

幼児教育の根本問題

大谷光長

乳幼児或は幼児の成長の問題は、従来保育という概念で取り扱われるのが、一般の習わしのである。謂わば、この慣行に対し、敢えて幼児教育という概念を提出したのは、私なりに意味を感じての事である。それは、従来の保育が理論の上からも、又実践の上からも、医学的アプローチと心理学的アプローチに依拠しており、その為に現実の子供の存在を、最初から全体的子供 *das ganze Kind* として措定し、その場合就中教育するという場で、つまり目標への、従って価値諸問題への関係の中で問題を明白にし、解決を企図するという事が、全く少ないのを感じるからである。勿論、この事は、保育の諸問題の解明に対し、医学及び心理学が何一つ寄与し得ないというのでは決してない。それどころか、両科学は、今迄に幼児の成長の諸問題に多くのものを貢献し、今日でも亦そうであり、将来も亦然りである事を認めるのに決して吝かではない。ただ、今日特に重要であると考えられるものは、幼児の成長現象を、「発展する *sich entwickeln*」という言葉の正しさの中で捉えなければならぬという事である。思うに、幼児の、及び彼の発展の具体的理解は、根源的に單に記述的な「理解可能な諸事実の確認」から生ずるといふのではなくて、即ち、これら諸事実の單なる総和であるといふのではなくて、何としても発展・教育・自己陶冶——ここにあっては、この過程の価値関連性が自明的に共に予想されて

いる——における、子供の存在の構成的根本規定について、明確なる顧慮を伴う全体的人間から明らかになる。

さて、私は前年度發表した論文の中で、以下の諸点を明らかにした。即ち、科学として理解される現代の教育学は、人間学的思惟を基盤にするという事、而も、人間学的思惟における中心的発端点は現実の概念であるという事、更に又、教育学の観点における現実とは、人間の、その生成上からしてただ弁証法的に把握可能な根本性格と、又それと同じ程度に、人間の相関的規定的根本構造とを明らかにするという事がそれであった。この論理の光の中で、幼児教育の諸問題を浮彫にするのが、本論文の主旨である。勿論、子供の人間学という問題措定は、今日尚依然として未定着の状態であり、且つ又人間性の様式として、子供存在の本質的意義を明らかにする事自体不分明の状態を脱せず、更に又、我々大人の、幼児を幼児として別の枠の中に入れておきたい習慣的生物本能を、依然として意識するが故に、時として論理の統一を欠き、又時として無意識の裡に伝統的な検証の道順を辿ることがあるかも知れない。然し、幼児の領域が、人間の生成にとって、極めて重要である事を確信する人は、多少の危険を冒しても、この問題に取組まねばなるまい。

ところで、幼児に関して、昔から種々様々に思考されてきた。例えば、親密的に、気楽に、厳格的に、不親切に等々。然し、大抵はある一定の機会に、ただ偶然的に考えられてきたにすぎない。そして、所詮、幼児は出来るだけ早く、利口になるよう現在の蒙を克服すべき発達段階だとされ、或は又、幼児は愛くるしい存在だとされ、時には又、幼児は未来的市民だとされ、そういった意味で政治的目的への手段等とされていた。然し、子供自体は何であるのだろうか。人間は弱々しく始まるという事実、所謂根源的に人間は、子供であるという事を始めるといふ単純な事実、一体何を意味するであろうか。我々は、子供存在としての人間存在を *Mensch-Sein als Kind-Sein*、すでに問題のない自明の事柄とすべきである。

然し、不安は依然として残る。つまり、人間存在という種々なる次元の存在を、或は三次元的、或は四次元的存在を、人はどの様にして統一的に設定し、教育の統一構造を構成しようというのであろうか。ランゲフェルド (*M. J. Langefeld*) は、かつて十九世紀迄の教育学の構造に注目して「それ故、教育学の分割的構造の中で、単なる並存が、つまり好意的に共存しているがお互い没交渉である事が示されてきた *So hat sich ein blosses Nebeneinander, ein wohlwollendes Miteinander ohne einander in der gespaltenen Struktur der Pädagogik gezeigt.*」^②と論評している。事実、倫理学と心理学、或は心理学と応用領域といった諸構成原理の二元論が存した。周知の如く、心理学者は、具体的

行為の価値関連性の事実注目し、倫理学者は行為的人間の心意を問題としてきた。他方、恐らく多くの正しい事柄を含んでいると思われるが、然しただ指示し得るだけで確信し得ない、宗教的由来の先験的安全性が存在した。思うに、宗教的なものにあつては、教義がその世界に関して決定的であり、原則的に一切のものが明白である。が然し具体的には、全てのものが尚境界自体の中で決定されねばならない。勿論、人は一切の人間の真理を、聖書の光の中で見る事が可能であるし、且つ人間の真理の意味関連を、聖書の光の中で明らかにする事はできる。従つて、成程基本的には、世界存在及び人間存在に関する解釈としての聖書から、世界存在及び人間存在の所有に帰する諸々の力の場に関する本質的統合点の、何處に横たわることが推論せしめられるであろう。然し、究極的最後的には、人間的手段を以つて相互に同じ道徳的平面で立ち向う事は、我々の悟性の完全な謙遜の中で、我々に委ねられていると考えざるを得ない。

さて、子供の存在は具体的に何を意味するか。又、この問題に答える思惟様式は、如何なる形態を有するものであろうか。この事に関して、ランゲフェルドの「二〇世紀において新しく生じた思惟、つまり方法に依れば現象学的で、思惟の方向に依れば人間学的である思考が *im 20. Jahrhundert neu einsetzendes Denken, phänomenologisch der Methode und anthropologisch seiner Richtung nach, 教育科* 学者に新しい試みを検証すべき諸可能性を与え、彼にただに道具を手寄せただけでなく、尚且つ基本的問題性をこの基本的問題性は、彼を……子供に関する思惟の始めに根本問題として申

告された歴史的位階へ還り導いた——彼の自由に委ねた^③という言葉は、我々に多くのものを暗示する。一体、幼児が言葉を学習する以前に、すでに彼は人間であるのだろうか。若し幼児が人間でないならば、その場合この前言葉的局面において、人は幼児を教育するのであるか。他方、幼児がすでに人間であるならば、その場合この言葉の無い存在は、如何なる種類の人間であるのだろうか。幼児が死に至る時、何が死んだというのだろうか、猿以上のものが、それとも人間以下のものが死亡したというのか。母親は彼女の乳児に授乳する。そして二人はお互いに時々微笑し合う。この事は何を意味するのか。人間と動物の間の不可思議な妖怪的遊戯であるというのか。これらは全く連絡のない、つまり全く無関係に生ずる諸問題である。一般に、この種の問題の論議は、十八世紀中葉以来夫々分担的に、ある時は哲学が、他の時は言語哲学が、又比較的最近にあっては心理学が、そしてより包括的には教育学が受け持ってきた。更に又、かかる論議は医学、精神病理学或は又精神病学の問題対象である事もあった。かくて、純粹な特殊化に先んじて、「一体子供は何處に存在するのか」という、謂わば判じ絵が発生した。思うに、全ての特殊科学が、幼児を向自的全体として要求する限り、幼児は事実に最早や現存しないだろう。何故か。「幼児は徹頭徹尾（世俗的関心への、つまりパンを、名声を、並びに力を得るための）争への投入として省察されず、又特殊領域の系列の多数の対象としても考察されない^④」からである。勿論、物事の究明にあたって、価値承認の形式における夫々の科学的区画が必要であり、その意味で、若しも子供がある評価から考

察されないならば、我々は人間としての子供の本質論を、何一つ捉え得ないという事を知っている。然し、ここで皮肉的表現をする事が許されるならば、我々是我々の諸目的に無依存的に幼児を省察しようと思ふという時、我々の是認すべき評価こそ、他ならぬこれである。思うに、人間はそして人間だけが、彼が何んであるかを自己からは知らない、この全体的世界における唯一のものであり、且つ彼が何んであるかを自分で述べねばならない唯一のものである。この事実こそ、心理学や、その他諸科学に依つては、確認され得ないものであって、ただ人間学からのみ明らかになるものである。何故かという、元來、人間学は、人間そのものに関係し、且つ人間の、尚より詳しく将来規定される精神には関係しないからである。

然し、人間は、彼が何んであるかを知る事で満足するであろうか。彼が何んであるかを知る事が、人間にとって所謂充分であるという事は、何を意味するであろうか。思うに、この事は、人間が二種類の知るといふ事を意味する。即ち、先ず第一に、人間は何んであらねばならないかといふ事、そして第二に、人間はその都度、彼があるところのものへ生成する為に、或は留まる為に、彼は何を具体的に行為せねばならないかといふ事がそれである。というのは、人間は多くのものたり得るのであって、経験が教える如く、人間は彼があるところのものたり得る為に、その事を生成すべく決断せねばならないからである。所詮、ランゲフェルドもいふ如く「人間が何んであるかを知る事は、行為規定的事態の認識を意味する。Wissen was der Mensch ist, bedeutet die Kenntnis eines tatbestimmten Sachverhaltes。」^⑤而も亦

「人間を知る事の理論は、存在当為するものとの本質統一を形成する。Die Theorie vom Kennen des Menschen bildet eine Wesenseinheit mit dem Seinssollenden。」⁶⁾「思うに、これらの問題に従事する諸科学は、常に実践を目標としており、この意味で実践的人間学として包括可能であろう。従って、実践的人間学においては、種々なる領域が区別される。というのは、人間に値する生活の理論は、人間に値する共同社会生活の理論に動機を与え、そしてこの人間に値する共同社会生活の理論は、成人教育を eine Andragogik 司牧職を eine Seelsorge 政治学を eine Politik 病気の理論を eine Lehre von der Krankheit 犯罪の理論を eine Lehre vom Verbrechen すべての局面における教育論を eine Lehre von der Erziehung in allen Aspekten 明らかにするからである。そして、それらの何れも人間に相応しい、人間に最適可能な生活を導くよう意図する。つまり、所謂発展の範疇が、人間自身に関する、人間の思惟における人間的人生課題の根本形式として、必然的に必要不可欠のものとなり、ここでは人は子供として始まるという考え方が、その一つのそして特長ある思惟となる。古来、我々は人間一般に従事する哲学的思惟及び科学的思惟に、極めて数多く接触してきた。然し、人間が子供として始まるという考え方は、過去殆んど示されていない。ただ僅かに、ルソー (J. J. Rousseau 1712~1778) の如き諸々の思想家の影響下で始めて——例えばカント (I. Kant 1724~1804) において——人間としての子供が、我々の哲学の中に現象した。そして、現代の人間学も、種々なる形式における実存主義も、子供の現存在に熱意を以って注目する事はなかった。我々は、人間学的

諸問題を、つまり発展の概念を幼児期まで掘り下げて吟味し、検討しなければならぬ。我々は幼児の為に、幼児へ赴く必要がある。何故か。我々は、子供が概念として、ある瞬間可能であるところそこでは、子供は消滅してしまうという事を知っているからである。

二

ランゲフェルドの「実際、人間的実存の例の根本事実から発展されるそういったものは、〃人間は幼にして始まり、且つ教育なくしては決して人間として構成され得ない〃という単純な命題の中に公式化される」⁷⁾という言葉は、注目に値する。ところで、ある存在が教育され易いという事は、何を意味するのであろうか。存在する者が、彼の種族同輩との交わりに依って、自己自身を保護する事が出来る、つまり成長し得るといふ点にまでいたる事を意味するであろうか。若しこの事が是認されるならば、動物も亦充分教育の営みをしているといふ事が出来る。そして、人間の教育は種族への適応 Anpassung an die Gattung と同じ事を意味するであろう。この事は、それにも拘らず不十分である。というのは、人間を教育するという事は、単なる共存、及び共同行為 ein blosses Zusammensein und Zusammenhandeln より、より以上のものであると考えられるからである。この事は、幼児への関係で行為する事だけでなく、尚且つ自己自身が行為する事を、更には教育する事に依って、よしんば引き起されないうにしても、何といつても条件づけられねばならないような行為をする事を包含する。「教育する事、教育される事、教育可能性は、従って常に極めて規定的種類の活

動性を、即ち我々がすでに一般的に行爲するという表示で特長づけてきた活動性を *eine Tätigkeit von sehr bestimmter Art, eine Tätigkeit, die wir bisher allgemein mit der Bezeichnung "handeln" bezeichnet haben* 前提する^⑧のである。従って、創造的行爲である教育するという事は、極めて一定の様式を所有しなければならぬ。ところで、リット (T. Litt 1880~1962) は、教育客体の「心意はその中へ流れこむ内容を形成する。即ち、その固有な成長原理に依つて新しく生産する。と同様に又、心意は内容に依つて形成される。即ち、即自的に無形成的生成衝動を、内容に即して、且つ内容に依つて明らかにし、そして対象化する」と説明している。彼に依れば、教育客体は所謂二重側面的形成過程の独自様式を *die Eigenart dieses doppelseitigen Formungsvorgangs* 所有する。然しここで遺憾乍ら重要な事柄が注目されていないと思う。それはこの場合の不可欠の前提が見忘られているという事である。思うに、ランゲフェルドの「この不可欠の前提は、ただ生きようと意欲する事を意味するのではなくて、私がそれである、この特殊存在として、生きようと意欲する事を意味する」という説明が補足されねばなるまい。

この点で、我々は子供の存在と両親の存在は、重なりあつて立場を占めている場 *aufeinander eingestellte Situationen* である事を力説したい。何故かという点、一方においては、幼児は事実上完全な無助性の中で始まるから、彼の諸教育者と同一化する事なくしては、彼は彼自身たり得ないし、且つその事と共に彼があらねばならないものに生じ得ないからである。他方、幼児の両親は、この無助性を彼等の子

供への愛情の中で、彼等の保護及び扶養への要求として引き受け、幼児の倫理的自主性の育成の責任をおい、幼児の代りに、そして幼児の関心の中でその事の爲に行爲するからである。ある存在がその存在自身たねばならないという事、及びこの事を達成する爲に、この存在は自己自身を同一化する事で始まるという事、この存在は他の者と共存たろうとし、且つこの他の者と同様たろうと意欲するという事、この存在はこれら他の者と共に、一切のものにおいて出現し、そして又消え去るといふ事、この存在は自主的たらねばならず、且つこの事の爲に依存性を引き受けねばならないという事、——全てかかる一切の事柄は、一見するに充分極めて矛盾的であるように思われる。然し、幼児にとつて、この原理は極めて重要である。つまり、依存性の中に、同様に自主性の法則が確かに共にもたらされ、且つ受け取られる。即ち、幼児に依つて共にもたらされ、両親を含めての教育者に依つて引き受けられる。従つて、この原理の確認は、必然的に生物進化論を拒絶する。ランゲフェルドが「恐らく、生物学の中では認められ、且つ有効である視点は、人間そのものが視点の中に立つ諸考察にあつては、如何なる場合でも、教育学にとつて承認しがたい結論へと導くに違いない」と断定するのは、充分意義がある。人間の子供としての人間の子供は、彼が諸所與性に即して共にもたらすところのものから、そしてこれら諸所與性が措定されているそういうものから理解され得るのであつて、教育的動物としての人間は、元来かかる考え方を明らかにする。

以下二つの例証に即して、つまり人間の直立歩行と人間らしい感情生活において、我々の見解をより詳しく基礎づけようと思う。一九二〇年の十月十七日、ヒンズー人の子供と思われる二人の少女が——一人は二才、他の一人は八才程度と推定された——インドのある狼の洞窟から発見された。二人の少女は、その年の十一月の四日、シング師夫妻 (J. A. L. Sing and R. M. Sing) の家に連れて来られ、年上の子はカマラと名づけられ、年下の子はアマラと呼ばれた。彼女等は幼児期の初期から、完全に人間との接触を絶たれ、ために発見当時子供等は人間と接触する事を極度に恐れた。そして、二人は両手両膝を使って四つん這いで歩き、走る時は手と脚を用いた。眼は光より闇に適し、真夜中以後は殆んど眠らず、夜は闇を恐れずうろつき廻った。肉は生で食べ、うまさうに土の上で大きな骨をかじり、嗅覚は異常に鋭く、特に肉に対して敏感であった。聴覚も異常なまでに鋭く、同年輩の普通児よりも鋭敏であった。話しはしないで、その代り鼻を鳴らし、唸り声を発し、夜中には狼の吠える声に近い声を出す事さえあった。服も着る事を嫌い、カマラは自分の着物は勿論、アマラの身につけた着物までも破り棄てた。牛乳や飲水を與えると、浅い容器からでなければ飲まず、それもピチャピチャ音をさせてなめた。やがて、彼女等は孤児院にひきとられ、アマラは翌年の九月二十一日に死亡し、カマラはその後九年間生きのびて、一九二九年十一月尿毒症のためこの世を去ったという。ところで、孤児院でくらしした九年間の記録はま

ことに興味深いものがある。アマラは、人間と接触した二、三ヶ月の間には、何の変化らしいものも認められない裡にこの世を去ったが、カマラは一年半経て、両手で皿が持てるようになり(なめないで飲んだり食べたりするのはもっと後であった)直立できるようになった。そして、二本の足での歩行には更に数ヶ月を要した。言葉の発達は非常に遅く、死に至る迄完全にならなかつた。発見されてから六年間の裡に、意味の理解できる言葉を四〇語ばかり話し、それらの単語を二語又は三語つづきに組合す事が出来、死の直前には五才児か六才児の言語能力を不完全乍ら所有していた。そして、服を着る事、身なりをかまう事を学び、食習慣も変化し、晩年には話しが昔の彼女に及ぶと、きまり悪い思いをした。始めはまことに除々に、然し年がたつにつれて次第に早く、動物性を失い人間らしくなった。そして、大人や子供との人間らしい交際を頼りにし、漸次社会における自分の役割を自覚し、そして自分に対する他人の態度に気を使い、褒められると喜び、家庭での大切な仕事に責任を持ち、他人の幸福に思いをやる事さえあったという。^⑩

この記録は、カマラという女の子が四足で、彼女を育てた狼の家族と同様に素早く走り、彼女が誕生後短い期間ではあったが、捨て子として彼女の生活をこれらの動物の下で始めて以来、狼の下での生活に適應してきた事を物語るものである。この女性が生理学的に全ての点で、それへ素質づけられている直立歩行は、結局人間の社会で発見されねばならず、且つ直立歩行する人間共同社会の中で保持されねばならなかつた。我々は、人間の知性の異常な力と、人間そのものの明らかな徴

候を、この女性の動物歩行の事実の発見の中にうかがい知る事が出来る。我々の何千年來慣らしてきた家畜は、調教師の技術の悪戯による他は直立歩行しない。思うに、直立歩行の発見にあっては、明らかに生理学的に充分準備された歩の中で、大人達の扶養の中へ收容されているという条件と結びついた発展が予想される。そして、この発展を、特に教育的動物としての子供の人間学の内部で明らかにせねばならぬものこそ、人間らしい態度及びその形式の現象学的分析である。

次に、人間的な感情生活は多くの諸点の中で、広範囲に及ぶ區別を提示する。この事は、疑いもなく全体的人間的文化的根本原理の一つである。そして、この事は人間の感情生活の発展は、教育的動物としての人間の生活の場を前提せざるを得ないという事を予想する。感情転移、感情移入或は感情敏感性の事実は、所謂有機体と所謂環境の間での、ただに生物学的展開乃至有機的相互作用だけでなく、就中感情生活における人格形成的可能性の発見という内面的創造性が、所謂発展を条件づけるという点を明確に教示する。より先立つ世代の諸感情は、我々の感情階梯からすれば、無邪気であり、誇張的であり、時代遅れの感があり、近づきにくいものである。そして、我々が若干の今日の諸感情の根源を探究するならば——例えば愛国心の根源を——我々は申し分のない歴史的なへだたりの中で、例えば雇主に對して誠実であるといった他の諸感情を見出す事が稀ではない。思うに、人間の可塑性或は寧ろ人間の發展の無規定性は、特に顯著に人間の感情生活の中に示される。従って、我々はランゲフェルドと共に「人間の人生行路に即して記述するところのものは、その必然性が諸前提条件の

中に結合されている發展の形式である… was wir am menschlichen Lebenslauf beschreiben, ist eine Form dieser Entwicklung, deren Notwendigkeit an Vorbedingungen geknüpft ist.」(註)述べる事が可能である。ランゲフェルドが、一定の原始文化の中では、幼児はよしんばそのように好んでいたいと思っても、エディプスの局面を経験すべき、又エディプス・コンプレックスを獲得すべき機会を何一つ所有しない原因を、感情諸関係の叢の中で、この事に対する全く規定的構成要素の不足している点に見出しているのは注目し値する。何故かといえば、原始文化は父権を (den Vater-Gentior) 子供の生活から完全に消滅せしめ、そしてその代りに全く他の人間関係を——ここにあっては、急速に適應諸感情が、つまりその子供の生活の場に對して特長を示す、ある形態における、ある時間における、又ある相互的な関連における諸感情が現象する——措定するからである。そして、かかる場の現象学的分析を経て後、我々は諸感情の根源を、そして又成立の基礎を充分把握する事ができるであろう。

四

我々は更に、人間及び幼児の大腦生理学的根本特徴と、幼児の学習の問題を考察する事に依つて、より一層我々の問題性を明らかにするであろう。というのは、我々が人間の成長發展の現象を考へる時、人間の大腦生理学的根源にさかのぼり、且つ精神の座を究明する事が今日の常識であると考へるからである。ところで「人間とは何か」という説問に對し、古來種々に定義されてきた。古くはギリシヤ神話にあ

るスフィンクス (Sphinx) の謎に対する勇士オイディプス (Oedipus) の答、又ソクラテス (Socrates B. C. 470?~399) の所謂「理性を持った動物」、そしてアリストテレス (Aristoteles B. C. 384~322) の「社会的動物」、パスカル (B. Pascal 1623~1662) の所謂「考える葦」とする人間観、更にはカッシラー (E. Cassirer 1874~1945) の「人間はシンボル——言葉——を操る動物」という見方、動物に序列をつけた十八世紀の博物学者リンネ (Carl von Linné 1707~1778) の「ホモ・サピエンス——理性の人」という人間観、更には又フランクリン (B. Franklin 1706~1790) の「ホモ・ファーベル——工作人」という言葉、そして二十世紀に入って、フランスのシャルル・リシエ (Charles Robert Richet 1850~1935) の「ホモ・スツルツス——愚かな人」、オランダの歴史家ヨハン・ホイジンハ (Johan Huizinga 1872~1945) の「ホモ・ルーデンス——人間即ち遊戯する存在」、大脳生理学の泰斗、時実東大教授の「ホモ・クレアツス——創造的人間」等々様々である。然し、彼等の指摘した夫々の特徴は、人間の本質のある側面だけを強調したものである。思うに、これらの特性を生み出す基盤が、人間の本质として根底に必ずや横たわっている筈である。そして、この基盤こそ人間科学乃至人間学の成立の場であろう。時実博士も「人間科学の究極の目標は、人間を特長づける精神がうみだす人間行動を科学的に分析して、人間行動を操る精神についての根本法則を確立する事であるといえる。ここで私は、精神についての法則といったが、それは物理学的な法則でもなく、化学的な法則でもなく、また生物学的な法則でもない。人間には、人間の精神の根底に横たわり、人間行動を操

る人間法則がある筈だと私は思っている^⑮」と含蓄深い言葉を表明する。思うに、人間の本質は、人間の精神と行動の特性に求める事が出来る。然し、我々は何といたしても精神そのものを客観的に捉える事は不可能である。所詮、精神に操られて外部に表出される行動を手掛りとしてのみ、精神を客観的に確認し得る。この意味で、時実博士が「精神の具体的表現である行動を分析して、人間の本質を探る人間科学或は行動科学の一番基本的な研究は、失ず精神の座である大脳の仕組みのなかに、人間の特性をあげきだす事である^⑯」と考え、直接的な実験に訴えて、大脳の仕組みを研究する大脳生理学が、人間科学に基本的知識を提供する最も基礎的研究分野であるというのは充分首肯できる。

さて、大脳生理学は人間科学に対して、どのような基本的知識を提供してくれるであろうか。「現在、私たちは表層の大脳皮質（新皮質）と深層の大脳辺縁系（旧皮質と古皮質）の二重構造によって、脳の構成を理解し、二つの皮質に宿る異質の心の組合せによって、脳の働きを説明し、そして二つの心の葛藤によって、私たちの人間行動を把握することができるようになった^⑰」という時実博士の言葉は、簡潔にして要を得た精神の座の説明といつてよい。博士に依れば、人間の完成された大脳の仕組みの特性の一つは、大脳皮質の二重構造に見出す事が可能で、大脳の働きは新皮質系と大脳辺縁系との二つの機能に依って理解出来るという。そして、この二つの系に属する精神の座、即ち行動の発現の場は、夫々新皮質（「新しい皮質」という）と古皮質・旧皮質（二つを總括して「古い皮質」という）である。従って、我々人間の精神、それに操られる人間行動の特性は、この二つの皮質の働

きとその関連に求めるべきである。ところで、新皮質系の統合の場である「新しい皮質」は、知・情・意で代表される高等な精神の座であり、その精神に依って推進される意欲行動を発動する場所である。これに對して、大脳辺縁系の統合の場である「古い皮質」は、本能的欲求（個体維持、種族保存、集団結成の欲求）や、情動 Emotion を生みだし、それに依って駆動される本能行動或は情動行動を誘発する場所である。

次に、「新しい皮質」と「古い皮質」の機能的関連はどうかということに、「古い皮質」は本能の座であるから、我々の生き方にたくましさをつけてくれる。然し、それも限度のある事であって、度が過ぎると闘争に駆りたてられるようになる。而も、我々人間は、よく発達した「新しい皮質」の知・情・意に依って、「古い皮質」の生み出す本能行動や情動行動を適度に規正し、適正に抑圧するという。又「新しい皮質」は知・情・意の座であるが、これはとりも直さず主体性の座でもある。即ち、自分を発見し、自己を主張し、個を確立する座である。これに對して、「古い皮質」は集団結成の座であって、これは自分を失い、自己を集団へ盲従させ、集団行動に駆り立てる座である。そこで、若し「新しい皮質」の働きだけを強調すれば、個の孤独に落入り、反対に「古い皮質」の働きだけに依存すれば、集団の暴走に駆り立てられるという人間失格の様相が露呈される恐れが生じ、その力の均衡が叫ばれる所以でもある。更に、人間の大脳の仕組みの第二の特性は、「新しい皮質」における分業体制に見る事が出来る。思うに、我々が環境の変化を感覚器を通してとりいれ、^イこれらを過去の体験や経験、つまり記憶に照らし合せて知覚し、思考

し、判断する。そして、それに基づいて、何かをしようと意志決定をし、その決定の線に沿うて行動の企図を立て、その企図に叶うように随意筋に運動の命令を出して、行動を具現するという生理学的説明は、今日の常識といってよい。イは知・情・意の中の知であり、知の精神の営まれる場が、人間の「新しい皮質」では特によく発達している。知の精神は受容の働きといってよい。これに對して、口は知・情・意の中の意の精神であって、これは表出の働きである。ところで、この受容と表出の働きは、「新しい皮質」で極めて合理的な分業体制の下で営まれている。即ち、「新しい皮質」の後半分が分担する受容の働きは、過去に繋がっている精神であり、前半分の前頭葉が分担する表出の働きは、未来に伸びている精神である。従って、「新しい皮質」の分業体制の仕組みの中に、過去を足場にしながら、現在の時点で、未来に向う精神を以って生活する人間の姿、人間の行動を看取できる。一般に、我々の行動は、精神の働きが関與しない反射行動は別として、その他の行動は、例えば本能行動及び意欲行動は、何れも積極的に起される行動であるから、その行動を誘発し、促進し、場合に依っては抑制し、停止する動因乃至誘因がなくてはならない。そして、本能行動の動因は、快感と不快感の情動であり、他方意欲行動を引き起す誘因は、喜びと悲しみの感情 Feeling であるという。「古い皮質」が情動形成の座であり、又前頭葉に感情形式の座（知・情・意の情）のある事が知られており、本能的欲求や意欲の座と夫々対応しており、極めて合理的な分業体制を営んでいる。^ロ

さて、人間の乳幼時期に論点を移そう。「人間の赤ん坊は、身体全

体の規模は小さいが、内臓器官や筋肉は大人なみの働きを営んでいる。しかし、脳だけはいたって未熟であって、小さいうえに精神の働きはきわめて貧弱であり、従って表現される行動もきわめて乏しい。¹⁹然し、生れてからの脳の発達は、他のどの器官よりも速度が早く、「生後二年で大人の60%、生後六年で大人の90%、十五才でほぼ大人の大きさになり、それ以後は殆んど発達しない。」¹⁹ところで、人間の赤ん坊の脳が未熟であり、そして生れてから急速に成熟するという事は、内容的にはどういう事を意味するであろうか。時実博士は、「巨視的には脳が大きくなり、重くなる事であり、微視的には脳細胞の数はふえないが、脳細胞がだすたくさんの突起によって、お互いの間からみあい複雑になる事である。……脳の働きは、脳細胞のからみ合によって始めて発動する」と説明している。この事は、大脳皮質にある神経細胞の働きの成熟の状況を考察する事に依って明らかになる。「神経細胞はお互い樹状突起や軸索突起をだして連絡して始めてその働きを営むことができ、生れた時には「古い皮質」ではすでにこの連絡はできているが、「新しい皮質」では神経細胞は殆んどでそろっているのにもかかわらず、お互いの連絡は未だできていない。そして、脳の重さが急速に増すと同時に、成長と共にお互いの連絡が急速に進んでゆく。又神経細胞から出る長い軸索突起は、軸索の周囲に「シエリン」できている髄鞘が形成されないと興奮を伝える能力がない。この髄鞘の形成を髄鞘化というが、これも六、七才頃までに大部分が完成される。²¹「神経細胞の成熟から見ても、五、六才頃までに殆んどその働きが完成される。勿論、これは「新しい皮質」につい

てであって、「古い皮質」では生れた時から働き得る状態にある。」²²というのは、「赤ん坊の時には、「新しい皮質」はあるが、未だ働いていない。成長につれて「新しい皮質」が働きたすのであって、従って、赤ん坊の心は「古い皮質」で當まれる」からである。この事から、精神の成長を測る鍵は、脳細胞のからみ方にあるという事が理解される。実に、一五〇億にのぼる脳細胞の一つ一つが、それぞれ五〇本以上の細長い突起をだしてからみ合っている有様は、まことに複雑、まことに精密そのものという他はない。そして、ここでより一層重要な事は、「からみ合の発達には、目に見えてぐんと強くなるやまが三回あり、第一は、一才から二才にかけてで、所謂知恵がつく時、第二は五、六才頃でよく物心がつくという時期であり、心理学の所謂第一反抗期である。この時期までに脳細胞のからみ合いは80%完成する。最後のやまは一五才から一七才にかけてで、すこぶる理屈っぽくなり、ことごとくに親にくってかかり、扱いにくい年頃で心理学の所謂第二反抗期である」²⁴という事である。この際留意すべき事は、これら三つをやまの中二つまでも、乳幼児期で占めているという事実である。

さて、我々は教育的動物としての子供の存在を論考し、その限りでの大脳生理学的究明を当面の問題としている。従って、我々は続いて、子供の学習の問題に論及するであろう。一般に、学習の前提条件としては、神経構造の可塑性乃至融通性が必要であろう。思うに、この事は、以下の三点を根拠として理解されねばならない。——第一は、人間は胎児の期間が他の哺乳動物よりも長い他に、最も未発達な状態で生れる。従って、学習の効果は人間の場合、最も期待できる。

第二は、生後の成長の全てが、学習に従って形成されているのではなく、別言すれば、人間でも動物でも成熟という現象がある。つまり、遺伝の仕組みに依って学習に依らずとも、ある程度、形態的、機械的に成長し発達し得る。第三は、成程、人間や高等動物には成熟に依る行動の発達が存するが、それは生命活動を維持する為の極限での発達であって、更により合目的、合理的に振舞える行動の発達は、学習に依って可能であり、而も学習は神経構造の成熟の基盤の上で発達する。ところで、時実博士は、生後間もない頃の学習は、イ、長い経過をたどって一歩一歩形成されて行き、ロ、その形成は試行錯誤や条件反射の方法に依る機械的反复に依って達成され、ハ、この形成は神経構造の成熟と相俟って進み、且つ可成りの時間を必要とし、ニ、一度形成されると容易に消えて無くなるようなものではなく、ホ、而もこの初期学習は人間行動の基礎ともなるべきものであって、適切な初期学習の重要性を強調する。²⁵この事は、如上の乳幼児期の大脳生理学的説明から充分理解できるのであって、赤ん坊では、「新しい皮質」は働いていないから、「古い皮質」がむきだしであって、赤ん坊の周囲の出来事は、良い事も悪い事も無批判、無条件に「古い皮質」へ印象として刻みこまれて行く。思うに、性格とか人格とかいったものは、「古い皮質」の心に他ならない。学習という事は、歩く事や言葉や知能だけを対象にするのではない。その人の中心になる性格形成が、より一層大切であって、赤ん坊を落着いた性格に育てるのも、神経質に育てるのも、強い性格に育てるのも、弱い性格に育てるのも、努力家に育てるのも、ぐうたらに育てるのも、一にかかって保育者の育成の

手中にあり、而もそれは三才頃までの勝負だという。²⁶勿論、知能の発達も大切であるが、これを支えるものは何と云っても、その人の性格である事は充分心すべき事であろう。又、一般に学習は、大脳皮質の神経細胞の複雑微妙な活動に依って実現されるのであるから、所謂注意の集中、良き環境の刺激等神経細胞の活動を出来るだけ活発にさせ、樹状突起や軸索突起の発生とからみ合の進行を促進させ、更に学習しようとする意欲(興味)を持たせる事が要求されるであろう。この二つのものは、「古い皮質」で営まれる心に依るものであるから、乳幼児においては、必然的に「古い皮質」の育成という事が重要となり、而も「古い皮質」の働きは、特に内臓器官の状態に依存しているから、身体の健康という事が、乳幼児期において一層学習効果の向上に重要な役割を演ずるとい事ができる。²⁷

以上我々は、大脳生理学の立場に立って、人間の精神の座を明らかにし、続いてその限りでの幼児期の学習の諸問題を考察した。成程、この省察は、幼児期の教育を考える時、極めて示唆に富む基礎的構造の地盤を提供する。然し、それにも拘らず成長に対する具体的全体的指標を興えるとはいえない。この事は、「大脳生理学は人間科学に基本的知識を提供する最も基礎的研究分野である」という制約止むを得ない事であろう。然らば、如何にして、我々は幼児の成長に対する具体的全体的構造を把握しようとするのであろうか。思うに、この事は、「幼児は発展する」という事の本来の意味を理解する事に依って明らかになるであろう。というのは、発展している子供を対象にする時にのみ、我々は子供を、具体的全体的に理解し得るからである。そ

して、この事は又必然的に、子供の人間学に関する基礎的に正しい理解に連がるものでもある。ところで、子供は彼が変化する事に依って、そして実際より一層大人への方向で変化する事に依って発展するという事は容認できる。この意味で、発展という言葉は、成長と成熟を包括するものである。勿論、全ての成長が成熟ではない。それは、身体的器官の機能の中に見出される如く、成熟する代りに、先ず退化するという風に、あるものの成長する事があり得るからである。ランゲフェルドは「発展は従って大人への変化である Die "Entwicklung" ist also eine Änderung auf Erwachsensein hin.」²⁸⁾という。而も、所謂発展は、ただ外部から観察可能な過程であるばかりでなく、又それは内面的な経験でもあるのであって、実に発展は、上達、成功、失敗として、或は可能、不可能として経験される。それ故に、人が発展する事について、種々なる言葉の中で、或は媒介形式の中で語るの深い意味があるのであって、名詞の発展という言葉はかかる内面的行列式を表現する事は出来ない。身体における成長現象を見ても、恰もその肉体が幾何学的立体であるかのように、肉体における重要でない生起は何一つ考えられない。身体の成長現象は、その肉体の所有者に対して何かを etwas 意味する。ランゲフェルドの「これら成長諸現象は、即ち常に、「私」を意味する。私がただ今そのように長い足を所有する、私は今やこのこっけいな音声を有する等々」²⁹⁾という言葉は、味い深い言葉といってよい。この事はやがて又、発展という事が、丁度全知全能なる者が彼の眼を幼児期へ回顧するように、人生を俯視し乍らそして全知全能者の如く、彼がすでに予知したとこ

ろのものが何時現象するかを見る為に先見する、そういった局外者に対する感覚をただ所有するのではなくて、寧ろ本質的には、ある内面的感覚を有するという事を意味するであろう。換言すれば、発展という事は、未来的なものへの関係、つまりより大きくある事 die Beziehung zum Zukünftigen, das "Grösser-Sein" を意味する。然し他方、大きくある事への、そして最終的には社会的(或は他の成果への)内面的整列の他に、反復という現象と関連のある発展への関與がある。ある経験が反復される場合、発展している人間は、この事実を全く種々に判断する事は可能である。前進していないのではないかと考える事もあり得るし、又反復を喜ぶという事もあり得る。「私はうまくいっている」という事は、「私は前進している、より能力的になる」という事を意味する事が可能であり、同時に「私は愉快に輪の中でぐるぐる回る」、或は「私は私を鍛える」、「私は反復に依って及び反復の中で「学習する」という事を意味する事もあり得る。勿論、これに対して、事態がうまくいかないという事は、主体が未来への関係を見忘れたという事を意味する事決定的である。従って、かかる一見して没価値的記述の言葉は、発展という事と同様に、所詮教育的領域の中で——子供は教育的動物としてのみその存在性を有するが故に——その言葉の固有な規定性を、その領域に自明的に根底に横たわる諸関係を通して理解されるべきである。従って、幼児の教育は、一般に子供の科学的究明を事とする諸科学と同様に、種々なる省察可能性の、場の規定に對する一義的に人間学的な、前特殊的方向づけを eine eindeutig anthropologische, vor-spezialistische Orientierung für eine Ortsbe-

stimmung der verschiedenen Betrachtungsmöglichkeiten 活用ややるを得ない。

五

ここで、子供の教育を、発達課題という様式で捉えようとする考え方は、考慮に値する。というのは、この事自体、子供の具体的全体的理解を前提せざるを得ないと考えられるからである。ところで、ハヴィガースト (R. J. Havighurst 1900-) は、「生活する事は学ぶ事であり、成長する事も学ぶ事である」と考え、「人間の発達を理解する為には、我々は学習を理解しなければならぬ。人間はめいめい一生涯学習を続ける」という確信の上に立って、「社会生活が急速に変動している現代社会では」「個人は変動する条件に適応する為、絶えまなく学習しなければならない」と主張する。そして、個人が学ばなければならぬ諸課題を、彼は発達課題と呼ぶ。彼に依れば、発達課題とは「個人の生涯にめぐりくるいろいろの時期に生ずるもので、その課題を立派に成就すれば個人は幸福になり、その後の課題も成功するが、失敗すれば個人は不幸になり、社会で認められず、その後の課題の達成も困難になってくる」というものであって、その起源は、「身体的成熟」「個人に対する文化的過程の圧力」並びに「人格の欲求や抱負や価値」——大抵の場合はこれら要素の相互作用から生ずる——に求められる^{③1}。ところで、ハヴィガーストの明らかにしたところのものは、広大教授荘司博士に依れば、以下の五つの特色を有する。即ち、「その特色の一つは、人間の生涯のある一定の時期だけを取り

上げて扱っているのではなくて、幼児期から老年期までの人間の一生の成長発達を連続的にのべながら教育問題を扱っている事である。その二は、人間の成長発達を単なる自然的な過程とみないで、個人が本来いろいろの課題を持っており、その課題を果すべく成長発達しているという見方をしている事である。その三は、その課題も幼年期、少年期、青年期、壮年期、老年期と、それぞれに固有なものであり、しかもその段階にそれを果さなければ、次の段階の発達に影響すると強調している事である。……その四は、それぞれの課題の性質を全て生物学的、心理学的、または文化人類学的な立場から基礎づけたり、検討したりしている事である。その五は、これらの課題を立派に果させるように家庭で子供をしつたり、学校でそれに応ずるカリキュラムを組んで指導したりする事が、即ち教育であるという事である。」^{③2}

ハヴィガーストは、幼児期の発達課題を「大きく区分された単位——その各々をもっと小さな課題に細分されるが——のリスト」として、1. 歩行の学習、2. 固形の食物をとる事の学習、3. 話す事の学習、4. 排泄の仕方を学ぶ事、5. 性の相違を知り、性に対する慎しみを学ぶ事、6. 生理的安定を得る事、7. 社会や事物についての単純な概念を形成する事、8. 両親や兄弟姉妹や他人と情緒的に結びつく事、9. 善悪を区別する事の学習と良心を発達させる事の九発達課題を明らかにし、それら発達課題がどのようにして生じてくるか、又それらが後の子供の生活や幸福にとって、どんな意味を持つかを続いて説明する。彼に依れば、幼児の発達課題の特色は、本来生物、社会的である。つまり、それら課題は、一方では身体の各部分や諸機関

の連続的成熟に基づいているという意味で生物学的基礎を持っており、他方ではその課題の成功や失敗等が、主として社会的（家族的）環境に依存しているという意味で社会的基礎を持っているという。この見解に基づいて彼は幼児期の生物・社会的発達として、以下の三点を明らかにする。その一つは、信頼についての基本的態度の学習であって、幼児は自分のいる場所に気楽さを感じ、母や自分の世話する人との関係を通じて、世間の善意を信ずるようになる。生後数ヶ月の間に、社会的環境と生物学的成熟との結合が幼児にとってうまく行なわれない場合、彼は世間を疑ったり、不愉快な事を予想したり、感情的に不安がったりする。その二は、自立感を学ぶ事であって、幼児が家の中を行ったり来たりする事が意識的に自由に出来、又排泄器官を支配する筋肉を自由に調整する等の課題の学習を通して、幼児は漸次自制とか自己決定とか自律等の第一課を学んで行く。そして、この時期に適切に取扱われなかったならば、依頼心が強すぎて自分で事を決定する事の出来ない人間になるか、それとも他人に敵意を持った我儘な人間になる。その三は、自発性の学習と良心の発達である。一般に自発性とは、未来への発動を意味するのであって、新しい事をしたり、新しい疑問を尋ねたり、新しい状況を探したりする状態をさすのであるが、そこには物事を構成する概念と共に、好奇心という一つの大きな要素が含まれる。信頼の基本的観念を持ち、自立的自己決定的基礎のある程度確立された幼児は、四、五才で充分発達した人格や、自発活動性の学習や、内的な道徳的案内者としての良心の発達に向って前進する。³³⁾

さて、ハヴィガーストの発達課題の概念は、「教育の二つの反対理論、即ち自由の理論——子供がもし出来るだけ自由に放任されるなら、最も良く発達するであろう」という理論——と、強制の理論——子供はその社会によって課せられた束縛を通して、責任ある価値ある成人にならねばならないという理論——の間の中間的領域を占めている。発達課題は、個人の欲求と社会の欲求との中間にある。それは両方の性質を有しているものである³⁴⁾という根本基底の上に成立する。そして、この根本基底から導き出された如上の諸結論の過程は、ハヴィガースト著「人間の発達と教育」の第五部第十九章「発達課題の研究目的と方法」及び第二〇章「発達課題の相互関係」において明らかなる如く、極めて実証的科学的で、その結論の信頼性と妥当性は高く評価されて然るべきものだと思う。成程、人間が学習する事に依って成長するという考え方に異論はない。又、発達の課題は、個人の欲求と社会の欲求との中間にあるという事も是認出来る。更に、教育的動物である人間にとって、自由の理論と強制の理論は、或はケルシェンシュタイナー（G. Kerschensteiner 1854～1932）に明らかな如く³⁵⁾、或はリットの主張する様に、相補的相関的関係を有し、教育現象にとって必要不可欠の要素である事も理解出来る。然し、これらの事柄から導き出されたいくつかの結論に対し、何かが私を不安にする。それは、幼児の発達課題の究明に際し、ただ生物学的基礎と社会学的基礎の上での論証では、それ自身何かを見失い、一層重要な事は統一構造の輪郭が不明瞭となり、ために個々の具体的全体的幼児の、現象学的分析を不十分たらしめないかという懸念である。いわば無統一的方向づけへ

の抵抗である。我々は、子供の存在を飽くまでも問題とする。その限り、人間存在一般の様式が肝要であり、従って、人間存在としての子供に關係せざるを得ない。この事は、人が習慣的に人間学と呼ぶものの真の意味での対象である。この故にこそ、我々は子供に対する人間的考察を必要とする。

六

我々は最初から、全体的子供 *das ganze Kind* と關係せねばならない。そして、すでに説明した如く、この場合とりわけ重要な事は、目標及び従って価値諸問題への關係を、我々がしっかり見定めておくという事であろう。何故かという、子供及び彼の發展の具体的理解は、根源的に単に記述的な把握可能の諸事實の確立及びこれら諸事實の單なる總和であるというのでなくて、幼児期という事で全体的人間の發達段階が理解されねばならないからである。そして、この事を対象とするのが、実に今日の人間学の課題である。

ところで、幼児期の中に、全体的人間の發達段階が理解されねばならないというのはどういう事であろうか。思うに、この事は以下の二つの事柄を意味する。第一は、人間の、世界に対する現実關係において自己自身を暗示し、そして一定の枠の中で自己自身を規定する存在としての人間の發達段階であり、第二は、そこにあっては、人格、世界並びに世界像は分離可能であるというのでなくて、その都度、人間の中で、従って子供の中で実際に会おう三様一体的全体 *ein "trialektische" Ganzes* である。我々は、この所以を以下肉体的存在として

の子供と、教育的存在としての子供との二つの問題を考察する事に依って明らかにするであろう。

先ず、子供にとって、肉体的存在は身体の單なる所有、及び又身体諸器官の單に生成中の諸変化、乃至鈞合より、より以上のある他のものを意味する。実に、固有な身体の成長は、幼児にとって「私は——私自身にとって、及び他の人にとって經驗可能な様式で——より大きくなる」という事を意味するのであって、幼少から一定の自我感情が、或は飢餓、或は苦惱、或は柔弱さ、或は固有な不充分さ等におそわれる結果固有な肉体の中に確認される。思うに、子供は充分若いので、その肉体は尚その幼児の體驗的過去と同一視されてはならず、且つ幼児の表現と一致する事は少ない。例えば、幼児の表現機能の始まりにあって、幼児は現象するという事 *in Erscheinung treten zu lassen* よりも寧ろ、包みおう *zu verhüllen* ように思われる。大人に対する幼児の無邪気さと、大人達が幼児を理解する為に保持するものへ、固有な規準を譲渡する事とは、一般に包みおうといった様相を存立せしめる。そして、ここでは本質的に、前再帰の心地よさ *ein vorreflexives "Angenutetsein"* が問題であって、心理的理解 *ein psychologisches "Angenutetsein"* が肝要ではないという事が留意されるべきである。何故かという、心理学的解釈は、それが教育的に貴重である場合には、常にその種の直観的な心地よさの中で *in einem solchen "intuitiven" Angenutetsein* 生ずるに違ひなく、又その中へ流入し得るに違ひないからである。思うに、身体的發展は、ただ全体における一定の契機にすぎなく、肉体はその全体が人格を意味する一定の發展史のあ

る部分を占める。そして、この人格は十分な教育の場合においては、構成的意味で未来に方向づけられている生起を意味し、この人格は自己自身を決定されるものとして *als ein Entschiedenes* 及び同時に、常に自己自身を決定するものとして *als ein Sich-Entscheidendes* 把握する。この点で、幼児は彼にとって尚一切のものが可能性として妥当し得、且つ彼に対して必要不可欠である一定の安全性の下で、存立し得る人間であるという事が出来る。実に、幼児はこの安全性から、自明的な創造性を *eine selbstverständliche Kreativität* 身につける。ここでいう自明的創造性とは、夢想的な大人に依って飛躍的に改作される、天才的創造性を意味しない。天才的創造性の中には、子供の持つ子供らしさの占める余地はない。勿論、全ての人間的世代が、完全に新しい歴史的或は文化的出発状態を見出すという事は仮定であろう。

然し、歴史性の中に存立する子供は、ただ繰り返すというのではなく、又単に前以って與えられた計画を実行するのではなく、実に過去には決して存在しなかったものを発見し、創造して行く。子供は創造的に、事象世界の中で、而も亦人格的世界の中で、そして又全く特殊的に彼の固有な自我の世界の中で生きる。思うに、自我は人間に単に與えられるものではない、それは人間にとってある可能な作品として、将来獲得される領域として、彼の人生の傑作として生産される。然し一般に、人間の創造にあつては、神のその如く、無からの創造は何一つ存在しない。事態は、特殊の才能も、非凡な境遇も前提しない。創造するという事は、人間としての全ての人間に帰属するものであつて、ランゲフェルドが「創造的なもの或は創造するもの」の範疇

が、人間的基礎的範疇である *Die Kategorie des Schöpferischen oder Schaffenden ist eine anthropologische Fundamentalkategorie.*」³⁷⁾と主張するのは、全く正しい。

成程、肉体的成長は子供の所謂成長の根源に横たわるものである。がそれだけでなく、本質的に新しいものの創造が横たわる。そして、ここで重要な事は、創造するという事が無邪気さを *Arglosigkeit* 前提するという事である。従つて、世の中へ入るべき、敢然と前進すべき、世界を自己自身の中へ收容すべき、世界に出会うべき、他人の中に存すべき並びに他を自己自身の中へ入らせるべき自明的な勇氣の教育に依つて、子供は救済されねばならないし、且つ扶養されねばならない。子供が無邪気に世界内に存するという事は *dieses arglose Beider-Wal-sein des Kindes* 幼児が周囲を見廻すようになれば、彼の眼の中に啓示され、又物をつかんだり、ある方向へ歩むという事の中に現れる。この事は、幼児が自己の周囲の事象の中で、意味を興えるという事を意味するのであつて、幼児が内面性を有し、且つ又この内面性が要求され及びその保護される必要性が、不可避的に重要となる。この必要性は、大人としての我々が、我々に対する子供として安んじ性を必要とするこの存在を *dieses der Sicherung bedürftige Wesen als Kind-für-uns* 容認し、子供の無助性に *Hilflosigkeit* 味方し、子供の弱さを *Schwäche* 守護し、子供の開示的世界を暫定的に規定する事を余儀なくする。かくてこそ、教育される生物としての単なる生体が、人間の子供として生成され、且つ意味付與としての子供の生活史が始まるのである。勿論、子供が自己の周囲の世界の道程の中で表現

する意味は種々様々である。何故かという、世界に対して意味を與えるという事は、世界の人間は意味を持たねばならないという人間存在の根本事実に戻一するからである。子供は、暫定的に有機的現存在の諸課題に従事し、そしてやがてその世界にかかり合うべく、又その世界の諸課題を解決し始める。然し、この意味労作は子供にとって自由である事はない。この意味で、ランゲフェルドが指摘する以下五つの制約は、注目に値する。先づ第一に、人間は肉体を所有する。この肉体は飛び板であり、而も亦足枷である。人間は疲労し、滋養物を必要とする。所詮、人間は一定の場の中にある。第二に、子供は依存的であり、その上無助的であり、且つ彼の制約的諸力を考慮せねばならない。第三に、実際に我々の世話をやき、且つ我々を教育し、而も我々が頼にしなければならぬ他の人間が現存する。第四に、我々は諸々の独自性を有する形態の中で我々に役立ち、或は拠所を求める世界の中で生活する。第五に、決局人間は、彼を運載し、而も亦彼の生命の諸可能性及び発展の可能性の中で、彼を制約する過去を持っている。勿論、この反面、子供は種々なる様式で束縛されていない。すでに説明した如く、束縛と自由という形成の二重側面の過程の中で、意味付與を実現してゆくのである。以下、この関連の中で暗示される諸様式を、ランゲフェルドの説明を通して類型化しよう。その一は、彼が公開意味付與 *die offene Sinngebung* と命名するものであって、我々が公的共同生活の中で樹立する解釈がそれであって、我々の了解の中に発生し、そして存立する意味付與を意味する。その二は、無拘束的意味付與 *eine unverbindliche Sinngebung* と呼ばれるものであって

ただ固有な体験に対してのみ妥当する意味を所有する。例えば遊戯の世界像がそれである。幼児が鉛筆を以って橋を演ずる時、ただこの意味付與に同意する人だけが共に演ずる事が可能である。かかる場合、我々は諸事物が何一つ確定的意味を有しないという事を知っておく必要がある。その三は、創造的意味付與 *die kreative Sinngebung* として特長づけられるものである。幼児が新しいもの、今までに解釈されなかつたものを把握する時の意味がそれであって、この意味付與は即自的に関連のある固有な世界の輪郭を描き出す。その四は、人格的意味付與 *eine persönliche Sinngebung* といわれるものである。幼児が、彼を人格として如何に構成するか、その種類と様式がそれである。凡そ人間一般もそうであるが、幼児は自我と世界を、自己自身にとって統一すべきものだとする感覚に依って、この世界を自己自身の人格の中に形成する。^⑧

我々は続いて、教育的存在としての子供の問題を考察するであろう。人間の存在の諸可能性の実現としての発展は、常にただ教育という基盤において、即ち人間化の根源において実現される。人間の長い青春、人間の個体発生的変異並びに人間の創造的世界形成と自我形成への可能性は、本質的に教育の必然性を条件づける。子供は、即ち子供としての人間は、ただに陶冶可能的及び教育可能的であるだけでなく、尚且つ教育に依拠する。そして、教育にあっては、子供にただに成長への機会が提供されるばかりでなく、尚又生産的に人間存在の責任の中へ入る、それ自身誰れかたるべき機会が提供される。思うに、教育において、子供に対し責任的存在の具体的指標が提供される。そ

して、子供がかかる指標を入手しない場合、彼の中に無定見な恣意の発生する事は、何人にも想像できる。然し、その反面避け難い決定的様式の陶冶規定が與えられる場合には、子供の生命は窒息し、子供の発達から人間的なものの消滅して行く事も容易に理解出来る。この故にこそ、ケルシェンシュタイナーが自由と權威、リットが自由と指導、並びにハヴィガーストが自由の理論と強制の理論といった二要素の中間領域に、教育を指定する所以のものが理解出来るというものだ。この事と同じ意味で、ランゲフェルドも「束縛と自由、探究の安全性と開放性が、等しく子供の存在における人間存在及び人間生成の憲法である Bindung und Freiheit, Sicherheit und Offenheit der Exploration sind gleichermassen Konstanten des Menschseins und Menschwerdens im kindlichen Sein。」と述べ、この二要素の不可欠な教育的意義を強調する。ところで、幼児の探究的諸形成の樹立され得る根本的安全性は、最初の状態では、滋養物、擁護、保護、更には又愛情といった合本能的及び合感情的な特色を有する。そして、他規定及び自己規定の最初の層の中で、比較的遅い諸發展形式を開始し、又それらを侵害する生活に欠く事の出来ない範型が漸次形成される。

一般に、子供は過度に、その子供の合感情的且つ合理的諸解釈に対して開かれている世界の中で生き抜くのであって、その子供の本能に相関的に定着されている環境の中で生きるものではない。而も、すでに説明した如く、純粋な無規定性から、子供の世界は何一つ樹立される事はなく、人間の肉体上の事柄、子供の無助性、人間及び事物の事實的な存在性、並びに固有な生活史——これらの自由・制約といった

根本事実が、子供の發展の基本的原則である。思うに、この世界内にあるという事を解釈して規定する事なくしては、それ自身何者たる事は出来ない。所詮、子供は彼の肉体に対して、同胞に対して、対象世界に対して、並びに自己自身に対して、立場を占め、そして彼は、前以って見出す諸々の意味解釈と精神の諸形成へ立場を占める。結局、子供は彼に固有な解釈の上に立って物事を処理する。而も、ここで看過できない事は、人間の規定に、彼の有限性といった基礎的事実が依属するという事である。この基礎的事実は、幼児の場合一般に、生物学的な援助の必要性、そして幼児の睡眠の必要性、更には空腹並びに退屈等の中に啓示される。かかる根源的規定は、日程、生活に必要な真剣な場の系列 eine Tagesordnung, eine Reihe von lebensnotwendigen Ernstsituationen を明らかにする。他方、ここから、自然的な真剣な場と、気楽である事並びに遊戯の間の区別が der Unterschied von natürlichen Ernstsituationen, das Sorgenfrei-sein und das Spielen 發展される。幼児の問題で、フレーベル (F. Fröbel 1782~1852) の場合でも、又モンテッソーリ (M. Montessori 1870~1952) においても、遊戯と仕事の対立が der Gegensatz von Spiel und Arbeit 大きな比重を占めるのは、この意味で理解されるべきであろう。然し、子供の遊戯の本質的なものは、一般的に、諸事物及び諸行為の、それらの公開の意味付與の中で妥当する意義への、多面的な諸関係の設定の中に横たわる。一枚の板は、遊戯の中で垣根に、橋に、乗り物に、乃至は街道にと、その意義を変える事屢々である。仕事への対立は、ただ若干の局面に関係するだけである。そして、遊戯への対立は、子供の世界

にあって、仕事ではなくて、実に諸対象及び諸行為の一義的意義である。然し、子供はやがて、彼の本性的な、自由・制約の根本的事実を経験する事に依つて、友人との交わりの中で彼の諸課題の解釈に際して意味を付與し、かくて彼の世界を漸次理解してゆくのである。

この様にして、子供の世界は現実的意味において拡大されていく。そしてこの事には、子供の固有な精神的技能及び教授の種々なる形式だけでなく、尚且つそういった精神的同化作用へ前以つて秩序づける文化手段の諸事実が——例えば、習慣、言語、世界像、諸知識及び諸技能の多面的領域が——大いに與つて力があるのであつて、これら諸事項は極めて重要な意味を持つてゐる。ランゲフェルドは、「子供の青年への所謂發展は、如何にして文化手段の諸事実が子供に近づけられるか、及びそれらが世界の精神的且つ物質的支配のどんな形式を可能にするかといった手段の構造及び様式に従つて、過度に規定される」と述べているが、極めて秀れた見解といつてよい。思うに、種々なる社会的グループ及び文化の中で生活する子供達の間、極めて重要な發展の区別の存するのはこの事に依拠する。

又、成長している子供と共にある人なら誰しも気づく事であるが、子供は独立への前進的過程に生きている。ところで、自立性とか、自主性とかいわれるものは、一般に幼児の段階にあつては、ただ副次的意味でのみ、技術的且つ道德的様式の完全なる可能と関連するという事が留意されるべきである。というのは、幼児期には尚依然として、すでにのべた無邪気さが現存し、幼児の自立性は、ハヴィガーストの説明を俟つまでもなく、親切な保護的環境の中で育成され得るからで

ある。勿論、幼児は屢々、自己解放の意味で、如上の保護を否認し、或は求める事を拒否する行動にでる時がある。然し、幼児の段階では、直接的結合からの解放は、決定的たる必要事項ではない。この解放は、多くの理由で教育的に見て時期尚早の批判を避ける事は出来ない。何故か。解放には誰れかに服従し得る、そして誰れかとの結合を経験し得るといった可能性が依属し、と同時により広い世界の中で、見聞を広めるといふ事及び即物的方向づけと安全性への可能性が依属すると考えられるからである。^④

さて最後に、我々はランゲフェルドが、生徒の内面で彼の成長に指針を付與する原理 *das in dem Zögling bei seinen Erwachsenwerden führunggebende Prinzip* と規定する「良心」*das Gewissen* の問題に論及するであろう。^⑤ 一般に、何が子供を導くかという問題提示は、我々をして必然的に、子供における精神・自然的諸所與性に、即ちその子供の成熟及び被形成性に注目せしめるばかりでなく、尚且つその子供の人間性に、彼の潜在的な大人性に、同様に運載的存在の良心があり、且つそれが増大する割合において、その事で以つて生活すべく学習するという事に注目せしめるのであつて、かくてこそ子供の生成の輪郭が明白になる。思うに、教育学は、人間を単に自然的産物として省察しないという人間に関する見解の中でのみ可能であろう。人間は教育的存在である。人間は、彼を規定する生物学的ではなくて、精神的な諸目標設定に従属されねばならず、且つ又、従属され得るものである。すでに述べて来た所から明かな如く、人間は放置されると無言語的、且つ無理性的に留まるのであつて、この事はなげやりにさ

れ、そして野性化された人間に関する諸記録から、確認される厳然たる事実である。従って、子供にとって最も基礎的条件は、交際 *Umgang* を意味するという事、及びそれと共に最も素朴な教育の諸可能性が與えられているという事は、同様に自明的な事柄といつてよい。この故に、人間の特長は、それ自体人間の社会的性格を含蓄している。この事は何を意味するであろうか。ランゲフェルドに依れば、人間のある固有価値を代表する個々の差異及び倫理的決断を見出すべく能力の中に横たわる倫理的等価値、つまり等価値における統一 *die individuellen Unterschiede, die einen Eigenwert repräsentieren, und Einheit in sittlicher Gleichwertigkeit, einer Gleichwertigkeit, die in dem Vermögen liegt, einen sittlichen Entschluss zu treffen* といふ、人間の特殊な二重性がそれであるといふ。即ち、人間は彼があるところのものに對し、そして彼が行為するところのものに對し、彼の人格的責任を問題とし、この事は同時に、彼が同胞として何んであるか、そして彼が社会的及び倫理的点で何んであるかといふ事に對し、彼の人格的責任を問題とする。若し彼が人格的責任を放棄するならば、それと共に彼は、個人としての自己自身を、のみならず彼の全体的人間性を破棄するのだと考えざるを得ない。

さて、如上の事柄の中に、同時に人間へ適用可能である自由概念の中核点内在する。勿論、この概念は、人間が全ての事柄に對し自由であるといふ事を暗示しないし、且つ同様に人間が一切のものから自由でないといふ事を意味するものではない。事実、人間は彼を支える有機的なもの、及び物質的なものからの解放といふ意味で自由ではな

い。同様に、彼を方向づける精神的なものからも自由ではない。然し、人間は有機的なもの及び物質的なものを、精神的なものに役立てる意味で、有機的且つ物質的なものから自由である。そして、この事は人間が、彼の人間存在の中に送られ来るものを、絶えず征服せねばならないといふ以外の他の何ものも意味しない。思うに、この事が人間の本質的な責任である。「何々から解放されてある」といふ事は、我々の人間性の最も完全なる肯定に對して自由である事を意味する。それ故に、若し人が意志するならば、倫理的自主性は完全なる束縛性である。 *Sittliche Selbständigkeit ist deshalb, wenn man will, vollkommene Gebundenheit.* この束縛性の中に、同胞性はその完成された共同社会性を見出す」とランゲフェルドは主張する。そして、この事と同時に、我々はランゲフェルドと共に「倫理的存在は、正しく神でもなく、国家でもなく、一度でもこの世界内にあるものではない。それは唯一的に、倫理的諸価値及び無価値の第一の運載者である人間である *Sittliches Wesen ist eben weder Gott noch der Staat, noch sonst etwas in der Welt, sondern einzig der primäre Träger sittlicher Werte und Unwerte, der Mensch.*」といふ事を確認する必要がある。而して、これら諸価値は、何一つ個々の傾向の関心事ではなく、寧ろこれらは体験及び決断へと余儀なくされる。この決断において、人は人格として、この特殊な責任ある人間として並びに価値の意味深長な意味における人間として、最高神の前にたたずむのである。彼の人格的責任の提示に依つてなさねばならない第一の説明は、彼が人格的に行為しなかつたところのもの、及び彼が防ぎ護り得なかつたところの

ものに対する彼の共同責任の説明であり、同胞は何んに対して人格的責任を運載するのか、何んに対して彼は人間として共に負担するのかという問題に対する謙虚な発問であり、又説明であろう。ここでは人間は言葉の正しい意味で悩む責任を体験する。「悩み得るといふ事は人間の特権である…Leiden zu können ist das Privileg des Menschen.」^{④7}とはランゲフェルドの言葉である。思えば、悩み得る事の中に、責任

たり得る事の裏面が啓示される。勿論、一切的事実的な悩みの中に、この事が啓示されると述べる事は正しくない。然し、責任感情を所有する人だけが、そして実際彼がこの感情を所有するその割合で、悩み抜く事は容易に推察できる。我々の体験から明らかな如く、悩む事は、その中で人が自己の不充分さを経験する精神的形式である。従って、悩みに対する無感受性は、人が良心の無感受と名づけ得るものと同意語といってよい。人間だけが所有すると理解される「実存的悩み existentielles Leiden」が、ここから明らかにされるのであって、人が自己自身を体験する苦悩がそれであり、責任の最も深い意味を所有する体験こそそれであろう。従って、我々は処罰への悩みが、責任たり得る事の形成に役立つ悩みである事を知る必要がある。思うに、この処罰への悩みを遠ざける教育は、子供を非人間化へと追いやるに違いない。子供の教育において、この処罰への悩みを遠ざける人は、如何なる場合でも、その事と同時に、教育の究極目標を、又固有な教育者の活動の意義を放擲し、そして幼児の良心の消極的な育成の流れを阻むという事を知らなければなるまい。^{④8}勿論、周知の如く、如何なる場合でも、良心の育成の積極的流れは、子供に責任を持つ機会を与え

る事、そして又責任を運載せしめる事であろう。この事に関しては、多くの学徒が、あらゆる角度からすでに明らかにしているのであって、ここでは屋上屋を架す愚を避けたい。

(この論文は、恩師、先輩、友人の学恩に負う所極めて大きい。人間学的考察の重要性を指摘し、一部の資料を頂いた広大教授杉谷博士、この問題の論究に当って、実際の幼児教育者との接觸の機会を頂いた岡山大学徳永教授、更には又大脳生理学の諸問題に対し若干の資料を提供し、且つ私の愚問に対し常に明快なる説明を頂いた隣人の岡山大学医学徒清水氏等。ここに深くお礼を申し上げます。)

尚、資料の入手、その他の問題で、岡山県及び本学後援会の研究費を活用させて頂いた事を、感謝の気持ちを以って申しあげたい。(一九六四、二、二十七)

(Literature)

- ① 拙論「教育学的思维に関する考察(續き)」、1963、岡山県立短期大学研究紀要(第7号)
- ② M. J. Langefeld: Studien zur Anthropologie des Kindes, 1956, S. 2
- ③ ibid, S. 1
- ④ ibid, S. 3
- ⑤, ⑥, ibid, S. 5
- ⑦, ibid, S. 8
- ⑧ M. J. Langefeld: Einführung in die Pädagogik, 1963, 4. Aufl., S. 165
- ⑨ T. Litt: Führen oder Wachsenlassen, 7. Aufl., 1958, S. 99
- ⑩ M. J. Langefeld: Einführung in die Pädagogik, S. 166
- ⑪, ibid, S. 167

- ⑳ F. J. Brown ; *Educational Sociology*, 3. edit, 1948
(西本三十二訳, 「教育社会学上」, 朝倉書店, 117~120頁)
- ㉑ M. J. Langerfeld ; *Studien zur Anthropologie des Kindes*, S. 20
- ㉒ 時実利彦 ; 人間科学と大脳生理学, 思想 (岩波書店, 1963, 6), 52~53頁
- ㉓ 同書, 53頁
- ㉔ 時実利彦 ; 脳の話, 岩波書店, 14~15頁
- ㉕ 時実利彦 ; 人間科学と大脳生理学, 54~57頁
- ㉖ 同書, 58頁
- ㉗ 時実利彦 ; 学習の生理, 学校保健研究 (家政研究社, 昭和36年9月1日), 8頁
- ㉘ 時実利彦 ; 人間科学と大脳生理学, 58頁
- ㉙ 時実利彦, 学習の生理, 7~8頁
- ㉚ 同書, 8頁
- ㉛ 同書, 6頁
- ㉜ 時実利彦 ; 脳のすべて, 毎日新聞社, 43~44頁
- ㉝ 時実利彦 ; 学習の生理, 4頁
- ㉞ 同書, 8頁
- ㉟ 同書, 11頁
- ㊱ M. J. Langerfeld ; *Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht*, 1959, S. 13
- ㊲ *ibid.*, S. 13~14
- ㊳ R. J. Havighurst ; *Human Development and Education*, 1953
(辻司稚子訳, 人間の発達課題と教育, 牧書店, 21頁)
- ㊴ 同書, 24頁
- ㊵ 同書, 5~6頁
- ㊶ 同書, 34~39頁
- ㊷ 同書, 328頁
- ㊸ Vgl. G. Kerschensteiner ; *Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze*, 4. Aufl., 拙論, 教育方法論の本質 (岡山県立栄養短期大学研究紀要第5号) 参照
- ㊹ Vgl. T. Litt ; *Führen oder Wachsenlassen*, 拙論, 教育学的思维に関する考察 (岡山県立短期大学, 研究紀要第6号) 参照
- ㊺ M. J. Langerfeld ; *Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht*, S. 21
- ㊻ M. J. Langerfeld ; *Studien zur Anthropologie des Kindes*, S. 91~92
- ㊼ Vgl. M. J. Langerfeld ; *Studien zur Anthropologie des Kindes*, S. 92~93
- ； *Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht*, S. 22
- ㊽ M. J. Langerfeld ; *Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht*, S. 23
- ㊾ *ibid.*, S. 25
- ㊿ *ibid.*, S. 16~26
- ㋀ M. J. Langerfeld ; *Einführung in die Pädagogik*, § 70 ff.
- ㋁ *ibid.*, § 20 ff.
- ㋂ *ibid.*, S. 174
- ㋃ *ibid.*, S. 176
- ㋄ *ibid.*, S. 172~177

㋅ Vgl. G. Kerschensteiner ; *Autorität und Freiheit als Bildungsgründ-*

Summary

The fundamental problems in the younger child education.

I think the problems on the growth of the younger child must be grasped in the propa of word, "grow up." Because the concrete understanding of the younger child and his growth does not result from the confirmation of the simple, only descriptive, "comprehensible facts", nor from the simple sum of these facts, but from a whole man accompanied with the precise considerations about the constitutional prescription of the child-being in his growth, education and self-building, in which the value-relations of these processes are at the same time self-evidently anticipated.

We start from the premise that a category of the growth is a basic form of a human life-subject in a human thinking about a man-self. Here in the first place, the view-point that a human being starts as a child becomes the one and characteristic thinking. And in the second place, it becomes important that a man can not be constituted as a man without education. Generally speaking, this means that the younger child grows up by changing himself, and indeed by being transformed into the direction toward the adulthood.

While standing on such an elemental idea, and depending on the M. J. Langeveld's method of "im 20. Jahrhundert neu einsetzendes Denken, phänomenologisch der Methode und anthropologisch seiner Richtung nach," I refer to a whole child and inquire into the problems on the child-being, by giving consideration to the child-being as a physical being on the one hand, and to that as an educational being on the other hand.
