. E. D. Schleiermacher, *Vorlesungen über Pädagogik*

注四 John Gillin, *The Ways of Men*, 1949

注五 Ralph Linton, *The Science Man in the World of Crisis*, 1945, p. 10

注六 W. D. Wallis, *Culture and Progress*, 1930, p. 9

出 M. Herskovits, *Cultural Anthropology*, 1955, p. 313

出 R. Linton, *The Cultural Background of Personality*, 1949, p. 21-22

出 op. cit. p. 22

出 Franz Boas, *The Mind of Primitive Man*, 1911, p. 159f. Anthropology in *Encyclopaedia of the Social Sciences* XI. ed.

出 R. Linton, op. cit. 23-25

出 Émile Durkheim, *Les Régles de la Méthode socioologique*, op. cit. p. 12

出 op. cit. p. 6

出 op. cit. p. 12

出 Durkheim, *Education et Sociologie*, p. 49

出 op. cit. Cap. III, 3

出 Durkheim, *Education et Sociologie*, p. 49

出 op. cit. Cap. 9

出 Ch. Cooley, *Social Organization*, P. 22f.

出 A. Vierkandt, *Gesellschaftslehre*, S. 209

出 Ch. Cooley, op. cit. p. 24

language etc.

出 B. Malinowski, *Culture*, in *Encyclopaedia of the Social Sciences*

出 R. Linton, *The Study of Man*, p. 115

出 J. L. Gillin and J. P. Gillin, *Cultural Sociology*, p. 685-686

出 op. cit. p. 24-25

出 op. cit. p. op. 54

出 op. cit. p. 54-56

出 op. cit. p. 83-91

出 op. cit. p. 91-94

出 op. cit. p. 77

出 Abram Kardiner and R. Linton, *The Individual and his Society*.

出 R. Linton, op. cit. p. 90-91

出 G. W. Allport, *Personality*, p. 48

出 Karl Jaspers, *Vom Ursprung und Ziel der Geschichts- und Kultursociologie*, S. 44-71

出 T. Parsons, *The Social System*, p. 27

出 C. Murchison, ed. *The Handbook of Child Psychology*, Chap. 9

出 R. Linton, *The Cultural Background of Personality*, p. 21

出 J. P. Gillin, *Cultural Sociology*, p. 685-686

出 J. L. Gillin and J. P. Gillin, *Cultural Sociology*, p. 685-686

出 op. cit. p. 24-25

出 op. cit. p. op. 54

にかんする文献は枚挙にいとがかない。

注脚 ラースマハ、佐々木・鈴木・谷田部訳「孤独なる群衆」

注脚 『羅叢』六二〇頁

注脚 Kant, Kritik der Urteilskraft (Phil. Bibl.) S. 301

注脚 K. Jaspers, Vom Ursprung und Ziel der Geschichte,

注脚 ハーバード大澤木訳「変貌する人間」七二〇頁

注脚 K. Jaspers, op. cit. S. 27

注脚 op. cit. S. 179

注脚 ハーバード大澤木訳「序論」一〇六頁

注脚 K. Jaspers, Die geistige Situation der Zeit, S. 5

注脚 E. Spranger, Lebensformen

注脚 Kant, Logik (Phil. Bibl.) S. 26-29

注脚 Spranger, W. V. Humboldt und die Humanitätsidee

注脚 ハーバード大澤木訳「人間はなぜか世界」一五〇頁

注脚 Hegel, Rechtsphilosophie

る。教授の在任中、この方面にかんする教授の深く広い学識に、私は教えられるところが多かったからである。教育学史の研究を背景に、教育学プロパーの問題について、更に集中的な研究をすすめる必要を痛感するようになつたのは、全く教授との遭遇の賜物である。ここに衷心から感謝の意を表したい。

なお、原稿提出後の研究によって得た視点から顧みて、気づいた若干の問題について述べておきたい。

(1) 序章では、制度的教育を意図的教育の下位概念としてあつたが、両者の関係は再検討を要する。教育実践学においては、前者については広義の教育政策学が、後者については広義の教育方法学（教育技術学）が、かなり異質的な、しかし密接な関係をもつた二つの領域として、展開されなければならない、と考えるにいたつた。

後記 「教育実践学」の領域にかんする研究は、ついに発表するところがややなかつた。教育人間学の領域について自分なりの見解をまとめるに、意外の時間を要したからである。それにしても、田花教授の退官を記念したいという気持で書いたこの論文で、「教育実践学」に言及できなかつたのは、心残りである。

(2) 右の視点から顧みると、第二章は、おもに教育方法学への展開を予想している（とくに工工において）。しかし教育政策学（教育行政財政学のほか、自成的教育制度と計画的につくられる教育制度の研究をふくめる）への展望が十分でない。とくに工の再検討が必要である。一般に、制度の限定をつけない人間生成は、ありえないからである。

(3) 全体として拙論を反省してみると、「人間は世界を必要とする

る」という狭義の“人間学的”な考え方が優勢で、逆に、「世界が人間を必要とする」（とくに、歴史的世界が一定の人間生成を要求する）という事実を、十分な重みでは取り上げていない。（同じことは、ドイツ系の哲学的人間学についてもいえるようと思える。人間の、単に世界内存在ではなく、世界内存在が、正しくつかまれる必要がある。一般に、実践は、（教育の政策的ならびに方法的実践をふくめて）、世界と人間の緊張・対立、矛盾から遂行される。）

(4) そこに、田辺哲学をつよく規定している問題意識を、教育哲学が自らの問題意識とすべき必然性がある。教育諸科学を教育実践学に媒介しようとする教育人間学は、かかる問題意識をもつて追求される教育理念によって、人間生成の実態と課題を究明しなければならない。これは今後の研究に期すほかはない。

(一九六〇年二月一八日、追記)