

「自然と文化」 ルソーは教育學者中、最初の文化哲學者である。文化に對する彼の見解は始から悲觀的であり、寧ろ悲劇的であつた。そしてこの悲觀主義は彼が文筆家として花々しく登壇した最初の論文、即ち「科學及び藝術の進歩は道德を純化し改善するか。」とのディジョン大學の懸賞論文に應じた當時から晩年の著作に至るまで聊かの動搖をも見せなかつた。一七四九年の夏の日盛りであつた。ディドロを訪問の途中、偶然にも一紙上で上の懸賞論文の廣告を見たとき、夫れは電光のやうに全身を震動させた、心臓は躍り、涙は流れた、一樹下に憩ひながら、即座に答案の一部を書いた、とは彼の自白である。彼の答案は斷乎たる否定であつた。彼はいつでも、「然り」か「否か」といふ二つの極に於て考へる。そして夫れを明と暗との二色で——少しの間色をも混へないで——表現し、其の故に楚々人を動かすものがある。然り、しかしながら科學及び藝術を文化の精華とも、人類進歩の規準とも認めてゐた當時にあつて、文化の向上は却つて眞の人間性の死滅を意味する、との大膽な宣言は警鐘の如くに人々の耳朵を撃つたに違ひない。然らば何故に科學や藝術は道德を腐敗せしめるか、彼の文化悲觀説の根據や如何。

夫れは一つには當時のバリーのいやにきらびやかな文化社會、其の間に交はりながらもいつでも一人で置き去りにせられるやうな生活に對する反感によつたでもあらうが、しかし其の最大の根據は彼自身の人世觀、特に道德觀にある。彼は已に述べた如く、本來感情の人として人性の中核を感

情に認める。そして道德をば根源的な心情の表現と見る。人の純眞性、本源性、直接性は感情に於て存し、道德は道德的な心情に根ざす。之に反し、一切の歴史的文化は人間の本质には屬しないで、其の單なる寫し、二次的な反射たるに過ぎない。文化と名づけらるゝ一切は外形的、技巧的、反射的な光に過ぎないし、文化が進めば進むほど、人々は中心から周邊に投げ出され、其の本源性、直接性から遠ざかる。更に文化の發展は自然に分業の社會を現出し、現代の社會では人々自己に課せられた一部分の仕事を成す(職業)に止まり、しかも夫れは主として知力の作用による。人々はこゝに本源的な統一から外形的な一定の方向に轉落し、人格的生活の統一性と直接性は打破られ、感情の、心情の偽らぬ聲を聞き失ふ。歴史的、社會的、文化的な生活形成、一言に、分業は生活を一方的、外形的ならしめ、生活の重心を知力に置かしめる。其處に人々は最早全き人ではなくて部分人であり、外面的な、操り人形の役目を演ずるに過ぎないものとなる、と彼は説く。此の如きは「理性的自然」について語り、しかも之を理性的見識と同視し、生活の根據を知性に求めた啓蒙思潮に對する戰の宣告でなくて何であらうか。かくて彼は例へば佛國の代表的啓蒙哲學者であつたヴォルテールなどが、一切の發展の目標を文化に置き、「自然から文化へ」の道を力説せるに對し、反對に文化をば根源性、直接性からの遠ざ、自然の墮落と觀じ、自然への復歸をすゝめる。そしてこの文化悲觀説を跳び臺として新しい世界觀に達したのである。

ルソーの文化悲觀説の反面は自然樂觀説であり、文化に對する消極的批判の裏面に自然への復歸といふ積極的見解が動いてゐる。そしてこの両面を表現せるものは、「凡ては造物主の手から出るとき善であるが、人の手に於て悉く墮落す。」とのあの有名な「エミール」の第一筆である。しかも夫れは社會の重苦しい壓迫に喘いでゐた當時の人々に一種の福音と聞きなされたのである。然らば彼の説く「自然」は何を意味するか。説く所かなり多義であつて、之に對する諸家の見解もまちまちである。例へばカールシュテートは之を、一、大都市の生活に對立する自然、二、外なる自然（外界）、三、最も完全な調和と秩序としての自然、四、歴史的発展として見た、即ちより高き發展の前段階としての自然、五、宗教的意味を有つた（「凡ては造物主の手より出るとき善である」といつた場合の如く）自然、六、作られたもの、技巧的なものに對する自然、七、心理的意味に於ける自然（人性の自然）の七つに區分し、ヘフディングは、一、宗教的な自然概念、即ち神の本源的な創造としての世界の統一と調和、二、自然史的な自然概念、即ち人の原始的な状態、三、心理的な自然概念、即ち人性自然の状態の三者を擧げてゐる。しかし是等は何れも後から分析的に考察せるもので、ルソー自身に於ては以上の諸概念がはつきりした區別なしに使用せられてゐたと考へらるべきであらう。即ち彼にありては文化に對立するもの、夫れが自然であり、自然は文化の反射的、外相的なるに對して直接的、根源的であり、知性的な *Esprit* に對して感情的な *Amor* であり、

束縛に對して自由であり、夫れは同時に部分と全體、醜と美、惡と善との對立をも示す。要するに、彼の自然は現實の存在として、又は存在せしものとしてよりも、寧ろあるべき理想の状態、文化の殘滓を洗ひ去つた状態であつて、自然科学的な、物理的、生物的自然でもなければ又原始民族の「野蠻」な状態でもなく、實は、直接、純眞で、自由で、且根元的な、理想としての文化（彼の眼中にある）を意味する。そしてこの意味に於て彼は自然は善であり、自然の状態に於て人は善であると説くのである。

だから彼が人性善であり、「凡ては造物主の手から出るとき善である。」と説くとき、夫れは決して現實の人が善であるといふのではない。彼は又フランクなどと同つて原罪説を斷乎として否定する。しかし現實の、「人の手に渡つた」人々、即ち文化人をば却つて惡と見る。「人々が惡であることは、（悲しいことであるが）經驗が絶えず之を證明する。夫れにも拘らず、自然の人が善であることは十分證明されたと信ずる。」といふ一語によりても、人性善であるとの宣言が、決して現實の人々が善であることを意味するものでないことは明かであり、自然とは「習慣（社會的な）によつて變化せられる以前に我々の中に存するもの」、即ち文化に染まない純眞な姿である。だから又彼が「自然に歸れ」と説くとき、夫れは固より原始民族の状態に復歸せよと勸めるのではない。彼自身明かに「自然の人を育成するとは人を野蠻人となし原始林に追放することでない。」と言つてゐる。

寧ろ「自然に歸れ」の眞意は、カントの言つた如く、「人が自然の（原始的な）状態に復歸 *zurück-zurückgehen* せねばならぬといふのではなくて、現に立つてゐる立場から回顧 *zurücksehen* せねばならぬ。」といふにあつたであらう。之を要するに、彼の説く自然の状態は實存ではなくて指導原理であり、規正原理（カントの意味での）である。そしてかやうな自然の状態に、兒童の自然（心理的自
然）に應じつゝ近づかしむること、これぞルソーの教育學の根本命題である。文化は悪であり、社會は人を墮落せしめる。けれどもこの悪は醫し得る。如何にしてか。夫れは固より現在の文化社會の地盤に於ては不可能である。現在の文化は之に共働し得ないのみか、却つて之を妨げる。改良ではなくて改革、其處に解決はある。この場合、改革とは社會から兒童を引きはなすことに外ならない。しかし、夫れも彼に於てどの程度まで徹底してゐたか。この點を明かにする爲に、一應、個人と社會の關係に對する彼の所見を窺ふことにしよう。

〔個人と社會〕 史家コンベレーが「ルソーは自然の使徒を以て自ら任ずる。そして教育に於て家庭及び社會の自然的影響を驅除した。」と説いて以來、ルソーの教育説は個人主義を以て目せられ、*ヴィルマン*すら、*エミール*を「倨傲な個人主義」と呼んでゐる。之に反して、*ナトルプ*、*ゲールラント*などは彼を社會的教育學の先驅に數へる。そして之が理由として、社會哲學では彼の「一般意志」の説を擧げ、教育上では、第一に、彼は家庭教育を重んじた。五人の子女を凡て養育院に送つ

た——近時之について疑を抱くものもあるが——精神的な悩みからか、彼は父母自ら子女を養育する義務を有することを力説し、更に家庭を最も自然の、且他の何者によつても補ひ得ない教育所と認めてゐる。第二に、彼は國家による公共教育を無視するものでないとの二つの點を特に取り擧げてゐる。この中後者は彼が「*エミール*」に於てプラトンの「共和國」を「今迄に書かれた最も美しい教育論」とたゞへてゐるによつても明かであり、唯「眞の祖國も又市民も今では存しない。」との理由で公共教育を考慮の外に置いたのであると辯護する。彼の教育學は極端な個人主義であるか、夫れとも社會主義を以て目すべきであるか。

この問に答へんが爲には先づ國家に對する彼の所見を質さねばならぬ。彼は國家を理念上、眞の共同社會と見る。彼によれば理想的國家は一つの精神共同體、夫れ自身固有の生活と獨自の意志を有する道徳的主體であり、個人はこの精神共同體の一員として、言ひかへれば獨立の主體としてではなく、却つて全體（國家）の一部として、其の價値は凡て全體との關係に於て規定せられる。そしてルソーはこの國家に固有な意志を「一般意志」「*Volonté Générale*」と呼び、之を個々の意志の集合としての「總意」「*Volonté de tous*」からはつきりと區別した。一般意志は個々の市民の意志に基づくものではなく、反對に之とは無關係に、眞に一般的な興味表現として必然に最高の一般的幸福を目指す。夫れは凡ての意志を規定する最終の根據であり、従つて、凡ての意志が一般意志に規定

せられること、言ひかへれば凡ての市民が、全體の一員として一般の善に向ふことが國家の存立に對する必然の豫想であり、この點からして個々の意志の一般意志への從屬が要求せられる。

だが、こゝにも我々は、例の如く、一つの矛盾に投げこまれる。かやうに、理想的國家を固有の意志を有する共同體と認めつゝも、其の性格の基礎づけに於ては、彼は在來の社會契約説に依り、極端に個人主義的である。ホッブスに始まり、スピノザや、ロックに至る社會契約説が國家の個人主義的、主知的、功利的、原子論的解釋であること、そして夫れが古代のプラトンやアリストテレスの國家觀と如何に對立せるものなるかは、こゝに詳説する迄もない。ルソーは法的な國家の成立は唯の「力」か「自由な一致」かの外に存しないが、唯の力は法となり得ない、力から權利は出て來ない。人は本來平等であり、何人も「他に對する自然の權力」を有しない。従つて法的な權利の基礎は自由な一致、即ち契約の外に存しないと云ふ。自然の状態に於て、其の存在を脅かすやうな、そして獨力之を支配し得ないやうな場合には、人々力を協せて之に當るの外ないし、かくするによつて始めて危険を脱し、安全に生活し得る。そしてかやうに自己の利害關係からして社會的に結合すること夫れ自身合自然であり、こゝに人は自然的な自由を斷念しはするが市民的自由を獲得する。否、かやうな自由を獲得するやうな結合の形式が社會契約であり、契約による國家では市民は他人の爲に活動することによつて必然に又自己の爲に活動することとなるのである。

しかし此の如きは前の一般意志の説とは明かに矛盾する。この點につきレーゼは極めて好意の解釋を與へ、「契約説は彼の見解の唯の粹であり、彼は之に一部分新しい内容（即ち一般意志の説）を與へた。……社會契約説を守りつゝも、之と全く異つた新しい要素を附け加へ……こゝに啓蒙時代の國家觀をつき破る要素が有力となり來つた。」「夫れ（一般意志）は啓蒙時代の考へ得なかつた客觀的統一であり、こゝにフィヒテによつて發展せしめられ、ヘーゲルの「民族精神」に現はれるやうな民族の理想的統一が告知された。」「だが未だ告知に止まり」夫れ以上進み得なかつた。「彼の國家論の自然的、功利的な基調が之を妨げたからである。」と言つてゐる。兎に角、彼は一般意志の説を、其の教育説に徹底せしめはしなかつた。従つて其の社會哲學を依據としつゝ、彼を社會的教育學者に數ふる如きは、かなりの行き過ぎであると言はざるを得ない。

のみならず、彼は理想的な市民と理想的な自然人とをはつきりと對立せしめる。市民は理念上、純粹な社會人であり、全體の一員として感じ、行ひ、全體からして、全體に於て生きる人であり、之に反して、自然人は自己自身に充足し、全體への從屬は始から問題にならない。かやうに相對立する、理想的な國家人と自然人とは到底結合せらるべくもなく、自然人から國家人への橋渡しは絶對に不可能である。尤も彼は家庭を最も自然的な社會と見てゐるが、しかし夫れは子女の養育の立場からのみであつて、「家庭其の者は合意によつて成り立つ。」「（契約説）「家庭は、若し欲するなら

ば、政治的社會の最初のモデルであるといへる。」と彼は主張するのである。だから彼の立場からは國家人と自然人とは右か左かの關係にあり、其の何れかを他の犠牲となすことによつてのみ始めて矛盾から脱し得ることとなる。そして自然人を理想的國家の犠牲としたものが其の社會哲學であり、之に反して自然人の一方につくものが其の教育學である。彼は「人を作るか、市民を作るか、何れかを選ばねばならぬ。何故なら同時に二者を作ることとは不可能であるから。」とはつきりと言ひ切るのである。そしてエミールの教育が人（理想の自然人）の教育であつたことには一毫の疑をも容れ得ない。夫れは決して國家人の立場から説かれたものでない。

「教育説の根本傾向」已に述べた如く、「自然に歸れ」とはルソーの教育説の第一の命題であり、其の目的は市民の教育ではなくて眞に自由な「自然人」の教育にある。「自然人は自己自身で全い。彼は分たれない單位であり、唯自己自身に、又は仲間に対してのみ關係を有する絶對的全體であるが、市民は分母に依存し、全體、即ち社會との關係に於てのみ價值を有する分數である。良き社會制度とは最も人を不自然ならしむる制度である。」と彼は言ふ。そしてかやうな、人を不自然ならしむる社會から離脱せしめ、分數ではなくて分たれない單位としての、即ち全體としての自然人を育成し、歴史的、社會的なものによつて打ち碎かれた分數的存在を全體的存在へと引き戻し、自然人の再生によつて、文化の建て直しをしようとする事、これがエミールの教育の中心課題である。

從來の教育が人を現存の社會に導き入れ、歴史的に存する文化を傳へようとするに對し、人々を、言はば其の自然のふるさとに導き、「内なる自然」に目覺めしめようとする事、其處にルソーの教育説の第一の根本特色はある。

自然人は自由である。自由な人とは、例へば藝術家がさうであるやうに、自分の成し能ふことのみを意志し、自分の意のままを實行する人である。曰く「實行に當つて他人の手を借りない人のみ自分の意志を果したといへる。従つて凡ての善の中第一位のものは權威でなくて自由である。眞に自由な人は自ら成し能ふもののみを意志し、そして自分の意のままを實行する。これが私の根本原則であり、之を兒童に適用しよへすれば教育のあらゆる法則は其處から出てくる。」と。のみならず其處に眞の幸福は存する。幸福とは欲望と能力との正しい關係に外ならない。欲望が自然の能力を踰えない所に自由はあり、凡てを手に入れようとする所に一切の不幸は胚胎する。一言に、眞の自由は、自立的に、自己の成し能ふものを意志し且實行するに存し、かやうな自由のみぞ幸福への最も確かな道である。之に反して社會は必然に、能力以上の欲望を起さしめ、人々を幻滅の世界に引き入れ、不幸へとおしこむ。自然人に於ては欲望と能力との間に何の乖離も存しなかつた。夫れは一に社會生活に由來するのである。そして以上の意味に於ける自由と自己活動はこれ亦ルソーの教育説を一貫せる特質であり、この點で、抑制をこれ重んじた從來の教育と根本的に對立する。

以上によつて我々は、何故にルソーが家庭教師による、しかも都市を離れた田舎に於ける教育について説いたかを明かに曉り得るのであるが、彼の合自然の教育も亦如上の見地からして理解せられねばならぬ。大凡教育は、幼児に存する、自然のまゝの、即ち直接で根源的な人性を、社會の悪影響から遠ざけつゝ、純粹に發展せしむるの任務を有する。従つて合自然の教育は外から支配し規正し強制することなく、偏へに内からの發展を助け之に奉仕しなければならぬ。そしてかやうに從來の「支配する教育」に「奉仕する教育」を置き代へたこと、これ將たルソーの教育法を一貫せる一つの根本特色である。彼にありては教育とは外から干渉することではなくて、有害なものを遠ざけつゝ、内からの自然の發展を助長することを意味する。夫れは霜除けをしたり、土くれを和げたりする園藝家の作業にも比較せられ、積極的なるよりも寧ろ消極的である。曰く「余が積極的教育と呼ぶものは兒童の精神を發達の時期に先だつて教育し、兒童に大人に屬する義務を教へようとするものであり、消極的教育は認識の道具としてのものもろの器官を完全ならしめ、感官を練習して理性の活動を準備する教育である。……消極的教育は徳を教へないが惡から防ぎ、眞を授けないが偽から保護し、兒童が眞を理解し、善を愛し得るに至つたとき、眞及び善に導く一切のものを受け容れ得るに至らしむる教育である。」「最初の教育は純粹に消極的であらねばならぬ。之が任務は徳や眞を教ふることではなくて心情を惡から、知性を偽から保護するにある。」と。以上の引用語から

讀みとらるゝ如く、彼は消極教育の主張者であるが、しかし夫れは全教育期間に亙るものではなくて、「最初の教育」といふ條件付きであり、「眞を理解し、善を愛し得る」時期に至るまでの、即ち幼児期及び兒童期に於ける教育の方法であつて、青年期の教育まで消極的なるに盡くるとするものでない。このことは「エミール」の第四篇で「こゝで（第二の誕生である青年期）人は眞の生活を始める。この時以後如何なる人事も彼に無關係であり得ない。……普通の教育が終つたこの時期こそ正に我々の（社會的、道德的）教育の始めらるべき時期である。」と言へるによつても明かである。即ち彼は教育を青年期以前と以後とはつきりと區分し、前者では専ら自然（物）による教育を、後者では人間的關係による教育を考へたのである。

ともあれ、ルソーは幼児期及び兒童期（十五歳以前）を「物」（人間以外の自然）による消極教育の時期、即ち「何者かの爲されることを防ぐ」*empêcher que rien ne soit fait* 時期とし、一切を「物」による教育に一任する。例へば兒童が窓硝子を破つたとき、之を修復しないで寒風にさらすことによつて有然に非違を悟らしむる如きである。そこでは彼が教育の三要素と考へた自然（自然性と其の發展）、人、物の三者中、自然と物とが前景に立ち、人即ち教育者は背後に身を退く。教育者の任務は文化の悪影響から兒童を遠ざけ、及び自然（物）の背後に於て、自らを「見えないもの」としつゝ、自然の作用によつて、自然必然性に従つて兒童を導くにある。教育者が兒童を強迫

することあるにしても、児童は之を教育者と自分との人格的關係から起るものとしてでなく、却つて之を自然力の如くに體驗するやうに導かねばならぬ。そしてこれ、「かくて従順とか命令とかの言葉は児童の辭書から抹殺せられるであらう。義務とか責任とかの言葉は尙更のことである。しかし、力とか必然とか、無力（自然に對する）とか強制（自然による）とかの言葉は辭書の大部分を占めねばならぬ。理性の年齢（青年期）以前に於て、人々は道德的存在とか社會的關係とかの概念を有し得ない。……」との有名な語のある所以であり、夫れは従順、命令等の如き人的關係から起るものを斷念し、偏へに力、必然等の如き物との關係に立つことに外ならない。彼がロックなどと異り、児童との理性的な語り合ひによつて説得する *Faisaner* ことに反對せる理由もこゝに存する。要するに、消極教育は人的な干渉を一切差控へ、自然的必然に従つた「物」による教育であり、教育者が自然の背後に退き、教育しつゝも自分を現はさないで、非人格的に宛も自然力の如くに作用する教育である。

理性の時期、即ち第二の誕生としての青年期に於ける社會的關係への教育に於てはこれと稍趣きを異にし、善の何たるかを諭し、且實行せしむる爲に何程か積極的な指導を必要とする。けれどもこの場合に於ても、教育者は教育しようとの意圖を示してはならぬ。この意圖を生徒が氣付いたときには教育は行はれない、と彼は言ふ。即ち青年期の教育に於ても、教育者はなるべく自分を見え

ないものにし、恰も自然の如くに作用しなければならぬ。そして其の限りに於て、夫れは依然として消極教育であり、愛、感謝、畏敬、又は權威、命令などで生徒の行動を規正するに至つたとき、却つて道德的發展を阻害することとなる。のみならず、社會的關係への教育すらが彼にありては、主として間接に、歴史の媒介によつて行はるべきであり、人と人との關係による直接の教育は「何者かの爲されることを防ぐ」彼の教育では殆んど考慮の外にある。彼の教育は反社會的ではないにしろ飽くまで非社會的であり、其の限り消極的である。そして、この人の中なる人の教育、即ち社會教育のほんたうの理解は之を、後、ベスタロッチに待たねばならなかつたのである。

のルソウの教育説の尙他の特色は児童の各發達段階に失れ夫れの意義を認め、之を他の段階の方便たらしめないこと、即ち各發達段階を自己目的と見、如何なる段階も之を他の段階の犠牲としてはならない、と主張した點にある。曰く「自然は、児童が大人となる前に児童であることを欲する。この順序を顛倒すると、熟しない、風味のない果物を生じ、やがて麻れ行くであらう。若い博士、老いた児童が結果するであらう。児童は彼等に固有な考へ方、感じ方を有する。我々の考へ方、感じ方を夫れにもちこむほど馬鹿氣たことはない。十歳の児童に判斷力を望むのは、五尺も生ひ伸びることを望むのと同じだ。」と。そしてこの児童自身に具はる價値を認め、児童としての權利を主張せるは當時にありては正に一大警鐘であり、デイーステルヴェークは彼は児童の永遠の權利を始

めて発見したと稱へ、ヘフディングはこの故に「エミール」を「兒童の福音書」と呼んだ。

最後に、ルソーが社會的、道德的感情の發達を如何に考へたかについて簡單に述べておかう。彼によれば唯一の根源的な精神エネルギーは「自愛」*amour de soi* であり、他の一切の感情や努力は「自愛」の變形として二次的なものである。根源的なエネルギーとしての自愛は全く自己の欲求の満足に向けられ、自己を保存し自己の活動範圍を擴むるに止まり、他人との關係如何といふことは未だ問題にならない。夫れは理念上、完全な全體としての自然人に具はる絶對感情であり、専ら自己の欲求を満足しようとするに止まるから、夫れ自身善である。といふのは自己の保存は自己自身に對する最高の義務であるからである。兒童期にはかやうな自愛が存する。然るに一度社會的關係に入りこむと、其處に自愛の變形として色々の感情が起る。其の第一は「個愛」(利己) *amour propre* である。大凡社會的關係に於ては自然に、他と自との比較により、他に勝らうとか、他に認められようとかの感情が現はれる。かくて社會的生活は必然に人を利己に導き、自愛は個愛に轉ずる。こゝに人々は他との比較に於て、自己自身に満足し得なくなり、自然に自己の能力以上のものを欲求するに至り、こゝに自愛に存する意欲と能力の調和は失はれ、即ち自由は失はれて不自由となり、之と共に惡へと轉落する。個愛、そして夫れから起る自己主張や、名譽感情の如きは、従つて、教育上當然非認せらるべきであり、自愛が個愛に轉ずるをなるべく長く阻止すること、其

處に教育の技術は存し、そして夫れは可能である。かくてロックに於てあれほどまでに重んぜられた名譽感情は、ルソーでは「自然に反するもの」として排除せられたのである。次ぎに自愛は自己を環境へ擴張しようとの衝動であるが、夫れが社會的關係に於て他の人々にまで擴張せられるとき、こゝに、個愛とは反對の、同情が發展し、この同情は他と喜びを共にする同喜よりも先づ以て他と共に悲しむ同悲として現はれる。しかし同悲は自を他の位置に置き、自と他とを、言はば「置き代へる」ことによつて成るのであるから、夫れは一に想像力の發達に俟ち、しかも想像力は意欲と能力の調和を、得て妨げる傾向があるから、意識的に發展せしむべきではなく、なるべく狭い限界に保持せられねばならぬ。言ひかへれば同悲も亦幼兒期や兒童期に於てではなく、想像力の自然に發展する青年期に於て始めて現はるべきである、と彼は説く。如何に自然の状態に固執するかを見られよ。自愛は同悲を通して道德に導き、同情は一切の道德的陶冶の基礎であるが、夫れも青年期以後に屬し、夫れ以前の教育は専ら自愛の立場に於て行はれる。

去つて良心に對する彼の見解を窺はう。彼は言ふ、「我々の魂の底に正義と徳に關する天賦の原理が存し、……夫れによつて我々は自己及び他人の行動を善又は惡と判定する。この原理に私は良心といふ名を與へる。」と。即ち良心は本源的に人に具はる原理であり(先天説)、凡て本源的なものは自然的であるから、善を愛し惡を憎むは、樂を求め苦を避くると等しく、自然的である。従つ

て良心の聲に聞くは自然に従ふことであり、良心は神的な本能——「良心の精神に對する關係は本能の身體に對する關係に等しい。」——であり、内に聞かれる自然の聲である。夫れにも拘らずルソーは自愛を唯一の本源的な精神エネルギーであると言ふ。然らば夫れと良心との關係は如何。之についてシュタインベルヒは次ぎの如き解釋を下してゐる。曰く「一切に關らず、自愛は固より唯一の本源的な精神エネルギーであり、凡ての人は結局自己自身を考へねばならぬのであるから、善への愛も全然自愛と離れたものでない。しかし自愛は今や本質的に全く異つた性格を有する。……夫れは自己自身の物理的保存、其の感覺的悅樂に向けられないで、直接に道德的自我と道德的要求に向けられる。」と、即ち道德的自愛といふ點で彼は自愛と良心とを關係づけてゐるとシュタインベルヒは解する。恐らく正しとせられるであらう。けれども教育上是よりも重要なものは、彼が、如上の良心の判定を青年期（理性の時期）以前に認めなかつたことである。即ち「理性によつてのみ我々は善と惡とを認め得る。良心は理性に依存するものでないとは言へ、理性なしには發展し得ない。」「良心の作用は判断ではなくて感情であるが、しかもこの感情は青年期以後始めて發達するのであるから、本來の意味に於ける道德は兒童期には存しない。」と彼は語るのである。

之を要するに、幼兒期及び兒童期では自愛の立場に於ける「物」による教育、青年期では同情（個々の人に對しては友情）及び良心の指導による社會的、道德的教育、しかも夫れすら人の中なる人の教育ではなくて、主として歴史を媒介として行はるゝこと、そして「個愛」は出來得る丈長く之を阻止すること、これが感情の側面から見たルソーの教育の大體の輪郭である。しかし人の發展はかくも截然と二分せられ得るか。暫く彼の教育が非社會的であるといふ非難は措くとしても、凡ての精神能力が、始から萌芽として存するものの徐々の發展なることを忘れ、個々の能力が段階的に一定の時期に於て突如として現はるゝかに考へ、其の結果、兒童をあまりにも長く「物」による教育にしばりつけたことは、彼の心理説の一大弱點として指摘せられねばならぬ。彼は「人々は少しも子供を知らない。」と嘆じ、子供の精神生活が大人の夫れと全く異なることを主張したが、——夫れは正しいのみか彼の一大發見に數へられる——しかも彼自身の兒童觀がかなり空想的であるとの非難は免れ得べくもない。

「身體的教育」 ルソーはロックと等しく、體育を重視した教育學者として知られてゐる。そして夫れは主として、強健で敏活な身體は自然人の最も重要な資質に屬すると同時に又意志及び知力の發達の基礎であるとの二つの理由に基づく。彼は身體の發達段階を、幼弱で他からの補助を必要とする幼兒期、大凡十二歳以後身體的勢力のあり餘る、即ち欲求に比して身體的勢力の急速に發達する時期、及び理性の發達する青年期の三段に區分し、一々其の教育法に就て述べてゐるのであるが、シュピッネルによれば夫れは大孔、保護、鍛鍊、自由な運動、感官の練習、技能の育成、體操の六

項に分類せられる。この中、保護については特に嬰兒期に關する詳細な注意を與へ（母自ら授乳すべきこと、新鮮な空氣の爲に田舎にて育つべきこと、搖籃を用ゐないこと等々）、嬰兒期以後、出來得る限り、身體を鍛鍊し、あらゆる苦痛に耐へ得るに至らしめる。曰く「自然を觀察せよ、そして自然の示す道をたどれ。自然は絶えず子供を鍛へる。あらゆる試煉で以て子供の體質を強め、早くから苦痛の何たるかを教へる。齒が生える時には熱が出で、ひどい痛みは痙攣を起させる……」。鍛鍊は、他面、自由な運動と密接に關聯する。生れ立ての嬰兒すら已に運動を必要とする。衣服は寛廣であり、苟くも束縛するあるなく、自由に運動せしむべきである。空氣の汚れた部屋にとちこめるより野原にとまなへ。「其處で走りもし、轉びもするであらう。一日百回も倒れるであらう。結構なことだ。夫れで益、早く起き上ることを學ぶであらう」。次ぎに體操は兒童期に於ける遊戯、競技（游泳、獵狩、競争等）及び作業（農耕、工作等）を含み、今日我々の體操と呼ぶものよりも遙かに廣義である。最後に感官の練習と技能の育成については、後、知育について述ぶる場合に附説することにしよう。そして其の何れに於ても、之が第一の規準は「自然を觀察せよ、そして自然の示す道をたどれ。」といふにある。このことを彼は又「自然は身體を強め且發育させる爲に、人々の決して逆らひ得ない方法を有つてゐる。」と消極的に言ひ表はしてもゐる。

〔意志の教育〕 ルソーは意志（そして行動）を知性より重んずる。この點で、ヘーゲルは「ルソ

ーは「人は意志であり、意志する限り自由である」との原理を打ち立てた最初の人である。」と稱へてゐる。彼は言ふ、「生活とは呼吸することではなくて活動することである。」「物質的存在は自己自身で活動しないが、私は私自身活動する。人々はこの點で如何に私に反對しようと、私はさやうに感ずる。そして私にかく語る感情は之を反駁する理性よりも有力である。」と。已に述べた所によつて明かである如く、彼は意志の教育を、「自愛」を唯一の感情とし、意欲と能力の調和による自然の發展を根本原則とする幼兒期及び兒童期と、自愛から社會的感情が發展し、社會的關係に入りこむ青年期との二段階、要約して理性に先だつ時期と理性の時期との二段階に區分した。そして幼兒期及び兒童期の教育を全く消極的に規定した。言ひかへれば物的必然性、即ち夫れが自然的に可能であるか否か、爲し得るか否かといふことが第一の規準であり、其の目的は意欲と能力の調和的發展——夫れは「自愛」からの自然の發展である——に存し、苟くも人爲的なものを排する。命令、從順、義務等は兒童の辭書より抹殺せらるべく、「彼（兒童）は從順からでなく、ただただ必然からして行動しなければならぬ。」「可能と不可能の原則（即ち必然の原則）だけで兒童を意のままに導き得ない人は教育にたづさはつてはならぬ。」とすら彼は宣告する。彼の主義は強く言へば「當つて碎ける」、軽く言へば「經驗によつて學べ」といふにある。彼は教育者に對する從順——兒童は未だ意識的に、心から從順なり得るの時期に達してゐない——は排するが、決して「必然」

に對する從順までも排するのではない。即ち屢々誤解せられてゐるやうに從順の事實を一切否定するものではない。

同様に、罰も自然的、物的必然によつて行はれる。彼が罰について述べた所は極めて短いが、例によつて獨創的であり、教育史上明かな一線を劃する。世に「自然の罰」と稱せられるものが夫れであり、ヘルバルトは之に特に「教育的罰」といふ名を與へてゐる。彼は「……我々は罰を罰として兒童に課してはならぬ。却つて、いつでも夫れは、彼等の惡行の自然の結果として起らねばならぬ。」とし、三四の例を擧げてゐるが、其の中、兒童が窓硝子を破つたときの例は、後、よく引かれてゐる。これ將た一方には、兒童が罰を未だ教育者の意志の現はれと感じ得ないこと、他方には、彼等は未だ過失を「犯したといふことを知らない」ことに因るので、こゝにも「經驗によつて學ぶといふ主義が一貫してゐる。賞も同様である。」

「何故に」と行動の理由を説くことも、更に廣く道德的教訓をも一切排する。蓋し「善と惡について知り、義務の理由について覺ることは兒童には不可能であり、「自然は兒童が大人となる前に先づ兒童であることを欲する」からである。寓話も之を却ける。名譽感情に訴ふる如きも已に述べた理由により否認する。」

かやうに幼兒期及び兒童期にありては一切が消極的であり、自然必然的であるに對し、第二の誕

生期たる青年期ではかなり積極的な方面が加はる。といふのは、こゝでは今迄のやうに自己自身に充足せる個人ではなくて社會的關係に於ける人を育成しなければならぬし、従つて最早「自愛」に基づく「自然の善」、*bons naturelle* に止らないで、新たな「徳」、*vertu* が必要となり、他方、今迄とは違つて理性的であり、善と惡とを明かに認識し得るに至るからである。だから彼は「兒童には力（自然必然的）を用ひよ、年長者には理性を用ひよ、これが自然の順序である。」とも、「年長者の指導に於ては、兒童期に成したことの、一切是れ逆を行くべきである。」とも述べてゐる。従つてこゝでは「説得」することの必要をも認め、寓話も自己の誤に注意せしむる方便として之を許し、著しく理性的である。尙又、前には「兒童に應じた唯一の徳は「何人にも惡を加へぬ」といふことであり、善を爲せとの法則は動もすれば危険である。」と全然消極的であつたに對し、今や「善を爲すことによつてのみ人は善となる。夫れ以上確かな道を私は知らない。」と積極的に語るのである。管に夫れのみではない。この時期が主として社會的關係へ導く教育であるにも拘らず、已に述べた如く、直接の、人の中なる人の教育よりも寧ろ間接に、即ち歴史を媒介とするに傾き、進んで宗教すら成立宗教ではなくて理性的な自然宗教を重んずるのであるから、益々、理性的となり、直接の意志教育よりも間接の、即ち知識を媒介とする方面が目立つ。従つて夫れ等は知能の教育に於て併説するを一層適當とするであらう。

「知能の教育」 知能の教育に於てルソーは實質的陶冶よりも形式的陶冶を重んずる。「私の目的は學問を與へることではなくて、必要に應じて之を獲得することを教ふるにある。學問の價值を正確に評價し、何よりも眞理を愛するに至らしむるにある」。かくすることによつて「彼は、開いた、聰明な、何事にも準備した、モンテーニュの言つた如く、教へられたもの instruit でないにしろ、少くとも教へられ得る instruisable 精神を有つ。」と彼は言ふ——如何にヘルバルトの所謂興味に近いものあるかを見られよ——そしてこのことは自然に且必然に材料の軽減と其の徹底的理解とを要求する。しかも彼はこの僅かな材料を「利用」といふ目安で以て決定し、「何が存するかよりも何が有用であるか」を問題とする。知能の教育に於て、彼は、意志の教育とは異つて、青年期以前を十二歳以前と十二歳以後十五歳に至る期間とに区分し、前の段階を主として「感覺的理性（又は兒童理性）“raison sensitive ou puerile”」により、多くの感覺から單純觀念を形成する時期、後の段階を「知的理性（又は人間理性）」“raison intellectuelle ou humaine”により多くの單純觀念から複合觀念を形成する時期（即ち概念的思考の時期）として限界づけてゐるのであるが、其の何れに於ても方法上の大原則は「經驗による」、一層適切には「經驗せしむる」ことであり、經驗から離脱した抽象をば一切之を排する。經驗せしむるのであるから、夫れは必然に直觀的であり、自發的であり、同時に何であるかよりも何に役立つかといふことが重んぜられる。實に感覺的經驗、形式上からは

感官の練習が知識及び意志の發達の第一の基礎であるとはルソーの不動の確信であり、彼に於ける自己活動の原理は何よりも先づ知能の教育に於て強調せられてゐる。經驗せしむるのであるから、言語による教育を排して専ら事物に就かしめる。「事物を、事物を！ 何處繰返しても繰返し足りない。我々は言葉に重きを置きすぎる。饒舌な教育は所詮饒舌家を作るに過ぎない」。事物による教育であるから、夫れは又必然に「自然」といふ大きな書籍に就かしめる。然らばかやうな教育に於てエミールは如何に、如何なる状態にまで教育せられるか。

「自然」といふ大きな書籍を読む第一歩は感覺器官の練習であり、十二歳に至る迄の期間は主として感官の練習と身體の教育に當てられる。之が指導原理は、屢述べた、意欲と能力の調和であり、之が原則は直接性と具體性であり、かりにも直接的、具體的な地盤を離れてはならない。従つて先づ事物、次ぎに之と並行して言語を修得し、抽象的なものは一切之を排除する。文學は危険である。讀書は之を禁ずる。そしてエミールの十二歳に於ける状態についてルソーは次ぎの如くに誇り語るのである。「彼の觀念は少いがしかし明瞭である。何事も諳んじてはゐないが、經驗によつて多くを知つてゐる。本を読むことは他の子供より劣つてゐても自然の書を読むに於て遙かにまさつてゐる。彼の精神は舌の先にはなくて頭の中にある。記憶よりも判断にすぐれてゐる。彼は一つの國語（母國語）をすら語り（完全に）得ないが語る事柄をば理解してゐる。他の子供ほど上手に語り得な

いが、彼等よりも立派に行動する。……従つて、言ひふくめられた話や教へこまれた舉動を彼に期待してはならないが、觀念の忠實な表現と性向（自然の）の現はれである行爲をば期待し得る。……彼は年相應に、精神的に完全であり、彼に可能なかぎり幸福で且自由である。よし運命の手が我々の希望の花をつみとらうとも、我々は彼の死と同時に生までも嘆くに及ばないであらう。……そして言ふであらう、少くも彼は少年時代を楽しんだ、我々は自然が彼に與へた一物をも失はしめなかつた。」

十二歳以後知識欲の次第に發動するにつれ、地理、天文、物理等の實科を授ける。何れも兒童の自發活動により、之が原則は「科學は教ふべきでなくて、發見せしむべきである。」といふにある。この中、彼が地理を郷土の研究から始めたことは地理教授の新しい方法を立てたものとして推賞せられてゐる。尙彼は一、凡ての人は作業の義務を有する、二、手工は如何なる生活にも必要な、最も自然的な作業である、三、作業を輕んずるの偏見を打破する等の理由から手工、中にも指物を重視した。讀書は例によつて之を輕視し、讀物として、唯「自然の教育の最も勝れた敘述」である「ロビンソン漂流記」のみが與へられる。再びルソー自身の表現によればエミールは十五歳に於て、「少しの知識しか有たないが、夫れはほんたうに彼のものになつてゐる。一知半解といふものは存しない。……彼は自然の、そして純粹に事物に關する知識を有するのみで歴史といふ名前さへも知らない。」

らない。形而上學とか道德とかの何たるかも知らない。人と物との本質的關係は知つてゐるが、人と人との道德的關係は知らない。觀念の一般化については殆んど知らないし、殆んど抽象もしない……彼は事物の本質を探らうとはしないで、唯自分に興味のある方面からして知らうとする。自己以外のものをば唯自己に對する關係から評價する。だが、この評價は正當で確實である。利用—夫れが評價の規準である。「一言に、彼は自分自身に關する凡ての徳を有してゐる。社會的徳を有する爲に彼に缺けてゐる點は、之に必要な社會的關係の認識だけである。……個愛（利己）、一切の情欲中最く早く又最も自然に現はれる個愛すらもまだ殆んど姿を見せない」。

この社會的徳を有する爲に唯一つ缺けてゐる社會的關係の認識は、十六歳以後、歴史によつて與へられる。歴史は新しき生活、即ち社會的生活を解明し、人々を社會的生活に導き入れる重要な教科である。といふのは、歴史は人類の活動を大規模で展開し、しかも生徒は觀者として、自らこの活動に参加するを要しないからである。と同時に、ルソーの文化悲觀説は現實の社會による教育をば始から否定するからである。この點、ロックが生徒をなるべく早く大人の社會に交はらしめようとするのと著しい對照を示す。歴史の教授に於ても自然の教授と等しく、事實を事實として授くるに止め、生徒自身をして之を評價せしめ、之が資料としてブルタルコスとツキユドデイスの著書を採用する。

宗教については、彼は自然宗教のみについて考へる。従つて眞の宗教は一つしかない。彼は「若し人々が、神が人の心情に語る事柄にのみ耳を傾けるならば、地上に唯一つの宗教しか存しなかつたであらう。……宗教の儀式と宗教とを混同してはならない。神の求むる禮拜は心情の禮拜である。夫れは心情が誠であるかぎり常に一樣のものである。」と。この點で彼を、宗教を感情に基づけた最初の人であるとする學者（例へばカールシュテット）もある。そしてかやうな宗教に導く時期について、ルソーは「十五歳で彼（エミール）は魂を有つことを知らなかつた。恐らく十八歳尙夫れについて教ふる時期ではあるまい。」とて宗教教授をば十八歳以後に保留する。「早く學ぶと決して知り得ない」といふ危険に曝されるからである。「聖教問答」の如きは固より之を排斥する。「若し、最もいまいましい鈍物を描かねばならぬとしたら、私は聖教問答を子供に教ふる街學の徒を描くであらう。」とまで彼は皮肉るのである。大凡かやうな宗教觀の故に晩年彼が如何に迫害せられたかは人の知る所である。

「女子の教育」ルソーはヴィーヴェス以後女子教育について詳説せる最初の學者であると言はれてゐる。そして之が特色は女子の教育を男女の相違、特に性的な相違に基づけて解した點にある。彼は「男子は發動的で強く、女子は受動的で弱い。」「男子と女子が性格的にも身體的素質に於ても同じでなく、又同じであつてはならぬことが一度明かにされたら、教育も亦同じであつてはならぬ

ことは當然である。」といふ。そして女子教育の目的を次ぎの如くに規定する。曰く「凡て女子の教育は男子との關係に於て考へられねばならぬ。男子を樂ましめること、男子の役に立つこと、愛せられ尊敬せられること、幼時は育て、長ずれば世話をし、相談相手となり、慰め、生活を愉快に滋味あらしむること、夫れがあらゆる時期に於ける女子の義務であり、幼時から女子に教へねばならぬ事柄である。」と。従つて従順は女子第一の徳であり、従順と夫れへの強制は性格の教育に於て特に注意せらるべく、従順の爲に生れた、とまでの感を女子に抱かしむるを要する。知能の教育では女子の心理（直感に秀でてはゐるが抽象的思考に劣る）と家庭に於ける任務に鑑み、實際的方面に主力を注ぎ、裁縫、圖畫、唱歌、舞踊等を自己活動の原理に従つて修練せしめる。宗教も男子が自ら自らの宗教を選び得るに反し、「女兒は母の宗教を、妻は夫の宗教を奉すべきである」。そして以上の諸點からして、ソフィーはエミールと異つて、家庭教師によつてでなく、家庭に於て、父母の手によつて教育せられる。「母によつて教育せられなかつた妻は自分の子供の教育に愛著を有しないであらう。」といふのも其の一つの理由である。そしてこゝに始めて我々はルソーの教育に於ける社會的契機に接し得るのである。

私はルソーについて餘りに多くを語つたかの感がある。しかし彼の教説と十八世紀に於けるドイ

ツの思想界との關係に思ひ及ぶとき、更に明治の末年から大正時代にわたり彼が我が教育界に及ぼした影響を回顧するとき、夫れは恐らく許容せられるであらう。

ルソーは「始める人」であつて「完成する人」ではなかつた。體系的に組織立てる人ではなくて、彼の思索を基礎づけ方向づけるものはいつでも感情的な體驗であつた。従つて彼の著書から矛盾を拾ひ出すことは極めて容易である。が、しかしこの矛盾の故に反對の解釋をすら許し、一方では否定せられながらも、他方、尙現代に潑刺と生動せるものが見出される。彼に見る文化と自由な人格社會と個人との問題は、よし異つた見地からであらうと、依然として我々の問題であり、彼に於ける人間性——彼は之を「自然人」といふ言葉で言ひ表はす——へのあこがれが如何に、高鳴る感情に波うちつゝ、廿世紀初頭の所謂教育改革運動を惹起したかは知る人ぞ知る。其の文化悲觀説は現代の所謂危機の哲學、危機の神學に其の餘波を見ないか。我々は今日尙彼の與へた問題、彼に始まつた運動から脱し切つてはゐない。彼はまことに「始める人」であつた。

彼の教育説はあまりに個人主義的であり、非歴史的である。歴史の力、夫れが人の發展の如何に有力な契機であるかに彼は考へ及ばなかつた。歴史と生活——この困難な問題の結ばれを彼は解きはしないて單純に切斷した。テーチエと等しく歴史的發展をば抹消した。この點、彼は依然として啓蒙思潮の上に立つ。彼の説く「自然人」も人の自然をあるがまゝに眺めたものではなくて、實は文

化からの假構に外ならない。オイケンは之について「ルソーの自然人は未開の自然人ではなくて文化によつて教育せられ、しかも文化の混亂を脱して自己に歸る個人であり、こゝに文化の最も美しいエキスが、勞作の一切の努力と殘滓から解放せられて、自然の中に押し入れられてゐる。」と云つてゐる。人性善といふ樂觀説も素質の遺傳といふことが明かにせられた今日、支持すべくもないし、人間本來平等であるといふことと夫れに起源する教育萬能論も直に首肯せらるべくもない。彼の言ふ自然の教育、一層適切には自然必然による教育も著しく人爲的なものであり、ツイーゲルの言つた如く、エミールは「家庭教師が樂屋で糸を引いて踊らす操り人形」たるに過ぎないとの感を屢、抱かせる。大凡是等の點に於て我々は今や、彼の提出した問題を彼とは反對の立場から見直さねばならぬし、又見直しつゝある。

如上の制限にも拘らず彼は依然として偉大な教育學者であり、教育の一大轉換——積極的に及び消極的に——は彼によつて敢行せられた。主知的な、あまりにも主知的、合理的な時代に於て、感情的、非合理的な方面に著眼し、感情及び意志の價値を認めめたのは、或は發見したのは彼であつた。始めて「兒童を發見した」と稱せられるのも彼であり、この發見の故に教育の軸を教師から兒童へと轉じた（兒童本位）のも彼である。よし今や再吟味を迫られつゝあるにせよ、夫れは輕々しく棄て去らるべきでない。彼の極力主張せる自己活動の原則が、今どの點にまで發展せることぞ。身體

の教育と感官の練習が知的、道德的發達の基礎であることを、事物による教育を彼ほどに強調せる學者が以前に存したか。郷土の觀察や工作への道が彼によつて拓かれたことも述べ來つた通りである。尙又彼の經驗による、寧ろ「經驗せしむる」教育は指導原理として永遠に恪守せらるべきでなからうか。以上を前提として、後、ドイツ觀念論が如何に彼に刺戟せられ、如何に彼に於て未だ抜け切れなかつた啓蒙思潮を完全に克服したかを、及びペスタロッチ以後に於ける社會的教育すらが彼との關聯を打切つて到底理解し得ないことを以下順次考察しようと思ふ。

第七節 ルソーと汎愛派

三十年戦争の荒廢から經濟的に立ちなほつたドイツは十八世紀に於て精神生活の方面に於ても次第に自立的に活動し始めた。ドイツの啓蒙運動が英國や佛國に後れて現はれながらも、獨自の發達を示したことは已に述べた如くであり、教育の方面でドイツ啓蒙精神を代表せるものは「汎愛派」"Philanthropisten"の名に呼ばれる一派である。しかも夫れが啓蒙思想を著しく超越せるルソーの影響の下に立つことにはかなりの疑問が投げかけられる。ルソーの「社會契約論」は佛國大革命の導火線とまで稱せられながらも、「エミール」の教育思想は本國ではなくて却つてドイツに於て始

めて實現せられたのである。そして汎愛派の教育をドイツの啓蒙運動とルソーとの結合と解するは從來の通説であつた。しかしこの結合は水と油との混合ではないか。一は感情の言葉を語り、他は「自然の光」にこれたより、一が道德と知性(科學)との關係を切斷せるに對し、他は知性による人類の改造について確信し、要するに、感情的と合理的との兩極に於て二者は對立する。そしてこの故に汎愛派のルソーへの依存を否定しようとするものも少なくなく、夫れ等の人々は、ロック、コメニウス、ラ・シャロテーなどと汎愛派との關係を重んじ、ルソー的なものをばなるべく排除しようとする。けれども汎愛派の先頭であるバゼドウが「エミール」から大なる影響を受けたことがバゼドウの「實踐哲學」第一版(一七五八年)と第二版(一七七七年)との比較研究(「エミール」の公刊は一七六二年である)——夫れはゲースゲン Giesgen によつて成されてある——によつて明かにせられてから、反對論にも拘らず、従前の見解の正當さが再び承認せらるゝに至つた。事實、汎愛派とルソーの間には多くの類似點が存する。人性善に對する信仰、徳と幸福との一致の主張、自由と自己活動の強調、青少年の精神的特質の承認、自然宗教の立場、實學的傾向、歴史的認識の缺如等は何れも兩者に共通であり、兩者の結合は水と油の混合ではなくて、一方を緩和し、若しくは其の或要素を除外しての結合である。緩和とは、大凡何時でもさうである如く、尖端的なものも人の手に渡り、他國に移さるゝに従ひ、次第に鋭さを失ひ行くことを意味し、或要素の除外とはルソーに於ける文

化悲觀説や非社會的な方面を拂ひ去ることを意味する。要するに、汎愛派はドイツ的啓蒙の地盤にこの地盤の許すかぎり、ルソーを迎へ入れたと見らるべきであらう。固より夫れがロックやコメニウスに直接に影響せられてゐることもベゼドウの教育思想の發展が明かに語る。

汎愛派とはベゼドウ Johann Bernhard Basedow (1723—1790) に始まる一派の教育學者を指し、汎愛とは「人類の愛」といふほどの意を有する。ベゼドウは其の家庭教師時代に於て、已にロックやコメニウスの思想に基づき、自然的方法を採用し、ラテン語を「容易に、愉快に」學習せしめ、且直觀を重んじ、「最も世の常と異つた、しかも最良の方法」——彼自身かく公言する——で以て教授し、大に教授上の技倆を發揮した。尙デンマークのソーレーのアカデミーの教授時代公にした「實踐哲學」に於ても教育について語つてゐるのであるが、一七六八年「學校、學問及び夫れ等の公の幸福に對する影響について人類の友及び有産者に訴ふ」"Vorstellung an Menschensfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss auf die öffentlichen Wohlfahrt" を出すに及び始めて汎愛主義者として登場した。この「訴へ」はルソーの「エミール」の刺戟により、ドイツの、否、全歐洲の教育改革者たらうとの熱意に成つたもので、凡そ國家の幸福は市民の徳性に依存し、市民の徳性は教育及び教授に基づくものなるが故に、學校は國家の指導、監督に屬し、宗教家は宗教教授にのみ與るべきこと、堪能な教員の養成の急務に屬すること、良好な教授書の出版

が教育改良の第一歩たること、自ら、寄附金を頼りに「初歩讀本」を出版する用意あること等について述べたものであるが、夫れは在來の教育に憚らなかつた人々に多大の共鳴、ルテルのあの有名な公開狀以後かほど國民を教育改革に湧き立たせたものはなかつたといはれるほどの共鳴を博し、各方面からの寄附は莫大な額に達した。かくて先づ一七七〇年「家庭及び國民の父と母に對する方法書」"Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker" を公にして教育及び教授の方法について述べ、一七七四年、以前に約束せる「初歩讀本」"Elementarwerk" は刊行せられた。これは四卷から成り、一百の銅版畫をはさみ、教授上必要な一切の知識を網羅し、同時に父兄及び兒童の讀本たらしめようと企てたもので、十八世紀に於ける、一種の「世界圖解」を以て目せらるべきである。同じ一七七四年レオポルト侯の補助の下にデッサウに模範學校を起した。「汎愛院」"Philanthropinum" の名こゝに始まる。院は六歳乃至八歳の有産階級の子弟を收容し、寄宿制を採用し、外に將來家庭教師又は學校教師たらうとする十一歳乃至十五歳の貧學生を收容し、更に教員練習所をも附設した。しかしベゼドウは性格上、情熱的であり、あまりにも煽動的であり、且自信強く、寛容の精神に缺け、教師たるにも指導者たるにも適しなかつた。この點で彼はラトケに比せられる。従つてヴォルケ Christian Heinrich Volke (1741—1825) の如き秀でた教授者の協力にも拘らず、豫期の成績を擧げ得なかつたのみか、始め同志であつた人々も次ぎ次ぎに去り、彼自身亦一七

七八年院との關係を絶ち、院夫れ自身も一七九三年閉鎖するの悲運に陥つた。

バゼドウの、従つて又汎愛派の教育思想にはルソー以前のものとルソー的なものとがかなりに錯綜してゐるが、之が根本傾向として大凡次ぎの諸點が擧げられる。

其の第一は意志の教育を知識の教授よりも重視したことである。バゼドウは教育は主として心情の陶冶に關し、教授は之に比すれば「教育の最少の部分である。」と明言する。教育は固より被教育者の幸福を目指す、夫れは決して同胞及び國家に對する義務と矛盾するものではなく、之が目的は「公益的、愛國的で且至幸の生活に準備する」にある。この目的規定に於て社會的な方面と個人的な方面との二重の目的が同位に並置せられてゐるのみでなく、二者の調和が造作もなく豫想せられてゐるのであるが、如此はあまり彼には問題にならなかつたのである。しかも夫れはもつての幸であつた。カントが「自然及び一切の市民的的に眞に適合した教育所」として汎愛院を推賞したのも之が爲であり、ルソーに見失はれた教育の社會的方面が目立つのも之が爲である。この點、彼の學校が寄宿制なるによつても直ちに窺はれる。そしてこの社會的な見地からして、彼はルソーとは異つて從順を重んじ「從順の義務なくして如何なる兒童も生徒も自由に生活するを得ない。」として「修道院的な絶対服従を兒童に要求」した。同時にロックと等しく名譽感情を喚起するに力め、これが爲に色々の賞の制度を定めた。宗教教育についても、ルソーに反して、早くより之を始むべきであるとした。

きであるとした。

第二は、教育は全體としての人、即ち精神と身體の兩面に注意すべく、強健な身體は地上の幸福の基礎であるとの見地から、身體の教育に特に留意した點にある。兒童にはなるべく簡単な、運動の自由な衣服を著けしめ、體操、乗馬、水泳等の運動の外、工作、遠足等によつて身體を鍛鍊せしめる。教授に於ても著座よりもなるべく起立せしめ、少くも一ヶ月一日斷食し、其の日は藁の上で眠るといふ定めすらあつた。汎愛派からしてドイツ體操の創始者であり、始めて體操に關する著書を公にしたグーツ。ムーツ Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1758—1839) が出たのは偶然でなく、ヤーン Friedrich Ludwig Jahn (1778—1852) のあの大きな事業もグーツムーツといふ先驅者あつたればこそ成し遂げられたのである。

第三、教授につきは、材料を「凡てに有要」といふ見地から採擇し、之が學習をなるべく容易ならしむるに努力が集中せられる。「多くではなく、しかし愉快に、多くではなく、しかし易より難へと、基本的な順序に従つて進行し、……多くではなく、しかし何の害もなく、決して忘れられずはならぬ眞に有要な知識を」とは其の根本原則であり、汎愛派の最大の特徴に數へられてゐる實學主義と遊戲的學習とは之から演繹せられる。即ち教授の材料では第一に、博物、數學、物理等の實科、第二に、經驗を基礎とし、歴史や物語(ロビンソン物語の如き)——但し寓話は排する——を補

助とせる道德論を採用し、第三に、言語では、これ將來實用の見地から、先づ佛語を、次ぎにラテン語に及び、之が教授は、母國語の學習に做ひ、主として話方と日常の使用により、文法は終に來る。次ぎに學習を容易ならしむる爲には、直觀に訴へ、其の方便として遊戯が極度に、まゝ滑稽に類するまでに利用せられた。例へば「號令遊戯」と稱するものがある。これはヴォルケがラテン語で號令し、生徒が之に従つて行動する——*Chautau o' rila*の號令に應じて生徒が眼を閉づる如く——もので、直觀と運動と言語との聯合といふのが其の狙ひである。「初歩讀本」が直觀に利用せられるのは言ふ迄もないが、其の他散歩や遠足に於て自然を直接に觀察せしめる。尙命名遊戯なるものがある。これは道具、食料品など兒童の周邊にある直觀的對象を擧げ、兒童に自國語で其の名前を言はしめ、之を一定の部門に分類せしむるもので、かくて兒童は直觀的對象を概念的に分類することに慣れ、直觀と概念の關係が遊戯の形式に於て學ばれ練られる。そしてこの直觀と概念の關係を、教育上體系的に發展せしめたのが後に來るペスタロッチである。

第四、已に述べた如く、バゼドウは學校の指導、監督を教會から國家の手に移すべきを主張し、教育組織の國家化を力説した。しかしこれとても已に佛國のラ・シャロテー La Chalotais の「國民教育論」(一七六三年)、ドイツのヘーレル Martin Ehler の「學校改良の必然の要求に對する考察」(一七六六年)に於て説かれた所であり、必ずしもバゼドウに始まつたことでない。同時にかやうな

國家の監督に屬する學校は宗派の如何に關せず、凡ての兒童を收容し、超宗派的なるべきであり、事實、汎愛院の教育は一切の宗派を超越し、教ふる所は自然宗教たるに止まり、宗派的な宗教教授は其の派に屬する牧師の手に移された。學校の國家化、これこそ恐らく、汎愛派の思想中、最も後世に影響せる點であり、同時に夫れは敬虔派と著しき對比を示す。

汎愛派に屬する多くの教育者中特に著名なるは、前に擧げたヴォルケの外、カンペ Joachim Heinrich Campe (1733—1818) ザルツマン Christian Gotthilf Salzmann (1744—1811) トラップ Ernst Christian Trapp (1745—1818) 等である。カンペは少年文學者として著名である外、トラップと共に「全學校制度及び教育制度の一般的修成」*Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* (1785—91)(十六卷)——中にロックやルソーの翻譯も含まれてゐる。——を編纂し、トラップは理論家として秀で、ザルツマンは實際家として後世に喧傳せられてゐる。

ザルツマンは一時(一七八一—八四年)バゼドウの協力者として、主として宗教的方面にたづさはつてゐたが、一七八四年ゴータ公エルンスト二世の援助を得てゴータの近傍シュネベントールに汎愛院を開いた。バゼドウに做つた汎愛院が何れも程なく閉鎖せしに拘らず、彼の汎愛院のみ今尙存續せるは、一つには夫れが都市を離れた田園に設けられた——こゝにルソー的なものが見られる——によるであらうが、其の大部分は彼の教育的手腕に歸せられねばならぬ。彼はデッサウに於

てバゼドウの教育法に親しく接した。そして其處に見られる缺陷を一洗した新しい教育の建設へと邁進した。彼は先づ「健康で聰明で善良且快活で」「個人として幸福であると共に同胞の幸福を進め」得るやうな人物の育成を教育の目的に定立した。この内「健康」は身體の保護と鍛錬により、「聰明」は教授により得られるのであるが、夫れには一、教材が「凡てに有要なもの」即ち生活に必要なものであつて、しかも二、兒童の理解力に適合し、方法上では一、觀察力を鋭敏ならしめ、二、判斷力を強め、三、眞理への愛を喚起し、四、自己活動を促進するに力むべく、第三の「善良」は主として宗教教育に俟つ。そして之が爲に彼は宗教教授を幼時、八歳乃至十歳、十歳乃歳十二歳の三段階に區分し、夫れ夫れ之に應じた教科書を編纂した。最後に「快活」は音楽、遠足、郊外の遊戯、儀式等によつて得られ、中にも特に音楽を重んじた。共同生活に對する訓練につきては一、秩序の嚴守、二、賞罰の適正——特に賞については色々の表彰法が定められた——、三、教師の監視、四、秩序の維持に對する生徒の共働等が主な手段として實施せられた。

しかし以上は凡て外部的なものたるに過ぎないで、其の最大の、そして最も重要な特色は院を一大家族に組織した點にある。教師も生徒もザルツマンを「父」、彼の妻を「母」とあがめ、院は理想的な一大家族として、相互に愛し、信頼し、動もすれば寄宿舎生活に見られる隠すとか偽るとかは一切影をひそめた。これは一には生徒の數の少かつたこと——始めは六人（其の最初の生徒は師

グーツ・ムーツに伴はれて入門した有名な地理學者リツテルである）、一七八五年に十五人、一七九一年に三十五人に過ぎなかつた——にもよるが、しかしザルツマンの如き、人間特に青少年に對する、及び教育事業に對する忘我的な熱愛を有する人によつて始めて實現せられ得る底のものである。同時に兒童の個性への適應といふ教育理念も始めてこゝに完全に實現せられたのである。教育上、啓蒙の精神に基づき、教授を重視せるは言ふ迄もないが、夫れは教授の爲の教授ではなく、教育の大方針である「考へよ、忍べよ、そして、行動せよ。」（この四語の頭字 D. D. H. は院の最初の建物の上に刻まれてある）なる標語の示す如く、期する所は思考と行動の一致に存する。従つて其の教授は教育的教授として解せらるべく、尙又家族的生活による直接の教育的感化に重點を置いた點からしても、彼が知性の教育よりも意志の教育を重んじたことは疑を容れない。我々は彼の施設に於て近代の「田園教育舎」の先驅を見ると共に、所謂作業學校の最初の代表者を發見し得るのである。ゲータが一八〇一年シュネペンタールを訪問して、之を「最も秀でた教育所」とたゞへたのも故なしとしない。

ザルツマンは又教育著述家として知られてゐる。中にも著名なるは「蟹の書」“Krebsbüchlein”（一七八〇年）、「コンラート・キーンズ」“Konrad Kiefer”（一七九六年）及び「蟻の書」“Ameisenbüchlein”（一八〇六年）で、「蟹の書」では「兒童の凡ての缺點及び不徳の原因は、大部分、父又は母又

は両親に求むべきである」との立場から「兒童の不合理的な取扱ひ」につき諷刺的に述べ、「コンラート・キーフエル」は、之と反對に、特に幼兒の合理的な教育法を物語風に述べ、「蟻の書」は教育者たうとするものに向けられ、教育の任務は諸能力を發展せしめ、練磨することによつて、兒童を人間にまで育成するに存し、發展こそは一切の教育の本質であるが、この任務の達成には、教育者自身先づ教育された人でなければならぬことが強調せられてゐる。この中第一は「我子の惡德」、第二は「我子の美德」、第三は「教育者の教師」の名の下に大村仁太郎氏の麗筆に譯出せられ、廣く我國にも行はれた。

汎愛派に屬する教育者中、最も理論的、體系的なるはトラップである。一七七七年以後、暫くデッサウの汎愛院でヴォルケと共に院の教育改良に従事せるが、一七七九年ハルレ大學最初の教育學教授に聘せられ、一七八〇年「教育學の試み」„Versuch einer Pädagogik“を著す。その他、カンペの著手した「一般的修成」に協力せることは已に述べた通りである。しかし彼の教育學は汎愛派の思想を組織立てたに止まり、決して獨創を以て目せらるべきでなく、唯教育學を心理的に基礎づけようとした點で若干の異色を有するが、夫れとても英國流の聯想心理學を多く出でてゐない。彼は教育の任務は出來得るかぎり、必要なかぎり人々を幸福な生活に導くにありとし、刺戟と強制とを全教育の動く二つの軸に定置した。この、強制を認め、罰を許したことはルソー及び他の汎愛主義者

と異なる點であるが、しかし彼はこの二つの軸の中、固より刺戟に重點をおく。教授では感官に、若しくは想像に訴へて之を刺戟し、遊戲的に學習せしめ、道德の方面では示例で刺戟し、名譽感情を利用する。その他、教授の材料が「凡てに必要な」、即ち利用の立場から選ばれたこと、従つて實科を重んじ、外國語を輕視せるなど、一切が汎愛主義の徹底若しくは辯護に外ならない。彼は一つの觀念は、其の理解及び傳達に對し、唯一つの記號(言語)を必要とする、従つて外國語の學習は學校に於ける最大の惡、現在の狀態では必然の(避け得ない)惡であると非難する。そして、生徒を幸福ならしむる爲に、七つの鍵で鎖された外國語に何の用があるか、事物が言語より一層重要であるから後者の爲に多くの時間を割いてはならぬと警告する。彼は又バゼドウやエーレルと等しく學校の國家化と、従つて又教育を僧侶から、教育者として特別の教育を受けた人々の手に移すべきを主張した。

汎愛派の教育については當初から贊否相半ばし、已に述べたカントを始め、數學者オイレル、教育者ロヒョウ等何れも之に大きな望みをかけたが、ヘルデルの如きは之に反對し、「余は人間は言ふにも及ばず、讀すらもバゼドウに教育してもらひたくない。」とまで極言してゐる。しかし今日では之に對する評價は略ぼ定まつてゐる。先づ内容の方面では實科の價值と權利を認め、且確保せ

ること、體育を重視し、ザルツマンの協力者であるグーツ・ムーツの體操に於ける、同じくザルツマンの協力者ブラッシエ Bernhard Heinrich Bläse (1736—1832) の手工に於ける業績など、方法の方面では児童は児童として取扱はるべきであるとのルソーの要求を教育及び教授の兩方面に實現し、教授では容易に愉快に學習せしむるに努力し、教育では寛和と奨勵を旨とせるなど、よし大部分ルソーに端を發するにせよ、之を實際的ならしめた功績は十分に認められねばならぬ。特に彼等が活潑な児童の育成にこれ力めたことは、從來かなり重壓になやんでゐた児童に對する一種の福音でさへある。パゼドウは實に「兒童期では快活、青年期では活潑で知識を欲求し、大人としては満足し且有用である」ことを人の理想的状態と考へたのである。しかし其の反面に於て、目的があまりに功利的であること、遊戯的教授が作業をも遊戯の中に解消せしめたこと、特に古典に對する認識の不足等は何人にも氣付く缺陷として指摘せられ得る。彼等は言語を單なる符號と考へる。そして之を「必然の惡」と觀じ、其の陶冶價値に盲目であつた。彼等には歴史眼が缺けてゐた。歴史的遺産としての古典に全く眼を背けた。單にラテン語で現前の事柄について語るといふやうな遊戯的學習で以て、古典の精神にわけ入らうなどとは思ひもよらぬ所である。そしてこの汎愛派に缺けてゐたものを補ひ新しい歴史眼で以て古典を見直さうとしたのが次ぎに述べる新人文主義である。

我も人も、一般に、教育の革新を要望する時代に於て汎愛派が立上つたのはまことに時を得たも

のであつた。そして彼等自身大きな希望と熱情を以て著手した。しかし古きを毀ち新しきを建つるは決して容易のことではない。デッサウに始まつた多くの汎愛院が、ザルツマンの夫れを除き、間もなく閉鎖したのは、あながち創始者の人格や無能に歸せらるべきではなく、實は已に時代が動いてゐたからである。過ぎ行く啓蒙時代の影から新しい時代の曙光がさし出たからである。人文的な一夫れは同時に歴史的である——精神が再びよみがへりつゝあつたからである。人々は最早や知的、合理的なものに満足し得なかつた。だからフィヒテは「獨逸國民に告ぐ」(一八〇七—八年)に於て、ペスタロッチに呼びかけて汎愛派をば度外視した。ニートハンメル Friedrich Immanuel Niehammer (1766—1838) は其の著「汎愛主義と人文主義の論争」, Streit des Philanthropinismus und Humanismus (一八〇八年)に於て、汎愛派が人間の精神的方面を忽せにせるの非を鳴らした。汎愛派が一時世の注意を惹いたのも、やがて忘れられたのも、凡ては歴史的必然である。しかし之が爲に我々は彼等の教育法の歴史的意義、夫れの教育の發達に對する貢獻までも忘れ去つてはならない。

第五章 新人文主義と教育

第一節 新人文主義の特質

人文主義はイタリアからドイツに波及したものであり、啓蒙運動に於てもドイツは英國及び佛國の後塵に列なつてゐたのであるが、之に反し、新人文主義はドイツに起つた固有の精神運動であり、單に永い間高等教育を獨占的に支配したといふに止まらず、更に教育本來の限界を遙かに超越してドイツの全精神生活に深く浸透した點で頗る重要な意義を有する。しかも、其の一面は、先行の啓蒙運動の超克に存したのであるから、先づ、夫れとの對比に於て、一應之が特質について述べることにしよう。

かなり詳説しておいた如く、合理的、主知的で、且功利的、個人主義的であることは啓蒙思潮の特色であり、合理的である爲に夫れは必然に反歴史的でもあつた。しかし是等は共に新人文主義の立場とは大凡裏腹である。第一に、新人文主義は合理的、知的に解明し盡し得ない人生の、世界の

秘密を探り求める。已にルソーは直接的、根源的な生への復歸といふ旗印で以て合理主義と戦つた。そしてルソーの思想がヘルデル、カントを始めシュライエルマッヘルに至る迄ドイツの精神史に偉大な影響を及ぼしたことは前に述べた所である。カントは知的理性に對する實踐理性の、知力に對する意志の優位を唱へ、よりて以て主知主義を超克すると共に、其の道德説に於て啓蒙的な功利主義を粉砕したのであるが、このカント的なものはドイツに於ける貴い遺産として、直接に、そして色々の潤色の下に、多かれ少かれ新人文主義に受けつがれたのである。少くも主知主義と功利主義の克服といふ點ではかく言ひ得る。要するに、感情と言はうが意志と言はうが、兎も角、知性以上のもの、一層直接的、根源的なもの、超悟的なものこそ眞の生活であり、知的な法則は派生的なもの、言はば壁に映つた薄い影に過ぎないとする、生のこの新しい解釋は新人文主義の一つの方向として擧げられる。夫れは反知的でないまでも、少くも知的な立場を遙かに超越してゐる。

第二に、新人文主義が歴史的立場にあることは夫れが古典の復興に向けられた運動であるによつても明證せられる。啓蒙時代の功利的個人主義は個人といふ一つの限界を打ち破り得なかつた。この限界を打ち破り得る原理を有たなかつたからである。歴史的な眼を缺いてゐたからである。そして其の故に、一層深い意味に於ける個人を發見し得なかつたのである。之に反して、新しい意味での個人は歴史的個人であり、歴史的に客觀化せられ、我々を包み覆ふ精神生活を呼吸しつゝ生ひ立

つ個人であらねばならぬ。そしてかやうな歴史的方面に着眼したのは新人文主義に屬する人々、中にもレッシングであり、ヘルデルであり、ヴォルフやフンボルトであつた。だからナトルプは「ルソーは自然の書を楯にとつたが、新しい時代（レッシングやヘルデルの時代）は寧ろ人間歴史といふ書に訴へる。」といひ、フリッツシャイゼンケールは「この轉向（歴史への）に於てドイツの人文的教養學とルソーとを區別する——ルソーとの多くの類似と、夫れへの依存にも拘らず——根本特徴が現はれる。……ドイツ人文主義の偉大さと深い意味は、色々の姿を採りつゝも、人を歴史的生活から引き離さないで、寧ろ人の生成と陶冶を、正にこの多くの個性に顯現する精神（即ち歴史的に現る精神）の受容と及び進展として理解した點にある。……」と述べてゐる。

第三に、新人文主義の教育の中心課題は周知の如く、人間諸性能の調和的發展にある。そしてこのことは直ちに啓蒙時代の主知主義、經驗主義の超克を意味する。カントは感性的、經驗的なものを超越する先驗的理性の形成原理を究明した。ヘルデルよりフンボルトに至る新人文主義の人々がカントの影響の下にあるは言ふ迄もないが、しかし彼等は其の二世界觀をば拒否し、感性的なものを理性の形式に従屬せしむるカント的な立場よりも寧ろ感性的なものと同理性的なものとの調和的合一について考へる。のみならず、彼等はこの調和を個性と世界との調和にまで極めて解する。この點からフリッツシャイゼンケールはライプニッツ及び英國のシャフツベリの世界觀をドイツ人文

的教育學の背景たらしめた。ドイツに於ける啓蒙運動の代表者であつたライプニッツが新人文主義に基脚を與へたことはまことに奇しき因縁と考へられぬでもない（この點特にフンボルトの條参照）。知らるゝ如く、ライプニッツのモナドは宇宙の鏡として夫れ自身大宇宙を映し、しかも各モナドは窓を有しないながらも、豫定調和によつて相互に、理念的な調和關係にある。次にシャフツベリによれば、宇宙は調和と秩序であり、夫れ自身、言はば一つの藝術品であり、其處では自然即神、神即自然である（汎神論）。人性の目的は自己自身に於ける、及び自己と全體との調和、あの神的自然の秩序と調和にも類へらるゝほどの調和を形成するにある。夫れが最高善であり、其處に人生至上の幸福は宿るのである。そしてフリッツシャイゼンケールはかやうな「ライプニッツ及びシャフツベリの理念の世界と汎神的な思想運動との結合からしてドイツの人文的教育學は發生した。」と言ふ。果して然るか否かは別問題とするも、兎も角、新人文主義がカントの二世界説に反對し、感性和理性との、更に個性と全體との調和的聯關に着目し、美的な世界觀に立ち、理想的な生活をカント的な道徳的自律としてよりも寧ろ神的自然の表現として解せるは疑ふべくもなく、夫れは當然、美的、直覺的な立場にある。だからメッセルも之を「直覺的、有機的」——啓蒙時代の「合理的、機械的」なるに對し——といふ語で特徴づけてゐる。そして新人文主義の主張者は何れも藝術的な天分に恵まれた人々であり、こゝにも新人文主義とルソーとの間には見逃がさるべくもない一派の

聯關が存する。

第四に、以上の點からして、新人文主義の人々が何故に、あの、人間諸性能の調和と、及び大自然との調和を理想とし、特に藝術的であつたギリシャの文化に傾倒したかは容易に理解せられる。同じく人文主義の名を負ひながらも、人文主義がローマの文化の外的な模倣に止まつたに對し、新人文主義は今迄殆んど埋れてゐたギリシャの文化—文學、藝術、哲學及び科學の各領域に於て秀でた創造力を發揮したギリシャの文化を模範とし、よりて以て新たな生活、即ちドイツの精神的生活と地位に應じた生活を形成しようとする。ラテン文化を排除しないまでも——夫れは永い歴史の傳統の許さない所である——、其の眼は特にギリシャに向ひ、同時に人文主義が一つには政治的紛糾の故にドイツ的なものを發展せしむるまでに至らなかつたに對し、新人文主義は祖國的な文化を次ぎ次ぎに築き上げたのである。

最後に、調和的發展なる語の示す如く、述べ來つた調和は出來上つたものではなくて、却つて成り且成りつゝある調和である。例へばライプニッツのモナドが暗さから明るみへ、無意識的なものから意識的な自覺に高まらうとの努力であつた如く、調和的發展は自然に成るのではなく、求めて達せられる底のものであり、偏へに精神の自發性——こゝにもカント的なものがある——に俟つ。そしてこのことは教育的には當然單なる受容よりも發動、實質的陶冶よりも形式的陶冶を重んずる

こととなる。事實、形式的陶冶の重視は新人文主義の教育學者を通じての一つの大きな傾向であつた。そして件の形式的陶冶が主として古代語及び數學を媒介とせるものなるは言ふ迄もないが、しかし夫れが現代の生活と、其の要求に盲目であり得ないかぎり、實科的方面をも全然無視し得ないし、又無視しなかつたことも後に説く所により明かにせられるであらう。

第二節 新人文主義の發展

新人文主義の運動はライプチヒに起り、次いでゲッティンゲン大學（一七三四年創立）が其の中心となり、ハルレ大學で最高點に達した。從來大凡教育の、更に廣くは哲學の新傾向は殆んど凡て大學以外から起つた。デカルト、ベーコン、ロック、モンテーニュ、ルソー、スピノザ、ライプニッツ等何れも大學の人ではなかつた。中にはライプニッツの如く大學教授たるを潔しとしないものすらあつた。然るに新人文主義が大學から起つたことは從來に見られなかつた例であり、ゲスネル Johann Matthias Gesner (1691—1761) を其の最初の代表者とする。

ゲスネルはイエーナ大學に學んだ後、十四年間ツァイマールのギムナジウムの教師及び教頭となり、次いで短期間アンスバッハのギムナジウム教頭たりし後、ライプチヒのトマス・シューレの

校長に轉じ、居ること四年、新人文主義の精神に基づいて教育を施し、一七三四年新設ゲッティンゲン大學に聘せられた。彼はもと言語學者として古代語に長けてゐたが、古代の中でもギリシヤの古典の研究を重んじ、其の効果として第一に、是等の、古代最も偉大であつた人々の最も秀でた精神と交り、よりて以て自己の中なる尊きものに目覺め、第二に、同時に眞と偽、美と醜の區別、及び「悟性と意志を改善する多くの良き格率」に對する練習、一言に、最良の形式的陶冶を受けることの二點を特に強調した。即ち單なる言語的修練ではなくて、まことの人間性への陶冶、模倣や能辯ではなくて精神的な能力、特に判斷力及び趣味の内的な覺醒と發展、其處に古典研究の主目的は置かれる。そしてこの目的の爲に彼は外部的な形式よりも寧ろ内容、部分よりも寧ろ全體を重視する。彼が、従來のラテン語の教授が過度に文法的であつたに極力反對し、文法の無味な練習は却つて直觀及び判斷の力を鈍らし、理性を害ひ、人々を學者らしい愚者たらしむるに止まるとまで非難したのは之が爲であり、丹念に部分部分を形式的に吟味し、永い間一つの書籍にこだはり、却つて倦怠の念を起さしむるやうな従來の教授——彼は之を“schatzreiche Lektüre”(精讀)と名づけた——に反對して、絶えず全内容に著目せしめ、よりて以て興味を惹起し、且持續せしむる“kursorische Lektüre”(粗讀)を奨めたのも之が爲である。古典の教授に於て彼は文法的な、又は考證的な探究よりも内容的、歴史的、美的解釋を重んずる。更に言語と事物の結合(言語的實學主義)について主張する

——彼はコメニウスの世界圖解を推賞してゐる——。そして言語は(外國語すらも)文法によつてでなく、使用と練習によつて學ぶべきであると説くのである。

新人文主義と汎愛主義との間には越え切れない大きな精神的の溝がある。しかし少くも初期の新人文主義と汎愛主義の間には一條のつながりがあつた。ゲスネルはトラップと親交を訂し、教育上屢、彼に呼びかけた。彼は汎愛派と等しく遊戯的學習を奨めた。古典が教授の中心に立つことは言ふ迄もないが、之と共に、主として形式的陶冶の見地から數學、自然科學、歴史等の實科をも高等教育の重要な教科に數へ、そして形式的陶冶は言語と事物との結合によつて最も能く達せられると信じてゐたのである。夫れは新人文主義の立場からは一つの讓歩と考へられぬではないが、しかも幸運な讓歩であつたに違ひない。

ゲスネルがどれだけ歴史的な立場にあつたかについては異説がある。例へばベンデルは「ゲスネルは新人文主義を導き入れた。ラテン語の使用に慣らすといふ従來の教育とは異り、精神的陶冶と事實的理解を教育の目的に定立した。しかし彼はアウグスト・ヴォルフに見られる歴史的原理を未だ捉へてゐなかつた。」とて彼に於ける歴史的原理の缺乏を嘆じてゐるのであるが、之に反しレーセルは、彼が歴史的、政治的教科を認め、之によつて傳統的に縛られた眼を普く世界の事物に向はしめ、古典的文化を全體的に「より客觀的に、即ちより歴史的に」眺める道を開いたことによつて、

新人文主義の抑もの始めから、特にグスネルに於て已に歴史的原理への通路が見出される、と説く。そしてレーゼルによればレッシングの「古代に對する歴史的、批判的見地もグスネルの豫備作業なしには考へられない」し、ヘルデルの歴史的獨創性もグスネルやエルネステイ、特にハイネから大なる刺戟を受けたのである。

新人文主義の代表者として次いで挙げられるのはエルネステイ Johann August Ernesti (1707—1781) とハイネ Christian Gottlob Heyne (1729—1812) である。エルネステイはウィッテンベルヒ及びライプツヒヒ大學に學んだ後、一七三一年ライプツヒヒのトマス・シュレーの教師となり、同三四年グスネルの後を承けて同校長に進み、同四二年以後ライプツヒヒ大學の教授を兼ねぬ。彼は古典の形式的練習よりも内容を重んずること、古典と並んで數學、自然科学等「凡てに必要で且有用な事物」の教授を必要とせること、精讀よりも粗讀を奨めたことなどの諸點に於てグスネルに等しく、特に古典の理解といふ見地から粗讀を極度に重視した。

同じくグスネルの後継者を以て目せられながらエルネステイの教育的なるに對し、ハイネは一層學者的であつた。ライプツヒヒでエルネステイの下に學んだ後、一七六三年グスネルの後を承けてグッティンゲン大學の教授となる。彼は其の先行者と等しく、古代語の研究を一つ的手段、即ち古代の精神を理解し、よりて以てドイツ固有の精神を「眞と善と美」にまで陶冶する手段と考へたの

であるが、今迄の何人よりも古典の現代に於ける利用について強調し、從つて内容的、實質的解釋に重點を置き、所謂「實質言語學」"Realphilologie"の創始者となつた。彼はヴィンケルマン Johann Joachim Winckelmann (1717—1768) が、あの有名な「古代藝術史」(一七六四年)に於て、古代の造形藝術を、一般の文化——歴史的に發展する——との關係に於て考察した方法を主として文學に適用せる外、古代、特にギリシヤの生活を眞に理解せんには其の文化生活の全領域を科學的に考察しなければならぬとし、ギリシヤの神話、考古學、造形藝術等を大學の研究課程とした。かくて古典言語學は從來よりも著しく領域を擴め、同時にこゝに古代の全生活の包括的な科學的研究、ヴェオルフによつて輝かしい成果を擧げた「古代學」の基礎は置かれたのである。そしてこれは、教育的には、從來單に形式的であつた古代語の教授に一般的陶冶の本質的内容を導き入れたことを意味する。彼のゼミナールで研究した學生は三百以上に上ると言はれ、ヴェオルフ、シュレーゲル兄弟、フンボルト等は何れも其の門下生である。彼はヴィンケルマンと相並んでギリシヤに對する熱情を喚起した先達であり、十八世紀八十年代以後に於けるドイツの古典研究の指導者であつた。彼が古典の教授は言語の教授たるのみでなく同時に事實の教授でなければならぬとせるは事新しく言ふ迄もないが、之と共に、文法の教授及び古典の説明は、同時に論理的思考のまされた修練であるとし論理的修練の手段として文法の價值を強調せるは今迄とは異つた見解として注目に價する。

狹義の新人文主義、即ち言語的新人文主義はグスネルからハイネを経、ヴォルフに至つて發展の最高點に達する。「ハイネは科學的實質言語學の提唱者であり、かくて歴史的原理と古代と現代の關係とは彼に於て、今迄に見られなかつた意義を有するに至つた。」とペンデルは言ふ。しかし「實質言語學」からヴォルフの「古代學」に至るまでにはかなりの隔りがあり、尙又歴史的考察がハイネに於て、よしライブチツヒ及びゲッティンゲンの先行者達よりも強調されたにもせよ、夫れが基本的な原理に打立てられる(ヴォルフに見らるる如く)に至るまでにはレッシング、ヘルデルなどを通らねばならなかつたのである。かやうな色々の意味に於て、ヴォルフは言語的實學主義の頂點に位する。

ヴォルフ Friedrich August Wolf (1781-1831) は幼より神童の聞えあり、二歳已にラテンの單語を覚え、四歳で外國語を學び、十一歳半でノルトハウゼンのギムナジウムの第一級に進んだ。古代語は固より、英、佛、伊、西の各國語に通じ、音樂にも堪能であつた。しかも彼自身「私は唯私自身の道を歩んだ。」と語つてゐる如く、其の殆んど凡てが獨學であつた。ゲッティンゲン大學でハイネの感化を受け、其の推薦で暫く中等學校の教師や校長となつたが、廿四歳(一七八三年)トラップの後繼者としてハルレ大學の言語學及び教育學の教授に聘せられ、一八〇六年ナポレオンにより大學の閉鎖せられる迄其の職にあつた。この廿三年間は彼の最も花々しい活躍時代であつた。其の廣汎

な知識と探究的な天稟と更に教授の技術と青年に對する理解とはハルレ大學を新人文主義の中心たらしめた。十八世紀の九十年代からドイツの高等學校、大學、其の他で新人文主義の運動にたづさはつた人々の大部分は彼の研究室から出たと言はれてゐるほど其の影響は偉大であつた。

ヴォルフは、已に觸れて置いた如く、ハイネに始まつた實質言語學を古代學へと高めた。所謂「古代學」(Altertumswissenschaft)とは古代、特にギリシヤの全文化を科學的に、歴史的見地の下に統合せるもの、即ち「秩序づけられた哲學的、歴史的科學」として古代の文化の完全な理解を其の目的とする。夫れは、第一に、個々の文化ではなくて全文化を有機的に統合し、第二に、しかも歴史的に、夫れに固有な特質に於て、即ち「言語、藝術、科學、慣習、宗教、國民的特質、思考様式」等民族の全文化を其の歴史的性質に於て表現し、「根本的に理解し、之が内容と精神を洞察し、古代生活を現前せしめ、之を後代及び今日の生活との比較に於て享受」せしめようとする。其處ではハイネに於てかなり重要な役目を演じてゐた美的見地は背景に退き、科學的、歴史的、特に文化史の見地が著しく目立つ。果してヴォルフの古代學が以上の目的を實現し、眞に科學的であつたか否かについては、例へばベークの如く非難を投ずるものあるにしろ、古代文化の全體的、統一的理解といふ彼の探究が劃期的の作業であつたことには疑を容るべくもない。

こゝにヴォルフの古代、特にギリシヤの文化に對する態度がはつきり窺はれる。彼は斷乎として

啓蒙時代の功利主義に反對する。敬虔主義の宗教的偏狹さも固より排する。同時に人文主義的な古典の模倣も眼中に存しない。古い人文主義はまことに非歴史的であつた。「人性の純粹な『理念』」が……歴史の個々の時代に表現せられ、夫れがどんな時代に於ても同様に現實化せられる」かの誤つた見解にさらされてゐた。之に反して、一切の文化は歴史の歴史であり、其の限り、一般の模範として永遠に妥當するものではなく、却つて民族固有の能力の自由な表現として解せらるべく、ギリシヤの文化が如何に勝れたものであらうと、夫れは人間性の代表的、模式的な表現としての意味——單純に模倣し、反復せられとの意味でなく——を有するに過ぎない。ギリシヤ的に語り、考へるのではなく、即ち之を反復するのではなく、却つて之によつて我々自身に固有な能力、固有な趣味、固有な性格を育成するといふ所にギリシヤの模範的意義はある。まことにギリシヤの文化は民族に内的な能力の表現であり、其の藝術は國民的感情の表現として、其の科學は自然及び社會との、これ亦固有の生活關係からして生産せられたものとして、凡てがオリジナルなるが故に、即ち民族的歴史のなるが故に模範的意味を有するのである。そしてこの故にヴォルフはローマの文化よりもギリシヤの文化を重んじたのである。要するに、古代の價値は「純粹な人間を育成し、一切の、知的及び情操的能力を美的な調和にまで高める」爲の手段として我々は古代を研究するので、反復し、模倣せんが爲ではない。しかもかやうな調和は宗教教授によつても、又近代語の學習によつても達

せらるべきではなくて、古代特にギリシヤを通して始めて可能である。ギリシヤに於てのみ、眞に有機的に築き上げられた民族的陶冶と、この民族的陶冶によつて高められた人間は見出される、と彼は説くのである。

模倣ではなくて、之に依て我々自身の「一切の、知的及び情操的能力を美的、調和的」に育成する爲に我々は古代を研究するのであるから、古代の價値は實質的方面よりも形式的方面に存する。言ひかへれば古代の認識夫れ自身が目的ではなくて、之によつて我々の精神を形式的に陶冶する所に、夫れの唯一の價値は宿る。但しこゝに言ふ形式的陶冶は知力のみではなく、實に凡ての能力を調和的に發展せしむる爲の、從つて認識、感情及び意志の全面に互る形式的陶冶であり、かくて形式的陶冶は單に教授上の原理たるに止まらないで、教育上の原理にまで推し進められた。しかもかやうな形式的陶冶が古代語によつて最も良く達せられるとはヴォルフの、これ亦確信であつた。

古代の教育的價値は其の形式的方面にある。即ち古代の作品を通して、古代人と精神的に交際し、作品に沈潛することによつて古代人の魂に接し——古代學本來の目的は「古代人、其の者の認識」にあると彼は言ふ——、よつて以て自己を調和的に形成する所に古代の價値はある。そしてかやうに調和的に形成せられた人々は夫れ自身已に廣い意味での教育者であり、教育者たるには必ずしも教授上の個々の技術を必要としない。少くも夫れは教育者たるの第一の條件ではない。かやうな見地

からヴォルフは以上の意味での精神的な人格、即ち教育的な人格にまで教育者を養成するに主力を注ぎ、教育の方法についてはさまでの關心を有しなかつた。彼は教育學について纏まつた著述を残さなかつたが、しかしハルレに於て二回（一七九九年及び一八〇一年）教育學について講義したものが、後（一八三五年）「學校計畫」" *Consilia scholastica* " の名に出版せられた。其中、彼が教師に對する根本的要求として述べた部分は特に著名であるから、左に稍簡約して掲げておく。

一、「精神を持って。自己思索と多方的な認識に對する技術を有せよ」。二、「汝の精神を他に傳へ、他をあらゆる仕方自己思索に慣らす技術を有せよ」。三、「汝が研究する一切の學科を、及び汝に委託せられた若者を愛せよ」。四、「道徳的に最高完全の人たれ」。五、「常に健康であれ。そして必要な時と場合には進んで斷食をもせよ」。六、「假りにも他に尊敬せられようとか感謝せられようと思ふな。汝を誤解せる人々の贊同をば一切輕視せよ」。

最後に、ヴォルフは實科について如何に考へたか。この點で、彼は教授の方面から、大學と學校とを嚴密に區別し、大學はあくまで科學的であらねばならぬが、學校は學者を養成するのでないから、其の教育は「準備的、一般陶治的、且初步的」であらねばならぬとし、之が教科として古代語の外、宗教、國語、佛語及び實科（歴史、地理、數學等）を挙げた。

ヴォルフについては、彼が主として學者たるべき、選ばれた人々の教育に著目し、一般人の教育

に冷淡であつたこと、即ちあまりに貴族的であつたこと、従つて教育の方法に無關心であつたこと、宗教に對する理解の乏しかつたこと、あまりに知的、美的であつて意的でなかつたこと、等が其の缺點として挙げられてゐる。彼は我々の普通に考へる意味での教育學者ではなかつた。しかし夫れは新人文主義者一般の傾向であつて、彼等の眼は、學校教育を如何にすべきかよりも、主として古代の文化との關係に於て自己を理解し、自己を、自己自身の使命の自覺に高める方面に向つたのである。そしてこの點からしてヴォルフの哲學的、歴史的な考察に基づく「古代學」の理念はどこ迄も高く評價せられねばならぬ。

第三節 レッシング及びヘルデルと歴史的原理

グスネル以後の言語的新人文主義がヴォルフの歴史的見地に達するまでには、レッシングやヘルデルを経ねばならなかつた如く、新人文主義は、一般に、ドイツ本國に起つた精神生活との關係に於て發展し、之との結合に於て實のつたのである。そしてかやうに新人文主義と結合しつゝ、之と密接な聯關にあるものとして、特に、一方にはレッシングを先頭とせる文藝、他方にはカントの創めた哲學が擧げられる。レッシングは「眞の、そして完全な意味での、最初のドイツの著者」(ディルタイ)

であり、カントは批判哲學の完成者であつた。兩者は共に啓蒙時代に生ひ立ち、啓蒙の完成者であると共に啓蒙を超越し、恰も啓蒙といふ大地にほつつりと立つ二つの峯のやうに、新しい世界を展望する。否、新しい世界を拓いた。

レッシング *Gotthold Ephraim Lessing* (1729—1781) は戯曲家、文藝批評家として夫れ自身已に廣義に於ける人類の教育者であつた。彼は當時の風潮であつたフランス主義に反對して、人々をギリシヤ的なもの(特にアリストテレスの藝術論)に呼びさました。と共に又シェイクスピアをドイツに導き入れた。のみならず宗教についても深い理解を有つてゐた。しかも凡て夫れ等を鋭い藝術的敏感と批判力で以て統合し新しい生活への道を開示した。彼は自ら教育に従事せることも、又教育的述作をも残しはしなかつた。しかし、一般的には其の文藝的な方面に於て、特殊的には其の哲學的、歴史の見解に於て、後の教育に大きな影響を與へた。已に明かにした如く、啓蒙時代では自然と其の法則性が主要な着眼點であつたが、彼の眼は専ら精神的、歴史的なもの、特に藝術及び宗教に向つた。そして藝術に於ける感覺的なものと精神的なものとの調和、夫れが新人文主義の凡ての能力の調和的統一の理想と密接に結合するは自然の數であり、この點に於て、彼と後に起つた新人文主義との間には已に一脈の聯關が見られる。「美的な問題と概念との聯關に於て哲學及び教育に於て新しい世界が開けた。」とヴァインデルバントは言ふが、この新しい世界に導き入れた偉大な作家、夫れは

レッシングであり、歴史的に見て、彼は「十八世紀から十九世紀へかけての美的、哲學的な教育組織の門戸に位する。」(レーゼル)。

しかし、之よりも一層直接に教育に關係あるは彼の哲學的、歴史的考察である。「徹頭徹尾個性論者(多元論者)である彼(レッシング)は到る所に歴史的權利を代辯する。そして純粹にライプニッツ的な精神に於て、各モナドが如何に宇宙の獨自な刻印であるかを到る所で示さうとする。」とヴァインデルバントが言つた如く、ライプニッツのモナドの連續的發展、夫れを各文化領域に、從つて精神生活の全領域に移したものが彼の歴史觀であり、特に宗教の領域に於けるかやうな發展を論じたものが有名な「人類の教育」*Die Erziehung des Menschengeschlechts* (1730)である。この書に於て彼は宗教の本質を(啓蒙人とは異つて)人と神、神と人との生きた關係と見る。從つて天啓なしに宗教は成立しないし、宗教の歴史は天啓が、内的な法則に從つて進み行く序列に外ならない。そして天啓の人類に對する關係は、教育の個人に對する關係に等しく、宗教の歴史は人類の教育の序列的な過程として理解せられる。言ひかへれば神による人類の教育の、目的的な、そして内的な發展の序列、夫れが宗教の歴史である。そしてこの序列に於て、彼は、多神教からユダヤの一神教へ、夫れからキリスト教へ、道德的に低い段階から高い段階へと進み、最後に「人々が善なるが故に善をなす。」といふ最高の段階、「新しい永遠の福音」の時代に達すると説いてゐる。この點で彼は

尙啓蒙時代の合理主義の立場に立ち、宗教の發展を合理的に解し、本來合理的ならざるものを合理化しようとしたことは争ひ得ないが、しかし彼が、ライプニッツに於けるモナドが個々別々に發展し、夫れ等が豫定調和によつて統一を保てるに反し、凡てを宗教的發展といふ——凡て存在するものは神に於て存し、多様な事物は神的な統一によつて包まれる、と彼は考へる——大きな統一に包括せしめたこと、特に啓蒙時代に於て全く忘れられてゐた歴史の世界に著目せるは、哲學上及び教育上、深い意味がある。これが一つである。次ぎに教育上更に重要なものは、彼が人類が「完全に達した其の道を各個人は先づ通過しなければならぬ。」と述べたことである。このことは個人の教育と歴史との密接な關係を示すものに外ならないし、或意味で、已にヘルバルト派の文化史的段階説を先取してゐるとも言へる。

ヘルデル Johann Gottfried Herder (1744—1803) は貧家に生れ、窮乏の中にケーニヒスベルヒ大學に學んだ。こゝで彼はカントを介してルソーの「エミール」に接し、十四歳年長のハトマン Johann Georg Hamann (1730—1788) と親交を結び、大なる感化を受けた。彼は詩人として、事物の根源につき、直観に秀でてゐたが合理的に思索する型には屬しなかつた。カントの影響を受けつゝも、後、之に反對したのは之が爲であり、ルソーに傾倒すると共に「ドイツに於ける合理主義の最初の

斷乎たる反對者」と言はれてゐるハーマンとの親交も之に基因する。直観と感情、其處に精神の最も根源的な方面は現示せられ、宗教、其處に精神の最も微妙な花は開くといふのが彼の自己及び世界に對する觀想であり、分析的なるよりも綜合的、論理的なるよりも直覺的に、彼は世界及び人生を考察する。そしてこの考察に於て、教育上、特に我々の注意を惹くものは彼の考へた「人文の理念」であり、「人文」は彼の哲學的、教育的思索に於て、ルソーの「自然」にも比せらるべき重要な意義を有する。

「人文の理念」 本來、最も純粹な「人間性」——ヘルデルは屢々特に初期の著作に於て「人文」"Humanität" の代りに「人間性」"Menschlichkeit" なる語を使用する——とは何ぞ。夫れは其の多様な顯現に於て、之を通して直観するの外に認識のしやうはない。恰もゲーテが個々の動物及び植物に於て、當該動植物の根本現象（根本型 Typus）が心眼に直視せられるとせる如く、人間性は其の個々の表現に於て、夫れに於てのみ直視せられる。ヘルデルは「萬有在神論」"Pantheismus" の立場に於て、神は最高唯一の實體であり、一切の事物は「神的勢力の表現」であると考へる。自然界及び人間界は神的勢力の分化しつゝ發展する過程であり、一方には自然、他方には人間的、精神的文化、この兩者は神的發展の二つの重要な段階を表現する。即ち一切の人間的なものは神的な根本原理の發展として理解せられる。然らば夫れは如何なる形態に於てか。こゝでヘルデルは民族

なる概念を導入する。大凡純粹な人間性、一切の人間のものの根源としての人間性は民族に於て、個性的、特殊な形態に自己を表現する。即ち民族は純粹人間性と其の個々の表現を媒介し、人間性の時處的な表現は夫れ夫れ民族的な刻印を有する。一言に、人間性は民族的に、民族といふ大きな個性の歴史的發展に於て自己を表現する。かやうに各民族は歴史的に、即ち個性的に、獨自の姿に人間性を表現するが、だからと言つて、各民族の發展はばらばらのものではなく、反對に、相互に有機的に關係し合ひつゝ、人間固有の本質は愈々完全に實現せられ行くのである。かやうに人間性の發展を民族的、歴史的に解したことはヘルデルに於ける新しい、そして最も示唆に富める創見であり、この點で彼の歴史的見解は、レッシングが宗教の歴史的發展を教育的に解したのと著しく相違する。次に人間性は民族的、歴史的に表現せられると言ふが、大凡表現が人間性の單なる合理的省察ではなくて、まさしく表現であるかぎり、夫れは形成であり、形成とは創造である。我々の民族的立場に於て、我々自身による本來人間のものの形成、言ひかへれば民族に固有な姿に於ける文化の形成、夫れが我々の道徳的使命であり、神の世界計畫に於て我々に課せられた任務である。ヘルデルはかくして、例へばカントの普遍的、形式的な道徳法に對し、各民族に課せられた固有の道徳的使命について考へ、凡ての時代、凡ての民族、凡ての個人は夫れ夫れ自己に固有な道徳的使命を有し、この自己固有の義務に忠實なることによつてのみ、最終の根源である神に對する責

任を果すことが出来る、と説くのである。彼が他の新人文主義者よりも一層道徳的方面に著目し、民族の道徳的使命について強調せるは、一の特色として、教育的見地から注目しに價する。

〔ギリシャと現代〕 かやうに各民族、各時代の文化は夫れ夫れ固有の特質を有するから、夫れ等を一定の規準——よしギリシャの文化であらうと——に照して評價することは不合理である。我々自身は「ギリシャ人であり得ない」。ギリシャの文化と雖も尙個性的であり、歴史的に條件づけられ、其の故に其の價值には一定の限界がある。よし今迄に見られなかつた、人文の最高の表現であらうと、絶對的といふ意味での最高のものではない。たしかに夫れは人文の、比較を絶した表現として、其處に人間性は純粹に我々に語りかけるが、しかも尙他と並んで存する一つの表現たるに過ぎない。即ち人文の永遠の雛形ではない、とヘルデルは言ふ。この點で、彼は、例へばアリストテレスの藝術論を、ユークリッドの幾何學と同様、永遠の述作とあがめるレッシングの見解を超越し、更にヴァインケルマンを始め多くの新人文主義者とも異つた見地に立つ。といつても彼はギリシャの文化を輕んずるものではなくて、却つて其の模範的意義を強調する。彼は文化史的にギリシャを人文の青年時代、ローマを其の成人時代として特色づけた。青年時代であるから、普く青年にとつて、青年の教育に對して重要な意義を有する。人文の青年時代であるギリシャに於て、人文は類型的、初歩的に、まだ我々の文化ほど複雑に分化しないで、即ち一層良くまとまつてゐるから、夫れは青

少年の精神的構造に一層良く適合し、従つて教育の手段として、あくまで推奨せられねばならぬ。手段としては、結局、ギリシャの模範的意義は夫れの模倣に於てでなく——凡ての文化は個性的であり、個性的なものは模倣せらるべくもない——却つて之を介して我々自身に於ける純粹人間性を自由に發展せしめ、我々自身を調和的に統一ある人格に育成することを意味し、かやうな意味に於て、ギリシャの文化は固より他と比較にならないほどの價値を有する。

〔教育の目的と方法〕 已に述べた如く、萬有は神的勢力の表現として、其の發展として考へられるのであるが、この表現は人間に於ては自由な行動による自由な形成であり、自然に成るものではない。夫れは如何なる時代、如何なる民族、如何なる個人に於ても單純に、完成したものととして與へられないで、却つて我々自身によつて形成せられる。だからヘルデルは屢、自然の人間は眞の人間にまで陶冶せられねばならぬと言ふ。そしてかやうに人間自身によつて形成せられた表現が言語、藝術、慣習、宗教等もろもろの文化であり、夫れ等は何れも人文の、民族的、歴史的に分化せられた果實であり、中にも宗教は最高の人文として、一切の文化の母とも稱すべきである。そして教育とはかやうな人文の民族的表現を通して、まこと人間的なものにまで個人を陶冶することに外ならないし、こゝに人文は教育の目的であると同時に方法である。もつと詳説すると、教育は人に具はるあらゆる能力を調和的に發展せしめ、夫れ夫れの位置に於て純粹人間性（「人文」）を、及び夫れ

の根源である神性を可能なる限り顯現せしむるを目的とするのであるが、夫れは方法上、民族的、歴史的に表現せられた人文を通してのみ可能であり、歴史人としてのみ人は純粹人間性を表現し得るのである。否、人文の歴史的表現夫れ自身が已に教育であり、「全人類は、言はば世紀を通して繼續する一つの學校である」。言ひかへれば人文の民族的、歴史的客觀化（即ち表現）と個人の教育とは根本に於て一つである。客觀化とは然るに内的な人間性、即ち人の最も内部的な本質の投出であり、投出ではあるが、しかし自己を絶對的に外在化するのではなくて、却つて之によつて自己の本質を明かにすることであり、いつでも内への歸還を意味する——こゝにヘーゲルやゲイテとの類比が認められる——。即ち歴史的に人文の發展する過程は夫れ自身、言はば大きな型に於ける教育過程であり、個人を小さな型に於て、即ち小宇宙の形式に於て、上の大きな過程に分與せしむること、これが個人の教育本来の任務であり、人文を通して人文へといふ語の眞義である。

「人文」は教育の目的であると共に其の手段であり、客觀的に表現せられた人文に沈潛し之を理解することによつて人々は人文にまで呼びさまされる——こゝにギリシャの教育的意味はある——。理解といつても、夫れは啓蒙に於けるが如く合理的ではなくて、感情的な理解である。ヘルデルは精神の最も根源的な方面を感情に認め、之を他の諸能力の源泉と見る。そして彼はいつでも悟性的方面のみでなく全人格を眼中に置く——こゝにレッツィングとの著しい相違がある——。従つて人文

が教育の手段であるとは、人々感情的に人文の個別的な表現を呼吸し、直接に之を體認することを意味し、このことはおのづから我々を教育の根本方法としての Gratie へと導く。Gratie とは優美、愛嬌、魅惑といふ程の意味を有する語であるが、ヘルデルは之を、愛に根ざす人と人との直接の關係と解し、愛の心情に結ばれた教師と生徒との直接の關係、即ち Gratie の支配する理想的な場に於てのみまことの教育は行はれると考へる。かやうな愛による人と人との直接關係は、人間相互の推し廣めて、一切の人間の、歴史的なるものの理解の基礎であり、この基礎の上に、因果的に條件づけられてゐる自然とは異つた、人間的な、即ち歴史的な生活の新しい次元が成立する。更に人格的結合と感情的理解に於て普く一切の仕事のほんたうの意味と純粋性に對する眼は開け、善を美を眞を夫れ自身の爲に、即ち一切の功利的關心から離れて考へ、感じ、意志するの能力は發展するのである。要するに、愛による人格的結合を教育の根本契機たらしめた所にヘルデルの教育の一つの大きな特色は存し、この點で彼はベスタロッチの先驅者としての位置を占める。彼は實に「私の想像力は、教師と生徒との間にかやうな Gratie の支配する、あの魅惑的な場所に吸ひこまれる。夫れは最早學校ではなくて快適な植物園である。」と語るのである。

ヘルデルはかくて愛による人と人との直接の關係、夫から起る直接の作用を教育の根本契機たらしめた。「生徒の心情を捉へ、欲するがまゝに之を導き得る教師は幸であり、教師の示した道を、

なぜこの道を歩まねばならぬかを知らないながらも、従ひ歩む生徒は幸である。」と彼の教育的容知は告げる。そしてかやうな態度からして彼は教育のこまごましい方法をあまり重視しない。のみならず彼の説く方法は大部分グスネルの影響によつたものであり、本質上、グスネルを多く出でない。彼は、一七七五年遺稿として出版せられたグスネルの教育的著作を丹念に研究し、「聖なるグスネル」の名に於て絶えず彼に呼びかける。方法上では特に練習と之による形式的陶冶を重んじ、「一度磨ぎ澄された刃物は何物をも切斷し得る。……悟性も一度磨かれ、銳利となつたときは思ふがまゝに必要に應じて之を使用し得る」のであるが、大凡形式的陶冶はギリシャの文化によつて最も能く達せられる。ギリシャに於ては「藝術、哲學、科學、歴史等、精神の各方面に於ける練習の資料が最も豊富に見出される」ので、ギリシャの我々に對する價值は主として夫れの形式的方面に存する。

教科については、もと神學者である彼は、他の人々よりも宗教の教育的意義を重視する。しかし彼は啓蒙人の悟性的なるに對し、之を感情的に解し——この點で彼は言語的新人文主義を超越し、同時にシュライエルマツヘルに近づく——、固定したドクマよりも生きた宗教的情操に専ら眼を注いだ。次に言語についてはその民族精神の表現たる方面に注意し、母國語と自國固有の文藝（特に民謡）を國民的教養の基礎たらしめようとし、母國語に重きを置いた。固より生きた國語の生き

た修得が主たるべきで文法的、形式的方面の如きは第二次、第三次的である。「人は國語から文法を學ぶので文法から國語を學ぶのではない。」とは彼の有名な語である。歴史についても之を人文の發展の立場から倫理的に考察し、國民的情操の涵養に留意し、「諸民族の全歴史は人文即ち人間性の最も美しい月桂冠を獲得しよう」と競ひ合ふ一つの修練場である。」といふ。彼は又人文の歴史的個性的發展といふ立場から、其の自然的、個別的限定としての地理と博物の重要性につきて考へ、是等を歴史の補充たらしめた。數學及び理化につきては直観、實驗、練習等、主として形式的方面から、其の教育的價値を認めた。

ヘルデルは「人文の理念」から出發して教育及び教授の各方面に新しい光を投じた。彼に於て所謂人文的陶冶は、内容に於て、將た範圍に於て從來の古典的、言語的な新人文主義を遙かに超越し、世界及び人類、自然及び歴史にまで擴まつた。彼は今迄の何人よりも、一層實科に留意した。このことは彼がヴァイマルの學制の立案——彼はヴァイマル時代（一七七六年以後）同地の學校の監督者としてギムナジウムの改革に當つた——に於て、實學的な基礎の上に、人文的、言語的陶冶を發展せしめ、先づ凡てに必要な知識を興へ、後、言語的方面、即ちギムナジウムの本質的な方面に進むべきであるとしたによつても證せられる。彼の眼界は決して一方的ではなかつた。特に彼に於け

る人文の「民族的、個性的表現」といふ見地はたしかに教育に新生面を開いた。しかし全體として見るとき、人々を歴史的に現はるゝ人文の鏡たらしめようとする、其の偉大な理想は依然として學者の理想であつて、一般人の夫れとしてはあまりに高かつた。性格の然らしむる所であるとは言へ、夫れは依然として、受容的、理解的であつて發動的ではない。固より彼は主知的でない。却つて生きた直観と根元的な感情について主張する。けれども彼はどこまでも行動人ではなかつた。道徳的方面を力説しつゝも、其の教育説が尙受容的なるに偏せるは、理論と行動との不調和の故に、實踐的能力の不足の故に惱みつづけた彼自身の生活の一つの反映とも解せられるであらう。

彼は國家と民族とを本質上合一せしめた。是につきレーゼは「なるほど民族は自然的、地理的、生物的條件が重要な役目を演じつゝも——これは彼自身も明かに認めたる所である——先づ第一に其の精神的特質の方面から、人文の表現といふ立場から考察せられ得るであらうし、又考察せられねばならぬにしろ、民族が國家となるには、他の新しい幾多の原理、國家に固有な幾多の生活形式（道義的勢力、法と權力、政治的、歴史的必然性等）が加はらねばならぬ。従つて民族及び其の精神的特質と深く結合しつゝも、民族は直ちに國家ではない。」と批評してゐる。そしてこのヘルデルに見られる缺陷の是正は之をフィヒテやヘーゲルに俟たねばならなかつたのである。この點に於てヘルデルは尙歴史的原理の中庭に立つてゐるとも言へる。

第四節 シルレルと美的教育

シルレル Johann Christoph Friedrich von Schiller (1789—1805) の生涯は自由への戦であつた。ゲーテはエツケルマンとの對話に於て「シルレルの詩作を一貫せるものは自由の觀念であり、この觀念はシルレルの修養の進むに従ひ異つた姿をとつた。即ち青年期に於ては身體上の自由となつて彼を悩ましめ、又其の詩作の材料となり、後年に於ては全く理想的のものとなつた。」と言つてゐるが、一語能く彼の生涯を現はしてゐる。よし、鐵鎖に繋がれようとも人は自由であることを彼は精神的な戦によつて實證した。彼は偉大な戦士であり、其の生涯は自己教育の典型であつた。十五歳、公爵家の學校カールス・シュローレに入學し、始め法律を、後醫學を修め、卒業後、聯隊附軍醫となつたが處女作「群盜」の上演（一七八一年）後、公爵の壓迫に堪へ得ないで、夜陰に乘じ、シュトウットガルトを去り、貧苦と迫害を、自己の使命に對する確信で以て切り抜けた。ドレスデン時代（一七八五—一八七七年）ケルネルの好誼の下に安靜な生活を送つたが、やがてヴァイマルに轉じた。一七八九年ゲーテの斡旋でイエーナ大學の教授となり歴史について講義したが、講壇の生活をば自己の使命とは考へなかつた。自己の「視界があまりに狭い」との自覺に鞭うたれ、燃ゆる詩情を抑へ、

暫く創作に遠ざかり——これは彼にとつて大きな戦でなければならなかつた——、歴史、哲學（特にカントの哲學）古代の文藝等について血の滲む研究を續けた。といふのは一八九一年宿痾再發し、病と戦ひつゝ、しかも人一倍の研究をつづけたからである。ゲーテとの交情、シャルロット・フォン・レンゲフェルト Charlotte von Lengefeld との結婚（一七九〇年）フォン・アウグステンベルヒ王子の知遇等、漸くにして平和の生活に入つたのも東の間、やがて不治の病に犯され、運命はどこまでも彼に辛かつた。しかし彼は戦つた。そして打ち勝つた。一七八八年始めてゲーテに會つたとき、ゲーテの第一印象は四週間以上は生存し得ないであらうといふにあつたと言はれるが、夫れが殆んど全く精神の力で十七年間持ち續けたのである。しかも其の間に「ヴァレンシュタイン」「オルレアンの少女」「ザイルヘルム・テル」などを始め、多くの作品を完成したといふのであるから驚く教育上、哲學上、特に重視すべき「優雅と尊嚴に（こゝろ）」「Über Anmut und Würde」(1793)「美育書簡」「Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen」(1793—95)もこの時期に成つたのである。一七九三年一時故郷に歸つたが、翌年再びイエーナに轉じ、ゲーテとの交情愈、深く、一七九九年ヴァイマルに移住、一八〇二年貴族に列せらる。かやうにして彼は一生を自己の使命に對する確信の下に、始は生活上の、後には病氣との戦に於て、戦ひぬき、勝ちぬいた精神的英雄であつた。若し自己教育が教育の最後の目的であるとせば、言葉の最高の意味に於て自己教育者であつた

彼の生涯は、直ちに教育其の者であらねばならぬ。戯曲家であつて、同時に哲學者、同時に教育學者である彼の如きはまことに異數である。

〔美的教育〕 一 シルレルの美的教育論には消極的と積極的との二方面ある。言ひかへれば、彼は美的教育について主張すると同時に、其の消極的方面にも注意を拂つた。例へば「美的習俗の危険について（一七九三年）（後、他の同種の論文と共に「美的形式の使用に於ける必然の限界に就て」なる標題に改む）に於て、あまりに早く美的教育を施すの危険を戒め、青年の教育に於ては先づ第一に悟性の陶冶に留意すべきことを奨めてゐる。彼によれば青年の教育に於て「科學的材料を美の形式で包んだやうな著作は有害である」。其處では悟性がいつでも想像力と結合して陶冶せられるが、之に反して、「單純に悟性を練ることは青年の教授に於ける主要な任務であり、しかも思考其の者に——思想よりも——重點が置かれねばならぬ」。學習の方法は嚴密な法則性に従ひ、決して遊戲的であつてはならぬ。精神を緊張の状態に置き、自發的活動を刺戟することが何よりも必要である。「純粹な思考力としての悟性が練られる前に趣味の領域に青年を導くことは危険であり」、夫れは意志の教育に對しても同様有害である。といふのは、夫れが道德的法則の無條件的な制約をゆるめる虞れがあるからである。と、後に説く「美育書簡」などの思想の、さながらの取消とすら響くやうな語調で彼は語るのである。しかしこれは早まつた美育に對する警戒で、彼の本來の面目が之とは

反對の、積極的方面に存すことは言ふ迄もない。既に一七八四年の所謂「マンハイムの講演」（後一八〇二年修正して「道德的設備として見たる劇場」と題す）に於て、藝術は凡ての精神力を醇化し、個人、國民、否、人類をも調和に導く、との彼の根本思想が表現せられてゐるのであるが、この根本思想は詩篇「藝術家」„Der Künstler“ (1789) に於て一層明確に語られてゐる。夫れによると、藝術は人と動物を區別するかなめであり、人を粗野な原始的狀態から次第に完全な状態へと高める。美は眞と善に培ふ沃土であり、従つて藝術は最高の教育者であり、人類の尊嚴は藝術家の手によつて與へられるのである。そしてカントの思想に接する以前に於て已に彼の抱懷せる如上の藝術觀は爾來年と共に深みを加へ、遂に美育書簡へと結實した。

二 シルレルの美育論は主としてシャフツペリとカントの影響の下に立つ。ドイツ新人文主義とシャフツペリとの關係については已に述べたが、シルレルはカールス・シューレ在學中、シャフツペリ、ルソー等の書に接し、後年カント哲學を研究した。そして彼の藝術的素質はシャフツペリの美的世界觀に於て、多年に亙る奮闘はカントの道德論に於て、其の明晰な概念的表現を見出したのである。このシャフツペリとカントの對立を如何に綜合するかは彼の哲學的思索の根本動向であり、そこからあの有名な「美しき魂」„schöne Seele“ の説が誕生したのである。

シルレルは「優雅と尊嚴」に於て「カントの道德哲學では自由の理念が嚴肅に説かれ、優美な方

面は一切卻けられてゐる。……屢々不純な性向が徳の名を僭上するからと言つて、夫れが爲に利己的でない感情までも輕視せられねばならぬであらうか。」とカントの道德説に先づ抗議を提出する。自然と精神、感性と理性の對立に於て理性を感性に從屬せしむるの不可なるは言ふ迄もないが、さればとて理性の要求に従つて感性を抑壓するのこともまた道德の極致ではない。意志が理性の法則に従つて感性を抑壓しようとする努力し、争闘するさまはまことに「尊嚴」であるが、しかしこの状態に於ては精神は未だ眞に平和の域に達し得ない。之に對し、「感性の衝動が理性の法則と調和し」最も苦しい義務をも、最も獻身的な行動をも、自然の如くに遂行し得るに至るこそ人生終局の理想で、かやうに「感性と理性、義務と性向の調和する」状態が「美しき魂」であり、この状態の「現象界に於ける表現」を「優雅」と呼ぶ（この點でシャフツペリと精神に於て、將た表現の仕方にて略ぼ一致してゐる）。「美しき魂」はしかし人格全體に屬し、個々の行動に關するものでなく、「美しき魂」に於ては個々の行動は本來道德的でなく、却つて全人格が道德的である。」と彼は言ふ。そして個々の行動に於ては理性の法則で感性を支配すべき場合の少ないことを承認してゐる。即ち彼は美しき魂と道德的自由（カント的な）とを共に認めてゐるので聊か徹底を缺いてゐる。難點と言へば言はれるが、是れ將た彼の性格の上に擧げた二面性の學說への反映と見らるべきであらう。そしてこれ彼の立場が道德的色彩を有する美的觀念論、又は倫理的、美的觀念論として、シェリングなどの美的

觀念論と區別せられる所以である。

シルレルは始めから民族の教育者を以て自任する。彼が大學の教授を自己の使命と感じなかつたのも、もつと一般的な民族の教育が眼前に存してゐたからであると言はれてゐる。この點、即ち彼の美育論の根柢に民族の教育といふ一大理想の潛んでゐることを我々は忘れてはならぬ。已に一七八二年の「現代ドイツの劇場に就て」なる論文に於て「我々劇作者は民族の教師である。」との前提から出發し、「眼で見ることがは唯の傳説よりも生き生きと作用するから、（劇場は）幸福と不幸との純粹な概念を力強く精神に印銘せしめる。」とし、道德及び宗教をはつきりと直觀せしめるの任務を劇場に負はせた。次で一七八四年の「マンハイム講演」では劇場の人間及び民族の陶冶に對する作用について述べ、夫れが第一に道德的陶冶に、第二に悟性の啓蒙に重要な役割を演ずることを、主として内容の方面から考察し、「見らるゝ表現は死せる文字及び冷かな敘述よりも有力であるから、劇場は道德論や法則よりも一層深く、且一層持續的に作用する」との主旨が繰返されてゐる。更に翌一七八五年の「本來の意味に於ける國民劇場とは何か」に於ても國民劇場は國民的感情をわかり易く且印象深く表現するから、民族に國民的意識を覺醒する、との見解が簡敘せられてゐるが、何れも共に、道德的及び知的改善の方面から藝術的效果を説いたもので、また啓蒙時代の一般的傾向を多く出でゐない。そしてこの啓蒙的な色彩の克服は之をカントの研究に俟たねばならなかつた

のであり、彼の美育論はカント研究以前と以後とに於て著しく異つてゐる。彼は先づカントの「判断力批判」を読み、次ぎに其の倫理説に接し（この點レーマンの敘述による）、其處に美と道德との關係が大きな問題となつて現はれた。カントでは、知らるゝ如く、「無關心」が美の本質的徴表であり、美は利用とか道德とかの、一切の關心を離れた自己目的であつた。更にカントは、美學上、形式説の有力な主張者であつた。かくて一應、美と道德ははつきり區別せられ、従つてカントから深い印象を受けたシルレルに於ても、今迄の如く、美を道德の方便と見ることも内容的に藝術を考察することも許されなくなつた。夫れにも拘らず、美と道德の關係は依然として問題である。そしてこの問題を中心として展開せられたものが彼の名著「美育書簡」である。

三 「美育書簡」はもと彼の後援者であつたフォン・アウグステンブルヒ王子に宛てた書簡であつて、彼が第一書簡を書いた當時其の頂點に達してゐたフランス革命の批判に始まる。謂へらく、大革命は舊來の國家を破壊したが新しい國家を建設するには至らなかつた。自然國家から理性國家へ、との意圖を實現し得なかつた。下層階級の粗野も上層階級の懦弱をも改め得ないで、却つて混沌へと導いた。何故にか、民族教育の根源的な力が缺けてゐたからである。しかもこの教育力は單に悟性の啓蒙には止まらないうで、感情を生かし、意志を振起するものでなければならぬ。自然國家から理性國家への道は調和的な高尚な人格、即ち「美しき魂」の人格によつてのみ媒介せられる。

一言に、かゝる教育力は藝術に存する。單に自然性が完全に發達するのみでなく、又理性が單に法則を立するのみでなく却つて「勇敢な意志と生動する感情」として顯現するやうな全體調和的な人格が先づ以て育成せられない限り、理性國家への期待は一場の夢に過ぎない。藝術のこの重大使命と之に對する信仰は、藝術の發展した時代が時に道德的に頽廢した時代であるといふ歴史的事實によつても、又科學と藝術は民衆を墮落に導く、とのルソーなどの主張によつても打ち破らるべきでない。といふのはさやうな藝術は誤つた藝術で、まことの藝術ではないからである。

こゝでシルレルはカントやフイヒテ——我々は彼に於て屢々フイヒテ的な表現に接するのである——と共に感性と理性、自然と精神を峻別し、そして二者の統一を問題とする。彼によれば感性は感覺的な材料を受容し、理性はこの感覺的材料を精神化し、人は感性的であると同時に理性的である。そして彼は感性に應じた、即ち感覺的材料を媒介する衝動を「資料衝動」、理性に應じた、即ち精神化する衝動を「形式衝動」と名づけ、この對立する二者を結合し、統一する衝動として、即ち二者（感性と理性）の對立を超克し、内的な統一を齎らす衝動として、第三の「遊戲衝動」を考へた。ヘーゲルの圖式によれば、指定としての資料衝動と反指定としての形式衝動は綜合としての遊戲衝動に止揚せられる。然らば感性と理性、之に應じた資料衝動と形式衝動は、如何にして、遊戲衝動によつて統一せられるか。

*ここに衝動とは我々が心理學で衝動と呼ぶものとは異り、寧ろ精神の根本方向として、人の本質を構成する要素として解すべきである。形式衝動の形式は論理的、倫理的、美的形式といふ場合の形式と同義であり、資料衝動の資料は外界のみならず、意志の内容としての自然的衝動、藝術品の資料的内容等をも含んでゐる。

遊戯衝動は何の強迫もなく、又目的をも有しない自由な發動であり、かやうな意味での遊戯衝動は本來美の領域に屬する。或は美的態度は遊戯的態度であると言へる。シルレルは美を「現象に於ける自由」と定義し、美的直観は對象を悟性の法則に無關係に、即ち現象が如何なる條件によつて起つたかを問ふことなく、却つて對象を自由であるかの如くに直覺すると同時に、又夫れは實踐理性の要求からも自由であるといふ點で、美的態度を理論的及び實踐的態度から區別した。美は感性の衝動や道德的意志の對象ではなく、一切の欲求及び目的に無關係である。其處には感性的衝動に伴ふ窮迫の感もなく實踐理性に伴ふ嚴肅さも存しない。美的態度は高き、又は低き、我々にいどみかゝる一切の目的から離脱し、其處に感性的又は理性的な動機は一切沈黙する。即ち美的態度は遊戯的である。もつとの確に言へば、美的生活に於て遊戯衝動は發展し、美的態度に於て作用する衝動は遊戯衝動である。

*シルレルは、後スペンサーの説いた如く、遊戯を剩餘勢力の現はれと見た。

かやうな意味での遊戯衝動は第一に、感性と理性、自然と精神を媒介し、人を自然的な拘束から

道德的自由へと導く。曰く「感覺人を理性的ならしむるの道は先づ以て感覺人を美的ならしむるの外に存しない。」と。感性は受容的であり、理性は發動的であり、一は拘束であり、他は自由である。そしてこの拘束と自由を媒介するものが美である。美的態度は無關心であるから、人々を一切の欲求から自由(消極的)ならしめ、よりて以て意志の自由(積極的)への道を拓く。自然の状態から直ちに道德に轉じようとする、必然に自然を抑壓しなければならぬが、欲求(自然の)と法則(道德的)の中間に美が位するとき、自然はおのづから醇化せられ、かくておのづから高尚なものを欲求しようとするに至らしめる。「人は自然の状態では單に自然の勢力に支配せられ、美的状態ではこの勢力を脱し、道德的状态では之を支配する」に至るので、美は自然的状态から道德的状态への必然の通路であり、感性人を理性人たらしむる唯一の道である。

第二に、遊戯衝動(従つて美的態度)は感性と理性を調和し、之を內的に統一する。自然的状态と道德的状态との何れかが他を支配するとき、人は未だ完全であるとは言へない。一方には自然の強迫、他方には法則の拘束から完全に離脱し、自然と精神との一切の争が沈黙し、自然的でありながら、しかも精神の指導におのづから服するやうな状態に達したとき、言ひかへれば自然の如くに道德的法則に従ふに至つたとき、義務が自然となつたとき、これが人の最も完全な状態である。更に言へば義務の遂行が遊戯の如くである境地が至高至上の境地である。「人は、言葉の完全な意味

で人であるときにのみ遊戯し、遊戯するときのみ完き人である。」とはシルレルの有名な語である。即ち自然と精神との完全な調和としての「美しき魂」は「完全な人の印章である」。そして、この「美しき魂」の理想に於て、カント的なものはシャフツペリのなものによつて克服せられ、ここに我々は諸能力の調和、中にも自然と精神の調和として、一つの藝術品に類へらるべき理想的人格、即ち新人文主義の理想の有力な代辯者を見出し得るのである。夫れが前に述べた、藝術を道德への媒介たらしむる見地と如何に結合せらるべきかは自ら別問題に屬する。

四 「美育書簡」の終りに於てシルレルは「美的國家」の理想について述べてゐる。シルレルはフイヒテなどと等しく、人は歴史的、國家的生活に於て始めて純粹な人間に發達し得るとの信念に立つ。そして人の、及び國家の發展を、第一に個人と國家の對立、第二に自然國家と理性國家の對立の二方面から考察してゐる。第一の對立に於て、彼は、國家を、純粹な人間性を表現し「主觀の多様性を統一しよう」と力める客觀的な、言はば規範的な形式」と定義し、之に對し、個人をば經驗的自然的な所與と見る。かやうな對立に於て國家は法則として、客觀的形式として、個人に一定の要求を課する。夫れは今迄に考へた自然と精神の對立に類比せられ、従つて國家の要求と個人の欲求とが對立する限り未だ完全な状態であるとは言へないし、しかもこの對立を解決するものは、例によつて美的な領域の外に存しない。美的領域が二者を媒介し、二者の內的な統一を齎らすとき、始

めて自然としての個人と法則としての國家は調和する。國家といふ大きな範圍に於ける自然と精神の綜合（美を介しての）によつて個人と國家の對立は始めて解消せられ、其の結果出來上つたものが美的國家である。次ぎに自然國家と理性國家との對立に於ける自然國家は、第一の對立に於ける國家とは異り、寧ろ第一の對立に於ける、自然的個人の集合と見らるべきであり、其處では法則よりも力が支配し、理性國家では法則が支配する。自然國家（力學的、法的國家）では力と力と相競ひ、相互に制限し合ふが、理性國家（道德的國家）では法則の權威が人々の意志を拘束する。共に自由な國家とは言ひ得ない。自由な國家は「全體の意志が個人の自然によつて遂行せられる」國家、言ひかへれば個人が自然の如くに國家の意志を遂行する國家、即ち美的國家であらねばならぬ。美的國家に於て始めて自然國家と理性國家の對立は止揚せられる。しかし個人が自然の如くに全體の意志を遂行するには、先づ以て個人に於て自然と理性が調和し、義務が性向となつてゐなければならぬ。即ち「美しき魂」の人格となつてゐなければならぬ。或は美的國家と「美しき魂」の人格とは、同じ理想を國家と個人の兩側面から見たものであると言へる。かやうな理想としての美的國家は「純粹な教會、純粹な共和國、選ばれた少數の社會などに於てのみ」稀に見出されるのであるが、しかも美的國家に於てのみ眞の自由と平等は保證せられる。即ち眞の自由と平等は、あのフランス革命の人々の意中にあつた如き國家ではなくて、美的國家に於てのみ實現せられ得る。

シルレルは教育に於ける藝術の位置を確保した最初の代表者であるといはれてゐる。ロツクの眼は偏へに實用的なものに注がれた。敬虔派は遊戯を排斥した——夫れは一面藝術の排斥に當る——。ルソーにも、其の後継者である汎愛派にも眞の藝術感は缺けてゐた。一般に啓蒙時代の合理主義は藝術の内容に著眼し、之を訓戒の單なる手段と考へた。唯ヘルデルは國民藝術の理解者であり、其の青年教育に對する意義を強調したのであるが、また美的教育の概念をシルレルほどに明晰には規定しなかつた。特に注意すべきはシルレルが美的教育を民族的教養に即して考察せる點である。最初の「マンハイム講演」から「藝術家」を経て最後の「美育書簡」に至るまで、藝術による民族の教育といふ觀點は一貫して保持せられてゐる。この點で彼はベスタロツチ、フイヒテ、ヘーゲル等と共に十八世紀から十九世紀にかけての教育の一大轉換、即ち民族教育への轉換に對する指導者の一群に數へられる。ヘルデルと共にシャフツペリから出發し、調和的人格について説きつゝもヘルデルの主知的な方面を去り、カントに傾倒しつゝも其の道德主義から脱して、藝術による感情の醇化に著目し、民族全般の教化に對する藝術の意義を明かにせる所に彼の教育史的意義はある。シルレルの美育論についても從來多くの學者の批評はあるが、夫れ等は凡左の諸點に歸著するやうである。

第一、彼は藝術を重視するのあまり、他の文化、特に知的文化の教育的意義を全然没却し去つた。

第二、藝術は自然的な衝動を沈黙させ、自由への道を開き、自然と道德とを媒介するといふが、藝術の自由と道德の自由とは同一でない。従つて藝術と道德との關係がまだ明かになつてゐない。特に彼の藝術論の基調である形式主義はこの關係を打切ることになつてゐる。苟も藝術と道德との關係を明かにしようとするならば藝術が、單なる靜觀に止まらないで、又道德への有力な動因とならねばならぬ。夫れには藝術的内容——シルレル自身初期に考へた如く——が當然問題とならねばならぬ。純粹に美的な見地からは藝術の問題は形式の問題であるにしろ、道德の立場からは決して内容を疎外するを得ぬ。藝術の内容が理想的なものであり、しかも夫れが美に、又は「莊嚴」(莊美)に、特に莊嚴に表現せられ、善(内容)と美(形式)との結合で以て感情と同時に意志を刺戟し、美的な藝術的表現により、理想的な内容に對する道德的熱情を燃え立たすとき、其處に始めて藝術と道德とは結合する。之に反し、シルレルは「若し藝術的享樂に於て、何等か特殊の感じ方又は行ひ方に迫られるやうなことがあつたら……夫れは純粹に美的な作用を経験しないことの明かな證左である。」といふ。要するに、彼の所説は藝術は人を下等な自然的欲求から自由ならしむることにより道德的自由への道を開く、といふに止まり、夫れ以上は無限定のまゝに残されてゐる。

第三に、已に指摘して置いた如く、シルレルには藝術は自然と道德を媒介するといふ見地、即ち道德的意志を重んずる見地と自然と理性の調和としての美しき魂を「完全な人格の印章」とする見

地、即ち純粹に美的な見地とが錯綜してゐる。そして之に對應して、其の國家論に於ても、「美育書簡」の第一書簡では理性國家と道德的市民が美的教育の目的であつたが、終末の書簡では美しき魂の共同體としての美的國家、「自由な實際の領域として……人と人とが唯自由な遊戯の對象として對立する」國家が理想的國家に定立せられてゐる。矛盾でない迄も少くも説く所一貫してゐない。尙舉げれば色々の點で批評の餘地はあらうが、しかし彼の根本的考察、即ち眞の藝術は下等な欲求を沈黙せしめ、感情を醇化し、道德的行爲への道を開くといふこと、藝術は個々の精神作用ではなくて精神全體を高尙ならしめ、精神の安靜と平和を齎らすといふことは永遠に動かし得べくもない。のみならず民族の教化に對し藝術が如何に重要な位置を占むるかも彼によつて始めて明確にせられたのである。殊に現代の如く技術の飛躍的な發達により、人々日に機械化せられつゝある時代において我々は特に彼の所説に耳傾けねばならぬ。藝術のみが教育を主宰するは許すべきでないにしても、少くも夫れが最も重要な教育力の一に屬することは彼によつて普く教育者に打ちこまれた。彼の二十世紀初頭の「藝術教育運動」の如きも、主知主義、技術主義への反動として、一面からはシルレルの拓いた道への復歸と考へることが出来る。

第五節 ゲーテと新人文主義の超克

ゲーテ Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) とシルレルとは其の性格及び經歷に於て著しき對比を示す。シルレルが生來虛弱であつたに對し、ゲーテは健康に生まれ、前者が轆轤不遇であつたに對し、後者の生活は、少くも外面的には、平靜であつた。嚴格で學識に富んだ法律家であつた父カスバルと名門の出であり快活で賢明な若き母エリザベト(夫より二十一歳若かつた)に愛撫せられ、順調な家庭に育つたゲーテは一七六五年法學研究の目的でライプツヒヒ大學に入つたが、病氣の爲一時歸郷し、一七七〇年シントラスブルヒ大學に入つた。藝術的素質に恵まれた彼は專攻の法律よりも文藝に熱中し、且自然科学及び醫學に興味を有してゐた。卒業(一七七二年)後、一時、法律の實地研究をしたが、一七七四年「若きヴェルテルの悩み」を公にするや文名一世に轟く。彼がスピノザの哲學の研究を始めたのは此の時代であつたといふ。二十六歳、ヴァイマル侯カール・アウグストの聘に應じ、後、政治上の樞機に參し、爾來長く侯の庇護を受けた。この間に於ても詩作は言ふ迄もなく、解剖學、植物學の外にスピノザの哲學を研究した。かやうな順境に處しながらも、彼は内面的に少からず悩んだ。凡そ偉大な人格には人知れぬ内面的な争がある。彼は畫家にならう

か、又は詩人として終らうかと長く迷つた。わけてもヴァイマルの宮廷に於ける活動が藝術的な創作を妨げることは彼の堪へ得ない所であつた。「私の自然は私を絶えず一の極端から他の極端へと馳せしめる。」とは彼自身の告白である。そしてこの惱みの爲に一七八六年秋、ひそかにイタリアに遊び、滞在大凡二個年、この旅行に於て彼の藝術観が深まつたことは言ふ迄もないが、其の人性観にもかなりの變動があつた。イタリア旅行後、「自然の衝動を制御し、法則に自由に服従すべきであるとの、(今迄とは)異つた確信が附け加はつた。爾後彼の作品に於て道德的斷念、克己、服従等が高らかに響く。」とフリッシャイゼン||ケーレルは言ふが、かやうな道德的見地は、イタリア旅行後に於けるカントの研究と一七八八年始めてシルレルに會し、一七九四年以後之と親交を訂するに至つて益々強められた。そして這般の發展を我々は、後説くであらう彼の教育小説「ヴィルヘルム・マイステル」や有名な「ファウスト」に於て明かに認め得るのである。彼は稀に見る調和的人格であり、「現代の、北方に於けるギリシヤ人」(シルレル)とまで贊せられてゐる。けれどもこの調和は決して生れながらのものではなくて、不調和から出發したものの、言ひかへれば自己教育の結果であり、シルレルの表現によれば、「獲得せられ、戦ひ取られたもの」である。そして彼の詩作は、かやうな内なる戦としての、彼の體驗のさながらの告白であつたのである。彼は何よりも活動を重んじ、人の本分をば活動にありとする。「絶えず活動しつゝ、勵む人をのみ我々は救ひ得る。」とは彼

の有名な語であるが、かやうなをやみなき活動の、上もなき表現はゲーテ自身の生活に見出される。しかも夫れが何等外から迫られたものでなく、却つて内からの、已むなき衝動に根ざす所に我々は惹きつけられる。詩作は言ふ迄もなく、自然科学の研究に、通信に、蒐集に、彼は一日も一時も安閑たり得なかつた。更にヴァイマルの宮廷に於ても、イエーナ大學の管理者としてのみならず、諸般の行政事務に執筆した。フィヒテは「怠惰」を第一の悪としたが、この悪から彼ほどに遠ざかつたものは多く其の例を見ない。死の前年漸く刊行せられた「ファウスト」が、活動に、一切の解決を見出したのは故なしとしない。この點で彼の生涯は、其のまゝ教育の道程であり、我々は詩人ゲーテと共に又教育者としてのゲーテについて語り得るのである。彼の教育思想は「ヘルマンとドロテア」(一七九七年)を始め、多くの詩作に散見するが、最も纏まつたものは教育小説「ヴィルヘルム・マイステル」"Wilhelm Meister" (第一部「修業時代」"Lehrjahre" 1795—96 第二部「遍歴時代」"Wanderjahre" 1821—29)である。

〔世界観〕 一 啓蒙時代では一般に神と世界、自然と精神を對立せしめる。そしてこの對立はカントに於ても嚴守せられた。之に對し、ゲーテは萬有を神性の表現と見る汎神論の立場にある。そしてこの立場は已に青年時代の詩「遍歴者」(一七七二年)に現はれてゐると言はれてゐる。謂へらく、「神は自然の中に、自然は神の中に」ある。即ち神と自然は相互に内在する。外から動かすの

ではなくて、「内にありて世界を動かし、自己に於て自然を、自然に於て自己を育てる」のが神である。自然は「神性の生きた衣」であり、神は一切に於て永遠に活動する世界精神であり、従つて自然は、「永遠で、必然な神的な法則に従つて動く。」と。かやうな汎神論、即ち神即自然、自然即神の思想が、ゲーテが一七七四年來關心を寄せてゐたスピノザの汎神論の影響によれるは言ふ迄もない。けれどもスピノザの汎神論が論理的、數學的に形成せられてゐるに對し、ゲーテの夫れは（ヘルデルに等しく）美的、直觀的に内感せられ——この點からして、ディルタイは、ゲーテは決してスピノザ派でないといふ——寧ろブルーノに近いものがある。のみならず彼はスピノザと異つて、個性を重視する。スピノザでは個性は、例へば三角形が空間の單なる限定である如く個性は本質上一般的なものに過ぎないのであるが、ゲーテでは個性は神的全體の獨自な、他によつて代置せられない表現である。「無限なものが部分を有つとは言はれない」から、個性に於ても神的全體は全體として現はれるが、しかも夫れは個性に特有な仕方にてのみ表現せられる。かくて「限定せられた生活體は無限に分與し、或は何等か無限なものを自己に有する。」と彼は言ふ。しかし個性のかゝる考へ方はあのライブニッツのモナド觀と同じではないか。然り、レーゼルの解釋によれば彼はスピノザの汎神論とライブニッツのモナド説、一層適切には小宇宙の概念とを綜合し、其の結果、動的、發展的汎神論——發展はモナドの本質である——に達したのである。

* 之に對しては異議を挟むものもある。例へばシュプランゲルの如きは、「彼の世界構成は汎神的でも一元的でもない。夫れは流出の體系 Emanationssystem である」。従つて哲學の系譜では新プラトン派に屬するといふ。しかしこゝでは在來の一般の説に従ふことにする。

一切は神性を有し、神的な法則は個々の形象に客觀化せられる。恰も藝術の概念が個々の藝術品に客觀化せられる如くに。しかしこの個別的な形象は發展の、やがて通過せらるべき段階であり、一の段階は夫れの本質のより完全な發展への足場たるに過ぎない。従つて、凡ては同一の法則に従ひながら、しかも固有の姿に之を客觀化しつゝ無限に分化する。凡ての形體は似寄つてゐるが、どれも他と同じではなく凡ては一つの隠れた法則を暗示する。そしてかやうな發展の頂點に位するものは人であり、人に於て件の發展は單なる生成から、あらねばならぬものの創造へと高まる。

二 しかしかやうな發展の理念、言ひかへれば發展を支配する永遠で無條件的なものは如何にして認められ得るか。夫れは「象徴」に於てである。我々は無條件的なものを直接にではなく、唯具體的な形象に於てのみ認め得る。「神性と同一である眞は我々には決して直接にではなくて、唯其の映しに於て、例に於て、象徴に於て……のみ直觀し得られる」。即ち永遠なもの、本質的なものは映しに於て、象徴に於てのみ我々に直觀せられる。そしてかやうな象徴としての最も純粹な形象、直覺的、藝術的な眼に映ずる理想的な形象をゲーテは「根本現象」"Urphänomen"と呼び、こ

の根本現象からして一切の發展を理解する。例へば植物の根本現象である「根本植物」、其の一部としての葉からして——現實の葉からではなく——植物に具はる特殊の形成衝動に因り現實の葉が、及び其のより高き發展として花（萼、花瓣、蕊等）が、更に果實が成る如く、同様に「根本動物」からして個々の動物の現實の形態は發展するので、かやうな發展を「變形」„Metamorphose”と呼ぶ。即ち自然の發展の基礎を成すものは、凡てに於て同一に存する根本現象と一定の形象への「形成衝動」„Bildungstrieb”であり、之と外界の影響との關係に於て一切の「變形」は成るので、かやうな變形の連續を生物の發展と稱する。

ゲーテの言ふ根本現象は、思辨的な、又は先驗的、論理的なものではなく、さればと言つて自然科学的に、即ち數學的、機械的に理解せらるべきでもなく、況んや歸納的に發見せられるものでもなく、却つて我々の本質と自然の本質との類似の故に、直接に之に觸れ、直覺的に把握し得られる底のものである。このことは彼の認識論——若ししか名づけ得べくんば——に二つの重要な歸結を齎らす。其の一は彼の「目が太陽のやうでなかつたら決して太陽を見るを得ない。」の一語にも明かな如く、我々は我々の本性に合したものをのみ認め得るといふことであり、其の二は合理的、思辨的な考察からでも、又自然科学的、歸納的な處理によつてもなく、却つて感覺的な直觀と理念の直覺と、言ひかへれば肉眼と心眼との綜合によつてのみ自然の本質は——固より象徴的に——把握

せられるといふことである。彼の自然觀は部分から全體へではなくて、いつでも全體から部分へであり、一言に、有機的である。そしてこの有機的な考察に於て、彼は彼自身自白せる如く、カントの「判斷力批判」に負ふ所少くなかつたのである。

三 自然の發展は人類に於て其の頂點に達する。夫れは單に人體が最も調和した形體として神的自然の根源的な調和を最も純粹に表現するといふこと、及び人類は種族、國民及び個人に於て自然の最も分化した、無限の方向への發展を示すといふに止まらず、實に、何よりも先づ人類に於ては自然界に於て無意識に行はれてゐたものが意識的となり、其の發展が自由な創意と行爲に成るものなるに於て、人類は發展の最高形式を表現する。従つて自然界に於て單なる所與であつたものが人類では課題となり、法則であつたものは嚴肅な當爲となり、自然界では根本現象が、絶えず反復する根源的な形式であるに對し、人類では精神的、道德的行動の規範となる。「人は、神性—身體的及び道德的の根本現象に於て自己を啓示する神性に接觸する爲に、自己を最高の理性に高め得なければならぬ」。如何にしてか。夫れは一に活動に於てであり、「活動することは人の第一の本分である」。しかし、活動には道德的な、結局は愛の心術が伴はねばならぬ。心術は活動の内的な法則であり、心術の伴はない、寧ろ心術から起らない活動は決して自己目的とはなり得ない。即ち道德的心術から起る活動によつて、夫れにのみ人は人としての品位を保有し得る。

活動、夫れはゲーテが後年、年と共に次第に強調せる所である。しかし一切の活動特に道德的活動は道德的なものへの全精神の集中であり、集中は反面に自然的な衝動の斷念を伴ふ。克己、否、斷念なくして一切の道德的活動成るべくもない。「我々の身體的及び社會的生活、慣習、習慣、裁智、哲學、宗教、否、凡ての偶然な出來事すらも、我々が斷念しなければならぬことを我々に告げる。本來我々に内的に屬する多くのものを、我々は外に發現せしめてはならぬ。」とゲーテは言ふ。次ぎに活動が道德的な爲には一々の行動の生活全體に於ける聯關を思考に於て明晰に意識しなければならぬ。反對に行動の伴はない思考は是れ亦空虚なものであり、靜觀的なるに止まる生活態度は得て利己的な享樂へと導く。だから思考はいつでも行動と結合し、新しい、より成熟した行動への手段とならねばならぬ。「思考と行動、行動と思考、これが一切の睿知の總和である」。第三に、道德的活動は超個人的な生活、即ち社會への願慮を要求する。孤立した個人は彼の生活任務を充實する爲にあまりにも弱い。即ち社會に於て、特に超個人的な作業領域に於て人は始めて自己の使命を果し、世界の最高の財と價値に參與することが出来る。しかしかやうな社會的な活動に於て克己と斷念の益、要求せらるゝは言ふ迄もなく、しかも克己によつてのみ人は自由となり得る。「自己の超克による自己の自由」、これが人の發展の正路である。人の發展は單なる自然的、有機的な生長に止まるものでなく、却つて自己克服による絶えざる新生である。かやうに「死し、そして成る」はまことに悲劇ではあるが、しかも人として堪へ忍ばねばならぬ悲劇である。傷々しい克己と新生の反復によつてのみ人は自由となり、最高の境地では義務と性向の對立は打破られ、神的必然性は心術と意志にとり入れられて自由な行動となる。即ち自由に於て必然を行ふといふ、眞の自由に到達する。

最後に、活動は我々に永生を確信せしめる。曰く「人は不死について信じなければならぬ。人は永生に對する權利を有する。夫れは彼の自然に合したものである。永生の確信は活動の概念から起る。といふのは若し私が最後まで休みなく活動したとしたら、若し現存在が私の精神を持續し得なくなつた場合（即ち肉體が滅びた場合）、自然は私に存在の他の形式を指定する義務を有するからである。」と。即ち彼にありては不死は、カントと等しく、認識の對象ではなくて道德的要請であつた。従つて凡ての人は同様に不死ではなく、ただ最後まで働きつづけた人々にのみ恵まれる神の恩寵である。

〔教育思想〕ゲーテの世界觀が彼自身の藝術的體驗の表現であり、本來の意義での哲學でなかつた如く、其の教育説も體系的、科學的ではなく、我々は教育小説「ヴィルヘルム・マイステル」を通して之に接し得るのみである。しかも其の第一部である「修業時代」と第二部である「遍歴時代」では教育の理想及び方法に關し、著しい懸隔があり、同じく教育小説と言つてもルソーの「エミール」

ル」や「修業時代」に稍後れて現はれたジャン・パウルの「レヴァーナ」の如くに首尾一貫せるものではない。これは固より當然のことであつて、「修業時代」と「遍歴時代」の間には大凡三十年の年月が流れ、この間に、人として、藝術家として、將た思索家としてのゲーテにも著しき變化が現はれたので、「ヴァイルヘルム・マイステル」の第一部から第二部への發展は、一面、彼の世界觀の發展の反映に外ならない。

〔修業時代〕 修業時代の教育は大體ルソ一的であると言へる。彼はルソーと等しく素質の内よりの自然的發展を極力主張する。謂へらく、「一の力は他の力を支配する。けれども如何なる力も他を教育するを得ない。素質に於てのみ自己を完成する力は存する」。素質の發展、夫れが教育唯一の任務であり、同時に唯一の可能な方法である。教育は導くことではなく追隨することであるといふ一事、これぞ「單純な、しかも他一切を含む教育の概念である。」と。説く所、全くルソ一的である。けれども其の依つて立つ世界觀は全然異なる。彼の神即自然の立場からは、一切の存在の根本特質も其の發展も、永遠なもの、神的なものの動きの表現として理解せられるべきであり、この發展に方向を與ふることも、之を拘束することも、共に人の成し得る所ではなく、又さうあつてはならない。即ち教育は指導ではなくて追隨である。追隨するには、先づ生徒の自然的素質を明かに認識するを其の第一條件とし、次ぎに素質を自由に發動せしむることが必要である。先づ性向の向ふ

所を明認し、次ぎになるべく之を満足せしめる。よし誤に陥らうとも何等憂ふるに足りない。「誤は誤ることによつてのみ癒される」。誤つた結果と之によつて得られる見識とによつてのみ人々は誤から解放せられる(ルソーの自然の罰と比較せられよ)。「誤を防ぐのではなく、却つて……誤の滿杯を呑み盡さしむことが教育者の義務である」。「自分の道を誤り歩む一人の兒童は他人の道を正しく辿る多くの兒童よりも喜ばしい」といふのは自己の道を歩むことによつてのみ人は眞に自己となり得るからである。即ち自立し得るからである。かくて直接の教育、特に誤を直接に正さうとする命令や禁止は一切不用となる。過失の多くは一定の時期に現はれ、年と共に、發展の過程に於て自然に消滅するものである。のみならず、夫れは時に、將來の抵抗力の萌芽をさへ宿す。大凡是等の點でゲーテはルソーよりも一層徹底的であり、しかも夫れには在來の教育に對する著しい反抗が含まれてゐる。

かくて自己教育が「修業時代」の唯一の教育となつたのであるが、しかし之と共に又他からの指導、特に法則による指導を認める意見が介在する。曰く「法則的に誤ることは恣意のまゝにあちこちと誤るにまさつてゐる。そして私の見る所では人の自然には何等かの缺陷があり、この缺陷は、決定的に表明せられる法則によつて埋められる。」と。これは前に擧げた偏へに追隨する教育とは明かな矛盾である。これを以て直ちにゲーテが以前の立場を放棄したと見るは(例へばマックス・ウン

トの如く)行き過ぎであるにしても、矛盾はどこまでも矛盾であり、之が解決は、言ひかへれば個人の権利と一般の法則との調和は、之を「遍歴時代」に待たねばならなかつたのである。

同様の矛盾は教育の目的に於ても見られる。「修業時代」の教育目的は、容易に推定せられる如く、個性の有機的发展、即ち自然的な素質及び能力のなるべく完全な發展にある。これは明かに新人文主義の教育理想であり、言ふ迄もなく一般的陶冶の支持である。だが是と相並んで他方、一人で凡ての事は出来ない。人の成すべきことは多種多様であるが、夫れは一人でなく、多くの人で成される。従つて、多方への發展を進めるよりも寧ろ之を制限し、一物一事に堪能なるべきであると思想、即ち一般的陶冶に反對の思想も存する。曰く「人は彼の無制限な努力に、自分で、一定の制限を與へるまでは幸福であり得ない。」と。そしてこの自己制限、制限した努力、即ち調和的發展よりも一定の活動に堪能であるべきことは「遍歴時代」の教育の主要な契機となつてゐる。同時に人の成すべきことは一人によつてでなく多くの人で果されるところの考はおのづから個人と社會の問題となり、必然に個人的見地から社會的見地への轉向を促す。そしてこの社會的傾向も亦遍歴時代の主要な一つの徴表である。さらば去つて「遍歴時代」の教育について之が梗概を語らう。今迄の所、彼の教育説の、言はば序曲たるに過ぎない。

〔遍歴時代〕 靜觀から活動へ、調和的、有機的な自然觀から嚴肅な道德觀へ、自由な發展から自

己制限へ、とはゲーテの世界觀の發展の大凡の道筋であり、この「からへ」は同時に「修業時代」から「遍歴時代」への動きであつた。更に當時の世界情勢を見ると、其の間に新しい世界、アメリカ合衆國は大洋のあなたに興起した。フランス大革命は歐洲の天地を震撼した。工業と機械の時代は將に現はれようとする。そして是等は必然に之に對處すべき新しい教育を要求する。最早「修業時代」の如く、靜觀的、樂天的な立場に止まるを許されない。第一に誤は誤ることによつて癒されるなどいつた迂路を辿るを許さない。よし今迄の固定した文化社會では夫れで足りたにしろ、將來の青少年の教育に對しては最早採るべき策でない。寧ろなるべく迂路を避け、最短の、しかも確實な道程に於て、將來の社會の堪能な一員を養成するに力を注がねばならぬ。曰く「賢明な人々は迂路を節約し、配下の兒童に彼に適したものを見出さしめる。」と。次に、修業時代では主として選ばれた人々の教育が考へられ、貴族的なるに偏してゐた。天才は自分で自分の道を恐らく發見し得るであらう。即ち自己教育で足りもするであらうが、一般の人にとりては、夫れは却つて危険である。一般の人は誤によつて覺めるよりも寧ろ誤からより大なる誤へと顛落するの虞れがある。従つて一般人に對してはなるべく誤に陥らしめないやう、早くから具案的、法則的な教育を施す必要がある。要するに、「遍歴時代」では選ばれた人々よりも一般人の教育が、そして之と共に、社會の有力な一員を養成するには如何にすべきかといふことが主要な著眼點となり、この著眼點の下に

ヴィルヘルムが其の子フェリックスを教育した徑路を描いたものが「遍歴時代」である。

こゝで私は先づ、「修業時代」に於て已に存してゐた個性の自由な發展と法則による指導と、及び一般的陶冶と職業的陶冶との二つの問題を採り上げよう。第一に、「修業時代」に於ける迂路を避ける爲には、兒童の發動に一定の方向を與へ、之を一定の原理に従つて規正することが要求せられる。言ひかへれば法則によつて主觀的な恣意を制約し「何事も生徒の恣意に一任してはならぬ」といふことが遍歴時代の第一の原則となる。「法則のみ我々に自由を與へ得る」のであるから、自然の性向に従はないで、却つて之を賢明に拘束し、制約すること正しき教育であるとせられる。尤も件の拘束は外からの強制とか、教育者の恣意とかによるものではなくて、法則其の者の必然性から起るものたるべく、其處に教育者は法則の代表者として生徒の前に立ち現はれ、教育者固有の人格は法則の妥當性の背後に退き、恰も「目に見えない」指導者とならねばならぬ（ルソーの自然的必然に對する思想と比較せられよ）。更に個性を誤り導いてはならぬといふことはこゝでも最高の原則であるから、制限せられるものは恣意の衝動たるに止まり、個性の發展の方向にまで及んではならぬ。寧ろ之が發展と其の活動を可能ならしめる爲の制限であり、指導は生徒をして自己の職分を自ら發見せしむる爲の指導であらねばならない。

第二の一般的陶冶については、「遍歴時代」の一章にヴィルヘルムとヤルノーの對話がある。（ゲ

ーラは多くの場合自分の意見をヤルノーに語らせる）。其處でヴィルヘルムは尙一般的陶冶を支持するに對し、ヤルノーは「汝の一般的陶冶と之に對する施設は道化である。」と極端に之に反對する。ヤルノーによると「現代は偏つた時代であり」「一つの對象を完全に獲得し、之を支配する」ことが必要である。人々一事一物に堪能なるによつて、相合して社會の健全な發展が望まれる。人の成すべきことは「一人によつてでなく、多くの人によつて成される」。一事を完全に理解し且成し遂げることに、これこそ個人に課せられた社會的任務であり、「下から上へ奉仕することは到る處必要である」。かくて一般的陶冶よりも職業的陶冶、同時に之に相即する社會的教育が今やおのづからして教育の中心課題となる。かやうな職業的陶冶は、第一に、自然の欲求への斷念（即ち法則への服従）と、第二に、一切の能力の調和的發展への斷念との二重の意義に於ける斷念を要請する。次ぎに、一定の事物に對する堪能は唯活動によつてのみ得られる。語ること、説得すること共に多く益する所ない。言説よりも行動である。「半ば（生活の技術を）知つてゐるものはいつとも迷ひ、そして多く語る。完全に之を有するものは唯活動する、そして稀に、又は後から語る。」（ベスタロッツの「沈黙と行爲」と比較せられよ）。即ち消極的には斷念、積極的には沈黙の活動、この二者は職業教育への前提であり、且其の方法である。

かくてゲーテは職業的陶冶の最も有力な支持者となつたのであるが、しかし之を一般的陶冶の全

面的な否定と見るのは當らないやうである。この點、後、彼の教育法について細説する場合、自然に明かになるであらう。

第三に、「下から上へ奉仕することは到る處必要である」のであるが、この奉仕に於て先づ如何なる活動が選ばれるべきであるか。夫れは手工である。手工は一切の職業活動、特に來るべき工業時代の一切の活動の源泉であり、「凡ての生活、凡ての技術には手工が先行すべく、夫れは唯制限に於てのみ獲得せられる。」「制限に於て」とは多くの事にたづさはらないで、一つの事に専念することを意味する。曰く「一つの手工に制限することは最良であり」「一つの事を正しく知り且實行するは、なまはんかな百の事柄よりもより高い教育を與へる。」と。しかしこの場合、我々は單に手工の外的な操作と其の利用價值についてのみ考へてはならぬ。夫れは同時に眞であり、美であらねばならぬ。眞も美も實生活から離れて空中にただよふものではなく、却つて實生活から起り、且之に歸還し、直接の實際的な睿知とならねばならぬ。逆に言へば手工が單なる外面的な操作ではなくて内面的、人格的となるに従つて眞とも美ともなる。かくて「利用から眞を通して美にまで。」とは教育の標語に掲げられる。曰く「凡人にとつては夫れ(手工)はいつまでも手工であるが、優れた人にとつては一つの藝術となる。一事を成すものは萬事を成す。或は(もつと、矛盾的でないやうに言へば)彼は、彼が正しく成す一事に於て、正して成される凡てのもの像を見る。」と。即

ち彼は一事に萬事の像を見るのである。言ひかへれば一事に即して萬事に通ずる眞(實踐的な)を把握し得るのである。この意味で職業的陶冶は單なる職業的陶冶に止まらないで、夫れ自身已に一般的陶冶と一定の聯關にあると言へる。

〔教育郷〕*„pädagogische Provinz“* 教育の方法は遍歴と「教育郷」に於ける教育のと二つの途を採る。遍歴によつて兒童は各種の職業的活動を見聞し、勤勞と奉仕の尊さを直觀的に體驗し、併せて何れの職業が自己に適するかを發見し、「教育郷」に於て具案的な教育を受ける。

「教育郷」は現代の「田園教育舎」に比せらるべき寄宿學校であるが、田園教育舎よりも一層社會的方面を重んじ、ペスタロッチの影響を受けながらも其の組織に於てはスイスの教育家フェレンツマン Philipp Emanuel von Fellenberg (1771-1844) のホフツイルの教育所(一八〇四年設立)が模範となつてゐる(一八二〇年フェレンベルヒの子のゲーテ訪問が「教育郷」の直接の刺戟となつたと言はれてゐる)。「教育郷」に於ける教育の原理は、已に述べた所によつて明かである如く、社會的、職業的陶冶を重んじ、手工を中心作業とし、且一切を作業に關係せしめる。凡ては作業團體に於ける具體的な生活活動、特に經濟的活動(來るべき工業時代に對處する爲に)に結合せられ、生活活動の直接性から遊離した教授は凡て之を排除する。かやうな特色からしてレーセルは「教育郷」に「社會的、職業的に規定せられた作業學校」の名を與へてゐるが、夫れは十分に首肯せられる。

以上の點で、ゲーテは現代の作業教育と密接な關係に立ち、あのケルシエンシュタイネルが絶えず彼に呼びかけたのも之が爲である。けれども依つて立つ世界觀の全く異つてゐることは言ふ迄もない。

こゝで前に残した問題、即ち一般的陶冶と職業的陶冶との關係について考へて見る。彼が新人文主義の調和的發展の理想に賛しないことは明かであるが、しかし、他面、職業的陶冶を中心とせる人格の全體性への教育といふことは寧ろ彼に於ける中心課題であつたと言へるし、その故に「利用から眞を通して美へ。」と主張するのである。「若し全體性への教育を、廣義に、一般的陶冶と考へるならば、彼は依然として一般的陶冶の支持者であり、寧ろ一般的陶冶と職業的陶冶の調和を目指したともいへる。少くも彼は偏つた職業的陶冶論者ではなかつた。しかし謂ふ所職業的陶冶を中心とせる全體性の教育とは如何なる形式を有すべきであるか。

作業は單に社會生活の準備としてでなく、作業夫れ自身に社會的な要素が具はる。作業は手の活動であり、耳と口とは閑散である。閑散であるから共同の作業では色々の會話がとり交され、語り合ひに於て人々は先づ社會的となる。更に凡て作業には一定のリズムが伴ひ、しかも夫れは特に多くの人が一定の作業に共同に従事するときに著しく現はれる。そしてこのリズムに應じつゝ、夫れ夫れの作業にふさはしい歌の謠はれるのは日常の事である。然るに大凡音樂は感情的に人々を結合する。この故にゲーテは「教育郷」に於て音樂を特に重視し、一切の生活活動（社交的活動をも含めて）

には音樂が伴ふことになつてゐる。曰く「だから我々は考へ得られる一切のものの中で音樂を我々の教育の要素として選んだ。音樂からして平坦な道が八方に通じてゐるから。」と。

一定の職業的活動に専念する職業的陶冶が斷念を要求することは已に述べた所であるが、この職業的陶冶に於て、廣さの面で失はれたもの（斷念せられた部分）は深さの層に於て補はれねばならぬ。深まつた極は宗教であり、宗教は最高の人道である。かくて「教育郷」の教育では宗教に最高の、そして最も包括的な位置が與へられる。然るに宗教は、ゲーテによれば本來靜觀的であるから、一切の活動が宗教的な精神で行はれるとき、職業活動に伴ひ易い利己心は完全に打破せられ、其處に靜觀と活動、理念と勞作とは融合し、従つて人格の全體性は保證せられる。

ゲーテは宗教の本質を「畏敬」にありとし、畏敬と、前に擧げたりズム（活動に現はれる）とを人間の根本的機能、従つて人間教育の根本的手段と認める。畏敬は何人も有つて生れはしないが、「しかし人があらゆる方面で人たる爲の一切は之にかゝる」。夫れは有つて生れないもの、即ち生れると共に自然に與へられたものでなく、却つて「彼の自然（自然性）に與へられねばならぬ最高の意味である」。畏敬は之を我々の上なるもの（神）に對するもの、我々に等しきもの（人間及び自然）、及び我々の下なるもの（賤しき、貧しき、弱きもの、更に罪惡など）に對するものに區分せられ、「この三つの畏敬からして最高の畏敬、即ち自己自身に對する畏敬が生ずる」。自己自身は、しかし、無

限な神性が自己に現はれる限りに於て畏敬に價するので、夫れは結局自己の最深の本質、最高の理念に對する畏敬に外ならない。

畏敬の情は神への直接の根源的な關係であり（シュライエルマッヘル的）、宗教は人間最高の睿知である。かくてゲーテはカントなどの「實踐理性の優位」に代ふるに宗教的理性の優位を以てした。神は愛である。従つて畏敬に根ざす行動は同時に愛の行動である。神を畏敬するものは神の如くに愛せねばならぬ。愛のある所に神はあり、「凡て過ぎ去り行く（時間的に）ものは唯の像（象徴）であるが、しかし愛は其の中で最大のものである」。そしてシュプランゲルによればゲーテに於ける、「精神的、道德的世界に於ける最高の根本現象は愛である」。かくて又ゲーテは義務からの行爲よりも愛からの行爲を重んじ、「義務は非常に多くを、愛は無限により多くを」成し得ると語るのである。

要するに、一定の作業に對する集中的、忘我的活動と音楽及び宗教的精神による社會的教養との二つを樞軸とし、しかもこの二つが別々のものではなくて一つに融合し、活動と靜觀、理念と行動が一つとなり、個性に應じた活動、其の限り、動もすれば人と人とを分離する活動が内面的、社會的に宗教と音楽によつて結合せられ、特に一切が畏敬に根ざし、従つて愛からの行動を重視する所に教育郷の教育の特色はある。果してゲーテは一般的陶冶を全面的に否定するものではなかつた。

フリッシャイゼン・ケーレルも彼の「職業的陶冶は人道を除外しないのみか、却つて職業的陶冶を可能ならしむる唯一の心術（宗教的）は又人道の完成を將來する。」と語つてゐる。最後に尙、彼が個人の發展と人類の發展を類比せしめたことを一言して置かう。彼は「世界は全體として進行するにしろ、少年はいつでも之を始めから繰返し、個人として、世界文化の各時代を通過しなければならぬ。」と言ひ、宗教の發展に於て之を例示した。そしてヘルバルト派ではこの點で屢々、ゲーテに呼びかける。

活動と斷念の教説に於て、將た社會的、職業的活動の重視に於てゲーテは新人文主義の陶冶理想を超出する。のみならず、彼は來るべき工業時代に於ける作業の機械化が人を機械の奴隷たらしめはしないかとの危惧から、そして夫れへの對策として、全精神を傾けての手工的活動——夫れは全精神による對象の全體的完成である——を強調した。在來の一般的陶冶から出發しつゝも之を超越し、職業的陶冶について力説しながら全體性への方向をあくまでも支持し、個性の全體性への陶冶を重んじながらも、來るべき經濟社會に善處せしめんが爲に、手工的作業による社會奉仕について語る。そして以上の點は皆に彼の問題であつたのみでなく、十九世紀の、否、現代の切實な問題でさへある。ヴァインデルバントも彼の「ヴァイルヘルム・マイステル」を「十八世紀から十九世紀へと進み行

く人間の類型」と呼んでゐる。しかし、彼に於て個人と社會との問題は果して完全に解決せられたか。果して社會は彼の考へた如き作業團體、即ち多くの人が自己の職業によつて補充し合ひ、人の成すべき多くの仕事を一人によつてでなく、多くの人により成し遂げる爲の結合に過ぎないか。個人と社會は單に職業によつて媒介せらるゝに過ぎないか。更に一般的陶冶と職業的陶冶の關係も、幅の狭まりを深さで補ふといふ丈で足りるか。大凡是等は尙殘された問題であり、その一層適切な解決をば我々はベスタロッチやシュライエルマツヘルに俟たねばならない。しかし夫れに入るに先立ち、ドイツ新人文主義の最も純粹な代表者と目せられてゐるフンボルトの教育思想について一應概説することにしよう。

第六節 フンボルトと全體性

同じく運命に恵まれ波瀾のない生活を送り、同じく本來靜觀的であり、共にギリシヤに傾倒し、程度の差こそあれ、共に國政に參與しながらも、ゲーテとフンボルト Wilhelm von Humboldt (1767-1835)とは其の教育思想に於てかなりの對立を示す。ゲーテが晩年作業を重んじたに對し、フンボルトは靜觀的、藝術的なるに一貫し、一が職業的陶冶を中心とするに對し、他は一般的陶冶の堅壘を

守り、「教育は唯人間を教育すべきである。人々に分與せられた一定の市民的形式を顧慮しないで。」とルソー的な口吻で語る。そしてゲーテが晩年社會的立場に轉じたに反し、彼はどこまでも個人的見地を固守する。しかも夫れ等は共に一面、彼自身に於ける陶冶過程の反映に外ならない。

〔経歴と思想〕 ポツダムの貴族の家庭に生ひ立つたフンボルトは家庭教師である汎愛派のカンペ(一七六九—七四年)及びクント Kuntz(一七七七年以後)に教育せられ、十四歳已にラテン語、フランス語に習熟したと稱せられる。一七八五年—八六年、クントの仲介で、啓蒙哲學者エンゲル Johann Jacob Engel (1741-1802) について哲學を學んだ。一七八七年、弟アレクサンデルと共にクントに伴はれてフランクフルト大學に入つたが、僅に一學期の後、ゲッティンゲン大學に轉じた。ここで彼は法學研究の傍、ハイネの講筵に列し、又カントの「純粹理性の批判」を耽讀した。そしてそれ等は共に家庭教育時代の啓蒙精神を超越せしむる機縁となつた。一七九〇年一時司法官となつたが間もなく之を辭し、同九一年法學の研究を了へ、同年カロリネと結婚した。

後、大凡十年間、研究と旅行の生活が続けられ、研究の方面では特にヴォルフとシルレルに負ふ所大であり、前者の古代學、後者の美育論は彼に大なる刺戟を與へた。そして其の成果は先づ一七九三年「ギリシヤに關する草案」となつた。「この書に於てカントの判斷力批判は新人文主義と結びつき、同時にシルレルの世界にまで絲は延び、之が接觸點は美的教育の思想である。」とシユ

プランゲルは述べてゐる。シルレルはフンボルトの最も親しい友であり、シルレルの最も打解けた友人はケルネルとフンボルトであると言はれてゐる。そしてこの親交はフンボルトをして、一七九四年イエーナへの移住を決心せしめた。こゝで彼はゲーテ、フィヒテ、シュレーゲル等と交り、哲學的、藝術的な方向へと一筋に進んだ。特に主として美を媒介とせる個性の發展について考察した。そして、啓蒙主義的な個性ではなくて、新人文主義的な、就中ゲーテなどによつて人格化せられてゐるやうな美的、調和的な個性を、人間發展の理想とするに至つた。

一七九六年、イエーナから歸ると「全人類に分與せられたものを精神的に味はう」とのあこがれからイタリアへの旅行を思ひ立つたが、戰亂の爲果さなかつたので、一七九七年パリへ、次でスペインに旅行し、パリではフランスの民族性の研究により、之との比較に於て、ドイツ的なもの自覺を深め、スペインでは特に民族性と言語との關聯に注意を拂ひ、これが後年彼を熱心な言語研究家たらしめる動因となつた。恰もよし、一八〇二年、プロシヤ公使としてローマに駐在を命ぜられたのでイタリアへの長い間のあこがれは始めて充たされた。ローマ滞在六個年、事務の閑散なるがまゝに其處に残存するギリシヤの藝術、ローマ古代の文化を、古代を「自分自身見たかと信ずる」に至るまでに味つた。そして夫れが彼の精神生活を益、調和的なものたらしめたことと言ふまでもない。

こゝで彼の世界觀の轉換について一言する必要がある。個性、夫れは彼の最初からの問題であつた。然るにフランスを始め各地を旅行し、仔細に自然と民族とを比較研究することによつて、個性に對する彼の考は擴められ、擴められたといふよりも寧ろ全體の陰に押しやられ、個性をば全體生活といふ大きな波の、個々の、一時的な波頭なみごしに過ぎないと觀するに至つた。かくて彼はシェリングの哲學を採り上げた。そして結局、個性は人間性の理念の有限な表現であり、根源的な統一の、言はば鏡に過ぎないとの見地に達した。端的に、彼は個性を大宇宙の鏡としての小宇宙と觀するに至つた。大宇宙といへば今迄は多く「自然」が考へられたのであるが、フンボルトでは——ヘルデルと共に——人間性の一次的な表現としての「人間」的な大宇宙、言ひかへれば歴史の世界が前景に立つてゐる。この點、後、更に詳説せられるであらうが、兎も角、彼に於ける個性の見解が今迄の心理的見地から形而學的見地へと轉じたことは注目に價する。そしてシェプランゲルはかやうな轉換を境として、彼の思想の發展を、一七八九年より同九八年に至る前期と夫れ以後の後期とに區分してゐる。

一八〇九年、内務省の一局である「宗教及び公教授局」の長に任ぜられ、在職大凡一年有半（一八〇九年二月二十八日—一〇年七月十四日）、期間は短かつたが、プロシヤの、間接にはドイツ全土の學制に貢獻する所多大であり、「今迄プロシヤの、ドイツの有する最大の教育行政家」（ツィーグ

レル)との名聲を博した。

* 當時の内務省は四局に分れ、「宗教及び公教授局」は其の一に屬する。夫れは又「宗教課」、「公教授課」に分れ、フンボルトは局長と公教授課長を兼ね、宗教課長はフンボルトの後を承けて局長となつたニコロヴィウス Nicolovius であつた。

後、ヴィーン、フランクフルト、ロンドン等に外交官として、最後に、一八一九年一時内務行政に與つたが間もなく之を辭し、爾後ベルリン郊外テゲルの自邸で主として言語學の研究に没頭した造詣極めて深く、其の著「言語構造の差異と、夫れの間種族の精神的發展に對する影響について」(一八三六年)は彼に言語哲學の建設者として、言語學史上、ポップ、グリム兄弟等に比肩せらるべき地位を與へた。其の間にも、尙、或は新設「プロシヤ藝術會」の會長となり(一八二五年)、或は國王の需めに應じて博物館を整備し(一八二九—三〇年)、或は樞密顧問官(一八三〇年—四年)として國事に執掌した。「私には凡てが靜かで、明るくおちついてゐる。少しもなげき得ないまでに。」とは、一八三五年四月死の床に於ける最後の言葉であつた。

〔教育思想〕 フンボルトは教育に關する著述を公にしなかつた。のみならず一八〇九年以前一冊の教育書も讀まなかつたと言はれてゐる。他人を教育しようとの意欲も彼には見られなかつた。彼は狹義の教育學者でも教育者でもなかつた。唯我々は教育行政家としての彼の活動と、及び彼自身の内的完成、言ひかへれば自己陶冶による、調和的人格への彼自身の發展に照して、彼の陶冶理想

の何たるかを理解し得るに止まる。そしてこれ私が彼の陶冶過程(經歷)について殊更に精敘した所以である。

一 「個性は彼の第一の目標である。」とハイムも言つてゐる如く、個性はフンボルトの思索の出発點であると共に又其の終局點である。言ひかへれば所與の個性から、其の内的な形成衝動に従つて、理想的な個性へ發展する過程、これが即ち陶冶過程である。この過程をシュプランゲルは「個性」、「普遍性」、「全體性」の三段に區分し、これによつてフンボルトの人文理想を特色づけた。個性は本來偏つたものであるが、同時に、否、正に其の故にエネルギーであり、内から發展しようとする。偏つたままに固定しないで、却つてこの制限を打破し、自己を理想的なものに擴大しようとする。夫れには個性が自己の周邊にある一切を獲得し、單に知るのみでなく、感情及び意志等要するに一切の精神力で以て之を自己に所有することが要求せられる。かくすることによつて個性は單に主觀的なものから客觀的な普遍へと轉ずる(普遍性)のであるか、夫れは更に全體性へと高揚せられねばならぬ。普遍によつて與へられた多が、多として止まらないで、統一と調和を保持しなればならぬ。言ひかへれば多が有機的に統一し、一切の能力が適度と均衡を保持し、藝術的な調和を保有しなければならぬ。かやうな一切の對立の調和的統一、これを全體性と呼び、全體性こそは陶冶の理念である。かくて個性、—普遍性—全體性は陶冶過程の本質的徵表を形成するのであ

るが、しかし夫れはまだ問題の提出であつて終局の解決ではない。特に謂ふ所普遍性は更に詳細な考察を要する。

二 已に述べた如く、フンボルトは各地方、各國民の比較研究により、個性は理念としての人間の有限な表現であるとの考察に徹したのであるが、この場合、彼の念頭にあつたのは個々の人よりも寧ろ一層包括的な超個人的な生活形象、即ち歴史的、社會的な生活領域であつた。彼によれば「國民」: Nation、夫れ自身一つの大きな個性であり、「凡て國民は夫れ夫れ固有の精神的な道を歩む一つの個性として考へられねばならぬ」。各國民、各時代は人に潛んで存する理念の個性的な表現であり、其處に人間の永遠の本質は驚くべき多様性に於て、時代の連續に於て歴史的に現はれる。そしてこの各國民及び各時代に於ける人間性の個性的表現を通して、夫れの媒介によつて、個人は始めて人間性を表現し得るに至るので、個人は「自己の國民の、自己の種族の、自己の時代の精神を自己に蕃殖せしむる」によつて始めて完全な人となり得る。端的に、人間性の鏡としての、大宇宙としての歴史的「國民」の一つの映寫たるによつて、個人は始めて完全なものに、即ち小宇宙としての全體性に高まり得るのである。

人間性の理念は如何なる個性に於ても完全に表現せられないが、しかし夫れが個人よりは、全體としての「國民」に比較的完全に表現せらるゝは言ふ迄もなく、人間性の表現としての「人間性の

像」„Bild der Menschheit“は全國民の共働に於て始めて成り、個人は單にこの方向への、「部分的な働き」を成し得るに止まる。と同時に、個人はこの超個人的な像に接觸し、歴史的、國民的に表現せられた、即ち歴史的、國民的に限定せられた人間性と交ることによつて始めて人となり得るのである。かやうに個人的發達を超個人的な歴史的、國民的な「人間性の像」に關係せしめた點に於てフンボルトの——一般に新人文主義の——見地は客觀的には歴史的、國民的であるといひ得られるが、しかし主觀的にはどこまでも個性の完成(全體性)といふ個人的な立場に立つてゐる。

述べ來つた如き、人間性の最も完全な像をフンボルトは、他の新人文主義者と等しく、ギリシャに見出す。第一にギリシャ國民は特に個性的であり、この個性は藝術、言語、哲學等に於て最も純粹に現はれてゐる。第二に、普遍的であり、ギリシャの國民生活及び藝術様式の多様性は之を明示する。第三に、最も全體的、調和的であり、適度と均衡に於て遙かに他の國民を凌駕してゐる。總じてギリシャに於ては感覺的なものと理念的なものとが密接に結合し、其の故に、ギリシャ民族の息吹きの下に凡ては美となり、凡ては内的な調和の可視的な象徴となる。夫れは現代に見られる理念と現實のいたましい争闘を一切超越し、其の限り、人を一層容易に理念的なものに引入れる。大凡かやうな理由からしてフンボルトはギリシャを歴史的、倫理的及び美的な陶冶の源泉と仰いだ。

三 かくて前に稍不特定であつた普遍性は歴史的、國民的に表現せられた人間性といふ一層限定

した形式を有することとなつた。即ち普遍性は、こゝに歴史的、國民的に表現せられた大宇宙、全體性は夫れの個人に於ける映寫としての小宇宙として考へられ、かくて教育關係はかやうな意味での大宇宙と小宇宙との關係として定立せられる。しかしこの關係は一層具體的に、如何なる形式を有するか。

第一に、夫れは人と人との「社會的、友人的交際」に於て直接に現はれる。歴史的、國民的な大宇宙を比較的完全に表現せる人々との交際により、自己に潛んで存する諸能力は呼びさまされ、他の鏡に照さるゝによつて、自己自身大宇宙の鏡としての小宇宙へと高まる。そしてフンボルトはこの直接の交際による教育的影響を、何人にも勝つて重視した。事實ヴェルフ、シルレル、ゲーテ等との交際が彼自身の陶冶過程の如何に重要な契機であつたかは已に述べた如くである。要するに偉大な人格との接觸により、之を媒介として、歴史的、國民的に表現せられてゐる人間性に呼びさまされること、これが教育の最も直接の、又最も有力な形式である。

小宇宙としての全體性への第二の道は歴史的、國民的に表現せられてゐる客觀的な形象、即ち藝術、科學、宗教、言語等を主觀的に受容することによつて成る。そしてこの受容に於て、偏へに藝術的直觀を重んじた所にフンボルトの特色はある。單に知的にはなくて、同時に情意的に、即ち全精神の綜合的直觀により、例へば藝術品の理解に於て、形象を通して直接に、其處に表現せられ

てゐる理念を直觀する如くに、各般の文化形象に於て其の統一根據としての理念を直觀することによつて始めて對象は理解せられ、かくて始めて自己は客觀的に擴大する。科學と雖も然りである。科學が主として知的作用に俟つあるは言ふ迄もないが、科學の任務は單に材料を蒐集し、秩序づけるに止まるのではなく、之を一定の理念の下に、全體的に統一しなければならぬし、この統一は内的な精神的直觀、直感(感情的)を尖端として動く直觀、即ち一種の藝術的直觀によつてのみ可能である。藝術的な直觀によつて内から外に出で、外なるものを直觀的に形成しつゝ内に歸り、内に歸ることによつて自己を完成すること、夫れが教育であり、この場合、フンボルトは他の新人文主義者と等しく、内容の受容(實質的陶冶)よりも能力の發展(形式的陶冶)に重きを置いた。と同時に、「形式的」を單に論理的、知的に解しないで一切の形成的能力(藝術や言語に見らるゝ如き)にまで擴めた點で、古い新人文主義から一步、又は數歩前進してゐる。

四 人間性の歴史的、國民的表現は何よりも先づ言語に於て見出される。言語は精神の外への表現であり、國語は國民精神の表現である。夫れは、言はば國民精神の外なる現はれであり象徴である。凡て國民は他の國民と異つた個性を有する如く、夫れ夫れ異つた言語を語り、國民に於て人間性の理念が完全に表現せらるゝ度に應じて言語は高度の發達を遂げる。言語に表現せられない、及び言語によつて認識せられない精神生活はなく、言語の形成に與らない精神作用なるものは存しな

い。更に語ることは人にのみ與へられた特權である。「人は言語によつてのみ人となる。しかし言語を發見する爲に彼は已に人であらねばならぬ」。かくてフンボルトは教育上、言語に最も重要な位置を與へる。前に、歴史的、國民的な大宇宙との關係に於て個性が小宇宙に高まることを陶冶過程と考へたが、これは主として、何よりも先づ、言語の媒介によつて成る。言語の理解に於て我々は直接に國民精神——これ將た人間性の個性的な表現に外ならない——に接觸し、其處に個性は、外、普遍性へと擴大し、内、自己に歸ることによつて、自己自身全體性へと高まる。語り、聞くこと夫れ自身に陶冶過程であり、自己の個性に應じて精神的内容を獲得することである。夫れよりも一層重要な夫れが單に知力のみでなく、同時に感情及び心術に及ぼす作用である。だから言語の價値は其の文法的、論理的方向で知性に、音韻や文體に具はる美的な情調によつて感情及び心術にどれほどまでに作用するか、更に國民固有の精神生活をどの程度直觀的に明晰に表現するかによつて定まり、これ等の點でもギリシヤ語はあらゆる國語中第一位を占める。かくて彼はギムナジウムに於てギリシヤ語の研究を特に重視し、又ベルリン大學の創設に際し言語學者ヴォルフを眞先きに招致した。

以上總括して、大凡次ぎの如く言ふことが出来る。大宇宙としての普遍を介して小宇宙としての全體性に高まること、これがフンボルトの人文理想であり、内なる調和と之に對する自己満足は其

の究極の目標であつた。彼はどこまでも靜觀的である。「汝自身を陶冶せよ、そして汝がある所のものによつて他を陶冶せよ。」とは彼の「一貫の態度であつた。外への活動、外なるものとの争闘ではなくて、内的な完成、神聖な安靜こそ、彼にとりては陶冶の究竟地であつた。そしてこの内的、靜觀的で、外部的な活動を寧ろ忌避する點に於て、彼はベスタロッチ、ファイヒテなどと著しい對立を示す。

〔教育の改革〕 「初等教育をベスタロッチの精神で、高等教育を新人文主義の意味で、大學を科學の有機的全體といふ哲學的理念に基づいて」(シュプランゲル)改革しようとしたのがフンボルトの文政上の努力で、之が指導理念は「學校の種類如何を問はず、諸能力を完全に、即ち何の缺損もなく練磨すべきである。しかしこの能力を僅に、或はあまりに偏つて促進するやうな一切の知識は、如何に必要であらうと、學校の教育から排除すべきである。」「全國民又は國家(個々の階級ではなく)の經營する一切の學校は……偏へに一般の人間陶冶を目指し、生活の、若しくは個々の職業の必要に應ずるものは、別に、完全な一般的教育の後に於て獲得せらるべきである。兩者を混同すると、陶冶は不純なものとなり、完全な人も完全な市民も得られない。」といふにある。即ち教育の一般の理念は一般的、形式的陶冶であつた。彼は、上の引用の「又は」にも明かである如く、國民 Nation と國家とを明かに區別し、其の初期の著述である「國家の作用の限界を決定する一つの試み

の考察」(一七九二年)に於て國家は單に内なる争と外なる敵に對し市民を防衛すべきで、其の他は一切國家の任務に屬しない。特に教育、宗教、藝術などに干渉すべきでなく、夫れ等は凡て國民の自由に委ねらるべきであると考へてゐた。二十五歳の青年時代にかゝる意見を有してゐた彼は今や四十二歳で文政の局に立ち國家の立場から教育を指導するの任務を負うた。矛盾と言へば矛盾である。けれども時代は急激に變化した。其の著「自然法の基礎」に於て國家の作用を市民の生活と財産の保護に限定したフイヒテが、一八〇七年、國家の危急に際して「ドイツ國民に告ぐ。」なる講演に、教育の革新を叫んだ如く、フンボルトも敢然として教育の國家的統制に乗り出したのである。凡ては時の問題である。あながち矛盾などと咎め立てするには及ぶまい。

フンボルトは始めベスタロッチの教育法に對して好意を有しなかつた。又ベスタロッチについて直接研究もしなかつた。けれども理論的にはナトルプ Christoph Ludwig Natorp (1774—1846) 實際的にはツェルレルなどを通して間接に之を知り、次第に之を信奉するに至つた。のみならず彼が文政の局に當つた當時、ベスタロッチの思想は已にかなりの程度ドイツに移入せられてゐたので、多くの教育者をイフェルテンに送つて直接にベスタロッチの教育法を學ばしめ、其の精神に従つて初等教育を改善するに力めた。高等教育では、新人文主義の立場に於て、古代語特にギリシャ語を重んじ、大學では、一切の科學の有機的聯關に於て始めて個々の科學は完全に理解せられるとの見地から、

特に諸科學の有機的統一に留意し、従つて大學をも、一般的陶冶の指導理念の下に置いた。唯、彼は彼自身の立場からして市民學校についてはあまり注意を拂はなかつた。

特筆せらるべきは一八一〇年に於けるベルリン大學の創設である。この創設に當り、彼はフイヒテ、シュライエルマツヘル、シュテフェンスなどの意見を徴し、独自の裁量によつて、前に擧げた、大學の理念を實現しようといふ、創設と共に夫れ夫れの學科に一流の學者を招致し、ベルリン大學はやがてドイツの精神運動の中心となつた。その他、彼は大學入學の資格檢定及び教員志願者に對する檢定制度も立てた。在職期間が短かつたので多くは半ばにして後繼者に引きつがれ、後ジエーフェルン Johann Wilhelm Struven (1775—1830) などによつて完成せられたのであるが、しかも「後繼者である何人も彼に比肩し得なかつた」(ツィーゲレル)と言はれるまでに偉大な業績を残したのである。

個性が普遍を介して全體性に高まること、外なるものを内に取り入るゝによつて完全な人格に發展すること、これがフンボルトの陶冶理念である。夫れはどこまでも靜觀的であり、十八世紀の啓蒙的個人主義を超越しながらも、尙個人主義的であつた。教育せられるものは外なるものを受容れるに止まり、逆に教育するものは、單に、完全な人格として、其の人格的存在に於て他に作用するに

止まる。だから彼は言ふ、「汝自身を陶冶せよ、そして汝がある所のものによつて他に作用せよ。」と。彼は教育上、自由な交際を重んずるが、こゝに自由な交際とは精神と精神とが眞なる、美なる又は善なるもの、即ち理想的なものに於て自由に接觸することに外ならないし、夫れの教育的影響は他に働きかけようとの意圖から起つたものでない。社會的に他に働きかけやう、社會に於ける人間性の發展に共働しよう、更に又社會的情操を喚起しようと言ふ如きはフンボルトとは大凡かけ離れたものである。しかし社會と個人との交互關係、他より働きかけられつゝ他に働き返すといふこと、其處に教育本來の問題は存するのではなからうか。要するに、彼の教育理想はどこまでもアポロ的であつてディオニソス的でなく、其の教育は陶冶としての教育であるに止まり、本來の意味に於ける教育からは聊か遠のいてゐる。新人文主義は彼に於て美的、靜觀的な方向へと昇りつめた。其處に個性の主觀的、内面的な諧調が微妙に響くかにさへ思はれる。が、しかし夫れは春く夕陽の美しさにも比すべきで、間もなく新しい曙光に其の位置を譲らねばならなかつた。ペスタロッチ、フイヒテ、ヘーゲルなどに現はれた教育の新しい世界は、よし、フンボルトに於て教育問題の重要な一面は存するにせよ、夫れが決して完全な、そして窮極のものでないことを、やがて我々に示すであらう。

新人文主義はグスネル、エルネステイ、ハイネ等の古代語の研究に始まり、ヴォルフの古代學を

經て、カントや、シェリングの思索に誘發せられつゝ、ヘルデル、シルレル、フンボルトなどに見られるやうな哲學的な教育理論へと發達した。そしてこの發達に伴ひ、始に於ける言語的、論理的な形式的陶冶は、次第に全人格の形式的陶冶、即ち調和的な全體性への陶冶といふ教育理念に進展した。だが、夫れに内存する靜觀的、個人主義的な特質はやがて抹消せらるべき運命に屬する。この運命は歴史的運命であり、ドイツ夫れ自身の危機に處する國民的情操の覺醒となつて現はれた。かくて十八世紀末まで國家は教育に關與すべきでないと思へてゐた有力な學者も次第に其の國家による指導を強調し、國家を冷眼視する立場から國家理想主義へと徐々に轉向した。そしてこのことは、他面、新人文主義の陶冶理念からの蟬脱を意味する。調和的發展とはかなり長く我國でも高唱せられてゐたのであるが、我々は今や其の限界をはつきりと辨へねばならぬ。よし調和的發展について説くにしても、夫れは新人文主義、特にフンボルトなどの靜觀的な立場とは異つた根柢に於てでなければならぬ。

第六章 十九世紀に於ける教育學の發達

第一節 ペスタロッチと社會的教育

ペスタロッチ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) に於て「我々は始めて教育學の體系を見る。こゝに教育學は内的關聯を有する一つの全體となつた。」(レーゼル)と稱せられながらも、しかも彼は決して普通の意味での體系的な思索家ではなかつた。彼の敘述はいつでも主觀的な感情に包まれてゐた。寧ろ夫れは感情的な内容の客觀化であつた。こゝに彼の教育學に對する、後、さまざまの解釋が現はれる契機があり、同時に之が理解に於て彼の性格と其の惱ましい運命にまで遡らねばならぬ理由がある。ルソーに於てさうであつた如く、彼に於て我々は性格及び運命と學說との緊密な關聯を見出すのである。彼は熱情家であつた。何よりも「扶助愛」„*helfende Liebe*”が性格の核心となつてゐた。しかしこの愛は個々の兒童への愛ではなくて、兒童一般への、擴めて人間一般への愛であつた。そしてこの愛の故に、端的には、下層に沈淪せる人々をまことの人間たらしめよう

との熱愛の故に、失敗の中にも奮ひ立ちつゝ、自己の使命に對する強い確信を有しながらも絶えず自己を批判しつゝ、自己に鞭ちつゝ懊惱の中に八十二年の長い生活の幕を閉ぢたのである。

彼は學究の人ではなかつた。チューリッヒのギムナジウムすら卒業しないし、大學教育は固より受けなかつた。彼は又實際的、世間的な手腕に恵まれてゐなかつた。組織的な能力も、計數の才をも有しなかつた。ノイホフからイフェルテンに至るまでの數々の失敗が明かに之を語る。彼の思索の殆んど凡ては彼自身の經驗と、彼に特有な人性觀に由來し、豊富な直觀に浸されてゐた。しかもこの直觀は感覺的な直觀ではなくて、具體的な事相に對して、内から盛り上る神祕的、根源的な感情とも稱すべきものであつた。だから彼の敘述は論理的、體系的でなく、時には矛盾すら見出され——特に社會哲學の問題を取扱ふ場合に於て——、全體として一定の方向を辿りつゝも個々の點では屢々曖昧であり、あくまで、死に至るまでも一定の中心概念——夫れは「人間性の理念」である——を固持しつゝも外からは無計畫であるかに見られもした。一七八〇年公にせられた處女作「隱者の夕暮」„*Abendstunde eines Einsiedlers*” (以下略して「夕暮」と稱する)から、一八二六年の最後の著述「白鳥の歌」„*Schwanengesang*”に至るまで、次ぎ次ぎに多くの著書を出したが、其中、特に注目すべきは、以上二著の外、教育小説「リーンハルトとゲルトルート」„*Lienhard und Gertrud*” 1 Teil (1781) 2 Teil (1783) 3 Teil (1785) 4 Teil (1787)、教育の方法に關する主著「ゲルトルートは如何に其

の子を教ふるか」"Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (1801) (略稱「グレート教育法」)、基礎陶冶の理念に關する見解と經驗」"Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend" (1807) (略稱「見解と經驗」)、社會哲學に關する二つの著述「人類發展の自然の道に對する余の探究」"Meine Nachforschungen über den Gang der Natur des Menschengeschlechts" (1797) (略稱「探究」)「余の時代及び余の祖國の無邪思な、嚴肅な、及び高潔な人々に」"An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes" (1815) (略稱「無邪思」)等である。

六十年間、大凡人力を絶した奮闘にも拘らず其の結實を見ないで彼は世を去つた。異國人の間にはかなりの名聲を博しながらも、祖國スイスでは冷眼視せられたのみでなく、最も信頼せしシュミットとニーデレルの確執、延いてはニーデレルとのいたましき乖離等、運命はどこまでも彼に辛かつた。けれども老いたる青年の意氣で以て凡てを耐へぬき、死の前年迄文筆を絶たなかつた。彼は世に言ふ思索家ではなかつた。にも拘らず最も深い意味での教育學者であつた。彼は「人間性の理念」を、新人文主義の美的な高層から地上に引き下ろし、ロックやルソーなどの、家庭教師による貴族的な教育を、一般民衆に擴張し、彼によつて教育は始めて民衆のものとなつた。彼は「ゲルトルト教育法」に於て、從來の教育組織を三階建の家屋に比較し、この大きな家屋の「三階は藝術的に高尚にしつらはれてあるが居住者は少く、二階にはかなり多くが住んでゐるが、三階へ、人間

らしく昇る階段が缺けてゐる。己むを得ない場合、無理にも動物のやうに昇らうとすると、見つかり次第に手足を打ち碎かれる。一階になると群集がうようよしてゐる。彼等は日光や空氣については階上の人々と同じ權利を有つてゐるにも拘らず、窓もない、息づまるやうな暗闇に放置せられてゐる。のみならず、目隠しをせられて階上を盗み見することすら許されない。」と述べてゐるが、かくまでに見棄てられ、さいなまれてゐる一階の民衆に日光と空氣を興へ、他の人々と同じ權利を確保すること、これこそ自己に課せられた使命であるとの確信の下に、一生を貧民の救済に捧げたのが彼の生涯であり、夫れはまことに泥濘をわつて輝く寶玉にも比すべき莊嚴さを有する。

○「貧しき人々」かやうにペスタロッチの教育は先づ一階の貧しき人々に向つたのであるが、抑も「貧しい」とは何の意か。夫れには外部的な、即ち物質的な方面と内部的な精神的な方面とが考へられる。ペスタロッチの關心はこの兩方面に共に向ひながらも、しかも「王位にあらうと藁屋根の蔭に住まはうと同一である、人とは何ぞ、其の本質は何ぞ。」(「夕暮」と問ふことから始めた彼は先づ第一に精神的な貧しさに著目する。物質的な貧しさは之に比すれば末梢的なものたるに過ぎない。人々本有の人間性が壓せられ、歪められ、自由に發現し得ないこと、發現の機會を興へられないこと、これほどの貧しさが他に考へられるか。彼は下層階級の物質的、經濟的な不幸を通して、より深い、之とは全く異つた貧しきを見、之を自己の問題とした。即ち人間固有の本質、純粹の人間性

の發展を問題とした。單なる物質的の扶助は決して貧しき人々を救ふの道ではない。却つて感情的、動物的な性情を刺戟し、人々を人間らしからぬ方向へと導き、道德性を晦ます虞れがある。抑へつけられた人間性を發展せしめること、言ひかへれば教育によつてのみ「貧しさ」は救はれ、一切の物質的扶助もこの地盤に於てのみ始めて人間的なものとなる。ペスタロッチは必ずしも物質的扶助を考へないではない。けれども夫れには彼はあまりに無力であり、實踐的能力に缺けてゐた。が、其の反面、人間性の發展に對しては曠古の天稟を有してゐた。まことに彼は生れながらの教育者であつた。

同じ權利を有するにも拘らず、今迄除外せられてゐた一般民衆を、其の精神的な貧しさから救ふことは、かくて彼の教育の第一の、そして最深の動機であり、この點で彼の教育は社會的であると言へる。夫れは徹頭徹尾社會的精神によつて一貫せられてゐる。けれども社會的であるといふことと、其の教育學が社會的教育學であるといふこと、言ひかへれば精神に於てのみでなく、組織上亦社會的であるといふこととは自から別問題であり、後者は彼が社會と教育との關係を如何に考へたかによつて定まる。この點を明かにする爲に、主著の一である「探究」を手がかりに暫く彼の社會觀を窺ふことにしよう。

「社會觀」 「探究」に於てペスタロッチは人類の發展を、其の精神的態度からして、動物的、社

會的、道德的の三段階に區分した。第一の動物的段階では人々自己の本能に導かれ、生活に必要なものは思ふがまゝに與へられ、欲望は自然に満たされ、人及び動物に對し、本能的に好意（動物的好意）を有し、全然「無邪氣」である。しかしかやうな生活は感覺的な享樂が自然に確保せられる間に止まり、やがて外からの危害が加はり、之から逃れようと苦心するに至ると、享樂への欲望も今迄のやうに無邪氣ではなく、好意も自然に失はれ、其の結果他と争ふやうになる。そして日に日に墮落する。ルソーが自然人の無邪氣さをどこまでも稱へるに對し、ペスタロッチは其の刻々の墮落について語り、原始人は決して平和の状態に生活し得ない、と言ふ。そして生活の悩みが加はるに従ひ、已むなく、相互の契約によつて、社會的生活に入る（契約説）。従つて社會の唯一の目的は動物的欲求の満足に存し、個人は動物的存在として——道德的存在としてでなく——社會に從屬し、他に奉仕しようとしてでなく、反對に社會からの助けによつて自己の生活を安易ならしめようとこれ力め、其の好意も自己の利益の爲の好意に外ならない。曰く「この（社會的な）關係が道德性によつて基礎づけ得られないこと」、寧ろ「社會的な法は動物的な法の單なる變容に過ぎないことを、余は知る。」「社會的狀態は本質上自然狀態の墮落に始まり、唯形式を變へた、あの萬人の萬人に對す争の繼續に過ぎない。」と。社會的生活はかやうに動物的狀態の墮落から起るのであるから、墮落した自然人を束縛しはするが、決して之を救濟し得るものでなく、自然狀態と社會的狀

態との差は一が人々自己に充足する動物であり、他が契約により生活する動物であるの差に過ぎない。

社會的狀態が動物的性質から導かれるに反し、道德的狀態は決して之から導かれない。道德的能力、夫れは本原的な、従つて自立的な能力である。しかし社會が動物的性質の發動であるかぎり、道德は社會的ではあり得ない。即ち夫れは純粹に個人的な性格を有する。だから彼は、道德は全く個人的であり、「二人の間に成立しない」、如何なる場合にも二人に共通な事柄ではない、と極言する。こゝで「個人的」とは我々の今「人格的」といふ程の意義に解するが適當であらう。固よりこの道德的能力は動物的及び社會的能力と緊密に結ばれてゐるのであるから、人が純粹に道德的であることは永遠の課題であるにしろ、道德は理念上、動物的及び社會的な欲求を「私の意志の自由と純化せられた好意に従屬せしめ」、「私が爲さねばならぬことを我が意志する事柄の基礎となす」ところに成立し、これこそ道德的狀態を他の状態からして區別する本質的徵表である。一言に、道德は彼に於て個人的に、一層適切には人格的に考察せられ、道德的完成とは個人の個人としての完成に外ならなかつた。

* こゝに我々はベスタロッチが「探究」の發表以前、即ち一七九三年フイヒテと會見せることを想起しなければならぬ。恐らく彼はフイヒテから「道德的自律」の概念を受け容れたのであらうと言はれてゐる。「道德は二人の間に成立しない、」との大體

な命題はフイヒテの「絕對自我」を聯想せしむるものすらある。

以上はベスタロッチが本來の教育的活動に入るに先だち公にせる「探究」の極めて簡単な筋書であるが、教育的見解の熟した後、之に社會哲學的な基礎を與へた著述である「無邪思」でも感覺的、動物的、集團的 *Kollektiv*、個人的存在の三段階を區別し、及び集團的存在と個人的存在（道德的存在）を對立せしめた。そしてこゝにも集團的生活は動物的に、即ち利己的に解せられてゐる。集團的生活は決して人間の高尚な要求を満足し得るものでなく、たかだか物質的文明に導くに止まるが、之に反し、個人的生活は人の全能力、特に人を他の存在から區別する能力に向ひ、其處に人に具はる神的な本質は現はれ、眞の文化（文明とははつきり區別せらるべき）が成熟する、と説き、人間固有の本性の表現としての個人的文化を集團的文明の上位に立たせた。と同時に集團的生活と社會的、國家的生活とを區別し、後者に「探究」とは異つた意味を與へた。謂へらく、社會的、國家的生活は、事實上、集團的性質を有するにしろ、理想上、集團的生活と一つに考へらるべきでない。社會的生活は單に感覺的、動物的欲求の満足に向けられないで、正に人の神的な本質の發展に與り得るし、又與らねばならぬ。そしてこれは動物的生活の現はれである集團的生活を社會的生活の規準に従つて拘束することによつてのみ可能であり、夫れには社會の構成に於て集團的生活よりも個人的（即ち道德的）生活を重んずることが要求せられる。言ひかへれば、個人的存在が社會構成の基

礎となり、社會の本質構造を規定するときに、其の場合にのみ、社會は始めて自己の理想を果すことが出来る。だからベスタロッチは言ふ。「我々を人間たらしめよ、我々が更に市民となり、更に國家となり得る爲に。」と。國家の没落、或は少くも其の弱体化は國家に上の意味での人間の乏しいのに基因する。國家が個人の生活の爲に集團的生活を制限し、之を堰き止めるのは、個人の道德的完成の爲にではなく、國家の理念其の者に因由する。國家の任務は單に市民の道德的完成に對する外的な條件を設定し、其の完全を保證するに盡くるものでない。即ち夫れは純粹に法的な國家たるに止まつてはならぬ。

しかし理想的な、社會的、國家的生活の基礎である個人(人格)は如何にして、如何なる場所に於て成るか。夫れは言ふ迄もなく家庭に於てである。已に「夕暮」に於て「家庭、汝こそは人間性の純粹な自然教育の基礎である。」と説き、そして夫れは抑、の始から彼の根本確信であつたが、「無邪思」では本來個人が家庭といふ共同社會の一員であり、家庭に於てぞ人間固有の性能は發展し、家庭に於ける個人と個人との神聖な接觸に於てのみ人の最深の、そして最も純粹な能力の發現することが繰返し述べられてゐる。家庭といふ空氣の中で精神的、道德的生活は呼吸し始め、この生活の最初の脈動は、根源的、直覺的に心から心へと(特に母と子の間に)通ひわたる愛と信頼と感謝とである。一言に、共同社會としての家庭に於て人の神聖な神的本質は語り始めるのである。其處

では個人的生活はやがて共同生活であり、其の故にこそ個人的生活が進んで理想的な國家の基礎となり得るのである。従つて國家はどこまでも市民の個人的價値を尊敬し、特に之が根源である家庭生活の長養に留意しなければならぬ。

以上の見地からベスタロッチは、「無邪思」に於て、教育の二つの形式を區別した。其の一は人の感覺的特質の満足に向ひ、他は本來人間的なもの、人に於ける神的な本質の發展に向ふ。前者では自然の欲望を満たす技術(文明)が重んぜられ、其の結果人を物質的な野獸の生活に陥れる虞れがある。之に反し、後者は人々を以上の邪路から保護し、まことの文化へと導く。しかも人の中なる神性の發展は、もと人と人、心と心との接觸によつて成り、かやうな接觸の最も純粹な形式は固より家庭に於て見出されるのであるから、人間性の教育は一に家庭生活の殿堂から出發すると、どこでも、どこまでも我々は同じ結論に出くはすのである。そして一切の教育、特に學校教育は一に夫れが如何ばかり家庭生活に近づくかによつて評價せられる、と彼は説くのである。

かやうにしてベスタロッチは家庭生活を教育の母體とも、模範とも見、教育の根本形式を個人と個人、心と心との神聖な接觸に置くのであるから、當然、集團的(或は「探究」に於ける「社會的」)教育に對しては消極的態度を採る。夫れは群集による群集の教育以外何者でもなく、たかだか人を文明化するに止まり、眞の人間教育とは全然没交渉である。のみならず其の逆でさへあり得る。國家

すらも、個人を基礎としこそすれ、個人を直接に教育するものでない。更に國民的情操の涵養といふことも彼の教育目的の本質的な要素となつてはゐない。學校が家庭生活と國民生活を媒介するの使命を有すること（一般にはかく考へられてゐるに拘らず）も學校生活に内在する固有な教育力をも共に見失はれてゐる。彼は「公の教育は家庭教育を模倣するときのみ人類に對して價値を有する。」（シュタンプツェより）とさへ説き、學校といふ集團生活に、家庭とは全く異つた教育的意義の存することに、殊更に眼を閉ぢてゐるかにさへ思はれる。

かやうにペスタロッチは家庭教育を重視しながらも、或は之を重視するの餘り、他の社會に存する教育力に對してはかなり無頓著であり、特に國家自體の教育力——國家的、社會的生活と集團的生活との限界をはつきり規定しなかつた爲でもあらうが——すらも深く考へなかつたこと、家庭生活すらが、より廣きより大なる社會、特に國家生活の基礎の上に立つことを見逃がしたことなど、彼此綜合するに彼の教育學は未だ社會的教育學の體系を以て目すべきでないかに思はれる。少くも現代の社會的教育學と同列には置かれないうである。彼は社會的教育の問題を全く家庭的な型に裁ち切つた。そしてさまざまの社會形態の教育的影響をば置き去りにした。そしてこれは、後、フイヒテやシュライエルマツヘルによつて受けつがれた問題である。

「教育の目的と合自然の教育」 「純粹な人間性」の發展がペスタロッチの教育の中心概念である

ことは已に述べた所であるが、この發展は言ひかへれば人間固有の諸能力の調和的發展に外ならぬ。教育の目的は道德的、宗教的、知的、身體的諸能力を調和的に發展せしめ、人々を自立的な一全體たらしむるに存し、如何なる能力であらうと夫れのみ一方的に陶冶せられるのは人間性の理念に反する。だが、人間性の最深の本質が道德的、宗教的方面に存するとせば、純粹人間性への教育はどこまでも、動物的な、即ち盲目的な感覺性の満足といふ意味での教育に反對するものでなければならぬ（前項参照）。そしてかやうな「人間固有の本性に從つた教育」をペスタロッチは「合自然」の教育と呼ぶ。従つて合自然の教育では當然、夫れ自身盲目的な感覺性を道德的な生活に從屬せしむるを要する。しかし從屬せしむることと萎縮せしむることとは異り、從屬せしむるによつて夫れを人間の形成に與らしむることを意味し、又與り得るが故に凡ての能力の調和的發展が教育の最終目的として掲げ得られるのである。このことをペスタロッチは「この調和は精神的（知的）、身體的素質及び能力の要求を道德的及び神的自然のより高き要求に從屬せしむるによつてのみ可能である。」とも、「我々の諸能力の一般的陶冶の目的は人間性其の者である。言ひかへれば、我々の自然を、動物的存在の感覺的欲求から、淨福—心情、精神（知的な）及び技術の調和的陶冶によつて人々の高まり得る、あの淨福の範圍にまで高めることである。」（以上「リンヘルト及びゲルトルート」コッタ版）とも言つてゐる。そして彼はかやうな道德的、宗教的能力を中心とする諸能力の調和を其の內的統

一の方面から見て「人間性の一般能力」„Gemeinkraft der Menschlichkeit”と呼び、この一般能力からして相互に調和する多様の能力は發展し、逆に諸能力の調和から一般能力は起り、要するに、二者は交互關係にあるとの極めて含蓄ある見解に達してゐる。

* 合自然の教育とは固より精神發達の法則に合した教育といふ意味に解せられねばならぬが、夫れは單に精神の因果的、機械的の發展といふ意味に於てではなく、人に固有な、即ち倫理的な發展の意味に於てでなければならぬ。即ち私は、之を倫理的に解したレゼール等の意見に贊する。

もともと人間固有の本性は内から發動しようとの傾向を有する。衝動的にはあるが、しかし精神的なものに向ひ進まうとの傾向を有する。然るに悲しい哉。この發動は今や堰き止められてゐる。従つて、人間固有の本性に従ふ合自然の教育は、先づ以て、この中からの發動を呼び覺まし生かさねばならぬ。夫れは本來存しないものを外から持ちこむのではなく、却つて唯内に具はる内的な諸能力を引き出し、發動せしむれば宜い（形式的陶冶）。ペスタロッチが端的に「教育の任務は、自然自身の發展に對する自然の奮闘を手助けするにある。」と語つたのはこの意味に於てである。手助けであるから奮闘するものは自然自身即ち被教育者自身であり、教育者は單に之を補助するに止まる。呼び覺ますものは教育者であるが覺めるものは活動するものは被教育者である。このことをペスタロッチは「自助への補助」„Hilfe zur Selbsthilfe”といふ語で言ひ現はす。曰く「全自然及び

全歴史は人類に呼びかける。人々は自ら自らに供給しなければならぬ。何人も他人に供給しないし、又供給し得るものでもない。人が人に對して爲し能ふ最良のものは自ら爲すことを助けるにある。」と。しかしこの供給は固より單に物質的なものに止まつてはならぬ。精神的の方面こそ一層切實である。然らば自助への補助の最深の動機は何であるか。

夫れは愛に外ならない。愛こそは他の精神の内奥にまで突きすゝみ、愛に於て教育者の全人格は、兒童へと光りわたり、この光に照されて、兒童は光の方向へと目ざめる。前に屢、個人と個人の神聖な接觸について語つたが、夫れはもと愛による個人と個人の接觸に外ならない。愛し愛されるといふことは自然の性向であり、兒童の教師に對する愛も先づ以て性向からの愛である。だが、この場合、兒童は教師を理想の人格と仰ぎ、具體化された理想像を教師に於て見るのであるから、其處に自然的な方向と、理想的な、即ち精神的な方向とは一つとなり、言ひかへれば自然は精神化せられ、性向から道徳的行動への轉換の道が拓かれる。かくてペスタロッチは啓蒙教育學や新人文主義の未だ解決し得なかつた教育の根本問題、即ち性向と道徳との關係を愛を媒介として解決した。

愛によつて人間固有の精神活動は呼びさまされ、兒童の自己活動は促進せられる。人間固有の本質的、核心的存在が純粹に現はれる爲の唯一の感情は愛であり、其の唯一の活動は精神的活動である。愛に於て、愛により、呼びさまされた精神的活動によりてのみ諸能力の調和的發展は成る。言

葉による刺戟の如きは之に比すれば淺くて且無力である。若し其の背後に、暖い血が流れわたらなかつたら、即ち愛が交流しなかつたら、言葉は無價値でさへある。よし如何に巧みに語られようとソクラテスの問答であらうと未だ人の核心までもふるひ動かすには足りない。夫れは鐘の前で大聲で叫んで鐘を鳴らさうとするやうなものである——この點からしてペスタロッチはソクラテス問答法を最上の方法となすものに反對した——。ソクラテス問答法が自己活動を促進することは固より認められねばならないが、しかし夫れは補助的なものたるに止まり、もつと直接に、もつと全體的に精神を活動に導く方法が存する。愛こそは夫れであり、一切の語り合ひは愛に支へられて始めて有力なものとなる。

かやうにして愛は教育の原理、一層適切には其の根本形式であり、大凡「自助への補助」は「愛」の道を歩まねばならぬ。そしてこれこそペスタロッチの發見として恐らく大書せらるべきであらう。しかもかやうな愛が最も純粹に現はるゝ場所は、言ふ迄もなく家庭であり、中にも母子の關係である。こゝで我々は、もう一度、家庭の教育が一切の教育の母胎であり、中心であり、更に模範である、との彼の根本確信に立ち還る。「生活は陶冶する。」とは凡ての合自然の教育の根本原則であるが、この根本原則に最も適合する生活は家庭である。家庭は親子、兄弟、姉妹等各員が最も内部的全體的に、愛によつて結合する生活共同體であり、この共同社會に於て内面的な教育的影響は最も自

然に、しかも最も有力に發動する。愛は共同生活の第一の條件であり、共同社會は夫れ自身教育する。共同社會の内的發展の動因が愛であるが故に「生活は陶冶する。」と言はれ得るのである。即ち家庭に於て精神的活動は最も内部的によび覺され、内的な自己活動は最も有力に促進せられるので、本質上愛の生活である家庭生活に於て、おのづから全體性への教育の可能性が含まれてゐるのである。

以上によつて我々は、レーセルがペスタロッチの教育について「ヘルバルト的に表現すると、教育固有の目的は人に於ける自律的、精神的な生活であり、固有の教育方法は家庭生活である。」と言つた所以を十分に理解し得る。同時に彼が家庭生活を合自然の教育の基礎たらしめた理由をも曉り得る。同じく合自然の教育といつてもルソーの合自然が純粹に個人的であつたに對し、ペスタロッチは個人的なると同時に社會的であり、前者が主として心理的なるに止まるに對し、後者は多分に倫理的であり、其處にペスタロッチの人間固有の本性に對する、より深い理解が窺はれる。彼は若い時代からルソーの影響を受けてゐた。其の社會觀に於て、教育説に於て或程度手を携へつゝも、いつでもルソーが打切つた所に新しい問題を拾ひ上げてゐる。或はルソーからカントへの道を直覺的に、無意識ながらも歩んだとも言はれ得るであらう。そしてこの「或は」は後、教育の方法を細説する場合、一層前景に浮び上るであらう。

「個性的地位」前に、ペスタロッチは「人間性の理念」を新人文主義の美的な高層から地上に引き下ろしたと語つておいた。夫れはもつと具體的には、凡ての人間に共通な、其の限り抽象的な人間性の理念を個々人の現に立つ地位即ち「個性的地位」：Individualitätに結合し、之を具體的ならしめたことを意味する。啓蒙時代では抽象的な人間性に固執し、其の結果、夫れと國家、民族、個々人との關聯は顧みられなかつた。新人文主義では人間性の民族的、歴史的表现を考へつゝも、夫れと個々人の生活との具體的關聯にはあまり注意しなかつた。然るにペスタロッチは進んで人間性の個性的表現について精説する。こゝにも彼の教育的直覺の鋭さが窺はれる。曰く「生活の立場、人間の個別的規定、汝は自然の書である。汝に於てこの賢明な指導者（自然）の力と秩序は存する。人間陶冶のこの基礎（即ち個別的規定）に築き上げられない如何なる學校教育も誤へと導く。」「この關係（個々の生活關係）は汝に近いものであるから、夫れは汝の使命に對し、汝の本質の教育にとつて重要である。」（以上「夕暮」と）。然らば人々の使命への教育に對し、個性的地位と人間性との關係は如何に考ふべきであるか。已に述べた如く、教育の理想は凡ての能力の調和的發展であるが、この發展せしめられた能力を人々の個々の地位に於て使用することによつて、人間性は個々の人に表現せられる。ペスタロッチが、彼の援助者であつたシュタフェルに宛てた文書に於て「基礎陶冶の大精神は凡ての能力の調和的發展と人々の個性的地位の要求に應じた其の使用とである：」

と言ひ、又「其の内的能力に於て人間でない人々、十分に教育せられてゐない人々には、彼のより近い使命、彼の特殊の地位の教育に對する基礎が缺けてゐる。」（「夕暮」と）いつてゐるのはこの意味に於てである。そしてかく發展した能力の「しつかりした應用」によつて、能力は益々、確かなものなり、「純粹な眞理感」は狭き範圍（個性的地位）に於て陶冶せられ、純粹の睿智は最も近い關係の認識と最も近い事件を取扱ふ能力との、しつかりした基礎の上に成立する。」（「夕暮」と）のである。ペスタロッチは諸能力の「發展」——夫れは人の本質に基づき萬人に共通である——と夫れの「應用」——夫れは人々の個性的地位によつて異なる——とを區別し、前者を後者の基礎たらしめたのであるが、しかし發展と應用の二者は、時間的に、即ち發展の終末に應用が始まるといふ意に解すべきでない。夫れは單に諸能力の發展が個性的な諸關係への應用の「内的な基礎」であるといふに止まり、事實、二者は有機的な關係に於て進行し、應用は發展せる能力の應用であると同時に應用によつて能力は發展する。言ひかへれば發展せる人間能力は「内的な基礎」として永遠に生活關係（個性的な）に應用せられつゝ、同時に永遠に自己自身に還るので、人間性と個性的地位とはどこまでも緊密な交互關係にある。そしてペスタロッチはこの純粹人間性、即ち一としての人間精神の根本的諸能力と多としての個性的地位との結合を「人間睿智」：Menschenweisheitと名づけた。かやうな意味での、言ひかへれば人間性の個性的地位に於ける表現としての人間睿智は、従つて教育の

最高理想に掲げらるべく、其處では諸能力の調和的發展と、個性的地位に對する教育とは最早教育の二つの目的ではなくて其の實一つである。

個性的地位をペスタロッチは人々特殊の職業的關係と共同社會に於ける、即ち共同體の一員としての特殊の地位との二重の意味に解した。この中、前者即ち一定の職業への教育（職業的陶冶）については彼はどこまでも之を一般の人間陶冶（一般的陶冶）に從屬せしめ、「人に自然に具はる内的な諸能力を純粹な人間睿智にまで一般に育成することは最下層の人々にとつても陶冶の一般目的であり、彼の能力及び睿智を其の特殊の地位や事情に於て練習し、應用し、及び使用することは職業陶冶及び地位陶冶である。後者はいつでも人間陶冶の一般目的に從屬せねばならぬ。」（*夕暮*）と述べてゐる。

*こゝに「地位」(Stellung)は人々の生活状態から起る立場を意味する。ゲイゲットによれば地位に對するペスタロッチの見解は多少動搖してゐるが、大體之を農民、市民（工業に従事する）及び科學的に作業する人々の三種に區別することが出来る。即ち夫れは人々の地位による作業の區別、主として身體的作業に服するか又は精神的作業に従事するかによる區別である。しかし彼は之を公共生活に於ける、人としての順位とも見なければ、又古い時代の階級のやうに固定したものとも見なかつた。地位は人間性の「外なる衣」に過ぎないので、夫れ自身人々の價值や幸福を決定するものでない、と彼は考へてゐた。

上に「從屬せねばならぬ」といつたが、夫れは反面からは之に一定の位置、即ち從屬としての正當の位置を與へねばならぬことを意味する。彼は「生活すること、自己の地位に於て幸福であり、

自己の住む範圍に於て有要であることは、人の使命であり、兒童の教育の目的である。」（*ハイス週報*）と言ひ、貧民の子弟に對しては先づ第一に衣食への教育に力むべきことを認めてゐるのであるが、しかし教育終局の目的はどこまでも人間性の陶冶——如何なる境遇にあり、如何なる作業に従事するにしても人々は同様に善に導き得るのであるから——に存し、一切の身體的作業はこの人間性への教育の手段として、之に奉仕すべきであるとは彼の不動の確信であり、所謂「從屬」は奉仕といふ意味での從屬であつた。

之に反し、第二の、共同社會に於ける特殊の地位（父は父として、子は子として、と言つた如き）に對する教育は教育の一つの本質的な（從屬的ではなくて）契機に屬する。しかし、已に屢々觸れて置いた如く、ペスタロッチでは、共同社會といふ場合、いつでも家庭が中心となり、其の他の共同社會は殆んど眼中に存しなかつた。比較的晩年の著作である「無邪思」では國家共同體について考察しながらも國家的情操への教育には殆んど觸れてゐない。反對に、家庭に於ける教育が一切の共同生活の基調となり、其處に養成せられた情操が他の共同社會へと擴大することによつて、この、他の共同社會の道德化は成るとの考へを固執してゐた。要するに、彼は家庭といふ共同社會に於ける、之による教育に於て人間性への教育と個性的地位への教育との關係を明かにしたが、其の他の共同社會に於ける同様の關係については未だ明察を缺いてゐた。このペスタロッチに缺けてゐた點を補

つたものは、後に説くシュライエルマツヘルである。

〔直観〕 進んで教育の方法を述ぶるに先だち、彼の教育説の根本概念たる直観について簡単に解説し、將來の敘述への鍵を與へることにしよう。ペスタロツチは自ら「余は直観を凡ての認識の基礎と認むることによつて教授の最も高さ最も優れた原理を確立した。」（「ゲルトルト教育法」）と自信してゐるが、夫れは單に知的な教授に於てのみならず、實に宗教的、道徳的教育に於ても絶對の基礎である。否、道徳的、宗教的直観に於て我々は直観の最も純粹な姿に接するのであり、この場合、直観の自然的材料とも稱すべきものは家庭的關係、特に母子の關係である。この點からしてデレカイトがペスタロツチの直観はシュライエルマツヘルに於ける「感情」と略ぼ同義であるといつたのも點頭かれる。かやうに、直観は普通に直観と稱せられてゐるものよりも廣義であるが、其の最大の特色は彼が直観を發動的に解した點にある。このことは最も純粹であるといはれる道徳的、宗教的直観が感情的、意志的な體驗なるによつても直ちに悟られるのであるが、知的な感覺的直観に於ても然りであつて、夫れは外なる印象を受動的に映す作用としてよりも、寧ろ發動的に形成する作用として解せられねばならぬ。例へば彼が「凡ての教授は感覺的直観から明瞭なる概念に高まるといふ永遠の法則に従ふ。」といふ場合、この「高まる」は受動的な直観から發動的な概念に轉ずるのではなくて、直観夫れ自身已に發動的であり、この發動性が次第に明瞭な概念へと展開するとの

意に解せられねばならぬ。言ひかへれば直観は思考的直観であり、直観に於て已に含まれてゐる思考が一定の方向に従つて發動し、其の極、明瞭な概念に達するので、直観と概念とは、言はば一つの方向線の二つの極點を畫する。一方の極は凡ての認識の始端である直観、他の極は正しき認識としての概念、そして直観に於て已に潜在的に含まれてゐる思考が次第に顯在的となるに従つて一步概念への方向が辿られるのである。要するに、直観は單なる感性ではなくて已に悟性であり、單なる受容でなくて發動的な形成である。ペスタロツチはこのことを「精神の自發的操作によつて、感官による外的印象は對象の表象（直観）に形成せられねばならぬ。」と言つてゐる。

直観のこの發動性は所謂「類推直観」(analogische Anschauung) に於て一層顯著である。類推直観とは「本來直観（感覺的に）し得られない事物の性質を、今迄實際直観した事物に照し、之との類似點を抽象して認識する」（「ゲルトルト教育法」）もので、この意味での類推直観が地理的、及び歴史的教材に對して重要な位置を有することは言ふ迄もない。しかもかやうに擴められた直観は固より想像や類推や、更に歸納的思考に俟つべく、夫れは最早や「私の感官の仕事」ではなくて、却つて「私の精神及び凡ての精神力の仕事」である。要するに、狭い意味でも、又廣い意味でも、大凡直観は發動的であり決して單なる受動ではあり得ない。かくてコメニウスの受動的直観はこゝに發動的直観に轉じ、この轉換によつて、夫れは教授、更に廣くは教育全般の基礎となつたのである。

同時に彼の方法が往々カント的に解釋せられる機縁も一つにはこゝに存する。

〔知的陶冶〕 ベスタロッチは人の根本能力を「心情」：“Herz od. Gemüt” “精神”：“Geist”（狹義に知的能力を意味する）及び「技術力」：“Kunstkraft” に三分し、又之を象徴的に「心臓」：“頭”及び「手」とも呼び、この區分に應じて、教育作用を「知的陶冶」：“intellektuelle Bildung” “道德的陶冶”：“sittliche B.” 及び「身體的陶冶」：“physische B.” に三分した。この三者は調和的發展の理想が示す如く、相互に有機的な關係を保持すべこと言ふ迄もないが、尙其の主として向ふ方面により比較的之を區分することは可能であり且必要である。

一 知的陶冶は主として知識の教授に關し、我々が一般に、知識、技能の教授といふ場合の「教授」よりも狹義に、即ち之より技能を除外したものに略ぼ相當し、之が進行は「暗い直觀から明瞭な概念へ」（以下引用は概ね「ゲルトルト教育法」による）といふ原則に表現せられる。そして彼はこの兩極の中間に「限定」と「判然」の兩段階を介在せしめ、不限定—限定—判然—明瞭の順序で以て教授一般の進行を規定した。兒童が自然に有する感覺的諸内容は混沌たるものであり、一と他との區別がまだはつきりしてゐない。即ち「暗い」：“dunkel”。教授は先づこの暗さに照明しなければならぬし、照明するには「雜然」：“verwirrt”たる内容に於て、其の一つ一つを他から分離し、其の「量」（數）と「形」（輪郭）を規定し、且之に「名」を與へねばならぬ。名を與へることによつて

直觀的表象は固定せられ、且、適時に想起し得られる。これが照明の第一歩で、こゝに對象は限定せられ、始の「暗い」 “雜然たる” 直觀は「限定した」：“bestimmt” 直觀に高まる。照明の第二歩は「限定」した直觀から「判然たる」：“klar” 表象への上昇である。夫れには「對象の他の性質を漸次に認識し」、「似寄つた、聯關のあるものを再び表象に於て結合」することが必要である。ベスタロッチの用語はかなり難解であるが、以上要するに、變化する状態（我々の「偶有的」と呼ぶもの）と變化しない（似寄つた）ものとを別ち、似寄つたもの（我々の「本質的」と呼ぶもの）を表象に於て結合するとの意に外ならない。このことは彼が又他の所で「現象の變化しない本質を、特に變化する状態に先んじて現前せしめる。」と言へるによつても明かである。かくて判然となつた表象は「之を我々の、他の知識の全範圍に結合すること」、言ひかへれば之を已有の全知識の系統に編入することによつて、「明瞭」：“deutlich” な概念に達する。そしてこの編入と系統化は「定義」即ち類概念に種差を附加することによつて成るのであるから、彼に於ける教授の進行は、約して、暗い直觀に始まり、嚴密な定義に終る、とも言ひ得られる。

しかし、これよりも一層注意すべきは、前に直觀の「限定」に關し述べた數、形、名の三者に對するベスタロッチの見解である。彼は「凡ての線、凡ての量、凡ての言葉は悟性の結果である。」と言ひ、又「數と形と言葉は教授の基礎的方法である。對象の凡ての外部的性質は其の輪郭の區劃

に於て及び數の關係に於て結合せられ、言語によつて意識に所有せられる。技術（教授の）は従つて、この三重の基礎から出發することを不動の法則としなければならぬ。」とも言ひ、この數、形及び言葉を又三つの「基本點」"Elementarpunkte"と名づけた。かやうにして一切の教授はこの三基本點から出發し、例へば彼の植物の成長に見られる如く、一步一步「間斷なく進行」すべきであるが、夫れは又教科を分類する規準ともなり、一切の教科は數に關するもの（計算と數學）、形に關するもの（圖畫、習字、測量等）、言葉に關するもの（讀方、話方、文法等）に三大別せられる。

ペスタロッチが言葉を數及び形と同列に置き、同じく之を基本點と呼んだのについては異議を挾むものがないでもない。彼は明かに「名」を、數や形と等しく事物の「性質」"Eigenschaft" od. "Beschaffenheit"と呼んでゐるのであるが、之について、例へばフイヒテは「ドイツ國民に告ぐ」第九講に於て「外なる對象に關する客觀的認識の領域に於て、言葉で知るといふことは、認識者自身に對する內的認識の限定と明瞭に關し何の附加する所もない。却つて夫れは他に對する傳達といふ全く異つた範圍に於て、限定と明瞭を加へるのみである。……認識の明瞭さは全然直觀に依存する……余は言葉で知る前に已に直觀は完成することをすら確信する。」（傍點筆者）と批評してゐる。然り、言葉は客觀的認識其の者に加ふる所はないであらう。之を事物の性質、其の一構成要素と見た所に慥にペスタロッチの誤はある。けれども第一に、言葉が已に知られたものをしつかりと把持

し、固定し、より高き精神活動の基礎を提供すること、第二に、認識の進行に對し役立つこと、即ち認識の過程が言葉によつて一定の方向へと導かれることとの二點は少くも教授上十分に注意せられねばならぬ。そして夫れ等は共にペスタロッチの考に上つた所で、彼は數及び形に従つて知られた事物の認識は言葉によつて「二倍化し、忘却せられないやうに」なるとも、「言語により意識に所有せしむる」とも語り、尙兒童の認識が言語の助けに如何ばかり依存するかについて詳しく述べてゐる。我々は従つて基本點としての「言葉」をば事物の性質の意味に於てでなく、認識發展の補助として及び認識せるものの固定として、夫れの重要性の故に、彼は之を基本點と考へたと解するが妥當であらう。

二 今迄の所、教授進行の形式的な規準を示したのであるが、次ぎに教授の材料の選擇と排列に關し、ペスタロッチは「物的遠近の法則」"Das Gesetz der physischen Nähe und Ferne"といふ一原則を定立した。物的遠近の法則とは、「凡ての作用の有力さの程度を、對象が感官から隔つてゐるか又は近いかによつて決定し」、最も手近かな、従つて最も有力に作用するものから漸次遠いものに及ぼせとの原則である。そしてこの最も手近かな中心點としてペスタロッチは自己自身（自己の身體）を擧げた。單に「人に於ける眞理の認識が自己自身の認識から出發する」のみでなく、即ち夫れが最も手近かな、そして一切の認識の出發點であるのみでなく、又「汝が自己自身について感

するものは夫れ自身限定した認識であるが、汝の外にあるものは汝にとつて混雜した直観であり、前者に於ける認識の道は後者の夫れよりも「一段短い」（「混雜」といふ段階を缺く）が故に「汝自身」は直観の中心點たり得るのである。先づ、この一切の認識の中心たる自己の身體の直観に始まり、次ぎに物理的、空間的に次第に遠きものに及ぼし、直接に直観し得ないほどの遠い對象は所謂「類推直観」に基づいて認識し、かくすることによつて直観の範圍は、即ち教材の範圍は次第に擴大せられる。

しかしこゝにベスタロッチは「物的遠近」と「精神的遠近」との混同といふ誤謬に陥つてゐる。なるほど感覺的に近いもの、即ち目に見、手に觸れるものが精神的にも近く、或度まで二者の並行は認められねばならぬにしろ、幼兒は兎も角、稍長じて後、尙二者が完全に並行するとは考へられない。近い、慣れたものよりも遠くの珍らしいものが却つて注意を惹くことは日常の現象であり、眼前の事物は自己の身體よりも一層我々の注意を惹く。従つて自己の身體は決して直観の最初の出發點でも、中心點でもあり得ない。物的遠近は外面的な形體の世界に、精神的遠近は内面的な精神の世界に關する。そして教育は固より精神的遠近の規準に従つて進行しなければならぬ。特に彼の言ふ類推直観にありては物的遠近よりも精神的遠近が先づ以て問題とせられねばならぬ。恐らくベスタロッチ自身精神的遠近について考へたのであらうが、何時もの用語の不正確によつて誤解の種

を蒔いたのであらう。

三 ベスタロッチは個人の精神發展は人類の精神の歴史的進行を小規模に繰返すといふ所謂「反復説」を採用し、特に之を言語の發展に適用した。彼は言語の歴史的發達を、一、自然（生物及び無生物）の音を模倣せる擬聲語の段階、二、個々の對象を一語で表現する段階、三、文法的な變化によつて空間的、時間的などもあるものの關係を表現する段階に三分し、之に應じて兒童の言語の發達と之に即する教授を、一、音の教授—發聲器官を練り、個々の音に習熟せしめる、二、單語の教授（又は「名」の教授）—物的遠近の原則に従ひつゝ個々の對象に名を與へ、よりて以て對象を固定し、之を他の對象からはつきり區別せしめる、三、言語の教授—對象のあらゆる關係を表現する一切の形式を含む、の三段階に區分した。

* この點、ヘルデルの「言語起源論」"Abhandlung über den Ursprung der Sprache" (1772) の考察と一致してゐるのであるが、彼がヘルデルについて知つてゐたか否かについては異説があり、例へばキナストはヘルデルにたよつたと言ひ、デレカトは全然知らなかつたと言ひ、又ヴィゲットは彼の協力者トブレ Johann Georg Tobler (1789-1833) を介してヘルデルを知つてゐたといふ。

ベスタロッチの「反復説」については色々の批評が下されてゐるが、しかしこの點でも彼は教育上一つの新しい見地を開いたものとして注目すべく、ヘルバルト派に見る文化史的段階説は已に彼

によつて先鞭をつけられてゐたのである。

四 最後に簡単に、數、形及び言語の教授について述べることにする。第一に數と量とは、已にギリシヤ人に於てさうであつた如く、世界の根本秩序であるから、之が教授は計算よりも「數關係に對する理解」を重んじ、兒童は何よりも世界と其の雜多な内容を數の方面から辨別し、及び之を概観しなければならぬ。従つて計算の技術の如きは之を第二位に置く。次ぎに形及び空間關係の教授に第一に與るものは圖畫であるが、本來の圖畫に入る以前、兒童は先づ描かうとする對象を測定する。測定は圖畫の基礎であり、角と並行線と弧は其の基本形式である。そして形の色々な形式に習熟せしむるに特に適せる形體として、ペスタロッチは「等邊四角形」を擧げ、四角形を平行線や對角線で多様に區分し、之を基礎とし、之に比較しつゝ、所與の各形體を測定せしめ、反復の結果次第に形の關係に對する感情（「關係感情」*Verhältnissgefühl*）、即ち對象の關係を見積る「一種の敏感」へと導く。しかしこの敏感は單なる技術ではなくて直觀の條件、即ち「直觀のイロハ」*„ABO der Anschauung“* に従つたものであり、しかも「凡ての線、凡ての量、凡ての言葉は悟性の結果」であり、従つて線や形は兒童自身之を發見せねばならぬのであるから（「直觀のイロハ」は之を要求する）、まさしく精神的な技術である。更に所與の形、之を構成する線、角等は量的に測られるから、形の關係は單に幾何に於てのみでなく、又量の、従つて算術との密接な關係に於て發

展する。かくて彼は圖畫の基礎を幾何と算術に求めたのであるが、夫れはあまりにも圖畫を機械化し、其の美的方面を閉却せるものとして、これ亦一つの缺陷に數へられてゐる。習字は圖畫の後に授ける。習字は任意の形に應用せられた直線の描寫であるから、本質上、直線描寫の一般法則に従ふべきである、と彼は考へる。

最後に、言語の教授について言へば、先づマ、バ、の如き個々の綴の發音に習熟せしめ、其の結合によつて意味ある語を語らしめる。（「綴音法」*Lautiermethode*）。この場合、齊唱により、一定の調子で以て、即ち言葉のリズムで以て意味を内感せしめる。次ぎに一定の對象を色々な性質や關係に於て、又は一定の性質を色々な對象に關係せしめ（例へば鱧—滑る、蟲の形、皮のやうな皮膚、丸い—彈丸、月、太陽）で次第に語彙を擴大する。しかも之が取扱はかなり機械的であつて、この點、彼は「言語主義」の弊竇に一步、否、數歩踏み込んでゐた。

〔身體的陶冶〕一 ペスタロッチの所謂「身體的陶冶」は狭い意味での身體の陶冶ではなく、更に廣く、一切の技能となつて發動する「技術力」の陶冶を意味し、凡て技術には身體的器官が參與する方面から見て、之を簡單に身體的陶冶と呼ぶに止まる。さて、知的陶冶が主として外からの印象を精神的內容たらしむるに對し、身體的陶冶は之とは反對に、内なる狀態の外への發動に關し、其の中に「人間精神（知力）の所産を外的に表現し、心情の發動に外的な成果と作用を附與し、及

が家庭的並に市民的生活に必要な技能を陶冶する」(「白鳥の歌」)ことの三方面が含まれてゐる。かやうに身體的陶冶は内なる精神(意義)及び心情の發動に關するが、夫れは醸つて又内なる精神及び心情に形成的に働き返し、知的、道德的及び身體的の三陶冶は相互に働きかけられつゝ、働きかけつゝ密接な關聯に於て進行する。この點、ベスタロッチの特に強調せる所であり、其の故に、彼は三根本能力の調和的發展につき絶えず力説するのである。同時に身體的陶冶が精神及び心情の内的な所産の、外なる世界への適用として、特に個性的地位と密接に關係すべきこと、及び夫れが他の陶冶よりも一層兒童の自己活動によるべきことなど、何れも技術の本質からして當然要求せられる。

二 ベスタロッチは廣い意味での技能を學校技能と家庭的、市民的生活に必要な技能とに二大別し、圖畫、音樂、舞踊、讀書、習字等を前者に包括し、體操には後者の豫備としての地位を與へた。そして是等一切の技能の基礎として、「神經の敏感」(Nerventakt)について考へ、之に知的陶冶に於ける「直觀」と對等の位置を與へ、「直觀のイロハ」と並行に「技能のイロハ」(ABC der Fertigkeit)を定めた。「神經の敏感」とは打つ、突く、跳る、投げる等、各種の運動を交代しつゝ反復練習し、練習の極、思ふがまゝの運動を敏活に成し得るやう微妙な運動感覺及び筋肉感覺を獲得することを指し、夫れは専ら練習に俟つ。だからベスタロッチは「能ふ爲には汝は如何なる場合にも爲

さねばならぬし、知る爲には汝は多くの場合、唯受動的であり得る。」(「ゲルトルト教育法」)と言ふ。そして「直觀のイロハ」が基本點からの直觀發展の道程を示す如く、「技術のイロハ」亦一切の運動の基本たるべき運動から出發して運動練習の道程を示す。しかしこの「技術のイロハ」未だ單に抽象的なプログラムたるに止まり、「直觀のイロハ」に見られる如き精密な規定を缺いてゐた。彼は「ゲルトルト教育法」に於て、打つ、運ぶ、投げる、突く、引く、廻はす、絞る、振る等八種の運動は身體力の最も簡單な表現であり、一切の職業的技術の基礎である、と述べてゐるが、しかしこれ等の運動は圖畫、書方等の基本的な豫備段階としては尙あまりに粗雑であると言はねばならぬ。即ち「技術のイロハ」では職業的技術のみが彼の眼中にあつたかに見える。

筋肉感覺を各種の運動の有力な調節機たらしめる爲の、言ひかへれば各種の運動を確實ならしめる爲の「神經の敏感」を形成する手段を練習と呼ぶ。概念が抽象に於て成立する如く、「神經の敏感」は反復に於て成熟する。練習の過程は「先づ技術の正しき形式に注意を向けしめ、次ぎにこの形式を表現する能力に及び、第三にかくして練られた形式を容易になどやかに表現しようとする努力せしめ、最後に自己に特有な形式と自己の技能の自由な、そして自立的な表現へと進むので、これを自然が人類を技能にまで陶冶するに於て一般に進み、且進まねばならぬ道である。」(「白鳥の歌」)。そしてこの四段の練習が相互に調和するに至つた状態を、彼は前に擧げた人間性の「一般能力」に

對應して「技術の一般能力」(Gemeinkraft der Kunst)と呼んだ。以上の練習の順序と相並んで、彼は又練習の根本原則として、先づ各種の器官を多様に、多方面に互りて練習するものから始め、徐々に之をせばめ、最後に一定の特殊の機能の練習に終るべきことを擧げた。彼が習字に先だつて圖畫を課し、圖畫の前に「技術のイロハ」を置いたのはこの根本原則に従つた教科の排列に外ならない。

三 ベスタロッチが職業生活に必要な技能に注意せるは已に述べた所であり、特に貧民に對しては彼等の「地位」に顧み、手業を重視した。この場合、しかし手業の目的は衣食の資に對する技術的陶冶よりもつと深い所にある。凡ての手業は結局人間性の發展への手段であり、「作業其の者を人間陶冶の手段たらしむる」は「眞の人間陶冶の根本原則である」。従つて如何なる作業にも、最低級の作業にすらも、人としての品位が具はり、人としての尊嚴性が通ひわたつてゐなければならぬ。かくあるによつてぞ單に外面的な作業は道徳的な作業へと轉ずる。「汝等ほどの日傭人にもまさつて紡ぐ。しかし汝等のたましひは日傭取をしない。」とはベスタロッチの有名な語である。かくて彼は手業を、下層の人々をまことの人に陶冶する基礎とし、他面、精神的作業に従事する人々に對しては之を直觀による認識の獲得に對する補助たらしめ、——直觀は、言はば精神と身體の接觸點であり、作業は精神的であると同時に身體的である——各、之に適當の位置を與へた。

四 ベスタロッチはルテル以後、教育の歴史に於て始めて作業に（職業的作業すらにも）眞の教育的意味を與へた人であると言はれてゐる。彼は今迄の何人よりも人々の「個性的地位」「個性的使命」に著目した。そして何人よりも地位に應じた、特に下層の人々に對する技術的陶冶（手業）に注意を拂つた。彼は精神的でない作業の如何に危険であるかを熟知してゐた。と同時に作業を精神的ならしめ得ること、精神は作業に外から加はつた要素ではなくて、却つて作業の最も内面的、本質的な要素であることを何人よりも辨へてゐた。精神のない作業は人を墮落せしむるが、精神のこもつた作業は人間性を深化し、純化する。作業が罪惡となるも、淨福となるも、一に、夫れが精神的であるとするによる。そして精神を作業の内面的な要素たらしめ、どこまでも作業の精神化を力説せる所に、教育に對する彼の大きな貢獻はある。如何に「文明的」(「社會觀」の條参照)作業に従事しようとも、人々は決して自己に不忠實であり、自己の人格的中心から投げ出されてはならぬ。でないといふと直ちに傀儡へと轉落する。殊に現代の如く、大工業組織の中に人間が日に機械化し、傀儡化せられつゝある時代に於て、作業に於て人間性を高め、作業を通して性格を練らうとする彼の意圖の如何に重要な意義を有するかは駁辯を要しない。そして彼に見られる作業の精神化は、後、フレーベルに於て「凡ての表現的器官の練習は同様に精神の練習であらねばならぬ。」との原則にまで發展したのである。彼を現代の「作業學校」の始祖とするは必ずしも當らない。ルソー及び其の

他に已に之が端緒は見られる。けれども彼ほどに作業を人間性への道と考へたものは以前には見當らない。「汝等のたましひは日傭取をしない。」との一語を我々は深く念頭に刻んでおかう。

〔道徳的、宗教的陶冶〕 人間諸能力の調和的發展は教育の目的であるが、この發展の中心として指導的位置を占むるものは「心情」の陶冶である。「心情の汚れなき基礎が人間の精神發達を保護し、且正しく導かねばならぬ。」(夕暮)「人間能力の全體は人の最後の使命、即ち信仰と愛による意志の自由に向つて集中しなければならぬ。」「我々の自然の、一切の知識及び技術の陶冶は我々の意志の、より高き法則に従屬しなければならぬ。」(二八—八年誕生日講演)などの語に明かな如く、知的、身體的能力を道徳的、宗教的能力に従屬せしめ前者が後者に奉仕すべきであるとは、終始動かない、彼に一貫の信念であつて、所謂調和的發展は三能力の單なる調和ではなくて、其實、「心情」を中心とし、この要石かたまりの上に立つ調和である。

一 知的陶冶が直観に基づく如く、道徳的陶冶も直観の上に成立する。しかしこの場合の直観は知的陶冶に於ける感覺的、外的なものと全然異つたものであり、之をベスタロッチは「感情」又は「内的直観」なる語に表現し、感情からして「人類の道徳性の最初の萌芽は發生する。」と語る。そして、知的直観の對象が自然界であるに對し、「感情」又は「内的直観」は人間的關係(交際)に根ざし、特に母子の關係を其の第一の基礎とする。ベスタロッチが道徳的陶冶といふ場合、夫れ

が何時でも道徳的、宗教的陶冶を意味することは特に注意せられるべきであり、宗教から離れた道徳的陶冶は彼の眼中に存しなかつたのである。

母との交際に於て幼兒に早くから愛、信頼、感謝、服従等の道徳的感情が發生する。のみならずこれ等の感情に、神に對する愛と信仰の最初の萌芽は宿る。母と子の關係と神と神の子である人間の關係の類比(類推直観類推感情)に基づき、幼兒は早くからして神の何たるかを内感する。「神は人間と最も近い關係にある」。母と子の最も密接な關係からして、母の宗教的感情は日々刻々に子女に暗示的に働きかけ、こゝに自然に、母に對する愛、信頼、感謝等は神に移され、兒童は今迄母の爲に善行に力めた如く、神の爲に正善を行はうとするに至る。

家庭に於ては單に父母と子女との上位、下位の關係のみならず、又兄弟姉妹との同位關係により上位、下位、同位等の秩序を感情的に體驗し、共同生活への基礎が自然に築き上げられる。言ひかへればこゝに自然に、自己と世界の關係を直観的に體認し、人は自己自身の爲に世界に住むのであるとの感情に目覺める。まことに「家庭は一切の純粹な人間陶冶の基礎である」。

道徳的陶冶を家庭に於ける感情的な内的直観に基づけたベスタロッチは、かくて一切の道徳的、宗教的教授を排斥する。凡て教授は言葉を介して行はれるが、言葉は決して心情を動かすものでなく、却つて之を鈍らせさへする。道徳は知識ではなく、知識から直接に道徳への道は開けてゐない

——この點、ソクラテスと正反對の立場にある——。道德に對する唯一の、そして最も有力な方法は生活其の者であり、「生活は陶冶する」。だからして一切が生活であり且行爲である家庭が道德的陶冶の源泉たり得るのである。家庭は一切の教育施設の原型であり、一切の教育施設の教育的價値は夫れが如何ばかり家庭に近づくかによつて計られる。そして事實、彼はシュタンプに於てもイフェルテンに於ても、教師と生徒との關係を家庭に於ける母子の關係に近づけようと努力し、其の爲に寄宿制を採用したのである。

二「生活は陶冶する。」とは道德的陶冶の大前提である。然るに本來生活は方法的、段階的に秩序づけられるものでないとの見地から、ペスタロッチは道德的陶冶の材料を方法的、段階に決定しなかつた。即ち「直觀のイロハ」にも對應すべき「感情(内的直觀)のイロハ」を定めはしなかつたけれども道德的陶冶と雖も偶然に一任すべきでないかぎり、其處に尙何程かの段階は存しなければならぬ。彼はこの段階を「探究」に於ける「人類發展の自然の道」を手がかりに、自然の状態から道德的狀態への移行に見出した。そして其處に「動物的遠近」"tierische Nähe und Ferne"といふ一つの原則を立て、「動物的好意」から「純化せられた好意」への移行を道德的發展の過程に掲げた。こゝに「動物的好意」とは人が自己の利益の爲に他に好意を有することを、「純化せられた好意」とは全然無關心な、即ち道德的な好意を指す(「探究」で述べられた「社會的狀態」では人は單に動

物的好意を有するに止まる)。さて、彼の知的領域に於て兒童の理解力に合せるものが「心理的に近い」と等しく、道德的領域に於ては兒童の自然の性向に合するものは動物的に近い關係にあり、この近い關係にあるものから次第に遠い關係へと及ぼすこと、これが「動物的遠近」の法則である。と同時にこの近きものより遠きものへの移行は動物的好意から純化せられた好意への移行とならねばならぬ。こゝに大きな問題がある。動物的好意から純化せられた好意へと連續的に進行することは絶對に不可能である。純化せられた好意は一切動物的な關心を絶したものであるから。唯、どこかの點で動物的好意と純化せられた好意とが合一するありとせば之を契機として、我々は動物的遠近の法則にたより得るであらう。そしてこの一點を、彼は例の如く、家庭に見出した。家庭の血族的關係は最も動物的に近い自然的な關係であり、しかも家庭に於て道德的感情は自然に呼びさまされる。兒童は先づ動物的に最も近い人々(父母、兄弟等)に對し道德的に行動し、夫れから稍動物的に離れた關係の人々に及び、かくすることによつて徐々に動物的なものを純化し、終に其の敵までも愛し得るに至るので、まことに家庭は道德的陶冶の基礎であり根源である。家庭的關係は「義務の、動物的に近い對象である」と共に、家庭では道德が最も純粹な姿に表現せられてゐる——尤も正常な家庭のことで、墮落せる家庭は反對に道德を根柢から覆す——ので、其の故に、人は家庭を媒介として、夫れに於てのみ「動物的好意」から「純化せられた好意」へと進み得るのである。母の愛は

自然の(動物的)愛であると共に最も純化せられた精神的な愛である。其處に動物的に近いものと遠いものは一つに融け合つてゐる。前に愛に於て自然から道德への移行は成ると言つたのもこの意味に於てである。兎も角ベスタロッチは自然的性向から道德への移行といふ、あの大きな問題をも家庭を媒介として解決したのである。

三 道德的陶冶の段階について言へば、知的陶冶が直観から明瞭な概念に進み、概念的思考に直観が先行する如く、道德的陶冶では内的直観(感情)から根本原則に進み、理性の段階に感情の段階が先行する。即ち知的陶冶と道德的陶冶とは並行して進みつゝも、一では其の出發點が感覺的直観、他では感情、一では其の目的が明瞭な概念、他では意志を決定する道德的命令、といふ點で二者は區別せられ、この區別からして、知的陶冶に於ける「判然」の段階に道德的陶冶では「練習」の段階が置き代へられるといふ極めて重要な觀點が演繹せられる。即ち道德的基本陶冶は

- 一、純粹な感情を通して道德的情操の喚起、
 - 二、克己と努力を通して、正善なるものに對する道德的練習、
 - 三、兒童の生れ且生ひ立つ環境の法的及び道德的な諸關係の反省と比較による道德的見識の確立、
- の三段に區分せられる。以下各段階につき簡単な解説を加へて置かう。
- 第一、純粹な感情は何よりも先づ環境の道德的關係によつて喚起せられ(このことは已に精説して

置いた)、夫れが、教師生徒との適切な會話により、單なる感情から道德的判斷に轉じ、この判斷によつて先の感情は固定せられ且是正せられる。次ぎには練習である。彼が「余は感情に克己の練習を結合する。そして夫れによつて感情に、生活に於ける直接の應用と、態度を與へようとする。」(「ショタンツ便リ」と言ひ、更に「眞の道德的基本陶冶は本質上、感情、沈黙及び行爲に導く。」(「見解と經驗」と言つてゐるのは共に感情と練習との關係の簡潔な表現である。道德の事たる一にも二にも行爲であり、之に代るべき手段は他に存しない。そして行爲の成功した場合、之に「爲し得る」との感情が伴ひ、この感情は行爲の反復により次第に固定する。見來れば道德は一種の技能、言葉の最も貴い意義での表現的技能に外ならないし、凡ての技能に精神的な方面と身體的方面とある如く、道德にも内面的な純粹な情意と、身體的な「態度」(Attitude)がある。この身體的態度は道德の外貌とも、鏡とも稱すべく、しかも正しき態度は一に練習に俟つ。この故にベスタロッチは秩序清潔、整頓等、普通に我々の「躰」と呼ぶものに重きを置き、「有徳の生活への單なる態度に慣らすことは、一切の教説よりも、道德的技術の眞の教育に對し無限に多く貢獻する。」(「ショタンツ便リ」と語つてゐる。

前に「克己と努力を通して」といつたが、この中、克己は主として家庭に於て、將來道德の實踐を妨ぐるやうな色々の欲望を——よし夫れが幼兒の自然の現はれであらうと——抑止し、努力は主

として教授及び色々の作業に専心従事することによつて得られる。そしてこゝに農、工等一切の手業と知的な教授にはつきりした教育的意義が與へられることとなつた。手業の教育的意義は已に述べた所であるが、第二の教授について、ペスタロッチは學習に於ける精神の緊張、持續、方法的な練習、吟味、特に生徒の自己活動等、要するに、教授による意志の修練を道德的陶冶の有力な手段と考へた。と共に彼が、ヘルバルトに於ける如く、教授から意志へではなく、却つて教授の形式的方面に意志の修練を認めたと我々は注意しなければならぬ。

道德的努力の動機は一に義務に對する愛と、父母、教師に對する愛とであり、其の他一切は不純である、中にも利己的な動機は斷然排除せられねばならぬ（カント的）。名譽感情に訴ふることも競争心を刺戟することも共に教育的でない。罰も徳を進めないうで、却つて心情を硬化するとの理由で之を排した。かくてロックや汎愛派であれほどまでに重視せられた名譽感情や競争は教育の埒外に追ひやられた。人は之を「あまりに一方的である」と時に批評する。けれどもペスタロッチ自身の純情はこれ等利己的な動機の介在を許し得なかつたのであらう。

道德的陶冶の第三段たる根本原則は、知的陶冶に於ける概念の如くに、抽象の成果ではない。夫れは本質上抽象を許さない。反對に、上に擧げた「沈黙と行爲」の大命題が示す如く、一切の言説を絶する。感情は沈靜であつて、唯行爲に於て表現せられる。言葉は必然に感情を「淺薄」"verflachen"

ならしめる。行ひ行ふこと、夫れからのみ一般原則は浮び上る。一昨日も昨日も今日も、更に明日も同じ行爲を反復するとき、自然に夫れは一般化せられ、概念が一般的であると言ふのは全く異つた意味での意志の一般形象、即ちかくかくに行へとの一般的意志がいつの間にか生起する。道德的、宗教的領域に於ては凡てはこの「心的機制」とも稱すべきものに一任せられねばならぬ。そしてかやうな、「爲し得る」との感情の伴つた、行動の規範を「根本原則」と呼ぶ。純粹な人間關係から起る感情、この感情からの實行の反復、夫れからの根本原則、更にこの原則に基づいての絶えざる實行、そして其の結果「固定した、そして確實な敏感」"der feste und sichere Takt"、あの身體的陶冶に於ける「神經の敏感」にも對比せらるべき「道德的敏感」の成るに於て、道德的陶冶は其の終點に達する。ペスタロッチは何よりも感情の淺薄化を恐れる。概念的形式によつて假りにも本源的感情を稀薄ならしめるやうなことがあつてはならぬと主張する。従つて知的陶冶に於ける如く、直觀から明瞭な概念に高まることはこゝでは對象の性質上望まれ得ないし、又望んでならぬ。

家庭教育を一切の教育の中心たらしめたペスタロッチの胸を痛々しく衝くものは家庭教育を受け得ない兒童、特に出産後間もなく殺害せられる私生兒であつた。この問題を取扱つたが、一七八三年、また本來の教育事業にたづさはる以前に公にした「立法と殺兒に就て」"Über Gesetzgebung"

und Kindermord」である。この書に於て彼は嬰兒殺しが二つの大きな矛盾を含むことを指摘した。先づ母にとつては嬰兒殺しは羞恥の感情に基づくのであるが、其處ではこの本來道德的な感情が不道德な行爲の動機となつたといふ矛盾があり、次ぎに國家の方面からは、殺害者を正常な結婚と家庭生活の保護といふ立場から罰するのであるが、若しこの不幸な女達の生活を改善しないとすれば、決して所期の目的を達し得ないといふ矛盾に陥る。しかも國家が育児院及び助産院を設立するのは却つて「女達の行徳を容易ならしめ、淫蕩の生活を擴める」に止まる。抑、人に具はる根本衝動を「法」で以て支配することは不可能であるから、之が根本對策は教育に外に存しないと、かやうな立場からして「性慾教育」につきかなり詳しい案を立てた。説く所必ずしも斬新ではないが、彼が性慾教育にまで考へ及んだのは特に注目されて宜い。尙彼は問題を一般の犯罪者にまで擴め、國家の任務は單に犯罪者を罰するに盡くるものでなく、彼等を國家共同體の文化的秩序に還歸せしむるは、其の一層重要な義務であるとし、之が手段として無期懲役の廢止、刑務所に於けるもろもろの作業の施設、免囚者の保護、罰の段階的輕減等を擧げ、大凡犯罪は社會全體の、及び個人の道德性の反映であるから、之を根本的に救済するの道は立法と教育との改善に俟たねばならぬことを詳説してゐる。

ペスタロッチの教育學については從來色々の解釋が錯綜してゐる。中にも彼をカント的に解するものと然らざるものとの意見は十九世紀の始から對立し、二十世紀に入るや一層尖端的となつた。ペスタロッチとカントが道德の根本見解について略ぼ一致せるは今や凡ての解釋者の一様に承認してゐる所であるが、其の認識論に關しては、之をカント的に解するもの（例へばナトルプ、レーゼルト）と之に反對するもの（例へばホイバウム）とあり、更にライブニッツ的に解釋するもの（例へばデレカート）あるなど、未だ一定の結論に達してゐない。この問題に深く立入るには、先づ彼の殘した文獻に於て眞にペスタロッチ的なものを明確ならしむること、言ひかへれば一八〇三年以來、彼の協力者として「學舎の代辯者」とまで稱せられ、専ら彼の思想を組織化せるに力めたニーデレル Johannes Niederer (1778-1833) の歪んだ見解——彼は「ペスタロッチの教説のミルクを酸っぱいものにした。」とまで評せられてゐる——を濾過し盡さねばならぬし、此の如きは本書の範圍を遙かに超越する。しかし凡ての論争にかゝはりなく、彼が何人の、又何の學派にも屬しなかつたこと、凡てが彼自身の血の滲んだ經驗と鋭い直覺から出たものであることだけは明言し得るであらうし、彼に對する色々の解釋も結局其處に根ざす。私は敘述の進行に於て屢々感想や批評を挟み、時に其の矛盾をも指摘して置いた。けれども一切の批評や矛盾にも拘らず、否、是等一切を超越して、彼の思想は、後、教育問題發展の底流を形成し、將來の教育諸勞作の、夫れに於て呼吸する、言はば勢

團氣となつてゐる「生活は陶冶する。」といふ根本原則、教育目的の一つの契機である「個性的地位」、基礎から、基礎へと遡り、一定の基本點からしての陶冶の段階的、しかも間斷なき進歩としての「基本陶冶」、作業と精神との密接な聯關、更に教育の原型としての家庭の位置の確立と教育精神としての愛の發見、何よりも愛に基づく教育の體現、教育による人間の、及び社會の救済に對する熱情、夫れ等は共に單に彼の問題であつたのみでなく、又我々の問題である。そしてこの故に彼は學派(例へばヘルバート派と言つた如き)を残さなかつた。大凡「派」と稱せられるものには一定の、しかも他とたやすくは融和しない立場が存する。彼の如く將來の一切の發展の源流とも稱せらるべきものに「派」のありやうはないし、夫れは偶々彼の偉大さを皮證するものに外ならぬ。「ペスタロッチに還れ」との要求の、年と共に却つて高まり行く、寔に故なしとしない。

第二節 フレーベルと幼兒の教育

一 フレーベルの先驅者

獨逸の一般の學校組織は大凡一五〇〇年以後發達したもので、夫れ以前には唯僅に特殊の階級に

對する職業學校が散在してゐたのみである。順序から言へば先づ大學が起り、次ぎにギムナジウムに及び、十八世紀の中葉以後に於ける實科學校の發達、十九世紀初頭以後に於ける強制教育と國民學校の普及、そして最後に學齡以前の幼兒の教育機關たる幼稚園の設立へと、大凡上から下への方向をたどりつゝ發達した。そしてこの最後の段階を劃する幼稚園の設立は固より之をフレーベル Friedrich Wilhelm Fröbel (1782—1852) の獻身的努力に歸せねばならぬ。しかし凡て偉大なものは突然には起らないで次第に成熟せるものであるとしたら、フレーベルにも先驅者が存しなければならぬ。彼と雖も歴史的發展の一環に位する。このことは毫も彼の事業を輕んずることではなく、却つて之に重みを加へる。といふのは已に萌芽的に存したりとは言へ、之を育て上げ、之に理論的根據を與へることは決して凡人の企て及ばない所であるからである。先づ歴史的發展の相に於て幼兒教育の始源を一應回顧することにしよう。

幼兒教育の先驅者として一般にコメニウスが擧げられてゐる。彼は、自然は正しき時、正しき秩序に於て凡てを成す。自然は決して飛躍しない、との原則からして、幼兒の教育に注意を拂ひ、其の學制論に於て、教育の最初の段階として「母の學校」を設定した。けれども夫れは一つの案であるに止まり、實現を見るに至らなかつたのみでなく、之に對する彼自身の見解にも取り立てて言ふほどのものはなかつた。即ち彼の案は歴史的意義を有するに止まり、幼兒教育の發展には殆んど寄

與する所がなかつた。爾來大凡一百年、教育界は一般に幼児の教育に冷淡であつた。否、幼児を理解しなかつた。敬虔派のフランケが一切の遊戯を輕視した如きは其の著しい一例である。この冷淡この無理解に對し「我々はまことに兒童を知らなかつた。」と叫んで立つたのがルソーである。そして「エミール」に於て我々は始めて幼児の教育に對する詳細な意見に接し得るのである。彼はコメニウスや敬虔派が、兒童は本性悪であるとせるに對して、性善説に立ち、兒童の兒童としての權利をあくまで擁護した。彼に於て「兒童の世紀」は始まつたと言へるし、「エミール」の第一卷及び第二卷に蒔かれた種子からして現代の幼児教育の大樹は育つたとも言はれる得る。この意味に於てルソーこそは——コメニウスではなく——フレーベルの事實上の先驅者である。一七八七年「兒童の精神能力の發達に對する觀察」を著して、兒童心理學の最初の建設者となつたティーデマン(Dietrich Tiedemann (1748—1803)) もルソーの影響によると言はれてゐるが、これよりも一層注意すべきは彼の思想をドイツに實施した汎愛派の人々、特にカンペやザルツマンが彼に倣つて兒童の遊戯を重視したことである。更に、同じく汎愛派に屬するヴォルケは一八〇五年「母及び幼児の教育者に對する指導」を著して「誕生より讀書を學ぶ時期に至るまで」の教育につきて述べ、「將來の母たるもの及び理解のある保姆の教育」に對する教育機關設立の必要を説き、且女學校に於て保育に關して授くべきことを主張してゐる。他方、十八世紀の後半に起つた「幼児預り所」——最初の「幼

兒預り所」はルイゼ・シェプレン Luise Scheppler (1763—1837) によつて一七七九年ザアルダースバッハに開かれたと言はれてゐる——は幼稚園とは全く異つた機關ではあるが、夫れが貧民の子女に注意を向けた點で、廣い意味の幼児教育に一步を進めたものと言へる。

教育學者及び教育者でフレーベルと更に近い關係にあるのはホイジンゲルとブラシエである。ホイジンゲル Johann Heinrich Gottlieb Heusinger (1766—1837) はもとカント學派に屬するが、他方、汎愛派の思想を承け、小著「兒童の活動衝動の利用に就て」(一七九七年) に於て、何者かを作爲しようとの衝動は兒童に存する最も強い衝動であり、この最も強い、最も重要な衝動に注意が足りなかつたのは今迄の教育の缺陷である。之に反し、活動衝動の育成こそ教育の中心問題たるべく、最も幼少な時代から之に深甚の顧慮が拂はれねばならぬ。「遊戯と物的對象との交渉により、最初の六年間に於て、恐らく後の十二年間以上の概念が發達する。」と説く。そしてこの發達を助くる爲に、彼は或は煉瓦で家を組立て、或は粘土で色々の物體や生物を模造せしむるなどの構成遊戯を案出し、之が重點を「全體を構成し、或は之を破壊し、及び變化し、之によつて兒童に無數の事實を發見し、是正し、及び豫想せしむる」に置いた。凡てがフレーベル的であり、事實、フレーベルは屢、ホイジンゲルの著書から引用してゐるのであるが、しかし彼がどれほどまでホイジンゲルに直接に依存せるかはまだ明かにせられてゐない。次にブラシエがザルツマンの汎愛院で特に手工教授に秀で

てゐたことは已に述べた所であるが（第三章第七節）、彼はホイジンゲルの影響の下に、手工を幼児の教育の中心たらしめ、且之を易より難へと段階的に組織し、尙三歳乃至六歳の兒童に對し、家庭の事情さへ許せば専用の遊戯室を設くべきことを主張した。特に注意すべきは彼が幾何形體を一切の對象の根本形式とし、中にも球を「一切の形體の原形式又は理念」とせることである。こゝに彼とフレイベルとの新たな接觸點が見られる。そしてフレイベルはブラシエと書信を交換してゐたのであるから、ブラシエの上の思想から刺戟を受けたことは想像に難くない。

最後にペスタロッチである。ペスタロッチが如何に家庭教育を、特に母の教育を重んじたかはここに繰返すに及ぶまい。そしてこれこそフレイベルの教育のよつて立つ地盤であり、一般に、フレイベルがペスタロッチの繼承者であると言はれてゐるによつても後者の前者に對する影響の如何に大であつたかは知られる。事實、後に説く如く、彼は二回ペスタロッチを訪ね、親しく其の教育に接した。しかし彼は唯の追隨者ではなく、自己の立場に於て、ペスタロッチの求めて未だ達し得なかつたものを完成したのである。ペスタロッチは「余の生活が價值ありとせば、夫れは等邊四角形を直觀の基礎たらしめたことに存する。」と言つてゐるが、この等邊四角形に球を置き換へ、「恩物」の組織で以てペスタロッチの「直觀のイロハ」を一層體系的に幼兒に適用したのが、外ならぬフレイベルである。彼は幼少な兒童の家庭教育を重んじはしたけれども、六歳以前の教育を一切母

に委ねようとはしなかつた。従つて「母の書」は書かなかつた。寧ろ母をして眞の兒童教育の何たるかを直觀せしめ、よりて以て母としての神聖な情操に培ひ、母性愛に點火する施設、即ち母を母として教育する施設を必要とした。そしてかやうな施設に彼は幼稚園なる名を與へたのである。夫れは獨り幼兒を教育する場所たるのみでなく、同時に母を、母としての文化的使命、即ち教育といふ母性天來の使命に呼び覺まさうとの偉大な任務を負つて立つたのである。この點でも、彼は或はペスタロッチから一步を進めたと言はれ得よう。といふのは教育的に目覺めた母性のみがペスタロッチの考へた如き家庭教育の理想を實現し得るからである。

二 フレイベルト幼稚園

「性格と思想の發展」 フレイベルの生涯は紆餘曲折、受難と鬭争に終始した。其の思想も一時に成つたのではなく、波瀾重疊の生活に於て自然に醗酵したのである。そこで先づ彼の思想の發展を經歷に即しつゝ、クロステルマンヤやクンツェの研究を手がかりとして、一應辿つて見ることにしよう。

生後十個月で母を失ひ、四歳から繼母の手に育てられ、家庭的にはかなり不幸であつたが、第二の家庭とも稱すべき自然、あのチューリンゲン森林地帯の深邃な自然は本來理智的でなくて感情的、

瞑想的であつた彼の素質をすくすくと生ひ立たせ、其處にはぐくまれた自然への愛著、自然との共感、十五歳、森業見習生となるや益、深められ、「神はただ律動的リトミックに語る、自然はただ律動的リトミックに語る。」とて自然の中に神聖な律動を感じるに至つた。十八歳イエーナ大學に入つたが、其處で學んだものが自然科学であつたのも、一つには自然への愛著に基づくものと思はれる。大學生活二年の後、暫く定業を見出し得なかつたが、其の間にも彼の思想は著しく深められた。一八〇三年嘗てのイエーナ大學の學友ライベルを介してシェリングの「世界精神に就て」(一七九八年)を読み、始めてシェリングの思想に接した——イエーナ大學時代、彼はシェリングの自然哲學の講義をば聽かなかつた。——のが其の一。一八〇四年メクレンブルヒのグロースミルツォで浪漫派の詩人ノヴァリスの著作に接したのが其の二。そしてこの浪漫派の大哲學者と大詩人が本來浪漫的なフレーベルを如何に動かしたかは想像に難くない。特にノヴァリスからは、感激の消え去るを恐れて、數年間其の詩集を繙かなかつたほどの刺戟を受けたのである。

一八〇五年、フランクフルト・アム・マインに赴き、偶然の機會からベスタロッツチ學徒であるグルーネルに奨められて同氏の主宰する學校の教師となつた。彼がベスタロッツチの教育に興味を有し始めたのはこの時からである。そして同じ一八〇五年ベスタロッツチを訪問し、特に其の「沈黙と行爲」(三四二頁)の教説は彼に終生拭ひ得ないほどの感銘を與へた。一八〇六年以後フォン・ホルツ

ハウゼン家の家庭教師となり、傍ら數學を研究した。フィヒテやジャン・パウルの教育書を受讀したのもこの時代である。一八〇八年九月ホルツハゲセンの三人の男兒を伴ひ、再びイフェルテンに赴き、ベスタロッツチの教育法を研究したが、イフェルテンの内訌に於て、同志シュミット去るや、彼も一八一〇年三月ベスタロッツチにわかれを告げ、翌一一年グッチンゲン大學に入り、主として語學と自然科学を研究した。

グッチンゲンの生活は僅に一年に過ぎなかつたが、この間に於て所謂「球の法則」*„sphaerisches Gesetz“*といふ思想が發達し始めたこと、言ひかへれば神と自然と人の調和といふ思想が熟し始めたことは特に注目に價する。神は統一であり、従つて統一は萬物を支配する。そしてこの統一は何よりも先づ天體に於て認め得られる。夫れは一八一一年八月であつた。いつもの夜の散歩に於てフレーベルはこの「球の法則」に不圖思ひ當つたのである。例へば、天體に於て多くの星が夫れ夫れの位置に於て球狀でありながら、一定の法則に従つて大きな球に統一せらるゝ如く、自然及び人生の一切の現象は夫れ夫れ自己の位置に於て完全に調和と統一を有しながら、しかも他との、及び神との關係に於て、言はば球狀に統一するといふのが「球の法則」である。宇宙の森羅萬象、神との關係に於て存する。しかし凡ては、今、こゝで果さねばならぬ無限の任務を有し、従つて多様の姿に自己を表現する。表現は多様でありながらもしかも合一し、「最高の分化」は「同時に生活の

全面的な調和と合一であり、以前の統一の回復である。」「凡ての事物は球的な性質を有する……凡ての事物は其の本質を自己に於て、自己を通して、其の統一性に於て、個性に於て、多様性に於て表現しようと力め、又表現することによつてのみ、自己に具はる球的な性質は完全に發展する。球の法則は凡ての眞の人間教育の根本原則である。」と彼は言ふ。要するに、凡てが自己に於て、自己による表現に於て、各自の使命を果しつゝ、全體との、結局は神との關係に於て、調和的に合一するものが球の法則であり、彼の名著「人間教育」も、この法則に照して始めて完全に理解し得られる。同時に彼の世界觀の核心とも稱すべき「生の合一」"Lebenseinigung"——生の單なる一致でなくて、最高の分化に於ける最高の合一として——なる語が始めてゲッティンゲン時代に用ひられたことにも我々は注意を拂はねばならぬ。

一八一二年主としてヴァイスの鑛物學の講筵に接しようとの目的でベルリン大學に轉じたが、間もなく自由戰爭の勃發せるが爲に、一八一三年四月ヤーソンの率ある義勇軍に投じ、翌年六月まで軍務に服した。其の主な動機は、彼の自白によれば、第一に、「眞に「人間的な生活を營まうとするものは家に止まつて居てはならぬ。」(人間的)、第二に、「生命の危険を冒してのみ、余は教育者たり得る」(教育的)、第三に、自分の屬する「人間の一般の危殆」の爲に戦ふべきである(社會的)といふにあつた。一八一四年ヴァイスの推薦でベルリン鑛物館の助手となり、傍ら哲學(特にペー

メの)を研究した。こゝで彼はシュリングの有機體に關する考察を無機體、特に結晶に適用した。曰く「結晶の世界は莊麗な世界である。子供のやうな(純粹な)感覺でこの世界を見、其の微かな葉言を聞き、其の親切な眼ざしを注視しさへすれば、夫れは我々を一切の暗闇と迷宮から脱出させる。結晶の内部から永遠の、そして決して曇らない光りがさす。」「結晶體の努力は、自然界の一切の事物と等しく、ただ中心に存するものの外化である。」と。かやうにしてゲッティンゲン時代の世界觀は一步一步深められ、こゝに外なる形體の精確な認識が内なる力、内なる生活活動を理解する鍵となつた。しかもこの内と外と、形體と生活との交互關係は兒童すらも漠然ながら豫感し得る所であるから、早くから兒童を純粹な形體に親ましむることが必要である。彼の恩物はかやうな確信の下に成つたものであり、夫れが數學的に組織せられてゐる理由も一つにはこゝに存する。

フレーベル自身の教育活動は一八一六年グリースハイムで兄の遺兒を教育せしに始まる。翌年之をカイルハウに移し、之を「一般ドイツ教育舎」と名づけ、一八三四年嘗てペスタロッチの活動せるスイスのブルグドルフに於て孤兒院の設立に參畫し、翌年同院長となつた。幼稚園の思想はこの地に胚胎したのである。この時代、彼の思想に、ゲッティンゲン時代にも比すべき深みを加へたことは後に説く。一八三六年夫人が痛く健康を損じたので、歸國の上暫くカイルハウに止まつたが、一八三七年から一八四四年までブランケンブルクに定住し、一八四〇年六月二十八日「一般ドイツ

幼稚園」を創設した。然るに一八五一年八月七日、不幸にも、社會主義者であり、無神論者であるとの忌まはしき誤解の下に、プロシヤ全土に於ける幼稚園の設立は禁止せられた。そして彼はこの禁令の解かれる（一八六一年）に先だつ大凡十年、一八五二年、其の多彩多難な生活の幕を閉ぢたのである。

翻つて彼の世界觀の發達について考へて見る。前に「生の合一」は彼の世界觀の核心であると述べて置いた。一切の被造物には永遠に創造する精神、即ち神の精神が宿り、下は結晶體から植物を経て、上は人間に至るまで同様の根源力が支配し、一切は同じ法則性の下に立つ。そしてこの同一の法則性の故に人と人とは言ふに及ばず、人と自然と、及び一切の根源としての神とは合一し、凡てが同一の精神、同一の法則性に共屬するといふのが「生の合一」である。フレーベルがゲッティンゲン時代及びカイルハウ時代に考へた「生の合一」はかやうな世界的意義を有つたものであるが、スイス時代ではこれを、更に個人的な、及び社會的、民族的な合一へと深めた。個人的合一とは個人に於ける精神的、自然的現象が相互に交入し合ふとの意味での合一である。凡て合一は分化に於ける合一であり、二者に於ける一者である。一者としては凡て同一（凡ては同じ精神に支配せられる）であるが、二者としては必然に對立する。「一者と二者とは凡ての自然の根本原則であり、「生活はいつでも「一者と二者を豫想する」。一者が二者として對立することによつて一者に歸ること、

これが生活發展の原則であり、一者が一者であるに止まつたら靜止あるのみで發展はない。彼はこのことを又「對立する同一者」„Entgegengesetzt=Gleichen”と云語で言ひ表す（ヘーゲルの）。かやうに生の合一は二者の合一であるが、この二者は相争ふものとしてでなく、單に生の緊張として——自然界に於ける陰と陽、+と-との兩極的緊張に比せらるべき——解せらるべきである。生の合一では自然と精神の争闘も、精神の自然に對する勝利（フィヒテの如く）も又其の反對も存しない。唯我々の努力で以て二者の緊張を融和すれば足りる。かやうに、二分に於て一に歸りつゝ、絶えず進むことによつて生は發展するのであるから、こゝで言ふ生の合一は終局の調和ではなく、却つて之に導く過程、言ひかへれば生が漸次に完成し行く道程に外ならない。そしてこの「對立に於ける合一」は彼の「恩物」を理解するに於て一つの重要な見地を提供する。次ぎに社會的、民族的合一は已にカイルハウ時代に萌し、一八三〇年の「人間教育綱要」„Grundzüge der Menschenziehung”に於て明かに姿を現じ、一八三六年の「生の更新」„Erneuerung des Lebens”に於て完成したもので、其處に個人は全體の肢體として解せられてゐる。この意味で、一八三六年、彼は人を「肢體全體」„Gliederganzes”と呼び、人は自己自身自立した全體であるが、同時により大なる全體の肢體であり、「人に於ける神性の意識的體現」といふ人間終局の目的は、先づ以て兒童が家庭といふ一全體の肢體であることに端を發する。家庭の一員として、父と母と子女の關係に於て、人に存する

可能性の發展に對するあらゆる機會が存する。しかし家庭は更により大なる全體としての民族の一肢體であり、家庭の一員としての教育は民族の一員としての教育へと進まねばならぬ。凡て人は一つの全體として他と區別せらるべき特徴を有するが、同時にこの特徴ある全體として（だから肢體といふ）より大なる全體の、先づ以て家庭の一員として各家庭に具はる特質を身に具し、進んで、これ亦他の民族に異つた特質を有する自己の民族の一員たることによつて、始めて眞の人たり得る。即ち自己に具はる神性を自己の地位に應じて體現し得る。かくて以前の世界的な及び個人的な生の合一は、今や、人と人との直接、且現實の合一としての、「肢體全體」としての合一にまで深められた。或は世界的な及び個人的な合一が「肢體全體」としての合一にまで止揚せられたとも言ひ得られるであらう。そしてこゝに我々はフレーベルの社會的、民族的見地をはつきりと認め得るのである。

兒童は將來の發達の萌芽を自己に有してゐるが、夫れはまだ分化しないで混沌、不限定な一全體として存する。其處には主觀と客觀との區分すら認められない。この一切の萌芽を宿しながらも未だ混沌の状態にあるものから、多様に分化し、分化しながらも、有機的に統一せる状態へと發達するのが精神の發達で、この發達に於ては、後の段階に屬するものは已に前の段階に含まれ、前の段階で潜在的であつたものが後の段階に顯在的となりつゝ順次に進展し、聊かの飛躍もない。従つて

各發達段階を完全ならしむるは、自然に次ぎの發達段階の豫備となり、段階の夫れ夫れに應じた生活活動を營ましめることが教育上第一に要請せられる。この點で、フレーベルの兒童觀は現代の兒童心理學を豫示したかの觀がある。そしてこの全體的にまとまつた一の段階から、これ亦まとまつた次の段階へと進む、順進的發達を考慮しつゝ構成されたものが、彼の恩物である。

以上、フレーベルの教育學の哲學的、心理學的基礎とも見らるべき點について簡單に述べたのであるが、要するに、「生の合一」と「順進的發達」との二者は彼の教育學の最も重要な前提であり、これこそ彼の教育説を理解する鍵であるとも言はれ得る。フレーベルの教育的著述はかなり多いが、其中特に注意すべきは「Menschenziehung」（1826）（小原國芳譯「人間教育」）及び後期の著作を纏めてランゲが出版せる「幼稚園の教育學」*Die Pädagogik des Kindergartens*（hrsg. v. R. W. Lange. である。尙晩年の著作である「Mutter= und Koselieder」（1844）（茅野蕭々譯「母の歌と愛撫の歌」）も幼兒の教育に注意する人々の見逃がし得ない名著である。

「教育の原理」凡てに於て永遠の法則が靜止し、作用し、支配する。……この一切を支配する法則の根柢には、必然に、永遠に存する統一者が存し……この統一者を神と呼ぶ。凡ては神から……出現し、一に神によつて限定せられる。神は一切の事物の唯一の根源である。凡ての事物は、其中に神性の作用するによつて存し、……神性は事物の本質である。」とは「人間教育」開巻の語であ

るが、これによると一切は神性を宿すが、しかし神と一切とは一つではなく、神は一切の中に作用しながらも、一切の創造者として一切の根源であり、其の統一者である。即ちフレーベルの立場は神と自然を相即する汎神論ではなく、神の内在と同時に超越を説く「萬有在神論」"Pantheismus"である。然らば一切は如何なる姿に於て神性を宿すか。之に答ふるものは、上の「凡てに於て永遠の法則が靜止し、作用し、支配する。」と言ふ一句である。永遠の法則は根源としての神によつて指定せられたものであり、しかも神は創造者であるから、神性を宿す萬有は下は無機體より上は人類に至るまで、共に被造物でありながら同時に創造するもの、作られながら作るものでなければならぬ。唯、無機體（礦物）はこの永遠の法則に受動的に従ふ（即ち法則は「靜止する」）に止まるに對し、有機體（生物）は發動的にこの法則を實現し（法則は「作用する」）、そして生物が高等なるに従ひ、この發動は次第に高まり、人類は「完全に意識して」件の法則を實現する（法則は「靜止し、作用し、支配する」といふ程度の差あるに止まる。こゝに「支配する」とは唯作用するのみでなく、他との關係に於て作用することを意味する。大凡支配するには支配するものと支配せられるものが存しなければならぬからである。

永遠の法則は人に於て靜止し、作用し、支配する。そして之に對應して、人は個體として、統一體として、及び多樣體としての三方面から考察せられる。兒童は「神と自然の子である。」とフ

レーベルは言ふ。凡そ自然、中にも有機體は永遠の法則の作用として、色々の形體を有するが、其の内最も完全な形體は身體であり、身體の方面から見たととき人は「個體」"Einzelnheit"である。しかし兒童は又神の子として永遠の法則を意識し、事物を綜合的、統一的に考察する精神を有する。人に於てのみ永遠の法則は意識せられる。そしてこの永遠の法則を意識する方面から見たととき、人は「統一體」"Einheit"である。かやうに人は身體的には個體であり、法則を意識する精神的な方面からは統一體であるが、同時に、人は幼少の時期からして、他との關係に立ち、全體の一員である。即ち他との關係から見たととき人は「多樣體」"Mannigfaltigkeit"である。フレーベルに於て「肢體全體」といふ語が如何なる意味を有するかは已に述べた所である。兒童は幼時より家庭の一員として家庭の本質を表現するのみでなく、又父及び母をして眞の父性及び母性の何にたるかに目覺めしめ、この父、母及び子女の交互關係、しかも愛を紐帶とする交互關係に於て、共同感は萌し、且徐々に深まり行く。愛による結合、其處に眞に宗教的なものの最初の萌芽が芽生える。

單に他の人との關係に於てのみでなく、人は自己の生活に於ても又多樣體である。といふのは人の各發達段階は交互に關係し合ふからである。人に於てはどの發達段階も他の段階との關係を離れては考へられない。已に述べた如く一の段階に於て潜在的に存するものが次ぎの段階に於て顯在的となり、前段階で未分化に存するものが次ぎの段階で分化せられるのであるから、次ぎの段階に移

るに先だち前の段階は——「球の法則」に従つて——夫れ夫れの姿に於て完全なものとならねばならぬ。兒童を兒童たらしむること、夫れが青年を青年たらしむる第一の豫想である。のみならず一の段階に於て忽せにせられたものは將來決して之を補ふの道はない。發達段階を先取した、早まつた教育ほど生活力を喪失せしむるものは他に存しない。

神性を宿すものとして「人の本質は必然に善である」。従つて教育の第一の任務は兒童を善ならしむることではなく、却つて兒童に、言はば眠つて存するもろもろの衝動を發展せしめ、其の横道にそれることを防ぐにある（ルソー的、こゝではペスタロッチやフイヒテに見られる如き自然と精神の對立は問題にならない）。だから彼は「教育及び教授は根源的に、其の第一の特徴として、必然に受動的、追隨的（唯、保護しつゝ）であつて、命令的、要求的であつてはならぬ。」と言ふ。そして是が爲には兒童の要求を適時に認識し、適當な養分を與へて要求を満足せしめ、之を發展せしむることが必要である。かやうに、最初の教育は「追隨的」"nachgehend"であるが、兒童が長じて、一般の法則を認識し始めると、「要求的」"fordernd"な教育が之に加はる。しかし其の場合、要求は「いつでも全體の本質から、及び個物の性質からの必然の現はれであり、且かゝるものとして對者（兒童）に認められねばならぬ。要求が性質上必然的であり、何故に要求するかといふ根據が洞察（知的に）せられるか、又は信仰的に（情操に於て）受け容れられるときのみ、要求は

要求としての意味を有する。則るべき要求は示例若しくは言葉で以て與へられるが、夫れは「いつでも唯、精神と生活との關係に於てであり、決して形式の關係に於ける要求であつてはならぬ」（傍點筆者）。即ち要求は決して形式的に拘束するものであつてはならぬ。

以上の見地からフレイベルは外部的な強制をば一切排除する。要求的教育と雖も「永遠に支配する法則、恆常不變の必然性に従ふべきであり、かくて一切恣意を排除する」。要求の本質は則るべき法則を意識せしめ、本來内に靜止する永遠の法則の發展を助くるにある。従つて要求的教育も追隨的な性質を内に含む。言ひかへれば拘束的（要求的）なるもの夫れ自身已に自由な發達に向ひ（追隨的）、こゝに自由と拘束の對立は止揚せらるゝこととなる。

教育の任務は人に存する最も内部的なもの、即ち神性を表現せしめ、寧ろ「生現」"Darlehen"せしむるにある。そしてこの表現は、神が創造者である如く、神の肖像である人に於ても創造として現はれ、「神の精神が姿なきもの形なきものに……形態と形式を與ふる如く、人の精神も亦形なきものから形態と形式を産出しなければならぬ」。従つて形成衝動、活動衝動は人の最も本質的な徴表であり、この衝動を正しく指導し、發展せしむること、其處にフレイベルの教育的思索も行動も共に集中する。

のみならず、人は表現に於てのみ自己を認識し得る。先づ内からの表現があり、之に照して自己

を見る。人は直接に自己を見る眼を有たない。唯表現といふ一種の鏡から投げ返される(反射)ことによつてのみ自己の像を見るのである。先づ内から外へ、そして外から内へ、交々循環しつゝ、次第に自己自身の認識は深まり、結局、永遠に創造する精神の、一切を支配する同一の法則性の認識へと導く。曰く「人は本來唯自己に存する精神的なもの、神的なものを自己の外に形成し、かくて自己に固有な神的な本質と神の本質を認識せんが爲に創造する。」と、又曰く「精神は自己を、自己表現を通して自己認識に高める爲に必然に材料(こゝでは「恩物」を指す)を要する。……精神は形成能力を發展せしむる爲に材料を要し、自然及び技術の一切の形式に於て精神の本質を認める爲に材料を要する。」と。即ちフレイベルにありては表現は單なる表現ではなくて同時に自己認識であり、單に内から外へでなくて、同時に、外から内へであつたのである(ディルタイ的)。

〔幼児の教育〕 幼児の形成衝動、活動衝動の自然の表現は遊戯であり、幼児の教育は遊戯の指導に始まり且之に盡きる。「遊戯は幼時の發達の、この時期(幼児)の人間發展の最高の段階である。夫れは内なるものの自由なる表現、内的な欲求の必然に根ざす内なるものの表現である。」「遊戯はこの段階(幼児)に於ける人の最も純粹な所産である。」とフレイベルは言ふ。即ち幼児の遊戯は遊びごとではなくて、内的な本質の表現として、精神的所産として「眞面目な深い意味」を有する。「凡ての善の源泉は遊戯に存し、遊戯から發現する。有力に、自發的に、黙々と、根氣強く、身體

が疲れる迄も根氣強く遊戯する幼児は、たしかに又有力に、靜肅に、不撓不屈、自己及び他人の幸福を、犠牲を忍びつゝ促進する人と成る」のである。更に人を見るの眼をそなへた人には「この時期の児童の自由に選んだ遊戯に於て其の將來の内的な生活」が映るのであるから、遊戯は又児童の個性認識の手段として教育上大なる價值を有する。だから遊戯の價值は常に個々の機能の練習(夫れは言ふ迄もないことであるが)に止まるのではなく、夫れ以上、いつでも全人の表現として、人の内的な生産力の發露として人格的な意義を有する。そしてこの點、同じく遊戯を重んじながらも、彼はモンテッソリなどとは異つた立場に立つてゐる。

遊戯は自由の遊戯と組織せられた遊戯に區分せられる。自由な遊戯では其の材料がなるべく自由に操作し得るものなるを要し、「透明で容易に動く水」、又は砂、又は粘土等が最も之に適する。組織せられた遊戯は幼稚園に行はれるもので、恩物によるもの、運動遊戯、園藝等に區分せられる。恩物については後に説くが、運動遊戯中、フレイベルは特に「圓陣遊戯」、「Kreispiel」を重んじた。「児童が簡単な身體遊戯及び運動を心から喜ぶのは身體力及び身體運動の作用と身體的な快感の爲ではなく、却つて其處により高い意味が存し、夫れが、言はばより高い眞理の被ひであることを、漠然ながらも豫感するが爲であることを、余は色々の根據と色々の經驗から深く信ずる。」と彼は言ふ。即ち彼にあつては單に個々の機能の形式的練習ではなくて、意味の理解、又は豫感が遊戯の主

要な着眼点のであり、この目的に特に適合せるものは圓陣遊戯である。圓陣遊戯は幼児が圓形に手をつなぎ合ふと言ふだけで已に教育的價値を有する。夫れは彼等に「全體の肢體」であるとの體驗を得しめる。加ふるに「圓は球の法則」の象徴として幼児に世界と人生との「生の合一」を漠然ながらも豫感せしめ、圓陣に於ける律動的運動はこの豫感を一層強める。

* フレーベルは意味の漠然たる「豫感」：Anung。を特に重んじた。この見地から彼はベスタロッチの直觀の前に豫感（心情的直觀）を置き、後者を前者の基礎たらしめ、「凡ての人間陶冶は心情から出發して、頭腦と生活を通して……再び心情に歸すべきである。」と説く。しかしベスタロッチの直觀が心情の直觀を疎外したか否かは別の問題である。尙フレーベルは件の豫感を惹起すものとして、一切の物語り中、特に童話を擧げた。

園藝は植物の發育に關する知識を與へるのみでなく、自然に對する畏敬の情を起さしめ、及び社會的感情を養ふ。「全體と肢體との交互關係は共同に植物を培養するとき、最も美しく、最も生き生きと、且最もはつきりと現はれる」。更に、培養は一定の時間、一定の時期に於て規則的に行はれねばならぬから、自然に義務の感を起さしめる。以上の理由からフレーベルは又植物の培養と共に動物の飼育をも奨めた。

〔學校教育〕 「學校の目的は生徒をして事物と、及び自己自身の本質と内的生活を認識し、且意識せしめ、事物相互の、事物の人間に對する、生徒に對する、及び一切の事物の根源であり一切の事物の意識的統一である神に對する内的關係を知らしめ、且意識せしむる」に存し、この目的を達

成する方法は教授である。従つて教授の任務は「一切の事物の統一、一切の事物の神に於ける靜止と存續と、及び生活に對する見識を得しめ、この見識に従つて、他日、生活に於て行動せしむるにある」。今迄、事物に對する外面的な見識を有するに過ぎなかつた兒童は、學校で内面的、精神的な領域に入り込み、「家庭の秩序からして世界秩序へと」歩を移す。そしてこの外面的なものとの内面的なものとの媒介者が即ち教師である。學校の學校たる所以は「一に其の精神に存し」、事物を知らしむるよりも、事物の内的關係を洞察せしむるにある。だからフレーベルは「多くの事柄を事柄として授けるのではなく、唯凡ての事物に存する、永遠に生きた一者を顯現せしむるが故に學校は學校たり得るのである、といふことを決して忘れるな。」と警告する。だが、如何なる教材によつて、生徒は一切の事物の内的關係の明かな認識に達し得るか。

「凡ての事物に於て永遠の法則は靜止し、作用し、支配し」、この點からして人は統一體として、個體として、及び多樣體としての三方面から考察せられねばならぬことは已に述べた。即ち學校教育は人をこの三方面に於て發展せしめ、其の一々に應ずる能力、即ち心情（統一體に對す）悟性（個體に對す）及び理性（多樣體に對す）の三能力を育成しなければならぬ。この中、主として心情に與るものは宗教であり、悟性に與るものは自然科學と數學であり、理性に與るものは言語である。以上の關係をフレーベルは次ぎの語に現はす。曰く「眞の内的な關聯、眞の生きた交互關係が存し且現

はれる所には、やがて又直接に、統一體と個體と多様體との一つで唯一な關係、かくて又宗教と自然と言語との關係が現はれる。宗教に於て主として人の統一に關する心情の要求が現はれ……自然の考察と自然の認識を媒介する數學とに於て主として人の個別に關する悟性の要求が現はれ……言語に於て主として多様に關する、即ち一切の多様を人に於て合一する理性の要求が現はれる。この三者は、從つて不可分の統一を成し、其の一を他から離れ、他と無關係に育成するとき、必然に一方的となり、結局破滅か、少くも破壊に導く。」と。

かくて宗教と自然科学及び數學と言語は學校に於ける三大教科を形成する。中にも宗教は「自己の精神、人間精神と神との根源的合一に對する豫感を明かな意識に高め、……神との合一を根據として、生活のあらゆる位置、あらゆる關係に於て……生活しつづけようとする努力」で、この神と人との關係は先づ以て家庭に於ける父と子との關係に象徴せられる。「純粹に、且清澄な人間關係」特に家庭的關係に於て神と人との關係は直觀せられる。そしてこの直觀を明晰な意識に高めるのが學校に於ける宗教教授の任務である。次ぎには自然科学と數學が来る。大凡「宗教が語るものを自然は表現し、神の考察が教ふるものを自然は確認せしめる」。神は偉大な藝術家であり、人及び自然は神の作品である。そして一般に藝術的作品に於て作家の精神が見らるゝ如く、「自然に於て、見られない神の精神が可視的に現はれる」。即ち人は自然に於て神を見、自己の生活の表現を見る。

しかも夫れは、特に植物、中にも樹木に於て最も明かに見られる。樹木の生活に於て人は單に自己の生活の表現のみでなく又種族の生活の表現をも見る。個人の發展と種族の發展は並行するものであるから。かやうに神は自然に於て自己を表現し、一切の自然は神に關係し、全體として神に統一せられるのであるから、自然科学の教授に於ては「兒童をして多様な自然の現象を……大なる、生きた、言はば神の唯一の思想を表現する全體として」早くから意識せしめねばならぬ。個々の現象を個々の現象として表面的に授けるのではなく、其の背後に突き進み、一切を、神的精神の表現として、神に於ける、神による「全體として把握せしむること、これが自然科学教授の目的である。數學は「内界及び外界の現象として人と自然に同様に屬し」、人と自然、思考の法則と多様な自然の形式とを媒介する。從つて數學を缺く教育は「不完全なつぎはぎ細工に過ぎない」。第三に、言語は、數學と等しく、「外界と内界に共に屬する」といふ兩面を有する」。夫れは一方、人の精神の表現であると共に、他方、自然の模倣であり、自然の側からは「生活にまで高まつた力の表現であり、人の側からは意識的になつた人間精神の表現である」。從つて言語は人爲的な、又は單に因襲的なものでなく、實に一定の法則の表現であり、其の一音一音にも意味がある。「言葉の各要素は決して死んだ者でなく、要素の任意な又は偶然の結合によつて言葉が成り立つのでもない。反對に、これ等の要素は必然的に數學的—物理的—精神的根本概念であり、何等かの意味を有し、必然に法則

的な結合で以て言葉を形成するのである。そしてかやうな法則に合した言語教授が眞の言語教授である。この故にフレーベルの言語教授は、自然科学の教授と等しく、象徴的であつた。例へば彼が子音は一般に外なるもの、即ち力を、母音は一般に内なるもの、即ち精神を示すと言つた如き。尙言語教授に於てフレーベルは書くことを重んじ、「書くことは自由に、自己活動的に意識する最初の主要な作用である。」と言つてゐる。

人間一切の努力は、一、静止、即ち内面に於ける生活への努力（主として宗教的）、（二）認識、即ち外なるものを自己に取り入れる努力（自然科学的）、三、内なるものを直接に表現しようとの努力に大別せられる。言語は、この中、内なるものの表現に關するが、しかし夫れは大部分見られ聞かれたものの表現として、主として理性に關する。従つて以上の三大教科だけでは「人の全本質の完全な表現には尙缺けた所がある」。即ち「内的生活其の者の表現、直接の感情の表現」が缺けてゐる。そしてこの内的生活其の者の表現を藝術と呼び、これ亦學校の一つの重要な教科である。藝術は音楽（音）、製圖（線）、繪畫（平面）、塑像（立體）、文學（言語）等の形式に分れるが、其の何れに於ても兒童を藝術家たらしむるよりも、寧ろ藝術を理解し鑑賞せしむるに重きを置くべく、其の目的が神的、人間的、及び自然的存在としての人の明晰な表現にあること他の教科に等しい。

「家庭教育と幼稚園」 フレーベルは往々誤解せられてゐる如く、家庭教育を輕視するものではない。

く、逆に其の禮讀者でさへある。彼は家庭を最も純粹な人間關係と呼んだ（前項）。彼によれば家庭は神の意志に成る生活共同體である。「人は……神自身が單純に、且完全に秩序づけ規定した人間關係によつて、最も單純に且最も完全に教育せられる。従つて家庭は其の單純性、完全性に於て、いつでも、この點で模範ある。」（傍點筆者）と言ひ、又屢、引用せられる「家庭の、黙する、名もなき殿堂からのみ、先づ第一に人類の幸福は再來する。」といふ有名な語に徴するも、彼は其の師ベスタロツチと共に家庭教育を特に重んじたことが確認せられる。しかし、我々の現に見聞する家庭では、父母の無知と無理解の故に、不注意の故に、更に誤まつた溺愛の故に其の教育は、あらぬ方向に轉迷してゐる。従つて教育上何よりも重要なものは父母、特に母をして幼兒教育の正しい精神と正しい方法を體認せしむるにある。しかも幼兒の教育は誕生と共に始まらねばならぬ。そしてこの目的の爲に彼は「母の歌と愛撫の歌」を著し、同じ目的の下に「恩物」を考案した。前者は彼自身の自由によれば彼の「教育の最も重要な點を藏し」「合自然の教育の出發點」を示し、後者によつて、彼は家庭を、遊戯を通して、兒童の自由な發展を助長する場所たらしめようと企てた。しかし家庭教育を其の本來の面目に建て直す最も有力なる手段は幼稚園である。

だから幼稚園の「園」は幼兒の遊び場といふ以上、極めて大きな理念、即ち一般ドイツの家庭教育の建直しといふ大きな理念を内に包藏する。彼は彼自身一八三九年プランケンブルクに設けた幼

兒の教育所をば「遊戯及び手技所」"Spiel und Beschäftigungsanstalt" と呼び、未だ幼稚園なる名稱を負はせなかつた。謂らへく自然界に於て個々の植物が孤立的にはなく、他の植物、及び一切の自然的條件（季節、氣候、土地の如き）との聯關に於て生育する如く、幼兒の發達に於ても之を取りかこむ人及び事物が大切な條件となる。言ひかへれば幼兒の生長する全雰圍氣を良好ならしむることとが幼兒教育の第一の條件であり、そして夫れは一に母の力に俟つ。「婦人の生活と幼兒の保育は再び合一しなければならぬ」と。そしてこの大理想を實現し、ドイツ全土を、母の周到な愛育により、ドイツの全兒童の、言はば花咲く一大花園たらしめようとするのが、彼の抱負であり、この意味で彼は一八四〇年六月二十八日其の幼兒教育所を「一般ドイツ幼稚園」と名づけた。そして創立の祝典に於て、彼は會衆に「春日の光に於て冬枯れの草木が芽生え花咲くを見られよ。同様に、幼兒保育のほんたうの思想が、一般にドイツ人の視界に上りさへすれば、やがてドイツの幼兒及び家庭の生活が神の花園の如くに繁り、花咲き、實ることを信じ且期待せられよ。」と高らかに叫びかけた。かやうな偉大な花園が「ドイツの婦女子の共同の作業であらねばならぬことは固より言ふ迄もない。

幼稚園の「園」には更に幼兒の發達と植物の發育の類推と言ふ意味が含まれてゐる。「園庭に於て、神の保護と、經驗に富み見識を有する園丁の丹精とにより……植物が生長する如く、こゝ

（幼稚園）では最も貴い植物、即ち人、人間の萌芽としての幼兒が、自己、自然及び神との一致に於て教育せられ、且この教育に對する道が示されねばならぬ。」と、フレイベルは同じ一八四〇年に語つてゐる。こゝに我々は彼の兒童觀と、兒童と植物との比較を排し、「人を植物化するは傷ましい限りである。」と嘆ずるモンテッソリの兒童觀との間に著しい對比を見出すのである。

しかし述べ來つた如き「ドイツ幼稚園」の理念の實現は容易の事でない。夫れには、例へば地上に蒔かれた椶の種子が他日椶の大木となる如く、先づ如上の理念を包蔵する萌芽が何處かに發生しなければならぬ。そしてフレイベルはブランケンブルクの「遊戯及び手技所」を正にこの萌芽と見た。若し同様の萌芽が各所に發生したら、他日、夫れ等が「一般ドイツ幼稚園」へと發育するは疑を容れない。かやうな意味での萌芽が即ち狹義の「幼稚園」であり、かやうな理由からして一八四三年、彼はブランケンブルクの「遊戯及び手技所」を「幼稚園」と改稱した。此の如くに狹義の「幼稚園」は廣義の「ドイツ幼稚園」の理念をつゝむ萌芽であるから、單に幼兒を保育するのみでなく、同時に一般の婦女子に幼兒の教育の如何にあるべきかを直觀せしめ、且之について教示する場所とならぬばならぬし、そして其の結果「各家庭夫れ自身又幼稚園とならねばならない」。即ち幼稚園はドイツ全土の「幼兒の園」といふ廣い意味から、狹義の幼稚園に、更に各家庭に於ける幼兒の保育に至るまで、廣狹種々の意義を有する。若し幼稚園を、家庭から全然分離した教育所、又

は家庭の補助機關と解するやうなことがあつたら、夫れはフレーベル本來の精神を著しく歪曲せるものと言はねばならぬ。

〔恩物〕 幼兒の「遊戲及び手技の用具、」即ち「恩物」(Caden)は已にスイス時代に考案し、プランケンブルクで製作せしめたもので、フレーベルは一八三八年之に關する講演を行つてゐる。即ち恩物は幼稚園の創設に先だつて成り、單に幼稚園を目的とせるものでなく、一般に「幼兒の指導者及び兩親」の爲に考案せられたものである。恩物の目的は幼兒の諸能力を其の發達段階に應じて發展せしむるに存し、系統的に、即ち「夫れ自身靜止せる統一體から出發し、次第に多樣へと法則的に發展し、しかも夫れ等が絶えず相互に解明し合ひ、交互に促進し合ひつゝ、一の大なる聯關を形成するやう」に組織せられてゐる。統一體であつて、夫れから多樣の發展する、しかも同時に嬰兒の遊戲にすら適するといふ諸條件を具備するものは毬であり、紐の附いた毬は、從つて第一恩物として恩物の出發點となる。毬で遊ぶとき、幼兒は色々の活動(例へば把握の如き)を營み、同時に毬は「自己に靜止する萬有」の象徴として、無意識ながらも「球の法則」を豫感せしめるのみでなく、あちこちと動くことによつて空間の漠然たる豫感を、現に捉へる、捉へ得るといふことによつて同じく時間の漠然たる豫感を與へる。大凡一歳半以後、第二恩物として木製の球と立方體(一八四三年或は四四年之に更に圓柱が加はる)を與へる。第一恩物で遊ぶ間に、幼兒は次第に「對立する同一者」

(三五七頁)といふ精神發展の法則に従ひ、「本質上毬に等しく、しかも現はれに於て之に對立する遊具を欲求する」に至り、この欲求に應ずるものが第二恩物(三體)である。毬は軟いが球は硬い。毬は「單純に一者」であるが立方體は「外面上多樣に分岐した全體」である。同時に夫れ等は毬より重いから漸次増大する幼兒の力にも適應する。同じく「對立せるものへの發展」といふ法則に従ひ、立方體からして第三恩物として立方體を各稜で二等分した八個の小立方體が發展する。今迄主として對象を動かすことによつて自分の力を發展せしめ、強め、練習し、對象を靜止と運動の狀態に於て注視するに過ぎなかつた幼兒に、今や分たれたものを色々に組立てるといふ新しい仕事があり、全く新しい世界が開ける。次ぎの恩物への發展は、凡ての發展段階は已に前の段階に於て豫示せられてゐる、との原則(三五八頁)に従ひ 第四恩物は第三恩物に於て、否、第二恩物の立方體に於て已に豫示せられてゐる「板の形」を具へた、八個の直方體(立方體を縦に二等分、横に四等分した)へと發展する。第三、第四の恩物で水平面と垂直面がはつきりと現れてゐるに對し、第五恩物では、前段階で豫示せられてゐる「斜面」が獨立に現はれ、立方體は更に細かく(中、或者は對角線で切斷される)二十七に區分せられ、幼兒は之で以て家とか、寺とか、家具とかを自由に組立て、其處で特に、多樣なものが如何に一者から發展するかを學ぶ。同様に第六恩物は第五恩物を補充する。

以上の外、フレイベルは箸、豆、コルクの切れ等で色々の形を構成（線と点による構成）せしめ、又紐帯び、珠排べ、粘土細工、折紙、切紙等の色々の総合的な手技を附加した。そして是等に共通の原則は簡単なもの、容易なものから、次第に、方法的に、複雑なもの、困難なものへ進み、已存のものから、常に新しい形式が發展する、といふにあつた。

以上に於て恩物が數學的な組織を有することは何人にも明かに認められるであらう。そしてこの數學的な組織を、例へばシュプランゲルの如きは、フレイベルの恩物の本質的な長所に掲げてゐる。夫れは數學的で、即ち法則的であるからして、自然に、さまよひがちな幼兒の想像を拘束し、自然に數と形の、即ち直觀の基本概念へと導く。次ぎに恩物は極めて簡單なるが故に自由に組立てられ、自由な選擇と自由な活動を促進するに適するのみでなく、又、尙單純な幼兒の性情にも合致する。しかし是等よりも一層重要なるは夫れが遊戲から「手技」"Beschäftigung" ("Beschäftigung" を「手技」と譯するは適譯でないと思ふが、暫く慣用に從ふ。)を経て「作業」"Arbeit"へと自然に、順次に推移することである。第一、第二の恩物が純粹の遊戲であるに對し、第三恩物以下は已に作業の態度へと導く。作品が目的ではないが、しかし一定の作品を構成する點で其の態度は作業的であり、作業的ではあるが、しかし一切は遊戲的活動である。この作業的態度は手技（箸排へ、紐帯びなどの）に於て一層著しく現はれる。しかし手技の教育的目的は製作への興味を惹起するに存し、作品其の者

には存しない。だから手技に於ては、例へば切り、疊むといふが如き一定の技術を示すに止め、何を製作するかは一切幼兒の自由に一任しなければならぬ。一定の作品を強要する場合、夫れは最早手技ではなくて作業である。かやうに手技が作業への移行は唯の一步であり、一步であるから、件の移行は容易である。そして遊戲に始まり作業に終るとはフレイベルに於ける教育一貫の大原則であつたのである。この點で、同じく數學的に組織せられながらも、モンテッソリの遊具とフレイベルの恩物との間には大きな隔りがある。前者では活動の方面は限定せられ、大いさ、性質、強度等に對する感覺的練習が一定の順序で、計算、讀方、書方等の豫備となるやうに組織せられてゐる。「夫れは、事實上、已に作業である。」とのシュプランゲルの批評も、強ち彼女を誣ふるものであるとは言ひ得られないであらう。

フレイベルの世界觀、特に浪漫的自然觀については合理主義の立場から屢、非難が投ぜられてゐる。けれども、萬有神性を宿し、「同一の、永遠の、唯一の存在が自然と人間の根源に存し、二者は同一の法則に從つて發展する」。従つて、人間と自然の關係は争でなくて和であり、自然は征服すべきではなくて、却つて畏敬すべきであるとの彼の主張は神祕的といふ一語で以て葬り去らるべきでない。反對に、其處に我が國古來の傳統的自然觀と一抹相通するものが存するのではなからう