

社會的教育學の過去及將來（承前）

小 西 重 直

三、過去に於ける社會的見地の概説

余は前段に於て社會的教育學の特色を以上の如く決定したのであるが大體に於て此を標準として過去に於ける主なる社會的見地に就て吟味し夫れに基て社會的教育學の將來の特殊の任務特殊の研究に關して論述して見やうと思ふのである。

プラトンは教育上著しき社會的見地の鼻祖と稱せられて居るが彼は教育を國家なる社會集團より研究せる者であつて所謂國家的の社會的見地といふてもよいのである。彼によれば國家は道德的個體とも言ふべきものであつて之れによりて彼が理想とする善の觀念を出來得る丈此世界に實現せんとして居る。而して夫れを遂ぐるには教育が國家事業として必要であると信じて居る。個人々々の場合に就て教育が何程國家の益をなすやは答に苦めども一般的に言ふ時は教育は善人を作るのである善人の行爲は貴きものであつて彼等は善であるが爲めに戰爭に於ても

勝利を占むることが出来るのである。勝利を得れば時とすると教育を忘るゝに至ることがあるけれども教育は慥かに勝利を與へるものである。何となれば人は勝利によりて傲り易くなり従つて多くの惡を生じ易くなるので勝利は屢々却て勝利者をして自殺的自滅的に陥らしむるけれども教育は決して自殺的でも自滅的のものでもないのであると説て居るのを見ても教育が如何に國家の發達と關係あることを認めて居つたかが理解出来るのである。(Tabot-Juni Iqo) 又其教育の目的に關しても國家主義を標榜し富を作るとや、身體を強くすることや、知恵と公正より離れたる憐憫の質等を養はんとするが如き一局部の仕事は眞の教育ではない。眞の教育は國民的資格の完成である、正しく國家を支配し、正しく國家に従ふ處の精神を作ることである(Taw Iqo)と説きて教育の目的としては一面には國家の法律に従ひ文化の狀態に順應すると共に他面には國家を維持し統治するに足るべき素地を養ふことにあるので此中には國家の現實の生活を改良し得べき能力をも含めたるものと見ることが出来ると思ふのである。此等の目的を有する教育事業は誰れの責任であるかといふに夫れは無論國家の責任である。彼は即ち其著「國家論」よりは實際的に緩和せる「法律論」に於ても、尙且つ兒童が三歳に達すれば村々の殿堂に集りて國家の

教育意志を代表する保姆の世話を受くることにしてあるのである。(Law N1794)又彼の國家主義はスバルタの教育の如く極端的軍事本位の國家主義ではなく哲學を以て最上の教育となし軍事教育を其以下に置き、國家は暴威我欲の政治を行はず常に法律に従つて政治を行ふに眞の國家の意があるので、又個人々々は固より國家の法律の支配を受くるけれども、個人として文化的に活躍する天地を有して居るのであるといふ様な風に考へて居るのである。然れども教育は矢張貴族的階級的の性質を帶び同一國家内の全國民全民族の教育ではなかつたのである。其法律論に於ては國家論に於けるよりも餘程緩和されて居る様であるけれども尙奴隸階級には多く間接的の教育であつた、奴隸を取り扱ふ場合には出来る丈正しく取り扱ふことが必要である、人が如何に正を尊び不正を憎むかは不正の事をなし易い者に對する時の態度によりて分るものである。即奴隸などを取り扱ふ場合には此事が能く分り易いものである。若し奴隸に對して不正な取扱方をせない場合には奴隸に徳の種子を蒔くものであるといふ様な意味の意見が法律論の第六篇七七八に見へて居るが、畢竟彼は教育を受けたる上級の人より奴隸階級のものに道德的感化を與へたしとの考の様であつて所謂間接的の教育である。元來は戰爭で捕はれた法律的奴

隷であつても自由民となれる所のフヘードの如きは除外例として大體一般には此下層の階級に對しては高等なる知識の教育を與ふる事を顧みなかつた様である。尙同じ場所に於て彼は言語を同ふする一ヶ國より多數の奴隷を入れるゝことは反亂を起す恐などもあるからしてよろしくないと言ふて居るが此等は自己の民族性を以て異種民族を同化するの大なる襟度ではなく狹量の自衛主義の教育である。然し之れは其當時のアテンに於ては漸次國家的組織が弛んで來たので夫れを立て直さうとする彼が微衷であつたと見ることも出来るが、然し同一主權の下にある全體の民族に或程度迄一樣に同等の教育を施すの考が十分でなかつたのを見れば彼の國家主義の教育は事實に於ては完全なる意味に於ける民族全體の教育ではなく、階級的教育の臭味を脱し得ざるものと見ることが出来るのである。

アリストテレスの教育論も矢張國家的の社會的見地に立つものであるがプラトンのアテン民族の實狀を見て夫れを多少スバルタ風になさんとしたのに反して彼れは寧ろ一般的科學的精神に於て立論して居る様である、形の上より組織の上より見れば最初の社會生活は家族である、二つのものがあつて夫れが獨立に存在せず一體として結合する所に物の起源や發達があるが如く男女や主従の關係が結

合して一體となりて是に家族なるものが出来る、即家族は人間の日常の要求を充たさん爲めに自然に出來た所の共存的生活である、而して此數家族が結合し此共存的集團が日常生活に關する要求以上に何物かを目的とする場合には一村の共存的生活が起つて來るのである。尙進んで數ヶ村が日常生活上の要求の爲めや理想的の善良なる生活を實現せん爲めに持續的に生活せんとして互に結合して一團となり殆んど自足自給し得る程夫れが完全に且つ大なるものとなる場合には國家といふ社會的集團が成立して來るのである。尤も彼の考の中にある國家といふのは今日の如く大なる國家ではなく一大都市的國家ともいふべきものである。形や組織より見れば國家は斯くして成立するものであるが其成立の精神の自然性より見れば國家は家族や個人よりも先行的のものである。何んとなれば吾人の全身が滅すれば手も足もなくなる様に部分的のものゝ以前に全體のものが必要であるからである。個人が若し國家より離るゝ時には自足的たるを得ざるのであるから國家は自然性より創造されたもので個人よりも先行的のものであると見てもよいのである。社會的生活に不適當なるものや又は自ら自足する力があるから社會的生活の必要がないといふものは動物か神かである (Aristotle-politias I 2) 而して殊に國家

の目的は徳を實現するにあるので之れなくしては國家は國家たることを得ないのである。單に生活の爲めの目的で國家が成立するものならば動物も奴隸も國家を成立せしむることが出来るのであるが斯かるものは國家ではない、國家は貿易や他よりの不正を防ぐ爲めや又は相互の交際などの爲めに成立するものではなく、實に徳を實現するの目的があつて初めて國家といふことが出来るのである。(ibid. III) 而して此徳を成すには自然性、習慣及理性の三の要素が必要である。自然性は或範圍に於て立法者の手によりて變化し得るも習慣及此三要素中の最高地位を占むる所の理性の發達は教育の力に俟たねばならぬのである。故に教育がないならば徳が成り立たない、徳が成立たざれば國家成立の眞意がなくなるのであつて、此點に於て彼の教育觀は或意味に於て國家其ものが教育であると見ることが出来るのである (ibid. VII. 13) 而して彼は尙其政治學第八編の冒頭に於て國家を統治する政體と教育との關係を論じ教育は其國の政體に適する様な人物を作らねばならぬ、否な各種の政體夫れ自身は夫れを作り夫れを維持する所の人間の獨特の特性を有するのであつて共和的特性のある場所には共和政體が出来、少數政治的特性のある場所には少數政治の政體が出来るのである。而して人間の特性が善良なる程政體も立

派なものとなるのであると説いて居るのであるが、善良なる特性を作るのは即教育の力であるからして教育といふものは政體夫れ自身をも發達せしむるものであるといふことになるのである。其他彼は教育を國家事業となし家庭教育迄も國家が監督すべしとなし、又事物の自然の理法として人を支配するものと支配されるものとあるか故に奴隸にも自然的に奴隸たるべきものもあり戦争等によりて征服せるものを法律的に奴隸になすこともあると言うて社會の最下級の奴隸階級の成立存在を認めて居つたのであるけれども、政治學第一編十四章に於てはプラトニ反對して奴隸と談話することが差支ないのみならず、命令的言語のみにて使役することは宜敷くないと説き教育上に於ても甚しく除外して居らぬのである。要するに彼は比較的公平な考を有して居つてスバルタの如き教育に於ても其富者の子弟と貧者の子弟が食卓を共にし富者の子弟の衣服は質素であつて貧者の子弟も此を辨じ得る程度になしてあるが如きは賞讃すべしとなして居るが、而かも彼はスバルタの教育の如く何にもかも國家の權力の下に壓迫的に盲從せしむるのとは異り、又比較的主として上級の教育に注意したのではなく自由民一般の教育に互りて論じたるは一段の進歩といふべきも尙奴隸や下層の實業家の教育は國家の事業としては多

く此を顧みなかつたのは矢張階級的教育の域を脱し得ないのである。

羅馬時代に於ては其教育上の實際より見れば其王朝時代や共和政治の初期に於ては殊に家庭及國家的の教育に重を置きて大羅馬建國の基礎を造り共和政治の後半期に於てもカトーの如き國粹保存の熱心家あり理論的方面の研究としてはシセロ、クエンチリアーヌス等の如きも教育の目的及方法に關して相當の國家主義的の要素を有して居るのである。

中世紀に於ては其實際的方面は大體に於て宗教社會の教育、武士社會の教育、市民社會の教育といふ様に時代を追ふて小社會的集團の教育が行はれ又カール大王の如き多少教育を國家的に組織せんとすの試も表はれて居つたのであるが、理論上社會的見地より教育を論せるものにて特に著しき價值を有するものを見ないのである。文藝復興時代に於ける人文派の教育の主張に於てサドレットトの如きトーマス、モリアの如き社會的見地のものもあるも主として個人本位に傾て居る。人文派の影響を受けながら獨逸の民族を考の中に置き一種の社會的見地より教育を論ぜるものは即ルータである。彼は理性的信仰を有するには教育の力に依るの必要を知り千五百十九年に於ては結婚の男女に對して説教を試み子供を教育する程神や世界

や自分や子供に有益なものはない。ローマやエルサレムに巡歴するよりも寺院を建造するよりも子供を教育する方が天國へ行く最も近い路であると説て居る。

(Kefenstein-Luther's pädagogische Schriften 2 16) 千五百二十年には獨逸の貴族に對して大學などの改良を促かし聖書を大學初め凡ての學校に於ける基本教育になせと論じて居る (Ibid. 11) 千五百二十四年には獨乙の市尹に檄文を發し市は年々道路や橋梁其他の物質的事業等に經費を投して一時の平和と幸福を得るのであるけれども永遠の平和と幸とを得るには教育が必要である。青年の教育等閑にしてはならない一二の良教師を傭ひ得ぬといふことはあるまい。市の安全なるを得るは小銃や富や、堅固の城壁や莊麗の家屋や、彈藥ではない、此等のものを若し愚人が濫用したならば市は却て不幸を見るに至るのである、故に宜敷教育によりて此等のものを安全に維持し得る所の賢人を養成せねばならぬといふ様な意味を述べて學校教育の改善を促かし (Ibid. 32, 35) 又千五百三十年には學校教育の兒童に必要な所以を説て居る。要するに人文主義の獨乙に入りたる當時は獨乙の教育は尙主として上級社會や宗教社會の教育であつたのであるが、ルイテルは宗教上の立場より一般に獨逸民族に教育を普及し又其改善の必要あるを認め階級的教育を破りて民族全體の教育

となさんと力めたのである。然し宗教上の立場と言ふても從來の教會的宗教を破壊して民族の生活中に民族自ら責任を帯ぶる所の宗教を立てんとしたのであり、羅馬法王の下に雌伏せる國家を之れより自由ならしめて新宗教を以て國家夫れ自身の生命となさんとするのであり、教育の力によりて個人々々が理性的信仰を得れば其處て民族も國家も存續發展の生命を得ることになるのであるからして彼の見地は其教育の方針に於て宗教的國家主義又は宗教的民族主義の見地と見てもよからうかと思ふのである。又其教育の事業に於ても教育は單に宗教家の事業にあらずして國家の事業である。民族全體の事業であるとの意見であつて此點より見ても亦國家主義民族主義といふてもよいのである。

其時代は漸く進みて啓蒙的時代に入るや是に又一種の特徴を有する社會的見地の教育説が表はれて來たのである。例へば佛國のヘルベチアスの如きは其一人である。彼は人間が其意見や能力や關心の状態に各相異なる所のあるのは先天的に然るものであるか又は家庭や學校や社會生活に於て受くる所の教育の相違によるものであらうかとの問題を起し、人間の思考や意志は畢竟快不快の感情に基て起るものであつて何人も同一物に對しては同意見を有すべき筈であつて人間の能力も關心

の状態も凡て先天的に相違あるものではない。此等が人によりて互に異るといふのは外界より受くる廣義の教育の結果である。而して青年の廣義の教育者といふのは即彼等が支配を受くる國體政體之れより生ずる習俗、社會に於ける人間の階級其他經濟上の事情、友人書籍等である。人は自由政治の下にある場合には心か打ち開て正直で、忠實で、事業も起り、人道にも厚いのであるが、壓制政治の下にある場合には下劣になり人を欺き、天才もなく、勇者もなく、平凡になるのであるが、此等の性質の異なるのは畢竟彼等が相異なる國體政體の下に受けたる教育の結果といはねばならぬのであると説き、當時の佛國人が卑むべき道德教育を受けつゝあるのは其國の國體政體の罪であるといふ様な意見を出して居るのである。(Edelheim-Geschichte der Sozial-Pädagogik 58-67) 此の如き意見は一種の感覺主義に基くものである。教育は固より國體政體の如何によりて非常に影響を受くるものであるけれども、其支配の下にある個人々々の精神は感覺主義に従つて全く唯だ外界よりの刺戟によりて發達するものではない。個人々々の内面生活に於て自發的努力、自發的統一の力となる所の意力がなかつたならば、心意生活の中心を失ひ、毫も統一ある發達は出來ないのである。故に彼か説く如く、人爲的に外界に出來た所の國體政體のみの改革によりて

直ちに教育を全く一新するといふことは出来ない。我國の教育の如きは國體に基きて立て居るのであるが之れはヘルベチアスが説くものとは趣が異なるのである。即ち我此國體は日本民族の外面的生活ではなく内面的の生活其ものである。是に教育上の特色があるのである。ミラボーが社會は自然的狀態に於ては一の家族であつて社會の各員は互に單に同胞兄弟であるのみではなく或る兩親の子供である、其國を支配する君主の家族の子供である。君主は自ら國民の父なることを感ずれば國民よりも必ず敬愛を得るに至るべしと説き家族的精神を以て國家の基礎となさんとせしはまた一理あることである。然れども我國の如く開國以來自然的關係より成るものとは趣を異にし一時的人爲的に作らんとするのであるから頗る困難であり、又永續的のものとなることも六かしいのである。然しヘルベチアスが政體の改革を以て教育をも容易に一新すべしとしたのに對してミラボーは更らに一層内面的に進み君民の關係を道德によりて結合せんとしたるは一段穩當なる考方であるけれども君主が人民の父たることを感ずれば是に初めて人民よりも敬愛を受くべしといふは一種の報償的道德であるとの批難を免れない。然して彼は此を實行せんには其豫件として政府は善政を行ふには國民の歸服心を要することを自覺し國

民も亦其幸福なる生活を遂げんには政府の力に俟たざるべからざることを自覺することが必要であつて、此等の自覺を起すには是に國民全體の蒙を啓く所の教育が必要であると論じたのである。(Edelheim-93-95) 革命前の教育論者は多く國政改革の目的を以て教育論に及び又教育の普及を圖りて國政改革の基礎を作らんとしたのである。革命時代の教育論者も人間は平等であるといふ見地より一般人間に教育を普及せんとしたのであつてガブリエル、オノレ、ミラボの如きタレーランの如きコンドルセの如き皆此種の意見を有て居たのである、要するに革命前及革命時代の佛國の教育論は主として個人は平等であるといふ考に重きを置き尙國政の教育國民の幸福と教育との間に密接なる關係を有することを自覺し教育を貴族や教育や富者の專有となさず階級的教育を破りて佛國の全民族に教育を普及する上に相當の力を發揮したものと云ふことが出来ると思ふのである。

啓蒙時代の個人的傾向の中に於て教育の目的は社會の有用で愛國心に富み幸福なる生活を營み得る様な人間を作らねばならぬとの強き社會的傾向を主張し(Baer, Dow's Ausg. Schriften 42) 獨逸のデッサウに設けたる汎愛學堂で此を實地に試みたのは即ちバセドールである。彼はルツンのエミールによりて刺激せらるゝこと少らず其

242
教育方法に於てもエミールの方法其儘を多く引用して居るけれども教育上の立場はルツソーとは異り正面より主として國家主義を標榜して居るのである。千七百年に家族及民族の父母用教育法とでも言ふ様な(Basedow-Methodenbuch für Väter u. Mütter *tender Familien u. Völker*)書物を著はし其第二篇に於て道德教育學法及學問に關する國家の監督に就てと題し教育事業を國家的方面より論じて居るのである。彼は國家の幸福は其國民の幸福と異なるものではなく其幸福は公共の道德の進歩に比例するものである。而して之には教育事業が必要であるが此を進歩せしむる爲めに皇帝の顧問として道德及教育の顧問官を置き大學、中學、小學、孤兒院、貧兒院、感化院は勿論其他圖書、演劇、娛樂を目的とする諸藝即一言にて言はゞ凡て國民の道德に著しく影響を及ぼすものに就て相當の監督を爲し、相當に指導改良を施して一國の風教を發達せしむることが必要であると説て居る。彼は國民に法律的精神を普く徹底せしむる方法として一年に一回通俗的の法令抄を發行し十年に一回纏めて此を發行すべしとなし又俳優の選擇、傭用、解傭や圖書の檢閲までも必要と論じ廣汎なる社會教育にも國家の統一的監督指導が必要となして居るのであつて、從來主として學校教育を國家事業となさんと主張に對して一步を進めて社會教育を

も此中に入れて來たのである。諸般の教育的作業が國家の下に統一せらるゝ現代の實狀を百五十年許り以前に主張して居つたのである。殊に彼は其教訓要義に於て祖國の廣大なる義務を説き縦令不必要不正と考へても國家の主權者が宣布したる戰爭に對して其命に服して出陣せねばならぬと説くが如きは教育上國家主義の高調に達して居るものと見ることが出来るのである。メツサーは其公民教育の問題に於てバセドリの教育目的として主張する愛國心といふものは獨逸民族的のものではないといふつて居る如く夫れは概念的のものであるとしても獨逸民族の國家主義的教育に影響のあつたことは考へられべきことである。(Messer-Problem d. Staats-bürgerlicher Erziehung 14)°

ペスタロツチはバセドリと同様にルツソのエミールより非常なる刺激を受けたのであるけれども此を實行し得ざる夢の如き物と考へて居つた。彼は人間の知情意の調和的發達を目的となし一面個人本位に立つて居るけれどもナトルプが論する如く他面には又社會的見地を有して居るのである。(Naturp.-Pestalozzi 77-89, Naturp.-Herbart, Pestalozzi, 111-151)吾人は彼が「隱者の夕暮」に於ても人種の發達に於ける自然の過程に關する研究に於ても又は鵠の歌や「リエンムルド、ゲルツルト」に於ても眞社

會の見地を發見することが出来るのである。彼は人間を自然との關係社會との關係、自己自身との關係の三方面より社會組織の基本としての家族の生活は教育の最初の場合である、道德や國家の學校である (Abend Stunde eines Einsiedlers-Hg. von F. Mann 1913)。家族の發達せるものは即市民の社會であつて之にも亦一種の教育の力を有して居るのである、而して最上の社會は人間が盡く兄弟同胞の關係に立つ所の人類の理想的社會であると見て居るのであつてルツツがエミールを社會より離れしめて一人の教師に任じたのとは非常なる相違があるのである。殊に彼は眞理論及實際的事業に於て階級的教育を退け教育を以て下級民の子弟を救はんとしたのは近世に於て國民教育を促がす上に大なる力となつたのである。而して彼は人間は地上に單獨で生活するものではないからして吾人の外部的の社會は吾人の教育に大なる關係を有し、吾人の教育は社會の力によらねばならぬ。又社會の爲めに教育を施さねばならぬといふ様なナトルプに類似せる社會的見地を取つて居るのである。然しながら彼の考へは此社會的關係は一定不動の堅き鎖ではなく吾人の内面的の力によりて此を作り此を變化することが出来るので、此力が吾人の發展の中核となるのである。吾人は吾人自身の教育に對しては吾人自身其教育力となるので

あると説て居る所を見ると彼の立場は個人本位であつて而かも社會的見地を離れざる調和的のものと見る事が出来るのである。

十八世紀の末より十九世紀の初に亘り獨逸に於ては新人文主義が起つて居る。新人文主義は近世の初に伊太利に起り漸次英佛獨等に影響を及ぼした所の人文主義とは色々の點に於て異つて居る所がある。パウルゼンは人文主義を伊太利的拉典的文藝復興と稱し新人文主義を獨逸的希臘的文藝復興と稱して居る如く人文主義は主として拉典文藝の復活に重を置き新人文主義は主として希臘思想の復活に重を置いて居る。而かも何故に希臘思想の復活を主としたかと言ふにパウルゼンの考では夫れは一面獨逸民族性と希臘民族性との間に類似的所縁があるからである。即拉典民族なる伊太利や佛蘭西は政治的軍事的であるのに反して希臘及獨逸は哲學的科學的であるから獨逸が希臘の思想を復活せんとするは自然の結果である。其他又其當時は獨逸民族は其民族的自覺の結果貴族的の佛國民族及其僞古典主義に反抗し市民的民族的特質を發揮して佛國に背を向けて希臘に顔を向くといふことになつたのであると論して居る(Paulsen-Deutsche Bildungswesen 101-104)のであるが新人文主義の理想は眞善美の調和せる自由なる清新なる充實的なる人間を作ら

んとして一面個人本位の立場を取るものであるけれども人文主義の如く古典の絶對崇拜とは趣を異にし獨逸民族といふことを中心に保持して居る昔の希臘人を獨逸に生み出すのではなく希臘思想を獨逸民族を教育する方法になしたのである。

此故に新人文主義は人文主義とは違つて民族の見地を確守して居るのであつて單に個人本位であるといふことは出來ないのである。殊に新人文主義の影響は啓蒙時代の個人の理性を偏重せる傾向と異り歴史的發達に關する研究を盛ならしめ歴史其ものに於て理性を發見せんとし啓蒙時代の主觀的理性主義より一轉して客觀的理性主義の傾向を生じたる状態より見るも新人文主義は教育學上如何に社會的見地の圍内に其地位を占めて居るか理解出來るのである。(Ibid. 106) 斯くて獨逸は漸次其民族的自覺の度を高めフイヒテのレーデンに於て其高調を發揮するに至つたのである。

ペスタロツチの教育思想の影響を受け而かも獨逸の奈翁の爲めに大打撃を受ける慘狀の實際を見て獨逸の教育の革新を迫つたのは即フイヒテである。彼れが獨逸國民に告ぐの講演は獨逸の教育を民族的に革新せんとする努力である、彼は戰敗の原因は獨逸の民族性の中に存すると喝破した即ち其當時の獨逸民族は人類發達

の第三期に屬し未だ成熟せざる生硬の自覺時代で利己的に陥つて居るのであるから戰に敗れたのであると論じ更らに果して獨逸民族は再び勃興するの力あるや否やに關しても亦此を獨逸の民族性に求めたのである。即ち獨逸は固有の國語を有し夫れは事實を基としたる言語であつて明瞭な言語である、生命のある言語である、創造力を有する言語である、個人々々を結合して民族的精神を作り得る言語である。又獨逸は宗教改革の如き眞面目する仕事^{仕事}をなして居る獨逸民族にはルイターの如く人生問題を等閑視せず此を解決する丈の眞面目なる精神がある筈である。獨逸民族の過去の偉業光榮を回想すれば獨逸民族は再び勃興するの民族性を有して居る。而して此を實現せんには獨逸民族全體を教育せねばならない。教育は國家の事業である。國家は兵役の義務を國民に課するも夫れ丈けでは國の防禦が出來得ない。須らく獨逸民族全體に國民教育を義務となして國民全體に國防を全ふするの方針を取らねばならぬと論じ從來の教育は賞罰等の方法を濫用して利欲の上に教育を築たのであつて夫れが國民をして利己的に陥らしめた一原因である、今後の新教育に於ては人間の自由意志を尊重し確實にして誤のない善良なる意思を養い善の爲めに善を盡す様な人間を作らねばならぬ、之れ聽かて利己的に走らずして

共同的に獨逸民族として發展し得る基本となるものであると説き、獨逸の教育を民族全體の教育となし國家的に此を統一經營するの必要を訴へたのであつて、夫れが又今日の獨逸の教育に大なる影響を及ぼしたのである。彼は個人々々の自由活動を十分に謂ふて居るのであるけれども教育上の主なる見地は獨逸民族といふ全體の立場より見て居るのであるから佛國革命時代の佛國の教育論者とは其立場に重を置くの點に於て餘程趣を異にして居るのである、余は彼の見地を國家的民族的見地と名くるのである。(藝文第五年第一號フイヒテの教育思想と現今の教育問題、小西重直)

エナ大學に於て俊才の學生としてフイヒテに愛せられ而かも其哲學に於てフイヒテの主義に反して新に多元實在論を主張せるヘルバルトは教育事業がフイヒテの講演其他の影響によりて漸次國家的性質を帯び來らんとするに對し如何なる考を有つて居つたのであるか、彼はナトルプが社會的教育學を著した以來夫れに對して個人的教育學の研究者と稱せられて居るが彼れも亦決して社會を忘れて居るのではない。然しながら極端に教育と國家社會の關係をつけやうともせず比較的其中間を歩て居るのである。即ち彼が此道念は社會生活上の組織に該當するのであつて内界の自由の道念は凡てのものを自己に包括し而かも其政治が憲法法律と

一致する所の國家に該當すると見ることが出来る。完全の道念は凡ての精神力の發達を圖る爲めの文化的組織に該當し、厚意の道念は社會の人々に幸福を與へんとする行政機關に該當し、公正の道念は争を避けんため個人の自由の範圍を規定する爲の法的社會に該當し、衡平の道念は善惡の行に對する應報上の組織に該當するのである。彼は又プラトンの如き階級的教育を難じて教育は國民全體の教育たるべしと論じ社會全般に教育を普及すべきことを主張して居るのである。斯く一面に社會を顧慮しつゝも尙ほ彼は教育事業を國家社會の力に因て束縛さるゝことを好まないのである。即ちフイヒテが「獨逸國民に告ぐ」の講演をなして各地の社會に血を湧かした後約二年許を經千八百十年の十二月にケーニヒスベルヒに於て *Über Einwirkung unten öffentlicher Mitwirkung* と題して國家教育の關係に就て講演をなして居るが、其時に表はれたる意見を見れば彼の眞意が理解出来る様である。彼の考では一國の青年は大なる群衆として共同的の教化の下に生長せしむべしとの考は一見大なる思想である。即ち幼少の時より同胞的に共同の教化によつて同様なる教育的決定を受くる時は彼等は市民的共同團體に於て全然社會的共同の調子となるのである。斯くして國家學校に於て其芽を發し、學校の進歩は教育の進歩であつて又民族

の進歩である、此の如きは昔より今日迄多くの人によりて主張された思想であつて、クセノホンも、ブルタークも、フイヒテも、ペスタロツチも、此點は同一意見であつて、公共の一般教育の基と爲る爲の社會を作ることと讃成するものであるが、余は之れに對しては俄かに同意は出來ないのであると説て居る。何んとなれば彼の意見では國家は元來出來るだけ多様の要素の相互關係を統一することを意味するものであるからして、此を學校に適用すれば、初めから幾多多様の様式の學校を設けることとなり、國民の精神は却て統一を失ふことになる、教育事業は主としては教師の人格に任かすべきものであつて、國家が嚴格に細かく規定すべきものではない。又國家は己に熱した理性的の國民を豫想するものであつて、完全なる國家は此等の成熟者より成立し、又維持せらるゝのである。然るに教育事業は未成熟者を對象とするのであるから、國家が細かな統一的な法則で教育を束縛せんとするのは、此道理を辨せないからである、と説て居るのである。苟くも教育者が治者にも被治者にも、道德的性格を涵養すれば、其處に初めて健全なる國家が成立するのである、と考へ、教育を政治の方面よりでなく、教育夫れ自身より考へやうとして居るのである。要するに教育の目的に於て、其施設上の方面に於て、國家社會の見地は忘れて居らぬけれども、施設

上の方面に於ては夫れが爲めに劃一的の細かな束縛を受けて教育者自身の人格上の權威を失はない様に警告したものと見ることが出来るのである。然しながら獨逸は千八百六年ナポレオンより大打撃を受けた以來思想界に於ても政府の當局者に於ても教育は國家の生命であることを自覺し國家の力によりて此を發達せしむることを痛切に感じたのである。新人文主義者なるフンブルトと雖教育局長の地位に立ちては其兼ねての主義に従い個人々々の自由豊富なる活動發展を主眼となして國家の關涉を出来る丈避けたのであるけれども尙且つ國家としてプロイセン全般の教育に對して改進の力を發揮せねばならぬと信じたのみではない實際上此を改進し又改進の方針を立てたのである。其後千八百十七年には新に獨立の文部省が出来て教育、宗教、醫務の事務を主管することになり、千八百二十五年には各地方に督學機關が設けらるゝ様な譯であるから、自然國家が教育上の法令を定め或程度迄此を統一せんとするは自然の勢となり、殊に千八百二十年頃より四十年頃迄はヘーゲルの哲學がプロイセンの政治の哲學の様に考へられ、國家主義の發現は益著しくなつて來たのである。此期間に政府が著しく權力を以て教育界を拘束し千八百二十四年にはフイヒテの「獨逸國民に告ぐ」の書物さへも伯林に於ては其出版を許可

されなくなつて已むを得ずザクセン州のライプチヒに於て出版する様な運命であつた (Paulsen-Geschichte d. gelehrten Unterrichts, II, 321) が此等の國家的拘束はヘルバルトなどの警告とは矛盾する所があるのである。然し之れはヘーゲル哲學の影響と見るよりも當時の政治上の關係上一時の方便として已むを得なかつたものと見る方が公平であると思ふのである。

ヘルバルトと同じく十九世紀の前半期に於て教育學上の研究をなしヘルバルトと稍其趣を異にし比較的著しき社會的見地を取れるものはシュライエルマツヘルである。彼の説では教育上の仕事は國家や寺院や一般の自由なる社交や學問に於ける社會共同的生活を授くるものである (Schleiermacher's Pädag. Schriften Hg. von Platow) 詳言すれば教育には二つの主なる働かある。第一は個人を其屬する所の大なる道德的社會と類似する様に教育するので所謂一般の方面の教育である。第二は個人々々の人格的特色を發揮する様に教育するので所謂個人的方面である。即ち前者は社會と共同的に生活せしむる教育であつて後者は其目的に生活しながら尙個人の特色をも發達して社會の改良を圖かる力を養ふ教育となるのである。而して個人の人格的特色といふものは外部より濫りに附與し得べきものでなく初めは

此を認めるのも困難であるから、従て積極的に之れに教育力を注ぐことも困難であつて初めは其發達に障害物が來らぬ様消極的に注意するより仕方がない。其一般方面としての社會共同生活の爲めに教育は初めより此を授くる機會が豊富であるので積極的に此を行ふことが出来るのである (T. H. STUBBS) 而して教育事業を行ふものは初めは家庭であるが子供が稍發達して單に身體の養育のみでなく精神上の複雑なる教育をせねばならぬこととなれば國家社會が其事業を營む必要があるのである。即彼は教育の目的に於ても其施設上の方面に於ても國家社會と教育との關係を極めて密接なものと考へて居るのである。

シユライエウルマツヘルよりも少しく後輩であつてペスタロツチの教育主義を獨逸に普及する上に力のあつたジュエステルエツヒも亦社會的方面に多大の注意を拂つた一人である。彼の考によれば國民の教育は統一的の共同的基礎の上に立ち、而して現代並に將來の社會的要求に應ずべきものである。國家は統一の教育法令を規定するも夫れは國民の意志の發表であるべきである。國家の規定せる教育法令は常に教師に人格的自由活動をなさしむる餘裕を有して居らねばならぬと説き一方國民教育の普及國民教育の國家的統一を必要としながら尙ほ其統一は多樣

の統一であつて教育者の人格上の多様な活動を認めての統一であるのである。D
 iesterweg Sind die deutschen Volksschulen staatsanstalten? Ansg. Schriften II 168. 186)と論じて居る。

斯の如く教育上各方面より社會的の見方が表はれて來て遂に千八百九十九年に
 ナトルプの社會的教育學たる從來の研究よりも一層組織的のものが表はれたので
 ある。彼れによれば教育は「ねばならぬ」といふ理想の問題を取り扱ふもので
 あるが此理想は自然現象には求め得べからざるもので吾人の意識の中に求むべき
 である。意識の中でも論理的意識である。而して此意識のこの方向として吾人の
 經驗に關係する知識の方面と吾人の理想其ものに關係する意志的の方面とある
 のである。而して彼れは此意志の發達を以て教育の目的となして居るのであるが
 意志の發達には意識と意識とが結合する共存的の社會が必要であつて之れなき所
 には意志は發達することが出來ないのである。人間は唯人間の共存社會によりて
 のみ人間たることが出來得るもので單獨孤立の人は元來抽象的なもので物理學者
 の所謂原子の様なものである。斯くて人間は共存社會の力によりて人間となり更
 らに共存社會の爲めに貢獻する所に人間としての價值が生ずるのである。而して
 教育の場所は家庭と學校と社會とであるが學校の教育殊に國民教育が今日の獨逸

の如く貧富によりて學校の種類を異にするは社會的見地より見て不完全なる教育法である。凡ての國民は六歳より十二歳迄は國民學校に於て教育を受け其後切めて其能力や境遇や趣味に従つて種々の方向へ趣く様にしたのであると論じて居る (Natorp-Sozialpädagogik. 2. Aufl. 1-54, 84-96, 235-236; Natorp-philosophie und pädagogik 121-148) 蓋し彼れが所謂社會は例へば家族關係の如く意識と意識とが内面的に結合せる共存的社會を言ふものであつて、此共存的社會は個人以外には存在せない、又個人は此共存的社會以外には存在せないといふ様な一元的見方であつて今日の文化的人類の實際的事實に基くの見地と一致して居るのである。然れども彼は斯の加き見地に立てる社會的教育學は教育全體の事實を完全に研究するものであると考へ特に社會的教育學といふ様に社會的の三字を附加せるは教育上社會の力が重要であるからであつて將來若し一般に此事が承認されるれば此三字を削り單に教育學といふべきであるといふ様な意見 (Natorp-Philosophie u. Pädagogik. 127) であるからして此を一段高き見地より見れば彼の社會的教育學は社會的教育學なる特殊研究を超越したる一元的教育學の立場であると見ることも出来るのである。余は前段社會的教育學の立場に於て論ぜるが如く一般的教育學を社會的見地と個人的見地の兩方面より特

殊的分業的に研究する所に社會本位の教育學や個人本位の教育學が成立するのであつてナトルプが自ら標榜するが如き社會的教育學ならば初めより單に教育學と稱して可なりである苟くも社會的と特に名付くる以上は矢張一元的教育學の特殊研究といふ態度を取る方が學問上の混雜を避くる所以であると思ふのである。尙ナトルプの外にベルゲマンやバルトの如きも社會的見地に立つものであるが近來又新に公民教育といふ教育思想が起つて來て居るのであつてケルシエンシュタイナーの如き即ち其主なるものである。彼が理想として居る教育は法制經濟の知識を注入するのではない。經濟的工藝的教育でもないリエルマンの如く政治上の知識を増さんとするのではない。又一般社會を對象とする廣義の社會的教育でもない。職業の發育でもない。夫れは實に道德的の共同的社會的生活の實現である。此の目的は公民の關係を正道によりて規定するものであるから法治的國家の目的である。又此目的は公民の能力に應じて凡ての公民に道德的文化の價値を體認せしむるものであるから文化的國家の目的とする所である。而し此目的の下に於て凡ての公民をして意識的又は無意識的に直接又は間接に彼等が作りたる國家を道德的社會生活體と近けしむる様に教育するのが吾人の教育上の仕事であると論じ

て居る (Kerschensteiner-Begriff der Staats bürgerlichen Erziehung, I-33) 蓋し公民教育の主張に就ては或はリエルマンの如く政治思想の養成に重を置くあり、又はフェルスターやケルシエンシュタイナーの如く道徳的方面に重を置くものがあるのであるけれども、一般に共通とするには一般の人間に立憲的國家の公民としての完全なる資格を興へんとするにあるのである。然し此思想は矢張社會的教育學の特殊的研究であつて夫れより全く離れたるものではないのである。一般廣義の共存の社會生活の中より特に公民としての教育事實を取り來りて夫れを概念的に研究の對象として居るのであると見ることが出来る。而し又ケルシエンシュタイナーなどの主張して居る所は勤勞學校主義の教育の如きもリスマン一派の勤勞主義と其趣を異にし且つ彼の公民教育の主張と密接の關係を有し其方法論と見ることにも出来るものであるから此點より見れば彼が主張する勤勞學校主義の教育も廣義の社會的教育學の特殊研究と見てもよいのである。又米國に於てはデウエーの如きは社會的見地の教育學者として主なるものであるが彼は千九百年に「學校と社會」を著はし主として近代社會の經濟状態に變化、工業組織の變革に鑑み學校教育に於て兒童の生産的興味を養ふの必要を感じ又勤勞的動作によりて品性を涵養せんことを主張し一時

實際に此を試みたのであつた。其他米國のオセアの「社會的發達の教育」順應作用としての教育及佛國のフイエーの「國民的見地よりの教育」の如き社會的見地の教育論として何れも相當の價値を有するものである。

要するに社會的見地よりの研究には國家といふ社會的集團より出發せるもの其中の殊に立憲的方面より出發せるもの、或は特に一民族を本位とせるもの、又は一般の共存社會生活より眺めたるもの等色々ある事は以上の叙述によりて明かである。而て其中には旗幟の極めて鮮明なるものもあれば又中には個人本位と調和せんとし若くは其中間を歩て居るもの等千紫葉紅の有様である。然しながら大體に於て教育現象は社會の力によらざれば完全なるものとはならない。教育の目的は社會の完全なる生活を主要の目的とせねばならない、教育は社會を維持し發展せしむる中心力であつて教育事業は社會の責任であるといふ考を漸次高めて來たことは一般に共通なる點であつて殊に近世に至りては教育を一部の階級に専有せしめず一般民衆に普及せんとの大なる努力が表はれ來り其結果文化の平均力を高むると同時に社會生活の根本力を強大ならしむるに至つたのである。而て其研究の組織に就てはプラトニーやアリストテレス、シセロ、クインチリアヌス等は勿論其他近世の初

めに至るまでは多く純粹の教育學以外の他の學問の中で研究され、十八世紀末頃より漸次稍獨立の教育學的に研究され、十九世紀初半シユライエルマツヘルに至りて益著しく其特色を發揮し遂にナトルプに及びて社會的教育學なる名稱の下に初めて稍組織的のものとして表はれ來り而かも彼は此を以て全體としての教育の研究一元的教育學其ものなりと思惟するに至つたのである。其後尙公民教育なる名の下に特殊の研究に力を注ぐ者が起り今後も種々の方面に開拓を試むるものがあるであらうと思ふのである。而して余は是に社會的教育學の將來の特殊的研究として一の題目を提供せんとするのである即ち民族の見地に重を置く所の民族的教育學の研究を促がしたのである。之れは全く新しい見地とはいはれないのであるけれども如上叙述し來れる從來の社會的見地よりの研究に於ては甚だ不十分なるものであつて未だ概念的に組織的に研究されて居らないのである。此故に余は問題提出者の態度に於て此方面の研究を促がさん爲め是に聊か私見を述べて見たいと思ふのである。