

哲學研究

第九十一號

第八卷
第十冊

教育概念の基礎づけ

伊藤 猷典

一 問題の分解

哲學者はいふ、一認識が科學たる爲には一般妥當性を有しなければならぬと、教育學も學たる爲には此の例から漏れる事は出來ない。其の爲には先づ第一に教育てふ概念に一般妥當性があるかないかを決定せねばならない。但しそれが最も根本の問題であり、その成否によりて學としての教育學の成否も決せらるゝからである。

教育てふ概念には次にのぶる如き三種の概念が含まれてある。此の三種の概念にして各客觀的意味を有する時初めて教育てふ概念が客觀的意味を、一般妥當性を

有しうるのである。三種の概念とは即ち第一には

凡そ教育と稱する時必ず教ゆる人と教へらるゝ人との對立を意味する。所謂教育者と被教育者との對立を意味する。

各學校に於ける教師と生徒、一般講演の場合に於ける講師と聽講者との對立は云はずもがな。

物による教育、運命による教育、神による教育と稱する場合にも亦、教へらるゝ人と教ゆる人と對立する。此の場合に物運命、神は教ゆる人を代表する、只非人間的人格性によりて置換へられた迄である。

物、神、運命が行爲的主體としてではなくて單に刺撃として考へらるゝならば其時は自己教育の特殊の場合と考へて差支へない。

自己教育の場合には教育者と被教育者が同一個人であるといふにすぎない。何れにしても、如何なる場合に於ても凡そ教育てふ事を云爲する場合には必ず教育せらるゝ人と教育する人、又は人格化した物とを相對立して論ずる。之れを無みする時は最早教育てふ事は論せられない。教育てふ事を論ずる時必ずや此の二者を相對立さす。然らば此の二者對立の必然的根據は何なりや、此を明かにする事は

吾人の第一の任務である。

教育てふ概念の中には必ず価値てふ概念が含まれてゐる。甲の子供が教育さるゝとは現在あるが儘の状態よりも一層よき、高等なる状態へ、価値のある状態へ導かるゝ事を意味する。所謂目的とは価値系列の横断面にすぎない。一般學校教育に於て生徒が一定の目的を達せんとする事は無論の事、一場の講演の聴講者すら必ずや一定の目的の獲得を、価値の増進を意味する。即ち一般的に云へば教育てふ概念には価値てふ概念が含まれ、価値てふ概念を除いては教育てふ概念は無意味となる。従て我々は価値てふ概念の客觀的意味を決定せねばならない。これが我々の第二の任務である。

凡そ教育てふ概念には發展てふ事を意味する。他動的の教育たると自學主義の教育たるとを問はず、何れにしても被教育者は有るが儘の状態よりあるべき筈の状態へ移動し變化する事を意味する。教育者が被教育者に影響を及ぼしうるは只此の事あるが爲である。教育行政家の設くる諸種の施設も教育實際家の用ゆる諸種のタクトもこれあるが爲に初めて其の存在の意義を有するのである。教育の可能てふ問題は懸つて此の點にある。教育が若し可能の事とすれば人間に於ける發展

てふ事は何か、それは果して客觀的に存在する事かを究めねばならない。これが吾人の第三の任務である。

上來のべ來つた教育概念の三要素は何れも教育概念に取つて本質的のものにてその一を除いては教育てふ事は考へられない。而して三者の論理的關係を検すると第一は必然に第二を、第二は必然に第三を豫想してゐる。教育と云ふ時必然に價値を豫想し、價値は實現を豫想する。而して第二、第三は教育學固有の問題でなくして寧ろ倫理學の問題であり、第一の問題こそ教育學特有の問題であらう。けれども概念の基礎づけの順序として第三から初めて行かう。

二 教育可能の根據

人は發展するものである。これを豫想せざる時教育てふ事は考へられない。一定期間教育せる後には被教育者は何かの點で發展してゐなければならぬ。少くとも之を豫想してゐる。

所が發展といふ語に二種の意義がある。松の種子が松になり、混沌の瓦斯體が天體となる場合の如く單に物の經過簡單なる状態より複雑なる状態へ、無秩序の混沌

より整然たる體系への移動の如きものを指して其の間に何等價值概念を含まぬものと、有機體に於て高等下等の區別をなす場合の如くかゝる経過の中に價值概念を含ませ、而もそれがその経過の標準となる場合を意味するものとの二種ある。前者は自然の因果律に従ふものであり、後者は目的に従ふものである。若し人間の發展を前者の意味に解するならば、人間の發展は因果律にのみ従ふものとするならば、教育者の被教育者に對する活動とは無意義である。自然必然の發展に任せばよいのだから。人爲を捨て自然に歸れど主張して新教育を主張したルツソ一の態度は自家撞着である。「自然に従へ」と説く教育論者が教育者を園丁に比する事は既に價值概念を豫想してゐるのである。害虫を驅除し、雜草を除き、濕氣を適度に保たしめんとする時は、植物の美醜、健病を氣にする時、植物のあるべき筈の状態、目的價值を豫想してゐるのである。故に發展概念の二種の内教育に取て意義あるものは後者でなければならぬ。

若し人間の發展てふ事を後者の意味に解するならば、發展に就ての先決問題は價値てふものゝ存在と、その實現に對する關係である。前者は問題の分解の場合に論じた第二の問題にて、其の存在根據は次項に於て論述し、今は便宜上確定し得たも

のとして論をすゝめる事とする。

そこで問題は如何にして價値が吾人の行爲に關係するかといふ事になる。發展可能の理論的基礎は此の點で求められねばならない。

價値を認め、それが行爲の原動力たる事を認める人と雖も其の行爲が自然の因果律を無視し自由に行動し得ると説くのでない。吾人の行動は一面因果律に支配さる事を認むるのである。従つてリツプス氏が倫理學の根本問題に於て非決定論者に對して爲したる批難は當らないと思ふ。

で問題は自然の因果律に従ひながら、それとは全然異つた價値に如何にして従ひうるかといふ事になる。これを明かにする爲には兩者の差異、並に關係を明にせんければならない。

吾人の認識は實在全體を把捉し得ない。吾人の有限性なる意識を以て、無限多様の所與を完全に理解する事は出來ない。故に吾人の知るものを把知する場合には無限多様の中より選擇する事によりて得られるのである。吾人の概念と稱するものも其の根據は知覺の所與中に存するも而もそれは所與の全體中より、科學的研究

の目的に役に立ち應用せられたものゝみを再生したものである。所謂自然界とは無限多様の實在界より因果律の範疇によりて切り取り取りたる世界である。だが吾人の見方はこれだけではない。人を見るの立場がメスを以て見る解剖學者の立場で盡きてゐなく、猶外に畫家が畫筆を以て見る立場も可能なると同様に、所與は自然科學的見方の外に猶他の見方がある事は可能であり、又前者がそれを妨ぐといふ事もない。價值的見方とは正にかくして自然科學的の立場とは異つた立場として存在根據を有する。

價值的見方とは、一對象に對し、其の原因を尋ねずに評價する見方である。此の對象が因果律に従はないかの如くに、それを無因として、換言せば自由として見る見方である。

以上の論述によりて價值的見方と因果律による見方との間に何等矛盾の存しない事だけは明かになつた。

次に問題となるのは吾人は如何にして目的をば自然必然の過程に作用せしめうるかといふ事である。これに就いては自然法則と規範との關係を明かにせんければならない。

吾人は自然必然から規範を引出す事は出来ない、けれどもそれを離れて規範を意識する事は出来ない。規範とは一般妥當性の目的の前提の下に許さるべき自然法則の實現の一形式である。規範に従ふ行動は、従て價值ある目的の實現は數多ある自然必然の行動中の一特例である。規範を與へること自然法則を與へることとは同一でもなければ矛盾もしない、それは自然法則を與へることによりて制約された可能性から撰擇したものである。論理的、美的、倫理的規範意識は常に起るもの又は全然起り得ないものを要求するのでない、生起するものゝ内で他を排せん爲に其中の一二を許容するのである。夫婦關係の成立は奪掠結婚によるも野合によるも正式の結婚によるも可能である。けれども規範意識は前二者を棄てん爲に第三のものを許容するのである。規範の事實上の認識は撰擇作用の所産と見做されう。

何人でも倫理的格率を顧慮しなくとも、今突然表はれた動機によりて行動しても、倫理の法則に適つた事をなす事は可能であるだらう。けれども倫理的規範を意識し、今の場合この規範意識が強くして、意志決定の動機となる場合には其の行爲が倫理的規範に適ふ事の確實の度は一層強い。義務意識は衝動の指導者となり動機の争ひを決定する。道德的自由を得た人とはかく衝動を倫理法則の下に服従させ得

た人を指すのである。

一般に自由とは經驗的意識を規範意識によりて規定する事である。自由とは何事かを爲すの祕密の力ではない。經驗的精神生活の現象の自然法則的關係から何等の除外例を要求しない。自由を得た行動とは、換言せば規範に則つた目的行爲とは自然法則に於て行はるゝ、原因 A に對する結果 B の關係を、逆に用ひて結果 B を得る爲に原因 A を手段として用ゐる事にすぎない、其形式に於ては依然として自然必然の法則に従つてをる。それが他と異なるのは自然必然性の最も圓熟した生産であるといふ事である。

規範意識をかく解し、自然法則との關係をかく見る時は目的をは自然法則に作用せしめうる事は、自然法則の必然的に行はるゝと同様に行はれうる。即ち發展可能の問題は自由意志を有する事によりて基礎づけらる。

三 目的の必然性

教育には價値てふ概念のある事を話した。價値には客觀的價値と主觀的價値とある。教育概念に客觀的意味を與へうるものありとすれば無論前者である。従て

教育てふ概念は客觀的價値が存する時にのみ意味があるのであるから客觀的價値の有益を決する事が先決問題である。

イ 客觀的價値存在の論證

客觀的價値の有無が問題とさる時、吾人の求むるものはその問題の解決と、解決の眞理性とである。その眞理性は單に主觀的價値しか持たぬ如きものでなくて客觀的眞理性を求める。客觀的妥當的答を得る時にのみ問題は解決される。従て吾人は吾人の問題を置く事によりて吾人はそれに關する客觀的眞理性を求める。

客觀的眞理性を求むる人は客觀的眞理性を價値として前提する。従て客觀的眞理性の求めらるゝ所には既に客觀的價値が認められてある。該問題が問題として提出さるゝや否や其解決は既に出來上つてゐる。何故ならば問題提出は客觀的眞理性を、従て客觀的價値を認めないでは不可能であるからである。

問題を提出すれば肯定的の答以外は考へられない。勿論此の場合三種の答が考へられる。第一は肯定の答であり、第二は全然否定的の答、第三は客觀的に正しき答の可能を信じなきが故にかゝる答をば根本的に遠かる答とである。後の二種の答

はたとひ言明せないとは云へ、肯定的の答を與へてゐる。何故ならばそれは問題を問題として捉へそれを解決せんと企てる事によりて、從てそれが客觀的意味に於ての眞理性を求めんとする事によりて既に肯定してゐるのである。否定的又は懷疑的の立場が事實上ありうるのは該問題として理解されない時のみである。客觀的眞理性一般に對する疑問が疑問として成立しなき時のみである。該問題が提出さるゝ時肯定の答のみがあり得、懷疑的否定的の答は假裝せる肯定の答として示さねばならない。

懷疑的否定的の立場に就ては次の方面からも論せられる。

懷疑論者は如何なる答も主觀的意義しか持ち得なきが故に如何なる答へをも與へないであらうが然しかく云ふ言葉の内に客觀的價值を示してゐる。而も二重の方法で、(イ)懷疑論者は單に主觀的に妥當なる答によりては決して置きかへられない所の客觀的眞實性に對して敬意を表してゐる。客觀的に非眞理のものを與へてはならない爲に答を保持するのである。從て客觀的眞理性を價值として前提し、只それを捉へうる可能性について疑ふのみである。(ロ)客觀的に正當なる解決は不可能であるといふ確信の中に既に客觀的價值を認めてゐる。何となれば此の確信が既

に客觀的眞理性として思はれてゐるから、詳言すれば客觀的に正しい解決のないといふ事が客觀的に正しいのであると稱する。一の確信が客觀的に眞として考へられる所には客觀的眞理性を認め、從て客觀的價値が存するのである。

相對論者が總ての價値は單に主觀にすぎない、從て絶對的價値はなくして相對的價値たるにすぎないと主張する時、懷疑的の答の場合と同様に彼等によりて客觀的眞理性が價値として認められ、從て客觀的價値一般が前提とされてゐる。彼等のいふ自分の主觀的な意見に從へば客觀的の價値なるものはないと云ふ事は客觀的に意義のある答への不可能について確信してゐるといふ事より外の事を何も意味しない。かゝる確信がありとすればその中には懷疑的の立場の批評の際になした積極的前提を含んでゐる。

眞理性一般を求むる人論理的法則を認め、それを辯護し、又はその承認を希望する人、その確信の下に非論理矛盾、不整合をすてる人常に道德的に怒る人、主觀的の便宜とか、非合適性とかの意味よりも異なつた意味で行爲を判断し、又は許容する人、其人特有の仕方意識してか無意識にか概念的にか又は單に感情に從つてか正邪の間に區別をなす人、又正邪があるかを疑ふ人は何れも客觀的價値を認める人である。勿

論此處にいふ認めるとは一定の價値を客觀的として認めるといふ事ではなくして客觀的價値がある、客觀的價値の見方がある、といふ事を原則的に認めるにすぎない。然らばかゝる承認の確證は如何か。客觀的特質の確證は如何。吾人は如何にしてかゝる確信の客觀的基礎づけを得るか。

そは吾人が規範體驗を有する事によりて證明せられる。

規範體驗一般の本質的特質として掲ぐべきものは、規範的價値判斷の主體は吾人ではなくして吾人から獨立して客觀的に存在するといふ事である。規範體驗に於ては自分よりも異つた或者を體驗し、そのものから判斷が下されるといふ事である。その或者とは客觀的價値である。そが批判すべき例を倫理にとれば行爲に關係してはその規範となり、從て其の行爲に就ての客觀的に正しき判斷を宣告するのである。吾人がかゝる判斷の主體となるのは客觀的判斷と一致する所の主觀的判斷の場合のみである。總ての行爲に就ての客觀的判斷の主體はかゝる自分以外のものである。而して吾人はその價値判斷の客體である。

次に注意すべきは前記の如き判斷は判斷であると同時に吾人に對する要求であるといふ事である。一定の行爲はそが要求されてあるといふ事によりて正しき規

範に適つた行爲となるのである。この要求は肆意的のものでなくて反對する事を許さず、控訴する事も許さない、命令的定言的無條件的要求である。時に吾人は間違つた行爲をなし得る。又違犯し得る、けれども斯かる場合には客觀的に間違つたと體驗する。規範的要求の中には無條件的當爲が存する。吾人は正當に規範に従て行動すべく要求されてをる。

規範體驗に於て體驗せる客觀的價值は吾人に一定の行爲を要求する事によりて、それは同時に常に一般的に且原則的に吾人がそれを客觀的價值として認める事を要求する。吾人は原則として客觀的價值を無制約のものとして認むべきであるが故に吾人は各種の規範要求を認むべきである。吾人はそれを超主觀として認むべきであつて且それに絶對的に義務を負はされてをる。吾人は其要求を無條件的に正しいものとして、從て要求者をば無條件的規範として體驗する。客觀的價值は從て吾人に取ては絶對的に上位な且力あるものとして現存する。それが要求するものは絶對的必然である。從て客觀的價值を認める事は一般に絶對的必然である。

吾人が客觀的價值を原則として認めるのは吾人がそれを欲したが故になすのではない。吾人が其要求を充す事を欲しない場合には吾人は自らそれを認める事を拒

む。吾人がそれを認めるのは吾人がそれをなすべきであるが故である。その絶対必然性と客觀的の力が吾人に明かにするが故である。吾人が客觀的價值を認める事を單なる主觀としては見る事が出来ない。かゝる承認を起させるのは原則として吾人の肆意に依存するのでなく、それは絶対必然を以て、より以上に何者によりても支配されない客觀的要求の意味に於て我等に對して成立するのである。

粗略ながら客觀的價值の存在を確證し得たと信ずる。

ロ 客觀的價值の内容

だが上記で論證し得たものは形式的なものであつて其内容には立入らなかつた。で今少し内容に立入つて何故に各個人が一定の客觀價值を認めずには居られないか、何故にその要求に絶対服従せねばならぬかを論せねばならない。

客觀的價值は價值一般として無條件的規範、絶対的正當、永久妥當の要求の總計である。客觀的價值は多くあるのだなくして只一つである。成程精密に云へば例へば倫理の場合にいふ行爲の規範は判断の對象の數だけ、可能的な行爲の數だけある。筈である。けれども此等の規範は調和して統一を作らんければならない。多數の

規範は唯一規範の特殊の表現である。個々の規範要求は要求一般が價值判斷された場合の特性によりて條件づけられたる應用である。何故ならば絶対妥當に於ては矛盾は考へられない。一の客觀妥當性を有する規範の外に猶それと矛盾した規範が常に客觀妥當性を有するとは考へられないからである。勿論個々の規範の間に差異はある。だがそれは意味又は傾向の差異でなくして只その應用に於ての差異である。個々の規範は異なるが規範を與へるものは一である。其故に個々の規範は非常に異つてゐても互に調和せねばならない。

此の無數の規範を與へるものを指して、換言せば價值一般をさして理念と稱す。(ヘッバーリン氏は吾人の規範命令に對する奉仕の念と神に對する敬虔の念との類似する事、理念も神も共に超人間的である事、人格的性質を有する事、啓示と規範體驗と同一である事、敬虔性の内容につきての表象が同一である事等を列舉して理念を神と同一だとしてをる)

理念は要求一般を意味する。經驗的實在内に於て實際行爲中にその表はされることを意味する。理念の定有形式は存在ではなくして妥當である。總て妥當するものは何者かに對して妥當するのである。即ち全實在に對して妥當するのであ

る。

反對から云へば全實在は理念の要求の下に立つ。何故ならば、萬事は主觀的判斷については妥當である。而して總ての主觀的判斷は、自分に關しては正しくあらねばならぬといふ一般要求を持てゐる。従て總ての主觀的價值可能性の中には客觀的判斷が要求されてをる。故に主觀的判斷の可能なる全範圍には客觀的判斷が可能なるのみならず却て必然である。判斷可能性一般の範圍は——而してそれが全實在である——従て同時に客觀的判斷必然性の範圍であるからである。即ち全實在は判斷の下に、従て理念の要求の下に立つのである。理念は單に我々に取つて妥當するのみならず、嘗てありしもの現在あるもの、將來あるであらうもの總てに對して普遍的に妥當する。

再言せば總ての實在は理念を現實に表はすべき客觀的課題を、義務を有する。これぞ物一般の意味である。

總ての實在は理念を現實に表はすべき義務を有するとする時、各個人は其例に洩れる事は出来ない。個人の天職 (Bestimmung) とは其全存在を以てして理念を現實界に持來す事である。換言せば存在の規定内に於て彼の全特殊性に應じて自を秩序

づける事である。彼獨特の方法に於て理念に役立つべきである。勿論此の場合個人
 の天職は個人を具體化する所の存在の相の異なるに從て異なる。個人の數だけ
 それだけ多く理念の實現の種類も存するわけである。理念の吾人に對する此要求
 は吾人が無條件的な且此の意味に於て永久の課題を有する事を意味する。此の課
 題が吾人に取つて唯一の課題である。吾人の定有は此の事以外に他に客觀的意義
 を有しない。何故ならば吾人の生命の他の總ての目的は必然的でもなく、客觀的に
 基礎づけられもせず從て客觀的に價值あるものでもないからである。吾人の定有
 に價值を與へるのは即ちこの課題である。吾人の存在によりて理念を實現する事
 である。吾人の定有の目的はそれによりて理念が實現されるといふ事である。其
 故にこの實現其物は吾人の定有の意味であり、唯一の客觀的意味である。

個人の天職が其の特殊な方法に於て理念を實現する事にありとすれば、それによ
 り特殊課題の普遍的な天職に對する關係も亦即座に明瞭になる。個人が理念の實現
 に與かる事は、彼自身の分により、彼自身の力を持て、理念の普遍的な終局妥當的な實
 現を促進する。個人は此の意味に於て存在一般の機關である、その特殊義務は機關
 義務である。但し注意すべきは此の場合、個人の役立つのは單に存在としての、經驗

的實在としての全體に對してではなくて、全體の意味に、要求されたる本質に換言せばその普遍的天職に役立つのである。個人の義務づけられるのは理念其物に對してのみである。ヘツパーリンの言を其儘用ゆれば神其物に對してのみである。個人は全體としての存在を保持する爲の機關であつてはならない。全體の天職の遂行を促進する爲の機關でなければならぬ。

人間は特殊存在として特殊的天職を有する、人間は人間特有の方法で理念を現實に將來せねばならない。これぞ人間の、人間一般の課題である。典型的人間の課題——従て人間一般が存在の規定に與かる事——を一言で以て示すならば、吾人はそれに對して文化てふ言葉を撰ぶ。

文化とは人間又は人間一般の理念に基いた課題である。人間は此の課題を充す限りに於て文化を有する。文化とは人間によりて人間の内に理念を實現する事である。理念に應じて存在を形づくる事である。簡単に云へば正しき行爲の全體である。此の基礎の下に立たない總ての人間の行爲は文化でなくてたかだか、假文化にすぎない。

概略ではあるが上來のべ來つた事によりて客觀的價値の存在する事、その内容は

理念である事、而して各個人は理念の實現に文化の發展に務むべく必然的に義務づけられてゐる事を論じた。何人も人間たる以上向はねばならぬ、爲さねばならぬ、同時に價值のある道行のある事を論じた。教育概念中に含まるゝ第二の概念の客觀的論證を終つた。

四 教育者被教育者接觸の必然性

第二の概念の論證を終つた自分は必然に第三の概念の論證に移らなければならぬ。即ち何故に教育者と被教育者とが單なる偶然ではなしに必然性を以て相接しなければならぬかを論ぜなければならぬ。

それには教育者といふ特殊のものが如何なる理由で出來たかといふ事を教育者の側から、又何故にかゝるものを必要とするかを被教育者の側から論ぜねばならぬ。

總ての實在がその天職を持ち總ての個人は其の特殊の天職を持ち、文化が人間天職の全體であるとするならば各個人は文化の發展に寄與せねばならない事は前項に於て論じ盡した。各個人はそれをなす事によりて、人間の課題の解決に對し、理念

の文化的實現に對して寄與し、且かくする事によりて全體の仲間、共働者となるのである。個人の課題と、人間性、人間全體、社會の課題との間に矛盾はあり得ない。何故ならば兩者は理念の統一内に於ては一であらねばならぬからである。其故に各個人に取ては彼の個人的天職を充す外に課題はない。何故ならば總ての他の課題は、從て總ての社會的課題も亦此の中に含まれてゐるからである。

各個人の總ての正しき行爲は最後は實在の正しき形成に及ぶ。吾人が實在を正しく形成せんとする時そは理念に相應しながら、人格的規定に相應しながら、同時にそが形成せんとする實在内の當該對象の天職に相應する。其際自然此の對象も亦行爲者の人格性其物でありうる。一行爲が其の主格の人格的規定に相應する時には其行爲は正しい。其際そは必然的に理念の統一の爲の故に當該對象の規定(天職)にも相應する、從て總ての正しき行爲は、其目的としては、その行爲の對象をば理念に應じて作る事である。

從て吾人は次の如くに云ひうる。個人としても又人間一般としても、吾人の唯一の義務は、吾人の各行爲をして其行爲によりて、其の行爲の對象、從て實在一般がそれ特有の天職を遂行するように促進する事であると。例へば吾人の行爲が人間個人

の上に向けらるゝならば此の行爲の唯一の目的は此の個人がその有する天職を充分に遂行する様に促進する事である。従て此の意味並に此の考へを持たない人々の交通は意味のない事であるから許さるべきではない。二人の者が互に關係に立つ場合にはその關係はその天職の方向に互に促進すべきである。

各人は其天職をば常に自分のみで充しうる。何人も代理する事は出来ない。何となればその遂行は只人格的行爲に於てのみ起りうるし、只その中に於てのみ成立しうる。従て他人の天職を充すといふ事は他人に對する自分の行爲の課題ではない、けれども他人がその天職を充すように作用する事は自分の課題である。従て他人に對する正しき行爲の原則として次の如くに云ひ得。他人に對しては其人がその天職を充すような風に他人を補助せよと。

吾人の正しき行爲は其人の特殊性に相應せねばならぬが故に行爲の内容は各個人に取て必しも同一でない事は前に述べた通りである。其故に各個人の内職の内容は必しも文化の全内容と一致しない。各個人は人間性の一面又は變形を代表する。それに相應して個々人の天職は文化課題の一面又は變形を意味する。各個人は其天職から云へば文化の機關である。

文化の機關の數多ある内で、文化課題の一面として専ら他人に對し其の人の天職を充すように、他人を補助する事を課題とする個人もありうる。而して斯かる補助をなす方法で、醫者の如く専ら身體の衛生的方面から、又行政官の如く専ら所謂生活の方面から補助する方法もある。けれどもそれらと趣を異にし、直接に主として内面的に體育の如く身體の發育に留意する事あるも而もそれは先づ第一に被教育者の内面に意識に自覺さして然る後、起すのである。作用する、換言せば人其物を形成して天職の充實を助けんとする作用がある。かく甲の人が乙の人の天職を果すように内的に促進する作用を名けて教育となすのである。従て教育とは他人一般に對しての正しき、義務に適つた、従て意味のある行爲の直接なる唯一の方法である。他人其物の形成を目的としたる、他人に對する關係方法である。従て他人を直接對象とする所の正しき行爲の唯一の種類である。

上記の論述により教育作用の片面たる教師の側のみは論述した。けれどもこれだけでは教育の必然の意味は出て來ない。(ヘッバーリン氏はこれだけで概念を決定し、文化の意味に於ける必然的なるものとなした)何故に被教育者は教師を要するかの必然の理由を論ずる事によりて初めて問題は解決すると信ずる。で此次にこ

の事を論證する事とする。

人間は、松の種子から松が、茄子の種から茄子が適當の培養を得さへすれば獨自で母體と同様な程度に迄發達する如くに發達するものでない。人間は必ずや人間社會によりてのみ人となるのである。此事を手短かに知らうと思つたならば人間をば人間社會の影響の少しも來ない處へ住はしたならば如何なるかを想像したがよい。人間は多方面の人々の影響の下に、且かゝる影響を絶えず願慮する事によりて發達するのである。人として有すべき精神内容を豫め單獨に所有し、次で他の人々と共に社會の内へ仲間入りをするのではない。人は社會なくしては人となる事は出來ない従て教育も社會なくしては出來ないといふ事を根本原則として認めなければならぬ。この事から必然に社會なるものを研究せねばならない事になる。

だが此處に云ふ社會の研究とは社會の構成要素とか存在根據といふ如きものを討ねるのでなくして、社會が意識内容に對し意味するものを討ねるのである。

個人の意識はそれとして唯一である。甲の人と乙の人は意識内容は別々である。甲の人は乙の人に代つて意志する事は出來ない。又乙の人に代つて思考し感

激する事は出来ない。けれども此の場合我々に取て問題となるのは意識の内容並に内容を生ずる法則である。

内容を生ずるの法則は萬人に取て同一である。従て純粹な換言せば法則に適て出來た意識内容にして全然排他的に個人の所有といふものはない。従て總ての眞の意識内容は其自體社會財である。各人に取て共通であり、同等の權利を以て享受せられる。若し人精神上の財を目して他の所有を許さぬものと思つたならばそは大なる誤りである。天體が其建設に於ても又其現象の轉換に於ても觀察者の肆意的見方を許さぬ一定の法則に従て行動する如く、認識、道德性、藝術創作等全精神は、其建設に於ても發展に於ても萬人に對し同一にして差別なき一定の法則に従ふのである。而して此の共通の世界から自分に見ゆるものだけを切取る時此處に初めて自己特有の意識内容が出来るのである。甲の切り取る個所と乙のそれとの異なる事によりて初めて甲乙二者の意識内容の差異を生ずるのである。

自己を教育するといふ事は自己を大きくする事自己を高めて社會化する事である。ソクラテース、プラトーン、カント等其他多くの人々から意識内容を掻き集める事である。

人間の意識の社會的なる事而してそれによりて教育せらるゝ事は言語に於て其顯著な例を見る事が出来る。吾人の認識に取て、意識一般の形成に取て言語の有する計るべからざる意義を思ふ時、吾人の既得の知識や知らんとする總てが如何に言語上の色彩を帯びてゐるかを知らずして、吾人の思索に於ても又は思想を他に傳へるに當ても言語が如何に役立つかを知る時、一層明かになる。

自覺に於ても亦同様である。他の意識と對立し、且同時に積極的關係なくしては自覺なるものはありえない。他を理解するの基礎なくしては自己を理解するといふ事はありえない。意識と意識と相對立し、甲が乙を價值判斷するといふ如き多様の經驗なくしては自立てふ事も自己判斷てふ事もありえない、教師が生徒に對立し、教師の中に生徒が自分を認めうる時初めて生徒は教師の意識内容に與り得かくして自覺を高めうるのである。

單に知的方面に然るのみならず、實踐的にもそうである。他人の意欲に刺撃せられて自己も亦同様に意欲する事を知る。

要之人が人となるのは、人間の精神的發展のあるのは、個的精神の限られたる範圍内に於て自ら發展するのでなくして、人間社會に住む事によりて、他から來た影響と

貫通し、交叉する事により理想形體と共にある事によりてのみ得らるゝのである。従て人の人となるには社會は必然的の缺くべからざるものである。

人の人となるには社會の必要なる事は判明したが、それだけではまだ教師の必要なる理由は出て來ない。それを明かにするには意識内容の素材に就て一言せねばならない。

意識内容の素材は即ち教材は其儘直ちに各人の意識内容となるのではない、意識の内容となるには一定の形式法則に従て分解されねばならない。所が未だ認識の自由を得ないものは素材を分解し得ず、従て十分にそれを支配し得ないが、認識の自由を得たものは素材を分解し十分に支配する事が出来る。前者は皮相的に素材を受入れたものであり、後者は深く理解したものである。前者が後者と同様に深く理解する爲には前者は後者と接觸し啓發を受けねばならない。此の場合通俗の稱呼を用ゐるならば前者は被教育者、後者は教育者、觸發作用は教育作用と呼ぶるゝものである。被教育者が教育者を要する必然的理由はかくして人間の意識内容の社會的な理由より必然に演繹されるのである。

而して教へるといふのは空虚の盃の中へ酒を注ぐ様に教師の持てゐるものを生

徒の頭の中へ注込むのではない、生徒自身の眼を以て見、生徒自身の耳を以て聽きうるようになす事である。甲の人が嘗て見、而も自分の未だ見ないものを見る事を學ぶのは、自分の眼をば甲の人の觀點に置きうる爲に、甲の人が向けたと同様に自分の眼を向ける事を學びて自己の眼を使用するのである、自分の眼の代りに他人の眼を使用し、代て見て貰ふといふのではない、所謂教授による認識の發展も相互の交換によりて相談によりて、究極は只自覺によりてのみ得られるのである。

然らば如何にして意識内容の相互の交換てふ事が起りうるか、それは意識の内容は其自體社會的の物なる事意識の本性は連續性であり、其機能は統一を作るにある事による。何かの經驗的材料が意識の内へ入ると統一方は他の意識と新來の意識内容とを合して一の新統一を作り、低き小さき統一はより高き大なる統一の下に包攝せられる。此の事は二人の互に異つた精神的接合の場合にも、換言せば各人の精神的交通の場合にも同様に行はれるのである。何故ならば意識内容が社會的なる以上それが自己内にあるか他の意識内にあるかは統一主觀に取ては同一であるからである。

かくして教師と生徒とは相接觸して各其目的を果しうるのである。

五 結 論

余が先きに提示した三種の概念が各必然の理由を有する事が明かになつた。目的の妥當性は客觀的價値の基礎づけにより、發達可能の問題は意志自由の確立により、教育者被教育者の接觸は、教育者は理念の實現の爲め故に、自己特有の課題として教育てふ道を取りたる事、被教育者が教師を要する必然の理由は人となるに、自己の天職を果するに到る手段として心要缺くべからざるものなる事を論證する事によりて明かになつた。

第四項に於て述べたる如く二人の者が互に關係に立つ場合の唯一必然の道は互に天職の方向に促進する事であつた。教育概念の中心問題たる教師と生徒との接觸の場合の正しき道も上記の外に出でない。教育者も被教育者も理念の實現を究竟目的とし其の手段として教育作用を生ずるのである。従て余は教育てふ概念を次の如く決定せんとす。

理念の實現を究竟目的とし甲が乙の天職を果すように内的に促進する時其作用を教育、甲を教育者、乙を被教育者と稱す。

參考書

- Budde, G. Neologische Pädagogik 1914.
 Hüberlin, P. Wissenschaft und Philosophie 1910.
 „ Das Ziel der Erziehung 1917.
 „ Wege und Irrwege der Erziehung 1920.
 Hönigswald, R. Über die Grundlagen der Pädagogik 1918.
 Natrop, P. Dielogischen Grundlagen der Exakten Wissenschaften.
 „ Sozialpädagogik. vierte Auflage 1930,
 Perkmann, J. Die wissenschaftlichen Grundlagen der Pädagogik 1907.
 Rickert, H. Der Gegenstand der Erkenntnis.
 Windelband, W. Über Willensfreiheit 1918.
 „ Prüfungen. Zweiter Band.