



## 教育作用の自然性

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2012-11-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 広川, 正治 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00000149">https://doi.org/10.32150/00000149</a>

## 教育作用の自然性

広川正治

北海道学藝大学函館分校教育研究室

Shoji HIROKAWA : The Naturality of Educating

## 目次

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| 1. 自發性<br>2. 人間の自覺的構造<br>3. 「教育する」の反省 | 4. 教育における「おのずからなるもの」<br>5. おのずからなる影響感化 |
|---------------------------------------|--|

## 序

教育哲学の第一の任務は、それが「教育の哲学」*Philosophie der Erziehung* (E.Krieck), *Philosophy of Education* (J.Dewey) といわれるように教育を哲学することである。「教育」、「教育する」とはどういうことか、と問いつつ、それに答えて行くことである。しかし、問うかぎり、問うものはすでに何等かの意味において答を予想している。又、何となくわかっているものがあればこそ問うのである。教育を哲学するとき、その教育は先ず何よりも教育の本質でなければならない。本質は事実の根本特質として、われわれには現実の事実、此処では教育現象における、又それを通しての「教育」、「教育する」ということが、すでに何となくわかっているのである、この「何となく」を眞に、自覺的にわかるために問うのである。従つてそれは何等かの既成の原理によつて教育を批判するのでなく、いわば教育自身の自己批判であり、自覺でなければならない。教育自身の自覺とは、教育をして教育たらしめているその根拠 (Grund) を明かにすることによつて、その立場から教育活動を根拠付ける (begründen) ことである。日常性として了解している教育現実を否定する (einklammern) ことによつて、それが依つてもつて成立している Grund を確めるのである。其処には浮動するかに見える、或は現に浮動していさえずる教育現象をして大地に根を下さしめたい願いをもつからに外ならない。日常的教育現実を根元的に否定することによつてその本質を明かにし、その立場から、再び教育現実における教育活動の在り方

を基礎付けなければならないと思う。

かかる立場からわれわれは教育的事実をその根本特質について問うて見よと思う。これはその一つの試みである。

## 1. 自發性 (Spontaneity)

(1) 生命。教育作用は、これを無生物について考えることはできない。それはただ生命あるものにおいてのみありうる。今われわれは何よりも人間について教育作用を予想するのであるが、それにしても先ず、生命をもつものとは如何なるものであろうか。

生命をもつものはすべて生物といわれる。生物一般の特性として考えられるものは、(1)、生命を維持発展しようとする合目的的力を有すること、合目的的であるということは、終りがすでに始めにあるということではなければならない、つまり生命の基本構造の中には円環的な働きがあるのである。それは有機的統一をもつということであるが、統一をもつということは、生命が一個の生物個体として現われることを意味する。(2) 生物は必ず環境に依存しており、それを離れては全く存立し得ないし、大体環境ということ考慮に入れることなしに生物を理解することはできない。食物的環境なくして生物はあり得ない。それは單なる無生物にすぎない。生物個体は必ず環境においてあるものでなければならない。(3) さらに生物はその環境との相互作用によつて變化する働きをもつ。しかもその働きというのは、生命の維持発展という合目的的方向に進まんとする働きであつて、それに反するものは、これを克服しようとする働きであり、そ

## 教育作用の自然性

のように生物体は組織され統一されている。かかる生物の特質から考えると、生命は一應「その環境に及ぼす働きによつて自己を更新する過程」<sup>1</sup>と見てよいと思う。個体が生命個体としての意義を有するのは、生命においてであるように、環境もまた、生命において始めて環境としての意義を有する。生命は個体と環境とを、そして両者の相互関係を成立せしめるものでなければならないであろう。

生物の最も進化したものとしての人間を、その生物学的な立場から考えて見ると、同様な特質をあげることができよう。即ち第一に、人間の行動は、それが無意識的にもせよ、意識的にもせよ、常に欲望を満足させる方向に向つてゆく。人間の生物学的目的は個体及び種族の生命の維持発展という方向である。次に、人間も一層深く環境との不可分な関係におかれている。特に人間においては動植物とは異つて物的自然環境と同時に社会的環境との相互関係におかれている。人間は他の生物とは異り、単に環境に順應するのみでなく、それと同時に環境を形成して行くのである。第三に、かかる環境（物的及び人的）と個体との切点において、人間的生命は成長して行くのである。

人間はしかし、単に生物的存在ではありえない。成程生命はデューイの示す如く、個体と環境との相互作用における自己更新の過程といふるでもあろうが、生物とは又死すべきものでもある。その意味で、死は生命にも本質的である。本質的なものであるかぎり、死は単に外から偶然的に襲い來るというよりも、むしろ生命そのものに必然的なものと考えざるをえないであろう。生命は合目的に自己を限定するときは有機的統一体としての生物個体であると考えられるが、その個体を生かし行くものが環境であると同時に、又個体の生を奪うものも環境である。個体は生物として環境に生き環境に育てられて環境より限定されるものであるが、唯だそれのみでなく、又生物は個体として環境を否定し、環境に対立して環境を限定するものである。即ち生命が個体と環境との相互作用の切点にあるということは、環境が個体に対して生の面として、肯定的に働くと共に、死の面として否定的にも働くことを意味する。生命は非連続の連続であるといわれる所以である。植物は一般に未だ多く環境から限定せられるに止まつて、自ら環境を限定する力をもたない。動物は動く生物として、動くことによつて死の面としての環境に対抗し、環境を限定してゆく力をもっている。しかし未だ動くものとはいえない。よし仮りに動物にも動くといふるものを見ても、知つて、さらには自覚して動くものとはいえない。それは未だ自

己否定的に働くものではない。直接的衝動性を脱却し得ないからである。所が人間は自己自身を否定しつつ、自己を限定しうるものである。即ち環境に対して本能的・衝動的に接するばかりでなく、homo faberとして死の面としての環境に対立しうる。環境と絶対的否定を通じて相対するのである。人間が働くのは技術的に環境に立ち向うのであり、目的行動の主体として自覚的に働くのである。其処に動物とは異なる人間の特色がある。動物は無生物界を含めて植物界を環境とするに過ぎないが、人間はさらに動物界を、しかもみならず人間界（社会）をも自己の環境となしうるのである。

(2) 欲求、生命が合目的性を有するという事は、欲求的であるということである。人間的生命も一つの生物として、その原始的形態においては本能的・衝動的欲求である。かかる意味からして、人間は生物的個体として欲求的自己である。欲求的自己は具体的には環境なしに生存し得ず、従つて非欲求的なもの、或は欲求を超えたものを有する全体的個体である。始めにおいて終りを有する micro cosmos である。われわれ人間の欲求は歴史的・社会的欲求であり、あらざるを得ないのである。比較的原始的な自然環境における生物的個体としての欲求にしてみても、それは単に個人より生ずるものと考えることもできず、又単に自然的環境より生ずるものと考えすることもできない。自然的物的環境といつても、それが環境であるかぎり、生命的環境として人間の生を養う食物的環境である。われわれの欲求を喫す木の実であり、渴を医す水なのである。「欲求の対象は我々の行動を喫すものである。」

かくの如く、欲求は生物的個体の、さらには身体的自己の内容として、生命そのもののおのずからなる働きといわなければならない。本能的・衝動的欲求を考えてみればわかるように、それは単にわれわれの意識的自己から起るものではなくて、その根柢には肉体がある。環境を形成している物が單なる物でないように、肉体は又單なる物ではなくて、身体であり、物質を越えた意味をもっている。欲求的自己は常に具体的存在として、自己矛盾である。衝動の根柢は無限なる生命の流と考えられるように、欲求的自己の働きは先ず何よりも「おのずから」であるといわなければならない。しかして、生命は個体と環境との二契機の相互作用として、自己を否定し、自己を肯定しつつ、自己自身を更新し、形成しゆく過程である。

(3) 発展、生命はたとえ非連続の連続として、一面的に直線的に流れゆくものではないにしても、やはり連続は連続であり、變化の持続と考えられるのでなければ生

命とはいえないであろう。連続といい、変化というとき、われわれは時間を考察することなしに生命を理解することはできない。

生命の根本性質を、われわれは先ず合目的発展に見た。発展とは如何なるものであろうか。一般的にそれは先ず変化の過程である。しかし、唯だ変化するだけでは未だ発展とはいえない。発展というとき、われわれは何等かの目的への方向を予想している。従つて第二に、それは無意識的ではあつても合目的変化でなければならない。とすれば又当然第三に、よりよき方向を意識して自己を更新すること、即ち価値意識をもつた更新を意味する。

生命の維持発展としての生物的發展を教育心理学的立場から見ると、先ず年齢に伴う変化の過程といふるのであるが、そうした変化の過程でありながら、生物的個体として無意識的合目的変化の面と、人間的個人として価値意識的変化の面とを考へることができよう。或は又量的増大の面と質的深化の面とを考へることができる。増大とか拡大と言われるものは、同質のもの同一次元における発展であり、向上とか深化と言われるものは、異質的なもの綜合同一としての発展である。より低く浅き次元を内蔵する、より高く深き次元への発展を意味する。前者は *wachsen* の過程であり、後者は *werden* の過程である。前者は生物的個体の環境への順應として一義的發展といふならば、後者は人格的個体と社会との相互關係として弁証法的發展といふのであろう。しかし欲求的自己はかかる両面の發展において自己自身を限定してゆく。おのずからにして求むるものは、單に個人的なものでなく、又同時に種族的なものから起るといふなければならないように、すべて求むるものは歴史的・社会的に發展するのである。しかし歴史的・社会的環境における欲求の対象は又、死の面として現在の自己の否定を要求するものである。しかもわれわれは唯だ現在に死することに依つてのみ生きることができるのである。Renewal of Life といつても、自己を新なるものに變ずる爲には死の面としての環境に対するということがなければならない、さればこそ欲求の対象はわれわれを喰すといわれるのである<sup>1)</sup>。かかる意味において求むるものは自己矛盾的に發展するのである。

以上の如き諸契機を根本的特質として内包する生命力を私は「自発性」と考へる。そしてかかる自発性を認めることなしには、教育作用を考へることはできないのである。

〔註〕

1) J. Dewey : Democracy and Education. p. 2.

2) 西田幾太郎著「哲学の根本問題、続篇」p. 76  
3) 同上、p. 95 参照

## 2. 人間の自覺の構造

生物的生命としての個体は生きんとする合目的な力に動かされておのずから行動する生活体であり、たとえ無意識的にもせよ、生の目的に向つて活動せずにはおられぬ自発性を有つてゐるものであつた。その生物的活動は先ず生物的欲求、生理的欲求として環境においてであり、そうした欲求をもつということは即ち環境におかれてゐるからに外ならなかつた。衝動的欲求も一つの個体として、身体的に環境に対してゐる。対立しておればこそ環境は又欲求の対象として、身体を通して求めを喚起させるのである。かかる相互作用にこそ無限の生命の流といふものが考へられるのである、その作用は常に同時に相対的な働きを爲すものではあるけれども、一應分析的に解明してみよう。

個体が生物的生理的に求めをもつということは、たとえ端緒的には無意識的にもせよ目的があるのでなければならぬ。そしてその目的は個体によつて求められるものであるかぎり、その個体にとつては良きものとして価値であり、あるべきものとして当爲であり、又理想とも見らるべき方向をもつてゐるといふのであろう。従つて欲求の方向はいわば向上的方向として見ることを許されるであらう。しかしその向上的ともいふべき欲求を満足すべき活動は具体的活動であるかぎり、身体的に環境への行動でなければならない。求められているものは理想として、あるべきものであるかぎり今あるものではない。なきものに働きかけることはできない。もともとかかる求めの行動を喰すものは環境であつたのである。故に欲求的自己は自己の内に喚び起された向上的目的追求の活動を当然環境に向けざるを得ぬのである。内に望まれているものでありながら、客体的なものとしてわれわれはそれを外に行動せねばならぬのである。それは働くということではなければならない。向上的目的追求は唯だ身体的に働くということではなければならない。環境の客体的物を獲得することによつて始めて欲求は満足せられるのであるが、かく働くということは自己が自己自身を否定して他物に向ふことであり、他物を限定することである。それは又同時に他物によつて自己が喰され、自己の自主性を失わしめられることである。生活体が自己を更新するといふには、環境との対立的働きかけによると考へられたように、合目的發展の方向は常に他者との否定的対立を克服する相対的活動としての横の方向を有たねばならない。否、かかる環境(死の面を通し

て)への拡大的方向を伴うのである。

この向上的欲求満足の相対的活動は客体的な死の面における相互否定作用を通すことによつて、端的には無意識的であつたその目的も、自己の欲求として目覚まされるであろう。欲求的自己が求むるものとしての自己を自覚せしめられるのは、環境が死の面として、それを否定することによるであろう。環境もいわば食物的環境として生物的自己の主体的肯定的環境に止まるかぎり、欲求的自己は單なる本能的衝動にすぎない。其処には合目的目的(自然に目的にかなつていないという意味での目的)はあるとはいへるにしても、その目的への願いを意識しているとはいへない。即ち無意識的合目的的活動は、必然に、空間的に環境における相対的対立行動を惹起するのである。その行動が相対的対立として意識せられるとき、即ち死の面としての客体的環境における自覚は、同時に時間的向上的対立を自覚せしめるのである。かくして生じた目的を意識しての求めるものの行動は、当然目的実現を自覚して環境に立向うことになる。それが正しき意味において、働くということである。自己の欲求の中に他物を見、他物の中に自己を見るところに、そして自己と他物が求めるものにおいて一つであるところこそ、働くということが生起するのである。故にそれは自覚ということでもある。働きのあるところに自覚あり、自覚のあるところに働きがあるのである。従つてかかる働きは決して單に一方的に自己の中に沈潜するところにはありえない。故に又單に我の中に沈潜すればとて決して自覚は得られないのである。一方的に自然環境を支配しようとするところには、よし働くということを言ひえたとしても自覚は考えられない。反省せしめられるものを伴えばこそ自覚であるが、それには死の面としての環境の意味がなければならない。

すべて対立するものは常に同等の資格をもつものと考えられるように、対物的我は未だ人格的我とはいへないであろう。物と同位の秩序に立つものと言わざるをえない。人間においては幼児児童の段階は一般には未だ自覚といつても対物的自覚にとどまる。勿論意識的に行動するものとして、自覚的に行動し得るものとして、人格として取扱わるべきではあるけれども、眞に人格としての自覚者とは言えない。児童の生活環境におかれては、すべて家庭の、或は地域社会の文化財として、單なる自然物ではありえない。それは何よりも表現としての物である。物は物であつても、それは歴史的・社会的に限定されている。それには家族の、社会の人々の願いが即している。従つて、児童はその生活環境において上述の如く行動し、働くことによつておのずから、その表

現的環境に依つて、物を通して、次第に人的他者の欲求に唆されずにはおられない。さらに児童の生産環境は正しく社会環境である。表現的環境を形成している重要な要素は大人の身体的行爲でなければならない。児童幼児にとつては、それも始めは未だ物的他者としての意味しか有たぬでもあろう。しかし、その表現としての働きはおのずから逐次彼等のうちに人格的欲求を目覚まして行くであろう。特に明かに人格的欲求としての愛へ移行しうる時期は言うまでもなく青年期である。

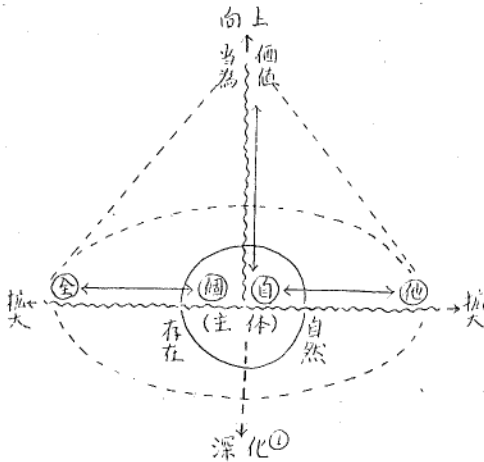
青年にとつて異性がおのずから欲求の対象となるのは或は異性によつて欲求的自己が唆されるのは、生理的衝動的欲求ともいえるであろう。しかし異性は單に肉体ではありえない。異性としての他者が肉体でありえないのは、青年の内なる向上的願求がすでに肉体的なものを越えた所にあるからである。異性は異性として、我とは異つたものとして我を否定するものをもつが故である。身体的自己の欲求を全面的に否定するものとして、異性は我を唆すものなのである。身体的自己としての「欲求」を絶対に否定するものは人格的自己としての愛でなければならない。求むるものとしての我を、欲求の主体から愛の主体へと向上発展せしめる最も強き契機は異性であるといふであろう。

一般に物は未だ充分に欲求的自己を否定するものではありえない。それを絶対に否定しうるものは自由独立なる人格でなければならない。しかも人間の生理的・心理的・自然的発達段階において我と対当にその独立性を感じしめるものは青年期における異性の存在である。人間はこの愛の主体としての自覚に発展することによつて、眞に人格的自己として歴史的・社会的環境に対しうるものとなるであろう。異性を人格として愛するということは、そのまま自我を人格として愛することではなければならない。他愛は又自愛と言われる所以である。

求むるものの自発性が直線的向上的に、人格的自己として自己自身を愛するといふとき、それは必然的に他者に向うのでなければならない。他を愛する働きなくして自愛的向上発展はありえない。しかも他を愛するといふことは自己を絶対に否定することであつた。従つて人格的人間としての人格的自己にあつては、目的は單なる合目的性ではありえない。いわば現在ある我と、目的としてあるべき我とは眞に絶対的否定を隔てて相対するものといわねばならない。時間的な上下関係において、昨日の我の求めに対して、今日の我の求めは独自のもの、相反するものでなければならない。それぞれ独立のものであればこそ、昨日の求めは今日の我の求めに対して、昨日の我のものとなる。同様に明日の我は又、今日の我と

は独立のものという意味をもつものでなければならぬ。かく考えられるのは、求めは具体的には常に環境において、他者との対立の克服を必要とするからである。しかし求めはもと目的論的に自己自身を保持する連続性をその本性とするが故に、向上しつつ拡大し、拡大しつつ向上して発展し行くのである。このことは程度の差こそあれ、性格的には物的他者との対立による我と、求められている目的との上下関係においても同様である。一般に求めるものにおける自他の対立は必然的に上下の対

(自覚的構造の図)



立を喚び起し、上下の対立は又必然的に自他の対立を喚び起すのである。この自他対立及び上下対立の二重の対立を背負いつつ発展し行く統一が人格の主体である。かくの如きものが非連続の連続としての人間の自覚的構造である。(「自覚的構造の図」参照)。

さらにかかる人格的の主体は個体として環境に対するのであるが故に、無数に「多」でなければならない。個体としての人格に対する環境は又無数の多としての社会でなければならない。図に示せる如く、自と他との対立を、自を中軸として廻轉するとき、それはそのまま個と全との関係である。従つて自と他との対立はそのまま個と全との対立でなければならない。我に直接に対立するものは汝であるが、我と汝との対立を客観的のものとして保証するものは無数の人格を代表する彼である。多は一に対して絶対に他なるものとして相互に否定しながら、両者は不可分の関係にある。一人格が自由独立のものとして認められるのは多数の他の人格がそれに対立していることを肯定されればこそである。自を自たらしめるものは他であり、他を他たらしめるものは自である。又個を個たらしめるものは全であり、全を全たらしめるものは個であるところに、自であり個である人格的主体

の社会的責任が生じ、昨日の我に対する今日の我、明日の我に対する今日の我において、今日の我である人格の主体の歴史的責任が生ずる。以上の如き二重乃至三重の立体的対立の綜合統一の主体として、歴史的・社会的に責任を背負つて求め行くものが人間の自覚的在り方である。

要するに人間の発展を自覚的方向に見るのであるが、生物的本能的欲求が自覚的に発展するのは一に他者との対立によるのであり、しかも、生活体はすべて環境との相互作用があればこそ生活体であるが故に、両者はいわば求めるものそのものの両面として、おのずから否定的対立の関係に立つのである。人間の発展について見れば、その相互関係は自己に対する他者によつてこそ自覚せしめられるのである。他者には物的契機と人的契機を考慮することができる。物的契機は自己の欲求対象として、一面には肯定的に欲求の自己を満足せしめることにより、他面には否定的にそれに不満を感じしめることにより、それぞれ自己意識を強め、他者に対する認識を深めるのである。いずれも共に自覚的に目的追求の意欲を高め深めるのである。かく物的他者は人間の所有欲を刺戟し、肯定的にも否定的にも共に、自己意識と他者認識とを対立的に強める結果となるであろう。

欲求の自己は人的他者に対する関係において、物は量的に限定せられているが故に、その所有欲は限定せられることになり、その意味で欲求の自己たる我は否定せられるので、対立的他者としての汝の存在を肯定せざるを得なくなるのである。かく我が我に対する汝の存在を肯定するということは、そのかぎり自己の全面的な欲求満足を否定することである。かかる自己否定は、即ち同時に自己の現実否定として自己を向上的に価値へと自覚せしめるであろう。

他者に対する対立の自覚は、他方において向上的自覚を喚起する。外に働くことは同時に内に自己を発展せしめるものである。大なる統一から見て、その統一の過程であるものが内容を得るということは、己自身を発展することであると考えられるように<sup>2</sup>、より高められた向上的自覚は、我をして自己否定的に対立的他者としての汝の存在を愛せしめるに至る可能性を興える<sup>3</sup>、同様なことが物的存在に対してもいえるであろう。

かくの如く他者の対立は自己の欲求を目覚まし、その自覚はますます他者の対立を強化するが、それは同時に自己を向上深化する契機として働くのである。かくして、より高められた自己は、より自覚的に他者の対立を拡大しつつ弁証法的に発展しゆくのである。

集團の社会的意識に対する個的自覚の欲求についても

同様な弁証法的発展を見ることが出来る。個人は社会環境を全面的に否定することはできない。もしかりに否定し去るとするならば、すべて個体は環境の個体なるが故に、結局個人の自己破壊に陥るであろう。又逆に社会が個人を全く否定し盡くすことは同様にして畢竟社会の自己消滅とならざるを得ないのである。全体的(多数的)権威に対する自覚的個人の自由は現実の事実として弁証法的に発展し行くであろう。

一方に他者的対立の自覚は自己の欲求を反省的に深め憧憬的に高める。他方に向上的自己の願求は他者的対立の克服として働く。両方面にそれぞれ直線的限定と円環的限定とが肯定と否定として作用するのである。かかる時間的空間的対立の自覚的統一としての主体の発展、それが自覚性を有つ人間としてのおのずからなる発展の方向なのである。

〔註〕

- 1) 自他対立、個全対立を通して作用し合う自然的存在対価的當爲の反覆による向上は、その反覆の頻度に従つて深化の方向をとるのである。
- 2) 西田幾太郎著「自覚に於ける直観と反省」p. 43 参照
- 3) これが單に可能性と言われるのは前述せる如く生理的成長を待たねばならぬのであり、一般には青年期と予想せねばならぬものであるからである。

3. 「教育する」ということの反省

「教育する」ということは、敢えてする活動として限定せられる。それは所謂意図的・具案的な教育である。この場合敢えて教育する者は言うまでもなく個人としての人間でなければならない。具体的に活動の主体となるものは我でなければならないからである。この問題を反省するための手がかりとして、教育を「個人の発達に影響する諸々の作用<sup>1)</sup>」と定義して考えてみよう。

自覚主体としての自己はすでに考察したように、歴史的・社会的に責任を感じているものであつた。敢えて他を教育しようとする者はその意味からしても最も自覚的な人間でなければならない。そしてこの場合「発達」ということを、最も一般的に「よりよい方向へ」と考えるとしても、意図的・具案的に教育せんとするがぎり、彼はそのよりよい方向、しかも他の者の、よりよい方向を承知し、それへと影響を興えうるのでなければならない。果して人間が人間に対してよりよい影響を興えうると、歴史的・社会的に責任を感じずにおられぬ者が、自覚の主体の立場から主張しうるであろうか。

「我は植え、アポロは水注げり。されど育てたるもの

は神なり。」とのポーロのこの反省こそ、そのまま又主体的立場から他を教育しようとするものの必然的な反省であり、自覚ではなからうか。これに反するものは人間の尊厳に対する僭越ではなからうか。人は他に対して、「我は善人なり」と言いえぬ如く、主体的自覚の立場からは、他の者に対して、「我は汝に、汝のためにより良き影響を及ぼしうるものなり」とか、「我は汝を教育しうるものなり」とは言いえぬものでなければならない。「親鸞は弟子一人も持たずさふらふ<sup>2)</sup>」と言ひ、又「自ら爲しうるものは爲し、爲し得ざるものは人を教ふ<sup>3)</sup>」と言わざるを得ぬものも、実にかかる自覚からに外ならぬであろう。

〔註〕

- 1) 篠原助市著「教育の本質と教育学」p. 3
- 2) 「歎異抄」六
- 3) A. S. ニールがバーナード・ショウの言としてその著「問題の子供」の巻頭にかかげた言葉

4. 教育における「おのずからなるもの」

(1) 社会的同化 (die soziale Assimilation) としての教育

クリークによれば教育は課題 (Aufgabe) でなくて所與 (Gegeben) であり、価値 (Wert) ではなくて生起 (Geschehen) である。それは生活そのもの、特に精神生活の根本現象であり、人間の生成における精神及び共同社会の根元機能 (Urfunktion) であつた。教育は社会生活におけるおのずからなる同化作用として働くのである<sup>1)</sup>。

又彼と同様「教育科学」(Erziehungswissenschaft) の立場に立つペテルゼンにしても、教育学は教育的事実を研究する科学であるが、教育的事実というのは精神生活が自己を表現する過程としての精神化 (Vergeisterung) という事実である<sup>2)</sup>。彼にとつて教育は生活及びその機能と同様に、根源的に人の存在に属しているところの所與であり、現実の機能である。又それは一が他を助け、他に奉仕する (dienen) という社会行動の形式として現われ、人を精神化に導く作用である。彼によれば、社会はその無数の姿における生活によつて、自然に無意識に教育するのである。従つて教育は順應の一般過程であり、社会的同化による有機的生成 (ein organische Werden durch soziale Assimilation) である。彼は社会的同化としての教育、人の精神化としての教育を研究する科学を一般的教育科学 (allgemeine Erziehungswissenschaft) となし、それを具案的な教育に関する教育科学 (Pädagogik) に対立せしめ、前者を後者に優先しなけ

ればならぬものとするのである<sup>3)</sup>。

(2) 生の更新 (Renewal of Life) としての教育

デューイによれば「その環境に及ぼす働きによつて自己を更新する過程<sup>4)</sup>」が生命なのであるが、その生の更新ということが教育作用なのである。従つて生命のあるものには必然的に、おのずから教育という働きが行われるのである。さらに「社会は経験の傳達・交通に依つてその存在を継続するばかりでなく、社会は傳達・交通のうち存在している<sup>5)</sup>」のであり、「社会生活はその永續のための教授と学習 (teaching and learning) を必要とするのみならず、此の共同生活の過程がわれわれを教育する (the very process of living together educate)<sup>6)</sup>」のである。彼にとつては、生理生活における營養および生殖 (nutrition and reproduction) と社会生活における教育とは同様なのである<sup>7)</sup>。成程彼は教育を、成人と児童との日常交際における無意的 (incidental) 経験傳達の過程と、社会が自分の存続を確保せんがために施設せる有意的 (deliberate) 経験傳達の過程との二者に區別し<sup>8)</sup>、前者の無意的・形式的方法 (incidental, informal mode) と後者の有意的・形式的方法 (intentional, formal mode) との間に適当なバランスを保たしめることをもつて教育哲学の最大問題の一つとしてはいるものの<sup>9)</sup>、結局は「意識的な矯正や教訓が如何程しばしばなされるにしても、結局行儀作法をつくるものは、われわれをとりまく環境の雰囲気や精神 (the surrounding atmosphere and spirit) である。……………意識的教育 (conscious instruction) はただそれが、児童の社会環境を形成せる成人の日常生活事象と符合するときにおいてのみ有効に行われる<sup>10)</sup>」のである。彼もやはり教育を社会機能として、おのずから行われるところにその本質を見ていると考えることができるのである。

〔註〕

- 1) E. Kriek; Philosophie der Erziehung. 1922.
- 2) P. Petersen; Erziehung und Führung, in Pädagogische Antithesen 1926. S. 76.
- 3) 以上については篠原助市著「独逸教育思想史」下巻 p. 146—148 参照
- 4) J. Dewey; Democracy and Education. p. 2
- 5) *ibid.*, p. 5.
- 6) *ibid.*, p. 7.
- 7) *ibid.*, p. 11.
- 8) *ibid.*, p. 375.
- 9) *ibid.*, p. 10.
- 10) *ibid.*, p. 12.

5. おのずからなる影響感化

今迄考察して来たところによつて知られることは、教

育作用の本質は、誰かが誰かを敢えて教育しようとする意図的な働きにあるのではなくて、すべて生命のあるところ、人間の生活の営まれおるところ、何よりも社会生活の存するところに、生命そのもの、人間生活そのものの根元的機能として、教育はおのずから行われているのだということを、われわれは先ず自覚し、よし敢えてする意図的教育が必要であるとしても、それは先ずそうした教育的現象の事実立つことから出発しなければならない。「敢えてする教育」は、かかる意味の「おのずからなる教育」の上に根差し、それに押されて、やむにやまれずなされるものであつてこそ、効果をあげうるものとなるであろう。その時始めて「敢えてする教育」は「おのずからなる教育」を完成するものとなるであろうと予想されるのである。

「おのずからなる教育」といつても、それが教育であるかぎり、働きでなければならぬが、しかしそれはいわば主なくして働く働きといえるであろう。人間個人としての私が、他の者を新に作るという働きではない。敢えて教育するものとしての我を絶対に否定して、環境に生きることである。自と他との相互作用の場が、自己自身を絶対否定的に限定することである。環境が弁証法的に自己自身を形成し行くことである。表現的に働くことである。教育するものとしての主体的責任の感じられるかぎり、それは未だ敢えてするものである。かかる主体的自己を否定して、環境に没入することである。その時見られる働きはすでに主体的の働きではなくて、環境自身の自己活動である。とはいえ我の自己は消滅するのではない。環境があるかぎり自己もまたあるのである。環境が自己自身活動するということは、個人が働くということである。個人としての自己が他の者に働くというのではない、遊戯的の自己活動である。我が表現的事実となりきつたとき、我が他に対して意識的に働くのではなくて、我をして我たらしめている場は、又汝をして汝たらしめている場であるが、その場が場自身を限定するのである。それは又汝が汝自身に働くことであり、汝が自己を形成することなのである。それこそが現実の事実である。おのずからなる教育の事実もまた、そうした環境の自己限定でなければならない。自己が表現的に、働くものなくして働くというとき、それはおのずからなるものとして、欲求的の自己のおのずからなる働きとして喜びであり、人は其処に幸福を感じるに至るであろう。

人間が具体的現実生きる時、その生きること自体学ぶことなのである。欲求的の自己として眞実に、具体的に学ぶこと、それは又現実の事実として表現的に生きることであるが、其処におのずからなる教育があるのであ



る。従つておのずからなる教育は必然的に喜びを伴うものでなければならぬ。それは自愛的働きだからである。「幸福になる仕方でも学ばなければならぬ。もらつた幸福などというものは全然存在しないのだ。しかし自分で作る幸福は決して人を欺かない。それは学ぶことである。そして人は常に学ぶものである。……眞の音楽家とは音楽を楽しむ人であり、眞の政治家とは政治を楽しむ人である、と、『楽しみは力のしるしである。』とアリストテレスは言つている。如何なる行動においても眞の進歩のしるしは、人が其処に感ずることの出来る快樂である。これによつてこれを見れば、仕事だけが唯一の充分に甘美なものである<sup>1)</sup>。とアランがいうのも、この意味に外ならない。自己の生命的根柢の欲求からの働きにこそ、おのずからなる教育は働くのである。しかもそれが身体的に自然な働きであるかぎり、必然的に歴史的・社会的欲求の働きとして、環境が自己自身を形成するという働きであるであらう。

子供は他から束縛されずに創造的な自己活動を続けるかぎり幸福であり、且つそのとき彼は成長発展のためのよい経験を身につけて行くのである。自己の願求を自覚して働きゆく大人にしても、自主的に働けるということが幸福なりである。それが生命の自然だからではなからうか。働くこと、それは生きるということからの自然の求めであり、しかも甘美なもの、楽しいものなのである。「生存の割に合う合わないに拘らず、『生』は(生存の『仕事』である<sup>2)</sup>)。よりよくなりたい、幸福になりたいということが人間の生きる自然の願いであるならば、生きるということにおいて、人間はすべて自然に学んで行くものなことなのである。従つて、他のものを幸福にし、又しているものが問題になるのではなく、その人の幸福への求めの態度そのもの、働きそのもの、生きる態度が問題なのである。それがよいものであるかぎり、おのずと影響を興えてゆくのである。生命体はそうした態度を自然に学びとつて行くのである。悪い影響も同時にあるだろうといわれるかも知れない。しかしそれは生命の本流ではなくて、表面的な一時的なゆがみともいうべきものにすぎない。その一時的なゆがみも度重なれば、遂に抜き難き習性にまで形成されるかも知れない。さればこそ敢えてする教育もまた必要になるのであるけれども、すべてそれらは求めるものそのものの自己限定の諸契機として働いているのにすぎない。その点の考究に関しては他の機会をまたねばならないが、生命の自然はよりよい方向に弁証法的に発展しつつあるのである。「人間の教育をいたしますぞと公言する者を見るとあいた口がふさがらない。……どの仕事においても…

・眞面目な人には数は少いが大變役に立つよ<sup>3)</sup>。』というのも、教育しようとする他に対する敢えてする働きが、唯だそれだけのものとして考えられているときに批難されるのである。おのずからなる働きは特に幼児児童の段階に対して、より多くより強く働くことはいうまでもあるまい。彼等は大人より、生命の本源に感性的により近く接しているからである。従つて基礎教育においては、一番大切なものは教師自身のもつてい生活態度であるといわなければならない。教師のもつてい考え方は如何に教えまいとしても些細な言語や行動を通じて強く生徒に印象づけられる。従つて何等生活に対する強き信念もなく、理想もなく、自己自身によつて吟味された教育目的もなく、唯だ規定に従つて他律的に知識や技能を興えさせればよいと考える教師の下で学ぶ生徒は、人生に対してやはり同様の無自覚な態度で処するようになることが多いのである<sup>4)</sup>。

「我々に直接なる具体的意識は何等かの意味に於て他との関係に於て起るのである<sup>5)</sup>。」といわれるが、「求め」というわれわれの当爲の意識もまた、他との関係において起るのである、そして其処に関係づけられた他が、その求めにかなうとき、それは自然の働きとして学びとられるのである。即ち環境の自己形成として、個体を限定するのである。意識的であれ、無意識的であれ、それが模倣であり、又影響感化といわれるものである。此処におのずからなる教育の存在理由がある。「將欲化他、要必先正己身<sup>6)</sup>。』といい、又さらに「若能自行具足、即化他自然<sup>7)</sup>。』といわれるのは、実に上の趣旨を強調されたものに外ならないと思う。

要するに此等は皆所謂、自信教人信の態度を示すものである。「教」の本質的問題は信の対象にあるのではなくて、自己が信ずるというその態度、眞摯な生活態度が、他の人に信ずるという生活態度を教えることに「自然」になるのである

〔註〕

- 1) Alain: Propos sur le bonheur. 「幸福論」47章、石川湧訳による。
- 2) Heidegger: Sein und Zeit. I. S. 289.
- 3) Platon: Euthudemos. 岡田正三訳プラトン全集 I. P. 402.
- 4) 季刊「教育学」2(昭27. 3. 15) 吉田昇「小学校の性格」の論文参照。
- 5) 西田幾太郎著「自覚における直観と反省」p. 19.
- 6) 「勝鬘義疏」第二章十大受章(大日本文庫佛教篇聖德太子集による。) 此處で、正さるべきものが心でなく「身」であることを注意すべきである。

広 川 正 治

7) 「法華義疏」普賢勸発品等第廿七。(花山信勝  
校訳岩波文庫本による。) 尙此処でも、具足すべ  
きものは「行」であるが、前例からして当然身体

的行業であることはいうまでもあるまい。

(昭27. 9. 13)