

## 三

公民教育主張の第二の點は勿論、社會國家の組織に對する了解を含むで居る。プライヤントは國家に對する責任を持たしめるため、社會問題、政治問題の了解、社會國家の發達に關する熟知を必要とする。これが公民教授、公民科の内容を形成する。しかもケルシエンシュタイナーが『戰時及び平時に於ける獨逸學校教育』にいへるが如く、公民教育、國家感情の發達の第一の方法は作業團體に於ける教育、ライのいふ如く生活團の環境による教育で、單に知的であつてはならぬ。フェルスターさへも自治による行動からの教育を力説する。これが公民教育の新方向の一つの點で、講説によつて單なる理解や、一時的の感情の喚起だけであつてはならぬとするのである。

こゝに公民教育の從來からの問題であつた公民科特設は小學校に於ては必ずしも必要でなく、歴史や國語、地理等の間にそれをなすべしとするのである。マチアスは公民科の特設によつてショーヴィニズムの教育に陥らないで、歴史教授による公民教育を主張してゐる。

以上極めて簡単に公民教育現下の傾向を一瞥した。國民感情、國家感情の力説はその中心であるけれども、それが舊式の偏頗なる愛國心の教育でなく、純知的教育でもない。この點に國際主義者の普通の嫌惡からは遠かつて居るのである。そして公民教授よりも公民教育でなければならぬ。然るに新人の一派は國民教育の教材を毛嫌するかケチをつけるかの態度を取り、一般に法令に規定せる「國民教育の基礎」「國民道德の涵養、充實」「國家思想の涵養」は不徹底に終つて居る。この點に關しては、筆者は既に他にも述べたことがあるから、本文は公民教育問題の目下の傾向を瞥見しておくに止める。

## 第三章 國民意識の教養

吾人の見る所を以てすれば、今日の我が國ほど國民意識の教養を必要とする場合はない。歐米に於ては世界大戰後それ〴〵活潑に國民團結の教養に盡して居る。その狀況は私も繰返し力説した所であり、心ある人々の誰もが氣付いて居る所である。然るに我が國の現状は如何。先づ試みにこれを議會に見よ。首相はこれに對する質問に對して社會との協力の必要を説き、政府も考慮してゐる事を答へて居るが、政府は果してこれに對する積極的の方策をどこに行ひつゝあるか。社會との協力はいふ迄もない。それが最も必要である。併し政府當局の責任として徒らに考慮するのみでなくて施設、鼓吹の積極的態度を取らね

ばならぬではないか。政府が協力を望む所の社會は如何。階級戦が益々著しくなつて國民意識を弱めて居り、國民的思想は超國民的思想のために弱められつゝあるではないか。吾人はその一例として同じく議會の質問と應答とに想到せざるを得ない。頃日某代議士は次の如き質問を文相に發した。曰く、現行國定教科書は名譽の戦死のみが忠君愛國なるかの如く思はしむるものがある。これを改竄する意志はなきかと。これに對する文相の答辯は次の如きものであつた。即ち國定教科書は固定的のものでなく時代と共に改正し得るものであると。この某代議士の質問は實に一部の社會思想を代表するものであるが故に私はこれを引合に出し、文相がその答辯の中にいかに考へたかを問題としたのである。

實にこの質問は一部急進思想家、文藝思想家、國際主義者むしろ世界主義者の常に主張して居る所であつて、某代議士はその思想の反映と見ていゝと思ふ。これら思想家のいふ所によれば、スバルタ時代の愛國心を教材とするは時代錯誤であり、名譽の戦死を説くは軍國主義、武斷主義、殺伐の思想を教ふるものだといふのである。勿論國定教科書は時代

と共に改定を要するものであり、殺伐を教ふることの不可なるは又いふを俟たない。併し愛國的教材を國定教科書から抜き取らうとするは大なる誤である。第一に愛國心が國際心、平和心と衝突すると考へることはトルストイなどの偏見であつて、愛郷心、愛國心を擴大してこそ、國際的精神も成立し、家の愛、郷土の愛、國家の愛の基礎の上に始めて人類の愛も養はるのである。トルストイ一派の考方は人間の心理、兒童教養の順序を辨へざるものである。第二にこの兒童の發達段階と教養の方法の原理を認めるものは、兒童の或る段階に童話と武勇談の必要なること、スバルタの例話と名譽の戦死の美談は愛國心、犠牲心、他愛心、義理、道德の直觀的、充情的に取扱はるゝ好箇の教材たることを看過しないであらう。勿論忠君愛國心のあらはれは名譽の戦死のみでない、従つてかく教ふる教師も亦一人もなからう。それが直觀的な例話なるが故にそれを採つたので、それから漸次一般的にも抽象的にも導くことを得、導くべきでもある。文相の答辯にして斯かる基礎的教材に對して改竄すべしと考ふるならば由々しき事柄である。或は所謂政治的答辯に

過ぎないであらうが、文部行政としてはかゝる教材のいかに今日の時代に意義あるものであるかを積極的に指示し力説しなければならなかつた。宗教家の人道的他愛の例話の如きも進んだ段階には必要であり、またかゝる教材を加へることは吾人の何等反對する所ではない。國際的協調の精神の教養も勿論必要である。然し國民心から國際心への徑路を忘れ、兒童の發達段階を閉却することが急進思想家の過誤であることを忘れてはならない。而してかゝる思想の一部社會に瀰漫しつつあるとき、國民意識の教養のいかに必要なるかを想はざるを得ない。

## 二

吾人は以上を序論として一層詳細に國民意識の教養に關してそれが人類愛、世界心と矛盾せざること及び前者は後者の基礎たること、進んでは國民心の陶冶の基礎として家庭心、郷土心の教養の必要について考へようと思ふ。

人道、國際的精神は愛國心の擴張であることはウエルスさへも見て居る。この精神の普及を企圖して居るストックスは『愛國心と超國家』(一九二〇年)に於てトルストイが愛國心が文化と正義とを望まないから有害な感情であるといふに對し愛國心はそれを自國民に望むものであり、それは自國民のみではなく特に自國民に望むもの、トルストイが攻撃した愛國心に伴ふ力と富とに於てもその大部分は決して他を排して得られたものではないから人道に矛盾しないといひ、又トルストイが國家を以て惡しき組織とする思想に對し、今日は國家に對する無政府主義の興味は廣くは行はれないし、かゝる思想は吾々の従ひ行くことの出來ない深淵に導くものであるといつて居る。進んで彼は次の如く述べて居る。

吾人は屢愛國心及び國民團結を兒童らしき事であるとし、教育ある人士には不適當だとする論を聞く。又かく考へるまでは國際的結合は望む事が出來ぬといふものがある。併し吾々はそれと見解を異にする。吾々は愛國心及び國民團結を絶滅する道を見出すことは出來ない。吾々にして國民の國家よりも大なる組織を立てようとするならば、それは國民の

社會で、それが出來れば國家の愛國心と矛盾せず、むしろ愛國心を助けんとするものである。吾々の信ずるところによれば、愛國心及び國民的感情は國際秩序の基礎として助けをなすものであると。

國民國家より大なる組織、即ち國際協調の實現の可能と程度とは茲に問題としない。然し人道のためにかゝる方向への進展は望ましいことである。そしてそれがためにも愛國心、國民意識の陶冶は實にその基礎をなすものである。これフイヒテがいふ如く、獨逸人たることは人間たることで、ライがいふ如く、獨逸心から世界心へと進むのである。ナトルプさへも國民意識即ち共同文化財に對する協同的努力は最高の義務であるといつて居る。先づよき日本人たることはよき人間であり、世界の文化に貢獻する基礎である。然るに我が一部の思想家はトルストイ流に考へて國民意識の教養を偏狹である人道の障害であると説き、若き教育家も、爲政家もかく考へて居るものゝあるは國家のためにも人道のためにも憂ふべきことである。

固より愛國心を以て人道の敵なりと考へることに導いた緣由がないでもない。即ち排他的、利己的愛國心が眞の愛國心と誤られて居ることである。かゝる偏狹なる愛國心を打破することの必要は吾人の嘗て他にも述べた所である。たゞそれを恐るるの餘り、自己の國家生存權を主張することを止めるのは決して正義でなく、否寧ろ卑屈であり、退嬰である。ライは英米の如き國に於て植民地を求めるとは不正であるが獨逸及び日本の如き國にありては正義であるといつて居る。徒らに人道の名の下に生存の權利を主張することを忘るゝものは、人道のために國民の文化を發揮する義務をも怠るものである。

## 三

愛國心、正しき愛國心は人道の基礎であるならば、その教養の正當であり必要であることは明らかである。そして此の愛國心も亦突如として發現するものでなく、家の愛、郷土の愛から出立する。それ故ベスタロッチは家庭教育を社會教育の基礎とし、ナトルプも亦

これを祖述し、ライも亦その段階的生活團による教育を力説したのである。

ナトルプは『國民文化と人格文化』(一九一一年)に於て家庭から學校へ、學校から社會へ、そして終りに國家の團體に漸次序を遂うて進まなければならぬといひ、兩親、公共團體、社會、國家に對する責任感の教養が必要だといつて居る。彼は又『社會理想主義』(一九二一年)に於て、風習、郷土心、家庭心などのあらゆる内面的支柱が獨逸人に缺如せることをいひ、母性を再び教育の中心に置くことにより現今の狀況が更新されるとし、それについて次の如く述べて居る。

今日の勞働者の共同生活は故郷と結合する紐帶を斷ち故郷の感情を失はしめ、家族氏族の結合、父祖の尊敬、夫婦の貞操、子女の養育、廉耻ある道德的安立、共同感情、國家、祖國の念の生長する凡ての健康なる根柢を破る。結社や集合は社會的生活の觀を呈するけれども、純なる協同の念は消えて行く。吾々の生活は職責なく、家なく、誠實なく、美風なく、歡びと平和なく、祖國なく國家なきものであると。

これは獨逸の現状のみであらうか。我が國に於ても民族的美風を時代錯誤として排斥する心理學者、教育學者があり、祖國と國家とを人道に相背馳するものと考へる急進思想家があつて、ナトルプの所謂父祖尊敬、夫婦の貞操、従つて廉耻ある道德的安立は破壊されつゝあるではないか。決して獨逸のみのこととして考ふべきではない。

ナトルプは決して偏強なる愛國者でなく、國際主義者であり、社會主義思想家でもある。その人より右の言を聞くことは深甚の意義あり、吾人は善く斯言に注目する所なければならぬ。而してまた國際主義者としての彼、國家の實現は科學と藝術とが既に國際的になつた如くであるといつて居る彼が、次の言を吐いて居ることもよく味はなければならぬ。

彼はいふ、吾人は今日先づ純正なる意味に於ける國家、獨逸の社會的統一國家を建設しなければならぬ。此の獨逸の社會國家が世界的社會主義に模範を示し、強制なしに廣き範圍を捕捉せねばならぬ。發展は此の所、この時より發して廣がる。獨逸の社會的國家てふ

細胞實質から地球上の社會國家が自己を組成するであらうと。

更らに「國民心から世界心への道」を説くライは、兒童の發達に伴つて家庭から地方、郷土、祖國、世界の順序に生活圏による教育を説き、家風から郷土心へ、郷土心より國民意識へ、國民心より人道へとすゝむべしと主張して居る。これを年齢に充て、見れば、一歳から六歳までが家庭的教育、六歳から九歳までが地方的教育、九歳から十二歳までが鄉國的教育（ザクセン、プロイセン等の區分）十二歳から十四歳までが祖國的教育、十五歳以上が人道への教育として居る。

ライがこれを詳述せる『國民教育』（一九二二年）の始めに於て、獨逸國民が物質主義、主知主義、個人主義のために今日の狀況に沈んで居ることを言つて居るが、これも獨逸の事のみとして聞くべきではない。吾人は茲に彼が此の書に述べて居る社會心發達の段階的叙述について願みよふと思ふ。

彼は先づ家庭心の教育を説いて、家庭生活圏は血族的社會秩序を提供するもので、今日

の病的獨逸國民精神を治療するには獨逸精神生活の改善、國民的教育によるの外なく、それには國民性を考へ、國民意識の基礎たる家庭教育から國民性陶冶につくすべしとして、英佛人に比して獨人の長短を論じて國民説話、祖先崇拜、國民の習慣を力説し、地方的教育、郷國的教育に於ても同様の精神で論述し、進んで祖國の生活團に於ける國民的教育に於ては直接國民意識、國民感情を論じ、この獨逸心の教育から、又それによりて人道への教育、政治、經濟、文化の協同に及び各國民がその特性を發揮して世界の社會に貢獻することを述べて居る。

## 四

獨逸の現状が憂ふべきものたること世界何れの國にもまさつて居ることは明らかである。併し現今の慘狀が自暴自棄に終らしめるものではなく、所謂ドイツ國民性の内面性、徹底性、獨逸理想主義、而して又兩面性の現實的方面は必ずや獨逸をして捲土重來の日を

來さしむるであらう。憂ふべきは享樂と弛滞の中に、分裂と安逸の中に来る禍である。これ吾人の今日を以て國民意識の教養を必要とする滿潮期であるとする所以である。社會精神の反映は議會と政治と、否文學と藝術と、經濟と教育との各方面にこれを見ることが出来る。吾人の本文の始めに挙げた政治の一例は以て一斑を示すものである。この社會に於ける思想と家庭に於ける等閑、安逸、放任と、而して、主知に捉はれて居る學校教育とを以てして、國民のためにも文化のためにも貢獻し得ると考ふるならばそは大なる災である。ハリスは嘗ていつた。個人が愛國者たるか、博愛者となるか、不忠者たるか、主我主義者となるかは彼の環境にある人の責任であると。家庭と社會と學校と國家とは果してかゝる責任を自覺して居るか。環境の力を念として居るか。兒童の發達段階に對して周到なる注意を加へて居るか。吾人の警告せんとするはこの點についてである。

## 五

以上吾人は議會の質問を一例として國民意識の教養に關する一論述を試み、社會と學校と家庭とに對し注意を喚起しようとしたが、なほ人道と國民意識との關係、發達段階に關する教養の着眼について述べて意を盡さないものが多い。況んや國民意識の教養てふ大問題については極めて部分的の考察をしたに過ぎない。因つて多少系統的考察としては「國民教育の思潮——修身訓練の根本問題」に譲つておく。願くは學校教育は勿論、社會も、家庭も此の問題に關して考慮と施設とを怠るなからんことを、更らに再言して筆を擱く。

## 第四章 國民の精神教育

獨逸のやうな捨鉢の状態に於ても國民の精神教育は宗教的理想主義の下に潑刺たるものがある。これから大に延ぶべく延びざるべからざる我が國民の道德、風習、志氣は如何。文藝至上主義、書物の上の國際主義に捉はれて、道德を破壊し、團結を破り、一の著實なく、一の志氣がない。殆んど亡國の状態に瀕して居る獨逸に於て傳統を尙び、歴史を重んずる、強き傾向があるに對して、我が國には徒らに傳統と歴史を破壊し無視する傾向が盛である。家庭を捨て、戀愛生活を追求する學者階級、姦通罪を犯して縊死する知識階級の現象は變態のものであるとしても、それが社會に及ぼす無意識の感化影響はどうであら



う。意識的にはこれを模倣するものもないとしても、無意識に影響される心理を思はゞ實に寒心すべき事である。傳統を捨て、歴史を等閑視する破壊的、無政府的思想も亦同様である。意識的、合理的にはかゝる思想に感化されて秩序を破壊するものが小數であるとしても、抑壓された本能の無意識生活が、かゝる思想状態に縁を求めて現はれることはないか。吾人はこゝに過渡と變態と、遁辭を求めないで、過渡の思想と變態の行動とに社會的影響の大なることを見出し、それに對する對策を國民の精神教育のために考ふる所がなくてはならない。

## 二

有識階級の不良状態、社會の不道德は次代の國民をも感化させないでは止まぬ。不良少女出現の理由は多々あらうが、環境の影響、取扱がそれを造ることが極めて多い。動物學者、生理學者などはそれを遺傳に歸するが、遺傳をして向ふ所に赴かしめるのは環境

である。環境の取扱がますますその遺傳の惡傾向に錯綜を起し、惡傾向を助長する。不良兒の研究にこれを見るに、遺傳の傾向も勿論その根柢たるを認めるが、これを錯綜せしめ、不良を助長するのは環境であることが明になつて來た。既に不良兒として「手におへぬ」小供として見らるゝに至つたものゝ多くは精神分析學者の所謂心的錯綜 (Mental Conflict, seelische Verwicklung) の状態に置かれて居る。こゝに錯綜の血路を必然的に求めさせられて不良行爲に赴く。その際それに對して取締を嚴にする態度を取ることには單に意志の錯綜を増すばかりである。それには却て彼等の希望、願望を解放し、淨化する道を取るべきである。不良兒の食慾、名譽慾、我慾は極めて強い。正常兒に於ては取締によりてこれを壓抑し得るかも知れないが、不良兒にあつては抑壓は却て意志交錯、ヒガミ根性を増す計りである。その際この病根と現状とを診斷して治療即ちよき取扱を與へることが策の得たものである。こゝに近時の精神分析學の研究が教へる所は多い。

## 三

茲に精神分析法を述べることは出来ないが、手つ取り早くいへば、心理錯綜を起した歴史と現状とを分析して見ることが第一歩である。それはプロイエルのやうに必ずしも催眠状態に置かないでも、フロイドのやうに性的原因を追求しないでも、將た又必ずしもユングの聯想語による實驗を加へないでも、家庭と交友その他の狀況を探究することによつてその原因を発見することが出来、それを一の病者として特別の取扱をなすことによつて治療することが出来る。ブイスターは學業不良の一兒について家庭の取扱方から來て居ることを看破し、父母に向つてその所辨の方法を一變させることにより好果を得たことを報告してゐる。一般には愛の錯綜が不良状態を引き起して居ることも世人の既に注意して居るところである。

精神分析は單に變態と不良とを對策とするものでない。正常兒にもたしかに適用の方面

がある。こゝには精神分析の教育を説かんとするのではないが、社會の變態、頽廢は勿論個人のものに本づくものであり、それが少年少女には一層重大なる關係を有することを指摘してこの方面の注意を喚起したく思ふのである。

## 四

思想、行動の不良が現代の道德風教を破壊して居ると共に、國民の團結、協同から離れて破壊主義的思想に赴くものがある。勿論時代に先つた思想家は世に容れられないことがあり、革新は時代を超越することによつて行はれることもあるが、それは矢張り現實の上に基礎をおいて考へられ、企てられたものでなければならぬ。主觀的な氣分や、單なる主義から秩序を破壊するものであつてはならぬ。吾々は國民に屬する。この現實の國民として國家にも世界文化にも貢獻し得る。然るにこの基礎、現實を無視して世界主義、國際主義を直に實現しようとするものゝ如きは、單に秩序を破壊するに止つて何等眞の平和と、

世界協同を來すものではない。それ故に世界主義者、國際主義者も亦國民的基礎に立つべきであり、國民精神、國民團結の上にそれを成遂することが出来るのである。過去の達識家も現今の活眼者も皆この點を見て居る。私はそれを、『國民教育の思潮』の中に紹介し論述しておいたから、茲にはその書の刊行後、最近に目に觸れたものについて此の間の消息を論じて見ようと思ふ。

## 五

十八世紀に於ける汎愛主義者であり、世界主義者であつたヨハン・ベルンハルド・パゼドウは實に世界主義者たると共に最も熱烈なる愛國主義者であつた。彼は千七百七十六年五月の「公開授業」の招待状に、「吾々は汎愛主義者、宇宙主義者である……教育の目的は一歐羅巴人を陶冶せねばならぬ……世界の父たる神が吾々を造つた。吾々は聰明なる世界公民として神の下に赴く」といつて居るが、別に彼の書中「教育の主目的」を説いて

るる所には、「兒童は公共のために盡し、愛國的にして幸福なる生活に向つて準備すること」であるとして居る。かくて愛國心の教養、愛國者の養成は彼の最も力説して居る所である。「人類の友に對する建議」中にいふ、「愛國心を催進する最上の方法は、國家の各員をして現在の帝王の下に於ける現在の國法がそれを變化するよりも幸福であるとの感じを懐かしめることである」と。急進思想家、左傾主義者はこれを消極的であると笑ふかも知れぬ。併しこの立言を否定するものは無政府主義者か又は國家の秩序を亂るものであらう。平凡に見ゆる如き彼の「最上の方法」は實に眞理ではあるまいか。これを否定するものは露國民の苦き經驗を味ふの外はない。決して個人竝に國民の幸福を増進する所以でない。

## 六

パゼドウはこれが最上の方法であるとしても「なほ他に方法がある」といつて、次の如く述べて居る。「例へば毎年四五の祖國祭を行ひ、それは國民各個の財を以てせずして公の

施設が享樂させる。市町村で少年に公費を以て遊樂させるのである。この若き時代の印象は甚だ長く且大なる影響を與へる。公立學校ではその祭の前後數日は祖國のこと、愛國的犠牲者の偉大なる實例、祖國を守る義務のみについて委しく物語る」と、これは各國に於て現今は行れて居る所であるが、それが果して徹底して居るか否か、問題である。そしてこれを「小供らし」とする思想が今日行はれるに至つたにつけて、特にバゼドウに聽くべき意義があるのである。

そしてバゼドウはかくいつた次に「これらの事は隣人に對し、人類に對して奉仕することを教へる。宗教もかくて愛國心に結合すると」これは最も味ふべきである。愛國心の教養は一般の他愛及び人類愛と結合することの力説を考へなければならぬ。今日は愛國心の教養を以て人類愛に反するとの思想がある。トルストイやラッセルの如きもそれである。トルストイの妄は世界主義者のストックスが既に看破して居る(『國民教育の思潮』参照)。主我的愛國心、利己的國民主義、乃至他國民の侮蔑は人類愛の妨げとならう。それは大に

注意すべきであるが、正常なる合理的なる愛國心は實にバゼドウがいふ如く、他愛と博愛とに導くものである。古今を通じて東西に互りての博愛道義と少しも悖らぬのみか、それを進めるものである。ウエルスさへも愛國心を擴大して人類愛を導くべきものとして居る。吾人のウエルスと異るところは力説點の相違であつて、ウエルスは後者を力説し、吾人はその基礎としての前者を力説する。

## 七

バゼドウは續けていふ、「愛國的詩歌！そは如何に貴き財寶であるよ！その詩歌の内容に於て他の國民を輕蔑し又は侵害しない時、合理的愛國心に矛盾しないとき、そは實に貴き財寶であるよ！」と。この國民歌の論も今日ストックスが國際主義叢書に於て同様の見解を述べて居るのを見る(『國民教育の思潮』参照)。國民的詩歌そのものは決して人類愛と矛盾するものでないこと、バゼドウ、ストックスがいへる如くである。その中に不純

なる分子あらば勿論それを取り去るに吝なるべきでない。吾人は頑冥なる國粹論者は却て國をあやまる者であることをも痛切に感ずる。この事は他にも説いた所である。

バゼドゥはなほいふ、國祭日には有望なる少年を表彰することも一つの手段である。國祭日による教養のためには必ず一の愛國的教育委員會が設けられて、行政上の事としなければならぬと。左傾思想家は彼等の先輩バゼドゥに聽け。バゼドゥと共に同じ世界主義のために愛國的运动を起さねばならぬのではないか。

## 八

バゼドゥは當時の状況について次の如く述べて居る。民衆の幸福は今日のやうな冷淡さでなく、完全なる愛國的热誠を以て兒童の訓練、教授、修徳を根本的に研究すべく、決して微温いことではいけない。今や祖國の愛が古典國民に於ける如くに存在して居るか。公民的徳徳がどこに存在して居るか。愛國心が果して存在して居るか。宮廷にも、貧民にも

輿論にも、記者にも愛國心があるか。自分は各階級に人類及び祖國の熱愛者を見出さなくはない。併し極めて稀である。茲に於てか愛國心の教養のために祖國の祭を神聖に行ひ、その由來を語らなければならぬ。國家の最上の任務は住民一般の幸福であつて、それは公民道徳を以てして初めて可能である。教育及び教授特に公共學校に於ては、此の公民道徳をすゝめてふ最高の國家目的を妨げるものを除かねばならない。

彼はなほ愛國心と歴史との關係、大學に於ける國民思想の涵養等についても論じて居る。十八世紀は理性主義、合理主義従つて宇宙主義であつたが、しかもそれが斯く國民主義、國家主義を基礎として力説するのである。ナトルプや特にコーンの合理主義に於ても現今このバゼドゥと同じ國民主義の力説を見る（『國民教育の思潮』參照）。然るに我が國に於ては極端なる左傾思想、もしくは頑冥なる反動思想のために合理的愛國心が破られつゝあるを見る。これ茲にバゼドゥを引き合ひに出した所以である。

## 九

パゼドウの時代から直に現代に高飛することになるが、最近に讀んだものに、マチアスの『戦前戦後の公民教育』（千九百十六年）、ラインの『戦後の國民教育』（千九百十八年）がある。

マチアスは戦前まで文部省内の耆宿として教育評議員であり、その著『ベンジャミンの教育法』は嘗て大村仁太郎氏により『太郎の教育』として我國にも知られて居る所である。この公民教育の小論は戦中のもので、今日の悲惨なる状態を夢想だもしなかつた時のものであるが、普佛戦争に志願して鐵十字章を得た老教育者の國家を思ふ心と、しかも合理的見地に立つて國民の自惚的愛國教育に反する所などは見上げたものである。

彼はいふ、今日、家庭教育は偏頗になり、階級の偏見、職業の偏見、家庭の利己心が不健全なる影響を與へるとき（日本の現状も）、學校が公民道德特に愛國心を教養し、國防の

準備をなすべきことは特別の力説を要しないほど明白のことである。然るに今や正しき方向と明瞭なる目的を缺いて居る。歴史教授の如きも然うである。千八百九十年からは稍々よくなつて歴史教授は現代に關して獨逸の立場から考へることとなり、千九百年の改革會議は一層それを力説し、又社會問題と經濟問題とを中學校の歴史教授に入れて來た。千九百十五年九月の文相の布達は一層現代に關係して説くべきことをいつて居る。女學校にも千九百二年以來歴史と公民教材とを重んじて來た。

併し公民教育の要求を如何にして實現するかは問題である。ビスマルク時代には何れの黨派も政治的、公民的興味に燃え、それが社會を支配し、公民的創造と公民的見地が旺盛であつたが、その後は反動としてその熱がさめて來た。こゝに於てか新しく考へざるを得ない。そして又戦後に於ける状況についても考へておかねばならぬ。何よりも著實なる吟味が必要である。

公民教育には其れと歴史教授と密著させることが必要である。公民教授の特設は寧ろ危

險である。それは一國民の自惚となり又は不健全なるシ・ービニズムに導き、若しくは道徳の政黨化に導くからである。佛蘭西の公民科はその點に於て危険である。吾人はたゞ健全なる歴史教授によつて公民的指導をなすのを最も自然的であると思ふ。吾々は歴史教授に於て甘いイリュージョンに浸すよりは苦き眞理を教養しようと思ふ。戦後の公民教育は自治的で、自己活動に導かねばならぬ。

教授訓練の外、全學制が公民教育に盡さなければならぬ。家庭教育も大學教育もそれに努めねばならぬ。こゝに考ふべきことは、戦前に於ける如く階級の分離が大であつて、公民及び政治生活が近接しない様な状態に於てある間は、健全なる公民教育は望まれない。然るに戦争はその一致によつてその關係を純にしたと。

## 十

一度び關係を純にした如かりし階級關係が遂に今の狀況を引き起したことはマチアスの

先見しなかつた所であらうが全體の彼の見は首肯すべきである。そして戦後は階級と思想との衝突に一層悩んでゐる。社會黨と労働者とは過去の歴史と傳統とをすて、新しき見方の歴史教授をしようとし、彼等を亡國の原力と見る大學及び有識階級は、革命は歴史をすてず歴史は過去の繼續であるとして傳統的教育を重んじて居る。しかもそこに理想主義、獨逸理想主義の光明はある。

ラインの『戦後の國民教育』も亦この理想主義、合理主義の見地よりせるものである。ラインがヘルバルト派の殿將しかも教育學者としての地位は何人も認める所である。

彼はいふ、義務觀念を全國に徹底するには自然的（國民精神的）基礎と國民教育とに俟つ。こゝにカントの學說によらなければ、プロイセンの國家の發達を深く了解することも、實行することも出来ぬ。フリードリヒ大王以來、自分は國家の從僕であり、各國民は自己と國家との間に内的結合を感じるといふいふ言葉が行はれて居る。英國人が唱導するやうに吾々は軍國的ではなく、精神的である。國家は統一的意志の存在で、立法、司法、

軍事、經濟、外交の法的國家を文化國家とすることに英國の法的國家と見る獨逸の特色がある。即ち國家の目的を國民の自由にまでの發展及び教育と見る。かくて公民の共通の幸福を導くこと、公民の精神的及び道徳的生活を高めることは國家の概念の中にある。茲に國家を個人の目的の手段と見る考へを排斥しなければならぬ。國家に自由意志を以て從屬することは個人の自由を放棄することではなく、自由と必然とを結合、調和することである。

かゝる見地からラインは學制を論じて居るのであるが、それは本論に關係なければ省く。

以上吾人は我が國の道徳の現状について考へ、右傾及び左傾思想について考へんがために二、三の所論を紹述したのであるが、國民の精神教育特に新國民の精神教育に關して思ふ所からこの一文を草して讀者の思索の參考に供した次第である。亡國の獨逸に至らぬ前に思想上も國防上も經濟も政治も大に考へなければならぬと共に、次代の國民に對して、

眞の公民教育、國民の精神教育の必要を想うて止まないものである。



## 第五章 國際的國民教育の提唱

## 一

現今に於ける世界の状況を通観すると、一方にはデユキーやウエルスのような國際主義の力説があり、他方にはライやケルシエンシュタイナーのやうな國民主義の傾向がある。國際主義の教育はなほ主張に止まつて居るやうであるが、國民主義の教育は從來も實行せられたけれども、世界大戰後殊に米國及び佛國に於て著しく實行の機運を作つて居るやうである。米國は國旗の尊重が大戦参加特に著しく、軍事教育、兵式體操を盛に學校に行つて居り、佛國は少年義勇團が非常に歡迎せられ實行されて居る。生存權の正當なる主張が倫理的にも正當なるものであるならば、他國の壓迫に對して抵抗するだけの力を養つて置

かなければならぬ。この意味に於て軍事教育も兵式體操も必要である。併し國民教育、國民主義、國民精神の教育は軍事教育のみでないことは勿論である。國民の團結心、一旦緩急ある場合の奉仕心が必要である。米化は米國として茲にジァスティファイされなければならぬ。然しながら、軍事教育が侵略的軍國主義となり、國民團結心が他國民を排して利己的愛國心となるならば、それは世界の平和、國際的協調の患となるものである。

茲に於てか、國際的精神、國際協調の念、人類愛の教養が必要であることこれ亦勿論である。この意味に於て私は東西相倚り彼此相濟す精神の教養が必要であることを主張することゝに於て人後に落ちるものでない。「國際教育」の語が此の意味に於て主張せられることは正當である。

## 二

然るに國際主義の主張は單にかゝる意味丈けのものでない。國際主義、インターナシヨナ

リズムは國民、國家を超越して直に世界人類の團結を作らうとするもの、その際國民團結心、愛國心はその障害をなすものとして絶滅しようとするものである。デュキーはかゝる世界的教育を第一最高のものとしてその目標におき、國民教育は副次的のものとしようといひ、ウェルスは世界國家の建設のために世界共通の教材によつて世界的教育を施さうとするのである。トルストイに至つては全く現在の政府と國家と愛國心とを呪ふべきものとして居る。

ウェルスの主張は賛成者も多い。ヘーワード及びフリーマンの二氏はかゝる國際的教育のために國民的儀式を世界的儀式として平和日、共和日その他の如き儀式に於て國際的精神を教養することを提議して居る。

かゝる主張も従來の偏頗なる自國民獨尊主義、利己的愛國心を警戒する意味に於て意義を有しないことはない。然しながら、主張が果して實行の可能性を現代に有して居るであらうか。それが果して論者の國際主義を今日に於て行ひ得るものであらうか。吾人は

決して然りとは思はない。理想はナトルブがいふ如く現實の中に行はれ得るものでなければならぬ。現實から一歩々々向上して行かなければならぬ。現實に於ては國民と國家とが活動の有機的單位である。その中に吾々は幸福を保護せられ、その一員として活動して居る。コーンがいふ如く吾々は國民に屬して居る。しかも亦長き間國民として國民の個性を發揮しつゝ文化に貢献して來た。この國民の個性を高めることによつて人類につくすべきこと、恰も個人がその人格の向上によつて社會に盡すと同様である。(これを直に國家的團結を破らうとすることは不自然でもあり、不必要でもあり、不合理でもある。)それが予のいはゆる國際的國民教育である。

## 三

しかも亦従來の國民教育が排他的國民教育であつた事は、今後改善せられなければならぬ。自國民を以て選ばれたる國民として自尊傲慢に陥る事は避けしめねばならぬ。これ、

國民教育の上に國際的の文字を冠らしめる所以である。しかもこれを以て直に國際主義の教育と考へてはならぬ。國際主義は、前項に述ぶる如く不可能のことである。國際聯盟を説くストックスも、勞働者の國際主義の如きは、吾人の従ふこと能はざる深淵へ導くものであるといつて居る。それ故に、先づ國民心から世界心へ赴くべきである。

國民心、愛國心の基礎の上に人類愛も立てられる。兒童は初め家族の人であつて國家と社會とを理解することが出来ぬ。それ故、先づ家庭心が養はれ、次に郷土の愛に及び、それから國家の愛にすゝみ、後に漸く世界心へ導き得るのである。然るに今日の急進思想家は、今日の國定教科書がスバルタの愛國心の例話を用ひて居るのは時代の錯誤だといふ。我々はかゝる論者は手段錯誤に陥つてゐると思ふ。かの例話の如きは奉仕の念、犠牲心、道義心の直觀的、具體的、演劇的な美しい力、強いあらはれである。それによつて兒童に單に愛國心のみでなく、犠牲と、義理と、道德とを教へる好箇の教材である。これを忘るゝが故に吾人は手段錯誤といふのである。

## 四

スバルタの例話よりも國際協調の精神を破るのは、或る特定の國をあしくいふこと、仇敵として叙述して居る教材である。例へば米國の歴史を叙述するとき英國の壓迫を力説して極端にまで記述する如きである。それは過去に於ける事實には相違ない。しかしそれを誇大視することは國交を破ることに導き易い。それ故、米國に於てかゝる教材のかき方を變へようといふのは正當である。然るに、これを以て凡て戰爭に關するものを教科書より除くべしといふが如きは、兒童から童話を荒誕の故を以て取り去れといふと同じく彼等の現在を無視するもの、教育に關する了解なきもの、言である。

利己的愛國心から正しき愛國心へ向けることは今日に於て極めて必要なことである。この點に偏頗なる國粹主義は避くべきである。然るにこれがために不當に自國を罵詈する如き言を歓迎すべきではない。國民、國家の短所を指摘することは勿論極めて必要なことで

はあるが、自國の名譽を尊重するは自然的なる人情であるから、少くとも兒童に對してかゝる演説は聞かしむべきでないといつて居るのである。

我が國にも國際主義と國民主義との教育が交々力説されて居るのを見る。トルストイ主義の賛同者も多い。ウエルスの尊重者も可成りある。ラッセルの加擔者もある。一方には頑冥なる選民主義者もある。ために正しき國民教育についての動搖がある。こゝに於てか既に功利主義、科學主義、物質主義のために害せられた國民教育を一層あしくしつゝあるやうに思はれる。階級戦はますます國民團結心を弱める。家庭も社會も純なる協同心、奉仕心の教養につくしてゐない。こゝに急進思想家も保守思想家も考へ直すべき必要があると思ふ。

私はこゝに國際教育、國民教育に關する思潮を叙述し、批判し、協同心の教育、國民心の教養——それは世界心への段階として——に關する方法を述べた『國民教育の思潮——修身訓練の根本的問題』の一書を公にした。その立場は前述の意味に於ける國際的國民教

育の立場である。従來も國民道德に關するいくたの著書、訓練に關する教育書も公にされて居るが、吾人が右の書を公にした動機はその點に最も深く考へる必要を現代に認めたらである。ヘーニツシユは獨逸の現代を以て最もかゝる方面に考慮すべき時代であるとして居るが、我が國に於ても決してそれに劣るものでないと思ふ。國民教育——小學校令における——は各教科に於て各教材に於て、毎日毎時努められて居る所ではあるが、しかも現代の情勢に鑑みて大に反省、努力しなければならぬと思ふ。

## 第六章 教育改造の根本問題

### — 師範教育の改造 —

社會の進歩に伴つて教育の施設が改善されなければならぬことは勿論、社會を進歩させる爲めに、教育の施設の改造して行かなければならぬことも、亦明らかである。實際に於て、教育が社會の進歩に貢献して居り、社會の進歩につれて改造も行はれて居ることは事實であるがその改造は甚だ遅々たるものである。之を史實に見るも普佛戦後の獨逸及び佛蘭西に見る如く、大事變の後には必ず大改革が行はれる。今次の世界大戰に於ても亦そうであつて、英國は一九一八年にフィッシャー法案を通過して世界の耳目を聳動させ、佛國

は一九二〇年に師範學校令を改正し、獨逸は夙に新憲法に於て大教育改革を宣告して其の實施に努めてゐる。米國も一九一八年のスマス・ヒュース條例によつて實業教育を統一しなほ全教育の統一、改造を企畫しつゝあるのである。

そして是等の改造の中心はどの教育部面にあるかといふに、普佛戦後のそれが國民教育にあつたと同じく、フィッシャー法令は義務教育の延長と勵行とを中心とする者であり、佛國も大戰中にそれを計畫したが通過せず、獨逸は國民共通の統一學校たる基礎學校を確立し、又優兒の進む道を開いた。この兩者は佛國でも主張され議案ともなつたが通過しなかつた。併し國民教育の根本としての府縣師範學校令の改正は注目に値する。米國に於ける米化問題、無學者問題はやがて國民教育の問題である。

かく何れの國に於ても改造の中心が國民教育、普通教育、初等教育にあることは明らかであるが、この國民教育振興の根本はそれに従事する小學校教員の素質の改善でなければならぬ。しかも財政の狀況は改善どころか不足をつけることゝなつた。茲にその應急策と

しては佛國のやうに二年程のものを許すといふことにもなるけれども、同時に佛國に於ても一九二三年十月一日以後は高等免狀を有して少くとも一箇年師範學校で實習したものでなくては教員としないことに議決して居るのであるから、我が國に於けるが如く准教員（佛蘭西では初等免狀所有者）を法令から除くと同じく、教員資格の向上を行つたのである。そして内部の改造（學科の改正）を行つたこと後に見る如くであるが、獨逸の如きは憲法に於て小學教員の向上を保證し、今やそれが教育令となりて實施さるゝ間際になつて居る。英國も義務教育の延長に伴ふ教員養成の向上が企畫されつゝある。

我が國に於ては關東聯合教育大會に於て府縣師範學校を専門學校に向上し、大學進入の道を開くことが議決されたことは誠に結構であるが、果して當局がこれに對してどれだけの眞面目に考へるか、我が社會一般がこの問題にどれだけの興味と熱誠とを有するかは頗る疑問のやうに思ふ。併し私から考へれば、これは實に教育改造の根本問題である。國民教育を刷新し、改造するには國民教育、初等教育の教員養成の向上を計ることが何よりも根本

である。そして生徒の年齢からいへば、必要なら共に可能である。茲に世の注意を惹起するためにこの問題を掲げて述べようとする所以である。

## 二

教育の改造は色々の方面に於て計畫せられ、又實施せられつつあるのはいふ迄もない。理科教授、自然科教授の改造が英國や日本に於て一部の人々に努力されて居ることは周知の事柄である。それには設備も要り、教法も従來と異らなくてはならぬ。その際その設備を生かし、よき教法によつてよく徹底するには教師その人を得なければならぬ。師範教育延いては師範學校の教師その人を得なければ、小學校の改造は出來ない。理科教授が中心とすべき理科的精神の教養は、自ら自然科学の知識と研究とに或る造詣を有するものでなければならぬ。現今見る如き八百屋的教養を速成的に行ふ師範學校に於ては到底この造詣は望み得べきことでない。

形式的な教科書教育から去つて、徹底せる教育教授を試みようとの企は何れの教科、何れの方面にも計畫されてゐる。併しかゝる新教授法は教師その人を俟つて始めて行はれ得る。新方法はそれを適用する人によりて利もあり、弊も生ずるが、この人を得ることは教員養成の改善による外他に途がない。

勿論、教員待遇の問題が教員の素質に大なる關係を有する。それ故英國は一九一八年に恩給令を改正し、米國の各州に於てその待遇方法の改善を講じた。併し俸給のみが問題でない。教員の職業がリベラルプロフェッションとなり、各國に實施され計畫されつゝあるやうに大學教育にまで向上したならば、有能な男女をアトラクトすることも出来て来る。經濟的方面も固より考へなければならぬが、それと共に教職の内容充實、向上が企てられなければならぬ。

この企ては實に今や歐米各國に於ては盛に企畫せられつゝある。本文はこれを叙述して當局と社會との注意を惹起する一資料として提供しようと思ふ。義務教育の延長の有無に

拘はらず國民教育の充實の根本問題として、師範教育の向上が計られなければならぬ。

## 三

國民教育の教師をして充分なる教養を積ましめようとの試みは、現今の獨逸ほど盛んなものは他にないから、先づ獨逸に於ける狀況から述べて行かう。

獨逸の新憲法第四百十三條第二項は、「教員養成は高等教育一般に通ずる原則に従つて、國內に於て統一的に規定せられる」と明示してゐる。従來の師範教育を高等教育のものとし、教員階級の統一を企圖して居ることは明らかである。茲に従來の師範學校を廢して、師範教育、初等教員の養成を大學若しくは大學程度の學校に於て行ふことは何人も一致して居る所である。

一九二〇年の全獨逸學校會議は、右の憲法の主旨により凡ての教員が大學に連絡する一般教育の學校に學び、大學に於て教育の一般原理を收得すること、従來の師範學校は一九

二一年の春から漸次廢校して遅くとも一九二七年までに全部を廢止することを議決した。併し財政の窘迫はそれに關する法令の發布を見るに至らずして今日に及んだ。そこで獨逸教員會の實行委員は本年三月七日柏林に集つて教員養成改造促進會議を開いた。それは政府、議會、大學の人々も集つて、ザイフェルトは代議士として、文相として得た經驗と知識とを以て經濟上の可能を述べ、内務省側のシエルツも改革案について語つた。大學側ではチーエン教授が大學及び教育學の立場から憲法の實施に關し同情と決心とを叙べ、督學官のウムラウフ教授はハンブルヒで既に大學と共同して始めた事をいひ、イツチナー教授、グロスマン博士も同様の目的と事業について陳述し、政黨の代表者も同意を表して次の如き決議をした。

獨逸教員團は憲法第一百四十三條第二項によつて教員養成は高等教育に通じたものとし、統一的に規定する事に決定的實行をなす事を議決する。憲法に於ける教員養成の條項は、獨逸國民の精神的、道德的、經濟的改造を必要とするから、獨逸教員團は共和國教育令を

改造する。それは、一、現在の師範學校を直に廢止すること。二、今後凡ての教師は大學に續く高等學校に於て一般科學的修養をなし、大學の研究に於て職業的學問の教養をなすことである。獨逸教員團は獨逸國民の凡てに亘つて憲法の條項を猶豫なくその條文及精神によつて實行することを議決する。

といふのである。此の會議によつて教員養成改善は死線を脱したと『獨逸教員新聞』(本年三月十七日)に記されて居るが、四月の『瑞西教育學雜誌』によれば、獨逸共和國政府は最近に教員養成法案を各地方政府に送つたと記されて居る。その案文は次の如きものである。

- 一、公立學校の教員は實業的技能の教師を除き、高等學校を卒業し又はそれと同等の試験を受くることを要する。
- 二、教職的陶冶に關しては大學を卒業し、並びに實際教育の練習をすることを要する。専科教員を含んだ詳細の規定は考究進行中であるから其の發表までは地方の規定に委



す。

- 三、從來の小學校教員養成の機關は廢止せねばならぬ。
- 四、一九二八年九月三十日までには地方從來の規定によつて教員を採用していい。
- 五、内務大臣は此の法の實行について委任せらるべきものとする。

#### 四

かくして早晚此の法案は實行にすゝむものと見てよからう。たゞ此の高等學校が從來のギムナジウム、レアルギムナジウム、オパーレアルシユールと新に計畫されてゐるドイツエオパーシユールの何れによるかは定められてないが、この新式高等學校が初等教員養成にふさはしい事はムーテシウス等多くの人の説く所である。

そして教職的教育を大學に於てするか、特殊の教育大學に於て行ふかは賛否まちぐである。ムーテシウスは、現在の大學は小學校員養成の要求に適してゐないから改造を要す

るが若し大學がそれを引受けることが出来なければ固有の大學を設ける。この新大學は傳統的精神に支配されることがないから新學風を起し得る長所を有して居るといひ、一九二〇年の全獨逸學校會議は、大學内の分科的差別を超越し教職的教育を適切ならしめるため比較的獨立した教育研究部を大學に設け、必要に應じては試験的に教育大學を建て、もよく、綜合大學部又は工科大學内の一般教育部で教員養成を擔當してもいいとして居るが、スプランガーは教育大學特立を叫び、ステツレ、クラウゼルは大學に於ける養成の利益を論じて居る。

スプランガーは『教員養成意見』(一九二〇年)に於て先づ教育の意義について論じ、次に科學と工藝と教育との區別を述べて科學の研究を主とする大學と、工藝を中心とする實業大學と、教員を養成する教育大學との特立を述べて居るが、ステツレは『大學と教員養成』(一九二〇年)に於て、教育學の徹底、各教科の充實、判斷の鋭敏、批判的精神のために、又教師の地位及び教育事實の尊重のために、凡ての階級の教員の統一的修養のため

に將た他の科の學生との共在より偏頗な教員氣質を起さないために大學に於て養成することの利益を論じて居る。クラウゼルは同じ見地からスプランガーを批難して、その教育大學は大學と稱しても舊式の教員養成所の教育に外ならなくなり、誤れる階級精神に導くといひ、大學が中等以上の教員を養成し教育大學が初等教員を養成するものとすることを難じ、教育大學が凡ての教育問題の中心ならば凡ての階級の教師がそこに於て養はるべきであり、大學が高等學校の教員を養成し得るならば小學教員をも養成し得るといひ、スプランガーの三つの区分は、精神的及び經濟上の力の分立の危険を起すといつて居る。かくてクラウゼルは、教員が今日よりも一般陶冶と教職陶冶を深くするには大學が最もよしとし、哲學科は比較的僅かの勞力でそれに改造し得ること、大學は他の科の學生のために彼等の進入を恐れる必要なく、教育實習はその理論を平行し、大學は練習學校を有すべきことを述べて居る。

この兩派の論の是非は暫く措き、何れにもせよ小學教員の大學程度の學校に於ける養成

は今や獨逸に於てその途に入りつゝあることを注意すべきである。

## 五

英國に於ては小學教員養成の一部を大學に於て行つて居る。十の大學に附設して十六の初等教員養成部がある。初等教員養成部といへば低度のものゝやうに思はれるが、そうでなくて三年若しくは四年の課程で學士の學位と文部省の教員免狀（それには圖畫、唱歌を學習することを要する）との兩方を得ようとするものゝための大學教育である。併し現今ではこれを凡ての小學教員に必要條件としてゐないから、英國初等教育には程度の低いものも勿論ある。ニュートンは「英國初等學校」(一九一九年)に於て、大學の養成部が止められるとピテイーであるが、それを凡ての小學教員に必修とすることも同様にピテイーであるといつて居る。

併し一九一八年のフィッシャー法令は、義務教育延長のために大學程度の教養の必要を

ますく大にした。オックスフォード大學の教員養成部主事ヘンデイは『大學と教員養成』(一九二〇年)に於て次の如く述べて居る。

一九一八年の教育令は教育及び新教員の養員の養成に重大なる要求をなした。それには大學のみが要求を充たすことが出来る。此の教育令は國民學校を初等教育から中等教育にまで高めた。即ち義務を十四歳まで延長し、地方當局に於て必要と認める場合には十五歳まで強制し得るとし、なほ小學卒業の後十六歳まで中等學校に行くか又は十八歳まで補習學校に行くこととした。従來の公共教育は遅くとも十四歳、多くは十三歳時にはそれ以前で止んだ。然るに今後は小學校以上の年齢で教育することとなつた。

かくして文部省は覺書を發布したが、それには大學が教育養成に關して學問上の教養をすることも、教員の職務上の修練も亦大學の職能たるべきものであるとし、殊にそれに加して實生活の狀況を知らしめなければならぬとした。文部省はかゝる設備と補助金を準備しつゝあるのである。

文部省は右にいふ所の一般原理を認めねばならぬ。又それが一般的事柄に止めて詳細の點は大學の自由に残したことも然るべき事である。これ教育計畫の能率を上げる一要件は當事者の創造に任すことであるからである。今後は小學教育と中學教育とは十以下と十歳以上の區別となつて、十歳以下は殆んど女子教員のこととなり、十歳以上に對する男女の中等教員の養成が必要となつて來る。

茲に大學がそれに最も適當であることは反對する人が無いであらう。他の學校がそれをなし得ても大學ほどよくはない。何となれば、大學に於ては教員生活の狹溢を破り、學問を學問のために研究し、學生の種類が多様である事が多様な社會生活を反映して狹溢に陥らないやうにする(獨逸のステッツレの所論と全く同じい)。

大學は學術的修養と教職的陶冶とをさせ、従つて古式の師範學校はなくなる様になる。文部省はこれを補習學校の教員にも適用して居り、勞働同盟會議、國民教育會もこれを企て、特に大學卒業生でないものから成る後者がそれを望むのは著しい現象である。教員養

成を大學に於て四年とする事は直に望む事が出来なくとも、二年から三年にすることは望んで居る。十歳十一歳までのものには二年でもよからうが、それ以上のものに對しては少くとも大學の三年のコースが必要である。從來の本科では教員志望者には適しない。何となればこれあまり分化して居るからだ。教員の一般化は文部省も必要として居る。大學が將來の要求に合せんためには狭い専門家でなく、眞の知的興味と知的能力とを有する人を養成せねばならぬ。併し一般化は淺薄になる危険があるから科を分つて一を専攻とし關係の學科を收得させる必要があらう。

ヘンディーは進んで大學に於ける教授實習と教育的學科について詳述して居るが、茲には彼の大學養成説を述べるに止める。彼は結論として從來オックスフォード大學に初等教員養成科と中等教員養成科とあつたのが、前述の初等教育にまでの向上となつた結果、中等教員養成が教成の全部たること、即ち師範教育の向上を論じて居るのである。

## 六

米國に於ても大學の教育學部が漸次發達して初等教員免狀をも下附して居るが、一般には教育實習の必要と方法とが問題になつて居る。師範教育の制度上の向上は獨逸もしくは英國にこれを求むべきである。

佛國も亦現在の三年を五年にし様とする説はあるが、他國のやうに向上論が盛でない。教員の不足は二年程度のもを認め入學年齢を一年下けることとした位であるが、しかも前にもいふ如く最低限の初等免狀文では明年十月一日以後教員たり得ずとしたことは思ひ切つた改造ともいへる。そして兎に角一九二〇年の師範教育令改正は参考に値するから次に述べようと思ふ。

佛國の各縣師範學校の現制は一九〇五年の改正によつたもので、それには第一二學年を一般學科に、三學年を教育學科と實習に充てたが、それが連絡を缺ぐといふのが動機となり

一方教育不足も補ひ又最低限を高めようとして一九二〇年八月の改正となつたのである。かくして改正の要點は先づ二箇年修業の後に受けることとしてあつた高等免狀の試験を三箇年後として始めの二年に一般學科に偏するを避け、教職的修業を三年に亘ることとした事である。以前は寄宿生に限つたのを通學生を許し、二箇年の例外を認め、入學年齢を十五歳に下げ、初等免狀所有を入學の資格から削除したことなどは教員不足を補ふ對策で、消極的のものであるが、學科の改正は大に注目すべきものがある。教育心理に實驗心理(知能査定)演習を加へたこと、教育的社會學、哲學概論を入れたことは著しい變化である。歴史に於て直接史料からファーストハンドに學ぶこと、その他の學科に於ても學術的、研究的精神を以てする事とした訓練に於ても自由を加味した。

勿論これだけの改革を以て識者は満足してゐない。そして義務教育延長、中等教育の改造等一般教育制度を改造しようとしてゐるのが佛蘭西の現状である。補習教育強制は大戦中に議せられたが、そのまゝになつてそれが一般學制改革の廣い運動となつて居る。

## 七

終りに墺地利の新教員養成法令について一言しよう。墺地利はその國柄としてこの法令も大體獨逸流であるが、初級教員と高級教員とを分つた所はドイツのデモクラシーと異つて居る。併し原則としては基礎學校(七歳—十歳)、中學校(十一歳—十四歳)、高等學校(十五歳—十八歳)、大學(十九歳) 凡てに亘つて統一的であるべきものとし、たゞ準備の年數を異にする所から學級教員(基礎學校及び中學二年迄)と科任教員(中學校及び高等學校)に分けて居る。そして一般陶冶をなす高等學校が教員養成の最初の段階を形成し、學級教員修養には獨逸語高等學校(ドイ、チエオーバーシューレ)が最も適當だとして居る。

此の獨逸語高等學校は獨逸に於て唱へられるものと全く同じであるが、前にも述べなかつたから、墺國新法令に述べるところを擧げて見ると、この學校は獨逸民族生活を中心とし、國民的材料の學習を通じて世界の文化に貢獻しようとするのであせ。即ち生徒をして

祖國の各地の狀況、獨逸民族の統一、その實業、習慣、法律の發達を熟知させ、國語、國文學、國民藝術に導き獨逸の科學的及び藝術的精神の發達を知らしめる。外國語は一週約三時間とし、少くとも一外國語及び古典語學習の機會を與へ、他の高等學校と同じく大學に這入るのである。

そして大學の哲學科は學術的研究の外に教員養成を分擔する即ち大學の一部分として師範學科を設置する。師範學科は必要の場合には他の學科と共同する。哲學科は師範學科と連結して、教育の理論に關し教職業的陶冶につくす。理論としては教育學概論及び特論、教授法、教育史で、それらは哲學(心理學、論理學、學習原理、美學、倫理學、形而上學、哲學史)、衛生學、社會學、經濟學、學校行政法に於て基礎づけらるべきものとする。實習としては教授法の區別、吟味、教師の職務、教育の職能とし、以上の學科を修得するには講義、演習、研究、學校實習をやる。學校實習は授業參觀、實地授業、教案作製、批評、討議等をふくむ。實習學校は師範學科の一部とし又は近隣の學校を適用する。

科任教員養成も哲學科が擔任しそれは五年、學級教員は二年とする。前者の試験は専門學科と教育學科との試験、後者は教育の理論と實際とする。特殊學校の教員養成は師範學科が受持ち、その實習は特殊學校でやる。

師範學科は教育學の正教授、補助科學などの教授及び講師、實習學校の教師、助手を以て組織し、正教授の一人がそれを總括する。この師範學科はウイン大學(教員養成部を改造して)、グラッツ、インスブルクに設ける。實業學校教員も大學で養成し、補習學校の教員もその特別科で養成する。

我が國にも府縣師範學校の改正案が議せられた時これを參考とする必要があらう。小學教員を大學で教養しつつあること、獨逸及び墺地利の第四種の高等學校(國語高等學校)は國民文化を中心として教員養成の基礎としたこと、佛蘭西でも小學教員を佛國人たることゝしたることなどは注意すべき點である。

## 第七章 教育者の改造

### —新教育と師範教育—

教育改造の叫びは「新教育」の標語の下に世界各国に於て主張せられ、施設せられつ、ある。教育者としてそれに全く耳を傾けないものはなからう。そしてその主張と施設との中には極端に出たものがあるとしても、従来の缺陷に向つて有效なる補充と改造とを附加するものが多い。而してこれが補充、改造にはその根本としての教員養成を變へてかゝられねばならぬ事はいふ迄もない。それ故教育改造の最も著しい獨逸は勿論、佛蘭西も師範教育の内容に於て新しき改造を企て、英米も亦その向上、充實を計つて居る。

我が國に於ても師範教育の改善が近く問題となつたのは頗る結構のことで、私はそれに

双手を擧げて賛成し、その参考として外國の制度改善の状況を二三の雑誌に述べたのであるが、本文は内容の改善について考ふべきことを二三擧げて見ようと思ふ。

### 二

「新教育」が何れも力説して居るものは自己活動による教育の力説である。「兒童の研究」を中心とした改造である。これが爲めには師範教育が先づ「研究」の精神と態度とで燃え立つものがなければならぬ。これ獨逸が初等教員の養成を大學の中に、學術研究の中に行はうとする所以である。尤も或論者（例へばスプランガーの如き）は、學術研究と教化教育との概念を峻別して大學と師範教育とを別にすることを考へて居る。併しこれは寧ろ大學の傳統に捉はれたもので、教員に學術研究の精神がなくていゝといふ論は許容されぬことである。研究の精神に浸り、研究を理解するものにして始めて兒童の研究を指導することが出来る。尤もこれは必ずしも大學ならではといふ譯ではない。程度は低くとも研究の精

神が漲つて居ればよい。それ故フランスに於ては府縣師範學校に二年程度の除外例を許し、入學年齢も從來より一年を下けたけれども高等小學との反復を避けて師範學校では小學校の教材を詳しく學ぶてふ態度を改め、歴史では直接史料について研究し、心理では實驗、査定を加へ、哲學概論、社會學等によつて學術的精神を涵養することゝしたのである。

## 三

これを我が師範教育に見ればどうであらう。多様の學科を注入し、強制によつて學習させることの外、どこに研究の奨励と研究心の涵養があらうか。教科書の暗記、敷衍、大學もしくは高等師範學校の講義の反復、そこにどうして兒童の研究法を指導し兒童の自己活動を導く精神が養はれようか。小學教育者の改造について述べようとする私は、こゝに師範學校教員の改造にも及ばざるを得ないのである。

尤もこれは師範學校のみの事ではない。我が國の大學も専門學校も注入的舊式教育が施

されてゐることは事實である。然しそれには他の設備と機會とにより師範學校よりは研究心が養はれる緣由を捉へ得るが、師範學校に於ては制度と傳統と内部の空氣とを以てして附屬小學校の空氣とも絶縁して、新教育どころか舊教育の型を以てすることが師範教育そのものであるかの如き觀を呈して居る。これは敢て我が國の府縣師範學校のみでない。獨逸の教員養成所がそれであり、佛蘭西のエコール・ノルマルがそれであつた。それ故ドイツではそれを改造することとなり、フランスでも一九二〇年から前述の如き新改正を見ることゝとなつたのである。

## 四

獨逸のレーラーゼミナールや、佛蘭西や我が國の師範學校が沈滞する一の理由は、それが師範教育といふ一種の空氣で他の種の學校と絶縁した型に於て存することである。獨逸でいへば師範豫備校、フランスや日本でいへば高等小學校や准教員免狀試驗時代からその



空氣の下に他から絶縁されて成長することにある。それ故獨逸では一般教育をば高等學校（大學につゞく）で修養し、教職教育をば大學もしくは大學程度の學校でやり、特に或論者の如きは、必ず大學に於て他の學生と共にして教員根性を打破することを力説して居るのである。

我が國に於ても輿論で企畫されて居る如く、中學四年を本體としてそれに教職教育を専門學校程度に於て行ひ、それが大學との連絡をつけるならば、たしかに従來の弊は除かれるに違ひない。一日も早くかゝる改造が望ましいが、義務教育の充實さへ行はれぬ今日、その延長と師範學校向上の實現は何時の日に於てもあるか不明である。しかし内部的教育的精神、研究心の涵養はその教員と學科内容と方法とを異にすることによつて直に實現せらるべきである。

## 五

以上は教授について述べたのであるが、訓練についても自由の要素が加味さるべきこと新教育がさうである如く、師範教育も亦然うでなければならぬ。英米はその國情からしてその師範教育も獨逸の如くではないが、獨逸とフランスとに於ては、従來日本と同じ強制に過ぎてゐた。ドイツの民本的改造は、勿論、フランスに於ても改革が輿論となつたとき、最も強くこれが論ぜられた。法令に於ても亦女子師範にも此の自由の要素が多大に入れられた。

勿論教員として他の職業と異つた人格陶冶の必要を無視しようとは思はぬ。併し従來のやり方が強制に過ぎて居たことは獨逸、佛、日本、何人も異議のない所であらう。教員根性として考へられるものは、この強制の下に養はれたものではあるまいか。佛蘭西では従來寄宿生のみであつたのを通學生を許し、寄宿舎の嚴格なる兵營生活を改造したことは我が國にも學ぶべきところである。

## 六

教育實習、教生の指導は今日米、英その他に於て中心問題とされて居る。英國は徒弟式教員養成の發達した國として實習には十分つくして居る。ドイツで從來でも試補期間(二年)の存在のみでもその注意を覗ふに足る。わが國に於ては教生の指導を訓導にのみ一任して、獨逸の如く本校の教諭が理論と相俟つて指導することの少ないのは吾人の前にいふ所の「絶縁状態」である。この風は必ず先づ改善せられなければならない。

附屬小學校は一面に於ては研究學校でもあらう。併し他面に於ては實習學校でなければならぬ。その實習は村落小學校に於て直に役立つべきものでなければならぬ。都會地の中流以上の子弟を網羅せる附屬小學校の實務は直にこれを村落の小學校に適用することが出来ない譯である。實驗學校、研究學校としての附屬小學は茲に實習に不利の状態にある。それ故米、英、獨等に於てこの問題が論ぜられて、或る期間田舎に實習に赴くか、又は町

の小學校に於て實際を練習せしめることが唱へられて居るが、要するに教生指導に於て我が國は一層の努力を必要とすると思ふ。

## 七

最後に師範學校の向上は勿論根本的に必要なことである。獨逸はこれを促進せんとし、既に法令となるばかりになつて居る。それは前述の如く高等學校と大學とに於て一般陶冶と職業陶冶とを受け持つことである。米國でも高等學校の上に二年の教職教育を加ふるを本體とし、大學卒業の教員も亦少からずある。英國は既にこれを十數の大學師範部に於て行つてゐるが、恰も義務教育の延長、補習教育の強制に伴つて文部省は大學が教員養成に關して分擔すべきものであるとして設備と補助金とに準備しつつある。

そして英國に於ても大學に於ける養成は教員生活の狹溢を破り、學問を學問のために研究し學生の種類の多様である事が多様な生活に反映して狹溢に陥らしめないことを説かれ

て居る。古式の師範學校をなくすることは獨逸と同じく計畫されて居る。

我が國に於ては、前にも述べたやうな状態であるから、専門學校程度のものにまでの改造もなほ日のあること、思ふのであるが、一日も早くその促進につくすべきはいふ迄もない。

## 八

これを要するに教育の改造には教育者の改造が先決問題であり、教育改造のためには師範教育の外形及び内容が改善せられなければならぬことは今更いふ迄もないことであるが、徒らに新教育が叫ばれて、それと師範教育の改造との關係が比較的等閑に附せられて居ることを注意し、特に内容の改造上大に考へねばならぬことを指摘したいと思つて本文を草した次第である。

## 第八章 現代教育の歸趨

## 一

世界大戰てふ未曾有の出來事が、政治に、經濟に、思想に、教育に未曾有の變化を齎しつつある事はいふ迄もない。勿論、過去に於ても、歐洲大陸、或はその一部に變動を起した事は屢々あるが、今次の出來事は世界を通じて、政治、經濟、思想、教育に變動を起し、又變動をつゞけて居る。舞臺の廣いこと、變化の目まぐるしき程であることは古來の歴史に嘗て見ざる所である。教育の思想と實際とに於ても變化と動搖とを経験しつつあるのである。

併しながら一方から考へると、教育の變動は嘗て主張されたものが、この機に實現され

たり又は、或る方面が強く力説されて居るに過ぎない。英獨に於ける教育制度の改造は前者の例で、理想主義、國際教育などの主張は後者の例である。それ故教育史を考へると、特に新奇な方面へ開拓をしたと思はれる著しいものはない。とはいへ、教育制度の改造もなほ進捗しつゝあり、教育思潮も或方面が一層強く主張されつゝあるは勿論である。かくて制度の上に、方法の上に諸種の改造が盛に試みられ、主張せられて居る。これらについて教育の理想目的と制度との三つの上から、現代の状況を瞥見し、その趨かしむべき點を考へて見ようと思ふのである。

## 二

先づ教育の理想目的に關しては現實主義、實生活の力説と文化主義、理想主義、理想生活の力説との兩者がある。戦争の慘害は後者を力説する傾向を生んだことは事實であるが、現今世界の情勢は前者を捨てるだけの餘裕がない。理想主義を力説するナトルブが、

作業學校とその經濟的貢獻に期待し、現實的な米國は盛んに軍事教育と實業教育に集中して居るのである。教育は一方甚だ理想的であるべきであるが、同時にまた甚だ現實的である。道德の理想、平和の理想、文化の理想に向つて教育するが、同時に現實に職業を有するための職業の堪能と、實生活の理解に向つて教育する。道德、藝術、哲學が理想的であるほど、教育は理想的でない。教育は實生活を足場として手近き目標として進むものであるからである。それ故社會改良家が國家問題、生活問題の理想的建設を企畫しても教育は直にそれを適用することは出来ない。この教育の現實的性質を無視するものは、教育の門外漢である。かるが故に教育の理想目的を眞善美聖の規範におくのみでは、眞に教育（現代に生活せしむるための）の方途を示さない。健と富身體と經濟、體育と職業教育の目的を無視しては完全なる教育でない。これを無視し得る所まで進むと考へるのは現代や近き將來のことではない。人文主義、理想主義の教育はかゝるものを閑却して來た。これクルシエンシュタイナーが價值の使用、作業學校を主張する所以であり、スプランガー

が經濟を眞善美聖と並べて教育的價値の一つとしたわけである。

## 三

此の理想主義と現實主義との對立は、國際教育と國民教育との對立を生んだ。理想的見地から國際的教育の必要は何人も認めなければならぬ所であり、從來も勿論全く缺けては居なかつた。併し歴史的感情から敵愾心の教養を愛國心の教養として植ゑつける事もあつた。茲に大戰の結果國際聯盟が可成り完全に出來上らうとする頃、米國では英國に對する敵愾的歴史事實を歴史教科書から取り去らうとし、英國でも、佛蘭西でも國際聯盟に對する期待は國際的教育に導いた。然るに此の期待が裏切られた。裏切られる丈けその必要がある譯ではあるが、現實から離れ得ぬ人間の悲しさ、國際教育は國民教育の基礎の上に立つべしと聲に變つて行つた。尤もウエルスの如きはそれだけですく國際的教育を必要とし、米國の新教徒も世界精神を力説した。

併し實際教育は米國に於ける軍事教育の實施、國旗の尊重に集中し、フランスは少年義勇團に熱中するに至つた。軍國主義、軍閥主義で攻撃せられた日本が却つて國際聯盟に向つて國際教育部の建議をなし、國際教育協會を造るといふことになつた。文學者の一團は國際教育を力説して居るといふ有様である。我が國が率先して世界を指導することは極めて痛快のことである。「一九二二年」と彫つたメダルを日本紀元に改めることも獨逸人が獨逸語化する傾向と變つたものではないが、少々時代後れの考で、急進思想家をして却つて頑冥視させる丈けのものである。「國民教育」の基礎の教養は日本紀元に執着することなく、現代生活から考へてのことではなければならぬ。こゝに「國民教育」の方法を説くことは避けるが、國民の向上と世界への貢獻とは一致するものであり、國民教育が國際教育の基礎たり得ること、富、健が眞善美聖の教養を助けると同じである、急進思想家は基礎を忘れ、現實を忘れて、理想に渴仰するものであるから、前にいふ教育の本質と離れる弊がある。現實より理想へ、國民より世界民へすゝむ段階を忘れてはならない。

## 四

以上教育の理想に關する對立は、功利主義と關係する。職業教育論者は功利的であり、文化主義者は精神的である。これを我が國の明治以後の教育に見れば、功利主義に過ぎて精神的方面を忘れた嫌がある。それ故後者を力説することの必要は大にある。併しこれを教育の手近い目的から考へるときは功利的方面も忘れてはならないし、方法に關して考へるならば功利的方面も忘れてはならないし、方法に關して考へるならば功利から導いて精神的なるものに達せしめねばならぬ。國民主義と國際主義的とも一は現實的、一は理想的なるに於て前者は功利的、後者は精神的ではあるが、國民教育に於て必ずしも功利のみを目的とするのではなく、國際教育にも經濟的扶助を目的とするから、職業主義と文化主義とに於ける關係とは複雑である。たゞ現實より理想へと考へるならば國民教育を無視し得ないであらうし、文藝家、理想家と國際教育とに關係があることを認めるのである。恐らく

文藝家、理想家も勞働者のインターナショナルのやうに國境を超越して速かに世界的教育に進み、國家を無視せよとは言はないであらうから、吾人のいはゆる國民教育より國際教育へ、又は國民教育と共に國際的教育の必要を主張するであらう。現實を忘れざる以上、必ずかくあらねばならないであらう。

## 五

次に教育の方法の上から現代教育の情況を考へて見るに、方法上の改造として主張かられる殆んど凡ては自己活動の力説である。プロジェクト・メソッドも、ダルトン案も、アルパイツシユールも動的教育も、自由教育も創造教育もすべて皆然りである。活動を力説し、個性(自己)を高調するに外ならない。しかしよく考へて見ると個性化主義と共に社會主義があり、創造主義に對して練習主義があり、興味主義に對して意志主義があり、直觀主義と思考主義との對立がある。

個性主義は個性の發揮、個別的取扱を主張するが、從來缺けて居り、又缺け易いから古來もそれを力説して來た。併し教育の目的は社會化にもある。個性を發揮さすと共に社會化すべき任務に向つては協同、社會的生活に向つて、或は共同作業を方法として進む。教育の性質上此の兩方面が顧みられなければならぬ。

次に創造主義は新しき方法として力説されるけれども、これも、教育の性質上練習主義を閉却する譯にはゆかぬ。練習は古き教育法原理であると共に新しくそれに努められなければならぬ。

興味主義は意志主義、努力主義よりも今日力説されて居る。無意注意に訴へることが新方法である。併しながらこれも教育上意志と努力とが必要である。以上それを等閑に附する譯には行かぬ。

直觀主義と思考主義とは何れも自己活動を基礎とする點に於ては同様であるが、一は感覺を中心とし一は思考を中心とする。ヴィジュアル・エデュケーションの主張の如きは前者で

あつて視覺に訴ふるを中心とするが、しかも視るものは私の活動而して知覺、統覺の事柄でなければならぬ。こゝに思考の要素が遣入つて來る。デュキーが感覺を知識の門戸でなく知識の刺戟として力説するのはそれである。モンテッソリの教具は感覺主義のやうであるが、彼女の方法を適用してハントは思考主義に這入つた。思考を力説するために直觀的方法を閉却するは宜しくないけれども、同時に感覺に捉はれて思考の働きを忘れてはならぬ。直觀に訴ふる方法は舊き方法であると共に新しき方法である。直觀化・具體化は新方法の中心である。

## 六

制度の上では統一學校、國家的組織が一般の傾向であると共に、田園學校的特殊の試みも企てられてある。フランスの如きには地方化が力説されて居る。これも一以て律するといふ譯にはゆかぬ。そして教育の方法に於て自己活動が兎も角その中心をなすとするれば、

制度の上では補習教育の充實と、師範教育の改善向上は一般の傾向である。これも特殊の點に這入れば、小中學教員同修養論と異修養論とがあるが、それは傳習的要素もあり一概に論ずることが出来ぬ。

以上私は極めて粗雑に内容の解説をすてゝたゞ形式的に現代教育の趨勢を瞥見し、その趨くべき所に論及した。この論及の歴史的、理論的基礎も大部分述べなかつた。かくて本文は全く獨斷的のものとなつたが、しかも實際家諸君にして現代教育の歸趨について考へられる参考とならば幸である。私の決論としての趨くべき道は、理想主義、急進主義に捉はれないで國民教育の基礎を充實し、徹底し、自己活動主義を發展し、補習教育と師範教育との改造にすゝむべきことであつて、これは歴史的、理論的に然るべきことと考へて居る。その方法と方策とは他に述べたこともあるし、今後大に明にしようと思つて居る次第である。

## 第四篇 文化科教授の基礎



## 第一章 文化哲學と文化教育學

### 一

文化哲學(Kulturphilosophie)とは自然哲學に對する文化の哲學で、文化の根本原理、第一原理から歴史的文化を理解し、文化の理想の建設につくさんとするものといつてよいと思ふ。併し自然哲學の概念は古くから用ゐられて確定的であるが、文化哲學の語は近來漸く用ゐられる様になつた。めにその範圍、内容が未だ漠然として居る。自然と文化との對立から文化の哲學てふ意味に用ゐらるゝのが一般であるけれども、それも前述の歴史的文化の了解に限るか、文化理想の建設の方面を中心とするかも人によりて異り、又文化哲學を説く所の人々の多くは世界觀として自然の概念よりも文化の方面を力説し、文化の概念に

よつて世界を見ることとなり、茲に文化哲學は、「文化の概念によつて統一する見地」とも見られ得る。そしてその際に於ても、新カント派のやうに理性の見地から文化を眺めて追究するか、又はデイルタイ派のやうに理想と事實を包擁する文化概念に出立するかとの相違もある。併し私は文化哲學の概念をば冒頭に述べた如きものと解し、又本文には主としてデイルタイ派の文化哲學と文化教育學とに就いて叙べようと思ふ。

私の手許に文化哲學に關する三つのものがある。第一にゲオルグ・ブルクハルト(フランクフルト大學講師)の『文化問題及び教化問題の歴史。文化哲學入門』(一九二二年)で、第二はハンス・フライエル(キール大學哲學正教授)の『客觀的精神の理論。文化哲學序論』(一九二三年)、第三はテオドル・リット(ライプチヒ大學哲學及教育學正教授)の『個人と社會。文化哲學の基礎づけ』(一九二四年)である。リットの『個人と社會』の第一版は一九一九年に出居つて、そのサブタイトルは『社會理論及倫理學の根本問題』となつて居るが、第二版は全く書き直して右の如く『文化哲學の基礎づけ』とかへたものである。リットを除い

てはフライエルが、デイルタイを一部源として居るといふ文けでブルクハルトは全くデイルタイ派に關係がないが少しく述べようと思ふ。

## 二

ブルクハルトは右の書の「序論—文化哲學の任務」の中に、「文化の語は自然の對立概念であつて、科學に自然と文化との二大領域がある如く哲學にも亦自然哲學と文化哲學とがある」とし、「この書は文化概念の發達を辿り、それによつて文化と教化とを明瞭に把握することに役立たしめようと思ふ」といつて居るが、彼は文化哲學を「文化の哲學」と解して居るのである。「緒言」に、「文化哲學史概説は教育史に大なる關係を有する。これ教育及び學校制度は全文化の一部であるからである」といつて居るが、バルトの教育史の如きは「思想的闡明」として既にこの方面に貢献したものである。

フライエルの書も「序論」を「文化哲學の概念」として居るが、彼はデイルタイの語を引き

て「特有なる體驗の充實からの轉置によりて」他人の生命發現の了解に没入するといひ、人間本性の共通性が精神科學的了解の條件であるといひ、精神の構造聯關を吾々の實驗に於ける本質とするといつて居るところは全くデイルタイ派の立場によるものであるが、併し彼は論理的立場、認識の立場から系統づけるもので、ヘーゲルの立場むしろ新カント派の論理主義が勝つて居て文化の諸範疇（デイルタイ派の生活形式とは異なる）によつて基礎づけようとして居る。

彼はこの書に用ふる従つて文化哲學の研究法として「三つの思考方法」を挙げ、一、理念發達の、二、認識心理學的、三、論理的認識論的とし、一は全文化を精神的實在として見その見地の下に實在と規範、必然と自由とは內的に洞徹すといひ、二は精神科學的に了解し、三は論理的に歸納と演釋、歴史的方法と概括的方法、規範的方法と事實的方法とを結合し系統づけたる第三の見地よりする。これが文化哲學的問題確定で、かくして歴史的意識の批判をするが文化哲學であるとする。茲に彼は「實在としての客觀精神」過程と

しての客觀精神、「系統としての客觀精神」の三部に分つて論述し、終りに一はヘーゲルにより、二はデイルタイに基き、三は認識に出立したことを回顧して居る。

フライエルの文化哲學、歴史的意識の批判にもデイルタイの影響は明らかに現はれるが、明かにデイルタイの精神科學の見地そのものから文化哲學の基礎づけを試みて居るのはテオドル・リットである。彼は前掲の書の始めの「方法的序説」の中に、構造分析は個人と社會との精神的體驗即ち意義を有する精神現象の體驗によつてなすといひ、構造論的分析がその盡す所であつて、超越的理性から純構成的になすのでなく、又單に經驗的概括をするのでもないといひ、精神及び社會の學問は一方的なる心理主義からも、又理想主義的規範的解決よりも離れて、兩者の解決法の正當なる動機をとり、有效なる結合に持來し、精神の世界、意義の世界をその特有性に於て見るとして居る。この見地はフライエルの「認識よりする」ものでなく、體驗よりするのである。かくしてリットは體驗と發表と了解、意義關聯、生命活動と意義連結、その他全くこの派の立場から個人と社會、主觀と客觀、意

義と内容、稟賦と外界等の對立を結合包擁する論究をなして居るのである。

リットはなほ「教育學」「系統的哲學」、一九二四年の中)に於て文化哲學の意義を述べて次の如くいつて居る。「意識的生活の睿智としての哲學と文化的創造の知識としての歴史は文化哲學に於て結合する」と。即ち彼に於て文化哲學は歴史哲學に近いものであるが、併し普通の歴史哲學のやうに過去の客觀的文化にのみ對するものでなく、「文化哲學は規範と過去と現在とを深思する」といつて文化の理想、規範を考へるものとして居る。即ち所謂歴史的文化のみに限らず文化の理想の建設と、而して規範から文化を眺めるのである。併しその規範、價值は新カント派のものと大に異り、又新カント派と異つてスプランガーのやうに文化の各領域に於ける特有の價值規範、法則を認めるのである。

## 三

以上文化哲學の概念に就いて文化哲學の著作から見て來たのであるが、文化哲學にして

歴史的文化の了解と文化理想の建設、批判につくすものならば、文化價値の獲得と文化價値の創造とを助けることが教育であるとする文化教育學にては必然文化哲學を基礎とせざるを得ない。スプランガーは自ら文化哲學とは稱さないけれども、彼の構造心理學からの教育論はリットが文化哲學よりせる教育學と變らないものであり、エーリヒ・シュテルンの教育學の哲學的基礎づけも亦同様である。しかしスプランガー及びシュテルンの教育學説については既に紹介し(第一篇参照)たこともあり、茲には直接自ら文化哲學を基礎ととせるリットの教育學説について述べようと思ふ。

リットによれば、教育の主體と客體との交渉は文化聯關を豫想し、又精神的<sup>ガイスタグ</sup>世界に於て交渉するものであるから、精神的世界の構造聯關を明かにしなければならぬ。而して文化社會の生成、成長及び實在は文化社會の歴史にあらはるゝものこゝに前述の如く意識的生活の睿智としての哲學と文化的創造の知識としての歴史とが結合せる文化哲學を必要とし、それは規範と歴史と現實とを深思するものであるから、教育的行動の指導觀も成立す

る。この文化哲學的全觀は包括的徹底的のものであるから、人格の綜合力の上に成る。文化全部の超個人的生命統一に入るには分析的客觀的悟性でなく、個人的生活全體がその創造力を以て没入しなければならぬ。この主觀性の徹底及び精煉が教育的思索の決定をなし得るのである。

各社會、各個人は具體的文化生活——宗教、藝術、學問、工藝、道德、風習、國家、社會、經濟——の下に發展し又形成せられる。教育理論はこの文化財の中に文化價值を追求し教育目的に向つて意義を充たす規範を求め、しかしこれら文化財と教化財とは同一でなく、教化財は文化財より狭い。兩者の區別は如何といふに、内容のみより區別することは出来ない。各文化財は一つの生活意義を有し、内容の構造と生活意義とは同じ關係に立つて居ない。純内容は構成せられ、生活意義は了解し再體驗せられる。教化可能性のためにはこの構成も了解も生活全部に於ける秩序づけを中心としなければならぬ。

併し教育的思索はこれのみでは完全でない。精神の現實人間の現状を考慮に入れなければならぬ。

ばならぬ。文化財を教化財として取る特有なる集團即ち少年を考へなければならぬ。文化財の内容構造と生活意義とが明にされても、それらが少年の生活に於て發展せられるかの問題は決定せられない。文化財を少年の精神發達の全部へ關係づけなければならぬ。同時に又教育的考察は文化哲學的全觀の基礎のみから解決すべきでなく、その各領域からしなければならぬ。これ少年はその精神能力及び欲求によつて文化財を評價するものであるからである(こゝにスプランガー及びシユテルン或は又ケルシエンシユタイナーのいふ生活形式による個性化が必要なることを暗示して居る)。これら個々の領域に於て「形式的教化價值」が存在するものであつて、全體的の形式陶冶はあり得ない。色々の教化財がそれ々の修練をなすのである。

同時に教化財の内容構造を考へねばならぬので、それは心理學的認識の問題であるが、併し説明的心理學は個々の現象を取扱ふのみであるから、精神内容の文化機能及び文化意義を見なければならぬ。茲に具體的な文化状態に立ち入らなければならぬ。

## 四

なほいはば、教化財の内容的統一は生徒の素質の上の統一に調和しなければならぬ。茲に教育の理論は教化の最終最高の任務として人格もしくは倫理的人格（こゝに倫理的といふのは包括的の意味にとる）にまで生徒を陶冶することを教師に示さなければならぬ。茲にいふ所の人格の概念は、個人の生活の絶えず與へられたる統一を文化價值に集中せられたる生活の絶えず交附せられたる統一にまで高めることである。教育の理論はかくして教化財の撰擇及び結合を必要とする。內的統一が具體的教化財を自己の意識に即ち不斷の課題に高め得る時に成立する。教育者は茲に彼自身教化財を了解すると共に、兒童の個性を價值に關する存在及び規範に於て外より了解し闡明しなければならぬ。故に少年の生活々動に敏感なることは精神の財に對する了解と同様に教師にとつて必要な性質である。

かくる一定の個性の了解の基礎の上に一定の教化財を秩序立つべきとき、吾々の面する

第一の困難は生命の方面に於て非常なる多様が存在することである。二つの個性はそれと異つて居る。この個性の了解は一定の目的論的範疇の支配の下に追求せられる。この範疇は文化業績の構造及び分化によりて定められ、この業績を充實することにより文化社會は發展する。この範疇及び秩序原理は個性生活の文化條件的了解及び價值の内容的分析を支配する。かくて教師は型式を明にすべく、この型式の理論が缺くべからざるものとなる。この精神生活の理論は文化的全生活とその個々の價值領域を把握し秩序立てなければならぬ。この種の型式の研究を自然科學的方法に於て行つたものは差異的心理學であるが、吾々は文化哲學的心理學によるものであつて、意義に富み目的に向けられたる業績よりする。それは生徒の個性を見ると共に文化の全體を見るものである。（リットが茲に文化哲學的心理學と稱するものはデイルタイ派の構造心理學、精神科學的心理學であつて、それについては本書第一篇を参照せられたし）

かく一方には教化財を生徒の個性の方面から、他方には文化全體の構成から撰擇し、結

合するとき、實際的にはそれが全體的の案に従つて教化作業を組織することとなる。茲に特有の教化價值の外、力の修練てふ教育の「生活力價值」<sup>ヴァイタルクエント</sup>を考へなければならぬ。又かくして教化材を組織するのみでなく、その活動のために特別の施設(學校)をつくり、學校の中に諸施設、規則、教案、方法、等が必要となり又學校の種類を考へなければならぬ。

## 五

以上はリットの「教育學」に述べて居る大意で、彼はそれに教育學の性質を述べたに過ぎない。しかし彼が教育學を「文化哲學」もしくは「文化哲學的心理學」から基礎づけようとすることは視はれると思ふ。右の中にも力説せられて居る文化價值からの而して個性からの建設、そこに文化教育學の特色を見るのである。彼はこの書の中にも「教育に於ける主體及び客體は個性的のもの、それを認めなければ具體的の教育目的を立て得ない」といつて居るが、こゝに文化科學としての教育意義を認めて居る。又彼はいふ「教育の目的

と方法とを峻別することは誤りである。心理學なしには目的決定も出來ず、目的を見ることなしには心理學も不可能である」と。こゝにいふ心理學は又この派の特色のもので、精神科學的心理學、彼のいふ文化哲學的心理學である。しかし彼等はそれと共に從來の心理學の基礎は否定しない。たゞそれ以上彼等の心理學の上に彼等のいふ精神科學としての教育學を打ち立てようといふのであつて、これはシュテルンが「教育學序説」に於て明示し詳説して居る。この心理學特に青年心理學はシュテルン及びシユプランガーの著書もあるほどで、彼等は決して現實と心理を無視しない。彼等の特色は理想と現實とを包擁せる見地より見る點にある。これらについては第一篇に譲り、茲には文化哲學と文化教育學との關係を叙述するに止めて置く。

## 第二章 文化と生活と教育

### 一

人間が動物と異つた點即ち人の人たる所以の點を發揮するのが教育の過程であり、人の人たる所以、動物と異つた點は人間が文化を創造し文化を所有することである以上、文化の創造力を養ひ、そのための文化の收得が教育であることは、暗黙には何人にも認められ、少くとも豫想されてゐた事であるけれども、これを以て教育を論じ、教育學説を建設することは、近時の文化教育學者によつてなされたのである。

文化とは自然の素材を人間の理想によつて變化したものである。即ち簡単にいへば、文化とは自然の理想化である。これ文は何人も許すところであらう。併しこの文化の内容

をいかに見るかは、思想の立場に於て異なる。即ちデューキーの如き實用主義、功利主義に於ては現在の人間の利用價值が中心であり、純理想主義の人々は將來建設すべき文化を眼中におき、従つて眞善美などの文化價值のみを認めて、現在に於ける社會統制即ち政治的價值や利用經濟の價值は文化價值としない。又價值の根據についてデューキー等は現在の地位から考へ、ナトルプ等は先驗的、普遍的の人間の理性一般から引出さうとする。理性一般もしくは絶對價值から眺めるとき、それは眞善美聖の價值以外は認められない。

然るにトルチのやうに價值系統を全文化の具體的形像から引出さうとするとき、これと異つた結果を生ずる。歴史的文化からスプランガーなどのやうに考へるとき、それは學問、道德、藝術、宗教の外に經濟や政治をも考へざるを得ない。吾々は文化を廣義に考へるとき、文化は決して所謂文化主義の精神文化に限るべきではないと思ふ。



## 二

文化が本章の冒頭に述べた意味に於て教育と交渉してくるものならば、文化の見方は教育の見方に關係せずには居られない。即ちデューキーなどに於ては利用價值、現實價值、經濟價值に多く關係させることが教育の意義となり、理想に關するものを空語として現實、自然を中心とするところから教育は單に自然的個性を發展せしめる生活即教育となる。

これと反對に文化を以て自然過程を超越するものとし、文化を理想に限る純理想主義に於ては、教育は單に自然の稟賦を發展することのみでなく、自然を超越して精神生活を建設するにありとする。中世の教育に見る如く、教育は感覺的自然を克服するを以て務とするか、又は人間の意識に於て理念、法則、價值が超自然の精神生活の構成原理とする。

かゝる理想のみの立場からは、いかにして經驗及び自然へ交渉することが出來ようか。元來教育は自然、素質の理想化であるのに、自然及び經驗と離れて教育を論ずることが出

來ようか。理想は自然、素質が實現するものであるから、理想の建設も亦自然、素質の理想實現可能性を見ることによつて初めて成し遂げられること誠にリット等のいふ如くである。

こゝに吾々は文化の見方に於ても、教育の見方についても理想と現實とを包擁して考へる見地に入らなければならぬ。かゝる見地が文化教育學の見地である。しかしこれは「教育思想問題講話」などに述べたからこゝにいはない。こゝにはその見地からの文化觀と教育とのみについて述べよう。

## 三

かゝる見地からの文化觀をフリッツシャイゼンケラーの言葉で代表させて考へよう。彼はいふ、文化は單なる順應の所産でなく、精神なき自然事象への服従でなく、又自然に對する精神生活の抵抗のみでなく、人間的及超人間的の現實を含む精神的原理の進化及び影

響であると。即ち順應と自然とを力説する経験主義の見地でなく、又精神生活のみを力説する單なる理想主義でもなく、現實及理想から見た人間的行動が文化である。

彼は又いふ、文化は世界精神の段階的開展、自然的及び神的存在の調和が完成する世界的過程であると。即ち世界、歴史がその根底として考へられて居るのであつて、決して文化を單なる個性的のものとして見てゐない。こゝに教育も單なる個人の發達でなく、「世界を表現する人格の自己陶冶」が教育であるとするのである。「文化の精神生活は全世界に亘る生活の連續、向上、開明であり、現實と理想、存在と價值、必然と自由との共鳴一致は、無意識的生成の中にも意識の發達の中にも見られる」といふのである。「個性は現實にあらはれる理想を自ら保有するが故に自己を完成する」ともいつて居る。

なほ彼のいふ所によれば、經驗的教育學が教育をあるがまゝに人間の性質から構成するに對し、又批判的教育學（合理主義單なる理想主義のもの）があるべきもの、永遠に妥當するもの、理念から構成するに對し、思索的教育學（シュライエルマツヘルや彼自身の立

場）は、教育を以て個性に於ける理想と現實との同様なる徹底の連續及び決定と見、個人精神を客觀的及び絶對的精神の生成發達との間の凡ての關係を啓發することにより現實と理想との結合に導くことが思索的教育學の任務であるとするのである。

#### 四

文化が教育に對する關係を内容の上から注視して説くものはスプランガーやエーリヒ・シュテレンである。彼等は文化内容を收得することによつてのみ文化價値を創造する形式陶冶が行はれるとする。スプランガーは「教育の現實は全體の新文化状態によつて條件づけられるといひ、「兒童は既に文化組織によつて影響せられ、文化組織の働きによつて彼の精神力を發達し得る」といふ。この過程を研究するものが、ス氏やシュテレンの發達心理學である。

それ故彼等の發達心理學は從來のそれの如く個々の精神活動の傾向の發達のみでなく、

文化の典型的方面の六つから考へたものである。ス氏が「發達心理學は人間を精神物理的の有機體としてよく、文化關聯の部分として見るものである」といふのはそれである。こゝに「文化教育學は青少年を文化關聯の中に陶冶し、特に周圍の文化形象の價值及び意義を青少年に活躍されることを以て任務とする」とス氏はいふのである。

## 五

文化教育學が教育を考究するに文化關係に於てすることはその名もこれを示して居るが、以上の叙述によつてその文化をいかに見、それと教育との關係をいかに考ふるかの一斑を示した。

次には文化と教育との關係が本文冒頭に於て述べた如くであるやうに生活と教育との關係もそれを意識的に概念的に考ふると否とに拘はらず、關係して考ふべきものであること、そして他の立場の生活の考へ方と文化教育學の考へ方との相違を一瞥し、文化教育學に於

ては生活を以て教育を論じて居ることを簡單に述べようと思ふ。

教育は生活の向上を助成するもの、生活の發達を企圖するものであることは、これ又何人もこれを認めるところであらう。しかし茲にもその生活に對する概念の相違がある。デューキー等に於てはそれがあるが、まゝの生活である。彼等の生活は單なる現實的生活であり、經濟的、利用的生活であり、心理的、自然的生活である。これに反し純理想主義に於てはオイケンに見る如き自然を征服せる精神生活、心靈的生活である。そこから彼等の文化觀も生れる。それ故オイケン是世界史的事業といふ如き廣い基礎を考へないことはないが、しかも學問、藝術、道德、宗教のみがその精神生活の内容である。

これに對して文化教育學者の説く生活は心理的生活たると共に價值的、理想的生活である。彼等は生活を統一的のものとするのは、精神的に見てのことであるが、しかもそれは現實から離れたものでない。歴史的社會的生活である。これについても前述の「教育思想問題講話」などに譲つて、茲には多くのべないが、この生活が歴史的社會的生活であると

共に、文化價值、文化的範疇に従ふ意義充實の生活たることを見逃してはならない。

フリッツシャイゼンケラーの語を以ていへば、「生活はそれ自體の中に永遠なる意義を有し、この意義は彼岸に於てなく、現在に於て事物の秩序、構成の充實を含み、生成の向上を含むものである」。スプランガーの語を以てすれば、「生活は創造する精神の全體もしくは文化に外ならないのである」。この包括的生活の意味から、リットは生命哲學レイベンと生活教育クワイグとを説くのである。

文化教育學が生命哲學レイベンを基礎とすることに於て既に生活を以て教育を論じ、生活から教育學を建てようとするこゝとはうなづかれる。スプランガーが國民生活からの教育學の誕生といふもそれである。

リットによれば、自然的教育學は時間的過程の經驗のみに基づく出來事の系統のみを見、その反立たるナトルプの見解は歸納的事實研究を無視する。ナトルプの如き純觀念からは個人的及社會的精神生活の全構造を引出すことが出來ない。即ち教育の個々の問題たる作

業學校、統一學校等の具體的問題を引出すことは出來ない。茲に「生活」に基づいた世界觀及び教育思想の結合から出立しなければならぬ。

なほ彼によれば、生命哲學は原理から出立した思想結合でなく、内面的生活の持續的方  
向の自由なる言表であり、生命哲學の出立點は生活態度の直接の發表で、生活、體驗、自由、個性、全體性、創造的發展を中心とし、理想と現實とが二元的に分れないで、互に流動しつゝあるものとする。體驗學校、社會學校、作業學校、生産學校の概念には生命哲學が含まれて居り、生活全部を出立點とすることは全體教授（非分科教授）郷土教授、隨伴教授、生活科、文化科等の語にあらはれて居る。

なほ彼は生命哲學は特有の意義を力説することによつて、純心理主義の誤に陥るものではないこと、生活を中心とするといふも、ジムメルの如く「理念への轉向」であり、「生活の超越」であり、生活と理念との間の流動であるといつて、彼のいふ生活が單なる現實的、心理的のものでないことを力説して居る。

以上主として文化教育學に於ける文化と生活との概念について述べたのであるが、文化と生活とは教育に於て必ず考へられなければならないもの、茲に文化教育學者がそれを中心概念として考へて居ること、そしてその考方に、現代教育の理論も實際も學ぶべきところがあることを暗示するがためにこの一文を草した次第である。

### 第三章 自然と理想と文化

#### 一

コメニウス、ルツソオの自然主義が教育改革と教育理論の進歩に貢献した事の可成大なるものがあるのは、何人も認めるところであらう。暗記と規則とで強制した教育から自己活動の尊重の教育へ導き、児童心理の基礎から教育の理論を考へることになつたことは、誠に喜ぶべき現象である。ルツソオの思想は汎愛派の経験教育學を起し、それが實驗教育學の源ともなつた。生物學的心理學的社會學的教育學も亦ルツソオと汎愛派の自然主義教育に源して居る。

この傾向を導いたものがフランシス・ベーコンの經驗論の哲學であることは明かである。

ベーコンは人間の知識を以て自然を把握するために與へられた力とし、哲學を自然の認識に限り、學問の中で經驗的自然研究のみを取り、人間界のこともその根底を自然界に求むべきものとした。コメニウスは茲に教育の法則を自然界に求めようとしたのである。

ベーコンがかくて實驗と歸納法とを力説し、方法の尊重から出立したことは、コメニウスの「大教授學」となり、實驗教育學となり、生物學的心理學的教育學の源となつたのであるが、オイケンが指摘して居る如く、方法の過重と人格の輕視とはその缺陷であり、精神を物質視機械視したことは經驗的教育學と自然科学的心理學の基礎よりの教育學に見る缺點である。ベーコンは人本の見方、目的論的見解を排して自然と因果とに始終しようとしたが、これは人間の教育に於て果して妥當のことであらうか。ベーコンの捨てた目的、理想人間の自然よりの相違、それこそ教育に於て着眼點とならねばならぬではないか。

## (11)

教育は人間の人間たる所以を發揮する仕事である。人間の自然と異るところを發揮するにある。人間として與へられた自然を理想化する點に教育の本質はある。理想がこゝに教育の着眼點となる。人間がしかくあるべき點を考へなければならぬ。そして人間の人間たる所以が理性にありとは多くの人の考へたところである。理想主義の教育が起らざるを得ない。自然的でなく人間的なものを見て來なければならぬ。

汎愛派の教育に對して人文派の教育は人間的なるものを着眼點とした。それが新人文主義の人道的教育である。理性、思考の活動が教育の中心となつた。ペスタロッチは自然の基礎から出立するルツツォを採つたけれども、合理と概念との活動がその着眼點であつた。彼がカント哲學を有すると稱せられるのはそれである。フイヒテは理想、宗教から教育を考へた。十九世紀初頭の教育論を見れば、ヘルバルトの「一般教育學」も亦、「目的から考へられた教育學」である。二十世紀の教育思想に於ても理想主義の教育はナトルプのやうに理念から考へられた教育學である。

理想、理念、理性から考へられる教育學が自然主義の教育學に缺けたものを補ふことに於て、少なからざる貢献をなしたことも認められねばならない。併し、理想、理念、目的のみから考へられた教育案がいかにして經驗的現實に交渉することが出来ようか。教育は經驗と離れて進むことが出来ない。心理學の自然的法則性及び歴史的の發達段階に關して考へられなければならない。

## 三

茲に教育を單に自然から見ると、理想から見ると、教育を一面からのみ眺めるものに過ぎない。教育は人間の自然を理想化する過程の研究であつて、自然のみの研究も、理想のみの研究も何等教育研究ではない。自然の理想化そのものを研究しなくてはならない。教育及び教育研究の立場からいへば、自然のみの研究は理想をも自然化して考ふるのと恰もデイルタイが生物學的な目的論的見解(發達のみ)の教育學を立てたやうな結果となる。

それではフリッツシャイゼンクレーラーが云つて居る如く、デイルタイの目的論から得られるものは、素質、要求、發達の總念のみである。茲にフ氏がいふ如く、教育が行はれる文化豫件の總念を考へ、精神世界をその理想及び價值に關係させて考へなければならぬ。

理想のみから考へるのも亦、教育及び教育研究の本質を誤解せるものである。それは事實、現實とは無關係な理性形式を以て教育を考へてゐる。フイヒテもナトルブも純我のみから考へるが、教育學は純我よりもむしろ經驗我を考察しなければならぬ。教育學は理想に於ける進歩を以てするのみでなく、理想にまでの進歩を取扱はなければならぬ。普遍的に考へられた價值は、具體的生活の現實に直接の影響がない。

## 四

教育及び教育研究は茲に自然の理想にまでの發展過程そのものに就いて考へなければならぬ。自然の單なる發達でなく、自然を超えて精神生活を建設するでもなく、自然と精神、

經驗と理想とを結合して考へなければならぬ。茲に文化の概念が教育の中心となつて來る。これ文化は自然の理想化であるからである。文化は精神なき自然事象への服従でなく、又自然に對する精神生活の抵抗のみでなく、人間的及び超人間的の現實を含む精神的原理の進化及び影響である。文化はフリッツシャイゼンケラーがいふ如く世界精神の段階的展開であり、自然的及び神的存在の調和が完成する世界的過程である。生活はそれ自體の中に永遠な意義を有し、この意義は彼岸に於てなく、現在に於て事物の秩序、構成の充實を含み、生成の向上を含むものである、文化の精神生活は全世界に亘る生活の連絡、向上、發展である。現實と理想、存在と價值、必然と自由との結合一致は、無意識の生成の中にも、意識の發達の中にも見られる。個性は現實にあらはれる理想を自ら有するが故に自己を完成する。教育は理想的なものと自然的なものとが結合される道に於て個性がすゝむ過程である。價値は離れたものでなく、生活に關係し、生活を構成して、生活力となるものである。

## 五

自然のみから、理想のみから見られた教育は、かくて文化の概念によつて結合統一せられねばならぬ。シエリングの自然と精神との結合、それから發したシユライエルマツヘルやフレイベルの教育論はかゝる結合統一の見地から見てゐる。今日の文化教育學はまたさうである。

シエリングはニイタムメルの『汎愛主義と人文主義との争』について次の如く述べた。「ニイタムメルのやうに動物性と精神性を對立したのみでは眞の教育問題は解けない。現實ならざる精神活動はなく、精神的ならざる現實はない。職業教育と精神教育とも相互に關係する。それ故に汎愛派と人文派との上に第三のものを考へなければならぬ」と。ニイタムメルの書は新人文主義の見地から汎愛派を曲解したもので、シエリングは現にその不當と經驗派と理想派との偏頗を見てかきいふのである。



經驗派は既に述べた如く理想を無視し、理想派は生活力を無視する。彼等の教育研究は單に現實の研究と理想の研究との一面的のものである。この二つの單なる共在も亦教育を解決しない。教育は生活と理想、自然と文化、存在と當爲、現在と將來、必然と自由との結合統一から出立しなければならぬ。そして現實と理想とを常に考へて人間の人間たる所以即ち文化の享受及び創造の力を養ふ過程の研究が教育學である。教育學はこゝに人間の自然を理想に向はせる方法の研究が主となるものであるが、この方法は人間を單に自然として見ることも、單に超自然の價值から見ることによつても成し遂げられない。自然の理想化たる文化の本質と發展とに關する研究からなさるべきである。文化は自然の素材を理想化することによつて進む。素材は文化でなく、理想價值そのものも文化でない。發展の過程(理想と文化の内容による)そのものに文化と教育とが存在する。かゝる人間的、人格の自然との相違、文化の内容、發展の文化心理的研究、それらを考察する文化教育學が吾人に示すところの多大なることは今日漸く認められて來た。吾々はコメニウスやルツ

ソオの「自然」崇拜から、又フイヒテ、ナトルプの「理念」主義から離れて、教育の本質を自覺することから出立しなければならぬ。文化の性質については前章などの論文にのべたからそれにゆづる。

## 第四章 文化教育學の趨勢

## 一

現代教育思想界に於て、ドイツ派の漸次優勢になるにつけ、又文化哲學の語が普及するにつけて、この派以外にも文化教育學を標榜して立つ者を見るに至つた。ユリウス・ワグナーの如きそれである。彼は一九二四年「教育學的價值論——文化教育學の基礎としての教育的價値の理論の研究及び考察」の一書を公にして居る。この書によれば、彼は必ずしもスプランガー一派を立場としてゐないで、廣く文化の概念を教育考察の出立點として居るが、スプランガー、リットにも關説し、特にケルシエンシュタイナーに據つて居るところは此の派の影響を受けて居ることは争はれない。

文化教育學、即ち文化の概念を以て教育研究、教育現象の中心となすものは曩にミュンヒあり、パウルゼンがある、ミュンヒはその教育學說に於て個性と社會(文化)との相互關係を力説し、自己發展と外圍(文化)の影響とを交互に關係せしめて論述して居る。教育を以て一方理想的にして他方實際的、政治的、心理的とするところも今日の文化哲學、文化教育學の立場と同じい。パウルゼンが教育學を以て實際的科學と共に哲學的科學として形而上學、認識論と離すことが出来ないといふのはリット等の立場と等しく、教育を理想的文化の傳達とするも文化教育學の立場であるが、傳達、受容をいつて創造をいさざるの憾がある。教育者について生徒に對する犠牲の愛と眞理の愛とを説いて居るのはスプランガーと全く一致する。

かくてミュンヒ、パウルゼンを先驅として文化の哲學と文化の心理の基礎の上に教育を説くもの、これ今日に於ける文化教育學の人々である。

## 二

今日に於ける文化教育學の人々がディルタイの哲學に基くことの多いのは敢ていふ迄もない。併しこゝには説述をさける。既にそれに對する成書も譯書も出た今日であるから。スプランガーがそれに基いて生活形式を立し、文化價值、教化價值と精神構造を力説したことも本書の前篇その他に譲つて、茲にはこれを説かない。たゞリット、ケルシエンシュタイナーの近業、前述のワグナーの書について近時の文化教育學の趨勢を述べようと思ふ。

リットはディルタイ派のフリッシャイゼンケーラーと共に現實と理想とを抱擁する第三の見地に立つて居る。精神及び社會の學問は一方的な心理主義的解釋からも、理想主義的解決からも離れて兩者の解決法の正しい動機をとり有効な結合に持ち來すべきものとして居る。彼の歴史哲學はジムメルによるところが多いが、「個人と社會」の改版（一九二四年）に

よれば現象學的立場が中心とせられて居り、それから認識論的にも形而上學的にも「二重の意味に於て」文化哲學が建設せられる。この文化哲學的心理學（構造心理學）が彼の教育學の基礎となる。その關係は「系統的哲學」（一九二四年）の論文「教育學」に見られる。

彼によれば、意識生活の睿智としての哲學と、文化的創造の知識としての歴史とが文化哲學に於て結合し、文化哲學はべきとありしものとありしものを思索するもの、そこに教育的行動の指導概念が成立すると見るのである。そこに文化財と精神の現實とに對する教育的思索が出來るとする。

## 三

ケルシエンシュタイナーが「戰時及び平時に於ける獨逸學校教育」や「教育者の精神」に於て既にスプランガーの思想に接近して來たことは疑がないが、「教化過程の根本則」（二版一九二四年）に至つては全く文化教育學の仲間入りをしたものである。この第一版（一九

一七年)にも既に「凡ての教化過程は個性に於ける客觀的精神(文化)の實現に外ならぬ」といひ、文化財の考はディルタイの客觀的精神の思想によるとしてス氏一派と同じ傾向を示して居るが、第二版に於ては自分が心理的構造を主として論理的構造を從屬的に見たことを悔い、ハンス・フライエルの「客觀的精神の理論」(一九二三年)に教へられ兩者を峻別し又兩者を關係せしめて説いて居るのである。

ハンス・フライエルの右の書はディルタイ、ヘーゲルにより、文化を實在として過程として系統として見、事實的方法と規範的方法とを結合せる第三の見地から文化を論究したのであつて、ケ氏はこの書の影響から意義と對象とを區別し、又特に文化財の言表の價值、(心理的)と意味の價值(論理的)とを區別し又結合して考へて居る。意義充實の學習とは彼に於てこの結合であると共にそこに作業學校の心髓があるとする。

彼の心的態度はスプランガーの生活形式に一致しない。むしろデュルの教育價値の區分に近いが、考への基礎はス氏によつたものである。理論的理解よりも體驗をとくところ又、

ス氏に一致するものである。文化、社會、理想を説くと共に個性を力説するところ又全くス氏等と同じい。彼の現實主義はス氏により又フライエルによつて理想主義、規範、論理的方面を多大に加へて來たのである。

## 四

ワグナーも亦自ら文化教育學を呼號する丈け如上の文化教育學者に近いものである。たゞエーリヒ・シュテルンの如くスプランガー及びリットによるといはず、又價値の數へ方も異つて居るが、現實價値を二つ入れて居ること、六つの價値が一つに從屬せずとすること、ケ氏の「教化過程の根本則」によることなど準ス派と見てよいやうである。

ワグナーは前述の書の序に哲學的基礎を重んずることをいひ、又予の教育學の方向は文化教育學的であるとして居る。文化教育學の語は既にモーグ等によりス氏派に與へられた名稱である。

ワグナーは教育の目的を文化價値を少年に傳へることとして居る。これは必ずしもス派といはず、むしろバウルゼンそのまゝで、ス派のシュテルンはそれを不足として居るものではある。ワグナーによれば、文化とは人間を精神による物質の支配により、道徳的により感覺的を、具案的活動の意志により本能衝動を支配して自然の状態より高めることである。教育はそれを目途とするものである。文化の維持及び増加に努めるものであるとする。この増加には傳達以外ス派の文化の創造の意味が這入つて居る。教育最高の目的はこゝに文化の維持で、最高の目途は文化保持者の陶冶で、その方法は文化價値の傳達であるとし、文化價値は(一)宗教的(聖)(二)倫理的(善)(三)論理的(眞)(四)美學的(美)實際的(必用)(五)幸福的(快)の六つを含むとする。これらは各獨立の價値を有して他に從屬するものではないが、同時にそれらは相互に關係するとする。ス派の關聯の考方である。

## 五

ワグナーによれば、文化教育學は社會の各階級を含み文化の凡ての内容を教養し一方的に考へるものでないとする。文化は精神の理念により充實された生活形式であるとする。こゝに自然主義、心理主義は彼の忌むところである、フリッシャイゼンケーラーと共に經驗と思索との兩者によると明言してゐるこの立場から古來の教育價値論を見るとき、スペンサーはいふに及ばずデュルの如きも純心理學的なるを缺點として居る。デュルについては筆者の教育史、教育學、新教授法原論に述べて居る所であるから茲にのべないが、ワグナーはこれを可なり詳しく引用して駁論して居る。そしてデュルが倫理を以て綜括して居るのもス派と同じく彼の批難して居る所である。

以上第一篇に述べたのと重複しないやうに近時の趨勢を瞥見するにつとめた。文化哲學の基礎から根底づけようとすることはリットを初めとして近時の著しい傾向であり、それが現象學に關係して來たこと又リットやケルシエンシュタイナーに見るところである。哲學的、文化史的基礎づけは文化教育學の特色の一である。心理學特に文化哲學的心理學よりの基

礎もス氏、シュテルン等の青年心理學に見るところで、ワグナーにも「教育的青年研究」がある。ペーテルゼン、クリーク等にも文化教育學の跡を辿ることが出来る。

## 第五章 構造の概念と文化

### 一

教育は兒童の主觀的精神と文化とよぶ客觀的精神との相互關係を滑らかにすることを助ける仕事である。客觀的精神即ち文化財を教材として兒童に同化させるやうに選擇し、近接し、攝取させることが、教育の仕事である。この選擇、近接、攝取の標準をどこかに置くか、問題となるのであるが、從來選擇については社會的標準と心理的標準とがあり、近接、攝取には後者が關係するが、同時にそこには論理主義と心理主義との對立があり、いかにそれらの標準と主義とを連絡させるか、問題として残る。

元來教育は個性を社會化し、理想化する仕事であるから、社會的標準の方が自然要求を

強くして來、過擔を引き起しがちであるから、心理的標準が力説されるのが従來の傾向である。しかし其の際兒童の現實と心理的活動とのみが唯一のものゝやうに考へられ、文化と教材との要求が不當に閉却せられて、教育、教授の意義を没却するに至る。

所が、この文化と教材と乃至社會の要求は、兒童の要求、兒童の活動と矛盾するものであらうか。勿論兒童の現實の要求は直に社會の要求と合致せず、兒童の活動はそのまゝその全部が教育的活動とはならないけれども、兩者に合一、連絡の部分が決して少しとしない。その部分が所謂生活即教育の部分である。そしてこの生活が意義ある生活である。合目的の活動である限り、それは直に教育である。生活と活動と體驗とをかゝる意義充實のもの、合目的のものとするれば、心理即論理の立場に至る。メスマーの論理主義は大要かくの如きものであり、デイルタイ派の生活と體驗ともかゝる立場のものである。この合一、連絡の中心概念がこゝにいふ構造である。

## 二

デイルタイは構造の概念を「作用統一としての體驗を擔ふ關聯」として立てた。この構造は客觀的精神についても主觀的精神についても體驗せられ、了解せられるものであるが、それは通常の意味における心理的又は知的のものでなくて、目的關聯であり、意義關聯であつて、歴史的のもの又社會的のものである。構造は歴史的過程の結果で、その意義及び關聯はたゞ歴史的に捉へ得るものである。歴史的、社會的にのみ了解されるものである。孤立的な個性でなく歴史的、作用的の關聯である。

文化はかゝる「構造」の概念から歴史的、社會的目的的に考へらるべきもので、兒童の個性の活動も亦かゝる基礎から考へようとするのである。「構造」心理學はこゝに文化活動から意義的に、關聯的に眺めるもので、個性を文化と對立するものと見ず、個性を文化生活の概念に於て眺めるものである。

教育をかゝる立場から眺めるとき、それは個性と文化とを對立せず、内面的の關係に於て眺めることが出来る。文化の發達の中に、個性の發達の中に個性の發達の過程がそのまま眺められる。こゝにスプランガーがいふ如く、知識の發達を兒童精神の全體作用として基礎づけることが出来、美的宗教的萌芽を發達せる藝術及び宗教から見出し、經濟的社會的生活の初期の段階と社會的陶冶の最初の形式との關係を追求することが出来るのである。

## 三

かゝる教育的適用は既に反復説に於て見られたところである。レッシング等の文化反復説がそれである。しかし之れはチラー派に見るやうな機械的のものとなつた。心理的反復説は一層さうであり、又それは前述の如く心理的標準のみから見た一方的のものである。文化反復説は文化の概念の下に眺める點に於てデイルタイ派の見方に接近するがしかも單

に歴史的なるのみで、意義關聯から見ないから、單に心理的となり、孤立的、機械的となつた。

スプランガーが陶冶性の問題から教育の目的も教育者の活動も教育制度の問題も決定しようといふとき、一見極めて心理主義的であるやうであるが、しかも彼に於てはデイルタイよりも意義關聯が力説されて居ることを知るものは決してそれが心理的ではなく、彼はいはゆる構造や了解からする文化理想的のものであることを看取するであらう。

本文には彼の思想の詳述をなす暇はないが、彼によつて復活された文化史的段階説が、新なる意味を以て吾々青少年教育に基礎となることを力説しようと思ふ。そしてこの派の考方から個性と文化との對立をすて、内面的關聯に導く事を指摘しようと思ふ。そして又文化も個性もその構造を歴史的社會的基礎に有することを考へるならば、教育の理想も實際もそれをその特殊の構造から考へねばならぬことを特に力言しようと思ふ、歴史と現代社會から考へられた時に於てのみ、教育問題を決定することが出来る。自然と心理と、抽



象的な理想との一面からのみ考へられたイドラから離れて、歴史的、社會的の文化から如實に、具體的に教育問題を考究、解決せねばならぬことを力説したい。

## 第六章 體驗の概念と文化

### 一

今や哲學、宗教、藝術、教育の各方面に於て體驗の語は現代の思想傾向を表はす標語として用ゐられるに至つた。主知的、分析的に偏した來の見方に對して、情意的、綜合的、方面を力説する思想界の傾向は體驗の語にその意義内容を盛らるゝこととなつた。しかも流行語としての體驗は多様に用ひられて居り、我が國に於て特に然るを見るのである。教育上に於てこゝに混雜誤解が起る。茲に體驗の概念に關する研究が必要となつて來る。クナイゼルやシエラーやスプランガーなどのかゝる研究については吾人の他に述べたところであるから、茲には最近に繙讀したノイベルトの『教育學上の體驗』(一九二五年)につい

て述べようと思ふ。この書は體驗の意義を分析して教育的に考へた好箇の小著といひ得るものである。

## 二

ノイベルトはこの書の緒言の中に體驗は今や作業と共に現代教育の方法上の根本概念となつたことをいひ、作業の概念は本質的に説明されたけれども體驗概念に對する同様なる精練、確定はなほ缺けて居るといつて居るが、誠にその通りで、吾人はこゝに體驗の思想について研究しなければならなくなるのである。

ノイベルトは先づ歴史的に體驗の思想の源泉を追求してルツツォが始めて感情と經驗とを教育の基礎とする試みをなせること、シャフツペリー等が合理に反對して人間の全體性を立てたことをのべて居るが、そこに體驗の概念内容の輪廓を覗ひ得られる。そして彼はエミールを以てルツツォが生活それ自身に對向させようとしたこと、教育の目的は生活即

ち實在の表現を感受し、その全一的内容を味讀しようとする活潑性に存ずとしたといつて居るが、今日の生活教育の主張はこゝに體驗教育の主張と手を携へるもので、これに關しては吾人の生命哲學と生活教育に關する比較的長い論文「教育講座第一輯」に明示したところである。

ノイベルトは續いて次の如くいつて居る。兒童の生活經驗を方法的に利用することは又汎愛派の教育の基礎とするところで、バゼドウはこれを凡ての教授に關係させ、カンベ及びザルツマンは宗教、道德、歴史教授について説きその學徒たるフィルムマーは毎日の出來事を歴史に高め、體驗、經驗、學習の力を活躍させ、擴張するに努めた。體驗の輪廓はこゝにも覗はれる。今日はデイルタイ派によつてそれが深化されて來たのである。

## 三

次にノイベルトは體驗概念の起原及び本質について述べて居るが、彼によれば、體驗の

語はグリムの字書によれば單なる生活に對する印象的體驗であり、これを哲學上の語とした初めはゲーテで、教育的に用ひられたのは一八一八年にコールラウシュが「物語は出来るだけ體驗に觸接しなければならぬ」といひ、又「兒童はこの體驗に多くの助を要する」といつたのに始まる。その次はファイルマーが一八四六年に「體驗せるもの及び經驗せるものに對する愛」と「自ら生活經驗をなす力」を説き、一八六七年にはヒルデブランドが、「内面的體驗」をいつたが、一九一〇年頃から急に體驗の語が擴まつたのは一九〇六年のデイルタイの「體驗と詩」からである。かくしてジムメルなどにより新生命哲學の中に這入つた。即ち精神科學特に藝術、宗教、歴史を體驗の基礎概念から考へることゝなつた。ノイベルトはかく述べて、いよく體驗概念の分析に及び、七つの要素を數へて居る。これが吾人の注目に値するものである。彼の叙述するところを略説しようと思ふ。

## 四

體驗の根本性質を考へるに、先づ、體驗は概念即ち思考する悟性の成果に對して、個體の生活そのものを把握する直接性である。デイルタイによれば體驗は現實性が吾人に對して存在する一つの特異な種類である。體驗せられたものは知覺又は表象として這入つて來たのでなく、即ち吾人に與へられたものでなく、直接に吾々に意義を有するものとして内面的になつたが故にそこに存在するのである。體驗は與へられず、考へられず、直接にあらはれて來る現實性であるといふのである。即ち宗教家、哲學者、藝術家は體驗によつて創造する。何となれば、永遠的なるものはこの直接の經驗に於てのみ把握されるからである。體驗せられたものが對象的となる思考の任務は、起つたものを説明し、解釋するのみである。概念は體驗及び了解の結果で、あらゆる學問は體驗に於て與へられる經驗の分析及闡明である。

第二に體驗は明劃的統一であるからかゝる思考的闡明を可能にするのである。體驗は決して混沌たる形像でなくデイルタイの語を以てすれば全體的現實性に於ける生活過程の一

部分である。それ故具體的であつて、それ自身の中に統一を有すると。

第三は、この體驗の統一は、單に分割せられたものでなく、各方面に緊張關係を有する。かかる緊張關係の第一は體驗の全體性である。各體驗は凡ての精神の基礎方向（藝術、道德、宗教、形而上學等）に働くのみならず、各精神活動に於て精神生活の全部、即ち意志的——感情的——表象的の働をする。個々の過程が體驗に於ける生活の全體について包含せられる。そこに感情に結合せる活潑性が存在する。第二に體驗は、動もすれば一方的なる主觀的のものとせられるけれどもそうではなくて、第二の緊張關係として主客關係を有する。體驗の主觀に對しては意識の同一性による精神現象の全經過によつて關係づけられ、精神状態としては環境の世界の對象性に關して個性的體驗の中に主客が關係づけられる。體驗に於て生活の新意義が起り、從來不問にされたものが明になつた。そこに普遍と個性との間に働く第三の緊張關係がある。凡ての人間は愛、運命、死などの大なる根本體驗を経験する如く、個々の體驗の精神關聯の中にも凡ての個性に通ずる要素がある。各人は苦

痛と喜悅とを同様な仕方にて體驗する。併し各體驗は民族と性、社會階級と職業とによつて個性の狀況を異にする特色を有し、従つて内容に於ても形式に於ても一定の體驗方向を有する。

第四に個性は與へられたものでなく、精神生活は一つの發達を構成する。それ故體驗の歴史的性質の特徴を生ずる。各體驗は構成的に働く。價值決定が生活の理想の統一を生ずる。

第五に、この歴史的性質は體驗の發達力として現はれる。發達によつて自己を實現し、全き體驗を構成する。この體驗の充實への努力により、動的統一の性質が生ずる。

第六に、體驗が主觀から抜け出て意義を得るには體驗の根本性質として客觀化の動向（發表性）がある。刺戟に對する感覺的及び表象的反應と意志の衝動とは、發表及び行動の二形式である。

第七に、この體驗の創造力は全く生活↓發表↓了解の關聯、従つてこの逆の道をも内

外交互になすことに基く。創造せられたもの、價值充實のもの、自己客觀化は追體驗せられる。

かゝる體驗概念の教育學に於ける適用は、先づ情操的教科特に廣義の藝術的教科を、そして又全學校生活を革命する。但し直接には藝術、宗教歴史の方面である。

以上七つの要求は部分的には教育史上にも見られるが、最近の體驗教育學に於て明にせられた。かく多方に見ることは教育要求の氣まぐれと偏頗とを去り、批判的、客觀的に、主觀的な從來の教育論を開明することが出来る。

先づ體驗の直接性及びその發表及び思考の關係に於て從來の概念と言語とに對する直觀の力説の最後の形式がある。第二の統一性は統合の理論である。統一性を以て與へられた緊張關係は全人間を調和的に陶冶することであり、次には主客關係によつてジムメルの語を以ていへば教育學は二元的學問並に技術である。第三の緊張關係たる普遍性と個性とは教育學の他の兩極性の基礎である。即ち生徒の個性を發達させると同時に法則的客觀を陶

冶しなければならぬ。

第四の體驗の歴史的性質はヘルバルト及びスタインタールが統覺と名づけたもの、充實で、第五の體驗の發達力は連續の方法の基礎である。第六の發表及び行動の二様の客觀化は、藝術教育及び作業學校の主張するところである。第七の體驗↓發表↓了解の關聯は了解的教授の基礎を提供する。

デイルタイの體驗概念は彼の派によつて發展された。即ちその評價する感情は生活に於て客觀的内容をとることとなつた。

## 五

以上ノイベルトの體驗の概念の分析と教育上の關係について比較的詳しく紹介した。彼がいふ如く斯く考へることにより偏せざる教育改革をなすことが出来よう。又彼もいふところのデイルタイ派例へばスプランガーやリットにより、體驗概念が價值性と客觀性とに

發展したことは吾人の注意を要する點である。吾人のいふ自己活動から價值活動への現代の根本傾向、作業學校への轉向がそこに見られるのである。

ノイベルトは、なほ生活及び體驗の力説について發表的教科に於ける藝術教育運動、受容的教科に於て歴史教授の體驗的取扱、郷土科、文化科等についてのべて居るが、彼によれば、歴史教授は發表教科と連絡して歴史の意義を把へしめ、言語教授に於ても歴史の性質による。郷土科は郷土を中心として現在及び過去の經濟的及文化的關係に接せしめる。國民文化科は郷土科の擴張であり、宗教々授はこの郷土科及び國民文化科に關係する。それは従來の主知主義によらず兒童の宗教的了解により、教會史、聖書物語が必要である。ノイベルトはかく體驗に出立して文化と歴史とを力説するのである。

## 第七章 「體驗」と文化價值

### 一

合理論に、先驗的觀念論に満足する事の出来なかつた哲學者は、デイルタイのやうに體驗を中心として生命哲學を建設するか、又はフッサールのやうに體驗を出立點として直接觀照の立場を力説した。そしてこれを教育の考へ方の基礎としたものは、リットのやうに生命哲學によつて教育上の經驗派と合理派とを結合して、現實と理想とが相互に流動しつゝあるところに教育の本質を見、そこに全體教授、生活科、文化科の基礎を求め、又シエラーのやうに概念法則の事實への適用でなく作用となれる知識を陶冶知識として力説した。

## 二

體驗哲學の教育への適用は哲學者に於てもかく試みられて居る。吾々は教育學徒として體驗哲學に注意し、教育上の「體驗」につき且考へ且行はうとして居る。それが我國の「體驗教育」の思想と事實にあらはれて居ることは茲に述べようとする所ではない。茲には哲學上の體驗から直接教育上の體驗を考へることの一業績として、ゴットホルド・クナイゼルの「構成的體驗」てふ論文を紹介しつゝ、吾々の考へるところを述べて見ようと思ふ。

## 三

ドクトル・クナイゼルはスプランガー、ノール、リット、フイツシャー等の同人雑誌「教育」本年七八月號に「構成的體驗、精神科學及び教育學の中に於ける體驗概念の發達」てふ論文を載せて居る。

彼は心理的、主觀的な體驗概念から、文化的、客觀的な體驗概念にまでの發達を見て、今日に於てはこの兩者がそれ／＼一方的に主張されて體驗概念を教育の理論學說に於ても實際に於ても曖昧ならしめて居ることを注意し、この兩方面の體驗概念を連絡して考へることにより、意義を完成し、徹底しようとしてこの論文を書いたものゝやうである。

## 四

彼によれば、體驗てふ活動の中には二つの要素が含まれて居る。一は體驗する主觀が自ら直接發現する生活意義の精神的內容であり、他は發現する體驗內容の方向を決定する主觀の態度、心的全素質である。この兩要求は構造的には密接に結合されて居るけれども、その關係は恒久的ではないから、動搖する。こゝに一方の力説も生じる。

この内容は心的構造及び素質にて盡すことは出来ないもの、體驗するものに含まるゝ倫理的宗教的若しくは美的意義を構成する。そは特有の法則性を有し、生活を決定するもの

である。精神的體驗——文化を擔ひ、文化を構成する——は、主觀と超主觀的對象との間に體驗類型と體驗態度とにより變化する緊張を含む意味に於て兩極的構造を有する。リットやシェラーは體驗の此の兩極的、辯證的把握を見て居る。

この内容と心理的主觀的なるものとの一方的把握を離れて體驗の兩極的構造を體驗活動の發動的要素の力説の下に打ち立てることは、精神科學に於ける體驗概念の進歩であつて、これが教育教化の實際に於て貢獻する。

然るに従來は教育上の文獻の大部分に於て又教育教化の實際に於て、體驗の構造に関する分析が徹底せず、體驗の語が合言葉として流行語として働くのみである。吾々は前述の如く、體驗概念の吟味によつて超個人的の内容、客觀的なる意義關係及び意義法則性を認めると共に、この體驗内容の心的整頓、主觀化、同化による精神的體認を見なければならぬ。

客觀的文化價值、意義内容及び形式は正しい體驗とならなければならぬ。直接性、徹底、

全體觀及び全體關係によつて人間がその全人を發揮しなければならぬ。精神的體驗の全陶冶價值は内容と主觀とを結合する正しき體驗概念の下に把握し得られ、評價され得る。一方的な體驗觀を離れて、體驗の全文化構成的價值を確定しなければならぬ。

## 五

以上クナイゼルの體驗觀はたしかに正當である。スプランガーの作用と體驗とは彼の主觀と内容とに相當する。フツサールの志向的體驗と意味體驗とも兩方面を見て居る。從來の心理學は作用、主觀の方面を見て、内容、客觀、文化を問はない。教育に於ても亦教材を云爲しつゝ、それとは別に主觀の心理的活動のみを以て教法を論じて居る。文化教育學と文化心理學とはこの内容、對象、價值を兒童の陶冶性と關係させて考へる。こゝにクナイゼルの所謂新しい體驗觀、體驗内容を十分考慮しつゝ主觀の活動を考へようとするのである。



スプランガーが、文化教育學は文化關係に立出し、この關係に於て、各要素的業績を眺める心理學を必要とするといひ、かゝる心理學にして始めて知識の發達を兒童精神の全體作用として基礎づける可能性を與へ、美的宗教的萌芽を發達せる藝術及び宗教から見出し、經濟的社會的生活の初期の段階と社會的陶冶の最初の形式との關係を追求することが出来るといつて居るのは、内容、對象、價值からの見方であり、その兒童の活動は從來の意味に於ける心理的活動、單なる主觀の活動でなくて、體驗する主觀が自らを發現する精神内容、文化價值について見たものである。

## 六

體驗はこゝに文化活動であり、意義充實の活動である。教育はかゝる體驗をなさしめるやうに導くことである。それは決して單に活動させること、單になさしむること、單に自ら好むまゝに活動させることではない。文化内容、文化價值が、主觀の血となり、肉とな

つての發現たらしめることが教育の目的とするところである。フォーウインケルの語を以ていへば、茲に教育は文化の主觀化であり又兒童の客觀化であるが、客觀化によつて主觀化することが教育の務めである。

文化價值が眞に主觀化されるためには、單なる知的方法のみで満足することが出来ない。直觀と作業と行動とは茲に新方法として力説せられる。併し心なき直觀、機械的作業、無意味な行動であつてはならぬ。全心的行動であつて始めて主觀化される。この主觀化のために概念的、主知的方法よりも、作業的、行動的方法がよりよく全我を活動せしめるが故に作業と行動とが新方法たるのである。

## 七

フツサール派のシェーラーは彼の所謂「陶冶知識」を以て全く消化、類化せられた生活、作用となれる知識であるとして居る。今日學校に於て大部分の力を盡しやつて居る仕事は、

かゝる生活となり、作用となつて居るであらうか。

私は私の美術史の先生がある繪の眞偽を判定した態度を想起する。それは決して畫法や墨色や落款や、それらを吟味しての判断ではなかつた。美學の法則を適用しての鑑賞でもない。此の先生の直接觀照が直に「偽なり」と呼ばしめたのである。「何故に」と反問すれば、先生は直に色々の點を擧げるであらう。理由を指摘するであらう。しかし此の先生の判定は先生が説く美學の法則の適用でなく、先生の體驗の活動である。シエラーは「陶冶知識」を以て概念法則の事實への適用でなく、一つの所有であり、一つの形式及び意義關係に於ける事物の直接觀照であるといつて居る。所有となれるものが働いて眞偽を判断するのである。吾々は兒童に果して所有させて居るか。

## 八

兒童をして所有せしめること、全く類化された生活たらしめること、作用となすこと、

これがシエラーの所謂「陶冶知識」であり、吾々の教育任務とする體驗である。

この體驗に至らしむる方法として、知的方法を決して除外しようとは思はぬ。しかも從來の教育に於ては知的方法が多きに過ぎはしないか。作業化、行動化が必要であるのにそれを怠つては居ないか。吾々の體驗教育に於て力説する點はこれである。

體驗は右にいふ如く教育の目的地であると共に方法である。體驗に達せしめるべく、體驗せしめるのである。生活せしめるのである。體驗とは文化價值を自ら直接發現することである。リットが生命哲學についていつた言葉を想起せざるを得ない。

彼はいふ、生命哲學の出发点は生活態度の直接の發表で、生活、體驗、自由、個性、全體性、創造的發展を中心とする。現實と理想とは二元的に分れないで、互に流動しつゝありと見る。體驗學校、社會學校、作業學校、生産學校の概念には生命哲學が含まれて居ると。リットの此の立言を註解すれば、やがて吾々の立場を明にすることとなり、又右の教育上の概念についてそれ／＼吾々の立場からの吟味を要するが、與へられた頁數に近づい

て本文にはこれをなし得ない。體驗と生活と、そして教育目的としての體驗と、方法としての體驗を重んずる理由は上述にて満足する。

體驗教育の理論及び實際に關する吾々の二三の公刊した書物、文化教育學に關する二三の書はかゝる吾々の立場を述べたものとしてそれに譲るが、クナイゼルの論文、シーラーの小冊子などを見るにつけ、「體驗」が一層教育改革の原理として力説されねばならぬことを思はせられる。

オットー・エーベルハルトの「作業學校から生活學校へ」(一九二五年)の「生活教育」の條のフロントに掲げて居るデイルタイの次の言葉は吾々が體驗と生活とを彼と共に重んじる立場をよく示して居ると思ふから、それを擧げて擲筆する。

「生活は第一のものにして常に現在のなり。認識の抽象は第二のものにしてたゞ生活に關するのみ。」

## 第八章 體驗教育と國民文化科

さらでだに合理化、概念化に偏し易い教育の理想及び實際が新カント派の風靡によつて一層合理と概念とに集中して如實の生活、現實の生々さを無視する傾向を生じた。哲學界に於てはこゝに非合理の要素が重視せられ、生命哲學が高調せられた、新カント派に對してデイルタイ派が擡頭して來たことを思へば、そしてそれが教育界に影響して來たことを考へると、この間の消息は自ら分明するであらう。

かくして吾々は教育に關して生活と現實と直觀と行動とを力説する。しかもその生活は生物學のものではなくて、精神的生活、文化的生活であり、現實は理想を實現しつゝ行く

意義充實のものであり、直観と行動とも亦内面性の上に活動するものとして力説するのである。

單なる現實主義に満足するを得ず、又單に理想、理念に憧憬するに止らず、茲に全體の見地から現實理想主義と、文化體驗の教育を力説して來たのである。

## 二

吾人は既に「體驗教育の理論及び實際」に於て理想と現實普遍と特殊、理知と情意の對立を克服する見地から、教育の理論の建設とその實際とを述べ、「文化教育學說」の結末に體驗教育の略圖を描き、「文化教育學と體驗教育」に於て教育の目的及び方法より體驗教育の立場を闡明した。雜誌教育の世紀に發表した「體驗教育の主張」は日本に於ける體驗教育の誕生について述べたものである。

この日本に於ける體驗教育は獨逸に於けるデイルタイ派の哲學及び教育論の見地に負ふ

ことは少くない。しかしデイルタイ派の教育論者は體驗をモットーとして進むには尙間があつた。吾人は所見を同じうするこの派の思想に基いて日本文化教育を考へようとした。デイルタイ派の教育論が獨逸文化教育學なると同様である。體驗學校の施設は年中行事に於て、歴史教育に於て、否教育教授の各方面に日本文化科の精神を徹底しようとするものである。獨逸文化科の傾向と同じいものが體驗學校や御影附屬に行はれつゝある。

## 三

日本の體驗教育はドイツのこの語よりも起源を先にして居る。やゝ纏つた形をして早く現はれて居る。併しドイツに於ても最近にこの語が一つの傾向として主張されるやうになつた。これもデイルタイの思想と教育上の新しい生活と現實との力説に基くものである。「獨逸に於ける體驗教育」「體驗の概念と教育」との二論文はこれを明にしようと企てたものである。この論文に述べた如く、エーベルハルトの「作業學校から生活學校へ」(一九二五

年)、ノイベルトの『教育學上の體驗』(同年)は勿論、ウエーバーの『教授學』(同年)もハインの『教育上の主觀主義の意義及び限界』(一九二六年)も同様の見地から教育を論じたものである。吾人は右の兩論文に譲つて茲にその内容を説くことを敢てしないけれども、ドイツに於ける體驗教育も亦デイルタイの思想に基く以上日本のそれと甚だ類似して居る。

ノイベルトが擧げて居る體驗概念の七つの特徴、直接性、明劃的統一、緊張關係(全體性、主客關聯、普遍と特殊との關聯)、歴史性、客觀化動向、生活發了解の關聯は、日本の體驗教育にも凡て考へられて、教育目的としての體驗と體驗的學習方法となつて居る。

この學習方法が單に體驗の立場からのみでなく作業學校の傾向からも出て來るといふ批評があるが、然り大體に於てそう言へること恰もノイベルトが部分的には教育史上に見られるとして直觀主義、調和的陶冶、ヘルバルトとシュタインタール、藝術教育と作業學校との主張を擧げて居ると同じである。

併し彼もいふ如くこれらは畢竟部分的であつて、最近の體驗教育はこれを多方面に明にし、以て教育要求の氣まぐれと偏頗とを去り、批判的、客觀的に從來の主觀的な教育論を是正するものである。そこに、エーベルハルトでいへば、作業學校から生活學校への進展があり、ハインのいふ如く作業原理から文化原理へ、更にドイツ文化科への推移がある。吾人の言を以ていへば、自己活動から價值活動への轉向が、作業學校と體驗教育とを區別する緊要なる鍵である、共通の點のみを見て、この區別を忘れてはならぬ。

以上極めて鳥瞰的に日本及び獨逸に於ける體驗教育の傾向について述べたが、それが國民文化科へと導くものである。

第五篇 文化科教授の方法

## 第一章 文化體驗の教育と作業原理

—

我が國に於ける體驗教育及び體驗學校の語は “Erlebnisunterricht,” 又は “Erlebnisschule,” の譯語ではなく、獨立に發達したものである。獨逸に於ても二三年かゝる言葉が著書や雜誌にあらはれて來た。

一九二五年に公にされたリットの「現代の哲學と陶冶の理想」には右の體驗學校の語が用ひられ、同年のエーベルハルトの「作業學校から生活學校へ」は體驗教授の語を用ひ、一九二六年のペーレンドの「作業學校と作業教授」の中には體驗學校の語が使はれて居る。そしてそれらの人は教育教授上に於て體驗を力説するのであり、いはゞ體驗教育論者であ

るから、今これらの人の體驗について主張するところを述べて見ようと思ふ。

## 二

リットやスプランガーが、デイルタイの體驗の哲學に基き體驗教育を力説すること、シムラーがフッセルの體驗觀から出立してそれを説くことは、「デイルタイ派の文化教育學說」や「文化教育學と體驗教育」の書に述べてあるから、茲には略し、クナイゼルが「構成的體驗」の論文に述べたところも他にのべたから、茲にはエーベルハルトの所論から見て行かうと思ふ。

エーベルハルトによれば、教育は内部からの發達であるから生活と近接し生活から學ぶべきもの、それは體驗の道に於て作用しなければならぬ。生活を中心とするとき體驗の思想が重んぜられる。生活力及び生活力と結合せる各教科の體驗を中心とすれば、今日の學校生活とは全く異つた調子を現出する。

エーベルハルトは作業學校の主張が單に自己活動のみを力説するに止つて正しき生活即ち文化内容の價值如何を問はないことを主張して居るのであるが、しかも正當なる作業原理は思想の統一としての世界の體驗にまで教育し、生活を熟慮の中に見出さしめるといつて作業と體驗と生活を説く。彼はこの見地から宗教々授をも説いて居るが、彼によれば、宗教々育の場所は現實性の場所としての行動學校であり作業學校であり、生活學校である。抽象的思考や末稍的行動でなく、眞の生活に於て出來事及び體驗に觸接しなければならぬ。行動及び體驗を中心とする宗教々授は受容と活動とを含むが故に單なる作業學校が生産を力説するものと異なる。イデーを精神化、内面化、倫理化、人格化する。眞の作業學校は成長する人格の開展に向けられ、人格の全體性を自發と受容、知情意の合一、個人社會との綜合に於て見なければならぬ。こゝに作業學校教育は生活教育でなければならぬ。文化をその價值に於て體驗する體驗學校でなければならぬ。



## 三

こゝにエーベルハルトの體驗學校のいかなるものを覗ふことが出来る。それは彼に於て文化と生活とを力説するものである。彼は彼自身の旗幟としては生活教育、生活學校を説くが、それは文化生活であり、それに對する方法は體驗である。尤も彼の體驗の意義は筆者の體驗教育に於ける體驗の意義の如く一層廣汎な又哲學的なものでもなく、「内的直觀の意味の體驗」として單に心理的に又狭く見てゐる。活動よりも靜觀の要素を中心として居る。クナイゼルのいふ體驗概念の作用の要素、主觀的要素を見ることが少ない。彼は生活の概念の中に作業と體驗と行動とを含ませ、生活が最廣義のものとなつて居るが、吾人に於ては體驗が彼の「生活」のやうな廣義に用ゐられて居るが、彼のは彼としてその體驗の主張を見れば足りる。

かゝる見方から彼は次の如くいつて居るのである。ペスタロッチの「生活が陶冶する」は

宗教々授に採用せらるべく、作業團體、體驗團體、及び行動團體が新しい學校情調をつつて陶冶する。宗教々育の徹底には三つの形式があつて、體驗的教授と行動的社會教育と自由精神作業とがそれである。教授學的規範は生活原理であつて、方法上の指導原理は行動思想、體驗原理及び自由精神徹底の原則である。生活のかくれた源に突き進む體驗團體、社會倫理的行動に發展する行動團體、材料を自ら發展する作業團體が必要であると。

かくして彼は體驗と思考と行動との方法上の指導原理につき評論して居るが、その中から體驗に關して述べて居る點をあけると次の如きものである。

現實的なるものは心情によつて體驗せられるとリールもいつて居る。宗教に於ては宗教的直觀教授、教會的郷土教授、祝祭、祈禱がこゝに必要である。了解のためには内觀、全觀、本質諦視の力が必要であり、直覺的了解、價值評價の態度、感情移入的共鳴、追感的體驗を必要とする。體驗教授はかくて單なる歴史の見解又は獨斷的方法と異なる。そこに教師の教授體驗が必要で、それによつて體驗教授をなし得る。敬虔の基調、教調、身振、態

度、行動がそのあらはれであり、繪畫による宗教、藝術、宗教詩、宗教音楽は體驗教授に役立つ。

完全なる内驗は感情の基礎に立つ、内底の深みから成長する。思考も體驗の基礎に立ち愛情内容が思考を充たす。認識は體驗に導き經驗となるべきもの、吾々の精神生活は價值から成長し、價值に安立する。宗教は生活であつて體驗の範圍に於てのみ直觀し得られ、評價し得られ、傳へ得られるのである。

## 四

以上エーベルハルトが體驗につきて述べたところを舉げて見たのであるが、彼は直接體驗學校、體驗教授を標榜はしないけれども、その二語を明に使用して、而して體驗を力説すること以上の如くである。エルンスト・ウェーバーは近著「教授學」(一九二五年)に於て、「凡ての教授を生活より出立することは近時記憶學校を體驗學校となさんとする藝術教育

運動に於て力説せられる」といつて居るが、こゝに體驗學校は體驗の語エルレーベンから考へてもレーベン(生活)に關するもの、エーベルハルトの生活教育はやがて體驗教育といつていいものである。文化と生活と體驗とを力説するエーベルハルトは文化教育學に近い關係に立てるもので、ウェーバー——人格的教育學者としてのウェーバー、藝術的要素を力説したウェーバーも右の書によれば、構造的見方から書くといひ、精神科學の基礎からせる一般教授論といひ、陶冶概念の追求にも價值と業績と純知的でなく體驗せられたる知をとくなど文化と生活と價值體驗との力説をなして居る。エーベルハルトやウェーバーに見る此の文化教育學的立場の攝取はやがて體驗教育の力説ともなるのである。

## 五

新カント派として出立したフリクス・ベーレンドがナトルプから離れて教育學を社會學的、現實的に立てようとして居ることは注意すべき現象であるが、従つて彼の近著「作業

學校と作業教授」(一九二六年)には體驗學校と體驗とが力説されて居るのを見るのである。彼はこの書の中に次の如く述べて居る。

新學校は外面的の道德教授の代りに道德的、社會的教育をなし、合理主義を克服する。生活と無關係な紙の教授學校は體驗學校によつて解決せられる。新學校は人間を實際生活に向つて教育する。

「凡て兒童から」てふ主張は、精神發達と内容との關係を忘れ、教授を荒廢に導く。何となれば、眼界の内容的擴張のみが内面的發達に導くものであるからである。茲に教化財の特有の法則性について考へなければならぬ。自己活動原理の狹義のものも必要ではあるが、それは自己の經驗及び自己の體驗によつて規則の作業をしなければならぬ。

シャイブナーは價值教育學的立場から次の段階を立てた。第一は活動の段階で、既に知られた方法を應用して眞の活動をなし、識見を以て概念的行動をする。第二は自發の段階で、内面的、人格的活動をなす。この段階に至つて始めて感情を伴ひ、本質的に活動し、

對神化を以て完全なる作業、體驗を自ら發展する。

然るに今日は抽象的教授の危險がますます大になつた。茲に學校は生活學校及び體驗學校とならなければならぬ。かくて吾々は作業教授の根本條件を行動に於て見出すものである。

自然及び人間そのものゝ知識も、自然及び歴史を以て理論的並に理念的に整理すること、を豫想し、精神作業の主部を構成する精神界即ち價值及び理念の世界も、現實の世界及び現實の人間を豫想する。意義の世界と生活の世界との間の關係を打立てることが、こゝに作業教授の根本要求となる。こゝに又主知化が分離する教授と教授とを作業に於て結合しなければならぬ。

## 六

右の陳述に於てベーレンドも亦文化教育學的立場に入つて來たことを見得る。ベーレン

ドが新カント派から、ウーバーが藝術的人格派から轉向して來た如く、クッセラもオイケン派からディルタイ派へ轉向して來た。彼の「現代の學校問題」(一九二四年)の最初の章に述べて居る「文化學校」はこれを示す。彼は知識の傳達所たりし學校に於て意志、心情の生活が力説されなければならぬことをいひ、學校の中心任務は文化の傳達及び涵養であるといひ、文化から學校が生れ、文化の中に導き入れられねばならぬとして文化の概念を追求し、文化は外的形成でなく、内部からの構成、人間の内面的本質の開展だといつて、精神的實在が歴史的な生活の中にあらはれること、學校はこの精神につくすべくそれは概念に對してはなく、概念の背後に存する生活の實在に對するといひ、國民文化的なるべきこと、心理化すべきことを説き、それは要素の心理學でなく、構造心理學なるべしとし、價值體験と價值實現を力説する。

クッセラは既にディルタイの門弟たるトレルチに私淑せるに於て右の如き立場となるは必然である。新カント派の哲學から現象學とディルタイへの推移は、哲學上に體験を力説

せしめ、從つて又教育上文化と生活と體験とに向はしめて茲に「體験學校」と「體験教授」の語を生むに至つたのである。リットやスプランガーについては前にもいふ如く本文に關説することを省くが、ケルシエンシュタイナーの近著「陶冶の理論」(一九二六年)から體験に關する所説を見ることは、體験教育の主張として至當のことであらう。

## 七

ケルシエンシュタイナーはこの書に陶冶の概念を評論して居るが、彼はそれを三方面に分けて考へて居る。價值學的、心理學的、目的論的がそれである。この三者は關聯して居るもの、體験はこゝに三者に關係するが、就中彼の心理學的方面に於て特にそれが説かれて居るから、それを見ようと思ふ。彼はそこに先づファッサールの作用即ち志向的體験について述べ、それは對象性に關するもので、それよりもスプランガーの精神的作用の概念が教育に直接に關係するとして以下の如くに述べて居る。

フッサールの意味に於ていへば、作用とは或物に志向された體驗である。即ち作用は志向的經驗である。かくて作用は感情と呼ぶ自我の状態體驗とも異り、知覺内容、表象内容、判斷内容等の對象形像とも異なる。即ち作用は聯想心理學が從來見なかつた特殊の意識要素である。この作用の中心はそれが對象を志向的に構成することに存する。かくして意味が材料に對して歸せられるのである。

フッサールは對象との關係の種類を作用の質と名づけたのであるが、彼以前この作用の質に關して、ブレンターノが表象作用、判斷作用、感情作用の三種を區別した。ブレンターノは各の志向的體驗は體驗をその基礎として有すとしたが、フッサールはこの表象を客観化する作用とした。即ちフッサールに於ては各志向體驗は客観化する作用であり、又かゝる作用を基礎として持つのである。こゝに基礎づける作用と基礎づけられた作用との差が生じる。

感情及び意志のみでなく判斷も亦基礎づけたる作用である。そこにカントの意味の範疇的態度がある。

ストウンブも亦聯想心理學の内容の外に意識の機能を説いた。精神の本質はこの機能で、機能又は作用の生ずる形像ではない。たゞブレンターノ及びフッサールに於ては、作用は志向的のもの即ち對象に向ふ體驗であるが、ストウンブに於ては機能又は作用は精神の活動である。心理的態度である。この生活形式の態度が教育理論にとつて、單なる内容よりは重要である。理論的には内容と作用とを分けるが、教育の實際に於ては内容の傳達は作用の修練即ち精神態度の構成となる。悟性、感情、意志の陶冶はそれ自身の目的でなく、志向的に價値に向けられた精神態度と交渉する。茲に吾人はスプランガーが「精神作用」と稱して居る精神態度について考へなければならぬ。

## 八

スプランガーは精神作用を以て、超個人的意義の精神業績をなす所の、種々の精神機能に構造的に編み込まれた自我活動であるとした。即ち精神作用は普遍妥當的價値に志向し

て實現するものである。文化財を體驗する高き段階は作用形式である。かくて吾々は色々な作用の種類及び體驗の種類を區別することが出来る。フッサールの作用は自我の中心に關與しないで、末梢的な認識する意識の層に關係するが、スプランガーのは自我に参加關與するものである。スプランガーが判断を精神作用としていふ時もフッサールのものは異なる。スプランガーに於ては、判断作用に關與するものは生命の中心であり、價值を設立し若しくは價值を體驗する自我である。この價值を擔ひ、價值に充される自我に對して志向する態度が關與するのである。これに反してフッサールの作用は超個人的にも批判的規範的たることを要しない純粹の對象關係である。スプランガーに於ては認識作用の外に他の典型的な精神作用がある。美的作用、宗教的作用、社會的作用、經濟的作用があるが、各精神作用に於て精神の全體性が統率する。

この精神作用は對象の内容を設立すると共に、同時に價值體驗作用を基礎づける。スプランガーによれば、この自發的もしくは意義賦與の態度としての作用に受容的もしくは意

義充實の態度即ち體驗が相應する。體驗に於て歴史的に與へられた精神的內容の有する意義が内面的のものとなる。

この彼が受容的といふのは普通の語義ではなく、フヒテが力説した如く凡て受容的なるものゝ中に發動的なものが存するといふ意味にとらなければならぬ。吾人は客觀化する作用即ち志向的態度に於て生々たることなしには超時間的内容を體驗することが出来ない。それ故スプランガーは、凡ての作用に於て自我に働く體驗要素がありとし、凡ての體驗に於て作用の性質が存在するとする。創造作用は常に價值體驗、價值充實性に伴はれ、妥當する價值から發する。理論的精神作用及び財に於て了解と體驗とを區別することは困難である。理論的財の把握に於ては眞理の體驗が中心となり、そこに精神作用から出立する。作業學校の根本的意義が存在する。眞理に志向する作用があつて價值としての眞理を體驗するのである。單に理論的形像を了解することは、眞の判断ではあらうが體驗ではない。歴史事實の判断、數學の證明も眞理の體驗に觸れないではならぬ。社會的、經濟的、政治

的財も意義内容、價值關係をその深き層に於て體驗しなければならぬ。

## 九

かくして單なる論理的修練、自制、感受活動それ自身を以て直に陶冶であると思つてはならぬ。それは根本的な誤解である。教育は形式陶冶、力の陶冶を價值陶冶に關係させなければならぬ。例へば、讀方の初步教授に於て、普通には讀む力のみを努めるが、讀方教授の目的はそれだけでなく、意義把握、ある價値の體驗である。最初の讀方の時間から意義を有する形像に關係する。個々の文字でなく、語及び文の集りに關係する。讀む力はそれ自身體驗作用の要求である。よみ方の堪能はその中に養はれるであらうが、かゝる練習のみを教育所辨から引き難すことはいけない。精神作用及び體驗が成長しなければならぬ。

他の例を以ていへば、正確に線や形體を描くことを以て圖畫の堪能のみでなく美感の發達に資するものと考へた時代があつた。斯る堪能がなくてはよき表現をなし得ないといふ

かも知れぬが、それは美的作用及び體驗から發したものでなければならぬ。生徒の精神作用の上に立つこと、意義が體驗せられることが必要である。

右のケルシエンシュタイナーの體驗論はスプランガーが「生活形式」に述べて居るものを直接教育に對して考へたものとして吾人の注意に値する。この體驗論を以て彼の作業學校の宿説を基礎づけたのが、既に「教育原則論」にも見得る彼の文化教育の見解、價值教育學的新見である。

## 十

以上教育の體驗教授論を見て來たのであるが、勿論それは組織的に體驗教育を構成したものとはいへぬ。これは寧ろ我が國の方が纏つて居る。しかし彼等が體驗學校（體驗を中心とする教育）體驗教授を直接標榜し、それを文化と生活と共に力説して居ることは事實である。體驗の概念内容は彼等に於て必ずしも同一ではない。しかし等しく教育上體驗の

見地の必要を力説して居る。それが作業學校の主張と交錯し、生活教育を力説し、文化價値の點と關聯して説かれて居るが、單なる自己活動でなく、單なる實生活でなく、單なる歴史的文化でないところに彼等の主張の意義を見なければならぬ。固より體驗教育として主張せられるものゝ内容は、右いふ如く作業學校論の中にも多く説かれてゐる。しかし體驗の新意義から發した特有のものを見のがすことを怠つてはならぬ。ケルシエンシュタイナーがフッサールの論理的、認識論的見地に慊焉たらずしてそれを指摘しつゝもなほそれに關説した所以は何か、そこに單なる經驗と同一視した古い體驗概念は勿論、單なる内的經驗てふものとする一般的解釋と異なるより深い體驗の意義が含まれて居るではないか。吾々は十分にこれを考へ、これを實際に適用すべきである。

## 第二章 自己活動と價值活動

### 一

私は現代に於ける教育傾向の特色をば、自己活動から價值活動への轉向と見て居る。そして此の傾向は現代の實情であると共に少なからぬ意味を有して居り、吾々はそこに氣まぐれな教育から離れて實のある教育へ向ふよき傾向が含まれて居ると思ふ。

自己活動の力説は、動もすれば注入と抑壓とに傾き易い教育を警戒し、力ある人間を教養するに必ずそうでなくてはならないのであるが、單に自己活動の形式そのものを追求する結果、教育の本質を脱却するに至るは何人も否定する事の出来ない事實である。かゝる弊害は過去に於ても見られるが、現今の教育の理論と施設とにも亦日々吾人の目に觸れ耳



に響くところである。こゝに思想界に於ける價值哲學の傾向が教育界にも影響して、自己活動の原理をすてるのではなくて、それと共に活動の内容に留意して來たことは極めて注意すべく、且喜ぶべき現象であると思ふ。

## 二

最近の傾向としては私の注意して來たガンスベルグが圖書教授に於て兒童の描かんとする欲求を満足せしむるがために描き方を教へるといふ立言、ジャッドが單なる心理學的研究から社會の精神的財産への研究に移るべしといふ主張、それは個人から社會へ、現實から理想へ、心理から論理へ、形式から内容へ、自然から文化への轉向であり、推移であり、そして教育所辨の語を以てすれば、自己活動から價值活動への轉向である。單なる自己活動そのもののみを追求するのではなく、價值ある活動をなさしめようとするものである。

この轉向、推移に於て、決して個人、現實、心理、形式、自然を脱出して社會、理想、

論理、内容、文化のみを力説しようとするものではない。前者にのみ執着して居たのを後者に覺醒して來たのである。後者のみを力説する客觀主義、理想主義、實質主義ではなくて、矢張り主觀主義、現實性、活動性が基礎となりその上に客觀性、法則性、規範、價值が考へられるに至つたのである。

## 三

この狀況は文化教育學派の立場によく覗はれる事は敢て例記するの必要もなからう。彼等は歴史的現實性の上に永遠と理想とを説き、個人の社會化を立し、心理と個性とを考へて規範を説くのである。いはゞ、自己活動の上に價值活動を説くのである。自然の上に文化を説くのである。自然を脱却して理想的生活を力説するオイケンの理想主義とこゝに異つて居る。社會の現實よりも古典的人格方面のみを力説するブツデとの相違もそこに存する。文化教育學派が二元を超越する立場もこゝに改めて説くのが必要がなからう。既に世に知

られて居るからである。たゞこゝに自己活動から價值活動への推移がこの派に於てもデイルタイから、デイルタイ派への發展に視はれることを一言したい。デイルタイに於ては生物學的、心理學的基礎が主であるが、そしてこれがカント派へ對する旗幟鮮明の點でもあるが、價值哲學、文化哲學への推移はデイルタイ派をしてデイルタイを基礎としつゝ價值へ、文化へ進入せしめた。この派にはそこに新カント派の影響が十分に視はれるのである。

## 四

この派のクナイゼルが「構成的體驗」の論文に述べて居るが如く、外面的經驗から内面的經驗を見るに至つたこと、いはゞ經驗から體驗への轉化は、デイルタイに於て體驗内容よりも主觀的態度の方が力説され過ぎて居る。茲にデイルタイ派は體驗内容の意義と價值、その型式を追求して來た。形式と内容を兩極的辯證的に考へつゝも、内容の價值領域から眺めることに努めて、茲にスプランガーやシュテルンの青年心理學が生れた。しか

もそれは青年の自然、青年の現實を、その自己活動を捨てるものではない。クナイゼルがいふ如く、體驗の主觀主義的見解も兩極的辯證的見解も外部の經驗の受容として見る外面的實質主義の受動的なるに對して、體驗過程の活動的、動的性質を見るものである。しかも體驗は心理的に類化したと共に對象的意義、客觀的意義、法則性及び意義關係に於て味つたのである。體驗は主觀化するのみでなく、同時に自己自身を客觀化したものである。茲に單に實質的、内容的のみでなく、又自己活動のみでなく、クナイゼルの語を用ふれば唯物觀的又は心理的主觀的の體驗觀でなく、客觀精神の構成の中に存する體驗構成力を見なければならぬ。直接的に、全體的に、關聯的に客觀的文化價值、意義内容及び形式が純粹精神性に於て正しき體驗とならなければならぬ。一方的見方をすてゝ體驗の全文化構成價值を取らなければならぬ。

## 五

ハーンの「教育上の主観主義の意義及び限界」に説けるところも亦自己活動から價值活動への推移を示して居る。彼は主観の體験的活動を主とする「作業」の力説から、精神の創造生活を文化財について考へる文化科原理への新傾向を説いて居る。そして彼はこの作業を文化に關して考へて居るのである。いはく、作業は個性の創造的體験的活動の力説であるが、精神作用は仕事を意義充實的に把握しなければならぬ。作業は、主観的もしくは客觀的妥當の具體化であつて、文化を主観的體験的作用に基礎づけなければならぬと。

彼がいふ如く、従來は量的數學的秩序に於ける對象世界即ち自然を主としたが、今日は主観と客觀とが活動的な生きた影響によつて造つた世界即ち文化を中心とするに至つた。この推移はデイルタイ派によつてよく説かれたところである。

ハーンは作業原理と文化科原理とを相對して次の如く述べて居る。いはく、作業原理には體験に適應せる作用の力説があり、文化科の原理には文化一般を形貌的に觀取せんとし、獨逸文化科の原理は全一的の文化領域を「回想」によつて主観化せんとする。それが教育

學的歴史主義を豫想するが、今日の歴史主義は對象に對する知識ではなく、精神生活の建設原理に本づく。即ち生きた現在の支配でなければならぬと。

今日獨逸に於て文化科、國民文化科の主張されるのは吾人の語を以てすれば、自己活動から價值活動への轉向を示すが、それは決して單に過去と傳統とを追求するでなく、現在と理想とのためである。かくしてハーンは右の次に「生活」及び「生活教育學」の要求により、現在についてそれが充たされなければならぬといひ、主観と對象の概念とはこの現在の關係に於てのみ妥當するといつて居る。文化は精神との關係によつて意義充實にのみ解明され、精神も亦文化との關係によつてのみ然ることを述べて居る。

## 六

自己活動の力説はアメリカに於ては諸種の施設とプロジェクト法となり、ドイツに於ては作業學校として一般の廣汎なる運動となつたが、それが内容、價値の方面に移つて來た

のである。ベーレンドは「作業學校と作業教授」の中に自然及び人間そのもの、知識も自然及歴史を以て理論的並に理念的に従事することを豫想し、學校作業の主部を構成する精神即ち價值及び理念の世界も現實の世界及び現實の人間を豫想するといひ、意義の世界と生活の世界との間の關係を打ち立てることが、作業教授の根本要求となるといつて居る。ベーレンドはもと全くカント派的であつたが、彼が社會的基礎を追求するより、かく現實の世界に接近し、それと共に理想と價值の世界との關係をつけること恰もデイルタイ派の人々と同様になつて居る。

エーベルハルドの「作業學校から生活學校へ」も亦作業學校のみに憚らぬと共に、それを含みつゝ生活内容に入り、作業の概念を以て人間の力の發展に對し價值多き教育原理であり、社會的關係、全學校生活を考慮するけれども尙ほ最終最高の文化原理と生活原則を述べないとし、作業學校原理はむしろ社會的なるもの、文化教育學的なるものに擴大し、生活の現實により一層大なる人生觀の全部に基礎づけられることを要するとして居る。

ノイベルトが「教育學に於ける體驗」に於て作業と共に體驗を現代教育學の基礎概念とし、「作業」も「體驗」も個人的基礎を力説し全人的活動を説くに於て同一なるも、作業は身心の自己活動を主とし、體驗は感情を主調とするといひ、しかも兩者は嚴密に分つべきものでなく、相互に關係するといつて居るのは兩者の區別及び關係を説くのであるが、同時に體驗學校は生徒に意義、關聯、評價を內的にも外的にも與へんがために生徒の體驗に徹底すべしといつて居るのは、價值の方面を重視したものである。彼は體驗は感情を主調とするといつて居るが、それは評價する感情で生活に於て客觀的内容をとることゝなつたといつて居るのは吾人のいはゆる轉向を見たものである。

以上吾人は現代教育の主潮方向を指示するに努めた。この方向を注視することは、前にも述ぶるが如く教育を正しきに導き、一方氣まぐれの教育から離れしめるものと考へる。吾人が文化と體驗と生活とを説く蓋しこれがためである。

### 第三章 文化學校の主張

#### 一

教育を文化から見るとは過去に於てもあつた思想である。併し今日の如く教育を文化の主観化、兒童の客観（文化）化として見、教育を文化價值と直接關係して見、且又心理——人間精神の活動の研究を文化價值の各領域から見たる文化心理學を基礎とした文化教育の建設は嘗てこれを見ない。そしてこの傾向は必ずしもデイルタイ一派に限らないで、獨逸に於ては一般の傾向となつて來て居る。そしてこれは了解心理學、構造心理學、文化心理學を基礎として歴史的、價值的、全體的に教育を見るに於てその特色を有する。

デイルタイ派の人々はかゝる立場から現代の教育を論ずるが、その實際的方面や總括的

な教育革新論は殆んどのべて居ない。却てこの立場からするエーベルハルドの『生活學校』の主張や、ケツセラールの『文化學校』の主張の方が、文化心理學的、文化教育學的の總括的、實際的主張である。本文は後者について述べようと思ふ。

#### 二

ケツセラールは人格的教育者として以前は全くオイケン一點張であつたが、教育哲學の著書以來トレルチに近づき、従つてデイルタイ派に接近して來た。トレルチはデイルタイの弟子であるからである。トレルチはいふ、「予は予の師デイルタイと同じく歴史的研究と哲學的研究とを協力させようとする」と。即ち彼は歴史の理性化、規範化即ち歴史の中に理性的、規範的なるものを見ようとするのである。デイルタイ的であり、ジムメルの的であり、而して又スプランガーの意義の見地である。

このトレルチの影響がケツセラールをしてデイルタイ派に近かしめ「現今の學校問題」(一)

九二四年)の中に文化學校を先づ取扱はしめ、しかもそれは單なる客觀的敘述でなく、それを是認し、主張して居るのである。

彼は先づ古い時代に學校が知識の傳達の施設とされた思想を述べ、それが今日も決して滅んでゐないことを注意し、これに對して意志生活、心情生活が力説されねばならぬといつて居る。實にこの情意の力説は學校、教育、特にまた教授に於て力説さるべきもの、そこに現代の革新運動の中心が存すると共に、文化學校、文化教育學の力説點も亦そこに存する。

## 三

ケツセラールはかゝる傾向から政治的教育、公民教育が唱へられることを注意し、しかも政治的教育は政黨的となり學校の任務と矛盾するといふ。これ學校は共通の國民意識をつくるべきもの、それは政治的教育でなく公民教育であるとする。かくて學校の中心任務は

文化の傳達及び涵養であつて、文化から學校が生れ、學校は文化の中に導き入れられねばならぬとする。彼はかくて古來の文化の概念を次の如く追求して居る。

文化の概念は先づヘルデルに著しく言表されて居る。彼に於て文化は凡ての力の完全なる發展及び調和を目的とする「人道」である。この人道は文化概念と離すべからざる自由性を以つて人間を單なる自然と區別する。ヘルデルの外、シラー、ゲーテなどに於ては人道及び文化概念の美的要素が著しく、カントやフイヒテには倫理的要素が強い。カントに従へば文化は理性的生物の目的に對する價値の實現即ちその自由性に存し、フイヒテは文化概念を純我の完全なる自由、完全なる獨立の目的に對する凡ての力の練習とした。フイヒテに於ては文化を單なる文明と明瞭に對立させて居る。文化は外的形成でなく、内部からの構成、人間の内面的本質の發展である。ペスタロツチは教育最高の目的を人間の向上及び人類を人道に高めることとした。ナトルプは西歐の文明を獨逸の文化の精神と區別し、オイケンも文化を人間の實在を活動にかへることとした。

## 四

ケツセラ―はかく從來の見解をのべて次の如く自己の見解を披瀝し、それから文化學校を論じて居る。

眞の文化はたゞ精神的理想の實現がなされる所に存し、行動、創造の前に内面性がある。かくして文化は世界を超越する精神性の體驗に基き、この精神世界の徹底に向つての人間作業の中に實現せられる。

この精神的實在は歴史―生活の中にもあらはれる。人間は學問、道德、藝術、宗教の中により高き實在の要求をする。學校はこの精神につくすべく、それは概念に對してはなく、概念の背後に存する生活の實在に對する。單なる知識でなく、知識につくす生活の把握を努める。

學校が文化學校でなければならぬとは可成り古い時代からの主張である。少くとも獨

逸の高等學校が眞の文化學校であつた時代がある。コメニウスは人文主義の精神に於て學校を人間性の活動の場所としようとした。然るに、今日の學校は文化學校でなく、たゞ、文學の一定の形式を注入し、文化作業の精神を以てしない。

## 五

こゝにケツセラ―は文化學校を積極的に主張するのである。いはく、文化學校は先づ第一に、學問、道德、藝術、宗教の分化を必要とする。第二に國民文化的でなければならぬ。國民化は文化學校の第二の要求である。第三に、心理化しなければならぬ。從來は要素の心理學であつたが、吾々は精神的全部を出立點としなければならぬ。新心理學は分析しないで了解しようとする。人間を價值領域に於て基礎づけようとする。ケルシエンシユタイナーやスプランガーの了解心理學なくしては眞の文化學校は考へられない。

文化學校に於ては國語と歴史とが第一である。次に外國語は外國との交際のためでな

く、精神の喚起のため外國文化の輸入のためでなければならぬ。言語主義であつてはならぬ。藝術の體驗も亦必要である。訓練の方面に於ては儀式、祝祭を重んじなければならぬ。

文化學校は單に教授時間の増加又は教材の變化で造られるものでない。何よりも教授の態度の變化を要する。從來と異つて價值體驗、價值實現に努力しなければならぬ。自然的生活でなく歴史的生活の意義を喚起させなければならぬ。生徒は、歴史的生活が凡て價値の實現なること従つて凡ての歴史的理解は價值關係のものたることを會得しなければならぬ。かくて歴史的教育はディルタイ及びスプランガーの意味に於ける了解の内面的意義を喚起し、獨逸文化學校は獨逸文化價値の體驗に努力しなければならぬ。

## 六

以上がケツセラ一の文化學校の主張である。彼の思想にはなほ理想主義が強い。文化價値を學問、道德、藝術、宗教に限つて經濟、政治を入れない如きである。しかし生活（概

念の奥の）をいひ、歴史を説き、體驗を力説する。スプランガー等と同一のレベルに近かんとして居る。本文はこれを明にし、且文化學校、文化教育の主張がケツセラ一のいふ態度の變更として我が教育の改革にも参考たるべきを信じて茲に述べた次第である。



## 第四章 文化科の思潮

## 一

リットは云ふ、現代の教育改革運動の方向を見渡せば「作業學校」と「文化科」との原理を見ると。然り獨逸現代の教育思潮の中にこの二つは或は對立して説かれ、或は連絡して主張されて居る。作業學校は既に久しく彼の國の教育改革の主潮として流れて來たが、今日は「文化科」が或は特設すべき教科として、又は改造の原理として力説されて居る。作業學校の主張も亦現代教育に底深く説かれつゝある。この二つが對立して説かれるときは、一が自己活動を力説する形式原理なるに對し、他は新教材に向ふ實質原理として考へられるがこれを私は「自己活動から價值活動へ」の推移として考へて居る。同時にこの二つ

の原理は必ずしも分離してのみ考へらるべきではない。文化科の主張は決して自己活動を排斥するのではなく、否むしろ自己活動のためにも総合的、具體的なる文化が規定の環境より自然的に主觀の中に發展せんことを所期するからである。

## 二

バイエルは云ふ、文化科の概念の下に集中される今日の教育思想は實證主義を征服しようとする生活感情及び理論的價值考察の轉向を教育界になさうとする要求を高めた。誠に生命哲學と生活教育との流れが文化科の主張と緊密に關係して居る。バイエルがいふ如く、學校の個々の仕事が孤立した各教科でなく、古代の西歐及び獨逸の教化財によつて西洋文化の全體に達すべきものとし、生徒は個々のものを絶えず全體に對する生ける關係に於て見、機能的社會の分離せる原子でなく、有機的社會の全體の生活リズムが鼓動せる形像として感するのである、生徒はかくて自己特有の生活客觀的發表、彼の行動及び作業

を全文化の建設に加入するやう教育さるべきであり、學校はこゝに統一的な體驗構造、統一的な生活様式を徹底しなければならぬ。

バイエルのこの言の中に自己活動との連絡も視はれる。主観と客観、生活と發表と了解との相互關係、關聯は、この派(ディルタイ派)の考へ方の中心であるからである。かくてこの派の文化科の主張には單に教材の中心に文化を置くといふのみでなく、教授處辨上の方向轉換、バイエルの説を以てするときには、實證主義が物質的研究の概念及び方法を生命並に精神の認識に適用せんとするに對して、而して又精神生活を原子に分つた見地から詩を取扱ふときもそのモチーフの綜括として法則的に見るに對して、一般法則から詩を説明せんとして精神的全體を部分に分割するに對して、この派は部分を豫め全體から了解せんとする新見解に立つのである。個々の心的活動は自我の全體性からのみ了解せられ、個々の自我の活動は包括的の社會的集團のみより了解せらるゝ如く個々の客觀的形像も亦一文化的時期の時代精神から、個々の文化時代は包括的の全文化よりのみ意義的に把握せらる。

れ、解明せれるとする。こゝに詩を教へる時には原子に分割されないでその意味の統一は詩の全體に向つて把握される。全體が分離されないで、その詩の關聯に於て、即ち統一形像からより高き統一に進まなければならぬ。かくて體驗構造にまで達せなければならぬ。バイエルはかゝる學校教育の內面的變化を以て、了解的認識の新原理のみでなく教育上の根本問題を解決すべしとして居る。かくて知覺でなく、評價がバイエルによつて力説されて居る。

## 三

以上はバイエルの「學校と文化科」てふ論文(「教育」一九二六年十、十一月號)の中からその主張を叙説したものであるが、文化科の思潮の緣由についてリットは「文化科的教授原理の思想」(「教育」一九二五年十、十一月號)の中に、「綜合」の力説、言語主義が言語から意義を失ひ、文法から精神を失つた反動のため、ディルタイ精神科學上の業績、世界

大戦が歐西に生活の意義、價值ある精神生活への思慕を高めたことなどを擧げて居る。

リットはこの論文中にこの派の構造より説き起し、國民精神の構造に及び、國民的個性に觸接すること、生活につくすことを擧げて居るが、文化科そして獨逸文化科が力説せられる所以はそこに覗ひ得られるのである。

ケッセラーが文化學校の主張〔現代の學校問題〕一九二四年〕の中に從來の學校が知識の傳達の施設であつたのに對して意志生活、心情生活が力説さるべきこと、學校の中心任務は文化の傳達及び涵養で、文化から學校が生れ、學校は文化の中に導き入れらるべきこと、文化は外的形成でなく内部の構成、人間の内面的本質の開展なること、國民文化的、國語と歴史の力説、歴史的生活の意義の喚起、歴史的生活の中にあらはれたる精神的實在の把握をとくも亦文化科的思想をあらはして居る。

スプランガーが「現代の獨逸教育思想」〔教育〕一九二五—一六年〕てふ論文中に、教育は自ら發達する個性に於て主觀的文化を發展せんとしそれは與へられた客觀的文化に觸れ

ることにより又正しき文化理想によつてなされる文化活動であるといひ、それは將來の文化と一致する見地に於てなく、傳統的に結合せられて來た全體をとつて考ふべきこと、即ち文化一般から教育一般を考へるでなく、文化の特殊の場合、各文化を考へることを述べて居るのは、文化科、獨逸文化科への主張である。

#### 四

デイルタイ派が文化と歴史とを力説して立てることは今こゝにいふ迄もなからう。そして彼等の文化教育は歴史教育であり、歴史教育はやがて文化教育である。しかも歴史的教育は決して過去に執着することではなく、歴史主義ではなくて將來の國民文化、國民理想から考へて居る。この點に關しては「歴史教育」に於ける私の論文「歴史教育の眞義」にゆづる。本文は單に文化科の主張の起れる所以と傾向とを彼の國の文書について述べたのに過ぎない。しかもこれによつて日本文化の建設、日本に於ける文化科原理への道を考へ

んとする私の素志の一端を暗示する資としたい。

## 第五章 文化科の任務

### 一

文化科の主張は現在に於ては特設の教科としてよりは原理としてのものが多い。即ち各教科に於て文化を中心として取扱ふこと、文化教育學的の着眼をなすことが多く説かれて居る。文化教育學的の着眼とは、構造、體驗などの見地から教材及び教法を見て來ることである。即ち、要素より出立せずして全體から出立し、綜合的、關聯的に見ること、又取扱ふことなどである。本文にはそれだけでなく、特設の教科としての場合でいかにすべきかといふことを考へて見よう。