

Title	教育概念の弁證法
Sub Title	Zur Dialektik des Erziehungsbegriffs
Author	西村, 皓(Nishimura, Hiroshi)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1958
Jtitle	哲學 No.34 (1958. 1) ,p.61- 88
JaLC DOI	
Abstract	<p>Fur die Gegenwart, die noch weithin unter dem gewaltigen Eindrucke steht, den der glanzvolle Aufschwung der Naturwissenschaften im 19 Jahrhundert gebracht hat, liegt nun der Gedanke sehr nahe, die Wesensbestimmung der Erziehung auf eben dem Wege zu versuchen, der sich in den Naturwissenschaften so vielfach als erfolgreich erwiesen hat: auf dem Wege der Induktion, als deren Kern sich die generalisierende Abstraktion darstellt. 1. Abstraktion. 2. Generalisation. 3. Verifikation. Und schliesslich: um zunachst die Falle fur die induktive Erforschung heranzuholen, um aus der unubersehbaren Vielzahl und Vielfalt aller Erscheinungen diejenigen herauszulesen, die als "Falle" uberhaupt in Betracht kommen, bedarf es ja schon eines Kriteriums. Was ist es? Wie kann es gewonnen werden? Geschichtlich angesehen steht die Erziehung an Verwickeltheit der Problematik keinem andern Gebiete des geistigen Lebens nach. Das pragt sich unverkennbar schon in der Tatsache aus, dass ein mehr als hundertjahriges padagogisches Forschen und Ringen eine uberaus bunte Fulle auseinandergehender Wesensbestimmungen der Erziehung hervorgebracht hat. Wie aber, wenn diese geschichtlich hervorgetretene Antithese doch der Erziehung ureigen und wesensnotwendig ware? Und die Synthese muss auch moglich sein, wenn anders alle Gegensatze doch ein Korn Wahrheit enthalten. Dann muss und kann diese vielspaltige Antithese durch ein Denken uberwunden werden, das heisst durch ein dialektisches Denken.</p>
Notes	小林澄兄先生古稀記念論文集
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000034-0061

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

教育概念の弁證法

西村 皓

一、問題の提起

教育学とはいかなる学問であるか、という問いに対する最も確実な定義は次のようなものであろう。すなわち、「教育学とは教育という言葉によつて表示され包括されているすべての現象や事態、乃至は教育という言葉を使う場合、それが意味している、また、そこにおいて考えられるすべての事柄、を問題にする学問である。」これはまさにトートロジーである。このような教育学の分析的定義からは、經驗的な教育現実を研究の対象としてもつ教育学の科学的規定は何一つ導き出されてはこない。なぜなら、「教育学とは教育に関する学問である」という命題は、「独身者は結婚していない」という命題と等価であつて、それはトートロジーであり、そこに言われている事柄以上の何ものもそこから導き出されてこないのである。このようなトートロジーは教育学を少しも説明してはいない。従つてこのような定義は教育学の定義として全く無意味なものといわざるを得ない。従つて、「教育学とは何

か」についての考察はまづ「教育とは何か」についての考察から出発されなくてはならない。しかるに「教育」という現実是我々の教育学の認識に先行して存在する。すなわち「教育」は我々の経験的事実としていろいろな形態をとつて現前しているのである。かゝる経験的事実としての教育を考察するということは、それが科学的であるためには、いかなる手続をふまねばならないか、ということが第一の重要な問題となる。そして更に、「教育」を定義するに際しては、「教育」またはそれと同義な言葉を含まずに、説明するという点に注意しなくてはならない。

「ある現象、ある事態が教育である」というとき、その「教育」は、あたかも顔の中の目や鼻のように、人間現象全体の中にある、一部分としての教育現象、ということの意味しているのであろうか？ あるいはまた人間のあらゆる現象も、それが「教育」というプリズムを通して吸収された限りにおいて教育現象として把握されるという仕方で捉えられた「教育」のことを指して言っているのであろうか？ あるいはこれらのものとは全く異つた仕方で理解された「教育」を意味しているのであろうか？ 我々はまづ第一にこのことを問題としなくてはならないであらう。

教育学史の上から、独自の言葉において学的に規定された教育の概念はいまだかつて見出されなかつたし、また現在でも見出されていない。一体いかなる学問が、真にこの教育の概念について、これを吟味し、これを限界づけるべく約束し、これに十分な資料や権力を賦与したというのであろうか。そうした試みは従来屢々行われてはきた。すなわち教育の概念を、あるいは社会学的な見地から、あるいは心理学的な見地から、あるいは哲学的な見地から規定しようとする試みがあつた。しかしそこに結果されたものは、結局、教育の社会学的概念化であり、心理学的概念化であり、あるいは哲学的概念化にはかならなかつた。かくては教育学独自の立場からの規定はいつまで

たつてもなされえないのも当然といわなくてはならない。しかしまた一方、教育の通俗的概念、すなわち我々が實際生活で平生使用している教育という単なる言葉——何らエヴィデンツをもたない言葉——は、確固とした科学的な基礎付けのあるものではなく、また明白な輪廓をもつたものでもない。従つて教育学は、第一の、そして最も主要な義務として、次のような任務をもつ。すなわち、教育の概念を決して一義的ではなく、經驗的科学的（論理的）に規定すること、そしてそれによつて自己の構造（すなわち教育学の体系）のための内面的礎石を築くことである。

しかしこのような企ては最初から次のような異議が立てられえはしないだろうか？ すなわち、こうしたことは、結局できもしない相談と取り組むということではしかないか、さもなければ一つの枠の中にはまり込んでしまつて自らどうにも動きのとれないものにしてしまうことにならないか、ということである。もしそんなことにでもなれば、教育学が成就しようとしている課題なり任務というものも、結局はそれ自身の中に多くの矛盾を含むものとなるばかりでなく、そのためにかえつて永遠に解決のつかないものとなつてしまはないだろうか、また、教育学は教育の概念を学的に基礎づけるというが、その場合すでに教育の概念というものが前提されていることになる、では一体教育学はこの基礎概念およびこの独自の前提をいかにして作り出す、生み出すというのであろうか、という異議が当然起つてくるであらう。教育学は教育学的な見解の完成された体系と同意義なのではなく、常に探究である限りにおいてそれは学的方法をもつて自己の対象そのものを生産するということでもなく、あたかも植物学が植物を生むのではなく、かえつてこれを学的に規定するのと同じように、教育学は教育現実をその具体的機能に即して学的に——經驗的論理的に——規定するのである。植物学が作り出すものは植物そのものではなく、植物の生態に関

する学的規定である。まさにこれと同じように、教育学は人間の生命の具体的表出としての教育現実をそれに即して経験的論理的に解明して行くものでなくてはならないし、またこのことは可能である。かくして教育の概念の豊富な規定が次第次第に拡大されて、やがて一つの大きな、しつかりした学の体系を構成するようになるのである。

しかしながらそれはいかにして可能であろうか？ 学的概念は「正しい」方法によつて獲得された概念以外のなにものであつてもならない。まさにそれは「正しい」方法によつてなのである。では「正しい」方法とは一体いかなる方法をいうのであろうか？ かくて我々の前に立ちふさがつた問題は、教育の概念規定の方法はいかにあるべきかということである。

かかる吟味、探究によつて確立さるべきものは何かといえ、それは教育と他の諸現象との共通点は何かということではなくて、教育を他の人間的出来事から区別する所のものは何か、ということ、教育の教育たる所以のものは何か、ということ、これを教育の本質と呼ぶことが許されるならば、教育の学的吟味は教育の本質の吟味であり、探究であるといえよう。従つて教育の本質探究、教育現象の特徴を経験的、論理的に捉えるということが、この場合主要な問題となつてくる。ではこのような把握、理解はいかにして可能であるか？

教育が人間の経験的な行為的現実として常に存在するといつても、たゞ無造作に我々の前にどこにでも存在するといふものではない。しかもそれは普遍妥当の本質というような形で存在しているものでは勿論なく、我々は教育を、個々の具体的現象、すなわち、特殊の使命や規定によつて相互に区別されたある種の現象として理解している。教育の現象は、現実にはそれぞれ特殊な形をとつて、無限といつてよいほどに多様な様相を呈している。ただ教育という概念が、それら種々様々の教育現象を全体的に統一する一般者の形で、形式的に表示しているにすぎないの

である。

十九世紀にすばらしい発展を遂げた自然科学の重圧の下にある二十世紀では、教育の本質規定の問題をも自然科学が成功をおさめた方法で解決しようとする考え方が擡頭してきた。すなわち、それは帰納的方法である。この帰納法は、次の三つの手続をふむことによつて完結する。

第一に、抽象化 (Abstraktion)

第二に、一般化 (Generalisation)

第三に、確証乃至実証 (Verifikation)

である。第一の抽象化とは、できるだけ多くの事実について観察し、比較考察して一つ乃至それ以上いくつかの共通点を抽出することであり、第二の一般化とは、そこに抽出された共通乃至類似した事実を支配する法則を発見することであり、第三の確証乃至実証とは、それが普遍妥当的な判断にとつて正しく且つ真実であるかどうかを証明することであつた。

しかしこのような探究方法にもやはり限界があろう。まづ第一に観察という手続を取り上げてみても、それは恐らく執拗に探るような眼付きで対象を見ることが要求されるものであるうし、更に個々の事実をまとめて幾つかの共通点を見出し、それらを分類することが綿密に行われなくてはならない。しかしながら、これらすべてのものが全く本来的な特質であるかどうかは、ただ一つの個別的な力乃至作用をみただけで断定することは許されないであろう。例えば、調査の結果、二つの特徴が見出された場合、そのうちの一つが他より重要であるかどうか、あるいはまた、今までには全く見出されなかつた一つの特徴がその他にもありはしないかどうか、というよう

な疑問に対する答は依然として残されているわけである。この一般的抽象は、やがて平均概念、通俗概念というようなものを獲得する。そしてそれは教育という現象が一般にいかなる状態にあるものかを示してくれるであろう。これを法律学についてみれば、多くの国民に賛同されねばならない法律について比較検討し、調整し、各項に一般化し、更にまた特殊なものを取り出してみた所で、法律学の分類された一つのものを得ることはできても、法の普遍妥当の本質概念を得ることは決してできないであろう。教育学における帰納法の意味もまたこれと同じであつて、それはある一定の現象として教育の特殊な諸関係を捉えることはできても、教育を全体として捉えることはできないであろう。なぜなら、完全な帰納法とは、それが過去のであれ、現在のであれ、我々の経験によつて知られているあらゆる場合を土台にして行われるものである。ということからして、次のようにいうことができると思ふ。それは、教育現象に関する限り、帰納法は教育の未来のあるべき方向については何ら確実なことは言明できないということである。帰納法が探究し、調査しうるものは何かといえば、それはせいぜい今までに知られている事実についてだけに妥当するということである。

要するに、帰納的研究といえども、多くの現象の中から研究の目的に即して個々の事実を選び出すという手続がある以上、そこにはすでに選択の規準となるもの、一つの標識ともいうべきものが必要である、ということだけは必須の要件として容認せざるをえないであろう。さもなければ、帰納のためのデータを得るということさへ全く不可能となる。従つて我々は教育について、厳密な意味で、全く話し合うということがもはやできなくなつてしまふであらう。

ある心理学者は次のようにいふかもしれない。芸術の本質を帰納的方法で探らうとするならば、あれこれと沢山

の芸術作品を並べたてて、比較検討し、芸術作品を他の作品と区別する特質というものを見つけ出すことが一番重要なことだ、と。この場合、この心理学者は次のことを見落している。すなわち、彼が探し求めているもの、つまり、芸術の本質の知識は、帰納の資料がまさに一連の芸術作品に存する限り、彼自身および他の人々によつてそれが芸術作品として認知され、且つ帰納のために用意された諸作品によつてすでに見出され、仮定されている筈である。換言すれば、選択する人はすでに、かの探究さるべき芸術の本質に関する知識を所有していたわけである。彼は、芸術に関する絶対的に普遍妥当な知識ではないが、主観的な——しかもそれがある程度の他者の賛意をもちうる——知識をもち合せていたのである。さもなければ、言葉の最も厳密な意味において、彼は、ただ一つの芸術作品さへも選択することができなかつたであろう。ところで、それを選ぶ人は、事実それが選ばれうるという保証をどこに見出すか、また、実際に選んだ作品が芸術作品でないといつて他者から反駁された場合、それに対して確証を与えるものは何か、というようなことが判然と認識されていなくてはならない。そしてこうした反論の仕方が正しいとすれば、概念というものを誤つた基礎の上に打ち立てる場合には、その必然の結果として誤つた判断、誤つた認識を招来することになる。

このことは教育の概念を規定する場合にも同じように言えることである。与えられた多くの現象の中から、教育という現象を選び出すことのできるためには、我々は、すでに、教育的な出来事を、そうでない出来事から截然と分つ、一つの立場、観点というものをもちかねばならない。たとえそれが明確に概念化されたものではなくとも、教育についての、大ざつばな表象ぐらいはもつていなくてはならないし、事実教育学の知識を有しない人の中にも、ベカントなものとしてすでにもつている筈である。なぜなら、これぐらいの表象すらないならば、我々はこの世に

ある混然とした種々の出来事の中から、教育的な出来事だけを取り出すなどということは到底できないからである。^(註1)

前述の如く事実、帰納法はいままで薄くぼやけていた共通の特徴を明らかに意識にまでのぼらせはするが、しかし帰納法は、我々の研究の目的を顧るとき、果してその特殊な認識価値を云々することができたらうか？ 更にもう一つの根本的な疑点は、帰納法が、まさにこれから証明せんとする論点をあらかじめ真であると仮定している事実をいかに釈明するか、ということである。帰納法のこのような難点を認めてもなお、我々が芸術について語り、あるいは教育について述べる場合に、恐らくその特質とみられるものを見出すということが、我々の意識状態の分析、従つて、我々の意識の中にもちこまれるものの分類によつてのみ可能であるとすれば、そこにはやはり帰納法の教える、経験的分析的手続が重要な役割を果していることを認めないわけにはいかないであろう。

さきにも述べたように、教育の本質は、ただ抽象化、概念形成という仕方でのみ規定することができる。それは特殊なもの分析を通して一般的なものにまで進み、概念的に捉え、また、個々に特殊なるものうちに一般的なものの、共通のものをとらえるという仕方である。これはフッサールのいう、「理念化的抽象」(ideierende Abstraktion) という、あの思考的操作にほかならないであろう。この思考操作はリットもいうように「同じ構成原理を提示する所の体験のみがまさに同質のものとして観察することができるということ、また、同じ階層、同じ群の体験のみが同じ構造を所有するということ、をしつかり心得ているのでなくてはならない。」^(註2) 従つて、我々がいま我々の問題に適用しようとする分析は、教育現実を構成している諸要素、教育現実の必然的構成原理をあらわにする思考的操作の一つである。そこで我々は、教育現実とはいかなる現実をいうのか、という問題にかかる分析の助けを

借りて獲得しようと思ふ。

註1 Ed. Spranger, „Lebensformen“. 2 Aufl., S. 28

註2 Th. Litt, Erkenntnis und Leben. S. 53.

二、教育概念の暫定的性格

我々は教育がいかに種々様々な姿を呈して存在していたか、また現に存在しているかをよく知つてゐる。例えば、家庭教育、学校教育、職場での教育、スポーツや遊戯における教育等々のように教育は種々の形を呈している。また歴史を繙いてみると、スパルタやアテネの教育がどんなものであつたか、修道院、中世のギルト、組合、軍隊等の教育がどんなであつたかを知ることができし、更にはまた、インド人、中国人、黒人、マレー人等の教育について知ることができるのである。しかしながら、すべてこうした教育の様式上の相異というものもまた非常に多様を極めるものではあるが、我々はそれらを一つ一つはつきりと弁別し確認することができる。しかし事実これが弁別し確認できるとすれば、我々はそれらすべての教育様式に共通するあるもの、すなわち、我々がそれに基いてこれら様々の現象を一様に教育と名付けるものがあることを予想していることになるであろう。だが、かかる予想は我々の問題の論理的考察という仕事の上には不必要なもの、むしろあつてはならないものなのだろうか。否、かかる予想は当然容認せられて然るべきものなのではないか。なぜなら、これらの事実に対してなおまだ次のような問が残されてよいと思われるからである。すなわち、私が現にこの眼で見、観察しているものは教育であるのか？

と。かくてこの場合、相対的な意味においてはあがあるが、少くともその時代、その社会において一般に承認されるような標識、特徴というものがなくてはならない。このような標識は、それが全く否定され改変を迫られるまでは、あらゆる現象一般の中から、教育的性格を帯びたものを取り出すための一つの試金石——判断の標準——として役立てることができるのである。ではこの標識とは一体いかなるものであろうか？

まづ最初に経験的に知られる教育の概念を暫定的に規定してみよう。それにはまづ我々が日常一般に使用している意味での言葉から出発しようと思う。

我々が「教育する」という動詞で呼んでいるものは、いうまでもなく教育という「行為」にほかならない。そしてかかる行為の全体、これに関連する一切のものを我々は「教育」と名付けるのである。

しかしながら我々は、この教育という「行為」において、その主体としての行為者と、行為がそこに向うところの、行為の客体としての対象とをはつきり区別して考えなくてはならない。我々は行為の過程全体を見通して、行為の構成要素としてその主体と客体という二つの要素に注目したように、教育の概念規定という目的のためにもやはり我々は二つの要素、すなわち教育の主体と客体に注目しなくてはならない。

さてある行為 (Tun) が、行動 (Handeln) と同様、意識され、意志され、思惟されるとき、通常この主体と客体の問題は行為の動機や行為の結果、作用、などに附随して生起するものである。すなわち、我々は主体のうちに行為の動機を求めると同時に、客体のうちこの結果を期待するものである。同じようにして我々は、「教育する」という行為をある程度までは要素的に分析することができるとは思ふが、しかし一般に出来事というものは時間的、空間的な経過の中に成立する、換言すれば、一切の人間的な出来事は、歴史的、社会的状況の下に成立してい

る、といつてよからう。従つてこれら個々の出来事は、歴史の中の全体的出来事の一分節としてその存在意義が認められうるし、またそのように理解するのが妥当であろうと思う。すなわち、主体における動機の発生——主体の行動——客体の上におよぼす主体の作用（客体における結果の生起）等の出来事はすべて歴史的、社会的な制約の中で行われるのである。そしてこうした出来事は、すべて他の一般的事象と同様に、根源的には因果的経過として観察されうるであろう。先きに存在するものは次ぎに来るものの原因として、また、次ぎにくるものはこれから先きに生れ出るものの原動力として存続するというように、これら一連の分節はそれぞれ相互に原因結果の関係を保持して存在しているとも見られるであろう。しかしながら、見方を変えれば、一連の出来事の最初の部分と最後の部分とは目的論的関連の上に成立しているとみられる場合もありうるであろう。例えば我々の行為についてみても、ある行為を生んだ前作用、予備的作用というものは動機と非常に近い関係にあるものとみなされるが如きである。かかる行為は常に目的行動として現われ、その出来事の全系列は目的論的に規定されたものとして現われる。

教育的行為においてもまた同様に動機——行為——結果というこれら三者が相互に密接な一連の関連をなしているものでなくてはならない。では教育的行為は因果的経過として捉えらるべきものか、あるいはまた、目的論的出来事としてみられなくてはならないか？ いかなる場合においても、教育は常に主体から客体への働きかけに対する、あるいはまた主体を通しての客体の影響、感化に対する一つの呼称であつた。勿論こう確言したからといって、それで全く教育について正確に把握されたというのではない。なぜなら、このような特質は一般に各人の任意の働きのうちにも認められるであろうし、また誰もこんな定義で教育を規定することに満足しないであろうと思われるからである。そこで教育作用の、まさに独自の性質を見出し、これを明記するためには、単に作用そのものを

でなく、教育の主体および客体の間の働きかけ合いを、我々に最も直接的な経験に即してこれを論理的に規定するのでなくてはならない。

人間を教育の主体および客体としていかに考えるかということは、人間から人間への関係において教育的関係がどのようなものとして解せられるかという問題から導き出されてくるであろう。

まづ最初に教育の客体について考えてみよう。誰が教育されるのか？ この問に対する第一の答は議論の余地のない所であろう。すなわち、それはいうまでもなく一人の、そしてすべての人が教育されるのである。植物は栽培され、動物は馴らされるが、教育されない。だからもし誰かが動物の教育と言つたり、よく教育された動物とか、悪く教育された動物とか言つたりすれば、私はその言葉の使用法は全く誤つていると思う。人がそうした言葉を使うときにその言葉の意味することは、他でもない、ただ動物が人間の利用目的に適合して馴らされているかどうかというほどの意味にすぎないようである。こうした栽培とか飼養とか馴致（仕込）とかいうことは、ある程度教育と類似した所があるが、人間における教育の意味する所のものとは内面的・根本的に区別される。この差異性が何に存し、何に基礎づけられているかはまだ明らかでない。この問題はさきに提出した「教育は人間にのみ関係する出来事である」という命題に帰つてゆく。かくて我々はまさしく次のような問によつてこの問題の核心に触れてゆくことができる。「教育をあらしめているものは何か？」——「教育作用の可能根拠は何か？」

一般に教育が行われる場合、それは必ず何ものかへの働きかけでなくてはならない。何ものへも働きかけない教育というものは考えられない。そして実際に教育が行われる場合にはそうした働きがその対象の中に明らかに見られるのでなければならぬ。ということは、その対象が教育の結果として自らを変えてゆくことを意味す

る。それ故に教育は人間におけるある種の変革を惹起する行為とも解せられる。顧みてもみよ、人間は人類および個人の歴史の中にあつていかに多くの変革にその身を委ねてきたことであろう。人間の肉体は児童期、青年期を通じて成長し、やがて老年期にいたつて遂に死して行く。人間の精神は、あるときは澄んで晴やかに、あるときは濁つて生彩なく、あるときは快活であり、あるときは疲れ倦怠気味であつたりする。一時として肉体も精神もとどまつてはいない。それはつねに変化してゆく。しかしこうした経過を誰も教育だなどと呼ぶものはいないであろう。ただ彼自身の変革が、ある種の全く独自の仕方で行われるとき、我々は人間が教育されるとか、教育を経験するとかいふのである。

教育は人間のある種の行為に対してつけられた名称である。しかもある一定の方向に人間を導く行為を称して一般に教育という。そしてこの場合その導くべき方向というものは被掖導者である客体によつて規定されるよりも、多く導くもの、つまり教育の主体によつて規定されるであろう。「教育」することは、現存する人間の環境への適応を完全ならしめることである反面、人間改造の行為でもある。つまり所与のものを他の形に造り変えることを意味する。この意味からすればまさに教育の行為は、教育する主体によつて規定された方向に人間自身を変革してゆくことに他ならない。

しかしこの場合、教育の進路が教育するものの恣意によつて決定されてよいものかどうか、という疑惑が当然生じるであろう。教育するものは変革の方向を規定し、しかも任意にそれを規定してもよい、ということについては直ちに承服しかねるであろう。もしこのようなことが許されるならば、我々の主要課題である教育の特異性を客観的、論理的に規定するということは、到底望みうべくもないであろう。教育という働きは、決して一個の人間の恣

意によつて決定され、作用されてはならないと思う。我々は人間に対する可能的な感化をすべてこれ教育なりなどとはいわれない。我々はある特殊な仕方による作用の全体をさしてこの名称を与えるのである。その特殊な仕方の本質はまさにそれ自身に固有な統一的法則性のうちにある。それは特殊の方向規定性としてその標準点の探究によつて一そう精密に規定されるのである。このことはしかし、教育という人間改革の過程の「方法」を問題とするばかりでなく、同時にそれはこの過程の「終着点」、つまり教育的行為の最後の結果をも問題とするのである。(といつて、何もこの目標としての「終着点」が最終的なものだということの意味しているのではなく、従つてそれが時間的に到達せらるべき目標を意味しているのではない)。

そこで問題は教育的行為およびそれによつて完遂される人間改革は、その目指す所の目標から把握されるために我々のなすべきことは何かという点に帰する。故にまず我々は、教育作用を生徒をして一定の方向へ導く作用として理解する前に、その標準点を発見しなければならぬ。形成するということは、一つの形相からそれ独自の仕方が導き出されてき、それから概念的に限定づける作用の謂いである。この意味において形相は形成作用の論理的仮設である。すべて教育はその目的から理解され、分明となる。従つて我々は、教育の方法論に先立つて、教育の目的について——教育的機能の目的の他に、教育の形相についても——考えなければならぬと思う。

教育が大成功をおさめたということは、教育本来の在り方に即して、従つてまた人間の固有なあり方に即して人間を教育したということに等しい。こゝに留意すべき点は、「教育」と「教育すること」とが全く同じ意味には用いられていない、ということである。すなわち、「教育すること」は明らかに教育作用そのものに関する言語であり、いわば「作用表現語」であるが、「教育」は、単なる状態としての出来事、静止的な、すでに形づくられた教育形

態をも含めて、更にその教育形態をあらしめる教育活動、教育作用を意味する、いわば、「行為表現語」である。こゝに私は敢えて「行為」と「作用」とを区別して用いた。「行為」は「作用」を内包すると同時に「作用」の結果せる「状態」をも示す。しかしこの区別は私自身の用法によるものであつて、この限界に従つて両者の使用に注意してゆくつもりである。ところで、「教育」は「作用」と「状態」のいづれか一方にも重みをもたせて意味せしめるようなことがあつてはならない。「教育」においては、その一方が主で、他方が従というような関係は見出しえないのである。私はむしろこの両者の弁証法的関係のうちに、「教育」はますますその内実を豊富ならしめてゆくと同時に、それ自身の存在意義もまたこのうちのみ見出しうるではなからうかと思う。

三、教育概念の弁証法的展開

教育は、いままで人類に多くの問題を提出し、その解決を現実が強いてきて以来、ある一部のものは実現され、ある多くの部分は実現をみずに現在にいたつており、依然としてそれは多くの問題を含んでいる。この点に関する限り、教育は精神生活の他の分野に決してひけをとるものではない。そしてこのことは幾世紀にわたる教育学的研究や努力が教育の本質に関する多様な規定を生み出したという事実のうちにはつきりと現われている。すなわち、教育は人間の自発的な自己啓発に従事するとか、教育は特殊な主体的形成であるとか、教育は主体の環境への同化作用を以て自らの任務とするものであるとか、教育は文化の育成と伝達のために人間の感受性を充満せしめるのに利するものであるとか、更にはまた、教育は精神的環境の助力によつて自己を陶冶することである等々。このよう

にみてくると、相互に矛盾対立せる多様な見解がいかにかにひしめき合つて存在しているかが誰しもの眼にとまることであろう。

しかしこの歴史上に現われた反対命題は、もともと教育に固有のものであり、本来的に欠くべからざるものなのであるか？ 「すべて概念は相対立せる契機の統一である」^(註1) というヘーゲルの言葉は果して教育概念についても、妥当するだろうか？ 結論はともかくとして、互に矛盾対立した教育概念の規定がさきに列挙しただけを見ても、その錯綜せる姿をありありと呈しているのを認めないわけにはいかないであろう。これらの規定はその一部分において、は確かに真であると思われるが、それだけでは全き真理を内包するものとして認めるわけにはいかない。それらはすべて少しずつ真実らしさをもっているように思われるが、それあるが故にそれを含めた規定全体までが真であるとするわけにはいかない。かかる教育学上の概念の矛盾をいかに処理したらよいか？ これらを統一するといふ事は全く不可能であり無意味であろうか？

概念規定の系列をかかるとの考慮に従つて概観すれば、種々の規定がその対立性に従つて相互に並列されうるであろう。試みにこれを示せば次のようなものである。

自 発 性——受容性

自 己 発 展——影 響

形 成 過 程——成 就 (充 満)

特 殊 化——普 遍 化 (一 様 化)

人 間 形 成——文 化 の 伝 達

文化の保存——文化の向上

教育はいつの時代、どこの国においても相変らずある規定を無効なりと宣告せんがために別の規定をもち出してくるといふようなことを繰り返しているように見える。かくては教育の本質規定に関する統一の見解に到達することは全く不可能というのほかないのではないか。あるいは不可能であるかもしれない。しかしたとえ相対的・比較的な意味においてであるにせよ、一般的な規定を得べく努めねばならないであらう。

リットによれば、教育概念の解明は、人間の精神的現象の構造の特質を解明することに密接に関連する。そしていかに多くの本質規定も、「その対象領域の根源的事実を二つの側面から特徴づける^(註1)」というように常に二面の相対立する契機の止揚的發展として捉えられる。すなわち、教育概念は常にそのうちに鋭く対立する二元の契機を含んでいる。例えばさきに列挙したのもその一例であるが、更に次の如き二面を教育の概念も当然内包しているであらう。

個人——社会。

私——汝。

統合——個別化。

固執——変化。

肉体——精神。

意識作用——その内容。

観念的对象——実在的对象。

体験——表現。

表現作用——理解作用。

素質——環境。

形式——内容。

体験的時間——クロノメーターによつて測られた時間。

体験的時間——超時間性。

等々。

しかしこのような二面性を我々自身の經驗的生活の中に探し出そうとしても、このままの形で捉えられるようなことが一度でも經驗されたであろうか？ かかる図式は現実には不適合であるように思われる。我々が実状を捉えるといい、状況を判断するといふも、現実に全く異つた見解を完全に結合させることに成功した例をまだみたことがない。あいまいな判断といふものは相互に異るといふだけでなく、相互に矛盾する場合が多い。従つてそのような判断は矛盾律によれば同時に真であることはできない。相関的な規定といふものは互に異つた規定や矛盾する規定に対してある一定の関係を有つ、すなわち、相関的規定の一つ一つは、互に異り矛盾するが故に互に孤立せるもの、静止せるものとして自己の領域内に閉じこもつてゐるが如きものではなく、かえつて異り矛盾するが故に互に反撥し合いつつより高き統一の状態に到達すべく自己の領域内において激しく胎動し、やがて新たな生命をもつた規定を生むにいたるが如きものである。教育学的思惟においても、存在しうる一切の規定が互に接触し合い、互に交錯し合いながら不断の相関関係を保つて行くであらう。

このように乱立し、多岐に分裂した諸規定がある思惟方法によつて克服され、統合されてゆかねばならないし、またそうすることが可能であるとすれば、そのような思惟とは一体いかなる思惟であらうか。かかる任務に耐え得るものの一つとして、また、恐らくは現在までのところではこれよりほかに適當なものが見られないと思われるのが、所謂弁証法的思惟である。この弁証法的思惟の力によつて、単にそれぞれの一對の概念規定内における矛盾を解決するといふだけではなく、一切の並列的規定相互の矛盾をも解決するのではなくてはならない。教育概念における弁証法は、多様な規定、相互に矛盾対立する規定が単にそれだけとしてある限りにおいてはそれぞれ一つの要素にすぎないのを、これに一つの全体を与える、すなわち、これを一つの全体へ統合せんとすることを以て自らの任

務とする。概念相互の間に、また、概念自体の中におけるその構成要素間に、対立をはらみながら、しかもその対立を通して第三の二者に自ら合してゆくのが概念の弁証法的展開の様相であろう。この場合、反対概念乃至反対命題は単に対者の否定を表明するのではなく、それぞれの正当性——制限された正当性を自らも認識し、他へも知らしめ、なおかつそれらを堅く結合せんと用意するものでなくてはならない。

すでに教育に内在する本質的な反対命題については種々論議されもし論文として発表もされている。例えばその主なるものはルヒテンベルクやフォーゲルの如きである。しかし彼らの研究は教育に内在する矛盾概念乃至矛盾命題およびそれらを構成する要素を単に提示しただけで終っているが、リットはこれを更に発展させて、相反する教育学的見解を弁証法的に超克せんと試み、またコーンは教育の実践のために、その指導目標を弁証法的に打ち立てんとした。^(註2)

では弁証法的な概念の発展の契機としての歴史上に現われた相対立する本質規定を幾つかこゝに提示してみよう。

ペスタロッチにとつて教育は自己活動への補助であり、陶冶は被教育者の自発性の発現であり、彼自身の仕事であつた。同じ意味においてフィヒテは教育を自由な「自己活動の勧告」と呼んだ。^(註3) またナトルプは、陶冶は「自己形成的精神における一切の陶冶内容の自発的生産」であるといつてゐる。^(註4) これらの思索家の確信によれば、教育は人間本性の発展を援助する働きであり、自然に与えられた存在の萌芽を完全に発育するように援助する働きであつた。かかる人間の萌芽の発育は自己形成的主体の自発性から生れ出るものと解され、自己自身の内面的生産力のある術と解せられる。かかる発育は元來衝動的であり個性的でさえある。従つてこの場合陶冶とは自己自身の力に

よる自己に現有せる諸機能の形成を意味するものとなる。従つてまた教育もかかる自発的生産活動を単に激励するにとどまり、生徒の内面的生産性を開放させることを以て自らの任務とするものといえよう。

陶冶のこの自発的性格は最近の教育学論争において特に力強く主張されるようになった。というのは従来、この点の重要なにもかかわらず、学校教育においてはこれを誤認している傾向が強く現われてきているからである。この陶冶の自発的性格の強調は、従来支配的であつた陶冶を受容的なるものとみる見解に対抗するものである。従来の見解によれば、陶冶さるべきものを精神とみなし、更にこれを伸縮自在の容器に見立てて、外部からこれに内容を注ぎ込むことによつてその容器は増大する、すなわち精神は豊かに充満される、と考えたのである。しかしこの歴史的な観察から知られることは、自発性としての陶冶は受容性としての陶冶に対立し、陶冶に関する限り受容性は否定さるべきであるということが主張されると同時に、他方においてかかる主張を肯定せざるをえないとは思われても、それにもかかわらず陶冶は結局受容性に固着するではないかということ、陶冶はこの受容性を顧慮してはじめて可能ではないかということが主張されるということである。自発性——受容性というこの一對の概念は二重の意味において同質のものである、すなわち、それは両者のうちの一方が他方を論理的に必要とするばかりでなく、実際には一方が他方に結合しているという二重の意味において同質である。確かに自発性は自己活動的性格、能動的性格を有するが、しかしその作用は、思惟を通して、行為を通して、生命の内的衝動を通して自己に志向せられ愛求せられた対象を自己の所有に帰さんとする作用である。こゝに自発性があくまで能動的に志向する働きでありながら、それはやがて自己への回帰による自己内生産をあらしめる受容的性格に変移するのを見るであらう。かくて自発性と受容性は一見相対立する矛盾概念の如く見えるが、実はこの両者はもと一なる生産作用の異

れる二つの表現とみることができよう。陶冶は常にこの両者の働きを通してなされる。このいつれか一方を欠くとき、陶冶はその進行を停止せざるをえなくなるであろう。単なる自発性からいかなる発展をも招来しえないであろうし、単なる受容性からいかなる充満も期待することはできないであろう。自発性と受容性が協同してはじめて陶冶過程も持続せられるであろう。しかもこの両者は単に並列的に存在しているのではなく、あるときは相互に滲透し合い、あるときは共同し、またあるときは全く入り乱れて存在している。

自発性も受容性ともに生命の内的衝動の表出と考えられる。従つて陶冶は人間の自己育成であり、自己による自己の育成である。しかし自己活動といつてもあくまでも相対的なものでしかない。他者から隔離せられていかなる自己活動もありえないであろう。あくまでもそれは他者との関連においてのみ成立しうる。「私が活動している」ということは決して自足の状態を意味してゐるのではない。リット(註5)の言葉を借りて言えば、「私」はただ「客観的精神の日蔭に」生きてゐるにすぎない。かく考えれば、教育の重点は外的環境から自己育成的衝動を生ぜしめる「影響」に置かれてくる。このような「影響」は環境のもつ能動的作用を意味するものであり、従つてこの場合環境が主体となり、陶冶さるべき人間は客体となり、人間の活動は環境の働きかけに対する反作用となる。このような考え方は十九世紀に入つてからグレーフェやミルデによつて、二十世紀に入つてからはシュタトラーやクリークによつて表明された。(註6)しかしこのような見解はあまりにも極端に走りすぎてはいないだろうか？ 自己育成はただ一方的に外的な影響からの働きかけを待つてはじめてなされるべきものなのだろうか。人間と環境（世界）との関係はもつと相関的關係として捉えられるべきではないだろうか。この点についてはシュライエルマッヘル(註7)の言は傾聴に値すると思う。すなわち、「教育は人間を世界の中に表現せしめると同時に世界を人間の中に表現せしめ、人

間をして世界を形成せしめると同時に世界をして人間を形成せしめる営みである」。(註¹)

かくの如く我々の見解が高められるに従つて、かかる自己育成と外的影響の対立は解消せられるにいたるであろう。換言すれば、我々が教育の過程を自己形成の過程および他者から影響せられる過程と解するならば、教育は自動詞的な意味において、あるいは他動詞的な意味において、一つの形成作用である。たしかに形成作用でないか
なる教育作用も考えられないし、またその形成作用の成果が何らの形式をも示されないような教育作用もありえないであろう。しかし形成(陶冶)は単なる形式、体裁ではなく、教育も単にかかる形式、体裁を与えること、形づくることではないであろう。なぜなら、思考に関してであれ、存在に関してであれ、現実には内容を伴わない形式というものはありえないからである。従つてもし教育することは形成することの一樣態であり、陶冶が教育されてあることを意味するならば、教育をもつて充満の営みと解し、陶冶をもつて充実せられてあることと解せられるであらう。

ところで形成と充満とは全く別個の概念なのであろうか、教育にとつてそれらは二つの異つた側面を示す概念なのであろうか、あるいはむしろそれらはともに實在概念として相関的に理解せられるものなのであろうか。陶冶内容には形式に偶然的に与えられるものでもなければ、形式もまたただ外面的に内容に与えられるものではない。教育学上の実質主義も、ともに形式と内容の公式的區別に立つ一元的偏重性を放棄して、両者の相関性を全く異つた新たな角度から解明し、かく解明することに価値を認められるような立場に止揚されることを迫られている。

形式の賦与と内容の充実という一對の概念は、問題の中心を自ら形成し且つ教育される「私」に移すことによつて、一見両者の溝に一つの架橋が渡されたようにみえるかもしれないが、そこにはまた新しい反対概念が現われて

くる。すなわち、「私」に関する解釈の相異による対立がそれである。形式を与えるということも内容を与えるということも共に「私」に有用であり「私」に奉仕するために行われるものであるが故に、「私」をめぐるこの問題の解決を期せんとするのもまた当然であろう。いま「私」を全く個別的なものとみるならば、教育は「私」の「個別性」、「特殊性」を強調し、これを完全ならしめる営みをもつて自らの本来の任務と心得るであろう。しかし他方において教育は社会への奉仕であるということがよく言われている。その見解によれば、社会から出発する教育によつてはじめて社会の個々のものは互に接合され適合される。かくて教育はまさに個人の社会への同化作用として規定される。オットー・ヴイルマンやエルンスト・クリークなどはこの見解を支持するものである。^(註8)すなわち、ヴイルマンによれば、教育はいやしくも社会のある所必ず無意識に行われる無意識的な「同化」(Assimilation)とともに、一定の意図のもとに知的および道徳的財を後代に伝へ、後代を「分化する」(eingliedern)ことによつて社会の更新を進める作用であつた。換言すれば、教育は多くの生活社会に存する諸々の財に分与せしめるために、成人が発展しつつある人に及ぼす保護的・規正的・陶冶的作用であつた。

またクリークによれば、同化 (Assimilation) の作用は社会の根本法則であると同時に教育の根本原則であつた。すなわち教育は社会の秩序および規範に社会の各成員を同化する作用にほかならないと考えられていた。かくしてまた特殊化の作用と同化の作用とが互に新たな対立概念として登場する。しかし一見この両者は互に排斥し合うものの如く見えるが、よく注意してみれば両者は互に排斥し合い、否定し合うが如きものではないことがわかるであろう。現実の教育はただ特殊化の作用だけで終始されてもいけない、また同化の作用だけで終始されてもいけない。このことは人間の形成の完全は、個人の創造にあるか、または社会への完全なる順応にあるかという一般によく用

いられる質問についても考えられる。この場合、個人の創造、個性の育成と、社会への順応ということがいかに相反撥し合うものなのか、果して互に排斥すべき原因をそれぞれが内含しているものであろうかが問題であらう。「我」はいかほど拡大されても「我」の領域が「汝」の領域に入りうるものではない。「我」はあくまでも「我」であつて決して「汝」とはなりえないものである。しかし「我」も「汝」もともに「社会」のうちにある。「我」の生活は社会の中での生活である。「汝」の場合も同じことがいえる。そしてもし「我」も「汝」も同一の規範、同一の秩序を有する社会の中にあつて生存しているとすれば、同一の社会に生活する、より精確には、同一の規範、同一の秩序のもとにおかれていたという限りにおいて、「我」も「汝」も同一の關係に結合せられているということが、少くとも「社会」の側からはいえるであらう。なぜなら、例えば、法のもとには万人平等である、ということも法の側からみれば、まさしく普遍的にいえるかもしれないが、各個人個人の側からみれば、平等であるべき法が必ずしも平等のものとして受取れない場合があるからである。しかしながら、同一の社会に生活する以上、「我」も「汝」もその社会の規範や秩序に従わねばならない。なぜなら、そうすることが人がそこに生活する以上最も自己に利する所あるからである。すなわち、社会の秩序、規範に従うことによつて、かえつて自己の發展を容易ならしめることになるからである。しかし逆にいえば、社会の存続は常に現存する個人を前提とする、ということが否定しえない事実だとすれば、社会は常に個人のよりよき發展に貢献するような關係を個人との間に保つことに留意しなければならぬ。人間は社会あつての人間であり、社会は人間あつての社会である。両者の相互是正的協調の關係が持続される限り、両者の排斥性と硬直とは、単なる觀念の夢想としてその實在の坐を追いやられるであらう。

このような同化と特殊化の關係が内面的合一を見出し、なおまた新たな対立的契機が現われる。それは矛盾

的關係とまではいかないが、教育と文化との錯綜した關係がどうにも手に負へないほどに生長してしまふ場合である。すなわち、新たな一対の概念とは、一つの人間形成 (Menschengestaltung) であり、他の一つは文化の伝達 (Kulturfortpflanzung) である。シュプランガーによれば、「すでに打ち建てられた文化をいまやまさに生長しつつある人々の中に生き生きと生かせ続かせる所に成立つ蕃殖」^(註1)を称してこれを教育という。またコーンによれば、教育とは、「歴史的社會が人類の変遷のうちにあるながら自らを保持してゆく営み」^(註2)であつた。しかし果して文化の伝達は教育の媒介によつてのみなされうるものなのだろうか？ また文化は、人間の内的世界の構成のための單なる材料にすぎないものなのだろうか？ 一方の説は教育をもつて主觀的なものの育成となし、他方の説は教育をもつて客觀的なものへの奉仕であると主張する。しかしそれにもかかわらず、この相對立する所説の矛盾の契機は除去せられうると思う。なぜなら、人間を形造ることも文化を伝蕃することも、ともに單に手段としてあるのでもなければ、また單に目的としてあるのでもないからである。人間は客觀的な文化と協調しつつ自らを啓発し自らを形造るのではなからうか。文化は主觀の客觀化の過程を経て、常に一貫せられながら自ら蕃殖してゆくではないだろうか。

では文化の伝達は文化の向上といかなる關係にあるのであろうか？ もし文化の伝達が、單なる文化の保存的繼承を本旨とするものならば、それは改革を予想すると思われる文化の向上とは矛盾しないだろうか？ たしかに保存そのものはただちに向上を意味するものではないであらう。しかし現實に變革を予想しないいかなる文化の伝達も存在しないではなからうか。文化の伝達といつても、前代の文化を寸分違わず後代に伝達するという意味ではないであらう。そのようなことは實際に不可能であらう。文化は變形されて引渡されてゆく。従つて我々はこの伝達

が必ずしも向上の形をとつてなされるとは断言できないのである。かく考えるとき、文化の保存は文字通りの保存ではなくなり、引渡された文化を受ける側の主観によつて變形されるという仕方でも継承されることにほかならなくなる。とすれば、厳密にいえば、実際にあるものは文化の變形であつて、向上とすら必ずしもいえないのである。かくて文化の伝達と向上とを対立概念とみなすが如きは、単なる觀念のなせる遊戯というのほかないであろう。

教育は生けるものの変革である。教育され、自ら教育するものは自ら変革し、しかもなお自らを保持する、そしてその限りにおいてそれはまさに活動的であり生命あるものとなる。我々は内的生命——内的衝動の發展の過程を相對立する契機の相互制約的變更の過程としてこれを弁証法的發展過程と解すといえども、いまだその抽象性を脱することができない。しかるに我々はその具体的な弁証法的展開の相を教育活動のうちに見ることができたわけである。生概念の弁証法の抽象的展開も、これを教育概念にみるとき、我々はそこに具体的な弁証法の展開図を見せつけられる。この点についてコーンが、「生命の弁証法的發展は、就中教育のうちにその實質に豊んだ形式を示している」^(註9)といつてゐるのは正しいと思う。いままでに列挙した対立的概念乃至命題——ほんの一例にすぎなかつたが——は、相互に制約し合うものであると同時に相互に補充し合うものであつた。そして決して完全の状態、絶対の統一へは到達しえないものであるにもかかわらず、それらは常によきものへ向う内的衝動にかられて統一にいたるべく努力するものであつた。

教育学史上に現われた多くの教育概念の規定も、単に相互に對立する規定というだけの意味しかもたないというようなものではなく、現在にいたるまでの教育思想の發展系列の一環をなしているという意味においてそれぞれ歴史的な意義を背負つてきているものと考えられねばならないと思う。しかしこのような概念規定の変遷の過程を弁

証法的過程と称するには必ずしも充分な理由があるわけではない。しかしともあれ教育学の歴史が、甲と乙との弁論討議、措定と反措定との結合からして共通の思想に達し、しかもなお絶対の統一を見出したことは一度もなかつたが、その間絶えず反対者が相互に均衡、調和を求めつつ、その限りにおいて対立を打破りつつ、相互に交入しつつ絶えず極限としての絶対の合一へ向う努力の過程を、ある名称をもつて示すとすれば弁証法以外に適当な名称は見当らないと思う。教育概念の規定は歴史の示す限りにおいてこのような仕方で開催され続けてきたが、恐らく今後この概念規定の仕方に関して大なる変革が予想されるとしても、少くとも現在のところでは一応妥当な方法といふべきであらう。

註1 Individuum und Gemeinschaft. 2 Aufl., S. 7.

註2 教育に本質的な反対規定に関して発表された論文としては、

Paul Luchtenberg, Antinomien der Pädagogik (Langensalza 1923).

P. Vogel, Die antinomische Problematik des pädagogischen Denkens (Leipzig 1925).

Th. Litt, Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal (Leipzig 1925).

J. Cohn, Geist der Erziehung (Leipzig 1920). 未完。

註3 Fichte, Werke (herausgeg. von Medicus) II, S. 43.

註4 P. Natorp, Philosophie und Pädagogik. S. 6.

註5 Th. Litt, Individuum und Gemeinschaft. S. 167.

註6 H. Gräfe, Allgemeine Pädagogik, (1845), I, § 371.

V. E. Milde, Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde, (1811), § 5.

Aug. Stadler, Philosophische Pädagogik, (1911-14, Leipzig, 遺稿), S. 3.

- E. Krick, Philosophie der Erziehung, (1930), S. 175.
- 註¹ Schleiermachers pädagogische Schriften, herausgeg. von Platz, S. 492.
- 註² O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 4 Aufl., S. 4, 6, 14.
- 註³ E. Krieck, Philosophie der Erziehung. S. 181.
- 註⁴ Jonas Cohn, Theorie der Dialektik, S. 175f., 791.