

陶 治 の 共 同 體

前 田 博

一

「しかし陶冶とは何であるか。それは自らを知ることによつて自らを越えて成長することによつて外ならない。」シュプランガーはその『郷土學の陶冶價值』の終りにさう述べて居る。人間が自己形成的自己陶冶的自覺存在と規定せらるるにはしても、それは自覺への途に於て必ず、一應は自己ならぬ、他者を媒介にしなければならぬ。普通に獨學といふことも眞に獨立的なることをではなくして、本質的には相手を俟つて存在するものが、非本質的に相手を缺ける様態を言ひ表はしてゐると一應は考へることも出来る。併し獨學のひとと雖も、獨學のひとたる限り自己教化に於ける自覺の媒介としての他者を本質的に缺くことは出来ないのである。それを彼は書物、その書物を自己の表現とする著者に於てもつてゐる。教育はもとより自己の自發性又は自發力を基礎とするものであるが、それと同時に、他の人との共同性又は共同力を

も亦その基礎とするものなることを認めなければならぬ。ソクラテス及びプラトンの二人とも、かの自己自らを陶冶する精神に於てあらゆる陶冶内容を自己生産するところの『自發性』の原理と共に、教育の『社會性』の原理をも生々と把捉して居た。彼等にとつて哲學するとは本質上根源的に『共に哲學すること』を意味した。ソクラテスに於て助産術と呼ばれるもの、及びプラトンに於ける對話法がそれである。教育の運搬者は常に共同體である。

吾々は主觀を彼の環境と密接に連結したものと見て見る。主觀と客觀との關係は何等か分離の表現ではなくして、まさしく可能的なる *Bezogetheiten* の表現である。

それ等の關係に就いて、オットーは次の様な場合を區別する。(一)極限の場合としての無關係、(二)自然的物理的關係、(三)目標に向つた統一としての主觀が活動的に自發的に、意味的作用に向つて居る場合、その中で、(甲)客觀が差當りたゞ反動的に、ふるまふに過ぎない場合、かかるものを *aussersgesellschaftlich* と呼び、(乙)精神的交互作用があらはれないで、主觀が第二の主觀に關係する場合、かかる場合、人間は文化的存在としてではなしに、動物的自然として衝動的であるに過ぎない。これを *vorgesellschaftlich* と呼んで居る。(丙)客觀が價值志向的主觀に意味的—自發的に反動する場合。かかる人間

と人間との交互作用を gesellschaftlich と呼んで $S \leftrightarrow S$ ($S_n \leftrightarrow S_m$) の圖式で示す。(丁) 最後になほ, *übergesellschaftlich* と呼ばれる關係が成立する。即ちそこでは神のみが自發的に作用し、人間はただ受動的 (*Sich-Versenken, Sich-Ergreifen-I. assen*) である様な宗教的領域である。

「強調せられた意味に於ける社會又は社會的關係の下に吾々は經驗的に與へられたる人間の精神的交互作用を理解する^(五)。」即ち本來の意味に於ける教師—兒童の關係も、 $S \leftrightarrow S$ としての交互作用であらねばならぬ。即ち單なる共同生活 (*Zusammenleben*) ではなくして *Miteinander- und Ineinander-Leben* であらねばならぬ。「古き教育學に於ては人々は陶冶過程を陶冶するものは自發的に、學ぶものはむしろ反動的に働く様な單なる關係として把握する傾向をもつてゐた。然し教育が、學ぶものと教ふるものとの間の意味的自發的交互作用として把握されて初めて、現實の關聯を理解し、更に規範的に形成する可能性が與へられるのである^(六)。」教ふるものと生徒との關係は従つて、決して一より他へ流れる運動としてではなく、交互的なる *Sich-Beeinflussen* として把握されねばならぬ。「子供はあらゆる知識を自分自身で獲得しなければならぬ。……子供が現實に自己活動的に自ら知識を獲得した時にのみ、知識もまた現

實に彼の精神的所有となり、何等か、全く外的なるもの、學ばれたるもの、——それは彼の全人に何等の關係をも持たないものであるが、——として彼の中に存することに
 はならないであらう。教育は、それが一般にこの名を要求するならば、この全人に働
 かなければならぬ。自己活動のこの過程から、共同の探求、研究から、共同の自己習得
 から、教ふるものと児童との共同體が成長する」^(八) ヨナス・コーンの言葉を借りて言ふ
 ならば、「教育の共同體に於ては、児童は獨自の權利をもつた成員である。そのことは
 差當つて、彼の發展が共同體の意味の一部分をなすといふことを示す」^(九)

然るに對話すると言ふことも、自我が他我の言葉を理解し、それを自己内のものと
 し、自己自らが自己内對立の要求から生産せるものとして、それと自己とが自らの中
 に於て對話する即ち自問自答するのであるならば、ここに自他の理解そのものが問
 はれるかも知れない。我は飽くまで我であり、彼は飽くまで彼であつて、我は彼とな
 る能はず、彼は我となることが出来ないのに、そこに如何にして内面的な交通が成立
 するであらうか。Das Ich bleibt in absoluter Einsamkeit auf sich allein angewiesen. Trotz alles
 Nähe- und Einsgefühles ist mir das Du in seiner Innerlichkeit doch eine schlechtere andere Welt.
 Diese Gewissheit kann den Liebenden plötzlich aus allen Himmeln stürzen. ^(十) 他我との間の深き

距離かかる孤獨のなげきはまた學ぶものの前に立つた時の教ふるものの深き苦惱でないと言へるであらうか。このことは如何に解すべきであらうか。然し乍らく問ふこと自身は問はれなくてもよいであらうか。換言すればかかる問の仕方は果して正當であらうか。^(十一)

教育することは如何にして可能なるか。

- (一) Spranger : Der Bildungswert der Heimkunde.
 - (二) 自覚(自己意識)と他我とに就いては、Natorp : Sozialpädagogik. S. 83, S. 90—91. 參照。
 - (三) Natorp : Philosophie und Pädagogik. 1909, S. 6.
 - (四) E. Stern : Einleitung in die Pädagogik. 1922, S. 143.
 - (五) E. Otto : Allgemeine Erziehungslehre. 1928, S. 45.
 - (六) —, op. cit. S. 44.
 - (七) E. Stern : op. cit. S. 119.
 - (八) —, op. cit. S. 152.
- 「教育するとは全人として全人に働きかけることを言ふ。」
 (Jonas Cohn : Geist der Erziehung, S. 199.)
- (九) Jonas Cohn : Geist der Erziehung, Pädagogik auf philosophischer Grundlage. 1919, S. 222.
 - (十) Volke : Das Problem der Individualität. 1928, S. 2—3.
 - (十一) これは然し乍ら、初から理論的な問として現はれて來たと言ふよりは、むしろ直接の生活の情意的不安にその根源的

地盤をもつたのである故に、當時の氣持も棄てがたく、この間の検討を媒介にして筆を進めて行きたいと思ふ。

二

教師と兒童との相互の關係——ここで問題にされるのは教育の特殊なる本質及び獨自の機能によつて特殊の色彩をもつたところの、人間一般の間の關係の特殊な場合である。^(一)人間は對立以前の未自覺的直接の状態に於ては距離に就て思ひ及ばないであらう。彼は二元の對立をその未分裂の素朴的統一に於て生活するに過ぎない。ここでは自我と他我との對立の意識、孤獨、距離の感情は前景に現はれない。何故ならば一面より見れば人間は個人としての獨立自主性の自覺なく、他との交渉を直接に承認する立場にあり、換言すれば自他の對立的區別なき未自覺の状態であるからかかる問そのものが問はれない。従つてそのことは獨立自主的なる自我に對立するものとしての、同様に自主的なる他の自覺的存在の否定を意味することに。個人としての自覺に於て初めて彼は二元的對立を意識し、距離の自覺をもつ。否、並存的なるものとして與へられてゐたもの間ののはげしき『對立の自覺』に於て初めて個人としての獨立自主性の自覺に入ると言へるであらう。然し眞實には自覺は『自覺の自覺』として『對立の自覺』を自覺するのでなければならぬ。『對立の自覺』は對

立の止揚として、對立を根源的地盤に於て自覺する『自覺の自覺』としての全體の自覺の立場へ進まねばならぬ。獨立な交渉單位としての個人があつて然る後に他との關聯に入るのではなしに、——かかる立場に於て距離と對立とを惱む限り遂にその止揚は不可能である——他との必然的關聯に於て、自我——他我の資格を通して初めて個人は人間としてあるのである。純粹なる個人といふものはない。個人は自己を越えて自己を包む全體の中に於て初めて存在するのである。かかるものから離れた孤立的存在としての人間は自己矛盾の概念であり、ナトルプの言つた様に抽象物に過ぎない。「人は人間社會に於てのみ人となる。」「個人とは物理學者のアトムと同様、一個の抽象である。人間は彼を人間にするところのすべてに關して、先づ個人として存在し、然る後、他人と共に社會のうちに這入らうとするものではなくて、彼はこの社會なしには全く人間ではないのである。」^(三)個人の生命は個人の生命であると同時にそれを越えてしかもそれを包む全體的生命に連なる。個人を個人たらしむるものはかかる個人を越えた全體の關聯である。自覺の眞實態は全體の自覺でなければならぬ。

孤立的に存在する人間がある發展段階に於て社會を結成するのではなく、人間が

人間となつた時すでに社會的なのである。即ち自他の交通、直接の理解を原始的に含んだもの否、かかる原始的直接の融合の自己分裂として自他の對立分離が關聯的に理解さるる如き非孤立的なる全體の關聯の一分肢であると言へよう。「我々はこのやうな間中まなかによつて家族、友人、なかま、團體、社會といふ如き人間の共同態が成立してゐることを承認しなければならぬ。間と獨立に先づ人々が存在し、後に人と人との間が成立して來るのではない。總じて何らかの間なかに存在するのではない人は、絶對に見出すことが出來ない。」(三)人はかかる間なかとしての存在の地盤に於て己を見出し、己を自覺し、一定の資格をもてる個々の人になる。陶冶の共同體に於ける教師—生徒の對立は、實は最初に教師を教師とし、生徒を生徒として資格づけ、役目づけたその間が自覺せられたものに外ならない。人間が自己形成的自己陶冶的存在として把握せられ、しかしてその上に他者の助成が必要とせられ、そしてその時自他の關係そのものが問題とせられるのは、實は最初に自己陶冶的存在の規定に於て具體性の缺くるところがあつたからである。自己形成的自己陶冶的自覺存在は單に孤立的隔離に於ける個人性の、従つてその後、に自他の社會的關聯に入る單位の、性格ではなくして、まさしく人間が個人的社會的性格をもつ故に、その限りに於ける人間生

命のあり方であつた。それは必然に社會的關聯中に於ける他との交渉を初めから豫想し前提して居るのである。ここに自覺的なる人間生命のあり方としての自己陶冶活動と、屢々引合に出される動植物の自然的成長との本質的根源的なる區別が存するのではなからうか。そしてこれに依つて今迄陶冶に於ける個人性を言ひ表はすものとして社會性と對比して考へられて居た自發性^(註)は却つてそれ自身社會性を言ひ表はすものとなる。即ち共同體の關聯を背景にもつた社會的個人の共同體に於けるあり方として、自發性がより具體的に把握せられたこととなるのである。ナトルプが提出し、しかもナトルプに於ては充分明かにされなかつたところの、この二つの概念の內的關聯も、これによつてほぼ明かにされ得る方向をもち得たのである。

人は常に何等かの『かかはり』に於て初めて具體的な人間である。然るにかかる具體的なる『かかはり』を解體し、その抽象された要素の立場から逆にそれ等の間の『かかはり』に入らうとし、又そのことに就ての可能性、或は手續を論ずるのは明かな誤謬である。他我への通路を困難なる理論的問題として持ち出すのは、他との關聯としての己自身の存在の地盤から孤立させた抽象我から出發するからである。「従つて理

解が如何にして可能なるかといふ間に對しては、我々はただ黙して『存在』のこの神祕に事實上の承認を表する外ない。已にこれ等の問を發して答を求めるといふことが、これ等の問を理解するといふ前提の下に行はれるのであつて、若し理解の可能を否定するならば、従つてこれ等の問を他に對して發すること自身が無意味に歸さなければならぬ。」

我と汝とは——自我は一の個體的人格として他の個體的人格たる汝と對立し、而して斯かる我と汝とを其内に成立せしむることによつて之を相互に媒介する人格の共同體、或は我を包み我と汝とを其内に於て成立せしむる共同體たる、個體的人格に對する「超越的全體的人格の否定的限定として相對立しながら、而も同一全體の限定として同一性を自覺するものでなければならぬ。全體的共同體は我に對する汝を媒介としてのみ我に現はれる。」従つて自我對立の意識は全體に於ける必然的關聯の自覺のために必然的なる媒介である。しかも他方對立距離の自覺は直ちにその裏に、自他の對立共存を媒介する超越的全體の自覺を豫想すると言へるであらう。對立もそれが異質的なるものとして、何等の共通的地盤をもたないならば、それは本來對立とすら言へない。ゲルハルト・レーマンは距離に就て次の様なことを述べて

る^(e)
即ち

Die Distanz ist wesentlich, damit die Sehnsucht des Verstehens rege wird. Aber für die Distanz wiederum ist es wesentlich, dass sie ihre Aufhebung in sich trägt: sonst wäre sie nicht Distanz. Zwei Punkte, die voneinander entfernt sind, zwei Individuen, die Raum und Zeit voneinander trennen, zwei Seelen, deren ungleicher Lebensrhythmus sie unwiderrüflich voneinander scheidet, sie haben doch ihre Entfernung, ihren Raum und ihre Zeit, ihren Rhythmus nicht allein in sich. Die in sich beschlossene Totalität hätte keine Distanzen mehr. Das trennende Moment ist immer auch ein Zeichen existentialer Gemeinsamkeit.

この小論の初めに、應は自己ならぬものと規定した「他」は「自」と一應は對立しながらもそのことを本質的契機として「自なるもの」にされ、否「自」との同一性が自覺される。この様に統一態に止揚せられることは自に對立するものとしての他の解釋に於て、その對立を成立せしむる全體的地盤が理解され、自覺さるることに外ならない。即ち自他の對立に於て實はその基底にありながら自覺せられざりし非對象的なる具體的全體が對立の媒介を経て初めて自覺さるるに外ならぬ。かかる立場へ立つことは然しながら個人の個人としての獨立自主性を見失ふことにはならない。關係

は一般に矛盾對立の契機を自らの中に含んでゐる。即ち一面に於てその關係の項は何等か個別的獨自性をもちながら、他面どうしてもその獨立自主性は否定されねばならぬ運命をもつ。前の場合に然らざればそれは二つの特殊、個別の關係ではなくなり、後の場合では若しあくまで自主性のみが力説さるるならばそれ等は關係に入る事が出来ない。従つて之等の關聯は個別を離れて一般に耽溺する抽象的普遍の立場でも、また全體の地盤、背景をかへりみない個別の立場でも、共に抽象的なるものとしてその理解に堪へない。單に個別の獨立自主性を否定することでも肯定することでもなくして、それを否定することによつてより高き全體に於てその自主性を肯定する否定の否定の立場に立たねばならぬ。即ち吾々はかかるものを成立せしむる具體的全體の動的統一に於ける必然的關聯に於て個別の獨自性を理解しなければならぬ。「自他といふ以上は自と他とは孤立して存せねばならぬ。しかしまさにその故に孤立しては存せぬのである。」(コーエン)自我と他我とはその對立の地盤たる共同性に即して言へば統一的であり、その對立に即して言へば差別的である。この統一的差別的、共同的、孤立的、社會的、個人的の二重性は一般に人間の本質的性格である。

人間は人間にとつて單なる外物ではなくして、同種同格の他我であり、自我はその他我の生命と根源的に結合されてゐる。自我と他我との間の生ける結合性は深く且つ本質的である。^(八)それ故に眞に己自らにまことであり得たものが全く孤獨であることは不可能である。個體は距離の自覺と共に根源の統一へ復歸し、自己の根柢に宿す全體に於て他との必然的關聯に生きるのである。自他の完全なる理解が成立するとは、従つて自他の間の距離がなくなり、他が我の部分になり我が他の部分になること、即ち理解は兩者が超個人的關係を分有することによつて成立する。自我と他我とは同一の超越我の分裂である。自我と他我とが對話し問答するとは既に共通な何ものかを豫想してゐる。少くともそれ等が同じ平面に於てあることが條件として豫想される。交互關係といふことが言はれる以上は既にそれ等の場所或は地盤としての、兩者を含む具體的全體が既に豫想されてゐる。對話はかかる全體の中に於て、全體が自己自らと語るひとりごとを意味しはしないだらうか。

デイヤローグもモノローグであり、モノローグもデイヤローグである。我―汝のデイヤローグといふことも我の我に對するモノローグと汝の汝に對するモノローグとの結合に過ぎない。而も我の我に對する、又は汝の汝に對するモノローグとは

我及び汝の内面的社會に於ける我—汝の關聯を既に豫想する故に、モノローグもまたダイヤローグである。ところで、それ自身ダイヤローグであるところのモノローグとモノローグとの結合たるダイヤローグは、それ自身、我—汝たるところの我と汝との結合といふことになり、我—汝のダイヤローグは『全體』のモノローグと考へることが出来る。即ち對話に於ける自他の對立的交渉も螺旋形にせり上り太まり行くより高きもののひとりごと以外ならぬのである。

(一) E. Stern: op. cit. S. 118—119.

(二) Natorp: Sozialpädagogik. S. 84.

(三) 和辻教授、倫理學(岩波講座・哲學)五四頁參照

(四) Natorp: Philosophie und Pädagogik. S. 6.

(五) 田邊教授、史學に於ける過去の認識(哲學研究、第一四二號)二五頁參照

(六) ——人間學の立場(理想、第二七號)一三頁參照

(七) Gerhard Lehmann: Zur Grundlegung der Kulturpädagogik. 1929. S. 102. (Verständnis und Distanz)

(八) Krick: Erziehungsphilosophie. 1930. S. 19.

三

教師兒童の關係は然しながら、さきにも述べた様に、教育の特殊なる本質及び獨自

の機能に依つて特殊の色彩をもつたところの、人間一般の間の關係の特殊な場合である。従つて單に自我—他我の解釋としての右の説明が直ちに陶冶の共同體にあてはまるか否かは疑はれるでもあらう。吾々は陶冶の共同體を相互に自發活動的なる交互關係として理解して來たが、そのことは直ちに教師兒童の關係が „*bloß* Kamerad-Sein“⁽¹⁾であることを意味しはしない。なる程上下の權力關係は、人間の内面的結合を可能ならしむる最も美はしく最もよき繫帶地盤としての信賴と理解とを排除する意味に於て、教育作用の最も大きな障礙ではある。そして陶冶の共同體は決してかかる權力關係であつてはならない。そしてかかる最もよき内的交通の地盤を與へるものはフェルティンクの所謂 *das nachtreie Miteinander* に違ひはない。純粹に相互自發的交互關係はフェルティンクが要求する *das nachtreie Aiteinander* の同權同格的相互性にあたるのであるが、これはしかしながら——教師と生徒とを極としてその何れかに重點の置かれる方の言はば消長關係の一均衡點を意味するものと誤解されてはならない。若しそれが單にかかる平面的消長關係の一均衡點に過ぎないならば、それ自身却つて一つの權力關係に過ぎないものとなるであらう。さうではなくして、そこに意味せられてゐる中心點はただ敵對的要素の排除即ち脱權、

力性(或は超權力性)であつて、言葉の全き意味に於ける同權同格的相互性ではない。フエルディング自身、教師と生徒との *Mitmensch* は教師が生徒の教育を斷念することを意味するのではない、と言つてゐるがこのことこそまさしく重要なのである。同格性が何等か後に述べる如き兩者を包んで自らの中に自らの限定として兩者を於てあらしむるものとして自覺的に要求せらるる超越的全體の地盤に於ける同格性、否、同一性ではなくして、只單に相對的對立の立場に於ける無差別に過ぎないならば、それは眞に教師生徒の關係を理解せるものとは言へない。それは相對的對立の立場にある限り無差別的同格性を以て盡すことは出來ないのである。^{**}その限りシユテルンの次の言葉は全く正當である。「教師と生徒とは、『同輩』以外であつてはならぬといふ立場に吾々は立つのではない。それ等の關係には何等か同輩關係的なものが存しなければならぬが、而もなほ同時に何等かそれ以上のもの、それ以外のものが存しなければならぬ。」生徒と教師との間の關係は特殊な關係であつて、他の關係に書き直すことは全然出來ない。教師は如何に子供に對するその態度が愛に満ちたものであるにはしても、まさしく教師であり、教師以外にはならぬ。^(三)責任を自覺せる指導に於ても、獨自の根據から成長しゆく生命に屬する權利を決して忘れ

す——尊敬を以て忍耐する放任に於ても、教育的活動の意味がそれに基くところの義務を決して忘れないこと、——これ教育學的智慧の最後の結論である、とリットも述べてゐる。^(四) ここで吾々の立場が『教師から Vom Lehrer aus』と『子供から Vom Kinde aus』との二つの立場の何れへでもなく、却つて夫等への正しき認識による辯證法的止揚を目ざすことを注意さるべきであらう。ここにこそオットーの憂ふるところの、かの——陶冶の共同体に於ける兒童の正しき權利意義の認識を越えてそれを過重視し、その結果却つて無みせられたところの、陶冶の共同体に於ける教師の權利意義の忘却^(五)から自らを守り、陶冶の共同体の立體的理解に達する途が開かれるのである。

* ナトルプに従へば陶冶の共同体の段階は感性的直接的なるものから、間接的反省的従つて悟性的なるものを経て最後に、自由なる自律的なる従つて理性的社會へと進む。共同体は第一の段階に於ては最も完全なるものにして少くともその原始的形成に於ては、一般に何等個人と個人との意識的分離は存せずして、教ふるものと兒童とは、一つの直接なる感受に於けるが如く結合してゐる。第二の段階は一者から他者への分離的發展の段階であつて、共同体の種類も同様に第一の段階のそれとは異なり、導くものと導かるものとの發展的な關係に於て一定の意

識的なる自我と他我との對立關係が成立する。第三の共同體は自由自律的なる關係であつて、ここでは他者による指導は止んで自己指導へと移る。⁽³⁾ 第一段階は家庭であり第二段階は學校、第三段階は成人の共同體に於ける自由なる自己陶冶である。ただここでは便宜教師生徒の關係を前景にもち出してゐるに過ぎない。⁽⁴⁾ 一つの譬喩を許されたい。俳優が舞臺に立つ時、彼は自らの演技(技術)を觀客に見せるといふ如き、所謂芝居氣を去つて、劇そのものの中に入り込み、劇そのものの全體の進行の中に自らを忘れて呼吸しなければならぬと言はれる。然しながら自らを忘れ、觀客に見せるといふ芝居氣を去ることは、彼が俳優としての自らを忘れることを要求するのではない。彼は同時に俳優として、俳優觀客、舞臺客席の辯證法的對立發展の指導者としての自覺をもつてゐなければならぬ。この矛盾のうち、俳優のむつかしさがあり、この矛盾の統一のうち、すぐれた俳優の從つて劇の偉大なる影響性が存するのである。

けれども教ふるものと學ぶものとの間のまことに僅かな差別は兩者を包んで兩者の交渉の地盤となる超越的全體のうちにあつて影を没し、無限の前に有限者はひ

としく同格の (Gleichstrebenden) ^(七)として無差別の協同に於て作用し、又かかるものとして自覺されねばならぬ。無差別的な同格性はここで初めて言はれ得るのである。「教師と児童との間には……両者が同様に、全く同様に支配されてゐる……目に見えぬ第三者がある。」^(八)陶治さるるものは雙方であり、しかもその陶治活動は兩者を包んでしかもそれ等を超越する全體の實現である。すべての個體は種々なる速度をもつ（自己陶治の）圓運動と考へることも出来よう。そして各々はその接觸に於て次第に速度を促進され、次第に全體が大きな圓運動となり、統一と調和とに於て個々のものは一大圓運動に併呑されて行く。けれども實は個々の圓運動は夫等を包む超越的全體の圓運動の訖號^{ツクイヘン}に過ぎないのではなからうか。吾々は普通に、教師が生徒を陶治するのではなく、教師を媒介にして生徒が自ら陶治し、又その反面に於て教師が自ら陶治するのであるといふのであるが、より適切には、そこには教師と生徒とが均しくそこに地盤をもつ超越的全體が自己内對立を通して自らを陶治し實現する無限なる活動あるのみとさへ考へ得るのではあるまいか。

陶治過程は單なる教師と生徒との間の表面的なる交互作用以上のものであり、フォルゲルトの所謂『内的共屬性を基礎づける超個人的なるもの、個人を覆ひ包むもの』^(九)

として個人をその内面的統一にまで結合する『全體』の自己對立といふことに基づかずしては、人格的陶冶關係は成立しない。かかる根據の上に初めて、一人の人間の自由なる展開と、他の人間のそれとが、陶冶活動として結合され得、又一般に交互關係といふこと自身が可能なのである。しかしながらここに意味せられてゐることは、發出論的な考へ方からは遙に遠いものである。かかる『全體』は何等か超越的に與へられてあるものではなくして、相對的對立の事實性に即してその自覺が自らの根據として要求するものである。従つてかかる全體が與へられたる普遍として觀想的立場に於てすべての場合に合目的性として働いてゐるのではなくして、『實踐』の立場で初めて顯はにし得る求められたる普遍として理解することは、特に注意するに價する重要さをもつと思ふ。かかる全體はあくまで私の行爲を通して初めて實現せられる。しかも子供を愛するのみならず——ここでは古き色彩がなほ濃厚である——これを敬することによつて教ふるものは自らを無みし、自らを否定することによつて却つて全體を顯はにせしめ作用せしむるのでなければならぬ。この否定と、否定による肯定的恢復との中に教ふるものの生命いのちがあるのでなければならぬ。教ふるものは教ふるものの地位にあることを自らに恥づる深き苦惱をかかる意

味の自覺によつて救ひ得るのではあるまいか。(一九三三・三)

- (一) E. Stern : op. cit. S. 153.
- (二) Mathilde Vaering : Lehrer und Schüler, Ihr gegenseitiges Verhalten als Grundlage der Charakterziehung, 1931, S. 44.
- (三) E. Stern : op. cit. S. 153; S. 154.
- (四) Litz : Führen oder Wachsanlassen 1927, zit. nach Vaering : op. cit. S. 81.
- (五) Otto : op. cit. S. 44.
- (六) Natrop : Allgemeine Pädagogik, S. 27--29.
- (七) Volkelt : op. cit. S. 121.
- (八) Fröbel : Menschenziehung, Reclam, S. 41.
- (九) Volkelt : op. cit. S. 117.