

生活準備と連續的發展

篠原 助市

教育の理想はと聞くと、多くの教育學者は言下に「將來の社會生活に於ける完全な準備を與ふるにある。」と答へる。セネカが *non scholae sed vitae discendum* と説いて、始めて生活準備といふ極印を「學校」に打つてから、生活準備説は色々の姿で、殆んど凡ての教育家に影のやうに付き纏つた。或人は、現代の文化を兒童に傳ふるを以て教育の任務とした。が、何の爲にと聞き返すと、文化を傳ふることによつて、兒童をして、能く社會に順應せしめ、社會の一員として完全な活動をなさしめ得ると答へる。或人は又教育の理想は社會的能率 *Social efficiency* にあると主張する。思へらく、學校は、もと社會の利益の爲に社會が設立したものであるから、教育は兒童が將來の生活に於て如何ばかり此の社會の福利を進め得るに至るかと言ふ點をのみ目標として行はるべきである。教育の理想は個人の幸福でもなく、諸能力の調和的發展でもない。社

會的能率こそ教育作用を測定する唯一の尺度であると。又或人は、教育の理想は生活の各方面に於ける完全な準備を爲さしむるにあるとすら言ひ放つた。其の他、曰く何、曰く何、説く言葉は異つてゐるが、教育が兒童の *After-life* の爲に行はるべきであるとすに至つては、多數の教育家の明らかなるか、又は暗々裏に認めてゐる所であると断定しても、あまり言ひ過ぎてはないやうに思はれる。

假りに教育は *After-life* の爲に行はれるものであるといふ事を許して置いて、然らば、兒童の現在の生活は之を如何に見るべきかと問ふたとき、生活準備説を取る人は——余の知れる限りに於ては——故意にか、必然にか、將た自然にか、あまり、之に答へてゐないやうである。恐らく、彼等は兒童現在の生活は、未來の生活の準備であるが故に、従つて、方便の生活である。夫れ自身目的としての生活でない、と造作もなく答へるであらう。併し、教育の對象が兒童である限り、現在の兒童を如何に見るべきか、兒童現在の生活は如何に之を考ふべきかといふことは、將來の生活よりも一層緊急の問題であらねばならぬ。斯くて余は端なくも生活準備説に對し、色々の疑問を抱かざるを得ざるに至り、其の極、斷然之に背くに至つた。一應其の道筋を述べて見よう。

二

同じく生活準備といふものは、是に又二様の見方がある。一は、教育には一定の理想があつて、此の理想に向つて努力するとき、そが又自ら社會生活の準備となる。すもので、他は始めから社會生活の準備を標榜して立つものである。生活準備説の主張は、言ふ迄もなく、後者であつて、若し前者ならば必ずしも事々しく生活準備を高唱するに當らない筈である。即ち生活準備説は、一方には兒童、他方には比較的完全に發展した社會の二者と對立せしめ、此の對立を立論の豫想として、兒童を比較的完全な社會の活動者に仕上げるのが教育の理想であると説くものでなければならぬ。然り、事實、多くの教育學者は與へられた一定の社會を眼中に描き、之を以て教育を指導し支配する原動力となし、しかも又此社會を比較的に固定——固定したものでなければ一定不變の標準となり得ないから——したものと見斯かる社會に向つて發展し行くものとして兒童を解してゐる。社會教育學者と名乗つてゐるベルグマン Bergmann すら社會は「個人の上に立つて、之れを支配し、指導するものである。個人は全然社會の所産である。」と説き、社會的見地に立つと自稱せるトイッシヘル Toiss-

cher 亦社會の内容である前代の精神的財産を後代に傳へるのが教育であると定義した。前代と後代、社會と個人、將來の生活と現在の兒童、要するに二元的の見方が多數の教育家の立脚地であつたこと、又現に其の立脚地であることは否まう由がない。併し、斯かる二元的の立脚地は社會と個人との關係を根本的に誤解したものでなからうか。そしてこの誤解は、所謂社會的教育學者にも影のやうに付き纏つて居るのでなからうか。先づ人ありて社會を形成するとか、先づ社會あつて人へに入る、之に入つて社會の影響を受くることによつて人となるとか説くのは、未だ二元の殻を擺脫したものと云へない。ベルゲマンの如く、社會は個人の上にある自己存在者 für sich existierend で又自己目的である。社會には社會精神があつて、それが個人の精神の如く意志し表象するとなすのは、誠にソクラテス以前の子供らしい形而上學：『*πῦλιν ἠὲ μεταφυσικῆ*』であると批評し去られても致し方はあるまい。社會を離れた個人は一の抽象である、余とは汝に對するものとしての余である。他人との意識關係を離れて自己意識なるものはない。同時に又個人と離れた社會も亦一の抽象である。「社會は個人の社會で個人の外にない、社會は個人の意識の中のみ存する。」即ち個人と社會とは同一である。個人は社會に於てのみ考へられ、反對に社會は個人に於

てのみ考へらる。多者は全體の中の多者で、全體は多者の全體である。全を離れて多はなく、多を離れて全はない。例へば、數に於て無理數と有理數とが連續の概念によつて一の系統に結合せられるやうに個人と社會とは連續原理——カントの考へた——で統一さるべきである。於是か、社會と個人との二元的對立は一元的見解に止揚せられる。苟も社會と個人との關係を徹底的に考察したならば必ずや此の一元的見地迄進まねばなるまい。凡て二元とは怠けたものの哲學である。次ぎに生活準備説を取るものゝ暗々裏に默認する、又默認せざるを得ない思想、即ち社會を比較的に固定せるものと見るは、是れ亦社會の性質を誤つたものである。社會は常に發展する。器械的に固定せるものではなくて、流動一刻も停滯する所はない。與へられたもの *Gegelone* ではなくて、課題 *Aufgabe* として、しかも無限の課題として考察せられるべく *Sein* ではなくて *sein soll* である。一言に、社會は *Idee* である。無限の發展こそ社會の實相である。再び上の一元的見解に照らして約言すれば、社會の發展と個人の發展とは全然相即するもので、社會發展の法則は個人發展の法則であり、反對に個人發展の法則は社會發展の法則である。(此の一項主としてナトプの所説に負

さて上の一元的見地に立つて生活準備説を見渡すと、比較的完全な社會を眼前に掲げ出し、其社會に存する文化の内容を兒童に傳へ、*After-life* に於ける生活資源を供給するのが教育であると解し、兒童と社會との關係を外部的に、従つて又強制的に見る彼等の意見は言はずもあれ、苟も、社會と個人を二元的に考察し、二者を對立的に相互に影響する二つの勢力と見るものは、凡て是れ社會の性質を曲解したものと云へよう。或は辯じて、生活準備説と雖も決して社會を固定的に解するものでない。不斷に發展する社會の中に入つて、しかも其の發展を助長し得るやうな個性こそ、教育の理想と言ふかも知れない。併し或社會に入つて活動する準備と言ふからには、大凡其の社會の如何なるものであるかが明からでない以上、換言すれば、發展はするとしても、發展の或段階を切り取つて、其の内容を明らかにするのでなくては、之に對する準備は出來ない筈である。生活の準備と言ふ如き實質的の規定を與ふる理想は當然又實質を含んでゐるもの——實質的理想とは後に説く如く *Contradictio in adjecto* であるにもせよ——でなければならぬから、少くも固定的な一定の生活内容は生活準備説の是非想定せねばならぬ所であらう。其の立場はあく迄發展的連續的のものでなくて、斷續的固定的のものである。或は又社會と個人とを一元的發展的に見

ることは我等も亦之を許す。併し兒童の社會生活に比すれば大人の社會生活は、より多く發展した高級のものであるから、此の高級の社會生活は依然として低級の生活の理想であり、高級の社會生活に導くこそ生活準備の本義であると述べるも知れぬ。けれども謂ふ所高級生活と低級生活との關係は外的のものであるが、内的のものであるか、詳説すれば、高級のものが、低級のを支配し、二者は強制的關係に立つものであるか、將た二者は連續的に内部から發展する同一生活の異なつた段階であるかといふ問題は尙殘らざるを得ぬ。若し前者であるとすれば、それは依然として二元的の立場を固守するものであり、後者であるとせば、高級の生活は低級な生活が其の連續的發展に於て、自然に、又必然に到達し、到達すると共に超越すべき一段階に過ぎないから、こは已に生活準備説の立場から轉じたものと言はねばならぬ。是をしても生活準備と稱するは、願みて他を言ふものゝ亞流である、*Ignoratio elenchi*である。要するに生活準備の本領は、どの道、之を兒童と、比較的完全な社會的生活——大人の社會か、超人の社會か、何れにするか——との對立に求めねばならぬ。

宗教家の或者は、天國の生活を生活最後の理想となし、現世をば全く來世の準備と見てゐる。現世の生活は準備として、方便として、手段としての生活で夫れ自身目的ではない。此の論法は推して教育上の生活準備説にも擴める事が出来るやうである。兒童現在の生活は將來の社會生活の準備であつて、夫れ自身には何等獨自の意義はない。兒童の生活は一々大人の生活を象つて、唯之に近づくことを目當てとすべきである。兒童は、將來人たるべき候補者ではあるが、現在では未だ人でない。其の生活は手段の生活であつて、目的としての價値をば持つたものでない。若し此の類推が誤まつてゐないとすれば世にかばかり兒童の權利を無視した意見があらうか。試みに大人の生活は凡て來世の準備であると言ひ放つたとき、何の疑もなく之を受け入れる程の寛容な人は世に幾人あるであらうか。故にシヰルツ Swartz は二十年も先きを考へて教育するも悪い事ではないが、夫よりも子供の現在を愉快ならしむるが一層重要であると説き、ルソーは「現在を以て不確實な未來の犠牲となし、兒童の或は享受することの出来ない遠くにある幸福を準備せんが爲に、あらゆる鎖で以て兒童を束縛し、之を苦しむる野蠻な教育法を、人は何と見るであらうか。」*Que faut-il donc penser de cette éducation barbare qui sacrifie le présent à un avenir incertain...*と云つて、兒

童の權利を絶叫した。

寔にルソ一の考へた様に、教育は絶えざる一の過程であり、學校は生活の準備でなく、生活其の者である。過程であるが故に、一生を通じて、或は少くも成人に至る迄繼續し、繼續の各段階に於て、意義と目的を持てゐる。生活の準備でなく、生活其者であるが故に、準備の名の下に兒童の活動を抑へ、教師の手練で以て、子供を「小大人」に仕立てる必要は毫もない。生活の刻々に教育の理想は達せられ、未來を待たなくとも、大人の時代が來らなくとも、過程其者の中に目的は實現せられるのである。兒童の生活と大人の生活、學校生活と社會生活、此の二者は内部から發展する生活の直線的連續である。之を二つに切り取つて、異なつた平面の上に並べて見るのは生活準備説のイドラである。ルソ一によつて基礎を置かれた兒童本位の教育とは、まつしぐらに兒童の生活に突入し、其の刻々の生活を意義あらしめる教育であるが、反之、生活準備の教育は大人の立場から見て兒童を正す *heteronomous* の教育である。一は將來を現在の連續と見て、現在に着眼するが、他は將來しかも、不愷かな將來で現在を支配し束縛しようとする。何れが教育の眞義であるかは識者を待たずとも明らかである。繰返して言ふ、教育は生活の準備でなく、生活其の物である。未來は現在の

未來として、現在の生活から自然に流れ出でねばならぬ。問題は唯如何にすれば現在を意義あるものならしめ得るかにある。

或はチーグラ・Nieglerに依つて、現在の生活をのみ高唱するは、あまりりにセンチメンタルであると評するか知れぬ。又生活準備説と雖も、必ずしも現在の生活と未來の生活とをheterogeneousに考へてゐる者でないと言かも知れぬ。併し、準備としての生活と生活其のものとは、少くとも準備といふ形容詞を負ふ限りに於てheterogeneousである。二者を同じ意義を持つた生活のしかも内部的の連続と見ない限り、其の關係はあく迄外部的である。大凡、教育とは兒童の教育であり、學校は兒童の爲の學校である。兒童の現在を尊重し、之を意義あらしめようとする努力が、若しセンチメンタルであるとするれば、余は此の名を甘受する。而して教育の眞義はセンチメンタルなるものの手によつて始めて闡明せらるると主張したい。

四

教育を生活其の者と見ると、生活の準備と見るとは、又教材の選擇に於て着眼點の大なる差別を將來する。生活其の者と見るものにありては、如何なる教材が兒童現

在の心的要求に合し、又如何なる教材が兒童現在の生活を價值あり、意義あるものたらしめるかといふこと、換言すれば、必要の原理——斷はつて置く、必要の原理は近時我國にて新しいもののやうに唱へられてゐるが、余の知れる範圍にても、已に古く、ロリー・Laurie の力説した所である。——と價値の原理が教材選擇の二大標準となるが、生活準備説では如何なる教材が將來社會生活の最良の方便であるかといふ方便の原理が最高の標準となる。前者は兒童の側から教材を見上げるが、後者は社會の文化とか、社會活動の資源とか、要するに大人の社會から教材を見下す。前者では「凡ての教材は被教育者の精神の發達と共に、發達し之を *anticipate* してはなぬ。…… *must grow with the growth of the mind we are educating, and not anticipate it, (Laurie)* とするが後者では必然に之を *anticipate* せねばならぬ。其の結果一は兒童の *Mental attitude* を重視し、他は知識の内容を重視する。唯夫れ方便の原理である。——そして是は前に述べた方便の生活の必然の歸結である——故に、生活準備説は、知識では方便の知識即ち廣い意味での技術を重んじ、道徳では方便の道徳即ち功利主義に偏し、其の極實利主義の教育に陥らざるを得ぬ。教育の目的は完全な生活の準備にある *to prepare us for complete living* と説いた スペンサー が實利主義の典型とも見るべき教育説を組

織したのは彼の前提から當然行くべき所に落ち付いたもの見ねばならぬ。

或は、生活の準備を爾く狭く解するは當らない。生活の準備とは精神身體の両面に互り、知識感情意志の凡てを藏め、文化の全範圍に順應せしむるの謂である。と言ふかも知れない。けれども準備とは其の反面に夫れ自身目的でないと言ふ事を意味し、夫れ自身目的でないとは……の爲にとの條件付きであることを含んでゐる。

大凡條件限きの道德が必ず功利主義の道德でなければならぬやうに、條件付きの知識も亦幸福とか安易とかの爲の知識でなければならぬ。知識の爲の知識とか徳の爲の徳とかは、準備説の領域外である。蓋し、知識の爲の知識乃至徳の爲の徳は夫自身が目的であり、知識及び徳の刻々の發展以外に、即ち己れの外に目的を有しない者であるからである。果して然らば謂ふ所、文化の全範圍なる者も、彼等が解して全範圍となすものに止まるので、眞善美の絶対價值には、——彼等の立場を徹底的に固守する限り——到底觸れ様のないものである。之を實際につい見ても、近時盛に唱へらるゝ理科思想の普及といふが如きは、一面から之を見れば生活準備説の餘沫である。大戦の經過に刺激せられ、社會は最も理科的知識を要望する。理科的知識こそ社會活動の最も有力な資源であると、譯もなく断定し、理科が兒童現在の心理的要求

と如何に關係するか、それが文化價值の中に占め得る位置如何といふ如き問題には一瞥も拂はないで、理科の萬能を鼓吹する。更に甚だしきは、これによつて獨創的精神を養はうとすら力めてゐる。併し獨創とか發見とかは知識の爲に知識を追ふ人へののみ望み得ることである。理科普及の動機が生活準備の方便觀でありながら、其の目的を眞理を愛好する人へののみ見出し得る、獨創的精神に置くのは皮肉な逆説である。苟も獨創精神を説かうとするならば、もつと深い、そして、もつと純な動機から出發せねばなるまい。かく言ふ主旨は、理科を輕んぜよといふのでは固よりない。唯、理科普及が一時の風潮から、若しくは眼前の物質的効果から、出た議論であるならば、余は寧ろ之を忌避する。生活準備の教育が、得て、社會の一時的風潮に乗ぜられ、實利に偏し易いとは上の一例に就ても略ぼ想像し得られるであらう。

五

以上余は生活準備説は、第一に社會と兒童、現在と *After-life* とを切つて離し、之を對立的二元的に見るものであること、第二、兒童の現在に獨自の意義を認めずして、之を方便視すること、第三、方便視することの結果、實利主義若しくは更に一轉して職業主

義の教育に陥り易いことの三點を擧げて之を排斥した。最後に、余の疑問として尙殘つてゐることは生活準備といふ如き概念が果して理想の名に價するか、*genuine*に理想と稱し得るかといふことである。

理想の見方に二種ある。一は理想を以て、我々の活動の目標即ち將來達し得らるべき完全な状態と見るもの、他は之を我々の活動の方向と見るものである。前者では、理想は我々の進み行くべき目標として與へられた *Gegeben* 何時かは到達し得べき者であるか、後者では、理想は、新カント派の學者の説く如く、課せられた *aufgegebene* もので、方向が無限の指し示しである如く、刻々に實現せられながら、實現と共に又課せられ、無限に進んで終局する所を知らない。一は目標として見た靜的な目的觀で、他は課題として見た動的な目的觀である。一は眼前に描き出だされた完全な一固より將來の状態が我々を引きつけると觀じ、他は現在の中に動く力又は價値が一定の方向に押し進める、言はゞ理想は前になくて寧ろ後から指圖すると觀ずる。一般には二者の中、前者の解を取るものが多いやうある。心理學者が理想を想像の所産であると見、之れを完全圓滿な具體的表象として空想又は妄想に對立せせしむるが如きは其の一例であるが、こは恐らく理想の眞義に觸れたものではあるまい。苟

も向上止むことのない、努力精進一刻も停滯しないのが人の本性である以上、靜的な目標として、の理想は如何に完全であらうとも、何時かは突破し去るべき進歩の一段階たるに過ぎないものと見られねばならぬ。

併し、方向と言つた丈では理想の意義は盡さない。如何なる方向に？ とは次ぎの問題であるが、余は「統一」の二字を以て此の疑問に答へたい。雜多な感覺内容を一定の法則に統一するのは知識の理想であり、雜多な衝動や本能を倫理的に統一するのは道德の理想であり、總じて多の中に一——寧ろ全を見出すのが人間の理想である。統一の原動力たる或者之れを規範と名づけてもよいが意識の中に働いて、統一の上にも更に統一を要望する。小なる統一は大なる統一へ、大なる統一は、更に、より大なる統一へ、要するに統一への *Tendenz* として、内から意識を纏め行くこと、是れ即ち理想である。統一は不斷の過程であるから理想は刻々に實現せられ、しかも統一は無限に深まり行くべきであるから理想は永久に解決し盡くし得られない課題である。無限遠の點は、方向としてのみ與へらるゝ如く、無限の課題たる理想は方向としてのみ示され得る。方向 *Richtung* なる概念は、ナトルプの言つた如く、*Richtgebend* となると共にまた *richtend*、*Entscheidend* であることの二重の意義に於て、能く理想の

性質を表明してゐる。方向の外に復た理想を規定すべき何等の言葉もない。斯くて余は理想を課題と見、*„Der Weg sei Alles, das Ziel nichts.“*と言ひ切つたナトルプの意見に深い意義を認めるのである。

若し理想の眞義を上に述べたやうに、方向に求むべきであるとするれば、生活準備の如き目標として定められた觀念は、まさしくは理想と稱し得べきものでなからう。生活準備とは目當ての社會に於ける活動を以て終局する。目當の社會を突破する旨趣は其の中に含まれてゐない。碎いて言へば目當ての社會への順應はあるが其の破壊とか、改造とかいふ超社會的の活動はない。彼の教育の理想は「前代の文化を後代に傳ふるにある。」といふもの、或は又個性に注意して社會に適應せしむるにある。」といふもの、何れも共に理想の魂を抜き取つた *Pseudoidal* である。

六

以上の敘述によつて、容易に推測し得らるゝ如く、余は色々の姿に於ける生活準備説を排し、「連續的發展」、以て教育の理想と認め、「連續的發展」を輔導する作用をば教育と解したい。謂ふ所連續とは、横には社會と個人との一元的連續を、縦には、兒童の生

活と大人の生活、學校の生活と社會の生活との直線的連續を意味し、發展とは時間的に價値の増大を意味する。リッカートは嘗て「發展」の概念を吟味して、之を(一)目的に關係なきもの、——例へば固定に對する *Werden* 同質反復に對する *Veränderung* の如き、(二)目的 *End* に關しながら未だ價値の加はらないもの、——例へば生物の發展の如きもの、(三)同じく價値の内在するものの三種に大別し、更に之を七種に細別したが、茲に謂ふ發展は固より上の第三に屬するものである。即ち屢々繰返した「學校は生活其の者である。」との思想は連續の中心概念であり、價値は發展の尺度であり、二者相即せる連續的發展は絶えざる課題として、理想として、吾人に面する。

連續的發展とは、必ずしも、教育史上、新しい思想ではない。前にも擧げたやのに、ルソーは或意味に於て、之が先馳をなし、ペスタロチの唱へた調和的發展の理想は略ぼ之に當り、フレトベルが好んで使つた *Plant analogy* にも其旨趣は含まれ、ペスタロチの調和的發展に代置するに、追求的(即ち *Tendenz* としての)な多方・永續の興味を以てしたヘルバルトは、*„Alle Vertiefung sollen sich sammeln in Besinnung, — und das immer neue Leben immer von Neuem die Schule erzeugen.“* と説き、ローゼンクランツ亦教育の本質を、*„Die Menschheit als die Verwirklichung der dem Geist notwendigen Freiheit.“* に認めた。それと近時に

於て特に、連續的發展の思想を明らかにしたものは、米のデューイ、英のロビンソン、獨のナルプ等である。

デューイは余が嘗て、他の機會に於て述べたやうに、先づ個人と環象とを對立する見方を排し、個人と物理的社會的環象とは渾然相合して Situation を構成する、孤立した個人もなければ、孤立した環象もなく、あるものは唯具體的一如的なる Situation のみであるとして、環象と個人との連續を主張し、次ぎに「Situation の改造」Reconstruction といふ彼に獨特な論理學に基づいて、Situation の向上と、之に相即する個人の順應的發展を説いた。(哲學研究二十一號參照)彼に従へば、もと「本能的衝動的傾向の一群」を以て生まれた兒童は、改造と順應の手續きで次第に發展し、發展の途中 By-Product として價值(眞とか善とか名づくる)を獲得し、獲得した價值は更に高級の順應に利用せられ、斯くて無限に發展するので「發展」是れ即ち教育の理想である。一の發展は、それが背後に残した發展に對しては目的であるが、前に望むより大なる發展に對しては手段であり、目的と手段の關係で相連續するもので、この發展の彼岸に立つて、發展最後の目標となるべき目的は之を立するの道なく、又其の必要もない。

ロビンソンは、教育の理想は倫理的生活 Ethical life にありとした。併し彼の謂ふ倫

理的な生活とは廣義のもので「人としての理想の實現」といふ程の意義である。人の人たる所以は理性であり、人は a self-conscious rational mind entity であるから、人は理性によつて、自からを支配する限りに於て倫理的である。 man is an ethical being only so far as he is a self-regulated being. 即ち教育の理想は理性の支配の上に成り立つ倫理的な生活である。然らば理性とは何ぞ。斯く問ふて彼は理性の根 root は、意志である。理性は意志の形式的活動 but the formal movement に過ぎないと斷定した。此處にカントやフイヒテ特にフイヒテの影響が著しく認められる。已に人の特性は理性であり、理性の root and possibility は意志であるとせば人の活動の形式は之を意志活動の形式に求めねばならぬ。思ふに意志の意志たる所以は、一刻のたゆみもなく、絶えず——時間及び空間の限界をすら超越して、突き進む所にある。突き進むことによつて、多の中に統一を求める所にある。 ever aspiring は意志の本質で、理性的行動は one in many moments である。試みに理性意志または意志理性 Will-reason が知識の領域に於ける活動の様を見るに、それは常に個物の中に嚙ひ入つて其の本質 *isness of the thing* を探がしている。しかも此の *isness* の終局は到底逐ひつめる事の出来ないもので、一度達したと思ふ *isness* は階段となつて更に眞の *isness* の解決を促すのである。換言すれ

ば多を部分とする一は深みを増しつゝ無限に進行するのである。是と同様の事は道德についても、又美についても言ひ得られる。果して然らば意志の自由活動こそ知的倫理的活動の第一の條件であらねばならぬ。凡そ理想とは意志活動によつて多を統一した「完全な多」Perfectcomplexであり、理想を「意識の可能的事實たらしむるものは意志の外に之を求める事は出来なす。

ロロリーの「合理的心理學」Rational Psychology に依れば、精神の最初の段階として、感覺を時間と空間の系別に入れた Attribution がある。こは自然に成る言はゞ經驗の素材であるが、之に個人を超越する意志理性が働くによつて (Prior to the emergence of reason in man, the Universal Reason is there.....) attribution の段階たる Feeling, Senation 及び Reason の段階に止揚せられる。と同時に一度止揚せられたものは、又意志理性の働きかける對象となるのである。斯くて、人を其の當に進まねばならぬ理性の道に高める *draw up* のが教育で、教育とは多くの人の考へてゐる様に引き出す *draw out* 働きではなす。籲て考へて見るに、ロロリーは倫理的生活を以つて教育の理想となし、意志理性の自由活動、詳言すれば「知識に於ける意志理性の自己活動、行動に於ける意志理性の自己指導」を以て此の理想に達する第一の條件とした。此の點に於て彼は教育の理

想と意志理性の活動とを別視したやうに思はれる。けれども意志理性の活動が上に見たやうに絶えざる進行 *forever restless and forever pushing on* であるとせば、理想は、此の各段階にかさなくば到底達する事の出来ぬ無限遠の彼岸即ち方向の概念にか之を求めねばならぬ。即ち意志理性の進行と之に伴なふ *one || perfect complex* (即ち理想) とは相即せらるべきである。故に彼自身も亦「意志は理想の *promise and possibility* であり、理想は意志の絶えず向上する運動の中に隠れて存す *lies hidden*」と述べた。彼は「連續的發展なる語は用ひない。けれども、其の旨趣が無限の統一的進行、即ち連續的發展にあること寸毫の疑を容れない。

以上は英國に於けるカント哲學者であり、ワトソンをして「教育の研究に於ては、最も進歩せる英人」と嘆美せるしめたロトリの教育の理想に關する意見の概要である。若し夫れナトルプが教育の本質を意志の陶冶にありとし、意志を三段に分ち、衝動意志を悟性意志に、悟性意志を理性意志に高め、無限に、より大なる統一に導くのが教育の理想であると説いたことに至つては、世間周知の事實であるから改めて述ぶることを控える。ロトリの意見とナトルプの意見とをさ迄接近せるは、恐らく、それがカント哲學の必然の歸結であるからであらう。カント自身已に「*Hinter der Educa-*

ton steckt das grosse Geheimniss der Vollkommenheit der menschlichen Natur, und es ist entzückend, sich vorzustellen, dass diese immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, ……”と謂つた。

述べ來つた所によつて明かなる如く、連続的發展の理想は二様の立場から闡明せられた。一はデューイを始め米國の多くの教育者が企てゝゐるように、生物學を基礎とし、人と動物の發達を程度の差とのみ見、順應の不斷の連續を説き、知識も道德も順應の過程に於ける副産物であり、その任務は經驗を control し、及び、經驗の一の平面から他のより高き平面に mediate するにありとするもので、他は、人と動物の本質上の差から出發し、理性の創造的活動の連續を主張する。一は順應の上から價値を眺め、他は價値のうへから發達の過程を見渡し、一が「生物としての人」を視點となすに反し、他は「人としての人」を視點としてゐる。故に此の二者は全く異つた平面の上に立ち、entweder—oder の關係を有するものである。「二十世紀の事業は進化論的方法を一層精密に定義し、之れを思考法の原理として一層充分に改造するにある。」(マク、デア、ンネル)となすものにおいて、恐らく、教育と順應とを同義に見るの外なからう。けれども順應とは順應すべきものを豫想する概念で、それは未だ徹底した一元的見地と言はれ得ない。デューイか Situation の一元を唱へながら、細節に至つてはスペンサ

一等が考へたやうな受働的順應 *Passive adaptation* を常に出發點としてゐるのは、此の間の消息を語るものであらう。此の二元的殘滓を洗ひ去るの道は、横に個人と社會との連續を認め、縦に實踐的即ち創造的に活動する (*Praktische, d. h. schöpferisch tätige*) 理性の統一的發展を考へ、此の統一的發展によつて社會も個人も換言すれば社會的個人 || 個人的社會が發展するものと見ることの外にはない。加ふるに順應と言ふものも、恐らく、下等動物に見るが如き物理的——物質的な外圍に順應するのみでなく、精神的外圍に順應することをも意味するのであらう。否寧ろ後者を主とすべきであらう。物理的外圍の順應は方便としての知識によつて得らるるにもせよ、精神的の外圍については精神が自らの中により大なる精神を見出すことの外に順應の方法はない。精神の發展が是れやがて順應であり、順應の概念は創造的發展の中に藏めらるべきである。精神的外圍(外圍と言ひ得べくんは)については、故に、生物進化論に説くが如き順應の概念は適用せられ得ない。大凡精神の目的は、其のより大なる發展にある。發展とは創造である。創造的活動の外に、我等は何處に精神の本質を求め得るであらうか。精神の本質を求める爲めに、必ずしも下等動物にまで下るの必要はなからう。又精神を對象とする教育が必ずしも精神の本質以外に視點を定

める必要もなからう。

於是か、余は教育の理想を實踐的理性——ロバートノ所謂意志理性の活動による連續的發展にありと見、暫く生物學の見解に眼を背けようと思ふ。かく言ふは、教育の方法即ち理想實現の方法を考ふる場合に於て、尙生物學的考察を捨てようとの意ではない。教育方法論では「自然としての人を以つて其の出發點とすべきは言ふ迄もなく、自然としての人の研究に、生物學の見地の攝取せらるべきは亦當然の事である。さて、創造的理性の活動は、前に言つた如く、「多」の中に「一」を求める連續なる無限のさほひである。Den Ausblick, die Anschauung ins Unendlicheであり、Die Verwirklichung der ewigen Ideeに導くものである。若し無限への視點即ち目に見るもの以上に精神的の眼を注ぎ耳聞くものの彼處に精神的の耳を傾け有限に固着しない活動を自由と名づくるならば、創造的活動は本質上自由其者である。是の意味に於て教育の理想は自由の發展である。小西博士が「意思の發達は教育の理想とする所である。完全なる意思は完全なる自由であるから、教育の理想はまた「自由」の發達であるとも言はれると思ふ。」(哲學雜誌三八九號)と述べられた深い見解は、或は上の點を力説せられたものでなからうかと察せられる。又創造的活動は統一的活動である。若し意識の

統一を「自覺」と名づくるならば教育の理想は自覺にあるとも言ひ得られる。連続的發展、自由・自覺共に是れ同一の事象を異なる立場から見た命名である。

創造的活動は自發的であるが故に、連続的發展を理想とする教育は其の根基よりして、第一歩よりして、自發的努力の教育である。自發的努力とは、普通に考へられてゐるやうに、實質的陶冶及び形式的陶冶により、精神的財産と精神的能力とを陶冶し此陶冶の結果たる興味を動機として發するものではなく、却つて一切の陶冶の據つて立つ牙城である。教育教授の結果として起る精神の *Tendenz* ではなくて、教育の始めから存し、教育を可能ならしむる *Conditio sine qua non* である。故にロトリーは *"Evoke the will of the pupil in acquisition and action"* を教育の原則の首位に置いた。ルンが有名の *"qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente"* なる命題は、更に、創造的な意志理性の立場に高められねばならぬ。

以上余は連続的發展を創造的理性の立場から考察し、之を教育の理想に掲げた。又創造的理性の活動は多の中に一を求めること、即ち統一にあることを述べた。併し余は未だ統一の種類については述べてゐない。凡ての統一は創造的理性の統一であることは言ふ迄もないが、此の統一を普通に考へられてゐるやうに、理論的の知

的統一と實踐的の行的統一とに分けたとき、二者の關係を如何に考ふべきか。ロイヌの說に倣つて、思想とは行ひの一の Mode である、それが他の Mode との差は自意識の明らかさと、其の進行の比較的自由な統制と、其の目的及び動機が一般性を帯びてゐる點に存する。」とし二者を合一すべきが、又はコーエン等の説く如く、「思考は常に其の Korrelat として客觀を有するが、意志では主觀と客觀とは合一する。」として二者の比較的獨立を認むべきか。又以上二者の外に更に構成的想像に依る美的統一を認めたと、此等三者の關係を、教育的見地から如何に觀すべきか。こは苟も教育の理想を説くものの必ず解決せねばならぬ問題であり、已にペスタロチを始め二三の教育家により或度迄解決せられた所ではあるが、此の小論文に於て附加的に述べるには、あまりに重大な事項であるから、凡て他の機會に譲ることとし、茲には一先づ教育理想の考へ方と其の一般形式を説くに止めて置く。

七

或は、連續的發展と言ふが如き純形式的なる規定が、果して能く教育の事實を指導し得るか、實質を願ない形式は空虚な形式で、何の力も持たないものではないかと疑

ふかも知れない。なる程上に述べた理想は全く形式的であり、又經驗から導き出たされた原理でもない。けれども、余輩の茲に述べてゐる所の者は *Idee* であつて「經驗」ではない。經驗を成立せしむる構成原理ではなくて、經驗を指導し規正する規正原理 *Regulatives Prinzip* である。經驗を構成する原理は經驗の與料データを——それが與料其の者から派生し得ないにしても——顧みない譯には行かないし、又そは與料と相合的でなければならぬが、反之、規正原理は與へられたる經驗價值を高め行く、従つて、經驗の一步上に出て、之を統へ行く爲めに要求せられた原理であるから、常に經驗を超越したものでなければならぬ。即ち規正原理は、經驗せられ得べき無限の多様を、統一する法則としての經驗法 *Gesetz der Erfahrung*、換言すれば經驗の最後の法則には依存するが現前の經驗、一定の段階にある經驗與料には獨立である。要するに教育の理想は規正的なる點に於て、時間及び空間に制限せられた自然法とは全く其の趣を異にしたもので、本質上形式的なるべきである。「實質のない形式は與へられない。」と言ふ一語で、規正原理の形式性を齟らうとするものは *Idee* と *Erfahrung* との不用意な混同である。苟も經驗自らが經驗を規正し得ない限り、實質的理想とは *Contradictio in adjecto* でなからうか。(教育の理想と教育の方法との關係及び教育の方法が如

何なる意味に於て實質に依存するかの問題す茲には觸れないで置く。

こちたき論議は兎もあれ。連続的發展の如き形式的理想によつて教育せられた兒童が、他日社會に立つた場合、果して人の本分を全ふし得るか、有効なる社會的活動を營み得るか、若し營み得ずとせばこは全く教育の意義を没却し、教育事業を徒勞に歸せしむるものでなからうか。毫も將來を顧慮せず現在にのみ執着するの教育は如何なる手段で以て、上の杞憂を除き去らうとするか。とは生活準備論者から期待せらるる第二の批難である。簡單に答へて置く。余は教育の理想を刻々に實現し得らるる方向と見、飽く迄現在を以て教育の着眼點となすものであるが、謂ふ所現在とは、ベルクソンの「流れた時」に於ける現在ではなく、流るゝ時として質的の規定を有する現在である。エラン、グイタールの躍進する尖端であり、刻々に發展する現在である。此の見地に立てば、現在とは過去の發展を一瞬に引きしめ、未來の全發展を「*indenz*」として自らに宿すもので、過去は其の中に働き、未來は其の中に熟する。ライブニッツに倣つて「過去を負い、未來を孕む」とも言ひ得られる。故に如實には唯現在あるのみで過現未三相の區別は全く跡を絶ち、人生は絶えざる現在として觀ぜられる。形容して言へば、過去とは後に顧みられた現在、未來とは前に望んだ現在、否、顧みるとか、望

むとかは、已に現在の外に立つて、現在を眺めたもので、夫れ丈け現在から離れてゐる。斯くて現在は横には個人と社會、更に擴張して全實在と自我との接觸點であり、縦には全過去(實現としての)と全未來(可能としての)を一點に集中したものである。言はゞ流れつゝ發展する宇宙人生の焦點である。若し現在の眞義が上に説く如きものであつたら、我等は現在を外にして何處に教育の着眼點を定め得べきであらうか。未來は現在の未來であり、可能としての現在である。即ち創造的意志の連續發展としての現在にのみ未來は求められる。現在を離れて未來を考ふるは、花を離れて、果實を望むものに等しい。完全なる現在は必然に完全なる未來でなければならぬ。翻して言へば現在に着眼する教育のみが完全なる生活準備である。是れ宛も實用を顧みない知識が自ら最も實用に適するやうなものである。莊子の「無用の用に擬へて之を」無準備の準備とも言ひ得よう。

教育上斯かる見地を、我等は已にヘルバルトに發見する事が出来る。ヘルバルトは周く知らるゝ如く、教育の目的を *blösse mögliche u. notwendige Zweck* とに二分し、可能的目的即ち兒童が將來の社會的生活に於て任意に選定する目的については、學校は唯多方面に於ける活動の量 *Quantum* に注意し得るのみで、件の量が、より大に、且より多く

調和するに従つて可能目的を完全に果すの可能性が加はると述べた。こは學校生活に於ける各方面の活動量の増大は自ら生活の完全な準備となるとの旨を洩らしたものではなからうか。彼は又、*Über die Aesthetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*なる小論文に於て、教育は純良な家庭生活を基礎とし、是より「上」と「横」とに擴がり、經驗と同情とに關する興味の次第に増大し之と共に世界の美的表現が愈々完全となり行くべきを詳説した。Die (Erziehung) muss den engen Kreis verlassen;... Aufwärts und abwärts hat sie fortzuschreiten. 見來れば是れ「連續的發展」とは眞面目に教育を考へるものゝ必ず遂着せざるべからざる視點である。所謂教育の改造なるものは先づ「準備」といふイドラを除去することから着手せられねばなるまい。(八、一一、一四)