

教育的自覺

西 元 宗 助

青少年教育にせよ、成人教育にせよ、およそ教育するという意志はいかにして生ずるのであるか。その精神構造はいかなるものであるか。私は日常卑近の教育體驗やペスタロッチーなどのすぐれた教育者の生涯や、さらには大乘佛教の菩薩道などを、てがかりとしながら、これを明かにすることによつて、教育的自覺の本質を究明しようとするのである。

一

幼小兒教育であれ成人教育であれ、教育するという意志は、我々には如何にして生ずるのであるか、その精神構造は如何なるものであらうか。私はそれを明らかにしたいと思う。そうして、それを明らかにすることによつて教育的自覺の本質を明確にしたいと思う。

いうまでもなく、我々は幼い時には教育的意志を有しない。それは小學校一年生の向學の氣に充ち溢れた顔に見られるように、無意識の裡にも學びたい遊びたいばかりであつて、被教育者の立場からは一步もでていないのである。それがいつごろから、そうして、いかなる形において、我々は教育ということを自己の問題として意識的に考えはじめようになるのであるか。その芽生えは案外に早いといえる。前記の小學生すら上級生になると下級生を指導し且つは教育することがありうる。殊に兄が弟妹を教えることは家庭生活においてしばしば經驗することであつて、それは我々の經驗に顧みても嬉しい想出の一つである。併し乍ら、いうまでもなく、子供のかゝる教育的意志はその名にも價しないほどの、たんにその芽生えというにすぎない程度のもので、しかもこの状態は少年期、さらに青年期になるともかわることなく、ことこの教育的意志に關しては著しい變化と發展はみられないのである。

それは青少年期という身心の發達に於ては、その知識その他が事實まだ極めて不十分であり、したがつて、ひたすらに向上したい勉強したい
思いで一杯で、他を顧みる餘裕のないことが主たる原因であるが、いま一つ注目すべきことは、その住む社會が概してほど同一年齡と同等學力
を以つて構成される學級社會であることが、他の有力な原因であることも考えられなければならない。なんとすれば、あつてものべるように、
教育的意志の成立はなんらかの意味において、我と汝との際立つた價值的對立をその根本條件とするものである故に、かゝる同輩同位關係の學
級社會においては、教育的意志のほとんど起りようがないわけである。したがつて、その反面に、その學級が複式學級であるが、または分教場
のような一教室のうちに數學年の兒童を收容するような場合、または學校寄宿舎等においては、自然にある程度まで上級生が下級生を教育する
ようにもなるものであり、事實この點に着目して、これを教育的に利用したものに十九世紀前半に於ける英國の助教制度があり、註一我國、徳川時
代の寺小屋教育においてもこれに近いものをみることが出来る。

併し乍ら、未成熟な青少年期においては、教育的意志の偶發的、副次的であるのが普通であり、成人期にはいつても我々は必ずしも自覺的な
教育的意志を有するわけではない。しかし人は社會に處して生活するにしたがつて、なんらかの意味と程度において教育的意志を経験する。私
はその一々を列擧して、教育的意志の由つて來るところを考察してみたいと思う。

(一) その一は、例えば我々が子の親となつた場合である。この場合には普通、親心の發動として自然に己の子を愛かたしみ育ぐむ慈父悲母の教育活
動が行われる。これは親心という人間最深の本能的愛情を動機として教育的意志の成立した場合といふべきであるが、我々はこれに準ずるもの
として、愛情豊かな人々が殊に初等教育に志し、ペスタロッチ一的情熱をもつて教育に従事する場合をしばしば見聞するのである。

この場合を考察するに、初等教育は本來、その教育の對象が最も愛情を必要とする身心の發達期にあるだけに、初等教育は母性的な愛情を以
つて本質とすべきであり、したがつてこれにたずさわる教育者は愛情の豊かな人であることが必須の條件ともなるわけである。されば、世の初
等教育に従事する人々が、子供好きな、なんらかの意味において母性的愛情に共感しうるものでなければならぬことはいうまでもない。事實ま
た、深い學問や教育はなくとも、たゞ子供が好きであるということが、初等教育者志望の動機となり誘因ともなるのである。さればまた、たと
い如何ほど學問があり教養があつても、子供好きでない人は初等教育者にはなりえないし、また諸多の事情のため致方なく教師になつたとして
も、教師としては不適當であり、したがつてまた永續しえない原因も存する。かゝる點よりいへば、初等教育者は、萬人に望みうべきではなく

て、あたかも世に藝術型、權力型の人のあるように、子供好きな、かゝる意味の教育型、シュプランゲルの言葉でいえば自己犠牲的な社會型に屬する人々である。併し乍ら、この世でもつとも美しいとされる親の子に對する愛情も俗に子煩悩といわれるように、所謂親心は本來、本能的愛情であつて、それだけでは實は教育的意志とはなり難い。中江藤樹が『翁問答』（上卷）に於て、「親の子を慈愛するのは、道藝を教へて子の才徳を成就するを本とす。當座の苦勞をいたはりて子のねがひのまゝに育てぬるを姑息の愛という」といつているように、兒童愛は教育的意志を成立せしむる動機にはなるにしても、無自覺的本能的愛情だけでは實は「姑息の愛」に陥る外はない。されば兒童愛が教育的意志となるためには、なんらかの意味において愛が價值的なものと結合しなければならぬ。社會の要求と社會の要求の根柢にある文化的價值的なるものの要請によつて、愛が價値化されなければならない。それでないと中江藤樹のいう姑息の愛に陥る。

(二) その二は、他を教育教化するいとまなきほどに専念して文化の道にいそしんでいるものが、ある時期にいたつて、その文化を他に傳へたいという教育的意志をおこすことのある場合である。

そもそも文化の世界は果てしもなく而も人生は極めて短いのである。さればひとは人生の成熟期にたつて残りすくなき後半生を展望するときに、而かも文化的意志の激しければ激しいほどに有望なる後輩子弟を見出して、これに己のえたるところを傳達し、さらには發展せしめたいと願うにいたることであろう。かくて教育とはかゝる死の豫感を背景とし、永生を戀ひ願う人類の悲願の現れであるともいえる。現にプラトンは『饗宴篇』において、肉體的生殖によりて身體を永遠に傳へようとするように、人類は不死への希求に導かれて、美しく若き魂に精神の生殖を行わんとすると説いている。即ちプラトンによれば教育とはかゝる意味に於ける文化的生殖なのである。^{註一}我々はその典型的な例として、たとえば一藝一道の達人が、己の體得せる秘傳奧義を、後輩子弟のうちとくに優れたるものに傳へるといふ場面において、これを見るであろう。また一世の大科學者が己のあとを托すべき優秀なる後輩子弟の指導に、貴重なる研究の餘暇を捧げることのあるのも屢々見聞するところである。

この場合において注目すべきことは、その傳へるべき文化に重きをおくため、その教育の對象たる被教育者がともすると選ばれた優れたるものとなること、随つてまたその愛は價値可能性 *Wertmöglichkeit* に對するものとなり、所謂エロスの性格を有することである。さればまたこの場合は前者(一)と甚しくことなることにまず注目しなければならぬ。すなわち前者が兒童愛に出發し、その教育の對象が主として幼少年であるに對し、これは文化愛に出發し、その對象は概して青壯年なのである。

そもそも世の高等教育にたづさわる人々、例えば大學教授等の多くは、學問研究を以て己が本務とは心得ているが、しかし、必ずしも凡てのこれらの人が教育的情熱に燃えて教育に従事しているわけではない。じじつ、世の高等教育者の多くは教育者を志して教育者になつたのではない。その多くは學者や藝術家を志してその過程において教育者の役割を演じているにすぎない。したがつて研究したり或は藝道に精進することが彼等の本意であり、ともすると、教職はたんに衣食の道に過ぎないことになる。こゝに高等教育の甚だ厄介な現實の問題も存するわけであるが、しかしその反面にまた、たんに青年が好きであるということだけからしては、高等教育は行れ難いのであつて、初等教育に比べて一層強く文化的なもの技術的なのが必要せられる。じつさい、なにほどの専門的技術や學問を有することなしには青壯年の教育指導ということは不可能である。しかもこの場合、學者等のたゞ専心、學術の研究に没頭するというそのことが却つて自ら青年を感化教育することが大であるに反して、小細工的な教育的意圖がなんらの効果がないのみか、却つて本來の目的をも阻害することのあることである。この問題の考察はこゝにおいては省略するとして、ともかく、高等教育に於てはとくに文化的意志が基調をなすものであることはいうまでもない。

ただこの場合において注目すべきことは、人が若しただに所謂文化を志向するならば、さきに指摘したようにその教育の對象は當然價值可能性ある秀れたものに限定せられるということである。事實、こんにち、大學教育によつて代表される高等教育はなにほどの程度において、かゝる性格を有するものである。しかし乍ら、若し人が死の豫感というようなことからして、人間としての自覺に窮極し、あとでも述べるように人間即ち社會が自己の問題となるならば、かゝる社會的自覺において、平凡なる一市民に對してもひとしく教育的關心を抱くということになるであろう。しかし、このことこそ、實は民主社會の教育において、最も肝要切實なることであるものはいうまでもない。

(三) 第三に、社會におけるあらゆる職場、例えば工場、會社乃至官廳等において、新入の職場人に對しては勿論のこと、舊來の職場人に對しても、その職場集團の性格と目的に應じて、職場の幹部が無意識的に乃至意圖的に職場教育を行わんとする現象を我々はしばしば經驗する。また農村社會、都市社會等の地域集團においても同様であるが、とくに社會集團のうち現實生活において最も基盤的なる國家が、學校教育乃至社會教育を計畫的意圖的に行つてゐることは周知のことである。

これらはいうまでもなく、社會集團そのものが、いわば一個の人格として、自己を維持し且つは發展せしめたいという社會意志を有することから、その成員に對して社會同化的な教育作用を營むことに基くのであつて、したがつて我々は社會生活をなすことによつて自らこの社會的

る教育意志を隨處に經驗するわけであるが、とくにこの場合、我々がこれらの社會集團を主體的に意識するときに、またかく意識せざるをえないような立場におかれたときに、こゝに必然的にかゝる社會的な教育的意志を自己の意志とするにいたる。さればかゝる教育意志は一應、社會的意識に基くところの教育的意志というべきであらう。

しかし乍ら、こゝでいうところの社會的意識が若したんに集團意識という程度にとどまるならば、特に社會集團が個人と同じ我執的存在であつて、決して現實のいかなる社會集團も理想的人格でありえないところから、その社會的意識に基く教育意志はともすると偏向せるものとなり、したがつて、現實にみる如く悪しき意味の政治教育や職場教育に墮するおそれがある。されば社會的意識に基くところの教育意志が言葉の嚴密なる意味における眞の教育的意志とならなうためには、各自の内的自覺を媒介として、それが深く當爲的價値に貫通するところの社會的自覺にまでたかまらなければならぬのである。しかして、この道理については、節を改めて論明したいと思う。

註一、助教制度 Monitorial System はベル A. Bell (1753—1832) 及びランカスター G. Lancaster (1778—1838) が當時の英國に於ける貧困兒童教育のために採用したもので、この制度によつて教育經費の節減を計り、以つて教育の大衆化を企圖したもの。Bruchbacher: A History of the Problems of Education (p. 217—219)

註二、Plato: Symposium (Jowett: The Dialogues of Plato v. 1, p. 571)

二

(四) 第四に、我々是一個の社會人が、稀れにはあるが、全人格的に教育者の生活にその生涯を轉ずる場合のあることを考察したい。

そもそも人が自發的に教育者を志すということは、實はそう多くはないことで、寧ろ人は世間的な希望に燃えて政治家、實業家、藝術家乃至學者等にならんとするものであるといえよう。ところで、これらの人が、なんらかの事情によつて中途にしてその志すところを斷念せざるをえないような境涯に陥つた場合、しかもその場合、もしその人が依然として文化的欲求の強ければ強いほどに、前(三)に述べた場合と同じ心的過程を経て、その志すところを後より來る世代のものに傳達發展せしめたいという教育的意志を起すにいたるであらう。

しかもそれは、さらにその場合、もしそのことを機縁として、人生そのものを全面的に反省するところが深ければ深いほどに、こゝにその教

育的意志はさらに純粹に且つ切實なものとなるであらう。

孔子の教育者の後半生はかゝる意味を有するものと思われるが、特に教育者ペスタロッチーの生涯は初期の社會運動家としての失敗より翻轉せるものであるともいふるのであつて、^{註一}すくなくとも『隱者の夕暮』を著述せるペスタロッチーの内的境涯にはかゝる趣を看取しうる。我々はかゝる教育者の生涯において、教育的意志の最も自覺的なものゝ典型をみる。すなわち、たんに一時の衝動的なものではなくて、人格全體が教育的に自覺されたものをみるようである。されば我々はこゝにペスタロッチーの生涯を中心に、さらに以上述べたる凡ての事例を手掛りとしながら、且つは東洋における最も鮮かなる教育的自覺を示すものとして、大乘佛教の菩薩道を考慮しつゝ、教育的意志そのものゝ本質を次に考察したいと思う。

教育的意志の特質は、第一に反省的であると考え。即ちなんらかの意味において、反省し自覺するところのものを、後より來るものに繼承發展せしめたいと願うところに教育的意志が生ずるといふのであつて、例えば青年時代、女色に耽けたことにより己の生涯にいかになる支障をきたせるかを眞に省みるとき、人は女色の慎しむべきことを説かんと欲するように、そして、さらにすすんでは自得せる人生の眞理を後輩子弟に傳えんと欲するように、教育的意志の根柢には反省があり、隨つてまたなんらかの意味での自覺的なものが存する。現に我々はルソーが教育小説『エミール』を著述した内的動機の一として、五人の子供を孤兒院に托したるルソーの懺悔の心をその奥底にみる事ができるのではあるまいか。また先にあげた(一)親の子を教育するにあつても、自己の生涯への反省がその根柢に働いてゐるのではないか。また(二)學者が後進子弟の教育の場合においても、また(三)職場教育においても、それが眞實なるものであるかぎり、かゝる反省が根柢に豫想されねばならぬことはいふまでもない。

教育的意志は第二に世間を超える意味をもつ、しかも世間を超えるつゝ世間にかえる意味をもつ。まず我々がたんに世間世俗の心に住するかぎり、さきに述べた反省的自覺的なものは生れようがない。眞に反省的自覺的ということは、そのことが既に世間を超えることでなければならぬ。また我々が世間的なるもののみ心を勞するかぎりにおいて、そのかぎり、眞の教育者にはなりがたい。なんとすれば、教育とはペスタロッチーの生涯に示されたように、「凡てを他のためになして、何事も自己のためにはなさせざりき」^{註一}といわれるような、最も自己犠牲的なもの、

シュプランゲルの鋭く指摘するように最も自己献身的な愛を要求するからである。現にさきにあげた母親の子供に對する教育も、その教育が眞實なるものであるかぎり、母親はすくなくとも己の子に對しては自己犠牲的でないならば、事實この世の母親は己の子に對するかぎりにおいて、その多くは自己の世俗的欲望を一時的にも抑制しなければならぬ。また教師が眞の教育者であるがためにも、正木正氏がその著『教育の底にあるもの』に畏敬すべき教育者としあげてられる東北の飯田公吾先生の生涯についてみるように、おのずから教師的な世俗心すらも諦念せざるをえないのである。

しかし世間を超えるといつても、以上によつて明かなように、それはもとより小乘的隱遁をいうのではない。世間を超えて我れのみ獨り清く行い澄ますというのであれば、それは眞に世間を超えたものとはいえない。眞に世間を超えることは、あとで論明するように世間に還ることでなければならぬ。世間を超え乍ら而も苦惱の世間に還來する、即ち我も亦省みれば衆とひとしく濁れるものであるという反省がその根柢になくはならない。さきにも述べたようにかゝる反省のないところには教育的世界は生れてこない。淨土系佛教で教育的世界を還相まがひといふは、かゝる意味においてであり、また大乘佛教の本質がたんに出世間しゅせけんにとどまらず、出、出世間しゅせけんであるといわれる玄意も亦こゝにあるわけである。かくの如く教育的自覺は、なんらかの意味において世俗を超え乍ら而も世俗に還るといふ趣を有するのであつて、しかもこのことがいうまでもなく實は甚だ容易ではない。ペスタロッチーの如き偉大なる教育者と雖も、ある意味では容易に世俗を超えられず、隨つて亦容易に還りえないその苦惱のうちに劇的な生涯を送つたともいえるのであつて、しかもその激しい求道的苦惱が實は彼の偉大なる教育力の源泉でもあつたと極言しうる。

第三に、したがつて、教育的意志は人間としての内的自覺そのものを根本とする。さきに述べた反省といい、世間を超えて世間に還るといふことも、そこに一貫するのは、内的自覺への意志即ち求道心のことにはかならぬ。事實、なんらかの意味において、かゝる内的自覺の存しないところには眞の教育的意志は生れがたい。(内的自覺に就いては第三節に述べる) さきにもあげた兒童愛も、既説の如く、たんに生得的なる兒童愛からしては自覺的な教育意志は生れてはこない。その兒童愛が教育愛となり教育意志となるためには、なんらかの意味において、内的自覺に基いて價値化されなければならない。けだし、人間の生得的愛情は、それ自體では所詮は恣意的なる煩惱であつて、未徹りたるものではないから。

また、さきにも述べたように、現實の教育はすべて社會的なもので、社會意識を背景とし社會的意識に基くものであるといえる。しかし、たんなる社會的意識に基く教育はすでに指摘したように、ともすると悪しき意味の時代的場所的な御用教育に陥るほかはない。眞實の教育は社會的意識にたちながら、而もそれを超える内的自覺の立場にたつことを要求する。けだし、内的自覺の立場にたつてはじめて、社會的意識は社會的自覺となつて文化的當爲價値に相應するのである。

なお以上のことに關連して、こんにち、教育の具體的目標を主として現實の地域社會の要求に基いて決定しようとする代表的なアメリカ教育學の立場について一言したい。その主張にはまことに傾聽すべき眞理が存するが、しかし、いうまでもなく、眞の社會的要求は自らその根柢に文化價値の要請が内在していなければならない。若しそうではなくて、たんにその時その處における隨意的社會的要求によつて、教育の具體的目標が決定されるとすれば、それは變轉極りなき時代的な教育計劃に終るほかはない。しかし、教育は最も時代的場所的なものでありながら、而も最も永遠的なものでなければならない。隨つて眞の社會的要求はその根柢を深く文化的價値的要求によつて支えられていなければならないのである。しかしして價値的要求によつて支えられるとは、社會の成員各自の内的自覺によつて支えられなければならないということである。こゝに民主社會においては、特に各自の教養が痛切なる問題となつてくるわけであるが、しかし、こゝで當面の問題と關連していわんとするところは、社會的教育意志は所詮は各自の内的自覺を媒介としなければならないことである。たんに集團的意志というのではない、個人の深き内的自覺を背景とする社會的自覺によつてのみ教育は行われるということである。デュイーの『民主主義と教育』も、また立場を異にするがフイヒテの『獨乙國民に告ぐ』もなにほどの程度においてかゝる意味における教育的自覺の表現であると考ええる。

第四に教育的意志は現實の人間存在に對する具體的全體的理解を前提とする。そもそも、教育が他のものとなる特質の一は、個々の被教育者、特に主として發達期にある青少年の現實を眞に理解することを前提とするということである。即ち、心理學的、醫學的、教育社會學的知見等をてがかりとしながら、社會的家庭的環境や交友關係、さらに身體の狀況、體質より知能・性向等の精神構造にいたるまで、具體的に生活史的に個々の被教育者を理解することが肝要であるが、而もそれは人間愛を基盤とする洞察によつてのみ眞に可能なのである。

かゝる意味において、教育的意志は愛と知による人間理解を前提とし與件とする。事實、ペスタロッチがすぐれたる教育者であつたということは、グローブの描きたる子供に圍れたペスタロッチの肖像畫にみられるように、彼が一人一人の孤兒や貧兒を温く抱擁しながら、而も鋭

き内省と知見によつて一人一人の子供の人間性を深く洞察しえたからにほかならない。即ち彼はすぐれたる兒童愛の人であり、人間性のよき理解者であつたからである。教育的意志はかゝる現實の具體的人間存在に對する愛と理解のないところには起らない。しかもかゝる愛と理解が第三に述べたような自覺的立場においてのみ眞に可能なことは亦いうまでもない。

第五に教育的意志は文化的意志を根柢とするものであり乍ら、而もまたなんらかの意味で、文化的意志を超えるところに成立する。いうまでもなく教育的體驗は最も文化的なもので、文化的意志の存しないところには教育的意志は成立しえないのである。しかしまた、文化的意志だけでは教育的意志は生じようがないのであつて、こゝにさきに述べたように、死の豫感というような反省的自覺的なものを契機としなければならぬのである。しかし、反省的自覺的なものを契機とするということは、實は文化的意志を超えるということであらう。けだし、文化的意志とは所詮は現世的なもので、現世的なものを超えることなしには眞實の自覺はないのであるから。しかしして自覺の存しないところは、人間即ち社會が眞に自己の問題とはなりえず、隨つてまた、眞實の社會的自覺もありえないのである。而して教育的意志は本來、文化的意志と社會的意志を母胎とするものである故に、かゝる社會的自覺の存しないところには、眞實の教育的意志も成立しえないのである。

かくて、教育的意志はあくまでも文化的意志を根柢とするものでありながら、而もその文化的意志を超えた自覺の立場にたつことを要求する。かくの如く、教育的意志は、凡ゆる意味において、自覺的なものを根柢としなければならぬ。かゝる意味において、教育の本質は、小西重直博士がその著『教育の本質觀』に於て指摘されたように、また東北の飯田先生の述懐されるように、宗教的なものであるといえよう。^{註五}

註一、H. Morf: Zur Biographie Pestalozzis, Bd. 1. 長田新譯『ペスタロッチの職業選擇』(一二九頁)

二、ペスタロッチの墓碑銘の言葉 Alles für anderes, für sich nichts.

三、E. Spranger: Lebensformen, S. 172.

四、賢首大師著『五教章』上卷

五、正木正著『教育心理の基本問題』九〇頁

三

そもそも教育活動が教育者の被教育者に對する文化的形成作用であるという意味において、教育的意志は他者を發動の契機とする自己の他者への文化的な働きであるといえる。隨つて教育的意志においては、まず自と他との際立つた價值的對立が豫想されなければならない。これさきに同一學年同一學力層においては教育的意志のおこりがたいと述べたる所以であるが、しかし、その關係はもとより外面的對立ではない。それは、いわば自覺における反省する自己と反省される自己との價值的對立を原型とするもので、教育における他者とは即ち反省される自己という意味を有するものでなければならぬ。したがつてまた、その關係は世の所謂差別的對立感情によるものではなく、却つて汝において我をみるという自覺を場とする同一意識を根柢とするものでなければならぬのである。教育者と被教育者との關係は、かくの如き自覺における内的對立の意義を有するものであつて、かゝる關係であればこそ、自己が眞に他者に働くという教育活動も可能である。

然らば自己が教育的に他者に働くとは如何なることであるか、それは他者が際立つて自己に對立しながら、しかも他者が自己の他者となること、即ち自己の問題となることである。しかしして他者が自己の問題となるということは、さきに述べたように、他者において反省さるべき自己をみることにほかならない。例えば怠惰な子供のことが教育活動の對象となるということは、その子供のことが他人ごととは思えないで自己の問題となることであり、自己の問題となるとは、愛の心が及んで、その怠惰な子供の上に自己の生命の相を觀ることであり、いかにして怠惰から勤勉に向上せしむべきかと苦心することである。そもそも怠惰ということが自己の問題でないものには、怠惰な子供が眞に自己の問題とはなりがたい。その意味において怠惰な子供が自己の問題になるということは、怠惰が人ごとでなくして自己の問題になることではなければならない。かくしてはじめて深き共感とともに、怠惰から如何にして勤勉になるかが切實な自他の教育の問題とならう。

なおこの場合、注目すべきことは他者はあくまでも他者であつて自己ではないということである。他者はそれぞれの生活歴史を背負つた一個の人格であつて、自己によつては如何ともいたしがたい他者という性格をもつてゐる。しかし、いうまでもなく自己もまた自己によつては如何ともしがたい面をもつてゐるのであつて、反省の對象となるかゝる自己も亦いわば他者である。即ち物質と身體を背負うところの宿業的存在として自己はあるのであつて、自己も亦その限りに於いて他者である。その他者なる自己、即ち所與としての存在者から、あるべき理性的存在者に、自己には如何してたかめられてゆくのであるか、身體を練り教養をつみ智徳を磨いて理性的存在者に形成せられていくというが、しかし、いうまでもなく、他者なる自己は容易にあるべき理性的存在者にはならない。もとよりある程度の進歩と向上はある。特に知的な面において、

一應は顯著であるともいえよう。しかしながら、理性的存在者になるということとはもとより容易なることではなく、こゝに存在 *Sein* と當爲 *Sollen* との緊張の間に絶えず彷徨する人間の宿命が考えられる。

ところで、現實の自己を、所與の他者として反省せしむるものは何であるか。それは反省する當爲的自己である。しかしして反省する當爲的自己も亦、それを背後にあつて根源的に反省する自己より省みれば依然として他者なる自己にほかならない。しかし乍ら、反省する自己の究極に、反省する有限的自己の彼方に、しかも反省する有限的自己に即して、我々は他者でもなく、また自己でもない絶對的理念——絶對的眞實、そのものに直當する。しかしして眞の自覺は、この絶對的眞實に目ざめ、この光に照らされて、自己が他者なる、有限的存在であることに無限に氣づかせられ乍ら、而も絶對的眞實によつて無限に導かれるという明暗双々の裡にある。我々人間の自覺とは、かくの如きもので、眞實の光に照らされて、却つて無自覺者ということに無限に氣づかしめられ乍ら、而もその全體が眞實の光の裡にある。パウロが「もはや我れ生くるに非ず、キリスト我が内にありて生くるなり」^{註一}といえるように、自己の有限的生命に死して、眞實者の眞實心に生きているということである。

ところで、この絶對眞實者の眞實心に生きているとは如何なることであるか。自己が眞實者になることであろうか。それはもとよりそうではない。人間としての自己はあくまでも有限的他者としての存在であつて、したがつて、眞實心に生きているとは、自己が眞實者になることではなくして、眞實者に歸依し眞實心に生きるが故に、却つて自己がどこまでも有限的存在者であること、即ち絶對眞實心のないことに氣づかしめられ乍ら、しかもそれなるが故に、自己と一體なる眞實者の生命を自己の上に無限に感ずるということであればならない。しかしして、この眞實者の境涯を自己の上で感ずるが故に、——パウロの言葉を以つていえば、「キリスト我が内にありて生くる」が故に、キリストの如く、眞實者の如く、他者が必然的に自己の問題にならざるをえない。曇鸞が『淨土論註』にて「願作佛心は度衆生心なり」といえるのもこのことである。こゝに我々は教育的自覺の最も根源的なものをみる。

そもそも教育的自覺の本質は既説の如く、先ず反省的自覺的ということである。しかしして眞實の自覺的反省は必ず絶對界を志向して世間を超えるもので、世間を超えることなしには眞實の反省はなりたない。されば教育的自覺は世間を超えることを意味する。しかも亦、眞實の反省は世間を超えて絶對界に停止することを許さない。けだし絶對界に停止するかぎり、それは抽象的觀念的な反省の空轉に終るほかはない。なんとすれば、觀念的でない具體的な絶對界は、本來、世間を超えながら而も世間を離れたものではなく、絶えず無限に世間に働く根源力である

からである。されば眞實の自覺は世間を超えながら而かも世間に還來するものでなければならぬ^{註一}。したがつて、我は得たりとか、或は悟れりとかいひ澄まして超然とするのではない。かく超然とするかぎり、それは觀念的自覺というほかはない。眞實なるものは、至つて而も至りえざるもの、悟つて而も悟りえざるものでもある。されば又あくことなく不退轉に道を求めるもの、即ち大無量壽經上卷にいう一生補處^{かまよ}なるもので、かくあつてはじめて、自己の生命の裡に無限の世間衆生をみるもの、したがつてまた翻つて、衆生の病は我が病むなりという如く、一切世間の上^{うへ}に自己の生命をみるもの、すなわち現實の社會が眞に自己の問題となるものである。これを淨土論註には度衆生心^{だしゆじやうしん}というのである。

これはさきに述べたように、もとより社會的集團意識でもなければ觀念的自覺でもない。まさしくこれ、自覺を場とする社會的自覺であつて、こゝに始めて、價值愛と社會愛とが眞に一體となる。さればまた、かゝる自覺の立場においては、政治、經濟、藝術等のすべての文化的營爲が自らそのまゝ廣義の教化的意義を有することになり、特に社會文化の意圖的な形成作用である教育は、かゝる自覺的行爲の立場においてこそ、眞にその所期の目的を果しうるものであることはいうまでもない。

以上述べたところによつて明かなように、眞實の自覺は必ず利他的な社會意志と行爲を孕むものであり、隨つて、教育的自覺の最も根源的な基盤となるものである。而もこゝに注目すべきことは教育活動によつてこそ、自覺そのものが抽象化せず、その内容が實になり且つ深くなることである。例えば盜癖のある子供を如何に導くかということが自己の問題となることによつて、しかも容易に導きえない他者なる子供に直面すればやるほどに、自覺は切實となるであらう。そもそも自覺はその性質上、ともすると抽象化するもの、觀念化するもの、そして最もおそるべきことは不知不識の裡に自己を絶對化するものである。それをかくあらしめず、自覺をして無限に深く且つ着實にするものこそ、實は他者なる人間である。即ちこの他者なる人間によつてこそ、宿業的有限的存在なる自己に氣づかしめられて、いよいよ絶對界を志向するということになるのであつて、ここに却つて教育教化の對象となるものこそが教育者であり、却つて自己は教育せられるものという内面的意義をも有することにもなる。

じじつ我々は善良なる學生からも色々と啓發される場所があるが、しかしまた、最も不良なる學生と接觸し苦惱することによつて、却つて深刻に自己を反省せしめられるものであつて、最も自覺せしめるものこそ最も抵抗し苦惱せしめるところの他者である。釋尊は惡逆の從弟提婆達多によつて釋尊になつたといえる。イエスの内的自覺も彼を十字架に投じたものによつてこそ成就せられたといえる。されば、かゝる意味

において、提婆にによつて代表せられる他者なる衆生こそ、われを教育するもの、自覺せしめるものでなければならぬ。さきに象徴的にのべた絶対眞實者も實は提婆的なる衆生を離れてはない。もつともイデー的なるものは、この人生において、實は最も物質的なるもの、身體的なるものを媒介としてこそ、その眞姿を顯すところに人生の秘義がある。

以上、私は眞實の自覺が教育的自覺の根源的なるべきことの事理をのべた。また、凡ゆる教育的自覺が自覺的なるものを根據とする所以を一應明かにした。さきにあげた親の子に對する愛も、親自身が己の生みの親を、乃至はなんらかの意味での絶対者を、仰ぐという子心の自覺に住してこそ、はじめて正しき教育的意志にたかまる。ペスタロッチも『隱者の夕暮』において、^{註三}子心 Kindersinn の自覺を強調し、愛と信頼と感謝をのべているが、まことにかゝる内的自覺なしには教育的自覺は生じないのである。

一註一、ガラテヤ書第二章二〇

二、故に涅槃經には「如來は實に畢竟して涅槃し給はず」とある。

三、Die Abendstunde eines Einsiedlers S. 22 (F. Mann: Pestalozzis A. Werke, Dritter Band)