

か。彼の恩物についても其の象徴主義に不満を抱くものが少くない。けれども我々は大人の眼で以て幼児を見てはならぬ。幼児は我々とは異つた世界に住する。萬有を自己と同種同格と感ずるのは彼等に固有な精神的傾向である。言ひかへれば彼等は本來象徴的なのである。恩物から象徴的な方面を除去するは其の生命を奪ふことにも當る。如此は「我々をして兒童の爲に生きしめよ」と叫び、兒童の深い理解者であつたフレーベルの到底堪へ得ない所であらう。のみならず、兒童の心理に對する彼の考察と現代の青少年心理學、其の自己活動説と現代の作業教育説、自由と拘束に關する所見、「肢體全體」に現はれた後期の思想、更に「自己表現による自己認識」の教説など彼と現代とは多くの線に沿うてつながつてゐる。そしてこれ、一九三〇年前後から「フレーベルと現代」がドイツに於て新しく論議せられてゐる所以である。固より彼の死後一世紀近くの歳月を閲した今日、彼の思想を墨守することは許されないであらう。墨守ではなくて超越が我々に課せられた問題である。夫れには、眞に「理解することは超越することである。」といはれてゐる如く、我々は先づ彼の思想を素直に受け容れるだけの雅量を有しなければならぬ。

フレーベルは、已に述べた如く、シェリングから、そして同時代の哲學者では「萬有在神論」の創唱者であり、一般にシェリング學徒と見做されてゐる——是には異説もあるが——クラウゼ Karl Christian Friedrich Krause (1781—1832) 及び同じくシェリング學徒として、有名な自然哲學者であ

つたオーケン Lorenz Oken (1779—1851) から大なる影響を受けてゐる。彼は單純に幼兒の教育についてののみ考へたのではないが、しかも年と共に其の注意が幼兒に集中されたことは疑を容れない。即ち尙未だ教育の全面的考察とは言ひ得ないものが存する。同じくシェリングの傘下に立ちながら、各方面から教育問題を検討し、獨自の偉大な體系をうち立てたのは後に説くシュライエルマッヘルである。

第三節 ヘルバルトと科學的教育學

ヘルバルト Johann Friedrich Herbart (1776—1841) とペスタロッチとは其の生活態度に於て將た思想に於て著しき對比を示す。ペスタロッチの生涯が紆餘曲折を極めたに對しヘルバルトは一路坦々學究の道を歩み、前者がバトスの的なるに對し後者はロゴス的であり、「正しき、又は誤れる一切のバトスは彼(ヘルバルト)からかけはなれてゐる。」(レーマン)。已に郷里(オルデンプルヒ)のラテン學校で模範生として秀才の譽れ高く、十八歳でイエーナ大學に入りフィヒテの下に哲學を學び、特

に矚目せられたが、しかもフィヒテ學徒となることなく、ひたすらに自己の道を進んだ。グッティンゲン大學(一八〇二年講師、一八〇五年員外教授)からカントの後繼者としてケーニヒスベルヒ大學(一

八〇九—一三三年)へ、再びゲッティンゲン大學(一八三三—一四一年)へと彼の一生は講壇に終始した。彼は本來内向的、靜觀的であつて外向的、活動的ではなかつた。公けの生活に踏み入らうとか大衆に働きかけようとかの欲念は毫末も存しなかつた。早くから興味を有し、且一かどの天稟を有してゐた音楽は性格に潤ひを與へ、同じく數學は彼の思索と態度に影響し、「表面では冷靜で、几帳面に見えるが内實は好意と同情と親切に充ちてゐた」(ヘルテンシュタイン)。彼は學者としての矜持を固く持し、學問の任務について強い確信を抱き「時間的なものでなく、超時間的なものが哲學者の對象であり」「最高の謙遜のみ、思索を適當に成熟せしむるに必要な靜かな生活を思索家に與へ得る。」(哲學入門)とて學者が徒らに時代の問題に立ち入るを戒め、かやうな信念の下に、平靜に包まれた情熱で以て一生を學問に捧げた。

ヘルバルトは彼が「哲學者中の教育學者」と言はれてゐるにも明かである如く始めから教育に對して興味を有し、自ら進んでベルン(スイス)のシュタイゲル家の家庭教師となり(一七九七—一八〇〇年)其の三兒を教育し、一七九九年にはベスタロッチをブルグドルフに訪問した。ヘルバルトの兒童教育に對する經驗は家庭教師時代(二年と十ヶ月)に過ぎなかつたが、其の教育學は家庭教師としての經驗に基づいたもので、シュタイゲル家の三兒に對する教育の計畫、父シュタイゲルに宛てた教育報告等に見られる萌芽からして、あの偉大な體系は伸び育つたのである。このことは彼が家

庭教師として親しく教へ、後、ゲッティンゲン大學で彼の講筵に列したカールに宛てた書信に於て「余は余の教育學を汝に負ふ。」と言へるによつても明かである。のみからず始めて彼の倫理學の根本思想の述べられたのは其の教育的著述、特に「世界の美的表現」に於てであり、又彼自身繰返し述べてゐる如く、其の心理學が教育學の爲に書かれたものであること、及びゲッティンゲン大學の最初の講義が教育學に關するものなりしことなど、彼は思ひ合せるとき、よし「彼の全哲學は教育學である。」(レーゼン)との論斷に多少の誇張はあるにしろ、少くも彼の全哲學が教育學を中心として發展せるものなるに疑ひはなく、同時に本來の教育的天分が如何に家庭教師としての經驗によつて呼び覺され、又夫れが如何に彼の生活に支配的な役割を演じたかは知られる。

ヘルバルトの著述は形而上學、倫理學、實踐哲學、心理學、教育學の多方面に互り、教育學に關するもののみにも、ブレイメンのギムナシウムの改良案として一八〇一年に公にした一小論文、翌年の「ベスタロッチの著書、ゲルトルトは如何に其の子を教ふるかについて」を手始めとして、多くの述作があるが、中にも彼の教育學を理解するに於て特に重要なものとして「ベスタロッチの直觀のイロハの理念」の第二版に附加せられた一小論文「教育の主要任務としての世界の美的表現」(1804)、「Ueber die aesthetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung」(1804)(以下略稱「美的表現」)「一般教育學」"Allgemeine Pädagogik"(1805)及び「教育學講義綱要」

“Umriss pädagogischer Vorlesungen” (1835) (略稱「綱要」)の三者が擧げられる。

「如何なる哲學を選ぶかはその人の人格如何に依存する。」といふフイヒテの言葉は、實踐的科學である教育學に於て恐らく一層妥當するであらう。從つてヘルバルトの教育學もルソーやペスタロッチに於てさうであつた如く、彼の性格との關聯に於て理解せられねばならぬ。彼は徹頭徹尾、靜觀の人であり、世外無塵の境に沈思する哲人であつた。かやうな性格の反映として、彼の教育學は「學者の教育學であつて行動人の教育學ではない。」(ヴァルテル)。そしてそこに彼の教育學の限界がある。この點、我々は彼の教育學の理解と其の適用に關して特に注意しなければならぬ。夫れが現代の要求に合するか否か、未來の教育を方向づけ得るか否かも、一に、彼の教育學の特質と其の基底としての彼の性格に照して決定せられねばならぬ。だが、我々はあまり先廻りしてはならない。暫く彼自身の思想を如實に展開するに力めよう。

「ペスタロッチとの關係」 ヘルバルトは家庭教師時代に於て、論理的、法則的な進行、即ち一步論理的に進行し、凡てが法則的に秩序づけられることを教授の理想とし、この理想が、已に、あのペスタロッチの、最も單純な基本點から出發し、間斷なく前進しつゝより高き段階へと發展するといふ、所謂「基本陶冶」に於て實現せられつゝあるを見、實地に見學すると共に理論的指導を受けんが爲にペスタロッチをブルグドルフに訪うた。そして「兒童には嫌惡の影も見られないで、生

き生きした活動が同様に終局までも持續する。」とまで賞贊の聲を惜しまなかつた。しかし彼は一も二もなくペスタロッチに追從するのではなく、反對に、種々の點で批評を加へてゐる。彼はペスタロッチが自己の身體を直觀の出發點とせるに對し、如此は自我より出發する觀念論者の思想に近いものであるが、自我と身體とは固より同一でない。「徹底した現實主義者は兒童の眼は——精神的な眼も肉體的な眼も共に——本來外に向ふものなること、從つて自己及び自己の身體は決して自然的な知覺の最初の出發點でないことを確信しなければならぬ。」とし、且形の直觀に於てペスタロッチの等邊四角形に代ふるに三角形を以てした。次にペスタロッチは直觀を基礎たらしむることによつて教授に不動の出發點を與へたが、直觀の分析、綜合等につき説く所甚だ不十分である。しかしこれよりも更に重要な事は彼が教育の全部について考へなかつたといふことである。ヘルバルトによればペスタロッチの教育學には、「先驗綜合の概念によつて考へられた」本來の經驗に對する始端が缺けてゐる。言ひかへれば趣味の陶冶、人間及び社會に對する同情の喚起、宗教教授等が缺けてゐる。なるほどペスタロッチは家庭的關係、特に母子の關係を道德的、宗教的陶冶の基礎としてゐるが夫れだけでは決して満足すべきでない。然らばヘルバルトの先驗綜合の概念によつて考へられた經驗とは何を指すか。彼は之を、感官に媒介せられた外的經驗を其の要素に分析し、分析せられたものを再び一全體に綜合するもの——之を経験的綜合と呼ぶ——に對立せしめる。ペス

タロツチの「直觀のイロハ」はかゝる經驗的綜合の過程を示すものであるが、之に反し、「先驗綜合の概念によつて考へられた」經驗は内的な經驗として、外的經驗が條件的なるに對して絶對的である。謂へらく、凡そ道德的判斷は分析的ではなくて綜合的であり、人に具はる美的な能力に基づき、この能力は對象を直接に、無意的に「よし」又は「あし」と判斷せしめる。即ち美的判斷へと導く。しかもかゝる判斷は内的、本源的な活動に依存するが故に絶對的な眞理性を有し、哲學上に於ける論争を超越し、一切の疑惑を絶した確實性を有する。即ち先驗的である。同時に、夫れの與ふるものは内的な——外的ではなくて——經驗なるが故に先驗綜合による經驗であると言はれ得る。要するに「先驗綜合の概念によつて考へられた」經驗とは、人に本來具はる美的判斷の能力によつて與へられた經驗といふ程の意味であつて——カントの「先驗綜合」とは明かに區別せられねばならぬ——、これこそ、これのみぞ絶對に確實性を有し、「本來」の經驗と稱せられ得るし、これこそ一切道德的、宗教的なるものの基礎たり得る。然るにペスタロツチの教育學では直觀を外的直觀に限定し、上に述べた意味での美的、先驗的な經驗について語る所がない。こゝに彼の教育學の限界がある。ペスタロツチの教育的努力はもともと下層の民衆の生活と其の性格陶冶に向けられたものであり、之が手段として特に直觀の陶冶を重んじ、よりて以て自然及び人生に對する日常の經驗を明かに、秩序正しく把握せしめようとするに存した。民衆の教育は或は之で足りもするであらう。

けれども上層階級の教育は、かやうな直觀の陶冶を必然の基礎としつゝも、之を補ふに美的判斷に基づく「本來」の經驗を以てしなればならぬ。そしてペスタロツチが民衆に對して成し遂げたものを上層階級に於て遂行しようとの志念に燃えてゐたヘルバルトが、「美的知覺は教育の中樞神經である。」とまで考へたのは當然のことであり、このペスタロツチへの「補ひ」として先づ書かれたものが後に説く「世界の美的表現」である。

以上は一八〇二年の「ペスタロツチの著述、ゲルトルトは如何に其の子を教ふかに就いて」及び同年の「教育學講義」に現はれた意見の梗概である。其のペスタロツチに對する批評の當れるや否やは暫く措き、彼が外的直觀の與ふる經驗と内的な「先驗綜合の概念によつて考へられた」經驗との二者、端的に、普通の意味での表象と、美的判斷との二者を教育學の基礎とせるには最早疑の餘地がない。言ひかへれば彼の教育學に存する二元的傾向は否定し得べくもない。そしてこの當初から存してゐた二元的傾向は最後まで保持せられ、結局之を完全に統一するまでには至らなかつたのである。

〔心理學〕 ヘルバルトは「綱要」の第二節で「科學としての教育學は實踐哲學と心理學とに依存する。前者は陶冶の目的を、後者は道と手段と障害を示す。」として實踐哲學及び心理學と教育學との關係を明かに規定してゐる。夫れで彼の教育學を述ぶるに先だち、一應、其の心理學及び實踐

哲學の性格を明かにする必要がある。

ヘルバルトによれば「哲學は經驗及び科學が構成する諸概念の修整」であり、この中、例へば一つの事物が多くの性質を有し、同じ事物が變化するといふが如き、經驗概念に存する矛盾を修整するものが哲學の一部門である形而上學の任務である。そして彼はこの修整に於て、獨立に自存する多くの「實在」(Realen)を想定した(多元論)。凡て「實在」は單純且不變で他からの障害に對し自己を保存する以外、何の性質をも有しないが、この「實在」に具はる自己保存の機能により多くの「實在」間に一定の關係——固より交互關係とは區別せらるべき——が生ずる。そして、多くの實在の多様な關係からして一切の現象の生起、變化を矛盾なく説明するものが形而上學である。心理學は(自然哲學と共に)形而上學を基礎とし、之に従屬する科學である。従つて夫れは「實在」相互の關係に基づいて打立てられねばならぬ。形而上學的には「心」(Seele)も一つの「實在」であり、夫れの本質は自己保存にある。そして彼はこの心といふ「實在」の自己保存を單純な表象(即ち單純な感覺の表象)と同一視し、表象相互の關係からして、一切の精神現象を生起せしめた。もつと具體的に言ふと、「表象は、相互に抵抗することによつて、力となり」。この力の關係からして、多くの表象が均衝の状態にある場合と然らざる場合とあり、一切は力の關係として數學的に(物理學に於ける力の關係と等しく)計られ、かやうな數學的に計られる精神靜學と精神動學によつて、一

切の精神現象の生起と發展は説明せられる。この生起と發展を詳細に示すことはこゝに差控へ、唯夫れが一方に於て、感覺から記憶、想像を経て判斷に進み、他方、快、不快、愛著、嫌惡、意志等が一つの系列をなし、感情及び意志も「夫れ等の座を占むる表象の變化せる状態」に過ぎないことを指摘するに止めておかう。

自我も普通に考へられてゐるやうに表象の根源ではなくて却つて其の結果であり、絶えず成りつつある。従つて何等恆常の内容を有しないで、之が本質は其の時々優勢である表象群によつて決定せられる。彼ははつきりと「自我は絶えず自らを生産する。」といふ。しかし、このことは教育上、自我を輕視することとならないのみか、反對に教育と自我との關係を緊密ならしめる。自我は表象を集めつゝ成長し行く一つの流のやうなものであるが、この流は流るゝに従つて次第に不限定なものから固定したものとなる。曰く「大人に於ては夫れ(自我)は一つの有力な流れであるが、兒童に於ては、この流は環境の提供するものを運搬する一千もの小川の集りであり、其の故に教育は人道の條件である。」と。

以上に見られる「表象機制説」は教育上二三の重要な見地をもたらず。其の第一は、カント、フイヒテ的な自我の絶對自由の排斥である。ヘルバルトの心理説に見らるゝ如き決定論が絶對自由を許すの餘地なきは當然である。第二は、生得的能力の否定である。ヘルバルトが在來の能力心理學

を破棄し、一切の精神現象を表象に還元せしめたことは周知知られてゐる所であるが、彼の立場は更に徹底的である。若し果して「心」が自己保存以外、何の性質をも有せず、自我と雖も内容上環境が提供する無数の流の合流に過ぎないとしたら、教育は人の本來有する素質を、素質自身に具はる法則に従つて發展せしむるにありとする、所謂「合自然」の教育の採るに足らざるは言ふ迄もない。況んや教育を植物の培養に比較する、あのルソーなどの植物類推説の如きは由々しき錯誤に陥つたものと言はざるを得ない。なるほど人の身體が將來の姿を自己に有することは疑ひ得ないが、教育の主として關はる所は身體ではなくて精神であり、精神は環境の提供する無数の小川の合流である。少くも正しく理解せられた形而上學は斯く教へる。そして人為的に發展せしめられるべき萌芽(素質)などについて毫も教ふる所がない。教育は人の精神を「築き」上げ「構成」し、之に正しき形式を與へる技術に外ならない。幼少な兒童では多くの表象を與へて、之を「有力な流」たらしむるに注意し、長じて「有力な流」となつた後は更に之を擴大し、之を育て上げる。彼はこのことを「人々は兒童に一定の興味を植込むことが出来、青年の興味をば唯長養し得る。」との語に現はしてゐる。(以上、特に一八〇四年プレーメンに於ける講演「ベスタロッチ教授法の評價の立場に就て」参照。因みにこの講演は彼の心理説の最初の簡明な表現と目せられてゐる。)

第三に、以上の心理説は同時に兒童の陶性治と教育の可能を基礎づける。已に述べた如く、自我

は環境の提供する表象を集め運びつゝ、次第に不定なものから固定せるものへと移行する。稍詳説すると、表象が相互に融合し、若しくは反抗し合ひ、其の結果、一度識闕下に斥けられたものの意識への再現、或は古い表象による新しいものの類化など、表象相互の靜的及び動的な關係によつて次第に有力な表象群が形成せられ、之と共に常に變化しながらも、自我は次第に固定した性質を有するに至るので、かやうな自我の動き、夫れは陶治性に外ならない。だからヘルベルトは端的に陶治性を「不定から固定への移行」(「綱要」)と定義してゐる。次に教育の可能は生徒の精神狀態の變化すること及びこの變化が少くも或程度人為的に左右し得らるゝことを豫想するが、若し已に示した如く、表象相互の靜的及び動的な關係に於て精神が常に成りつゝあるとせば、これ等の表象の動きを適當に指導することにより、或は教育の目的に合せる表象を提供することによつて、生徒の精神を教育的に形成し得ること固より論を俟たない。單に教育が可能であるのみでなく萬能であるとの結論をすら、彼の心理説から導き出すことは強ち不可能でない。

〔倫理學〕 ヘルベルトは心理學を形而上學に從屬せしめたが、美學をば形而上學から獨立せる哲學の一部門とし、美學の中に實踐哲學(倫理學)を包括せしめた。即ち彼の美學は美と善に關する哲學的考察であつて我々の、現今、價値の哲學と稱するものに略ぼ該當する。

ヘルベルトの倫理學の特色はカントとの比較に於てはつきりと浮び上る。第一、ヘルベルトはカ

ントが道德を経験的所與から全然無關係に考察し、經驗とは獨立に道德的理念を立したことを倫理學に對する一大貢獻として認め、且賞揚し、この故にカントと共にあらゆる姿に於ける幸福主義を排斥した。しかし彼は道德と雖も「一定の精神的原因の結果として、物質界の凡ての結果にも比せられるべきほどの必然性」を有し、唯精神の法則性が「物質的な法則性（重さとか、振動とかの）と何の類似をも有しない」のを異りとするのみである（決定論）として、カントの絶対自由を反對し、「先驗自由の微かな風も何等かの隙間から教育者の領域に吹込んでならぬ。」として選擇の自由のみを認め、「我々凡てが自己の中に見出す選擇の自由……こそは教育者が働きかけ及び固持しようとする力める」自由であり、「生徒をして善を選び、惡を排するものとして自己を見出すに至らしむること、これこそ性格陶冶である。」と言ふ。次に、彼はカントの教説の嚴肅性をシャッフペリの、及び其の影響を受けたドイツ新人文主義の美と道德の結合によつて緩和した。曰く「好意を其の美に於て、惡意を其の醜に於て見ない人はカントに見らるゝ如き無理な説明に陥らざるを得ない。」と。かくて彼はカントの形式説から脱出するの道を、倫理學の美的考察に見出した。

カントは意志の形式的規定を立したに止まる。しかし、所謂無上命令が如何に一般的な法則を示すであらうとも、結局空虚なものであり、公平な人々は空虚をば空虚として認めねばならぬ。従つて道德的命令が命令たる爲には何等かの内容的規定が存しなければならぬ。意志を規定する何程か

の、何種類かの必然性が存しなければならぬ。然らば道德的命令に存するこの必然性は如何に解せらるべきであるか。夫れは固より經驗的必然でない。經驗的必然と道德的當爲との區別は何人にも明かであり、道德は經驗的條件に依存すべきでない。次に、夫れは論理的必然とも違ふ。論理的必然も當爲ではなく、夫れはただ一つの原則からより高い他の原則へと高まり行くに止まる。第三に、然らば夫れは道德的必然か、我々の今求めてゐるものは、夫れよりも一步手前の、即ち自然の傾向を支配し服従を惹き起すとき始めて道德的必然となるやうな、更に言へば道德的必然の基礎となるやうな必然であり、かやうな必然は、あらゆる必然中、美的必然の外に求むべくもない、とヘルバルトは断定する。彼は美的必然の表現としての美的判断と道德的必然の表現としての道德的判断とを區別し、美的判断が服従を惹起するとき始めて道德的判断となるとし、前者を後者に先行せしめた。或は美的判断は道德的關係に對する客觀的な判断であり、道德的判断は夫れの主觀との關係に於ける判断であると言へる。我々は先づこの點をはつきりと把握しておかねばならぬ。例へば彼が「一般教育學」で徳を知見と意志の關係と解し、この場合「知見なる語を意志の美的な（尙道德的でない）評價と解する。」（傍點筆者）といへる如き、上に述べた區別に照して始めて理解せられるであらう。

さて藝術に於ける美的判断が、第一に、一切の利用から離れて無關心であり、第二に、直接に、

(理論的なものに一切無關係に) 對象によつて惹起される適意又は不適意としての判断、即ち「趣味判断」(Geschmacksurteil)であり、第三に、この適意又は不適意が主観的な快、不快とは異り、後者が主観的、一時的であるに對し前者は客観的であり、永續する如く、道德に於ても、我々は自己又は他人の行動及び人格に對し、直接、無關心に、單なる快、不快とは異つた、適意又は不適意の感情を起し、之により夫れ等を善又は惡と評價する。即ち自己又は他人の行動及び人格に對する判断は一種の美的判断であり「趣味判断」である。かくて倫理學は廣義の美學の一分科となり、徳論は「藝術論の最も高尚な」部分として特色づけられる。

藝術感と道德的感情の平行は單に以上に止まらない。凡て藝術美が色や音など色々の要素の關係に於て成る如く、道德に於ても意志の多様な關係が評價の對象となり、道德に於ける美的判断の要素は意志の關係である。曰く「道德的要素は適意又は不適意の意志關係である。」と。しかもかやうな意志關係に對する多くの美的判断は相互に獨立し、一から他を導き出すことは出来ない。却つて相俟つて始めて完きを得るのであり、かくあることによつてカントの形式的倫理學は始めて内容的に具體化せられる、と少くも彼は信ずる。

美的判断の對象たる意志關係をヘルバルトは五つの類型に區分し、之を「實踐的理念」と名づけた。其の第一は「内的自由」の理念で夫れは「意志と一般に意志に下された評價との調和を要求し、

第二の「完全」の理念は量的に小なるものよりも大なるものを要求する。即ち小なるものが大なるものへと高まり行くことを要求する。この二つの理念が形式的であり、意志の自己自身に對する關係に關するに對し、次ぎの三者は一の意志と他の意志との關係に關する。即ち第三の「好意」の理念は他の意志の満足を、自己の意志の直接の對象とし——彼はカントと異つて好意を道德的意志の動機に掲げる——、第四の「正義」の理念と第五の「報償」の理念は不適意を起するやうな意志關係を排除する方面に向ひ、この不適意の原因が二つの意志が同一の事物を得やうと争ふに存するときは各々分を守るといふ「正義」の理念が要求せられ、若し又有意的になされた行爲の報はれないのであることが不適意の原因となつた場合には悪行には罰、善行には賞を與へるといふ「報償」(衡平)の理念が要求せられる。こゝに注意すべきは、是等諸理念が相互に俟つあるによつて始めて完全な道德生活は成るので、其の一をのみ強調しすぎると却つて誤へと導く、といふことである。曰く「凡て(の理念)は相合して生活に其の方向を示し得る。でないといふ他を犠牲たらしめ、一方で理性的な生活も他の多くの方面で、最高度、非理性的となる、といふ大きな危険に陥る。」と。そしてこの五つの理念が人格的に統一せられた状態をヘルバルトは「徳」と稱した。彼が「徳とは教育の目的の全體に對する名目である。」といふ場合の「徳」は、この意味に於てである。尙ヘルバルトは上の五つの理念を順次に社會組織に適用し、「精神的社會」、「教化組織」、「行政組織」、

「法制組織」、「報償組織」の社會的な五理念を演繹した。

ヘルバルトの五理念の分析にはかなり無理がある。例へば正義と報償の二つの理念の區別の如きは理論的にも、將た實踐的にも是認せられるべきでない。内的自由と完全は形式的なるに止まり、他の三者とは本質的に異つた線上にある。この形式的な方向を除外し、正義と報償の人爲的な區別を除去したら、好意と正義の二者のみ残る、といふ如きは已に屢、彼に投ぜられた批評であり、あくまで明晰を期せんが爲に却つて不明晰に陥つたとの非難は到底免るべくもない。

「世界の美的表現」 ヘルバルトの教育學の輪郭を簡明に示した最初の著述は「教育の主要任務としての世界の美的表現」であり、全然「美的判斷」を基礎とせる點に於て、後の著述よりも一層直截で且徹底してゐる。

教育の全目的は「徳」であるが、この徳への教育の基礎たるものは道德に關する美的判斷であるから、教育の要は美的判斷に對する生徒の感受性を高め、之を意志の有力な動機たらしむること、言ひかへれば美的判斷に基づき、生徒をして「善を選び惡を排するものとして自己を見出す」に至らしむるにある。しかしこの感受性を高むるには、先づ以て生徒の見出す世界夫れ自身道德的なものに對する美的趣味を惹起し、一定の方向、即ち道德的な方向へと彼等を導くやうに組織せられてゐなければならぬし、教育者の任務は、世界の美的表現により、世界の「美的な理解を早く、そし

て十分強く決定する」にあると言へる。だが、道德が人の、從つて教育の全目的となるには之が概念を擴め、道德の必然の豫想と其の實現に對する條件までも考へねばならぬ。即ち世界の美的表現は直接に道德に關するもの以外、更に其の必然の豫想たる超感覺的な領域、道德實現の條件としての自然界の認識等をも包括しなければならぬ。もつと具體的に言ふと、世界の美的表現は「見られるものの中で最も美はしく且最も高い」家庭から出發して、「上方と下方へ進む。上方へは唯の一步——といふのは夫れ以上に上り得ないからである——其處に超感覺的な（宗教的）領域が開け、下方には無限の廣さと深さで現實の世界が存し」、現實の世界は更に人間界と自然界、言ひかへれば同情と認識の二つの領域に區分せられる。そしてかやうな世界の美的表現こそ、彼によれば「まさしく教育の主要な任務である」。同時に、こゝに我々は彼が、上層階級の教育はベスタロッチの直觀とは異つた他の見地、即ち美的判斷を基礎としなければならぬと言つた意味を稍明かに理解し得る。

世界の美的表現は家庭から出發する。先づ家庭に於ける父母と子女、兄弟姉妹等相互の諸關係、家庭の秩序等が「兒童の無邪氣な眼に、純真さと尊嚴さで以て現はれねばならぬ」。家庭に缺けてゐるものを將來教師の手で補ふことは不可能である。次ぎには人間界に對する「趣味判斷」を育成することが必要であり、夫れは主として詩と歴史を通して（先づ詩、次ぎに歴史といふ順序に於て）成さ

れる。特に人と人との根本關係を描いたホメロスの詩（中にもオデッセー）から始めるがよい。かくすることによつて其處に描かれてゐる諸關係と現代の夫れ等とを比較し、物語と眞實、粗野と教養、詩中の人物と現代の人物、ホメロスの神々と、彼等が兩親の姿になぞらへて考へ兩親に倣つて禮拜する神と、大凡かやうな「對立」を通して次第に道德に對する「趣味判斷」が練られ強められ、結局之に従つて行動しようとするに至り、こゝに美的判斷は道德的判斷（即ち道德的意志の動機）に轉ずる。しかし美的表現は夫れ丈ではまだ足りない。判斷が實行となるには、其處に於て、夫れを通して意志の實行せられる世界、即ち自然界に對する認識が必要である。夫れには第一に、直觀の練習によつて對象を正しく把握せしめ、第二に、數學によつて自然の法則性を嚴密に考へぬく能力を與へ、力と運動の體系としての自然の概念を明かならしめる。最後に、宗教教授は神に對するくたぐだしき講話で兒童を倦ましめないで、之を、上に述べた「對立」を通して明認せしめる。

以上の「美的表現」を理解せしめるに主として與る教育作用は教授であるが、夫れは又訓練によつて補はねばならぬ。訓練は第一に、粗野な欲望を拘束し、「さまざま思想を早くに引き締め、早くから一旦始めた仕事を繼續し且完成する習慣を得しむる」ことによつて豫備的に作用し、第二に、「正しい思慮を行爲に移す場合、目的の達成を助成し」、かゝることによつて、「理性は其の成し得るものを經驗し、支配しようとの勇氣を起す」。こゝに教授と訓練との關係を約説すると、

訓練は粗野な欲望を拘束することによつて教授の豫備となり、仕事の繼續と完成を習慣づけつゝ常に之に伴ひ、思慮を行動たらしむることによつて之を完成し、反對に、教授は正しい欲望を起さしむることによつて訓練を豫備し、注意を惹起し、仕事に興味を有せしむることによつて之に伴ひ、正しき思慮に導き、道德的意志を基礎づけることによつて之を完成する。即ち二者は始から終まで相互に補充しつゝ、性格陶冶といふ教育本來の任務を完成する。

以上は「美的表現」の要旨を簡約したものであるが、彼自身、本書に示された「輪郭を結合し、及び充實することは思慮ある讀者に一任する。」と言つてゐる如く、夫れはまことに教育の輪郭の、しかも素描に過ぎない。けれども彼の意見の最初の包括的な敘述として、始めてペスタロッチから離れ、又先行の及び同時の人々の所説とも無關係に、自己自身の道を拓いたものとして特に注目せらるべく、ザルヴェルクは之をヘルバルトの「最も美はしい、最も重要な教育的著述」と稱し、フリッシャイゼンケールは「纏まつた、しかも迫力のある點では一般教育學に勝る」と斷定してゐる。

「美的表現」に後るゝ二年にして公にせられた「一般教育學」は、ヘルバルトが從來斷片的に發表せる意見を科學的に統一したもので、彼の教育的著述中、體系的なる、この書に出づるものはない。にも拘らず、一には同時代に教育書の簇出せること、二には當時哲學の主流であつた觀念論とおは

よそかけ離れてゐたこと、更に難解であること等により長く其の價値を認められなかつた。明治の中期以後我國を風靡した「ヘルバルト教育學」なるものは實は彼の晩年の述作「綱要」を主とし、夫れすらかなり其の派の人々によつて歪曲されたもので「ヘルバルト教育學」と言ふよりも「ヘルバルト派教育學」と稱すべきで、當時我々はまだほんたうに彼を理解しなかつたと言へる。しかも彼を理解せんには「綱要」よりも「一般教育學」によるべきであるとは私のずつと前からの考へであるので、以下「一般教育學」を中心として其の思想を跡づけることにする。

*特に断らないかぎり、以下の引用は概ね「一般教育學」によつたものである。

「美的表現」と「一般教育學」との隔りは僅に二個年であるが、この短日月に於て、重點の置き所にかんがりの轉換が行はれた。彼に於ける二元的傾向——表象を基礎とする心理的見地と美的判斷を主とする倫理的見地の——については已に觸れて置いたが、この中「美的表現」は主として美的判斷を基礎とし、心理的方面は背後に退いてゐたが、「一般教育學」では之とは逆に、教育の主な任務を思想界の形成に置き、「人間は絶えず思想界を通して自己を決定する。」と説き、この思想界の形成を多方均等の興味に仰いだ。かくて「美的表現」に於ける倫理的見地は背後に退き、心理的見地が前景に立ち現はれた。「凡ての美的要素の共働によつてのみ、生徒の心情に於ける道徳性に持續的な勢力が與へられる、といふこの論文（「美的表現」）の根本思想は、後には分解せられ、特に興

味の種類に包攝せられて、適用せられることになつた。」と、シュトリュンベルも言つてゐる。

「教育の目的」教育の目的は形式的と實質的との二方面から考へられる。前者は教育「必然の目的」であり、後者は其の「可能の目的」である。可能の目的は生徒が將來任意に選ぶであらう（即ち可能の）生活目的で、生徒が異れば目的も異り、豫め一樣に決定するを得ないし、又之が決定は教育の與る所でない——生徒自身の選擇に成るものであるから——。唯、如何なる目的を選ぼうと、其の成功と否とは主として人々の意欲と努力に基づくのであるから、これに對し教育の成し能ふ所は偏へに彼等の意力、活動力を高むるに存する。即ち夫れは、一に、分量の方面に關し、可能の方面から見た教育の理念は「完全」の理念である。そして生徒の内的な活動が強くて、範圍が廣くて、集中すればするほど、愈、「完全」に近づき、夫れが教育の目的を達したことになる。だが、この「完全」を目標とせる内的活動とは如何なる活動か。凡そ人は凡ての活動に對し興味を有すべきも、しかも唯一つの事柄に堪能であり得る。然るにこの一つの事柄は豫測し得ない性質のものであるから、教育は唯多様の内的活動を惹起するに満足しなければならぬ。一言に、可能の方面から見た教育目的は量の上からは「完全」、質の上からは「多方の興味」である。しかも「多方」は一方に於て多方面の仕事に手出しすることを排し、他方、多様な内的活動の一つが他を壓する如きことなく、凡てがなるべく同様の強度にあることを要求するから、多方に加ふるに「均等」を以てし、「多方

均等の興味」と呼ぶが一層適切である。見ればヘルバルトの「可能の方面」から見た教育目的は新人文主義の、更にはペスタロッチの強調せる「諸能力の調和」に外ならないし、ヘルバルト自身も多方均等の興味は在來の調和的發展を、心理的に非難のない形式で述べたものであると言つてゐる（「教育學叢書」参照）。

* この考は終生變らなかつた。「綱要」に於ても「完全の理念は……、其の絶えざる適用によつて他の理念よりも目立つ。」といつてゐる。

次に、形式的に、教育全體を支配する必然の目的は言ふ迄もなく道德性である。こゝに道德性とは行動の外部的様相を指すのではなくて正しき見識に一致した意志を指し、性向や欲望に關するのではなくて本質上意志に關する。然るに意志は性格を特色づける徵表であるから、教育必然の目的は、一言に、正しき見識に一致する意志の體系、即ち「鞏固なる道德的性格」： Charakterstärke der Sittlichkeit」と定義し得られる。ヘルバルトはこのことを又「徳は、人に於て確乎たる現實性に固定した、内的自由の理念である。」（「綱要」）といつてゐる。

以上の教育の二目的中、多方均等の興味については、夫れがヘルバルト教育學中、特に獨創的な方面と稱し來られてゐる點に顧み、更に精説する必要がある。

* この可能の目的と必然の目的との區別は、後、擧げられ、多方均等の興味は教授の目的に引き下げられた。夫れは彼の體系

の著しい變化として指摘せられてゐる。

大凡、興味は欲望、意志等と等しく、無關心に對立する概念であるが、夫れが「對象を處理しないで却つて對象に固著してゐる」點では等と異り、内的な活動ではあるが、欲望及び意志に移行するまでは外部的には閑散である。尙又欲望の對象と興味の對象とは一つでない。欲望は「現在所有してゐないもの、即ち未來のものへの努力」であるが興味は「眺めることに於て發展し、眺められた現在に固著する」。興味は活動の最後の表現を拒まれ、「言はば、人間活動の芽から摘み切られたものであり」、この場合拒まれ、摘み切られるのは行動であり、この行動に直接に導くものが欲望である。だから我々は假りにも多方興味を「多方面の活動」： Vielseitigkeit」と誤り解するやうなことがあつてはならぬ。次に多方は語の示す如く一方的なるに反する。興味が一方的であつてならぬことは已に述べた所であるが、しかし夫れは「あらゆる方面」といふやうに無限定ではなくて、限定されたものであり、相互に相俟つて一つの全體を形成する。全體であるから、固より多を寄せ集めた「集合」とは異り、寧ろ「一つの中心點から多方向への擴がり」であること、例へば「一つの物體の異つた面」にも比せらるべく、兎も角、多方とは之を「集合」の如くに誤り解することを戒むる爲に最も適當な表現である。

以上の見地から、ヘルバルトは周知の如く、興味を、精神狀態如何——對象の相違からではなく

を根據として左の二類六種に區分した。

- 甲 認識——「現前の事物を映像に於て模倣し」、之が對象は「自然と人間」である。
- イ、經驗的興味、ロ、思辨的興味、ハ、美的興味
- 乙 同情——「他の感情に自分を置き入れ」、之が對象は「人間の或種の表現」である。
- イ、同情的興味、ロ、社會的興味、ハ、宗教的興味

今迄の所、主として「一般教育學」の敘述に従つたのであるが「綱要」に於ては、「興味は自己活動である。」として、之を「一般教育學」よりも一層發動的に解し、且「已知のものを固持し、及び之を擴張しようとする人は之に對して興味を有する」。興味は「直接興味と間接興味に分れるが、間接興味が支配するとき、人々を一方的なもの——利己主義者とならないまでも——たらしめる。」として興味に「追求」「直接」の二徵表を附加し、同時にかやうな徵表を有する多方興味を教授の目的に定立した。實に興味はヘルバルトが始から特別の注意を拂つてゐた重要な概念で、彼は家庭教師時代已に自然に對する興味、人間に對する興味、及び身體的練習に對する興味を區分し、この三種の興味が一定の順序で發展せしめねばならぬことを説いてゐる（「セゲルケンに宛てた書信」）。こゝでヘルバルトが身體的練習に對する興味を擧げたのは特に注目せらるべきであるが、夫れは後、精神的陶冶を重視するに至つて何時の間にか置き去りにせられ、結局、自然と人間に對する興味が認識

と同情に姿を變へて登場するに至つたのである。

✓ * シュライニンツは、ヘルバルトは興味の概念をニーマイエルから得來つたのであらうと想定する。尤も其の内容がヘルバルト獨自のものたるは言ふ迄もない。

「教育の目的と個性」 以上は教育目的の一般的規定であるが、教育直接の對象は個々の人であり、夫れ夫れ異つた個性を有する。凡て人間性は「個々特殊の人に於て最も純粹に」表現せられるのであるから、個性が「人間種族の單なる見本となり、種族の影に潛む」ことなきやう注意しなければならぬ。更に實際的要求よりしても各個人を夫れ夫れ異つた仕事に準備することが必要であり、これ等の點からして、「生徒の個性はなるべく之を損うてはならぬ。」といふ消極的格率が生ずる。しかしこの格率と教育一般の目的たる多方興味及び道德的性格との關係は如何にあるべきか。

個性は言はば「出ばつた」ものであるに對し、「多方均等」は滑かた「まるみ」がある。後者は地位や時代や兩性の區別はないが、前者には家庭、種族等の刻印が打たれてゐる。次に個性は自然に、無意識に成つたものであるが、道德的性格は自然に成るのではなくて、意識的に成るべきである。我々は、如何に困難であるとは言へ、教育一般の目的と個性との間に存する矛盾を解かねばならぬ。

先づ個性と「多方均等」について考ふるに、多方は已に述べた如く多方面の活動でないから、こ

ここに個性が自己に應じた活動を営み得る餘地は存する。加ふるに個性は多であり、多方均等の理念は理念として唯一つであるから、前者は、例へば部分が全體に含まるゝ如く、後者に含まれ、部分が全體によつて支へられ、全體にまで擴大せられねばならぬ如く、個性は多方均等の理念に一步一歩近づかねばならぬ。しかもこの全體への擴大は「輪郭や釣合や形態を變化しないで唯分量を増加する」ことによつて成る。例へば「不規則な多角體の中心から次第に一つの球が発生する如く」に、個性は次第に姿を變へ、さりとてこの球が「最も出ばつた角を包み得ない如くに」、個性を個性たらしむる最も強い部分は存続する。そしてこの残つた部分は夫れが性格を墮落せしむるやうなものでない限り、どこまでも存続せしめらるべきであり、將來これを一定の仕事に堪能なるやうに導くことはさまで困難でない。のみならず、興味が多方に發展するとき、こゝに生徒が最も自己に適すと信ずる活動に身を委ねる機縁も開かれる。次ぎに個性と道徳的性格につき言へば道徳的性格が理念として一つであり固定したものであるに對し、個性の内面からして起る恣意や欲望は雜多である。そしてこゝに當然、二者の間に争闘が豫想されるので、この争闘を正しく導くこと、夫れは教育者の雙肩にかゝる。そしてこの戦に於て、「個性が多方と融合してゐればゐるほど、性格の、個性に對する支配（勝利）は容易となるのである」。かやうにして個性と多方均等及び道徳的性格との調和は次第に成るのであるが、夫れは固より教育期間に於て完成すべくもなく、最後の、完全な融

和は之を自己教育に俟たねばならない。

個性に關するヘルバルトの以上の見解が精神的素質を排除する心理説と一致しないことは何人にも明かである。けれども人性に對する彼の考察が、其の心理學からではなく、却つて兒童に對する彼自身の經驗、特に家庭教師時代の經驗から來てゐる點で、彼の教育説は光つてゐるのである（特に其の訓練論に於て）。兒童との交際が齎らした心理的考察が、あの如何にも折目正しい學説の裏に珠玉のやうに輝き、其の故に、彼の表象心理學の棄て去られた今日、尙彼の思索は我々の導きとなり得るのである。

〔管理〕 ヘルバルトは教育作用を本來教育的である「教授」"Unterricht"及び「訓練」"Zucht"と、教育的ではないが教育の缺き得ない豫件としての「管理」"Regierung"とに三分した。彼は始から管理を教育的と考へてゐない。寧ろ指導の、無價値な方面を現はさんが爲にこの語を案出したかに見える。このことはシュタイゲルに宛てた教育報告第三（一七九八年）に於て「余は教育する代りに管理（支配）した。管理は唯、時々必然な惡であり、固より亂脈にはまさつてゐるが、しかし能力を弱め殺す。教育は（之に反して）能力を導き高める。」と言つてゐるによつても明かである。

兒童は「意志なしに世界に生れ」、其の行動は一に盲目的な衝動と粗野な欲望に支配せられてゐる。かやうな衝動及び欲望を拘束し、之に一定の秩序を與へるのが管理の目的で、其の作用は一時

的で現在に關し（永續的で未來に關する訓練に對し）、教育の第一の豫件である。夫れは兒童の心情にまで影響しようとするものでないから、教育の理想は管理をなるべく早く無用のものたらしむるにある。

管理の第一の方法は作業である。しかしこの場合作業夫れ自身が目的でなく、目的は閑居から來る不善を防ぎ、巧みに時間を塞ぐにある。次ぎには看視と之に伴ふ命令と禁止、第三には威嚇と罰、第四に權威と愛等が擧げられる。この中、第四の權威と愛は訓練に於ても重要な位置を占めるが、之が態度に於ては訓練の場合とおのづから相違がある。以上の諸方法中、ヘルバルト派では作業と看視を「豫防的管理」、威嚇と罰を「無秩序を排する」管理、權威と愛を「無秩序を排し及び秩序を維持する第一の要請」として夫れ夫れに一定の位置を與へた。

ヘルバルトがかやうに管理と訓練とを嚴密に區別したについては賛否まちまちであつた。ヘルバルトの陣營に屬する人々からさへも反對の聲が擧がつた。ヘルバルト派中、最も哲學的であると稱せられるヴァイツは「管理と訓練の間に明かな限界は存しないし、又存してはならぬ。……生徒の心情に全く關係しない教育活動なるものは考へられない。」とて、二者を「心情の陶冶」に一括し、しかも「Regierung」と「Zucht」にヘルバルトとは逆の意味を與へ、後者は「外部的秩序」と密接な關係を有し、前者の任務は「道德的發展を保護し、指導し、及び助成する」にあるとした。同じ

くヘルバルト派中、教育の實際的方面に於て最も顯著な功績を擧げたシュトイは教育作用を「養護」(身體の)、「教授」及び「教導」„Führung“に三分し、ヘルバルトの管理中、心情に關するものは之を「教導」に、然らざるものには「警察」„Polizei“といふ、かなり教育とはかけ離れた名目を與へた。ツイルレルは依然ヘルバルトの三分法により、ラインは「教導」の目を立てながら、之に、ヘルバルトと同じ意味での管理と訓練を包括せしめた。しかし夫れ等は凡て過去に屬する。よし、訓練に於て比較的に外部的であり、適法なるに止まるものと、比較的に内部的であり、其の限り道德的なるものとを區別するは當然且必要であるにせよ、夫れは決して管理と訓練とを峻別する根據とはならない。外部的と言ひ内部的と言ひ、畢竟比較的の區分に過ぎないからである。

〔教授〕 教授の任務は生徒の經驗と交際とを補充するにある。「本來人は經驗によつて認識に、交際によつて同情に達する」ので、教育はこの自然に成る經驗と交際を基礎としなければならぬ。この基礎を缺くは、恰も「日光を缺き、蠟燭の光に満足しなければならぬやうなもの」である。他方、自然に成つた經驗にはまだ秩序が存しないし、交際も交際の正しい精神、即ち好意とか愛とかの精神に合したものでないから、夫れ等は教授によつて補充し、修正せられねばならぬ。然らばこの補充と修正は如何に、如何なる方向に於て行はるべきか。この間に答ふるものが、即ち「教育的教授」の概念である。

一 「教育的教授」 教育の一般目的たる「鞏固な道徳的性格に於て教授は性格に方向を與へ、訓練は教授によつて與へられたものを強め、且習慣たらしめ、之を生活に實現せしめる」。即ち教授は訓練に先行し、其の任務は生徒の思想界を「夫れから正しき意志が起るやう陶治する」にある。「人の價値は知識にではなくて意志に存するのであるが、……意志は思想界に根を下ろし」「一切の内部的活動は思想界に其の座を占め、其處に根源的な生活、最初のエネルギーは存し」「思想界の限界は性格に對する限界である」。一言に、性格の根據と其の限界は思想界に存する。そしてかやうな、思想界の陶治によつて道徳的性格に導く教授に、彼は「教育的教授」の名を與へた。曰く「教授は思想界を陶治し、教育は性格を陶治する。後者は前者なしには無である。これが余の教育學の總和である。」（現代の流行哲學と余との論争に關して「一八一四年」と。又曰く「余は教授なしの教育の概念を有しないと共に、逆に教育しない教授を認めないことを告白する。青年が單なる利益の爲に、如何なる技術や堪能を師匠から學ぼうと、夫れは青年が衣服のどんな色地を選ぶかに等しく、教育者にとつては何のか、はりもない。」と。かくて彼は教育する教授（教育的教授）と、一定の知識技能の修得を之れ事とする特殊専門の教授とを甄別し、後者を教育固有の埒外に追ひやつた。しかし思想界からして正しき意志は如何にして發生し得るか。夫れは知識が靜的でなくて、動的事となること、即ち知識が感情と結合することによつて、言ひかへれば知識が興味を惹起することによつ

て始めて可能となる。故に曰く「教育最終の目的は徳の概念に存するが、この最終目的に達する爲に、特に教授の目指す、より手近な目的は興味、多方といふ言葉に表現せられる。」（綱要）と、そしてこゝに從來學習の方便であつた興味は轉じて學習の（従つて又教授の）目的に定立せられることとなつた。

教育的教授は早くから彼の抱懷してゐた所であるが、夫れの最も明かに述べられたのは「綱要」であり、之と共に、本來の心理的傾向は愈々前景へと浮び上がり、同時に已に觸れて置いた二元的傾向（三八五頁）は益々表面的となつた。もともと表象と道徳との二つの世界を興味で橋渡ししようとする如きは、よし夫れがヘルバルト及び其の一派の固い信條であつたにせよ、かなり無理な試みであらねばならぬ。同時に、概念の明晰を期せんが爲に、特殊専門の教授と性格との關係を斷ち切つた如きは到底首肯せらるべくもない。

二 「教授の段階」 興味の多方の不可缺の心理的條件は「専心」「Vertiefung」と致思「Besinnung」である。専心とは精神が一定の對象に沈潛する状態で、興味の多方は多様な専心から起る。次ぎに致思は個別的に意識に存する表象を結合する作用、言ひかへれば専心によつて得た表象を反省し統一する作用である。この二者は精神の呼吸作用とも稱すべく、多方は専心に、統一は致思に基づき、専心あつて致思なくば人格は「放散」となり、致思が弱くて、且凡てを包括しないときは

「一方的」となる。

「精神は常に運動する。しかしこの運動は息切れのした疾走であつてはならぬ。活動と静止とが交代しなければならぬ」(プレイメンの講演「道徳と宗教に就て」一八〇〇年)。即ち精神は常に動きつゝも、其の速な状態と、殆んど動かない状態とが區別せられる。かくてヘルバルトは専心と致思に各、動的と靜的とを配して教育的教授の順序を次ぎの如く定めた。

- 一 靜止的専心 個々の對象を明瞭に認知する || 明瞭
- 二 進行的専心 一の専心から他の専心に移る。この場合、想像と聯想が作用する || 聯合
- 三 靜止的致思 聯合せられた表象相互の關係を考へ、各々に適當な位置を與へ、正しい秩序に於て統一する || 系統

四 進行的致思 系統によつて得たものを應用する || 方法

以上の四段階が教材の最も小なる區分にまで適用せられ、從つて如何なる教材に於ても専心と致思とが同一の權利を保有することは教授上守らるべき一つの原則であつて、この原則に合したものを教授の「純潔」"Sauberkeit"と呼ぶ。次ぎに「純潔」となつた教材が夫れ自身再び高次の専心の對象となり、再び高次の致思によつて結合せられ、かくて順次に上昇しつゝ、結局、一切を包括する最高の致思(最高の系統)に達するは教授の理想であり、こゝに教授の「調節」"Artikulation"

は成る。夫れは固より容易に實現せらるべくもない理想であるが、大凡教授に際しては、より包括的な専心と致思により、一步一步之に近づくやう工夫が凝らされねばならぬ。

三 「教授の進行」教授の任務は已に述べた如く經驗と交際を補充するにあるが、この生徒が已に有する經驗及び交際との關係に於て教授の進行は分析的と綜合的とに二大別せられる。

甲 分析教授 兒童の已有の「思想を分析し、是正し、完全ならしむる」教授を、分析教授と呼ぶ。兒童は「見るには鋭いが觀察することは稀である。……似寄つた事物の全體的印象は有するが概念をば抽象しない。」(以上「綱要」)。教授はこの混雜した思想を分析し、事實から其の部分に、部分から其の徵表に、具體的、特殊なものから形式的、一般的なものに順次に進み、彼等の思想を秩序整然たらしめる。即ち分析教授は、あのニーマイエルの「悟性練習」、又はベスタロッチの「直觀練習」に該當せるもので、このことをヘルバルトは「反省の凡ての有意的陶冶は分析教授に屬する。」と言つてゐる。

乙 綜合教授 分析教授が已有の思想を明瞭ならしむるに止まるに對し、綜合教授は之に新しきものを附加する。之に單に經驗を模倣するものと、新に思想界を「自己の石材から建設するもの」とあり、前者を「單なる表現教授」(模寫教授)、後者を「本來の綜合教授」と呼ぶ。

イ、單なる表現教授 兒童が今迄經驗せるものに似寄つてゐる事柄を表現的に現前せしめる教授

で、主として敘述的及び記述的教材に適用せられ、「生徒が見たと信ずるやうに表現する」ことを其の原則とし、主として教師の自由な講話による。

ロ、本来の綜合教授 先づ要素を與へ、次ぎに其の結合を準備（完成ではなくて——一切の結合を完成することは不可能である）する。言ひかへれば結合の仕方と結合の技能を授ける教授で、數學、歴史、文法、自然科學等は言ふに及ばず、社會的、宗教的教材にも適用せられる。

以上分析、表現、綜合の三教授の相互關係については前後の敘述に多少の相違がある。「一般教育學」ではこの三教授を鼎立せしめたが、「綱要」では上述の如く、表現教授を綜合教授の一部とし、且分析と表現との二教授を、本来の綜合教授の補助として之に隨伴せしめた。曰く「本来の綜合教授に於て、我々は單なる表現教授及び分析教授が一般に適當の場所に於て補助となることを豫想する。でないとその効果、特に學んだものと生活の齎らしたものととの融合が疑はしくなる。」（傍點筆者）と。この一語は、後、ヘルバルト派の教育學の發達に對し極めて重要な意味を有するものとなつたのである。

次ぎに教授の段階と教授の進行、特に分析教授との關係に就てはヘルバルトは何處にも語つてゐないので、彼の眞意の那邊に存するかは教育史家の手に委ねねばならなかつたのであり、こゝに其の委曲を盡すを得ないが、大體の結論は、教授の段階は要素から一般の法則へと進行し、綜合的

あるに對し、分析教授は具體的なものから要素的なものへと進行し、分析的であり、其の故に兒童已有の經驗と、本来の綜合教授とを媒介するの任務を有する、といふに傾いてゐる。即ち分析教授によつて已有の思想を分析し、之を是正し、分析せられたものを綜合教授によつて再構成し、及び擴充し、かくて意識の統一（ヘルバルトの所謂「融合」）に導くのが教授自然の過程であるから、分析は、本質上綜合的である教授の各段階に於て、夫れ夫れ綜合を準備し、——だからヘルバルトは「一般に適當の場所に於て補助となる」と言つてゐる——かくあるによつて分析教授は兒童已有の經驗と綜合教授を媒介するものがヘルバルトの眞意であらうと言はれてゐる。

上に教授の段階は綜合的であると言つたが、之が解釋についても史家の間に異説がある。例へばナトルプは彼が個々の要素の「明瞭」から出發し、要素と要素との「聯合」へと間斷なく進み、次ぎに之を「系統」に於て統一せるは、カントの「把握、再生、再認（又は統覺）」の三論理的過程に對應せるものであり、最後の「方法」は個別的なもの、又は今得られた系統を已有の系統に編入するのであるから、これ將た前の三段とは別個の論理的過程である、と全然論理的な解釋を加へたが、ヴィルマンは之に反し、彼の段階説には専心、致思といふ心理的方面と、「多様の統一」といふ論理的方面とが混在してゐると述べてゐる。しかもこの心理的方面が晩年の「綱要」に於て著しく強まつたのを見るとナトルプの解釋はあまりにも一面的であるやうである。兎も角、如何に心理的であ

るとは言へ、尙、他の一面として存してゐた論理的方面を全然排除し、且分析教授が綜合教授の補助となるといへるを「一般に適當の場所」ではなくて、教授の劈頭に定置し、且凡て認識は直觀から概念に段階的に進むといふ、極めて疑はしい原則に基づき、直觀の段階と概念の段階を峻別し、更にヘルバルトの聯合が本來直觀に屬するにも拘らず、之を系統の豫備と曲解して成つたものがツイルレルの左の「形式的段階」である。

- 一、分析 兒童の思想界を分析し、新教材の類化に資せしむる。
- 二、綜合 新教材（直觀材料）を提示して類化せしむる。
- 三、聯合 系統の準備として、抽象（概念的なもの）を成立せしむる。
- 四、系統 聯合の結果を一定の形式に表現し、之に一定の秩序を與へる。
- 五、方法 學び得たものを已有の知識體系に編入し、且應用せしむる。

しかし此の如きは前に擧げた諸點に於てヘルバルトの思想のいみじき、そして忌々しき變更である。夫れにも拘らず、上の五段がラインによつて豫備、提示、比較、總括、應用といふ平易な用語に改めらるゝや、恰も教授唯一の方法であるかの如くに、かなり長い間我が教授界をも風靡してゐたのである。そして教授の機械化が滑稽と思はるゝまでに一般を支配してゐたのである。

〔訓練〕 教授が思想界を通して教育の目的たる道德的性格に導き、教師と生徒の間に第三者とし

ての教材が介在するに對し、即ち夫れが間接的なるに對し、訓練は直接的であり、直接的なるに於ては管理と同一であるが、管理が支配し「矯正」"heugen"するに對し、訓練は形成し「陶冶」"bilden"する。即ち訓練は、一言に之を「陶冶の見地からして、青年の精神に對する直接の作用」と定義し得られる。

一 かやうに訓練は直接に道德的性格の陶冶に與るのであるが、夫れには先づ性格と其の心理的發達について一應考察しなければならぬ。

大凡性格とは意志活動の方向が一定し、且鞏固となつたものを指すのであるが、この性格に於て我々は客觀的性格と主觀的性格との二方面を區別し得る。前者は人々自己省察をなし得る以前に已に存在せる意志であり、後者は自己省察に於て始めて起る意志で、客觀的性格に或は同意し、或は之と抗爭する。

性格の客觀的方面の發達に對し特に重要な條件は「意志の記憶」である。表象が記憶によつて再現し、反復によつて固定する如く、意志も意志の記憶により自然に恆常性を有し來り、「表象の固執性と客觀的方面（性格の）の基礎である意志の固執性とは並行する」。そしてこの意志の記憶の強さが兒童が何を選ぶかによつて定まること、表象の強さが再現の遲速によつて定まるに等しい（選擇）。然るに兒童が長じて自己省察を爲し得るに至るや意志の主觀的方面が發生し、自己自身を、

他人であるかのやうに判断し、この判断は固定せられて「原則」となり、更に多くの原則は一定の秩序に高められ、行動の有力な動機が形成せられるのであるが、夫れは意志の客觀的方面と多くの場合相争ひ（争闘）、この争闘は性格の強さと徳性に對する試金石となる。以上によつて我々は性格の心理的發達につき

意志の記憶、選擇、原則、争闘
の四つの段階を立し得る。

二 性格の陶冶に直接に與る訓練は、大體之を兒童の過失を矯正せんが爲に臨機に適用せられる外的處理と、例へば教授の進行の如く、一定の順序に従ひ、教育の目的に密接に結合する内的處理との二者に區分し得られる。

外的處理には、一、生徒に對する教師の態度（満足、不満足、承認、非認等）によるものと、二、命令、賞罰の如く、有意的に快、不快の感情に訴へ、強制的なものとある。この中、後者は屢々、管理と結合し、特に多數の生徒を同時に教育し、個々の生徒に對する注意よりも一般的な秩序の重んぜらるゝ場合には兩者を區別すること困難である。けれども兩者はどこまでも其の態度に於て異なるべし、管理の調子が「短くて鋭」かるべきに對し、訓練は「長く、徐々に作用し、且漸次に後退しなければならぬ」。しかも之が効果は一に兒童が「教育者の好意と能力とを心から信じ」、教育者の處

理を「率直に受け入れる」と否とに依存する。一言に、教育者の態度と兒童の態度が呼吸のやうに呼應するとき、夫れは最も有効に作用する。

三 内的處理にも又教授に結合し間接的なものと、直接に性格の形成に與るものとある。教授に於て精神の正しき情調を持續し、之を習慣たらしめ、及び環境からの惡影響を淨め、惡影響から兒童を保護するは訓練の任務で、この點で、訓練は思想界の陶冶に共働する。

次ぎに性格の形成につきては、前に述べた意志の記憶、選擇、原則及び争闘に對應して四つの段階が序列的に區分せられる。其の第一は意志の「記憶」を助け、且之を完全ならしむる「保持的訓練」で、夫れには「生活の様式が單純且一様であり、心を散らせるやうな變化を遠ざける」ことが特に必要であり、教師に對しては、終始一貫の態度を持することが要求せられる。第二は兒童を一定の「選擇」に導く「決定的訓練」で、之によつて本來の性格の端緒が開かれる。之が爲には教育者の精神が、兒童の精神の動きに應じて動くことが何よりも必要であり、次ぎには兒童が、自己の行動の自然の結果から起り、自然的に決定せられた感情を豊富に有することが望ましい。そしてここに自然の賞罰、即ち「教育的賞罰」が其の有力な手段となる。教育的賞罰は彼の管理に於ける賞罰が「報復の量」に關するとは異り、自然の結果に照して「事物の眞の價值を早く且十分に感ぜしめるに役立つ。夫れはまだ道德的改善に導きはしないが、しかし忠告し且賢明ならしめる」(概要)。

* ヘルバルトはルソーと等しく自然の賞罰（彼の言ふ教育的賞罰）を重視する。しかし之を性格の形成に與るとは考へないし、又自然の結果が危険を及ぼすやうな場合には適用せられないとする。自然の賞罰の主な價値は、彼によれば、「教師の忠言を信する」に至らしむるに存する。自然の結果と教師の忠言と一致する場合、生徒はおのづから教師の忠言を信じ、進んで之に従ふに至るであらう。尙結果に照して惡を防止しようとするは「善の爲の善」といふ道德の純粹性を害ふこととなる、と彼は考へた。

保持的及び決定的訓練が性格の客觀的方面に關するに對し、第三の規正的訓練と、第四の助成的訓練は其の主觀的方面に關する。兒童後期にもなると理性は徐々に發動し、尙又以前の「選擇」により行動の方向も次第に固定するから、この時期ではなるべく兒童をして自ら行はしめ、適宜に之を規正することが必要であり、この目的に應ずるものが「規正的訓練」である。この場合、教育者は實踐的理念（五理念）の體現者として兒童に對し、行動の「原則」が快樂、利用等によつて晦まざるゝことなく、あくまで之を純粹に保持せしむることが特に要求せられる。最後に原則に従つて行動しようとする場合に起る争闘に於て、原則が助成に値する限り、之を助成しなければならぬ（「助成的訓練」）。夫れには生徒の「心情の精緻な認識」と「權威」が必要である。蓋し「原則夫れ自身に具はる内的權威を外からの同種の權威で強め且補ふ」のが助成的訓練の任務であるからである。順序から言ふと、生徒に對する「注意深い觀察」が先行し、「平靜、確乎で、しかも慎重に迫る嚴肅」が之に次ぐ。

以上は「一般教育學」に於ける訓練の段階であるが、「綱要」では之に著しい補遺が施された。即ち保持的、決定的、規正的の三段の序次は元のまゝであるが、規正的訓練の後に次ぎの三段を加へ、性格の主觀的方面に對する部分が一層精細に取扱はれてゐる。先づ規正的訓練に次ぐものとしての第四段は「情調を平靜ならしめ、精神を、明瞭に（事物を）理解し得る状態に保持する」訓練で、主として激情の抑制と、道德に對する美的判斷の陶冶に向けられる。こゝでヘルバルトは各種の激情の取扱についてかなり詳しく述べてゐる。かくて交際、示例、教授等により道德上の美的判斷が覺醒せられるに至ると、こゝに本來の道德的陶冶が始まる。そしてこの道德的陶冶に向ふものが訓練の第五段である。大凡道德的改善は「管理の強迫や教育的罰（自然の罰）に因るのではなく、實に「（内なる）良心の聲と（外なる）公平な傍觀者に於ける眞の名譽の聲の模倣によつて起る」のであるから、この時代の生徒には賞讃、非難は必要であるが、粗野な取扱は一切避けられねばならぬ。忠言で以て生徒を自己批判に導き、良心を明澄ならしむべきである。そして教授と相俟ち、全思想界に道德的な温か味が浸透し、道德的世界秩序の表象が一方には宗教的概念、他方には、自己省察と結合し、かくて道德的見識の純粹な體系が徐々に形成せられる。この段階に達すると賞讃や非難もあまり必要でなく、かくて訓練は「適時に想起（一般に妥當する決意を）せしめ、及び過失を是正するに止まる」最後の段階に到達し、之と共に教育者は後退し、青年期以後ではなるべく生徒の

自己教育に一任するが宜い。

「綱要」に於ける以上の更正により、教授と訓練との段階の並行（各四段として）は破棄せられることになつたが、この更正はザルヴェルクによれば性格陶冶の進んだ段階では道德教授及び教育者と訓練との關係が特に重要な問題であるが爲である。

「ヘルバルトと社會教育學」 シュプランゲルはヘルバルトとの教育學の三大缺點として、主知主義、機械主義及び個人主義を擧げてゐる。この中、個人主義については史家の間に異説があり、特にヘルバルト派では概ね之に反對の態度を持し、ラインの如きはヘルバルトの教育學は個人的要素と社會的要素を結合せるものである、と主張する。そして是等の人々は、彼の實踐的理念に好意、正義、報償等の擧げられてゐること、實踐理念からして五種の社會的理念を演繹せること、多方興味の中に社會的興味を存することなどを其の反證とする。然らばヘルバルトの教育學に於てどの程度、社會的要素が認めらるゝか。先づシュタインベルヒの敘述を參照しつゝ、彼の社會觀について簡敘することにしよう。

ヘルバルトは其の「一般實踐哲學」に於て、社會を、單なる「交易」「Verkehr」に於て成立する社會と、本來人に具はる社會的傾向に基づく社會とに區分した。前者は人と人との關係が一定の目的から導かれ、人々自己の目的を達する手段であるかぎり、に於て他の目的を助成し、他と結合す

るのであるが、之に反し、後者、即ち本來の社會は共同の情操に根ざし、意志の本源的な統一に基づいて成る。本來の社會では人々「我々」といふ意識に於て生活し、人と人との結合關係は情操關係であり、其處に、言はば社會の精神又は良心とも呼ばるべきものが存する。ヘルバルトに於ける社會のこの二つの區分はあのテーニースの「利益社會」「Gesellschaft」と「共同社會」「Gemeinschaft」との區分に略ぼ合致し、唯テーニースが人間的社會、特に生活共同體について考へたに對し、ヘルバルトが、後、明かになるであらう如く社會を單に對象的な目的共同體の方向に限定し、多くの精神力中、意志を一方的に強調せるを異りとする。

内的自由の理念に應ずる「精神的社會」は本來の社會の理想であり、社會の一般意志はこの理想の實現を目指し、現在の社會は多様の組織に於て、各、この共同の理想の實現に分與する。國家は多くの小なる社會を包括せる大なる社會で、一般意志を、一切の反對を排して貫徹する權能を有する。しかし、現存の國家は精神的社會としての理想の國家とは異なる。従つて現存の國家は理想の國家へと進展すべきであるが、他方、小なる社會も、如何に小であらうと、夫れ夫れの姿に於て精神的社會に迄高まらねばならぬ。國家に於て然る如く、家庭に於ても然りである。

夫れにも拘らず、ヘルバルトは學校をば精神的社會の理念に従つて考察しなかつた。奇怪と言へばまことに一つの奇怪である。彼によれば學校は人を社會的ならしめないうで却つて非社會的ならし

める。「多くの生徒の間には粗野な、非社會的な惡が生成する。仲間割れ、喧嘩、争鬭、詐欺といつた如き。そして之を除くには強權にたよらねばならぬ。即ち訓練よりも寧ろ管理（支配）にたよらねばならぬし、従つて教育的でない。……其處には嚴格な學校法則が必要となる。」（「教育的箴言」）。のみならず「個人は夫れ夫れ自己に對する教育を必要とする。教育は工場の作業とは違ひ、各個人を目當てにする」。にも拘らず、學校では生徒の個性に對する顧慮が決して十分であり得ない。學校は教育せられる人の多きに比し、教育者が甚だ少いことから起つた「必然の惡」であり、本來の教育は家庭の任務であると彼は説く。この點で彼はロック、ルソー等の傳統を繼ぐものであり、ここに教育は一人の教師と一人の生徒との「二者對立」關係となつた。シュプランゲルが彼を個人主義と見る第一の論據もこの點に存したのである。

次に彼は國家其の者に對する意識的な教育を認めない。國家への教育といふ場合の國家は現存の國家よりも「精神的社會」としての理想の國家を意味するのであるが、理想の國家はなるべく多様の要素の統一に於て成立し、各員が夫れ夫れ公共の生活に於て一定の職業に堪能であることを要求する。従つて國家への教育は當然各員將來の生活活動に向けられ、こゝに學校は廣義の専門學校とならざるを得ないし、こゝに兒童はあまりに早くから公共生活の種類に應じて區分せらるゝこととなり、其の結果一致よりも却つて對立に導く。單なる「交易」による社會關係へと迷ひ入らなければ幸である。始から國家にあまり關心しないで、寧ろ各個人を個人自身として完成する教育が結局最も良く國家に寄與することとなる。

しかし此の如きは明かな矛盾ではないか。國家について考へぬ教育が最も國家的であるとは如何にして言ひ得られるか。夫れは多方興味の立場に於てのみ可能である。多方興味は生徒を、個性の許すかぎり、一樣に教育し、精神的感受性を高め、相互の理解を深め、人々を、單なる「交易」以上、眞の社會的關係へと導く。中にも實踐的理念としての好意、之による同情的及び社會的興味は正しき社會的關係と直接に結合するから、多方興味を起す教育はおのづからにして國家への教育となる、と彼は考へてゐたやうである。しかし、國家への教育を廣義の職業教育に限ることのあまりに一面的な考察であることは言ふ迄もなく、多方興味に含まるゝ社會的要素すらも、彼の主知主義の故に、即ち教授中心主義の故に、其の教育全體系に於て十分な發展を見なかつたのである。正しき教育は國家について關心するに及ばぬといふ立場、推し擴めて一般に「精神的社會」に關心するに及ばぬとの立場からしては眞に國家的、社會的な情操への道は開けない筈である。

第三に、社會には人と人と直接に結合する社會と同一の對象を共同に處理するによつて成る社會、即ち對象的に規定せられた社會とある。例へばベスタロッチが考へた家庭は前者であり、一般に作業共同體と呼ばれてゐるものは後者である。この中、ヘルバルトの教育的教授に於ける社會は教師

と生徒が共に一定の教材を處理する作業共同體であり、夫れは一定の教材に對する共同の態度に根ざす。生徒が相互に、及び教師と生徒が純粹に、即物的に對象を處理するとき、教育的教授は自然に共同の、しかも純粹な態度に導き、教授は同時に社會的情操の陶冶となり、即物的な、即ち直接で純粹な意志の育成となる。しかし學校生活にはかやうな對象的に規定せられた社會關係の外に、無限に多様な人々の直接の關係が存しなければならぬ。この點でも彼の思索は餘りに一面的である。彼此綜合して、ヘルバルトの教育學は個人主義的であり、所々に片鱗を示す社會的契機も對象的に規定せられた社會以上に出で得ないし、人と人との直接の關係としての、生活共同體としての社會は殆んど顧みられなかつたと断定し得るやうである。彼の教育學が個人的教育學であるとの批評もあながち彼を誣ふるものとは考へられない。そしてこの個人的傾向は、後、ツィルレルが「我々は教育を個人の外に求めない。……個人を通して社會に働きかける活動は教育的でない。」と主張するに至り極めて尖端的なものとなつた。顧みるに、我が明治の中期以後、ヘルバルトの教育學は、夫れまでの實利的のものとは異り、我國固有の道德主義に合するとの理由で、上下に迎へられ、夫れもヘルバルトよりもツィルレルなどによつて歪められたヘルバルトであつたのである。そして夫れに存する個人的傾向が、我國本來の傳統と相容れないものなるにすら氣附かなかつたのである。其の主知主義が、我々に具はる精神態度と大凡うらはらなるものであることを暫く除外するにしても、

しかし夫れも一つの歴史的必然であり、今更其の功罪をあげつらふべきではなからう。

「二元的傾向」ヘルバルトが其の形而上學に於て、單一、不變の「實在」を立てながら、他方、一切を表象の生成變化と解するは、エレア的なものとヘラクレイトス的なものと結合であると批評せられてゐるのであるが、教育學に於てもかやうな二元的傾向は隨所に散見する。中にも、特に重要なものは教育學の全構造に見られる二元的傾向である。已に再三觸れて置いた如く、彼は一方に於て、教育の目的たる實踐的理念の基礎を美的判斷に置き、他方、教育の方法をば一切の精神現象を表象に還元する、彼に特有な心理學に求めた。彼に於ては「倫理學と心理學が何等内的な紐帶で以て統合せられてゐない」(レーマン)如く、其の適用である教育學に於ても教育の目的と方法とは漸くにして「興味」を介して微かなつながりを有するに過ぎない。けれども興味は彼自身の言明せる如く、未だ内的活動たるに止まり、夫れが意志を動かし、行爲として表現せられるとは必ずしも保證されない。之ありとするは主知的な偏見たるに止まる。況んや其處に道德的心術や性格が成るなどとは思ひも及ばぬ所である。(夫れ等は凡て行ひ行ふことによつて、夫れによつてのみ鍊成せられるのであるが、道德的行爲によつてのみ道德的心術に、性格に導くとの原則はヘルバルトの教育學の何處にも見出されない。そして一切の希望を教育的教授に託するのである。此の如きは畢竟本來靜觀的な彼の人格の反映に外ならない。彼は若い時代から頭痛と眩暈に悩まされ、其の性格も弱か

つた。だからして鞏固な性格を教育の目的に掲げた、とヴァルテルは言ふ。しかもこの目的を達するの道は彼自身の性格に求められたのである。

次ぎには其の心理説に於ける二元的傾向である。彼はフィヒテなどの絶対自由を排し、「今迄に存する最も徹底的な實在論者」として自らの立場を明かにすることによつて、先づ其の師フィヒテに弓を彎いた。にも拘らず夫れは純然たる決定論たるには至らなかつた。一方に於ては欲望や意志を表象から説明しながら（決定論）、他方、例へば意志の説明に於て、意志は欲望の一つの特殊の場合であり、之が特質は、行爲に先だち之を「他の可能な行爲の仕方と比較する」（思慮）に存するとし、しかも思慮をば理性（「思慮し、及び思慮の結果に従つて自ら決定する能力」）の力に歸した（「科學としての心理學参照」）。夫れは言ふまでもなく「選擇の理由」を認めることである。又一方に於て一切の精神現象を表象の聯合から機械的に説明しながら、他方、表象を內的に結合し、形成する能力を認めてゐる。彼の「致思」と稱するものは表象の機械的、因果的な結合以上のものではない。即ち精神の發達に於て、一切を表象に歸する内容的な方面と形式的な、其の實、表象の聯合からは説明せられない方面の二方面が存する（ナトルプは之をヘルバルトの最も大きな矛盾に掲げてゐる）。そしてこの矛盾を解決せんが爲にヘルバルトからアリストテレスへと轉じたのが、近時に於ける最大の教授學者ヴィルマンである。

去つて教育學に於ける心理學の適用について考へて見よう。彼の表象一元論からは本來兒童に存する能力も、兒童本有の素質も認められない筈であり、事實、彼は之を否定してゐる（特に「ベスタロツチ教授法評價の立場に就て」に於て）。けれども他方、之とは反對に「兒童の有する能力を保存せよ。」とか、「心理學は決して兒童の觀察に代り得るものでない。個性は唯見出され得るもので演繹されるものである。已に述べた如く彼の主著「一般教育學」は心理學の書かれる以前、彼自身の言へる如く、家庭教育としての經驗の冷めやらぬ内に筆を執つたものであり、其の心理學に一々縛られたものでなく、著しく心理的であるといはれる「綱要」に於ても、心理的考察の適用は類化とか注意とかに關するもの以外さほど顯著でない。彼の教育學の偉大さは夫れよりも寧ろまさされた經驗の表現たる所に存し、この點で彼は容易に他の追従を許さない。「彼の教育哲學、特に一般教育學は具體的な心情體驗の深みから生れたものなるが故に……豊富な內的經驗に充ちてゐる。プラトン以後の教育的文獻で、兒童及び少年の心情に對し、これほど思ひ遣りのある、そして深い認識を示したものはなければ教育者の心情を洞察したものもない。……ヘルバルトの教育學が其の内容と生命を得來つたのは科學的心理學ではない。今迄、今でも尙、ヘルバルトの主な貢獻は教育學を心理學に基づけたにあるとの見解の存するは奇異の現象と言はねばならぬ。」とレーマンも言つてゐる。

議論はともあれ、尙又最近の教育學が如何に彼を非議しようと、彼が教育學を一つの體系的な科學に高めようとした努力を我々は輕視してはならぬ。彼は科學的教育學の建設者として教育史上永遠に光る。其の心理學的方面に對する非難も、上述によつて、少くも一部は解消すべく、教育の目的を倫理學に求めたことも、彼の倫理學が現代の價值哲學に大凡對應せるものなるに思ひ及ぶとき、「夫れがあまりに狭い」(例へばナトルプの批評の如く)とは言ひ切れまい。よし彼と異つた道を歩まうと、彼に學ぶべき點は決して少くない。アンドレーエーも言つてゐる。「カントの嚴格な敎説を通過しない哲學者は考へられない如く、教育學者は其の道程に於て必ずやヘルバルトを通らねばならぬ。よし、單に彼の權威の重みから離れんが爲であるとしても。」と。

第四節 カント及びフィヒテの教育思想

一 カントと啓蒙教育學

ヘルバルトから、彼とあらゆる方面に於て殆んど對蹠的なフィヒテに轉ずるに當り、先づカント Immanuel Kant (1724—1804) の教育學について簡単に述べることとする。

〔カント哲學の教育的意義〕カント哲學の特質は色々の方面から考察せられるが、教育上からは啓蒙思潮の克服といふ一角度から眺めることが特に要求せられる。といふのは十八世紀後半以後の教育の發展は主として啓蒙教育學の超克に存するからである。啓蒙時代の經驗的、合理的傾向については已に詳説しておいたが、其處では直觀に於ける經驗的眞理と理性に於ける概念的眞理と、従つて又經驗的なものと超經驗的なものとが、言はば直線的に接續してゐるに對し、カントは周知の如く、經驗的な現象の世界と超經驗的な理念の世界を峻別し、徹底した二世界説の上に立つてゐる。そしてこのことは教育問題に對し、啓蒙思潮とは異つた新たな觀點を提供せるものとして、おのづから啓蒙教育學の破棄にまで導かざるを得ぬ。この新しい觀點は已にカントの反對者と目せられてゐるヘルバルトに於てすら存してゐたのであるが、フィヒテ、ヘーゲルを始め、最近の新カント派の教育説に至るまで、否、カント派以外に於ても、積極的に、若しくは消極的に彼の影響を受けてゐないものはない。

二世界説から演繹せられる教育的歸結は一二に止まらないが、之を以前の教育との關係から見ても特に重要なのは、所謂「台自然」の教育に對して下された鐵錘である。啓蒙教育學の前景をなすものは「自然」の概念であり、教育の任務は人に具はる素質を、感覺的なものから次第に高等な知的、道德的能力へと發展せしむるに存し、人性善であるとは其の不可缺の豫想であつた。之に反し、カ

ントの二世界説では知性の純粹形式、意志の純粹な法則性が王座に位し、其の結果、教育の重點は自然的素質の發展よりも寧ろ之への反抗に於て、人を超感覺的な世界に導く方面に置かれる。夫れは心理的條件に従つた自然の發展過程に於てではなく、却つて超感覺的なものへと呼び覚ますことによつて成る。超感覺的なものは固より「自然」の如くに所與ではなくて、見出さるべきであり、潜在的に存しながらも見出し、呼び覚ますは我々自身の行動によらねばならぬ。従つて他よりの教育の可能性は、當然、著しき制限を受けねばならぬし、教育の萬能などは啓蒙教育學の夢想に過ぎないものとなる。

次に重要なものは、カントが實踐理性の優位の立場から純粹な道德的意志を、人の、従つて又教育の最高目的と認められた點にある。道德的自由へと呼びさまし、「意志を純粹な道德的情操に高め、法則を、同時に義務遂行の動機たらしむる」(「道德の形而上學」)こと、其處に一切の教育問題は集中する。純粹な道德的意志であるから、固より一切の自然的、世間的、功利的關心を絶する。かくて啓蒙時代の功利的傾向、主知的傾向はこゝに一掃せられねばならぬこととなつたのである。

「教育學講義」かやうにカント哲學は一面から啓蒙思潮の克服を意味したのであるが、リンクによつて纏められた彼の「教育學に就て」(Immanuel Kant über Pädagogik (1803) は批判哲學よりも寧ろ批判前期の立場に、従つて啓蒙教育學の立場に著しく接近してゐる。そして夫れは一つには講

義の性質に由來する。ケーニヒスベルヒ大學で教育學の講義が開かれたのは一七七四年であるが、夫れはルソーや汎愛派の教育改革運動の影響によつたものと言はれてゐる。この講義は哲學の教授が輪番に行ふ制度であつたので、カントも一七七六年―七七年の冬學期に始めて、夫れも當時のならはしに従ひ、バゼドウの「方法の書」を参考として講じたのである。一七八〇年再び同書を手引としたが、夫れ以後は政府の指示によつて新に出版せられたボックの教育書にたよつた。即ち教育學はカント自身進んで選んだ學科でもなければ、又自由な講義でもなかつた。更に彼がルソーの「エミール」にいたく共鳴せること、汎愛派の教育に大なる希望をかけ、一七七六年ケーニヒスベルヒの新聞紙上「自然及び一切の市民的目的に適合した教育所が今や現實に其處に存する。」とまでデッサウの汎愛院を推賞せることなど思ひ合ふとき、當時の彼の講義の内容は略ぼ想像せられる。そして之が價値は批判哲學の一部としてよりも、寧ろカントらしい炯眼に映つた豊富な教育的直觀に於て見出される。

一 「人は教育せられねばならぬ唯一の生物である」。動物は本能の力で以て自然に、無意識に自己の任務を果すが、人はこの任務を自ら探し求め、自らの力で果し、善への素質を自ら發達せしめねばならぬ。しかも夫れ等は始から彼等の成し得る所でないから必然に他からの指導を必要とする。「人は教育によつてのみ人となり得る。人は教育が彼から作り出した以外の何者でもない」。

教育の目的は「自然の素質を均齊に發展せしめ……人をして自己の使命を果さしむるにある」。一言に、人間性の完成が教育の目的である。「教育の背後には人間性の完成といふ大なる祕密がくつついてある。……人間性が教育によつて絶えず、より良く發展せしめられるといふことを想ひ浮べるとき自然に歡喜の情に打たれる。……こゝに本來の幸福な人間種族といふ展望が開ける」。しかしこの大目的は個人に於てではなく種族に於て、しかも一世代に於てではなく永い世代に於て徐々に達せらるべき底のものである。「教育は多くの世代に互つて完成せられねばならぬ一つの技術である。各世代は前代の知識を受けつぎつゝ、絶えざる教育によつて人の凡ての自然的素質を均齊に且合目的に發展せしめ、かくて全人類種族を其の使命へと導く。かやうにして、人類は世代毎に、次第に連續的に、一步一步完全へと近づき、よし個人に於ては不可能であるにせよ、種族としては自己の全使命を果し得るとは、カントの確信であつた。従つて「兒童は現在の状態に應じてではなく、却つて人間種族の本來の、なるべく良好な状態、言ひかへれば人類の理念と其の全使命に應じて教育せられねばならぬ（世界主義）」。「この原則は非常に重要であり」、現在の世界に適合せしめるのが教育であるとの、一般の父兄の考は誤つてある、と彼は語るのである。他方、かやうな教育は人性善なることを豫想する。曰く「良き教育は夫れから世界の一切の善が起るやうな教育である。人に存するのもしも萌芽は唯益、發展せしめられねばならぬ。といふのは惡への根據は人の

自然的素質の中には見出されないからである。……人には唯善への萌芽のみが存する。」と。大凡以上の點で我々は彼の思想が啓蒙教育學と如何に近い關係にあるかを知り得るのであり、尙又彼は啓蒙教育學者と等しく教育の力を過大視——後の著書とは異つて——した。

*この考は、しかし前後一貫してゐなかつた。已に教育學に於て、他方、人は本性善でも惡でもないといふ見地と、人は不道德への本源的な刺戟を自己に有するとの見地が錯綜してゐるのであるが、宗教論に於ては、人は、經驗の示す所によれば、惡と判断せられねばならぬ。しかもこの「惡は凡ての格率の根據を蝕むから、根本的なものである。」といふ、「根本惡」"radicaler Böse"の主張すら存する。

教育は人に課せられた至大至難の任務であり、我々は唯徐々に一步一步前進する外ない。けれども理念さへ正しければ、あらゆる障害にも拘らず、之が實現は不可能でない。中にも「教育の最も大きな問題の一つは、法則的な強制に服従せしむることと自己の自由を使用する能力との兩者を如何に結合せしめ得るかといふことである」。之が爲には、第一に、他の自由を妨げ、又は自己自身を害しないかぎり、幼少の時代からなるべく自由に一任し、第二に、他の目的を妨げないときにのみ自己の目的を達し得ることを指示し、最後に、彼自身の自由を利用し得るに至らしめん爲にのみ人々は彼に強制を加ふることを悟らしむべきである。

二 カントは教育作用を「養護」"Wartung"「訓練」(躰け)"Disziplin"「教授並に陶冶」"Unter-

weisung nebst der Bildung" に区分し、最後の「教授並に陶冶」を更に身心の諸能力を錬磨し、一定の堪能に導く「教化」、Kultivieren、社会生活に必要な、外部的な習俗に慣れしむる「世間化」Zivilisieren、及び道德的ならしむる「道德化」、Moralisieren、の三者に細分した。しかも教育學講義に於ては、新たに自然的教育と實踐的教育との二分法を採用してゐる。この中、「自然的教育」physische Erziehung は自然性の陶冶に關し、本質上強制的であり、其の限り生徒は受動的であるが、「實踐的教育」praktische Erziehung は之に反し、人の自由に關し、發動的であり、格率に基づいて行はれる。前の五種の教育との關係について言へば養護と訓練と教授の一部及び道德化の一部は自然的教育に、教授の一部と世間化と道德化の一部は實踐的教育に含まれるといった如く、かなり錯綜してゐる。

三 簡単に各種の教育について述べると、先づ養護は主として父母の任務に屬するが、教育者は之に對し一定の忠言を與ふる必要がある。カントが養護について述べた所は殆んど全くルソーに依存し、別に取立て、述べる程のものもない。第二に、訓練は自然的教育中、其の消極的方面に屬し、之が任務は粗野な動物的な發動を拘束し、「法則の強制を生徒に感ぜしむるにある」。しかもかやうな強制は道德性への必然の豫件として、極めて重要な意味を有し、「訓練を忽せにするは教授を忽せにするよりも一層咎むべきである。教授は後でも尙與へられるが、粗野は後になつて除くこ

と不可能であり、訓練の誤は決して補はれ得ない。しかし訓練の本義は生徒の意志を打破ることにはなくて之を導くに存するから、決して奴隷的であつてはならぬ。「兒童はいつでも自己の自由を感じなければならぬ、しかし他の自由を妨げないほどで。だから彼は抵抗を見出さねばならぬ」。カントが訓練について述べた所は個々の忠言に止まり、未だまとまつた秩序を有つてゐない。第三に、教授(教化)の目的は心身の諸能力を錬磨し、あらゆる目的の遂行に役立つやうな「堪能」を得しむるにある。こゝで我々はカントが教授の目的を形式的に規定し、實質的方面をあまり顧みなかつたことに先づ注意しなければならぬ。教授の中、強制的な方面(學校に於ける教授は概ね之に屬する)は自然的教育の積極的部分(訓練の消極的なるに對し)を形成し、夫れは身體の教化と精神の教化に大別せられる。前者は有意運動及び感官の練習に關し、主として遊戯によつて、自然に且有效に行はれる。精神の教化では、一方では、遊戯によるものと作業によるものとに各、一定の位置を與へ、後者を主として學校の任務とし、在來の遊戯的學習を排すると共に、他方、精神能力を下級と上級に區分し、下級の能力は夫れ自身價値を有しないものであるから、いつでも上級の能力を眼中に置き之との關係に於て練らるべきであるとした。感覺、注意、想像、記憶等は下級の能力に、悟性、判斷力及び理性は上級の能力に屬する。悟性は一般的なもの認識する能力で、夫れは唯「何等かの法則の現はれる材料」によつてのみ練られ、之が最良の補助手段は製作である。「人が自分で製作し

た地圖を最も良く理解する」如きは其の一例であり、一般に、「自分自身で學んだもの」が最も根本的に學ばれ且最も良く把持せられる。かくすることによつて知識と技能とは最も緊密に結合し、之に最も適した教科は數學である。第二の判断力は一般を特殊に適用する能力であり、第三の理性は「一般と特殊との結合を見通す能力」で、理性の陶冶に對してはソクラテス法が唯一の合目的な方法である。教授の中、格率に基づくもの、即ち實踐的教育に屬するものについては、カントは教授によつて與へられた「堪能」が根本的であるべきこと、この「根本性が次第に……思考法の一つの習慣とならねばならぬ。」といふこと以外多く説く所がない。第四の「世間化」についても説く所極めて簡潔であるが、要するに、夫れは移り行く時代の趣味に合し、作法に慣れ、自分の缺點をもつ、み隠し、社交的に立廻る裁智の教育に外ならない。夫れが果して教育の一部に屬するか否かは、我々には疑はれるし、カント自身も亦道德の前階として第二次的の位置を與へてゐるに過ぎない。

最後に、「道德化」は教育最高の課題であつて、訓練が動物性を拘束し、消極的なるに對し、積極的に格率に従つて行動する道德的性格の形成を目指す。即ち道德的陶冶の基礎は「訓練」ではなくて「格率」である。曰く「道德教育の第一の努力は性格の基礎づけにある。性格は格率に従つて行動する能力に於て成立する。始は學校格率に、後には人類の格率に従つて。」と。しかし格率の何たるかを意識し、之に従つて行動せしむる爲の教育は、一切の教育中最後に來るべきで兒童

期の仕事ではない。けれども夫れが「一般の常識に基づく限り、始から、已に自然的教育に於て注意せられねばならぬ。でない、後、教育の如何ともなし得ないやうな誤が容易に根を下すから」。この意味でカントは道德的陶冶中、「一般の常識に基づく」部分をば自然的教育に於て取扱ひ、其處で道德的性格の基礎として、特に、服従、誠實及び親交（友情）への教育が説かれてゐる。第一、服従は他から迫られて服従する「絶対服従」に始まり、次第に「理性的で且つ善と認められる、指導者の意志への信頼」から（強制からでなく）起る自由の服従へと進む。服従しないものには罰を必要としようが、之が適用には細心の注意が拂はねばならぬ。理性的存在としての人間は本來罰すべきでないから、道德性への教育では罰は一切避くべきである。「道德性を確立しようとする場合罰してはならない。道德性は神聖且崇高で、決して侮蔑したり、訓練と同列に置いたりすべきでない」。次に誠實は道德的性格の本質に屬し、「偽る人は何等の性格をも有しない」。何等か善なるものありとするも夫れは彼の氣質の自然の現はれたるに過ぎない。偽れるものに對しては彼を冷視し、其の羞恥感に訴ふるに如くはない。第三に、人は獨りで生活し得るものでないから、幼少の時期から他と親交を結び、よりて以て「生活の最も快き悦樂へと準備すべきである」。親交は兒童を快活ならしめ、快活な心情のみ善に對する快感を有し得る。

根本原則に基づく道德教育の二つの手段は「示例」と「教へ」で、示例は機に應じて與へられ、

「教へ」は「道德問答」によつて義務の何たるかを理解せしめる。宗教教授も亦道德的陶冶の一部を形成する。カントによれば、宗教は「神の認識に適用せられた道德」であり、従つていつでも道德との結合に於て——單獨にではなく——教へらるべきである。道德から離れた宗教的形式を教へこむことは避けられねばならぬ。「道德的良心の缺けた宗教は迷信的な奉仕である」。と同時に、他面、凡ての道德は宗教的であり、我々の中なる法則を神的な法則の現はれと觀じ、我々の良心の呵責が神の聲として聞かれるとき夫れは愈、有力に作用する。最後にカントが、あの汎愛派の人達の特に注意した「性教育」に關し、色々の忠言を與へてゐることを附記しておかう。

以上は「教育學」に現はれた道德教育論の梗概であるが、後期の「單なる理性の限界内に於ける宗教」(一七九三年)に於ては素質の、善への發展がキリスト教の新生の理念との關聯に於て述べられてゐる。かなり重要な見地と思はれるので一言説き及ぶことにする。謂へらく、道德的自由が人間最高の使命であるにも拘らず、事實上、人は「根本惡」の故に自然的、感覺的な方向へと捲き込まれてゐる。従つて道德的ならんが爲にはこゝに意志の一大轉向が斷行せられねばならぬ。しかもこの轉向は、宗教上の回心と等しく、一回限りの行動に於て起るべきであるから、意志の善への發展は一步一步徐々に成るもの(改良)ではなくて、唯の一回かぎりの轉回(改革)に於て達成せられる。夫れは「人を惡たらしむる最高の格率が唯の一回の、不動の決心によつて覆さるゝ」「新生」の一

種であり、神の恩寵こそ轉せらるべきである。かやうに、人は徐々にではなくて、一回的な轉向によつてのみ有徳となり得るのであるから、部分的に、一方面づつ改善しようとする企は無効である。一方を良くしようとする間に、他方で與へた印象が薄らぎ行くからである。しかし一度上に述べた如き「改革」によつて「心術」„Denkungsart.“が一變したら、夫れから先は絶えず之に従つて動き且成ることによつて次第に惡から善へと進み得るので、道德の發展は心術の轉向からは「改革」、實踐的努力からは惡への傾向の漸次の「改良」と言はれ得る。しかも前者が後者の基礎たるべきこと従つて性格の根本基礎であることは言ふ迄もない。カントが道德教育上、示例を特に重んじた理由も上の見地に照せば容易に理解せられる。示例のまことの意義は個々の行動に於てではなく、道德の純粹性に目覺めしむる所に存するからである。

二 フィヒテと「新教育」

フィヒテ Johann Gottlieb Fichte (1772—1814) とヘルバルトとは性格に於て將た學說に於て對蹠的である。ヘルバルトが靜觀的なるに對しフィヒテは行動的であり、嚴格で誠實、一言一行悉くが固い信念の發露である意志の人であつた。其の思想は、自由の獲得へと努力しつづけ、知性の、及び意志の力を極度に尊重する彼の人格の、さながらの表現であつた。單に學者として、論敵と戦ひつ

づけたのみでなく、又熱烈な愛國の士であつた。身を挺して立つたあの「ドイツ國民に告ぐ。」なる大講演、舌端火を吐く烈々たる論調が如何に國民の志氣を鼓舞したかは普く人の知る所である。同じく哲學者中の教育學者であり、「最高の意味に於ける生活への教育は彼の哲學的勞作の確固不動の目標である。」(シュルツ)と稱せられながらも、ヘルバルトの個人主義的なるに對して、社會的であり、社會の、特に民族と時代への教育が早くから彼の關心に上つた。彼の教育思想に最も大なる影響を與へたものが古くはプラトン、同時代ではベスタロッチであつたこともおのづから領かれる。中にもベスタロッチとはチューリッヒ滞在(一七八八—九〇年及び一七九三—四年)中、二回親しく交り、夫れのみか、フィヒテと婚約せるヨハンナ・マリア(第二回の滞在中結婚した)とベスタロッチ夫人の間にも親交があつた。尙第二回の會合では相互の思想に相通するものあるをたしかめ、ケーニヒスベルヒ時代(一八〇六年)丹念にベスタロッチを研究し、一八〇七—八年の「ドイツ國民に告ぐ。」に於てはベスタロッチに呼びかけて國民教育の刷新を叫んだ。彼が如何にベスタロッチに傾倒せるかは、ベスタロッチを、人類の教育者として、ルテルに比肩せしめたことによつても知られる。カントとゲーテと夫れからベスタロッチ、この三偉人は同時代の人々中、フィヒテが特に尊敬を拂つた「人間性の具現者」であつた。

教育者としてのフィヒテについて考へる場合、我々は直ちにソクラテスを想ひ起す。ソクラテス

は、知らるゝ如く、知識を與へるのではなくて、知識を生まじむる産婆を以て自ら任じた。彼にありては、教育とは與ふることではなくて「呼び覺ます」ことであつたが、このことはフィヒテにもつきり當てはまる。彼はまことの「精神覺醒者」であつた。「直接の生きた思考のみが他の思考を生かし、他の思考へと突入する。」「凡ての哲學的認識は性質上……發生的である。夫れは其處に存在するものを把握するのではなくて、却つて存在を、生活の根源からして、内的に生産し構成すること」、しかも理性的に生産することである。即ち彼に於ける「覺ます」は理性的に覺ますことに外ならなかつた。そして單に語るのみでなく、之を如實に實現したのである。「學生は以前のどの教師よりも彼を信じた。夫れは當然の事である。人々は眞理を、言はば掘り且探す音を彼から聞き取るからである。彼は眞理を深みから引きあげて之を大衆に投げかける。だから彼の講義は、颯然、一撃で破裂する夕立空のやうである。」とフォルベルクは語り、又一七九五年當時二十五歳であつた詩人ヘルデルリンは「フィヒテはムやイエーナ(大學)の魂である。そしてさうであることを感じする。精神の、かほどの深みとエネルギーを有する人を私は外に知らない。」と稱へてゐる。これによつても、彼が如何に教育者として秀でてゐたかは知られる。

〔哲學説と教育〕 フィヒテの教育説について述ぶる當り、先づ其の廣汎な哲學から、特に教育説に密接の關係ある點を一二摘出することにする。之が體系的な敘述の如きは固より本書の範圍に屬

しない。

「フイヒテはカントから出發して、其の批判主義を完全な「主觀的」(一層適切には「倫理的」)觀念論に形成した。そして「物自體」を全然抹消し、經驗の内容と形式とを「自我」(一般的、超個人的主觀)から導き出した。フイヒテにとつて最初のものには存在ではなくて行動であるから、彼の哲學は現實主義、活動主義である。彼は實踐理性の優位を徹底的につきつめた。」とアイヌレルは言ふ。然らば、如何なる意味に於て、彼は實踐理性の優位を極點にまでつきつめたか。

超感覺的—夫れは彼の思索の根本豫想であり、超感覺的なものに對する信仰は彼の生活の根本感情である。「超感覺的な世界は我々の誕生する場所であり、我々の唯一の、鞏固な足場である。感覺的な世界は夫れの唯の反映たるに過ぎない」。しかしこの超感覺的な世界は空中に飛遊せるものでもなければ、之への信仰は空虚な信仰でもない。我々は我々の道德的自覺に於て直接に之に接し得るのである。凡そ道德的決斷、道德的行爲と言はれるものは感覺的なものに對する超感覺なもの勝利ではないか。道德的自覺、夫れは超感覺的なもの我々に於ける啓示であり、其處に超感覺的なものは明晰に且力強く語られる。この聲や我々に最も直接であつて何等證明を要しない。夫れは一七九〇年の秋であつた。偶然にもカントの哲學に接するや、彼の生活に新しい時代が開けた。啓蒙時代の功利主義は言ふに及ばず、夫れまで引きつけられてゐた決定論も一撃の下に打碎かれた。

「實踐理性の批判」を讀んで以來、私は新しい世界に住む。……如何なる力をこの體系(倫理學)が我々に與へるかは測り知るを得ない。」と語り、この與へられた力で以て、夫れの齎らす超感覺的なものへの信仰で以て、彼はあの「無神論論争」を戦ひ抜いたのである。自己の地位を賭してすらも。そして宗教と道德とを合一せしむるまでに至つたのである。カントは超感覺的な世界への信仰を、知らるゝ如く、道德的自覺から導いた。フイヒテも暫く之に従つてゐたが、「無神論論争」以後、見解は一變した。若し超感覺的なものへの信仰を宗教、倫理的なものへの練習を道德と稱するならば二者は結局合一せざるを得ぬ。曰く「道德と宗教は絶対に一つである。二者は共に超感覺的なものの把握である。前者は行動により、後者は信仰により。」と。即ち道德的自覺と超感覺的なものへの信仰はこゝに合一し、二者は區分して考へ得ないものとなつたのである。

この點である。彼が實踐理性の優位を徹底的につきつめたとは。こゝに實踐理性は單に純粹理性に對して優位を占むるのみでなく、實に自我の最終の根源となつたのである。即ち超感覺的なものと合一せられたのである。其處では一切は實踐理性の下に考察せられ、世界は一切これ道德的努力の爲に存することとなり、世界は「私の義務の、感覺化せられた材料に過ぎない。」ものとなる。道德とは努力である。努力しつづけるによつて、無意識的な單なる衝動から理性的な努力へと高まり、完全な自由に達するのが人の及び全民族の使命である。フイヒテの知識學の出發點である「絶

對自我」は活動其の者であつた。事實ではなくて「事行」であつた。はたらくこと、其處に一切は成り成る。「凡ての存在の眞理は、従つて生成である」。「一切の現實の、何よりも先づ一切の生活の特徴は絶えずより高き目標へと發展しつづけ、をやみなく努力し、且内より突き進められることである。最後の、最高の——夫れは決して完全に到達せらるべくもないが——目標たる絶對自我……完全な自由を目指して」。端的に、感覺的なものから超感覺的なものへと、前者に對する後者の勝利を博しつゝ絶えず進展するは一切の生活の使命であり、この故に怠惰と怯懦と虚偽とは三大惡とせられる。同時にこゝに「自己活動による道德的自由」が教育の一つの目標に掲げられる。

一七九九年に於て「宗教と道德とは絶對に一である」と言ひ、神を「永遠の道德的世界秩序」と名づけたフイヒテの思想は「人間の使命」(一八〇〇年)を境として一轉機を劃し、「淨福生活への導き」(一八〇六年)に於て全く新しい世界觀の上に、カント的なものを超出して「生の形而上學」へと轉じた。其處では最早道德と宗教は一つでなく、後者は前者の上位に立ち、宗教なしの道德は考へられないこととなつた。そして夫れは宗教の本質上當然さうあるべきであつた。大凡宗教家は義務的に行動しはしない。彼は「一つの(神の)生の永遠の發展の法則」を自己に感じ、一切地上の生活は「神的、根源的な生の永遠の發展」に根ざすことを直接に曉り、「説くべくも名づくべくもない愛と歡喜で以て一切の生の源泉にひたり、夫から離れないで、夫れと共に永遠の流れに掉さ

す。」のである。宗教は人を義務へと驅り立てないが、しかし「人を自己自身に於て内的に完成せしめ……全く自由に、全く明晰に、全く淨福ならしめる。一言に、人を完全に品格あるものたらしめる」。宗教は固より道德を無視するを得ない。道德は言ふまでもなく一切の生活の精華である。けれども夫れは最早義務の法則に驅り立てられての道德ではない。例へば道德性の前には單なる適法性は影を潛める如くに宗教性の前には義務の意識は影をひそめ、こゝに道德的行動が超適法的である如く、超道德的な高い境地が開け、「我々の内なる立法者は沈黙する。意志、悅樂、愛、淨福の中に法則が攝取せられるから」。かくて超感覺的なものは、今や以前の如くに信仰——夫れは尙一種の決斷である——によつて把握せられるのではなくて、直接に體驗せられ、「直觀」"schauen"せられる。即ち以前の「信仰」に「直觀」がおきかへられる。曰く「科學は一切の信仰を止揚し、之を直觀に變ずる」。(この場合科學とは「永遠の相の下」にスピノザ的な世界觀を意味する)と。同時に、一切の生活の源泉は神的生であり、神的生は源泉混混、生活の一切の形成を貫流し、之にまことの生命を附與し、逆に一切の生活はこの源泉にひたり、之との共生活に於て始めて全く自由となり、淨福あるものとなる。

人は一八〇〇年以後に於けるフイヒテの思想の變化を、文字通りの轉換と見る。けれども夫れは古い理想を葬り去つたものではなくて却つて之を深化し、この深化された新しい理想に、より古い

ものが新生したと解すべきであらう。兎も角、彼の「ドイツ國民に告ぐ。」は年代的に考へても、この新しい立場から解せられねばならぬ。中にもこの新しい立場の齎らす次ぎの二點には特別の注意が拂はれねばならぬ。

一 神は愛である。従つて神的生の表現としての我々の生活も愛の生活であるべきである。最も自由な生活は愛の生活であり、最高の活動は社會的關係に於ける愛の行動である。愛に對立するものは利己心である。かくてイエーナ時代では最大の惡が怠惰であつたに對し、今や利己心が怠惰よりも一層攻撃的となつた。

二 一切の生活は根源としての神的生から流れ出る。この根源の生に浸り、之に歸依することによつて我々の生活は眞に自由なものとなる。歸依とは一切の個的なものを忘れ盡し、偏へに神的な生に身をまかすことに外ならない。實に感覺的自我を克服し、個我を「理論的に忘却し、實踐的に否定し」、この忘却と否定によつて理性的なものに達することこそ人の本來の使命である。「理性のみが永遠である。個性的なものは絶えず死し去らねばならぬ。」とは彼の早くからの主張であつたが、この「自己忘却」の原理は今や一層深化せられ、且一層強調せられることとなつたのである。大凡宗教生活とは捨身の生活に外ならぬ。

「歴史的、社會的考察と教育」 フィヒテは一八〇四―五年の公開講演「現代の特徴」——この

講演は「ドイツ國民に告ぐ。」と近い聯關にあり、フィヒテ自身、後者は前者の續講であるといふ——に於て、人類の歴史的發展を、先驗的に次の五つの段階に區分してゐる。

- 一 「理性本能」の時代 理性が、盲目的、自然的に、本能衝動として、即ち未だ意識的ではなく暗い感情として作用する時代。ベスタロッチの「自然」の状態に相應する。
- 二 「權威」の時代 有力な個人が外的な權威で以て他を強制する時代で、こゝに前の時代の無垢の状態は罪の始まる状態に轉ずる。
- 三 理性本能及び權威から「解放」の時代 個人的自由の衝動が発生し、「權威」と、同時に又「理性本能」を否定し、全然拘束のない、一切の秩序を破棄した、罪に充ちた時代で、現代（啓蒙時代）は之に當る。

四 「理性科學」の時代 理性と其の法則を明かに、先づ理論的に意識する時代で、理性支配の時代はこゝに始まる。

五 「理性技能の時代」 理性科學によつて、正しと認めたものを實現する時代、即ち理性的認識と實踐的行動の技能——夫れは練習によつてのみ與へられる——とが一つに結合し、理性支配の完成する時代で、其處に人類は「理性の肖像」となる。

以上の中、第三段に當る現代は利己主義、個人主義で、人々意のままに振舞ふ罪に充ちた時代で

あるが、甦て來るべき理性支配の時代——今や我々はこの轉換期に立つてゐる、とフイヒテは言ふ——では個人は全體の爲に生活する。従つて「理性的生活は人々全體に於て自己を忘れ：全體の爲に自己を犠牲にすることに於て成り、之に反し、非理性的生活では自己以外何物も考へない：」。理性的生活では「自己を忘れるといふ唯一つの徳、自己自身を考へるといふ唯一つの惡のみが存する」。だからこの時代では第三の時代が事實上逆轉せられ、今迄「事實上、唯一の惡であつたもの（自己を忘れること）が唯一の徳となり、唯一の徳であつたもの（自己自身につきて考へること）が唯一の惡となる。」のである。見よ、「一切の偉大なもの、善なるものは……氣高い、そして有力な人が理念の爲に、生活上一切の享樂を犠牲にすることによつて成つた。」のではないか。

前にフイヒテの教育説は早くからして社會的であると言つて置いた。然らば彼は社會を如何に考へたか。已に「自然法の基礎」（二七九六年）に於て、彼は個人を個人としてでなく、社會的に考察し、個性の概念は交互概念である。個性は必然に交互に條件づける。各個性は他の個性によつて、形式上限定せられ、完成せられるから、個性は決して「私」のものではなく、却つて「私の、及び彼の」「彼の、及び私の」個性であると説き、個性は必然に社會を豫想するとの立場に於て、啓蒙時代の個人主義を超出したのであるが、一八一二年の「道德學體系」ではこの點、特に強調せられてゐる。

夫れによると、凡て個人は社會の一員として存在する。社會の存在及び生活に特殊的に——何人も他人と同一でないから——關與すること、夫れが「個人的性格」である。即ち人は個人的性格を、自己自身に對してでなく、却つて唯社會に對し、及び社會を通して有する。性格は生れながらのものではなくて不斷に發展し、しかもこの發展は人間社會に於ける發展である。意志が純粹且鞏固ならんが爲には純粹の愛によるまことの社會が生徒——大人をも含めて——を取りまかねばならぬ。其處に始めて他に對して責任を有する道德人は發展する。自分だけを純粹に、無垢に保存するは、消極的に惡をなさないだけで、道德と稱せられるべきでない。「眞の道德は行動と生活に於てのみ成立し、夫れは絶えず他人の道德的形成に向ふ」。一言に、道德は社會的行動であり、一切の道德的行動の目的は「社會に（即自ら）存する統一を、現象に於て表現する」にある。道德的意識は先づ第一に社會意識であつて義務意識ではない。義務が先でなくて、愛こそ第一義的である。「ねばならぬ」とは道德の外面的な徵表たるに止まり、其の内部の本質には屬しない。

以上によつて我々はフイヒテが社會的教育學の代表者と見做される所以を十分に理解し得る。單に個人が社會を離れて存しない——夫れは自明のことである——といふだけでなく、進んで社會意識を、そして愛を道德的行動の本質とせる點に於て、彼の見地はまことに社會的である。

〔國民教育〕フイヒテの教育意見を發表せるものは、最初のチューリッヒの家庭教師時代の「日

誌」(一七九八年)から、最後のベルリン大學總長就職講演「大學の自由」に至るまで、かなり詳しく、内容からも學者の使命、大學制度の改善、教育の方法など多方面に亙つてゐるが、中にも國民教育に關する主著は、言ふ迄もなく「ドイツ國民に告ぐ」"Reden an die deutsche Nation" (1807—8) (岩波文庫中に、大津康の邦譯がある)であるから、以下主として同書により彼の國民教育に關する思想を簡單に述べることにする(引用文は概ね「ドイツ國民に告ぐ」による)。

一 「現代の特徴」に於て、フイヒテは現代に「罪に充ちた時代」といふ刻印を押した。思考に於ける精神を失つた合理主義、生活に於ける心情を失つた利己主義、夫れ等はドイツを今見るごとき困憊と屈辱に陥れた。この窮極地から立ち直るの道は、ドイツ國民の思考と生活とを根本的に一變し、利己的なものを洗ひ盡し、新しい世界に新生するの外に存しないし、夫れは何よりも先づ、今迄の教育(啓蒙精神による)とは全く異つた國民教育——之を「新教育」と呼ぶ——に俟たねばならぬ。新しい世界とは、彼が豫言的に述べた、あの、理性科學に始まり理性技能に於て完成する、理性支配の世界であり、一言に、各個人が全體の爲に自己を犠牲とし、自己を忘れることが唯一の善であり、自己自身について考へることが唯一の悪であるやうな世界である。しかしこゝに要求せられる自己犠牲は内自ら堪へ忍ぶといふやうな消極的のものではなく、明るい知見と強い決斷により、一切を投げ出して全體の爲に活動することを意味し、鞏固な意志を其の不可缺の前提とする。

かくて道徳的に自由な人格となれ、そして全體の爲に自己を犠牲にせよ、といふことが新しい世界建設の基本要件となる。教育的に言へば、教育の目的は個人(啓蒙時代の如く)ではなくて社會であり、其の直接の任務は個々人の意志の陶冶にある。そしてフイヒテはこの、教育の社會的目的を、ドイツ民族を眞の文化にまで教育し、之を他の民族、全人類に光被せしめる、といふ點にまでつきつめた。ドイツ民族は本源的な生活の唯一の負擔者であるから、祖國を通して世界に働きかけるといふことこそドイツ民族本來の使命であるとは彼の強い確信であり、汝等「人道民族」たれと彼は熱烈に呼びかける。

二 フイヒテは「ドイツ國民に告ぐ。」に於て、一切の教育の根源は意志の陶冶であることを繰返し強調する。意志は人間其の者の本來の「根源」"Grundwurzel"である。従つて教育は「自由」——こゝで自由とは「善と惡との間に動搖する、決斷のない」状態を指す——を否定し、「決斷が嚴密に必然的であり、其の反對の不可能なる」やうな意志に向けられ、一切の教育は「斷乎たる、そして絶えず準備の状態にある」意志の陶冶に集中する。「かやうな鞏固な意志を有する人々(即ち意志の自由が必然に轉じた人々)は彼の意志する事柄を永遠の爲に意志する。」——この崇高な表現を見られよ——。然らば謂ふ所、不動の善意志の根據は何處に存するか。

人は自己の愛するものをのみ意欲し、「愛は意志の及び生活活動の唯一の、同時に確實な動因で

ある」。唯この愛が感覺的、利己的であるか、直接に善に向ふかによつて意志の高下は定まるのであるから、教育は先づ「善其の者に對する愛」——從來の如く、感覺的な愛や恐怖や希望に訴へないで——を惹起するに力めねばならぬ。次にこの愛は善に對する内的な「適意」"Wohlgefallen"の形式に於て現はれ、善に對する適意は更に理想的な像、即ち現實には存しないが、しかし夫れによつて現實の形成せられるやうな像が豫め心眼に浮かぶことを其の前提とする。例へば美に對する適意が藝術的な像に對して起る如くに。しかし若し人が自發的に像を描く能力がなかつたとしたら、意志し、行動するに當つて、道德的な理想像を絶えず眼前に支持することは全然不可能であるから、上に述べた適意は、一に、現實に先立つて存する像（「豫像」"Vorbilder"）——現實を模倣する「模像」"Nachbilder"ではなく——を自發的に描く能力に依存する。即ち「決して存在しないで、却つて永遠に成らねばならぬ」道德の世界秩序の像が自發的に描かるべく、自發的に描かれた像のみが發動的な、即ち單なる美的な適意以上の、適意を起さしめる。約して言へば自發的に描かれた道德的理想像、之に對する適意、夫れに基づく善其の者に對する愛、之れが意志陶冶の大凡たどるべき筋道である。

三 述べ來つた如き道德的「豫像」は固より生徒の自己活動に俟つべきであると同時に、又法則に従つたものたるべく、こゝに知性の陶冶と意志の陶冶とは不可分の關係に立つ。フイヒテは言ふ、

「全人間を完全に人間に陶冶する技術」としての教育には二つの方面がある。第一に形式上、人は「其の生活の根源にまで、——決して人の單なる影でなく、——陶冶さるべく」、第二に内容上、「人の一切の必然な要素が、例外なく、均等に陶冶さるべく、この要素は知性と意志であり、教育は知性の明晰と意志の純粹とを意圖すべきである。」と。即ち知性の陶冶は意志の陶冶と相並んで教育の一つの領域を形成する。形成しながらも夫れはどこまでも「道德的陶冶を齎らす爲の條件的手段であつて」、「第一の自立的目的ではない」。知性は人生の目的を示し意志實現の手段を示すことによつて意志の方向を決定する。知性の陶冶は、已に述べた趣旨により、一に自己活動に俟つ。生徒の自己活動を先づ以て一つの點で刺戟し、次にこの點からして絶えず法則的に進行することにより、どこまでも之（自己活動）を生き生きと保持するは知性陶冶の最高原理であり、「活動の爲の知的活動」とは其の第一の標語である。從來の記憶偏重の教育はこの點に於て全く誤つてゐる。何よりも先づ知的活動に對する愛が振起せられねばならぬ。「新教育」でも生徒は多くのものを學ぶ。けれども夫れは直接の目的ではなく、一つの副産物たるに過ぎぬ。「法則的に進行する知的活動の促進」、これこそ一切の學習の第一の任務である（形式的見地）。知的活動に對する愛に基づく自由な知的作業、其處に感覺的な衝動は沈黙し、一切は法則の爲に成される。そしてこれこそ知的陶冶に具はるの道德的價值であり、「活動の爲の知的活動への愛の覺醒」は新教育の道德的原理で

さへある。夫れは直ちに道德ではないが、しかし「道德的意志の一般の形式及び性質」は之に外ならないし、意志の形式的方面は已にこゝに具はる。そしてこの意味に於て、知性の陶冶と意志の陶冶は一つであり、少くとも前者は後者への直接の準備である。

フイヒテ以前に於て彼ほど自己活動を強調せるものもなければ、彼ほど明晰な認識を重んじたものも少い。彼によれば人の生活表現は二つの形式をとり、従つて人は二つの型に區分せられる。「暗い感情」の形式によるものと、「明かな認識」の形式によるものと。この二型式中、後者は、例外のものを除き、教育によつて始めて到達せられる。暗い感情以上に高まり得ない人は利己的であり、稀には漠然と事物の高い秩序を感じ、理性が本能として作用するが、此の如きは例外に屬する。之に反し、教育によつて達せられる、固より冷かな死せるものとしてでなく、愛による生きた知としての明かな認識はまことの生活の出發點であり、其の基礎となる。暗い感情が自己享樂へと誘ふに反して、明かな認識は利己心を解消しつくし、泡沫幻影に過ぎない現世界を超出せる、より高い世界を直視せしめる。そしてこゝに永遠に成らねばならぬ世界、即ち根柢に於ては一切の現象の根源であり永遠に流動する神的生と一つである理念の世界に對する愛が點火せられる。言ひかへれば認識の發展と理念の世界に對する愛とはどこ迄も相伴ひ、一を離れて他を考ふるを得ない。そしてこれ將た知性の陶冶と道德の陶冶との不可分の關係を語るものに外ならない。

純粹な意志の豫件としての明晰な認識はベスタロッチの考へた「基本陶冶」を其の出發點とする。しかしベスタロッチの直觀が自己の身體から出發し、恰も兒童の身體が兒童自身であるかの如くに考へられたに對し、フイヒテは之に「自我」を代置し、ベスタロッチの「直觀のイロハ」に「感情のイロハ」„ABC der Empfindung“を先行せしめた。大凡感ずる能力は自我感情及び自己意識の基礎であるから、先づ以て練られねばならぬ。幼兒は尙、言はば混沌たる感情と混雜した感覺にとざされてゐる。是等を言語の助けにより、一步一步明かならしめ、例へば空腹、睡眠などの欲求を「ひもじい」「ねむい」などの言語と結合して之と他の欲求との區別を知らしめ、視覺、聽覺などにつきて同じく言語に結合して之を辨別せしめる。かくて幼兒は自己の欲求を語るることによつて、個々のものを無數の他の感情（感覺をも含めて）から引はなし、言はば流れから浮び上がつて、「自我」を自ら生産する。言語は「感情を明かならしめ」、「自我感情の覺醒」に役立ち、「精神界一般の絶對的創造的原理」である。要するに、言語によつて感情を明かならしめ、かくて自我の自己生産に導くものが「感情のイロハ」であつて、ベスタロッチには之が缺けてゐた、とフイヒテは非難する。「感情のイロハ」に次ぐものは「直觀のイロハ」で、直觀の主な任務は先に述べた豫像の自由な描寫に對する自己活動を惹き起すに存し、之が本質は自由で創造的なるにある。「直觀のイロハ」ではフイヒテは概ねベスタロッチに従ふが、唯ベスタロッチが言語を一つの基本點とせるに反

對してゐる（三二六頁）。尙彼はベネタロッチと共に「技術のイロハ」の必要を強調し、之が基礎を解剖學と力學に求めた。

四 道德的陶冶の目的は、已に述べた如く鞏固な道德的意志にある。然るに人は自己の愛するものをのみ意欲するのであるから、先立つものは善に對する愛である。然らばこの愛は如何にして喚起され得るか。從來一般に、人は本來利己的であり、教育によつて始めて善となると考へられ來つたが、是は誤つてゐる。無から有は生じない筈である。之に反し、道德的衝動は始から人に具はつてゐなければならぬ。「敬への衝動」（他から尊敬されたいとの衝動）が是であり、「一切の道德的陶冶の基礎はかゝる衝動が兒童に存することを認め、且之を確實に豫想するにある」。この衝動は先づ以て、自ら尊敬する人々、特に父に敬まはれたいとの衝動となつて現はれる。父の權威といふ鏡からして、價值あるものと否ざるものとは最も純粹に兒童に反射する。言ひかへれば兒童は「完全な審判者（良心）が自己自身の中に發展するまでは」自然に自己の周圍に「外的に表現せられてゐる、大人の判斷」に従つて善惡如何を評價し、「自己の外なる良心」にこれたよる。敬まはれるには、自分が敬まふ人の如くに行動しなければならぬ。即ち模倣（教育者の側からは示例）は敬への衝動を呼びさます最も重要な手段である。

從來人々は訓戒とか、時には賞罰の如き他律的な方法で以て道德的行動に導かうとするに傾いてゐる。けれども道德的行動への教育は主として模倣によるべきで、賞や罰に訴ふべきでない。夫れは結局利己心に訴ふることに外ならない。そして之が爲には兒童の環境が理想的であつて、善なるものに對する模倣の機會が隨所に存しなければならぬ。しかし兒童は單純に模倣するのではなくて已に述べた「敬への衝動」を有するが故に模倣するのである。「この衝動は、第一に大人に對する無條件的な尊敬から出發して大人に敬まされたいとの衝動へ、第二に、實際自分が大人に敬はれたこととを、どこまで自分自身を敬ひ得るかといふこと（自敬）の標準とする（即ち大人に敬はれたときのみ自己を敬ふ）こと、二重の仕方です。この、外に見出される、自敬の標準に對する信頼（即ち大人からの尊敬に對する信頼）も亦兒童に固有な根本特徴であり、一切の教授及び教育の可能は一にこれに基づく。大人は自己評價の標準を自己に有し、……敬への衝動は他を尊敬し及び尊敬に價するものを、自己の外に生産しようとの欲求となつて現はれる」。そしてかやうな成人の状態に未成年者を導くのが道德教育の目的である。

道德の教授や説教は道德教育に對し多く與るところない。「自己の行動によつてのみ道德的世界の範圍は最も明かに開ける」ので、一々の行動を理性的に説得しようとする如きは一つの矛盾でさへある。と言ふのは夫れは大人が「自己自身に要求する以上の理性的要求を兒童に課することとなるからである。大人と雖も大部分性向から——理性的根據からでなく——行動しつゝある」ので

はないか。

五 しかし現代に於て果して上に述べた如き道德教育が行はれ得るであらうか。一體、社會では欲すると否とに關せず、教育は自然に行はれるのであるから、罪に充ちた現代では、兒童は「一般に、そして大部分墮落してゐる」人々の如くに墮落するの外ない。この暗闇のどん底から明るみに出すには、兒童を家庭から引き離し、新しい教育所で新しい教育を施すの外に其の道は存しない。フイヒテは、本來、決して家庭教育を輕視しはしない。彼はベスタロッツの友である。一七九六年の「自然法の基礎」では、母は女兒の、父は男兒の最も目的に合した教育者である、とさへ言つてゐるのであるが、夫れから十年後では兒童を家庭から隔離し、現代の「田園教育舎」にも此せられべき特別の教育所への收容について主張する。この點、彼はルソーの跡を追つたものとも言へるし、二者は共に現代文化の否定の上に立つてゐる。けれどもルソーがエミール一人を孤獨に教育したに對し、フイヒテは、尙無垢な兒童の一團を共同に、「事物の性質に従ひ、理性の要求に應じた」社會組織に於て、社會的に教育しようとする。兒童が社會の利己的風習に染むに先立ち、現實の汚れの、一線たりとも觸れてゐない清淨な教育所で「活動の爲の活動」への愛を呼び覺まし、且之を生き生きと、永く保持せしめようとする。要するに、古く已にプラトン腦裏にあつた理想を——或は夢想を——現代に復活しようとする點で彼はルソーとは全く異つた立場にある。

共同の教育所（小教育國）では、先づ「道德的意志の形式」である知的自己活動を促進する。知的自己活動の主目的は、夫れによつて生活に於ける道德的秩序の像を形成し、且之を愛し、愛を通して之を生活に實現せしむるにある。次には、社會の秩序——夫れは道德的秩序に外ならない——に服従し、全體の一員として行動せしめる。之が爲には單獨の生活では許され得る行動をも中止せねばならぬ場合が多い。中止しないものには罰で以て迫ることも必要であるが、しかし罰の効果は單に惡を防ぐに止まり、決して善に導くものでない。「秩序の愛」が其の人の理想となつてゐるか否かは一に積極的な行動によつて測られる。

この積極的行動として先づ兒童の相互扶助が擧げられる。科學的又は技能的の、何等かの方面で秀でてゐる生徒が他の生徒を教へ、又は看視する（之が爲に自己に課せられた任務を解除せらるゝことなく）といふことはフイヒテの小教育國の最高原則であつた。そしてこれはフイヒテ自身嘗て學んだプフォルタの學校に行はれてゐたものに則つたのであるといはれてゐる。しかもこの相互扶助が全體の爲に進んで働かうとの精神に出づべきは言ふ迄もなく、全體に對する愛からして、自由に、即ち迫られないで全體の爲に活動する能力と感情が、益、加はり、全體に對する「愛が點火され、一切の活動の根本にまで燃え互るに至つた」とき、こゝに彼等は、後、社會の一員として道德的生活を完うし得るに至るのである。

「小教育國」では第一に、共學の制を採り男女共に教育せられる。小教育國は大なる社會の鏡たるべく、大なる社會では男子と女子はいつでも共に生活してゐるので、共學を廢するは「完全な人間への教育書の多くの章」を破棄するに當る。第二に、一つの小さな經濟國を形成する。生徒は農耕、園藝、牧畜等の作業に従事し（作業學校）——フイヒテは先驅者ベスタロッツチほどに、否、殆んど全く工業に注意しなかつた——自給自足の生活を營み、「自己の生計を他人の勞作に仰がうとするは恥づべきである」とは……其の第一の原則である」。しかし夫れは單に經濟的見地からのみでなく、又道德上の要請でもある。全力を以て全體の生計の維持に奉仕すること、夫れ自身一つの道德ではないか。のみならず、經濟的に自立し、獨立自守何人にも跪かず、何人にも阿らないことは一つの榮譽ではないか。更に農耕、園藝、牧畜等の作業によつて、身體の鍛鍊せらるゝは言ふ迄もなく、學んだものは一々實地に應用せられ、こゝに理論と實際とは結合し、及び作業が機械的とならないで理論によつて精神化せられるの長所をも有する。要するに、小經濟國に於ける教育によつて、之によつてのみ他日生徒が入り込むべき理想的國家の自立的一員たるの準備が與へられる。

フイヒテはかやうにして、兒童の家庭からの分離について語る。彼は家庭教育を全然無視するものではない。けれども現代の墮落せる家庭は最早兒童を託するに足りないが故に、國家は例へば兵役の義務の如くに、家庭からの兒童の分離を父兄に強要すべきであるといふ。少くも一代だけは分離し、分離された兒童が子女の教育に當るに至つて、始めて家庭教育について語るべきであるとする。だから家庭教育を無視したとの非難は彼には單純には當嵌まらない。寧ろ反對に重視したればこそ、一時的の分離を説いたものと見るべきでなからうか。夫れは一つのユートピアに過ぎないにしろ、其の精神には首肯すべきものが存する。

〔學者の教育〕 新しい理性支配の時代を翹望するフイヒテは始から學者（社會の指導者）の教育に意を注ぎ「學者の本分に就て」*„Über die Bestimmung des Gelehrten“* (1794, 1811) と題する二回の講演、「學者の本質に就て」*„Über das Wesen des Gelehrten“* (1805) を始め、ヘルランゲン大學の組織（一八〇六年）、ベルリン大學案（一八一一年）等に於て學者の教育に關し詳説してゐる。

學者とは將來社會の各方面に於て指導的地位に立つ選ばれた人々で、先づ國民教育の時代に於て已に「學習の秀でた能力と概念の世界に對する著しい愛着を有する人々」は身體的鍛鍊以外の機械的勞作に代ふるに知的な課業を以てし、能才であるとの見分けがついたとき、之を下級の學者學校たるギムナジウムに、ギムナジウムに於て更に嚴密な選擇を加へて上級の學者學校、即ち大學に學ばしめる。かくて教育は「小教育國」に於ける國民一般の（學者と雖も受けねばならぬ）教育と、選ばれた人々に對する學者的教育とに二分せられる。しかし、其の何れに於ても終局の目的が純粹な意

志と明晰な認識に存することには變りなく、異なる所は一般の國民、即ち學者でないものの教育が人類を現存の状態に於て保持するに對し、學者の教育が未來に於ける人類の發展に向けられる點にある。曰く「學者でない人々は人類を今迄に獲得した教養の立場に於て……保存し、學者は明晰な概念と熟慮した技術で以て人類を前進せしむるの任務を有する。學者は現在に先立つて未來を把握し、之を未來の發展の爲に現在に植ゑ込む能力を有すべきであり、之が爲には從來の世界状態に對する明晰な達觀と純粹な、そして現象に束縛せられない思考上の自由な技術と、更に自分を他に傳へる爲に言語を、其の生きた創造的な根源にまで（徹底的に、外部的にではなく）修得することが必要である。大凡是等は知的な自己活動と……孤獨な沈思と、及び學者でない人々には全然不用な多くの補助知識を要求する。」と。即ち一般の教育に於て強調せられた明晰な認識と自己活動とは學者に於て特に必要な資質である。

學者の教育は理念への教育であり、理念の認識に最も適した素質を有する人を能才、天才などと呼ぶ。天才の天才たる所以は理念への衝動に存し、この衝動は學ぼうとの不屈の努力、即ち勉強に於て現はれる。勉強しない天才はあり得ない。彼は理念を「直觀」する能力を有し、この能力を勉強によつて研かねばならぬ。天才はただただ事物に没入し、他一切を忘れる。特に自分について考へない。高慢、自負、名譽欲などは毫末も認められない。天才であるとの自負は天才でないことの

何よりのあかしである。まことの天才は自己を忘れ盡し、理念へとこれ憧れ、一步一步之に近づく。近づくとは理念の次第に明晰となることを意味する。即ち學者の教育は理念に對する自己教育である。よし他人が理念の認識への道を拓き、知的陶冶の方法を示すあらうとも、本來の教育は彼自身による彼自身の創造である。學者の教育が形式上自己活動を中心とすべき理由はこゝにある。

だから學者の教育は知識の集積ではなくて、知識の支配を旨とする。大學教育の最終目的は知でなくて能であり、知識を生活に利用する能力である。之が爲には、先づ、受動的にではなくて發動的に學ばしめ、知識について學ぶよりも「學ぶことを學ぶ」"Erlernen des Erlernens"（學習の技術）方面に著眼點が据ゑられねばならぬ。かくてフィヒテは大學の講義に於て教科書にたよることを排して、自由な、教師自身の形成した講義を重んじ、且教師と生徒と交互に語り合ふ會話式（現今のゼミナールの先驅）の教授により、生徒を受容よりも生産の方向へと導いた。

學者は時代の先驅者であり、時代の、廣い意味での教育者である。従つて彼は單に知的方面に於てのみならず、同時に又道德的先覺者であらねばならぬ。「自ら善人でなくては、何人も道德的教化にたづさはるを得ない」。しかもフィヒテによれば學者の理論的な教養と實踐的（道德的）教育の目的は共に理念の獲得に存し、理念に對する理論的素質と等しく、人は又之に對する道德的素質を有し、この二者は絶えず共に現はれる。そして理論的素質が勉強に於て先づ認められる如く、理

念への道徳的素質は「自己を忘れて、自己以上のより高きものへ上昇」しようとの衝動に於て現はれる。曰く「眞の學者に於て、理念は目に見られる生活となり、この生活は個人的な生活を完全に否定し、之を自己に吸収する。彼は理念を他の何者か以上に愛するのではない。といふのはこの愛と並んで愛する（他の）何者もなく、唯理念をのみ愛するからである。理念のみが彼の一切の喜悅と享樂の源泉であり、彼の一切の思考、努力、及び行動の原理である。」と。フイヒテは多くの徳の中、學者たるべきものに對して特に誠實を要求した。誠實な學生は科學を畏敬し、個人的目的からではなくて永遠の理念の爲に學ぶ。彼は又彼の使命——神の世界計畫に一指を染むるものとしての——を意識し、この使命を通して自己を神聖ならしめようと力める。更に絶えず活動し、閑散あるを知らない。そして其の外貌は「無邪氣で公明」である。

「世界は、超世界的なもの、神的なものが、其の（世界の）中に、理性によつて自由に表現せらるゝ爲に存する。人の知性に於て神的なものの像は現はれ、しかも知性の進むに應じて益々明晰に且純粹に現はれる。従つて人類の絶えざる知性陶冶は神的理念の愈々明瞭に現はれる條件であり、かやうな知性陶冶の任務を負ふものが大學である。大學は「周到に、且法則的に各時代が自己の最高の知性陶冶を、夫れを更に増大せんが爲に、次代に引き継ぐ場所である」。大學に於て、神性は絶

えず新しい生活へと發展する。大學は「人類の不死の、目に見られる表現であり」、其處に世界的と超世界的との分界は撤廢せられる。夫れは世界の統一を示し、夫れ自身「神の顯現」である。「ドイツ民族の使命と愛國心」今迄の所、教育によつて、人は感覺的なものから、如何に、より高い超感覺的な段階に上昇し得るか、及び之が爲に國民教育及び學者の教育が如何にあるべきかが明かにせられた。次ぎの問題はかやうな人類の發展に於て、如何なる民族が指導的地位を占むるか、他の民族の規範たるべく豫定せられた「規範民族」：Normalvolk、は何れの民族であるか、といふことである。フイヒテによれば夫れは固よりドイツ民族に外ならない。ドイツ民族の文化の特色は一切が原創造であること、即ち他から與へられたものの再生でない所に存し、其處にドイツ文化の優越性は宿る。

第一に、ドイツ民族が祖先の國語をどこまでも維持し且之を發展せしめたに對し、他のゲルマン民族（主としてフランス人を指す）は早く、他の民族（ラテン民族）の言葉——本來の民族性に異質的である——を取り入れ、之を他から被せられた衣服のやうに纏つてゐる。即ちドイツ民族は最初の根本元までも生きてゐる國語を語るに對し、他のゲルマン民族は唯表面だけ生きて根本で死んだ國語を語る。このことは精神的に極めて重大の意味を有する。といふのは國語は精神の像であるからである。創造的、生動的な國語は創造的、生動的な精神を、汲み干した國語は空虚な精神を表現する。

生きた言葉は生活を刺戟し、生活にくひ入り、生活を創造する。ドイツ語は「民族の現實に體驗せられた直観」を表現し、直ちに、直接に精神へとくひ入るが、他の國語を取り入れたフランスの言葉は「自然力の生きた根もとから切り離され」、こゝに直観と國語とは相互に異質的なものとなり従つて之を根元まで理解することは不可能となる。

生きた思考は生きた國語によつてのみ可能である。生きた國語を語るもののみ創造的であり、逆に創造的な精神は生きた國語に表現せられる。一切の精神的創造は「語る言葉が生きてゐるか死んでゐるかに依存し」、創造的精神を有する（即ち生きた言葉を語る）民族のみ歴史的な事業を完遂し得る。哲學に於て然り、文藝に於て然りである。「他國（例へばフランス）の天才が古代人の歩んだ道に花をまき散らす……に對しドイツ精神は新しい坑道を拓き深窟に光を導き入れる。……他國の天才を、花から蜜を集め、之を規則的に作られた蜂房に秩序的に排置する蜂に比すれば、ドイツ精神は重い身體を擡げ、強い翼で上空に翻翔し、太陽に近づかうとする鷺にも比較せられる」。

以上は獨逸民族の思考の方面に於ける特質であるが、第二に、其の心情の特質として感激性と犧牲的精神とが擧げられる。この特質はルテルに現はれて宗教改革となり、同じく生きたドイツ語を語るベスタロツチに現はれて、貧民を、そして全人類を救済しようとの崇高な教育事業となり、カントに現はれて哲學の一大轉回となつた。何れも外國の刺戟を受けつゝもドイツの心情の深底に於

て創造せられた歴史的大事業である。ルテルは十五世紀の伊、佛の人文主義の精神を受け、ベスタロツチはロツク、ルソーに刺戟せられ、カントはヒュームによつて「獨斷の眠」から覺まされたのであるが、何れも共にドイツ的な創造で以て人類の發展に寄與したのである。

ドイツ民族の第三の特質は「理性による自由」である。こゝに自由とは多くの可能性の間に無決定に動搖する状態ではなくて、意志決定に於て神的本質の閃き現はれること、現象に於て現象「以上のもの」(über das Sein)の現はるゝことを意味する。現象の連鎖の一環に過ぎないものが自由であるに對し、神的生に捉へられた人は自由であり、自由な人は神的生の永遠の發展について信じ、信じつゝ新しい生活を創造しようとする。地上に於て永遠性を有するものは一切これ「理性的存在の意志決定」に於て現はれる本原的な、神的な生からして發生する。そしてかやうな自由な生、神的な生のかやうな永遠の生成について信じ、且努めることこそドイツ的であり、靜止、平安、循環などは大凡非ドイツ的である。

意志決定に於て、直接に現はれる神的生は單なる現象「以上のもの」として永遠性を有する。しかしこの永遠性は如何にして保證せられるか。夫れは民族に於てのみ可能である。自由によつて獲得せられたものは「民族自身が永存し、民族が一切のより大なる發展の、恆常の決定原理となる限りに於て」永存する。「優れた人々の、自己の仕事が地上に永遠に存続するとの信仰は民族——夫

れから彼自身發展したのであるが——の、及び民族の特質——純粹に何等他のものによつて歪められることなく——の永遠の存続といふ希望に基づき、これこそ眞の愛國心の根柢である。

民族とは「社會に於て共に生活し、自己を、自己自身から絶えず自然的及び精神的に生産し、しかも全體として神的なものの發展の特殊の法則に従ふ人間の全體」であり、この特殊の法則の共同性は「彼等を永遠の世界に、従つて又時間的な世界に於て……結合し」、この特殊な法則は「民族の國民性を完全に規定し、及び之を完成する。」とフイヒテは言ふ。即ち彼は神的なもの、根源的なものの發展の特殊の法則からして民族を考察し、之に最高の意味を與へた。しかも彼によればドイツ民族のみこの最高の意味に於ける民族たり得る。といふのはドイツ民族のみ根源的であるからである。所謂祖國愛とは「地上に於ける、永遠なもの、神的なもの、開花」に對する愛に外ならぬ。一言に、神的なもの、神聖な容器たること、夫れこそドイツ民族の使命であり、この使命の完成に一切はかゝる。我々ドイツ民族はこの自己に課せられた使命を敬ひ且信じ、神的なもの、顯現に努力し、是が爲に一切を犠牲としなければならぬ。しかし神的なもの、地上に於ける發展と永存は民族の自立的永存を其の必須の條件とする。従つて大凡民族各員は祖國の生命を自己の生命とし、祖國の爲に一身を賭し、死をも辭してはならない。

「國家——普通の意味に於ける——と雖も本來祖國愛の要求するもの（即ち地上に於ける神的なもの、開花）に對する手段に過ぎない」。従つて「祖國愛は國家自身をも支配しなければならぬ」。民族は有形的には聯邦として、無形的には習慣、見識等の集合として國家の上に位し、「ドイツ的な根源性、自立性及び自由の負擔者であり、ドイツ的教養の寶庫である」。

*フイヒテは民族又は「國民」Nationalitätと國家とをばつきり區別する。國家は夫れ夫れのドイツ王國又は諸侯の國を指し、民族（國民）はドイツ人全體を指す。従つて祖國愛といふものも國家に對する愛ではなく民族に對する愛である。このことは彼がドイツ人は生れた國の市民であると同時にドイツ國民の共同の祖國の市民である、と言へるによつても、又ドイツ國といふ語を屢々複數形で表せるによつても明かである。民族と國家とをかやうに區別するは、しかし、彼に限られたことではなく、寧ろ一般の傾向でさへある。フイヒテの主張は民族と國家との上述の區別に於て始めて理解せられる。彼の教育學は普通の意味での國家的教育學ではない。

述べ來つた如き「眞の、そして有力な祖國愛を、……教育によつて凡ての心情に深く、消えないまでに刻みつける」爲に、そしてかやうな教育が如何にあるべきかを示す爲に、フイヒテは立ち上つたのである。こゝに特に注意すべきは彼の愛國心が世界的なものであるといふことである。曰く「永遠なものを植附けようとの彼（國民）の努力、自己の生活を永遠の生活として把握する彼の概念、夫れ等は先づ以て國民を、そして國民を介して、全人類を、彼と最も緊密に結合する紐帶である。」（傍點筆者）と。即ち彼の説く愛國心は閉鎖的なものではなく、全人類に働きかけるといふ世界的

使命を有する。彼にとつては祖國愛は世界への鍵であり、祖國愛によつて世界の道徳的發展への道は開かれる。若しドイツ民族が眞に世界的使命を有するならば——そして夫れには寸毫の疑も存しない——民族各員が精神的に及び政治的に戦ふことは常にドイツの問題ではなくて實に人類の問題である。若し又ドイツ民族が立ち上り得ないとしたら、——と同時に「全人類が惡の深みから救はれる望みは一切消え去る。……ドイツ民族の沈淪は世界の沈淪である。」と彼は寧ろかに叫ぶのである。この叫びがベルリン市民の耳朵を打つてから大凡一百四十年の歳月が流れた。しかも夫れは今尙ドイツ現代の危機に於て響きつづけてゐるかに感せられる。

フイヒテの教育思想はあまりに一方的であると屢々批評せられてゐる。然り、しかしながら一方的であることは彼の性格であり、其處に彼の性格の、及び教育説の限界と、同時に威力は存し、其の故に彼の名は不朽である。或は彼は超感覺的なものへの歸依を説くのみならず、現實に存する感覺的なものに對する關心を缺いた、そして感覺的なものと超感覺的なものとを愛といふ細い糸でつないだに過ぎないと批評する。けれど超感覺的なものを彼ほどに信頼し、彼ほど眞剣に説き、且之に生きたものが多く他に存するであらうか。或は道徳的意志を強調するのあまり、其の他を輕視し、

教育全體に對する見通しが足りないと思はれる。けれども道徳的意志の有無強弱、夫れのみが人を小人とも君子ともならしめるといふことを彼ほどに洞察し、有力に、時には強迫的に、世に宣した教育者は未だ存しなかつた筈である。更に、彼は教育を系統的に述べようとしたものでなく、其の意圖が偏へに如何にすればドイツ民族を、當時の危機から救ひ得るかに存したことに思ひ及ぶとき、彼に投ぜられた最大の非難、即ち被教育者を家庭及び社會から隔離し、現實の生活共同體に存する教育力を無視したとか、「現代」の解釋があまりに悲觀的であるとかの非難も、少くも半ばは解消せられるであらう。彼の教育説を客觀的に批評し、其の不備や、時には矛盾を指摘することは比較的容易である。けれども彼ほど眞剣に教育問題にぶつかるとは至難の業である。我々は彼の思想を當時の歴史的背景に於て理解し、そして彼の熱情とドイツ民族固有の使命に對する不動の信念と、この信念に基づく彼の道徳的活動とに對し寧ろ敬意を表すべきであらう。

第五節 ヘーゲルと國家的教育

ヘーゲル *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* (1770—1831) は一七八八年チュービンゲン大學に入り、神學及び哲學を修め、同大學でシェリング及び詩人ヘルデルリンと親交を訂した。卒業後、始はベ

ルリンに、後フランクフルト・アム・マインで家庭教師たること七年、この間、カントの影響の下に、宗教的、哲學的問題を討究し、一八〇一年イエーナ大學私講師となり、こゝでシェリングと共に研究してゐたが、次第に自己の立場を發見すると共に之と袂を別つた。イエーナ戦争の直前、最初の大著述「精神現象學」を完成した（一八〇七年）。やがてイエーナを去つて一時バンベルヒ新聞の編輯に従事したが、一八〇八年ニュルンベルヒのギムナジウムの校長となり、こゝで第二の大著である「論理學」（一八一二—一六年）を書き上げ、一八一六年ハイデルベルヒ大學哲學の教授に聘せられ、同地で彼の全哲學の綱要を示す「エンチクロペディ」（一八一七年）を公にした。同一八年フイヒテの後を承けてベルリン大學の哲學教授に轉じ、哲學の全領域に互つて講義し、ドイツ全國の精神生活に偉大な影響を與へた。是等の講義の中、ヘーゲル自身公にしたのは「法律哲學綱要」（一八二二年）だけで、其の他の重要な部分（歴史哲學、美學、宗教哲學、哲學史等）は何れも死後門下生によつて刊行せられたのである。

ヘーゲルには教育に關する特別の著述は存しない。これを、ヘーゲルの體系の一つの缺陷として指摘するものもあるが、之に對し、ローゼンクランツはヘーゲルの法律哲學に於て、及びニュルンベルヒのギムナジウムの講演に於て彼の教育的見解は簡潔ではあるが述べられてゐるといふ。のみならず、ヘーゲル自身ニートハンメルへの書信に於て「國家教育學」"Staatspädagogik"を書かうと

の意圖を洩らしてゐる。彼は決して教育には無關心ではなかつた。彼はギムナジウムの校長たる外、一時ニュルンベルヒの視學官として同市の全教育組織を監督してゐた。教育學の總まつた著述のなしいのは、恐らく時が之を許さなかつたのであらう。ヘルバルトは家庭教師としての豊富な經驗に基づいて教育學を著したが、之に反し、ヘーゲルは家庭教師時代「精神現象學」の準備に心を奪はれ、家庭教師としては全く機械的に活動したらしく思はれる（とエーレルトは言ふ）。尙ニュルンベルヒの校長時代には「論理學」の著述に没頭し、及び「エンチクロペディ」の準備に取りかゝつてゐた。要するに、當時彼は自己の哲學體系の樹立に専心してゐたのであり、大學に於ても教育學の講義はしなかつた。夫れで彼の教育意見を知るには、後、キールの大學の教授タウロウ (Gustav Ferdinand Thaulow (1817—1883)) が總めた「教育及び教授に對するヘーゲルの見解」"Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht" (1833—53) (三卷) と、一層體系的なものとしてはエーレルト Paul Ehlers の「ヘーゲルの教育學」"Hegels Pädagogik" (1912) によるを便とする。

「哲學と方法」シェリングは、カントに端を發した「經驗」の條件に對する探究を終局まで推し進め、自然と精神、思考と存在の合一、二者の絶対無差別といふ見地に達した（同一哲學）。ヘーゲルも一時之に共鳴してゐたが、やがてこの絶対無差別から萬象を導き出さうとの考へ方を斷念し、シェリングからフイヒテの初期の立場に歸り、無差別としての空虚な實體に「精神」を置き代へ、

所謂「絶對的觀念論」を樹立した。彼は世界を絶對（即ち何者にも依存しない、永遠に自己自身によつて存在する）精神（屢、之に「理性」「理念」又は「神」なる語が代用せられてゐる）の發展と見、個の現象をば絶對精神の、辯證的な自己發展の過程として解する。そして其の根本豫想は凡て現實的なものには理性的な内容が現存するといふこと、即ち「凡て現實的なものは理性的であり、凡て理性的なものは現實的である」といふことである。大凡精神は、正（指定）、反（反指定）、合（綜合）の形式に従つて發展し、其の始め抽象的な状態としての「即自」「an sich」から、夫れの矛盾（第一の否定）としての「對自」「für sich」を経て、第三の段階たる「即自且對自」「an und für sich」に達する。この第三の段階は、第二の段階の否定として、即ち「否定の否定」（第二の否定）として、高次の肯定であり、こゝに眞に具體的なものは成立する。そして一切の現象は、かやうな精神發展の過程に於て、夫れ夫れ一定の位置が與へられ、尙又一切の現象は他との聯關に於て、及び全體に於ける位置に於て其の眞の價値を保有する。精神の發展は矛盾を無くすることではなく、反對に、矛盾を通して自己に歸り、かくて次第に高次の具體性に高まることであり、否定を排除するのではなくて寧ろ之を内に含んでゐる。概念（思考内容）の對立と矛盾は精神の本質に、従つて又之から發展せる現實の本質に屬する。

理念（絶對精神）は三様の形態に於て自己を表現する。第一に、純粹に、即ち尙現象に入り込ま

ない形態では精神夫れ自身（即自）の本質が思考の純粹な形式に於て自己を表現し、之を取扱ふものが論理學である。次ぎに、第二の形態は精神の他在（對自）、即ち精神が外的な世界に超出する段階で、之を取扱ふものは自然哲學である。第三の形態は第二の段階に於ける分離と對立を超越して、精神が自然界に於ける他在から自己自身に還歸する（即自且對自）段階で、之を取扱ふものは精神哲學である。第三の段階では精神は、最早第一段に於ける如く、單なる論理的概念ではなくて現實の存在であり、第二段に於ける如く、自然界への他在ではなくて實に人の生活と意識に於て現實に具體的に現前する。この第三の段階は更に主觀的（個人的）精神（我々が今日心理學に於て取扱つてゐるもの）と、客觀的精神（法律と道德と人倫）——ヘーゲルが特に「法律哲學綱要」に於て取扱つたもの——と、及び絶對精神（藝術、宗教及び哲學に表現せられる絶對價値）の三段階に區分せられる。

かやうに「理念」の三つの段階が「即自」「對自」から「即自且對自」へと辯證的な發展であるのみでなく、各段階夫れ夫れの内部に於ける發展も辯證的であり、次第に抽象的なものから具體的なものへと高まる。第一の論理學では無内容な存在論から本質論に、夫れから概念論に、第二の自然哲學では機械學、物理學、有機體學に、第三の精神哲學では法律、道德、人倫、更に藝術、宗教、哲學といった如くに。しかも是等の各部分夫れ自身亦辯證的圖式に従つて分節せられ、之が發展は

いつでも「理念」は自己の二分（矛盾的な）を通して「自己自身に歸る」といふにある。尙特に注意すべきは、夫れが單に形式的にはなく、同時に内容を含み、夫れによつて、どこでも同一に存在する精神が多様な現實の形態に發展するといふこと、一言に、辨證的發展が形式的發展であると同時に内容の發展、即ち抽象的なものから具體的なものへの發展であるといふことである。これが一つ。次に重要な點は、凡て個別的なものは全體の發展の一契機たることによつてのみ其の眞理性と現實性を獲得し、かゝるものとしてのみ「具體的」に實存するといふことである。若し之を抽象的に、即ち個別的に考ふるときは全體との聯關は打ち切られ、同時に其の眞理性と現實性は喪失せられ、單に偶然的なもの、非理性的なものとして現はれる。個別的なものを個別的なものとして見ないで、之を全體の、理性の體系に於ける一契機として、其の眞理性と現實性に於て考察するのが哲學的思考であり、哲學的認識に於ては凡て理性的なものは現實的であり、現實的なものは理性的である。

ヘーゲルの哲學にこれ以上深入することは哲學史に譲らねばならぬが、以上の粗雜な敘述によつても、我々は直ちに教育上二三の重要な見地を抽出し得る。其の第一は、凡て精神は自己の二分を通して自己に歸ることによつて發展し、精神の活動は其の「直接性から超出しつゝ、夫れの否定によつて自己に歸る」に存するとせば、大凡教育は主觀から客觀へ、そして主客の合一として自己

に歸るといふ過程によつて行はれるといふことである。そしてこの過程に於て、精神が自己の自由を實現して行くこと——精神の本質は自由であり、精神の活動の各段階は精神の自己に歸る段階、即ち自己が自由となり行く段階である——夫れが教育の本質であり、教育者の任務は偏へにこの自己還歸の（即ち自由の）媒介者たる所に存する。第二に、凡て個別的なものは全體の發展の一契機として其の眞理性と現實性を有するとせば、教育に於ても個性を個性として教育するといふ個人的見解はこゝに一掃せられねばならぬ。啓蒙時代では個人の、個人としての完成が教育の目的であり、社會とか陶冶財とかはこの完成に役立つ限りに於て價值を有するに過ぎなかつた。之に反し、ヘーゲルの立場からは、個人は絶対精神の表現である限りに於てのみ價值を有する。即ち個人は絶対精神の表現といふ條件付きで始めて價值と權利を有するに止まり、教育の目的は一般的な精神生活の内部で個人を育成し、個人の生活に於て一般的な精神を確保し、且進展せしむるに存する。後説く所によつて明かになるであらう如く、彼は啓蒙時代の個人に客觀的精神を對立せしめたのである。第三に、精神の活動はいつでも「直接性を超出しつゝ、夫れの否定によつて自己に歸る」のであるから、自然性の合自然的な發展、即ち「合自然」の教育といふものも亦成立し得ない。自然の状態では兒童は、よし精神的となる可能性を有するにしろ、未だ精神的でない。寧ろ自然性を否定し、かくすることによつて精神的ならしむる所に教育の課題はある。だからヘーゲルは言ふ、「人は神

の肖像たるべき尊嚴さを有する。しかし夫れ(肖像)は……自然の状態に於てではなく、却つて始めて産出せられねばならぬし、且自己自身に存する限りに於てのみ産出せられ得るといふことに、ここでは重點が置かれる。」と。要するに、ヘーゲルは啓蒙時代の自然概念に代ふるに精神によつて始めて産出せられる「第二の精神的自然」を以てしたのである。かくてカントに於て尙啓蒙的であり、フィヒテすら初期には脱し切れないうた啓蒙教育學の根本見解は彼に於て完全に超克せられたのである。

「國家と教育」ヘーゲルは教育學は「人を人倫的ならしむる技術である。夫れは人を自然的なものとして考察し、……其の第一の自然を第二の精神的な自然に變化する道を示す。」と言ふ。夫れで彼の教育思想を理解するに於て、先づ「人倫」の何を意味するかが明かにせられねばならぬ。彼は一般に道德と稱せられてゐるものを主觀的な「道德」"Moralität"と、客觀的な「人倫」"Sittlichkeit"とに區分した。夫れによると「道德は絶対意志に對する個々の意志の概念、個々の意志の内部に於て、個々の意志を通して絶対意志の實現の概念」であり、「道德的意識は行動に於ける純粹義務の單純な知識と意欲である」。即ち道德は個々の意志に於て絶対意志を實現すること、平たく言へば個人が義務の何たるかを認め、之に従つて行動することであり、この場合、彼は自由の一般の概念に従ひ、無上命令の形式に則つて自己を決定し、自然的、感性的なものを一切拒否する。彼

は道德的命令を外なる權威としてでなく、之を「心情に於て、良心に於て承認し」、之に従つて行動する。「心術は(従つて)道德の本質的な契機であり、道德はさうすべきであるが故に義務を實行することに於て成立する」。しかし、かやうな道德的立場に止まるとき、人々は一つの矛盾に直面せざるを得ないこととなる。義務其の者は空虚な概念である。夫れは「内容なき自己同一、或は抽象的な宣告であり」、内容上の規定を缺いてゐる。然るにこの内容は具體的存在の個の場合との關係に於て、即ち人間相互の關係の本質的、及び必然的限定に於て始めて與へられるのであるから、若しこの人間相互の關係を離れ、單に義務を義務として守らうとすると、必然に「義務と義務との間に衝突」を生じ、或場合絶対に妥當せる義務が他の場合さうでないといふやうな矛盾に追ひこまれる。この矛盾は畢竟個人が、他の人々との具體的な關係から離れ、自己の意志を單に形式的、一般的な義務に従つて決定するに基づくのであるから、これから逃れるの道は主觀的道德から客觀的、一般的な人倫に高まるの外に存しない。こゝに人倫とは「善の理念が、この理念を自覺せる多くの主體の活動によつて、客觀的に實現せられた」ものを意味する。夫れは客觀化せられた善、客觀化せられた自由な理性的意志、存在となつた、即ち現實となつた絶対意志であり、「人倫は民族の(及び民族各員の)……自覺に内在せるものとしての神的精神」である。だから人倫は個人の主觀的意識に於てでなく、社會的、國家的形態に於てのみ具體化せられ、人倫の主體は家

庭、市民的社會及び國家である。主觀的道德では人々單に自己の行爲が一般の道德的法則（義務）に従ふとの確信の下に行動するに止まるが、人倫では個人は客觀化された善、客觀化された自由な理性的意志に自己の意志を一致せしめ、之のみを自己の意志の内容たらしめる。單に抽象的な義務の遂行、善なる心術——夫れは唯の主觀的道德たるに止まる——以上、家庭、市民的社會及び國家に具體化せられてゐる人倫の形式に合した行動、其處にまことの道德は存する。これがヘーゲルの「道德の眞は……人倫である。」といふ語の眞義である。事實、人は生れると共に知ることも意志することもなく、上述の人倫態に入り込み、長ずると共に意識的に其の内容を自己の意志の内容として常任行動しつゝあるのである。免も角、述べ來つた如き、眞の道德としての人倫へと兒童を導き入れ、彼等を人倫的ならしむる技術が即ち教育である。

人倫態として家庭、市民的社會及び國家が擧げられるが、中にも國家は最高の、最も完全な人倫態である。國家は自覺した人倫態であり、「有機的に組織せられた理性的、神的意志」である。「國家は即自且對自に人格的全體であり、自由の實現である。そして自由が現實となることは理性の絶對的目的である」。しかしこの人倫の理念は世界史に於て眞に完全に實現せられるので、各民族は、世界史の發展の夫れ夫れの段階に於て、人倫の實現に參與しつゝ、世界史に於ける自己の使命を達成する。従つて個々の國家の性格は「世界精神の理性的な必然の進行」としての世界史に於ける自

己の位置によつて規定せられ、個々人の使命は一にこの世界史の發展の一定の段階に於て、自己の民族——民族は「夫れ自身世界史の進行に於ける一つの（大きな）個性に過ぎない」——に課せられた任務を自己固有の地位に應じて果すにある。こゝで私は國家と國民の關係に對するヘーゲルの見解に聞かうと思ふ。曰く「國家の自然や土地、山、空氣、海、川等は國民の外的な財産であり、國家の歴史は國民の活動の結果であり、祖先の生産せるものは彼等に屬し、彼等の追憶に生きる。凡ては、國民が國家に所有せらるゝと等しく、國民の所有である。夫れ等は國民の實體を、其の存在を形成する。彼等の表現は之によつて充たされ、其の意志はこの（國家の）法則の、この祖國の意志である。この成熟せる全體が民族の本質であり、精神であり、凡ての個人は民族の子である。と同時に國家が發展しつゝあるかぎり時代の子である。何人も時代の背後に退かないし、又之を飛び越えない。この精神的本質（民族精神）は彼のものであり、彼は其の代表者である。彼は夫れ（民族精神）から現はれ、その中に立つ」と。即ち個々の國民の存在は國家によつて規定せられ、國民の意志は祖國の意志であり、民族精神は個々人の魂のふるさとである。かやうな見地に立つとき、教育の任務が、國民を民族精神に導き入れ、世界精神の發展の一定の段階に於ける國家の使命の、意識的な負擔者たらしむるに存するは當然のことであり、要するに、個人の「最高の義務は國家の一員たるに」存し、教育の目的は國家の一員にまで國民を育成することの外に存しない。このことを、ヘー

ゲルは、嘗て一市民が、ピュタゴラスに「如何にすれば自分の子供に最良の教育を與へ得るか。」と問うたに對し、「彼が良く組織せられた國家の市民となり得るときに。」と答へたことを引用して、明かにしてゐる。ヘーゲルはフィヒテと共に國民の、國民としての教育を主張し、世界市民の養成といふ當時の教育に反對した。そして、其の故に、世界史の發展に對する異國の貢獻を高く評價しつゝも特にドイツ民族の特質を強調し、そして結局ドイツ民族を世界史の發展の頂點に立たしめた。

* エーレルトによると、ヘーゲルはこの語を彼の著述に於て三回引用してゐる。如何に之を重んじたかが知られる。

以上によつてヘーゲルが教育學は「人を人倫的ならしむる技術である。」といつた意味は略ぼ明かになつたと思ふ。然らば「夫れは人を自然的なものとして考察し、……其の第一の自然を第二の精神的な自然に變化する道を示す。」といつた教育學の第二の規定は、如何に考ふべきであるか。

この點でヘーゲルは先づ所謂「合自然」の教育に反對する。彼はルソーなどは反對に、キリスト教の考へ方に従ひ、自然の状態では人は惡であると言ふ。自然は精神でなく、却つて精神の否定であり、人は「直接の、教育せられない状態では、さうあつてはならぬ地位、夫れから自由にならねばならない地位にある」のでこの自然的なものを克服し、精神的に新生することによつて人は始めて、人としてあるべき状態に高まり得る。夫れは自然の、自然に適合した發展ではなく、却つて自己の勞作により自己自身となることである。人は屢、幼兒の無邪氣を理想の状態であるかに語る。

之に對しヘーゲルは「幼兒の無邪氣は言ふまでもなく我々を引きつけ、我々を動かす。しかし夫れも精神によつて生産せられねばならぬものを想ひ起さしむる限りに於てである。……この意識のない無邪氣を理想とし、之に歸らうとする如きは愚かなことである。……幼兒に自然に見られるやうな統一が精神の勞作と教育の結果として現はれねばならぬ。」と言ふ。同様に、自然を第二の精神的な自然に變化する（彼は教育を「心意の改造」：Umgestaltung der Seele と呼んだ）教育は必然に、所謂個性尊重論に反對する。兒童の個性を精密に觀察し、個性の向ふ所に應じた教育を施すべきであると説く如きは、ヘーゲルにとつては「空虚な、出まかせの言葉」である。却つて自然性から兒童を自由ならしむる所に教育の本質は存し、「この自由化は舉動の單なる主觀性、欲望の直接性、及び主觀的な自負や恣意に對する嚴格な勞作である。……この勞作によつて、しかし主觀的意志は夫れ自身客觀性を獲得し、夫れによつてのみ、理念を現實たらしめ得、又さうするものとしての品位を具へ得る」のである。

以上の、消極的論調を積極的に言ひ表せば、教育の道は、兒童をして、一に、客觀的、精神的なものに服従せしめ、之によつて主觀性、自然性を否定し、この否定を通して客觀的、精神的なものを獲得せしむるといふ方向に於て求められる。一方には權威と強制、他方には服従、夫れが教育の道であり、内からの自然の發展ではなくて、自然性の否定により精神的なものに入りこむことによ

つて、人々第二の精神的な自然に誕生する。従つて謂ふ所自然性の否定も、第二の精神的な自然が第一の自然の代りに現はれるといふ條件の下にのみ許容される。熱心なヘーゲル學徒であるローゼンクランツ Johann Karl Friedrich Rosenkranz (1805—1879) はヘーゲルの教育學の特質を次ぎの如くに述べてゐる。曰く「教育學を彼(ヘーゲル)は主觀的に、道德的自覺を有する、及び教授術に長けた個人の……他の個人に對する作用とは考へないで、却つて客觀的に、家庭、學校、地位、民族、教會等の精神による個人の精神化と考へた。……そして彼が教育學を國家教育學として發展せしめようとしたのも恐らくこの意味に於てである。」と。簡單ではあるが要を得てゐる。實に彼ほどに教育學を主觀的方向から客觀的方向へと轉回せしめたものは、夫れ以前にあまり見當らない。彼は凡てに於てルソーのさながらの逆を行く。

* ローゼンクランツの教育上の著述には「體系としての教育學」: Die Pädagogik als System (1848) (國府寺新作譯「魯氏教育學」明治二十年)がある。この書に於て彼はヘーゲルと等しく、自己の自然性からの離脱、即ち離己「Selbst-Entfremdung」を教育の一般的形式に掲げてゐる。

教育の必要も以上の點からして演繹せられる。第一に、兒童自身教育の必要を感ずる。夫れは「彼等自身其の現にある状態に満足し得ないといふ感情として、大人の世界に入り込まうとの衝動として、大きく(父や母の如くに)ならうとの願望として」現はれる。第二に、自然に放任した場合、

個人は決して自己の使命を果し得ない。精神の發展は長い年月に於てもさまで目立たない。だから外から之を促進し、個人をして精神的發展の現存の段階に達せしむるの道を開かねばならぬ。第三に、兒童には自己自身に對する認識が缺けてゐるし、どの方向に發展するか、どんな目的に向つて發展せねばならぬかも知らない。しかしこの發展は本能によつて(動物の如くに)ではなく、力むることによつて始めて成るので、其處に教育の必要、兒童の側からは教育に對する權利の根據がある。教育の必要は、反面、其の可能を意味する。「教育によつてのみ人は……人としてあらねばならぬものとなる」。尤も教育にも一定の、越え得ない限界があり、本來人に存しないものを彼から作り出すことは固より不可能である。

〔教育の場所〕 啓蒙時代の個人主義では教育の目的は人を人に迄教育するに存し、社會生活はたかだかこの目的を達成する手段であり、屢々之を阻害するとさへ考へられてゐたに對し、ヘーゲルでは最良の教育は「能く組織せられた」國家の有能な市民を育成するにある。そして其の根據は國家は客觀的人倫の最も完全な主體であるといふにあつた。こゝに我々はプラトンの影響を明かに認め得る。啓蒙時代では凡ての人の平等を唱へながらも、實際に於ては其の教育が貴族的であつたに對し、ヘーゲルによつて、凡ての人を、高きも低きも、夫れ夫れの立場に於て國家の有能な一員にまで教育するといふ、眞の國民教育の理想が明かにせられたのである。同時に、國家は國家の要求

する教育を兩親に強制する權利を有する。曰く「兩親は、一般に、教育に關しては完全な自由を有すると考へてゐる。……けれども社會は……其の子女を學校に送り、之に種痘せしめる（教育を受けしめる）ことを兩親に迫る權利を有する」と。否、家庭教育についてすら、果して夫れが正しく行はれてゐるか否か、國家の要求に合してゐるか否かを監視する權利と義務を有する。然らばかやうな國家的教育に對する各教育機關の占むる位置と、其の特質は如何に考ふべきであるか。

一 家庭 家庭はヘーゲルに従へば具體的な客觀精神、即ち人倫の最初の段階であり、従つて一切の、人倫への教育の出發點である。家庭の生活に於て人倫の一切の要素は含まれてゐるが、しかし夫れはまだ明かな表象又は概念の形式を採らないで唯「感じ」として存する。家庭に於ては「人倫は直接の、まだ對立のない「感じ」として彼等（兒童）に與へられ、人倫的生活の基礎としての情操は愛と信頼と服従に於て先づ生動する」。従つて家庭の教育は具案的な方式によるよりも人倫的な雰圍氣により、思考的なるよりも主として感情的に行はれる。家庭に於ては凡ては家庭の一員として一體的に生活し、離れ離れの個人といふものではなく、愛と信頼と自然的な服従により兩親と子女は一つに結合してゐる。この合一を意識せしめ、これを習慣たらしむは家庭教育の主な任務である。曰く「兒童は兩親と一體であることを感じなければならぬ。これが最初の直接の人倫的關係である。凡ての教育者は之を尊敬し、之を純粹に保持し、この聯關の感情を育成せねばならぬ。

……若しこの一體性が緩められ、又は斷ち切られ、憎みと輕蔑と惡意に轉落すると……人倫性は其の最も本質的な形式を損はれる。この一體性、この信頼は人倫の母乳であり、……兩身を早く失ふことは（子女の）最大の不幸である。……」と。

家庭の人倫的精神は母に具體化せられ、母は「神的な法則」を、本來の家庭精神を代表する。従つて家庭に於ける教育は主として母の任務に屬する。母は意圖的に、又は強制的にではなく、無意識の中に、且目立たないで子女に人倫的精神を傳へる。「特に最初の教育に於て母は重要である」といふのは人倫は先づ以て感情として兒童に扶植せられねばならぬからである。凡て教育は兒童に對する獻身的な愛を要求するのであるが、この愛を純粹に具現せるものも亦母である。母の愛は「偶然的なものでも、單に個別的な要素でもなく、却つてこの世に於ける母の最高使命であり、この使命に於て、母の自然的性格と最も神聖な職分とが一つになつてゐる」。そしてその故に母の愛によつて家庭の人倫的精神は自然に子女に傳へられるのである。

已に述べた如く、教育者は兒童の個性を顧慮するに及ばないとはヘーゲルの教育學の根本原則である。しかし家庭では、之とは反對に、父母と子女は愛によつて結ばれ、「彼（兒童）の舉動は善からうと惡しからうと愛せられる」。従つて、家庭の教育では兒童の個性をなるべく愛育し、之が拘束は一切家庭以外の教育力に委ぬべきである。尙彼は家庭に於ける兩親の示範を重視し、之によ

つて、自然の中に、自分等はまだ人としてあるべき状態に達してゐないとの感情を、兒童に抱かしむべきであるとした。

二 學校 學校生活に先行する家庭の生活は、感情、愛、自然的な信仰及び信頼等、人と人との關係に成り立つ生活である。夫れは事柄によつて結ばれたものでなく、血による自然の結合である。家庭に於ては「兒童は兒童であるが故に重んぜられ、愛せられる……之に對して、世間（一般の社會）では人々仕事相應に評價せられ、愛から、愛の爲にといふことは少くなり、凡てが事柄によつて定まる……其處では人々は、どれだけ社會に役立つかによつて品等づけられる。さて學校は、人を家庭生活から世間に、感情と性向の自然の關係から事柄の要素に導き入れる中間領域である」。以上の語によつて明かである如く、學校は家庭と社會の中間領域として、二者を媒介し、兒童を家庭に於ける愛の生活から、「一般的な存在と行動の法則」の支配する生活、即ち事柄の領域に導き入れ、理論的には一般的、客觀的精神を意識せしめ、實踐的には道德的に、しかも意識的に行動する能力を與へ、よりて以て社會生活に對する準備を與ふるの任務を有する。一言に、學校は兒童の自然性を打破し、之を一般的な、事柄の法則に従屬せしむる場所である。家庭では兒童の「舉動は善からうと惡しからうと愛せられる」が、學校では「青少年は、彼等が何事かを仕遂げる限り、價值を有する限りに於て尊敬せられ、（凡てが）一般的な規定に従つて判定せられる」。従つて學校教育の任

務は主として兒童の自然的な思考と意志を否定し、否定を通して、精神的な自由に導くに存し、之が方法は何よりも先づ秩序と規律に服せしめ、作業を規則的に完成せしめ、服従に慣れしめ、教師及び同僚に對し禮節を守らしむるにある。自然的な、不自由な状態から一般的な法則に服従し、精神的自由へと生れ變るは苦しいには相違ないが、學校はこの苦しさを忍ばしめねばならない。これ以外、人が第二の精神的自然に高まるの道は存しない。大凡かやうな見地からして、ヘーゲルは已に述べた如く、學校に於ては一切兒童の個性を顧慮するに及ばないと主張する。個性の周到な顧慮は一般的なものへ導くといふ、教育の目的を却つて妨げさへする。天才や能才にありてもさうである。天才や能才の秀でた素質すら、あまりに之を顧慮すると「惡しき獨創」に陥る虞れがある。却つて夫れは一般的なものによる修練で以て、始めて正しく現はれ、「一般に妥當する方法で教育せられたときのみ、素質（天才や能才の）の存在も其の力も其の範圍も明かになる。」のである。

三 教會 國家と教會とは形式に於てのみ對立し、内容的に對立するものでない。内容的には共に、同一の世界原理の表現であり、形式上、教會が感情的信仰の形式によるに對し、國家では「内容が感情と信仰の形式に止まらないで、却つて一定の思想に屬し」一が主觀的、感情的なるに對し、他が客觀的、知的なるを異りとする。大凡教會は第一に「始は唯表象と記憶によつて與へられ得る

眞理を内的ならしめ、之を心情に於て取り入れ、及び心情に行き互らしむる爲の「教訓と、第二に直接に「宗教的感情及び表象に生きしむる爲の」禮拜とによつて、教育的に作用する。禮拜に於て人々は「祈りを聞き、之を學び、社會の、民族の信仰に聞き、之に入りこみ、同様の仕方（社會及び民族と）で之を受け容れ」、かくて社會的、民族的信仰が精神的に傳へられる。

かやうにして家庭、學校及び教會は共に生徒を生活へと準備せしめる。尤もこの準備は一定の段階に達したといふに止まり、之が完成は現實の生活に於ける、生活を通しての教育に俟たねばならぬ。要するに、凡て教育は生活の爲の、生活による教育である。かくてヘーゲルはルソーなどの非社會的な教育に反對する。彼によれば生活から離れた教育は目的を誤つてゐるのみでなく、又不可能である。「人は世界の一般の法則から引き離し得べくもない。よしんば青少年の教育が孤獨に（社會から離れて）行はねばならぬにして、精神的世界の匂がこの孤獨に吹き込まないなどと信じてはならないし、世界精神の支配力がこのかけ離れた場所に及ばないほど弱いものであると考へてはならない」。我々は學校の爲にではなくて生活の爲に學ぶのであり、家庭、學校、教會等によつて準備せられたものは社會に於ける生活によつて始めて完成する。従つて教育の完成は一に之を社會生活に於ける自己教育に俟たねばならぬ。

總じて社會生活、特に國家的生活は個人をして一般的法則を意識せしめ、之に服従せしめる。國家は最も完全な人倫態であり、目に見える神的意志であるから、始は習慣的に、又は迫られて、國家の意志に服従するによつて絶対に妥當する人倫に導き入れられ、後、自由に之に服従するよつて人倫を自己のものとなし、かくすることによつて個人は國家の理性的な一員として、自由な國民としての品位を獲得する。殊に戦争は人々の利己心を一掃し、自己の利害が、國家の一般的な利害に對し如何に無意味なものであるかを白日の光で直視せしめ、自己の考へ方、自己の仕事が果して國家に對して忠實であるか否かを心の底で、骨の髄で反省せしめる。其處では死は新生であり、偶然的、生滅的なものから一切自由となり、國家の意志、國家に具現されてゐる理性的な精神に満身に生きる。かやうな點からして、ヘーゲル—フランス大革命と夫れにつづく歐洲の動亂に直接に面したヘーゲルは、生涯、戦争の教育的意義を高く評價した。「精神現象學」では時々戦争を起すべきであるとの危険な忠言をすら國家に呈したほどである。同じ見地から彼は當時ニュルンベルヒのギムナジウムの上級に軍事教練を課したことを喜び迎へた。

〔教育の方法〕 教育の方法は教授と訓練に大別せられる。この中、教授は主として知性に、訓練は主として意志に關するのであるが、我々は之を離れ離れの二つの作用と誤り考へてはならぬ。「知性と意志の区分は屢、二者が固定した、相互に分れた存在であるかの如くに、意志が知性なしに、

又は知性の活動が意志なしに存するかの如くに誤解せられてゐる。……かくて性格に對する、教授の影響を微かな又は偶然なものとするに傾いてゐる。しかし人間の精神は一つであり、事實、そんな異なる性質を宿しはしない。……とヘーゲルは言ふ。即ち彼にあつては知性と意志、思考と意欲とは同一の精神の、根源に於て不可分な要素であり、精神は夫れが理論的な認識に關する限り知性と稱せられ、實踐的に目的を定立し、行動する限り意志と稱せられるに止まる。従つて教授が單に知性を陶冶し、訓練は意志にのみ關すると考ふるは誤つてゐる。寧ろ教授も意志に作用し、訓練も知性に影響を及ぼすので、單に知性に止まるもの、或は意志のみに限定せられたもの、共に精神の本質に合しない。即ち知性と意志、教育的に言へば教授と訓練とは同じ精神の活動の両面であり、外からは二つに分たるゝにしろ、其の内面に於ては直接に一つに統一せられ、又さうあらねばならぬ。

一 教育は人を人倫的ならしむる技術であり、訓練は主として人倫的な意志を發展せしめ、教授は主として民族の客觀的人倫性に對する見識を附與するの任務を有する。この中、ヘーゲルは特に訓練に重きを置く。訓練は第一に、兒童の自然的意志を克服し、「單に感性的なもの及び自然的なものを根絶する爲に兒童の我意を打破する」。第二に、自立的な、自由な意志へと導き、之を「第二の精神的自然」たらしむる。即ち自然的な意欲を打破し（強制面）、之に代ふるに自立的な、自由

な意志（指導面）を以てするのが訓練の目的であり、こゝに我々はヘーゲルの訓練論に於ける二つの重要な見地を見出す。其の一は兒童を兒童として尊敬せよといふルソー的な兒童觀、「兒童の世紀」といふ名目に一括せられてゐる兒童本位の教育觀に對する反抗である。ヘーゲルにありては兒童の自然は打破せらるべきもの以外の何者でもなく、兒童の爲の兒童ではなくて、精神生活の爲の兒童である。其の二は理性的な法則への服従をこれ強調せる點にある。兒童は理性的意志の、自立的な自由（自然的意欲の自由ではなく）にまで教育せられねばならぬのであるが、夫れへの第一の道は服従であり、一般的、理性的な法則への服従を外にして自由への通路は何處にも開かれてゐない。そしてこの點からしてヘーゲルは、ロックを始め、多くの啓蒙教育學者の常用手段であつた道德的に「説得」すること（夫れは理性の發達してゐない兒童にはまだ適しない）と、遊戯的教育（夫れは兒童の自然に阿るものである）とに反對した。如何なる場合にも理性的な法則は妥當しなければならぬし、「事柄」の嚴肅性はいささかでも曲げらるべきでないとは彼の教育の根本原則であつた。

二 訓練には已に述べた如く、強制と指導の両面がある。強制の目的は兒童の我意、感性的な衝動、欲望等を打破し、自由な理性的意志への道を開くに存し、其の重要な手段は罰である。ヘーゲルは、周知の如く、罰をば法の否定（犯罪）を更に否定するもの、即ち否定の否定として、正義の

恢復と見る。しかし、かやうな法律上の罰は犯罪者が理性的存在であることを豫想するものであるが、児童はまだ善と悪に對する認識を缺き、概ね自然的、無意識的、衝動的に行動する。従つて児童に對する罰の目的は正義の恢復（大人に對する罰の如くに）ではなく、却つて自然の性向に従つた行動を阻止し、之を理性的な方向に導くにある。即ち教育的罰は正義の恢復の爲にではなく、児童の改善の爲に課せられる。「両親によつて行はるゝ罰の目的は正義其の者ではなく、却つて主觀的、道徳的性質を有し、尙自然の中に閉ちこめられてゐる自由をゆり動かし、一般的なものを見童の意識と意志に惹き起すに存する」。夫れは過ぎ去つたもの（犯罪）の爲にではなく、未來の爲（改善）に課せられる。同様に賞も児童を精神的なものに導き入れる爲に、言ひかへれば彼等が已に歩み來つた正しい道を更に勵み進ましむる爲に行はれる。

訓練の第二の方面、即ち自立的な、自由な意志に導く方面では、第一に、あまり重要でない事柄はなるべく児童の自由に一任し、行動の自由と自己決定の機會を與ふることと、第二に、児童に對する信用とが特に必要である。但し信用が放任に流れてはならぬ。「両親が児童の行爲に對し如何に満足するにせよ、如何に児童を信用するにしろ、手綱を児童に渡さないで、絶えず之を監視し、引き締めることが肝要である。信用のあまり自由に放任すると、愚かなこと、悪い習慣、常軌を逸した行ひ、過失等に陥る危険がある」。第三に、意志の自立と自由は作業を眞面目に果すことによ

つて得られ、この點で教授と訓練は「自立的に活動せしめる」といふ同じ任務を有する。

罰や賞は児童の意志を外部的に善の方向に導き、作業は自立的な活動を進める。けれども前者では児童の意志と善とが内部的に一致するか否かはまだ問題にならないし、後者では自己自身の活動といふ點で自己其の者が中心となる。従つて個々の意志を一般的な理性的意志に從屬せしめ、自己の否定によつて眞の自己に歸るといふ訓練最終の目的は夫れ等によつては尙未だ達せられない。自己自身の斷乎たる疎外によつてぞ人は精神的となり、我意の斷絶によつて始めて意志は自由となる。だからこそ服従は訓練第一の道であり、自由への扉は服従によつてのみ開かれる。「服従は凡ての睿知の始である。蓋し服従によつて、まだ眞なるもの、客觀的なものを認識し、之を自己の目的となし得ない、即ちまだ眞に自立的でも自由でもない未完成の意志は外なる理性的意志に従ひ、次第に之を自己のものとなし得るからである」。夫れは民族の生活に於ても、個人の發展に於ても同様である。服従は理性的意志を體現せる父母、教師等に對する「盲目的、無條件的」服従に始まり、一般的法則に進んで服従する自由の服従に終局する。自由な、理性的な服従は内的自由と同義である。従つて夫れは已に訓練の目的であつて手段ではない。手段としての服従は意志のまだ理性的でない場合に適用せられる「盲目的、無條件的服従」で、この服従で「感覺的欲望を斷念することを學び、この服従によつてのみ自立に達し得る」。訓練の「この手段（無條件的服従）は最も完全なも

のである」から幼少の時代からして適用せらるべく、「服従に始まり」「服従の習慣」を早く扶植しなければならぬ。

ヘーゲルは、かくて一般的法則への服従を、何人にも勝つて強調する。夫れには一面あまりにも寛和であり、女性的であつた當時の教育に對する反感が伴うてゐる。彼と雖も決して愛と信頼を重んじないのではない。家庭の教育が愛によつて行はるべきことは已に述べた如くであり、信頼のあまり児童を自由に放任する危険を説きこすれ、信頼の必要は十分に認めてゐる。児童は如何なる場合にも冷酷に粗野に取扱はれてはならない。けれども嚴格の伴はない寛和、強制を全然缺いた教育は決して自立に導き得るものでなく、凡て教育は男性的であるべく、女性的であつてはならないとは、彼の教育的信念であつた。彼がニュルンベルヒ時代一般に兵役の義務を課することを國民教育の見地から歓迎したのも一つにはかやうな男性的な教育の要望からである。

ヘーゲルは已に述べた如く、啓蒙教育者が好んで用ひた道徳的な「説得」に反對し、夫れは「精神を道徳的饒舌の死せる海に沈める。」とまで非難した。けれども人倫の法則を印銘せしめる道徳教授は排斥しないのみか、カントと等しく、其の必要を認め、道徳教授によつて児童は生活に於ける財寶（道徳的法則）を受け容れ、この寶は「次第に根を張り、蕃殖し、經驗によつて益、豊富となり、見識と確信に對し愈、有效となる。」と言つてゐる。尙彼は尊きもの、偉大なものに對する尊

敬の情を起さしめるとの理由で善良な示範を重んじ、他方、已に觸れて置いた如く、啓蒙教育學者、特にバゼドウなどの遊戯的教育を極力排斥した。曰く「眞面目なことを遊戯的ならしめ、児童を事柄の嚴肅性に引き上げる代りに、生徒の供らしさにまで自分を引き下せと教師に要求する遊戯的教育學は全く物事を顛倒してゐる。遊戯的教育は児童を、彼等が、生活のどの方面でも一切を蔑ろに考察するといふ結果に導く。」と。

三 教授は個人を對象の世界に導き入れ、之を受容し、之と精神的に一つとなり得るに至らしむるの任務を有する。ヘーゲルは從來の教育學者が形式的陶冶に偏せるに對し、内容、しかも實際生活に必要な内容を重視する。彼によれば一切の知識は生活の爲であり、生活に應用せられないやうな知識、實踐的でなく單に記憶に蓄へられてゐるに止まる知識は何の意味もない。従つて實踐と離れた純粹に理論的な教授を彼は承認しない。この場合、所謂生活が精神生活、人間としての一般の精神生活なるは言ふまでもない。教授は先づ多様の知識を與へる。次ぎにこの多様の知識を一定の見地に従つて秩序づけ、本質的なものと然らざるものを判別し、本質的なもの——これが眞の知識である——を獲得せしめる。重要でない、即ち本質的でない事物を無數に知つてゐながら重要なものを少しも知つてゐないものは教養ある人の部類には屬しない。第三に對象其の者に興味を有せしめ、利害關係から離れ、純粹に、客觀的に對象を考察せしめる。これこそ特に教授の目的であり

——ヘルバルトの直接興味と比較せられよ——こゝに對象は頭腦と共に心情に於て獲得せられる。曰く「對象を夫れの即自且對自に存するがまゝに、夫れの自由な特質に於て考察し、取扱ひ、何等特別の利益もないのに、之に興味を有することは」陶冶の概念を形成すると。

四 教授の方法には具體的なものから抽象的なものに進むものと、之とは逆に抽象的なものから具體的なものに進むものとの二つの方向がある。前者は心理的、歸納的であり、後者は論理的、演繹的である。この中、ヘーゲルは前者を全く無視しはしないが、之よりも後者を「事柄」に適合した方法であるとする。彼によれば前者は後者よりも自然的であるが非科學的である。「殆んど圓い板から凸凹を取り去りつゝ之を圓くするのは自然的であるにしろ、幾何學者はさうはしないで、コンパスによるか又は自在に、直ちに完全な（抽象的な）圓を作る」。具體から抽象に進む「道が一層容易である」と考へるのは全然誤つてゐる。反對に、「夫れは一層困難である。一語を語り読むことが一々の音や字母を語り読むより一層困難である如くに」。かくて思考の陶冶を旨とする教授は抽象的なものから出發すべきであると、ヘーゲルは繰返し力説し、之を教授の原則に掲げた。一體、感覺的、具體的なものは教授の進行に於て抽象し去らるべきであり、始め之を示し、後取り去るのは、無駄な骨折である。若し夫れでも尙、兒童は本來具體的なものを喜ぶのみならず抽象的なものでも始めると「空虚な形式主義」「内容なき抽象」に陥るの危険があると抗議するならば、この危険は

「『一定の内容の講義』によつて最も良く防止せられる」とヘーゲルは答へる。

かやうな見地から、彼は抽象的な教材、特に文字の讀方や書方、文法などを重んじ、是等を、思考に慣れしむるに最も適した教材であるとした。同様の理由からして、彼は又ルソーが「道德的概念や法則、宗教上の教へを早くから授けてはならない。」とせるを、「啓蒙時代が現代に残した一つの偏見」であると貶し、兒童でも青年でも年相應に道德的概念を理解し得るし、この理解は年と共に、經驗の加はるにつれ次第に深まり行くのである。「若し、道德的概念の全き眞理性を完全に理解し得るに至つたとき之を知らしめようとするなら、少數の人のみ、しかも老年になつて漸くかやうな理解力を有し得るであらう。」と反駁する。

學習はただの受容ではなくて、自己活動による内容の獲得である。「ただの受容としての學習は記憶の事柄であり、……之に止まるものは水に文章を書く以上の作用を及ぼさない。……だから受容には自己の勞作、新しいものの發見ではなくて、學び得たものを應用し實驗する勞作が加はらねばならぬ」。應用によつて始めて知識は眞に自己のものとなり、精神の力となる。其の好個の例は文法の應用である。ヘーゲルが自己活動を新しい發見ではなくて、主として應用に即して考へたのは注目に價する。

生徒の自己活動を促進し、よりて以て彼等を對象に沈潛せしめ、再び自己に歸ることによつて對

象と一たらしむるは教授の最も本質的な任務である。しかしこの自己活動は嚴密に方法的なるべく、生徒の自由な思考に對し、苟も手綱を緩めてはならぬ。自由な思考に一任するとき、知識の關聯、統一、秩序等は決して期待し得られない。従つて彼等の思考の方向を注意深く拘束する必要がある。「ピユタゴラスの生徒は始の四年間は沈黙しなければならなかつた。即ち自分の思ひつきや思考を有ち、又は之を發表してはならなかつた。といふのは生徒自身の思ひつきや考へ方を……打破するのが教育の主な目的であるからである。意志と等しく思考も服従から始まらねばならぬ。」人は、問や辯論や答によつて悟性は陶冶せられると言ふ。けれども之に依て悟性は、實際、陶冶せられないうで却つて外面的となる。……沈黙しつづけることによつて思想が貧弱となり、精神の活動性が弱まるやうなことはない。寧ろ之によつてしつかりと把握することを學び、思ひつきや辯論が何の役にも立たないことを學ぶのである。ヘーゲルのこの意見は恐らく彼自身の勉學の方法であつたであらうし、同時に夫れは生徒の自然的個性は打破しなければならぬといふ一般の原則の教授に於ける適用である。要するに、眞の自己活動は思ひつきの發展や、問答の如き末技には存しないで、默して對象を見守り、之に思考の全勢力を集中する所に現はれるのであるから、外面的な、輕はずみな著想や發表は極力拘束しなければならない。

五 教授の内容に關しては、ヘーゲルは主としてギムナジウムの教科について考へ、この點で、

彼は人文的陶冶の代表者であつた。しかし彼の見解は、後、特にシュルツェ Johannes Schulze (1796-1860)によつて國民學校にも導入せられ、ドイツの國民教育にまで影響を及ぼした。

ヘーゲルは新人文主義者と等しく、古代を尊重し之を近代文化の母胎と仰ぐ。そして古代の尊重は自からにして古代語を最も重要な教科たらしめる。わけても彼は文法、特に古代語の文法に重要な位置を與へた。文法は内容（青少年のまだ理解し得ない）から離れた抽象として、極めて單純である——抽象的なものから具體的なものへとは彼の教授上の原則であることを我々は知つてゐる——「文法は、言はば精神的なものの字母であり、夫れによつて我々は精神的なものを綴り且讀み始める」。文法の教授は、古代の思想を理解する爲の手段たるに止まらないで夫れ自身目的であり、「最も初歩の哲學」である。従つて「嚴密な文法の學習は最も一般的な且最も尊い陶冶手段である」。數學は之に比すれば價值に乏しい。數學に於ても固より思考の一般的形式は存する。けれども夫れは單に形式的であつて全然内容を缺いてゐる。例へば文法では主語と客語とが内容的に異つてゐるが、數の一と二とは形式上の區別に過ぎない。従つて數學では機械的な方面が多分に存する。文法と數學のこの相違は計算器が發明せられてゐるにも拘らず、文法の器具がまだ存しないによつても知られる。計算を精神陶冶の主要な手段とすると精神が機械化される虞れがあるが、文法にはさやうな危険は毫末も存しない。

しかし、言ふ迄もなく、人文的陶冶の重點は内容の方面に置かれねばならぬ。ヘーゲルは、ギリシャ及びローマ人は彼等の人生觀と生活態度の故に、そして彼等が歐洲の精神生活の永遠の教育者であるが故に尊重せらるべきであり、従つて人々は恰も自己の郷土に對する如くにギリシャ及びローマに愛著を有しなればならぬ、と考へる。かくて彼は今迄の人文的陶冶があまりにも形式的であつたに對し、古代精神の陶冶價値を何人よりも強調し、古典の言語的取扱に偏した從來の教育を忌憚なく排撃した。同じく宗教の教授に於ても内容に重點が置かれる。彼によれば、宗教は其の最高の形式、即ちキリスト教に於て哲學と同じ眞理を我々に示す。異なる所は哲學が概念の形式によるに對し、宗教は絶対精神の人間に於ける自己啓示を「表象」の形式に於て有する點にある、従つて宗教は教へられ得る。といふのは「宗教に於て表象せられた内容は間接に言葉によつて傳へられ得るからである」。宗教の主要な契機は固より感情である。けれども内容に充ちた宗教的感情は、何よりも先づ宗教的表象と結合するのであるから、この感情は宗教的表象の媒介によつて覺醒せられねばならぬ。かやうな見地からして、彼はキリストの教義を授るを教授の主要な任務とし、宗教教授の有力な代辯者となつた。尙、道德教授に對する彼の所見は已に述べた如くである。

歴史の教授については、第一に、歴史の事實を、純粹に、其のあるがまゝの状態で受け容れしめ、第二に、之によつて世界精神の本質と生成に對する理性的な見識を得しむるに重點を置く。哲學は

大學に於ける教科の中心に位する。夫れは一切の科學の基礎として、一切の學習を生かし、學生に理念—彼等が生涯其の實現に努力しなればならぬ理念を傳へる。ギムナジウムでは哲學の豫備として形式論理學と心理學（形而上學と哲學史は全然之を省く）を授ける。

六 如何に學習し、如何に行動すべきかを兒童に要求するはあまり難事でない。問題は一に要求の實現如何にある。そしてこの實現の第一の條件は、教育者自身、教授及び訓練によつて達成せらるべき理想を躬に體し、兒童に要求せらるべき一切を、統一的に、躬自ら示すにある。未だ抽象的に思考し得ない兒童に於て特に然りである。曰く「兒童は尙直接性の立場にある。より高きもの……はまた事柄の一般性の形式に於てでなく、具體的、個別的な權威の姿に於て彼等に現はれ……この具體的な仕方にてのみ、この立場に於ける兒童は自己の本質を直觀する。だから兒童の學習すべき事柄は權威を以て與へられねばならぬ。かくて兒童は與へられたものが、より高きものであるとの感情を有するに至り、この感情は注意深く、しつかりと保持せられねばならぬ。この點で遊戯的教育學は全く誤つてある……」と。即ちヘーゲルは教育者の人格に於て、教育の理想が權威として與へられること、言ひかへれば教育者が教育の理想を體現し（模範）、しかも夫れが人格の自然の發射として力強く發動すること（權威）を兒童教育の第一の條件と見る。そしてこの教育者の模範に於て、彼は特に全人格を傾けて仕事に専心することと、事柄其のものに没入し、事柄と一體と

なることを重んじた。教授の方面では、深い知識を有し且固定した思想を生動的ならしむることが必要であり、夫れは一に教育者が「事柄」の動きを完全にのみこんでゐること、端的に、辯證的に思考し得ることに依存する。「教師は過去の勞作に成つた知識と眞理を保存し、之を次代に傳達するの任務を有する。……この傳達は、一方、忠實な骨折に成るのであるが、同時に、教師自身の精神によつて字母（固定した知識）は始めて實のりのあるものとなるのであり」、「教授を効果あるものたらしめるものは教師に内存する精神」である。そしてローゼンクラッツによると、ヘーゲル自身、毎年講義を書き改め、内容を絶えず新に形成しつゝ之を生動的ならしめたのであり、この故に彼は學生の信頼を集めた。

ヘーゲルは「良く組織せられた國家の市民」を育成するを最良の教育とし、個人を國家に具現せられてゐる理性的意志に服従せしめ、よりて以て彼等を人倫的ならしめ、第二の精神的自然に再生せしむるの任務を教育に負はせた。彼にありては教育の目的は抽象的な個人ではなくて、具體的な即ち國家の、民族の精神生活に生き、この精神的關聯の有力な一員たるべき國民の育成にある。かくて個人の、個人としての完成とか、内からの合自然の發展とか、要するに、啓蒙時代の教育理想は彼によつて覆された。彼は又啓蒙時代の功利主義を極力排斥した。從來の形式的陶冶偏重に、内

容と之に相即する精神の自由な活動を對立せしめ、専ら後者について力説した。更に知識を知識としてでなく、夫れの生活、固より精神生活への適用、言ひかへれば知識と實踐との結合を重んじた。彼によれば（ローゼンクラッツの言つた如く）教育は個人の個人に及ぼす作用ではなくて、却つて民族精神による個人の精神化であつた。夫れは主觀から客觀へではなく、逆に客觀から主觀への方向を辿り、上昇ではなくて下降である。大凡此の如きは、しかし、單に彼の問題ではなくて、實に現代の問題である。心理主義の打破、國家の有力な一員の養成、傳統としての文化内容の重視、生活に於ける實踐等々は何れも現代の教育の主要な傾向を代表する。現代の教育の特色は、一面からは、主觀主義から客觀主義への轉向であるとも言ひ得られるやうである。即ち彼は其の教育説に於てもまさしく豫言者的な風格を有する。しかし當時にありてはあまりに異色に富んでゐた。夫れはドイツ新人文主義の發見した個人の美的、調和的發展といふ理想にすら一顧も與へない底のものであつた。當時新人文主義の配下にあつたギムナジウムに對し、彼の思想の影響が其の主知的、形式的方面に止まつたのは理の當然であり、反對に、其の本質的な方面は長い間埋没せられてゐた。形式的方面とは、例へば彼が文法を重んじたことから、文法上の法則的、形式的練習をこれ事とするに至つた——其の實ヘーゲルの精神に反して——如き、主知主義とは、彼の宗教教授に對する見解が廣く行はるゝに至つた如きを指す。特に後者については、ヘーマンは其の「近世教育史」に於て「ヘー

ゲルのこの誤（宗教教授に對する知的見解）はヘーゲルの教育學中、現代まで保持せられてゐる唯一のものであり、今も尙學校の教授に大きな禍を及ぼしつゝある。」と嘆じてゐる。さもありなん。しかしヘーゲルは、大凡眞理はギムナジウムでは宗教によつて、大學では哲學によつて傳へられ、ギムナジウムの宗教教授は大學の哲學に代るべき位置を占め——宗教と哲學は同じ眞理を示す——、宗教の教義の教授は哲學の教授の豫備となるとの内容的な見地に立つてゐるので、宗教教授が主知的、形式的なものに墮するか否かは多く彼の關せざる所であらう。これよりも一層重要なものは、個性に對する彼の考へである。彼は精神の辯證的發展からして、自然的個性は否定さるべきであると主張する。けれども個性の内からの發展といふ、ルソー的なものにも尙、教育上、容易に棄てらるべくもない眞理が含まれてゐるのではなからうか。「個性」と「一般」について、前者を否定するに止まるよりも、之を善導して一般的ならしむる所に、言ひかへれば、個性を內的に、そして完全な人格へと發展せしむる所に教育の祕密は存するのでなからうか。よし現代の傾向が如何にヘーゲル的であるとは言へ、この大問題は輕々に置き去りにすべきではない。我々は次節に於て、夫れがシュライエルマツヘルに於て、如何なる解決に達したかを見ようと思ふ。次にヘーゲルの考へた國家は理想的國家であつて、現實の國家とはかなりかけ離れてゐる。だが疾風怒濤のただ中にある現實の國家に於て、我々は如何にあるべきであるか。絶對精神の王座から現實の世界に下り、我々

の立つ民族の、祖國の運命を自己の運命となし、我々の直面する現實の矛盾を如何に打破すべきであるか、思考に於ける矛盾の解決ではなく、實踐による夫れの打破こそ我々の今の問題である。ヘーゲルは尙抽象的、靜觀的である。「我々は、今日、フイヒテやヘーゲルの花やかな思考の熱情を以て大學の青年の前に立つことは出来ない。……我々は政治に、我々の民族及び祖國の運命に關與する。我々はこの運命を超越した、如何なる思索の場所をも知らない。」（ボイムレル）。かやうな見地から、ヘーゲルの國家人とは異つた、「政治的な、即ち現實の人間のまことの像」を新人文主義の人間像に置き代へようとするのが、最近の「ドイツ政治的教育學」の立場であつた。何れにもせよ、何等かの姿においてヘーゲルを超越すべき位置に人々は今や置かれてゐる。しかもこの超越は固よりヘーゲルの精神の正しい理解の座に於てでなければならぬ。

第六節 シュライエルマツヘルと辯證的教育學

シュライエルマツヘル Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher (1768—1834) は常に宗教學者、倫理學者として卓越せるのみでなく、教育學者とし亦傑出してゐる。彼の教育學は體系的なるに於てヘルバルトの夫れに比肩し、其の現代的意義に於ては遙かに之を凌駕する。「彼の生活を知つてゐる人

のみが彼の體系を理解し得る」(ディルタイ)と言はれるほど、其の思想は彼自身の生活體驗の表現と見らるべきであるから、先づ其の經歷と思想の發展に一瞥を與ふことにしよう。

ブレスラウの牧師の家庭に育つた彼は、始め郷里のフリードリッヒ・シュューレに、次で暫く(十二—十四歳)ブレスの學校に學び、後、ヘルンフト派によつて設立せられたニースキの高等學校(一七八三—一七八五年)を経て、同派に屬するバービの大學生に進んだが、フリードリッヒ・シュューレの啓蒙主義の教育、ヘルンフト派の學校に於けるあまりにも出世間な教育は共に彼を満足せしめ得なかつた。のみならず宗教上の問題で、敬虔な信者である父との間に惱ましい葛藤が起つたが、伯父(母の兄)の仲介で漸くにして許され、一七八七年神學研究の目的でハルレ大學に入った。

ハルレの在學二年の後、學資缺乏のため、一七八九年ドロツセンの伯父の家に轉じ、其の書齋で、ハルレ時代に始まつたギリシャ哲學とカント哲學の研究を續け、特に倫理學に興味を有してゐた。一七九〇年牧師の第一次試験に合格した後、同年十月から同九三年六月に至る大凡三年間、東プロシヤ、シユロピツチンのドーナ伯の家庭教師となつた。彼の教育思想がこゝに胚胎したことは言ふ迄もない。一七九三年以後一時ゲディケ Friedrich Gedike (1755—1803) の下に教育にたづさはつたが、啓蒙思想の代表的教育學者であるゲディケと固より相容るべくもなく、一七九四年第二次牧師試験を通過すると共に新しい生活に入つた。

ランツベルヒに於ける牧師の助手時代(一七九四—九六年)、ベルリンのシャリテ(慈善病院)の牧師時代(一七九六—一八〇二年)、彼の生涯中最も痛ましい時期であつたシュトルプの宮廷牧師に「追放」時代(一八〇二—一八〇四年)、ハルレ大學の神學及び哲學の教授兼大學牧師時代(一八〇四—一八〇七年)を経て、一八〇九年以後に於けるベルリン時代など、生活は幾度か轉變し、其の間あらゆる苦難と戦ひつづつても、未だ曾て精神の平靜と調和を失はないで、傍ら研究と著述に専念した。最後のベルリン時代は「三位一體教會」の牧師として、ベルリン大學教授として、或は學制改革に關する委員として、又其の長として、宗教上からの、及び政治上からの攻撃を浴びつゝ戦ひぬいた。しかも彼はただの一學究、一牧師ではなかつた。「フィヒテのドイツ國民に對する講義以外、シユライエルマツヘルの言葉ほどベルリンの政治的精神を動かしたものはない。」(ホイペウム)といはれるほど彼は愛國の至情に燃え、「彼ほど人々の情操を向上せしめ、凡ての階級に國民的、宗教的、及び深い精神的な見解を擴めたものはない。彼によつてベルリンは恰も改造せられた。」と、ハルレ大學教授時代から親交を訂した友人シユテフェンス Henrik Steffens (1773—1845) は語るほど、彼の感化は偉大であつた。實に彼自身「科學の領域に於て、宗教的事件に於て、何等が偉大な仕事をなすべく呼びかけられた(神に)人々は凡て全精神で以て祖國と民族を愛し、之を進め、救ひ、強めようとする人である。」と語つてゐる如く、彼は祖國の復興に身を心を砕いたのである。そして

一八三一年には最高の名譽たる赤鷲勳章を授けらるゝの光榮に浴したのである。

彼はもともと頑健ではなかつた。シュトルプの追放時代にも一時健康を損し、絶え間なき過度の勞作はおのづから心身を消耗し、加ふるに長子ナタナエルの早世、終生の同情者であつた姉シャルロッテの死、さては少年時代からの親友アルベルティニの計など累なる不幸に傷心の極、一時北歐に旅行したが、健康を恢復するに至らないで、一八三四年肺炎に犯され、復た起つを得なかつた。彼の死はベルリンに、否、ドイツ全土に衝動を興へ、王侯の禮を以て葬られた。

啓蒙時代の合理主義、功利主義は言ふ迄もなく、之に古語の學習を併せ考へ、其の限り、新人文主義的傾向を有するゲディケにも彼は嫌らなかつた。之に對し、個性の自由と感情生活を極度に高揚する浪漫派に對し、同情を有するは自然の數であり、シャリテの牧師時代、浪漫派の人々、特にシュレーゲルから甚大な影響を受けた。シュトルプの追放も一つにはシュレーゲルの不義の戀愛を辯護せるに因ると言はれてゐるほどであるが、しかし浪漫派となりきるには彼の性格はあまりに道徳的であつた。彼は自己の性格と浪漫派の人々の性格との内なる「鬭争」を自覺した。そしてこの鬭争に於て彼は自己を知り、結局、個性は人道を固有の姿に表現せねばならぬ、との確信に達した（「獨語録」）のである。總じて、一切に興味を有しながら一切に囚はるゝなく、凡てを受け容れ、然る後、採るべきを採るといふのが彼の學的態度である。ハルレ時代から大凡十年間熱心にカント

を研究しながら、彼は「生涯一時もカント學徒とはならなかつた。」（ティルタイ）。しかも彼の教育學の基調である受容性と自發性の區分がカントに起源せることは大凡史家の定説である。「フィヒテを知つてから、カントに對する彼の立場は變つた。」（ティルタイ）と言はれ、フィヒテと共に個性の自發性を強調しながらも、フィヒテが個性を絶對者の限定とするに反對し、シャリテ時代スピノザの神祕的傾向に動かされ、其の決定論が、本來決定論者であつた彼の信念を一層確固ならしめたにも拘らず、無條件に追従しないで、却つてスピノザとカントの綜合に力を注いだなど、何れも彼の態度を想見せしむるに足りる。

大凡一八〇〇年を境としてシュライエルマツヘルの思想は大きな轉向を示した。彼が浪漫派から次第に離れて新人文主義に接近し來つたのも、カントの影響の後退し始めたのもこの時期であり、プラトンの影響の次第に強まり始めたのも（ティルタイによれば）一八〇〇年以後である——彼がプラトンの翻譯の第一巻を出したのは一八〇四年で、完成したのは一八二八年である——。特に一八〇〇年頃直接に、ハルレの教授時代にはシェリング學徒である親友シュテフェンスを介して、シェリングを研究し、之から甚大の影響を受けたことを我々は見逃がしてはならぬ。彼はシェリング學徒でないまでも、精神と自然、理想的なものとの現實的なものとの合一を説くに於て、少くも其の根本傾向はシェリング的である。けれどもこの場合に於ても彼はシェリングの知的直觀を排し、絶對者

からして精神と自然との對立を演繹しないで、却つて（後詳説せられるであらう如く）二者の合一をば現實界に於ける精神の自然に對する作用を理解する爲の不可缺の要請と考へた。

かやうに、彼の學的態度は、其の人格が調和的であつた如くに、偏へに調和と結合に向ひ、良い意味での折衷學者であつた。彼には一人の師はなかつたが凡てが其の師であつた。史家ファルケンベルヒの言つてゐる如く「彼は異つた思想の融合に於て自己の獨自性を妥當せしむることを知つてゐる折衷家」であつた。如何なる思想も彼の發展に貢獻し、如何なる體系も彼を獨占し得ない所に彼の面目はある。そして謂ふ所彼に獨自なものとは、後に説く、一種獨特の辯證法である。

去つて先行の、及び同時の教育學に對する態度を概観すると、彼が啓蒙主義の教育に反感を有したことは已に述べた如くであり——この反感は後には稍緩和せられた——、啓蒙派の教育者に對し「顛倒せる人々」といふ酷評をすら辭せなかつた。其の他の先行教育者については特にルソーとプラトンが擧げられる。當時の人々の殆んど凡てがさうであつた如く、彼も亦ルソーの「エミール」から大なる刺戟を受けたことは、ハルレの學生時代から親交を結んだブリンクマンがルソー學徒であつたによつても推測せられ、其の教育學に於てもルソー的なものは歴々指摘し得られる。次ぎにプラトンの思想が彼の教育學の根據となつてゐることは、プラトンのみ其の教育學講義に於て屢々引用せられる唯一の學者なるによつても知られる（其の他ではルソーを一回引用せるのみである）。同時

の教育學者については、彼とベスタロッチの關係、特に二者の類似點は已に二三の學者によつて明かにせられてゐるか、ヘルバルトには始から何の興味をも有しなかつたかに思はれる。のみならず彼は思想界の形成で以て性格を陶冶しようとするヘルバルトの根本思想に對し、「個々の知識を興ふることによつて、夫れのみで心情を改善しようとするは空虚な、そして成功の見込のない考へ方である。」と批評してゐる。之に對し、同時の教育學者であるグラーゼン Johann Baptist Graeser (1776—1841) や シュヴァルツ Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766—1837) が シュライエルマッヘルと近い立場にあることは、二者が共に熱心なシュリング學徒である點からしても容易に推定し得られる。其の他ハルレ大學に三十年近く教鞭を採つてゐた長老教授ニーマイエル August Hermann Niemeyer (1754—1838) から學生として將た同僚として感化を受けたこと、ジャン・パウル Jean Paul (1788—1835) の教育的名著「レザアーナ」から、及びバイロイト（ジャン・パウルの定住地）への訪問により影響を受けたことも疑の餘地はない。若し夫れヘルデルの歴史の見地、フィヒテの國民教育に關する意見等が本來歴史的傾向を有し、祖國愛に燃えてゐた彼に如何に映じたかは改めて説くまでもない。

シュライエルマッヘルはベルリン大學で三回（一八一三年冬學期、一八二〇年冬學期、一八二六年夏學期）教育學を講義し、是等の講義は「キリスト教兒童訓育」に關する三つの説教（一八一八年）と共

に、後、プラッツにより、「シュライエルマッヘルの教育的著述」„Schleiermachers Pädagogische Schriften“ hrsg. v. O. Platz (1847) の名の下に編纂せられてゐる。その他、學制改革に關するものに「ドイツ的意義に於ける大學に關する隨想」„Gelegentliche Gedanken über Universität in deutschen Sinne“ (1808) があり、尙「宗教講演」(一七九九年) 特に其の第三講、及び「獨語録」(一八〇〇年) も彼の教育意見を徴するに缺くべからざる文獻である。

シュライエルマッヘルは教育學を倫理學に從屬する技術學と解し、「青年に作用することは倫理的任務の一部であり、純粹に倫理的對象である。……教育學は倫理學と結合し、之から導かれた應用科學——政治學と同位の——である。」と言つてゐる。従つて彼の教育學に對する準備として、簡單ながらも、其の倫理學に關する一通りの認識を有つてゐなければならぬし、倫理學を理解する場合、更に其の根柢である辯證法にまでも遡らねばならぬ。夫れで先づ彼に特有な辯證法を、次ぎに其の倫理説を簡叙し、教育學への手引を與へることにする。

〔辯證法〕 一 辯證法とはもと對話に於て意見の一致に達すること、即ち「對話の技術」(プラツ) を意味し、この意味に於てシュライエルマッヘルは「辯證法は思想交換の技術」であると言つてゐる。即ち甲と乙との辯論討議、指定と反指定との結合からして共通の思考に達する技術、「思考に於ける差異からして一致に達する技術」が辯證法であり、この場合、彼は思考の「差異」を理

性的なものゝ經驗的なものとの對立、「一致」をこの二者の合一として考へた。かくて、彼にありては、理性的なものゝ經驗的のものとの現實の生活に於ける、即ち我々の現實に見出す對立を出發點とし、二者の絶對的合一を目指しつゝ、上昇し行く過程其の者、一旦合一しながらも更に對立し、對立しつゝ合一しつゝ無限に上昇し行く過程が辯證法である。彼は件の對立を、根源としての同一者から演繹(ヘーゲルの如く)しないで、却つて現に存するものとして指定し、しかも之を絶對に排除し合ふ「矛盾」ではなくて比較的な對立と見る。更に二者の合一も、例へばヘーゲルの辯證法に於ける如く、正 \parallel 反から合としての第三者が生起するのではなく、反對者が相互に「彼へ是へ」と「振動」しつゝ、均衡を求めつゝ、其の限り對立を打破りつゝ、相互に交入しつゝ、絶えず極限としての絶對の合一(完全な交入)に上り行く動的な合一と見る。一言に、正 \parallel 反から「合」の生起する三肢的のものではなくて、比較的に反對するものの部分的な相互交入から完全な交入へと進展する二肢的のものたる所に彼の辯證法の特徴は存する。

二 かやうな對立は先づ我々の知識に現はれる。大凡知識は思考(主觀的)と存在(客觀的)との對立に於て成立し、第一に内容上、思考と存在とが一致し、第二に形式上、知識を生産する活動が凡ての思考者に於て同一であるとき、夫れは正しき知識、即ち眞理であるとせられる。この二つの條件中、第一は知識の根本徴表であり、第二によつて知識の確かさは保證せられ、知識は確信に高

まる。しかもこの二者は固より常に交互に關係し合ふべく、二者の完全な結合、即ち純粹の眞理が凡ての思考者の確信となることは知識發達の最後の目的であるが、夫れは思想の交換としての辯證法によつて始めて可能となる。言ひかへれば或思考者が思考と存在との新しい一致、即ち新しい眞理を構成し、夫れが他との思想交換によつて承認せられ、かくて次ぎ次ぎに多くの思考者によつて承認せらるゝによつて知識は確信の度を加へる。しかもこの過程は無限に進行し、靜止することも完成することもない。即ち上の二つの條件の完全な結合は、知識發達の理念として、無限の課題である。しかし第一の條件である思考と存在は如何にして一致するか。之が根據は如何。この點で彼は次ぎの二つの命題を立て、我々自身に於ける思考と存在の一致を、普く一切に擴大した。

第一、「思考に關係し得る存在の全體はレアルである。思考する存在亦之に屬する。」

第二、「存在に關係し得る思考はイデアールである。従つて思考する存在亦之に屬する。」

即ち「思考する存在」としての我々に於てレアルとイデアール、存在と思考は同一であり、我々は思考する存在（レアル）であると共に存在として思考（イデアール）する。即ち我々に於て存在と思考の一致は直接に與へられてゐる。のみならず「世界と人間精神の思考活動とは同種であり」「世界は人間精神の型タイプに於て自己を表現する」のであるから、我々は我々の内なる「思考と存在の一致」を普く一切の思考と存在とに擴め得る。夫れはよし嚴密には證明し得られないにしろ、「之

に異議を申立てる人々は一切の思考を放棄しなしなければならぬ。蓋し一切の思考に於て彼等は此の根本豫想から出發するのであるから」。

三 以上の思考が現に存在せる對象に就て一定の知識を形成する思考——之を「知を欲する思考」と呼ぶ——であるに對し、之とは反對に思考の結果として存在の生起せられる思考——之を「意欲の思考」と呼ぶ——がある。前者では思考が存在に對應すべきであるが、後者では反對に存在が思考に對應すべきであり、前者では「存在が發動的、思考は受動的」であるに對し、後者では「思考が發動的、存在が受動的」であり、我々の意志、行動の基礎となる思考は大凡之に屬する。

この二様の思考からして知識の二大系列、即ち「知を欲する思考」の結果としての物理的知識、「意欲の思考」の結果としての倫理的知識が成立し、前者は存在の固定した形式の全體を、後者は目的概念及び行動の全體を表現する。かくの如くに知識は大凡物理的なものとは倫理的なものとは大別せられるのであるが、この二者はもと比較的の對立——一切の存在はレアルであると共にイデアールであるから——であり、比較的の對立である限り、是れ亦辯證的に統一せられねばならぬ。しかし夫れには何等かの姿で最終の統一根據が我々に於て作用しなければならぬ。でないとならぬ。據への上昇は永遠に不可能である。然らば如何なる姿に於てこの統一根據は我々に體驗し得られるか。

二つの思考中「知を欲する思考」(以下單に「知識」と呼ぶことにする)は外なるものを内に取り入れる思考であり、「意欲の思考」(以下單に「意欲」と呼ぶことにする)は内なるものを、外に表現する思考であるから二者の合一は一が終つて他の未だ始まらない、言はば「零」の意識に於て成る。この意識は無内容である點では「零」であるが、しかし、他面、夫れは一から他への移行として先だつ意識と之に次ぐ意識との、意識に於ける同一としての自己意識であり、この自己意識に於て、外から内へと内から外へと二者、言ひかへれば知識と意欲の二者は完全に交入し合一する。そしてシュライエルマツヘルはかやうな合一としての自己意識、即ち「受容的存在として内に歸ること(知識)と發動として外に出ること(意欲)との兩者の無差別點(零の意識)」を「感情」と呼んだ。この感情は固より主觀的な快苦の感情とは異つたものであり、反對に、レアルとイデアアルとの絶對合一としての直接の自己意識である。夫れは我々の意識といふよりも、寧ろ夫れに於てのみ知識と意欲とが一つであり得るもの、即ち最終の「超越的根據によつて規定せられた」ものとしての宗教的感情であり、「この宗教的感情に於て超越的根據、即ち最高の本質其の者は表現せられ」、「最高統一としての神は直接の自己意識に於て夫れ自體現前する」のである。我々は神的なもの(最終の超越的根據)を知識に於ても意欲に於ても有し得ないで、唯二者の合一としての感情に於てのみ有し得る。そしてこの感情は一切の對立を辯證的に止揚する最終の根據であり其の豫想でもある。へ

ーゲルの辯證法が理性の自己發展であるに討し、シュライエルマツヘルの辯證法は、かくて、直接の自己意識としての感情を介し、一切の統一根據たる神への上昇運動となつたのである。

〔倫理學〕 — シュライエルマツヘルは、世界に對する理性の作用、「自然に對する理性の行動」

——今迄の敘述に照して言へば「意欲としての思考」に基づく精神の發動——を普く道德の名に一括し、かゝる理性の行動を記述する科學を倫理學と呼んだ。自然と理性とはもと其の一を離れて他を考へ得ない比較的の對立であるが、其の始めに於ける二者の混沌たる並存が理性の自然に對する行動により徐々に內的に交入し、その完全な有機的合一——これが最高善である——を旨指しつゝ、辯證的に上昇する過程が道德の發展であり、しかも二者の完全な合一は道德最高の理念であるから、道德はどこまでも完成することはない。即ち「常に始められながら決して完成しない自然の理性化の表現」が道德であり、道德は我々にとりては永遠の課題である。

以上の考察に於て先づ我々の注意に上るのは、彼が道德を極めて廣義に解したことである。若し、一般に考へられ來つた如く、道德を義務の意識に基づく行爲に限定するときは歴史的文化活動の大部分は倫理的評價から除外せられねばならぬこととなるのであるが、之に反し、彼は世界に對する理性の一切の行動は、夫れが人間種族の發展に寄與する限り、一切之を道德の名に一括する。即ち彼に従へば一切の文化活動は道德に包括せられ、一切の歴史的發展は倫理的發展であり、倫理學と歴

史は交互に關係し合ふ。「歴史は倫理學の繪本（具體的な）であり、倫理學は歴史の法式書き（形式的な）である。」とは彼の有名な語である。次に彼は存在と當爲、物理と倫理との二元的な分離に反對し、この故に又道德の法則を義務の意識に基づく命令と解するものに反對する。曰く「倫理學の命題は條件的な命令でも無條件的な命令でもあり得ない。却つて夫れが法則である限り自然に對する理性の現實の行動を表現しなければならぬ。」と。即ち倫理の法則も亦他の法則と等しく自然に、言はば他人として對立するのではなくて、却つて縁者として結びつき、「同時に存在でないやうな當爲は空虚な思想たるに過ぎぬ」。倫理學は従つて規範の學ではなくて、自然の理性的となり行く歴史的進行を記述する一種の記述科學である。第三に、彼は一切を比較的對立の立場から眺める。善と惡との對立すら比較的のものたるに過ぎない。彼は世に「神に反する」ものなきと等しく、「理性に反する」ものなく、惡も亦自然の理性的となり行く一側向、即ち其の消極的方面の表現であると考へる。即ち惡は自然の未だ理性的とならぬ状態、従つて、後、理性的となるによつて善となる状態を示し、惡は、言はば善の前階である。然るに自然と理性の完全な合一も、完全な分離も現實には存しないのであるから、絶對の善も絶對の惡も現實には存しないし、惡は「尙未だ善とならぬもの」に外ならない。彼が其の教育學に於て、後に説く如く、抑制（惡の）よりも助成（善への）を重んじ、前者を後者の手段たらしめたのも、一つには善と惡との以上の見解からの必

然の演繹に外ならない。

二 道德の以上の解釋と相並んで重要な、寧ろ教育の一層直接の根柢をなすものは、個性と一般、更に直接には個性と社會との關係に對する理論的考察である。彼は「個性は哲學の領域に於ける最も神祕的なものである。」とし、個性の研究を倫理學本來の課題に定立した。そしてこの研究に於ける彼の思索の第一の特色は個性を單に個性としてでなく、之を「個」と「普遍」の結合と觀じた點にある。

「自己自身を眺めないものは決して全體を把握し得ないであらう。

全體を求めないものは恐らく決して自己自身を見出し得ない。」

といふシュライエルマッヘルの二行詩を、ロルレは「彼の全哲學を開く、言はば鍵である。」と言つてゐるが、まことに「個」と「一般」の結合こそ彼の若い時代からの確信であつた。已に一七九九年の「宗教講演」に於て彼は「個」を「普遍」の「鏡」とも「象徴」とも呼び、一八〇〇年の「獨語録」に於ては「凡ての人は固有の仕方にて人道を表現せねばならぬと言ふことが私に明かになつた。是が今や私の最高の直觀である……」と語つてゐる。しかも彼によれば人道は普遍の一部——我々に直觀せられる——であるから、上の「個」を「普遍」の鏡とする考へ方と個人を人道の個別的な表現と見る考へ方とは必然に聯關する。他方、彼は又各個人が夫れ夫れ「理性點」

“Vernunftpunkt”として人道を固有の姿に表現しつゝ、相互に社會的に關係し合ふことによつて、人道は始めて完全に表現せられるとするのである。こゝに「個」と「普遍」とは「個人—社會—人道—普遍」といふ系列に於て相繋がり、二者の關係は直接には個人と社會の關係となる。そしてかやうな見地からして、彼は「汝に特有なものを表現せよ、そして汝の精神を以て汝を取巻く凡てを示せ。」といふことを道德の第一の格率に定立した。

個人と社會との關係と言つても、彼は、例へば後ナトルプに見らるゝ如く社會を個人の上位に置くのではなく、却つて二者の關係を、彼自身の本來の傾向に従ひ、並存的な交互關係と解する。個性はもと一般から離れた抽象的存在ではなくて、固有の姿に人道を表現する具體的な存在であり、社會も亦單なる理性的統一ではなくて、具體的な統一、言ひかへれば個々人の相互關係に於て、人道の具體化せられた統一である。この具體的な人道の表現を分離に即して考へれば個人であり、共同の面に即けば社會である。従つて個人と社會の對立は、今迄考へ來つた一切の對立と等しく、比較的な對立であつて絶對的なものではなく、二者が比較的に對立し、分離に於て合一し、合一に於て分離しつゝ、一言に、辯證的に關係し合ひつゝ、人道の表現せられ行く世界、これが倫理の世界、歴史の世界である。かやうに個人と社會、倫理的人格と倫理的社會は交互依存の關係にあり、その故にシュライエルマツヘルは、後に説く如く、社會と個人との二つの項で以て教育の目的を決定し

た。彼は一般に社會的教育學者を以て目せられてゐるが、かく名づくるにしても、夫れは固よりナトルプなどは全然異つた意義に於てであらねばならぬ。

三 次ぎに社會の區分について述べると、シュライエルマツヘルは理性の自然に對する行動に於て、一方には主として發動的な方面——之を「組織的又は形成的行動」と名づける——と主として受動的な方面——之を「象徴的又は表示的行動」と名づける——とを、他方には個別的なものと一般的なものとの對立せしめ、この二様の對立の交互關係から四種の財と倫理的社會を演繹した。

一、同一の組織的行動 この行動に於て多くの人に同様な自然の形成が成り、凡てに對して意味を有し、従つて「交通」に於て交換せられ得る物質的價值が生産せられる。

二、同一の象徴的行動 この行動に於て一切の認識理性に、及び認識せられる世界に對し、共通な「思考及び言語」に於ける精神的價值が創造せられる。

三、個別的、組織的行動 この行動に於て、人々異なる自然の形成が成り、個人の「所有」に屬する個人的價值が生産せられる。

四、個別的、象徴的行動 この行動に於て、人々異なる精神的價值、即ち感情の表現としての、「藝術及び宗教」に現はるゝ精神價值が成立する。

以上四種の財の夫れ夫れに培ひ、之を發展せしむる地盤として、左の四種の社會が成立する。

- 一、「交通」の領域に對應する法的な社會としての「國家」、
- 二、「所有」の領域に對應する「自由な（人々自由に交際する）社會」、
- 三、「思考及び言語」の領域に對應する「知識の社會」、
- 四、「藝術及び宗教」の領域に對應する「教會」、

以上四種の財と之に對應する社會の區分は、これ亦、例の如く、比較的なものたるに止まり、從つて、凡ては同様の價值と權利を有し、其の一を他に從屬せしむることは許されない。凡てが並立の關係に於て、相互に交入し合ふことによつて、始めて全體としての道德生活は成り、始めて最高善としての自然と理性との合一は實現せられる。この點に於てシュライエルマツヘルの倫理學の對象は、ヴァインデルバントの言つた如く、ヘーゲルの「客觀的精神」と極めて近い關係にある。

シュライエルマツヘルは以上四種の社會の外に、家庭を考へ、之に一切の萌芽を宿す「根源社會」*„Urgemeinschaft“*としての地位を與へた。家庭は時代から時代へと人間の更新せられ行く直接の根源——身體的には生殖に於て、精神的には傳達に於て——として、一切の社會の豫件であるのみでなく、又一切の倫理的機能が夫れから分化し、分化しつゝも相互に最も緊密に關係し合ふ根源社會であり、一切の社會の基礎として、各種の社會を未分の状態に於て統合せる獨自の倫理的社會である。從つて、人道の完全な表現の爲には、上に擧げた四種の社會が相互に關係し合ふのみでなく、

夫れ等はどこまでも、共同の母胎である家庭との密接な聯關を保持しなければならぬ。

之を要するに、彼は單に社會と個人の關係を規定するに止まらず、同時に社會の形式をも區分し——之が演繹にはかなり技巧的なものが存するが——一切の社會關係に普く注意を拂つた。これ將た彼の特色の一つに數へらるべきで、ナトルプも「社會の概念をかくも多様に考へた所に彼の倫理學、從つて又教育學の最も著しい本質は存する。」と言つてゐる。

「教育學の普遍性」以上を敍説として、今や教育學の稍立入つた吟味に移らうとするのであるが、先づ第一に問はるべきは、彼が教育學の科學的性格に對して如何なる見解を有してゐたかと言ふことである。

一般に、シュライエルマツヘルは教育學の普遍性を拒否した最初の代表者と目せられ、ホイバウムの如きは「彼以前の何人も、普遍妥當の教育學に對する合理主義者の迷信を彼ほどに明かに決定的に排除し、且教育學の比較的、歴史的意義を主張し、及び證明しはしなかつた。」と稱へてゐる。然らば如何なる論據からして彼は教育學の普遍性を拒否し去つたか。

彼は言ふ。凡そ「人が如何に教育せられねばならぬかは善の理念によつてのみ」決定せられる。從つて教育學は思辨的な考察に基づかねばならぬが、しかし「善の理念から直接に導かれるものは本來一般の形式に過ぎない」から、之に特殊的事實的豫想が加はつて始めて教育の理論は成立し

得る。「教育の理論は教育の思辨的原理を一定の事實的關係に適用したものに外ならない」。然るに事實的關係は時と處によつて異なるから、よし思辨的、一般的形式を含むにしろ、教育の理論、其の者には普遍妥當性は宿らない。次ぎに、教育の理論は「數學的記號によつてではなく國語によつてのみ傳へられ、従つて國語と密接に結合し」、しかも「國語の領域と國民の領域とは同一である」から、教育學は國民を其の基底とし、一定の國民にのみ適用せられる。第三に、以上の二點よりも更に重要なものは、我々は未だ一般に認められるやうな、即ち普遍に妥當する倫理學の體系を有してゐないと言ふことである。だから現在の所、社會が一般に善とするものを善とし、惡と認むるものを惡とし、社會一般の見解に従つて教育を律するの外に其の道は存しない。即ち「教育は夫れが社會の倫理的見解に對應するときに善であり、倫理的であり」、教育學は倫理的見解の一定してゐる領域にのみ打ち立てられる。即ち夫れは普遍に妥當しない。

以上は一八二六年の講義に現はれた教育學の普遍性に對する所見の概要であるが、夫れが果して教育學、其のものの普遍性の拒否であるか、若しくは教育學の適用の普遍性の拒否であるかに迷はしむるものがあり、少くも「學」と其の「適用」とを混同せるものでないか——ナトルプは斯く批評してゐる——との疑は優に挟み得る。のみならず、全然普遍性を缺いたものが果して學と稱し得られるか。教育學に對する彼の態度や如何。この間に答ふることによつて、我々は圖らずも彼の教育

學者としての偉大なる面目に接し得るのである。稍長いが引用すると、彼は一八二〇年の講義に於て、次ぎの如くに述べてゐる。曰く、

「人性は同一でない。民族、時代、宗教の異なる如く、教育亦異つてゐる。……けれども是等の差異の中にも、少くも何等か不變なものが一切の國民及び時代を通じて存する。即ち一般の生活意識は何處でも同一であり、人類の一致は次第に大となりつゝあるといふことは人類の時間的發展の一般の目標であるかに思はれる。そしてかやうな一致に達したとき、始めて普遍に妥當する教育學が與へられる。……然るに我々はまだこの點にまで達してゐない。……（だから若し早急にも）現存の差異を無視し、一切の差異のなくなつた場合に存するでもあらうやうな實際に關し、理論を打ち立てようとするならば、夫れは先取した理論となり、何の用をもなさなないであらう。……従つて理論は、一方に於て差異の減少を豫想しつゝ、しかも他方、實際の指導については差異を顧慮すべきである、と我々は言ひ得る。しかし人類の教養が時間的發展の一般の目標（人類の一致）に近づいた時代に自然に現はれるであらうやうな法則を豫め推測しつゝ、發見し、發見せられた法則を現在の尙不完全な状態（差異のある）に正しく適用するといふことは、理論に對する、恐らく最も困難な課題である。」

と。そして以上の語に示された方向こそは「實際シユライエルマッヘルの教育學の進んだ道である。

……彼の教育學の領域は歴史的に顯現する多様の教育現象であり、其の方法は歴史的に異つた類型の絶えざる比較であり、そして其の結果は一定の國民、一定の國語領域、倫理的統一を有する一定の歴史的な生活にのみ妥當する教育組織の構圖であるが、しかし（同時に）善の理念に導かれつゝ、一般共通なものを基礎とする體系への線の描かれてゐる構圖である。」（フリッシャイセンケール）。若し果して然りとせば、彼の教育學は普遍性の端的な、絶對的な拒否としてではなく、寧ろ拒否から出發しつゝ、普遍性へと向ひ行く體系として理解すべきでなからうか。そしてこゝにも我々は例の如く彼の樂天觀と折衷的態度に接するのである。

〔教育の意義〕 ロック、ルソー等は言ふに及ばず、ヘルバルトも亦教育を教育者と被教育者との「二者對立關係」に限定したのに對し、シュライエルマツヘルは之を前代と後代の關係として頗る廣義に解した（こゝに彼と現代の「教育科學」との密接な繋がりが認められる）。大凡人類の發展は主として前代が後代に及ぼす影響に依存し、しかもこの影響は、前代が後代に對し「何を爲し、及び何故に爲さねばならぬかを意識しなければいほど不完全なものとなるのであるから」「前代は後代に對して本來何を望むか、如何にすれば活動が目的に、及び結果が目的に對應し得るかといふ問題を、前代と後代の關係から出發して考察する理論が存しなければならぬ」。是が即ち教育學である。従つて教育學は固より意識的な、一定の目的に導かれた理論であるが、教育其の者は必ずしも意識

的なるを要しない。苟くも前代が後代に、成人が青少年に及ぼす影響である限り、意識的なる否とに關せず、一切これ教育である。人が人である限り、意識的にか、又は無意識的に何等かの作用を他に及ぼす。即ち教育する。従つて人格的行動と教育的行動、倫理的領域と教育的領域とは範圍を一にし、凡ての人格者は他との共同生活に於て、絶えず倫理的に、従つて又教育的に行動すべき義務を負ふ。曰く「生活の各瞬間は人間相互の倫理的關係の證據となり、教育の期間に於ける各瞬間は若者と前代との倫理的關係の證據とならねばならぬ」と。彼が屢々「教育學は倫理學のプロトタイプである。」と語るのもこの意味に於てである。

かやうに教育の範圍を前代と後代の倫理的關係にまで擴めるとき、大凡前代に屬する人々は凡て教育者であり、反對に、後代に屬する人々は凡て被教育者であり、教育の期間將た人の誕生より死に至るまで持續することとなる。夫れは恐らく教育の正しい解釋として許され得るであらう。しかし、夫れにしても單なる倫理的關係と本來の教育的關係と、更に進んで倫理學と教育學とは區別せられねばならない。然らばこの區別は如何なる點に存するか。かゝる疑問の故に、シュライエルマツヘル自身亦自己の教育學の構成に於て、教育を一層狹義に「一定の目的に支配せられ、意識的に遂行せられる活動」と解し、且教育期間にも限定を加へ「狹義の教育は自立活動（生徒の）が他からの影響に勝るであらう時間に達するとき終止する……」とし、かやうな狹義の教育を教育學の對象

たらしめた。固より一般に倫理的關係としての廣義の教育と狹義の教育とは異質的なものではなくて同種同質であり、理想の状態では二者は全然融合すべきであるが、かやうな状態に未だ達してゐない間は、即ち社會がまだ完全に倫理的とならない間は教育的見地からして多様な生活關係に一定の選擇を加へ、不良不純なものを排除しなければならぬ。こゝに教育（狹義の）と一般の倫理的關係との限界がある。だが、夫れにも拘らず二者は概ね同種のものとして、相互に、どこまでも密接な關係を保持しなければならぬ。

〔教育問題の辯證的展開〕 シュライエルマツヘルの辯證法が比較的な反對對立から出發し、根源としての統一へと上昇し行く過程であることは已に述べた通りであり、この場合、對立は絶對的なものではなくて相對的であり、豫め統合の準備せられてゐる對立であつた。例へば倫理學に於ける自然と理性との對立は已に或程度理性と合一せる自然が、高次の層に於て尙理性に對抗する對立であり、しかも夫れは本來理性と合一し調和し得る性質のものであつた。同じく教育學に於ても、彼は教育の全能と無力、教育の始期と終期、保存と改善、平等と不平等、現在と未來、個性と社會、受容と發動、抑制と助成、自由と技術等種々の對立から出發し、之が取扱に於て、先づ對立の一方の極にある思想を吟味し、次に他の極にある思想に轉じ、最後にこの兩極を結合するものとしての一定の格率を定立する辯證的考察法を採用してゐる。この意味で我々は彼の教育學に「辯證的教

育學」の名を、さまでの曲解なしに負はせ得る。彼は如何なる意味に於ても、ルソー、フイヒテナどの如く、革命的な思索家ではなかつた。本來の調和的、樂天的な世界觀に基づき、一切を神的な根源へと進み行く歴史的過程と解し、時には或思想が、時には他の思想が支配しようとも、夫れ等は共に多様な可能性の一つの表現であり、何れも合一と均衡への一つの過程に過ぎないと觀ずる。彼は決して尖端的でない。其の代り視野は極めて廣かつた。各般の教育問題に萬遍なく眼を注いだ點に於て彼は類を絶する。

以上掲げたもろもろの對立の若干（後、詳説せらるべきものを除外し）につき簡単に彼の所見を左に概説することしよう。

一 「人は生活の始から、完成點にまでの發展の十分な根據を自己自身に有する存在であり、……かゝる内的な根據なくんば人は全く變化しないか、又は單に機械的な變化が存するのみである。」（傍點筆者）とはシュライエルマツヘルの人性觀を示す最も重要な一命題として屢々擧げられてゐる。しかしこの命題は人の發展が外界に依存しないといふのではなく、寧ろ「外からの作用によつて限定せられ、之によつて變容せられる」ことは「社會の概念に於ける最も本質的なものであり」「個人の發展は人々を種族たらしめる共同の性質によつて、及び人々の交互作用によつて條件づけられる。」と、彼は直ちに上の命題に附加する。若し人の發達が彼の説く如く「内的發展の原理」（上の

命題に示された)に従ひつゝも外からの作用を必要とするにせよこの外からの作用の限界、我々の場合では教育作用の限界如何がこゝに當然問題とせらるべく、この問題は外部的な限界、即ち教育の始期及び終期と、内部的な限界、即ち教育の全能又は制限との二つの問題に區分せられる。

以上の二問題中、第一の外部的限界について、シュライエルマツヘルは教育の始期及び終期に對する從來の諸見解を検討し、結局、教育は誕生と共に始まり、終期については「教育作用は人が丁年に達するとき、詳言すれば、後代が自立的に道德的任務の遂行に共働し、前代と同等となつたとき」、即ち生徒の自立し得るに至つて終止する、との見解を持してゐる。第二の内部的な限界については、我々は未だ教育の全能と制限を決定し得るほどのたしかかな人間學(心理學及び生理學)を有してゐないから、現在の所では全能と制限との「何れが眞であらうと誤のないやうに」教育學を構成しなければならぬ。さて三者の何れが眞であらうと次ぎの一點だけは確實である。即ち「人は生活體であり、始から人性に存する一切の關係への自己活動性を内具してゐる。従つて教育作用はいつでも先づ第一に自己活動を誘發し、次に之を指導するといふ二様の姿をとる。教育は誘發しつゝ一切の素質に作用し、指導しつゝ其處に現はれたものを進展せしめ……始は誘發し(次ぎに)其の進行を指導しつゝ善の理念に結合しなければならぬ」。かくて彼は自己活動の誘發と指導は教育の内部的限界如何に拘らず共に妥當すると考へたのであるが、この結論は彼の教育學を理解するに於て

極めて重要な見地であることをこゝに特に注意しておかう。

二 保存と改善も亦教育に於ける一つの對立で、保存に偏する人々は「教育は堪能で、且國家の現狀に適合するやうに青少年を教育すべきである。」とし、反對に、専ら改善に著目する人々は「共同生活のあらゆる點に於て不完全なものを改善しようとの衝動と、之に對する堪能」を青少年に有せしむるのが教育の目的であるとする。前者では「不完全(國家に於ける)は永遠化せられ」、後者では已有のものを一切否定し、忌まはしき革命へと導く危険が伴ふ。我々はこの二者を統合しなければならぬ。大凡一切の生活は絶えず更新せられながらも、しかも本然の姿を保持する。「倫理的社會は單に保持せらるゝのみでなく、又上昇しなければならぬ」。従つて教育は「青少年が現存の狀態に有能に入り込むやうに、しかし又其處に現はれる改善に、有能に、努力しつゝ參與するやう組織せらるべく」、生徒をして「各種の社會に固有な狀態を知らしむると同時に、不完全なものに對抗し得る爲の力と自由」とを有せしむべきである。

三 現在と未來、これ將た教育の一つの對立形式である。シュライエルマツヘルはこゝで先づ「人は一瞬(生活の)を他の(瞬間の)犠牲となし得るか。」と問ふことから出發する。そして第一、兒童はまだ未來に對する意識を有しないで全然現在の中に生活する。第二に、「一般の感情は已に夫れに反對する」。兒童の現在欲しないやうなものを與へる教育は一般に否認せられてゐる。第三

に、夫れは倫理的にも承認し得られない。凡そ生活とは瞬間の合した全體であるから、「各瞬間其の者を進めることは……一つの倫理的任務であり」、生活の各瞬間に於て人間の本質が完全に現はるれば現はるゝほど生活は益々完全なものとなる」。第四に、若し教育が未來の方便たるに止まるとしたら、教育期間に於ける多數の死亡者は彼等の經驗し得ない未來の爲に、不幸にも生活が犠牲に供せられたこととなるなど、心理的、倫理的及び生理的の各方面から瞬間を犠牲とすることの非なる所以を述べてゐる。しかし、さればといつて、未來に關係しない教育は教育の名に値しない。「未來に向ふことは教育作用の本質であり、この方向を弱めようとするは教育作用其の者を停止するに當る」。我々はこの兩者を統合しなければならぬ。そしてこの統合をシュライエルマツヘルは「未來に關係する生活活動が同時に現在に於ける満足齎らさねばならぬ。……二者（未來への關係と現在の満足）が交入する程度に應じて教育は益々倫理的に完全なものとなり、一の瞬間が他の瞬間の犠牲とならないとき、二者は交入する。」といふ格率に見出した。しかし夫れは如何なる姿に於てであるか。

若し兒童の生活に於て何等未來に關しない瞬間の満足に止まるものを「遊戯」（廣義）と稱し、之に對し、未來に關する活動を「練習」と稱し、そして教育の始期に於ては練習は唯遊戯に於てのみ存し、後、二者が次第に分離するとしたら、こゝに未來への關係と現在の満足とは優に結合し得

る。詳言すれば、其の始め遊戯にのみ存してゐた練習が作業として次第に遊戯から分離し、他面、現在と未來の關係に對する意識の發達に伴ひ、生徒自身練習其の者を喜ぶに至つたとき、こゝに未來に關する活動は同時に現在の満足となり、かくなるによつて、教育は「一切の矛盾から解放せられ、且生活の各瞬間に於て人として取扱はるべきである、といふ一般の倫理的命法にも一致するに至るであらう」。

〔教育の目的と學校教育〕 一 已に豫示しておいた如く、シュライエルマツヘルは個性の發展と倫理的社會への陶冶との二方面から教育の目的を規定し、「個人の特異性の表現」と、個人を「其の屬する、より大なる道德的全體（四種の倫理的社會）と似寄つたやうに陶冶することとを教育の二つの主要な任務に掲げた。彼は教育史上ルソー以後罕に見る個性の擁護者であつた。そして特有性が奇異なものに、氣質が氣狂じみたものに、才能が片よつたものに、一般に夫れ等が怪物にならない限り、個性は夫れ自身價値を有すると主張する。が、他方、ルソーなどは異つて、社會への陶冶を重視し、「彼以前の教育家には見られなかつたほどの明かさ」と銳さで以て」（シュトロイベル）教育の一般的（社會的）方面と個別的（個人的）方面との結合に成功したのである。

かやうに教育の任務は個人的と社會的との二方面に分れるが、しかし夫れは、例の如く、比較的、相對的の區分に過ぎないのであるから、異質的には對立しないで、寧ろ相互に交入し、結局合一し、

又合一しなければならぬ。即ち「個性の發展と複雑な社會關係への陶冶と、個人が眞に個性的であることと、正しく行動(社會的に)することとは本來一つである」。一つであるといつても、しかし、區分に於ける合一であるから、實際の教育に於て時に其の一を、時に他を重んずるあるは數の免れない所であり、如何なる場合に「二者が全然同等であるか、又は一が他よりも優位にあるべきかを決定する資料を我々は有しない。」と、彼は慎重に語るのである。要するに、個人の生活と共同の生活との「調和に於てのみ生活は眞に倫理的に構成せられる」との信念の下に、教育の個人的目的と社會的目的とを結合せる所に彼の教育學の特色は存し、夫れも結局は彼一流の調和的世界觀に基因する。

二 かやうに、教育の個別的方面と一般的方面との何れを重んずべきかを一般に決定する資料を我々は有しないのであるが、しかし極めて大まかに家庭では個別的方面が、學校では一般的方面が優位であることだけは言へる。大凡家庭は最も緊密な共同社會として、父の權威と母の愛により、子女に最も強い人格的感化を與へはするが、この場合、父母は子女を己が子女として教育するに専らであつて、言ひかへれば子女の「個性其の者に關心を有し」、子女亦「より大なる社會の有機的一員であるとの意識を有たない」。之に反し、學校は公けの施設として凡てを共同に教育するから自然に個々の兒童の特有性への配慮は後退する。學校は其の組織に於て、家庭よりも、大なる社會、

特に國家に一層接近し、教師の眼は個人よりも寧ろ生徒全體に向ひ、本質上、個々人の特有性よりも凡てに共通に現はれる人格的機能が主として關心に上る。要約して、教育の二つの任務中、其の個別的方面は主として家庭に、一般的方面は主として學校に屬すると言へる。

シュライエルマツヘルはロックやルソーは言ふに及ばず、ペスタロッチ及びヘルバルトなども異つて、學校に固有な教育的意義を認め、「一つの社會形式としての學校の教育的及び陶冶的價値を、しかも深い科學的洞察からして、正しく評價した最初の教育學者」(キナスト)であり、この點でも彼は教育史上獨特の位置を占むる。學校は單に知的能力及び技能の發展と練習を旨とするのみでなく、同時に情操の陶冶に力を用ふべきであり、言ひかへれば單に教授するのみでなく、同時に教育する場所である(この考は一八二六年の講義に著しく現はれてゐる)。然るに學校に於ける情操の陶冶は、家庭とは本質的に異なつた共同生活によつて行はれる。といふのは學校は、一般に大きな社會がさうである如く、法則的な社會であるからである。家庭に於ける教育的影響が全然人格的權威に依存するに對し、學校では一切これ合法的な秩序に依存し、法則のない大きな社會なるものは大凡存在しない。兒童が法則的に規定せられた共同生活に慣れ、心から——單に表面的にでなく——共同生活の一員として行動し且之を喜ぶに至つたとき、こゝに學校は眞の共同社會となり、かくなることによつて、逆に兒童の共同感は養成せられる。ヘルバルトなどは、例へば一校と他校との、又は教

師と生徒との對抗の如き集團的利己心に對する危惧の故に學校教育を輕んじたが、シュライエルマッヘルによれば此の如きは學校生活の墮落に外ならない。兎も角學校は法則的な秩序に導き、合法的な共同精神を養ふに於て、家庭とは、教育上、全然異つた位置を占むる。のみならず、學校は組織上最も國家に似寄つた性質を有し、學校を支配する法則は國家の法則の反映たるべきであるから、學校は國家への教育に對し、言ひかへれば國家的公民の養成に對し、他の何者によつても代置し得られない教育的任務を有する。

〔教育作用の區分〕 シュライエルマッヘルは教育作用の對象を情操と技能に區分し、「情操の覺醒と固定は自由の領域を、技能の發展は方法的、技術的領域を、二者相合して教育の全領域を包括する。」と、述べてゐる。こゝに彼が情操と呼び、技能と呼ぶもの、共に頗る廣義であつて、前者は道德的情操の外に美的及び知的情操を含み、後者は一般に技能（練習による堪能）と稱せられてゐるものの外、一切の知能の修得を含み、一般の區分に從へば情操の教育は略ぼ「教育」（狹義）に技能の教育は略ぼ「教授」に該當する。

シュライエルマッヘルが、精神の本質を自己活動に認められた點からしても將た教育學を倫理學に從屬せしめた點からしても、彼の教育學は意志教育學と稱し得べく、彼にありては「意志の教育は一切の教育的要求の始であり、且終である。」（ヴェンツェル）。然るに意志は一、一定の瞬間に於ける個

々の意志、二、「生活の全理念」に關する一般意志、及び三、實行の三方面に區分せられ、この中二を彼は情操と稱し、三を技能と稱する。一は一方に於て、情操の外部的表現であると共に、他方、技能に結合するから、結局、教育作用の對象は情操と技能に二大別せられる。

以上、情操と技能の中、情操への作用を、彼は一、自由な社會關係に於て自然に起るもの、二、教育的意圖に導かれながら其の形式に於て一に類するもの、及び三、方法的に行はるゝものに三分した。この中一では一時的情操は與へられるが、夫れ等は概ね偶然的であつて統一を缺き、二は始から全體的統一と完全を目指し、從つて情操への統一的な作用が確保せられる。之に反し、第三の方法的な處理は情操本來の性質に矛盾する。「情操への影響は力強い、根本的な生活と、全體としての自由な人格からのみ起る」のであるから、「方法的、技術的處理は情操への教育作用に入りこんではならぬ」。約して、意圖的でありながら、しかも自由な形式を有すること、これが情操の教育の本質的規定である、と言へる。

之に對し、技能の陶冶は方法的、技術的に處理せらるべき領域であり、一切これ法則的、秩序的に進行すべきである。そして彼はこの方法的、技術的領域を、精神活動の受容的方向と發動的方向とに對應して、左の如くに二分した。

一、精神の受容的方面は感覺器官による外界及び内界の受容に始まり、「一切の印象の全體―最

も完全に意識せられた全體」としての世界觀に終局する。

二、發動的方面は身體の自由な運動に始まり、結局、「夫れによつて人類の一般的任務への參與……進み行く世界構成への參與が決定せられる」一切の發動を包括する。

即ち技能の陶冶は「受容的な混沌を世界觀にまで、及び發動をば世界を構成する自己表現にまで發展せしむる」といふ二重の目的を有し、「世界を自己に取り入れ（世界觀）及び自己を世界に表現する（世界構成）ことは人の使命である。

〔教育作用の形式〕 周知の如く、シュライエルマツヘルは教育作用の形式を「抑制」と「助成」に二分した。しかしこの二形式中、何れを重んずべきかにつきては、前後に於て多少見解を異にしてゐる。一八一三年の講義では、人性善か悪かの問題から出發し、生徒の「内より自然に發展するものに本來悪なるものはなく……悪は關係（外界との）に於てのみ存するのであるから、補充的教育（助成）は根本的であり、反抗的教育（抑制）は第二次的である。」とて二者に順位を附し、一八二〇年の講義でも略ぼ同一の立場にあるが、一八二六年の講義では反對に、人が生れながら善であるか否かの問題を決定する十分な根據を我々は有しない、従つて抑制と助成の何れをも缺くを得ないし、如何なる場合に抑制し、如何なる場合に助成すべきかは、一に「正しい感情と理解力を有し、種々の關係を洞察し得る教育者のタクト（敏感）に委ねられねばならぬ」との極めて穩健な見

解に落ちついてゐる。

一 廣義の抑制は教育の作用を妨ぐるものに對抗する狹義の「抑制」と、之を妨ぐるものの出現を豫防する「保護」とに二分せられる。前者は例へば疾病の治療の如く、後者は其の豫防の如くに作用し、二者相俟つて抑制（廣義）は始めて全い。

保護に對立するものは放任である。凡てを成るがまゝに放任するは固より教育と稱すべきでないが、さりとて兒童を一切の悪影響から遠ざけ、保護にこれ専らなるとき、例へば身體の極度の保護が却つて身體を軟弱ならしむる如く、兒童の意力は自然に失はるゝこととなる。人は世界に惡の存することを知り、且之と戦はねばならぬのであるが、保護に偏した教育では到底この戦に武装せしむるを得ぬ。従つて我々は保護と放任の二者を綜合しなければならぬ。

件の綜合をシュライエルマツヘルは教育の始期から終期への時間的配分に見出した。曰く「教育の始に當つては……保護が無用の配慮たるに過ぎぬ時期（即ち外部の關係がまだ生徒に有害に影響するまでに至つてゐない時期）があり、其の終期では戦（惡との）に慣らすべく、中間の時期は保護の最も必要な時期である。」と。即ち教育の始期では保護は不必要であり、次に有害な影響を遠ざけつゝ（保護）内からの發動を強め、次に兒童自身をして有害なものに對し、自力で戦はしめる（放任）のが教育の自然の進行である。特に保護で兒童自身の自己活動を苟くも阻止するやうなことがあつ

てはならぬ。「保護は自己活動の現はるゝに従つて減すべきである。然るにいつまでも保護するときは自己活動は決して現はれないであらう。……自己活動は根本的治療であり、保護は姑息薬である。如何なる保護も自己活動を不可能ならしめてはならない。」と彼は言ふ。そして此の如きは結局助成を教育の最も本質的な作用と見る彼の根本的見解からの歸結に外ならない。

二 狭義の抑制の適用せられる範圍と之が方法を前に擧げた意志の三區分に應じて考察すると、第一、情操に對しては「抑制は無効であり、我々は單に個々の意志の抑制に於て間接に之に影響し得るのみである。第二に、個々の意志については非認によつて羞恥の念を起すことが可能であり、従つて之を抑制し得る。しかし此の如きは最良の方法を以て目せらるべきでなく、最良の方法は自己の行動の反省により正しき自覺を得しむるにある。第三に、若し悪しき意志が行爲となつて現はれたときは、一、夫れが習慣とならない間に阻止し、及び二、社會生活と相容れないやうな個性の表現、特に「利己、移り氣、氣儘、突飛」の如きは極力抑制すべく、この場合、最も自然的な方法は非認である。この外、例へば手づから兒童の姿勢を矯正するが如き「物理的、身體的強制」も亦抑制の一方法として、特に幼少な時代に適用せられ得る。即ち抑制の形式は物理的、身體的な強制と、知的、倫理的な非認とに區分せられる。

罰が倫理的に是認せらるべきか否かはシュライエルマツヘルが長く考へつづけられた問題であり、之

に對する所見は頗る精細であるが、要するに、如何なる種類の罰も、體罰であらうと、名譽衝動に訴ふる罰であらうと、自由の罰であらうと、決して所期の目的たる道德的改善に導き得るものではない。「罰は非教育的である」。従つてなるべく之を差控ふべきであるとの消極的な斷定に終始してゐる。唯非認のみは教育的であるが、これは人と人との社會的關係に現はれる「必然な倫理的反應として殆んど無意識に起る」ので人為的な罰とは「別個の範疇に屬する」。大凡家庭教育に於て罰に訴ふる如きは父母の權威と愛との足りない爲であり、教育が教育的でないことの證據である。従つて已むを得ないで罰するにしても「最少限度」に止むべきである。唯學校教育に於てのみ罰に一定の積極性が附與せられる。學校生活は已に述べた如く法則的な生活であり「法と罰とは必然に聯關する」から、學校教育では之が本質上、必然に罰を要求し、「生徒は法によつて共同生活の形式に背くことの何たるかを體驗しなければならぬ」。

訓練も一種の抑制である。彼は訓練について、「訓練は教育に固有な抑制である。夫れは行動及び忍苦の習慣によつて、一切の感覺的なものを純粹に、禁欲的に、道德的能力の機關にまで陶冶するものである。」と言ふ。かやうに訓練は感覺的なものを道德的能力の機關たらしむる作用であるが、大凡感覺的衝動は快を求め不快を避くるに傾いてゐるから、訓練は之とは逆に、不快なものを堪へ忍ぶ鍛鍊と、快なるものを卻くる斷念との二つの道を探り、一切の訓練は鍛鍊と斷念の「二種

の禁欲に歸着する。」そして其の成ると否とは、一に、生徒の教育者に對する從順と信頼に依存する。

三 助成は教育の最も本質的な作用であるから、生徒の發達に伴ひ、抑制は次第に減少し、徐々に其の地位を助成に譲らねばならぬ。之を前に擧げた情操と技能の區分に當て、考へると、情操への助成は、已に述べた理由により、方法的であつてはならぬ。本來情操は生活に於て自由に發現すべきで、外から植ゑこまれ得るものでなく、方法的ならうとすると却つて内からの、まことの情操の發展を阻害することとなる。例へば兒童を早くから、人爲的に、宗教的形式に慣らさうとすると、「其處には機械主義が支配し」、純眞な宗教的情操の内からの發展は却つて妨げられる。大凡情操の助成は一般に其の外部的表現である一々の行爲に對する承認又は非認の形式を採り、承認と非認とは、第一に教育者が人格的權威を有するときに、及び第二に生徒が夫れ等を社會の一般的判斷と考へるときに有力に作用する。

之に反し、技能の助成は方法的であり、技能は教育の方法的領域に屬する。即ち技能の助成に於ては學習、練習、反復、聯關、連續等一切これ方法的に進行し、秩序と法則は之が一貫の原則であり、生徒自身亦「秩序と法則に於てのみ人間の力は存する」との確信にまで導かれねばならぬ。次ぎにはかやうな方法的處理によつて生徒の内からの發展を助長し、夫れ夫れの素質に應じた世界觀と世界構成へと導き、最後に第三、かやうにして成つた世界觀と世界構成とに基づき、人々自己に

適した社會的活動を營み得るに至つたとき、即ち一定の職業を選び、且之に對する堪能を獲得するに至つて助成作用は停止し、之と同時に教育は終結する。

〔教育の場所と方法〕 教育の場所としての家庭と學校の教育的意義に關しては已に觸れて置いた所であるが、シュライエルマツヘルは、國民學校に就て説く場合、更に詳細に二者の限界を立し、「特殊の業務に關する簡単な技能（傳統的に存する農耕の方法の如き）——これは家庭で學ばれる——を除き、一切の知識の教授と技能の練習は學校の任務に屬する。……同様に學校は公共生活（家庭生活と比較的に對立せる）に直接關係ある情操を發展せしむるの責務を有する。そして宗教的及び一般の倫理的見地から一層情操を發展せしむるは家庭の任務として残る。」と言つてゐる。即ち彼は學校の任務を、主として知識、技能の傳達と、公共的情操の陶冶に限定し、宗教的及び一般に倫理的見地からの情操は、「個人と個人との生活表現に依存し」、若しくは「愛の全力で以て被教育者に作用することによつて發展する」との見地から之を家庭の任務に屬せしめた。同様に、彼は各種の學校に對しても、後簡敘せらるゝであらう如く、夫れ夫れ一定の職能を附與し、一々其の教育のあるべき姿を明かにした。彼の如く、一切の教育機關を、しかも一定の見地から秩序づけ、一々之が内容と方法について述べたものは、未だ曾て存しなかつたのである。この點に於ても彼は史上に異彩を放つ。

一 シュライエルマツヘルはベスタロッチと共に家庭の教育的意義を高揚し、家庭の教育を一切の教育の基礎とせる代表的教育學者として擧げられてゐる。實に「家庭は教育の自然の場所であらねばならぬし、又あらねばならなかつた」とは彼の最初の、そして又最後の言葉であり（ハイペック）、夫れは結局家庭を「根源社會」と見る彼の社會觀に基因する。のみならず、其の家庭教育論は精細を極めた點に於て、將た暗示と教訓に富めるに於て類を絶する。一々之について述ぶるは本書の許さない所であるから、こゝでは特に重要な見地と思はるゝものを、私見により三四列擧するに止めておく。

- 一、感覺の練習については、特に視聽二覺を重んずべく、中にも「視覺は凡ての數學的なもの、即ち分量としての外界の把握の最初の媒介者であり、聽覺は凡てのロゴスのなもの、即ち後、言語によつて表現せられる内界の一切の把握の媒介者である」。觸覺は視聽二覺に共働し、空間の知覺に關し重要な感覺ではあるが、世界觀の形成にはさまでの價値を有しない。
- 二、思考の發達は言語の發達に並行し、二者は不可分の關係にある。大凡語ることは單なる模倣ではなくて一つの創造である。一々の音は模倣しなければならぬにしる、語る法式は兒童に固有なものである。彼等は固有な文法——固より客觀的には誤つてゐる——を有し、自己固有の法式で語り、夫れが周圍の方式で以て順次是正せられつゝ、次第に正しきものへと移行するのである。

である。模倣に始まるのでなくて創造に始まり、夫れが模倣によつて是正せられ行くのである。

- 三、遊戯に於ては、遊具によるものの外、又内的な想像遊戯があり、想像遊戯に於て兒童は自己固有の世界を——屢々、藝術的に——構成する。彼等が童話や物語を喜ぶのも之が爲であり、「童話を排斥するは兒童として生活する權利を奪ひ取る」ことに當る。
- 四、讀方や書方の教授は言語の練習や想像力の養成に比すれば遙かに下位にある。否、早くから之を學ぶ必要は毫も存しない。若し教ふる場合には讀方から書方に入るよりも、逆に書方から讀方へと進み、書方には更に一層具體的な描畫が先行すべきである。
- 五、家庭の教育では愛と信用が一切の基礎とならねばならぬ。「兒童の意志表現が兩親の教育的意志に矛盾する場合には他の意志を代入し」、他の事物に注意を轉ぜしむるのが最も教育的である。是非を論ずことはまだ幼兒には適しないし、賞罰は非教育的である。服従と自立につき言へば、幼兒の自立を損はないで、しかも服従せしむる爲には幼兒自身「服従を欲する」やう之を導くの外に其の道なく、夫れには服従と幼兒の「快適の意識」(主として承認による)を結合し、彼等をして服従の快感を経験せしむるに如くものはない。
- 六、宗教的情操は家庭に於て最も自然に養はれる。といふのは「一般の人間の状態と最高存在との關係は兒童と兩親との關係に似通ひ」、兒童は兩親に於て神の姿を見、其處に「父としての

神」の表象が児童に直観せられるからである。總じて宗教教育は、家庭と教會の任務であり、學校の多く興る所でない。學校に於ける宗教教授の如きは何の益する所もない。凡て情操は自由の領域として人格から人格へと直接に傳はり、本來教へられ得る性質のものでない。宗教につきて教へようとするに夫れ自身已に宗教の本質に反する。

二 シュライエルマツヘルは學校を、國民學校、市民學校及び科學的陶冶を施す學校の三段階に區分した。中にも、

一、國民學校は一八二六年の講義によれば「其の生徒が純粹な機械的な職業にも、最高の個人的陶冶を目指す學校（高等教育機關）にも入り得るやうに彼等の見識と意志を發展せしむる」任務を有し、「政治的及び知的な差別、指導者と被指導者との差別などは度外視せらるべきである」。即ち國民學校は階級、職業の如何に論なく、卒業後、上級學校に進むものも然らざるものも、平等に教育せらるゝ基礎學校である。如此は國民學校が下層の人々の教育所であつた當時にありては時流を抜いた卓見であり、この點で、彼は實に現代の「統一學校」の先驅者たるの名譽を負ひ得る。

情操の教育に於て、學校が主として公共生活に關係ある情操に留意すべきことは已に之を述べた。然るに公共生活は秩序と法則の生活であるから、「嚴格な規律」が「一定の寛和」に結合することは國民學校に於ける情操教育の本質的徵表である。規律なくば放縱に流れ、寛和でなかつたら屈從

を感じ、放縱と屈從は公共生活の敵である。之に反し、寛和と結合せる規律は「法則的な状態を喜ぶに至らしめ、法則に對する喜は市民生活に對する最良の基礎である」。次ぎに技能の方面では、卒業後、生徒が共同の財（文化財）の一部を「完全に、そして秩序正しく支配し」得るに至らしむべきであり、若しかゝる能力を「實際的理解」——「科學的理解」に對し——と稱するならば、技能の方面から見た國民學校の任務は、「實際的理解を有する人を教育するにある。」と言へる。そしてこの任務に應じ、國民學校の科目は大凡左の如くに區分せられる。

イ、受容の方面に屬するもの 書方、讀方、歴史、地理、數學、理科、（外國語は之を廢する）。以上諸科目の教材は科學的見地からではなく、實際的見地から、即ち實際生活に對し有効で且最も意義あるものを選ぶべく（生活近接の原理）——例へば歴史に於て現代の理解に對する教材を選ぶ如く——、之が目的は「自然に對する明瞭、確實な概觀と、生活關係に對する一般の見識を得しむる」にある。

ロ、發動の方面に屬するものは、更に第一、言語と判斷の練習の如く精神的なもの、第二、音樂、圖畫、手工の如く、第一よりは一層身體的なもの、及び第三、體操の如く身體的なものに三大別せられる。第一、第二に對する練習の必要なるは言ふ迄もないが、シュライエルマツヘルは、身體の「強健」と「熟練」とに向けられた第三の身體的練習について強調すると共に、遊戯と練習（眞面

目)との對立(第五三五頁)を調和するものとして之に重要な教育的地位を附與した。

二、市民學校は職業生活に於て指導的地位を占め、國民學校卒業生に比し一層職業的堪能を有する人々の教育を目的とする學校で、職業生活への準備として、特に實質的陶冶を重んずる。従つて教授科目としては當然、國語、數學、自然科學及び歴史、地理に重點が置かれ、外國語は之を「次代の人々が直接に交際する」國民の言語に限定し、古代語は之を廢する。何れも、之が取扱ひに於ては、國民學校の教育に結合し、實際的、經驗的であつて科學的であつてはならぬ。「範圍に於ては科學と同じであるが、深さに於て科學的取扱を缺くこと、これが内容上から見た市民學校の特色である。しかし、夫れだからと言つて市民學校から高等な教育への進路の塞がれてゐる現状は不合理である。よし古代語を缺くとも、國語と數學に於て「科學的才能は現はれる」のであるから、市民學校からしても高等な學校に進み得るやうに制度を改め、ギムナジウムの生徒のみでなく市民學校の生徒にも社會の指導者たり得るの道が開かるべきである、と彼は主張した。そしてこの正當な要求は後、二十世紀の初頭、始めてプロシヤに於て實現せられたのである。

三、以上二種の學校の外、一般に社會の指導者たる人士、即ち文化活動の尖端に立ち文化の創造を任務とする人士に、主として科學的陶冶(科學的原理の發見と其の應用)を施すものとして高等な教育機關がある。しかもかやうな科學的陶冶は一切の文化活動の基礎である「一般的、科學的

陶冶」と、夫れ夫れ異つた文化活動の指導者たり得る爲の専門的科學的陶冶との二方面に、比較的區分せられ得るから、其の何れを重んずるかにより、高等教育機關はギムナジウムと大學とに分せられる。

ギムナジウムの目的は一般的、科學的陶冶を與へ、現代文化に關する一般的理解を與ふるを目的とする。従つて現代の文化が如何にして成つたかを明かにし、「過去から現代を形成」する爲に、言語と歴史が中心教科たるべきであるが、他面、近代科學の著しき發展に鑑み理科的教養をも重んじなければならぬ。そしてかやうな見地から、シュタイエルマツヘルは從來の古代語偏重に反對し、古代語(ギリシヤ語、ラテン語)、歴史、地理、自然科學、數學及び國語をギムナジウムの教科に掲げた。これ將た彼の卓見に屬し、この古典的陶冶と現代的、實科的陶冶とを結合しようとする彼の理想は、歿後大凡半世紀、一八七〇年代より次第に實現せらるゝに至つたのである。

大學は科學の原理を授け、一切の知識の必然的聯關を明確に認識せしむるを以て其の任務とする。之が組織に於ては、凡ての學生は先づ哲學部に入り——彼は「凡ての學生は先づ哲學の研究者であり、最初の一年間は夫れ以外のものであつてはならぬ。」といふ——共同に基礎的研究を遂げた後、將來の方向に應じて、哲學部の上に分化せる各學部(神學部、法學部、醫學部)に入るべく、且各學部は夫れ夫れゼミナールを有すべきである。尙當時フイヒテ、シュテフェンス等が科學の新しい

創造を大學の任務に數へたに對し、彼は大學を科學的精神を傳へ擴むる場所に限定し、科學の創造をばアカデミーに譲つた。

シュライエルマツヘルは大學の自由について極力辯護し、自由に於てのみ「將來の生活に於ける高尚な自立—法則的な諸般の形式に自由に服従する基礎が與へられる」。のみならず自由な科學的精神の發展により自然に奴隸的態度から解放せられるとした。そして言ふには、若し大學の卒業生が社會の指導的活動に始めて參與したとき、「感受性の強い彼等が未來への配慮から阿諛屈從の萌芽を宿すことがあつたら、夫れは教育の最惡の終結である」。奴隸的狀態への對抗は「精神的發展の、及び科學の最も美しい果實である。あらゆる方法で之を育て上げ、夫れが生活に、絶えず最大の影響を與へるやうにありたいものである。」と。私はこの崇嚴にすら響く一語に、彼の豫言者的な風格を偲びつゝ、一先づ、かなり長い、しかも錯綜した彼の教育説の敘述を打切らうと思ふ。

シュライエルマツヘルは在來の合理主義に反對して「始めて歴史的考察法を教育學に適用し」（ホイバウム）、經驗を重んじながら經驗的教育學の缺陷を脱し、理性的でありながら批判的教育學の偏狹に馳せず、何人にもまさりて個性を高揚しながらも同時に一般的、社會的なものを確保し、自然と理性の合一の立場から最も典型的な、所謂思辨的教育學を樹立した。彼の教育學はフリッシャ

イゼンリケールも言へる如く「思辨的教育學の最も豐熟した果實であり、思辨と經驗、理性と自然、歴史と體系、個人的要素と歴史的要素との結合に於て……ゲーテ、フンボルト、シエリング等が共に努力しながらも、單に部分的に成效したものを一切包括し、確固たる、しかし動的な、統一ある、しかし多様な構造を有つた一つの藝術品」であり、「今迄に書かれた教育學中、最も意味深き最も内容に充ちたもの」（タウロウ）であつた。尙又彼は其の「學校組織論」に於ても同時の教育學者中「最前線に立つてゐた」（ナトルプ）のである。

夫れにも拘らず彼の教育學は長い間孤獨であつた。殆んど同時の教育學者ヘルバルトが多くの後繼者を有してゐたに反し、彼には一人の直接の後繼者もない。のみならずヘルバルト派に壓せられて長く光明から見離されてゐた。此の如きは、一には彼の教育學が歿後十數年にして漸く公にせられたといふ偶然の事情に、一にはツィーグレルの言つた如く、其の文體がかなり難澁であるによるのでもあらうが、其の第一の理由は恐らく彼の神祕的な直觀、感情的、非合理的な態度に比し、ヘルバルトの主知主義、機械主義が入り易く模倣し易かつたに歸せらるべきであらう。

大凡偉大なものは何時かは認められる。歿後大凡八十年前後から、特に生誕百五十年祭を機として彼の教育學はくつきりと輝かしい姿を現じ、ヴィルマン、ナトルプ、ホイバウム、ヴィツケルト、ロルレ等の手を経て、始めて本來有すべき位置を教育界に確保し得るに至つた。しかも現代の教育

學は或意味で、或角度から「シュライエルマツヘルの復興」とも言はれ得る。現代の教育學の主流が歴史的であることは已にこの斷定を裏書するものであるが、其の他、主意的傾向と言ひ、自己活動の重視と言ひ、方法主義への反抗と言ひ、個性と社會との兩極的交互關係と言ひ（例へばリットについで見られよ）、教育の廣義の解釋と言ひ（例へば「教育科學」の主張する如き）、何も共に少くもシュライエルマツヘル的である。彼の教育學と雖も固より完璧を以て目すべきではなく、自然と理性との調和といふあまりにも樂天的な世界觀、心理的認識の不足、教育の自由の領域と方法の領域の峻別等の如きは已に諸家の批評に上つてゐる。よし當つてゐるにせよ、何れも共に致命的なものではあり得ない。爾來大凡世紀の末に至るまで教育學が彼以上著しい理論的發展を示さなかつたによつても彼の偉大さは略ぼ推知せられる。

第七節 シュライエルマツヘル以後

十九世紀の教育學はシュライエルマツヘルで頂點に達した。夫れ以後教育學者は輩出したが、今迄本章で述べ來つた人々に比肩するほどのものは見當らない。しかも其の多くは、直接又は間接にヘルバルトの影響を受けてゐる。本節では是等の教育學者の思想を一括して簡単に概観することに

する。

一 ベネケと心理的教育學

ベネケ Friedrich Eduard Beneke (1798—1850) は十五歳で郷里ベルリンのギムナジウムを卒業し、一八一五年志願兵として自由戦争に参加し、後、ハルレ大學（一八一六年）ベルリン大學（同一七年）に神學及び哲學を研究し、ベルリンでは特にシュライエルマツヘルの感化を受けた。一八二〇年二十歳でベルリン大學の講師となり、早くも、當時同大學で支配的であつたヘーゲルの哲學を鋭く攻撃した。一八二二年「道德物理學の原理」を公にするや、當局の忌諱に觸れ、大學を追はれた。——之にはヘーゲルは關與しなかつたと説くもの（クノーラウシエル）と、ヘーゲルが陰で動いたといふもの（ライン）とある——後、ゲッティンゲン大學に講師たること三年（一八二四—二七年）、許されてベルリン大學に復歸し、始めは講師、一八三二年ヘーゲルの歿後、員外教授に進んだ。一八五四年三月忽然姿を没し、越えて同五六年シャルロッテンベルヒの運河で屍骸が発見せられた。自殺したのであらうと言はれてゐる。

ベネケの學風は徹頭徹尾經驗的であり、ヘーゲルとは對蹠的の立場にある。彼がベルリン大學であまり容れられなかつた理由も一つにはこゝにある。シュライエルマツヘル、フリース、ヘルバル

ト、英國に於ける聯想心理學者ブラウン Thomas Brown (1778—1820) 等の影響を受け、經驗、特に內的經驗に基づく心理學を一切の哲學の基礎たらしめようと力めた。中にもヘルバルトに負ふ所甚大であり、一八二一年ヘルバルトの「哲學入門教科書」第二版に接して以來、彼はヘルバルトに傾倒した。主著「自然科學としての心理學教科書」(一八三三年)の外に、教育學に關しては「教育學及び教授學」(二卷) „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ (1835—36) がある。

〔心理說〕 ベネケは心理學を専ら經驗的に基礎づけようとする。彼によれば心理學は思辨的、形而上學的科學ではなくて、自然科學と同位の經驗的科學であり、二者は唯、自然科學が外的經驗の學であるに對し、心理學が內的經驗の學であるに於て區別せられる。ヘルバルトの影響を受けつゝも、ヘルバルトの心理學が尙形而上學的であるに對し、獨自の道を歩み、自我の意識に與へられた經驗的事實(內的經驗)から出發し、自然科學的方法を採用して、心的現象の生起と發達を動的に説明しようと努めたところに彼の心理學の特色は存する。所謂自然科學的方法とは所與の精神現象を其の根源的な要素に分析し、要素の相互關係に基づけて其の生起と發達を説明することに外ならない。

かやうな、精神の最も根源的な要素を彼は「根本能力」 „Urmögen“ と呼ぶ。ヘルバルトは常に在來の「能力心理學」を破棄せるのみでなく、一切の能力、一切の生得的素質、一切の衝動等を

も否定した。之に對し、ベネケは精神が、始から固定した、出來上がった、一定數の能力を有するとの意味での能力心理學に反對はしたが、精神に一定の「根本能力」(根本勢力)の存することは拒まなかつた。そしてこの生得的な根本能力に基づき、精神が無數の新しい、より高等な能力を獲得しつゝ、如何に、如何なる法則に従つて發展するかを説明するのが彼に於ける心理學の課題であつた。

「根本能力」は「凡ての印象に先立ち、即ち本來的に、緊張の状態にあり、……この緊張は外からの刺戟によつて満足せられるときに靜められる」。心理的に言へば、本來發動的であり、始から緊張状態にある根本能力は外からの刺戟を受け容れ、こゝに感覺と知覺が生起する。しかも一度生起した感覺や知覺は精神に「痕跡」を止め、將來の精神の發展に作用しつづける。痕跡は過去への關係に於ては刺戟の殘存作用として精神に無意識に保持せられ、將來への關係に於ては將來の發展の條件として之が基礎となる。夫れは「精神の以前の活動の內的に永存せるもの」であり、一定の方向に發動する精神的傾向である。そしてかやうな根本能力と刺戟と痕跡との關係、この關係に於て生起せる精神諸現象の結合によつて、精神の一切の發達を説明しようとするものが、ベネケの經驗的心理學である。例へば同種の知覺の多くの痕跡が結合したものが表象であり、同類の多く事物に對する知覺の反復により、是等の事物に共通なものを認めたととき、夫れが概念であり、適度の刺

載は快感を、過大又は過小の刺戟は不快感を起し、個々の努力が類似の法則に従つて結合するとき欲望となる、といった如くに。そして彼は自然科学の根本原則になぞらへ、精神の發展の「根本過程」(根本原則)を、一、「外來の刺戟からして感覺及び知覺が形成せられる」。二、「絶えず新しい原能力が形成せられる。」(即ち痕跡からして發展の基礎としての新しい能力が形成せられる)。
 三、發展の各瞬間に於て「所與の動的な各要素は相互に協調しようとする力める」。四、同一の又は似寄つた要素は「相互に牽引し、相互に結合しようとする力める。」(類似せるものの融合)との四原則に纏めた。

ベネケは一切の事物の價値を夫れが精神の發展を(一時的に又は持續的に)「上昇」*Steigerung*にせしむるか「低下」*Herabstimmung*にせしむるかに従つて決定し、之から道德論を導いた。件の上昇と低下は一部は原能力の性質に、一部は刺戟の性質に、一部は精神的要素の結合に基づき、上昇せしむるものは價値ありとせられ、低下せしむるものは無價値とせられ、同じく上昇にも性質上、高等なものと同等なものとなり、従つて、例へば感覺的なものよりも精神的なものが一層價値ある如く、價値自身にも一定の順位がある。大凡道德的判斷はかやうな價値感情から發展し、最高の價値ありと評價せられるものが道德的に善であり、當爲として意識せられる。道德法は、他の凡ての精神現象(思考、意志等)が單純な精神過程から發展したものである如く、これ亦精神的發展の所

産である。

〔教育説〕ベネケによれば教育學は應用心理學であり、一種の技術學である。教育は精神の發展を意圖的に助長する作用として、前に擧げた精神發展の四原則に従ひ、第一に良好な刺戟を提供し、之に對する快感を起さしめ、第二に精神發展の基礎としての「痕跡」を有力に、多方に、實質的に及び形式的に保存し、「絶えず新しき根本能力を形成」し、將來の知的及び道德的生活に於て、自由に再生し、生活に於て合理的に使用し得る力たらしめる。之が爲には正しき直觀により刺戟を強く印象せしめ、且之を系統的ならしむることが要求せられる。次ぎに精神發展の第三と第四の原則に關しては精神的要素及び精神的形象の、内的な、實質的及び形式的な關係と結合を定立し、生徒をして、進んでこの結合を、自己自身に對する、及び社會並に世界に對する各般の關係に於て、更に完成せしむるやう導くことが必要である。尙、上昇と低下による價値感情からして道德的判斷は生起するのであるから、下等な價値感情に導くものは之を抑へ、なるべく高等なものに就かしむべく、生徒自身高等なものを自ら受け容れ、之を自己の生活内容とし、行動の規範となすに至るの度に應じて教育者の有意的指導は次第に後退しなければならぬ。

其の他、教材の選擇は生徒の類化能力に適應すべく、この能力が、年齢、性別、家庭の生活状態及び生徒の個性によりて異るとせること、教科の中、第一に言語を、次ぎに數學を位せしめたこと、

知識の蓄積よりも精神的活動（自己活動、自己發見）を重んじたこと、なども注意せられるべきであるが、是よりも一層重要なるは、實質的陶冶と形式的陶冶に對する所見である。彼は「痕跡」は外から與へられた（實質的）作用の殘存せる能力（形式的）であるから、實質的陶冶と形式的陶冶を區分することは無用であり、又之を許さないとする。次に彼は形式的陶冶は一定の範圍に限られ、例へば歴史の事實に對する記憶に勝りながら言語の記憶に劣れるものがある如く、記憶一般に對する練習（一般的形式陶冶）なるものは存しないと説く。この一般的形式陶冶の否定が近時の教育的心理學の大きな問題であつたことは人の知る所であるが、夫れも遡ればベネケに端を發する。

ベネケは當時の思想界に於て獨自の地歩を占める。思辨哲學が衰頽に瀕し、唯物主義が擡頭し來つた十八世紀の中葉に於て、彼の經驗的心理學は一時人々の注意を惹き、其の教育學にも共鳴者が尠くなかつた。しかし、夫れも束の間、世紀の六十年代から、彼の心理的教育學は全くヘルバルト派に壓倒せられ、心理學も他の體系、特に生理的心理學に追ひ越された。ベネケ派に屬する教育學者中、特に著名なるはドイツテスである。

ドイツテス Friedrich Dites (1838—1896) は教育學ではコメニウス、ペスタロッチなど、特に後者を推獎し、心理學ではベネケの熱心な繼承者である。プラウエンの師範學校卒業後、暫く教職に従事したが、一八五七—六〇年、ライプツィヒ大學に數學及び自然科學を學び、卒業後、シエムニツ

ツの實科學校の教頭となつた。一八六五年ゴータの師範學校校長兼視學、同六八年ヴァーインのペダゴギウム（教職にあるものに高等教育を施す學校）の長となり、こゝで宗教と教育の分離について大に奮闘した。この奮闘は一八七四年オーストリアの國會議員に選ばれるに及び一層強力となつたが、宗教家の激烈な反對を受け、一八八一年退隱した。爾來専ら文筆に従事し、傍ら雜誌ペダゴギウム（一八八七年、彼の創刊にかゝる）の經營に従事した。多くの著書中、教育學に關するものには「教育學及び教授學綱要」„Grundriss der Erziehungs- und Unterrichtslehre“ (1868)（藤代禎輔譯「埴氏實踐教育學」明治二十七年）、「教育及び教授の歴史」„Geschichte der Erziehung und des Unterrichts (1870)（岡田五免譯「チツテス教育史」明治三十四年）の二者が有名である。

ドイツテスはペスタロッチ以後教育學は「何等認むべき進歩を示さない。」とまでペスタロッチを高く評價すると同時に、ヘルバルトの説は「全然誤つてゐる」。殊にツィルレルによる其の發展は「ドイツの教育學の病的な腫物」であると、極力之を排撃した。そして其の結果、ヘルバルト一派と激しい論争をまき起した（一八八六年）。彼はベネケの心理學と其の自然科学的方法による成果につて教育學を建設しようと努力した。しかし彼自身、自然科学的心理學の發展にはあまり寄與する所はなかつたし、フェヒネルや、ヴァントなどの生理的心理學の研究とも何のかゝはりも有しなかつた。

二 ヘルバルト派の教育學者

ヘーゲル哲學の大波が時と共に静まり、唯物主義が干潮となりかけた頃、ヘルバルトは次第に人の注意に上つた。夫れが國家及び教會に反對するやうな要素を含んでゐなかつたことも、其の一つの原因であつた。けれども多くの共鳴者にも拘らず、彼の哲學は、唯僅にロツツェの體系に影響したに止まり、全體として哲學の發展にはあまり寄與する所がなかつた。之に反し、教育學及び之が基礎科學として心理學は良き意味に於て、將た悪しき意味に於て、十八世紀の後半、少くも教育の領域に於ては支配的であつた。ヘルバルト派を以て目せられる教育學者は極めて多く、舊派（忠實に師説を奉ずるもの）、補成派（師説を改良し、之を完全ならしめようとするもの）、實際派（師説を實際に應用しようとするもの）（以上、ラインの分類）等、主として向ふ方面もまちまちであり、形の上では百花撩亂とも稱すべきであつた。しかし、其の多くは亞流教育學者の域を出で得ないし、況んや獨創を誇り得るものはあまり見當らない。就中、比較的傑出せるものとして、最も師説に忠實であつたシュトイ、最も形式的なウイレル、心理的方面で秀でたシュトリュンベル、「哲學的に最も注目すべき」(ツィーグレル)ヴァイツ、ヘルバルト派から出で、後、独自の體系を立てたヴィルマン、實際派の中最も理論的であつたデルベルト、ヘルバルト派の殿様として著しく折衷的であるライン等が擧

げられる。ヴィルマンとラインは、後、説く機會があるから、本節では其の他の人々について簡単に述べることにする。

一 シュトリュンベル Ludwig Strümpell (1812-1889) はケーニヒスベルヒ大學でヘルバルトに師事し、一八三三年ドクトルの學位を得た後、一時家庭教師となり、傍ら學術の研究に精進したが、一八四四年、ロシアのドルバート大學教授に聘せられ、始は哲學を、後教育學をも講義した。一八七一年ライプツヒ大學講師となり、翌年教授に進み、一八九六年在職二十五年の祝典を擧げた。形而上學、論理學、倫理學、心理學、教育學等に關する多くの述作を残したが、中、特に著名なるは「心理的教育學」, "Psychologische Pädagogik (1880) と「教育病理學」, "Pädagogische Pathologie" (1890) であり、中にも後者は最も廣く行はれた。狹義の教育的著述には「哲學者、カント、フイヒテ及びヘルバルトの教育學」, "Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart" (1843)、「教育諸問題」, "Erziehungsfragen" (1868) 等がある。後者は一〇八頁の小冊子に平易に、何人にも理解せられ得る形式で以て教育諸問題を取扱つたもので、彼の教育思想を徹し得る唯一の著述であり——彼は早くから科學的教育學に大なる關心を寄せたが、之を體系的に纏めるまでに至らなかつた——前者はカント、フイヒテの敘述については首肯し難いものが存するが、ヘルバルトについて知るには最良の手引である。

シュトリンベルはヘルバルトから出發しながら自己自身の道を歩んだ。彼はヘルバルトの哲學は教育學を基礎づけるに特に適すると考へてゐたのであるが、其の心理學は尙大に改善の餘地ありとし、先づ「心理的教育學」の建設に努力を拂つた。彼に従へば心理的教育學は教育の目的に關係せしめた「兒童の精神發達に關する科學」であり、何よりも先づ從來の教育學があまりにも忽諸に附してゐる教育の根本問題、即ち陶冶性の問題の解決を目指す。この問題は兒童に陶冶性の存すること、夫れが如何なる事實によつて認められ、如何に現はるゝかを示すに止まらないで、「却つて陶冶過程其の者は如何にして成り立つか、特に、時間的に、一定の段階に於て現はるゝ兒童の精神發達を支配する一定の法則（夫れは決して缺き得ないものである）が如何にして發見し得られるか、といふ一層特殊の、且一層重要な問題が探究せられねばならぬ」。この語にも明かである如く、彼の教育的心理學は現今我々が兒童心理學と稱するものに略ぼ該當し、この點で彼は教育學のこの新しい分野の最初の開拓者たるの名譽を負ふ——彼自身、自分の娘エンミの生後二年間の精神發達について精細に記録してゐる——。かやうにして彼は一方に於てヘルバルトの心理學の尙不備であつた點を補充したのであるが、他方、同時に著しく之を改善し、深化した。こゝに深化とは「自由に作用する因果」"frei wirkende Kausalität"なる彼に獨特の教説を指す。彼はヘルバルトと共に「表象の力學」について説く。しかしこの表象の力學は一切の精神現象、特に高等な精神現象、言

ひかへれば機械的に進行しないで、却つて機械的な進行を規正し之を改善するやうな、規範的な精神現象を説明するには足りない。従つて一切の精神現象を説明せんには、表象の力學と相並んで幾つかの「自由に作用する因果」が認められねばならぬ。自由に作用する因果とは「直接に意識せられた要素（表象）が相互に作用することによつて、個々の要素に屬する意識以上の、新しい意識内容が發生し、この新しい内容の相互作用から再び新しい意識内容が發生する」特殊の因果關係を意味する——ヴントの「創造的綜合」と比較せられよ——。然らば表象の力學的關係から高等な精神作用への、かやうな發展を促す條件、即ち自由に作用する因果の基礎は何ぞ。夫れは感情である。感情は先づ以て表象の關係から起つた精神體驗に結合するが、しかしこの感情に於て、精神は無關心な事實の領域から超出し、事實を其の價値に従つて評價し始める。即ち自由に作用し始める。従つて自由に作用する因果とは評價に基づく因果と同義である。この點で、彼は精神生活の發展に對する感情の重要性を認めた最初の學者として、ロツツェと近い立場にある。

兒童の精神發達は、かくて一方には、自然必然的に生起（表象力學的に）する精神内容と、他方には感情から出發する高等な、規範的な精神内容（自由に作用する因果による）との對立關係に於て成るのであるから、其處に誤つた、病的な状態の現はれるのは當然であり、かやうな病的な状態と其の原因について研究する科學亦教育學の建設に於て缺くを得ない。シュトリンベルの「教育病理學」

はこの要求に應ずる目的の下に書かれたもので、今では彼の心理的教育學よりも重視せられてゐる彼は實に異常兒の取扱に對し、正しき方向を示した最初の學者の一人であつた。

二 シュトイ Karl Volkmar Stoy (1815—1885) は一八三三年ライプチツヒ大學に入り、ヘルバルト派の學者ハルテンシュタイン、ドロービツシュ等の講筵に列し、且同地の聾啞學校の調査で教育に對する熱情をよび覺され、後ゲッティンゲン大學で親しくヘルバルトの教を受けた(一八三七—三九年)、一八四三年イエーナ大學講師となり、同時にドイツ最初の教育練習所と附屬練習學校を同大學に設けた。この練習所は彼がイエーナを去ると共に一時中絶したが、一八七六年復歸後再興せられ、現在尙存続する。一八四四年イエーナ市の一私立學校を經營し、この學校はやがて「シュトイ教育所」として大なる名聲を博した。一八六六年ハイデルベルヒ大學の教授に聘せられ在職八年、一八七四年イエーナ大學に轉じ、教育學及び心理學の講義を擔當したが、誕辰七十年の祝賀式を舉げらるゝ直前病歿した。教育學に關する多くの著述中、主著と目せられるは「教育學辭典」(Enzyklopädie der Pädagogik) (1861) (一八七八年の二版以後、「教育學の辭典、方法論と文獻」と改題)である。

シュトイはヘルバルトの教育學の「基礎は不動であり」、其の心理學は特にさうであると確信する。けれども教育目的論に於てはヘルバルトよりも宗教的方面を重視し、道德的、宗教的性格を教育の最高目的に掲げ、且宗教を教育の最も重要な手段と考へた。教育の作用をば養護(身體の)教

授、及び教導「Führung」に三分し、教導にヘルバルトの管理と訓練とを一括せしめた(彼の言ふ「警察」につきては本章第三節参照)。彼は特に「生徒の共働」と教師の「自由な活動」について力説し、前者では生徒が相互に助け合ひ、共同の責任を有し、之によつて道德的、心術を行動(社會的な)へと導き、後者ではヘルバルトの「或意味に於て、凡ての對象は夫れに固有な方法を有する。」との語を引用し、ツイルレルなどの形式的な取扱に反對する。同じく、「統合」に於ても各種の教材が相互に、上位と下位の、及び同位の關係に於て密接な關聯を有すべきを説くが、ツイルレルの如く、一つの中心教材に凡てを隷屬せしむる「中心統合」に、従つて又「文化史的段階」にも極力反對した。死の直前バルテルスに當てた書信の一節によつても彼の所信は明かである。曰く「……余はツイルレルの改革に對し、何の、最少の關係をも有しない。夫れはヘルバルトの偉大な建設の誇張、若しくは破壊であり、有害であると、余には思はれる。余は之に對し何の同情をも有しない。……ツイルレルに於ける新しいものは凡て良くなり、彼に於て良きものは凡て新しくない、と綜合的に判定したとき、君もたしかに同意を表するであらう。」と。

シュトイは師説を忠實に繼承し、之を弘布するに全力を盡した。特に大學に於ける教員の養成に對する貢獻は甚大であつた。彼は文字通りの學者ではなかつた。よし其の「辭典」が「ヘルバルトに關する教育的文獻中、最も成熟した著書」として認められてゐるにしろ、彼の本來の偉大さは、

理論的方面よりも寧ろ實踐の方面に求めらるべきである。最後に、モルベルクの語を引用しておかう。「人間の教育と教師の養成とは彼の生活の兩極であつた。彼は兒童と教育者に、神聖な熱情と忠實さで以て、自己の全勢力を捧げた。……彼はベスタロッチの心情とヘルバルトの明察と、彼が敬愛せるジャン・パウルの詩的形成の技術とを具へてゐた。」と。

三 ヴァイツ Theodor Waitz (1821—1894) はヘルバルト派教育學者中、特に獨創的であると稱せられてゐる。郷里ゴータのギムナジウムを経て、イェーナ及びライプツヒヒ大學に哲學を學び、十九歳でドクトルの學位を得た。後二年間フランス及びイタリアに旅行し、一八四四年マールブルヒ大學哲學の講師となり、同四八年員外教授に進んだが、研究の中途チブスに襲はれ夭折した。四十三歳の短い生涯にも拘らず、心理學に關する多くの著書があり、教育學では「一般教育學」(Allgemeine Pädagogik) (1852) の外に二三の小著がある。

ヴァイツは始めアリストテレスの哲學を研究し、最初の科學的勞作としてアリストテレスの「機關」を出版した(一八四四—四六年)。大學時代ヘルバルト派に屬するドロービツシュの下でヘルバルトについて學び、之から大なる影響を受け、マールブルヒ時代には主として心理學の建設にいそしんだ。この建設に於て彼はヘルバルトの形而上學的、數學的方法に嫌らないで、自然科學的、經驗的な獨自の道を歩み、短年月の間に「心理學の基礎」(一八四六年)及び「自然科學としての心理學

教科書」(一八四九年)を公にした。彼は心理學を一切の科學の基礎科學と考へ、之が任務は經驗的に、生理學を顧慮しつゝ、「自然人の必然的發展過程を表現するにある」とした。従つて彼の心理學は所謂生理的心理學に近い立場にある。かやうな心理學を基礎とせる彼の教育學が正統ヘルバルト派を以て自任する人々に忌避せらるゝのは理の當然であり、一時全く忘れられてゐたが、一八七五年ヴァイルマンが彼の「一般教育學」第二版を出すに及んで始めて世人の注意を惹き、爾來同書は科學的教育學の主要な文獻の一に數へられてゐる。

ヴァイツはヘルバルトと等しく、教育の目的を倫理學に、方法を心理學に仰いたが、この兩方面に於てヘルバルトの見解を著しく深化した。彼によれば教育の目的は第一に、多くの興味(ヴァイツは之を「感覺的」、「知的」、「社會的、又は倫理的政治的」、「美的」、「宗教的」の五種に區分した)が相互に一定の秩序に於て內的に調和するやう努力するに存し、この調和に於て「生活は藝術品となり、自由が精神の本質となり、人が自立的、道徳的性格を有する」に至る(目的としての自由)。第二に、しかし人は單に、かやうな内的自由に満足すべきではなく、又社會的關係に於て、好意を以て他人に對し、自己の努力と他の努力との一致に導き、人々社會的に融和しなければならぬ(目的としての好意)。第三に、常に個人と個人とが好意に於て融和するに止まらず、全體として人類の幸福に奉仕しようと努力しなければならぬ。ヴァイツは之を「開化」(Zivilisation)と名づけた。即ち自

由と好意と開化の三者は教育の倫理的目的であり、この第三の點で彼はヘルバルトの個人的教育學を遙かに超越した。

教育の方法の基礎科學は心理學である。彼の心理學が「自然科學として」、經驗に基づく點に於て、ヘルバルトと著しく面目を異にせるは已に述べた如くであるが、彼は又ヘルバルトが「心理學は教育の道と手段と障害を示す」といつたに満足しないで、心理學は「教育の目的を達せんが爲に、如何なる順序に於て、如何なる結合に於て、如何なる状態の下に、強さの如何なる關係に於て、教育の手段を適用すべきか」を究明しなければならぬ、と説き、教育的心理學の任務を一層明確に規定した。そして「一般教育學」の第二部（第一部は「教育の概念と目的に就て」と題せられてゐる）「教育の手段に就て」に於て、目的論で自由と好意と開化の三者を挙げた如く、手段をば「直觀の陶冶」「情操（感情と意志）の陶冶」「知性の陶冶」に三分した。この三分法はアリストテレスの感性、欲望、理性の區分に基づいたものであるとウィルマンは言ふが、兎も角、彼が情操を知性の上位に置き、之によつて教育の三重の道德的目的を解決しようとしたことはヘルバルトと著しい、しかも意識的な對立である。彼は實に「情操は個性的、内的な人間の最深の核心であり、人を人格的に特色づけるものの複合」であり、「三重の道德的任務の解決は先づ以て情操の要素からしてのみ期待せられるといふことは疑ふを得ない。蓋し意志による全内的生活の支配と、及び感情の總和から起る

心術としての好意は、情操に依存するから。」と説くのである。

教育の手段に對する二三の要點を挙げると、先づ直觀の陶冶に於ては、遊戲が教育上如何に重要であるかを精説し、次ぎに情操の陶冶に於ては、消極的、積極的の兩方面から、之が手段を、教育の目的に關係せしめつゝ説明してゐる。特に家庭に於ける生活の情操への影響、この影響を「利用するは教育の最も重要な任務である」とせること、生活共同體としての學校の社會的意義を強調すること、國語及び歴史の情操生活に及ぼす教育力と、宗教的陶冶を重視せるなどは注目に價すること、第三の知的陶冶に於ては、教授の任務を主として思想界の擴張と深化に置き、夫れの心術と性格に及ぼす影響はあまり重んじなかつた。これは道德的性格への道を情操の陶冶に求めた彼の根本態度からして當然のことである。中心統合、形式的段階、文化史的段階の如きも固より彼の與らざる所である。尙彼が管理と訓練にヘルバルトとは逆の意味を與へたことは已に述べた所である（第四〇六頁）が、これは之に相當する原語 *Zucht* と *Regierung* に對する語感から來たもので、單に術語上の問題たるに過ぎない。

之よりも一層重要な教育の限界に對する見解である。彼は教育の限界として生得の素質と「隠れた共教育者」*„verborgene Miterzieher“* を挙げた。後者は生徒をとりまく生活關係からして自然に起る影響で、夫れには生徒の發達を助くるものと妨ぐるものとあるが、共に意圖的な教育の

如何ともするを得ない所である。又生得的素質も外部的な表現からして「大なる、若しくは小なる蓋然性をもつた推定」を下し得るに止まる。教育は固より可能であるが決して萬能ではあり得ない。兎も角、彼が「隠れた共教育者」なる概念を導入し、環境と素質との交互關係及び夫れと意圖的教育との關係について考察せるは、これ將た教育學の發達に對する一つの大きな貢獻として記憶せられて宜い。

四 ツィルレル *Tuiskon Ziller* (1817—1882) は一般にヘルバルト派教育學者の頭目と目せられてゐる。郷里マイニンゲンのギムナジウムを経て一八三七年ライプツヒヒ大學に入る。特に古代語に興味を有し、又ヘルバルト派のハルテンシュタイン及びドロビツシニ就て哲學及び教育學を研究した。一八四三年以後マイニンゲンのギムナジウムの教師たること四年、再び數學、自然科學及び法學の研究に没頭した。一時神經的疾患に悩まされたが、健康恢復の後、一八五三年ライプツヒヒ大學法學の講師となり、翌五四年始めて「一般教育學」について講義し、同六四年哲學及び教育學の員外教授に進んだ。教壇の生活以外、畫策する所極めて多く、一八六一年秋、教育練習所及び練習學校を同大學に設け、同六六年には不良兒童に對する「保護教育所」——「ツィルレル教育所」と名づけらる——を起し、同六八年「科學的教育學會」を創立した。

ツィルレルの教育的活動は主として教育練習所に於ける教育者の養成に向けられ、後有名になつ

たツィルマンの如きもこの練習所に育つたのである。教育練習所及び練習學校共に私設であつたため、經濟的にはかなり困難な立場に置かれてゐた。一八六七年以後、漸くにしてザクセン政府の補助を得たが、夫れも一八八三年、ツィルレルの歿した翌年停止せられ、同八四年教育練習所も廢止の運命に接した。唯「ツィルレル教育所」のみ現在尙存續する。次ぎに「科學的教育學會」はヘルバルトの教育學及び哲學に關係せしめて、一切の教育問題を討究しようとなつたもので、賛否如何に拘らずヘルバルトを「共同の地盤」とすることが宣言せられてゐる。しかし内實はツィルレルの思想を固持しようとしたもので、反對の立場にある人々との間に著しい對立があつた。このことは長い間其の幹部であつたシュトイの態度によつても明證せられ、ライプツヒヒ學會の「年報」に對立して、獨立に雑誌「教育學研究」を發行したほどである。しかし夫れが教育學の發展に寄與する所大であつたことは固より否むべくもない。

ツィルレルの教育學に關する著述中、特に注目すべきは「教育的教授論の基礎」„Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“ (1835) 及び「一般教育學講義」„Vorlesungen über allgemeine Pädagogik“ (1876) で、中にも後者は「ツィルレルの教育學、否、一般にヘルバルトの思想への、最良の、且最も簡單な手引」(ユスト)と稱せられてゐる。彼は已に述べて置いた如く(第四二四頁)、教育は専ら個人の完成を目指すべく、社會の發展の如きは決して教育の目的には屬しないとて、へ

ルバルト以上に徹底した個人主義を固持する。ヘルバルトと等しく教育の究竟目的は「徳」であるとするが、徳は本質上宗教と同じであるとの立場から、目的の規定に於てヘルバルトとキリスト教とを結合した。曰く「生徒をキリスト教に導くといふことは彼を道徳的に眞に善良な人に育成する……ことに外ならない。」と。その他、心理學に於て能力心理學を排し、一切の精神現象を表象から生起せしめたこと、教育作用を管理、教授、訓練に三分し、「心理學に於て表象論が感情及び意志論に先行する如く、概念上、教授はいつでも訓練に先行しなければならぬ。」とし、思想界の陶冶を意志教育の基礎とせること、訓練に於て性格の客觀的方面と主觀的方面とを区分したことなど、凡てヘルバルトに等しい。しかし訓練については所説極めて簡單であつて、主力は教授論に注がれてゐる。

ツィルレルが中心統合、文化史的段階、及び教授の形式的段階の三點でヘルバルトの説を改新した（或は發展せしめた）ことは周知知られてゐる。彼は教科を、一、歴史（人間に關す）と理科（自然に關す）、二、言語（思考の表現）と數學（理科の基礎）、三、以上兩者に跨る地理と各般の技術の三群に区分し、以上の各教科によつて多方の興味を惹起し、是等一切の中心に教育の最終目的、即ち道徳的、宗教的目的に關する「情操教材」を位せしめた。曰く「凡ての教授段階に對し、凡ての學級に對し、一つの思想團が（道徳的、宗教的目的の故に）、情操教材を統合の中心として樹立せら

れねばならぬ。この中心を繞つて他の一切は末梢的に定位せられ、この中心からあらゆる方向に結合の線が放射し、夫れによつて兒童の思想界の各部分は絶えず統一せられ結合せられねばならぬ……しかし選擇（教材の）と統合の中心の進程は、一方に於て兒童の精神の發達、特に類化段階の發達……に適應すると共に、他方、人類の歴史の發展（個人の發達に對應する）を、夫れが古典的、兒童に理解せられ得る敘述である限り……其の主要な時代に於て表現するやう組織せられねばならぬ」。従つて教授の材料は「文化史的に發展し來つた内容から兒童の現在の精神状態に並行したものを」選ぶべきである、と。この一語ツィルレルの中心統合と文化史段階の何を意味するかを示して復た餘蘊なきに近く、夫れの大前提は個人の發達と人類種族の歴史的發展とは並行するといふ所謂約説原理（反復説）である。そしてツィルレルは件の情操教材を次ぎの如くに排列した。

- 幼稚園—寓話、 國民學校第一年—童話（グリムの童話より選びしもの）、 第二年—ロビンソン物語、 第三學年—家長時代（舊約聖書）の歴史、 第四學年—士師時代（舊約聖書）の歴史、 第五學年—イストラエル王朝時代（舊約聖書）の歴史、 第六學年—キリストの傳記（新約聖書）、 第七學年—使徒の傳記（新約聖書）、 第八學年—宗教改革時代。
- 文化史的段階説は固よりツィルレルの創意に成るものであるが、是が端緒は已にヘルバルトが

「一般教育學」に於て「教育せられつゝある人々の、古代から近世へと段階的な全上昇は綜合教授に屬する。」といへるに見出される。同じく彼がヘルバルトの如何なる點に結合して、教授の段階を分析、綜合、聯合、系統及び方法の五段に區分したかは已に述べた如くである（本章第三節）。かやうにしてツィルレルは教授の方面に於てヘルバルトの説を著しく改めたのであるが、之については、第一、彼の中心統合は情操教材以外の教材の價値を没却せるものであり、且情操教材の排列が新教の學校をのみ眼中に置き一方的であること、第二に、文化的段階説の大前提である約説原理も未だ一つの假定たるに止まること——彼はこの原理を、どこにも證明しはしなかつた——、よし又夫れが眞理として確立せるものなるにせよ、人間種族の發展と個人の發達の並行を、狭く國民學校の八學年に適用せる如きはあまりに技巧的であるなど、當初からかなりの非難があつた。唯、之によつて寓話、童話等の教育的價値が明かにせられたこと、夫れのみが歴史意義を有すると説くものも少なくなく、要するに、中心統合と文化史段階説は未だ曾て完全には、どこでも實施せられなかつた。最後に、第三の教授の形式的段階が教授をあまりに形式化し、教師の自由を拘束するものなることは亦覆ふべくもない。しかし、諸々の非難にも拘らず、彼が教育學を科學的に建設しようとした努力に對しては、我々は十分に敬意を拂はねばならぬ。彼は實にヘルバルトの、難解であり、屢々、曖昧ですらある教説を一般に理解せしめ、之を學校に導き入れることを自己の使命と觀じてゐたのである。

たのである。

五 デルベント Friedrich Wilhelm Dörpfeld (1824—1883) は同じくヘルバルト派に屬しながらも以上の人々ほどヘルバルトに直接の關係はなく、其の立場は比較的に自由であつた。十五歳でメーリスの師範學校長ツァーン Franz Ludwig Zahn (1798—1890) の設立せるフイルトの豫備學校の上級に入り、卒業後、一時補助教師として實地の練習を積んだ後、一八四二年メーリスの師範學校に入り、ツァーンから大なる影響を受けた。卒業後ツァーンの豫備學校に教鞭を採り、この間カント、ベネケ、ヘルバルト等について研究した。彼が始めてヘルバルトについて知つたのはマーゲルの發行せる雑誌「教育評論」を通してであつた。一八四八年ロンスドルフの近傍の單級小學校教師となり、翌年バルメンの近傍ツッペルフェルトの四學級の學校の教師に轉じ、次で校長に進み、爾後三十年間同校の教育に全力を捧げた。當時ツッペルフェルトは教育研究の中心となり、國の内外から見學に来るもの絶えなかつた。喘息の爲、五十六歳で早くも退隱したが、ツッペルフェルト在職中、諸般の研究會、協議會等を起し、且之を指導し、又一八五七年以後「福音學校新聞」(Evangelisches Schulblatt) を發行した。文部大臣ファルクが、一八七二年プロシヤの國民學校の「一般規定」の公布に先だつ會議に國民學校教師中、唯一人彼を招いたによつても、將た一八八〇年退隱に際し、特にレクトール Rektor の稱號を與へられたによつても彼の名聲が如何に高かつたかは知られる。