

教育活動の本質

勝 部 謙 造

「教育とは何ぞ」といふ問題は、どの教育書を見ても多少論せられてあるが、然し其所説は區々であつて歸一する處がない様である。元來此種の問題は「哲學とは何ぞ」といふのと同様に、其人々の特殊の立場によつて定まる事であつて、決定的の解答は困難であるかも知らぬ。が自分の見る處では、この問題に就いて古來の學説を、總括的に凡そ二つの主流から見て行く事が出來ると思ふ。第一には教育とは教育者がある一定の理想抱負を懷いて居つて、これを主として教育者自身の努力活動に依つて被教育者の上に實現して行く事を云ふのであるとの見方である。第二には教育とは被教育者が自己自身の自發的能力によりて成長發展して行くのを、教育者は傍からこれを保護或は助長するものであるといふ考である。歴史上に具體的の實例を求

むれば、ヘルバルトの如きは前者で、ルソーは後者に屬するであらう。

教育活動に就いての古來の論争は、概ね此兩者の對立から來て居る。ヘルバルト流の人から見れば、ルソーの教育説の如きは、あまりに情意に捕はれた態度をあらはすものであつて、嚴密なる科學的正確性を缺いで居る。殊に自分の力で自然に生長發展する兒童を只拱手傍觀して居るのが教育であるとは如何にも貧弱な感がするであらう。然らばヘルバルトの方はどうであるか。これは其出發點に於て既に誤つて居る。それは此一派の心理觀があまりに機械的、外面的であり、精神生活の核心なるべき情意といふものを全然沒却して居るところからである。これナトルプも批評して居る様に、ヘルバルトの論述が實に正確な一句もいやしくもせざる法典の文章にも比すべき明晰なものであるに拘らず、其表はせる教育説に大缺陷ある所以である。

ヘルバルト流とルソー流とはかくの如く正反對の方向を指して居るのであるが、然しある重大な點に於て兩者は共通點を持つて居る。即ち彼等は孰れも其出發點に於て既に教育上の主觀と客觀、教育者と被教育者の對立を許し、この兩者の間に行はれるある特殊の働を教育と名づけるといふ點である。違ふ處は只此働を積極的

に餘程重いものに考へるか、又消極的な軽いものに考へるかといふ事だけである。がいづれにしても教育者のみたある特定の活動が、被教育者に及んである目的効果を奏するものであると考へる點は同様である。然しながらくの如き事は果して可能であらうか。ある主觀が他の主觀に對して自己の目的を實現すると云が如き事は如何にして出來得るであらうか。通常我々は教育といふ不思議な働によつて、盲人に視力が授けられた様に、知識のない者に知識が附與されるものであると考へる傾向があるが、教育とは果してそのやうなものであらうか。プラトーン(2)もこの様な思想を揶揄して、水を満たせる鉢から空虚の鉢に毛糸か何かを渡してこれが水を吸ひ取つて空の鉢に水を注いでくれる様に、愚者が知者に只接觸する事によつて賢くなれるならばよからうが云々と云うて居る。

元來教育者が被教育者に對して教育といふ活動を試みて、ある効果を其上に及ぼし得るためには兩者の交通を可能ならしむる共通の基礎を要する。この我々が思想交通の手段として用ひるものには言語とか、身振りとか、云ふものがある。言語は實に我々に取つて驚くべき天與である。これは決して我々の思想感情を盛る器のやうなものではない。「文體は其人也」と云はれて居る様に、思想感情とこれを表す言

語文章とは必然的に内面的相互關係を有するものである。然し教育といふ働は單に此言語のみによりて營まれ得るものであらうか。若し營まれ得るとすれば如何にして其様な事が可能であらうか。全體我々はこれ等の事を考ふる前に、もう少し踏み込んで、自我と他我との根源的對立をどうして説明するか、自我は如何にして他我の存在を認識し得るかといふ問題を解決せねばならぬ。

他我は直接に我々の經驗に現はれる事は出来ない様である。リップスも云うて居る様に我々は通常、自分の周圍に自分と同じ様な人間を見ると考へて居るが、然し嚴密な意味に於てはこれは決して眞理でない。我々が實際目撃するのは人間の肉體及び其運動だけである。我々の實際に聞くのは人間の發する音聲、殊に言語だけである。然し他我は肉體や音聲のみでは成立しない。この肉體を動かし、この音聲を發する主體が即ち他我である。單に肉體や音聲を見聞しただけで、如何にして其背後に我々と同じ様な自我がある事を知る事が出来るか。リップスは結局此事實をば彼れの所謂感情移入説によつて解決しやうとして居る。我々が自分以外の他の人間の音聲や其他の肉體的表現によりて其人の喜びや哀みを知り得る様に思ふのは、實はこれを見聞したといふ感覺的事實が我々自身の内部に喚起した處の、我々自身

の喜びや哀みやを没射又は客觀化したものである。自分の喜びや哀みを、これを起す機縁となつた客觀物になげかけて考へるのである。かくの如くに没射された感情の主體が考へられ、それが即ち他我であるといふのである。

リップスの此解釋は實に一面の眞理を捕へ得た見解であると云はねばならぬ。感情といはず思想といはず凡て我々が他人の内面的生活を了解する場合には、我々の方から云ふと實は自分自身が自ら嘗めた思想感情である。それを外界に射出して他人の思想感情であるとするのである。學問に王道なく、何人と雖自ら體得する事なしに知識を得る方法はない。先人の研鑽の成果たる學問は、多少の差こそあれ矢張り我々各自が先人の痕を追うて探究思索の手續をふむことによりて初めて我々のものになるのである。即ち我々は先人の遺著を讀むとか或は其他の方法によりて刺激せられ、自分自身で探究思索して得た結果を没射して、其刺激の媒介物を通じて其背後にありと考へられる他我にこれを歸するのである。了解とは即ち創作である。古典解釋の理想は、著者自身が自分の著作を理解した以上にこれを理解するにありといふのは、近世解釋學の根本原理である。

然しリップスの感情移入説によつて、我々の問題が悉皆解決せられたとは云はれぬ。自我が自己と對立せる他我を認めると云ふのは、リップスによれば感情移入である。即ち自我が直接に他我に觸れるのではなくして、此場合直接に没射される對象は他人の肉體といふ客觀物である。それで我々は茲に進んで自我と客觀界との關係を考へて見ねばならぬ。元來客觀界は凡て我々の意識の内容をなすものである。如何なる實在も我々の意識の内容たる事なくして認識せられる事は出來ない。即ち自我の内容となるものは悉く客觀である、自我自身と雖、反省によつて客觀となる事が出來る。他我も我々によつて認め知られる場合には、矢張り客觀である即ち自我の内容となるものである。ところが此他我は自我と同じ様に、それ自身の意識内容を持つて居る筈である。然しこの他我の内容をなす客觀は、自我の客觀になる事は、どうしても出來ぬ。何となればこれは決して直接には認識出來ないものであるからである。そこでこの我々に直接認識出來ぬ内容を有する他我をば、我々は常に云はゞ自我の外に投げ出して考へる、自分とは違つた別なものとして考へるのである。

即ち他我は自我の客觀であり、同時に又自我の客觀ではないのである。⁵⁰ クリッフォードはこういふ他我をば客觀 Object に對して射觀 *Intact* と名づけて居る。

この射觀は我々の經驗に於て頗る重大な役目を力むるものである。これがあるために、我々の客觀に對する態度が非常な變化を受けるものである。即ち此机とか、此椅子とか云ふ自我の客觀は、同時に多くの他我の客觀であるといふ事を我々は推理をするのである。さうすると單に自我の客觀に過ぎなかつたものが、多數我の客觀或は一般我の客觀といふ事になる。即ち本來は自我の客觀であるべき筈のものが、射觀即ち他我に結びつけられる事によつて自我をはなれ、客觀或は物(自體として獨立し、そこに所謂外界世界なるものが成立するのである。これで我々は客觀界の外天性 *Externality* 或は非我性 *Not-me-ness* といふものは決して其儘に信賴すべきでないといふ事が分る。本來自我に對立せるは客觀物ではなくて寧ろ他我である事を知らるのである。

斯の如くにして我々は自我と客觀との關係をたゞつて、矢張り自我と他我との對立に逆戻りして來た。しかも其多我たるや多數に多くあることを豫想するに難くない。實際に於ては單なる個人我とか、或は個人我の意識内容たるに止る客觀とか

いふものは存在して居ない。我々が自我に沈潛することが深ければ深いただけ、益々自我の社會的なるを知る事が出来る。個性的は同時に社會的を意味するものである。然しながら茲に云ふ他我は矢張り推論せられたる他である。我々の知識にあらはれる所謂現象としての他我は、ごままでも客觀である。自我と他我との深い内面的關係は、他に一層有力な根據を求めなければ、單なる推理だけによつて闡明することは出来ぬ。

我々が自我對立の立場に止つて居る間は、どうしてもこの問題を解決することは出来ない。従つて自我が如何にして他我に對して、教育といふ如き不思議な作用を及ぼし得るかといふ事も分らぬ。これはどうしても我々が自分の自我に深く沈潛して、自我對立の世界を超越して一層具體的な根源に還る事を要求して居る。フイヒテの Ich にまで行つて見なければならぬ。かくの如き先驗的自我は凡ての可能性を意識内容とせる大きな自我である。これは單なる知的概念的なものではなくて、全人格的の統一である。絶對意志である。實際我々の個人我がそれ、この絶對意志につらなつて居るといふ事實が、自我と他我との交通を可能にして呉れるのである。個人我はやはりそれ、に意志的の統一である。不完全ではあるが絶對意

志の模寫である。此故に實在界の奥底は主觀と客觀との對立ではなくして、意志と意志との對立である。我々が現實生活に於て他我を認識する第一歩は、單なる客觀物として他人の肉體を見る事によるのではなくして、自己の意志を制約、阻止せらるゝ事の體驗に初まるといふ事實が、明にこの關係を語つて居る。⁶⁾

かゝる意志と意志との對立の世界に於て、相互の接觸が知的認識の途を通じてのみ行はれると考へるのは間違である。思惟の働く處に必らず情意の伴うて之を助くるものがあるのであつて、我々の理會了解作用の本質は、聯想心理學や形式論理學の原理によつては決してあらはされるものではない。そこには知も情も意も悉く全人として働く事を要する。知のみに傾くのは我々があまりに思惟の成果にのみ捕はれるからである。具體的全體を離れて抽象的斷面のみを見るからである。思想は思惟の遺骸である。⁷⁾ それでこゝろいふ意味の思惟作用の背後には、理論的にはどうしても解けない具體的事實のある事を我々は認めなければならぬ。即ち感情は感情を呼び、意志は直接に意志と結合する事を認めねばならぬ。リップスの感情移入や、クリッフォードの射觀は、かくの如き具體的事實があつて初めて可能にあり、生きて來るのである。

かく考へ來る時は我々は教育に於ける自我と他我との對立の問題について、廻り遠い論證を必要としない。自我と他我との間は直接に接觸結合する事の出来る内面的の關係がある。言語とか其他の肉體的表現は量の上から言へば教育活動の大部分を占めるものであらう。然し質の上より果してそんな事柄が教育活動の本質を構成するものであらうか。人格の感化とか、哲學的愛の喚起エロスとか云ふ事は、言語や身振りだけで行はれるものではない。大教育家の行動には常人の窺ふ事を許さざる「番狂はせ」が多い。所謂具案的に豫定の目的を悉く達成するといふ事は教育に於ては何人も難しとする處である。然るに誠實熱心を以てこれに當る時には、不用意の間にも、豫期せざる効果を收め得る事あるは亦實際家の屢々經驗する處である。思想感情傳達の方便たる言語や身振りやは教育活動の皮膚的一部分に過ぎぬ。活動の生命其者の標徴にすぎない。其動くのは、より大なる具體的な力が動いた痕を追ふて行く波紋のやうなものにすぎぬ。ヘルバルトは教育活動を全然知的に解し教授即教育といふ見を取つて居る。この種の考方は今日尙隨分ある様である。ヘルバルトの考へて居た様に我々の情意の世界は、單に知的な表象群の機械的運動の結果として生ずるものであるならば、教育活動も亦純知的な機械的な運動に過ぎない

であらう。然し事實は立派に之を裏切つて居る。我々の心は決して其様な空疎な概念の力によつて動くものではない。

三

前節に於て我々は教育活動の可能性をば、主として其作用の上から考へて見たのであるが、同様の事が更に其對象の上からも考察される事が出来る。即ち教育活動の目的は何であるか、教育によつて教師から生徒に授け與へられやうとするのは何であるかといふ問題である。この問題は勿論種々の方面から考察する事が出来るやうが、最も概括的な概念を立てこれを表はすと、それは即ち文化といふ事である、といふ事には何人も異存がないであらう。然しこれが又一方に於て教育活動の理論的考察を困難ならしむる一大障碍である。蓋し文化といふものは絶えず進展して居るものである。従つてそれ／＼の時代、それ／＼の文化社會に應じて、變化相違があり、其内容や意味やを異にして居るものであるから、教育に於ても普遍妥當的な目的理想を具體的に立てる事が頗る困難である。歴史的相對的教育理想しか立てられないといふ事になるのである。

一體文化といふのは目的關聯である。意志的統一體にして初めて文化を所有する事が出来る。これを形の上より見れば、文化は人間が自然の束縛より解放せられて自由になる事であるとも云ひ得やう。或は又價値に關係のない自然を變じて、價値のある所謂文化財に化する事であるとも言へる。然し我々の見る處では文化とは畢竟絶對意志の自覺活動である。絶對意志が自己自身に醒めつゝ漸次深化して行く活動である。NaturをAnfossとして努力發展して行くLebensの突き進んで行く運動である。間斷なしに流るゝ實在の生命の發動である。かゝる意味の文化を教育によりて傳達するとは如何なる事を云ふか。傳達といふ風な語は甚だ都合のよい語である。カント等も自分の哲學が立派な財産として後世に遺し傳へらるべきものであるといふやうな事を度々云ふて居る。然しこれは比喩であつて、文化なるものが金銭や物品と同じ意味で贈與や傳達やをされ得べきものではない。文化の傳達といふ事の前に、文化の了解は捕捉といふ事がなければならぬ。然るに了解といふ事は前述の如く創作といふ事である。自ら創作する事なくして、他人の創作を直接に了解すべき途はないのである。が茲に問題になるのは、此場合原作者の經て來た原體驗と、解釋者の之を解釋理解する場合に於ける體驗とは果して同じいもの、或は

等しいものであらうか。兩者の間に如何なる關係があり得るか。もし兩者の間に何等かの内面的關係を缺く時は解釋者の了解は隨意的主觀的であつて、其場合の文化了解には客觀的基礎を缺いて居ると云はねばならぬ。歴史家はこゝに於て當時の史實の考證探求によりて、こゝに失はれんとしつゝある客觀性を支えんとして居る。然しそれも程度問題であつて、根本的の關係は依然として同じである。

文化は不斷の流れである。其活動はいつから初まつたといふ事もない。自然人と文化人とを分つのは相對的の話である。又文化はいつになれば完成せられるといふ事もない。凡てが間斷なく流れて居る。我とは自他合一の絶對意志の立場から眺める時に、此實在の不斷の生命の流れと我れと自身とが一致する。而して此流れに立つて見る時は、自我とか他我とか云ふのは同じ流れの兩端に過ぎぬ。ナルルプが主觀と客觀とに就いて云ふて居る様に、こゝでは自他は右と左、上と下といふ様な楯の兩面にすぎぬ。創作者と解釋者とは此大きな流れの中の二點にすぎぬ。此故に我々は敢て了解作用の客觀性を疑ふに及ばぬ。我々が全人を働かして文化を創作し、或は了解する場合には、そこに前に述べし感情と感情との結合、意志と意志との結合が行はれる。此結合が即ち了解作用の客觀性を保證するものである。

フォイドレルが云ふて居る様に、畫家が畫を描くといふ事は、視るといふ事の延長である。我々の精神はいづれも心内の事件として止むものではなくして、必らず身體に於て表出を求める。表出運動は精神現象の外面的符牒ではなくて、其發展完成の狀態である。我々が今教育の問題を考ふるに際して、教育活動の對象となる文化なるものは、矢張りかくの如き高次の立場から見て行かれねばならぬ。文化活動なるものは、絶對意志が描き出す一大藝術である。一大連續的創作々用である。この作用は自己完成のためには、只管に表現を求めて止まぬ。教育は全くこの文化活動の全體が、自己自身を表現する作用に外ならぬ。如何なる方法で自己表現をなすか。この全文化活動の要求する自己表現の客體は、畫布や大理石ではなくして、生ける人間の心、所謂未成熟者の魂である。其表現方法は、筆や刷子の先からではなくして、教育といふ不思議な方法で行はれる。ひろげられたる畫面は、色彩や形體の群ではなくして、所謂内面的攝取による客觀的理解である。人格の生成、個性の發展である。教育學が其出發點に置いて居る處の教師と生徒、自我と他我との對立の如き、かゝる大なる文化發動の流れから見たならば、同じ流れの内の二點にすぎぬ。同一作用の兩端を見たものである。實在はフヒテの云ふ様な Ich の Studien である。然し其



Ichは、自分自身の發動の Anstoss として、自分自身より非我を出して行く Ich でなければならぬ。かくの如き根源的生命の立場から文化發動の流れに沿ふて教育活動の世界を眺めて見ると、そこには教へるものも習ふものもない。自分の内から萬物を取り出し、受動と能動との無限の連続なる文化の流れがあるだけである。教ふるものと習ふものとは合致するのである。習ふことの延長が即ち教ふる事である。教育は即ち教師の修養學習の連続である。理解の完成は表現を求めてやまぬ、表現によつて初めて理解作用は完成するのである。此點に於て我々は、¹⁰⁾ライやモイマンの所謂實驗教育學の思想に敬意を表するものである。彼等が教育に於て Eindruck と Ausdruck. Anschauen と Schaffen. Beobachtung と Darstellung とを二大要素と認め、知識獲得は發表作用によりて初めて確保せられると説いたのは卓見だと云はねばならぬ。只惜むらくは彼等の其發表なる概念が、彼等の教育説の基調に従つて身體的肉體的のみ解せられ、長鞭徒らに馬腹に及ばざるの觀あるは遺憾な點である。

かゝる立場から眺めたる教育活動といふものは決して學校教育といふ現象にのみ限るべきものではない。あらゆる意味に於て文化の動く處には、そこに何等かの形に於て教育がある。ソクラテス、プラトーン、アリストテレスと希臘哲學の Geist の

動いて行つた處、加茂眞淵、本居宣長、平田篤胤と皇學の精神の發動した處、意識的たると無意識的たるを問はず、教育活動が營まれて居るものである。しかもそこには「プラトーンは尙ぶべし、されど眞理は一層尙ぶべし」とか、又「カントを理解するには、カントを超越するにあり」といふ様な教育の眞生命が動いて働いて居るのである。

四

最後に我々の所見を要約して見ると、絶對意志が自己の要求と力とによつて文化を構成して行く痕をば、其流れに沿ふてたゞつて見、又其流れの一々の點に意義を見出すのは歴史である。歴史研究に於ける價值的見方にはSoltenが置かれてある。そのSoltenは矢張り文化發動の全體が個々の部分に對する關係でなければならぬ。全體と云ひ部分と云ふのも數量的に云ふのではない。全體は即ち具體的根源的意志である。非我によりて限定せられ、しかも亦非定を限定することによりて自己自身を定立する自我である。この全體的、根源的、具體的自我が、其發動の一々の段階に於ける肢體に對する場合に、初めはSoltenの權威が生じて來る。道德の世界はこのSoltenが行的に認容せられることによりて成立す。只知的に取られるのみでなしに、感情

や意志に對してこの *Sollen* の働く處に道德の世界が開展する。知に徹し、知にきわまる處に道德の世界が成立するといふわけは、自我が自分自身の立場に誠實なる場合に眞は善となるといふ事である。日常生活に於て自我は他我を認むるのに理論を以てせずして情を以てして居る。敬といふ態度は即ち自我が情的に他我を認めたのである。他人の人格を尊重する事によつて自分もそれだけ深化して行くのである。

絶對意志が文化活動として自己目的を立て價值を實現して行く世界は時間の世界である。従つて歴史にも教育にも時間的の進展といふことは避くべからざる要素である。然し歴史の時間はコーエンの云ふ後顧 *Rückschau* の時間である。繼續 *Fortsetze* の時間である。文化發展の痕跡をたぐるのが歴史の任務である。然るに教育の時間は之に反して前望 *Vorschau* の時間である。先取 *Vorwegnahme* の時間である。即ち教育活動は絶對意志の發動を豫料 *Antizipation* の上より眺めた形相であると云ふて宜しい。「未だ」*Noch-nicht* の見地が「最早」*Nicht-mehr* に對する處に教育の *Sollen* が存するのである。¹¹²⁾ *Lit* 等も云ふて居る様に、教育の *Sollen* は過去の文化のみによつて定まるものではない。教育活動の當體たるべき被教育者の *Sein* に基づいて起つて

来る Sollen でなければならぬ。未成熟者の立場よりして、過去の文化體全部を眺むる處に教育の目的が出現する。従つて歴史によつて定めらるべき文化價値の體系が必らずしも教育に於ける價値所謂化財 Bildungsgüter の體系と一致するものではない。そこには豫科 Antizipation なる範疇の働が加はつて、前者が後者に改造せらるべき必要があるのである。(終)

- (1) Natrop :- Herbart, Pestalozzi und die huetigen Aufgaben der Erziehungslehre S. 8
- (2) Platon :- Das Gastmahl (in Ausgewählte Werke deutsch von Schleiermacher) S. 18
- (3) Lipps :- Die ethische Grundfragen S. 12 ff.
- (4) Dilthey :- Die Entstehung der Hermeneutik (in Philosophische Abhandlungen Sigwart gewidmet) S. 202
- (5) Clifford :- Lectures and Essays Vol. II S. 52 ff.
- (6) cf. Frischeisen-Köhler :- Wissenschaft und Wirklichkeit S. 278 ff.
- (7) cf. Cohen :- Logik der reinen Erkenntnis S. 29
- (8) Natrop :- Allgemeine Psychologie Buch S. 65 ff.
- (9) Fidler :- Schriften über Kunst I. S. 310 ff.
- (10) Lay :- Experimentelle Pädagogik S. 25 ff.
- (11) Cohen :- a. a. o. S. 154
- (12) Litt :- Pädagogik (in Systematische Philosophie) S. 280

cf. Litt :- Die Methodik des pädagogischen Denkens, Kant-studien Bd. XXVI Heft 1-2.