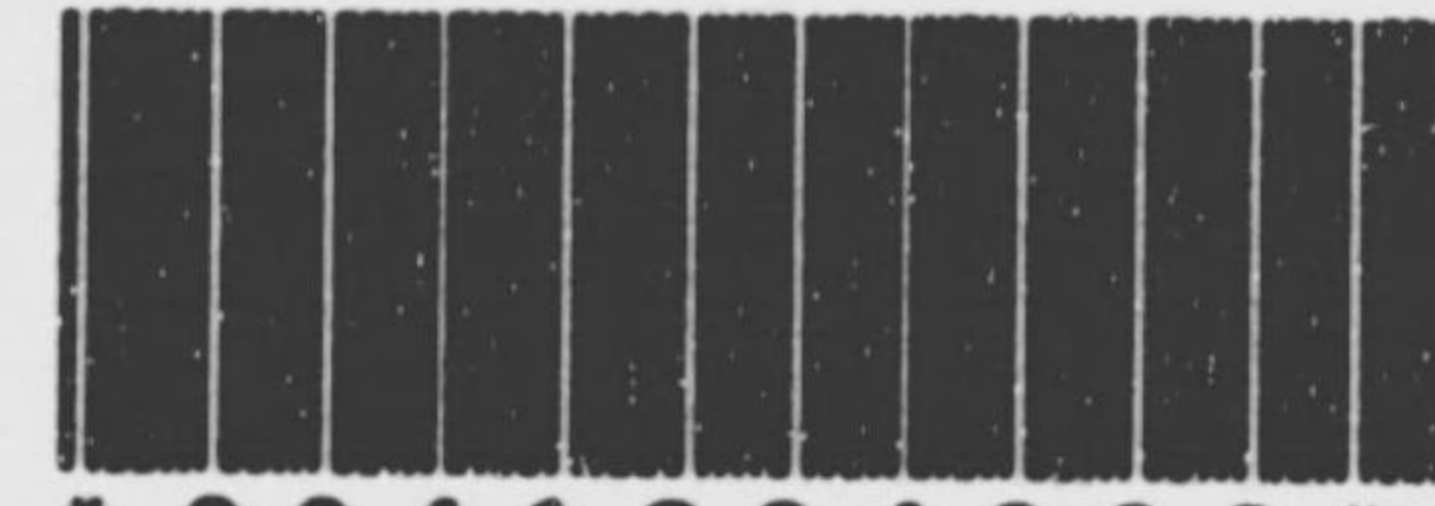


252  
410



\*0041324000\*

0041324-000

252-410

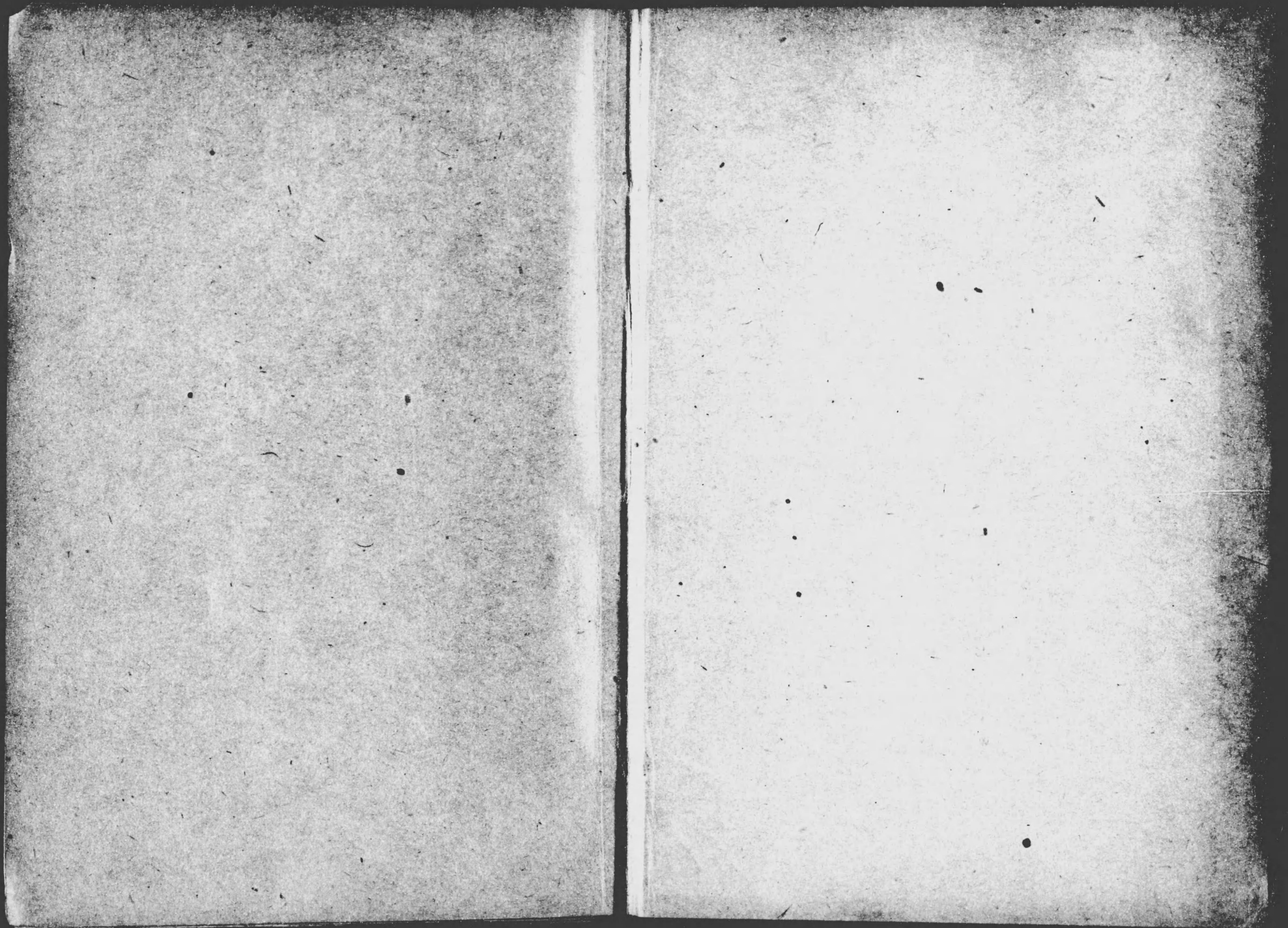
教育学概論

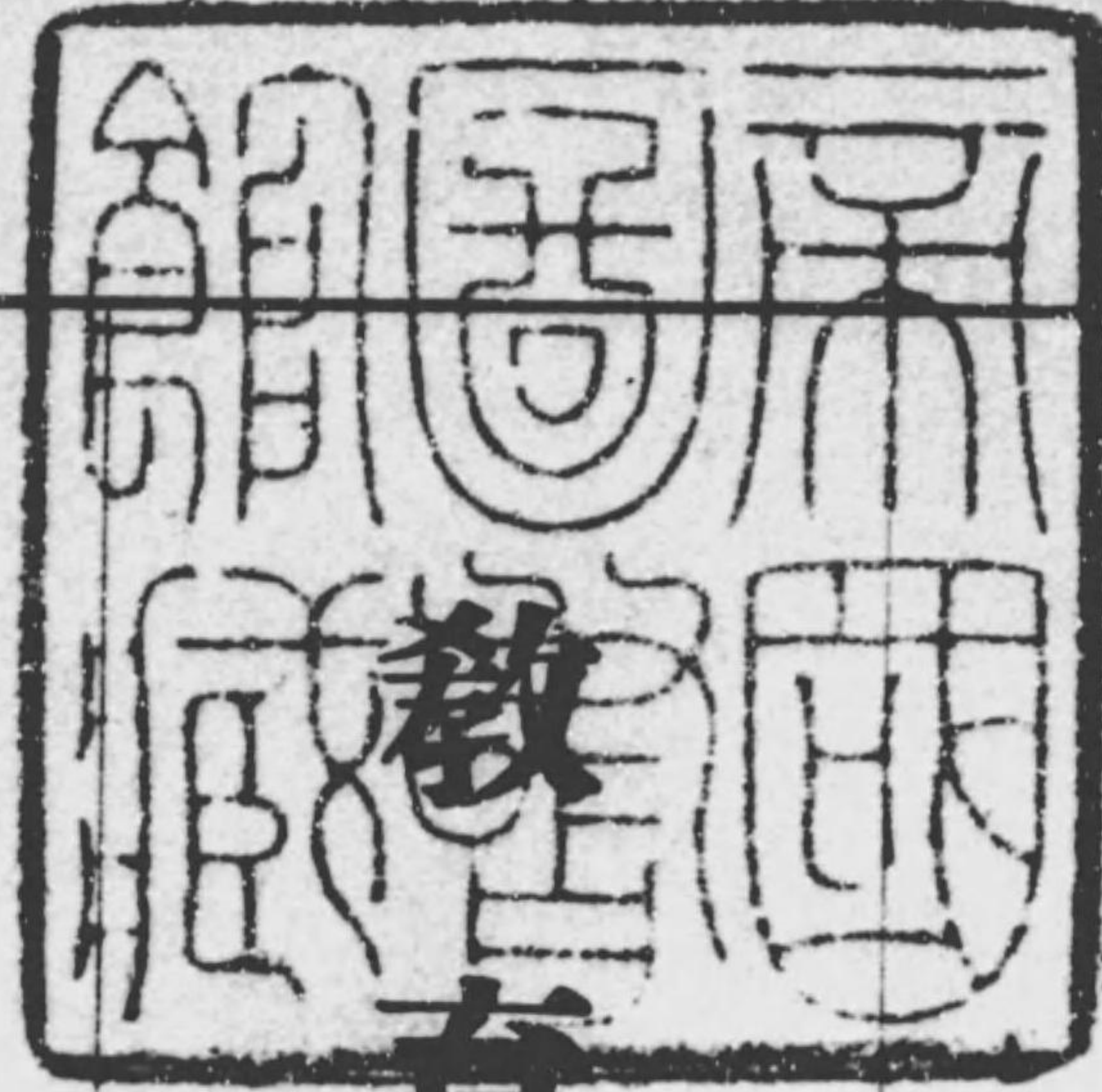
辻幸三郎・著

同文書院

昭11

AHB





辻幸三郎著

教育學概論

東京同文書院刊行



## 緒言

此書は二十年來私が教育に就いて體驗し思索した所を一應清算したものである。況く人間陶冶の全領域を見渡しつゝ、之れを一つの統一的な認識にまで持ち來さうとするのは、私の久しい間の宿願であつた。現在までに到達した所の成果は、尙充分満足とは云ひ得ないにしても、兎も角それは一定の精神に貫かれた教育的知見の體系であり、理論上并に實踐上の諸問題に對して多少獨自の解決を與へた所なきにあらざるを自信し、一先づ之れを發表して世に問ふことゝした。

斯様な次第で成立した此書は、教育辭典的な教育學概論ではない。それは一つの觀點を有つて居る。人間陶冶の全領域は、此觀點から一つの遠近配景パースペクティブとして見渡される。換言すれば私は客觀的態度よりも、寧ろ主觀的態度に重きを置いた。私が茲

て觀點と云ふのは、現代の東洋、殊に日本と云ふ立場である。

從來吾國の教育學の一般的缺點は、此の如き立場が確立して居ない所にあつたと思ふ。明治初年歐米教育學の輸入で始まつた吾が教育學界も、既に半世紀餘りを経た今日では、最早相當獨立の域に入つて居るべき筈で、何時までも歐米教育學の後塵を拜して居るのみが、能事ではあるまい。成る程理論は普遍的のもので、思想に國境はないとも云へる。然し乍ら教育學と云ふ如き社會人生に關する學問は、その内容の全圖が、それを産み出した時代民族と云ふ如き歴史的なるものを切線として、之れと交渉を有つことに依つて、始めて力強い生命を得るのであり、且またその多少個性的に制約せられた姿にも拘らず、個性的なるものを超へる所の普遍的妥當性を具へるのである。現に歐米諸國の教育學にしても、その最良のものは夫々國民的性格を明かに印刻せざるはない。單に抽象的普遍の意味で、我れにも妥當し彼れにも妥當すると云ふ様な教育學は、同時に又、格別我れにも彼れにも妥當せざる教育學である。

學である。

現代日本の立場から人間陶冶の諸問題を考察した此書は、之れを日本教育學と呼ぶも敢て不當ではないであらう。然し乍ら翻つて考へれば、特に日本の名を冠せずとも、吾國の教育學は自ら日本教育學であるべき筈である。今日事々しく日本教育學など云はなければならぬのは、吾國の教育學が從來概ね歐米傳來のもので、日本的なるものを甚だしく缺いて居たと云ふ不面目なる事情に基く。最近國民的自覺の高まるにつれて、日本教育學が云々せられるやうになつて來たことは、兎も角喜ぶべき現象である。然し乍ら日本教育學は、歐米の教育學に對して眼をつむり、態と眼界を狭くすることに依つて、打ち樹てらるべきものではないであらう。眼界は飽くまで廣潤でなければならぬ。他の事柄に於けると同様に、教育の研究に於いても、吾々は無限に擴大し行く世界意識とも云ふべきものを有たねばならぬ。たゞそれ等のものが日本的に統一せられることに依つて、日本教育學が成立するのである。

故に私は此書の中に、歐米の教育學并に關係諸科學の成果、その教育事實、將またその思惟法の或るものを適當に編み入れることに、決して吝かではなかつた。然しそれ等のものをつねに、日本人の眼を以て検討し、解釋し、評價したつもりである。

第一編基礎論に於いて、私は先づ教育の概念決定を試みた後、世界觀、人生觀、從つてまた歴史の問題を論じた。之れ教育の本質は、此等のものを基礎とするに非ざれば、之れを明確ならしめることが困難であるからである。第二編教育一般論は、理論的教育學の體系の素描である。形式の方面ではクリーク氏に負ふ所が多いが、その取扱方并にそれを充填せる内容は、全く私自身のものである。理論的には尙大いに發展され得る多くの契機が、此の簡単な論述の中に伏在する。而して個人的教育學と社會的教育學の對立は、茲では夫々を人間陶冶の一面觀と見ることに依つて、極めて自然に止揚せられて居る。第三編以後私は漸次教育の實踐的方面に眼を轉じた。其處では間々省筆法を用ゐた。純理的立場からは尙説き及さなければならぬ

事柄も、直接實踐に關係なきものは、態と簡略に止めた。實踐的要求を以て此書を手にする人は、寧ろ此部分から讀み初め、終りに至つて最初の部分に戻つて貰つてもよい。然し孰れにしても全卷を通讀した上で、一貫せる精神を把握して戴くことは、私の最も切望する所である。

昭和十一年三月

著者

# 教育學概論目次

緒言	一五
第一編 基礎論	一
第一章 教育の概念	二
第二章 生活と體驗	六
第三章 體驗と概念	一五
第四章 價値	三三
第一節 價値の本質	三三
第二節 價値の種類と統一	四二
第三節 價値の實現と教育	五一
第五章 發展	五五

第一節 發展の意義…………… 壹

第二節 進化と成長と歴史…………… 七

第三節 歴史的發展…………… 九

第二編 教育一般論…………… 一七

第一章 教育の諸面…………… 一八

第一節 諸面の展開…………… 一八

第二節 對他教育…………… 二七

第三節 自己教育…………… 三三

第二章 教育的影響の諸層…………… 四九

第三章 教育の分野…………… 五九

第三編 教育實踐論…………… 一七

第一章 教育の道…………… 一七

第二章 感化(その一) 暗示と模倣…………… 一五

第三章 感化(その二) 理會…………… 三三

第四編 學校論…………… 二四

第一章 學校の本質 起原 并に發達…………… 二四

第二章 學校の國家統制と教育の自由…………… 二五

第三章 學校の機能…………… 二九

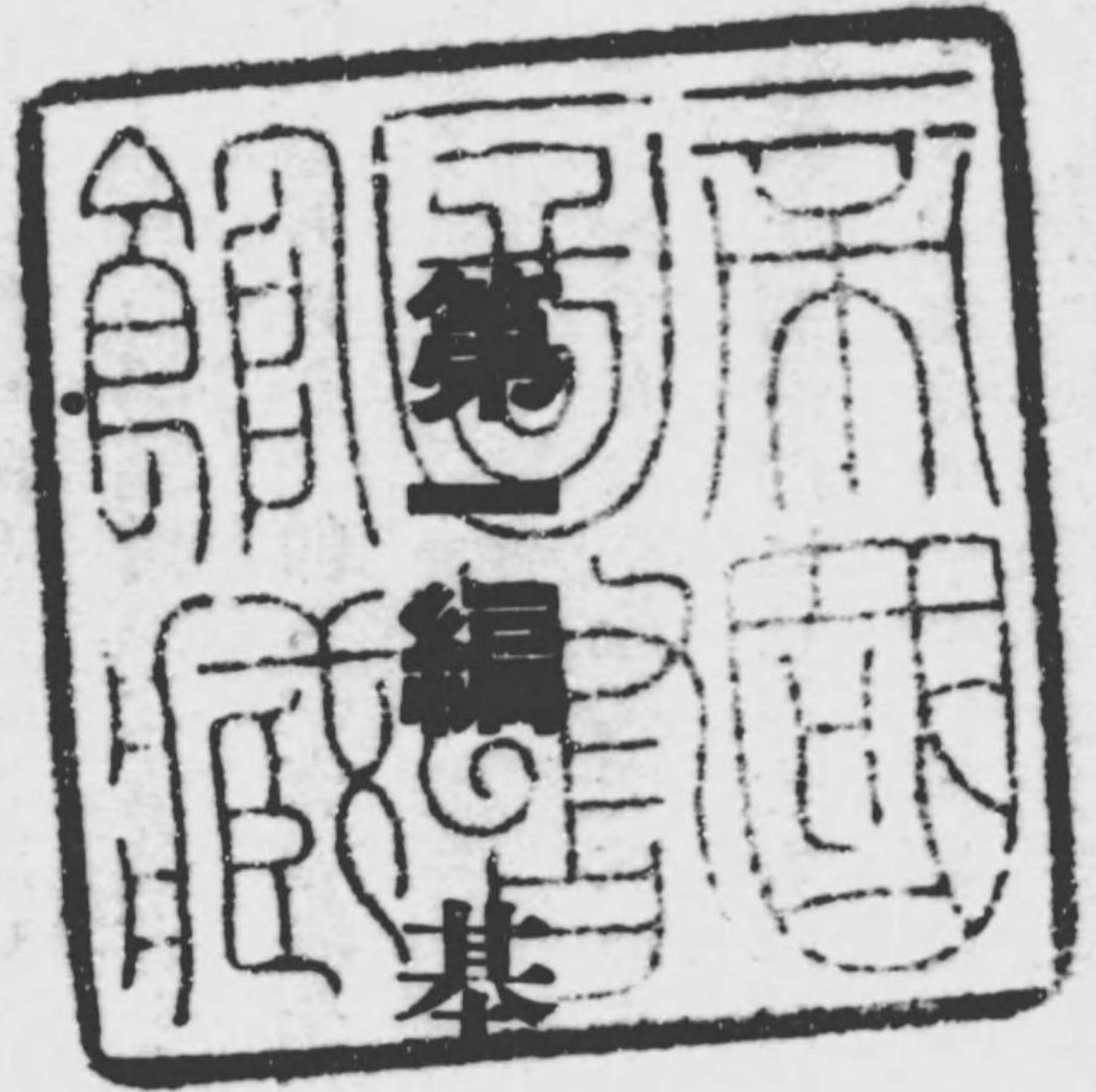
第五編 教授論…………… 二五

第一章 教授の形式的方面と内容的方面、形式陶冶…………… 二五

第二章 教材と教科、教科組織の變遷…………… 二九

第三章 教授の方法…………… 三四





基礎論

目次

四

第一節 教式	三六
第二節 教段	三八
第六編 訓練論	三五
第一章 教授と訓練の限界と關係	三六
第二章 訓練の本質と目標	三二
第三章 訓練の方法	三五
第七編 餘論	四三
第一章 家庭教育	四四
第二章 一般陶冶と職業陶冶	四四

(目次終)

## 第一章 教育の概念

凡ての組織的な認識に就いて然る如くに、教育の組織的な認識に就いてもまた、其の出発點に於いて其の認識對象たる教育とは何であるか、其の本質は如何と云ふことが問はれなければならないであらう。即ち教育の概念、少くとも豫備的な教育概念を設定することが必要であるであらう。

云ふまでもなく此處で求められて居る所のものは、時代とか民族とか階級乃至家族とかに依つて特殊に個性的に制約せられた教育の概念でなく、外延に於いて此等の凡てを包含するだけ廣汎であり、此等の一々の根柢に横はる所の教育一般 (in genere) の概念である。此の如きものを根本に豫想することなしには認識の統一は持ち來されないであらう。比喻を以て云へば吾々が一つの顔を描くに當つて先づ部分より始め、或時は甲の全體輪廓を豫想して眼を畫き、或時は乙の全體輪廓を豫想して鼻を畫き、又或時は丙の全體輪廓を豫想して口を畫くと云ふ風であつたならば、其の結果は必ず不統一不調和奇怪なる顔が出來上るに相違ない。それ故に先づ最初に於いて

全體の輪廓が決定されなければならない。縱令それが最初から紙の上に描かれないにしても、心の中に描かれて居なければならない。而して此豫想されたる輪廓は眼鼻口等の個々部分が描かれる際に恒常不變に保たれなければならない。今吾々に課せられて居る問題も之れと同様であつて、先づ教育一般の概念が決定せられ、然る後之れを種々に制約し限定することに依つて、漸次に諸種の特種なる教育概念が派生せられ、又此等の諸概念が歴史的な個性的な一回的な諸現象に依つて例證せられ、かくて教育一般の概念は論理的に整然たる組織を完成すると共に、經驗的直觀的内容を得て、心理的にも生き／＼した明瞭を得るやうにせねばならない。

教育の概念の探求方法

然らばかゝる概念の探求方法は如何。それは歸納的であるべきか、將又演繹的であるべきか。

歸納的方法

歸納的方法がその爲に不満足なることは、始めから明かであるやうである。何んとなれば、第一

多くの經驗的事實から教育一般の概念を歸納しようとするれば、先づ色々の經驗的事實を蒐集しなければならぬ。然るに吾々の蒐集する所の事實は、それが如何に豊富であるにしても、有らゆる事實を汲み盡すことは出來ない。經驗は無限であるが蒐集は有限である。有限なる教育的事實から歸納せられたる教育概念は、結局特殊なる教育概念であつて、教育一般の概念ではあり得ない。加之第二に、歸納素材たる教育事實の蒐集に於いて既に何等かの演繹原理としての教育概念が豫

想せられて居る。然らずんば吾々は或る事實を以て教育事實なりとし、之れを然らざるものから區別することは出来ない筈である。斯様に最初から一定の教育概念が暗々裡に豫想せられて居るとすれば、此豫定の下に蒐集せられたる幾多の事實を素材として歸納概念を形成した所で、それは結局最初に前提せられた教育概念の外に出ることは出来ないから、かゝる歸納的手續の一切は何等の成果をも生み出さない徒勞と云ふことになる。

教育の起原を孟子盡心章句上に  
 は同様である。それにも拘らず此方法は從來多くの人々の採る所のものである。例へば「教育」の語の起原を孟子盡心章句上に

君子有三樂。而王天下不與存焉。父母俱存兄弟無故一樂也。仰不愧於天俯不作於人二樂也。得天下英才而教育之三樂也。君子有三樂。而王天下不與存焉。」

と云へる所に見出し、或はeducationなる語はもとラテン語の *educio, educere* より來り、元來「抽き出す」の義であると云ふ類である。

日本語の「をしふ」はもと「をしむ」の義であると云ふ。西周の百一新論に  
 倍此教トイフ辭ハ漢字デ、和訓ハわしヘト申ス。是ハ古人ノ説ニわしむト云フ辭ト同胞デ、人

ヲ教フルハわしむ意、ヤガテいとわしむ意アル故ナリト云ヘルハサモアルベク存ゼラル  
 とあり、近藤芳樹の標注令義解校本には

乎志閉の乎志は愛也。閉は布、布留に活ふ用語也  
 とあり、言海の著者も此説を擧げて居る。

尙ほ漢字教の古字は教であつて、尙書說命篇には惟教學半とあり、盤庚篇には盤庚教于民とある。教は「をしふ」とも「まなぶ」とも訓する辭で、佛蘭西語の *apprendre* が一語で「をしふ」「まなぶ」の兩意を兼ねて居ると同様である。茲に教學一如の本質が暗示せられて居る。かういふ言語學的考察の資料としては、國語の「をしふ」の外に  
 まなぶ、ならぶ、しつづける、そだつ、ひたす、

漢語の

稽古、修業、學問、勉強、教化、文化、陶冶、教師、先生、

英語の educate, teach, instruct, director, tutor, master, gouverneur, pedant, pedagogue,

獨逸語の

erziehen, unterrichten, lehren, lernen, bilden, Kultur, Pädagog,

佛蘭西語の

enseigner, enseignement, maître, apprendre,

など擧げれば數限りもないであらう。

疑ひもなく此等の語の意義には歴史的民族的の特殊性が附着して居る。それ故に吾々は此等の多様に制約せられたる諸の意義の中から教育に本質的なものを選び出さねばならない。而して此場合教育とは一般に如何なることであるかと云ふこと、即ち教育の概念が前提せられて居なければならぬ。それ故に此處でも教育的事實からの歸納と同様の困難がある。吾々は寧ろこの最初に於いて前提せられて居る所の教育概念の何であるか并にその妥當如何を問題とすべきである。而して其の方法は演繹的、反省的、批判的であらねばならぬ。

惟うに一切の歴史的特殊性を超越せる永遠なる教育概念、まさしくそれ故に一切の歴史的特殊性を有つた教育現象の根本豫想である所の教育概念は、自我の中に具はつて居り、従つて私は之れをアプリオリーに表明することが出来るのである。かく云へば人或は疑問を挟むであらう。汝の教育體驗は汝の時代や民族其他汝自身の特有の境遇に依つて制約せられて居り、従つて汝がアプリオリーに表明する所の教育概念は種々に制約せられて居り、精々で現代の教育概念であるに

止り、以て永遠の教育概念、普遍妥當的な教育概念とすることは出来ないではないかと。成る程私の表明する教育概念の尙ほ甚だ不完全であり、今後は正せられなければならないものであることは私も認める。然し乍らそれは私の教育體驗が特殊に制約せられて居るからと云ふ理由に基くものでなく、寧ろ私の中にある所のもの、認識の不足に基くのである。かゝる認識は云ふまでもなく一種の直覺である。現象學派の人々の所謂本質直觀も之れに外ならないと思ふ。

成る程私の教育體驗は種々特殊なる制約を受けて居る。然し乍らそれにも拘らず、私は歴史上の種々なる事實に於いて等しく教育的なるものを見、それと共に現代教育の特殊性、更に又私の經驗せる教育の特殊性と云ふ如きものを充分考へることが出来る。此事は私の中に凡ての夫々特殊な教育的事實を超越する所の教育概念があるからこそ出来ることではなからうか。一層嚴密に云へば若し私が私の教育體驗の狹隘なる制限以外に一步も出ることが出来ないとしたならば、私は私以外に起れる教育の何物も考へることが出来ないのみならず、私の教育と云ふことすら考へ得ないであらう。斯様に私が一面に於いて一個の心理學的直觀としては極度にまで特殊に制約されながら、他面現象の多様性を超へて教育的なるものを認識し得ることが、取りも直さず普遍的な教育一般の概念が私の中に具はつて居ることを示して居る。抑も特殊と云ひ普遍と云ふは共に

死せる抽象であつて、生きた具體的なる自我に於いては兩者は一體である。自我は之れを外観するとき愈々特殊であるが、内観すれば益々普遍である。愈々特殊を意識する時が直ちにそれが益々普遍を意識する時である。直覺に於いて内と外とは間髪を容れない。勿論吾々は自己の教育體驗を反省して、その特殊相に即して普遍相を把握することは容易でない。吾々は之れが爲めに直覺を鋭くせねばならぬ。然し乍ら所詮教育一般の概念の發見は、之れを自己の教育體驗の反省に待たねばならぬ。此意味に於いてその方法は反省的であらねばならぬ。

プラトーンは有名なるアナムネシス（回憶）の教説に於いて萬有の真相即ちイデア或は本質は本來吾れに具はつて居り、それは雜多の經驗に於いて常に同一なるもの、即ち本質的同一を見る、經驗に於いてイデア或は本質が覺醒せられるとして居る。孟子が萬物皆我れに備はると云ふも亦此意味であらう。此處で見逃してならないことは、事物の本質は吾々に具存するとしても、それが概念として吾々の意識に上る爲めには經驗の多様を必要とすると云ふことである。即ち經驗から概念が形成せられるのでないにしても、經驗に於いて概念が意識に上るのである。經驗は少くとも概念形成の機因となる。此意味に於いて前に述べたる如き歸納法的手續は、教育概念設定の爲めに役立つ。但し此場合吾々の注意は個々の特殊な事實の方面にあらずして、之れを個々の特

殊な事實として自己に従屬せしめる所の一般者の上に向けられなければならない。其處では認識するものと認識せられるものが同一である。従つて吾々は直覺的に働くことを要求せられる。而してそれは決して完全には成就されないにしても、出來得る限り直覺的なる反省が爲されなければならない。

然らば私が斯様にして把握した教育の概念が、他人が同様の方法に依つて把握した教育の概念と一致を缺く時は如何。云ふまでもなく此場合概念の定義に用ゐられる名辭の上の相違は問題にならない。問題になるのは名辭に依つて志向された意味の相違である。此場合兩者の何れが妥當的であるかに就いて批判が爲されねばならぬ、而してその結果が如何様であらうとも、その批判の標準は結局之れを自己以外に求めることは出來ぬ。それ故に此場合にも矢張普遍的に妥當的な教育概念の自己内在が假定せられて居ると云はねばならぬ。此批判の結果私の想定せる教育概念が他人のそれよりも妥當的であつて何等改變を要しないと云ふことになれば、それは私の教育概念がよく自己批判に堪へたと云ふことを意味し、若し又他人の教育概念が私のそれよりも一層妥當的であつて、私は自分の教育概念を多少改變しなければならぬと云ふことになれば、其れは私に内在せる一層普遍的に妥當的な教育概念が、自己批判の結果意識に上つたと云ふことを

意味する。此事はそれが對話的形式に依つて行はれるにもせよ、自問自答の形式に依つて行はれるにもせよ、結局は自己批判であることに變りはない。此意味に於いて教育概念探求の方法は批判的であらねばならぬ。

以上は方法に就いてある。私は進んで積極的に私の教育概念を提示しなければならぬ。教育が生活に關する何物かであることは明かである。然し斯く云ふ時生活とは何ぞやと云ふ疑問が起るかも知れないが、生活は後にも述べる如く定義することが出来ない。それはたゞ體驗(erleben)し得るのみである。それ故に私は之れを定義しようとしてしないで、體驗即ち諸君の直接經驗に訴へよう。吾々が生きて居ることは何等の證明を要しない所の最も根元的な事實であつて、却つて一切の證明は之れから生ずる。デールカントは I think, therefore I am. と云つたが、I am. とは I live. と云ふことに外ならない。故に私は之れを I think, therefore I live. と書きかへることも出来るであらう。

斯様に體驗せられるが儘の生活は歴史であり文化であつて、單なる自然ではない。かの生物學的に考察せられたる自然生活は一つの抽象であつて、此抽象は却つて歴史文化の産物である。體驗せられるが儘の生活は生物學的生活以上の或るものである。それは禽獸の生活と異なる或る特

## 緒言

此書は二十年來私が教育に就いて體驗し思索した所を一應清算したものである。汎く人間陶冶の全領域を見渡しつゝ、之れを一つの統一的な認識にまで持ち來さうとするのは、私の久しい間の宿願であつた。現在までに到達した所の成果は、尙充分満足とは云ひ得ないにしても、兎も角それは一定の精神に貫かれた教育的知見の體系であり、理論上并に實踐上の諸問題に對して多少独自の解決を與へた所なきにあらざるを自信し、一先づ之れを發表して世に問ふことゝした。

斯様な次第で成立した此書は、教育辭典的な教育學概論ではない。それは一つの觀點を有つて居る。人間陶冶の全領域は、此觀點から一つの遠近配景<sup>パースペクティブ</sup>として見渡される。換言すれば私は客觀的態度よりも、寧ろ主觀的態度に重きを置いた。私が茲

て觀點と云ふのは、現代の東洋、殊に日本と云ふ立場である。

從來吾國の教育學の一般的缺點は、此の如き立場が確立して居ない所にあつたと思ふ。明治初年歐米教育學の輸入で始まつた吾が教育學界も、既に半世紀餘りを経た今日では、最早相當獨立の域に入つて居るべき筈で、何時までも歐米教育學の後塵を拜して居るのみが、能事ではあるまい。成る程理論は普遍的のもので、思想に國境はないとも云へる。然し乍ら教育學と云ふ如き社會人生に關する學問は、その内容の全國が、それを産み出した時代民族と云ふ如き歴史的なるものを切線として、之れと交渉を有つことに依つて、始めて力強い生命を得るのであり、且またその多少個性的に制約せられた姿にも拘らず、個性的なるものを超へる所の普遍的妥當性を具へるのである。現に歐米諸國の教育學にしても、その最良のものは夫々國民的性格を明かに印刻せざるはない。單に抽象的普遍の意味で、我れにも妥當し彼れにも妥當すると云ふ様な教育學は、同時に又、格別我れにも彼れにも妥當せざる教育

學である。

現代日本の立場から人間陶冶の諸問題を考察した此書は、之れを日本教育學と呼ぶも敢て不當ではないであらう。然し乍ら翻つて考へれば、特に日本の名を冠せずとも、吾國の教育學は自ら日本教育學であるべき筈である。今日事々しく日本教育學など云はなければならぬのは、吾國の教育學が從來概ね歐米傳來のもので、日本的なるものを甚だしく缺いて居たと云ふ不面目なる事情に基く。最近國民的自覺の高まるにつれて、日本教育學が云々せられるやうになつて來たことは、兎も角喜ぶべき現象である。然し乍ら日本教育學は、歐米の教育學に對して眼をつむり、態と眼界を狭くすることに依つて、打ち樹てらるべきものではないであらう。眼界は飽くまで廣濶でなければならぬ。他の事柄に於けると同様に、教育の研究に於いても、吾々は無限に擴大し行く世界意識とも云ふべきものを有たねばならぬ。たゞそれ等のものが日本的に統一せられることに依つて、日本教育學が成立するのである。

故に私は此書の中に、歐米の教育學并に關係諸科學の成果、その教育事實、將またその思惟法の或るものを適當に編み入れることに、決して吝かではなかつた。然しそれ等のものをつねに、日本人の眼を以て検討し、解釋し、評價したつもりである。

第一編基礎論に於いて、私は先づ教育の概念決定を試みた後、世界觀、人生觀、從つてまた歴史の問題を論じた。之れ教育の本質は、此等のものを基礎とするに非ざれば、之れを明確ならしめることが困難であるからである。第二編教育一般論は、理論的教育學の體系の素描である。形式の方面ではクリーク氏に負ふ所が多いが、その取扱方并にそれを充填せる内容は、全く私自身のものである。理論的には尙大いに發展され得る多くの契機が、此の簡単な論述の中に伏在する。而して個人的教育學と社會的教育學の對立は、茲では夫々を人間陶冶の一面觀と見ることに依つて、極めて自然に止揚せられて居る。第三編以後私は漸次教育の實踐的方面に眼を轉じた。其處では間々省筆法を用ゐた。純理的立場からは尙説き及さなければならぬ

事柄も、直接實踐に關係なきものは、態と簡略に止めた。實踐的要求を以て此書を手にする人は、寧ろ此部分から讀み初め、終りに至つて最初の部分に戻つて貫つてもよい。然し孰れにしても全卷を通讀した上で、一貫せる精神を把握して載くことは、私の最も切望する所である。

昭和十一年三月

著者



# 教育學概論目次

緒言……………一—五

第一編 基礎論……………一

第一章 教育の概念……………二

第二章 生活と體驗……………一八

第三章 體驗と概念……………二五

第四章 價 値……………三三

第一節 價値の本質……………三三

第二節 價値の種類と統一……………四二

第三節 價値の實現と教育……………五五

第五章 發 展……………六五

目次

但 12, 9, 23

第一節 發展の意義……………一五  
 第二節 進化と成長と歴史……………一七  
 第三節 歴史的發展……………一九

第二編 教育一般論……………一〇七

第一章 教育の諸面……………一〇八

第一節 諸面の展開……………一〇八

第二節 對他教育……………一〇七

第三節 自己教育……………一〇三

第二章 教育的影響の諸層……………一〇九

第三章 教育の分野……………一〇九

第三編 教育實踐論……………一五五

第一章 教育の道……………一六六

第二章 感化(その一) 暗示と模倣……………一六三  
 第三章 感化(その二) 理會……………一六一

第四編 學校論……………一四三

第一章 學校の本質 起原 并に發達……………一四四

第二章 學校の國家統制と教育の自由……………一五〇

第三章 學校の機能……………一五九

第五編 教授論……………一七五

第一章 教授の形式的方面と内容的方面、形式陶冶……………一七六

第二章 教材と教科、教科組織の變遷……………一八四

第三章 教授の方法……………一八四

目次

第一節 教式	三六
第二節 教段	三八
第六編 訓練論	三五
第一章 教授と訓練の限界と關係	三六
第二章 訓練の本質と目標	三二
第三章 訓練の方法	三五
第七編 餘論	四三
第一章 家庭教育	四四
第二章 一般陶冶と職業陶冶	四六

(目次終)

第一編 基礎論

## 第一章 教育の概念

凡ての組織的な認識に就いて然る如くに、教育の組織的な認識に就いてもまた、其の出発點に於いて其の認識對象たる教育とは何であるか、其の本質は如何と云ふことが問はれなければならないであらう。即ち教育の概念、少くとも豫備的な教育概念を設定することが必要であるであらう。

云ふまでもなく此處で求められて居る所のものは、時代とか民族とか階級乃至家族とかに依つて特殊に個性的に制約せられた教育の概念でなく、外延に於いて此等の凡てを包含するだけ廣汎であり、此等の一々の根柢に横はる所の教育一般 (in genere) の概念である。此の如きものを根本に豫想することなしには認識の統一は持ち來されないのであらう。比喻を以て云へば吾々が一つの顔を描くに當つて先づ部分より始め、或時は甲の全體輪廓を豫想して眼を畫き、或時は乙の全體輪廓を豫想して鼻を畫き、又或時は丙の全體輪廓を豫想して口を畫くと云ふ風であつたならば、其の結果は必ず不統一不調和奇怪なる顔が出來上るに相違ない。それ故に先づ最初に於いて

全體の輪廓が決定されなければならない。縱令それが最初から紙の上に描かれないにしても、心の中に描かれて居なければならない。而して此豫想されたる輪廓は眼鼻口等の個々部分が描かれる際に恒常不變に保たなければならない。今吾々に課せられて居る問題も之れと同様であつて、先づ教育一般の概念が決定せられ、然る後之れを種々に制約し限定することに依つて、漸次に諸種の特殊なる教育概念が派生せられ、又此等の諸概念が歴史的な個性的な一回的な諸現象に依つて例證せられ、かくて教育一般の概念は論理的に整然たる組織を完成すると共に、經驗的直觀的内容を得て、心理的にも生き／＼した明瞭を得るやうにせねばならない。

然らばかゝる概念の探求方法は如何。それは歸納的であるべきか、將又演繹的であるべきか。歸納的方法がその爲に不満足なることは、始めから明かであるやうである。何んとなれば、第一多くの經驗的事實から教育一般の概念を歸納しようとするれば、先づ色々の經驗的事實を蒐集しなければならぬ。然るに吾々の蒐集する所の事實は、それが如何に豊富であるにしても、有らゆる事實を汲み盡すことは出來ない。經驗は無限であるが蒐集は有限である。有限なる教育的事實から歸納せられたる教育概念は、結局特殊なる教育概念であつて、教育一般の概念ではあり得ない。加之第二に、歸納素材たる教育事實の蒐集に於いて既に何等かの演繹原理としての教育概念が豫

想せられて居る。然らずんば吾々は或る事實を以て教育事實なりとし、之れを然らざるものから區別することは出来ない筈である。斯様に最初から一定の教育概念が暗々裡に豫想せられて居るとすれば、此豫定の下に蒐集せられたる幾多の事實を素材として歸納概念を形成した所で、それは結局最初に前提せられた教育概念の外に出ることは出来ないから、かゝる歸納的手續の一切は何等の成果をも生み出さない徒勞と云ふことになる。

教育に關する種々なる語の語原的穿鑿から教育の概念を決定せんとする企ても、方法上の缺陷は同様である。それにも拘らず此方法は從來多くの人々の採る所のものである。例へば「教育」の語の起原を孟子盡心章句上に

君子有三樂。而王天下不與存焉。父母俱存兄弟無故一樂也。仰不愧於天俯不作於人二樂也。得天下英才而教育之三樂也。君子有三樂。而王天下不與存焉。

と云へる所に見出し、或は education なる語はもとラテン語の *educio, educere* より來り、元來「抽き出す」の義であると云ふ類である。

日本語の「をしふ」はもと「をしむ」の義であると云ふ。西周の百一新論に

偕此教トイフ辭ハ漢字デ、和訓ハたしヘト申ス。是ハ古人ノ説ニたしむト云フ辭ト同胞デ、人

ヲ教フルハたしむ意、ヤガテいとたしむ意アル故ナリト云ヘルハサモアルベク存ゼラル

とあり、近藤芳樹の標注令義解校本には

乎志閉の乎志は愛也。閉は布、布留に活ふ用語也

とあり、言海の著者も此説を擧げて居る。

尙ほ漢字教の古字は教であつて、尙書說命篇には惟教學半とあり、盤庚篇には盤庚教于民とある。教は「をしふ」とも「まなぶ」とも訓する辭で、佛蘭西語の *apprendre* が「語で」「をしふ」「まなぶ」の兩意を兼ねて居ると同様である。茲に教學一如の本質が暗示せられて居る。

かういふ言語學的考察の資料としては、國語の「をしふ」の外に  
まなぶ、ならぶ、しつける、そだつ、ひたす、

漢語の

稽古、修業、學問、勉強、教化、文化、陶冶、教師、先生、

英語の educate, teach, instruct, director, tutor, master, governor, pedant, pedagogue,

獨逸語の

erziehen, unterrichten, lehren, lernen, bilden, Kultur, Pädagog,

佛蘭西語の

enseigner, enseignement, maître, apprendre,

など擧げれば數限りもないであらう。

疑ひもなく此等の語の意義には歴史的民族的の特殊性が附着して居る。それ故に吾々は此等の多様に制約せられたる諸の意義の中から教育に本質的なものを選び出さねばならない。而して此場合教育とは一般に如何なることであるかと云ふこと、即ち教育の概念が前提せられて居なければならぬ。それ故に此處でも教育的事實からの歸納と同様の困難がある。吾々は寧ろこの最初に於いて前提せられて居る所の教育概念の何であるか并にその妥當如何を問題とすべきである。而して其の方法は演釋的、反省的、批判的であらねばならぬ。

惟うに一切の歴史的特殊性を超越せる永遠なる教育概念、まさしくそれ故に一切の歴史的特殊性を有つた教育現象の根本豫想である所の教育概念は、自我の中に具はつて居り、従つて私は之れをアプリアーに表明することが出来るのである。かく云へば人或は疑問を挟むであらう。汝の教育體驗は汝の時代や民族其他汝自身の特有の境遇に依つて制約せられて居り、従つて汝がアプリアーに表明する所の教育概念は種々に制約せられて居り、精々で現代の教育概念であるに

止り、以て永遠の教育概念、普遍妥當的な教育概念とすることは出来ないではないかと。成る程私の表明する教育概念の尙ほ甚だ不完全であり、今後は正せられなければならないものであることは私も認める。然し乍らそれは私の教育體驗が特殊に制約せられて居るからと云ふ理由に基づくものでなく、寧ろ私の中にある所のもの、認識の不足に基づくのである。かゝる認識は云ふまでもなく一種の直覺である。現象學派の人々の所謂本質直觀も之れに外ならないと思ふ。

成る程私の教育體驗は種々特殊なる制約を受けて居る。然し乍らそれにも拘らず、私は歴史上の種々なる事實に於いて等しく教育的なるものを見、それと共に現代教育の特殊性、更に又私の經驗せる教育の特殊性と云ふ如きものを充分考へることが出来る。此事は私の中に凡ての夫々特殊な教育的事實を超越する所の教育概念があるからこそ出来ることではなからうか。一層嚴密に云へば若し私が私の教育體驗の狹隘なる制限以外に一步も出ることが出来ないとしたならば、私は私以外に起れる教育の何物も考へることが出来ないのみならず、私の教育と云ふことすら考へ得ないであらう。斯様に私が一面に於いて一個の心理學的主觀としては極度にまで特殊に制約されながら、他面現象の多様性を超へて教育的なるものを認識し得ることが、取りも直さず普遍的な教育一般の概念が私の中に具はつて居ることを示して居る。抑も特殊と云ひ普遍と云ふは共に

死せる抽象であつて、生きた具體的なる自我に於いては兩者は一體である。自我は之れを外観するとき愈々特殊であるが、内観すれば益々普遍である。愈々特殊を意識する時が直ちにそれが益々普遍を意識する時である。直覺に於いて内と外とは間髪を容れない。勿論吾々は自己の教育體驗を反省して、その特殊相に即して普遍相を把握することは容易でない。吾々は之れが爲めに直覺を鋭くせねばならぬ。然し乍ら所詮教育一般の概念の發見は、之れを自己の教育體驗の反省に待たねばならぬ。此意味に於いてその方法は反省的であらねばならぬ。

プラトーンは有名なるアナメネシス（回憶）の教説に於いて萬有の真相即ちイデア或は本質は本來吾れに具はつて居り、それは雜多の經驗に於いて常に同一なるもの、即ち本質的同一を見る、經驗に於いてイデア或は本質が覺醒せられるとして居る。孟子が萬物皆我れに備はると云ふも亦此意味であらう。此處で見逃してならないことは、事物の本質は吾々に具存するとしても、それが概念として吾々の意識に上る爲めには經驗の多樣を必要とすると云ふことである。即ち經驗から概念が形成せられるのではないにしても、經驗に於いて概念が意識に上るのである。經驗は少くとも概念形成の機因となる。此意味に於いて前に述べたる如き歸納法的手續は、教育概念設定の爲めに役立つ。但し此場合吾々の注意は個々の特殊な事實の方面にあらずして、之れを個々の特

## 特殊な事實として自己に從屬せしめる所の一般者の上に向けられなければならない。

其處では認識するものと認識せられるものが同一である。従つて吾々は直覺的に働くことを要求せられる。而してそれは決して完全には成就されないにしても、出來得る限り直覺的なる反省が爲されなければならない。

然らば私が斯様にして把捉した教育の概念が、他人が同様の方法に依つて把捉した教育の概念と一致を缺く時は如何。云ふまでもなく此場合概念の定義に用ゐられる名辭の上の相違は問題にならない。問題になるのは名辭に依つて志向された意味の相違である。此場合兩者の何れが妥當的であるかに就いて批判が爲されねばならぬ、而してその結果が如何様であらうとも、その批判の標準は結局之れを自己以外に求めることは出來ぬ。それ故に此場合にも矢張普遍的に妥當的な教育概念の自己内在が假定せられて居ると云はねばならぬ。此批判の結果私の想定せる教育概念が他人のそれよりも妥當的であつて何等改變を要しないと云ふことになれば、それは私の教育概念がよく自己批判に堪へたと云ふことを意味し、若し又他人の教育概念が私のそれよりも一層妥當的であつて、私は自分の教育概念を多少改變しなければならぬと云ふことになれば、其れは私に内在せる一層普遍的に妥當的な教育概念が、自己批判の結果意識に上つたと云ふことを

意味する。此事はそれが對話的形式に依つて行はれるにもせよ、自問自答の形式に依つて行はれるにもせよ、結局は自己批判であることに變りはない。此意味に於いて教育概念探求の方法は批判的であらねばならぬ。

此を以て之を  
終つるもの

以上は方法に就いてある。私は進んで積極的に私の教育概念を提示しなければならぬ。教育が生活に關する何物かであることは明かである。然し斯く云ふ時生活とは何ぞやと云ふ疑問が起るかも知れないが、生活は後にも述べる如く定義することが出来ない。それはたゞ體驗(erleben)し得るのみである。それ故に私は之れを定義しようとして、體驗即ち諸君の直接經驗に訴へよう。吾々が生きて居ることは何等の證明を要しない所の最も根元的な事實であつて、却つて一切の證明は之れから生ずる。デールカントは I think, therefore I am. と云つたが、I am. とは I live. と云ふことに外ならない。故に私は之れを I think, therefore I live. と書かへることも出来るであらう。

斯様に體驗せられるが儘の生活は歴史であり文化であつて、單なる自然ではない。かの生物學的に考察せられたる自然生活は一つの抽象であつて、此抽象は却つて歴史文化の産物である。體驗せられるが儘の生活は生物學的生活以上の或るものである。それは禽獸の生活と異れる或る特質を有つ。

古來人間の人間たる所以は道あるに依ると言はれて居る。道とは歴史文化の意に外ならない。而して道は結局理に基づくものである故に、人の人たる所以は理の自覺あるに依るとも云へる。今日西洋哲學で價值と云ふ所のもの略ぼこの理に相當する。そこで暫く價值と云ふ言葉を借りて見る。

吾々の生活は單なる自然的生存に止るものでなく、自然の上に價值を實現して行く生活である。歴史とか文化とか呼ばれるものが即ち是れであつて、吾々は之れを自然と價值との結合として方式化することが出来る。然し固より之れは方式化であり、抽象的分離に過ぎないので、もともと自然と價值と別々にあつてそれが結びつくこと云ふ譯ではない。具體的にあるもの即ち直接體驗せられるものは、唯一無二の生活である。

擧げよ所の價值とは何であるか。價值は物でもなく又物の性質でもない。それは何等かの主觀の評價に對する愛憎と云ふことに外ならない。それ故に價值は凡て主觀的であると云はねばならぬ。然し斯く云へばとて一切の價值が相對的であると云ふことにはならない。若しも一切の價值附けが單に主觀的なる好惡の感情とか氣隨とか欲望とかに基くものであるならば、吾々は價值の妥當性を全然の相對主義から救ふことが出来ないであらう。然し乍ら主觀内の事であり乍ら而も



單なる主觀性を超越せる意識、即ち理性（内的自然）に基いた價值附けがあり得る。此の如き價值は超主觀的或は規範的の意味で一種の客觀性を有つて居る。此客觀的價値の尊重こそ人間の生活の特質附けるものである。單に主觀的なる價值尊重ならば、無意識的傾向としては、生物界にもありと想像せられるが、客觀的價值尊重は人間生活に於いて始めて之れを見る。斯様に人間は客觀的價値に生きる。否寧ろ逆に客觀的價値に生きるものにして始めて人間であつて、然らざる人間ありとせば所謂人にして人にあらざるものである。

然し乍ら人間は他面に於いて自然界に棲息する。自然界に棲息する以上、自然界の制約を免れることは出来ぬ。自然界の制約に従ひつゝ、自然の上に價値を實現して行く所に人間の生活がある。自然界の根本的制約は因果の必然性である。然るに價値の實現は自由を豫想する。因果の必然を離れずして而も之れに縛せられず、よくその上に自由を現するのが人間の生活であり、文化であり、歴史であり、また人道である。

然らば教育は此の如き意味に於ける生活と如何に關係するか。教育は文化の傳達であるとは古くから云はれて居るが、蓋悪い定義ではない。然し乍ら教育は單に文化を傳達するのみならず、之れを更新するものである。而して教育そのものがまた文化の一機能である。故に教育とは文化

が自己を傳達し更新する機能であると定義することが出来る。此傳達更新は生物學的生命が生殖機能に依つて自己を傳達し更新するのに似て居る。故に獨逸のバルトは教育を定義して「教育は社會の精神的な生殖である」と云つて居る。Barth-Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 5. 米國のデューキーも亦「生存を持続せんとするのは生命の本質である。此持續はただ不斷の更新に依つてのみ達せられるものであるが故に、生活は自己更新の過程である。教育が社會生活に對する關係は、恰も榮養并に生殖の作用が生理的生活に對する關係と同様である。教育は根本的には交通に依る傳達作用である。交通と云ふのは經驗を共にして其の經驗が共有物となるまでの過程である」と云つて居る。Dewey-Democracy and Education, p. 11. 而してバルトやデューキーが社會と云ふ所ものは上述の文化の意味に外ならない。獨逸のシュプランガーは教育の概念を充分に方式化して居ないが、その意のある所は次の言葉に依つて伺ふことが出来る。曰く「文化の生活は二つの同様に重要な然し乍ら事實的に異なる活動に依つて完成される。一は文化創造 Kulturschaffen であつて、是れに依つて精神の世界は歳毎に生長して其の年輪を加へる。今一つは文化生殖 Kulturfortpflanzung であつて、是れに依つて精神の世界に於ける新鮮なる液汁の循環が確保せられる。此文化生殖こそは既に獲得せられた文化を生長の道程にあ

る精神の中に生き永らへしめる作用であつて、吾々は之れを教育と呼ぶのである」と。Spranger-Lebensformen, S. 336. 然し乍ら此等の人々に於いて見る如く、生殖作用の比喻を以て教育を定義するのは、定義として不完全なるを免れない。定義に於いて比喩的なるものは出来るだけ避けられねばならない。

人間生活即ち文化は絶えざる発展の過程である。部分的には或は衰退死滅の現象があるけれども、全體として見れば常に生々不息の発展である。實に人間性の中には無限の発展可能性が含まれて居り、その實現の成跡を見れば時に一盛一衰を免れざる如くであるが、未だ此可能性が全く消滅に歸したる如き事實を發見しないのである。恰も草木が秋來れば凋落し冬は全く死滅せる觀を呈するも、春夏の際に至れば忽然として發芽し、鬱蒼として繁茂する如く、人間はその本質より云へば無始無終である。發展とは此本質の自己實現に外ならない。然らばその發展は如何なる形式に依つて營まれるか。

發展の根本形式は辯證法的のそれである。反對の一致或は矛盾の統一としてのみ發展と云ふことが考へられるのであつて、たゞ／＼一つきりなるもの、發展は思量することが出来ない。生活の發展は一方に於いて本質的に同一なるものを豫想すると共に、他方現象的には生活の多元を豫

想する。即ち生命活動の單位となるものが多數存在しなければ生命の發展は不可能である。かゝる生命活動の單位は、それが個人的のものであれ或は集團的のものであれ、私はそれを人格と呼ぶ。かくて人格と人格との相互的な關係、交渉、影響に依つて、生活の發展が可能となる。生活發展の此形式が即ちまた教育の形式であつて、此形式の點より見れば生活と教育との間にはつきりした區別はない。たゞ比較的に云つて人格と人格との相互的な關係、交渉、影響の切實なるものを教育と見るまでである。こゝからして「教育は魂と魂との接觸である」なども云はれて居る。

扱私が以前に掲げた「教育とは文化の傳達更新である」といふ定義は、教育を文化の一機能として定義したものであるが、此機能は人格と人格との相互的な影響に依つて行はれる。そこで此定義に形式の方面を補足して「教育とは人格と人格との相互影響に依る文化の傳達并に更新である」と云ふことが出来る。

教育が社會的性質のものであることも上に述べた所から自ら明かである。人格と人格との相互作用は即ち社會に外ならない。たゞ私は此處で人格の意味を必しも個人的のものに限らない。従つて個人心と個人心との相互作用を以て社會と爲す見解を採らずして、個人のみならず個人の集

關も人格的のものであり得ると云ふ見解の下に、人格對人格の關係を以て社會と呼ぶ。此意味に於いて教育は本質上社會的のものである。されば上の定義を簡單にして「教育とは發展を豫想する社會的相制である」と云つても差支へない。相制とは相互作用 Interaction, Wechselwirkung の意である。

以上に於ける概念決定に於いて、私はその概念が教育の諸分野或は諸領域の何ものも除外せざるやう必要にして且充分なる外延を之れに有たせるやうに注意した。従つて教育の主體對客體の關係は單に人格對人格の關係と規定するに止り、それが所謂成熟者對未成熟者の關係であるか、教師對生徒の關係であるか、將又兩親對子供の關係であるかと云ふ様なことに關しては、態と觸れないで置いた。加之人格を個人と限らず集團のものも時に人格と考へ得ると云ふ見解を採ることに依つて、社會對個人、社會對社會の關係、更に又自己教育と云ふことすら其中に包含せしめようと云ふことを、密かに目論んで居るのである。又人格と人格との相互影響が意識的のものであるか或は無意識的のものであるかに關しても、全く沈黙して置いた。是れ其の孰れも人間陶冶に貢獻し、教育的に作用し得るからである。然し乍ら此等の細論に入つて此廣汎なる概念をエラポレートすることは、すつと後に譲らなければならぬ。たゞ此處ではそれ故に専ら學校教育を

豫想せる教育の定義や、兒童青年の教育、或は意識的具案的教育に限定を置く所の教育の定義は、凡て皆此場合採用し得ないと云ふことを注意するに止めて置く。尤も此の如く廣汎なる概念に對しては之れを教育と呼ぶよりも寧ろ陶冶と呼ぶ方が相應はしくあるかも知れない。ペスタロッチが「白鳥の歌」で屢々繰返して居る如く生活が陶冶する。Das Leben bildet ！ 生活の殆んど凡ては人間陶冶に對して何等かの意味を有つて居るのである。

## 第二章 生活と體驗

教育の根底は生活にある。教育は凡て生活に根ざせるものであらねばならぬ。かの屢々批難の的となる教育上の形式主義なるものは、教育が如實の生活を離れ之れと没交渉ならんとするより生ずるのであつて、無氣力と無能はその必然の運命である。教育は生活を胎盤として之れからその血液と活力を吸収する。逆に又生氣横溢せる教育からのみ、吾々は生活の更新を期待することが出来る。教育の實際が斯様に生活に立脚しなければならぬ如く、その理論も亦生活に立脚しなければならぬ。然らば生活とは何か。

生活は概念的に餘す所なく把握することは不可能である。吾々の起る一切の行動は、皆生活の一部分として、生活のうちに孕んで居る。故に之れを定義することが出来ない。生活の概念とか定義とか云ふことはそれ自身が矛盾である。概念とか定義とかは限定を意味する。然るに無限なるものは限定し得られない。概念し定義する爲には思考しなければならぬ。而して斯様に

思考すること其れ自身がまた生活である。

生活を概念的に捉へることは斯様に困難なる事柄である。然し乍ら吾々は生活を最も直接に意識して居り、何等の説明を俟たずして之れを知つて居る。即ち直観であり、直覺であり、直接經驗であり、體驗である。セント・オーガスチンが「然らば時とは何であるか。若し何人も予に尋ぬることなければ予は知り。若し尋ぬる者ありて彼に説き明かさんとするならば予は知らず」(懺悔録第十一卷第十四章)と云へるは此處の事であつて、彼が時と云へるは、ベルグソンの場合に於けると同様、生命と同義である。即ち具體的なる時であり、具體的なる生活である。

生活は斯様に具體的全一として始めから吾々に體驗せられて居る。生活の哲學は此具體的全一を概念的に分析し、概念的に分析したものを更に概念的に綜合し、依て以て矛盾なき概念の組織を造り上げることを任務とする。概念は凡て抽象上のものである。一切の理論は抽象的である。具體的全一は唯々體驗し得るのみである。生活に關する理論の全組織は體驗に基礎附けられて居なければならぬ。然らざれば理論が如何程微に入り細を穿ち精緻の極を盡しても、畢竟根無し草、空中の樓閣に過ぎぬ。されば吾々は此等の理論を研究するに當つて、その一々を體驗に照合することを忘れてはならぬ。此事は此方面の研究に従事する者にとつて第一に肝要なる心構へで

ある。

生活の諸相相互の間に存する峻しき對立矛盾は、主として概念的抽象に起因する。勿論分裂の傾向は生命そのもの、内部にも作用して居ると見なければならぬが、如何なる場合にも全然の分裂と云ふことはないのであつて、分裂の傾向と共に統一の傾向が作用して居る。生活の要素は凡て相互に聯關して居り、所謂切つても切れない關係にある。是れを生活聯關の原理或は生活連貫の原理 (Prinzip des Lebenszusammenhangs od. der Lebenskontinuität) と呼ぶことが出来る。

切つても切れない關係にある限りに於いて生活があるのであつて、切つて切れ終る所には生命はない。所謂切るものは概念であつて、概念は生命の統一を鋭く切斷する性質を有つて居る。従つて概念的分析が進むにつれて、生命そのもの、姿は次第に影うすきものとなり、遂には全くその姿を潜めてしまふやうになる。之れ概念は死物なりと云はれる所以であつて、ゲーテはファウストに於いて惡魔のメフィストフェレスをして言はしめて居る。

Grau, teurer Freund, ist alle Theorie,

Und grün des Lebens goldner Baum.

友よ、凡ての理論は灰色なり、

生命の黄金の木のみぞ緑なる。

然し乍ら概念が切斷するのみであつて、他方此を關係づけ之れに統一を與へる作用が加はらなければ、概念の組織は出來上らない筈である。此作用即ち體驗或は直覺であつて、生命活動の最も直接的意識である。されば抽象的理論も實は根元に生命の統一作用を俟つて成立するのである。實に生命の本質は統一そのものである。概念は死物なりと云ふのは、それが生き／＼した體驗を離れるからのことであつて、若しよくそれが體驗に基礎を有つて居るならば、概念は決して死物でない。然し乍ら吾々は屢々概念に捉はれるのであつて、たゞ概念の差別的方面のみを見て、その背後の生命の統一的方面を見失ふ爲に、一旦切り離された概念は永久に切り離された儘に残つて、再び本來の統一に歸ることが出來なくなる。かくて時として概念と概念との對立は如何にしても融和し難きものとして現はれる。是れ實に概念の欺瞞とも云ふべきもので、吾々が此欺瞞より脱る、唯一の道は、直覺を鋭くして直接生命の眞を見ること、體驗に徴することである。今次に此種の有名無實の對立の若干に就いて注意を附加して置かうと思ふ。

吾々は時に肉體生活と精神生活を對立せしめる。然し乍ら之れは概念上の抽象に過ぎない。本來分つべからざる全一生活を、假りに概念の上で分割したまでである。具體的の生活は大なり小

なり肉體的であると同時に、また大なり小なり精神的でもある。もと／＼肉體生活と精神生活との二者があつて、其れが結合されて全一生活が出来るのではなく、全一なる生活が抽象の上で二つに分たれるのである。部分が集つて全體となるのではなく、全體先づ存して然る後部分が考へられるのである。如實に體驗せられるが儘の生活には此區別はない。モンテーニュが「吾々は一つの精神を教育するでもなく、又一つの身體を教育するでもない。吾々は一個の人間を教育するのである。之れを二つに分けてはならぬ」"Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dress, c'est un homme : il n'en faut pas faire à deux." (L'institution des enfans, § 36)

吾々は又生活の諸領域或は諸方面として學問、宗教、社交、政治、經濟等を分けるが、之れも抽象上思考上のことであつて、具體的事實としては、例へば學問生活と云ふ如き一見一面的な生活に於ても、それは全人的な生活であつて、從屬的地位に於て生活の他の諸契機が參與して居る。更に吾々は生活の事實と生活の規範とを對立せしめる。然し乍ら之れも概念上一應分離して對立せしめたに過ぎないのであつて、具體的な生活に於ては此對立は概念上に於ける如く峻しい

精神生活と肉體生活との對立は、  
 概して形イ石の如く、  
 一掃み事ま金一掃み事ま金  
 が願慮されねばならないのである。

ものではない。概念としてはザインとゾルレンとは永遠の對立であり、ザインは如何にしてもゾルレンになり得ず、ゾルレンは如何にしてもザインになり得ないが、規範が實現せられ事實が規範化せられて行くその流動が、具體的な生活の姿である。

最後に個人生活と社會生活との對立、之れも概念上の抽象であつて、具體的な生活は多少の程度の差こそあれ個人的であると同時に又社會的でもある。社會を離れた個人は抽象に過ぎないと共に個人を離れた社會も亦抽象であると云はねばならぬ。兩者一體なる所が具體的な生活である。

以上に述ぶる如き對立は大部分抽象的な概念上の對立であつて、具體的な生活は肉體的であると共に精神的であり、事實的であると共に規範的であり、個人的であると共に社會的である。然し乍ら此等の對立が單に見かけの上での對立であつて、眞實の對立でないと云ふならば、それは具體的な生活を徹見體得せるものとは云ひ難い。成る程此等の對立は眞實は抽象的概念の上に於ける程峻峻な對立ではないであらう。然し乍ら概念上かゝる對立が生ずる爲には、具體的な生活そのもの、内部にその根柢となるものがなければならぬ。實に吾々はかゝる對立を如實にも體驗するのである。たゞ其處での對立は概念上のそれの如く全然の對立ではない。分裂はあつて

も全然の分裂ではない。具體的なる生活は常に連續性を失はない。成る程分裂は傾向としては存する。而も此傾向と間髪を容れずに統一の傾向が働いて居る。かくて矛盾の統一として生活に一定の緊張が保たれ、生活は永遠に流動する。

### 第三章 體驗と概念

凡そ一切の學問知識は生活の所産であるとしたならば、それが如何に概念的分析の精緻を極めやうとも、抽象に抽象を重ねやうとも、その由て來る本を質せば何れも激刺たる人間の體驗から出發せるものに相違ない。されば體驗と全く無關係なる學問知識は一つも無い譯である。然し乍ら學問の種類に依つて此關係の厚薄、直接間接の別がある。例へば物理學化學の如き物質に關する學問は、吾々の體驗から切り離された物質的なるものがそれ自身で一つの完結せる客觀世界を構成すると云ふことを始めから假定して居るのであつて、明かに抽象である。而して物質の質的關係を量的關係に還元することに於て抽象が益々進捗する。數學は始めから性質を問題にしないで單に數量關係のみを問題とする。その本來最も抽象的なる學問たる所以である。此等の學問と雖體驗と沒交渉と云ふのではないが、之れを一先體驗から切り離して安んじて研究を進めることが出来る。然るに教育學と云ふ如き人生に關する學問は、絶えず體驗へ照合することを忘れると、往々重大なる誤謬に陥る。

概念知は識別、辨別、分別、區別、差別など云ふ言葉が暗示して居る様に、本來事物を分けて考へる作用である。其れは名刀の如く鋭く切斷する性質を有つて居る。従つて實際上切り離すことの出来ないものでも、概念上一應切り離して考へて見ることが出来る。單なる物質ならば之れを自由に切り離してもその本質に變りはないが、身體の如きものになると、例へば首と胴とを實際に切り離せば、最早首でも胴でもないもの、單なる物質となつてしまふ。即ち首と胴とは本來切つても切れない關係を有つて居るのである。然るに概念は一應首だけを他の部分から切り離して考へて見ることが出来る。事實上首だけと云ふものは存在しなくとも、概念上では存在し得ることとなる。斯様に事實なくして概念存在すと云ふ場合がある。夫れ故に概念存する故に事實も存しなければならぬと考へる時は、往々謬誤に陥る。是れを概念に捉はれると云ふ。概念に捉はれる所から起る謬誤は、事實上切つても切れない關係を見逃すと云ふ所にある。切つても切れない關係は連續である。唯一不可分の統一である。連續や統一は概念では捕めない。それは直覺或は體驗し得るのみである。

アキレスが龜に追ひつくことが出来ないと云ふ有名な詭辯がある。アキレスはギリシヤの神話、殊にホーマーのイリアッドに現はれて居る無双の勇士であり、また脚の早い韋駄天である。

それが龜と競争して之れに追ひつくことが出来ないと云ふ詭辯である。先づ始めアキレスに任意の距離のA—Bのハンデキャップを負はせて置くと假定する。即ちアキレスはA點にあり、龜はB點にある。アキレスが龜に追付く爲には、彼は少くとも先づB點まで走らなければならぬ。然し此間に龜は多少前進する。其處で一段落として其結果を考へて見ると、A—B'の距離は最初のA—Bよりもいくらか短くなる。然し龜は依然としてアキレスの前にあるであらう。第一段の論理は第二段を考へる場合にも適用せられる。即ちアキレスは更に龜の居る所まで走らなければならぬ、而して其間に龜は……かくて遂にアキレスが龜に追付く時は到來しないと云ふのである。之れが詭辯であることは誰しも感ずる。然し何故に此詭辯が成立するか。蓋し運動は切つても切れぬ連續である。此不斷の運動を幾つかの段落に切斷して（切斷すれば其處で運動は静止する）考へるから、此詭辯が成立するのである。又吾々はそれが詭辯であることを何故に感ずるのであるか。他なし此の概念的思量の歸結が吾々の平常體驗する所（體驗の記憶）と符號しないからである。

實に不可分割なるもの、眞の連續、眞の統一を掴むものは直覺體驗であつて、概念の作用でない。概念は本來靜止的なるもの、可分割的なるもの、生命なき物質を考へる働きであつて、生



命運動を概念的に考へるのは、暫く之れを物質の相に翻譯して見るに過ぎないとベルグソンは云つて居る。又概念そのものすら直覺體驗を俟つて統一せられる所があるのである。

斯様に體驗の内容は連續的統一的のものであるからして、強ひて之れを概念的に分割しようとするれば、その分割は無限に進まなければならぬ。此意味に於て體驗の内容は無限に豊富なるものである。如何なる場合の體驗にもせよ、例へば一杯のシャンパンを味つた時にもせよ、此時の内容を反省し、概念的に分析し、之れを言語に表現せんとすれば、無限の概念、無限の言語を積み重ねて尙且全内容を汲み盡すことが出来ないであらう。古來微妙の體驗をよく言語に絶すとか筆紙に盡し難しなど形容するが、嚴密に云へば如何なる時の體驗も皆然らざるはない。又此理に依つて體驗して居る事柄に就いては無限に語ることが出来るが、單に概念的に知つて居る事柄に就いては、既有的概念的準備以上に出ることは困難である。

莊子天道篇の終りに出て居る桓公と車匠との對話は這般の消息を語るものとしては面白い。曰く「桓公書を堂上に讀む。輪扁輪を堂下に斲る。椎鑿を釋て、而して上り、桓公に問ふて曰く、敢て問ふ、公の讀む所は何の言たりや。公曰く聖人の言なり。曰く聖人在るか。公曰く己に死せり。曰く然らば則ち君の讀む所のもは古人の精魄のみなる夫。桓公曰く、寡人書を讀む、輪人

安んぞ議するを得んや。説あらば則ち可、説無くんば則ち死。輪扁曰く臣や臣の事を以て之を觀る。輪を斲ること除なれば、則ち甘にして而して固からず。疾なれば則ち苦にして而して入らず。徐ならず疾ならず、之を手に得て而して心に應ず。口言ふこと能はず、數あつて其間に存す。臣以て臣の子に諭すこと能はず。臣の子も亦之を臣に受くること能はず。是を以て行年七十にして而して老いて輪を斲る。古の人か。其れ傳ふべからずして死せり。然らば則ち君の讀む所のもは古人の精魄のみなる夫。」

然し乍ら斯様に云つたからとて私は決して概念の效用を小さく見積るものではない。唯概念に捉はれた誤謬を警戒するのである。蓋體驗なき概念は空虚であると共に概念なき體驗は盲目であるかも知れぬ。加之體驗は直接之れを他人に傳へることが出来ない。又之れを他人から受取ることも出来ない。體驗を遣り取りする爲には、是非共同接し概念の途を経由しなければならぬ。勿論如何に概念を積み重ねても體驗の内容を汲み盡すことの出来ないことは前述の通りであれば、概念の途に依つて體驗に到るとは云へぬ。然し其處に到る大體の道筋だけは明かにすることが出来る。所詮如實の體驗は如實に生活しなければ解らないとしても、此種の概念的準備は不必要とは云へぬ、否大に必要である。

然し乍ら吾々は概念に捉はれてはならぬ。概念を表明するものは名辭である。世の中には名あつて實のないことがある。それ故に言葉があれば是れに對應する事實もなければならぬと考へると、往々にして誤謬に陥る。ペーコンの所謂市場妄見 *Idola fori* である。又言葉を知つて居るから如實を知つて居ると考へたならば、大なる間違である。同じことを云ふにしても、單に概念的に止ると、體驗に立脚して居るのとは、大なる相違である。次の蘇東坡の詩は此區別を詠んだものである――

廬山烟雨浙江潮

未到千般恨不消

到得歸來無別事

廬山烟雨浙江潮

未到以前の廬山烟雨浙江潮は單に概念的に知つて居るのであるが、到得歸來つて後の廬山烟雨浙江潮は體驗を云つたものである。前往今歸一口に形容して言へば格別の變りはない。矢張まあ廬山烟雨浙江潮とでも言はなければならぬが、その心持は非常な相違である。人間の心境と云ふものは是非共體驗せねば解らないものである。教育の精神と云ふ様な事柄も同様であつて、單

に概念的に知るだけではいけないのであつて、翻つて之れを自己の體驗に照合する所がなくてはならない。所謂「往いて歸る心」が必要である。

## 第四章 價 値

### 第一節 價値の本質

詩人ハイネ歌つて曰く

Freundschaft, Liebe, Stein der Weisen,

Diese dreie hört' ich preisen

Und ich pries und suchte sie,

Aber, ach! ich fand sie nie.

友情と愛と智者の石、

この三つをば人のあがむるを聞きぬ、

而して吾もそをあがめ且つ求めたり、

されどあゝ吾れその一をも得ざりき。

人の價値ありとして尊重する所は單に友情に愛に智者の石に限られないであらう。道德や幸福

や青春や健康や金銀珠玉寶石の類、皆人の尊重する所である。吾々の尊重する所の一切は「有價値」であり、「價値を有つ」とせば、舊き慣用法に従つて「價値」の意味を經濟的の意味に局限するのは當を得ないと云はねばならぬ。成る程經濟的價値は一種の價値である。然し乍らそれは價値の全部ではない。價値の世界は經濟的價値のそのの彼方に尙ほ廣大なる領域を有つて居る。實に吾々の生活は凡て價値實現の過程であつて、それは價値に於て生きるものであり、無價値に於て死ぬのである。吾々が何物かに價値を認め、是に於て、吾々の生活は有意義であり、反對に吾々が生活の價値に絶望する程度は應じて、それは無意義な生存「生ける屍」の盲動となる。實際に於て吾々は何等かの物、或は何等かの事柄に價値を認めて居る。その限りに於て有意義なる生活を送んで居る。全く無意義なる生活と云ふ様なものはあり得ない。又價値に對する絶對的な懷疑主義も不可能である。斯様に價値は吾々の生活をして意義あらしめるもの、之れを活かすものであり、實に生活の精神的な動力は價値から來るやうに見える。それ故に價値の本質を明かにすることは、人生の哲學、従つて又教育の哲學にとつて重要な一問題である。

然し乍ら具體的事實としては、價値を離れた存在それ自體と云ふものはあり得ないと同様に、存在を離れた價値それ自體と云ふ如きものもあり得ない。兩者を引き離すのは抽象の上での事

ある。然し乍ら又此分離は理論的考察にとつては必要である。今抽象の上で此分離を敢てすれば、人生の哲學的考察は存在の問題と價値の問題とに大別せられる。かくて人生哲學の一半を占めるものとして、*Wertphilosophie, Werttheorie, Wertlehre*なるものが成立するのである。

吾々は何物かを**有價値**なりとし、或は何物か**を**價値を有つと云ひ、或はまた時に何物かに價値が附着すると云ふ。それは如何なる意味であらうか。云ふ迄もなく價値は物體でないから、有鍵樂器とか鎖附の時計とか云ふのと同じ意味で、價値が何物かに附着するのではない。たゞ吾々が概念の上で價値だけを引離して考へるとき、恰もそれが何等かの物體、或は物質的なる何物かである様に見えるのである。此處に概念實體化の危険がある。

疑もなく單獨に存在せる價値と云ふ様なものは、現實の何處にも見出されない。それはたゞ概念の世界に於て、換言せば抽象的思惟の上で存在するに過ぎぬ。吾々は寧ろ常に價値を有する物件や事件、云はゞ價値の「**把持者**」を一層容易に思ひ浮べることが出来る。此價値把持者を廣い意味で「財」と呼んでもよいであらう。然し乍ら通常の慣用法に依れば、財と云ふ語は物件的な價値把持者に局限して用ゐられて居り、人格的な價値把持者、例へば有徳の人或はその行爲を財と呼ぶことは、頗る奇異に感ぜられるであらう。それは兎も角として私は此處で價値はそれ自身

獨存する所の何等かの實體的な存在でないことと云ふことを繰り返し強調して置かねばならぬ。吾々は又「**價値の王國**」とか「**價値の領域**」とか云ふ。之れも亦諸の價値が恰も森の中に色々の樹が群生して居る様に割居して居る所の世界が別にある譯ではない。具體的な人生を説明する便宜上假りに構へた圖式に過ぎない。吾々は又「**價値を實現する**」とか、**價値を創造する**とか云ふ。吾々が意識の内に或る有價値的な形象を思ひ浮べることが價値の實現であり、又之れを外部に客觀化して物質的なるもの、上に之れを表現するのも價値の實現である。それ故に物件や人格や其等の關係を有價値に形成すること、凡て價値の實現である。價値の創造と云ふことも同じ意味である。

價値は物質的なる何物でもなく實體的なる何物でもないとせば、次に起つて來る疑問は、然らばそれは物の性質であるかと云ふことである。「**性質**」と云ふ言葉の世間普通の慣用法に従つて之れを漠然不確定且つ廣汎なる意義に解するならば、價値は把持者の性質であると云つても一應は差支へないであらう。

吾々は大きい書物とか古い繪畫とか云ふと同様に、有價値な書物とか價値ある繪畫と云ふ。又特殊な價値賓辭を附することも出来る。例へば有用なる動物、有徳の人、眞實の告白、美しい顔、

神聖な都市等の如きである。

物の性質、色、音、香、味、寒温、柔剛、形状等も物を離れて獨存しないと云ふ點は、價值と同様である。然し乍ら此等の性質は主觀の感性知覺に依存し、價值は主觀の評價に依存する。而して兩者の主觀への依存の程度が異なる。感性的性質は之れを知覺する所の主觀に關係を有つて居るが、尙ほ大いに客觀的であり得、それだけ之れを物に歸屬せしめて物の性質と考へることが出来る。之れに反して價值は主觀の評價に依屬すること大であつて、其の根元は寧ろ主觀の内面に潜んで居るやうに思はれる。比喻を以て云へば價值を認める眼は肉眼にあらずして心眼である。又感性的性質は必然的に物質的なるものに附着するが、價值は物質的なるものに附着し得ると共に精神的なる諸形象、例へば理論の組織、詩的なる幻想、人格並に行爲にも附着し得るのである。此意味に於てそれは物の性質と云ふよりも寧ろ心の性質である。其れ故に主觀の方面に即して一層よくその本質を明かにすることが出来る。勿論評價は主觀の勝手次第と云ふ譯ではなく、對象の側に於て主觀の評價を制約する所の何等かの條件が存在して居なければならぬ筈であるから、對象の方面から價值の本質を明かにする途がないではない。既に評價されたる有價值なる諸對象の事實的な歸納的な研究に依つて、主觀の評價を制限する所の法則を抽出することも全然望

みのないことではないであらう。然し乍ら評價とか價值體驗とかは吾々にとつて最も直接な意識の事實である。吾々は此直接な意識的事實を基礎として、之れを反省し批判する途を以て、價值の理論を構成する一層確實なる方法と信するのである。

價值は常に關係概念である。それは獨自の存在にあらずして主觀と對象との關係を表明するものである。それは對象の事實性に依存すると共に主觀の評價に依存する。それは兩者の間に成立する重要性を意味する。それ故に吾々は主觀の評價を離れた獨立なる價值それ自體と云ふ様なものを考ふべきではない。此意味での絕對價值なるものは斷然否定せられなければならない。價值は Ding an sich ではない。吾々は價值の獨自の存在と云ふ様なことよりも寧ろその妥當性を問題にしなければならぬ。而して妥當と云へば必ず何等かの主觀への關係が豫想せられる。何等の主觀にも關係なき妥當と云ふことはあり得ない。斯様に價值は常に主觀の評價に依存するものであると云ふ意味に於て、それは常に主觀的である。然し乍ら此意味での主觀的と云ふことは未だ必しも價值は常に單に個人々々に對する妥當性を有つに過ぎないと云ふことを意味しない。私に妥當すると共に他人にも妥當する價值があり得る。超個人的な普遍妥當なる價值、此意味に於て客觀的な價值があり得るのである。然し乍ら此場合主觀的とか客觀的とか云ふ言葉は、誤解を

惹起し易いから成る可く避ける方がよい。若し強ひて此等の言葉を用ゐるならば上に述べた事柄の説明は次の様になる。

價値は常に主觀の評價に依存すると云ふ意味に於て凡ての價値の妥當性は主觀的のものである。所で等しく主觀的と云ふ中に二つのものが區別せられる。一は單なる主觀的であり、他は單なる主觀的を超越した主觀的である。後者は主觀内の事であり乍らも單なる主觀を超越すると云ふ意味に於て客觀的である。此意味に於て客觀的に妥當なる價値(客觀的價値)があり得ると。然し乍ら主觀と客觀とは通常二つの反對概念であるから此用語は目下の問題の考察に於て思想の混亂を惹起し易い。それ故に私は暫く此用語を避けて價値の普遍的な妥當性を問題にしよう。

一定の對象と欲望殊に感性的欲望との關係に於ては、個人に依りまた同一の個人にあつても時と場合に依り、種々なる評價が成立するであらう。例へば飲みものや食ひもの、評價の如きがそれであつて、大いに個別的相對的である。然し乍らそれだからと云つて古代のソフィスト等がやつた様に、直ちに凡ての評價が此の如きものであると推論してはならぬ。加之此の如き評價も空虚であり無意義であるとは云へない。それは縱令單に私だけに妥當し他の何人にも同様に妥當しないとしても、尙ほ一つの價値であり、少くとも私一個にとつては有意義である。

今評價の個別的相對的であることは單に感性的價値の領域に限つた事ではなく、超感性的な精神的な價値の領域にまで及んで居る様に見える。(兩者の區別は對象そのものに存するにあらずして主觀の評價態度に依存する。それ故に單なる感性的欲望に妥當する價値も、それが更に一層高き評價態度の下に移されるとき、精神的な價値となり得る)。例へば今私が斷然善なりと信じて或る行爲をしたとする。此評價は現在の私にとつては妥當的であるが、他の時の私、或は全く他人がそれを現在の私と同様に評價するや否やは、經驗に徴しなければ解らないことである。明かであるのはそれが現在の私一個にとつて妥當的であると云ふことである。此意味に於ては此行爲の價値は個別的相對的に妥當的であるとは云へるが、普遍的に妥當的であるとは云へない。然し乍ら善と信じて疑はないと云ふその確信は、その價値の普遍的妥當性を必然的に豫想して居る。此豫想は全く先驗的のものであつて、「眞に善なるものは常に到る處に於て凡ての人々に依つて左様なるものとして認められる筈」と云ふことが自明の理として豫想せられて居るのである。評價に伴ふ此確信(價値確信)が大なれば大なる程それだけ多く普遍的妥當性が豫想せられて居る譯である。此事は他人の行爲の評價に關しても、又ネガチヴの評價、即ち惡に關しても同様に宛てはまるであらう。又眞偽、美醜の評價に關しても同様であるであらう。之れ此等の評價は理性的なる

ものに基礎を有つからである。然し乍ら此意味での普遍妥當性は全く特殊なる意味に解せられなければならぬ。

價値は評價主觀の特質に依存するものであるから、同一の對象に對しても事實上では種々異なる評價が成立し得る。而して此等の主觀の特質はたゞ經驗に依つてのみ吾々に知られる。然るに經驗は無盡藏であるから、私が一定の對象に對して下す評價の普遍妥當性を、私が經驗に依つて確め盡すことは不可能である。今何ものかと私にとつて有價値であることが私にとつて充分自明であり、全く確信し得られるとしても、此價値が同時に凡ての人に對して妥當すると云ふことをば、私は如何にして主張し得られるであらうか。成る程事實あるが儘の凡ての人間がまさしく此同一の對象を私と同様に評價すると云ふ意味に於ては、上述の主張は通らない。然し乍ら私の價値確信は私の評價せる價値が凡ての人々に依つて同様に評價さるべきであり、評價されなければならぬと云ふことを要求する。事實上同様に評價しない人々があつても、それは彼等が間違つて居るのであつて、若し之れを説明して彼等に理會を求めらば、或は彼等を教育して其の蒙を啓くならば、必ず同様に評價する筈であると云ふ意味に於ての普遍妥當性である。即ち事實としての普遍妥當性はありずして當爲としての普遍妥當性である。而して吾々は正當の權利を以て此

意味での普遍妥當性を事實の世界に對して要求することが出来る。

吾々は例へば一定の藝術品に對する美的評價や、一定の學理に對する學問的評價や、一定の人格行爲に對する道德的評價に於て、單に同様に評價する人間が少いと云ふ事實の爲に、吾々の所信を變更すべきであらうか。否寧ろ反對に他の人々が吾々の確信せる價値に目覺め得る迄に教育せられることを望むべきではなからうか。此の如くあつてこそ始めて文化の發展が期待し得られるのではなからうか。最初は僅かに少數の、或は時にたゞ一人の天才や哲人に依つてのみ要求せられた或る價値の普遍妥當性が、世人が心眼を開きその蒙昧を離脱するに従つて、次第に事實となり、遂に無數の人間の共有する文化財となるに到ることは、歴史が與へる所の教訓ではないか。又吾々が歴史的理會に於て、吾々とは全く異なる制約の下にある對象、即ち人物、社會、文化等の價値を若干妥當的に評價し得ると信する時、其處には價値の普遍妥當性が假定せられて居るのではないか。

此の如き價値確信は對象の周到なる觀察に俟つことは勿論である。然し乍ら此價値確信は單なる心理的事實に止らずして、常に超越的な當爲との交渉に於て動いて居る。吾々は所詮かゝる價値確信を置いて他に評價の妥當と不妥當とを判定する標準を有たないのである。真正なる價値

とは當に評價さるべきやうに評價されたる價值を意味する。然し乍ら此評價の當爲はそれが吾々の意識と交渉し來るに先つて如何なるものであるかは知る由もないことである。其れは吾々の評價の妥當と不妥當とが問題になるとき、評價一般の上に論理上假定されなければならぬ所の純粹な形式的な無内容の原理、或は理念を意味する。吾々の評價や價值は此れに合する程度に應じて普遍妥當性を有するに過ぎず、要するに程度の問題である。唯私が此處で強調しなければならぬ一事は、吾々の精神生活は一つの發展過程であつて、此過程に於て吾々の意識の上に落ち來る價值確信を越えず實踐し、又批判し是正し行くことに依つて、次第により普遍的なる價值の世界が啓示せられて來ると云ふことである。

## 第二節 價值の種類と統一

價值の種類として眞善美の三を擧げるのは、西洋のみならず東洋でも古來からの傳統的な考へ方であつたと云へるであらう。既にプラトーンが明瞭に此三種の理念を認めた。カントも此點に於てプラトーンの考へ方を套習した。此の如き考へ方の背後には知情意三分の心理説が暗々裡に豫想されて居ることは、容易に看取することが出来る。勿論プラトーンにあつてもカントにあつ

ても、道德的價值善には最高の位置が與へられて居る。人或は此外に宗教的價值として聖を加へ、或は更に社交的價值として愛を加へ、又從屬的價值として權と利とを加へる。

斯様に種々なる價值が考へられるのは、要するに吾々がそれだけ多様な價值視點を取も待るからであり、此多様性は精神生活の發展と共に増して行く傾向がある。此れは精神生活の分化の方面である。然し乍ら分化の反面には統一があらねばならぬ。分化と共に統一があつて始めて精神生活は組織と構造とを有つ。然らざればたゞ暗黒なる混沌あるのみであらう。

従つて價值の理論も單に諸種の價值概念を羅列するだけでは完結されない。それは更に統一の方面を明かにしなければならぬ。所謂價值の組織或は統一の問題が解明されなければならぬ。私は茲で諸價值夫々の本質如何、それが相互に如何に區別せられるかの問題は省略して、直ちに價值の組織或は統一の問題を取扱はうと思ふ。之れ後者は前者よりも精神生活の解明上一層重要な問題であるにも拘らず、屢々世人に依つて忘却せられ、或は曖昧模糊の裡に残されて居るやうに思はれるからである。

若し一切の文化の諸相は要するに人間生命の表現であるとするならば、吾々は客觀的文化即ち外化され、沈澱せしめられ、結晶せしめられた諸の文化事象を、その根元なる内的生命の活動に



まで溯つて理會せねばならぬ。又若し一切の文化は要するに諸價値の實現であるとすれば、此等の諸價値は既に内的生命の活動に於て動機として孕まれて居るものと推定してよい。それ故に價値の組織或は統一の問題は、根元的には動機形成の問題として考察することが出来る。換言せばそれは行の問題、實踐の問題として最も根元的に考察することが出来る。

統一は意識の根本法則である。吾々は屢々「一つの胸に二つの心」と云ふ。然し乍ら動機の闘争に於て二つの心の相戦ふを意識するのは意識の統一あればこそである。二つの心が相戦ふと云ふことが、とりも直さず背後に之れを統一するもの、ある證據である。若し全く意識に統一なければ、二つの心を意識する筈もない。然し又斯様に感ずるとき、吾々の意識は若干分裂の状態にあることを許さなければならぬ。

恐らく何人もその意識の舞臺に於て、二つと限らず種々なる動機の闘争を體驗するであらう。今假りに一般に吾々の精神生活の分化し行く基本的なる方面を、學問、藝術、社交、政治、經濟に約して考へて見、夫々の活動の意義として之れに眞、美、愛、權、利と云ふ如き價値を配當し見よ。然る時は吾々の精神生活は於て體驗せらるる所の動機闘争は、結局此等の價値要求の闘争は遠くせしめられ出來るであらう。勿論具體的なる體驗の事實としては、此の如き圖式的

な形を取ることは稀であらうし、又動機の闘争は此等の個々の價値種類の内部に於ても起り得るであらう。茲では暫く抽象的に、最も基本的なる價値要求と云ふものを想定して論を進めよう。今かりに具體的な生活局面即ち所謂「時と場合」と云ふことを抜きにして云へば、此等の諸價値は孰れも皆人の價値する所である、且つ又夫々無限に價値する所である。是れだけでよいと云ふ限界は無く、出來れば何程でも望む所のものである。即ち各の價値要求には無限なるものが働いて居る。寵を得て蜀を望むのは人情である。要求は無限である。而も之れを充し得る人間の能力には限りがある。

今此等の諸價値は理論上各々その本質を異にする。概念の上で去へば眞は眞であつて美や利の何物でもない。美は美であつて眞や利の何物でもない。利は利であつて眞や美の何物でもない。概念上では夫々の價値本質が相互を鋭く排斥する。然し乍ら具體的なる體驗に於ては此等の價値要求相互の矛盾は、それが概念上然るが如く甚しくはないであらう。概念は峻し、切斷するが體驗は常に統一を失はない。然しそれでも尙ほ若干の價値要求相互の矛盾 Antinomie に行き惱むは人生の常である。否吾々の生活は大なり小なりかゝる矛盾の連續である。要求は凡ての方面にある。而も同時に有らゆる方面の要求を充たし得る能力が人間に許されて居ない。若し吾々の精

神生活が此の如き矛盾の前に永く停止すべきでないならば、此等の相互に戦へる價值要求は、その孰れにも拘泥せざる立場より統一せられなければならない。吾々の生活は又此の如き統一の連続である。而してそこに道德の作用がある。

神生活は止むべきでない

凡ての要求を同時に無限に充たすことの出来ないことと云ふその有限性は、凡ての人間の悲劇的な運命とも云ふべきものである。神は凡てであることと云はれるが、人間は凡てであることは出来ない。吾々は何物かであり得るのみである。何物かであるとは限定せられたものと云ふことに外ならぬ。而も此有限の身を以て無限への希求を捨てず、精進努力する所が人間であり、人間なるが故に道德があるのである。

凡ての要求を同時に無限に充たすことの出来ないことと云ふその有限性は、凡ての人間の悲劇的な運命とも云ふべきものである。

凡て統一と云ふことは肯定と否定、是認と否認、或は一層通俗的に云へば活殺の両面がある。吾々は種々なる價值要求を統一すると云ふ以上、此等の諸要求を活かさなければならぬ。たゞ殺してしまうのでは殺戮であつて統一ではない。然し乍ら此等の諸要求を其儘で活かすことは出来ない。其儘に活かして置くのでは放任であつて統一にならぬ。其儘には活かして置かないと云ふ意味に於て、一旦之れを殺さねばならぬ。然したゞ殺してしまうのではなく、諸の要求に吾儘勝手を云はさないで互に折れ合はせ、依て以て矛盾なき整然たる一全體を作り上げるのである。活か

す爲めに殺すのである。死して後活きるのである。ヘーゲルの所謂止揚 *Aufheben* である。之れが統一の意義である。此の如き統一に依つて吾々の人格は一步步向上するのであり、此の如き統一と共に次第に豊富なる精神の世界が吾々に展開せられるのである。統一は多を一にすることである。概念の世界に於ては是れは奇蹟である。此の概念上の奇蹟を現實にするのが人生である。有限の身を以て無限の希求を充たさんとする企ては、此の如き統一の一路に依つてのみ許されて居る。

*aufheben*

然らば此等の諸要求の妥當なる統一の形式は如何。私は之れに答ふるに先立ち、諸要求の統一の形式は如何に方式化されるべきやを問はねばならぬ。若し吾々が之れを概念的に名状しなければならぬとせば、所謂「價値の位階」、即ち價值概念の階級組織 *Hierarchie* を以て之れを現はすの外はないであらう。即ち或價値を主要價値として之れに最高の地位を與へ、餘他の價値を之れに従屬せしめ、其間に同位從屬の關係を設定するのである。然らば常に到る處で何人にも妥當なる統一の形式として、一定不變の價値位階を考へることが出来るであらうか。例へば眞は時所を問はず如何なる人に對しても當然利の上にあるとか、權は利よりも上位なれども眞よりは下位に屬すると云ふ様なことが云はれるであらうか。

惟うに大體に就いては此の如き普遍妥當なる形式を考へることが出来るであらう、而してそれを行爲一般の法則と考へることが出来るであらう。然し之れは極めて大體たるに止る。此の如き普遍妥當なる價值位階の探求は從來多くの學者の試みた所であるが、凡て失敗に終つて居る。此れは實に當然の失敗である。何んとなれば縱令如何に精巧なる論理に基礎附けられた價值位階にもせよ、それは要するに概念の法則である。人生は概念の法則を以て律するには餘りに可塑的であり、餘りに流動的であり、餘りに生きて居る。強ひて概念の法則を以て人生を律するならば、之れを硬化せしめ、その生氣を奪ひ、遂には之れを殺すこととなる。夫れ故に如何様なる形式にもあれ、全體として最大の價值が獲得せられる様に統一せよと云ふことの外に、普遍的な法則は立てられない。而して人格が全體として最大の價值を獲得し得る様な統一の形式は、歴史的な生活局面や性格や素質に依つて異ならざるを得ない。若し同一の生活局面に於て甲人乙人夫々異りたる統一を行ひ而もその倫理的高度に於て甲乙なしとすれば、その統一形式の差異は性格や素質の相違に歸せられる譯である。此處に道德の個性化の契機がある。

斯様に人格全體にとつての最大量の價值内容と云ふ點は不變であるが、之れを實現する爲に諸の價值要求を統一する形式は、時と場合とに依り、又人其人に依り千差萬別ならざるを得ない。

然し乍らかう云つたからとて全然の相對主義に陥つたのであると思ひ違ひをしてはならぬ。何うでも勝手氣隨に統一したらよいと云ふのでは決してはない。單なる心理的事實としての諸の價值要求（此意味では尙ほ欲望たるに止る）に關して云へば、其の統一形式は一々特殊であらねばならないが、其の一々の場合に於て其都度特殊にして而も以前に論じたる如き意味に於て普遍的妥當性を有する統一形式が存在し得るのである。然らば吾々は如何にして之れを知ることが出来るであらうか。

概念の法則が生きた人生を律することの出来ないことは既に述べた通りである。生きた人生を律するものは矢張生きた法則であらねばならぬ。生きた法則とは何ぞ。良心之れである。一々の場合に就いて分裂せる價值要求を如何に統一すべきやは良心が之れを告げるのである。否「告げる」と云ふのは單に比喩的な云ひ表し方に過ぎぬ。吾々は之れを體驗するのである。又良心と云ふ言葉に欺かれて、意識以外に良心なるものありと妄想してはならぬ。良心とは意識以外の何ものでもない。英語の Conscience (良心) は Consciousness (意識) と同一語原であることが、偶此事を暗示して居る。又佛語の Conscience は良心とも意識とも解せられる語である。陸王の心即理と云ふも、禪宗で心外無別法と云ふも之れである。統一は本來意識の本質である。良心と

は分裂せる意識がその本来の統一に復歸せんとする働き以外の何物でもない。意識が意識を統一するのである。分裂しては統一し、統一しては分裂し、而して又統一する。かくて意識生活は限りもなく發展して行く。然し其都度の統一に於て、統一する意識と統一せられる意識とが考へられる。此場合統一する意識は統一せられる意識以上のものであらねばならぬ。群雄割居するは亂世である。これを一統の世にかへすには主權が確立されねばならぬ。而して主權は依て以て統一せられる所の何物をも超越せる独自の權威を有たねばならぬ。同様に統一する意識は統一せられる意識を超越せる独自の權威を有たねばならぬ。而して吾々は此超越的なる權威を以て意識に迫り來る或るものを體驗する。是れが良心である。生きた法則である。概念の法則にあらずして體驗の法則である。カントの道德律 *Sittengesetz* と云ふものも是れに外ならないと思ふ。成る程此生きた法則、體驗の法則も、之れを概念的に方式化することが出来るであらう。然し乍ら方式化は影である。體驗せられる儘が實である。

統一する意識、統一せられる意識とは、統一以前に於て云ふことである。統一以後に於ては兩者は一である。然らざれば統一未だ全からずと云はねばならぬ。それ故に統一以後に就いて云へば、意識内容たる凡ての要求はそのまゝ、それが當爲であり、倫理的道德的要求である、茲に到つて凡ての欲望はその儘それが道德的勢力となるのである。又統一せられる所があつて、眞は眞に眞であり、美は眞に美である。學問的要求とか藝術的要求とか云へば高尚らしけれども、人格の全體的統一を措いての話ならば、其等は單なる欲望に過ぎず、盲目的なる自然的勢力と相距る五十歩百歩である。

道德とは斯様に人格或は人生の内容全體が具體的に統一せられるの謂である。而して此の如き統一に於ては、單なる事實以上の性質、即ち規範性の存することは、既に述べた如くである。此全體的具體的統一と規範性とが道德の本質として示されるであらう。然し乍ら概念は吾々を欺き易い。私は以上に人格或は人生と云つたけれども、兩者は畢竟一である。人格は物でなく、働きである。而して人格の働きのとりも直さず人間生活、即ち人生である。又人生の内容全體など云へば、何程を以て全體と爲すかと云ふ疑問も起らんが、何程と限定出来る位ならば、全體とは云はれない。眞の全體は無限であらねばならぬ。暫く意識せられる限りを以て全體と爲さねばなるまいが、意識そのものが固定的な死物でなく、働いて息まざるものであるから、今日意識の全體と爲す所、明日は更に新内容を加へてより大なる全體に想到するであらう。漸次此の如くしてそれは無限に豊富となる。是れ内容上より見たる精神發達の意義である。而して此の如き新しき人

生内容の加はると共に、其都度大なり小なり内容全體の再統一が行はねばならない。所謂辯證法的發展である。かくて統一に次ぐに統一を以てし無限に進む。是れ形式上より見たる精神發達の意義である。

人生は常に若干統一を保ち全然統一を失ふことはないけれども、今假りに概念上舊き統一から新しき統一に移る過度の時期に就いて見て、統一するものと統一せられるものと區別するならば、「道德が人生を統一する」のであるが、其の統一の成るの時に於ては、道德と人生とあるにあらずして、「人生其儘が道德」と云はねばならぬ。具體的なる人生の如實相は此の如し。たゞ其の到り盡せるものを言へば、聖賢すら尙難しとするものがある。

人或は云ふかも知れない——斯様に道德の價値を以て最高全體の價値と見るは汝の獨斷にあらざるかと。然し乍ら道德と云ふ名稱は暫く措き、人格の内部に存する種々なる價値要求の背後にその一々を一全體にまで連結する所の作用があらねばならぬことは、何人も否定し得ざる所である。實に此の如き全體の統一なくんば、部分的價値要求も實はあり得ない筈である。恰も身體に首胴手足等の諸部分があるが、若し全體を通ずる統一がなければ、首や胴は最早首や胴でなくなると同様である。統一せられる所があつてこそ、始めて價値は眞に價値である。單に概念的に羅

列せられた價値は死物である。されば人格全體の統一作用がなくてはならないことは明かである。又此作用に附着する全體的價値がなくてはならないことも明かである。然らば此價値を何と名付くるか。之れを人格的統一の價値と呼ぶに止めて置いてもよからうが、又之れを道德的價値と呼んで何の差支があるか。蓋し言葉は慣用に依つて效力を生ずる。古來聖賢皆此の如き人生一般の理を以て倫理と呼び、かゝる統一の作用を以て道德と呼んで居る。私はその例に倣ふに過ぎない。肝心なのは名稱よりも事實である。若し此の如き作用を道德的と呼ぶことが不可ならば、私は實を保つて名は捨て、もよい。たゞ然る時は道德なる名稱を用ゐる所遂に此世界に無からんことを恐るゝのみである。

道德の立場など云へば言葉に欺かれて、何か道德的と云ふ特定の立場あるかの如く思ふかも知れぬが、道德の立場は全體的な立場であるから、特に道德的立場なるものはない。若し假りに特に道德的立場なるものありとせば、其れは特定の立場なる故に部分的立場であり、全體的立場でなくなる。道德的立場とは特に何等の立場にも立たない所の立場、特定の立場を取らざる立場である。故に道德的立場とは實は甚だ虚なるものである。虚なるが故によく凡てを容れることが出来る。道德の内容は生活一般である。學問、藝術、社交、政治、經濟の生活を離れて別に道德の

生活がある譯ではない。此等の生活の諸方面をその根元に返照して統一するのが道德の働きである。此等の生活を措いて別に道德を實現する機會がある譯ではない。學問、藝術、社交、政治、經濟の生活は、其等が相互によく聯關を保ち有機的統一を失はない限り、夫々皆道德の生活である。たゞ吾々は一方面に固執して生活の全體聯關に盲目となる故に道德を失ふのである。

學問とか藝術とか云ふ如く生活の一方面を意味するものは一時之れを差し措いて他の一層重要なことに赴かねばならぬ場合もあり得るが、道德を差し措いてと云ふことはあり得ない。造次にも顛沛にも踏み外されぬものが人の道、道德である。學問や藝術やは時に犠牲にしなければならぬ場合があるかも知れないが、道德を犠牲にして何事かを爲さなければならぬと云ふことはあり得ない。又學問や藝術には専門家が有り得るが、道德の専門家と云ふものはあり得ない。如何にしても専門にならない所が道德の道德たる所以である。全體的規範性が道德の本質である。されば道德的價值は一切の價值の歸向する所、全體的最高價值である。たゞ常に低き道德は高き道德に依つて打ち勝たねばならないことは云ふまでもない。かくて道德的價值の領域に於ても、實現されたる價值層の上には常により高き價值層が望まれ、層々相重つて盡くる所がない。而して吾々がその一つ／＼を登るとき、良心は吾々の心の深所よりその都度實現し得べき最大價

値を啓示するのであるが、之れは又恰も無限の彼方に至善の理念が北斗の如く懸つて吾々を導くと云ふ趣でもある。

道德は生活内容の規範的統一である故に、その統一の行はれる所、其規範は常に生活全體を超越する性質を帯んで居る。此超越性の故に道德は凡て宗教的であると云つてよい。甚だ實際的であると云はれる儒教に於てすら、誠者天之道也。誠之者人之道也（中庸）と云つてある。道德は斯様に單なる人爲にあらすして天に連るものである。道德は成る程人間の營爲ではあるが、單に人間のつくりごと、こしらへごとと止るのではなく、天に則るものである故に、天地を一貫する意味を有つて居る。天道の實現是れ人道なりとは、道德に於て天人合一するの謂である。天人合一は宗教の目的とする所であるが、それは道德に於て成就せられる。道德的關心は人倫の秩序にあるが、宗教的關心は廣く世界全體の秩序にあると云へば、全體性は道德よりも宗教に一層本質的である様に見える。之れに反して規範性は人倫關係に於て一層顯著に現はれるから、それは宗教よりも道德に一層本質的であるやうに見える。然し事實上存在する宗教の中には道德的規範性を十分に満足させないものがある。善い宗旨もあれば、悪い宗旨もある。善神もあれば邪神もある。そこで如何なる宗教が眞の宗教であるかと云へば、道德的規範に合致するものが眞の宗

教であると云はねばならぬ。道德は現實の生活を重んじ之れを規範化することを課題とするが、その包括する所は決して宗教より狭いものではない。宗教の世界全體とする所のものが如何程度廣汎であらうとも、畢竟それは現實の生活内容に外ならない。その天界天國とする所のものは道德的規範の詩的な表現に外ならない。故に生活の規範化は地上に天國を建設することであり、天人合一であり、天地一貫の意義を有てつ居る。若しか、る全體的統一の趣を具へて居ないとすれば、それは未だ眞の道德とは云へぬ。斯様に宗教と道德とは本質に於て一致する。されば道德的價值と宗教的價值とは截然たる二に非ずして、寧ろ一つの道德的—宗教的なる價值と見るべきである。

### 第三節 價值の實現と教育

以上に述べ來つた所に依つて具體的なる人格活動に於ては諸の種類の價值要求が統一されねばならないこと、その統一の妥當なる形式は主觀の生活局面や性格や素質に依つて變化あるべきこと、然し乍ら如何なる場合に於ても全體としての人格の可能なる最大量の價值の獲得と云ふことは不變なること、而して此の如き全體的價值は、道德的價值、或は道德的宗教的價值と呼ばれるべきことが明かになつたと思ふ。善なるものは同時に聖でなくてはならないし、又逆に聖なるものは同時に善でなくてはならないからして、道德的價值と宗教的價值とは本質的には一である。兩者は本質的には寧ろ唯一不可分なる道德的—宗教的價值として觀念さるべきである。此の如き價值本質に對して私は今後屢々單に道德的價值なる名稱を用ゐるであらう。然るときは道德的價值は價值の一種類と云ふよりも寧ろ人生一般の價值である。此意味に於て之れを全體的價值と呼ぶことが出来る。之れに反して利、權、愛、美、眞等は人生の一方面に關する價值であつて、之れを部分的價值と呼ぶことが出来る。云ふまでもなく此處で全體と云ひ部分と云ふのは概念上の抽象であつて、具體的なる生活に於ては兩者は切つても切れない關係にある。生活の全體意義なる道德的價值を築き上げる所のものは、利、權、愛、美、眞等であつて、此等のものを措いて別に道德的價值なるものは實現さるべくもない。然し乍ら此等の部分的價值は、それが全體的規範に従屬し道德的に統一せられる所あつて始めて、夫々眞に價值であり得るのである。分化と統一とは發達の根本法則であつて、吾々の精神生活は常に此二つの法則を充足しなければならぬ。分化足らざる統一は精神生活にとつてその貧弱を意味し、統一の足らざる分化は即ち其の解體の危険の迫れることを意味する。

文化は自然の土臺の上に價值を實現することである。價值實現と云ふことが凡ての文化活動の

意義であり、核心であるやうに思はれる。果して然りとせば吾々は部分的價值種類に對應する所の文化領域なるものを考へることが出来る。即ち各種の價値の實現に奉仕する文化活動の舞臺を考へることが出来る。

經濟的領域は效用或は功利の理念に依つて支配せられて居る文化領域である。吾々が生物的生命を維持し、之れを快適ならしめ、依つて以て本來精神的なる生活の基礎を築く爲に必要な凡てのものを調へることが經濟の事柄であつて、それは直接には物的生命の維持并にその快適なる形成、即ち生計、健康、體力、生活の便益等を目的として居る。次に政治的領域は合法の理念に依つて支配せられて居る文化領域であつて、多數の個人が集合して生活を営み相互に交渉を有つ所では此の如き理念に依る權力の規定は必要不可欠のものである。既に經濟的活動なるものも法の規定并にその保障なしには營まれない。然し廣義に解すれば此文化領域は國家の法的組織の外に、支配從屬の生活關係の凡てを含むものである。社交的領域は愛の理念に依つて支配せられる文化領域であつて、同情、親和、共同に依る生活關係は此領域に屬する。同様に吾々は又眞の理念に依つて支配せられて居る文化領域として學問的領域、美の理念に依つて支配せられて居る藝術的領域を考へることが出来る。

勿論此等の文化領域は空間的に相隣り合つて存在すると云ふ如きものではない。此等の區別は概念上のものであつて、同一の對象もそれが種々なる評價視點の下に移されるに従つて種々なる文化領域に屬するものと考へられるのである。然るに道德的宗教的領域は何等特殊なる文化領域を意味するものでなく、種々なる文化領域の凡てが即ちまた道德的宗教的領域である。道德宗教の内容は生活の全體である。生活をその分化の相に於て見るとき其處に種々なる文化領域が考へられるのであるが、翻つて生活を統一の相に於て見るならば、凡てが道德宗教の領域である。此分化と統一の根元的一致の認識、普遍即特殊、一即多の認識は、超論理的直覺に屬する。理論としては何處迄も統一は分化に對立し、普遍は特殊に、多は一に對立せざるを得ない。今精神生活の多様に分化し行く方面に於て、種々なる文化活動、種々なる文化領域が考へられるのであるが、之れを逆に根元に歸つて統一し、唯一不可分のものたらしめるのが、道德宗教の活動である。

それ故に道德的宗教的領域とは文化の全領域を意味するものであつて、其處では殘る限もなく善の理念、神聖なる至善の理念が支配して居る。プラトーンが善のアイデアを神と相即し、之を以て一切萬有の歸向する所としたのも此意味に於てである。斯様に善は生活一般の不動の標的である。善は最も普遍的なる文化價値である。凡ての文化活動の意義は價値の實現にありとすれば、



吾々は價値をその一般相、普遍相、全體相より見て、文化の意義は善の實現にあると云ふことが出来る。然るときは文化的とは道德的と云ふことに外ならない。

自ら體驗せる文化價値の普遍的妥當性を密かに確信する者は、正當の權利を以て之れを事實の上に逼り他人の承諾を求めることが出来る。而して此の事實上の普遍的承認を最も近い道に依つて得やうとすることは、自然なる傾向と云はねばならぬ。然し乍ら此の躁急性は往々にして強制作を伴ひ勝ちである。その結果として精神生活の壓制が往々現はれる。然し乍ら價値はそれ自身の確信賦與的な力に依つて一般的承認を博すべきものであつて、強制は何等の効果をもたらさないものである。價値の押賣りは全然不可能である。強制的伴ふ所では真正なる價値も却つて價値として體驗せられないであらうし、従つて又他人の意志行爲を内面から動かすことは出来ない。他人の意志に反して之れを幸福にすることは出来ない。強制に依つて之れを自由思索にまで教育することは出来ない。強迫に依つて人類愛の精神を喚起し、威嚇に依つて忠君愛國の精神を涵養せしめることは尙更困難である。

教育者は精神生活の此の如き本質に就いて深く思を致さなければならぬ。彼は自己の體驗せる價値の妥當性とその無言の感化力に信頼せねばならぬ。彼は教へ子に自己の價値體驗を單に語る

だけに止つてはならぬ。又それを強ひようとしてはならぬ。此點に於て最も顯著なる効果を有するものは人格的模範である。

世の親たる人達が自らの價値尊重を其儘子供達に強ひるのは、親心の悲劇とも云ふべきものである。子供達は親の信仰する神を信仰しなければならぬ。彼等は親の擇んだ配偶者を強ひられる。彼等は彼等の幸福の爲に親の擇んだ生活法を擇ぶべく餘儀なくせられる。子を思ふ親心はさることながら、子は親の擇んだ道に依つて必ずしも幸福になることが出来ない。その結果親の吾れを愛することの今少し少くとも吾れ自らの評價と興味とを尊重すること今少し多からばと心密かに願ふ子は尠くはないであらう。老いたる時代人と若き時代人との間にも同様の悲劇が繰り返へされる。殊に文化の諸相の急激に變遷しつゝある現代に於ては、それが一層甚しい。精神の世界に目覺めた青年にして最も天分に富めるもの、學校に對する嫌惡や反抗は、大部分此事實關係から理會せられる。彼等は自ら未だ體驗して居ない所の價値を尊重すべく強ひられる。彼等はその尊重すべきである所以を了解せざるに先立つて、古き時代人の價値判斷を口眞似し、少くとも表面的に之れを承認すべく強要せられる。此の如きは純眞なる青年の心にとつて堪へ得ざる所である。かくて最後には古き時代人の價値判斷の一切に對して、斷乎たる否定的態度を取るに至る

ことは不思議でない。

然らば教育者は如何なる態度を以て之れに臨むべきであらうか。彼は凡てを成るが儘に任すべきであるか。彼はその價值尊重を單に彼自身の事に止め、彼の胸の裡に燃え立てる價值熱情を教へ子に傳へることを一般に斷念すべきであらうか。或は又彼自ら何物の價值にも感激することなく、冷灰枯木の如き態度を以て生を終へんことを希ふべきであるか。此の如きはまさしく教育者としての死滅である。彼は魂の抜けた教授者としては或は尙ほ若干の影響を與へるかも知れない。然し乍ら文化の價值と理想に對して高鳴る胸を持つ者のみ、若人の教育者たり得るのである。たゞ彼はその胸の中を輕々しく口に上してはならぬ。妄りに神の名を唱ふるは神を冒瀆する所以である如く、教育者が輕卒に胸奥の信念を告白して、青年をして無意味にその言葉を模倣せしめるならば、彼はそれに依つて自己の人格の神聖を汚すものと云はねばならぬ。精神の生活は結局はそれ自身に於て發展するのであり、強制され得ないものであること、忍耐してその内的成熟を待たなければならぬこと、精神生活に於ては眞直な道が必ずしも最短の道でないことは、教育者の忘れてならない所である。

普遍的に妥當な（當爲の意味で）價值は、その本質上一般人の承認を得べき筈のものであるが、

人間の評價能力は主觀の素質や年齢や教育や經驗の如何に依つて、大なる差のあることも、考慮に入れなければならない。人は皆獨立を求め、自己の價值判斷、即ち良心の聲に従つて行動し、他人の價值判斷、即ち權威に依つて行動しようとしなから、私が凡ての人に對して妥當的と考へる所の價值判斷も、他人の事實上の承認が尙ほ缺けて居り、而も之れは一概に強制出來ないのであるが爲に、往々事實的には甚だ個人的な妥當性しか有たないこともある。然し乍ら吾々は單にそれが爲に自身の價值尊重を變更してはならないのである。勿論吾々は自身の價值判斷の妥當如何に就て、常に反省して見なければならぬ。又他人の教訓や勸告に耳を傾けなければならぬ。而して心からその誤てることを悟るならば、勿論之れを改めなければならぬ。然し乍ら自身では眞に價值と信する所のものを、多數が同様に信じないと云ふ單に外面的な事實に依て、吾々の所信を變更すべきではない。吾々は何處迄もその確信を貫徹すべきである。之れ自主自由の存する所、人格の依つて立つ所であつて、その爲には大勇猛心が必要である。千萬人の然りと云ふ時獨り斷乎として否と呼ぶは容易ならざる業である。人間の性格の力には限りがあるから、自己の價值判斷が多數の人とに依つて承認せられないと云ふ事實の爲に、自己の價值判斷能力即ち良心に對する信頼を失ひ、凡ての價值に對する無定見と絶望の淵に沈溺する例は少くない。之れに對

して歴史上の聖者、天才、偉人、傑士、乃至發明家、發見家の事蹟は、吾々に大なる慰藉を與へる。それは眞正なる價值は何時かは認められずには止まないこと、價值に對する内面的な關係は、單に人間を分離せしめるだけでなく、それは又大いに人間を結びつけ、内的な共同を形成せしめるものであることを教へる。實に價值の此の如き共同形成的な力に於て、教育の可能が保證せられて居るのである。

## 第五章 發 展

### 第一節 發展の意義

人間陶冶の考察に於て基礎概念となるものは發展の概念である。然るに發展と云ふ語は通常成熟、成長、進化、發達等の語と混用せられ、曖昧多義である爲に思想の混亂を惹起し易いから、吾吾は豫め發展の概念の正しき意義内容を決定することが必要である。

發展は單なる變化に止らずして同時に價值の増進を意味する。即ち價值實現の過程である。私は曩に價值實現の過程を文化と呼び、また歴史と呼んだ。實に發展は文化的歴史的概念である。自然には變化があるけれども發展はない。今價值の實現と云ふとき、既に實現せられたる價值の彼方に、更に實現さるべき價值のあることを豫想する。此豫想がある限りに於てそこに發展がある。然るに實現さるべき價值が餘す所なく實現せられ終つた時、即ち發展の究極を想像する時、全然純粹なる價值、價值ならざる所なき價值、それ故に最早價值と呼ぶも適當にあらざる所の或るものに想到せざるを得ない。之れ宋儒の理と云ひ、ギリシヤ哲學者のローゴス *Logos* と呼んだ

所のものであつて、即ち發展の究極豫想である。プラトーンのイデア *Idea* と云ふ所のものも之れに外ならない。私は茲で發展觀の二つの典型として、プラトーンとアリストテレス、此二大思想家の所見を検討し、目下の考察の参考に査し度いと思ふ。

プラトーンに依ればイデアの世界は真相の世界であつて生滅變化を超越して居る。之れに反して現象の世界は假相の世界であつて萬象は不斷に生滅變化して居る。而して萬象の生滅變化の原因は常住なるイデアであるとする。即ち變化なきものにして始めて變化の原因たり得ると云ふのである。然し此事は如何にして許容せられるか。今通常原因と稱せられる所のものは一つの現象を生起せしめる他の現象である。他の現象を生起せしめる現象が原因であり、他の現象に依て生起せしめられる現象が結果である。兩者共に現象なるが故に、原因の原因のその又原因を尋ね、かくて無限に進むと雖、結局現象の世界を遍歴するのみであつて、遂に現象以外に出づることなき理である。それ故に現象一般の變動の原因は現象一般を超越せる何ものかであらねばならぬ。此現象一般を超越せる何ものか即ちプラトーンのイデアと呼ぶ所のものである。而して彼が之れを現象一般の生滅變化の原因と見る所以は、イデアを以て現象の中に現はれる目的と解するのである。即ちそれは自然因にあらずして目的因である。イデアは必ずしも一にあらずして多數の

イデアありとも考へられるが、個々獨立したものでなく、渾一の有機的聯關を有し、一切のイデアを統一せる究極のイデアは善のイデアであるとする。かくてイデアの世界とは「目的の王國」であり、規範或は價値の世界である。一切の個々現象は其れ自身不動なる眞、善、美の規範或は價値に向つて變動して居る。

今之れを人間界に就いて見るに眞善美は當に求めらるべきもの、理想であつて現實ではない。現實は眞偽相半し、美醜交錯し、善惡混淆する。是あり、非あり、曲あり、直がある。現實は必然的に相對的である。吾々は眞偽理非を識別し、眞に就き偽を去り、理を取り非を捨てることを課せられて居る。それ故に吾々は先づ之れを認識しなければならぬ。而して全然の懷疑主義から此の認識能力を否定するならば兎も角、聊かなりとも此能力を肯定するならば、認識者は本來眞そのもの理そのものであることを許容しなければならぬ。曲つた尺度では物の曲直は解らぬ。曲直を判別する尺度は絶対の直であらねばならぬ。而して絶対の直は萬古不易であらねばならぬ。かくて眞は萬古の眞、善は萬古の善、美も亦萬古の美として、生せず滅せず、増さず減せず、無始無終なるものが、吾々の本然の性であるとしなければならぬ。然し乍ら現實の吾々は充分に之れに氣付かないで居る。其處に自己忘却がある。たゞ現實界に於ける様々なる經驗を機縁とし

て、次第に此の忘却から目覚める。眞善美の認識は想起に外ならないと云ふアナムネシス *anamnesis* の教説が此處から生れる。

是れに依つてプラトーンの發展觀を推知すれば、發展とは目的、規範、價值を實現する過程であつて、其の是れあるは現實假相の世界に限る。理想、眞相の世界は發展なく、常に同一である。イデアは吾々の本性であり、イデア界は「目的の王國」であると共に、「魂のふるさと」である。イデアの實現は自覺であり、覺醒であると共に、本性への復歸である。發展するとは復歸することを意味する。

アリストテレスはプラトーンのイデア説を改造して一定の發展觀を立てた。彼れに依るとプラトーンのイデアは現象界に於ける個物の中に、その本質 *ousia* として内在する。個物を超越して存するにあらずして、個物に内在し、内部より個物を發展せしめつゝある。發展とは一つの狀態から他の狀態に變化することであり、後の狀態が始めの狀態の中に含まれて居ることを意味する。即ち後に *evolve* せられるものは始めに *involve* せられて居なければならぬ。發展の過程は無始無終である。然し乍らその間には無數の段階がある。アリストテレスは之れを質料 *hylē* と形式 *morphe* の關係として説明する。凡て現實界のものは質料と形式の二面を有つ。一物はそれが將來

發展の素地と考へられる限りに於て質料であり、過去發展の完成と考へられる限りに於て形式である。質料は形式ならんとするもの、なり得るもの、潛勢 *dynameis* である。形式は質料のなれるもの、なり終つたもの、現勢 *energeia* である。例へば花は蕾に對しては形式であるが、實に對しては質料である。蝌蚪は卵に對しては形式であるが、蛙に對しては質料である。少年は兒童に對しては形式であるが、青年に對しては質料である。かくて質料から形式へ、潛勢から現勢への變動の間に、萬物は自己の本質を發展せしめつゝあると見る。此現象に於ける本質の自己發展をアリストテレスはエンテレケイア *entelecheia* と呼ぶ。

彼は此發展觀を種類を異にする個物の間にも適用し、萬物は最下級のものから最高級のものまで、漸次質料形式の系列となすものと見、萬有進化論に類似せる説を作り上げた。而して最下級のものはそれ以下に何物もなき故に、何物に對しても形式でなく、純粹質料である。同様に最高級のものは何物に對しても質料でなく、純粹形式である。兩者は共に現實界には存せざるものである。而して純粹形式は最早其上に何物もなき故に、何物に向つても變動せず、其れ自身は不動である。而して一切萬有は之れに向つて變動して居る。アリストテレスは之れを不動の原動者と呼び、神と同一視して居る。

斯様にアリストテレスに於ても、發展は目的、規範、價值を實現する過程である。而してその是あるは現象の世界に限る。本質は凡ての發展を通して常に同一であつて、現象の背後に潛んで居る。プラトーンの發展觀とアリストテレスの其れとの主なる相違點は、プラトーンは恒常なるイデアは個物を超越せりと見、之れを彼岸云はゞ天界に位置附けたるに反し、アリストテレスは之れを個物の本質と見、此岸に於て個物に内在し、内部より個物を發展せしめつゝありと解したことである。前者は超越觀であり、後者は内在觀である。

然し乍らプラトーン、アリストテレス兩者の説は、氷炭相容れざる如く隔絶せるものにあらずして、超越觀中自ら内在觀的契機あり、内在觀中自ら超越觀的契機あることを、吾々は見逃してはならぬ。プラトーンの内イデアは一切の現象を超越して存するも、決して現象界と全然沒交渉なるものではない。彼に依れば現象界の吾々は不完全乍らもイデアを認識する能力を有し、それと共にその完全なる認識に到達せんとする希求、憧憬の情 *eros* (愛) を有つて居るのである。さればイデア其ものは超越的なりとするも、イデアへの傾向は内在的なりと云はねばならぬ。加ふるにプラトーンが云はゞ天界の彼方なるが如く説けるイデア界は、他面吾々の「たましひの故郷」であるとすれば、イデアの認識とは、畢竟吾々が現象界の此方に於て、吾々の心の無限なる奥底

より、無意識底より、斷えず新たな理想に目覺める事實を暗示せるものと解することが出来る。彼の想起説は、無限なる理念が吾々の中に無意識の状態で眠つて居り、たゞ機會に應じて部分的に覺醒されることを、暗示して居ないであらうか。之れプラトーンの超越觀中の内在觀的契機である。同様にアリストテレスの發展觀に依れば、プラトーンの内イデアに相當するウーヂア(本質)は、現象界の此方に於て個物に内在し、内部から個物を發展せしめつゝあると見るのであるが、本質が現象界に於て發展の途中にある間は、それは一面形式であると共に他面質料であり、純粹に本質たり得ず、純粹に本質たるものは有らゆる發展の極限概念、理念であり、宗教的の言葉を以て云へば神であり、最早現象界を超越するもの、彼岸性のもものと云はなければならぬ。茲にアリストテレスの内在觀中の超越觀的契機がある。

超越内在兩觀の當否は一概に斷することが出来ない。理念(純粹理想)、本質(純粹形式)が吾々の意識に來るのは、彼岸の天上界よりするか、或は此岸の自我の奥底よりするかは、到底一義的に決定することが出来ない。否寧ろ超越的であると共に内在的でもあり、内在的であり乍ら超越的でもある所のもの、一般に人間の言葉を以て規定すべからざるものゝみ、眞にローゴスであり、天理であり、人間發展の規定者たり得るのである。

今人間陶冶と云ふとき其處で問題となるのは、具體的なる人間の發展である。教育の哲學は終始具體的なる人間に着目して居らねばならぬ。尤もそれが學問であり理論である限り、その道程に於て抽象的分離の行はれるのは止むを得ないとしても、此根本的視點は常に保留さるべきであり、理論の錯綜の爲めに之れが見失はれたり、個々科學の過大な要求に壓到されて、之れが拋棄せられたりしてはならないのである。

然し私は此用心を以て此處で一應抽象的分離を試みる。即ち古典的な三分形式に従つて物 Physis と心 Psyche と理 Logos を分離する。而して先づ物と心の發展論として生物學的進化の概念、并に心理學的進化の概念を吟味する。その結果其處では發展と云ふよりも寧ろ單なる變化或は成長が問題とせられて居ることが明かにせられるであらう。然る後具體的な人間の發展として歴史の問題を論じようと思ふ。

## 第二節 進化と成長と歴史

チャールス・ダーキンが生物學の領域に於て、今日地球上に棲息する生物の種が如何にして生じたか、種と種との間には如何なる關係が存するか、従つて生物として、自然物としての人類の

起原に關しても或る程度の解明を與へたことは、勿論生物學上の一大貢獻には違ひないが、ダーキニズムの信奉者達がその爲に從來の宗教觀、道德觀、乃至教育觀が一般に轉覆せられたやうに宣傳したのは謂れないことである。

元來生物學は一つの自然科學として、凡ての生物現象を因果關係に依て説明することを本分とする。然し乍らダーキンは生物進化を説明するに當つて、目的原理を全然拒否することが出来なかつた。そこで凡ての生物に共通な生活本能或は自己保存の本能を假定する。此假定を一つ許して其他は凡て機械的に説明しようとする。即ち凡ての生物は始めは簡単な單細胞生物であつたのが、孰れも生存を維持しようとする努力の結果、自然に競争が起り、環境に適當せる形態と機能とを有するものが殘存し、然らざるものは衰滅する。即ち自然淘汰、適者殘存の法則である。尙ほ遺傳や變異性や雌雄淘汰の諸項に依つて、生物進化の假説を基礎附けようとする。而して人類も生物進化の事實并に理論の除外側ではあり得ないと主張する。確かに一つの大きな理論體系である。然し乍らそれが直ちに世界觀や人生觀の問題に對して最後の判定を下す權能を有つかの如くに考へたならば、それは甚しい錯誤である。

進化論者、一層嚴密に云へば進化論應用論者の云ふ所に依ると、世界は弱肉強食の修羅場であ

るから、人生に於て第一に努むべきは、環境に適應し、適者として残存し、生存競争に於て優勝者となることである。かゝる見解よりすれば、教育とは幼年者をして生存競争の適者たらしめる爲に、その未だ不完全なる適應活動を指導すると云ふことになる。かゝる教育觀の素朴幼稚なることは云ふまでもない。ダーキニズムの見地から今少し満足な教育觀が出て來る爲には、進化の概念が心理學や社會學の領域に移されて、若干の變更を蒙ることが必要であつた。今事實に於て其後間もなく心意進化 *Mental evolution* とか社會進化 *Social evolution* とか云ふ概念が鑄造せられた。然しそれは實を云へば、ダーキニズムの進化概念を少し許潤色したものに外ならないのである。

今日社會學の領域に於て社會進化と云ふ言葉が屢々用ゐられるが、それはつまり人類の生活をダーキニズムとアナログスの考へ方で、自己保存、環境、適應、生存競争、自然淘汰、適者残存等の諸項を以て説明しようとする。然し人類の生活は根本的には心的 *Mental* のものである故に、その環境と云ひ適應と云ふも、最早單に物的のものに止らずして、大に心的のものとして考へられる。従つて又生存競争、自然淘汰、適者の意義も變化する。例へば生存競争と云つても、文字通りに生類互に食み合ひ、弱肉強食の光景を現出するのではない。人類を取り圍んで居る自

然的環境と人類との間に起る衝突は、發明の力に依て大に變形せられ、或はその方面を轉換せられた、或は却つて人類の生活目的の爲に利用せられ、かくて競争は主として人類相互間、或はその形成する團體間に行はれると見る。かう云ふ考へ方の代表的なるものはハーバード・スペンサーである。彼はカント・ラブラスの星雲説を背景とする宇宙進化論に、生物進化論を連結し、更にその自然の結果としての心意の進化、社會の進化を説き、頗るモザイック的な萬有進化の理論體系を作り上げた。此萬有進化 *Universal evolution* の思想は、スペンサーの倫理學説や教育學説の基礎となつて、之れに著しく一面的な巧利主義的な色彩を與へて居る。今日に於ても英米には此種思想系統を追ふ教育學が少くない。次に若干の文獻を擧げて置く——

Spencer—*Essays on Education.*

O'shea—*Education as Adjustment.*

Partridge—*Genetic Philosophy of Education.*

Henderson—*Text-Book in the Principles of Education.*

Howarth—*The Theory of Education.*

Thomson—*A Philosophy of Education.*





スペンサーの萬有進化論は一應尤もらしい説ではあるが、如何にもモザイク的で、真正なる統一理念を缺いて居る。それは可感的物質のみを實在とする素朴實在論に立脚して居る。且つ其中には幾多の難點が常識の衣の下に隠されて居る。第一宇宙の進化は星雲から始まると云ふが、その星雲は如何にして生じたかは分らない。始めの始めを問へば、矢張無から始まつたと答へざるを得ない。既に茲に奇蹟がある。次に生物の原始的なるものが如何にして地球上に生じたかは解らない。無機體から有機體への橋梁は發見されない。或は説を爲すものがあつて、生物の種子が隕石に混じて地球に落ちて來たと云ふ。之れは答案にならない。その種子は何處で如何にして生じたかと問はゞ、同じことであつて、結局は地より湧きけん、天より降りやしけんと言はざるを得ないであらう。更に如何にして心意が生物に生じたかも解らない。成る程脳髓は心意の機關であるけれども、脳髓の物質が心意を生み出したとは云へない。更に又個人心意が集つて社會心意が出來たと考へられない。個人心意が集まつて社會心意が出來る爲には、その根柢に凡ての個人心意に通ずる理法がなくてはならない。生々不息の連續に於ては、部分から全體は出て來ない。全體が先づあつて然る後部分がある。全體は始めから存し、その發展に於て、次第により大なる部分が顯現すると考へねばならぬ。

ベルグソンはスペンサーの萬有進化論を評して「スペンサーの方法の常套手段は evolve されたもの、諸斷片を以て evolution を再建することに存する」と云へるは適切の言である。スペンサーの萬有進化論は要するに彼が實際に經驗した所の世界形象を基礎とし、之れを幾多の斷片に分割し、その一々を前後關係に置き換へたものに外ならない。彼は之れを以て生の流動の寫しとしたのである。然し吾々の問題は更にその奥の方にある。即ち斯様に或は他の何等かの形に於て世界を表象しつゝ、流動する所の人間、まさしくこの具體的な人間が問題である。此立場に於ては人間は人性或は人道ヒュマニターを意味し、その流動は進化と云ふよりも寧ろ歴史である。歴史に於ては人間は夫々一つの小宇宙である。單なる客觀、單なる物にあらずして、同時に主觀であり、精神である。自然から歴史が出て來ると云ふよりも、寧ろ歴史の中に自然があると云つた方が、一層具體的な真理である。

斯様に人生或はヒュマニターとしての人間、人間の本質は無始無終有らゆる變化を通して常に同一であらねばならぬ。此意味に於ては人間は如何程過去に溯つても人間であつて、人間でないものから人間が出て來る筈はない。加之今日にあつては生物學の領域に於ても、種の不變化性を主張する學者が鮮くないと云ふことである。即ち種は常に同種を産むのであつて、一つの種が他

の種に變化し得る道、或は變化した場合は、一つも發見されないと云ふ。元來生物學上の種は單に生物の形態的分類の便宜構成せられた抽象概念に止らず、一層深く形而上學的なるものに觸れた概念である。種の問題に於て生物學は哲學と境を接する。種は一つの法則であつて、其れに屬する凡ての個體の成長を支配し、之れを他の種から本質的に區別する。勿論種の不變性は固定凝結した不變化性を意味するものではなく、充分の可塑性を有し、個體は一定の限界内に於て、形態上、千態萬様の變化を爲すが、如何に變化しても此一定限界を越へ難いことを意味する。即ち一定の限界内に於て無限の變化を爲すのである。

更にかゝる限界の存在を立證する如く思はれるものは、同種の個體のみが生殖に依つて子孫を作る可能性を有つと云ふ事實である。種の成員は單に形態上の親縁 affinity を有つのみならず、更に生殖上の親縁を有つ。此事實は種が單なる抽象概念にあらざることを最もよく物語つて居る。茲に異りたる意味での種の限界がある。此限界は時として類似せる異種間の生殖に依つて抹殺せられるやうに見える。例へば馬の雌と驢馬の雄との雜婚から雜種の騾が生れる。然し乍ら凡ての種と種との間に中間成員を見出し、雜婚に依つて種の限界が抹殺せられるやうな生殖親縁の一系列を示すと云ふことは、先づ不可能と見られて居る。今種と種との間の系統の問題、并に生

殖親縁の問題は如何様に答へられるにもせよ、凡類は他の種に對して嚴密に限界線を畫し、内部に於ては緊密な親縁を有つ所の種の單位であると見て差支へはあまい。

斯様に人間の形而上學の本質は不變であるとしても、その外的な形態や機能の點では、他の生物と同様に種々なる變化を経て來たことは争ふべくもない。生物學は之れを一概に進化と云ふ。進化でなくして單に變化である。元來生物進化論は沒價值的な視點をとるものである。目的原理としてはたゞ生きんとする本能を假定するだけである。然し乍ら吾々がよく云ふ様に、單なる生存は無意義である。進化論の立場から云へば、甲の生物<sup>ライオン</sup>と乙の生物との間に價値の區別はない筈である。強ひて價値のアクセントを附するならば、生命保存に適した形態機能が貴く、之れに適しない形態機能が賤しく、後者から前者に變化するのが進化で、その逆が退化である。然し又外的な形態機能の單純複雑に依つて高等と下等とを區別する。而して云ふ——生命保存は形態なり機能なりが、單純から複雑に移るにつれて次第に有力に完全になつて來るのであるから、生物の形態なり機能なりが、「複雑化」するだけ「進化」すると云つてもよい。但し或る特殊環境に於ては、却つて形態機能の單純な方が生命保存に好都合である。さう云ふ場合には生物はその環境に適應して變化し、單純な形態機能を取ることがある。之れを退化と云ふ。然し元來生命保存の目

Lifeform  
Lifeform list

的でかくなるのであるから、退化も實は進化であると。これは頗る苦しい曲辯である。

進化と云ふ言葉は通常系統發生に關して用ゐられ、個體發生に關しては成長 (growth, Wachstum) と云ふ。生物發生の原則に依れば、個體發生は系統發生を繰り返すと云ふ。Ontogenesis recapitulates phylogenesis. 繰り返すと云つても嚴密なる意味で繰り返すのではない。たゞ繰り返すだけならば、進化と云ふことも無い筈である。繰り返すつゝ、ある間に少しづつ、變化するから進化するのである。一體個體發生と系統發生など、區別するのが既に理論上の抽象であつて、別に二種の生命過程がある譯でない。生命は瞬刻も息むことなき一續きの連続であらねばならぬ。個體の生命は兩親の生殖細胞の合體に於て創まつたのではない、單に傳へられたのである。兩親の生命も亦同様であつて、かくて何處まで行つても果しがない。故に現在の生命は萬古の生命である。現在即萬古である。又現在の一個の生命は兩親より來り、兩親の各の生命も夫々その兩親より來り、かくて十代以前に溯れば既に一〇二四人の祖先がある勘定になる。此數は代を溯るに従つて幾何級數的に増大するから、五十代百代以前になると大變な數になる。故に一個の生命は即ちまた萬個の生命である。吾々の各の中には無數の祖先の生命が宿つて居る。一般に生殖は生命の創造でなく、その傳達である。生殖細胞は生命そのものでなく、身體同様生命の表現或はその

の容器とも見るべきものである。生命の神秘は身體の問題を生殖細胞の問題にまで切り詰めて見ても解決は一步も進まない。生命を創造するものは生命以外の何ものでもない。生命は一切を創造するけれども何ものに依つても創造されない。生きるとは自ら働くと云ふことである。自ら働くものに對しては因果の機械觀は當てはまらぬ。故に吾々が現在生きて居ると云ふことが既に神業である。それは兎も角として生物學上で系統發生と云ひ個體發生と云ふは共に抽象である。進化と云ふも抽象であり、成長と云ふも抽象である。共に殆んど沒價值的な形態機能上の變化を意味する。

吾々は更に生物學上の進化成長のアナロジーに依つて、心意の進化成長を考へることが出来る。吾々は心意の重さを考へることは稍困難であるとしても、心意の大きさを考へることが出来る。またその形態、機能、能力を考へることが出来る。感覺が鋭敏になり、想像が豊富になり、記憶が良好になり、推理が正確になり、感情が強烈になり、欲望が旺盛になり、意志が鞏固になり、而して心意が全體として大きい統一活動を營むやうになるのは、心意の成長であると云つてよい。自然科学的心理學の立場から精神發達と稱するものは、實は皆此意味での心意の進化成長である。斯様に考へられた心意の進化成長も亦、略ぼ沒價值的のものであり、抽象である。然し乍ら吾々

が通常身體心意の進化成長と云ふとき、屢々暗々裡に幾分かの價值的視點を取り入れて居る。之れ偶々、人間の生活が根元的に價値に關係して居り、如何に抽象しても全く價值的視點なしには其れが考へられないことを示して居る。人間の具體的な生活は單なる生存でなく、よく云はれる様に價値の實現である。その過程は進化成長にあらずして、歴史である。

吾々は茲で價値は本來もの、即ち存在でないことと云ふことを、充分に強調して置かなければならぬ。價値と存在とは異なる次元に屬する。之れを混同してはならぬ。價値は「物」でなく「理」である。其れは所詮如實に體驗せらるべきもので、概念や言葉にならぬものである。それにも拘らず吾々が價値に就いて語ると云ふことになれば、必ず概念や言葉を以て語らざるを得ない。一度概念や言葉となればそれは單なる物或は存在の次元に墮する危険がある。吾々は此危険を冒して之れを物或は存在であるかの如くに語らなければならぬ。而も斯様に語りながらも、その志向する所は物或は存在以上のものであることを記憶せねばならぬ。斯様に價値は先づ存在に對して超越的であると考へられる。此點を強調すれば超越觀となる。然し乍ら價値が存在に對して全然超越的であるならば、價値の實現など云ふことは抑もあり得ない筈である。實現とは第一に意識せられることを意味し、第二には意識せられた觀念を外的な空間的世界へ表現することを意味す

る。孰れにしても價値の實現とは價値と存在とが結びつくことを意味する。此事が可能なる爲には、價値そのもの、中に存在と結びつく傾向があるか、或は存在そのもの、中に價値に結びつく傾向があるか、或は兩者の中に互に結びつく傾向があるかでなければならぬ。此等の孰れを強調しても内在觀となる。斯様に價値の超越性と同時に内在性を假定しなければ、價値の實現、從つて又人生の成立は不可解である。此事は前節に於いて「超越的であると共に内在的でもあり、内在的であり乍ら超越的でもある所のもの、一般に人間の言葉を以て規定すべからざるもの、み、眞にローゴスであり、天理であり、人間發展の規定者たり得る」と云つたのと承應する。

斯様に價値の實現とは價値と存在の結合を意味し、此の結合に於いて人生が成立するのであるが、此結合の時、成立の時は、常に現在である。アウグスチヌスやベルグソンの説く様に、現在こそ眞實の「時」であり、生の流動である。吾々は眞とか善とか云ふ概念をいつしか價値そのもの、如くに思ひ誤つて、既に出來上つた何物かであるかの様に云ふ。然しもの、價値は現實其場に臨んで見なければ解らないものである。價値は現實に於いて思ひ知られるものであつて、未來や過去の事物について想像しただけではよく解らない。價値の實現は現實を措いてはない。人生の價値は現在でなければ解らない。昨日まで人間らしく生きたことが、今日人間らしく生きて居

る證據にはならぬ。却つて昨日までの生活の價値は今日が決定するのである。勿論十年百年以前に眞とせられた事が今も矢張眞であることもあらう。然し過去の眞は單に左様に評價された事實の存在を意味するに止る。今に至るも眞たるを失はないと云ふのは、現在の再評價が根據になるのである。昨の是を今は非とすることが出来る。然し逆に今が非とする所を昨の是に依つて是とすることは出来ぬ。斯様に現在が過去に對して優越な權威を有つことは、現在が價値實現の時であり、眞の人生であることを示すものに外ならない。

歴史は第一義に於いては人生そのものである。それは知識や學問ではなく、實踐そのものである。吾々が歴史の建設とか創造とか云ふのは、此意味に於いてである。昨日は既に過ぎ去つたから、吾々はそこで行動することは出来ない。明日は未だ來ないから、行動の可能性があるだけで、如實に行動することは出来ぬ。吾々は現在に生きるのである。所謂過去に生きるとは、過去の追憶ばかりして現在に生きることである。所謂未來に生きるとは、専ら未來の希望を描きつ、現在に生きるのである。現在ならでは生きる時がないのである。然し乍ら生きるとは死ぬことがあると云ふことを意味する。生死は相表裏する。吾々は現在に生きるのみならず、現在に死ぬのである。全く死な、いまでも腐るのである。斯様に現在には生と死、或は緊張と弛緩の兩契機がある。

而して茲に實踐の自由と責任の問題が潛んで居る。

斯様に第一義的の歴史は生そのもの、現在そのものである。如何に流れ動いても現在たるを失はないから永遠の現在である。然るに普通に歴史と云ふのは第二義的の歴史である。すなはち此の刻々に動いて止まない生がその足跡を反省したものを云ふ。故に又其れは人間の價値實現の足跡である。過去の事柄である。足跡であり反省であるが故に、それは若干生そのもの、如實性を失つて影の如きものとなる。然し反省する主體は矢張現在であるから、現在とつながつて居る。現在とつながつて居るから、どこか生の面影を止めて居る。従つて全然存在の秩序に屬せずして、歴史的秩序とも云ふべき一種特別の秩序に屬する。之れが往々全然存在の秩序に屬する生物進化和混同せられるのである。故に以下に暫く此歴史的秩序とは如何なるものであるかを考へて見よう。

歴史的反省に於いて生の足跡が存在の秩序の中に編み込まれると云ふことは一應許してもよい。すなはち史料となる斷續的なる個々事物が、物理的時間と空間の形式の網の目の中に組み入れられる。然し乍ら歴史的反省は此處に止るのではない。斷片的な個々事物はそれだけでも生の足跡として人間的な意味を暗示するものであるが、其れは相互に一定の意味聯關を有つものとし

て統一的に把握せられる。更に個々の統一的全體は、其等相互の意味聯關が探求せられることに依つて、一層大いなる統一的全體として把握せられる。而して此等の意味づけの根元になるものは現在である。従つて過去は現在に依つて意味を變へるのである。此事はまた時間とも關係する。歴史は年表に於いてよく示されて居る様に、物理的時間にも關係するが、其れに止るものではない。世代、時代、期などは、成る程空間的に前後關係に置き并べられた觀念の系列であつて、本來其處には生の流動はないとも云へるであらう。然し乍ら此等のものは史實に含まれた意味聯關の統一に依つて刻まれるのであり、且つ夫々は一回限りの繰り返へすことのないものとして、独自の位置と内容と性格を有つて居る。斯様に歴史的の時間は、地球の回轉とか時計の運動とかの單位に依つて刻まれる物理的時間とは獨立の秩序に屬する。數世紀の經過も歴史的には殆んど無に等しいことがあり、却つて十年の間に大いなる時代が劃せられることがある。而してその根元は現在である。歴史的時間は現在に依つて或は長くもなり短くもなるのである。

以上に述べた様な歴史的反省の過程は、それが單に意識の内の出來事に止らうと、或は口に依つて語られやうと、或は筆に依つて記録されやうと、その孰れたるを問はず、歴史敘述と呼べるべきものである。傳達するには口傳或は記録に依らなければならぬことは云ふまでもないが、

敘述と云ふことは必ずしも傳達を必須條件とはしない。斯様に敘述と云ふことを解するならば、歴史は凡て歴史敘述である。極めて原始的な年代記、或は傳記、神話さへも若干歴史敘述の意味を有つて居る。然し乍ら敘述は敘述せられるもの、存在を豫想する。然らば存在としての歴史とは何であるか。吾々は記録されざる歴史、或は記録の失せた歴史と云ふものを充分考へることが出来る。又語られざる歴史、或は忘れられた歴史と云ふものも同様に充分考へることが出来る。然し意識の内ですら敘述せられることなき歴史と云ふものは考へることが出来ない。それは一般に反省されない歴史と云ふ如きもので、歴史の概念と矛盾する。此意味では歴史は凡て歴史敘述であると云つてよいのである。所で敘述はすべて解釋を含む。解釋することなき敘述は不可能である。而して解釋はすべて多少主觀的である。今存在としての歴史の何であるかは解釋される限りに於いて解ること、それ自體に於いて何であるかは解らないものである。然し此正體の知れないものが、解釋の主觀性に對して統えず客觀性を要求する。此對立に依つて其處に何程かの緊張が保たれ、此緊張からして歴史の世界が開ける。畢竟是れ生そのもの、自己理會に外ならないのであつて、反省に於いて主客が對立し、此對立の間に歴史の世界が發展する、而も翻つて反省の根源如何と云へば生そのものに外ならぬ。反省も反省する行としては實踐である。

斯様に反省に於いて一天地が開ける。天地開闢とは人間の最も古い反省の謂である。それが如何に古いか、その反省内容たる世界は如何なるものであつたかは、知る由もないことである。實際としては民族々々に現在まで傳へられて居る最も古き反省を以て天地開闢とするの外はない。勿論民族の反省は常にある。一反省一天地であるから、天地開闢は常にある。然しそのうち自ら劃期的な大なる民族的反省がある。而してその都度歴史は解釋し直され書き改められる必要に迫られる。之れ又歴史が継ぎ足されるものでなく創造せられるものと云はれる所以であり、また現在が歴史の始めを爲すと云はれる所以である。此れは根本的には人生の不完結性に基くものであつて、現在の吾々の行爲は大なり少なり歴史創造的意味を有つのである。世界は現在の吾々の一舉手一投足に依つて動くとも云へるのである。然し又吾々が歴史創造的に生きると云ふことは、毫も外から保證されて居ないのであつて、それは一に係つて吾々の内なる意志如何にある。若し吾々が現在醉生夢死に陥るならば、過去はそれに應じて無意味な存在と化し終るであらう。

敘述せられた歴史は此生ける歴史生活の反省されたものであつて、若干存在化されたものであるが、然し其處でも人間は尙ほ客體であると共に主體であると云ふ具體的な人格的な姿を具へ、言語や文字を以て自己を客觀化することを知り、夫々一つの世界を有つものとして現はれて居る。

加之それは時に充分の現實點にまで復活し來つて偉大な力を以て現在に働きかけることすらあるのである。

然るに生物學的對象としての人間は單なる客觀、單なる物である。全く主體的なる所を缺いた抽象の人間である。縱令左様なるものとしての人間出現までの生物進化の假説が眞實なりとするも、それは歴史とは自ら別個の事である。かのウエールズが「世界歴史」(The Outline of History)の著に於いて、先づ地球の生成に筆を起し、次に生物進化の次第を敘述して人間の出現に至り、之れに歴史の黎明を無造作に接続せしめたのは、全く進化と歴史とを混同せるものである。生物進化は生物學上の蓋然的な假説であつて、それ自身が最近の歴史的産物である。一般に意識以前の世界如何と問ふて見ても、それは一般に誰も見たことのない物の如何を問ふ様なもので、解らぬと答へるのが眞個である。

吾々は寧ろ、科學と云はず、藝術と云はず、將たまた宗教と云はず、種々なる視點から何等かの姿に於いて世界を觀じつゝ、今躍進しつゝある現實の人間を問題にすべきである。何故かならば歴史的發展は此現實を指して何處にもないからである。

## 第三節 歴史的発展

## 一

人生を以て天理の永遠なる追求過程と見るは、プラトーン流の超越観である。然し又翻つて考ふれば、吾々の自性は本来天理そのものである。たゞ吾々は自覺せざる限り狹隘なる主観に立籠つて、之れを以て自身と心得て居る。然し乍ら經驗と共に次第に自己の本性に目覺め、狹隘なる主観の外殻を打ち破り、更に大なる主観を再建し、かくて漸次により大なる精神の世界を自己の内容として行く過程、換言すれば自己實現の過程が人生である。然し乍ら此意味での眞我たる天理は無限なるものである故に、之れを餘す所なく實現するは、無限の時間過程を必要とする。之れはアリストテレス流の内在観である。然し乍ら超越観中自ら内在観的契機あり、内在観中自ら超越観的契機あること、兩者は畢竟同一の人間體驗の異りたる表明に外ならないことは、既に述べたる如くである。

理は普遍的のものであるが、之れを實現する途は、一々特殊的ならざるを得ない。宋儒の理一分殊である。故に又歴史は個性の世界である。一般の生物にも夫々の種に應じて一定の類型があるのみならず、個體の一人に若干の個性が認められるが、人間に於ては此一々の個性が最も顯著である。顔や姿が一々個性的であると共に、精神も一々個性的である。古代のギリシヤ人は人體を以て精神のエンテレヒー *Entelechie* 的流出と見た。吾々が技術的に、或は藝術的に形成作用を營む時、形成せられたもの、上に、吾々の個性が反映する。然らば此特殊は何處から来るか。惟うに理の普遍性から事物の特殊性を理論的に引き出すことは出来ない。理の一から事物の多は出て來ない。而も人生の現實として個性は嚴然として存在する。所詮吾々は現實に於ける根本事實として、事物に必然的な存在形式として、個性の原理を確認するの外はない。即ち凡てのものは必然的に個性を以て存在する。

されば歴史的発展は天理とか價值とかの實現の過程であると云つただけでは、尙ほその一面觀である、抽象的である。吾々は他面個性の問題を顧慮しなければならぬ。兩者の錯湊に依つて發展の概念は具體的なものに接近する。發展は一面に於て益々普遍的なる理想の實現であるが、他面に於て益々特殊的なる個性の發輝である。人間が如何に發展しても、各人の個性は没却されない所か、却つて發揮される許りである。即ち特殊を通して普遍を實現するのである。或は普遍が特殊に於て顯現するのである。兩者は一如の活動である。シュテルンの言葉を借れば「個性は



その反對の極なる普遍性なしには何ものでもない。……個性と普遍性とに於て全體性が現はれる。J. Erich Stern—Einführung in die Pädagogik, S. 274.

天理人道は萬人に共通であらうけれども、之れを實現する様式は、時代に依り、民族に依り、國民に依り、階級に依り、家族に依り、個人に依り、夫々特殊であり、一々個性的である。(嚴密に云へば個人の刻々の行動がまた個性的であつて、之れが眞に個性である、特殊の極限である)。時代には時代個性があり、民族には民族個性があり、國民には國民個性があり、階級には階級個性があり、家族には家族個性があり、個人には個人個性がある。従つて又時代には時代理想があり、民族には民族理想があり、國民には國民理想があり、階級には階級理想があり、家族には家族理想があり、個人には個人理想がある。此等の多少個性的に制約せられたる諸理想は、孰れも普遍的なる人道の理念に於て一致すべき筈のものであるが、普遍的なる人道の何たるか、常に若干解かるべき課題を意味する。それ等のものは事實上では常に必しも完全なる調和を示すものでなく、却つて個々の間に矛盾衝突のあるのが通例である。然し乍らまさしく此矛盾衝突あるが故に、其處に生活の緊張が保たれ、其處からして眞の統一が生れる。統一調和の反面は直ちに矛盾衝突である。人間の發展は細流が集まつて大河となる如きものにあらずして、反對の一致であ

り、ヘーゲルの所謂辯證法的方法のものである。恰も近親結婚が種族の生活力を薄弱ならしめる如く、異質的な精神に接觸することなければ、精神生活は自らその活力を失はざるを得ない。

此等の矛盾、衝突、反對、相制の結果、個性は必しも滅殺せられずして、却つて高揚せられ得るのである。酸性とアルカリ性の混合が中性となるのは、物質の現象である。然し自己目的を有し、自身に形成能力を有する有機體にあつては、必ずしも左様はならぬ。今生活と生活との交渉に依つて相互の理會が生ずるならば、各の個性は益々その調子を高めるのである。理會とは文字の示す如く理に於て會することである。或は暗黙の中に、或は明白に意識的に、理に於ての相互一致の承認である。理に於ての一致の増進は、個性の昇騰と少しも矛盾しない。

疑もなく凡ての生活體の内部には自己の本質を、その個性的なる姿に於て實現せんとする力が働いて居る。アリストテレスの所謂エンテレヒーである。それ故に發展の諸段階が夫々異なる個性的形相を呈するにも拘らず、其等の一々の形相に於て、常に同一なる根本形相が現はれて居る。即ち根本性格である。人類は人類として餘他の種とは異なる根本性格を有つ。東洋人は東洋人として西洋人とは同一にならない根本性格を有つ。同様に日本人には日本人固有の根本性格があり、個人としての私には私固有の根本性格がある。而して東洋人は人類の性格を固有の形式に於

て具體化して居り、日本人は東洋人の根本性格を固有の形式に於て具體化して居り、個人としての私は日本人の性格を固有の形式に於て具體化して居る。要するに根本性格なるものは一々個性的なる時間的發展の諸段階を一貫する不易の性格である。然し乍ら根本性格は過去に於ける本質實現の跡を見て稍や之れを髣髴することが出来るが、將來に對しては、發展可能性の漠然たる限定に過ぎず、經驗を待たざれば、果してそれが何如なる内容をとつて現はれ來るかば、豫測を許さない所がある。それはたゞ性格の變化可能性に或る限界が存すると云ふ假定に外ならないのである。然し乍ら此根本性格が眞に自身のものである所の者にとつては、常に内部からエンテレヒーが働き出て、自身を固有の形式に依て決定し、かくて性格の連続は破れることがない。現在の一步彼方なる理想は、此エンテレヒーに依て描き出されるのである。逆に又自身の生活の中から躍り出る理想のみ眞の理想である。

斯様に歴史的發展は個性的なるものを通しての普遍的人道の實現である故に、其處には無限の多様性が展開せられる。國家、カスト castes、階級、地位、職業、教會、學校、政黨、組合、結社、家族、而して最後に個人と云ふ如き種々なる生活單位の精神的相互影響がある。更に精神機能の諸方向として學問、藝術、宗教、法律、經濟、社交、言語等があり、その一々、例へば學問

の中に、哲學あり、數學あり、生物學あり、物理學あり、乃至數十百の分科あり、夫々が何れも皆固有の意義を以て存在し、種々なる生活諸單位相互に影響し合ふことを考へ、その上に又時代の相違、即ち代 age、期 period、世代 generation 等の形相を加算するならば、吾々はその複雑極まる多様性の前に、殆んど眼の眩むを感じるのである。

歴史生活は此等の無数の生活諸單位并に無数の生活諸方面が接觸し、錯綜し、相制し、矛盾し、衝突し、然し乍ら又融合し、調和し、統一する所の有機的發展である。而してまさしく此錯綜の故に、一つの生活のある所、一つの精神の動く所、それが個人であれ、一定の社會であれ、等しく其處に生活の全體、精神の全體が働いて居ると云ふことが出来る。或は此一刹那の中に、過去無量劫の歴史が含まれるとも云ふことが出来る。たゞ自覺すると自覺せぬとの相違があるだけである。一見生活の一断片と思はれるものも、實は無数の生活聯關を有つて居り、此聯關を意識する限りに於て、それが自己の内容となる。歴史的發展は自覺の發展に外ならない。實に自己の内には無限なるものが潜んで居る。單に歴史と云はず、無限なる全體が潜んで居る。それが自覺せられるだけ世界 Cosmos となる。皮相的に見れば無限から切り取られた極微の生活断片に過ぎないものも、それが眞に生活であるならば、それが眞に生きて居るならば、而して吾々が理會しつゝ、

その中に入り込むならば、其處には歴史全體、世界全體が發展しつゝあることを知るのである。

## 二

既に述べ來れる如く人間生命の發展は、無限に多様な社會的錯綜を以て成就せられる。社會生活に依て自己の生活の價値を高め、自己の創造的努力に依つて社會生活の價値を高め、かくて一步步々地上に天國を實現して行かうとする所に、歴史や文化の意義がある。

然し乍ら絶對を求める心は常に個人の奥底に燃えて居る。而して此心は時として社會、歴史、文化に對して決然たる否定の態度を取る。何んとなれば社會、歴史、文化は常に不完全、不圓滿であつて、此希求を満足せしめないからである。其れは直ちに全然の彼岸、超越的なもの、絶對價値、宗教的の言葉で神と呼ぶものに向ふ。此時人間は全く赤裸々の個人として神の前に立つのであつて、若し神の恩寵或は救済が彼に來つたとすれば、それは彼の社會的地位、教養、事業、功績、勤勉、努力、乃至善行の結果ではなく、一種靈妙不可思議なる力に依つて、忽然として神を見、神を知り、神と合體して無上の歡喜を生ずるのである。此の如きものが覺者であり、聖者であり、人間の完成者である。彼が果して絶對的價値を獲得したるや否やは信仰の問題であ

る。恐らく古來覺者、聖者と呼ばれる人々も人間の業を全然卒へたるものではないであらう。佛教で云ふ覺者の如き、覺者なればこそ、覺他の念願を起すのであり、覺他の念願を起すのは、尙ほ自他の對立を認め、相互の矛盾を感じるからであり、迷へる衆生を憐むが故であり、之れを救済せざれば、悉皆満足の境地に達せざるが故であり、即ち未だ自己の業の盡きざることを示して居る。若し全然絶對價値の中に安住して最早何等の念願も努力も出て來ないとしたならば、それは發展の行き詰りを意味する。創造的な力は彼に於て涸れ盡したのである。

然し乍ら一定の時代に一定の個人或は民族に依つて絶對價値が獲得せられ、絶對性、彼岸性、神性が到達せられたことが信せられ、その模範に依つてその境地に到る方法、云はゞ最短の近道が考案せられ、修業の法、儀禮、法律、道德、風俗、習慣等が此見地から合理化せられ、技術化せられ、固定せられ、最早屈撓性も可塑性もない生活形式が出現することがある。印度のパラモン教徒や佛教徒の生活、西洋のメディアイヴリズム Mediaevalism などがそれであり、徳川時代の儒者や國學者の尙古主義の中にも若干此傾向がある。此の如き途に依つて、寵、救済、或は神性が得られるものでないことは歴史が證明して居る。人間の生活は永遠の流動である。形式に依つて此流動を妨げるならば、生活は死滅せざるを得ない。天理天道は生々發展の中にある。

上に述べたる如き絶対論的生活形式の外には、豊富多様な諸の生活形式がある。その孰れも絶対價値を以て永遠の課題となし、常に之れを現實の彼方に見る。勿論其處には種々なる價値の統一組織があるけれども、之れを絶対論的の固定せる形式に依つて律するのではなくして、諸價値を統一組織する法則は、流動せる生活そのもの、中から出て來るものである。一々の生活はその中に固有の法則として内在せるエンテレヒーを、出來得る限り完全に實現しようとする。それは自身の中にその素質と方向と最高價値を有つて居る。學問、藝術、宗教、政治、經濟の諸生活は、夫々特有の價値を有つて居り、實現し得べき最高價値の理念を有つて居る。最高の學問的價値と、最高の藝術的價値とは、比較することが出來ない。理想の政治と理想の經濟とは相互に依つて相互の價値を測定することが出來ない。孰れも皆ヒュマニターの完成であり、絶対的な尺度を以てことに依つてのみ、發展完成せられるのであり、此相制と調和に於てその道德性が決定せられるからである。道德性（客觀的習慣道德にあらず）は、人生の特殊なる一面に關することにあらずして、その全面に關することである。而してまさしくそれ故に又、生活の如何なる方面に於ても道德性がある。生活の如何なる方面も最高の道德を實現し得るものである。

諸の個人、家族、階級、國家、民族、文化圏に就いても同様である。此等のものは何れも皆夫々の個性、根本性格、エンテレヒーを有つて居り、個性的な理想を通して人類の大理想、根本形式、人道を實現する所に、その存在の理由があり、その發展がある。宋儒の萬物一太極を具すと云ふも即ち是れである。皮相的に見れば此等のもの相互の間に、發展段階の次序があり、優劣、支配從屬の關係があるが、人間の本質的なものより云へば、此等の差別は決して發展段階の高低を意味するものではない。人道の實現、人性の最高實現は、凡ての個人、凡ての階級、凡ての民族或は國民の直前にある。是れ凡ての最高規範の充實、最高形式の實現に於ては、特殊化の法則、エンテレヒーに制約せられ乍らも、人間的なるもの、全體が、常にその中に躍動しつゝあるからである。

教育の機能は實現にまで理念を呼び醒ますと共に、一つの生活を他の生活と接觸せしめ、調和せしめ、その結果其處に有機的な共同意識、成員意識、道德性を生せしめる所にある。個人の天分や個人の屬する家族や職業や身分や信仰や社會傳統の多様なだけ、その完全理想、道德的要求もそれだけ多様ならざるを得ない。而して此多様性からして一つの有機的な形式、一つの調和が個人の中に生ずる様にすることが、陶冶或は教育の問題である。此等の諸の理想や要求は必ず

しも相互を排除するものでなく、真正なる陶冶に於て一つの有機的なる全體、即ち多様にして而も統一的なる全體にまで結合せられ得るのである。

斯様に個人の意識に於て多様の統一が生ずる爲には、陶冶資料として多種多様な生活形式が、彼に對して提示されねばならぬ。一民族の特質、その社會遺傳、その歴史的傳説は、該民族の成員并に該民族の中に生れて來る者に對して、豫めその陶冶の輪廓を決定して居る。此輪廓は人間として可能なる發展の無限の多様性から一定の價值組織、陶冶規範を民族のエンテレヒーに應じて形成して居る。然し乍ら此輪廓の中にも、多種多様に發展する人間性の全體が、少くとも素質として含まれて居る。民族の成員たる個人或は階級が、他の時代、他の民族に屬する個人或は階級に對して、本質的な類縁を感じ、餘他のものに對するよりも一層親和の情を有つことも、充分有り得ることである。人類が固有の歴史を以て民族的國家的に分立する縦の關係に對して今日國際的ソリダリティーと呼ばれて居る所の萬國君主の友誼、萬國貴族の交際、萬國資本家の聯携、萬國プロレタリアートの同盟、萬國の宗教家、教育家、學者の共同等の横の關係が成立する。更に歐洲十五、六世紀のルネッサンスの人文主義、十九世紀初頭の新人文主義、徳川時代儒者の支那殊に周代の崇拜、明治維新の復古思想に於ける如く、異なる時代と時代との握手がある。理念の

共同は民族の言語、文化、時代の限界を越えて人間的な理會を生む。又凡ての時代、凡ての民族、凡ての文化に於ける人間を以て自己と同根なるものとなし、之れに對して同胞感情を有つ人類愛の性情は、何れの國、何れの時代にも見出される。人間の此多方面的な親和と結合からして、人間發展、人間陶冶の種々なる要素并に可能性が生ずる。而してその對立から生ずる所の緊張が、歴史的發展の主要動機となる。

然し乍ら歴史的發展の此動機は、同時に又その危機を意味する。文化の革命と危機とは多くの場合、種々なる社會要素に依つて代表せられる諸理想が、社會構成に於て第一に決定的である所の地位を争ふより起る。就中個人理想と社會理想との對立が最も顯著である。抑も個人理想が社會理想を生むか、社會理想が個人理想を生むかは、一義的に決定することは出来ない。革命的な思想家、豫言者の天才は現實の社會を否定し、之れに挑戦し、惡戰苦闘の後遂に彼が理想とする社會の實現に成功することがあるが、此場合彼が現前の社會を否定し得るに至るまでの陶冶は、矢張該社會の歴史、文化、傳統精神の產物であることは否むことが出来ないであらう。又彼が之れに對して敢然戰闘を開始するに當つても、彼はその懷抱せる社會理想が、その對敵たる社會の内部に眠つて居ることを密かに豫想して居る。換言すれば理想の共同が其處に豫想せられて居る。

彼はたゞ此眠れる理想の覺醒者たる役割を演ずるに過ぎない。斯様に個人は社會を陶冶する。然し又社會が個人を陶冶する。兩者の間には單純な因果關係があるのでなく、常に相制の關係があるのである。吾々はたゞ一々の場合に於てその孰れが比較的能動的であるか、比較的所動的であるかを識別し得るに過ぎぬ。對立、矛盾、衝突、而して統一、調和、共同、之れが人間の發展并に陶冶の永遠の形式である。

## 三

今日の世界は交通機關や通信機關の進歩の結果、云はゞ世界の範圍が縮み寄つて、若干の關係に於ては恰も古代の一國家の如きものとなつた。而して國際法の效力の増大と共に、武力に依る侵略は困難となり、又軍備が大規模のものとなり兵器が進歩した爲に、一度砲火の閃く時、災禍の及ぶ所測るべからざるものがあるが故に、戰機の動くこと益々稀であるが、經濟戰が之れに代つて日に月に激烈を加へる。而して吾々の經濟生活は國民經濟の段階から世界經濟の段階へ移動しつゝ、ある。茲に於て經濟的利害關係の一致を動機として、萬國の資本家階級、勞働者階級の横の連結が進捗し、縦の民族的國家的結束と消長を争はんとする傾向を生ずるに至つた。此兩階級の

對立を如何に調和すべきか、今後の人間陶冶、人間教育の**一問題である**。疑もなく單に排他的なる階級精神は何ものも生産せざるのみならず、人間生活を貧弱ならしめ衰退せしめるに過ぎないであらう。此處でも亦兩者の相制より生ずる緊張から、一つの新しい人間陶冶が産み出されねばならぬ。

然し乍ら吾々の知る限りに於て最も具體的なる社會は國家である。殊に大體祖先を一にする一大血族より成れる吾々の國家に於て然りである。其處には三千年の歴史と傳統があり、祖先の遺風があり、顯著なる性格があり、言語、學問、藝術、宗教、法律、經濟、技術等、生活の諸方面が緊密に聯關して一つの有機的全體を形成して居る。國際的階級と云ふ如きは之れに比して甚だ抽象的である。血の結合と利の結合と何れがより鞏固であるかは問はずして明である。況んや其處には固有の民族精神、大和魂が存するに於てをやである。吾々は此大和魂を長養することを以て教育の根本とせねばならぬ。大和魂とは吾々の民族の根本性格、そのエンテレヒーに外ならない。吾々が民族の壽命如何を問題とするならば、豫め民族の意味を決定せねばならぬ。生物學的存在としての民族は先づ滅びる時がないと云つてよいであらう。それは或は頽廢することがあるであらう。然し乍ら未だ曾て頽廢や老衰の爲に物的に消滅した民族はない。生物學的存在としての

民族は、縦令頹敗や老衰の兆候を示すことがあつても、再び清新な活力を以て現はれる可能性を常に有つて居る。若し民族が實際に消滅するとすれば、それは戦争、殺戮、飢饉、疫病、洪水等の物的勢力の爲であらう。然し乍ら歴史的存在としての民族は、他の民族の支配下に立つとか、他の民族の要素を多量に混ざることによつてその特質を失ふとか、或は單に醉生夢死の状態に陥るとかに依つて滅亡し得るのである。凡ての民族はその根本的な精神特質を失ふ時に滅びるのである。吾々は性格も永い間には變化すると云ふ。然し變化する性格の背後に變化せざる性格があらねばならぬ。老年が幼年と共通に有つ所のものは何であるか。今日昭和のデ・ネレーションが幕末維新の志士、文化文政の町人、元祿の豪俠、戦國の群雄、鎌倉武士、王朝の貴族、古代の民族、さては記紀の神々とさへ共通に有つ所のものは何であるか。生活の構造も内容も全然變化を蒙つて、前後の様相は殆んど同一の發展部分と認め難い程である。たゞ根本性格のみは不易である。是れ實に形成、陶冶、發展の全歷程を一貫する法則であつて、之れあるが爲に發展の連續が考へ得られるのである。個人にもせよ民族にもせよ、有らゆる變化を通して其の根本性格、その本質は不易である。

此本質の方面より觀ればクリークの云ふ如く、人間が時の軌道を走るのではない。人間が未來

に向つて進むのではなく、未來が人間と向つて來るのであり、人間を通して常に新たなる課題と制約と可能性と理想とを顯現しつゝ、過去に向つて飛び去るのである。本質そのものは確乎不動、恰も大地に立てる樹木の如く、永遠なるものに根を下して居り、樹木が大地から斷えず新鮮なる液汁を攝取する如く、人間は永遠なるものから斷えず發展の動力を獲得する。時の流れと共に樹木は節に節を加へ、枝に枝を足し、芽に芽を接ぐ如く、人間は材料と構造、内容と形式を變化するが、而もその核心たる本質に於ては常に同一に永遠の現在である。Kriek—Philosophie der Erziehung, S. 149. 人間は永遠に人間であり、一切の發展は畢竟人間の本質を時の流れに映した姿に外ならない。歴史の創造は即ち人間の自己實現であり、歴史の理會は即ち人間の自己理會に外ならない。古來歴史を「かゞみ」と呼ぶは誠に理由のあることである。斯様に歴史の世界も畢竟變化生滅の世界である。縦令それは永遠なるものからその動力を受取るとは云へ、それ自身は外面的な現象であつて、未だ人間の最後の深みを意味するものでないとも云へよう。然し乍ら又吾々は歴史の創造に於てのみ永遠なるものに觸れるのであり、吾々の刻々の行動を離れて別に永遠の世界がある譯でない。故に究極の意味に於ては現象即實在であつて、變じて變せず、動いて動かす、流れて流れず、轉じて轉せざる所、是れ歴史的發展の如實相と云はねばならぬ。

第二編 教育一般論



## 第一章 教育の諸面

## 第一節 諸面の展開

私は前編の第一章に於て教育を定義して、「教育とは人格と人格との相互影響に依る文化の傳達更新である」と云ひ、或は一層簡單に、「教育とは發展を豫想する社會的相制である」とも云つた。而して第五章に至つて發展の意味を略ぼ明かにした。本章では人格と人格との相制關係を一層詳細に、且つ多面的に考察しようと思ふ。

既に述べたる如く、凡ての發展は辯證法的方法のものであつて、文化とか、歴史とかの發展には、人格と人格との對立がなくてはならぬ。たゞ一つきりなるものは發展のしやうがない。少くとも甲乙二個人格の對立とその統一、此の三點が具備しなければ、發展は考へられない。そこで發展せしめる者が教育者であり、發展せしめられる者が被教育者であると、一應は考へることが出来るであらう。之れを又教育の主體と客體と呼ぶことも出来るであらう。然し乍ら此處で發展せしめると云ふ能動と、發展せしめられると云ふ所動、或は主體と客體とを分けるのは、概念上の抽

象である。世の中に教育するのみで教育せられることなき者もなければ、教育せられるのみで、教育することなき者も無い。教育は常に能所主客の一になる所に起る生命活動であつて、教育することは若干教育せられることであり、教育の主體は同時にまた教育の客體を意味する。實は一つ々きの相制現象であるから、能所主客を分つべき隙間はない譯である。

此れと類似せる事は物體の現象に於ても存する。例へば引くと引かれるとは概念に於ては二つであるが、實は一續きの作用である。引くは引かれるに依て成立し、引かれるは引くに依て成立する。たゞ引くとかたゞ引かれると云ふことはあり得ない。動と反動とは同時であつて、間髪を容れない一息の作用である。此相制に於て一定の緊張が保たれる。たゞ物體には自覺がないから、引くも引かれるも其儘であつて、その然る所以の理には氣付かない。たゞの必然である。然るに生命と生命との交渉に於ては、相制に依て一定の緊張が生ずるのみならず、之れに依て理念が呼び覺まされ、兩者は一段高い精神の世界にまで高められて、統一點を見出す。此事はそれだけ自由界の開けること、自覺の高まることを意味し、即ち發展である。此意味に於て物質の働きは凡て所動的であり、生命の働きは凡て能動的である。教育者も被教育者も共に能動的であり、共に主體たり得るものである。抑も客體であると共に主體となり得るものにして、始めて人格で

ある。常に客體であつて毫も主體となり得ないものは、人格にあらずして物件である。人格とは Subject-object 或は Object-subject なりと定義することが出来る。然し乍ら人格そのものが發展の途上にあるものであり、その發展の高度に種々なる相違があるから、比較的高い段階にあるものが、比較的低い段階にあるものに對して働く場合に、前者を教育するものと云ひ、後者を教育せられるものと云ふまでである。

かように教育の主體も教育の客體も共に人格であらねばならないことは、疑ひを容れない様である。物件は吾々を教育することが出来ない。又吾々が物件を教育することも出来ない。たゞ比較的の意味に於ては、人格の發達が幼稚なる段階にあればある程、それ丈物件的であると云ひ得る。然し乍らそれは尙ほ可能なる人格を意味し、單なる物件と同一視することは出来ない。藝術的創作活動の比喻を以て教育活動を説明するの不充分なる所以も茲にある。何となれば、前者にあつては主體は人格、客體は物件であるに反し、後者に於ては主體客體共に人格であるからである。然るにルッソーはエミール第一卷の中に、「吾々の有つて居る能力や器管の内部的發達は、自然の教育である。此發達を如何に利用すべきかを他人から教はるのは、人間の教育である。而して吾々の感覺を刺戟する周圍の事柄に就いての經驗を吾々が自ら獲得するのは、事物の教育である。

此の如く吾々は皆二通りの教師に依つて造られる」*“Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses. Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres.”*と云つて居るが、事物の教育、事物の教師と云ふことは、まさしく上に論せる所と矛盾する如く見えるのである。

然し乍ら彼が茲で事物の教育と云ふ所のものは、實は事物そのものと云ふよりは、寧ろその然る所以の理、事物の理法を意味し、事物は單に現象と云ふに止らず、理法の自覺的表現であるかの如く、事物が擬人化せられて居るのである。斯様に擬人化の上で、理法が事物を通して云はゞ事物をその言語文章として、自身を吾々に啓示すると云ふ風に考へる所から、事物の教育、事物の教師と云ふ様なことが云はれるのである。而して此擬人化と云ふことは、社會生活の體驗を豫想することなしには出来ることでない。それは擬制 fiction の上で、事物を人間社會の成員に加へることを意味する。それは神話 myth であり、童話 fairy tale である。成る程かゝる擬制は大なり小なり人間を陶冶する。然しそれは本質上、事物の教育と云ふよりは寧ろ人間の教育であ

り、人間的なるもの「汝」と呼ぶことの出来るものとの接觸に依る陶冶である。

一體人間を離れた單なる事物と云ふ如きものは、カントの物自體 Ding an sich と呼べるものと同様に、何んとも譯の分らないものである。既に事物を観る anschauen と云ふとき、既に何程か人間理性の息がかゝつて居る。單なる感覺と云ふ如きは抽象的な假定である。それは云はゞ吾々の體驗の外である。吾々の體驗の中に入つて来るものは、如何程基本的な要素に溯つても知覺である。知覺には既に判断が伴つて居る。理性が働いて居る。視るとはエーテルの波が網膜を打つ以上のことである。聴くとは空氣の波が鼓膜を撼り動かすと云ふことだけでは説明し盡されない。一般に知覺は物理學的には説明し盡されない或物である。それは理性の作用を豫想する。却つて物理學的な世界と云ふ如きもの、暫く抽象の上で人間から一先切り離されそれ自身で成立せるメカニズムの世界と云ふ如きもの、かゝる意味での自然界それ自身が、人間理性の所産である。されば事物が教育すると云ふことはナンセンスである。教育、陶冶、乃至發展は、本質的に價値に關係した事柄である。沒價値的な自然は之れと直接の交渉を有たない。

然るに山水秀麗の地よく偉人を生ずと云ふ様なことが云はれる。美は一つの價値である。而してそれが自然に附着して居ると考へられる。茲に自然美の問題がある。然し乍ら美は事物の性質

と云ふよりも、寧ろ心の性質であり、主觀の評價に依存する。美の認識も亦一つの理性機能である。カントが共同感覺 Gemeinsinn と呼べる如く、それは社會共同的なものである。されば自然美の人間陶冶的な作用も、根底に社會的相制に依る美意識の發展を豫想せねばならず、恐らく此事なくんば自然美なるものはあり得ないであらう。天地自然の美は、それが人間に依つて美と感ぜられる限りに於て、陶冶的に作用する。茲でも擬人化の作用がひそかに働いて居り、人間が美の理念を時空的な物質の上に表現すると同じ創造活動を、自然の背後に擬しつゝ、天地有情と感ずることに依つて、自然美が成立する。自然の中に美を見出すと云ふことが、既に人間の藝術である。かゝる審美眼を養ふと云ふことは、社會生活なしに出来ることでない。故に無條件的に自然が人間を教育するとは云はれない。

吾々が他人の援助を借らずして、自ら事物の理を悟るのは、事物の教育にあらずして、寧ろ自己教育に屬する。而して此は教育の極致とも云ふべく、此處に至るまでには、吾々の精神が他の人格の教育に依つて、大いに創造的に働く様に準備されねばならない。若し私が他の人格の影響を蒙ることなく、たゞ事物に接するのみであつたならば、ナトルプの云ふ様に恐らく動物の域を何程も越えることが出来なかつたであらう。

汎神論者が萬象悉師と云ふも同様であつて、萬象の背後に神の攝理ありと見、萬象はその説教に外ならずと爲するである。また禪家が飛花落葉に本來の面目を悟るとか、溪聲是長廣舌、山色豈清淨身と云ひ、孔子が天何言哉、四時行焉、百物生焉、天何言哉と云ひ、シェキスピアが

And this our life, exempt from public haunt,

Finds tongues in trees, books in running brooks,

Sermons in stones, and good in everything. As You Like It, Act II, Sc. 1.

と歌へる、皆同様であつて、外的自然は天或は神の言語文章と見る。而してその意味を悟るは自己教育の範疇に屬する。

自己教育とは、自己に於て教育する自己と教育せられる自己とを見るのであつて、教育する自己とは結局理とか性とか天とか神とかに歸着する。かくて矢張人格的なるものを離れないのである。嚴密なる意味では事物は教育者ではあり得ない。この事は逆の方面から考へれば一層明瞭であらう。即ち若し事物が教育者であり得るならば、それは一層容易に被教育者にもなり得る筈である。然るに何人も事物を教育することは出来ない。若し教育するのみで教育せられることなきものありとせば、それは事物にあらずして、一般に人間を規定するもの、而して決して人間に依

つて規定せらるゝことなきもの、即ち理とか天とか神とか云ふ如きものであらねばならぬ。神は人格的發展の極限として考へられる。されば人格は矢張人格に依てのみ教育せられると云ふべきである。

〔此處で人格と云ふのは必しも個人を意味しない。社會、就中民族や國家は之れを人格と考へることが出来る。そこで教育は個人や社會の相制現象として考へることが出来る。然し乍ら個人と社會とを分つは、抽象的な分離である。個人を離れた社會は抽象であると共に社會を離れた個人も抽象である。佛蘭西の社會學者デュルケームは兩者の區別を心理學的に説明して、「吾々の中には云はゞ二個の存在がある。之れは抽象に依つてのみ分つことが出来るので、その間に判然たる區別がある譯ではない。一つは單に吾々自身并に吾々の私的生活の出來事々に關係せる凡ての心理状態から作られる。之れが即ち個人的存在と呼ばれる所のものである。今一つは吾々（吾々の私でなく、吾々の參加せる群團、或は諸群團）の中に發現する理想や感情や習慣の一組織である。即ち宗教上の信念とか、道德上の信念や實踐とか、國民的或は職業的の傳統とか、色々の集團的意見とかとそれである。此等のもの、總體が、一つの社會的存在を形成する」と云つて居る〕  
Dulkeim—Education et sociologie, pp. 49—50. 疑ひもなく社會と個人とを分つ爲めには、若干

の抽象作用が行はねばならない。實は兩者は切つても切れぬ關係に居るものである。切つて切れる様なものは、生きた個人でもなければ、生きた社會でもない。それは個人概念、社會概念に過ぎない。然し乍ら理論的考察は、かゝる概念的分離を敢てし、然る後相互の聯關如何を尋ねなければならぬ。

今暫く個人と社會と、此二様の存在を認めるときは、兩者共に教育の主體とも客體ともなり得る故に、最も廣義の教育、即ち人間陶冶は、次の四つの面を有つものと考へることが出来る――

1. 個人が他の個人を教育する面
2. 社會が個人を教育する面
3. 個人が社會を教育する面
4. 社會が他の社會を教育する面

私は後に至つて更に自己教育の面を之れに付け加へ、

5. 個人の自己教育
6. 社會の自己教育

を分つであらう。かくて私は人間陶冶の全貌を、恰もそれが六面を有つ立方體であるかの如く、

多面的に考察する。勿論此等の諸面は、異なる夫々獨立せる客觀的事實と云ふよりも、寧ろ同一事實の觀察の諸方面を意味する。此等の區別は事實そのものに依存すると云ふよりも、寧ろ視點の取り方に依存する。

## 第二節 對他教育

個人に依る個人の教育の面に専ら注目せる教育思想は、古來甚だ多い。其處では親と子、家庭教師とその托せられたる子供、學校教師と生徒、師匠と門人の關係、并に彼等の個人的教養が専ら注意せられる。而して所謂教養と民族或は社會の文化との聯關は、甚だ不充分にしか意識せられて居ない。ルネッサンス時代のヒュ머니ストの教育は大いに此傾向のものである。モンテーニユの「兒童教育論」L'Institution des enfans 其他の教育論は、中産階級或は貴族階級の子供が、兩親或は家庭教師に依つて教育せられる場合を考察したものである。ロックの「教育の若干思想」Some Thoughts on Education も矢張中産階級の子供、所謂 young gentleman の教育を論じたものであつて、被教育者は一人の子供である。ルソンの「エミール」Émile, ou de l'éducation も

同様であつて、一人の子供が一人の家庭教師に依つて教育せられ、社會から隔離せられ、専ら自然を友として生活することに依つて、合自然的な成長發達を遂げる有様を描いて居る。此等の人々の教育觀に於ては、學校教育が意識的に排斥せられて居る。教育の社會性については、青年期の社交や旅行の教育的價值が認められて居る以外には、社會が教育すると云ふ意識は極めて薄い。

モンテーニュに於ては、古代のギリシア、ローマの哲學、歴史、詩文等、所謂古典が人間を陶冶するのである。ルッソーに於ては、自然が人間を陶冶するのである。ロックは社會的要素、實人生との交渉に注意すること、前の二者に過ぐるものがあるが、大體の傾向より云へば、個人主義的である。ペスタロッチーは教育を以て人性の調和的發展にありとし、之れを個人對個人の關係より見て居るが、他面又社會的要素に大いに着目して居る。ヘルバルトは個人の道德的品性の陶冶を以て、教育の目的と考へて居るが、道德的品性の陶冶は如何にして出来るかと云へば、その爲には社會生活が必要である。彼が教育の社會性を看過して居なかつたことは、その教授論に於て、多方面の興味として列擧して居るもの、一半が、社會的のものであることに依つても明かである。彼の教育説を偏狭な個人主義のやうに見るのは間違つて居る。然し乍ら孰れかと云へば、個人對個人の關係の面から教育を眺めて居るものであることは否めない。

ロック、ルッソー、ペスタロッチーの影響を多く受けて居るスペンサーの「教育論」Essays on Education は、個人をして自己保存を助くる如き知識技能を獲得せしめることが教育であると見た爲に、社會生活に關説する所甚だ多いにも拘らず、根本は個人主義で終始して居る。一層近代に至つてエレン・ケイは「兒童の世紀」The Century of the Child に於て、學校教育の社會的畫一化の弊害を論じ、兒童の個性伸張を説き、大いに個人主義的教育を力説して居る。バートランド・ラッセルの近著「教育に就いて」Bertrand Russel—On Education. especially in early Childhood, 1926 も同じ傾向のものである。ルッソー、ケイ、ラッセルなどは、現實の社會の習慣、傳統、教育組織を否定する革命的教育思想に自然に伴ふ所の個人主義である。それは他面に於て兒童の自己教育、自己陶冶の能力を、非常に大きく見積つて居るのである。

個人對個人の關係から教育を眺める人々は、經驗主義的思想家の間に多く見出されることも自然である。之れ單なる經驗に對しては、部分のみが見えて全體が見えないからである。多數の個人は見えるけれども、社會とか國家とかは見えない。此立場からは社會國家は單に個人の集合に過ぎず、個人の集合以上の社會國家の實在は看過せられ、或は否定せられる傾向があるからである。又組織的な思想家にあらざる一般人が、常識の立場で教育を見ると、第一に個人對個人の

關係を注意する。今日通俗の教育學、或は初等教科書的教育學は、多く同様の見方をして居る。通常採用せられて居る所の定義、「教育とは成熟者が未成熟者に對して與ふる所の有意的、具案的影響なり」に於て、所謂成熟者、未成熟者は、夫々個人であることが豫想せられて居る。然し乍ら嚴密に云へば、單なる個人と云ふものはあり得ない。個人は具體的な人間の半面である。他の半面は社會である。そこで先づ教育主體の方は社會であるとして、社會が個人を教育すると云ふ見方が可能となる。

教育者、被教育者共に個人と見る立場に於ても、社會的環境の教育的重要性を看過することは出来ない。既に古くから孟母三遷の教と云ふものがある。社會的環境と云ふのは本來生物學の領域で用ゐられる環境、milieu とか environment とか云ふ概念を、社會學的の意味に轉用し、自然的環境と社會的環境と云ふ風に區別して用ゐる様になつたのである。milieu はもと中間物の意であり、environment は圍繞物の意であつて、共に漠然たる意味の言葉である。物的自然的環境は如何にも中間媒介物 medium と云ふ如き意味を有つて居るが、社會的環境となると、それは單に中間媒介物と云ふに止らず、何等かの主體的なるものを暗示する。それは人格的なるもの、表現であり、結局何等かの subject に歸着せしめられる。今個人主義的教育學に依れば、社會

的環境は教育の主體でもなく、又その客體でもなく、兩者の中間に位するものである。被教育者を圍繞して居るものであり、教育者に依つて「整理」されなければならない所のものである。然し社會的と云ふ以上、それは何等か人格的なるものを含まなければならぬ。それ故に社會的環境の影響を強調すると、それはやがて社會が教育すると云ふ考へ方に移行する。

又教育の主體客體共に個人と見る立場でも、教授論では、兩者の間に中間物、媒介物、即ち medium として、教材なるものが考へられて居る。教材委くは教授材料の源は、所謂文化財 Kulturgüter であり、之れは勿論社會的のものであり、云はゞ社會の共有財産である。教材なくしては教授は行はれない。教師は豫め文化財の中から教材となるべきものを選択し、生徒との共同作業に於て教材の内面に進入して、之れを生かし、その精神を體得する。斯様に社會的な性質を有つた教材を俟つて始めて教授が成立する。此場合教授者は被教授者に先立つて教材をマスターし（教師のことをマスターと呼ぶのは此意味に於てである）、之れを自己のものにして居なければならぬことは勿論である。之れを自己のものにするとは、とりも直さず人格内容とする云ふことである。さすれば之れを他の面から見て社會が個人を教育するとも言はれる譯である。

## 二

教育上で被教育者の自由創造を強調するものは、個人的自己教育の考に赴くが、被教育者の順應同化を強調するものは、社會が個人を教育すると云ふ考に來る。蓋し大いに順應同化することなしには、其の自由創造は不可能である。時間的には順應同化が先行しなければならぬ。それ故に幼年の兒童を被教育者として豫想して居る教育觀では、社會が個人を教育すると見る。之れはまた國家社會を個人以上の實在と見る所からも來る。プラトーンの教育觀の如きは、古代に於けるその適例である。

プラトーンに依れば教育は善き人間を作ることである。然し乍ら善き人間は國家生活を俟つて始めて出来るものである。國家は道德の練習場とも云ふべきもので、究極の理想たる善のイデアは、國家生活に於てのみ實現することが出来る。個人が單獨で立派な修養が出来ると思ふのは空想に過ぎない。眞の教育は國民的資格の完成である。正しく國家を支配し、正しく國家に服従する所の精神を作ることである。従つて教育の責任は國家にある。プラトーンは國家に於て教育者を見、國民に於て被教育者を見て居る。然し彼の描いた理想國家に於て、哲學者と軍人の治者階

級の教育を説いて、被治者階級たる生産者階級の教育を閑却して居るから、此點は完全なる國家的教育論ではなく、階級の教育論の色彩を帯びて居る。此等の見解は「理想國」并に「國憲」の二篇に見られるが、かゝる教育觀は單なる空想の産物ではなく、當時のスパルタの教育は之れに髣髴たるものであつたことは、歴史の明證する所である。アリストテレスの教育觀は、その著「政治學」の中に現はれて居るが、彼に於ても國家は究極の意義に於ては道德の實現を目的とするものである。而して教育者は寧ろ國家であつて、國家は學校教育のみならず、家庭教育までも監督すべきものであるとして居る。

ローマの王政時代并に共和制時代の教育は、餘程國家的見地から行はれたものであらう。祖先の遺風 *mos majorem* やローマ人魂が尊重せられ、教育はかゝる傳統精神に立脚して行はれた様であるが、理論として鮮明な國家主義の教育説は傳はつて居ない。之れは吾々に教育論を残して居るクキンチリアヌスやブルタークが世界主義的な頽廢期のギリシヤ思想が滔々としてローマに進入した帝政時代に屬するからである。

中世期はローマ帝國の崩壊後、キリスト教的教育が個人主義的見地から行はれたが、後には宗教社會の教育、騎士社會の教育、市民社會の教育と云ふ風に、社會階級の教育が起つて居る。カ



ール大帝は一時國家的見地から教育を組織せんとしたが、充分の成功を見ずに終つた。

近世期の始めにルネッサンスのヒュマニズムの教育は、個人主義的傾向を取つたが、獨逸のルーテルは民族の見地に立つて教育を論じ、階級的教育を打破して獨逸民族全體の教育を企畫した。次いで啓蒙時代に入ると、佛蘭西では革命前から革命期にかけてチュルノー Turgot、ミラボー Mirabeau、タレイラン Talleyrand、コンドルセー Condorcet 等が、人間は一切平等であると云ふ見地から、貴族や僧侶や富者が教育を獨占することに反対し、教育を佛蘭西國民全體の間に普及せんとし、一種の國民教育論が起つて居る。之と同様に啓蒙時代の個人主義的傾向を帯びながらも、他面愛國心、社會共同を強調したのは、獨逸の汎愛派の教育思想である。

近代に至つて國家が教育すると云ふ思想を鮮明に表明したものは、フィヒテの有名なる講演「獨逸國民に告ぐ」Reden an die deutsche Nation, 1807—8 である。彼は此講演に於て、教育は國家事業である、國家は兵役の義務を國民に課するだけでは國家の防禦は出來ない、須く獨逸國民全體に國民教育の義務を負擔させねばならないと論じて居る。社會的教育の理論を組織的に述べた最初の人はシュライエルマッヘルである。彼は一八二六年の講義に於て、教育とは老いたる世代人が若き世代人に對して影響を與へ、その精神的遺産を傳達し、之れを一層よきものとす

る能力を彼等に與へることである、従つて教育の理論は新舊兩時代人の此關係の基礎の上に打ち立てられねばならぬと云つて居る。然し乍ら彼はまた教育の目的は個人の特殊性と道德の普遍性とを同時に發達せしめるにありとなし、國家社會に適合するやうに個人を開發すると共に、その個性を發達せしめることを忘れないのである。ナトルプの「社會的教育學」[Natorp—Sozialpädagogik, 1899] も亦、社會的見地から教育の理論を構成せるものである。「人間は社會を通してのみ人間となる。」「個々の人間は物理学のアトムと同様、本來一つの抽象に過ぎない。人間はその人間たる所以のものより云へば、先づ個人として存し、然る後他人と共に社會に歩み入るのではない。此社會なしには彼は全然人間であり得ない。」「社會なしには教育なるものは一般に存在しない。」「凡て真正なる陶冶内容は自體に於て共有財産である。人若しその精神財を全然自己の所有と考へるならば、それは一種の錯覺とも云ふべきである」(S. 84—5)。「究極の意味では社會のみ教育する」(S. 204)。斯様にナトルプは社會を以て教育の主體とするものである。然し彼も亦個性の問題を閉却して居ないのであつて、社會發達の三原理として普遍化、特殊化、并に不斷の連續を擧げ、社會の眞正の發展は統一の爲めに成員の個性を抑壓せず、却つて統一に依つて個性を解放し、之れを發達せしめるものであることを明かにして居る。

ナトルブ程鮮明ではないが、ベルゲマンの「社會的教育學」Bergemann—Sociale Pädagogik, 1900、ケルシェンシュタイナーの「國家公民的教育」Kerschenssteiner—Staatsbürgerliche Erziehung, 1901、フイエーの「國民的見地に立てる教育」Fouillée—L'enseignement au point de vue nationale, 1891、バルトの「教育學教授法要綱」Barth—Erziehungs=und Unterrichtslehre, 1906、デュキーの「民本主義と教育」Dewey—Democracy and Education, 1904なども教育の作用主體を寧ろ社會國家に認めるものである。前世紀以來此等の理論は各國に於て實行に移され、何れも教育を以て國家事業となし國家が之を經營し、或は監督し、その初等の段階を國民の義務として強制せるは、現實に吾々の經驗せる所である。

クリークは其著「教育哲學」Kriek—Philosophie der Erziehung, 1922に於て云ふ「共同社會なしには人間は何物でもない。彼は生成發展することが出来ない。共同社會の本質と流轉はその成員の存在と生成に對する必要不可欠の土臺であり、基礎である」(S. 46)。「教育の主體として、教育者として個人を設定するのは、教育學の根本的な誤謬であつた。個人は教育過程に於て彼が奉仕する所の一層廣大なる精神的勢力の傳達者たるに止る。彼は單に被委任者であつて根元的な陶冶者ではない。その一層廣大なる精神的勢力が教育するのであり、所謂教育者に法則を與へる

のである。母親は子供を家族の成員にまで陶冶する。彼女は家族の委任を受けて之れを教育するのである。教師が生徒を教育するのは、彼自身の法則に従つて之れを教育するのではない。學問であれ、國家であれ、教會であれ、彼はその委任者の名に於て教育するのである。共同社會こそ眞の教育者である。それは教育の模範と法則とを與へる。所謂教育者なるものは共同社會の機關であり、被委任者である。醫者は醫者を陶冶し、大工は大工を陶冶すると吾々が云ふならば、此場合社會的地位や職業が本來の教育者として設定せられてゐるのであつて、生徒も亦後進の形式に於て同一の地位を意味する。此委任を受けた個人は、その教育活動に依つて、その法則や模範を代表して、之れを生命の中に傳達するのである。彼一個人に屬することは教育作用の wie (如何に)であつて、was (何)ではない。力并に量であつて、本質并に方向ではなす」(S. 182)。

デュルケームも亦、「教育と社會學」Dulkeim—Education et sociologie, 1922に於て、教育を定義して「教育とは社會生活に對して成熟せる時代人が未成熟の時代人の上に及ぼす所の作用であつて、その目的とする所は、全體としての政治的社會并に兒童が特に生活すべく運命附けられて居る所の特殊環境が彼に要求する如き物質的、知的、并に道德的狀態の若干を、彼に於て發生せしめ、發達せしむるにある」(p. 49)と云ひ、或は又「宗教家の背後には彼の確信する神があ

り、彼は此神の解釋者である如く、教育者の背後には彼の確信する社會があり、彼は此社會の精神、即ち彼の時代彼の國家の偉大なる道德觀念の解釋者を以て任じなければならぬ」(p. 73)と云つて居る。

シュライエルマッヘルやデュルケームやクリークは、時に社會が社會を教育すると云ふ見地、即ち同一の社會に於て、老いたる社會層が若き社會層を教育すると云ふ見地に在つて、社會の自己教育の面を強調する様に見えるが、又他の場合には社會がその成員たる若き個人を教育するとして居る。デュルケームの如きは、簡単に教育するとは社會化することであると云つて居る。概して云へば社會的教育學說の代表者達は、社會を教育者と見、個人を被教育者と見、個人をその屬する或は屬せしめらるべき社會の中に導き入れることを以て、教育の作用と解して居るやうである。今社會化される所のものが果して一面的に個人と云へるかどうか。それは寧ろ社會的にも個人的にも不完全な存在、即ち一般に尙ほ陶冶せられざるもの、形成せられざるもの、原始者な人格と見るべきではなからうかは、議論の餘地のある所であるが(此點に關してナトルプが、人間は先づ個人として存し、然る後他人と共に社會に歩み入るのでない、此社會なくんば彼は全然人間であり得ないと論じて居るのは正しい)、兎に角實際に於て個人を社會生活の中に導入すると

云ふ面を見て説を立て、居るものが多い。尤も茲で社會と云ふ中には、民族、國家、カスト、階級、職業、氏族、家族、學校等、色々のものが意味せられ得るが、就中國家が他の凡てのものを超えて遙かに重要な意義を有つことは云ふまでもない。

## 三

個人が社會を教育する面は、原始的な社會形態に於て最も顯著に之れを見ることが出来る。酋長の部族に對する關係、族長の氏族に對する關係、而して實に今日に於ても家長の家族に對する關係は、教育の此面を明かに提示して居る。恐らくギリシャのホーマー時代の諸英雄やライカルガス、ソロンの如き立法者や、ヘブライ民族に於ける豫言者や、支那の傳説時代の帝王の部族或は群民に對する關係は、大いに教育的意味のものであつたと思はれる。

吾國に於ては記紀の神代卷の時代は云ふに及ばず、降つて人皇の御代となつてからも、始めは純然たる氏族制度であつて、族長は同時に教育者として族人に臨み、祖先の祭祀、征戰、漁獵の事、其他日常必須の智識技能を授け、之れを教訓したる有様は、略ぼ想見することが出来る。殊に諸々の氏族の宗家の長として、天照大神が天孫瓊々杵尊に下された神勅を始めとして、歴代の

天皇が教を布き群臣百姓を訓された例は甚だ多いのであつて、皇室は實に國民教化の本、その由つて出づる源となつて居る。かの聖徳太子の十七個條憲法の如き、明治大帝の教育勅語渙發の如きは、數多き事例の中にあつて、最も顯著なるものである。

又吾々が孔子、釋迦、ソクラテース、基督と云ふ如き偉大なる個人が後代に及ぼせる影響に就いて考へるならば、此等の人々は特定の民族の教育者と云ふよりも寧ろ人類の教師と呼ぶの甚だ適切なるを覺えるのである。

今日にあつても吾々が社會の木鐸とか天下の儀表とか云ふとき、其處では教育關係の此面が専ら意味せられて居る。又改革家、發明家、天才、先覺者が社會國家に與へる偉大なる影響は、教育の此面を提示せるものに外ならない。社會學者や文明批評家の中にインディヴィデュアリズムを強調するもの、少くないのは、彼等が専ら此方面に着目し、社會的歴史的進歩の原動力を、少數の卓越せる個人の力に歸せんとするからである。ニーチェが超人 *Übermensch* を説いたのも亦此理由に基づくのである。バラントはデュルケーム一派の歴史主義 *historisme* に反對して、其著「社會學綱要」G. Palante—*Précis de sociologie*, 1921 に於て次の様に論じて居る。

「ニーチェが抗議したのは此イストリズムに對してである。人々が彼の頭上に投げかけんとし

た網、環境とか遺傳とか傳統とか一般に承認せられたる道徳とか呼ばれる所のものを以て編まれたる網を、ニーチェは他の思想家の何人よりも一層力強く脱出せんと欲した。ニーチェは正當である。其等の哲學者達は獨斷論の上に、個人を全く受動的のもの、恰も無に等しきものとして設定する。彼等は個人がそれ自身一つの勢力であり、その環境の重要な一因素であり、從順に環境に順應すると共に又是れを變形する能力を有することを忘れて居る。……靜止的見地、即ち進化の與へられたる瞬間に於て是れを觀れば、環境は個人の活動に對して不可避的な制限を加へるとしても、流動的見地、即ち進化の見地、社會の向上の見地に於ては、個人はその權利を回復する。何故かならば此見地に於ては、個人は創意の原理であり、進歩の根本的作因であり、歴史の動力であるからである」(p. 179)。尙ほバラントは「個人と社會の矛盾」*Les Antinomies entre l'individu et société*, 1913 に於て、デュルケーム并に彼の學派の教育學に對して、痛烈な反對の聲を擧げて居る。

然し乍ら西洋の諺に「師匠は生れず」; *Keine Meister ist geboren.* と云へる如く、人生の達人、超人も生れ乍らに達人、超人であるのではない。彼が如何に勝れた天分を有つにもせよ、達人、超人の域に至るまでは、社會の歴史的文化的、その傳統精神に依つて教育せられなければなら

ぬ。偉人が社會を産む半面は、實に社會が偉人を産むのである。如何なる人も多少の差こそあれ、時代の子ならざるはない。

## 四

社會が他の社會を教育する面に着目せる教育學は、今日の所では文獻が尙ほ甚だ乏しい。Stanley Hall—Adolescence, 1904 の最後の章 Ethnic Psychology and Pedagogy, or Adolescent Races and their Treatment 并に此書の内容を約説せる Partridge—Genetic Philosophy of Education, 1912 の最後の章 Racial Pedagogy 吾國では小西重直著「教育思想の研究」の中に編入せられた論文「社會的教育學の過去及將來」などが僅かにあるのみである。

斯様に文獻は少いが、事實としては何時の如何なる所の教育にも大なり小なり此面が存するのであつて、異りたる文明文化の接觸する所、異りたる民族の交通ある所、其處に教育の此面が現はれて居る。吾國の歴史で云へば、儒佛二教の渡來と云ひ、ゼスイットの布教と云ひ、維新以後西洋文明の攝取と云ひ、皆之れである。而して今日に於ては國家統一の切實な問題として、新附の民族臺灣人朝鮮人の教育がある。滿蒙人の開發も亦大きな教育問題である。

勿論此等の教育もその正反對の面より見れば、特定の個人に依つて特定の個人に對して行はれるのである。然し乍ら教育者たる個人は、専ら自己の屬する社會の意味に於て影響を與へるのであり、又被教育者たる個人に於て専ら彼の屬する所の社會に着目するのである。高い文化を有つた社會が、未開の人民の間に布教を試みるが如きも此教育に屬するが、廣く之れを解する時は、等しい高度にまで發展した文化社會相互の交際、親善、理會の如きも亦、之れに屬する。

## 第三節 自己教育

一

自己教育とは自己が自己を教育することである故に、教育する自己と教育せられる自己とがあらねばならぬ、即ち自己の分裂があらねばならぬ。自己自身への一致に於て何處か缺ける所があらねばならぬ。全然一なる自己、若し左様な自己があるとしたならば、其處では自己教育なるものは起らない筈である。今教育せられる自己を現實の自己と呼ぶならば、教育する所の自己は理想の自己であると云はねばならぬ。

然らば理想の自己とは何か。吾々は此問ひに對して一義的に答へる術を知らない。何んとなれ

ば其れは尙ほ生活することに依つて實現せられなければならない所のものであり、現在は尙ほ充分實現せられて居ない所のものであり、實現せられて居ない限りに於いて規定すべからざるものであり、規定すべからざるものと云ふ意味に於て無限なるものである。常に現在を規定する所のものであつて、それ自身は現在に依つて規定せられない所のものである。プラトーン流に超越的普遍的のものと見ればイデアであり、アリストテレス流に内在的特殊的のものと見ればウーシア(本質)である。然し此二つの見方は更に止揚せられねばならないことは、第一編に於いて述べた通りである。すなはち其れは超越的であると共に内在的であり、普遍的であると共に特殊的でもある。かくて其れは一義的な規定を絶する。

斯様に有限なる自己に對して、或は有限なる自己の中に、常に無限なるものが働いて居る。此無限なるものは全體 Totalität と云つてよい。何んとなれば全體的なるものは Etwas (或るもの) であり得ず、Etwas と Nicht-Etwas とを一にするもの、即ち限定を絶するもの、無限なるものであらねばならないからである。之れをまた完全 Vollkommenheit と呼ぶことも出来る。今吾々が此の如き無限なるもの、全體的なるもの、完全なるものを豫感し、之れに自己を從屬せしめて行く所に自己教育がある。

縦令吾々はかゝる無限なるものとの全然の一致を體驗しないとしても、それとの斷えざる交渉を體驗する。而してその體驗形式の種々相に應じて、かみ、神、鬼神、佛、Gott、Idee、規範、道、理、法、則等の言葉を以て之れを呼ぶ。それは又吾々に對して或は父、或は母、或は君主、或は審判者、或は施與者、或は形態の無い感謝、畏敬、神聖の感情として現はれる。それは常に現實の彼岸である。吾々の暫く全體となす所の上に更に大いなる全體があり、その全體の上には一層大いなる全體がある。かくて吾々の自覺は無限に擴大し行くことが出来るが、かゝる自覺的發展の永遠の理念として全體がある。自己教育、自己陶冶に於ける教育し陶冶する自己とは、此の如き趣のものであらねばならぬ。其れは自己にして自己にあらざるもの、私にあつて私すべからざるものである。故に自己に執着すれば、曾て此もの無く、却つて自己を没却するとき、照々乎として現前する。即天去私と云ふも此意味であつて、天に即くと私を去るは二事ではない。私を去れば天ならざるなしである。

人間は常に全體即ち完全を求めて止まない。然し乍ら之れを得るには、特有の途を経なければならぬ。天理天道は無限なるものであつて、凡そ宇宙の萬物は一として此れに洩るゝものはないけれども、人間は人間として特有の仕方に於いて之れを實にする所に人道がある。中庸に誠は天

の道なり、之れを誠にするは人の道なりとある。誠を誠と知つて之れを實にするのが人道であると云ふのである。逆に云へば人間としては此特有の途に依る外に天道實現の方法はないのである。然し乍ら人道一般と云ふ如きは、尙ほ甚だ抽象的である。凡ての社會、凡ての個人は夫々特有の仕方にて人道を實現しなければならぬ。逆に云へばそれより外に人道、従つて又天道を實現する途はないのである。斯様に萬物はエトワスたることに依つてのみタリテートの實現に參與するのであつて、此トタリテートを孕む所のエトワスを、東洋では性と云つて居る。人間には人間としての性があり、民族には民族としての性があり、個人には個人としての性がある。

性は一面物であるが、他面理である。かの宋儒の本然氣質の別の如きは、説明の便宜上のものであつて、斷然兩者が獨存するものではない。兩者が一分の隙もなしに交渉せる所が、如實の生活であつて、結局一動である。アリストテレスのエンテレヒーも此の謂に外ならないと思ふ。物かと思れば理であり、理かと思れば物である所が、性の性たる所以であつて、西洋のストア哲學に發し、ルッソーに於て大いに發展せしめられたナチュラルリズムの妙味も、またその難解なる所も、共に此處にある。中庸には人各其性を盡して天地の化育に贊するを以て陶冶の究極的意義として居るが、之れは西洋のナチュラルリズムに於て、自然に従ふこと、According to Nature を陶冶

の原則として居ると全く同一である。

自己教育は積極的に性の内容を豊富ならしめる方面と、消極的に其の一定限界を固守する方面とを有つ。前者は無限なるもの、全體なるものに向ふ。それは全知、全能、全價値を要求する。後者は自己の分を知り、何ものかであるべきことを要求する。莊子の云へる如く、斥鴳は如何に騰躍するも、大鵬の飛翔を真似ることは出来ない（逍遙遊）、鳧脛は短しと雖、之れを續がば則憂となり、鶴脛は長しと雖、之れを斷たば則ち悲となる（駢拇）のであつて、長を採り短を補ふと云ふことは、實は容易に出来ないことである。凡て性に應じて有機的な全體が形成されねばならない。性に反して有らゆる價値内容を求めるならば、遂に何ものも得ず、何ものたることも出来ず、徒らに性格の破綻に終るであらう。自己教育の意義は、無限なる要求を性の限界内に於て統一する所にある。無限を一にする所にある。東洋では老莊、西洋ではルッソー、何れも性の消極的方面を強調して頗る透徹せるものがある。

自己形成、自己陶冶、自己修養、自己教育の方法は多岐多端であるけれども、その根本に就いて云へば反省である。自己の生活を反省し、吟味し、批判することである。内省、内觀、瞑想、自己沈潜、自己批判である。此場合反省と云ふのは非常に廣い意味であつて、其中に知的反省の

みならず情意的の反省が含まれる。現今西洋の自己教育の主張、例へばダルトン案 Dalton plan やプロジェクト・メソッド Project method やモンテッソーリの自己教育の方案に於ては、兒童の自己動機、自己目的、自己計畫、自己遂行と共に、その成果に對する知的反省、即ち自己の仕事の成果に對する自己批判が重視せられて居る。その方法は科學的であり、主知的である。勿論此方面の事も重要であるが、眞に自己と云ふものを陶冶形成する爲めに、一層重要であり、一層根本的であることは、自己の生活全體の情意的反省である。此方面は西洋の教育學者に依つて比較的看過せられて居るが、東洋では古來大いに重んぜられた所である。然し今日の吾國の教育學者や、教育家は西洋流の教育法に捉はれて居るから、矢張その重要性に氣付いて居ないやうである。吾々は此事のみならず他の事柄に於ても、東洋古來の教育法、修養法の中から、現代に於ても尙ほ重要性を有つ所の種々なる因素を再發見することに努めなければならぬと思ふ。

然らば情意的反省とは何であるか。元來反省は一般に知的立場に於てあるものと考へられて居る。感情が感情を反省するとか、意志が意志を反省するとか云ふことは、不可能の様に思はれる。此等の事柄は實は寧ろ直覺であつて、情意的反省とは直覺的反省と云ふ如きもので、それ自身矛盾であると反對する人があるかも知れぬ。それにも拘らず私は情意的反省或は直覺的反省と云ふ如

きものがあると思ふ。成る程直覺と反省とは概念の上で矛盾するかも知れないが、如實の體驗に於てはそれ程離れて居ない。如實の體驗に於ては純粹の直覺と云ふものもあり得ないし、純粹の反省と云ふものもあり得ない。兩者は常に不可分のものとして、一息の働きとして働いて居る。そこで私の情意的反省と云ふのは直覺的のモメントがブレドミネートして居る反省と云ふ意味に解してよい。又吾々が生活の反省と云ふとき、その中にはそのあるが儘の事實の検討と之れに對する評價とが含まれる。前者は知的な作用に屬するが、後者は情意的な作用であり、直覺である。私が茲で情意的反省と云ふとき、それは又反省に於ける此價值評價の面を強調するのである。

論語の中に孔子の語として、子曰。學而不思則罔。思而不學則殆。(爲政)或は子曰。吾嘗終日不食。終夜不寢。以思。無益。不<sub>レ</sub>如<sub>レ</sub>學也。(衛靈公)とあるが、その謂ふ所の「學」は對他教育に屬し、「思」は自己教育に屬する。中庸には、博學<sub>レ</sub>之。審問<sub>レ</sub>之。慎思<sub>レ</sub>之。明辨<sub>レ</sub>之。篤行<sub>レ</sub>之。とあつて、幾分か詳しく修養の順序を説いて居るが、その中、學と問とは對他教育に屬し、思と辨とは自己教育に屬する。而して自己教育に於ける思或は思辨は、私が上に情意的反省と云つた所のものに略ぼ當るかと思ふ。學は種々なる經驗を知的に取り入れる過程、問は知的に反省する過程、思は情意的に反省する過程、辨はそれが熟して意志體系が整へられる過程、行は



此意志體系から新しい生命活動が生ずる過程と云ふ風に解釋することも出来るであらう。佛教の方で云ふ三學、即ち聞慧、思修、持戒の、思修と云ふのも、儒教の思とか思辨とかに當り、情意的反省のことである。たゞ佛教の方では思修とか定とか云ふもの、詳しい形式が定つて居る。兎に角情意的反省は矛盾のない意志、斷乎たる決心を作る爲めに必要不可欠のものであつて、性格の強さ、その明確と純一とは、専ら之れに依存する。

吾國徳川時代の儒教的教育に就いて云へば、陽明學派は心即理、心外無理、六經は要するに心の註脚のみ、理は畢竟之れを自己心内に求めざるべからずとなし、思或は思辨の一面を強調せるもの、之れに反して護國學派は孔孟の道は禮樂刑政のみ、教ふることあり學ぶことあつて始めて道ありとなし、學或は學問の一面を強調せるもの、朱子學派は此兩面を強調せるものと見る事が出来る。實際上の結果は兎も角、理論上より云へば、此最後のものが穩健中正の見解である。自己教育と云ふも畢竟教育の一面であつて、他面に對他教育を豫想することなしには成立し得ないのである。具體的な事實に就いて見れば、自己教育の中に自ら對他教育の面があり、また對他教育の中に自ら自己教育の面がある。

情意的反省は思を致すことであり、思辨であり、瞑想であり、自己沈潛である。此事は宗教家

や哲學者に必要なのみならず、藝術家にも政治家にも教育家にも、其他凡ての人々に必要である。放心を收めて精神を一點に集中し、更に無念無想の境地に到達せんとして努力緊張するとき、自性は自ら清淨となり、本來の面目躍如として顯現し來るものである。此の如き自己教育の方法が一定の形式を取り、一種の心的技術 Psycho-Technik と云ふべきものとなることがある。瑜伽 Yoga の觀行、禪宗の坐禪儀、念佛宗の念佛、題目宗の題目、ソクラテスのダイモニオン、其他現代の種々なる靜坐法、呼吸法がそれである。祈禱其他の宗教的儀禮の多様な形式の中にも、此種の心的技術と見る可きものが多い。

然し乍ら情意的反省、自己沈潛に於て通常閃きの如く啓示せられる所のものは、更に知的反省に依つて一定の形態にまで彫り上げられ、それが明瞭なる理想の畫圖とならない以上、まだ充分自己形成的な力となることは出来ない。往々それは自己の純真なる要求、自己衷心の叫びであり乍ら、忽然として來り、忽然として去る爲めに、その正體が充分に把握せられず、暗から暗へ葬られることがある。多くの場合自己本來の姿は餘りにも逃避的である。然し又時に一つの新しい理想、大願が自己の暗黒なる奥底から燃え上り、異常なる格闘と苦悶を以て、生活の斷片的諸要素を擧つて之れに従屬せしめ、之れを一つの完結せる一全體にまで形成せんとすることがあ

る。孔子の立志と云ひ、佛者の一念發起（初一念）と云へるも此謂であらう。新生、天職の自覺、ライフ・ワークの決定、天才の創造の如きは、皆此自己教育の高潮に達したるもの、事例に外ならない。

大いなる自己教育には又必然的に大いなる斷念が伴ふ。之れ無限なるものへの接近、或は無限なるもの、實現は、既に述べたる如く、特殊の途を経由しなければならぬからである。限定されたる或るものたることに依てのみ、全體が現實となるからである。而して此斷念の爲めに必要なる大勇猛心は、矢張自己本性の内部から躍り出づる力であらねばならぬ。その他の方便に依る斷念は凡て自己僞瞞であり、従つてそれだけ性の純一を冒瀆する。

## 二

教育はその如何なる面も之れを孤立的に他の面から引き離して考へることは出来ない。自己教育も亦之れを他の教育の諸面と没交渉に敘述することは出来ない。自己特有の生活法、自己獨特の事業に依つて自己を形成陶冶するものは、同時に又それに依つて彼の屬する社會全體并にその成員を陶冶する。此事は反面から見れば、社會は社會としてその本質を有し、個人を機關として自

己を形成陶冶するものと見ることが出来る。吾々は最後に此社會の自己教育の面を考察しよう。

社會の自己形成、自己陶冶、自己教育は、その成員の共同生活の結果に外ならないものであるが、社會の自己教育（社會の發展）と個人の自己教育（個人の發展）とは、自ら別個の方面として見ることが出来る。社會は單なる個人の集合ではない。社會は社會として個人を超越する所の本質を有つて居る。車の比喻を以て云へば、輪や軸や軾や轅は車の構成部分であるが、此等のもの、單なる集合は物體の雜然たる堆積たるに止り、車としての形態、構造、乃至機能は、其處から出て來ない。個人の集合と社會との關係も之れと同様であつて、前者から必ずしも後者は出て來ない。個人の實在を認めて社會の實在を認めないのは、恰も輪や軸や軾や轅を見て車を見ざるものである。勿論輪や軸などが無ければ車もありとしようがないが、輪が眞に輪であり軸が眞に軸であり得る所以のもの、即ちその意義は全體としての車から來る。車を離れては輪も實は輪にあらず、軸も實は軸にあらず、無意義なる物體たるに止る。同様に個人の存在意義は社會全體から來る。若し實在性の大小は意義の多少に依るとしたならば、社會は個人よりも一層大なる實在と云はねばならぬ。

社會の存在は平穩無事の際には餘り吾々の意識に上らないが、一度何事か起り、それが危殆

に類すると、始めてそれが明瞭に意識せられる。又社會が吾々の生活雰囲気である間は吾々が之れを意識することが少いけれども、何かの事情で一度その外に出て見ると、その意識が明瞭となる。成る程社會はそれ自身で考へ、感じ、意志する機關を有たない。一つの創造はそれが藝術であれ、學說であれ、法律であれ、常に個人意識を座席として産み出されるのではあるが、然し個人の創造が超個人的な普遍的な意味を有ら得ると云ふことが、とりも直さず社會の共同意識がその背後に暗々裡に働いて居り、之れが個人に依つて明瞭に形態附けられるのであることを示して居る。

吾々の周圍には不明瞭な形態に於て種々なる本能や感情や欲望や不満が働いて居る。不明瞭ではあるが、此等のものは個人が到底抵抗することの出来ない絶大な力を有つて居る。而して形態が不定であるだけ其等のものは暗示的であり、受容的であり、可塑的であり、之れに對して種々なる解釋が可能である。かの輿論と稱する所のものは單なる知的見解に止るものでなく、その後には動搖せる感情、本能、欲望がある。それは尙ほ充分なる自己認識を缺いて居る所の社會心理<sup>ソシヤル・マインド</sup>である。従つてそれは自身が何を爲すべきやをはずきり知らない状態にある。此輿論に對して一つの明瞭なる理想が提示せられるならば、それは一つの形態をとつて結晶する。此理想は勿

論最初は特定の個人に於て意識に上るのであり、彼は之れに依つて所謂輿論を統一するのである。然し乍ら此の如き現象は又社會が卓越せる個人をその機關として覺醒するのであると見ることが出来る。原始民族社會に於ける豫言者、聖人、近代の革命家、志士、國士、宗教改革家、國民詩人、藝術的天才、コペルニクスの轉回を精神界に與へる大思想家等、社會は此等の個人を通して自己を形成し、陶冶し、教育する。

社會精神の動搖不安は一つの新しい理想の出現する前兆である。所謂危機は新しい理想の生れ出づる悩みである。社會、國家、時代の大きい傾向は、個人が獨力を以て能く産み出し得る所ではない。創造的なる個人は單に之れに形態を與へることに依つて最後の完成をなすに過ぎない。その素地は既に社會の共同意識に於て準備されて居り、之れが又創造的なる精神に對して新理想の必要を痛感せしめるのである。例へば西洋のルネッサンス、宗教改革、專制國家時代、啓蒙時代、資本主義社會、ブルジョア文化、プロレタリア文化、吾國の大化の革新、宮廷政治、封建制度、明治維新等、凡て此の如き大いなる時代の形成、民族、國家、乃至人類の自己更新、自己陶冶は、斯様にして遂行せられるのである。地方や階級や職業や家族の自己陶冶に就いても、同様のことが云はれるであらう。

社會は斯様にして風俗、習慣、道德、法律、經濟組織、思惟法、言語様式を變化しつゝ、自己自身を陶冶する。通常其處には保守的傾向が強く作用して居る。然し乍ら革命や戦争の如き大事件に依つて新局面が展開せられ、民衆が新しい問題に直面し、その爲めに社會意識が混亂、動搖、不安の状態に陥つた時に、一つの新しい理想が賦與せられるならば、忽然として進歩的な傾向が優勢となる。

社會の發展は個人の創造的な事業、個人の創造的な生活形成に待つこと甚だ多い。個人の創造は社會に對して生きた模範を提供する。之れがやがて社會に依つて模倣せられる。社會學者タルドに依れば此模倣は幾何級數的に進捗する。その結果新しい社會形態が生ずる。之れ社會を流動的に考察する學者が多く個人主義に傾く所以である。實際に於いて社會の自己教育なるものは、主として個人の自己教育の結果を社會の方面から見たものに過ぎない。詩人が創作するとき、實は社會が彼を通して創作しつゝあるのである。裁判官が新判決例を作るとき、實は社會が判斷しつゝあるのである。實業家が新しい經濟の途を開くとき、實は社會が經濟の形式を變化しつゝあるのである。

斯様に個人は社會に依つて制約せられると共に、社會はまた個人に依つて制約せられる。然ら

ば此相制に於いて、兩者の據つて以て自らを規正する所の原理は無いのであるか。曰く人道の理念である。人道の理念に於いて兩者は一つである。シュプランガーは此點に關して次の如く云ふ「個人生活の意義は歴史的に與へられたる客觀的文化の意義に依つて規定せられ、また歴史的な文化はその文化を把持しその文化に依つて把持せられる所の生きた個人に依つて更新せられ改造せられる。然し兩者の上に一つの導きの星が標的として輝く——即ち個人心に設定せられたる諸規範の總體がやがて又人道の理念である。之れを客觀精神の上に擴充することが、真正の文化の理念に近づくことである。」Spranger—Lebensformen, S.26.

個人の自己教育に依つて把持せられ實現せられたる規範的なものは、まさしく其れが規範的なものなるが故に、社會精神に對しても何等かの點で妥當性を有たねばならぬ筈である。それ故に個人が自我の奥底より躍り出づる要求として、或は超越的な權威を以て啓示せられたる要求としての規範に依つて自己を形成陶冶すること、即ち個人の真正なる自己教育は、それ自身が既に社會の自己教育である。社會の構成要素たる個人の發展は、少くとも社會の部分的發展を意味する。更に個人が自己教育に依つて社會に對して模範を示し、或は意識的に積極的に社會を教育すると云ふことは、また大いに社會の自己教育である。

然し乍ら斯様に考へ來るとき、私は前に對他教育の所で取扱つた所の個人が社會を教育する面とか、社會が個人を教育する面とかの考察に若干戻り來つたやうに見えるかも知れない。然し乍らまさしく左様に見えること云ふことが、私が此の論述の最初に注意した點、即ち此等の諸面は客觀的に獨立して存在するのではなく、寧ろ同一事實の考察の諸方面であると云ふことを裏書するものである。具體的なる教育的事實は常に此等の諸面の錯綜である。たゞ或る時は一つの面がブレドミネートし、又或る時は他の面がブレドミネートすると云ふ相違があるに過ぎない。

## 第二章 教育的影響の諸層

廣義の教育、即ち人間陶冶を決定する因素<sup>ファクター</sup>として、素質と環境とを擧げるのは、現代教育學の常套である。或は又之れに有意的な教育を加へ、素質、環境、教育の三角關係から陶冶が成立すると説く。然し乍ら人間の素質とは何であるか、その環境とは如何なる意味のものであるかは、未だ充分吟味せられて居ないやうである。今日では生物學や社會學や心理學などの個々科學が夫々の見地から解釋して居るに止る。教育の哲學は此等の個々科學の解釋を顧慮すると共に、更に批判的態度を以て之れを解釋し直さなければならぬ。

素質は之れを生物學的に見れば種 Species の問題となる。個々の生活體<sup>ライヴ・フォーム</sup>は單に種の變化 variation に過ぎないと考へられて居る。心理學では素質は心的生活の可能性 possibility とか能力 capacity とか解せられて居る。何れも全人的見地に立つた解釋でないから、教育學にとつては不満足なるを免れない。然し此問題を一層深く追求するのは本章の目的ではない。私は既に人間の本質、エンテレヒーの問題として若干その哲學的解釋に觸れた。たゞ茲で一言注意して置き度い

のは、教育學に於いては具體的な人間の素質が問題となるのであると云ふことである。從來の教育學の常套である如く、單に生物學的な素質遺傳論、メンデルズム Mendelism を以て之れに代へるのは甚しい錯覺である。寧ろ此處で假定されねばならないのは、系統發生の意味に於いても、個體發生の意味に於いても、人間の子は發生の當初から將來人格となり得る可能性が備はつて居ると云ふことである、或は人間の子は教育すれば必然的に人間になり、犬にも猿にもならぬと云ふことである。

環境の概念が生物學的起原のものであること、之れが社會學の領域に移されて社會的環境の概念が鑄造せられたことも既に述べた。生物學的環境は物質的自然的であるが、社會的環境は精神的文化的である。今日では自然的環境と社會的環境と云ふ語が多く用ゐられて居る。今人間が生物であり、他の生物と共通な諸性質を有つて居り、且つ身體と精神とが實は切つても切れない關係である以上、人間の陶冶が自然的環境即ち生活の物質的自然的諸條件、例へば氣候風土食物に依つて若干制約せられることは疑を容れない。例へば荒蕪不毛の地に住むものは勤勉で現實的であるとか、肥沃豊穡の地の住民は思索的瞑想的であるとか、南國溫暖の土地に育つものは北方寒冷の地に育つものより早熟で情熱的であるとか云ふ如きがそれである。然し此種の事柄の考察も

本章の目的でない。本章では通常教育學で社會的環境の影響と呼んで居るもの、批判的考察を問題とする。

吾々は屢々社會的環境を自然的環境と對立させるが、自然的環境を離れて別に社會的環境がある譯ではない。社會的の意味を有つた自然的環境が社會的環境である。且つ環境と云ふ概念には空間的な物質的な即ち自然的な意味が籠つて居る。そこで社會的環境の概念から自然的な要素を一切引き去れば(捨象)、跡には社會精神、ヘーゲルの所謂客觀精神の如きものが残る。勿論精神は自然的なるものを通して或は自然的なるもの、上に實現せられるのであつて、それより外に客觀化されやうのないものであるが、精神そのものは自然的なるものではない。吾々は精神の大きさを尺度で計ることは出来ないし、精神と精神との距離をメートルで云ひ現すことも出来ない。それは一般に空間の形式に従屬しないものである。されば吾々が精神的な環境と云ふとき、それは精神實現の自然的基礎の方面から云ふことであつて、精神そのものに就いて云ふことではあり得ない。精神は空間の形式に従屬しないものであるから、其れが吾々を取り圍むと云ふことはナンセンスである。畢竟それは吾々の自我對他我體驗を比喩的に表現したものに過ぎない。それ故此處では社會的環境よりも寧ろ社會精神を問題とする。

社會精神は常に個人の誕生に先立つて存在して居り、豫めその陶冶の形式を規定して居る。個人は社會精神の中に編み込まれ、特有の形態に於いて之れを再現する。此意味に於いて社會精神と個人心とは相互反射の關係に居るものである。然し乍ら兩者はそう簡單に一致するものではなく、その間にまた相制の關係があつて社會が個人を陶冶すると共に個人が社會を陶冶する面のあることは、前章に於いて吾々の詳にした所である。然し乍ら教育と云ふことを稍狹義に解し、新たに社會の中に生れて來る兒童や、成長しつゝある若き世代人の陶冶に視點を置くならば、社會精神が彼等に及ぼす影響が第一に注意せられるであらう。今私は主として此面に就いて考へる。然し乍ら此考察の結果は教育の他の面にまで擴充されることが、後に明かになるであらうと思ふ。

社會精神はそれ自身が尙ほ發展の途上にあるものであつて、必ずしも合規範的のものでない。それは規範精神（絶対價值）と同一ではない。社會精神は歴史的の現實であつて、その中には合規範性のもと共に反規範性のもを含んで居る。また合理性と共に非合理性がその中に働いて居る。然し乍ら吾々は必ず何等かの社會精神の中に生れて來るのであつて、自ら好むと好まざるとに拘らず、寧ろ其等のことを意識するに先立つて社會精神に依つて陶冶せられて居る。云はゞ

精神の親であつて、吾々は肉親を代へることが出來ないと同様に、此精神の親を代へることが出來ない。之れは自己の意志を以て如何ともすることの出來ない運命である。西洋の祖國フアータールランドと云ふ語は親達の住んだ國と云ふだけでなく、母ムター校シューレと云ふ場合の様に、國そのものが吾々をばぐんだ親と云ふ意味が籠つて居る。斯様に社會精神は吾々を陶冶する。然し乍らそれは合理性を以て吾々を陶冶するのみならず、非合理性を以て吾々を陶冶する。必ずしも教育の理念に照して意識的に陶冶すると限らない。無意識的に本能的にも陶冶する。

社會精神の構造は根本的には個人心の其れと變りがない。兩者は相制の關係にあると共に相互反射の關係にある。社會精神は合理的に機能するのみならず、非合理的にも機能する。現實の前には理念が輝いて居るが、背後には直ちに非合理的な衝動が押し寄せて居る。若し吾々がこの「時」の事實を空間的に翻譯するならば、社會精神の構造を上中下三層の精神層より成るものとして考へることが出來るであらう。即ち下層は本能、衝動、非合理性、盲目的意志、煩惱等が躍動して居る層である。下方から昇騰する此等の諸勢力に對して、上方から下降し來る目的、規範、價值、理性、理念、菩提等の諸勢力の層がある。そこには眞、善、美、聖、愛、利、權等の星群が下界を照射して居る。下層の下、上層の上は絶対の無である。而して上下兩層の觸れ合ふ所の

中層は現實の層である。そこでは地上的なるものと天上的なるものとが入り亂れて居るが、處々兩勢力が暫く調和を得て、宗教、學問、藝術、道德、政治、經濟の多種多様な形式や類型が結晶されて居る。勿論之れは空間的比喻である。三つの意識層は決して單獨に作用するのではなく、意識の統一と云ふ點より云へば實は一つの作用である。たゞ吾々はその統一的な作用もその發現の時々に依つてブレドミネートする所を異にするが故に、その異なる點を捉へて暫く三層を區別するのである。

今社會精神が陶冶すると云ふが、その陶冶的に作用する精神勢力が此三層の何れに屬するかに従つて、吾々は三様の陶冶を區別することが出来る。

- 一、無意識的に本能的に行はれる陶冶。
- 二、目的、規範、理念を意識せる精神勢力であるが、未だ人間陶冶そのもの、目的、規範、理念の意識を缺いた精神勢力に依る陶冶。
- 三、人間陶冶の目的、規範、理念を意識せる精神勢力に依る陶冶、即ち合理的陶冶。

此第三の意味での陶冶が即ち通常の教育學に於いて取扱はれる所のものであつて、それは「意識的な具案的な影響に局限せられて居る。例へば次の教育の定義を見よ。通俗と云ふ意味で標準

的のものとして吾々は之れを獨逸の百科辭典ブロック・ハウスの最新版に求めた。曰く「教育とは老いたる世代人が成長しつゝある人々に加へる具案的な影響であつて、それに依つて後者は形成せられて生活并に文化の共同社會の有價値なる成員となる。」、Die Erziehung ist die planmässige Einwirkung einer älteren Generation von Menschen auf die sich entwickelnden Menschen, die dadurch geformt und zu wertvollen Mitgliedern der Lebens- und Kulturgemeinschaft gemacht werden sollen. — Der Grosse Blockhaus, Erziehung.

然し乍ら人生の事萬事が然る如く、人間陶冶の事業に於いても、その全部を意識的に計畫的に遂行することは、神の如き理性を以てするに非ざれば不可能である。勿論教育が教育の理念の下に益々意識的に計畫的に行はれるやうになつて行くことは教育の進歩を意味するものであるが、合理化の傾向が如何に進んでも、人性或は人生に含まれた非合理性が悉く克服せられる時は遂に來ないであらう。人性或は人生には到底豫測を許さない所の非合理的なるものが常に潛んで居る。加之教育が今日の如くに合理化されて居なかつた時代の社會に於いても、生活の内容價値そのもの、豊富に依つて、立派な人物がいくらも陶冶されて居る。今日にあつても吾々が現在までに自己自身を陶冶した所のものは何であるかと反省するならば、合理化された教育の外に、第一



層、第二層に屬する陶冶的勢力が、意外に重大な役割を演じて居ることに氣附くであらう。又此種の勢力に依る陶冶の素地があつてこそ、合理的な教育も云はゞその「仕上げ」として行はれ得るのであつて、合理的な教育は決して人間陶冶の全部を支配するものでない。それ故に對象を意識的な具案的な影響に局限する教育學も、社會的環境の影響として此第一層第二層に屬する精神勢力に關説せざるはなき有様である。

然し乍ら第一層第二層の精神的影響の中に「教育的なるもの」を認め、之れを教育學の對象とすることに就いては反對を唱へるものがある。例へば Fritz Blättner — Der Gegenstand der Erziehungswissenschaft, „Die Erziehung,“ 1931, Februar-März. 第一無意識的な本能作用の領域に於いて教育學の對象、即ち教育現象を認めるときは、教育學は自己矛盾に陥ると云ふ。教育學が獨立の學問である爲めには、その独自の認識對象があらねばならぬ。それは宗教、學問、道德、藝術、政治、經濟等の他の精神作用とは異なる、即ちそれ等のものから明瞭に區別し得べき精神作用であらねばならぬ。換言すればそれは獨得の合目的な精神作用であらねばならぬ。然るに無意識的な盲目的な本能作用の領域にも尙ほ教育現象ありとするは、まさしく之れと矛盾するものであり、かくては或る現象を以て特に教育現象なりとする認定の標準は見失はるゝこととな

り、従つて意義一定せる教育學的對象は無くなり、結局教育學の組織は不成立に終るであらう。それ故に教育學の對象は意識的な具案的な精神作用の領域に局限せられなければならないと云ふのである。此反對は第二層の精神勢力に依る陶冶、即ち教育そのもの、目的意識なしに他の目的意識的な諸活動に依つて自然に行はれる陶冶の觀念に對しても宛てはまるのである。

此反對說に對して吾々は如何に考ふべきであるか。第一「無意識的影響」の「無意識」の意味である。凡ての精神作用は大なり小なり意識的である。全然の無意識は最少意識的を意味し、論理的な極限概念に過ぎない。通常無意識と云ふのは心理學的の意味であつて、全然の無意識を意味しない。従つて無意識の意識と云ふことも可能であつて、本能作用、直覺作用の如きがそれである。此意味では本能 *instinct* のみならず、向動 *topism* の如きものすら、多少意識的であると思はれる。次に本能の盲目的であると云ふことは無目的と云ふことを意味しない。本能は凡て多少、合目的のものである。本能の起原に就いては二通りの説明が可能である。一説に依れば本能はもと意識的の活動であつたものが、習慣 *habit* となるに従つて、無意識的となり遺傳せられたものであるとする。又一説に依ると本能は始めから無意識的に行はれた活動であつて、偶々それが自己保存に適して居る爲めに、生活習慣となり遺傳せられる様になつたものであると見る。

熟れにしても本能は合目的な、少くとも生物學的に合目的な遺傳的習慣である。たゞ本能作用はその作用主體が目的意識を缺くと云ふ意味で盲目的である。本能の合目的性は單なる本能的生活の域を超脱した所の吾々が追加的に之れを認めるのである。本能そのもの、中に居れば本能の自覺もある筈がない。凡て自覺は反省的立場に於いてある。此反省的立場に於いて本能對理性と云ふことがある。然し此對立は全然の對立ではない。吾々が追加的に認める本能の合目的性は多少合理的のものである。たゞそれが本能的のものであるが故に全然合理的でない。従つて尙ほ合理化されねばならない所のものである。本能の非合理性は決して反合理性を意味しない。殊に人間の本能として心理學者に依つて教へられるもの、中には、羞恥、求知、同情、社交、模倣、養育、審美等の諸本能の如き、單なる生物學的合目的性以上と思はれるものがある。學者に依つては道德的本能なるものさへあると考へて居る。教育は愛に本づく活動であると云はれるが、本能愛と教育愛とは何處で區別せられるか。勿論吾々は兩者の相違點を概念的に指摘することは出来る。然し乍ら之れを如實の行動として見るとき、本能愛であつた所のものが淨化せられて教育愛ともなり、教育愛であつた所のものが墮落して單なる本能愛ともなる。その移行行きには些少の間隙もないのであつて、概念上の二元<sup>デュアリズム</sup>は此處では見出されない。

今本能と云ふことは暫く措き、人間生活に於ける習慣と云ふことに就いて考へて見ると、吾々の理性的な合目的な活動も、それが屢々繰り返へされて習慣的になつて來ると、その目的規範の意識が次第に薄らいて、機械的になつて來る。それは大體に於いて合理的であるが、然し現在刻々の局面に對して合理的に作用しなくなつて來る。それ故に吾々は常に生活を反省してその目的規範の意識の下に之れを合理化しなければならぬ。然し乍ら吾々の意識即ち顯在意識は常に一事に止るのであつて、一事に注意する間に他の事柄は習慣の惰性<sup>イナertia</sup>に任して置くの外はない。生活の内容は無限であるが、意識はその中の一事に就いてのみ働き得るのである。集中 concentration と云ふことが意識の唯一の機能の仕方であつて、全體に意識を置いて萬事を意識しようとする、何事も意識せずに居らねばならない。此處に止觀禪定の妙味も存するのであるが、今顯在意識に就いて云へば、常に一事を意識して萬事を一時に意識し得ないのが意識の性質である。かくて吾々の生活はそれが如何に合理化されて居るとしても、その大部分は習慣に依つて行はれるのであつて、又實に此事なければ合理化の作用も行はれ得ないのである。

此合理化せられつゝある生活の中にあつて尙は無意識的に習慣的に行はれて居る活動には、縱令活動主體には意識され居らずとも、多くの合理性が含まれて居ることは認めねばならないであ

らう。實際社會生活に於いて無意識的な模倣に依つて行はれて居る風俗、習慣、傳統の中に大いに合理的な意義の存することを、吾々は屢々發見するのである。されば本能、習慣、傳統と云ふ如き精神作用の層に於いても、無意識的ではあるが多少合理的な現象形態が存在すると云はねばならぬ。従つて教育は本來合理的、合規範的、合目的な活動でなくてはならないとしても、此等の本能、習慣、傳統等の精神作用の層に於いて教育現象が全然認められないとは云へないであらう。

勿論教育學はそれが學問である故に、即ち精神の反省的立場に於ける仕事である故に、本能的なるものと理性的なるものとを區別し、又理性的なる作用を更に反省し、教育の理念或は規範を出來得る限り明瞭に意識に上し、或は之れを言語に方式化し、而して斯様に意識化されたる教育理念即ち教育概念に照して、雜多の現象素材の中から特に教育的意義を有つた現象を選び出さねばならないのである。然し乍ら此事は對象そのもの、中に教育の理念がはつきり意識せられて働いて居ることを必ずしも要件とはしない。無意識的であつても教育的合理性が包含されて居れば、それで充分教育學の對象となり得るのである。

加之吾々が最も合理的な精神活動と考へて居る所のものも、その活動が強度を増し純一になる

に従つて、益々無意識的になるものである。例へば藝術家が創作するとき、彼は必ずしも常に美學の示す如き美の規範を意識して居るのではない。否その緊張の度の高まるにつれて一心不亂、無我夢中、即ち無意識に近づくのである。而もそれは無法則に行はれるのではない。その中に自ら法則に合せる所、即ち合理的なる所がある。

道德の實踐でも同様である。ビスマルクは曾て云つた「余はカントに據つて自己を完全に導くことが出來ない。彼が道德に就いて説く所のもの、殊に無上命法に就いて説く所のものは、甚だ結構である。然し余は寧ろ命令の感情なしに生活し度い。余は一般に原則に依つて生活しなかつた。余が行動しなければならぬとき、如何なる原則に従つて行動すべきかを自ら問ふことは一度もない。余は自ら善と感じたものに飛びつき、之れを成就した。人々は屢々余が何等原則を有たないことを余に責めた。然し若し余が原則を以て世を渡らねばならないとしたならば、長い竿を口に喰へて狭い森の道を通過しなければならぬ様な氣持がする」と。中庸にも不勉而中、不慮而得、從容中、道聖人也とある。道德の至極境は却つて無意識の境にある。

最も知的反省的である學問活動に於てすら、その根本となる同一律、矛盾律、排中律の如き法則の意識なしに行はれて而も之れに合するのが常である。教育活動も此點に於いて變りはない。

古來大教育家と稱せられる人々も一々教育の規範とか理念とかに照して教育をした譯ではない。而もそれ等の人々の事蹟を吾々が追加的に教育の理念に照して見るとき、それが大なる意義を有つて居ることが理會せられるのである。シュプランガーは此の如き意味の合理性を「包まれたる合理性」„eingehüllte Rationalität“ と呼んで居る。今教育學に於いて、その對象たる教育現象は意識的な具案的な活動であらねばならぬ、單に包まれた合理性でなく、包まれない合理性を有つものであらねばならないと主張するならば、從來教育史上で取扱はれて來た教育事實の大部分は抹殺されねばならなくなるであらう。

既に述べ來つた所に依つて、第二層に屬する精神勢力に依る陶冶の存することも自ら明かである。宗教、藝術、社交、政治、經濟、技術等、凡て社會の理性的な活動には、大なり小なりその副次的機能として人間陶冶的な作用が隨伴して居る。此等の精神勢力に依る陶冶は、作用主體に於いて教育の理念が明瞭に意識せられて居ないと云ふ點では、本能的習慣的に行はれる教育と變りはない。その意味では矢張無意識的に行はれる教育である。然し乍ら追加的にその現象に於いて教育の包まれたる合理性が認められる限りに於いて、之れを教育現象と認めることが出來、従つて又之れを教育學の對象とすることが出来る。教育を廣く人間陶冶と解するときは、人間交際

の一切は教育的に無意味でないとも云へる。一つの行爲或は活動が教育的であるか否やは、單に動機の有無に依つて決すべきでなく、之をまたその結果から見なければならぬ。諺にも「門前の小僧習はぬ經を讀む」と云ふ。人間の眞面目なる行爲或は活動は、それが文化の如何なる方面に現はれるにもせよ、それ自體が人間形成を意味するものであるから、それが模倣、暗示に依つて他の人格の上に陶冶的に作用することは不思議でない。就中具體的な人格の模範は、別に模倣せしめようとするのではなく、又模倣しようとするのではなく、即ち無意的に無意識の間に却つて偉大なる教育的影響を與へるものである。家庭教育、社會教育の大部分は、かゝる精神勢力に依る感化を意味する。而して意識的具案的に行はれる學校教育も、此の如き無意的な無意識的な教育を豫想することなしには成立し得ないのである。

以上に依つて第一層、第二層に屬する精神勢力に依る陶冶を認め、之れを對象とすることは、教育學の中に矛盾混亂を持ち込むものでないことが明かとなつた。然し乍ら教育學が學問として即ち組織的な知識として第一次的にその對象とする所のものとは意識的な具案的な陶冶即ち狹義の教育にあることは、否まなくともよいであらう。私は後に至つて主として此狹義の教育を考察する積りである。然し此處で第一層、第二層に屬する精神勢力に依る陶冶に就いて尙ほ若干の解説