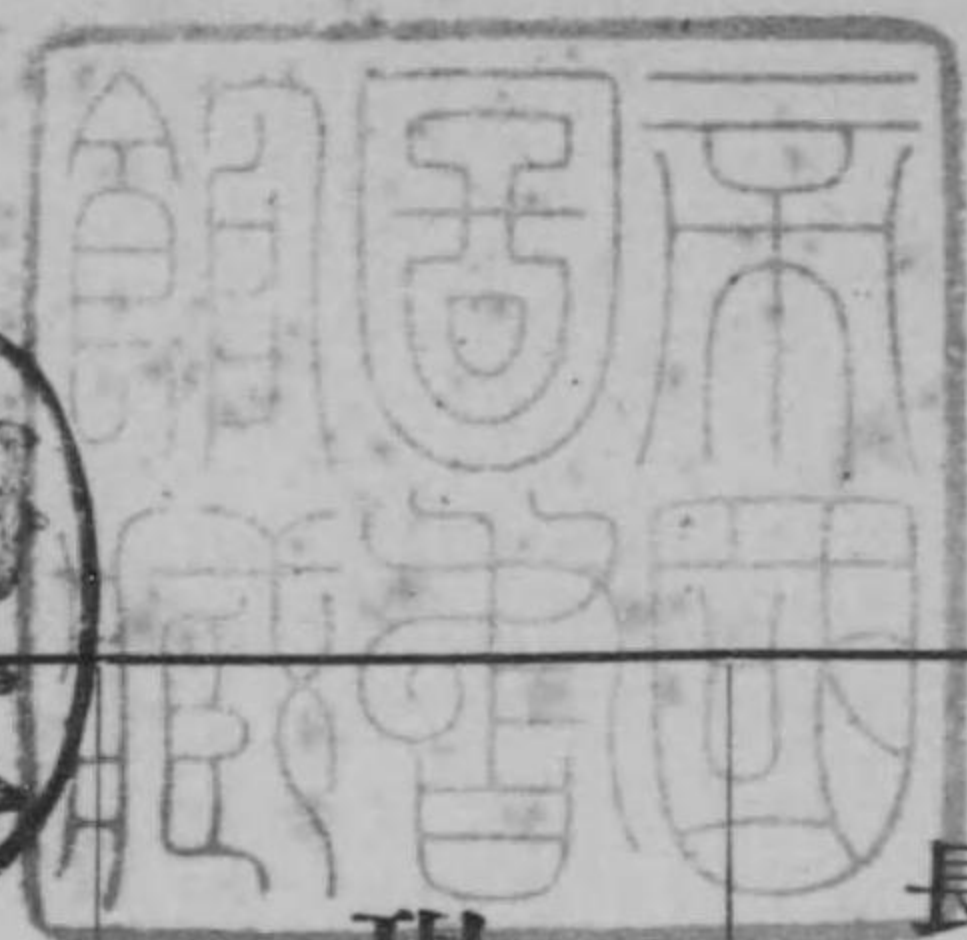


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 1 2 3 4 5

始





納本

長田新著

現代教育哲學の根本問題

改造社版

大正
15. 6. 23
内交

はしがき

此書題して「現代教育哲學の根本問題」と言ふ。著者が過ぎし數年、讀み且つ考へたうちから、斯の名に相應はしきものを集め綴つた小著である。序論にも叙べるであらうやうに、世紀末から二十世紀の最近にかけては、教育のことを純粹學理の良心に照らして明らめようといふ風潮が、言はゞ劃期的の勢を以て學問世界を支配した。幾千年に亘る人類教育の長途に於て、教育に關する思想や意見の暗示深きものは、勿論決して少なくない。けれどその思想その意見にして、若し妥當性を缺くならば、吾等の安住すべきところとは言ふを得ない。然るに凡そ妥當性の吟味は哲學の職分である。哲學とはその眞の意味に於て妥當性の學である。世紀末以來教育に關する哲學的攻究の興り來つたわけであらう。此書は現代に於ける教育の哲學的諸攻究のうち、著者が比較的根本的な見た問題の考察である。「古人の跡を求めず、古人の求めたところを求めよ」とは南山

はしがき

大師の言葉だとか。教育に關する多くの學者の説くところを叙べるのも、其人達の跡を求めようとするのではなく、たゞ其人達の求めたところを、我も亦心を籠めて求めん爲めのよすがである。

二

大正十五年五月三十日

廣島にて
長田新

現代教育哲學の根本問題 目次

第一章	序説	現代の教育哲學	三
第二章	社會的教育學の理念	社會的教育學の課題	一八
	一	社會的教育學の課題	一八
	二	教育と社會	二二
	三	社會と意識	二五
	四	社會と意志	三三
	五	一元論	三七
	六	個性の原理	四二
	七	社會的教育學	四八
	八	發展觀	五〇
	九	批評の批評	五三
目次			一

十	社會的教育學の歴史的發展	五七
第三章	社會的理想主義の教育	六八
一	理念と社會	六八
二	精神の自律	七四
三	社會的更新	八三
四	政治經濟及び教育	九九
五	勞働と精神	一〇九
六	社會教育の基礎	一一六
第四章	ペスタロッチと理想主義の教育學	一二九
一	ペスタロッチとナトルプ	一二九
二	ペスタロッチへの復歸	一三三
三	直觀の原理	一四〇
四	理想主義の精神	一四三

五	社會的教育學	一五八
六	社會的理想主義	一六〇
七	ペスタロッチとカント	一六三
第五章	教育學の基礎付け	一七四
一	現代に於ける基礎付けの問題	一七四
二	教育學の性質	一七七
三	經驗的教育學	一九四
四	教育學と哲學	二〇一
五	價值體系の統一	二二七
六	教育學と心理學	二二七
七	心理學の職分	二三三
八	結語	二四五
第六章	文化教育學の本質	二五一

一 文化教育學の概念……………二五一

二 ウィルヘルム・フォン・フンボルト……………二五二

三 シュライエールマッヘル……………二五四

四 フリードリヒ・パウルゼン……………二六四

五 現代教育學に於ける文化教育學の位置……………二七七

六 シュプランガアの文化教育學……………二八九

七 新心理學の立場……………三二二

八 教育學體系の輪廓……………三二二

九 精神科學としての教育學……………三二四

十 教育學の自律性……………三二七

十一 陶冶活動の本質……………三二七

第七章 理想主義の教育學と文化教育學……………三三九

一 統一觀……………三三九

二 現代教育學の根本衝動……………三四三

三 新人文主義への復歸……………三四八

四 反ヘルバルト的精神……………三五二

五 心理學觀……………三五三

六 渾一觀の諸相……………三五七

七 心理學の職分論……………三六三

八 個人と社會……………三六六

九 個性の原理……………三六八

十 生命及び非合理性……………三七二

十一 社會觀……………三七六

十二 文化と教育……………三七八

現代に於ける
教育哲學の根本問題

第一章 序説 現代の教育哲學

教育の學理的考察は第二十世紀に入つて、言はゞ一つの新たなる紀元に入つた。此新紀元を代表する多くの學派は、據つて立つ世界觀を異にしつゝも、尙ほその相互の間に曾て吾等の見なかつたやうな錯綜極まる關係を結んでをる。其の間にあつて實證主義に立脚する一派と批判主義に立脚する一派とは、他の總べての主張を其の中間に抱きながら、各自獨特の見地に立て籠る二つの反對の極とも言ふことが出來よう。ケーラーに從て前者を経験的教育學 *Empirische Pädagogik* と言ひ得べくんば、後者は批判的教育學 *Kritische Pädagogik* と呼ぶことが出來る。經驗的教育學が哲學と教育學との關係を最少限度に縮少しようとするに對して、批判的教育學は哲學と教育學との關係を最大限度に擴大しようとする。經驗的教育學は所謂哲學的教育學の終焉 *Das Ende der philosophischen Pädagogik*

「Sogik」を自らのモットーとして、純經驗科學としての教育學を打ち立てんとする。蓋し教育學は他の科學と同様、哲學を同じ母體として生ひ立つて來たのであるが、生長の久しき今日にありては、懐しき哲學の母體を離れて、獨立自營の計を立てなくてはならない。是に於てか彼の形而上學的假説、思辨的世界觀、其の他一般に經驗に基かざる立場を斥けて、精神の最も純粹な姿を示さうとする實證的態度を自己の根據としなくてはならない。モイマンに權化せる實驗的教育學や、自然科學的歸納法に訴へたベルグマン一派の社會的教育學の如きは、何れも此の方面の代表であるが、併かし、心理學に走るか、社會學に與するか、生物學におもむくか、それとも歴史を採るかは二次的のこと。彼等の旨とする所は、専ら哲學を斥ぞけ、純粹經驗科學を唯一の基礎として、教育問題を取り扱はうとするにある。併かし、斯かる反哲學的態度は、彼等自身に於て果して最後まで支持することが出来るであらうか。實證主義は總べての實在が自然科學的方法を以て克服し得る所の所謂因果關係 *Kausal Zusammenhang* にあると云ふ前提に

立つのであるが、此前提そのものは遂に自然科學的方法を以て取り扱ふことが出来ない。これ史上に於ける總べての實證主義的態度の避け得なかつた一大矛盾であつたのである。斯かる矛盾を内に含むことは、既に實證主義の何處かに弱點あること、言ひ換へれば實證主義は私かに他の要素を自己の内にとり入れて、而かも自らそれに氣付かないものであると言はなければならぬ。リットも言つてをるやうに、實證主義の根柢には、實證主義によつて説明することの出来ない根本的の假定が秘められてをる。そして此の假定こそは實に彼等が敵視せざるを得なかつた一種の形而上學であるのである。實證主義的教育學の代表とも云ふべきかの實驗教育學の如きは、萬有の一切を自然科學的實在と見る「自然主義の形而上學 *Metaphysik des Naturalismus*」に據るものであつて、そこには早や哲學と教育學との切らんとして切ることの出来ない必然的の關係を示してをる。

一葉落ちて天下の秋を知るとは古人の言であるが、上に述べたやうな矛盾を

内に含む實證主義の諸學派は、獨り實驗教育學の一派ばかりでなく、總べて早や榮華の夢から淋しく覺めた。夫故過ぎし二三十年の間にありては、苟も進歩を標榜しようとするものは、あげて自然科學的方法の讚美者であつたが、今日所謂「新精神の教育學」を口にするものは、早や遠く實證的の立場を去つてしまつた。併かし、此のことによつて直ちに實證主義的理念が現代の教育學に存在の理由が無かつたと云ふものあらば早計である。蓋し思想の發展は内面的であり、連絡的であり、又辯證的である。一度實證主義の洗禮を受けた現代思想の脈管内には、何等かの意味に於いて實證主義の血液の鼓動しをすることは、宿命的であると言つてもよいであらう。のみならず其の實證主義が正Theseの役を演じて價値多き次の反 Antithese の主張を發展せしめた點に於ては却て大いに實證主義に謝さなくてはならない。謂ふところの價値多き反 Antithese の主張とは然らば何を指すか。元來自然科學的方法に依つて法則を發見するといふことは、總べてを時間の流れに於いて、而もそれを因果律に依つて捉へることである。

此のことは、

教育は勿論斯かる時間的因果的の立場に立つて問題を考察すべき一面を有するのであるが、併かし、斯かる立場は、時間の中に經過せざる、或る物を無視し、若くはそれをも尙ほ時間的因果的に取り扱はうとする。時間の中に經過せざる、或る物とは何か。此の、或る物をアルファともすればオメガともして實證主義の反對の極に、光彩陸離たる現代教育學の一派を立てたもの、これを批判的教育學とする。

批判的教育學とは何か。ナトルブ一派に依れば、凡そ人間的なるものは畢竟するに意識の中に、從て又認識の中に根ざすが故に、人間的なるもの、發展即ち陶冶活動の法則は、認識の根本法則に基かなくてはならない。認識の根本法則は、陶冶のあらゆる方面と方向とを規定する。故に教育學の方法論も亦事實全く認識の方法論と一致する。從て哲學的に立せらるべき認識の根本法則は、全教育學を支配するといふことになる。此の學派は先にも一言したやうに、哲學と教育との關係を最大限まで擴げようとする。經驗的な立場に立つ教育學が

哲學から全く離縁して、經驗と歸納とを教育學の方法とするのに對して、此の一派は哲學を以て教育學の基礎學とするのみならず、彼等にありては教育學は正に「一個の具體的の哲學 Eine konkrete Philosophie」の觀を呈してをる。一個の具體的なる哲學の觀さへ呈するこの一派の教育學は、カントの先驗哲學に於ける理念を最高原理とする。「理念至上 Idee über alles」は此の一派の標語である。そして此の理念は心理學や、社會學や、生物學や、乃至は歴史の捉へ得る所以のものではなくて、専ら論理的演繹に訴へるの外はない。即ち超經驗的にして吾々が唯その方向のみ示し得る永劫の理念が、一切の經驗界を規定しなくてはならない。理念の永劫の法則のみよく總ての經驗的なる目的又は具體的なる一々の目標を自己に從屬せしめ得るが故に、教育は斯の無制約者に依つて、始めて其の意味や方向を確立すると彼等は言ふ。然らば次元を異にする超越的の理念は、如何にして經驗界を規定し得るであらうか。惟ふに秩序的なる全經驗界は、普通考へられるやうに吾等の眼前に與へられたるものではなくて、實は吾等

の精神活動其ものゝ所産である。而も其の精神活動は永劫の目標としての理念を思慕して不斷に精進し、無限の統一を求めて暫くも息むことを知らない。批判的教育學の立場は實踐界にあつては經驗的實在を超へて永劫の理念へと精進し、理論界にあつては超經驗的なる見地から經驗的なる實在を論理的に構成し組織しようとするのであるから、實證主義とは正に對立するものと言はなくてはならない。批判的教育學は斯く理念を目指す意識の法則を以て根本原理とするのであるが、その意識の法則なるものは勿論意識の生起に關する法則ではなくて意識の内容に關する法則である。即ち吾等の意識内に時間的に生起する現象から歸納する法則ではなくて、意識の内容が普遍妥當なる意味を得んが爲めの法則である。前者は時間と共に生起する心意 Psyche の法則であり、後者は超時間的に妥當する論理 Logos の法則である。茲に論理の法則とは、理論的認識と實踐的意志と審美的感情との三方面を含む廣義の意識の法則であつて、ナトルプは斯の法則を明にする學として論理學、倫理學及び美學といふ哲學

の本質的な三部門を數へた。而かも理念は普遍妥當なる三つの客觀世界の終局の統一點であり又目標點である。批判的教育學は此の理念によつて更らに陶冶過程の道行をも規定しようとする。理念といふ超時間的な超經驗的な原理に依て、時間的な經驗的な一々の意識を支配しようとするのであるから、これは自然の心意現象を理性の法則に従はせようとするものである。斯くて批判的教育學の本領は、自然の理性化にありとも言はれ得る。

以上吾々は經驗的教育學と批判的教育學との立場を一應明かにした。前者は時間的に生起する意識現象の法則としての心意 *Psyche* を原理とし、後者は超時間的に妥當する意識の意味の法則なる論理 *Logos* の原理を明にしようとするのであるから、前者を心理主義 *Psychologismus* と呼べば、後者は論理主義 *Logicismus* と呼ばれ得る。論理主義的教育學はナトルプに依つて代表される彼のマールブルヒ派のみ其の範圍を限るものでなくて、西南學派にも同一系統を辿り得る。マールブルヒ派が數學を以て知識發展の典型とするに對して、西南學

派は専ら歴史に關心すると云ふ相異はあるが、共に純粹理念の絶對妥當又は絶對價值を原理とする點に於いて、同じ流れを汲むものと言はなくてはならない。従て西南學派の教育學者も、例へばかのヘーニヒスワルドに見るやうに、妥當價值の系統中によく哲學と教育學との結合を目論んでをる。彼は一千九百十八年「教育學の基礎に就いて」といふ著はし「學としての教育學」の性質を明かにし、次いで「教育學と哲學との關係を辿らうとするに方つて、先づ「教育學と妥當思想 *Pädagogik und Geltungsgedanke*」に就いて叙べてをる。その言ふところに依れば、教育學の理念は、妥當價值の根本動因に規定される。妥當價值の組織的統一が明かになつて、始めて教育學の基礎が定まつて來る。妥當價值との關係を離れては教育學は成立するを得ない。故に「教育學の概念は、妥當價值の概念との關係に於てのみ可能である。」然るに凡そ妥當價值の性質を明かにするは哲學の職分である。哲學とは嚴密な意味に於ける妥當作用の學である。此意味に於て「科學的教育學の問題は、科學的哲學の問題である。」「哲學的」といふ語のみが教育

學の基礎を示してをる。斯くして「學としての教育學の課題は實に哲學の課題である」といふのが、西南學派の教育學徒としてのヘーニヒスワルドの主張である。(R. Hönigswald; Über die Grundlagen der Pädagogik 1918 S. 22—23)

心理主義の教育學が心意の實在性 *Realität der Psyche* を一切として論理 *Logos* を壓了せんとする風情は、吾人之を拒むことが出来ない。けれど論理主義の教育學が論理の理想性 *Idealität des Logos* のみを強調して經驗的なる心意を否定するといふ見方は少くともナトルブを中心とする教育學には當て儼め難い。蓋し彼に依れば凡そ客觀的なるものは客觀の諸學から論理的に規定さるべきではあるが、その客觀的なるもの、主觀化又は個性化は、獨り心理學のみ與かり得べき職分であり、且つこの心理學の職分を俟つて、具體的な教育活動は初めて存立することが出来る。又其社會的理想主義に於ける主張を見れば、一面に於ては抽象的な普遍性を斥ぞけて、具體的な直接的生命を高調し、又他面に於ては社會經濟さては勞働など、總じて現實なるものと理念との一元的統一を叫んで

息まない。是等の事柄はナトルブ一派が早や單なる論理以前單なる思惟以前の、生命的基礎に足場を置いて居ることを語るものではあるまいか。否なナトルブのロゴス *Logos* そのものは、普通考へられて居るやうな枯淡なる理知的な存在ではなくて、所謂生命 *Leben* そのものにも比すべき意味を有つものではなからうか。晩年自らロゴス *Logos* に就いて語る所に曰ふ。

「ロゴスは其根原に於て神そのものであり、神の所有物のうちに這入つて居たやうに、此世のうちにも這入つて居り、又吾々のうちに住居を求めようとして居つたのであるが、さてそのロゴスは吾々がこれを迎へてその無言の聲を吾々の魂の最後の沈黙の基礎に於て聞かうとさへすれば、忽然として吾々のうちに生き生きとして來る。」(P. Natorp; *Individuum und Gemeinschaft* 1921 S. 26) 斯かるロゴスが枯淡な理知的存在であるとは、誰れが言ふことを得るであらうか。

批判的教育學に關する吾々の觀るところ、又世の批判的教育學に對する批評の批評はすべて後章に譲り、吾々はいま經驗的教育學と批判的教育學とを恰も

自ら綜合統一しようとするかのやうな概を以て、近く學壇に擡頭し來つた生命哲學 *Lebensphilosophie* 及びそれに基づく教育學に就て一言しなくてはならない。心理主義と論理主義とは上にも叙べたやうに、互に鋭い對比を示してをるが、此對比せる二つの立場を同一平面に於て混合し、若しくは調停するのではなく、寧ろ其等を一段高い平面に誘ひ、各の動機や要素を生かして統一しようとする要求、其要求を満たさうとするのが現代に於ける生命哲學である。生命哲學とは哲學の據るべき根原を生命そのものに求めんとするもの。従て嚴密な哲學的思想惟よりは、寧ろ理論以外の、また理論以上の全生命の衝動に足場をおく。生命は凡てのうちで、最も根原的であり創造的であるから、彼の自然科学的の機械觀や決定論は言ふまでもなく、批判哲學的な合理主義や形式主義に依ても脅かされない。機械觀や決定論はすべてを要素に分析し、且つ冷やかな因果の法則を以て處理しようとし、合理主義や形式主義はすべてを概念的に或は論理的に演繹しようとするのであるが、生命そのものは斯の種の如何なる方法を以てして

も遂に捕へるを得ない。因果の鎖や論理の型を破つて、自らの内面的生産力を發揮しようとするのが生命の本領である。生命は必然に對して自由を、分裂に對して統一を、概念的圖式に對して形成力を主張する。斯様な生命の哲學は一面に於ては早く人格教育學に於て、他面に於ては近く文化教育學に於て、取りわけその色調の濃やかなものを示してをる。けれど退いて考へて見れば、生命哲學の流は現代の思潮一般を、従て又現代の教育哲學を最も普遍的に支配する根本衝動の一つであつて、吾々はナトルプが代表する理想主義の教育學に於ても生命又は非合理性の主張を見ることが出来る。

生命哲學の標語は、人も知るやうに、生命・體驗・個性・創造・全一性などであるが、此等諸概念は既にそのうちに、存在と當爲、現實と理想、普遍と特殊、個人と社會などをすべて二元論的には見ずして、よく一元論的に統一しようとする。斯かる一元論的傾向は獨り生命哲學に基づく現代の文化教育學の獨占するところではなくて、ナトルプ自からの力説するところに依ても判かるやうに、理想主義の教

育學にも亦鮮かである。生命の全一性を重く見る上の傾向は殆ど必然的に主知的立場に對して情意的主觀性を重く視る。此等諸相を綜合して、生命哲學を基調とする現代の教育學を、吾々は第二の「教育學的狂瀾怒濤」[pädagogische Sturm und Drang] と呼ぶであらう。「狂瀾怒濤」とはもと第十八世紀の啓蒙思潮に對する反動としての彼の浪漫主義の運動の形容詞であつたのであるが、いまその意味を言ふならば、價値の生産者としての個性や主觀の優位を認め、且つその個性や主觀に於ける情意の力を重く視たのであるから、吾々は上に叙べたやうな生命哲學を基調とする現代的特徴を第二の狂瀾怒濤と呼ぶことが出来る。此狂瀾怒濤は前世紀初頭のそのやうに「哲學や倫理や宗教や藝術など、主として文化の上層を浸したばかりでなく、經濟や産業や勞働など、文化の最低層まで透徹し、産業文化若しくは勞働文化の新建設をも營まうとする」。ペスタロッチやフレーベルやフォンボルトは、勞働に宗教や藝術の魂を賦與して、動もすれば民衆を汚がすであらうところのものに依て、却て民衆を淨め、穢土に淨土を築かうとしたので

あるが、ナトルプは所謂「社會的理想主義」に依て、シュブランガはその文化哲學に依て、共に勞働を靈化しようとする。彼等に依れば、勞働は理念の具體化であり、又生命の全一性のうちに潜む形成衝動の表現である。

参 考 書

1. Th. Litt, Die Philosophie der Gegenwart and ihre Einfluss auf das Bildungsideal 1924
2. P. Natorp, Individuum and Gemeinschaft 1921
3. R. Höhnigswald, Über die Grundlagen der Pädagogik 1918
4. P. Natorp, Sozial-Idealismus 1920
5. P. Natorp, Philosophie und Pädagogik 2 Aufl. 1923

第二章 社會的教育學の理念

一 社會的教育學の課題

ベルゲマン一派の所謂通俗的社會的教育學 *die populäre Sozialpädagogik* に依て代表され、且つ史上に於ける殆んどすべての教育思想を貫く彼の個人と社會との二元論に對して、ナトルプは意識の性質を吟味することに依て個人と社會との一元論に立つ社會的教育學を發展した。一元論に立つ社會的教育學を初めて彼が世に問つたのは、一千八百九十四年、人間性の限界内の宗教、社會的教育學の基礎への一章に於てである。其後一千八百九十五年には、プラトンの國家と社會的教育學の理念に於て、一千八百九十八年には主著社會的教育學、社會の基礎に立つ意志教育の理論に於て、一千八百九十九年にはラインの教育辭書に於て、更らに一千九〇五年には、教育學概論に於て、自己の立場が如何に世に謂ふ社

會的教育學とその性質を異にするかを明かにした。それにも拘はらず、彼れが主張は十分會されざるのみか、様々の根本的な誤會さへあつたので、社會的教育學の概念は五里霧中に彷徨すると自らも嘆じてをる。一千九百九九年に公けにした「哲學と教育學」一千九百二十一年に公けにした「個人と社會」などは、五里霧中に彷徨する彼れが社會的教育學の理念を、眞の明る味に出さうとする意圖でもあつた。

社會的教育學の理會は、先づ教育と社會との相互關係を明かにすることに發足する。教育と社會との相互關係を明かにするには、教育は社會に對して、社會は教育に對して如何なる意味を有するかを明かにしなくてはならない。ナトルプに依れば、社會の決定的條件は教育に存し、教育の決定的條件は社會に存する。(P. Natorp, *Philosophie und Pädagogik* 2 Aufl. 1923 S. 85) 教育と社會との間にある斯かる相互關係を徹底的に認められたものにプラトンがあつた。近世に至つて、ルッソは意識的に此のプラトンに出發し、彼に獨異な方向に於て、教育と社會との相

互關係を説いた。ルッソオに開眼したベスタロッチも亦彼獨特の教育學的天才、然り「プラトンにのみ比すべき教育學的天才」を以て、後にも詳しいやうに、教育と社會とをその完全な統一に於て眺めた。ルッソオとベスタロッチとは事實彼等自からが認め且つ信じもして居た教育と社會との相互關係を明瞭に定式化しなかつた爲めに、世人が常に此兩者を個人的教育學徒として刻印し來つたことは、歴史に明かなる、併かし、事柄の本質に於て全く誤つた出來事であつたと言はなくてはならない。

教育と社會との關係とは、教育が直接には各個人をその對象とするといふ意味に於て、個人と社會との關係に外ならない。個人と社會との關係は何か。明瞭なるが如くにして、その實曖昧にして非科學的なるは、恐らく個人と社會との關係であらう。この曖昧にして非科學的なる個人と社會との關係が、本質上相互的であることを明かにするは、總て社會的教育學の理念を明らかにする所以である。教育史上極めて素朴な實在論か、さなくば獨斷的な形而上學の雰囲気にある。

閉ざされて居た個人と社會との本質的な相互關係は、ナトルプに依て始めて明かにされたやうである。

二 教育と社會

ナトルプに依れば、人は人間社會に依てのみ人となる。(R. Natorp; Sozialpädagogik S. 84) 人間社會のすべての影響を餘所に生ひ立つとき、人間が果して如何なるものになるかを想像することは、上の理を明かにする一番の近か道であらう。人間社會のすべての影響を餘所にするとき、吾等は人間本來の素質を少しも發展せずして、たゞ感性的な動物状態に止まる。人は單獨には人間的に生ひ立つを得ない。甲は乙と相並び且つ同じ條件の下に生ひ立つばかりでなく、互に他から多方面的の影響を受けて生ひ立つ。故に「個人とは物理學者のアトムと同様、一個の抽象である。人間は彼を人間にするところのすべてに關して、先づ個人として存在し、然る後他人と共に社會のうちに這入らうとするものではなく

て、彼は此社會なしには全く人間ではないのである。(H. S. S. 茲に問題となるは社會の概念である。社會といふ語に就ての此學派の概念を明かにすることは、總て社會的教育學の本領を明かにする一つのよすがでもあらうか。ナトルプにありて、社會といふ語は一種獨異な意味を有つ。そして若し此語の代りに團體といふ一見全く相類似せる語を用ふるときは、彼が社會的教育學の本領は忽ち没却されると彼自らも言つてをろ。蓋し團體にありては個々人を第一義と見、絶對と考へる。言ひ換へれば個々人が何等かの偶然的な共通目的の下に結合したものが團體である。だからその共通目的の達せらるゝや、團體は必然的に解散されて、各人は元の個々人に還元する。解散は團體に可能なことゝ言はんより、寧ろ團體は初めより解散を約束しての個々人の結合であると言ふべきであらう。團體にありては個々人が第一義であり絶對である。社會にあつては、併かし、例へば家庭に於て見るやうに、社會といふことが第一義であり絶對であつて、個々人はその社會に依てのみ個々人として、又は家庭の一員として存

在する。此時個々人がその社會に従屬するを欲するや否や、またその社會が個々人の目的に適合するや否やは問題でない。だから社會的教育學を論議するに方つて、社會の代りに團體を入れ代へるのは、早や暗黙の間に個人的概念を以て眞の社會的概念と詐稱するものであり、且つ孤立的に存在する個人を以て最初のものであり得るといふことを、豫め假定するものと言はなくてはならない。

社會的教育學は先づ孤立的なる個々人の存在を認め、然る後これを社會の中に導き入れようとするものではなくて、個々人は人間社會に於て、また人間社會に依てのみ、與へらるゝもの、與へられ得るものと主張する。社會科學にして、若し社會を社會より孤立せる個々人の單なる外部的結合と見るならば、それは明かに上の理を無視したものである。倫理學に於ても、古來道德的思惟なり生活なりを發展する吾々人間の唯一本原的の衝動を明かにしない爲めに、利己主義に陥つた場合が少なくない。世には本質上他から分離せる個人意識 Individualbewusstsein を認めるものがある。斯かる個人意識は他人の意識のうち自らを

団体と彼等と相違

擴げること出来なければ、また他人と融合することも出来ない。斯かる立場に立つものは、常に倫理的利己主義に陥るばかりではなくて、必然的に理論的獨我論 Theoretische Solipsismus に陥る。けれど意識をその内容及び意識を生産する合法性から考へると、意識を生産する合法性は本來すべてのものに對して唯一同一である。従て純粹に即ち合法的に生産された意識の内容にして個々に獨占される所有物といふものは無い。斯くして意識内容、従て又眞の陶冶内容はすべて其れ自身社會財である。(Ibid. S. 85) 教育學にして、若し、社會なしに教育は一般に存在しないといふ原理を第一義としないならば、斯かる教育學は一々の重要な課題に於て自壞する。教育と社會との兩概念の此必然的な關係を認むることなしには、吾々は如何なる陶冶問題にも答へることが出来ない。然らば教育と社會との間にある斯かる事實上疑ふことの出来ない必然的關係の基礎は如何。

三 社會と意識

いま吾々の問題とするところは、意識的存在の多數が如何にして存在し、且つその相互の間に如何にして交通が行はるゝかに就て、深遠な形而上學的基礎を探索うとするのではない。斯かる態度は却て吾々の批判的立場から遠く離れて、眞の學理的解答を放棄する所以である。吾々の問はんとするところは、社會は各人の意識に對して、内容上果して何を意味するかといふことである。個人とは嚴密には個人の意識を意味するのであるが、さてこの意識は前にも述べたやうに、その内容又は意識を生産する合法性から徹頭徹尾社會財でなくてはならない。個人の意識がそれ自身社會財であるとするならば、吾々の精神内容を社會的に向上せしむることは、總て自我を擴張してそれに最高價値を賦與するわけになる。依て「社會にまでの向上は自我の擴張である。」斯く考へると教育に於ける自我或は個性の原理は、社會的教育學の理念と相食むものではない。

教育に於ける自我又は個性の原理はソクラテス・プラトン、さてはカントなど、個人主義なる言葉の妥當せぬ多くの偉大な思想家に通有の到達點であつた。人間意識の一切内容、従つて又人間陶冶の一切内容を構成する合法性が、各個人の意識そのもの、合法性なることを主張する限りに於ては、彼等は何れも個人主義者であつたと言ひ得よう。けれど此人等の個人主義は、眞の個人主義であり、實に社會を拒まないばかりか、却て社會の中に痛切に這入り込む個人主義である。惟ふに連續は意識の根本原理であつて、相互の關係に於てのみ自らを發展するは意識の本領である。意識と意識とは相拒むものではなくて、統一に向はうとする意識本來の傾向ゆゑに却て相互に結び付く。統一は一般に意識そのもの、特質である。如何なる經驗的資料も一度意識に攝取されるや否や、既に意識のうちに存在するところの、又は將に存在せんとするところの内容と結び付いて、一個の統一を形作る。低き統一、狭き統一は、斯くて次第に高き統一、廣き統一に向つて發展し、普遍的なる最後の統一に向はうとする。斯かる法則は同

時に又相異なる二個の精神世界の結合、言ひ換へれば各の精神的交通を意味する。蓋し此等の相異なる精神世界は、等しき資料、同じき形相法則 *Formgesetz*、融合の同じ根本力、雜多の綜合の同じ根本力に依て自らを建設する。勿論ある意識の統一は、他の意識の統一に比して一層廣く且つ集中的であるといふことはあらう。けれど意識の統一そのものが形成される根本力はすべてに同一である。此根本力は無限の範圍に應用されて、而かも同一のものであり、且つ本來相依屬せるものなるが故に、相異なる世界の各は、他の世界に對して、門戸を閉ざすといふことなく、却て相共に唯一の世界に入らうとする。

斯くして陶冶内容の社會性からして、すべての内容を形成する活動即ち陶冶活動の社會性といふものが明かになり、又如何なる場合に於ても形成活動が同一であり、形成の合法性が同一であるところから、自己形成的の内容が同一である。故に又社會が斯かる形成活動の原理であるといふことになる。實に他人に於ける思惟や志向の内容形成の自己活動が、直接吾々自らの意識を刺戟して

自己活動を營ませる。意志の陶冶にせよ、知識の陶冶にせよ、すべて人間教育は皆この社會性の原理に支配される。而して其處には外からの單なる移植といふこともなければ、又單なる受働といふこともない。蓋し他人の熱烈な促進は、同時に熱烈な自己活動を意味し、その逆も亦成立する。受納者はその受納作用に於ける生動性に依て、再び他を刺戟し、從て自ら授與者となる。受納者が授與者となるのである。教ゆるは應て學ぶの結果ともなる。教ゆることに依て學び、育くむことに依て育くまれるといふ教化の神秘は、正しく此邊の消息を打ち洩らすものではなからうか。實に相互的といふことは、獨り人生に於ける戀愛のみに限られたことではなくて、一般に意識の根本原理である。若し意識と意識との斯かる社會が與へられないとすれば、吾々は他人に向つて、たゞ死せる資料を突き付けて顧みないといふことになる。斯くては教授と學習とは必然的に無意味の機械的運動に終るであらう。

凡そ學習は手渡しさるゝ資料の末梢的受納と中心に於ける徹底的同化との相互關係のうちに起る。だから單に手渡しされた資料といふやうなものはいり得ない。眞に吾々の意識内容とならねばならぬものは、すべて形相法則のうち自己を鎔解しなくてはならない。尤も其處に程度の差違は息むを得ない。即ち意識の形相法則に對する對象の依屬が不完全な爲めに、認識の統一、從つて内容の完全な支配に至るまでの程度の上の相違はある。いま道德的生活に就いて見やうか。感性的の快不快や感性的の欲望の羈絆が、意識の自由に從ふに及んで道德生活は成立する。外面的な感性的所與が精神の法則に依屬するのは、羈絆が意識の自由に從ふことである。斯かる意識解放の全過程の上に社會のあらゆる影響が及んで行く。實に一々の感性的知覺に至るまで社會の影響は及んで行く。知覺も社會を離れては發展することを得ない。知覺は單なる自然に依て與へられるものではなくて、人間に依て、人間特有の要求や能力に依て發展される。普通自然的に發展するかのやうに思はるゝ知覺も、少しく内的に省察すると、生理的遺傳以上に確乎たる方法を以て精神的に傳搬されるので

ある。吾等が身邊に生滅する渾沌極まる外部印象は、初生兒に於ても見得るやうに、秩序ある對象世界に改造されるのであるが、吾等にして單なる個人的の知覺回想乃至此等を補ふ表象のみに支配されて、他人の認識内容や環境の媒に依りて、人類の全過去が吾等に迫つて來ないならば、渾沌たる外部印象は、竟に秩序ある對象世界に改造されるを得ない。約言すれば「交易 Commereium」なくば秩序ある對象世界は吾等の意識のうちに成り立たない。吾等が周圍の感性世界の表象は最も内容的の意味に於て社會財である。吾等がそれをたゞ同じ仕方で取入れるといふ限りに於ては、實に他人との共働なしには取入れ得ないといふ意味に於て社會的である。否、現存の全人類さへも過去の全人類の成果なくばあり得ない。教育學に取つて此事實こそは、最も根本的な意味を有つ。この事實なくば、教育活動はあり得ないからである。

感性的知覺が詮するところ社會的に規定されることは前既に述べた。吾等は人類の言語が人類の認識又は意識の構成に對して、何を意味するかを明かに

することに依りて、更に教育に於ける社會原理の基礎を究て見よう。吾等が認識する事物はすべて言語又は言語概念に依りて直接的に、又打ち消し難く着色される。あらゆる環境を離れて獨り閑寂な思索に耽るときでさへ、言語や言語概念は絶えず吾等に迫り來つて、その働を恣にし、意識に影響する。社會生活に於ける此本質的條件を顧ることなくして、夫故、個々人の理論的陶冶を彼れ此れするが如きは、非心理的でもあれば、非教育的でもある。吾等の意識がその最も感性的な方面に於て、既に社會に依りて條件されるとするならば、吾等の自覺こそは最も高き程度に於て社會に依りて規定されなくてはならない。他人の意識に對立し、且つそれと積極的關係することなくば、何等の自覺もあり得ない。又他人の理會の基礎なくば、何等の自己の理會もあり得ない。意識と意識とが互に交錯し、甲が乙を判斷するといふやうに、多様の經驗を経験しなければ、何等の自己反省もなければ、自己判斷もない。己を知るとは詳しく言へば他人に於て己を知るの謂である。蓋し吾々は他人との深い一致に於て、始めて自らを他か

ら區別して、自己自身を發見する。各人のうちには皆な無限が秘められてゐるが、さてこの無限を吾等は他人のうちには付度しつゝ、余自からのうちに認める。吾々は互に知ることが深ければ深いほど、吾々を他から區別する限界を愈々確實に意識する。すべて先づ社會に於ける個人といふ關係に依つてなければ、個々人の自覺はない。汝が若し余に對立しないとすれば、如何にして余が余自身を認識するを得ようか。自我は非我の規定に依つて始めて成立する。自我は實に必然的に非我と對立しまた矛盾する。對立と矛盾とは、多の世界を顯現するのであるが、さて此多を原理として個々の自我は自らの本原的活動を營み、こゝに始めて自覺を生ずる。斯くて自覺は必然的に汝を豫想する。自我の發展は、要するに、吾れと汝との關係即ち社會に依つてのみ可能といふことになる。

四 社會と意志

以上述べ來つた社會の原理を實踐の範圍に當て箴めて見ようか。意識と意

識との社會は、必然的に意志の上に働らく。何れの人間社會も何等かの度合に於て必ずや意志社會である。意志そのものは、固よりたゞ個人的のものであつて、何人も余に代つて意志し、余に代つて善をなすわけには行かない。たゞ此個別的の意志は他の意志との對立に依つてのみ意志たるを得るといふのである。勿論此對立に於て甲が乙の影響の下にたゞ受働的に立つのでは甲の意志は構成されない。けれど斯くの如きは社會の實相ではない。吾々が社會と呼ぶところのものは、吾々が一定の精神的財産を共有し、且つ同じ權利を以てこれを味ふ所以のものを意味する。故に甲はその精神生活に於て單に乙に隷屬するわけのものではない。いま意志社會に於ける意志の陶冶を見るに、甲は乙と同等的に對立し、且つ乙との自由の一致に於て同じものを意志することを學ぶものと云ふべきである。人は意志するものゝ間にありて意志することを學ぶより外、意志することを學ぶすべもない。これを社會が教育すると云ひ、或はベスタロッチの語を借りて「生活が陶冶する」と云ふのである。社會は勿論意識のあらゆる

る範圍にその影響を恣にするのであるが、その優越の力は勿論意志に表はれる。他人の強き意志が余の意志を刺戟し發展するのは、譬へば山川の激流が遅々として流れる支流を自らの中に併せて同じ激流たらしむるにも比すべきであらうか。誠に偉人の意志が民衆を動かす、彼の一波萬波を生ずる趣こそは、凡そ意志の發展、意志の陶冶が社會的であることを語る一大暗示である。而して斯かる陶冶の成立する根據が、詮するに意識の連續にあるは言ふまでもない。甲の意志が乙の意志を刺戟し、或は教師の意志が兒童の意志を刺戟し得るのは、兩者の意識が同じ根本法則に支配され、意識が本來互に相連續するといふことの外考へようもない。然らば意識の連續そのもの、根據は何か。吾々は答へて、それは人類文化に於ける永劫の神秘であると言ふであらう。

意志の發展に就て上に考へたところは、移して社會に於ける理論的認識、即ち教授と學習との發展にも當て嵌めることが出来る。吾々に於ける理論的認識の成立は、余が他人の目を以て見るといふことではない。他人の目が余に代る

とするが如きは、外からの權威に依て他人の意見を受け納れると見ると一般である。余は常に余自らの目を用ひる。余は余自らの目を以て、余自らを他人の視點に置き、そして彼の見たる、余の未だ見ざるものを見得るやう、余自らの視點を導かなくてはならない。昔ソクラテスが教授にして若し甲が乙の精神に注ぎ入れたる認識を意味すとせば、それは學習とはなり得ないと云つたのは至當である。凡そ認識は各人自營のことであり、自己意識の創作である。たゞ自己意識よりする認識の此創作の過程は、必然的に他との關係に於て、即ち社會的に營まるといふのである。斯かる仕方にて社會が教授の働を營むといふことは、先づソクラテスに依て、次いでプラトンに依て十分認められた。プラトンに依れば認識の發展は「相互交換」又は對話に於て考へ得る以外の何物でもない。

理論的學習の根據は斯くして明かになり、教授學 Didaktik の發足點も茲に定めらるべきであるが、たゞ看過し難き一事は、理論的學習そのものが既に早や意志の發展なしには不可能であるといふことである。吾々が自らの視點の練習を

學ぶのが早や意志行爲ではないか。理論的學習は意志に依屬するといふ意味に於て自己自身の行爲である。意志することなしには何人も學び得ないといふ意味に於て、學ぶは早や行ふである。ロイスも言つたやうに、考へるとは行ふことであり「Thinking is doing.」思索も體驗の外の何事でもない。斯く考へると眞の教授又は學習は同時に一個の全き教育であつて、教授と訓練との對立の如きは、認識と意志との内面的關係を看過するところに生じ來る一個の迷でなくてはならない。教授は悟性の教育として意志の陶冶から引き離さるべきものではない。意志の發展なしにはあり得ないといふ意味に於て、悟性の教育は純乎たる人間教育そのものでなくてはならない。

斯く觀來ると、人間の教育、別して意志の教育は、社會に於ける生活をその基礎としなくてはならない。社會に於ける生活とは、抽象すれば甲と乙、吾と汝の關係であるが、具體的には家とか社會とか國家とか人類とかいふ成立的人間社會の種々相に外ならない。

五 一元論

意識の内容從て又陶冶の内容が、畢竟社會財であるといふことに立つて、吾々は社會的教育學の理念を明かにしようとしたのであるが、此立場は教育に於ける社會的方面を強調するの餘り、個人的方面を無視するとは、これまで屢々吾々の耳にしたところである。けれど此學派が徹頭徹尾個人と社會との一元論に立つ以上、假令意識の内容や陶冶の内容を社會財と見るとは言へ、教育に於ける個人的方面を無視するといはれない。二元論を豫想する從來の教育學はすべて個人と社會とは互に働きかけ合ふ二個の因子であると考へた。斯く個人と社會との兩方を共に立てようとするのは、ナトルブ一派の立場ではない。個人と社會とを二個の因子として先づ存在させ、然る後此等二個の因子の間に共同作用ありとするが如き外面的な共存關係は維持すべくもない。元來社會は個人以外の何物でもない。その完全なる概念に従へば、社會とは個々人の社會

に外ならない。普通社會は個々人の結合に存すと言はれるが、さてその結合は結合に加はる個々人の——嚴密に言へば個々人の意識の——うちに存するもの。斯くして社會は個人の意識のうちにあるより外にあらうすべもない。同時にそして又逆に、個々人は人間社會に於て、また人間社會を通ずるの外あらうすべもない。人類又は社會を顧みることなき個人は、さきにも述べたやうに、物理學者のアトムにも比すべき單なる抽象である。然るに世の社會的教育學を論議するもの、多くは此學派を以て、先づ個人の孤立的存在を認め、然る後此個人を、寧ろ目的としての社會に導き入れようとするものとなし、從て個人性の沒了は此學派の必然的運命であると説く。けれど斯くの如きは社會的教育學の根本的誤會に基づく。個人性の沒了は先づ個人と社會との對立を前提するのであるが、一元論的教育學には斯かる對立はあり得ない。

ナトルプ自らも自己の立場を一元論としてあらゆる二元論的の立場から區別した。二元論的の立場とは個人と社會とを互に並び存する二個の因子と見

然る後兩者の關係を規定しやうとするもの。而して此時兩者の何れを重んずるかは何ふところでない。これは身體と精神との關係に就ての、歴史と共に古き彼の形而上學的論争にも比すべきものである。即ち或者はすべては身體的であるとし、或者はすべては精神的であるとし、又或者は此二つの論争を協調しようとして、世には同時に身體と精神との二者が存在し、而かも此等二者の間には相互作用さへあると説く。以上三種の見解は互にその説くところを異にしつゝ、而かも何れも身體と精神との間に一種排他的なる對立を假定し、從て身體であるものは、同時に精神でなく、逆に精神であるものは、同時に身體であり得ないと言張する以上、何れも二元論に立つものと言はなくてはならない。此等三種の見解と根本的に異なる第四の立場、それこそナトルプの社會的教育學の立場である。ナトルプの此立場はすべての二元論を以て單なる抽象とし、そして此等を同時に統一する。彼に依れば吾々は精神的なるものを顧ることなくして身體的なるものを考へることも出来るし、逆に身體的なるものを顧ることな

くして精神的なるものを考へることも出来る。けれどこれは單なる抽象に過ぎない。具體的には精神とは身體的なるもの、内の側面であり、身體とは精神的なるものが外部に向つて發現したものに外ならない。實在は一つである。身心といふ抽象上可能な區別を、誤つて直ちに實在するもの、區別とするに至つて、すべての二元論は生ずるのである。

今上の考察を直接、個人と社會との關係に當て欲めると、第一の論者は、凡そ存在するものは個人であつて、社會は一口に言へば、個人と個人との關係といふ意味のものに過ぎないと説き、第二の論者はこれと反對に、眞に存在するものは社會のみで、個人とは社會のうちに存する單なる從屬的な依存的な要素、換言すれば現象的存在であると説く。そして此等兩者の論争を協調しようとする第三の論者は、個人と社會とは同時に互に獨立して存在する因子であるから、吾々は教育の目標點として同時に此等兩者を認めなくてはならないと説く。これが古來通俗社會に於て喝采を博し來つた立場である。ナトルプの立場は、併

かし、此等三者の何れにも屬しない第四の立場である。彼に依れば個人と社會とは獨立して存在するものではなく、此等兩者はその完全な概念に従へば、互に從屬し依存する。夫故前にも述べたやうに、如何なる社會も個々人のうちに在るより外在りやうなく、逆に如何なる個々人も社會のうちに在るより外在りやうがない。斯かる立場をナトルプは近業、個人と社會のうちに約説して次のやうに曰ふ。「個性と社會とは排他的の對立を意味することもなければ、又二個の常に互に作用し、併かし此作用に於て互に制約しあふところの人生構成の成素を意味することもない。兩者は嚴密なる相互關係に於て互に密接に一致し、深化せる社會は同時に深化せる個性を意味し、そしてその逆も亦眞であると考へらるべきものである。」(P. Natorp, Individuum und Gemeinschaft 1921 S. 5) 教育史上に於ける個人觀、社會觀並びに此等兩者の機械的折衷觀を何れも根柢に二元論を豫想するものとして葬り去つたナトルプは、斯くして第二十世紀の教育學界に新たに一元論を提唱した。ナトルプの此立場は社會的であつて、同時に個人的

なるが故に、個性や自由や獨立やは彼れが教育學說の一基調である。少しく彼れが個性又は自由の原理を窺ふことにしよう。

六 個性の原理

ナトルプに依れば兒童性は、正しく、成熟せるものには全く不可能な仕方に於ける、最も潑瀾たる内面的生産性である。凡そ精神は外部からではなく、自ら生き生きと働く法則に従て、内部から自由に自らを生産する。舊教育は、然るに、生長せんとする人間を單なる對象物、又は材料と考へ、教育はこの材料のうちに、豫め定めおいた形式を造り込むことを能事とした。兒童の精神はロックにも見るやうに、屢々「白紙 *tabula rasa*」に譬へられたが、白紙とはそもそも何を意味するであらうか。白紙とは數學の「無」ではなくて、却て「すべて」を意味しなくてはならぬ。故に兒童性は、そのうちに未だ何物も區別されず、限定されず、實現されず、すべて無限定のまゝ自由に解放される状態であり、これを幾何學的に云はうな

ら、自由に解放された空虚な空間のやうなものである。空間はあらゆる限定に對して自由に解放された状態であるから、言はゞ可能性の無限を意味する。故に「それは全き無ではなく未だ無しで、言はゞ全體を待ち受けつゝ、尙ほ靜止してをり……それに依て、そこから、寧ろ一切は生じて來る。」(P. Natorp; *Sozial-Idealismus* 1920 S. 208) 然るに舊教育は生長して行く人間をさきにも一言したやうに對象物又は材料と考へる。吾々は假令プラトン以來とは言はないにせよ、少くともカントとベスタロッチ以來要求されたコペルニクスの轉回に依て、人間に取つて對象物とならねばならぬものは人間に出で、人間に固有な法則に従つて自らを形作らねばならぬといふ理を明かにしなくてはならない。主觀即ち自己形成的な人間は、斯くして、すべての中心に來る。「何物も外からは來ない。吾々はたゞ自我を外界に投射し、自我に對立するものとして一個の外界を作り、その外界に於て、外物ではなく、實に自己自身のもの、即ち自己の世界を自己自身で認識する。」(Ibid S. 83) 汝自身の中に、またすべてのものゝ中に「汝自らを認識せよ」

といふことが、プラトンやカントがあつたにも拘はらず、今尚ほ一般に目覺めな
い現代教育の合言葉とならなくてはならない。何人も自己以外の他を認識す
ることは出来ない。他のうちに自らを認識することはあつても、それは彼れの
他に於てあり、又對象のうちに自らを認識することはあつても、それは彼れの
對象に於てある。自我と對象との斯かる根本關係が忘却されるか、若しくは
外面化されることろに、教育の悲劇はある。

教育の仕事は生成するもの der *Werdende* としての兒童を唯一つに、また息むこ
となく取扱ふべきものなるが故に、その生成するものとしての兒童が、教育者の
前に常住しなくてはならない。一度それが見失はれたら、吾々は失樂園のやう
に再びそれを取り返さうとしなくてはならない。何故なれば兒童は社會にあ
りて、創造の「直接性・純粹性・本原性・不可分の全體」をうちに藏むるものである。此
理に暗き現代の教育は兒童性を單なる低級の段階として考へるのであるが、こ
れは自己を完成せるもの、上に立もの、發展又は教化の餘地なき所謂成熟者と見

るより來る誤會である。此誤會ゆゑに兒童は全く外界に依屬するもの、缺乏せ
るもの、從て老年へ引き上げらるゝやう運命付けられたものとして考へられる。
たゞこゝに僅かに幸なことは、若さは外から亡ぼし難いといふことである。若
きものは自己を防がうとして、無制約的の敵意を以て老人に向ふ。教育に於け
る無理會は、その下にさひなまるゝ幼少年の敵意を愈、高める。換言すれば教育
が誤會の淵に沈めば沈むほど、却て恃み甲斐ある歸結を教育はそのうちから汲
み出す結果となる。けれど斯かる事態は勿論望ましいことではない。教育は
兒童そのものを不斷に正視すべきである。然るに現代の教育は、兒童のうちに
たゞ未成熟又は未完結を認め、この未成熟又は未完結を單なる缺陷 *Mangel* と認
め、又あたら兒童の無限性をたゞ不明瞭性と合點して、成るべく早く方面を決定
することに依て、兒童を助けやうとして殺すのである。教育は又一般に授與と
して考へられ勝ちであるが、外からの授與は兒童を強制する。この強制が甚し
くなればなる程、兒童は自己を閉鎖し、人は兒童本來の天賦を見誤る。教育が與

へんとするものに對して兒童の示す受容的態度に依て兒童を測定するからである。

總じて生成者が完成者よりより依屬的であるといふことは、眞理の正反對である。(Ibid. S. 86) 生成するものは内部から創造しつゝ己が環境に不可分の生き、そして世界は彼れのうちに生きる。夫故彼には從屬とか隨行とか言はるべき何ものもない。生成するもの、斷えざる創造の道行を自己のうちに生きるものは、自己を世界のうちに組入れるのではなく、却て世界を自己のうちに織り込むのである。彼は斯くして世界に自己の正しき位置を占め、自己に眞實の生を營むであらう。

然るに現代の教育は、兒童が自己そのものから世界の全體を築き上げねばならぬといふこと、何人をそれを兒童に與へ得ないといふこと、世界の全體はすべて彼自身に依て創作され、構成されて、言はゞ一個の詩となり、作品となり、その詩その作品は兒童に取つての眞實さに於て、すべてに共通なる所謂「實在」(Wirklich-

keit) に劣らざるのみか、却て詩人や藝術家に取つては彼等が内的に直觀せる眞があらゆる實在以上に價値あると同じであるといふことを誤まる。「詩は史より眞なり」の理に徹せざるところ、そこに現代教育の悲劇はあると言ふべきか。慎しむべきは既成の概念、存在するものゝ概念を求めてはならぬといふことである。既成の概念又は存在するものゝ概念は、何れも外に向ふが故に、自由創造と内面的自己發展とを脅かし、兒童の自我はその中心點から驅逐され、却て周邊が自我を支配し強制する。

以上述べ來つたところは、主として「社會的理想主義」のうちに説かれたナトルプの兒童教育論であるが、これに依て吾々は如何にナトルプが個性又は自由の原理を強調しをるか知ることが出來やう。社會的教育學又は社會的理想主義の名に於て、教育に於ける個人性の重視は、本來個人と社會との一元論に立つナトルプに取つて寧ろ必然のことゝ言ふべきである。

七 社會的教育學

然らば社會的であつて同時に個人的でもあるところの斯様な一元的な教育學を、ナトルプは何故に「社會的教育學」と殊更ら呼んだのであるか。これに對するナトルプの答は次のやうである。現代の教育に於て、個人性の意味は社會のそれに比して、より一般的に認められざるが故に、それに對して社會の方面を自覺させなくてはならない。たゞ社會的教育學が勝利を占めて、教育に於ける社會の意味が明かになれば、此教育學は單に教育學と呼ばれて差支はない。たゞ併かし、社會的教育學は社會的見地と個人的見地とを繼ぎ合せたる集合的教育學の一部ではなくて、全教育學を意味するが故に、さきにも詳しく述べたやうに、社會に於ける個々人の根本的關係といふ立場に立つて、教育學の全問題を統一的に取扱はうとするものに外ならない。教育の單なる社會的考察と個人的考察とは共に一個の抽象である。抽象にも固より一定の意味もあれば價值もあ

る。けれどすべての抽象は竟に一個の統一的見地に克服せらるべきもの。ナトルプの社會的教育學は實に此の一個の統一的見地に外ならない。「斯くして社會的教育學の概念は、個人の教育がその各の本質的方面に於て社會的に制約せらるゝこと、恰も他面に於て社會生活の人間の構成が、社會生活に分け前せねばならないところの個人の教育に依て根本的に制約されると同様であるといふことを意味する……斯くして陶冶の社會的條件と社會生活の陶冶的條件、それが此學のテーマである。而して吾等は此テーマを互に分離せる二個の課題としてではなく、實に唯一なるものとして考へる。何故なれば社會は初めにも述べたやうに、個人の結合に於てのみ成立し、そして此結合はまた個々の成員の意識のうちに於てのみ成立するからである。故に最後の法則は個人と社會との兩者に對して必然的に一つにして同一である。」 P. Natorp: Sozialpädagogik vierte Auflage 1920 S. 94—95)

八 發 展 觀

以上述ぶるところに依て社會的教育學の本領は大方明かになつた。吾々はこの社會的教育學に對する若干の世評に答へることに依て、更らに社會的教育學の理念を明かにしなくてはならない。社會的教育學に絡まる世評を打ち觀ると、此學派の中核概念とも言ふべき一元論に就ての無理會が種々の誤會の因をなすやうである。蓋し個人と社會とを互に分離獨立せる二個の因子と見れば、兩者の關係は勢ひ機械的のものとなるが、斯かる見解は個人と社會とを與へられたる經驗的因子と見る立場である。社會的教育學は、併かし、最初から理念としての教育を、理念としての社會に關係させようとするものである。社會が個々人の意識のうちにあるといふことはさきに述べた。然らば其社會は個々人の意識のうちにも如何やうに在るのであるか。言ふまでもなく現に在るもの意識としてではなく、當に在るべきもの意識として在る。與へられたる現

實の事實の意識として在るのではなく、將來成るであらうし發展するであらうしするもの意識として在るのである。故に當面與へられたる諸力の單なる機械的合成物として在るのではなく、正に一個の課題として、然り永劫の課題、無限の課題として在るのである。

教育上經驗的要素の重んずべきは言ふまでもない。たゞその經驗的要素を吾等に價值あるものたらしめんが爲めに、或はその經驗的要素に如何なる影響を與ふべきかを決定する爲めに、教育學は規範を必要とする。凡そ規範は經驗的要素から引き出すことは出來ない。經驗的要素が規範を決定するのではなく、規範が經驗的要素を決定するのである。斯く考へると、與へられたる社會はそれが現に存するの故を以て、又現に存するまゝにて、個々人の教育を支配する權利はない。個々人の教育を支配する權利は「ある」といふ故ではなく、「あるべき」といふ故でなくてはならない。苟くも教育と言へば、人間の裡なる人間性の發展を意味する。從て教育の概念を社會に關係せしむることは、依て同時に發

展の概念を社會に推し擴めるといふわけになる。ナトルブ一派の社會的教育學は元來斯かる立場に立つものである。然るに世の多くの批評家は、與へられたる社會否團體が獨り個々人の教育を決定するものと會してをる。彼等の會する社會的教育學にありては、個人は教育上何の權利もなく、社會否團體のみ權利を有し、而かも此團體又は社會的環境は一般に固定不變のものであり、個人は團體の要求や命令のまゝに變化すべきものである。社會的環境は既存の、そして能動的の力であり、個人は只管それに屈服すべき下婢に外ならない。斯く觀るは、併かし、ナトルブの立場を全く誤るもの。彼にありては社會は個人同様何等固定不變のものではない。社會と個人とは共に生命あるもの、發展するもの、斷えざる進化發展の道程にあるもの、而かも其間に相互關係が行はれる。此相互關係の內面的必然的の本質如何こそは、さきに詳しく説いたやうに社會的教育學の中心問題であるのである。凡そ教育學は社會發展の普遍的法則を確立し、依て個々人を人間にまで向上せしむる發展の法則を決定しなくてはならぬ

い。此發展の法則以外に教育の法則はあり得ない。社會的教育學は斯かる見地に立つて、社會發展の法則を確立する。従つてそれは又現に在るがまゝの様々の社會に對して徹底的の批評を加へ、與へられたる社會状態は過去の社會と將來の社會との中間に位する一過渡に外ならないと見る。與へられたる社會組織に對する斯かる批評的態度を、人間教育の全作業に推し及ぼす社會的教育學——ナトルブはそれを呼んで徹底的なる教育學的社會主義とも言つてをる——は發展觀と言はんより寧しろ一種の急進主義 Radikalismus と言ふことが出來やう。けれど此急進主義が、社會主義に見るが如きとその本質を異にし、實に社會的教育學の近世的始祖ベスタロッチに鮮かなりし人間本來の理念に始終するは固よりである。

九 批評の批評

吾々は更らに一二の世評に答へることに依て、社會的教育學の理念を補つて

見やう。社會的教育學に絡まる誤會は、ナトルブ自らも指摘してをるやうに、多くはその名稱に基づく。等しく社會的教育學と呼ばれつゝ、ナトルブのそれが、本質に於て世に謂ふ社會的教育學と全く異なることは前にも述べた。名稱の同じきより屢々混同されるはベルゲマン一派の社會的教育學である。彼の社會的教育學は自ら標榜するところに依れば、經驗科學の基礎[*Erfahrungswissenschaftlicher Grundlage*]に立つ歸納的のものである。彼は自己の社會的教育學の概念を明かにするに方つて、屢々ナトルブの社會的教育學を引用してをるにも拘はらず、自己の根本見解を述ぶるに際しては、ナトルブの全然斥ぞけた多くの論を取り入れてをる。彼の社會的教育學にありて、社會は個人を強制し、兒童の個性や自己活動は著しく脅かされてをる。惟ふにベルゲマンは自ら標榜するやうに經驗科學や歸納法に立つものではなくて、却て全く素朴な形而上學に據つてをる。彼に依れば個人は一個の現象であり、個人精神は全體精神としての社會精神の部分であり断片である。經驗や歸納を自ら標榜しつゝ、斯くも幼稚な形

而上學を立説の基礎とするは、ナトルブも評してをるやうに、「驚くべきこと」と言はなくてはならない。更らに彼は如何なる教育學に取つてもその核心でなくてはならない陶冶の自律を拒んだ結果、教育活動はすべて他律的になつてをる。此點に於ても彼の教育學はナトルブのそれと大きな距離がある。ナトルブの社會的教育學をベルゲマンの社會的教育學に比するが如きは、皮相極まる見解である。ゲーランドが曾てベルゲマンの教育學を評して「通俗的社會的教育學 *die populären Sozialpädagogik*」と言つたのも至當である。

ナトルブ一派の教育學に對して比較的眞面目の批評を加へたものは、ヘルバルト學派の殿將ラインであらう。彼は「組織的敘述に於ける教育學」の序論第七節に於て、社會的教育學を評してをる。(W. Rein; *Pädagogik in systematischer Darstellung* 1911 S.6 *Individual-oder Sozialpädagogik*)ラインの憂ふるところは、「一面的の社會的教育學が、個人性を壓することである。彼に依れば個人は斷じて自己以外に存する目的の爲めの單なる手段でなく、自己自身に取つての目的である。」個人性はま

た社會の爲めにも培はるべき價值と必要とを有す。それは社會有機體內に於ける一種獨立固有の力の本原であるからである。此口吻よりすれば、ラインは個人性の價值を社會的見地から判斷してをるやうであるが、これは全然社會的、教育學の上に立つ考である。個人の特性を社會そのもの、爲に培ふは、社會的見地から個性を見んとするものである。ラインの此立場は、夫故、個人を社會より分離し、そして社會の勢力を減殺しようとするが如き個人的特性の教養をば排斥するわけになる。固より正しい。斯かる方面から見ると、ラインの立場は社會的教育學に近いと言ふべきである。然るにその所説は最後の中核點に於て實に個人的立場に返る。即ち彼に依れば、個人は自己以外の如何なる目的の手段でもなく、それ自身目的なるが故に、他の何物の犠牲にされてもならない。社會的教育學の破産はこゝにあるとラインは考へたのである。これは獨りラインが批評の眼目であるばかりでなく、凡そ社會的教育學に下さるべき殆どすべての批評の核心である。借問す。然らば如何にして個人は自己以外のもの

の手段でなく、自己自身目的たるべきか。社會は個人と沒交渉な所謂自己以外に存する目的であるであらうか。逆に個人は社會以外に獨立存在するものであらうか。個人の自己目的は、此獨立的存在に於て、言ひ換へれば社會よりの分離に於て存するであらうか。社會が個々人の意識のうちにあることはさきに詳しく述べた。然らば社會は如何にして個々人以外に存する目的たるを得るか、又個々人は如何にして社會以外に獨立存在することが出来るであらうか。此等諸點を具體的なる意識に就て省察するとき、ラインが社會的教育學に下した批評そのものも亦結局傳統的な二元論に發するものであるといふことが判かる。

十 社會的教育學の歴史的發展

現代に於ける社會生活の急激な發展は、社會的科學の發展と同時に、社會的立場に立つ教育學の勃興を促した。教育學と社會學との密接な關係も斯かる勢

ゆるに生じて來た。教育學と社會學との本質的な關係は、曾て一度プラトンに依て明かにされたのであるが、現代の教育學者は未だ此問題の根本的な討究を試みて居ない。けれど吾等はベスタロッチに於て、更らに溯つてはベスタロッチの先驅としてのルッソに於て、教育に於ける社會の分け前と社會に於ける教育の分け前とを本質的に考へようとする社會的教育學の理念を見る。ベスタロッチの教育學はさきにも一言したやうに、その基調を社會的教育學に有つ。そしてそのベスタロッチは此方面の原動力をルッソに承けてをる。ルッソはその社會哲學に於て、又その教育學に於て、多くの史家の見たやうに、偏した個人主義者ではなかつたのである。彼はその社會哲學に於て、社會國家を一般意志 *Volonté Générale* の理念の上に基礎付けようとした。この一般意志は、相互の間の偶然的な、外部的な一致から來る衆個人の特殊意志の一致ではなく、多數が眞に意志して社會の存立を欲するところの、自覺あり、必然的な、そしてすべてに平等の意志である。斯くてルッソは社會の概念を「共同自我 *moi commun*」としてさへ表はし

てをる。彼の社會契約説に依れば、各個人は自己を特定の誰かに捧げるのではなくて、實に全體に捧げるのである。各人は自己の一切を協同意志の最高命令の下におき、且つ自己を全體の不可分の契機と考へなくてはならない。協同意志は衆個人の意志の單なる集合にあらざるが故に、私といふものなく、又私の爲めの妥協といふものなく、却て私と妥協との一切をすて、公我に生きんとするものである。彼が政黨の存在を國家の不祥事としたのも此意味に於てである。人民がその協同意志に依て一度契約せる法律は絶對であり、從て個人的利害に依て侵さるべきものではない。ルッソは斯く一面社會や國法の絶對性を高調しつゝ、他面又各人の自由や個性を主張した。ルッソは曰ふ。「自由を抛棄するは人間としての個性と權利との抛棄であり、且つ人類としての義務の抛棄でもある。或人の意志より自由を除き去るは、其人の行爲よりあらゆる倫理的價值を除き去る所以である。」又曰ふ。「社會の形式は各人の協同の力を以て、團體各員の身體財産を保護せしむると共に、協同に加はる各人は、その協同にも拘はら

ず、たゞ自己にのみ服従し、終始自由に居ることが出来る。社會的協同と個人的自由との關聯、そこにルッソは人生の眞實實在を認めたのである。意志の自由は倫理的生活の必然的契機である。社會的協同にも拘はらず、たゞ自己にのみ服従し、倫理的生活の必然的契機としての意志の自由を支持せんとするところに、ルッソの教説があつた。そしてこの教説こそは、各個人の内面的深化を以て各個人を眞に社會化する所以となす社會的教育學の根本理念ではないか。

ペスタロッチは夙にポドマア教授の影響の外、このルッソに暗示されて、古代の公民道徳に感激し、従つて教育の社會的意味を會して居た。社會的な生活を以て、教育の本質的決定要素であり、且つ同時に教育の本質的目的であると考へたこと、教育を以て國民普段の勞働生活農業生活、さては家庭生活への紐帶と考へたこと、更に教育に對する父と母との義務を力説せること等、大凡此等の概念は、若きペスタロッチに當然認めらるべきルッソ的の特徴である。故にペスタロッチを社會的教育學徒、ルッソを個人的教育學徒として、兩者を根本的に對比するが

如きは絶対に非である。ペスタロッチをルッソより區別する所以のものは、彼がたゞルッソのやうに理想的要求のものに止まることなく、すゝんでその信ずるところを實行し、あらゆる堅實なる現實のうちに、教育の具體的な社會的要求を認めた點にある。

ペスタロッチの眼前には、下層の社會階級を教化せずにはおかないといふ一大本願が、初めから横はつて居た。彼れ自らの農村勞働生活は、彼を密接に勞働者に接觸させた。彼はその身近くに、經濟的精神的、道徳的等様々の危機を朝夕目撃したばかりでなく、彼自らも悲惨な窮乏をつぶさに嘗めたのである。世の人の福祉に就いて、たゞ徒に高遠な理想を夢みる人とは違つて、彼は親しく慘苦を味つた。彼はまた、たゞ人民の惨めさを知り得たばかりではなくて、人民の魂奥深く眠れる力、たゞその覺醒と教化とを待ちつゝある人間的な力をも併せて認識することが出来た。彼は自ら名醫として、先づ貧兒の救済に身を挺した。彼が事業は不幸にして失敗に歸したのであるが、而も不朽の眞理を實驗するには

十分であつた。斯くて得たものを、彼は先づ「隱者の夕暮」に於て、次いで「リインハルドとゲルトロルド」に於て物語つた。此の二つの文献は、かくて彼が社會的教養學を明かにする最も根本的の資料でなくてはならない。斯かる立場から見た「隱者の夕暮」中の根本問題は、能力又は素質として見た人間と、そしてその人間の特殊の「地位境遇」といふ人間陶冶の二要素が、如何にして統一されるかといふことである。こゝに地位境遇とは、各人が身をおく環境であつて、人はそのうちに自己の全實在を表現する。そしてその地位境遇が、各人の陶冶に對して大なる影響を及ぼすことは云ふまでもない。けれど各人の裡には、人間性の萌芽そのものが不滅に秘められ、渴して盜泉の水を飲まないといふ人間内部の「本性」は如何に悲惨の境遇も根絶することが出来ない。あるがまゝなる外部的地位の相違は、人間陶冶に對して、何等決定的の影響はあり得ない。斯く觀じ來れば、「人間」——彼が「本性」又は「本質」——と、彼を決定せんとする「境遇」との二個の要素を、如何にしてその正しき關係に持ち來すべきかは、人間陶冶に於ける最も困難な課

題となる。惟ふに此等二要素の間には、一個の本質的な内的關係が見出されななくてはならない。ペスタロッチに依れば、人間を決定せんとする「境遇」は、必ずしも吾に餘所なる外部の力ではない。蓋し境遇もつまりは人間自身の掌中にあるものであり、従つて人間は自らの健全なる陶冶のために、それを改善することが出来る。境遇も要するに人間の作爲であるといふのが、ペスタロッチの立場である。斯かる立場を彼は「討究」のうちにも物語つて次のやうに言ふのである。「余が即座に知つたかぎりでは、境遇は人を作る。けれど余は又即座に、人間が境遇を作るといふことを知つた。彼は彼の意志に従つて、自己を種々様々に支配せんとする力を自らの裡に有つ。此の意味に於て、彼自らが、彼自らの陶冶に關與し、且つ彼に働く境遇の影響に關與する。」(P. Natorp: Pestalozzi sein Leben und seine Ideen 1919 S. 72)

「隱者の夕暮」は人も知る如く、人間教育に就いてのペスタロッチが幻想曲であり、神秘詩であつて、論理的には澁解極まる寸鐵録である。而もその間に吾等は上

に指摘せる深き思想の根本が、鮮かにも滲み出でることを見のがしてはならない。「人はその進路に於て、すべての真理を用ふることは出来ない。人がその地位にありて恵まれる知識の範囲は狭隘のものである。そして此の範囲は彼が身近くに始まり、彼に最も近い關係に始まつて、次第に其處から擴がつて行く。そしてその擴がるまにまに、真理のすべての恵の力の此の中心點に合致させねばならない。——純粹の眞理感は狭い範圍で作られる。そして純粹の人間の知慧は、彼に最も近い關係の知識と、そして彼に最も近い事情を完全に取扱ふ能力との確かな基礎の上に立つ……」(Ibid S.72—73)

こゝに關係とは抑々何か。これ吾等が問題の核心である。この關係が何を意味するかは、實にベスタロッチ自らの次ぎの言葉に明かに讀まれ得る。「人間よ、汝が本質と汝が力との内部感覺なる汝自身こそは、陶冶的本性の第一主題である。けれど汝は地上に於て、汝のみの爲に生活はしない。だから自らその本性を外部の關係の爲にも亦、そして外部の關係を通じて陶冶せよ。(Ibid S.73) 斯く

して疑問の「關係」は、他人に對する關係であるといふことが判かる。此の「關係」はまた、汝に近くある故に、汝の本分に對して、汝の本質を陶冶する上に大切である。そして實に「近き關係の教化力が、常に遠き關係に對する人間の知慧と力との源となり、そこから廣く應用されてゆくの、かくて父の心は統治者を陶冶し、友愛の心は公民を陶冶し、此等兩者が家と國との秩序を作り出す。人類の家庭關係は、自然の第一の、そして優越なる關係である。それ故、父の家よ、汝は人類のすべての純粹の本性陶冶の基である。」斯くて人間陶冶に與かる關係は、すべてこれ先づ家庭、それに次いで市民社會といふやうに、人と人との社會關係以外の何物でもない。社會關係が如何にして人間自然の創造的「本性」のうちに根ざすかといふこと、言ひ換へれば彼自らの根本力より如何にして社會關係が發展し來るかといふことも、上の事情よりして明かになる。人は、それ故、事實「境遇」を自ら「作る」といふことになり、従つてまた彼に與へる「境遇」の影響に、彼自らが關係することになる。

以上述べ來つたところに依つて、吾々はベスタロッチの思想中に、社會的教育學の根本精神を明かにするを得た。ナトルブの社會的教育學は、詮するところ、ベスタロッチに於ける社會的教育學のこの根本精神を、祖述し、發展し、更に基礎付けするに、カント哲學を以てせるものと云ふべきである。教育學者としてのナトルブが、若し、社會的教育學徒とするならば、その社會的教育學が畢竟ベスタロッチに於ける社會的教育學の根本精神の祖述であり、發展であり、基礎付けであるといふ意味に於て、彼れこそはまがひもなきベスタロッチが新使徒と云ふべきである。

参考文献

1. P. Natorp; Religion Innerhalb der Grenzen der Humanität Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik 1861
2. P. Natorp; Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik 1895
3. P. Natorp; Sozialpädagogik Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft vierte Auflage 1920
4. P. Natorp; Allgemeine Pädagogik 1905

5. P. Natorp; Philosophie und Pädagogik 1909
6. P. Natorp; Individuum und Gemeinschaft 1921
7. P. Natorp; Sozial-Idealismus 1920
8. W. Rein; Pädagogik in systematischer Darstellung 1911
9. J. H. Pestalozzi; Abendstunde eines Einsiedlers (Seyffarth's Sämtliche Werke)
10. J. H. Pestalozzi; Nachforschungen (Seyffarth's Sämtliche Werke)
11. P. Natorp; Pestalozzi Sein Leben und Seine Ideen 1919

第三章 社會的理想主義の教育

一 理念と社會

たゞ自然の理性化ではなく、同時に理性の自然化が人間教育の課題であるとは、シュライエルマッヘルの教である。教育活動はもと外的なものと内的なもの、有限なもの、無限なものを、人生に於て統一することを目的としなくてはならない。故に教育者はまた外的なものを内的にし、内的なものを外的にし、そして兩者の必然的統一を圖らなくてはならない。吾等が日常の労働は、依て内的なもの、外的にし、精神に形を與へ、理念に構造を與へることである。人はたゞ自らのうちに秘められたものを外部に表現し、外的な自然的なものに何等かの意味を與へるために労働し生産する。吾等が若し何物かを生産したとすれば、それは内的なものを表現したのであつて、同時に又外的なもの又は自然を内面化し

て新たな意味を生せしめたのである。

「農夫の如く耕やし、哲人の如く思索するやう導くのが教育の秘訣であるとは、ルッソがエミールのうちに説くところである。詩人としてのルッソの文字は端的でもあり且つ又象徴的でもあるが、そのころは「勞作と精神との關聯に教育を觀ようとするにある。ルッソに目醒めたベスタロッチにありては、その生涯と思想とが、勞作と精神との統一關聯に貫かれてをる。教育の根本は感覺的なものと精神的なるものとの本原的一致に基礎を置かねばならないといふことは、ベスタロッチの十分意識して居たところである。彼にありては、感覺的なものと精神的なるものとは、決して分かれて對立する二個の要素ではなかつた。唯一つの「感覺精神的」又は「精神感覺的」な或物が教育活動の最初のそして最後のものであつた。さればこそ彼は惨めな日給を求め、その日その日の労働にも魂を與へ、また魂をして單なる日稼ぎをさせようとはしなかつたのである。最も正しい意味に於てベスタロッチの意を傳へた彼のフレイベルも、一面シレン

グなどの同一哲學に暗示を受けて、内外の一致、感覺と精神との關聯に教育活動の本質を認めようとした。こゝを以て「勤勞なき宗教、勞働なき宗教が空虚な夢、果敢なき幻、價値なき幻像に陥る危険あることは、宗教なき勞働、勤勞が人間を駄馬にし、機械にするにもひとしい」と彼は言ふ。彼にありては「勞働と宗教とは」同時的のものであつたのである。斯かるルソオとベスタロッチとそしてフレイベルとがあつたにも拘はらず、現代の社會に於て勞働と精神、精神と勞働の相互の一致は、教育教化の合言葉とならなくてはならない。英國戦後の教育を觀れば、「新人文主義 new humanism」の名の下に、産業社會の人文文化に忙がしい。曾て英國の豫言者ウイリアム・モオリスは曰つた。「今患つてをる藝術が、死なずに生きべきであるならば、それは將來に於て民衆の藝術であり、民衆に依ての藝術でなくてはならない。」自らの生業に謠ふことを忘れた産業革命以後の民衆に、如何に謠はしむべきかは新英國の一問題となつた。ドーゾー・ウイルスンが「補習學校に於ける人文主義 Humanism in Continuation School」(1921)といふものを見れば、

彼は補習學校の教室の戸口に「nihil humani a me alienum puto」と筆太に書かせ、生徒が其意を尋ねたら、それは紡績機械から詩を作るといふことを意味する」と教師に答へさせようとしてをる。獨り詩や藝術ばかりではない。新産業制度のうちに失はれた人文の樂園を、再び民衆の手に收めさせようとするのが、英國戦後教育の基調である。吾々は斯かる新運動の學理的主張を、マールブルヒの哲人バウル・ナトルプの「社會的理想主義 Sozial-Idealismus」に聞く。ナトルプの社會的理想主義とは何か。

理念と社會とが共に人類の間に存續すべきであるならば、理念は社會のうち、そして社會は理念のうち、再び自己を見出さなくてはならない。社會的理想主義とは理念と社會との斯かる一元的の立場に附けた名稱である。健全な理想主義は遠く生活から遊離して居る理念の空に漂泊すべきではなくて、生活の眞只中に、然り苦惱の人間生活の眞只中に常住しなくてはならない。この理想主義は、現代に痛ましきまで缺乏して居る社會、空氣や榮養にも比すべく必要

な彼の社會といふものを、再び我がものにしなくてはならない。理念は通常人生に迂遠なもので、もあるかのやうに多くの人には感じられる。理念は、併かし、すべてのものゝ魂の何處かに潜み眠り、地上の生活のあらゆる暗を照らす光である。人類社會の急進的な更新の同じ衝動を宿す彼の社會主義も、若し今日吾等が目撃するがやうな空虚な慣用語に墮しさへしなければ、恐らくは理想主義に對して、經濟や國家や教育を更新する眞の發足點を與へるであらう。理想主義と社會主義とは、斯く互に相倚つてその意味を明かにする。理想主義は社會的に、社會主義は理想的にならなくてはならない。斯かる主張は、夫故、理想的社會主義 Ideal-Socialismus」とも呼び得るのではあるが、より内面的な、より包括的な、「理想主義」を基語とし、形容するに「社會的」を以てするのが正しからう。そして社會的生活を理想に従はせる道は、たゞ社會教育の一途あるのみであるから、社會的理想主義は必然的に社會教育を核心とする。

斯く考へると教育に於ける社會的理想主義の主張は、一千八百九十八年に公

けにされた彼の「社會的教育學」に對する擴充として、獨逸國民の外的及び内的兩面の全事情の一大變革と西洋文化一般の危機とから息むを得ざるに出でた叫びである。

そこで一切に對する第一の前提は精神の自律といふことである。精神の自律とは全社會生活に於ける精神の獨立、すゝんではその精神の支配的位置を意味する。精神の自律に次いで、すべての方面から要求さるべき社會的更新は、あらゆる有限的な制約に對する超限的精神的なものゝ無制約的優位に依つて、一切をその内的束縛から解放することではなくてはならない。吾々は又精神の直接性と根原性に復することに依つて、自我の力に目覺め、以て全社會生活を内面的に靈化しなくてはならない。精神と勞働との痛ましき離別は、かくして再婚の甘き杯に微笑むことが出來、現代社會救済の道も拓かれよう。

かくして確立された基礎の上に社會的教育の建設が築かれるのであるが、此建設の核心は家庭といふ型に従ふ、自然的な共存生活に於てのみ可能な、直接的

労働の徹底的靈化といふことの中にある。斯くして次第に社會的理想主義の教育を發展して、吾々は社會教育の内容や形式や目的やを明かにし、竟には文化哲學や歴史哲學に最後の基礎付けを求めなくてはならない。プラトン以來否み難き哲學と教育學との全一なる融合はこゝに満たされ、社會的理想主義の主張は哲學的基礎を得、現代の廣汎なる精神運動が哲學に要める眞面目の渴仰も癒やされよう。

二 精神の自律

吾等が經濟や國家の建築は堅固に組み立てられて居た筈であるのに、今や何處にも龜裂を生じ來つて、安住すべき一點もない。全建築が空虚にして基礎を缺き、内面的の支柱を有たなかつたからである。吾等の苦惱は吾等に價する苦惱である。曾ては活潑であつた創造の衝動も、今や痲痺し、すべての協同感情は恐るべく軟化し、良俗はあげて腐爛した。斯くて吾等は自由のすべてを喪つた。

今や吾等を救ふ最善なるもの、最後なるもの、唯一つなるものは、根本的に破滅し、民族の死亡證は將に與へられようとしてをる。けれど待て。生と死とは證明の事柄ではない。自ら生を感ずるものは生がある。吾等は生を感ずる。内部の吾等が聲は、吾等が尙ほ曾てありしものなることを囁やいてゐるではないか。吾等は今尙ほ理念の民族なのである。

人生にありては、たゞ既に秘められてあるものが展開し得るのみである。「汝のあるところのものたれ」といふことは、個人に對しても、民族に對しても、また人類に對しても言はれ得る。時間のうちに自己自身を産むものは、永遠なるものでなくてはならない。眞に最後のものは精神と呼ばれ、神と呼ばれるもの、プラトンの口吻を學ばうなら、創造・生産制作 *Poiesis* であり、又無限的・超限的の基礎を有して、有限なるものを構成することである。これが理念の意味するところのもの。理念は無限に深く安住して、吾等が裡に生きてをる。これを指導するものは誰れか。帝王が哲學者たるを欲しないとすれば、哲學者が帝王たることを

満足しなくてはならない。學問教育の先達は、そも何處にあるべきか。大學は他の學問的階級と生命ある内的接觸を缺くばかりか、庶民の精神生活や政治や經濟に對しても縁遠く、精神的指導は却て學究的ならざる作家の掌中にある。さればこそ眞の内的統一は築かれなかつた。健實な社會形式を得んが爲めには、先づ教育と學術とに身をおくものが協同して、國民の精神的道德的生活の新しい根本的な一建築を先づ設計しなくてはならない。それが「精神労働中央協會 *Zentralrat der geistigen Arbeit*」と名づくべきもので、あらゆる官憲的影響と政治的勢力とから獨立し、且つ男女の性別や年齢の相違から自由に組織され、從つて教ゆるものばかりではなく、教へらるゝもの、即ち教育の客體も發言する事が出來なくてはならない。あらゆる生活階級が嚴正に統一されるのが必要である。斯かる中央委員會が憲法制定委員に對して力を有つ爲めに、その委員の若干は同時に憲法制定委員會に屬さなくてはならない。斯くして始めて教育上の精神的勢力が獨立し、自律的なる眞の民主が確立される。中央委員會の信條は教

育組織がすべての外部的なる彼の經濟的、政治的の力から完全に獨立し、教化組織が永遠に無制約的自律を得るといふことである。勿論經濟、政治及び教育といふ社會的有機體の三つの根本作用は、相互に理會しなくてはならないが、全民衆一人残らずの人間の品位に相應はしい内面的生活の要求は、無制約的上位に立たなくてはならない。このことは經濟と政治との爲めにも亦最後の決定的な根據である。何故なれば、人は經濟し、政治する爲めに生きるのではなくて、却て經濟や政治こそ使役される機官として、人間即ち内面的生活に隸屬しなくてはならないから。即ち經濟と政治とが精神を命令するのではなくて、精神が經濟と政治とを命令するのである。精神は精神自らの外何等最後の支配者を有つて居ない。斯様なことはたゞ純粹に自律的な教化組織と事柄の論理的必然とに依つて始めて可能である。

經濟や國家が斯かる教化組織に依つて脅かされると思ふは杞憂に過ぎない。經濟や國家は斯かる教化組織に依つてこそ自ら安んずる最後の基礎を得る。

たゞ併かし、眞の社會的經濟社會的國家は今尙ほ無い。そして此等のものが人間を創作し得るのではなくて、人間が此等を創作し得るのである。人間とは、併かし、教育に外ならない。

社會教育とは、既に完成した社會が教育を建設することを意味するのではなくて、教育が未だ完成せざる、否な永劫にたゞ轉生して行く社會を建設し、かくて教育が本來の基礎の上に自らを建設することを意味する。社會の精神的建設を目的とする企圖に對しては、夫故、頑固な經濟的必然性の何等の拘束も加ふべきではない。端的に云はうなら、國民の教育問題に對しては、金錢は、何の役割をも演じ得ない。人間の存在の必然性よりより切實なる必然性は一般にあり得ない。何故なれば生きることが必然的なのではなくて、人間的に生きることが必然的であるからである。たゞ幸にも精神の財産は、經濟的には最も容易に得られるので、欲するならば人は常に必ず得られるといふ強味がある。經濟的施設は根本的であつて、全民衆に普ねく行き渡るべき精神的、道德的、藝術的、宗教

的の教育に必要な手段を貢がねばならないが、それは人々の考へるほど高價につくものではない。専門家の計算に依れば、國民教育の完全にして高遠なる企圖の遂行には、在來の軍備ほどにも嵩さまない。此外に吾等は酒類、煙草、活動寫眞、寄席其他たゞに人生を高めないばかりか、却てこれを傷け醜からせる數々の事柄から、たゞ利のみを目論む資本が、人生を根柢まで荒ませる外何の文化課題にも參與しないといふことをも茲に附け加へておかう。大凡國民の内面的教養を高めるための出資は、最も利廻りよきものであつて、これは自働的にすべての國民的勞働の収益を増し、利廻りよき巡環をなして益々新しい源泉を開いて自らの外あらゆる經濟的勞働を培ふものである。今日普ねく信じられざる事柄は、財産あるものに取つては國民の教育組織の自由發展の爲めにする以上にその財産を尊く使用する方法の決して無いといふことである。

次に吾々は教育組織に就いても考へて見なくてはならない。前にも言つたやうに、教育組織は中央集權的に秩序立てられてはならない。それは全體の

本質的要求に従つて、自由に、自己規定的に、そして又出来るだけ分散されなくてはならない。政治的な又教會的な組合が最後の決定を與へてならないことは言ふまでもない。學校其他教育上の組織は例外なく直接これに關與する人々に依つて組合的に秩序立てられなくてはならない。秩序立ての第一は、直接に協同勞働するもの自身に依ること、第二は、此等の人等の上に位する一層包括的な、併かし、政治組織から獨立せる教育機關が町村的、地方的、更らに全國的な自發的教育委員會に依つて組織されることである。すべて自己活動を營むべく、決して外部的な支配を受けてはならない。斯かる豫想なしには教育組織は全き保證を得ることが出来ない。凡そ監督は外部に立つ官僚に依つて、なく、教育組織其物に於ける高級な段階から來るべく、従つてそれは結局自律的な教育委員會の監督といふことになる。自由なる組合的協同といふことが、何時も必要なのである。凡そ教育は本質上たゞ自由の空氣の中にのみ榮える。これが生命ある社會教育の條件である。社會教育は屢々誤られて既に出來上つた一つ

の社會から來る教育と會されてを。けれど事實出來上つた社會といふものは無い。まだ無いといふのではなくて、何時までもない。それはたゞ永劫の課題である。それを吾等は斷えず新たに創造しなくてはならない。何故ならばこゝでは本質上たゞ生命が問題となるのであるが、さてその生命は存在するものではなくて成り行くものである。

すべてのものゝ教育を中央の命令權に依つて支配するのは、丁度勞働者の福祉を企業家が支配するやうなものである。中心點から末梢を決定するは、それ自身正しい。けれどその時眞の中心點に立つものは誰か。素朴な感性的な人間が自己を宇宙の中心と考へ、宇宙は彼れの周圍を廻轉すると考へるは、自らの中に總體を含んでをると考へるの類であり、又彼のヘーゲルが馬上のナポレオンを世界精神として見たやうなもので、斯様な世界精神は一二年の後に沒落した。

凡そ舊い制度の精神に依れば、社會的志操は萬人の裡に生きて居ないから、社

會化は社會的志操に生きをる少數者から廣がらなくてはならないといふ一種の階級支配寡頭政治乃至は暴虐が産れて來る。これは誤である。社會的精神はたゞ總體の廣い地盤から築かれなくてはならない。宇宙法則は一個の中心の太陽の中にあるものではなくて、各の星各の塵埃の中にある。權力に依る社會化は言はゞ逆立ちのやうなもので、利那的のものである。社會化はすべて、各人の自發性に基づく社會教育に依つて意圖されなくてはならない。内面的に生長する社會的生命は、斯くして狭い範圍から不斷に擴張して、遂に全體を擁抱する。眞の理念の働きは、たゞ具體的な人間より人間へと、直接的にそして生産的に進み行くからである。政治的な機械組織から社會的生命を作り出さうとするのはユートピアであるが、精神的、道德的、藝術的な同一中心點を擴張して、全社會秩序を自由と共同との精神で形作らうとするのはユートピアではない。これこそあらゆる精神的なものを支配する彼の連續の法則 *Geist's der Stetigkeit* から否み難い歸結である。人は自らの内部の泉に自らを強めるより外

すべはない。與へられたる社會主義も同じ方法に依つて始めて吾等を解放することが出来る。今尙ほ優勢な西歐及び亞米利加的の資本主義の反抗に逢つて、事志と違つた國際主義も、更らに又獨逸の社會國家も、上の方法に依つて勝利を占め、何等の強制なしに、よく連續の法則に従つて範圍を廣め、遂に全體を擁抱するに至るであらう。諸民族の世界聯盟といふ理念も、抽象的の普遍性を見れば、協調的平和主義 *Verständigungspazifismus* といふ空虚な幻影に終らうけれど、具體的な直接性に於ては、生命ともなれば事實ともなることが出来る。而して獨逸民族の中には理念が具體的に生動してをるから、獨逸社會國家といふ原形質から全地球上の社會國家といふものが組織されるであらう。

三 社會的更新

社會的教育とは社會的秩序といふものが先づあつて、この秩序が次代の國民を捕へて自己をそのうちに構成し、かくして次第に自己を未來に擴ろげ行くこと

いふことを意味するものではない。社會的秩序といふものは無い。社會的秩序はあるものではなくて、常にたゞあらんとするものである。新たなる世代に依つて断えず轉生するものである。理念として、即ち永劫の課題としてのみ社會的秩序はある。故に時間的意味に於いてあるものではなくて、永劫に向ふ一つの流轉である。かく断えず流轉し行くものなるが故に、それは又各個人の自己活動的な向上的な教養を意味する廣義の教育の課題である。斯かる根本的な社會的教育の可能は、一點の曇りなき理念的信仰を先づ豫想する。然るに今日の人々にはこの理念的信仰は甚しくその影が薄い。或者はかく理念的信仰を豫想する社會教育に反對して眞の社會的更新を妨げ、又或者は盲目的にも破壊的な凶暴を敢てする過激派の輩である。民衆は又單なる痼癩玉が自らを解放するものと夢み、又官僚的偏見は民衆を愚にすることに依つて今日の無政府主義を幾千倍した。露西亞革命のあの悲惨な決算表は、表面こそ違へ、實質に於いては到らぬ限もない。社會の構造は曾て如何なる外的暴風にも抵抗し得る

かの觀を呈して居たにも拘はらず、今や全體としては倒れた。茲に於て全く新たななる一つの建築が營まれなくてはならない。問題はたゞ從來のそれと同じ構成原理に依るべきかどうかといふことにある。社會的秩序は機械的構成の問題ではなくて、生命ある成長の問題である。既に機械的構成の問題でない以上、人はこれを計算的に考へることは出来ない。人類の社會生活を計算問題として、吾等は國家形式を支配するものが一人か、少數か、多數か、全體かといふことに依つて分類するやうな、彼の古いプラトンのアリストテレス的の國家論的範疇を以て取扱ふことは出来ない。吾等は斯かる量的の考方を棄て、質的の考方を取り入れ、そして一人、少數、多數又は全體が支配するのではなく、たゞ正義が主人公となるやうにしなくてはならない。斯く考へることに依つて、吾等は彼の餘りに直線的な一様なエュークリッドの合理主義の根本的誤謬を訂正しなくてはならない。社會生活の中に正義の固定せる直線のないのは、譬へば生ける自然の中に幾何學者のいふやうな直線のないのと同様である。

だから現代に於いては彼の黨派といふものは正しくない。黨派は割據社會 *Teilgenossenschaft* である。すべての黨派に通ずる根本悪は、黨派そのものである。黨派のある間現代の社會に救の道はなく、たゞ無政府あるのみである。民主主義なる概念も貴族主義といふ反對概念と同様、眞の社會協同を意味しない。民主主義 *Demokratie* にありては不當にも「民衆 *Demos*」を以て總體と考へ、この曖昧極まる總體をして權力を行使せよとするのであるが、その權力の行使はそも／＼誰れに向つて試みられるのか。總體がその總體を形作る個人にその權力を行使するとは何を意味するであらうか。凡そ社會生活に於いては、その各員は例外なく自己の能動力を表現し、各々そのところにあつて全體の爲めに必然的のものでなくてはならない。此の境地にありては民衆代表は無用である。何故なれば民衆ある以上、何等の民衆支配なく、各人が自らに對して主人たる以上、其處には支配さるべき何物もないからである。若し不當な何物かゞあらば、これが解決は他人に求めらるべきものではなくて、常に必ず自らの裡に求

められなくてはならない。斯かる考はユートピアではない。そして吾等の社會教育こそは斯かる見地に立つもの、即ち總體の意味に於けるすべてのもの、教育である。「すべてのもの、教育」といふことは、人類の第一の教育者であり、且つ社會的志操の高かつた彼のベスタロッチの既に早く認めたところのもので、彼が少しも躊躇ふことなく乳飲兒、狂人、犯罪者、否、なすすべてのものを、「人類」の概念のうちには包括したことは、恰も正義の最高判官——神——が此等のものに、ひとしく神の太陽を照らし、神の雨を雨降らすにも比すべきであつた。神は善にも惡にもその太陽を照らし、正にも邪にもひとしくその雨を雨降らす。理念の太陽の前、社會教育の惠深き雨の前には、吾等すべては從來たゞか弱い乳飲兒、あはれな狂者、過失者に外ならなかつた。併かも斯かるか弱さ、あはれさにありながら、吾等は尙ほも正しき位置、適せる位置に自らを置くことが出来る。プラトンの教ゆるところに依れば、各人は、彼れがことをなさなくてはならない。それが「正義」でもあり、また社會的秩序でもある。これが上にも述べおいた意味に於いて

正しくあり、そしてそれは必ずしも往古の貴族主義にも導かず、さりとて又今日の民主主義にも導かずして、一人者の、少數者の、多數者の、或はすべてのもの、權力を超えて、眞に平等の國家を築く。何故なれば永劫な無限な理念の要求の前には、すべてのものは平等であるから。併かも尙ほ人はたゞ「彼がこと」をなすといふ最も單純なところに止まる。すなはちたゞ自らの事柄の理會と無理會とがあるのみである。斯かる單純な差別は、從來のすべての政治的範疇を覆し、そしてこれ迄考へられたやうな窮屈な、いはゞユークリッド的デカルト的な直線の組織を脱して、無限に自由な、可動的な、従つて社會的有機體の全生命に應じ得るところの、いはゞガウスの座標系のやうな唯一つの社會秩序が招來されやう。凡そ社會を外面から組み立てようとし、計算的に、合理的に、いはゞユークリッド的に組み立てようとして、内部から生長させようとしなものは、斯かる結果に達することが出来ない。此種の人等は非合理的なるもの以上に合理的な何物もないといふことを、數學乃至哲學的批判の眞の合理性から學ぶべきである。

すべて直線的の仕組は、有限の上を跋行する悟性といふ撞木杖のやうなものである。自らを有限の中に制約して居る悟性、その悟性を眞に解放するものは、ひとり非合理といふ自己解放的な深かい合理性である。凡そ理は理外の理に依つて始めて眞に解放される。斯くして吾等は實踐理性に依つて非合理的なるもの、論理への歩みを辿らなくてはならない。これをカント的に云へば「概念」より「理念」に進まうとする完全な論理的必然の歩みであり、又有限の理性より、深かい無限の理性に進まうとする完全な論理的必然の歩みである。斯く概念より理念へ、有限の理性より無限の理性へとすゝむことが、取りも直ほさず「ユートピア」より科學への「社會主義の眞實の歩み」である。何故なれば直線的な構成は社會主義をユートピアに墮落させたが、自由の構成は始めて社會主義を科學にまで解放するからである。けれど社會主義に就いての從來の概念は正しくこれと趣を異にする。社會主義の舊概念は維持すべくもないから、吾等はこれと縁を斷ち切らなくてはならない。社會主義の舊概念は、有限的の因子から社會

生活を構成しようとしたところに根本的の誤謬を藏して居た。重苦しき不自由はその必然の歸結であつたのである。斯かる社會主義は計算的な因子を以てする誤まつた合理主義の遺物であつて、その社會問題を竟に解決すべからざるものたらしめた所以も、たゞ／＼斯かる立場ゆゑであつた。惟ふに有限の地盤の上に置かれた有限の因子は、互に相争ふ外何事も出來ない。斯かる機械化の罪惡として、吾等は社會的生 *Sozialen Leben* の代りに社會的死 *Sozialen Tod* を決算したではないか。

社會問題を經濟に結合して我が意を得たりとするものも誤つた。法律政治に赴むいたものも、誤より自からを解放することが出來なかつた。惟ふに法律と政治とは常にたゞ「實證的」の状態に止まらざるを得ない。萬法は一心に存す。「たゞ人間即ち教育をこれ顧みることこそは、誤りを根本的に是正する。斯かる立場は、眞の確かさを以て、吾等が考察をあらゆる單なる有限的の制約から向上させる。即ち無限が有限を命令し、そして有限が無限を命令せぬといふことを

認めるやうに教へるのである。(二六頁)

有限なものから、最も近き現在から、然り體驗からすべてが出發するといふは眞である。けれど自由は斯かる要素に固着するものではなく、思想は眞の自由を求めて斷えず自からを高かめて行く。人間行爲の最も確かな第一の發足點は、生きんとする衝動と要求、刹那より刹那へと生きんが爲めの衝動と要求とである。たゞ併かし、その衝動その要求は、刹那に固着するものではなくて、不斷に精進するところの活動性即ち意志で、これが自らを解放し、無限のうちに自由開展を營まうとする。

吾等は吾等の使用し得る手段で、物質的な自然的なものばかりでなく、精神的な道徳的なものをも計算することが出来る。けれど經濟の全計算が目的とするところの「生命」そのものは、斯かる手段に依つて限定することは出來ない。凡そ限定はその根據を學理に有するが、學理は元來靜止的のものである。學理は靜止的であるにも拘はらず、學理を當て箴めようとする對象は靜止的ではあり

得ない。對象は生命、一般に云ふならば「生成 (Geschehen)」を意味する。生命や生成やは、靜止的のものではなく、たゞ考察 (Betrachtung) こそ認識せんがために、即ち自らのために其等を靜止させるのである。恰も解剖學者が生命をその死屍に於いて研究するときのやうに。而して上にあげたる生命又は生成の最後の根據は、自我の最内部の核心であつて、吾等が平素「個性」と呼ぶものである。個性は絶對的な、本原的な、断えず優位にある「不分離性 (Nichtgeteiltheit)」であり、「内面的無限性」であり、カントが言ふ自由の超限性であるので、暫らくも靜止するを知らざるものであり、夫故、法的秩序に對しては平等の-high要求をなし、經濟の根原點に對しては博愛、共同的な勞働と生活」を完成しようとする自由である。斯く考へると、社會發展の合法性は人間生活の内面的關係から決定されなくてはならない。即ち、社會的政治と社會的經濟とに對する社會的教育の見地の無制約的優位といふことが、否なみがたき理論的歸結として、合理的に導びき出されるのである。(二九頁)

斯くて吾等は社會改造の原理としての社會主義に更らに一瞥を與へなくてはならない。一千七百八十九年の佛蘭西革命は社會主義に夢みた。此革命は最初ルッソの根本思想に暗示され、次いでコンドルセの社會觀などに動かされたのであるが、その結果が要するに不徹底に終り、且つ道を誤つたことは人のよく知るところである。言ひ換へれば「自由と平等と博愛」とはたゞに制限されたばかりでなく、その自由は經濟的掠奪の自由となり、他人の自由を掠奪するところの自由となり、平等は不平等化へのすべてのものゝ平等の權利となり、従つて博愛は一般的の分裂に終つた。そして新たな多頭專制の下に、使用人と被使用人との新たな奴隸制度が産れた。經濟的掠奪、政治的壓制、さては精神的道徳的頹廢は、斯くして燎原の火と廣がつた。そして其の間から殆んど必然的に、曾て夢みた「永久平和」の代りに、國民と國家、階級と階級の間ばかりでなく、個人と個人との間の永久闘争が生じて來た。そしてこれが又正しく現代の世相でもある。今や外部的なる民族戦争に於てのみではなく、痛ましい内部の分裂

に於ても、現状は暴露された。これに比しては過ぎし革命は無害の騒動に過ぎぬと云つてもよからう。今や人は例外なく、外面的な法律形式の下に辛くも隠蔽された掠奪と奴隸政治とに加はり、且つ人間を人間より、人間を自己より分離しようとする思想や主義に與みするに至つた。そして内面的な道徳的な労働意志、即ち社會的に基礎付けられた労働意志は、上にも下にも地を掃つてない。各人が自己の意志に依つてでなく、社會的秩序の偶然性に依つて、自らの位置を定めて居るからである。自己自身の場所に位置し、自己を固く自己自身の場所に根ざさぬものは、外からの利益のまゝに動くから、労働は最早や自己自身のものではない。何物も彼を内的に労働に結付けては居ない。そして此ことは多かれ少なかれ、今日すべての人に當て箴まる。然るに今や臍ろにも此人達は自らを正しく認識して、善意や風習や家族的精神 *Familiengeist* や愛郷心 *Heimatsinn* など、すべての内なる支への彼等に欠けをすることに氣付かうとしてをる。吾等の目撃するところに依れば、全く外面化され、人爲的に社會化されて、事實は却て非社

會的な労働の機械的ならくりの爲めに、全協同體は分裂してをる。露西亞と獨逸との現状を見よ。かゝる事態は早く既に内的に種蒔かれて居たので、戦争は現状暴露を早めたに過ぎない。現状暴露の餘りに遅かつたことこそ不思議といふべきであらう。

然らば如何なる途を吾等は選ぶべきであらうか。それが社會主義の途なのである。たゞこゝに社會主義の途とは、教育の社會主義の道 *der weg des Sozialismus der Erziehung* に外ならない。教育の社會主義が唱へられねばならないわけは、今日必要なのは人間であつて、秩序ではないからである。人間さへあれば、秩序は自から來よう。人間なくんば、秩序は永遠に來ない。教育の社會主義は多くの人等の考へるやうな、彼の「強制的社會化の幻影」を意味しない。世に謂ふ社會主義は墮落せる社會的秩序の殘骸である。斯かる社會主義は作業の機械組織の要求するまゝに、恣に人間の力を機械の部分で、もあるかのやうに据ゑ付けた。見かけは何の強制なく、却て相互の自由といふ形に於て、而かも賃銀とい

ふ刺戟、大都市、工業都市の快樂といふ屈辱的報酬の刺戟に依て裝飾され、更らに選舉とか言論とか集會とか罷業とかの權利といふやうな所謂「自由」を以てする廣汎なる無責任性の權利と見かけの自由とに依て誘惑的に裝飾されて居る。それだけ怖るべき強制であり、又人間の凌辱であつて、斯くして人は手段としての營業的計算の爲めに自己を濫費した。斯様なことが社會の一部ではなく、實に總體の名に於て、すべてのものゝ爲めの法則とさへなつた。上下を通じて、人は事務のために、營業の爲めに彼れの魂を賣つたのである。而かも世人はこれを社會化と呼んでをる。即ち内面的に意志せざる勞働、自己の本質より産れ出でたるものとして愛せざる勞働、言ひ換へれば最も外面的な意味に於て義務付けられた勞働を中心として動かざるを得ないといふのが今日の事態である。勞働のうちに理念と詩と宗教とを見出し得なくなつたことこそ、現代社會の病である。斯かる事態のうちに吾等は社會主義の幻影をさへ見出すことが出来ないではないか。其處には協働といふものは少しもない。勞働は協働でなく、

何人も他人の勞働に分け前せず、他人の責任を自己に負はない。現代に於ける社會主義の協働は、裝飾された協働であつて、すべてのものを一様にしようとする勞働の強制の下に於ける屈從である。この一事の外現代は完全に分離し解體して居る。言ひ換へれば勞働の最少量を以て、享樂の最大量を得ようとする戦の續く限り續き得る見かけの協働は、戦止めば忽ち破綻する協働であり、人が理念に歸れば必然的に消滅する幻影としての協働である。斯くの如きものが眞の社會主義と云へようか。

斯く考へて吾等が唯一最後の希望は、粗惡危険な目論見を捨てて、新らしき目論見を立てる力もあれば意志もある人間の存在するといふことである。この人間こそは救ひの意志の持主で、斯かる人間を社會教育の途上に拉し來り、その社會教育の上に、吾々は始めて新しい社會、眞の勞働社會と經濟社會とを打建てることが出来る。現代の社會は斯くして始めてその苦惱から自らを救ふであらう。力の最少量の提供と、粗野なる享樂の最大量の獲得といふ二つの標準

の外何物もなく、従つて人は利那の享樂利那の生活を求めるといふ普遍的の無政府が現代の事態である。たゞ併かし、吾等は茲にも亦彼の偉大なベスタロッテの動かすべからざる次の信條を主張する。「事態が人間を作るといふは眞理である、けれど人間がまた事態を作るといふも同様に眞理である。」事態が人間を悪しく作つたとするならば、吾々は人間を善く作るやうに事態を作ることが出来る。健全な萌芽は尙存する。それを芽生えさせ得る地盤を作ることこそ必要である。少数であらうと、その心の裡に協働の精神が生きてゐる者があるならば、それは重く思ふ人類が快癒の尙可能であるといふ證據である。そして吾々は取り敢えず斯かる人間に就いて實驗しなくてはならない。ベスタロッテが曾て實驗的な學校を要求し、實現し、そして全世界を征服せんとする使命を有つ民衆教育の體系に基礎を與へた様に、吾々は健全なる生活建設の實驗的な學校を要求する。けれど、吾々の要求するものは、不可能なこと、若しくは人間以上のことではない。吾々はたゞ人間に最も手近かな、最も確かなもの、否な彼自らを發

見し、その自らを外からの法則に委ねぬやう自己自身を築く外、何物をも敢て要求しようとするものではない。自律は常に一切の基礎である。

四 政治、經濟及び教育

現代の世相を観ると、人は多數の背後に隠れ、自己の義務や責任を無名の全體に委ねることを社會精神又は自由と呼んでゐる。眞の自由は、併かし精神的一致に依る總ての者の強き自己意志の成立を意味する。然るに今日社會精神と呼ばれをるものは、實は寄せ集めの無力で、たゞ表面上一點に集中された多數の無意志であり、従つて内面的の矛盾に依て互に他を弱めあふ薄弱な個別的意志から來る哀れな殘骸である。積極的な創造的な共同の力が、多數のうちにあると思ふは危険である。眞の共同は諸黨派の機械的均衡のうちには存しない。其處には内容に満ちた生産力ある理念の影さへ無い。社會意志の斯かる挫折は、そも／＼何處から來るのであらうか。外的無政府は未しとするも、斯かる内

的無政府は何處より來るのであらうか。今に始まつたことではない。勞働者は既に久しく內的に自己の仕事から離れて居た。多數の者に取つて、職業 Beruf は單なる事務 Geschäft であり生計 Lebensfristung であつた。勞働は自己の本質的生命から來つたものではなくて、外から賦課されたものであつた。人は怠惰のうち、若しくは絶望的な忙しさのうちに、たゞ働き續けてをるのであるから、勞働の悦もなければ內的報酬もない。これこそ人類をその故郷に結付ける紐帶なき生活である。現代に於ける輝やかしい彼の結社集合の組織は、一見生き生きとした社會的生活の趣はあるが、仔細に檢すれば、それはたゞ攻撃又は防禦の爲めの協力であり、個々人の刹那の利益の爲めのみをかりそめの結合である。眞の社會化 Vergemeindung がどうして此處から招來されようか。

吾等の生活には、今や家なく、平和なく、祖國なく、言はず無政府となつた。否、自己そのものを喪つた。共同からの分離は自己を立てる所以でない。個體と共同態との關係は、互に他の根であり、同時に果實であるところにある。共同が

平板化されると、夫故、個性も平板化される。逆も亦同様である。吾等は今や魂を喪ひ、同様に共同を喪つた。そして兩者と共に神をも喪つた。人は魂の深味と內的社會の體驗とを外にしては、神を生き得ないからである。吾等は斯くして一切を喪つた。吾等は民衆の教化に努めては見たが、その教化は外部に附着したばかりで、内部に徹しなかつた爲めに、民衆は勞働そのものを豊かにする精神の榮養を殆ど吸収して居ない。魂の渴は斯くして醫せられずにある。各人が正しき意味に於て自己に復らないからである。ベスタロッチは此の邊の消息をよく辨へ、人間がその同胞に世話することを害惡として、各人は自から世話すべく、何人も彼れを世話してはならないと教へた。吾等が人間に爲し得る最善のことは、自ら爲すやう彼れに教へるにありとは、全自然と全歴史とが人類に語るところであるとも彼は教へてをる。凡そ共同は外からではなく、内から生長しなくてはならない。內的に自らを築くとき、各人は自らのうちに他との共同を築き、その共同のうちに又自己を築く。斯かる要求は、然らば、如何にして達

せらるべきか。現代的破産は創造的なる理念の缺乏にある。理念とは何か。理念とはたゞ斯くあるとか又は如何にあり能ふかといふやうな觀念ではなくて、飽迄も未來永劫に徹し入らうとする意圖又は目標の豫量である。だから經濟的のものでもなければ、又政治的のものでもない。經濟や政治は自己規定的のものではなく、却て他に依て規定されるものである。此等は眞の支配者ではない。實踐的な善良の「何處へ」と「何の爲めに」とを規定する最後の、最深の力、それが理念である。被使役的なる經濟や政治の諸勢力は、今やその主を求めてやまない。主たるべきもの即ち人間は、然るに、被使役的な諸力の奴隷となつてをる。さればこそ彼が裡なる自我の力は弱められ、消滅し、行爲の力は内に痲痺してをる。けれどそれは幸にも本來不滅のものであるので、いはゞ假睡假死の姿にある。この自我の力の目醒め、それが理念の輝やきなのである。理念の標識は直接性・根原性・內的無限性・超限性である。人はそれに依つてのみ眞に一つの自己を得、自己のうちに中心點を見出す。労働は分割されようけれど、労働者は

分割さるべきでない。労働者の分割とは彼が自己を喪ひ、そして労働に對して労働する者が缺ける謂である。労働する者は労働以上のものである。人間であること、それが重要である。人間が若し労働の道具となれば、人間は存しない。人間に於ける自我の核心は、外部に向ふ労働の單なる共同性ではなく、眞に內的に基礎付けられた結合、即ち自我と自我との結合を創造する。それが眞の共同體である。

理念は吾と汝との彼方遙かに、外的事業に於ける外的結合のあらゆる偶然的の境界を越え、又民族と時代とのあらゆる柵を越えて、彼岸に達するものであるが、その理念のみよく人類を基礎付け、歴史を基礎付ける。一と度理念が目醒めると、人は魂ある労働に於て、魂ある經濟と國家とに於て、創造的に働らかずには居られない。けれど經濟も國家も自らの中に理念を産むわけには行かない。「それは外にはなくて、汝のうちにある。汝こそはこれを永へに産む。汝は取りも直さずその労働の有限的制約の中に、悟性や意志に拘束されず、內的に、自由に、

無限へ、超限的なるものへと向ふ人間精神である(五一頁)。

斯くして社會的生活の根本的な三つの機能としての社會的經濟社會的政治及び社會的教育の本來の關係が明かにされる。社會的經濟の目標は協同作業に依て、その使役し能ふ諸力を合目的に統整し、依て其等諸力が、最少の消費を以て最大の業績をあげるにある。社會的政治は勞働意志の組織に依て勞働が營まれるやう、又は勞働の諸力を整へて勞働意志が常に維持され増大さるゝやう保證するにある。而してこの社會的經濟と社會的政治とを規定する責めあるものはたゞ第三のもの、即ち社會的教育である。社會的教育こそは魂の内的創造的の源泉からの協同作業へと向はせる。斯くして吾々は始めて全人として自己の勞働に従ふことが出来る。其時勞働は社會的に確立され、且つ收益は個人に對しても全體に對しても保證される。何故なれば頭と心臓とを以て手とが協力して事に當るときのみ、各人はその最善を爲し、然らざる場合には、勞働する者は自己の勞働から内的に分離され、自から勞働より離れようとする。此分

離が成功しないときは、自己を勞働の奴隸と感じ、勞働の最少量を以て怠惰なる快樂の最大量を追ふ。勞働に對する斯かる態度の一般化するとき、すべてはただ破滅あるのである。

社會的教育に依て、各人が自己の勞働を全く自己のものとして感じ、且つ頭と手とばかりではなく、實に心臓を以て勞働に従ふやうに仕向けることは、社會的經濟と社會的政治との最高の關心でなくてはならない。此要求に合はない勞働秩序はすべて「掠奪」であつて、人間をば彼れのものならざる外的のものに依て奴隸化する。眞の自由は、惟ふに、すべてを魂の中心に導く教育の基礎の上に、社會的經濟と社會的政治とを新たに建設することに依てのみ得られる。經濟と經濟の保證としての政治組織は、本來勞働に對する各勞働者の直接的自己參與の形に變化されなくてはならない。「吾等が問題とするところは、人間たらんとする、自由なる自己たらんとする内的向上が、すべてのものに取つて支配原理となり、あらゆる經濟的勞働や政治的權力は、この唯一最後の目的に従屬させられ、

斯くして單なる利那の利益の打算を超越して、人間解放の無限の目標に向けられることである。これが眞に平等の要求である。(五五頁——五六頁) 有限の範圍にありては、平等は空處の妄想である。たゞ無限の前に不平等は消滅する。すべてのものは奉仕すべきであり、一人として自ら主人役を演じ、他を奴隸としてはならない。すべてのものは協同労働へ奉仕しなくてはならない。言ふまでもなく、生産さるべき物件や、それより汲み出さるべき享樂の爲めではなくて、各人に於ける人間性の建設の爲めである。労働はすべて絶對的に從屬せらるべく、斯くてこそすべての經濟的労働と政治的組織とは自由の上に實にすべての平等なる自由の上に据ゑられ、自己は再び中心點に立つ。惟ふに社會的秩序は労働をその眞の中心即ち労働者自身に固く基礎付け、そして其處から周邊へと進み行くべきである。上からの中央集權的の權力は、これに反して、作業の周邊から眞の中心へと進むが故に、労働するものは彼れの労働から分離する。救ひはたゞ上から下へと進むすべての命令秩序を計畫的に取り除いて、社會的教

育に依て確立さるべき自由な自己規定の基礎の上に、即ち下から上へと進む建設に依て可能となる。

自己統整の原理に基づく社會的教育の組織が、つまりすべてに大切なので、これは決してたゞ副次的な非本質的な附加物ではなく、これに依てのみ經濟的政治的組織も自己統整が出来るのだ。何故なれば斯くしてのみ社會的自我もあり得れば、凡ての個人の社會的意志もあり得るからである。政治も經濟も第三のものに依て、始て一つの社會的基礎關係に融化される。この第三のものこそは社會的教育に依て内的に基礎付けらるゝ心情の共同又は協力である。内的に深く基礎付けられた社會なしには、道徳も立法も科學も藝術も榮えるを得ない。社會の原理を最高審判者として現實のうちに導き入れよ。それが今日の最高の文化的要求である。そして現實のうちに導き入れられた社會の原理は、内的な相互關係に於て、社會的な經濟政治及び教育の三方向に、而かも最後のもの即ち教育の支配的位置の下に擴張せられねばならない。社會的な經濟政治

及び教育は分離し並列すべきものではなくて、全體として各人の意識のうちに透徹し、純粹なる三重音として社會の諧音に融化しなくてはならない。「併かし最も内的な創造的な自力の陶冶としての教育は、自餘の兩者をばたゞ奉仕的實行機官として包括する。何故なれば教育のみ獨り最後の考察に於て、直接的であり、他はたゞ間接的である。教育は永劫的超限的であり、他は常に時間的、空間的に規定され制限され、その無常の形態に於て一時的であり、たゞ現象的である。即ち教育以外のものは、根本心情のみよく知り且つ生き決して現象のうちには消滅することなき純内面的なるもの、定めなき單なる外部的表現である」五八頁——五九頁。斯の種の教育觀は、教育なしに考へられた經濟や國家秩序の婢僕としての所謂「社會的教育」のあらゆる見方と正に反對である。

然らば如何にして斯の種の社會教育は成立するであらうか。又その最高原理は何か。經濟と同様社會教育も亦下から上へ *von unten nach oben* 即ち社會に於ける人間より人間への直接作用の上に築かれなくてはならない。人間と人

間との同胞的融合は、斯くして始めて再生する。そして此ことはわけても幼年教育に唯一可能なもので、これが取りも直さず社會的教育である、學校に特有な彼の間接的な教育法は、此種の基礎の上に始めて築かれるのであるが、學校の間接的教育法は、家庭教育の直接性を出来るだけ多分に保存しなくてはならない。生成の途上にある兒童にして、若しその内面的生長を培ふ根柢から切り離されてはならないとすれば、暫らくたりとも直接的な社會生活に依る支へを見失つてはならない。學校教育の内面的更新に欠くことの出来ない生命の泉は、常に此處から吸み出さるべきである。吾等が眞の社會精神は斯くして始めて成り立つのであるが、此精神が次いで自由なる高等教育の形式——大學の形式を具へた——中に社會的教育的の姿を取る。斯かる考は人類教育一般の基礎形式として永劫不易のものである。

五 勞働と精神

以上述べ來つたところに依て、一個の理想は明かにされた。實現するの途がなくてはならない。理念は行への途を見出さなくてはならない。如何にして理念は行への途を見出すであらうか。一般的に言はうなら、勞働と精神、精神と勞働の兩者は互に合一しなくてはならない。然らざれば何の救もあり得ない。(六一頁)。「頭と心臓と手とは、もと合一すべきであるのに、吾等はそれを分離して居る。働らくものとしての頭と手とは、たゞ心臓が人間に於ける最高の能動的なものが、創造的なる理念が、天才が、直觀し、そして計畫的に構想するところのもの、否、内面的に生産し、そして模範として完成された姿で掲げるところのものを成し遂げる(六三頁)。計算的な悟性と實行的な意志とは、この心臓の産み出すものに從つて勞働しなくてはならない。斯くてこそ吾等は善き良心を以て吾等の精神的な勞働に安住することが出来る。

民衆すべてに取つて、人間的に價値ある生活を築くことを急とするならば、勞働する民衆の最も深い生活基礎の上に、彼等の生活の新たな建築を營むべきであ

る。多數は今や偏した、外的なものゝ爲めに、内的生活を壓了する勞働の鎖に繋がれてをる。鎖の壓迫を彼等は重く感じ、救を叫び、そして暴力でそれを振り切つた。壓迫は斯くして去つたが、同時に彼等は彼等の生活であつたものからも離れて、今や荒野にさ迷つてをる。吾等すべては、吾等すべての爲めに生活を新たに建て直さなくてはならない。たゞ併かし、偉大な理念なしには、社會意志も再生し難いが、純正の社會觀も發展し難い。この偉大な理念は靈化といふより、より以上のものではあるが、少數の天才のみの有つものであつてはならない。何故なれば、人類の全共同生活を、人間的に、共同生活的に創造し直すことが今や必要であるが、これはすべて外からの改善ではなくて、たゞ内面からの、そしてすべてのものゝ、自由な業に依てのみ可能であるからである。其處には固より犠牲も豫想せられやう。けれど此犠牲は一切の狹隘な我欲が、神性のうちに燃えあがらんとして、楽しく自らを燃え盡くさうとする喜悅の犠牲である。

以上述べ來つたところは、要するに社會的の新生活を根柢から目論まんとす

る要求に歸す。要求されたものは、全經濟勞働と全精神勞働との獨立的生命である。此等兩者が國家や政府を輔導する。そして全體のそして究極のはじめはロゴスに依る。「ロゴスこそは初めのもの、眞の初め、即ち本源 Principium」で、創造(Platonの饗宴篇によれば *Poiesis*)がこれを意味してをる。非有より有へのあらゆる過程の根據、即ち最後の創造的根據は、有そのもの、創造者として、必然的に有を超え、有の彼方にある。ロゴスはかく超制約的に制約するものなるが故に、其れ自身超有的である。其れ自身一切の假定に於て既に假定されたる、初めなるが故に、超假定的である。本原的始源、生産するもの「父」——「理念」であつて又實に「善」の理念である。何故に善の理念か。統一的目標の理念として自らに方向付け、且つ存立を與へつゝ、而かも自らをすべての「有」に擴張する目標の理念として存立するものはすべて「善」であり、然らざるものは惡である。此の理念、精神の此の創造的根原的行は、併し、何處より來るべきか。それは創造するもの、うちに生きてをる。誰れが、然らば、その創造するものを決定するか。自らが決

定するより外誰れも決定することは出來ない。そして神が人間に對するやうに、或ひは人間が物に對するやうに、創造的精神が社會生活の上に高く君臨せねばならぬと考へるは誤りである。精神はたゞ生活の中にあつて、創造的のものである。創造なしには生活はない。また創造は生活以外に何物をも創造し得るものではない。この理に暗きものは、Platonの深い教に聽き、そのうちから創造の概念を取り出だせ、Platon(饗宴篇二〇—以下及び國家篇五〇七以下)に依れば、創造は生産即ち生を與へること、一つである。永劫の生を、永劫の死から、エロスの衝動の必要から目覺ますことである。其處では死と蘇生とは一つである。死するもの、不死、人口に膾炙されをる彼のゲネテの「死せ、そして成れ」である(七四頁)。かゝる創造の精神は藝術家的宗教家的創造へ高く昇り行くと同様に、最も低きところに降り來つて、一切の職業的勞働最も感性的な身體的有機的生命の根柢にも達する。最も高き理想主義は斯くして最も低き感性的なものにまで理念の光を照らし、理念の太陽は善きにも惡しきにもその光を照ら

す。理念が最後直接のものであるならば、その理念が労働のうちにも最も直接的に生動しなくてはならない。労働は苦痛であり困難である。けれどそれは創造である。労働の苦惱は取りも直さず、生が理念の生殖力に依て自己を産み出す所以の苦惱に外ならない。労働は斯くして最高の尊嚴を恢復する。労働は自己自身のうちに理念を負ふ。そして精神と労働、労働と精神の兩者は、たゞ姉妹のやうに相携へて親しく進むばかりでなく、熱烈な結婚的の愛情に於て、戀愛行爲に於ける男と女、女と男のやうに、互に抱き合ひ、全く一つとなつて産まなくてはならない(七五頁)。要するに創造的精神が直接的労働に對する關係は、戀愛行爲に於ける男と女のやうに一つである。だからウイヘルム・フ・オン・フンボルト並びにすべての偉大な理想主義者が、手工業はあげて藝術にまで高めらるべく、斯くして人類は屢々彼を汚がすところのものに依て、却て彼を淨めなくてはならぬと要求したのは、決してユートピアではない。労働の上下貴賤は斯くして何の意味もない。労働はすべてそれが必要であり正しく施設さるゝこと

に依て正しくなる。労働の階級に就て強ひて言はうなら、直接的労働こそは具體的なるものとして飽迄も最高位を占むべきである。

以上述ぶるところに何の疑もない。たゞ如何にして其處に到るべきか、難事である。今日精神は労働から、労働は精神から分離してをる。そしてこの相互の分離の爲めに、第三のもの、即ち國家も亦その眞の精神を失ひ、共同體を失つた。是に於てか經濟はまた自衛の策を講じ、たゞ見かけのみなる國家に服従して事實は國家を利用し、國家の欲するところへではなく、經濟自らの欲するところへ國家を驅駛するやうになつた。斯かる逆の意味での政治化された經濟、否な經濟化された政治や偏見的な共同體に就て、吾等は考へなくてはならない。不可能なことをも尙ほ爲し能ふ創造的精神が再び目覺め得るや否やが、是に問題となる。けれどそれは可能である。その曉こそは所謂國家の行政力は墮落せる労働の共同精神、共同體の労働精神を向上させ、精神と労働との間の破綻は取りかへされて、再び兩者は本來の關係に復る。是に於てか官僚政治の殺人的

機械装置 (der leitende Mechanismus der Beamtenhierarchie) は征服され、あらゆる脈管の末まで魂の生動する自治の世の中となる。これこそ眞に「社會組織」の名に價する。眞正の國家の健全な建築はこれである。そして有産者の寡頭政治政黨的官僚政治に向はうとする民主政治のあらゆる機械装置は崩壊する。是に至れば最早や「平和主義 Parisismus」は要らない。何故なれば最後の健全な人間社會の各員の意志及び實行上の法的秩序が事實上存立する爲めに、それ自身「地上の平和 Friede auf Erden」であるからである。吾等が想像し來つたキャナンの地がそれである。

六 社會教育の基礎

吾々は進んで、社會的教育或ひは社會にまでの教育の正しき基礎を明かにしなくてはならない。凡そ社會的教育は前にも述べたやうに、既に完成した社會の經濟的・政治的構造のうちに編み込まれるべきではない。何物も外部的のもの

であつてはならない。精神の本質又は創造力がすべてを刻印すべきである。ゲエテも言つたやうに、生き生きと自ら働らく法則が作用しなくてはならない。内部から自由に生産するといふことが根本的に必要である。前章にも叙べたやうに、在來の教育は、併かし、生長する人間を對象物又は材料として扱ひ、教育はこの材料の中に豫め確立せる形式を箝め込むことに専らであつた。併し、少くとも理論的にはカントとベスタロッチ以來——寧ろ既にプラトン以來とまでは言はないにせよ——要求されて居た完全なコベルニカスの轉回を考へ、吾等に取つて對象たるべきものは人間より出で、彼れに固有な法則に従つて自己を構成せねばならぬといふ知見を明かにしなくてはならない。斯くして主觀即ち自己構成的な人間が中心におかれて來る。「何物も外からは來ない。吾々は自我を外界に投射し、自我に對立するものとして外界を作り、その外界に於て自己の世界、自己自身のもの、否、自己自身を認識する。汝自身のうちに、又すべてのもの、うちに、汝自身を認識せよ」といふことが、プラトンとカントとあるにも拘

はらず、今尙ほ一般に行はれざる教育思潮に反對して、合言葉とならなくてはならない。自己以外の他を認識することは、何人もよくするところでない。他のうちに自己を認識するのではあるが、それは單なる他に於てはなく、自己の他に於てあり、對象のうちに自己を認識するのではあるが、その對象は「自己の對象」である。自己と對象との斯かる根本關係は、人生に本來的のものではあるが、この根本關係が忘却されたり、外面化されたりするところに、教育の悲劇は生じて來る。(八三頁)。

社會教育の根本は、斯く人間性の内部からなる發展にその基礎をおくと共に、更らに感覺的なるものと精神的なるものとの本原的一致に基礎をおかなくてはならない。ペスタロッチはこのことを明瞭に認識し、その爲めに生涯を捧げた。彼にありては感覺的なるものと精神的なるものとは決して分かれて對立することなく、たゞ一個のものであつた。詳しく言へば一個の「感覺精神的」「精神感覺的」なものであり、兩者は直接的であり、根原的であり、個性的であつて、その個性に

於て普遍的であり、且つこれが唯一つの基礎をなして居た。そして精神的なるものは知性であらうと意志であらうと、すべて其處から力を引き出すものと彼は認めて居たのであるが、世人は斯かるペスタロッチの眞意を未だに知らない。従つてペスタロッチが教育事業の全體の意味に決定的な性質ある兒童と民衆、詳しく言へば直接に感覺し、生活し、創造する人間を彼れが尊重する眞意を世人は少しも會して居ない。ペスタロッチの教育學的考察は、曾て若惱の勞働を離れて純粹精神的なもの、讚美へ飛躍したことはない。世人は此事をも會して居ない。勞働の感性的要素に魂を賣ることを彼は説いて居ない。彼れにありては最も低級な勞働も、精神を斥けるといふ意味に於ての感性的ではなく、逆に精神的なるものも、感性的なるものを斥けるといふ意味に於ての精神的ではなかつた。感覺精神的及び精神感覺的なる不分離の豫想よりして、彼は慘じめな日給の爲めの最も感性的な勞働にも魂を具へさせた。そしてこのことを魂は日稼ぎせぬと逆にも彼は言ふことが出來た。そして此事こそは今日吾等に取

つて缺くことの出来ない教である。人間本質の感性的精神的統一に精神の由來することを彼の低き民衆から出た成り上りの貴族のやうに心に恥づるならば、これ自己自身の最善の力即ち内面性や眞實性を自ら放棄するものである。直接労働に對する斯様な誤に對して理想主義に責めはない。偉大な理想主義はあげて此點に誤りがなかつたからである。誤りは歐羅巴のあらゆる國民に汚辱を注いだ彼の資本主義の遺産である。獨逸の理想主義は久しく斯かる汚辱に抵抗した。たゞ不幸にして資本主義を過ぎるだけの力がなかつた。蓋し理想主義があまりに内面的なところに止どまつて、全民衆の教育を自己の要求に一致させる迄に徹しなかつた。獨逸の理想主義は今やこの要求によりよく應じようとする途上にある。斯かる民衆教育の基礎が何處に置かるべきかは既に叙べた。然らば如何なる場所が人間陶冶の感覺精神的基礎付けに最も適して居るか。此場所こそは社會的教育の全建築の中心點でもある。吾等が要求する環境の唯一の原型は家庭に於ける經濟的建設である。この建設は何等

かの利得を目的とするものではなくて、たゞ純粹にすべての參與者に必要なる財の生産を目的とする共同労働の場所である。そしてこの共同労働に於て、直接労働者は進んで自から事に當らうとする。無労働的利得と無利得的労働とは斥ぞけられて、たゞ人間と人間に必要な労働との直接關係、それが魂の陶冶社會的陶冶の搖籃である。魂や社會的良心は、感覺精神的及び精神感覺的生活の直接性と社會的労働とを基礎として、始めて生長することが出来る。

吾等の以上の考察が前提として居た母と乳呑子との結合は、その根柢に於て社會的關係の純粹な典型である。何故なれば母子の關係に於ては何物もたゞ感性的ではない。其處では兒童ばかりではなく、母も亦身體的に、精神的に、自己を築いて行く。母子の兩者は互に抱擁しつゝ、労働の酸苦を以て直接性、根原性に基づく社會共存體を形成する。吾々が若し賢者に問ふならば、彼は教へて言ふであらう。「久しい間母の胸に抱かれてゐた兒童こそは、最も深味あり特色あるものである。」母と子との間の單純な自然の關係が、直接的社會共存體の永劫

の原圖である。

かの幼稚園の如きは應急的な、從て又甚だ不完全な施設である。それは兒童を自然の家庭から奪ひ、家庭の共同勤勞と責任とそれに伴ふ幸福とを奪ひ、家庭を分解し、家庭の教育的義務を放棄させ、實に民衆の靈の泉を涸らすものである。保母は母や兄弟姉妹を十分代表することが出来るであらうか。それは直接性の代りに、せいふ、間接性を置き換へるに過ぎない。今日の家庭生活は未曾有の危機に臨んでゐるが、なほ世に母といふものは在る。此の母等を今に満たされぬベスタロッチの要求に從つて教育の事に當らせ、母性を基礎として家庭生活を再建しなくてはならない。新しきベスタロッチ等が現はれなくてはならない。此の新しきベスタロッチ等は、母らしきがなほ失せぬ世の若き婦人に、何物にも比すべきでない神聖な義務でもあれば實でもあるところの母性を、ベスタロッチが小説ゲルトロードを鑑として、母性をたゞに己が子供に對してのみならず、彼女等の環境すべてに普遍化することに努めさせ、これに依て人類のこれ以上の

沈淪と瓦壞とを救ふやうにさせなくてはならない。此のことが今日經濟上の建設よりより必要であり、又社會上の建設同様焦眉の急である。なほ經濟政治の建設も上に述べたやうな生命ある基礎なしには建設せられない。母のみではない、世の父等にとつても、その最もよき協力は、母性を再び教育の中心點に齎らすことである。ベスタロッチは民衆教化の中心生命をこゝに求めたではないか。

次の問題は直接勞働の内容をなすものに就ての考察である。技術の發展は必然的に勞働を分裂させて魂を失はしめる様になつた。この危機に處する手段がなくてはならない。その爲めには先づ勞働者に精神の力が強められなくてはならぬ。勞働者を勞働から解放するのではない。勞働の中に、勞働に依て、勞働者は解放されなくてはならない。勞働は創造であり、死から生命を生産することであり、永劫の「否」より永劫の「然り」を奪ひ來ることである。勞働は人間に於ける唯一の生けるもの、生命創造的のものである。けれど今日の勞働者に忍

耐せよと説教するは十分でない。今日の問題は彼等を助けて勞働に精神的内容を注ぎ込ませることである。更に又今日の重大問題は勞働の藝術的淨化である。此のことに就いてもベスタロッヂは明かな豫感を抱いてゐた。又多くの偉大な詩人や藝術家もこのことを豫感し、彼等の創作の中にその意をうつして居る。藝術家の生活を見れば、彼等は最も困難な自己の勞働をも、自由な魂を以て克服し、そして内部から支配して居る。勞働者も亦自由の魂を以て自ら勞働を克服し、内部より支配しなくてはならない。勞働者にとつて問題となるものは、勞働ではなくて、勞働を克服して自己のものにしようとする支配力、即ち精神、理念又はロゴスの有無である。唯物史觀に發足したと云はれて居る社會主義者の中にも、少くとも一人は此の理を會して居た者がある。サンディカリズムの哲學者ソーレー *Georges Sorel* がそれである。彼は希臘人羅馬人、獨逸人より學び、猶太の宗教と基督教にも、理會があり、東洋と中世とをも尊重して居る。けれど西歐の民主思想の様な平面化せる誤まつた合理主義や自由思想や虚偽の多

い自由と平等とには少しも迷はされない。彼は現代の藝術が所謂娛樂といふ最も低い段階以上に出でないこと、従て又社會的教育の段階に達して居らないこと、それ故最高の課題には遠く達してゐないことを看破つた。彼によれば生産といふことも亦その創造的要素が十分に表現されずして、單なる技術的要素に固着して居る。彼によれば藝術は高次の生産の先達である。藝術は外面的な業績を意味せずして、人間の生産を意味しなくてはならない。即ち人間のものを建設し、自己を人間にまで靈化し、一つの魂とすることに役立つ仕事の生産が藝術であるから、眞の勞働は藝術と同じである。人間がその魂を仕事のうちに沈潜させ、魂を仕事の中に體現するのである。此の點に就てもベスタロッヂは外的勞働は内的勞働に役立たねばならぬと叙べて居る。(「クリストフとエルゼ」二〇、二二三、三〇、及び「隱者の夕暮」)

併しながら、すべて單に藝術的なるものは結局藝術に止る。即ち假令それが人間の内面性に役立つにせよ、外的なものに對立する限り、藝術は依然として藝

術に止るものである。吾々は對立を超えなくてはならない。ゴットフリード・ケラー(Gottfried Keller)の描いた楽しい女舞者は、彼女の舞踏に對して何等の觀客を要せず、又觀客なるものを知らないとのことである。眞の創造者は皆さうであつて、自己を創造するものを自己より離さず、彼ありて制作するのではなく、彼は制作のうちに没せられて了ふ。プラトンの所謂「美 Kalon」の意味がそれである。美は理念としての永遠者の啓示であり、感性的なるものの眞只中にあつて、その最深の底、己が内的存在の最深の底まで沈潜し、すべての有限的な關係を脱して超限的となる。斯くして生を充實し、眞の意味で生きる。生とは何であるか。生とは單純なる、自ら生きて行かうとする、神秘的なる律動に外ならない。

なほ最後にそれなしにはすべての勞働に最深の内面性を缺くところのものがある。それは宗教的要素である。勞働の宗教である。ソレーも亦このことを語つて居る。彼が意味する勞働の宗教は、勞働者をして來世の慰安を期待

せしむることに依て、此世の運命と調和するやう教育しようとする宗教ではなく、超感性的なるもの、經驗に依て、彼等を最も深い意味に於て甦らせ、魂から魂への共同を再建しようとするのである。吾々は永劫なる仕事に働くの外ないのであるが、人たるの道の外に、永劫なるもの即ち神性(Gottheit)を人間の内に築かんすべもない。自らの勞働より休息を得るものにしてはじめて純粹なる勞働の宗教である。この勞働の宗教が最後のものであり、最も自由なるものであり、最も力強く吾々を解放するものである。人間教化のすべての道程が以上述べ來つた精神に満つるとき、始めて現代文化の危機は救はれ、人は地上に永劫の平和を得ることになる。教育に依る社會と理念との統一、勞働と精神との混化はそれへの途に外ならない。

参 考 書

I. P. Natorp: Sozial-Idealismus Neue Richtlinien Schöler Erziehung 1920 (前出の頁付は此書の頁を示す)

2. D. Wilson ; Humanism in Con Inuation School 1921

3. Froebel ; Mensheneziehung herausgegeben von H. Zimmermann ; 913

4. J. H. Pestalozzi ; Christoph und Elise Mein Zwegies Volks Buch 1782

第四章 ペスタロッチと理想主義の教育學

一 ペスタロッチとナトルブ

新理想主義の哲學が「カントへの復歸」に依つて起つて來たやうに、理想主義の教育學は「ペスタロッチへの復歸」に依つて起つて來た。こゝに理想主義の教育學とはナトルブを中心とする教育學を指す。教育學徒としてのナトルブの業績は、ペスタロッチの教育思想の祖述と發展とをそしてこれが基礎付けにあつたと云ふを得ようか。彼がペスタロッチに關する研究をそも、世に問ふたのは、一千八百九十七、八兩年に亘つて、マールブルヒの教員講習會に於て試みた「ヘルバルト・ペスタロッチ及び教育學の現今の課題」である。其の後ナトルブの公にしたものゝ中、「吾等が師ペスタロッチ」勞働者教育及び社會問題に就いてのペスタロッチの思想「ペスタロッチと女子教育」「ペスタロッチの直觀の原理」などは何れもペスタロッチ

に關する獨創的研究である。一千九百五年には「ベスタロッチの生涯と事業」と言ふ著作を、一千九百九年には「ベスタロッチ、彼が生涯とその思想」といふ著作を公にし、一千九百十九年には彼がベスタロッチ研究の歸結とも見るべき「ベスタロッチの理想主義、彼が教育説の哲學的基礎の新研究」といふ驚嘆すべき著作を公にした。哲學に宗教に論理に心理に、貪るが如く、その學的慾望を表はし行いた彼は、その各々の方面に於て必ずしも徹することなく、惜しくも一千九百二十四年八月十七日溘焉として長逝したとも云はれてをる。而もその間にありてベスタロッチに關する研究は彼にありて完成されたる唯一の業績と云ふを得べく、彼自からもベスタロッチの研究は「ベスタロッチの理想主義」といふ新論文に至つて大體完結を告げたと言つてをる。(P. Natorp: Sozialpädagogik Vierte Aufl. 1920 Vorwort) ナトルプのベスタロッチ研究はたゞ彼に於て完結された一大業績であつたといふに止まらず、教育史上に於ける不朽の業績であると言ふべきであらう。ベスタロッチを眞に味會せるもの、古くはフヒテあり、今はナトルプありと云ふも過言で

ない。新カント學徒としてのナトルプは頻りにベスタロッチをカントに比し、後者が論理と分析とに訴へて捕へたものを、前者は直覺と綜合とに訴へて捕へたので、人若しベスタロッチの綜合を照すにカントの分析を以てせば、思想そのもの本質的一致に恐らく一驚を喫するであらうと言つて居る。ベスタロッチに對するナトルプの讚美はベスタロッチを斯くカントに比するを以て満足せず、人間意識の發展が常に必ず社會的でなくてはならないといふ理を見抜いて教化のことに従つたことに依て、ベスタロッチは「カントを超えた」とさへナトルプは言ふのである。「豫言者は天より降るものでもなく、また地より湧くものでもなくて、ただ人間を人間そのものうちに直視するところに産る」と言つてベスタロッチを讚美したナトルプは、語を續けて「かゝる人間研究法は前人未發の新方法で、この意味に於て、ベスタロッチは吾等が師匠でなくてはならない」と言つてをる。ベスタロッチに對するナトルプの讚美はこゝに止まらない。「ベスタロッチの理想主義」を繙くものは「プラトンのイデア説」の著者でもあるところの彼のナトルプが、幾

度かペスタロッチをプラトンに比し、吾等が歴史に有つ二大理想主義者の一人をプラトンとすれば、他はペスタロッチでなくてはならないと言つてをる(P. Natorp: Idealismus Pestalozzi's 1919 S. 146)。ナトルブは「古來の教育思想家中プラトンを外にしては、ペスタロッチと相軒輊するものあるを知らない。」ナトルブ曾て教育學の困難と責任とを論じてペスタロッチがことどもに及び、語をなして曰ふ。「斯かる困難と責任とに對してペスタロッチといふ一人の天才の現れたことは、誠に大きな出來事といふべきである。私は敢て彼を教育學の天才と呼ぶ。そして私はペスタロッチ以外に、教育學の天才あるを知らない。而も獨逸精神と獨逸心情とこそは、ペスタロッチが教育說の核心である。」愛は屢々認識の出發點をなすといふ。ナトルブは熱火の如き愛を以てペスタロッチを融化して眞に理會了得したやうである。教育學徒としてのナトルブはたゞペスタロッチを理會了得したゞけではなくて、その理會了得せるペスタロッチの教育思想を祖述し、發展し、且つ基礎付けて、世紀末から二十世紀にかけて理想主義教育學の一派を立てた。彼が

教育學界に於ける存在の理由とも云ふべき社會的教育學や社會的理想主義の建設も、仔細に檢するときは、何れもその根本をペスタロッチに發してをる。暫らくナトルブに於けるペスタロッチ的精神更新の道行を辿ることに依つて、私は現代に於ける理想主義の教育學とペスタロッチとの内的關係を明かにするであらう。

二 ペスタロッチへの復歸

ナトルブが「ヘルバルト、ペスタロッチ及び教育學の現今の課題 Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre」といふ書を公にした一千八百九十九年は、現代の理想主義の教育學に取つて重大の意味ある年であつた。此の書に依つて第十九世紀の中葉以來教育學界を云はゞ獨裁した彼のヘルバルト學派が一旦終焉し、ペスタロッチの教育思想は新理想主義に結合して新に蘇つて來た。主知的心理學のクライマックスを物語る彼の表象力學說に足場を築いたヘルバ

ルトの教育學より、人間性の根本衝動に深くその根をおろしたベスタロッチの教育思想に復歸しようとした此の新らしき運動が、カントに還れといふ第十八世紀の六十年代以後の一般思潮の延長であるといふことは、學界の機運を斯くヘルバルトよりベスタロッチに回轉させた當人が、ナトルブといふ新ベスタロッチ學徒であつて同時に新カント學徒の一頭目であつたことから、讀者は容易に察するを得よう。ヘルバルトは觀念を本位として、すべての精神現象を説明した。彼れの表象力學説は、經驗の對象に重きをおき、對象から生じて來る表象を以て、他のすべての精神現象を律しようとした。然るにナトルブは經驗の對象よりも寧ろその主觀に、従つて意志に重きをおき、且つその意志の陶冶は社會生活に於て共同的に意志することを中心としなくてはならないと主張し、斯かる主張の系統をすべてベスタロッチより祖述し發展しようとするのである。ナトルブがヘルバルトを攻めベスタロッチへの復歸を唱へたのは全くこの意味に於てである。ヘルバルトの教育學にありて、心理學は最も重要な基礎をなしてゐるの

であるが、ナトルブは先づその心理學の支へ難き所以を、次のやうに説く。即ちヘルバルトに依れば表象は初めから力を有する。力を有するこの表象が結合して、二次的に感情や意志を派生する。故に意志は自ら命令し支配する立法者たることが出來ない。これヘルバルト心理學の根本的缺陷であつて、意志こそ制約的な有限的な表象より一層根本的のもので、所與の世界を越へて無限に進むものである。意志のこの無限性は、譬へば吾等が高山に登るとき、その眼界の漸く廣まるや、さきに眺めた部分々々を次第に統一し、その統一の範圍は遂に無限に及ぼうとするやうなものである。而も自己規定に依つて、この無限に進まうとするところが、所謂意志の自由であり自律である。然るにヘルバルトの意志は表象の派生物なるが故に、自己の法則に依つて自己を規定せず、却つて表象に依つて規定される。ヘルバルトがカントの自由や無上命法を攻めたのは、この意味に於てである。ヘルバルトに依れば意志は精神生活に固有の領域を占めず、たゞ表象の運動から派生して來るものであるから、陶冶の方法は表象に依

るの外ない。教授はかくてヘルバルトに於ける教育の全體となり、苟くも教育せざる教授はあつてはならない。これがヘルバルトの合言葉としての「教育的教授 *erziehende Unterricht*」である。意志は表象に基づく故に、表象又は思想の陶冶は、人間教育に全能となる。然るに理想主義の根本概念に従へば思想から意志が生ずるのではない。意志は思想より根本的であり、意志より思想が生じて來る。思想は勿論意志の活動に必要な條件ではあるが、思想が意志に變ずるのではない。理想主義に依れば意志は獨り自ら規定的であつて、外からの何物に依つても規定されない。唯一の究局善は斯かる意志自身の善でなくてはならない。意志の意志たるは行政的などころにあるのではなく、その立法的なところにある。教育に於ける終局目的の決定は、斯く自律的な意志の概念に發足しなくてはならない。ペスタロッチ其の他理想主義者は皆なこゝに發足してをるのに、ヘルバルトは不幸にしてその心理學ゆゑに道を迷つた。ヘルバルトはその心理學ゆゑに意志の自律を否定したばかりでなく、更に意志を裁判く主體

として趣味といふものをあげ、これに依て意志の正邪を規定させようとした。かくして彼は意志の立法性から愈々遠ざからざるを得なかつたのである。

惟ふにヘルバルト教育學の根本缺陷は、これを他面より見れば、教育に於ける自己創造の原理を逸した點にある。精神發展の根本は、人性中に最初から秘められざる本來の價值可能性にある。價值はヘルバルトの考へたやうに、精神的要素としての彼の表象の多様な機械的力學的交渉の結果として二次的に派生し來るものではない。本來の價值可能性は總て自己創造の根本力であるが、この自己創造の根本力を外にしては、人間陶冶の全概念は遂に成立することが出来ない。而も自己創造の根本力は、これを他面から見れば意志なるが故に、意志に影響する力は教育上最も大切の意味を有つ。そしてこの意志に影響する教育力のうち、社會こそは特有の位置にある。蓋し人は社會に於て共同的に意志し、この共同的に意志することに依てのみ意志は陶冶されるのであるから、教育するものは社會であると云ふべきである。斯く考へ來ると、新教育學の基礎

は到底これをヘルバルトに求むるを得ない。

ヘルバルトは又倫理學に依つて教育の目的を、心理學に依つて教育の方法を決定しようとしたのであるが、斯かる見地は果して支へ得られるであらうか。教育學はプラトンの既に暗示してをるやうに、全體としての哲學をその基礎としなくてはならない。教育目的の決定に當つて、論理學が論理的陶冶に對して、美學が美的陶冶に對して權利あることは、尙倫理學が道德的陶冶に對して權利あると同様である。而して哲學の本分は論理倫理・審美の諸學を内的に結合し統一するところにある。ヘルバルトに依れば、心理學は教育の方法を決定する基礎學であるが、教育の方法が結局認識の方法であり、認識の方法は論理倫理・審美といふ法則科學の外何者もこれを決定することを得ない以上、教育方法の決定は心理學を基礎とするわけには行かない。心理學の職分は法則科學に依つて決定された標準としての、従つて客觀的なる方法の個性化又は主觀化の任に當るところにある。斯かる見解はヘルバルトに求められずして、ペスタロッチ其

の他新人文主義者に求められなくてはならない。

ペスタロッチやカントやシルラアに依つて代表された新人文主義の時代は、人間的價值を人性そのもの、中に認めようとする主觀主義の時代であつた。新人文主義の核心は、自我を以て價值の自己生産者と見るところにある。科學・道德・藝術・宗教といふ客觀世界を自己の法則に従つて構成するといふ意味において、自己創造的な自己陶冶的な意識が、人間陶冶の本原でなくてはならない。斯かる立場に立つて教育を考へたのがペスタロッチである。新人文主義的教育思想はあげてペスタロッチに權化した。新人文主義の學理的基礎はカントの批判哲學に求むべきであるが、新人文主義の教育思想はこれをペスタロッチに求めなくてはならない。ペスタロッチに依れば、人間の陶冶は外より附け加へらるべきものではなくて、内面的自我から形成されるもの。故に吾等が兒童を教ゆる一切の基礎は、本來兒童自身の裡にあるとペスタロッチは考へた。ゲルトロードの家庭教育を敍してペスタロッチは次のやうに言つてをる。「子供は曾て學ばざり

しにも拘らず、ゲルトルードの示したものを悉く捕へた。これ彼女の教材が何かを子供の心のうちに投げ込んだのではなくて、たゞ子供自身のうちにあつた力を發展させたばかりである……。」 (P. Natarp; Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik 1907, S. 290—291) しばらくベスタロッテが教育思想の根本を吟味することに依つて、彼が理想主義の特色を明かにすることにしよう。

三 直観の原理

ベスタロッテが教育思想の根本原理の一つとして、古來直観が數へられてをる。彼れの直観は内面的自我の構成原理である。多くの史家はコメニウスを以てベスタロッテが直観主義の先驅とするのであるが、少しく嚴密に吟味すれば、兩者の間には混同するを許さない相違がある。コメニウスにありては、感性的な直観が悟性陶冶の出發點でもあれば又その基礎でもある。故にすべてはこの感性的直観に依て學習される。斯の種の直観論は古代に張梁し、且つコメニウス

時代には極めて廣く流行したところの彼のアリストテレス的の考である。「コメニウスに依れば人間は自然の單なる傍觀者であり、通譯であり、カントの大膽なる言葉に依れば、人間は……自然の作者である。そしてこれが正しく、各の線各の大きさは、完全なる直観より來る悟性の「結果」であるといふベスタロッテの命題が物語るところのものである。」 (ibid. S. 293) 斯くてコメニウスは教育上客觀的材料を重んじ、「世界圖畫 Orbis pictus」を著し、世界に於て知らるべき資料を組織的に排列し、一種博物書の如きものを編んだ。然るにベスタロッテは吾等が現象を「經驗として讀み得るやう、現象を「綴る」ことを學ばねばならない彼の直観の「エー・ビー・スィー」といふものに逢着した。彼は直観に於て、主觀的形式即ち主觀の自己構成力を重んじたからである。ベスタロッテがこの直観の眞意を會し得たものとして、吾等はベスタロッテの使徒の一人であつたところの彼のカアル、リツタア Karl Ritter を擧げなくてはならない。ベスタロッテの直観に就いて彼は次のやうに述べてをる。「ベスタロッテは實際、素質に於て人間に必然的な理想と純粹

所與とから論を進め、そして其の上に人間性にまでの人間教育に就いての彼の學說の發展の過程を基礎付けた。これが舊教育とペスタロッチの教育法との異なるところのやうに思はれる。……かりそめにも、事物の外部的存在とそれの結合、即ち材料が方法の道行を決定すべきであるならば、方法の根本觀念は全く裏切られる。……夫故、知識と學習とはあらゆる些末の點に至るまで、人間に依つて構成され、そして各の純粹直觀は、兒童のうちなる動的觀念に依り内的必然性に從つて建設される科學なのである。斯かる科學の原理は、夫故、兒童精神の純粹生産であり、斯かる科學の主理者は兒童自らの内的精神生活の法則と一致する。苟くも生産さるゝものは、あげて自己生産され得るのである。」(Morf, Zur Biographie Pestalozzis 4 Teil, 1885, S. 37) リッターアの斯く見たペスタロッチの直觀は、つまり兒童のうちなる動的觀念に依つて内的必然的に規定される自己生産の精神過程であるといふことになる。斯かる直觀は吾々の「内部感覺 innere Sinn」に極めて近いものであるか、若しくは内部感覺を最後の根原とするものである。

故に完全に理會されたる直觀は「直覺的經驗の意識」に外ならない。凡そ吾々が物を観るとか認めるとかいふことは、吾々の精神の内的基礎から流れ出す認識であり、内的中心から發し來る内觀 *inne Schau* である。ホイバウムがペスタロッチの直觀を會して「經驗及び内的體驗の意味」としたのは正當である。 U. H.

Pestalozzi von A. Heubach zweite Auflage 1920, S. 352)

四 理想主義の精神

ペスタロッチは彼れと同時代の理想主義者のやうに、人間陶冶の概念をすべて精神固有の自己構力から發展した。教育上彼は「自然に従へ *naturgemässe*」と説くが、その自然は人間の意識又は人間性の意味である。ペスタロッチは吾々の意識に思惟、感情及び意志の三つの根本力を區別はしてをるが、此等は相互に密接に結合し、且つ吾々の意識の唯一最後の根本力の異なる射光に外ならない。即ち彼にありては感情と意志とは極めて密接な統一をなし、意志とは言はゞ感情

の完成状態であり、未だ意志とならざる感情は熱情の足らざる感情である。意志のうちには又目的方向への統一が含まれてゐるが、この目的方向への統一は目的意識といふ意識の事實である限り、意志は認識から切り離すを得ない。思惟と努力——情意——とも、夫故又互に密接に結合統一してゐるわけになる。故に思惟と感情と意志、従つて理論の世界と實踐即ち道德の世界と美の世界とは——この美の世界はベスタロッチにありて深くは注意されなかつたのであるが——人間意識の唯一最後の根本力の異なる射光に外ならないといふことになる。この唯一最後の根本力をベスタロッチは「内部感覺 *innere Sinn*」又は「高次感覺 *höhere Sinn*」と呼んでゐる。斯かる根本的の力こそは、人間意識に於ける最後の、そして最内部の最高の認識力と見るべきものである。

「隠者の夕暮」は他からの哲學的影響の殆どない彼特有の、そして又最も根本的の思想の結晶であるが、その「隠者の夕暮」は上の思想を明かにする上に取りわけ大切な役割を演ずる。その「隠者の夕暮」に依ればベスタロッチは理想主義の認識

的見地から真理の問題に答へてゐる。ベスタロッチは「隠者の夕暮」の第一行に於て、人は玉座の高きにあつても、木の葉の屋根の下に住つても、本質に於ては同じ」と言つてゐるが、さて斯かる人間に取つて真理は何を意味するであらうか。

「真理は彼が心の内部に於て、彼を満足せしめ、彼の力を發展せしめ、彼の目を明かならしめ、彼の年を幸福ならしめる。」人間は自らの要求に驅られて、自らの本性の奥底に此の真理への道を見出す。「真理に向つて人類を教育するとは、取りも直さず、人類の本質と人類の本性とを智慧に向つて教育することである。我が本性の奥深きところに此の真理に向ふ門口がある。すべての人類はその本質に於て同じである。そしてこれを満足する唯一の道があるのみである。夫故吾等が本質から純粹に汲み出されたる真理は、普遍的なる人類の真理となるのであらう。」ベスタロッチに依れば「純粹の人間知は、純粹の真理感覺 *reine Wahrheits-sinn*」から流れ出る。「隠者の夕暮」の僅の頁のうちに、ベスタロッチは寧ろ餘りに屢々「真理や智慧」に就て述べ立て、ゝをるのであるが、何れも彼が認識論である。眞

理認識の力、吾等の根本概念と吾等の根本感覺の高尙な貴い天真の純粹感覺、眞理に對する感覺、汝の最内部の感覺より内部的なる感覺、汝が本質のより内部的なる感覺など數へ來れば様々の表現法があるのであるが、何れも彼の認識論的
概念であり、その謂ふところの「内部感覺」は、要するに眞理認識の根本力である。
眞理に就いての斯かる見方は、獨り「隱者の夕暮」ばかりでなく、「討究」も、「ゲルトルー
ドは如何にして其の子を教ゆるか」も、「レンツブルグの講演」も、「白鳥の歌」も、「ベスタ
ロッテの思想發展に關係深きあらゆる著作は皆この「隱者の夕暮」の思想に一致す
る。

内部感覺ばかりではなく、感情もベスタロッテにありては、眞理の認識に結付い
てをる。「しつとりと落着きある眞理感情」「正義の内部感情」「汝の本質の感情」「正邪
についてのやむにやまれぬ感情」などいふ表現は、彼に於て決して少くない。更
に又「天真なる感覺、本性の囁に耳傾ける無邪氣な耳」「汝の本性の最内部に、人間よ
眞理と無邪氣とを以て天真とが、信仰と禮拜とを以て聽くところのものが秘め

られてをるなどいふ表現もある。此等の表現に於て、眞理が主觀的に用ひられ
てをるのは、取りわけ注意すべきことで、ベスタロッテにありては眞理は聽かれる
ものではなく、自ら聽くものである。吾々の「本質」と「最内部」の感覺としての眞理
感覺とは、彼にありて常に見ること、眺めること、聽くこと、傾聽することなどに比
せられてをるが、更らに感情がまた「感得する働きあるものと見做されてをる。
感情は普通、快不快の意識とされてをるが、ベスタロッテの述作には、感情をたゞ快
と不快とに限つて使用せる場合はない。言ひ換へれば感情は彼の *Sensitivität* (感覺)
と同様に、認める又は認め知ること、同じ意義である。單なる知覺として、
なく、寧ろ統覺と同一義に感情を見、従つて眞理を認識する主觀的作用あるもの
とするところに、ベスタロッテ特有の考がある。

惟ふに理想主義の概念に従へば、最後の内的基礎から出發しない認識といふ
ものはない。erkennen 認識の *er* といふ頭字が、既に意識のある根原より來る理會
を示してをるではないか。眞理は外から我に運び込まれて來るものか、それと

も本來我が内に秘められてをるものか。外より運び込まれ、外より與へられたるものは、認識主觀に領有されて始めて認識される。認識主觀は「與へられたるもの」を照すに、自らの光を以てし、與へられたるものは「自己自身の制作」となつて始めて認識される。認識は單なる受働ではなく、また外界の對象が單に心の鏡に射影したものでない。意識はすべて作用であり、行動である。外からの刺激に對する單なる應答は、眞の作用でなく、行動でなく、従つて意志の事實でない。云ふ意味に於て、眞の認識ではない。外から來るものはたと「呼聲」である。この呼聲が吾等のうちに眠れるものを目醒ますのであるが、さてこの呼聲に對する應答は、死せる壁から反響する空虚の山彦のやうなものではない。今之を視覺に譬へるならば、吾々の眼に本來光線性を缺くならば、外から來た光が眼を照らすとも無意味である。うちに光線性が無いならば、何物も吾々に明るくなることは出来ない。吾々が事物を知覺するとは、事物を自己の領土に捕へ來つて、強固な多面的な關係にそれを結び付けるといふことである。故に知覺は從來の

状態に結合し統一することである。世には絶體の外界といふものはない。夫故認識とは關係であり、統一であり、詳しく云へば「綜合の統一」である。既に關係と言へば、早や關係の基礎を外にするを許さない。認識に就いての諸論に入り來る中心點と周邊との一致とは、斯かる關係を意味する。斯かる關係に於てのみ、吾々の自我も亦會せらる。言ひ換へれば自我が認識の基礎であり中心點であり、この自我から物が規定され理會される。カントが認識が對象に従つて自らを決するのではなく、却て對象が認識に従つて自らを決せねばならぬとしたのは偶然でない。この意味に於て「人は事物の尺度である」といふは眞理である。人とは認識の主觀である。吾々は吾々の色を以て視、吾々の調音を以て聴き、吾々の心臓を以て感ずる。自らの構造を以て自ら構成し得るもの、外、吾等は何物をも認識し理會することが出来ない。

認識に就いての斯かる考察は、必ずしも先驗哲學者でなかつたベスタロッテの意圖したところではない。彼は先驗哲學の上に自己の教育原理を基礎付けよ

うとはしなかつた。けれどこのことは事實に於て彼の教育原理が理想主義の認識概念に一致し、決して他の何物とも一致しないといふ主張を妨げるものではない。ペスタロッチが先驗哲學に依つて自己の教育説を基礎付けしてゐないと云ふことは、彼の教育説が理想主義の認識概念から直接導かれ得るといふ主張に何の抗議ともならないのである。ペスタロッチは曰ふ。「余の存在するすべて、余の欲するすべて、余の欲せねばならないすべては、余自らから出發する。余の認識も亦余自らから出發しなくてはならない。ペスタロッチのこの「自らから」は直ちにカントの「先驗的統覺」の抽象的な「純粹自我」ではなく、具體的な生命ある「感性的な精神的な自我」である。けれど此の自我は到底周邊から切り離す事の出来ない中心點に集中せるもの、或は中心關係そのもの、否中心そのものであり、従つてすべての認識の出發點として會さるべき自我でなくてはならない。ペスタロッチが教育説の中心原理は、人も知るやうに「合自然性 Naturgemäßheit」といふことである。自然に従ふの自然が人間性又は人間意識の意であることは

わきまにのべた。自然に従ふと云ふ中心原理が、若し「自發性 Spontaneität」「方法 Methode」及び「直觀 Anschauung」の三要素に分けることが許されるとすれば、此の三要素中「自發性」は自己活動性又は自己活動的生産性であつて、認識の一切の可能性が依屬するところの最後の中心關係を強調する原理である。「自發性」の原理に於てペスタロッチは意識の根原點自我自我より來る認識の根原、乃至認識の「永遠の生産」などを力説する。此の「自發性」が最後の根本原理となつて「方法」「直觀」などの概念が成立する。

理論的認識に就いてばかりではなく、道德の認識も、宗教の認識も、ペスタロッチにありては「自發性」の原理に發足する。「ゲルトルード」は如何にして其の子を教ゆるかの第一信に於て、彼は斯かる立場に立つて、先づ盲目的な感性的な力より「精神的及び道德的の本性」を區別し、これを自己活動的な内部の認識力と見てゐるのである。吾々の道德性も亦最も内部的なる自己認識即ち最後の自己判斷に基礎をおくといふのがペスタロッチの主張である。然らば神に就いての彼の

思想は如何。

ペスタロッチに依れば「神は人類の最も近い關係であるGott ist die nächste Beziehung der Menschheit.」(Pestalozzi's sämtliche Werke von Seyffarth Dritter Band S. 320) 人類の最も近い關係とは何を意味するであらうか。最も近いとは幾干の距離を指すのであるか。普通自己自身は自己に取つて最も近く、これに次いで自分の親や兄弟や隣人が近く、人類は最も遠いものとも考へられる。けれどペスタロッチが茲に言ふ近いとは、斯様な外延的の意味に於ける遠近を指すのではない。惟ふに神は生命の立場から内包的に見て、總體の連續總體の統一の中心點である。外延的に考へれば最も遠く思はれるにも拘はらず、生命ある具體的の意識には、最も近い關係にあるのが神である。故に神が人類に最も近い關係であるとは、神は吾々に於ける最も内面的な中心的な關係であるといふことである。かくて神と我との關係は、我の最内部と我との關係であり、神を信ずるとは我が我の最内部を信ずるといふことになる。夫故「隱者の夕暮」の中にも曰ふ。「神に

對する信仰、汝は人類にその本質中に入り込んでをる。善と惡との感のやうに、正と不正との消し去り難い感情のやうに、搖るぎなく確かに、汝は人間陶冶の基礎として、吾等が本性の内部に横つてをる。」故にまた神は「我が本質の最も奥底なる神である」とも言ひ、汝自身を信せよ、人間よ、汝が本質の内部の感覺を信せよ、斯くして汝は神を信じ、そして不滅を信するのである」とも言つてをる。ペスタロッチの神は、人類に於ける最内部の本質である。此の意味に於てニーデラーが「最も近い關係を會して、人間又は人間の本性に對する關係の直接性としたのは十分正しい。神をかく内的に見たればこそペスタロッチは、我自らを我自らのうちに齎し、罪を宣し、そして放免せんとする我が本質と我力との聖光に宗教的態度の本質を見、又「リオンハルドとゲルトロド」の第三部の終りには「人間は人間即ち自己を知る限りに於てのみ神を知り、自己を崇める限りに於てのみ神を崇める」とも言つてをる。神を斯く自我そのもの、最内部に見ることは、エタハルト、ルーター以來ゲルマニの郷土に固有の理想主義的精神である。

直観や眞理や道德や神の認識に就いて吾等の明かにしたところから、精神力の「調和 Harmonie」に關するペスタロッチの思想も自ら釋然する。ペスタロッチは人間性に道德的精神的及び自然的の三つの方向を認め、その三つの方向の調和するところに人間教育を構成しようとした。これペスタロッチの教育理想に於ける中心問題の一つである。種々の方向に走らうとする精神力は、如何にして調和さるべきであるか。調和とは種々の方向に走らうとする精神力を寄せ集めるといふことではない。自然は寄せ集めることは出来るが、精神は寄せ集めるといふことは出来ない。精神にして寄せ集め得べしとするならば、その精神は最初から唯一同一の源に發するものでなくてはならない。ペスタロッチが説く精神力の調和の概念は斯くして種々の方向に走らんとする唯一同一の最後の根本力を豫想しなくてはならない。その根本力が「ゲルトロド」は如何にして其の子を教ゆるか」の第四信にも明かなる「人間を調和的完成に導く一切陶冶の源たる普遍的中心點であつて、この中心點をペスタロッチはさきに吾等が明かに

した「高次の感覺」として示してをる。故に調和の原理は、自己活動的生産性といふ意味に於ける「自發性」の原理と共に、自然を人間性又は人間意識と概念する「合自然性」といふ彼が教育說の中心原理に統一されることとなる。斯く觀來ると、ペスタロッチの教育思想は、自我の内部に一切價値の自己生産性を認めようとする理想主義を基調とする。眞理の認識に於ても、道德の認識に於ても、神の認識に於ても、ペスタロッチにありては、認識の中心點は外にはない。外にこれを求めるは愚人である。それは汝のうちにある。汝こそは永久にそれを産み出す。認識に就いての斯かる根本思想は、エクハルト、ルーターを始めとして、獨逸の宗教的天才、哲學的天才、わけてもライブニッツ以來第十八世紀の獨逸の哲學的天才のすべてを支配して來た彼の理想主義の根本思想であつて、この同じ根本思想がまた我がペスタロッチの全思想を脈打せたのである。

五 社會的教育學

理想主義教育學の根本理念をペスタロッチに見やうとする吾々は、進んで彼の社會的原理が人間の陶冶に占むる位置を明かにしなくてはならない。科學道徳・藝術など凡て客觀世界を自己の法則に従つて構成するといふ意味に於て、自我は一切價値の自己生産者であるといふは、新人文主義の中心思想であつて、同時にペスタロッチの教育說の中心思想でもある。然らば一切價値の自己生産者としての自我を自覺まし、内に眠れるものを呼び醒ますものは何か。それが社會であるとペスタロッチは説くのである。言ふまでもなく、こゝに社會といふは道徳的方面と精神的方面とを併せて自然的方面とを抱擁するところの三位一體の社會である。惟ふに自己の理會力は他人との共同理解に於て、自己の構成的想像活動は美的想像の共同構成に於て、而して自己の意志の力は他人との共同意志に於てのみ刺戟され目醒まされ、そして發展する。故に人間陶冶の概念は

先づ各人が人類の共同社會に参加することの完全なる意味に於て始めて眞に會せらる。これが新人文主義時代の、而して特にペスタロッチの根本思想であつたのである。人間陶冶の社會的條件に關する最も深き見會は、吾人これをペスタロッチに謝さなくてはならない。プラトンは最初にこのことを明かにした天才であつたが、爾來絶えて久しく忘れられて居た。然るにペスタロッチに至つて、教育するものは社會であるといふ根本原理が、假令十分な定式化を缺くとはいへ、明瞭に認められた。ペスタロッチの教育思想は、あげてこの社會的原理に支配されると云つてもよい。いま主著「リーンハルドとゲルトルド」に於て彼れがゲルトルドの家庭教育を叙するところを見れば、生活そのものが如何に兒童に働き、如何に兒童を捕へ、如何にそのうちに彼等が適從するかはゲルトルドの教育法の發足點である。ゲルトルドの使用せる言葉、彼女が兒童に與へた握手、彼女が兒童を眺めた眺め、すべて此等がゲルトルドの教育法の中核であつた。家庭と云ふ社會の全生活と教育との斯かる一致に依つて始めて教育の

目的は達せられる。要するに生活の直接性を通じて、言ひ換へれば兒童の全境遇と全共同とを通じて、教育はその最善を盡すと云ふのが、わけても「リーンハルドとゲルトロルド」に鮮かな、そして主著「白鳥の歌」(Schwanengesang)に幾度か繰返されをる「生活が陶冶する」(Das Leben bildet)といふ標語の真意である。そして今一つの主著「討究」(Nachforschungen)はナトルブも言つたやうに、此の理を根本的に明かにしたベスタロッチの社會哲學である。

けれどベスタロッチの教育思想が個性に焦點するか、それとも社會に焦點するかと問ふは根本的の誤である。何故なれば、完全にそして具體的に理會された個性が常に必ず社會を抱擁するのは、恰も逆に社會が具體的には常に必らず個性の下に成立すると一般であるから。個々人の自我は道德的にも精神的にもまた自然的にも、常に中心點に座するのではあるが、世には對立點なき中心點といふものはない。而してその謂ふところの對立點は、物又は單なる對象物ではなくて實に「對我」(Gegen-ich)即ち「汝」である。そしてこの汝は單一の汝ではなくて

實に總體であり、従つて社會である。我とは汝あつての我であり、個人とは社會あつての個人である。斯く考へると個人の内化と深化とは個人の社會化への唯一必然の途である。これ實に社會的教育學の根本理念ではないか。かく觀來ればベスタロッチの教育學はまがひもなく社會的教育學である。世紀末以來「マールブルヒを中心として、廣く學界に弘布された教育に於ける社會的原理の主張は、既にベスタロッチの豫言したところであり、又實行したところでもある。ナトルブが「ベスタロッチの社會的立場、社會的主張は實にカントを超えた。近時漸く明かにされるやうになつた教育に於ける社會的見會は早くもベスタロッチの豫示せるところである」と曰つたのも偶然でない。ナトルブ一派の社會的教育學はベスタロッチに於ける此の社會的立場を祖述し、發展し、且つ基礎付けしたるものであると私はいふであらう。

六 社會的理想主義

社會的教育學と併せて、私は「社會的理想主義」の理念が如何にペスタロッチとナトルプとの間を内的必然的に結び付けざるかを考へなくてはならない。ペスタロッチは普通教育者であると言はれてを。彼は正しく教育者であつた。けれど彼にありては、その教育者たることが、社會改良への必然の道行であつたのである。彼れはプラトンやルソオと相並んで、我が目の前に打ち展ろげられたる社會、その社會のうちを喘ぐ人間の姿を目撃しをる間に、人間の救濟、その爲めの社會改良といふことに己が使命を見出した。そしてその社會改良の最後の手がかりは、たゞ人間性の内奥にひそむ理念の覺醒に俟つといふところから、教化のことに深く突き入つた。自我の内部に只管深く沈潜し行くとき、そこに超個人的な、普遍的な或物がある。この超個人的な普遍的な或る物に點火することを、社會改良の唯一必然の手がかりと信じて八十餘年を生涯せるもの、それが

ペスタロッチであつたのである。

超個人的な普遍的な内部の實在を目醒ますものは、獨り教育である。凡そ社會に政治、經濟及び教育の三大機能を數へ得るならば、政治と經濟とは有限の社會機能であつて、教育は精神なるが故に無限の社會機能である。有限が無限をではなく、無限が有限を支配しなくてはならない。有理數は無理數に依て、論理的なるものは非論理的なるものに依て、概念は理念に依て、その基礎を與へられるやうに、有限なるものは無限なるものに依て、從て政治や經濟は教育に依て、その眞の基礎を與へられなくてはならない。ペスタロッチが生涯の念願は、教育といふ精神なるが故に無限でもある機能に訴へて、社會を本質的に改良するにあつた。教育に依る自我の内化と深化とを外にして、社會を救ふ途なしといふ確信は、斯くして彼れが生涯を貫流した。教育に依る社會の改良、詳しくは、教育に依る社會の理念化が彼の最後の立場である。「リーンハルドとゲルトルード」の場面としての彼のボンネルの村を、理念を喪失せる社會の象徴と見るならば、教

育教化を通じて斯かる社會を理念化することは、彼が生涯の本願であつた。「リ
ーシハルドとゲルトロッド」ばかりではない、「クリストフとエルゼ」にせよ、「瑞西新
聞」にせよ、「寓話集」にせよ、討究にせよ、教育教化に依る社會の理念化を旨とせざる
はない。政治ではなく、況んや經濟ではなく、たゞ教育に依るにあらざれば社會
の改良は得て望む能はずとしたベスタロッチの意は、前にも述べたやうに、彼が人
間性の本質を自己構成力と見たるが故に、例へば貧民救濟の手がかりの如きも
貧民そのものゝ内に秘む力に求むべしとしたからである。蓋し各人は自らの
生活を營む力を内に具ふるが故に、貧民救濟の正しき道は貧民より貧苦を取り
去り、これに置き換へるに幸福を以てすることではなくて、たゞ自ら運命を開拓
するやう内なるものを目醒ますにある。人は自らその價值を高むべきである
といふ自助の教こそはベスタロッチ本來の立場である。獨り貧民の救濟ばかり
ではない。すべて社會の改良を内なるものゝ覺醒にありとし、内なるものゝ覺
醒を教育に目論むのが彼の本願であつた。此の意味に於て社會的理想主義者

としてのナトルブの心は正しくベスタロッチの心である。

ナトルブが一千九百二十年の述作「社會的理想主義 Sozial-Idealismus」は、獨逸社會
の更新を叫ぶ點に於てフイヒテの「獨逸國民に告ぐ」に比すべきもの、これを教育學
徒としての彼が生涯から見れば、彼自らも言ふやうに、一千八百九十八年に公け
にした主著「社會的教育學」を補つて、彼の立場を明かにした勞作である。而して
その「社會的理想主義」の内容は、理念と社會との一元的統一、詳しく云へば教育に
依る社會の理念化を強調しをる點に於て、ベスタロッチの全生涯を支配した同じ
本願を綴るに哲學を以てしたと言つてもよい。ベスタロッチの「リーシハルドと
ゲルトロッド」を以て、教育に依る社會の理念化の戲曲化とするならば、ナトルブ
の「社會的理想主義」は同じ立場の哲學化であるといふべきである。

七 ベスタロッチとカント

以上數項に互つて、私はベスタロッチの教育思想が理想主義を根本としてをる

ことを明かにした。理想主義はさきにも述べたやうに、エックハルト、ルーター、其の他すべての獨逸の宗教的天才と哲學的天才、わけてもライブニッツ以來第十八世紀の獨逸精神生活を支配した根本思想であつて、此の根本思想が我がベスタロッチに徹してゐた。たゞ併かし、かやうな意味でベスタロッチを理想主義者と呼ぶものが、必ずしもベスタロッチをカント學徒であるとは主張しない。之れは恰もエックハルト、ルーター、ニコラウス・フオン・クース、ケブラア、ライブニッツ、さてはレッシング、ヘルダア、シルラア、ゲエテなど偉大な獨逸の天才をすべて理想主義者と呼びつゝも、なほかつ之をカント學徒と呼ばないやうなものである。蓋しカントは第十八世紀に産まれた獨逸理想主義者の一人であつたといふに過ぎない。たゞカントに特有なものは、その眞理愛の敏き良心からして、一代の思想を學的に正義付けやうとして、世にも稀なる論理の鋭きメスを振つたといふ點にある。さればと云つてベスタロッチに思想を基礎付けようとする良心が麻痺して居たとは言ふを得ない。勿論基礎付けそのものは、彼れに取つては特殊の使命では

なかつたのである。言ひ換へれば彼れには謂ふところの學的基礎付けに劣らざる或る他の使命があつた。即ち彼は自らの「眞理感情 Wahrheitsgefühl」と内面的純一性を以て、一代の理想主義的根柢精神を捕へたばかりでなく、事柄の核心に於て全くカントと同じ途上を歩んだのである。

テオドル・チグラーに依れば、世にはゲエテ型及びカント型といふ二つの人間型があり、ベスタロッチはゲエテ型の人間であつて、決してカント型の人間ではないといふ。この命題の中には、多少の眞理と多大の偏見とを含んでゐる。多少の眞理とは、ベスタロッチはゲエテ同様、哲學者たることは言はゞ其の餘業であつて、本業は自ら他にあつたといふことである。けれどベスタロッチが如何なる人間、如何なるカントであつたかは、吾等の問ふところではない。ベスタロッチといふ人は固よりカント型の人ではなかつた。けれど吾等の問ふところは、人間の本质や陶冶の根本に就いてのベスタロッチの思想が、如何なる前提に立つかといふことである。吾等は「民約説」を必ずしも著者ルッソの人間型から演繹する必

要は無いではないか。否な更に進んで考へるならば、上にあげたる二つの人間型は、果して其の根柢に於いて相反對し相矛盾するものであらうか。ゲエテ型とカント型との對立は、總て綜合と分析、經驗と哲學、決定と自由、感性と道徳性が單なる對立をなすばかりでなく、互に矛盾し、排斥し、竟に兩立し得ないと云ふことを豫想する。けれど斯くの如きは極めて淺はかの見方であつて、上の諸概念は相對立しつゝ、而も互に抱擁するものである。綜合と分析とは遠く隔りつゝ、而も互に抱擁し、否寧ろ互に相求め相與へるものでなくてはならない。カントも言つたやうに「悟性が豫め何物をも綜合せざる所に、悟性は又何物をも分析することを得ない。」

次に吾等は教育說そのものに就いてペスタロッチが果してカントと相對比するや否やを吟味して見よう。カントに依れば (Kant über Pädagogik 參照) 人は教育に依てたゞ人たるを得る Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung のであるが、其の教育の發足點は自然である。自然或ひは自然的素質を調和的に發展

すること、又は人間を其の萌芽より發展することが教育の課題である。こゝに萌芽とはそれ自身に於いては單なる素質であつて、分化せる道徳性即ち善でもなければ、また惡でもない。教育に就いてのカントの斯の種の見解はペスタロッチのそれと全く相一致する。カントは又多くの人には寧ろ意外であらうところの實驗學校 Experimental Schule の必要を説き、また作業に依る精神の陶冶をも論じて「人は勞作せねばならない唯一の動物である Der Mensch ist das einzige Tier, das arbeiten muss」とも云ひ、學校は兒童の勞作を重んじ、その勞作を通じて精神を訓練しなくてはならぬと主張したのであるが、これ吾等が「リオンハルドとゲルトロッド」又は「瑞西新聞」のうちにはあらはに看取するを得るペスタロッチが教育思想の一基調ではないか。

更に宗教教育に就いてのペスタロッチの思想とカントのそれとの間には不思議とばかり打ち驚かるゝ一致點が少くない。神と父との間の類推に發して宗教を觀念せること、従て一家族に於けると同じ人類の融合を説けること、神の法

則を「吾等のうちなる法則」(Gesetz in uns)と見たることなど、數へ來ればベスタロッチとカントとの間には宗教又は宗教教育の本質論に於いて、その一致の餘りに切なるものがあると云はなくてはならない。ベスタロッチはカント同様、吾等が低級な感性的本質と道徳的本質との二元性の上に、道徳的自由を主張した。即ち此の兩者は人は自らの感性的羈絆を認めると同時に、而してたゞ感性的本質である限り、自己自身を飛躍して自ら向上するといふ意味の道徳的自由の豫想に立つて居た。ベスタロッチとカントとは如何なる共通の源から斯かる二元性を人間に見たのであらうか。これ兩者の人間本質觀が其の根を深く宗教におろしてゐたことを語つてをる。兩者は感性と道徳性との二元の間の戦に眞の内的自由を求めた。彼等の自由は英佛の自由と著しく其の趣を異にし、人は二元性の對立を克服する所に初めて内的なる眞の自由を得るとした。ベスタロッチとカントとにあつては、感性と道徳性即ち自然と自由とは單なる二元的對立に止まるものではなく、自由なき自然と自然を克服しようとする自由とは眞の

實在の最も外部的なる二個の境を表はすものであつて、之等二個の境の中心に人は眞に人たることが出来る。言ひ換へれば人は感性と道徳性との間に斷えざる向上の一路を辿るといふ認識に依つて、感性と道徳性との對立を克服するのであり、斯かる克服のうちに人間の課題は永遠に新に課せられる。凡そ自由とは所與の制約から自からの目的を立てるの謂である。ベスタロッチも言つたやうに、境遇は人を作るが、併し人は又自から其の境遇といふものを作るので、かくて各人は所與の制約を高き目的に征服し自らを自由にする。絶對無制約の境地は固より必然的に達し得べき標的ではなくて、之はたゞ數學に謂ふ無限遠の點のやうに方向に外ならない。けれど絶對制約と絶對無制約との接點は極めて密接に相關係する。蓋しこの絶對制約と絶對無制約との中間に人生の課題は永遠に新たなるものとして課せられ、そして人生の課題がかく永遠に新なるものとして課せらるゝところに、人生そのものゝ永遠化即ち自由はある。固よりベスタロッチは嚴密なるカントの意味に於ける先驗的基礎付けは辨へ

なかつた。けれど彼れが其の獨自な思辨によつて、詳しく云へば世に云ふ論理の方法ではなく、寧ろ「本能的に」試みた倫理的、理想主義及び理論的理想主義の基礎付けは事柄の核心に於いて全くカントに一致した。カント哲學も早や堂に入つた彼のフヒテが、遂に瑞西の地にベスタロッチを訪れ、ゆうゆう數日を滞在在中、ベスタロッチと膝を交じへて相語り、ベスタロッチは眞似ることなくしてカントと同じ途を歩み、しかもカントの最も徹底したる結論に驚くべきほど相接近したと言つたのも理である。つまりエックハルト及ルーター以來の獨逸宗教生活を、ニコラウス・フォン・クース、ケブラア及びライブニッツ以來の獨逸精神生活を、半ば無意識的に支配し、「内的宇宙のコペルニクス」としてのカントに至つて始めて學的嚴密を以て決定されたその大道をベスタロッチは極めて忠實に歩んだのである。

(R. Natort; Deutscher Welberuf 1913 参照)。ナトルプの口吻を學ぶなら、ベスタロッチと云ふ彼の素朴なチューリヒ人、暗夜の漂泊者、聰明な非哲學者、愛に暖き人類の友がカントいふ世にも冷靜な、そして飽迄も謹嚴な、生粹な普魯西的哲學者と同じ

き哲學的の根本精神に於いて相一致したことは、正しく一個の不可思議事である。けれど待て。ベスタロッチとカントとは同じ獨逸語を語る世界の相對する兩端に住み、而も同じき獨逸人であつたではないか。獨逸人は何事につけても常に一度は哲學する。此の同じ心が兩者を支配したのではあるまいか。尤もベスタロッチは斷じて分析的な哲學者ではなかつた。自ら分析といふ事を輕んじもせず、無用視もせず、不合理の方法とも考へず、却て分析的の研究に一應は苦心もして見たが、遂に斯かる方面に自己を没することは出来なかつた。斯くして彼は分析的な方法を事實己が思想に適用せず、而かも最も鋭き分析法を見出すものをよく自己自身のうちに内觀した。言ひ換へるなら彼は分析ではなく綜合に依つて自己の立場を築いた。凡そ思想の發展に分析が無用であるといふのではない。ベスタロッチは其の性格ゆゑに此の分析に徹するを得なかつたので、此の分析と云ふことは會々カントに其の知己を見出したのである。けれど人若しベスタロッチの綜合を照らすにカントの分析を以てするならば、その本質に

於いて結局兩者の一致しをるに驚くであらう。相識ることなくして此の兩者がさきにも述べたやうに、其の思想の根本に於いて、時には又其の教説の些細の點に於いてさへ——例へば其の教育説に見るがやうに——符節を合するが如く相一致したのも、必しも偶然とのみは云ふを得ない。蓋しペスタロッチとカントとは忽然として別世界から現れ來つたものではなくて、一面には同じルッソに共通の泉を汲み、又他面には同一民族の既に一世紀を古るき宗教的哲學的生活の同じ土壌に生まれ、同じ太陽の下に、而かも最も内觀的なりし同じ新教的の宗教並びに高遠な彼の啓蒙の空氣の中に育つたのである。

参考書目

1. P. Natorp: Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre 1894
2. P. Natorp: Pestalozzi, Sein Leben und Seine Ideen 1939
3. P. Natorp: Idealismus Pestalozzis 1919
4. P. Natorp: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik 1907

5. P. Natorp: Sozialpädagogik Vierte Auflage 1920
6. Morf: zur Biographie Pestalozzis 1884
7. A. Heubamm: J. H. Pestalozzi, Zweite Auflage 1920
8. J. H. Pestalozzi: Abendstunden; Lienhard und Gertrud; Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (Seyffarth; Pestalozzis Sämtliche Werke)
9. I. Kant: Über Pädagogik von Th. Vogt 3 Aufl. 1901
10. P. Natorp: Sozial-Idealismus 1920
11. P. Natorp: Deutscher Weltberuf 1918
12. 長田新著 ペスタロッチの新生

第五章 教育學の基礎付け

一 現代に於ける基礎付けの問題

教育活動の本質を明かにしようとする意圖と相並んで、世紀末から二十世紀にかけては、教育學の基礎を究めようとする努力が、各方面から仕拂はれた。第十九世紀の中葉以前、僅に彼のヘルバルトが、教育學の學問的基礎を打ち樹てようとしたのを例外として、近世教育學の始祖と呼ぶる、コメニウスも、教育に就いての若干の考の著者としてのロックも、エミール^ルの著者としてのルッソオも、ゲルト^ルは如何にして其子を教ゆるか^の著者としてのベスタロッチも、たゞ教育意見を羅列したまでであつて、教育學の學理的基礎を究めようとはしなかつた。世紀末以來漸く酣ならんとして來た教育學基礎付けの歴史を一瞥すると、曾て教育學は自然科學的の立場から、其の基礎を與へられようとした。第十九世紀

の中葉に張梁した自然科學、自然學的方法、又は自然科學的世界觀は、直接に若しくは間接に、教育學に影響して、生物學や進化論の立場から教育學を發展しようとした人々が少くはなかつた。ベルゲマンに依て代表される所謂、通俗的社會的教育學 *die populäre Sozialpädagogik* が生物進化論を基礎としてをることは人のよく知る所である。斯かる實證主義的の傾向は、第二十世紀に於て實驗的教育學の一系統を發展した。單なる演釋的な從來の哲學的教育學から、教育學を解放して精密科學としての教育學を建設せんとする意氣は固より壯とすべきであるが、教育學がもと理想の學である限り、而して實驗教育學の基礎とする心理學が、心理學としても一方面であり、且つ全體としての心理學も、以て人間教育の理想を設定し得ないといふ意味に於て、ライやモイマンの努力は、教育方法の實際に若干の資料を提供し得たのみであつて、學としての教育學の建設といふことに、實驗教育學に取つては借越の企圖であつたと言はなくてはならない。

教育學は曾て又倫理學に依てその基礎の根本を與へられようとした。人も

知る如く教育學の學的建設者としての彼のヘルバルトは、教育學の理想論を倫理學に依つて打ち樹てた。實踐的規範を對象とする倫理學が、認識や美の規範に發言し得ないといふ意味に於て、ヘルバルトの立場が其のまゝ許容し難いといふことも明かである。「實踐理性の優越」といふことは、實踐理性の獨裁といふことではない。教育理想の設定に對して、實踐理性の優越を認めつゝ、吾等は尙ほ認識論や美學の教育理想設定に對する重要な役目を不問に附するわけには行かない。斯かる見會に發足したナトルブ一派は、世紀末以來ヘルバルト學徒の倫理獨裁的な教育學風に、一大反旗を翻した。一面にはナトルブ一派の斯の種の態度に暗示され、また他面には教育學の獨立性を確かめようとして、最近に至つては論理學に依つて教育學原理の本質を明かにしようとする運動が起り、一千九百十七年にはブルーノ・パウフやケーラーが、一千九百十八年にはモグやヘーニヒスワルドが、教育學の論理的・認識論的討究に深入りした。尤も教育學に對する哲學的基礎付けの運動は、斯く論理的・認識論的の範圍に限られた

のではなくて「價値の學 Wertlehre」としての哲學若しくは、文化哲學に依る教育學の基礎付けも、最近少からず發展した。シュプランガーやリットやケルシエンシュタインアやエー・シテレンに依つて代表さるゝ「文化教育學 Kulturpädagogik」の系統は、正しく此の方面に屬するものと言ひ得よう。斯く觀じ來れば、現代に於ける教育學基礎付けの問題は、甚しく廣汎の領域に亘るやうである。吾々はいまこの廣汎の領域に入るに方つて、先づ教育學の性質そのものに就いて一言しなくてはならない。

二 教育學の性質

教育學が一個の學なりや否やといふこと、若しくは少くとも學たり得るや否やといふことに就いては、幾多の懷疑的見解があるやうである。その懷疑的見解の重なるものゝ一つとして、教育を以て一個の藝術 Kunst と見ようとする立場がある。此の立場に立つ人等は、吾々をして教育者たらしむる所以のものは、概

念的認識や知識の體系ではなくて、寧ろ却て神の恩寵に基づく人格の非合理性 Irrationalität であり、言ひ換へれば藝術家が自己の内觀の深味から制作活動を營むやうに、教育家も亦自己の内觀の深味から教育活動を營まなくてはならない。夫故、人は藝術家を外から學び得ないやうに、教育者を學ぶといふことは出来ぬと云ふのである。制作活動が常に藝術家の内觀性から發するやうに、教育活動も亦教育者の人格の深味から發して來るといふことに異存はない。世には又理論に長じて實際に拙いものもあれば、實際に長じて理論に疎いものもある。又教育の社會にありては、理論に長じて實際に拙いものよりも、理論に疎く實際に長じたものゝ望ましいといふことにも一應の理はある。けれど斯かる見會は、何れも教育理論の存在の理由を拒むものではない。蓋し制作活動が藝術家の内觀性から發し來るといふことが、美學や藝術學の存在を拒む何の理由ともならないやうに、教育活動が教育者の人格の奥底から發し來るべきであるといふことは、教育學の成立を拒む何の理由ともなり得ない。また理論に長じて實

際に拙いものと、實際に長じて理論に疎いものとの存在するといふこと、約言すれば理論と實際とは屢々一致を缺くといふ世態は、吾々をして理論と實際との接觸の必要を愈、痛切に感せしむる理由とこそなれ、理論の存在の理由を脅す何の口實ともならないのである。良き理論が良き實際に結び付くといふことが、常に望ましき一般の要求でなくてはならない。斯くして教育を以て一個の藝術なりと見る立場も、遂に學としての教育學を拒むを得ない。否、教育が假に一個の藝術であるとするならば、吾々は其の藝術の理論としての教育學、云はゞ「教育藝術の美學」*Ästhetik der Erziehungskunst* としての教育學の存在を許さざるを得ないといふことになる。學としての教育學に對する第二の懷疑説は、教育を以て一種の術 *Technik* と見る主張である。此の主張に依れば、教育學は要するに教育者が自己の意志に被教育者を引き付けようとする大小様々の術の集合である。教育を術と考へ、教育學を教育者が自己の意志に被教育者を引き付けようとする術の集合と見ようとする立場は、考へ方に依つては意味深長であり、且つ

教育學の存在を否定するものではない。蓋し術の概念はこれを高尚な意味に會することも出来るので、オスカー・クッナーの如きは、教育學を「文化の術 *chink der Kultur*」と定義し、文化を目的とする方法手段と見てをる。吾々は教育學の學問的性質を拒むことなく、斯の種の見會を許容することが出来よう。蓋し術としての教育は、一般に學なしに術が考へられぬといふ意味に於て、却つて學としての教育學を要求する。教育學の學問的性質に對する第三の懷疑説は、教育上の命題は一々實際から取り來るべき純然たる經驗的のもので、何等の高き原理より導き出さるゝものではない、従つて教育のことは決定的な體系としての一般的原理論に立脚するものではないといふ主張である。教育上一般に學理が輕んぜられ、實際が重んぜられるといふ傾向は一面極めて自然のやうにも考へられる。蓋し學理の討究には完結といふことが無いにも拘らず、實際は事實として吾々の眼前に横はり、到底拒み難い絶對要求として、吾々に迫つて來る。是に於てか、竟に完結することを知らない學理に無頓着に、只管眼前の事態

に没頭しなくてはならないと云ふことを、現實は吾々に囁くのである。斯かる「必要の罪惡」は何時しか、吾々を驅つて、學理は實際に無用であるといふ觀念を懐かせ、吾々は學理を辨へずして優に實際に従事し、その業務を遂行し得ると信せしめるやうになる。けれど凡そ教育と云へば文化の傳達・發展を豫想する。而して教育が次代から次代へと傳達・發展しなくてはならない文化其の物が、絶えず進展し、須臾も息むを知らないとしたならば、教育活動はたゞ當面の事態に没頭して他を顧みずに居るといふことを許さない。斯くして遠き目的を決定せんとする基礎的原理の討究が起つて來る。教育上經驗の重んずべきは言ふまでもない。「すべての吾々の認識が、經驗と共に始まるといふことに全く何の疑もない以上、又、經驗に於てのみ眞理がある以上、眞理の討究に對して經驗の重んずべきは言ふまでもない。けれど經驗が認識を眞理を決定しないといふことも亦言ふまでもない。經驗は惟ふに、吾々に價值あるものとされなくてはならないのであるが、吾々が經驗に何等かの影響を與て、これを吾々に價值あるも

のたらしめる爲には、規範を必要とする。けれど規範は經驗から抽き出すを得ない。規範は經驗とは全然没交渉に決定せらるべく、其の規範に従て經驗を決定しなくてはならない。凡そ教育と云へば、個人意識なり社會文化なりの發展を目的とする。而も發展の條件は自由にある。而して學理の本質は一言に盡くせばナトルプも言たやうに精神的自由と云ふ事に歸着する。學理の究局目的は實に發展の條件たるこの自由にある。學理を顧みずして、たゞ當面の現實に没頭するといふ事は、纏て發展の行き詰りを來す。メフィストフェレスはその弟子フアウストに向つて「友よ一切の學理は灰色である」と言つてをるが、此の語は自由の理想が學理に依つては達し得られないといふことを述べたものである。けれど學理の眞の生命は精神的自由にある。眞の精神的自由に達しない學理は、生命ある學理ではない。メフィストフェレスの罵しつた學理は、灰色の學理であり、生命なき學理であり、自由なき學理であつて、眞の學理ではないのである。

さて教育學が科學でなくてはならないといふ思想は、最近に至つて各方面か

ら強調されるに至つたのではあるが、斯かる主張そのものは、既にカントに依つて第十八世紀の七十年代に述べられてをる。カントは曰ふ。「教育に於ける機制は、科學に變せられねばならない。然らずんば教育のことは、竟に聯絡ある努力とはならない。」かく主張したカントは、世界の大學に於て教育學を講じた先驅と呼びなされてをる彼のハツレ大學のトラップに先立つこと三年、即ち一千七百七十六年以來しばらくケーニヒスベルヒの大學に教育學を講じた。後年リンクの手に依つて出版された「カント教育學 Kant über Pädagogik」がそれである。其の説くところ、彼が批判的哲學と相通ふ節もあれば、實踐理性の優越の上に立つ教育論もないではない。けれど是を以て、カントを哲學的科學としての系統的教育學の建設者に擬するが如きは、過分の讚辭と言はねばならない。たゞ併かし、教育研究のことを科學にまで進めるべしとの主張を、彼の懐いて居つたといふこと、そしてこの主張に對してたとへ一歩なりとも彼自らが進んだといふことは、教育學の學的發展の史上に見逃がしてはならない。カントに次いで教

育學の學的建設を要望したペスタロッチは曰ふ。「教育術は、本質的に且つ又すべ
てのそのの部分に於て、人間性の最も深い知見より出發し、そしてその上に打ち
樹てられねばならぬ一個の科學にまで向上せられねばならぬ。」ナトルブも言
つてをるやうに、吾々は「古來の教育思想家のうちで、プラトンを外にしてはペス
タロッチと相軒輊するものあるを知らない。」教育學の建設は、世に最も困難な併
し人文の發展に最も責任ある仕事である。「かゝる困難と責任とに對してペス
タロッチといふ一人の天才の現はれたのは、誠に一大出來事と云ふべきである。
余は敢て彼を教育學の天才と呼ぶ。そして余はペスタロッチ以外、他に教育學の
天才あるを知らない」とは、ナトルブが「ペスタロッチの理想主義、彼が教育說の哲學
的基礎の新研究一九一九年」に於て、ペスタロッチの教育學的努力を讚美した文字
である。(P. Natorp; Idealismus Pestalozzis, Eine Neuuntersuchung der philosophischen Grundlagen
seiner Erziehungstheorie. 1919. S. 43) ペスタロッチは分析的の思想家ではなく、ヘルダ
アの口吻を學べば「本能」に依つて物を直覺するといふ型の思想家であつた。けれ

どペスタロッチは分析といふことを侮蔑もしなければ、また無用不合理のもの
もしなかつた。否な分析的方面に或度の努力もしたのではあるが、その本性ゆ
ゑに竟に没頭することは出来なかつた。言ひ換へれば彼は世の最も深き分析
法の見出すものを、只管自らの内部に、そして綜合のうち求め得た。加ふるに
ペスタロッチの教育說には、ナトルブも言つてをるやうに、カント哲學と同じく方
法的なる理想主義の精神も流れてをる。たゞペスタロッチは自らの思想を流れ
る方法的の理想主義や、自らの思想の底流を成す哲學を、意識的に發展したり、定
式化するといふ舉には出でなかつた。これ彼が教育學の科學的建設を要望し、
科學的建設への諸條件を内に感じつゝ、尙ほ教育學の嚴密なる學的基礎付けの
課題を解かすに後に残した所以である。

ペスタロッチと同時代に出で、最も探求的の態度を以て、教育學の學的性質を明
かにし、且つ教育學が科學の體系に占むべき位置を示したものは、シュライエルマッ
ヘルである。教育史上内に偉大なるものを藏しつゝ、今尙ほ其の眞價を認めら

れないのは、恐らくはシュライエルマッヘルであるであらう。ヘルバルトが好んで自らの立場を物語り、且つその物語るところが、容易く理會され、進んでは人を動かすスタイルをさへ具へてゐたのに反して、シュライエルマッヘルは、自らの立場を發表しようともせず、偶々教壇に於ける講説も、濫解無秩序であつた爲めに、ヘルバルトが學派を作つたのに對して、シュライエルマッヘルはナトルプも言つてをるやうに、教育學者として學派を作らなかつた。今日に至るまで彼が教育説の外面的の缺陷を矯正せんとする正當の叙述も缺けてをる。教育學者としてのヘルバルトに就いての文献が、書物なり論文なり幾百を以て數へられるにも拘はらず、シュライエルマッヘルの畢生の事業の、永久に價值ある部分に就いては、意味ある研究は極めて僅かである。多くの點に於て互に相並ぶ兩哲學者の間に、斯くも大きな外的相違あるは、抑々何れより來るか？シュライエルマッヘルがその思想を發表した親しみ難き表現法は、少くも其れに對する責任の一部を負ふものと考えへらる。』(P. Natorp, Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik 1907, S. 208) シトラ

イエエルマッヘルは教育そのものに就いて驚嘆すべき多くの思想を残してをるばかりではなく、凡そ教育學が科學の王國に占むべき正當の位置に就いて、史上稀に見る卓見を懷いて居た。教育學を基礎付けして、その獨立の學たることを明かにする爲には、吾々は先づ科學の體系中に教育學の占むべき特有の位置を明かにしなくてはならない。そして此の課題に先づ答へたものがシュライエルマッヘルである。

シュライエルマッヘルに従へば、存在するもの即現實を、思惟的に即理想的に理會するためには、現實的及び理想的の兩作用が協働しなくてはならない。理想的作用としての思惟なくんば、吾等はたゞ渾沌状態に止まり、現實的作用としての存在するものなくんば、吾等は單なる抽象に止まらなくてはならない。直觀なき概念は、カントも言つたやうに、空虚であり、概念なき直觀は盲目である。斯くしてシュライエルマッヘルにありても、思惟と存在とは同一 *identisch* であり、此の同一は精神的なるものと物質的なるものとの交錯であつて、意識する限りに於て其