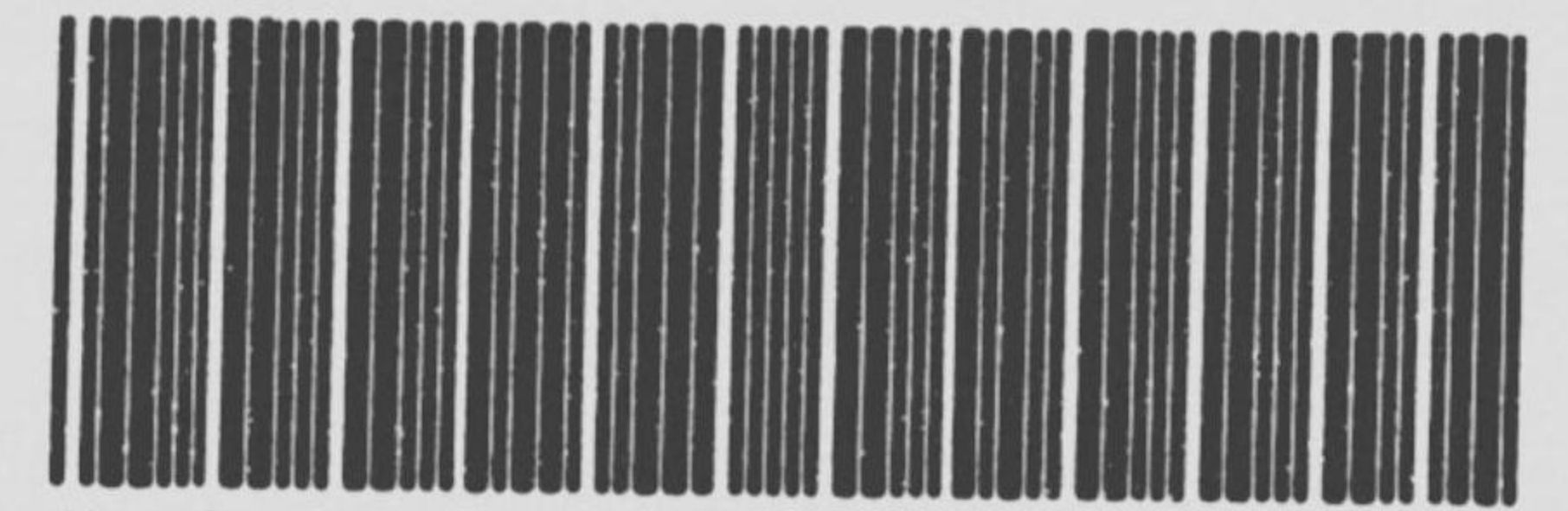


371
Sh 67
Ⓢ



* 0041304000 *

0041304-000

371-Sh67ウ

教育学

篠原助市・著

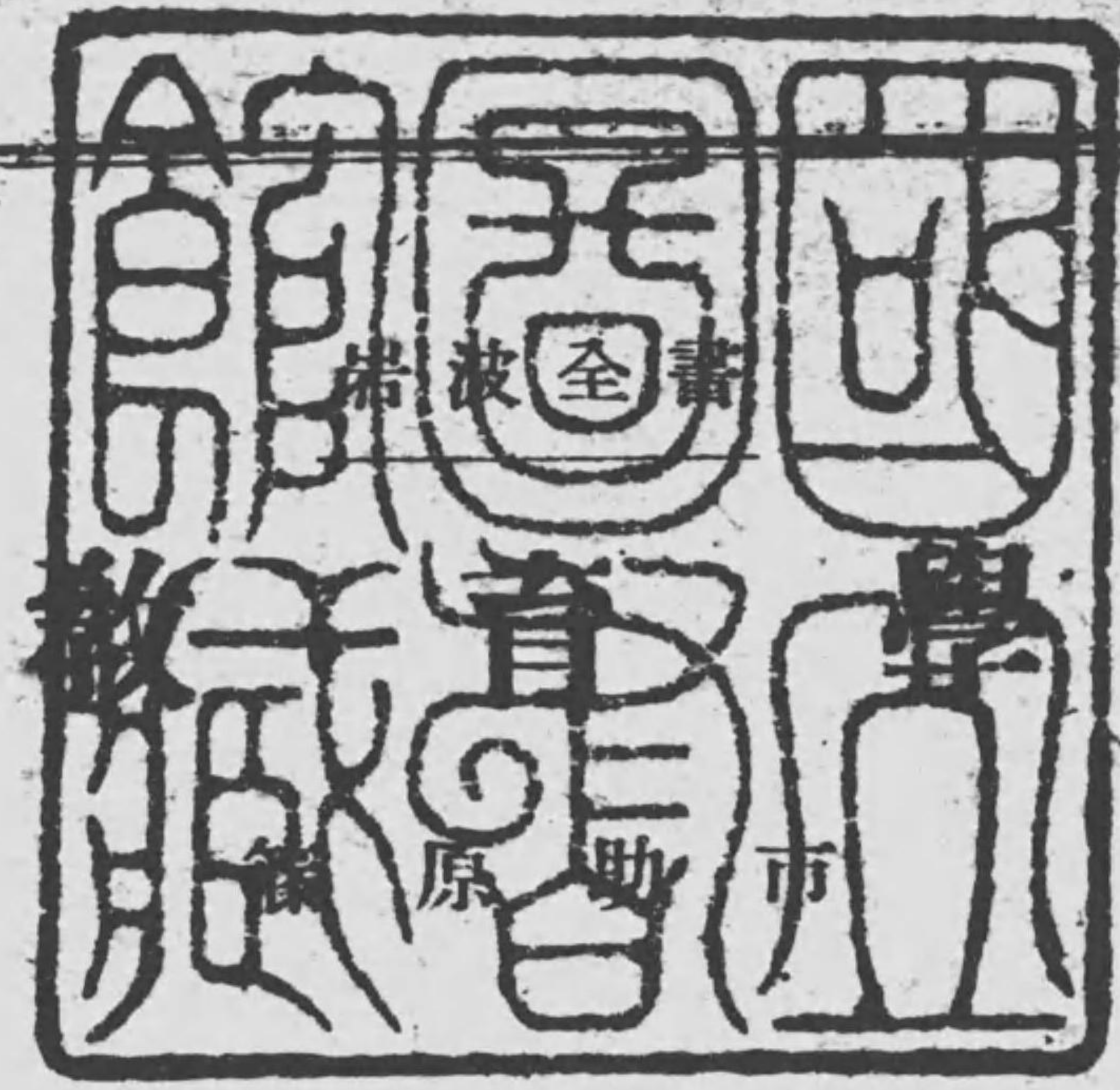
岩波書店

昭和23

AHB

30. 7. 29

371
Sh 67



岩波書店

序

本書は現在私の意圖にある實際的教育學の要項を簡單に敘述したものである。

本書に於て私は實際的教育があくまで歴史的民族的性格を有すべきであるとの信念から出發し、精神生活の「傳達」に教育の本質を認め、次ぎに傳達の二形式としての自然形式と文化形式とにつきて稍精説し、特に教育作用の二方向たる受動と發動との交互關係に於て「個人の歴史化」——これこそ教育の中心課題である——が如何に展開せられ行くかをかなり注意深く諦視した。私は本書が果して實際的教育學と稱し得るに足るか否かを知らない。けれども以上二三の點に於て類書と多少趣を異にせるものが存するであらうことを窃かに信じ、若し之によつて、教育的指針の羅列に止まる所謂「處方教育學」から體系的な實際的教育學へと、短くとも確實な歩みを運び得たとしたら、夫れで以て私は満足しなればならぬ。

本書の大部分は、書齋を離れた僻地に於て嘗て昭和七年「民族と教育」について述べ



た以來、機に應じ集録して置いた覚え書きに基づき、一氣に筆を馳せたものである。敘述の平板に失せるは已むを得ないとするも、比較検討の便を缺いたため、時に獨斷に陥つた點なきを保し難い。固より識者の清鑒を仰ぐに足るものでないが、かゝる事情の故に、却つて平生の所懐を自由に開陳し、かなり長い間の思索を一應纏め得たことを喜び、爾餘は凡て之を將來の研究に待つこととしたい。

昭和十三年十二月

著者

目次

第一章 歴史的課題としての教育	
第一節 發展の諸層	一
第二節 民族的國家的統一	一〇
第三節 歴史的發展と歴史化	二四
第四節 傳達としての教育	三六
第五節 教育作用の主體	四三
第二章 教育の自然形式と文化形式	
第一節 教育に於ける生起と課題	五〇
第二節 教育の自然形式	六〇
一 傳達の根本形式	六〇
二 生活と教育	七〇
第三節 教育の文化形式	八三

第三章 陶冶

第一節 陶冶と陶冶性 二〇

第二節 一般的陶冶と職業的陶冶 一〇一

第三節 個性の發展と自由奉仕 一五

第四章 教育者

第一節 教育者の職分 二四

第二節 愛と權威 三六

第三節 自制と快活 一四〇

第四節 教育者と文化財 一五〇

第五章 教育的關係

第一節 教育的地位 一五八

第二節 教育的態度 一六六

一 權力關係 一六六

二 同僚關係 一七二

三 指導關係 一七七

第六章 教育の形態と作用

第一節 郷土生活と教育 一八六

第二節 意志と教育 一九七

一 意志の發達 一九七

二 社會生活と意志 二〇〇

三 模倣と習慣 二一〇

四 遊 戲 二一九

五 作 業 二二九

六 意志と身體 二三七

七 價值と集中 二四六

第三節 發動と受動 二五四

一 教育の受容的方面 二五四

二 受容の過程 〓 直観と思考及び想像 二五六

三 受容の形式 〓 對話 二六七

四 固定と深化 II 世界観 二七三

五 表現と堪能 II 世界構成へ 二七九

第四節・学校教育の精神 二八六

一 秩序と法則 二八六

二 眞と眞實 二九〇

三 道徳的自覚 二九三

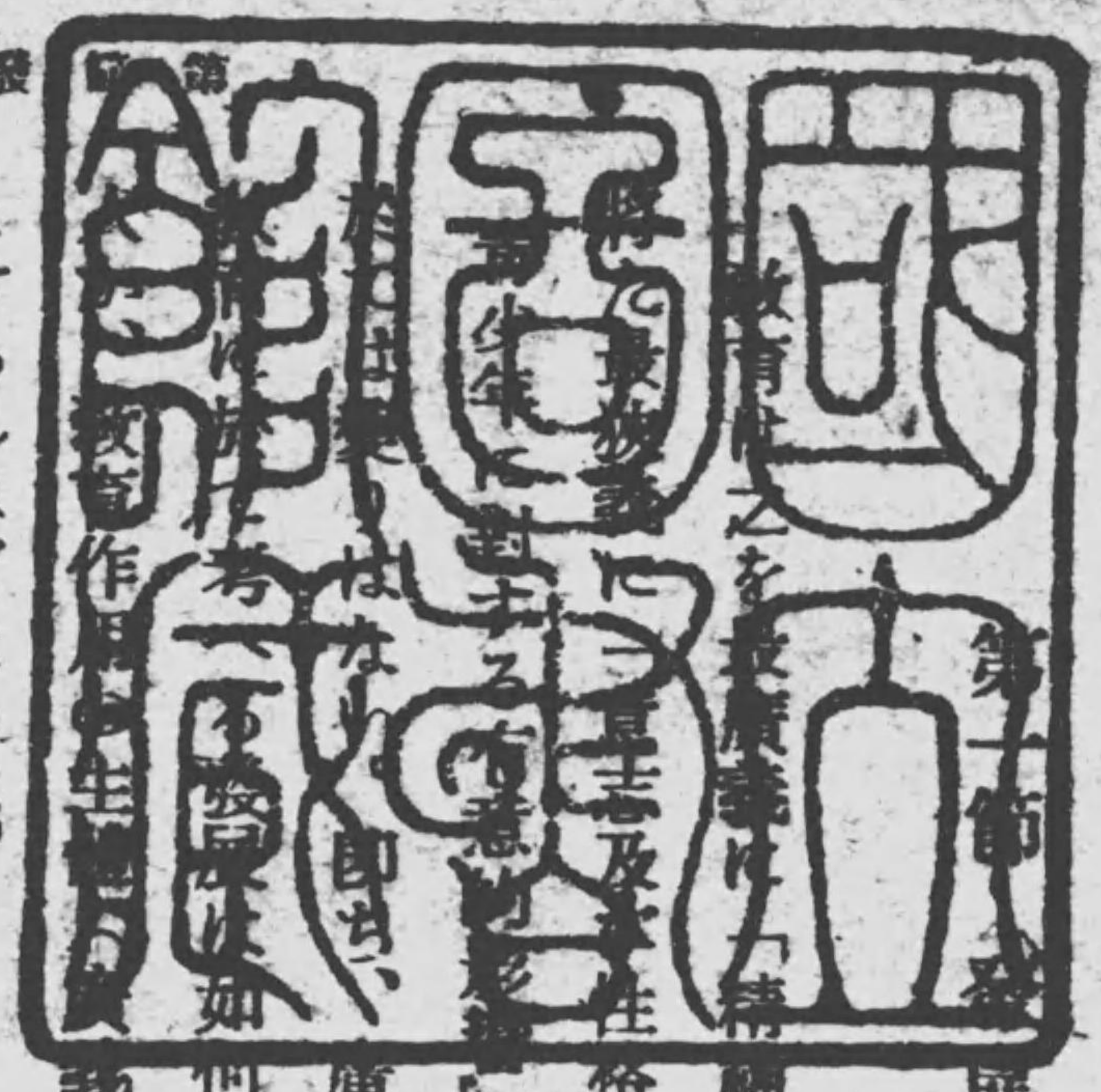
第七章 教育の統一

第一節 教育作用の統一 三〇〇

第二節 教育内容の統一 三一一

第三節 教育諸形式の統一 三二〇

第一章 歴史的課題としての教育



第一節 教育の諸層

教育は之を最廣義に「精神的作用によるあらゆる形成と陶冶」(クリーク)と解しよう、
 將に「教育」に「意志及性格に對する作用」に限定しよう、或は又普通の見解に従つて
 「教育」を「有意識の行動」と定義しよう、大凡夫れが人の發展に向へる作用であるに
 非ざればならず、即ち、廣狹何れの解釋によるも、苟も教育について説をなす場合には、
 教育は如何なる發展であるか、教育される人(教育の客體)は如何なる
 教育作用(主體)は如何、更に教育作用の本質如何といふことが、先づ問題
 とせられねばならぬ。

トレールチは其の著「歴史主義と其の問題」に於て、自然科学的、生物的及び心理學
 的發展の三者を歴史的發展に對立せしめ、これ等各種の發展の様相を次ぎの如く述べてゐ

る。曰く、「物理的發展は空間的、物體的過程の、比較的永續する、複雑な組織の構成に關し、其の高度は諸關係の増大と固定と調和によつて計られ、生物的發展は生活體の存続に關し、其の高度は種の健康と保存に對する活動によつて計られ、心理的發展は身體、自我を中心とし、相互に聯關する意識現象（其の無意識的豫想をも含めて）に關し、其の高度は夫れが動物及び人に於て、より高き精神能力に對する機制及び道具として如何ばかり役立ち得るかによつて計られる。之に反して歴史的發展は是等一切の豫想を基礎としながら、しかも人に於て始めて明かに顯現する、より高い精神能力其のものの生成發展、この能力の其の中に作用する個性的な意味全體の統合及び連續的繼起に關する……」と。若しトレールチのこの區分法によるとしたら、教育に於ける發展が歴史的發展の範疇に屬するか、若しくは之と類へ考へらるべきこと、特に夫れが自然科学的、若しくは生物的發展の如く因果的に解せらるべきではないことは固より、單なる心理的發展にも止まらないで、寧ろ心理的なものから精神的なものに高まり行く過程として考へらるべきことは容易に推定せられるであらう。この意味に於て、ヨハンゼンがトレールチに結合しつゝ、「教育的發展は一切の時間的な、從つて因果的に規定せられる豫想に結合しながら、しかも因果的

結合とは全然別種の意味聯關に基づく精神的傾向（教育的影響の下に立つ兒童の）の生成と發展に關する。かくて我々はザイフェルトと共に教育的發展を『進み行く精神化』として把握し得る。」と述べたのは一應承認せられ得る。

世界は一つの世界ではなくて、多くの世界の統態としての世界である。理化學的、生物的、心理的、精神的なる多くの世界が一定の序位を保ちつゝ發展する世界である。多くの世界であるから、其の中の一つの世界から一切の世界を分析的、演繹的に導くことは不可能である。併し多くの世界の統態であるから、高次の世界は低次の世界を其の基礎とし之を豫想する。例へば生物の生活は一面からは理化學的な生活である。けれども生物に固有な生命は到底物理的化學的な因果關係で以て説明し盡すを得ない。眼はカメラの一種であり、手足は挺子の一種であるとせらるゝにもせよ、吸収や分泌は物理的化學的に説明せらるゝにもせよ、生命其のものは現代の進んだ科學も之を作り出すを得ぬ。自ら養ひ自ら發展し、同種の生物を生み、更に各機關が一定の機能を分擔しながら有機的に統合すること、一言に生命の保存と新生と存続は物理的化學的作用を飛び超えた一つの新しい創造であり、一つの個體、しかも同種の他の個體を生む個體であることは生物に與へらるべき一つの新

しい本質的徴表である。即ち生物界は物理的化學的世界を基底としながら、夫れ自身獨自の世界である。同じく、心理的世界は有機體としての身體に支へられながら、しかも心理の世界には生物の世界に見る如き空間性はない。夫れは分量の世界としてよりも性質としての世界であり、我々に意識せらるゝ世界である。或は、生物特に高等の生物に見らるゝ反射運動から、感覺を、感覺の複合から一切の精神を發生的に説明することは許されもしよう。生理的條件から精神現象を推定することも或度迄は可能であらう。けれども、意識其のもの、即ち感覺を、思考を、意欲を、自らの感覺、自らの思考及び意欲として意識すること、更にこれ等凡てを自我に統一して意識することが果して生理的に演繹せられ得るであらうか。しかもかゝる意識作用―意識は現象でも、性質でもなくて作用である―なくして、感覺、思考、意欲等が心理的であるとせられるであらうか。我々は人爲的意識を有機體に導入し、かくて生理的に意識を演繹するの悪循環に陥るか、若しくは意識を其のあるがまゝに眺め、これが分析的説明を斷念するか二者其の一に就かねばならぬ。意識現象と生理現象とはかくて、全然異質的であり、前者の後者への結合は分析的な依存ではなくて、全然新しい一つの綜合である。即ち心理の世界は生物界とは別種の世界であり、し

かも二者は上位下位の關係に於て綜合せられる。

物理的化學的現象は全然異質的―これが我々の感覺に現れる多様である―なもの統一（多の統一）に成り、生物は個體として、各機關の統態として、異質的なものの聯關と調和の上に成り、心理的現象は意識に於て一切の作用を自我に統一する所に―動物では初步の意識はあつても、凡てを自我に統一することはない―成立し、人は意識する個體である。併しこの心理的意識の世界は更に意識の意識としての、多くの意識の統一としての世界に入りこむ。これが即ち精神としての、これ將た一つの新しい世界である。

こゝに多くの個體的な意識の統一としての精神生活とは、凡ての人が夫れに於て、一樣に考へ、感じ、行ふ生活であり、精神とは個々の意識を超越した客觀的普遍的な意識の法則性である。そしてかやうな意識の統一としての生活が、多くの意識の單なる集合ではなく、特に客觀的な精神の法則性が個體的意識の心理的法則性と全然別種のものであること、一言に「精神的存在は心理的事象でない」といふことは最近の理想主義哲學が我々に齎らした一大收穫であり、彼の論理的、藝術的及び倫理的な法則が心理的法則に還元し得られないことは、今では殆ど常識となつてゐる。即ち精神生活は心理的生活とは別種の、これ

又新しい一つの世界である。別種とは併し無關係といふことではない。凡そ人は生に於て生を超越すべき運命に置かれてゐる。狭い自我を超越して、大きな自我の懐に入り、心理的生活を精神生活で充たし、逆に心理的生活の上に精神生活を實現するのが人の使命であり、精神生活に属しないで（現實に）しかも之に属する（理想として）といふ所に人の倫理的義務がある。この属しないで属するといふこと、言ひ換へれば現實と要求との間に存する緊張、この緊張を止揚する辯證的性格こそは人に固有の性格である。大凡要求は直ちに現實でないが故に要求であり、しかも我々によつて實現せられ得るが故に、即ち現實となり行くが故に要求である。そしてこの要求と現實との關係に於て、精神生活のより豊富に、より緊密となり行く過程が精神生活の發展であり、この發展は具體的には所謂歴史的文化に於て跡づけられ得る。

心理的生活と精神的生活との如上の關係は、一面からは之を物理的化學的な自然現象と物質との關係に類へ考へることが出来るやうである。具體的に目に見ゆる物理的化學的な自然現象の底に物質といふ別種の世界を考へ、空間に於て運動する物質の連続といふ場面に於て、自然現象の多様な性質的差別を分量的差別に還元するのが自然科学者の理想であ

り、少くとも自然科学者の眼にはかゝる分量的等式の世界が光つてゐる如く、倫理的な人として我々の眼には精神の世界が光り、精神の心理的世界に於ける實現こそ、我々倫理的な人の理想であらねばならぬ。そして分量的等式の世界其のものも、精神的世界其のものも共に、我々の眼に見えないイデアールな世界である。併し、これは一つの唯の類推であつて、自然科学者の處理が偏へに論理的な必然に支配せられるに對し、精神の實現が倫理的な行動として全然自由であるに於て、二者は固より甄別せられねばならぬ。

以上私は心理的生活が精神生活に轉じ行く方面、寧ろ心理的生活の上に精神生活の實現せられ行く方面から精神を見たが、教育上これよりも一層重要なものは、心理的生活は個體的な意識として、夫れ夫れ分離して存するが、精神生活は、多くの又は無數の意識の統一として、人々を結合する、夫れの客觀性普遍性の故に結合するといふことである。凡て心理的生活は個體的意識なるが故に一から他に如實に傳へることは出来ない。例へば我々は他人の喜びや悲しみを自分に感じ之に同情し得るが、併しこの同情は言はば複寫した第二の喜び悲しみであつて、決して元の第一の喜び悲しみではなく、他人の成效は我々に喜びの、他人の罪惡は我々に悔恨の、言はば影を宿すに止まる。之に反して、例へば論理的思

考は、よし夫れが他の考へたことを繰り返すに止まり、即ち第二の思考であるに過ぎないにしろ、他と同一に考へなければ論理的な同一の結果に達し得べくもない。擴めて、精神としてのロゴスに於て人は一樣に考へ感じ行ひ、其の限り人と人とは合一する、精神こそは、人と人とを結合する輻合點であるとも言へる。そしてこの輻合と合一なくば人と人は精神的には見も知らぬ他人であり、其處には相互の理解もなければ、まことの社會生活も存立し得やうがない。即ち其處には唯衝動的な感情反應による一時的な集合生活が存するのみである。

かやうに精神生活は心理的生活の中に實現せらるべき独自の、即ち單なる心理的生活とは異つた生活であり、其の特色は多くの意識の結合にあるとせば、凡そ精神生活に於ては、個人は個人として獨自に存しないで、却つて他との共同生活に於てのみ存すると言ひ得るであらう。然るに共同の精神的生活は歴史的生活の外に存し得ないとしたら、歴史的發展は即ち精神的發展であると言ひ得るし、人は先づ歴史的な共同生活に入りこみ、歴史に於て何程か實現せられてゐる精神生活に參與し、歴史的な文化價値を傳へられることによつて始めて精神的生活に高まり得る。言ひ換へれば心理的生活から精神的生活への辯證的發展

展は歴史的生活といふ場面を介して始めて成立する。この點、我々は教育の考察に於て、第一にしつかりと把握しなければならぬ。第二に併しながら、精神的生活は、上に擧げた發展の諸層から切り離された、架空の、抽象した生活ではなく、本來是等の諸層に支持せられ、其の限り之に依存するもの、依存しながらしかも自律的であると言ふ、これ將た各層の辯證的關係をしつかり把握せねばならぬ。人は單に心理的世界に、及び精神的世界に屬するのみでなく、同時に生物であり、物理的化學的存在である。そしてこの多くの世界に屬するといふこと、これこそ人の有つた一の特色であり、人であるとは物理的化學的であり、生物的であり、同時に心理的、精神的であることを意味する。生として生の基底たる物理的化學的作用に支持せられ、個體として心理的統一を有しながら、生の超越としてロゴスを仰ぎ、仰ぎつゝエトスに於て之を實現し行く所に人の面目はある。要するに「心理的生活の上に、精神的生活を實現し、一步一步個體的意識を「精神化」し、この精神化を通して、翻つて生物としての生活までも、將た物理的化學的生活までも、「完全に精神化」„Durchgeistigung“し、かゝる精神化によつて、下位の層の發展を夫れ夫れ上位の層の發展の道具として使用し得べからしめ、支持と奉仕の關係に於て各層に夫れ夫れ固有の位置

を確保せしむること、これこそ教育的発展の偉大な課題として、一切の教育的努力の歸趨であらねばならぬ。一言に抽象的な人から具體的な人格に高まり行くこと、これが教育的発展である。個體的意識としての心理的生活に止まる人、下層の發展に支へられない人、共に尙抽象的であり、精神化する（上に述べた意味に於て）とは結局具體化すること以外ならぬ。そしてかゝる意味の教育的發展が結局は、歴史的生活に於ける個人の發展として考察せらるべきこと、後説く所によつて自ら明かになり來るであらう。

第二節 民族的國家的統一

個人は個人として獨自に存しないで却つて他との共同生活に於てのみ存し、他との共同生活に於て人は始めて精神的に發展するといふこと、「社會に生活しないでは決して全き、完全な人となり得ない。」（フイヒテ）といふことは由來社會的教育學の第一命題であつた。併し精神的な共同生活が歴史的生活であること果して前節の所説の如くであるとしたなら、如上の意味に於ける共同生活は何よりも先づ民族的生活でなければならぬ。民族こそは勝義の共同社會であり、民族社會のみ言葉の最深の意義に於ける歴史を有する。即ち「人は

社會の一員としてのみ人である。」「人は社會に於てのみ人となる。」との社會的教育學の命題に含まるゝ「社會」は、まことは「民族社會」と書き改めらるべきであらう。一言に所謂社會的教育學は民族的教育學に高まらねばならぬし、同時に人が何であるかを問ふ前に民族の何であるかが問題とせられねばならぬ。

第一に民族生活は個人の生活とは異なつた夫れ自身固有の生活である。民族は固より個人から成立するが、個人の單なる集合ではなく、又個人の合意によつて組織せられた社會でもなく、更に又、例へば友人關係に於ける如く、對者に對する一定の體驗を基礎として結ばれた社會でもなく、實に我々が生るゝと共に入りこみ、之に屬するといふ意識を有する前に已に屬してゐる社會である。夫れは所謂「存在社會」——「組織社會」とは異なつた——として歴史と共に古く、夫れ自身固有の秩序、固有の法則、固有の生活様式を有し、しかも是等の秩序、法則、様式及び其の發展は個人の任意に決定したものでなく、任意に決定したものでないから、個人は一日も是等から離脱するを得ない。例へば民族生活の一つの顯現様相である國語について考へて見る。國語は言ふ迄もなく、一定の團體が、況や個人が、意識的に創造せるものでない。夫れは自然に民族生活の中に成り、しかも各民族に於て夫

れ夫れ異なつた様式と統一を有する。個人はこの自然に成つたものに點滴の微を加へ得るに過ぎない。否、この加へ得る點滴すらも民族生活の固有の表現たり得るに於て始めて國語として一般に使用せられる。そして國語について言はれ得ることは多少の度に於て民族生活の自然の表現たるもろもろの秩序、法則、様式等についても言はれ得るであらう。

第二に、民族は言葉の完全な意味に於て「全體」である。こゝに「全體」とは第一夫れが部分の單なる集合ではなくて却つて部分の總和以上であり、第二に各部分の位置が全體によつて規定せられ、第三に各部分が相互に生産し合ひつゝ、他によつて存在すると共に他の、及び全體の爲に存在するを其の特色とする。民族は、已に述べた如く、部分の總和以上のものとして夫れ自身部分には見られない固有の法則性を有し、民族固有の精神——之を民族精神と呼ぶ——によつて統一せられ、一定の目的を實現しつゝ存續發展する一つの特殊の具體的な現實體である。其處では部分は全體に先行しないで、却つて全體の部分として夫れ夫れ全體の機能の一部を分擔し、「各部分は（其の存在上及び形式上）唯全體への關係によつて可能であるといふことが要求せられ」（カント）、「其の各部分は……全體に根を下ろし、この全體からして、夫れ夫れ異なつた自己の順位、作用から、其の根本性質、根本

位置までも受取る。」（シュバン）とさへ言はれる。同時に民族各員は自己の創造によつて、活動によつて、全體に、及び全體を通して他の各員に奉仕し、働きかけつゝ、受け入れつゝ、全體の目的實現に參與する。即ち「各部分は凡ての他のものによつて存在すると共に又凡て他の者及び全體の爲に存するオーガンとして考へられる。」（カント）。

上に引用せる語はカントが「判断力批判」に於て有機體の考察に當つて述べたものであるが、彼が、社會生活、特に民族の國家的生活を有機體と類推的に考へらるべき一全體に定立した點から見て、ここに引用するもあながち不當とは見做されないのであらう。

或は民族は個人と並び存する一つの「實體」、Realität“でなく、目に見ゆる實體は個人の外に存しない、といふ點からして、民族に對する如上の規定を拒むものがあるかも知れぬ。けれども實體と「現實體」、Wirklichkeit“とは違ふ。なるほど民族は、個人と並び存する、或は之を包括する大きな實體ではない。けれども夫れは其の全體性に於て、同時に其の特殊性、具體性に於て——これこそ凡ての現實體の特色である——一つの現實體である。夫れは目に見えないが、しかも個人よりも一層深い、一層高い、即ち個人の總和以上の現實體であり、かゝる現實體として、其の各部分を（存在上及び形式上）規定し、部分

の中に自己を表現する。若し一度この實體と現實體との區分を見失ひ、實體の外に現實體が存しないとしたら、我々は社會を個人の合意による結合とする實證主義的見解をいつ迄も離脱し得ないこととなるであらう。

第三に、民族は常に其の全體的目的に於て、及び其の根柢に存する民族精神に於て統一を有するのみでなく、又客觀的には夫れに具はる特殊の形式、秩序に於て、及び主觀的には民族各員の共同の體驗に於て統一せられてゐる。即ち第一民族に於ける、生活上の一定の形式、秩序及び之が形體的な支持者（住居、交通機關、器具等）は、共に、個人の來往に關せず夫れ自身存続し、之によつて生活の外的な統一は成り、第二に民族各員は同一の民族に屬するといふ「共屬の意識」、意識に上る以前已に體驗として動いてゐる、言はば意識せられない意識としての共屬の意識、即ち「我々」といふ意識により內的に統一せられてゐる。だから「我々」といふ意識は「私」といふ意識と同様に、否、夫れよりも一層根原的な意識であり、「私」から「我々」に高まるのではなく、却つて「我々」が「私」といふ中心に凝集するのであるとも考へられ得るやうである。何れにもせよ、共同社會の原型と考へられてゐる家庭や民族は「私」の家庭や民族でなくて、「我々」の家庭や民族で

あり、「我々」の家庭であり民族であるが故にこそ家庭や民族は共同の體驗に於て統一せられ、其の各員は家庭や民族の運命を自己の運命として、共に喜び共に悲しみ、のみならずそこに一種の誇りと満足とをすら覺ゆる。

以上の外的な形式、秩序と內的な共屬の意識に就いて、前者は結局凡て是れ民族精神の表現であり、夫れ等は民族の發展に於て所謂文化形象として體系化せられ、この文化形象を通して逆に我々は民族精神に深まり、後者は結局同族といふ血縁に根原し、夫れは純化せられて、プリミティブな共屬の意識から、眞に一體として感ずる同胞愛に轉じ、高められて所謂「一般意志」となり、共屬の意識に伴ふ本能的な誇りと満足は祖國愛の原始的な形式と見ることが出来る。しかもこの二者は固より相互に分離せるものではなく、各般の形式、秩序は民族各員の體驗に生くることによつて、始めて夫れの抽象性を脱して、具體的な存在となり、逆に各員は「我々」の形式、秩序なるが故に之に服従し、之に従つて行動し、この共同の服従と共同の行動に於て共屬の意識は益々深められ、愈々高められる。形式や秩序は「我々」の形式、秩序であり、逆に「我々」はこの共通の形式、秩序に支配せらるゝが故に「我々」である。かやうに外的統一と內的統一とが内外といふ界を撤して

合一すること、これ亦民族生活の一つの特色に數へられる。

第四、フイヒテは嘗て「社會に於て共に生存しつづけ、自己を自己自身から自然的に及び精神的に生産する人々の全體、凡てが神的なものの發展の特殊の法則に従ふ全體」を民族と名づけた。即ち民族は自然的な生産者として、血縁による人々の自然の結合たるに止まらず、同時に又已に屢々暗示して置いた如く、精神的なものを其の文化活動により生産し、單に生物として生産するのみでなく、又精神的に文化を生産する母胎であり、しかも神的なものの發展の特殊の法則に従ひ、神的なものを地上に顯現する母胎である。一言に、民族は血族的な社會であると共に文化社會であり、自然的である（血族的たるに於て）と共に自由な（文化的なるに於て）社會である。自然としての血縁によるが故に如何なる遺傳的素質と能力を有し、夫れ等が文化活動に對して如何なる意味を有するかが問題となり—我々はこの重要な觀點を逸してはならぬ—、自由であるが故に一切の文化は民族的に條件づけられ、民族的といふ刻印を捺される。よし文化の有つ意味が、一定の民族に限られないで超民族的に妥當しようとも、夫れは依然として民族的である。のみならず、多くの民族的な文化が交互に關係し合ふことによつて始めて人類の文化は向上し、夫れ夫れの

民族が文化生活に對する固有の使命を果すことによつて始めて人類全體の文化的使命は達成せられるので、民族的文化なしの人類文化といふ如きは、ただの空虚な抽象たるに過ぎない。

第五に、分化と共に統一し行くこと、寧ろ分化が同時に統一であることも亦民族生活の一つの特色である。若し「特殊化と統一と、分化と全體への結合とが並進すること」、詳言すれば民族各員が夫れ夫れ特殊の性向を有しながら（分化）この特殊性によつて全體に奉仕する（全體への結合）ことをフイアカントに倣つて「肢體化」と稱するならば、かゝる肢體化こそは、民族の一つの根本徴表である。だから民族に於ては、各員は其の一肢體として、夫れ夫れ自己の能力に應じた一定の位置を保有し、上下の關係、即ち指導せられるものと指導するものとの關係に立ち、後者の權威と前者の服従と相俟ち、力の關係に於て交互に依存しつゝ全體に奉仕し、全體の目的達成に共働する。即ち民族としての生活のある所、必ずや其處に一定の階級的な差別が存し、全體的な共同生活と各員の平等とは相容れない二つの概念である。苟も肢體化が共同生活の本質に屬し、肢體化は必然に指導者と被指導者を要求するとしたら、肢體としての各員は必然に不平等であらねばならぬ。そ

して該體化に於ける力の關係が本能的な夫れでなく、各員が全體から規定せられた地位に於て夫れ夫れ全體的な目的に、公けの事業に奉仕し、しかも夫れが同時に各員の幸福を増進する爲の關係として、正義の要求を充足する「法」によつて支配せらるゝに至つて、ここに民族は國家となる。

民族と國家につき極めて大まかな、しかも抽象的な區分を敢てするを許さるゝならば、國家は形成 *formen* せられた、そして其の限り形式的な社會であり、民族は自然に成つた實質的社會であり、前者は意志的な統一であつて、後者は感情的體驗による統一であるとも言はれ得るであらう。形式的意志的ななるが故に、國家は、言はば民族、「自然的、精神的に生産する社會としての民族」を其の内容とする。國家は「夫れ自身存在するものでなく」(フイヒテ)て、却つて民族の生活其の者を自己の内容とする。他方、民族は自己の内容を國家に仰ぐものでも、其の生活の意味を國家から得來るものでもないが、しかも民族生活の内容と意味は國家に於てのみ發展し得る(この點後稍細説せらるゝであらう)。一言に國家は民族を其の内容とし、民族は國家といふ形式に於て發展し、凡ての國家は民族國家であり、感情的體驗による統一であると共に意志的な統一である。かやうな統一が一民族から成る

國家か、又は一民族を中心として成立する國家に於て、最も理想的に實現せられ得ること、言ふ迄もない。そして、かく民族を國家との關係に於て見たとき之を「國民」"Nation"と呼ぶ。

國家は「國民」の全體意志の表現形態であり、この全體意志は何よりも先づ權力として現れる。しかしこの權力は固より自然的本能的な力ではなくて、「法」によつて規定せられ、法によつて與へられ、法を(即ち正義の要求を)充實徹底せしむる爲の權力である。國家は權力であるが、其の權力は法に従ひ、法を實現する權力であり、國家は法によつて權力となる。即ち法は國家に最も「固有な生活神經」(ヒルデブランド)であり、「國家は強制的な自然力となつた法其の者である。」(フイヒテ)とせられる。そしてかやうな全體意志の法的な表現としての權力の行使によつて、國家は對內的に一切の秩序を—固より正義の要求に従つて—正し、對外的には自己の自立を主張し、苟も正義を破るものにはあくまでも反抗する。

他面、一切の法は強制的性質を有し、強制しない法は法でないとも言へる。併しこの強制はもと「自由」に對する強制ではなくて、自由を妨害する恣意(往々自由と誤られてゐ

る)に對する強制であり、法の強制の裏面には自由の保證といふことがしつくりと縫ひつけられてゐる。妄りに(即ち恣意に)交通を妨害するものを強制するは交通の危険を除去し、従つて自由な交通を保證することであり、他人の財産を脅かすものを強制することは、やがて財産の、正しき自由な使用の保證となる。即ち法の本質は「自由を妨ぐるものを阻止する」(カント)ことであり、其の強制は自由の爲の強制である。これが法の消極的な方面である。次ぎに已に述べた如く民族(即ち國家との關係に於ける國民)は自然に、また精神的に生産するが、この生産、特に一切の精神的な文化の生産は國家の保護あるによつて保證せられ進められ、法は單に防止するのみでなく、同時に又助長し、自由其のものは強制し得ないにせよ自由に對する條件を強制し—かりに教育に於ける就學義務の強制について考へて見られよ—、國民をして自由に自己の職分を果さしめる。是が法の積極的方面である。即ち法は一面妨害の除去であると共に他面自由な活動を助長し、少くも之が條件を強制し、消極的に及び積極的に自由を保證し、之によつて國民の文化活動は次第に増進する。そして例へば個人が、自己の恣意を強制し、自由な活動をなすことによつて始めて人格となり得る如く、「國民」(民族)は法による恣意の阻止と自由の保證あるによつて、

始めて眞に理想的な人格的社會に高まり得る。そして若し、眞に理想的な社會をゲマインシャフト *Gemeinschaft* と稱するならば、法は之を「ゲマインシャフトへの強制」(ビンダ)とも稱し得るであらう。

以上は、かりに國家を(抽象的に)形式的社會としての方面から見て其の形式的規定を述べたものであるが、内容のない形式は何處にも存しない如く、如實には「國民」(民族)生活を内容としない國家は何處にも存しない。唯我々は國民を理想の國民たらしむる爲の形式の方面から之を國家と呼び、自然的に、又精神的に生産する内容の方面から國民と呼ぶに止まり、或ことは「國民」のない國家も、國家とならない「國民」もない。そして以上の保留を許すかぎり、私が前に民族について述べた所は凡てこれ國家にも其のまゝ適用せられる。そして私は、フィヒテが民族は「神的なもの發展の特殊の法則に従ふ。」といつたのも、ヘーゲルが國家を「地上の神」と名づけ、「自覺せる道德的理性的な神的意志」といつたのも、結局同一の事象を異なつた方面から見たに過ぎない、と考へる。大凡神的なものは「國民」(又は國家)の神的な使命に於て表現せられ、「國民」は其の奥底に於て神的なものに連なつてゐる。「國民」、そして同時に國家こそは我々に取つて最高の現實體

である。だから個人は必要とせらるゝ場合、進んで國家の犠牲とならねばならぬが、國家や「國民」は如何なる場合にも自己の保存に於て自己の神聖的使命を充實し通さねばならぬ。そしてこの神聖的使命の充實において人類文化に寄與するは國民に課せられた最高の責務である。

第六、最後に尙一つ。已に述べた如く、民族各員は全體から規定せられた肢體的存在であり、各員は全體から規定せられた、全體に對する夫れ夫れの使命を有し、此の使命の充實に於て超個人的な價值を特殊に、即ち個性的に具現する。即ち彼は肢體的存在なるが故に、必然に他と異なり、路傍の一石、木の葉の一葉、更に有機體の細胞の如く、全體の中に埋没しないで、却つて全體の中に屹立し、屹立しないまでも、他と明かに分離し、肢體的存在として、否、肢體的存在なるが故に、全體に働き返す。彼は全體から規定せられると共に翻つて之を規定し、この規定せられると規定するとの緊張關係に於て、民族の生活は次第に向上する。斯此は必ずしも偉人に限られたことではない。苟も自己の使命を自己の能力に應じて充實し、忠實に自己に生くることによつて民族に奉仕しようと努力する限り、如何に平凡であらうとも、夫れは全體への寄與であり、直ちに忘れられようとも、超時

間的に作用し、其の限り、民族に於ける「神聖なもの生産」に涓滴の微を效すこととなる。嘗てシュライエルマッヘルは「凡ての人は已に固有な方法に於て人道を表現する。」と言つたが、夫れは、恐らく、一層具體的には「凡ての人は已に固有な方法で民族的國家的使命を表現する。」と書き改めねばならぬであらう。そしてかやうな、全體に埋没しないが併し肢體として全體に入りこみ、國家的使命を夫れ夫れの姿に表現する個性の育成こそ教育的發展の直接の目標であり、民族的國家の一員としての個性ぞ、教育の客體であると稱せられる。

同時に、已に述べた如く、民族文化なしの人類文化は單なる抽象に過ぎないから、所謂「人道」とは、各民族、各國家が自己に固有の歴史的使命を果すことによつて、この使命が民族的國家的使命でありながら、しかも超民族的超國家的であり、「神聖なもの生産」であるによつて、夫れによつてのみ達成せられる理念である。そして個人は「國家的使命への參與」といふ道を通してのみ、人道に何物かを寄與することが出来る。人道は國家と離れたものでなく、却つて國家の中なる、中にあつてしかも之を超越する一つの理念である。この意味に於てフイヒテの言ふ「人道民族」、Menschheitsvolk、こそは民族の、そして國

家の理念であり、この理念に於て、民族は、國家は其の最深の自覺に達する。そしてこゝに私はフイヒテが國難のただ中に立つて「汝等人道民族たれ。」と普く獨逸國民に呼びかけた、あの崇高の姿を畏敬の情に打仰がざるを得ない。

本節の敘述については尙別者「教育斷想」中「自由と愛」(第四九頁以下)を参照せられたい。

第三節 歴史的發展と歴史化

凡て發展は變化であり、變化しない發展なるものは存しない。併し發展は、ただの變化ではなくて、變化しない「何者か」の變化である。變化しないものない變化、即ち「何者か」の變化でない變化は無よりの發生として及び無への消失として以外考ふべくもない。物理的、化學的世界に於て我々はかゝる不變の「何者か」を其の實體 Substanz としての物質に求め、物質の不變、或はエネルギーの不變といふ自己同一に存するものの變化に於て自然界の變化を見る。同じく、生物界では、個々の生物は絶えず生成し死滅するにしろ、種其のものは新しい生産によつて存続し、個體の來往に支へられながら、即ち變化しながら、しかも個體を超越して、即ち不變に存続する。然るに精神の世界では何等以上自然界

や生物界に見らるゝ如き存続者はない。よし夫れは是等の世界を基底として之に支へらるるにもせよ、精神其の者の根柢には自然界に見らるゝ如き物質もなく其の之ありとするは唯物主義である。又生物界の特色である生殖現象も存しない之ありとするは生物主義である。夫れにも拘らず精神的發展も一種の變化である限り、其處に何等か同一に存するものがなければならぬ。そしてこの同一に存するものは、恐らくは、精神は變化しながら(さうでない)と精神の發展はない)しかも精神である(さうでない)と精神自身の發展でない)、といふ形式の外に求め得べくもないであらう。言ひ換へれば精神は變化しながら、あく迄同一者として自らを支持し、何等他の力に支配せられることなく、あくまで自らを守り、前後一貫自己に忠實であることの外に精神に於ける同一者は存しないであらう。併し前後一貫自己に忠實であるとは、果して何の意ぞ。

同じく、同一者の發展といつても、精神の發展は、同一に存するものの、同一な(即ち反復せらるゝ)形態に於ける連続的分析的な權起(自然界に見らるゝ如く)又は展開(生物界に見らるゝ如く)、一言に必然の連鎖をたどつての變化ではない。若しさうであるとしたら夫れは精神ではなくて、物の一種であるに過ぎぬ。之に反して、精神の發展は連続的

ではなくて断続的であり、其の變化はただの變化ではなくて創造としての變化である。例へば我々の精神が偶然にも外からの影響に脅かされたとする。この際精神は影響の語るがまゝに行動しないで、寧ろこの影響の下に如何に行動すべきかに思ひ悩む。如何なれば自己に忠實——「自己の忠實」ではなく「自己に忠實」である——であり得るかに思ひ悩む。そして思ひ悩んだ其の瞬間、彼は忽然として精神の奥底に音なき聲を聞き、色なき光の閃きに接し、瞬間的に——まことに瞬間的にである——永遠なるものに觸れる。寧ろ永遠なるものが我々に降り来る。そして全生命をかけて、永遠なるものに従ひ、永遠なるものと共に決断し行動する。之が即ち自由な決断であり、自由な創造である。だから精神の行動は凡て瞬間的である。「行動ではただただ瞬間のみが考へられる。思考は過去をふりかへり、今日にして已に明日に生きることが出来るが、行爲は、瞬間に於て、今に於てのみ起る。過去の行爲は過ぎ去つた行爲であり、明日まで、否、次ぎの時間まで保留せられる行爲はまだ行爲でない。」(ヴァインハンドル)。そしてかゝる瞬間的な行動のみぞ、「瞬間のみぞ人の生活と其の全運命を決定し」(ゲーテ)、瞬間的でありながら、瞬間的であるが故に夫れは永遠性を有する。即ち自己に忠實な精神は、自己を自己として守るのではなく、却つて自己を否

定し、其の忠實は決断の瞬間に於て、否定された自我の底から永遠なるものが誕生する、所謂「死して成る」忠實である。夫れは「生活の各瞬間を永遠なるものとして處理する」(シラ)其の忠實さである。即ち精神の自己同一は同一の自己を同一に支持するのではなく、却つて自己を否定する否定に於ける同一、瞬間毎に新しい自己を生産する創造としての同一、瞬間毎に自己を否定し、否定しながら瞬間の永遠性に於て同一者であるやうな断続としての同一、實踐として、行としての同一である。決断に於て自己を否定しつゝ自己に還る同一、一言に自覺としての同一である。そして、かゝる自己同一が、人に取りて無限の課題であることは言ふ迄もなく、永遠に接しながら永遠となり得ない所に精神の面目はある。一言に精神の自己同一は課題としての自己同一である。

人そのものが直ちに精神でない如く、民族其の者も直ちに精神でない。けれども、人のそして民族、少くも「國民」の發展は勝義に精神の發展であるとせば、そして精神の發展が自由の決断による發展であるとせば、民族(「國民」)の精神的發展としての歴史的發展も亦何等必然的に解せらるべきでない。夫れは物質的な必然の法則に支配せられるものでないことは言ふ迄もなく、將た有機體に見る如き合目的の展開でもなく、更に論理的必然

として分析論理の法則に従ふものでも、正^二反^一合の辯證的論理の公式を追ふものでもない。更に又歴史の前に存する理念の段階的發展として、或は究竟目標として豫定せられた理念に一步一步近づき行くものとして、一言に理想的必然として考へらるべきでもない。同時に歴史の未來は何等の意味に於ても必然ではない。夫れは自由の發展としての未來であり、其のかぎり偶然であり、進歩であると共に頽廢でもあり得る。歴史は成るものでなくて、「作られる」。「Die Geschichtswissenschaften」とは之を意味する。同時に例へば生物界に見らるゝ如き自然の發展は歴史ではなく、「作られた」歴史のみ本來の意味に於ける歴史である。人以外の生物にも歴史はあるにしろ、かりに發展と歴史を相即せしめて、彼等は歴史は有たない。即ち彼等には歴史的自覺なるものは存しない。

こゝにもろもろの歴史觀について詳説する餘裕を有しないが、從來の歴史觀では多く必然的に一步一步前進するものとして歴史が考へられた。或は歴史の過程は經濟的生產關係から必然に生起するとせられ、或は有機體の萌芽よりの發展に見らるゝ如く、一形態から他の形態へと展開し、過去から現在へ、現在から未來へ必然に生成するとせられ、或は一一定の理念に向つて、若しくは理念によつて豫定せられた方向に歩々前進するものとせられ、

要するに歴史的發展は事實の、又は意味の連続的な、しかも必然の聯關に従へる、絶えざる前進として考察せられ來つた。併し若し果して精神の本質が自由の決斷に存し、其の發展が連続でなくて斷續であるとしたら、我々は歴史の考察に於て先づ如上の必然觀を一掃してかゝらねばならぬ。

歴史の現在、即ち其の今といふ瞬間に立つとき、其の立つ境遇（自然的、社會的な、そして民族的で且つ超民族的な）——我々は我々の立つ境遇が、單に民族的でなく、同時に超民族的であり、世界的であるといふ事實をはつきりと直視しなければならぬ——は其の場合如何に行動すべきかを我々に迫る。大凡境遇は大多數我々自身求めたものではなく、言はば偶然にも降りかゝつた運命としての境遇である。運命としての境遇であるにしろ、一旦我々の境遇である以上、到底之から逃れることを許されない。残された道は如何にこの境遇に對處するかといふことのみである。即ち境遇は我々に行動すべく一定の決斷を迫る。否、運命のまゝに浮沈しようとするか夫れすら一の決斷である。併しこの場合境遇は如何に行動すべきかを語らない。夫れは全然我々による、我々の決斷である。即ち境遇が決斷を迫るといふことは自由に決斷せよと迫ること、一言に「自由」にまで迫ることに外な

らない。境遇の迫るといふ其の「迫る」は自由の決断に對する呼びかけに外ならない。この自由の決断に於て、我々は過去からの呼びかけを聞く。歴史の「今」は過去から切り離された「今」ではなくて、過去に結合し、過去の其の中に生くる現在である。歴史は事件のただの繼起ではなくて、寧ろ過去が、過ぎ去つた死せる過去としてでなく、却つて現在の中に生くるといふ、事件の特殊の聯關である。否、過去は「其の最深の本質に於て現在であり、現在は成熟した過去である。」(ジェンティール)とも言はれる。即ち歴史の今に於て我々は今の奥底に過去の聲を聞き、この聲は一定の方向に我々の決断を迫る。夫れは過去の、歴史の通り來つた、凡ての前代の奥底よりの一種の命令とさへ聞き做される。一言に歴史的傳統は之に従つて行動すべく我々を誘ふ。大凡傳統とは過ぎ去つたものとしての傳統ではなく、却つて現在に生きるが故に傳統であり、現在に生きるが故に我々を未來に驅り立てる。しかも夫れは單なる一國の傳統ではなくて、世界の歴史的傳統につながるものとしての一國の傳統である。かくて傳統は時間には過去と現在と未來に互り、空間に於ては世界につながりつゝ、我々に呼びかけ、我々は傳統に於て、過去の各時代の時代精神と之を一貫せる民族精神との、現在に於ける呼びかけに接し、そこに語られる口

ゴスをあらはに聞く。

こゝに歴史に於ける一種のディレンマがある。一方には偶然の運命、他方には傳統の動き、この兩者の襲ひかゝり、衝き進む現在に於て、運命の必然性に従はんか夫れは一種の安價なきらめであり、偏へに傳統の呼びかけに聽従せんか其處には傳統の連續はあつても其の改善や、況や革新はない。過去から連續的に出るものは過去夫れ自身であり、傳統には傳統がつづくのみである。即ち其處には創造としての歴史はない。さればとて運命を無視し、傳統を離れることは全然不可能である。さる絶對の自由は人に與へられてゐないし、よし與へられてゐるにしろ、運命を、傳統を外にして歴史は考へらるべくもない。このディレンマから脱出する道は、運命に従ひながら、之を宿命としないで、即ち之を打破し、傳統に聽きながら之を否定し、之に促されながらしかも逆に之を限定し、自由の決断によつて、運命と傳統との交錯する渦巻きを乗り切るの外に存しない。そして、已に述べた如く、かゝる否定の底に於て永遠なものにはひらめき、否定は永遠に道を拓き、其處に神的なものが生れる。これが現在に於て見られた歴史のイデアであり、未來を限定する精神である。まことに歴史に於ては「イデアが辯證的に動くのではなく、辯證的限定の内容が

イデヤと考へられるのである。」(西田博士)そして、かやうなイデヤぞ、歴史の現在に永遠性を與へ、こゝに歴史に於ける現在に永遠となる。ゲーテが言つた如く、

「其のとき、過去は恆常であり、未來は豫め生動し、瞬間は永遠である」。

だから歴史に於ける現在、即ち其の「永遠の今」は、まこと永遠なるもの、即ち神に於ける「永遠の今」の映しであり、自由の決斷に於て生れるイデヤは神的なものの地上に於ける生産である。神は、神こそは過去と現在と未來を、一瞬に於て一全體として照見する。神に於ては「凡てが同時」(Totum simul)である。否、凡てが同時であるが故に神である。神に於ては現在に永遠であり、永遠は現在である。其處には「永遠の今」があるのみである。神に於ては失はるゝ何者もなく、新たな何物もなく、神は一瞬の中に全體を見、自己にあつて無限である。其處には、我々に見る如き、自由の決斷もない。神は絶対の自己同一であり、自己同一であるから、自然(必然)が其のまゝ自由である。然るに人のみ自由に決斷する。自由に決斷するとは、併し人に於ける神的なものにはいつでも暗い影が付きまとひ、人に於ける精神の自己同一は、絶対の自己同一でなくて、却つて課題であること、即ち歴史は課題であることを意味する。歴史に於ける神的なものは闇の底に閃く光であり、

こゝでは光は闇に包まれ、闇は闇であつて光る。かくて歴史の世界は光と闇と、恆常と轉變との交錯として考へられる。

要するに、歴史は一面過去につながるものとして過去の連続であると共に、他面現在の瞬間的な自由の決斷によつて過去から離れた新しい生産であり、夫れは過去から現在へ、現在から未來への直線的な進行ではなくて、却つて刻々に飛躍的な一回限りの、即ち個性的な、其の限り非合理的な創造である。歴史の現在が有名なライブニッツの語に従つて、「過去を負ひ未來を孕む」ことは言ふまでもないが、この孕まれたものの生産は歴史人の自由の行動に待たねばならぬ。そして歴史に於ける連続は、この決斷によつて絶えず打ち切られ、言ひ換へれば瞬間毎に消えつゝしかも瞬間毎に生れる斷續としての連続である。歴史に於ては歴史自身が作つた以前の傳統を、この傳統に孕まれつゝも否定し、傳統に作られながら作り返す。この自ら作つた傳統を自らの手によつて打破ることは、精神生活の悲劇とも稱すべきであらうが、併し夫れが精神生活の本質に屬する限り、人は、この悲劇の舞臺に甘んじて立たねばならぬであらう。のみならず、神的なものはこの悲劇に於て、之を通してのみ誕生する。我々は神を、直接には見ないで唯歴史に於て見る。歴史は、歴

史のみぞ神の顯現する舞臺である。神は歴史に於て自らを現はし、逆に歴史の「各時代は神に直接する。」(ランケ)。フィヒテが民族の生活を「神的なものの發達の特殊の法則に従ふ」とし、ヘーゲルが國家を「地上の神」と名づけたのはかゝる意味に於てでなからうか。この意味に於て、我々は又、シエラーと共に「道德的及び法的性質を有する一切の共同社會は、神との社會を其の基礎に有する。」と語り得るであらう。

こゝに私は歴史的偉人の歴史に於ける位置を一言附加しておく。歴史に於ける各時代のイデヤは(一)或は主として、外部からの強迫に對する反動として現れ、(二)或は偉人、永遠な價値の具體的顯現としての偉大なる人格から一般に放射し、(三)或は時代の底から歴史のロゴスが、何處からとも、何人からともなく隱約の中に湧き上り *sehnissvoll* に發展することもあるが、何れの場合を問はず、夫れは歴史的偉人の自由な行動によつて、偉人を先達とする^{せんだつ}ことによつて始めて歴史的事件を生むのである。第三の例として能く引かれる、西紀前五世紀に於けるアテネの文化に於ても、ソフ・クレスやソクラテスやプラトンに於て其の代表者を見出し、第一の例に數へられる佛蘭西革命に於ける自由のイデヤは幾多の英雄を中心とする歴史的^{歴史}事件である。即ち歴史的偉人は時代の底に動く漠然たる

イデヤを明かな表現に持來し、言はば一般の代辯者であるか、又は全然自由な決斷によつて一般に道を示す指導者である。彼は歴史の「今」に於て永遠を見るの炯眼と、自由な決斷による創造的意志を有する、まこと選ばれた人である。

人であるとは民族の一員として、民族といふ大きな全體の一肢體であることを意味し、民族とは歴史的に發展しつゝ、自然人から文化人へ、種族から民族へ、民族から「國民」(前第二節に述べた意味に於て)へと發展し行くものとしての民族であり、民族こそは本來の意味に於ける歴史の保持者であり、民族のみ歴史を有する。民族の變化は歴史的發展としての變化であり、民族の運命は歴史的運命である。そして民族各員の使命はこの歴史的に課せられた運命を切り拓き、しかも歴史人としての自覺に基づき、共同に各員共に自己に課せられた使命を果しつゝ切り拓き行く所に存する。この意味に於て、人は歴史的課題であり、教育は人を歴史化する作用であると言へる。こは已に三十餘年前(一九〇七年)ヴィンデルバントの我々に教へた所であつて、彼は「我々の行ふ一切の教育は本質的に自然人から歴史人を作るにある。」と言ひ切つてゐる。かやうに教育は人を歴史化する

作用であるが、謂ふ所歴史化とはただに人を歴史的傳統に導き、傳統に同化せしむるのみでなく、同時に、述べ來つた趣旨に従ひ、之を歴史の現在に立たせ、現在の境遇と現在の歴史的精神との自覺に導き、過去への忠實と共に現在に於ける意志を振起し、同時にイデオとして未來に眼を開き、傳統に従ひながら之に反作用し、能く言はれてゐるやうに、「しつかりと大地に立ちながら、自由に星を見上げ」、見上げるのみでなく、自己の努力によつて之を地上に降り來らしめ、瞬間の行動を全責任を以て敢行する人たらしむるにある。併しこの點については更に詳説せられねばならぬであらう。

第四節 傳達としての教育

民族の歴史的な生活に於て生成發展する全體としての精神を、夫れが個人の主觀的精神に對立する方面から見て、客觀的精神と呼ぶ。こゝに客觀的精神とは主觀的精神に對立する精神、歴史的な團體生活に於て全體として生成發展する精神といふほどの意味で、夫れ以上の何者でもない。即ち夫れは全體として、個人の主觀的精神の總和以上のものとして、独自の性格を有し、經驗的に存在し、時間的に生成發展する歴史的現實—自然界を自然的

現實といふ程の意味で—たるに止まり、個々の精神の背後に存する本體とか、又は個々の精神の本質とか之を規制する絶對價值とかを毫も意味しない。夫れは種族としての共同生活體を、從つて又種族としての生成の法則を基礎としながら、共同生活に於ける精神的存在としての一種特異の領域である。例へば我々の人格が身體的構造を基礎としながら精神的に成るものであるが如くに、又我々の精神生活が常に成りつゝある如く、客觀的精神も時間的に生成發展し、更に個人の精神が多くの内容の聯關と統一に於て成る如く、客觀的精神亦多くの内容の聯關と統一に於て存立する。そしてかゝる内容として言語、慣習、法制、道德、藝術、生活様式、科學、諸般の生産的技術、神話、宗教、教育組織等が擧げられる。其の一々について詳説することは之を文化哲學に譲り、茲には教育上特に注意すべき一點、一切の教育に共通の形式とも稱すべき一點について注意を促すに止めて置く。一點とは、大凡一切の精神生活は傳達によつて擴まり、擴まることによつて人々を社會的に結合するといふことである。精神（内容的に見た）は遺傳せられない。夫れはただ傳達せらるゝのみである。精神内容は祖先から子孫に直接に遺傳せられないが、夫れに具はる自己超越性によつて、表現を通して外に出で、表現と受容といふ道に於て甲から乙へと

傳はる。そして客觀的精神の内容を、この傳達の方面から見て特に歴史的傳統と呼び、歴史的傳統としての精神内容が前代から後代に傳はり行くこと、之によつて前代と後代とが連續し、この連續に於て精神が發展し行くことは、之を彼の生物が遺傳によつて連續し、發達するに類へ考へられる。傳統が時に「社會的遺傳」と呼ばるゝあるは之による。そして人はこの歴史的に傳へられたものを、始めから習ひ返し、自分の側に言はば蓄積せられてゐるものを、意識の目覺める抑も最初の瞬間から受け容れ、風習を、言語を、知識を、道徳を、其の他もろもろの精神内容を、否、自分をとりまいてゐる人々の態度をすらも學ぶことによつて始めて歴史人となり得る。この過程が即ち教育である。この意味に於て「有機體に於て、生殖と遺傳とに屬する機能を、客觀的精神の生活に於て果すことは一切の教育作用の秘密」(ハルトマン)であり、教育は「社會の(精神的)生殖」であると言つたバルトの定義も、かくて十分首肯せられ得る。

若し果して精神生活が傳統に於て存續し、教育の一般形式が傳達であるとせば、シュライエルマッヘルの夙に看破せる如く、教育は最も包括的には前代と後代との關係に於て理解せらるべく、一般に考へられてゐる教師と生徒との二者對立關係の如きは、この包括的

な場面に浮び出る一つの—重要ではあるが—形式であるに止まる。時代の連續と之による人間のより高き形成こそは教育の本質に屬し、「教授財及び教育財が、時代から時代に傳はることは、多くの事實の中の一つの事實ではなく、夫れは教育的傳達の必然の形式である。時代は……何よりも先づ教育的概念である。」(ヘーニヒスヴァルト)。かやうに教育を前代と後代との關係と見るには併し多少の異論がないではない。或は前代と後代との關係に於て自然に人は教育せらるゝにもせよ、夫れは單なる倫理的關係たるに止まり、未だ教育的關係ではないと難ぜられる。一應は聞える。けれどもこゝで問題となるのは一切の社會關係が倫理的關係であるといふことではなくて、歴史的傳統と其の傳達との關係であり、そして傳達には倫理的關係以外の一定の形式が存しなければならぬ。よし又夫れが倫理的關係であるに止まるにしろ、教育では之を教育的に—倫理的にではなく—考察しなければならぬ。或は又、「前代と後代の關係」といふ規定には、「助ける愛」„*helfende Liebe*“といふ教育の本質的徵表が含まれてゐない。教育の作用の核心とも稱すべきペスタロッチ的な動機が現れてゐない。教師は生徒なるが故に、母は自分の子であるが故に、助けて之を發達せしめようと努力するのではないか、と批評する(例へばガイスラー)。けれども我々は

こゝに教師の生徒に、又は母の子に對する教育のみではなく、もつと包括的な教育の場面、精神生活の本質から歸結せられる教育の形式を考へてゐるのである。個人對個人の關係を含みながら、之より擴まり、ただ形式的にはなく内容的に—即ち精神生活の内容に即して—教育を見、そして前代と後代の關係の底に愛を見ようとするのである。一切の社會的關係の底には愛が光つてゐる。「愛のない社會關係」とは夫れ自身矛盾語として響く。そしてかやうな人間愛が特殊の個人と個人との關係に於て特殊の姿に浮び上つたものが、所謂「助ける愛」である。かくて私はこゝに教育は、

前代と後代との關係に於て、個人を客觀的精神に導き入れる作用である。といふ一命題を定立する。そしてこれが歴史化としての教育の一側面である。

上に私は客觀的精神の根本現象を傳達に、從つて又教育一般の形式を傳達に認めたと、この場合我々は所謂「傳達」を文字通りに解してはならぬ。已に述べた如く、若し精神内容が遺傳せられないとしたら、夫れは遺傳的素質の展開—例へば種子から植物の發生する如く—として自然に成るものでなく、却つて我々自身の活動によつて獲得せられねばならぬ。遺傳せられないものは獲得する外に其の道は存しないから。人以外の生物では外から

の刺激に反應し、之に順應するに止まるが、人は自己の活動によつて、外から傳へられたものを自己の所得とする。傳へらるゝ限り之によつて形成せられるが、自己活動である限り之に働き返し其の限り形成する。即ち形成せられると共に形成する *geformt werden und formen* といふこの相反する作用の綜合によつて傳へられたものは始めて自己の所得となる。だから同一の精神内容も人によつて異様に理解せられ、獲得せられた精神内容はいつでも個性的である。一言に傳達は傳達せられたものさながらの受容ではなくて、却つて其の再創造である。

かやうに傳達としての教育は精神内容の再創造であるが、夫れはやがて創造への第一歩である。再創造は、傳へられた精神内容によつて、言はば外なる精神によつて自我が否定せられ、この否定に現るゝ精神の活動により、已存の内容を再び産出することであるが、創造では已に述べた如く、外なる傳統を否定しつゝ新しいものを生産する。從つて再創造と創造とは概念上明かに區別せられねばならぬであらうが、併し創造するといふ一面、言ひ換へれば形成するといふ一面に於て二者は連続する。書籍を理解することは之を書くこととに當るとさへ言はれてゐるではないか。のみならず再創造を前提としない創造なるもの

は考へられない。偉人も時代の子であり、卓抜せる創造にも手本^{てほん}はある。私は模倣は再創造の、再創造は創造の前提であり、この三者は全然異質なものではないと見てゐる。模倣が單なる模倣でなくて、精神的な模倣であるとき、夫れはただの模倣 Nachahmung から追形成 Nachbildung に轉じ（この點第二章第二節参照）、再創造に於て其の形成面が異常に秀づるときは、其處に已に一種創造の面影が見られる。「一を聞いて十を知る」とか、「出藍の譽れ」とかいふ語は明かに之を示してゐる。そしてこゝに教育の他の一面が現れる。即ち教育は、昔に傳へられたものを理解（再創造）せしむるのみでなく、又理解を、再創造を前提としつゝ、個人の能力と境遇に應じた創造を營ましめねばならぬ。教育は固より偉人への教育ではなく―此の如きは望んでも達し得られない所である―、寧ろ凡人の教育である。併し凡人と雖も創造する。毫も創造しない精神は精神でなくて物である。よし夫れは目に見えない創造、歴史の上に傳へられない創造であり、固より歴史を動かす創造でないにしろ、民族の生活に點滴を加へずにはおかない。何人も、何れかの方面に於て、自己固有の姿に精神を表現し得る。これが創造でなくて何であらうか。そして夫れが、苟も自我の全責任に於て、自我を傾けつくしての活動である限り、直ちに忘れられようとも、客觀的精神に何程かを寄與し、この寄與に於て超時間的な生命を有する。是に於てか教育は

客觀的精神に何程かの寄與をなし得るやうに個人を指導する作用である。

との第二の命題が定立せられる。即ち教育の一面は客觀的精神による教育であり、他の一面は客觀的精神の爲の教育である。そして此の兩面は、精神内容は遺傳せられないで傳へられるといふ精神生活の本質に於て結合する。この點亦ヴィンデルバントの我々に教へた所で、彼は、前に擧げた「我々の行ふ一切の教育は本質的に自然人から歴史人を作るにある。」と言つた其の直後に「人間生活の凡ての價值内容は凡て歴史に起原し、この價值内容を自立的に獲得するやうに若者は陶冶せられねばならぬ。彼等をしてこの價值内容を歴史的に體驗せしむると共に新たに生産せしめねばならぬ。」と附加してゐる。

述べ來つた客觀的精神の傳達は大凡二様の姿に於て行はれる。其の一は夫れが個人の精神を超越しながらも個人の精神に具現し、人々の社會生活に於て、言はば生動しつゝある精神として甲から乙へと直接に傳はり合ひ、他は一定の物質的形象に具現し、社會から離

れて存続し、所謂文化財として前代から後代に傳へられる。大凡原體驗者、原創造者から離れて一般に擴まることは精神生活の特色であり、かるが故に傳達は精神生活の根本現象であるとせられるのであるが、夫れが體驗の表現として人格的に存し、人格的表現として外に投出せられ、體驗と體驗との接觸によつて直接に傳はる場合と、人格から離れ、社會生活から遊離して存する形象、即ち文化財として傳へられる場合とがある。其の何れも精神生活の客觀的表現として、客觀的精神と言はるべきであるが、時としては前者を客觀的精神、後者を客觀化精神（即ち客觀化せられた目に見ゆる精神）と呼ぶことがある。例へば我が徳川時代の音曲は主として前者の形式によつて傳へられたのであるが、夫れが音譜に上せられ、音譜によつて傳へらるゝに至つたのは近時の事象に屬する。傳達のこの二様の形式に於て、前者は直接に精神生活を傳へ、後者は文化財を介して間接に傳へる。其の詳細な解明は之を後章に譲らねばならぬが、何れにもせよ、教育は傳達といふ精神生活に固有な根本現象によつて、歴史的な精神生活に個人を導き入れると共に個人の自己活動によつて歴史的な生活に參與せしめ、民族の歴史的使命の自覺と充足に導き、客觀的精神にと共に客觀的精神の爲に、「よる」と「爲に」との二方面を通して、寧ろ二方面の相即に

よつて、個人を歴史化することを其の目的とする。そしてかゝる歴史化が我々文化人に取りては所與でなくて却つて課題であることは上來の敘述に照して略ぼ首肯し得らるゝであらう。

第五節 教育作用の主體

以上、人の發展に向けられた作用としての教育に於て、こゝに考へられる人が民族の一員としての人であり（第二節）、發展が、一切の自然的發展に支へられつゝも之とは層を異にする精神的發展であること（第一節）、かやうな發展が歴史的發展であり、教育は人を歴史化するの任務を負ふこと（第三節）、歴史化が傳達といふ形式を取り、傳達に於て歴史的な精神生活は存続し、存続しつゝも絶えず更新せられ行くこと、恰も有機體が生殖によつて存続し更新し行くが如く、教育は言はば有機體の生殖に相當する機能を、歴史的な生活に於て營みつゝあること（第四節）が略ぼ明かにせられた。殘る問題は、かゝる傳達の主體、言ひ換へれば教育の主體如何といふことである。

教育作用の主體として、私はこゝに社會、個人及び財の三者を擧げようと思ふ。固より

この三者は密接な聯關を有し、凡て個人は社會の中なる個人であると共に社會は個人から成り立つ社會であり、財は社會の中に、客觀化精神として歴史的に存続する財であり、逆に社會は其の中に財が生動し、又は可能として生動するが故に歴史的社會である。けれども暫く傳達の形式からして之を分離して考察することが出来、出来るのみでなく、必要の處置であるときとさへせられる。例へば一つの傳統としての宗教について考へて見る。一度宗教が其の始祖から離れて社會に擴まるや、人はこの宗教の行はるゝ社會的環境に於て自然に宗教的な氛圍氣に浸り、おのづから宗教的體驗を有するに至り、何處からとも何人からとも指摘し得ないで、上から、周圍から、自己をとりまく宗教的な空氣をいつとはなしに呼吸する。彼の社會的同化と名づけられるものは之に當る。同時に僧侶とか牧師とかの人格的感化は一層この宗教的體驗を強める。これが個人そのものによる教育である。更に佛像とか、十字架とか、寺院とか、教會とかの文化財は夫れの象徴性によつて我々を宗教的な靈感に導く。寺院の門を、神社の鳥居をくぐるるとき、人は心さへ平かであれば敬虔な氣分の自ら膚に迫るを感じずにはゐられないであらう。これが財其の者から發射する教育力である。同じく藝術、中にも藝術の中の藝術とまで言はれてゐる音樂に於て、人は(一)

社會に一般に行はれてゐる音樂に於て、將た(二)秀でた音樂家の演奏に於て、(三)音譜を物理的に録せるレコードによつて、共に教育せられる。同様のことは、一切の客觀的精神の傳達について、其の重點に多少の相違あるにもせよ—即ち國語、道德、宗教、風習等に於ては社會的人格的なるものが比較的重要の役割を演じ、藝術、特に造形的なるもの、及び諸般の科學に於ては財が比較的重要の位置を占むるにもせよ—言はれ得る。即ち人は社會により、人格により、及び財により教育せられる。そしてこの三者の影響が方向を一にして統一せられる所に其の教育的影響は特に強く、三者が異なつた又は相互に背反せる方向を辿る所には眞の教育得て望むべくもない。よし現在に於て背反せるものあるにせよ、夫れ等はいつかは一定の方向に統一せられねばならぬ。これ亦教育に課せられた一つの任務である。

學校教育の任務は、この自然に存する三つの教育を純化し統一し、自然の「機能的教育」(クリーク)を文化化 Kultivieren し、教育の自然形式を文化形式に高むる所に存する。學校では上の三つの教育作用中、社會によるものは學級及び學級相互の社會的關係からの教育に、人格によるものは教育者の人格的形成に、財によるものは教授を通しての陶冶作用

に表現せられ、しかも夫れ等は共に教育者の人格を中心として統一せられる。こゝに學校に於ける教育の強みがあり、併せて又其の形式性が存する。自然の機能的教育に於ては社會も個人も共に教育者であり、反對に凡ての人は被教育者である。この意味に於て「一度自己の生活及び歴史に於ける教育の事實について省察するとき、其處に、教育せられるといふことは凡ての人の運命に屬し、他を教育することは凡ての人の使命であるといふことが認識せられる。」とのフィッシャーの語は十分首肯せられる。自然の教育では、かやうに、凡ての人が教育せられ、他を教育することは凡ての人の使命であるから、本來の意味に於て教育者と稱すべきものは存しないが、學校教育では教育を自己の職分とする「ただの教育者」ただただ教育する人としての教育者が現れ、一切の教育活動は、かゝる教育者によつて統一せられる。即ち學校教育に於ける教育の主體、少くも其の中心は教育者である。けれども我々は學校教育のみが教育でなく、教育者のみが教育の主體ではなく、尙之と相並んで一般に社會生活から起る及び財から自然に發射する教育が存し、しかも夫れ等は時に學校教育よりも強い影響を及ぼし、かりに少年少女の耽り讀む各種の讀物について考へても見られよ、強い影響を及ぼさないまでも、學校教育はいつでも是等自然の教育を基

礎とし、其の上に成る上層工作であることを明かに辨へ、學校教育の任務と其の限界に對するはつきりした認識を有たねばならぬ。學校教育を教育の全部と考へる、動もすれば常識を支配しがちな偏見から我々は一日も早く脱却し切らねばならぬ。そしてこれルーソーやヘルバルトに見らるゝ如く教育を「教師と生徒との二者對立關係」となす見解の誤りとせらるゝ所以であり、同時にペスタロッチの「生活は形成する。」といふあの有名な一句が、特に現代に光り出た所以でもある。然らば「ただの教育者」の現出により、學校教育は如何なる新面目を呈するか、夫れと自然の機能的教育とは如何なる點に於て異なるか、其處に教育の概念は如何に深化せらるべきであるか。私は筆を改めて是等の問題に向ふことにする。

第二章 教育の自然形式と文化形式

第一節 教育に於ける生起と課題

前章に於て私は教育を個人を歴史化する作用と解し、この歴史化が先づ歴史的傳統に導き入れること、即ち傳達として考へらるべきことを明かにした。併しこゝに言ふ傳達が、物質的な材の傳達でないことは固より、更に過ぎ去つたものとしての傳統の傳達でもなく、却つて現在に生きる傳統—凡そ傳統は現實として或は可能として現在に生きる傳統である—としての、客觀的精神の、言ひ換へれば、もろもろの價値の（其の意味と併せて形式の）具象的な傳達であり、夫れはまさしくは一種の價値運動として解せらるべきである。此の點に於て、ヴィルマンがもろもろの財（文化財）、そしてヴィルマンによれば結局は其の起原を神に有するもろもろの財の運動、即ち「財運動」、Güterbewegung、を教育の中心概念に推し立て、この中心から一切の教育問題を見渡さうとした態度は無條件に承認せられ

ねばならぬ。同時に、之と共に、從來一般に考へられ來つた教育の意味には大なる書き代へが施されねばならぬこととなる。蓋し從來一般に、教育は經驗的に存する主觀的意識の中に、超經驗的な價値を實現する過程、即ち「存在を價値にまで引き上げ、價値を存在に引き下ろす」（バウフ）過程として解せられ、しかも夫れは一般の承認を得てゐたが—この解釋は固より誤つてはゐないがあまりに一面的である、この點後自ら明かになり來るであらう—教育を「財運動」、一層端的に價値運動と考へる如上の見地に立てば、教育は何よりも先づ歴史に於て實現せられてゐる、現實の、具象的な價値の運動とせられ、この際價値は存在の上方に超越的に存しないで、却つて歴史の中なる所與と考へられねばならぬからである。即ち教育は教育的な意圖と行動とによつて、被教育者の中に超越的な價値を引き下ろす言はば縦の運動としてよりも、寧ろ現實に存する具象的價値の甲から乙に傳はる言はば横の運動として考へられねばならぬ。そしてこれ近時屢々教育は課題でなくて所與であると言はれてゐる所以である。夫れは第一次的には、主觀と超越的な價値との間に存する價値實現過程としてよりも、寧ろ主觀と共主觀（人對人）又は超主觀（社會）、更に廣めで個人と歴史的世界との關係に於ける價値充實の過程として解せらるべきである。かくて

教育は、歴史に於て與へられてゐる、現實の價值聯關としての客觀的精神、個人が不可避に其の中に入りこむ客觀的精神から出發すべく、價值を離れた心理的存在としての個人と個人を超越して存する價值との關係から出發してはならぬし、事實又出發してもゐない。

以上、私は教育は所與であると言ふ命題に、教育を傳達として、即ち價值運動として見る立場から一應の承認を與へた。併しこの際若し所謂所與を自然的又は生物的所與と同列に置かならば夫れは教育の本質の由々しき誤解であるとせられねばならぬ。自然的な、又は生物的な所與は共に一定の法則に従つて生成し發展するが、精神の發展は已に述べた如く(第一章第四節)、形成せられると共に形成するといふ交互作用に於て成立し、此の交互關係は必然に一種の緊張關係を豫想する。従つて一切の教育關係も亦あらはにか又は未だ意識に上らない一種の緊張に於て成立し、毫も緊張を豫想しない教育は存すべくも又考ふべくもない。教育は所與への同化でも又單なる反應でもなく、同じく同化といひ反應といつても生物界に於ける同化や反應とは全く異なつた意味の同化であり反應である。シュライナーは「個人と客觀者との緊張を起さしめないやうな教育、唯の同化關係を作り上げようとするやうな教育法は凡て誤つた教育法である。」と言つてゐるが、よし多少誇張の嫌ひあ

るにせよ、我々はかく語るシュライナーの精神には十分同感せざるを得ない。

も少し考へて見る。自然界の生成は、已に述べた如く、一定の法則、即ち因果の法則に支配せられる。然るに原因は結果と異なつたものであるが故に原因であり、結果は原因と異なつたものであるが故に結果である。この意味に於て因果の法則に支配せらるゝものも生成は、原因を自己の外に有する生成であるといへる。同様のことは生物界の生成についても言はれ得る。空氣や水分が生物發展の外在的原因であると言ふ迄もなく、種子から植物への一段一段の發展も、自ら求めた發展ではなくて、自然に成る、即ち因果的の發展であり、其の限り原因を自己の外に有すると言へる。次ぎに因果的な生起では、言はば二つの事實が先後の關係で並び存し、其の一(原因)が他(結果)に移り行き、他の起つたとき、一は消失する。水が蒸氣になつたとき水は存しないし、花が果實に移つたときには花は最早存しない。即ち原因が結果の外にあることと結果の現れたとき原因は存しないこととの二つは—尤もこの二つは同一事象の異なつた表明に過ぎないが—普く因果的な生起の特色である。之に反して、精神の發展は自ら求めた發展としていつでも自我の自我による發展である。即ち夫れは原因—かりにかゝる語を精神に轉用し得るとして—を自己自身に有す

る。或は價值運動としての傳達に於て、客觀的精神は主觀的精神の原因であるともせられよう。併しこれは唯言葉の言ひまはしたるに過ぎない。客觀的精神は決して主觀的精神に移行しない。客觀的精神は主觀的精神となりながら、依然客觀的精神として存続し、決して主觀的精神の中に消え去らない。内にありながら外にあり、傳へられながら求められたものであるといふこと、其處に精神發展の特色がある。即ち精神の發展は自由としての生起であり、自由の生起であるから、必然に當爲性を有する。そして上に擧げた緊張關係はこの當爲性の表現に外ならない。だから同じく所與と言つても、自然界や生物界の生成に於ける所與と、精神發展に於ける所與とは全く異質的なものであり、價值運動としての教育的生起に於ては其の當爲性から離れた所與性はなく、精神の發展はいつでも當爲に結び付いた發展である。即ち教育はいつでも課題性を有する。言ひ換へれば、教育的傳達に於て客觀的精神は主觀的精神に於て獲得せらるべく課せられたもの（課題）であり、この際客觀的精神と主觀的精神との上述の緊張關係は當爲として體驗せられる。まことにリットの言へる如く、「教育に於ける存在は當爲の豫想に於て始めて理解せられる存在」である。我々は教育は所與であり、生起であるといふ命題をば一應は承認する。けれども夫れから

直ちに「課題でない。」と主張するものあるに至つては、夫れが一種の反動思想であるにしても、あまりに極端に失してゐないかを疑ふ。所與であるといふことと課題であるといふこととは必ずしも選言關係を有しない。寧ろ二者の選言的でない所に教育の特色は見られないであらうか。

併し他方、從來の教育は、教育に於ける所與性を十分顧慮しなかつたといふ非難をば、ある度迄甘受しなければならぬ。今迄の所、教育を存在の中に價值を實現する過程とする解釋が殆ど支配的であつて、この場合、上に擧げた教育の課題性は極度に尖端化せられる。事實、兒童は生ると共に、少くも意識の目覺めるとともに不可避に客觀的精神を呼吸し、其の生るゝは客觀的精神の世界であり、目覺めるは客觀的精神に目覺めることである。従つて毫も客觀的精神の宿らない兒童は事實上存すべくもない。唯我々はこの「宿る」段階に應じて兒童の發達段階を區分し得るに止まる。だから所謂ただの「存在」としての兒童はこの發達段階の最低位に於て定立せられる一種の極限概念たるに過ぎぬ。他方、兒童に於ける價值の具現は、先づ第一に客觀的精神の理解（再創造）による具現であり、兒童自身による超越的價值の實現、即ち創造による具現は第二次的のものである。しかも其の創

違ふらば、教育期に属する兒童にありては、大多數、否、殆ど凡て、已に客觀的精神に存するものをかりに創造せしむるかりの創造、眞の創造の足踏みとしての創造であるに止まる。然るに從來の理想主義の教育では教育の課題性を高揚するの餘り、價值實現としての教育があまりにも浮き立ち、價值充實の他の一面が背景に押し隠されてゐる（この點第一章第五節参照）。そして我々はかゝる理想主義の一典型として恐らくナトルプを挙げ得るであらう。人はナトルプの教育學に「現實無視」といふ批評を浴せかける。併しこの現實無視は、彼が生徒の經驗的意識を無視したといふよりも、寧ろ歴史的現實としての客觀的精神を無視し、言ひ換へれば教育の夫れに結合し、又結合せざるを得ない歴史的所與性を無視したと言ふ點に一層多く當てはまる。事實彼の「社會的教育學」では、現實の、個性的な社會よりも、理性的な、理念としての社會、理想的人格の理想的な統一としての社會が考察の中心點となつてゐる。「遠い理想主義」であると難ぜられるのも故なしとしない。要するに、從來の理想主義教育學では教育の課題性が尖端化せられ、其の結果所與性の方面があまりにも輕視せられてゐる。之に反して歴史化としての教育は歴史的所與としての客觀的精神に導き入れることに始まり、之を超越する所に終局し、模倣から理解（再創造）

へ、理解から創造へと一步一步進展し、そして之と平行に、其の始め所與性の中に言はば其の底流として潜んでゐる課題性が次第に前面に浮き立ち來ると見るべきではなからうか。即ち教育は所與であつて同時に課題であり、寧ろ——逆説と聞ゆるでもあらうが——所與であること夫れ自身課題である。私自身亦嘗ては教育の課題性を重視し、「自然の理性化」といふ一語で教育を定義したが、この定義は、以上の見地から、まさしくは「個人の歴史化」と書き改められねばならない。

同様の見地から所謂兒童本位の教育の偏曲性も打破せられる。所謂兒童本位の教育では兒童に存する價值性をあまりにも過重視し、其の結果一切は内に具はるものの展開（消極教育）となり、述べ來つた主觀的精神と客觀的精神との間に存する緊張は極度に弱められ、教育に對する客觀的精神の意義は無視せられることとなる。事實、兒童本位の教育の祖と仰がれてゐるルソーは現實の價值生活を無視し、寧ろ之に面を背ける反歴史主義ではなかつたか。彼は又、我々の見地からは當然拒否せらるべき、教育と植物の培養を類推的に考へたではないか。併し之とは反對に、外なるものへの同化を偏重し、其の結果教育は所與であつて課題でないとするクリーク一派の主張も、教育の所與性を説くに於て重大の意

義を有するにせよ、是れ將た一方的なるを免れない。教育は、彼が其の「教育の哲學」に於て説ける如く、果して單に保守的機能を有するに止まるであらうか。寧ろ保守的なるものに於て進歩の傾動を見、保守的と進歩的との合一する所に教育最深の動機は存すると見るべきでなからうか。過去を保存しない精神のないと共に日に新たでない精神もない。私はいかに今一度精神は其の二隣に過去と未來を含み、過去と未來は精神の現在に於て同時存在であるといふことを繰り返して置く。

教育に於ける、上述の價值充實と價值實現との兩面を、前章第四節の所説に照應して、概念的に區分すると、前者は現に社會に生動しつゝある精神生活のおのづからなる傳播に始まり、後者は生徒自身自ら意圖し、自ら求めた價值の自立的な實現に終局し、この兩極を繋ぐものは、文化の意圖的な傳達であるといふことが出来る。文化の意圖的な傳達は受け入れる方面からは價值の充實であり、生徒自身進んで獲得する方面からは一種の價值實現と見られ、この傳へると獲得するとの結合に於て充實と實現との兩面は表裏の關係に立つ。固よりかく概念的に區分せらるゝ三者は密接な前後關係に於て連續し、自然に生起す

る、即ち所與としての傳達は意圖的な傳達の基礎となり、「生徒の經驗及び交際を補充する」(ヘルバート)の任務を負ふ教育(固より意圖的な)は一日も所與としての自然の教育を無視するを得ないと共に、自立的な價值實現は、凡て創造は理解に始まると言はれてゐる如く、文化の意圖的な獲得即ち文化の理解(再創造)を其の前提とする。かやうな聯關を常に考量しつゝ、更に前述の、教育に於ける所與性と課題性との關係を顧慮しつゝ、私は將來自然の生起としての教育を教育の自然形式、意圖的に文化を傳達する教育を教育の文化形式と呼ぼうと思ふ。そして教育のこの二形式中前者は苟も精神的な社會の存する所には自然に行はれ、後者は文化の或度まで發達せる社會に於て始めて發現する。本書は主として教育の文化形式について述ぶるものであるが、順序として、先づ之と不離の關係にある教育の自然形式について簡敘することにする。若し夫れ現に社會の中に、歴史の中に作用しつゝある價值と新たに實現せらるべき價值との交互關係に對する根本的な研究に至つては一切之を文化哲學に譲らねばならぬ。

第二節 教育の自然形式

一 傳達の根本形式

見ることと聞くことは經驗を成り立たしめる二つの根本作用であり、夫れは結局人が一方に於て空間に於てあると共に、他方時間に於てあるといふ、人の存在形式に基づいてゐる。大凡見る作用は空間的なものに向ひ、聞くことは時間的過程である。即ち人は其の空間性に於て事物の世界にあるが故に事物を見、時間性に於て他の精神と共にあるが故に他の精神の語るを聞き、見ることと聞くことを介して外界及び内界に關する經驗は徐々に成立し行く。シュライエルマッヘルも言つてゐる如く「視覚は凡ての數學的なもの、即ち分量としての外界に關する一切の理解の最初の媒介者であり、聽覺は凡てのロゴス的なもの、即ち内界（後言語に表現せらるゝ如き）に關する一切の理解の最初の媒介者であり」、一切の經驗は廻れば見ることと聞くことに其の根源を有する。更に詳説すれば人は本質的に空間に於てあるが故に事物を見、見られ知覺せられた事物に身體的な運動を介して働き

かけ、しかも精神的に働きかけることによつて外界自然の何たるかを認知し、又人は本質的に時間に於てあるが故に他に聞き、他の語る意味を理解し、この理解に基づき理解の度に應じて他に働き返し、しかも身體的な表現を介して働き返すことによつて他との社會的關係に入りこむ。即ち自然的な及び社會的な環境に對する一切の經驗は見ると聞くとの二つの根本作用に起原し、見られ聞かれたものに對する我々の精神の表現（身體を介しての）これが我々の有つ經驗である。この意味に於て一切の經驗は精神の表現であるとも言はれ得る。そしてかやうな表現の歴史的に凝集し、傳統として存続するものを人は客觀的精神と呼ぶ。

同様に教育に於ても見ることと聞くこと、即ち直觀と言語とは其の根本形式たるべきであるが、併し教育に於ては、この二つの根本作用からして如何に一切の經驗が成立し、及び表現の世界としての客觀的精神が如何なる様態に於て存在するかと言ふことの研究が主となるのではなく、かゝる研究を背景としつゝも、現存の客觀的精神が、人々の社會的生活に於て、如何に、如何なる姿に於て傳へらるゝかと言ふことが主要の問題となる。同じく見ると聞くとの二つの根本作用と及び之に觸發せられる身體的作用を媒介とし、經驗成

立の自然の順序に従ひつゝ、何を如何に傳ふべきかといふことこそ教育の與る所であり、そしてこの傳へるといふ衝動、傳へられたものを受け入れるといふ衝動、共にこれ亦人の本性に屬する。古人が「よし天上に昇り、世界の性質と群がる星の姿を眺め得たにしろ、之を語り傳へる人がなかつたら、この天上の驚異すら何等の喜びも齎らさないであらう。」と言つたのは人に具はる傳達衝動の美はしい表現であり、ゲーテが「傳へる事は本性（人の）であり、傳へられたものを、夫れが與へられた通りに受け容れることが陶冶である。」といつたのは本來人に具はる傳達と受容の衝動に於て教育本來の姿を見たものに外ならぬ。

大凡傳達に於ては傳へるものと受け容れるものとの間に、自ら指導者と指導せられるものとの優劣の序位が豫想せられ、この序位あるが故に、例へば水の下きに就くごとく傳達は求めずとも自然に生起する。のみならずこの序位の故に、即ち生れながらにして、又は生後に成つた人々の不平等の故に、一方には優越性の自然の表現としての權威があり、他方には權威に服従し、之に結合しようとする傾向が生ずる。そしてこの優越性が大部分無意識的に即ち人格から自然に發射するものなること及びこの服従が有力なるものに對する

無力なもの自然の性向であることは詳説するまでもない。特に服従が本來人に具はる根本衝動であることはフーアカントの何人よりも明かに我々に示した所である。一方には自然に具はる權威、他方には之への内的な服従、例へば高等動物を馴養する場合の如く、他から迫る服従ではなくて、人に内具する根本衝動としての内的な服従は教育を可能ならしめる二つの支柱であり、二者其の一を缺くとき、一切の人間形成（最廣義の教育）得て望まらるべくもない。

指導者の優越性は、言ふ迄もなく、其の表現に於て、表現を通して自然に發露する。そして内的な服従に於て之に結合し、他の表現を見、又は聞き、しかも知的なるよりも寧ろ感情的に見、聞き、他の表現を自己に繰り返すことによつて、表現は自然に甲から乙へと傳達せられ、其處に人は自然に形成せられる。若し他の表現を見做ひ聞き做ふことを廣義に模倣—有意的に與へられた模範に倣ふ狹義の模倣と區別して—と稱するならば、模倣は傳達の、従つて又教育の最も根原的、自然的な形式である。夫れはプリミティブと言ふ意味に於て、將た一切の傳達の基礎であると言ふ意味に於て根原的であり、理智といふ廻り道をしないで感情的直接的なるに於て、模倣が普く知られてゐる如く人に具はる一つの

根本衝動であるに於て、更に夫れが權威者と服従者との間に成り立つ自然的な運動なるに於て、共に自然的である。模倣によつて人は、他の人々の事物に對する表現、即ち事物の見方、取扱ひ方及び態度を自らに反復し、他の精神の表現即ち其の言語、表情等をこれ亦自らに反復し、事物の及び體驗に具はる意味を悟り得る。凡そ事物の意味は、他が之を分析し、構成し、使用すると同一の方法を自らに繰り返すことによつて知られ（この點、デューイの特に力説せる所である）、他の體驗の意味は同じ表現を自らに反復することによつて始めて悟られる。帽子の意味は他と同じ仕方て冠ることによつて、言語の意味は他と同じ言語を同じ場合に使用することによつて悟られる。要するに見ると聞くとこの二つの根本作用に基づき、他の事物に對する方法を自らに反復し、他の體驗を自らの體驗として表現することによつて、傳へられた意味は受け容れられ、こゝに人は自然に自らを形成する。人は知るものの中にありて知ることを、感ずるものの中にありて感ずることを、行動するものの中にありて行動することを學ぶとは之を意味し、「學ぶ」とは本來「まねぶ」ことであり、しかもこの「まねぶ」は一切社會に於ける人と人との交互關係に於ける「まねぶ」である。

上に模倣と言つたが、この場合、我々は之を單なる外部的形式の模倣、若しくは單なる受容、單なる「敷き寫し」と誤り解してはならない。第一、模倣は固より他に倣ふことであるが、この倣ふは自ら倣ふこと、即ち内からの衝動の自然の發露であり、一切の模倣的表現は發動としての表現である。第二に夫れは已に述べた如く、他の優越性と之に對する内的な服従に根ざし—我々は意識的にか無意識的にか自己以上のもの、又は以上であると思ふもののみを模倣する—他の全人格を背景とし、之に無意識に捉へられることを其の前提とし、第三に夫れは又利用とか、其の他一切爲にする所あつて模倣するのではなく、自然の、其の限り無關心の模倣である。即ちこゝに言ふ模倣は、外部の形式の寫しといふよりもつと深い根柢を有する。甲の表現が、この表現の根柢である人格の力によつて直ちに乙の人格を突き、こゝに似寄つた精神状態が呼びさまされ、呼びさまされた精神から似寄つた表現に移行すること、即ち甲の表現が直ちに乙の人格をつき、然る後似寄つた表現を觸發するといふことは模倣の一般形式で、夫れは屢々誤り解せられてゐるやうに、甲の表現の外部的形式が直接に乙の同様の表現形式に移行することではない。大凡人に於ける一切の表現は、否、反應すらもがいつでも精神から起る精神による表現であり、例へば目

が刺激に反應するのでさへ、目が目で反應するのではなく、精神が目を通して反應するのである。(この點、小著「理論的教育學」一四六頁以下参照)。かやうに模倣は外部的形式の唯の寫しではなく、却つて他の表現によつて呼びさまされた似寄つた精神の似寄つた表現であるから、模倣に於ける「倣ふ」は唯の倣ふ(外部の形式を)ではなく、却つて他に倣つて自己を形成すること、即ち追形成 Nach-bildung であり、かゝる意味に於ける模倣によつてのみ、我々の精神は價值あるものに充たされ次第に向上發展する。ツントは模倣の過程を「心理的動機から起つた行動は一般に……行爲者夫れ自身に存すると似寄つた感情を呼びさまし、この呼びさまされた感情によつて似寄つた外部的作用は條件づけられる。」と説明してゐるが、是れ亦模倣が單なる外部的な寫しでなく、却つて内より外に、精神的状態から外部的状態に移ることを示せるものに外ならぬ。そしてこの内より外へといふ過程に於ける模倣のみが、眞の模倣であつて、かゝる模倣、即ち追形成としての模倣のみ教育的意義を有する。これ以外は所謂猿猴の冠するもの、單なる Mimicry であつて Imitation ではなく、従つて人格の形成と何の關はる所もない。

第二に、一切の精神過程に於て最も傳達せられ易いものは感情であつて、所謂感情の傳

染とはこの感情に於ける傳達の直接性を言ひ表したものに外ならぬ。凡て感情は甲から乙へと直接に傳はり、甲から發射する感情は空氣の如くに乙を包み、乙を同一の感情に浸らしめる。前にも言つた如く、凡て模倣は甲の精神的表現が、直ちに乙の似寄つた精神を喚び覺まし、第二次的に乙の模倣的行動となり、先づ内部的な模倣があり、次ぎに外部的模倣に移行するのであるが、この場合、甲の表現に伴ふ感情は乙の似寄つた感情を喚び起し、言ひかへれば甲の表現は先づ乙の感情に呼びかけ、こゝに乙の似寄つた行動を觸發することまことにツントの説く如く、一切の模倣は感情の傳染といふ地盤に於て行はれる。即ち模倣は感情の傳染を地盤とし、この地盤の上に甲の精神的表現と乙の精神的表現との相合致する一種の運動であるとも言へる。そしてこの感情が強ければ強いに従つて、模倣しようとの念は益々強まり、行動は愈々容易に傳達せられる。

吾に一々の表現の模倣に於てのみならず、この表現の根柢に存する人格的態度も亦感情の座に於て傳へられる。人は勇氣ある人の間にあつて自ら勇猛心を起し、沈着なもの間にあつて自ら沈着となり、其の他從順とか敬虔とか、否、怯懦、憂鬱、反抗、冷酷等一切の精神的態度はかやうな人々の間にあることによつて自然に感情的に傳へられる。即ち行

動の模倣、態度の模倣、これ等は凡て感情の模倣（感情の傳染）を地盤とし、一切の精神的なるものは言はば感情といふ翼に乗つて一から他へ運搬せられる。従つて感情の傳染こそは人と人とを直接に結合する最深の根據であり、人の社會的結合と統一は何より先づ感情による結合であり統一である。

第三に擧げらるべきは言語である。凡そ一切の表現は自然に他に傳へられ、表現と表現との交響に於て人々社會的に結合し合ふのであるが、この傳達と社會的結合とは表現中の表現とまで言はれてゐる「言語」に於て特に著しく現れる。言語はただ内部なる精神の外への表現であるのみでなく、又人と人とを結合するバンドである。夫れは一定の對象について語ると共に又語る態度に於て、確信とか疑惑とか乃至は満足、不満足、興奮、沈靜等主觀的な心情をも傳へ、其處では對象的、客觀的な方面と人格的、主觀的な方面とが一つに融合し、言葉の内容と語る人格とが一體となつて表現せられる。そしてかゝる言葉による「語り合ひ」に於て語る人と聞く人は、語られたものの意味を介して客觀的に、及び語る調子に現はるゝ感情的體驗に於て、主觀的に合一する。しかもこの客觀的と主觀的との二方面は本來分離しないで、意味がいつでも主觀的な情調に包まれて傳へられ、従つて又

主觀的な情調を伴つて聞かれる所に言語の特色は存し、意味を意味として抽象的に、即ち主觀的狀態から離れて理解することは精神生活の高い段階に於てのみ望まれる。だから強い確信を以て語られた内容には自然に權威が伴ひ、命令の形によらない自然の命令として對者に迫り、一種の信仰の姿で以て對者に受け容れられる。内容の理解に於てではなく、却つて信仰の姿でもつて直接に受け容れられる。信仰は言はば多くの内容を密輸入し、之が明かな理解は後れて来る。言語に伴ふこの確信、この主觀的な體驗、この信仰、是等を人は言語の魔力と呼ぶ。偉人の語る一語すらが他の人格を根柢からゆり動かすことあるは、必ずしも不可思議とするには足りない。

言語は單に夫れ自身精神的な内容を傳ふるのみでなく、又普く一切の傳達に於て、其の有力な補助として入りこみ、凡そ傳達は言語を媒介とする傳達であるとも言はれ得る。一切の傳達は言語が補助として入りこむことによつて一層有力となり、一層權威あるものとなるのみでなく、又一層の明るさを加へ、如何なる傳達にも必ず何程か言語が伴つてゐる。例へば道徳的行動の傳達には教訓が伴ひ、藝術の理解にも簡単な指示が必要であり、農耕や狩獵すらも嘗に見るのみでなく、機に觸れて平易な説明が附加せられ、諸般の儀式では

其の「いはれ」が説き論される。要するに一切の傳達は言語によるか、又は言語の補助として入りこむ傳達である。夫れにも拘らず言語による教育を「言語主義」の名の下に輕視しようとする風潮の今尙存するは誠に患ふべき事象に屬する。寧ろ我々は一切の傳達が言語による、又は言語を介しての傳達であることを率直に認め、言語の教育に於ける位置と其の意義とを明かならしむるに努むべきである。(この點につきては特に第六章第三節三参照)。

二 生活と教育

ペスタロッチは其の「レンツブルグ講演」に於て教授論は「凡ての教授は、兒童の實際生活を、唯之に従屬しつゝ利用しなければならぬといふ原則を認める。夫れは、生活は形成するといふことを從來認められてゐるよりも一層強く認める。」と述べてゐる。まことに、兒童を包み、兒童の之に入りこむ生活は自らにして兒童を形成し、教授は唯之を、しかもこれに倣ひつゝ利用するに過ぎないこと彼の説く如くであるとしたら、我々は兒童の入りこむ現實の生活、兒童の夫れに於て自然に形成せられる生活は如何なる生活であるかを、先づ問はねばならぬ。

人は兒童の生活は遊戯の生活であるといふ。私は之を誤つてゐると思はない。けれどもさう言つた場合の遊戯は目的を持たない活動といふほどの意味であつて、何等生活上の關心から起らないといふ點に於て、兒童の生活は一切遊戯とせられるであらう。併し若し果して兒童將來の活動が一切遊戯から分化するものであるとすれば、我々は兒童の將來に於ける活動形式が如何なる姿に於て已に其の遊戯生活の中に含まれてゐるかに注意し、夫れ等が生活の影響によつて如何に分化し如何に發展し行くかを見定めねばならぬ。兒童の全生活を「遊戯」といふ一語で蔽ひ隠さないで却つて之を分析し、其の一々の、生活に於ける意義を明かにし、同時に夫れが兒童を包む生活の力によつて如何に發展し行くかを跡付けねばならぬ。所謂「生活が形成する」といふ其の形成は、外なる生活の力によつて、内なる生活が外なる生活の方向へと發展し行くことに外ならない。先づ第一に大凡生活とは如何なる形式に於てあるか。

私は之を二三の學者の所説に従つて、遊戯、作業、談話(語り合ひ)及び休養の四者に區分しようと思ふ。この四者を大人と兒童の生活に當てて考へると、大人の生活は大部分作業即ち目的的生活活動であり、作業の餘暇を休養に當て、遊戯は休養の一種と見做さ

れ、談話は作業又は遊戯に伴ふと共に休養の一部分を占める。然るに小兒にありては其の生活の大部分は遊戯であり、大人の作業は例へば女兒の「人形遊び」男子の「構成遊戯」の如く模倣と想像の形式に於て遊戯に入りこむか、又は幼時よりして農耕狩獵等に伴はるゝことにより現實に實習せられ、談話は遊戯に於ける仲間との語り合ひに於て、又は兒童相互及び大人との間に於て取り交される。かやうに大人に於ては生活の大部分は作業、小兒にありては其の大部分は遊戯であるが、しかも四つの活動形式は共に何等かの姿に於て何處かに存在する。従つて兒童の遊戯は、ただの遊戯ではなくて其の内に作業の形式をも含む遊戯であり、談話を伴ふ遊戯であり、更に休養の意義をすら有する(例へば散歩の如く)遊戯である。そしてかゝる遊戯が兒童の教育に於て如何に重大なる意義を有するかといふこと及び遊戯から作業が如何に發展するかといふこと、一言に遊戯と作業との教育的意義如何、更に又談話(語り合ひ)の教育に於ける位置如何といふこと、要するに個々の生活形式と教育との關係は後更に精説せられるであらうから(第六章)、こゝには唯敘述の便宜上、從來動もすれば忘れられ勝ちであつた、休養の教育的意義について稍詳細に述ぶるに止めておく。

人はただ働くだけでなく又休養を求め。活動と休養、この二者は恰も呼氣と吸氣の如く人の生活を一貫する永遠のリズムであり、活動の次に休養、休養に次いで活動の起ると恰も日に夜が、夜に日が次ぐ如きである。従つて如何に意味深く休養するか、如何に閑散を修養の時間たらしむるかといふことは一つの大きな問題である。人は活動を通して教育せられるのみでなく、又休養時に於て教育せられ、「人の運命は閑散の時に於て定まる。」(ヘールト)とさへ言はれる。アリストテレス亦夙に「自然自身は……常に正しく働き能ふことを望むのみでなく、又正しく閑散を利用し能ふことを望む。」と言つてゐる。之を教育の歴史に見るも、希臘の教育では如何に働き能ふかよりも寧ろ如何に閑散を利用し得るかといふことが其の第一の關心であつた。そしてこゝに所謂自由民に對する自由教育は起り、自由教育とは、もと、日々の勞役に服しない自由民の自由な修養、固より日常の目的的活動から離れた修養を意味し、學校 *Scholae* なる語は本來閑散 *Leisure* を意味してゐた。この點から見ると、兒童が「自然」といふ大きな學校に於て、一切の目的的活動から離れた遊戯に閑散の時間を送ることは、一種の自由教育であるともいへる。だから兒童は

遊戯に於て、自由に、のびのびと生長する。

一般に活動と休養の二者に於て、活動は外に向ひ休養は内に向ひ、日常の活動に醒眠する人は休養時に於て始めて靜かに自己を反省し、自己以上のものに接するの機會に恵まれる。「人は働かねばならぬ。駄馬のやうにはなく、喜び勇んで働かねばならぬ。同時に精神の眼で天界を見上げ、天なるものの姿に陶冶せられる時間の餘裕を残さねばならぬ。」とはフイヒテの語である。若し教育の兩極を、私が嘗て試みた如く（小著「教育斷想」八九頁以下参照）、日常の生活に向けられた技術的目的的活動と道德的宗教的醒覺に向けられた體驗の純化深化とに區分すると、後者は休養時に於ける意味深き休養に於て、一層多く望まれる。殊に現代の如く人々生存競争の勞役にあへく時代にありては休養時に於て人は始めて高尚なる趣味に浸り、神聖なもの象徴的表現に參し、まことの人間の姿に接し得ると言はれ得るであらう。上に擧げた生活の諸形式に於て、遊戯と作業と談話とは或度迄動物も之を有する。動物も亦衝動の自然の發露として遊戯し（子猫の毬を弄ぶ如く）、一定の作業を營む（蜘蛛の巣を張る如く）。更に其の表情に於て、即ち内なる状態の自然の表現としての一種の言語、言語以前の言語とも稱すべきものによつて交互に共鳴し合ふ。のみな

らず欲望の満足や勢力の充實に伴ふ快不快の初步的な感情をも有する。けれども休養時に於ける修養なるものは彼等には存しない。休養時に於て高尚な娛樂や、永遠なるもの時間的な象徴に接し、自己以上のものに没入することは人にのみ恵まれた、人のみの有する特權である。「人の運命は閑散の時に於て定まる。」と言はるゝ、まことに故なしとしな

い。
進んで休養の教育的意義を更に穿鑿して見よう。ザイフェルトは其の著「實際的陶冶學」に於て「夜が日に附屬する如く、休養は作業に附屬する。」とし、最も完全な休養として睡眠を擧げた。併し彼は之と共に閑散時に於けるさまざまの活動、例へば遠足、散歩、園藝、演奏、社交、映畫演劇の觀覽等の如きをも其の中に含め、閑散時に於ける是等の活動を（一）人々自由に選びしものなること、（二）生活の爲の活動に對抗するものなること、（三）何の報酬をも豫期しないこと等二三の特色によつて、生活の爲にする職業的活動から區別し、夫れ等の意味を活動其の者に對する内的な喜悅と満足に求め、かゝる「自由の活動は迫られて爲す作業と相並んで、生活の美はしい、しかも自由な補充とならねばならぬ。」とした。そして彼は是等の社會的又は個人的な閑散時の活動の外に更に、もろもろ



の祭事を考へ、祭りの「休ひ」に於て、國民は始めて民族的なものに覺め、民族精神は祭事に於て最も美はしく表現せられ、祭事の意味は民族の精神性に對する心眼を開かしむるに存すると説いてゐる。即ちザイフェルトにありては、休養は最も完全な休養としての睡眠を一の極とし、祭事の「休ひ」を他の極とし、其の中間に無數の段階に於ける高尚な娛樂としての閑散時の活動を含む頗る廣義のものであつた。

休養が教育上如何に重要な意義を有するかにつきて、私はザイフェルトの上の見解以上に何等蛇足を加ふるを要しない。休養はただの休息ではなく、閑散時は無爲に過ごさるゝ時間でない。無爲に過ごす時間は我々に取つて休養ではなくて寧ろ苦痛である。無爲の一日、否、一時間すらが如何に退屈であるかを考へても見られよ。即ち閑散は利用せらるべき閑散であり、休養將た一種の、しかも最も重要な意義を有する生活様式である。休養時に於ける高尚な娛樂や、祭事の「休ひ」に於て、人々日常の目的的活動から離れ、思考や努力を主とする世界を去つて、想像や情操の世界に沈潜し、沈潜に於て高尚純雅なるものを體驗する。特に祭事に於ては國民を國民たらしむるものが、直接に且つ最も美はしく表現せられ、こゝに人は日常生活の拘束と其の目的性を超越し、一舉に、即ち非合理的直覺

的に神聖なものに直接し、直接するのみか之に没入する。即ち(一)緊張せる生活から離脱し(二)靜平な心情に於て神聖なものに眼を開き、之に捉へられ之に没入し、没入によつて自己を高め行くことは祭事の本質とも見らるべく、其處に日常生活の俗塵は洗ひ去られ、人は自らにして敬虔となる。

凡て祭事は社會的民族的な祭事である。祭事に於ては、人は生業による、又は階級による分離にも拘らず、一體として一つ心に行じ、神聖なものに於て凡てが一つに融合し、祖先の心とさへも融合する。一つ心に祈り、沈黙の語り合ひに於て、「沈黙の振動」(Schwingen des Schweigens)に於て、精神の深まり高まり行くこと、そして凡ての精神が、民族的な傳統の座に於て、一つに融合すること、特に作業による精神の合一の如く間接の合一ではなくて直接に融合すること、「私」に死して「全體」に生き、夜から日が明くる如く没入から新しい活動の湧くこと、其處に祭事の最高の意義がある。其處には神聖なもの、長敬と、之に根ざす同胞への畏敬がただよひ、まことの同胞關係としての社會が構成せられる。ヴァイスも「社會生活の頂點はいつでも共同の祭事と崇拜である。」と言つてゐる。そして現代の如く、凡てが分業であり、特に技術的經濟的文化の異常な發展により、生存

競争の嵐により、人々動もすれば離反しようとする時代に於て、かゝる同胞としての社會構成に導く祭事の教育的意義は輕々に看過するを許されぬ。

祭事に於ては、神聖なものは夫れの象徴的表現を通して現れ、この象徴は何より先づ藝術による象徴である。のみならず其の行はるゝ場所も藝術的に淨められ、我々も亦藝術的な純粹な心境と之にふさはしい服装に於て之に参加し、神聖なものは、言はば藝術の假象に於て天降る。中にも藝術中の藝術とも言はるゝ音楽は最も純粹な象徴として、大凡祭事のある所、音楽の之に伴はないものはない。實に音楽の感情性こそは我々の心を一つに結合し、其の象徴性は神聖なものの響を傳へ、この響に應じて、魂の「默する振動」は起り、神聖なものへの畏敬は湧く。この故にゲーテは音楽を教育の要素として選んだ。彼が言ふには「我々に於て唱歌は陶冶の第一の段階であり、凡て他のものは之に結合し、之を媒介とする。……のみならず信仰や道德の傳統は唱歌といふ道を通つて傳へられる……夫れ故に我々は一切の考へ得るものの中で、音楽を我々の教育の要素として選んだ。音楽から平坦な道が八方に通ずるから。」と。

吾に大人のみでなく、兒童も亦幼時より種々の高尚な娛樂に伴はれ、特に祭事に於ては

晴着を纏ひ、新しい心で之に参加し、無意識の中に魂の洗禮を受けつゝある。我々は、ここに、凡ての兒童が必ずしも常に神聖なものに覺めるとは言はない。ゲーテの考へた如く、其の第一段階に於ては單に藝術的な象徴に感覺的注意を向くるに止まり、其の第二段階に於て始めて之に傳統の意味を附與し、最後に、第三段階に於て漸く之を精神的に各方面から理解し「凡て地上なるものは唯の像すがたである。」と語り得るに至るであらうし、しかも凡ての人がこの第三の段階にまで達し得るとは期待せられないであらう。併し兒童と雖も上に挙げた何れかの段階に進み、夫れ夫れの姿に於て日常生活以上のものを體驗する。兒童に於ては恐らく活動と休養との明かな區別は存しないであらう。一切が遊戯の中に融け込んでゐるから。けれども其の遊戯は大人に見る如く、閑散時の活動としての遊戯ではなくて一種の「仕事」; *Beschäftigung* “であり、其の限り、遊戯と休養とは依然として區別せられる。彼等は大人の作業に進んで參與しないしろ、大人の娛樂には伴はれ、特に祭事は彼等の最も楽しい生活である。即ち兒童も夫れ夫れの姿に於て休養時の修養を積みつゝある。

かやうに作業と休養とを生活の兩極、従つて又教育の兩極と認め、一方には活動他方に

は休養、一方には語ることも他方には黙すること、一方には外への意志的表現他方には内なる感情的體驗を對立せしむるときは、活動と休養の二者は、夫れに於て兒童の自然に形成せられる、教育の自然形式といふことが出来る。従つてこの自然形式を文化化する文化形式にも活動と休養の二方面が存しなければならぬ。即ち教育の文化形式としての學校は單に作業學校であるのみでなく、同時に又、近時二三の學者（例へばヘールト、リーデル、ザイフェルト等）によつて主張せらるゝ如く、休養學校であらねばならぬ。少くも作業教育に於て教育の任務が盡くるものの如く考へる人々への抗議は優に成立し得る。

以上、私は兒童の入りこむ社會の生活形式を分析し、各種の生活から自然に發現する形成作用、特に休養時の教育的意義について稍精説したが、最後に、是等の生活に對する兒童の態度、兒童の生活態度とも稱すべき方面から見た教育の自然形式につき簡単に述べておく。

兒童の生活態度の詳細な吟味は一切之を心理學に譲らねばならぬが、其の中教育上特に重要な一點は、兒童にありては直觀と行動とが緊密に結合し、思考は其の裏に隠れて存す

るといふことである。そしてこれは單に兒童のみならず一般民衆の生活態度でもある。換言すれば彼等にありては直觀と行動は直接に連続し、思考は直觀や行動から離れて存しないで寧ろ具體的に之に結合し、しかも夫れ等は共に大人に見るよりも一層感情的主觀的である。兒童の世界は直觀と感情と行動の世界であつて未だ論理と靜觀の世界でない。兒童も固より思考する。けれども夫れは直觀に附着し、感情に彩どられた思考で未だ抽象的ではない。彼等にありては概念は定義の中に存しないで却つて事物の中に存し、法則は一定の形式によらないで却つて事例によつて代表せられる。だから他から傳へられた事例は彼等には一種の法則とすら映じ、思慮分別の加はることなく直ちに之を模倣し、權威あるものの言語は信仰を以て即座に受け容れられる。彼等は常に行動する。けれども其の行動たるや、大人に見る如く、一定の理想に向ひ、一定の目論見の下に方法的に成されるのではなくて概ね衝動的自發的である。兒童の行動と雖も其處に何等かの目的はあり、目的の存する限り之が實現に對する何程かの思考を必要とする。けれども其の思考は行動に觸發せられて起る思考で計畫的な夫れではない。言ひ換へれば行動の進むにつれて自然に起り、特に行動の行きつまりに於て如何にすれば目的を達し得るかと手段を探し求むる所に現る

る思考であつて、行動に先だつて現れ、秩序的に行動を規正し行く思考ではない。即ち第一、自發的衝動的であり、理想の實現ではなくて、却つて欲求の對象を自己に獲得しようとし、若しくは對象に於て欲求を満足する爲の行動であること、第二に思考と行動とが常に結合し、寧ろ思考は行動の背後に存し、行動の爲の、行動に於て起る思考であること、この二者を恐らく我々は兒童の行動の特色に掲げ得るであらう。要するに其の行動が主我的主觀的であること——これを輕々に利己的と誤り解してはならない——、行動と思考とが並進すること、直觀が直ちに行動に轉すること、思考が直觀的具體的なること、特に兒童の世界が認識の世界ではなくて感情と行動の世界であること等は兒童の生活態度の特色であるとせられる。そしてかゝる態度に於て、傳へられたものを自然に受け容れる其の形式が教育の自然形式であり、かゝる態度に於て、兒童を包む生活の方向に自然に發達する所に「生活は形成する。」といふ語の眞義は宿る。教育の文化形式は固よりこの點に結合しなければならぬ。例へば、「直觀より概念へ」とか「爲すことによつて學ばしめる」とか、或はペスタロッチやゲーテによつてあれほどまでに強調せられ、ゲルシエンシュタイネルに於ける學校改革の第一原理であつた「思考と行動の結合」とかは、何れも共に、單なる教育

的思辨から起つたものではなく、却つて上述の生活態度からの必然の歸結であり、教育の自然形式を其の基底とするものである。そしてかゝる基底に立つが故に、其の故にこそ夫れ等は共に永遠に教育の指導原理となり得るのである。

第三節 教育の文化形式

ヘルバルトは兒童の「經驗と交際を補充する」ものとして教育を考へた。そして彼の考へた教育は固より文化形式としての教育であるから、夫れは結局教育の文化形式は其の自然形式、即ち兒童が自然界及び人間界に於ける自然の教育によつて獲得せるものの補充であるといふ意に解せられる。然らば謂ふ所補充は何の、如何なる形式による補充であるか。この問を明かにすることによつて我々は教育の文化形式の存在様式を稍明かに見定め得るであらう。

補充とは固より唯補ふことではなく、補つて完全ならしむることを意味する。即ち夫れは第一に教育の自然形式に於て缺けてゐるものを補ひ、第二に若し不純なものがあれば除去し、第三に自然の形式に存するものを高め且つ深め、第四に凡てが、自然的にではなく、

一定の目的に従つて方法的に處理せられることを必要とする。この中第一と第二は主として教育の材料に關し、第三と第四は主として方法上の問題に屬する。

一切の教育を見渡す最高の視點は已に精説せる如く、個人を歴史化し、自然人から歴史人を作るにある。言ふ迄もなく、自然の教育と雖も歴史化としての教育であり、客觀的精神から發射する一切の影響は、自然に人を歴史化する。凡て客觀的精神は歴史的な所與であるから。併し社會の文化が或度まで進展し、文化財と言ふ形態に於て社會から遊離し、夫れ自身一定の體系を形成するに至ると、夫れほどまででなくとも、社會に共有な精神財（道德、法制、科學、技術、宗教等）が稍組織立つてくると、最早自然の教育による、自然の傳達には委ねられないで、有意的意圖的に之を傳達するの必要が生じ、かゝる意圖的な傳達といふ機能を負つて立つものが即ち教育の文化形式である。凡て一定の機能はこの機能の充足せられる一定の機關を必要とする。歩むといふ機能には足といふ器官を必要とし、見るには眼が必要である類ひである。そして意圖的傳達といふ機能に應じて發見する各種の機關に我々は教育機關といふ名を與へ、さまざまの教育機關中特に重要なもの、代表的なものを「學校」と呼ぶ。同時に、意圖的な傳達に於ては、自然の教育では傳へ得られないもの、しかも夫れなくしては到底歴史人として世に立つを得ないものが先づ考へられる。そしてかゝるものが所謂文化財であることは見易い所であり、この點からして屢々學校教育の本質は文化財の傳達に存し、教育は文化財による個人の形成である、とまで言はれてゐる。即ち上に「教育の自然の形式に於て缺けてゐるものを補ひ」と言つた其の「補ひ」は少くも大部分は文化財による「補ひ」である。

次に自然の教育は必ずしも常に純正でない。人に善惡の兩面ある如く、社會生活にも善と惡との兩面があり、現實の生活は常に光のみでなく却つて光と闇との交錯である。夫れは客觀的精神に従ふのみでなく、又之に逆らひ、従ふことと逆らふこととの一種の緊張である。そしてこの逆らふもの亦自然に傳はり、しかも惡事千里といはれてゐる如く、迅速に走り傳はり、人は精神的なものに模倣するのみでなく、又動物的衝動的なものをも模倣し、否、後者は屢々前者にも勝りて模倣せられる。唯夫れだけではない。已に述べて置いた如く（第一章第三節）客觀的精神夫れ自身にも暗き一面が付き纏ひ、世には純正でない風習、必ずしも純雅でない藝術、迷信に導く宗教、功利主義の道德、危険な世界觀等が存し、しかも傳統として存する。夫れ等は其のまま直ちに將來の歴史人に傳へらるべくも

ない。即ち教育は第二に、社會に於ける客觀的精神に一致しないものを除去して之が影響を遠ざけ、及び客觀的精神の中比較的純正なものを選択し、よりにて以て自然の教育を純化しなければならぬ。

第三、自然の教育を深め高める方面につきては夫れは大凡自然の教育に自覺の眼を點するにあると言へる。前に述べた如く、兒童に於ては直觀と行動とは直接に連続してゐる。彼等は見しまゝ、聞きしまゝに行動し、思考は其の背後に隠れて存する。彼等を見るけれども觀察しないし、衝動は有つてゐるが意志は有つてゐない。固より自然の教育に於ても、徐々に、見ることは觀察に、衝動は意志に轉じ行くであらうが—でないといふ教育せられたとは言へない—、夫れ等と自覺した觀察、自覺した意志との間にはまだ大きな隔りがある。例へば兒童は其の社會的生活に於て自然に語ることを學び、如何に語るが正しきかをおぼろげに體驗する。けれども正しと知つて正しく語るには、即ち自覺して語るには意圖的な指導が伴はねばならぬ。同様に彼等は自然に禮儀作法に慣れるが、何故にかゝる禮儀作法に従はねばならぬかに至つては意圖的な指導に俟たねばならぬ。凡てが然りである。凡て見ることと聞くことによつて知り且つ悟り、知り且つ悟ることによつて行ふには、嘗

て直觀の影に潜んでゐた思考が前景に浮き立ち、同時に思考が行動の行く手を照す光とならねばならぬ。嘗て直觀的な事物に於て見た具體的な概念や法則が抽象的な概念法則に定立せられ、直觀的な事例に於て見た道德の規準や藝術の形式が夫れ自身規準または形式として認識せられねばならぬ。そして是等の概念法則規準形式等に従つて觀察し行動したとき之を自覺した觀察、自覺した行動といふ。即ち自然の教育を高めるとは自然に起る行動を思考によつて意識的なたしかな認識による行動に高め、深めるとは一切を自覺にまで深めることを意味する。そしてこの場合所謂思考が一切の認識活動を含み、頗る廣義に解せらるべきことと言ふ迄もない。言ひ換へれば夫れは概念や推理の形式による論理的思考と共に又直覺的思考をも含み、合理的なものと共に又非合理的なものとの認識にも向ふ(第六章第三節参照)。

第四の一定の目的に従つて方法的に處理せられるとは、一言に教育の體系化を意味する。自然の教育が體系的でないことは言ふ迄もないが、意圖的な教育では歴史化といふ最高目標の外に、又幼兒の教育、兒童の、青年の、成人の教育等に於て夫れ夫れ一定の目的を立て、この目的にまで指導するものとしての夫れ夫れの方法が考へられ、一切が目的と方法

との體系的な聯繫に於て行はれる。即ち方法的―方法的なもののみ體系的であり得る―といふことは教育の文化形式の最高本質であり、方法的なるが故にのみ夫れは文化形式であるとせられる。

種々の點に於て、教育の文化形式は自然形式の逆を歩む。一が兒童を包む生活による直接の教育であるに對し他は兒童の世界から概ね離れて存する文化財の傳達を主とし、一が自然的であるに反して他は意圖的方法的であり、一方に於て直觀及び行動に附着してゐた思考が他方では前景に浮び出で、自然の教育では萬人共に教育者であるに反し意圖的教育では教育を自己の職分とする教育者が現れ、從つて又、後者では前者に於て明かに意識に上らない教育的動機とか態度とかが極めて重要な問題となる。特に文化財の傳達と言ひ、思考による自覺と言ひ、將た方法的な處理と言ひ、何れも共に知的な活動を主とし、凡てが教授を中心として、少くも之を尖端として行はれ行く處に、意圖的な教育は自然の教育から正に遊離して存するかに見える。しかもかゝる遊離が教育の文化形式がたどるべき必然の道程であるからには我々は今も尙學校教育の中心は「思想界の陶冶にある。」と見抜いたヘルバルトの卓見に―其の根本態度に反對しつゝも―服せねばならぬであらう。單に

ヘルバルトのみでなく、シュライエルマッヘルも教授を「學校の主要の對象」とし、ナトルプは一層端的に「學校の中心任務は教授である。」と語り、其の他近時シュツルムが學校を定義して「學校は文化財の傳達を目的とせる教師と生徒との作業社會である。」といへる如く、大凡教育學者にして教授を學校の主要な任務に押し立てないものはない。何れにもせよ、かゝる對立あるが故に、生活遠離とか、知的偏重とかの非難が學校教育に浴せかけられ、かゝる對立は又諸般の教育改良運動の動機となつてゐる。併し我々は失望してはならぬ。大凡對立に於て、對立を通して合一する所に精神生活の本質が認められるとせば、以上の對立は更に高い立場に於ける止揚への要求としての對立であり、この止揚こそは現代の教育に課せられた大きな任務である。自然の教育を基礎としながら之から離れ、離れながら自然の教育に還り、還り行くことによつて之を深化する、眞の教育的自覺としての教育は然らば如何なる姿に於てあるべきか。以下この大問題を眼中に把握しつゝ教育の文化形式について逐次考察することとしよう。

第三章 陶 冶

第一節 陶冶と陶冶性

陶冶といふ語は從來かなり多義に使用せられてゐるが、こゝでは之を「個人の完全な形成」と定義して置く。そして夫れは私自身の任意に與へたものではなく、例へばナトルプは「陶冶するとは形成すること恰も混沌から構成することである。一の事物を其の本來の完全、即ち夫れがあらねばならぬ姿に持ち來すことである。」とし、ナトルプと多くの點に於て少くも教育學に於ては對蹠的な立場にあるディルタイも陶冶するとは「精神生活の各過程及び其の結合の完全を將來しようとする活動であり、かくて到達した完全を我々は陶冶と名づける。」と言ひ、更にベスタロッチに於ても「人性に存する各能力を純粹の人間審知にまで高めること」は「陶冶の一般の—下層の人々すらの—目的」であつた。即ち人に具はるもろもろの精神能力をなるべく完全に、理想の状態に形成することは陶冶の第一の徴表である。

かやうに陶冶は一種の形成作用であるが、夫れは單なる外からの形成たるに止まらず、同時に又内からの形成である。教育に於ける形成するものは言ふ迄もなく客觀的精神夫れ自身か又は之を具現する人格者であるが、この場合外から傳へられたものは受容者自身の發動によつて始めて獲得せられ、「形成せられると共に形成する」といふことは精神現象を一貫する根本現象である。自然界の事物や人以外の生物では外からの形成作用はあるが内からの形成作用はない。即ち内からの創造はなく、一切が必然である。夫れは例へば藝術に於て素材を形象に形成する場合の如く—これが陶冶の原義であり、之を教育に導入したのはヘルデルやベスタロッチであると言はれてゐる—素材夫れ自身は全く受動的であるか、又は生物に見る如く内的な必然の法則に従へる發展が、外からの作用によつて姿を變へるに止まる。然るに人のみ、更に適切に言へば精神のみ創造し能ふ。従つて人に於ける陶冶は外から形成せられる面に即けばこれ亦一種の必然であるにしろ、内、形成する面に於て自由の所産である。この點を私は陶冶の第二徴表に數へようと思ふ。この意味に於てケルシエンシ、ダイネルは陶冶を「自己活動の所産」とし、ヴィルマンは「陶冶は勞作の結果

である。「陶治は自由の所産である。」と言つてゐる。

第三に、陶治では常に傳へられた精神内容を受容するのみでなく、又夫れが精神の深底にまで透徹し、體驗として精神の内に生動し、精神的な態度習慣にまで高まることが要求せられる。そしてこれは一面からは上の第二の徴表の自然の結果とも見られ得る。蓋し人は自己の勞作によつて獲得せるもののみを自由に使用し、大凡勞作は全精神による、全精神を傾けての勞作であらねばならぬからである。この點につきヴィルマンは陶治は「内部的形成である。そしてこの意味に於て、陶治はただの學習と對立する。陶治も内容の傳達といふ點では學習と同じであらうが、併し夫れは知識や技能の單なる獲得以上に、夫れ等を自由に處理し得る、精神的に有效な要素たらしめる。……知識や技能は忘れられもしようが、一度成つた陶治は、よし之を運ぶものが大部分忘れられようとも存続する。知識や技術は所得であり、陶治は所得であると同時に人格の一部であり習慣である。」と、語つてゐる。之を要するに陶治は、外客觀的精神の傳達と内生徒の勞作とにより、もろもろの精神内容を獲得せしめ、單に獲得せしむるのみでなく、之を精神的な態度習慣に高め、個人をなるべく完全な人格に形成する作用であつて、受容であつて同時に創造であり、多方面

に互りながら統一を保持し、更に受容せられたものを精神的態度習慣たらしむること、大凡是等は陶治の主要な徴表に數へられ得る。

以上述べ來つた所に結合しつゝ、こゝに私は陶治性の問題に轉ずることとする。人は陶治性を有するか、とは屢々問はれた所であるが、此の如きは抑も問題の提出法を誤つてゐる。凡て「ねばならぬ」といふ要求の裏には「能ふ」といふことが縫ひつけられてゐる。我々はしか能はぬ人にかくあらねばならぬと要求するを得ないであらうし、よし要求し得るにしろ、かゝる要求はうつろな聲と響くのみである。夫れは歩み能はぬものに歩まねばならぬと要求する類ひである。教育的に言へば、「個人の完全な形成」といふ教育的要求、即ち個人は完全に形成せられねばならぬとの要求は、人がこの要求に従つて陶治せられ能ふことを前提とし、陶治せられ能ふといふこと即ち陶治性は要求としての陶治の不可缺の豫想であり、生徒の陶治性は一切の陶治の可能條件である。だから理想としての「陶治」を認むる限り、生徒の陶治性は其の論理的要請としてこれ亦同時に認められねばならぬ。事實我々は常に教育しつゝ、教育の理想へと生徒を指導しつゝあるにも拘らず、其處に尙

陶冶性即ち「精神生活を完全に導く可能性」(ポイルタイ)ありやと問ふは、問題の提出法を誤つたものでなくて何であらうか。

問題は、果して生徒は實際如何ばかり陶冶せられ得るか、生徒は教育によつて如何ばかり變化し得るかといふことから始まる。そしてこの問題は上に述べた教育の可能條件として、論理的なアプリアリオリとしての陶冶性とは明かに區別せられねばならぬ。こゝでは一般に陶冶性を有するか否かが問題ではなくて、却つて實際如何ばかり陶冶性を有するかが問題であり、この意味に於て陶冶性は、ヘルバルトの言つた如く、まことに「教育學の根本概念」である。彼は言ふ、「生徒の陶冶性は教育の根本概念である。大凡陶冶性の概念は極めて廣い範圍を有し、……意志の陶冶性は高等動物の精神に於ても其の痕跡を認め得る。が、併し道德への意志の陶冶性は人にのみ認められる。」と。そして彼はこの人にのみ認められる道德的意志の陶冶性を教育の中心とし、其の故に「生徒の陶冶性」は教育の根本概念であり、其處に彼が陶冶性を「無規定性から固定性への移行」と定義した理由がある。然らば我々の立場から見た、即ち客觀的精神の傳達といふ立場から見た陶冶性は如何なる形態に於て存するか。

述べ來つた如く、陶冶は「個人の完全な形成」であり、この完全は多方面に互る精神内容と生徒自身の勞作とによつて將來せられ、形成は何よりも先づ客觀的精神による形成である。かやうな視點に立てば、陶冶の豫想としての陶冶性は大凡(一)與へられた多方面の精神内容に對する生徒の受容性、(二)外なる精神内容による内なる精神の形成、(三)生徒自身に存する發展への意欲、特に自己の勞作により、精神内容を獲得しようとの意欲の三方面から考察せられ得る。しかもこの三者は何れも人以外の生物には認められない、或は高等動物に至つて漸く其の或者の痕跡を認め得るに止まる、まこと人にユニークな現象である。例へば植物に就て見る。凡そ植物に於ては一切が種子の内に一義的に豫定せられて存し、其の發展は、豫定せられたものの因果的な發展といふほどの意義を有すに過ぎない。だから新しい内容を外から與へることは全然不可能であり、況や與へられた内容の、自發的な勞作による獲得といふことは考へられない。更に與へられたものの(水分や肥料の)受容と言つても夫れは本來植物に具はつてゐるものを培ふといふ以上の意義を有しない。進んで高等動物に至ると、或度まで其の行動を一定の方向に馴致し、一定限度の馴養(Trainings)を加へ得るが、夫れは與へられた行動のただの反復たるに止まり、内から進ん

で獲得したのではなく、進んで獲得したものでないから、一度自由に解放せられるとやがて忘却せられる。馴養によつて定まつた行動を機械的に敲きこむことは出来るが、新しい興味や性向を附與するを得ない。即ち彼等は本來の意義に於ける陶冶性を有しない。従つて彼等は教育せられない。カントの夙に道破せる如く、「人は教育せられねばならぬ唯一の生物である。」陶冶性は從來恐らくは誤り解せられてゐるやうに、單なる生物的概念ではなくて、寧ろ一層多く精神的に解せらるべき概念である。よし夫れは生物的一面を有するにせよ、單に生物的な一角から之を解しようとするのは（例へばレーマンの前期の思想に見らるゝ如く）到底一方的であるとの非難を免れ得ないのであらう。

第一、凡そ教育は内自ら發展しようとする意欲を豫想し、この豫想なくして一切の教育行はるべくもない。のみならずこの意欲に導かれて始めて精神の發展は期待せられ、モイマンも言つてゐる如く、「凡て精神の進歩は完全にならうとする意志から来る。」のである。然るに幸ひにもかゝる意欲は古來人に存する一つの根本衝動として一般に認められてゐる。アリストテレスは已に、知らうとする努力、學ぶことの喜び、追形成への傾向の自然に人に内在することを認め、以來かゝる性向の内在について説くもの一二にして止まらない。

試みに兒童について見られよ。彼等が發する無數の質問、童話や物語に無心に聞き入る其の態度、手當り次第に事物を破壊（分析）し構成しようとする其の努力、長者の言動を模倣しようとする其の傾向、何れか「より多く學ぼう」との自然の衝動の發露とせられないであらうか。しかも夫れは利害關係や義務意識に導かれたものでなく、ただただ外からの刺激と内なる精神の満足によつて點火せられ促進せられたものに外ならない。そして兒童の内なるかゝる意欲は反面からは陶冶せられようとして兒童自身用意してゐることであり、この用意は教育を一層容易ならしめる。のみならず夫れは教育によつて次第に強められ、發展して生涯學習を持続しようとの意志、即ち自己教育への意志ともなる。此の如きは兒童自身陶冶性を有し、しかも夫れが次第に強まることを示すものでなくて何であらうか。これが、内「勞作による獲得の方面」から見た陶冶性で、陶冶性の心理的方面である。

次ぎに外なる精神内容による内なる精神の形成について考へて見る。若し精神に於ても、例へば植物に見る如く、發展の方向及び内容が素質の中に一義的に豫定せられてゐるとせば、外から之に一定の内容を附與することは全然不可能であらねばならぬ。然るに人の精神的素質は、生物的素質の如く、豫定せられた方向へ因果的に發展するものではなく、却

つて無限の方向へ發展し得る可能性を有し、夫れが將來如何なる方向に進むかは主として客觀的精神によつて規定せられる。例へば我々は「語る」といふ素質を有するが、如何なる國語を語るかは客觀的精神としての國語によつて定まり、日本に生れ育つ日本人は日本語を日本語の法則に従つて語るが、米國に生れ米國人の間に生長する日本人は自然に米國の國語を語ることとなる。同じく我々は「考ふる」といふ素質を有するが、何について、如何に考へるかは是れ亦客觀的精神によつて規定せられる。其の他凡て然りである。一般に我々が精神的素質として享受する所のものは、知る、感ずる、行ふといふ如きただの形式であるに止まり、之が内容と其の法則性とは共に外から補はれねばならぬ。即ちトム・リルツの力説せる如く「内容の（外からの）補充」といふことは、生物的素質と精神的素質とを區別する一つの根本徴表である。この點から見てフリッシ・アイゼン・ケールが「氣質の相違といふ名に二括せられてゐる感情反應の種類を人は凡て生れながら有するにせよ、名譽の一定の感情とか、宗教の一定の形式とかを有つて生れはせぬ。是等のものは歴史的社會的條件の下にのみ獲得せられ、」人の發展はいつでも素質と歴史的に與へられた文化條件との交互關係に依存する。否、單に發展のみでなく、人の全本質は歴史的な

化條件に其の根原を有する。」と言つたのはたしかに陶冶性の本質を穿つてゐる。特に客觀的精神の傳達による個人の形成として教育を考へ來つた私は無條件に彼の立言に裏書きを與へる。そしてかやうに客觀的精神によつて形成せられ、客觀的精神の世界に入りこむことは結局民族的な生活に入りこみ、民族の一員にまで陶冶せられることを意味し、こゝに言はば「民族的陶冶性」とでも稱せらるべき陶冶性の一面が現れる。かくてルーソー以後多くの教育學者によつて成されてゐる植物の培養と教育との類推は否定せられ、かくて精神に於ける陶冶性が生物の見地に立つ人々の考へるほど、夫れほどに僅少のものでないことが立證せられる。こちたく詮議するまでもなく、普く人口に膾炙せるあの孟母三遷の教なるものは、精神が如何に陶冶性に富むかを、如實に我々に語つて餘りあるものがある。これが陶冶性の文化的民族的方面である。

第三に、外からの印象を受容し之に順應する方面につきて言へば、夫れ等が幼少の時代に於て強く年と共に弱まり行くこと、及び多方面に互る感受性が次第に一方的となり行くことは普く知られた事實で、この事實は陶冶性を「神経系統及び大脳の有機的可塑性に依存する」(モイマン)と見、この方面に於ける陶冶性の減少を神経系統の可塑性の減少と考

へるとき最も容易に説明せられるやうである。夫れは生物としての人に不可避に存する現象であるから、述べ來つた心理的方面及び文化的方面に對して、陶冶の生物的方面と名づけられる。

受容力（反面からは順應力）の減少は自然に起る現象で、何人も之から脱し切れるものでない。けれども夫れは或度まで我々の意志によつて之を制限し、比較的長く受容力を保持することも可能である。若しさうでなかつたら、早くして已に受容力を失ふものと、年老いて後尙受容力、しかも多方面の受容力を有し、若々しい精神を保持するものとある、これ亦知れ互つた事實を如何にして説明し得るであらうか。之をしも天稟の相違として一蹴し去るのは説明ではなくて却つて説明の逃避と見做さるべきではなからうか。この我々の意志による受容力の保持、これ亦精神に具はる一種の陶冶性、言はば消極的方面から見た陶冶性である。寧ろ自己の意志によつていつまでも受容力を保持し行くことこそ、其の人に具はる陶冶性とも稱せらるべく、こゝに我々は一切の生物的なものを或度まで克服し得る精神の力強さを見るのである。

以上私は陶冶性を心理的、文化的民族的及び生物的の三方面から考察した。そして如何

なる客觀的な精神内容を如何に傳ふるかが教育者の掌中にあることは言ふ迄もなく、發展への意志を強むることも、多方面の受容力を或度まで保持せしむることも教育によつて共に可能である。即ち人は教育せられ得るか、人は陶冶性を有するかとはこゝにも問題とはならぬ。

従來陶冶性は多く生物的方面から、即ち本能とか遺傳とか、更に神経系統の可塑性とかの方面から考へられ、之に應じて教育の有力又は無力が主として問題に上つた。併し之に如上の心理的方面と文化的方面からの考察を加へると陶冶性の範圍は著しく擴大せられざるを得ぬ。これ「人は精神的な價值世界に眼を開き之に追隨し得る限りに於て陶冶せられる。」(フイシャー)とまで言はるゝ所以であり、精神的なものに眼を開くことは、人に、そして人にのみ附與せられた特權である。凡て精神的なものは所與としてでなく却つて成るものとして考察せられねばならぬ如く、陶冶性亦所與の方面からではなく、「成る」といふ立場に於て闡明せらるべきである。偏へに所與としての遺傳や素質から陶冶性を論じ、生物的な觀點からのみ之を考へようとする態度は、これ將た一種の生物的な偏見と見做されないのであらうか。

第二節 一般的陶冶と職業的陶冶

私は以前の著述に於て、陶冶は人の中に小宇宙を形成する作用であると述べて置いたが、夫れは陶冶の本質をかなりはつきり言ひあらはしたものであると、今も信じてゐる。シ・ライエルマッヘルが言つた如く「凡ての人は己に固有の仕方て人道を表現する」が、この場合所謂表現は固より「所興」としてでなくて、「成る」ものとしての表現であり、陶冶によつて成る小宇宙は「恰も混沌から構成せられた」ものとしての小宇宙である。更に小宇宙に映寫せられる大宇宙は（教育を客觀的精神の傳達と見る立場からは）客觀的精神であつて、未だ直ちに人道ではない。この一二の條件の下に暫く、謂ふ所小宇宙の形成せらるる過程と其の姿について考へて見る。

第一、凡ては凡ての中にあると言はれてゐる如く、人は凡ての方向に發展する可能性を精神的素質として自らに具へてゐる。けれどもこの可能態から現實態に轉ずるには、客觀的精神の世界に入りこみ、これから精神内容を受容しなければならぬ（外からの補充の必要）。即ち凡て陶冶に於ける形成は客觀的精神による形成である。第二に凡て受容が創造

であり、形成せられる他の反面が形成することであるとしたら、この受容は固より自由な發動による受容であり、陶冶は凡て自己の勞作による自由の所産である。ライプニッツに於ける小宇宙としての單子も皆に大宇宙を映すのみではなく、益々明かに之を映さうとする努力であつた。第三に映さるべき精神内容は客觀的精神の一切に互り、一方に偏してはならぬ。一方に偏したものは小宇宙と言はるべくもない。更に受容せる多方面な内容と、受容する多方の精神作用は共に完全な調和と統一を保持せねばならぬ。調和と統一あるが故に夫れは宇宙 *Kosmos* であるとせられる。そして以上の意味に於ける小宇宙は實に獨逸新人文主義の教育理想であつた。例へば獨逸新人文主義の代表者であつたフンボルトは「人の眞の目的……永劫不變の理性が人に課する目的は人の凡ての能力を最高の最も均衡を得た一全體に陶冶するにある。」とし、かゝる陶冶を個體から普遍に、普遍から全體に高まる過程として考へた。大凡個體は個々の人の享有する特殊性として一切の萌芽を其の中に藏してゐるが、この個體の中に潜んで存するものを發展せしめ、可能態を現實態たらしめんには普遍の世界に入りこみ、世界に存する多種多様の内容を自己の活動によつて獲得しなければならぬ。併し普遍はまだ教育の終局ではなく、普遍との關係によつて呼び覺

まされた凡ての能力を「適度と均衡を保持する」一全體たらしむること、これがフンボルトの考へた教育の理想であつた。そしてこの場合若しフンボルトの「個體」に「個性的な地位」をも含め、普遍を傳統として存する客觀的精神と解したら、「全體」は實に新人文主義に見らるゝ如き有識者の陶治理想たるのみでなく、普く一般に陶治理想の適切な表現であると考へ得られる。

第四に、ライブニッツに於ける小宇宙としての「單子」がさうであつた如く、小宇宙としての人は大宇宙の映しとして自己に一切を含むが、しかも其の明かに映す部面は人によつて異なり、甲に於て明かな部面は乙に於て比較的不明瞭であり、凡てが凡てに於て同一の明瞭さを有しない。そしてこれ凡て人は「人道を自己に固有な仕方映す」といはれる所以である。即ち小宇宙に於ける一切の映しは個性的な映しとして、他と共通である（凡てに於て凡てがあるが故に）と共に個別的（凡てが凡てに於て同一の明瞭さを有しないが故に）である。即ち凡てが個性的であるといふことこれ亦小宇宙の一つの特色に數へられる。

以上の諸點を教育の形式に當てて考へて見る。自然の教育では、社會に生動しつゝある客觀的精神は自然に個人を形成し、個人は前に述べた教育の自然形式に従つて、何時とは

なしに客觀的精神を自己に寫し、其處では自己の勞作による獲得といふ面は著しく後退する。そして恰も原始社會に於て各個人は社會の中に埋没し、個性の明らかに認められな如く、こゝでも個性的な方面は未だ著しく現れないで、各個人は言はば同じ精神的面貌を有する。意圖的な教育ではこの自然の映しを意識的に明瞭ならしめ、精神内容の勞作による獲得といふ面が次第に加はり、加はると共に各個人の明かに映す部分が次第に、個人自身にも覺られ、外からも認められるやうになる。けれども意圖的教育の初期に於ては尙内よりの發動よりも外よりの形成が主となり、其の限り人々似よつた精神的面貌を有し、眞に個性的な方面は教育の進んだ段階、言ひ換へれば自由な創造の或度まで進んだ時代に於て始めてはつきりと前景に浮び出る。そしてこの創造的な方面、即ち自己の勞作により最も明かに自己に映す方面に其の人の將來の職業は結合せられる。極めて大まかではあるが、自然の教育では各人は同じ内容を有しつゝ重なり合ふ圓にも比較せられ、初歩の意圖的教育に於ては多少の凹凸を有する、圓に近い多角形が成り、其の進んだ段階に於て一角の著しく秀でた多角形が形成せられる。そしてこの過程は大凡、模倣から再創造に、再創造から創造に進む過程に並行し、陶治に於ける「混沌からの形成」は、其の始め無内容なもの

を客觀的精神を介して圓に、圓から多少の凸凹ある多角形に、夫れから一角の突出する多角形に形成することに外ならぬ。

私はかやうな多角形で以て小宇宙としての人を象徴したいと思ふ。従つて人の中に小宇宙を築く作用としての教育は、いつでも突出せる角に向ふと共に夫れから角の生れ出る圓に向ひ、兩面的な性格を有する。即ち教育の作用は一面圓に於て共通であり、他面秀でて凸出せる角に於て特殊の特殊であり、圓であつて同時に角であるといふ矛盾せる性格を夫れ自身に負ふ。若し共通の面(圓)に向へる教育を従來の慣用に従つて一般的陶冶、特殊(秀でた角)に向ひ之を守り立てるものを職業的陶冶と呼ぶならば、教育はいつでも一般的陶冶であると共に職業的陶冶であり、一般的陶冶を基礎としない職業的陶冶もなければ、混沌からの形成としての陶冶は圓に始まるから——後者の其の中から生れ出でない前者も考へられない——角は圓から生れる角であるから——同時に小宇宙はいつでも圓から徐々に刻まれた多角形であるから、角に圓は内在し、反對に圓に角は内在し、この相互の内在關係に於て、職業的陶冶と一般的陶冶は、夫れ自身矛盾しながらも、密接な聯關を保持しつゝいつまでも上に述べた意味に於ける多角形の形態を具へつゝ進展する。

私はあまりに比喩的に語り過ぎた感がある。私の眞意は一切の教育は一般的陶冶と職業的陶冶の兩面を有し、一般的陶冶の基礎から生れ出ない職業的陶冶もなければ、反對に所謂職業的陶冶を、よし其の初發の姿に於てにせよ、内具しない一般的陶冶なるものも存しないことを示すにあつた。角が徐々に圓から生れ出るとせば圓はいつでも角となりつゝあり、即ち一般的陶冶はいつでも職業的陶冶の一面を初發的に内具せざるを得ぬ。同時に又如何なる職業的陶冶も一般的陶冶を伴はねばならぬ。秀でた一角に過ぎないものは、多角形ではなく、従つて小宇宙と呼べるべきでないから。同様のことは、單に個人の方面からのみでなく、又社會の方面からも言はれ得る。凡て人は社會の——固より歴史的な——人であると共に又社會の爲の人であり、社會の人として他と共同の生活を營み、社會の爲の人として夫れ夫れの地位に於て社會生活の發展に寄與する所がなければならぬ。然るに他との共同生活は、再び前の比喩によると、多少姿を異にしたがらも、しかも共通に存する圓に於て、層々重なり合ふ事によつて成り、社會の爲の活動は秀でた一角による創造的な活動を俟つて始めて可能である。言はば圓に於て他と一致し、秀でた角に於て他と明らかに區別せられ、秀づれば秀づるほど、區分せられるれば區分せられるほど目立つた人格者となる。

即ち人は圓に向へる一般的陶冶によつて、夫れによる共通の理會によつて他と結合し、角に向へる職業的陶冶によつて、社會から課せられた自己の職分を果しつゝ、社會の文化活動に參與し、二者相俟つて始めて社會の、そして社會の爲の人となり、始めて社會人たるを得、かゝる社會人あるによつて社會の統一と國民文化の發展は期待せられる。即ち個人の社會的地位（即ち個人的地位）に於て、社會に於ける夫れ夫れの立場に應じてなるべく多方の一般的修養を積ましむると同時に自己の職分にいそしみ得るに至らしむること、これが社會的方面から見た陶冶の本質であり、小宇宙は何よりも先づ自己の社會的位置からの映寫としての小宇宙である。ライブネッツの單子も亦夫れ夫れ自己の立場に於て大宇宙を映す鏡であつた。

かやうな密接の聯關あるにも拘らず、從來の教育學では、往々にして一般的陶冶か若しくは職業的陶冶を偏重し、のみならずさまざまの誤解がこれに附き纏つてゐた。なるべく多方の精神内容を與へ、各種の精神作用を呼び覺まし、しかも夫れ等がなるべく適度と均衡を保持することは一般的陶冶の本質に屬するが、併しこの適度と均衡が夫れ夫れ個性的な姿を有し、一般的陶冶の理想としての調和的發展が個性の限界内に於ける調和的發展で

あることこゝに再説するに及ばないであらう。従つて一般的陶冶をば、凡てを一樣に仕立て上げる一樣主義の教育と解し、所謂「一般的陶冶の偶像」の破棄にこれ力めたエレン・ケイの如きは、自ら刻んだ偶像を自ら破棄する者に外ならない。次ぎに之を多方面に活動し得る人の教育と見るものもないではないが、多方面に活動し得るといふ如きは一般的陶冶の本質には屬しない。人は其の秀でた一角に於てのみ、即ち己が職分とする方面に於てのみ社會的に活動し得る。だからヘルバルトも己に多方興味—ヘルバルトの多方興味が人格の調和的發展を彼の心理學の見地からは正したものに外ならないことは彼自身其の「アフリズメン」に於て認めてゐる—と多方面の活動とを明かに區別してゐる。だから又ゲーテのヴィルヘルム・マイスターの「遍歴時代」に於て、凡てにならうとしたら何者にもなれないとの理由に於てヤルノーが一般的陶冶を「たはげごと汝の一般的陶冶よ。」と嘲つた、其のたはげ事としての一般的陶冶は我々の考へてゐる夫れではない。第三に一般的陶冶は初步の、低度の陶冶に盡るものでもない。夫れは凡てに共通の陶冶として一切の陶冶の基礎たるべく、基礎たるものは固より初步的であることを必要とする。けれども己に述べた趣旨に従ひ、小宇宙がいつ迄も常に多角形的な形態を有しななければならぬとしたら、

主として職業的陶冶を施す時代に於ても之に相應した一般的陶冶が存しなければならぬ。否、高い職業的陶冶であればあるほど高等な一般的陶冶が之に伴はねばならぬ。高い山は廣大な山脈によつて支へられ、大きな樹の根は益々深く八方に擴がる類ひである。前に私が「共同の圓に於て層々相重なる」と言つたのは重疊せる山脈の上に崇山が秀で、八方に擴がる浅い根と深い根の交錯する其の姿に於て、低い教養の人から高い教養のある人に至るまで夫れ夫れの程度に於て相互に理解し合ふことの意を寓したものに外ならぬ。そしてかやうな一般的陶冶に於て社會の統一も將た社會に於けるもろもろの文化活動の統一も共に始めて期待せられる。一般的教養に缺けた人は如何に専門的な技術に勝れようとも、人は之を人格者として仰がないであらう。一定の世界觀を有する人、自分の立場から世界を見るのでなく却つて自己を超越した高所から公平に世界を見渡し、其處に自己の立場を見出す底の世界觀を有する人でなくてはほんたうの社會的活動は營まれるものでない。しかもかゝる世界觀は主として一般的陶冶の與る所である。

以上、一般的陶冶に伴ふ二三の誤解について語つたが、一般的陶冶と職業的陶冶との關係についても正さるべき偏見が存しないではない。其の第一は職業的陶冶の輕視又は排斥

である。希臘時代に於ける自由教育が一般的陶冶に偏し、人文主義に於て職業教育が輕視せられたのは言ふ迄もなく、ヘルバルトすら職業的陶冶を教育的教授の埒外に放逐してゐる。けれどもこれ等は共に職業を狭く「生活のたづき」といふ意に解したが爲であつて、正しき意味の職業的陶冶は一般的陶冶の敵でも、又人格の尊嚴さを害ふものでもない。本來「職業」"Vocatio" は「神的全體への肢體的な奉仕にまで神に召される」といふほどの意味を有し、自己の立場に於ける全體への奉仕こそは職業の本義であり、職業教育は全體から課せられた任務、即ち自己の職分を果し、全體への奉仕を全からしむる爲の教育、自己の地位、能力、性別、年齢、活動範圍等に應じ、全體に對する義務を遂行せしむる爲の教育である。若し職業をかく、地上に於ける神的全體としての民族國家（第一章第二節）への肢體的奉仕にまでの召喚 Beruf、職業的陶冶を、夫れ夫れの立場に於て、全體から規定 Bestimmen せられた自己の使命 Bestimmung を達成せしむる爲の教育と解するならば、職業的陶冶は當然教育の最も重要な寧ろ中心的な位置を保有しなければならぬ。しかもかやうな奉仕が歴史的な共同社會に對する深い理解と體驗及び全體に於ける自己の地位と使命の自覺、一言に正常な民族的世界觀 volkstümliche Weltanschauung を基礎とすべ

きは言ふ迄もなく、そして正常な世界観が主として一般的陶冶の與る所であるとしたら、この意味に於ても職業的陶冶は一般的陶冶を基礎とし二者は密接な聯關を有する。ヴァルマンは「職業に於ける特殊を一般に結合し、職業の課する勞作を内化し、職業の材料を精神化し、若し言ひ得べくんば人文化する」ことは「陶冶の正しさを決定する試金石である。」と言つてゐるが、かゝる内化、精神化、人文化、共に我々の立場からは固より民族精神による内化、精神化、人文化であらねばならぬ。

次に第一とは反對に、なるべく早く職業的陶冶を施し、一般的陶冶を之に結合しようとするものも少くない。そして其の主張者は何れも一事に堪能なものは又萬事に堪能であるといふ事を論據としてゐる。例へばゲーテは「彼は一事を成すときに凡てを成す。……彼は正しく成す一事に於て正しく成されるであらう凡ての像を見る。」と言ひ、ロダン亦「一事を理解するものは一般に理解する。凡てに於て同様の法則が存するから。」と言つてゐる。けれども此の如きはたかだか手先の仕事か又は藝術については肯定せられるにもせよ、一切の職業に於てしか斷言し得られるか否かは大きな疑問に屬する。そしてこの事、職業的陶冶に對する上の見解が藝術家か、又は手先の仕事から出發する人々（例へ

ばケルシエンシュ・タイネル）によつて主張せられてゐるによつても反證せられる。この點に關し、私は已に舊著に於て（『理論的教育學』一〇三頁以後）かなり詳細に私見を述べてあるから、一切を夫れに譲ることとし、唯夫れが一般的陶冶から職業的陶冶が生れるとする私の立場とは到底兩立し得べくもないことを一言するに止めて置く。

第三に、一般的陶冶と職業的陶冶とを段階的に峻別し、後者を前者の後に接ぎたさるべき教育であるかの如く考ふることも亦正さるべき一つの誤解である。例へばフンボルトが「凡ての學校は……唯一般の人間陶冶を目指すべきである。生活の、及び個々の個人的職業の必要に應ずるものは、別に、一般共通の教授の完成した後に獲得せられねばならぬ。でないとは陶冶は不純なものとなり、完全な個人も完全な市民も共に得られない。」と言つてゐる如きは、職業的陶冶に關する限り、到底首肯せらるべくもない。苟も、私が考へた如く、一般的陶冶から職業的陶冶が生れるとせば、職業的陶冶の要素は始めから一般的陶冶の中に伏在すべきであり、又職業的陶冶を施す時代に於ても之に相應じた一般的陶冶が存しなければならぬとしたら、一切の職業的陶冶の基礎には必ず何等かの姿に於ける一般的陶冶が動いてゐねばならぬ。よし主として一般的陶冶に向へる教育と主として職業的陶

治に向へる教育とが比較的區別せられ得るにしろ、二者を段階的に峻別することは其の密接な交互聯關を人為的に斷ち切る虞れなしとせぬ。大凡職業的陶冶の要素を其の中から生まない一般的陶冶なるものは存しない。例へば勤勉とか、注意深いかいふ如き精神的な習慣や、一定の知識、技能は如何なる職業にも必要であり、しかも是等は共に一般的陶冶の主として與る所である。更に各個人の長所に注意しない教育が果して正しい教育とせられるであらうか。しかもこの長所は將來の職業の結合點ではないか。反對に又國民的自覺に導き、自由奉仕の意志を振起しないやうな職業的陶冶が果して、各人の「使命」にまで教育とせられ得るであらうか。「職業に於ける特殊を一般に結合し、職業の課する勞作を精神化」しないやうな、即ち一般的陶冶と結合しないやうな職業的陶冶は、所謂職人は作り得ても、「神からの召喚」としての職業を遂行する底の人格を育成し得べくもない。そしてこれが職業的陶冶の中心は國民的・道德的陶冶にある（例へばヴェンチェル）とまで言はれてゐる理由である。一般的陶冶と職業的陶冶の對立ではなくて、其の内在的な交互聯關こそ教育の中心着眼點であり、一が他から分れ、分れながら結合する其の姿にぞ、いつでも教育者の眼は注がねばならぬ。

第三節 個性の發展と自由奉仕

自然界や生物界では具體的なものは所與として直接に與へられ、其の發展は具體者に内在せるものの展開であるが、精神界では直接の所與は抽象的であり、其の發展はいつでも一層抽象的なものから一層具體的なものへの動きである。従つて精神的方面から見れば個性——かゝる精神的個性のみがこゝで考へる個性である——の發展亦一層抽象的な個性から一層具體的なものへの動きとして理解せられねばならぬ。

日常の經驗から出發する人々は一般に我々の個性は身體的自我と密接に關係し、其の中に閉ぢこもり、之に制限せられると考へる。そして身體が他の身體から分離して存する如く、個性も他の個性から分離し、この分離せる言はば目に見ゆる個性こそ最も具體的であると考へる。私はかやうな考へ方を必ずしも誤つたものであるとは言はない。他人は自分でなく、他人の喜怒哀樂は自分の夫れではなく、他人の失敗は自分に後悔を貽さない。固より他人の思考は自分の思考でなく、他人の行動は自分の行動でない。けれども如此は單に個性の一面、しかも比較的重要なでない一面に着眼したものであるに過ぎぬ。若し個性が

かゝる分離に終始するとしたら人と人との社會的關係は如何にして可能であらうか。しかも社會の一員としてのみ人は人であり得るのではないか。社會から離れた個人は「單なる抽象に過ぎない。」(ナトルプ)と言はれてゐる如く、他と分離するに止まる個性は單なる抽象的存在である。其のはじめ身體的自我に閉ぢこもつてゐた所與としての抽象的な意識が、堅い扉を開いて、一般的な、凡ての意識の夫れに於て合一する精神の世界(第一章第一節)に入りこみ、其處に存する内容を獲得することによつて、即ち特殊と一般との結合によつて抽象的な個性は具體的個性——一般に之を抽象的個性から區別して人格と呼ぶ——に、抽象的な個人は具體的な社會人に高まり得る。ヘーゲルに於ても具體的なものはいつでも特殊と一般との綜合であつた。だから凡て具體的な思考は獨斷ではなくて社會的な思考に則つた一般的の思考であり、具體的な意志は我意ではなくて社會的規範に従つた意志である。若しさうでないとしたら夫れ等は他に理解せられず、社會に於て實現せらるべくもない。他に理解せられず社會に於て實現せられない思考や意志は單なる意見單なる願望たるに過ぎない。固より我々は社會の一般的な思考や意志に敢然として反對することもあり得る。けれどもこの場合にも我々は社會的なもの以上の普遍的精神が我々の中に動くが故に、

又動いてゐるとの確信の故に、かく反對するので、其の故にこそ夫れは一種豫言的な性格を有する。そしてかゝる個性に於て我々はまこと具體的な個性の眞彩を發見し得るのである。この意味に於て永遠なるもの其の中に動く個性こそ眞に具體的な個性であるとせらるゝであらう。

抽象的個性から具體的個性としての人格への發展は、併し外から與へられるものではなく、内自らの勞作によつて遂行せらるべき發展であり、其の一段一段が自由の創造である。私は已に一切の陶冶は自己の勞作による「自由の生産である」と語つて置いた。前に述べた如く(第一章第三節)凡て精神は自由の決斷としての瞬間的な行動により、現在を乗り越えつゝ斷續的に發展し、其の一段一段は特殊なるものを否定しつゝ一般的なものに高まり、死することによつて生くる自由の創造と考へらるべきであるが、かゝる自由の創造は固より自我自身の勞作による、自我自身の、自我自身に於ける創造であつて何人も他人に代つて勞作し創造するを得ない。一切の教育は、一般的陶冶たると職業的陶冶たるを問はず、外からこの自由の創造を助け、之を一定の方向に指導し得るに止まる。我々は客觀的精神の傳達により、夫れを主觀的精神との緊張により、生徒の精神の奥深く眠つて存する

「良心の火花」に點火し、「創造的行動の神的な火花を燃え上がらしめる」(ヴァンセロウ)こ
 とが出来てあらう。しかし夫れは唯點火し、燃え上がらしめるのみで、火となり燃え上
 がるものは生徒自身である。教育的に生徒の中なるより深い精神を呼びさますことは出来
 るであらうが、覺めるものは生徒自身である。更に我々は生徒の自由の生産を助け、助け
 て生産せしむることは出来るであらうが、生産するものは生徒自身である。そしてこの目
 覺めしめ、助けて生ませしむる所に教育最深の意義は宿る。教育者は教へるものでなくて
 「覺ます人」: Wecker であるとか、「汝の教育者は汝の解放者以外の何者でもない。」
 (ニーチエ)とかは之を意味する。ソクラテスも夙に教育者を精神に於ける産婆と考へてゐ
 た。そして「神的な火花」が生徒自身に伏在し、生徒自身自由に創造し得ると見る所に、
 生徒に對する畏敬の念は自ら湧かざるを得ぬ。是がゲーテの言ふ己より下なるものに對す
 る畏敬である。要するに外から覺ますことによつて内に覺め、外なる點火によつて内に燃
 え上がり、外からの法則的な指導によつて内自由に創造し、この自由の創造によつて個性
 に次第に進展する。

若し説く所の如く、個性の發展が自由の創造であるとしたら、夫れが將來如何なる方向

に如何ばかり發展するかは全然豫測し得べくもない。夫れは同じく自由の創造として歴史
 の未來の豫見し得られない如く、非合理的であり、偶然でもある。よし大體の方向は推定
 せられるにもせよ、この推定せられた方向すらが、一瞬の決斷に於て、例へば宗教的な回
 心に見る如く、轉回しないとも限らない。だから教育が若し個々の生徒を内容上、將た方
 向上豫定せられた一定の目的にまで陶冶しようと思圖するならば、夫れは甚しい錯覺であ
 るとせられねばならぬ。個性の個性たる所以は自ら創造しつゝ、自發的に、時には外から
 の教育に反對してまでも、發展する所にある。當時の教育に著しい反感を抱いてゐた人で
 偉大な人格者となつたものは少くないではないか。かく個性の將來は全く豫見し得られな
 い。何れも拘らず、内容上將た方向上豫定せられた一定の目的にまで個性を導かうとする誤つ
 た見解が今も尙多くの教育者を支配してゐる。のみならずこの目的に到達せしめ得ないか、
 又は他の方向に發展するときには生徒自身を非議しさへする。如此は畏敬に値する個性の冒
 瀆ではなからうか。我々はかやうな妄想から一刻も早く脱し切らねばならぬ。

此の如く、個性の將來は一切豫見を絶するとしたら、教育の活動はいつでも現在に向ひ、
 其の理想は刻々に實現せられるものでなければならぬこととなるであらう。即ち生徒の現

在の境遇に於て、如何なる客觀的精神を介して、生徒の内からの瞬間的な自由な行動を如何に誘導すべきか、といふことの一點に大凡一切の教育活動は集中しなければならぬ。固より意圖的な教育は方法的であり、方法的である限り、多くの個性のこれに準じて發展すると考へられる段階と其の精神的特徴に應じ、發達心理學の所説に聞きつゝ、時間の系列に従つて教育の内容と方法を系統的に立案しなければならぬが、併しこれは唯の案であるに過ぎないから、現實の教育に於ては是等を瞬間的に鑄直し、生きた瞬間に躍動せしむべきであり、そしてこの鑄直し躍動せしむる所に一切の教育の祕密は潜んでゐる。この意味に於て教育的行動は他の一切の行動と等しく瞬間的である。教育は往々誤り考へられてゐる如く、生活の準備の爲に行はるゝものでなく、却つて現在の一瞬一瞬に向けられ、そして其處に盡きる。盡きはするが、否、盡くるが故に永遠性を有する、精神の世界では瞬間は同時に過去であり且つ未來であるから。そしてこゝに「生徒の生活の一瞬と雖も之を未來の犠牲にしてはならぬ」といふ教育の一大原則が定立せられる。現在から將來を推測する教育、豫想した未來によつて現在を律する教育、更に生徒の現在を尊重しない教育、何れも共に誤つた教育である。私は嘗てかやうな教育を「生活準備」の名に一括し、之との

對立に於て、偏へに生徒の現在に着眼し、其の一瞬一瞬を意味あらしむる教育を「教育即生活」と呼び、多少異なつた觀點からではあるが、聊か所見を開陳して置いた（小著「増補批判的教育學の問題」参照）。

大凡個性は其の全精神、全行動が自由奉仕の一念に貫徹せらるゝとき發展の極致に達する。こゝに自由奉仕とは各個人が夫れ夫れの立場に於て自己の使命を遂行し、残りなき獻身によつて國家社會の進展に奉仕するを意味し、かゝる奉仕が外からの命令によるものではないことは固より、内義務の意識にさへも迫られないで、自然の如くに自由であつたとき、即ち愛に根ざす奉仕であつたとき、夫れは始めて自由奉仕と稱せられ得る。愛による奉仕のみ能く獻身的であり、凡で獻身は愛に根ざす獻身である。そしてかやうな「愛からの奉仕」はエッガースドルファーも言つてゐる如く「存在の意味であり、夫れから自我の祝福が流出する、生活の根本作用である。」生活の根本作用であるから、固より夫れは生活の一瞬一瞬に脈動しつづくべく、發展の一定の段階に於て突如として獲得せらるべき性質のものでない。従つて學校教育夫れ自身將た自由奉仕の精神に充たされ、この根本作用の線

に沿うて個性の發展する如く生徒を導かねばならぬ。否、正しき教育では、特に意識しないでも、自然に之に導きつゝある。即ち第一、學校に於て學習に、作業に没入し、自己を傾けつくし、純粹な興味で以て之に當るのは、おのづから「自由」な態度の養成となり、第二にかやうな態度に於ける個性の、内なる創造は、おのづから外、社會生活を創造しようとの意志となつて發動し、即ち内なる創造は外奉仕としての社會生活の創造に連なり、更に第三、生徒が自己の學習に作業に専心なるは生徒としての本分に忠實であり、現在に於ける自己の使命を遂行することに外ならない。然るに社會への奉仕は偏へに人々夫れ夫れの立場に於ける自己の使命の遂行によつてのみ成されるのであるから、生徒としての使命を遂行せしむるはこれ將た自然に社會奉仕に對する基石を据ゑることとなる。要するに生徒をして客觀的精神に没入し、自己の活動によつて之を獲得せしめ、獲得せるものを愛の精神に基づきて實踐せしめ、よりて以て自由奉仕の態度を涵養することは一切の教育の根本精神たるべく、私が以前に「根本意志の教養」といふ語に手短かに表現したものは之に當る。實に自由奉仕の精神は一切の教育の魂とも稱すべく、刻々に教育の中に動きつゝ、しかも教育永遠の理想である。かくて私は

自由奉仕の精神に貫徹せられた人格

の育成を教育最高の理想に掲げる（この點につきましては尙小著「教育斷想」、四九頁以下参照）。併しこの最高理想は述べ來つた所に従ひ、固より現在の彼岸に存しないで却つて現在の中にあり、「最高」と言はれながら教育の各瞬間に於て實現せられる、誠に遠くて（其の永遠性の故に）しかも近い（瞬間に於て實現せらるゝが故に）理想である。

第四章 教育者

第一節 教育者の職分

歴史的民族的社會に於ける自然の教育では萬人共に自らにして教育者たるの使命を果しつつあるが、教育の文化形式では青少年の教育を自己の職業とし、この職業に於て全體から課せられた任務を遂行する専門の教育者を必要とし、一切の教育作用は教育者を中心として發動する。

已に述べた如く、「傳達することは人の自然」であり、自らに得たものを他に傳ふことは、自然に一種の満足を齎らす。「仲間がなかつたら如何なる財の所有も自分を喜ばさない。」とはセネカの語である。傳達に對するこの自然の衝動あるが故に教育は自然に行はれ得るのであるが、夫れは教育者にありては他の人々よりも一層強く作用しなければならぬ。一切の職業と等しく、教育者が教育を自己の職業に選んだのは偶然の事情に基づくも

のが多いであらう。けれども唯偶然にのみ支配せられ、傳達の衝動を強く内感しないものは決して教育者たるに適しない。他面、傳達の衝動と「傳達し得る」といふこととは異なつてゐるから、教育者に於ても、是れ亦他の一切の職業と等しく特殊の修養を必要とし、特殊の修養を必要とするが故に夫れは職業であるとせられる。即ち彼は第一に歴史的民族的精神を身に現じ、第二に各般の文化をほどほどに、即ち生徒を十分に指導し得る程度に理解し、常に理解するのみでなく之を身に生かし、第三に傳達の方法を熟知し、是等凡てが瞬間的な行動に於て一點に凝集しつゝ發動し、そこに燃え立つ火花で以て生徒に潜んでゐる「創造的行動の神的な火花」(第三章第三節)に點火しなければならぬ。彼は個人として教育するのではなくて、民族の、歴史の名に於て教育し、歴史的民族共同體に於て自然に發露する本源的な直接の教育力を純粹に表現し、無意的な作用を具體的な行動に轉じ、この行動に於て個人を歴史的に形成するの任務を有する。一言に彼は民族の、歴史の代表として教育し、社會に於ける一切の教育力を一身に凝集する一種の代辯者である。そしてかかる代辯者として、彼は國家から國民の歴史化を委託せられ、この委託に於て教育する權利と併せて義務を負ふ。大凡一切の職業は私事ではなくて公事であるとせられるが、中にも

教育者の職業は公事中の公事であり、一切の職業は全體から課せられた聖職（神的全體からの召喚として）であるが、中にも教育は國民の歴史化といふ最も尊い任務を有する聖職である。

凡て職業は夫れが全然「偶然」の支配によるものでない限り、個性と一定の關係を有し、如何なる職業も其の人が如何なる人格であるかにより品等附けられる。けれども職業によりては個性と比較的に無關係であり、又其の人の人格如何は比較的に背景に立つものがある。誰でも農業には従事し得るが、誰でも藝術家とはなり得ない如く、個性と密接に關係せるものと然らざるものとは比較的區別せられ、又職業に於ては有能でありながら人格に於て平凡であり、職業に有能でさへあれば、人格如何をさまで問題としないものもある。大まかに言へば、職業が知的藝術的要素を必要とすればするほど、個性とより密接に關係し、夫れに人格的要素が入りこめば入りこむほど、職業と人格とはより緊密に依存し合ふ。そして以上の二點に於て、教育者といふ職業は他の職業と明かに區別せらるべき特質を有する。第一夫れは知的藝術的な方面、特に後者に於て、教育が一種の藝術であるとせられる如く、個性と密接に關係し、教育者は天成であつて作られるものでないとまで屢々言は

れてゐる。第二に教育者の職業が人格により、人格を通して行はれること、改めて説くまでもない。教育者の一舉手一投足、何れも共に其の全人格の表現である。彼は人格者であるが故にのみ教育し得る。教育者としての個々の知能や傳達の技能は如何に高く評價せらるべきにもせよ、彼をして教育者たらしめる最後のそして最初のもは彼の人格である。即ち教育者の職業は他の職業よりも一層個性と密接な關係に立ち、全然人格的なる點に於て他の一切の職業の尖端に位するとも言ひ得られよう。

已に述べた如く、教育者は一切の歴史的精神を身に現じ、しかも之を個性的に統一する。彼は一切の歴史的精神的價値の具體的現實的な統一形態である。夫れは具體的であるが故に有力であり、統一であるが故に一層有力である。この意味に於て教育者は教育の汲み盡し得ない力源であると言へる。もろもろの價値や價値の體系は固より我々を形成する。けれども夫れは温か味を持つてゐない。のみならず客觀的精神其の者に興味を向け、之に没入し得るに至るは理性の比較的に目覺めて後の事で、教育的影響の強い時代では、教育者の人格から發射する精神力によつて、生徒の側から言へば仰ぎ見る教育者の理想的な姿に没入し、之から「肉となつたロゴス」を聞き、其の態度精神を學び、其の人格的な力に打

たることによつて教育はいとも自然に行はれる。だから教育ではイデオや価値や更に文化財に對して教育的人格の優位といふことがあくまで保證せられねばならぬ。若し教育的人格さへ確立してゐれば其の傳へる内容は完全でなくとも、時としては時代後れの事があらうとも、彼は優に教育者であり得るが、人格者でないものの傳ふる言葉は、よし内容上完全であるにもせよ、教育力を缺き、時には空の聲と聞きなされる。再び言ふ、客觀的精神の現實的具體的な統一としての人格は一切の教育の力源であり、教育的形成は何よりも先づかゝる統一からの形成である。まことに「人が人に對して爲し得る一切は彼の人格を通して作用」(ゲーテ)し、人格者は其のただの存在によつて、即ち何の技巧を有しなくとも、何等特殊の方法によらなくとも、おのづから教育する。この點を私は先づ深く念頭に刻まうと思ふ。そして、「予言ふ無からんと欲す……天何をか言ふ哉、四時行はれ百物生ず、天何をか言ふ哉。」と言つた孔子の教に従つて絶えず自己を反省しようと思ふ。

第二節 愛と權威

愛は教育の根本動機である。愛のない所にまことの教育は存しないと云つても宜い。だ

から古來教育について説をなすもの何れも愛を教育者の有すべき第一の資質に數へてゐる。已に羅馬のクインティリアヌスは教育者に對する多くの要求中、第一に愛を擧げ、聖アウグスティヌスは生徒への心からの愛、己を忘れて凡てに順應する愛、「何人をも否ます凡てに對して母である愛」を教育者の有すべき多くの徳の中心とし、ザルツマンも生徒に對する愛は「自分が教育者といふ職分に適するか否かを見きはめる試金石である。」と言つてゐる。我々は教育愛に對するかやうな讚美を教育學の文獻から幾らでも拾ひ上げ得る。特に近時シュプランガーやケルシエンシュタイネルが教育者は多くの生活型式中社會型の人たるべきことを強調したのは周知の事實である。そしてケルシエンシュタイネルは「社會人の生活を支配する法則は人に對する愛である。彼の根本衝動は認識(科學人の如く)でも、構成(藝術人に見る如く)でも、又は超越的なものへの關係(宗教人に見る如く)でもなく、實に他と一體となり、進んで他を補助し、喜んで他の爲に自己を犠牲とする、人間への純粹な愛にある。」と語つて純粹な人間愛を社會人の特質に掲げてゐる。私は教育者は社會型の人であるべきであるといふ彼の主張に必ずしも同意するものではないが、愛が教育の根本動機であることについては一點の疑をも容るゝことを許されない。

同じく愛の名に呼ばれながら、師弟の愛は、例へば友人の愛、夫婦の愛の如く、相互に平等の關係に立つ、言はば並列に於ける愛ではなくて、神と人との間に存する愛、親子の愛の如く、不平等なもの上下關係に於ける愛であり、中にも親子の愛に最も似通つてゐる。親子の愛では、親の愛は、彼の神の愛が普く人類を光被する如く、子女を被ひつゝ、み之を保護しつゝ發展せしめる。同時に夫れは純粹な犠牲愛として與へて毫も求めない。三に夫れは例へば友情關係に見る如く、情操の一致による愛ではなくて、却つて親からみなぎり出づる情操を子女は呼吸しつゝ發展し、友情や夫婦の愛の如く、精神的共鳴から起るのではなくてかゝる共鳴に先んじて已に愛である。そしてこれ等の特質に應じて、子女は例へば人が神を仰ぐ如く、親をば神の代表者として理想的な人として仰ぎ、其の犠牲に感謝し、温情に安住し、子の親に對する愛には敬虔感謝信頼等の萌芽が已に含まれてゐる。教育者と生徒との間に存する愛に、以上の親子の愛に存する諸徴表の存し、少くも存すべきは見易い所であるが、併し我々は是等の似寄つた點に惹かされて、二者の本質的な區別を見落してはならぬ。本質的な區別とは親の愛は必然に自分の子女と他人の子女とを差別する差別的の愛であるが、教育者の生徒に對する愛は差別的であつてはならぬといふこと

である。そして、之に伴うて同じく犠牲愛でありながら、親の子に對する犠牲は血縁に因り、子の損害は親の心臓をも刺すといふほどに血のにじんだ犠牲であるが、教育者の犠牲はクリストの同胞愛に見られる如き、自己の斷念に成る自由の犠牲である、といふ他の重要な區別が考へられる。親は自分の子を自分の子として他の兒童から區別し、又區別せねばならぬが、教育者は凡ての兒童に對し平等の態度を持し、平等の愛を有たねばならぬ。けれども夫れは全然平等であつてはならぬ。若し教育が個性に順應すべきであるとするれば教育愛も亦個性的であらねばならぬであらう。已に引用して置いた聖アウグスティヌスの語に已を忘れて「凡てに順應する愛」とあるはこの個性的の方面を、「凡てに對して母である」とあるは平等の方面を見たものとも考へられよう。そしてこの平等であつてしかも個性的でなければならぬ所に教育愛の辯證的性格が認められ、其の犠牲が自然には起らないで却つて自由な、進んで求めた犠牲である點に教育愛の課題性は宿る。子の犠牲とならない親は少いが、進んで生徒の犠牲となる教育者はなかなか得難い。得難いからして、即ち所與でなくて課題であるからして、純眞な教育愛は親の愛よりも一層崇嚴の趣を傳へる。

平等であつて同時に個性的であるといふ教育愛の矛盾は、併し如何にして止揚せられ得るか。恐らくこの矛盾はパウフが考へた如く、「教育愛は特殊の個性ではなくて個性一般を對象とする。」といふことの外に綜合の道を見出し得ないであらう。パウフは言ふ、「教育愛に於けるこの對立は特殊の個性ではなくて却つて一般に個性を（もつと逆説的には一般の個性とも言ひ得るものを）對象とするといふ、逆説的に響くであらう形式に於て綜合せられる。……教育愛は單に與へられたものとしての生徒の個々の個性によつて規定せられるものでなく、却つて凡ての生徒の個性（即ち「一般に個性」又は「一般的個性」）を其の價值發展の方向に規定しなければならぬ。」と。即ち教育愛は個性を其のあるがまゝにいたはる自由主義的個人主義的の愛ではなくて、一般的な價值發展の方向に個々の個性を助ける愛であり、そしてこの意味に於てのみ教育愛は出來得る限り個性化せられねばならぬし、こゝに教育愛に於ける平等と個性化との矛盾は止揚せられるとするのがパウフの眞意であるらしい。だから彼は續いて「教育愛は生徒の個性が單に個性的であるが故に之に關係するのではなくて、却つてまさしく個性が價值に従つて形成せられ、價值の方向に進め得られる限り之に關係する。教育愛は個性を單に所與として考へないで、却つて個性に

於て課題性を求め之を見出すべきである。」と述べてゐる。

是に於てか教育愛の性格は略ぼ定まつた。即ち教育愛は一視平等の犠牲愛と、個性的な價值發展の方向に助け導く價值愛とを綜合せる、兩面的な性格を具へた一種特異の愛であり、しかもこの綜合は述べ來つた所に従ひ、これ亦課題としての綜合である。そしてこの教育愛に見られる課題性に於て夫れははつきりと親の愛と區別せられる。かく言ふ意味は親の愛には教育愛が全然存しないとするのではない。寧ろ父母に於て純眞な教育愛を見出すことすら少くない。けれども其の場合父母は單に父として又は母としてでなく、同時に教育者として子女に對してゐるのである。だから子女の愛に燃えながらも、子女の價值的發展に無頓着な父母は幾らも存するが、生徒を愛すると共に之を價值の方向に導かないやうな教育者は教育者と稱するに足りない。若し與へて何等求むることなき犠牲愛、墮落せるものをも罪あるものをも平等に包む純眞な宗教愛を、慣用に從つてアガペ、「愛するもの」の精神に眞への認識、善への堪能を呼び覺まさうと求める（プラトン）生産愛をエロースと稱するならば、教育愛の一面はアガペであり、他の一面はエロースである。纏めて、聖書のコリント書に現れてゐるやうなパウロ的のアガペとプラトンの「饗宴」に描かれてゐる

やうなエロスとの融合こそは教育愛の本質であると言へる。夫れは太陽の萬物を光被する如く、又聖フランシスコが凡ての生物、動物及び植物に自己の兄弟姉妹を見たと言はるゝ如く、一視平等、一切に於て一切を投げ出し、同時に太陽が萬物の發芽を、生長を助くる如く、必ずしも求めずして個性を價値の方向に發展せしめる。愛のある所に教育は自然に行はれるとは之を意味する。

こゝに教育愛は直ちに畏敬に連なる。教育愛は個性を單に個性としてではなく、價値への發展の方向に於て見、單なる兒童としてでなく兒童の精神の奥底に潜む神なものを見守る。聖フランシスコが動物及び植物に自己の兄弟姉妹を見たのは一切に神性を見たが爲であらう如く、墮落せるものにも罪あるものにも神性を見るとき教育愛は一視平等ならざるを得ない。そして、この神性はやがて價値の方向に、しかも教育者自身以上にすら發展するものあるを思ふとき、助けて發展せしめようとの純情は自ら動かざるを得ぬ。即ち教育愛は兒童に存する神性の畏敬に於て始めて全く、教育愛の兩面たるアガベとエロスは畏敬に於て合一すると言つても宜い。そしてゲーテが「人が凡ての方面で人である爲に一切夫れに依存する」といつた畏敬はこゝで一切の教育作用の「夫れに依存する」ものとなる。

否、更に一步を進め、教育愛では一切に神性を見る宗教的愛としてのアガベこそエロスの地盤であり、其のエロスはアガベの地盤に育つエロスであるとも言ひ得よう。ペスタロッチは實にかゝるアガベ的な教育愛の權化であつた。だから彼は又如何にして生徒を價値に導き得るかと生涯苦悶しつづけた。そしてこの苦悶を我々は彼の教育書や教育報告に歴史と跡づけ得るのである。この點に於て彼は永遠に教育者の儀表である。言ふ迄もなくペスタロッチの如きはあまりにも高遠な理想であり、教育愛は我々に取つて永遠の課題である。けれども一步でも之に近づかうと力めることは我々自身の最も切實な修養であらねばならぬ。そしてこゝに「愛しよう」と心から努めよ。「誓に汝の生徒のみでなく普く一切の不幸なるもの無力なるものを愛し、之をより良くならしめようと努めよ。」といふことが先づ第一に、そして切實に教育者に要求せられる。

凡て共同社會が愛による結合であると共に指導者と指導せられるものとの從屬關係に於て成立する如く(第一章第二節)、教育者と生徒との社會としての「教育社會」も亦愛による關係であると共に從屬關係である。否、愛に於てすら私は教育愛を並列的ではなく、上

位下位の關係に於て理解した。けれども其處には兒童に對する畏敬に於て尙兒童を自己と同様に人格視する平等觀が根本に動いてゐた。然るに單なる從屬關係にありては指導者は其の存在に於て已に一種の權威を具へ指導せられるものは自然に之に服従する。愛は愛を呼び起すが、權威は服従を伴ふ。之を教育に當てて考へると、教育の自然形式では客觀的精神は自然に、權威あるものとしての指導者から之に衝動的に服従する被指導者に傳はり、其處では權威あるものへの模倣、權威あるものの言葉や意志が支配的位置を占め、教育愛は未だ前景に浮んでゐない。即ち權威による教育は自然の教育の本源形態であるとも言はれる。夫れは本來社會生活の肢體的構造に因由し、社會に於ける肢體的關係は自然に一方には權威、他方には服従として表現せられ、權威は人々の社會生活から起る自然の教育力を代表する。之に反して、教育の文化形式では教育愛が前景に立ち、權威は寧ろ後退し、更に、愛に包まれた權威のみを教育的に是認しようとする人も少くない。この點に於て愛と權威との教育的地位は、其の自然形式と文化形式とに於て正反對の關係に立つ。

古來愛と權威は教育の殿堂を開く二大秘鑰であると言はれてゐる。併しこの二つの鑰はかなり異なつた性格を有つ。家庭に於て母が愛を代表し、父が權威を代表する如く、愛の

女性的なるに比し、權威は男性的である。愛は保護し温めるが、權威は指導し、愛の極致は宗教的なアガペであるが、權威の極致は社會の法則、秩序、規範等社會に存する精神力を純粹に表現する所に存する。愛はあくまで個性を保護し、「若し兒童を害ふあらば全世界を得るとも何を以て其の償となさん、といふ貴い言葉の切實な内感」(ペスタロッチ)を動機とするが、權威は法則と秩序と是等を遂行する力を代表し、之が爲に時には個性を拘束するも已むを得ないとする。一言に、力による指導は權威の本質に屬し、愛の感情的であるに對し著しく意志的な性格を帯びてゐる。

かやうに一が母性的他が父性的、一が感情的他が意志的、一が保護し他が指導するといふ點に於て愛と權威とは一應區別せられるが、是より一層重要な本質的差異は、愛、少くも教育愛が、已に繰返し述べた如く、いつでも課題であるに對し、權威は所與であり、其の課題性は二次的であるといふことである。大凡指導者と被指導者との關係に於て秩序的に組織せられてゐるといふこと、即ち權威と服従との關係に於て有機的組織を構成することとは一切の社會の本質に屬する。従つて學校といふ教育社會も有機的に組織せられた社會である限り、指導者たる教育者と被指導者たる生徒との從屬關係、即ち權威と服従との關

係は其處に必然に前提せられる。言ひ換へれば權威と之への服従は教育社會のある所には必ず存する一つの所與である。其處では社會の法則、秩序、規範を代表するものとしての教育的人格は其のまゝ直ちに權威として外に表現せられる。だから茲に問題となるのは、唯如何にすれば社會の法則、秩序、規範等をより純粹に表現し得るかといふことであり、この純粹性を求める點に於て始めて權威の課題性が現れる。即ち權威は社會的な一つの所與であり、其の課題性は二次的である。犠牲愛も亦家庭の母に於ては一つの所與であり、ペスタロッチの如き、ザルツマンの如き教育的天才にありては、これ亦所與であるとせられよう。けれども一般の教育者にとりては、夫れは主觀的な好惡の念を一切打破し—主觀的な愛は決して教育愛を以て目すべきでないから—、主觀的性格を否定することによつて始めて發現し、抑もの第一歩からして課題性を有する。我々は先づ二者のかやうな本質的差異をはつきりと認識しなければならぬ。

以上の本質的差異からして、權威の行使に對し、教育者の人格から放射する權威は教育的であるが、其の他の一切の權威は非教育的である。

といふ教育上特に重要な一命題が演繹せられる。そして、上に擧げた權威の課題性に省み、社會の法則、秩序、規範等、要するに社會に存する精神力をより純粹に表現する人格者たれといふことが教育者に要請せられる。そしてかやうな、人格のさながらの投射としての權威に對し、生徒は自ら畏敬の念を起し、進んで之に服従するに至るであらう。パウゼンは「眞の權威は兒童の心中に畏敬の情を喚び起し、畏敬の情から眞の服従は生ずる。」と言つてゐるが、パウゼンの言ふ「眞の權威」も「眞の服従」も、權威が人格的權威であるときにのみ始めて成り、そして眞の服従のある所には指導は求めずとも自然に行はれる。

之に反して、人格の自然の表現でない權威は一切非教育的であり、たかだか方便として用ひらるゝに過ぎぬ。叱責や威嚇により恐怖心に訴へて服従を迫ること、力めて權威あるものの如く装ふ偽善的態度、地位を利用しての威壓等、要するに人格に外から付け加はつた、又は付け加へた權威は何れも非教育的である。だから私は「汝の生徒を愛しようとなすめよ。」とは呼びかけるが「汝の生徒に對して權威あるものたらうとなすめよ。」とは言ひたくない。夫れは屢々權威を付け加へようとの誤つた方向に導かぬとも限らぬ。其處では唯

社會の法則、秩序、規範等を純粹に表現しようとする。大凡附け加はつた權威は內的服従の得られないときにも尙服従せしめねばならぬ場合（この點小著「理論的教育學」五四三頁以下参照）一時的の方便として使用せられ得るに止まる。そしてそこには當然強迫の要素が多分に加はつてゐるから、私は之を特に權力 *Coercion* と名づけ、權威 *Authoritarian* とは區別しようと思ふ。教育者はあくまでも教育者であつて警察官であつてはならぬ。ヘルバルトは其の教育學に於て、後シュトイによつて「學校警察」の名に書き改められた「管理」の必要を認め、併し彼は管理が愛と權威によつて行はれねばならぬことを一再ならず力説してゐる。權力により、權力たるに止まるものは何等の意味に於ても教育的と言はるべきでない。

こゝに私は教育愛と權威との合一點をさがし求め、今迄分離的に考へ來つたこの二者が如何に綜合せられるかについて考へて見ようと思ふ。

權威の本質は已に述べた如く指導に存するが、指導は教育上からは大凡三様の形式に於て現れる。其の第一は一定の對象に生徒を導き入れる爲の指導で、之を對象的指導と名づける。この場合指導は、主として對象の獲得に向けられ、人格的發展は第二次的である。

例へば一定の技術への指導に於ては技術の獲得が主目的であり、この場合、人格的發展は技術の修得から人格への自然の反響としての發展であるに止まる。之に反して、指導の第二、第三の形式では専ら人格の發展を目ざし、對象の獲得は二次的な意味を有するに過ぎぬ。等しく人格的指導でありながら、第二の形式は教育者が自己の人格に従つて生徒を人格化し、自己の姿を生徒に映さうとするもので「余がある如くに成れ。」といふことが其の第一の格率であるが、第三の形式では生徒自身の内よりの發展、其の內的な人格的創造を客觀的に指導し、「汝がある所のものに成れ。」といふことが第一格率に押し立てられる。そして是等三様の指導に於て、第三の形式が最も教育的であることは、前章の所説に照して、自ら首肯せられるであらう。

この三様の態度を述べ來つた愛と權威に照合して見る。第一の對象的指導では教育者の權威は主として文化財に對する理解と技術の習熟に依存し、對象夫れ自身に存する必然性、即ち對象の秩序と法則性は權威の根據となり、其の愛は文化財に覺ますものとしてのエロスの愛である。之に反して人格的指導では教師の人格的優越性、其の自然の發現としての權威と生徒に對する愛が必然に要求せられ、こゝに愛と權威は常に結合し一切の人格的

指導は愛と權威を兩翼として動く。けれども人格的指導中、第二の形式たる教師本位の指導では生徒の人格への畏敬よりも、寧ろ教育者自身の主我的な態度が目立ち、其の限り一種強制的分子を伴ふを免れないが、第三の形式である兒童本位の人格的指導では、教育者は主觀的自我を滅却し、生徒と共に感じ共に行ひ、之を畏敬しつゝ、生徒の發展にこれ奉仕しなければならぬ。そしてこゝに權威は純粹に客觀的であり、愛は犠牲愛となり、二者は一面生徒への畏敬と他面自我の否定に於て合一する。若しかやうな合一を「愛の權威」(生徒の側からは「愛の服従」)と名づくるならば權威の教育的意義は「愛の權威」に於て其の極所に達する。其處では權威に伴ひ勝ちな強制は愛の中に解消し盡され、逆に權威に對する生徒の畏敬はおのづから教育者に對する純粹の愛となり、進んで之に服従し(之を「愛の服従」と言ふ)、之に一致しようとの一念を喚び起す。そしてかやうな教育者の生徒に對する畏敬(愛に於ける)生徒の教育者に對する畏敬(權威による)の相會する所には指導は期せずして行はれる。「愛の權威」では愛も軟弱ならず、權威も猛からず、其の究竟地に於ては彼の聖フランシスコについて傳へられてゐるやうに、溫容能く狼をも馴らすことすら出来る。其處では母性的な愛と父性的の權威とは、純粹の姿に於て自然に融合し、

教育の殿堂を開くこの二つの鑰は、いとも微妙な一つの鑰に鎔和する。前にも言つた如く、教育愛は並列に於ける愛ではなくて、上下の關係に於ける愛であり、この上下の序位に於て、已に一種の權威關係の伏在するのを見るのであるが、こゝに指導としての權威も人格的指導を目ざす限り、愛を動機とする權威であらねばならぬことが明かにせられた。何れの方面から見ても教育上では愛と權威とは不離の關係を有する。愛の態度を動機とする存在としての(即ち人格の自然の表現としての)權威、かやうな愛と權威の合一に教育者の修養は先づ向けられねばならぬ。教育者は、ケルシエンシユ・タイネルの考へた如く、單に社會型の人即ち愛の人であるに止まつてはならぬ。彼は社會型の人であると共に又指導型の人であることを要する。そして私は愛と權威との個々の教育者に於て異様に合一する状態と上に擧げた指導の三形式とを併せ考へ、教育者の類型論を立し得ると考へてゐるのであるが、夫れは今のところ、ただの豫想たるに止まり、其の詳細な規定は之を他日に譲らねばならぬ。

第三節 自制と快活

愛と權威の外、特に教育者に必要な資質として、古來多くの條項が擧げられてゐる。例へば身體の健康、豊富な知識、教授上の堪能、巧みな表現、教育的敏感、公平、眞面目、快活、自制、忍耐、寛和、謙遜、敬虔の如き知的、道德的及び宗教的資質は、何れも時代の傾向、教育學者の立場に應じ、色々の角度から要求せられてゐる。併しこゝでは是等の一々について述ぶることを差控へ、其中特に重要と思はるゝ自制と快活について考へて見る。

已に述べた如く(第三章第三節)、自由奉仕は一切の職業的活動の理想であり、自由奉仕の精神は人格の核心とも稱すべきであるが、夫れは他の職業に於てよりも教育者としての職業に於て一層強く要求せられる。一切の主觀的なるものを斷ち切り、ひたすら生徒の發展に奉仕し、「凡て人の爲にし、毫も自らを顧みず」と稱へられたペスタロッチの精神に生くること、これこそ正に教育者の高い矜持であらねばならぬ。生徒の爲には自己の生活をすら犠牲とし、恵まれない生活に甘んじつゝ、世間的な地位や榮辱や幸福の斷念に於て、新しい生を見出し、「死することによつて生きる」の覺悟に徹しなければならぬ。「乞食に人間らしく生活することを教ふる爲に自ら乞食のやうな生活をした」ればこそペスタロッチ

チは永遠に我々の儀表と仰がるゝのではないか。ルソーは「世に金錢の爲とあつたら直ちに價値の失はれる一つの職業がある。夫れは教育者の職業である。」といつてゐるが、單に金錢のみでなく、地位や榮辱や一切世間的なものの爲とあつたら、教育者としての價値は直ちに喪失せられる。此の如きは技術的經濟的文化の高度に渦巻いてゐる現代に於ては或は一つのユートピアであると思はれよう。けれどもこのユートピアとも思はるゝものをユートピアたらしめぬ所に教育事業の尊嚴さは見られ、其處に教育事業は聖職であるとせられる。事實、「師は道を傳ふるもの、必ずしも報酬を望まず。」とは我國の一つの尊い傳統ではないか。事實又、社會もこの傳統に従つて教育者を見、世間的關心の強い教育者は冷眼視せられてゐるのではないか。固より教育者の自由奉仕に對し適當に報ゆることは國家社會の教育者に對する義務であり、教育者といへどもパンなしに生くることは出來ぬ。けれども夫れは教育者自身進んで要求すべき性質のものではない。況や團體の名に於て之を要求する如きは、一種の「商人根性」であると卑下せられても辯解の餘地は存しないであらう。須らく自己の職分に照して深刻に反省すべきである。

この生活への斷念に於て、教育者の自制は極所に達するのであるが、次ぎに彼は又教育

に於て、自己固有の人生觀をも自制しなければならぬ。公けの教育機關に於て公人として教育する場合、彼は自己の人生觀に奉仕するのではなくて、いつでも生徒に奉仕し、生徒を通して國家に奉仕するのである。よし佛教徒であらうと、基督教徒であらうと、將た唯物論者であらうと、唯心論者であらうと、一般國民の教育に於ては、一切是等の人生觀を抑へ、即ち是等の人生觀を生徒に強要するの態度に出でないで、偏へた客觀的精神の爲に教育するといふ公明な精神を保持しつづけねばならぬ。この點に關し、私は我國の學校教育に於て一宗一派に偏する宗教教育を禁止してゐることに極めて深い意義を認める。尙彼が政治的論争に超越すべきは言ふ迄もなく、私には如何なる政黨に同情を有しようとも、この同情を公けの教育に發露せしめてはならぬ。我々は「兒童の前に立つときには、よし如何なる宗派に屬しようとも、教育者であらうとの意志、宗派人ではなくて、却つて人を彼等から作り出さうとの意志をはつきりと持たねばならぬ。然らば他日恐らくは、我々の理念を強く、完全に代表する人が彼等の中から現れるであらう。―其の外の態度では決して(かやうな人は)現れない。(ノール)。

教育者が自己の主觀に打克ち、自ら自らを支配すること、即ち自制的教育者に必要なこ

とは、其の他種々の方面から種々の段階に於て要求せられる。試みに其の一二を拾ひ舉げると、第一教育者は公平な態度で以て凡ての生徒に接すべきであるが、夫れには先づ生徒に對する自然の感情を制御し、主觀的な好惡の念を超越しなければならぬ。第二に自分の立場から生徒を見下ろし、過大の期待を之にかけてはならぬ。經驗に乏しい教育者は、動もすると自分の長所を誇示し、自分の知れる一切を發表したがるものであるが、此の如きは一種の自己廣告たるに過ぎぬ。教へたきことをも制限し、眞に生徒の心情に適合するものを與へ、且つ要求するには少からざる自制力を要する。夫れは決して教育者の權威を損ふものではなく却つて之を増大するに當る。教師は我々に語り、我々に示すものよりも更に深き知識を藏し、より大なる道德的修養を有するとの感が生徒に起つたとき、彼等は自然に教育者を畏敬するに至るであらう。第三によしや豫期の効果を收め得なくとも悲觀せず、幸に良果を結んだときにもかろがろしく樂觀せず、堅忍持久效を將來に期すること、是れ將た能く自制する人へののみ望み得られる。そしてこれ等の諸項は何れも教育者が生徒の位置に身を下し、生徒と共に感じ、共に行ひ、「一飯の食も一掬の飲も兒童と分ち、兒童と共に喜び悲しみ、共に祈つた」ペスタロッチ的な態度に於て、大人を斷念して兒童とな

り、兒童となりながら大人として教育する、といふ矛盾をも矛盾としないときに、始めて完全に果し得る所である。併し此の如きは、ルーソーの言つた如く、教育者に取りてはいつも苦しい一つの試煉である。

生徒の位置に身を下すには、單に生徒の知能の程度、其の心情等を理解すると言ふ丈ではなく、眞に生徒の心になり、何より先づ青少年のやうな明朗な生活感情を持ち続けようと努めることが必要である。私はかやうな生活感情を「快活」と呼ばうと思ふのであるが、この意味に於ける快活が教育者に要求せらるべき重要な資質の一つであることばプラトン以後多くの學者によつて唱へられ、中にも聖アウグスティヌスは之についてかなり詳細な意見を發表してゐる。彼は一切の教育活動の成果は主として教師の快活なるか否かに依存し、快活な教師による教授は「之を始むることも之を受容せしむることも、然らざる教師に比して一層容易である。」とし、更に快活が生徒に對する愛から自然に起ること、快活を妨ぐる種々の事情について述べてゐる。アウグスティヌスのこの意見は永く中世の傳統となり、「快活な兒童、快活な教師、最も快活な校長」*“Laeti discipuli, laetiores magistri, laetissimus rector.”* といふ、あのガレンの僧庵學校に掲げられた標語は當時の教育精神

を代表せるものである。

快活は青少年の特質であり、快活な教師は永遠に若者である。彼は子供の如く自然であつて偽らない。彼は人を信ずる。彼は物事に屈託しない。彼はユーモアを解する。彼の眼は常に光明に向ひ、「荒涼なる現實の世界に於て尙光明は彼の眼前に輝く。」彼は青少年に同感し共鳴し、青少年の心の動きをさながらに直感する。だから彼はいかなる場合にも青少年を冷眼視しない。彼等の行動が如何に期待に外れようとも尙愉快な情調で之に接し、更に其の態度に於て、一言一行に於て、彼等の心の曇りを、憂鬱を、苦慮を解消しさへする。だから老いても青少年の生活感情を有する人は若者の友であり、若くともこの感情を失ふものは教育者たるには適しない。ヘルバルトが年若きものほど教育者たるに適するとし、エラスムスが「教師は兒童に愛せられる爲には或度まで兒童に歸らねばならぬ。老人に子女の教育を託するは無益なことである。」と述べたのはともに此の意味に於てである。生涯童心を失はなかつたペスタロッチは、老年時代に於て尙自らを「白髪の小兒」と稱し、そこに一種の誇りをすら感じたと傳へられてゐる。年と共にかやうな生活感情の自然に薄らぎ行くは已むを得ないであらうが、併し自己の青少年時代の回顧によつて絶えず自制し

つゝ、及び日に接する彼等の心情に照されつゝ、多少なりとも若々しい心を永く持ち續けたいものである。

快活なものの眼は常に光明に向ひ、快活な教師は如何なる場合にも悲觀しない。彼は苦しみの中にも朗かに笑ひ得る餘裕を有する。天日の如きはれやかさでいつでも生徒に接し得る。教育事業の困難さをも、人生の矛盾をもかみわけながら、心から教育を楽しみ、この楽しみを於て、一切の障害からさらりと脱出する。ゲーテは、「世の中に苦しみなしに成るものは一つもない。特に教師及び教育者に於て其の然るを見る。唯内からの衝動、喜悅及び愛のみぞ、もろもろの障害を打破つて道を拓き、他を惱ましつゝある狭ぐるしい場所から我々を救ひ上げる。」と言つてゐるが、まことに快活な人のみぞよく教育の重荷に堪へ、悲觀者流の動もすれば陥り易い暗い窟を素通りして、明るい心に、教育の大道に邁進し得るであらう。

第四節 教育者と文化財

客觀的精神の意圖的傳達と言ふ任務を負ふ(第二章第三節)學校の教育に於て、客觀的な

文化財の傳達に向けられた教授が特に重要な位置を占め、少くも一切の學校教育が教授を尖端として動き行くことは、學校教育の任務からしても、其の實情からしても拒み得ない所である。暫くこの見地からして教育者が大凡如何なる資質を有すべきかについて考へて見る。

凡て文化は主觀的精神によつて創造せられ、主觀的精神の外に表現せられたものであるが、一度創造せらるゝや、創造者から離れて客觀的となり、社會の中に存續する。即ち一切の文化は客觀的となつた精神であり、客觀的精神としての文化は已に述べた如く(第二章第三節)二様の姿に於て前代から後代に傳へられる。其の一は社會生活に於て社會の中に生動しつゝ直接に連續的に傳へられ、個人は直接に之を受容し、言はば其の中に成長しつゝあるのであるが、其の二は一定の物質的形象の中に固定した文化財として夫れ自身社會を超越して存續し、社會から離れながら社會に於て傳へられる。學校教育に於て傳達せらるべき文化は學校教育の起原と本質に照して主として文化財の方面に存することと言ふ迄もなく、こゝに文化財に對する教育者の態度如何といふことが一つの重要な問題として提起せられる。

一切の文化財には精神内容の夫れに於て固定せられてゐる物質的方面と、この物質的形象に宿る精神内容との二方面がある。この中、物質的方面は時間的に存続し、其の故に文化財は前代から後代に傳へられるのであるが、精神的方面は我々が其の意味を見出すことによつて始めて現實的となり、前者は全然我々から離れて存続するが、後者は我々が其の意味を再認識することによつて存続し、「我々に對する存在」といふ一種特異の存在様式を有する。或は前者の存続は連続的であり、後者の夫れは斷続的であると言つても宜い。私の書架にある一冊の書籍は、いつでも、いつまでも書籍の破損しない限り存するが、其の精神的内容は私が之を讀むとき、其の意味を再認識するとき始めて現實に存在する。即ち其の内容は我々の再認識を待たない形式に於ける存在（「我々に對する存在」）である。

かくの如く我々の再認識を待ちつゝある文化財を我々自身の力によつて再認識し、其の内容を再創造したとき文化財は始めて我々の所得となるとしたら、文化財の傳達に對する教師の任務は生徒の再認識再創造を助け成すといふことの一點に歸着するであらう。助け成すには併し彼れ自身先づ之を再創造しなければならぬ。言ひ換へれば、再創造の過程に於て、原創造者の精神に於て文化財の生成せる姿を寫し、自らの内なる寫しに於て、外生

徒の再創造を導かねばならぬ。この「寫す」と「導く」との二者に於て、シュプランガーが、「構成せられてゐる生活を再び生成せる状態に最も能く還元し得る人は最も陶冶價値に敏感な人であり、天成の教育者である。」といつたのは「寫し」の方面について述べたものと見られ、教授の方法を重視するもの及び之とは反對に藝術的直觀に依據しようとするもの（例へばリンデの前期）共に「導く」の方面に主として着眼せるものと見られよう。併し是等の點につき詳述することは將來の問題の先取であり、現在の目論見ではない。私はこゝに夫れ等一切よりもつと深い根據について考へてゐるのである。

もつと深い根據とは教育者が文化に對する正常で平明な（必ずしも深遠といふのではな）い）世界觀—前節に擧げた固有の人生觀とは明かに區別せらるべき—を有すべきことを意味する。昔に一つの文化の有つ意味を再創造し之を理解するのみでなく、之と同一の領域に屬する他の文化との有機的關係を明かに辨へ、昔に一定の文化領域について體系的な理解を有するのみでなく、普く各種の文化領域に於て其の各部分を全體有機的に理解し、更に各文化領域相互の關係を明かにし、結局文化全體の有機的な統一に對する直觀像、即ち文化全體に互る正常な世界觀を有すべきことが文化の傳達といふ立場に於て第一に教育

者に要請せられる。例へば自然科学の一教材を一教材として孤立的に考へないで自然科学全體の一分節として、之との有機的關係に於て理解し、同様に自然科学以外の各種の文化領域に於ても一々の財を、有機的綜合的に理解し、更に自然科学と他の文化領域とを夫れ等の人生に對する關係に於て統一的に理解し、科學を、道德を、藝術を、夫れ夫れ至めて見ないで、各固有の價値を正常に認めながら、しかも之を全體的な一つの世界像に統一し、この統一せる像の中に自然科学の一教材の文化的位置をはつきり直觀し得るに至つたとき、彼は始めて自然科学の一教材の文化的意義を明視し得たとせられる。苟も教育が、悪い意味での専門家を養成するのではなく、人を人にまで教育し、文化の世界に於ける自己の位置を確認し、この肢體的な位置に於て文化の有機的な發展に寄與すべき有爲の人物を養成すべきであるとせば、教育の期間に於て、各種の文化の有機的統一に對する十分な理解を與へることが特に必要であり、與へるには先づ教育者自身之を所有しなければならぬ。シエライエルマッヘルは方法的に指導せらるべき教育の領域―彼は之を「技術」の名に綜合してゐる―即ち我々の用語に於ける教授の任務を「世界觀」と「世界構成」に置いてゐるが、夫れには必ずや教育者の世界觀が不可缺の前提として豫想せられねばならぬであらう。

併しかやうな世界觀が、各種の文化の寄木細工的な結合ではなく、正しき意味での統一を有すべきであるとしたら、夫れは文化の生成の最終の根原に於ける統一として、結局は歴史的な民族精神に基礎を有する統一でなければならぬ。一切の文化は民族精神の表現形態としての民族文化であるから。即ち文化を其の生成の状態に還元するとは結局は民族精神にまで還元することとなり、前に「人生に對する關係に於て」といつたのは、こゝに「民族生活に對する關係に於て」と書き改められる。一方には民族精神の最終の根據に深まり行くこと、他方には文化に對する純眞な思慕に於て高まり行くこと、この言はば縦の線を樞軸として其の周圍に各種の文化が統一せられ、更に又、前に擧げた文化傳達の二様の形式が、現に社會に生動しつゝある文化の體驗と、文化財として傳達せられつゝあるものの理解とによつて、即ち體驗と理解の合一に於て人格的に統合せられるとき、こゝに教育者は正常な文化の世界觀を有するとせられる。レーマンは教育者に對する要求として(一)生徒の心情の、愛による理解(二)生徒を指導する能力及び(三)生徒を導き入れようとする精神生活の領域に自ら「安住」すべきことを擧げてゐるが、述べ來つた如き世界觀を有する人のみ能く自ら精神生活の中に「安住」し得ると私は考へてゐる。

かやうな世界観を有する教育者は、其の人格的な表現に於て、自然に教授し、種々の方法的な技巧は殆ど無用となる。技巧によらないが故に、夫れは所謂「生きた方法」となり、こゝに「教育者自身方法である。」と言つたあの一見奇矯とも思はるゝジャンティールの語の深い意味が悟られる。彼は、例へば藝術家が所興（例へば一つの花）に於て、精神的統一（例へば藝術的に見た花の本質）を直観し、恰もこの統一から所興（花）が産出せられたかの如くに所興を構成する、其のやうな姿に於て、歴史的に與へられた多くの文化を統一的に直観し、この統一から一々の文化が産出せられたかの如くに教授する。だから彼の行動は藝術家に於ける如く自然でもあり自由でもあり、一點技巧の痕を止めない。そこでは人格と方法と藝術的要素とがしつくりと一つになつて發動する。そして我々はかやうな發動に「生きた方法」といふ名を與へる。

かるが故に私は文化的な世界観を教育者の有すべき重要な資質の一つに掲げる。殊に現代の如く、もと一つであつた科學が多くの科學に分れ、文化が限りなき多様な方向に發展しつゝある時代、動もすれば遠心的な方向にひきずられて、求心的な中心を見失ふ虞れある時代に於ては、一層力強く、「正常な世界観を持つ」と教育者に呼びかけざるを得ない。

一科、一藝に秀でた専門の教授者はあつても、正常な世界観に於て生徒を正常な世界観に導く教育者の如何に乏しきことよ。のみならず一科、一藝に秀でさへすれば夫れ丈で一科、一藝は教授せられると誤り考へてゐるものも尠くない。併しかやうな人は「人の教育」といふ中心課題には決して觸れ得ないで、唯いつまでも其の周邊をさまよふに過ぎない。一般的陶冶のない専門家が悪い意味での職人に過ぎない如く、世界観のない教育者は、悪い意味での教師たるに止まる。或人はかやうな教師を「學者的痴愚」と呼んでゐるが、私は之を單なる漫罵として受け流すだけの勇氣を有たない。

第五章 教育的關係

第一節 教育的地位

凡て社會が人と人の交互作用である如く、教育者と生徒との間に成立する一種の社會としての教育的地位も亦教師と生徒の交互作用に於て存する。即ち夫れは教育者から生徒へ向ふ一方的な作用ではなく、生徒も亦教育者に反作用し、働きかけられると共に働きかけ、教育せられると共に教育するといふ交互關係に於て成る一種の社會である。其處では教育者も生徒も共に教育の主體であると共に客體であり、教育者も、よし意識しないにもせよ、客體として絶えず教育せられつゝある。

我々は先づこの點をしつかりと認識しなければならぬ。でないに生徒を人として考へないで物として取扱ふといふ恐ろしい危険が脅かす。生徒は物ではなくて我々と等しく人であり、人としては我々と同格である。彼等は固より身體的、精神的發達に於て教育者より

は劣つてゐるであらう。けれども夫れは本質の差ではなくて單なる程度の差であるに止まる。人として見た場合、教育者も生徒も共に精神的存在として、其處に上下優劣の區別は存しない。そして一切の精神はいつでも形成せられるといふことの外に形成するといふ他の反面を有つてゐるから、教育は決して一方的な作用として考へらるべきでない。併し人は凡て人であると共に個性である。人として同質同格でありながら、個性としては凡て異なり、其の發達には高下があり、其の存在様式は夫れ夫れ特異である。即ち個性の方面から見れば、同じく形成せられ形成するといはれながらも、其の程度には大小の差等があり、方向も亦異なつてゐる。そしてこの故に屢々教育は所謂成熟者より未成熟者への一方的な作用と解せられてゐるのである。夫れにも一應の理由はある。この點からして、彼の極端な兒童本位の教育が生徒を教育の主體とし、其の客體性を見失ひ、見失ふのみか、個性を神聖視し、其の自然の發展に一任することの誤りは斷然是正せられねばならぬ。若し抽象的な言ひ廻しが許さるゝならば教育は同質同格の人間性の地盤の上に夫れ夫れ特殊の個性の交互に影響し合ふ作用として理解せられる。そしてかやうな交互關係に於て、一般に社會が人と人との交互關係に於て日に新しく構成せられ、絶えず成りつゝある如く、教育的

地位も教育者と生徒との共働に於て刻々に構成せられつゝある。よし教育するといふ意圖は教育者にのみ存するにもせよ、兩者の共働によつて構成せられつゝある。この意味に於て教育的地位は所與ではなくて課題である、とせられる。然らば教育的地位は如何なる方向に、如何に構成せられ行くべきであるか。

私はこの問に對する答を、或度まで已に豫示して置いた。即ち同格の人として、同時に異なつた個性として、更に個性の發展としての三つの方面が相互に聯關しつゝ全一的に、教育者を中心として日に新しく構成せられ行く所に教育的地位の課題性は存すると言へよう。第一、神性を具へてゐる點に於て人は一切同格であり、人としての尊嚴さに於て甲乙上下の差等はない。この人に於ける神性を敬重し、相互に敬重の念に於て交り、教育者は生徒を、よし其の資質に於て如何に劣れるものあらうとも、之を敬ひ、生徒も亦教育者を敬ひ、及び生徒相互に敬重し合ひ、所謂同胞愛に透徹せられた社會を實現することは教育的地位の第一の課題であり、同胞愛としての社會は一切の教育の行はれる最深の地盤である。そして夫れには教育者自身先づ一視平等の同胞愛に於て生徒に接すべきこと、言ふ迄もない。第二に、併し個性の側面に立てば凡ての人は夫れ夫れ差等を有し、其處には優越

者と從屬者の序位が自然に成立し、二者の間に或種の間隔の存することは到底免るべくもない。そしてこの間隔を、上位下位の秩序を維持しながら埋めるものは、一方には權威他方には之に對する内的な服従の外に求むべくもない。斯くて權威と服従との關係に於て、特に秩序と法則とを代表するものとしての教育者の權威の自然の發動に於て、及びこの權威を通して生徒相互の間に動もすれば見られようとする恣意的な權力の行使を抑壓し、各々分に應じて、秩序正しき、有機的な社會の構成に參與せしめ、かくて正義の社會に一步步導くことは、教育的地位の第二の課題である。

以上私はかりに人と個性とを分離して考へた。けれども凡て人は個性としての人であり、個性的存在としての人の外に抽象的な人は存しないのであるから、此の如きは本來分離すべからざるものを故意に分離した便宜上の區分に過ぎない。まことは個性の中に人を見、人の特殊な存在として個性を見、個性の中なる人を敬重しながら、同時に個性の相違に應じた權威の發動により、二者の不分の關係に於て、教育的地位は日に構成せられると考へらるべきである。即ち教育者の側からは愛と權威、生徒の側からは愛と服従といふ關係に於て、同胞愛の社會であつて同時に正義の社會であること、しかもあくまで人格相互の

敬重が其の基底をなす社會、かやうな社會の實現に向つて教育的地位は日に向上しなければならぬ。

第三に、個性は主として客觀的精神の傳達に於て發展するのであるが、こゝにも交互作用としての一つの緊張關係が伏在してゐる。客觀的精神の傳達に於て、生徒は傳へられたものを單に受容するのではなくて、自發的に之を再創造し、即ち受容と發動との緊張關係に於て内容を收得し、教育者は發動的に傳へるが、生徒の自發性に面した場合、直ちに發動を中止し、其の自發活動に一任して受動的となり、これ亦發動と受動との緊張關係に於て内容を傳達する。即ち内容の傳達は教育者と生徒とに共に存する緊張關係に於て成立し、教育者は發動しながら後退し、生徒は受容しながら前進し、この交互關係に於ける二者の共働によつて内容傳達といふ教育作業は行はれる。もつと率直に、内容の傳達は教育者と生徒とが共働しつゝ精神内容を構成し行く過程で、其處では生徒が教育せられるのみでなく教師も亦教育せられると言へよう。凡そ精神的な作業が精神の發展に導く以上、そして共働も亦一つの精神作業である限り、以上の共働に於て教育者が毫も教育せられないとは何人も主張し得ないであらう。同じ書籍も繰返し讀む毎に新しい意味に打當かるとせば、

同じ内容も繰返し再創造せらるゝとき新しい意味を教育者に齎らさないと考へられない。更に生徒の發動は解決すべき多くの問題を教育者に課し、この問題の解決は教育者自身の教育とはならないか。ザイフェルトは「逆説的に響くでもあらうが、兒童は兩親の有力な教育者である。彼は全力を注がねばならぬやうな問題を兩親に提出するが故に教育的に之に作用する。」と言つてゐるが、同様の事は生徒と教育者との關係に於ても、否、生徒の教育者に提出する問題は兒童の父母に提出する問題よりも、より複雑なるが故に、一層強調せられ得る。デューイが教授するとは「教師が外に立つて兒童の活動を眺めることではない。……夫れは活動に分與することである。共同の活動に於ては教師も亦學習する生徒であり、生徒も亦自らには意識しないが教師である。」といつてゐるのも同じ意味に於てである。かくて精神的內容の傳達から見た教育的地位の發展は教育者の發動の著しい（即ち生徒の受容の方面の著しい）時期から、生徒の發動性の現るゝに應じて、即ち生徒の前進するに應じて教育者は後退し——この適宜に後退することは教授に於ける教育者の大きなタクトの一に屬する——共同の精神活動が、例へば友人間の共同活動に見らるゝ如き、同格のものとなるに至つて終止する。これがヘーバーリムの所謂「適度の後退の原則」で

あり、ジエンティレが「教師の秘密は自ら身を引くにある。」と語る其の精神である。そしてこゝに教育者の自制が特に要求せられる。

以上、私は教育者と生徒との交互關係として教育的地位を考へ、この地位に於て、夫れが教育的地位である限り固より教育する側面が前景に立つにもせよ、教育者自身亦同時に教育せられ、教育作用は動もすれば誤り解せられてゐるやうに一方的なものではなく、交互的であるといふ趣旨を、人として、個性として、及び個性の發展としての三方面から簡潔に敘述した。即ち教育的地位は第一に人間敬愛の同胞愛による愛と愛との社會であり、第二に權威と内的な服従による正義の社會であり、第三に精神内容の獲得に向けられた共同の社會であり、其の何れに於ても、相互に教育しつゝある社會として定立せられる。愛は愛を呼び、生徒の内的な服従としての教育者への歸依は教育者の生徒への歸依としての獻身を呼びさまし、權威に於て教育者が自己を有るがまゝに表現する（第四章第二節）自制と勇氣は生徒自身をしてあるがまゝに自己を表現する自制と勇氣を起さしめ、あるがまゝに與ふることによつてあるがまゝに受容れ、こゝに一切の偽善や術策を絶し、誠實に交り合ひ、そして相互に信頼し合ひ、逆に又生徒の無邪氣な、物事に熱中し容易に之に没入する態度、さはやかな曇りなき情調、其の元氣な容貌や動作は自然に教育者に反響して、若し力と精神を教育者に吹きこみ、其處に快活な空氣は漲りただよひ蔽ひ包み、更に教育者の純眞な文化思慕としてのエロスは生徒を同じエロスに導き、共同に精神内容の世界を築きつゝ交々發展するやうな地位、かやうな地位を私は教育的地位の理想像としてこゝに描きたい。それはまことに一つの理想像である。けれども一歩でも之に近づくべく努力することは教育者に課せられた神聖な義務である。

我々は徒らに空想に耽つてはならぬ。教育的地位と雖も一つの社會である限り、他の社會、特に家庭、民族、宗教團體等他の教育社會から孤立した獨善の世界であるを許されぬ。よし許されたにしても、さる孤立した社會は現實から離れたものとして現實に教育する力に乏しい。學校社會と一般の社會との密接な聯繫が、多くの教育學者によつて近時力強く叫ばれてゐるのは、一にはこの孤立性への反抗として傾聴に値する。教育的地位が一般の社會からの影響によつて動もすれば歪められようとするのは恐らく教育者に取つて堪へ難い苦痛であらう。けれども我々は學校は多くの教育作用の中の一つの—最も有力ではあるが—教育作用に過ぎないことを願ひ、勇敢に夫れに襲ひかゝる運命と戦ひ、他の社會と共

に、時には他の社會に反抗して、眼を生徒を圍繞する全世界に注ぎつゝ、これ等との共働に於て、自己の自制と忍耐と勇氣を賭けて、生徒と共に理想的な地位を日に構成することに最善の努力を致さねばならぬ。

第二節 教育的態度

述べ來つた教育者と生徒との交互關係に於て、教育者から生徒へ及ぼす作用を如何に見るかによつて三様の教育的態度が區別せられる。私は從來之を夫れ夫れ權力關係、同僚關係及び指導關係と呼んでゐるのであるが、本節では是等の態度と其の教育的意義につきて述べ、反面より前節に盡し得なかつたものを補ふこととする。

一 權力關係

こゝに言ふ權力關係とは教育者から生徒に向ふ作用を極度に高揚し、權力の發動によつて生徒を意のままに支配しようとする態度を指し、其の根柢には生徒を本來惡に傾き易いものと見る人生觀が、意識すると否とに關せず、動いてゐる。かやうな態度は周知の如く

今では跡方もなく打破せられ、若し聊かにも權力による支配に傾いた場合、夫れは直ちに古い教育學であるとして非議せられさへする。従つて、私の之に對する態度も亦固より消極的である。けれども、權力關係の非を曉ることは自然に正しい教育關係への暗示ともなり、荆棘を切り開くことによつて道始めて通ずるとしたら、消極的な批評すらも全然教育的意義なしとはせられないであらう。

權力關係では教育者を支配するもの命令するもの、生徒をば支配せられるもの服従するものと見、已むなくば課罰によつても命令を貫き、生徒の我意を抑壓し通さうとする。其處には權力の社會はあつても愛と信頼による社會はなく、生徒の外的な服従はあつても、自由な服従はなく、所謂「學校警察」(シュートイ)はあつても、本來の意義に於ける教育は存しない。權力の行使は恐らく無智の教育者に自己満足を齎らすであらうが、教育はかゝる自己満足のために行はれるのではなく、生徒の爲に行はるべきであり、いかなる場合にも生徒は教育者の傀儡であつてはならぬ。暫くかゝる權力に對して生徒が如何に反應するかを考へて見よう。

權力關係に置かれた生徒は一々教育者の命に服従し之に順應するか、又は半ば服従し半

ば反抗するか、又は一々之に反抗するかの外に出で得ないであらう。第一、一も二もなく教育者の意のままに動くものは一般に従順な生徒と誤られ易いのであるが、かくても尙自主自立の性格が養はれるであらうかは頗る疑はしい。之とは反對に、外なる権力に従ふことに慣れ、容易に他の暗示に動かされ、全然受動的な、従つて所謂道德的勇氣を喪失し、たかだか群集と共に動くとき一時的に興奮するに過ぎないものとなるであらう。のみならず、偶々事を爲すにも、他に認められんことをこれ求め、一言一行他の鼻息を窺ふ忌まはしき傾向を助長しないとは誰が保證し得よう。要するに権力關係は人格を發展せしめるよりも寧ろ之を阻害し、卑劣な心情は扶植し得ても、自主自律の精神をば根本から破壊し去るの危険に曝される。

第二の半ばは従ひ半ばは反抗する生徒については、其の極端な場合から、即ち一々服従し、又は一々反抗するものから類推することとし、直ちに第三の一々反抗する場合について考へて見る。こゝに先づ指摘せらるべきは反抗をば直ちに不徳と解し、之が除去を教育の一大任務と考へる、古いが今も存し、誤つてはゐるが今も教育者に付き纏ひ勝ちなイデオロギである。反抗は多くの場合自主の現れであり、其の「いたづら時代」(兒童期の)に於け

るものは内に充ち充てる活力の自然の發現として、青年期の夫れは自律への前提として寧ろ歓迎すべきである。だからホフマンは、「反抗は打破られねばならぬ性格の缺陷ではなない。」「夫れは青年の最も尊き勢力である。」とまで言ひ切つてゐる。何れにもせよ、反抗は自己發展の、自己主張の強い生徒に比較的に多く見られる所であつて、わけもなく迫られた服従に對し、彼等は明かにか又は秘密にか反抗の態度を取るべく内から促される。青年の良き理解者と稱せられてゐるリンゼーは「恐怖による(即ち権力による)支配はいつでも其の反對を爲ようとする願望を喚び起す。強迫と恐怖は生徒の全注意を拒否の方向に固定せしめる。強迫は禁止せられた事物から催眠的に作用する刺激を作り出し、NoからYesを作らうと強く誘ふ。よし表面は命令に従ふにもせよ、内部では之と反對の考を育くむ。」と語つてゐる。果して然りとせば権力關係によつて反抗を起さしめ、同じ権力關係によつて之を打破らうとするほど無用な非教育的な作用が他に存するであらうか。しかも古い教育學ではこの見え透いた循環すらをも教育的であると考へてゐたのである。

反抗は陽にか又は秘密にかの二つの形式を採る。この中後者は前者に比して一層危険である。蓋し前者の動機が多くは叱責、罵詈の如き威壓であるに反し、後者は苟も抑壓のあ

る所には伴ひ、のみならず偽善、虚偽の如き最も卑むべき性格上の缺陷は後者に於て育くまるゝからである。そしてこの點多くの學者の略は一致した見解であつて、例へばパウムガルテンは教育が最も嚴格に行はるゝ所では兒童は最も多く偽り且つ假裝するとし、アラースは「兒童の最初の虚偽は恐怖から起る。」と言つてゐる。更に恐るべきは所謂受動的反抗である。受動的反抗とは例へば表面服従を装ひながら命令を實行しないか、又は急げと命ぜられて故意に後れる如く、反抗を表に現さない反抗で、多くは陰密に行はれ、しかも夫れが反抗の大多數を占むること、ケルシエンシュタイネルが「反抗は一般に他の意志に對する受動的抵抗である。」といつたによつても知られる。要するに秘密の反抗は一面教育者に服従する如く装ひながら他面陰に之に反抗するといふ両面性の怪物であり、所謂「面従後言」の不徳を内に包んでゐる。併し、かやうな両面性に於て果して性格の統一が保たれ得るであらうか、性格の統一が保證せられないで尙教育について語り得るであらうか。最後に尙一つ。陽に行はるゝと秘密に行はるゝとを問はず、反抗が正常な社會的關係の敵であること、言ふ迄もない。人は教育者の示範を教育上最も有力な一つの方法であるといふ。けれども若し生徒が教育者に倣ひ、機會ある毎に弱者に對して權力を行使すると

したら其の結果如何にあるべきであらうか。想像するだに寒心に堪へない。

私は前に反抗の原因としての自己主張について語つたが、夫れは更に「自律への傾向」と「權力への意志」とに二分することが出来る。前者は自己の意志を實現せんが爲に、自立への障害を除去せんが爲に教育者の抑壓に反抗するもので、夫れは不道德的なものでないのみでなく、形式上（實現せらるべき内容は暫く度外視して）からは性格の確立に對し、寧ろ尊重すべきであるが、後者は多くは教育者からの否定に對し自己の力を示さうとするもの、所謂「ロ。から生れたYes」である。教師のロ。が生んだ生徒の「權力への意志」としてのYesであり、禁止せられたが故に實行しようとする反抗である。凡そ禁止せられたものは其の中に權力衝動の満足に向けられた要素を含み、禁止にも拘らず遂行することは密かな勝利であり、之によつて命令するものよりも自己の強力であることを示すこととなる。だから「權力への意志」は善導すべきでこそあれ、これ亦決して無下に抑壓すべきでも、完全に抑壓せらるべきものでもない。そしてこゝに我々は「禁止よりも獎勵」「抑壓よりも善導」といふ古くから唱へられ來つた教育的格率の深い意義を認める。併し此の如きは單なる權力關係に立つ教育者の固より與り知らざる所である。

二 同僚關係

權力關係では教育者からの作用が極度に高揚せられてゐるに反し、こゝに説く同僚關係は生徒の自由な發展を、これ亦極端に尊重し、其の結果教育者を教育する主體から生徒と對等の地位に引き下ろし、二者はあらゆる點に於て對蹠的な位置にある。今其の中二三を拾ひ上げて見ると、權力關係に於ける上位下位の序位を同僚關係では同位關係に轉じ、一は外からの支配に俟ち、他は内からの自由な發展をこれ望み、一が權力を重視すれば、他は相互の信用を強調し、一が生徒を言はば物の如く取扱ふに對し、他は之を神化する傾向を有し、一の根柢には生徒を惡に傾き易いと見る人生觀の伏在せるに對し、他の背景には人性本來善といふ樂觀説が動いてゐる。だから同僚關係の主張者は多かれ少かれ、兒童の使徒とも呼ばるゝルーソーにつなかりを有ち、有ちながらも同時にルーソーの非社會的な思想に反對して同僚關係としての教育的地位の構成を重んじ、「共同社會學校」に見らるゝ如く、共同社會としての教育的地位さへ確立すれば、あながち教育者の意識的な干渉なくとも教育は自然に行はれるとする。即ち權力關係が正常な社會關係を損ふに對し、同僚

關係が社會と教育との關係を正當に認識せること、これ亦同僚關係の一つの大きな特色に數へられる。

廣く同僚關係と言はれてゐるものに於て、之を單なる同僚關係と見るもの、更に一步進んで友人關係と見るもの、同僚關係であつて同時に友人關係であるとするものの三つの型が區分せられる。例へばヴェックスベルグが教師の生徒と交る正しき態度は「友人的な好意」であるとしたのは第二の立場に立つものであり、リーツが、教育者は青年に忠言を與へ、其の作業と自己教育を助くるもの、即ち教育者は忠言者であり、同僚であるべきであるとせるは第一の立場を、クツカイが友情のない單なる同僚關係を排してゐるのは第三の立場を代表する。私はこゝに是等の立場の一々について細かく穿鑿しようとは思つてゐない。今のところ私は唯教育者と生徒との關係が同僚關係であるか將た友人關係であるか、抑も又二者以上のものであるかを明かにすれば足りる。そして夫れには先づ同僚と友人の意味を二者の比較に於て吟味することが要求せられる。

友人關係は夫れが一層内部的であり、一層人格的であることによつて單なる同僚關係から區別せられる。一層内部的であるとは、かのヴェールティングが「残りなき相互の信用」

「行きわたる相互の理解」「相互に助け合ふことの喜び」といふ三つの徴表によつて表現せるものを意味し、一層人格的であるとは其の相互扶助が外部的（例へば共同の作業に見らるゝ如き）なるよりも寧ろ喜悲相分ち、快苦之を共にし、精神的に助け合ふ人格的の扶助であることを意味する。之に反して單なる同僚關係は多くの人が一定の社會組織の下に相互に協力して一定の社會的目的を達成し、又は共働して一定の作業を成す所に成立し、友人關係の如く必ずしも内部的な人格的なるを要しない。同僚間の「協力は人其の者にではなく、却つて助け進める作用の負擔者としての人に向ひ、」（フイリアカント）其の協力は外部的である。だから一度同僚としての社會から離れると之との相互關係が全く打切られることもあり得る。友人關係は内部的な人格的であるが、夫れは相許す人々の間に於てのみ成立し、凡ての人を結合する社會的なバンドではなく、之に反して同僚關係は、よし凡ての人を包括し得るにもせよ、人格的内部的ではない。

看來れば是れ、友人關係も同僚關係も共に其の純粹の姿に於ては未だ教育關係とは目すべきでないやうである。教育者と雖も凡ての生徒に對し友情を有つことは出来ない。友情の對象はいつでも特殊な個人であるから。凡ての人を友とすることは不可能であるのみ

でなく矛盾でさへもある。同時に教育者の事業はいつでも生徒の人格其の者の發達を目指し、外部的な協力に止まつてはならぬ。即ち單なる同僚關係であつてはならぬ。のみならず友人關係も同僚關係も共に人々對等の位置にあることを其の根本豫想とするが、教育者と生徒との關係は其の現實の姿に於ては、あくまで對等でない。私は已に教育愛をすらす下の關係に於て理解した。如何なる抗議にも拘らず、教育者は何等かの姿に於ける優越者であらねばならぬ。だからフィッシャーは「教師はいつでも年とつた友人又は同僚ではなく、却つてまさしく教師である。」と言ひ、ヴィンクラーは教育者と生徒との年齢の差は同僚たり友人たることを不可能ならしめるとし、シュテルン亦教師はいつでも年長者であり、優越者であると言ふ點から、同僚關係を不可能と考へた。

併し同僚關係を主張する人々は上述の如き概念的な分析を、何等の意味をも有しない徒らな思考の遊戯と冷眼視するであらう。彼等の主張にはもつと深い根柢がある。夫れは單に從來の權力關係に反對して教育者と生徒との相互の理解と信用を強調する教育的動機の上、にのみでなく、又生徒の人格の敬重といふ倫理的な動機の上に立ち、あのベスクロッチをして「教育に於けるコペルニクスの轉回」とまで推賞せしめた、ルーソーの兒童觀が底流

に動いてゐる。同僚關係の極端な主張者であるヴールティンクが「相對關係(同僚關係)の基礎は教師と生徒との同權である。生徒は言葉の完全な意味に於て人として認められ、且つ取扱はれねばならぬし、教師も又同様のことを生徒に要求する。」「教師自身生徒に望み求むると同じ尊敬と畏敬とを生徒に示さねばならぬ。」と語るを聞いたとき、我々は一切の論理を超越した、まことの教育的精神に觸れたかの感を抱く。論理よりも精神である。更に精神よりも信仰であり、凡て信仰は感情の地盤に立ち本質上論理を超越してゐる。だから彼等の論理的弱點を突くことはいとも容易であらうが、之によつて彼等の主張を打破つたと考へるほどの愚かしさに陥つてはならぬ。寧ろ彼等の精神を味得し、之を尊重することこそ、教育的精神に覺めるの道であることに深く思ひを致さねばならぬ。

併し問題とすべきものは何處までも問題として残る。人魚の歌に魅せられて方向を見失ふことも亦一つの愚かしさである。よし生徒は敬重せられねばならぬにしろ、現實の生徒には許すべからざる他の反面の存することも動かして得ない事實である。人は人として同權であるにしろ、個性として凡て同權であるとは言はれまい。生徒の自律の尊敬すべきは言ふ迄もないが、現實の生徒は未だ自律への第一歩を運んだものたるに過ぎぬ。之を完全な

人格と見るとき一切の教育は無用とならざるを得ぬ。相互の信用と理解とが教育の不可缺の條件であり、不信用が教育の敵であることは言ふ迄もないが、同僚關係の外に信用と理解への道なしとするはあまりに狭い見解であるとせられないであらうか。果して教育關係が同僚關係に過ぎないとしたら、教育者の教育する權利は何處に其の根據を求むべきであるか。要するに同僚關係の主張者は現實の生徒と理想の人格とを不用意に混同し、寧ろ教育的熱情の中に二者の差別を解消せしめてゐるのではなからうかと言ふ疑問はどこまでも残る。是に於てか同僚關係を否定しながら其の據つて立つ基調である相互の信用と理解、人格の敬重といふ方面を生かし、同時に權力關係をも否定しながら教育者に存する教育力を生かし、二者を綜合する立場を我々は探し求めねばならぬ。ヴントは反對對立に於ける動きは凡ての文化現象を一貫する歴史的法則であると言つてゐるが、かやうな對立的發展は、教育上では何よりも第一に教育的態度に於て現示せられてゐる。

三 指導關係

權力關係は教育者と生徒の間隔をあまりに大ならしめ相互の信頼といふ教育の大道を斷

ち切るに反し、同僚關係は二者の同權と内部的合一に於て其の間隔を極度に縮小する。併し我々はこの外に第三の立場を見出し得ないであらうか。同僚關係を主張する人々の根本誤謬は「間隔」と「合一」とを發言關係に置いた點に存すると私は見てゐる。大凡分離しながら合一するといふことは精神の特質であり、「分離に於ける合一」は一切の精神現象を貫く根本原理である。従つて教育者と生徒とが一定の隔りを有しながら―何人もこの動かすことの出来ない事實を否定しようとはしないであらう―しかも合一することは不可能でないのみでなく、却つて必然の事象である。そしてかやうな「分離に於ける合一」といふ原理に立つものが所謂指導關係である。指導關係に於ても教育者は生徒の服従を要求する。けれども夫れは權力によるものではなくて教育者に對する畏敬から起る自由の服従である。夫れは又生徒の信頼を要求するが、この信頼たるやもと教育者と生徒との同權によるものではなくて教育者の人格に對する信頼である。そしてかやうな服従と信頼とが教育上如何に重視せらるべきかは、あのラグビー「公衆學校」^{パブリックスクール}に於ける校長アーノールドと生徒との關係を見れば直ちに點頭かれよう。この點からして私は指導關係の有力な主張者であるヴィネケンが「指導によつて、之によつてのみ最高の最も價値ある教育、眞に人を陶冶し、

従つて創造的である唯一の教育は行はれる。」「青年が自然に飛びつき、自然に服従する教育者のみ新しい意味での教育者たり得る。」といつてゐるのに十分同感し得る。

私は前に（第四章第二節）指導の形式を對象的指導と人格的指導に、人格的指導を更に「教育者が自己の人格に従つて生徒を人格化し、自己の姿を生徒に映さうとするもの」と「生徒自身の内よりの發展、其の内的な創造を客觀的に指導するもの」とに二分しておいたが、この三様の型式中、對象的指導を暫く度外視し、専ら人格的指導について考へると、自己の姿を生徒に映さうとする主觀的指導は上に述べた權力關係に近く、生徒の内部的發展に眼を据ふる客觀的指導は同僚關係に近く、後者は時に「同僚的指導」例へばヴェールディング）と呼ばれてゐる。そして同僚關係が權力關係よりも一層教育的である如く、客觀的指導が主觀的指導よりも一層教育的であることは言ふ迄もない。だから「自己の意志した、自己によつて體驗せられた意志の形式を他人に打ちこむ」ことを指導者の特質とし、この特質の故に教育者と指導者を同視することを拒んでゐる（即ち主觀的な人格的指導を教育的でないとする）リットも「責任を意識した指導に於て決して生活（生徒自身の根原から發生する）の正當の權利を忘れないこと―忍耐強く、畏敬の情に自由の發展を見守り

ながらも、教育的行動の意味から導かれた義務を決して忘れないこと——これこそ教育的睿智の極致である。」と語つて、客觀的な人格指導の意義をば認めてゐる。そしてこゝで我は客觀的な人格的指導のみを考へてゐるのである。然らばかやうな人格的指導に於て、如何にして權力關係と指導關係との對立が止揚せられ得るか。この問題について答へる前に私は尙他の重要な一點に觸れて置きたい。

同僚關係の極端な主張者は上位下位の關係をば直ちに權力關係と見、夫れは非社會的であると同時に生徒の自律を損ひ、社會的關係と自律とは同權と愛と信用によつてのみ成ると考へてゐるやうである。少くもしか解せらるべき口吻は隨所に存する。けれども已に繰返し述べた如く、一切の社會は愛と秩序に於て成り、秩序と法則を外にして社會の有機的組織なるものは考へられない。まことに上位のものに従ふといふこと（從屬）は、フイアアカントの言つた如く、「凡ての社會の根本的な力」である。次ぎに從屬は、よし屢々恐怖に伴はるゝにもせよ、之と何等本質的な關係を有しない。このことは所謂社會的遊戲に於て、恐怖の一滴も加はらないで、しかも秩序は守られ、指導者への内服的な服従は成ることを考へれば直ちに理解せられよう。のみならず恐怖は我々の精神作用を抑壓し阻害し、甚

だじきは無力ならしむるに反し、有力な指導者への從屬は却つて自己の力を強め高め發展せしめ、之に伴ふ感情は嫌惡ではなくて尊敬であり、畏敬でさへもある。従つて恐怖の非社會的なるに反し、從屬は指導者（こゝに分離が豫想せられる）に従ふ（こゝに一致がある）こと、即ち分離の中的一致として、明かに社會的である。言ひ換へれば已に優れるものを己と區別しながらも其の精神状態に分與し、之と内的に結合することが從屬であり、從屬に於て自己の本質は妨げられないのみか却つて進められ發展せしめられる。フイアアカントが「押し進める（他を）優越こそは從屬衝動の發動に對する條件である。」といつたのはこの意味に於てである。從屬に於て人は、言はば自己の性格を失ふが、上位のものとの内的な結合に於て、其の精神状態に分與することによつて一層純化せられた性格を見出す。從屬と之から起る内服的な服従に於てのみ人は發展すると言つても決して言ひ過ぎではない。内服的な從屬のない所に教育はなく、上位下位の從屬關係のない所に社會は存しない。同僚關係にしても一つの社會的關係である限り自然に從屬關係は生起する。でないといふは秩序のない社會であり、秩序のない社會は社會ではなくて混沌である。

我々は更に一步を進め得る。「押し進める優越」に進んで従ふことは、本來人に具はる

根本的な衝動である。實に從屬を人に具はる、否、群居動物にすら具はる（雁が先頭者に從つて飛ぶ如く）本能とし、夫れの人々の發展に對する意義を明かにしたのは前已に觸れて置いた如く、フーリアカントの心理學及び社會學に對する一大貢獻であると私は見てゐる。彼は「指導者を欲し求めることは恐らくは最も深く根を下ろした」人の衝動であり、夫れは「人格の發展と密接な關係を有し、人に於ける最も道德的な本能である。道德も、當爲性も、義務も、夫れなしには考へ得べくもない。」とまで極言してゐる。これほどまでに重要な意味を有する從屬を一切排斥しようとするのは、其の他の一切の拘束と共に「從順」や「義務」までも兒童の辭書より抹消しようとしたルーソーの亞流である。あまりにロマンティックであり、あまりに反動的ではなからうか。

以上、指導の本質が個性の内からの發展としての自己創造を導くに存すること、かゝる指導が生徒自身「押し進める優越」に從屬し其の精神的態度に分與し、自己を失ひながらより純化せられた自己を再發見することによりて成ることが略ぼ明かにせられた。「凡ての個性は神に直接する」と言はれてゐるが、この「直接」は教育では、神に直接してゐる教育者を介しての「直接」であり、「押し進める優越」といふ廻り道による「直接」である。も

つと精確には教育者の愛と權威と文化への純真な思慕による指導、指導しようとの意志によらないおのづからなる指導を介しての「直接」であると言へよう。そしてかゝる指導の大體の輪郭は已に前節に描いておいたからこゝに再說することを差控へるが、夫れがいつでも技巧的であつてはならぬといふこと、技巧的であれば直ちに權力關係といふ誤つた方向に轉落するの危険が襲ひかゝるといふ一點を、私は特に強調したい。愛を裝はない愛、「一般に個性を對象とする」(第四章第二節)犧牲愛、人格の自然の表現としての權威、即ち權力の痕跡をも止めない「存在」としての權威、學べと迫らないで自然に生徒を客觀的な價値に導き入れる教育者の純真なエロス、大凡是等の統一的に發動する指導は、權力關係以上の服従を、同僚關係以上の相互の信用と理解を、そして又個性的な發展を齎らし、同時に權力關係と同僚關係との一方性を夫れ夫れ否定し、否定しながら、この否定に於て二者を完全に止揚し得るであらう。要するに教育者の純粹な客觀的態度によつて自然に生徒を客觀的態度に導くこと、こゝに指導の要諦は存する。そしてこの客觀的態度に於て教育者と生徒とは完全に合一し、且つ何人も客觀的態度に轉じ得るが故に一切同權であるとせられる。此の如きは一箇の私見に止まらないで已に先覺の明かにせる所である。例へば

グリアンは「彼（指導者）の權威は存在（彼の）から起り、個々の行爲から起るものでない。彼は全體に對し責任を有する。だから凡ての人は彼に従ひ、彼を信用しなければならぬ。」と言ひ、ケルシエンシュタイネルは價值に對する教育者の純粹な態度から眞の權威は起るとし、我々とは異なつた立場からではあるが、ペターゼンも亦「個性が最も純粹な根原性（即ち個人から放射する個人の全活動性）を表現し、かゝる個性が人格となつたとき、其處に我々は最も純粹な又最も有力なる教育的態度を有する。」と語つてゐる。更に純粹な態度の人格の發展に對する意義はリットの次ぎの語に最も良く示されてゐる。曰く「人格は―若し價值への發展の萌芽さへあれば―自らを忘れて事體其の者に入りこむことによつて自然に成長し成熟する。のみならず事體を自己の努力及び創造の目的とも手段ともなし、自己を没却すればするほど人格はより豊富に、より確實に發展する。―之に反して、自己を眼中に置き、「人格とならう、人格として作用しよう、語らう、行動しよう」との努力が先に立つほど人格の自己發展を阻害するものはない。」と。若しリットのこの語を教育的に翻すことを許さるゝならば、生徒の人格は、教育者の純粹な態度（全く自己を忘れて價值に没入する態度）に促されて起る生徒自身の純粹な態度に於て自然に發展し、

教育者が自己を眼中に置き、教育者とならう、教育者として作用しよう、語らう、行動しよう、と努めることほど教育的指導を、延いては生徒の人格への發展を妨ぐるものはない、と言ひ得られるであらう。だから如何に教育的に作用し、如何に指導するかといふことよりも、如何にすれば純粹な態度に生きる人格者たり得るかといふことが教育者の第一の關心であらねばならぬ。あくまで純粹な態度を持し、全人格を賭けて生徒に、生徒を通して同胞に奉仕しようとする人格こそ、言葉の最深の意義に於ける教育的指導者である。そしてかやうな人格に對し、「若者は熱情を以て、残りなき歸依に於て従ひ來る。」（シュレンマ―）であらう。

第六章 教育の形態と作用

第一節 郷土生活と教育

教育特に学校教育と現實の生活との分離は現代教育の一大弊害として屢々指摘せられてゐる。抽象的であつて具體的でない、理論的であつて事實に即しない、形式的であつて生命を缺いてゐる、といふやうな數々の批評が各方面から学校教育に投ぜられてゐる。事實、学校教育の中心任務が教授であるといふ點からして、夫れに多少なりとも主知的な影が付きまとい、生活遠離といふ傾向の存することは免れない所であらうが、併し已に述べた如く学校教育の中心任務が教授であるといふことと夫れが主知的であるとか生活から遊離してゐるとかと言ふこととは自ら別問題である。如何なる場合にも教育の最深の根原は生活其の者であり、實世界に於ける、實生活からの教育は一切の教育従つて又学校教育の根原であり、絶えず其の背景とならねばならぬ。「主知的」といふ一語で以て動もすれば現代

から葬り去られようとするヘルバルトは如何に考へてゐたか。彼は教授をば「經驗及び實際の補充」と見、さて言ふには「教授は長い細い弱糸を紡ぐに過ぎないし、しかも其の糸は時限を知らず鐘の音で打切られたり、つながれたりするが……直觀（經驗の與へる）はこれとは全く異なつて、廣い平面を一時に提供し、……自由な全き生活と提示せられた多くのものの享樂がどこにも存する。かやうな、多くのものの、要求も強制もない提示を教授は果して成し得るか。尙又、教授は、交際と如何にして競争し得るか、絶えず勢力の表現を促し、……情操の深みに食ひこみ、……他の感情によつて自己を富ますのみでなく、又自己の感情を他の心中に複寫し、この複寫によつて、有力に且つ純化せられつゝ自己に歸る、あの交際と如何にして競争し得るか……教育に於て經驗と交際を缺かうとするのは、日の光を缺いて、蠟燭の光に満足しなければならぬやうなものである。」と。即ちヘルバルトに於ては學校に於ける教授は生活による直接の經驗と交際の補充であり、經驗と交際を基礎としない一切の教授は日の光のない所を漸く照す蠟燭の火のやうなものであつた。更に已に述べたペスタロッチの「生活は陶冶する。」との一命題、彼の説く、「個性的地位」とか「近接」とか「直觀」とかが共に教育の基礎の、生活其の者にあることを明かに