

西洋における直観思想の発展

富 田 竹三郎

きると思うのである。

(一)

教育学が一樣に言うところはつぎのことである。すなわち、教授・学習はすべて直観の原理の上に立って行なわねばならない、と。そこでわれわれにはつぎのことが問題になる。この原理が教育方法の考察の中に入ってきたのは一体何時のことであったのか、と。そうすると、西洋の教授理論にはいつでも直観からの認識獲得の思想があった、ということが明らかになるのである。

まずギリシヤの哲学について見ると、教授の天才であるソクラテスは、研究・教授の方法は帰納法によるべきものとしていた。言葉をかえて言えば、「具体的にものを直観させて概念を教授せよ」、というのであった。

ソクラテスの教育の仕ぶりについてここで一度述べておこうと思う。そうすると彼の教育方法の根底には、直観による教授の原則がおかれていたことがわかると思う。その上彼の対話法や帰納法というものについても理解で

かれの教授は当時ソフィストたちのあいだに見られたように、学問を銜い知識を飾りたてて人に誇示するといふようなところは全くなく、形式ばったところのない会話で行った。そして会話はきわめて卑近な、ありふれたものから実例や証明をとってくるのであった。この点を当時の人たちはまた悪口の種にして、ソクラテスの語ることは、いつでもロバや鍛冶屋や靴屋や、皮革工のことばかりだ、等ともいった。毎日朝はやくから夜おそくまで、市場や仕事場や体育場で老若の人々と人生の目的や使命について語りあった。そして人間のうちに真の自己認識と道徳的心術(情)を鼓舞しようとした。とくに国家を根本から改善するためには、まず青年を有能なものに教育しなければならぬと確信して、それを自分の一生の仕事だと考えていたのである。

ソクラテスの研究と教授の方法は消極と積極の二面をもっている。消極面とは有名なソクラテスの皮肉(アロニー・エイロネイア)である。かれは知らないようなふ

りをし、話し相手から教えを乞うように見せかけながら、ひっきりなしに質問をあげせ、思いがけぬ結論を引き出し、相手を矛盾にまき込む。それで人が知識をもっていると思いつながら、実際はそれをもっていないことを当人に気づかせる。話し手が答に窮し、知っていると思っていたことを、ほんとうは知っていないのだと悟ることによって、虚偽の知識は自ら崩れおちる。知っていると自称していた人は、自分のもっていた諸前提や確信を疑うようになる。そこでソクラテスとの対話の大多数はつぎの文句でおわる。「われわれが知っていたことは否定された」と。

もしこれだけであつたらソクラテスの方法は無知の自覚にとどまることになる。しかしこのほかに他の積極面である助産術がある。

ソクラテスは自分を産婆であつた母フィナレテにくらべていた。というのは、かれ自身は思想を生むことができなくとも、他の人々がそれを生むのに助力できるから、というのであつた。もっとはっきり言えば、この助産術なるものは、ソクラテスが話し相手にひっきりなしに質問し、質問しながら相手のもっている観念を分析して、当人が気付かなかつた新しい思想をさそい出し、そ

れを生み出すのを助けるといふ機能をもつものであつた。それに用いた主な手段が帰納の方法であつた。すなわち彼は、個々の具体的な場合から出発し、きわめてありふれた平凡な現象を手助けとしながら、個別的なものを相互に比較して、偶然的なものを本質的なものから分離し、普遍的原理、普遍的規定を意識へもたらして概念を作ることができたのである。たとえば正義の概念や勇敢の概念を見出そうとする場合、かれは正義や勇敢のさまざまな個々の実例から出発して、これから普遍的な本質、正義や徳の概念を抽象したのである。(シュヴェーグラー、西洋哲学史、谷川・松村訳)

これによるとソクラテスの帰納法というのは、具体的な場合や平凡な個々の現象から出発して、その場合や現象の本質となっている概念をとり出すことであつた。つまり具体的に直観できる個々の現象から、一般的普遍的な概念の認識に達するという方法であつた。

(二)

プラトン(BC. 429-347)は、学習は想起することである、と見た。知識は外から心のうちにもたらされるも

のではなく、心のうちから開示されるものだ、というのである。われわれが想起する事柄はすべて前世で知っていたのである、と。したがってプラトンの場合には直観によって教授することは問題になっていない。

アリストテレス(BC.384-322)は、学習過程の基礎は感覚認識または直観である、としている。「プラトンがイデアをよりどころにして、経験や与えられたものを説明しようとしたとすれば、アリストテレスは与えられたものの上に立って、そのうちにイデアを見出そうとしている。したがってかれの方法は帰納、すなわち与えられた事実および現象の全体から普遍的命題や格率を導き出す、というやり方である。」これを教授の方法にすれば、事実や現象の直観によって普遍的な命題、知識を引き出させるということになる。

「かれは概して思惟する観察家としてふるまっている。そこでかれは結論がすべて普遍性と必然性をもつべきであるとは考えず、近似的な真理、できるかぎりの蓋然性を示すことができれば、そこに満足する。」

アリストテレスの思想は、中世の認識論と教授学とにとっての規準になっていたものなのである。もっとも、よく引き合いに出されるつぎの成句は中世のものではあ

るが、実際の言葉としてスコラ哲学者(アリストテレスの思想をうけていた)のあいだに語られていたのではなかった。その成句 *Nihil est in intellectu, quod prius fuerit in sensu* せまく解釈するところである。「感覚の中に以前からあったものでないと、知性に出てくることはない。」と。このようなことには感覚主義的な考えがつつく出ていて、この成句の思想はアリストテレスやスコラ学派の思想に相反するものである。この学派の人々は、感官から概念(たとえば徳・正義・神というような)をうけとるのではない、としていたのであるから。

トマス・アキイナス(Thomas Aquinas. 1255-1274)はアリストテレスの哲学的伝統の上に立って、つぎのように言った。「われわれの認識の根源は感覚的直観にある」と。しかし「そのことは精神の認識するものはずべて感官でとらえられるというような風にとるべきではない。精神は、感官がとらえたものを通して、より高い認識に導かれる。ちょうど感官認識が神的なもの認識に導かれるように、である。」このアリストテレス的、スコラの認識論では、認識は本質的に外界に依存し、物の直観に依存している、と見ているのである。

(三)

以上のようにこれまでいつの時代でも、直観を認識の基礎においていたのであるが、直観の原則を教育に適用するということ、また如何に適用するかということは、中世だけでなく現代にとっても、なお問題となっている。その問題点は言葉と直観とのあいだの関係にある。すなわち教授の手段としての言葉と、教授・学習の基礎としての直観とのあいだの関係にある。言葉は直観を―ことばそのものの音を除外すれば―つたえることは一般にはできない。言葉の意味を通して、言葉は外と内の直観をおこし表象を完成させる。このことは教師の術、とくに直観教授の術をつかつてのみそれができるのである。

しかしながら言葉による教授の方法を全く排斥してしまいうわけには行かない。学校は教授のさい、とくに言葉という手段にふかく結びついているのである。だからいつの時代でも教授は言葉崇拜、概念崇拜に陥る危険をもっている。そこでこの危険に備えて直観の原則を堅持し、言葉崇拜に対抗しようとするのである。

たとえば人文主義の重要な教育家、教育思想家である Jean Luis Vives (1492 - 1540) は「言語主義と」一面的な

言語研究に対抗して登場した。曰く「言葉だけを学ぶ人は知識の戸口に立っているにすぎない。」 Erasmus von Rotterdam がいったように知識の道は、言葉から事物ではなく、事物から言葉へである。「はじめにもっとも容易なものに、すなわち感官に近いものにとりかかるべきである。それは、感官がすべての認識を仲介するからである。」「未知のものへの道は知っているものをこえて行く、判断への道は感官の機能をこえて行く。」そういうものとしてまず、外の自然について見て知ったもの、観察したものがある。絵や地図のような感官の領域に属するもの―それで町や民族、山、川を見ることができ―そういうものをわれわれは観察するとか直感するといふ。

ヴィーヴェスが推奨した「直観資料」はなお少なかったが、それだけにヴィーヴェスは自然や生活を直接に教授に使うように教えている。生活術を身につけさすために、「おじけずに仕事場や作業室に入って行って職業や作業について学ぶようにしなければならない。」という。また早くからわれわれが今日見学といっていることをすすめている。医学研究はとくに観察によって研究させようとした。「人文主義者としての彼が医学の手からキケ

ロやデモステネスを奪いとして、その代り患者のベットの観察や解剖力を与えようと努力したことはまことに尊敬すべきことであつた。

哲学的教育的経験主義の力強い時代は Francis Bacon (1561-1626) の新機関 *Novum Organum* (一六一〇) によつて初まる。「吾々は精神の目を物そのものから決してはずすことなく、物の姿をあるがまゝに受けとるということにすべては帰する」ということを彼は教えた。誇張していったがため、彼は直観と思考とに實際ある相関関係を不明にしたところもあるが、然し知識の経験的基礎について彼は注意を向けている。

ベーコンの立場は経験的、実用的、功利的なイギリスの伝統的傾向のあらわれたものであつた。彼にとつて、学問・知識そのものは目的ではなく、人の生活が目的である。人が自然を制御し、これを生活に利用してその生活を豊かにするには、知識は欠くことのできない手段である。その意味で「知は力である」*Scientia est potentia*。それでは知識をえるためにはどうするか。自然はそれに服従することによつて、征服することができると同じように、自然に服従することによつて知識はえられる。又自然を予量することを避け、自然のありのままを

解釈することで知識がえられる。そこで二つのことが知識をえるため必要となるのである。第一の点をのべたのがベーコンのイドーラ論であり、第二の点をのべたのがベーコンの帰納法の提唱であつた。

イドーラ（偶像）とは自然そのものにあるのではなく、われわれの先入見と空想でつくり出し、それに尊敬を払っている妄見である。それに四つある。洞窟、劇場、市場、種族のイドーラで、この四つの偶像を排除せよ、と。そして問題になつてゐる現象に関する事例（積極的事例、消極的事例、程度的事例）によつて、それから現象の原因、本質をとらえる。これが帰納法である。ベーコンでは伝統や権威、言語、妄想を排して、ものそのもの、自然そのものの直観から知識をえさせようとしている。このようにして彼はいわゆる「言語的実学主義」、十七世紀の教授学の特徴となつたこの実学主義の父となつてゐる。

四

Johann Amos Comenius (1592-1670) はヴィーヴスとベーコンの二人から影響されている、直観原理

の思想の典型的代表者である。彼の場合でもつぎのような教えが強調された。

「すべてのものをできるだけ感官の前に出せ、ということは教授者にとっての黄金律である。見られるものは視覚に、きかれるものは聴覚に、よくにおうものは嗅覚の前に、味わうものは味覚に、ふれられるものは触覚に、もし多くの感覚によってとらえさすものならば、多くの感官に同時に入っていく。」と。しかし直観さす事物がないときは、その代理を使うことができる。すなわち人はコピーや絵を教授のために利用できる。教える一つ一つのラテン語に一つ一つの画を配当した世界図絵 *Orbis sensualium pictus* はこの黄金律を教科書に適用したものである。

経験主義は J. J. Rousseau (1712-78) によって極端にまで強調された。「物、物いくらくり返しても十分ではない。ことばに重きをおきすぎる。われわれの饒舌の教育によっては饒舌(おしゃべり)だけしか教育できない。」「精神を初めてはたらかせるといふ場合には、結局感官がエミールの指導者であるべきである。」「世界がエミールの本、事実が彼の教師である。」「一つの教育小説であるルソーの教育論では、ことばと直観とのあいだ

の緊張関係を除去することは、もちろん不可能ではない。彼ははなし言葉と、教授に必要な文字言葉さえも、教育から排斥して、その代りに行為を使った。そして「エミールには学問を教えてはならない、学問を発見させねばならない」という。そしてエミールは地図というものは知らぬだろうが、しかしエミールは自分でそれをつくるであろう。」「エミールは機械や物理学の道具を使わないで、「それをつくるであろう。」と。このようにしてエミールには成熟する年頃まで本式に学習させず、自分で遊びながら仕事をしているのである。

五

J. H. Pestalozzi (1746-1827) は「ゲルトルート子女教育法」の第九信のはじめに自分は直観が教育の最高の原理であることを確定したといっている。「友よ、私は教授の本質のために一体何をしたのか、自ら問うとき、私は思う。直観が全認識の絶対的基本であるとみとめることが、教授の最高最上の原則であると、私は確定した。そして個々の教えを排して、自然そのものによって人類の教育は規定されるという、そういう点に教授の本質や

原型を見出そうと努めた」といって、自分の教授学上の努力をまとめて書いている。

ペスタロッチーは教授の最高の原則として直観を強調したのであるが、そのような教授で目ざすところのものは何であったか。それは民衆の救済ということであった。彼は「あなた方（上流社会の人々）の家ではなく、庶民のあばら屋の中に自らの功績の栄冠を求めた」のであった。そのため教授は「子供たちがうけている通例の学校教授にかえてまず貧困な子供たちのために役立つものでなければならぬ」と、考えているのである。かかるものとして学校教授でまず、もっとも基礎となり、もっとも初めにあるものが求められて、直観の考えに達したのである。

学校教授の「もっとも基礎となる最初のもの」とは何であるかという点、それは子供をとりまく世界をとらえる基礎、つまり直観・言語・数である。子供をとりまく自然と人間とは子供の精神的成長の栄養源である。したがって子供は何よりもまず、この身近な自然と人間の世界を正しくとらえなければならぬ。ところでこのことは、直接には眼と耳とを仲立ちにして行なわれる。そしてこの外的世界、日常の環境は多数、多彩、多様である。

たとえば多くの人々の話すことは早く、少い言葉に多くの内容をこめているし、自然の一つの所にでも非常に多くの形を、一種の花にも多くの色を示している。このような人間と自然の中で子供が成長するとき、この人と自然に応ずることができるよう、子供の感受性を十分に開き、それを十分に訓練しなければならぬ、という。このようにしてペスタロッチーにおいては、「直観のイロハ」が教授のもっとも一般的基礎的なものとなっている。すなわちそれは形・言葉・数の直観である。

補註・(1)直観があらゆる認識の絶対的基礎である。：

これを承認する以外に市民的、道徳的及び宗教的顛覆に対抗する、如何なる手段もない。

(2)ゲルトルト子女教育法の第十三信に、神への帰依の感情は、直観の原理にもとづいて発展するという。即ち神への帰依の感情は、母とのあいだの關係(母子の關係)の体験から(即ち直観から)発展するという。

(3)「如何にして私は人間を愛し人間に信頼し人間に従順となったのであろうか。——人間愛、人間感情、人間信頼などの本質的に基礎となっている感情と、人間の従順をつくっていく技

術とは、どのようにして、私の本性の中に入ってくるのであるか。——そして私は、こういうことを見出したのである。即ちそのようなものは主として、幼い子供とその母親とのあいだの関係からおこるのである、と。」

(4)子供と母との自然の関係の中に、「自然の原動者に対する、人間の帰依の情的感覺的萌芽の本質が、全き姿で全範囲にわたって、ひそんでいる。信仰による神への帰依の情的萌芽は本質上、子供が母へもつ帰依と同一の芽である。」

(5)母と子のあいだに直観(体験)された道德宗教の芽を、それ以上に成長させ開発するためには、人間の技術を必要とする。その場合人間技術が、出発点となっている直観をわすれてはならない。母と子とのあいだの道德・宗教の直観が、(道德・宗教)教育の基礎である。

六

ペスタロッチーの以上のような直観による教授によって、人間の教育は十分行われるのであろうか。ヘルバルト

ト(二七七六一八四二)はペスタロッチーの著書「ゲルトルト子女教育法」が出版された翌年一八〇二年と一八〇四年に論文を出してペスタロッチーの見解の価値とその限界とを明らかにしている。そのさいヘルバルトはまず教育の中心目的である道德性の陶冶と、ペスタロッチーの直観による基礎教授との関係に注目している。そして身近な世界にある事物や人間についての、直観による一般的洞察はつねに道德性の基礎である。直観の練習とか訓練は道德的陶冶の前提とみなされる、という。

しかしながら、本来の道德性陶冶のための真の出発点は他にある、と言うのがヘルバルトの真意であった。つまり、かの基礎的訓練は不可欠のものではあるが、教育の全体からすれば、一つの「予備的配慮」である。というのは窮状にある民衆のための救済も必要であるが、「教育のより大きな、より重要な課題」は「もっと高度の教養」にあると見るのがヘルバルトの立場であった。したがって「今まで一般の民衆に対し、その仕事に必要なものとして与えればよかつたものとは全くちがった、他のもの、すなわち繊細な感情を教育を通して身につけねばならない。より広い視野、より豊かな想像、より深い探究者の洞察をひきおこすために、これを身につけねばな

らない。」しかもヘルバルトにすれば、この繊細な感情のための教育はペスタロッチーの立場からは出て来ない。

それとは全くちがった他の中心観点から発する。これは何か。ヘルバルトはこれを次の一語で表現する。——「教師は美的感覚を可能にするようにつねに配慮せよ。」

ヘルバルトは教育についてこう考えていた。すなわち、教育は植物について庭師がするような単なる保護や世話ではない。外からのほたらきかけによって人間は、野獣のようなものにもなるし、また理性的な人格ともなる。

であるから正しい生活の形式を人につけさすための技術がわれわれには必要である。というのは子供のときには、一定の表象を与えて一定の興味を子供の心にわりに容易にうえつけることができるからである。「子供は言われたことを信じ、聞いたことを考え、見たものをなす。だから子供に対しては、いろいろの形象や物語によって一つの世界を作り上げる」べきである。世界像を子供につくるべきだ、というのである。そのためには、あるがままの現実の世界の表象ではなく、精選された表象によって精神の正しい基本形式を身につかせねばならぬ。すなわち詩や物語の世界からの精選された表象によらねばならない、と。このような考えから、子供に人間や社会か

ら選ばれたものを直観的に表現してやること、またその表現されたものによって、高い趣味（美的感覚）を子供にやしなうことが、教育の中心任務であると考えていたのである。

ヘルバルトは身近にある自然や人間についての直接の直観よりも、詩や物語や歴史の中からえられた表象（間接の直観）によって教育しようと考えていたのである。

ヘルバルトは以上のような教育のために「単なる表現（模写的）教授」が必要であるという。そのため生徒に教授事項を「あたかも生徒が見たと思うように表現する」ことが必要である。そしてそこで「教授はあらゆる種類の描写をよび集めて助けにすることができる」と。

今日、道徳教育をするのに、直接に経験する子どもたちの生活の指導によるとともに、教師の説話や道徳資料の利用によってそれをしようとしている。そこにはペスタロッチーとヘルバルトの方法がともに今日に生かされているとも見られよう。

ここでとりあげているのは間接的直観である。こういう直観が教授で必要に迫られたのは、宗教教授の場合であったこと、この直観の重要なことを初めて教えたのはアウグスチヌスであったことは前述した。フエヌロン

(一六五—一七二五)もまた表現(模写的)教授の重要なことに説いてつぎのように言う。「聖書の方法に従え。すなわち想像を刺戟せよ。そして汝の表現しようとするものには、すべて印象的な絵をつけよ。講義と絵とを結合せよ」「汝の説話は新鮮な親しみある調子によって、生かしたものにせよ。そうすれば子供らは、その生き生きとした想像力でその説話をあたかも見るかのように、さながら聞くかのように思うであろう」と。

七

ヘーニヒスワルト(一八七五—一九四七)はこれまでの直観の思想にさらに新しいものを加えた。これまで直観は教授によってとらえさず知識・理解・概念・法則の基礎となるもの、出発点となるものと見てきた。したがって直観は、知識や法則の素材であるにすぎない。ところがヘーニヒスワルトはこのような直観は、直観の一つの場合で、他の場合がある。それは直観が理論(知識や法則のこと)をふくみ理論を指示し、理論に導くようなものとなっている場合である。前の場合は直観が知識や法則をとらえる基礎であったのが、この場合はあとで明

らかとなるであろう理論によって、あらかじめ直観が規制されているのである。直観はすでに理論と密に結びついた形であらわれているのである。ヘーニヒスワルトはこの前の方を分析されてない直観、または理論前の直観といい、後の方を分析されている直観、または理論後の直観といった。分析されてないとは、理論(知識・法則)が直観からとり出されるところにいまだ行っていない、という意味である。分析とは経験や現象からある知識・法則をとり出すことである。

例えば重い金属は大気中では軽い羽毛より早く落ちる。これは日常経験するところである。ところがアトウードの落下器(空気を排除したガラス筒)の中では、金属も羽毛も同じはやさで落ちる。まえの経験を分析されない(理論前の)直観といい、後の経験は分析された直観といわれるのである。前の方も教授でよくつかうのであるが、後の直観はモデルとか証明実験としてよくつかっている直観である。ヘルバルトは流石に、この二つの直観の区別を見落してしまふようなことはしなかった。彼は未熟の直観と熟した直観とを区別していた。未熟な直観とは、「知らず知らずのあいだにおこる直観であって、それによって対象が目前にあらわれはするが、それはつねに動

揺らぎ、いつ消えるかも知れぬ、想像の力でどのようにも変形する、」といったような直観である。それに対して立する熟した直観とは、「注意と研究的精神との協同によって意識的につくられるものである。」ヘルバルトはこの後の方の直観によって、ものの正しい形態・知識・理解・法則がえられるとされていたように思われる。

日常の経験だけではなく、現象の中に理論を予め見出し、予想し仮定して、さらにその理論を追求する研究的精神をもって現象を注意ぶかく直観するのが熟した直観である、と。こういうのがヘルバルトの真意ではなかったか。

こういう直観をさせるよう準備した直観がヘーニヒスワルトの分析された（理論後の）直観であろうと思うのである。彼はその意味できわめて重要なものを直観思想に加えたものと私は思うのである。