

ヘーゲルと國家的教育の理念 (承前)

前 田 博

二

この様にして教育とは人間を人倫的ならしむる作用であり、人間を人倫的に形成することが教育の任務でなければならぬ。それでは人間を人倫的に育成することは如何なる途によつて行はれるのであるか。右に理解し得た教育の目的を達成する方法についてヘーゲルは如何に考へたか。ヘーゲルによれば「教育學は人間を人倫的ならしむる術である。」「人間及び人倫について考察して來た吾々は次に人間を人倫的ならしむる術について考へて行かなければならぬ。

人倫的なるものはそれが自然によつて規定せられてゐる個人の性格そのものに反映する限りに於て徳である (R. & I. 50.)。しかし人間がこの或はあの人倫的行爲をなす時、彼は直ちに有徳なのではない。行動のかゝる仕方が彼の性格の恒常性 *Stetigkeit* となつた時に有徳なのである。徳は人倫的練達 *die sittliche Virtuosität* である (R. Zus. & I. 50.)。ところで個體の現實性との單純なる同一性に於ては人倫的なるもの *das Sittliche* は個體の一般的行爲様式として——慣習 *Sitte* として——現はれる。そしてその習慣は第二の自然即ち第一の單に自然的な意志に置き代へられた第二の自然として現はれる (R. & I. 51.)。「人間の第一の自然」とは「彼の直接的動物的な存在」に外ならな

S (V. S. 94.)。かくて「教育學は人間を人倫的ならしむる術である。それは人間を自然的のものと考へ、そして彼を再生せしめ、彼の第一の自然を第二の精神的自然へ轉ぜしめ、以て人間に於けるこの精神的のものを習慣たらしむる途を示す」(R. Zus. & 151.)。ところで個體は自由に到達する爲めには人倫的現實態に屬することが必要である。何故ならば自由の確實性はかゝる客觀性のうちにその眞實態をもち、また人倫的なるものゝ中に個體は彼自身の本質、彼の内部的普遍性を現實的に所有してゐるからである (R. & 153.)。私が理性的なるものを意志する時、私は特異なる個人として行動するのではなくて、人倫態一般の概念に従つて行動するのである。人倫的行動に於ては私は私自身を主張しないで、事象を妥當せしめる。理性的なるものは云はゞ各人が往來し、一人も目立たない天下の大道である。大藝術家が作品を完成した時、人々はこれを見てかくなければならぬと云ふであらう。即ちそこには藝術家の特性が全く消失して何等の流儀も現はれてゐないのである (R. Zus. & 15.)。そこには個の否定がなければならぬ。個の即目的な肯定から出發する教育思想とは凡そ正反對な客觀主義に立つヘーゲルの教育學はこの個の否定から出發する。個は自らを否定して客觀的なるものに轉ずる。而もそこに却つて自己自身を見出すのでなければならぬ。まことに「人倫的なるものへの主觀的教育は個別的なるものゝ一般化の中に存する」(V. S. 72.)。慣習は人倫的存在の直接的なあり方として現はれる (V. S. 99.)。即ち人倫的なるものは慣習として現はれる。慣習は自由の精神に屬し、法や道徳が未だそれでない所のもの即ち精神である (R. Zus. & 151.)。もとよりこゝにヘーゲルが「精神」と呼ぶのは「完成態」に於ける「客觀的精神」(E. & 513.)を意味するに外ならない。蓋し道徳の立場が「自覺せられたる自由」(R. Zus. & 106.)であるのと同對して國家は一般者を自然界として現はし (V. S. 99.) 慣習は「自然となつた

自覺的自由」(E. & 513.) であるからである。人倫的理念の現實態としての國家は慣習に於てその直接的實存をもつ (E. & 257.)。人倫的秩序は個人がそれについて反省する前に自己がその中へ生み落され、その中で育てられてゐる環境なのである。従つて人倫への途は慣習の如き客觀的なるものを育成の地盤として必要とするのである。それ故にルソーの如く子供を現實の國家生活から引離すことが必要なのではなくて、却つて現實の國家の一員として國家生活をなさしむることこそ必要缺くべからざることなのである。教育は「普遍的精神を個別的主觀に於て實存へもたらすこと」を目的としてゐる (E. & 387.)。このことは逆に云へば個別的主觀が普遍的精神に、而も本來の自己自身として、自己の根據への還歸として、高められることを意味しなければならぬ。個體の價値は彼等が民族の精神に適應してゐることよぶこと、彼等がその「民族精神の表現者」となつてゐることよぶことに基づく (V. S. 72.)。ヘーゲルは教育過程を本質的に、單なる自然の克服、精神的歴史的關聯への適合と考へた。客觀的精神の世界即ち國家への適合によつて人間は自然の強制から解放されて「眞の自由に到達する」(vgl. Jons Cohn: Die Pädagogik der Aufklärung (und des deutschen Idealismus—Handbuch der Pädagogik Bd.)。I. S. 298.)。

教育上の主觀主義の限界がこゝに明かである。ヘーゲルはかゝる主觀主義の代表者としてルソーを考へ、「エミール」の教育法を自己の立場に對比してゐる。「人間を現在の普通の生活から引離して田舎で養育せんとする教育上の試み(「エミール」に於けるルソーの方法)は無効であつた。けだし人間を現世の法則から引離す如きことは不可能なことだからである。たとへ青年の育成が孤獨に於てなされねばならぬとしても、精神世界の吐息が遂にこの孤獨にまで吹き寄せないとか、世界精神の威力が弱くてこの遠隔の部分を占領することが出来ないなどと信じてはならぬ。

個體はよき國家の公民たることに於て始めて自己の權利に到達する」(R. Zus. & 153.)。蓋し人倫的なるものの中に個體は彼自身の本質をもつ。(R. & 153.) 人倫的實體は彼自身の本質 (R. & 149.) である故に、個體はこれを離れることによつてではなく、却つてこれに歸一することに於て自己自身に到達し自己の眞實態の自覺に到るのである。

「個人は國家のうちにその實體的自由をもつ」(R. & 27.) かくてヘーゲルに於ける教育の目的従つて方法は啓蒙教育學と正反對の方向を示してゐる。ヘーゲルは次の様に説明してゐる。「息子人を人倫的に教育する最良の方法を或る父親が尋ねた時に、ピタゴラス學派の一人が答へて曰く。『息子人を良法を有する國家の公民たらしむるならば』と」(R. & 153.)。ヘーゲルに至つて始めて啓蒙思潮と獨逸觀念論との根本思想の對立が教育學の領域に於ても顯著となり、啓蒙教育學の克服がなされたと云はるる所以である (vgl. Wundt: Hegel, 1)。

従つて教育の方法は國家に於てその一員として生活せしむることではなければならぬ。現實の國家の生活をその理性的なるものであり、この現實の外に理性的なるものを見るのではないからして、「人間を現在の普通の生活から引き離して」(R. Zus. & 153.) 教育するのではなくて、現實の生活を生活せしむることを通して教育する外はないのである。吾々はその生活に於て、生活を通して直接的に民族の考へ方、見方、行ひ方を體得し、民族精神に滲透され、民族、國家の一員となるのである。「良法を有する國家の公民たらしむる」ことが人間を人倫的に教育する最良の方法なのである。教育の方法は示範であり、示範をも含むものとしての人倫的雰圍氣である。(雰圍氣については「歴史に於ける理性」三七頁参照) 日常生活に於て子供を包む善き示範は子供の最善の訓練である (Mackenzie, op. cit. p. 130.)。かゝる人倫的雰圍氣に於ける自らなる形成と雖も、もとより單に連續的ではない。單に自が肯定的に延長擴

大せしめられる有機的な成長發達ではなくて、どこまでも主觀的な自の否定による客觀性への昂揚でなければならぬ。現實の國家の一員としての生活をするといふことは主觀性、特殊性の廢棄と客觀性、一般性への高揚とを媒介せずしては不可能なのである。こゝに訓練の任務が存する。ヘーゲルに於て教育は訓練と教授とに分れる。訓練によつて子供の中の人倫性が發展せしめられ、養はれねばならぬ。即ち訓練によつて單なる自然的意志が破られて自由なる獨立性のより高き意志が獲られねばならぬ。訓練は子供に、自然の衝動を克服してあるべきものへ自ら高める力を與へねばならぬ。人間は自然が創造せられた後に現はれ、自然界に對する對立者となる。人間は「自己を第二の世界へ高める存在」である。我々は我々の一般的意識の中に、自然の王國と精神の王國との二つの王國をもつてゐる。精神の王國は人間によつて生み出された王國である (V. S. 27)。人間は運動が自己の内部で始まるから獨立なのではなくて、その運動を抑壓することが出来、従つて自己の直接性と自然性とを破るから獨立なのである (V. S. 34)。人間は精神としては直接的なるものではなくて、本質的に自己内へ還歸せるものである。この媒介の運動は精神の本質的な契機である。精神の活動は直接性の超出、直接性の否定、及びそれによる自己内還歸とある (V. S. 35, 50)。教養は普遍性の形式によつて構成せられる。教養ある人間とは自己の凡ゆる行爲に普遍性の刻印を押すことが出来、自己の特異性を廢棄して普遍的根本法則に従つて行動する人間の謂である。教養は思惟の形式である。詳しく云へばそこには人間は自己を抑壓することが出来、自己の傾向性や欲望によつて行動しないで、自己を集中することが含まれてゐる (V. S. 43)。人間は「自然的存在」 (V. S. 33) とはあるが、しかも「思惟する」存在 (V. S. 34) として單なる自然性を超えるのである。人間はその衝動を抑制することも放任することも出来るのであつて、人間は目的

に従つて行動し、普遍者に従つて自己を規定する。ただし「思惟は普遍者の知識である」から。まことに「人間の獨立性はこゝに存するのである」(ebenda)。従つて教養といふ言葉は内容に普遍性が刻印せられるといふ單純な規定をあらはす言葉である(V. S. 43)。教養とはそれ故にその絶對的規定に於ては解放であり、より高き解放に至る爲めの勞作である。即ちもはや直接的自然的ではなくて、精神的にして正に普遍性の形態へ高められたる無限に主體的なる人倫の實體性へ至る絶對的の通過點である。教養のこの勞作によつて主觀的意志そのものは自己のうちに客觀性を獲得し、この客觀性に於て意志の側から云へば意志は理念の現實態たることが出來、またそれに價するのである。教養は「絶對者の内在的契機」(R. & 187)であり、普遍性、客觀性を本質とする。或は普遍と特殊との統一として眞に個性的でなければならぬ。かゝる眞の教養にして始めて「事象を生むところの眞の獨創性」といふことが出來る(R. Zus. & 187)。獨創性とは單なる特異性ではなく、最も客觀的でなければならぬ。教養ある人間とは自己の特異性をふりまはさないものと解されるに對して、教養のない人間は行動が對象の普遍的性質に従つて居ないからすぐこの特異性を示す。同様に他の人間との關係に於ても教養のない人間は自分の思ひ通りにして他人の感情を少しも顧慮しないから他人を恕らせ易い。教養とはそれ故に事象の本性に従つて行動する様に特殊性を練磨することである(abouta)。動物はその形成 Bildung を直ちに完了する。だが我々はそれを動物に對する自然の恩恵と見てはならない。動物の成長は量的強化に過ぎない。之に反して人間は自己自身を彼のあるべきところのものにしなければならぬ。ところで人間は訓練によつてのみあるべきものになる(V. S. 35)。しかし訓練は子供に、自然の衝動を克服して、あるべきものへ自ら高めめる力を與へるのでなければならぬ。人間が訓練されるとは單に受身的のみに

入れられるのではない。教育はどこまでも自發性、發動性を基礎としなければならぬ。ヘーゲルももとよりこのことを見のがしてゐる譯はない。まことに人間は精神であるからである。「人間はまさしく精神なるが故に、一切のものを自ら獲得しなければならぬ」(V. S. 35.)。人間は彼のあるべきところのものを本能からではなく、自分で始めて獲得しなければならぬ (E. Zus. § 174.)。あるべきところのものへ——その爲めに人間は自然なるものを振り棄てなければならぬ。自然的なるものゝ否定、直接的なるものゝ超出、——かゝる自己否定を通しての自己内還歸によつて人間は自己自身を形成して行く。訓練はかゝる自己形成の助成に外ならない。子供は單に嬰兒の如く生育するのみではなく、彼は生育しそして大きくなることを欲する。彼は大人の如くなることを欲する。この大きくならうとする彼等自身の欲求が子供を大きくするのである。「この教育に對する子供自身の努力が凡ゆる教育の内在的契機である」(E. Zus. § 396.。グロックナー版による。)教育される必然性は子供の中に固有な感情として——彼等がより高次の世界と考へる大人の世界へ加はり度いとの衝動、大きくなりたいとの願望としてあるが、それはそれ自身に於ては即ちあるがまゝの子供の状態に於ては満足されない。遊びごとの教育學 *die spielende Pädagogik* (放任の教育學と解されたる限りに於てのルソーを指すと考へてよからう。)は幼稚なものを既にそれ自體に價値あるものと見なしてこれを子供に興へそして眞面目なもの及び教育そのものを、子供さへも餘り尊敬しない幼稚な形式に引き下げる。かくて子供達自ら未完成と感じてゐるのを完成せるものと思はせ、そこに満足せしめようと努める故に——かゝる教育は子供の眞の固有の一層よき欲望を妨害し不純にし、或は精神界の實體的關係に對して無關心、無感覺たらしめ、或は人間を子供そのものと同様に幼稚な輕蔑すべきものと思はせる爲めに人間を輕蔑する念を起させ、かくて自己の優越

をひとり楽しむ虚榮や自負を生ぜしめる (R. & 175.)。ルソー以前の教育學が子供を超克せらるべき段階と見たのに對して、ルソーは子供の中に單に超克せらるゝに止まらないそれ自體に於ける價值と意義とを見出した。そこに「兒童の發見」の意味がある。ヘーゲルはこれに對してむしろ子供の段階の價值の相對性を重視し、超克せらるゝことを自ら欲求する側面にその本質を見出す。「人間の第一の自然」とは「彼の直接的動物的な存在である」(V. S. 94.)。教育の要點は訓練であつて、訓練は單なる感性的なるもの、自然的なるものを根絶する爲めに子供の我儘を打破するといふ意味をもつてゐる (R. Zus. & 174.)。人間は訓練によつてその自然性から解放されて「第二の精神的自然」へ轉ぜしめられる。しかもそれは正しくは「轉ずる」のではなくて「再生」するのであり、自己自身へ還歸するのでなければならぬ (R. Zus. & 151.)。訓練は人間に外から力を加へ、或は他なるものへ轉ぜしめ型へ入れることではなくて、却つて自己自身の本質、自己の根據へ還歸せしむることではなければならぬ。獨逸語の訓練 *Zucht* は「何かへ向つて引張る *Ziehen* といふ意味を含んでゐるのであるが、人間がその方向へ引張られ、それに向つて教育せらるべき目標は背景にある緊密なる統一である。訓練は絶對的根據へ導く手段としての *Abtun* 習慣を脱すること、*Abgewöhnen* 習慣をやめさせることである。」とヘーゲルは説明してゐる。恣意的自由の抑壓、自の特異性の否定によつて「普遍的秩序に従ひ、凡て共通な規律に従ふ生活が始まる。そこで精神はその特異性の除去へ、一般人の知識及び意欲へ、現存の一般的教育の收得へともたらされなければならぬ。魂のかゝる改造——たゞこのみが教育と云はれる。」(R. Zus. & 395. グロックナー版による。)かくて人は教育されゝばさるゝ程、その行動の中に特異なもの、並外れたものが見えなくなる。右に第一の自然を第二の精神的自然へ轉ぜしむる (*Umwandeln*) ことが實は自

己自身への還歸であり、再生であると述べた如く、この改造 *Umgestaltung* も *Abtun* 及び *Abgewöhnen* によつて自己の絶對的根據の自覺へ導くことに外ならない。この絶對的根據とはいふ迄もなく人間そのものゝ最も内的な本質、眞實の理性的自己であり、精神的存在としての國家がこれに外ならない。人倫的理念の現實態である國家へと教育されることによつて個體は自己自身の本質、眞の自由に到達することが出来るのである。「個體」の「自由」はそれが「人倫的現實態」に屬してゐるといふことによつて實現せられる。何故ならばその自由の確實性はいかゝる客觀性の中にその眞實態をもつのであり、人倫的なるものゝ内に彼自身の本質、彼の内的な普遍性を現實にもつからである (*R. & IS.*)。人間の主觀的意志が法則に従ふことによつて自由と必然その對立は消える。理性的なるものは實體的なるものとして必然的であり、我々はそれを法則と認め、それを我々自身の本質の實體としてそれに従ふことによつて我々は自由である。ここでは客觀的意志と主觀的意志とは和解せられて一つの純粹な全體となる (*V. S. 94*)。主觀的意志は本質的なるものを自己の定有の目的とする。扱てこの本質的なるもの、主觀的意志と一般者との統一態は「人倫的全體」であり、その具體的な姿は國家である。國家はその中に於て個體がその自由を所有し享受するところの現實態である (*V. S. 89-90*)。國家に於て自由は自己を對象的に積極的にそこへ實現してゐる。「國家は自由の實現である」(*V. S. 95*)。國家は「最も具體的に形成せられたる自由」(*R. Zus. & 33*) 實現されたる自由の世界、「普遍的にして客觀的なる自由」(*R. & 33*) として、國家の中に「自由は自己の客觀性を獲得し、その客觀性の享受に生きてゐる」(*V. S. 94*)。法律——精神の客觀性及びその眞實態に於ける意志である法律に服従する意志のみが自由である。何故ならばいかゝる意志は自己自身に服従し據自的であり従つて自由であるから。人間の主觀的な意志が法

律に服従することによつて自由と必然との對立は消滅する。理性的なるものは實體的なるものとして必然的である。我々がそれを法律として承認し我々自身の本質の實體としてそれに従ふことによつて我々は自由である (obondia)。「自由を制限するもの」としての理性的なるものは「内在的理性的なるもの」としてではなくて、たゞ「外的形式的普遍」として把握せられてゐるに過ぎなく (Er. 3 29)。特異な、個人そのものに屬する内容をなすに過ぎぬところの衝動、情欲、情熱、恣意及び任意が自由と見なされて、その制限は自由の制限と見なされる。然しかゝる制限はむしろ解放の生まれる條件であり (V. S. 97)、國家の一員として國家の生活へと訓練することは個體の自由を制限することではなくて却つて自由の實現である。「制限せられる自由は恣意」に外ならないからである。人間は人間である所以のものをすべて國家に負ふ。人間は國家の中にのみその本質をもつてゐる。國家は現存するところの現實に人倫的な生活 (V. S. 90) であるから恣意的自由の抑壓、主觀の特異性の否定によつて國家の公民たらしむる訓練が人間を人倫的ならしむる術としての意義をもつのである。

國家の公民たらしむる爲めに一方に於て訓練によつてその行ひ方を意圖的に規正することが必要であると共に、教授によつて考へ方、見方が規正され、民族の客觀的人倫態へと子供が入れられるのでなければならぬ。即ち教授によつて思惟の主觀性を克服し、客觀的なるもの、普遍的なるもの、理性的なるものに對して眼を開かしむるのでなければならぬ。かくして始めて行動は知性に照らされた自覺的なものとなり眞に國家の公民としての實を擧げ得るに至るのである。

然らば教授は如何に進められねばならないか。子供は單なる理解から自己活動的な仕事、獨自の努力へと導かれなければならぬ。何故ならば單なる受容、記憶の仕事としての學習は教授の極めて不十分な側面である。と同時に子供の自己反省、推理に傾くことも一面的であつて警戒を要する。ピタゴラスの學徒は最初の四年間は沈黙を守り自分の思ひ付きや思想を發表することを許されなかつた。何故ならば教育の主目的は子供のかゝる勝手な思ひ付きや思想を根絶して客觀的なるものへ高めることにあるからである。その意味に於て意志と同様に思想の教育に於ても服従から始まらねばならぬ。學習は「單なる受容」ではなくて「獲得の自己活動」を豫想し、かゝる自己活動と應用とによつて知識は我々の所有となるのである。と云つて又逆に獨自の推論に傾くと思惟は訓練と秩序とを失ひ、認識は關聯と統一とを失ふ。従つて受容には當然自分の努力が加はらなければならぬが、それは發見的な生産としてではなくて既習のものゝ應用としてでなければならぬ (Reidun II. S. 133-134)。こゝにヘーゲルは單なる注入的教授と共に極端な自主主義の一面性を指摘して眞の教授が受容と發動、模倣と創造との相即に於てあることを暗示してゐる。かく「學習 Lernen」が「研究 Studieren」である様に「教材の性質」と「教授法」とを考慮しなければならぬ (Reidun II. S. 134)。

この様な教授によつて子供の主觀的な思惟が客觀化され、考へ方、見方が理性的に方向づけられるのである。子供はそれによつて客觀的人倫態へと入れられる。教授はかくて人間を人倫的ならしむる術であり、教授と訓練とは共に人間を人倫的ならしむる術の分離すべからざる兩面なのである。

ところで右に述べて來た處から明かな如く人間を人倫的ならしむる術としては何よりも先づ單なる感性的なるも

の、自然的なるものゝ打破、主觀的恣意からの離脱が必要である。ヘーゲルにとつて教育は人間に潜在する精神を自然の束縛から解放し、低次のむしろ動物的な自然を脱却して普遍的なるものへ高め理性的ならしむることを意味する。子供は潜在的に本性上理性的存在である。然し彼の理性は自然の能力、傾向の形に於て單に可能的であるに過ぎぬ。この内的形式は教育によつて顯現せしめられる。子供は彼自身の内的本性を知らない。従つて幼時にはこれは外からの影響によつて發展せしめられねばならぬ。両親、教師及び一般の環境によつて彼自身の内的能力は覺醒され、知識、道德、宗教が自己の本性に屬することを自覺するに至るのである。かくて訓練と教授とは最初はたゞ可能的であつたものを現實的ならしむることを目的とする。知的道德的精神的存在として十分に展開する爲めには個體は云はば彼の自然的な生活から脱却して『離己』(Entfremdung, *Reden I, S. 142*)をなし遂げ、自己を普遍的な法や秩序と同一化しなければならぬ。自己の全く自然的個人的な生活の制限から脱する時、國家の生活が彼に可能になり自己を失つて再び世界の大きな生命の中に自己を見出すのである。發達のこの段階は一種の第二の誕生であり、より高き生への開始である。自然的な自我を脱して普遍的なる知的精神的な生活に達する様に助成することが教師の任務である。その爲めには教師は個々の兒童の自然性の要求に教育を順應せしむるのではなくて『離己』を遂げしめねばならぬ。自己否定によるより高き生への高揚と再生とを實現せしめるのでなければならぬ。ヘーゲルが教材として古典を重視した理由もこゝから理解出来るであらう。かく離己を遂げ、考へ方、見方、行ひ方が客観化せられることは然しながら自己に縁遠き第三者を受容し他者へ移行行くことではなくて、却つてそれによつて眞實の自己自身へ、自己の本質へ還歸することであり、理性的存在としての潜在から顯現への展開でなければならぬ。従つてヘーゲルは離己の

この段階を決して人工的と考へてゐるのではない。反對に内からの促進に應じて行はれると見る。「分離のこの要求は極めて必要で、それは我々の中に普遍的な周知の衝動としてあらはれる。」ヘーゲルはこの衝動を「心の遠心力 *Centrifugal* = *Trieb der Seele*」(*Reden I. S. 143.*)と呼んでゐる。しかもそこから離れる「中心點」は「最初我々の沈潜してゐた所」であると共に「我々が再びその方向へ歩み進ま」ねばならぬ點なのである。分離は同時に自己自身への還歸であり、そこに分離と還歸との和解がある。かくて『離己』が教授及び訓練、即ち人間を人倫的ならしむる術の原理でなければならぬ。

この様にして訓練と教授とは人間を人倫的ならしむる術の分つべからざる二面であるが、家庭に於ては訓練が、學校に於ては教授が云はゞ表面に出で尖端をなす。

既に考へて來た如く家は愛の感情的統一に基づく自然的人倫的全體である。家に於ては各個人は愛と信賴とに於て一と感じ、自己を全體の肢體と感ずる。人間は家族生活に於て始めて全く直接な仕方ですべての肢體たり、特殊の意志を普遍的意志に従はせることを學ぶ。子供は兩親との統一の感情をもたなければならぬ。これが最初の直接なる人倫的關係である。すべての教育者はそれを尊敬して純粹に保持しこの關聯の感覺を形成しなければならぬ。この親子の信賴に基づく結合關係の中に我々は「最も本質的なる形に於ける人倫」を見ることが出来る。「この統一、この信賴こそは人間を育てる人倫の母乳であり、従つて早く親を失ふことは大なる不幸といはねばならぬ」(*Geschichte d. Philos. XIV S. 109-110. Thaulow. op. cit. II. S. 287-288.*)。子供は家の生活に於て愛の感情的統一にもとづく直

接的或は自然的な人倫的精神を體得するのであり、家庭教育は人倫的教育の出發點であり基礎的地盤であると云はねばならぬ。

親は「子供の恣意」を訓練し、「子供の意識や意志の中にある普遍的のものを高揚させ」なければならぬ (R. & 174)。「教育の主要な契機は訓練であつて訓練は單なる感性的自然的のものを根絶する爲めに子供の我儘を打破するといふ意味をもつてゐる。」ところで子供は「理由や觀念によつて」行動するのではなく、子供の直接的な意志は「直接的な出來心や欲望によつて」行動するのであるから、子供に理由を示すとすればこれを守らうと意志するか否かは子供に任せることになり、従つてすべてを子供の我儘に委ねることになる。むしろ子供は兩親に於て「普遍的なるもの、本質的なるもの」を見ることによつて「從順」の心が起るのである。子供の訓練に於ては先づ「服從の感情」が培はれることが大切である (R. Zus. & 174)。この様に人倫性は感情として子供に植ゑつけられなければならないからして特に子供の時には母親の教育が大切である (R. Zus. & 175)。けだしヘーゲルによれば「家庭以外になほ人倫的活動の分野をもつ男子」とはちがつて「女子の本分は本質的にたゞ結婚の中に存する」(R. Zus. & 164)。男子の現實の生活は國家の中に存し、家はその生活の一面に過ぎないのであるが、女子にとつてはその本質的規定の存する範圍である。「女の國」はヘーゲルにとつては家である。家に於て女はその實體的規定をもつ (R. & 166)。従つて家庭に於て子供を教育する即ち子供を人倫的にする或は子供に人倫的精神を媒介する任務をもち且つこの任務に適するものは家の人倫的精神の具現であるところの母親である。子供の教育は家族關係からみて積極的使命としては彼等のうちなる人倫性を直接的の未だ對立なき感情へ高め、この心情を人倫的生活の基礎として愛と信頼と從順との中に

かゝる感情生活を營ませるのでなければならぬ。しかし理性的なるものが最も固有なる主體性として子供の中に現れて來なければならぬ。そこで子供の教育の消極的使命としては子供をその本來の「自然的直接性」から獨立性と自由なる人格性とへ高め、以て家族の自然的統一から踏み出す能力へ高めなければならぬ (R. & 175)。「最も非人倫的な關係は子供の奴隸化である」(R. Zus. & 174)。教育は子供をして人格的獨立性と自由とへ成熟せしむることではなければならない。前に人倫的教育の出發點としての家庭教育の基礎的意義を見た我々は同時にこゝにその國家的教育に對する限界を見出さなければならぬのである。國家は家の延長ではない。國家は家の否定を媒介しなければならぬのである。直接的即ち無媒介なる人倫は今やその解體否定を経て媒介せられたる人倫的統一へ高められるのでなければならぬ。家庭教育はかゝる目的の二重性に於て自己矛盾を含んでゐる。即ち人倫的統一への教育が同時にかゝる直接的統一の否定への教育を内含しなければならぬのである。こゝに學校教育の必然性が存する。概して子供は両親が子供を愛する程には両親を愛しない。何故かといふと子供は獨立に向ひ、強くなり、従つて両親を置き去りにするが、両親は子供のうちに彼等の結合の容觀的對象性をもつからである (R. Zus. & 173, 175)。そこに親心が單なる本能を超えて理性的なるべきことの要求が表現されてゐる。愛は結合へ向ひ、二者をその統一態に止め置かうとする。然し自覺的なる教育愛は結合への傾向の反面に相手を拘束することを恐れ、相手が狭い直接的統一態を破つて出て行く力を養ひ、結合と統一とを希ひつゝ裏面にこれが破られることを意志しなければならぬといふ矛盾を含む。親の子に對する關係は悲劇性を含む。教育原理としての親心はこのことの自覺を内含しなければならぬ。

「學校は家庭と現實の世界との中間にあつて前者から後者への移り行きの、これを結びつける中間項をなしてゐる。」

即ち「學校は人間を家から世界へ導く中間領域である」(Reden S. 171.)。家の生活は感情と愛、自然的な信仰と信頼との關係であり「血の自然的なる結合」である。従つて家の生活に於て子供は人倫性を感情として植ゑつけられる。子供をして彼等のうちなる人倫性を直接的の未だ對立なき感情へ高め、人倫的生活の基礎として愛と信頼と従順との中にかゝる感情生活を營ませることが家庭教育の積極的使命であつた。しかも今や子供は愛と信頼とを以て包まれた家の世界から敵國へ、自己の生計を立て欲望を満す勞働と活動との世界、同じ目的をもつた獨立した多數の個人の混沌たる世界、欲望の體系たる市民社會へと入つて行かねばならぬ。かくて子供の教育はよつて以て家の自然的統一から踏み出し超越する能力を興へることに存する。そこに學校教育の必然性が理解されなければならなかつたのである。學校教育の第一の任務は市民社會への教育として獨立的人格の育成でなければならぬ。訓練が結合と統一への教育の方法として家庭教育の主要任務であるのに對して、教授は知性の啓發として直接的統一態の解體を結果する個人の獨立自主性の自覺を目指す。學校は「教授の場所」である。本來の躰、訓練は學校の目的ではない。學校は訓練を豫想する。子供は家庭に於て訓練されて學校へ來ることを要求される。直接的訓練は兩親の義務である。學校——特に中等學校——は「教授の場所」(Institute des Unterrichts (Reden II. S. 155.)であつて直接に教育の場所ではない。學校の「主要な任務」(S. 156.)は教授であり、學校は「主として觀念及び思想に關する仕事の場所」である (Reden III.)。もとより學校が訓練、躰を輕視することはあり得ない。然し何よりも學校に於て要求せられることはその行動が知性に照らされた自覺的實踐であり、訓練が教授を媒介とするといふことである。學校の主要な任務が教授であることは學校の任務が教授を以てその全部とすることを意味するものではない。教授を通して「性格」

(Reden S. 157.) が育成せられるのでなければならぬ。學校は「人倫的性格の陶冶」に直接の關係をもつてゐる。ヘーゲルは Zucht der Sitten と Bildung der Sitten とを區別する。學校は Zucht der Sitten を前提するものであるが、Bildung der Sitten は學校の主要任務たる教授と直接の結びつきに於てある。前者は習慣形成に、後者は知的なるものを媒介とした自覺せる人倫的性格の陶冶を意味すると解してよからう。我々は「知と徳」(Kopf und Herz)「思惟と感情」(Denken und Empfinden)とを區別し、相互に獨立無關係なものと考へる傾があつた。従つて教授は性格に對して餘り影響を與へないか、またはその影響が偶然的たるに止まつた。然し人間の精神は「一」(ein Eins)であり、「知と徳」、「思惟と感情」は二ではない。少くともそれは二にして一、一にして二たるものでなければならぬ (Reden. S. 156-157.)。

然しながら原子論の體系たる市民社會は人倫態の喪失として自己否定的に實體的統一の回復へと止揚されなければならなかつた。人倫態はかゝる否定態を経て媒介的具體的統一たる自己の眞實態の自覺に達するのである。従つて市民社會への教育は獨立性への教育であると同時に「團體」への教育として、自己否定による統一の回復を目指す。學校教育の任務の二重性がこゝに存する。學校は家から市民社會への中間項としてこれを媒介するものであると共に、市民社會から國家への中間項としてこれを媒介するものでなければならぬ。學校教育は家の直接的統一態の否定と、かゝる否定態の否定による統一の回復によつて人を國家の一員とするのである。學校はそれを通して國家の教育する場所である。實體的統一への教育であると共に之を破る獨立性への教育たる家庭教育と、右に述べた如く獨立性への教育たると共に統一の回復を目指す市民社會への教育との相反する二方向は、具體的存在たる國家への教育の含む契

機に外ならない。家の教育から市民社會の教育を経て國家への教育が現はれるのではなくて、具體的な教育の抽象態として、その契機として前二者が取出されるのでなければならぬ。家庭教育及び市民社會の教育が夫々却つて自己内に矛盾を含むことがこゝから理解されるであらう。學校教育はもとより家庭教育そのものが國家的性格をもち、これを自覺しなければならぬ必然性もこゝから理解される。

三

この様にして離己を原理とする教授と訓練とによつて國家の公民たらしむることが人間を人倫的ならしむる所以である。ところで個人が多數に存する如く、國家もまた多數に存する。國家は他の國家に對立し、この對立に於て獨立性の自覺に達するのである。「個々人が他の人との關係なくしては現實の人でない如く、國家も他の國家への關係なくしては現實の個體ではなし」(R. § 331.)。國家が獨立な主權をもつ個體であるといふことはそれが單獨に他の獨立な個體性としての國家の存在を豫想しない孤立的な存在であることを意味しはしない。却つて個體性は他の個體性を媒介とすることなしには個體性の意義を獲得することが出来ないのである。單獨に成立するものとしての獨立な主權をもつた國家は何處にも存し得ない。國家は個體性として、「夫々他者に對しては獨立的に存在する他の國家への關係」として現はれる(R. § 322.)。然らば國家の「他の國家への關係」とは如何なる關係であるか。國家は他の國家に對して如何なる關係の仕方をなし、如何なるあり方に於て存在するのであるか。ヘーゲルによれば國家は「排他的な自覺態としての個體性」(R. § 322.)であり、「國家は個體性として他者に對する排他的の二者である」(R. § 271.)。

國家はこの様にして絶對的な自己主張に於てある存在である。その意味に於て國家は先づ何よりも政治的な行動主體として把へられる。國家としての民族はその實體的合理性及び直接的現實性に於ける精神であり、従つて地上に於ける絶對的の力である。かやうにして國家は他の國家に對して主權的獨立性を以て存在し (H. § 321.) 個別的個體としての國家は他の諸々の同様に個別的排他的個體に對して排他的である (H. § 551.)。かゝる排他的個別的個體相互間の交渉に於ては恣意や偶然が含まれるが故に國家と國家との間に戰爭は免れることが出来ない。ところで個々人はその所有、生命を、まして彼等の意見や自ら生活範圍に入り來る一切のものを危険にさらし犠牲に供しても國家のこの實體的個體性、獨立性及び主權を維持せねばならぬ。これが個々人の實體的義務である (H. § 324.)。こゝに國家が市民社會と區別せられる特徴が存する。國家が個人の生命と所有との保證を究極目的とするならば、かゝる保證は保證せらるべきものゝ犠牲によつては達せられないであらう。國家の個體に對する關係は「全體」の「分肢」(Zwoige)に對する關係である (H. Zus. § 700.)。特殊性は「たゞ全體の中に於て支持せられ保持せられる」のであつて獨立的ではない。「獨立的に見える」に過ぎないのである (ebenda.)。「個々の人格は勿論從屬的なものであつて人倫的全體の爲めに身を獻げねばならぬ。従つて國家が生命を要求する時には個人はこれを與へねばならぬ」(H. Zus. § 70.)。まことに「國家の個體性の爲めの犠牲が萬人の實體的關係であり、従つて普遍的義務なのである」(H. § 325.)。その意味に於てヘーゲルが軍事教練の意義を高く評價してゐることは注目し價する。教練をとり入れる試みは、我々の「使命」に於てもつところの考へ方の障壁を打破するに役立つ。國防の義務は曾ては凡ての市民が自己の義務と認めて之に當つて居たのであるが、次第に之から遠ざかり、無縁と考へられるに至つた。これに對して教練は青年に如

何なる階級のものであらうと彼の祖國及び君主を守り國防に従事する場合の來る可能性を回想せしめる點に於て重要な意義を有する (Reichen II. S. 152.)。ところでこの様な國家の爲めの犠牲行爲は勇氣といふ徳を前提としてゐる。勿論勇氣といつても様々である。動物や盜賊の勇氣、名譽に對する勇氣、騎士の勇氣はなほ未だ眞の形式ではない。文化民族の眞の勇氣は個人が多數者中の一人であるといふ様に國家の爲めに犠牲となる心構へである。こゝで重要なことは個人的な勇氣ではなくて、普遍的なるものゝ中に統制せられることである。「印度に於て五百人の軍が二萬人の軍に勝つたのは後者が臆病であつたのではなくて、たゞ他人と一致團結して働くといふ心がなかつたからである」 (R. Zus. § 327.)。

究極の人倫的實體は國家であり、國家以上の國際國家の如きものはあり得ない。「國家間には大法官も、仲裁者、も媒介者といふ様なものさへも存しない」 (R. § 333)。「従つて國家間の争ひは特殊的意志の一致を見ない限りたゞ戦争によつてのみ解決せられる」 (R. § 334)。「眞の絶對的究極目的たる國家の主權の現實性は個人の献身を媒介とする」 (R. § 335)。そこでは個人の意見や理窟の完全なる服従及び放棄はもとより、個人の生命の放棄が要求されてゐるのである。しかも個人は實は具體的自己である國家に献身し、死することによつて生き、自己否定に於て却つて眞實の自己自身を見出すのである。それに對して個人が自己を犠牲にする國家は然しながら個人と異なり他の犠牲となつて死することは出來ない。死することによつて生き、自己否定に於て眞實の自己自身を見出すといふ様なことは國家には當てはまらないのである。國家はどこまでも自己を主張するものでなければならぬ。民族はその特殊性に於て夫々に課せられた使命を達成しなければならない。こゝに民族が自己の獨立性、主權を絶對のものとして守り、その

生存権をあくまで主張することの必然性が存するのである。國家はその道義の主張實現の爲めに自己の存立を守る實力をもたなければならぬ。實力が國家のすべてでないことはもとよりであるが、しかもなほ實力は國家にとつて缺くことの出来ない要素である。こゝに「戦争のもつ人倫的契機」(R. & 324)が存する。人間は地盤のない單なる個人としてあることは出來ず、それは必然的に種的共同社會を基體として生きるのでなければならぬ。種的社會の歴史の傳統を荷ふものとして始めて歴史的文化的の創造主體たり能ふのである。民族文化の創造を通して民族の荷ふ世界的使命の遂行に參與するといふことはその裏面に、或はその根柢に必然に民族文化の地盤である民族の獨立性、生存権の維持確立の爲めに死することを含むことではなければならない。これが「個人の實體的義務」(R. & 324)でなければならぬ。國家の個體性が絶對であり、一切はこれに従屬的である。國家への教育はこの様にして死への教育であり、自己の生命の母胎である種的社會のために自己を捨て、死することによつて却つて眞實の自己自身に到達し、死することによつて生きることの道を教へることではなければならない。「國家に於て客觀的になる」(V. D. 90.)と云ふことの少くとも半面の意義がこゝに存する。教育に對する政治の優位が主張せられ、教育が政治的教育でなければならぬと主張せられる所以である。

しかしながら國家相互間の關係に於ては國家は特殊のものとして存在してゐるから、情熱、利益、目的、才能及び徳、暴力、不法、罪惡等の内部的特殊性及び外部的偶然性が現象の最大部面にわたつて思ふがまゝの所業を演ずる。それは人倫的全體そのもの、國家の獨立性を偶然性にさらす所のものである(R. & 340.)。かゝる國家のもつ特

殊性、被制限性、恣意、偶然性は普遍性へ高められて無限に接し、恣意や偶然性は合理的必然性へ媒介せられなければならない。單なる種の社會の絶對否定的肯定としての國家は眞實にはかゝるものでなければならぬ。そこに於て始めて國家が「人倫的全體」であり「自由の現實化」たることが云ひ得るのである。「萬人の實體的關係、従つて普遍的義務」としてその爲めに萬人の獻身犠牲を要する「國家の個體性」(R. & 325)の絶對的な主張はそのこと自體が世界史的使命の遂行として世界史的意義を荷ふのでなければならぬ。國家は特殊にして普遍たる意義をもたねばならぬ。個々人の所有、生命を危険にさらし犠牲に供して國民の血を以て守られる國家の獨立性は單なる衝動的な生命權の主張に止まるのでなくてその荷ふ特有なる使命達成の地盤となるのでなければならぬ。主張すべき生命權は使命を義務づけられてゐる。外交戦争による政治的勝利は文化的勝利、道義の宣布を含まなければ眞に世界史に於てその時代に對して支配者たることは出来ない。文化の自律が否定せらるゝと共に肯定せられなければならない所以である。かゝる矛盾の自己同一に於て種の社會は世界史的國家へ絶對否定的に媒介されるのでなければならぬ。民族の行が永遠を宿し、絶對を眞に具體的に行するのでなければならぬ。こゝに民族の眞の勝利——若し勝利といふ語を用ふるならば——が考へられるのでなければならぬ。

國家間には「調停をなす大法官は存しない。高位の大法官は即且對自的に存在する普遍的精神即ち世界精神のみである」(R. Zus. & 339)。民族精神はその特殊性の故に一般に有限である。この民族精神に對して普遍的精神即ち世界精神が無限なるものとして、世界法廷としての世界史に於て自己の權利——この權利が最高のものである——を行使するのである(R. & 340)。世界史は一つの法廷である(R. & 341)。然し世界史は盲目的運命の沒理性的な必

然性ではない。世界史は理性の諸契機の、精神の自由にとつて必然的な發展であり、従つて精神の自己意識及びその自由の發展である。即ち普遍的精神の展開であり、現實化である(II. § 37)。世界史に於ては従つて現在その段階にある世界精神の理念の必然的契機がその絶對權を保持し、その中に生存せる民族及びその行が自己の完成と幸福と名譽とを得る(II. § 345)。即ちかゝる契機を原理として所有する民族は、世界精神の自己發展的自己意識の過程に於てその原理の執行の任を荷つてゐる。世界史に於てこの様な民族がその時代に對して「支配者」たるのである(II. § 347)。民族は差當つては未だなほ國家ではない。家族、遊牧民、種族、群團等々から國家の状態への移行につれて民族のうちに理念一般の形式的實現がなされる。この形式がなければ民族はそれが即自的にある所の人倫的實體として、思惟せられた規定としての法律に於て普遍的にして且つ普遍妥當的の實在を自らに對してまた他に對してもつとゞ容觀性を缺してゐる(II. § 359)。民族精神は有限なる精神であるが、それはやがて普遍的な世界史へと移行する(II. § 548)。この運動は精神的實體の解放への道であり、世界の絶對的究極目的を世界の中へ實現させる行である。これによつて始めは含蓄的に存在するに過ぎなかつた精神は意識と自己意識とに達し、かくて精神は己れの即自且對自的に存在する本質を啓示と現實態とへもたらす。かくて精神自身は又外面的に普遍的なる精神即ち世界精神となる(II. § 549)。この様にして自己自身へ到達し、自己の眞實態を實現するところの精神のこの解放及びこの解放の仕事は最高絶對の法である(II. § 550)。人倫的精神の究極の普遍的なる法は世界法廷としての世界史に外ならない。或る特殊なる民族の自己意識は定有に於ける普遍的精神のその時々發展段階の擔ひ手であり、普遍的精神が自己の意志を織り込む容觀的現實態である(ontology)。即ち世界精神の發展に於ける個々の契機及び段階は諸々

の民族精神である (E. & S. 49)。具體的理念たる民族精神は絶對的普遍性であるところの具體的理念の中に即ち世界精神の中にその眞實態及び使命をもつのである。そしてこの世界精神の王座を得るためにその實現をもたらずものとして、その光榮の證人として裝飾として民族精神はあるのである (R. & S. 35)。特殊な民族の特殊な民族精神は「無常に委ねられ」「世界史に對する意義を喪失して」(V. S. 46-47) 没落することがあるが、それは世界精神の行程の連鎖の中の一肢體であつて、この普遍的精神は没落することはなす (V. S. 37)。民族精神は精神が自己自身の自由なる認識に到達する過程に於ける肢體であり (V. S. 41) 一定の民族精神は世界史の行程に於ける一個體たるに過ぎぬ (V. S. 50)。一〇の必然的な段階系列をなしてゐる諸々の民族精神の諸原理はそれ自身一〇の普遍的精神の契機に過ぎなす。普遍的精神は歴史の中でこの契機を通じて一〇の自己把握の總體へと自己を高め完結するのである (V. S. 53)。この様にして世界精神は歴史の中へ自己を實現しその際民族精神を自己の自由の意識に到達する過程に於ける「一肢體」(V. S. 41) 「段階」(V. S. 50) に過ぎなすものと考へる。それ故に個體も世界史の「進歩に於ける手段として」世界史に奉仕するものと考へられてゐる (V. S. 53)。世界史は「自由の意識に於ける進歩」(V. S. 40) であるが、自由といふ時、人は個別性や個別的自己意識から出發するのではなくて自己意識の本質から出發せねばならぬ。何故ならば人間がそれを知ると知らざるとに拘らずこの本質は獨立な權力として自己を實現し、個々の個人はその中ではたゞ契機たるに過ぎなす (R. Zus. & 258)。我々にとつては諸々の個性は消え失せて單にその民族精神の意欲を實現するものとしてのみ妥當する。諸々の個體は普遍的實體者の前では消え失せる (V. S. 37)。理性が世界を支配し世界史をもまた支配して來た (V. S. 65)。個人及び民族は彼等のものを追求し満足させながら同時に彼等がそ

れについて何物をも知らず無意識に遂行してゐるより高きもの、より以上のものゝ「手段及び道具」となつてゐる。——即ち「世界精神の道具及び手段」(obenda) となつてゐるのである。こゝに「理性の狡智」List der Vernunft (V. S. 83.) が存す。

ヘーゲルの歴史哲學は辯證法とは凡そ反對なる觀想的合目的性の原理の上に立つてゐると云はなければならぬ。理性の支配する世界の歴史は自ら歴史の中に働く實踐的人間の行爲的立場に於てではなく、かゝる歴史的行爲を離れた抽象的な觀想的立場に於てみられた理性の世界に於ける合目的的展開に過ぎない。それはまさしく演劇 Schauspiel に外ならない。この様な世界精神は民族精神の獨立性を奪ひ、生ける個體を空虚な影にしてしまふと考へられるであらう。世界精神と民族精神との關係は如何に考ふべきであらうか。

世界精神は凡ての歴史及び一定の民族の彼岸にある神——民族に命令を發しその自由及び獨立性を奪ふ神ではない。世界精神は民族精神を外から審判する第三者的判官でもなくまた種々なる民族を通して自己を展開し行くところの、民族精神とは別な存在ではない。既に見て來た様に民族、國家が獨立的な個體であるといふことは他の民族、國家への關係を缺くべからざるものとして豫想するものでなくてはならない。個性的存在はもともとそれ自體として單獨に成立することの出来ないものであり、他の個性的存在に對する關係に於て始めて個性的である。従つて個性的なる民族精神も他の個性的なる民族精神との交渉的關聯に於てあるものであり、かゝる媒介的交渉に於て始めて個性的なるものとして成立し能ふのである。ところで民族と民族、國家と國家とが相互に媒介し合ひ、その間に交渉的關係が成立する時、かゝる交渉的關係の全體を普通の用語に従つて世界と呼ぶならば、民族精神は具體的には世界的民族

精神でなければならぬ。他の民族精神との世界的媒介關係を抜きにして考へられた單なる孤立的閉鎖的民族精神は具體的なる世界的民族精神の抽象態に過ぎず、かゝるものは現實に存在する眞の個體ではない。世界的民族精神或はより具體的にその歴史的性格を含ませて云へば世界的民族精神——これが普遍的精神或は世界精神に外ならない。ラッソンは「民族精神の體系」が世界精神であると述べてゐるが(R. XXXII)、『その「體系」とは特殊なる諸々の民族精神の總和を意味するのではなくて、民族精神の世界史的な動的聯關を意味するのでなければならぬ。従つて世界精神は特殊なる民族精神の外にある普遍的精神ではない。かゝる普遍は實は特殊に對立するものとして却つて自らも一つの特殊に墮する外はないであらう。世界精神は特殊なる民族精神と民族精神との媒介的交渉に於て自らを顯はにするものでなければならぬ。かゝる特殊を自らの契機とし項として自己媒介的に自己を實現するものでなければならぬ。かかる特殊は従つて特殊にして普遍を宿す具體的普遍であり、所謂抽象的な普遍的精神及び抽象的な民族精神はかゝる具體的なるものゝ二つの方向への抽象態に外ならない。世界精神が「絶對的普遍性」(R. 35a)と規定せらるゝ所以である。世界精神は民族精神の外にあるものではない。世界法廷としての世界史に於て世界精神は民族精神に對して外から權利を行使する法官なのではない。或る特定の民族精神を離れて別に世界史の主體としての世界精神があるのではない。具體的普遍として、特殊にして普遍の意義を有する民族精神——世界史の主體性を獲得した世界史的民族精神が世界精神に外ならない。民族精神即世界精神、世界精神即民族精神でなければならぬ。普遍的絶對的精神は否定的媒介の働きとして絶對否定的に自己を實現し行く絶對無的普遍でなければならぬ。特殊を離れて別に之に對立する普遍を考へることは出来ない。それは却つて一つの特殊に外ならないからである。普遍的絶對的精神も特殊な民

族精神を離れて別に之に對立するものと考へるならばそれは却つて相對的な特殊に墮し、普遍的絶對的であることが出来ない。民族精神即絶對的普遍的精神、絶對的普遍的精神即民族精神でなければならぬ。「民族精神は本質的に一つの特種な精神であると同時に絶對的普遍的精神に外ならぬ」(V. S. 37)。

然し民族精神が平面的に直ちに直接無媒介に世界精神であり普遍的絶對的精神ではない。それ自身特殊であり恣意と偶然性とに陥る危険にさらされたるものとして民族精神は普遍へ高められ、合理的必然性へ歴史的行爲を通じて媒介せられるのでなければならぬ。民族精神を世界精神へ高め、種的社會を國家へ媒介するものはどこまでも種的社會の一員としてその中であつて規律と統制とに服しながら而もそれから自己の生れた母胎に對して却つて自由に對立し得る自律的人格である。それはもとより世界的民族の一員としての個體であつて、地盤のない、基礎を遊離した抽象的な單なる個人と異なることは云ふまでもない。「人間は固より全體の制約を受ける存在であるけれども、しかしそこになほ何等かの自主性が残されて居なければ人間的存在とはいへない」(天野博士)。人倫的なるもの (das Sittliche) は慣習 Sitte として現はれ、國家は慣習に於てその直接的實存をもつ (Er. § 251)。慣習は種的社會の傳統としてその成員に對し不可避の強制力を以てこれを束縛するものであり、人はかゝる過去の限定を脱却することは出来ない。慣習に於て我々は閉鎖的社會へ規定され過去の傳統の被投性としてある。然しそれと同時に自由自發的に計劃し行爲する自主性を忘れることは出来ない。人間はもとより自己の生命の本源母胎たる種的社會の歴史的制約に於てある存在であるけれども(かゝる地盤を離れて考へられた單なる個人は抽象に外ならない)。然しそこになほ何等かの自主性、過去の限定を未來に向つて働く行爲の媒介に轉ずる自由企劃性、主體性がなければ人間的

存在といふことは出来なく。

ところでかくの如き個體の自主性と種的社會の拘束性との矛盾排他性は、しかも同時に相互補足的な關係に於てあることを認めなければならぬ。自由な個體の自發性と種的社會の規律統制とは否定的に媒介し合ふのでなければならぬ。個體の側から云へば個體は全體を離れて實在することは出来ない。かゝるものは抽象の產物に過ぎない。個體は全體たる種的社會のうちに自己の眞實態をもち、種的社會への獻身に於て個體は死して生きるのである。その意味に於て個體はどこまでも全體に對して從屬的であり依存的である。と同時に個體は如何なる全體へも解消し盡されざる自由の主體であり、この主體的獨立性のうちに單なる細胞、器官とは異なる人間的存在の本質が横はるのである。個體は全體たる種的社會に對して依存的であると同時に獨立的であり、從屬的であると同時に非從屬的である。種的社會の側から云ふならば種的社會は個體の集合によつて出來た依存的存在ではなくて個體とは獨立な實在性をもち、却つて個體を自己に對して服從せしむる高次の力として、個體が獨立して自己自身の方向を歩むことを禁じ、かゝる個體の獨立に於て自己自身の解體の危險をもつ。種的社會の實在性の確立は個體の自主性、自存性を生かすことが出來ない。と同時に種的社會はその統一が單一或は單調なる一様性に陥らざらんが爲めには「多様の統一」でなければならぬ。獨立的なる多様の統一にして始めて眞に統一といふことが可能である。種的社會はその成員たる個體の創意と責任とを前提しなければ種的社會自體が發展を停止して崩壊しなければならなくなる。こゝに種的社會は自主性、獨立性を要求することゝなるのである。統制は個人を種的基體の統一のうちにつなぎ基體化せんとするのではあるが、同時に統制が眞に有力である爲めには自覺的な統制への服從として個人の衷心からの自發性を豫想しなければなら

ぬ。即ち統制が單に外からの制限としてではなくて自己自身の内からの自由なる自覺的な自己制限たる意味をもつたためには個人が基體に没したるのではなくて自由なる個的主體の立場に立たなければならぬことを要求し豫想するのである。主體を容れざる單なる基體の自己内への規制、及び基體を遊離した單なる主體の自由は共にかゝる具體的なる「主體—基體」、「基體—主體」或は一即多、多即一の、國家的現實の、二つの方向への抽象に外ならない。種の社會の規制と個體の自由とは矛盾的相互補足性の關係に於てであると云はねばならぬ。そこに國家の成立があるのである。かくの如き、基體を遊離せず而も基體に没し了らざる個的主體によつて種の社會は人類的立場へ媒介せられて國家を形成し、特殊たる民族精神は絶對的普遍的的精神たる世界精神へ媒介せられて特殊にして普遍たる世界史的民族精神へ高められる。こゝに始めて民族精神は「自己を知りそして意志する神」(R. & 257.)として、「地上の神」(R. Zus. & 258.)たる國家の實體をなすことが出来るのである。かゝる意味に於てのみ凡ての行爲、従つてまた世界史的行爲の尖端には個人が實體的のものを實現する主體として立つてゐる。個人は世界精神の實體的行動のかゝる生命力である (R. & 348.)。

後期のヘーゲル哲學が漸次實踐的性格を喪失してその辯證法も形式的圖式的となり合目的性といふ觀想的原理が前景に出て來たことの意義は極めて重大である。實踐的性格の喪失は辯證法に於ける否定的對立性の契機の喪失を意味し精神の合目的々發展の思想に於ては自由なる個體の自發性は容れられる餘地がない。「個人の自存性を犠牲にしてしまふ點に如何ともなし難い難點を有する」(天野博士)と非難せらるゝ所以である。そこでは「國家は個物否定の全體主義的立場を脱することは出来ない。ヘーゲルの論理からでは、結局、眞の創造的個性と云ふものは考へられない」

(西田博士、國家理由の問題倫理學第八冊五七頁)。

民族の意識は「民族の法、慣習、宗教をなす。たとひそれが諸、の個人がそれを知らないでそこに一つの前提として出来上つたものとしてあるとしても、それは民族精神の實體的方面である。それは一つの必然性の如きものである。個體はこの雰圍氣の中で教育せられ、その他のものは何も知らない。だが然しそれは單に教育であり、教育の結果に過ぎないものではないのである。却つてこの意識は個體そのものから發展し來るのであつて個體に教へ込まれるのではない。個體はこの實體の中にあるのである。如何なる個體もこの實體を超えることは出来ない。個體は他の個體の個體から自己を區別することは出来るけれども民族精神からは區別され得ない」(V. S. 37)。「個體の價値は彼等が民族精神に適應し、民族精神の表現者となつて全體の仕事の一分野をあてがはれてゐることに基づく」。従つて「個體の道德性はその個體が自己の分野の義務を遂行することの中に存する」(V. S. 72)。「何人も大地をとび越え得ないと同様に、その民族精神をとび越えることは出来ない」。「個體はこの民族の要求する意志を自己の内部で意識し、表はさなければならぬ」(V. S. 74)。人間は民族を離れることは出来ない。右にヘーゲルの所謂「とび越える」とは離れることに外ならない。従つて人間の教育は民族を離れては不可能である。民族を離れた教育は抽象に過ぎない。然し人間は民族を越えることが出来る。否、民族を越えなければならぬのである。越えることは離れることではない。越えることは内に超越することではなければならぬ。従つて教育は民族を離れないでしかも越えるのでなければならぬ。民族を離れた立場は單にコスモポリタンのであるが、民族を越える立場は世界的である。或は眞の意味に於て國家的である。また各人は「民族の子」であると同時に「時代の子」である。各人はその時代をとび越えるこ

とは出来ない。何人も時代を離れることは出来ない (V. v. Hoon)。何人もその時代から後れても居ないし、その時代をとり越えても居ない。時代に即して行かなければならない。然し時代を超越しなければならぬ。時代的であつても時代を内に超越し時代の底に超時代の永遠性を掘り當てなければならぬ。かゝる民族を越え時代を越える個體によつて民族精神は普遍的絶對的精神へ媒介せられるのである。客觀的精神は主觀的精神の否定態として、個性を容れる餘地がなかつた。然し絶對的精神は今や客觀的精神と主觀的精神との綜合態として、主觀的精神の絶對否定即肯定として、眞實の個體の深き働きを媒介としなければならない。

この様にして國家は種的社會の絶對否定即肯定として、その閉鎖性が人類的開放性と媒介された開放的閉鎖社會である。種的社會は國家に於て人類的立場と媒介され文化的となることによつて始めて自己を維持することが出来る。即ち政治は文化と媒介されなければならない。政治は凡てを統制し文化の自律を否定しようとする。しかし文化は政治の手段ではない。文化は他に對する手段ではなくて自律性をもちそれ自身に價値をもつてなければならぬ。かゝる文化を容れることなくしては政治は却つて自己の目的を遂げることが出来ないのである。國家は政治と文化とのかかる矛盾の自己同一に於てあるのでなければならぬ。「國家」に於て人々は普通「宗教、學問、藝術から區別して政治的方面のみを意味させてゐる」(V. S. 93.)が、ヘーゲルにとつて科學や藝術は國家の爲めのもではなく、又國家が科學や藝術の爲めのもでもない。科學や藝術は國家から區別することの出来ないものであり、それ自身精神的存在たる國家の契機であり、或る仕方にて於てそれ自身國家である。即ち科學や藝術は國家の實存の「理想的な仕方」(V. S. 114.)に外ならぬ。

ヘーゲルの國家觀に就て二つの相對立した見方がある。ヘーゲルに於て國家間の紛争には大法官は存しない。従つてそれはたゞ戰爭によつてのみ解決されると考へる限り世界史を運載するものは結局最強の國家であるといふ實力國家の思想に到達することになる。即ち世界精神も國家的強力の表現に過ぎず、實力國家が最高目的と考へられる。併しマイネッケは之に反しヘーゲルの最高の目的は國民的強力にあつたのではなく、國民的文化にあつたのであると考へてゐる(西田博士、前掲論 文一〇一—一頁)。實力國家の思想と、國家が文化の爲めにあると考へる思想とは眞の國家の、二つの方向への抽象に外ならない。國家は政治と文化との統一である。

かくて我々は教育が政治的教育でなければならぬことを見たと同時に、政治的教育は却つて自己の存立のために文化的教育を含まなければならぬことを知り得た。文化的教育と政治的教育とは絶對に相容れない矛盾排他的關係にあると共に相互補足的に媒介し合ふものでなければならなかつた。國家的教育はかゝる矛盾の自己同一に於て現成する。ニータムメルとの往復書簡から推してローゼンクランツは當時ヘーゲルが國家的教育學 Staatspädagogik を書かうとの意圖をもつてゐたと考へてゐるが、國家的教育學が文化的教育學の立場と政治的教育學の立場とを自己の契機としてもつ具體的立場であることをこゝに知ることが出來よう。これ等の二つの立場は共に國家的教育學の抽象態として取り出し得るに止まるのである。

國家は個人の自覺を媒介として自律的に自らを規整し道義の自覺に高まることが出来る。國家に於ては外からこれを規整し統制する高次の存在はあり得ない。しかも個人を自己のうちに生かすことによつて國家は自らの中に初めから否定契機を含み、外からの否定なしに自己否定を行じ自覺的に自己を規整するのである。この様にして國家の自覺

的なあり方は自律的な個人の道徳的自覚を媒介とするものでなければならなかった。國家の媒介を考慮しないカン
ト教育學の一面性抽象性がヘーゲルに於て克服されなければならなかったことを見て來た我々はまた同時にこゝにヘ
ーゲルの教育學がカント教育學の立場を缺くべからざる契機として自らのうちに生かすのでなければならぬことを見
ることが出來たのである。

(昭和十六年十月)

文献及び略號

Hegel : Phänomenologie des Geistes. 3. Aufl. [Philos. Bibl.]

Encyclopädie der philosophischen Wissenschaften. 3. Aufl. [Ph. B.] (E.)

Grundlinien der Philosophie des Rechts, 3. Aufl. [Ph. B.] (R.)

Vernunft in der Geschichte [Ph. B.] (V.)

Fünf Gymnasial=Reden, gehalten zu Nürnberg.

1. Am 29. September 1809. 2. Am 14. Sept. 1810.

3. Am 2. Sept. 1811. 4. Am 2. Sept. 1813.

5. Am 30. August 1815. [Hegels Werke 16. Bd. 1834] (Reden)

Gerhard Giese : Hegels Staatsidee und der Begriff der Staatserziehung 1926.

Millicent Mackenzie : Hegel's educational theory and practice. 1909.

Ehler : Hegels Pädagogik dargestellt im Anschluss an seiner Philosophischen System. 1912.

Kuno Fischer : Hegels Leben, Werke und Lehre.

高山樗牛『ヘーゲル』など Thaulow の著作は便利なるものがあるが、参照する機会を得なかつた。

Thaulow : Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht.

Lanquar : Hegel as Educator. (其の論議)