

教育強制の權利根據に關するコーン氏の說

伊 藤 猷 典

子供に強いて勉強をさせる、又は強いなくて自發的にやらせるにしても、父兄又は教師が兒童をして斯くせしめる所以の權利は何に基くか、ルソンの云へる如く人間にして五十乃至七十歳の天壽を保ちうるものは生れた兒童總數の幾割にしか當らない。それにもかゝらず何人も長命するかの如くに思つて樂しかるべき少青年の時代を涙で過ぎさせるのは如何にも無慈悲な事ではないか。入學試験の難關に伴ふ悲喜劇を耳にする時一層此感を強うする。生活繰返し説に従ひ、涙を以て過ぎせるといふ事は除き得るにしても、教育者被教育者の對立が依然としてこのる而して教育者が被教育者に影響を及ぼさんとするの權利根據は何處にあ

るかの問題が残る。これは一體どうしたものか。自分は今ヨウナス、コーン氏著「教育の精神」中に説く所を紹介すると同時に自分の思想を練つて行きたいと思ふ。

此の權利は教育の目的と密接の關係を有せんければならない。一般目的は教育者が兒童の教育に干渉する事を權利するものでなければならぬ、吾人が教育一般の權利根據を考へる時吾人は一般目的を見出し得るのである。

單に成熟者の力の優れたる事、自律的意志の強いついふ事だけでは斯かる權利は與へられない。何故ならば成熟者は誰れでも兒童に比して力が優

れてゐるのである、従て或特定の成熟者に教育の権利を認めるといふ原理は出て來ない。

兩親に其權利を認めるとしたならば、そは既に他の根據に基いてゐるのである。單に權力説の意味でいへば子供は兩親の作つたものであるから兩親の權力に服すべきものだといふ事のみが可能であるであらう。自分に作つたものは自分に屬するてふ根本法則は權利の根本法則であつて其人の優越權により絶對權を以て要求される。然し子供其物は將來の人格者であり、他日子供を生む事が出来る。そして今云つた權利法則が人格者に對して人格者として取扱はなければならぬ時には人格に反對して行ふといふ事は出來ない。事實上兩親は兒童に取つては深い倫理的のもので、哲學的に又は大世界觀から定められて、子供を生んだといふ事實からして子供の主となるのでなくして却て子供の庇護者となり、庇護者として必要なる範

圍内に於て子供の主となり其力を振ふのである。そこで又問題は元へ戻つて來る。何が教育者の意志を決定するのかと。其の權利の正當視されるのは何に由つてか。

其權利が教育者の個人的の偏愛にも、必要にもないとすると、尙外に二つの場合が可能である。即ち生徒其者の内にあるか、生徒と教師とを包括した全體の内にあるかである。兒童の現在は感化を及ぼされるのであるが故に其感化が兒童の利害に従ふとすれば只彼の未來に都合のよい様にすればよい。包括的な全體とすれば兒童が現に屬し將來屬すべき所の人間社會が問題となる。それで初めに兒童から出發して、次に社會に移る事にしよう。

少年の教育可能性と其の本質の未確定、未熟といふ事とは密接の關係がある。子供は衝動に追は

るゝ所の瞬間的のものである。彼の行動全體を統ふる所の統一的意志はまだない、知見もない。けれども斯かる統一的意志、少くとも斯かる知見に對する要求が發達するであらうと云ふ事は知るに難くない。教育者は未成熟者の後見人として未成熟者の意志の代りに置かれねばならない。子供の現在にのみ注意するに反して教育者は未來に注意する。此將來の意志は内容から云へば全然判らない、教育者はたゞ子供の意志の方向に従てそれに用ゆる道具を保持し、豫め、準備する事が出来るのみである。其際教育者の權利は彼に先見の明ある事と合理的の意志を有する事とに存する。生徒は教師の指揮に従ふものだといふ事を豫めきめてゐるのである。然しながら後になりて生徒は誤まれる教育をされたと思ふ事はないであらうか、仕事に就ての習慣や秩序、先見等の爲に動きのとれなくなつた際に兒童は自由の境を、眞の天賦の仕

事を熱望しないだらうか。幸にして斯かる事がなく、兒童の意志をば將來の作業に適する様に仕向けたとしてもその兒童の意志の働によりて其教育が出來たのである。其間に一の矛盾がある。命令者は教育の場合には少くとも被命令者の或部分を作る。だが命令とは命令者が被命令者から獨立に、其の方向を自分で左右し得る時にのみ命令として考へられうる。でなければそは意味をなさない。従て此の意志代表説は教育に規範を與へ限界を附する事にも役立たない。

又各人の意志は同一の目的を有するといふ立場からも考へられうる。教師と生徒とは目的を同じくするといふ事と其目的を達する手段に就ては教育者が大なる經驗をするといふ事からして教育者は生徒の眞の利害を表はし得るといふ事が出来る。此の一般目的として世人は快を増し、不快を感ずる事を掲げる。各人は快を求め苦をさくべく

行動する。それが積極的に快を求めるか消極的に苦を避けるかは問題ではない。心理學説として此主張は疑もなく間違である。こは道德的行爲、權利の爲め行爲の場合を閑却してをる。吾人は又屢々習慣とか衝動から行爲して動機として快不快を考へない場合がある、又快樂論の場合に於ては目的其物は唯一ではない。快樂論者に從へば其目的とする所は單に其の大のみではない、其の持續性、到達の確實さ、價值、不快の伴はない事等を顧慮せねばならない。だが此等の性質は其種類に從て異なり、計算も亦便利な標準の出來ない限り不可能である。アリスチボスは快樂の長きよりも強きを取り、エピキルは不快を去り平安の状態の永續する事を願つた。ベンザムは未來に對する追求を第一に置いた。快樂論の立場からは此等の採決は不可能である。言ひ得る事は個人々々の氣質に從て何れを取るかを定むるといふ事である。そこで

教育強利の權利根據に關するコーン氏の説

教育者の仕事は子供は成長の後どのタイプに屬するかを見て將來惑はしめないようにする事である。然し其際に教師は生徒の壽命を考へねばならない、如何に長く生きるか、何時死ぬかといふ計算が誤てゐたならば教師の仕事は價值のない事となる。且快樂説は生命を同一の價值に寸斷するから後の生活が價值が高いといふ事はない從て現在に於て大なる犠牲を拂ふといふ事は出來ない。吾人は常に生徒の利害を念頭に置いて一が他の快樂に沮められるような快樂をば求めないようにせなければならぬ。尙又將來生きてゐて快樂が減ずる程に苦痛を増さない様にするといふ事は全然不確である。

斯く考へ來るならば吾人の生活を寸斷する事、快樂を計るの基礎として個々の快苦の瞬間に分つ事はそれからして教育の一般目的を演繹せしむる事は不可能となる。此の過失を改むる時眞正の目

的が得られるのであらう。吾人は生活を全體として自律でいけなき部分を子供時代として認めねばならない。此の生活全體の價値の直接體驗は幸福であり、價値のないものゝ直接體驗は不幸である。而して幸福と不幸とは別である。苦痛に堪へ得るの病人は健康なる耽溺者よりも時として幸福である。勿論兩者の間に積極的關係がない事はない、快樂は幸福の部分である。此部分が全體を作す時に幸福となるのである。其全體が部分の總計である事は丁度一篇文章の意味は個々の文章の意味の總計なるが如くである。故に幸福の第一條件は全體を内面的に綜合する所の統一性である。我々の過去と現在との間に斯かる統一ある時其の回想は幸福となり、吾人の生活の龜裂が現はれる時不幸となるのである。

此の生活全體を顧慮する事によつて事實上既に教育の第一階段が基礎づけられる或は少くとも其

意味として容易に發展せられる。『現在並に將來の生活の全體に對し打算的の悟性は個々の統一を以てするが愛は疑惑を以て眺める吾人が目的として幸福を快樂の代りに置くならば世人は教育するの資格を與へる所の動機として悟性の代りに愛を置くであらう。其際に權利づけられた教育者は両親であり、其中でも母が第一位に立つ。何故ならば母は本能的の愛によりて子供と結びつき、初めは殆ど單なる附屬品の如くに見え、又最もよく子供を知るのである。教育に際して特に男兒の場合に父親が殆ど各處に於て優越權を持てゐるのは、錯誤か又は教育の目的を幸福から、教育の權利を愛から演繹する事に關し少なくとも理解の足りなき事を示すものである。』

幸福を以て生活の目的とする事に對する第一の反對は甲の人の幸福は乙の人に對して間接にのみ影響し得るのだといふ事にある。何故ならば幸福

が、統一した生活全體の内面的充實性の感情であるとしたならば外部からは影響を與へる事は出来ない、猶又幸福に條件を附するもの、邪魔するものがある。生活の統一を害し、其力を沮むものは總て幸福を害する、例へば病氣、意欲と能力との乖離、生活欲求と其充實との間の距りの如きそれである、けれども此等は適當なる教育に依て安全に保たれうる。

幸福は作る事の出来ないものであつて間接に獎勵られうるのみである。實に意欲と幸福の獲得との間には矛盾が存する。幸福を願ふの人は其の體驗の術にあまりに注意する爲に生命の統一を破る。幸福を願ふ人は其人の注意をば其の意欲を妨ぐるものゝ上に向け、其注意は彼に反對するものゝ上に特に向けられる。かくして彼は障害、缺乏を強くするのみである。幸福は物的の目的とか生活に於て其の保持とか向上とか、簡單に行はれ得

るやうな生活の基礎の下にありて最も容易に得られる。幸福を望む事最も少ない時に是も多くの幸福を得るのである。

此等事實は幸福は畢竟目的ではなくて行爲に伴ふ附加物であるといふ事を示す。

猶大切なる事は幸福てふ言葉は本來不確定である。統一した、自己内に満足した體驗としての幸福も生活内容の豊富、價値の高いといふ事に就ては關係がない。馬丁も將官と同様に幸福であり、魯鈍も賢者と同様に幸福であり、良心のない奴も聖者も同一の幸福である。幸福をば本質的の目的とするならば此等總ては互に同等の價値である筈である。實は内容の貧弱なるもの程獲得するには容易であるといふ特權を持てをる。従てそれを一般規範とするならば遊惰なる乞食生活が理想となるであらう、それなれば多くの人が近き易いものである。高々非常に強固な性質の少數のみが時期を

見てそれを離れ、彼れだけにのみ可能な、危険な幸福を求めらるであらう。だが斯かる理想には健全なる價值生活をなすものは反對する。世人が若し教育の目的として幸福の代りに眞の、或は豊富な或は高等な幸福を置くとしたならばそれは幸福の上位にある原理を認め各種の幸福間の選擇をさせる事となる、所で此の原理は人格の價值を高めるといふ事と常に結びつくが故に此に幸福の純潔性と衝突をする。何故なら幸福から不幸に移る事によりて人格の價值の高まる場合があるからである。そは罪を認めた場合とか、一層高等な價值が表はれて自分の従來の生活が不充分に思へた時に表はれる。此不充分といふ感じは慥かに一層高等な價值が生活原理となりて自分をば現在の自分以上に高めるのである、そしてそれが出來た時新に幸福が生ずるのである、然し其幸福が得られるか否かは前述の如く不確實である。

幸福が主なる人生の目的でないと同様に兒童の幸福は主なる教育目的ではあり得ない、けれども幸福固有の價值は依然として存する、それと同時に、それが教育の一層高き目的と約束の範圍内で幸福を進めるものを強め、沮むものを斥く必要がある。其際に兒童の注意を幸福に向けたいといふ事は將來の幸福の必要條件である。

前述の如く教師が兒童の將來の意志を代表するといふ事から教育の權利を導き出す事は不可能であつた。又幸福をば自明のものとして單に意志の形式のみに着眼したのでは不可能であつた。教育の權利目的が兒童其物から得られねばならぬとしたならば、その出發點は斯くあるとか、或はあるであらうとかいふものでなくしてそはたいあるべき筈のものであらう。單なる賢明とか單なる愛では教育に干渉する事を權利づけるのに十分でな

い。何故ならば賢明てふ事も最高、最深のものに對しては屢々其の明を失する、運命の不可抗の變化に出遇ふと屢々たぢろぐ。愛も特有な幸福を兒童に強ひて與へやうとすると堪へ難き暴君とする、故に教育者は兒童に全然内部に屬し、且兒童の現在並に未來の意志を超越してゐる所のものを代表せねばならない。成熟者の意志行爲は必しも子供のよりも價値のすぐれてゐる事を要せぬ。それが教育に與かるの特權は教育には未來の事として豫め諮問機關を要するといふ事に止まる。絶對的にすぐれたものは甲の意志方向をば乙の意志方向とそが一層價値あり高きものである時にのみ共立し得る。吾人は教育の目的を生徒から得んとするならば此の高き價値性は生徒の中にあつて生徒の發達の方向を表すものでなければならぬ、人間が發達すべき方向をば吾人は之を名けて其人の本分ベネシエンツといふ。教育者は從て生徒の本分を代表せねばな

らない。而して今それを證明せねばならぬのであるが、先第一に生徒の本分の内各人に共通なるものに就て論じやう。だが此處で人間の本分に就て一般のと云ふのは自然科学的の一般性の意味ではない。一般人間の本分とは各人の内にあるものでなくして各人に等しく目的として課せられるものである。各人に理想とせられた目的で共通なるものは吾人に同様に目的として置かれる。行爲てふ言葉が意識的目的活動を意味し、從て探究、藝術的製作、内的勤勞を包括する時には目的の本質は行動的である。各人に等しく目的として置かれるものは行爲せらるべきものでなければならぬ、だが簡單な行爲だけではない、何故ならば行爲其物ははまだ價値づけられないから。人間の價値は、豫め純粹形式的に正しき行爲として示された所の行爲中に存せねばならない。正當なる行爲に附加する價値を道德的と稱する。人間の一般的本分、教

育の一般的目的是隨て道德性であらねばならぬ。だが道德的價值が最高の或は唯一の自立的の價值であるといふのでない。只そが第一に人間に要求すべき價值である事を云ふのみである。

一人間の道德的價值は善と惡とに等しく役立つ得る所の技倆にあるのでもなく又、常に只一部分は行爲者に屬する所の行爲の追求にあるのでもない、只正しき情操と意志本分の内にある。道德的と稱し得るのは自分で正當と思つたものを且それが偶然にも利益を將來するが故でなく、それを正當と認めるが故になすものを指していふのである。吾人は此の倫理の根本原則から吾人に取て重要な斷案を得なければならぬ(つゞく) (三月十一日稿す)

彙報

九〇

教育研究會例會

一月廿六日午後六時開會、伊藤猷典氏はナトル
著一般教育學を紹介せり。

二月二十三日午後七時開會。「歐米に於ける女子大學の育の始原」と題し野上博士の講演あり。英國に於ては一八四六年にクインスカレッヂの前身が出来、五三年に公認され、四九年にベットホードカレッヂがロンドン大學の一部に作らる。爾後諸他の大學は女子の入學を許すもケンブリッジのみは頑として男子同様の資格を與へない。

獨逸に於ては一八八〇年以前に女子の入りしものは、ライプチヒ、ハイデルベルヒ、ハルレ大學あり何れも院外聽講生としてなり、一八八八年にジェー、ケットラー氏が婦人革新協會を作り、女子も男子と同様に科學的研究に基いた職業の中に入れて欲しき事、女子の爲のギムナジウムを作り、又大學にも入れて欲しい等の事を請願した。そして