

252-368



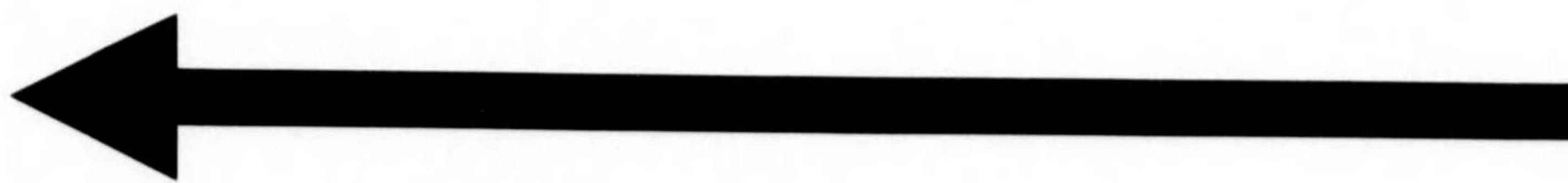
1200501342765

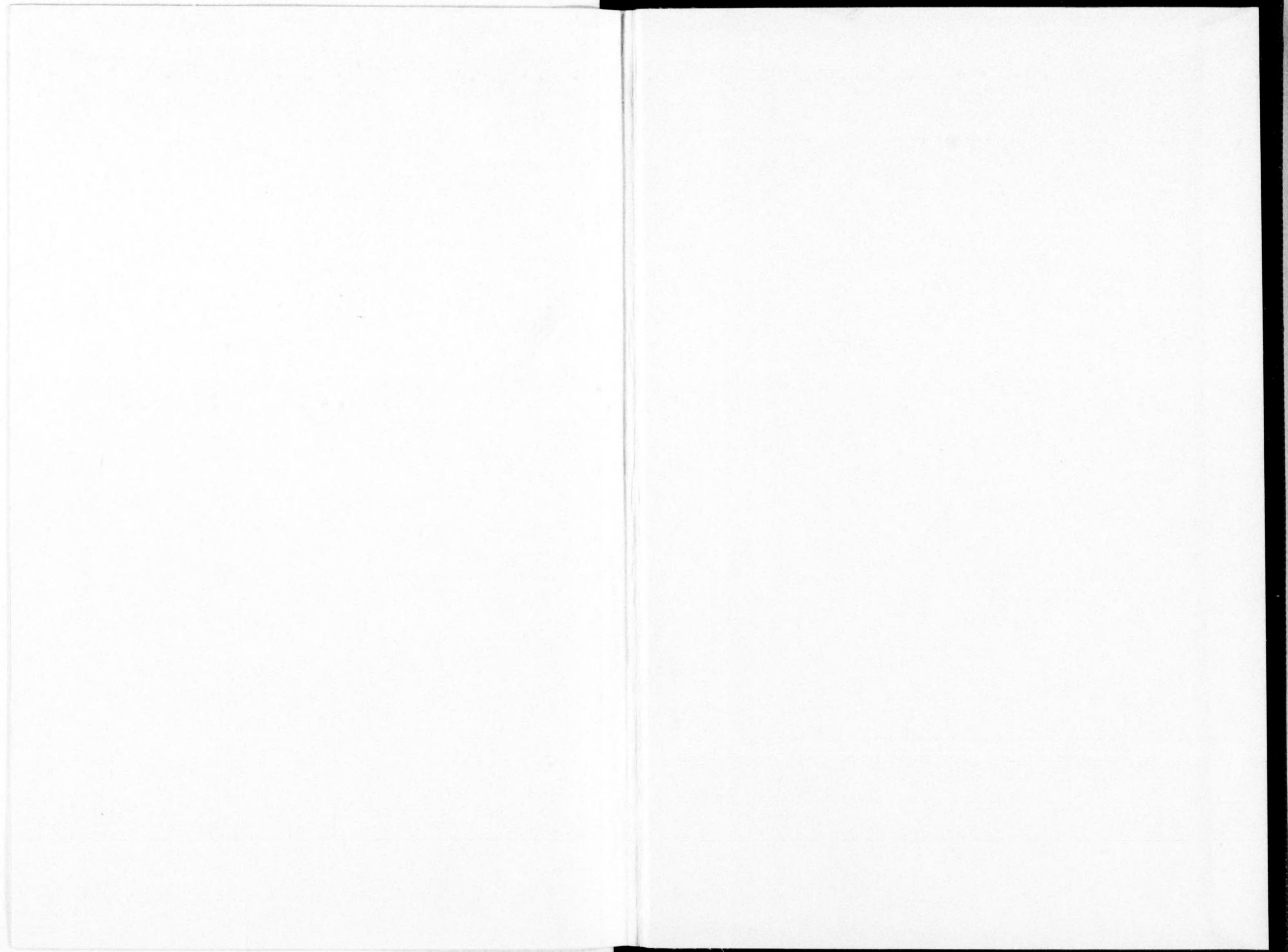
252

368



始





4 32 100



東北帝國大學教授 篠原助市校閱並序  
文學士 山極眞衛 著

シユ  
ライエルマツヘルの教育學

東京 教育研究會 發兌



## 序

ルテル以後、最大の神學者として一般に認められてゐるシュライエルマツヘルは倫理的教育的方面に於ても獨創の見に富み、特に其の教育學は、ヘルバルトの教育學と並んで、現代教育思潮の二大源泉を成してゐる。

ヘルバルトもシュライエルマツヘルも共に、倫理學の上に教育學を建設してゐる。併しこれは、唯、表面の類似に止まる。其の倫理學が全く異なつた體系を有するのみならず、教育學に於ても、ヘルバルトが倫理學の外に心理學をも其の基礎科學となしたに反し、シュライエルマツヘルは、教育の方法論までも、之を倫理學から演繹し、前者が教育を教師と生徒の對立關係となせるに反し、後者は之を前代と後代の關係に擴め、前者が個人主義なるに反し、後者は、歴史的社會的方面にも深甚の注意を拂つてゐる。彼は實に「歴史的考察法を教育學に適用した最初の學者」(ホイバウム)であつた。

シュライエルマツヘルは、一面浪漫派に共通な確信として個性の尊嚴を認むると共に、他面、

社會の一般性、個性の社會への從屬といふ見地を失はなかつた。個性の陶冶と倫理的社會への教養、これが彼の教育説の最高理想であつた。そして彼は、この一見矛盾する立場をば彼に特有な宇宙觀説によつて統一した。人は宇宙の鏡である。宇宙の鏡である點に於ては一であるが夫れ夫れの姿に於て宇宙を映す點に於て特殊である。即ち人は特殊であると共に一般である。

「各個人は各特有の方法にて人道を表現せねばならぬ」とは彼の壯年時代の最高直觀であり、有名な二行詩「自分自身を直觀しないものは全體を理解し得ないし、全體を探し求めないものは決して自分自身を發見し得ないであらう。」とは或意味に於て、彼の全哲學、全宇宙觀を解く鍵である。この宇宙觀と、浪漫派に共通な有機體觀と、彼自身の開いた兩極的辯證法と、三者相並んで、彼の「普遍的個人主義」(シユルツ)は成立し、普遍的個人主義によつて、所謂個人的教育學と社會的教育學とは完全に綜合止揚せられてゐる。

最近に於ける二大教育學者である、ヴイルマンとナトルプが共に、ヘルバルトよりもシユライエルマツヘルに負ふ所多きは公平な讀者の見逃がし得ない事實であり、殊にナトルプは明らかにヘルバルトよりも彼を高く評價してゐる。にも拘らず「今迄書かれた教育學中最も意味深

く、最も内容に充ちた」(タウロウ)の彼の教育學は、其の本土に於てすら、歿後殆んど八十年にして、漸く識者の注意を惹き、ウイルマン、ナトルプ、ホイバウム、ヴイケルト、チーグレル、ロルレ等の手を経て、始めて、本來其の有すべき位置を確保し得るに至つた。此の如きは一にはチーグレルの言つた如く、彼の文體が、かなり難澁であり、硬い皮に包んだ獨創の光りの、容易に外から窺はれなかつたにも因るであらうが、一には、彼の鋭い直覺、或意味に於て、神祕的な態度、斷乎たる反合理主義よりも、ヘルバルトの主知主義、機械主義が、入り易く、模倣し易かつたにも基づく。大聲は里耳に入らず、彼の思想が永く埋没してゐたことは、却つて彼の偉大さを反證するものであらう。

山極文學士は長く余の研究室にあり、教育學を専攻せる少壯篤學の士である。本書は、シユライエルマツヘルのエデュカチオン學の研究として、固より完璧を期し得ないであらうが、本土に於てすら難解と稱せられてゐる、彼の思想を、平易に敘述し、動もすれば見落し易い、所々に寶玉の如く光つてゐる、直覺的創見を的確にとらへようとした努力は到る所に之を認め得る。特にシユライエルマツヘルのエデュカチオン學について、詳かな紹介を未だ一つも有してゐない、我が教育界

にあつては、本書は必ずや、何等かの寄與する所あるであらうと信ずる。

”Nova et vetera.”「新らしく、そして古く」、凡て進歩は古きものと新らしきものとの有機的結合によつてのみ成る。新らしきものの應接に是れ日も足りない我教育界に對し、私は本書の味讀、體認を切望して止まなす。

昭和三年十月風聲を迎へまつりし日

篠原助市

## 緒言

本書は現代文化教育學の淵源であるシュライエルマツヘルの教育學を、體系的に述べて見ようとしたものである。彼の教育に關する意見は、ブラーツに依り出版されたその遺稿に依つて知られる。本書も多く該書に據つた。

Friedrich Mann の Bibliothek pädagogischer Klassiker 中の Schleiermachers  
pädagogische Schriften (Herausgeben von Platz)

(本書中の引用文に特別の注意を附する事なしに記したる數字は右の書の頁數を示す。  
尙本書が參考せる其の他の書籍に就ては隨處に附記して置いた。)

此の小研究が世に出づる事の出來たのは全く恩師篠原先生の御懇篤なる御指導の賜である。又先生が東北帝國大學に於て試みられた教育史特殊講義「十九世紀初期三十年間に於ける教育思想の發展」が恐らく此の研究を導く機縁であつたと思ふ。特に尊い先生の御研究の時間を本書のためにさかれ、全卷に亘つて詳しく御教示を賜つた事は實に感謝に堪えない。著者の淺學

の故に、不十分なる理解と、不適切なる表現の爲めに先哲の學を損ひ、師の御教示に背ける事あらんことを只是れ恐る。一般にシュライエルマツヘルの書は難解である上に其の辨證論倫理學は、哲學の研究者でない著者にとつては一層理解が困難であつた。幸に研究者の御叱正を得て、只ひたすら精進の道を迎らん事が著者の唯一の願望である。

杜の都にて

昭和三年中秋

山 極 眞 衛

## 目 次

|                    |    |
|--------------------|----|
| 前編 科學としての教育學       | 一  |
| 第一章 教育學の哲學的基礎——辨證論 | 一  |
| 第一節 知 識            | 三  |
| 第二節 知識の超越的根據       | 二二 |
| 第三節 科學の分類          | 三九 |
| 第二章 教育學と倫理學        | 四二 |
| 第一節 教育の意義及び教育學の性質  | 四二 |
| 第二節 教育の目的——社會的教育學  | 五六 |
| 第三節 教育の任務          | 八四 |

第三章 シュライエルマツヘルと文化的教育學……………九八

第一節 普遍的教育學……………九八

第二節 客觀的唯心論の宇宙觀……………一〇四

後編 教育活動の様式……………一〇七

甲 一般論……………一〇七

第一章 保護……………一一五

第二章 抑制……………一二三

第三章 助成……………一三八

第一節 自由の領域……………一四六

第二節 方法的・技術的領域……………一五六

第三節 生活社會との關係……………一五九

第四節 教育の自由の領域と現代教育學……………一六五

乙 各論……………一八五

第一章 全教育期の區分及び各期に於ける一般的特徴……………一八五

第二章 第一期——純粹に家庭内に於ける幼兒の教育……………一九四

第一節 前期……………一九四

第二節 後期……………二一〇

第三章 第二期の教育……………二二九

第一節 國民學校……………二三〇

第二節 市民學校……………二四八

第三節 科學的陶冶階段……………二五二

第四節 第二期特に市民學校及び科學的陶冶階段に於ける情操及び態度に

對する教育……………二六〇



第四章 第三期の教育 ..... 二六六

第五章 シュライエルマツヘルの教育法の特徴 ..... 二七四

附録 シュライエルマツヘルの略傳及び其の人物 ..... 二八七

一 シュライエルマツヘルの略傳 ..... 二八七

二 教育者及び教授者としてのシュライエルマツヘルの特質 ..... 三〇三

## 前篇 科學としての教育學

### 第一章 教育學の哲學的基礎——辨證論



シュライエルマツヘルに依れば、教育學は政治學と共に倫理學に關係し、倫理學より導かれたる應用科學であつて、教育は前代者の後代者に對する道德的任務の一部である。思辨的科學としての彼の倫理學は、勿論凡ての經驗の不完全を超越する理想を定立した。而して凡ての理想は其の實現を要求し、それが經驗的世界に適用さるゝ事を要求する。即ち彼に依れば理想よりその實現へ、理論より實際へ、法則より生活への路を示す技術學が必要である。かくて彼の倫理學に於て立てられたる凡ての理想の後代者に於ける實現といふ事を對象とする技術學が即ち教育學である。教育の理論は凡ての道德的完成の實現の原理(三)であつて、教育の任務及び目的は兒童に道德を實現せしめ、彼等を道德的社會生活に導き入れるにある。

單に教育學のみならず、シュライエルマツヘルの凡ての方面に於ける努力は倫理學を中心と

した。ウイッケルトは、ツウエステンが其の「シュライエルマツヘルの倫理學」に於ける序に於て述べた次の如き言葉を引いて此の事を語つて居る。曰く、

「最近の哲學がシエリングに依つて成された轉向に依つて、カント派及びフイヒテ派に於て思辨に重きを置いてゐた倫理學から、殆んど全く自然哲學に向つた時に、其の原理を、最初に其の特異の精神と明敏とを以つて道徳的生活現象に應用した者はシュライエルマツヘルであつた。彼の活動は哲學的、言語學的、神學的科學の多様の範圍に於てなされたにかゝはらず、倫理學がそれ等の共通の核心であり、中心點であつた。倫理學の缺陷を指摘し、之を改善する事を彼は自分の生活の主要任務と考へた。之から始めて其の豊富なる宗教、教會、科學に對する意見を作つたのである。そして彼の歴史的、言語學的研究の大部分をそれに關係せしめた。彼が辨證論と呼んだ彼の基礎科學の研究さへ、倫理學の科學的基礎付けの必要がそれを要求しなかつたならば、恐らく、あれ迄に深められはしなかつたであらう。」R. Wiekert, Die Pädagogik Schleiermachers, S. 1—2

故にシュライエルマツヘルの教育學の理解は、彼の努力の中心問題であり且つ教育學と密接に

關係し、その基礎科學たる倫理學の一般を理解する事なしにはなし得られぬ。然かも彼の辨證論は上のツウエステンの言ふ所に依つても知られる如く、倫理學の基礎を與へんがために書かれたるものであつて、實に教育學・倫理學・辨證論は一大科學系列に於ける、内部的に相互に結合する有機的一關節である。従つて彼の教育學の科學的研究は、先づその辨證論の研究から始むべき事は言を俟たぬ。次ぎに其の概要を見る。

### 第一節 知識 (Wissen)

辨證論の第一の問題は、知識とは何ぞや。といふ問題である。知識は思考 (Denken) である。思考とならんで吾々は、尙他の知性的活動即ち意志 (Wollen) を有する。而してそれは其の完全の状態に於ては常に考へられたるもの (ein gedachtes) である。即ちそれは一種の思考を含んで居る。何者、自分の欲するところのものを明かに知らぬものは只不完全なる意志を有するに過ぎないからである。故に知識の要求は思考と意志とが已に結合して居る所に於てのみ起り得る。即ち思考が其の最下の階級に於ても尙知識への方向を持つて居る如く、凡ての意志

活動には又考へられたる要求がその基礎にある。かく知識への意志と、意志に於ける知識とは密接の聯關をなしてゐる。

扱て思考とは何ぞ。夫れは、それ自身の外に指定されたるものに關係する精神活動であつて、言語 (Rede) との一致に於て完成される。意志も屢々言語を通して活動に於て完成されるが、併し其の場合言語は單に手段に過ぎない。兩者の區別は、思考は言語に於て完成し、意思は外部的活動及び運動に於て完成する事にある。思考が言語に於て完成するといふ事と、それを知識として指定すると言ふ二つの事は互に結合してゐる。蓋し吾々が思考を知識として指定する限り、思考は常に、只、言語に於てのみ完成するからである。此の事を他の思考即ち意志に就いて見るに、意志は其の結果が先に考へられる事に依つて始めて成立する。故に、吾々が目的概念と呼ぶ意志の思考には次の事が妥當しなければならぬ。それは其の満足をば表現 (Ausdruck) に於て認め、其處に知識として指定される迄は完成しないと云ふ事である。即ち行爲の結果を思考の對象と見る時は、思考はたとへ言語に於ては完成されたにしても、それ丈では尙其の對象が其處にないのであるから未だ知識であることは出来ぬ。此の二つの思考の關係

に就いては尙後に詳説する。

## 一、知識の二つの根本特徴。

### (1) 普遍妥當性に對する確信 (Überzeugung)

凡ての知識は思考である。併し乍ら凡ての思考が知識であるのではない。知識は思考されたるもの、即ち思考されたる結果として所有されたるものではなくて、寧ろそれが生産される過程に關係する。普通には結果の同一を知識の規準と考へるが、寧ろ生産される過程の同一といふ事が知識の規準になるのであつて、思考過程の同一が結果の普遍妥當性を與へるのである。若し凡ての人に於て思考活動が始めから同様に行はれたと假定するならば、それは又同様の結果に到達しなければならぬ。併し同様の結果を獲るが爲めには必ずしも取扱の同一といふことは要求されぬ。即ち單に他人から傳へられたる所謂知識に於ても結果の同一はあるが、併しそれは決して眞の知識ではない。

「凡ての思考者の過程が同一である如き思考が知識である。」凡ての思考者に於ける過程が全く同一であると言ふ信仰は確に確信を與へる。即ち生産の同一を指定する事に依つて知識を導

く確信が與へられる。

意志活動及び趣味判断も亦確信に依つて導かれる。併し是等の場合には決して同一と言ふ事は要求されぬ。各人は各其の特有の仕方で行爲すべく、又各個人は其の特異の趣味を有する。即ち是等の確信を指定する事は、個別的の存在 *Das Sein des einzelnen* を表現する事であるが、知識の要求を導く確信は、凡ての人に於ける同様の確信を指定するのであつて、従つて個別的存在を止揚するもので、知識は凡ての個人の同一的存在 *Das identische Sein aller einzelnen* を表現する。併し又同時に、思考は只個人の中に於てのみなされる。故に此の確信は又個人の中に於て指定されなければならぬ。即ち此の兩者の同一が言はれなければならぬ。換言すれば「思考に於ける個人の確信は、凡ての人の思考の同様と言ふ事と同一である。而して凡ての人の思考の同様と言ふ事が、凡ての個人の確信を與へると言ふ事は、人は思考者としては種族の個人 (*ein Individuum der Gattung*) であり、知識の原理としての理性は、凡ての人に於て同一である、と言ふ事を意味する。」(11)

(2) 存在 (*Sein*) との一致——真理 (*Wahrheit*)

知識とは存在に對應する思考である。若し吾々の思考が存在を實際にあるが儘に寫したとすれば吾々はそれを「知る」のである。併し存在は單に外部から知覺を通して吾々に影響するのみでは無い。他に外部の存在からの影響に先立つ思考がある。吾々の精神活動が根源的のものとして存在し、それより存在に對する影響が出づる。故に此の場合には、存在は吾々の活動に依つて變容されるものとして考へられる。此處に於て存在は二様の意味を有する。即ち(1)は吾々に印象を與へる存在としてであり、(2)はそれに對して吾々から影響を與へるものとしてである。知識は存在の此の兩様の意味に對して對應すべきで、凡ての存在が此の二様の關係に於て考へられなければならぬ。

思考が精神活動に向けられる時その対象は、其の活動の結果ではなくて、その活動の起る内部的衝動そのものである。故に此の場合には、思考が知識として相對せねばならぬ存在は、外部のものではなくて、吾々の中に指定されるもの、即ち内部的意志運動である。吾々の思考が此の存在に對應する時は、吾々は、吾々の意志する所のものを「知る」のである。併し此の吾々の内部的の意志運動の知識と、吾々の外部にある存在の知識との間には決して區別が存す

べきではない。故に此の知識の對應する存在の間にも亦區別はあるべきではない。即ち意志になる思考の對象としての存在と、知覺に始まる思考の對象としての存在との間に相違は無い。兩者の思考が知識の全體をなす様に、此の兩者の存在が存在の全體をなす。

## 二、二つの特徴の關係。

上に於て知識の根本特徴として、(1)思考と存在との同一即ち眞理、及び(2)凡ての思考者に於ける一致即ち確信の二つを擧げた。従つて知識は、(1)凡ての思考者が同一の方法で生産したといふ必然性を以つて表象され、(2)存在即ち考へられたるものに對應するものとして表象される思考である。併し事實的には、一方に於ては凡ての思考者の一致と言ふ確信があるにかゝらず、然かも、誤れる知識が存在し、他方には又思考と存在との同一即ち眞理が把持され乍ら尙、確信を缺くが爲めに知識が不定の状態にある場合がある。故に吾々は一致せる思考としての知識と、存在に對應せる思考としての知識の關係を考へて見る必要がある。

存在に對應する事なくして確信の條件を得る事がある。併しかゝるものは單に一時的であつて、結局不定・矛盾の状態に置かるべきものである。又存在に對應する思考もそれが一般に認め

られない限り、やはり議論の中に置かれる。是れより知識には知識自體 *Das Wissen an und für sich* と時間的に變化して行く知識 *Das Wissen in seinem zeitlichen Werden* との區別が生ずる。前者は思考と存在との一致と言ふ點から、後者は凡ての思考者の一致と言ふ點から見られたものである。此の兩者の分離から矛盾の可能性があらはれる。即ち誤謬がある。それは思考と存在との同一なしに確信のある場合に起る。又自由なる想像、科學に於ける假説も未だ知識ではない。即ち存在に關係しても、未だそれとの一致を缺く思考は想像に止まつて知識とは言はれない。又凡ての假説は、結局は存在に關係すべきものであつて、吾々はその間の可能的一致を指定するが、それを事實として指定しない限り知識ではなくて、只知識にまで導くべき方法に止まる。況んやツェンタウル (神話の中にある半は人、半は馬の怪物) の如き思考は決して知識ではない。

眞理と確信、此の二つの特徴が合して初めて知識となるのである。若し人が、或物を、それがある如くに考へたならば、其の思考には眞理がある。併し乍ら、其の際凡ての人が彼の如く考へねばならぬと言ふ意識を缺くならば、彼は未だ知識を持つてはゐない。又凡ての人が同様

の方法で思考したとしても、存在とそれが一致しないならば、それは一般的の誤謬 *ein allgemeiner Irrtum* であつて知識ではない。或はそれが實際に存在と一致して居ても、此の一致が思考者から豫想され、或は明に考へられないならば、それは正しき意見 *richtige Meinung* であつても知識ではない。かゝる不完全なる知識は只通過點としての領域にのみその位置を持つのみである。「完全なる知識は、故に、存在に全く一致せる思考であり、同時に凡ての思考者から全く同様に作られたる思考でなければならぬ。」(110)

此の二つの特徴を比較して見れば、思考と存在との一致が元より根本特徴であつて、凡ての思考者に於ける一致は思考の歴史的發展に對する標準である。若し思考に於て此の一致があれば、それがある限り進歩は無い。併し乍ら其處には往々誤謬が含まれて居る。例へば古の地球の形態に對する一般的假定の如きそれである。又反對に、未だ一致はないにしても其の思考に真理の存する場合がある。單にそれが認識されぬのみである。多くの發見の最初に遭遇する運命は是れである。かくて歴史は進歩と一時的或は部分的の靜止との交替 (*Wechsel zwischen regem Fortschreiten und partiellem Zur-Ruhe-gelkonnensein*) の中に進行して行くのである。即ち

知識への強き方向は漸次この兩者が一致して、純粹の真理が同時に凡ての思考者の一般的確信でなければならぬと言ふ事を要求する。

### 三、知識に於ける個別と一般との關係。

思考は個人に於ける事實として見られる事から、自ら吾々の取扱ひが主觀的の性質を持つ。併し個人は單に精神の偶然的現象に過ぎないものであつて、吾々は此の主觀性をば脱し、知識を客觀的に取扱はねばならぬ。即ち個人を其の特殊性及び個性に於て取扱ふのではなくて、一般的の知性其のものゝあらはれ (*Erschinnung der Intelligenz in allgemeinen*) として取扱はねばならぬ。

凡ての個人自體は同一と特殊の結合として存在する。かく生活統一體としての各個人に於て、兩者が相抱合して居る様に、此の生活の要素としての凡ての作用に於ても亦兩者が相抱合してゐる。故に凡ての思考に普遍妥當性 (*Allgemeingültigkeit*) と特殊性 (*Besonderheit*) とが只マクシマムよりミニマムに至るまでの種々の異なる割合に存して居る。即ち多くの者が同じ系統に生れ、同様に發展する所では他との差異はミニマムである。蓋し同じ系統は存在の内部的

同一であり、差異消失の爲めの内部的根據であるからである。經驗に徴して見ても、互に相似た者の間に於ては相互の思考を推測し合ふ事が容易に起り得る。反對に、又、個別が益々支配するに従つて人々の調和は益々困難になるのみならず、益々相互の理解が不可能となる。而して最も理解の困難の者は言語の異なるものである。そしてそれは異なる言語系統及び思考形式を有すると言ふ事に依る。かく最も遠い言語を使用する者の間に於て、其の差異がマクシマムであるとしても、併し此の場合に於ても尙全き分離 (Aussereinandersein) は起らず同様に理解の手段を發展せんとする要求を持つて居る。哲學も始めは言語の限界を出ないが、漸次この制限を脱せんとする。即ち吾々は常に差別の中に於ける普遍妥當的のもの (Das Allgemein gültige in dem Differenten) を豫想し、出来るだけそれを純粹に表現せんと努力する。

此の特殊と同一との關係を二種の思考に就いて見ると、先に吾々は思考は存在に一致しなければならぬとした。故に凡ての意志活動を言表する彼の目的概念と呼べる、觀念も亦存在に一致しなければならぬ。併し此の場合の存在は吾々の外にある存在ではなくて思考的、人間的存在 (Das denkende, menschliche Sein) 即ち知性である。即ち此の觀念は知性の表現である。併し

此の事は凡ての意志活動に就いて言はれる事ではない。即ち吾々は常に必然的に人間的存在を表現するものとして措定されるものと、個人の自由表出として見られるものとを區別する。而して後者は知識の理念の許に屬しない。

外界世界に關する觀念に就いても同様の事が妥當する。即ち同一對象に對する凡ての者に同様の思考が求められ乍ら、然かも必ずしも同一に思考されないと云ふ事は普通の事である。併し、同一としての人間存在は個人に於て存在するのみであるから、若し凡ての思考が單に共通なる人間存在の表現であつたならば、又凡ての人から、凡ての關係に於て單に共通なる思考のみが要求さるべきである。併し乍ら事實に於ては然かるのではないから、従つて吾々は凡てに於て共通なる人間存在の表現及びそれ自體特殊であるものとの二重性を豫想する。而して前者を吾々は人格 *Persönlichkeit* 後者を特殊性 *Eigentümlichkeit* と呼ぶ、故に凡ての觀念に於て特殊を表現する即ち知識の理念の許に屬したいものが存する。併し個別的のものと同別的のものに含まれて居る同一とは決して嚴密に區別する事は出来ぬ。若し純粹に知識其者即ち何等其中に個人に根をもつ事實を含まぬ、凡ての思考者の同一の純粹の表現があると言ふ事を主張す

るならば、先づ凡ての言語が互に融合する事を豫想しなければならぬ。之は決して解かれぬ無限の課題であるのみならず、たとへ世界一語となる事があつても、尙其の言語の使用の種々の方法及びその言語に依つて理解される事實の中に何等かの特殊を持つと言ふ事は許さぬわけには行かぬ。かく個人的の思考と、共通なる思考とは全く區別する事は不可能であるが、併し其處には尙區別が存する。若し吾々が、吾々を、既に發展されたる思考と何等の聯なき假構的存在として、表象するならば、其處に於ては個別と普遍との區別は無い。而してその最初の思考作用は自由なる結合としての、變化する知識である。共通なる思考と、特異なる思考との區別は個人の思考の他の思考に對する關係に於てのみあらはれる。

思考は夫れが共通の思考に結合する限り知識への方向にある。之れに反して共通のものに結合せず即ち個別的である限りそれは單なる自由なる結合である。詩の如きは是である。

今知識の新しい體系を考へて見ると、それが新しければ新しい程、一般から引き離されたるもの即ち個人的のもので、従つて自由なる結合である様に見える。即ち之れも假構と等しく始めには特殊と一般との區別がなく、其の發展の過程に於て始めて區別があらはれる。始めには

既存の系統との間に矛盾・衝突を來し、激しく攻撃される。而して此の事は、已にそれを一般に屬せしめ、既に存する思考と結合して其の中に新しき位置を占めんとする意志の存する事を豫想する。かくて知識は凡ての個人に於ける一致せる認識に於て完成する。即ち知識は凡ての思考的主觀に於ける同一に依つて基礎付けられたる思考である。知識の完成は、凡ての知識が凡ての人に依つて單に結果としてのみならず根據に於て同様に洞見され、凡ての人が、彼及び他の凡ての個人を完全に洞見した時に始めて到達される。此の課題は知識の領域を制限する個別的のものが除去され、個人自體の全體が根本的に認識された時に間接的に解かれるのであるが、之は吾々にとつては決して到達し得ない無限の課題である。

要するに、思考に於ては特異的の思考と共通的の思考との區別が存する。而してそれは思考が次の二つの要素からなると云ふ事に依る。

#### 四、知識の要素——有機的機能と知性的機能。

知識は存在に、然かも思考の外にある存在に對應する思考であるならば、如何にして思考が考へられたるもの即ち存在に關係し得るかと言ふ事が問題となる。之に對する解決は次の答に



依つて與へられる。即ち外方に向けられたる精神的生活の開扉 (Geöffnetsein) 即ち有機的器官に依つて思考は對象或は思考の材料に關係し、又對象の相違にかゝらず常に同様である活動即ち理性に依つて思考はその形式に關係する。と。普通の經驗の思考に於ては何人もその材料をば有機的器官を通して受けとると云ふ事を直ちに認める。併し又此の器官に相對立するもの即ち思考の形式を考へる時でさへ、吾々は實際の思考に就いての知覺に於てのみ考へる事が出来る。此の場合の器官は即ち内部聽覺・記憶である。

反對に知性的方面は、彼の經驗の要素をなす對象を並置し及び一般と特殊との對立を區別する思考に於て最初に發見される。而して事物の概念の如きは全くこの知性的機能にのみ依存して、有機的機能は殆んど消失されて居る様に思はれる。併し實際には凡ての思考に於てこの兩者の機能が結合して居る。即ち上の概念も有機的に觸發する可能性が含まれて居るが爲めにのみ眞の思考たり得るのである。若し有機的要素が全く斥けられれば、それは眞の思考ではなくて、存在と非存在との無差別の空虚なる形式 ” Die leere Form der Indifferenz des Seins und Nichtsein “ のみとなる。

知性は有機的機能の入り来る迄は單なる思考要求 Denken wollen として止まる。蓋し有機的觸感と共に知性から、有機的に觸發せるものの即ち事物の概念が生ずるからである。又有機的機能の方を考へても、感官の開扉に依つて與へられたる印象の無秩序なる多様も、對象が固定され一定の統一に於て知性的機能があらはれる迄は、決して思考ではない。故に凡ての實際の思考は此の兩極の活動の結合に於て成るのである。思考の兩極であるやうに見える (一) 知覺——それは結局實在的知識 reale Wissen となる——、も (二) 器官との聯關を全く排斥する様に見える純粹の思考——それは結局超驗的知識となる——との二者を考へても、其の働く程度に於ける差異こそあれ、兩つの機能の何れをも全く缺く事は出来ない。有機的機能から来る印象も理性の活動なしには單に思考の材料たるに止まり、又理性活動は存しても、有機的機能に依つて材料が供給せらるゝに非ざればそれは實際の思考とはならぬ。故に實際の思考は、兩者の要素の與かる程度には無數の階段があつても、その一を全く缺く事は出来ぬ。

” Das wirkliche Denken wäre sonach eingeschlossen innerhalb des Schoneingetretensein beider und Nochnichtverschwindenseins einer von beider “ (31)

此の事の最も良い證明は言語無しには實際の思考はないといふ事である。言語は、それ自體には何等受容的有機的活動を豫想しないが、併し言語に於ける表現と結合する凡てのものが吾々の範圍に對して存在しなければならぬ。故に言語は思考の有機的方面即ち思考が固定され、それが存在 *Dasein* となつたものである。吾々は已に知識は争の狀態から自他の矛盾 $\parallel$ 一致、矛盾 $\parallel$ 一致の過程に依つて發展する事を述べた。此の争の狀態は凡て言語に依つて媒介されるのみならず、又自己の内部に於ける争に於ても、思考はそれが固持さるゝ爲めに内部的言語となる。即ち實際的思考は常に言語を豫想してそれに依つて内容が與へられる。

即ち争はれる思考に於ては常に吾々の中に於ける、及び他の人との間に於ける思考の多様を豫想する。而して此の他の者の思考は身體的媒介（言語の如き）を通して間接に、然かもそれに依つて始めて吾々に對して意義を持つて來る。かゝる對象に向ふ方向が吾々の外方への開扉（*Das Geöffnensein nach aussen*）である。併し又吾々が吾々の自己の思考を固定し、之を思考の對象とする場合は、即ち吾々の思考其の者が吾々に存在として與へられる限りに於て、其處では吾々は、思考の單なる活動と、吾々の存在をなす思考とが區別して考へられる。故に此處で

は思考が、思考に存在として、然かも内部的存在として直接に内部的言語に依つて與へられる。かゝる内部的言語に依つて與へられるものに直接に向ふ方向は、吾々の内方に向ふ開扉（*Das Geöffnensein nach inneren*）である。

× 思考と内部的言語とは元より區別して考へらるべきである。何者、凡ての思考に内部的衝動が基礎となつて居て、それから思考は起るのであつて、これこそ純粹にそれ自身其の絶對的内面性に於ける思考であるからである。而して之が更に精密に規定され、何等かの「或者」に關する思考になれば、其處に内部的言語はあらばれ、又その思考が他の人の思考でもあらんとする要求を持たずば、其處でそれが外部的言語となつてあらはれる。即ち内部的言語と外部的言語との兩者は同一の系列の二つの異なる點であつて、従つて自己の思考に對する思考に於てさへ一種の有機的機能を豫想する。故に常に内部的言語に依つて與へられる對象を求めて居る純粹の内部的衝動が此處に言ふ内方に向へる開扉と考へられる。

外方への開扉は單に他の思考的存在 *denkendes Sein* に關係するのみでなくて、思考的存在の外部的表現及び吾々が世界即ち共通なる世界と呼ぶ非思考的存在に關係する。即ち是等が合して外方への開扉に對する對象をなし、吾々自身の思考的存在は内方への開扉に對する對象をなす。此の外方への開扉をば活動として見て思考の有機的方面と呼び、内方への開扉をば活動

として見て思考の知性的方面と呼ぶ。而して此の兩者が凡ての思考作用に如何なる關係に立つかと云ふ事が吾々の問題であるのである。思考作用が外部からの影響によつて规定的になれば、已に動機 (impetus) の最初の瞬間に於て兩者が結合して居る。即ち思考への催進は外方から來り有機的機能に依存する。併し、それが思考として保持されるのは思考要求に依存し、其の根據を内方への開扉に持つてゐる。併し又凡ての思考が同様に有機的機能に依存するのでは無いから、凡ての思考に於て兩者の機能が如何に實際に働いて居るかを見る爲めに、思考の全範圍に就いて考へて見る必要がある。

一致せざる思考の根本豫想の中に、身體的媒介を通して吾々に働く、吾々の外にある、凡ての人に共通なる存在の假定が横つてゐる。如何に凡ての實際の思考に於て此の吾々の外に與へられたる存在に對する關係が存するかを一般的に見るには、知識たらんとする思考の全體を考へて見なければならぬ。それは哲學史に依れば物理學と倫理學とに分けられる。前者に於ては明かに思考の對象は共通の世界として吾々の外に與へられたる存在である。併し、後者に於ては、主に個人相互の關係に關する。併しこゝにも有機的感觸が基礎にある。吾々が行爲の決定

をなさんとする時には、それは外部的對象に對する關係に於てのみ起り得る。故に行爲の豫考といふ事は言はゞそれが關係する對象の知覺の豫料である。若しそれが外部的對象に對する關係なしに、單に個人の作用にのみ關係するならば、その場合には、個人は言はゞ二重の人格として表象される。即ち一方では行爲を起す者として、他方では行爲が關係する者としてある。此處に多と一とが同時に存する。即ち行爲者としては一であり、行爲の關係するものとしては多である。何故なら、争の思考の状態が起るや否や、行爲は起り得るもの或ひは起り得ざるものとして表象されるからである。若し行爲が起れば、その關係する人に於て何事か起り、行爲が起らぬ時には何事も起らぬ。即ち人は在るがまゝに止まる事も出來、又他のものにもなり得るものとして表現される事に依つて多として表現される。即ち一は知性を、多は有機的のものであらはず。何故ならば行爲がかくく行ふ事が出來ると考へられるのは、只有機的のものを通して始めて可能であるからである。故に思考の二つの種類に同一のものがある。即ち思考への内部的衝動は有機的觸感が這入つて始めて「或者」に就いての一定の思考となる。

## 第二節 知識の超越的根據

### 一、知識への思考の超越的根據——思考 (Denken) と存在 (Sein)。

かくて知識たらんとする凡ての思考の基礎は、知性的機能に依つて知覺の混沌を秩序立て、又知性的機能が有機的機能に依つて供給されたる材料に依つて充たされると言ふ二つの過程の結合である。即ち、若しも知識が完成された場合に於ても、尙同一の關係を保持する様に有機的方面が知性的方面に關係すれば其の思考は知識であり、然らざる時には知識ではない。其の關係が或者に對してはかくかくであり、又他の者に對しては他であつて、然かも各知識たる事を信じて居る時に、思考は争の状態にある。それは上の二つの過程の何れかに於て完全でないが爲めである。

唯物論に於ては、思考は物質の作用或ひは現象として措定され、眞理は只有機的機能の方面にのみ關係する。併し乍ら之れ丈では満足する事は出來ずに、自ら絶對者の理念が、思考の物質に對する從屬に反抗して立つ様になる。かくて有神論的唯物主義 (theistischer Materialismus) が

考へられ、再び全物質がより高き思考の許に立ち、遂に矛盾を引き起すに至る。又唯心論に於ては、物質はライブニツツやフィヒテに於ける如く、精神の現象として見られ、眞理は只知性的活動にのみ依存する。併し乍ら、亦此處でも一方に存在を破壊しながら、又自ら自我を超越せらる、より高き絶對的存在を措定するに至る。此の二つの立場は何れも知識の理念に反對する。

併し思考の一般的基礎が此の兩つの機能相互の關係にありとせば、知識を成立せしむる思考と存在とは如何にして結合し得るか。知識を可能ならしめる最後の根據は何處にあるか。即ち知識の超越的根據は何かと言ふ事が問題となる。凡ての思考する存在に於て措定されたる、全體の存在に關する思考が完全なる知識である。故に知識は思考の存在の全體に對する關係、及び存在の思考の全體に對する關係に於て條件付けられる。即ち全體の思考と存在との同一に於て知識の理想は完成せられ、其處に知識の可能の最後の根據が存在する。然るに

(1) 思考に關係し得る存在の全體は實在 (Reale) である。而して自他の中なる思考的存在も亦之に屬する。

(2) 存在に關係し得る思考の全體は觀念 (Ideale) である。而して思考的存在も亦之に屬す

る。

即ち思考的存在に於ては、實在と觀念、存在と思考とは全く同一であるから、實在と觀念との對立はこゝに止揚せられる。即ち吾々は思考するもの (denkend) であり、同時に思考的存在 (denken Seiende) である。されば思考的存在に於ては此の同一は直接に與へられてゐる。そして此の吾々の中なる存在と思考との同一をば、存在と思考の全範圍に及ぼす事が出来る。即ち、

- (1) 思考は思考的存在としては實在である。故にそれは觀念であると同時に實在である。
- (2) 思考的存在のみならず、外部的の思考的に非ざる存在も、それを吾々が思考に於て把握し、思考的存在に之を對立せしむる場合には觀念となる。

即ち思考と存在は全範圍に於て同一である。此の兩極の同一が凡ての知識の根本豫想である。此の根本豫想は勿論決して立證する事は不可能である。併し、之を斥けんとする者は又思考を廢せねばならぬ。何故なら、凡ての思考は此の豫想から出發するからである。故に之は世界と人間精神の思考活動との結合であつて、世界は自らを人間精神の型式に於て表現し、又人間精

神の型式は自らを世界に於て表現するのである。

思考に於ける個人的差別は單に思考の時間的發展の領域に於て、即ち知識を過程 (Worden) に於て考へた時にのみ起る事であつて、此の超越的根據に對する關係に於てはかゝる差別はない。

## 二、概念と判断。

知識は思考として、只概念と判断との二つの形式の許にのみ完成される。此の知識の兩つの形式は相互に豫想する。觀念論者の如く、知識は只概念の形式の許にのみ與へられるとなし、又實在論者の如く、知識は只判断の形式の許にのみ可能であるとなす如きは共に偏したる主張である。

凡ての概念の本質は「特殊の一般の許に於ける從屬」と云ふ事にある。思考と存在とは一致すべきものであるから、存在にも亦此の一般と特殊との對立がなければならぬ。即ち存在には概念に對應すべき一般のものと、本來の判断に於てのみ發展さるべき最下の概念に對應すべきもの即ち個々のもの、特殊のものとがある。即ち概念と判断、一般と特殊との相互關係を思

考と存在の並行に於て次の如く見る事が出来る。思考に於ては下位の概念は上位の概念に基礎付けられ、それを直観に持ち來すものであり、上位概念は多なる下位概念を生み出す根據であるやうに、存在に於ても下位の存在は上位のものを直観に持ち來す即ち其の現象であり、且つそれに基礎付けられる。又上位のものは多くの現象を生み出す根據或は力である。

故に概念の體系に對應する存在は、存在の不動にして常に同一である形式 (feststehende, sich gleichbleibende Form des Seins) 或は力の體系 (System der Kräfte) であり、判断の全體に對應する存在は絶えず變化する處の存在即ち現象の多様である。之は其の統一に於て存して居る存在の變化である。即ち存在が判断の形式に對應する限り、其の共同性 (Gemeinschaftlichkeit) 或は事物の相互の體系が指定されて居らねばならぬ。蓋し判断に對應する存在は事物の聯關であるからである。要するに、現象は其の共通の根源である力より起る事實に過ぎない。故に概念の體系に含まれる全存在は無限に多くの判断の形式に於て知る事が出来る。何者、例へば概念として吾々が把握する生きたる力は、吾々が判断として把握する其の力の個々の作用の全體に於てのみ存するからである。故に概念と判断とは結局同じ對象に向ひ、其の區別は云はゞ上

から進むか、下から進むかの單に形式上の事であつて、相對的のものに過ぎない。

### 三、思辨的知識と經驗的知識或は歴史的知識。

概念の形式が主で、判断は只不可缺の條件として伴はれて居る知識は思辨的知識であつて、それは主に本質或は一般に向けられたる知識である。之に反して判断の形式が主で、概念は只條件に過ぎない知識は經驗的知識であつて、之は主に現象・具體的のものに向けられたる知識である。

若し存在の全體が與へられれば、思辨的知識と經驗的知識は同一となる。蓋し何れの方法に依つても同様の結果を得るからである。即ち其處では思辨的知識と經驗的知識の全き通徹 (Durchdringung) に就いて語り得る。此の事は前項に於ける概念と判断、一般と特殊の問題に於て已に明かである。併し乍ら個々の存在に於ては此の兩方面が未だ完全に durchdringen して居ない。或は多く思辨的に、或は多く經驗的に意識される。その限りかゝる知識は未だ不完全であるといふ事が出来る。故に知識は、只出來る丈此の兩つの認識形式の結合を努力する事に依つて完全に近づき得るのみである。

此の兩者の純粹の同一は存在の全體に關する知識に於てのみ成立する。此の知識の最高の理念、即ち思辨的のものと經驗的のものと Durchdringung が哲學である。併し吾々にとつては存在の全體に到達すると云ふ事の不可能であるが爲めに、思辨的のものと經驗的のものと全き Durchdringung は不可能であつて、吾々は常に只哲學を構成せんと努力するのみである。同時に最高の本質、原存在、絶對者に關する表象を得る力は吾々に與へられて居らぬ。蓋しかゝる表象は思辨的知識或は經驗的知識の領域に屬するものではないのであるから、かゝる最高の本質を發見せんとせば、先づ兩者の形式の Durchdringung を持たねばならぬからである。併し乍ら吾々は知識の理念をば捨て得ない。従つて概念と對象との對立を止揚する所の此の原存在を豫想しなければならぬ。併し之は上來述べて來た事實的の思考に於てなされ得べき事では無い。此處に辨證論は、吾々が最高の本質に與り得るために事實的思考とは異なる途を示すのである。即ち知識と意志とを對立せしめ、知識と意志に於ける思考と存在との二重の關係から、多くの互に並行する對立を求め、その共通の結合點を求むる事に依つて最高本質に到達する事を求める。

#### 四、意志の思考。

今迄吾々は思考をば有機的機能及び知性的機能の兩者に依つて制限されるものとして、然かもそれを存在の表象として考へて來た。然るに他面に既に述べたやうに思考の表現であるべき存在を要請する他の種類の思考がある。即ち意志である。故に先きの事實的の知識に向ふ思考に依つては到達する事が不可能ではあるが、然かも吾々に對して解くべく課されてある最高の本質を求むるが爲めに、先づ此の意志の思考の超越的根據を求めねばならぬ。意志は行爲の基礎に存する思考であつて、それは、吾々に依つてなされる存在の變容が對應すべき目的概念であり、 vorbildliches Denken である。

此の行爲に先立つ思考は、意識の事實としては他の思考即ち知識要求の思考と同一である。蓋し概念としてはそれは有機的機能及び知性的機能の兩要素を持つて居なければならぬからである。その限りに於ては二種の思考は同一である。

併し存在に對する關係を見て行くと、兩者は全く對立を示して居る。知識の思考はそれに先立つ存在に關係する。然るに行爲の基礎となる思考は、吾々に依つて始めて作られる存在に關

係する。併し、先づ問ふ、此の對立は嚴密なる、又完全のものであるか。即ち一方には第一の思考に於ては、決して成るべき存在に關係する如きものは起らぬか。又他方には第二の思考の許には、それに先立てる存在に關係する如きものは起らぬか、と云ふ事を考へて見る。前者に就いて見るに、曆の如きは之に屬するがそれは成るべき存在に關する。併し、それは吾々に依つて成される存在では無い。のみならず、吾々はかゝる種類の存在をば已に存する存在——計算の基礎として——に復歸し、只此の先立てる存在に對する關係に依つてのみ將來の存在に對して關係する。後者に就いて見るに、又先立てる存在に關係する。然らざればそれは無からの創造となる。即ち行爲に於ては吾々に存在が與へられて居て、それが吾々の思考に於て考へられた様に吾々の活動を通して變化されるのである。故に前者に於ても全く成る存在を排斥するに非ず、又後者に於ても全く先立てる存在を斥ける事は出来ぬ。併し上に述べた如き對立は尙依然として認められる。即ち知識を目的とせる思考に於ては、吾々の中なる思考が存在に對應しなければならぬ。然るに意志に於ては存在が思考に對應しなければならぬ。然し兩者の思考は同じ超越的根據を持たなければならぬ。然らざれば吾々の知識と意志との間の聯關が失は

れるのみならず、已に措定されたる知識への思考に對する超越的根據即ち *feste Form des Seins* 或は力の統一體と存在の全體とは同一であると言ふ事が失はれる。蓋し意志は事實であり、同時に力である。前者としては存在の全體的共同性の中に屬し、後者としては即ち思考的存在の力としては力の統一體の中に含まれる。若し事實としての意志に、力としての思考に於けるよりも他のものが基礎となつて居たならば、存在の全體的共同性は *feste Form des Seins* 以外のものとなる。故に知識と意志とは超越的根據の同一の豫想の許にのみ共存する事が出来る。即ち兩者に思考と存在との間の關係が存し、存在は知識に於ては能動的方面であつて、意志に於ては受動的方面であり、思考は知識に於ては受動的方面であつて、意志に於ては能動的方面である。此の事に依つて始めて此の對立が事實的となる。

更に終りに意志に於ても争はれる(相互に矛盾する)思考が存するか否かに就いて見る。勿論此の領域に於ても矛盾する思考が成立するのであつて、此處ではかくくのものか意志さるべきや否やと云ふ事が常に問題となる。多なる思考者のある様に多なる意志者がある。而して矛盾が行爲の道程に於て起り、然かも其れが其の基礎となる意志の思考にあるのでないならば



其の場合には争はれる意志(streitiges Wollen)があるのではなくて、存在に關する争はれる思考(streitiges Denken) 即ち知識を目的とする思考に矛盾があるのである。存在を異つて理解したものが爲めに異なる意志が起つたのである。併し知識要求の思考に於ては同一の點に立ち乍ら、然かも意志に於て争があるとするれば、單に思考の誤謬が基礎にあると言ふのではなくて、意志そのものに於ける矛盾があるのである。此處に又、知識に於ける場合と同じく、吾々に對して意志を一致せしむべき事が、然かも必然的の任務として起る。それは單に意志の結果を危からしめざらんが爲めに、意志に於ける一致が必要であるからと云ふ丈ではなくて、吾々は他の者を吾々に同一として措定する、即ち吾々の存在及び行爲を共通の類概念に關係せしむる爲めである。かくて知識と意志との間には次の如き並行が生ずる。即ち(1)凡ての事實的思考及び凡ての事實的意志に豫想される存在と思考との相互の關係は、知識と意志との兩者に對して同一である。

(2)矛盾せる意志を排除する根據は、矛盾せる思想を排除する根據と同一である。  
五、自然と精神。

已に述べた思考の全範圍を(1)存在が能動的であつて思考が二次的であるものと、(2)思考が能動的であつて存在が二次的であるものとの區別に基き、物理的知識と倫理的知識との區分が生ずる。前者は其の全範圍を存在の全體的共同性との結合に於ける其の Feste Formen(力)に於て表現し、後者は目的概念及び行爲の全體に對應する。而して兩者合して知識の全體をなす。又それに應じて存在に於ても(1)思考に先立つ存在即ち概念及び判斷の全體に對應する存在と、(2)吾々の中に於ける存在、即ち自然的存在に對する作用に於て其の全體を表現する存在との對立が生ずる。前者は自然 Natur であり、後者は精神 Geist である。かくて存在の二つの系列が生ずる。即ち思考に先立つ存在は、自然の形式に於て表現され、意志に於て思考に従ふ存在は、其の表現を道德の形式に於て持つ。此の物理と道德との二つの系列を一つの系列に於て考へれば人はその轉向點である。人は實在的のものであり同時に觀念的のものであり、又自然であり同時に精神である。即ちそれは知識及び意志の二つの思考形式に於て外部のものが入り込む事と、内部のものが外に出づる事とに依り道德と物理との相接觸する點である。

知識と意志との相互の關係は、又兩者に對する確信の状態に於て見られる。知識要求の思考に於ては、確信は凡ての思考者に於ける過程の同一と言ふ事の確實性であつた。意志の思考に

於ける確信は、目的概念の思考に於て一般的一致が確實であると言ふ事である。主觀的には之を良心と呼び、客觀的には法則と呼ぶのであつて、法則は一般的に立てられたる目的概念を一般意志の表現として吾々に與へる。かくて又自然法則と道德法則とは同一のものとして考へられる。即ち自然法則を立てる時は其の法則を認める事に依つて相互の思考の争が止むと云ふ事を豫想する。即ち一般的一致を其の必然的結果として豫想する。道德法則に於ても同様である。併し其處にはたとへ相對的にもせよ尙對立が存する。即ち自然法則は存在に依存するのであるが、道德法則は存在に依存せずして、却つて個々の思考者は、全體の思考者、或は活動的であつて存在を規定するものとしての精神の本質其者に依存する。

#### 六、知識と意志との超越的根據

知識と意志との對立から種々の對立即ち自然と精神、物理と道德、自然の形式と道德の形式、自然法則と道德法則との對立が起る事は已に述べたが、今や辨證論は此の凡ての對立を止揚する最後の統一を求めなければならぬ。然るに已に知識と意志の兩者に於ける基礎である思考と存在との關係より、其の兩者を可能ならしめる根本豫想の結局同一である事、及び兩者に對す

る確信が同一のものに依存すべきである事を述べた。故に此の兩者の最後の統一としての共通なる超越的根據は何處に求むべきかと言ふ事が今の問題である。吾々は只知識と意志との差別を止揚して、此の二つの系列を合する事に依つてのみ此の根據に與かる事が出来る。而して此の事は自己意識に於て起る。

現實的の時間的の意識は一つの系列から他の系列への移行である。そして凡ての知識への思考は「或者」に就いての意識であり、又凡ての意志も同様である。併し移行其者は零の意識である。即ち未だ知識と意志、従つて又自然と理性との對立の起らぬ、云はゞ渾然たる兩者の調和・同一の状態である。兩者の系列の間の限界は *ein Aufgehört-haben des einen und Noch-nicht-anfangen-haben des andern* である。併し客觀的には是れを見れば、前行せる自我及び後に續ける自我に於ける主觀の同一即ち自我の同一である。従つて此の自己意識に於ては兩種の思考に對する確信の状態は同一である。即ち知識の思考に於ては、それが道德的法則を基礎付けたと同じ根據に歸せられた時に争無き状態に達する事が出来る。かゝる同一は自己意識に於て神として把捉される。かくて凡ての移行に於て神が措定されると言ふ事は、云ふ迄もなく一つ

の系列から他の系列へ、自我及び超越的根據を移行する事であつて、従つて吾々の自己意識に於て神が指定されると言ふ事は、思考から行動へ、又行動から思考への移行に於ける吾々の存在の統一の本質的根據である。此の意志と知識との結合して居る自己意識は、受容的のものとしての *In-sich-zurückgehen* と、發動的のものとしての *Aus-sich-herausgehen* との間の其の無差別の状態に於ける吾々の感情と呼ぶ所のものである。かくて吾々が求めた最後の超越的根據をば、吾々は思考と意志との同一である感情に於て持つて居る。此の感情は直接的の意識であるから、それに於ては、思考と意志とに於ては單に豫想されたに過ぎない實在的のものと觀念的のものとの絶對的統一が實際になされる。

此の點に就いて再言すれば、生活を系列として見ればそれは思考から意志へ、意志から思考への移行である。即ち移行は *aufhörende Denken* 及び *anfängende Wollen* であり、*aufhörende Wollen* 及び *anfängende Denken* である。思考は事物の存在を吾々の中に、吾々の仕方で指定し、又意志に於ては吾々の存在を事物の中に、吾々の仕方で指定する。併し指定するものとしての吾々の存在は兩者の形式の無差別の状態即ち兩者の同一である。之が直接の自己意識即ち感

情であつて、それは(1)反省されたる自己意識即ち自我、及び(2)感覺 *Empfindung* とは異なる。感情に於ては、吾々は、吾々をば *denkend wollendes Sein* 及び *wollend denkendes Sein* の統一として規定する。故に此處に於ては對立は止揚される。直接的の自己意識は併し單に移行に存するのみではなくて、思考が意志であり、意志が思考である限り常に存する。併し此の對立の止揚は、若し吾々自身其處で制限されたるもの、規定されたるものでないならば吾々の意識である事は出來ぬ。とは云へ、それ自身對立に於て把握される如きものに依つては制限もされず又規定もされぬ。即ち其の中に於て *denkend wollenden* と *wollend denkenden* とが凡てに對する關係に於て一であり得る如きもの、即ち超越的根據を通じてのみ規定される。自己意識のかゝる超越的規定が即ち自己意識の宗教的方面或は宗教的感情である。此の宗教的感情に於て超越的根據或は最高の本質其の者が顯現するのである。

最後に思考及び意志に於て感情に於ける如く神の意識を持ち得るや否やを見ん。思考の方面に於ける最高の點は其の許に凡ての現象が把握される所の力の最高統一である。此の最高階段に於ける現象を吾々は理念 *Idee* と呼ぶ。而して統一體として見られたる理念の體系は一つの

點である。吾々は理念に就いて直接其の何たるかを語る事は出来ぬ。それは個々の表象を生産する所のものである。其の限りに於て理念は實際に個々の表象に顯現する。併し表象は誤謬の可能性を含んで居るのであるから絶對的のものを含んで居るとは言はれぬ。

意志の方面に於て吾々の中に存する最高法則を良心と見れば、又個々の判斷に於て然かるが如く誤謬が起り得るから最高のものを持つて居るとは云はれぬ。それ故に、吾々は此の理念の統一及び最高法則即ち良心の背後に更に最高のものを求める。理念は眞理が存在を寫す限りに於て單に眞理の源であり、又良心は、正義が人間の世界に對する關係を示し、従つて全存在を含む限りに於て其の源である。然るに最高者は此の兩者の同一であつて、此の同一は最高の生活統一其者を顯現する。即ちそれは眞理及び良心の統一として措定される。此の統一に於ける思考と存在との統一は最高のもの、絶對のものである。要するに吾々に對しては知識に於ても意志に於ても完全の神の意識は不可能である。それは只兩者の同一即ち感情に於て直接に與へられてゐる。此の神が吾々の意識の最後の統一である。蓋し神が自然を理性に結合せしめ、理性を自然に結合せしむる統一を保持する事に依つて、それは世界知と道德的行動を可能にする

最後の豫想であるからである。即ち吾々の中なる此の神が、吾々が客觀世界を認識し、又は世界に於て行動せんとする場合に、絶對的の統一として豫想される。

### 第三節 科學の分類

辨證論は又科學論であつて、凡ての他の科學が其の基礎を持つ最高の一般的科學である。即ちそれは高い見地から是等の凡ての科學對象を見渡し、如何に是等對象が個々の領域に區分され、又如何に之等各領域が互に關係するかといふ事を明かにする。

上來述べられた二つの對立即ち自然と精神、思辨と經驗との對立から四種の科學が構成される。即ち自然及び精神の兩者に經驗的科學及び思辨的科學がある。かくて經驗的自然科學は、其の指導原理を含む自然哲學或は思辨的物理学から區別され、精神科學の方面に於ても、理性の自然に對する活動を、其の根本概念に従つて敘述する思辨的理性科學、即ち倫理學及び經驗的理性科學である歴史とがある。

更に理性科學或は精神科學の方面に於ては所謂批評的科學及び技術的科學に依つて思辨的領

域と經驗的領域との、即ち倫理學と歴史との結合がなされる。此の批評的及び技術的科學は批評の爲め、或は技術的指教の爲めに、思辨的理性科學の根本法則を経験的狀態に適用する任務を有する。

批評的科學は例へば歴史の道德的批評・宗教哲學の如きであり、技術的科學は實踐神學・政治學・教育學の如きである。

(甲) 自然  
思辨的——自然哲學或は思辨的物理学(經驗的自然科學に基礎を與へる)  
經驗的——經驗的自然科學(自然を記載する)

(乙) 精神  
思辨的精神的科學(自然に對する理性の活動を其の根本概念に従つて  
記述する)——倫理學(批評的科學——歴史の道德的批評、宗教哲學。  
(理性) 經驗的精神的科學——歴史(技術的科學——實踐神學、政治學、教育學。

以上吾々は一通りシュライエルマツヘルの辨證論に就いて述べたのであるが、之に依つて已に彼の倫理學の根本概念、彼の善の理念の何であるべきか、従つて教育の理想の何たるべきかが

推知される。又上の科學の分類より見て、辨證論と倫理學及び教育學との密接の關係を知る事が出来る。

(本章は篠原先生の教育史特殊講義「十九世紀初期三十年間の教育學」に導かれ、O. Braun 及び J. Bauer に依り出版されたシュライエルマツヘル全集第二卷の中 Halpern に依り述べられた「辨證論」を主とし、Hermann Rolfe, Schleiermachers Didaktik der gelehrten Schule を参考した。第一節以下本章引用文に附記せる数字は上の Halpern に依る「辨證論」の頁数を示す。)

## 第二章 教育學と倫理學

### 第一節 教育の意義及び教育學の性質

「人類社會は常に前代と後代との關係から成立するものであつて、世代の交替の中に文化は向上し衰頹する。人類社會を構成して居る個人の生活は、一定の期間に限られるけれども、其の有する精神的財産は次代に傳へられ、それに依つて社會は永遠に生命を持続する事が出来る。かゝる前代より後代への影響は、何等特殊の活動を要する事なく其の共同生活其者から自ら起り来る。併し乍ら、其の際何を爲すか、何故に爲すかと云ふ事を意識すればする程其の影響は一層有效になる。此處に前代と後代との關係から起る次の如き問題に應ふべき理論が無ければならぬ。曰く、前代が後代と共に欲する所のものは何であるか。如何にして活動が目的に、又結果が活動に對應するか。即ち吾々はかゝる前代と後代との關係の基礎の上に教育學を建設せんとするのである。」

元來「人は生活の初めより其の完成の状態に迄發展する充分なる根據を自らの中に持つてゐる。此の事は已に生活の概念、特に精神的・知性的生活の概念の中に存する。……併しそれは、生活體の變化は外部からの影響に依つて規定され、變容される事を必要としないと云ふ事を意味するのではない。否、寧ろ此の外部からの影響に依つて規定されると云ふ事が社會(Gemeinschaft)の概念の、更に一層廣くは世界の概念の本質である。社會の概念は類概念に外ならぬ。即ち凡ての個人の總和が人類種族を構成するのであつて、個人の發展は各個人をして種族を構成せしめた所の共同性、及び個人相互の影響に依つて制限されるのである。蓋しかゝる事なしには、決して人類種族は有り得ぬからである。」

即ち人は元より自己の内部的の力に依つて發展する事の出来るものであるが、それは同時に、外部からの影響を缺く事は出来ない。若し吾々が個人をば、たとへ、思惟の上からは全く社會から孤立して考へ得たとしても、出生の最初からの全き孤立的個人の成立と云ふ様な事は、到底事實的に考へ得られぬのみならず、各個人の發展が社會生活を豫想せず、又前代よりの影響

を豫想しないならば、人類の發展、文化の向上を考へる事は不可能である。従つて人の發展は一面には外部からの影響も亦不可缺のものである。實に、個人間の差等は甚だ大なるものではあつても、外部からの影響を全く缺き乍ら、然かも社會に於て生活するものと同程度に發展し得る程に大ではない。」(八)此の個人をして人類の共同任務に参加せしむる爲めに與へられたる外部からの影響、特に前代より後代への影響は、二元來道德的任務の一部であつて、従つてそれは純然たる一つの倫理的對象である。故に教育學は倫理學と密接に關係し、之に結合する技術學(Kunstlehre)である。

○教育學と倫理學との關係を説くに先立ち、この内部的發展と外部的影響との關係を考察して更に教育の意義・本質を明かにしなければならぬ。而して此の事は教育の始期及び終期の問題と密接に關係して居る。

先づ始期に就いて考へれば三様の考が存する。第一説は個人の生活の始まると同時、従つて其の出生と共に教育的影響が與へらるべきであるとなし、第二説を主張する者は言ふ。併し此の時期の生活は未だ人間生活と云はるべきものではない。即ち吾々の問題とするのは精神的の

影響であつて、之は未だ嬰兒に對しては主要のものではない。従つて教育は人間生活の始まる時、即ち單に動物的ではなく、人間的としての知性の現はれた時に始めらるべきである。何者、吾々の影響は全く精神的でなければならぬからである。と。又第三説は曰く。此の第二説は精神的な生活と動物的生活即ち身體的生活とを全く分離する。併し凡ての精神的な生活は身體的生活に依つて制限さるゝのみならず、それと共に一つの全體を構成して居るものであつて、兩者を分離して考へる事は正當ではない。従つて母胎に於て生活し始めるや否や教育は始めらるべきである。と。以上の三者に就いて考へて見るに、子供が胎内に在る間の影響は、純粹に母の道德的態度に依存するものであつて、之は教育的影響からは除外して考へる事が適當であり、又未だ所謂知性的活動の著しく見られざる嬰兒に對して、如何に母よりの教育的影響の大であるかと言ふ事は決して疑ふ事の出来ない事實であるから、此處では第一説、即ち、教育は出生と同時に始めらるゝと考ふる事を適當とする。

教育の終期に關して亦二つの説が擧げられる。第一説は、人間生活は個人の内部から起る生活々動と他から之に與へられる影響との二つの要素の結合からなる。従つて生活々動の繼續す

る限り、其の一つの要素が零になると云ふ事は何等根據が無い。故に教育は終生繼續さるべきである。となし、第二説では、確に生活々動の存する限り他からの影響は終生繼續するものであるが、已に自己の内部的精神力が方向を與へ、人々が互に平等に立ち、最早、他からの影響が陶冶的 (bildend) には作用しない時期が来る。その時は已に個人は完全に社會生活に於ける相互關係に準備されて居なければならぬ時であつて、かゝる状態は既に道德的生活の部分で、それに對しては道德的の規則が支配し、然かも是は本來の意味の陶冶ではない。と主張する。

○シュライエルマツヘルは「本來の教育的影響の終期は、一般の道德的影響の終期よりも早く来る。(一三)と云ふ後者の説をとつた。即ち教育の終期は次の如く規定される。「人が成熟するに至るや教育的影響は止む。即ち後代の者が獨立的に道德的任務の遂行に共働し、前代の者と平等に立つに至れば、其處には最早單なる兩者の共働作用があるのみである。(一四)即ち本來の教育は單なる道德的關係には非ずして、bildend に作用しなければならぬ。教育の本質は其處にある。併し乍ら、又前代より後代に與へられる bildend の作用の凡てが本來の教育に含まるゝのではない。」

前に述べた様に、兒童は全體社會との生きてる聯關に於てのみ與へられる。而して其の精神は本來の教育なくとも發展する事が出来る。故に所謂教育の見られぬ民族に於ても、或る程度の人間の發展を遂げる。併しかゝる發展は、其の影響が單に偶然的のものに過ぎないのであるから、其の影響は自ら不完全・無秩序であつて、又是正さるべき幾多の缺陷を含んで居る。従つて教育は此處に此の缺陷を補ひ、秩序・聯關・完全性を將來しなければならぬ。その爲めには全體の目的の意識と、此の目的に達すべき方法が講せられなければならぬ。従つて「完全への意圖」は教育に於て缺くべからざるものであつて、是に依つて單なる道德的關係から區別される。

○以上述ぶる所に依りシュライエルマツヘルの教育の概念を明かにする事が出来る。即ち教育する者が常に兒童の全體の關係を把捉して居る事に依り、兒童を其の完全の理想に導く爲めに、如何なる影響の下に置くべきかと云ふ事が教育者の手中にあるべき事に依つて、教育は單なる倫理的影響とは大なる相違がある。即ち教育に於ては、兒童の中に準備されてあり、發展されて居るものを直接に把捉し、生徒を其の完全に迄導くための最適なる方法を直接的に認識し、凡ての機會を教育に利用しなければならぬ。そのためには教育者は其の全精神を捧げ、兒童の



中に起る如何なる發展、又利用すべき如何なる機會をも失はない用心が必要である。

此の問題は更に一層内部的の問題と關係して居る。即ち、それは教育の限界に關する問題であつて、教育は全能であるか、或は或制限の範圍に於てのみ可能であるかの問題である。之に就いては教育の全能を信ずるものと、一定の制限の許にのみその可能を許さんとするものがある。前者は主張する。「人間の性質に屬するものは又凡ての個人に存在する。然らざれば已に其の性質は害はれて居るのである。……若し或素質が最早や發達し得ない程退歩したとすれば、それは生後の外部からの影響の結果である。而して始めには凡ての人に於て、外部からの影響が支配して内部的活動は弱いのであるが、併し若し子供の中に全く内部的活動があらはれて來ないならば夫れは教育の罪である。又人が後になつて、此の内部的活動を發展させ様と努力するやうにならないならばそれは教育の罪である。」(一五) 此の考を極端に進めて行けば、之は教育の全能を假定する事になる。多くの兒童を同じ影響の許に立たせ、同じ結果を目指して居る實際の教育は、多く此の假定の許に行はれて居ると見る事が出来る。而してかゝる教育はその必然的結果として、自ら機械的ならざるを得ぬ。更に此の全能説の中に於ても、(1)凡ての人に於て其の欲する

何れの素質をも或完全の域に迄高める事が出来ること云ふ事と(2)凡ての素質を悉く人の欲する何れの點に迄も高める事が出来ること云ふ事との二つの主張の間には區別が存する。此の中前者については、教育者は何れの根據・標準に依つて或素質を他の素質の爲めに犠牲にする事を規定するかが問題になる。而して結局それは教育者の主觀の氣儘に依る事となり、確實なる決定根據を缺く事となる。又後者は凡ての素質を最高度に迄發展せしめ、個人をして凡ての方面に於ける堪能者たらしむる事が可能であると考ふるものであつて、同時に凡ての個人の絶對的平等を假定するものであるが、かゝる豫想を許す事は困難である。

是に反して教育の力を制限せんとするものは次の如く考へる。即ち「教育は只人が生來有する素質の關係に對應するものを其の人より作り出す外何者をもなし得ぬ。」(一六)

勿論人間の性質に屬するものは凡ての人に存し、凡ての能力を或程度迄は凡ての人に發展せしむる事が出来るけれども、併しそれ等の素質の關係に於て、凡ての人に特殊性・差異性がある。故に教育は之に依つて制限される。と。併しかゝる特殊性は、人が一定の發展を遂げて後始めてあらはれるものであるから、教育が此の特殊性を顧慮する爲めにそれを充分知る事の出

來る時を待つ間に、外部からの影響の有効に働く時期及び人の陶冶性に富める時期が過ぎ去る恐れがある。

シュライエルマツヘルは、かく考へて、此の兩者は何れも未だ決定し難き人類學的豫想（差異と平等）から出發するものであるから、此の二つの豫想中何れが眞であつても誤り無き様教育學は構成されなければならぬとした。そして何れの主張から見ても人は發展の物であつて、其の人間の性質に屬する凡てのものに對する關係に於て自己活動性を含んで居る事は疑ひ得ない故に、教育的活動は二つの形をとり、先づ第一に自己活動を誘發し、次に第二に之を導き善の理念に結合しなければならぬ。「一八」となした。併し、シュライエルマツヘルは、その個性に對する見解及び經驗的觀察の上から後者即ち教育に一定の制限を附するの立場に立つ事は明かである。

要するにシュライエルマツヘルに於ては、教育はナトルプに於けると等しく(1)人の内部的發展の力を認め、(2)併しその發展は外部から之を助成する事が必要であり、且つ可能である事を認むる事に依り、個人の發展を呼び醒まし且つ導く爲めに、意圖的になされる前代者の後代者に對する作用であると定義する事が出来る。併し乍ら、教育をかく解する事に依つて普通考へらるゝ如く、教育を以て學校教師及び家庭教師のみの任務と考へ、教育學は、それ等に對して指導を與ふるものとのみなすは誤りである。故に彼はその教育學の講義の最初に於て科學としての教育學の基礎を、社會に於ける前代者と後代者との關係に置いた。家庭教師の任とする處は多くは狹義の教育即ち品性の陶冶にあり、學校教師の任務は教授即ち知識・能力の傳達にある。而してその爲めに兩者に對して何等かの指導即ち技術學が必要である。併し乍ら、是等の關係は根源的の關係ではなくて、止む無き事情に起因せる偶然的關係である。家庭教師を必要とする云ふ事は家庭的及び政治的缺陷を示すものである。又家庭教師に對する指導としての一般的命題が立てられたにしても、それは實際には多く指導として役立つものではなくて、家庭教師に關する事は寧ろ經驗に求めらるべきである。學校教師に關しても、學校をそれが社會の形をとる事に依つて、狹義の教育に對して役立つものであると云ふ事から見れば、其處では一定の法則に規定される。然かもその法則は國家から出づるものであつて、かくの如き教育の理論は寧ろ政治學に依存する。更に學校の重なる任務と考へられる教授の方面を見るに、それ

は國家の法律に關する事は少く、寧ろ科學及び藝術と密接に關係して居る。凡ての科學及び藝術は各それ自身特有の方法を持つて居て、それは教へる者と教へられる者との關係から來るよりも、寧ろ内容自身から來るものである。故に教授學即ち教授の方法學はそれ自體として獨立に與へらるべきものではなくて、科學或は藝術其の者の性質に依存する。かく科學としての教育學は、唯に家庭教師及び學校教師に對する技術學にのみ關するものではない。故にシュライエルマツヘルは、教育學に關する凡ての事柄を、前代と後代との根源的の關係の基礎の上に打ち立てると述べた。ホイバウムは此の點に關し、ラインの教育百科辭書に於てシュライエルマツヘルの教育學の一大特色として述べて曰く。「シュライエルマツヘルの教育學は全く倫理的豫想に依存して居る。然かも、それは單に目的に關してのみでは無く、生徒の性質に關する見解も亦其の人間生活の道德的價值評價に依つて制限され、特に教育過程をば一つの道德的行動として取扱つて居る。かくて彼に於ては教育學は倫理學を應用せる技術學である。教育の實行が技術に依存する限り此の事は正しい。併しかゝる見解は又決して教育の仕事を其の全關係及び全條件に於て純粹に理論的に見且つ純粹に理論的に取扱ふ事を妨げぬ。是又シュライエル

マツヘルの教育學の任務に關する見解であつた。彼は、明かに、何等家庭教師及び學校教師に指し示又は其の爲めの技術學を與へようとはせず、純粹に教育の過程を科學的に研究しようとした。其處に又シュライエルマツヘルの教育學の大なる特質がある。即ち彼は教育學を特有の任務を有する獨立の科學に迄高めた。教育學の對象は後代者が前代者に依り一定の目的に従つて教育され陶冶されると云ふ事實である。其處に彼は全く特異の性質を有する社會的關係を見たのである。即ちそれは成人と幼者との間の具體的の生きた關係である。シュライエルマツヘルは教育の基礎に横はる教育者と生徒、教授者と幼者との間の道德的關係から出發した。教育すると云ふ事は外部的活動では無く、前代と後代、未成熟者と成熟者とを結合する生活社會から必然的にあらはれる一つの過程である。それは一方的の活動に依存する過程では無く、プラトーンのエーロス (Eros) にも似た所の過程である。かゝる相互關係の上に、凡ての教育・教授の活動は依存するのである。之等の活動の研究が科學としての教育學の中心問題をなすのである。故に彼は、吾々は吾々の理論の領域に屬する凡ての事柄をば前代と後代との關係の此の基礎の上に建設すると述べた。かくて彼は教育學が心理學・倫理學等と密接の聯關を有するに

かゝはらず、尙それ等から獨立なる、教育學に特有なる位置を與へ、其の科學としての存在權利を認められた。」と。又教育學が教授の指導としての全任務を有するものでは無いと云ふ點に關して「彼は教授の方法をば教育學に於て夫れの全部を取扱はなかつた。何者其の本質上それは其の一部のみが教育學に屬するからである。即ち教授學は科學的方法に依存する。此の事は明かに歴史的に證明され得る。ラトケよりペスタロチ・ヘルバルトに依つてなされたる教授法の凡て大なる進歩は、科學の進歩と内部的に結合して居る。凡ての科學・藝術は各それに固有の方法を持つて居て、それは教授者と被教授者との關係よりも寧ろ内容其者から起る。従つて教授の方法即ち教授學は教授の關係する科學・藝術に附隨するものである。」と述べた。吾々は此のホイバウムの批評からシュライエルマツヘルの教育學に於ける(1)社會生活の「與へ且つとる」交互作用に於て教育の本質を見た事及び(2)教授學は教授内容の發展の法則より導かるべきであると云ふ科學的の、且つ現代的の二つの特色を見る事が出来る。

家庭及び學校が教育に對して最も重要な社會であり、又教育と云ふ特別の任務を有する教育の典型的の場所である事から、後に述べる多くの教育の問題が家庭及び學校に關係して述べられるにしても、併し、それは前代と後代との社會的

關係の基礎の上に考へられたものである。

尙シュライエルマツヘルが教育を前代より後代への意圖的作用と一方的に考へた事に對しても現代の多くの教育學者から批評せられて居る。ゲールランドは、教育學は從來の倫理學と一致すべきものであつて、凡ての道德的關係が即ち教育であるとなして、シュライエルマツヘルの見解をば狭きに失すると評した。勿論之がシュライエルマツヘルの教育に對する主なる立場ではあるが、前述のホイバウムの言葉に依つても明かであるやうに、教育學をば純粹の科學として個人の精神が生活に於ける相互作用に依り發展して行く其の過程としての教育を對象とする廣義の解釋をも持つて居る。即ち彼は教育は自ら高まらんとする人類の共同任務に對する努力であつて、前代者と後代者、成熟者と未成熟者、教養高き者と低き者との社會生活に於ては、自ら後者は前者に依つて教育され、又前者は後者を教育せんとする。とし、其の最初(一八一三)の教育學の講義に於ては「教育は外部的影響に依る個人の發展過程の指導及び繼續である。」と定義し、従つて「國家も亦友人も教育するであらう。かくて人は生涯教育される。」(四一九)とすら述べて居る。

## 第二節 教育の目的——社會的教育學

### 一、個性概念と社會。

已に辨證論に就いて述べた際に指示した如くシュライエルマツヘルの道德の理想は其の辨證論から演繹される。

シュライエルマツヘルに依れば、倫理學の任務は世界に於ける精神の支配即ち自然に於ける人間理性の働を記載する事にある。精神のかゝる働は即ち道德である。道德の本質は彼に依れば「自然に對する理性の行動 (Handeln der Vernunft auf die Natur)」である。此の行動の結果は理性と自然との合一を來し、それは理性の自然化及び自然の理性化 (Naturwerden der Vernunft u. Vernunftwerden der Natur) に導く。即ち從來倫理學が多く道德的人間行動の學として定義されて居たのに對して彼は極めて廣義の解釋をとつた。彼に於ては凡ての文化社會に於ける凡ての文化活動は皆道德の中に含められる。

かく道德は理性と自然との合一に於て成立するのであるが、それが如何なる態度・形式に於

て表現されるかと云ふ事は各個人に於て異なる。個性の概念は、上に述べた倫理學の概念に對する廣義の解釋と共に、彼の倫理學に於ける一大特徴であると同時に、教育學に對して重要な根據を與ふるものである。即ちそれは彼が個性を以て個別と一般、特殊と同一との統一・結合と見る點にあるのであつて、彼がその『獨語録』に於て「凡ての人は各特有の仕方で人道を表現しなければならぬ。」と述べた著名の言葉の中に其の意味を理解する事が出来る。即ち個性をば永遠のもの、一般的なるものに根を持ち乍ら然かも「特有の仕方」に於てそれを表現する處に其の意義と價值とを認め、個人は只其の特有の仕方に於てのみ人道に與かり且つ道德に達する事が出来ると考へた。即ち人道は各個人に於て無數の異なる形式をとり得る如く、又人道の法則即ち義務も其の特異性に從つて多様であり、又道德完成に達する路も個人的に異なる。此の特異性は單に外部の影響に依つて起因せる差違では無く、始めから萌芽として存する内部的規定に起因を有するものであつて、又一般的の人間性質に偶然的のものとして附加されたるものとして即ち畸形として見らるべきものでは無い。或は個人に於ける或性質の缺如即ち不完全を意味するのでも無い。特異性は一般的人間性質を構成する所のものの異なる關係即ち其の無

限の容態 (Modification) を示すに過ぎない。即ち人間の有すべき凡ての本質的機能の個人に於ける特異の結合を意味するのである。

\* 第一に二つの精神的活動の對立より個性の二種の類型が考へられる。即ち自發性 (Spontaneität) と受動性 (Rezeptivität) である。前者に屬する者は、遠心力にも比すべく、常に外部世界に對して働き構成せんとする、凡てに對して自發的の者である。又後者に屬する者は、云はゞ求心力にも比すべく、常に受動的に外部から受納せんとするものである。勿論此の區別は比較的のものであつて、二つの機能の程度から又此の兩者の類型に無限に異なる個性を生ずる。更に之が所謂素質 Anlage 及び才幹 Talent の關係に依つて一層複雑になる。等しく自發的の類型に屬し或は受動的の類型に屬しても其の外界世界に對する關係の方法は同一では無い。シュライエルトツヘルは自發的の方面に於て或特殊の方面の特に發展して居るのを才幹と呼び、受動的の方面に於て或方面の特に優れたるを素質と呼んだ。

第二に個性は氣質 (Temperament) に依存する。即ち内部的の精神活動は時間的に繼續的に表現するのであるが、その遲速と前述の自發性及び受動性の對立とが結合して次の四種の氣質を生ずる。



彼は個性は多様の原理であつて、概念に依つて把捉さるゝものでは無く、根源的に直接的の直観に依つて把捉さるべきものであるとなした。併し又教育は個人的發展の程度を知り、それに對して適當の教育的方法が向けられなければならぬから、彼は上の如き類型を立て、教育に於ては氣質が一方的に發展して病的にならぬ様にせねばならぬとなした。即ち粘液質が愚鈍 (Blödsinn) に、胆汁質が狂亂 (Raserei) に、多血質が躁狂 (Tollheit) に、憂鬱質が精神錯亂 (Wahnsinn) に陥らぬ様注意しなければならぬと戒めた。

以上は人の特異性の方面に就いて見たのであるが、併し特異性は吾々の生活を回轉せしむる唯一の極では無い。他の一面即ち同一・一般・普遍の固定する他の極があつて、又同様に重要な

ものである。即ち人間存在の回轉を正しき軌道に保つ爲めには此の兩者共に同様に必要である。寧ろ個性は此處に始めて成り立つ。換言すれば内部から創造されたる個性は已に存在する外面的にあらはれたる生活形式に衝突してはならぬ。即ち個人と全體、個人と家族・職業・母國・世界との密接なる交互作用に於てのみ個人と全體との全き調和が成り立ち、その全體との關係に於て始めて個性は個性として發展するのである。

\* 即ちシュライエルマツヘルに於ても、亦、人は社會に於てのみ人となる事が出来る。心情の泉、思想の豊富なる流れは社會の中に於てのみ汲まれ、社會に於てのみ起り得る。故に彼は「社會との關係を離れては心情の泉は涸れ、思想の流れは止む。」従つて「人間社會に於て他の精神に對し與へ且つ取る事に依つて自己の本質を規定しなければならぬ。」と『獨語録』に述べて居る。

次に右の如き個性が個性として成立する社會に就いて考へて見る。倫理學は自然に對する理性の行動であるが、此の考へに基き、彼は二種の對立から四つの道德的財を立て、之に基き四種の社會を演繹的に考へた。對立の一つは上に述べた人間の性質が、一般的の人間性質と特

殊の個別的な性質との綜合からなると云ふ事から來る、凡ての人間に同一なるものと個々の人間に特有なるもの、即ち同一と個別との對立であり、第二の對立は理性の自然に對する行動の結果から物質的價值或は物質的文化財、即ち道具的價值 (Organische Werte) を生産する理性の道具的或は構成的行動 (Organisierende oder bildende Handeln) へ、精神的財或は精神の象徴即ち精神的價值を生産する理性の象徴的或は表示的行動 (Symbolisierende oder bezeichnende Handeln) との對立である。

(一) 一般的道具的活動 (Identisch-organisierende Tätigkeit) は多くの人に同一の根源的の組織が與へられ、且つ同一の自然構成の性質が與へられて居る事に依り、凡ての人に對して意義を持ち、従つて交際に於て相交換する多くの物質的價值を作る。

(二) 個別的道具的活動 (Individuell-organisierende Tätigkeit) は凡ての人が異なる性質を持ち、各自らの中から特異のものを作り出す事に依つて、個人的所有を基礎付ける個人的價值を作る。

(三) 一般的象徴的活動 (Identisch-symbolisierende Tätigkeit) は認識する理性及び認識さる

べき世界が凡ての人に對して、同一であると云ふ事から、思考及び言語に於ける共通なる同一の精神的價值を作る。

(四) 個別的象徴的活動 (Individuell-symbolisierende Tätigkeit) は、理性は凡ての人に於て同様のものであるにかゝはらず、又凡ての人は異なる、自己に特異の活動方面を發展せしむると云ふ事に依つて人格的・個人的の精神價值を作る。それは感情の表現であつて、藝術及び宗教に於てあらはれる。

かくて交際 (Verkehr)、所有 (Eigentum)、思考 (Denken) 及び言語 (Sprache)、並びに藝術 (Kunst) 及び宗教 (Religion) の四つの價值の領域を得る。併し乍らかゝる道德的價值は社會に於てのみ發展する。故に此の四つの價值領域の夫れ夫れに對して、四つの道德的社會が成立する。即ち第一の價值に對するものは國家 (Rechtsgemeinschaft des Staats) であり、第二の價值に對するものは自由交際社會 (Gemeinschaft der freien Geselligkeit)、第三の價值に對するものは知識の社會 (Gemeinschaft des Wissens)、第四の價值に對するものは教會 (Gemeinschaft der Kirche) である。

是等の四種の道德的財及び社會は、シュライエルマツヘルの倫理學に於ては其の何れもが同様の意義・重要性を持つのであつて、其の或ものが偏重さるべきでは無い。又此の四種の區別も相對的であつて、只單にその一つの方面が主になると云ふ事に過ぎないもので、他の方面を排斥する事は出来ない。即ち各領域は一つの方面を主として他の凡ての方面を含むものであつて、従つて各領域は各其の特有の仕方にて凡ての財の全體を反映するものである。

此の四種の道德的財及び道德的社會を見る事に依り、前に彼の倫理學の概念が極めて廣義であつて凡ての道德的社會に於ける凡ての文化運動が凡て道德に含められると、只抽象的に述べた事が一層明かになる。理論的理性も實踐的理性も、亦象徴的活動も構成的活動も、更に又理論的認識も宗教的活動も自然の支配を目的とする外面的文化活動と等しく道德の領域に入り來る。此の事は已に明かである様に彼の認識理論的・形而上學的の根本見解から來るのであつて、それは彼の存在と一致せる絶對的知識の理念である。此の理念が倫理學に對して其の最後の目的として自然及び理性の絶對的同一を指示し、道德の此の廣義の概念に導いたのである。

## 二、教育の目的。



〔\*〕 シュライエルマツヘルの教育の目的は、之を上に述べた彼の個性の概念から導く事が出来る。それは特殊と一般、個と全體との綜合にあつた。即ち一般である人道に各人固有の態度に於て與かる所に個性の意義が存在する。彼は教育學に於ても人の此の特殊性の尊重すべき事を主張し、人間の性質に於て惡に非ざるものは凡て存在しなければならぬ。従つて個人或は或る集團或る社會に存する如何なる特異性・差異性もそれが惡に非ざる限り、教育はそれに反對して働くべきでは無い。個人の差異性・特異性はそれが惡に非ざる限り又存在しなければならぬ。人間性はその差異性があらはるゝ限りに於てのみ完全である。即ち教育の終に於て個人を其の個人的完成に於て見れば、各個人は其の特異性により他と區別され、其の個人的特質が陶冶される程度が即ち其の發展の完全さに對する標準である様になされなければならぬ。又一國民に於ても個人の特異性が發展される程度がその國民の陶冶の程度を測る尺度である事を述べ、教育の目的は個人の個人的特質の表現にある。〔三六〕と規定した。併し又同時に決して全き孤立的の人はあり得ない。否、人はその環象との關係に於てのみ特異性も其の意味を有し、其處に於て始めて個性は成り立ち、人と成り得る。従つて教育は彼の四種の社會即ち國家・教會・自由

交際社會及び科學の社會に於て、獨立的の道德的行動を爲し得る人を作る任務を持たなければならぬ。故に個人的特質の表現と云ふ教育の目的は、他の格率即ち「教育は個人を其の屬する大なる道德的社會との類似 (Ähnlichkeit) に迄陶冶しなければならぬ。〔三六〕と云ふ事と結合しなければならぬ。従つて個性の概念に於て結合されたる二つの方面が必然に教育の求むべき目的となるのである。即ち(1)人間性の陶冶 *Ausbildung der menschlichen Natur* 及び(2)道德的社會生活へ教育し込む事、換言すれば個人的特異性 (*Eigentümlichkeit*) の發展及び道德的社會に對する堪能 (*Tüchtigkeit*) が教育の目的となる。之に依りやがて人道の實現、即ち人間の最高善に進む事が出来るのである。

以上述べた事に依つて既に明かなる如くシュライエルマツヘルは從來の偏したる個人的教育學と社會的教育學とを止揚して、それ等の調和・綜合としての立場から一種の社會的教育學を打ち立て、現代に於ける社會的教育學の主唱者たる事が出来た。之は彼の教育學に於て極めて重要な見地であつて、ロールは其の『科學的教育學の發展に對するシュライエルマツヘルの意義』に於て十九世紀初期の個人主義よりシュライエルマツヘルの社會的教育學への發展の興

味ある敘述をなして居る。彼の社會的教育學の位置を明にする事が出來ると信じるから、今同十書に於ける此の點に關する論述の概要を次ぎに述べる。

『十九世紀の始めに於ては傳統と權威の支配に對する反抗の傾向が極めて強く動いて居た。既にその前ルソーは從來の傳統と權威との束縛及び啓蒙時代の合理主義に反對して、『エミール』に於て個人主義的教育説を述べた事は顯著なる事實である。併し彼は其の他の著述即ち『社會契約論』に於ては、之とは反對に極端なる、又絶對的の社會主義を主張して居る。とに角、教育學に於ては彼は近世個人主義教育説の先驅と推されて居る。十九世紀の始めに至つては、多くの教育學者は個人主義の立場にあつて、彼等にあつては教育は個人の精神形成を意味し、それが社會の利益・要求に對する何等の顧慮なしに遂行され得ると考へた。カントの教育學も個人主義であつた。生徒は他人に依る凡ての影響を退けなければならぬ。即ち人格の中核をなすべき善意志を自ら與へねばならぬ。生徒を社會に對して教育せんとする事は生徒を他律的に影響する事である。と云ふのがカントの主張である。フィヒテの教育學も、少くも彼の哲學的發展の初期に於てはカントの考へと同一であつた。彼は教育の任務を

ば個人の固有の自己活動の促進に置いた。併し彼の教育學の發展は、純粹に個人主義的の根據は、教育學に對して不十分なる基礎であると云ふ事を示して居る。それは彼の『獨乙國民に告ぐ』なる演説に於て明かである。ヘルバルトも亦個人主義であつて、教育の目的は生徒の目的即ち個人的人格の完成であつた。勿論ヘルバルトの教育學には社會的要素が多分に存在する。併しその全體の體系は個人主義の立場から立てられてゐる。最後にフムボルトも亦此の立場であつて、自己の人格を調和的優美に迄形成する事が其の人文主義的理想であつた様に、教育に於ても個性を固く保持する事がその理想であつた。社會に對する堪能、況んや職業陶冶の如きは彼の排斥する處であつた。

かく十九世紀の始めに於ては、個人主義的教育説を唱へた者が多い。併し之に對して、教育説を社會生活の基礎の上に立てた人々もある。ルソー、フィヒテが此の見地を合せ有する事は已に指摘して置いた。フィヒテの個人的立場から社會的立場への此の轉換は前述の如く『獨乙國民に告ぐ』に於て知らるべく、彼は新教育の目的は、青年を國家の活動目的に適する様に教育する事ではなければならぬとして「凡て教育の源泉は自己支配・克己・私利的要求を

全體の概念の許に隷屬せしむる事にある。」と述べた。更に當時の社會的教育學の代表者はヘーゲルである。彼は國家に於て具體化されたる道徳性・現實的の現象に迄發展せる精神としての神の意志を見た。彼は國家福音主義者 (Staatsevangelist) と呼ばれる如く、國家を唯一絶對のものと見た。彼の學派の者も亦同様であつた。併しヘーゲルの誤りは個人の人格の權利を認めなかつた點にあるのみでは無く、國家を唯一の社會的結合と見て他の家庭・市民社會・教會の如き結合は高々國家の發展の通過點 (Durchgangspunkt) としてのみ許した點にある。

かく互に相對立して居た偏した個人主義と社會主義とを一段高い見地に於て調和したのがシュライエルマツヘルである。之は彼の教育の任務に對する科學的理解の必然の結果であつて、彼の哲學の特質たる調和・綜合への傾向に依る。即ち種々の反對せる立場を、辨證的に統一する事は彼の哲學の特質であつた。同時にそれは又彼の生活形式でもあつた。彼は一個の卓越せる特異の人格であつたが、併し其の特異の存在としての自己に満足して居たのではない。常に人間生活の全體を眺め、動搖常なき大社會のただ中に立ち、其處で其の社會の仕事に多方面に關係してこそ、始めて、彼に對しては其の特有的人格的・生活形式の完成を意味するのであつた。

あつた。

自分自身を深く見つめぬ者には、決して全體は理解されぬ。

全體を求めぬ者には決して自己自身も發見されぬ。

” Wer sich nicht selbst anschaunt, wie wird er das Ganze begreifen !

” Wer nicht das Ganze anschaunt, findet wohl nimmer sich selbst, “

此のシュライエルマツヘルの對句こそ彼の全哲學への鍵を與へる。個性と普遍 (Individualität u. Universalität)、特異性と同一 (Eigentümlichkeit u. Identität)、實在と觀念 (Realität u. Idealität) との對立と其の調和が彼に課せられた最大の問題であつたのである。プラトンは個物に對する普遍の絶對的優位を教へたが、シュライエルマツヘルはライプニッツの哲學と似て、觀念と實在、一般のものと特殊のもの、從つて又更に必然性と自由、思辨と經驗、合理的のものと歴史的のものとを平等に見た。此の對立は世界の全組織を支配し、夫れが絶えず完全なる調和に近づかんとする無限の過程こそ凡ての世界現象の必然的發展である。事實的存在は一般と特殊との結合である。個物は普遍の表現・反映・象徴である。特異性

を有する個人は一般的人間 (Menschheit) の一員であつて、特異性と云ふ點からは特殊であり、人格と云ふ點からは共通なる人間的存在の表現である。故に此の兩者が内部的統一に融け合ふ様に努力しなければならぬ。一方は他方の鏡である。人道を理解する事無しには自己を個性として理解する事も出来ず、個性の認識無しには人道を知る事は出来ぬ。人道への道は只個性を通してのみ開かれて居る。更に自我及び人道の認知と同時に宇宙への道が発見される。何者、人道も宇宙の一部で、個人及び唯一者の中間者であつて無限への道に對する一つの休止點であるからである。かくて個人と社會との二元的對立は止揚される。凡ての階級に於て個人は只一般の個別化されたものであり、一般は反對に個人の生活以外にその成立を持つ事の出来ないものであつて、個人の生活の中に其の實現を求めて居るのである。個人は種族の生産的の力に依り生殖作用を通して一般(社會)からあらはれたるものであるから、個性は現存する一般的生活形式に反抗してはならぬ。個性は遺傳の結果であり、社會に於て獲得されたるもの、成れるものの結果である。故に自我は、其の自己の價値に對する尺度をば、第一に、與へられたる道德的社會との調和に依つて得るものである事を見逃したならば、そ

れは單なる抽象となり終る。個と全體、特質と一般、個人と家族・職業・母國・人道・世界との生きたる交互作用に於て始めて存在の意義が充たされる。此處から彼の教育の目的が獲られる。そしてそれは、最早、二重の任務としてでは無く、一つの統一的の任務としてである。即ち教育は偉大なる綜合・統一を促進し、凡ての世界發展が其の上に依存する所の内部的調和を實現する事を助くべき任務を有する。故に彼は教育學に於て述べて曰く、「教育の目的は個人の特異性の表現にある。併し同時にそれは「個人を其の屬する道德的社會との類似に形成しなければならぬ。」と。又曰く、「吾々は二つの主要任務を發見した。一つは個人の特異性を誘發する事であり、他は人をして社會に對して堪能ならしめる事である。」(教育學七二)と。此の二つの任務は併し最後の根柢に於ては不可缺なる教育の一つの活動である。何者、個人の生活は全體と調和的に一致する事に依つてのみ道德的となる事が出来るのであつて、活動としては個人のものであつても、それは全社會生活の法則の許に其の無限に異れる映像をあらはすに過ぎないのであるからである。かくてシュライエルマツヘルの教育の目的は個人的教育説と社會的教育説との事實的綜合と見られ得る。」

以上はロルレの述べた所を要約したのであるが之に依つてシュライエルマツヘルの教育の理想は略明かになつた。即ち彼の教育學は偏したる個人主義の教育學と偏したる社會的教育學の對立を一層高い立場から打ち破り、綜合した社會的教育學であつて、ナトルプがその自分の教育學を社會的教育學と云つたと同じ意味に於ける社會的教育學で、これ以外に個人的教育學とか社會的教育學とかがあるべきでは無い。即ちナトルプは意識の法則即ち意識の統一性と云ふ根本法則からその教育説をば演繹した。そして教育學の任務は「陶冶の社會的條件と社會生活の陶冶條件」を研究すべきものであつて、然かも此の二つの任務は決して別々のものでは無く、結局は同一である。眞の個人主義は結局は社會主義であり、又眞の社會主義は眞の個人の陶冶の上に立つ。個人と社會とは相互に制限する對立と見るべきではない。「社會は個人の外には存しない。即ちそれは其の全概念の上から只個人の社會である。社會は唯個人の結合に於てのみ成立し、其の結合は又其の結合に參與する個人の意識に於てのみ成立する。併し又反對に人間社會の中に於けるより外には、又人間社會に依るの外には決して個人は存在し得ない。人は人無しには決して人となる事は出来ぬ。」(Philosophie u. Pädagogik, 2 Aufl. 87.) 即ち個人と

社會との兩者は全き交互作用に於てのみ存在する。ナトルプに於ては社會的教育學の名前の許に教育の全任務を盡して居るのである。吾々がシュライエルマツヘルの教育學を社會的教育學と呼ぶ時は、ナトルプの場合と同様の意味に於て理解すべきである。勿論ナトルプとシュライエルマツヘルの兩者に於ては、かゝる結論に至れる道は同一では無い。ナトルプは凡ての意識内容が、凡ての人に同一である意識の根本法則に依つて、然かも多くの人との共働に依つて、換言すれば社會に於てのみ構成されると云ふ點即ち意識の根本的社會性と云ふ點から社會と個人との一元的見解を基礎付け、それより社會的教育學は個人的教育學と並立するものではなくて、教育學一般特に意志の教育學の全任務を蔽ふものであるとなした。勿論此の場合ナトルプに於ては社會と個人とを経験的に與へられたる要素として見るのではなくて、社會的教育學の概念に於ては始めから「理念としての教育を理念としての社會に關係せしむる。」(九〇)のであると云ふ事に注意しなければならぬ。然るにシュライエルマツヘルに於ては已に辨證論に於て明かにした様に存在と價值、自然と精神、個と全體との合一的見地をとり、この同一哲學の立場からの當然の歸結として彼の社會的教育學を立てた。此の點を明かにする爲めに、尙ナト

ルフ自身の言葉をかりる。曰く。「彼(シュライエルマツヘル)にあつては道徳は常に既に始められては居るが、併し決して完成される事なき理性の自然化の表現、従つて又自然の理性化の表現である。従つて倫理學は歴史科學の基礎であると共に、個人及び社會の道徳的に整序されたる生活を指示する。彼に於ては全く精神を離れたる自然も、亦全く自然を超越せる精神もない。只兩者の相互的貫通 (Wechselseitige Durchdringung) の段階の無限の連続がある許りである。即ち最低の段階に於ては自然が主であるが、併し最高の段階に於ても自然が消失するのでは無く、自然と精神との完全なる貫通があるのである。社會及び個人の生活は、始めからかゝる純粹なる相互的貫通に於て發展せる生活である。個人は社會に於てのみ其の生活を有すると同時に、社會は又個人に於てのみ其の生活を持つてゐる。かゝる生活の連続性は——全くプラトンの饗宴篇に於ける敘述に倣つて——絶えざる自己更新に於て成立する。即ちそれは内部への受容と外部への投射の律的交替であつて、社會のあるが儘の生活から受容し、更にそれに投射して絶えざる充實と深化を來すのである。而して此の受容と投射の兩活動も亦密接に結合して居て、只或場合には其の一方が比較的に優位を示し、或場合には他が比較的に優位を示すに

止まる。かくて教育學の根本概念即ち陶冶の概念に對しての根據が置かれる。即ち陶冶は明かに全く此の受容と生産との二重の過程に其の生命を持つて居る。個人は只此の絶えざる循環的過程の通路としてあらはれる。即ちそれは其の全内容を社會生活から受けとり、又身體的及び精神的生殖に依り社會に與へかへすのである。而して此の二重の仕方で表現する、併し結局は不可分なる活動は、只個人の活動としてのみ具體的であり、又其の限りに於て全く個人的である。つても、尙個人は此の個人的に異なる活動に於て只全體の社會生活の法則を充たすのである。即ち社會生活の法則はライブニツツに於ける如く個人に於て無限に異なる映像を表現する。此處から教育に對して重要な結論が生れる。即ち『教育は全く個人的である。併し教育に於ては、凡ての社會的のものが個人に關係しなければならぬと同様に、凡て個人的のものは社會に關係しなければならぬ。』故にシュライエルマツヘルの教育學は合理主義の教育學者と同様に明かに個人主義的として見られる。併し又個人的のもの、社會的のものへの還歸、及び又、それに依つての觀念的のもの、一般的のものへの還歸は決して忘れられなかつた。否、原理上更に社會的・觀念的方面の考察が重視された。教育に於て個人は重視されたとは云へ、併し結局は

只全く社會的・觀念的のものに構成さるべき素材として見られた。勿論それは個別的に構成されたる社會的のものに構成さるべき素材である。蓋し、彼に於ては個人的のものと社會的のもの、經驗的のものと合理的のものが單なる論理的對立の抽象に於て對立して居るのでは無いからである。即ち個人の生活が屬すべき第一の社會はそれ自身、只、より高き段階の個別的のものである。此の事に依つてのみ此の社會は個人に直接的の關係を持つ事が出来る。一般に社會關係は、個別的に規定されたる多くの社會の無限の段階系列を通して始めて、其れ等の單なる概念的限界としての最後の觀念的のものを指示する一般的方向をあらはすのみである。かくて個人と社會との二元的對立は打ち勝たれる。凡ての段階に於て個別的のものは只一般的のものに個別化であつて、又一般的のものは反對に決して個別的のもの以外に於てその生活を持つ事は出来ない。常に個別的のものに於てその實現を求めて居るのである。」(Natorp, Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Drittes Heft. Schleiermacher u. die Volkserziehung, 134—136)

即ちナトルプとシュライエルマツヘルとは各別個の立場から出發して、然かも同じ「社會は個人の社會であり、個人は社會に於てのみ人となる」と云ふ社會と個人との一元的見解に到達

して、偏せる社會的教育學及び個人的教育學を超越し所謂社會的教育學を打ち立てる事が出来たのである。

\* 次ぎに歴史的社會に對する堪能を教育の目的とすると云ふ事は、之を固定的の社會に對する單なる準備と考へ、教育時期の生活をその爲めに犠牲にすると云ふ事であつてはならない。シュライエルマツヘルは「教育の凡ての瞬間は決して將來の爲めに犠牲にされてはならぬ。」と云ふ格率を教育上の重要な原理として立てた。社會、從つて固定的の社會を以て教育の優越的目的と考へる所では、常に兒童の要求と其の特質は退けられ、畫一的・機械的方法が中心に立つ。かくてルーソーは『エミール』に於てかゝる傳統的の教育組織を極力排斥した。此の事はシュライエルマツヘルに於ては彼が教育の目的として掲げた二つの命題、即ち(1)特異性の發展と、(2)道德的社會に對する堪能の形成、此の兩者の關係を如何に見るかと云ふ事に關係する重要な問題として取扱はれて居る。此の二つの目的は元より互に一致すべきものであり、又一致する事の出来るものである。併し又同時に互に相制限する概念であつて、矛盾する對立としての關係に立つ事もあり得る。從來の偏したる個人的教育學及び社會的教育學の對立は此の不

一致に基くものと云ふ事が出来る。吾々は、シュライエルマツヘルが彼の教育學に於て、此の二つの目的から来る矛盾を如何に調和せしめたかを見なければならぬ。

教育の社會的關係から見るに、教育の初期に於ては兒童は未だ決して國家とか教會とかに關する意識を持つて居ない。従つてそれ等に關係する如き行動を欲する事は有り得ぬ。然るに兒童は如何なる瞬間に於ても何等かの生活々動を意志する。それ故に、若し教育がかかる社會に對する堪能を兒童に於て準備さるゝ事を要求するならば、兒童の要求に反する事を彼等に要求せねばならぬ。従つて此處に吾々は二つの矛盾に遭遇する。一つは將來の一定の社會生活への準備と云ふ事から来る社會の要求と個人の要求との對立であり、他は將來の準備と云ふ事の爲めに現在が犠牲にされるのでは無いかと云ふ事から来る將來と現在との對立である。

第一の對立は已に明かに彼の個性の概念に於て解決されてゐる。人の特異性は社會の中に於て相互の多様の交互作用及び調和に依つて個性に高まり、社會に於てのみ人は人となる事が出来ること云ふ事は既に述べた。既に見た如く彼は人の特異性に於ては本來惡なるものは存在しないと云ふ樂天觀を保持して居る。人間性は特異性・差異性の存する事に依つてのみ完全である

事が出来る。従つて個人の發展も、かかる個人の特異性無しには考へる事が出来ぬ。個性の陶冶の程度が全體の社會の陶冶の尺度となるのは彼の主張であつた。故にそれが惡に非ざる限り發展されなければならぬ。然かもそれが惡であると云ふ事は只其の内部的の病的狀態の爲めであるか、又は外部からの影響に依るものであつて、特異性其者に對する教育活動は、常に助成的活動 *unterstützende Tätigkeit* が要求さるゝのみであつて抑制 *Gegenwirkung* があつてはならぬ。それは只特異性の發展を阻害するものに對してのみ向けらるべきである。即ち彼に於ては個性は全體の共同任務を負擔する立場又は態度の相違に外ならぬ。

×樂天觀。 詩人シラーは「友の爲に盡さんと欲するも之を愛するが故に道德的とならざるを奈何せん、ただ先づ之を憎み敵に對する義務の念を以て之が爲に盡せ」との言を以てカントの嚴肅主義を批したが、理性の領域と感性の領域とを嚴密に區別し、人生の享樂幸福には決して人間の目的、道德の理想を置かず、只理性の命する義務から生ずる行爲のみに道德性を附與したカントの嚴肅主義の如きは、彼の世間的の現在生活の悅樂を尊ぶシュライエルマツヘルの又到底一致し得る所では無かつた。カントは其の宗教論に見らるゝ如く人性に於て道德法と幸福追求との二重の性質を認め、此の感性的動機が意志を占領して道德法に對立し之を壓服せんとする時に道德に反する狀態があらはれる。而してかかる事は人性に固有の傾向であつて、之を根本惡と云ふ。かくてカントは人間の根本惡を假定して一面からは悲觀說



に傾いた。之に反してシュライエルマツヘルに於ては其の倫理學・教育學を通して樂天觀の精神があらはれて居る。彼に依れば當爲の世界と存在の世界とは嚴に區別さるべき二つの世界では無く、此の世界は始めから只理性と自然との結合としてのみ考へられるものであつて、全體として見ればそれは完全なものである。即ち兩者の調和が最後の根本理想である。惡と云はるゝものは單に不完全のもの即ち理性と自然との合一の過程に於ける消極的の性質であつて、積極的の惡なるものは無い。それは只精神と身體、理性と感性、能動性と受容性との偏曲的發展に依つて起るものであつて、それ等の調和的發展を助成する事に依り此の不完全の状態から漸次善に近づく事が出来る。従つて人間性に於ても本來積極的の惡なるもの存すべき理由は無い。之に依つて教育に於ては助成活動が一次的方法でなければならぬ事が知られる。又全く感性的の要求と離れた純粹の道德法の命令に従ふ行爲にのみ換言すれば理性により全く自然を征服し得た所のみ善を見たカントとの著しき對立が見られる。シュライエルマツヘルの「生活の或時期を他の時期の爲めに犠牲にしてはならぬ」と云ふ命題が又此の見解に結合して来る。△彼の此の樂天觀は其の平靜なる調和的人格に基くのであつて、實に冷靜及び調和が彼の人格の根本特質であつた。彼が哲學に於て一大折衷家となつたのも亦その爲めであつた。

次に第二の對立を見るに、之は將來の爲めに現在を犠牲にすると云ふ事が許されるや否やの問題である。此の問題を理論的に考へれば、一般に或生活の瞬間を他の生活の瞬間の單なる手段としてそれを他の瞬間の犠牲にする事が許されるかどうか、と云ふ純粹に一つの倫理的問題となる。一般的に倫理學は、人を決して單なる手段として取扱つてはならぬと同様に、又決

して生活の或瞬間を他の瞬間の爲めに犠牲にしてはならぬと云ふ要求を持つて居る。蓋し生活の各瞬間に於て生活の理念即ち一定の價值が常に存するのであつて、如何なる瞬間と雖もそれぞれ特有の價值・意義を有するからである。又かゝる將來の爲めに現在を犠牲にする事の不合理なる事は、多數の者がそのために準備されたる社會生活に入らずして死すると云ふ實際の經驗的事實からも示される。然るに教育が要求する社會に對する堪能と云ふ事は將來に向けられて居る。此の矛盾は如何に解決すべきであるか。併し實際には單に現在にのみ生活すると云ふ事は極めて幼少の時期に限らるゝものであつて、間もなく過去を回顧し、將來を豫考する時期があらはれて、兒童は將來に爲すべき事を認識し、それに向つて努力する事を喜ぶ様になる。従つて又教育に於ても將來に對する考慮のなされる事を希望する様になる。故に教育の終期に近づくにつれて此の矛盾は消失するのである。併しながら、尙始期に於ける矛盾をも倫理的に解決しなければならぬ。之は一般に次の如き原理に依つて解決さるべきである。即ち「將來に對して關係を持つ生活々動が同時に現在に於て満足を持たなければならぬ。」(五三) 換言すれば凡ての準備は同時に直接の満足であり、凡ての満足が同時に準備となるのでなければなら

ぬ。従つて將來に對して關係を持つ凡ての教育の瞬間は、又同時に其の人の現在に對する満足でなければならぬ。かくて此の兩者が良く結合すればする程教育活動は益々倫理的となり、又或瞬間が他の瞬間の犠牲になる事が少くなればなる程兩者は益々良く結合する。かゝる要求は次の如き仕方に依つて満足せられる。即ち一方では、兒童が未だ將來の意識を缺くと云ふ事から將來に關する願慮をなし得ざる間は、それが現在に對する關係を持たぬ爲めに兒童の反抗を引き起す如き事を避け、他面には、將來に對する考慮が起り、將來に對する願慮が最早や決して兒童の反抗を引き起さぬに至れば、現在の満足を此の將來への願慮に於て認めると云ふ事である。かくて兒童の生活は常にそれ自身目的として取扱はれ全教育期間がかゝる満足なる瞬間の連鎖となる。子供の生活に於て將來に對する何等の願慮無き現在の満足を廣義に遊戯と呼び之に對して將來に關係する勞作を練習と呼ぶならば、教育に於ては其の初期には練習は單に遊戯に於てのみ成立し、漸次生徒に練習に對する意識が發展され、練習が練習として生徒を満足せしむるに至る程度に従つて二者が分離してあらはるゝ様にするべきである。遊戯も人間の發展の活動として見る時はそれは練習である。かくしてかゝる移行は兒童の全體を常に把持する者

にとつては可能である。之に依り兒童は各瞬間に於て常に人として取扱はれ、倫理的要求と一致する事が出来る。

更に社會に對する堪能を目的とすると云ふ事は社會の改善、及び傳統・慣習保持の問題と密接に關係して来る。在るが儘の社會は決して完全の社會では無い。多くの方面に於て不完全である。故に若しも教育がその在るが儘の社會に對する堪能を養ふものとするならば、その不完全が永久化され決して改善と云ふ事は起り得ない。のみならず、兒童の自由なる活動が阻止されて、單に社會の改善が起り得ないばかりではなくて、教育の本質であるべき人間活動を阻止する結果となる。故に社會の不完全の豫想の許に出發する時は、教育は凡ての時代に社會の各方面に於ける不完全を改善する要求と堪能とを與へなければならぬ。併し乍らその場合、勿論吾々は確實なる結合點・出發點を求めなければならぬ。それは元より現存の社會である。即ち教育は現在の社會の状態に適合し、それに結合する事に依つて確乎たる基礎・結合點を得るのである。故に保守的方面と改善の方面との兩者が共に必要であつて、一方では固陋であつて不完全の現状に執着してはならぬと同時に、併し、又改善が急進的であつて革命となる様であつて

はならぬ。故に不完全に對しては、それは革命の形式の起らぬ様に改善する事が任務となる。故に「教育は兩者が出來得る丈調和的である様に組織さるべきである。即ち兒童は現在の社會に適合し得るに至ると同時に、又其の改善に有力に與かり得る様にならなければならぬ。」(三三)

### 第三節 教育の任務

#### 一、倫理學に於ける情操 (Gesinnung) と技能 (Fertigkeit)

上に述べた様に教育の理想は個性論(善論)から導かれたものであるが、其の任務は彼の倫理學に於ける徳論から導かれる。

シュライエムマツヘルに依れば道德の本質は自然に對する理性の行動である。即ち之に依つて自然と理性との合一・調和を來す事にある。此の自然と理性との合一する過程の個人に於て表現されたるものが徳であつて、それは人格の形成に向けられる。而して、此の理性と自然との合一に於て、若し重きを理性に置けば徳の觀念内容 *Idealtgehalt* を得、重きを自然に置けば徳の時間形式 *Zeitform* を得る。行爲の純粹に理想内容としての徳は情操であり、時間形式を

通してあらはれたる理性としての徳は技術である。

「人が若し理性と感性との合一に於て、理性に於て指定され感性に於て指定されぬもの、及び反對に、感性に於て指定され理性に於て指定されぬものを考ふるならば、其處に分類根據があらはれる。前者は觀念内容であり、後者は時間形式である。行爲の純粹の觀念内容としての徳は情操であり、時間形式の許に立てられたる理性としての徳は技能である。」(A, Schweizer, *friedrich Schlegels sämtliche Werke, Dritte Abtheilung, zur Philosophie, Bd. 335*. 以下本小節に於ける引用文の頁數は同書の頁數を示す)。

シュライエムマツヘルに於ては、後に述ぶる如く教育の任務は、此の情操及び技能の陶冶に盡きるのであつて、情操は主に吾々が狹義の教育に於ける任務とするもの即ち品性であり、技能は教授の任とする處のもの即ち知識・技能に對する能力の全範圍を指すものであつて廣義に解せられなければならぬ。

情操と技能との此の二つは決して全く分離せるものと考へてはならぬ。技能の伴はぬ情操は決して力とはならずして單に靜止的の理性即ち表象たるに止まる。又情操無き技能は單に感覺

的であつて、それが情操より出で、情操の機關である場合に始めて其の道德性を持つ。凡ての徳は情操の表出でなければならぬ。情操に於て徳の本質は成り、技能に於て其の實現が成る。情操は一般的原理であり、技能は其の個別化である。又情操は徳の觀念的方面であつて、技能は其の實在的方面である。情操は實際的行動の原理であつてそれ自體として現はれるものではなく、技能は之に反して行爲としてそれ自體外部的に表現されるものである。

情操は生得的のものであつて不變化的のものである。それは漸次成長するものではなくて只漸次目醒まざるべきものである。即ち意識に於ける凡ての現實的のもの及び意識に顯現するもの基礎に内部的のもの、プラトンの所謂<sup>x</sup>オントス、オンとして或はカントの純粹意志の如き自由なるものとして置かれたるものである。

<sup>x</sup>、ontos onギリシヤ語にて「真にある」Das wahrhafte Seiendeを意味す。プラトンの哲學に於て理性認識の對象として存する永久不變の絶對的實在、事物の「本質」ousia「かたち」eidos又は「姿」ideaを指しエンア派の實有に當る。

換言すれば、情操は人格の自由なる不可分的精神生活であつて、人の凡ての思考及び行動に

通徹しそれに對應する道德的行動の源となるものである。

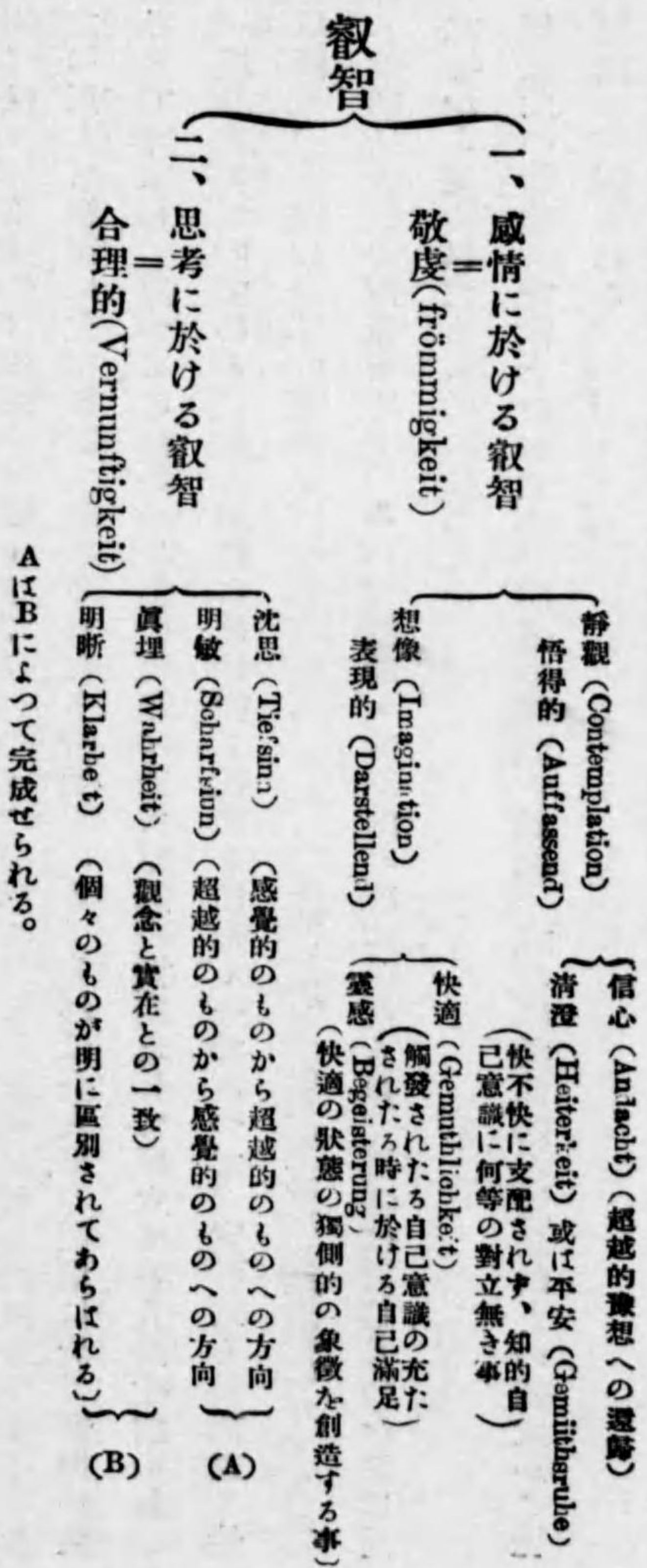
之に反して技能は生活に於て表現されたる情操である。それは全人格の使用に於て情操の機關として成立し、従つてあたかも身體の使用に於て意識の機關として成立する人間生活の如く漸次成長するものである。併し實際には情操と技能とは全く一であつて、實行即ち技能無き情操は無く、又技能は其の根據をば情操に持ち、それは生活に於てあらはれたる情操に外ならぬ。即ち技能は情操の所産であり、その有機的・時間的存在に外ならぬ。兩者は同じものを單に異なる立場から見られたるものに過ぎない。

徳は此の情操と技能との對立と、前述の認識と表現、或ひは象徴的と道具的との對立から更に四種に區別される。

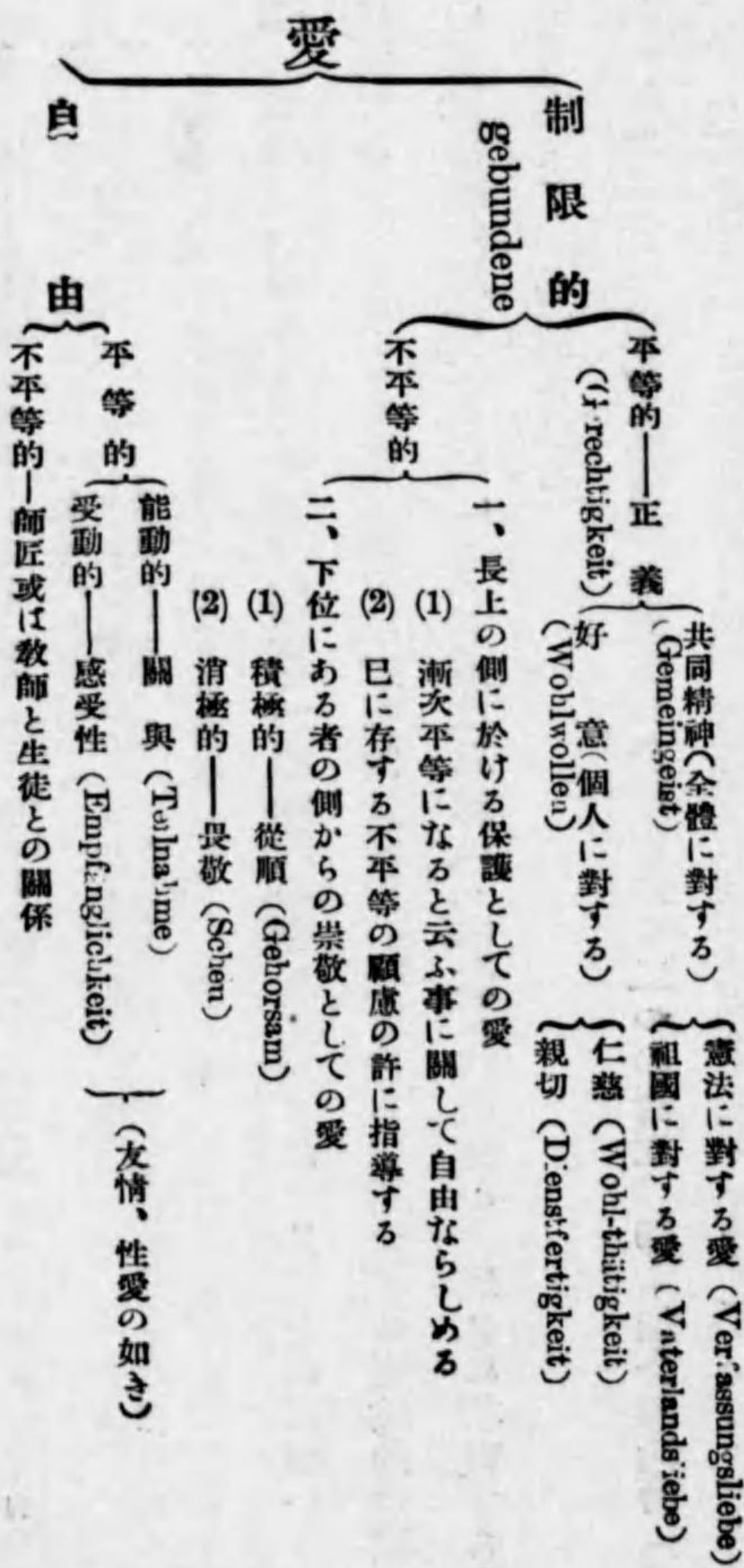
- (1) 認識に於ける情操——叡智 (Weisheit)
- (2) 表現に於ける情操——愛 (Liebe)
- (3) 認識に於ける技能——思慮 (Besonnenheit)
- (4) 表現に於ける技能——堅忍 (Beharrlichkeit)

「認識に於ける情操は叡智であり、表現に於ける情操は愛である。時間形式の許に立てられたる認識は思慮であり、時間形式の許に立てられたる表現は堅忍である。」(三四〇)

(1) 叡智 之はそれに依つて人間の凡ての行動が其の觀念内容を得る所の徳である。シュライエルマツヘルは更に之に屬する徳を次の如く分類した。



(2) 愛。愛は教育に於て本質的のものをなす。それは叡智が道德の觀念的原理であるに對して、道德の實在的原理である。叡智は自然に於ける理性の行動であり、愛は自然に對する理性の行動であつて、それは社會を構成せんとする理性の努力である。又愛は叡智の創造的要求であり、叡智は愛の靜的憧憬である。愛は更に次の如く分類される。



制限的愛は市民的即ち一國民間に於ける愛である。自由愛は他國民との間に於ける愛である。併し自由の領域に於ける凡ての關係が國民間の關係にも含まれる事は明である。

平等的愛は同時代の人に對する個人的の愛であり、不平等的愛は前代と後代とに於ける愛の關係である。又本來の教育が制限的不平等的愛の領域に屬する事は見易き事である。

(3) 思慮。「若し道德的任務の把握が根源的作用と見られ、凡てそれに續いて起る事はその發展であるとするならば、思慮は道德的任務の一部を自らに指定する經驗的主觀に於ける凡ての認識活動の創造である。」(三八九)或は思慮は「概念及び直觀の、理念に相應する完全なる構成」(三九四)として定義される。

此の領域に於ては凡ての技能の領域に於ける如く二つの對立、即ち結合的活動 (Combina-torische Thätigkeit) と離接的或は批判的活動 (Disjunktive oder kritische Thätigkeit) との對立及び(2)、凡ての道德的活動の二面である一般と個別との對立から次の如く分類される。

○一般と個別。「道德的任務の把握の瞬間から二重の方向が指定される。第一に個人的性質は凡ての行爲に於て消失して道德的領域の全體に對する關係が之に代らなければならぬ。之は道德的行爲の一般的方面である。第二に此の個人的性質は常に個々のものとして凡ての他のものと區別されるものとして理性に依つて通徹されなければならぬ。之は道

徳的行爲の個別的方面である。」(三八七)

○結合的と批判的。結合的「理性より出でし有機的活動を秩序付ける事の容易なる事及び正しき事」(三八六)、批判的「自然(感性)から起れる活動を區別する事及び禁壓する事」(二八六)。此の批判的の意味は思慮の場合に於ける説明に於て一層明かである。曰く「離接とは純化、批判であり、誤謬に向けられたる活動であつて判斷力に外ならぬ。」(三九五)と。



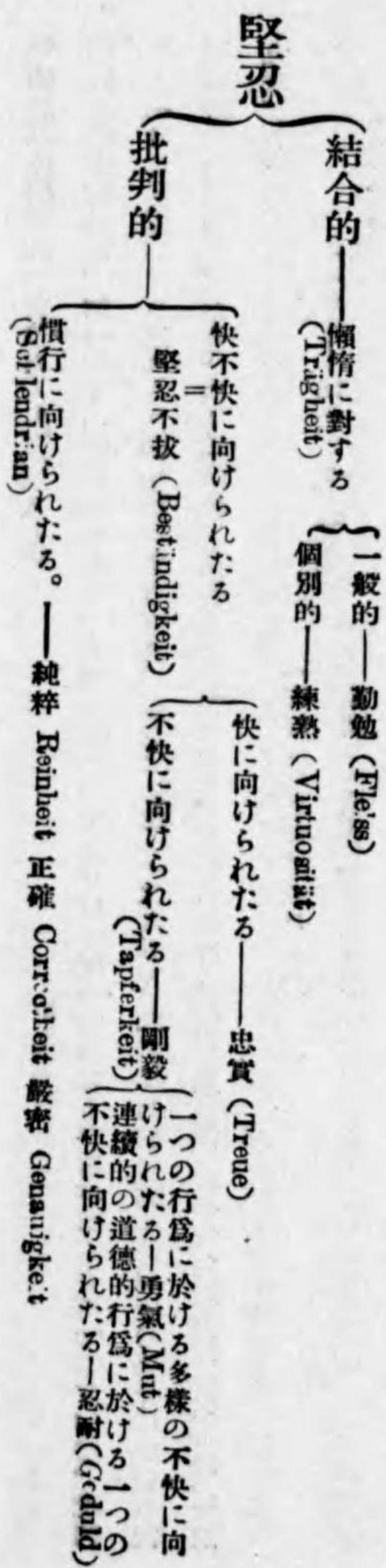
(イ) 結合的一般的思慮「實踐の意味に於ける悟性 Verstand」と云はれるものであつて、個々の目的概念の要素の正しき結合及び全體の生活に對する正しき秩序の構成に對して關係する。

(ロ) 結合的個別的思慮「精神 Geist」と云はれるものであつて全體生活の特異的の構成成び個人の生活の固有の結合に關係する。

(ハ) 批判的一般的思慮「感性が常に單なる個人的關係を持つ意識の活動から出發すると云ふ事に關係する。故に之を理性から出た活動との混同を防ぎ概念過程を純粹に保つ。

(三) 批判的個別的思慮=感性的のものが個人に於て措定される事に依り人の個性に反せるものが起きると云ふ事に關係する。(特に無反省の模倣に於て見られる)。

(4) 堅忍。道德の目的概念を與へるものは思慮であつて、その實行の方面に關する徳が堅忍である。シュライエールマツヘルに依れば、それは「概念に於て特に措定されたるものを含んで居るのではなくて、此の關係に於てそれは只理性の支配としての實行と云ふ機械的方面を含み、(四〇〇)又それは「目的概念に於て立てられたるものの實行の全領域を持つ。(四〇一)と定義せられる。換言すれば「凡ての外部的表現が、完全に理性に相應する實行」(四〇七)である。堅忍は次の如く分類される。



二、教育の任務。以上簡単にシュライエールマツヘルの徳の概念を述べたのであるが、彼の教育の任務は之に依つて示される。

既に述べた様に情操は人格の中核をなすものであつて、自由に漸次目醒まざるべき人間の人格の不可分の精神的生活である。同時にそれは人間の凡ての活動及び思惟を通徹する。即ち吾々の外面的生活は此の内部的原理としての情操の表現である。かくて此の情操に對應する道德的任務は、此の人格の最高の原理を自他の中に直接間接に高め擴大する事であつて、之に依り教育の任務が示される。

又技能は情操の機關として成立する。夫れは人間行動としてあらはれるものであつて、習慣練習に依つて進められる。倫理學に於て堅忍及び思慮として示された對立は、教育學に於ては心理學に於て考へられる自己活動性 (Selbstthätigkeit) と感受性 (Empfanglichkeit) との對立から、自發性 (Spontanität) と受容性 (Rezeptivität) との對立として表現されて居る。元より此の區別は單に相對的の區別に過ぎない。受容性の方面を見るに、人は最初感官を通して外界及び自分自身の状態の印象を受けとるのであるが、其の完全なる結果は世界觀 (Weltanschauung)

に迄導かれる。已に之に依つて明かである様に、此處では最早、單に感受性が支配して居るのでは無い。世界觀は思辨的自然科學及び歴史の科學的考察の結果であつて、それは人間精神の最高の自己活動を豫想して居る。即ち強い自己活動無しにはかゝる科學的考察は不可能である。次に自發性の方面を見るにそれは最初は四肢の自由活動の如きものから始まる。併し此の自發性の完全なる結果は世界構成 (Weltbildung) に迄導かれる。之は人がその活動を全社會的活動に關涉せしむる事であつて、其の爲めには先づ全社會的活動の形象を知り、それに依つて自己活動を規定し、それに自己の活動を調和せしめなければならぬ。即ち此處には已に受容性が豫想されて居る。故にシユライエルクマツヘルは技能の陶冶に對して二重の目的を掲げた。即ち技能の發展に對する一般的任務は、受けとつた多様の印象を世界觀に迄發展せしむる事及び自發活動を世界構成的自己表現に迄發展せしむる事にある。世界を己れに取入れ、更に世界に於て自己を表現する事が人の本分である。

既に明かにして置いた様に、情操と技能との對立も亦決して絶對的の對立ではなくて、事實的には全く同一のものである。技能無き情操は無く、又同時に技能の根據は情操に存し、技能は只生活に於てあらはれたる情操に過ぎない。即ち情操は技能の原理であり、技能は只情操の道具的及び時間的存在に過ぎない。とに角此の二つは完全なる徳の二面であつて、教育の任務は「情操を目醒まし固むる事及び技能を發展せしむる事」にある。

かくて徳の概念から教育の任務は導かれたのであるが、果して教育の任務は情操を呼びさまし固定せしめ、技能を發展せしむる事に盡きるや否や、彼はこの問を肯定した。そして夫れは前に述べた彼の情操及び技能の概念に與へた廣義の解釋に依つて明であるが、更に彼は教育學に於ては詳しく生徒の入るべき四種の社會に就いて、各社會の其の成員に對する要求を検し、其の要求が情操及び技能に盡きて居る事を確めた。

第一、國家について見る。國家が國民から要求するもの一つは共同精神である。而して共同精神は云ふ迄も無く個々の意志活動の起る内部的原理であつて、それは情操である。又各國民は各何等か全國家の任務の一部分を負擔しなければならぬ。技能と云ふ事を廣義に解釋すれば社會が個人から要求する事は情操を外にしては凡て技能の領域に屬する。何事かをなさんとすれば常に一定の意志活動が起り、又或規則に従ふ精神的及び身體的機能の活動が必要であつ



て、それが吾々が技能と呼ぶものであるからである。従つて國家社會が其の成員から要求するものは情操と技能との二つの領域に盡きる事を知る。次ぎに宗教的社會としての教會を見るにそれが各個人から要求するものは主として情操である。技能それ自體は教會からは要求されぬ。併し教會は意志さへ正しく強くあるならば、技能は自然にそれに結合して來ると云ふ事を豫想する。即ち教會が要求すべき技能は、生活領域に於て獲得されたる技能であつて、それは凡ての個人は又他の生活社會に對して堪能であると云ふ事を豫想する。要するに教會の要求も亦情操と技能の二つの領域以外には出ない。第三に認識の領域に於ても此の二面のみが要求される事を知る。即ち一方では純粹に認識に對する意志即ち吾々の科學的情操と呼ぶものが要求され、又他面には一定の技能が要求される。何者、凡ての實際の知識は只技能の結果であるからである。最後に自由の交際社會を見るに、其れが個人から第一に要求するものは種々の才幹及び技能である。同時に他面に又特殊的情操を要求する。それは主に溫雅 (Das Anmutige) 及び美に對する感受性としての情操である。

即ち情操と技能とは生徒が教育の手を離れた時、其の生活社會が彼等から要求するものゝ全部である。従つて教育は此の兩者を對象とすべき事となる。而して此の情操と技能の兩者が如何なる教育様式に依つて陶冶されるかは後章に於て詳説する。

### 第三章 シュライエルマツヘルと文化的教育學

#### 第一節 普遍的教育學

抑々教育學は如何なる姿をとるべきか。又時と場所とに依り制限さるゝ事なき普遍的教育學が成立し得るか否か。これについて第一に考ふべきは、純粹に經驗的に、凡ての教育の格率は經驗の結果から求めらるべきものであらうか。或は純粹に思辨的に凡の規則は人性の概念から導かるべきものであるかと云ふ事である。之に對してシュライエルマツヘルは次ぎの如き解決を與へてゐる。

若しも教育の凡ての規則が純粹に思辨的に導き出さるべきものとするならば、普遍的教育學は可能である。即ち人性其者は常に凡ての人に同一であつて、之から教育の規則を導くならばそれは時と場所との制限無く妥當する事となる。併し乍ら若し教育の凡ての格率を經驗の結果から來るべきものとするならば、教育學は全く特殊のものとなり時代と場所とに依つて異なる

らざるを得ない。従つて決して教育學は科學的の價値を持つ事は出來ぬ。單なる經驗的のものはそれが如何に多くの優れたる觀察者に依つて提供されたとしても科學的となる事は出來ぬ。

故に教育學に於ては思辨的のものが基礎とならなければならぬ。何者、人は如何に教育さるべきかと云ふ問題は、善の理念からのみ答へられるからである。されど此の理念から直接に導かれたものは只倫理學との關係を與へる一般的形式に過ぎない。然るに教育の理論は教育の思辨的

原理の、或與へられたる事實に對する應用であるから、特殊なる事實的豫想を取り入れる事無しには成立しない。此の事實的要素には、一方には教育が結合しその出發點となるべき各生徒の状態があり、他方には結果から見て生徒の導かるべき状態がある。一般的に倫理學から導かれた形式を應用し、教育は與へられたる人を其の影響に依つて出來る丈善の理念に對應して陶冶しなければならぬ。(二)とするならば、此の形式の應用は全く事實的基礎に依存する。即ち教育は先づ、其の屬する階級・修養状態・知能の程度・氣質等凡ての點に於て千差萬様である生徒に結合しなければならぬ。然かも亦何人が教育するか。如何に教育するかといふ生徒と生徒に對する教育活動との關係も、決して凡てを同一に一般的法則の許に規定する事は出來ない。

此の關係は大體二つに考へられる。(1)は公共的教育或は社會的教育で、全前代者が一つ (Einheit) のものとして教育する場合であつて(2)は前代者が個々人で、然かも個々人として教育する家庭教育の場合である。家庭に於ける教育は決して一定の規則に依るものではなくて、個々の場合に應じてそれぞれの方法が適用される。之に反して公共的教育の場合には一般的規則に依つて取扱ふ事が出来る。併し此の場合に於ても種々の程度・形式に於て家庭が關係して來る故に純粹の公共的教育は起り得ない。従つて此處でも一般妥當的のものを得る事は不可能である。

更に教育の到達點から考へて見ても同様の結果に到達する。善の理念から導かれたる形式は、更に其の應用の爲めには生徒が入るべき社會状態に依つて一層精密に規定されなければならぬ。此處に於ても事實的要素が必要であつて、個人と社會との關係が具體的に決定されなければならぬ。即ち社會が其の要求に依つて多く個人を拘束するか、或は個人に多くの自由を許すか。更に又其の社會の道德的發展の程度等に依つて個人と社會との關係は多様である。故にこの點から見ても普遍的に妥當する理論を立てる事は不可能である。

要するに教育の目的から見ても、又その様式から見ても時代と場所との制限に無關係である即ち全く歴史的要素から獨立である一般的教育學の成立は不可能である。

然らば教育學の適用さるべき範圍如何。吾々の理論は、言語に依つて傳へらるゝものであるから、嚴密には同じ言語を使用する者の中に於てのみ同じ價値を以つて應用されると言ふべきである。而して言語の範圍は、大體國民の範圍と同一であるから、教育説はその範圍にのみ應用される事となる。勿論それは他國民、他の國語を用ふるものを敵視する事ではない。のみならず同一國民中にあつても國民性の如きに拘束されず、寧ろ之を輕視して他國民との交際に便利である他國語を喜んで用ゐる者さへあつて、教育説を國民性の上のみ基礎付けると云ふ事は不充分である。若し教育の限界を國民性の中に持つべきものとするならば、更に(1)上に述べた様に、同じ國家社會の中に於ても種々の意見・態度の者があつて、それぞれ特殊の標準が必要である様にも見え、且つ(2)に國民性と一般人類の感情との關係など、單にそれ自身では決して決定する事の出来ない豫想を含んで居るからである。更に教育は單に國民性の差異のみならず人種、及び氣質の如き個人的差異等にも關係を有し、又前述せる如き到達點に於ける種々の差

異に結合しなければならぬ。故に教育學は善の理念に反對せぬ限り、出發點及び到達點の兩者の關係に於ける差異に依つて規定せられる。即ち人の性質に於て善の理念に反するものの發展を見る時は之を抑制しなければならぬが、人性に於て惡でないものは凡て存在し、發展せしめられなければならぬ。若し人が獨立的・自己活動的のものとしてのみ教育の對象である事が出來るとするならば、發展と云ふ事に於て理解される凡ての事は自己活動に屬する。而してそれが善の理念に反對しない限り教育の目的となる。故に教育に對する規則は唯道德的生活に對する規則である。要するに教育說の應用さるゝ範圍の問題は、善惡の對立に對する範圍に關係するものであつて、倫理學に依つて決定される。即ち「教育の理論は、只或一定の道德的意見の領域に對してのみ打ち立てる事が出来る。」(二七)のであつて、同一の道德的意見の妥當する範圍が即ち同一の教育說の妥當する範圍である。故に「道德的意見が完全になればなる程、又それが善の理念に一致すればする程教育の理念も益々完全になり。」(二七—二八)その妥當範圍も益々擴大さるゝ事となる。併し乍ら現在に於ては一般に信ぜられる普遍的の倫理學は成立して居ない。従つて科學的教育學の成立は不可能ではないかと云ふ事が疑はれる。併し倫理學の意

見は個々に見ればこそ、變化もあり、相違もあるが、之を全體的に見れば其の變化はそれ程大なるものではなくて、人類の歴史的發展は倫理的意見の漸次同一に近づきつゝあると云ふ事を示してゐる。かくて全く同一の點に達した時に始めて完全の、一般的教育學が成立する。現在に於てはその時を豫測して、それより導かれたる法則を現時の状態に應用するのみである。

教育學の普遍性に對する制限は其の出發點に於けるよりも、寧ろ到達點に關係する事に於て一層明かである。前に述べた様に教育は生徒を國家・教會・自由交際社會及び科學の社會生活に準備しなければならぬ。従つてそれ等の社會の歴史的状態に適合する様に教育されなければならぬ。併し乍らそれ等各社會の中に、又社會相互の間に矛盾衝突の起る事は普通の事柄である。その場合之は何に依つて調和し、解決さるべきであるか、勿論それは科學的倫理學に依らねばならぬ。されど又前述の如く吾々は今普遍妥當的の倫理學を持たぬ。従つて我々は、今かゝる矛盾を解決する科學的根據を持たぬ事となる。併し翻つて考へて見ればかゝる倫理學の缺乏は、かゝる倫理學を構成せんとする努力、善の理念に依つて道德的社會を構成せんとする努力及び確信に依つて補ふ事が出来る。而してこれは社會の現状の保持と改善の問題に密接に關

係し、教育に於ても一方には社會の狀態に順應しこれを保持し、他方には其の缺點を改善する力が與へられなければならぬ事となる。

## 第二節 客觀的唯心論の宇宙觀

第一章に於てシュライエルマツヘルの辨證論を概説した。彼の辨證論の第一の問題は知識の問題であつた。即ち知識とは何か。それは如何にして構成されるか。その根據は。と云ふ問題から進んで、彼は遂に精神と自然との合一を辨證して現代文化的教育學が據つて立つ所謂客觀的唯心論の宇宙觀に到達したのである。かくて彼に於ては存在と思考、自然と理性との凡ての對立が全く止揚され完全に調和されたるものが神であつて、此の調和の狀態が宇宙成立の理想であり、従つて人間努力の目標でなければならぬ。勿論凡ての事物・現象はかゝる狀態に達せんとする過程であつて、夫れは永久に圓滿調和の完全なる狀態に達する事は出來ない。彼にあつては道德は常に既に始められては居るが、併し決して完成されぬ理性の自然化の表現、従つて又自然の理性化の表現である。此の自然に對する理性の勝利ではなくて、兩者の調和を理想

とする彼の宇宙觀は、前節に於て述べた彼の普遍的教育學に對する意見と相俟つて現代文化的教育學の基礎をなすものである。篠原先生は文化的教育學の立場に就いて次の様に述べられてゐる。

「歴史的教育學の特色として擧ぐべきは大凡左の諸點である。

一、シュライエルマツヘル・デイルタイ等が啓蒙時代の合理主義と、之に基づく一般妥當の普遍的教育問題とに反對し、教育問題は歴史に關係せしめて解決せねばならぬ、教育學は歴史科學であるとせる意見を襲用せること。

二、シュライエルマツヘルがシュリングの同一哲學を基礎とし、在存と價值、精神と自然との超驗的合一を想定し、自然と理性との辨證的統一を論せる方法に依り、自然と理性との合一的見地を固守すること。此の點に於て歴史的教育學は遠くヘルデル・フンボルト・ゲーテ等の新人文主義に接觸し、デイルタイの所謂客觀的唯心論の宇宙觀に立つ。歴史的教育學者であるリットは『當爲の規定は存在の理解を離れ得ないし、反對に又存在の理解は當爲の規定と獨立たるを得ない。』『材料の認識と形式の規定は、本來全く合一せねばならぬ』と説いた。

三、デイルタイの精神科學の考察法を承け、自然科學の方法は説明であるが、精神科學の方法は理解である。従つて精神科學としての教育學は、理解を基礎とすべきであるとして『理解の教育學』を建設しようと努力せること。〔教育學綱要六八―六九〕

これに依つてシュライエルマツヘルの文化的教育學に對する關係は明かである。心理學的方面に於ても、シュライエルマツヘルが個性の類型を述べた點など、文化的教育學者の類型論との聯關を思はせるものが無いでもないが、上の第三の點に就いては、勿論かの新しき光の許に見られたる、精神科學の考察法の發展は現代に屬する事であつて、科學の本質に對する一層嚴密なる究明を加へたる事に依つて始めて將來されたる、現代科學的努力の收穫である故に、直接シュライエルマツヘルとの結合を求めんとする事は不當であるが併し其の他の重要な諸點に於て、文化的教育學はシュライエルマツヘルを祖述して居ると云ふ事が出来る。

## 後編 教育活動の様式

### 甲 一 般 論

人が生れてから一定の意圖的の、又一貫せる影響が與へられないとするならば、彼等に働く影響は何等一定の法則の許に作用するのでは無いから、それが如何なる結果を將來するかと云ふ事は全く豫想するを得ない。併し乍ら其の環象から與へられる影響が道德的・知的のものである限り自ら人の心情は陶冶される。かゝる自然的・偶然的の影響と一定の意圖に基づく連續的影響との差は只、前者即ち單なる環象の自然的影響の許では技術的のものと云ふ概念の許に含めらるる如きものは自ら閑却されると云ふ事にある。蓋し技術的のものゝ習熟の爲めには一貫せる連續的の指導が必要であるからである。この事の爲めに往々教育とし云へば技術的のものゝみが其の對象として考へられて、品性の陶冶と云ふ方面は閑却される。勿論自然にまか

せられた場合に於ても技能の發展が全く無い分けではない。自ら或傾向を生じ、之が或程度に高められ、連續的の練習に依つて一定の技能の發展をなす所謂自己教授と云ふ事實がある。併し其の發展は一定の教育に依る者に比すればおそく、且つ、不充分である事を免れぬ。故に此の技能の領域に於て教育の必要なる事は明かである。のみならず其の環象が道德的に不完全である場合には、兒童は直ちにそれを反映するものであるから、彼等の完全なる道德的發展の爲めにも亦教育活動の必要である事は何人も異議無き事である。

先づ教育は兒童の如何なる機能に對して、如何なる活動様式を取るべきかと云ふ事を、次の二つの立場を比較検査する事に依つて規定しようと思ふ。

\* 一方には、教育活動をば人間精神の自己發展の助成作用として見ようとする者があり、他方には、教育活動をば不道德的なるもの、發展に對する抑制作用として理解せんとする者がある。前者は「教育は、大なる道德的社會に入る事の準備及び個人的特異性の發展に關して、善を呼び醒まし助成する事で行なければならぬ。惡の抑壓と云ふ事は其の自然の結果である。」(五九)と云ふ格率を保持する。然るに後者は「教育は只抑制でなければならぬ。即ち只惡の抑壓でなけ

ればならぬ。社會的及び個人的の兩方面に向へる善に迄の萌芽は既に人間の中に具はるから、若し教育がそれを妨害するものを抑制し得たら善は自ら發展する。」(五九)と云ふ格率を保持して居る。

かゝる異なる見解を齎す根據は、一方は性善を假定し、他方は性惡を假定する事にある。即ち惡の抑壓は善の覺醒の自然の結果であるとする前説は、惡は只二次的に成立する事を假定し惡を抑壓するならば善が自ら發展すると云ふ後説は、惡に對する自然的傾向の存する事を假定する。

\* 併し、教育活動は生徒の中にあるもの及び生徒に對する外部からの影響に對する特別の關係に於て成立するものであつて、此の兩者は始めから區別する事の出來ぬものであるから、果して性善であるか、或は惡であるか今決定する事は不可能である。而して兒童には善惡共に發展し、外部からの影響にも亦善惡兩者が存することは疑い得ないから、教育に於ても助成作用及び抑制作用の兩者が必要であつて其の一を缺くを得ない。

次ぎには此の兩種の活動が互に如何なる關係に立つべきかと云ふ重要な問題がある。即ちそ

の何れが指導的位置に立つべきであるかと云ふ事を、理論的に決定する必要がある。而してそれは道德的任務に屬する事である。何者、種々の活動が可能である場合に、その何れの活動がなされるべきかと云ふ事を決定するのは一般に倫理學の問題であるからである。

一般に道德的の活動は人間の意志から起る。而して本源的の道德的衝動としての意志は、個々のものではなくて道德的のもの、全體に向けられたるもの、一般的意志傾向である。併し實際の行爲の可能なる爲めにはそれが個々の形式に於てあらはれねばならぬ。即ち行爲を起すには吾々の一般的意志に個々の事柄に對する關係を與へなければならぬ。而して行爲は意志の内部的の力に對立して外部的のものと見らるゝ或刺戟・要求に依つて起るのである。凡ての行爲はかくて外部的及び内部的の二つの要素からなる。今之を教育に移して考へて見る。

教育の結合すべき事實即ち生徒も、其の内部的的生活力と外部からの影響との二つの要素から成る。然かも兩者に善及び惡が有り得るから、前にも述べた様に抑制作用と助成作用の兩者が必要である。教育學に於ては此の兩種の活動を立て、其の相互關係を示すに止まり、各個々の場合に當つて其の何れが用ゐらるべきかと云ふ事の決定は、生活其者に委せらるべきで、そ

れは其の時の要求・事情に依存する。故に先づ此の教育の二つの様式か教育の理想の二面たる個人的特異性と社會的能力の發展に對して如何なる關係を持つかを定める必要がある。

吾々は已に人の特異性には本來惡は無いと云ふ事を假定した。故に特異性に發展して行く凡ての人の素質は、決して抑制を必要とせず助成活動のみを要求する。只此の特異性の發展を妨害するものに對して對抗する事が必要である。社會的能力の發展に對する關係に於ては兩者が必要であるが主に抑制作用が必要である。社會に於ける種々の抑制の爲めの施設・方法が之を示して居る。即ち國家の刑罰、教會の懺悔、交際社會に於ける賞賛・非難・是認・否認等である。

次ぎに此の兩種の活動と兒童に對する他の影響との關係を見る。

個人又は社會に依つて兒童に與へらるゝ教育以外の影響には、教育に一致するものと、教育の目的に反するものがある。若し社會が完全に道德的であり、個人がその社會の精神に於て生徒に影響するならば、教育は抑制作用としては只生徒の中から發展し、然かも教育に反するものに對してのみ行はれる。のみならず全社會に對しては極めて微細なる部分に過ぎない、個



人の中に發展する、かくの如きものに對しては、敢へて抑制の要なく、それは容易に社會に依つて打ち勝たれる。

「生活社會の組織が益々完全になり、社會と各成員との間の調和が大であればある程、教育に於て抑制作用を用ふる必要が少くなる。」(六四) かく教育の任務と、社會上の關係は極めて密接であつて、社會が完全になればなる程抑制の形式は不必要となり、助成の形式が主となる。のみならず「社會状態が完全になればなる程、助成作用も亦意圖的方法に依る事の必要が少くなる。何者、生活社會が完全に道德的に構成されれば、各社會相互の間に、従つて又國家・教會・交際社會・科學の社會の間に調和が成立するからである。」(六四)「かゝる状態が假定されれば後代に對する影響は、最早、特殊の理論や方法を要せずして成立する處の其の社會の風習・道德の溢出に過ぎないこととなる、即ちそれは道德の理念に従へる前代と後代との交際である。」(六四) 社會が完全である爲めには(一)にはその形式其者から見て、社會組織の完全なる事及び(二)には個人と全體との完全の適合と云ふ二つの要素を必要とする。社會が全く完全である場合は特殊の教育は不必要となる筈であるが、併しかゝる社會の存在は豫想し得ないのであるから、

此の理想社會から遠去かるに従ひ教育の必要が生ずるのである。社會の完全の程度と教育の二つの作用との關係は次の様に考へられる。

「個人が全體に對して適合する事少なく、従つて個人と社會の理想との間に矛盾があればある程抑制作用が必要となる。又社會組織其者が不完全である場合は、民衆の間に缺けて居るものを後代に與へ、缺陷を補ふことに依つて社會全體の組織・關係を完全ならしめる事が必要である。而して之は助成的活動の方面に屬する。」(六四—六五)

\* 要するにシュライエルマツヘルは教育活動の様式には助成と抑制の二種ありとなした。之は兒童の自己發展・自己活動を教育の基礎に置いた彼の教育說の當然の歸結であつた。吾々の精神發展は、内郎的發展と環象の影響との關係に於て起る。人の精神を全く外部的に、任意に構成する事は出来ぬ。それは自己の法則に基き、其の自己發展の力に依つて發展する。シュライエルマツヘルに依れば、人間存在は始めから生活であり、然かも成長する生活であるから自然に力が發展し、それが相應する活動に於てあらはれねばならぬ。故に教育の爲すべき事は、第一には此の自己發展に於ける不充分のものゝ補充としての或は促進としての活動即ち助成であり、

第二には自己發展に於て教育の目的に反するものがあらはれた場合或は正しき自己發展を妨害するものゝ存する場合夫れに對する抑制である。勿論此の際自己發展に於て教育の目的に反するものがあらはれても、それは已に述べた様に人間性質の中に存する根源的に惡なるものゝあらはれと考へてはならぬ。故に教育に於ては助成作用即ち兒童の自己活動を誘發し導いて善の理念に對應するものを發展せしむる事が一次的に要求され、善の理念に反せるものゝあらはれた時に二次的の活動として抑制が要求される。

上來教育に反對する外部からの影響に對してなさるべき活動をば抑制作用に包括して來たが、この廣義の抑制作用は更に之を(一)かゝる影響に對してそれに打ち勝つ抑制作用(狹義)と(二)かゝる影響が教育を妨害する事を防ぐ保護(Behütung)の二種に分つ事が出来る。故に教育活動をば是れを助成作用、抑制作用及び保護の三種に分つ事が出来る。

## 第一章 保護

一見保護の方法は極めて優れたる方法である様に思はれる。蓋し之は生徒を他の影響から或度迄分離する事に依つてのみなされるものであつて、それに依つて生活の他の活動は何等妨害さるゝ事無しに發展し、助成作用を妨げぬ様に思はれるからである。今此の保護に對するものとして狹義の抑制作用の場合を考へて見るに、たとへ教育の理想に反する如きものであつても、生活の中に何者かが呼び起されたる場合には、その中には常に自己活動が含まれる。故に抑制作用としての教育は、此の自己活動に反抗する事に依つて之を弱める事になる。併し教育に於ては自己活動を強め、之を助成しなければならぬ。従つて抑制作用は二つの矛盾を來す。一つは生徒の自己活動を促進せしむべき助成作用に對する矛盾であり、他は教師と生徒との正しい關係を妨げる事である。即ち教師は全體の目的を把持して居る爲めに、必要に應じ、時に應じて助成作用を用ひ或は抑制作用を用ふる事に何等矛盾を感じないが、生徒に於ては、時には其の自己活動が鼓舞獎勵され、時あつてはそれが阻止されると云ふ事に依り自ら矛盾を感じ、その

教師に對する關係が害はれるに至る。即ち此の點に於て保護の方法は抑制よりも有益の方法の様には思はれる。

併し之は一面の觀察に過ぎないものであつて、此の「危きに近づかず」といふ保護が、果して可能且つ有効であるか、又その適用範圍如何は更に詳細の吟味を俟たなければならぬ。

保護と云ふ事は前にも一言觸れた様に、生徒を或程度迄分離孤立せしむる事に依つて始めて可能である。併し乍ら生活及び其の多様の影響は極めて複雑であつて、此の保護を有効にする爲めには分離孤立を完全にして、その生活範圍に於ては、教師は生徒の生活關係から如何なる影響が起るかを豫測する事が出来、且つ其の生徒の生活する全環象が教育に一致するやうになさなければならぬ。併しかゝる事は殆んど望み得べき事ではないのみならず、その教育に反對するものが生徒の内部から發展するものであつた場合には一層の困難を伴ふ。今假りに此の困難が解決されて生活が教育と一致し、環象が教育の理想と一致したと考へた時、その結果はどうであらうか。此の場合には已に抑制作用は用ゐられぬのであるから、一見極めて自由なる生活であるが如くに考へられる。併し實際は極めて制限されたる、平凡沈滞せる生活であつて、

生活から眞の生氣・自由・直接性の如きが失はれて、強い意志活動の發展、力の發展は不可能になる。力の發展、潑瀾たる生氣、眞の自由は抵抗と緊張のある處に於てのみ求められる。従つて保護が完全に行はれれば、一方に於てそれに依つて得た所のもの、即ち生徒と社會との生活の調和が他方に於て再び失はれる事になる。生徒は充分に強さと意志の力が準備されて社會生活に入らねばならぬにかゝはらず、保護に依つては最早かゝるものは發展され得られぬ。實際生徒の入るべき社會は決して完全のものでは無い。然るにかゝる方法に依つては、生徒の意志・獨立的活動は發展されず、従つて社會生活に準備さるゝ事無くして社會に入らねばならぬ。故に他面から保護に反對して、教育に於ても、あるが儘の生活を生徒の上に働かしめ、従つて適當に抑制作用をなすべきであるとの主張の起る事は當然である。併し之は已に述べた様に、生徒と教師との調和を失ふに至る危険を伴ふものであるから、教育に於ては此の二者を結合して用ふる事が必要である。依つて次ぎには保護と抑制との關係限界を考察する。

(一) 教育の時期の上から、教育の終りには生徒は、社會生活に處すべき見識・意志の力・徳・悟性が相當に發展して居なければならぬ。然るに之等のものは、教育の理想に反する如きもの

存する處で無ければ得られぬ。勿論始めからかゝる状態に立たしむる必要はなく、寧ろ保護を主とすべきであるけれども、併し漸次保護は減少し、教育の終期に至る前に止めらるべきである。他面に於て又一層幼弱なる間は、未だ外部の不利益なる影響が彼等に影響する程に發達して居ない爲めに、保護すら不必要の時期がある。従つて教育の始めには種々の點に於て保護さへ不用の時期があり、同時に又教育の終期に於ては邪惡にさらされ、それと戦ふ事が必要である。故に此の兩者に對しては保護は用ゐらるべきでなく、其の中間の時期に於て保護が行はるべきである。

(二) 對象に對する關係から、吾々は抑制又は保護を要する凡ての事柄を、錯誤(Dirichtige)及び醜事(Unschöne)の二つの主なる形式に於て理解する事が出来る。何者、教育活動に對する凡ての矛盾は思考の形式に依つて知覺されるか、感情の形式に於て知覺されるかであるからである。錯誤とは一定の法則に矛盾する事であるが、醜事はかゝる一定の形式・規則の許に立つのでは無い。一種の不調和の感情である。

(イ) 錯誤。正しき事即ち規則・法則を知る爲めには其の反對即ち錯誤を知らなければならぬ。

正しき事は誤りと同時に理解される。従つて此の領域に於ては保護の方法は用ゐられぬ。例へば道徳的の領域について考へて見ても、或事柄に遭遇せし場合必ずそれはなすべきかなすべからざるかと云ふこと、言ひかへれば正しき事と正しからぬ事とが同時に考へられる。

(ロ) 醜事。前に述べた様に此處では感情の形式で知覺されるものであつて、一定の標準は有り得ない。美と醜とは各異なる性向から來るものであつて、美を好む特殊の傾向を刺戟する爲めに醜は必要で無い。美と醜とは各それぞれの模範を示す事に依つて其の傾向が助長される。従て醜に對してはかゝる傾向を刺戟する如き範例から遠去ける事が必要である。即ち此の領域に對しては保護は可能であり、且つ必要である。

(ハ) 無邪氣。往々にして子供をば出來る丈長く無邪氣の状態に保ち、子供の内部から發展する善を純粹に保持發展せしめんとするものがある。併し乍ら無邪氣と云ふのは善と惡との對立の未だ意識されぬ精神の状態であつて、此の對立の無い所には罪業の無い事は當然である。即ち長く無邪氣に止まらしむると云ふ事は、長く無知に止まらしむる事である。かくて教育の終期に於て生徒を無邪氣の状態で社會に送り込む事が出來たと考へた時、果してそれが生徒の爲

めに幸福の事であらうか。個人が若し全く良く社會に適合して居る場合には、規則に反して行爲すると云ふ如き事は決して起らぬ。又何等の不利益無くして無邪氣の状態に止まる事も出来る。その爲めには社會が不道德的の事、醜事の決して起らぬ様に、作られなければならない。併しかゝる状態の實現は永久に不可能である。のみならず一旦認識の領域に入り込む爲めには、前に述べた主旨により、必ず或度迄對立の意識が發展しなければならぬ。即ち無邪氣の状態が破られねばならぬ。故に原罪は無邪氣から完全なる認識への移行である。其の爲めに原人の靜穩平和なる状態は破られたかも知れぬが、併し其處から始めて認識の光が輝き出したのである。

(三) 兩性に對する關係から。男性は思想的に活動し、女性は感情的である。男性は美及び醜の對立をも、正と錯誤との對立即ち思考の領域に還元し、女性は錯誤をも醜の形式の許に持ち來さんとする傾向がある。故に女性は男性に比して多く分離孤立及び保護の原理が應用される。

(四) 生徒の入るべき社會の状態から。社會が個人を束縛する事多きか、或は多く自由に委せられるかに依つても異なる。前者の場合には保護の方法が強くあらはれる事が出来るが、後者の場合には保護は早く止められ、又一般に制限されなければならぬ。何故ならば自由の社會に於ては錯誤・醜事の現象が多くあらはるべく、之に對抗する基礎が置かれねばならぬからである。

(五) 内部的傾向と外部的影響との關係から。内部的活動を豫想せずには外部からの影響に依つて何事も起り得ぬ。同様に又内部的衝動は外部から刺戟・機會が與へられるでなければ決して外部に向つての活動とはならぬ。若し醜又は錯誤に對する特別の傾向が已に内部的に定まつてゐると考へれば、此の時には保護に依つて之に關する意識を防止する事は不可能である様に思はれる。併しその傾向をして活動に移らざらしめんが爲めに、此の傾向を養ふ模範を退ける爲めに保護が必要である。之は一見矛盾である様に考へられるが、併し此の矛盾は意識と意志に働く刺戟とを區別して考へる事に依つて解かれる。即ち錯誤其者に本來刺戟があるので無<sub>い</sub>。反法則的の行爲が錯誤である。倫理學の領域に就いて見るに、錯誤其者に刺戟がある様に見えるけれども、刺戟は反法則的なる事其者にあるのではなくて、行爲の對象其者にあるので

ある。兒童が法則の知識を與へらるゝや、同時に錯誤の知識の與へられる事は前に述べた。併し刺戟は同時に與へられるのではなくて、それは全く異なる源泉を持つのである。故にかゝる意識の起り來る事は防止し得ぬとするも、その刺戟を避ける事に依つて其の實行を避ける事が出来る。更に又かゝる傾向が自然に發生するのは、それが氣質に始めから結合して居るのではないかと云ふ事が考へられる。確に(1)凡ての氣質は或不道德的なものになり得ると云ふ事(2)凡て氣質には其の固有の病的状態が存すると云ふ事は否定出来ない。併し氣質から來る不道德は、實は氣質其者の表現では無くて、個々の生活機能と、最高統一としての理性との不平均の表現である。故に此の病的發展を防ぐには、種々の生活機能と理性との關係の調和を求めなければならぬ。故に此の場合の豫防的方法は、遂に助成作用に移つて行く。何故なら調和の根據は凡ての人に與へられて居るからである。この助成作用が個人の異常發展に對する最も良き豫防である。故に一般に助成的方面が教育の本質的の根本的の方面である。蓋し教育の他の方面即ち抑制及び保護の方法は畢竟助成の爲めに必要のものであり、且つ人間生活に於ける不調和の假定の許にのみ必要のものであるからである。

## 第二章 抑 制

普通に、教育をば身體的教育と道德的教育或は知的教育とに區分するが、之は身體と靈、自然と精神との二元的の考から來るのであつて、兩者を嚴密に區別する事は不可、且つ不可能である。従つて抑制の向ふ所も精神的のものと身體的のものとの混合、寧ろ其の全體であつて、只或る場合はその一方が特に重きをなし、他が比較的退いて居ると云ふ事に外ならない。此の場合に於て一般には、精神はその性質上支配の位置に立ち、身體はその機關或は道具として關係しなければならぬものであるから、若し此の關係が亂された時に抑制が必要であると考へられてゐる。併し母胎に在る間及び初生兒に於ては、未だ精神機能あらはれずして身體的機能が主である。勿論精神の解釋に依つては之に就いても精神の支配と考へる事は出来る。とも角、今此の精神が支配者たるべしと云ふ普通の見解をとるならば、更に何時から精神の支配が始まるか、従つて又精神に對する身體の誤れる關係に對抗す教育活動の起るのは何時であるかと云ふ事を決定しなければならぬ。生活の後の時期に至つても、病氣の爲めに醫師に精神の使用

を禁せられて居る場合、及び睡眠の時の如く、寧ろ精神が身體に従はねばならぬ場合もある。然かも此の後の場合の如きは、單に偶然の場合と云ふのでは無くて、時間的に反復される状態であつて、身體的機能が支配して居た時代と全くアナログスである。勿論初期の身體機能の支配的の時及び後の時間的に反復する状態とは教育に於て顧慮する必要は無いのであるが、とに角、精神が身體を支配すべしとしても、身體が支配的である場合に常に身體に對する抑制が必要であると云ふ事は出来ない。食後の休養・談話の如きそれである。

知性のあらはれる點を境として生活時期を二つに分つ事が出来る。そして此の二つの時期の區別をなすものは意志の表現であつて、意識と云ふ形式の許に於ける精神的な生活機能に依つて身體的機能が規定されるに至つた時である。何者、全生活統一が意識の形式の許に支配される凡ての瞬間をば吾々は意志作用と呼ぶからである。即ち意志作用のある所、これ第二の生活期即ち精神機能の支配の時期である。併し意志があらはれても、始めにはそれは連続と云ふ性質をば持たぬ。之は教育に依つて得られるのである。此の事に依つて人の生活を三期に區別することが出来る。即ち(1)意志の未だあらはれぬ時期、(2)意志の發展せる時期、(3)意志が連続性を

得た時期である。併し意志のあらはれた時以後に於ては、個人の方々の生活は意志の發展或は意志の表現であるかと云ふに決してそうでは無い。普通には行爲の完全・不完全と意志の完全・不完全とは區別して考へられて居る。意志作用の根源と、それが個別化され實行の領域に屬するものとの間には差別がある。實行の不完全を完全に導くには練習に依る。併し意志の不完全は練習に依つて完全に導く事は出来ぬ。故に此處で教育活動は二様に分れる。(1)意志の發展に於て之を妨害するものがあらはれた場合には、教育は直接意志其者に關係しようと思はず、之を妨害するものに對して作用すべき事、(2)凡て技能であるものは實行に屬するが、之も亦其の發展が妨害される場合があるから之に對して抑制しなければならぬ。次ぎに此の點に關して更に詳細に吟味して見る。

意志其者は嚴密には個意・情操・技能の三者に區別して考へる事が出来る。

(1) 個意、個々の一定の瞬間に於ける意志の關係で、實行即ち技能に近い關係を持つて居る。

(2) 一般的意志(情操) 生活の全理想に對する意志の關係である。

(3) 技能 之は本來は一般的意志の外部的にあらはれたもの、その實行に關する方面であつて個々の意志活動より練習に依つて發展せるものである。此の點に於て個意と異なる。

先づ此の三様の意志形式に對する抑制の關係を見る。

一 情操に對する抑制。情操は知性的生活の連續性を豫想し、生活の後の時期に於て始めて發展せるものであるが、之に反して技能は、未だ意識的でない時期に於ても發展し得る。前者は多く自由であるに反して後者は機械的である。情操は本來内部的のものであつて直接あらはれるもので無いから、之に對して直接に抑制作用は働く事は出来ぬ。

第一に不良なる情操を假りに積極的の性質のものであると見て、其の場合それが抑制作用に依つて除き去る事が出来るかどうかを見るに、若しかゝる情操を有する人に對して、(イ)反對の善良なる情操を發展せしめ漸次之を強める事が出来るとしたならば、それは抑制ではなくて、善良なる道徳的感情・善・共同精神を喜ぶ精神を養ふ事であつて、即ち一の助成的活動である。(ロ)又否認の表出も一の抑制と見らるべきであるが、之は全く消極的性質のものであり、その中に含まれて居る積極的のもの、即ちその反對のものを是認すると云ふ事が道徳的結果を將來

する事を意味し、これ亦一の助成である。(ハ)勿論否認もそれが羞恥を喚び起す限りそれ自體として作用する。併しそれに依つて單に人々が自分の惡を他人に知らしめまいとするに止まる場合が多い。即ちそれは常に先づ個々の意志活動に向けられるのであつて、羞恥を引き起しても情操は依然變化されずに其の儘止まる事が出来る。かく否認の表出は情操に對して純粹なる作用をなす事が出来無いのみならず、それ自體教育的活動に其の位置を保持するもので無い。それは倫理的な必然の反動作用で、全く無意識的のものであり、又其點で以て効果を來し得るのである。若し之が教育に於て用ゐられ、生活一般の領域に於ける場合と異なる性質即ち無意識的な倫理的必然といふこと以外の性質を持てば、夫れは情操に對して何等強い作用をなさないのみならず、却つて反對の結果を將來する。即ち其處に自然的・無意識的作用と意圖的作用との差が生ずるのであつて、生徒は鋭敏にそれが無意識的の表現であるか、或は故意の表現であるかを觀破し、前者の場合は強い印象を與へるけれども後者の場合には異つた結果を生ずる。一般に故意に意圖的に活動する場合は、その爲めに或手段が用ゐられ、且つ手段として用ゐられたるものに注意が奪はれて、純粹に其の印象を受けとる爲めに甚だ不利益なる状態を來すも



のである。否認の表出はそれが教育的の性質を待たないで、純粹に共同生活に於ける自然的作用としてあらはれる事に依つて始めてその影響が大となる。

第二に不良なる情操を消極的のもの、即ち善良なる情操の缺乏として見るならば、その場合にはそれは抑制に非ずして、内部的本質を發展せしめ其の缺乏を補ふ助成作用となる。

故に、以上何れの場合を取つても、情操は凡ての教育的抑制作用の用ゐられ得ざる領域であつて、只教育的助成作用のみの適用せられる領域である。

二 個意に對する抑制。個々の意志活動に對する抑制作用の可能なる事は既に否認の表出に就いて述べた時に觸れて置いた。併し意志活動を抑制する事に依つて、直接に人の内部的價値を構成する情操を變化する事は出来ない。之に反して若し間接に情操に影響しようとするならば、その爲めには先づ自己認識を得しむる事が其の不可缺の條件である。情操に關して何等抑制を用ゐずして生徒をして正善を好愛せしむる爲めに助成作用に依存する場合にも、生徒自身それを明かに意識しては居ないにしても、自ら内部的矛盾が起り得る。勿論彼等は此の助成作用に依り忽ち善を喜び正を愛し、知らずくの間善なる情操に移り行く。併し此の場合に

於て彼の内部的矛盾即ち彼等の内部的な生活（その時の情操）が助成作用に依つて喚起されたる善に對する悦と異なる方向にあるといふ事を意識するならば、此の移行は一層確實になされる。而して此の自己意識は、實際の行爲の記憶に依つてのみ、換言すれば個々の意志活動を自由に遂行せしめて、それが如何なる不幸の結果を將來するかといふ事を如實に示す事に依つてのみ起り得る。然らば實行に對する抑制の効果如何。それは實行を抑制する事に依つて練習を妨ぎ、それ迄の状態に對して少しも技能を附加せぬ事にある。蓋し行爲の遂行に依つて同様の行爲を容易にし、反復し、此の反復に依つて練習・技能が起るからである。即ち個々の意志活動の實行に對する抑制に依つて邪惡なる技能の發展を豫防する事が出来る。かく個意に對する抑制は、それが技能に對する豫防となる事に依つて道德的價値を有する。道德的改善といふ事は、本來内部から情操を通して起るのであるが、若し之に反對する様な習慣が無ければ改善が容易に起り得るからである。

個人の共同生活に對する關係及び個人の不道德的行爲が他に影響するといふ關係に於て、此の個々の不道德的意志活動の實行に對する抑制は、又更に特殊の意義を有する。抑制の道德的

性質は本來其處に成立すると云ふ事が出来る。

否認の表出に依る抑制は、本來は純粹の教育的活動では無く自然的、必然的の道德的作用である事は己に述べたが、其の他に意志活動に對する抑制として賞・罰がある。罰は惡の遂行に結合して不愉快なる状態を引き起す事に依つてその實行を止め、賞は愉快の状態を引き起す事に依つてその實行を促進せんとするものである。併しかゝる手段は感覺的動機を含むものであつて寧ろ道德的發展を阻害するものであるから、之を全く排斥する事は不可能であるが、成るべく少く用ゐるようになければならぬ。

故に道德的損害を興ふる事無しに教育活動として用ゐ得られる個意に對する抑制的活動は只否認の表出のみであつて、然かもそれはその本來の形式に於て即ち全く自然的に起らなければならぬ。併し此の否認の表出は抑制の最後の階段のものであつて、一般に抑制は力に依る抑制から始まる。個々の意志行爲は、結局は身體的勢力に依つて遂行されるものであるから、之を他の人の身體的勢力に依つて妨害する事が出来る。併しそれは只其の時の個々の行爲に影響する事が出来るのみであつて、其の抑制として加へられたる力が止めば、又その妨害されたる行

爲が始められる。これ、その行爲を中止したといふ事が、品性の改善の結果起つた事で無いからである。又かゝる力に依る抑制を繼續的に加へる時は他の活動の發展をも妨害する事となる。故にかゝる抑制は全く止むを得ざる場合にのみ限らるべきである。若しかゝる力に依る抑制に依頼しなければならぬ場合があるとすれば、それは前に注意すべきであつた多くの事を閉却したといふことの確なる證據と見做すべきである。

三 技能に對する抑制。今迄述べて來たのは既に情操を豫想し、教育活動の向けらるべき對象が情操より起つて來たものである事を假定したのである。併し抑制は未だ眞の意志活動、況んや情操に就いては何等語られぬ時に於て構成されたる習慣及び技能に對しても向けられなければならぬ。是等の技能の中最も目に立つのは身體的習慣である。即ち兒童が身體に不利益なる習慣を得た場合——悪い姿勢の爲めに不健康である如き——には身體的抑制のみが與へられる。未だ言語に依つて理解せしめる事の出來ぬ幼兒は、多くの點に於て動物と似た状態にあつて、それに対する影響も動物に對するものと似てゐる。吾々は、動物に對して或物理的の強制手段を用ふる事に依つて、其の既に得た習慣から脱せしめ、或は他の技能を獲得せしむる事が

出来る。併し乍ら此の爲めに用ふる身體的強制をば懲罰と見る事は誤りである。即ちそれは、彼等にも記憶に似たものが存するから、此の記憶に基づき或物理的印象を他のより強く反復される印象即ち記憶せられた印象に依つて消失せしめ、希望する如き活動を引き起さんとするのである。そしてこれこそ抑制の用ゐらるべき本來の場所なのである。

#### 四、抑制作用の種類及び其の各發展の時期に對する關係。

(イ) 抑制作用の第一の種類は否認の表出に依つて羞恥心を起すものである。之は直接には個々の意志活動に向けられ、それより或意味に於て間接に情操に作用する。

(ロ) 第二の種類は身體的機械的抑制で、之は個々の意志活動に依つて情操が表現せられる時に至る迄の間用ゐられ、情操が個々の意志活動を支配する様になれば止む。而して羞恥を引き起す一層知的の抑制が之に代はり来る。

抑制と各發展時期との關係につきて見れば、幼時期に於ては兒童の活動は多く無意識的・機械的であるから之に對しては多く身體的・機械的の抑制が用ゐられる。併し後に至つて情操の固まるに至つても尙無意識的の活動がある。即ち多くの習慣は無意識的に行はれる。かゝる意

志作用からでなく、無意識的と見られる活動に對しては如何なる影響が與へらるべきであらうか。若しも意識されたならば恐らく、意志に反して居るであらう如きものが意志無くして起つた場合には、抑制はやはり否認の形式に於て行はるべきである。併し此處では意識の領域を擴張する事が第一の任務であつて、助成的活動が必要であり、抑制作用は二次的のものである。

要するに、教育的の抑制は次の二種である。(1)、羞恥を起す否認の表出、即ち倫理的の抑制、(2)、機械的身體的勢力に依るもの。此の後のものは言語に依る交通の不可能である幼兒に用ゐらるべきものであるが、併し又餘りに幼弱である時代には避けて助成が用ゐらるべきである。故に兒童の發展時期に抑制の種類を配すれば次の様になる。

時期から言へば(1)抑制の用ゐられざる幼弱の時期と、次に(2)、身體的抑制のみが用ゐられる時期及び(3)、身體的並びに倫理的の兩種の抑制が用ゐらるゝ時期とがあつて、此の第三即ち二様の抑制の合せ用ゐられる時代では、無意識的狀態から起るものには身體的抑制が、又意志の表現であるものに對しては倫理的抑制が用ゐられる、最後に(4)意識が完全に發達して情操が固定して来る様になれば倫理的抑制も止み、助成的活動のみが支配すべきである。

五、社會生活と抑制作用。教育の一つの任務は、生徒をして生活社會に對して堪能ならしむる事であつた。前述せる所に依れば、教育に於ては生徒は漸次凡ての抑制から自由にならなければならぬ。而して共同生活は直接連續的に教育の時期に結合しなければならぬのであるから、其處には抑制は無い筈である。然るに實際の社會生活は賞罰の社會であり、快及び不快が常に交替し動機として働く、即ち夫れは抑制の働く社會である。

然らばかゝる矛盾は何處から來るか。社會生活其者に缺陷があるか、或は教育と社會生活との兩者が共通なる倫理的原則から起り、一系列をなさなければならぬ、といふ吾々の要求が誤つて居るのであるか。若し國家生活が一層完全になつた状態を想像すれば其處では懲罰・褒賞を缺く事が出來ると考へられるから、社會に於ける懲罰制度は止むを得ざる事情に依るものである。即ち實際に於ては上の矛盾があるが、理想からは教育と社會とは一致しなければならぬ、従つて其處では抑制は無い筈である。然るに教育と社會の兩者の不完全が現在の状態である。故に吾々の理論は先づ此の現在の不完全な社會状態に結合しなければならぬ。

前に教育に於ては賞罰の這入つてはならぬ事及び教育に於ける抑制は否認の表出と身體的の

影響のみであるべき事を述べた。根源的の教育の場所たる家庭に於ける教育は、勿論之に依らなければならぬ。併し公共的教育即ち學校教育に於ては全く異なる事情が入り來る。故に家庭教育と公共的教育との調和を計る事も一つの重要な問題である。

公共教育には社會の性質が反映して居る。法則が即ちそれであつて、純粹の家庭教育には法則はあつてはならぬ。法則と懲罰とは必然に結合するものであるから、法則があつてはならぬならば同時に懲罰もあつてはならぬ。法則は不調和を豫想する。家庭の理念から見て、其處には當然かゝる不調和があつてはならぬ。併し社會生活に於ては不調和は普通の事である。人は始めから家庭の中に生れる。子供の生活は母の生活の一部であつて、母の生活と根本的に同一である。個人に生得的である特異性と家庭の性質との間に於ける矛盾の如きは決してあるべからざる事である。個人は家庭の所産であるから一致と云ふ事が根源的のものである。従つて後に自由・自己の精神的活動が發展しても、それが法則の支配の許に立たなければならぬと云ふ事は不自然である。従つて又家庭には本來の意味に於ける懲罰即ち威嚇或は感覺的動機に依る誘惑はあるべきでなく、身體的の勢力としての抑制、及び助成的活動としての愛がある丈であ

る。威嚇・感覺的動機を利用するといふ事は、最早、両親がその身體的抑制を信賴する事が出來ずして、その身體的抑制の一つの表現である單なる命令では子供を導く事の出來なくなつた證據であり、又は愛の缺乏せる證據である。各家庭に於て懲罰を見る事は殆んど普通の事であるが、之は親子關係の純粹の意識に目醒めぬためである。

公共的教育に於ては之とは事情が異つて居て、其處には家庭に於ける如き原本的の基礎が無い。愛は教師と生徒との共同生活の結果後に發展するものであつて、此處に於ては只家庭に對する似よりが存するに過ぎない。身體的の力をも教師が直接に持つて居るのではなくて、社會の身體的力を其の背景に持つて居る。かゝる教師と生徒との調和は根源的のものではないから之を補ふ他のものが必要となる。即ち生徒は此の學校社會に不適合の種々の性向を持つて入り來る。學校に於ける調和は故に根源的のものではなく後に作られたるものである。故に社會生活は害はざらんが爲めに、かゝる個人的性行から來る行爲に對して妨害を加へなければならぬ。其處に法則従つて懲罰が入り來る。

若し教育が、その始めから、生徒が社會生活に入り込む、その終期に至る迄、調和的な純粹

に倫理的な生活の連續として考へられるならば、社會生活も亦法則も無く懲罰も無き生活でなければならぬ。併し、かゝる事は凡ての家庭と國家の理想及び精神との絶對的の調和を豫想する事であつて、かゝる調和を豫想する事は到底不可能であるから、國家は法則及び懲罰を設け且つ公共的教育に依つて家庭教育に干渉する事が必要となる。かくて教育に法則が導き入れられ、之に依つて吾々は教育と公共的生活との調和を打ち立てるのである。

故に教育は二種の異なる性質を持つ事になる。家庭教育は粹純の根本的に倫理的の性質を持ち、従つて前に理論的に考へられた教育活動としての抑制のみが用ゐられる様に努力しなければならぬ。之に反して公共的教育に於ては法則・懲罰が存在し、社會生活への準備をなす。そしてこゝに家庭教育から公共的又は法則的教育に、家庭生活から國家生活への確然たる移行行きが可能となる。此の移行を如何にすべきかといふことも亦一つの重要な教育上の問題である。

## 第三章 助 成

前にも觸れた様に、教育は二つの豫想の下に出發する。即ち一つは教育の對象即ち生徒は、自分自身の力に依つて自ら發展する所のものであるといふ事であり、その二は、教育の對象は社會との密接の關係に立ち、それから自然に影響が與へられると言ふ事である。

従つて前者の豫想からは、かゝる自然的發展があるならば、何故に又何の程度に教育(助成)が必要であるか。後者の豫想からは、已に自然に子供の環象からの影響がありながら其の上に向教育活動を必要とするは何故か、と云ふ疑問が投げられる。併し内部的の發展の力を有するといふ事は、同時にその發展の爲めに外部からの影響の必要である事を排斥するもので無い事及び教育即ち意圖的教育の必要は自然的發展の缺陷を補ひ、秩序・聯關・完成を與ふる所に有る事は已に述べた。併し又、助成作用としての教育は、凡て意圖的に又従つて方法的にのみ行はるべきか。一般に教育に於て助成作用は如何なる形式に於てなさるべきかと云ふ事は極めて重要な問題である。

兒童の教育の任務を負ふべき第一の自然的根源的の環象は家庭であるが、家庭に於て父母は子供に對して意圖的にのみ働くべきであるか。又若し然らずとせば意圖的と、無意圖的との限界或ひは領域は如何に。この問題について、或者は單に無意圖的の活動に委せられたるものは凡て偶然的であり、又かゝる場合には生徒の活動は種々の事物に依つて觸發せられ、其の内部的の本質を純粹に表現する事が出来ない。従つて後に矯正を要する如きものが起り易い。故に凡て規則に従屬せしむる必要があると主張し、又或論者は之に反して方法を要する領域の外に自由の領域をも認め様とする。

言ふ迄もなくシュライエルマツヘルは後者の考をとつた。若しも兒童の全生活が全く一定の規則に導かれ、自由なる生活に基礎を持つ様なものは一切起り得ぬとしたならば、その生活は自ら生氣を失ひ沈滞せるものとなる。更に又、教育は社會生活に對して準備することの任務をも持つて居るものであるが、かゝる任務が單なる規則的の教育のみに依つて果され得やうか。社會生活を見れば、其處には確に一定の業務・職業等規則に従ふべき領域を有する。併し又規則に従屬せぬ自由なる社會的交際の領域も存する。のみならず、凡ての人は其の職業に於ても

凡ての活動が規則に依つて支配されるのではなくて、自由活動の領域をも持ち、かゝる規則的な生活範圍に於てすら何等規則に支配されぬ自由なる領域が存在してゐる。従つて生徒の全生活が全く一定の規則に従屬して居る時は、自ら彼等が捨て、行く生活即ち規則にのみ支配せられる生活と、新に入り込む生活即ち規則と自由とを併せ有する生活との間にはげしい對立を生ずる事となる。之は生活は連続的でなければならぬ、と云ふ倫理的見地と矛盾するものであつて到底許す事は出来ぬ。のみならず、全く自由の領域を排斥するならば、社會生活への準備をなすといふ其の任務の一部を充たす事が出来ない事となる。生活には常に規則と自由との對立が存するのであるから、教育に於ても亦かゝる對立を考慮しなければならぬ。教育に於て生徒の生活が凡て一定の規則に支配されて居る時には、彼等の生きた自由なる行動は決して促進されず、又彼等の根源的の自由は妨げられて其の獨創性と個性は保證せられず、凡て機械化され最早規則に依るに非ずんば活動する事が不可能であるといふ様になる。従つて、單に社會生活への準備のみならず、教育目的の他の一半即ち兒童の特異性の發展と云ふ事も亦不可能とならざるを得ぬ。

要するに兒童の生活は、其の環象からの根源的な自由なる生活々動の影響をはなれず、しかもそれより多様の生活の準備をされ自由な生活が體驗されなければならぬ。換言すれば、教育の時期が後の生活とアナログな關係に立つと云ふ事は教育の必然の條件である。

然らば自由なる影響と規則的な影響とは如何なる關係に立つべきであらうか。二者はその特有の位置を何處に占むるのであるか。若し此の兩者の様式が各必要のものであるならば、兩者は又各其の特有の領域を持たなければならぬ。上に、教育の任務をば情操を目醒まし固むる事と、技能の發展にある事を述べた。従つて此の兩様の影響の限界をば、此の教育の任務に結合して考ふべきは當然である。

若し人間の生活が全く規則に依つて支配せられる時は、決して個人的の特質をあらはす事は出来ぬ。規則は人を只群集として取扱ひ、畫一・機械的な事が其の豫想であつて、特異性は制限せられ、其の發展は妨げられる。特異性は自由を豫想する。従つて教育の二つの任務に於て、最も多く人格を表現すべき方面即ち情操の教育は自由なる生活の領域に屬しなければならぬ。併し特異性をあらはす事の少き方面即ち技能の陶冶は、より多く規則的な生活に屬すると

考へる事が出来る。蓋し教育は前代の知識・技術を後代に傳へる任務を有するものであるが、之は方法的・技術的取扱なしには達し得られぬからである。此處に技術的方法の領域があり、教育活動が嚴密なる形式に於て入り來る。即ち技能に對しては規則・方法は必然的のものである。故にシュライエルマツヘルは曰ふ。

「情操は只自由なる影響の形式の許にのみ目醒まし且つ助成する事が出来、技能は只方法的・技術的取扱の形式の許にのみ形成され且つ其の完全に迄導く事が出来る。」(二二〇)と。又曰く。

「情操の覺醒及び固定は自由の領域を包括し、技能の發展は方法的・技術的の領域を包括し、二者合して教育の全領域をなす。」*Die Erweckung und Befestigung der Gesinnung umfasst das freie Gebiet, die Entwicklung der Fertigkeit das methodische, technische Gebiet, beides zusammen das ganze Gebiet der Erziehung.* (118) 云。

併し又情操に對する助成的・發展的活動が全く只自由なる影響のみに歸せられ、技能が全然自田なる影響を排斥するとしたならば、此の對立は全く絶對的のものとなり、自由なる影響は全く教育學に於ては考へられぬ事となり、倫理學の領域に入り來る。蓋し影響が倫理的に正し

くさへあるならば、教育學は最早、之に何者をも附加すべき必要がないからである。然るに此の區別は元來比較的のものであつて、情操の領域に於ても亦全然排斥する事は出来なす。

本來教育活動は家庭生活に始まるものであつて、情操に對する影響の大部分は家庭に歸せらるべきものである。併し此の家庭に於ては全く有意的方法を排斥する事が可能であらうか。他人の情操に對する影響を全く只倫理的に見る時は、それは單に父母が子供に對してのみならず、成人相互の間に於ても、道徳的に教養のより高き者より、より低き者に對する影響が考へられるのである。併し其の場合、その關係は父母の子供に對する關係とは全く異り、單に偶然的で決して自由に支配する事の出来る關係ではない。即ち何等有意的に行はれるものではなくて、凡て單に瞬間的・偶然的で、それに先行する影響の如何、或は後續すべき影響の如何の如きは全く無關係である。然るに父母が子供に對する場合には、如何なる影響の許に子供を置くべきかといふ事は全く父母の手中にあるのである。故に決して單に偶然的・瞬間的ではなくて常に全體が把持されて居て、從來子供が如何なる影響の許にあつたか、又現在の状態から、かくの如き影響に依つて如何なる結果が將來されるかと云ふ事を見通す事が出来るのである。而して



之は已に或意味に於て方法的・技術的取扱を豫想する。

翻つて又他面から考察するに、教育に於ては國家及び教會は、家庭の影響が彼等の意圖に完全に一致する事が不可能である爲めに之を補正する必要から、特に教育に對して一定の要求をなす、此の場合國家及び教會は(1)家庭に對して或教示をなすか、又は(2)他のものを彼等の機關として選ぶか、或は其の兩者の途を併せ用ふる。何れにせよ、この爲めに或意圖を有する教育活動が入り来る事となる。即ち情操に對する凡ての影響は只自由なる生活々動の形式を持つべきであると假定せられたるにかゝはず、より廣い社會が干涉する事に依つて、意圖的な、従つて方法・技術が支配する新たな形式が自然入り込まざるを得ない事となる。

即ち教育に於て、教育的影響が情操に對して關係すればする程方法的・技術的の取扱は少くなるが、併し尙情操に對する此の教育的影響と、全く自由なる生活に於ける自然的影響との間には差別が存するのであつて、教育には自由なる領域と方法的・技術的領域との對立があるが、それは只比較的の區別に過ぎない。

他面に又技能の領域に於ても自由なる影響を全く退ける事は出來ない。技能の發展も亦家庭

に於て始められなければならぬのであるが、若し技能の領域に於ては、技術的の性質が支配しなければならぬとするならば、凡ての影響が、一つの、それ自身に於て聯關する、系列をなさなければならぬ。即ち時間的の連續が考へられなければならぬ。かくして始めて技術的・方法的處置が考へられる。併し家庭生活を其の生活の全體を種々の形式の關係から觀察すれば、決して、かく凡ての時間が方法的である如き組織は不可能である。のみならず、凡て家庭が方法的になるといふ事は、自由なる自己活動の發展の餘地を残さぬ事となり、教育的活動の理念に反するのみならず、又家庭の本務を妨害する事ともなる。それ故に此處にも教育的の取扱が嚴格なる方法的の性質に依り得ない領域がある。勿論此の間と雖も全く教育的の影響を缺く事は出來ぬ。何者、父母が常に發展原理を把持して居るならば、如何なる瞬間をも無爲に過す事は無いからである。此の間は自由なる影響が主なる形式で技術的の方法は只ミニマムである。

かく兩者の領域の區別は絶對的のものでは無いが、一般的には勿論情操に對する本來の形式は自由であり、技能に對する本來の形式は方法的・技術的であるといふ事が出来る。

## 第一節 自由の領域

情操は既に述べた様に人格の核心、即ち純粹に精神的のものであつて決して外面的にあらはるゝものではない。云はば内面的原理である。従つてかゝる情操に對する外部からの教育的影響は不可能では無いかと云ふ疑問が起る。併し此の情操に對する教育は可能であるのみならず、それは教育の最も主要なる任務である。然かもそれは生活其者の形式に依存する事に依つてのみ可能であつて、教育の他の方面、否、全般に亘つて一般に信ぜられ來つた様に、技術的の形式に依つてなされるのではない。只根源的なる生きた生活其者、及び自由なる人格の全體性のみが情操に對して影響を與へる事が出来る。一般に情操に對して影響を與ふると考へられるものは大凡次の三種が擧げられる。

(イ) 何等の意圖を有せざる生活其者に於ける即ち自由の多様な交互作用に於ける影響であつて、全く自由なる交際に由來するもの。

(ロ) 一定の意圖を基礎に持ち、教育せんとする意志及び成人の子供に對する關係から起る

ものであつて、前者の如く單に倫理的では無いが、其の形式からはそれに似たるもの。

(ハ) 嚴密なる方法の形式に結合する影響。

今右の三種の影響を吟味して情操に對する教育活動は其の何れの形式に依るべきかを見る。

(イ) 若し吾々が何等教育といふ如き特殊の事柄無きか、或は、縱令有意的の教育があつてもそれは單にミニマムに過ぎない様な社會を想像するならば、かゝる社會に於ては、自ら何等意圖無く全く自由なる影響に依り、成人の間に存すると同じ情操が兒童の間に發展するを見るであらう。併しかくの如く何等有意的教育無く、單なる自由なる影響のみであつたならば、情操の發展に對する任務は、單に偶然的に達せらるゝのみであつて、此の場合其の活動を規定するものは、教育さるべき者に就いての全表象ではなくて只瞬間的に與へられたるものである。即ち其の時々の行動・態度が只倫理的であると云ふに止まり、全體に對する關係は何等顧慮されては居らぬ。之に反して有意的教育の將來すべきものは完全である。然かも完全の概念は、只結果として考へられたるものではなくて、意圖として考へられたるものであつて、教育活動の指導的概念となるものである。即ち教育としての影響無き所には意圖即ち完全への意志が無

い。従つて、かゝる純粹に自由なる交互作用に於ける影響は教育と云ふ事は出来ぬ。

○(ロ) 上に述べた様に、自由なる交互作用に於て情操に對して與へらるゝ影響は、單に偶然的のものに過ぎ無い。併し有意的影響に於ては過去と未來とを通觀して、活動相互の聯關と云ふ事が其の特徴となる。即ち夫れは單に個々の場合に道德的に行動すると云ふ事丈では無く、完全への意志に依つて導かれたものとならねばならぬ。そして是が爲めには、具案的に、適當なる環象を準備する事に依つて子供に影響する事が必要であり又可能である。

(ハ) 教育即ち完全及び聯關への努力と云ふ事が考へられる所では、教師の行動は、只自由なる交互作用に於て承認・否認の表出としてあらはるゝ成人の態度に比して、子供に一層強い印象を與へ得る事は明かである。吾々が他人の判斷について、此の判斷の自分に對する關係を明かに意識する事なく、之を單に表出として見る時は、それは只一時的の印象を吾々に與へ得るに過ぎない。従つて教育が情操を目醒まし變容する爲めに爲すべき事、従つて單なる無意識的影響と異なる點は、完全及び聯關を來す事であり、又生徒が情操を目醒まし變容すべき全任務に就いての一定の意識を得る事である。併し乍ら、此の情操に對する影響に於ては決して嚴格

なる方法的・技術的の取扱が這入つてはならぬ。かゝる技術的方法が重大なる役割を演ずる時には、生徒の意識は手段の方に轉じ、人が他の目的の爲めに自分の中に情操を目醒まさうとするのであると考へる様になる。凡て技術的方法に於ては目的と手段とが對立する。若し情操に對して影響せんとして、例へば感覺的動機・恐怖・希望の如き刺激を利用する時には、情操を情操の爲めに喚起すると云ふ性質を失ふに至らざるを得ない。故に情操に對する教育は、技術的方法を避け、主として成人と子供との生活關係に依存すべきである。

以上の理由により、上に挙げた情操に對する三つの方法中教育的影響と見らるべきは、唯第二のもの即ち「一定の意圖を基礎に有するもの」のみなる事を知る。既に述べた様に情操はそれ自身全く内部的・精神的のものであるから、直接に之を知り、之に影響する事は不可能である。それは只個意としてあらはれる。従つてこれに對する是認及び否認の表出に依り情操の發展を助成するのである。併し此の是認・否認の表出から、かゝる結果を來す事の出来る根據は何處に存するか。

かゝる表出が子供の行爲に影響して引いて其の情操の發展に影響し得る爲めには、先づ第一

にこの他人の表出に依り、意識が呼び起されなければならぬ。即ち彼等が自他の行爲を是認し否認し、それに依り將來の意志決定に影響が與へられなければならぬ。併しこの事は、元より凡ての道德的行爲は、其の最初の衝動迄常に熟慮に依つて先行され、熟慮の結果として起らなければならぬと云ふ事を意味するのではない。蓋しかくすれば、凡ての道德的行爲は熟慮のみから起り、自ら人生から熱情が失はれて生活は枯木冷灰に依つて支配さるゝ事となるからである。凡ての衝動活動には感情が共働してゐる。教育の任務は此の感情を消失する事にあるのではなく、之を判明にする事であつて、かくて凡ての衝動が明かなる自己意識から起るに至れば、それは益々道德的に完全になる事が出来る。従つて、この點で教育が自然的の影響に對して附加すべきものは、意志の凡ての表現に於て明かなる意識を得しむる事である。第二には意識を呼び起した他人の是認・否認に於ける判断が、吾々に働き、吾々に影響を與へる事の出来る爲めには、教育するものと教育さるゝものとの不平等の關係が假定される。勿論教師が生徒自身の判断を誘發する爲めに生徒と平等の位置に立つ事は必要であるが、併しそれは已に不平等の假定から始めて可能になる。而してこの不平等の關係は二様に考へられる。即ち(一)は個人の

人格的權威であつて、個人を個人として自分より優れたる位置に立たしむる場合で、(二)は個人の判断を全體の判断として見るもので、之は個人を個人としてではなく、それが社會に於て占めて居る、其の位置の爲めにそれに従ふのであつて、其の場合は共同感情に自分の感情を従はせるのである。

人が獨立的に社會に入る時には、他人との同格な交互關係に立ち、最早、彼に對して個人的權威はあるべきではない。併し教育は純粹に個人的の權威を以て始まる。子供の父母に對する依存と云ふ事は個人的權威の結果である。若し教育の初期に於て全く個人的權威を缺くとするならば、情操の教育に對する何等の手段がない事になる。子供自身の判断・感情は誘發されるにしても、之に對して眞の指導的の力を持つ事が出来ない。従つて情操の教育に對しては、個人的權威は凡ての教育的活動の最初の條件である。故に個人的權威は、只に存在するのみならず、出来る丈強力にそれがあらはれる事が必要である。

教育の終期に於ては、併し、生徒は凡ての個人的權威から自由になり、他と相互關係に立つのであるから、個人の權威以外の他の權威が之に代らなければならぬ。即ち彼の判断は全體感

情・全體判斷と一致しなければならぬ。然らざれば彼は全體社會との不調和に立ち、共働的一員として社會に入る事が出来ない事となる。

要するに情操の發展に對する影響は個人的權威と共同感情との二者に分れる。始めは前者が全部であつて後者は零であり、後には後者が全部であつて前者は零である。従つて教育の過程は「漸次に個人的權威が減少し、同時に漸次共同精神の増加して行くこと」(一五七)にある。

併し家庭に於てはかゝる移行は行はれずして、只個人的權威のみが支配するのであるから、共同感情を得る爲めには共同生活に入らなければならぬ。従つて家庭外にかゝる共働感情を引き起し發展せしむる共同生活が必要である。又嚴密には是認・否認の表出に依るといふ事は教育の二次的活動即ち抑制の結果である。併し本來は、情操は教育上一次的の根本的な作用即ち助成活動に依つて、四つの社會生活に於て目醒まされ發展されなければならぬ。故にそれは家庭のみで起り得る事ではなくて、眞の社會生活に於て起らねばならぬ。勿論家庭生活に於ても、社會生活が反映してそれ等に對する意識の發展がある。併し乍ら、それは全く斷片的であつて情操に對して影響する事は困難である。兒童の情操に對して影響せんとせば、その生活に連

續性を與へなければならぬ。屢々述べた様に、情操はそれ自身あらはれるものではなくて、個々の意志活動を通してのみあらはれる。而して、その事に依つて、情操は只他人に示されるのみではなくて、又凡ての人は個々の意志活動及び其の相互の關係に於てのみ自分の情操を意識する。故に連續性を與へると云ふ事が情操に對する教育の任務であるならば、常にかゝる意志活動を起さしめ、それに依つてその原理たる情操を知り、生徒が如何なる發展階段にあるかを理解しなければならぬ。然るに本來情操は共同生活の原理である故に、兒童に對しては、社會生活に對する關係が單に偶然的・斷片的であり、公共的生活關係が單にミニマムに過ぎない家庭のみに依つて、かゝる情操の目醒まし難き事は明かである。即ち兒童は情操の連續性があらはるゝ共同生活其者を持たなければならぬ。

かく情操の教育に對しては社會生活其者が根本條件であるから、この共同生活の概念を明かにして置く必要がある。

共同生活の概念は、之を二様に考へる事が出来る。一つは多くの者が共同の目的の爲めに結合する場合であつて、此の場合には、一定の目的に向けられたる個人の凡ての活動が共同生活

を構成する。他は一定の共通目的に依つてではなく、單なる共在に依つて社會生活が組織されると考ふる場合であつて、此の場合には個人の凡ての行爲は全體の社會生活からあらはれたものであり、社會生活は個人の活動の綜合である。此の二つの解釋を比較するに、明かに後者は前者よりも一層包括的であり且つ重要である。屢々社會は一定の目的の爲めに多くの者のなす自由なる結合であると説明される。併しこの説明は社會の起源及び發展を考へて見れば不適切なる説明である。故に吾々は第二の解釋をとり、更に之を補足する必要がある。蓋し個人の活動の綜合として丈では尙社會の眞の本質を充分に云ひあらはされて居らぬからである。即ち眞の社會生活に於ては、社會と個人との間に密接の交互關係が成立して「決して同時に全體の活動で無い如き個人の活動はなく、又決して同時に個人の活動で無い全體の活動はあり得無い。」(二五九)といふ事が言はれなければならぬ。かゝる社會に於ける個人を考へるならば、それの此の社會に對する關係は已に連續である。たとへ直接に個人が行爲が全體社會から起因したものでなくとも、併し個人は常に次の如き關係に於て活動する事となる。即ち彼が全體の社會活動に生きた關係を有する事に依つて、自然に全體の活動が彼に影響し、彼れの活動はそれに一

致する様になる。兒童をかゝる状態に置く事に依つて、意志活動に連續性を與へ、兒童の情操を知り、且つ、兒童自身をして明かに意識せしむるといふ任務が同時に果たされる。即ち兒童が家庭を出で、より大なる共同生活に入らなければならぬ理由が此處にも存する。故に此の意味から學校教育を受ける機会を持たない子供に對しては、共同精神の發展に對する影響の最も有力なる要素を缺く事となる。彼の上流社會に於ては、往々かゝる公共的の學校を忌避し、家庭に於て子弟を教育せんとする傾向を見るが、併し家庭のみに依つては眞の共同精神を發展する事は出来ないで、單に家庭を支配する特殊の階級的の共同精神即ち階級的精神のみが發展する。階級的精神は、共同的の社會的原理であるよりは寧ろ分離の原理である。凡ての者に眞の共同精神を發展せしめんが爲めには、凡ての階級の者が共同の學校教育を受けなければならぬ。學校に於ける共同生活が良く共同精神に充ちて居たならば、かゝる共同生活の秩序及び組織に依つて一層良く情操に影響する事が出来る。それで學校の共同精神は他の市民社會・國家の共同精神と一致し、寧ろ學校は國家生活の表現であつて、生徒をば國民生活に準備するものなればならぬ。高き教養を受け得る階級の生徒と、然らざるものとの間に階級的意識が存し、

或は常に生徒と教師とが對立する如き状態ではかゝる眞の共同精神は養はれぬ。學校社會が自然社會とアナログスである事に依つて始めて共同精神が養はれる。

要するに情操の教育即ち教育の自由の領域は、其の根抵には一定の意圖を有し、教育せんとする意志及び前代より後代に對する關係から生活を具案的に構成する事に依つて影響せんとするものであつて、全き自由なる交互作用に比すれば形式的であるといふ事が出来るが、其の影響の形式からは全く之に類するものである。

## 第二節 方法的技術的領域

技能の發展に對する教育的影響につきても亦次の三種が考へられる。

(イ) 純粹に教育的であるが、併し根本的に技術的・方法的の取扱を持たない、例へば家庭に於ける如きもの。

(ロ) 技能の發展に對する最も重要な影響であつて、嚴密なる方法的・技術的の性質を持つもので、是が技能の教育に對する本來の領域である。

(ハ) 自由なる生活の性質を持つものであつて、何等の理論も無く只直接の交際から來るもの。

教育に於ける技能の陶冶に對しては方法的・技術的方法が最も適當なる形式である。此の方法的・技術的領域と自由なる交互作用との差は、繼續或は連續的と云ふ事であつて、この連續的と云ふ事は技能の發展の爲めには絶體的に必要な條件である。完全への努力は、技能に關しては勿論自由なる交互作用の場合に於ても含まれてゐる。併し後者では一定の秩序が缺けて居る。有意的の練習の場合には、之に反して絶體的に連續的と云ふ事が要求せられる爲めに、一々の凡ての活動に於て、完全への努力が一定の規則的の秩序に依つて促進せられ乍ら、其の個々の活動は相互に密接に關係して居る。かゝる性質を持つ事に依つて技術的方法は始めて完全になる。

右に述べた様に、情操の教育と技能の教育とに對して各異なる活動様式が要求される。前に教育は技術的であると云つたが二者の中何れがより多く技術的であるか。普通にはそれは技能の方面と考へられ易い。即ち藝術品のある處のみが技術であり、しかもそれは技能の方面であ

る。生徒を或方面に於ける習熟者 (Virtuosität) に迄仕込めば、それは一の藝術品を作り出した事であると云はれる。併し、又情操の方面をより多く技術的であると考へる事も出来る。技能に對する活動は機械化されるが、情操の發展に關しては、夫れが最高度に達する爲めには、教師は如何なる機會をも失ふ事なく、又生徒の精神の中に準備されて居る凡てを、其の發現に先だち失はるゝ如きことなき様に注意しなければならぬ。即ち情操の教育の結果の完全は、如何なる機會をもとり逃がさぬといふ鋭い眼と、常に全精神をその事に捧げて居る熱情的の態度に依存する。機械的の精妙と云ふ事と、かゝる鋭い眼と、内部的の熱情に依つて常に全精神をそれに傾倒して居ると云ふ態度との何れが高い技術的活動であるか。言ふ迄もなく後者である。前者の道を學ぶ事は比較的容易であるが、後者は一層困難であつて、其處には教育的天才を俟つ事多く、外部的の練習と云ふ事よりも内部的方向の強さが最も重要な事柄となる。故に技術品と云ふ點から見れば技能の方がより多く技術的であるが、精神の方面から見れば情操の方面がより多く技術的である。

### 第三節 生活社會と教育との關係

(イ) 教會 宗教は教會と云ふ社會の原理である。故に教育に對して宗教團體の關する處は多く情操の方面にある。それは全く自由なる社會であつて、何等外的強制が無いから、家庭がその原理と一致し、それとの調和に努めるで無ければ成立する事は出来ない。それで教育に關しては教會は家庭に依頼すべきものであるが、それが教育に關係して來るのは(1)家庭教育の缺を補ふものとして、(2)夫れ夫れの宗教團體に特別の歴史があつて、この團體に屬する個人にその歴史的發展を意識せしむる必要ある場合との二つの事情に基づく。

(ロ) 國家 國家が教育に關係する程度・方法はその國家の状態に依存する。先づ政治的情操の教育に關して見るに、貴族的及び民主的の國家に依つて異つた關係のある事を知る。

貴族的國家。政治的情操を少數のものが保持し、多數をば之に機械的に從屬せしめんとする時は、政權をば少數者が保持し、群集に對しては政治的情操及び支配の技能の發展を妨げようとする。即ち群集をば機械的の技能の位置に保持しようとする。この場合には、政府の教育に對



する力は主として少數者に向けられる。従つて群集がかゝる状態に反抗せんとする時、政府はこれに對して抑制し妨止せんとするは普通の事である。併し、勿論これは人間性に反する事であつて肯定する事は出来ぬ。

民主的國家。前者の場合の如く絶對的の不平等を認めず、凡て平等の權利を有すといふ立場から見れば、外部的關係が個人の内部的素質を助ける様に組織されて居て、凡ての人が國家に對して各自の性能に適合した位置に於て貢獻する事の出来るようにする事は、國家の爲めに最も有益の事である。かゝる場合に共同精神が各階級に行き亘り、且つ、凡ての人がその素質に依り、適當の場所を得る爲めに何を子供に與へなければならぬかと云ふ事を各家庭が知つて居るならば、國家は家庭教育を最高度に信用する事が出来る。併し若し、國民の中に政治的情操が缺けて居り、或は之に反する情操の存する事を豫想しなければならぬ場合には、政治的情操を目醒まし發展せしむる事は政府の必然的の任務である。前者の場合には政府は情操を助成し後者の場合は政治的情操の發展の可能の時期に至れば國家は教育を家庭から奪ふ必要を生ずる。

次ぎに技能の方面を見るに、若し兩親の愛にして失はれず、兩親が子供の技能の發展に對して顧慮するといふ事を信賴する事が出来るならば、只多くの者が正しい見識を缺いて居る時のみ國家からの助成が必要である。故に國家は只家庭教育を補助する者の資格を定め、かゝる仕事をなす者は如何に養成さるべきかを指示し、又公共的生活に入る爲めに如何なる技能が發展されなければならぬかといふ事を決定すれば足りる。政府が直接に教育に干渉すればする程、それは政府が、家庭の多數は教育上望ましからぬ判断を持つて居ると云ふ事を豫想する。従つて國民と國家との關係に依り教育の種々の階級に關して政府の影響の異なる關係が生ずる。即ち教育が技能を目的とし、凡ての教授が、國民に對する關係の方面である限り、良い事情の許には、夫れは純粹に國民其者から起る事が出来る。即ち國家は教育を公衆團體にまかす事が出来る。故に初等及び中等の教育はかゝる地方團體にまかす事が出来る。只最高の教育に關しては、それが國家の政治に直接與かり得る人を養成せんとする場合には、教育に對して國家の大なる干渉を要する事となる。故に如何に國家が教育に對して關係するかといふ事は之を政府の國民に對する關係、共同精神の強さ等國家自身の状態に對する鋭敏なるパロメーターと

して見る事が出来る。

(ハ) 自由の交際生活。先に國家は、國家に於ける共同精神を助成せんがために教育に干渉する事の必要である事を述べたが、現代は個々の國家の孤立状態は漸次減少されつゝあるから共同精神の發展と云ふ事に關しては更に詳細なる規定を要する。若し國家の成立が、他の凡ての外部からの影響を避けると云ふ事にあるならば、國家が孤立すればする程共同精神の強度を増す。之に反して、國家が、此の外部からの影響を脱する事が出来なくなればそれ丈強度を失ふ事となる。即ち國家としての共同精神に對して、更に廣い結合の意識即ち現代の世界主義と云はれるものに近いものが對立する。かくて國家主義と世界主義が對立する事となる。政府はその一方を代表し、各國民間に存する多様の關係即ち此處に云ふ自由なる交際社會が世界主義を代表する。言語・國民性・國法等に依つて區別されたる人々の交通が之に依つてなされる。かかる交際に依つてあらはれたる社會は、人口増殖の結果又は多様の生活方法を得る必要上自然に起つたものであつて、その教育に對する關係は、國家や教會の如く組織的ではないが、併し極めて重要な事である。併し異なる國家間の交際は言語の異なる事に依つて制限される。此の言

語の差異を全くなくする事は到底不可能であるから、其言語の交通に依つて相互の分離を避けるのみである。而してこの言語の交通に積極的と消極的との二つの態度がある。進んで他國語を學び、之に慣れるのは積極的態度であり、進んで他國語を學ぶ事をせず、只他國民の自國語を學ぶに委せるのは消極的態度である。一國民が只消極的の態度のみを持したならば、自ら從屬的位置に立たざるを得なくなる。蓋し他國語を習得する事が出来ず、又従つて他國民の生活状態を知る事が不可能になるからである。他國語の學習と云ふ事は、言語・國民性・國法等の差異に依つて區別されたる國民間の生きたる交通を意味する。故に生活が益々複雑になり生活關係が益々多様となる時に於て、國家が列國の間に伍し、獨立的の位置を維持して行く爲めには、進んで他國語を學習すると云ふ態度が必要になる。

(二) 科學。教育に於て家庭・國家・教會から與へらるゝ影響は相互に矛盾する事なく、互に一致して居なければならぬ。是等相互の間に矛盾を生ずる場合は自ら教育に混亂を來さざるを得ぬ。若し、これ等相互の間に矛盾を生じたる場合には、此の矛盾は如何にして解決さるべきであるか。凡て矛盾は同一 (Identities) なるものによりて解決せられる。従て此の場合にても

是等（國家、教會等）の凡てに對して同一であり、同等の價值を持つものに依つてのみ上の矛盾は解決される。而してかゝる同一者は彼の完全なる認識の領域にのみ存する。認識は人間の最も一般的のものを求め、且之を決定する故に、此の矛盾の調停に對する唯一の充分なる原理である。科學を所有し、科學の最高原理を所有する事は元より教育の時期に屬する事では無いが、科學に對する準備は教育の時期に於てなされなければならぬ。

先に國家の指導的活動に與かるもの、教育組織は、主に國家に依つてなされる事述べた。故に國家の科學に對する態度に依り、科學は其の正當の任務を果す事が可能ともなり又不可能ともなる。凡ての矛盾を調停し得る眞の科學の成立、生きたる精神的發展は、政府が科學をば束縛する事なく、よし科學を保持傳達するための施設をば國家がなすにしても、然かも科學の方法に對して國家は絶対に干渉しないと云ふ事に依存する。國家が科學を全く自由ならしめ、たとへ科學が政府の施設經營に反する場合でも壓迫又は妨害を加へる事なく、又科學が政府を支持する如き方向をとる場合でも特に保護を加へる如き事を避け、一言に國家が科學に全く無關心なる事に依つてのみ、國家は凡ての内部的の矛盾を止める手段及び教育に對して不利益に

作用する凡ての誤れる關係を調和する原理を得る。

科學と國家との關係に就いて妥當する事は、又科學と教會との關係にも妥當する。教會が科學を必要としないならば、それは科學に干渉するの要なく、又科學を必要とするならば、科學をばその自由に委せなければならぬ。

自由交際社會と科學との關係は、最早解明する必要はない。寧ろ自由交際社會は、科學を自由ならしむると云ふ事の中に成立するもので、兩者は密接に結合されて居る。

#### 第四節 教育の自由の領域と現代教育學（生活と教育）

以上はシュライエルマツヘルの教育活動の形式に對する所説の概要であるが、本節に於ては彼の情操の教育に對する考と現代の教育學との關係について述べる。

シュライエルマツヘルは已に述べた様に、教育をば、後代の發展を呼び起し導くために意圖的になされる前代の作用であるとした。然るに彼は教育的方法的・技術的領域と共に自由の領域を認め、情操の教育は自由の領域に屬すべしとした。從來多くの教育學說にては、教授は勿

論訓練に於てさへ方法的領域が中心に立つて居た。然るに彼は情操の教育は自由なる生活に於ける自然的の影響の形式に於てなすべき事を主張した。之は彼の教育學の極めて重要な見地の一つである。而してそれは(1)には彼の教育の目的から、(2)には彼が生活に連續性を要求した事から、(3)には情操其者の性質からしての當然の歸結であつた。

×連續性 之はシュライエルマツヘルの辨證論から歸結された、彼の倫理學及び教育學に對して根本的の原理である。即ち彼に於ては理性と自然、價值と存在、一般と個別とは決して相矛盾する對立を示すものではなくて、後者は前者の實現、其の個別化されたものであり、前者は後者に於てのみ實現されると云ふ密接なる連續的關係に立つものである。即ち(一)に「決して同時に全體の活動で無い如き個人の活動はなく、又決して同時に個人で無い全體の活動は無い」と云ふ彼の社會的教育學の基礎も此の原理に依存して居る。又(二)に彼が教育の自由の領域を認むるに至つた一つの根據は生活の連續性即ち生活の全體と個々の生活時期との絶對的連續性の要求にある。(三)に將來のために教育時期を犧牲にしてはならぬ、即ち凡ての準備は同時に直接の満足であり、又凡ての満足が同時に準備でなければならぬと云ふ要求も亦此の原理から考へられる。

教育の理想は彼に取つては個人の特異性の發展にあつた。形式的・畫一的・機械的の指導に依つて特異なる個性を發展せしむる事の困難なる事は言を俟たぬ。教育は又社會生活に迄準備す

べき任務をも持つて居る。従つてそのためには——倫理的要求からも亦——教育時期の生活と社會生活とが連續すべき事、否前者が後者にアナログスであるといふ事が必然的の條件である。社會生活の本質は自由なる交互作用にある。少くも社會生活の一半は自由なる交互作用の形式が支配して居る。單に形式的なる手段のみに依つては、兒童はかゝる社會生活に準備さるゝ事は出來ぬ。殊に性格の形成・社會的情操の陶冶は決して知識の教授や意識的手段に依つてなされるものではない。寧ろ父母・教師等の人格及び社會の道德的雰囲気から來る無言の影響に依る事が多い。従つて、學校の如き單に教授の場所としてのみではなく、社會的情操を養ふべき生活社會として要求せられる。教育の全任務を正しく理解するならば、かゝる生活其者から來る影響が、只に教育から排斥さるべきでないのみならず、却つて教育の重要な領域と見做さるべきである。シュライエルマツヘルに依れば、教育は倫理學の應用で、兒童に對する道德的關係を一層有力ならしむる意圖を以て、即ち完全への意志に依つて導かれる道德的任務の一つの特殊の形式である。従つて自由の領域も其の根柢には教育せんとする意圖を藏し、具案的に提供されたる生活である。併し教育は凡ての成人の義務である。蓋し凡ての人は生徒が

それに迄教育さるべき社會の成員であり、此の社會の維持發展、從つて又教育は一つの倫理的義務であるからである。故に凡ての成人の生活が、成るべく兒童に對して有效なる教育的影響を與へ得る様に組織さるべき事は當然の要求である。單なる倫理的關係即ち自由なる共同生活は、凡て教育的精神に依つて充たされ、其處に起る凡ての關係が子供に對して教育的に働く様になると共に、教育は又生活其者でなければならぬ。故に彼は倫理的領域（社會生活）と、教育的領域とは同一であるべきでなし、社會を教育的ならしめる事と同時に、學校の社會化を要求した。そしてかゝる生活に依る教育即ち自由なる交互關係からの影響を重視する事は現代教育の一つの重要な傾向である。現代にありては、或は社會的教育學の立場から或は主意的教育學の立場から生活に依る教育を主張し、單なる形式的の教育を排斥し、更にシュライエルマツヘルが、其の基礎に置いた、教育せんとする意圖をさへ教育を狭く制限するものとして非難する多くの學者が存する。

先づ近代に於て、理想主義の立場に立つて個人的教育學と社會的教育學との對立を論理的に打ち破り、近代社會的教育學の巨頭となつたナトルプに就いて見るに、彼が教育をばシュライ

エルマツヘルと同様に、具案的努力と解した事は既に述べた。併し彼も亦その社會的教育學の當然の歸結として、又他面意志の本質を考慮する事に依つて社會生活に依る教育の必要を主張した。此の事はその『社會的教育學』(Sozialpädagogik)に副名して「社會を基礎とする意志教育の理論」となし、又その『教育と社會』の章の劈頭に「人は人間社會を通してのみ人となる」と言つた事に依つても已に明かであるが、更に「社會的教育學の根本概念は、個人教育は社會生活の人的形成がその生活に適合する教育に依つて根本的に制約されると同様に、凡ての本質的の方向に於て社會的に制約される」と云ふ根本的の認識を表明する。(同書九四)と述べた。勿論ナトルプに於ては意識の發展の法則は、凡ての人に同一であつて、合法的に處置される限り完全に發展する事が出来る筈である。併し之を、彼の啓蒙時代に於ける合理主義の考と同一視する事は出来ない。社會生活に適合せる教育、凡ての本質的の方向に於て社會的に制約されたる教育が社會生活を離れて可能であらうか。又意識の合法的發展とは如何に。特に意志の發展は社會生活に於てのみなされる。意識發展の法則が凡てに於て同一であると云ふ事は社會構成の基礎、教育の基礎を示したものであつて、毫も社會を離れて社會的意識の發展のあ

る事を説いたものではない。又同じく社會的教育學に於て「學校は恐らくは他のものに依つても達せられるであらう如き教授と云ふ特殊の目的を除いても、規則及び秩序の精神を子供に印刻し、云はゞ第二の天性たらしむると云ふ教育的價値を有する。」(二二九)と述べて、學校は教授以外の教育的任務を有する事を示し、又「學校教育の中心は必然的に悟性の教授に存する。而して此の悟性教授は勿論意志陶冶の本質的部分を含んでは居るが、併しその全體を盡し、その最も特質的のものを含んで居るとは云はれぬ。それは生活即ち學校の前、同時、及び後に於ける生活、否學校の生活の中にも存する所の生活に歸せられる。學校は一つの生活である。即ち有機的社會の一形式である。……かくてそれは、より大なる社會的秩序に於ける生活に導く重要な手段である。」(二三三)と述べ、學校は凡ての階級・職業の子弟を集めたる生活に依つて共同意識を起さしめる事が必要であると云つてゐる。

ナトルプのかゝる見解は「社會的理想主義」(Socialidealismus)に於て一層明かである。彼は獨逸革命の根據をば、社會を支配する二元的の對立即ち勞働と精神、勞働者と資本家、被治者と治者の分離對立に歸し、社會に統一原理の缺如せる事に起因するとした。而して此の分離對

立を破り、社會に統一根據を復活する事が社會を通して社會に迄の教育即ち社會的教育の任務である。「かゝる任務を有する社會的教育は、直接の社會生活に於ける直接の影響と云ふ確實なる基礎の上に立てられなければならぬ。」(五九)かゝる社會生活を通してのみあらゆる社會的の徳が養はれ、然かもそれは單なる概念としてではなくて、子供の直接生活に於て固き根基を確保する。而してそのためには、普通、學校に於て行はれて居る様な問答とか、抽象的の訓戒、賞罰等の如き手段をば何等必要としない。實際生活上の關係其者が教へ、例示し、訓戒し、罰し、賞する。従つてかゝる教育に於ては、生徒をば單なる對象又は材料として取扱つたり、教師が上から臨む教師であつたりしてはならぬ。生徒は彼に固有の法則に従つて自己を自ら構成する。社會的教育に於てはかゝる自己構成的の人間が中心に立つべきであつて、かゝる自由の人間は外部的に構成されたる枠に當てはめらるべきではない。かくて生徒の中に眠れる凡ての能力の可能性の發展が許されなければならぬ。かゝる教育は、凡ての人が其の社會の發展のために各其の持有の方法に於て勞働を分擔すると云ふ共同勞働の社會に於てのみなされる。本來の教育は教授でもなく、又一般に個々の特別の施設の事でもなくて、社會生活の直接の作用で

ある。學校は生活と並び立つものではなくて、寧ろ生活のたゞ中に存するのである。實に正しき學校は自由の個人の自由の勞働社會でなければならぬ。

かくてナトルプは教育の理念をば社會の中心に立たしむべき事と同時に、學校の社會化を要求したのである。

次にデウーイが學校の社會化を主張して形式的教育を排斥した事は、更めて説く迄もなく著名なる事であつて、夫れは彼が教育に對してなせる最大の功績の一つである。社會生活は其の持續の爲めに教授及び學習を要求するが、同時に共同生活の過程其者が教育する。即ちそれは其の共同生活者の凡てに對して經驗を擴大し、其の意味を明瞭にし、想像を刺戟し且つ之を豊富ならしめる。かゝる社會生活に依る教育こそ本源的の教育の形式であつて、學校教育もかゝる形式に依らなければならぬ。「吾々は決して直接に教育する事は出来ぬ。只間接に環象の手段に依つて教育するのみである。」(Democracy and Education, 22) 吾々は他人に思想・感情・希望を物品の如く手渡ししたり、移植する事は出来ぬ。社會的環象が個人をして或衝動を引き起し之を強め、或目的を持ち或結果を生ずる活動に従事せしむる事に依つて、行爲の知的及び道

徳的の傾向を形成するのである。言語の習慣、舉動、高尚なる趣味性、一般に價值評價の標準等は、明かにかゝる直接の社會生活に依りて與へられる貴重なる賜である。故に教育の任務は適當なる環象を提供し、それを通して兒童の活動を指導する事にある。學校も一つの社會であり、然かも有効に成長の能力を得るために、選ばれたる社會的環象に外ならぬ。即ち學校は社會の縮圖、改造されたる社會でなければならぬ。従つて學校は次の如き條件を具備しなければならぬ。

(一) 學校は其の内容上自ら一個の社會生活でなければならぬ。社會的知見及び興味は、唯、眞の社會的環象即ち相互に作用する事に依り共同經驗を作る環象に於てのみ發達する。學校は社會の縮圖となり、學習と成長とは現在の共同經驗の所産とならなければならぬ。

(二) 單に學校内部が一つの社會であつて共同精神が充満して居るのみならず、學校は又學校外に於ける社會に連續し、兩者の間に自由交渉がなければならぬ。學校と社會との分離を來した原因は、主として、學校に、本來の學習の根源たるべき社會的環象の無き事であつて、そのために學校に於ける知識は實際生活に不適切のものとなつたのである。

デューイは其の『學校と社會』(The school and society)に於て、從來の學校の組織を非難してその改革を要求した。即ち從來の學校は、各學校系統其者の中に已に統一を缺いて居た。況んや一般の社會生活との關係の如きは殆んど顧みられなかつた。今後の學校は凡ての學校系統が統一ある一つの體系をなし、而して他の凡ての社會生活と密接に關係し、それとの生きた交互作用の上に立たなければならぬ。同時に、又學校内部にかゝる社會的條件を備へなければならぬとなした。

學校に取り入れらるべき社會的條件は、勿論、それぞれの技術を目的とするものではなくて社會生活との結合のためである。而して生徒は又、かゝる設備に依り、單に受動的でなく其の活動性・創造性が満足せられる。

第三に更に最近に於て教育の意義を最廣義に解し、生活其者に於ける教育を主張した者にクリークがある。クリークは其の『教育哲學』(Kriek, Philosophie der Erziehung)に於て大凡次の様に述べて居る。

教育は人間生活の存在する限り常に存する精神的の根本機能であつて、何等の目的觀や意識的方法に依つて導かるゝを要せぬ本源的現象である。凡ての生活機能及び生活形式は、單にそれが存在すると云ふ事に依つて已に教育活動をなして居る。人の生活のある所必らず教育が存する。かゝる根源的の教育に依つてのみ社會及び個人の存續發展は可能である。從來の一般の教育學は廣義の教授學であつて、それは一定の目的に依つて導かれるものであり、其の根柢には教育に對して特殊の任務を持つ教育者、及び教育者より生徒への單に一方的・一義的影響を考へる學校と云ふ事が豫想されて居る。併し乍ら教師・生徒・學校の如きものは、文化の發展に伴つて始めて生じ來つたものであつて、文化發展に依る機能上の分業の結果生じたものに過ぎない。意識的・具案的の教育に依つて生徒を導かんとする凡ての教育は、皆かくして成立したものであつて、主に主知的に成人より未成熟者に、父母より子供に、教師より生徒への一方的關係のみが考へられてゐる。併しかゝる意識的・具案的の一方的の關係は教育の本質的のものではない。教育はより根本的事實で、宗教・法律・言語・社會・國家と同様な社會に於ける一つの根本機能である。從來の一定の目的措置に依つて導かれた技術的の教育は、精神の自發的發展の助成手段として成立したものであるが、教育は發展の助成手段では無くて發展の根本



的機能である。精神的發展は二つの要素即ち内部的の發展の力と外部からの形成的影響との結合から来る。前者に重きを置いて發展と呼び、後者を主とする處から教育と呼ぶけれども畢竟同一過程の両面に過ぎぬ。故に教育は元より内部的の發展の力を豫想するが、又かゝる發展は、外部的影響に依つてのみ可能である。故に教育の問題は、精神が人と人との關係に依つて如何にしてより高い存在に高められるかと云ふ事である。精神的形成、より高き人間性の陶冶は只教育からのみ得られる。人は一定の社會に生活する事に依つて、社會の人々との交互作用及び社會の傳統に依り一定の固有の精神的發展を遂げる。即ち個人は只社會の一員として其の社會の形象を特殊の姿に於て表現すると云ふ關係に於てのみ人となる事が出来るものであつて、かく一定の文化の形象を、其の社會の成員に於て表現すると云ふ事それが教育である。かの「具案的の教育は、只常に根源的の教育及び發展に依つて已に開かれたる道を完成し、補足し、特殊化し得るに過ぎない。」(二三)ものであつて、それが教育の全部を蔽ふ事は出来ぬ。教育は社會生活の凡ての關係、凡ての相互作用に於て考へられなければならない。それが精神發展に關係する限り凡て教育の領域に入り来る。

かく論じてクリークは教育學の全體系に對して二つの方面から、教育の概念の擴大を要求した。

(一) 深さの方面から。教育の理念を精神的存在及び變化と云ふ中心點に求め、無意識的・無意圖的の教育的影響をも教育の領域に導き入れなければならない。即ち根本的の機能としての教育現象は、三つの層に於て考へられる。

最下の層は、人間から人間への無意識的の凡ての作用・結合・關係から来るもので、之が社會生活の基礎をなす。

第二の層は已に意識的の目的活動、従つて合理的に一定の形式に迄發展せる生活範圍に結合して居るが、未だ意識的の教育者の活動では無い。一定の目的活動に共同して居る事に依つて凡ての交互作用に依り、凡ての參加者に對して教育的の影響を持ち來すものである。父母と子供との多くの關係は之であつて、これは理解・相互適合又は内部的共同に對する要求から來るものである。

従來の教育學は以上の二者を考へなかつたが、合目的々なその影響に依つて教育を有効にす

るためには、是等二者を教育の理念に屬せしめ、其の教育的の機能を明かにしなければならぬ。故に將來は立法・行政・經濟組織を國民教育の理念に従屬せしむる事が必要であり、それは教育學に於て考へらるべき重要な問題である。

第三の層は、從來之のみが教育と考へられたるものであつて、教育の目的・意圖・方法・設備及び組織から起る教育作用である。

(二) 廣さの方面から。第二に廣さの方面からは、成人より子供への具案的影響と云ふ教育の理念の制限を破り、之を擴大して社會及び個人の全き交互作用に於ける生活の全體を教育の理念の妥當領域に立たしめねばならぬ。構成的の交互作用・變化・形成を呼び起し、それ等に影響する人間から人間への精神的作用は、凡て教育の範圍に含められねばならぬ。

社會も亦個人と同様の發展的の統一體であつて、教育の理念の領域に、主體としてのみならず、又教育の客體として入り来る。従つて次の如き六種の教育關係が考へられる。

(イ) 社會の、他の社會に依る教育。(ロ) 社會の、其の成員に對する教育。(ハ) 社會に於ける成員相互の教育。(ニ) 社會の、其の成員に依る教育。(ホ) 社會の自己教育。(ヘ) 個人の自己教育。

育。

即ちクリークに依れば精神發展と教育とは同義であつて、無意識的・無意圖的影響は只に教育に取り入れられるのみならず、凡ての教育、凡ての社會生活の基礎である。

第四にケルシエンシユタイネルの公民教育や作業學校も亦、當然かゝる社會生活に依る教育を重要視する。彼に於ては優良なる公民を養成する事が教育の最高の目的であつて、かゝる目的を實現すべき組織が即ち作業學校である。即ち彼に依れば、公民教育は出来る丈多くの國民を國民的感情・國民的思想・國民的意志・國民的行動に導かんと企圖するものである。公民教育を以て公民教授と同一視する事は許すべからざる謬見である。知識は行動に迄の意志と結合し、行動に迄の機會と結合しなければならぬ。「單に知識に依つて正しき行動に導き得ると期待する事が從來の凡ての學校組織の根本的の誤謬である。」(Kerschenskeiner, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. 13) 公民教育の任務は學校の正しき組織、生徒の團體、作業場等に依り生徒に社會に奉仕すべき事を教へ、自由なる服従及び相互顧慮の許に此の社會を道德的に進める義務に慣れしむる事にある。一言にすれば、道德的社會の實現と云ふ事が公民教育の目的である。

つて、それはとりも直さず國家の理想である。換言すれば意識的に或は無意識的に、又直接的に或は間接的に、具體的の國家を道德的社會と云ふ無限の理想に近づくるために、國民をして之に奉仕せしむるに至らしむるのが公民教育の理想である。

學校は社會生活の典型的の條件を其の組織の中に取り入るゝ事なしには、決して社會生活の準備となる事は出来ない。國家生活に對して準備する唯一の方法は社會生活に於て活動する事である。従つて學校は國家に於ける社會生活の根本關係を考察し、かゝる關係が學校の生活の中に作られなければならぬ。社會は必然に勞働の社會である。従つて勞働社會に於ける實際的經驗が最善の教育の形式である。そしてかゝる教育の任務から必然に學校の組織が規定せられる。即ち、正しき學校の形式は作業學校であつて、其處に於ける共同勞働に依り、始めてあらゆる社會感情及び道德・職業に對する意志と堪能とが養はれる。

最後に現代の文化的教育學のシュブランゲルは、其の『教師養成論』(Spranger, Gedanken über Lehrerbildung)に於て陶冶を論じ、陶冶は發展的なる精神の素質及び生活範圍に關係する凡ての客觀的價値の生きた獲得をなす事に依り文化的作爲能力を將來し、同時に自己の本質に對す

る喜ばしき感情、自己の力に對する喜悅に充ちたる體驗を得しむるにありとし、凡ての文化價値の體驗及び創造は陶冶たり得ると述べた。更にかゝる陶冶と生活との密接な關係は、彼の陶冶價値に就いて述べた所に依つて明かである。彼は陶冶價値をば、科學的價値・技術的經濟的價値・美的價値・社會的價値及び宗教的價値の五種に分ち、社會的價値は同情・社會的感情・支配服從等の關係の上に立つものであつて、之は狹義の道德的價値である。そしてそれは悟性を通過しての教誡の領域よりも、寧ろ實際體驗の領域に屬して居る。かくて各社會生活はかゝる價値を各個人に自ら體驗せしむると述べて居る。

以上現代に於ける代表的教育學者の一部に就いて大體の傾向を見て來たのであるが、之が又實際の教育運動として種々の教育施設としてあらはれて來た。リーツに依り創始され、グイネケン等に依つて發展されたる田園學舎等の如きは此の傾向を代表するものと見られる。

此の現代教育の傾向は、云ふ迄もなくシュライエルマツヘルの「教育の自由の領域」の主張を追ふたものと見る事が出来る。此の點に於てシュライエルマツヘルは、彼と殆んど時を同うして出たヘルバルトと著しい對立を示して居る。ヘルバルトは、教育の全任務は思想界の陶冶

にありとなし、品性の陶冶を此の思想界の陶冶を通してなさるべきものとなして所謂教育的教授の説をなした。そして其の研究の主力は、シュライエルマツヘルの所謂「技術的・形式的領域」即ち教授に向けられた。而して其の點に於て彼の教育學は、後長く實際教育に對して大きな影響を與へた。シュライエルマツヘルは、勿論、知識に依つて情操の改善をなさんとする如き意圖は、最も空虚にして不幸なる企圖であるとヘルバルトを評した立場を、最後迄保持して居たのでは無いが、併し自由の領域を性格の陶冶の本質的領域であると主張した事は、ヘルバルトに對立する著しき特色を示して居る。而して此の點に於ても、現代教育學は、ヘルバルトを捨て、シュライエルマツヘルに與して居る。再びホイバウムの語を引く。曰く。

「實際にシュライエルマツヘルの教育學は、教育を生活に最も密接に關係せしめたと云ふ特色を持つて居る。彼は人間をば社會的本質として理解した。而してルーソーを代表とする十八世紀の孤立的見解に反對した。これより彼の重要な見地が將來されるのであつて、それが彼の教育を特色づける大なる特質である。彼は教育をば學校教師の教授に制限しなかつた。即ちそれは教育の單なる一部であつて、決して全部ではない。凡ての生活關係が教育に對して重要

の意味を有するのであつて、それが教育に共働しなければならぬ。生活の相互作用にのみ愛の最初の發展及び凡ての道德的並びに最初の精神的發展の基礎が存する。學校も亦單に教授の場所ではなく直接に教育する場所でなければならぬ。此處にヘルバルトとの相違が生ずるのであつて、シュライエルマツヘルが自由の領域を認めた事は其の教育學の特色である。彼に依れば、生徒の自由活動を許し、環象を整理し、生徒に氣附かれぬ様に、一見無意圖的である指導に依り、凡ての技術を避けると云ふ事が教育の秘密である。即ちかかる教育に於ては(1)ルーソーの生徒が享受せる如き無制限的自由が、溫和なる、生徒には感せられざる如き教師の指導に依つて制限される。又(2)ルーソーに於ては盲目的の必然性に依つて、そのみが生徒を教育した外部的自然の外に、シュライエルマツヘルに於ては生徒を圍む道德的社會生活の影響が入り來る。彼に於ては次の事が其の教育説の根本原理である。曰く、『教育的影響は本質的に、普通の共同生活に於て自然に起り來る所のものを、秩序・聯關を與ふる事に依つて、強めると云ふ事に於て成立する』と。