The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

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	https://hdl.handle.net/11094/10838
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

教育の人間学的攻究

―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……四
(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) 人間存在の世界への開放性……一九
(B) 人間生成の自然性と歴史性……二一
(C) 教育的人間学の基本的課題……二四

第一章 人間生成の課題と基底……二九
(一) 二次的人間生成の概観と課題……二九
(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
(B) 言語的行動主体の生成……四四
(C) 人格的要求主体の生成……四七

第二章 自成的教育と人間生成……五四
(一) 基礎的学習と人間的行為体系……五五
(A) 人間の直接学習の形態……五七
(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) 人格形成と教育の課題……
(A) 生産的人格の育成……
(B) 生産的倫理の基本……
(C) 生産的倫理と教育……
(二) 学習指導の原理的考究……

(第三章は(一)だけしか完了していないため、別の機会に発表する)

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った。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いことは、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、あるいはその他の諸学に、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えよう。(注一) このことを自らの課題としてはっ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)―のなかで、自らの存在理由を主張することができるであろう。(注二)

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っている。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っきりとは示めしてくれないように思える。シュライエルマッヘル Schleiermacher, 1768-1834 やヘルバルト Joh. Fr. Herbart, 1776-1841 いらい、相次いで提出されたいくたの教育学体系は、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っ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。(注三) 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、精力の大半をそそがざるをえなかった。それは、名実ともに教育学者になろうとする年来の念願を果たすための第一歩として、私にとっては、止むをえない方途であったというほかはない。

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ったいくたの課題のまえに立っている。理論の面で以前と最

もちがっているのは、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 がいちぢるしい変貌をとげ、見渡しがたいほどの分化、発展をすすめつつある以上、それについて研究する教育学もまた、それに応ずる発展を余儀なくされるのは当然である。(注四)

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ろう。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）としてみることができる。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であろう。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（単数形）を提唱する人々もある。(注五) ところで教育現実は純粋に客観的なる「事実」としてはあつかいきれない行為的・実践的な性格をもっており、まさにこのことのゆえに教育現実 Wirklichkeit←wirken なのである。(注六) この面に注目すれば、そこに教育実践 pädagogische Praxis が際立ってくる。この教育実践の在り方を研究するところに、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。(注七)

さて教育諸科学は、教育事象をかたちづくっている個人的なら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 faites 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。ところで、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ろうし、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ろう。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綜合するかが、問題になるからである。そのさい、心理学を中心とする人間諸学の綜合、あるいは広義の社会学を中心とする社会諸学の綜合は、比較的に容易であるかも知れない。このような綜合を教育事象に焦点づけて試みるところに、広義の教育心理学と教育社会学が成立するといってよい。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て、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ってくる。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。教育観といってもよい。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、教育哲育を一定の哲学体系から演釈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ない。そこで、問題は再びさきの地点に立ち戻ったことになる。私自身このような堂々めぐりをくりかえしてきた。これを単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。

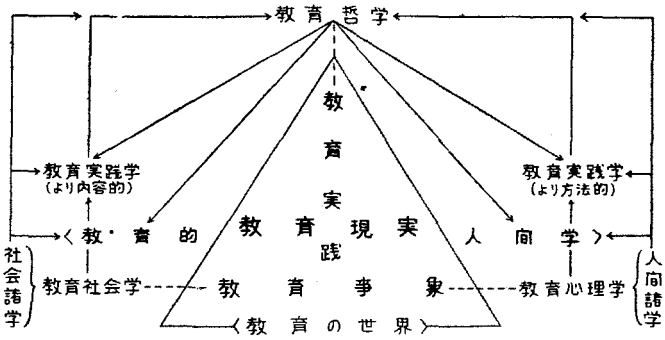
私は、数年前から、教育を「人間の生成」としてみる視点から、自分の教育理念を究明し把握しようと企ててきた。そして、教育諸科学の研究成果を、人間生成の理念から選択し綜合する試みに着手した。かかる試みによって「教育人間学」が構築されるであろうというのが、私の見透しであった。

さきに大阪大学文学部『創立十周年記念論叢』(注八)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っただけでなく、教育事象さえも正面から問題にはしなかったからである。それは、教育の世界 Erziehungswelt にはいって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よう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って、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。

そのまえに、『論叢』では出さなかった上述の私見を図式的に整

理しておこう。

下の図によっても示唆されているように、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って、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っている。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・哲学的追跡によって果たそうとする。したがって、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―つまり人間存在 Menschsein の本質を、あくまでも「生成の相の下で」 sub specie generationis ―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、少しく立ち入っ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。もし教育をもっ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ったにちがいない。いわんや歴史時代の人類で、何らかの教育を経験しなかっ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えないといっても、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。いっ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も、人は困難がむしろ倍加されることを感ずるであろう。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

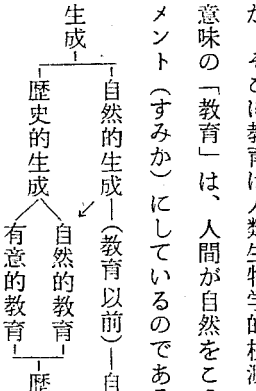
（自然的教育と意図的教育）

「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って、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え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。この問題のたちいった究明は、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綱」にたとえられるであろう。より正確にいうならば、「自然によって歴史へと差向けられた動物」、したがって「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。(注八)

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っている。しかし本格的な意味の「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。



(1)　**自然的人間生成と自然的教育。**「自然的」という概念には、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っ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、デイルタイが「自然的諸体系」natürliche Systeme と名づけたラートケ Ratke やコメニウス Comenius の「自然的教育学」natürliche Pädagogik(注九)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。そこでは、「自然」は存在であるとともに、人間がそれにのっとるべき規範であった。ルソー J. J. Rousseau, 1712-1778, 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観があらわれていると見てさしつかえない。(注一〇)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ったから、はっきりと生物学的

生成という意味の自然的人間生成の観念は、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っきりと分節させ、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。彼は発展 entwickeln する宇宙のなかで、人間がいかに出来てゆくか（Bildung der Menschheit）、―つまり〝人間の生成〟について、深い思索をおこなっている。ヘルダーによれば、自然は内的なつくる力 innere Bildungskräfte にみち、かたちづくるはたらき Formung（形成）への衝動をそなえている。（彼の自然は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「造化から手放された最初のもの」der erste Freigelassene der Schöpfung といわなければならない。(注二)

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 をもっていることを物語っている。まさにこの自由なる人間において、自然から「理性」Vernunft への方向転換がおこなわれたのである。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 Vernunftfähigkeit begabtes Thier (注三) とよび、人間は「自分をなにものかにしなければならない」sich zu etwas zu machen hat といい、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。(注四) しかしヘルダーにおいては、自然から理性的人間への転換的・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こそが、「人間の人間への教育」Erziehung des Menschen zum Menschen ―つまり人間の生成―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。むろんそこには、なんらかの有意的教育もふくまれている。

(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っ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ことをさけ、めぼしい二、三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 tiefere Schicht に教育の事実が成立していることもありうる。(注二)

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、教育を或る大人と子ども、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って、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（フィッジャーの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」が対象とするような、教育の意図・目的・方法・施設・組織をもっ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。(注三)

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—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-fomal. 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 といわれることもある。

(B) 人間生成の自発性と他動性

（自己教育と他者教育）

「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」Fremderziehung（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 ということができる。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ってよい。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	有意的教育

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っている。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、その他いくたの教育社会学の体系をあげることができる。しかしいまは、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いる。(注一六)

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、もっ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っ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、これまた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あい、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・方法などが綜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る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な

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綜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ほかならない。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、今日のパースナリティー(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、以前の人間観が素質決定論的であったからであろう。第二に、右の人間観では、「生まれる」ということが「ひととなる」こ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」にぴっ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てくることに気づくようになった。記憶に残っている主要なものをならべてみよう。

(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いる「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 というバルトマンの文章をあげることができる。[注二五] 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こう。「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.[注二六]

(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」と直接に結びあっ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とら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.[注二七]

ゲーテの有名な「汝自身になれ」Werde, was du ist!（汝がそれであるところのものになれ）という言葉も、実存的人間生成と解することができる。ハイデッガーはいう。「現存（人間）の存在は了解とこれの企投的性格によってその体制を維持できるが故にこそ、また現存はそれが成るところのもの或は成らないところのものであるが故にこそ、現存は了解的に自分自身に〝汝がそれであるところのものに成れ〟ということができるのである。」[注二八]

右にゲーテとハイデッガーの言葉をとくに出したのは、「生成」という概念が、宇宙の生成とか、植物や動物の成長のような、単に自然的・自生的な過程だけを意味するのではないかという、私にこれまであたえられた批判や疑問に応えんがためである。生成には、自然的生成、歴史的（社会・文化的）生成、実存的生成の、三つの位相がふくまれている。それらが相互にいかなる関係にあるかは、本文において考察することにする。

(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たない。次に、私自身の考え方を述べることにする。(a)右によっ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)さらに人間の生成は、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）とをわけることができるであろう。

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。これに対して、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）を中軸に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。

時間的＼空間的	「個体」的生成	「集合」的生成
生物学的生成	個体発生（発生）	種属発生（進化）
歴史的生成	個人の発達（勝義の人間生成）	社会の発展
	狭義の人間生成	広義の人間生成

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は発展せしめる機能・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ろうか。むろんそうであってはならない。では、そうならない保証はどこにあるであろうか。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ない。

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・社会的なる世界の内に存在し、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、生活を営な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。

要するに、人間は、歴史的・社会的・文化的世界の内に存在し、世界内存在として〝歴史的〟に個体的生成をとげてゆくのである。したがって人間の個体的生成は、当然、彼がそこに存在する世界の歴史的・社会的・文化的諸条件によって限定されている。だからこれらの条件を正しく分析し、それぞれの時代や世界における諸条件の全体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ほ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。

（C）教育形態的の発展三層構造

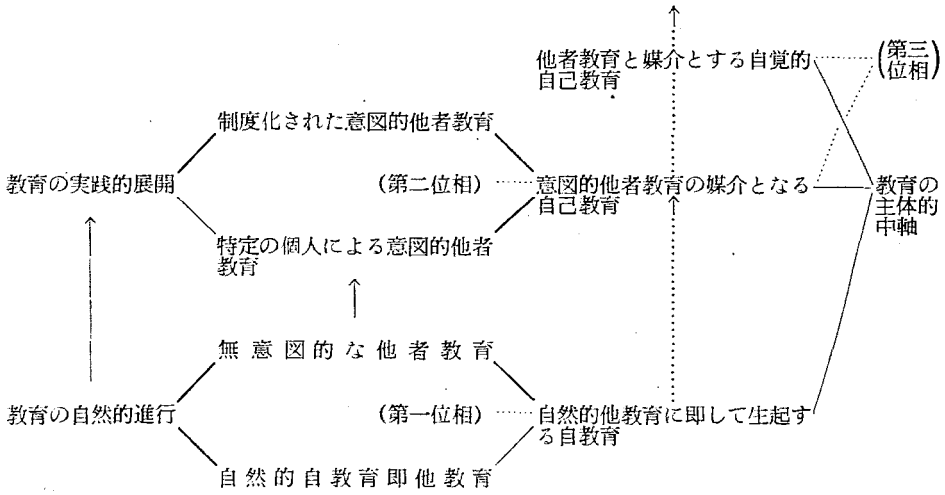
私は右に述べた視点から人間の生成を追求し、これを主体的中軸にして教育形態の生成的連関をとらえるであろう。このねらいを達成するために、さきに分析した教育の諸形態を、次の三つの基本形態に統合することにしたい。

(イ)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」

(ロ)意識的に、あるいは教育的意図をもって遂行される他者教育と、それの媒介となる自己教育。――「教育の実践的展開」

(ハ)意識的、あるいは自覚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」

(1)　**教育の自然的進行**。教育は〝種属史〟的にも〝個体史〟的に



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、もっとも始源的 primary な形態は、「自然的自教育即他教育」と名づけることができるであろう。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発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発音をしたときに大人がこれをただす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っていなくても、しかしなんらか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ってよかろう。したがって、それはもはや純粋の自然的な生起ではない。それは他者（多くは大人）の個人的イニシァ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ァ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、したがっ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、これまた多様である。それについては後でふれる機会があろう。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

要とするようになったとき、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、制度的形態をとって成立する。それには「学校」的施設をもったものもあるし、もたないものもある。前者では、多くは専門の「教師」がそれに当っている。

さて制度的教育の成立事情もまた、歴史的・社会的・文化的条件によって多種多様であり、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あいが少なくないということである。一般に個々人の個体的生成も、かかる目的にむかって規定される。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、今日まで、きわめてまれであった。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、他者によって自然的に教育され、あるいは意図的に教育されるいずれのばあいにも、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ればならない。したがって、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っている。このことは、すでに以前から教育学でいわれてきた。実をいうと、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、もっ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ず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っ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っている。他動と自発とが相即しあっているわけである。かように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・能動の関係にたっているだけでなく、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、子どもは単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、あるいは逆の態度をとる。生徒は単に教師の音声的刺戟に反応するのではなくて、「1の$\frac{1}{10}$は0.1である」という教師の教えを、自分のすでにもっている数学的知識にもとず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うことができる。

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、自発性は単に〝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っきりととりだしたものが、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・アルファーの部分がある。自己教育それ自体は、封建的人間への自己教育でもありうるからである。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って、その目的に合うように、どのようにでも自分で自分を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。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を教育することのできる主体、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。

とはいえ、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。世界の内に存在する人間は、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って示めしたあのような高さにまでも進められることもある。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

㈠と㈡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攻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ことにする。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 の動物理論によって、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」Weltoffenheit にもとめていらい、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。(注二) ハイデッガーの「世界内存在」In-der-Welt-sein さえも、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 の二つの領域に峻別し、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て、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。(注三) 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 existentiale Pädagogik に組みするのではないが、シェーラーの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。(注三三) 少なくも、はっ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っていったとはいえない。私が『論叢』の拙論で言及したゲーレンの人間学は、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。(注三四) しかし彼の人類生物学は、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。(注三五) リットはゲーレンの人間学に哲学的批判を加えている。(注三六) 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。とはいえ、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 に立脚する人間観に批判を加えたことは、教育理念の探求にも重大な影響をあたえるはずである。(注三七) 私が『論叢』で一見教育学とは無関係な非教育学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う。

(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、単に人間有機体の内的成熟による自成的過程ではなく、成熟にともなって高まる自発性、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っ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っている。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）を学習によって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」といい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 としてとらえた。(注三八) 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、猿などとちがって、人類の幼児は、物がうまく把めるようになるまでに、いくたの試行をくりかえさなければならない。(注二八) そしてカストナー 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ったとき、人間独自の把握動作が完成されるのである。(注二九) この事実と、ヴィオー G. Viaud がブータン Boutan の実験について指摘した事実など(注三〇)から、人間特有の即物的知覚と動作、さら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、さらに「我れ把む故に、人と成る」というべきである。Greifen は Begreifen につうずる。

(c) 最後に、人間特有の言語生活に着目してみよう。言語生活には前言語的発声 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世界へと開く通路である。ビューラー Karl Bühler もいうように、喃語には生物学的な意味の主体がない。それは、「持主ののない財宝」であり、しかも「あらゆる意義、あらゆる意味」を担なうことのできる言語活動へと発展してゆくのである。(注三一) それをマッカーシー D. McCarthy によってふえんすれば、喃語的レパートリーは、あらゆる国語の母音と子音をふくむほどの広般なヴァラエティーをもっている。(注三二) そこには、プレ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いる。(注三三) 言語へと発展する喃語にこそ、歴史的世界への人類幼体の開放性がはっ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、劃期的な現象である。

(B) 人間生成の自然性と歴史性

直立歩行と、それにひきつづ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、その後に発達するさまざまの技能は、幼児の人間存在を物的世界 Dingwelt にむかって開いてゆくであろう。右が環境世界 Umwel 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、それにひきつづく言語生活の発展によって、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、わずかではあれ、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いる。[注三三] 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ない。発達心理学は人間生成論へ発展してゆかなければならないであろう。

(a) 均質平衡と上位平衡。右にの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。そのばあい、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ャノン、[注三四] 一般行動についてはレヴィン、[注三五] 学習行動についてはハル[注三六]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ることを指摘し、「緊張解消」には「緊張産出」tension-generation が先行することを強調して、シューパーステーシス superstasis（上位平衡）という概念を提出している。[注三七] 人間の発達は、なによりも、上位平衡実現の過程としてとらえられなければならない。身体と、その生理過程についていえば、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、ジャネ 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。[注三八] 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。[注三九] 心理学的緊張はさまざまの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単にホメオスタティックな行動ではない。予先行動は、いうならばシューパ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、予先行動はシューパースタティックであるといわれる。[注四〇]」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覚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、レーウィット K. Löwith 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、人間があっ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。」(注四三) 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 には、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、複雑にからみあっている。歴史主義は人間存在の自然性を不当に軽くあつかっているように思える。だが、レーウィットのように、「文化と野蛮の差異も、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、(注四四) 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ったように「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、不変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」。反対に進歩的な人たちは、「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

益な規範や制度が、人間を永久にその型の通りにつくってしまい、人間の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う」からである。「人間は都合の悪い条件にも順応し得ることは事実であるが、このような順応の過程において、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」[注四五]

(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があるにせよ、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。[注四六] カントのいわゆる「非社交的社交性」ungesellige Geselligkeit も、それと同じである。カントによれば、人間は、一方で自分を社会化 sich vergesellschaften し「社会へ入ってゆこう」とする要求をもち、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う」alles bloss nach seinem Sinne richten とする傾向をもっている。カントはここに、「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。[注四七] 人間にみられるこのような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っている。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 とい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、多くの人たちは看過している。むろん、個別化の一面のみを強調する旧い人格主義は、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は、本稿のいたるところで言及するであろう）。

（C）教育人間学の基本的な課題

以上によって、私は、人類生物学的次元をふまえ、さらにそれを超える広義の歴史的次元を展望しつつ、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ふくみつつ、またそれを深めつつ、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、このような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いる。彼によれば、自然的人間学 physiologische Anthropologie（自然人類学）は、「自然が人間からつくりだすもの」 was die Natur aus den Menschen macht

を研究し、実用的人間学 pragmatische Anthropologie は、「自由に行為する存在としての人間が、自分自身からつくりだすもの、あるいは自分自身からつくりだし得るもの、またつくりだす可きもの」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。(注四〇) 前者は一次的人間生成の問題であり、後者は二次的人間生成の問題である。

だが、カント自身がはっきりと生成論的 "genetisch" ―あるいは人間生成論的 "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、そのことを暗示している。周知のように、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。

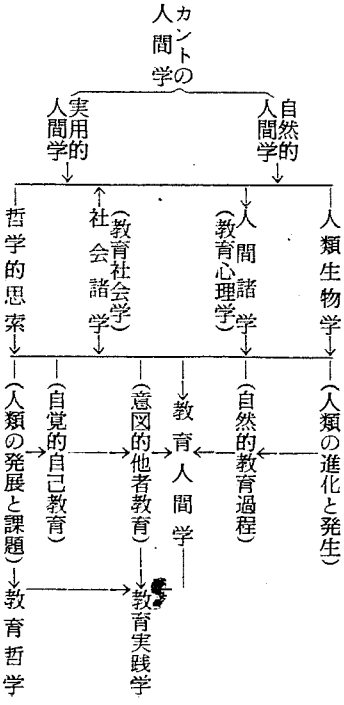
(a)人間は何を知り能うか。Was kann der Mensch wissen?（形而上学）

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

(c)人間は何を願い得るか。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えいれることができよう。前の三つの問は最後の問に関係するからである。」(注四一) この見解は、いちおう支持されてよい。だが、生成主義の見方からいえば、「人間とは何であるか」という問と同時に、「人間は如何に、何に成るか」Wie und Was wird der Mensch? という問が問われなければならない。「本質への問」が、「生成への問」との密接なる連関において問われなければならない。生成への問を抜きにして本質 Wesen への問を立てるとき、私たちは過去 das Ge-Wesen-es に目を向けている。その目を未来に転向されるのが、生成 Werden への問である。教育学思考 pädagogisches Denken は、生成への問にむかって本質への問を立てようとする。この問を、人間生成にむけ、それに解答しようとするのが、教育人間学にほかならない。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、「教育の人間学的攻究」を企てようとする。細部にはいってゆくまえに、教育人間学の位置づけと問題領域を明かにしておこう。(注四二)



注一　Vgl. Erich Weinger, Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, 1952. ―本書によって、今世紀十年代頃からドイツの教育学界で活潑に論議された教育学の自律問題 Autonomie-frage の帰趨も、ある程度うかがうことができる。なお次も参照。G. Geissler, ed. Das Problem der pädagogischen Autonomie

注二　Karl Jaspers, Die Idee der Universität, 1946 .Kap. 7 森昭訳「大学の理念」第七章。

注三　私は田花教授との接触によって、このことを近来ますます痛感している。教授との遭遇は、学生時代に「教育学」を本式に学ばなかった私にとって、きわめて貴重な体験であった。これまでのうちに教授の教育学史的学識から十分に学ばなかったことが、今になってくやまれる。

注四　教育現実、教育実践、ならびに教育事象の語を、フリットナーも用いている。前の二つの概念使用は私とほぼ一致するが、フリットナーは教育事象の語を、これら両者を包括する概念として用いているようである。Wilhelm Flitner, Allgemeine Pädagogik, 1950, S. 21-22

注五　例えばデュルケム Émile Durkheim, Éducaion et Sociologie, 1900. クリーク Ernst Krieck, Grundriss der Erziehungswissenschaft, 1936. Philosophie der Erziehung, 1922. Erziehungophilosophie, 1930. などが、かかる企図をしめしている。

注六　ペテルゼンはいう。「教育現実を、……われわれは、……活動的行為において体験する。」Peter Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, 1931. S. 52

注七　教育学 Pädagogik の語源（パイダゴーギケー paidagogike）ならびに語義の史的変遷については、ここでは立入らない。事実科学としての教育科学が成立して以後は、主に方法的教育実践について研究する分野を、狭義の「教育学」（ペダゴーギク）と呼ぶと解して大過ない。「教育学」をクリークのように、教師と生徒の個人的・意図的教育関係にかんする学として極めて狭く限定して考える必要はない。

注八　大阪大学文学部『創立十周年記念論叢』の拙論を参照。（以下『論叢』と略称する。）

注九　Wilhelm Dilthey, Gesammlte Schriften, Bd. 2 und 9

注一〇　J. J. Rousseau, Émile, ou l'éducation. Livre 1

注一一　J. H. Herder, Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit

注一二　Kant, Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (Akad.) Ausg). S. 321

注一三 Kant, Über Pädagogik, (Phil. Bibl.)森昭「カントの教育思想の研究」（大阪大学紀要、第四号）

注一四 Aloys Fischer , Leben und Werke, S. 25f.

注一五 Ernst Krieck, Philosophie der Erziehung, S. 43f.

注一六 op. cit. S. 195f.

注一七 Nicolai Hartmann, Das Problem des geistigen Seins, 1933, S. 216

注一八 Kant, op, cit. S. 195

注一九 Karl Jaspers, Einführung in die Philosophie, 1953, S. 72

注二〇 Martin Heidegger, Sein und Zeit, S. 145

注二一 Max Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos, Ⅱ.

注二二 M. Heidegger, Kant und das Problem der Metaphysik, S. 199-204

注二三 M. Hiedegger, Sein und Zeit, S. 34

注二四 Arnold Gehlen, Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt, 1940.

注二五 Adolf Portmann, Biologische Fragmente, zu einer Lehre vom Menschen, 1944.

注二六 Theodor Litt, Mensch und Welt, Grundlinien einer Philosophie des Geistes, 1948, S. 287-316.

注二七 Vgl. Helmuth Plessner, Die Stufen des Organismus und der Mensch, 1928. F. J. J. Buytendijk, Wege zum Verständnis der Tiere, 1939. Wesen und Sinn des Spiels, 1938.

注二八 M. Scheler, op, cit.

注二九 Carl Murchison, ed. A Handbook of Child Psychology, 1933, Chap, 5.

注三〇 Leonard Carmichael, ed. Manual of Child Psqchology. 1946, chap. 6

注三一　ヴィオー、村上訳「知能」四四―四五頁

注三二　Karl Bühler, Die geistige Entwicklung des Kinds, S. 224.

注三三　C. Munchison, op. cit, p. 388.

注三四　H. Plessner, Lachen und Weinen, S. 11

注三五　『論叢』六一八頁

注三六　Canon, The Wisdom of Body, 1937

注三七　Kurt Lewin, Principles of Topological Psychology, 1936

注三八　Clark D. Hull, Principle of Behavior, 1943

注三九　Kluckhohn and Murray, Personality, 1953 p. 33-37

注四〇　フィルー、村上訳「精神力とは何か」二五頁以下

注四一　『論叢』六二六頁

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

注四三　岩波「現代思想」別巻、レーウィット「人間と歴史」六頁

注四四　右、九頁

注四五　フロム、谷口、早坂訳「人間における自由」三七―三九頁

注四六　右、六一―六三頁

注四七　I. Kant, Geschichtsphilosophie (Phil. Bibliothek) S. 8-9

注四八　I. Kant, Anthropologie S. 119

注四九　I. Kant, Logik (phil. Bibl.) S. 27

〈追記〉　六九頁でのべた、「人間生成」と「社会過程」の関係についての私見は、はなはだ不十分である。その後、教育研究の根本にふれるこの問題について思索をすすめ、両方を包括しうる（と私には思える）高次の視点が得られた。この視点から(一)の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ことにしたい。

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、人類生物学をはじめ人間諸学 human sciences の認識と社会諸学 social sciences の認識を媒介とし、哲学的思索によって、人間の生成について研究する。研究は、生命と自覚の両極におよび、生命的存在から自覚的存在にいたる生成に向けられている。この人間生成の過程を、例えば、田辺博士のいう生命存在論と自覚存在論とを生成論的に媒介しようとする方向に追求するならば、そこに「哲学的人間学」が展開されるであろう。「教育人間学」は、そのような哲学的追求を中軸として、自然的・意図的教育が人間から作りだし得るもの、また作りだす可きものについて研究しようとする。教育的人間学は、哲学的人間学とともに人間生成論に所属するが、同時に、教育学にも帰属する。もっとも、それが教育学的 pädagogisch な性格をつよく帯びるか否かは研究のすすめ方にもよるであろう。私は可能なかぎり、教育学的な方向へ研究をすすめてゆきたい。〝哲学〟の立場からみれば、わずらわしい問題や、さして重要とは思えない現象が、教育学的人間学ではとりあげられるであろう。だが、「我れ考う、故に我れ在り」といいうる自覚的人間も実は、「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らば、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)　二次的人間生成の概観と課題

〈梗　概〉

(A)　発達段階の区分

(1)　身体発育の充実と伸長

(2)　意識の主観化と客観化

(3)　感情生活の高揚と安定

(4)　精神分析学的段階区分

(5)　社会心理学的段階区分

(B)　人間生成の課題

(1)　自然的発達課題

(2)　発達的社会課題

(3)　歴史的社会課題

(4)　人格的生成課題

(C)　発達と人間生成

(1)　成熟的条件と学習の進行

(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 であるとすれば、後者は発生的・発達的な見方 genetische Sicht である。これらは、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、特有の仕方で綜合するところに成立する。両者の生成哲学的綜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[注一]、他方では成年式 initiation ceremony などが物語るように、それがなんらかの社会的意味をもっている点に、大きな特長がある。ヘッファー H. Hetzer はいう。「人間生活のあらゆる永続的な秩序は、各人に、年令すなわち発達段階に応ずる位置 Platz と意義 Gewicht をあたえることによって、存続するのである。」[注二] 位置と意義は、社会的地位 status・役割 role といいかえてよい。しかもそれらは、同時に、発達の主体に対して、人格的な意味をもっている。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、さまざまの視点から、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っているようにみえる。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いるのかも知れない。

(1) **身体発育の充実と伸長**。例えばシュトラッツ 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長期との交替として、発達段階を区分した。[注三] 彼とツェラー

C. A. Zeller は、スキァモン R. E. Scammon が分析した身体発達の四系統のうちで、とくに一般型について研究したといえる。スキァモンは、いっそう包括的な視点から四つの系統（一般型、神経型、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。[注四] 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常識にたいする挑戦といってよい。また、久しく教育の目的とされてきた人間の調和的完成 harmonische Ausbildung という有機体論的 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。それに代って、いわゆる弁証法的 dialektisch 区分が提出されている。例えばトゥムリルツによれば、シュトラッツ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。[注五] さらにビューラー夫人は、「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、主観と客観の関係に、弁証法的律動のあることを証明しようとした。[注六] 牛島氏もそれを採用し、「発達弁証法」と名づけている。[注七]

(3) **感情生活の高揚と安定**　ジァン・パウル Jean Paul の小説『生意気盛り』Flegeljahre (1804) の影響であろうか、或は、これを生んだ浪漫的な気分のゆえであろうか、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。[注八] ブーゼマンは、包括的な視点から、第一・第二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っているのである。[注九] この意味で階層論的 schichtentheoretisch な区分ということができる。（詳しい解説と批判は別の機会にゆずることにする）。

(4) **精神分析学的段階区分**　周知のようにフロイトは、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。エリクスン E. H Erikson は、それに立脚しつつ、しかし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。[注一〇] とくに彼がそれぞれの発達段階に解決さ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って注目されてよい。

(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・人格的な意味をもち、主体がそこで生活し人間として生成してゆ

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、主体が所属し経歴する集団によって、発達を段階づけている。(注二) 清水博士も同様の視点を採用している。(注三) 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っているが、ヤング等の敍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

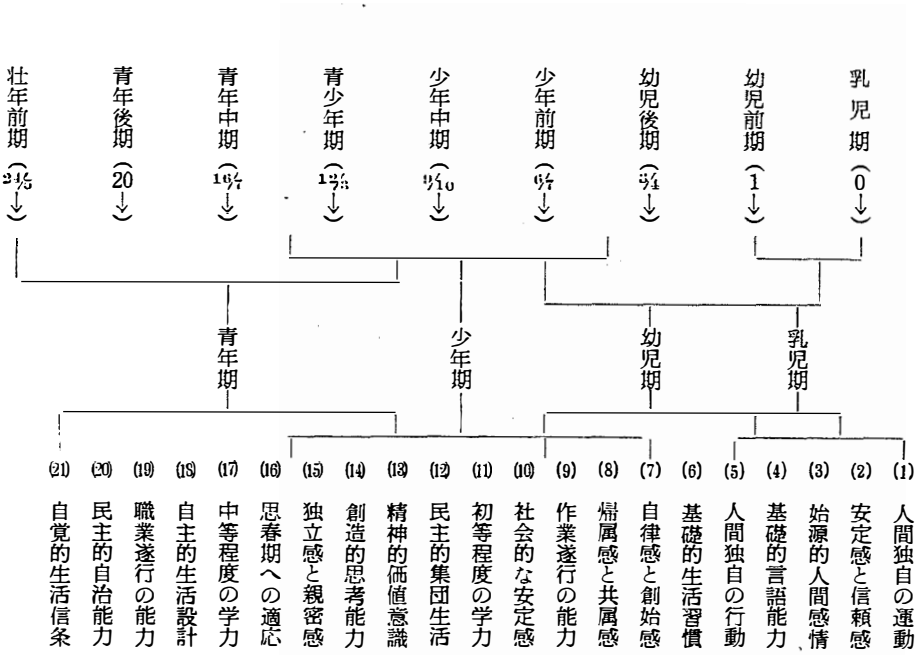
私は発達段階区分の代表的な試みについて概観した。しかし一義的区分はありえないという結論に傾いた。にもかかわらず、人間が発達的に変化し、少なくも数年毎にちがった特長をあらわすという事実は、否定することができない。この事実があるにもかかわらず、発達段階の区分が困難なのは、人間生成の事実が多様な側面をもち、また、そこにいくたの変異があり、物理的自然現象のような一義的法則が抽出できないからである。これは一つには、人間存在の多面性あるいは多層性に由来する。身体についてさえ、四つの発達型があった。意識の発達はいちだんと多様かつ複雑である。それと関連して、人間生成を規定する自然的条件と歴史的条件が問題になる。シュトラッツやスキャ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）に見るごとく、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、いっそう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るため、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うこともありうる。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、人間には純粋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。したがって、まず、多少の振幅をもっ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ろう。

ところで大切なのは、いかにして各段階の特長を全体的・綜合的

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。(注三)

下の表に示したように、乳児期に五、幼児期に七ないし九(2)と(10)をふくめて)、少年期には九ないし一〇、(16)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、自然必然的に起ってくるものがある。(1)・(2)・(3)・(5)・(9)・(16)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、その他さまざまの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、それにもとずいて(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」も課題的性格をもっている。

(2) **発達的社会課題**　右の(9)と(16)において最もはっ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たがって(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、自然的教育によっ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、歴史的社会課題ということができよう。かかる性格を帯びた課題としては、

右のほか、とくに(11)・(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(17)「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って、(12)「民主的集団生活」をいとなみ、(14)「創造的思考能力」を身につけ、(18)「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**　人格と道徳をもっ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・間接の関係をもっている。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っているのは、(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っている。道徳教育においては、さらに、(6)・(12)・(13)・(13)・(19)・(20)の課題達成と、(21)「自覚的生活信条」の確立が大きな意味をもってくる。(注18)

(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、必ずしもそうでないものがある。いずれのばあいにも、人間がそこで生成をとげゆく世界は、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つ、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〟の生成に迫まることにある。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（身体と精神の分極）

(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 Erwrbung（ライフェン レルネン）をはじめ、素質と環境、本性と育成（ネイチュアナーチュア）成熟と学習など、二つの因子の関係としてとらえられる。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、発達を両因の輻輳とみる輻輳主義 Konvergentismus をとなえたことはよく知られている。(注一四) 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、両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。(注一五) 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視点をもっている。(注一六) コフカ、ジャーシルド、(注一七) ホイーラー(注一八) 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っている。

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

或る時期に、それより早くもなく晩くもなく、「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ろう。「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。ジャーシルドがとくに、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関係するもっとも基礎的な〝学習〟の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、少なからずのこっている。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んする学習を、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〟に関係するだけでなく、〝意識〟にも関係する。むろん行動と意識とは、有機的に結び

あっている。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[注三]、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ゆくのである。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（ディルタイのいわゆる獲得連関 erworbener Zusammenhang）を、もっぱら「習慣」としてとらえている。ラヴェッソン Ravaisson[注三]・ジェイムズ・デュウイなどの哲学者や、ハル[注三]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、リボー、ビールブリエ、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―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って、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〟の固執なのである。……自動車の操縦ができる（習慣をもっている）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。」[注三]フィルーは結論としていう。「習慣は行動運動面に、記憶は観念表象面に関連している。」[注三四]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、あるいは不当に軽視している。もっとも、習慣と記憶は、フィルーがいうほど、きっぱりと区別できない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〟になった身体行動 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ない。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、単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。右の事実をはっ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）に特徴をもっているだけでなく、未来との関係においてもまた著しいもっている。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。ここに人間のもっ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、ジァ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。

ジァーシルドは、発達にかんするいくつかの原理をあげている。(注三六)

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。（上段がジャーシルド、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――顕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

ジャ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溢ともいうべき仕方で、自発的（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〝自覚的〟なか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った非均衡的発達である。だからそれぞれの発達段階には、固有の顕著 preeminent な傾向性がある。これが「顕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。α、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。β、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。γ、さらに、主体の要求や関心が、発達を自覚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、それの自覚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ない。一般的に、より高次なる生成といっしょに、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、より豊かたな創造の自由が実現できるという一面がある。これを私は「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」たるべく課題づけられた人間の生成は、未知なる未来への「冒険」Wagnis をふくんでいる。

(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って、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ない。それは一方で、学習によって技能・知識・態度・心情を獲得しつづける過程であるが、他方からいえば、獲得連関を不断に再構成する過程でもある。不断に新たなる課題の前に立つ人間にとって、「獲得連関再構成の原理」は、一種の命法（インペラティーフ）の意味をもっている。デュウイが「より以上の成長」more growth を道徳の最高原理としたゆえんも、それによって理解できる。それは生産的人格 productive personality の基本的特質といえよう。

(e) では、いかにして獲得連関の意識的・自覚的な再構成がおこなわれるであろうか。一言にしていえば、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。未来はさまざまな仕方で先取されるであろう。α、知的・認識的な性格をもった予測もある。β、欲求的目的のように、行動的・実際的な性格のつよい未来の先取・企投もある。γ、自分自身の未来に対する関心（ハイデッガーのいう「ゾルゲ」Sorgeや、ボルノーのいう「希望」）のかたちをとることもあろう。δ、あるいは、いっそう巨視的な歴史的未来が予測されることもある。いずれにせよ、未来を先取し企投する行為によってこそ、人間は創造的生成をとげてゆく。私が「未来企投的行為の原理」を発達の最高原理とするゆえんである。それは発達心理学の原理というよりは、人間生成論の原理である。（注二六）

注一 John Fiske, The Meaning of Infancy, p. 11

注二 Hombourger-Simonic, Pädagogische Psychologie, S. 23

注三 C. H. Stratz, Der Körper des Kindes und seine Pflege

注四 L. Carmichael, ed. Manual of Child Psychology, p. 301

注五 Otto Tumlirz, Einführung in die Jugendpsychologie

注六 Charlotte Bühler, Kindheit und Jugend. S. 393-396

注七 牛島義友「青年の心理」

注八 Adolf Busemann, Krisenjahre im Verlauf der menschlichen Jugend, S. 31 f.

注九 op. cit. S. 192

注一〇 Kluckhohn and Murray, Personality, p. 184-225

注一一 Kimball Young, Personality and Problems of Adjustment

注一二 清水幾太郎「社会的人間論」

注一三 フリットナーも私と同様の見解を表明している。「……それぞれの年令段階は、そのつどそれの〝世界〟ihre Welt とそれの〝課題〟ihre Aufgabe をもっている」Flitner, Systematische Pädagogik S. 96 それにつづく文章も、後の本文との関連において注目されてよ

い。「人間は、それぞれの段階において、段階の充実と、次の段階の萌芽にむかって可塑的 bildsam である。」

注一四　ハヴィガースト（Robert J. Havighurst, Human Development and Education 荘司訳「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ている。私の見解との異同については、ここで詳述するひまはない。

注一五　William Stern, Person und Sache,. Bd. II S. 95

注一六　E. R. Hilgard, Theories of Learning, p. 259

注一七　Kurt Koffka, Die Grundlage der geistigen Entwicklung, S. 28-30

注一八　Arthur Jershild, Child Psycholhgy, p. 39-40

注一九　R. H. Wheeler, The Science of Psychology

注二〇　『論叢』六二五頁

注二一　ラヴェッソン、野田訳「習慣論」

注二二　C. D. Hull, Principle of Behavior

注二三　フィルー、村上訳「精神力とは何か」二〇頁

注二四　Henri Bergson, L'évolution Creatrice

注二五　A. Jershild, op. cit. Chap. II

注二六　教育心理学の専門家でない私は、人間生成論のなかに、教育心理学を「止揚」できるなどと考えてはいない。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広場を、私なりにつくりだそうと試みたにすぎない。

（二）二次的生成の心理的条件

〈梗　概〉

(A) 意識的活動主体の主成
　(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) 身ぶりのもつ言語的機能
　(2) 人間存在の言語・行動性
　(3) 言語学習の人間学的意義

(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った人間は、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ってゆく。

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てゆく人間生成の層である。(C)では、この過程を、とくに「人格的要求主体」への人間の生成に焦点づ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え、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。「カエルは刺激によって動かされるのではなく、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 dem Reiz nicht bewegt, sondern nur gereizt, und „er" bewegt „sich" daraufhin.(注一) 人間もまた、かかる自己運動的主体 sich-bewegendes Subjekk 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「おのずから動く」というだけの自働的自己運動であるが、(b)生後数カ月もたてば、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)さらに二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」とでもいう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 といわれるものは、意識的自己運動から発展してくる。

(2) 知覚運動的意識

有機体の行動（自己運動）は、知覚・運動神経によって統制されている。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さいに、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。デュウイ(注二)でもそうであり、ベルクソンでもそうである。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、意識がとらえられている。この考え方は、基本的には正しい。しかし人間のばあいには、さら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比が相対的にも絶対的にも大化している事実から説明しようとした。(注三) もっとも、(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ろう。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、ヘッブ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、もう少しくわしく述べておこう。

ゲシュタルト派は、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シュタルトの知覚が成立することを、実験的に証明した。ところでヘッブは、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。

ゲシュタ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。これに対してヘッブは、三角の図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 が形成されて、〝三角形〟の知覚が成立するまでに、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。

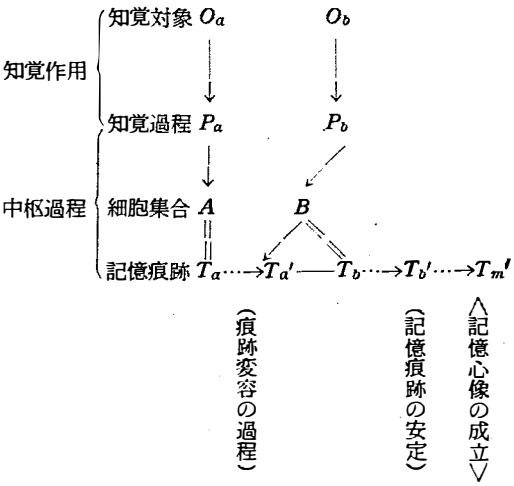
すなわち▲ABCの知覚は一挙に成立するのではない。まず、A・B・Cのそれぞれの角（ならびに線分）を注視するはたらきに対応して、a・b・cの細胞集合が連合領に成立する。最初は三角形にとって本質的でない他の感覚的諸刺激もはいってくるし、運動性反応（例えば眼球運動）もおこなわれる。しかしやがて、それらは▲ABCによって喚起されるa・b・cの細胞集合の体制化から脱落し、最後にa・b・cがゲシュタルト派のいう〝全体〟を構成する。(注四)

(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、知覚のばあいよりもいっそう遅延し、ここにこそ不適応の様相がはっきりと現われる。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対して、本質的な意味をもっているのである。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。

今はヘッブよりも複雑な事例をとりあげ、彼の仮説を大きく修正しつつ、私見を述べてみよう。子どもがあるイヌのイメージを、ある程度はっき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、そのイヌをさまざまの状態で、さまざまの視点から知覚し、そのつど、イヌ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ポチ、Bは歩いているポチ等々である）。さて、明日その子がポチを見たとき、それがとなりのポチだと分るようになるには、ど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、まずそのイヌを目撃する実際の知覚過程P_a・P_b・P_c……があり、それぞれの知覚過程は記憶痕跡T_a・T_b・T_cを中枢に残すであろう。六月六日のポチの知覚によって成立した痕跡T_aは、時間の経過にともない、ゲシュタルト派心理学でいう「痕跡変容」の法則[注五]によって、八日頃にはT_a'になっている。そのさいウルフF. Wulfのいう「構造的変化」（自働的変化）によって、痕跡T_aは頭と胴体と四本の足くらいに単純化され、もしイヌが際立ってシロかったり、ワンワンと吠えたりすれば、この点がとくに強調化pointierenされるであろう。さて八日に、歩いているポチを目撃するとき、知覚過程P_bは痕跡T_bを生ずるわけであるが、P_bにおいて成立するポチの知覚は、さきの$P_a \to T_a'$の痕跡体系と類同であるから、T_a'を再生するであろう。[注六] 逆にいえば、痕跡T_a'はいま知覚しているイヌがポチであることを再認せしめるとともに、P_bによって生ずる細胞集合Bとのあいだに連絡を生ずるであろう。そのさい、「立っているポチ」の記憶痕跡T_a'と、いま成立している「歩いているポチ」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normaliserenの法則[注七]によって、集合BはT_a'の影響をうけ、これといっしょになって、ポチの記憶痕跡T_bが成立する。もし数日後にまたポチを見たとき、痕跡T_b'によって直ちにそれをポチと再認できるようになれば、記憶痕跡は記憶心像になったといってよい。



ヘッブは三角形の一次学習にさえ、「概念的活動」conceptual

activity がふくまれているという。ただし、彼が〝概念的〟というのは、「感覚的過程によって直接的には規定（コントロール）されない」という意味である。[注八] このような意味でなら、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経生理学基底とみることができる。それによって、レウィンのいう非実在性 irreality の次元がひらかれるのではなかろうか。[注九] では、いかにして、ヘッブ的な概念作用（いはば神経生理学的概念作用）から、本格の概念作用が成立するのであろうか。それは、なによりもまず、記憶心像が言語化されることによってである。

（B）言語的行動主体の生成

コーツ Kohts 女史の研究などからも知られるように、[注一〇] 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、シュテルン[注一一]と波多野博士[注一二]によって整理しておこう。

第一期（一年頃から　年六カ月頃まで）は、簡単な語を喃語に似た発音で語る「一語文」の時期である。

第二期（一才六カ月頃から二才頃まで）には、二語文によって「陳述」Predication がおこなわれ、本格の言語生活がはじまる。

第三期（二才頃から二才六カ月頃まで）には、習得した語の活用が活潑化し、語数もさらに増加し、文の形態も多様化し、とくに「時制」の区別ができるようになる。

第四期（二才六カ月以後から）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。

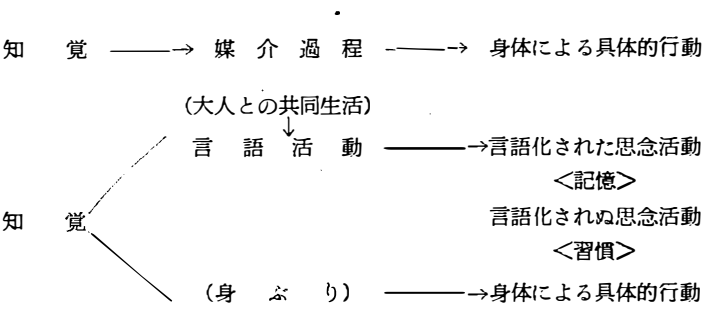
(1) 身ぶりのもつ言語的機能

周知のように、身体的ジェスチュア bodily gesture も〝言語〟的な機能をはたす。ジェスチュアは、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 ―にすぎない。[注一三] この段階（自働的自己運動）においては、子どもは単に「身体である」Körper-sein にすぎない存在として、さまざまのジェスチュアをする。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、子どもが「身体をもつ」Körper-haben 主体になると、手をつかって物を指さす動作 Zeigen や、顔面で〝いいおかお〟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-思念する）なんらかの意味 meaning（思い、考え、アイディア、要するに思念）を表示 signify する象徴的機能をはたすようになる。すなわちジェスチュアが、〝ミード G. H. Mead のいう「意義ある象徴」significant symbol になったのである。[注一四] これがいわゆる「身ぶり言語」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、ボールドウィン J. M. Baldwin のいう円環反応 cicular reaction を土台とした理論や、パヴロウ 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りではないが、しかし、それは、七、八カ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 とよびたい。(最初はむしろ、「象徴活動への動きを含んだ行動的状況」というべきであろう)。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って、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ている。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、今ここの「言語・行動的状況」そのものであって、かかる状況で或る食べ物を知覚し、それをとっ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」という一語文は、その時々の状況によって、さまざまな意味をもっている。（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ったばかりでなく、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」、「コレ、ウマウマ」、「ウマウマ、チョウダイ」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、それ自身まとまっ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なく、それ自身の自足的体系として、考察したり、とりあつかったりすることができるようになる。[注二六]」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 のいう「自己充足的・創造的なる象徴的組織体」symbolic organization として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。[注二七]

(3) **言語学習の人間学的意義**　(a) K・ビューラーは、言語生活によって生ずる心理学的意識の変化について、こう述べている。「言語表象 Wortvorstellung は、それの象徴機能によって、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っている。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。[注二八]」これがパヴロフのいう「第二信号系」にほかならない。

(b) ブータンは、言語の習得によっておこる人間の行動様式の変化を、次のように指摘している。「話すことを覚えた子どもは、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、言語を所有しているかいないかの相違によるのである。[注二九]」

(c) ヴィオー G. viaud は、ブータンがおこなっ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、言語習得によっ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いる。「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、したがって、この本能的方法を排除する傾向があらわれる。[注三〇]」

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っていれば、他人を自働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実を、ピアジェやP・ギョーム等が認めている。自分で解決できない問題が生ずると、彼は大人にたのむ[注二二]」すなわち子どもの生活は、社会的な媒介性(コミュニケイション)をふくむものになる。(c)と(d)の事実は、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っている[注二三]。

(e) カッシーラー E. Cassirer は、右の事実を、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実は、「人間が自分の人間的世界を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、カッシーラーは、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[注二四]。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うな在り方をもなしうるようになる)のである[注二五]。」

(f) ショシャール P. Chauchard は、パヴロフ等の研究をふまえて、言語の人間学的意義を綜合的に指摘する。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、精神の超験性を否定し、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、第二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、その優勢なる役割、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った[注二六]。」

(C) 人格的要求主体の生成

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)「実際行動では無力な」存在、要するに「衝動過剰の欠乏存在」であっ

た。[注二六] 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、これにもとずく人間独自の思念活動によって、歴史的世界に対して開かれた人間的存在へと生成してゆくのである。かくして、

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

(b) やがて、自発的に、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(パースナリティー)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ない。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、さまざまに生成する存在なるがゆえに、人間の定義、人のとらえ方

もさまざまである。したがっ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。[注二七] 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。むしろ人間は一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、本論の完結をまって、はじめて、人間の定義は完成に近かづくであろう)

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(社会的交互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。[注二八] 論者の学的な立場ならびに人間観によって、人格の理論もまたちがってくるわけである。(その背景には社会史的、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わだてているわけである。

ところで右のように人格の定義や理論が多種多様なのは、人格が多元的構造をもっているからではなかろうか。人格の多元性についていえば、まずソーンダイクに流れをひくカッテル等は、力学的要素論の立場にたって、人格をかたちづくる諸因子の分析をおこなっている。[注二九] このような要素論的な見方に対して、ゲシュタルト派の例えばゴールドシュタインはいう。「われわれはつねに一つの全体として機能する体系を研究

しつつあるわけで、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」(注三〇) また、レルシュによれば、「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意性) の形態的全体性にある。」(注三一) 更にこれをうけて、レンプラインはいう。「人格は、無数の個別的特性の総和としてでなく、形態性をもった全体として、シュテルンのいう〝多様における統一〟(注三二) Einheit in der Mannigfaltigkeit としてのみとらえることができる。」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いる」というファウストの歎き、人間は「相反する行動の衝動」contrary impulses to act を有するというジェイムズの言葉、プシュケは「統一ではなくて、諸複合の矛盾にみちた現実」であるというユンク 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きではないと述べている。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 である。」(注三三) 実をいえばレルシュやレンプ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。ただ後の両者はゲシュタルト法則によっ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て、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るため、右の対立が生じたというべきであろう。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十二の因子が、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、実験的支持とみることができる。そしてこの事実は、ロータッカーのいうように人格の各層が「全く自律的な法則性 ganz autonome Gesetzlichkeit を有することを意味するよりもむしろ、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ふくんでいる、とみるべきではないであろうか。(注三四) 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・外的なふるまいにおいて一つの形態的全体性をなして、その人のふるまい方を規定すると考えるべきではなかろうか。

「ふるまい」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。年令段階によって、人のふるまいの構造や過程もちがってくる(詳細は第二章(一)の(c)を参照)。人格は、それぞれの発達段階において、またその人がおかれている状況において、その人の内的・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 uniquenss 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」(注三五) 彼の師シュテルンはいう。「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、

また、広いあるいは狭い合法則性にもかかわらず、各人がそれによって一つの対自的世界として、他の人々に相い対する究極的に固有なるもの ein letztes Ureigenstes があくまで残るのである。(注三六)」私は、シュテルンのエンテレヒー論的な考え方には同感できないけれども、人格の独自性・固有性についての主張には、条件づきでいちおう同意する。あえて条件をつけるのは、人格の独自性を強調するあまり、人格の共通性・社会性を不当に軽く見ているからである。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。例えばフェアリスによれば、人格は「文化の主体的側面」subjective aspect of culture である。(注三七) さらにマーフィーはいう。「人格は有機体と文化の交互作用であり、したがって状況は人格の一部である。……人と人との間の諸関係 interpersonal relations は諸個人によって成立つ。……しかし諸個人はそれらの諸関係によって成立つ。(注三八)」

右によって、人格の独自性と共通性、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きた。このような対立を調停する比較的常識的な視点として、私はまず、クラックホーン等の定式をあげることにしたい。(注三九)

あらゆる人は Every mans

他のすべての人に似ている like all other men.

他のいくらか似た人に　いる like some other men.

他のなんぴとにも似ていない like no other men.

第一が人格の人類的普遍性、第二が一定範囲の共通性、第三が唯一的独自性である。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、そして人格はまさにこのような「人」の個性であることを指摘したい。すなわちシュテルンがいうように、「人々をして人類の一例……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」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ことができるのである。人類的普遍性に定礎されない個性はありえない。第二の一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）をもっている。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 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自性もあるが、しかし、かかる共通性（類型性）を全く分有しない個性は真の個性ではなくて、アノマリーにすぎない。共通性（類型性）にもかかわらずをひどく強調する考え方は、ボルノーも指摘するように、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った考え方といわなければならない。(注四〇) 彼はいう。今日では、第一に、「自分自身の内部に彼の中心をもつ存在」ein Wesen, das seinen Mittelpunkt in sich selbst hat としての人間の見方にかわって、人間を世界と結びつける "関連" "Bezug", der ihn mit der Welt verbindet から、世界の中で人間がその前におかれる課題 Aufgabe, vor id e er in der Welt sege llt 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成員としての地位 Gliedstellung, die er innerhalb des Ganzen der

menschlichen Gemeincehaft einnimmt から人間の本質をとらえる新しい人間観が現われている。」第二に、「人間を彼の個性つまり唯一性と一回性 Einzigartigeit 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。」(注四一) シュ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つつ、しかも各自的 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め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二章の(1)で詳述する)

(1) **生命衝動と意識的要求**　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テム(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(七二頁以下)、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、自覚的要求の、三つの発達的位相が区別されなければならないであろう。

自然主義の立場にたつ人々、例えばシァツファーL.F.Shafferは、私のいう自然的衝動を「動因」drive とよんで、意識的欲求と自覚的要求にあたるものを「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。そのさい、特定の対象(例えばパン)が緊張解消(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。(注四二) 要するに、自然的衝動の目的は不変であって、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。フロイト等の人間観も、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、もっと混みいった型の諸動機によって、動因(―生理的動因)が補充される。(注四三)」

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(自覚的要求)だけで規定されるのではなく、自然的衝動によっても規定される。とはいえ、一次的生成の段階においては、新生児におけるような、生得的なすがたのままで、自然的衝動が主体を動かすということはない。(a)まず、シァ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、自覚的要求もまた、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・自覚的要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」―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、人々との共存 Mitdasein 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うとする要求も強まってくる。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っている。(c)右の要求は、人対人の関係にかかわるパースナルな要求であるが、人間はさらに複数の人々と共存し、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っている。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ってくると、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―がつよまってくる。(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、両面交通的になってくる。それにつれて、単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ってくる。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うものはない。「自分で達成できる要求」というのは、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、自由に行動でき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、充溢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―があらわれている。(c)幼児後期になると、衝動的諸活動が反省的に統制されて、デュウイのいう意味の表現作用 act of expression ができるようになり。(注四四) 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〟への要求ともいえるが、とくに子どもが人格的行為主体としての面目をあらわしてくる少年後期あたりから、自分の意思で自分のふるまい（在り方）を規定しようとする要求―自己規定の要求―が強まってくる。(f)右の要求は、青年期をつうじてますます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よぶことができるであろう。

注一 V.vWeizsäcker, Der Gestaltkeis. S. 2
注二 森昭「経験主義の教育原理」六〇頁以下
注三 『論叢』六二五頁
注四 O. Hebb, Organisation of Behavior, p. 99
注五 梅本、前田、八木「学習の心理」二六七―二七六頁
注六 右、二一七頁
注七 右、二六九―二七〇頁
注八 O. Hebb, op. cit. p. 116f
注九 L. Carmichael, Manual of Child Psycchology, p. 924f.
注一〇 op. cit. p. 336
注一一 W. Stern, Psychologie der früheren Kindheit, S. 113-143
注一二 依田新編「教育心理学」一六三―一六六頁
注一三 H. Plessner, Lachen und Weinen, S. 29f.
注一四 Newcomb and Hartley, Readings in Social Psychology, p.179
注一五 波多野完治「言語」一三七頁
注一六 右、三八―三九頁
注一七 E. Sapier, Conceptual Categories in Primitive Languages, Science, 1931, 74. P. 578
注一八 Karl Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, S. 320
注一九 ヴィオー、村上訳「知能」〇〇頁
注二〇 右、四七―五〇頁
注二一 右、九四頁

注三　『論叢』六二六頁
注三　森昭「教育の実践性と内面性」一二九頁以下
注四　Ernst Cassirer, An Essay on Man, p. 23-26
注五　ショシャール、吉倉訳「言語と思考」七〇―七一頁
注六　『論叢』六二四―六二七頁
注七　G. W. Allport, Personality, Chap. Ⅱ
注八　Kimball Young, Personality and Problems of Adjustment,
注九　J. M. Cattel, Description and Measurement of Personality
注一〇　Kurt Goldstein, The Orgamism, p. 104
注一一　Philipp Lersch, Aufbau der Person, S. 34
注一二　Heinz Remplein, Psychologie der Persönlichkeit, S. 49
注一三　Erich Rothacker, Die Schichten der Persönlichkeit, S. 161-162
注一四　op. cti. S. 165
注一五　G. W. Allport, op. cit. p. 48
注一六　W. Stern, op. cit. S.6-7　傍点筆者
注一七　Ellsworth Faris, The Nature of Human Nature, p. 278
注一八　Gardon Murphy, "The Relationship of Cultune and Personality", in S. S. Sargent and M. W. Smith. Culture and Personality, p. 21-22
注一九　Kluckhohn and Murray, Personality, p. 53
注二〇　Otto Friedrich Bollnow, Das neue Bild des Menschen und die pädagogische Aufgabe, S. 6
注二一　op. cit. S. 5

注二二　L. F. Shaffer, The Psychology of Adjustment, P. 00
注二三　G. W. Allport. op. cit. p. 112-114
注二四　John Dewey, Art as Experience, p. 58-60

第二章　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ことができるようになり、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。それと同時に、人間は言語的行動主体になり、少年期には人格的行為主体というべき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・成長によって基底づけられているが、そこでは「学習」がとくに重要な役割を演ずる。第一章の㈡の(1)においては、有機的成長の一環をなす〝学習〟について述べた。この学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「学習」が進められてゆく。本章の㈠では、この学習について考えることにしたい。

人間がそこで生活し生成をとげてゆく世界は、歴史的文化社会であり、とくに、さまざまの生活集団である。人間は自分の所属する生活集団のなかで、社会的・文化的学習をすすめ、社会的人格へ形

成されてゆく。(二)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単一の問題領域として研究できるか否かさえも、疑わしくなっている。(注一)

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、学習を単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れ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っている。

ハンター W. S. Hunter によれば、「同一の刺激状況の反復によっ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、いつも学習がおこっているといってよい。」ただし有機的諸変化にもとずくものは除外する。(注二) 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。(注三)

マギュウは、八木氏の「経験」を、「実行」practice とやや狭く限定しすぎており、[注四] マン N. L. Munn はいっそう分析的に、「活動、特別の訓練、観察」といっている。[注五] キングスリーとゲーリーは、「（ひろい意味における）行動が実行ないし練習によって創り出され変化 originated or changed される過程」と定義する。[注六]

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る。また、その見方、考え方は、学習研究にさいして、いかなる事象に注目するかによってもちがってくる。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　立って学習理論を構築し、そこから逆に学習形態の分類をおこなっている。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観点から分類し、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、[注七] フリーマン F. Freeman、[注八] 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
(2) 記憶にあらわれる学習（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（判断ないし関係の把握、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

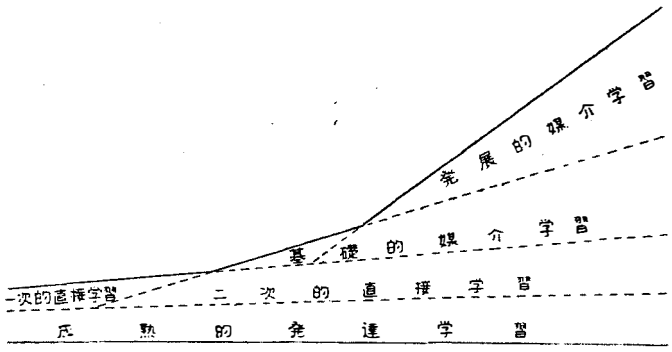
（バートンはさらに、(5)鑑賞の学習を加えている。[注八]）

〈キングスレー等の分類〉

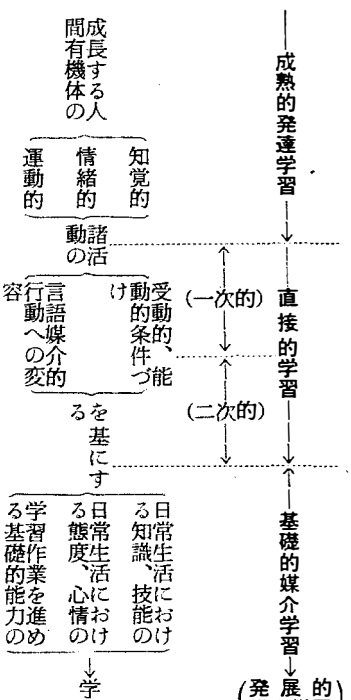
(1) 運動技能の発達
(2) 知覚の発達
(3) 暗記学習と把持
(4) 把握、理解の発達
(5) 情緒活動の発達
(6) 思考による問題解決
(7) 態度と理想の発達

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められる学習である。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、主として一次的主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ってくる。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るものとがある。したがって、(4)基礎的媒介学習と(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、不断に外的環境と接触して、感覚的・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、感覚器官に妥当刺激 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、もっとも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 respodant con. ならびに能動的条件づけ operant con. ともいわれている。いまは、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にとどめる。

(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いらい、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、八カ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変容 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。というのは、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。とはいえ、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っている。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、(注10) 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て、きわめて大きな役割をはたしている。私はさらに、この

ことと関連して、

(d) 信号の意味と認知の主観性に注目したい。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ったブザーの音が、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観性や自発性から独立な、リアリスティックな客観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、むしろきわめて主観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、客観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。もっとも、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ァンがいうように、適応的な意味をもつ。(注二) 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、それ自体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って、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観的であるか否かは、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っている。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っ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っ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、「お客さんが来たかな」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。したがって、

(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ったという経験を何回かくりかえすと、カラスが鳴けば、また死人があったのかなと思ったりする。スキナー B.F. Skinner もいうように、条件反応はしばしば迷信のもとにもなるのである。(注三)

(2) **条件反応の能動的形成**　古典型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。(注二三) 私は、次にのべる理由によって、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て、予じめマブタを閉ぢる反応は、一般に古典型の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ことができる。(注二四) もし道具的作用 instrumental act をこのように広い意味に解するならば、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。（例えば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、自然にさまざまの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、例えば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(注二五)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っている。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。（例えばテルテル坊主をつくったら天気になった。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」のような魔術的偉力をもったもののように感じられるにちがいない。

(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っ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、客観的な適応たりうる。そのばあい、主体はなまじ考えない方が、外界にうまく適応することができる。なまじ考えれば、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、考え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、人間を考えないで順応するように仕向けるのには、大きな力を発揮する。条件づけは、人間を知性化するも、より自働化する。考える主体にするよりも、習慣によって行動する存在たらしめる。したがって、自分で考え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性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ってくる。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ない。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よる解決がおこなわれなければならない。[注二六] 第二に、条件反応によって第二信号系(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、[注二七] その思考は知覚運動的次元 sensomotor level の思考である。[注二八] とはいえ、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）がいちぢるしく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。すなわち両者のゲシュタルトクライス Gestaltkreis（形態円環―ワイツゼッカー）は、完全な円環をなしていないと見るべきである。[注二六] いいかえれば、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、豊富に累積されてゆく。そして、それらのうのち或るものが、条件反応学習を主とする言語学習によって、言語化され、さらに概念化されてゆくことはすでに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、必ずしも一対一に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即的な関係にある。ここに、ウェルナーのいう相貌的知覚 physiognomische Wahrnehmung が成立する。この融即は、幼児期以後にもなんらかのかたちで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 による密着に、由来するものといってよい。したがって対象は、客観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、主観的・〝行動〟的に知覚される。

対象は幼児にとって「行動物」Aktionsdinge である。[注二七] 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。言語をすでに習得した幼児は、例えば赤いリンゴを見て、「アカイな」、「リンゴだな」と考え、「たべようかな」と考える。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、口に入れるであろう。リンゴはまさに「行動物」として知覚される。しかし、いつもそうだとは限らない。「アカイな」、「リンゴだな」と考えるだけで終わることもある。いずれにせよ、そこには、ラッセル David H. Russell のいうように知覚的思考がはたらいている。

ギリシアいらい、思考は人間の最もいちぢるしい特質の一つと考えられてきた。（ホモ・サピエンス）哲学的人間学におもむくまでもなく、教育学の視点からいっても、例えばデュウイは、「教授の諸過程 processes instructions は、思考するよい習慣の生産 production of good habits of thinking に集中する程度において統 されるのである。」思考こそが教育的経験の方法 the method of an educative experience である」と述べている。デュウイがそこで意味した思考は、「反省的思考」reflective thinksng であった。デュウイは反省的思考も、反省的でない思考と同様に「意識の流れ」stream of consciousness あるいは「観念の流動」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にも、

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、小さな幼児も考える。ところで反省的思考は、(α)単に「観念の継起」sequence ではなくて、一貫的継起 consequence なのである。(β)すなわち、反省的思考には「到達さるべき目標 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。」(γ)そしてまた反省的思考は、単なる信 belief (確証なしに……と思うこと) ではなく、確実性 (確信) にむかっての「主体的な検討、精査、探究」personal examination, scrutiny, inquiry をふくんでいる。(注三二) このような反省的思考は、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ていることは、さきに述べた。ところで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う見解も提出されている。この問題は教育実践学のところで詳しく検討する予定である。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できるようになるまえに、幼児は幼児なりの思考をおこなっている。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って論じてはいない。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、幼児的思考 childish thinking にも積極的に注目しようとする。幼児的思考を通過せずして、いきなり反省的思考ができるようになる人間は、いないからである。

周知のように、幼児的思考については、ピアジェがすぐれた研究をおこなっている。(注三三) しかし、ピアジェ等の研究に対する批判も少なくない。いまは、この点にふか立ち入ることをやめて、ラッセル David H. Russell の所述をとりあげることにしよう。

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「象徴的な性格をもち、問題あるいは課題によって起動され、結論へと進んでゆく観念の規定された進行」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」の意識的に統制された進行と解してよい。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)。ところで右の定義からすれば、幼児の思考は厳密には思考といえないことになる。幼児には、(α)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、(β)しかもそれは、必ずしも問題あるいは課題によって起動されず、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。(注三四) 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ければ、幼児はほとんど全く思考しないといわなければならないことになる。ラッセルによれば、ワレン(したがってまたデュウイ)の思考論は、問題解決 problem solving としての思考、批判的思考 critical thinking 或いは創造的思考 creative thinking には妥当する。またある意味では、概念形成ないし結論に結束する帰納的、演繹的思考 inductive deductive thinking leading to a concept formation 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。

- 直接的思考
  - 道具的思考 ―― 高等な動物の思考
  - 知覚的思考
  - 連想的思考 ―― より再生的な思考
- 理解的思考
- 反省的思考
  - 問題の解決
  - 創造的思考
  - 批判的思考 ―― より生産的な思考
  - 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。しかし子どもの思考が、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、「一と二を足せばいくつ」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、広い幅をもっている。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に思える。おそらく、それは操作的に認識することが原理的に不可能にち

かいからであろう。

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ない。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）ともいうべき思考形態がいちだんと際立ってくるように思える。（むろん幼児前期にも、言語学習の進行にともなっ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、まず、また多くのばあい、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っている。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, synthesizing process へと進んでゆく。この過程のなかで、経験は、象徴的に活用されるコンパクトな有意味な諸単位 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、概念をさまざまの文脈（注、具体的あるいは記号的文脈）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いる。」(注三三) この意味で理解的思考は、ラッセルのいう「概念形成ないし結論に結果する帰納的・演釈的思考」とだいたい同じものと見てさしつかえない。(注三四)

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）の理解もできるようになる。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、いちぢるしく複雑である。この問題はとくに学習指導にさいしても重要な問題になってくる。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。(注三五)

（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、さまざまの仕方で成立し、また、たがいに複雑に結びあっている。いささか割り切っていうならば

(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習、連合的学習、理解的学習によって、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、はじめは主観的に焼燃するにすぎなかった原始的思念活動が、生活経験の発展とあいまって、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。

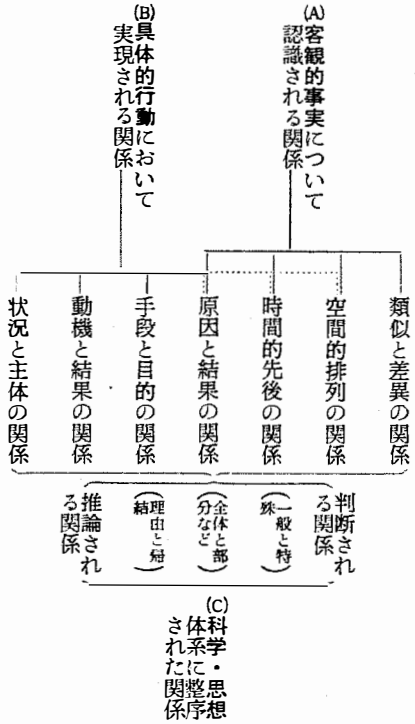
ただし幼児期から少年前期あたりまでの学習は、大部分が、生活集団の日常生活のなかでおこなわれ、人間の基本的要求を達成するのに必要な知識・技能・態度・心情の学習であり、さらにまた、より高次の媒介的学習作業を進めるための基礎的能力の学習である。この意味で私はそれを「基礎的媒介学習」とよぶ。

(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。デュウイもいうように、具体的行動が経験の中核である。具体的行動は、ヤング K. Yonng によっていえば、(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)そこに、主体は快感ないし満足を得る。さて人間的行動のもっとも顕著な様相は、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 をして、「彼の習慣を変容し、方向を転換」し、かくして、「いっそう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 expierence である。(注三) ところで私は、経験の内面化 Verinnerlichung が経験の即事化 Versachlichung と密接に連関しあっていることを指摘したい。具体的にいうと、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、「如何になっているか」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。デュウイやヤング等は、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 と考えている。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、それ以外の面もあることを忘れてはならない。

(a) 対象知覚と関係理解。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、相貌的知覚が少しづつくずれ、対象の大きさ・形・色・動作などの部分的内容への注目 teilinhaltliche Beachtung によって、細部化された知覚 detaillierte Wahrnehmung ができるようになる。それにともなって、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ったことは、(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、同時に当該事象(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 をともなっている。したがって、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、言語の習得によって可能であるが、それらによっ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。こまかな敍述をやめて、結論を表に示めしておこう。表が物語っているように、人間の学習には、具体的行動によって成立するもの、客観的事実の認識にむかってすすむもの、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って発展し、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くる。(注三)



体系的な科学と思想については後で述べよう。(第三章)右によって示めされているように、〝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、さらにまた、より審美的 emotional, esthetic な経験がある。デューイは、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えようとした。(注三) そこに、実り豊かない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は、なお問題がのこされている。

デューイの学習論（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った角度から私見を述べてみよう。デューイによれば、「諸事物（注、言葉や観念もふくむ）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）、或はわれわれがそれに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、使用されるとき、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、他の個所では手段—目的の関係 means-end-relation ともいう）が、あら解の理心で あり心臓である。(注三)」

デューイは、学習過程の重要な一面を指摘している。しかし、(a)彼は「実際的使用」を、きわめて広い意味に、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彼の所 説は妥当する。ところでデューイは言葉 の使用をも、具体的事物の使用とのアナロジーにおいて、しかも実際的行、動の文脈のなだかけでとらえている。たしかに、「ボウシ」の意味は、母親と散歩に出かけるときに、「ボウシ」といいながら、それを頭にのせる行動によって理解される。この点は正しい。しかし、言葉は必ずしもつ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。さらにまた、、具体的事物には、山や太陽のように実際に使用することによって知るというわけにいかないものもある。例えばイスでさえも、座って（すなわち使用して）はじめてその意味（機能や或る性質）を理解できる場合と、座るよりもむしろ座らないで外から見る方が、その形状がよりよく認識できる場合もある。山も、登って（いわば、使って）認識できる面と、眺めて認識できる面とがある。幼児は山に登ることによって「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。要するにデューイは実際的・作業的経験のカテゴリー（目的・手段の関係）を、言語的・論理的次元にまでいささか不当に拡大している。

(b)　身体的作業技能の学習。技能には扇谷氏が分析したように、いくたの形態がある。(注三) 当面の段階で問題になるのは「身体的作業技能」の学習であろう。（すなわち、いわゆる用具教科で習得される読・書などの〝技能〟ではなく、体育や表現教科における〝技能〟の学習である。これらの技能は、すくなからず、就学以前の生活経験によって、自然に習得されている）。

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。[注三三] 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E. und G. Scupinの坊やは、五才二月のとき、二、三時間も何か作っているので、疲れぬように両親がやめさせようとしたら、「ぼく、やっぱり、つくるんだよ。だって、きれいなおうちができると、ぼくうれしいんだもの」といって、きかなかった。[注三四] ビュ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。[注三五] かかる〝自発的〟な課題意識につづいて、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。[注三六] 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、ロングウェル 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。[注三七] 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くると、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って作業するばあい、「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いうシェ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へ統合されてゆく。それに生まれ、これらがさらに高次の動作単位 units of action へ統合されてゆく。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ったときに、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っ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ち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、経験によって組織（オーガナイズ）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 であって、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。」（注三六）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っ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、両方を含んでいるとみてよい。（「ひとしく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って、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。」（注三七））これを彼は傾向・傾性とよぶ。(c)ところでデュウイは、習慣をきめ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。（注三八）したがって、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、デュウイにおいては習慣と考えられる。しかしか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」が学習によって獲得されたものであるのに対して、「情緒」の根源は生得的なものであり、生理過程の興奮（衝動）といっしょにおこる。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、情緒は激発的であり、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発する。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、学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っ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」interert 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っ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っ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、各人めいめいのパースナルなものであるが、その学習は、子どもたちが生い立っ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(二)で詳述することにしよう。（八〇頁以下）

(3) **学習作業を進める基礎的能力の学習**　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。その中間に位する少年期についていうと、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学習する。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「学習」を主たる目的とする作業―学習作業―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、デューイでも、はっきりとは理論化されていないように思える。生活による学習（すなわち遊戯ならびに作業による学習）と同時に、学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っている。

態度・心情はむろんのこと、知識・技能の多くもまた、生活によって学習される。一般に、人々の社会生活のなかに実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「客観的精神」objektiver Geist とよび、あとの文化を「客観化された精神」objektievieter Geist とよんでいる。(注四) あとの文化は一般に「文化遺産」とよばれているが、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、単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―とくに反省的思考―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らえるには、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「自由に行為する者」というにふさわしい条件を、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、十全にとらえることはできない。少なくもパーソンズ T. Parsonsの「行為者・状況系」actor-situation system のカテゴリーが要求されるであろう。[注四一] 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、私のめざ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「定位 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、自分をさまざまに定位する」のである。[注四二] パーソンズは、主体の状況との円環的共軛関係をうまくとらえてはいるが、「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、制約 Enschränkung（限定）あるいは活動範囲 Spielraum（自由）を意味する。[注四三]

「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世界（→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と、自然的世界でさえも、主体の定位の仕方（要求と関心のもち方、認識と行為の仕方）によって、意味が変ってくるという一面がある。この面で、世界は主体の「状況」といえる。ハイデッガーの「世界」がこれである。したがって、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 にひとしい。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おいて、世界の現実性を軽くあつかっているように思える。人間が世界内存在としてでなく、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** 右の点をはっ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きる。(a)人間も、その要求を達成するために、環境へはたらきかける。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、環境が逆にはたらきかえすから、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ろう。しかし言語学習が進行し、学習が媒介学習の形態をとってくる頃になると、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、かかる内的行為 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関係から解放された、そして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 に行為するのである。

もっとも、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。そのさい、人間は、依然として習慣の惰性に自己を委ねることもあり、「いかになすべきか」と意識的・積極的に考えることもある。「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、そこからさらに、「世界の現実はいかになっているか」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」という問題もおこってくる。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っている。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、実践的関心をもって意識され、

(b) 「世界の現実はいかになっているか」という問題は、認識的関心をもって意識される。

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

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

右に述べたそれぞれの関心をもって、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、右にのべたさまざまの問題について、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 ともいうべき思考がはたらいている。人間の企投的自己定位は、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。このようなばあいまでふくめるためには、〝思考〟というより〝思念〟という方が妥当であろう。

(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、「自己へのふるまい」と「世界へのふるまい」とをふくんでいる。(行為における「世界へのふるまい」(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、「自身へのふるまい」がふくまれているが、経験が、もう一度「自身へのふるまい」へひるがえってくるところに、「体験」が成立する。

私のいう「経験」はデュウイの experience にほぼ相当し、「体験」はディルタイやシュプランガー等の 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ってなされる行為(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、ディルタイ等は、すぐれて表現的な関心をもってなされる行為(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よう。認識についても、デュウイは主に自然科学的認識を、ディ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らえ、「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らえている。経験が遠心的であるとすれば、体験は求心的である。次に引くシュプランガーの文章は、体験と経験の方向的相異と連関をとらえるうえに一つの参考になろう。

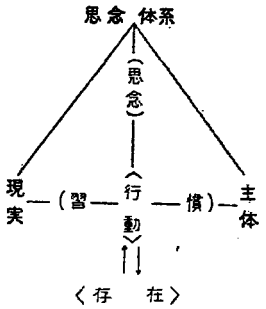
「自発的ないし意味付与的ふるまい sinngebendes Verhalten としての作用 Akt に、受容的ないし意味充実的ふるまい sinnerfüllendes Verhalten としての体験 Erlebnis が対応する。……作用と体験は、はっきり分離することができない。なぜなら、あらゆる作用には、自我へ働き返えす体験的契機 ein auf das Ich zurückwirkendes Erlebnis-moment が同時にひそんでおり、あらゆる体験にはそれと逆に働く作用的性格 gegenwirkendes Aktcharakter がひそんでいるからである。」(注四四)

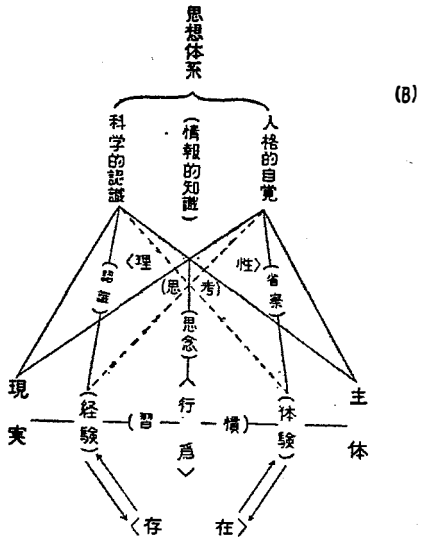
人間は、世界をかたちづくっている存在者の只中で、自らも存在者として、現実との関係において生きている。幼児は、A図がしめすように、習慣と言語的思念によって、行動する。人間が人格的・思考的行為主体にまで生成すると、B図のように、事情はかなり複雑にな

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、人格的自覚が深まってゆく。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、教育人間学のもっ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、そして発展してゆく。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っきりと成立するまえに、有機体としての人間にとって価値あるものを、大人たちは子どもにあたえる。すなわち子どもの生理的要求を充足する母乳や温かい衣類などが供与 **besorgen** され、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い **angenehm** ものと体感する。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 **vitale Werte** をもっている。純粋に有機的・生理心理的生命の次元においては、ヴァレンス **valence, Valenz**（誘意価むしろ誘引価）をもつといわれる。





「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 **cathexis** という概念が用いられ

る。生命の次元では、物や人の外からの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・人格的要求をもつようになる。（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。いくらかまともな〝判断〟ができるまで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る。

子どもが人格的行為主体としての面目をあらわしてくる少年期になると、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、要求の新たなる発展、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、或るものを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って、私は「価値」それ自体が存在するとは考えない。主体にとって、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）と感じられ、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、主体によって「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」（抽象的な一般概念でいえば価値）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あい、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、楽しい等々）と感じられ、考えられ、望まれることもある。このばあい〝価値〟はすぐれて内在的であり、主観的なニュアンスをつよくもってくる。しかし、そのようなばあいでさえも、価値が全く主観的だとはいえない。例えば認識作用などのように、客観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観的で、内在的作用の価値意識が主観的であるとはかぎらない。対象あるいは作用を〝価値あり〟valuable, werthaft 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、価値観）がより主観的な質をおびることもあれば、より客観的な質をおびるばあいもある。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、客観化の可能性が大であり、また客観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、客観化に限界があり、また直線的に客観化されるよりも、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。一般的にいって、遠心的客観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（例芸術価値）がある。ただし、これら二つの方向も密接に結びあっている。例えば芸術的価値意識も、全く主観的・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観性をもって、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、非人称的な客観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ったものになる。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、人間の自然的要求に由来するもののほかに、主体がそこで生い立ってきた世界の歴史的・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、密接にむすびあい、その時々の状況において、あるいは長期にわたって、主体の価値意識を規定する。（二を参照）

注一　梅本、前田、八木「学習の心理」一三頁

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

注三　矢田部達郎「心理学初歩」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

注六　H. L. Gingsley and R. Garry, The Nature and Conditions of Learning, p. 12

注七　平凡社「教育学事典」の「学習」の項を見よ。

注八　朝倉書店「教育科学辞典」の「学習」の項を見よ。フリーマンの原典は見ることができなかった。

注九　L. Carmichael, Manual of Child Psychology, p. 375

注一〇　O.W.Mowrer, Learning Theory and Personaltiy Dynamics, Chap. 9, 10

注一一　アスラチャン、柘植、丸山訳「パヴロフ」一〇六―一一二頁

注一二　B. F. Skinner, Science of Behavior, p. 55

注一三　Hilgard and Marquis, Conditioning and Learning

注一四　Mc Goech, op. cit. p. 76

注一五　Skinner, op. cit. p. 63-64

注一六　Karl Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, S. 10, 84, 365, 410

注一七　Wolfgang Köhler, Intelligenzprüfung an Anthropoiden

注一八　もっとも、道具的思考による問題解決にかいしてはたらく洞察 Einsicht, insight は、知覚と運動の直接的密着が破れるところにひらめくものと考えられるから、道具的思考はすでに多かれ少なかれ純粋な知覚運動次元を超える方向をむいている。

注一九　ワイツゼッカーによれば、「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。あらゆる刺激がすでに一つの選択であり、したがって一つの形成 Fomung（成形）である。あらゆる興奮がすでに一つの変調 Umstimmung であり、したがってこれまた一つの形成（成形）である。われわれは、このような円環的な結び合い kreisartige Verbundenheit を形態円環 Gestaltkreis（ゲシュタルトクライス）とよぶことができる。」Vgl. Karl Jaspers, Allgemeine Psychopathologie. S. 132　触覚と運動、光覚と眼球運動の間には、乳児期の初期にはやくも形態円環が形成されている。しかし人間においては、視覚や聴覚と運動との形態円環が完全に形成されることは遂にありえないといわなければならない。

注二〇　Hans Werner, Einführung in die Entwicklungspsychologie, S. 48 ff.

注二一　John Dewey, Democracy and Education, p. 192

注二二　John Dewey, How We Think, P. 3-9

注二三　Jean Piaget, Le Langage et la Pensée chez l'Enfant, Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant

注二四　David H. Russell, Children's Thinking, p. 4-6

注二五　Kingsley and Garry, op. cit. p. 386-387

注二六　D. H. Russell, op. cit. p. 11, Chap. 8

注二七　さいきん我が国の教育界には、時おり、感性的、悟性的、理性的学習（ないし思考）という言葉がきかれる。感性、悟性、理性などの概念を、ウォルフ Christian Wolff, 1679-1754 やカントの時代と同じ意味に使うのであれば、現代心理学の発展を無視した時代錯誤、学的停滞というほかはない。しかし理解の英語 understanding は「悟性」という意味ももっているから、理解的思考を悟性的思考ということはいちおう

可能だともいえる。ただし能力心理学的な臆見を前提としないかぎり。

注二八　Kimball Young, Personality and Problems of Adjustment, p. 9-10

注二九　ピアジェは、七、八才を境に彼のいう自己中心主義 égocentrisme したがってまた自己中心的思考 pensée égocentrique から、協同と理論的思考への転換がおこると述べている。　Piaget, Le Langage etc. p. 298-311.

注三〇　森昭「経験主義の教育原理」一七四―一八四頁。なお、そこに引用されたデューイの文献を参照。

注三一　John Dewey, How We Think, p. 146

注三二　海後、村上監修「教育方法学」一五三頁以下。

注三三　John Dewey, Democracy and Education, p. 237-241

注三四　E. und p. Scupin, Bubi in vierten bis sechsten Lebensjahren, S. 46

注三五　Charlotte Bühler, Kindheit und Jugend, S. 238

注三六　Ch.E. Osgood. Method and Theory in Experimental Psychology, p, 614

注三七　Kingsley and Garry, op. cit. p. 288

注三八　G. W. Allport, Personality, p. 00

注三九　ラヴェッソン、野田訳「習慣論」四〇―四一頁

注四〇　John Dewey, Human Nature and Conduct, p. 40-42

注四一　Nicolai Hartmann, Das Problem des geistigen Seins, S. 61ff.

注四二　Talcott Parsons, The Social System, p. 4

注四三　op. cit.

注四四　K. Jaspers Philosophie, ll. Bd. S. 202.

注四五　Eduard Spranger, Lebensformen, 7. Aufl. S. 21-22

注四六　価値の問題は、きわめて複雑かつ困難である。なおいくたの問題が残されている。本文の程度に私見をまとめるまでに、次の文献を参考にした。いちはいちの検討、批判、摂取の過程を詳述するひまがない。
M. Scheler, Der Formalismus in der Ethik und Wertethik, Die Formen des Wissens und der Bildung. N.Hartmann. Ethik. E. Spranger Lebensformen. J. Dewey, Theory of Valuation, Quest for Certainty. T. Parsons,The Social System. Hörbourger-Simonic, Handbuch der Pädagogik, Ⅲ. Bd.

二　人間生成の社会的文化的条件

〈概　　要〉

(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
　(3)　人格の基礎的形成

(B)　集団生活と人間の生成
　(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) 先史人と始源的社会
(2) 黎明人と奴隷制社会
(3) 超越人と封建制社会
(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、人間は社会のなかで、社会的存在者として生成する。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、個体的存在者 Daseiendes たることができる。

人類の幼児は、人間としてのもっとも基本的な種属的体制がつくられてゆく一次的生成過程において、はやくも既に、人間の社会と実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さえ、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。

もっとも、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イションをおこない、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。(注一)

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独自性のなかに、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イ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、同時につねに文化的社会であり、歴史的社会（先史をもふくめて）である。人間生活において、社会と文化と歴史が密接に結びあい、人間の生成はそのつどの歴史的条件のもとで、有機的成熟と学習による社会的・文化的発達との個体史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、「自由に行為する存在」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」なのである。(注二)

人類のみが歴史的生成をとげることができたのは、自然との関係、同類との関係、さらに自身との関係において、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、したがっ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。(注三)

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、極めて高度の社会・文化的体系 sociocultural system がつくられていった。

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。

(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）といい、(注四) リントンはやや限定的に、それぞれの社会がもつ「生活の仕方」ways of life としてとらえている。(注五) ウォーリスは、「生活または思想の様式」といっている。(注六) いずれにせよ、文化は人間が生得的に具えているものではなくて、ハースコヴィッツ M. Herskovits が指摘したように、「人間的行為の学習的部分」である。(注七) リントンも文化の構成分として、まず「学習された行動」learned behavior をあげている。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 も少くまれることを、正当に指摘している。(注八) 内面的行動はウォーリスのいう〝思想〟をふくむと考えてよい。ともあれ、文化は、人間の学習と本質的にむすびあっている。文化が教育人間学的考察を要求するゆえんはここにある。

(b) 学習された行為の所産。リントンは、文化の第二の構成分として、「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。(注九) 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いうまでもない。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。α、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)、β、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)、γ、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 subjetive 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」ている。(注一〇) 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。(注一一) ここ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りうる。

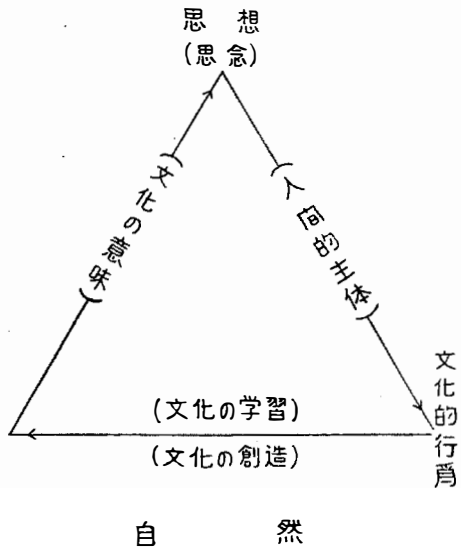
(2) **生活文化の三機能** 右にボアスとリントンによって試みた文化の考察をもとにして、私のいう「生活文化」の意味を明かにしておこう。生活文化とは、人々の集まり(社会的集合)が、永続的な生活共同体(すなわち生活集団)へ組織されることを可能にする共通な生活(実際生活と思想)の様式・形態である。したがって、生活文化と生活集団とは、円環的共軛関係をなし、いずれが先きで、いずれが後であるかを決めることはできない。

より分析的にいえば、α、人々の生活が周囲の自然との関係、彼らの所属する集団との関係、ならびに自分自身との関係において営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る。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、いずれも広義の〝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
- 自身との関係―表現的生活文化

β、生活は、自然的条件によって―客観的には周囲の物理的自然、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、さらに人々の行為的所産によって規定され、また人々の主観的思念によって規定される。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、文化的行為と文化的所産と主観的思念とのあいだには、密接な三一的連関がある。

γ、生活文化は、その大部分が、生活集団に所産する人々によって分有され、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。かかる学習によってはじめて、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れている。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 espèce unique である。[注三] 社会学は、まさにこのような「種」として

の社会を成立たしめている社会的諸事実を、科学的に認識しなければならない。「社会的事実」fait social とは、「固定した、あるいは固定しない一切の行為様式 maniere de faire ――個人に対して外部から或る拘束を加えることのできる行為様式である或はまた、固有な存在をもって与えられている（種としての）社会の範囲において普遍的 generale で、個人的諸表現から独立 independent な一切の行為様式である。」[注三三] もしデュルケームが生活文化を、社会的事実としての行為様式と見たと解することがゆるされるならば、彼は、私のいう生活文化が、個人から独立な外在性 extériorité をもち、個人に対して「強制力」coercition を有することを強調したといってよい。

デュルケームのいう「集合表象」représentation collective は、生活文化のとくに意識的あるいは思想的な側面と解することができる。表合表象は、簡単にいえば、「集合的につかまれた集団の諸々の信念、傾向、慣行」Les croyances, les tendences, les pratique de group pris collectivement である。[注三四] くわしくいえば、「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しめしている行為や思想や情感の様式」maniere d'agir, de penser et de sentir（行い方、見方、考え方、感じ方）[注三五] が反復される結果、「沈殿」し、「独自の実在性」réalité sui generis をもつにいたったものである。集団の集合的習慣 l'habitude collective（慣習）、法律的・道徳的諸規則、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、すべてこのようにして、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った集合表象と見ることができる。[注三六]

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っている。デュルケームによれば、子どもは「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って、かかる非社会的な「子どもらの心のなかに、社会自身の存在の本質的諸条件を準備し」ようとする。それらの諸条件を「準備する手段」がまさに教育であって、教育とは、若い世代に対しておこなわれる「方法的社会化」socialisation méthodique にほかならない。[注三七] そこには、生活文化の社会統制的機能と、それの一環ともいうべき教育の社会的機能とが、このうえなく鮮明に指摘されている。

> デュルケームは、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な社会的、客観的事実として〝科学的〟に認識しようとする（→教育科学）。そのさい彼は、人間を個人的存在 être individuel と社会的存在 être social との二つの存在 deux êtres にさっぱりと分

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」にしたがって、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。一見もっ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。(注一八)

例えば子どもが、国語を学習する過程を考えてみよう。子どもが社会的に通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、国語的特性がいちじるしくあいまいな一語文の時期がある。この時期の子どもは、いったい、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きっぱりとは分離できないことを知るにちがいない。実は彼自身も「抽象以外には分離できない」と述べている。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そ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。

そのかぎり、デュルケムの考え方は正しい。しかしながら、生活し、行為し、生成する人間の実存において、社会性と個人性とが不可分割的に結びあっているという事実も、事実を尊重する科学は無視すべきではない。究極において個々の人間にかかわっている「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。言語学習に例をとっていえば、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〟として在るのでもない。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、デュルケム的教育科学は成立の根塚をもっている。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 であって、教育現実のすべてではないことを忘れてはならない。(注一九)

(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ー 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る。「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現するにいたった、道具的実在である。」 Cultuse is …… essentially an instrumental reality which has come into

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

右の定義は、むしろデュウイ初期の道具主義 instrumentalism の文化理論をおもわせる。だがマリノフスキー自身は、必ずも道具主義ではなく、文化の生理的要求充足の機能と同時に、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、知識と芸術など）にせよ、「深い人間的要求」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っきりと注目したのである。しかも人間の要求を、単に生物学的要求だけにかぎらず、さらに派生的要求（社会的ならびに統合的要求）にも注目している。

α、人間有機体の生物学的要求の充足から、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。このことは、人間における有機的要求の充足は、組織的活動 organized activities ―すなわち社会的行為―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。

β、かくして、「人間有機体の生物学的要求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 iemprative 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。

γ、さて右に述べた文化のほかに、「人間文化の統合的ないし綜合的命法 integrative or synthetic imperatives に応えて起った」文化がある。マリノフスキーによれば、「呪術と宗教、知識と芸術」がそれであって、これらは「あらゆる具体的文化の根柢にある普遍的仕組み（スキーム）」をかたちづくる。

マリノフスキーは、最初にあげた二つの文化形態を道具的命法 instrumental imperatives とよんでいる。私見によれば、第一の形態には、人間の生理的要求を充足する〝道具〟的なものがふくまれているが、第二の形態はむしろ社会統制的機能をはたす文化というべきであろう。もっとも、社会統制を必要とする社会自体の要求をも広義の〝人間的要求〟と解するならば、マリノフスキーの所説はいちおう一貫性をもつことになる。しかし、さきに指摘したように（二四頁）、人間（個人）の要求と社会の要求は必ずしも合致せず、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、マリノフスキーが考えたほど単純なものではないはずである。少なく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（例えば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ろう。ただしマリノフスキー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) 生活文化の人格形成的機能。　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いる。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とらえている。この点はいちおう正しい。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、生活文化と容態文化との伝達過程はかなりちがっているように見える。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うことができよう。

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―それの構成分が或る特定の社会の成員たちによって分有・伝達される統合態である。」 A culture is the configuratin of learned behavior and results of behavior whose component elements are shared and transmitted by the members of a particular society.（注三）これは「統合態」という規定以外は、さきに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とどめよう。

リントンは、ある特定社会の文化を、さまざまな構成分―いわゆる文化特性 cultural traits ―が「一つの定型的全体」a pattern-ed whole へ組織された統合態としてとらえている。文化は、かかる一つの定型的全体として、個々人の行動にたいする範型性と拘束性をもっている。ここに、文化の超個人的な社会的客観性と、歴史的存続性とがある。この点はデュルケムの見解とよく似ている。しかしリントンは、デュルケムよりも具体的に社会的・心理的存在としての人間（個人）を見つめている。ただしリントンにおいても、個人は、「個人」としての面からではなく、「社会の単位」unit in society としての面からとらえられている。彼によれば、人間は社会の単位としてうまく生きてゆくには、ステレオタイプの或る行動様式、つまり彼の所属する集団の文化定型 culture pattern によって行動しなければならない。彼はこのような方法的視点から、人格形成にかんする文化人類学考察を試みている。

リントンによれば、文化には「物質的」mateaial なもの、「運動的」kinetic なもの、「心理的」psychological な三つの相がある。物質的文化は「産業の所産」においてしめされており、運動的な文化は人々の「具体的行動」overt behavior としてあらわれている。ともに、目にみえる「文化の具体的な相」overt aspecr of a culture である。これにたいして、心理的な文化は、「社会の成

員たちによって分有されている知識・態度・価値」knowledge, attitudes and values であって、これらは外部からみることのできない「文化の内含的な相」covert aspect of a culture であって、これが「個人の人格の内容と組織」content and organizaton に深い関係をもっている。いな、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とんど同じなのである。」(注三二) 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態」the organized aggregate of psychological processes and states pertaining to the individual である。(注三三)

ただし人格の内含的・心理的な過程と状態は、状況に対する行動的な反応 behavioral responses によって作られてゆく。(注三四)と ころで子どもが反応する状況は、社会集団の文化(ならびに、それをすでに習得した大人たち)によって定型づけられているがゆえに、状況に対する反応をつうじて、子ども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。α、リントンによれば、「子どもに対する他の諸個人の文化的に定型化された行動」の影響によって、「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「かなりよくまとまりのついた統合態」のことである。(those common personality elements together form a fairly well-integrated configuration.) この共通な統合態が、「社会の成員に共通な理解と価値をあたえ……、(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い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まで」のさまざまな反応がふくまれる。(注三五)

β、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れて、「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、生じはじめる。すなわち、それらの行動定型は、さまざま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。それによっ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。ただし、地位的人格の形成にさいしては、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、新しい反応によっ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ってくる。とくに小さな同質的社会においてそうで

ある。む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ったものを捨て、「社会における彼の位置にいっ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。」(注二六)

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 について論じたさいに、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。(注二七)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ってよい。

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って決定されるというフロイト派の見解は、そのまま継承した。(注二八)

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 as 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。(注二九)

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ら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

めていることも、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ったものといえる。[注三]両方を綜合して、クラックホーン等とともに、「すべての人は、あらゆる他の人々に似ており、いく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、当面の主題ではない。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っている。[注三]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って、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って、「他のなんびと」にも似ていない「個人的諸人格」individual personalities が分化してくると考えたい。

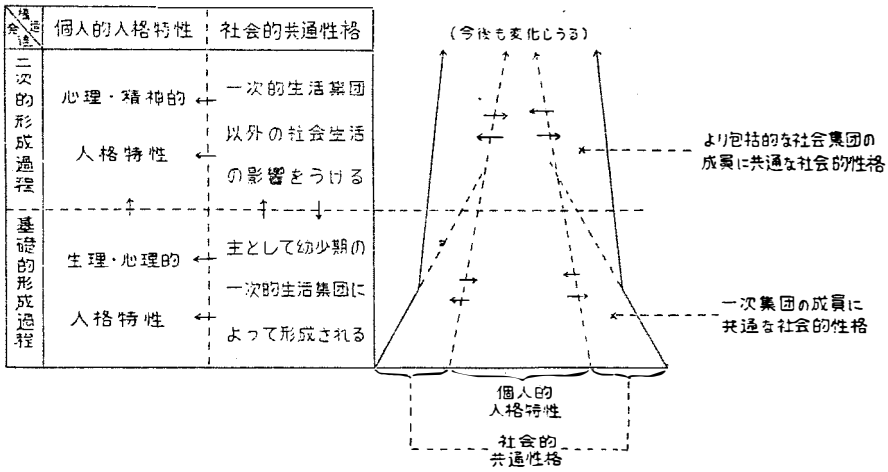
つぎに人格の発達的形成過程からみて、初期段階に形成されるものを「基礎的」とよび、それ以後に形成されるものを「二次的」とよぶことができるであろう。いささか大胆にいうならば、基礎的な人格形成過程においては、より中核的人格 core-personality が形成され、「二次的」な人格形成過程によって、より周縁的なな人格 peripheral personality が形成されるのではなかろうか。

以上によって、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、つご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、α、その人に固有な「個人的・基礎的人格特性」がかたちづくられ、β、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）によって、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。図が示めすように、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、γ、その人に固有な「二次的、個人的人格特性」がかたちづくられ、δ、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、(a)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が三一的・有機的連関をかたちづくっていた。反対に、文明社会においては、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・ローマ的歴史圏その他）の成長し老化する過程（運命）を、重要な具体的事実に即して、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〟をとってそれ。らの形態は、若々しい原始的な形態から、成熟した高次の形態へ発展的に変化する。ウェーバーは歴史体のこのような変化の過程を、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発展経過をとらえる。

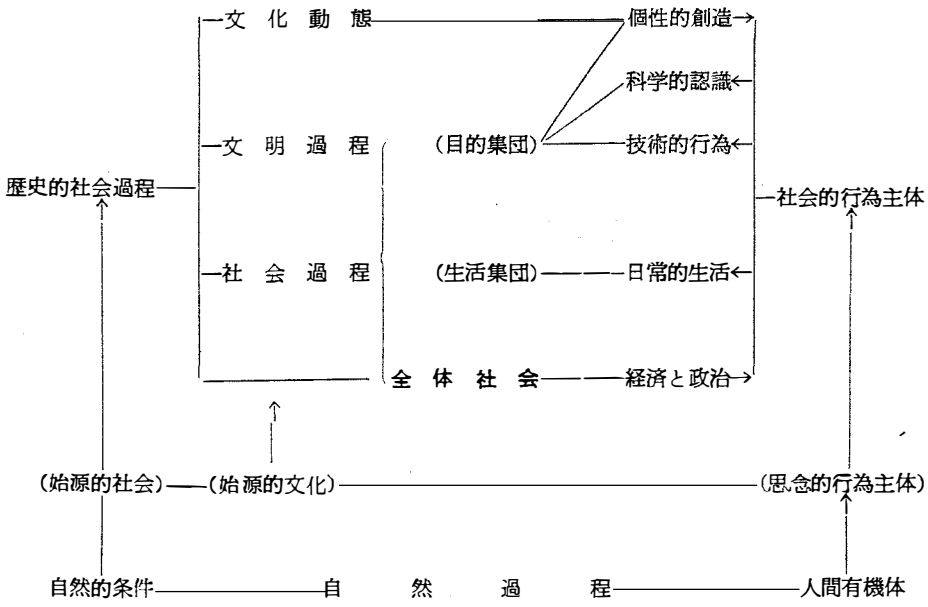
さて、右の社会過程を現象学的に分析するとき内　部には二種の意識発展の相―文明過程と文化動態―がみいだされる。

(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、α、世界と自我にかんする素朴な観念から知的なる世界像・自我像への進歩、β、経験と科学的認識と実際的洞察からなる客観的宇宙の構築、γ、これらの認識を応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、必然性をもっておこなわれる。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。したがって、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、文明過程とはちがった性格をもっている。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・芸術・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っている。それらは客観的宇宙をかたちづくるのではなく、人間の心的生命・精神的本質の一回的・主観的な表現であり、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っていて、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。(注三二) たとい他の民族に伝達されても、その民族によって変容される。

ウェーバーの、歴史的社会を成長し老化する有機体（歴史体）と考え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変化がおそらく歴史発展の唯一の動因ではないにせよ、また、歴史発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っているにせよ、歴史的社会の発展とその法則を、身体と意識をもつ有機体とのアナロジーでとらえるのは妥当とは思えない。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、歴史的世界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、歴史的文化社会に生活する「人間の学」―或は人間の歴史的な社会・文化的生活体系の分析―とみるならば、ある程度の妥当性をもっているといえないことはない。

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っている。



(2) **集団と社会的行為主体の形成**　右の不十分な図式によってさえ明かなように、歴史的社会のなかで営まれる人間の生活は、単純な公式ではとうていつかめない複雑な連関によって織り成されている。全体社会の歴史過程については、あとで考えることにして、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、さまざまの要求をもって生活し、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っている。

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 としてとらえることができる。

α、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えた点にあるよりも、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べきではなかろうか。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」で

ある。（注三）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㈠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った。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。したがって子どもは、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。

β、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要求が充足され、あるいは達成されるということである。（五二頁）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う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。

γ、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い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な人間関係、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ってい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ってではなく、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、子どもははっきりと、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）

(b) 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。いささか形式的にいえば、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 されてゆくのである。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ない。

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っているのに反して、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、多くは誰れかがリーダーシップをとる。(注三)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って、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、協力と競争などが目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である。(注三)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、基本的要求をしぜんな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いる集団を、「生活集団」とよびたい。一次的諸集団が、かかる特徴をもっ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っても、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、社会学的には二次的集団であるが、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ャ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 を、ゲマインシャ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ャフト体験

Gemeinschaftserlebnisであるかぎり、たんに私自身から流れ出すだけでなく、……私の内なる他の人たちからaus den anderen in mir発動する。」(注三六) クーリーも一次集団について、同じことを述べている。「そこには、〝われわれ〟という表現がしっくりする一種の共感と相互的同一化sympathy and mutual identificationがふくまれている。」(注三七) 私は、これを、生活集団の特徴と考えたい。

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」という。「そこにはつねに分化せる統一、しばしば競争的な統一a differentiated and usually a competitive unityがあり、自己主張やさまざまの固有な激情がゆるされている。」この指摘は、注目されてよい。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、自然な人間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、その他いっさいの人間的な心理が、さまざまのニュアンスをもってくりひろげられる。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はいないであろう。

いま述べた人間の基礎的な心理は、すでに幼少期からはっきりと現われている。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。そこで体験されるさまざまの心理的・社会的な人間関係は、可塑性のゆたかな子ども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、生きることのできない存在になる。一次的生活集団、わけても家族集団が子どもの〝社会化〟において、もっとも基礎的なものと見られるゆえんはここにある。その基礎的〝社会化〟の過程は、右によって明かなように、より本質的には、むしろ基礎的な〝人間化〟の過程というべきであろう。そしてここに、もっとも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ちはじめるが幼児後期（明瞭にもつのは少年中期頃）あたりから、地位と役割がいっそう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ことを、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）である。[注三] かくして地位と役割は、構造的部位とその機能のように、一体的になって、「地位・役割」status-rôle 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、α、まず、主体と他の成員たち（他者）との関係が、主体によってはっきりとは意識されないばあい（幼児）、はっ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っきりとは意識しないばあい（例えば幼ない友だち）、はっきりと意識しているばあい（例えば両親）がある。ここで、つぎう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っ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的な地位から脱出しようとする意識的・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。

β、つぎに、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っても、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うべきである。

地位・役割の問題はひじょうに混みいっているが、教育人間学的

には、まずリントンの区別した「所定的地位」ascribed status と「達成的地位」achieved status が注目されてよい。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って占められるべく開かれている地位」である。(注三六) 前者は、例えば或る親の子、農家の三男というような地位であり、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、競争や努力によって達成される地位はわずかしかなかった。近代の開放的・変動的社会では、事情が逆になっている。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いる。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いし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うべきであろう。このような社会の実現を阻たげている最大の要因は、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、年令の増加によって地位・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。「子どもは一才のぼるごとに、新しい課題と新しい喜びをともなう威信がもっ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ってゆく。」(注三七) これに反して、いわゆる大人の実社会は社会地位的社会 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、「信望と力は、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。」技能と力量と知慧によって得られる地位が、達成的地位である。反対に、所定的地位は、一般に血縁と年令ならびに性によって指定される。ところで現代の子どもが所属する年令段階的社会における地位・役割は、家族集団においては〝所定的〟であるが、学校集団や友人集団などにおいては〝達成的〟な性格をもっている。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。日本人の競争的パースナリティーも、それと無関係ではない。

(3) **生活集団における文化の学習**　生活集団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、生活文化とによって、結ばれている。したがって、社会化の過程は、同時に文化化の過程でもある。

(a) 生活集団と始源的人格形式。　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、もっ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〟のもっ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。むろん、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うことができる。しかし、右の人間的感受性そのもののもつ文化性と、それの育成に関係する人間関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っている。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 ｛技術的生活文化／表現的生活文化／社会的生活文化｝ 広義の社会的文化

例えば哺育について、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）をもっている。授乳の仕方、衣服寝具、抱いたり負ぶったりする仕方、子どもに対する母親の身体的・音声的ジェスチュアなどに、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ってゆくこと（或はそれをゆがめること）を、いっそう根源的な事実と考えたい。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して、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。

(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、彼がむすばれる人間関係の根源的文化性によって、出生と同時に、子どもの始源的人格形成が開始される。子どもが自己運動的主体、言語的行動主体、人格的行為主体として生成をすすめるにつれて、始源的人格形成との不可分な関係において、いっそうはっきりとしたかたちの社会的・文化的人格形成が進められてゆく。この点について、ギリン等は次のように述べている。

「社会文化体系 sscio-cultural system は、乳児と幼児に、一連の定型づけられた刺激状況 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、ひとつの全体とし

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発し、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として　体系は、この素材を内的組織へと形成し、発達する子どもを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として、　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彼を作るには　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 cannalized satisfaction のなかに閉じこめるのである。これがホワイティング Whithing が美事に描写したニュウギニア・クオマ族の人格形成過程である。(注四一)」

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。(注四二) それがいちおう妥当するのは、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（或はそれの下位体系 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からである。しかし現代の多くの家族や、その他の集団においては、事情はしかく単純ではないし、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。（むろんこれが最も基礎的なものではあるにしても）。もっ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 にたったとき、状況に即して、自分の要求を達成しようと反応し、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。(注四三)

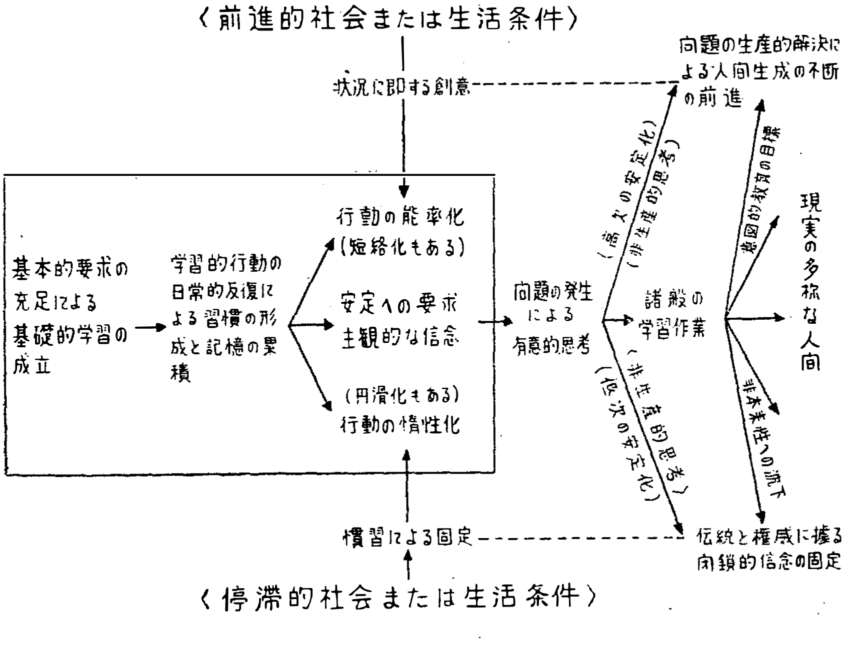
(b)　反復による行動能率の上昇。　要求達成の行動は、状況が同一あるいは類似しているばあい、最少の努力で効果的に要求を達成しうるような仕方でおこなわれるようになる。かくして行動能率が上昇する。それ

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っている。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あい、それに対処する手段を自分の外に求める労を省きがちである。また、自分の既有能力（習慣・記憶）も、それ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。人間は案外に考えない動物なのである。

(d) 慣習による行動様式の固定。伝統的慣習のつよく支配する生活集団や社会においては、慣習として定型化された社会文化体系が、状況に対する個人の反応・行為の様式をつよく規定し、これを固定する傾向がつよい。（前記ホワイティングの叙述）。現代社会においても、部分的には、同様の傾向が目撃される。ただし近代社会においては、次のような事実もまた注目されなければならない。

(e) 問題解決による生産的学習。伝統的慣習が大きくくずれた社会、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、これが慣習的社会におけるとはちがっ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めした。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。子どもが生い立っ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。

α、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らと交渉し、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、実際的道具型の条件づけ、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ち、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、社会的な意味をもった行動は、「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（広義のコミュニケイション）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つよくおび、独自の社会的・象徴的意味をつよめてくる。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に大である。しかし、社会的行動においては、知識の定型的固定化の傾向が大である。

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、持合わ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とめやすいからである。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ぼしい子どもは、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、即物的具体性をもったものも、呪術性・迷信性をもったものも、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、要求達成の努力と満足にともなう主体の価値感がふくまれている。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、技術的行為のばあいには、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、社会的行為のばあいには、慣習的・伝統的な価値体系によっ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っ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・関心をもっ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写を参照）

前近代的社会では、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。近代的社会においては、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・交換・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。現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。(注四四)（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、それの歴史的背景の究明は、別の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。しかし次章にはいるためにも、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。とはいえ、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る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にとどめる。

(1) 先史人と始源的社会

人類の発生から新石器時代にいたる百万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。(注四五) 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なむ「人間的」な実存様式を、はっきりと獲得した。

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（始源的社会集団）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、人々は生活を営なんでいた。だが文明社会ほどに両方ははっきりと分化せず、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、社会の停滞性と単調性のゆえに〝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、それの有機的な一環 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ったにはせよ、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った。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) 黎明人と奴隷制社会　やがて一万年ほど以前から、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、ちがっているからである。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、未来に対する計画）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隷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

と多数の隷属者群をふくむ〝国家〟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暦法が、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。これらの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隷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。(注四六)

(3) **超越人と封建制社会**　巨大な古代帝国はやがて停滞し、そして崩壊しはじめた。つづいて、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。(注四七) 古代中国には孔子と老子、インドにはウパニシャット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、ギリシャにはいくたの詩人・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。(注四八) 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。(注四九) 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する。(注五〇) しかしマンフォードには、それ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)への道ものこしながら、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

来のせまい種族集団が崩壊し、それを超える大きな「世界」が成立しつつあった。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きまとっていたが、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・思索・確信によって、自らの人格と信念をもって応えたのが、かの中枢人といわれる人たちであった。彼らは、種族的集団の頂点にあった英雄と帝王にかわって、それぞれの意味で普遍的（ユニヴァーサル）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ったにせよ、「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、人間関係の基礎を拡大したのである。」(注五二) 例えばキリスト教の愛と正義の観念が当時の〝世界〟でもった革命的意義は、それを雄弁に物語っている。

文明は、中枢的宗教と哲学においてもまた、明暗両面をもっていた。たしかに、中枢人が霊感を得、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粋に貫こうとしただけに、ひとたびそれが俗界にはいってくると、俗界の条件に支配されて、現状維持のイデオロギーに転化するのがつねであった。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会が存続した。封建時代における〝全体社会〟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「一つの恒常な世界」eine bleibende Welt (注五三) であるかのように感じていた。人々はそこにいくたの変化や無常を目撃したにはせよ、それが人間の手で作り変えられるものとは考えなかった。彼らが日々の生活をおくった自生的・閉鎖的な一次集団の生活体験が、この

ような世界観の母胎であっ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経済生活と、閉鎖的な社会生活と思想体系を、解体した最大の原因は、内・外の諸変化にともなう資本主義経済の発展であった。資本主義経済は、マルクス等が明かにした過程をたどって、封建的支配関係を崩壊にみちびきつつ、労働者と資本家の新しい階級関係を成立させ、経済から法律・政治におよぶ社会過程の全面にわたって、新しい段階を実現した。新しい社会過程は、〝文明〟的系列の文化の進歩とあいまって、人間関係の細部、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（二次的諸集団）の人間関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。わけても交換経済は、コミュニケイションにかんする技術的進歩（交通、印刷、通信その他）とあいまって、人人を〝原子〟化するとともに、ますます広範囲にわたって経済的・社会的・政治的に関係づけていった。かかる社会過程の根本的変動は、人々の日常的生活体験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、近代国家の成立をうながした。いまや国民国家的規模の生活圏が、充実せる意味の「全体社会」になったのである。人々は、この全体社会によって、直接あるいは間接に、経済的・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った。

近代における人間の生成は、きわめて複雑・多岐にわたっている。かってシェーラーは、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はいるが、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、自然との関係においてだけでなく、社会との関係、人間としての自身との関係においても、開拓的であった点に、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ったであろう。ヨーロッパ近代の黎明をつげるルネッサンスと宗教改革が、それを雄弁に物語っている。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覚が見られる。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、そして経済・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

活動の主体は、封建制から解放され自律感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、生活全般の客観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っていった。

近代の歴史がかたちづくっ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ってくる。また、それを認識する視点も、論者によってちがっている。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・権力的・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。(注五三) 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ふくまれていた。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ったであろう。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・中世とはちがっている。例えば理論的生活領域においては、ギリシァ的な観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思考 selbst denken するという意味の「思考人」(注五四)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」(注五六)、或は逆に感性的享楽人」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ったタイプの新しい「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「経済人」homo economicus、或はむしろフロムのいう意味の「市場人」(注五六)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ァフト的な意味の「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「権謀人」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を、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、ヘーゲルが市民社会を特徴づけた意味における「欲望人」(注五七)、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きるかも知れない。

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って、人々の生活条件が大きく変化するにともない、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っ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っただけでなく、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〟的発展によって彼らのさまざまな人間的要求をめざまされ、助長され、それを積極的に実現しよう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。むろん人類の史的社会において、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、なかったであろう。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っている一切の条件が、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る。いささか性急な結論をあえていえば、問題は一方で、政治的社会改革による人間の解放に関係し、他方では、広義の教育実践による正しい人間の生成に関係してくる。そして、現代にもとめられている新しいタイプの人間は、言葉のもっ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　例えば Montague, The Direction of Human Evolution.

注二　『論叢』六一一頁

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、おそらくシュライエルマッヘルであろう。
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 Progess, 1930, p. 9

注七　M. Herskovits, Cultural Anthropology, 1955, p. 313

注八　R. Linton, The Cultural Background of Personality, 1949, p.21-22

注九　op. cit. p. 22

注一〇　Franz Boas, The Mind of Primitive Man, 1911, p. 159f. Anthropology, in Encyclopaedia of the Social Sciences

注一一　R. Linton, op. cit. 23-25

注一二　Émile Durkheim, Les Régles de la Méthode socioeogique, XI. ed.

注一三　op. cit. p. 19

注一四　op. cit. p. 12

注一五　op. cit. p.6

注一六　op. cit. p. 12

注一七　Durkheim, Éducation et Sociologie, p. 49

注一八　op. cit. Cap. Ⅲ,3

注一九　社会化と個性化の相関的関係については、ピアジェの言語・思想にかんする研究が一つの実証的な資料を提供してくれる。J. Piaget, Le langage etc.

注二〇　B. Malinowski, Culture, in Encyclopaedia of the Social Sciences

注二一　R. Linton, The Cultural Background of Personality, p. 21

注二二　op. cit. p. 24-25

注二三　op. cit. p. op. 54

注二四　op. cit. p. 54-56

注二五　op. cit p. 83-91

注二六　op. cit. p. 91-94

注二七　op. cit. p. 77

注二八　Abram Kardiner and R. Linton, The Individual and his Society.

注二九　Linton, op. cit. p. 90-91

注三〇　G.W. Allport, Personality, p. 48

注三一　Karl Jaspers, Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, s.305.

注三二　Alfred Weber, Prinzipien der Geschichts-und Kultur-soziologie, S. 44-71

注三三　T. Parsons, The Social System, p. 27

注三四　C. Murchison, ed. The Handbook of Child Psychology, Chap. 9

注三五　Ch. Cooley, Social Organization, P. 22f.

注三六　A. Vierkandt, Gesellschaftslehre, S. 209

注三七　Ch. Cooley, op.cit. p. 24

注三八　Parsons, op. cit. p. 25

注三九　R. Linton, The Study of Man, p. 115

注四〇　ハウイガースト、荘司訳「人間の発達課題と教育」二七五―六頁

注四一　J. L. Gillin and J. P. Gillin, Cultural Sociology, p. 685-686

注四二　op. cit. p. 686-687

注四三　この点は、とくに精神分析学によって詳しく研究されている。これ

にかんする文献は枚挙にいとまがない。

注四四　リースマン、佐々木・鈴木・谷田部訳「孤独なる群衆」

注四五『論叢』六二〇頁

注四六　Kant, Kritik der Urteilskraft (Phil. Bibl.) S. 301

注四七　K. Jaspers, Vom Ursprung und Ziel der Geschichte,

注四八　マンフォード、瀬木訳「変貌する人間」七三頁

注四九　K. Jaspers, op. cit. S. 27

注五〇　op. cit. S. 179

注五一　マンフォード、右同書、一〇六頁

注五二　K. Jaspers, Die geistige Situation der Zeit, S. 5

注五三　E. Spranger, Lebensformen

注五四　Kant, Logik (Phil. Bibl.) S. 26-29

注五五　Spranger, W. V. Humboldt und die Humanitätsidee

注五六　フロム、谷口・早坂訳「人間における自由」一四〇頁

注五七　Hegel, Rechtsphilosophie

後記　「教育実践学」の領域にかんする研究は、ついに発表することができなかった。教育人間学の領域について自分なりの見解をまとめることに、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」に言及できなかったのは、心残りである。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、更に集中的研究をすすめる必要を痛感するようになったのは、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かったが、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った二つの領域として、展開されなければならない、と考えるにいたった。

(2)　右の視点から顧みるとき、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㈠において）。しかし教育政策学（教育行財政学のほか、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㈡の再検討が必要である。一般に、制度の限定をうけない人間生成は、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」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に思える。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っ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）