

社會的教育學の概念

篠原助市

社會的教育學なる語は已に教育上の通り言葉となつた。通り言葉となるに従つて其の意義は明晰とならないで、却つて次第に漫然となつて來た。如此は言葉の意味の變遷上止むを得ない事であるかも知れぬが、教育學の如く、嚴密な概念構成の上に立たねばならず、よし又嚴密な概念の上に立つてゐても、直ちに通俗化せられやうとする傾向の強い學問に取つては特に憂ふべき想象である。「社會的教育學」とや。

そは社會の見地から教育問題を決定しやうとする努力に名づけたものである。教育問題の解決に當り社會的方面を重視する態度である。そは個人的教育學、啓蒙時代の極端な個人主義の教育に反對し、十九世紀の後半以後に起つた社會的見地が教育に齎らす結果としての特殊の產物である。要するに社會的教育學は個人的教育

學とでも言ふべき從來の教説を排斥し、排外した地盤に己れを建てやうとする者であるとの見解が、かなり廣く行はれてゐる様である。個人的教育學の時代は遠くに過ぎ去つた。取つて代はるものは社會的教育學でなければならぬ。とは「社會的教育學」なる名の中に縫ひこまれた強い誇りであり、此の誇りに刺激せられて、正しく解するものも解せざるものも、今や競うて社會的教育學の名に於て自己を主張する。主張する人の多くなるに従つて、細い詮義よりも、表面的な解釋が自然に勢力を占め、其の眞義は次第に閑却されやうとしてゐる。

併し、上の様な考へ方、即ち社會的教育學と個人的教育學とを對立せしめ二者を *entweder-oder* の關係に置くことは社會的教育學、純眞の意味に於ての最初の建設者の考へ及ばなんだ所であり、況んや、之を以て社會的方面を重視する教育學である等とは其の夢想にも入らなかつた所であると、私は確信してゐる。教育問題を社會に關係せしめて解決しやうと企てたものに古くはプラトーンあり、近くはフィヒテ・ペスタロッチ、シュライエルマッヘル、ディーステルウエヒ等があり、殊にディーステルウエヒは其の著書に於て、「社會的教育學」なる語をすら用ひ、又社會により、社會に迄教育する」とか「社會の形式としての學校の影響」とかの語によつて、其の内容にも觸れて (Görländ,

516
Paul Natorp als Pädagoge s. 4; Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik Bd. VI s. 701

1890) あるが、之を科學的に規定したのは言ふ迄もなく、パウエル、ナトルプで、彼こそ社會的教育學の建設者たる榮冠を負ふべきである。ナトルプが社會的教育學の概念を確立したのは、ゲールラントに従へば一八九三年より一八九七年に至る間で、一八九三年の「學校問題につきて」なる論文には未だ「社會的教育學」なる語を見出さないが、一八九四年に出た「人道の限界内に於ける宗教」なる書には極めて明瞭に、其の後の多くの著書に於ても、少しの變更を見出さない程の明らかさを以て、彼が提唱する社會的教育學の何たるかを決定してゐる。即ち彼は同書八四頁に於て「理論として、陶冶の社會的條件と社會生活の陶冶條件 *die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens* をしかも、社會も亦變化するものであるとの、正當なる豫想の下に、研究するものを、余は社會的教育と名づける。」と始めて主張した。其の後一八九九年に公にした「社會的教育學」に於ても、略ぼ同一の語を繰り返し、之に「余はこの二つの任務(即ち陶冶の社會的條件と社會生活の陶冶條件)を以て、別々に別れたものと見ず、却つて之を一つと觀する。蓋し社會は個人の結合の上のみ成立し、この結合は翻つて個々の成員の意識中にのみ成立するからである。夫れ故に、最後の法則

は個人と社會との二者に取つて必然に同一である。』(Sozialpädagogik s. 94)と附け加へてゐる。一九〇八年の「哲學と教育」に於ては何故に最後の法則が個人と社會の二者に取つて同一であるかを、更に詳細に規定し、第一に「社會は個人の外には存在しない……社會は個人の結合よりのみ成立する、しかも此の結合は、之に分與する個人の意識中にのみ成立する。併し反對に又、個人は人間社會以外に存在しない。多くの人は人となる事は出來ぬ。個人とは、社會から假りに抽象して見たときに與へられる名前である。個人主義の誤りは、此の正當な、そして必然な抽象を、個人の單獨な存在の可能と誤る所にある。』(Philosophie und Pädagogik s. 124)第二に又、社會的教育學を誤解する多くの人は、個人と社會とを二つの離れた併し相互に働きかける要素と見、從つて二者の中何れに重きを置くべきかと問ふに至るが、如此は二者を、與へられたる *begelene*、經驗的要素とする見方である、余は之に反して、始めより理想としての教育を、理想としての社會 *Gemeinschaft als Idee* に關係せしむる。』(op. cit. s. 128f)と述べ、そして社會と個人とを互に働き合ふ二つの要素として見る二元的解釋に對して、自己の立場に「一元的なる極印を打つた。

ナトルプの社會的教育學が、個人教育學と *entweder-oder* の關係に立つ、偏狹的見解

でないことは上の引用句でも、粗ば想像せられるが、私は是等の引用句を正當に理解することに、而して之によりてのみ、始めて社會的教育學、かくも批判哲學に足場を据えた社會的教育學の概念を定めることが出來ると考へる。それで、私は此の小論文に於て、上の二三の引用句が、果して何を意味するのかを吟味しやうと企つる。しかも、此の吟味に於て、私は必ずしも、ナトルプの敘述に拘泥せず、極めて自由な態度を取りたい。そして夫れがカントやフイヒテの教育上の見解と如何なる脈絡を有するかをも定めて見たい。私自身の自由な解釋であるから、或はナトルプの眞の精神を誤解する場合がないとも限らない。又、時にはナトルプの説いてゐないと思はるゝ問題にも觸れる事があるが、是等は凡て社會的教育學の必然の演繹であると考へての上の事である。そして私に私の進むべき、此の自由の道を暗示したものは、主として、ゲールラントの「教育者としてのナトルプ」と、及びフイヒテの「學者の本分」との小著である。

二

批判哲學の所説に従へば、凡ての知識は主觀の合法的構成に成り、道德は主觀の絶

對自律に基づき藝術に於ける美的判斷の先驗性亦意識に依存するものであるが、同じ批判哲學の上に立つ社會的教育學では知識に於ても、道德に於ても、總じて、人は社會の影響によりて始めて人となる。「多くの人なしには人は人となる事が出來ぬ」人は人間社會に於てのみ人となる」と説く。一方では主觀の自律と合法的創造を高唱し、他方では其の社會に依存するものなる事を極力主張する。如此は一種の矛盾でなからうか。同様の矛盾は之をペスタロッチの思想にも見る事が出来る。彼は「凡ての線凡ての景凡ての言語は悟性——受容せる印象を統一即ち一の概念迄纏める悟性の所産である。」となすと共に又、兒童の習得する凡ての言語は母と兒童との共同の生活から起つたものゝように、兒童に働きかける」となし、又、一方で「境遇が人を作る」と説く、其の次ぎの瞬間に於て他方「人が境遇を作る」とすら述べてゐる。此の表面的の矛盾を如何にすべきか。こは社會的教育學の概念を決定する上に於て、第一に解かねばならぬ問題である。しかも此の解決に當つて、我々は一步でも、批判哲學の精神を離れ、立場を轉換してはならない。同時に又上の表面的の矛盾其の者が眞に問題を解決する所以であることをも示さねばならない。人は全然境遇の所産である」と見る其の一面からのみ説を成したベルゲマン流の、或は廣く經驗論の上に立つ社

會的教育學では恐らく上に見る如き何等の矛盾にも逢着せぬであらう。けれども私は後に説く、かゝる一方的見解に執着する社會的教育學をば、始めから排斥して立つてゐる。従つて此の矛盾を解かない限り、私の進む道は永久に鎖されてゐる。

人は社會に生まれる。社會に生まれるとは、一定の文化に達し、一定の文化財を有する社會に、個人が、自然のまゝで現れるとの謂である。即ち社會に生まれた個人と其の生まるゝ社會との間には文化の上から見た程度の差がある。こは當然の事である。が、此の當然の事實から、多くの教育學者は、憂ふべき一種の結論を導ひてゐる。思へらく、教育は社會に存する文化財を、發達の程度の未だ極めて低き兒童に傳へる作用である。前代の文化を後代の民に傳達する作用である。若し此の見解を字義通りに解釋すると、教育とは、外から文化財を兒童に傳へることゝなり、内から自らを擴め、自らを高め行くの趣旨が自然に没却せられざるを得ない。社會が人を作るといふ一面の解釋は出來ても、自ら自らを作る。自分が自分の主である。その主觀の自律をば比較的輕視せざるを得ぬ。併し、文化財は出來上がつた品物ではない。品物の様に右から左へと手渡しの出來るものでない。従つて文化財を傳へると言ふ、其の傳へる働きは、社會といふ高所から、兒童といふ低所へ、文化財を送ること

では固よりなく、兒童自らが與へられた材料から文化を作り出すことゝならねばならぬ。傳達ではなくて構成である。次ぎは兒童の精神が白紙のやうなものでなく、苟しくも働くものである限り、之は社會から働きかけらるゝのみでなく、又社會に働きかけるものでなければならぬ。推しつめて言へば社會が兒童を教育するのみになく、兒童亦或程度に於て社會を教育せねばならぬ。然るに社會の文化財を傳ふると見た教育の定義には、社會と兒童との此の交互關係が認められてゐぬ。私が、上に愛ふべき一種の結論といつたのは即ち是である。彼等は社會と兒童との外面から見た程度上の固より當然な差別に着眼して、教育をば社會から兒童の方に向ふ一方的作用と見、其の結果主觀の自律と及び、兒童から社會に向ふ反響を忘れた。併し、翻つて考へると兒童が社會を教育するとは、逆説ではないか、少くとも教育の概念に更に一つの新しい矛盾を導き入れたものでないかとも疑はれぬでもない。社會の影響と主觀の自律との矛盾を解かうとした私は、更に一の新しい矛盾に接した。

〔凡て人間社會は必然に、或程度に於て、意志の社會 *Willensgemeinschaft* である〕(ナトルプ)。又文化財とは、知識道德藝術等の領域に於ける一定の成果よりも、寧ろ一定の考へ方、行ひ方、感じ方であり、少くとも、文化財なるものが物品の如く手渡しすること

の出來ない限り、唯一定の考へ方、行ひ方、感じ方として、兒童に影響し得るのみである。今社會は意志の交互關係であるといふ命題と、文化財は考へ方乃至行ひ方として、兒童に影響し得るのみであるといふ他の一の命題とを結合して考へて見る。然らば教育は教育者の意志、社會の考へ方、行ひ方を代表するものとしての教育者の意志が、兒童の考へんとし、行はんとする意志を振ひ起し、兒童の構成的自律的活動を促すものとならざるを得ぬ。此の際構成的自律的活動の方向を示すものは、又固より教育者其の者ではなくて、教育者の活動によりて誘發せられた意識の合法的活動であらねばならぬ。何人も他人に代つて意志し、他人に代つて思考する事は出來ぬ。唯自らの活動によつて他人の活動を促し得るのみである。しかも、此の促し得る根據は、自らの意識と他人の意識とが、同一の根本法則に支配せられ、意識が相互に根本的に相連續することの外に之を求むることは出來ぬ。翻して言へば、自分の意識と他人の意識が根本的に相連續し、同一の法則性に支配せらるゝが故に、即ち人は其の根基からして社會的たるが故に、一人の意志は他人の意志活動を誘起することが出來、従つて他人をして、自ら同一の考へ方、行ひ方、感じ方、考ふるも、行ふも、感ずるも、其の根本は意志の働きの働きであるから、に導き、従つて又他人を教育することが出來る。人は感ず

るものゝ間にありて感ずる事を學び考ふるものゝ間にありて考ふる事を學び、意志するものゝ間にありて意志する事を學ぶことはこの謂であり、社會が教育すといふも亦この謂である。社會は教育する。併し、意識の連續性に基づき、他の意志を振起し、意識の合法的自己活動を促すことによりてのみ教育する。兒童が將に始めんとする活動、何等かの始端を有する活動が、他人によりて已に完成せられたるを見るとき自らも之を完成せんと力むる。完成の方向を疑問又は其の他の方法によりて導き、兒童の意識の合法的活動を促すこと之が即ち教育である。意志と意志との交互關係が外梢的に起り、之に誘はれて、中心部の合法的活動が起る。しかも此の合法的活動は兒童自身の純眞な活動である。教師の強い意志が兒童の求めんとする意志を振起すること一波起つて、萬波之に従ふの類ひである。だから教育は教育者自らを兒童の地位に下すことによつて始めて行はれる。蓋し教育は社會的關係によりて行はれ、社會的關係は意識の根本的連續に基づき、意識の連續はそれ自身 Coordination を意味するからである。兒童は固より教育者に依存せねばならぬが、依存するとは、兒童に於て何等かの始端を有する活動が教育者に於て已に完成せられたるものとして存する限りに於てあり、しかも教育者は已に完成せるものとして兒童に臨

まず、唯兒童と共に之を完成せんとして働くものであるとの立場を取らねばならぬ。教育者と兒童の社會的關係は高い修養のあるものと、低い修養に止まるものとの從屬關係であつてはならぬ。教育者と兒童との程度の差を基調とする權威關係であつてはならぬ。否フイヒテの說いた如く、一切の社會關係は Subordination でなくて、Co-ordination でなくてはならぬ。(Fichte, Bestimmung des Gelehrten, Reclam. s. 22f.) 故に曰く。「意志の陶冶は、一の人が他の人と同じものとして相對立し、一が他と自由なる一致に於て、同一の事を意志することを學ぶ限りに於て成立する。」(ナトルプ)と。

以上、私は教育者と被教育者、個人と社會との關係が意識の根本連續を根基とせる意志關係であり、外梢的な意志關係が中心的な意識の同一な合法的な活動をおこすといふ點から見て主觀の自律と、社會への依存とから起る表面的矛盾の解決を試みた。併し兒童が教育せらるゝのみならず、兒童も亦社會を教育すといふ他の、もう一つの新しい矛盾は如何に之を解くべきか。個人と社會の關係が意志關係であり、意志の本質が活動である以上、働きかけらるゝと言ふことは即ち働きかくる事でなければならぬ。それは純眞な Wechselwirkung でなければならぬ。決して受入れると言ふ處の一方的關係なるを許さぬ。一方的とは人と物との間にのみ認めらるゝ關係で

ある。即ち教育は與へると共に與へられ、働きかゝると共に働きかけられ、教育すると共に教育せらるゝ、兩面の活動である。それは生と生との接觸である。兒童の意志活動が如何に微少であらうとも、それが、人間理性の合法的活動の表現である場合には、必ず翻つて社會に與へる所がなければならぬ。彼等は受人れるといふ其の同一活動に於て、(受)入れるとは此の場合、合法的構成作用であるから、社會に與へる。教ふるは半ば學ぶことであるといふ言葉は、這般の眞理を道破した千古の鐵案である。我々は時に權威あるものゝ如く兒童に教へる。しかも思ひがけない兒童の疑問に遇ひ、退いて自ら省みるを迫られる。ゆくりなく、兒童の中に潜む無限 Unendlichkeit に會ひ、兒童精神の奥底から照らす理性の光に面はゆさを感じることに、一再に止まらない。遊戯に熱中する兒童を見たとき、我々は自分の仕事に遊戯的な熱と集中とのないことを耻ぢる。訓誡を與へやうとして、兒童の率直な飾らない答に接して、却つて屢々罪を懺悔し得ぬ自分の弱さにをのゝく。要するに社會は教育するが、同時に又教育せられる。教育せられ變化するのは獨り個人のみでない。ナトルプが、社會亦變化するものであるとの正當な豫想の下に「第一節」と言ひ、理想としての(即ち無限の課題としての社會)と言ふ意はこゝにある。斯くて、彼が社會的教育學の概念を、唯、陶

治の社會的條件とのみ規定せず、更に「社會生活の陶冶の條件なる一項を加へた理由も明らかに窺ひ得られる。詮ずる所、教育とは個人を教育するのでも、社會を教育するのでもなく、同時に個人と社會とを教育し、個人と社會とに本質的な、理性的な眞人間としての活動を導く作用である。一言に人を眞の人間に高むる活動である。而して此の活動は上に觸れて置いた如く、意志と意志との相互關係から導かれ意志の關係を離れては成立し得ないから、教育は又之を人間精神の合法的自發活動の振起とも見ることが出来る。此の意味に於て一切の教育は意志の教育である。教授と雖も訓練である、社會的教育學は斯くて個人の教育と社會の教育とを別物視するに反對し、同時に又教授と訓練とを峻別する二元的解釋に反對する。

三

「社會的教育學では、社會は個人の外には存在しない。……社會は個人の結合から成立する、しかも此の結合は之に分與する個人の意識中にのみ成立する。併し反對に、又個人は人間社會以外に存在しない。多くの個人なしに、人は人となる事は出来ぬ。個人とは社會から假りに抽象して見たときの名前である、第一節として之を一元的

解釋と名づけてゐる。一應は聞こえる。併し、茲に社會は個人の外になく、又個人は社會からかりに抽象して見たときの名前であるとは、彼の森は木の外にないとか、又は大海は一滴の水より成り、一滴の水は大海より抽象したときの名前であるといふが如き場合とは全然其の趣きを異にした言説であることは言ふ迄もなからう。蓋し一滴の水は大海に入り盡くし、森は木の集りに盡き、何れも自己の獨立を主張しないが個人は常に社會に對立せるものとして自己を現示する。個人は社會に *absorb*せられないと共に社會も又決して、一個々々の人に *absorb*せられない。蟻や蜂の世界では恐らく個人的生活と社會的生活とは全然合一し全體集意と異つた若しくは之に對立する個體意志なるのは存在しないであらう。けれども人間社會では人は己が意志を以て全體の社會意志に對立せしめ、しかも此の對立は人と他の生物とを區分する根本特色の一となつてゐる。反對に又社會の全體意志は何れかの個人意識に屬し、社會意志に特有な生理的基礎は何處にも之を見出すことは出来ないが、しかも此の全體意志は一定の個人には、一種の拘束と感ぜられ外より加はる一種の威壓として意識せられる。個人の意識にありながら個人には、自由に左右することの出来ない拘束として意識せられる。即ち個人が進んで社會に對立する

のみならず、社會も又自からの權威を以て個人に臨む。そして此の二重の對立から人類の歴史は生まれる。「凡ての歴史的過程は個人と全體との間に存する緊張の昂進である。」(ヴァインデルバント)。社會と個人との對立、こは動かすことの出來ぬ經驗的事實である。然るに社會的教育學では此の二者を——部分と全體の關係では説明の出來ない二者を一元的に見ようとする。這般の矛盾を如何にすべきか、是が社會的教育學の概念を決定するに際し解決せねばならぬ第二の課題である。固より、個人を以て全然社會の所産であり、全然社會に依存するものと見、人と他の生物とを同列に置く、ベルゲマン流の社會教育學では、上に述べた如き矛盾には無頓着であり得やう、之を問題とする事をば、始めから根本的錯誤といふ彼の使ひ慣らしの一語で以て排斥するであらう。けれども批判主義の社會的教育學には、さる簡單な逃路は何處にも開かれてゐない。

凡て經驗的の對立、經驗的に起る矛盾は經驗夫れ自身によつて解く事は出來ぬ。經驗によつて解かうとすれば其の結果より大なる對立より大なる矛盾に陥るの外ない。經驗とは個別原理であり、分離の原理であるからである。經驗的の矛盾は一切の經驗の根本制約(經驗其の者からは引き出す事の出來ない)から眺めたとき始め

て之を解決する事が出来る。今の場合につきて言へば、上の矛盾はこの個人あの個人、又は甲の社會又は乙の社會といふ、要するに與へられた個人、與へられた社會の立場からは解決する事は出来ない。解決の鍵は唯一切の個人、一切の社會の根本に横はり、一切の個人生活、一切の社會生活の意味を可能ならしむる最後の條件によつてのみ與へられる。即ち這般の解決は之を先驗的方法に求むるの外にない。先驗的方法によるとは、個人と社會との根本制約としての意識の合法性、此の合法性に基づく、意識の連續に於て、二者の合一を立つるか、若しくは發展の極致としての固より經驗を超越する個人及び社會の絶對的合一を希求するかの謂である。前者は *Anfang*, *Prinzip* としての合一で、後者は *Ziel* として合一である。ナトルプが「余は始めより理想としての教育を理想としての社會に關係せしむる」(第一節)と言つたのは此の意であり、此の場合理想 *Idee* なる語は *Prinzip* であり、同時に *Ziel* である事は言ふ迄もない。併し、意識の連續といひ理想としての社會といふ其の更に詳細なる敘義は如何。グインデルバントは屢々個人と社會との關係を、ライブニツの小宇宙、大宇宙に類へ考へた。(Einleitung in die Philosophie s. 91 f; Präjudien Bd 2. s. 266f, s: 272) 思へらく「文化統一といひ、精神的社會といふものは、一の理想である。そは如何なる個々の存在者

に取つても事實的に存し又は實現せられ能はぬものである。……文化が精神的現
 實態として現るゝ様は、ライブニツの單子的世界觀と比較するとき最もよく直觀的
 に理解することが出来る。單子的世界觀によれば各單子は宇宙の同一の生活内容
 を同一に保つてゐる。同一ではあるが併し、各單子は共通生活の内容を一部分をの
 み明らかに意識し、其の他の部分は半意識的又は無意識たるに止まる。……同様に
 個々の存在者は共同の文化生活につき、一の限定されたる部分を意識的に有し他は
 半意識的又は無意識にのみ存在する。……そして個々の存在者の意識はライブニッ
 ツの連續の原理によつて相互に結合する。と。其の意要するに個々の存在者は共
 通の文化内容を凡て potential に有するが actual には其の一部を意識するのみである
 と言ふに存する。併し、ヴェインデルバントが共同の文化生活と言つたのは固より、理
 想としての社會生活即ち Kulturgemeinschaft であつて現實の社會ではない。現實の
 社會は、個人と等しく尙個々の存在者であつて、尙等しく、文化生活の斷片的表現であ
 り、等しく宇宙の鏡である。個々の單子は其の凡てが宇宙の鏡であり、宇宙の鏡であ
 るが故に連續の原理に従つて、連續し得るが如く、個々の存在者たる、この人、あの人、こ
 の社會、あの社會は、共同の文化生活によつて相合し、相連續して一元に歸する。推し

つめて言へば、社會と個人とは人間 *Menschentum* なる概念によつて始めて合一する。個人は *Diskontinuität* の原理であり、社會も亦この社會、あの社會と言はれ得る限りに於て、分離の原理である。人間の *Einheit* のみは連続の原理である。斯くて人と社會との經驗上に於ける分離對立は人間なる連續原理によつて合一する。分離對立なるが故に始めて合一する。然るに人間といふ概念は——そは自然としての人間ではないから——理想としての自由としての概念である。即ち經驗的存在としての個人と社會とは理想としての自由なる人間社會に於て合一する。ナトルプは之を次ぎの如く形容した。曰く、有理數と無理數との相合して、實數の系統を成すが如く、個人と一般（社會）とは相合して人間陶冶の、一の根本法則によつて結合せられたる不可分の全體内容を構成する。……數の場合に於て、數を一の系に組織するは連續であるが如く、個人と社會とも連續によりて結合せられると。

ライプニッツの單子的世界觀では、小宇宙たる單子は多の原理で、大宇宙は統一の原理であり、多としての單子は一としての大宇宙に統一せられる。即ち彼の形而上學はカントの認識論の樞軸たる「多の統一」といふ思想を最もよく表現せる世界觀である。此の意味からも亦彼はカントの先驅である。カントはライプニッツの大宇宙即

ち統一の原理を意識一般に置き代へ形而上學的存在を理性のシステムに校正した。——私は哲學の發達を説くのでないから、極めて獨斷的に進んで行く。——従つて批判哲學から見れば、個々の存在者と社會(理想としての)とをライブニッツの單子と大宇宙とに比較するは、單に直觀的理解の便たるに止まり、まことは理性のシステムと其の斷片的表現との關係でなければならぬ。上已に共同の文化生活といつたものはこれに當る。そしてカントの意識一般を、ロイスの斷定に従つて「經驗の the one subject であり、少くとも、潜在的には the self of mankind ……」凡ての個人を含む that unity of selfhood である。」とすれば、そして又カント以後の哲學の最も顯著な方面は self of mankind と云ふ立場から見た社會哲學である Royce, Lectures on Modern Idealism p. 53ff. とすれば、人間の連續によつて個人と社會とを結合し、^{システム}多の綜合としての社會的形式 (Royce op. cit. p. 242) に社會が個人との一元的理解を求むるは、あながち不當の事であるのみならず、當に然るべき、必然の歸結であると思はれねばなるまい。

實に社會の最後の根據は意識の本質的連續であり、the self of mankind であり、眞の社會は意識の根本的合法性に基づく結合でなければならぬ。否此の合法性に基づく限りに於て社會たり得る理性のシステムの表現たり得る限りに於て社會である。

此の外には集合アグレゲーションはあつても社會ソクサイユナイなるものは存しない。蓋し、理性の法則の外に結合の契機はないからである。フイヒテが「社會とは理性的存在者の相互關係である」といひ又は社會の特質は「自由による相互關係である」(Fichte op. cit. s. 16, 21.)といつたのはこの意を語るものである。社會的教育學は斯かる理想の社會、即ち意識の根本的合法性に基づく、無限の連續として見たる社會から凡ての教育問題を見渡す。それは個人インディビデュムの立場からでもなく、又經驗的に與へれた社會の立場からでもなく、却つて人間メンシュ又は意識の無限性の表現として見たる文化の理想に一切の説明原理を求めぬ。それは「人といふ存在者に理想イデアを導き入る」を以て己が任務とする。社會的教育學は固より個人的教育學ではない。又與へられたる社會から出發する即ち通俗に言ふ社會的教育學でもない。社會も個人も同一の合法性の上に立つとの根本豫想から出發して、自然人を文化人に、自然社會を文化社會に高むる人道の教育學である。此の意味に於て兒童は「人道メンシュユナイテの理想及び其の全規定に従つて教育せられねばならぬ。」と宣した (Kant, Ueber Pädagogik §15) カントは社會的教育學の核心に觸れてゐる。

九

以上第二節に於て、教育は意志相互の關係であり、意志相互の關係は根本合理性に基づく意識の無限の連續によりて成ると見て、意識の自律と社會への依存とから起る矛盾を解き、第三節に於て、同じく意識の無限の連續より見た理想としての社會(そして此の場合には又理想としての個人である。そは人間といふ概念メンシユームに於て合一するから)の立場より、經驗的に與へられた、個人と社會との對立を一元的に解釋し、其の結果、共に、教育は自然の人を眞人間に高むるにある、個人の中に、社會の中に人間の理想を實現するにあるとの見地に到達した。本節に於ては私は今迄の如く矛盾對立の方面より進まないで、却つて意識の自律といふ點から出發し、そが何故に、個人と社會自律と依存との矛盾對立を必要とするか、この矛盾對立が何故に意志の自律から、內的必然として現れ來るかを明かにし、反面から上の所説に裏書を與へて見たい。

Self of mankind 即ち純粹自我は之を一切の經驗的規定から離れて考へるときは、唯有る、唯働くといふ丈で、絶對の存在といふことの外に之を規定する何物もない。純粹自我では「ある」と「あらねばならぬ」とが全然合一し、あらねばならぬから存在し、存在

すること働くことは其の最後の目的である。併し人は單に人であるのみではなく、必ず何人かでなければならぬ、絶對存在である外に又經驗的存在でなければならぬ。然るに經驗的存在としての人は非我の規定によつて始めて成立する。非我によつて純粹自我が自ら自らを規定して經驗的自我となる。人が何故に人であるばかりでなく、何人かでなければならぬか、何故に純粹自我が自らを制限して個我とならねばならぬかは、理論的には説明する事の出来ない永遠の秘密であらう。けれども個我の個我である限りそれは、理性的であることの外に又非我の制約を受けて感覺的となる。しかも感覺的であることの度は一々の個我について夫れ夫れ異なるが故に、茲に始めて(全然同一のものに對立はないから)自我は他我との對立を來し、相互の矛盾を意識する。そして此の矛盾、多の原理としての個我相互の矛盾は、統一原理としての純粹自我の合法的活動によりて一の連續に擧揚せられる。自他の對立によりて、自我は自己の本源的活動に還る。これが即ち自己意識である。故に自己意識は「汝を豫想して成立する。」「他我は自我の根原である。……他の純粹所産として規定せられ、他より産出せらるゝにあらざんば自我は之を産出することも之を定義する事も出来ない。」(ローエン)。ロイスやポールドウィンが自己意識は social contrast effect

であるとした理由は茲にある。自我は他我を自らの外に認める。外に認めることによつて却つて自己自身を認め、己れの活動が、一定の關係に於て、他の活動に制限せられることによつて始めて己れの活動を意識する。自己意識とは故に自他合一の意識であり、自己の本源に還ることであり、自我の擴大である。純粹自我は Thesis としての自我を Antithesis としての他我に對立せしめ、此の對立を通して、此の對立を擧揚する Synthesis の活動として、對立の中に自らを保持し、一層深い自己意識に達し、個人と社會の對立の中に次第に自己を顯現するカント以後の哲學が大文字で書きつけた様に、自我は本質的に辨證的存在者 a dialectical being である。純粹自我は凡ての經驗的規定を離れては、絶對存在又は絶對措定といふ丈に止まるが、個人と社會との對立によつて始めて自己を顯現し、文化の純粹產出者となる。誤謬がなければ眞理は不可能であり、完全なるものは不完全なるものを通してのみ顯揚せらる。自己の辨證的發展と辨證的發展による自己批評即ち自我の内在的自己批評なくしては人は人間となることが出來ぬ。自我の發展は個人と社會との對立矛盾によりて自己意識を深めることによりのみ可能である。

有限の存在者としての自我と他我、個人意識と社會意識は互に對立矛盾する。對

立して互に相影響し、働きかくなると共に働きかけられる。否、働きかくなると夫れ自身によりて働きかけられる。換言すれば働きかけることによりて與へんとする衝動と、働きかけらるることによりて受容せんとする衝動とは社會生活に現るゝ人の二大衝動である。併し、與へるとか受入れるとかは何を意味するか。已に述べたる如く、自我も他我も一方では理性的であると共は、他方では非我の規定を受けて感覺的である。即ち我々の意識は形式的合理的 formal-rational なると共に、實質的非合理的 material irrational なるの二重性を有する。茲に非合理的とは固より反合理的 arational ではないから、合理的なるものに打勝たるゝことを要求し、且打勝たるゝ。即ち今の非合理的なるものは次の段階に於いて合理化せられる。非合理的とは言はゞ高次に於ける合理的なるものでアイディアルな合理性である。凡て自我は非合理的のものを合理的なるものによつて打勝つことにより、非合理的のものを合理化することによりて發展し、發展とは即ち理性の勝利の宣告である。従つて、發展の度を異にせる自我相互の對立は、合理化の次元を異にせるものと比較的、非合理的なるものとの對立である。即ち自分と他人、個人意識と社會意識との對立は對稱的ではなく、非對稱的 unsymmetrical である。非對稱的であるから、與ふると受入れるとの交流を

起す。そして此の交流によつて二者の平均せるとき、換言すれば非合理的なるものゝ合理化せられしとき、對立は連續となり社會は内部的に益々固定し、外部的に益其範圍を擴める。しかも一の連續も又他の個我に對しては再び新らしき對立を示し斯くて新しき對立と、新しき連續が次第に高次の層に於て反復せられ反復と共に社會の文化は連續的に發展する。

非對稱なる個人意識と社會意識との對立に於て之を歴史の發展として見るときは比較的合理的なるものは、常に、無限の價値の體現者として、潔出せる個我の上にある。偉人は己が無限によつて常に社會の傳説に反抗し、社會に反撃を加へるのは、併し、主觀的な任意によつては、なく、永遠の理想の名に於てある。彼により高い社會性の原理で以て社會を打破しようと務める。こゝに歴史の發展はあり、この矛盾と對立とから起る緊張の中に未來の健全なる社會は生れる。然るに教育の場合では、新に歴史を作るのではなく、却つて人を歴史化するのであるから、これと趣きを異にし、非對稱的なるものゝ中、比較的に非合理的なるものは、大凡、兒童の上にある。於是か教育の要義としては第一に兒童を絶えず境遇との對立關係に置き境遇の選擇と整理の必要は是から起る——しかも此の對立が兒童の合理化の次元と縦に相

接し、飛躍せざるを要し——これがベスタロッチの無飛躍の原理である——、第二に前に述べたやうに社會一般の考へ方及び行ひ方によつて兒童の意志を振起して、其の合理的活動を促進し自らの力によつて、自らの中に存する非合理的な自然を征服せしめる。が、茲でも誤解してはならないことは、社會が意志の交互關係である限り、受入れることは即ち與へることゝならねばならず。兒童は受け入れる活動によつて振起せられた、即ち内に見出した其の無限によつて翻つて社會に反響し、本來已に存する、與へんどの衝動を満足せしめねばならぬ。彼は文化の支持者としての素地を幼時より、衝動として *Tendenz* として具へねばならぬ。故に教育の第三の要義は兒童をして已れに得たものを絶えず發表し、社會に於て己が力を試練し、己が力に對し適度の自信を得しむるにある。無限としての *Tendenz* は已に完成の端緒である。兒童の外へ向つての試練は新文化の開拓の前階である。教育は其の第一歩よりして、個人の發展と社會の改良と、人の歴史化と歴史の建設との兩面に着眼せねばならぬ。如此は空想に似て決して決して空想でない。

述べ來つた如く、純粹活動としての理性的自我は自我と他我との矛盾により、この矛盾を通してのみ、自己を示現し、又矛盾の中にあつて常に自己を支持する。されば

矛盾とは理性的活動實現の不可缺條件である。社會と個人との對立あるにより始めて人は人間となる。教育の理想として「調和的發展」なる語が多くの教育家により唱へられた。が、私の考ふる所では理性的自我が矛盾の中において、自らを支持し、非合理的なるものを自己に一致せしむることの外に發展はなく、しかも此の一致が理性活動の各方面に亘つて均衡に行はることの外に「調和」はなく、要するに「調和的發展」とは多の完全なる「統一」であり、理性的自我の完全なる自己同一である。若し然らば調和的發展とは普通に考へらるゝ如く個人主義の立場ではなく、却つて理性的自我の合法的活動により、自然的存在としての人を人間（メンシエン）に高めんとする社會的教育學の立場である。故にナトルプ自身亦「教育と哲學」に於て「調和的發展」の理想を掲げた。ペスタロッチは調和的發展の説を成した第一人者でありながら何等の矛盾なしに、同時に又社會的教育學の先驅たるの名を負ひ得る。

五

個人的教育學は個人を個人として、社會國家宗教團體等から開放しあらゆる傳説より自由に、唯個人の能力を高むるを以て教育の理想と認める。其の代表者の一人

であるチルレルは「我々は教育の目的を個人の外に求めようとは思はぬ……教育は其の出発點も其の進程も其の到達點も、凡て之を人に求めねばならぬ。個人を通じて社會に働きかける活動は教育的のものではない。」と言つた。即ち個人主義の教育にありては個人のみが教育の着眼點で、社會は個人に従屬し、個人の發展の道具であるか、若しくは個人の單なる集合たるに止まり、其れ自身獨立に何の意味もなく、之に内在する何等の價值も將た價值の發展もない。併し此の如き考へ方が根本的に間違つてゐることは已に充分述べ盡くして置いた。個人が先づあつて然る後或共同の目的に屬つて、社會が作られるものであるとしたら、社會が單に「組合ひ」(Gesellschaft)に過ぎないものであるとしたら、社會は個人の方便であり、個人の自由に支配し得るものであり得よう。かゝる社會に働きかけることは何等の教育的意義をも有しないであらう。けれども、社會——本質的に社會 Gemeinſchaft といはれるものにおいて、社會があつて個人が之れに入り、之に入ることにより始めて人としての發展をなし得るものと見ねばならぬ。否、更に推し廣めて個人があつて社會があり、社會があつて、社會相互關係があるのではなく、却つて先づ理性的存在者の相互の意志關係があり、個人と社會も（この社會、あの社會と言はれる限り）共に此の關係の中に

入つて始めて個人となり始めて社會となる。個人や社會と言ふ部分が集まつて意志の無限連續に高まるのではなくて、無限の連續といふ全體に入つて始めて其の部分となり得るのである。關係の意識に返ることなくして自己意識即自分といふ體驗も成立しないではないか。又社會と對立することなくしては合理的發展の道はないではないか。然るに個人的教育學者は此の連續を寸斷しようとする。横の連續的擴大と縦の連續的發展と共に其の道を絶たうとする。斯くては我々は最早何等教育を説く必要を認めない唯默すれば足りる。個人は社會によつて覺まさるゝにあらざれば、永久に聾であり啞であるに止まるからである。或は社會といひ意識の無限の連續といふものは何處にも實在しないが、個人の實在は之を疑ふに由ない、意識的存在者とし疑ふべからざるものは個人の外にはないかと言ふかも知れぬ。けれどもナトルプも繰返して説いてゐるように、我々の關する所は意識の生理的條件としての個人ではなくて、意識の内容である。そして此の内容は一般的なる限りに於て始めて價值あり、始めて人の所有に値する。全然任意的なものはない。しありとするも人間メンシエンとは何の交渉も有しない。

通俗に言ふ社會的教育學即ちゲールラントが「通俗社會的教育學」 Die Populären

Sozialpädagogik と名づけたものは、上の個人的教育學を裏返しにして、之を自己の主張とする。通俗社會的教育學の最初の代表者であるコントは教育は「個人の生活する社會の秩序に個人を準備せんが爲の知識及び習慣の全系統である」とし、近時ベルグマンは又、教育は個人として喜んで社會に従屬し、獻身的に社會の文化發展茲で文化とは種屬の保存と完成といふ、全然生物學的の觀念である。」に貢獻せしにあるとした。通俗社會的教育學の誘因は種々あるであらうが、其の最大なるものは、近世に於ける實證的精神と進化論的研究であり、其の結果として起つた、自然的機械的量的世界觀である。彼等に取りては人の目的も他の生物と等しく種の保存と完成との外になく、道德とは「社會に有用との外になく、即ち社會倫理の外に倫理なく、社會が量的に擴大すること、此の擴大に對して個人を準備することの外に教育はない。私は今かゝる世界觀を詳かに是非する程の忍耐を有しない。併し、それが教育上如何なる結果に導くかにつきては尙一二の考察なきを得ない。

社會は一の有機體である。少くとも有機的存在者である。個人は全然社會の所産であり、社會といふ有機的の一の機關に過ぎないとは、ベルグマンのごとく生物學の上に立つ社會的教育學說の基調である。此の類推法を更に推しつめて見る。身

體と言ふ一有機的全體に於て、全體の各構成要素たる一々の機關は各分業的に活動し、各機關の活動相互の調整によつて生活維持といふ合目的の活動を營んでゐる。唯夫れのみである。社會といふ一有機的存在者も同様に分業の上に成り立つ。少くとも進歩せる社會は分業の社會寧ろ機械的に行はるゝ分業の社會である。故に若し個人を以て社會の機關と見るに於ては、其の教育は當然に又必然に分業への教育とならなければならぬ。そして社會の分業を支配するものは主として社會の生理現象とも云ふべき經濟活動であるから、其の教育は亦自ら主として經濟活動へ向はねばならぬ。即ちゲールランツの力説した如く通俗社會的教育學に於ては、自ら特殊の職業教育に偏し、教育の理想は主として、經濟的勢力によつて支配せられねばならぬ。(Görland op. cit. s. 41ff.) そしてこは單に杞憂には止まらないので米國の社會的教育學者は明らかに之を主張し、且之を實現してゐる。教育は人としての爲か職人としての爲か、經濟的活動の爲か將た永遠の價值の爲か。二者の中何れを重んずべきか。私はかゝる平凡なる問を茲に投せざるを得ざるを悲しむ。第二に通俗社會的教育學は毫も個人の自律を認めない。ベルゲマンの如きは、個人に附着する獨自の價值といふものは毫末もない。其の是ありとなすは先天的の錯誤である。一

才と雖も是れ社會といふ、大きな流れの強い浪、歴史といふ長い絲のほつれに過ぎない。とした。斯かる見地に立てば、勢ひ教育は外から個人に臨む權威關係となり、從屬關係とならざるを得ぬ。同様の事は同一の理由の下に、更に社會につきても言ひ得られ、小なる社會は大なる社會に支配せられ之に従屬せねばならぬ。が、最後の大なる社會(例へば國家)を支配する原理は何であるか。最後の大なる社會は苟も自己の保存を助くと信ずる限り全く氣隨に行動するも何の支障なきを得るか。此の際若し何等かの支配原理を要すとせば、彼等は先づ自己の量的世界觀を棄て、かゝらねばならぬ。同時に又此の支配原理に従つて行動するものには個人であれ小なる社會であれ、共に其の独自の絶對價値を認めねばならぬ。併し此の如きは彼等自身に對する致命傷ではなからうか。

個人主義の教育も社會主義(上に述べた意味での)教育も共に經驗的に與へられたる個人と社會との對立から出發し、二者の中何れに重きを置くべきかを問ふことによつて其の考察を始める。もと經驗的の對立から出發したのであるから其の何れを重んずるにもせよ、他を全く度外視するとは到底許されない。於是か個人主義では個人を完全に教育すれば、個人の集合としての社會も自ら榮えると主張し、反對に

社會主義では社會の全體の幸福は翻つて其の部分たる個人にも流れ及ばずには置かぬ。社會の幸福はやがて個人の幸福である。全力を擧げて社會に奉仕せよと奨める。併し、何人の目にも明らかなる如く、これは唯の一面の解釋たるに過ぎぬ。若し個人の利害と社會の利害が根本的に反對した場合あらば之を如何にすべきか。個人の名に於て社會を破壊し、又は社會の爲に全く個人を犠牲として然るべきであるか。社會か個人か何れか一方に己を立つるときは社會と個人とが無碍に交渉する場合の正面の解釋は出來ても、之が衝突した場合は一を他の手段とのみ考ふることの外に解決の道はない。此の弊所に着眼し、教育は社會と個人との兩面に注意し、一方に於て個人の完成を計ると共に、他方社會の繁榮を望むべきである。個人のみを偏せず、又社會のみに引かれず、二者同様に考慮すべきであると説くのが所謂折衷派でラインを始め多くの教育家の態度である。けれども如何に折衷と調和に囚はれた人であつても、若し個人と社會との主張が衝突した場合には、兩者を同様に顧み得ない限り、必ずや、時ありては個人を抑へ、時ありては社會を落とすの所置に出でざるを得ない。然らば時ありて一を、時ありて他を抑ふる其の選擇原理は如何。そして此の際、個人とか社會とか、其の原理たるを得ないことは言ふ迄もない。個人又

は社會の一方を原理とするとせば、それは時ありて個人主義を取り、時ありて社會主義を取るといふ立場の不斷の轉換であつて、其の實折衷でも調和でもなく、全然無方針に墮ちざるを得ないからである。即ち上の選擇原理は之を個人の中にありて個人を超越し、社會の中にありて、しかも現前の與へられたる社會を超越するものに、要するに之を人間の理想に求めねばならぬ。此の擧揚せられた立場を取るものが即ち前に縷述して置いたやうに批判主義社會的教育學 Die kritische Sozialpädagogik である。批判主義社會的教育學は個人主義や通俗社會主義の如き entweder-oder の態度に止まるものでもなく、又折衷派の如く sowohl-als-auch の態度でもなく、是等の思想の根柢に横はる根本豫想を吟味し、一元的の説明を下さんと努めるものである。故に批判主義社會的教育學は他の何れの主張にも相對抗するものでなく、却つて、其の凡ての最も有力な聲援者である。

個人も社會も共に經驗的所與としては分離の原理である。然るに批判主義社會的教育學は意識の無限の連續によつて、是等の分離を打破つて、人の理性的結合を説き人を人間に高めようとする。「個別といふ自然的概念を無限同一の理想 Idee der Gleichheit im Unendlichen にて打破らうとする」(ゲールラント)。それは眞人間性の教育であ

り、人道の教育であり、理想としての社會理想としての個人の教育である。カントの「目的の國」への道を説く教育である。又人間の理想で以て自然を征服した状態を文化と稱するならばそれは文化への教育である。批判的社會的教育學は又前に述べた如く、個人と社會との對立を必然に豫想する。併し此の對立は單に打勝たれんが爲の對立である。自然の人を人格に、自然の國家を文化國家に高めんが爲の對立である。此の點より見て人格主義も文化國家主義も共に其の中に攝取せられる。それは眞の個人主義であり、眞の國家主義である。此の點から見て、私は「學者の本分」に於て「國家は、人に立てた他の凡ての組織と等しく單に手段たるにすぎない。」としたフイヒテが「獨逸國民に告ぐ」に於て人文的國家主義の理想を絶叫するに至つた其の間の思想の聯關を極めて興味ある事と考へてゐる。最後に意識の無限同一なる理想は、各個人の、教育に對する無限同一の權利を要求する。人間の理想に従つて、何人も同様に教育せられ得るとの、教育平等權に對し大なる尊敬を拂ふべきことを要求する。そして國民教育の大理想は此の要求の上にも始めて樹立せらるべきである。果して然らば批判主義社會的教育學は又之を眞のデモクラシーの敎説であり、眞の貧民の味方であると言はねばならぬ。