

教育の基礎觀念としての自我

吉田熊次

教育に關する言議の盛んなること今日の如く甚だしきは蓋し嘗て見ざりし所であらう。其の中には教育の實際的施設に關するもの、教授訓練の微細なる方法手段に關するものも多いのであるが教育の根本原理に關するものも決して尠くはない。而して教育の主義とか主張とかの如き根本問題になると必ずや直接若くは間接に或は消極的若くは積極的に自我の觀念に關聯して來ると思ふ。故に若しも教育上の根本問題を徹底的に論究せんとならば、自我の觀念を明晰にし、それと教育との關係を確めなければならぬと思ふ。

元來自我といふ名目は多義的である。其の中には少くとも三様の意味が含まれて居ることは、普通の用例の明示する所である。(一)自我の最も世俗的意義は自己の身體に關係を有つものである。例へば「我は何貨目ある」といふ場合の自我の如きである。(二)次には自己の精神物理的活動を指して自我といふことがある。例へば「我

は本を讀むとか、我は字を書くとか云ふ場合の自我はそれである。(三)併し狭き意味でいふ自我は或精神的のものを指すので、精神とか靈魂とかを意するやうに思ふ。例へば、我は斯く信んずとか、我は之を好むとかいふ時の自我はこの種類に屬する。尤も或精神的のものを自我と解する場合に於ても現象學的に心的活動を、叙述するに止まることもあるが形而上學的に心的活動を説明せんとすることもある。前者は叙述的心理學の立場で、後者は説明的心理學のそれであつて、自我の觀念も其の孰れに依るかに依つて相異を生ずる。トニカク自我といふ觀念は以上の三様に解せらるゝことだけは一般に認めねばならぬ事實と思ふ。

然らば教育の基礎觀念となり、教育問題と接觸し來る所のものは何の自我觀念なるかといはゞ、三つともに關係があると云ひたい。教育上體育に如何なる地位を與ふべきかの問題は第一の自我觀念と關係して來る。又各科の學習を如何にせば有效ならしめ得べきかの問題の如きは第二の自我觀念と不可分のものであるが、教育の根本主義の問題は主として第三の自我觀念と密接に關係して來ると思ふ。殊に晩近に於ける教育思潮に屬する問題の如きは最後の自我觀念を基礎とするやうに思はるるが故に、本論題の自我の意義は先づ最後の種類のものに止めやうと考へ

本論題を議するに當りて最も興味ある事柄の一は教育論が自我觀念を基本とすると否とが時代に依り學派に依つて異るといふ事實である。晩近に於ては自我觀念を基本とせざる教育論は學術的根柢のなき淺薄なる教育論の如く思はれるのであるが、西洋に於ける思想界の父母とも云ふべきプラトト及びアリストトルの教育論は自我觀念より出發したものでないと云ふことは極めて興味ある事實であると思ふ。云ふまでもなく、プラトト及びアリストトルに自我觀念が無いといふのではない。唯之を基本として教育論を建設しなかつたといふのである。今日及び將來に於ても、これを混同せぬやうにありたい。即ち自我觀念の有無と、それを基本とするや否やとは全く別種の事件であるのであります。

プラトトの教育論は彼の傑作と稱せらるゝ對話篇「國家論」と彼の最も晩年の意見述べたる對話篇「法律論」とに説かれてある。兩者は共に政治論的標題を有するところが何人にも先づ注目せらるゝ所であらう。即ち彼の教育論は政治論の一部分とも云ふべきものであつて、個人の本性に關する哲學的考察に基くものではなく、人間生活の理想的狀態を現出する所以の手段方法として説かれたものである。尤もプ

ラトールの「國家論」其の者は哲學及倫理の考察を含むものであつて、彼の自我及び精神に關する考もまた同書にも述べられては居るが、彼の教育論は人間の精神とか自我とかの本質を發揚するが爲めになさるべきものとせしに非ずして、正義を社會に實現する爲めに、即ち理想的社會を實現する爲めになさるべきものと見たのである。

換言すればプラトールは人間の精神の本質から教育論を演釋したのではなしに、人生の理想即ち理想的國家より割出したものである。更に言を更めて云はば、人間の精神そのもの、即ち其れのイデアを基本として教育論を建設したのでなく、本體の世界即ち「イデアの世界」を規範として教育論を述べて居るのである。

プラトールは人間の精神即ち自我のことを種々の對話篇に於て種々に論じて居るが、要するに精神の本質はイデアの世界に屬するもので、精神は本質上經驗的世界を離脱して本體的世界に復歸せんことを希ふものである。本體界に屬する精神が經驗界に降りて肉體に圍まれるに至つたのは寧ろ偶然的運命に依るもので、本質的には超經驗的なるもの、本體的のものである。故に此る自我觀念を徹底せしめる時には當然の歸結として總ての人間は自我の本質の發揮に務むべきで、これが即ち教育の目的となるべき道理である。然るにプラトールは自我活動の中に三種の別を立

て、その各に徳目を認めて有名なる四主徳の倫理説を建てた。元より精神活動の中に純精神的のもの即ち思考と、純精神作用と肉體との交渉に依つて生ずる所の意志及感情とを認むる如きは、一種の關係概念として必然的論理關係より起るものであるとしても、一切の人間が本質上超經驗的自我を有する限り、自我觀念を基本とする上は教育上人に依つて差等を設くべきではない。然るにプラトンは或個人は長く教育を施して哲人たらしむべく、或個人は早く教育を止めて兵士又は庶民たらしむべしとせしが如きは、分明に教育の根本原理を自我の本質に置かざりし證左となすべきである。

實際プラトンの教育論は正義の觀念の研究から出て居る。彼は先づ正義の徳の概念を明にせんとして國家生活を論議し、畢竟するにイデアの世界の如く、善の概念を最高統一原理とせる絶對的調和を以て理想の状態となし、之に合するものを正義と定めるのである。彼は此論法を自我其のもの即ち人間の精神にも適用して睿知が中心となり、勇氣と節制とが其の分を守ることを正義の徳と稱せしが如く、睿知の權化たる哲人が勇氣及び節制を體得する兵士と庶民とを其の分に應じて活動せしむる状態を指して正義の行はるゝ人生となし、之を實現する手段方法として教育論

を構成したのである。プラトンの教育論が自我觀念を基本としたものでないこと云ふのは之を意するのである。

アリストートルの教育論にありては國家社會に關する見解を基礎として自我觀念より立論したのでないと云ふことが一層明白である。アリストートルの教育論はポリタイア即ち政治學中に述べられて居るので、國家を理想的ならしめる手段として之を論じて居る。而してアリストートルの人間の精神即ち自我に關する説はメタヒヰジカ其の他に於て述べられて居るのであるが、若し之を基礎觀念として論じたならばプラトンの場合と同じ様にポリタイアにある意見よりは遙に徹底的のものとなるべきである。尤もアリストートルの教育論の部分はポリタアの中でも缺損があつて完き形に於て遺つて居らぬから委しく彼の意見を知ることが出来ないけれども、大體は希臘の古典時代の教育を祖述したもので、所々にプラトンの教育意見を批評はして居るけれども略類似のものに過ぎぬのである。

アリストートルの人間の精神に關する説もプラトンの考と多く異らなと思ふアリストートルはプラトンが本體の世界を経験の世界の外に置いたのに反對して個體の中に實在を認めただけではあるが、個體其ものの中に形式と材料とを分ち形式

32
は材料を支配し之に一定の形體を與ふると見るのは、プラトールがイデアの模寫として個々の物が形成せられるといふのと酷似して居る。且つ其名稱も形式といふのはモルフェ又はアイドスといふので、アイドスといふのはプラトールのイデアと同一である。且つ又其のアイドスは力であり働きであつて個々の經驗界の物はアイドスが材料即ちフェレを支配しそれに自己を實現するエネルギーがイヤと見るのであつて、イデアの實現といふに異ならない。従つて人間の精神も精神其者のアイドスとフェレとのエネルギーとして個々の人に現はれるのではあるが、其の本質は何處までも精神のアイドスで萬人に通じて平等でなければならぬ道理である。故に若しアリストールが自我觀念を基礎とし教育論を建設したならば希臘上代の社會組織を背景とする者を是認し得ぬ譯である。然るに彼は教育論の基礎を社會生活の理想に置き、各種の政體や國體を評論し、教育に依つて理想的人生を實現せんとしたたである。アリストールはプラトールの「イデアの世界」の如き一定の理想を定めずしてそれだけのアイドスの實現とも見るべき適度の活動に伴ふ幸福を究竟原理となしたから理想的社會に關しても劃一的の者を定めない。教育は寧ろ國體政體に應じてなすべき者と見たのである。此くして近代の教育論とは全く立脚地を異にするもの

となつて居るのである。

然らば上代に於ては自我觀念を基礎とする教育論は無かつたかと云はゞ、具體的のものとしては出て居らぬと云つてよからうと思ふ。併し希臘末期のプラタークの教育論や希臘末期の思想の影響を受けて居る羅馬のクインチリアンの教育論等には多少自我觀念を基礎として居る所もあるやうと見える。而して其の自我觀念なるものはストア學派及エピクロス學派の中に發達せるもので、此種の自我觀念を基礎とする考へ方は當時に於る哲學の共通の性質であつた。即ち自我を主とする教育論は當時にありては未だ系體を備ふるに至らなかつたけれども、それが成立する準備は全く整ふて居た許でなく、當時の各哲學派が理想とした所の所謂賢人の如きは教育的見地より見れば理想的人物であつて、當時の哲學其者は一種の教育論であつたとも見られる。ストア學徒につきて云へば、人間の精神は宇宙精神即ち神の分派であつて萬人平等のものであるから、總ての人が皆神即ち宇宙の原理たる自我を規範となすと共に精神其の者の中に満足を求むる所の靈的活動を發揮することに力むべきである、即ち人は皆賢人となることを力めねばならぬ。これが人間共通の教育でなければならぬこととなる道理である。かくの如くして建設せらるる教

育論にありては、ストアの賢人の如く國家とか社會とかを超越せる世界的人類的生活を理想とすることとなるが、其の立論の基礎は理想社會の實現といふことでなしに、自我の満足と自我の本體の發揮といふことにあるので、プラトトやアリストトルの教育論とは根本的に立論の性質を異にすることとなるのである。

自我の觀念を基礎とする教育論の代表的ものは實に近世に於けるルソノのそれであることは改めて云ふまでもない。エミルの開卷第一に、神は總ての者を善く造り、人は其等の者に干渉して惡となす」と論じ、又、自然的秩序に於ては總ての人は平等である、而して彼等の共通の職業は人間であることである。よく教育されたるものは此の職業及びそれに關係する事柄をよく爲遂ぐることに失敗することは出來ぬ」と説いて居る。要するにルソノの教育論は人といふ概念、自我といふ觀念を基礎として建設されたもので、又其の自我觀念は萬人共通なる人間性、即ち理性體の本質たる理性其者を基礎とするものである。恰もストア學派の人格觀念のその如く人類に共通なる又何人にありても平等であつて、アリストトルの人間精神の本體たる理性、プラトトの純粹なる精神はルソノの教育論の基礎としての自我觀念と極めて相近きものであると思ふ。ルソノの理想とする人類生活はストア學派の賢人的

社會の如く、人類全體の機械的集合とも云ふべきもので、獨立自由なる個々の人間の集團に過ぎないのである。これルソーは教育論上の個人主義者と云はるゝ所以である。ストア學徒が個人主義者と呼ばれるゝと同一理由に基くものである。ユロンピア大學のモンロー教授などが、ルソーを社會的教育論者と云ふのは命名の見地に於て宜しきを得ざるものがあるに依るのである。とにかくルソーの教育論はプラトリアリストトールの教育論とは全く主義を異にするもので、寧ろストアエビク羅斯の主張に近きものであることは注目すべき事實と思ふ。

近世に於ける自我觀念の起りは遠く文藝復興時代の人文主義にありて大陸の新敎主義と英國の經驗主義とが之を助長したのであるが特に著しき發達を促したものはカントの哲學であると思ふ。カントの教育論は必ずしも彼の哲學說から演釋されたものと見ることは出來ぬけれども、リンクの編纂したカントの教育書に依つて見ても、彼の教育論は全く人間の人間たる所以を發揮することを旨としたもので、ルソーと同じく自我觀念を基礎としたものといふことが出来る。カントが「人間は教育に依つてのみ人間となることが出来る」(Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung)といひ、「教育の後に人間的性質の完成といふ大秘密が潜んで居る」(Hinter der

33 Edukation steckt das grosse Geheimniss der Vollkommenheit der menschlichen Natur)と云ふ「人間には多くの萌芽がある、その自然的萌芽を調和的に發達し、其等の萌芽より人間性を開發することは我等の仕事である、かくして人間をして其の使命を達成せしむべきである」(Es liegen viele Keime der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturanlagen proportionirlich zu entwickeln und die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten, und zu machen, dass der Mensch seine Bestimmung erliche.)と云ふが如き數句のみにてもカントの教育論が如何なる根柢の上に立つかが分る。

カントは教育の中に看護(Wartung)と訓練(Disziplin)と教訓(Unterweisung)との三種を分けて居る。看護とは Verpflegung 又は Unterhaltung の意味も含むものであり、重に乳兒(Säugling)の時期に行はるべきものである。訓練とは Zucht のことで生徒(Zögling)の時期に施さるゝ教育であり、教訓とは徒弟(Lehrling)に對して爲さるゝ教育と解して居るのである。而して「人間は教育せねばならぬ唯一の造物である」(Der mensch ist das einzige Geschöpf, der erzogen werden muss)と云ふ所以のものは、教育の本務は人間性を發揮するにあるので、畢竟するに本體界の自我を現象界に實現せしむる手段となすのである。本體界の自我を實現せしむるのに、カントの所謂看護とか訓練とか云ふ經驗的

處辯は何れたの價値を論理上有ち得べきであるか、寧ろルントが云ふが如く教育とは消極的に自我の自然的開展を待つべきものと論斷すべきではないか、それともカントの道德問答 (Moraltheismus) 位が唯一の成立し得る手段ではあるまいか、等の問題は別に研究することとして、カントの教育論の歸決は、一方よりすれば自律的人格の顯現を旨とし、他方よりすればカントの所謂「目的體の國 (Reich der Zwecke)」の實現を目的とすることにならねばならぬ。即ちストアの賢人及賢人の國を教育の目的としたと云ふべきものであつて、ルントと共に自我觀念を基礎とせる個人主義の教育説を主張することとなるのである。

此の如く自我觀念を基礎とする教育論は個人主義的傾向を有つのであるが、此處に不思議なる現象はカント哲學の繼承者に所謂社會的教育學 (Sozialpädagogik) を説くものを生じたことである。フイヒテ及びシュライルマッヘルの二人は共に此種の教育思想家として數へられるのである。フイヒテ及びシュライエルマッヘルは再びプラトリアリストートルの故智に倣ひ自我の論は自我の論として別に置き、教育論はそれを基礎とせずに人間の生活方面より立論したものと考えれば一通の説明は着くのであるが、カントの批判哲學以後の思想界は、少くとも自我觀念との關係を説明づける

ことなしに人生の理想を定めることは許されない。如何にもフイヒテの説の中には世界の道德的秩序などいふこともありて多少の連絡はつけ得るものであるが一方に於ては自我の自發的活動を主としながら他方に於て民族的教育を説く邊には確かに思想上の煩悶ともいふべきものが見える。シュライマヘルとても彼の宗教上に於ける絶對歸依の觀念やモノローグ時代などの思想から、何うして晩年の社會的教育學説が論理的に生れ出て來るのかを説明するには随分苦しい思をしなければならぬと思ふ。故に余はフイヒテ及びシュエルマヘル兩人の教育論と哲學説との關係は論理的に規定するよりも、年代に依る彼等兩人の思想の變遷と、時勢に依る歴史的事情とを加へて考察すべきものと考へて居る。單純なる論理關係よりすれば其の間に幾多の煩悶を發見し得べきである。

然るに最近に至つて新カント派特にマールブルヒ派のナトルプ教授に依て社會的教育學が提唱せられた。ナトルプ教授は既に千八百九十八年に、社會的教育學、社會を基礎とする意志教育の理論(*Sozialpädagogik. Theorie der Willenserzielung auf der Grunnlage der Gemeinschaft*)を著して居る。フイヒテ、シュライマヘル以來の懸案が今こそ解決を見るに至つたかとの期待が何人の胸にも浮ぶことであらう。千九百四年に

は同書の再版が出て、其の序文中には幾多の批評家に對してナトルプ教授は雄々しくも辯難を試みて居る許でなく、千九百五年には大學に於け講義要綱を「一般的教育學」(Allgemeine Pädagogik)と題して公にし、簡短に所謂社會的教育學を述べて居る。ナトルプ教授は新カント學徒としてイデオに依て教育の目的を規定せんとし、イデオ即ち實踐的認識は「意識の分析」(Die Analyse des Bewusstseins)に依りてのみ發見せられるとする。而して彼は意志活動を衝動(Fried)狹義の意志(Wille im engeren Sinn)理性的意志(Vernunftwille)の三階段に分ち、之を配當するに家庭教育、學校教育及び社會に於ける自由なる自己教育」(Freie Selbsterziehung im Gemeinleben der Erwachsenen)となし、其間に教育と社會生活との關係を説いて居る。ナトルプ教授は教育の根本觀念に於てはカントと少しも異なる所はないが、カントのは形式だけの論で内容がないと考えて居る誤を悟らしめんとするのであると説き、イデオは形式であるが、其の材料は全く經驗より來るのであるとなし、種々の經驗的教育問題に解明を與へんと試して居るのである。而してナトルプ教授は自己的教育學を社會的と稱する所以は教育と社會生活とは不可分的のものであつて、それを別々のものと考へるのは抽象觀念に過ぎずとする點にある。「一般教育學」の第二十六頁に次の如く述べて居る。

Diese durchgehende Wechselbeziehung der Begriffe Bildung und Gemeinschaft halten wir fest in dem Begriffe der "Sozialpädagogik." Diese will also bedeuten, die grundsätzliche Anerkennung, dass ebenso die Bildung des Individuums in jeder Hinsicht durch die Gemeinschaft bedingt ist, wie umgekehrt eine menschliche Gestaltung der Gemeinschaft bedingt ist durch eine ihr gemässe Bildung der Einzelnen, die an ihr teilnehmen. Die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens machen das, somit streng einheitliche Thema der sozialen Pädagogik aus.

右の如き陳述其者は明白なる事柄であつて少しも反對するべき理由はないと思ふが、これだけの理由で社會的教育學と云ふことは頗る變な事である。かくては一切の正當に考察せられたる教育學は悉く社會的教育學といふべきであつて、社會活即ち人類の生活の理想を主とする教育論と自我其の者の開發を根本とする教育論との關係を明にする上には何等の役にも立たない。これナルプ教授は社會的教育學と稱しながら、實は個人主義的であると批評せられ、又カントの批評哲學は如何なる學說も其の門を通らねばならぬが、それだけで經驗的處辯を旨とする學術に論理的解決を與へ得るや否やを疑ふ論者のあることは正當なるのである。要するに「教育論の基礎としての自我觀念」は如何なる位置を占むべきであるかの問題はナト

ルプ教授に依つては未だ解決せられて居らぬと思ふのである。

然らば自我觀念を基礎とする教育論は論理上必然的にルン・カント式の個人主義的教育説とならねばならぬかといふに、佛國及び米國に行はるゝ社會心理學若くは心理的社會學とも云ふべき一派は自我觀念其者の中に社會的要素を認めんとする。佛國のタード、米國のポールドキンは此派の學者であるが、晩近にはミシガン大學のルーレ教授は最も有力なる主張者のやうに思はれる。ルーレ教授は先づ人間の性質と社會の秩序(Human Nature and Social Order)を著し後に「社會團體(Social Organization)」を公にし、最近に「社會の進歩(Social Progress)」を出して居るが、其の根本思想は一貫して居る。ルーレ教授に従へば、社會と個人とは「同一物の二方面(two aspects of the same thing)」である。孤立的の個人も個人を離れたる社會も抽象に過ぎずして經驗には上らない。眞實なるものは人間の生活であつて、それは個人的方面と社會的方面とを併せ備へて居るもので、實際は個人的で同時に社會的である。社會といひ個人といひ別々の現象を示すものではなく、同一物を集合的に見るのと分配的に見るとの差に過ぎない。即ちルーレ教授は「人間の性質と社會の秩序」の第一章「個人と社會」の中に次の如く述べて居る。

A separate individual is an abstraction unknown to experience, and so likewise is society when regarded as something apart from individuals. The real thing is *human life*, which may be considered either in an individual aspect or in a social, that is to say a general, aspect; but is always, as a matter of fact, both individual and general. In other words, "society" and "individuals" do not denote separable phenomena, but are simply collective and distributive aspects of the same thing.

クルーネ教授は個々の人々の有する觀念(Personal ideas)と云ふものは本質的に「社會性」(Sociality)を有するものであると見る。其の事は子供の心意の發達を調べれば明白であるとする。個々の人人の有する觀念は他の人々の心と交通することに依つて起るのである。此の交通又は同情とは憐憫とかいふが如き濫情を指すものではないので他の心的情態の分配を意味する。此の意味の同情の範圍は即ち其の人の人格の尺度である。即ち曰く。

The personal idea in its more penetrating interpretation involves sympathy, in the sense of primary communication or an entering into and sharing the mind of someone else.....It (sympathy or communication) denotes the sharing of any mental state that can be communicated, and has not the special implication of pity or other tender emotion. (Human Nature and Social Order p. 102)

One's range of sympathy is a measure of his personality, indicating how much or how little of

クローレ教授の説よりすれば個人と社會とは絶對的不可分のものでありて、個人の自我の觀念には必然的に他の集合即ち社會が含まれて居るから、社會的要素を除けば自我は全く無くなる故に自我を發揚するといふことは社會的要素即ち社會性を發揚することである。かくして自我を基礎とする教育論は論理的必然に依りて社會的教育學とならねばならぬといふのが、クローレ教授等の社會的教育學説の論據である。尤も米國の社會的教育學説と云ふ中にも種々あつて、ジョン・ドゥエー教授などの説になると、フィヒテよりナトルプ教授等に至るまでの煩悶情態にある。ドゥエー教授の哲學主義なるプラグマティズムと彼の教育哲學としての社會的教育主義との間には寧ろ思想の系流を異にするものがある。また同じくプラグマティズムの他の主唱者であるキリアム・ゼームスの哲學が彼をして寧ろ個人主義的教育意見を唱へしむるに至つて居る。ドゥエー教授の教育説のプラグマティズムと聯絡のあるのは作業的實驗的即ち動作と實行とを重んずる點にあるので、社會的といふことに直接の關係はない。只作業とか實驗とかが間接に社會生活とか社會活動とかに密接な關係を有つて來るのみである。先年米國の『教育雜誌』上に於て、ドゥエー教授の

教育説は個人主義に偏して居るとの評論が載せられ又それに就いて否ドゥエー教授は社會的方面を是も力説する教育思想家であるとの討論の反復せられたことのあるのは決して偶然ではないのである。故にドゥエー式の社會的教育論とクローレ式の社會的教育論とは混同してはならない。

余は自我の見解に關してカント及び新カント派の人々の如くに主觀的方面のみより見る説にも賛成が出来ないがクローレ教授等の如く客觀的方面のみより見て社會的要素以外には何物もないとする説にも賛成が出来ない。個人と社會とは不可分の者であるといふだけならば、ナトルプ教授其他の新カント派の人々も皆カントと共にそれを認容するのである。唯社會的方面より來るものは自我本來の作用ではなくして、其の材料に過ぎぬといふのは此等の人々の自我觀なのである。之に反してクローレ教授は社會的即ち客觀的要素なしに自我活動は存在し得ざるが故に、社會的要素の外に自我なるものがあり得ないとするのである。併しながら、吾人の直接的内觀よりするも、哲學史上にああらはれたる哲學問題の變遷を顧みるも、自我其ものの所在は純主觀的の者を根柢とするとは争はれぬ事實である。夫故にクローレ教授も自ら説くが如く自我觀念より個人的主觀的要素を除くべきではな

い。唯之を以て自然の全體とせずして、自我の主觀的要素若くは其の形式的方面とすべきである。而して自我の客觀的要素若くは其の實質的方面として非我即ち外界社會を自我の不可分的構成要素と認むべきである。プラトール及びアリストートルの教育論は自我觀念を基礎としなかつたといふのは便宜上の説明であつて、實は自我の實質的方面に關する理想的規定を本としたのである。ルソール及びカントの教育論は之に反して自我の形式的方面のみを基礎としたのであつて、共に教育論の基礎としての自我觀念に於て正鵠を失して居たのである。而してナトルプ教授はルソール・カント式の偏見に捕はれ、クローレ教授はプラトール・アリストール式の失敗に陥らんとする患がある。健全なる教育論の基礎觀念としての自我にありては形式實質兩方面を併せ備へねばならぬ。形式的方面の陶冶を常に忘れてはならぬが如く、實質的方面の陶冶を無視してはならぬ。換言すれば自我の實質的方面の構成條件たる社會生活を是も健全なる自我の形式的活動に依つて包まねばならぬ。最近獨逸のフライブルク大學のヨリナス・コフン (Jonas Cohn) 教授の教育論が分明に此の歸着點を告白して居るのは吾人年來の主張と全然符合する所である。

マールブルヒ派の開祖故ヘルマン・コフン (Hermann Cohn) 教授は「純粹意志の倫理

46 學の中に次の如く言つて居る。

Der Fehler welcher in dem Begriffe der Autonomi bei Kant stecken bleiben ist, besteht darin, dass das Selbst dabei als gegeben, also schon vorhanden, als seiend angenommen und vorausgesetzt wird;.... (S. 321)

其少し後に又曰く

Also die Selbstgesetzgebung ist nicht etwa die Gesetzgebung aus dem Selbst sondern zum Selbst.
Ibst.

コッヘン教授がカントのオートノミーの觀念より「物自體」(Ding an sich)的の要素を取除かんとせるは批判哲學の本領に顧みて正當なる企である。又自我の自己規定をして自我より出でずして自我を目的とするものと見るのは、アリストートルのエネルガイヤに於けるアイドスと思ひ合せて頗る巧妙にして所謂ガイストライヒなる説き方である。併し自我の目的たる自我ともいふべきものは抑何ぞ、カント及新カント學派は之を以て無窮に開展する構成活動と説くこと以上に進んで其の内容を明示せず、否明示し得ざるものと説くのは種族概念としてだけの内容のあつたイデア(少くともプラトリーの壯年時代のイデア)がアリストートルのアイドスに至つて個々別々のものとなり、従つて一定の内容を定め難きものとなつたと同じく、かく

説くより外に明案がないかも知れぬが、内容なきものが目的となりイデオとなつて物を規定するといふことは考えれば考える程不可思議の至りである。然るに此の目的若くはイデオにも形式と實質との二方面を分ち、其の實質方面を社會的經驗事實に求め、其の形式的方面のみを主觀の先驗的要件に歸せしめるならば、少くとも具體的に目的若くはイデオの使命を果し得る針路を示し得ること考へる。併し單なる經驗的事實は如何にして一般原理を與ふるかとの反對論は碁の定石の如くに破るべからざる論據の如く思ふ人が今なほ存するであらうが、經驗を整理し、之れに取捨案配を加ふる心的作用さへ認むれば容易に理解が出來ると思ふ。かくては即ち主觀の内に其の原理があるべきではないかといふならば、それが主觀論に捕はれたる見方で、吾人の心的作用の中には論理的のものと心理的のものとが共に存するのであつて、所謂論理主義とか心理主義とかの一方に偏することは、恰も形式若くは實質の一方に偏すると同じく黨派的若くは宗派的の見解と云はねばならぬ。余は此の論文の中に形式と實質、論理作用と心理作用との關係に關する見解を委しく述ぶることの出來ぬのは頗る遺憾とする所であるが、教育論の基礎觀念として自我は黨派的若くは宗派的の見解より自由なる「全き自我」でなければならぬと信んずる。