

経験・基礎・系統

鯨 坂 二 夫

我が国の教育は、その教育の内容について考察した場合、戦後、二度目の混乱期にあると言うことが出来よう。最初は、終戦直後の時期、そうして二度目は現在、即ち新しい指導要領をめぐる諸問題が、さまざまな論議のまよになっている今日、特に、経験性から系統性へという潮流が、強く感ぜられる現実の中にある。

私はその混乱の一つの原因が、実は終戦後我国に紹介され、我国教育の理論上ならびに実践上に指導的役割をはたした経験主義教育の理解の仕方にあるのではないかと思うのである。経験の構造、機能、価値などについての検討、特に教育実践へのその適用に際しての反省なども不十分なままに、もし同じような態度で系統性を追うとすれば、それはこの国の子供たちの教育にとって不幸なことであろう。無批判な経験性からの逃避と、安易な系統性への傾倒は、きびしく戒められていい。このような我国の教育の現実課題を思いながら、私は3人の先人、デューイ、ペスタロッチー、フレーベルの言葉を中心に、その原因に踏入ろうとする。

I

「経験と自然」「経験としての芸術」「経験と教育」など、優れた著書において「経験」についての示唆深い思想的展開が試みられたにもまして、デューイにおける「経験」の立場は、その教育の内容と方法についての考が叙述される場合にも常に根本的な基調である。

すでに「創造的知性」¹⁾の中で従来の経験論と彼自身のプラグマティズムの立場からの経験論の相違が論ぜられ、経験が、単に知識の問題や心的現象でなく、むしろ人間がその自然的社会的環境と交渉する仕方、或は、客観的世界の事実であると説かれ、また、経験はただ外から与えられるもの、受容されるものとして理解されるのではなく、むしろ実験的な意味における構案であり、企画の実現であると主張されている。彼は、更に、従来、経験と相対立するものと考えられた思惟や類推を、経験の特徴としてとり入れることを試みている。実験的经验論は、企画し、実験し、創造する立場を教育の現実に示唆し、内容的にも方法的にも影響を与えずにはいない。そうして、企画し、実験する場合、知性のはたらき、科学的、特に自然科学的方法の原理を、その道具として用いようとする。実験主義が、道具主義、操作主義の立場と近く置かれるのも、このような特徴からであった。

「哲学の改造」²⁾の中でも「人生の指導に必要な諸々の真理を獲得するためには、固定した制度や、階級的差別や、階級的関係の権威が次第に衰え、観察、実験、反省の方法に指導されて、個人

(1) Dewey, J. Creative intelligence (1917), p. 7.

(2) Dewey, J. Reconstruction in Philosophy (1920), p. 48.

の精神力に高まりゆく信頼を生じ、その結果、原理とか、真理とかいわれるものは、より一層、経験にその起源をもつ標準や、あるいは、経験における幸福と苦悩の結果によって判断されるようになり、日常経験の彼方において、経験の成果とは無関係な、崇高な起源を標準とすることはなくなったのである」と説いた。そこには伝統的な先験論や、神秘的な権威主義に対する強い批判と反抗の立場、或は近代科学の方法を基調とした近代精神のいぶきが感ぜられる。

「民主主義と教育」でも、1オンスの³⁾経験は1トンの理論に優る、如何に貧しい経験でもそこから理論を産み出し得る、と論ぜられ、この少々誇張された表現について、経験に思考の要素が伴うことが次のように述べられている。即ち、思考作用の出発点は、現在、進行しつつある活動が未完成であることを予想し、思考は、一つの疑問の過程、探究の過程であり、思考の結論は、事実により証明されるまで、試験的、仮説的であるにすぎない。この意味で、思考は方法であるといえることができる。それは経験の賢明な、知性的な、道行を示す方法である。思考と関係なく獲得した技能は、その技能が使用される目的の観念と関係のないものであって、このような技能を獲得した人は、習慣や権威の下僕となってしまう。思考に関係のない知識は死物であり、精神にとって躓の石となる。真の教授法、学習法は思考を要請し、発展し、検討する種々な条件を作ることを努めなければならない。ニュートンが重力説を発見したときの、その独創性は、その既知の事実を、ある未知の關係に適用させて、新しく使用した点にあった。科学上の大発見、大発明の場合には、問題は運用の斬新さであって、決して材料のそれではないのである。すべての思考においては、未だ企図されなかった考察の設計が、その独創性の基となるのである。機械的に如何に他の項目が加えられたか、ということよりも、質的に経験を如何に豊かにしたかが尊重されなければならない。我々が学習において、子供の自発性を尊重するのは、子供の知的独創性を認めるからにはかならない。自ら解決をなし得ず、自らの方法を見出し得ない生徒は、如何に正しい解答を暗誦したとしても、決して、学習したのではない。デューイはこのように主張している。

思考を経験の内容としてとり入れることについては様々な批判が伴うであろう。しかし、それが、こと教育実践に関する場合、デューイの立場はその内容と方法の上に豊かな効果を示すのである。

反省的思考について適切な解説を試みたのは「我々は如何に考えるか」である。論理学の入門書として親しまれたこの本の中で、デューイは、5つの局面をあげて思考作用の成立過程を示そうとした。叙述全体の中から一応その文脈だけを辿ろう。

第1の局面は、暗示である。人が何事かに遭遇した場合、思考の前に直接的な行為が見られる。しかし、やがて行為の代理者として、或は、行為の予行的態度として、何を為すべきかという観念を生ずる。それがもし2つ、或はそれ以上の場合には、不安の状態が続き、さらに探究が行われる。第2の局面は知的調整の段階である。当面した問題、現存する困難の所在について、

(3) Dewey, J. Democracy and Education (1916), p. 169.

(4) Dewey, J. How we think (1910), pp. 107~115.

知的な調整が行われる。そうして第3の局面は指導的観念としての仮説の立てられる段階である。観察や、素材蒐集の開始や、指導のために、逐次、新しい暗示が仮説として用いられる。それによって問題の意味がより適切となり、洗練され、暗示は単なる可能性であることをやめ、検証され、測定された蓋然性となる。第4の局面は推理の段階である。豊かな暗示が、経験にみち、よく整った精神に与えられると、精神は暗示を錬磨して、精神がそこから出発した暗示とは全く別な観念を生み出す。1つの観念は、それに先立つ検証によって、更に他の観念に導かれる。第5の局面は、行動による仮説の検証である。最終の反省の局面は具体的行動によって検証する類のものである。この段階では、観念によって、理論的に提示された結果が、実際に生起する可否かを見るために、観念や仮説の要求と一致する条件が慎重に整えられた実験によって、結論を帰納する。

思考の方法についてのこのような立場は、それが実は自然科学的探究の方法と一致するであろうことを人々に教える。一人の患者を診察している医者、故障した機械を修理している機械師、農場に作物を培う農夫などの場合、何れもこのような立場に立って、即ち、科学的な方法の基盤において行動しているのである。彼等は決して素人のように気まぐれな方法や粗雑な推測で偶然の成功を収めようと期待しない。彼等は注意深く観察し、先人の示した方法や技術に学び、一応は試行的に行動しても、軽々しく決定的に行動しない。最後の実証的成果が、推量された観念に実験的確証を与えるまでは満足しないのである。

それはまさに方法的という名に相応しい。方法は科学をして科学たらしめる組織の種類を決定し、また組織化を科学の特色とすればするほど、科学の生命は方法であるということが出来よう。「科学は、その研究の手續や結果を検討し、反省することの可能な事情の下に、人間が徐々に作りあげた真正な知識獲得の方法である。それは人工的なもので、先験的なものではない。それはあくまでも学んだものであって、先天的なものではない。科学的精神に入ることなしには、我々は有効に指導される思索のために人類が案出した最善の道具を所有することはできない。科学の特色は、単に組織されたということだけでなく、試験された適切な発見の方法によって組織されたという点にある。」⁵⁾

もちろん、反省的思考の5局面についても、問題がないというのではない。問題それ自身の提示に於て、例えば暗示と直観とは如何なる関連に於てあるか。また、知的調整の場合、いわゆる知的とは如何なることであるか。知的調整の基礎に、かりにペスタロッシーによって提案された他の原理——形・数・語——について考える余地はないか（後述）などは十分に検討されていい問題である。しかしここではその点には触れない。

ここで私が提案したいのは実験的经验に立つ人々によって強調され、教育実践、特に学習の場において用いられた問題解決という言葉の意味についてである。この魅力的な言葉は、戦後、我

(5) Dewey, J. *Democracy and Education* (1910), pp. 223~224.

国の教育の現場に広く用いられ、また教育の方法理論に於ても親しまれた言葉である。私はその優れた方法上の長所を軽く評価してはならないと思う。しかし、果たして人々が問題解決という方法の特質を如何に把握したであろうか。私はそれを、デューイの意味における「科学的探究の方法による解決」という狭義な解釈に於て理解したいと思う。もしそれが教材に結合する方法との関連を考慮することなしに用いられると、教授法の常識から逸脱する事態が見られたり、基礎学力の低下という現象や、学習の時間的、労力的な能率の無視という場面も見られたからである。経験から系統へという声も、そのような派生的事実に対する批判から発せられた場合が多かったのではあるまいか。

反省的思考——科学的方法——問題解決という関連において理解し得ることは、経験から出発し、思考や類推の力を加えて、特に科学的方法において学習の展開を試みようとする進歩主義教育の立場は、その成果として、当然、経験の組織化、体系化を予想し、経験的材料が、科学的知識に転じ行く方法性の中に、その立場のもつ特色が存在するというのである。従来、経験的という言葉は、実験と関連して、という意味であるよりは、むしろ粗野な不合理という意味に用いられた。また、実験科学の存在しなかった往時にあっては、経験は哲学上の理性的とか、合理的とかいうことと反対の立場に立つものと考えられた。経験的知識とは、原理への深い洞察をなすことでなく、集積された単なる過去の実例に過ぎなかった。しかし、事情は全く変化し、経験はまさに「実験と関連して」考えられ、科学は「合理化しつつある実験」というべく、科学の成果によって、経験の本質と、その本具的能力に関しての人間の観念は変化させられようとする。経験が科学的方法によって処理されることは、有意的、系統的に、新しい経験を企画し、知性的に按配し直すことに外ならない。そこに偶然的進歩と異った意識的な進歩の唯一の方法が存在するのである。

かつてデューイも説いたように、「抽象的」という言葉は一般に悪しき意味に解せられた。それは理解し難いもの、或は、実際生活とかけはなれたものと解せられている。しかし、抽象とは人間活動の反省には不可欠のものである。換言すれば、一つの経験を、他の経験への導きとして使用する知性の大道である。そのことによって、知性は生活体験の個人性、直接性から解放され、より共通な時と場所とを超越した広い世界を望見し得ることになるのである。そうして、この抽象のはたらきにより、諸々の経験の中に秩序が見出され、組織立てられ、有意的系統性の道が開拓される。

「もし、ある経験が、ほかの経験に応用され得るためには、抽象が必要である。すべての具体的経験は、全体的にいて独自のであり、決して繰返しのないものである。その具体性の面からみると、それは何等の教え、何等の光明を与えない。抽象と呼ばれるものは、他のものを把握するに際して助けを与えるという目的のために具体的なものの或る面を選び出すことを意味する。それ自身についていえば抽象は一つの碎かれた断片であって、それから、抽象が抽き出された生きた全体の貧しい代用品である。しかし、目的論的に、或は実際の立場から見ると、一つの経験

を、他の経験にとって価値あるものたらしめる唯一の道であり、何らかの開発を獲得し得る唯一の道である。悪しき抽象主義と呼ばれるものは、この分割された断片の機能が忘れられ、無視され、その断片が引き出された粗雑な、不規則な具体的なものよりも、断片の方が、より高い序列にあると僭称するものを意味するのである。構成的にでなく機能的に考察すれば、抽象とは、ある物を、一つの経験から、他の経験に移すために解放することを意味する。抽象は自由化である。抽象が、理論的であり、抽象的であるほど、また、その具体性において経験されたものから遠ければ遠いほど、やがてあらわれるであろう雑多なものの何れの一つを扱う場合にも、より適切なものになるであろう。古代数学や物理学は、現代のそれに比べて、なまな具体的経験に近いものであった。そのことが、古代の数学や物理学が、新しい、予期されない形であらわれた他の具体的なものを洞察し、支配することが出来なかった理由である。⁶⁾」

経験によって学ぶというのはたらしきはこのような抽象化、自由化の過程を経なければならない。抽象が概括と手を握ると——両者は同一機能の消極面と積極面である——そこに具体的経験から、抽象へ、さらに系統性の確立へという道行が設定される。

実験的经验論は、その立場上、当然、系統性の強い支持者でもあった筈である。経験が企画であり、冒険であると説き、経験が思考や類推にみちていると強調して、従来の経験論に対する鋭い批判を試みたのも同じ立場に立ってのことであった。戦後、我国の教育界において基礎学力の低下が心配され、経験学習への不信が見られたのも、問題は、経験主義の学習そのものにあったというよりは、むしろ経験主義の学習とは何であり、その方法上の特質が何処にあり、その成果を如何なる立場において認め、それを如何に受容するかについての理解が不十分であったということによるのではないか。経験学習とは、経験から出て、系統にまで組織化される学習であり、生活学習とは生活経験と学問真理とを調和融合さすことをその狙いとするものであった筈である。

私はここで、経験性と系統性の間に、基礎性の問題を提案したい。カントがその純粋理性批判の序文で述べたように、たしかに「我々の認識が経験にはじまることには何の疑もない。」問題は、その経験が如何にして知的認識にまで高まるかということである。教育の現場において、教師が生徒に対し或は生徒自らが、例えば、知的学習をはじめようとする場合、事柄は極めてそれに似ている。人々はそのとき、経験を知的認識に高める学習のために、基礎の能力を準備することを忘れないであろう。古来、人々が 3Rs として伝えた読・書・算の新しい意味が、ここに見出されなければならない。この基礎的な諸力なくして、子供たちは高尚な学習に自ら進むことは出来ない。すでにモリソン⁷⁾がその著 Curriculum of the Common school や Practice of teaching in the secondary school の中で、このことを巧みに教えた。低学年において子供たちに要求すべき機能は、一方において権威を尊敬し、他人と仲良く交わり、身体を保護する能力を身につ

(6) Dewey, J. Reconstruction in Philosophy (1920), pp. 150~151.

(7) Morrison, H. C. The curriculum of the Common school (1940).

Morrison, H. C. The practice of teaching in the secondary school (1926).

けるための社会的個人的生活態度を保持することと、他方において、前述の基礎学力を我がものとするのである。生活や学習の、この基礎的な能力を達成するまでは、子供は低学年の段階に止め置かれるのが当然である。旅人にとって、前途に横たわる河は、どうしても渡り切らなければならないのである。中等教育の機能は、この基本的、初歩的な力の応用によって学習を推進するところにある。

ここで我々が気付くことは、この「基礎」がまさに「経験」によって子供たちの身につくということである。読む力、話す力の根柢にある「ことば」が、他人との話合の中に、経験によって子供のものとなり「数」がまた具体的な事物——多くの場合に遊具——を使用する生活経験の中に、自然に子供のものとなる事実思いに到るならば、自らうなづき得ることであろう。かつてフレールが強調した遊戯のもつ意味が、改めて思い出されるのである。「基礎」は経験から出て、その基礎性によって、再び経験を系統的、組織的、概括的なものに高める。経験と基礎と系統との相互関連を三位一体的な姿において考えることは必ずしも大きな過誤ではあるまい。ペスタロッチーが「基礎陶冶の理念」や「ゲルトルートは如何にしてその子等を教えるか」で説いた直観術も、すでにこの基礎性の詳細な分析と検討であったと理解することが出来よう。

もっとも、進歩主義教育に立つ人々が、しばしば侵しがちな 3Rs 軽視の傾向が、すでにデューイその人の論述の中にうかがわれることは否み得ない。

二十世紀の教育に根本的な影響を与えたこの碩学は、その著「民主主義と教育」⁸⁾の中で教材の本質を論じたとき、次のような主張を展開している。即ち「教育の内容は、本質的なもの essentials を第一とし、教養的なもの refinements を第二としなければならない。社会的に最も基礎的なもの fundamental なものとは、即ち、最も広い範囲の人々が参加し得る経験に関するものであり、専門家の要求や技術的研究は第 2 次的な事柄である。（ここでは essentials と fundamentals とは同意義に使用されている）教育は、初め人間的であり、後に至って職業的でなければならないというのは真理であるが、いう所の人間的という意味を高等な専門的なもの、過去の古典的伝統を保存する学問ある人々の階級のことと解し、教材が人間としての人間の共通な興味と関係することによって人間的なものとなるということを閑却している。民主的社会では学校の教育課程を作る場合、広く人間的な諸標準を使用することが必要である。教材を選択するにあたって、民衆のためには偏狭な功利的目的をとり、少数者の高等教育のためには、専門的教養ある階級の伝統を目的とする社会では民主主義は栄えない。」

私はこのような主張のもつ妥当性を認めたいばかりか、デューイとともに、そのような教育の前進の為に腕を組みたいとすら思う。また「教育の材料は主として社会生活に内容を与えている種々なる意味の集合から成立っている。社会生活の複雑化に伴い、これらの意義や観念は、数量においても一層増大する。従って、来るべき新しい時代の人々のために、これらの材料を適切

(8) Dewey, J. *Democracy and Education* (1916), pp. 225-227.

に伝達するためには、特殊な選択・様式化・組織化が必要である。…教材の真の原理は、児童をして、まづ社会的に発生し、社会的用途をもった実的な業務に従事させ、次いで一層深い経験をもった人々によって伝えられた観念や事実を児童の直接経験の中に同化させることによって、その材料や法則の科学的洞察に向わせることである」という立場にも賛意を惜しまない。このような立場が進歩主義の立場から教育課程を構成する場合の基本的な原理であったことも事実であり、その原理のもつ教育的、社会的意義と、その果たした歴史的役割をも高く評価しなければならぬと思う。しかしその同じ頁に、デューイが述べた次の主張に対しては、にわかに同意し難いものがある。即ち「初等教育における本質的なもの essentials は機械的に扱われた 3 Rs（読・書・算）であるという考え方は、民主的理想の実現に必要な本質的なものを知らないことに原因する」という考え方の根柢にある 3 Rs の役割についての理解である。もちろん、3 Rs のみをもって初等教育の本質的内容とはいわれ得まい。しかし、高度に知性化された近代社会の生活に於て、その機構や機能のもつ知的性格（合理性、科学性を含めて）に思い到るならば、それへの到達、それへの適応、それへの同化の際に 3 Rs によってあらわされる基礎的な学力の果たす役割を、民主理想の実現に不必要であるとは断定出来ない筈である。デューイ自身が説いた実験的経験論の特徴でもあった思考や類推や実験の課題に立入るとき、内容上、方法上に於てはたす 3 Rs のもつ本質的基礎的意味をゆるがせにすることは出来ない。デューイの主張が、過去に於てしばしば行われていた注入主義・記憶主義・準備主義などに対する、やや誇大な反撥であったとすれば、それはうなづけないことではないが、しかし、現在、我々はそれを、そのままの立場で受取ることを拒まざるを得ないのである。基礎的なもの、本質的なものとして 3 Rs のもつ近代的意義を積極的に肯定し直すことが必要である。経験—基礎—系統の三位一体を提案したのもそのようなことを含めてのことであった。

しかしこのことは、すでにペスタロッチーが示唆したことでもあった。経験の荷い手であり、その構成者でもある直観を、教授や学習の基礎として取り上げ、教育史上不滅の功績を残したのは彼であった。

Ⅱ

ペスタロッチーに於ては、人間はそれ自身、自発的であり、自己活動的であり、自己自身の法則に従い、内面から発展するものとして理解された。彼は人間を、あらゆる認識の中心点と考えた。彼の場合、自己意識、即ち、自己の本性の認識、その内面的自立性の意識こそは、人間の教授が発すべき中心であった。そうして、このような自立の人間は、感覚的なものと、精神的なるものとの調和、統一であるとして把握されたのである。陶冶の基礎としての直観についても、直観は一面に於て感覚的であるとともに、他方、自ら法則を与えるものとして、自立的精神をもつものと考えられた。認識構成の基礎も自己活動的精神の中に在るのであって、自発性は直観により、具体的行為、現実的作用の原理となり、この直観の統一の中心こそ人間自身であるという

のであった。

教授の基礎を説くときにも、直観はすべての認識の基礎であり、あらゆる認識は直観より生じ、また、それに帰らなければならないと主張され、それは教授の最も優れた原理であり、それにより、自然を通じ、人類の教化が決定されなければならない原形式であるとして扱われた。彼は人間を単なる自然の傍観者、通訳者として見ようとしな。むしろ、人間の主観的構成力を重要視しようとする。彼のいわゆる自然の直観は、カントの直観に見られるような受容性としての感覚的なものだけでなく、理念の発動性をも意味した。カントの場合、直観は受容的であり、自己構成的なものは純粹思惟に帰せられる。しかし、ペスタロッチーにあっては、直観は認識、あるいは、一般に意識の行為性をあらわすものとして扱われ、精神力は、直観に於て自己を構成するが故に、認識は直観に於ける感性を通じての精神の自己構成でもあるのである。ペスタロッチーの直観は、むしろ、カントのいわゆる思惟の総合的機能と類似している。

ナトルプによれば「直観の性質は完成である。ペスタロッチーによって、しばしば説かれた完成の法則は、単に、外延的であるばかりでなく、むしろ、内包的なものとして、あるいは、完全とその全内容における把握として考察される」認識の具体性がここに理解されるであろう。また、ウィーゲットが「自然知覚としての直観」¹⁰⁾において論じたように「感覚的直観においては、その最初の認識過程は、本質的に感覚の上に成立する。概念は思惟力の結果であり、思惟力は直観印象の限界の上に自己を高め、創造的、自立的に進行する能力である。そうして、この創造の土台は経験にもとづいている。そこからペスタロッチーにおける、すべての認識に対する直観の根源的意味が生ずるのである」「あらゆる概念の最後の成果は本質的にその発芽の完全な力に依存する。その萌芽において完全でないものは、その成長において萎縮する」「自然の直観は、あらゆる認識、それ故に、また、教授の唯一真正の基礎である。」それから生ずるすべてのものは、直観の単なる結果であり、抽象である。直観が不完全であり、一面的であり、未熟であるときには、認識もまた不確実であり、不完全である。

ペスタロッチーの直観は、内的精神的なるものと、外的感覚的なものとのに分けることが出来る。彼によれば外的感覚的な直観では、主として外的対象界の体験が問題とされ、内的精神的直観では、対象界の背後にあるものの体験、または道徳的宗教的感情の内面的直観が取扱われている。「ゲルトルートは如何にしてその子等を教えるか」においても「自然は本来的に盲目である。それ故に、自然は洞察にみちた精神的道徳的人間の本性とは調和し得ず、また調和しようと試み得ず、調和し得ることの不可能な自然である。反対に感覚的な自然と調和し得る境地にあって、調和し得る能力をもち、また、まさに為すべき義務のあるのは、却って精神的道徳的自然である。我々の感性の法則は、我々の自然性の本質的要求に従って、道徳的精神的生の法則の下に従わせられなければならない。人間はその精神的内面的生活によってのみ人間それ自身である

(9) Natorp, P. Der Idealismus Pestalozzis (1919) S. 13~15.

(10) Wiget, T. Grundlinien der Erziehungslehre Pestalozzis (1914) S. 54~59.

ことが出来る。彼はそれによつてのみ自立的であり、自由であり、満足である。感覚的自然は人間をその境地までは導かない。感覚的自然はその本質においては盲目であり、その道は暗黒の道、死の道である。人類の陶冶と指導は、盲目な感覚的自然から、また、その暗黒と死の影響の手から奪いとり、我々の道徳的精神的の内的の本質の手に、また、その聖なる、永劫の、内的光明と真理の手に置かなければならない」と説かれている。¹¹⁾

ナトルプに従えば「ペスタロッチーは内的純粹直観と、外的感覚的直観との間に規定的な差異を設けなかった。すべての直観——最も感覚的なものも——は彼においては内面的なものの生産であって、決して単に外面的なものの受容ではなかった。そうして、このことは確かに正しかった。純粹なものを感覚的なものから外的に区別したり、両者を表象の異った作用に置くことは全く誤りであるからである。」¹²⁾「直観はそれ故に、完全な内面化であった」¹³⁾彼が教授の基礎としての直観を、深く人類の内的直観に基けようとしたことを、この意味において理解することが出来る。

このことに関連して考えられねばならないのは、彼のいわゆる自然的並に精神的遠近の法則である。それは単に知的陶冶のみでなく、道徳的陶冶においても注目すべき関係をもつのである。ペスタロッチー自身の語るところに耳を傾けよう。「あなたは、自然的存在そのものとしては、あなたの五感以外の何物でもない。だから、あなたの概念の明晰さや判明さは、全く、かつ、本質的に、あらゆる外部の対象があなたの五感、即ち、あなた自身、或はあなた自らの内で結合される中心点に触れるときの遠近に依存する。

すべてのあなたの直観のこの中心点、あなた自身は、あなたにとって直観の主題である。あなた自身であるすべてのものは、あなたの外にあるすべてのものよりも、あなたにとって明晰、判明にすることが容易である。あなたが、あなた自身について感ずるすべてのものは、それ自身、一つの確実な直観である。あなたの外にあるものだけが、あなたにとって混乱した直観であり得るのである。それで、あなたの認識の通行は、それがあなた以外の如何なるものから出発するよりも、一段階短いといえる。あなたが、あなた自身について意識しているすべてのものを、あなたは確実に意識している。あなたにとって自知であるすべてのものは、あなた自身の中にあり、それ自身あなたによって規定されるのである。従って明晰なる概念の道行は、他の如何なる軌道によるよりも、この軌道において、より容易に、より確実に開かれる。そうして、今や、すべての明らかなものの中にあって、次の根本原理にまさって明らかなものはないであろう。即ち、真理の認識は、人間においては、彼自身の認識から出発する。¹⁴⁾

さて精神感覚的な直観のはたらきに於て、盲目な外的自然の道行は、内的直観との調和により、

(11) Pestalozzi, J. H. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Ausgewählte Werke, herausgegeben von F. Mann (1906) S. 258~259.

(12) Natorp, P. Pestalozzi, Sein Leben und seine Ideen (1927) S. 62.

(13) Natorp, P. Der Idealismus Pestalozzis (1919) S. 123.

(14) Pestalozzi, J. H. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt S. 191.

教授の目的としての明晰な概念にまでもたらされなければならない。この直観認識の明晰化の方法は、数・形・及び語からはじまる。

我々に現前する暗い混沌とした対象を明晰にするためにペスタロッチーは次の3点に注意することが必要であるという。¹⁵⁾

1. 幾つの、また幾種類の対象が彼の眼前に漂っているか。
2. どのようにそれは見えるか。その形、その輪廓はどうか。
3. それは何と呼ばれるか。一つの音や語を通じて、如何にしてそれを確知することができるか。

このような作用の効果は恐らくは次のような能力を前提するであろう。

1. 等しくない対象を、その形式に従って看取し、その内容を再現する力。
2. 対象を数に従って分け、それを、一或は多として、明確に再現する力。
3. 数と形による対象の確知を、言語によって再現し、かつ、忘れ難いものにする力。

ここに認識の出発点として、統一、或は、雑多の表象としての数・形・語が生ずる。「数・形語は、何れも教授の基礎的手段である」¹⁶⁾そうして、この成果の上に、ペスタロッチーは陶冶の不動の法則を示そうとする。¹⁷⁾

1. 児童の意識にもたらされる各々の対象を統一として、即ち、それが結合したように見えるものから区別して理解するように教えること。
2. 児童にあらゆる対象の形、即ち、その量と比とを知るように教えること。
3. できる限り早く、児童にその物の名を知らせること。

この際、当然生ずるであろう難点を、ペスタロッチーは次のように表わし、また、それへの回答を与えようとする。即ち、「何故に人間の五感によって知覚される事柄のすべての属性は、数・形・名と同じように、我々の認識の基礎的な点ではないのか。」¹⁸⁾

この難点に対する彼の回答は次の通りである。即ちすべての存在し得る対象は無制約的に数・形・名をもっている。しかし、五覚で知覚される他の特質を如何なる対象もそのように他の対象と共有せず、ただ或るものとはこの特質を、他のものとはあの特質をという工合に共有するだけである。……従って数・形・名とその他の属性の間には本質的な相違がある。……また、他の特質は数・形・名の基礎的な点に直接に結合され得る。従って子供の教育に際しては対象の他の性の知識は、形・数・名の予備知識に直接に結合されなければならない。対象の統一、形、及び名の意識によって認識は確実となるのである。彼によれば「私は教授の最高原理を、すべての認識の基礎としての直観の承認に基づけた。そうして、個々の学問からはなれて、学問そのものの本質、及び自然そのものによって人類の教化を規定しなければならないところの原形式を見出そうと試みた。そうして、私は最後に3つの要素を調和させ、それによって教授を、多面的に、或は、3つの部分に調和させたばかりでなく、人間性と調和させ、そうして、また、人類の発展に

(15)(16)(17) Ibid., S. 192.

(18) Ibid., S. 193.

おける自然の道行そのものに近づけた」のであった。¹⁹⁾

それでは、この3つの要素である形・数・語、の基礎能力は、如何にして生じ、また、それらの三者は如何なる関係においてあるであろうか。ペスタロッター自身の語るところによれば、それは次のようである。「第1に言語能力の生ずる発音能力から。第2に、あらゆる形の意識の生ずる未だ明確でない単に感覚的な表象力から。第3に、統一の意識を生じ、数能力、計算能力が導かれなければならないところの明確な、²⁰⁾そうして、もはや単に感覚的でない表象力から。」

感性が先づ直観の対象を与える。そうして、言語は他の直観認識のために印象を創造する。数と形とは、先づ手段(術)として現われる。即ち、この出来上った直観の対象を、更に、独立に総括し、或は分離し、または、比較し、それについて思惟し、約言すれば、それを論理的に考察しようとする手段として現われる。「言語は最も一般的教育的意味において観察されるならば、自己、及び、自然に対する精神的自覚の総体概念である。更に言語は、人間の認識のあらゆる根拠と始源とを通じて我々の中に生長する所の一般的表象力である。従って子供たちは言語なしには、自然の直観と印象とを明らかに意識し得ず、また言語なしには、形と数の最初の要素の認識にも導かれることはできない²¹⁾」このようにして、言語は、概念の普遍性を表現することに役立つのである。それは認識の合法的過程に於て不可欠の機能、即ち、概念の分析的機能を主張する。そうして、この分析的機能とは、数と形に於て総合的に構成されたもののそれである。「言語は一つの術です。一つの測り得ぬ術です。それは人類が達したあらゆる術の総括です。それは本来の意味に於て自然がその全範囲において人類に与えたあらゆる印象の返還です²²⁾」

ウィーゲット²³⁾によれば、ペスタロッターに於ける教授の第一の目的は、児童を暗い直観から判明なる概念に導くことであった。彼はいう、思惟は精神の要素であり、概念や判断はその産物であると。そうして、彼がその教授論に於て試みたのは、概念だけでなく、その定義でもあった。概念の陶冶だけでなく、類概念や類別によって、その秩序、分類を一つの体系の下に定めることであった。「ゲルトルートは如何にしてその子等を教えるか」に於ても、叙述の方法は、本質的に定義に先立つ。私にとって全く判明なことであっても、私はそれを定義することは出来ない。ただそれを記述し得るだけである。即ち、それが如何に出来ているかは言い得るとしても、その類や種は未だ知らないと言っている。このように教授の目的は判明なる概念、及び、その究極の表現方法、即ち、その定義である。それは定義が判明なる概念の最も簡単な、最も純粋な表現であるがためである。そうして、判明性は、定義により得られる認識形式に対する技術的表現として現われる。我々はここで注意しなければならない。即ち、児童がその概念を言語で表現し得る

(19) Pestalozzi, J. H. Ibid., S. 239.

(20) Pestalozzi, J. H. Ibid., S. 194.

(21) Pestalozzi, J. H. Über die Idee der Elementar Bildung S. 171~172.

(22) Pestalozzi, J. H. op.cit. S. 213.

(23) Wiget, T. Grundlinien der Erziehungslehre Pestalozzis (1914) S. 47~71

ように教授が行われるならば、それは定義の論理的形式に於てであり、必然的にペスタロッチーが専ら排斥した記憶的言語主義に墮する恐れがあるのではないか。

暗い直観から判明な概念に導く道行を示そうとしてペスタロッチーは如何にして児童の最初の混沌とした表象の量から、個物の直観が生ずるかという問題の検討を試みようとして、次のように提案する。

1. 事物の表象は感覚複合の分解によって成立する。
2. それは初めは或る暗い全体表象であり、主として形が現われる。
3. そうして、言語によって確保される。

しかし、これらはまだ明晰判明であるとは言い得ない。ただ、混沌や無規定性に対して、或る規定的な、一定の対象に関係をもった直観であるということが出来る。そうして、この規定的直観は次のような意味をもつ。即ち、それは対象の数学的性質と名とをもってはいるが、色、香、味などの感覚的性質はもたない。それは定義への発展過程の第一段階をなすものである。

術、即ち、方法的術は、判明な概念への向上を次の4つのことによって導こうとする

第1。

1. 混沌を止揚し、対象を区別する。
2. その表象に於て類似したもの、または関聯のあるものを再び統一することにより、それを明晰にする。
3. 完全な明晰性を得るようになったのち、判明な概念にまで高める。

第2。

1. 混沌たる直観を個々に現前させ。
2. 個々の直観を種々の変化のある状態に導き。
3. 最後に他の知識の全範囲を統合させる。

第3。

1. 混沌より規定性へ。
2. 規定性より明晰性へ。
3. 明晰性より判明性へ。

第4。

1. 対象の統一形式及び名称によって、或る規定的認識を生じ。
2. すべての他の性質の漸進的認識により、或る明晰なる認識を生じ。
3. すべての目標の関係の意識から、判明な認識を生ずる。

これらの道行の基底にある立場は、

1. 暗い直観から、規定的直観へ。
2. 規定的直観から、明晰なる表象へ。
3. 明晰なる表象から、判明なる概念へ、であった。

ペスタロッチャーに於ては、認識の発達と言語の発達は、互に容接な関係にあり、両者は同一発展の二面として扱われている。暗い直観から、判明な概念に進む道は、自然的世界のすべての表象の連鎖、個々の対象の直観から、その命名へ、更にその性質の規定、即ち、その記述の能力に進み、やがて、それを判明にし、定義する力へと次第に進むのである。言語教授の段階は、児童発達の時期を意味し、人間精神の発展は、ペスタロッチャーにあっては、人間の歴史に於ても、また、個人の発展においても、暗い直観から、判明な概念への道行として把握された。従って、世界の概念的把握は、このような発展の最後の目的である。子供の精神発達の道行は、直観の時期と論理的労作の時期に分けて考えることができる。

それでは、どうして第1から、第2への、即ち、直観から思惟への移行が生れるのであろうか。ペスタロッチャーの考えはこうである。児童が一度、概念の時期に入ると、各々の形成せられた概念の範囲の中で、明晰性から判明性への発展が繰返されることにより、その移行が生ずる。母親は子供に、数えることを教える際には「これは1つである」といわずに「これは1つの木片である、1つの石である」と教えなければならない。また、「1つの2倍である。2つである」といわずに「1つの石、1枚の葉の2倍である。2つの石、2つの葉である」と教えなければならない。このようにして、子供は、石、木片、葉など異った名に対し、1, 2, 3, などの変らない数の名を理解し、そこに、数の抽象概念を生じ、対象に無関係に多少の関係の規定的意識を生ずるのである。

また一方、ペスタロッチャーは、数を省略の手段と解し、符合や記号を意味すると同時に、また概念的なものとしての数を考え、抽象過程からそれを構成しようとする。そうして真の類概念、即ち、数の内面的真理の上に立とうとするならば、感覚的背景と直観の確実な前景を含まなければならない。従って、形の教授よりも、形ある事物の直観の意識が先立たなければならない、というのが彼の立場であった。(宗教について語る場合にも、目に見えぬ神を愛することと、目に見える兄弟を愛することは、相即的でなければならないし、神を愛し、神に感謝する者は、人間を愛し、人間に感謝する。現実に見る人間を愛せぬ者は、神への愛を知らない、と説いている)

児童の精神発展についての時間の限界に関しては、ペスタロッチャーに於ては何等の確固たる規定はない。「白鳥の歌」でも、就学の初めを6歳、或は、8歳としているが、そうだとすれば直観の時期は家庭教育の時期と一致することになる。しかし、直観の受容は家庭教育だけで終るのではない。学校もまた、知的な見地においては自然の自由な生々とした直観の連続、その拡張であるからである。直観の段階と概念の段階とは直線的に決定し得ないものである。そうだとすれば、ペスタロッチャーでは次の2つの問題はどのように考えられているであろうか。

1. 直観認識から概念認識への移行を導き出すという課題を、何れの領域に割当てているであろうか。
2. 子供の論理的機能が豊かになったとき、子供の経験に対し、如何なる指導方法が生ずるか。

第一の問に対しては、ペスタロッチャーは「白鳥の歌」で答えている。「基礎陶冶は、数の教授、

形の教授において、最も単純な方法を認識する。その方法は、陶冶された直視力の完全に陶冶された思惟力への移行を促し、そうして、これらの高等な能力の基礎、即ち、人間自然性の抽象能力を堅実に発展させるものである」計算や測量を行うところの陶冶された能力から、明晰に認識された対象の論理的加工への最初の刺戟が生ずる。数並びに形が、これらの抽象を促す力は、感覚的世界におけるその存在の普遍性に基くのである。数えられ、測られるものの本質は、対象の直視にかかわるけれども、児童は対象をその根本の形の変化の中に見るのである。このことはすでに「ゲルトルート」の中でも述べられている。即ち、数と形とは、我々が五感を使用することによって、すべての事物の性質から抽象することのできる自然的普遍性の最初のものである。そうして、人為の術を用いることにより、すでに幼時においても導き得るのである。直視は抽象の前提であり、必要な経験的素材のないところには、概念の陶冶は行われ難い。それ故に、子供の経験の範囲は、思惟の出発点を決定するだけでなく、またその地平線を決定するといわなければならない。暗い直視から、判明な概念への道行は、3つの事柄にかかわる。(1)人類の発展の時期、(2)個人の発展の時期、(3)教授課題の問題。そうして、十分な直視が前提されてのち、確実な概念を生ずる能力が可能であるという関係は、何れの場合にもあてはまるのである。

ペスタロッチーの直視の原理は、初等教育における学習の原理としてその名をとどめた。若しそれを新しい表現を以て代えるならば、まさに、学習に於ける基礎能力についての優れた探究であると言い得るであろう。直視に荷われた経験の内容が、知的構造物にまで高まるために、形・数・語の果たす媒介性を重視することは、教育内容としての3Rsを基礎的なものとして軽視しない立場と近い。

Ⅲ

フレーベルの場合はどうであったか。宗教的理想主義であると評され、象徴主義であり開発説であるといわれる立場に於て、しかし、その教授の実際に関する識見については、顧みるべきものがある。学校の使命、教師の役割、教授の目的などについて語るとき、なお深い宗教的信仰による基礎づけから脱し切れないフレーベルが、教授の基本的原理について考える場合には、明確に異った見解を表明しようとする。

「心情と外界（ここでは先づ自然）そうして両者を媒介する言語、これが少年生活の三要素となる」²⁴⁾精神と自然と言語との話合が少年の教育内容の柱ではないかというのである。

心情即ち精神の領域は神のこと、信仰のことが培われる領域である。「人の教育」の中で、それがどのように重要な位置を占めるか、ここで論ずるまでもない。

自然。「宗教が物語り、表現しているところのものを、自然もまた呈示し、表現している。神

②4 Fröbel, F. W. *Menschenziehung*, herausgegeben und eingeleitet von Hans Zimmermann S. 160.

についての考察が教えるものを、自然が証明している」²⁵⁾ここでは自然は万物と同様に神の啓示として扱われ、神と自然の関係は、芸術家と芸術作品の間に見られる内的精神的関係にたとえられて説かれる。たとえば、しばしば彼の深い関心をさそった結晶体について語る場合でも、それは事物を統一、個体、名称、として表現しようとする自然の法則、自然の傾向の最初の発現であり、最も特殊なものを普遍的にし、最も普遍的なものを特殊なものの中に現わそうと試み、内的なものとの外的なものとの調和統一を表現しようとする自然法則の最初の発現であると説いて、象徴主義的立場を去ろうとしない。

しかし、次の場合「自然における多、あらゆる雑なものの中に内的統一関係を認めるために、人間は一つの確実な点、一人の確かな指導者を探し求める。そして、それに対して、疑もなく確実で統一的な出発点を与えるもの、即ち、すべての多様性をそのうちに含み、すべての多様性をそれ自身から発展させるものとしてあらわれるもの、すべての合法則性及び法則そのものの目に見える発現であるものは、数学である。それは、このように広大な包括的な特質の故に、はじめから認識の学、認識の科学——マテマティク——と呼ばれた。」²⁶⁾に至ると自然認識の媒介としての数学の独自性があらわれる。それは、内界と外界とにかかわるものとして、人間と自然とに属するものと考えられ、数学は精神の純粋な思惟法則から出て、思惟そのもの、及び法則の可視的表現として現われる。それは人間における思惟の表現であり純粋な精神界における合法則性の表現であって、この意味において、必然と自由との産物であると説明される。従って数学は、實際生活と無縁のものでもなければ、それかといって、實際生活から作られたものでもない。それは生命そのものの表現であり、数学の本質は生命の中に、また数学を通じて生命そのものを認めることができるのであると強調される。このことは内的なものと、外的なものの統合、自然認識の媒介として、数学の独自の機能を明確にとり上げたものと解することが出来る。

人間の教育に、もし、数学がなかったならば、或は数の研究——形及び大きさの知識も含めて——が欠けていたとすれば、その教育は不確実なつぎはぎ細工に過ぎないであろう……人間の精神と数学とは人間の心情と宗教の関係のように分離することはできない。このような数学に対するフレーベルの関心は、すでにその遊戯——特に遊具としての恩物——についての考えの中に見ることが出来る。

1837年、フレーベルがブランケンブルグにはじめた幼児の為めの学園は、自学的直観教授の学園であったと評されている。フレーベルによれば、精神は自己表現によって、自ら自己認識にまで達するためには必然的に素材を必要とする。そうして、最初の教授は、子供として構成するにふさわしい素材を与えることであり、精神の発達を通じて素材を形成し、精神をして自然と芸術との構成におけるその本質を自覚せしめることにある。従って学園の目的は(1)より高き生の真理の直観的表現。(2)万物統一の直観的表現。(3)永遠なるものの有限なるものにおける、精神的なる

²⁵⁾ Fröbel, F. W. Menschenerziehung S. 175.

²⁶⁾ Ibid., S. 240.

ものの身体的なるものにおける、天上的なるものの地上的なるものにおける直観的表現。(4)生の統一と同時に、生の法則一般の直観的表現ということにあった。

そうしてこのような目的が遊戯の世界に於て、遊戯を通じて達成されようとする。強くシルラーの影響をうけたといわれるフレーベルにあっては、遊戯は児童の生活の必然から生じ、児童がその内面を、その内面的本質の必要に応じて、自由に、外に表現したものであり、児童の最も純粋な精神的生産であると考えられた。そうして知情意の内的統一、調和的結合の価値は、創造的な生の全体的真理性として遊戯の中に表現されると解された。

しかし、フレーベルは児童の遊戯本能を単に自由に放任するだけでなく、直観的道具を製作し、これを系統的、科学的に用いることによって、児童本性の精神的、身体的発達を導こうとした。即ち「精神と生命のすべての発現とその養育とは、あの規定的な、明晰にそれ自身の中に包まれた発展の段階に関する」という確信から、彼は遊戯と作業との道具として、恩物を創作したのである。恩物が、立体・面・線・点・構成、として考えられ、その数学的理論による配列に見るべきものがあつたことは周知の通りである。たしかに、その根本原理は、厳肅な数学的構成であつた。それは数や量・形・限界・統一・多様などの直観的理解に役立つことはもちろんであるが、更に、それらの構成分解、即ち、人間の術的、認識的能力の発達を助成するものと解されたのである。

言語についてのその基本的考察を次のように述べてフレーベルは²⁷⁾いう。少年の生活、否、人間生活の第3の支えとしての言語は、他の2つのものと如何なる関係にあるであろうか。宗教においては統一を追求する心情の要求が現れ、自然観察及び数学に於ては、主として、個別性に関係するものを求める悟性の要求が現れる。そうして、言語においては、多様性に関係し、あらゆる多様を統一するところの理性の要求があらわれる。即ち、宗教は心情の要求に従って万物のうちに唯一者を見出し、感ずるものであり、自然は、悟性の要求に従って、自然の内なる個物を認め、個物相互、或は、個物と全体との関係を追求し、言語は理性の要求に従って、あらゆる多様な統一、万物の生きた内的結合を表現しようとする。宗教は実在を、自然は力の本質、力の活動の原因、及び活動そのものを、言語は生命そのものを、また生命を一つの全体として顕現しようとするのであって、これらの三者はそれぞれ異った性質をもちながら、同一の使命をもち、同一の目的に至ろうとする。三者は統一的であり、不可分離的である、宗教と自然と言語、心情と数学と言語とは不可分離の一者である。フレーベルは言語の本質、人間と言語との関係、人の教育と言語との関係をこのように考えた。

彼は言語は二重の性質をもつという。即ち、内界を外界に媒介し、外界を内界に結合するが故に、言語が、その意味に取て物理的数学的な特性をもつことを説き、言語が生命と運動との性格を含み、従って、言葉の最後の成分である母音、半母音及び子音、ならびにこれらの諸音を現す綴音などに於ても、自然の一般的基礎的な関係や性質とともに、精神的なものの作用や表現を示していると述べている。

27) Fröbel, F. W. *Menschenziehung*, S. 246.

「人の教育」を読んだ人は、まさに宗教的理想主義という名に相応しいフレーベルの形而上学をそこに見るであろう。また、かつてデューイによって鋭く批判された象徴主義の姿をも指摘するであろう。全編にあふれるイドツロマンテークの流れに棹さすこともまた可能である。しかし、同時に、その同じ人が数学や言語のもつ、基礎的、根源的な役割を決して見逃していないことを知るであろう。それを学習の基礎能力についての探究であると断ずることは「人の教育」の理解として必らずしも不当なことではあるまい。その所説において、多くの問題を残しながら、しかし、学習の具体的展開について、彼が描き、彼が試みた計画は、今一度、注目されていいのでないか。

さて、デューイの場合、その特色のある実験的経験論の立場から、経験——思考——抽象——科学的方法という方法上の長所を具えながら、その主張が教育の実践面に展開される場合、特に、教材の本質についての適用において、教育内容構成上、当然基礎的なものとして取扱われるべき **3Rs** を軽視したことは是正されなければならない。教材のもつ社会的局面への責任を強調するのあまり、その社会的局面を知性的に果たし得るための能力の基礎への配慮に欠けるところが見られるとすれば、それは惜しまれることである。

教育の目的が、単なる知識の注入や、文化遺産の集積であり、記憶の強要であるとする立場は、現在では殆んど影をひそめた。それを強調するかに見られる立場の人々——例えば本質主義者の場合——でも、目標は人間の形成であって、その媒介として知識や文化の素材を必要とするというのである。この点は、前世紀末から現在にかけて、世界の教育の理論と実践に対して与えた進歩主義教育の良き影響であったということが出来よう。しかし、進歩主義にも、行き過ぎがあった。そうして、その立場自体としても、たとえば、行きすぎた児童中心、興味中心、経験中心に対し、深い反省の声が聞かれたのである。そうしてそれは経験主義本来の立場に帰れという自覚からであった。その著「経験と教育」の中で、齢80に近いデューイが、かりに外的権威を拒否するといっても、すべての権威が拒否される必要はない。また外部からの賦課や注人が望ましくないといっても、成人の知識や技能が、若い人たちの経験にとって指導的な価値をもたないことにはならない。問題は個人的経験を通じて学習するという原理を犯すことなしに、如何に両者を関係づけるかということである、と戒めている。

また、知性の陶冶を重んじ、基礎的能力の重要性を強調する立場に立つ人々でも、盲目的な注入や強要を説こうとはしない。「知的訓練とは単に事実や公式を集積することではない。それは、それ自身の組織された構造をもった思考の方法である。事実を学ぶということは、これらの事実が系統的な探究の結論であり、知識のより大きな構造の部分であると見られるのでなければ、決して知的訓練であるとはいわれない。²⁸⁾」民主的社会に対して相応しい学校とは知識の拡大普及、科学性の尊重、一般的共同的精神の啓培等々を教育に於て重視しようと志す学校であろう。そのこ

(28) Bestor, A. The Restoration of learning (1956) p. 8.

とは自由な民衆が真に自由であるために、学校が荷うべき責任である。そうして、それこそ知的な目的であり、教育とはこのような知的な訓練を実践する試みであろう。知的訓練は、精神と感情とを隔絶しようとししない。また知的事実と道徳的事実を分離しようとししない。知と情と意とは常に融合一体の立場をとる。そのような立場に立って、知的訓練が行われるとき「3Rs は当然初等教育内容の基礎として設定されるであろう。というのは、それは近代生活に於てまさに基礎的であるからである。これらの特殊な技能を無視しては、如何なる知的生活の名に相応しいものも存在しないであろう。それが基礎的であるのは、それが伝統的であるという理由からではなく、むしろ、それが近代世界における現実的な要請であり評価であるからである。²⁹⁾」

このような論述は、或はこの論議が、まさに本質主義や永遠主義の立場に移ったような感じを与えるかも知れない。その立場の一方の代表者であったハッチンスが、系統性に立った教育論を——主として高等教育についてではあるが——強調しているからである。私はしかし、ハッチンスに近い立場をとろうと試みているのではない。むしろそれは逆である。しばしば相異なる主張者によって、相異なる目的のために引用される彼の言葉「教育は教授を含む。教授は知識を含む。知識は真理である。真理は何処に於ても同一である。従って教育は如何なる場所に於ても同一でなければならない。……私は提案したい、即ち若し教育が正当に理解されるならば、すべての人々のために計画された教育計画の精神は、如何なる政治的、社会的、経済的条件の下に於ても、その時と処とを問はず同一であるであらうと。³⁰⁾」について考察しても、私は彼の性急な論説に従い難いのである。この言葉の中で、かりに imply を「意味する」と訳した場合はもちろん「含む」と訳した場合でも、教育に含まれるものは教授だけではない。教授は教育の極めて重要な一部であるだけである。また知識が教授に含まれることには何の疑もないが、しかし、知識だけが教授の内容ではない。知識は真理であるということは一応はうなづけるが、知識はむしろ真理をめぐるはたらきであって、真理そのものと必らずしも同一ではない。かりに、そうであるとしても、いうところの真理とは、何を意味するか、あらゆる場所に於て同一である真理についての、具体的且つ包括的な説明を聞くのでなければ——特にそれが精神科学の分野にかかはるとき——ハッチンスの所説をそのままに受取ることには躊躇を覚えるのである。

また、ハッチンスのような立場に対して「教育は社会活動の形に於てあるが故に、常に、地理的、文化的に決められる。それは、特殊的、地方的、力動的であって、決して一般的、世界的、不変的ではない。それは歴史の中の特殊な時と場所に於ける特殊な社会の機能である。それは、或る生きた文化に根ざし、その文化の哲学と必要とを表わしている」というような反論の起ることも阻止することは出来ない。デューイに近づく人々は、このような場合、彼がその「共通信仰³¹⁾」に於て、宗教と宗教的なものを明確に分け、宗教の普遍性を鋭く批判し、宗教を定義する

²⁹⁾ Ibid., p. 40.

³⁰⁾ Hutchins, R. M. Higher Learning in America. (1936) p. 66.

³¹⁾ Dewey, J. A common Faith. (1934) pp. 3~15.

際の3つの事実の検討や、宗教そのものに見られる倫理的理想的要素の分析に於て示した一般性の否定と特殊性の強調とを、再びその論拠として誘い入れるであろう。またジェームズに親しみを覚える人は、その真理についてのプラグマチックな考え方を思い起こすに違いない。ジェームズは「真理は決して作られるのではない。それは絶対的に得られるものであって、如何なる過程をも待たず、経験の頭上を真直に射て、常に、狙った実在に命中する独自の関係である」と主張する合理論に反対して、事物に先立つ真理とは、単にその実証可能性を意味するに過ぎないと説いた。彼の場合、真理は、たとえば雪だるまが、一方に於ては、雪が附着することによって、そうして他方に於ては、子供が絶えずそれを押しこころがすことによって、即ち互に限定しあう2つの要因によって大きくなるように、二重の影響によって産まれるのである。真理は諸々の事実から出て、再び事実の中にかえり、事実は何物かを加える。そうして、その事実は新しい真理を創造し啓示し、このようにして限りなく進んで行く。諸々の事実はそれ自身「真」ではない、彼等はただ「存在する」だけである。真理は諸々の事実から出発し、その中に終る諸々の信念の函数であるのである。実在が経験される実在を意味する限り、実在も、また、実在について人々が獲得する真理も、常に変化の過程の中にある。かりに変化が、ある一定の目標に向っているとしても、しかし、それは変化なのである。Meanwhile we have to live today by what truth we can get today, and be ready tomorrow to call it falsehood ジェームズに於ては「真の観念とは、我々が同化し、確証し、確実にし、検証し得る観念であり、偽なる観念とはそのことの不可能な観念」であった。そうして観念の真理とはその観念に固有の不動の性質ではない。「真理の真実性は事実において、一つの出来事、一つの過程、自らを真実化し、真理化する過程の中にある」と説かれるのである。それはデューイの場合にも同様であった。

プラグマティズムの意味について、ジェームズが鮮かに教えたように、このような立場は真理に「関しての」一つの「仲介」の役を果たす立場である。換言すれば、媒介性をその特徴として含みもつということが出来よう。経験と真理との媒介性に於て、検証の段階に及んだとき、教育実践の場に於て、そこに基礎的なものを想定するのは、さほど行き過ぎたことではないのではない。私はこのように思うのである。基礎的学習能力として3Rsをとり上げることは、実は実験主義、経験主義と矛盾しなかったのではないか。その意味からも、経験——基礎——系統の一体的調整を試みることは、後の人々に課せられた宿題であるといわなければならない。ペスタロッパーやフレーベルが歩いた道が、一方に於ける解決への方向を示唆し、変転極まりない現代社会の躍動そのものが、他の一方における解決の機縁を与えるであろう。

(32) James, W. *Essays in Pragmatism*. Edited Gastell, A. (1955) pp. 160~172.