

教育の主體

前田博

教育作用に於いて我々は教ふるものと教へらるるものとを區別することが出来る。普通に教育作用の主體は教育者であり、教育作用の客體は青少年であると考へられるであらう。けれども教育作用に於いて形成さるるものは、藝術的形成作用に於ける形成さるるものとしての、例へば大理石と同様に、單なる形成作用の客體と考へることは出来ない。教育作用に於いては單に客體であつて主體でないものも存在しないし、單に主體であつて客體でないものも存在し得ない。人間をつくることと大理石の彫像をつくることとの間には原理的な區別が存する。彫刻に於ける大理石塊とは異なり、教育の對象に於いては、そこまで導かるべき形式は全く無關係に外から規定されるのではなくて、對象それ自身のうちに、與へられては居ないが少くとも素質づけられてゐる。(vgl. Litt: Die Methodik des pädagogischen Denkens.) 例へば大理石塊が可塑性をもつといふことは、それが形式附與の材料たり得るといふ可能性を意味するに過ぎないのに反して、人間に於いて陶冶性は、「精神の客觀化に於いて(既に成立せる文化形象をとり入れることによつて)自らを陶冶し、その心的構造を常により多くそこに於いて展開する個人的な心の能力」とし

て、單なる受身的な可塑性ではなくして、積極的能動的にみづから要求的であることを特色とする。(vgl. E. Stern: *Jugendpsychologie* S. 34. *Einführung in die Pädagogik* S. 315)

人間育成の作用にあつては、形成されることは實は自己形成である。藝術的形成に於いては、形成の原理及び主體は外にあるのであるが、人間育成に於いては形成の原理は單に外にあることは出来ない。形成の原理は内に潜在し、形成の主體は自己である。陶冶は自己陶冶である。陶冶が自己活動の所産(ウィルマン)であり、自發性の所産(ケルシエンシュタイナー)であると云はれる所以である。ナトルプが『ベストロッチー』に於い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い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ことでは決してない。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だ彼の加工すべき素材(Stoff)以上ではあり得ず、又他者の確かに必要なる助成と雖も、常にただ『自助への助成』であり得るに過ぎず、又然あるべきである。(Naturp: Pestalozzi, *sein Leben und seine Ideen* 5. Aufl. S. 44) シュライエルマツヘルによれば「個人は原動力としてのみ人間である。」「人間は生の始から完成の終點に至るまで自己の發展の十分なる根據を自己のうちに荷ふ存在である。」「かくて自己活動の原理が教育の最高の規範となるのである。」「獨立なるもの、自己活動的なるものとしてのみ人間は教育の對象であり得る。」「教育者は生徒の内面から出て來る自己發達の過程に參與 mitwirken するのであることを自覺しなければならぬ。即ち外から傳へるのではなくて、内から展開することが教育の課題である。かくてそこでは兒童はもはや教育の客體ではなくて教育の主體でなければならぬ。(vgl. Walter Angustat: *Schleiermachers Lehre von der Selbstfähigkeit*) 教ふるものと學ぶものと

の社會に於いては、「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い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、他者が見る様に自らも見ることを學び、かくて彼が見、自己が然しながら以前には見なかつたところのものを見なければならぬ。このことをソクラテスは彼が次の如く主張した時に理解してゐた。即ち教ふことと學ぶことを、移行、云はば一方の持つてゐ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と解する限りに於いては、何等教ふことも學ぶこともない。洞察はただ各人が自らなし得、認識はただ自己意識(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よつて探求への機會を興へるといふこと、云はば求めらるるものが見出さるべき方向を指示するといふことに存する。」(Naturp.: Sozialpädagogik. 2. Aufl. S. 91) プラトンに於い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とり出すことである。自發性とは根源性或は *Herovorbirgen 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、教育さるべきものの獨自の諸力からの出發である。(Naturp.: Pestalozzi. S. 40) ナトルプが自律即ち自己立法と換言してゐる様に、陶冶の自發性は、人間が彼の本質の獨自の法則に従つて自己陶冶することである (op. cit. S. 42)。

吾々はかかる陶冶の自發性をその特性に従つて生産の自發性と稱ぶ。プラトンを源流とする理想主義の教育の考へ方の中心には生産の自發性が存する。その意味に於て教育學の一つの典型的特徴を云ひ表はすものと考へることが出来る。そこに於ては形成の原理は全く内にのみあり、形成は内の單なる自發的自己限定によつて外にかかはることなし

に成立すると考へられてゐるのである。外にかかはることなしには、内に對する一應は超越する面をもつ獨立な汝の性格をもつもの呼びかけに對する應答として形成が成立するのではないことを云つたのである。もとより理想類型であつて、現實のプラトンやナトルプをかかる教育學の立場に無理に押し込めて考へるのではない。ナトルプは殊に他の問ひかけの重要性を忘れては居ない。然しそこに外から與へらるるものが内自らの加工すべき素材として理解されてゐないことは十分に注意せらるべき點である。

まことにかかる生産の自發性は獨斷的觀念論者の夢想に過ぎない。人間育成の主體は單に内なる自であることは出來ない。

二

リットによれば教育は文化社會特有の價値に結びついたものであり、兒童を精神世界の關聯の中へ編入することによつて可能である。陶冶過程は兒童の主觀的精神の、客觀的精神との結合の過程である。(Tit: Geschichte und Leben S. 85)「陶冶の究極最高の課題は兒童を人格即ち道德的人格につくり上げることである。」(Tit: Pädagogik, S. 298)ここに道德的とは應義に精神的と解すべきであつて、道德的人格とは個體の生活の常に與へられたる統一を、文化價値に集中する生活の課題としての統一へ高めることを意味する。それには兒童の素質は文化的環境の理念的内容との關聯に於て形成されるのでなければならぬ。實證主義・心理主義と論理主義との對立に對する綜合の一の試みとしての、生命哲學に基づく生命教育學が眞にその任に堪へ得ざりしことはリットの十分に論證したところであ

る。生命教育學が結局「放任の教育學」(Titt: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsteil. S. 52) に下り、「教育的表現主義」(op. cit. S. 45) に墮したのは、理念の客觀性を無視し又は單に内在化せるが爲めである。まことに生命教育學の立場にとつては意味形象の客觀性も自己發見と自己啓示とを求める生命に如何に役立つかといふことによつてのみ價值と意味とを得るのである。(op. cit. S. 50) 之に反して眞の綜合としての辯證法的解決の途が精神の客觀性の重視として、生命に對する規範的形式の超越を力説するのはまことに當然のことである。デイルタイから、シュプランガー、リットへの發展も一にかかる超越面の自覺に存すると云へよう。

生産の自發性にとつて、外なるものは常に内に眞に對立し、内に影響を及ぼす如きものではない。自己内の、自覺せられたる分極の一として、外は却つて内から理解せられるのである。たとへ外が外として内と對立する場合と雖も外は内を形成するのではなくて、却つて内が自ら形成する單なる素材に外ならない。人の話を聞く場合にも、その話に魅せられ、その話につり込まれて我を忘れるのではなくて、その話が單に自ら内に獨語する刺戟となり導火線となり、或は伴奏の役をつとめるに過ぎないことがあるであらう。かかる外は單に内にとつての素材に外ならないのである。

然るに外なる客觀的精神内容を單に素材性に於いて見るのは生物學的な考へ方であつて、人間性の世界には妥當しない。生物の世界の如く發展の方向が一義的に決定せられてゐるものにあつては外からの附與は不可能であり不必要であり、「外」は生物の「内」に本來具はるものを培ふ榮養であり、消化せらるべき素材に外ならぬのである。

ところで教育作用に於いて兒童の内なるものに對する外とは自然的環境ではなくて文化的環境としての客觀的精神

でなければならぬ。従つて外は内にとつて單に素材であることは出来ない。客觀的精神は主觀的精神に對して單に「榮養」を附與するに過ぎざるものであることは出来ない。なるほど有機體の生成にとつて「榮養」の量及び種類は生成の量を規定するが、その形式形成そのものには何等の影響を及ぼすことも出来ない。有機體はそれを自己の中へ同化して獨自の形式に仕上げる「素材」と見るのみである。然し客觀的精神は一面「素材」ではあらうが、素材に盡きない「それ自體にあるもの」、「それ自體に意味をもつもの」として、同化され了るのではなくて、却つてその意味に従つて形成し同化する力をもつのである。(vgl. Initt: Die Methodik des pädagogischen Denkens) 有機體に對する榮養とは異なり、主觀的精神に對する客觀的精神は單に形成されるのではなくて、それ自身形成するのでなければならぬ。

既に述べた如く人間育成の作用に於いては、眞に外なるものは、内なる自の「榮養」となつて内へ吸収され攝取されるもの、云ひ換へれば自己形成の「素材」となつて内へ形成されるに過ぎないものであることは出来ない。外は單にかかる受身の立場に立つものではなくて却つて積極的に自己を主張し、主體に向つて形成的に限定する働きをもつものでなければならぬ。單に榮養となり素材となるに過ぎざる環境は自然的生物的環境であつて我々人間をとりめぐむる環境であることは出来ない。我々をとりめぐむる主體の活動の媒介となるものは既に作られたるものとして主體に呼びかける客觀的精神であり、かかるものを内容とする歴史的社會でなければならぬ。

シンメルによれば社會は多くの個人が交互作用をなすところに存する。それはもとより個人を質體化して考へ、その個人の精神作用が相互に關係して社會を形成すると考へる如き原子論的個人主義的な社會觀ではない。交互關係以

外にこれを離れて個人は考へられない。然しながら社會は單に交互關係に盡きるものではない。社會は個人を越えるものとして個人に對して一種の強制力をもつことを重要な特徴として居る。ところでこの強制力は社會に内具する客觀的精神に基づくものである。「社會に存する客觀的精神が過程化せられ、社會の中に作用し流通する時、夫れは個人に對して個人の考へ方、感じ方、行ひ方に對して一の統制力を有し、個々の活動の向ふべき方向を指示する。道德としての客觀的精神は過程化されることによつて各個人の行爲を規制し、藝術としての客觀的精神が個人の藝術活動に指針を與ふるが如きである。従つて社會は過程化した客觀的精神を内具する限り、個人に對して規制力を有すると云ひ得られる。」(森原助市著、教育の本質
と教育學、九三―九四頁)

デュルケームに於いては社會は客觀的實在として個體に對して外、在性[、]と拘束性[、]とを有するものとして特徴づけられる。社會は個我の擴大せられたるものとして個我の單なる延長ではなくて、これを超越するものとして個我の上位にあつて強制力を有する。この拘束性を無視するときは個我は社會から、殆ど堪へ得られない制裁的苦痛を與へられるから、個體の考へ方、見方、行動様式等は必然的に社會のそれによつて制約されることになるのである。かくて社會が個體に對して及ぼすこの様な作用現象を教育と考へる。デュルケームによれば教育は一の社會的事實であり、顯著な社會的物である。「教育とは、成人の世代によつて、社會生活に未熟な世代の上に行はれる作用である。教育の目的は、或は全體としての政治的社會が、或は子供の特に運命づけられてゐる特殊的环境が子供に對して要求するところの、一定數の肉體的、知的及び道德的狀態を子供のうちに植ゑつけ且つ發達させることにある。」即ち「教育とは若い世代に對する一種の方法的社會化である。」「そもそも我々各人のうちには、「二箇の存在」を區別することが出來

る。即ち個人的存在と社會的存在とである。社會的存在とは、「我々のうちに於いて、我々の人格をでなく、集團もしくは我々を部分とする諸種の集團を表現するところの諸、の思想、感情及び慣習の一體系である。たとへば、宗教の信仰、道德的信念及び實踐、國民的若しくは職業的傳統、あらゆる種類の集合的意見、などがそれである。……この社會的存在を我々各人のうちにつくり上げること、これが教育の終極目的である。」(Emile Durkheim: *Education et Société*, 1902, 田邊尚雄訳、教育と社會學、五二)「各時代に教育の標準型があり」「各個の社會をその發達の特定時期について考察するならば、それらは何れも、一般に不可抗の力でもつて諸個人に強制されるところの、一の教育組織を有つて居る。我々は自分の子供を我々の思ひ通りに教育し得ると考へても、それは無駄である。社會には多くの風習があつて、我々はどうしてもそれに従はねばならない。もし我々があまりひどくこの風習から外れると、それは我々の子供らに向つて復讐する。すなはち子供たちは、成長した曉に、彼等の同時代人の環境で生活出来なくなる。なぜなら、彼等はこの環境とうまく調和し得ないからである。」(四五頁)「教育は時と國との異なるにしたがつて、無限に變化してゐるやうである。」(四三頁)「教育組織は多様である。事實ある意味に於いては社會のうちに異なつた環境の存するだけ、異なつた種類の教育が存するといふことが出来る。」(四八頁)ところでその様な各時代各社會特有の教育の類型を「決定するところの諸々の風習や觀念をつくつたものは、個人としての我々ではない。それ等は共同生活の所産であり、また共同生活の必須物である。のみならずそれらは、その大部分、先行諸世代の作業である。」(四六頁)即ち既につくられたるものとしての過去の傳統である。社會のもつ拘束力はその中に歴史的傳統となつて作用する客觀的精神に由來するのである。社會が教育すると實は歴史的社會の内實である客觀的精神が教育するのである。まことに「法律や制度、民族精

神や時代精神は、個人の精神に刻銘を興へるところの客観的な力である。」(ヴィルマン)「教育は、本性によつて指示された方面に個人的有機體を發達させ、現出しようとする諸多の潛勢力を開發することに止まるものではない。それは人間のうちに一の新たな存在を創造するものである。」(五三頁)このはたらしきをなすものが歴史的社會の内質たる客観的精神である。形成の原理は内なる自に潜在するのではなくて、外にあつて自に對する他なるものである。

デュルケームによれば「教育は何よりも先づ社會的必要に應ずるもの」である。(五五頁)例へば肉體の問題に關してさへも社會が決定的な力を及ぼしてゐる。「社會的環境の狀態が公衆意識を禁欲主義の方に傾かしめるや否や、肉體教育は直ちに當面の緊急事でない」とされてしまふ。中世の學校では、やや之に近い現象を見ることが出来る。すなはち禁欲主義が必要物とされたのである。なぜなら、中世の様な困窮時代の辛勞に適應し行く方法は、禁欲を愛すること以外にはなかつたから。又スベルタに於いては、肉體教育の目的は人々を辛勞に耐へしむることであつた。アテネに於いては肉體教育は目で見て立派な體格をつくる手段であつた。騎士時代には、人はこの教育によつて敏捷輕快な戰士をつくらうとした。しかるに今日に於いては、この教育はただ衛生上の目的をもつのみで、過度の知的教養から来る危険の防止に専ら役立つてゐるのである。かくの如く一見極めて自發的に望まれたやうに考へられる諸性能ですら、社會が誘導するのだから個人はそれを追求しないのであり、また社會の命ずる様式によつて個人はそれを追求するのである。」(五六—五七頁)

從來の教育學は教育を『教師——教育過程——生徒』なる圖式に還元し、教育作用の主體を個人としての教育者と考へてゐた。十八世紀に於ける宮廷教師、家庭教師の影響がかかる考へ方を生むに至つたのである。クリークによれ

ばかりか、圖式は全く獨斷に外ならない。教育は「人間が自己の意志と意圖とを以て行ふことも出来るし中止することも出来る様な自由なものであり、更に任意に選んだ目的に向けて行くことも出来る、ただその目的に叶つた手段さへと呼ばれよ」のではない。教育過程を生活關聯から切り離して、之を個々の教師と個々の生徒との間にのみ行はれる事柄としてみる従来の教育學は眞の教育及び有效なる人間育成にとつて最も重要なものが客觀的な精神的内容であるといふことを見逃してゐる。これが従來の教育學に對してなされる主な非難の一つである。有效なる教育が確固たる社會的秩序と客觀的な精神内容とを不可缺の基礎とすることは歴史の示す通りである。(vgl. Krieck: Grundriss der Erziehungswissenschaft, S. 10-11)

共同社會はもと／＼自然の状態ではばら／＼に孤立して生活してゐた人間の單なる人爲的な寄せ集め、ある目的のために契約の一致に依つて成立したものでなくて、却つて共同社會が個々人の生活の根本的に本質的必然的な前提なのである。個人は共同社會から現はれ、共同社會の中に於いてのみ成長し得る。共同社會によつて始めて人は生活の本義に達し使命を充すことが出来る。共同社會の各成員は共同社會といふ全體有機體から形式と機能とを受取るのである。(op. cit. S. 13-14) かくてクリックの教育科學は「共同社會に於ける生活が凡ての人間の發展に對する豫件であるといふことを認めることから出發する。」(op. cit. S. 17)とて彼によれば共同社會とは第一に、多數の人間の接近した、永續的な共同生活を意味する。共同生活はその成員に對して特有な影響を興へ、成員同志は時と共に相似たものになつて来る。言ひ換へれば彼等は生活を共にすることによつて不斷に影響し合ひ、生活の仕方や態度が段々同じ様になつて来る。

けれども共同生活や相互作用の事實のみでは、共同社會の概念は未だ十分に盡されてはゐない。共同社會のすべての成員は、彼等に強制力を以て臨むところの客觀的な秩序や規範によつて、より高き生活の統一へと結合される。この客觀的な秩序とは、共同社會の中に働く超個人的な意志、統一的な生活方向のあらはれであり、各個人はそこから各自の生活の内容と方向とを得來るのである。(op. cit. S. 18) この様にして共同社會に於ける生活は、各成員の内的形式をして客觀的秩序の通りの姿を取りしめる。まことに「教育とは共同社會の規範及び秩序に對する成員の類型的同化である。」(op. cit. S. 20) 人間には自發的な精神的成長があるけれども、かかる成長はただひとへに共同社會の内部に於いて、その不斷的の影響と生きた雰圍氣との中に於いてのみ可能である。共同社會から離れて孤立せる個人の内的な力、自己發展にのみよるところの精神的成長といふものもあり得ない。人間は社會的な存在であり、共同社會の中の生活とは當然教育的影響を意味するのであるから、共同社會の教育的機能は精神の成長にとつて必然的な豫件である (op. cit. S. 23-4)。人間の素質と自然的環境との共働によつて自然的成長が行はれることは動物や植物と同様である。然し人間に於いては共同社會により與へられる教育的影響は成長成熟にとつて必然的な條件であり、之によつて始めて自覺や人間性、人格的特性、民族的色彩等が展開して來るのである (vgl. Krieck: Erziehungspädagogie S. 19)。

この様にして人間育成の主體は單なる個人ではなくて、社會であり、單なる内ではなくて外なる社會的環境である。社會の内容たる客觀的精神が人間を育成し、社會の形成的影響によつて始めて人は人となることが出来るのである。

もとより「人は人間社會に於てのみ人となる」とは社會的教育學の命題であり、教育の社會的條件への洞察はナルプによつて啓發せられるところまことに大であつた。けれども彼の社會は抽象的形式的であつて歴史のない社會であつた。教育する社會とは實は傳統を荷ふものとしての民族社會であり、民族の傳統となつた客觀的精神が人間を育成するのである。

三

かくて自己を陶冶し形成するものは自己の外なるもの、他なるものでなければならぬ。けれども外によつて單に限定せられ、形成せられることは外による内の單なる否定、或は自己喪失に了ることになりはしないか。もとより模倣と雖もなほ自發活動を豫想せずしては起り得ないであらうし、又シュライエルマツヘルの考へた様に、すべての受容もそれが精神の問題である限り、單なる受容ではなくして發動を豫想しなければならぬであらう。その意味に於いて、形成の原理を外に於て見、他によつて自己が形成せられると考へる右の立場に於いても、外による内の單なる否定或は自己喪失に了らないで、少くとも受け容れ、或は聽くところの内なる自の「はたらき」を認めざるを得ないであらう。然らざれば外による「内の」形成、他による「自の」育成といふことが不可能であるからである。

第一の生産の自發性に對してこれを受容の自發性と呼んで置く。

註 右の二つの類型的な教育學的立場に相應して、教育の二類型を考へることが出来る。ルソーやエレン・ケイに於いて見られるやうな「開發」「啓發」(Erleuchtung)とデュルケームやクリークに於いて見られるやうな「訓練」「監(しつけ)」「仕込み」

(Zucht)とがこれである。

啓發は、兒童の中の價値を顯はならしむることであり、自我の中心から自律的に間接に精神の特殊の姿を産み出すことを意味するのである。即ち啓發は、凡ての自律的陶冶の根據たる個人の精神的核心に向ふ。そこに於いてはどこまでも外からの強制は拒けられる。主體性、自律的自由が中心である。

これに反して訓練は他律的直接的に人格的態度や表現を産み出すことであり、一定の慣習、作法、一定の考へ方や評價を生み出すことである。而もそれは練習と習熟とによつて目的を達成しようとするのであり、また事實達成するのである。かくて訓練の結果は周邊的な心の領域の現象に止まる。心の中心に觸れることなく、たゞ外から心の外面的な層に影響を與へるのみである。即ち訓練の働き方は強制の性格をもち、その結果は習慣である。

訓練は個人に對しては主として同化的な働きをなし、文化に對しては主として維持し保存して行く働きをする。これに反して啓發は個人に對しては個性化を目指し、文化に對しては變革的、上昇的、創造的である。

訓練と啓發とは教育の類型的な基本形式である。(vgl. Sturm: Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 141-142.)

また啓發が個性的であり、訓練が類型的であることに應じて、前者は人間の育成として、人間を開いた社會へ解放するのに對して後者は例へば國民の育成として人間を閉じた社會へ固化する。然し人間は開いた社會に屬すると共に閉じた社會に屬する。啓發と訓練とは辯證法的に止揚されなければならぬ。

然しながら、いやしくも自發性である限り、單なる受身的な聽く立場の觀想的な受容の自發性でなくて、極微的にもなほ逆限定的の作用を含まなくてはならない。そこに始めて自の主體性が顯はになるのである。かく逆に限定しかへず發動の面がなければ個は單に受身的に全體を映すに止まり、全體を個性に應じて切り取つた斷面たるに過ぎぬこととなるであらう。けれども外からの限定によつて個は全體としての社會を單に模寫的に映すのではなくて、自らの發

動によつて自己特有の世界を構成するのである。理解がそのままに受け入れることではなくて、追創造であり、理解されることによつて常に新につくられるのであるといはれるのもこの意味に於いてである。逆に限定しかへすこの發動によつて傳統を超越し、傳統を創造に高めることが出来るのである。「既に」つくられたるものとしての過去の傳統の延長線上に必然的に未來が形成せられるのではなくて、自由なる主體の限定としての未來的方向(未來性)との否定的媒介に於いて形成が行ぜられるのである。かかる否定的媒介そのものが現在である。陶治的現在もこれを外にしてはあり得ないのである。

然しながら吾々は直ちに問ひ返されるかも知れない。過去の傳統と自由なる人間の主體との否定的媒介に於いて形成されるものはまさしく文化と呼ばれるべきではないか。既に作られ客觀化されたるものとしての歴史的文化の同化的限定作用に對して働きかへす人間の主體の逆限定に於いて文化は常に新に創造されるのであり、そこに傳統は創造に高められるのである。形成されるものは、人間ではない、のではなからうか。

周知の如く *Bildung* のみならず *bilden*, *Biliner* 等一聯の語は元來主として形成即ち技術的藝術的形式附與の意味に用ひられてゐたもので、語源的には削る、磨く、等の意味を有する *bii* に由來する。従つてそれは事物の外的な現象形式にかかはるものであつた。ところで近世に入つて啓蒙期の哲學は人間に萌芽的に素質づけられた本性の内在を信じ、人間を有機的にも精神的にも内部から成長せしめ、云はば形成 (*formen*) し育成 (*bilden*) する爲めには用心深く、影響を興へ助成しさへすればよいと考へるに至つた。もとより機械的な仕上げといふ様な意味ではなく、生徒に對する教師の藝術家的な態度によつて、即ち藝術家が素材から藝術作品を創造する如くに眞の教育者の手によつ

て人間は形成され bilden されなければならぬ。この Bildung がはつきり精神的發展に對して用ひられるに至つたのは新人文主義的教育學に於いてである。かくて事物の外的な現象形式を意味したものが今や人間の精神的な姿態——内なる Bild に從つて展開し、外なる模範 Vorbild に從つて形成されたる姿態を意味するに至つたのである。

(vgl. Paulsen: Bildung (Rein: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik), Eggerslotter: Bildung (Jahrbuch der Pädagogik der Gegenwart), Julius Wagner: Analyse des Bildungsbegriffes und des Bildungsprozesses. 1925)

ところで Bildung の含むこの二つの意味は單にその使用法の歴史的變遷に過ぎない外的な關係に止まるのではなく、 Bildung のもつ二つの契機として内的な結びつきに於いて理解されなければならない。まことに人間は外に形成することに於いて内自らを形成する存在である。作ることに於いて作らるる存在なのである。外の形成を離れて自己の内的形成を考へることは出来ない。かくて形成さるるものは文化であると共に、文化の形成に即して人間が育成されるのでなければならぬ。

この様にしていやくも自發性である限り、單なる受身的な聽く立場の觀想的な受容の自發性でなくて、極微的にもなほ逆限定の作用を含まなくてはならぬ。そこに始めて自の主體性が顯はになるのである。と同時に内からの限定(逆限定)は外からの限定に即して始めて働くのであつて、これなくしては中空に自の限定作用がからまはりする結果となるであらう。ルソーを代表とする「客觀的文化といふ契機を見落した教育の考へ方」——生れつき善良な人間

の、空虚な空間に於ける自己展開といふ様な教育の見方を、クリークは『人間の形成』第二版の序文の中に、「自律的教育學 *autonome Pädagogik*」と呼んで自己の立場と對比して居ることは周知のことである。主體の活動を媒介するものとしての客觀的精神の、外からの限定に即應して、主觀的精神の自發性が内から逆限定し、外と内との辯證法的聯關に於いて、外からの限定を媒介として内が創造的に自己を形成するものでなければならぬ。汝の呼びかけに對する應答に於いて自我は自己を形成する。汝は自の生み出したものではなくて、一應は自を超越し自を却つて否定し妨げつつ對立するものでなければならぬ。傳統の媒介なき創造が存し得ない如く、過去の必然の限定作用を離れて創造的形成を考へることは出来ない。

生産の自發性の立場に於いては自に對する眞の客觀的精神は存し得なかつた。たとへかかるものを考へるにしても、それはあくまで自に内在化され、自己展開の「素材」たるの性格をしか有し得なかつた。これに反して受容の自發性の立場に於いては客觀的精神の限定が前景に出で、しかもそれは素材性に於いてではなくして「呼びかけるもの」としての汝の性格に於いてあつた。

然し今や客觀的精神は呼びかけるものとして限定すると共に、既に作られたるものとして過去の傳統に屬し逆限定され超越される一面をもち、それによつて客觀的精神たる外なるものが創造的に形成されると共に内なる自の創造的自己形成が遂行されるのである。まことに人は作ることに於いて作られる存在なのである。そこに「呼びかけるもの」とその一つの抽象面たる「素材性」とが一つになつて客觀的精神の眞の姿を顯はならしめ得る。この意味に於いて、「陶冶内容は素材ではなくて、却つて形成的法則を自己に有し、之を受容する精神に傳へ、受容する精神に

於いて、陶冶内容として作用する有機的全體である。併しこの受容は單に受容れることではなくて、却つて自己活動によつて起り、内なる能力を働かせ、精神を養ひ且つ強める。そしてその限り、凡ての内容は一つの營養材料であり、能力の成長である」とのヴイルマンの考は、陶冶財についてかなり本質的な特徴を把握してゐると云へよう。「すべての陶冶は内なるものの形成に基づく、ただそれには精神内容が必要である。」(ヴイルマン)ところでこの精神内容は單に手段ではなくて独自の價値と独自の法則性ともをもつのである。(vgl. Herman Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 1935. S. 98) 形成されると共に形成する内と外とは、リットの言葉を借りて云へば「存在のこの次元の外では何等の類似の存せざる如き仕方で作作用する」のである (vgl. Litt: Die Methodik des pädagogischen Denkens,°)

註 訓練は既に述べた如く「外から」であり、啓發は「内から」であつた。然し「内から」は「外から」の限定に即して、呼びかけに對する應答として眞に具體的活動的であり得る。シュライエルマツヘルが教育の姿を Im Anfang erregend, im Fortgang leitend...と述べてゐるのは、この點に於いてまことに興味ある考である。

かくて教育の主體は單なる自(内なる原理)でもなく、また單なる他(外なる原理)でもない。外の呼びかけに對して内から答へ、外なる原理と内なる原理とが相對立しつつ而も否定的に媒介し合ふことによつて形成し形成されるのである。これが眞實に具體的な生きた世界である。吾々は第一の生産の自發性、第二の受容の自發性に對して、これを應答の自發性と呼んで置く。獨語は——例を「話す」ことにとれば——第一の生産の自發性に相當するとも考へることが出来る。人の話を聞く場合にもそれが單に自己の思索、獨語の伴奏たるに止まる如きはやはり第一の場合であらう。

之に反してその話に聞き惚れ、話者にあやつられる如くに話の中へ引き込まれる如きは第二の受容の自發性に相當する。然し單に耳を傾けて聴き、話者の意圖の通りに引づられるのではなくて、話者と聽者とが夫々對等に限定し逆限定しつつ総合的發展の行はれる對話は、その語源が示す如くに辯證法的であつて、第三の應答の自發性に相當する。

かくて教育の主體は單に内なる自でもなく、また單に外なる他でもなくて、まさしく「他——自」「外——内」でなければならぬことを知り得たのである。もとよりそれは内と外との幅齟、云はば(内+外)或は(外+内)と云ふ如きことによつて形成が遂行されるのではなくて對立する兩者の否定的媒介云はば(内×外)或は(外×内)に於いて形成されるのである。けれどもこの様な云ひ方は一般に誤解され易い様に、外と内とが先づあつて、外なる他が呼びかけ内なる自がこれに應答し、兩者の限定と逆限定とに於いて形成が遂行されると考へてはならない。實在そのものが創造的形成的な動であつて、世界はすなはち、大きな創造的生命的發展なのである。内が形成するのではなく、外が形成するのではなく、又外に即して内が形成するのではなくて、却つて内と外とは形成的實在の形成作用の契機に過ぎないのである。形成的實在は、かかる内と外とを、互に否定し合ひ、否定的に媒介し合ふ契機として、否定的に自己を媒介するものである。内と外とは互に否定的に媒介し合ふ契機として始めて内であり外であつて、かかる媒介契機たることなくして互に獨立にそれ自體に於いてあることは不可能である。まことに過去も未來も現在の契機として取り出されるのであり、過去の傳統もそれ自體に於いてあることは出来ない。「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。」「傳統は常に創造を媒介するものとしてのみ傳統なのである。」(木村教授)かくの外とは、時間的に云へば過去の契機であり、單に興へられたるものではなくて、(かか

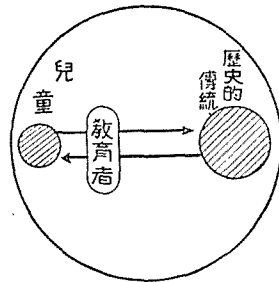
るものはない)——既に作られたるもの、既に形成されたるものであり、その意味に於いて歴史的世界に於ける傳統なのである。形成的世界はかかる歴史の傳統を自己媒介の契機とする歴史的世界なのである。しかしながらかかる世界が先づ存在し、かかる實在が先づあつて、それが形成すると考へてはならない。それはどこでも「働くものなき働き」であり、働きそのものが世界であり、創造的形成的な動そのものが實在でなければならぬ。自己媒介に於いて、外と内との矛盾的契機に對立し、かかる外と内との否定的に媒介し合ふ辯證法的進行に於いて自らを顯はならしむるものでなければならぬ。それはまさしく無でなければならぬ。

四

人間育成の主體はかかる形成的實在でなければならぬ。然らば自覺的に教ふことを任務とする教育者は人間育成に於いて如何なる役目を果してゐるのであるか。又如何なる役目を如何に果すべきであるか。

まことに世界は大きな創造的生命の發展であり、人間はこの創造的形成的世界の自覺的契機である。人間は世界の單なる要素ではなくて、その創造的契機として、世界の形成的自己媒介の自覺點でなければならぬ。もとよりかかる歴史的世界の創造的形成は單なる個人力の及ぶことの出来ないものであり、我々の自由に左右することの出来ない流れである。而も單に成つて行くものではなくて、我々の「共に遂行する參與」なくしては自らにして成ることなきものである。かかるものとして世界は自己の内面に、その内部から自己自身を照らし出すことによつて自己のうちに自己を映し出す光としての自覺點をもつ。これが人間の主體である。

形成的實在の形成作用としての人間育成に於いて教育者の果す役割はまさしくかかる意味の自覺點たることである。形成的實在の契機として内と外とは互に否定的に媒介し合ふことによつて形成する。兒童は單に内なる自の自己形成として陶冶されるのではなく、また單に外なる他によつて育成されるのではなくて、外の呼びかけに對する應答として他の限定を逆に限定しかへず受動的發動に於いて陶冶されるのである。しかも兒童の依他性無援性 (Hilfslosigkeit) の故に具案的意圖的な教育に於いてはかかる「外——内」「他——自」の限定



と逆限定とは教育者を媒介として行はれるのである。教育者は外なるもの他なるものとしての歴史的傳統を媒介することによつて兒童の内なる主體的活動を喚起し、限定を媒介することによつて逆限定を刺戟し助成する。かかる二方向を兼備することが教育者の根本的性格である。兒童は自らに呼びかけ、主體的活動を媒介する社會的環境を必要とする。かかるものは歴史的傳統に外ならないのであるが、教育者がかかる歴史的傳統の限定作用の機能的尖端となるのである。子供は先づかかる過去の傳統を父母に於いて見、教師に於いて感ずる。カントが、「人間は教育によつて始めて人間になることが出来る。人間は教育の所産に外ならない。」しかも「注意すべきことは、人間は人間によつてのみ即ち同様に教育されたる人間によつてのみ教育されるといふことである。」(Kants Schrift über Pädagogik § 7) とすふのも、教師が既に教育されたるもの、既に形成されたものとして歴史的傳統の限定作用の機能的尖端となることの必然性を云ひあらはすものとしてまことに興味が深い。クリーク一派の人々が、眞實には個人としての教育者が教

育するのではなくて、その背後にある社會或はその内實たる客觀的精神内容の代辯者たることによつて教育するのであると考へるのも教育者のこの側面を云ひ表はしたものである。教育を前代と後代との關係と見て、教育者を前代の代表と考へるのもまた同様である。しかし教育者の道はこれのみではない。

ヴィンデルバントは『文化生活に於ける傳統の本質と價值とに就て』（一九〇八年）と題する講演に於いて、我等が修め得るあらゆる教育、また我等が施し得る一切の教養は、實に「自然人から歴史人を作り出すこと」にあると述べてゐる。かくの如くに「自然人から歴史人を作り出すことを一切の教育、一切の教授の任務と看做すならば」、この任務を達成する途は「國民の偉大なる全傳統」の中に入らしむるより他に方法は存しない。けれども「歴史人」が單に過去の傳統の中に沈潜し歴史の流の中にあつてむしろ流されるものではなくて、却つて歴史を作る主體の意味をもたねばならぬことは云ふまでもない。それ故にこそ「歴史的に體驗せしめ」るだけではなくて、「又新に産出せしめねばならぬ」のである。（vgl. Windelband: *Präludien*）教育するといふことは人間を作ることである。もし詳しく云へば形成する主體としての人間を育成することである。「歴史人を作る」といふことも歴史をつくる創造的主體として人間を育成することを意味するに外ならない。もとより歴史をつくる創造的主體は歴史の流の外に孤立せる個人ではあり得ず、歴史的傳統の中から而も之を破つて出て來るものである。従つて歴史的傳統の機構の一片に過ぎない人間が歴史人ではないが、傳統に媒介されない人間も歴史人ではない。かかる意味をもつた創造的主體としての歴史人の育成が教育であり、教育者は歴史的傳統の限定作用の機能的尖端となつてこれを媒介するのみでなくて、逆に限定し返す主體的活動を喚起するのでなければならぬ。教育は、ものをつくるのではなくて、「つくる主體」をつく

るのである。然るに作られるものは客體的なものであつて、作る主體それ自身ではない。主體を主體としてつくることは如何にして可能であるか。

主體は内自ら形成する外はないのである。教育に於ける自發性のもつ究極の意義はここに存する。教育者は呼びさますものであり、被教育者はこれに應じて内に自ら目醒めるのでなければならぬ。従つて主體として人間を呼びさますことの出来るものは主體的に働くものでなければならぬ。火は火を呼び、愛は愛を呼ぶ。教育者の純眞な文化思慕としてのエロスの活動が始めて生徒のエロスの活動を呼びさますことが出来る。凡て態度は態度によつて惹き起される。自己を忘れて價値に没入する教育者の純粹な態度が始めて生徒の同様な態度を呼び起すことが出来るのである。教育者自身が既に教育されて完成せる人間ではなくて、自らエロスの向上、上昇的發展の衝動をもつものでなければならぬ。まことに教育するとは自ら教育する態度を養成することに外ならぬからである。けれども單なるエロスの文化理想主義的態度は學者の性格であるにしても、それが直ちに教育者の性格ではない。生徒の段階まで身を屈することによつて生じた彈力、この彈力によつてはね返り上昇する教師の運動が、例へば列車の通過する時にそこに生ずる眞空状態のために人や物を列車の進む方向へ引きつけて行く様に、生徒のエロスの上昇運動を引き起すのである。従つて高さが大であれば大である程、身を屈することによつて生ずる彈力も大であり、吸誘力も大である。ただどこ迄も高さだけではなくて（これのみならばそれは學者や知者の性格に過ぎない）その高さにも拘らず、生徒の段階まで深く身を屈することが教育者として必要缺くべからざる性格なのである。

教育者は歴史的傳統の限定作用の機能的尖端となることによつて、青少年に文化財を傳達するのである。傳達するとはもとより甲から乙へと物品の如くに移譲し、又は空虚な容器へ注ぎ込むことではない。文化財を身に體しそれを次代に傳達する教師は、「既に同様に教育せられたるもの」(カント)として文化財をあたかも物品の如くに持つものではない。従つて文化財を傳達せられることによつて同様に教育せらるべき青少年は恰も文化財を物品の如くに教師からもらひ受けるのではなくて自發活動によつて自らの中に追構成し追創造するのである。もとより自發活動ではあるが外から刺戟に相即してのみ展開し行くものであることは既に吾々の知り得たところである。そこで直ちに考へられることは被教育者にとつて外なるものは、教育が方法的具案的である限り、一定の教育的見地のもとに、整備されなければならぬ。文化的環境、社會的環境は教育的環境とならなければならぬ。デューキはかかるものの條件を三つ掲げ、その第一として單純化、即ち基本的な面を選擇し、之に難易の順序を按配し、始め學習したものが次の一層複雑なものを理解する手段となる様に順序を立てることが必要であることを強調してゐる。そこに文化財に對する陶冶財の世界が開ける。教材選擇の標準として教育目的の要求、文化の要求即ちなるべく基本的模式的なものを選ぶべきことが必要であると共に生徒の要求即ち生徒の個性に應じその精神發達の段階に適應することを重視してゐるのも皆ここに重要な關係をもつのである。近世教育思想史に於ける合自然性の原理は、その自然が人間の本性である限り動的發展的であり、而も一定の秩序的段階に従つて發展するものであるからかかる段階に即して陶冶を行ふべきことを含む。これがペスタロッチの方法の原理である (vgl. Naturop: Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen, S. 51)。クリークによれば學校の任務は既に陶冶財を所有してゐる陶冶された人間と、これから所有すべき未陶冶の人

間との距離を埋めるにある。即ち陶冶財を方法的に整頓し提供して、受容能力に應じて次に傳へ、段階的に彼等に必要な教養の程度に高めて行かなければならない。段階的にやるといふことは學校の組織及び教授法の原則である。教師は生徒の段階まで身を屈し、それによつて段々と自分と同じ教養の高さまで導き上げなければならぬのである (vgl. Krieck: Grundriss der Erziehungswissenschaft, S. 66)。かくて生徒の段階まで身を屈することが先づ第一に教育者の道と考へられる。歴史的傳統の限定作用の機能的尖端となるのも實はかかる道を経て遂行されるのである。「人の師表となりて子弟をみちびくは、己ひとり高く行き去つて人のつき難き事はなすべからず、くだりつきて衆と共に行ふべし。」(無_標山)

それでは生徒の段階まで身を屈するとは具體的には如何なることを意味してゐるのであるか。例へば一と二の和は三であるといふことは教師の高さに於いて既に知られたることとして何等の課題性も含まれてゐない。然しながら生徒の段階まで身を屈する時、教師にとつても $I+II=III$ はもはや既成の眞理ではなくて、 $I+II=I$ といふ未だ知られざる、而もまさに解明すべき課題性を荷つて來るのである。この様にして教師は既に知つてゐるだけではなくて將に知らんとし、未だ知らずして而も既に知つてゐる、といふ二重性格をもつことによつて生徒を未だ知らざる状態から既に知れる状態へと高めることが出来るのである。従つてこの様な二重性格をもつ爲めには教師は既成の眞理を生成の狀態に還元し、完成し固定せるものを流動の姿に變容する技術を必要とする。まことに「構成せられてゐる生活(即ち完成のもの)を再び生成する生活(即ち生成の姿)に還元する能力を最も豊富に有する人は……生れながらの教育者である。」(シュプランガー)

かくて教師は今や生徒と共に「1+2=3」の立場に立つてこの課題を解決せんとして共同探求する。しかも生徒とは異なつて教師は全然知らないのではなくて實は既に之を知つてゐるのであり、「既に知れる」元の位置へ弾み返らうとする衝動を内に含んでゐる。即ち生徒の如くに「1+2=3」から何れの方向へ進行すべきかを全く自覺しないのではなくて「1+2=3」の立場にありながら「1+2=3」の立場を知り、その立場へ進む道を知つてゐるのである。道は方法であり、技術である。完成せるものを生成せる姿に變ずる技術が教師の有すべき重要な資質の一に數へられるのはこの意味に於いてである。教師が「1+2=3」からこの様な道を歩いて行くことは、生徒が「1+2=3」から、これを解決せんとして無限なる方向へ試みんとする動性を規制し誘導して生徒をして内自ら「1+2=3」を自覺せしむることとなる。もとよりそれは生徒の單に自然的な獲得ではないが、同時にまた單なる外からの注入でもない。教師のもつ彈力によつては、づみをつけられた運動であり、他を媒介とする自己形成である。ヘルバルトが教育の方法原理を心理學に仰いだのに對して、ナトルプが教育の目的のみならずその方法も全體としての哲學がこれを決定すると考へたことの意義は極めて重大である。すべて陶冶財はそれぞれに特有の構造を有する。かかる固有の構造法則に従ふ處理が正しい方法であつて、教授の進行順序が論理學の教へる研究方法の道筋を歩むことによつて追創造する道を教へられ、創造する主體として形成されるのである。

従つて教師によつて傳達される文化財は恰も物が容器へ注ぎ込まれる様によつて單に受容されるのではなくて、自らの中に追創造されるのである。追創造である限り被限定的であるが、追創造である限り限定的である。教師が生成の姿に還元せられたものを提示することによつて、即ち生徒の段階に身を屈してそこから教師と生徒とが共に

探求して行くことによつて、生徒はその歩む道筋を體得し、單に陶冶財によつて形成同化されるのみではなくてかかるものを形成する主體として、即ち傳統に従ひながら之を逆限定し、發動的に形成する主體として育成されるのである。蓋し形成的實在の自覺點としての人間の主體を育成し行くこと、これが教育の直接の任務であるからである。陶冶財が教材として單に手段と考へられ、その素材性に於いてのみ把握されるところに形式的陶冶の偏見があつたと同じ様に、陶冶財が既に出來上つたものとして單に理解され習得さるべきものとしてのみ考へられるところに實質的陶冶の偏見が存したのである。實質的内容に即してその形成過程をその内面から追體驗し行くことによつて主體の主體としての機能、云はば被限定的限定作用が育成されて行くのでなければならぬ。問題は教材の取扱ひ方といふ様な技術的な事柄ではなくて教材そのものに對する根本的見解の如何にあると思はれる。従つて主體として人間を呼びさますことの出來るものは主體的に働くものでなければならぬ。「人間は人間によつてのみ即ち同様に教育されたる人間によつてのみ教育される」(カント)といふことの意味は既に形成されたるものとして歴史的傳統の限定作用の機能的尖端となる一面と共に主體として育成され主體的に働くもののみよく主體的活動を喚起し得ることを含むものとして解さなければならぬと思ふ。

かくて既に述べた様に教育者は限定を媒介することによつて逆限定を刺戟し助成する二方向を自らのうちに兼備することを以てその根本的性格とする。然るにたとへばルソーは限定の媒介なき助成を教育者の道と考へ、またクリュークは逆限定に進まざる限定の媒介を教育者の性格と考へた。教育を前代と後代との關係に於いて考へ教育者を前代の代表とするのも類型的には後者に屬する。然るに限定と逆限定との二方向に於いて前者は陶冶的現在の過去の契機で

あり、後者はその未來的契機である。夫、人間育成の現在の契機であつてそれ自身に於いてある獨立なものと考へてはならない。教育はかかる二方向の相即に於いて行はれるのであり、或は陶冶的現在はかかる互に否定し合ふ契機に對立することによつて自己を形成するのである。まことに教育者は既に知れるものであると共に未だ知らざるもの、將に知らんとするものとして、生徒より高きに在ると共に生徒の段階に身を屈して生徒と共にその低さから上昇する道筋を歩み、歩ませるのである。前者は時間的聯關から云へば過去面であり、後者はその未來面である。教育者はかかる過去の方向と未來的方向とを契機とする陶冶的現在——形成的世界の機能的自覺點である。教育者は自ら直接的根源的に人間育成の主體たるのではなくて、所謂「贊天地之化育」によつて人間育成の共同遂行者たるのでなければならぬ。