

哲學研究

第二百八十七號

第二十五卷
第三冊

文化の本質と教育の本質（承前）

木村素衛

四

文化の本質は何であるか。我々は漸くそれを把握し得べき一應の準備を終へたやうに思ふ。文化とは、上述の如くその主體の側から云へば、上の如き歴史的身體的主體がその内的生命を形成的に外へ表現することに他ならない、と一と先づ云ひ得なければならぬであらう。ところが表現的主體の内的限定としてのアイデアは、表現的意志の單なる自律性に基くものではなく、却て表現的外からの限定を媒介として、辨證法的否定媒介に依て内に成立するものでなければならぬ。この聯關に於てはそれ故アイデアは外みづからの自己自身へ向つての否定的關係として外と非連續的連續の關係に在るものでなければならぬ。主體が形成すると云ふことは、外からのかくの如き媒介的限定に依て成立したアイデアを逆に外を素材的外としてそこへ向つて技術的形成的に實現し、かくの如くにして表現的外を逆に

限定し返すことに他ならない。ここに外からの表現的呼びかけと内からの形成的應答との表現的辨證法的な聯關があり、傳統的なるものと創造との具體的聯關があるのである。文化はこのやうな動的聯關に依て生み出だされ、作られたものは環境的傳統として外を形作り、それが更に創造的主體を表現的に限定し、主體はこれを媒介として更に外をイデア的に逆限定し、かくの如くにして作られたものと作るものとの辨證法的交渉として文化は歴史的時間に於て動き進んで行く。

さてこのやうに考へて來れば、主體の形成的自覺と云ふのは、單なる主體の立場に於て成立するのではなく、表現的外と内との辨證法的交渉に於てのみ成立するものに他ならないことが明白に看取せられて來なければならぬ。ところが表現的實在、表現的世界と云ふものは、内と外とのかくの如き交渉としての、兩者を契機とするその辨證法的自同性に於ける統一の世界を描いて何處にも存在しない。主體の自覺とは、それ故かかる世界の外に於ての事柄であるのではなく、却てかかる世界の内部に於ける事柄であるに他ならない。主體の自覺とは從て表現的世界を形作る契機としての主體の自覺に他ならず、この事は、明白であるやうに、表現的世界そのものがうちに自覺面を有すると云ふ事に他ならないのでなければならぬ。この點に於て、表現的世界は自己自身のうちに自己自身を映すもの、自己に於て自己が自己を見るものと云はれなければならないであらう。所謂理論的認識も道德的實踐も藝術的觀照及び制作も、それぞれの本質を異にしつつ、而も全て上の如き廣義のそして原理的な意味に於ける表現的世界のうちに起るところの表現の諸相、或は體系的には表現の諸々の展層に他ならないのである。それらは全て歴史的表現的實在が自己自身のうちにもみづからを映す自覺的自己限定の様々の相に他ならない。主體の自覺は此様にして表現的世界そのもの

自覺であり、從てまたその形成は表現的世界そのものの具體的な自覺的自己限定に他ならないのである。文化の深き意味はかかるものとして承認せられなければならないであらう。個體は恰もかくの如き自覺的自己限定の表現的世界の内に於けるその自覺的自己形成の現實的な自覺點なのである。——歴史の表現的な世界に生れその内に在つて身體と技術とを持ち道具や機械を手段とするところの現實的な自覺的形成の契機——それが個的主體に他ならない。歴史的主體は表現的世界の内部に於てその歴史の現在を自覺面として有するとすれば、個的主體はかかる自覺面の現實的な自覺點として表現的世界をその内部から自覺的形成的に照らし出す光であると云ふことができるであらう。身體的自己の在る所がその形成的な光の中心であり、その光芒の照明の範圍が個體の自覺圈である。光は漸次薄れ行き、歴史的世界の暗の中に失はれて行く。人間はかくの如き光點として歴史的世界のただ中に立つてゐる。その光芒の照明圈の廣さに於てまたその持續に於て個體は一つのはかなき存在には違ひない。而も歴史はそこから動かされそこから作り出されて行くのである。現實を照し出した光は反照して未來のイデアを映射し出だす。ヴァレリーの言葉を借れば、「人間は絶えず、そして必ず、在らざるものを顧慮して在るものに對してゐる」(『ヴァリエテ』)存在である。而も照破には限りがあり、歴史的實在の暗い闇が我々を四方から取り圍んでゐる。決意にも實踐にも懷疑と冒險とを脱却し得ないのが人間である。而も單なる懷疑に止まつて動かないことはその形成的表現的性格が許さない。「既知」と「未知」との間在つて人間は「自らの力を半ば信じ半ば疑ひつつ創造する。」そして「此の既知と未知との不斷の交渉と思ひがけぬ交換とに依て遂に何等かの産物が生れ出る。」そこに創造の祕密がある。彼れも云つてゐるやうに、「私はこれから自分が何を生むかを知らない。」——深い闇に取りまかれつつ既知の現實と未知の未來との辨證法的交渉の底から

現在の行爲が創造されて來るのである。歴史はこの點に於て人間的自覺の生産であり、人間的行爲の成し現すところのものである。併しそれは個體の自覺的行爲の及ぶことのできなない無限の圍に包まれてゐる。そのうちに於ては、歴史は成されるのではなく却て成つて行くと云はなければならない。而もそれは單なる自然の機制的過程として成つて行くのではない。個々の人間の自覺的行爲との不斷の聯關に於て、而も個體の自覺を超えた成生として、成つて行くのである。成ると云ふことが特に自然の性格であるならば、我々は歴史的自然と云ふ言葉をここに用ひることができらう。併しそれは盲目なる機制的自然ではなく、かかる自然を一つの抽象面として自己のうちに止揚し、そしてみづからの内部に却て自由の自覺的形成的個體を含んでゐる自然、——成すことを含みつつ成つて行く自然であるに他ならないのである。ここに歴史の實在の特有な性格がある。それは單なる個人の力を以て全體的に左右することのできなない存在であると同時に、而も個人がみづから起ちみづから成すことなくしてはおのづからに成つては行かない存在なのである。我々が成す、と云ふことなくしては成らない存在、——それが歴史的世界である。ここに歴史的世界に對しての、文化に對しての、我々の使命の深さがある。

歴史的實在は本來内に否定的原理を含み、かかる否定的原理に依て成立する存在であり、内と外とを否定的媒介契機としてそこから文化を形成する。文化は歴史の實在そのものの否定的自己媒介の業に他ならない。それ故そこでは外は内を媒介とし内を通つて初めて外を具體的に完成し、また逆に内は外を媒介的に迂回して初めて眞に内に徹底する。此様な旋回的な媒介の相即が即ち文化の成立に他ならないのである。歴史的實在は自己の内部に深く否定的自己媒介に旋回し進むことに依て、そこに文化を生み出すと云ふことができる。いま、内と外、主體と客體とのかくの如

き辨證法的自同性が、有限的對立の高次的綜合として絶對的と呼ばれてよいとすれば、歴史的實在はこの意味に於て絶對的實在であり、文化は絶對的實在の具體的な相であると云はなければならぬであらう。個體がかくの如き實在の自覺點であると云ふことはそれ故その外面的な如何なるはかなさにも拘らず而もその本質に於ては歴史的實在の天地に在つて絶對を行するものと云ふ意味を持つてなければならぬ。文化の本質が上の如く表現的實在の否定的自己媒介としてそれがどこ迄も自己のうちに深く旋回的に徹入することに依て自己の深源から開きいづる自己開發であるとすれば、この意味に於て文化とは歴史的な自然がみづからの地を耕しみづからをその深き根源から育て上げることでなければならぬであらう。culture はもともと耕作を意味してゐる。個體はさうすれば歴史的な自然のおのづからなるかくの如き育成のうちに在つて自覺的にその育成を行するものと云はなければならぬ。人間が文化を作り成すと云ふことの深く本質的な意味はここに突きとめられるのでなければならぬであらう。支那の古典に「贊天地之化育」(中庸)と云ふ言葉がある。人間文化の深き意味はそこにあるのでなければならぬ。自然の征服を文化の本質であると考へることは、理想主義哲學の尙淺き文化理解に過ぎないであらう。

五

さてそれでは教育の本質は如何に把握さるべきであるか。今日教育に關する學問を意味する *Pädagogik* はこの言葉の成素として兒童 *Kind* と導く *leiten* との二つの契機を含んでゐる。教育學とは原語的にその言葉に忠實に云へば兒童を導く學問である。ところで導くには導かれる對象としての兒童の他に導き手が豫想され、また導くことはそ

れに必然的な制約として目標とそこへ向つて道引いて行く技術とを豫想する。少くとも我々はこれら四つの契機を *Fais* と *à* *deven* との聯關から分析的に解釋しだすことができなかったらならない。これら四つの契機の聯關をどこ迄も徹底的に追究し展開することに依て恐らく教育の學問は體系的にみづからを打ち立てて來るであらう。併し我々に取つて今それが問題であるのではない。差し當り教育とは兒童を或る目標へ向つて技術を介して導き手が導くことである。と云ふ見當を得たことで以て満足することが出来る。勿論目標は地理的な或る終點を意味するのではなく、兒童の生命がそこへ到達すべき何等かの價値的目標を意味する。ところで我國の「をしふ」には、「爲すべきやうに覺し知らず」とか「導べをなす」などの意味があり、また「そだつ」には「養ひて生し立てる」の意味・「しこみ」や「しつけ」の意味がある。だから教へ育てると云ふことはここでも爲す可き或はしこまれ養けらるべき價値ある目標へ兒童を養ひ導くことを意味するのでなければならぬ。教育と云ふ言葉そのものは前に引用した孟子の盡心章上に現れてゐるのが最も古いものとされてゐるが、漢字の教も、子を養ひて善をなさしむる(説文)とか、識らぬことを習はせざとらせる(古詩、焦仲卿妻、「十三教汝織」)とかの意を持ち、育はまた、はぐくみ養ふ、或はおほきくなるなどを意味する。言葉の詳細な分析に依る異同の究明は今目的でないが、教も育もその中心的な意義に於て、をしふ、そだつに相通することは明白である。education はそのラテン語原に於ては引き出すことであり、この點に於ては古く共通ゲルマン語に語原を持つ今日の *erziehen* が本來引き出す或は引き上げるを意味すると相通する。兒童の素質を開發してその昇るべき高さに迄引き出し昇すことを意味すると考へることが出来る。

このやうに見て來れば、古と今とを問はずまた洋の東西に拘らず、教育の意味するところはその核心的なる點に於

て一致してゐると云はなければならぬであらう。何等かの價値的目標へ向つて、その生命の實現力がそこ迄到達してゐない未熟者を、これに比し一層そこへ熟達してゐる人が、目的と技術とを以て、從て計畫的に、導いて行くことに依つて、かかる力を得せしめること、——教育とはかう云ふ事柄を意味すると云ふことができるであらう。明白であるやうに、その技術性の方向に教授法の諸問題が横つて居り、その目標の方向に教育の理念に關する諸問題が成立する。一が他を導くと云ふ以上兩者は同一の道を歩むものに他ならず、從て導くことが可能であるためには兩者が共通のイデーにつながるものでなければならぬ。かかるイデーは具體的には固より極めて多様であり種々の方向を有するものには違ひない。が併し人間の目的が種々であるにも拘らず一層包括的な目的へ統一され組織づけられ得るやうに、これらのイデーも亦一層高きイデーへの方向に於て統一され組織されて行くことができる。たとへば家庭教育や學校教育や社會教育などのイデーとか、更に普通教育や種々の専門教育のイデーとかもかくの如き統一のそれぞれの相であると同時にまたその段階を現すものに他ならない。このやうな統一的イデーの最も高く、重要で且つ原理的なものとして、我々は恐らく國民教育のイデーと人類文化への教育のイデーとを指し示さなければならぬであらう。教育のイデーに關して具體的に考察すべきならば、これら二つのイデーの本質と、更に一層重要なことには兩者の聯關との、詳細なる究明を必要とするであらう。併し我々は今そこへ考察を伸ばして行くことは、當面の問題を離れるものとして、思ひ止まらねばならない。これらの問題には立ち入らないとしても、かくの如きイデーが本來歴史的世界の現實的自覺的主體としての人間のイデーである限り、當然また押しなべて歴史的イデーであるのでなければならぬことは明白である。かくの如き歴史的イデーへの聯關を離れては一般に教育は成立し得ないのである。ところが

既述の如く文化とはかくの如き歴史的理想を形成的に實現することに他ならなかつた。それ故、教育がこのやうに同じく歴史的理想に關係しなければならぬとすれば、その限りに於て恰もここに教育が一つの文化でなければならぬ理由が成立するのである。それでは諸他の文化と教育との區別は何處にあるのであらうか。他の文化は理想の形成的表現を目的とする。然るに教育は人間そのものを作ることを、人間の形成を、目的とするのである。歴史的理想の實現に勤能なるやうに人間の能力を發開し形成すること、それが即ち教育の仕事に他ならないのである。

* 拙著『國民と教育』（教育文庫）参照。著者はこの兩者の具體的綜合をこの書に於て國民的存在の世界史的意義に求めた。

併しかくの如き形成は本來可能であるだらうか。この問ひは併し人間の歴史的存在性からして直ちに肯定せられなければならない。我々は既に人間が如何に過去と未來、傳統と創造との辨證法的交渉そのものに於て現實に人間であるかを明かにした。而も人間は自覺的にかかる存在なのである。このことは人間が本來的にイデアの實現に向つて衝動的であり、而もこのことが自覺的であることを意味する。ここに導き手に取つての對象の可塑性 *Bildbarkeit* が成立する。みづから自覺的である可塑性は併し陶冶性 *Bildbarkeit* に他ならない。この自覺性に於て陶冶性は、例へば彫刻家に對する大理石の單なる可塑性に對して、みづからを本質的に區別するのである。自覺的可塑性、——それは即ち陶冶性である。陶冶的存在はそれ故自己の生命の開發と形成とに對してみづから要求的であり、ここからして従てまたそれは單に單獨にみづからを開發し形成しようと努めるのみならず、遂に他に呼びかけ他と交渉し他を媒介として自己を形成しようと努めることをその本性とするものでなくてはならないのである。

陶冶のこの過程は類型的に恐らく三つの段階を有する。第一は直接的自然的であつて、人は生きることによりしてお

のづからものを覺えものを學ぶ。指導者は歴史的環境であつて、人はここでは無意識的に、從て無計畫的に自己を陶冶し教養する。世間が人を育てる、或は環境が人を化する、或は社會が人を教育すると云ふのはかかる場合の事に他ならない。自然が人を教へると云ふのも左様である。歴史的存在としての人間は、その在り方の本性に從て、このやうに歴史的外からおのづから學ばしめられるやうに出来上つてゐるのである。第二は陶冶が自己自身への關係に於て自覺的となり、從て計畫的となる立場である。自己教育の立場がここに成立する。第一の段階が前に表現の三つの段階に於ける第一の直接的表現の立場に對應するとすれば、自己教育の立場は恰もその第二の段階である作られたもの立場に對應すると云ひ得るであらう。作られたものはかかるものとして作る者の手を離れ客觀的な意味をそれ自身に擔ひ一つの獨立的存在として立つやうに、自己教育を爲す者は他の在り得べき指導者から離れ獨立的に自己を教養し形成するところにその類型的特性を持つ。第三は指導者の下に陶冶が行はれる立場であつて、この時初めて教育はその具體的な構造聯關に於て成立する。表現の第三段階がその即且對自性を示し、作られたものと作るものとの辨證法的媒介に於て成立したやうに、ここでは教へられる者と教へる者とは、それぞれの立場の自覺の下に、從て相互の關係の自覺の下に、互に媒介し合ふ動的聯關に立つ。この時兩者の地位は共同のイデーの下に於てそれを獲得しこれに熟達してゐる程度の差違に基いて決定されて來る。教へるとか育てるとか云ふことは本來教へる者と教へられる者との交渉に於て成立する事柄であつて、自己教育は、——それが却て本來の教育が到達すべき一つの目標であるとしても——而も構造上尙抽象的未發展の段階に在るものと云はなければならぬであらう。開發とか形成とか云ふこともそれが自覺的存在に於て成立する限り、悉く自己開發であり自己形成であるのでなければならぬ。この自覺的開發性

と云ふことなしには單純なる加算の一つすらをも教へることはできない。教へられる者に於ける數理の自覺的發展がないところではそれを學ぶと云ふことはあり得ないのである。而もこの自覺的發展が單に彼れ自身に於て行はれるのではなく、導く人を媒介とするところに、そこに初めて本來の意味に於ける教育と云ふことが成立するのである。自己發展が他人の助力と相即するところ、かかる矛盾的對立の相即が即ち教育に他ならない。だから教育とはこの點に於て本來辨證法的概念に他ならないと云ふことができるであらう。本來の意味の教育はこのやうにして主體と主體との上の如き交渉に於て成立し、單に教へられる者が教へる者から限定されるのではなく、教へる者も亦教へることに於て教へられるものから原理的に常に限定されて新しき自己開發に促進せしめられるのではなくてはならない。さうでなければ主體と主體との交渉として教育が成立すると云ふことはなくならざるを得ない。自己教育が尙構造聯關の未發展に止まると云ふことは、そこではたとへば他人の著書が自己を教育すると云つても限定は一方的であつて著書の主體が同時に教育的聯關に於て限定されることがないからである。本來の教育はこのやうに自覺的主體と自覺的主體との間にのみ成立する。だからたとへばカントがその教育學講義の冒頭に於て、「人間は教育せられなければならない唯一の被造物である、」と限定しなければならなかつたことも、この點から充分に理解され得なければならない。

上に於て本來の教育が如何なる特性に於て成立し、如何なる聯關に於てそれが形成作用であるかが明かになつたであらう。形成 *Bildung* はここでは陶冶 *Bildung* であり、歴史的存在としての人間の素質を育て上げることであつた。歴史的世界に芽ぐみ出づるものの育成である點に於てそれ故教育はまた本質的に文化の一つであり、文化の一部を成すものでなければならぬのである。この意味に於てまた教育は同じく一つの *ultima* として歴史的自然の耕作

に屬すると云ふことができるであらう。教養が *cultura* と呼ばれる理由も深くそこにその根據を有するものでなくてはならないであらう。 *cultura* を教養とか陶冶とかの意味に用ひた最も早き人は恐らくキケロであつたかも知れない。彼れはその『トゥースクルム論談』に於て一人の人をして語らしめる。この論談者は詩人アキウスが、

良き種子は地の瘦せ知らず、

己が力に美しく實のらむ、

と歌つたことを誤りであると断定して、「同様にまた教育を受けた心が必ずしも果實を結ぶものではない、」と語り、そして言葉を續けて行く。——「尙また、同じ比喻を續ければ、畑はその土壤がどんなに良くても耕作 *cultura* をしなければ豊かにみのり得ないやうに、心も亦教へ *doctrina* なくしては同様である。このやうに一方を缺けば今一方も效を顯さない。ところで心の *cultura* は哲學である。このものは、悪習を根こそぎにして心をば種子を受け容れるに適せしめ、かくて安心して心に向つて云はば種子を下す、やがて成長したときそれはみごとに果實を結ぶのである」(Musculanarum Disputationum II, V)。少し下つてホラチウスも亦 *cultura* を教への意味に用ひてゐる。

「嫉妬、憤怒、懶惰、泥酔、淫亂の徒輩も、教へ *cultura* に傾ける耳をさへ持てば、教化され得ない程に野蠻なる者はゐない」(Epistularum I, 1, 38-40)。——唯併し教育が他の文化と異なるところは、上にも觸れたやうに、後者がアイデアの形成的表現を事とするに對して教育は人間の形成を事とする點に在る。このことは特に教育に本質的なるものとして注意されなければならない。歴史的實在が人間を自覺的契機としてみづから文化に於て形成し現し、かくして歴史的存在としての人間の生の本質的意義は歴史的世界のうちに在つてその自己形成を自覺的に育成するこ

とに在つたとすれば、教育の仕事はかくの如き育成者そのものを育成するところに成立すると云はなければならぬ。ここに教育の本質があるのである。文化が歴史的實在の自覺的契機としての主體に依て創造されるとすれば、かかる主體そのものを育成するのが教育の本務でなければならぬ。だから教育は文化をその底から育成し、歴史をその底から形成するものと云はなければならぬ。天地の化育を賛ける者それ自身を育成することに依て天地の化育を賛ける業、それが教育の本質なのである。

教育の本質はかくの如くに把握される。而も文化をその根柢から養ふ教育は、却てまたそれ自身の理念を文化の理念として文化から得るのである。——理念は歴史的世界の底から生れる、而もその行程を導くものとして歴史的世界を云はば包み越える。ここに理念の歴史的世界に對する内在性と超越性との相即と云ふ特性が成立する。自覺的なるものが否定性を原理とする限り、かかるものの内から生みだされた理念は同時に目標として超越的に仰がれるものとならなければならぬ。さうでなければ理念は自然物に於ける單なる自然律と同じくなり、自覺的となることはできないからである。——教育はかくの如きものとしての理念を文化から得なければならぬ。この點に於て教育は文化から限定せられ、歴史的に基礎を興へられると云はなければならぬであらう。而も上述の如く教育は文化を底から育成することに依て却て文化を限定するのである。ここにはそれ故限定の無限の循環が在ると云はなければならぬ。このことは何を意味するであらうか。——文化は自己自身のうちに、自己をその底から養ふものを持つ、と云ふことがその意味でなければならぬであらう。前に文化は形成的表現的世界の自己限定であり、歴史的實在はその否定的自己限定に依て文化としてみづからを顯すと云つた。自己のうちに自己を底から育成するものを持つと云ふこと

は、かかる自己限定がみづからに徹底すると云ふことでなければならぬ。形成的表現的實在がその自己限定性に徹するところ、そこに教育が成立するのである。歴史的世界の自覺的自己形成は、歴史的主体そのものをみづからうちに於て形成し育成することに依て、眞にその自覺的自己形成性に徹底すると云はなければならぬ。

さて教育の本質がかくの如きものであるとすれば、それは歴史的世界のうちに在つて主体が主体を形成し育成することではなければならない。併し如何にして一體主体が形成され得るのであらうか。形成され得るものは客體的、ノエマ的なものであつて、主体的なものは本來形成され得べきものでないのではないか。如何にして云ふことが併し主体の本性に關してそれが如何なる根據に依て形成され陶冶され得べきかに關する限り、我々は既にその可能性を明かにし、またその際の主体間の聯關をも明かにした。併し如何にしてが、如何なる仕方、手段に依て、の問ひである限りに於ては我々は未だ答へてゐないのである。主体はその本性上既述の如く陶冶性を有し、ここにそれが教育され得べき可能性の根據があるとしても、併し主体が主体に直接影響し得るとは考へ得ない。而も主体は影響され得なければならないのである。ここに媒介としての手段の問題が成立する。教材と教授法との問題はかかる困難に聯關して當然起つて來なければならぬのである。

これらの問題も亦人間の本質的性格であるその形成表現性からして明かとなつて來なければならぬであらう。自己を形成的に表現すると云ふことは、外に向つて内を形成し得ることであつた。それは精神の客觀化であり、客觀的精神に於て主体は初めて自己を具體的に自覺し得るのであつた。自覺的表現的生命は本來迂回的な存在である。自己が自己を知るためには却て内ならぬ外へ出なければならぬのである。ところが外は自己の單なる外ではなく、同時

に公共の世界である。自己が自己に取つて具體的に表現的となると云ふことは同時に他の人々に對しても自己が表現的となると云ふことに他ならない。公共の世界へ出るほかに我々は眞に具體的に我々自身を知る術はないのである。この點から考へても人間は本來歴史的社會的存在であり、歴史的社會的と云ふことを離れて具體的な人間は成立し得ないことが明白である。ところで形成表現的にこのやうに公共の世界へ出ると云ふことは、その主體が其處に於て他の主體と面接し遭遇すると云ふことに他ならない。迂回的自覺者はその迂回性の故に初めて他人と交渉し這入ることができるのである。例へば言葉はかくの如きものである。内的生命は音響の客觀性と結びつくことに依て初めて公共の世界に現れ、他人に理解されることができるようになる。然るにこのやうに客觀化された精神は本來作られたものであり、かかるものが表現的環境を形作るのであつた。それが主體の創造性との聯關に於て見られたとき、そこに一般的に傳統的なものが成立するのであつた。主體と主體との遭遇と交渉、從て間主體的な互の生命内容の傳達は、このやうにして表現的環境としての公共の世界を媒介として初めて可能となる。教育の可能性はここに實質的な媒介原理を見出すことができるのである。作られたもの、廣義に於て且つ本質的に云つて、傳統的なもの、未だ在らざるものに對して既に在り現に在るもの、——それがかかる實質的原理である。自覺が外を迂回して元の内へ還るやうに、これと相應じて傳達は一つの主體から公共の外を迂回して他の主體に達するのである。このやうな文化的環境は然るに限りなく廣くそして多様である。所謂純粹な自然と考へられるものも、嚴密に云つて、かかる環境の抽象面にはならないことは既に述べられた。このやうな實質原理から教材は成立するのである。併しそれが直ちに教材であるのではない。それは尙單に教材への材料であるに過ぎない。教材は教育意識に依て價值づけられたものでなければな

らない。この意味に於て教材は教育の理念に依て批判され選擇されたものであるものでなければならぬ。然るに具體的教育の理念は常に歴史的存在である。さうすれば教材の成立は、與へられた上の如き實質的材料に對する教育上の歴史的價值批判に依る選擇と組織化とに基くものと云はなければならぬ。教材はこの意味に於て歴史的環境を素材として歴史的に作られたものであるでなければならぬ。傳統的環境の深い底から歴史的主體的教育的關心は呼びかけられる。それに媒介された教育的意志の反省から教材は作りいだされるのである。所謂自然界の單なる一部分、一つの草の葉も、それが教材として取り上げられるには、教へる者の側に於ける歴史的意志の批判がそこへ加はるのでなければならぬ。單なる草の葉ではなく、評價されたる草の葉が初めて教材となるのである。教育とはかくの如き教材を媒介として主體を陶冶することに他ならないのである。教材はその實質に於て主體から生みいだされたものである。この所産を媒介としてそれを生み得た如き主體の高さに迄未熟なる主體を引き上げること、それが即ち主體を陶冶すると云ふことに他ならないのである。無限の過去から我々は傳統を擔ひ、文化的環境を持つてゐる。かかる環境のうち到我々は生れそして生きて行く。そこに我々の生命はおのづから環境に育てられ環境から學ぶ。また進んではみづから環境から學ばんとする。本來の教育はかかる文化的所産を媒介としてかかる生産が可能であつたその主體的能力に迄未熟なる主體を育成するところに成立するのである。

教材が教へる者と教へられる者とを實質的に媒介する原理であるに對して、これを如何に媒介するか、即ち前者が如何にこれを後者に向つて運用するか、そこに教授法の中心問題がある。中世の問答^{カテケテイック}教授法もその一つである。記憶に訴へるか理解にゆだねるか、注入を主とすべきかそれとも開發に重心を置くべきか。不憤不啓不悱不發（論語、述

而篇)と云ふのも一つの開發主義であつたであらう。近代では心理學がこの方面に重要な貢獻をなしつつあることもよく知られてゐる通りである。教授法は實際多岐多端である。このことはまた當然でもなければならなかつた。教材そのものがそれぞれに獨自な特性を有して居ること、人間の精神活動に種々な方向の別があること、年齢の差違に依てその動き方が變ずること等を注意するならば、教授法に様々の提案があることは却てその具體性を示すものに他ならないであらう。併しそれにも拘らず尙、或は寧ろそれであるが故に却て、教授法の根本原理に關する問を發せしめられる。

この問は如何に答へらるべきであるか。これも亦人間の本質的性格としての形成的表現性からして明かとなるべきものでなければならぬであらう。形成的表現的存在として人間は具體的である。教育は然るに人間を人間へと陶冶することを本務とする。さうすれば教へるとは教材を單に客觀的成態としてこれを單に理解せしめると云ふことで以てその任を盡すことはできない筈である。教材が眞に教育の媒介として運用されると云ふことは、これを單に作られたものとしてのその意味の理解に資すると云ふことではなく、作ることそのことの相に於てこれを學ばしめると云ふことであるのでなければならぬ。形成されたものが具體的であるのではなく、かかるものを形成することそのことが眞に具體的であり、そこに歴史的存在としての眞に具體的な人間があるのである。人間を陶冶すると云ふことは、それが具體的であるべき限り、形成することに於て陶冶する他に道がない筈である。その時眞にものごとがその内奥から學び取られ、主體はこれに依つて、單に事柄の皮相を理解するのではなく、みづからの主體的な力を涵養することができるのである。體驗に對して追體驗と云ふ言葉が成立するやうに、今、形成に對して追形成と云ふ言葉を

用ひることが許されるとすれば、教授法の根本的に原理的な立場は恰もここに與へられるのでなければならぬ。他の種々の立場が提出せられるにしても、それは上の如く歴史的形成的主體を歴史的環境のうちにて於て追形成的に陶冶すると云ふことの動的構造聯關から、その契機聯關の様々なる面を抽象的に展開するところに成立するものに他ならないであらう。今日の勞作教育の主張はこの點に於て恐らく原理的な正しさに立つてゐるものと云はなければならぬ。併しそれが完成的となるためには、何等かの身體的な作業が媒介となる手近な勞作的仕事は一切のモデルとされるやうな云はば即自的な具體的立場に止まるのではなく、一旦それをその諸契機に分解し且つそれぞれをその素朴性から展開して廣く人間の活動の諸々の面に擴大伸長する云はば對自的な併し抽象的な發展の立場を経て、更にこれを自覺的に再び統一し、人間生命の成長に即してみづからを變容し常に適正ならしめ得るやうな、即且對自的な具體的組織に迄發展せしめられなければならないであらう。このとき初めて追形成的な原理は、展開せられたその種々の抽象的諸面を體系的に綜合して、具體的な教授法的體系に發展することが期待せられ得るであらう。

教材が併しこのやうにして陶冶的に運用せられるとしても、もともと教材はその實質に於て既に作られたものであり、普通傳統的と呼ばれるものは固より、尙普通現實的とか現在のとか云はれる目前の事象も亦、それらが主體に對立し常に未來を媒介として見られるものである限りに於て、嚴密には押しなべて本質的に傳統的と呼ばれるべきものであるとするならば、教育は結局に於て人間を單なる傳統に向つて、或は普通の意味での單なる現實に向つて適合せしめるやうに陶冶することに盡きるものではないか。このやうな疑問も一應は提出せられなければならないであらう。併し事柄を具體的に考へれば單なる傳統と云ふものはいづこにも無かつた。それは常に創造と互に媒介して眞に

具體的な現在を形作る一契機であるに他ならなかつた。尙又過去の如何なる所産を取り出して見ても、それは他の過去を媒介として創造されたその時の現在の所産であつたのである。問題はだから唯教材の運用の一點にかかつて來るのである。教材を眞に具體的に取り扱ふところでは、主體はおのづから創造性に富むものへと陶冶されなければならぬ。これに反し教材を單なる客觀的成態として取り扱ふことは、それを抽象的に取り扱ふこと、——先きの取り扱ひ方が教材を生かして取り扱ふものであるとすれば、これはそれを殺して取り扱ふことに他ならないのである。固化した傳統の爲めに人間を固化的に陶冶するのはかかる立場から起る。固化された傳統は併し眞の傳統ではないのである。若き生命を傳統の慕守りへと陶冶する人、——かかる人は彼れみづからが傳統のうちに自己を喪失し、過去の流れのうちに溺死して、傳統をその生ける姿に於て把握し得ない人なのである。

(昭和十四年十一月一日)