

252
401



0041984-000

252-401

弁証的教育学

石山脩平・著

厚生閣

昭和9

AHB

26. 7. 26

本2675

あ

石山脩平著



的教育學

東京 厚生閣刊



序言

一

辨證的教育學は、私に取つては、多くの教育學の一種ではなくて、唯一の眞實の教育學である。それは、教育の本質も目的も段階も方法も辨證的見地によつてのみ眞に把握し得られるとの信念の下に、是等諸問題を一貫せる立場より整合的に取扱へる教育學體系である。但し茲に所謂辨證的見地とは、マルクスの名に結合せる唯物辨證法ではなくて、一層根源的に辨證法の本來の意義を代表せる希臘的辨證法——特に教育に關して典型的に發揮せられたるソクラテス・プラトンの辨證法——である。希臘文化が人類文化のあらゆる領域に對して、永遠の源流を形成し、不朽の原型を提供してゐる限り、希臘教育思想も亦教育の理論的考察に定型的方式を指示し、教育の實踐に不斷の強力なる支持を與へるであらう。私は斯かる豫想に基づき、希臘教育思想の本質的特徴を求めて、それがまさに辨證的性格に存することを發見した。そしてこの最も古き辨證法から近代辨證法の諸相を導き出し、これを最近の教育問題に適用することによつて、實は教育に於ける永遠の諸原則

を確立することに努力したのである。本邦教育界の定めなき流行に翻弄せられぬためには、靜かに深く教育永遠の使命を考へねばならぬ。時流の急迫に空しさ無嫌を繰返さぬためには、中正にして強靱なる實踐力を把握しなければならぬ。辨證的教育學は何よりも先づ私自身の斯かる念願によつて求められたものである。

二

上述の提言は固より私の念願を表明したに止まる。本書がその成果に於て斯かる使命を果し得たことを惜するものでは決してない。却て本書は當初の計畫を辛うじて素描的に表現せる中途未完成の段階に位し、而もその完成は生涯の課題として永遠の未知に置かれてゐる。

私が本書の内容を初めて筆に表したのは昭和六年の九月であつて、それは高師生徒に對する「教育學概論」の講義案に充當するためであつた。學年の中途から前任者の授業を繼承した私は、僅少の時間數を以て教育學の全體系に觸れねばならぬ必要上、努めて端的に特定の視點を守り、すべての問題を單純明瞭なる公式

的形態に把握せんことを試みた。次の昭和七年度に於て再び「教育學概論」を講ずるに當り、私は自分の求めてゐる視點が希臘的辨證法の見地であることを漸く自覺し、今度は「教育學概論」と題する講義案に「希臘主義に基ける辨證的教育學」といふ副題目を添へ、前年よりも明かな立場と増加せる内容とを以て執筆した。以上の二箇年間に作製せる講義案は謄寫プリントとして生徒に頒布したものであるが、偶々昭和七年四月より雑誌「教育國語教育」に教育學講座を連續執筆することとなり、學校の講義案の後を逐ひつゝ、之を稍々敷衍し、且幾分通俗化して右の誌上に發表することとした。それは昭和八年十二月まで連續二十回に亘れる長篇であり、且その中間に臨時號や特輯號にも同じ立場より論述した二三の小篇があつて、是等を合すれば略々私の意圖する辨證的教育學の全貌が覗はれる結果となつた。そこで書肆厚生閣は誌上執筆當初からの内約により、これを單行本として出版することを頻りに慫慂した。私は併し後述の如く、一層主要なる當面の仕事として希臘教育史の研究に追はれてゐたために、厚生閣の督促を抑止しつゝ、後日修正の機會を待つてゐた。然るにその督促は益々急であり、一方「辨證的教育學」は生涯の課題として永遠の未完成にあることを想ひ、ともかく一先

づ上梓して世の批判を仰ぎつゝ徐ろに之が修正を期することゝしたのである。雑誌の論稿を著書の形態に整へるためには、各項の内容に多少の加除を施し、全體の脈絡聯關を明かにすることを努めたけれども、そこになほ少からぬ重複や間隙の存することは否み得ない。是等の點は、後日近代辨證法の研究によつて本書に根本的改訂を施すべき機會に、併せて修正せられるであらう。

三

本書と殆んど時を同じうして公刊せられた拙著「西洋教育史第一卷希臘編」(目黒書店發行)は本書の母胎とも謂はるべき地位を占めてゐる。即ち數年來私の研學の主たる關心は希臘教育史に注がれ、その副産物としてこの「希臘思想を基調とせる辨證的教育學」が生れたのである。

希臘教育史の論述に於て努めて歴史的實證的客觀的態度を取つた私は、そこに捉へ得た教育永遠の諸原則を、本書に於ては端的に卒直に現代の教育問題に適用して展開せしめ、且必要な限り近代教育思想の諸契機をも自由に採用した。故に本書に引用せられた希臘教育史上の諸項目に就て、その一層精確なる論究を要

求せられる讀者には上述の別著を參酌せられんことを望むと共に、翻つて別著の讀者は本書の併讀によつて希臘教育史の現代的意義をよりよく理解せられるであらう。自家廣告の不體裁を忍びながら、本書の性質の解明のために、敢て私は之を附言する次第である。

昭和九年五月

東都小石川の寓居に於て

石山 脩平

民族主義教育と全體主義(三三)……民族主義教育と世界主義(三三)……日本民族國家の精華(三三)

第三篇 辨證的教育段階論

序説 精神發達及び教育段階の意義とその取扱方 …… 一三七

精神發達の意義とその取扱方(三三)……教育段階の意義とその取扱方(三三)

第一章 精神發達の概観 …… 一四二

第一節 兒童期の心理 …… 一四二

兒童前期の特質(一四二)……兒童中期の特質(一四三)……兒童後期の特質(一四七)……兒童期の總括的特質(一四八)

第二節 青年期の心理 …… 一四五

青年期とその特質(一四五)……自我の發見(一四六)……生活企圖の成立(一四七)

第三節 職業選擇の心理 …… 一六四

青年心理の第三特質(一六四)……低次の職業選擇(一六五)……高次の職業選擇(一六七)……職業固定の條件(一六八)……成人期への連續(一六九)……精神發達の辨證的性格(一七〇)

第二章 教育の段階 …… 一七五

第一節 基礎的陶冶 …… 一七五

基礎的陶冶の意義(一七五)……郷土と祖國(一七五)……一切の生活形式の基礎(一七八)……現在生活の充實(一七九)……主觀的自由(一八〇)……辨證的發達過程に於ける基礎的陶冶の地位(一八三)

第二節 職業的陶冶と一般的陶冶 …… 一八四

職業の本質と陶冶の任務(一八四)……職業的陶冶の目的内容方法(一八七)……一般的陶冶の目的内容方法(一九〇)……職業的陶冶と一般的陶冶とに於ける辨證的關係(一九二)

第三節 一般的陶冶と古典主義教育 …… 一九七

一般的陶冶としての古典主義教育とその批判(一九七)……思想の類型としての古典(一九九)……古典主義教育の根據(二〇〇)……古典主義教育の限界(二〇二)……古典主義教育の辨證的止揚(二〇三)

第四篇 辨證的教育方法論

序説 教育の一般的方法としての辨證法 …… 二〇七

辨證的教育方法論の地位とその取扱方(二〇七)……自發性と協同(二〇八)……問答と自省(二一〇)……共通の價值と法則と事例と人間性(二一一)……辨證的教育方法と愛(二一七)……自由と權威(二一七)……方法的進行(二二〇)……辨證的教育方法と宗教的信念(二二二)

第一章 辨證的教授論

第一節 教材の特質と教科の分類……………三六

教科の傳統的分類(三六)……數學的及び理科的教科(三七)……精神科學的教科(三〇)

……技能的及び實業的教科(三〇)

第二節 精神科學的教科の教授原理特に解釋學と國語教育……………三三

一 精神科學的教科の構造と文章の構造……………三三

精神科學的教科の教材(三三)……主觀的精神構造(三四)……客觀的文化構造(三五)……

精神構造の外的表徴(三五)……國語科の教材としての文章(三五)

二 精神科學的教科の理會と文章の解釋……………三六

理會の意義(三六)……主觀的精神構造の理會(三六)……解釋學の意義及び歴史(三七)

……文章の解釋の過程(三七)……心理的解釋と對象的解釋(三八)……國語教育の常

道(三八)

三 理會及び解釋の可能根據と妥當性……………三九

精神科學的認識の批判(三九)……理會及び解釋の可能根據(四〇)……理會及び解釋

の妥當性(その辨證的性格)(四〇)

第三節 數學的及び自然科學的教科の教授原理特に生活指導主義と數學教育……………三七

一 主觀主義教育思潮と數學教育及び理科教育……………三七

主觀主義教育思潮(三七)……生活指導の數學教育(三八)……生活指導の理科教育(三九)

二 客觀主義教育思潮と數學教育及び理科教育……………四二

客觀主義教育思潮(四二)……數學教育及び理科教育に於ける客觀主義(四三)

三 辨證的に止揚さるべき數學教育及び理科教育……………四六

辨證的止揚(四六)……生活指導の根本原則(四七)……生活の意義の内容的擴充(四七)

……生活の意義の時間的擴充(四八)……生活の意義の空間的擴充(四八)……形式陶

治の尊重(四九)

第四節 技能的表現的教科の教授原理特に勞作教育の辨證的考察……………五一

一 勞作教育に於ける主觀性……………五一

勞作教育思想の位置(五一)……自己活動の尊重(五二)……表現の尊重(五三)……全我活

動の尊重(五三)……勞作過程の尊重(五三)

二 勞作教育に於ける客觀性……………五三

即物的態度の強調(五三)……完成價値の強調(五四)……共同勞作の強調(五四)

三 辨證的に止揚さるべき勞作教育……………五七

自己活動と即物的態度(五七)……勞作の過程と結果(五八)……個性の發揮と共同勞

作(五八)

を考へるであらう。そして或人はマルクスを、或人はヘーゲルを、或人は遠くヘラクレイトスやエレアのゾエノンを、或人はまた近くカント・フイヒテ・シュライエルマッヘル等を想起するであらう。實に「辨證法」は哲學の歴史を貫いて既に長い傳統を負ひ、雑多の意義を中に含んで居る。辨證法的な考へ方を教育の領域に適用する場合でも、例へばローゼンクランツやポールドウインやコーンやリット等に於て、その面目は必ずしも同一ではない。教育學の體系中にそれが取容れられる位置から見ても、或時は教育の本質觀に、或時は教育の目的設定に、或時は狭く教授方法の原理に用ひられて、その意義は再び區々たるものである。

私は併し辨證法的な考へ方を教育のすべての問題に適用し、教育學の全領域をこの原理によ



辨證的教育學

辨證的教育學の意義及び組織

この書の編立は今後の課題 「辨證的教育學」の下に人々は先づ時代の標語たる「辨證法」

第二章 辨證的訓育論……………二七

第一節 道德の本質と訓育の任務……………三七

○教育の全野に於ける訓育の領域(三七)……道德的價値の本質と訓育(三七)……道德的品性の構造(道德的實踐の力素)と訓育(三八)……道德の客觀的規範と訓育(三六)……修身科と訓育(三六)……宗教と訓育(三九)

第二節 精神の發達段階と訓育の段階及び方法……………三九

精神の發達と訓育の段階及び方法(三九)……兒童前期の訓育(四〇)……兒童中期の訓育(四二)……兒童後期の訓育(四六)……青年期と訓育(四八)……成人期と訓育(五〇)

第三節 陶冶社會の訓育的機能……………五〇

陶冶社會とその訓育的機能(五〇)……家庭と訓育(五〇)……郷土と訓育(五二)……祖國と訓育(五三)……世界と訓育(五五)……學校と訓育(五七)……陶冶社會の訓育に於ける辨證的關係(五九)

目次畢

つて貫き得る場合にのみ體系としての従つて學としての、「辨證的教育學」を正しく語り得ると思ふ。そしてこの事は、今の所甚だ困難な而も努力に値する一つの課題である。幾多の先人によつて重要な礎石と部分的構造とが既に用意せられて居るとは言へ、その全き樹立はなほ容易には約束せられぬであらう。

私は決して我が國の諸先輩が既に辨證法を教育の原理として採用せられた功績を無視するものではない。篠原助市博士が既に大正十一年に『倫理教育研究』誌上に發表せられ、その後『批判的教育學の問題』中に收められた論文「教育の根本原理としての辨證法」は、ポールドウィンの思想を中心として、博士自身の教育本質觀及び教育方法觀を辨證的に考察せられたものであつて、そこでは辨證法は文字通り教育の根本原理に用ひられ、尙同博士の近著『教育の本質と教育學』及び『理論的教育學』に於ても、辨證的考察はその全體系を通じて有力にはたらいてゐる。その他、日田權一氏の『人格的教育思潮の發展』の中にも、辨證的な考へ方が緻密に適用せられて居り、最近に於ては長田新博士がリットの立場を繼承せられて、教育思想の批判的取扱や教育學の新體系樹立に辨證法的觀點を採用せられ、又同博士の論文「辨證法的教育學の出づるまで」(教育國語教育昭和六年八月號)の如きは、この方面に於ける教育學界並びに博士自身の關心を明示してゐる。更に佐々木秀一、齋藤榮治兩氏共著『生活辨證法的教授原論』、齋藤榮治氏著『辨證法的國語學習』、森本安市氏著『辨證法的國語教育』等は實際教育上に於けるこの方法の具體化を物語つてゐるのである。

古代希臘に原型を求めて、私が今過分にも敢て「辨證的教育學」の樹立を意圖するに當り、その原理として採用せんとする辨證法は、所謂唯物辨證法ではなくて、寧ろ精神辨證法とでも名づくべきものであり、而もそれは近代哲學の形態を取つたものではなくて、却てその源泉若くは原型と見らるべき辨證法、更に言へば、何よりも先づ、教育的形態に於て現はれた所の辨證法である。

斯かる辨證法を私は、前述の諸學者の何人に於てでもなくて、古代希臘の教育家達、殊にソクラテス及びプラトンの實踐と理論とに見出す。時代と場所とを斯くも遠く隔てた人々の業績が然らば吾々の明日の教育學に何を寄與すると言ふのか。

希臘哲學史が凡そ哲學的思索の標式的な展開を示し、「哲學する」力を永遠に修練させる點に於て、眞に古典的意義を有する如く、希臘教育史も亦、教育事實及びそれへの反省が一般に取り得べき形態を、最も素朴に鮮明に而も典型的に傳へてゐる點に於て、超時代的の價値を帯びてゐる。就中所謂ソピステス達を機縁として發揮せられたソクラテスの教育者の人格と業績並びにそれ等の意義の把握と深化とに向けられたプラトンの思索は、凡そ教育學樹立の礎石、柱梁として、永遠に生ける力を蔵してゐる。そしてこの謂は、ソクラテス・プラトンの教育學の全體を貫くものは、私の觀る所によれば、それに固有な、而も眞に教育的な辨證法的原理に外ならぬのである。

辯證法の原義と教育への適用 ソクラテス・プラトンの辯證法は、後述の如く、それ自身また多くの様相を具へてゐるが、その本質的なものは、「辯證法」といふ言葉の本来の意義に従つて、「互に對立して語り合ふ所の方法」を意味し、それは一層適切には「對話法」と呼ばるべきものである。

ディアレクタイク (Dialektik) の原語ディアレクタイケー (Dialektikē) は、ディアレゲスタイ (Dialektikē) より来た語、ディア (dia) といふ接頭語は、本来 (イ) 通つて、或は (ロ) 異つた方向に、といふ意味の前置詞であり、茲では (ロ) の意味から更に轉じて「相對して」或は「相互に」の意味となつてゐる。レゲスタイ (Dialektikē) は、レユー (Dialektikē) 「私は語る」といふ active voice の語が、自分に反響關係を有する様に語るといふ middle voice のレフマイ (Dialektikē) となり、その不定法として記される語であつて、「語り合ふこと」の意味を有つてゐる。かくてディアレゲスタイ (Dialektikē) は「互に相對して語り合ふこと」即ち對話することの義である。これより形容詞ディアレクタイケー (Dialektikē) 「對話的」が生じ、それは嚴密には、冠詞と名詞とを前後に具へて、ヘディアレクタイケー・メトドス (Dialektikē Methodos) 「對話的方法」又はヘディアレクタイケー・テクネー (Dialektikē Technē) 「對話的技術」等と言はるべきであるが、略して單にディアレクタイケー (Dialektikē) と言はれ今日のディアレクタイク Dialektik となつたのである。その譯語「辯證法」はまた「辯證法」とも記されるが辨も辯も共に「わか」の意であり、何れを用ひても差支あるまいと思はれる。何れにせよこの譯語は私の本書に意味するものとは符合せず原語の本来の意味をも明かに示してゐないから、不適當な用語であるが、より

よき言葉がないため暫らく世間の通用語を藉りることにした。

然しながらソクラテス・プラトンに於ては、この對話の關係は、文字通り人と人との對話に限られずして、廣く人生の—或は世界の—諸相を貫く根本的原理と考へられ、それ故にまた教育の全領域にも適用せらるべき可能性がそこに含まれてゐるのである。

人間生活の本質をば、價值への憧憬文化への思慕に見出し、それは各人の魂の内部に於ける神聖なるものと人間的なるものとの對話理念と現實との對話、現實より理念へ憧れ進む者の自問自答の自己省察であると觀る所に、先づソクラテス・プラトンの對話的即ち辯證的人生觀が打建てられてゐる。

斯くの如き内なる辯證的生活を、外から刺戟して、自己省察を促し、理念への進展を助成する作用としての人と人との對話的交渉、これが即ちソクラテス・プラトンに於ける教育の本質である。而して人と人との對話的交渉は、當然社會と個人との關係を、更に社會の負へる客觀的文化と個人精神との關係を問題として含み、それ等の討究によつて吾々は、人格と社會と文化とを契機とする辯證的教育本質觀を導き出すことが出来るのである。〔辯證的教育本質論〕

そしてこの事はまた教育が子弟を如何なる人にまで陶冶すべきであるかといふ目標、即ち辯證的交渉の目ざす人間一般の究極目標としての陶冶理念並びに斯かる一般的究極目標を歴史や社會や個人の個別的條件によつて具體化する陶冶理想の考察を必然に演繹させるであらう。

〔辨證的教育目的論〕

更に子弟が内に辨證的特質を蔵して、外に社會及び文化との辨證的交渉を保ちつゝ、次第にその陶冶理想を實現して行く場合に、この進展が如何なる段階を經過し、その段階に應じて如何なる刺戟助成が加へらるべきかといふ問題、即ち所謂教育の段階論も、斯くしてまた辨證的に考察せられ得るであらう。〔辨證的教育段階論〕

最後に教育の方法が、直接には師弟の對話的交渉として、間接には子弟と社會と文化との對話的交渉として、以上の諸問題との緊密なる整合に於て、導き出される。ここでは従來の教育學が單に教授の一形式として取扱つた所の問答教式が、所謂ソクラテス的方法の眞義に返つて、廣く教育作用の諸相を貫く、方法的原理にまで擴充せられ、それが更に教授訓練の各部門に互つて具體的に適用せられることにより、教育方法上の諸問題が、この辨證的教育方法の中に、収容せられ體系づけられるのである。〔辨證的教育方法論〕

本書の計畫 以上は、ソクラテス・プラトンの辨證法が本來對話的關係を意味すること、並びにこの關係が教育の全領域に擴め用ひらるべきことを指摘したのであるが、同時にそれは本書に於ける「辨證的教育學」の意義と、その體系組織乃至は計畫とも言ふべきものを豫示したものである。この事は併し、歴史的ソクラテス・プラトンが斯かる體系に於て「辨證的教育學」を遺してゐるといふ意味では固よりない。ソクラテス・プラトンによつて成された業績は—假令

従來の教育史家が解した程度よりも遙かに深く且廣いものであるにもせよ—斯かる體系的建設に對しては、確かにその礎石たるに過ぎない。その上に吾々の要求する教育學を打建てるためには、後世の哲學者教育學者の寄與した努力を集め加へねばならぬ。

斯くて私はソクラテス・プラトンの辨證的教育思想—更にその淵源や背景を成せる希臘的辨證法の諸相—を常に出発點とし原型としながらも、さきに擧げた諸學者をはじめとして、前述の諸問題の取扱に必要な限り吾々諸家の教説を參照し、内容と装ひとに近代味を加へつゝ、茲に私の仕方に於ける「辨證的教育學」の建設を試みようと思ふのである。

第一編 辨證的教育本質論

序説 教育の本質とその求め方

~~教育の本質論 教育とは何か。教育の教育たる本質は何か。それは何よりも先づ人と人の何等かの関係であり、人が人に對して及ぼす何等かの影響であることに異論はないであらう。社會とか國家とか文化とか或は時に自然までを提出して、それ等と人との關係に教育の本質を求めようとする場合でも、それ等が、或は人によつて構成せられ、或は人の中に支持せられ、或は人を介してのみ影響し得ることの故に、結局は人と人との直接の關係に教育の本質を見出さねばならないであらう。~~

然しながら、人と人との教育的關係は、他の諸々の人的關係と如何に區別せられるか。人が人に對して教育的に影響するとは、如何なる人が、如何なる人に、如何なる態度、目的乃至は方法を以て影響するのであるか。

凡そかくの如き意味の問題に關する反省が教育の本質觀である。従つてその反省の中には、教育者の任務態度、被教育者の性質師弟の關係、教育の目的、段階方法等の諸問題に對する反省を

第一編 辨證的教育本質論

序説 教育の本質とその求め方

教育の本質論 教育とは何か。教育の教育たる本質は何か。それは何よりも先づ人と人との何等かの關係であり、人が人に對して及ぼす何等かの影響であることに異論はないであらう。社會とか國家とか文化とか或は時に自然までを提出して、それ等と人との關係に教育の本質を求めようとする場合でも、それ等が、或は人によつて構成せられ、或は人の中に支持せられ、或は人を介してのみ影響し得ることの故に、結局は人と人との直接の關係に教育の本質を見出さねばならないであらう。

然しながら、人と人との教育的關係は、他の諸々の人的關係と如何に區別せられるか。人が人に對して教育的に影響するとは、如何なる人が、如何なる人に、如何なる態度、目的乃至は方法を以て影響するのであるか。

凡そかくの如き意味の問題に關する反省が教育の本質觀である。従つてその反省の中には、教育者の任務態度、被教育者の性質師弟の關係、教育の目的、段階方法等の諸問題に對する反省を

もおのづから含んでゐる。しかも是等個々の問題そのもの論究によつてではなく、却て端的に、「教育とは何か」の問題を考へることによつて、後には是等諸問題の考察が論理的整合と有機的關聯とを以て演繹せらるべき根本前提としての教育本質觀がそこに定立せられるのである。それ故に教育本質觀の確立は、諸々の教育問題の論究の出發點であり、一切の教育的推論の大前提である。

教育の本質の求め方 斯かる意味の教育本質觀は、人々との種々なる關係殊に教育と名づけられてゐる現實の關係の洞察によつて得られる。勿論現實の所謂教育的關係は純粹に完全に教育の本質を具へてゐるものでなくて、プラトン流にいふならば、それを不完全に映寫してゐる所の似姿 (eikasia) 又は映像 (eikasia) ともいふべきものであるが、しかも吾々によつて教育的現象であると見られる限り、何等かの程度又は仕方にて教育の本質を具有 (methenai) してゐるものでなければならぬ。故に斯かる現實の教育現象を直觀 (noein) することによつて、換言すれば、それを立場とし手懸りとしながらも、實はそれを超えて眞に教育的なるものを見通すことによつて、教育の本質を捉へることが出来るであらう。これを更に希臘人一般の考へ方に即していふならば、現實の教育現象の中に未だ眞の姿を顯はし得ずして謂はゞかくれてゐる所のものを直觀 (noein) によつて、あらはなる狀態即ち眞相 (altheia) に持來するのが教育本質の探求である。

然しながら、現實の教育現象を機縁として、教育の本質を直觀するといふ場合に何を標準として現實の教育現象を捉へるのであるか。種々なる人的關係の中から、特定の關係を教育的關係として選定するためには、既に教育とは何かといふ教育本質觀が豫想されてゐるのではないか。従つて斯かる方法は循環の誤謬を犯してゐるものではないか。

人々は恐らくこの種の論法を以て吾々を責めるでもあらう。併し事實はまさにこの循環である。吾々は既に何等かの教育本質觀を持して現實の人的關係の中に教育的なるものを選び出す。しかもその場合に吾々がひそかに持してゐる教育本質觀を、實は吾々自らさへも明かに知らないものである。それは却て、それによつて選出された現實の教育現象を吟味検討しつゝ、眞に教育的なるものを捉へんとする努力の過程に於て、徐々にそれ自らをあらはして來るのである。斯くて、現實の教育現象を機縁として現實を超えたる教育本質をあらはにすることはやがて自らの中に潜在しながら未だ意識に上らざる教育本質觀を自ら取出して明かに意識することである。これを再びプラトンの考へ方に翻して言ふならば、自らの魂が會て認識して置きながら忘れてゐた所の本質をば、その映像たる現象に刺戟せられて、再び想ひ起すことである。

斯くて客觀的には、現實の教育現象を機縁として、教育が「眞にそれである所のもの」(to *ouson*) 即ち教育の本質 (ousia) を求めることが、主觀的には、既に自らの中に潜在してゐる所の教育

本質觀を意識に寓す所の想起 (Anschauung) である。斯くすることによつて、客觀的にも主觀的にもかくれたるものが「かくれざる状態」に持來されて、教育の本質に關する文字通りの真相 (Wahrheit) が得られるであらう。

私は今かゝる仕事の原型を、緒論に約束した計畫に従つて、希臘教育史の上に求めようとする。故に私の方法論は上述の本質直觀法を次の如き歴史的比較法に結合せんとするものであり、更に言へば希臘に原型を採れる歴史的比較法に即して、本質直觀法を試みようとするのである。そしてこの方法自身が既にプラトンの業績と結合してゐる。従つて一層具體的に言へば、希臘に於ける教育現象を機縁として、教育の本質を探求したプラトンの業績の中に教育本質觀の源流を見出さうとするのが本書の企てる方法である。この事を私は先づ解明しなければならぬ。原型をプラトンに求めて、プラトン教育説の主要部分として、且最も體系的なるものとして普通には先づ『國家』篇の所説が擧げられる。けれどもこの對話篇の主題は、正しき個人の精神の組織 (Trocheta) を正しき國家の組織と結合して考へることであつて、そのために導き出された教育論は、主として理想國家に於ける個人の陶冶理想と、その達成に必要な陶冶段階教科課程等に關するものである。勿論是等の諸問題の根柢に教育の本質觀が横はつてゐて、それが隨所に散見せられ、特に教育に於ける國家社會と個人との關係といふ教育本質觀の一面と見らるべき重要問題が典型的に取扱はれてゐるけれども、そしてこの點は教育本質觀の諸相を論

ずるに當つて十分に注意さるべきであるが、— それにも拘らず教育そのもの、第一義的なる本質即ち人と人との直接なる教育的關係に就ては、吾々は寧ろ他のプラトン作品例へば、『饗宴』、『リシス』、『プロタゴラス』、『ゴルギアス』、『メノン』等の諸篇にこれを學ばねばならぬ。

是等の諸篇を通じて、プラトンが人と人との眞に教育的なる關係を見通すための經驗的機縁としてゐるものは、直接にはソクラテスとその弟子達との驚嘆すべき關係であるが、その關係の特色を捉へるためには、所謂ソピステス等がその弟子達に示した忌むべき— プラトンに取つて— 態度が近い刺戟となり、更に古來の希臘社會に一般に行はれた先輩後輩の特殊なる關係が遠い背景となつてゐるものと思はれる。

故に私は先づ古來希臘社會の風習となつてゐた所謂愛者 (epagoge) と愛弟子 (maideia) との關係が、教育的に如何に注目すべきものであつたか、プラトンがそれを如何に採用し批評し純化して、自らの教育本質觀の基礎にすゑたかを管見しようと思ふ。次に自ら教育者たる標榜と自恃と報酬の要求とを以て、諸國の青年を愛弟子にした所のソピステス達は、如何なる教育活動を演じ、又それを自ら反省して其處に如何なる教育本質觀を抱いてゐたか。而してそれがプラトンに取つて何故に輕蔑乃至反感の的となつたかを検討するであらう。更に一面ソピステス等と相通する所を有しながら、本質的なる點に於て察る對蹠的地位に立つた所のソクラテスは、如何なる態度を以て子弟を教育し、自らの教育活動を如何なるものとして自覺してゐたか、それ

がプラトンの教育本質観樹立に如何なる積極的基礎を與へたかを考察したいと思ふ。これ等の問題が即ち教育本質観に關する限りのプラトン前史である。そしてこゝでは中心的着眼點を人と人との直接の關係に置くとはいへ、社會國家や文化と教育との關係をも、必要な限り視野の中に取容れて、教育本質観の諸相を、既にプラトン前史に於ても捉へ得るだけは捉へようと思ふ。斯かる前史を承けて、次にプラトンその人に於ける教育本質観を、その諸相に於て一特に辨證法の諸相に即して一把握し、更にこの原型を近代化して教育と文化、教育に於ける個性と社會教育に於ける師弟關係等の諸相に亘つて教育本質観を展開させようと思ふのである。

第一章 教育の基調としての愛

第一節 希臘に於けるエロスと教育

希臘社會に於けるエロスの風習 社交上に於ける婦人の地位が殆んど無視されてゐた古來の希臘社會は、そして創業建國國防のために男子の軍隊的協同生活を慣例として來たその社會は、異性間の愛情以上に、男子相互の同性愛を著しく助長した。それは既に希臘に歴史あつて以來の最初から、即ち紀元前一千年以上も遡れるドーリア民族の南下及びイオニア民族の植民以來、一次第に希臘人の生活に浸込み、彼等の精神と殆んど本質的に結合して現れ、加之一種の高き理想として作用した。⁽¹⁾

この關係は特に青年期に入つた若者と壯年の先輩との間に結ばれ、特定の技術の修得のためよりも、主として道德的修養乃至は、自由人としての心身の教養のために、有力なる教育的効果を齎した。而して兩者の愛情は愛 (eros) 又は友情 (philia) と呼ばれたのであるが、それは複雑多様なエロスの意味の中で特に對人的内面結合の情を指したものであり、しかも普通に意味する友情よりも更に深く緊密なる結合であつた。そしてこの場合に、愛する先輩を愛者 (phileos) 愛せられる後輩を愛弟子 (philetes) と呼び、愛弟子への愛の故にまたこの愛情を子弟愛 (paidagōgē) とも呼んだ。⁽²⁾

かくの如き同性愛的關係は種々の場合に現はれたのであつて、例へば諸々の競技に於ける奮闘の裡には、愛する者、愛される者の前で優勝を期し、愛の維持促進を希ふ情が含まれてゐた。ギリムナシオンには、體育の守神ヘルメスの像と、男子の徳の理想を象徴するヘラクレスの像との間に愛の神エロスの像が建てられてあつた。實にギリムナシオンやパライストラ⁽³⁾は體育への愛 (philotymia) の道場であると共に知識への愛 (philosophia) と子供への愛 (paidagōgia) との壇場と見做されてゐたのである。⁽⁴⁾

戦争に對してもこの關係は有効なものとせられ、スパルタ人やクレタ人は、戦の前にエロスの神を祭つた。蓋し彼等は、互に愛者、愛弟子の面前に於て、卑怯に生きんよりは勇敢に死せんこと

を希つたからである。テーバイの名將エパミノンドスとペロピダスとは、曾てテーバイがスパルタに加擔してマンティネアと戦つた時、相互に生死の危険を冒して救ひ合ひ、爾來永く無二の親交を續けたことであるが、後にエパミノンドスがスパルタ軍をレウクトラの戦に粉碎してテーバイの覇業を遂げたのは、その部下の軍隊を、愛者と愛弟子との關係に組織したことに基因すると傳へられてゐる。

プラトンの批評と轉化　愛者と愛弟子との關係は斯くの如く重大なる役目を演じたものであるから、それは當時の希臘人に取つて、また反省や批評の重要な對象であつた。プラトンは「斐安」篇の前半にエロスに關する當時の諸家の見解を紹介してゐるが、その中でこの愛者と愛弟子との間のエロスが、「吾々に於ける最大の善の原因」であることを、プアイドロスに説かしてゐる。^(六)

即ち「若者に取つては頼もしき愛者に優るよきものはなく、愛者に取つては愛弟子に優るよきものはない。立派に生きようとする人間が生進を通じて身に具へねばならぬ所のものをば、高貴なる血脈も權力も富も、エロスほどによく生み出すことは出来ない。何をといふに、それは醜惡に對する羞恥心と、善美に對する名譽心とである。これなしには國家も個人も偉大な立派な仕事を仕遂げ得ないのである。愛者は自らが醜惡な事をしたか、他人からされるのを卑怯のために防ぎ得なかつたりするのを、愛弟子によつて見られることをば、父や友人やその他の何人によつて見ら

れるよりも、心苦しう思ふ。同様に愛弟子は、自らの醜惡をば、愛者に對して殊の外恥づるのである。故に若し國家や軍隊が愛者と愛弟子とから組織されるとしたら、それは少數の人を以て、謂はゞ全人類に打勝つ程にもなるであらう。愛者は愛弟子によつて卑怯の振舞を見られるよりも、寧ろ死を選ぶのであるから。」

右は愛者と愛弟子との關係に於ける善美の方面を指摘したものであるが、併しその反面には、或は肉慾に墮し、或は金錢の誘惑や權力への陰謀等による醜惡な結合をも生じ易かつたために、警戒を要するものとされてゐた事實も推定せられる。

プラトンは同じ「斐安」篇のパウサニアス^(七)をして一般にあらゆる行爲はそれ自身に於ては善美でも醜惡でもなく、唯そのやり方によるのであるとて、愛者と愛弟子との愛に於ける美醜兩面を指摘させ、その前提の下に、希臘諸國に於けるこの關係に就てのノモス^(八)（慣習法律）を大様次の如くに語らせてゐる。

即ちエロスに關する慣習は、他の希臘諸國に於ては單純であるが、アテナイに於ては複雑である。エリスやポイオティアその他説明の下手な人々の國事を分けて理を考へることの不得意な人々の國では、説明の勞を厭ふために單純に、この愛を醜いこととしてゐる。イオニアその他國々では、専制君主や國民の厚望や友情の團結が強くなることを怖れて、單純にエロスをば醜なるものとして、知識愛や體育愛と共に、禁止してゐる。……かく愛者と愛弟子とのエロスを單純に醜と規定するのは、立法者の不徳即ち治者の欲心と、被治者の卑屈とによるものであるが、また單純にそれを美

と規定するのも立法者の怠惰によるものである。

我がアテナイに於てはそれが遙かによく規定されてゐるけれども、これを理解することは容易でない。一方に於てエロスを賞讃し獎勵すると共に、他方に於てそれを非難禁止し、親連は子供が愛者と語り合ふのを許さぬ様にとて、重僕 (pedagogue) を附して監督させる。これは即ち最初に言つた通り、エロスはそれ自身に於ては美でも醜でもなく、美しく行へば美であり、醜く行へば醜であるからである。

醜い方法といふのは、低劣なものに低劣な仕方では好意を示すことであり、美しい方法といふのは有爲なものに美しい仕方では好意を示すことである。……魂よりも肉體を愛するエロスは低劣である。しかもそれは常住ならぬ對象を愛するが故に常住でない。何故ならばそれは愛する者の肉體に若き血の潤れ行くと共に、多くの言葉と誓ひとを反古にして走り去つて行くものであるから、然るに有爲な魂を愛するエロスは、常住なるものと結合するのであるから、生涯を通じて變らない。

斯くて我が國の慣習は、愛者及び愛弟子が何れに屬するかを吟味して、一方有爲なる者には好意を示し、他方低劣なる者をば避ける様に要求するのである。随つて第一に早急に相手を捕へることを醜とし十分の時日を吟味に費す様にすゝめる。次に金錢や政權に壓迫されたり誘惑されたりして愛することを醜とする。それ等の何れもが常住固定のものでないと思はれるから。……

斯くて吾々に殘された唯一の道は、「徳のために愛すること」(Eros einai Xylos) である。何故ならば自分が相手によつて、智その他の徳に於て、すぐれた者になるであらうと考へて何等かの奉仕をする所のその自發的奉仕 (Eros) は、醜でもなく、罰でもなく、罰でもないからである。愛者と愛弟子

との關係が美しいものとならなうがためには、愛者の側の子弟愛と、愛弟子の側の智識愛その他の徳に對する愛とが一つに結合せねばならぬ。……即ち愛者は思慮その他の徳に於て愛弟子を助けることが出來、愛弟子は教養 (paideia) や智などを得んことを求めて、斯くて兩者が一つに結合する場合にのみ、その關係は美しいものとなるのであつて、他の如何なる場合にも美しくはならない。」

辯證的教育本質觀の基調としてのエロス 以上の叙述にはプラトン自身の批判と傾向とが混じてゐることは容易に想像せられるけれども、併し『斐安』篇全體の構造から見ると、プラトンの主張はこゝでは未だ積極的に示されて居らない。寧ろその前提として當時一般に行はれてゐた事實と、それに對する一般人の見解とを紹介したものと思はれる。それにも拘らずこの叙述の中には、殊に吾々に殘された唯一の道として最後に指摘せられた點——徳の獲得を目ざす愛弟子と、その助成を目ざす愛者との自發的奉仕結合——に於ては、後にプラトン自身の教育本質觀を樹立する重要な礎石が把握せられてゐる。この場合に「徳」とは希臘人的含意に従へば、廣く何等かの價值ある行動を爲し得べき能力一般を指し、徳への憧がれば、それ故に、價值への思慕である。價值への思慕に基づける人と人との結合——これがプラトンの所謂美しきエロスである。而もこの結合は政治的權力や經濟的利益のために餘儀なくされる結合ではなくて、自由人としての教養を求める人の自發的結合であり、且、價值の永遠性に照應する恒久無限の結合である。斯かる意味のエロスは人と人との結合をして眞に教育的ならしめる爲の本質的要件で

あり、「教育的根本情熱」(Pädagogisches Grundpathos)とも謂ふべきものである。故にソクラテスやペスタロッチーを始めとして、教育者の典型と言はれる人々は何れも斯かる意味の愛の權化であつた。そして最近にはシュプランガーが教育的意義に於ける愛の吟味と洗練とに努力してゐることは周知の事實である。

特に吾々の場合に重要なことは、吾々の辨證的教育觀は辨證的といふ語が通常直ちに聯想させる所の争闘克服等の殺伐な基調を決して帯びてゐないこと、却て教育的なる人間的交渉は表面に於て如何なる對立緊張があらうとも、根柢に於ては愛によつて結ばれてゐるといふことである。

しかも斯くの如き愛が、更に深き根柢に於て果して何を求めてゐるものであるかは、プラトンの深き思索によつて捉へられねばならなかつた。そして斯かる思索にプラトンを誘つた機縁として、吾々は先づ、全希臘から弟子を集めて一世に得意を誇つたソフィステスと、同じくエロスの道の達人と自認して愛弟子の狩りに生涯を送つたソクラテスとに一瞥を與へねばならぬ。

(1) J. Bueckhardt, Griechische Kulturgeschichte, Vierter Band, s. 146.

(二) エロスは、宇宙間の素麗萬象の調和秩序を司る形而上學的原理、人間や一切生物の生殖を司る肉體的愛、人間の精神的結合を司る愛、更に知識や立派な身體や、美しきものや金錢や、その他諸々の價値あるものに對する憧憬等々の多様な意義を含んでゐる。

エラステスは愛を有する者、愛する者の義であるが愛人と譯したのでは愛せられる相手の意に取られ易いから、これと區別して特に愛者と譯して置く。パイデイカは子供(παις)より来た語で、本來「子供の」(paideia)といふ形容詞の中性複數であり、愛せられる子供、可愛い子供、稚子の意であるが、ここでは愛弟子と意譯した。エラステスとパイデイカは勿論相互に愛し合つてゐる者であつて、愛する者と愛せられる者との片思ひ的關係にあるのではなからぬ。

(三) ギムナシオン (gymnasion) は青年及び壯年者のための公立體育場、パライストラ (palaistra) は少年のための私設體育教育所である。

(四) Bury, The Symposium of Plato, P. 35.

(五) Plat. Peleop. 4: Xen. Hell. V. 2.

(六) Plat. Symp. 178 a—180 b.

(七) Plat. Symp.—185 c.

(八) ノモス (nomos) はこの場合には法律と輿論若くは慣習との兩者を含んでゐる (Bury, op. cit. P. 34).

第二節 教育に於けるソフィステス的なるものと

ソクラテス的なるもの

ソフィステスの地位 前節に於て吾々は先輩と後輩との間のエロスが教育の永遠の基調であることを述べた。そしてこのエロスは肉體的愛ではなくて精神的愛であり、而も權勢や利慾

を以て結合ではなくて徳の爲の結合であり、即ち後輩なる愛弟子は徳を身に具へんことを希望し、先輩たる愛者はこれを助けることを期して、両者が結合すべきことを述べた。

この場合に徳 (ēperh) とは既述の如く、廣く何等かの價值ある行動をなし得べき能力であり、各人の教養 (Bildung) 人の主觀に體現せられたる文化 (Kultur) を指すと解して差支ないであらう。而もそれを客觀的社會的に見て、社會の人々の共有する精神的財寶と見れば、客觀的文化ともなるであらう。斯くて徳の獲得とは文化の獲得と解することが出来る。教育の基調たるエロスの上に立つて、後輩は先輩の具有せる教養文化を獲得するのである。

成熟者の體現せる教養文化を未成熟者に施與し傳達するといふことは教育の本質を考へるに當つて恐らくは最初に思ひ浮べられる點であり、教育本質觀の常識として一般に行はれてゐる所である。この様相を最も典型的に代表するものは、希臘教育史に於ては所謂ソプイステス達である。

ソプイステス (Sophists) といふ語は、智者 (sophos) を有する者即ち智者 (sophos) と同義であり、この場合に、智者とは人間の價值活動の何等かの領域に於ける堪能を意味し、徳と共に、教養又は文化と解しても差支ない程の廣い意義を有つてゐる。故に歴史的に見ても、ソプイステスとはもと何等か一技一能に勝れた者に與へられた尊稱であつて、その適用の範圍は廣く政治家、學者、詩人、藝術家に及んだ。然るに紀元前五世紀頃アテナイを中心とする希臘文化の黄金時代に於て、プロタゴラスが自ら

ソプイステスと名乗り、青年の教育を職分とすることを公言してより、ソプイステスは單に諸智能の堪能者であるばかりでなく、これを他人に教へる教師を意味するに至つた。この意味に於けるソプイステスの出現は、希臘教育史上劃期的の新事實であり、教育といふ事業に反省を向け、その可能性や重要性に思ひを致し、それを自己の職分として自覺的に且公然と遂行することは實に彼等によつて始められたのである。

ソプイステスとして通常代表的に擧げられるものは、プロタゴラスの外に、ゴルギアス、ヒピアス、プロダイコス等である。これ等の人はその教授せる學科内容、その教育態度等に於て多少の相異はあるが、それにも拘らず吾々は、教育者としての彼等の面目をば大體次の如くに概括することが出来ると思ふ。そして就中吾々の指摘せんとする所謂ソプイステス的な面目を最も鮮明に代表してゐるのはプロタゴラスである。

ソプイステス的な教育の體相 扱て第一にソプイステス達は、當時の青年を愛弟子として築めることに最も成功した。プラトンの『プロタゴラス』篇によれば、若きヒポクラテスは、プロタゴラスがアテナイへ來て滞在してゐることを或日の深更に聞くや、夜明を待ち兼ねる熱心で、ソクラテスを訪ね、プロタゴラスへの紹介を乞うてゐる。そして自分の財産はおろか友人の財産までも捧げてプロタゴラスの教を受けんとする熱意を洩らしてゐる。そして愈々プロタゴラスの滞在してゐたカリアスの家に行つて見ると、そこには當時のアテナイの名門知名の士の子弟が實に數多く詰めかけて居り、又他の希臘諸國からの人々も追隨して來て居て、彼

等をばプロタゴラス並びにヒピアスとプロディコスとが、夫々得意の學課に就て教へてゐる光景が描かれてゐる。プラトンの説明によれば「彼等をプロタゴラスは彼の遍歴した數々の都市から、恰もオルプエウスの様に、その聲を以て魅惑しながら引連れて來たのであり、彼等は魅せられながらその聲の後を追つてゐるのである。」

だがこの愛弟子狩りの成功にも拘らず、こゝに注目すべきは、ソピステス等がその弟子達を愛するといふよりも、寧ろ弟子達がソピステスの愛者であり、ソピステス等は尊大傲慢の態度を以て弟子達にかしづかれてゐる光景である。即ちこの場合に、彼等は假令青年達が身の周りに慕ひ寄ることを喜ぶとはいへ、それは子弟愛の満足ではなくて、寧ろ第三者に對する名譽心を満足させてゐるのである。茲に吾々はソピステス達が弟子に對する態度には教育的根本情熱が缺如してゐることを指摘せねばならない。

それにも拘らず第二に、ソピステス達は自ら教育者を以て任じそれを公言してゐる。「あなたと交際したなら、どんな結果が來るのであるか」との間に對してプロタゴラスの答へる所は次の如くである。「おゝ、若者よ、若しお前が俺と交際したならば、俺と一緒になつたその日にお前はより善くなつて家に歸ることが出来るのだ。そして翌日も亦同様、かくて毎日絶えずよりよい方に進歩することが出来るのだ。而もこの自恃と公言とをプロタゴラスは自らの特色長所として自覺してゐた。彼の説明によれば、古來の詩人、豫言者、教師等は何れもその實質に於ては

ソピステスでありながら、それを公言せずに行つてゐたのであるが、「自分は彼等と全く反對の道を選んで、自らソピステスであり人々を教育するといふことを告白してゐる。」^(四) 翻つて思ふに吾々には教育者たるの自信は勿論結構であるが、それは一步を誤れば非教育者の傲慢に墮する虞がある。教育者に取つて必要な態度は、極言すれば、教育者たることを自ら感ぜざる程の謙虛さであり、教へることの誇りよりも自ら學ぶことの念願である。この點に關して、後にソクラテスがソピステスとは全く對蹠的地位に立つたのは、吾々をして眞の教育者の態度を把握させる重要な手懸りである。

教育者たるの自恃自任に關聯してソピステスの特質と見るべきは、彼等がその教授に對して報酬を要求し、それを至當と考へてゐた點である。而もその報酬は頗る多額であつて、プロタゴラスは一人の弟子から百ムナ^(五)（約四千圓）を取つたと言はれて居り、プラトンによれば彼はブエイディアス及びその他十人の彫刻家よりも更に大なる富を致したとのことである。而もプロタゴラスによれば、彼の仕事はまさしくその要求する報酬に値するものであり、否更にそれ以上に値するものであるから、子弟自らがその支拂を當然と思つてゐるのである。故に彼は報酬を定める方法を次の様にしてゐた。即ち「俺から學んだ場合、俺の要求するだけの銀を拂はうとするならば、それもよし、またさうしたくないならば、神殿に行つてその學んだ學課の價値を評價してその高を誓ひ、それだけの額を置いて行つてもよいことにしてゐる。」

實に彼は報酬の要求及びその金額に就て弟子達の良心の自由裁量に任せて置く程に換言すれば神明に照して恥ぢざる程に、自信を抱いてゐたと想はれる。事實またその報酬の要求は、國庫からの支給なき彼等として當然であつたとの辯明は別としても、當時の青年達に對して殆ど何等の不満も與へなかつた様である。然しながら、教育の教育たる所以は固より物質的報酬を目的とする文化の切實ではない。この點に關しても亦吾々は、ソクラテスが鋭き揶揄を以てソピステスを知識の商人と呼んだ態度を想ひ起さずには居られない。

それはともあれ第三にソピステス等は斯くの如き自恃自信を以て、何を如何なる學課を教へたのであるか。これをソクラテスのプロタゴラスに對する質問に現はすならば、

「若者がプロタゴラスと一緒にすることによつて、その日により善くなつて歸り、又他の日も毎日同様に進歩するといふのは、何に向つてであり、又何に關してであるのか。」これに答へてプロタゴラスは、その教へる學課をば「家に關する識見即ち最もよく自分の家を齊へること、都市に關する識見即ち都市のことを最も有力に行ひ且語ることである。」と説いてゐる。又『メノン』篇のソクラテスは、ソピステス達の許に送らるべき若者は何を學んでゐるかを指摘して、「人々が家のこと、都市のこと、をよく治め、自分等の親達を養ひ、自國人や他國人をば、すぐれた人々にふさはしき仕方で、迎へたり送つたりすることが出来るやうな、さういふ智と徳とがそれである。」と云つてゐる。

要するにソピステス等の教へた學課は、よき市民たるに必要な徳、廣義の政治上の術(techné)であつた。勿論彼等の中には、例へばヒピアスの様に數學、天文學、物理學、歴史、技藝等諸般の事に通じ、それを民衆に普及することを職分とする者もあつたのであるが、ソピステスの本來の特質と見るべき教科内容は、プロタゴラス自らの力説した如く、家を齊へ國を治める市民としての徳である。而も當時の民主政治の發達を思へば、青年達に取つては、廣義の政治的才能は立身榮達の必須的教養であり、ソピステス達はまさしくこの時代の要求に應じて活動したものと見なければならぬ。

それ故にソピステス達の教科内容は、一言にして、當時の民衆が事實上要求してゐた常識であり、日常必須の平凡な諸徳であつて、決して奇矯なものではなかつたのである。「人は萬物の尺度である。存在する事物に就てはそれが存在するといふこと、存在せぬ事物に就てはそれが存在せぬといふこと」といふ所謂人間標準論(Homomensura-Satz)は、プロタゴラスの認識論の相對主義を示す有名な原則であるが併し認識論上のこの根本原則からして、直ちにプロタゴラス及び其他のソピステス達が、實踐の領域に於ても極端な主觀的個人主義に立ち、民衆を破壊的傾向に煽動したかの如く推論するのは大なる誤である。認識に於ける絶對的真偽を認めなかつた所のこの相對主義者は、實踐の問題には極めて穩健な常識主義者として現れた。

即ちプロタゴラスの意味した所は、各人に取つて正しいと思はれる所のこと、は正しくあり、不正

と思はれる所のことは不正である—この點に關する限り認識論と同様の相對主義である—が併しソブイステスの任務は、各人に有用なことがその人に正しいと思はれるように、そして各人に有害なことがその人に不正と思はれるように、さういふ健全な状態に魂を轉向させることに存する。それは恰も醫者が醫藥を用ひて、人の身體をば有用なもの、有害なものを苦く感ずるやうに、健全な状態にするのと同—であつて、唯ソブイステスは言葉を以て人の魂を健全ならしめるのである。そしてこの場合に何が有用であり、何が有害であるかといふ點に就ては、ソブイステス達は立入つた反省や明確な説明を試みて居らないらしく、それは當時の社會一般即ち多數民衆の有用と考へる所を有用とし、有害と考へる所を有害としてゐたのであらうと思はれる。民主政治の世に、大衆の賛同支持を得て立身榮達せんとする青年達に對して、大衆の輿論常識に背くが如き教説を與へたことは考へられないのである。

この點に關聯してソブイステス等は、先づ社會一般がその社會の成員たる個人を教育するのであると考へ、そしてソブイステスの役目はこの社會一般の教育的機能を助ける點に存すると考へてゐた。即ちプロタゴラスによれば、一見不徳の如く見える者でも徳のある人々の社會に生活した者であれば、然らざる人々の社會に育てられた者に對比して遙かに有徳者である。例へば

「法律の行はれてゐる人々の間に育てられた者どもの中で最も不正であると思はれる者でも、若し育も裁判所も法律も又あらゆる方法を以て徳の配慮を迫る何等の強制も有たぬ人々と比較し

欠

MISSING

本質觀の永遠の契機を示すものとも解せられる。プラトンに於ける眞の典型的なる教育本質觀はこのソピステス的なものとソクラテス的なものとの對立を綜合することによつて樹立せられたのである。

- (1) G. Burckhardt, Geschichte des Kultur- und Bildungsproblems, S. 7.
- (ii) A. Bussé, Sokrates 37.
- (iii) Platon, Protagoras, (以下特に出典を註せざる引用は何れもこの篇を示す)
- (iv) Diogenes Laertius, IX, 52.
- (v) Platon, Menon, 91 d.
- (vi) Adam, Platonis Protagoras, P. 127.
- (vii) Bussé, Sokrates, S. 50.
- (viii) Platon, Menon, 91 a.
- (ix) Protagoras, Fragmente I. (Diels, Vorsokratiker, II, S. 228)
- (x) Platon Theaitetos, 266—
- (xi) Platon, Protagoras.
- (xii) Platon, Symposium, 177 d.
- (xiii) Platon, Euthyphron, 3 d.
- (xiv) 小西 重雄氏「教育の本質觀」二七頁
- (xv) Platon, Apologia, 83 a-b.

- (一七) Platon, op. cit. 21 e.d.
- (一八) Platon, op. cit. 38 a.
- (一九) Platon, Symposium, 204 a.
- (二〇) Adam, Platonis Crito, P. 28.
- (二一) Platon, Criton, 44 c.
- (二二) Busse, Sokrates, S. 194.

第三節 プラトンのエロス論と文化的思慕

論其本質的意義 吾々は既に先輩と後輩との間の精神的な只管に徳を目ざしての、エロスが教育の基調であり教育的根本情熱であることを述べ、更に前節に於てこの根本情熱が教育者の態度、心情乃至は教育の内容等に具體化するに當つて、ソピステス的なものとソクラテス的なものがあることを對立的に論述した。今や吾々はこれ等の謂はゞ準備的前階の後を承けて眞に教育的なるエロスとは如何なるものであり、それが教育作用の諸相に於て如何なる展開をなすべきであるかを積極的に考究しなければならぬ。そしてこの課題を希臘教育史上に於て擔當したのが既に屢々報告した如くプラトンである。吾々の考究はそれ故に、大體プラトンの考へ方の主眼を辿りながら、それに近代的解釋と多少の修補とを加へつゝ、吾々自身の論斷を導

き出すであらう。

プラトンに於けるエロスの本性 エロスを主題とせる『饗宴』篇に於てプラトンは先づ諸家のエロス論を掲げて、世人一般が通念として考へつゝあるエロスの諸相を明かにし、然る後にソクラテスを語り手とし、ソクラテスがディオティマなる假設的人物と對話せる内容を一座に報告するといふ形に於て所謂「ソクラテスディオティマ説」即ちプラトン自身のエロス論を打建て、行く。

扱て自然や人生の諸々の作用をば、それに對應せる若くはそれを司れる夫々の神に歸し、その神の性を解明することによつてその作用の本質を説き明かさんとするのは希臘人一般の―そして又恐らくは原始的民族一般の―共通の思惟方法であつた。エロスといふ心的作用の價値を論ずるに當つても亦それ故に、『饗宴』篇の諸家は愛の神エロス (Ἔρως) を尊貴善美の神として、言葉の限りを盡して賞揚禮讃するのであつた。然るにプラトンによれば、エロスは決して善美尊貴なる神ではなく、否神の資格さへも缺いてゐるのである。茲にプラトンのエロス觀の根本的特質がその第一歩を踏み出し示す。

即ちプラトンによれば、エロスは何物かに對するエロスであり、而もそれは、現に自らが所有せるものを將來も所有し続けんことを欲する所の願望(Βούλησις)ではなくて、現に自ら所有せざるものを所有せんとして思ひ憧れる所の思慕憧憬(ἐπιθυμία)である。而してエロスは美しきもの

(*to kalou*)を憶れるが故に自らは美を缺くものであり、又善きもの(*to dyadon*)は美しきものであるが故に、エロスは善をも缺くものであり、更に智(*sophia*)は最も美しきものであるが故に、美を缺けるエロスは當然、智をも缺いてゐる。

斯く美を缺き、善を缺き、智を缺けるエロスは、然らば醜であり、悪であり、無智であるかといふに、然らずしてプラトンによれば、エロスは美と醜、善と悪、智と無智との中間に(*mesotes*)位せるものである。かるが故にエロスをば、善美にして全智を具へ、幸福である所の神と考へる世上の通念は誤であつて、プラトンによれば、エロスは神でさへもなく、さりとて全く無價値なる人間でもなく、神と人との中間者であり、不滅者(*athanatos*)と可滅者(*mortals*)との中間者である。神と人との中間者は一般にダイモン(*daimon*)若くはダイモンのもの(*daimonion*)と呼ばれてゐるのであるが、エロスは就中偉大なるダイモンである。そしてその職能は、一言して神と人との仲介に存し、換言すれば、人々からの祈願や供物を神々に、神々からの託宣や報償を人々に、通辯し傳達するに在る。神は人間界に混じては来ないけれども、エロスを通じて、神と人との一切の交際(*kyria*)と對話(*dialogos*)とが行はれる。⁽¹¹⁾

神と人との中間者たるエロスの本性は、例へば智に關して言へば、愛智者(*philosophos*)として現れる。自らが既に全き智者である所の神は、智を愛することがなく、又自らが智者でないのに、それで満足してゐる程の無智者も、智を愛することがない。唯その中間者たるエロスのみが、

「生涯を通じて智を愛しつゝある所のもの」(*philosophou dia toutou tou bios*)である。⁽¹²⁾

その近代論 以上の素描によつて吾々はプラトンのエロス論の第一段落に於ける主要契機を示し得た。然らばそれは近代なる意味に於て如何に解釋せらるべきであるか。第一にプラトンに於けるエロスは、世上慣用の意味に於ける愛即ち人と人とを結合させる心情ではなくて、その一層深き根柢として、先づ美善智等に對する憧憬思慕であり、フリードレンデルの語を藉りて言へば、それは「我より汝への次元」(*Ich-Du-Dimension*)にあるよりも寧ろ「第三の何物かに向へる次元」(*Es-Dimension*)にある。⁽¹³⁾そしてこの場合プラトンがエロスの向ふ目標を美と呼び、又善と名づけ、同時に智となしてゐるのは、美と善と智とを常に密接に結合させて考へる希臘人的な、特にプラトンの考へ方に基くのであり、プラトン自身は是等を後に善の理念若くは美の理念によつて總括してゐるのであるが、それは要するにシュテンツェルの所謂「人間努力のあらゆる可能的目標」であり、⁽¹⁴⁾廣く理念一般、價値一般と解せられる。斯くてプラトンに於けるエロスは、何よりも先づ、理念への憧憬、價値への希求であり、従つてまた理念に關與せる文化、價値を實現せる文化への思慕である。この意味のエロスを、それ故に吾々は、文化的思慕(*Kulturssehnsucht*)と名づけよう。⁽¹⁵⁾

エロスは斯く理念價値文化への思慕であるが故に、それは當然現實とか自然とか呼ばるべき状態からそれ等への憧憬を意味するものである。現實より理念へ、自然より價値文化への思慕

は別言すれば當爲(Being)の意識である。神と人との中間者智と無智と善と悪と美と醜との中間者と呼ばれたエロスは實はこれ等兩極の間の緊張關係としての當爲の意識に外ならない。それは神と人との中間者といふよりも寧ろ人の中に於ける神的なものであり所謂ダイモンも亦この意味に解せらるべきであらう。而もこの場合に兩極が先づあつて然る後に兩極の間の緊張關係が生ずるのではなくあるものは常に兩極の緊張關係そのものであつて所謂兩極とはこの關係の成立根據を論理的に考へる場合に分析されて來る項である。故にプラトンもエロスの本性をば端的に何物かへの憧れであると斷定してその解明のために前述の如き兩端を示して來たのである。従つて斯かる考へ方は價值と自然理念と現實といふが如き二個の別々なる原理を最初に立て、人生を觀る所の二元論と解すべきであるよりも寧ろ當爲の意識文化的思慕エロスそのものを最も根源的なものとなし所謂兩極を第二次的に導き出されるものと觀る所のエロス一元論當爲一元論と解すべきであらう。これがプラトンのエロス觀の近代的解釋に於ける第二の要點である。(七)

この解釋に關聯して第三にプラトンのエロスは靜的な状態ではなくて動的な作用であり力であり過程である。神と人との中間者と呼ばれてもそれは中間に靜止せるものではなく例へば無智より智への生涯の愛智によつて示された如く不斷に價值理念に向つて進みつゝあるものであり永遠に終止することなき「探求の運命」(Das Schicksal der Forschung)^(八)を負へるものである。

ロゴスよりミュトスへ それにしても吾々は何故にエロスを胸に抱いて不斷に價值理念へと憧れるのであるか。當爲の意識は何故に存するのであるか。凡そこの問題即ちエロスの根據(aitia)を問ふことに對しては理論的には最早答へ得ざるものである。何故ならば斯かる根據を問ふことそのことが既に智へのエロス眞理といふ價值を憧れる所の文化的思慕に外ならぬからである。

エロスは實に人間生活の根本的事實である。その方向や程度は如何なるものであるにもせよ吾々は常に現實に比べてより高き價値の實現せる状態を想望し自らこれを希求するのみならず他人に向つてもそれへの向上を期待する。希望や悔恨や非難や賞讃や満足や自責等が人生に存在する限りそこには當爲の意識價値への希求が存在することを承認せざるを得ない。エロスは實に人生の最も内面的直接的なる事實として端的にこれを内省し自認し得ると同時にこれを否定せんとすればそのことが既に一種の自己矛盾に陥る外はない。何故ならば人生を以て何等の價値希求をも有せざるものとする見解は——ヴィンデルバントが懷疑主義に對して批評せる如く——「苟もそれが單に氣分の表現 Stimmungsausdrucke)に止まらずして學的主張 (Wissenschaftliche Behauptungen)たらんことを欲する限りそれは根據あるものとして妥當すること要求しなければならず従つてそれ自ら知識を含まねばならぬ」こととなり斯く知識を要求することそのことは少くとも一種の價値希求に外ならぬからである。假に絶對的懷疑即ち

何等の價值希求をも有せず、又價值實現の可能をも信ぜざる態度が、或人に若くは或時に現れることがあつても、それは人生に於ける極度の不遇、墜幻滅等の體驗が自棄的氣分として醸し出す心情であつて、大局より見たる人生の常態でないことは恐らく何人も肯定する所であらうし、健全なる懷疑は例へばデカルトに於ける如く、却て眞に確實なる認識に達せんがための前階であつて、それ自らが既に價值希求の第一歩に外ならぬのである。

斯くの如くにして、エロスそのもの、由つて来る根據は、最早理論的には證明し得ざる所であり、吾々がさきはその論理的前提として神と人、理念と現實、價值と自然といふが如き兩極を分析し出すと言つたのも、實は理論的證明若くは基礎づけではなくて、寧ろ一種の要請(Postulat)と見るべきものである。

斯く理論的論究即ちロゴス(Logos)の及び得ざる領域の解明のために、假説的神話即ちミュトス(Mythos)を語るのは、詩人的プラトンの常例であつて、こゝでもエロスの本性を然らしめる所以は、その誕生(Genesis)に存するとてエロス生誕の有名なる神話を語る。美の女神アプロディテ(Aphrodite)の生れた日に神々は盛宴を張つてこれを祝した。メティス(Metis)の子なるポロス(Pelos)もそれに列したが、神酒ネクターの酔に疲れてゼウス(Zeus)の神苑に眠つた。偶々物乞ひに來て戸外に立つてゐたベニア(Nenia)は、自らの「遺る瀾な^o」(Anopia)の故に、ポロスの側に臥し、斯くてエロスを生んだ。それ故にエロスは、自らの生誕の機縁となつた所のアプロディテ

に奉仕して美を慕ふものであり、更にポロスとベニアを父母とすることから、兩者の性を共に稟けて、貧窮より富裕への不斷の焦慮憧憬に生きる。(11)

エロスの生誕と本性とに關しては古來既に種々なる神話が傳へられてゐたのであるが、プラトンは自らのエロス論の解明のために、上述の如き神話を自ら作つたのであらう。そしてこの場合に、美と同時に性的な愛の女神である所のアプロディテがエロス生誕の機縁に持來されてゐることや、思慮の神メティスがエロスの父とされてゐることなども、意味深きものとして解釋されるべきであるが、當面の要點は、エロスの父がポロスであり、母がベニアであつて、エロスがその兩性を共に稟けてゐるといふことである。而してエロスは本來富裕若くは獲得を意味し、ベニアは貧窮缺乏を意味するのであるが、それはまた具ふべきものを十分に具へて「よく進む」所の進展(ekstasis)と然らずして「進み得ざる」所の行詰(anopia)とを意味し、而もそれはプラトンに於ては、美と醜、善と惡智と無智等一般に神的なる十全性と人間現實の不完全性とを意味し、こゝに前述の如き價值と自然、理念と現實との兩極の緊張關係としてのエロスの本性が解明せられたのである。

エロスの辨證的性格 私は既にプラトんに於けるエロスが理念と現實とを兩極とする緊張關係であることを指摘して、その辨證的性格を暗示して置いたが、今はまさにこの點を明かに把握しなければならぬ。そのために私は遡つて希臘に於ける辨證法の起源を回顧し、それとの

關係に於てプラトンのエロス觀が何故に辨證的性格を有するかを指摘したいと思ふ。
 ディオゲネス・ラエルチウスによれば、アリストテレスはエレアのゼノンを以て辨證法の發見者となしたとのことである。^(一三) 然るにラエルチウス自身は、辨證法の創始と洗練と完成とをプラトシの功に歸してゐる。^(一四) この二つの見解は、偶々希臘に於ける辨證法の二大系統を暗示してゐると私は思ふ。即ち希臘的辨證法は一方ではゼノンに發し、特に後述の如くソピステス達によつて發展させられた所の反駁論争の術を意味し、他方ではソクラテスによつて創始せられ、プラトンによつて初めて文献上に表され、その意味に於てラエルチウスの言へる如く創始せられ、且大いに洗練整頓せられた所の哲學的並に教育的方法を意味する。
 ゼノンの所説はシムプリキウスが傳へてゐる所によれば、「多なる存在を主張する人は矛盾する事柄を主張することになる」といふことを示すために試みられたものであつて、その要旨は次の如くである。

「若し存在が多であるならば、それがただそれだけであるのでなければならず、それより多くも少くもあつてはならぬ。所でそれがただそれだけあるとするならばそれは限られただけであるのであらう。」

「若し存在が多であるならば、その存在は無限である。何となれば、それ等の存在と存在との中間には常に他の存在があり、更に後者の中間にも別の存在があるから。斯くして存在は無限である。」^(一五)

「若し存在が多であるならば」といふ共通の前提から、その存在が有限であり、また無限である、といふ矛盾した歸結を導き出したゼノンの意圖は、プラトンの説く所によれば、パルメニデスの愛弟子である所のゼノンが書物を通じて師の説を支持することに存したのであつて、^(一六) パルメニデスが「すべては一である」と主張したのに對し、ゼノンは「それが多でない」ことを證明して、反對者達の多元論を反駁したのである。

ゼノンの所説とその目的とが右の如くであつたとしても、それが然らば何故に「辨證法」と呼ばれたのであらうか。一つの前提から相矛盾する歸結を導き出すことが辨證法であると言ふならば、その人は近代辨證法を——特にもカントの先驗的辨證論の二律背反を——念頭に置いてゼノンの論法を辨證的と解するのであらう。この解釋を拒むべき理由は固より存しない。然し希臘人が特に辨證法といふ呼稱をそれに與へた心持の中には、やはり辨證法の語義に従つて對話法といふ意味がそこに含ませられてゐたに相違ないと私は思ふ。ゼノンの論法の特徴はその外形が對話法であるにも拘らず、その本質が對話法である點に存するのである。即ち彼の議論は相手を豫想してゐるのであつて、「若し存在が多であるならば」といふ前提は相手の主張を取つて、對論者の共通の出發點としたものであり、それより導かれる推論は、自分にも相手にも共に尤もらしく思はれる道程であつて、斯くてこそ、その歸結は相手の主張する前提の反駁に役立つたのである。故にゼノンによつて創められたといふ辨證法は第一にそれが相手を豫想

する對話法であること、第二にその目的が相手の主張の反駁に存することを特色とするものであつて、一言にして「論争的對話法」若くは略して「論争術」と呼ばるべきものである。それは一方に於て等しく相手の克服を目的としながら公の席上で獨りの長口舌として行はれる所の辯論術と區別せられ、他方に於ては等しく對話法でありながら、目的を眞理の共同探求に置く所のソクラテス・プラトンの對話法と區別せられる。これ等の點は併し後の辨證的教育方法論に譲つて、私は茲ではゼノンの辨證法よりプラトンの辨證法への推移をば、實在の捉へ方そのものに於て追及しなければならぬ。

存在が有限であると同時に無限であるといふ歸結は、ゼノンに取つては許すべからざる矛盾であり、従つてその前提たる多元論を反駁するに十分であつた。彼は師バクメニデスが「存在が存在せぬといふことはない」とか「非存在または無は存在せぬ」とかの言表に於て明かにその根據としてゐた所の矛盾律を繼承して、一般に矛盾する規定を有するものは存在し得ないことを自明の理としてゐたのである。然るにヘーゲルによれば「矛盾こそは一切の運動と生命性との根源である。或物は自分自身の中に一つの矛盾を有する限りに於てのみ自ら動き衝動と活動とを有つ。」内的なる固有の自己運動即ち衝動一般は、それ自らの中なる或物と、それ自らの否定たる缺乏とが、同一の考量に存することに外ならぬ。……肯定的なるものがそれ自らに於て否定性であり、それによつて自己の外に出て自ら變化することが生命性である。故に或物

はそれが自らの中に矛盾を含む限りに於てのみ、更に矛盾を自らの中に捉へ且持ちこたへる力である限りに於てのみ生命的である。」斯くの如き考へ方を若し希臘に求めるならば、人々は何よりも先づヘラクレイトスに想到するであらう。一切を流動に於て捉へ「同じ河流に降り立つ人にも水は絶えず變つて流れ。」従つて「同じ河流に再び浴することの不可能」を教へるヘラクレイトスは、同時に矛盾の統一對立の調和を主張する。彼によれば「生と死と、覺醒と睡眠と、若さと老齡とが、同一のものとして吾等に内在し」生きてゐることは死につゝあることであり、死につゝあることは生きてゐることであつて、一般に「隠れたる調和は顯れたる調和に優るのである。」

矛盾するものゝ存在を許さざるゼノンに對して、矛盾こそ存在の本質的規定であり、まさにそれ故に一切の存在は矛盾によつて常に動きつゝあると見る所のヘラクレイトスは、ヘーゲルの辨證法の始祖たる資格を拒み得ないであらう。そして殆んどすべての先行希臘思想を包攝したと言はれるプラトンに於て斯くの如き辨證法の適用と發展とを探索するならば、可なり多くの事例が見出されるであらうが、前述のエロス論がまさにその一つである。ポロスとペニアとの子であり、神的理念と人間の現實との中間者であり、現實より理念への不斷の進展であると説かれる彼のエロスは、互に矛盾對立する契機の一止揚として把握されてゐるのである。全生涯を生じての價值希求とは實に斯かる矛盾の止揚として行はれる永遠の發展に外ならない。

プラトンのエロスはそれ故に、近代的意味に於ても、顯著なる辨證的性格を有してゐる。而もそれは次に述べる意味に於て再び本来の希臘的意味に於ける辨證的性格を帯びてゐることを私は特に力説しなければならぬ。

エロスは斯くの如く貧窮より獲得への憧れであり、行詰より進展への努力であるが、これは人々が自らの貧窮を認識し、行詰を自覺することによつて起る。そして斯かる自覺はまた自己反省によつてのみ得られる。ソクラテスが吟味を重んじ無智の自覺を貴しとしたのは、それによつて自己を反省し、自己の貧窮行詰を自覺せんがためであり、この反省自覺によつてのみ人はエロスを旺盛にし、價值理念に向つての本然の憧れに勇往精進することが出来るのである。

自己反省とは文字通り己れに出でたる働きが己れにかへることであり、自己が自己を客観化して、それに問ひかけ答へることであり、自問自答の作用である。換言すれば、現實の自己と、より高き價值を實現せるものとして理想されたる自己とが、自らの中に於て對話することである。それ故にプラトンは「魂が反省するとは即ち魂が自らに問ひ答へ肯定し否定することに外ならぬ。」^(CIII)と言ひ、「魂の内部に於て、自らに對して聲なき對話 (Dialogos) が行はれる場合に、吾々はそれを反省 (Oubros) と名づける」と説いてゐる。斯くてエロスは何よりも先づ自らの内部に於て理念と現實とが對話することであり、プラトンがエロスを介して神と人との交際と對話とが行はれると言つたのはまさしくこの意味に解すべきである。

人生の根本的事實としてのエロスを斯くの如く人間内部に於ける理念と現實との對話的作
用であると観ることは、人生そのものを對話的なるもの (Dialektikos) と観ることであり、而して對話的といふことこそ、吾々に於ける辨證的といふことの本来の意味であつた。それ故にプラトンのエロス觀は文字通り辨證的の人生觀を意味するものである。そして斯かる人生觀は教育の本質を考へるための必須の前提であると共に、教育が人を如何なるものにまで陶冶せんとするかといふ陶冶理念及び陶冶理想の考察の前提であり、又如何なる仕方にて人を陶冶すべきかといふ教育の方法論までもそこから導き出さるべきである。それ故に吾々がこれ等の問題を後に取扱ふに當つて、プラトンの辨證的の人生觀は常に念頭に思ひ浮べられると共に、又それによつて辨證的といふことの一層詳しく論述がそこに行はれるであらう。

(一) デイモンは現代語の demon に於ける如く悪魔・悪鬼等の意味に限定せられずして、廣く神的な力 (The divine power) 若くは神性 (deity) を意味する。即ち人の中に於ける神的靈的な作用であり、ソクラテスが身の去就を決すべき重大事に際して常に自らの胸奥にその聲を聞いたと傳へられてゐるのがこのデイモンである。

(二) Platon, Symposium, 202 e.

(三) Platon, op. cit. 203 d.

(四) P. Friedländer, Platon, Eidos Paideia, Dialogos, 1928, S. 60.

(五) J. Stenzel, Platon, Der Erzieher, 1928, S. 218.

- (六) 小西重直氏「教育の本質論」一四頁
- (七) F. Natorp, *Platos Ideenlehre*, 1921, S. 483—491.
- (八) F. Natorp, op. cit. S. 169.
- (九) W. Windelband, *Einführung in die Philosophie*, 1920, S. 219.
- (一〇) H. Raeder, *Platons Philosophische Entwicklung*, 1905, S. 421.
- (一一) Platon, *Symposion*, 203 b.
- (一二) Diogenes Laertius, VIII, 57 ; IX, 25.
- (一三) op. cit. III, 48.
- (一四) Diels, *Vorsokratiker*, Zenon, B. 2.
- (一五) op. cit. B, 3.
- (一六) Platon, *Parmenides*, 127 b.
- (一七) Diels, *Vorsokratik* r, *Parmenides*, B. 4, G.
- (一八) op. cit. Herakleitos, B. 12.
- (一九) op. cit. Herakleitos, B. 91.
- (二〇) op. cit. Herakleitos, B. 88.
- (二一) op. cit. Herakleitos, B. 62.
- (二二) op. cit. Herakleitos, B. 54.
- (二三) Platon, *Theaitetos*, 190 a.

(二四) Platon, *Sophistes*, 233 e.

第二章 教育の本質の諸相

第一節 文化と教育

プラトンのエロス論と教育的思慕 前節に示された限りのプラトンのエロス論は未だ何等の教育的意義を現はさず、唯それによりの基礎的準備としての文化的思慕を明かにしたに過ぎない。吾々は今やかゝる文化的思慕が如何にして教育といふ事象を起させるかを考察し、教育をば人生の根本的事実たるエロスの當然の開展として把握したいと思ふ。そしてこの場合にもプラトンの所説が古典的意義を以て吾々の論究に原型を供する。

貧窮より富裕へ、醜惡無智より美善智へ、現實の不完全性より理念の十全性へと憧れるエロスは、プラトンによれば結局はその憧れの極まる所、神の如き不滅者となることを最後の目標としてゐる。不滅無限こそは理念の神の必然的屬性である。然るに人間は有限者であり、可滅者である。茲に於てプラトンの設問は次の如くに示された。可滅者が不滅を得んがためには「如何なる仕方に於て」また「如何なる働に於て」なさるべきであるかと。而してプラトンはこれに答へて「それは肉體的にも精神的にも美しき者に於ける生産である」と説く。即ちすべての

人々は肉體的にも精神的にも懐妊し一定の年齢に達すると本性上生産を欲求する。この懐妊及び生産は神的なる事であつて、可滅的な生物に不滅的なものとして内在する。換言すれば、人間の可滅者は生産によつて神的なる不滅者となり、永遠の生命を保ち得るのである。この生産による不滅はプラトンによれば、更に廣く一切萬有が不斷の生成 (γένεσις) に於て常住を得るといふ世界原理 (Weltprinzip) を根柢としてゐる。一切萬有は神の如く常に同一の状態に住することによつては、却て不斷の新陳代謝、永遠の生成變化によつてのみ永生を得るのである。

扱て斯くの如くすべての人々は生産を欲するのであるが、肉體的懐妊者が異性に赴き、子供の生産によつて不滅を圖るに對し、精神的懐妊者は精神に適はしきものを生産して不朽の名聲を遺さんことを企てる。智節制正義等の諸徳がそれである。是等の徳を懐妊せる者はその生産を欲し、巡り歩いて美しき相手を求める。彼は先づ美しき肉體を喜ぶのであるが、更に美しく高貴にして生れのよき精神を有する者に遇へば、この心身兩美の合致に對して非常に喜び、「斯かる者に向つて早速徳に就て語り、又善き人は如何にあるべきか、何を努むべきかに就て語り、斯くて彼を教育 (παιδεία) せんことを企てる。即ちその美しき者に接し交つて、豫てから抱懐せる徳を生産し、更に行住坐臥その生産せるものをば彼と共同して養育する。その結果この兩人は肉體的なる子供の共有によるよりも更に大なる共同 (κοινωνία) と友誼 (φιλία) とを有する。蓋

し彼等は、より美しきより不滅なる子供を共有するのであるから⁽¹⁾」

以上はプラトンの極めて素朴的な譬喩交りの論述の梗概であるが、ともかく茲に初めてエロスが教育を起して來る所以が示された。即ちエロスを具へたる可滅者が、不滅を得んがために、美しき相手を求めて精神的生産を行ふことが教育の本質である。換言すれば、文化的思慕としてのエロスが教育的思慕たる子弟愛 (φιλία παιδείας) となると、初めて教育の面目が現れて來る。文化愛より子弟愛へ、第三者たる價值に向つての次元 (Es-Dimension) の思慕から師弟間の我より汝への次元 (Ich-Du-Dimension) の思慕へ、これが文化的思慕から教育的思慕への展開である。

教育の背景としての世界觀 扱て上述の如くプラトンによれば、肉體的生命が肉體的生産によつて永遠に自己を保存すると同様、精神的生命—文化—は精神的生産によつて永く維持せられる。この場合にプラトンは、「精神の本性を語るに足るだけに考察するには、宇宙の本性を離れては不可能である。」との彼の形而上學的思索傾向に従つて、生産による永生をば、萬有の生成に於ける常住といふ世界觀に基かしてゐる。この世界觀は、單に物質の不滅、エネルギーの恒存現象界の變化の根柢に於ける元素の不變といふが如き自然科学的若くは機械的世界觀に止まらずして、寧ろ全宇宙を合目的なる有機體と考へ、萬有は刻々とこの大目的の實現のために生成しつゝあるものと觀る所の目的論的世界觀 (Die teleologische Weltanschauung) である。故にシュテンツェルは生産生用の根柢に「内在的世界理性 Die immanente Weltvernunft) を認めて居り、⁽²⁾

更にシュプランガーは「生ける宇宙の最深の價值意志」(Der tiefste Wertwille des lebendigen Universums) が精神を通して(その精神がまた肉體を通して)ほのめくと説き、エロスの體驗には「世界の意味」(Weltsein)に關する何物か、啓示せられてゐると述べてゐる。

要するに吾人が價値希求、文化的思慕としてのエロスを抱いて居り、又そのエロスの永遠の繼續の爲に—エロスの究極目標たる不滅は實にエロスそのもの—永遠への繼續である—教育的思慕としての子弟愛を抱くに至るのは、世界全體の合目的の發展に關與し、特にそれを人間的自覺に於て、謂はゞ萬有の代表的指導者たるの地位に於て、擔當し促進してゐるものと解せられる。プラトンの世界觀を斯かる意味に解するとき、それを背景とせる教育觀は所謂「贊天地之化育」といふが如き形而上學的乃至宗教的根柢を得るであらう。

文化創造と文化蕃殖　プラトンは斯かる廣大なる背景の下に、精神的懷妊者が精神的生産を行ふものとして教育を考へた。この場合に彼が精神的懷妊者は精神に適はしきもの即ち智節制正義等の諸徳を生産して不朽の名聲を遺さんことを企てる、と説いた限りに於ては、所謂文化創造が精神的生産であるかの如く解せられる。然しながらプラトンは直ちに語を繼いで、是等諸徳の生産は相手を求めて行はれ、而も相手との共同によつて是等諸徳を育成すべきことを述べてゐる。この間の事態は如何に解釋せらるべきであるか。

周く知られてゐる通り、シュプランガーは文化創造 (Kulturschaffen) と文化蕃殖 (Kulturfortpflanzung)

との區別を説いてゐる。^(六) 文化創造とは、新しい學説を提唱したり、すぐれた藝術品を製作したり、經濟組織社會制度道德や宗教の教説儀禮等を案出したりする様に、自らの主觀に於ける新しい價値體驗を客觀的文化財として形成して行く作用であつて、その活動の方向は主觀の客觀化であるが、文化蕃殖とは斯くして創造された客觀的文化財を、子弟の若き魂に植付けて、これを生々として保存して行く作用であり、その活動の方向は客觀の主觀化である。教育が當面の任務とする所は後者即ち文化蕃殖に存する。

然しながら、文化創造と文化蕃殖とは果して截然と區別され得るであらうか。シュプランガー自らも「あらゆる文化領域は一種の自己蕃殖衝動を自らの中に含んでゐる」と言ひ、「一切の文化創造は自働的に一種の教育意志を生ずる」と述べてゐる。即ち「一切の新しい認識は若き頭腦への影響を憧憬し、^(七)「すべての藝術的巨匠は門下の子弟を得んことに努力し、^(七)「古來の職業組合は單に生産團體であるばかりでなく教育團體であり、^(七)總じて「高級の職業にして教育的形態を有たぬものは何もないのである。^(七)斯くの如く一切の文化創造はそれ自らの中に文化蕃殖即ち教育を抱藏して居り、その教育的部面は、或は碩學巨匠が意圖的に門下に施す教育として、或は社會生活に於ける各人の文化活動が、不知不識の間にもその社會の成員に及ぼす影響として行はれるのであつて、何れにせよ、文化創造は必ず文化蕃殖を伴つてゐると言はねばならぬ。プラトンが徳の懷妊者はその生産を欲すると言つたのもこの意味に解すべきであらう。

吾々は併し翻つて一切の文化創造は教育に於てのみ、或は少くとも教育に於て一層よく行はれるとも考へることが出来る。プラトンが徳の生産と育成とは、相手との共同によつてなされるところ考へたのは即ちこの立場を示せるものである。ナトルブが指摘した如く、プラトンは取つては、唯一人で哲學するといふことはあり得ず、必ず他人と「共に哲學すること」(συμπληρωστικῶς, *zusammenphilosophieren*)でなければならなかつた。ここでは共同の研究共同の修養の外に哲學の途修徳の方法はあり得ず、この意味に於ける教育のみが文化追求の具體的活動であつた。ソクラテスが街頭に集會場にギムナシオンに殆んど毎日を青年と共に暮し、プラトンが青春の永き放浪の後にアカデメイア(Akad. *Asia*)に共同研究所としての學塾を開き、アリストテレスが又餘生をリュケイオン(Lykeon)に送つたのは、すべて教育即研究といふ希臘的思想及び風習の顯現と見らるべく、吾々自身の體驗を内省しても、「教ふるは習ふの半ば」であり、子弟との共同研究相互切磋によつてのみ、學と徳とに進み得るのである。

文化創造と文化蕃殖、文化的思慕と教育的思慕、文化愛と子弟愛とは、上述の如く密接に關係してゐるのであるが、それにも拘らず吾々は、その活動の主たる方向が何れに存するか、意識の前景を占めるものが何であるかに従つて、やはりシュプランガーの如く兩者を區別して考へることが出来る。そして教育の本質は子弟愛に基く文化蕃殖であると吾々は解する。教育の當面の任務は、祖先先聲の創造し傳承せる客觀的文化財を後輩子弟の精神に主觀化することに存し、而

もこの場合に教育者の意識に於ては、文化愛が先づあつて然る後に、その文化のために子弟を愛するのではなく、逆は子弟愛が先づあつて、その愛する子弟の育成のために、精神の糧として必要なる文化財を提供するといふ點にその特色が存するのである。少くとも教育それ自身の領域に於ては、文化のために子弟を奉仕させるのではなく、却て子弟のために文化を奉仕させるといふ面目が前景に立つ。

文化と子弟との辨證的交渉

扱て端的なる子弟愛に燃えて、その愛する子弟の精神に文化を

蕃殖させるのが教育であるが、茲に蕃殖させるとは果して何を意味するか。プラトンも教育を農業に譬へて、知識を子弟の魂に「植ゑ播く」といふ言葉を用ひたこともあるが、併しそれは畢竟彼の常用する譬喩であつて、教育が決して既成文化の單なる傳達や注入でないことは彼自らも十分に認めてゐた。彼は「宛も盲者の眼に視覚を植込む如く、魂に内在せざる知識を植込むと人々が言つてゐる様な、そんなものが教育ではない」と明言し、寧ろ眼を暗黒より光明へと轉ぜしめる如く、「各人の魂に内在せる能力を現象より理念へと轉向せしめる術」が教育であると説いてゐる。この説は猶ほ視覚よりの類推、殊に有名なる洞窟の譬喩に立脚してゐるが、その眞意は、子弟に内在せる價值可能性を認め、その實現の希求即ち文化的思慕を喚起することを教育の本質と解してゐるのである。

教育の本質を文化蕃殖にあるとしたシュプランガーも亦これを以て既成文化の單なる傳達

と解してはならぬことを力説してゐる。(110) 既成文化——それは客觀的精神若くは符號的文化としての所謂文化財と、主觀的精神若くは主觀的文化としての各人の教養又は陶冶とを併せて意味することが出来るけれども——それ等は實は無限に文化價値を追求して止むことなき絶對的精神若くは規範的精神が諸種の現實的事情に制約せられつゝ、ともかくも作り出したものであつて相對的價値を有するに過ぎない。絶對的精神若くは規範的精神はそれ等を越えて永遠により高き價値を求めて行く。それは客觀的文化にも主觀的教養若くは陶冶にも、完全には實現せずして常にそれ等に對する要求(Forderung)として現れるもの、現實にはそのまゝが存在(Sein)とならずして唯何等かの程度仕方にてのみ存在化するもの、それ故に一切の存在化せる現實に對してそれ自體は常に當爲(Sollen)の體驗を與へるもの、斯くて一切の經驗的現實の向ふべき究極視點、無限の方向としての理念(Idee)である。それは客觀的精神即ち文化に對しては文化理念(Kulturidee)となり、主觀的精神即ち陶冶に對しては陶冶理念(Bildungsidee)となる。

斯くの如く考へたジエオランガーは教育を單に客觀的文化の注入傳達とせずして寧ろ文化理念の闡明、陶冶理念の覺醒とせねばならなかつた。彼によれば教育は深く子弟の精神の内奥に立入つて先づ價値受容の能力を培ひ、進んでは自ら價値を形成する能力をも養はうとする。換言すれば、歴史的社會的に與へられた文化財を理會(Versenden)せしめることを方便としてその上に輝く文化理念に眼醒めしめ、文化意志(Kulturwille)——文化理念、陶冶理念と同義を——振起せ

しめ、それによつて絶えず新しき文化創造の源泉を作らんとするのである。既成の學説を授くるに止まらずして眞理への希求を強めること、現存の技術に熟せしむるに止まらずして新技術の考案を促すこと、單に國家への忠順を教ふるに止まらずして眞正の國家生活の倫理へと進ましむること、一言にして、より高き文化への純眞な囚はれざる憧憬を抱かしむること、これが教育のまことの使命である。

斯く考へ來つて再び文化と教育との關係を見れば、教育は決して不完全なる客觀的文化を子弟の精神に傳達することを以て満足するものではない。そこでは寧ろ個々の子弟が如何にあるべきかといふ陶冶理想(Bildungsidee)——陶冶理念が各子弟の素質境遇に應じて具體化されたもの——に照して客觀的文化が批判せられ、陶冶理想に合致する文化のみを主觀化し、然らざるものは主觀化を防止する。而も更に進んでは、陶冶理念に照して客觀的文化を更正し改善する様に子弟を促す。斯くの如くにして主觀的精神は客觀的精神から何物かを受取つて自己を育成し向上させると共に、それはまた客觀的精神に何物かを與へて彼を更正し發展せしめる。逆に客觀的精神は主觀的精神をば自らの傳統的形態に化せしめんとすると共に、又主觀的精神によつて自らが新しき形態にまで更正されようとする。斯くて主客兩精神の間には相互に價値あるものを「與へ且取る」所の關係が成立し、兩者は一面に於て同化綜合の側面を辿りながら、他面に於て常に對立緊張の側面を具へ、この綜合と對立との無限の反復を通して、客觀的文化は

文化理念に向つて、主觀的陶冶は陶冶理念に向つて、刻々の歩みを進めるのである。客觀的文化と主觀的陶冶とを斯かる關係に見ることは、やがて文化と子弟とを辨證的關係に置くことである。子弟は先輩の傳承せる文化から要求せられてそれに順應すると共に、その文化に對して自らの要求を提出してそれを更改せんとする。勿論未熟なる子弟は、祖先先輩の永き努力に成れる文化と比べては、低き地位にあるのが常であるから、大部分はそれの攝取受容理會即ち文化への順應同化を以て被教育時代を過すのであるが、この間にも併し彼等の純眞な因はれざる眼光は客觀的文化の缺陷未熟若くは腐朽を發見して、潑刺旺盛なる文化理念を抱き、新しき高き文化の創造に對する熱情と努力とを傾けるに至るのである。教育は實に斯かる純眞なる批判力、旺盛なる熱意と務力とを促すことに終局の課題を捉へる。換言すれば、文化と子弟との辨證的交渉を通じて子弟自らの中にエロスを喚起すること、即ち子弟自らの内面に於ける辨證的生活を助成し促進することが教育の本質に外ならぬのである。

- (一) Platon, Symposium, 206 b.
- (二) Platon, Phaidros, 270 c.
- (三) Platon, Timaios, (Windelband, Platon, S. 112)
- (四) Stenzel, Platon Der Erzieher, S. 223.
- (五) Spranger, Kultur und Erziehung, 1925, S. 219.

- (六) Spranger, Lebensformen 1924, S. 338.
- (七) Spranger, Kultur und Erziehung, 1925, S. 141.
- (八) Natorp, Platos Erziehungstheorie. (W. Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2 Aufl.)
- (九) Platon, Phaidros, 276 e.
- (一〇) Platon, Politeia, 518 d.
- (一一) Platon, cp. cit. 524 a.
- (一二) Spranger, Lebensform n, 1924, S. 339.

第二節 教育に於ける個性と社會

子弟愛の特質と個性教育 前節に於て吾々は文化創造と文化蕃殖とを密接に關係せしめ、文化の進展と子弟の人格の向上とを相關的に取扱ひながらも、なほ教育の當面の領域をば、文化のために子弟を手段とするのではなく、子弟のために文化を榮養とするのであると説くことによつて特色づけようとして來た。端的に直接に子弟への關心を傾ける所に教育生活の独自の面目は存する。然しながらこの場合の子弟愛に就ては更に進んで吟味すべき要件が残つてゐる。プラトンはエロスがその目的を追求する相手として、即ち文化を蕃殖させる客體對象として美しき相手を求め、心身兩美の兼備せる相手を最も讚美した。美を以て價值一般の具體的顯現

と考へた希臘人的特色によつてこの言葉を解するならば、美しき相手とは要するに價値を實現せる人であり、何等かの點に優れた人である。而も斯かる相手と共同して益々徳の育成に努めるといふプラトンの所説よりすれば、それは尙價値實現の可能性の多き者、前途益々有望なる者である。プラトンが斯くの如く既に價値を實現して讚嘆に値する者、且今後も愈々價値實現の有望なる者を教育の相手とすると考へたのは、彼に特有な、一恐らくは名門の出と卓抜の天分とがおのづからに醸し出せる一貴族主義的情調の現れであらうが、それは教育の本質より見れば、未だ淺薄なる思想である。教育は決して優秀なる人間のみを相手とするのではなく、子弟愛とは決して教育者一個の享樂のための利己的貴族的なる心情であつてはならない。この點に關する限り吾々は純乎たる子弟愛を寧ろソクラテスに於て見出す。ソクラテスは大衆の俗見を排して少數識者の識見を尊重する點に於ては、貴族主義的であつたけれども、教育の相手として人を求める場合には、決して貴賤貧富優劣によつて差別を設けることはなかつた。これは彼の常に告白せる態度であり、且或場合には奴隸の少年を相手として幾何學の教授に成功せる實例を示して彼の方法によれば、何人をもその内在的能力を開發せしめ得べきことを證明してゐる。ソクラテスに於ては教育の可能性即ち價値實現の能力はすべての人に内在するものであつて、それは教育の根本豫想であり、これを信することは教育者の第一資格であり、子弟にこれを信ぜさせることは學習指導の先決問題である。それは普ねく人間そのものに對する端的にして無

條件的なる敬愛である。ソクラテスが自らの性格の核心としてゐた所の人間愛はこれに外ならない。シュプランガーが教育愛をば、子弟の價値可能性 (Wertmöglichkeit) に對する愛であると言ひながら、その價値可能性をすべての人々に於て認める宗教的仁愛を教育愛の根柢たらしめたのは、まさしく一視同仁的なるソクラテス的人間愛を高調したものである。

子弟愛が人間愛に基く公平な愛であるといふことは、併しすべての子弟を同一の仕方を取扱ふといふ抽象的公平を意味してはならない。教育者は人間一般とか後輩一般とかを愛するのではなくて、個々の具體的な人間、眼前にゐる夫々特殊な子弟を愛するのである。多くの人々に概括的に遠まわしに福利を與へるための施設や事業を企てるのは、政治家や所謂社會事業家の仕事である。教育者はもつと直接に眼前の人の子、特殊の具體的な一人々々の子弟に接觸し、彼を抱擁し、彼のために最善の助成を與へる。それは立法家よりも寧ろ司法家に比すべく、或意味に於ては男性的父性的であるよりも、寧ろ女性的母性的と見られる程に直接の具體的な愛の發現である。而もこれは單なる感傷的溺愛を意味するのではなく、教育が本來相手の素質境遇に應じてその陶冶理想を異にし、そこに用ふる教材や教育方法を異にすべきこと、一言にして子弟の個性の啓培に中心的使命を有することを意味せるものである。

斯くて教育愛子弟愛の公平さは抽象的一般的公平ではなくて、具體的個別的公平である。「公平に」即ち政治的に活動することを止めて、「私的に」且「個別的に」相手に働きかけることを望

んだソクラテスは、教育者の生活態度として、思へば當然のことであつた。すぐれた教育者は子弟の個性を尊重し、融通自在なる活動をなし得る點に於て卓越してゐるのである。

個性と社會 教育者が個々特殊の子弟に傾倒し、その個性の啓培に努力するといふことは、併し子弟を全然社會から遊離した個人として扱ふことを意味するのではない。教育は子弟の個性を飽達も尊重するが、同時に子弟を社會の一員として陶冶すべきことを考へ、且社會に於てのみ陶冶し得ることを考へる。教育といふ事柄自體が既に人と人との交渉であり、社會的事象に外ならないではないか。こゝに於て吾々の論究は必然に教育に於ける個性と社會の問題に進められる。

人は社會的に生活する。即ち他人との共同模倣競争争闘等要するに自他の交互作用 (Wechselwirkung) — この交互作用こそ現代社會學に於ける社會の本質である — の下に生活する。各人はこの交互作用によつて相互に順應し、同化し、若くは抵抗し、反撥して發達する。それは人間の生活の存する所には必然に生起する事象であつて、人為を俟つて始めて成るものではない。斯かる根源的社會事象をその儘に把握し記述する科學も成立し得るであらう。クリークやベテルゼンの所謂「教育科學」 (Erziehungswissenschaft) — 教育をば人が無意的に行ふ「社會的同化」 (Soziale Assimilation) の現象であるとし、それをその儘に記述する科學 — はこれを意味するものと思はれる。斯くの如き自然的必然的社會現象としての教育の外に若くはその地盤の上に吾々

は更に、例へば父母の子女に對する、教師の子弟に對するが如き、意圖的 (absichtlich) 且具案的 (planmäßig) なる影響をも見逃すことが出来ない。そしてこれのみが本來の教育的なる事象であり、狭義の「教育學」 (Pädagogik) の對象である。

吾々の當面の問題は併しながら、教育の意義乃至層の廣狹や、教育學の學的性質 (Wissenschaftscharakter) に存するのではなく、社會事象としての教育が何故に可能なるかといふ點に存する。人は何故に相互に影響し得るのであるか。一人の精神の活動は何故に他人の精神を刺戟し、振起し、共鳴させ、乃至は反撥させるのであるか。吾々はこれに答へて、人間性の普遍性 (Allgemeinheit) と特殊性 (Besonderheit) とがこれを可能ならしめると斷定する。

一人の精神が他人の精神に影響し得るのは、先づ第一に兩者の精神の間に何等かの普遍性共通性があるからである。この普遍性は更に人間性を構成する素材の普遍性と、斯かる素材が目ざす價値の普遍性と、それを實現するための活動の法則の普遍性とに於て認めることが出来る。即ち人間の有する知的情的、意的の一切の機能は、假令その分量若くは強弱の程度が異なるにせよ、すべての人に共通に具はつてゐる。無いかの如くに見える機能も實はその程度が非常に弱いに過ぎない。又斯かる知情意の機能 — それ自體では何等の意味もなき心的機能、謂はゞ精神の素材 — が何等かの價値を目ざして統一的に活動する場合に、その目ざされる價値、例へば身體的、健、經濟的、利、理論的、眞、審美的、美、社會的、愛、政治的、權、道德的、善、宗教的、聖等の諸價値はやはり

すべての人に共通であつて、唯時により人によつて、その主として追求する價值が何れであるかといふ相異が存するのみであり、何時かは、そして又何等かの程度に於て、すべての人がそれ等の價值を追求するのである。更にこれ等の追求に當つては、そこに夫々の價值實現の法則があつて、何人と雖もその價值を追求する限り必ずその法則に従はねばならない。當人が意識すると否とに拘らず、又その實際活動が法則に合する程度は異なるにしても、併しすべての人に對して則らるべきものとして法則は普遍的に存在する。

人が人に對して影響し得るのは、又人が人の精神を理會し得るのは、總じて人と人とが内面的に交互作用をなし得るのは、斯くの如くすべての人に共通の機能が存在し、すべての人に共通の價值が存在し、すべての人に共通の法則が存在するからである。彼に存する機能が我に全然缺けてゐたり、彼の目ざす價值が我には何等の價值でもなかつたり、同じ價值を實現するために彼の則るべき法則と我の則るべき法則とが全く異つてゐたりするとしたならば、我は彼の精神を理會することが出來ず、彼によつて影響せられることが出來ず、總じて彼と我との間に何等の影響も存し得ず、相互に變めたり、咎めたり、助言したり、反駁したりすることは全然意味なきこととなるであらう。斯くて苟も人と人との交互作用——社會生活——のあり得るためには、すべての人に共通する機能、價值法則がなければならぬのであつて、吾々はこれを人間性の普遍的方面と見るのである。

それにも拘らず第二に、全然同一なる二つの精神はあり得ず、若しあるとすれば、それは既に二つではない。二つの精神が二つとして相互に影響し得るためには、兩者の間に何等かの差異が存し、その限りに於て何等かの對立關係に立つものでなければならぬ。然しながらこの特殊性は、上述の普遍性の外に附加した特殊性ではなくて、寧ろ普遍性の現れ方の相異である。換言すれば、共通なる機能と價值と法則とが、各人に於ける具體的顯現に際してその分量若くは程度並にその組合せ方を異にするのである。即ち或人に於て強き機能が他の人に於ては弱く、又或人に於ては中心的價值として追求せられる價值が他の人に於ては從屬的地位に於て追求せられ、從つて或人に於てはその精神生活を主として規制する法則が他の人に於ては從として第二次的に規制するのである。要するに人々の精神生活に於て、如何なる機能が強く又如何なる價值方向と法則とが中心となり、主となるかといふ點に人々各自の特殊性が存するのである。

斯くの如くすべての人が共通の機能を具へ、共通の價值を追求し、共通の法則に支配せられてゐる點に於ては、アナクサゴラスの所謂「すべてのものの中」に於ては、分前が内在する「*ἐν παντί παντός ποῖον ἐστίν*」—或は約言して「すべてがすべての中」に「*ἐν παντί παντός*」—といふ世界觀が人間精神の構造 (Struktur) に關しても妥當する。トマス・アクイナスの「人は何等かの姿に於て一切である」(Homo est quod omnino omnia) といふ言葉を、この意味に解することも出來るであらう。而も各個人はそれ等共通の機能、價值法則を独自の組織に統一してゐる點に於て

統一性 (Einheit) 全體性 (Totalität) を具へ、その限りに於て文字通りの不可分性 (Indivisibilität) を具へたる不可分者 (Individuum) である。個性といひ個體といふのはまさしくこの謂に外ならぬ。換言すれば個性とは普遍的人間性が各人に於て独自の構造を取つた所の統一的な全體的な姿であり、普遍性と特殊性とを兼ね具へてゐるものである。それは謂はゞ大地の上に起伏せる丘陵の如く、又大海の上に躍動せる波濤の如く、その各々が独自の姿に輝きながら、その根柢に於て共通普遍の大地大海によつて支へられ相通じてゐるのである。吾々が夫々の人間に取代へ難き独自の尊嚴を認めるのは、その独自の特殊性に於てあるが、而も斯く認め得るのは既に彼と我との間に相通する普遍性のあることを前提としてゐる。この特殊性の故に各人は獨立對峙し、又この普遍性の故に各人は交互作用に結ばれるのである。而して個人とはその特殊性の故に獨自なる人生の相であり、社會 (ゲマインシャフト) とは文字通り普遍的なるもの、故に相結ばれたる人生の相である。個人と社會とは同じ人生の特殊相と普遍相とであり、その一を離れて他は存し得ないのである。

扱て人間性の共通の故に各人を孤立の個人たらしめずして相互に關係交渉せしめ、そこに一大秩序を形成してゐる所の社會は謂はゞ大宇宙 (Makrokosmos) であり、而もその共通の人間性を独自の秩序に於て實現しつゝある所の個人は謂はゞ小宇宙 (Mikrokosmos) である。各人が小宇宙として夫々独自の個性を啓培し、發揮しながらも、相互に秩序ある關係を保つて大宇宙としての社會を形成し、發展させることは、個人と社會との共同の課題である。

個性と社會との斯かる關係に就ても亦プラトンの所説は古典的なるものとして注目せられねばならぬ。彼の理想國家論は實にこの關係に於ける理想の個人と理想の社會とを考察したものである。(四)

扱てプラトんに於ける國家組織の原則とも言ふべきものは、各人がその素質に適應せる個性を發揮して公の事の一領域を擔當することである。「素質に應じて一人が一事」 (εἰς ἕνα ἕνα ἔργον) を爲す、といふのが彼の標語である。各人は「彼自身の事を爲す」 (ἐπιτελέει τὰ ἑαυτοῦ) べきであつて、一人が多くの事を爲し得るものでもなく、又爲すべきでもない。そして斯くの如き素質の尊重、個性の發揮は、單なる個人主義の爲ではなくて、全く「國家の事」 (τὰ κοινὰ) を益する爲である。自己の素質個性による定職を果し得ざる者は「自己をも國家をも益することなきが故に」生存の甲斐なしとプラトンは言ひ、そして定職ある者が病める時、これを醫するは「國家に損害を與へざらんがためである」と説いてゐる。要するに彼ほど個性の發揮と國家の存立とを密接に結合して考へた者はない。而もその場合に彼は個人の精神構造と國家の組織とを謂はば小宇宙と大宇宙との關係に考へ、兩者を併せ意味して『ポリテイア』といふ標題をその著作に與へた。事實上『ポリテイア』といふ標題は、シュテツツェルの言へる如く、國家 (Staat) と状態若しくは組織 (Verfassung) との兩義に譯せられる。即ち國家としてはその成員が如何なる状態組織の下に生活してゐるか、個人としてはその心的諸機能や價值活動が如何なる構造に作用してゐるか、それが互に離すべからざ

る大小のポリテイアであつて、プラトーンが個人の精神構造をば「彼自らの中なる國家」と呼び又「正義には個人のものと全國家のものがある」と説いたのも、この意味を端的に表明してゐるのである。

扱て周く知られてゐる通り、プラトーンによれば、支配階級と軍人階級と生産階級とが各々その本分を盡して調和する所に國家の正義は成立すると共に、その國家組織は個人の精神構造にも反映する。即ち各人は欲望と氣概と理性との三機能を具へてゐながら、天性その何れかと特に優れるに従つて、生産國防政治の何れかを職分とするのである。而して欲望が理性の命に従ひ、氣概の統制に服する所に生産階級の徳目たる節制が存し、氣概が理性の命によつて欲望を制するところに國防階級の徳目たる勇氣が存し、理性が氣概を指揮して欲望を統ぶる所に支配階級の徳目たる智慧が存する。この三徳の調和が即ち個人に於ける正義であり、同時に國家組織に於ける正義である。

この場合に階級の名を以て示されたものは、近代的に解釋するならば、客觀的には文化の各領域を意味し、主觀的には個性の類型を意味するものである。シュプランガー等に於ける個性類型と文化體系との關係も、全くプラトーンの原型思想の近代化と見ることが出来るであらう。而してプラトーンのこの思想は、辨證的見地に於て更に重要な意義を有するのであるが、それは後に述べることにする。

個人と社會とが斯くの如く同一人生の相即不離の兩面であり、且その兩面は同時に發展すべ

きものであるといふことは、決して單なる樂觀的陶醉や果敢なき夢想ではなくて、具體的事實として肯定せられ、又要求せられ得る。社會と言つてもそれは各個人の外に存する形而上學的實體ではなくて、畢竟各個人に於ける社會的意識、即ち各人が他人に對して働かせる結合の意識、他人の精神が自己の精神に没交渉であり得ない、所の相互の關心に於て結ばれたる意識に外ならない。翻つて個人とか自我とか言つてもそれは他人との關係交渉を離れて存立し得べきものではなく、他人との關係交渉に於て自己を限定し自我を自覺することによつて始めて成立するものである。

斯くてナトルプの説いた如く、「社會は個人の結合によつてのみ成立し、而もこの結合は個々の成員の意識にのみ存する。」^(五)故に自我の自覺、個性の啓培は社會生活を前提としてのみ可能であり、逆に社會生活の存續發展は各個人の社會的意識の啓培によつてのみ可能である。ナトルプが「個人の陶冶は如何なる點に於ても社會によつて條件づけられ、逆に社會の形成はその社會に参加する個人のそれに適合する陶冶によつて條件づけられる」と言ひ、「陶冶の社會的條件と社會生活の陶冶條件とは、それ故に社會的教育學の主題である」と論結したのも上述の意味に解せられるのである。^(六)

個性と社會との辨證的關係 「すべてがすべての中に」併し異なる程度と組織とに於てといふ原則に基く個性と社會との關係は、やがて兩者の辨證的關係の基底である。即ち斯かる

關係に於ては各人は互に對立し自己を主張しながら、而も他を自己の中に止揚するのである。さきに引例せるプラトンの古典的思想に就てこれを見れば、生産階級は生産階級である事の故に、他の階級と對立して自らの本分を盡すのであるが、同時に又理性の命に従ひ氣概の統制に服する點に於て支配階級及び軍人階級の作用を自らの中に綜合してゐるのである。他の階級に就ても同様であつて、プラトンはこの事態をばすべてが「國家全體」を顧慮することによつて自制克己を體驗することとして表明してゐる。支配階級と雖も「國家全體」のためにその分を盡すためには、自らの欲望を従へ氣概を統ぶるために、克己自制を必要とするのである。斯くの如く個人相互が他と對立して自己を主張しながら、而も他の制肘によつて自己を抑制すること、この自己主張と自己抑制とに成れる緊張の體驗——これこそ個人と社會との辨證的關係の本質である。この關係に於てのみ個我は他我を止揚してより大なる自我となり、それによつて社會も亦益々豊かに益々緊密に形成せられて行く。

個人と社會とが上述の如く相即不離のものであり、個性の啓培と社會の形成とが相互に條件づけられつゝ行はれるといふことは併し所謂個人と社會との間に何等の衝突矛盾をも生じ得ないといふ意味ではない。現實の人生に於ては、個人がその個性を自由に發展せしめんとする要求——自律的要求——と、他人への顧慮關心の故に自己の要求を制限し犠牲に供せんとする要求——社會的要求——との間に屢々争闘を惹起する。更に又歴史的社會はその成員の比較的多數の

間に共通に所有せられてゐる精神生活——比較的多くの人々が共通に憧憬し是認し勸奨する具體的價值内容——としての所謂輿論傳統慣習を以て、新に生れる個人に對し、若くは新しき價值内容を求め、主張せんとする個人に對して壓迫となり、障碍となる場合も多い。そしてこの場合にも個人の内部に於ては自己の自律的要求と社會よりの要求との衝突矛盾が體驗せられる。

個人と社會との斯かる對立に於て、個人の新鮮なる價值希求と、永き傳統に試練せられつゝ蓄積し來れる社會の價值希求との何れにより高き價值があるかといふことは實は一種の解き得ざる謎であり、これを解くものは歴史の進行そのものに外ならない。少數の豫言者の天才偉人は、その新鮮なる價值希求を社會の傳統的なる要求によつて虐げられながらも、歴史の歩みの進行と共に次第にその眞價を認められ、つひに勝利の判決を歴史によつて與へられる。然し更に多數の個人はその偏狹にして我執に囚はれたる個人的要求を傳統的社會によつて訂正せられ社會への同化によつて却て自己の眞價を發揚して行く。概括的に見るならば、個人が傳統的社會に反抗して歴史の進展に寄與し、歴史によつて榮冠を與へられる場合は、比較的少數の天才に限られ、大多數の者は寧ろ傳統的社會への同化順應によつて、自己を小なる個人的自我から大なる社會的自我に高め擡げて行くのである。斯くの如き事態は單に歴史に現れたる事實の統計的推算より肯定せられるのみならず、何よりも先づ自らの少年青年期の反社會的、反傳統的氣魄が、後日これを顧みれば、如何に幼稚淺薄なるものであり、歴史的社會の傳統の意味に對する認識

不足に基けるものであるかを自覺せる者に於ては、自らの内心に問うて自ら肯定せざるを得ない所である。傳統の尊重は實に一人の自己の未熟き覺束なきの自覺より來る謙虛なる心情を根柢とする。

個人と社會との現實の對立は斯くて社會に反抗する少數天才の革新的努力と社會に順應する多數凡人の平穩なる生活とによつて統一綜合せられて行く。而してその何れの場合にも一方が他方に屈服したと見るべきではなく、個人の要求と社會の要求とが自己内面の對立的契機として意識せられ、それがより高き立場に止揚されたと解すべきである。換言すれば、新しき創造者的價値の自覺の故に社會に反抗する天才の情熱には實は自己を没却し、自己の犠牲を覺悟して社會に奉仕せんとする社會的情熱が含まれて居り、又社會の歴史的價値を尊重し、從順にそれに同化せんとする人々の心情には實はそれによつて未熟不完全なる自己をより堅實に、より完全に生ひ立たしめんとする自己育成の念願が託せられてゐる。斯くてこそ是等何れの場合にも單なる我執と單なる盲従とを超えて、自愛と他愛との綜合が、個人と社會との辨證的發展が遂げられるのである。コーンが教育の一般的目標として個人の自律と社會の成員といふ二つの對立的目標を掲げ、眞の教育はこの兩者の辨證的止揚を目ざすべきであると論じたのも、畢竟は上述の意味に解すべきであらう。

事實上教育はその概括的面目に於ては、未熟なる個人を傳統的社會に順應せしむることを任

務とする。但しそれはソプイステスの如くに、その意味價値の認識なく盲目的に子弟を順應させることを指すのではなく、ソクラテス的に認識を前提とすることは言ふ迄もない。教育者は子弟に向つて社會の傳統的財寶を提供し、それに反抗する前に先づその眞價を理會せよと要求する。眞實の而して實現の可能なる社會改造は、我執にくらまされて社會の傳統的價値に盲目なる人々の盲動によつて企てらるべきではなく、却て謙虛に從順に併し誠意と熱情を以て、社會の傳統を理會し、そこに多くの美しき價値と、幾分の醜き缺陷とを見究めたる者が、その幾分の缺陷を補修するために企てるつゝ、まじやかな行動によつて實現さるべきである。

斯くて吾々の辨證的教育學は、こゝでも子弟と社會とを辨證的對立に置きながら、而もその兩者の争闘を基礎づける理論であるよりも、寧ろ子弟に自らの未熟を自覺させ、社會的傳統の價値を理會させ、謙虛なる服従の態度の中に眞摯なる批判の眼光と穩健なる改造の熱意とを培はんとする理論である。それは單に現實の教育が斯くあることを正しく認識する理論であるばかりでなく、教育がその主たる面目に於て常に斯くあるべきことを示す理論である。吾々の教育學が常に念頭に置くのは、多數の平凡なる子弟を如何に教育すべきかといふことであつて、少數の眞に豫言者的なる天才は、或は所謂教育がこれを如何ともなし難きものであり、従つてそれは吾々の教育學的論究の範圍を超えたる問題であるかも知れない。

(1) Platon, Menon, 48 e.

- (二) Platon, Apologia, 31 c.
- (三) Diels, Vorsokratiker, Anaxagoras, B. 12, 6.
- (四) Platon, Politeia.
- (五) Natorp, Sozialpädagogik, S. 94.
- (六) Natorp, Allgemeine Pädagogik, S. 26.
- (七) J. Cohn, Geist der Erziehung, S. 47.

第三節 師弟の關係

○前代と後代との代表としての師弟 吾々は既に教育の主たる面目は子弟に客觀的文化を理會せしめることによつて新文化の創造を促し、彼等を傳統的社會に順應せしめることを通してその改造に向はしめるものであると述べた。この場合に客觀的文化と傳統的社會との價値ある部面—その美しき内容、謂はゞ長く保ち傳へたき歴史的財貨—を自ら體現し、若くは支持して子弟に臨むのが教師であり、この點に於て教師は前代の代表者と見ることが出来る。これに對して子弟は教師の體現し支持せる前代の至寶を受容し繼承しつゝ一層すぐれたるものに至るまでの新しき努力を之に加へるものであつて、謂はゞ後代の代表者である。斯くて師弟の關係は、シュライエルマッヘルの言へる如く前代と後代との關係である。勿論現實の教育事象は—

そしてそれに關與する師弟の當面の意識に上る所は—特定の具體的なる人としての師弟の關係であるが、斯かる關係が何を意味し、その當面の意識の更に奥深き所に何が藏せられてゐるか、を吟味すれば、そこには前代一般を代表する教師が後代一般を代表する子弟に向つて交渉してゐるのである。教育をして單なる個人的、一時的の活動に終らしめずして、その中に超個人的、永遠的なる意味を帯びしめる所以のものは實に斯かる一般的關係に外ならない。そしてこの一般的なる關係は個々現實の教師によつて—況んや子弟によつて—自覺されてゐる場合は少いであらうが、それにも拘らず教育の永遠的意義の存在根據として、現實の意識の底に豫想せられて居り、之を反省によつて自覺に上らせることが可能であり、又その自覺によつて現實の教育活動が一段の責任と信念と力とを得るに至るであらう。

プラトンのフィリア論と師弟の關係 上述の如き一般的關係やその自覺は併しながら、前代を代表する教師の尊大や、後代を代表する子弟の卑屈乃至は反抗を是認すべきではない。吾々は既にソピステスの尊大とソクラテスの謙虛とを述べ、師弟關係が如何にあるべきかに就ての一對の對立的事例を提出した。今や吾々はその後を承けたるプラトンが師弟關係を如何に見たかを究め、次でその近代的解釋を試みつゝ、文化と社會と教師と子弟とを契機とする教育の本質をば、師弟の關係に於て總括的に論結しようと思ふ。

プラトンは既に述べたる如く、教師を徳の懷妊者とし、子弟をその美しき相手とし、一方は徳を

與へんがために他方は徳を受けんがために結合し、斯くて結合せる兩者はその授受せる徳の一層すぐれたる育成のために協力すべきことを説き、斯かる關係の結合のみが愛者と愛弟子との唯一真正なるフィリア(φιλία)であることを力説してゐる。⁽¹⁾「フィリア」は「エロス」と略々同義に用ゐられ、その一般的意味は頗る廣汎であるが希臘の思想家達は特に之を人と人との友情友誼を指すに用ひ、この内容を主題とせる論述の多くを遺してゐる。プラトンの『リュシス』篇及びアリストテレスの『ニコマキア倫理學』第八第九卷の如きは就中代表的著作である。特に前者はソクラテスが美少年リュシス(Mysis)を相手として愛者と愛弟子との間のフィリアを論じたものであつて、プラトンに於ける師弟關係の思想を窺ふに好適の資料である。⁽²⁾そこでは主としてリュシスの立場より、即ち愛弟子の立場より、自らが如何なる状態にあつて如何なる動機により何を目標として如何なる人を愛者に選ぶかといふ點を吟味せるものであるが、その詳細なる論究は畢竟シュメルツェルの註せる如く、「悪くも善くもなき人(主體)が自己本來のものに對する憧憬よりして(動機)善のために(目標)善き人(相手)の友(φίλος)となる」といふ論に歸結する。この場合にフィリアの構成契機たる主體動機目標相手は相互に論理的整合をなせるのみならず、さきに述べたるエロスの本性及び目標と相照應してゐる。蓋し茲に取扱はれてゐるフィリアは人間相互のエロスであり、それはプラトンに於ては本來價值一般に向へるエロスを前提として居り、その展開と考へられてゐるからである。

かくてフィリアに於ては、共同の目標としてエロスの究極目標たる善價值一般を追求する。従つてフィリアの主體は善への憧憬を要せざる程に善き人ではあり得ず、又善への憧憬を全く生ぜざる程に悪き人でもなく、エロスの本性の然る如く、茲でも善と惡との中間者である。而してフィリアの動機は、自己に本來あるべきもの即ち善を缺くことによつて之を憶れる點に存し、エロスの動因たる貧窮行詰がこれに對應する。最後に善を憧憬するフィリアの主體が相手として「善き人」を求むべきは當然であり、所謂「徳の懷妊者」が之である。今子弟の立場よりこの關係を眺めるならば、善を憧憬して未だ實現せざる點に於て善惡の中間者たる子弟は、自らが善を缺くことの自覺を動機とし、善の獲得を目標として善を體現せる教師を相手に求めるのである。

然しながらプラトンはまたフィリアの成立に於て、一方が愛する(φιλία)こと、他方が愛し返す(ἀγαπήσειν)ことを必須の條件としてゐるが故に、主體は同時に相手であり、相手は同時に主體である。即ち教師も亦善惡の中間者子弟と雖も或程度に於ける「善き人」であつて、實は兩者共に現實の貧窮より理念としての富裕に向つて進みつゝあるのである。唯その程度に於て教師は比較的先進者であるが故に子弟より見れば、「徳の懷妊者」であり「善き人」であるが、子弟も亦同じ理念への思慕者、價值實現の可能者であり、又或程度迄は既に價值を實現せる者である點に於てやはり「美しき相手」となるのである。

その近代的精神 以上のプラトンの師弟關係に於て、第一に吾々は所謂教育的思慕とは、是迄専ら教師よりの子弟愛を指して來たけれども、茲で子弟よりの教師愛をもそれに加へねばならぬことを指摘し得る。プリアは愛することゝ愛し返すことゝを必要條件とするのであるから。而も師弟が斯く相互に結合するのは、兩者が共に同じ目標へのエロスを抱いてゐるからであつて、決して外的制度からの偶然や強制によるものではない。往昔の私塾的教育が師を尋ね求め門弟を選び容れた爲に、緊密な且嚴肅な師弟關係を保ち得たのに對し、近代の制度化された學校教育は、特定の師を慕ひ、特定の弟子を求めたのではなく、學校といふ客觀的の制度が唯その趣旨乃至は程度に就ての一般的標準によつて數百千の生徒を收容するが故に、師弟の關係は偶然の運命によつて成立し、何等の内面的結合を有しない、と言つて非難し慨嘆する人々がある。然し一層深く考へて制度の背後にあるものを想ふならば、そこにやはり求める者と求められる者との結合が見出されるであらう。制度が師弟を結ぶのではなく、師弟を結ぶ人間本然の要求がエロスが一整頓せられて制度となつたのである。既に制度化された近代教育に於ては、事實上制度的に結合する外はないとしても、その制度の背後に、根柢にあるものを意識に上らせることによつて、更めて師弟が内面的に相抱き相觸れねばならない。兎も角も、子弟への愛護の情を感じざる教師、教師への敬愛の念を有せざる子弟は、何等かの事情によつて、その本性の卒直なる發現を妨げられたるものであり、歪められたる人間性を抱いて陰慘なる迷路を彷徨するもの

である。教師と子弟とが、同じ理念の思慕者、同じ目標への旅の道連れとして相携へ、而もともに現實の貧窮を忘れざる謙虚と同情とを具へつゝ、不斷の進展を樂むのが、教育の明朗なる大道である。

斯くの如き師弟關係に於て第二に、教師は先進者であり、前代を代表するの故を以て後代を代表する後進子弟に對し、指導的地位に立つべきことは勿論である。ソクラテスが子弟に對し、同じ道の同行者として謙虚なる態度を取り、教へるよりも寧ろ共に學ぶ態度を取つたのは、自らの無智の自覺に出發せる彼として固より當然の態度であつたけれども、併し同時に彼はその問答探求の道程に於て常に指導的地位に立ち、その問答の進行、探求の過程を、深き用意と驚くべき巧妙さとを以て導いて行くことを怠らなかつた。彼は無智の自覺より來る謙虚さの故に自己の教育者の責任を回避するが如き卑劣を決して示さなかつた。謙虚なる教師は同時に、一層未熟なる子弟に對する自己の指導者の地位を自覺し、眞摯なる大膽さを以てその責任を果さねばならぬ。

教師の斯かる地位は第三に、教師が客觀的文化と傳統的社會とを自己の責任に於て代表することを意味する。勿論それは一切の既成文化と傳統とを無批判的に子弟に強制することではなく、教師が子弟の陶冶理想に合致せるものとして選擇し、洗鍊し、整頓せるもの「陶冶財」を、教師自らが體現し、若くは支持することを意味するものであり、而も斯かる陶冶財をそのまゝ子弟

に注入し受容させるのではなく、そこに子弟自らの自發的積極的なる批判理會攝取を促すべきではあるが、—それ等のことは教育方法論に於て一層詳細に考究すべき問題であつて、今は兎も角教師たるものは、自ら是とし眞とし、價值ありとする文化と社會とを、誠意と勇氣とを以て子弟に提供し、これによつて子弟を同化するの熱意を有たなければならぬ。

師弟の辨證的關係 吾々はさきに教育は教師と子弟との辨證的關係であると言ひ、而も吾々の所謂辨證的關係は對立の根柢に結合を存し、争闘よりも愛を、反抗よりも服従を特色とすることを屢々力説した。斯くの如きは「辨證的」といふ言葉の響きに縁遠き感がないでもない。然し今吾々が師弟の關係を考察し、教育は渾沌雜然たる傳統的文化と社會とを、子弟に向つて直接に接觸させるのではなく、そこに教師が仲介者となり、教師の批判洗鍊を経たる文化と社會とを子弟に接觸せしめ、否教師が責任を以て體現し、若くは支持せる陶冶財として子弟に接觸せしめることであると考へて來れば、斯かる前提の下に於ける師弟の關係は、殺伐な争闘の代りに温かな素直な順應・同化が主調となるのは當然である。換言すれば、師弟に於ける辨證的なるものは、實社會の濁れる空氣、荒れる風の中に於ける辨證的關係ではなくて、周到に装置され、清く温かく純なる空氣や日光に充されたる温室の中の辨證的關係である。ここでは柔かな伸びくした輝かしい姿に相互が生き働かねばならぬ。(教育を温室の仕事に譬へたこの主張は、學校の沒世間的安閑さ、非社會的無能さを聯想させて、忽ち學校の社會化教育の實際化の叫びを喚起するで

あらう。然し斯くの如き叫びが無雜作に叫ばれるとき、それが如何に教育の本質を没却せる立場に陥るかは、教育本來の姿に思ひを致す者が、恐らくは容易に豫感し得る所であらう。これに就ては機會あらば後章に再説したいと思つてゐる。)

- (I) Platon, Symposium 184 d.
- (II) Platon, Lysis.
- (III) Schmelzer, Platons Angewählte Dialoge, Charmides, Lysis, S. 88.
- (IV) Platon, Lysis, 212 a.

辨證的教育本質觀の概括 「辨證的教育本質觀」の章下に於ける吾々の論述は、可なりの迂餘曲折を経て一先づ終結した。今や吾々は是等の内容を概括して端的に吾々自らの論旨を示すべき必要に迫られてゐる。

第一に教育は愛を基調とする人と人との交渉であるが、この愛は、その當面の直接の意識に於ては無條件的な人間愛が子弟愛並に教師愛といふ教育的思慕に現はれたるものであり、その根柢に於ては人生の根源的要求としての價值希求文化的思慕に支へられてゐるものである。而してこの文化的思慕は各人の内面に於ける理念と現實との對話、自問自答の自己省察であり、即ち人生の辨證的なる姿を示すものである。教育はこの自己内面に於ける辨證的生活が外に投射されて他人と自己との辨證的交渉となつたもの、更に繰つて言へば、他人との交渉を通して他

人の刺戟影響によつて、自己の辨證的生活を助けられるのが教育である。

現實と理念との辨證的生活は第二に、子弟の主觀的教養と、それに對して通常はより高き價值を藏せる客觀的文化との辨證的交渉として現はれる。但しその兩者は何れも理念が何等かの形態に具體化するものであつて、未だ完全絶對のものではなく、寧ろ兩者は互により高き價值を「與へ且取る」所の交渉によつて理念への進展を續ける。而してこの場合に教育の當面の面目は文化そのもの、蕃殖や創造よりも、子弟の個性の啓培に、その活動の方向が向けられる點に存する。即ち文化を榮養として子弟の育成を助けるのが教育である。而もこの場合に、文化は子弟によつて理會せられ、攝取せられることを先決條件として、それによつて更に文化の批判、更正が促されるのである。

第三に、子弟の、而も具體的なる個々の子弟の、個性の啓培を當面の任務とする教育は、その個性を社會の成員としての個性と見る。換言すれば、普遍的人間性の特殊なる構造として個性を考へ、それ故に個人は常に他の個人との交互作用——社會的關係——に置かれ、個性の啓培は社會に於て、社會の形成は個性の陶冶によつて遂げられるものと考へる。而も現實の具體の人生に於ては、個人の自己育成の要求と、傳統的社會が個人をそれに同化せしめんとする要求との間には矛盾衝突のあることを認め、少數の豫言者の天才の革新的努力を認めながら、尙且教育はその本來の概括的面目に於ては、傳統的社會の要求に子弟を同化順應せしめることを任務とし、この同化

順應を通して徐々に僅かづゝの更正に向はしめるものであるとする。換言すれば、子弟と傳統的社會とは辨證的對立に立つものであるが、その對立の辨證的統一は、多くの場合、子弟を傳統的社會に順應せしめることによつて行はれ、それによつて子弟の未熟、偏狹なる個人的自我は社會的自我に擴大向上し、同時に社會も幾分づゝ堅實なる更改を受けて行くのである。

最後に、子弟と文化、子弟と社會との上述の如き辨證的關係は、教師がその仲介者となることによつて眞の教育的面目が現はれる。教師は既成文化と傳統的社會とを體現し、若くは支持せるものとして前代一般を代表し、子弟はそれ等文化と社會とに對する順應同化並に批判、更正の要求を有するものとして後代一般を代表する。而して教師は既成文化と傳統的社會とを無批判的に子弟の前に提出し、強要するのではなく、それを批判し、洗練し、整頓して提出するが故に、子弟は教師を介して與へられる文化と社會とに對しては大體に於て順應同化の態度を取る。然し教師と雖も人間的不完全性を免れず、子弟と同じき文化的思慕の途上にあり、唯その程度に於て比較的先進者たるに過ぎないのであるから、教師の體現し支持せる文化と社會も、子弟によつて幾分の批判、更正を受くべきことは當然である。斯くして教師は先進者たるの責任に於て文化と社會との眞摯なる批判、洗練、整頓を行ひ、これを子弟に提供するに當つては、先進者としての自己の最善を盡せる自信の故に、指導者の自覺と大膽さとを以て子弟を導き、而も自己がまた同じ道の同行者であり、人間的現實の貧窮さを免れ難きことを自覺して、謙虛につゝ、ましかに行

動すべきである。今日の最善を信じて勇敢に、よりよき明日を想うて謙虚に——これが辨證的教育本質觀に立てる吾々の不斷の信條である。

第二編 辨證的教育目的論

序説 教育の目的とその取扱方

教育目的論 教育は後進子弟を結局如何なるものにもまで陶冶 (Eduzieren) せんとするか。換言すれば、先進の後進に對する意圖的具案的影響は、それによつて後進の精神生活を如何なる姿態にまで形成せんとするものであるか。これが即ち教育の目ざす究極 (telos) に關する論としての目的論 (Teleologie) である。斯くの如き目的論はその内容に於ては畢竟人生そのもの、目的論であり、倫理學の課題と一致する。唯教育學はそれを教育活動の目ざす標的として——前編の教育本質觀を前提とし、それよりの演繹として——茲に展開せしめんとするのである。

教育の理念と理想 上述の意味に於ける教育の目的は、更に陶冶理念 (Bildungsidee) と陶冶理想 (Bildungsideal) とに分けて考究することが出来る。即ち後進子弟を先づ人間一般の本分に關する見地から考察し、人間一般があるべき姿態は如何なるものであるかを規定するとき、そこには個人々々の素質や環境を超越して萬人に妥當すべき陶冶理念が得られる。次に後進子弟をば、特定の素質を有し、特定の自然的並に文化的環境に生活するものとして考察するとき、人間一般の

陶冶理念はその特定の子弟の陶冶理想にまで具體化せられ個別化せられるのである。これ等の事態は次の本論に於て一層立入つて考察せられるであらう。

第一節 陶冶理念

陶冶理念の意義とその認識

扱て吾々の論究は先づ陶冶理念の問題に向ふ。而してこの問題に對する解答を一言にして盡すならば教育は子弟をして眞に人間らしき人間たらしめることを究極の目標とするといふ外はない。カントが言つた様に、「人間は教育によつて始めて人間となること⁽¹⁾が出来る。」教育の究極の使命は實に人間(homo)の人間たる本性即ち人間性(humanitas) (人文人道)を完全に實現せしめることであつて斯く考へられたる陶冶理念が文字通りの人文理念(Humanitätsidee)である。古くは希臘民族殊にアテナイ市民が教育の目的とせる所、更に文藝復興運動をその當初に於て廣く豊かに濺刺と指導せる目標而して近くは獨逸新人文主義思潮を通じて現代のシュプランガー一派の精神科學的教育學の陶冶理念となれるものは實にこの人文理念に外ならぬのである。

人間性の完全なる實現といふことは併し經驗界には見出し得ざる概念である。經驗し得る限りの人間は常に人間性を不完全にしか實現して居らない。故にカントは「理念とは經驗に未だ存せざる所の完全性(Vollkommenheit)といふ概念に外ならぬ⁽²⁾」と説いてゐる。プラトン流

に言ふならば現象としての經驗的人間性は人間性そのものの理念(Idee)を不完全に映寫してゐる所の似姿(erscheinend)又は映像(Verbild)たるに過ぎない。それにも拘らず經驗的なる個々の人間性はこの人間性の理念を何等かの程度又は仕方⁽³⁾に於て具有⁽⁴⁾(parteilich)してゐるものであり、その限りに於て、經驗的人間性は人間性自體の理念によつて統制せられ、目標を與へられるのである。

上述の如き人文理念は然らば如何にして認識せられるか。それは經驗界に存せざるが故に經驗的人間性から歸納的に認識せられることは出来ない。それは經驗からの認識でないといふ意味に於て純粹認識(Reine Erkenntnis)であり、従つて純粹思考(Reines Denken)によつて得られる概念である。若し又カントに於ける如く、認識をば經驗的素材の先驗的思惟形式(範疇)による構成に限定するならば、人文理念は嚴密には認識の對象となり得ずして寧ろ吾々によつて要請せられる原理である。即ちそれは吾々の教育學的悟性が究極の満足を得んが爲に要請せる無制約者、絶對者であり、事實として經驗界に與へられはしないが併し與へられる事實としての人間性に對し永遠の課題となるものである。

斯くの如き人文理念は現象學的に所謂本質直觀(Wesensschauung)によつて認識する外はない。さきに純粹認識と言つたのはこの直觀的認識の謂である。而も吾々は經驗的人間性を全然顧慮することなしには人間性一般を直觀することが出来ない。寧ろ經驗的人間性を機縁と

し手懸りとし、それを見通す (anschauen) ことによつて先驗的なる理念を認識するのである。再びプラトンの考へ方に従ふならば、前世に於て吾々の魂が認識せる完全なる人間性の理念を——而して今は忘却せるその理念を——現世の映像的人間性の刺戟によつて直観 (Dewpelt) し想起するのである。斯くて人文理念の認識法は、現象學に所謂本質直観であり、プラトンの所謂想起 (Anamnesis) であると言ふことが出来るであらう。(三)

上述の如き理念は、現實の具體的陶冶理想の規制原理として、單に抽象的形式的ならざる生ける力となるのであるが併し、それ自體を假に取出して規定するときには、それは極めて一般的抽象的形式的なる姿に於て現はれる。以下に列擧する諸規定は、斯くして取出されたる陶冶理念の諸相である。

○ 自然的性能の理性的統整

扱て人間性の實現は、第一に、人間天賦の自然的性能を等しく人間天賦の理性によつて統整する所に行はれる。吾々には生れながらにして、感覺知覚記憶想像推理等の知能や衝動本能等の意欲や、快不快緊張弛緩興奮沈靜等の複合せる諸々の感情などの素質が具はつて居り、一定の成長過程に従つてそれ等は自然に發現し發展する。然しながら吾々には、それ等の自然的性能が唯漫然と盲目的に作用しないで、眞善美愛權利等の諸價値を實現すべく作用するやうにとの要求がある。この要求が當爲の意識であり、エロスであつて、それはまた廣義の理性 (Vernunft) と呼ぶことが出来る。理性は價値への希求であり、又この希求の故に

自然的性能の發現を限定 (determinieren) したり、指導 (lenken) したりする作用、一言にして統整 (regulieren) する作用である。自然的性能はこの理性に従ふことによつて價値を實現し、意味を帯びて来る。斯くの如く、自然的性能が理性の要求に統整せられて價値を實現し、意味を帯びたものとなることをシュライエルマッヘルに従つて「自然の理性化」(Vernunftwerden der Natur) と名づけるならば、人間性は自然の理性化によつて實現すると言はねばならない。

上述の如き自然も理性も、共に人間に與へられたものであり、等しく自己である。謂はゞ吾々の中には二つの自己が與へられ、それ等が互に交渉して人間性を實現して行く。吾々はこの二つの自己の内面的交渉をば、自問自答の形に於て常に體驗する。それは自己の内に於ける文字通りの對話 (Dialogos) であり、その意味に於て吾々は既に自らが對話的 (Dialektisch) なるものである。そして對話的とは希臘に於ける辨證的なるもの、本來の意義であつた。人々は屢々人間生活の特質を反省の作用に歸するのであるが、反省とは何よりも先づ自己が自己を省察することであり、自問自答の作用である。それ故にプラトンは、曩にも引用した如く「魂が反省するとは對話する事、即ち魂が自らに問ひ答へ肯定し否定することに外ならぬ」と言ひ、「魂の内部に於て聲なき對話 (Dialogos) の行はれる場合に、吾々はこれを反省 (Dialoia) と名づける」と説いてゐる。吾々は曩に人生に於ける文化的思慕を論じ現實と理念即ち自然と價値との對話辨證としての人生觀を述べたが、自然を價値に向はしめ、それを實現せしむる所以の機能が理性である

が故に、自然と價值との辨證的關係は茲では自然と理性との辨證的交渉に置換へ得るのである。人間が自らに於て自然と理性との辨證的交渉を含み、そこに人間性が實現せられるいふことは、やがて人間性の實現が永遠の課題であることを意味する。吾々の現實の生活過程は、既に或程度迄理性化せられたる自然であると共に、又常により高き理性化を要求しつゝある自然である。吾々の現實は自然と理性との止揚であり綜合であると共に、又兩者の矛盾であり對立である。而もこの場合に自然と理性とは單なる争闘や反抗や克服を求めてゐるのではなくて、理性は自然を指導し純化し、價值化せんとし、自然は理性の内容を充たし、それに活力を供給する。カントが概念と直観との關係に就て宣した考へ方をそのまゝ、理性と自然との關係に借用するならば、「理性なき自然は盲目であり、自然なき理性は空虚である。」自然の理性化は決して自然的性能の抑壓根絶を企圖する消極的な禁欲主義ではなく、又それを自己内面の辨證的過程と見ることは決して人生を争闘のみの場面と觀じ、徒らに殺伐荒涼たる氣分を煽らうとするものではない。朗かに輝ける陽光の下に、澄み切つた和やかな大氣を浴び、世界と人生への深き思念を凝らした希臘の天才が、人間現實の貧窮と理念の富裕との對立を温かなエロスによつて結びつけた人生觀こそ、吾々の茲に把握せる辨證的的人生觀の基調である。

扱て教育の理念の第一相が、自然と理性との辨證的交渉による自然の理性化であり、それによつての人間性の實現であるとするならば、教育者の任務の第一は、子弟をして常に自らの自

然と理性との對立を意識せしめることではなければならぬ。換言すれば、常に自問自答の自己省察を怠らず、自らの貧窮を自ら意識するに至らしめることが、教育の直接の而も永遠の任務である。デルブオイの神託に刺戟せられて自らの無智を自覺せるソクラテスが、この自覺を無上の誇とし、これを普く人々に頒たんとした態度は、斯くして永遠に教育者の使命を指示せるものと解すべきであらう。

○ 心的機能及び精神活動の調和的發展

前項に掲げたる陶冶理念に於て、所謂自然的性能は、それ自體としては人間性の素材若くは原料とも言ふべきものであつて、所謂理性は、この素材を統整し、これに形態を與へ、それによつて價值に合せしめ意味を帯びしめる所の作用である。果して然らば、自然的性能は如何なる姿態にまで形成せらるべきであるか、この問題に答へるのが陶冶理念の第二相たる調和的發展の理念である。

調和的發展(Harmonische Entwicklung)を考へるに當つて吾々は、第一に心的機能(Seelenfunktionen)としての知的情的及び意的の三作用に着眼して、それ等の調和的發展を考へ、第二に斯かる心的機能を以て各種の價值を追求する諸々の精神活動(Geistesakte)に着眼して、それ等の調和的發展を考へることが出来る。

人間の心的機能を知情意に三分することは、獨逸啓蒙期の心理學者テーテンスによつて創始せられ、カントを始め多くの學者によつて踏襲されて來たのであるが、それ等三機能は同一の心

的作用の三方面と見るべく、抽象的には分けて考へられても、具體的には常に相結合して働くものである。而してこれ等三機能の關係に就て、吾々はヴントと共に、意志を最も中心的根源的作用と見る所の主意説 (Voluntarismus) を採る。即ち何物かを求め何事かを爲さんとする欲求は、人間に於ける―すべての生物に於ける―最も根源的な作用であつて、この意志作用の遂行に必要な事物を表象する作用として知的作用が起り、又この意志作用の進行の抑揚緩急等の律動として情的作用が伴ふのである。尤も表象が意志に影響したり、感情が意志や表象を左右したりするかの如き事態も表面的には看取せられ、そこに主知説 (Intellektualismus) や主情説 (Emotionalismus) も生ずるけれども、これ等の現象は實は既に一層根源的な意志の作用を前提として起るものと解せられるのである。

斯くの如く知情意の三機能は本來結合して作用するとはいへ、これ等は必ずしも常に調和的ではない。或は意志の遂行に必要な表象が不十分なる爲に、人間生活が貧弱となり、不合理に陥り、或は情的作用が意志の發動を歪めたり、表象作用をくましたりする等、要するに三機能の不調和の故に人々は屢々不満や自責や悔恨を體驗する。換言すれば、これ等三機能は本來調和すべきものでありながら、常に幾分か對立し抗争しつゝあるものであつて、この意味に於ても亦人生は辨證的なるものである。所謂理性は茲では三機能の調和の要求として作用し、自然の理性化は三機能の乖離を歩一步克服しつゝも永遠に終止せざる努力として展開する。而して茲

でも亦三機能の何れかを單に抑壓し弱め虚げることが調和を求める所以ではなく、却つて三機能が各々の特質に應じて益々明確に鋭敏に豊富に發展して而も互に調和を保つのが眞の調和的發展である。ナトルプが知情意の三方向の調和をば音楽に於ける諧音に譬へ、意志を原音とし知的及び情的方向を協和音として、三音が夫々自己の特質を保有しながら、原音の規定する調子の方向に協和すべきことを説いたのは、^(九)上述の意味を最も巧に表現せるものである。

第二に併し知情意の三機能は、それ自體としては何等の意味もなきものであり、又事實上それ等が何等の意味もなく作用することはあり得ないのであつて、必ず何等かの價値を旨とし、何等かの意味を帯びて作用する。換言すれば、没價値的な心的機能は唯抽象的にのみ考へられ得るのであつて、具體的な作用は常に價値に關係せる精神活動である。即ち吾々は、或は衣食住の物的資料及びその他の財貨をば最少の勞費を以て最大の効果ある様に獲得せんとし、經濟的活動或は事物の本質の把握、その相互の關係や生起に關する法則の確立等によつて眞理を認識せんとし、理論的活動或は物的素材に精神内容を移入して美的形象を創造せんとし、審美的活動或は愛を以て他人と左右に協同し、社會的活動若くは權力を以て他人と上下に結合せんとする(政治的活動)のである。

上述の如き經濟的理論的審美的社會的政治的諸活動は、同一人に於て屢々争闘を來し、衝突を惹起する。その場合に人はそれ等の何れかを當面の中心活動として選り、他の諸活動をそれに

從屬する様に—或はその程度を抑制し、或はその實現を延期して—統整し、その人のその場合の全的、最高價值を發揮せんとする。この事態は、矛盾し對立せる諸々の價值方向の何れかを取り、他を捨てるといふ選擇(Wahl)ではなくして、寧ろ諸々の價值方向を一層高き地位に止揚(aufheben)して統一する所の綜合(Synthesis)である。斯かる綜合的價值が即ち道德的價值たる善であつてシュブランガーが、「倫理的なるもの、發生地盤は常に争闘である」と宣したのは、道德の斯かる本質—矛盾の綜合といふ辨證的性質を示せるものである。

斯くの如く各種の價值方向の争闘は道德生活の先行條件であり、人はこの争闘を克服して自己の全的、最高價值を發揮し得べき途に自己の道德的課題を定立するのであるが、經驗的人間界に於ては、この道德的課題は、内外自他の障壁によつて餘りにも屢々挫折し、不遇難局に悩まされる。茲に於て超經驗界來世に道德の完成を信じ、超人間的偉力(神)に道德完成の支持を信賴することによつて、人は無限の力を得、道德的精進は絶対の鞏固さに支へられる。これが即ち宗教的價值としての聖なる境地である。カントが神の存在と靈魂の不滅即ち來世の存在とを實踐理性の要請に歸し、又ヴィンデルバントが聖なる宗教的價值を、經驗的人格の超經驗界に對する關聯に於て見出したのは、上述の如き根據に基くのである。

之を要するに、人間の追求すべき各種の價值方向を明瞭に鞏固に追求しつゝ、而もそれ等諸方向の對立争闘をその人格のその場合に於ける全的、最高價值を發揮し得る様に統一し、且これを

宗教的信仰に支へられて力強く實踐するのが人間の永遠の課題である。人生はこの意味に於ても亦辨證的過程であつて、各種の價值希求は常に對立しながらも統一を求めて居り、吾々の實踐は常にその時々⁽¹⁾に於ける辨證的統一であると共に、次のより高き統一を生む爲の辨證的對立を含んでゐる。斯くて終局の統一、完全なる調和は、つひに永遠の彼方に存する所の—而も刻々の現實がそれに關與せる理念である。

斯かる陶冶理念に關して教育の努むべき任務は、先づ知情意の各機能を豊富に、鮮明に、鞏固に培ひながら、それ等の協和統一を常に希求努力せしめることであり、更に斯くして成立せる精神活動を諸々の價值方向に向つて、やはり豊富に鮮明に鞏固に發動せしめると共に、それ等を常に自己の全的、最高價值の爲に綜合して、道德的並に宗教的生活に精進せしめることである。

協同社會に於ける個性の發揮 自然的性能を理性によつて統整することは、上述の如く、知情意の三機能を價值追求の爲に統一し、而も價值追求の諸活動をば、特定の價值方向を中心として統一することである。斯く統一せられたる精神の姿がその時々⁽²⁾の所謂精神構造(Struktur)であるが、この精神構造が各人の素質と環境との制約によつて、永續的恒常的姿態を取るとき、之をその人の個性又は人格といふ。

この意味に於ける個性—便宜上人格的個性と名づけて置く—は、第一に、與へられたるまゝの素質の傾向としての自然的個性ではなくて、それを價值に向つて、而も自己の全的、最高價值に向

つて努力しつゝ形成せる所の倫理的個性であり、第二に、その時々、の動搖常なき精神構造ではなくて、比較的永く同一方向の價値を追求し、それに應じて略々一定の關係に各種の價値活動を配置した場合の、恒常的精神構造である。従つてそこには、意志の略々一定せる方向と、表象の殆んど種類を同じくせる内容と、感情の屢々繰返され若くは永續せる調子律動とが見られる。それ故に又斯かる個性は人生の發達過程から言へば、後述の如く、兒童期の素地養成期と、青年期の試練期とを經つゝ、徐々に形成せられ、生涯の課題として育成せられるのである。

教育の理念は畢竟斯かる人格的個性の形成に存するのであつて、人文理念は茲では各人の個性に於て人道を實現せよといふ命題に表はされる。然しながら人道を各人の個性に於て實現するといふそのことの故に又完全なる人道は一人の個性を以てしては實現し盡されず、多くの――恐らくは無數の――個性の協同に於てのみ人道の全き姿は實現せられる。茲に人格的個性完成の理念は社會の理念と結合するのである。

元來他人との協同は個人に内在する價値希求の方向であつて、愛や權力は之を示すものである。即ち愛や權力は個人と個人との結合そのものを價値として求める活動である。人々は屢々愛や權力の故に互に反撥したり、憎惡したりすることがあつても、それは結局根柢に於て他人への關心――社會的要求――を有するが故にこそ起る現象であると言はねばならない。加之、自然的性能の理性的統整即ち心的機能及び精神活動の調和的發展は、多くの場合他人との交渉から

受ける刺戟によつて促される。換言すれば、自己内面に於ける辨證的發展は他人との辨證的交渉によつて助成せられるのであつて、これは既に吾々の辨證的教育本質觀が示せる所である。要するに個人は社會によつてのみ眞の個性を形成し得るのであるから、人格的個性の完成といふ陶冶理念は、一層適切には、協同社會に於ける個性の完成でなければならぬ。孤立的獨善的なる偽君子は決して眞に陶冶されたる人ではない。(この場合に個性と社會とが何を意味し、如何に關係するかに就ては、吾々は前編に「教育に於ける個性と社會」の問題として、詳述したが故に今は再説を省く。)

扱て以上の所論を概括するに陶冶理念としての人間性――人文――人道――は、第一に自然的性能の理性的統整によつて實現せられ、第二にこの統整は知情意の心的機能の價値に向へる統一であると同時に、斯くして成れる諸々の精神活動の个性的統一である。更に第三に斯かる人格的個性は協同社會の一員としてのみ形成せられ、人道の全體的完成は、無數の個性の協同せる社會に於て始めて可能である。而して上述の如き考察段階に於て、先づ所謂自然と理性との間に、次には諸々の心的機能及び精神活動の間に、更に最後には個性と社會との間に、何れも辨證的關係を認めて行くのが、吾々の辨證的教育學の一貫せる立場である。

(1) Kant, *Über Pädagogik*, 1803, von Fr. Th. Rink. (Cantab., VIII, S. 459.)

(11) Kant, *op. cit.* S. 490.

- (三) Platon, *Phaidros*, 75 e.
- (四) 徳原勝市氏著「理論的教育學」六二頁
- (五) Platon, *Theaitetos*, 190 a.
- (六) Platon, *Symposium*, 203 e.
- (七) 小西重直氏著「教育の本質觀」六四頁
- (八) Johann Nicolaus Tetens (1736—1805), *Philosophische Versuch über die menschliche Natur und ihre Entwicklung*.
- (九) 篠原助市氏著「理論的教育學」六八頁
- (一〇) Sprunger, *Lebensformen*, 1924, S. 255.
- (一一) Windelband, *Einführung in die Philosophie*, S. 392—435.

第二節 陶冶理想

陶冶理想構成の條件 前節に於て吾々は教育は人を如何なる人にまで陶冶せんとするか、陶冶されたる人とは如何なる人であるか、といふことを、一般的抽象的形式的に規定して、それは先づ人の人たる所以即ち人間性(人文、人道)を實現せる人であるとし、更にその人間性實現の諸相を擧げて、第一にそれは自然的性能の理性的統整であり、第二にその統整は諸々の心的機能の價値に向へる、調和的發展として、又斯くして生ぜる諸々の價値作用の個性に於ける、調和的發展として行はれ、第三に斯くして形成せられる個性は、同時に多くの個性より成れる協同社會の一員で

あり、無限の個性の協力によつて人間性の全き實現は期待せらるべきことを述べた。斯く規定されたる陶冶理想(Bildungsideal)は、凡そ人間の教育に關する限り、各人の素質やその屬する時代や民族や國家等を超越して、普ねく永遠に妥當すべきものである。然しながら、現實の教育が當面する直接の對象は、人間一般とか子弟一般とかではなくて、個々の具體的なる子弟である限り、抽象的・一般的形式的なる陶冶理想は、夫々の子弟に對して、具體化せられ、個別化せられ、實質化せられねばならぬ。これが即ち陶冶理想(Bildungsideal)の構成である。然らば陶冶理想は、如何なる條件を以て限定せられることによつて、陶冶理想となるのであるか。

陶冶理想構成の第一條件は子弟の素質(Artlage)である。それは知情意の各機能の可能態とそれ等の價值的統整の傾向とを、人間種族の一般的遺傳として並にその父母祖先よりの特殊なる遺傳として、生得的に内具してゐるものである。斯かる素質は古代希臘人がプュシス(ψυχή)と呼んで教育の主要契機となして以來、その意味の變化と輕重とを繰返しつつも、常に教育界の重大なる關心事となつて來た。

素質に對する教育者の關心の多くの中から、吾々は特に次の一點を高調したい。それは素質の認識が教育の實踐と密接に結合してゐるといふことである。このことは併し、教育の實踐に素質の認識が必要であるといふよりも、寧ろ素質の認識は教育の實踐によつてよりよく行はれるといふ意味に於て、逆説的なる眞理を含む。即ち素質は人間陶冶の先天的資源であり、可能態

(Bewusst)であるが、それは後天的影響—特に教育—を俟つて始めて現實態 (Erfahrung) となる。そして吾々が知り得るのは常に何等かの後天的影響と結合せる素質であつて、全く之を混ぜざる純粹素質ともいふべきものは知るに由なきものである。吾々はこれまでの教育によつて實現せる可能性即ち素質によつてのみ將來の教育可能性を判定せんとするのである。故に素質の認識は教育の實踐と相俟つて行はれる。殊更に教育的影響を遮断し排除して單純極まる瞬間的刺戟による不意打式の素質検査法を行つても、果して眞に素質の優劣多寡を認識し得るか否かは疑問である。教育者は斯かる特殊の實驗的操作によつて子弟の素質を知り盡して、然る後に教育するのではなく却つて長期に亘り念入りに教育を行つて、初めて子弟の素質を知り得るのである。更に言へば教育者は先づ子弟を愛するが故に之を教育し、教育することによつて素質を知り、素質を知ることによつて一層適切に教育し、一層適切に教育することによつて一層正確に素質を知るのである。この事實は、近時の自然科学的心理學による素質の實驗的認識法が勃興せるにも拘らず子弟の素質のよりよき認識が、屢々斯かる心理學者の緻密なる科學的操作よりも、子弟を熱愛し教育に没頭する教育實際家の直観によつてなされることの注目すべき根據である。個々の子弟を如何なる目標に向つて陶冶すべきかといふ陶冶理想は、或る程度まで子弟を教育せる後、その成果に鑑みて素質を認定し、それと次の第二條件とを結合したる上に決定せねばならない。

陶冶理想構成の第二條件は子弟の環境 (Umfeld) である。廣義に環境とは、子弟に外から働きかける一切の刺戟を指すのであつて、これは更に自然的環境と精神的文化的社會的環境とに大別することが出来る。前者には比較的永續する刺戟としての氣候風土自然物等と、一時的刺戟たる天災地變等とがあり、後者には古今の人物や客觀的文化財がある。

これ等の環境は、子弟の素質に對して、或は之を誘導し、或は之を抑壓する刺戟となる。その何れに對しても、子弟は或はそれに順應し、或はそれに反抗することによつて、その素質を實現して行く。人間陶冶が環境に制約されるといふことは、動植物のそれとは趣を異にし、環境の刺戟のまにまに伸張したり、萎縮したりするのではなく、環境に反抗し環境を活用し支配する等複雑多義の反應を行ふものである。故に教育も環境をよく調査分析し、子弟をして如何なる刺戟に順應せしめ、如何なる刺戟に反抗せしむべきかに就て精細なる具體案を樹立しなければならぬ。陶冶理想の設立も斯かる事態に即して、具體的なる子弟と具體的なる環境との交渉を指導すべき目標として設定せられるのである。

以上に吾々は陶冶理想構成の條件として子弟の素質と環境とを擧げた。前者は子弟自らに内具してゐる所の謂はゞ内的主觀的條件であり、後者は子弟に對して外から與へられる所の謂はゞ外的客觀的條件である。而してこの二條件は各人に於て無限に多様であるが故に、陶冶理想は結局子弟の數だけそれだけ存在すべき筈である。加之子弟の發達の各段階に於ても夫々

異なる陶冶理想が設定せらるべきことを思へば陶冶理想は無限に多様となる。斯かる無限の多様性は凡そ學としての教育學の規定し得ざる所であり、それは教育の實踐に於て夫々の具體的子弟に對し設定する外はないのである。然しながら無限に多様なるべき素質及び環境も或る共通點に着眼して之を若干の部類に分類し概括することが出来、それに應じて陶冶理想も亦類型的に設定することが出来る。これが即ち次に取扱はんとする問題である。

陶冶理想の心理的類型

すべての人にすべての心的機能の存することは吾々の所謂「すべてがすべての中に」といふ一般的前提として既に述べた所であるが、それにも拘らず各人は何等かの機能に對して特に優秀なる素質を有することにより何等かの特性を示し、この特性を共通に有する者を概括するとき、そこに各種の心理的類型 (Psychologische Typen) を分つことが出来る。これがミュラー・フライエンフェルスの所謂「個々の心理機能の優越關係」を分類原理とせる類型である。⁽¹⁾ 心的機能の三大別に從つて「理知の人」「感情の人」及び「意志の人」に分ち、或は感情の快活と憂鬱とによつて「樂天家」と「厭世家」とを分つことなどは既に常識がこれを行つてゐる所であるが、心理學は更に立入つて、知情意の各方面に亘り種々なる型式を小分してゐる。表象の形成に於て主たる地位を占むる感覺の區別に應じて、視覺型、聽覺型、運動型、混合型等の表象型式を分ち、情緒に於ける反應の強弱遲速によつて膽汁質、多血質、憂鬱質、粘液質を分つが如きはその例である。

これ等の心理的類型はそれが先天的なる心理的特質である限りに於ては未だ陶冶理想の類型ではないが、各種の陶冶理想が特に何等かの心理的特質を要件とし、夫々の心理的機能の優越によつて夫々の陶冶理想が實現せられることを考へるとき、心理的類型は同時に理想的類型 (Idealtypen) となる。例へば推理力の優越が數學者たらんとする者に取つて重大なる要件であるとき、翻つて推理力に秀でたる類型は數學者としての陶冶理想の類型となる。

然しながら一層具體的に考へるとき、個々の心的機能の優越のみでは未だ陶冶理想の心理的類型を分つのに十分とは思はれない。寧ろ各種の機能の價值的統一體たる精神活動の諸方向が、各人に於て如何なる組織構造を以てその人の全的最高の價値の實現の爲に綜合せられてゐるかに着眼するとき、初めてその人の個性を知ることが出来る。斯かる個性をば、その主位的中心的精神活動に着眼して類型に分つとき、そこに初めて個性の類型と同時に眞の陶冶理想の類型を捉へることが出来る。何故ならば陶冶の理想は結局個性の完成であり、個性とは各種の精神活動の各人に於ける全的組織に外ならぬからである。斯かる意味に於ける個性及び陶冶理想の類型の把握に最大の貢獻をなせるものは恐らくシュプランガーの「生活形式論」であらう。⁽²⁾

シュプランガーはその取扱へる個性の類型に「理想的的基本類型」(Die idealen Grundtypen) の名を與へてゐる。これは果して何を意味するのであるか。先づシュプランガーによれば、類型とは一般的人間性と個々の個性との中間に位するものであり、それは最も一般的なるものと最も直

観的具體的なるものとの中間者である。次に理想的類型とは、經驗的に屢々繰返される多數の精神生活から歸納して得たる平均類型ではなくて、各精神活動の法則を最も純粹に實現せる場合に斯々の精神生活となるべき筈であると考へて先天的に經驗から獨立に構成せるものである。換言すれば、各精神活動各種の價値の實現に向へる活動の本來の法則から考へ、それ等が何れかを中心として結合せられたならば、當然斯くなるべきであると想定した所の觀念的 (Ideal) なる類型である。それは經驗的に存在する諸々の生活形式を機縁として先天的に構成せられたものであるが故に、「經驗から」得たものではなく、却つて經驗的生活形式を理會する場合に一種の範疇 (Kategorie) として用ひられ、シュプランガーの所謂「方法的探求原理」(Das methodische Forschungsprinzip) であつて、認識論的に重要な意義を有するものであるが、同時にそれがまた陶冶理想の類型ともなるのである。^(三)

シュプランガーは斯かる理想的若くは觀念的類型をば、先づ精神活動の基本的方向に應じてその各々を中心とする六種の基本類型に分ち、理論人、經濟人、審美人、社會人、權力人、宗教人に就て詳述してゐる。但しこの中第六の宗教的類型はその本質上他の五類型と並列すべきものではなく、寧ろ宗教的活動は道德的活動と共に他の夫々の類型に統一原理として内在するものであるから、所謂基本類型としては五種を考へることが出来る。而して上述の如き基本類型を更に種々に組合せるとき、所謂複合類型 (Komplexe Typen) を生じ個々の陶冶理想に一步を近づけるこ

とが出来来る。例へば理論人の類型と經濟人の類型との複合によつて技術家の類型が生じ、社會人の類型と他の一切の類型との複合によつて教育者の類型が生ずる如くである。是等の基本類型や複合類型に關しては、從來文化的教育學の名の下に我國に於ても盛に紹介論議せられたから、茲には詳述を省かう。^(四)

陶冶理想の歴史的及び社會的類型 陶冶理想を一層具體化するためには前述の如く環境の制約を考へねばならないのであるが、この場合特に重要なものは精神的環境であり、而して同一の精神的環境の中にあるものに就ては共通の制約が加へられ、そこに類型的陶冶理想が生ずる。同一の精神的環境として特に考ふべきものは時代と社會とである。

歴史の各時代によつて時代精神 (Zeitgeist) とも言ふべき共通の精神的動向がある。即ちその時代の人々が共通に追求する價値方向、思想及び行動の共通の性質、内容、感情の共通の調子律動等が結合して、その時代の特質を形成してゐる。陶冶理想は—この時代精神に順應するにせよ、それに反抗しそれを訂正するにせよ—ともかくこの共通の精神的雰圍氣に影響せられて時代色を帯びて來るのである。かくして生ずる陶冶理想が即ち陶冶理想の歴史的類型—シュプランガーの所謂「歴史的に制約せられたる類型」(Historische bedingte Typen) であつて、これを歴史の各時代に就て探求することは教育史の重要な課題であり、而して過去の各時代の陶冶理想を參考として、現代の時代精神を把握し、時代の類型的陶冶理想を確立することは、教育理論家並に教育

實際家の切實なる使命である。

次に社會による陶冶理想の制約は、その社會が國家階級何等かの團體家庭等に分ち考へられるに應じてまた多様の姿に考へられるのであるが、就中同一の國家及び同一の民族に屬する者の間に生ずる類型的陶冶理想は最も顯著にして有力なるものである。特に同一民族が同一國家を形成し、若くは少くとも國民の大部分が從つて指導的國民が同一民族より成れる國家即ち所謂「民族國家」(Volksstaat)に於ては、國家による陶冶理想の制約は他のあらゆる社會的制約に優つて支配的なるものである。蓋し今日までの人類が形成せる社會形態の中、國家は最も完全緊密なる社會であつて、それ以下の諸々の小社會は國家の統制乃至は影響の下に始めて社會を成し得べく、又國家以上の國際社會も國家を單位とし、國家を前提としてのみ成立し、而もその緊密性は國家のそれに比して甚だ微々たる現狀にあるからである。この民族國家と陶冶理想との關係に就いては次節に更に立入つて論究するであらう。

斯くの如くにして陶冶理想の類型は結局、人間一般に就て考へられたる陶冶理念を第一に心理的特質により、第二に時代及び社會の特質により、具體化することによつて得られる。而して是等の制約を益々多く益々具體的に加へるに従つて、眞に個別的なる陶冶理想に近づき進むのである。

更に又斯かる陶冶理想は、子弟の發達の各段階に應じて規定せられねばならぬ。即ち兒童

期青年期壯年期等の各段階に夫々の特質が存するから、それに應じて例へば兒童らしき兒童眞に青年的なる青年といふが如き陶冶理想が類型的に樹立せらるべきである。特に教育の重要な關心は寧ろこの發達段階に應ずる陶冶理想であらねばならぬ。それは併し嚴密には陶冶理想といふよりもそれへの樓梯であるが故に、吾々は後に教育の段階論に移つてこの問題を考究しようと思ふ。

- (一) Müller = Freinfels, Bildungs- und Erziehungslehre, S. 15.
- (二) Spranger, Lebensformen, 1924, S. 106.
- (三) Spranger, Kultur und Erziehung, 1925, S. 153.
- (四) 拙著「精神教育學原論」
- (五) Spranger, Lebensformen, 1924, S. 347.

第三節 民族國家と陶冶理想

民族主義教育の批判的考察 教育の具體的目的としての陶冶理想が就中民族國家によつて強く制約せられることは既述の如くであるが、特に最近の世界各國並びに我が國の國民的動向が民族主義の色彩を顯著に帯びて來たことにより、教育にも亦民族主義教育が高調せられて來た。故に本書はこの問題に就いても吾々の辨證的見地より批判的考察を加へねばならぬ。

茲に「民族主義教育」とは一層適切には「民族國家主義教育」と呼ばるべきものである。それは特定の民族が組織せる國家即ち「民族國家」を原理とする教育を意味するからである。元來人類の形成する社會形態の中で最も完全有力なるは國家である。國家以下の小社會は國家の統制と支持とによつて始めて存立し得るものであり、又國家以上の大社會(國際社會)は國家を單位とし國家の協力により、國家の存立と個性とを危くせざる限りに於てのみ成立し維持せられる。國家は斯かる有力な社會であるが併しそれを構成する國民が一民族であるか若くは少くともその大部分を占める中心的指導的國民が特定の一族である場合に、就中有力な個性の鮮明な存立の鞏固な國家となる。幾つかの同等の勢力を有する民族が構成する國家は屢々内訌分裂の危機を暴露する。民族的統一と團結とに基礎を有する國家即ち「民族國家」が、それ故に最も望ましき國家である。民族主義教育とは斯かる民族國家の理想を以て陶冶理想とし、その民族國家の特色ある文化財を陶冶財とし、その民族國家の雰圍氣と運営とに參與せしめることを以て主要なる陶冶方法とする所の教育に外ならない。

私は今斯かる民族主義教育に就ての批判を企てるのであるが、「批判」とはその最も嚴密なる意味に於て、二つの任務を併せ有する。第一は民族主義教育を基礎づけることであり、第二はそれの限界を明かにすることである。換言すれば、第一に民族主義教育は如何なる根據權利正當さを以て存立し又主張せられ得るか、第二に併しそれは教育の全き任務を果し盡すことが出來

るか否か、そののみを以てしては果されざる領域——従つてそれ自身の權能の限界——が存するのではないか、その限界の彼方を如何にして補償すべきであるか。この二つの方面を吟味することが「批判」の任務である。而も二つの任務は本質上互に他を豫想し、他と關聯することによつて、實は一つに結合する。民族主義教育が何を正しく爲し得るか、の權利を明かにすることは、同時にそれが超えてならぬ所の限界を示すことに外ならぬからである。

上述の任務を果すために、私は先づ教育史上から、民族主義教育の消長を概観したいと思ふ。民族主義教育が如何なる時、如何なる形態に於て存立し興隆したか、そして何時如何にして衰頹し、それが又何故に復興したか、凡そ斯くの如き史的考察は、民族主義教育の本質を——従つて又その根據と限界とを——知るための具體的資料を提供するであらう。但し私は東西の廣汎な教育史の全體に亘つて叙述を試みる餘裕がないので、本稿に於ては専ら希臘教育史の中から、當面の主題に關係ある原型的資料を導き出すことに止める。次に私は教育の本質觀より、民族主義教育の地位を吟味したいと思ふ。教育の本來あるべき姿を理論的に考察して、民族主義教育は何故に存立すべきであるか、又何處まで權能を有し得べきであるかをそこに決定したのである。第三に私は上の二つの論述から結論を導き出し、その結論を、特に現下の世相と教育界の實狀とに照して、展開させたいと思ふのである。

○ スパルタに於ける民族主義教育の原型 希臘教育史は西洋教育史全體の源流であり、更に教

育そのものが一般に顯現すべき諸々の様相の原型を提供する點に於て、永遠の價值を具へてゐる。民族主義教育も、先づその最も自然的素朴的な形態を希臘のポリス(都市國家)に於て發現した。ポリスは極めて小規模な併し同時に極めてよく纏まつた特色の鮮かな國家であつて、それを形成する國民は希臘民族の中に又小分せられた何等かの種族であつた。故にそこでは寧ろ「種族國家」の名が用ひらるべきであるが併しその本質に於て今日の所謂「民族國家」の特徵を具備してゐたのである。就中ドーリア種族を代表するスパルタが僅少の征服階級支配階級を以て十倍にも餘る被征服階級支配階級を統治し、對外的にも對内的にも國家の存立を擁護するため、自らを強力な軍團として組織し、國を擧げて一大陣營となしたことは、周知知られてゐる所である。これを教育的に見るならば、そこでは勇敢なる軍團の戰士を育成することが教育の唯一最高の目的であり、そのために教育内容としては、知育や美育よりも體育と徳育とが重んぜられ、體育の中でも興業的競技は斥けられて、軍事活動の基礎となるべきものが用ひられ、徳育としても服従忍耐廉恥勇氣犧牲等の軍人必須の徳目が強調せられた。そして教育の方法としては監督官及び先輩の嚴重な指導鍛錬が行はれ、自由よりも統制が自己活動よりも服従が前景に立つてゐたのである。斯くして所謂「スパルタ教育」は、その目的と内容と方法とに於て、スパルタといふポリスの種族的特性と國家組織の體制とにより最も露骨な制約を受けたのであつて、それは正しく民族主義教育の原型と見ることが出来る。そこでは第一に國民教育

が國家独自の立場から徹底的に統制せられたことが根本特徴であつて、これが又民族主義教育の根本特徴に外ならない。第二にそこでは、客觀的には諸々の文化が、主觀的には諸々の人間性が、それ自體の價値を認められずして、何れも國家の存立といふ最高價値に従屬せしめられたことが主要特徴であつて、この文化的貧窮と人間性の偏局とが、所謂民族主義教育の伴ひ易き主要特徴である。

○ アテナイに於ける民族主義的教育的原型　スパルタとの對立に於て直ちに想起せられるのはアテナイである。勿論アテナイと雖もその建國創業期にあつては、國家の存立が至上の目的であり、國民の統制が當然要求せられたのであるが併しスパルタと相對して希臘史上に光彩を放つた時代のアテナイは、上に掲げた民族主義教育の特徴とは相反する面目をその教育の上に顯現した。リュクルゴスの制定に歸せられてゐるスパルタの教育が、前述の如き統制主義軍國主義を原則としてゐたのに對して、ソロンの名に結合せるアテナイの教育は、個人主義自由主義文化主義を原則としてゐた。所謂ソロン教育法規の大部分は學校の風紀取締に關する消極的規定に過ぎず、一般には唯子供の教育を親の義務とし、それを果さざる親は子供によつて扶養せられる資格のないことを明示したのみであつて、何時何處で如何なる程度の教育を行ふべきかに就ては、世間の慣習と、父母の自由に任せ、國家は敢て干渉せざることを原則としてゐた。彼によつて代表せられたアテナイ人的見解によれば、人間陶冶は國家存立の手段に供するには餘り

に高いものであり、國家も亦その存立の爲に成員の自由なる人間性を磨けるには餘りに高いものである。換言すれば、人間性の自由なる發展こそ眞の國民を作り、眞の國家を存立せしめる所以である。斯くの如き思想は、一方に國家の存立を希ひ、他方に文化の發展と國民個性の伸長とを求めて、この兩契機を止揚したものであり、後に私の力説すべき理想の原型であるが、併しアテナイ本來の面目は、この場合にも文化主義自由主義個人主義の側面に、より多くの重さを加へてゐた。故にそこでは、國家への關心が十分に含まれてゐたとは言へ（特に青年團への入團宣誓や、其後の國境警備政治參與等に於て、國家への貢獻は大いに強調せられたけれども）なほアテナイ國民は必ずしも祖國の存立に直接關係を有せざる體育や文藝を教へられ、人間としての「美しき善き人」を理想として育てられた。そして教育の場所も家庭と、私立の學校及び體操教習所と、半官半私の體育場とであつて、その教育方法もスパルタに比しては、遙かに自由であり、個別的であつた。況んやソロン的アテナイがペリクレス的アテナイに進むや、徹底せる民主政治の下に哲學と藝術とが煥然と輝き、ここでは文化の宣揚と個性の伸長との外に國家の光耀は存し得なかつたのである。

まさにそれ故に、ペリクレス時代以後のアテナイは文化の爛熟と個我の分裂とによつて特色づけられ、國家的關心は次第に衰へて行つた。國から國へと遍歴する所の祖國なき、ソプイステス達が青年の狂熱的尊信を集め、國法は弛緩し、軍隊は敗戦を重ね、曾ての波斯戦役の殊勳國は今

やペロポネソス戦役に於てスパルタに敗れ、更に北方マケドニアの脅威を間近く控へてゐたのである。

希臘末期の世界主義的個人主義的教育 アテナイ教育の基調を成せる文化主義自由主義個人主義はやがて所謂希臘的教育の代表であり、スパルタの如きは却て希臘の例外と見られるのが史上の通念である。そしてアテナイ教育の基調が反民族主義的なるものであることは、アテナイ文化の爛熟がそのまゝに展開した希臘末期の大勢によつて知ることが出来る。紀元前四世紀乃至三世紀頃のアテナイは、民主政治が衆愚政治に墮し、自由主義が内訌黨争を煽り、文化主義が生活の奢侈頹廢を生み、個人主義が祖國の誇りを失はしめてゐた。そして同じ潮流は曾て民族國家主義の典型であつたスパルタにすら見出されるに至つた。前三世紀のスパルタ王アギス四世やクレオメネス三世が、リュクルゴス時代への復歸を指導精神として國政の改革を企てたこと―而もそれが腐敗せる富裕階級の反對に遭つて失敗したこと―の如きは、當代スパルタが古のスパルタと如何に異なる面目を有したかを推察せしめる。斯くして希臘を擧げての反國家主義的風潮は、つひにマケドニアの武力の前に祖國を棄てしめたのである。即ちマケドニアの英主アレキサンドロス二世が希臘聯合軍をカイロネイアの一戦（前三三八年）に破つて以來、希臘諸國の獨立は失はれ、次でアレクサンドロス大王の偉業を通じて、彼等とその全文化とは本來の郷土を離れて、地中海を中心とする當時の主要世界に隈なく傳播した。彼等は文化を以て世界の

師となつたけれども、同時に今や特定のポリスに属する市民たる資格を棄て、世界市民となつた。世界の市民であるといふことは併し祖國を有せざる天涯の孤客に等しい。故に世界主義は同時に個人主義である。希臘末期の世界は實に斯くの如き世界主義的個人主義的風潮に蔽はれ、アテナイやアレクサンドリアやベルガモン其他を中心地として希臘文化は大いに繁榮したにも拘らず、それ等は結局個々の部門への分裂深化に進んで連繫と統一とを缺き、個人生活の安易と粉飾とに役立つたのみであつて、經世愛國の熱情抱負とは凡そ縁遠きものであつた。史家はこの時代を「民族時代」といふけれども、それは世界に希臘民族が散亂し、世界を希臘化したとの謂であつて、上來私が希臘のポリスを以て民族主義の原型として來た事情から見れば、ポリスの解體したこの時代はまさに反民族主義の時代と言はねばならない。希臘民族の現實的滅亡は全く斯かる事態の結果に外ならぬのである。

ソクラテスプラトンの業績

上述の如き趨勢を辿つた私は、遑つてアテナイ的教育の反民族主義的基調の弱點を回顧しなければならぬ。即ち文化を文化として追求し、個人を個人として尊重するといふ原則は、それ自身では國家の存立を危くするものであつて、それが國家の興隆と兩立し得るのは、ソロン時代の如く、建國以來の國家的關心がまだ失はれずにある時期か、若くはペリクレス時代の如く、卓抜の指導者が國民を指導する場合にのみ可能である。要するに文化主義自由主義個人主義は民族主義教育に對立する契機であつて、この對立を止揚するため

は兩者が一段と高き立場から指導せられることが必要である。希臘に於てこの止揚を企て、この指導者の職能を引受け、假令それが當時に於て實現せられなかつたにもせよ、教育の理想的形態の原型を提供したのが、ソクラテスを先驅とするプラトンの業績である。

ソクラテスは私人である。彼は意識的に政治への參與を避けて、私的にアテナイの青年達と交つた。それは併し祖國を輕視し國民としての義務を怠つたのではなく、唯當時の腐敗せる政界に身を投じて大死をするよりも、私的に教育活動を續けた方が、より多く祖國に貢献し得ると信じたからである。彼は國民の一人々々に呼びかけて、何よりも自己省察を促し、自己の無智の自覺に導いた。而もそれは各人をして眞實の徳に精進せしめるためであつて、その徳には國家への奉仕、祖國への忠勤が當然含まれてゐたのである。壯年期のソクラテスが三たび戰陣に立ち、衆に超えたる剛健勇武を以て、祖國を守り友を助けたことは、彼の面目を既に有爲の國民として彩つてゐるのであるが、わけても最期の日の迫れる獄中に於て、個人主義的誘惑と戦ひつゝ、想ひを祖國と國法とに馳せた彼は、個人の眞實の徳が祖國を磐石の安きに置く底の自覺を最も明確に示してゐる。

獄中のソクラテスを違法脱獄の擧に誘つたのは老友クリトンであるが、その場合に用ひられた勸誘の手管は、第一に友人達が獄吏を買収し得るといふ金の力であり、第二にはアテナイを遁れて他國へ行けばソクラテスを歡待する人々が居るといふ世界主義的思想であり、第三は死後

の遺児達の不憫を思へといふ個人的私情的誘惑である。吾々は是等の誘惑を通じて、當代のアテナイ人達が如何に祖國と國法とを輕蔑し、自己一身の安易を重く考へたかを察することが出来る。斯かる風潮に對するソクラテスの態度はそれ故に、祖國への熱情と國法への服従とを、生命にかけて實證することに集中されたのである。プラトンのすぐれた藝術的用意は「國法」の名に於てソクラテスに戒めてゐるのであるが、この「國法」の聲こそソクラテス自らの胸奥に響く國家觀法律觀——否寧ろ民族國家觀——に外ならない。

「第一に君(ソクラテス)を生んだのは吾々法律ではないか。即ち君の父は吾々法律によつて君の母を娶り、君を生んだのではないか。その結婚に關する吾々法律に何か非難すべき缺點があるのか……更に生れた子供の養育や教育に就ての法律——それによつて君も亦育てられたのであるが——に對してはどうか。君の父に、君を文藝レクチャーと體育ギムナシクとに於て教育する様にと規定してある所の吾々法律に、何か良からぬ點があるのか。」「君が生まれ養はれた以上、第一に君は吾々のものであり吾々の子供であり吾々の召使であると言ひ得ないであらうか。君自身も又君の先祖も。若し然りとすれば君は吾々と同等の權利を有つてゐると思ふのか。君は父や主人に對して同等の權利を有せず、隨つて君が爲された事を仕返してはならないのではないか。然るに君は祖國と法律とに對して同等の權利を有し、吾々が君を亡ぼすことが正しいと信じてこれ企てる場合に、君も亦吾々法律と祖國とを極力覆さうと企てるのか。而も斯くすることが正しいと主張するのか、眞に律に意を用ひてゐる者が、それとも君は次の事を知らぬ程に賢いのか。即ち父母よりも祖先より

も祖國は一層貴重な尊嚴な神聖なものであり、神々に取つても思慮ある人々に取つても一層重要なものであり、祖國に對しては父に對する以上に尊敬し、遠慮し、それが怒れる時は機嫌を取らねばならず、それが命ずる所のものに従ひ、爲し、それが受けよと要求する所は、毆打であらうと囚縛であらうと、從容として受けねばならず、傷つき或は殺されるために戰爭に連れ出されるならば、それを爲さねばならぬ。それが正しいことであつて、躊躇したり、退却したり、隠れたりすべきではない。戰爭に於てであれ、牢獄に於いてであれ、何處に於てであれ、國家の命ずる所は何でも爲すべきであり、若くは正義が本來如何にあるかを國家に説得すべきである。父母に暴力を加へることは敬虔でなく、況んや祖國に暴力を加へることは尙更敬虔でない。(以上の事を知らぬ程に君は賢いのか。)

斯くの如きソクラテスの自覺によれば、祖國と法律とは個人以上に優越權を有し、個人は絶對にそれに従はねばならず、若し祖國の處置法律の運用に非違があれば、これを説得して正しきに向はしむべきであつて、これに暴力を加へること、即ちこれを直接に違背することは許されないのである。この場合に祖國と法律と言つたのは、要するに祖國の成文法慣習傳統一般を指したものであつて、アテナイのポリスが民族國家として保有する具體的文化内容に外ならない。そして特に注目すべきことは、ソクラテスが斯かる民族國家をば、自分を生み育て教育したものであり、それ故に、自分は民族國家のもの、その子供、召使であると言つてゐる點である。個人は必ず何等かの民族國家の成員としてのみ生ひ立ち存在するのであつて、それを離れては存在し得

「人は教育によつてのみ人となる事が出来る。」「人は教育が人から作り出した以外の何物でもない。」こゝに力説されてゐるのは教育が人を作り、人は教育によつてのみ作られるといふ點である。換言すれば人をして人たらしめること、人間性を完成することが教育の職能であつて、「教育の背後には人間性の完成といふ大なる祕密が蔵せられてゐる。……人間性が教育によつて益々よく發達せしめられるであらうこと、又吾人が教育をば人間性に適合せる形式に持來し得ることを考へて見るのは喜ばしいものである。……よき教育は世界のあらゆる善の生源である。」カントの斯かる思想は、教育の目的たる人間性の完成が、「人間個人が能く到達する所にあらずして、人間種族のみが達し得るものである」との見解を含んでゐる。人類種族が世代を重ね、業を繼ぎ、而も教育の不斷の進歩に努めることによつて、漸次に近接し得べきものが即ち人間性の完成である。漸次に近接し得るとは言へ、併し實は永遠に到達し得ざるもの、まさにそれあゆに永遠に指導精神としての力を有するもの——これこそ「理念」の正しき意味である。カントはこの意味に於て「理念とは經驗には未だ存せざる所の完全性の概念に外ならぬ」と定義した。

斯くの如き理念が特定の民族國家の教育によつて、そのまゝに實現され得ざることとは言ふ迄もない。加之カントによれば、両親がその子女を家のために都合なる様に教育し、國の支配者がその國民を國家のよき道具として教育することは、「世界の最善と完全性」といふ人間の本分を究極目的とせざるものであつて、教育の理念に障礙となるものである。「教育計畫の基礎的設計は世界主義的になされねばならぬ」といふのがカントの主張である。従つて彼は教育が

國家によつて經營せられることに反對し、人間性完成の理念に燃えた私人こそ教育の最もよき經營者であることを宣してゐる。

「理念」の意義を正しく規定したカントも斯くしてつひにルソーと同じき抽象の誤に陥つてゐる様である。何等の國家にも、何等の家庭にも依存せざる「人間そのもの」は何處にも存せざる擬制である。それは現實の具體的存在ではなく、却て現實の具體的存在を統一する原理である。まさにそれ故に人間性の陶冶理念は、特定の社會的條件に制約されたる「陶冶理想」として、具體的に實現せられねばならぬ。そこに初めて民族主義教育が至當に呼び出される。所で私は民族主義教育の面目を明かにするために、先づ生起としての民族主義教育を捉へ、次に課題としてのそれを論究したいと思ふ。

生起としての民族主義教育　人は先づ人間そのものであつて然る後に家族や國民となるのではなく、最初から家族や國民としての人間である。換言すれば、先づ人間であつて、然る後に特定社會の成員に加へられるのではなく、最初から特定社會の成員として生れ、育つて、人間となるのである。カントは一般に、人は教育によつて初めて人となり得ると言つたが、それは現實には特定社會の教育によつて初めて人となるのである。そして人が屬する多くの社會の中で、最も有力完全なるものは、前節に述べた如く民族國家である。家庭や郷土や學校等々の小社會も民族國家に支へられ、民族國家の生命と色彩とに於てのみ存立する。國際社會も亦多くの民族國

ないといふ自覚がそこに示されてゐるのである。この一點こそ民族主義教育の存立根據として後に力説せらるべき重要契機である。

個人と民族國家との關係に就ての反省はプラトンに至つて更に一般化せられ、公式化せられて、茲に個人主義自由主義文化主義と民族主義とが止揚された所の眞正の陶冶理想が規定せられた。これに就いては既に前節の社會と個性との關係に於いて、その原型的なる考へ方として紹介した所であるから、茲には省略する。

陶冶理想と民族主義教育 既述の如く教育が目ざすべき究極の目標は「陶冶理想」と呼ばれるのであるが、それは畢竟人間性の完全なる實現としての「人文理念」であるといふのが教育學上の公理である。近世の教育思想家の中で先づこの人間陶冶の理念を最も端的に主張したのは周知の如く、ルソーとカントとである。今既述の要旨を敷衍して繰返すならば、

ルソーは後に獨特な考へ方と命名法とに従つて、この陶冶理念をば「社會人」と對立する「自然人」として規定した。「社會人」とは、特定の傳統的社會によつて制約された人であつて、これはその社會との關係に於ける相對的價値を有する人であり、社會を分母とする「分數的單位」に過ぎない。然るに「自然人」とは、それ自身に於て價値を有する人であり、特定の分母に制約されぬ所の絕對完全體である。特定社會の爲の人——それは「國民」とか「市民」とか呼ばれてゐるのであるが——はルソー意圖する所ではない。「國民と市民、この二つの言葉は近代の言語から抹

殺されねばならぬ。」斯く叫ぶ彼が専ら目ざすは所は自然人である。そして「自然秩序の中では人間は凡て平等であつて、その共通の天職は、人間としての状態である。人間として立派に教育された人であるなら、何に向つても出來ぬといふことはない筈である。」

ルソーのこの提言は、他面に於て職業陶冶に對立する一般陶冶の主張をも含むのであるが、吾々に取つて重要な事は國民や市民に對立する人間陶冶の主張である。それは特定の歴史的社會的條件に制約せられた教育を排斥するものであつて、明かに、反民族主義教育思想である。然しながら斯くの如き自然人——何等の特定社會をも分母とせざる絕對完全體としての人間——は現實には存在せざる抽象的人間に過ぎない。ルソーの思想の特徴は實に斯かる抽象性非具體性に存する。それにも拘らず、人間陶冶は依然として教育の究極目標である。特定の具體的社會に制約されたあらゆる教育はこの一般的究極的目標への志向によつてその意味を與へられ、相互の統一を保つことが出来る。まさしくこの職能の故に、人間陶冶は陶冶の「理念」と呼ばれる。ルソーに於ては未だ理想と區別されたる「理念」としての自覚がなく、人間陶冶を宛も陶冶理想であるかの如くに設定したのである。

人間性の完成をば陶冶の「理念」として自覚し「理念」といふ命名と共に、これを主張したのはカントである。

「人々引用せられる彼の言葉に従へば「人は教育せられねばならぬ所の唯一の被造物である。」

「人は教育によつてのみ人となる事が出来る。」「人は教育が人から作り出した以外の何物でもない。」こゝに力説されてゐるのは教育が人を作り、人は教育によつてのみ作られるといふ點である。換言すれば人をして人たらしめること、人間性を完成することが教育の職能であつて、「教育の背後には人間性の完成といふ大なる祕密が藏せられてゐる。……人間性が教育によつて益々よく發達せしめられるであらうこと、又吾人が教育をば人間性に適合せる形式に持來し得ることを考へて見るのは喜ばしいものである。……よき教育は世界のあらゆる善の生源である。」カントの斯かる思想は、教育の目的たる人間性の完成が、「人間個人に能く到達する所にあらずして、人間種族のみが達し得るものである」との見解を含んでゐる。人類種族が世代を重ね、業を繼ぎ、而も教育の不斷の進歩に努めることによつて漸次に近接し得べきものが即ち人間性の完成である。漸次に近接し得るとは言へ、併し實は永遠に到達し得ざるもの、まさにそれゆゑに永遠に指導精神としての力を有するもの——これこそ「理念」の正しき意味である。カントはこの意味に於て「理念とは經驗には未だ存せざる所の完全性の概念に外ならぬ」と定義した。

斯くの如き理念が特定の民族國家の教育によつて、そのまゝに實現され得ざることは言ふ迄もない。加之カントによれば、両親がその子女を家のために好都合なる様に教育し、國の支配者がその國民を國家のよき道具として教育することは、「世界の最善と完全性」といふ人間の本分を究極目的とせざるものであつて、教育の理念に障礙となるものである。「教育計畫の基礎的設計は世界主義的になされねばならぬ」といふのがカントの主張である。従つて彼は教育が

國家によつて經營せられることに反對し、人間性完成の理念に燃えた私人こそ教育の最もよき經營者であることを宣してゐる。

「理念」の意義を正しく規定したカントも斯くしてつひにルソーと同じき抽象の誤に陥つてゐる様である。何等の國家にも、何等の家庭にも依存せざる「人間そのもの」は何處にも存せざる擬制である。それは現實の具體的存在ではなく、却て現實の具體的存在を統一する原理である。まさにそれ故に人間性の陶冶理念は、特定の社會的條件に制約されたる「陶冶理想」として、具體的に實現せられねばならぬ。そこに初めて民族主義教育が至當に呼び出される。所で私は民族主義教育の面目を明かにするために、先づ生起としての民族主義教育を捉へ、次に課題としてのそれを論究したいと思ふ。

生起としての民族主義教育 人は先づ人間そのものであつて、然る後に家族や國民となるのではなく、最初から家族や國民としての人間である。換言すれば、先づ人間であつて、然る後に特定社會の成員に加へられるのではなく、最初から特定社會の成員として生れ、育つて、人間となるのである。カントは一般に、人は教育によつて初めて人となり得ると言つたが、それは現實には特定社會の教育によつて初めて人となるのである。そして人が屬する多くの社會の中で、最も有力完全なるものは、前節に述べた如く民族國家である。家庭や郷土や學校等々の小社會も民族國家に支へられ、民族國家の生命と色彩とに於てのみ存立する。國際社會も亦多くの民族國

家を單位とし、それ等の個性と存立とを危くせざる限りに於てのみ成立し得るのである。故に人が人となるには、何よりも強く民族國家の成員としての生命と特色とに於て人となるのである。吾々は民族の血と顔色と體形と精神的素質とを以て生れ、祖國の言葉——國語——によつて言葉と語る人となり、その國語を介して事物の意義を知り、外國の言語をすら理會し、又祖國の衣食住によつて生命と生活様式とを保持し、國史と國民道德とによつて生活理想を與へられる。ソクラテスが自分をばアテナイの法律——既述の如くアテナイの具體的文化内容——によつて生まれ、育てられ、教へられたと語つたのは、即ち民族國家の成員としての自己の外に、自己は生れ得ず、成育し得ず、存立し得ざることを自覺したのである。

教育の本質を社會の根本機能としての同化に求める立場——意圖なく計畫なき生起としての社會的同化が教育の本質であると見る教育科學派の立場——を適用するならば、民族國家がその成員を生れながらにして無意識的に同化して行く作用こそ、教育の本質の就中顯著な現れである。故に民族主義教育は意圖的に強調せられる前に先づ、これを欲すると否とに拘らざる必然的な教育形態である。民族主義教育の最深の根據は實にこの必然的生起としての教育層に宿つてゐる。

團體としての民族主義教育 無意識なるものを意識に上らせ、計畫なきものに計畫を與へ、渾沌不純なる自然の成行に洗練と統制とを加へることによつて、必然的生起は當爲の課題となる。

民族主義教育は意識的に高調され、計畫的に遂行され、不斷の吟味によつて洗練統制せられる時に、課題としての民族主義教育となるのである。斯くの如き生起より課題への向上は特定の刺戟によつて促される。この刺戟は要するに民族國家の存立を危くする事態であつて、それは外から來る場合も、内から起る場合もあり、而も多くは内外相應じて惹起せられるものである。

アテナイの自由主義が爛熟して世界主義個人主義が萌し初めた時、ソクラテス、プラトンの高く止揚されたる民族主義的提言のあつたこと、又スパルタの類似の事態に對してアギス四世やクレオメネス三世の民族主義的復古運動があつたことは既述の通りである。羅馬に於ても亦建國創業の王政時代から共和時代の初期にかけて、自然的素朴的に保有せられてゐた原始羅馬的精神——實直剛健にして民族國家への關心に貫かれた精神——が共和時代の末期、希臘文化の導入によつて動搖を來した時、そこに更めて羅馬國粹思想が自覺せられ、強調せられたのである。監察官カトの如きは斯くして生じたる民族主義教育の絶叫者であり、實踐家であつた。

近世初期に於ても、文藝復興運動や宗教改革運動が、或は伊太利人文主義者達の如く個人的教養と享樂とを求め、或は宗教戦争の如く國境を超えた事件が全歐を紛亂の渦中に陥れた後に、漸く國民的自覺が各國に醸成せられ、國教の制定、母國語の尊重等と結合して、茲に民族主義教育が勃興して來たのである。それが近世中期、佛國大革命の根柢を成せる啓蒙思潮の世界主義的個人主義的基調に——前途のルソーやカントはこの啓蒙時代の子である——によつて一たび危機に瀕しながら、それを刺戟として再び旺盛なる民族主義として擡頭し、フイヒテ、シュライエルマフヘル等を代

表とする民族主義教育思想が叫ばれたことは周知の事實である。

一轉して最近の——特に我が國の——教育界の動向を見るに、今世紀の初頭より喧傳せられた教育思想は、民族主義と相反する基調に立てるものであつた。即ち一方にはエレンケイの名に結合せる個人主義的自由教育思想が基調となつて「兒童中心主義」が掲げられ、諸々のメソッドやプランは多く兒童の自由と創造と自己活動とを力説するものであつた。他方に新カント派の提唱した教育思想は、眞善美聖等の超個人的超時間的絶對的普遍的價值を教育の目標に掲げたが故に、そこでも亦民族や國家は教育的關心の前景には持出されなかつた。ナトルプが獨逸の國情を顧み往年のフイヒテを想起せしめる熱情を以て「社會理想主義」の如き經世的意見を述べても、ホヨナス・コーンが教育の一般的目的を獨逸的特色によつて具體化すべきことを説いても、それは未だ現實の教育界に民族主義を喚起するには至らなかつたのである。

次で起つた所謂文化教育學の思潮は何を興へたか。超歴史的超社會的價值といふ理念から一步を現實に近づけて、斯かる價値の歴史的社會的顯現たる文化に教育の主題を求めた文化教育學は、その所謂歴史的社會的代表的なるものとして祖國を捉へることにより、當然民族主義教育學となるべきであつたにも拘らず——そして例へばシュプランガーの如きは早くから祖國獨逸への強き關心を表示してゐたにも拘らず——一般には併し文化教育學の流行時代に民族主義教育の叫びを聞くことが少かつた。却て反對に所謂文化主義は超國家的超民族的文化運

動の色彩を有し、獨逸に於ても大戦前後の「文化科」(Kulturkunde)の動機は寧ろ偏狹な國粹的態度を棄て、普く諸國の文化を理會し、それによつて大戦に於ける孤立的受難の經驗を清算することに存した様である。我が國にあつても、大戦中途より大戦後にかけての文化主義運動は、デモクラシイの運動と結合して、著しく超國家的自由主義的色彩に支配せられてゐた。そして文化教育學が移入喧傳せられた頃にも、一般に歴史的社會的文化の理會が高調せられ、その方法が論究せられただけであつて、未だ祖國日本の文化に即しての教育は叫ばれなかつたのである。

斯くして最近の教育界は、一方には價值哲學に基づく理想主義教育學と歴史的社會的文化を強調する文化教育學とが共に超國家的世界主義的色彩を有し、他方には兒童中心主義に基づく各種の新教育運動が個人主義自由主義的色彩を有したることによつて、民族主義教育を逆境に押し込めてゐたのである。然るに斯かる事態から結果した最近の世相は、對外的には國際社會主義運動によつて脅され、對内的には國民の利己的傾向による黨争や享樂の弊害に禍されて、國家の危機をすら痛感せしめるに至つた。偶々滿洲事變によつて祖國の難局が顯著に自覺せられ、且伊太利獨逸等の民族主義運動に刺戟せられて、茲に勃然と日本の民族主義が擡頭するに至つたのである。

自覺されたる民族主義教育の興起を説明するために意外に冗長なる歴史的敘述を費したが、これによつて、ともかく民族主義教育を促す對極は、一方に於ては理想主義文化主義といふ最も

普遍的客観的なるものであり、他方では児童中心主義といふ最も個別的主観的なるものであることが明かにせられた。この歸結を利用して、私は次に教育の本質より見たる民族主義教育の位置づけを行はねばならぬ。

教育の本質と民族主義教育 民族主義教育は一方に於て普遍的客観的價値に對立し、他方に於て個別的主観的児童に對立する。この事態はやがて民族主義教育が教育の本質を最もよく顯現し得ることを根據づけるものである。蓋し教育の本質は、普遍的價値と個別的児童との兩極の共觀察關係——所謂辨證的關係——に存するからである。普遍的客観的價値を個々の児童の體驗にまで主観化すること、翻つて又個々の児童の主観的體驗をば普遍的價値に志向せしめ、關與せしめることによつて客観化すること、この外に教育の本質はあり得ない。そして斯かる兩極の綜合止揚をなすべき最も好適の立場こそ民族主義教育である。それは一面に於て普遍的客観的價値をば抽象の空に漂はしめずして民族國家といふ歴史的社會の中に具體化せしめると共に、他面に於て個別的主観的児童をも亦單なる個我に止まらしめずして、民族國家の成員にまで陶冶することによつて客観化せしめる。價値は民族國家の文化にまで具體化して、初めて児童の許に實らされ、児童は民族國家の成員にまで陶冶せられることによつて、初めて價値に關與する。斯かる事態は既に無意識的教育作用として行はれてゐるのであるが、これを自覺し、計畫的に行ふ所に課題としての民族主義教育が存することは既述の如くである。

然しながら世上に喧傳せられる民族主義教育は、動もすれば價値と児童との兩極を止揚する代りに、この兩極を排斥することによつて、偏狭固陋なる民族主義教育に墮し易い。即ちそれは價値への志向を忘れて文化内容の空虚又は貧弱なる教育となり、或は個別的児童への顧慮を棄て、劃一的強制的教育となる傾向がある。この事はやがて所謂民族主義教育の限界を意味するものであり、この限界を意識して、寧ろ反民族主義とも見らるべき理想主義文化主義世界主義と児童中心主義とを尊重することにより、民族主義教育は一段と高所に止揚せられ、教育の本質に適合せるものとなるであらう。この結論を私は更に立入つて展開せしめたいと思ふ。

民族主義教育の辨證的止揚 上の論述によつて私は次の二點を明かにし得たと思ふ。第一に民族主義教育は、教育に於ける客観的極たる價値と主観的極たる児童とを止揚する地位にあるが故に、教育の本質を最もよく顯現し得ること、民族主義教育の根據、第二に併しこの兩極は本來反民族主義的なるものであるが故に、世上に所謂民族主義教育は、この兩極への志向を怠り、若くは故意に斥けることによつて、偏狭固陋に墮し易いこと、民族主義教育の限界、これが私の指摘せんとする歸結である。そこでこの第二の點を自覺し、民族主義教育自らの中に、普遍的價値への志向を生動せしめ、個別的児童への關心を強めること——それによつてより大なる、より高き立場の民族主義教育にまで向上すること——それが民族主義教育の止揚である。然らばそれは如何にしてなされるべきであるか。

民族主義教育と文化主義 第一に民族主義教育はそれが據つて立つ民族國家をば客觀的價値に志向せしめることによつて出来るだけ多方面の且高度の文化を有する所の「文化國家」(Kulturstaat)たらしめねばならぬ。スバルタの如く國家の統制存立にのみ力を使ひ果して文化的貧窮を來すことがあつては、人道の理念に悖るものであり、徒らに強く存立して何等の貢獻をなさざるものとなるであらう。この點に於て民族國家は内から不斷に文化を創造すると共に、外からも絶えず文化を吸収し、それを民族國家独自の内容にまで消化しなければならぬ。今日の民族主義教育が偏狹な國粹主義に墮し、排外的鎖國的傾向に進み易いのは大いに警戒を要する。眞に祖國の文化を知るためには外國文化との比較對照によらねばならず、又眞に祖國文化を偉大ならしめるためには、豊富なる榮養、有爲なる刺戟として、外來文化を攝取しなければならぬ。我が國史は常に斯かる過程に成功の足跡を遺して來た。吾々は寧ろ祖國の先輩の進歩的態度に學ばねばならない。

民族主義教育と自由主義 民族國家が文化國家たらんが爲には、その成員をして自由に各自の個性を發揮せしめることを必要とする。豊富なる國民文化は畢竟國民の多様な個性によつて擔はれるからである。この意味に於て教育の劃一的內容と注入的強制的な方法とは、眞正の民族主義教育の敵である。すべて強靱なる民族國家は彈力ある成員によつて形成せられる。自由なる界國氣の裡に、創造的精神が燃え、自己活動が榮える時初めて彈力ある國民が出来る。

一朝有事の際に忽ち熱狂して忽ち疲弊するが如き國民は頼むに足らぬであらう。自ら長き苦難に耐へ、常に新しき進路を開拓し、永遠に盡きざる底力を藏する所の頼もしき國民は、自由主義の下に於てのみ養成せられる。

民族主義教育と全體主義 文化への志向を重んじ、自由主義による個性の發揮を強調する民族主義教育は併しそれによつて國家の統制を危くするものであつてはならぬ。統制こそは民族國家本來の面目であり、それなしには民族主義教育は自己否定に陥る。而もこの場合の統制とは不偏不黨の全體觀——國家全體の福祉向上への意圖——に基くことを必要とする。特定の階級や黨派のために他を犠牲とすることなく、すべてが全體への顧慮に於て自制する所の全體國家が、理想的民族國家である。そしてこの事がまた民族國家本來の面目に外ならない。民族國家の成員は相互の愛に結ばれ、全體が「一つに感ずること」の體驗を特色とする。個性の發揮もそこでは全體への奉仕であり、自己を全體への犠牲に捧げることであり、當然自制克己を伴へる自己主張である。さきにプラトンの理想國家に於て成員相互の辨證的關係として指摘したのはこの點である。要するに愛に基づく犠牲奉仕としての個性發揮——例へば家庭に於ける母の立場を想へ——これが民族主義教育が全體主義を取入れることによつて體現すべき要件である。

民族主義教育と世界主義

上に列挙せる文化主義と自由主義と全體主義とを具へたる民族

國家は、豊富なる文化内容と多様の個性とを有機的強靱さに於て統制してゐる國家であるが、この場合の文化内容と個性と統制様式とは、その民族國家の自然的條件と歴史的傳統とによつて、独自の色彩を帯び、そこに國家的個性を生ずる。斯くして生ずる多くの個性的國家は、相協調して人類の全き課題を分擔すべきである。これは本來普遍的客觀的價值への志向を本分とする民族國家の當然の使命であるが、さきにはこの志向が一國內部の文化的豊饒と成員各自の個性の發揮とを要請したのに對し、茲では國家そのもの、連繫に成れる國際社會に於て、全世界の文化的豊饒と成員國家の個性の發揮とを要請するのである。要するに各々の民族國家はその個性を以て人類文化の一契機となることによつて、自らの存在理由を獲得する。國家を超えての世界主義ではなく、國家を通しての——國家を人道に奉仕する全世界の一契機としての——世界主義によつてこそ、民族主義教育は正しく止揚せられるのである。

日本民族國家の精華 民族主義教育を止揚すべき諸々の要件が同時に日本民族國家の精華を證明する根據であることは、吾々の最も大なる誇である。第一に日本民族は古來多くの外來文化を吸収しながら、常にそれを日本的なるものに消化融合することによつて、豊富な文化國家を形成して來た。日本文化ほど複雑な要素を古今東西に負うてゐるものは世界に比類が少いであらう。今にして鎖國的排外的迷誤を繰返さんとする者があるならば、それは日本民族國家の精華を汚すものである。第二に日本民族は自由に於ても決して不當の抑壓を受けては來な

かつた。わけでも日本の教育は西洋や支那印度のそれに比して注入や強制の色彩が甚だ少かつた様である。西洋に自由主義が高く叫ばれて來たのは、それだけ自由が抑壓されて居たからである。海に隔てられ外敵の蹂躪に委せたことのない吾々の國土は平和暢達の氣風に充ちてゐる。自由主義を敵視するものは、日本の民族國家を裏切る者である。第三に日本民族國家は全體主義を指導精神としてゐる。これが時に一部の黨閥によつて歪められたことがあつても、やがて又全體的立場からの建直しによつて是正して來た。今日に於て日本精神が高調されるのも、一部黨閥の私利を戒めて全體主義に復歸せんとする意味を含んでゐる。故に又日本精神の名に隠れて私利を圖るが如き徒輩は日本民族國家の蠹賊である。第四に日本民族國家は國際的にも平和協調を輕視するものではない。古來日本が起した征戰は常に外來の脅威に對する自衛を以て特色としてゐる。自國の存立を自ら擁護することを原則とし、この原則の損はれざる限りに於て國際協調に積極的寄與を惜まぬといふのが日本民族國家の對外的宣言である。自ら無用の好戰氣質を振り翳すが如き者は日本民族國家の正體を詐り示すものである。

最後に日本民族國家の斯かる精華は常に皇室に結合して發揮せられることが萬國無比の特徴である。日本の皇室こそは古來各種の文化の指導者であり、國民個性の愛護者であり、國家の全體的統制の中心であり、國際協調の代表者である。皇室を理想と仰ぎ、皇室の示し給ふ指導精神を體現することによつて、日本民族國家の行くべき途は見出される。私の論述が牽強附會な

くしてこの結論に達し得たことは上なき喜びである。

第三編 辨證的教育段階論

序説 精神發達及び教育段階の意義とその取扱方

精神發達の意義とその取扱方 教育の理想が子弟の精神の徐々たる發達に即して漸次に設定せられ、漸次に實現せられて行くことは勿論であり、教材の提供や教育の方法も子弟の精神發達に適應すべきことは言ふ迄もない。茲に於て子弟の精神の發達過程を理會することは教育の諸問題を具體的に考察し、處理する爲の最も切實なる前提である。

扱て精神の發達とは何を意味するか。吾々は精神の如何なる點に着眼して之を發達しつゝあるものとなすのであるか。第一に精神の發達はその變化系列 (Veränderungsreihe) 即ち精神が次々と變化して行くことを必須の要件とする。變化は直ちに發達ではないが、併し少くとも何等かの變化なしには發達は考へられない。この變化は内外兩要素の交互作用によつて行はれる。換言すれば、内的素質と外的環境との輻合 (Konvergenz) が精神の發達であつて、この場合に内的素質の發達を重く視れば、「發育」 (Reifung) と呼ばれ、外的環境の影響を重く視れば、「經驗的學習」 (Empirische Lernen) と呼ばれるけれども、本來この兩要素は分ち難き交互作用に於て發達の契機

となるのである。

第二に精神の發達は知情意の各方面に於ける心的機能並びにそれ等が價值を目ざして作用する精神活動が分肢 (Gliederung) と統一 (Einheit) との兩面を増進することを意味する。⁽¹⁾ 即ち精神の作用が次第に複雑多様となりつゝも、それ等が同一の主體に於て統一的にはたらくことが精神發達の要件である。この點に關する限りは生物體の發達進化に關する一般の見地が精神發達に關しても適用せられるのである。

第三に上述の如く分肢と統一とを要件とする變化が同時に價值的向上 (Wertsteigerung) を齎らすとき、⁽²⁾ 初めてそれは發達と呼ばれ得る。即ち一例へば生存に直接必要な生物的欲求にのみ支配されてゐた者が美的乃至學的要求等によつて生活するに至るが如く、次第により高き價値への向上を辿りつゝ、精神作用が分肢し、統一される所に精神は發達するのである。

上の如く考へられたる精神發達は別言すれば、さきに吾々の限定せる人格的個性の發達である。而してこの事は精神發達の學的取扱に重要な注意を促す。何故ならば、發達心理學は動もすれば、その對象を人 (Person) として取扱はず、寧ろ物 (Sache) として扱ふといふ過誤に陥り易いからである。即ち或は個々の心的機能を徒らに分析してその斷片に就いて實驗を施し、或は精神をば單に生理現象や外的刺激を原因とする因果現象として把捉し、或は精神の作用が物理的に表現する作業を量的に測定したりして、そこに所謂科學的精確さを誇らうとする人々は、

恐らくはその研究對象が、價值に向へる統一體としての人格であり、斷片的に分割し得ざる個性——個性とは文字通り「不可分者の性質」(Individualität) を意味する——であることを忘れてゐるのであらう。

吾々の發達心理學は斯くして何よりも先づ子弟の精神をば、その何れの時期に於ても「一個のそれ自らに於てまとまれる全體」(Ein in sich geschlossenes Ganzes) として取扱ふ。換言すれば、幼兒より成人に至る發達は、單に同一の性質の量的増加ではなく、寧ろ質的變化であり、兒童と青年と成人とは各々それ自らの特質を以てまとまれる全體をなしてゐるのである。(尤も「すべてがすべての中に」といふ吾々の根本の見解に従へば、兒童に存するものは程度を異にして青年にも成人にも存することとなり所謂質的變化も畢竟は量的變化に歸する譯であるが併しその量的變化は頗る甚大にして世人の所謂質的變化に相當する程に顯著なものである)。斯く精神を常に全體として取扱ふといふことは、やがてその精神のあらゆる要素をば、何等かの中心的價値方向に關與せる肢體若くは項 (Glied) として取扱ふことである。項は例へば比例式の項に於けるが如く、その一つの價値を決定する爲に他のすべての項と關係せしめねばならぬ。吾々は精神の如何なる一面をも常に全體との關係に於てその意味を理會せんとするものである。個々の精神作用が依つて以て意味を帯び得る所の全體的關聯を精神構造 (Struktur) と名づけるならば、吾々の立場は、子弟の各時期の精神をば、要素的に分析したまゝで取扱はず、構造的にま

とめて取扱ふのであつて、その限りに於て吾々の發達心理學は要素の心理學 (Psychologie der Elemente) たる代りに構造心理學 (Strukturpsychologie) たらんことを期するものである。

構造心理學は同時にまた理會の心理學 (Verstehende Psychologie) である。即ち精神現象をば没價值的要素の機械的結合として取扱ひ、要素を原因として因果的に説明せんとする所謂説明心理學 (Erklärende Psychologie) は吾々の採らざる所であつて、寧ろ個々の精神現象が全體の中に占むる位置よりしてその意味 (Sinn) を理會せんとするのが吾々の立場である。

而して上の立場は更に擴大せられて精神發達の各時期の全體としての意味をば、人生全體の發達途上の位置よりして理會せんとする努力に向けられる。兒童期や青年期の全體的特質が如何なる意味を有するかといふことは、それが人生全體に於ける個性の完成、人格の形成の道程に於て如何なる地位を占め、如何なる役割を果しつゝあるかを知るとき、初めて理會せられる。發達心理學としての理會の心理學の最も重大なる任務はこの點に存するのである。

斯くの如くにして吾々の發達心理學は、人生全體の發達過程を前提として、兒童期や青年期の全體的特質を理會し、又各時期の全體的特質を前提として、その時期の各精神現象の意味を理會せんとするのである。最近心理學界の標語たる「全體から」(Von Ganze aus) の見地は、それ故に吾々の發達心理學に一貫せる方法的原理である。次節以下に各時期の心理をば「全體的特質」といふ標題を以て取扱はんとするのは、この全體の見地を示すに外ならない。そして斯か

る「全體的特質」は教育の諸問題の細部に亘れる解決には直接役立つであらうが、高所大局より被教育者を大觀し、教育の根本方針を樹立する爲には、何等かの寄與をなし得るであらうと信ずる。

○教育段階の意義とその取扱い 茲に「教育の段階」(Stufen der Erziehung) の名の下に企てられる仕事は所謂「教授段階」(Unterrichtsstufen) の論ではない。後者が教材の一單元を教授する順序として方法論の具體化するものであるに對して、前者は人生全體を教育の各時期に區分して夫々の根本的方針を考究する所の一般的大觀的課題である。遠くプラトンやアリストテレスを初めとして近世のルソーの如き、何れもこの意味の教育段階に即して教育論を成して來たのであるが、最近世に至つてこの觀點は教育學體系の骨格としてはあまり用ひられぬ傾向となつた。然し吾々はこれがやはり教育問題考察の最も自然的な觀點であることを認めるのみならず、少くともこの觀點よりの大觀なしには教育論も訓育論もその根本的規準を捉へ得ないであらうと思ふ。

果して現今に於いては再びこれが教育學の主要問題となり、基礎的陶冶専門的陶冶一般的陶冶等の名の下に種々の論議が行はれるに至つたのである。故に本編に於ては精神發達の叙述によつて既に教育的針指を暗示しつゝも、なほその後章を更めて教育段階論を取扱ひ、一面には既述の教育本質論及び教育目的論の具體化を圖ると共に他面には後述の教育方法論の背景

たらしめようと思ふ。

- (一) W. Stern, Psychologie der Frühen Kindheit, 1930, S. 26.
- (二) Spranger, Psychologie des Jugendalters, 1925, S. 17.
- (三) Spranger, op. cit. S. 18.

第一章 精神發達の概観

第一節 兒童期の心理

兒童前期の特質 人生全體の發達段階を吾々は兒童期と青年期と成人期とに三分し、その各段階の中にも更に若干の小段階を分ちつゝ、各段階の全體的特質を考へて行く。而して兒童期は生後約十三四年間を指すのであるが、これを更に前期、中期、後期に三分するのが便宜である。

生後約一年餘り即ち通常嬰兒期と呼ばれる時期を茲では兒童前期 (Das frühere Kindesalter) と名づける。身體的には乳齒の生する前後までである。この時期の兒童の生活を支配する中心的價值方向は生命價值とも名づくべきものであつて、榮養の攝取によつて生命を保ち、生存の基礎を確保することがその根本的要求である。勿論生命價值はあらゆる生物の從つて又人間の生涯を貫ける根本的要求であるが、他の時期の人間はそれ以外に種々の價值方向を追求するのに

對し、兒童前期は殆んどこの生命價值のみが全生活を支配する所にその特色を有するのである。生後僅か一二日にして母乳を吸取する爲の烈しき欲求と、それに關する感覺感情並に一切の動作の巧妙なる統一は驚異に價する事實である。母乳を中心として漸次に種々の食物を攝取せんとし、その爲に知覺し、識別し、喜び、悲み、怒り、興奮する。

飲食に關する活動以外の時間は大部分睡眠と極めて單純なる身體運動とに費される。嬰兒の睡眠は恐らく胎内に於ける状態の連続を示すものであり、自然の順當なる成育の必須條件である。所謂「寝る子は育つ」とはこの點に就ての經驗を語る言葉である。身體運動は大部分反射運動、感覺運動及び觀念運動的動作 (Ideo-motor action) であつて、これ等はやがての步行運動やその他の複雑な動作の基本練習を意味してゐると解せられる。

上述の如き諸活動—飲食の攝取、睡眠運動—は勿論有意的選擇的(活動ではなくて衝動的なるものであり、この衝動的意志に關係して生ずる知的及び情的作用も未だ明瞭に分化せずして

「寧ろ感覺的感情状態」(Sinnliche Gefühlszustände) 若くは「感情の強調されたる感覺状態」(Gefühlsbetonte Empfindungszustände) とも名づくべき漠然たる意識状態である。

兒童前期は上述の如く、飲食に關する希求を中心とし、大部分の機能がそれによつて無意的に統整せられてゐるのであつて、斯かる特質は人生の出發點に於ける生存の確保の爲に意味を有するものと解せられる。多くの生物中特に覺束なき状態に生れて來る人間の子は、何よりも先

づ生存の基礎を確保することが急務である。兒童前期は實にこの根本的要求を充すべき時期であつて、この一二年間を順當に過すと否とは生涯の安否の分るゝ所である。そしてこの要求を充す爲には両親特に母親の健康と周到なる―但し餘りに人爲に過ぎざる―養護とを必要條件とする。文化的人間としてよりも、寧ろ力弱き生物として、保護を加へつゝ自然の發育を遂げさせるのが、この時期の教育の根本的任務である。

兒童中期の特質 茲に兒童中期 (Das mittlere Kindesalter) とは二三歳頃から七八歳頃迄を劃する。身體的には第一充實期(四五歳まで)と第一伸長期(七八歳まで)とを含み、通常幼兒期と呼ばれるのがこの時期である。この時期に於ては、生命價値に對する生物的欲求から獨立して各種の價値希求が生じて来る。美しき玩具、器物、衣服等に關する美的希求、事物を比較し、對照し、計算し、因果的に結合する事等の理論的價値希求、親兄弟や友人等に對する親愛嫉妬競争等に現はれる社會的價値希求等がそれである。是等諸々の價値意識は併し未だ明瞭に分化せずして結合せるまゝに作用し、例へば一個の玩具は美的對象であると同時に知的及び社會的活動の對象として取扱はれる。

是等の精神的特質の具體的表現は主として遊戲である。兒童中期の生活内容は實に遊戲を以て最大の部分とする。遊戲と區別されたる作業は未だ殆んど行はれず、客觀的には作業と見らるべきものも兒童の主觀に於ては遊戲である。遊戲の性質に關しては、周知知られてゐる通

り、或は人類文化の未開時代より漸次に獲得せる活動的習慣を反復するものと言はれ(スタンリ―・ホールを代表とする反復説)、或は兒童期の過剰なる勢力が發動を求めて行はれるものであると見られ(シラー及びスペンサーを代表とする勢力過剰説)、或は成人後の生活を準備するものと説かれ(グロースを代表とする準備説)であるが、この三方面は夫々別の視點より眺めたるものとして共に肯定さるべきであらう。蓋し兒童は既に胎内に於て下等動物以來の系統發生を反復したのであるから、今やその延長として人類の未開時代を反復してゐると見るのが至當であらう。然しながら病弱の時や他の事に力を費す時は遊戲が行はれないのであるから、勢力の過剰といふことも遊戲成立の必須條件と見なければならぬ。而も斯かる遊戲が何の意味を有するか、即ち如何なる價値を具へ如何なる目的に役立つかと言へば、それは將來の生活準備の爲と答へねばならない。それ故に吾々は遊戲の本質として反復説を承認し、その條件として過剰説を肯定し、その意味として準備説を採用するのである。而して吾々の當面の任務が兒童の生活現象をば人生全體の發達途上の意味に於て理解する點にある限り、遊戲に就ても準備説を最も重く考へねばならない。

兒童中期の遊戲は多く成人の生活を模倣して行はれ、その相手は主として魂なき事物特に玩具であり、而もそれを魂あるものゝ如く想像して取扱ふ。實にこの時期の特質は外面的に動作を見れば遊戲であるが、内面的に意識を見れば活潑な大膽な想像である。彼等は周圍のあらゆる

る事物を人間化し乃至は有情化する。而も彼等の想像する世界は同時に實在する世界である。想像界と實在界とを區別し得る二元的想像 (Dualistische Phantasie) ではなく、想像界が直ちに實在界たる一元的想像 (Monistische Phantasie) である。それは又理智に沈黙させて假に情操を主動者とすることによつて生ずる浪漫的(藝術的)想像 (Romantische Phantasie) ではなくて、心的機能の未分化の全體を以てする素朴的想像 (Naive Phantasie) である。この點に於て彼等の世界は神話的であり、物語的であり、藝術的であつて、人類祖先の素朴な世界觀、人生觀が有してゐた特質を茲にも反復してゐると解せられるのである。

兒童中期の生活の主要部分たる遊戯が成人の生活の模倣を主とすることでも明かなる如く、模倣は實にこの時期の主要特質であり、言語の修得といふ一大事も亦模倣を根本條件として行はれる。兒童前期に於ては泣くこと笑ふことの外に殆んど自己の心意の表現手段を知らなかつたものが、今や言語を通じて自らを表現し、又他人の——特に長上の——心意を理解する。そしてこの事實は彼等が單なる生物的状态より漸く人間的生活に進むことの徴候として注目し得る。

實に兒童中期が人生全體の發達途上に占むる地位は、人間文化への最初の接觸といふ點に存する。兒童前期に生物としての生活に入つた彼等は、今やこの時期に人間としての生活に第一歩を踏入れる。生命價值以外の諸價値の追求、遊戯による成人生活の模倣、想像力による内的世

界の豊かさ、言語を通じての自他の交渉、是等すべての特質は何れも彼等が人間文化に接觸し初めることの根本的特質、兒童中期の中心的使命に結合してのみその意味を理解し得る。この時期に於ける教育の要點は、それ故に、人間文化への導入を最も純正に行ふことに存する。すべて事物の基本的典型的標式的なる性質の理解、それ等を表現せる單純鮮明高貴なる玩具の提供、醇正にして美しき想像世界への誘導、正確にして氣品ある言語の修練、日常生活の基本的形態への訓練、特に自己を素直に明朗に表現し、長上の指導を素直に従順に受容れる態度の養成、是等は人間文化への導入が、よりよく行はれる爲の必須條件である。

兒童後期の特質 兒童後期 (Das spätere Kindesalter) は八九歳頃から十三四歳頃迄を劃する。

身體的には第二充實期(十歳頃まで)と第二伸長期(十四歳頃まで)とを含み、通常單に兒童期と呼ばれ、若くは少年期と言はれるのが、この時期である。生命價值以外の諸價値が益々多く追求せられ、而も次第に分化して、一定の時間同一の價値方向に活動することが可能になる。而も是等の價値活動は遊戯の外に作業學習をも含むとして行はれるに至る。この事實は、特定の時間割による學校生活にも漸次に適應し得べき心理的根據を示すものである。尤もこの特質は兒童中期より徐々に發達して來るのであるから、餘りに急激なる變化を生活様式の上に要求するのは不合理であつて、徐々に家庭的、生活より學校的生活への誘導が行はるべきであり、低學年兒童の教育はこの點の工夫を主要課題とする。

兒童中期の遊戲が素朴的一元的想像による擬人的事物を對象として行はれたのに對し、兒童後期の遊戲は現實的意識に基く事物の支配特に同僚との共働争闘等を主とする。身體上の發育及び諸機能の熟達と共に、彼等の動作は確實な巧妙なものとなる。事物の認識の要求とそれを支配する技術的興味は特に旺盛に發現し、環境への順應は殆んど完全に行はれる。

兒童後期の根本的特質は實に「兒童が兒童として完成してゐる」(Das Kind als solches fertig geworden)といふ點に存する。兒童としての要求が遺憾なく現れ、兒童の世界に對して不如意なき順應の行はれる所に、この時期が人生全體の發達途上に占むる位置を示してゐる。「子供らしき子供」としての完成は實にこの時期の全體的特質であり、同時にこの時期の教育の唯一の理想でなければならぬ。

兒童期の總括的特質 以上に吾々は兒童期を前中後期に三分してその各時期の特質を素描的に敘述した。是等三小期を通じて、兒童期全體の有する特質を、次の青年期の特質との對照を豫想しつつ、概括することが今吾々に必要と思はれる。

兒童期に共通なる第一の特質は意識の未分化といふ點に存する。勿論その間にも、未分化より分化への漸進的發展は認められるけれども、概してその知情意の心的機能が渾然と融合して居り、又各種の價值活動が相互に結合し、縫れ合つて發動する。尤もこの未分化といふことは、一層嚴密には寧ろ同一機能若くは同一價值活動が連続的に意識を支配することが出来なくて、次

々と頻繁に推移交替すると言ふべきであらう。所謂「移り氣」(Verwechslung des Bewusstseins)が彼等の特質である。(合科教授の心理的基礎も茲に求められる)。この事はやがて彼等の生活に連続性を缺くことを意味する。彼等には過去の回想や未來への展望がなく、唯常に新鮮な現在のみがある。

兒童期に共通なる第二の特質は、自我の自覺を缺くことである。自覺 (Selbstbewusstsein) とは文字通り自己を意識することであり、それは自己を反省することによつて、換言すれば、自己を客觀化し、對象化して考察することによつて生ずる。見られる自己と見る自己とが分れるのが自覺の要件である。それは更に言へば、眼を内面に轉向して、自らを内省し、自己の姿を自ら捉へ、自己に對して呼びかけることである。然るに兒童期に於ては、その意識は専ら外的對象に向ひ、自己そのものを對象化して眺めることが出来ない。彼等の意識には自他の對立や、客觀と區別されたる主觀は存せずして、唯自他渾一主客未分の世界があるのみである。若し吾々の教育學の立場に従つて、反省の生活、批判の生活、自己内面の自問自答の生活を、辨證的生活と名づけるならば、兒童期の生活は未だ辨證的ならざるものであり、辨證的なるもの以前の生活といふべきである。尤も兒童期と雖も、第三者から見れば、主觀と客觀界との間に何等かの對立があり、何等かの綜合が行はれてゐるのであるから、それ自體では辨證的生活であるけれども、それが彼等の意識に於て自覺せられない故に一層嚴密には、兒童期の特質は自覺せざる辨證的生活に存すると言

ふべきであらう。

兒童期に共通なる第三の特質は、彼等の生活が總じて環境への順應を本領としてゐる點である。尤もこの場合の環境とは、兒童的なる環境であり、それは空間的には未だ狭く程度も幼稚であるが、ともかく彼等はその周囲の自然と人生とに對して不如意なき順應を遂げることがを根本的課題として負はされてゐる。兒童前期に於ては家庭特に母親や飲食に關する事物並びにその生命の維持に直接影響する諸々の刺戟に對する順應を本領とし、兒童中期に於ては家庭及び近隣の小範圍に於ける自然的文化的環境への順應、兒童後期に於ては更に家庭及び學校とそれ等を中心として展開する各種の自然的、人事的、關係への順應を本領とする。斯くして兒童期の終る頃迄には少くとも兒童らしき要求と、兒童に對して要求せられる限りの環境側の要求とは遺憾なく調和し、茲に彼等の爲に住み慣れたる世界、心安き世界、生涯忘れ難き親密なる世界が構成せられる。これが所謂「郷土」(Heimat)である。そして斯かる郷土を獲得することは、生涯の活動に對して重要な意味を有する。やがて放立つ放浪の途上に於て、戦ひ疲れし人生の曠野に於て常に回想的となり、慰安の泉となり、最後の休息所として待ち構けられるものは、實に兒童期の我と深く結びたる郷土である。兒童期そのものを放浪の裡に過し、何處の山河にも何處の人里にも順應する追のなかりし人は、郷土を有ち得ざりし人であり、永遠に失業國の寂寥に呪はれたる人である。

環境への順應を本領とする兒童期は、從つて第四の共通特質として、他律的生活に生きるものである。自我の自覺なき者に、環境との對立抗争なき者に、固より自律はあり得ない。兒童期の我儘や剛情は、未だ環境への順應の未完成を示すだけであつて、自己内心からの深き我執ではない。斯かる環境順應、他律的生活の特徵も亦吾々の立場より、未だ嚴密には自覺的には辨證的ならざるものと名づくべきであらう。自我を自覺し、自己の標的を自ら把握し、環境への鋭き批判と、自己貫徹の固き誓とに生きるのは、青春の黎明に眼を開ける後の人生である。吾々の論述は次にこの人生第二期の特質を主題としなければならぬ。

(一) W. Stern, *Psychologie der Frühen Kindheit*, 1930, S. 51

(二) Sprunger, *Psychologie des Jugendalters*, S. 37.

第二節 青年期の心理

青年期とその特質 茲に青年期とは通常「青年期」(Jugendalter, Adolescence, Youth)、「思春期」(Pubertät, Puberty)、「成熟期」(Reifezeit, Maturity)等と呼ばれる時期であつて、男子は十四五歳より二十二三歳まで、女子は十三四歳より二十歳頃までを含む。尤も環境や生活條件によつて青年期の到來に早晩の別があり、一般に熱國では寒國よりも早く、都會では農村よりも早く、榮養の多い富裕階級に於ては榮養の少い下層階級よりも早いと見られてゐる。これは人生の「第二回

の誕生」と名づけられる程に深刻顯著な變化を齎らす時期であり、その爲に青年期を兒童期や成人期とは質的に區別せられる獨自の特質あるものとして把握することが、既に多くの學者によつて試みられて來た。吾々は今最近に於けるこの試みの代表的なものとして、且吾々の求めてゐる發達心理學の立場に最もよく適合せるものとして、シュプランガーの所説を骨子としてこの講述を進めたいと思ふ。

シュプランガーによれば、青年期に於ける最も重要な心理的特質は、第一に自我の發見 (Die Entdeckung des Ich) であり、第二に生活企圖の漸次的成立 (Die Allmähliche Entstehung eines Lebensplanes) であり、第三に個々の生活領域への進展 (Die Hineinwachsen in die einzelnen Lebensgebiete) である。この三點は相互に關聯せるものであつて、第一は自己が個人化すること (Individuation) 即ち他のものと區別されたる自己の獨自の存在 (Existenz) を自覺することであり、第二は斯うした個人化的傾向が、「生活の素材」即ち人生の諸々の事物に働きかけて、自己のなすべき任務の計畫が徐々に打樹てられて行くことであり、第三はこの發見された自我と樹てられた計畫とを諸々の價值領域生活分野に向つて試練し検討しつゝ、次第に一定の生活形式—個性及び職業—を形成して行くことである。吾々は是等の三特質を青年期の同一の精神生活の三相として取扱ふと共に、又青年期の中でも比較的初期から比較的後期へと推移して行く縱の段階としても考へたいと思ふ。

自我の發見 茲に自我の發見とは「眼を内面に向けること」(Die Wendung des Blickes nach innen)

即ち自己を反省することによつて、自己の獨自の存在を見出すことである。そこでは注意を自己に集中し、自己を他から區別して、一個の限界づけられた對象とすることによつて、一種の大なる孤獨感を體驗する。兒童期と雖も自我は存在し、それは時に可なり剛情な執拗なものであるが、それは他に向つて働いてゐる自我、他から認められ得る自我であつて、自己の識野に明かに浮び出た自我ではなく、自己によつて反省され、對象化された自我ではない。そこにあるものは勤く自我、自我と客觀世界との交渉そのものであり、主客未分の事行である。この「初めにありし事行」が今や青年期の自己反省によつて客觀と主觀とに分たれ、その主觀が考察の對象として客觀化せられるのである。茲に初めて自己が自己に向つて呼びかけ、自己を吟味する生活、即ち吾々の所謂自覺せる辨證的生活が起るのである。

然しながらこの場合に見出される自我は決して一定の固定的自我ではない。青年は自らを省みるとき、そこに動搖不定の己が姿を見出す。それはマンドゥース (Mandoussé) が「青年期の心」(L'âme de l'adolescent) に於て正當にも指摘した如く「傾向の無政府狀態」(Anarchie des tendances) である。寄せ返す波浪の頂上と下底の様な正反對の兩端が同じ自己に現はれて來る。溢れんばかりの活力と自恃とを以て記録破りの活動を演じたかと思ふと、まるで話にもならぬ怠惰に陥る。有頂天になつて狂喜したかと思ふと、忽ち鬱ぎ込んでしまふ。神の如き厚顏を示

すかと思ふと、使徒の様に謙虚な奉仕を見せる。ひどい自利心と思ひ切つた自己犠牲非常な羨
 快心と恐るべき悪意激しい社交欲と沈み行く孤独感權威への信服と革命的急進思想燃ゆる事
 業心と静肅な思索—かうした兩極端の心理が相混じて同一の自我に伏在し、相繼いで同一の自
 我に顯現するのである。青年は實にその本來の典型的面目に於て中庸を至難とし、妥協を排撃
 する。彼等の純眞な激越な感情は一端から他端へと極度に動搖し、それは彼等の意志を例へば
 極右か極左かの何れかに押遣り、そこに表象される彼等の世界觀人生觀は、「彼か此か」(Entwe-
 der-oder)のけじめを要求して、「彼も此も」(Sowohl als auch)といふ妥協融和を嫌らすとするの
 である。

斯くの如き多角的な極端性は、吾々の所謂理會心理學としての發達心理學から見れば、人間發
 達途上の意味深き事象として捉へられる。即ち青年期に斯くも多様の方面が極度の鮮明さに
 於て體驗せられるのは、それによつて人生のあらゆる姿を試練せしめ、それ等の中から—層連
 切にはそれ等の総合として—將來の特定の生活形式を樹立せしめんとする自然の(神の)意圖が
 働いてゐると解せられるのである。「すべてがすべての中に」といふ吾々の根本的豫想は就中
 青年期の心理に於て實證せられるとさへ思はれる。兒童期の活潑な多方面の遊戯の代りに、今
 や青年の純眞な嚴肅な實生活が、このAllianzに於けるあらゆる生活領域に向つて、魂のより大
 なる成長の爲に、試練せられ、實験せられるのである。

吾々は茲に教育上の重要な注意を逸してはならない。青年は斯かる多角的極端の裡に放浪
 動搖しながら、その何れが自己の眞の姿であるかを自らにさへも思ひ惑ふのである。彼等は自
 己を省みて而も自己を解し得ない。對立する多くの自己の間に尋問檢討を餘儀なくされなが
 ら、その何れに従ふべきかも決し得ない。まさしくそれ故に彼等は他人から「理會せられるこ
 と」(Verstandenwerden)—即ち他人から眞の自己を指摘せられること—を不知不識のうちに願望
 してゐる。教育者の任務はこの場合に彼等を教育的に理會する點に存する。茲に教育的理會
 (Das pädagogische Verstehen)とは、彼等がその漂へる波浪の上昇的傾向に位するとき、「それが君の
 本性だ」と強調してやることである。そして彼等が怠惰や自棄や悪意や絶望や破壊的狂暴を
 以て波の下底に墮ち行くとき、「それは君の眞意ではあるまい」と警めてやることである。青
 年は師長からは認せられ、快き強調を與へられた自己の半面を以て自己本來の面目と信じ、明朗
 な自己の前途をそこに見出す。シュプランガーは斯くの如く子弟の向上を促すべき理會をば
 「上昇陶冶的理會」(Das empöbildende Verstehen)と名づけた。而も斯かる理會は決して青年への
 訶諷や見え透いた教育的奸策ではない。それは人間の中に美しきもの高貴なるものを見出し、
 それの育成に生涯の關心を傾けつゝある教育者の精神が—教育的思慕が—期せずしておのづ
 からに生み出す所のものであつて、宛も藝術家が俗人の醜とし、平凡と見るもの、中に眞の美を
 見出し、宗教的聖者が一切衆生に佛生を認め、惡人に於て益々成佛の可能を信する所の心底に似

てゐる。すべて愛する者は愛せられる対象の中に美しきもの高貴なるものを見出す。教育者は美しき子弟を愛するのではなく、すべての子弟を愛するが故に、すべての子弟の中に美しきものを見出すことが出来るのである。要するに愛は正しき認識の前提であり、故では教育的思慕は教育的理會の前提である。

それはともあれ、青年期の第一特質たる自我の發見は、それに随伴した種々の現象を彼等の精神生活の上に齎らす。その一つは既に指摘せる如く、自覺せる内面的辨證としての自己反省であるが、更にこの反省の特色を究めるならばそれは單なる自己認識を超えて自己の存在價値に對する尋問を含んでゐる。兒童期には「自分は生れる前に何處に居たか、何であつたか」を問ひたがるのであるが、青年期になると「自分は何故に生きてゐるのか、自分の存在理由 (Raison d'être) は何處に存するの」と尋ねる。換言すればそれは「事實問題」(Quid facti)ではなくて「權利問題」(Quid juris)である。而もそれは自己の善惡や社會的使命に關する道德的尋問であるよりも、寧ろ世界を考へ、人生を考へ、その中に於ける自己生存の意義を考へることから生ずる形而上學的尋問である。青年期の最深の煩悶—人生の發達途上に於て誰もが一度は悩む共通の悩みとして「發達病」(Entwicklungskrankheit)と名づけられてゐる哲學的煩悶—は斯くして起るのである。そしてこの煩悶に對して満足なる解答が得られず、生そのものに嫌惡を抱くとき、彼等は往々にして懷疑より絶望へ、そしてつひに死への誘惑をさへ感ずる。この場合に哲學が

青年を殺すと解するよりも、寧ろ哲學が青年の疑問を解決し得ないこと—而も事實は青年が哲學を正當に理解し得ないこと—が自殺の副因であつて、自殺の眞因は一層根本的に青年の懷疑そのものに存すると言はねばならない。¹⁰⁾

死への終局にまで押詰められなくても、青年期の自己反省は種々の仕事の上に現はれる。例へば日記を書くことは最も卒直な自己審問である。兒童期の日記は客觀的事件の敘述が主であり、而も他から強ひられて記すのが常であるが、青年は自ら進んで自己の主觀的心情をそこに披瀝し、自己への露骨な非難や賞讃や誓約や悔恨を日毎に記録する。シャロット・ピューラー (Charlotte Bühler) 夫人が青年男女の日記を資料とする心理研究法を重んじたのもこの故である。¹¹⁾ 又手紙を交換することも、何等か特定の用件を果す爲であるよりも、それによつて自己内面の姿を表明し、自己への評價反響を相手から求める爲である。詩文の創作に於ても、客觀的事件の敘述を主とした兒童的特質から主觀的心情の吐露を主とする青年的特質への推移によつて、所謂「敘事より抒情への轉向」(Wendung von Epischen zum Lyrischen)が行はれる。青年期—特にその女子—に於て屢々試みられる改名 (Selbstnennung) も亦自己を反省し、自己の價値を尋問し、その評價乃至は更生的意氣を別名や雅號に表現せんとする希望の現はれである。

自我の發見は斯く舊き自己からの離脱と新しき自己の確立とを願望せしめ、それは青年期に特有なる漂泊心放浪癖 (Wandertrieb) を生み出す。而して舊き自己からの離脱は、同時に舊き自

己と深く結ばれたる環境からの離脱である。児童期との訣別はそれ故に又郷土との訣別である。故山を後にして新しき世界に憧れ出ることには青春の日の常套的なプログラムであつて、外的事情が之を妨げるとき、彼等は曾て知らざりし果敢と冒険とを敢てして、この妨害を排除し、抑へ難き希求を貫く。古くはプラトンがその畢生の事業に着手する前の十餘年間を海外旅行に過し、近くはゲーテが「ウィルヘルム・マイスター」をして遍歴時代を経過せしめ、又一般に十六七世紀頃から歐洲上流階級の子弟が旅行による見聞體驗を尊重したこと——教育史家の所謂「社會的實學主義」(Social Realism)——等は、それによつて外から知識經驗を取容れる爲であるよりも、新しき自己を内に取出し、これを育成し確立する爲に、重要な意義を有すると吾々は解するのである。

自我の發見は又鋭敏なる感受性(Empfindlichkeit)を生み出す。自己を眺め、自己の姿に關心を抱き初めた青年は、今や自己に對して他人殊に年長者が如何なる注意を拂ふかといふことを最も敏感に受取る。そしてこの期待の裏切られた場合、即ち自己が認められず尊敬せられざる場合に、彼等は往々にして年長者流の標準を脱退して、自らの固有の尺度を以て自らの價値を秤る。既成文化の社會、大人の尺度の行はれる社會からの隔離(Demotion)を望むのも亦この故である。青年を見る眼は青年にのみあるとの心持から青年同志が群居すること(Rottenbildung)も行はれる。獨逸の青年運動(Jugendbewegung)に於ける「渡鳥」運動(Wandervogelium)の如きも既成文

化社會からの隔離、新しき青年自身の樂土の建設がその主要動機をなしてゐるのである。^(五)

生活企圖の成立 青年期の第二の特質たる生活企圖の成立とは、未だ職業の選擇といふ如き具體性を有するものを意味せず、更に漠然たる廣き願望、極めて大まかなる前途の展望の發生を意味する。それは自らの內的欲求と外界の抵抗とを二邊とする力の平行四邊形に於て對角線の示す方向とも謂ふべきものである。之を吾々の立場から見れば、自我を發見し、外的對象と區別されたる自己を自覺せる青年が、その自我と對象との對立を自覺し、この對立の綜合統一を求めて、茲に生活企圖の成立となるのである。更に立入つて見れば、自覺されたる自我の多角的對立が、その間の動搖放浪を次第に落付かせて、何等かの止揚に進み行く過程と全く照應して、對外的には主客の對立の止揚が求められるのである。故にこれは自我の自覺、從つて又主客の分化對立を、そして又自我の諸相の對立を、必須の前提とする。別言すれば、自覺されたる內的辨證生活が、その當然の歸結として、自他の間の外的辨證生活を自覺せしめ、そこに生活企圖の成立が促されるのである。従つて前項に述べた自我の發見とそれに隨伴する諸現象が青年期の比較的前期の精神生活を特色づけるものとすれば、生活企圖の發生はそれに續いて青年期の中期を主として特色づけるものである。そこでは極端なる多角的對立や單なる懷疑や破壊的傾向が次第に清算せられつゝ、一段と具體的現實的建設的なる生活態度が培はれて行くのである。扱て斯かる生活企圖の成立は青年期の生活意識——人間生活が意識の中に取容れられる範圍

一が兒童期のそれよりも時間的に擴大しより長き連続性(Kontinuität)に於て人生が意識せられることに條件づけられてゐる。兒童期に於ては瞬間的な注意断片的な興味に促されて常に新鮮な現在にのみ生きてゐた者が、今や青春期と共に、自己の生活を長き連続の中に捉へ、現在をば過去と未來とに結合せる全體の一部分として考へるに至る。「日記」を書くことも長き生涯の一點としての今日を記念せんが爲であり、又「思出の記」を辿り、「我が前途」といふが如き展望を試みるのも、生活の連続性を意識するが故である。

青年期の生活企圖は、初は空漠たる夢想(Dream)の裡に描かれる。兒童中期に於て幻想的生活に充たされ、兒童後期に於て現實的傾向に支配された彼等は、今や再び豊かなる幻想を自己の未來に掲げる。青春の日は實に醒めてもなほ夢を追ふ日である。そしてその夢の多くは「憧憬の夢」(Sehnsuchträume)であり、「願望の夢」(Wunschträume)であり、「來るべき日の幻想」(Zukunftphantasie)である。

然しながら斯かる幻影は實は眞の生活企圖といふよりも、寧ろその前階に過ぎない。やがて廣漠たる幻想の霧を貫いて一條の比較的確かな途が彼等の足を導いて行く。その途は内に自我の諸相間の對立を検討止揚し、外に現實の環境との對立を試練綜合しつゝ、次第に狭く、次第に手近く、併し又次第に安固に辿られて行く。そして多くは自分の近隣や親戚や先輩の中から理想に近い人物を選び、その人をモデルとして自己の計畫を樹立して行く。斯く具體的な生

活計畫の樹立とその遂行とに與つて最も力あるものが、抽象的な道德原理や餘りに偉大なる人物ではなくて、彼等青年に身分上境遇上比較的近き先輩であるといふ事實は注目し得る。青年はこの具體的理想人に強き憧れを抱き、一舉一動その人に模し、そこに最大の刺戟と感化とを受取る。既に述べた如く、古代希臘社會に於ける愛者(エロイコス)と愛弟子(パイテイア)との關係は、この點に就ての典型を遺せるものである。

さりながら生活企圖の成立は、同時に又そのの障礙への遭遇をも覺悟しなければならぬ。生活企圖それ自體は既に自我と外的抵抗との綜合を意味するとは言へ、それは未だ現實にあらゆる對立抵抗を消去したことを意味するのではない。それは綜合し盡された結果としての生活企圖ではなく、綜合さるべき課題としての生活企圖であるが故に、この課題は或種の争闘克服を含まざるを得ない。この爲の忍苦奮勵は青春の意氣を昂揚する好機となるものであるが、併しその障礙が餘りに強く、克服止揚が絶望に歸するとき、青年は往々にして迷路に入り、畸形化し、病的錯亂に陥る。ペスタロッチの警告はこの場合最も傾聴に値する。曰く「人は本來善良であり且善をなさんことを欲する。而も善をなすことによつてのみ彼は幸福であり平安である。若し人が悪くなつたとすれば、それは彼が善人たらしむる途を遮断せられた時である」と。

一つの方向への生活企圖が他から妨害され、若くは自らの弱點の故に挫折するとき、他の方向への進展が計畫せられ、それが却て倍舊の力の發揮と効果とを齎すことも亦注意すべき事實で

ある。フロイド(Freud)の創見をアルフレッド・アドラー(Alfred Adler)が發展せしめた精神分析學の一派の所説もこの點に深き啓示を與へる。それは身體の或機能に缺陷があると、他の機能が異常に發達して、その缺陷を補償するといふ生理的假説から進んで心理的領域に論究し、自己が他に「劣つてゐるといふ感じ」(Minder Wertigkeitsfühle)は何處か他の方面でその補償(Kompensation)を得なければ已まぬと説く。何故ならばアドラー一派の所説によれば常に上位に立たんとする意志、自己肯定、自我貫徹の意志は、一切の生物の根本的要求であるが故に、生活企圖の發生遂行も亦これに基くと解せられるからである。この要求が眞直に通つて目標に到達すれば、そこに健全なる人格が打建てられるけれども、若し何等かの障礙に遮られると、それは深く無意識の領域に潜み込んで、而も力強く働き続け、その爲に彼をしてひねくれた偏屈な生活をさせる。斯かる病的錯亂に陥つた者に對しては、彼自らも今は意識せざる原因―その抑壓された欲求―を再び意識に誘ひ出し、それに何等かの解決を與へてやる必要がある。

生活企圖の發生はまた青春期の心に「自立的欲求」(Selbständigkeitsdrang)若くは「解放されんとする努力」(Emanzipationsbestrebung)を生ぜしめる。彼等は今や周圍の干渉を厭ひ、環境に對して卒直端なる批判を下し、不合理と見る傳統に敢然反抗する。そこでは彼等は申合せた様に文明批評家となり、社會改造論者となる。吾々の辨證的考察より之を見れば、自我と環境との對立が餘りに鮮明に意識せられ、その對立の綜合が未だ行はれずして、對立を對立として益々押進

める所に、青年期の環境呪咀、傳統破壊、革新的狂熱が現はれるのである。既成文化社會と青年との對立抗争は、斯くて永遠に終止することなき悲劇であり、而もこれによつて既成文化は硬化沈滞を免れ、青年はまた自己のより大なる成長の爲の刺戟を得るのである。

然しながらこの場合に吾々は、青年の斯かる精神的動向をば、それが單に精神的動向たる限りに於て、寧ろ人間發達途上の正當なる一段階として是認すると共に、それが現實の行動に於て空しき破壊を試みる時、何よりも青年自らの爲に之を諫止しなければならぬ。何故ならば傳統破壊の心的動向が人間發達途上の正當なる段階であることそのことの故に、まさしくそれは次の一層發達せる段階に於て是正せらるべき心的動向であるからである。青年の反傳統的氣魂は、傳統の眞價に對する「認識不足」と、特に又青年自身の現實に對する「認識不足」とに起因してゐることが多い。青年は自己に於て實質以上の高きものを認めながら、環境の傳統的文化に於て多くはその暗黒面を誇張して受取る。自己が未だ傳統的社會に順應し得ざる未熟さ、無力さを慚ぶる代りに、彼等は自ら知らずして傳統的社會の陳腐と固陋とを痛罵する。それ故に彼等の精神が「正常なる發達」を今一步進るとき、彼等は昨日の自己の狂暴なる内的動向に寧ろ慄然たる悔恨をさへ覺えるであらう。環境と自我との綜合、舊き文化と明日の世界への憧憬との眞實の止揚は、より成熟せる精神より充足されたる認識によつてのみ現實に行はれ得る。吾々は斯くて青年期の比較的後期に現はれる所の、一層具體的現實的な精神生活を次に問題

としなければならない。

- (一) Spranger, Psychologie des Jugendlichen, S. 37.
- (二) 安部能成氏、「青年と哲學」(岩波講座教育科學第八冊)
- (三) C. Bühler, Zwei Knabe tangeblicher, 1925.
* Zwei Mädchen tangeblicher, 1927.
- (四) P. Monroe, Text-Book in the History of Education, P. 451.
- (五) 立澤剛氏、「青年動運」(岩波講座教育科學第八冊)
- (六) Palszaj, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Brief. 4.

第三節 職業選擇の心理

青年心理の第三特質 前節に吾々は青年心理の全體的特質として、第一に自我の發見を、第二に生活企圖の成立を述べた。今茲に取扱ふべき第三特質たる個々の生活領域への成長は前述の第一第二の兩特質が漸次に成人期に向つて推移して行く過程を示すものと解せられる。即ち内にして自我を發見し自己を個性的に育成せんとする努力、外にしては自らの生活計畫を樹立し、それに向つて獨立勇往せんとする努力が、幾多の實驗と試練とを経て、次第により確實なる自己認識とより具體的なる生活計畫とを把握しつゝ、何等かの價值領域・生活形式へ進み入るのである。

のである。この場合に多くの可能的な方向から一つの定まつた方向に固着するまでの年月は人々によつて一様ではないが、概して文化の發達程度の高い程その年月は長くなり易い。併し中には生涯を放浪の裡に過し、何等特定の生活形式に入り得ざる人々もあるのであつて、吾々はこの種の謂はゞ個性なき個性をば浪漫的個性 (Romantische Individualität) と名づける。

個々の生活領域への成長は、具體的には學校の選擇や職業の選擇として現れる。學校の選擇もそれが何等かの職業に關する學校である限り、既に職業の選擇をも含んでるのである。故に吾々は青年が個々の生活領域に向つて成長して行く過程をば職業選擇の心理 (Psychologie der Berufswahl) として跡づけて見よう。

低次の職業選擇 職業の選擇が義務教育を終つた十三四歳頃に行はれるか、それとも更に高き普通教育を終へた頃(中學校・高等學校を卒業する頃)に行はれるかによつて、その間の事態が異つてゐる。前者の場合を吾々は低次の職業選擇として考へて見る。そこでは職業の客觀的性質に就ての理解が殆んどなく、自己の性能の特質に就ても極めて僅かなる自覺をしか有たないから、心理的にも社會政策的にも、職業選擇には時期尚早と言はねばならぬ。唯生活苦の脅威が大衆を驅つて、已むなくこの尙早なる職業戰線に追ひ込むのである。(義務教育を終へて中等實業學校へ進む者に就ては事態は多少緩和せられるけれども、併し特定方向の職業に對して運命づけられる點に於て、やはり尙早なる冒險を取つるものと言はねばならぬ)。

それはともあれ、この場合に彼等若き青年を先づ惹き付ける職業は、日常自ら目撃しつゝあるもの、或は少くとも何等か身邊の縁故によつてそれを間接ながらも知つてゐる所のものである。但し親の職業の如く餘りに近いものは、一つにはその暗い影までが目につくために、又一つには親からの直接の干渉を厭ふ心持も加はつて、却て嫌悪を感じ易い。結局は叔父叔母、従兄弟姉等を初めとして手近き先輩の職業が最も多く追従せられる。

斯かる客觀的事情の外に、主觀的事情としての漠然たる好み傾向 (Berufseigung) も職業選擇の條件となる。人々はこの漠然たる好みを以て直ちにその職業への適合性 (Berufseignung) と混同することが多い。好みと適合性とは大體に於て一致し易いけれども、本質的には同一でないから、その混同は往々にして幻滅の悲劇を招くことがある。一層立入つて言へば、この場合にその職業に於ける活動若くは道程そのものに好みを抱くならば安全であるが、單にその結果のみに値れるならば大いに警戒を要するのである。

更に職業の等級的要素即ちその社會的地位が、功名心の旺盛なる彼等の去就に關係する。但し、この社會的等級は時代の推移と共に移動するが故に、成人の評價と青年の評價とは必ずしも一致しない。寧ろ青年同志の世界に於ける價値評定が主たる標準となるのである。

最後に所謂理想的動機即ち客觀的に價値ある文化生活を遂行して世を益せんとする希望によつて職業を選ぶことも稀にはあるが、併しこれは義務教育終了頃の青年には特に少い。蓋し

青年期の根本的特質は客觀への志向よりも主觀への志向に存し、何よりも先づ自己を検討し、自己を育成することが彼等の急務であり、これを措いて世間の爲を考へたり、事業そのものを考へたりする餘裕はないからである。ケルションシュタイナーが「職業上の自己中心主義」(Berufegoismus) を以て補習教育の重點としたのもこの故である。

要するに青年期の初期に於ける所謂低次の職業選擇は、經濟的動機 (Erwerbemotiv) を餘儀なくも最大の動機とし、これに加へて、漠然たる職業嗜好 (Berufseigung) 等級的要素 (Rangmoment)、理想的動機 (Idealmotiv) 等が關係する。但しこの時期の特徴は、是等諸々の動機を自ら明かに意識して居らぬ點に存する。彼等は實は是等諸動機の渾然結合せる力に促されて職業を選ぶのであるが、自らの意識に於ては、唯或る職業が何となしに出來さうに思はれ、他の職業が何となく出來難く感ぜられるだけであつて、その可能不可能が何故であるかといふことは明かに意識されないのである。併しそれにも拘らず是等諸動機の根柢に存する自立的要求、自己を他人の支配から解放せんとする自由の要求 (Freiheitsdrang) は彼等に抑へ難きものとして感得せられる。「他人の世話にならぬように」「親達に迷惑をかけぬように」「自分の生活だけは自分の力で支へるよ」に「凡そこの種の心持は職業への希望に伴ふ根本的動機であり、それが實に青年期の自我發見、自己試練、自己育成の根本的特質を表現してゐるのである。

高次の職業選擇

次により高き普通教育を受けたる青年の職業選擇に就て見るに、こゝでは

職業の客觀的性質に關する認識と自己の性能の特質に關する自覺とをより多く具へてゐるが故に、一層廣き範圍より一層適切なる職業を選び得る筈である。それにも拘らず斯かる利益の反面にはそれに伴ふ不利と危険とがある。

第一に彼等はその家庭の社會的地位、父の名譽、自己の教育過程に關する自恃心等の故に、成る可く高き地位の職業に就かんとする希望、少くとも低き地位に身を墮し得ざる矜持に拘束されて、職業選擇の範圍が案外に制限せられる。そしてこの「高きに居らんとする意志」(Aufstiegsweise)のために、自らの才能の低きにも拘らず、學校生活に於て、或は實社會の生活に於て、徒勞と失敗とを繰返しつつある青年は、恰も優秀なる素質を抱いて境遇の不利に惱まされつつある者と同樣の悲惨に陥つてゐるのである。

第二の不利益は、高き教育に眼を開かせられた彼等の前に、餘りに多くの困難が展開せられ、臆病にされてしまふことである。盲者蛇に怖ぢず、無智は常に大膽であるが、彼等は今や、例へば歴史家たらんとすれば、古典古語の難澁を知り、法律家たらんとすれば、羅馬法の難解を知り、建築家たり技師たらんとすれば、數學製圖の困難を知り、總じてその目標の美しさよりもその過程の慘憺たる苦しみを知るが故に容易に足を踏出すことが出来ないのである。

第三の不利益は、彼等に廣い前途が與へられ多くの方向が許されてゐるために、その興味と努力とが散亂して、彼方此方に彷徨して、つひに何等特定の目標を固執し得ないことである。然し

ながらこの事實はまた人生の試練期としての青年の特權であるから、この彷徨を眞剣に體驗する場合には不利は轉じて眞の利益となる。

實際この階級の青年の辿る常道は教育による高き識見と長き試練による確實なる自己認識とを以て特定の職業に自己を集中して行くことである。この場合に、さきに指摘した諸動機はすべて關係するけれども、就中理想的若くは文化的動機が強くなり、現代及び將來の社會の要求する文化活動に身を委ねんとする傾向が鮮明になる。同時に自己の趣味性能がより多く尊重せられ、自己の適所に自己の全力を發揮することを第一の念願とし、それがやがて眞の名譽と報酬とを期待し得る所以であることを知るのである。

職業固定の條件 以上は職業選擇の動機を考察したのであるが、選擇した職業が必ずしもそのまゝ續けて従事せられるものではなく、そこに尙多少の動搖がある。そして愈々特定の職業に固定する爲には、その職業から最初に受ける經驗が愉快なものであることを要する。所でこの「職業の愉快」(Berufsfreude) は次の如き條件を必要とする。

第一の條件は適當の報酬である。即ち職業選擇の動機に於ける經濟的動機の満足である。假令見習の時期と雖も何等の報酬なくして勞働を強ふことは教育上拙劣な策である。ワルター・ホフマンによれば、刑務所の囚人に對してさへ、その懲役に若干の報酬を與へることが彼等の品性改善の上に缺くべからざる條件である。⁽¹¹⁾

第二の條件は青年の職業が彼等の才能の向上に役立つことである。徒らに多忙で修養の餘暇なく、若くは餘りに仕事に低級で頭を働かせる必要のない様な職業は、彼等の自尊心を傷け、奮發心を殺ぎ、前途を荒涼たらしめる。少くともその仕事の傍ら、若くはその仕事をなすために、勉學修養を要求せられ、且可能にせられることが前途ある青年に取つて重大である。

第三に就職の當初から屢々失敗を重ねることがその職業への固定を妨げる。斯かる場合に彼等は單にその職業に對する自己の不適任を思ふのみならず、凡そ人間としての自己の低劣に失望し、この失望が益々失敗を招き、斯くてつひに救ひ難き自棄的心情に陥つて行くのである。故に就職當初の失敗はこれを成る可く失敗として責めることなく、そこになほ何等かの光明を認めさせる様に指導すべきである。

最後にその職業の指導者たる頭領 (Chef) の人格が青年の職業的快不快に重大な影響を與へる。彼等の意識に於ては、仕事そのものとそれに従事する人の人格とが密接に結合してゐて、宛も學生時代に學科擔任教師の人格を通じて學科の好惡を生ずる如く、職業に關してはその道の頭目たり先輩たる人の人格によつてその職業自體に對する去就が決せられるのである。

以上の諸條件が充たされるとき初めて職業の愉悅が生じ、そこにまた初めて「職業の倫理」(Berufsethos) — 職業に對する良き品性 — が生ずる。規律を守り責任を重んじ、誠實な態度と高潔な心情とを以て職業に従事するのが職業倫理であり、それは職業の愉悅の上にもみ築かれる。

但しこの事は決して各人の氣の向くまゝに職を變へよとの意味ではない。苦痛と障碍とを忍び、ついで義務 (Pflicht) のために義務を果し、つひに義務が變じて嗜好 (Neigung) となる所に初めて眞の職業的愉悅が生れるのである。こゝに世の青年が人生の旅の門出に於て受くべき試練の苦痛の貴さがある。

それにしても近代的大工業が青年の職業的愉悅を犠牲にしてゐることが如何に甚大であるか。そこでは労働時間の短縮と賃銀の増加とによつて青年に修養の餘暇を與へんとする運動は、未だ十分に實現せられず、人格ある頭領の代りに心なき機械が與へられ、自己の創作考案を適用する餘地は殆んど奪ひ去られて、人間的な誇は次第に滅殺されて行くのである。斯くてシュレムメルが「獨逸青年運動の精神」に記した青年の叫びは最も強くこの點を呪咀してゐる。曰く「吾等はこの人格の没却 (Entpersönlichung)、機械の支配 (Maschinenherrschaft)、大衆奴隸化 (Massenlaverei) の空氣の中に窒息してゐる。そこでは吾等の有する唯一最大の誇が — 人間性と吾等の青春とが — 奪はれるのだ」と。^(三)

さばれ吾々はこゝに經濟的社會的改造意見を述べる餘裕を有たない。寧ろ退いて考へたいことは如何なる心構へを以てすれば、この難局を自らの考へ方に於て切抜け得るかといふ問題である。それには青年をして自らの責任の新しい解釋に達せしめることが必要である。即ち近代工業の機械化分業化組織化が精緻であり、大規模であればあるほど、一人の一擧手一投足が

全體の運行に影響を及ぼすことが大であり、そこに彼等の新しき義務が生じ、彼等の人格の近代的な尊嚴が示される。而も大工業に於けるこの原理は、廣く近代の社會生活一般に適用せられ、社會機構が精緻と大規模とを加へるに従つて、到るところに益々個人の新たな社會的責任を増大しつゝあるのである。

成人期への進路 以上に吾々は青年期の第三特質たる個々の生活領域への成長をば、職業の選擇及びそれへの固定の徑路を述べて敘述した。この特質はやがて青年期より成人期 (Etwac-tatscheiter) への成長の過程である。今や發見されたる自我は現實の世界及び人生との對立檢討を経て、次第に確實にその正體を現はして來た。動搖常ながらし自我の傾向は幾多の試練に磨かれつゝ、次第に自己の適所に向つて固定して來た。環境への單なる反抗は既に清算せられて、環境との綜合が求められ、自己の職務に對する義務、特に社會に於ける自己の責任が考慮せられて來た。斯くの如くにして青年期は今や成人期に連続してしまつたのである。

精神的發達の總論的概観 吾々の發達心理學は、兒童期より青年期を越え成人期に至るまでの精神發達の徑路をば、各時期の全體的特質並びにそれが人生の全過程に於て占める地位よりして、理會せんことを努めて來たのであるが、それはまた本書の敘述の骨子をなせる辨證的見地より概括することによつて、一層明確な形に把握せられるであらう。即ち先づ所謂自己内面の辨證的關係に着眼すれば、兒童期の精神は、知情意の心的機能並びに各種の價值活動が未分化の

渾一状態にあつて、内面的分裂對立を意識することなく、謂はゞ未だ辨證的生活以前——一層嚴密には辨證的生活の自覺以前——を示してゐる。次に青年期の精神は、心的機能及び價值活動の諸方向が分化して、それ等相互の衝突起伏變轉が意識せられ、そのために、自己分裂、自己内面の對立を體驗し、激しき動搖と試練とに逢着する。然るに成人期の精神は、分化せる各種の心的機能及び價值活動が何等かの中心的價值方向を一貫せる理念として、統一的綜合的に組織せられ、そこに特定の個性と職業とに具體化する精神構造が發達する。換言すれば、青年期の内面的對立は成人期に於て内面的綜合に持ち來されるのである。

更に自己と環境との辨證的交渉に着眼すれば、兒童期に於ては所謂主客未分の行に没頭して未だ自他の對立は意識せられず、青年期に於て自我の發見と共に主客分化し、特に主觀への内省とその育成とに専心して、その爲に客觀世界への反抗を取てし、成人期に於て主客兩界の妥協を見出し、自我の自覺を内に抱いて而も外はよく環境と妥協し、隱健なる態度を以て自己と環境とを共に向上せしめんとするのである。他律より自律へ、而して再び他律と自律との綜合への歩みも亦斯くして進められる。

斯くの如くにして自己内面の辨證的生活に於ても、自他の辨證的關係に於ても、兒童期は意識されざる綜合の相を、青年期は意識されたる對立の相を、成人期は意識されたる綜合の相を、特に顯著に示す。勿論辨證的過程に於ては對立と綜合とは不斷に同一事態の兩面として存在する

が故に、各時期の精神が何れも或程度の對立と綜合とを共に具へてゐるのであるが、唯その主たる特質に着眼して上述の如くに概括し得るのである。

- (I) Spranger, Psychologie des Jugendlichen, S. 238.
- (II) Walter Hoffmann, Psychologie des straffälligen Jugend, S. 13.
- (III) H. Schlemmer, Der Geist der deutschen Jugendbewegung, S. 61

第二章 教育の段階

第一節 基礎的陶冶

基礎的陶冶の意義 人生の發達過程に於て、未だ特定の生活形式—個性及び職業—に固定せざる段階に對應する教育は所謂基礎的陶冶(Grundlegende Bildung)である。即ち將來の如何なる生活形式にも共通に必要な基本的教養を得しめることがその任務である。家庭教育幼稚園教育小學校教育及び中學校高等女學校の教育は之に屬する。この陶冶段階は普通教育と呼ばれ、又一般的陶冶(Allgemeinbildung)とも言はれてゐるが、一般的陶冶は最高の陶冶段階にも用ひられる名稱となつてゐるから、それと區別して茲では基礎的陶冶と呼ぶことにする。⁽¹⁾

高次と低次たるを問はず、一般的陶冶は職業的陶冶に對立するものと考へられてゐる。こ

の思想はもと職業人に對立する自由人の教養として、古代希臘に於て高調せられ、ソクラテス、プラトン等は何れもこれを考へてゐたのであるが、アリストテレスに至つて初めて明瞭なる概念に提示せられた。アリストテレスによれば、生活には多忙(*hexolias*)のためものと閑暇(*exolias*)のためものがある。前者はまた「戰」のため、後者は「平和」のためであり、更に前者は「必須有用のもの」を目ざし、後者は「美しきもの」を目ざす。換言すれば前者は自己一身の生計や國家の存立を保つための經濟的並に軍事的生活であり、後者は平和と閑暇とを學問や藝術に送る生活である。而してアリストテレスによれば、戰は平和のためであり、多忙は閑暇のためである。故に彼は自由人としての教養をより高く評價し、經濟や軍事はそのための地盤手段と考へ、スパルタ教育はこの點に關する限り彼によつて非難せられてゐる。所謂自由教育(*fradela* *Neupolios*)の本來の意義は、生活のための多忙を離れて閑暇を美しく過すための教育に存する。後世の職業陶冶と一般陶冶とに關する思想は實にアリストテレスのこの思想に淵源するのである。⁽¹⁾

右の紹介によつて明かなる如くアリストテレスの自由教育論は希臘社會に於ける奴隸と自由人との階級別を前提とする自由人の持持から出てゐるものであつて、今日の社會にはその儘に適用せらるべくもない。そして文藝復興以來教育史上に高調せられた「人間性」(*Humanitas*)の陶冶—所謂人文主義の陶冶理念—も主として上流有閑階級の教養として勸められたものであ

つて階級的制約の殘影を打消すことが出来ない様である。

然るに近世教育思想の父ルソーは階級の如何を問はず、否寧ろ却て下層階級への深き同情をも抱きつゝ、人間陶冶一般陶冶の理念を明示した。そしてルソーの一般陶冶理念は、既述の如く一方には特定の傳統的社會の制約を離れること、他方には特定の職業への拘束を解くことを意味する。即ち彼に於ては先づ自然人 (*l'homme naturel*) が社會人 (*l'homme civil*) と對立させられ、自然人の陶冶が力説せられてゐる。社會人とは特定の傳統的社會によつて制約された人であつて、それはその社會との關係に於ての相對的價値を有する人であり、社會を分母とする分數的單位 (*unité fractionnaire*) に過ぎない。故に別の社會に行けばその人の價値は變つて來るのである。然るに自然人とはそれ自身のために價値を有する人であり、特定の分母に制約されざる絶對完全體 (*entier absolu*) である。特定社會のための人—それは國民 (*parie*) とか市民 (*citoyen*) とか呼ばれるのであるが—はルソーの意圖する目的ではない。「國民と市民、この二つの言葉は近代の言語から抹殺されねばならぬ」。彼の目的とする所は自然人である。そして「自然秩序の中では人間は凡て平等であつて、その共通の天職は人間としての状態 (*l'état d'homme*) である。そして人間として立派に教育された人なら、何に向つても出來ないといふことはない筈である」。かくて第二にルソーの教育は特定の職業人を養成することをも意圖しないで、唯人間を人間として教育せんとする。「私の子供が軍人にならうと牧師にならうと辯護士にならうと、それは少

しも私の關知することではない。兩親の職業を襲がせる前に、自然は子供を人間として生活せしめようとする。生きることこそ、私が彼に學んで欲しく思ふ職業である」。

ルソーの上の見解は明かに職業陶冶以前の一般陶冶の主張であつて、吾々の所謂基礎的陶冶が茲に提唱せられた譯である。併しながら、吾々は基礎的陶冶が職業から解放せられてゐることとはルソーと共に之を認めるけれども、それが特定の國家社會から離れて行はれ得るとは考へないし、又行ふべきであるとも考へない。基礎的陶冶は却て郷土と祖國とを中心とし、地盤とする所にその本質的特色を有する。吾々は今やこの點を吟味しなければならぬ。

郷土と祖國　　さきに發達心理學に於て述べたる如く、兒童期の根本的特質は環境への順應に存する。この場合に環境とは小にしては郷土、大にしては祖國の、自然的並に文化的事象である。家庭及び近隣の小郷土から出發し、次第にその範圍を擴めて、つひに現代人類社會の諸形態中最も緊密なる一單位をなせる國家にまで及び、この郷土と祖國との自然に順應し、言語を修得し、歴史に通じ、その他郷土、祖國の生活に必須なる知能とそれへの愛着關心を養ふことは、實に基礎的陶冶の本領である。假令中等程度の普通教育といへどもその指導精神はこれと異なる所なく、異郷異國の言語風物文化が教育内容に取容られても、それは畢竟郷土祖國のそれ等に關聯せしめ對照せしめることによつて、郷土祖國へのより深き理會と關心とを培はんがためである。ルソーの説くが如き「特定社會に制約されざる人」は現實に存在し得ざる抽象的人間に

過ぎず斯かる意圖によつて育てられた者は、何處にも根を下さざる放浪の人となる外はない。「無郷土」(Heimatlos)の人、祖國なき世界人(Cosmopolitan)の下に聯想せられる落付のない人、温へる情熱の缺けた人、そのために必要あらば生命をも棄つべき愛着の對象を有たぬ人、かゝる人は何よりもルソー自らの求めた「強い人」「頼母しい人」といふ理想人的資格を缺くであらう。基礎的陶治は實に子弟をして自らの生の根を下させること、生涯の活動の地盤を確保させること、即ち自己の身と心とを特定の郷土と祖國とに深く結合させることを根本的使命とするのである。

一切の生活形式の基礎 郷土と祖國とを地盤とする基礎的陶治は、その内容に於ては人間生活のあらゆる領域——一切の生活形式——の基礎を培ふことを任務とする。即ち茲では身體的經濟的理論的藝術的社會的的政治的宗教的の諸方向が洩れなく陶治せられねばならぬ。この事は併し、是等の諸活動を別々に陶治することでもなく、又すべてを同時に陶治することでもない。兒童と雖もその時々々の生活は、是等諸方向の何れかを主とし、中心として他をそれに從屬せしめた所の特定の構造形式を示す。換言すれば如何なる時にも彼等の生活は一個の全體であり、全我活動である。故にすべての生活形式の基礎を養ふといふことは、如何なる特定の生活形式をも取らせないといふことではなく、却て一切の特定の生活形式を、次々と交替して取らせることである。毎時限の兒童が、更に細かく見れば瞬間毎の兒童が、その時々々に全我を傾けて特

定の生活形式を取りつゝあるのである。今の時限を科學者の生活に没頭した彼等は、次の時限には藝術家的生活に全我を傾ける。斯くして常に全體が併し永く固定せざる全體が、次々と體驗せられて行く所に基礎的陶治の本領は存する。

右の原則は、別言すれば、特定の個性を形成せずして、あらゆる個性の可能性を次々と交替して體驗せしめ、それによつて將來の如何なる個性にも共通する基礎を養ふことを意味する。特定の精神方向を中心とする全體構造の永續的形態が眞の個性であるとすれば、基礎的陶治は未だ眞の個性をつくるべき段階ではなく、謂はゞあらゆる可能的個性を刻々に試みつゝある時期である。

現在生活の充實 上述の原則はまた基礎的陶治が子弟の現在生活を充實すべきことの原則を導き出す。教育は未來の生活の準備ではなく、現在の生活そのものが教育であるといふ見解は既に古典的な思想であるが、職業的陶治にあつては餘程限定された意義に於てでなければ適用され得ないであらう。然し基礎的陶治こそは——それが將來の如何なる生活形式に對しても基礎となるべきものであるといふこと——の故に却て如何なる未來生活の準備をも意圖することなくして行はれねばならぬ。何事をも準備せざるによつて萬事を準備するのが基礎的陶治である。

ルソーは人生を無常と觀じ、幼少時代を人生の樂園と考へ、「喜ばしかるべき子供時代を涙や

懲戒や威嚇や奴隸的生活の中に過させてはならぬ」と言つてゐるが、それは單に子供への愛の甘き耽溺や當時の教育方法への皮肉な反對を意味するだけでなく、一般に「現在を不定の未來の犠牲に供する残酷な教育」を排斥して、現在生活の充實といふ原則を示したものと解すべきである。未來の準備としての教育であるならば、豫期した未來が實現しない限り現在の生活は空に歸する譯であるが、現在生活そのものに意義を見出す場合に於ては假令「萬一禍の縁がエミールの頼母しい花を切り落しても吾々は更に後悔する所がない」(エミールは少くとも少年期を充實して樂んだ。吾々は自然が與へたものを彼から何も奪ひ取らなかつたのだから)。(四)

現在生活充實の原則は今日の哲學に於ける「現在」觀の深究によつて益々鞏固に支へられるに至つた。即ち現在とは、過去と未來とを劃する單なる一點ではなく、それ自らの中に過去を負ひ、未來を含んでゐる所の精神的現在であつて、その現在の生き方如何が過去をも意義づけ、未來をも規定するものである。過去と未來とはかゝる現在の充實によつて充實されたる現在の不斷の進行によつて常に新しき意味と展望とを與へられる。吾々は現在の生活によつて、唯それによつてのみ常に過去を清算し、未來を創造しつゝあるのである。「人間として立派に教育された人なら何に向つても出來ないといふことはない」といふルソ一の提言は、茲では現在の陶冶の充實を意圖しきへすれば、未來は期せずして最もよく準備せられるとの意味に解すべきであらう。生活即教育論若くは生活指導論は、かくして基礎的陶冶の根本原則である。

主觀的自由 特定の職業からの解放を要件とする基礎的陶冶が、「自由教育」の本來の意義に該當することは前述の如くであるが、この場合の自由は教育の目的としての原理である。併し基礎的陶冶は方法的原理としての自由をも要求するであらうか。而して謂ふ所の自由とは何を意味するのであるか。

茲でも先づ想起せられるのはルソ一の教育方法である。それはエミールをして、自らの必要を感じしめ、自らの要求として、知能を修得せしめることである。ルソ一に於ては自然の必要は有益であり、有益なる僅少の知能のみが教育の内容であり、それが子弟の自己活動によつて、而も必要といふ目的の自覺による自覺的目的活動によつて、確實に修得されることが教育の根本的方法である。興味といふ方法的原理も、畢竟は教材と子弟との間隙なき結合、自らの抑へ難き要求關心によつて教材に密接せる態度に外ならぬ。他から強制することなく、自らの要求に従つて學習させることが自由教育の方法である。

併しながらこの事は全然の放任、子弟の定めなき興味の無統制を意味すべきではない。かくては既述の諸原則も空しき標榜となるであらう。ルソ一の教育方法を見る者が誰でも氣付くやうに、彼は實に巧妙に周到にエミールを統制してゐる。エミールは自らの必要興味に従つて活動しながら、ルソ一はエミールが斯かる必要興味を感じざるを得ない様に導いてゐる。彼の説明によれば、「生徒にはいつも自主の念を抱かせて、實は教師が生徒を管理統制してゐなければ