

# 陶 治 の 自 發 性

前 田 博

自發性理念が教育學的思惟に及ぼす力は、その根據を單にその教育學的思想内容のみならず、またその中に内在する美のうちにもつのである。その中には、強制に對する自由の美、人爲的なものに對する自然的なるもの、根源的なるもの、直接なるもの、美、壓迫による形成に對する自己自身からの働きと生成、機械的なるものに對する生命的なるものの美が存する。このことは自發性理念からの教育學者の人としての情意的側面をかへりみれば直ちに思ひ當るところがあらう。そして又自發性理念の提出と復興との前に如何なる思想的傾向が支配して居たか、そしてその提出と復興とがそれに對する如何なる強き反動と、革命的轉向とに於て現はれたかをほぼ豫想し得るであらう。

近世教育思想のすべてに涉つて、その基礎をなすものは自發性の概念であつた。「新しき」教育説は、この兒童に於ける自發性を、掘りかへし盡せない鑛脈にもたとふべ

きこの自發性を、常に新に見出すことであつた。Abbeの言葉を借りて言へば、自發性の理念は、私にとつては、ルソー以後の教育學のまさしく形成者<sup>(1)</sup>と見得、而してその形成力がまた現代の教育學にも妥當する如き理念と思はれる。それ故に吾々がそれについて考へようとする自發性の概念の意味の分析の前に、自發性の概念の下に人々がほゞ如何なることを理解して來たかを簡單に敘述するのは必ずしも無益ではなからう。以下暫くAbbeの敘述の順序に従ふであらう。

一七六二年、ルソーのエミール<sup>(2)</sup>の現はれた年は、今日なほ發展の途中にある新しき教育學の誕生の年である。而してこの新しき教育學を推し進め形成する力は、自己發展する子供の自然の理念即ち自發性の理念と呼ばれる。この理念は既に以前の教育學者に於ても暗示的に見出されるが、ルソーによつて初めて明かに思考され言ひ表はされて新教育の形成原理になつた。ルソーの教育學に對する意義は何等か個々の思想にあるのではなくして、その大膽さと情熱とで以て傳統的教育原理を破壊し教育に新しい精神を吹き入れた歴史的役割に存する。それは本質に於て次のことを意味する。人間の自然は、内部から、獨自の衝動から活動して自己發展するところの諸力に満されてゐる。この諸力は、その解放のために外的誘發を必要とす

る機械的諸力とは反對に、動くものを自らの中に荷ふ。であるからしてそれは自發的、或は自己作用的、或は更に生ける諸力と言つてよいであらう。自發的諸力が與へられると、自己自身によつて運動が起り、また方向及び速度をも自ら規定する。自發力は、例へば外部から動かされる彈丸に於て現はれる様な力とは本質的に異なる。

この場合には運動を起すためには誘發が必要であり、運動は方向及び速度に於て誘發に依存する。その時には自發的な力ではなくして機械的な力が問題になつて居るのである。子供の自然に於ける、自發的に自己發展する諸力の理念は教育學に非常な影響を及ぼした。即ちそれは『教育するとは何であるか』といふ教育學にとつてゴベルニクスの間を提出しそれによつて教育學的建築一般の基礎を搖がした。今迄の教育學的論争は教育の目標及び方途に關するもの、即ち „Wozu und wie ist zu erziehen?“ であつて、 „Was ist erziehen?“ に就いては問はれなかつた。<sup>(1)</sup> 教育すること

が働きかけであり、形成であり、傳達であることは全く自明のことであつたが、ルソーを媒介として教育の本質そのものが問はれるに至つたと言へるであらう。ルソーの教育思想は合自然的教育の理念に支配されて居る。合自然的教育とは彼にとつて子供の自己發展を主意とする。子供の自然は自己獨自の展開への衝動に滿され、

その中に自己發展の生ける諸力が横はつて居る。合自然的教育とは今や自發的な子供の自然を妨げらるることなく自己展開せしむるにある。合自然的教育のこの概念から子供の自然的自己發展を妨げる様な外部からの作用を遠ざける要求が現はれる。この合自然的教育の要求から消極的教育の要求に至る。「最初の教育は全く消極的であらねばならぬ」。

汎愛派の教育學はこの新教育の理念の育成に對して盡すところは少なかつた。却つて彼等に於て教育の本質は具案的外的影響であつてルソンの自由なる自己展開の理念からは距つて居たと言へるであらう。ルソンのこの偉大なる理念を發展せしめ構成したのはシュライエルマツハー、ジャンパウル、ベスタロツチである。之等の人々によつて、古き教育精神と新しき教育精神、單なる影響の教育と自由なる自己發展の教育とに就いて論述がなされ始めた。

シュライエルマツハーは自發性の思想の論述に依つて彼の教育論の基礎を獲た。彼の哲學的精神はルソンの新しき教育概念のうちに横はる教育學的問題を全き深さに於て把へ問題の對立的兩側を見てそれ等を綜合する彼の辨證法的方法を以て、ルソンのよつて教育學に持ち込まれた教育の本質に關する問題を解かうとした。

彼は第一にすべての兒童に横はる内的生命力を見る。この内的生命力が生命の原初から完成の點に至る彼の發展の獨自の根據であり、自己自身からの運動獨自の發展は必然的に生命の概念に屬する。第二に兒童は併し乍らまた誕生の時から、より大きな生命聯關の中に立ち、それに依つて絶えず外部からの影響を受ける。彼はあらゆる瞬間に於て肉體的、精神的、生命制約を以て環境と結びついてゐる。彼にとつては教育することは従つて、單にルソウの様に兒童の自己發展に妨害の起らない様に兒童の環境に働きかける術であるのみならず、また兒童の自己發展に、即ち彼の中にあり、彼の中から生成するであらうところのものに、覺醒、保護、批制によつて働きかける術である。併し乍ら自己發展に對するこの働きかけは最大の注意を以てなさなければならぬ。第一にそれは自己活動を誘發し次に指導すべきであり、すべての教育活動は最初は刺戟的で、續いて指導的であらねばならぬ。この様にして彼は自己發展としての教育を正しとしながら、なほ積極的、教育的概念を救ふことが出來たのである。

ジャンパウルの『レバナ』に於てもルソウ的な、一言にして言へば自發性の理念がライトモチーフであつた。言ふ迄もなく彼はシュライエルマツハーの様に科學的

思惟によつて自發性を明かにしようとしたのではない。むしろ彼の心臓と想像とが自發性の理念を根本心情とし、そこから教育學的思想が出て來たと考へてよいであらう。而もこの思想は、その深さに於て、またその優れたる描寫に於て、教育學の最高の寶に屬すると言へよう。彼にとつて教育するとは本質的に子供の自己展開に仕へることであり、彼の最も深き教育學的信仰は、すべては獨自に自己自身から發展するものであるからして、吾々は成長を作ることは出來ない、たゞそれを増減し得るのみ、といふことに存する。それにも拘らず彼はルソーの全く消極的な教育を拒否する立場を取る。彼は問ふ、*„Woher soll denn der leere reine Raum kommen oder gegraben werden, dass das Kind darin frei nach allen Seiten seine Aeste schlesse,“* すべての子供はある範圍の、積極的、偶然的な、彼等に働きかける刺戟の中に居る故に、それは子供の諸力の絶えず偶然的な方向へ誘發する。従つて教育の配慮すべきことは、刺戟の正しき順序と選擇とでのつて、その隔離或は補強ではない。吾々はここからジャンパウルがシュライエルマツハーよりも慎重に、影響としての教育と自己展開としての教育との結合を謀つたことを認識する。彼は健全な教育學的感情をもつて居るかたはら、なほ詩人として、思想家以上に、想像と心臓とに於て自發性理念の美に心ひかれて居

たのである。

『ハンバナ』の序文に於てジャンバウルは次の如く記して居る。„Basedow wurde Rousseaus geistiger Verleger und Uebersetzer in Deutschland und Pestalozzi ist nun der stärkende Rousseau des Volkes.“これによつてルソーの教育學的理念が獨逸に於て自らを作り上げたその方向が正しく記されて居る。バセドゥを頭とする教育學の一派の精神への翻譯に於て、その根源的な力と偉大さが失はれたに對して、ペスタロッチの教育學的の天才の精神に於てはその全き力に於て受取られ、そこに發展と深化との場所を獲と言へるであらう。ルソーの精神に於て粗野のままに成長して居た多くのものがペスタロッチの精神に於て醇化され、完成されたのである。彼の教育論は次の根本思想に還元される。すべての眞實なる國民陶治はその本質に於て發芽させ、展開させ、成熟させることであつて、出來上つたもの、完成せるもの、——たとへそれが出來上つた認識であらうと、複雑なる熟練、完成せる徳であらうと、——それ等のものの傳達では決してない。陶治の課題は、人間の自然から發芽し、單純なる原初から徐徐に絶えず展開するところのものを、而もその場合自然の單純なる道程に本質的なるものを附加することなしに、自然的發展に於て、人爲的手段によつて保護し援助し促

進することの中に存する。ここに單なる働きかけの舊教育と全く自然的なる自己發展の新教育との間の和解の形成が見出される。自發性の理念の内容、力をとることなくしてよくルソーの消極的教育概念が超克され、それに依つて彼の教育學は高き位置を占めることが出來た。彼の國民陶冶に於ける偉大なるもの、及び新しきものは、吾々がそれを啓蒙期の國民陶冶の理念に對比する時、最も明かに現はれる。成程彼も啓蒙期に於けるが如く、國民の救濟を無智、誤謬、偏見、固陋から解放することに依つて達成せんとした。従つて啓蒙期に於けるが如く彼にとつても亦眞理は智恵として妥當し、また國民の救濟の唯一の手段を新しき國民陶冶の中に見た。併しながら啓蒙期に於けると彼に於けるとでその根本心情に於て全く異なる。——精神的な富は一部の優れたるもの、教養あるもの、獨占に止り、國民の多數は無智偏見に依つて精神的に、道德的に、又經濟的にあはれなる存在である。國民をここから救ふには啓蒙期の國民陶冶の理念に従へば、國民をして精神的な富に參與せしめ、精神的富の所有者たしむることによらねばならぬ。従つて國民の陶冶は精神的財の附與であり、精神的貧困より精神的所有へ國民を高め、國民の多數へも知識の光を行きわたらせることによつて、精神的暗黒を啓蒙することであつた。ペスタロツチに於て

は事情は全く異なる。所有は彼にとつて何物をも意味しなかつた。彼が彼の全生涯の永きにわたつて物質的所有に對したその無關心を以て、また彼は精神的所有にも對した。彼の與へようとしたのは多くの眞理ではなくして、眞理への力である。それ故に彼にとつては、國民陶冶は啓蒙期に於けるが如く、出來上つた構神的所有へ參與せしむることにあるのではなくして、たゞひとへに、人間のうちにあつて人間たらんとするもの、即ち眞理の諸力、徳、神の愛、を發芽せしめ、成長せしめ、成熟せしむることであり得るのみ。それに依つて必然的に啓蒙期とは、反對に、職業陶冶ではなくして人間陶冶が第一の地位を占めるのである。

ペスタロツチーのフイヒテへの強き影響のために、彼の教育思想の中にも自發性理念の力を跡づけ得ることは自明のことであらう。フイヒテに於てもその根本の見解はペスタロツチーと同様に、教育するとは植ゑつけることでもなく、出來上つたものを傳達することでもなくして、内面から自己展開するものへの協力である。

ハルニツシユはその教育學的根本見解を、ペスタロツチーの自發的なる人間自然の理念より獲た。彼によれば人間のうちには本質的に無形態なるものの形態への努力萌芽のうちに存在するものの成熟への努力又は能力及び素質の鑄造への努力

が横はつて居る。人間のうちにはまさしく彼が人間なるが故に、自らを人間にまで陶冶せんとする衝動がある。『自己陶冶』へのこの衝動が彼の本來的なる本質をなす。教育することはそれ故に、意圖的に従つて意識を以て規則に従つて、自由なる存在の自己陶冶へ、特にそれが自己陶冶に於て後れて居り、未熟である限り、それに働きかけることである。教育者は兒童を、その全自己陶冶に於て助成し従つて指導促進によつて彼のよき素質をすべて全き發展にまでもたらし、他方さうすることによつて、また熱心なる對抗によつて、すべての彼の惡しき衝動を死滅せしめんとする。彼によれば、ただ未熟なる教育者のみ傾聽し、指導し、又しばしば我慢することの代りに、仕込み、權力を以て教育し支配せんことを努める。

デイーステルウエヒに於ても自己活動は人間に於ける本來的に人間的なるものである。自己輕侮に於て受動的なる態度をとるのではなしに、活動と努力とに於て人間は彼の使命を果すことを努むべきである。この目標定立は、教授の形式に大きな影響を及ぼした。あらゆる教授は生徒を自己活動的な獨立な協力者にし、獨自の探求、反省、應用へ導き入れなければならぬ。かかる教授法は、發展的、生産的、發見的のものであつて、受容的、通達的教授法とは反對に自發性を刺戟する。教授の目的とし

でも實質的よりも形式的目的がより高く重要なるものとして妥當する。即ち多くの知識を獲ることが必要なのではない、よく練習された、出来るだけ發展した思惟能力、言語能力、活潑なる注意力等が目ざされる。

ペスタロッチーによつて自發性の理念はそれの最も成熟せる形態と最高の力とを與へられた。ハルニツシユ、ステファアニ、デイースルウエヒ、の如き人々の教育學に於ても自發性の理念が働いて居ることを見のがすことは出來ないけれども、なほ天才的ペスタロッチー的形式に於て見出すべくもなかつた。彼等に於ては自發性の理念は本質規定的原理としてその教育學に働いて居たのではない、既に彼等に於ては働きかけとしての普通の教育觀に移つて居た。ハルニツシユは教育の概念規定に於て明かにペスタロッチーの影響の下に『自己陶冶』と言ふ言葉をつかつてゐるが、そのことはまた働きかけといふ語を用ふることを妨げない。むしろその意味は意圖的に、意識を以て、規則に従つて、の如き規定に於て強められて居る觀がある。彼は人間に於ける自由なる陶冶衝動の外に、自己發展を妨げる罪の衝動を考へ、それ故に教育者は兒童に於てよき素質を指導、促進によつて全き發展にもたらずのみならず、また惡しき衝動を熱心なる對抗によつて死滅せしめねばならなかつた。明か

にハルニツシユに於ては働きかけの教育と自己展開の教育との間の動搖を見るこ  
とが出来来る。ステファニに於ても人間は自由なる力として把握され陶冶に於て兒  
童をかかふるものとして取扱ふことが要求されて居るが、その場合、そこから教育の出  
発すべき根源的自發的なる人間自然よりもむしろ教育の終に來るべき自由獨立に、  
自己活動的に自己規定する人間を見て居る。自發性の理念はここでは根源的なる  
人間自然の自發的なる性質ではなくして、教育によつて陶冶される自由なる人間の  
自發性に關係する。自發性は今や意味をかへて、教育の基礎を與へるのではなく教  
育の目標を與へるものとなつて來た。そのことはデイースタルウエヒに於ても間  
様である。自己展開のみが要求されるのではなくして、自己活動が教育によつて初  
めて實現すべき目標として要求される。それによつて自發性の理念は新教育の形  
成に對するそのの曾つての革命的な力を失つて、古き教育のために仕へるものとし  
て現はれた。ルソーに於ける古き教育への反抗と戰、シュライエルマツハー、ジャン  
パウル、ペスタロツチーに於ける古き教育との和解、ペスタロツチーの後繼者達に於  
ける屈服、かかる發展過程に於て、古き教育は勝利者の位置に止つた。デイースタル  
ウエヒを以て自發性理念による教育學は一度その終結を見たのであるが、更に第二

の自發性理念の教育學の時代が來たのである。獨逸に於て自發性教育學を更生せしめた二つの影響は直接なる教育學的影響と新しき文化精神の影響とである。第一の教育學的影響はスペンサーから出る。彼の教育學はその本質に於て、彼がペスタロッチーから引繼いだ自發性思想の偉大なる敘述である。この思想がペスタロッチーの全教育學體系を構成した様に、それはすべての教育學一般の根本原理であらねばならぬ。子供の自由なる自己發展の理念は、殆ど自明なる明白なる眞理である。彼のペスタロッチーへの依存性のために、彼に於ては自發性の理念は中庸を得た圓熟せる形に於て現はれ、消極的教育の革命的要求からは自由になつた。

教育とはその處置をかの自由意志の自己展開に服従せしむることを意味し、教育の課題はかくて子供に於ける自己發展の過程を鼓舞することである、と彼が言ふ時、ペスタロッチーを回想せしめるであらう。それに依つて積極的なる働きかけの廣き領域が與へられる。若し精神が身體と同様に豫め規定されたる發展の過程をとつて自己自身から展開するといふことが眞であるならば、何故干渉しないで子供を自然に委ねて置かないか、この問に對して彼の答は次の如くである。被造物が高く發達すればする程、それは *Hilfoser* に生れ、他者の助成に依存する生命の第一期は永く

續く。最も發達した被造物たる人間にとつては、この依存性は單に身體的關係に於てのみでなくまた精神的關係に於ても妥當し、この間成人は未成年者に對して身體的、精神的、並びに道德的營養を與へる。それに依つて積極的教育の必然性と權利とが與へられる。(消極的教育に對する彼の立場はまた、彼が子供の根源的な自然に於て、同時に惡しき傾向を認めることに依つても規定される。)

スベンサーの影響の外に自發性教育學の更生の原因と呼ばれるものは新しき文化精神の覺醒である。前世紀の終りに至つて、獨逸に於ける精神生活を支配して居た天主主義と唯物論とに對する激しき反動が起つて來た。一八八九年に現はれた『教育者としてのレムプラント』は天主主義的唯物論的隸屬から解放されたる新しき精神への情熱的なる憧憬に表現を與へ、間もなく九十版を重ねたこの書物の好評によつて、最も廣き範圍に涉つて人々がこの憧憬に心ひかれたことを知ることが出来るであらう。ニイチエの名も亦ここに想起されてよいであらう。新しき文化精神に於て大役を演じたものは、豊富なる生命と體驗、非合理的なるもの、内面より直接にほとばしり出づるもの、創造的なるものであつた。かかる文化精神と自發性理念との近似は明かである。やがてこの自發性の理念は、再びその全き力に於て現は

れ、而もペスタロッチーやスペンサーに於ける如き何等か靜かな、圓熟せる力に於てではなしに、根源的革命的な力に於て現はれ、教育學的思想を占領し揺り動かした。その情熱的なる支持者は、Gullitt, Berthold Otto, Jensen, Lamszus, Gansberg, Scharrmann, 等である。エレン・ケイの名も亦ここに回想さるべきであらう。既にエレン・ケイに於ては自發性思想と遺傳思想とが結合して現はれて居る。子供に於ける自己創造する諸力を外からの干渉によつて形づくり直し、又は克服し得ると考へるのは愚かなことである。それ故に教育せざることが教育の祕訣である。教育はたかだか、子供の人格に建築材料を供給し、それを彼自ら組立てさせる限りに於てのみ構成的に協力し得るに過ぎない。”*Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, dass die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen.*”これがエレン・ケイにとつて教育することであつた。エレン・ケイに於けるが如く Gullitt に於てもまた遺傳説が彼の自發性教育學の基礎をなして居る。新生兒は彼にとつて初めではなくして、自らの中に多くのものを遺傳的にうけ繼いで居る。教育するとはそれ故に、子供の生具の諸力を自由に發展せしむることに盡力するに外ならない。

自發性理念から一種の教育學的革命的出現を期待した教育學的精神の一つを吾

々は、「Wendekreis」に於て見ることが出来る。一九一九年に「Wendekreis」から、「Pädagogik deines Wesens」といふ一書がエミールの如き、或はそれ以上に革命的情熱的な姿に於て現はれた。教育及び教授に於ける素材的なるものへの戦、價値定立的教育目標への戦、主知的なるものへの戦。素材的なるものへの戦は、文化が、客觀的になつた財及び價値の總體をあらはし、外的な力として人間にあらはれ、それが一時代から次の時代へと傳達せらるることを望む限りに於て、文化への戦を意味する。「吾々を救ふのは素材的なるものではなくして、人間的なるものである。」それ故教育は生成しつつあるものを存在するものへ、生ける諸力を死せる素材へ、縛りつけ、また客觀的的文化財へ養成することを必要としない。教育はむしろ自然的生成や自由なる成長の許容確保であらねばならぬ。それは子供の自然から自分であらはれる諸力の自然的なるよき方向への信念に依つて支持されねばならぬ。そのことは自明なる如く、教育に於けるすべての目標定立への戦を自らのうちに含んでゐる。自發性の強調は屢々客觀的價値の承認、教育に普遍妥當的、客觀的目標を定立することへの戦としてあらはれる。『子供から』(Vom Kinde aus)の叫は客觀的價値の世界への戦の叫であり、自己自身から自己自身のためへの子供の自由なる自然的發展の神聖なる權利へ

の叫である。教育と人間性價值との結合を解くに從つて、その課題を、その下に於て身體的精神的人間の全く自然的なる成長が最も確實に且つ妨げられずに進むところの經驗的條件の探求へ、還元した。かくすることに依つてあるべきもの高く廣き世界への反對に於て、自らをあるもの、單なる經驗の限界のうちへとち込めた。併し乍らこのことは誤れる見解に基いてゐる。即ち彼等は子供を恰も、客觀的精神的世界を離れてそれ自身獨立にあるかの如く考へてゐる。けれども子供は決してこの様な孤立の状態にあるのではない。子供は常にその周圍に文化世界を持ち、その中に於てのみある。子供はその世界と不可分に結合し、廢棄すべからざる交互作用の關係に立つて居る。それ故に彼の發展は決して自然的なものではあり得ない。子供の環境に於ける文化的生活が既にそれに關與して居る。ただ思想的には子供を文化的環境並びにその客觀的精神價值との生命聯關からとり出して、子供の發達の條件をただ子供の自然に於て探求し得るといふに過ぎない。文化的環境のうちに横はる條件からはその場合抽象されて居る。併し乍ら、(或はそれ故に)かかる思想的抽象の上に全教育論を建てることは大きな誤である。客觀的價值に對する教育學的敵對は自發性教育學の本質のうちに、基礎があるのではない。吾々が既に見

て來た様に、シュライエルマツハー・ジャンパウル及びベスタロッチーは、自發性理念からその單に消極的なる傾向をとり、それと客觀的に妥當的なる價值——それは、教育の領域に於て目標定立的に干涉するものであるが、——の承認とを結合することに依つて、教育學を高き位置に高めた。今日に於ても多くの教育學者の努力は同様の點に存すると言へるであらう。

シュプランガーは、生成する人間に外部から形成的に働きかける客觀的人間性價值への愛が、内部から自己形成する子供の心への愛と、その中に於て結合する様な教育學を基礎づけた。二つの愛の結合は彼に於ては構造心理學の思想のもとに行はれる。構造心理學にとつては心は意味的生命聯關である。意味的、即ち目的價值に向けられたる行爲及び體驗に於て心はその本質と生命とを顯はにする。目的志向性によつて個人的な心はそれが現實に活動的であるならば、客觀的世界へ精神的業績をもたらし、又その意味と妥當とに於て個人的生命を越へるところの諸價值の實現をもたらず。かくて個人的な心は價值生産的、文化創造的である。その創造によつて客觀的精神價值は生じ、後者は心の創造と體驗とに依つて常に新に生命的に活氣づけられ、發展せしめられねばならぬ。個人的な心と、客觀的精神價值とは、從つ

て Fremdes, Inadäquates として對立するのではなくして、むしろ、個人的な心の精神的構造が超個人的客觀的精神世界の構造と根本の方向に於て一致し、又、客觀的精神世界の價值領域に於て、心の價值創造的、價值體驗的、活動の經過する主なる方向を反映する如き仕方<sup>(一)</sup>に於て相互に入り混つて實存する。シュプランガーの言葉を借りて言へば、「個人の心的生」は、「精神的聯關の中に編入されて居る。」即ち「經驗的自我は、その存在に於て、體驗しつつかある自我から分離したところの超個人的精神的價值形象の中に、自身が既に編入せられてゐるのを見る。」<sup>(三)</sup>個人的な心と客觀的精神とをかかゝる交互作用に於て見ることによつて、「二重の愛」を基礎づける地盤が與へられる。生成する心及び未發展の價值可能性に對する愛と、客觀的意味並びに價值に向けられたる愛と、この二重の愛のうちに、「子供から」の要求と、「價值から」の要求とが和解する。彼が「自己陶冶する青年の心の嫩枝」生成する心に於て前へ推しやる意志「自己展開する心」等に就いて語る時、彼に於て疑もなく自發性理念への強き傾向が存在するとは言へ、而もなほ和解はその理念の本質的なる緩和によつてのみ現はれる。自己自身からの發芽は自發性思想の意味からとり去られる。それに依つて子供の心は自己發芽の能力をではなくして、ただ受容懷妊の能力をもつのみ。子供の心のうちに價

値可能性として靜止せるものを教育の生産行爲によつて活動せしめなければならぬ。かくて後子供の心の嫩枝に於て獨自の成長と自己展開とが始まるのである。彼がソクラテスの教育法の理解もかかる方向に於てである。

Jonas Cohn, William Stern, Hugo Gaudig などの教育學者に於ても自發性の理念は最も強く影響して居る。あらゆる經驗を越へる理念から、教育學的課題及び活動を規定せんとする限りに於て自然主義的教育學とは正反對の位置にあるナトルプの如き思想家に於ても、自發性の理念はその教育學的思惟に於て廣き場所を與へられて居る。このことは然し乍ら、彼のベスタロツチへの密接なる關係から推して決して怪しむに足りないことである。彼は明かに「自發的なる自己形成」、與へられたる萌芽の內的展開の思想が陶冶概念の本質的部分をなすことを重く見た。自發性こそは教育の可能を根據づける最究極者ではなからうか。

(一) Abb. E. Kurze Geschichte der Pädagogik der neueren Zeit 1927. VII-VIII.

(二) 人々はこゝにナトルプの次の言葉を想起すべきである。——教育と言ふ表現は動植物の養育の類推に基く。……これは二つのことを豫想し前提して居る。第一は、成長、即ち與へられたる素質の、正常なる條件の下に於ては到達せらるべきある高さへまでの、絶えず進歩する發達があるといふこと。第二に、この成長を促進する、少くともその妨害を特にそれに向けられたる努力、用意に依つて遠ざけることが可能であるといふこと。(この努力、用意なしには同じ目標は到達せられず、

或は同様にうまくは到達され得ないであらう。前者は教育の目標及び内容に關し、後者は方途に關する、即ち前者は教育の  
 das Was und Warum に、後者は das Wie に關する。vgl. Natorp: Allgemeine Pädagogik 1927. S. 1.

(三) Springer: Lebensformen. 6. Aufl. 1927. S. 14; S. 17.

—

教育の領域は單なる壓制的なるものに存しないことは勿論であるが、又全く消極  
 的なるものにも存しない。或る意味では最も平凡と言へるであらうが、シュライエ  
 ルマツハー、ジャン・パウルを通してペスタロツチに至つて頂點をなした和解の途  
 こそ眞に教育の領域と言へるであらう。かゝる立場に於ては自發性は如何なるも  
 のとして規定されなければならぬか。

自發性は第一にそこから教育の出發すべき根源的發展的なる人間の自然として  
 教育の基礎を與へるものである。その限りそれは直接には方法の問題に關係しな  
 い本質的原理である。然るに自己活動と換言される自發性は直ちに方法の問題と  
 して、教育教授の効果を高めその實現を容易ならしむる方途に於ける要求として  
 提出される。言ふまでもなく後者はそれが單なる自然的事實としてではなくして  
 教育方法の原理として意識的に掲げらるゝ限り、前者の自覺を前提し、それとの密接

なる關聯に於て深き根據をもたねばならぬ。自發性概念の闡明のためにこの兩者を一應區別することは可能であり又必要であらうと思ふ。新教育の合言葉として無限の意味と深き情熱とを含蓄しながら或はそれ故に却つてその概念の曖昧さを來して居るのは、教育學に於てこの概念の意味領域を一應右の如く分つて考へなかつたことに依るのではなからうか。吾々の今最初に問題にしようとして居るのは従つて第一の自發性理念であり、陶冶がその所産であるところのものである。

ナトルプが『ベストロッチ』に於て簡明にも述べて居る様に、人間のあらゆる陶冶は究極に於て彼の諸力の自己展開であつて、外から或る形式を傳達したり打印したりする事では決してない。よしそれが事物からであらうと彼の形成者として、他人からであらうと。事物の彼に與へ得るはたゞ彼の加工すべき材料以上ではあり得ず、又他者の確に必要な助成と雖も、常にたゞ『自助への助成』であり得るに過ぎず、又然あるべきである。教ふるものと學ぶものとの社會に於ては、自己が他者の眼を以て見る、即ち自分は目かくしをして自分の眼の代りに他者の眼を用ひると言ふ様な關係が成立するのではない。……さうではなくして自己自身の眼を用ひて、他者がその目視を用ひ又それを方向づけ指揮する如くに、自らも目視をなし又指揮す

ることを學び、かくて彼が見、自己が然し乍ら前には見なかつたところのものを見なければならぬ。この事をソクラテスは彼が次の如く主張した時に理解して居た。即ち、教ふること、學ぶこと、を、移行、言は、一方の持つて居る認識が恰も空虚な容器への如くに他者の精神へ注ぎ込むこと、解する限りに於ては、何等の教ふることも學ぶこともない。洞察はたゞ各人が自らなし得、認識はたゞ自己意識、自覺からのみ創造すべきであり、そして他者がそれに對して寄與するすべてのものは、問を出し、又疑問を喚起することに依つて探求への機會を與へると言ふこと、言は、求めらるゝものが見出さるべき方向を指示すると言ふこと、に存する。<sup>(二)</sup>プラトンはその想起説に於て教育の可能根據を、従つて又自發性を基礎づけんとした。プラトんに於ても教育とは、盲者に視覺を植ゑ込む如き注入ではなくて、魂に内在せる認識能力の自省へ導くことである。探求すること、學習することは想起であり、想起は自ら自己の中より認識を取出すことである。教育に於ける自發性はプラトんに於ては想起説に依つて基礎づけらるゝ認識能力の内在であつた。

カントに於ては自發性は、感性の受容性に對して、直觀の多樣を綜合し統一する悟性の働として理解された。然るにコーエンはかの受容性の能力としての直觀と、自

發性の能力としての思惟といふカントの區分を否認する。即ち論理者の自律が主張せられて思惟の根本固有の獨立性と言ふ點からカントの感性に於ける直觀の多樣性の説が否認せられる。受容性と自發性との對立はカントでは直觀と概念とを對立せしめた爲めに一種の意味を有したが、コーエンではそれがなくなつたのではないが、その前者即ち直觀が削りとられて自發性が方法論主義的に解せられて居る。思惟の綜合が生産になつてゐる。思惟は自らの中にその根源を有し、方法的には自己自身及びその對象を生産する。コーエンに於ける生産は思惟の創造的主權を譬喩的表現にもたらしめたものである。思惟に於て重要なるは生産の活動であつて結果として思惟から取出された事物ではない。むしろ生産作用そのものが生産物であり、思惟自身が思惟活動の目的並びに對象である。ナトルプもコーエンと同じく直觀と思惟との二元論を棄て、たゞ純粹思惟のみを認める。問題になるのは對象的存在ではなくて認識とその法則とである。認識は無限の過程に外ならないが、ロブスは認識の無限へ向つて歩んで行く方向を決定する法則として現はれる。従つて所與といふものはない。思惟自身の中に設定されない様な存在は思惟にとつて存しない。論理的には、思惟以前には何物も存しない。最も根源的なる存在は論理

的存在、規定の存在である。(三)

従つてナトルプがその著『社會的教育學』(四)に於て詳細に述べて居る様に「あらゆる概念に先立つ『所與』とは吾々の悟性に依つて規定さるべきXに過ぎない。……事實は従つて常に問題として止る。それは所與ではなくて、むしろ科學の永遠なる課題である。」(五)「與へられてある」と言ふことは將來解決せらるべき課題——認識の統一根據からの根源の立證そのもの、課題——と言ふ性格より以上の何物をも意味すべきではないのである。此課題は無限であらう。然り結局永遠に無限である。然しその故にこそ此課題は永遠に課題として存続するのである。既成のもの、完結せるもの、前進してやまざる認識の改造と無關係なるものといふが如き意味での與へられたるもの(所與)は存在せず、また存在することを許されないのである。従つて認識の唯一獨自の機能としての純粹なる自發性としての思惟に對して、觸發する客觀の側から言へば所與性、その主觀の側から言へば受容性と言ふ如き特殊別異のものとしての「直觀」を對立させることは不可能であり、又主觀の受容性や客觀一般の觸發と共に認識の「質料」としての感覺の所與性もまた棄てられなければならぬ。悟性が、なほ其上に、與へられたる直觀形式と結びついてたゞ排列し、結合し、さうして——然

る後に——再認すべき與へられたる「雜多」と言ふが如きものは最早之を云々することが出来ないのである。此「所與性」そのものは與へられてゐるのではなくして、寧ろ要求せられて居るのである。思惟によつて要求せられて居るのである。「所與性」そのものは問題 (Problem) となるのである。思惟の問題となるのである。カントに於てもナトルプによれば、斯る轉向が凡ゆる方面から準備せられて居る。「先驗的演繹」の章に於て先驗的感性論に於てはたゞ「感性のうちに入れられたのみならず、それこそ感覺的直觀の差別的特性をなすものとせられた時間及び空間の統一は寧ろ先づ思惟の働きの基づくものであつて、此働きのよつて「悟性は感性を規定し」さうして、かくの如くにして空間、時間は「始めて直觀として與へられる」といふことが充分明瞭にされてゐる。

それ故に直觀はもはや思惟を含まざる認識成素として思惟と對立し、また之と對抗して存するものではないのである。さうではなくして直觀は思惟である。但し單なる法則の思惟ではなくして具體的なる對象の思惟である。直觀の概念的思惟に對する關係は、恰も機能そのものゝ實行乃至實現が機能の法則に對する如き關係である。従つて「直觀」の、さうして其上に「感覺」の、差別的性格は決して補償なしになく

なる譯ではない。その性格がたゞ絶對に獨立にさうして終局的支配の地位にあつて思惟に對立する第二の認識要素を意味しなくなるだけである。即ち思惟を含まざるもの——思惟はそれに對してたゞ適應して行くべきものとせられる——を意味しなくなるだけである。規定するとは思惟することである。然らば經驗の規定性はそれ自身思惟の規定性でなければならぬ。即ちそれは現實の規定よりも寧ろたゞ規定への指示、即ち規定の可能性であるに過ぎないところの普遍的法則の抽象的思惟規定性に對する、具體的思惟規定性でなければならぬ。兩者とも「自發性」である。しかし一は法則としての自發性であり、他は常に自發的であつて外部から何ものをも受容せぬ規定の——法則に従つての——實現としての自發性である。「自發性の實行」とそれをカントは言つて居るが、これは確かに適切な言葉である。かくて「認識の純粹なる自發性」が主張せられるのである。<sup>(六)</sup>

人間の陶冶——この „menschlichen“ をナトルプは人間の本質より發すると換言して居るが、——かゝる陶冶の全く内的なる、自律的なる基礎は、併し乍ら單に認識根據の根源性に止らず、自發性は一般に自己規定性として、従つて自己立法たる『自律』として意志の領域に廣く妥當する。自發性は思惟的主觀、意欲的主觀の能力の表現と

して、一方では彼の體驗、意識内容を認識にまで加工し、又行動を指揮し、支配する、論理的なるもの及び倫理的なるものゝ根源である。陶冶の自發性としての自律的自己規定性は、併し乍ら單に認識のそれでもなく意志のそれでもあり得ないと思ふ。教育學が認識論や倫理學等に基礎をもつものではなくして、自ら學としての自律性をもち又持たうとするならば、それは知情意等に分たるゝ個々の能力の立場にはなく、全體の統一的なる生命の立場に於て、自己形成的、自己陶冶的自覺存在の解釋を基礎としなければならぬ。さうであるからして、自己規定性としての自發性も何等か個々の能力に於ける自發性ではなくして、全體人間のあり方としての生命の自覺の自己規定性でなければならぬ。<sup>\*</sup> 認識の自發性が陶冶の自發性ではなくて、認識の自發性の背後に陶冶の自發性があらねばならぬ。認識的主觀の背後に陶冶的主觀が考へられねばならぬ。併し乍らそれはまた直ちに道德的主觀と合致するのでもない。ナトルプに於て意志こそは中心なるものとして陶冶の構成者であつた。併しそれ等に先立つてより、根源的にそれ自身陶冶活動的自發性があらねばならぬ。即ち被教育者の側面に於ける自發性とは彼自身既に陶冶活動への參加の傾向をもてること、——教師と兒童との陶冶的社會は交互に、積極的能動的なる契機を含まね

ばならぬ故に——換言すれば彼自身の内面に於て既に陶冶的活動をもてることであらねばならぬ。自發性とは根源性或は Hervorbringen aus sich selbst として、教育に於ける自發性原理の要求はあらゆる陶冶の教育さるべきもの、独自の諸力からの出發である。<sup>(八)</sup> ナトルプが自律即ち自己立法として換言して居る様に、陶冶の自發性は『人間が彼の本質の独自の法則に従つて自己陶冶することである。<sup>(九)</sup> 即ち自己陶冶活動の豫想なしには教ふことが不可能であらねばならぬ。陶冶の最高本質として被教育者の側面に不可缺のものとして豫想さるゝ陶冶の自發性は第一には彼の自己陶冶活動でなければならぬ。

\* こゝに人々はモンテーニユの有名な教育論の一節を想起すべきである。彼は言ふ——吾々の教育するのは精神でもなく身體でもなく、一人の人間である。吾々はこれを分けてはならぬ。<sup>(十)</sup> けだしその場合人間は精神と肉體との單なる總和としての二元的對立の混在ではなくして、辯證法的統一を形成する mind-body or body-mind としての全體人間である。シュワルツの教育論の根本的見解は *Leib* の敘述に従へば次の如くである。身體と精神とは人間に於て不可分の統一をなし、人間が建築物を合成する様に、何等が組立てたものではなくして、不可分に一者なすのである。肉體と精神とは互に交互的に形成し、最初から有機體をなすものである。それ故に教育がそこから出發し、それに働きかけ又目標とするものは、生命即ち肉體的並びに心理的生命の全體である。子供は誕生の最初の日から肉體的にと同時に精神的に教育されねばならない。而して教育の目標としては、一つの全體として、地上のものであると同時に天界に屬し、肉體的なるものと精神的なるものとを最も密接に美はしく結合するところの氣高く完成せる人間性が目ざされる。それ故、心の學たる心理學が教育學の基礎として充分で

はあり得ない。教育學はその基礎として、肉體的なるものと心理的なるものとの不可分の統一としての全體人間の知識を必要とする。即ちそれは人間學を必要とする。(十一) けだし人間學とは全體人間を目ざし、人間をその全體なるあり方に於て把握せんとする學である故に。よしシユワルツがその提案にも拘らず、その人間學的方法がなほ彼の時代の制約の下に、充分自覺的なる展開をもたなかつたにはしても、吾々はそこに深き暗示を見ることが出来るであらう。人間が研究の對象となるあらゆる場合に於ても、即ち生理學、心理學等に於ては、人間はたゞ非人格的要素に於て觀察され、人間に於ける外的なるもの、末梢的なるもののおかげに人間そのものはおほひかくされてしまふ。教育學の基礎として求めらるゝ人間の學はそれ故に、その身體的並びに心的要素に分割して考へられた解剖せられたる人間の圖式に於てではなしに、かゝる分析せられたるものがこの中心的一性に於て初めて意味を有し得るところの、具體的全體性に於て統一的に人間を把握せんとするものであらねばならぬ。(十二) 即ち原子論的分析ではなしに、全體的人間生命をその統一的全體なるあり方に於て省察する立場であらねばならぬ。

さて然らば吾々が豫想し前提した自己陶冶活動は如何なるものとして、又如何なる領域に成立するであらうか。sich hidden が自己陶冶として教育的意味を持ち得るためには、それは單に精神の領域のみで可能とは言へない。その底には常に全體となる生命が基礎をなす。それが自己陶冶として自覺的發展の辯證法的過程をなすためには、單に直線的向上ではなくして常に没落の契機を含まねばならない故に、肉體的——心的——精神的統一としての不可分の全體なる人間生命をその地盤とし領域としなければならぬ。自己陶冶は感性的非合理的なる生の世界に存立し得ざると同様單に理性的合理的なる生の領域にも當然存立し得ない。自己陶冶は常

に神の世界と動物の世界、天と地との中間領域として人々の規定する、——そしてこの「中間概念は多くの人々の使用にも拘らず充分適當ではないが——人間生命の具體的なるあり方としてのみ實存すると言ふべきであらう。内と外、自由と必然との對立的聯關の辯證法的過程として、而も同時にかゝるものを自らの中に於てあらしむる具體的なる人間生命の領域に於て初めて正當に自己陶冶の概念は妥當すると思ふ。

こゝに言ふ生命とは併し乍ら、對象的存在ならぬ従つて對象的把握を許さざる作用そのものであり、言はゞ心身の背後にあつて之を包む全體である。對象化される生命は眞の生命の影である。生命は永遠に自己自らを生産する無限なる純粹作用性である。しかも作用は一般に對象化し得ぬものであつて、對象化されたものは最早作用そのものではない。對象化されたものは生命の表現である故に對象化し得ぬ生命の理解は表現の解釋を通す外ないのである。對象化し得ぬ根源的實在としての生命は自己表現的生命である故に。生命の深底は神祕的直觀によつては却つて達し得るものではない。掃蕩的方法による還元が却つて生命の具體性を見失ふ故に。原始的融合の直接性に於て把握さるゝと考へる生命は却つて抽象的

であり、單なる無反省的流動の如きものが眞の動的發展的なる生命の真相ではない。無媒介、無否定の生命は却つて無内容なる抽象的なる生命に過ぎない。さうではなくして、むしろ絶えざる自己否定を通しての肯定、他者を媒介にしての實現、かゝる自己分裂である。さうであるからして、言はゞ自らの否定超克のうちに自己自身を深化し内面化する絶えざる自己内反省の自覺としての辯證法的過程が自己表現的内的生命の真相である。それ故にまたかゝるものはリットが理念との對立に於て考へた生命とは次元を異にするのではなからうか。リットによれば生命は常に理念との對立に於てある。即ち分裂に於ける統一、統一に於ける分裂としての、生と理念との對立、流動と彼岸に留まる意味内容との間の特有なる緊張、かゝる立體的辯證法的構造こそ精神的實在の構造的基本動機であつた。<sup>(十三)</sup>けれども生命が他者としての理念に轉向するには既に辯證法的契機として場所としての全體があらねばならぬ。對立双關が言はれる限り既に對立双關の於てある場所として、それ等を包む普遍者が考へられねばならぬ。「その中に於て對立争闘が行はれ、その中へ歸つて行く『全體』がなければならぬ。即ち辯證法の根底には既にそれを可能ならしむるものとして、辯證法を越へて之を包むものがあらねばならぬ。二元もそれが元來異質的對立で

あるならばそれは對立とすら言へず又對立しないであらう。對立矛盾の底には既に共通なる一元的地盤がなければならぬ。生命とはかゝる對立を自らのうちに成し立せしめ、之等を包む具體的普遍である。即ち生活と理念との對立緊張に於て實現され行く、即ち生活と理念との對立の背後にある根源的全體こそ自ら生きつゝある生命である。

(十四)

生命教育學が *Pädagogik des Wachstums* として非難せられるのは、そこに考へられる生命が自己規定の原理をもたないからである。根源的なる全體としての生命は言ふまでもなく全く無方向ではないが、また嚴密には方向をもつてゐるとも言ふことが出来ない。何故ならばその方向の持ち方は、超越的に與へられたる方向に沿うて限りなく (*endlos*) 之を追求するのではなくて、生に内在的なる課題として、その限りに於て超越的なる、自己の實現すべき方向である。即ち方向は之を缺けるにもあらず、之を持てるにもあらず、嚴密に言へば自己が自己自身に對して之を與へ規定するのでなければならぬ。即ち *sich selbst bestimmend* であらねばならぬ。換言すれば生のもつものは方向ではなくて、自己に秩序を與へ、自らを方向づけ得る原理——即ち自己が自己自らに方向を規定する性格、かゝる自己規定性としての方向性、言はゞ

方向なき方向性である。即ちあるべきものへの方向を含んだ生命ではなくて、あるべきものへの方向性を含んだものこそ最も具體的なものではなからうか。かゝるものは「あるもの」と「あるべきもの」とを含んだものと言ふに止らない。むしろかゝる對立の背後にあつて、そこから「あるもの」と「あるべきもの」とが二つの領域或は面として取出される如き、即ちかゝる對立を自己の中に於て成立たしむる如き立體的全體であらねばならぬ。従つて課題として定立さるゝ目標を吾々は無限の距離をもつ向ふ側にあるものとは考へない。かゝるものは生があらゆる瞬間に極微の超越に於てもつ規制的な指標を平面的投射に化して實體化したものであると思ふ。目標の不可到達性とは距離の無限ではなくして、却つて到達せんとするものゝ休みなき動性である。従つてそれは言はゞ、燈火をもつて行先を照しながら歩む夜の旅人が、眼前に照し出さるゝ路を遂に歩み盡さないと一般である。謎の祕密は彼の歩み自身の中に存する。不可到達性の側面のみを見るものに對しては、吾々は彼自身の動きを計算の中に入れることを忘れた彼の愚かさを笑ふことが出来る。歩むべき路、未だ歩まざる路といふことは、その旅人の燈火、否適切に言へば旅人の「旅の方向」に於て初めて「ある」のである。自然的な存在、未だ耕されざる荒野がある故に、それを耕さ

んとの意志或は努力が起るのではない。未だ耕されざるものとしてのより、低き秩序にあるものは、耕さんとの意志及び努力の前に、それ自體に存在するのではない。未だ耕されざるものとしてのより低き秩序は「努力の方向」との同時思考なしには不可能である。未だ持たざるものがある故に「求めるのではない。求めざるものにとつて未だ持たざるもの、足らざるものは存在しない。」「求める」といふことは生の根本的なる規定の一である。かゝる性格なくしては、即ち矛盾せる概念としての固定せる生にとつては、より、高き秩序が存しない故に、またより、低き秩序も存し得ないのである。未だ持たざるものへの注意は「求める」といふことを根本的な規定としてもつ生命が生命としての存在の仕方にて自己自身をそこに見出すことなのである。そこに初めて、未耕の荒野としての自然的な存在が成立するのである。然るに求めるといふことは自己を越へるものに向ふこと、即ち自己超越である。現實的生の彼の現實性ならざるものへのこの進出は、しかしながら、この進出が而も彼の現實性をなす故に、それは生に初めて附加されたものではなくて、生そのものゝ本質である。即ち自己は先づ自己として存在し、次に自らを超越するのではなくて、自己であること即ち超越に於ける、そして超越としての存在者であることを意味する。かゝる自

己超越に於て生は自らを生けるものとして顯はにする。けれども吾々が自己超越と呼んだところのものは、表現の困難の故に、單に圖式的抽象的に記された象徴的暗示に過ぎず、超越が生に内在し、生はそれ自身であると同時に、それ自身以上であるといふことは生の統一性に矛盾するものではない。超越は内への超越である。生は自己を自己の上に定立し、常に自己自身をのり越へて而も自己自身の中に留まる。sich-über-sich-selbst-Erheben の連續的過程としての生の自己高昇、或は絶えざる自己放棄は、却つてまさしく彼の統一、或は自己内滞留(Insich-Bleiben)の仕方である。生の向ふ超越的全體は單に超越性のみを持つのではなく、それは自己を越へて而も自己を包むものとして同時に自己自身の無限の深底にひそむ自己自身の足場であり根據である故に、超越的者に向ふこと即ち自己自身にかへり、自己の足場を固め、自己の根據を求めることであつて、決して自己を離れて宙に浮くことではない。「我々が……：外に無限に客觀的基礎を求めて行くといふことは、内に無限に自己に還ることである。私の世界の進み行く先は私自身の中にあるのである。」<sup>(十五)</sup>自己展開は自己還入である。さうであるからしてかゝる過程はそれに依つて、次々に新しき内容の附加さるゝ直線的延長を意味しないことは勿論、多次元立體的展開と雖もなほ充分な

る表現ではない。超越といふからには超越するものと超越さるゝものとの對立を考ふべきでもあらう。けれども自己自身を超越するものは成程超越者ではあらうが、然しなほまた被超越者でもある。従つて自己とは超越者でもなく、被超越者でもない。その何れかに於て考へられたる自己とは、單なる抽象に過ぎない。自己超越の過程に自らを言はゞ分つところの、それ等の對立の底にある同一者こそ自己自身である。自己を、求むるものと求めらるゝものとに於て顯はにする如き實存様相乃至構造をもつところに生の動性がある。かくて生の自己超越とは、生の中にあつて生を求め生の自己探求であり、對立の底にある同一者が無限に深まり豊富になる自覺過程である。對立は自己内對立である。生は自己内争闘を通して自己の本源を自覺する。無限なる限界定立とその超克たる自己超越に於て生は自己を知り自己を深める。生の自己超越性の内面が生の自覺である。深き否定のうちに無限の肯定が遂行される。生は自己否定を通して自己を形成する。生の自己形成は、自己内争闘を通じて、自己自身に回歸し自己を太らせ豊富にする自己實現としての自己陶冶である。

生がその生命性に於て把握さるゝといふこと即ち自己に對して未耕の荒野を常

に無限に自ら提出し得る様なあり方をすることである。我は自己の中に對立者を定立する。或は同じことであるが、我は對立者の統一として自らを定立する。我の活動はそれ故にそれが必然的に制限の定立を通して常に新なる課題を置き、そしてその解決を越へて新なる課題に進むことの中にのみ存し得る。吾々はこのことから自己陶冶を生のある方として理解する。自己陶冶はそれに依つて具體的になる方法であると共に、或は方法であるに先立つて、存在の仕方である。絶えざる限界の定立とその超克、否定の否定が即ち生命である。かゝるものが動的發展的全體に於て把握されたる對象化し得ぬ根源的生命の真相である。自己陶冶は言はゞ *Die Funktion ohne ein funktionierendes Sein* <sup>(十六)</sup> であると思ふ。陶冶するものが存在してそして次に自己を陶冶するのではなく、陶冶するものゝ存在とはたゞ無限なる自己陶冶活動に於てのみ顯はにされる。自己自身への回歸 <sup>(十七)</sup> — かゝる無限なる純粹活動そのものが、自己の存在である。自己陶冶以前を考へることは出来ない。自己陶冶は言はゞ生の開始點であり、出發點である。従つて生の存在は即ち生の自己陶冶である。自己陶冶はかゝるものとして、言はゞ永遠の現在に働く作用そのものである。單なる生命欲或は生命衝動といふ如きものは、むしろかゝる純粹活動を生物學的立場に

投射して考へたものではなからうか。この眞面目はたゞ自己の深底に還つて純粹なる創造的活動のうち自らを見失つたものにして初めて理解することが出来る。陶冶の自發性の具體的實質的規定の一つは先づ第一にかゝる自己陶冶活動に存しなければならぬ。

かゝるものは然らば他の諸概念と如何なる關聯に立ち又夫等を如何に基礎づけ意味づけるであらうか。(未完)

(粗雑な草稿であるが、一先ご寄稿の約束を果すために。)

- (一) Natrop: Pestalozzi, Sein Leben und seine Ideen. 5. Aufl. 1927. S. 42
- (二) ———, Sozial Pädagogik. 2. Aufl. 1904 S. 91—92.
- (三) Vgl. Moog: Die deutsche Philos. d. XX. Jahrhunderts
- (四) Natrop: Sozialpädagogik. S. 25—30.
- (五) ———, Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. 1927. S. 13.
- (六) ———, Kant und Marburger Schule (伊藤吉之助譯) 一五—二九頁參照)
- (七) ———, Pestalozzi, S. 43.
- (八) ———, op. cit. S. 40.
- (九) ———, op. cit. S. 42.
- (十) cf. John Adams: Educational Theories 1927 p. 12—13.
- (十一) Abb: op. cit. S. 124—125.

- (十二) Vgl. W. Stern: Die menschliche Persönlichkeit 1923, S. 3—4.
- (十三) Litt: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal 2. Aufl. S. 54; 61.
- (十四) —, op. cit. S. 52.
- (十五) 西田博士, 藝術と道徳 二七一—二頁
- (十六) Windelband: Geschichte d. n. Philos. 3. Aufl. 1904, Bd. II, S. 211.
- (十七) Vgl. Volkelt: Das Problem der Individualität, 1928, S. 88.