

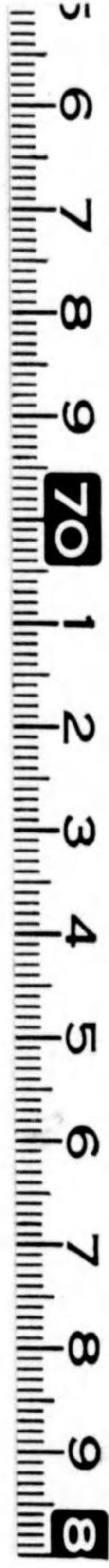
252-398



1200501342798

252

398



始



21.11.8

10.3.6

文學博士 乙竹岩造 著

現代教育學汎論



東京 培風館 發行

序言

師範學校專攻科に於ける教育科の教科書に充てんが爲に新教育學要論を書いてから、既に八個年の星霜を閲した。この間、教育學の進歩には洵に目醒ましいものがあり、随つて今日に於ては、該書には訂正を要する個所も頗る多く、又新たに加へられなければならない重要な問題も實に五六にして足らない。その上、該書は、ひたすら敘述を簡潔にすることに努めた爲に、委曲を盡すことを得なかつた憾みも亦、決して少なくないものである。是に於てか、その全部に亘つてこれを改造し、この度は、汎く現代の教育學一般に就て、その趨勢を解明せんことを意圖し、然もその敘述を一層詳密にして、以て周ねく斯學研究者の參考に資せんことを期した。よつて現代教育學汎論と題して、これを世に送ることにしたのである。但し、師範學校に於ける專攻科の教科書として使はれることは、元よりこ

れを妨げない。

本書に引用紹介せる外國の書名・人名及び地名等は、概ねその初出の場合に於て、これが原字をも併せ掲げることにした。又重要な關係を有つ教育學者並びに教育方法家に關しては、その人物・閱歴及び著書の主要なものだけに就て、これを本文中に略述しておいた。尙又、事項索引・人名索引及び文献索引の三篇をば卷末に添へたのも、聊か讀者諸君の便利を圖つた積りである。

昭和九年三月下浣

著 者 識 す

目 次

第一篇 現代に於ける主要なる教育學說……………一

第一章 現時教育思潮の概觀……………二

✓第二章 經驗的教育學說……………一〇

 第一節 經驗的教育思潮の由來……………一〇

 第二節 生物學的教育學……………一六

 第三節 實驗教育學……………二三

 第四節 經驗的教育學說の要約及び批評……………三〇

〇第三章 個人的教育學說……………三六

 第一節 個人的教育思潮の由來……………三六

✓第二節 エレン・ケイの教育學說……………四三

第三節 グルリットの教育學說……………一九九

第四節 個人的教育學說の要約及び批評……………五三

第四章 規範的教育學說……………五六

第一節 規範的教育思潮の由來……………五六

第二節 ナトルプ及びヘーバーリンの教育學說……………五九

第三節 コーン及びヘーニヒスワルドの教育學說……………七〇

第四節 メッサー及びワグナーの教育學說……………七七

第五節 バウフ及びヨハンゼンの教育學說……………八五

第六節 規範的教育學說の要約及び批評……………一〇四

第五章 社會的教育學說……………一〇八

第一節 社會的教育思潮の由來……………一〇八

第二節 經驗的社會的教育學說……………一一一

第三節 理想的社會的教育學說……………一二〇

第四節 革新的社會的教育學說……………一三一

第五節 社會的教育學說の要約及び批評……………一四六

第六章 人格的教育學說……………一四九

第一節 人格的教育思潮の由來……………一四九

第二節 シェリングの哲學に基く人格的教育學說……………一五三

第三節 オイケンの哲學に基く人格的教育學說……………一五九

第四節 キリスト教思想に基く人格的教育學說……………一七四

第五節 人格學及び人間學に基く人格的教育思想……………一七七

第六節 人格的教育學說の要約及び批評……………一九三

第七章 文化的教育學說……………一九六

第一節 文化的教育思潮の由來……………一九七

第二節 デイルタイの教育思想……………二〇一

第三節 シュブランガーの教育學說……………二二三

第四節 リットトの教育學說……………三五二

第五節 ケルシエンシユタイナーの教育學說……………三五八

○第六節 文化的教育學說の要約及び批評……………三七二

第八章 教育科學思想及び國家主義教育學說……………三七四

第一節 教育科學思想及び國家主義教育學說の由來……………三七四

第二節 クリークの教育科學說……………三七六

第三節 ベーターゼンの教育科學說……………三八六

第四節 國家主義教育學說……………三九二

第五節 教育科學思想並びに國家主義教育學說の要約及び批評……………三九八

第二篇 現代に於ける主要なる教育方法……………三〇五

第一章 現時新教育方法の概觀……………三〇五

○第二章 勤勞學校問題……………三〇七

第一節 ケルシエンシユタイナーの勤勞教育說……………三〇七

第二節 シェーラーの勤勞教育說……………三一九

第三節 現代の教育學說と勤勞學校……………三三五

第三章 公民教育問題……………三三三

第一節 公民教育の由來及び本質……………三三三

第二節 公民教育の方法及び要約……………三四〇

第四章 藝術教育問題……………三四五

第一節 藝術教育の由來及び本質……………三四五

第二節 藝術教育の方法の進歩……………三五三

第五章 自働教育法……………三五六

第一節 モンテソリー法……………三五六

第二節 幼兒教育法の改新……………三六三

目次……………五

第六章 生活による生活への教育法……………三七三

 第一節 現代の教育學說と生活教育法……………三七三

 第二節 ドクロリー法……………三七六

第七章 合科教授問題……………三九一

 第一節 合科教授の由來及び根據……………三九三

 第二節 合科教授の諸型式……………四〇二

 第三節 合科教授の批評……………四一〇

第八章 プロジェクト法……………四一七

 第一節 プロジェクト法の理論……………四一七

 第二節 プロジェクト法の實際……………四二一

第九章 動的個別教授法……………四三七

 第一節 バークの動的教育說……………四三七

第二節 個別教授法の實際及び批評……………四三三

第十章 ドルトン案……………四三九

 第一節 ドルトン案の由來及び本質……………四三九

 第二節 ドルトン案の論争及び批評……………四四五

第十一章 ウィネトカ組織……………四五三

 第一節 ウィネトカ組織の根據……………四五三

 第二節 ウィネトカ組織の實際……………四五七

 第三節 ウィネトカ組織の成績及び批評……………四六四

第十二章 職業指導問題……………四六八

 第一節 職業指導問題の展開……………四六八

 第二節 職業指導と教育の實際……………四七三

第十三章 ゲーリー組織及びプラトウン案……………四七七

第一節 グローリー組織……………四七六

第二節 プラトゥン案……………四八四

第十四章 郷土教育問題……………四九三

第一節 郷土教育運動の由來……………四九三

第二節 郷土の本質……………五〇三

第三節 郷土教育の任務……………五一二

第四節 郷土教育の方法……………五二八

第十五章 自治訓練問題……………五四七

第一節 自治訓練の發達……………五四七

第二節 共同社會學校及び自治訓練の批評……………五五一

第十六章 教科課程構成問題……………五五九

第一節 教科課程構成問題の意義及び發展……………五五九

第二節 教科課程構成の方法及び手續……………五六六

第三節 教科課程構成の方法及び手續に對する批評……………五八一

第十七章 教育測定及び學校調査……………五八四

第一節 教育測定……………五八四

第二節 學校調査……………五八九

第三篇 現代に於ける社會教化の理論及び實際……………五九二

第一章 近代の社會情勢と社會教化の重要性……………五九二

第二章 社會教化の理論的基礎……………五九五

第一節 社會教化の意義……………五九五

第二節 社會教化の特質及び主眼點……………五九六

第三章 社會教化の實際的施設及び方法……………六〇〇

第一節 社會教化事業の種類……………六〇〇

第二節 幼兒及び兒童の社會教化……………六〇五

第三節 青年の社會教化……………六二〇

第四節 成人の社會教化……………六二二

第五節 社會教化指導者としての學校教師……………六二四

事項索引……………六二八

人名索引……………六三三

文献索引……………六三七

〔目次終り〕

現代教育學汎論

文學博士 乙 竹 岩 造 著

第一篇 現代に於ける主要なる教育學說

第一章 現時教育思潮の概観

現時教育思潮
の史的背景

現時の教育學說は、人類過去の全歴史を背景としてゐることは言ふまでもないが、特に近世文化史並びに教育史の主要契機に直接の因由を負うてゐる。故に本篇の各章は、その論述の最初に先づ問題史的考察の一節を設けて、それぞれの教育學說の由來發達を回顧することにしたのであるが、然し茲に一層廣汎な且綜合的な立場に於て、近世文化史及び教育史の中から、特に現代教育思潮の基本的動向を規定した諸契機を摘出し、これを概観することは、至當の出發點であ

らうと思ふ。

近代文化の黎明は、周知の如く、文藝復興運動に發してゐるけれども、この運動の眞精神は、中世的桎梏の下に抑へ歪められてゐた自我を發見し、解放し、自由に潑刺と發展せしめることに存した。そこに復興せられた古代文藝も畢竟、斯かる新生の自我が共鳴の對象としてこれに憧れ、自己進展の足場としてこれを求めたに過ぎなかつたのである。まことに中世文化は、キリスト教の固定せる生活形式と、それに奉仕せる神婢哲學の固定的思想形態とを以て、自我の要求を抑壓し乃至は偏局的に導いて、その自由圓滿な活動を許さなかつた。それは人間自然の性情を罪惡視し、純眞な願望を禁壓し、希望と淨福とを來世にのみ約束して、現世の生活には最後まで忍苦を強要した。然るに今や人人は、自然の性情の美しさを知り、現世の營みの價値を認め、明朗にして囚はれざる生活の中に眞實の幸福を信じた。斯くして抑へられず、歪められざる自我を發見し、それを擁護し、その自由な發動のまにまに、世界を開拓し、人生を築き行かんとする態度、これこそは近代人的面目の核心であり、文藝復興運動の根本動力であつたので

ある。それ故に、この運動の生み出せる人文主義教育理念とその内容とは、直接には最近世の新人文主義運動を介して、現代の精神科學派の文化哲學及び教育學に連續してゐると共に、廣く近代教育の理念と内容とに、現世的、人間的にして自由圓滿豊富な特色を與へるものとして、あらゆる教育思潮の共通の基底を成してゐるのである。

文藝復興運動の根本動力たる自我の自覺は、やがて既成教會の腐敗とその無恥の所業とに對する眞實内奥の宗教心の憤激として現はれ、茲に宗教改革運動を生じた。硬化し固定したキリスト教の他律主義客觀主義形式主義に反對して、信仰の本質を主觀の内奥の體驗に求め、神は人間の魂に内在することを説き、律法への盲従や理知的思索の代りに、眞摯な良心、至純な感情によつて神と合體すべきことを求めたルッター(Martin Luther, 1483—1546)の態度は、宛もその初めユダヤの異教徒の形式主義律法主義に對して自我の宗教、心情の信仰を提唱したキリスト(Jesus Christus, 1—33)の眞精神に通じてゐる。斯くして文藝復興が古代ギリシャ・ローマの精神を復活せしめた如くに、宗教改革は原始キリスト教の精

神を再興し、聖書の根本研究にその機縁を求めた。然も宗教改革それ自らが一個の大なる教育運動であり、且宗教改革の必須條件として民衆の啓蒙が豫想せられてゐたことの故に、この宗教運動は直ちに近代教育の一大飛躍を促進した。近世各國の國民普通教育の發達は、實に宗教改革の代表者達によつて初發の動力を與へられたのである。

文藝復興運動の動因たる自我の自覺は、内に人間本然の性能の歪められざる姿を見出すと共に、外に向つては自然界の眞實の現象とその理法とを見破らんとする要求を生じた。この要求の實現が、近世自然科学の成立を促せる所謂科學的運動である。この運動は、時を同じうして勃興せる各國の母國語尊重運動と結合して、教育に於ける實學主義運動を將來した。經驗を母とし、直觀に訴へ、母國語に頼つて行はれる近代教育の基本的形態は、この實學主義運動の成果であり、吾等がやがて詳述すべき經驗的教育學說や、その具體化たる教育方法上の諸の新企畫は、遠くこの運動に因由してゐるのである。

近世前期教育

以上に列擧せる諸運動は、近世文化史及び教育史の第一期を形成し、謂はば近

運動の特色

世前期として概括的に特色づけられる。それは、キリスト教的中世文化と不斷に戦ひ續けながら、然も未だ充分には戦ひ終らざる段階に相當する。そこに次々と起された教育運動は、近代的精神の一貫せる發展を反映しながらも、なほ教育の究極目的に神の認識、神との合體を置き、教育の内容に宗教的なものを常に含ませてゐた點に於て、中世的拘束を多分に負はされて來た。換言すれば、その基本的動向に於て充分近代적でありながら、その具體的顯現に於てキリスト教的中世文化を未だ清算し切らなかつたのが、この時期の特質であつて、吾等はそれ故に、十五世紀より十七世紀に亘れるこれ等の諸運動を概括して、これに近世前期の文化史的並びに教育史的地位を與へるのである。

近世文化史の第二次展開は、十八世紀の啓蒙思潮を以て始まり、教育史的にはルソー(Jean Jacques Rousseau, 1712—1778)の名が高くその指標に立つ。啓蒙思潮は實に、近代的精神が中世的勢力を完全に克服せる戦であり、近世前期の諸運動のなほ除き得なかつた積弊、乃至それ等の運動自身が生み遺した餘弊は、これによつて一掃せられた。この場合に運動の武器となり力となつたものは、理知の刃

近世中期教育
運動の特色

であつた。それは實に、外界自然の照破に向つてゐた科學的精神、合理的思惟が人生の歴史と現實とに向けられ、そこに一切の不合理を排除せんとする實踐運動となつて現はれたのである。然も「啓蒙」とは、この清新な理知の覺醒を、少數先覺の獨占に任せずして、普ねく民衆一般に及ぼし、彼等の迷誤を解明し、蒙昧を啓發せんとする文化運動である。斯くして啓蒙思潮は遂に近世の全面的革新の指導精神となり、中世の封建的地盤の上に築かれて來た政治的、經濟的、社會的諸制度は一舉に崩壊した。近代思想の父ルソーは、一面に於て反理知的、感情的立場に立つて、啓蒙思潮に背を向けながらも、他面その革新的動力を強く體現して、政治に文藝に教育に全くの新生面を開拓した。幾多の矛盾の裡にも限りなき啓示と魅力とを藏せる彼の思想は、或はその卓見の故に、後人の思想の積極的源泉となり、或はその缺陷の故に、後人の思想の消極的因由となつた。即ちその自然概念の中に含まれる先驗的自我は、批判哲學及びそれに基づく規範的教育思潮の源泉となり、同じくその自然概念が教示した心理的、經驗的自我の尊重は、教育に於ける主觀的自然主義を生み、最近の經驗的教育思潮の源流を形成した。

又彼に於ける個人主義的傾向と歴史的、社會的、文化的文化の排撃とは、やがてその缺陷、誤謬を補正すべき社會的教育思潮と文化的教育思潮との遠い生源ともなつた。斯くして「汎愛派」(Philanthropisten)「スタロッチ」(Johann Heinrich Pestalozzi, 1746—1827)「フノーメン」(Friedrich Fröbel, 1782—1852)「フイヒテ」(Johann Gottlieb Fichte, 1762—1814)「シャライエルク」(Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, 1768—1834)等と相繼げる大教育家の思想と實踐とは、ルソーによつて置かれた礎石の上の大建築であり、そこに近世中期の極めて充實した内容を遺したのである。そしてヘルバルト(Johann Friedrich Herbart, 1776—1841)とその學派とは、斯かる業績を承けて、これを組織し基礎づけた。彼等を通じて初めて學としての教育學は樹立せられ、且その學に基ける實際運動が熾烈に展開した。それは實に、近代教育の永き傳統に一先づ終結を與へたとも見らるべき大事業であり、同時に、その後の教育學說に更に新展開を促せる礎石ともなつたのである。

近代教育の第三次展開は、十九世紀末葉より現代に至るまでの最近世史若くは現代史であつて、吾等が本書に於て取扱ふべき領域は正さにそれである。へ

經驗的教育思潮

ルバルト學派(Die Herbartische Schule)によつて一先つ大成せられたかに見えた教育理論は、最近に於ける自然科學、精神科學並びに哲學の新動向に導かれて、潑刺たる進展を辿り、それは實際教育上にも至大の影響を與へてゐる。稍詳言するならば、最近の生物學や心理學の發展は、從來用意せられて來た經驗的教育思潮に益、精緻な加工と基礎づけとを行つて、茲に生物學的教育學及び實驗教育學を發展せしめた。更に個性の自由な伸長を讚美し、兒童の貴い權利を謳歌する最近の思潮は、曾てルソーによつて與へられた主觀への轉向と自由の高調とを益、激成して、個人的自由主義の教育思潮を展開せしめた。

個人的教育思潮

然しながら、自然科學の驚異的進展とその過度の適用とは、やがて人人をして自然科學的認識の根據と限界とを反省せしめ、進んで自然的存在の上に價值理念を憧憬討究せしめ、茲にカント(Immanuel Kant, 1724—1804)への復歸とカントの超越とを叫ぶ批判哲學の更生を促し、それに基く規範的教育思潮を勃興せしめた。他方また個人的自由主義の教育思潮に對立して、人間の社會的存在を高調し、社會により社會にまで陶冶することを教育の本質と見て、これを或は生物學

規範的教育思潮

社會的教育思潮

的見地より、或は哲學的基礎より、或は特に最近の社會情勢への關心より、主張する所の社會的教育思潮が發展した。

人格的教育思潮

經驗主義と理想主義、個人的見地と社會的見地、さうした正反の對立は、より高次の平面に止揚せられて、新しい綜合的見地が築かれなければならない。最近の教育思潮は、それ故に、この方向に最後の進路を辿つて來た。そこに先づ現はれたのは、人格的教育思潮であつて、それは上述の綜合をば、各人に於ける自然的なもの、規範的なものとの融合としての人格に求め、然もその人格の概念をば、當初は理想主義哲學やキリスト教的人格觀に求めてゐたが、近くは人格學及び人間學の開拓によつて益、精緻に學的に探求せられるに至つたのである。次に然しながら、主觀の側に於ける人格をば、客觀の側に於ける文化と相關的地位に置き、寧ろ文化への關心とその學的解明とに教育の基礎を確立せんとする文化的教育思潮が高まるに至つて、主觀と客觀、個人と社會、經驗と理念等の諸、の對立原理の綜合は愈、進められ、茲に最近に於ける最も包括的な教育學說が形成せられた。然るに又他方に於ては、教育の最深の層を社會の根元的機能たる同化作

文化的教育思潮

用に置き、この自然的生起としての教育作用の把握を使命とする教育科學思潮が勃興し、そこでは哲學界最新の動向たる現象學的方法も採用せられるに至つて、教育の諸相はその最廣最深の基底より漸層的序列に於て捉へられることとなつた。加ふるに最近の世界各國の對外的並びに對內的苦惱は、教育の領域にも反映して、祖國の歴史と民族性とに立脚する堅實強固な教育が要望せられ、茲に新しき國家主義教育思潮が唱へられるに至つた。凡そ以上に列擧せる諸思潮が近世後期即ち現代の教育思潮の主流である。本篇はこれ等の各に就て、その由來を更に精敘し、その要旨を紹介し、併せてその長短をも批判することによつて、現代教育の理論的根底を確立しようとするのである。

第二章 經驗的教育學說

第一節 經驗的教育思潮の由來

經驗的教育學說は、單なる教育史の領域を離れて、より廣い背景を一般思想史に負うてゐる。既にレオナルド・ダ・ビンチ(Leonard da Vinci, 1452—1519)やコペルニ

一般思想の推
移

クス(Nicolaus Copernikus, 1473—1543)によつて開拓され、ガリレオ(Galileo Galilei, 1564—1642)やケプラー(Johannes Kepler, 1571—1630)によつて益々顯著な業績が示されつつあつた自然科學的研究は、フランシス・ベーコン(Francis Bacon, 1561—1626)に至つてその明瞭な目標と確乎たる方法とを提供された。「知識は力である。」(Knowledge is power)との大旗を翳したベーコンは、先づ破邪の劔を振つて因襲と偏見と獨斷と迷誤とに囚はれた幾多の偶像を破壊し、進んで顯正の矛を擧げて新研究方法としての歸納法を創唱し、斯くて自然の神秘を因果必然の機械觀に照し、更に因果を翻して技術となし、遂に自然に服従することによつて自然を征服しようとする自然科學の本領を明示した。この根底の上に立つてニュートン(Isaac Newton, 1642—1727)の偉大な物理學は生れ、ダーウイン(Charles Robert Darwin, 1809—1882)の劃時代的な生物學は建てられ、世界觀と人生觀とに深刻な動搖と變革とを與へた。カント以前の哲學の二大潮流たりし經驗主義及び合理主義も、この數學的自然科學の權威を裏書する點に於てはその軌を一にし、カントの批判哲學と雖も、數學や物理學をば凡そ科學の典型的なものとして豫想し、況

んやカント以後のロマン的(Romantik)理想主義に反抗して起つたコムト(Auguste Comte, 1798—1857)の實證主義に至つては、自然科学的認識を以て人智の達し得る最高至上の段階であるとした。斯くして十九世紀の後半は、自然科学並びにそれに基く物質文明の最盛時を現出し、新カント派による理想主義の復活にも拘らず、自然科学的勢力そのものは依然として隆盛を加へ、今日益々その偉力を示しつつあるのである。

斯くの如き一般思想の推移を背景として、教育思想も亦目覚ましい展開を示した。人間そのものの純真な要求を基調として發達すべかりし文藝復興期の人文主義陶冶理想が、宗教改革以後漸く形式に陥り手段に囚はれて、所謂キケロ(Marcus Tullius Cicero, 106—43 B. C.)主義の弊害を生ずるや、その反動として勃興した實學主義は、當時次第に擡頭し來つた自然科学的研究態度並びにそれに基く各種の發明・發見に刺激せられ、且平易で親みある母國語の普及に助けられて、遂に十七世紀に於ける陶冶運動の一般的傾向となつた。イギリスに於けるジョン・ロック(John Locke, 1632—1704)フランスに於けるモンテーニュ(Michel de Montaigne, 1533—1592)ドイツに於けるラトケ(Wolfgang Ratke, 1571—1632)ロメニウス(Johann Amos Comenius, 1592—1670)等は、その所説の内容及び高調點に多少の相違こそあれ、要するに傳統的宗教の羈絆を脱し、古典古語への執着を離れて、實際生活に即する教育の目的及び方法を探求し、主張し、且實行したものであつた。

上述の如き實學主義は、やがて人間の自然的性能に即して陶冶の目標と過程とを定めようとする自然主義と一脈相通じてゐる。實際かの難解なラテン語の暗誦と獨斷的な教義の詰込とに馴らされて來た中世的教育者が、雨露に濡ひ日光に輝いて伸び茂り行く自然の草木に、今更の如く驚異の眼を開いた時、そこに近代的教育への第一歩が踏出された。太陽がああ温かな光に萬物を照す如く、吾等も限りなき慈愛の胸もて教へ子を抱かう。大自然の雨露にも似た豊かな涙もて荒べる教へ子の魂を潤さう。時には雷電暴風の威を以て彼等を叱しても見よう。斯うしたロメニウス一派の客觀的自然主義は、やがてルソーに於て主觀的自然主義へ轉向し、そは更にベスタロッチーに至つて心理學的に深化した。ルソーは單に客觀的な外界自然に摸倣してではなく、主觀的な内界自然

教育思想の展開

實學主義

自然主義

即ち兒童が自然のままに享有する素質に即して、それを傷けず虐げずに育て行くことに教育の本質を見出し、これを妨げる人爲的技巧と墮落せる文明社會とを呪つた。この合自然を中核とする教育思想は、バゼドウ(Johann Bernhard Basedow, 1724—1790)・ザルツマン(Christian Gotthilf Salzmann, 1744—1811)等の汎愛派に於て傳承され、且實行され、より明確な考察と系統とを具へるに至つて、遂に心理主義にまで展開した。

ペスタロッチーが、一面カントと共通な先驗主義的思想傾向を持ちながらも、全體としては兒童心身の自然的發達法則に隨つて陶冶の段階を主張した時、そこには教育理論の心理化の要求が力強く動いてゐた。降つてヘルバルトに至るや、教育の目的を倫理學に仰ぎ、その方法を心理學に委ねることによつて、學としての教育學を打建てようとしたのであるが、その心理學は、機械的法則に基づく觀念群の關係情態尅制葛藤順列系統及びそれらの總量を以て一切の精神作用を説明せんとする機械主義心理學であつて、そこに内容こそ異なれ、後代に發達すべき要素的心理學の方法的範例が示されたのである。

科學的教育學

生物學的教育學

ヘルバルトは、教育學の科學的建設を目ざしながらも、その基礎たる倫理學及び心理學をば、哲學的假定の上に立てたのであつたが、これに代へるに自然科學的假定を以てして、自然科學的教育學を建設したものはイギリスのスペンサー(Herbert Spencer, 1820—1903)であつた。時代は既に十九世紀の中葉に入つて、コムトの實證主義による經驗科學の王位は確立せられ、ダーウインの進化論による生物學的人生觀は普及せられ、兼ねて物質文明の興隆に伴ふ功利主義生活原理は一世を支配した。この間に生れ出たスペンサーの教育説が、物生物學を基礎とし、功利を目標として、純粹經驗科學たらうと努めたのは當然のことである。ここでは、いかなる知識が最大の價值を有つか。といふ視點から、生物學的要求に基づく教科目の價值等級が求められ、知育德育體育の各に亘つて、兒童心身の進化的發達法則に應じての教育方法が説かれてゐる。この思想は英米その他各國に喧傳されて、十九世紀教育思潮の主流となつたのである。

あらゆる科學を形而上學の懷から脱せしめて、純粹經驗科學としての獨立を圖らうとする一代の風潮は、ヘルバルトの哲學的心理學の代りに、ツント(Wilhelm

實驗教育學

Wundt, 1832—1920)の科學的心理學を生ぜしめた。茲では、かの物的現象が元素の集散離合によつて説明せられる如く、心的現象は感覺及び簡單感情の心的要素の結合を以て説明せられ、然もそれは、物的現象と同様に實驗的檢證と數量的規定とに於て行はれる。この實驗心理學若くは要素的心理學は、教育學の方法的原理として採用せられ、所謂實驗教育學を發達させるに至つたのである。

現代に於ける經驗的教育學説は、斯くの如く近世教育史上に於ける實驗的、自然的、心理的、科學的諸傾向を背景として發達したものであつて、教育の目的及び内容を生物學的見地より探求し、その方法を實驗心理學によつて決定せんとするものである。斯かる教育學説の代表的なものとして、デューイ(John Dewey)一派の生物學的教育學と、ライイー(August Lay)やモイマン(Ernst Meumann)一派の實驗教育學との要旨を尋ねて見よう。

第二節 生物學的的教育學

デューイの略
歴及び著書

ジョン・デューイは、西曆一八五九年一〇月二〇日を以て北米合衆國ヴァーモ

デューイの背
像



ント(Vermont)州のバーリントン(Berlington)で生れ、ヴァーモント大學及びジョン・ホプキンス(Johns Hopkins)大學に學び、ミネソタ(Minnesota)ミシガン(Michigan)諸大學の教授に歴任して、シカゴ(Chicago)大學の教授となり、その教育大學の長となつて大に活動したが、一九〇四年コロンビア(Columbia)大學に轉じて、現にその教授の職にあり、且その教育大學をも主幹してゐる。氏は思想的には初め新ヘーゲル學派より出て、ダーウインの説に影響せられ、ジェームス(William James, 1842—1910)の實用主義に主知的社會的見地を加味して所謂器械主義(Instrumentalism)を主張した。その著述の主なものには、『心理學』(Psychology, 1886)『倫理學研究』(Study of Ethics, 1894)『論理學説研究』(Study of Logical Theory, 1903)『如何に吾人は思考するか』(How We Think, 1909)『民本主義と教育』(Democracy and Education, 1916)『實驗論理學論叢』(Essays in Experimental Logic, 1916)『哲學の改造』(Reconstruction in Philosophy, 1920)『人間性と行爲』(Human Nature and Conduct,

生活と教育

1922)『學校と社會』(The School and Society, 2. Ed, 1915)等である。生物學的思想を基調とする實用主義哲學から唱導されたデューイの教育思想には、經驗主義と社會的見地との二大特質が密接に結合してゐるが、茲には主として前者に就て述べる。氏によれば、教育は先づ生活の必要といふ見地から理會される。生活とは、有機體がその生命を持続發展させる爲に營む不斷の努力の過程である。そしてこの過程は、生物がその環境に對する行動によつて常に自己を更新して行く所に行はれる。人間の屬する環境は、單なる自然的物質的のものではなくして、慣習や制度や信仰やその他様様の精神的なものを含む。それ故に、人間の生活は斯うした物質的並びに精神的環境に自己を順應させて生活の根底を作ると共に、進んで環境を自己の必要に順應させることによつて、生活の發展を齎らすことである。然るに個人の生命は果敢ない生滅の波に漂ひ、新に生れ來る者は常に甚だしく無力であるから、彼等を環境に順應させる爲には、既に社會に發達した複雑高度な知識・感情・行動等の様式を彼等に傳達しなければならぬ。それが即ち教育の機能である。一方又社會は斯かる

傳達に由つて、且斯かる傳達に於て榮えるが故に、教育は本來社會に内在するものづからなる作用である。然しながら、斯くの如き意味の教育は、自然的偶然的のものであつて、今日の程度の社會と兒童との間に存する大きな溝渠を充たすに足らない。そこには意識的計畫的な教育が、特殊の形式に於て行はれなければならぬ。學校は、實にこの目的の爲に單純化せられ整頓せられた社會であつて、廣大複雑な實社會から、特に必要な生活要素を偏する所なく選擇して、秩序よく排列し、それによつて兒童に對する社會の交渉を最も有效に行はうとするものである。さはれ吾等は、この點に關する立入つた考察をば後章社會的教育學說に譲つて、今は専ら氏の生物學的實用主義の見地を辿らうと思ふ。

デューイによれば、教育の目的は生活の發展そのものである。そは生物自然の要求であつて、目的といつても唯だこの本來の動向を意識的に追及するに過ぎない。氏は斯かる意味の目的を又經驗の再構成の過程として説いた。謂ふ所の經驗とは、環境に働きかける發動的方面と、これより何等かの結果を受ける受動的方面との結合であつて、この結合を認識するのが思考作用である。環境

教育の目的

經驗の再構成

に對していかに働くべきか、それによつてどんな結果が起るかといふ關係が不明な場合に、思考を働かせてこの關係を捉むことを經驗の再構成といふ。生活の發展は取りも直さず斯くの如き經驗の再構成であつて、思考作用は生活の發展に奉仕する道具である。随つて思考の妥當性は、これを經驗の再構成に適用して、その效果の程度から判定するより外はないといふのであつて、茲に吾等は實用主義の根本的立場を見るのである。

教育の方法

教育の目的が生活發展の過程であり、それは又經驗の再構成であるならば、教育の方法は畢竟、この再構成を指導する手續に外ならない。デューイはこの手續を「論理的教材の心理化」といふ概念を以て説明した。論理的教材とは、世人の所謂教材であつて、地理學、物理學、數學等の如く、一定の知識を論理的秩序によつて排列したものであるが、心理的教材とは、斯かる知識をその成立の過程に引戻して發展的に取扱つたものである。故に教材の心理化とは、兒童を適當の環境に置き、その中から彼等の思考を刺激する問題を發見させ、この問題を解決するに必要な經驗即ち活動とその結果との結合を想起させ、それを實行して問題を解

教科目の價值等級

決させ、果していかなる事實を齎したかによつて、その當否を検證させるものである。これが實に教育方法の一般的様式であつて、氏に言はせると、かのヘルバルト派の教授段階が世の盛な歡迎を受けたのも、それが上述の如き經驗再構成の原理に合してゐたからである。

生活への奉仕、經驗への效果といふ實用主義の原理は、教育の目的及び方法を決定すると共に、又教育の内容たる教科目の價值等級をも決定する。デューイは、これに社會的見地を加へて、教科目の價值は、内容的には、それがいかによく環境即ち社會の組織構造を知らせるか、形式的には、いかによく社會生活に必要な道具を供給するかといふ標準によつて定まるとした。この見地からすれば、第一に價值ある根本的教科目は作業である。作業は社會に行はれる仕事の形成を再現せるものであり、そこに、知的方面と實行的方面との正しい權衡が保持され、本來活動的な兒童に取つては、それ自身目的たると共に、又社會生活に必要な力を與へるものである。第二に價值ある教科目は地理と歴史とである。作業によつて得られる自己の經驗は、地理・歴史によつて與へられる他人の經驗を類

化して益々發展して行く。地理科は、人と自然との交互作用を取扱ふものであり、歴史科は、現在の社會生活を理會させる爲の大切な回顧である。第三に價值ある教科目は數學や自然科学である。但しそれ等は決して知識の爲の知識として追究さるべきではなく、飽くまでも經驗の指導、發展の道具として用ひられるべきである。數學は銀行、會社、保險等の社會的事象に取容れられて、その價値を實現し、自然科学は最も有効に自然を征服する武器として、始めて偉力を發揮する。所謂人文主義教育が古代の遺産たる文學、藝術のみを尊重して實學主義、自然主義等に對立するならば、それは氏の極力反對する所である。氏によれば、まことに人文的なものは、唯だ人間生活に對していかなる效驗を有するかといふ點によつてのみ定められる。そしてその所謂人間生活なるものが、生物學的原理に基く生活の發展にあるといふ所に、ダーウィンの生物學的教育學の本領が現はれるのである。

第三節 實驗教育學

吾等は既に、廣義の經驗的教育學說の由來を近代に於ける一般思想史並びに教育思想史に求めたけれども、この教育學說に屬しながら、殊に精密科學としての特質を誇らんとする實驗教育學に就ては、尙その發達を促した直接の原因が少なくない。第一は、最近に於ける精神生理方面の研究であつて、疲勞、成績能力、觀念型、兒童の性癖等教育上重要な問題が、その生理的根據から觀察實驗せられるやうになつたのである。第二は、兒童心理の方面の研究であつて、兒童の精神發達の各段階に於ける特質、兒童の個性の相違を來たす先天的及び後天的條件や、言語の過誤とその矯正、供述の異同とその對策等の考察が、教育上に甚大な影響を與へたのである。第三は、社會的統計的方面の研究であつて、最近に於ける社會學及び統計學の發達は、一般の科學にその材料の廣汎な聚集と數量的處理とを促した如く、教育學に於ても、廣く社會的事象を見渡して教育に關係ある材料を採用し、これを精密な統計に表示して、そこから教育上の注意乃至對策を講究するに至つたのである。第四は、人類學的、生物學的方面の進歩、殊に進化論の發達であつて、遺傳の問題や環境の影響の問題等は、特に深刻な反省を教育に促

その研究方法

して來たのである。

斯くの如き諸種の原因に基いて發達して來た實驗教育學は、主としてその研究方法から特質づけられてゐる。そしてその方法とは、凡そ近代的な經驗科學に共通な觀察と統計と實驗とである。第一の觀察とは、單なる知覺ではなくして、目的と計畫とを以てする批判的知覺であり、或は科學的見解に基く具案的方法的知覺である。第二の統計は、觀察の一種であつて、個人若くは集團に於ける多數の現象を數量的に處理して、公平正確な斷案を下さうとするものである。第三の實驗も亦、謂はば人爲的觀察であつて、故意に設定した條件の下に特定の現象を生起させ、その因果關係を必然的に決定しようとするものである。勿論以上の三方法は密接に關係してゐるのであつて、觀察は實驗の前提及び材料を提供し、實驗は觀察の缺點を補ひ、結果を吟味し、又統計は觀察及び實驗に數量的確度を附加する。要するに實驗教育學は、斯くの如き廣義の實驗的方法を以て、從來の主觀的原理に代はるべき客觀的原理を探求し、單なる經驗を實驗にまで進めることによつて、曖昧偶然な常識を正確必然な學理となし、個人的見解の動

實驗教育學と
實驗心理學

搖と不定とを社會的統計に基く恒久的判斷に訂正し、倫理學・心理學等の精神科學の外に、生物學・人類學等の自然科學を補助となし、以て純粹にして嚴密な科學的教育學たらしむるものである。

果して然らば、斯くの如き實驗教育學は、かの實驗心理學といかに區別さるべきか。世人の往往にして斷ずる如く、前者は單に後者の應用に過ぎないものであらうか。吾等は斯かる見解に反對して、等しく實驗でありながらも、教育學的實驗と心理學的實驗との間に存する重要な區別を指摘しなければならぬ。第一に、教育學的實驗は常に教育といふ独自の見地から實驗を行ふのであつて、心理學的實驗をそのままに應用するのではない。随つて第二に、教育學的見地から重要視される問題と、心理學的見地から興味を惹く問題とはその範圍を異にする。第三に、心理學的實驗は複雑な心的現象を單純な部分に分析して取扱ふのに反して、教育學的實驗は複雑な綜合的心意をそのままの姿に於て取扱ふ。第四に、心理學的實驗は理論的認識を當面の目的となし、教育學的實驗は實際的應用を常に念頭に置く。第五に、心理學的實驗は多く一般的規定を探求するこ

とに努めるけれども、教育學的實驗は主として個人的結果の獲得を希求する。要するに、實驗教育學は、教育といふ独自の見地から独自の目的を以て独自の範圍を開拓せんが爲に、前述の如き實驗的方法を運用するのであつて、そこに斯學が心理學・生理學・生物學・人類學・社會學等多くの近代的科學を補助としながらも、なほ學としての獨立性を保持し得る所以が存するのである。

上述の如き面目を有する實驗教育學を始めて學的體系に整へたのは、アウグスト・ライーである。氏は、一八六二年七月三日西南ドイツのベッチェンゲン(Bötzingen)に農夫の子として生れ、小學校教師たらんことを志し、土地の師範學校を卒業して教師となつたが、やがて更にカルルスルーエ(Karlsruhe)の實科高等學校及びフライブルヒの大學に入つて、動物學や哲學を研修した。業終へてカルルスルーエの師範學校の教授となり、實驗教育學の業績を以て一九〇二年に學位を授けられ、一九二六年五月九日に歿した。その著述には博物に關す

ライーの實驗
教育學
ライーの略歴
及び著書

ライーの肖像



實驗教育學の
創始者

るものと教育に關するものが多いが、後者に屬する主なものは、『實驗教授學原論 (Grundlegung der experimentelle Didaktik, 4 Aufl. 1920)』『行動による教育を特に顧慮せる實驗教育學』(Experimentelle Pädagogik mit besonderen Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat, 3 Aufl. 1918)『行動學校』(Die Tatschule, 2 Aufl. 1921)『論理學及び認識論に伴へる心理學』(Psychologie nebst Logik und Erkenntnislehre, 2 Aufl. 1921)『學校論に伴へる教育教授論』(Erziehungs- und Unterrichtslehre nebst Schulkunde, 2 Aufl. 1921)『心理學教授の改革』(Reform des Psychologieunterrichts, 1914)『國民教育・教育科學の革新』(Volkserziehung, eine Erneuerung der Erziehungswissenschaften, 1933)『師範學校教授・教員養成及び國民陶冶』(Pädagogischer Hochschulunterricht, Lehrer- und Volksbildung, 1923)等である。氏が一九〇三年に公にした『實驗教授學』は、理論界にも實際界にも非常な驚異と禮讃とを喚起し、ハッレ(Halle)大學からはこの著書によつて名譽博士の稱號を贈られ、氏の恩師たるリール(Alois Riehl, 1844—1924)はこの書を推賞して、これは教授の理論及び實際の新部門を發展させる最初の、然も成功せる試みである。と言ひ、ブルガー(Anton Burger, 1863—)の如きは、ライーを以て

教育學の性質

實驗教育學の創始者となしてゐる。

ライーによれば、教育學とは、教育の目的、手段、方法及びその他の諸件の研究並びにその研究成果の體系的敘述である。随つてそれは、單なる理論ではなくして、又技術であり實踐である。故に教育學者は學者であると同時に教師でなければならず、そこには教育學の補助科學に關する該博な知識が必要である。そしてライーは斯かる補助科學をば、自然科學的方面と文化哲學的方面とに大別し、前者には進化論、遺傳論、民族學、人種學、解剖學、生理學、生物學、青年心理學、兒童心理學、衛生學、精神病學が屬し、後者には國民經濟學、論理學及び認識論、倫理學、美學、宗教學が屬するとしてゐる。但し氏は、これ等の補助科學をば教育固有の見地から研究し、教育に有用な結果を齎らすやうに統制すべきことを高調し、斯くしてのみ始めて教育學は、近代科學の廣く確實な地盤に立ちながらも、一個の獨立科學たることが出來ると主張した。

右の如き立場にある教育學は、ライーに隨へば、個人的教育學、自然的教育學及び社會的教育學の三領域を含んでゐる。第一の個人的教育學とは、人間の心身

教育學の領域
と教育の本質

の稟性乃至職業適性の研究及び職業相談に關するものであり、第二の自然的教育學は、土地、水、空氣、動植物等の自然界と子弟との間の交互關係を研究するものであり、第三の社會的教育學は、家庭生活、朋友關係、學校生活、社會生活、政治生活、宗教生活等の社會的環境が子弟に及ぼす影響を問題とするものである。そして氏によれば、子弟は斯かる自然的並びに社會的環境との交互作用に於て、次第に價値に合致せる生活にまで發達するものであつて、教育とは實にこの「合價値的發達の指導」に外ならないのである。

子弟と環境との交渉は、結局は刺激と反應との關係であり、印象と表現との結合であり、教育的には觀察と發表との聯關である。この場合に、印象は必ず表現への要求を伴ひ、又印象によつて表現は促進せられ、翻つて表現によつて印象は確實にせられる。この兩面の不可分の結合、循環的發達こそ、人生の真相であり、教育の着眼點である。ライーはこの見地に立つて、教材をば博物、地理、歴史等の提供する觀察的、受容的教材と、圖畫、書き方、話し方、手工等の提供する發表的、活動的教材とに大別し、然もこの兩種の教材は相互に照應し結合することによつて、

行動學校

モイマンの實
驗教育學モイマンの略
歴及び著書

モイマンの肖像



有機的な教科課程を構成するものと考へた。然も氏は、從來の學校教育がとかく受容的・觀察的方面に偏してゐたことを遺憾として、發表的・活動的方面の特に必要な所以を力説し、教材の選擇及び教育の方法は、力めて兒童の全面的衝動生活に活動の機會を與へ、その全素質を發展せしめることに留意せねばならぬ」と説き、斯かる用意をこめた學校を「行動學校(Tatschule)」と名づけた。この思想こそは、現代の勤勞教育思想の發展に一個の重要な地位を占めてゐるものである。ライーは上述の如く、實驗教育學をば教育の全體を包む廣汎な領域に與るものとなし、教育學即實驗教育學の立場に於てこれを樹立することを企てたのであるが、然し實驗教育學の領域を更に狭く限定し、それだけ又正確な研究を進めたものは、エルンスト・モイマンである。氏は、一八六二年八月二九日にドイツのウエルディングゲン(Urdingen)に一牧師の子として生れ、エルバーフェルト(Elberfeld)の文科中學校を卒へてベルリン、ハッレ及びボンの諸大學に於て神學や醫學を修

めたが、やがてライプツヒヒ(Leipzig)大學でヴント教授の指導の下に實驗心理學の研究に従事したのである。同九七年にスウイスのチューリッヒ(Zürich)大學に聘せられて哲學及び教育學の教授となり、それからケーニヒスベルヒ(Königsberg)、ハッレ、ライプツヒヒの諸大學に轉じ、一九一一年からハンブルヒ大學の教授となつてゐたが、同一五年四月二六日、流行性感冒から肺炎を併發して歿した。その學術上の著作は非常に多く、著書論文を合せば實に五十有餘種に上るのであるが、教育に關係ある主要著作だけを擧げると、『實驗教育學並びにその心理學的基礎への入門講義』(Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagent, 2 Aufl. 1911—14)、『實驗教育學綱要』(Abriss der experimentelle Pädagogik, 1914)、『現代美學序論』(Einführung in die Ästhetik der Gegenwart, 2 Aufl. 1912)、『美學體系』(System der Ästhetik, 1914)等である。今これ等によつて氏の實驗教育學の内容の骨子を列舉しよう。

第一は、學校期に於ける兒童心身の發達の研究である。茲では、兒童は成人の縮圖ではなくして、身體的にも精神的にも特殊の性情を有すること、然もその發

達は年年一様の割合ではなくして、時期によつて階段的に發達すること、又知情意の各活動は、感官的・具體的なものから、漸次に一般的・抽象的になること等が研究せられる。そしてそれ等は、教科課程や教材の排列等に一般的基礎を提供するものである。第二は、兒童の個個の精神能力の發達の研究であつて、茲では、兒童の注意力の強度・範圍・特質、兒童の感覺的知覺及び觀念内容の特質、記憶の種類及び發達の順序、兒童の想像の特徵、その他各種能力發現の時期並びに發達の遅速等が研究せられる。第三は、兒童の個性の研究であつて、茲では、感受性の強弱、意識活動の遅速、感情反應の精粗、身體的基礎の差異等が個性決定の項目として考究される。第四は、兒童の稟賦の研究であつて、茲では、主として知的能力の天分に就て、それに正常稟賦者と虚弱稟賦者とがあり、後者は更に劣等兒と低能兒とに分れるといふ風に稟賦の等級を序列し、教育作用の個性化の基礎を提供するのである。第五は、學校の課業と兒童の精神活動及び疲勞との關係、第六は、各教科目に於ける兒童の精神活動の情態を研究するのであつて、茲に學習經濟即ち最少の勞力を以て最大の効果を收めんとする學習方法が企てられるのである。

實驗教育學の地位

る。

モイマンの實驗教育學は、右の如く教育學の一部分に屬するのであり、且比較的單純な要素的な精神活動の研究に限られたが、然も斯うした研究が、やがて高等複雑な精神の研究の基礎とせられ、また教育學の他の領域例へば教育の目的、學校の組織等の問題に就ても、その根據となるべき材料を提供するのであるから、この意味に於て教育學の全般に對して經驗的基礎を與へるものと言ひ得るのである。

英米の實驗教育學

實驗教育學の實際に及ぼした影響

イギリスのラスク(Robert Robertson Rusk)は、モイマンの思想を繼承してその普及發展に貢獻し、アメリカのソーンダイク(Edward Lee Thorndike, 1874—)・ジャッド(Charles Hubbard Judd, 1873—)・ホール(Granville Stanley Hall, 1846—1924)等は、デイ・イと同様の實用主義的見地にライー、モイマン等の研究方法を採用して實驗教育學の開拓に盡力した。斯くして現代に於ける斯學の發達は益々顯著となり、吾等が次篇に於て述べべき教育測定・學校調査等の具體的方法が工夫實行せられ、又教科課程構成・學級編制・教授方法・試驗制度等の上にも幾多の改革を促しつつ

あるのである。

第四節 經驗的教育學說の要約及び批評

生物と環境との交渉に成立つ經驗を以て教育の地盤とする生物學的教育學も、又その經驗をば實驗的研究によつて的確精密な把握にまで持來たさうとする實驗教育學も、共に廣義の經驗的教育學說として次の如き共通の主張を有つてゐる。

第一は、哲學的教育學に對する科學的教育學の建設である。ライプチッヒの教育會議員クレッチェンマール(Johseph Kretschmar, 1876—)が教育學の發達史を説いた著述に『哲學的教育學の終焉』(Das Ende der philosophischen Pädagogik, 1921)と云ふ題名を附したのにも見ても明かな如く、教育學はもと哲學といふ包括的な母の懷に育つたものではあるが、今や充分に生長したから、母と別れて獨立しなければならぬとし、その爲に思辨的哲學的假定を棄てて實證的態度を執り、純粹經驗科學としての教育學を樹立しようとするのが、この學說の根本的色彩である。

その第一點

その第二點

第二に、經驗的教育學說は、その教育目的を生物學的に設定する。生物が環境と交渉しつつ、不斷にその生命を發展して行く過程そのものが教育の目的であつて、それは本來生物自然の機能であり、決して外部からの要求や上からの命令ではない。理想主義者の主張する價值活動例へば眞理の追究の如きも、この學說に於ては、生物學的生活の手段であり道具である。

その第三點

第三に、經驗的教育學說は、恰もかの自然科學が物的現象を要素的物質及び機能の因果關係として把握し、これより自然を支配する技術を案出する如く、兒童心身の刺激と反應との關係を、單純な要素的部分に於て因果的に決定し、そこから適切有效な教育方法を導き出さうとする。

吾等は、これ等の主張を果して無條件的に肯定し得るであらうか。教育も一つの事實である以上は、架空的な目標や獨斷的な方法を排して、飽くまでも事實を事實として取扱ひ、その上に實現の可能な目的と有效な方法とを建設しなければならぬ。この點に於て、吾等は經驗的事實に即する教育學說に充分の敬意を表す。然しながら、經驗的事實の認識の奥底には、先驗的な哲學的假定の

經驗的教育學
說の批評
その第一點

あることを忘れてはならない。一切の事象は悉く自然科学的因果關係に従つて生起するといふ實證主義の大膽な原理そのものは、自然科学的因果では説明し得ない一つの哲學的豫想である。それ故に、哲學との絶縁を標榜する經驗科學的教育學が、その實、哲學と離れられない關係にあることは、苟もカントの先驗哲學の洗禮を受けた者の等しく認める所である。現に實驗教育學の祖たるライプニヒは、既述の如く合價值的發達の指導に教育の任務を求め、又デューイの如きも、その主著『民主主義と教育』には、『教育哲學序論』(An Introduction to the Philosophy of Education)といふ副名をさへ添へてゐるのであつて、それは正しく經驗主義實用主義な哲學に立脚する教育說なのである。

次に又、教育の目的を生物學的生活の發展にありとする主張も、そのままに肯定することが出来ない。既に目的といふからには、當爲(Sollen)の性質を有し價値(Wert)の希求を意味する。生物の本性が斯くあるが故に生物たる人間は斯くあらねばならぬといふのは、明かに論理の飛躍である。生活の發展が單なる生存を超えての向上を意味するならば、それはいかなる標準を以て發展とすべきで

その第二點

あるか。發展の過程そのものが目的であるといふならば、少なくともその過程の方向に導きの星としての理想を仰がなければならぬ。よしやその星は永久に到達し得ないものであるにもせよ、それへの近接の努力こそ、發展の過程と名づけ得られるのである。この意味に於て、經驗的教育學說は經驗を指導する爲の理想を必要とする。

最後に、兒童心身の要素的機能をいかに精確に研究したとて、複雑な綜合的な教育の方法が、そのままに得られるものではない。物件と區別さるべき人格に於ては、それ自身に内在する目的を有し、その目的を中核として一切の機能が有機的に結合し、所謂意味關聯若くは精神構造をなしてゐるのであるから、さうした關聯構造を捉み得る方法でなければ、人格陶冶の用には立たない。かの單純な要素的機能の如きは、それをいかに複雑に組合せたとて、意味ある全體の得らるべき筈はなく、それはせいぜい理想に奉仕する基礎的素材たるに過ぎない。かるが故に、吾等は經驗的教育學說が空想と獨斷とを排破して、學としての教育學の獨立を擁護し、教育作用の經驗的基礎を提供した功績に對して、十分の感

その第三點

謝を捧げると共に、それ自身では決して完結せる教育學の系統をなし得ず、寧ろ理想主義や價值哲學に基く規範的教育學に奉仕して、始めて全い教育學の系統を建設するものであることを覺るべきである。

第三章 個人的教育學說

第一節 個人的教育思潮の由來

文藝復興以來の經驗主義思想に相伴つて發達して來たものは、個人主義思想であつた。天地自然に關する傳統的迷信を破つて、冷靜銳利な觀察・實驗の前に一切の秘密を暴露させようとする自然科學的精神は、その背後に、凡そ世のあらゆる不合理を打破し、理性の命ずるままに萬事を解決しようとする合理的思想を含んでゐる。それ故に、哲學史上に相對立する思想として取扱はれる經驗主義と合理主義とは、共に迷蒙を啓き不當を斥けようとする點に於て、その軌を一にしてゐる。そして歐洲近世史上に於ける合理主義が人間生活そのものに立向つた時、それは教會や因襲に附纏ふ中世的壓迫から個人を解放しようとする

經驗主義と個人主義

個人的自由主義として現はれた。

宗教改革

かの宗教改革は、直接には教會の腐敗に對する原始キリスト教の復活であつたが、その實は自治自由な人間性の高調であつて、然も文藝復興期の人文主義が主として上流社會に人間性の覺醒を促したのに對して、宗教改革はこれをば一般民衆にまで擴張し、各人をして儀式の宗教の代りに心胸の宗教即ち良心の信仰に歸依させ、それによつて教會の仲介を超越して直ちに神と接觸させた。さればこそ、この運動は單なる宗教の限界を超えて、政治的・社會的・經濟的・藝術的等あらゆる分野に亘つて、歐洲人の生活そのものを擴大強化させたのである。そこには、民衆を基調とする國民生活への促進も含まれ、やがて國家の力による普通教育振興の素地も培はれたのであるが、同時にさうした民衆の教化が、各人の眼を傳統的制度の不合理に目覺めさせて、自由解放運動への動力を養つたのである。

それにも拘らず、斯うして起つた新教も、その反動として復活した舊教も、共に自派の勢力伸張の必要から、窮屈な信條と壓制的な組織とを以て世に蔓り、又

政治的・經濟的變遷

封建制度による政治的壓迫は、依然として民衆の自由を拘束し、それらが衰へて近代的統一國家が組織されても、僧侶及び封建侯伯の殘骸たる貴族は、特權階級を形成して第三階級を抑壓し、經濟組織に於ても亦、特權階級の財囊を肥す爲の干渉主義經濟が行はれてゐた。佛國大革命を中心として起つた歐洲近世史上の活劇は畢竟、斯うした政治的、經濟的壓迫に對する民衆の自由の挑戦であつて、その結果として生れた歐洲の立憲政治と資本主義經濟とは、正さしく民衆各自の自由契約と自由競争とを原則とした個人的自由主義の成果であつた。この主義が教育上に現はれたものは、誰も知る如くかのルソーの教育說である。ルソーは心理的には、主知主義、合理主義に反抗する情緒主義を以て啓蒙思潮に訣別したけれども、因襲と戦ひ社會的勢力と争ふ個人的自由主義に於ては、正さしく啓蒙思潮の本流に屬してゐたのである。「エミール」(Emile, 1762)に托した氏の教育說は、それ故に、兒童をして腐敗せる文明社會から隔離させ、獨立自爲ただ自然に就て學び、自然に依つて罰せられんことを勧め、若し人間に學ぶべくんば獨りロビンソン・クルーソー (Robinson Crusoe) あるのみと叫んだ。

ルソーの個人主義

ニイチエの個人主義

斯かる誤つた個人主義思想は、十九世紀以後國家主義の興隆と共に時代思潮の本流からは消え去つたけれども、猶裏面に潜む暗流として一道の脈絡を保ち、時には奇警な天才の出現と共に反動的勢力を世に示した。就中ドイツに於てフイヒテ、ヘーゲル (Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770—1831) 等の特に顯著な國家主義思想に反抗して個人主義の熱火を煽つたのは、ニイチエ (Friedrich Nietzsche, 1844—1900) であつた。氏はシュウペンハウワー (Arthur Schopenhauer, 1788—1860) の意志本體の世界觀が、意志の無限の欲求とその不満とから厭世主義に陥つた消極的態度を翻して、その飽くなき意欲を飽くまでも強調し、實現せんとする超人主義を打建て、遂に偉大な超人の光榮の勝利の前には、凡骨幾萬の犠牲をも辭すべからざる英雄的個人主義を鼓吹したのである。けれども、氏が超人文化を重んずる爲社會文化を輕視し、果ては國家社會を無視するに至つたのは、明かに根本的の謬見である。

二十世紀に於ける個人主義教育思想家の隨一たるエレン・ケイ (Ellen Key) は、古くは文藝復興以來連綿として發展し、ルソーに於て具體的教育思想に現はれた

個人的自由主義を背景とし、近くはニーチエの狂熱的反動思想に刺激せられ、これにダーウイン一派の生物學的原理を加味して、その説を成したものである。それ故に、吾等は先づその教育思想を検討し、兼ねてこれに響應したグルリット (Ludwig Gulitt) の所説をも吟味して、現代に於ける個人的教育學說の利弊を明かにしよう。

第二節 エレン・ケイの教育學說

現世紀の幕が將に開かれようとする前夜、即ち西曆一八九九年の除夜を以てエレン・ケイが世に送り出した名著『兒童の世紀』(Das Jahrhundert des Kindes) は、文字通り新世紀の教育界に兒童の福音を傳へる警鐘であり、舊教育の根本的革新を迫る絶叫であつた。ケイ女史は、一八四九年一月二日にスウェーデンの南部スモーランド (Smoland) 州のズンドホルム (Sundholm) に於て生れた。父は理想主義者で、社會問題に關心を有つた代議士であり、母は伯爵の女である。幼時の女史は静かな田舎の幸福な家庭に育ち、六歳頃からドイツ人の女教師にドイツ語

ケイの略歴及び著書

ケイの肖像



を學び、十四歳の時にはフランスの婦人からフランス語を學んだ。幼時より讀書を好んで父の書庫をあさり、山や森の人知れぬ所に愛讀書を繙くのを樂みとしたと言はれてゐる。十八歳の時に母から與へられたイブセン (Henrik Ibsen, 1828—1906) の『愛の喜劇』、『ブランド』等の作品によつて、宗教問題や社會問題に導き入れられた女史は、爾後自由思想家、特に女性解放論者としての歩みを進め、讀書と實踐運動とによつて益、その思想を發展せしめた。

女史に影響を與へた主な思想家は、ルソー、ニーチエ、ダーウインの外に、ジョージ・エリオット (George Eliot, 1819—1880)、ジョン・スタewart・ミル (John Stuart Mill, 1806—1873)、スペンサー、ラスキン (John Ruskin, 1819—1900) 等であつた。父の秘書として文筆に親しんでゐた女史

は、二十三歳頃から既に論客として言論界にその靈筆を揮ひ始めた。その間に又近傍の少年を集めて歴史・博物・文學等を教へてゐたが、三十歳の時家計の頓挫に遭ひ、それから暫時ストックホルム (Stockholm) に出て女學校の教師となつた。

更に同市の民衆大學に二十年間も文明史の講義を擔當し、他方又社會問題、婦人問題、教育問題等に關するの論著を次々と公にした。晩年ヴェッテル湖畔に「愛の家」を建てて住み、一九二六年四月に七十六歳の高齡を以てそこに歿したのである。女史の著作の主なものをも、その英譯名によつて示せば、『兒童の世紀』(The Century of the Child, 1909)、『若き時代』(Younger Generation, 1911)、『愛と結婚』(Love and Marriage, 1911)、『愛と倫理』(Love and Ethics, 1911)、『婦人の道德』(The Morality of Women, 1911)、『婦人運動』(The Woman Movement, 1912)、『母性の復興』(The Renaissance of Motherhood, 1914)等である。

ケイ女史は、先づ教育問題をば兒童出生前の兩親の責任にまで遡らせて、男女に不倫の戀愛を警め、早婚を禁じ、私生兒や病弱兒の出生を呪ひ、又婦人の勞働が母性の生理的及び心理的本質を害することを忠告してゐる。蓋しダーウイン一派の生物學的思想に影響された女史に於ては、純潔健全な男女の結合によつて優秀な子女を擧げようとする優生學的原理は、理想的教育への第一歩に相違なかるべく、本來教育思想家たる女史が、婦人問題、戀愛問題、結婚問題に關する幾

兒童出生前の
兩親の責任

兒童の權利

多の論述に於て、一世の視聽を集めたのも亦偶然ではない。女史は又ルソーと共に、兒童の本來の善性と自己發展力とを確信し、兒童の固有の本性を抑壓し、他の者の本性を以てこれに充たすことは、常に教育的犯罪である。と喝破し、總じて成人は、兒童の權利を讚美しなければならぬとし、人人は成人に對すると同様の遠慮と敏感と信頼とを兒童に對して示すべきである。と警告してゐる。斯くの如く、兒童の權利を禮讚する點に於て、女史はルソーとその調を同うしてゐるが、進んで兒童の教育を論ずるに當つてはこれと異なり、兒童を孤立單獨の境に置かうとはしないで、寧ろ善良平和な社會的環境に居らせ、そこで他人の權利と衝突せざる限りに於て、自由な自己活動をさせようとした。そして兒童の先づ生活すべき環境は家庭であるが、女史によれば、父母と子女とが自由と信頼とに生きる平和な純潔な明澄な家風こそ、兒童教育の源泉であつて、そこに彼等の利己と利他とが調和し、個性と自由とが共に生長する。それ故に、父母はその子女を餘りに早く學校へ送ることを慎まなければならぬ。そして兒童に手工をさせ、歌謠を歌はせ、繪畫を見せ、大聲に讀書させ、自然の天地を駈廻らせること

家庭教育

は、學校の仕事ではなくして寧ろ家庭の任務である。その爲には「母は戶外の労働と社交生活とから退いて、その子女の許に赴かなければならない。」と教へてゐる。

女史は進んで、學校教育を論じてゐるが、茲にも先立つものは、現存の學校教育に對する痛撃である。女史によれば、今日の學校は愚鈍と偏見と失錯との混然たる森林であつて、どこから斧を入れて可いか判らない。それは又恐るべき精神的殺害者である。兒童が持つて來た知識慾も、觀察力も、自立心も、學校を出るまでにはすつかり消え失せてしまふ。舊式な講義の詰込みと試験と訓練とで生徒の人格は窒息する。最も靜かな最も從順な兒童が最善の兒童であり、非人格的な、何等の精彩なき兒童が、いつでも模範生とされる。斯くして、學校はその過去帳に、いかに多くの獨創性掠奪罪を記録してゐることであらう。「今日の學校は充分な準備と完全な方法と著名な教師とを以て、滋味溢れる精神の糧をば嚙んで含めるやうにしながら、猶且往時の貧弱な劣等な學校より以上に有害なのである。それ故に今や教育上の大洪水が起り、そして、他の思想は悉く溺れ死

學校に於ける
精神的殺害

んでしまつて、惟だモンテレーニ、ルソー、スペンサー及び兒童研究の種種の意見だけが生き残り、それ等が萌芽となつて新しい學校が生れ出なければならぬとしてゐる。

未來の學校

斯やうに從來の學校教育を呪咀した後、女史は「未來の學校」を描いて、自らも夢と呼んだ程に空想的な教育説を述べてゐる。未來の學校は、兒童の個性を尊重し、その發達に必要な光と熱とそして喜悅とを備へてゐなければならぬ。その最も壯大美麗な建物は圖書館であつて、兒童に書籍を貸すことが教授の主な仕事であり、普通の教室の代りに實物標本の陳列室と研究室とがあつて、生徒は自由に自ら研究をする。校舎は廣大な庭園に圍まれて、舞踏や遊戯が充分に行はれ、又兒童の美的情操を養ふに適する設備が出來てゐる。この學校に於ては、學級の編制はなく、いかなる證書も又賞罰もない。試験は生徒の希望に應じて、會話を以て情操方面を試み、教科書は全廢して、直接に大家の原著を學ばせる。『ファウスト』(Faust)を四五年掛つて學んでも一向差支がない。几帳面な體操は止めて、指物細工、園藝、製本、競技等が課せられる。要するに、兒童の個性の潑刺た

教師論

る生長の爲に一切を企てようといふのである。主として兒童の側から見た上述の理想的教育は、當然又教師の方面にも幾多の改革を要求して来る。女史によれば、教師たらうとする者は、兒童と共に學び共に遊び共に生活し、兒童教育の途を兒童から學んで、その教師獨得の教育方法を自得すべきである。それから一個年間試験補の時代を勤めて正教員となり、その後教育方法の適否に就ては生徒自身に判断させるがよい。總じて教師の授業時間を減少して、俸給を増加し、修養の餘裕及び將來發展の可能性を與へ、少なくとも二十年間位は、有効に有力に勤績し得るやうにすべきである。又退職後の教師は、學校陪審官若くは卒業試験審査官となるのがよいと言つてゐる。ケイ女史の説は、驚くべき未來の夢に過ぎないが、然もその述作が平易にして美麗な文辭を以て記された爲、廣く一般の共鳴と感激とを喚起して、世界各國に喧傳されたのである。吾等はその所説の長短を検する前に、女史の強い影響を受けた猶一人の個人主義教育思想家を顧みなければならぬ。

第三節 グルリットの教育學說

グルリットの
略歴及び著書

エレン・ケイの思想に影響せられて個人的教育説を唱道した數ある論客の中、ドイツのグルリットがその隨一である。氏は一八五五年五月三十一日を以てオーストリーのウィーン (Wien) に生れ、同八六年から一九〇七年まで文科中學校の教員として、エレン・ケイと同じく二十餘年間の教育生活を經驗した。同二〇年からは改良學校同盟協會長となり、中等學校の改革運動に盡力したが、同三一年七月一二日ウエールテンベルヒ (Württemberg) のフロイデインシュタット (Freudenstadt) で歿した。その著作は、『ドイツ人とその祖國』(Das Deutsche und sein Vaterland, 1902)、『ドイツ人とその學校』(Das Deutsche und seine Schule, 1905)、『男らしさへの教育』(Erziehung zur Mannhaftigkeit, 1906)、『教育學』(Erziehungslehre, 1909) 及び『郷土心の啓培』(Pflege des Heimatssinnes, 1909) 等である。

グルリットの所説は、學究的といふよりも寧ろ經世的の見地から、主として中等教育の革新を叫んだものであつて、その第一の著で最も多く讀まれ、且強い感

經世的教育論

動を與へた「ドイツ人とその祖國」に於て、次の如くに述べてゐる。世の中が進むにつれ、又時局の問題が加はるに隨つて、人人はその希望をひたすら少年子弟の上に繋ぎ、その正しい教育によつて國家の難局を救はうとするのは、至當のことであつて、少年子弟の教育は實に現下の重大問題である。然し翻つて教育の實況如何と顧ると、それは大きな骨折を以て、然も全く方角違ひの所を目ざしてゐる。例へば、愛國心を養成するのだといつて、唯だ感情的な言葉を暗誦させたり、古城趾の繪畫を示したりし、それで能事畢れりと考へ、又宗教心の覺醒が大切だといつて、徒らに宗教教授の時間を増し、教義の多量を詰込んでゐるが斯うしたことだけで、決して眞に愛國心を喚起させ、又充分に敬虔の念を養ふことが出来るものではない。然らばどうすればよいかと言へば、志氣そのものを振作させて、愛國心の根底を涵養しなければならぬのである。ドイツ國民の多數が、今や痛ましい苦闘を以て新しい世界觀の獲得に焦つてゐるのに、教師達は依然として舊式な内容と方法とを以て子弟に臨むとは、何たる概はしいことであらうと歎じ、今の教師達は、誠實ならんとして、術學となり、義務への忠實を期して過度の

嚴格となり、謹直を氣取つて憂鬱に陥つてゐる。こんな教師の授業は、毎時間二十三分間も訊問をした後やつと始まり、一つ褒めては五十も叱る。不安と恐怖とが子弟の胸を戰慄させ、その神經を衰弱させる。試験は裁判の如く、課業は懲役に似てゐる。そして子弟に詰込まれる知識の半分は、不用なものであつて、それは却つて彼等を怠慢に誘ひ、詐欺に導くと論じ、斯くの如き學校教育は、國民生活に乾燥無味にし、孤疑無氣力たせると浩歎してゐるのである。

氏は更にその第二の著たる「ドイツ人とその學校」に於て、子弟の情操を抹殺する主知主義と、彼等の自由を拘束する權威主義とを痛撃してゐる。氏に隨へば、藝術は科學や哲學より以上のものであつて、人生はそれによつて榮えさせられ、且又兒童は自然に藝術的傾向を具へ、鑑賞と創作との材能を有つてゐる。然るに教師は、それを輕視するのみならず、却つて排斥し、そして徒らに文字訓詁の末に走つて、課業をば陰鬱な殺風景なものとしてしまふ。又今日の教育上の權威主義は、子弟をして常に戰慄萎縮させてゐる。「無遠慮な冗談が三個月の後には成績表に缺點として現はれ、又、白い膚の上の赤い血痕の如く、生徒のノートには

主知主義及び
權威主義への
反抗

教師の赤インクが縦横に附けられる。それは生徒から涙と失望とを誘ひ、人生の喜悅を追放する。」と罵り、總じて教師も生徒も、もつと愉快になり、もつと朗かになり、もつとよく笑はなければならぬと述べてゐる。

個性教育の強調

斯くて氏は第三の著たる『男性的教育』に於ては、林間學校、田園教育所、戶外教授、水泳、漕艇、冷水浴、聯合體操、合唱等を推奨し、第四の著たる『教育學』に於ては、個性教育を強調し、兒童の癖性といふことの爲に特に一章を割き、そしてそれは、概ねその親の罪であると彈劾し、父母や教師が兒童の良い個性を伸び伸びと發展させることに努めないで、却つて様様の醜範惡例を示してゐるから、兒童の惡癖が生ずるのだとまで極論してゐる。

積極的具體策の缺乏

氏は自らも、余がドイツの學校に對する批評は過酷に失したかも知れない。」とさへ言つてゐる通り、ゲルリットの所論は餘りに破邪の一面に傾いてゐる。然も氏は決して今日の學校をば、救ふに由なきものとして悲觀し終るのみではなく、多くの學校に於て新しい精神が既に芽ぐまれ、生き生きと生長しつつあることを感謝し、苟も教育問題に成果を期して立向ふ者は、先づ現在の情態から出發し、一步一步と慎重に建設的に新しい道途を開拓しなければならぬ」と説いてゐる。然しその所謂新しい道途がいかなるものであるかの積極的具體策に至つては、遂に氏の所説にはこれを見出し得ないのを遺憾とする。

第四節 個人的教育學說の要約及び批評

個人主義教育思想の唱道者は、エレン・ケイやゲルリットの外にも猶多數を數へ得るのであるが、吾等はその一一に立入ることを止めて、今やこの學說に共通な要點を取纏め、その長短を検討しなければならぬ。

個人的教育學說は、個人はそれ自身に独自の價値を有つた目的體であつて、教育の本質も亦、個人をしてその固有の性能を發展させるにありと見るものである。随つて個性の尊重を以て中心生命とし、人間そのものとしての一般的陶冶といふが如き偶像を排して、具體的な現實の個性に即する陶冶目標と陶冶財とを提供しようとする。そして、この見地からして、齊一的な規則的な教育に反對するのである。又個性の尊重から自由教育の主張に進み、斯くて各人の自由に

個人的教育學說の要約

對する一切の拘束と干渉とを斥け、權威に基く強制と懲罰とを排して、明るく晴れやかに、愉快に氣隨に學習させることが教育の本格であり、要諦であると説いたのである。これは、とかく形式に流れ、動もすれば硬化の傾きをさへ生じてゐた從來の教育一般に對して、教育學上の根本的改革を絶叫したものであり、この點に於てケイやグルリットの地位は、十六世紀末に於けるモンテーニのそれと頗る相似て居り、キーナスト(Reinhard Kynast, 1882)がその近著『教育學の問題史』(Problemgeschichte der Pädagogik, 1932)に於て、ケイ、グルリット兩氏の所説を『改革的教育學』(Revolutionäre Pädagogik)として指摘してゐるのも、その爲である。

斯かる所説が從來の他律的、威嚇的教育に對する反動として、一時は大に世の歡迎を受けたのも事實である。それは、ケイの『兒童の世紀』が一九〇二年にドイツで翻譯せられ、そのドイツ譯の書物が三年經つか經たぬ間に十一版を重ねてゐるのを見ても判る所であり、又グルリットの第一の著書が前にも一言した如く、頗る廣く讀まれ、且強い感動を教育界に與へたことに徴しても、これを想像するに難くはないのである。然しながら元來、個人を以て孤立單獨の個人と見る

個人的教育學
説の批判

ことは、却つて個人の本質を誤るものであり、個性を以て單なる特殊性、個別性と見ることは、却つて個性の眞義を没するものであり、自由を以て放恣、無規律と見るのは、却つて眞の自由を損ふ所以であることに、吾等は目醒めなければならぬ。個性とは、超個人的精神内容が、各人に於て特殊の姿態に現實化したものであつて、個別性のより深い根底に普遍性がある。それ故に、個我の眞の發展は、必然に我利を棄て放恣を去つて、他我との兩立共存を要求する普遍我社會我にまで到達する。そこに規範が生じ、統制が求められ、眞正の自由が成立するのである。換言すれば、個別我が普遍我に擴大し、單なる特殊性としての個性が、規範的統一を有する人格にまで向上し、放恣、無拘束の消極的自由が、道德的意識の自律による積極的自由にまで進む時、茲に始めて全き個性と全き自由とが贏ち獲られるのである。この點に於て吾等に參考を與へるものは、規範的教育學説である。

第四章 規範的教育學説

第一節 規範的教育思潮の由來

カントを中心とする思想系統

現代に於ける規範的教育思潮は、カントの批判哲學を中心として、その源流を遠くソクラテース(Socrates, 469—399 B. C.)、プラトーン(Platon, 427—347 B. C.)に仰ぎその最近の興隆を新カント派の努力に負うてゐる。そしてギリシヤに於ける理想主義の勃興が、ソフィスト(Sophist)の經驗主義個人主義に對するソクラテース、プラトーンの先驗主義普遍主義の宣揚にあつた如く、現代に於ける新理想主義の隆盛は、カントの光を蔽うて跋扈した十九世紀の唯物主義・實證主義に對してカントへの復歸を叫び、更にカントの超越を唱へた新カント派の先驗哲學・價值哲學の高調によるのである。それ故に吾等は、カント以後新カント派(Newkantianismus)の勃興に至るまでの一般思想史を回顧することによつて、先づ現代に於ける規範的教育學説の史的背景を明かにしよう。

カント哲學の功績は、自然を以て自我を支配する外的存在と見ずして、却つて自我の先驗的思維形式によつて感覺的素材を統整したものと見、それによつて自然の立法權を自我に回収した所にあつた。然しながら、その感覺的素材の根元に物自體といふ不可認識の世界を想定しなければならなかつたのは、まだ自

カント哲學の難點

私の權能の不徹底な所以であつて、そこにカント哲學の最大の難點があつた。

それ故にカント以後の哲學史は、物自體と自我との對立、總じて自然と精神、客觀と主觀、素材と形式、存在と價值との二元的對立を克服せんとするの努力として現はれた。フイヒテは、自我の自覺、自我の自己反省、自我の働き(Tun)そのものが唯一の實在であつて、自然はそこから始めて生れ出るものとし、シェリング(Friedrich Wilhelm Johann von Schelling, 1808—1854)は、自然にも亦精神ありといふ藝術的世界觀、否自然と精神とはもと同一實在の兩極に過ぎずといふ同一哲學を建設し、更にヘーゲルに至るや、萬物は理性といふ根本的實在の辨證的發展の顯現であるとした。斯くの如く宇宙の一元的實在を求める哲學的努力は、宗教の世界に於てはシュライエルマッヘルの信仰的直觀となつて現はれた。要するに孰れも、カント以後に於けるローマン主義的風潮の全盛を物語るものである。

然るに十九世紀の中葉に至つて、これに對する反動思潮が起つた。人人はもはやローマン主義の餘りに大膽な思辨を悦ばず、寧ろ幻想と信仰との雲霧を脱して現實の經驗に立向ひ、實驗と證明との確乎たる世界に立場を求めようとし、

唯物論の勃興

斯くて自然科学は再び宇宙の鍵となり、實證主義はこの自然科学的認識を人智の最高段階と推賞した。その極遂に徹底せる唯物論となり、人間の思惟の如きは脳髓分子の運動に過ぎず、人間は一つの機械であり、否その攝取する食物に外ならず、人類の歴史は畢竟物質の生産とその交換・分配の方法とを基調とするものであるとさへ論ずる者あるに至つた。

さりながら、架空的な形而上學への高揚も、極端な現實への墜落も、共に世界と人生との全き把握ではない。吾等は一面に於て、形而上學の夢を破つて確乎たる學的哲學を建設すると共に、他方に於て、自然科学の根底を吟味し、人間をば自然の囚れから救はねばならない。そして斯くの如き使命は正さしくカント哲學の本領であつたから、そこで當面の急務は先づカントへの復歸にあつた。アルバート・ランゲ(Albert Lange, 1828—1875)の『唯物論史』(Geschichte des Materialismus, 1866)やオットー・リープマン(Otto Liebmann, 1840—1912)の『カントとその亞流』(Kant und die Epigonen, 1865)は、斯うしたカントへの復歸運動の先驅であつて、そこに現代哲學の黎明が告げられたのである。

カントへの復歸

マールブルヒ
學派とバーデ
ン學派

コーエン(Hermann Cohen, 1842—1918)によつて創められ、ナトルプ(Paul Natorp)、カッシーラー(Ernst Cassirer, 1874—)等によつて展開させられたマールブルヒ學派(Marburger Philosophenschule)とウィンデルバンド(Wilhelm Windelband, 1846—1915)に基礎を据ゑられ、リックェルト(Heinrich Rickert, 1863—)やラスク(Emil Lask, 1875—1915)によつて榮えさせられたバーデン學派(Badischen Philosophenschule)西南ドイツ學派)とは、新カント派の二大淵藪であるが、茲にそれ等の哲學思想の要點及び特質を詳敘してゐる違はない。唯だ斯やうに勃興して來た規範的哲學が既に擧げた經驗的及び個人的教育學說に對して、いかなる教育學說の新生を促したかを正視しよう。

第二節 ナトルプ及びヘーバーリンの教育學說

パウ・ナトルプは、一八五四年一月二四日を以てドイツのデュッセルドルフ(Düsseldorf)に生れた。この殷賑な都市の藝術的・學問的・産業的並びに宗教的等の多方面の印象は、氏の少青年期に強い刺激を與へた。一八七一年から同七四

ナトルプの略
歴及び著書

年までベルリン・ボン(Bonn)・シュトラスブルヒ(Strassburg)の各大學に學んだが、ベルリン大學に於ては、學生が多過ぎて師弟の關係が疏遠になり易いことを不満に感じ、ボン大學では、古典文獻學者ウーゼナー(Hermann Usener, 1838—1907)教授の指導によつて古典研究に導かれた。氏の思想の基底を形成してゐるギリシャ思想殊にプラトーン哲學の教養は茲に萌芽を發したのである。シュトラスブルヒ大學では、特に哲學及び教育學の教授エルンスト・ラーエ(Ernst Laas, 1838—1885)に就て學び、その批評的眼識に多大の感化を受けた。然しながら、以上の研學がなほ氏に十分の満足を與へなかつた折柄、一友人の手紙によりコーエン及びランゲの著作を研究し、更にデカルト(Descartes, 1596—1650)、ガリレイ、ケプラー、コペルニクス、ニコラウス(Nicolaus, 1401—1464)等の研究に精勵した。數學や自然科学の基礎づけに特色を有するマールブルヒ學派にナトルプを導入したのは、これ等の機縁によるのである。斯くて氏は遂にマールブルヒ大學に赴き、コーエン及



ナトルプの肖像

び神學教授ウィルヘルム・ヘルマン(Wilhelm Hermann, 1846—1922)と特に接近し、一八八一年に同大學の講師となり、同八五年には員外教授に擧げられ、同九三年には正教授に進んだ。一九二一年以來講座の擔當は免ぜられたが、依然その職に在つたのである。同二四年氏の七十歳の賀壽に際し名譽教授に推されたが、同年八月一七日病を以て歿した。氏の著書は非常に多いが、就中教育の見地から主要なものだけを擧げると、『勞働者教授及び社會問題に關するペスタロッチーの思想』(Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und sozialen Frage, 1894)、『プラトーンの國家と社會的教育學の理念』(Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik, 1898)、『社會的教育學』(Sozialpädagogik, 5 Aufl. 1922)、『ペスタロッチー及び現今教育學の課題』(Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgabe der Erziehungslehre, 1898)、『一般教育學綱要』(Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen, 2 Aufl. 1913)、『社會的教育學論叢』(Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, 2 Aufl. 1922)、『哲學と教育學』(Philosophie und Pädagogik, 2 Aufl. 1923)、『ペスタロッチーの生涯と思想』(Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen, 3 Aufl. 1919)、『國民文化と人格文化』(Volkskultur und Persönli-

chkeitskultur, 1911)『メスタロッチーの理想主義』(Idealismus Pestalozzis, 1919)『社會教育の新規準』(Neue Richtlinien sozialer Erziehung, 2. Aufl. 1922)『組合教育』(Genossenschaftliche Erziehung, 1920)『個人と社會』(Individuum und Gemeinschaft, 1921)『社會的理想主義』(Sozialidealismus, 1920)『實踐哲學講義』(Vorlesungen über praktische Philosophie, 1925)等である。

感官に映ずる經驗世界を以て單なる現象となし、まことの實在を超經驗的な理想界に求めたプラトーンの理想主義、さうした經驗に先立ち、經驗を構成し統整する規範としての理論的・實踐的・審美的理性の本質を吟味したカントの批判哲學、更に斯かる理性による經驗的意識の統整をば陶冶の原理及び方法の上に展開させたメスタロッチーの教育思想、この三者こそは、ナトルプの批判的教育學を形成した基礎的思想である。

ナトルプによれば、教育作用の本質を現はすには、先づ陶冶といふ言葉の意味を尋ねるのが適當である。陶冶は、藝術家が様様の素材に一定の形式を與へ、若くは動植物がその有機的生長に於て自ら本來の形式を現はして行く如く、一般

陶冶及び教育の本質

ナトルプの教育思想の基礎

に渾沌としての素材に特定の秩序を與へることにより、事物をその本來あるべき完全性にまで持來たすことである。随つて人間の陶冶は、人間が素材として自然に享有する様様の性能をば、人間の人間たるべき規範的法則に依つて統整し、次第に完全な人間に形成して行くことである。そしてこの陶冶の作用を特に有意的計畫的に行ふことをば教育といふ。それ故に、陶冶若くは教育といふ概念は、人間が本來いかにあるべきかといふ當爲の概念を前提とするのであつて、この當爲概念を一般に理想と名づける時(或は理想の終局の視點を理念と名づける時)、教育は理想若くは理念に基く作用と見られなければならない。茲に理想主義教育學即ち規範的教育學の根本的特質が存するのである。

ナトルプに隨へば、理想は畢竟意識が自らに統一を求めて進む無限の過程である。そしてこの統一は、四種の根本的方向に於て行はれる。第一は知的作用であつて、感官に映ずる現象の多様性をば、量的關係の數學的法則や時間關係の因果法則によつて、統一ある科學的世界にまで構成することである。第二は意的作用であつて、經驗世界に束縛される感能的意欲としての衝動を、狹義の意志

規範的意識の方向と教育の内容

即ち一定の主觀的規範たる格率に随つて統一し、更にそれを理性意志即ち普遍
妥當の法則によつて統一し、斯くして道德的世界を自らの中に打建てて行くこ
とである。第三は情的作用若くは自由な幻想作用であつて、やはり感官的現象
をば美的法則に統一し、藝術の世界を自らの中に建設して行くことである。そ
して第四は、以上の科學的、道德的、藝術的世界が猶有限を脱せず不完全を免れな
い時、無限界超越界に憧れて吾等を終局の安慰に導く所の宗教的意識である。
斯くの如く、自然的、感能的な渾沌界をば眞善美聖の規範的法則によつて科學道
徳、藝術、宗教の秩序立つた世界に形成して行く過程が、人間精神の本質的方向で
あつて、その調和的發展を有意的計畫的に子弟の心意に於て行はうとするのが
教育の任務である。それ故に、氏は「陶冶若くは教育の任務は、人間の精神の本質
をその總ての本質的方向に向つて調和的に發展させることである。」と言つて
ゐる。

以上の諸方向の中で最も基礎的なものは意志の教育である。蓋し教育の直
接に關與する所は、教育者の意志を以て子弟の意志を振作する點に存するから

意志教育の根
元性

である。知らんとする意志、美を鑑賞し創作せんとする意志、信ぜんとする意志
の陶冶をよそにして、科學や藝術や宗教の教育はあり得ない。これナトルプが
その主著『社會的教育學』に「社會の基礎に立てる意志教育の理論」(Theorie der Will-
enserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft)といふ副名を添へて、極力主張した
所である。然しながら、斯かる意志を前提としたその上に於ては、科學的、藝術的、
宗教的教育がそれぞれに独自の目的と方法とを以て行はるべく、決して道德教
育のみが教育の總てではない。これ亦氏がその所説を最も系統的に述べた『一
般教育學綱要』に於て力説した所である。

それはともあれ、人間に於ける規範的精神活動の成果は、客觀的に形成され、歴
史的、社會的に保有されて、科學、道德、藝術、宗教の客觀的文化を形成する。教育は
主觀的に見れば、各人の規範意識の陶冶であるが、客觀的に見れば、歴史的、社會的
文化を各人の心意に於て現實化することである。それ故にナトルプは、精神の
陶冶は客觀的世界、即ち科學の世界、道德の世界、藝術の世界、宗教の世界を自らの
中に建設すること、言換へれば、それ等の世界の固有の法則(それは又精神自らの

文化と教育

法則に外ならないのであるがに随つて自らの中に建設することである。」と言つてゐる。さはれ、既成の文化をそのままに自らの精神に受容することが教育ではない。氏は、客觀世界は決して完成固定してゐるのではなく、常に形成進展の途上にあるのだから、陶冶は永遠に終結することなき無限の課題であると見てゐる。

ナトルプによれば、教育の本質乃至内容は、やがて教育の一般的方法をも決定する。教育が客觀的文化を主觀の心意に於て打建てて行く過程であるならば、その打建ての方法は文化自身の法則から決定される。例へば、數學陶冶の過程は數學そのものの法則によつて規定され、音樂教授の過程は音樂そのものの構成から規定されるのである。それ故に、教育方法の一般的な圖式は、論理學や倫理學や美學や宗教哲學等の規範的法則學そのものの研究が、これを指示する。唯ださうした一般的方法を各人の心意に應じて個別化する爲に、心理學が必要なのである。

教育學と哲學

斯くの如くナトルプは、教育作用を規範に基く人間陶冶と見ることから、全體

教育の一般的方法

批判的教育學

としての哲學を以て教育學の基礎であるとした。氏の『哲學と教育學』は、この關係を論述したものであつて、茲にかの經驗を以て教育作用の唯一無二の根據とし、教育學を純粹經驗科學として打建てようとする經驗的教育學說とは、正反對の立場を示すのである。そしてそれは又、カント哲學の根本精神を教育の分野に展開させたものであるから、ナトルプの教育學は、カント哲學の名を藉つて批判的教育學とも呼ばれる。然も當爲の支配、理想の實現は、カントの意味した真正の自由であるが故に、ナトルプの教育學は、かの個人主義教育學の高調した消極的自由教育に對して、普遍的、積極的自由教育の原理となるのである。随つて氏に於ては、規範的教育學は同時に社會的教育學であらねばならぬのであるが、吾等はこの點に關する考察をば次章に譲り、茲には同じ規範的教育學說に屬する他の學者の教育說を検討しよう。

自由教育學

マールブルヒ學派ではないが、その所說の内容から見てナトルプと同じ系統に屬し、寧ろ一面に於て更に徹底した教育學說を唱へた人に、スウイスの新カント派パウル・ヘバーリン(Paul Haeberlin)がある。氏は一八八八年に生れ、一九一四

ヘバーリンの教育學說

年にベルン大學の教授となり、同二二年バーゼル(Basel)大學に轉じて今日に至つてゐる。茲に氏の著作『教育の目的』(Das Ziel der Erziehung, 1917)、『教育の正路と迷路』(Wege und Irrwege der Erziehung, 1918)、『良心に就て』(Über das Gewissen, 1916)等によつて、その所説の要旨を挙げると、ナトルプは教育學を以て哲學の應用乃至具體化と見たのであるが、ヘバーリンは、哲學と教育學とを同類と見てゐる。氏によれば、哲學も教育學も共に現實の理想化、即ち「あるもの(Sein)をあるべきもの(Sollen)にまで陶冶せんとする努力を本質とするものであつて、唯だその對象の範圍が、前者は世界全體に亘り、後者は生長する人間に限られるだけのことである。斯くて、哲學が大きな規模に於て求める所のものを、教育學は小さな規模に於て求める。教育學は生長する人間に關する哲學であり、哲學は世界の教育學である。」と言つてゐる。

教育の本質

ナトルプに於ては、經驗に於ける理想實現の過程が教育であり、この過程の究極の視點たる最高理想が理念であつた如く、ヘバーリンに於ても亦、教育の向ふ所は論理的・道徳的・審美的の客觀價值であつて、斯かる價値の最高統一としての

價値そのものを理念と名づけ、教育は一言にして盡せば、理念を個人に於て實現する作用であるとした。但し、各個人は各の個性に應じて理念を實現するの外なく、然も理念を實現した個性が文化的人格と名づけられるものであるから、教育作用の本質は畢竟、文化的人格の陶冶である。そしてこの作用は、自己に對して行はれると共に他人に對しても行はれる。換言すれば、自ら自己の個性に應ずる理念を實現すると共に、他人をしてその個性に應ずる理念を實現させなければならぬ。狹義に教育とは、即ち他人をして彼の理念を彼の個性に於て實現させる働きであつて、それには、彼の爲に適當な環境を作つて外面的可能性を與へることと、更に立入つてその内面的可能性を陶冶することとの二方法がある。

良心直覺説

ヘバーリンは斯くの如く、教育の本質をば各人の個性に於ける理念の實現と見るのであるが、然らば各人はいかにして自己の實現すべき理念を選定すべきかといふに、それは客觀的證明によるのではなくして、主觀的體驗によるべく、畢竟、良心即ち論理的・倫理的・審美的要請の自證による外はないとした。氏は斯く

形式主義

の如く良心直覺説を奉ずるのであつて、教育の目的は、この點からすれば良心の啓培にあるとも言ひ得るのである。

氏は、上述の如くに教育の形式的原理を設定したけれども、その内容には立入らない。然も氏は自らそれを辯明して、教育の内容的規定は個個の子弟に就て特別に精密な知識を有つのでなければ決定し難いのであり、斯くの如きは、教育學の仕事ではなくして、寧ろ實際教育家に一任すべきものであると言つてゐる。これ實にマールブルヒ學派と共通な形式主義の缺陷を暴露してゐるものであつて、その所説の論理的整合には魅せられながらも、猶且抑へ難き不満を感じさせられる所以である。吾等は今や、この不満を提げて、同じ新カント派に屬しつつも、教育の内容をば歴史的文化に求めようとするバーデン學派の所説を検しようと思ふ。

第三節 コーン及びヘーニヒスワルドの教育學説

バーデン學派の特徴

同じく新カント派に屬しながら、コーエン、ナトルプ等のマールブルヒ學派が、

コーンの略歴
及び著書
コーンの肖像



カント哲學の形式的特質を繼承して専ら理念の深化、論理の徹底を期してゐるのに對して、ウインデルバンド、リッケルト等のバーデン學派は、歴史的文化を尊重してカント哲學の内容的補充に努めてゐる。このバーデン學派に屬する教育學者として、等しく規範的教育思想を唱へつつ、ナトルプの所説に比して具體的内容への指示を與へたのが、ヨルナス・コーン (Jonas Cohn) である。

コーンは、一八六九年一月二日を以てドイツのゲルリッツ (Görlitz) に生れ、同九七年にフライブルヒ (Freiburg) 大學の講師となり、一九〇一年に員外教授となり、現にその職にある。新カント派の哲學者としての氏の面目を示せる著書に『カントまでの歐洲思想に於ける無限性問題の歴史』(Geschichte des Unendlichkeitsproblems im abendländischen Denken bis Kant, 1896)、『認識の前提と目標』(Voraussetzungen und Ziele der Erkenntnis, 1908)、『ドイツ理想主義』(Der Deutsche Idealismus, 1923) 等があり、美學上の造

詣は『一般美學』(Allgemeine Aesthetik, 1901)に現はれて居り、歴史家並びに文明批評家としての見識は『指導的思想家』(Führende Denker, 1907)、『現代文化の意味』(Der Sinn der gegenwärtigen Kultur, 1914)、『解放と束縛』(Befreien und Binden, 1926)等に於て窺はれるが、教育に關する纏まつた著作は『教育の精神』(Geist der Erziehung, 1919)だけである。そしてこの書に現はれた辨證的見地を基礎づけるものとして『辨證法の理論』(Theorie der Dialektik, 1923)がある。尙雜誌『教育』(Erziehung)に寄せた論文『普遍妥當の教育目標の権利と意味』(Recht und Sinn eines allgemeingültigen Erziehungsziels)は『教育の精神』に於ける教育目的論を更に解明せるものである。

教育思想に關するコーンの主著『教育の精神』が哲學的基礎に立てる教育學(Pädagogik auf philosophischer Grundlage)と註されてゐるのにも覗かれる通り、氏の教育學も亦、ナトルプのそれと等しく哲學と不離の關係にある。蓋し氏の説によれば、教育の最高目的は人生觀に依存し、そして人生觀は人間生活の價值と意義とに關する總體の見解を意味するが故に、本來哲學上の根本問題であり、隨つて教育學は、本質的に哲學に依存しなければならぬからである。

哲學と教育學

教育の目的

コーンによれば、教育の目的は兩親や教師がその權威を恃んで、自己の便宜や好みから決定すべきものではなく、子弟自らの將來と、子弟所屬の人間社會との兩見地から決定すべきものである。子弟自らの將來とは、未熟不完全な彼等が瞬間的衝動的に斯くありたいと願ふ慾望を指すのではなく、又單に將來の幸福といふが如き漠然たる俗見をいふのでもなく、彼等が將來あるべきもの、即ち人間最高の價值希求であり、且一般的使命たる道德に存するのである。そして道德の本質はカントの説いた如く、行爲の結果に存せずして動機に存する。更に言へば、人間の追及すべき價値を認識し、且これが追及の義務を認識する所の道德的識見にある。教育の目的は、子弟に斯うした道德的識見を具へさせ、それによつて自ら價値生活を遂行する道德的自律に到達させることに在つて存する。斯くの如く、教育の目的をば子弟自らの將來といふ見地から設定すれば、將來の道德的自律に歸するのであるが、子弟は常に何等かの社會に生れ、社會に頼つて生長するものであるから、この見地から教育の目標を設定すれば、それは彼等を、その屬する歴史的文化共同社會の自律的一員にまで陶冶することである。

子弟の將來の
道德的自律歴史的文化社
會の一員

としてゐる。コーンのこの見解は、一面に於て後述の社會的教育學說と相接すると共に、それは又、直前に述べた道德的自律といふ形式的原理を内容的に補充するものとなる。蓋し人類が不斷に追及する價值は、歷史的共同社會に於ける文化財として實現され傳達されて行くのであるから、子弟をして道德的識見即ち價值及び義務の認識を得しめるには、彼等を歷史的共同社會が提供する具體的文化財に接觸させて、それを體驗させることが必要だからである。斯くして教育の内容は歷史的文化財であり、教育の壇場は斯かる文化財の傳達される文化共同社會である。

さはれ、傳統的社會に順應し、既成の文化財を受容するのみが教育ではなく、進んで社會を指導し、文化財を創造する所がなければならない。コーンの所謂社會の自律的一員といふ概念には正さしく、斯くの如き社會に從屬すると共にその社會を指導する人格といふの意味が、盛られてゐるのである。

教育の目標乃至内容が歷史的社會的文化に依存してゐる以上、それは特定の時代の特定の社會に應じて具體化されなければならない。これコーンが現代

文化的教育學
への近接

文化の意味を論じドイツ文化の特質を説いて、その教育論の具體化に努めてゐる所以である。吾等は茲にその内容にまで立入る餘暇はないが、唯だ斯くの如き歷史的社會的文化を高調する教育說が、新カント派が陥り易き形式主義の缺點を補充すると共に、後章に述べんとする文化的教育學說への近接を示すことを注意するに止めて置かう。

次に、同じくバーデン學派に屬するヘーニヒスワルド(Richard Hönigswald)もコーンと頗る相似た思想を述べてゐるから、茲にこれを附説しよう。リッヒャード・ヘーニヒスワルドは、一八七五年七月一八日ドイツのアルテンブルヒ(Altenburg)に生れ、一九〇六年にブレスラウ大學の講師となり、同一六年に員外教授に進み、同一九年に更に教授に進んだが、同三〇年ミンヘン(München)大學に轉じ、現にその職にある。數學や自然科学の基礎並びに認識論に關する多くの著作は、氏の批判哲學的立場を表明してゐる。それを心理學の領域に適用した哲學的心理學の代表的力作は『思考心理學の原理問題』(Prinzipienfragen der Denkpsychologie, 1913)、『思考心理學の基礎』(Grundlage der Denkpsychologie, 1921)である。教育學上

ヘーニヒスワ
ルドの略歴及
び著書

ヘーニヒスワ
ルドの教育思
想

の主著は『教育學の基礎に就て』(Über die Grundlagen der Pädagogik, 1918)であるが、この外『ペスタロッチの教育學の哲學的基礎』(Die philosophische Grundlage der Pädagogik Pestalozzis, 1927)がある。これ等の著作を見ても、氏の思想がナトルプと類似した基調に立つてゐることは充分に示唆せられる。實に氏の所説は、次に述べる如く、時間的制約に立てる文化を顧慮し、人格に言及するにも拘らず、常にそれ等に於ける超時間的價值と、その絶對的妥當性とに力點が置かれてゐるのであつて、歴史主義への趨勢の顯著な最近のドイツ思想界にあつて、氏は飽くまでもナトルプ派の批判主義的傳統を固守してゐる觀がある。

規範的教育學說に共通な教育觀は、要するに、經驗といふ時間的素材に理想といふ超時間的價值を實現する上に存するのであるが、ヘーニヒスワルドはこれを「時間」に於ける妥當價值の實現と呼んだ。そして超時間的價值と「教育及び教育」によつて價值が時間的に實現する條件との間に存する關係が、教育學の中心問題である。とし、然も超時間的價值が時間的に實現されたものが、客觀的には文化財であり、主觀的には人格であるから、教育は畢竟、文化財の傳達・創造である

人格的教育學
說への近接

と共に、又人格の形成向上であるとしてゐる。即ち氏の所説は、妥當價值の實現を特色としてゐると同時に、亦この點に於て後述人格的教育學說に幾分の近接點を見せてゐるのである。

第四節 メッサー及びワグナーの教育學說

メッサーの略
歴及び著書

ヘーニヒスワルドに比べて一層具體的に妥當價值の實現を描き出して、價值哲學的教育學說を力強く主張してゐるのがアウグスト・メッサー(August Messer)である。氏は、一八六七年二月一日を以てマインツ(Mainz)に於ける一商人の



メッサーの肖像

子として生れ、同八五年から九〇年までギーゼン(Gießen)シットラスブルヒ(Strassburg)及びハイデルベルヒ(Heidelberg)の諸大學で文學・歴史及び哲學を修め、教員檢定試験に合格してギーゼン文科高等學校に於ける教育練習所の助教となり、歴史家であり且教育學者であつたヘルマン・シラー(Hermann Schiller, 1839—1902)教

授の指導を受けた。やがて、ホッブスに於ける道徳法則と國家法則なる論文によつて學位を獲て、文科高等學校の教授となり、この間教育學特に教育史の研究に努め、同九九年からギーセン大學の講師となり、一九〇四年に員外教授に進み、同一〇年には有名なカール・グロース (Karl Groos, 1861—) の後繼者として正教授に擧げられた。氏はその學問が頗る廣く、大學に於ける講義も哲學心理學、教育學等に亘つてゐるが、就中最も力を教育學の研究に籠めてゐる。著書も亦甚だ多く二十七八種を數へ得るが、その規範的教育學説を知る上に重要なものは『世界觀と教育』(Weltanschauung und Erziehung, 1921)、『教育學の哲學的基礎』(Philosophische Grundlegung der Pädagogik, 1924)、『現代の教育學』(Pädagogik der Gegenwart, 1926) 及びその自ら出してゐる月刊雜誌『哲學と生活』(Philosophie und Leben) 等である。

抑も存在即ちある所のものが、當爲即ちあるべき所のものにまで、いかにして達せられるかが、教育論究に於ては昇り詰めた絶頂の問題であるが、これに就てメッサーは次の如くに説いてゐる。教育學の攻究に於ては二つの行き方があるのであつて、その一は經驗的歸納的方法であり、その二は演繹的系統的方法

メッサーの教育學説
存在と當爲

經驗的歸納的
方法と演繹的
系統的方法

法である。經驗的歸納的方法殊に心理學的、生理學的研究によつて、吾等は、教育の廣い意味に於ての方法及び手續がいかに働くかを定めることが出來、又これによつて、過去及び現在に於ける總ての實際教育の事實的材料を篩ひ分け且順序立てることが出來、然も漠然たる適法とでもいふべきものを、そこに見出すことが出来るのである。けれども、斯くの如きは漠然たる適法に止まるのであつて、教育の價值に充ちた正しい目的の把握が無い限り、それは眞の適法ではないのである。何となれば、吾等は吾等が價值に充ちたものとして判斷する所の目的の到達の爲に、方法及び手續を求めるのであり、又歴史的事實材料の精査に於てもやはりその通りであつて、斯うした教育的目的の設定が飽くまでも必要なのである。

人或は、さうした目的設定や理念構成はたとひ不問に附せられても、おのづからに現はれて來るなどといふが、それは洵に不充分且不用意なことであつて、どうしても教育學に於ては、目的理念の權能及びその客觀的妥當性如何の問題が先づ掲げられて、それに對する明かな答が求められなければならない。そして

目的理念の權
能及びその客
觀的妥當性

それには經驗的歸納的方法是適しないものである。蓋し經驗的歸納的方法是、その本質上唯だ事實を事實として指示するだけであつて、せいぜいその情態を説明し能ふに過ぎない。然らば今一つの演繹的系統的方法はどうかといふと、これは或目的の設定又は理想の妥當性の立證から出發するのではあるが、然しこれにも、そこから推論を引いて來るのに制限があるといふことを、吾等は見逃がす譯には行かない。

そこで、經驗的歸納的方法と演繹的系統的方法とを併せ用ふるより外に途が無いのであるが、然らば、双方の結合はいかに見出さるべきかといふと、それは、事實からして妥當價值にまで進むこと、即ち、存在を當爲にまで持來たすことに由つてであつて、言換へれば、單に事實たるに止まらず同時に價值を實現にまで表はす所の事實からして、その結合が出来るのである。殊にその結合は、價值及び價值關係をば、それだけで眞實だとする程も確かな明白さに於て合法なものと認め、然も一定の價值が他のものより高い段階にあることを體驗することによつて成立つのであつて、乃ち價值體驗である。斯うした價值體驗は、事實として

價值體驗

規範

は經驗的に突留められるのであるが、然し吾等はその中に客觀的に妥當する價值判斷即ち價值段階的判斷を表はすのである。そして斯うしたものからは、直接に吾等の慾望及び行爲に向つての要求、言換へれば規範(Norm)なるものが生ずるのであつて、それが即ち當爲である。

斯やうに客觀的妥當性の立證された印象によつて、文化價值は體驗されるのであつて、然もそれは先づ一般的内容の上に向ふのであり、斯くて眞美、正愛等がそれぞれ價值であることが、疑ひもなく成立つのである。勿論これ等の價值が個個の具體の場合に於ていかに實現されるかに就ては、色色と意見の相異もあらうし、又歴史的關係の如何によつて同じくない所もあらうが、それ等は無論總て教育目的の設定に關係を有つて來るのである。

茲に教育學は存在から當爲への過渡を有し、斯くて經驗的歸納的方法と演繹的系統的方法との結合が、そこに起ることが出來、又起らざるを得ないのである。即ち、經驗的に突留めることの出来る價值體驗の事實から、理想の陶冶が起り、斯くて教育に對する目的の設定が生ずる。更に言へば、經驗的に認め得る現代の

存在から當爲への過渡
經驗的歸納的方法と演繹的系統的方法との結合
目的の設定

規範の抽出

文化情態、それは勿論歴史的に發達したものであるが、その文化情態の絶えざる顧慮の下に吾等は教育目的を具體的に形成することが出來、又それから教育の規範を個個に引出すことが出來るのであつて、その際、經驗は歴史的社會的心理的生理的等の認識をば、それぞれ補助としなければならぬのである。要するに、經驗的方法と演繹的方法とは、相離れた對立として認めらるべきものでなく、却つて教育學に於ては、絶えず互に支持すべき攻究方法として認められねばならないといふのであつて、價值哲學に立つた規範的教育學の眞髓は、茲に最も明快に言表はされてゐるのを覺える。

殆どこれと同じに行き方を取つてゐるのが、ユーリッス、ワグナー (Julius Wagner) である。氏は、一八八六年三月二日にドイツのヘルドラ (Heldra) に生れ、フランクフルト (Frankfurt a. M.) の教育會議員をしてゐる。心理學及び地理學にも造詣が深く、著書も多いが、教育思想に關しては、曩に『教育學的少青年論』 (Pädagogische Jugendkunde, 1923) を書き、尋で『教育學的價值論』 (Pädagogische Werlehre, 1924) を著はし、近頃更にそれを改造して『科學としての教育學序論』 (Einführung in die

ワグナーの略歴及び著書

ワグナーの教育學說
存在の科學

Pädagogik als Wissenschaft, 1926) を出してゐる。

それ等に表はれてゐる意見を擧げると、氏は教育學の科學性を論じて先づ科學を「存在の科學」 (Seinwissenschaften) と當爲の科學 (Sollenswissenschaften) とに別けてゐる。そして、存在の科學は現實を對象とするものであつて、その領域は物理的現實、生理的、心理的現實、心理學的現實及び文化的現實の四つに別れるとなし、又當爲の科學は價值を以てその對象とするものであつて、これも特殊の價值科學と一般的價值科學即ち理想論とに別かれるとなし、そしてこの現實の領域と價值の領域との兩方面は「實際的科學」 (Praktische Wissenschaften) によつて結合されるとしてゐる。

當爲の科學

實際的科學

さて、教育學は實際的科學である。いふまでもなく、それは教育的現實を取扱ふものであつて、その中核概念は陶冶概念である。そして、陶冶は現實の過程として生起するものであるから、この點から見れば、その攻究は存在の科學であると見られる。然らば前に擧げた四つの領域のどれに屬するかといふと、無論文化的現實に屬するのである。然も陶冶は、心身を包ね有する人間の上起る

文化科學として
の教育學の
獨特の地位

ものであつて、殊にその精神的勢力の形成をば企圖するものであるから、その陶冶の核心概念は文化科學的に充實されなければならない。吾等が陶冶教育人間の發達等を口にする時、いつもそれは文化理念に即して言はれるのである。それ故に、この點から見れば、教育學は文化科學又は精神科學に屬するのであつて、宗教科學、道德科學、法律科學等と肩を比べるべきものである。然し又他面に於てこれ等の諸科學とは違つて、そこに一種特別の地位を取るのである。といふのは、他の文化科學は、現實をば唯だその科學それ自らの領域に於て取扱ふのであるが、教育學はその文化意味に於て諸他の文化範圍にも即するのである。蓋し教育は、一方には他と頭を並べた一つの文化事實であると同時に、他方には他の總てのものの啓培に役立つものである。言換へれば、總ての文化の前提となるものであつて、それ無しには文化はその繼續性を失ふのである。吾等は、一定の文化の深さに陶冶される度に應じて、文化生活に參與することが出来るのであつて、斯くて教育學は、文化科學の花冠には常に缺くべからざる主な花であり、文化の一般的前提たる陶冶てふ特有の問題が、その上には課せられてゐる。

のである。

斯やうな複雑な關係を認めて、然る後再び本論に立戻つて、更めて、教育學は存在の科學であるか又は當爲の科學であるかと尋ねると、それは實に兩者の中間に位するものであつて、双方を併せ顧みなければならぬのである。即ち、陶冶理念に於ては當爲の責任が課せられてゐるし、教育活動に於ては實際の存在の事實が横はつてゐるのである。随つて教育學は一面には、一般的價值並びにそれぞれの特殊的價值を取扱ふ多くの科學と密關すると共に、他面には、諸種の現實を取扱ふ多くの科學とも密關し、然も同時に、そこに教育學独自の自律性も嚴として存するのであるとし、そして個個の價值として宗教的、倫理的、論理的、審美的、實際的及び康福的の六つを擧げて、その陶冶關係をば詳しく説いてゐるのである。

第五節 バウフ及びヨハンゼンの教育學說

新カント學派に屬し、批判哲學の基礎に立ちながらも、後述の文化的教育學說

當爲の科學として
の教育學と存在
の科學としての
教育學の問題

六種の教育學的
價值

バウフの略歴
及び著書

バウフの肖像



文化により文
化にまで

の動向に近接し、この意味に於て規範的教育學説の最近の趨勢を代表する者にバウフ (Bruno Bauch) とヨハンゼン (Hermann Johansen) とがある。

ブルーノ・バウフは、一八七七年一月一九日ドイツのノッセン (Nossen) に生れ、一九〇三年にハッレ (Halle) 大學の講師となり、同一〇年に同大學名譽教授となり、翌一一年エナ (Jena) 大學の正教授に轉じて現在に至つてゐる。哲學史に關する幾多の著述と、カントやフイヒテに關する特殊研究の勞作とは、氏の思想の基調が批判哲學並びに廣くドイツ理想主義哲學によつて形成せられてゐることを示してゐる。最近に著された教育學的著述『文化財の教育的意義』(Die erzieherische Bedeutung der Kulturgüter, 1930) は、教育學者としての氏の地位を保證する名著である。

「文化によつて文化にまで」とは、バウフの教育本質觀を端的に指示する標語である。このことは、文化が教育の目的であると共にその手段であることを意味し、然もこの場合に、目的とは手段から遊離したものでなく、手段とは目的の埒外

にあるのではなくして、文化の中に教育の目的と手段とが一如に結合してゐることを語るものである。

價值と文化財
と現實

文化は、現實には國家や科學や藝術や宗教の文化財 (Kulturgüter) として存するのであるが、それ等文化財は、價值 (Wert) が現實 (Wirklichkeit) に映寫したものであるとして把握せられる。眞善美聖等の價值は、超時間的・超歴史的妥當性を有し、所謂對象價值として、それ自體永遠に追求せられるのであるが、現實の世界は、斯かる價值自體から意味内容を附與せられることによつて文化財となる。文化財はそれ故に、超時間的・超歴史的な價值が現實に具現することによつて、時間的歴史的價值を帯びてゐる。價值と文化財と現實とは、斯くしてそれぞれに本質を異にし次元を別にしながらも、互に離れ難い關係に結ばれてゐる。現實は價值を描き出す素地であり、文化財は現實の上に描き出された價值であり、價值は、現實に投射せられ、文化財としての形體・色調にまで化せられることによつてのみ、その光と力とを如實に示すことが出来る。バウフの斯かる所説は、遠くは理念を分有せる現實に文化の本質を捉へたプラトーンの理想主義哲學の源流を承け、近く

は「時間」に於ける妥當價値の實現に教育の本質を見出したヘーニヒスワルドの規範的教育思想と相通するものである。

教育の本質

價値と現實との滲透せる文化財、この外に教育の據つて立つ目的と手段とはあり得ない。「文化のある所には何處にも教育があり、教育のある所には何處でも教育に就て意味深く語られる。然し兩者は價値を追求する時に始めて完全である」といふパウフの言葉はこれを暗示する。文化財が現實と價値との交互關係に於て成立する如く、教育は人間の心的主觀的現實と客觀的價値との交互關係にその本質を現はす。教育によつて、心的なものが價値にまで引上げられ、價値が心的なものの中に引入られる。そして個個の人間に於て、價値と現實との交互關係を生ぜしめる爲には、正さに斯かる關係に成立せる文化財を通してでなければならぬ。文化財を媒介とすることによつて、人間の現實は價値にまで引上げられる。然もそこに喚び起される價値への憧憬は、進んで一層高き價値を體現せる文化財の創造を齎らす。換言すれば、文化財によつて現實を價値化する人間は、翻つてその文化財に一層高き價値を映寫具有せしめる。「文

化によつて文化にまで」とは、この謂に外ならないのである。吾等は、パウフの斯かる教育本質觀が、後述のシュプランガーに於ける「文化の傳達を通して文化の創造にまで」といふ教育本質觀と、正さにその軌を一にすることを思ひ、規範的教育學說と文化的教育學說との接近を斷言せざるを得ないのであるが、今はこの點に立入ることを差控へて、パウフの所説を更に奥深く辿つて見よう。

パウフは以上の要旨をば、一般的意義に於ける教育と文化財との根本關係として總論的に敘述せる後、文化の諸領域と教育との關係を各論的に論究してゐる。第一に、國家と教育とが問題となるのであるが、茲では更に一般的に、社會と教育との關係が前提として取上げられる。社會は、單に人格の交互作用の結果として形成せられたものであるばかりでなく、價値を求める人格の交互作用の成果であり、隨つてそれは價値の具現者であり、文化財の擔當者であり、否更に社會それ自身が一種の文化財である。故に、文化によつて文化にまで」といふ教育の一般的公式は、茲では「社會によつて社會にまで」といふ特殊の公式を演繹せしめる。そして國家は就中典型的な社會として、教育の特に重要な目的並びに手

國家と教育

段となる。教育は個人を國家にまで教育しなければならぬ。このことは然し、個人の自由を剝奪し理性を抑壓することではない。寧ろフィヒテが正しく力説した如く、國家にまでの教育は自由及び理性にまでの教育である。そして國家にまでの教育はまた國家によつての教育である。國家の保有する文化財により、國家の規定する國法によつて教育せられることが、それを意味する。このことは然し、教育を特殊の黨派や階級の政策にまで悪用することに墮してはならない。教育の關係する所は常に、國家の本質と國家の全體的意味とである。國家そのものが有する本來の要求にまで國民を引上げ、國家の保有する全體の文化の理念にまで國民を覺醒せしめることによつてのみ、國家による教育は正しき意味を得ることが出来る。そして斯かる教育こそ、國民をして一層すぐれた國家を文化財として創造せしめ得べく、茲に國家による教育が國家にまでの教育となるのである。國家と教育との關係を斯く規定したパウフは、更に具體的に論究を進めて、國民性の歴史的發展こそ、國家の具體的生動的な姿であるとしてゐる。氏によれば、國家の眞の意味は國民性に於て顯現し、國民性は歴史的

生活に於て發展する。斯くして國家による國家にまでの教育は、具體的には、國民性の歴史的顯現たる國民的文化を媒介として、益、高次の國民的文化を創造せしめることに歸結する。吾等はパウフの所説より演繹せられるこの歸結が、後述の文化的教育學說に於ける歴史的文化的尊重と合流し、且教育科學的思潮に於て現實國家の國民性と文化とを力説する立場と相通することを思ひ、最近教育論壇の基本的動向の察知に有力な暗示を得るのである。

パウフは第二に、科學といふ文化領域に教育を關聯せしめる。そして茲でも科學は、教育の目的であると共にその媒介的手段である。即ち科學の内藏する眞理價值への覺醒は、教育の主要目標の一つであるが、このことは、眞理價值の具體的時間的顯現たる科學を通してのみ行はれる。そして科學を通して眞理價值への憧憬を起させる爲には、徒らに眞理價值を高調したり、それへの怠慢を警告したりすることだけでは足りない。又兒童に取つて接近し難い高遠な哲學的研究に追立てることも無益である。寧ろ兒童自身に科學的研究の勤勞を體驗せしめ、自發的に眞理追求の活動を起さしめることが要諦である。科學的教

育は單に豊富な知識を所有させることではなくして、生生潑刺として認識の探究に向はしめ、勤勞によつてそれを獲得せしめることである。パウフが科學的教育に於て斯くの如く勤勞を強調してゐることは、文化的教育學に於て、各文化領域を人間の生活形式即ち人間の活動の姿態として把握してゐることと相通ずる。これを科學の領域に就て言へば、フリッシャーイゼンケラー(Max Frischelisen=Köhler, 1878—)の説いた如く、科學の本質は、かの主知主義の人人が考へるやうに、色なく音なき真理の世界を分析することではなく、又黙黙として自己自身を開展して行く理^{ロジク}の活動とか價值とかいふものを、傍觀的態度で眺めることでもない。進んで槓杆や螺旋を以て、大自然の秘めた真理を絞り出し、吐出さしめることである。パウフの意圖する所の「科學による科學にまで」の教育も、恐らくはこの意味の科學的勤勞を要請してゐるのであらう。

パウフの論究は第三に、藝術と教育との問題に向ふ。氏によれば、藝術は、人間をして現實生活の必迫苦痛から自由ならしめ、真理をば、科學の如く概念の構成形式に於てではなく、具體的直觀的な詩の面纱に於て開き示し、そして又作品を

藝術と教育

通じ音樂を通じて、人人を内面的な共同社會にまで結合せしめる。真理愛や道徳的勇氣の涵養にすら、藝術は關與する。斯くして藝術は、全人的陶冶の目的と手段とを提供するのである。藝術教育は然しながら、必ずしも専門的藝術家即ち創造的藝術家の養成を意圖するものではない。パウフは寧ろ、各人が藝術的趣味を以て、自發的に、藝術の美を觀て取り、心に感じ取ることを高調し、鑑賞の教育を力説してゐる。國民教育の一般的課題としての藝術教育は、蓋し茲に重點を置くのが至當であるからである。

藝術に於ける超現實的全體的特質は、やがて宗教の特質に聯關する。故にパウフは第四の問題として、宗教と教育との關係を取上げてゐる。氏によれば、宗教には價值としての宗教と文化財としての宗教とが分ち考へられる。前者は超時間的・超歴史的な宗教價值そのものであつて、後者はそれが時間的・歴史的に具現したものである。價值としての宗教は唯だ一つであるが、文化財としての宗教は多くの宗教、多くの宗派として現はれる。價值としての宗教は、神の理念の中に全體的・永遠的價值を包んで居り、文化財としての宗教は、その全體的・永遠

宗教と教育

的價値を何等かの形體に於て分有體現し、時間と共に、歴史を貫いてその分有體現の仕方を變へて行く。そして宗教による宗教にまでの教育は、與へられた文化財としての宗教を媒介として、宗教的價値そのものを體得せしめ、それによつて更に高次の文化財宗教を生み出させることである。斯くして養はれるものが人間に於ける敬虔の心である。そして敬虔こそは、有限の人生に無限を與へ、人人をして自己と隣人とその時間的營爲とを、永恒の相の下に把握せしめる。

「總てのものが歸着する所のものは敬虔である」と言つたゲーテ(Johann Wolfgang von Goethe, 1749—1832)の一句は、バウフによれば、あらゆる教育學教説よりも意義深いものである。

以上はバウフの教育思想の大要であるが、氏の愛弟子にして同じエナ大學の少壯教授たるヘルマン・ヨハンゼンは、小バウフとさへ呼ばれる程に師の學説を繼承し、これを展開せしめてゐる。ヨハンゼンは、一八八九年一月一七日にドイツのノルトハイム(Northeim)に生れ、一九二四年にエナ大學の講師となり、同二八年に員外教授に進んで現にその職にある。二三の哲學的著述の外に、教育學

ヨハンゼンの
略歴及び著書

的著作として、さきに『教育に於けるロゴス』(Logos der Erziehung, 1924)を公にして批判哲學的教育思想を示したが、更に『文化概念と教育科學』(Kulturbegriff und Erziehungswissenschaft, 1925)を世に送つて斯界の注目を惹いてゐる。茲には後者に據つて氏の所説の要旨を論述しよう。

ヨハンゼンは先づ教育の領域をば、シュライエルマッヘルの見解に隨つて、人間と世界、主觀と客觀の交互關係に求めてゐる。換言すれば、人間が世界を自己の中に收容れ、同時に世界を自己の中から造り出す關係、即ち客觀を主觀の中に攝收し、主觀を客觀の中に投出する關係に、教育固有の領域が存する。斯かる固有の構造を有する事態をば、方法的に純化された形式に於て、科學的意識に齎らすことが教育科學の任務である。特殊科學としての教育學は、教育を對象として、それが内容上如何にあるか、又如何にあらんとするかを、概念的に把握し、體系的に敘述する所の實證的、經驗的科學であり、その爲に、一方では歴史的、文化的に與へられた教育現象の歴史を探究し、他方ではその關聯を體系的に説明する。然し斯かる教育學の外に、教育の意味内容を問題とする教育哲學が必要である。

教育と教育學

教育學と教育
哲學

教育學が多くの科學の一部門であると同様に、教育現象は全體の文化現實の一領域である。そこで、一方では教育學それ自らを對象とし、他方では教育の意味内容を文化全體に於て、並びに他の文化領域との關係に於て、把握する所の教育哲學が、教育學の上位に位すべきである。(宛も、批判哲學によつて個個の科學の可能根據が確立せられる如くに)教育哲學に於ける教育の意味内容の批判的省察によつて、教育學の對象たる教育事實の可能根據が確立せられる。そして教育學は教育哲學に經驗的前提を提供し、教育哲學は教育學に先驗的基礎を提供する點に於て、兩者は不離の關係に立つてゐる。ヨハンゼンのこの見解こそ、カント哲學の傳統を繼承せる立場を明示するものである。

教育の意味内容を問題とする教育哲學は、然し更に廣く文化哲學一般を前提としなければならぬ。蓋し教育は、全體としての文化の一領域であるからである。茲に於てヨハンゼンは文化哲學の立場に於て、文化概念の分析を試みてゐる。そして、そこでは先づ自然に對する文化の概念が吟味せられる。文化が語られる場合には何時でも、單なる自然以上に高められた人間が意味せられる。

文化概念の分析

人間は、自らが自然の一部分でありながら、同時に自然よりも高き次元に位し、自然の機械的機構からは獨立に存在し、自由を以て自然に働きかける。自然的生物としての人間ではなく、理性的、自覺的なものとしての人間が、始めて文化を創造する。故に文化は、自由を有する人間に負はされた課題であり、充たさるべき義務である。斯くして、文化とは自由に基く、自己決定的な、課題的な自然形成である。文化に於けるこの自由の要素は、文化創造をば、自然の存在法則に對立して、當爲法則の下に立たしめる。そして當爲法則による文化創造は又、自然の一般的法則に對立して、特殊性の法則の下に立つ。當爲法則と特殊性の法則、これこそはヴァインデルバンドやリッケルトが歴史の世界に與へた特徴である。ヨハンゼンはこれを承けて、文化をば歴史の世界に置く。歴史的人間のみが同時に文化を實現する人間である。即ち歴史の流れの特定の地位に於て、自らに負はされた課題を果すことにより、人は初めて文化を實現する人となり得るのである。この意味に於て、文化とは理性的主觀即ち人間によつて、課題が歴史的に具現せられたものである。歴史なしには文化は存在し得ず、又文化なしには歴

史は存在し得ない。このことは同時に、歴史が單なる生起現象の總體ではなくして、價値に關係せる人間行動であり、永遠の理念の個別的顯現であることを意味する。そして斯く價値に關係せる所に歴史の本質を認めることは、當然價値體系を歴史の前提として要請することとなる。客觀的に妥當する價値の體系こそは、歴史と文化との共通の前提である。ヨハンゼンは、文化概念の分析に於て以上の如き三點、即ち第一に、文化は自由に基いて課せられた自然形成であること、第二に、文化はその課題が歴史に於て具現せられたものであること、第三に、文化は客觀的に妥當な價値體系を前提とすることを究明した。第一第二の點は文化の經驗的現實性の方面を指し、第三點は文化の先驗的理念性を示すものである。

上述の如き文化概念の分析は、特に教育學的問題即ち、自然に於ける文化の實現は如何にして可能なるかといふ問題に逢着する。その問題の解決は、實際の教育活動によつて努力せられるのであるが、それを妥當的法則的に理會する爲には、教育學の概念に於てこれを明確にしなければならぬ。ヨハンゼンは斯

く考へて、先づ教育學の對象とする教育といふ現實の分析に出發した。さて教育學的研究の立脚點は、教育といふ經驗的現實であるが、然しこの現實を概念的に理會する爲には、その現實の目ざせる目標、即ち理念的原理の下にそれを立たせなくてはならない。換言すれば教育といふ現實は、教育學的範疇を以て捉へられることによつて、始めて眞に教育學的對象となるのである。そして教育學的範疇は、教育の理念から導き出される。教育の理念こそは、或現實が教育であるか否かを決定する指標である。ヨハンゼンによれば、この教育理念は、或人の自由な發展と他の人のそれとが、陶冶の普遍的法則に隨つて、結合せられることであつて、そこには自由社會及び陶冶の三原理が含まれてゐる。教育が眞に教育たり得る爲には、この自由と社會と陶冶とに向つての教育であらねばならぬ。氏はそれ故に、この三原理の各に就て解決を試みてゐる。先づ第一に、陶冶とは個個の人格に於て實現せられる文化であり、隨つてそれは、價値に向つての發達向上である。陶冶に於て實現せらるべき客觀的普遍的價値は陶冶價値であるが故に、陶冶は一言にして陶冶價値の實現であり、陶冶價値への生成である。

斯かる陶冶は永遠の課題であり、時代から時代へと歴史的に連続する「辨證的過程」である。第二に、教育理念に於ける社會の原理は、陶冶が時代より時代への歴史的連続に於て行はれるといふことから、その連續を可能ならしめる爲の社會として、必然に演繹せられる。學校はヨハンゼンによれば、斯かる教育社會であるが、然しそれ自らが目的ではなくして、國家といふ社會にまでの媒介である。第三に、自由も亦、課題としての陶冶の原理から必然に導き出される。自由を前提としてのみ、課題は課せられ又充たされるからである。そして又自由は人格の基礎である。第二原理として上述した所の社會も、自由な人格と人格との社會に外ならない。更に自由は勤勞といふ教育學的概念をも基礎づける。文化は人格の自發的努力即ち勤勞によつてのみ創造せられ、随つて陶冶價值も亦勤勞を通してのみ實現せられ、教育社會に於て人から人へ價值が傳達せられるのも、勤勞によつてのみ可能である。ヨハンゼンのこの主張が、既述のパウフの思想と如何に合致してゐるかは、改めて指摘するまでもないであらう。

教育哲學と他

ヨハンゼンは、上述の如く教育學的範疇としての教育理念を論定した後、最

の哲學的諸部門との關係

近の學界に於ける諸の傾向が教育問題の哲學的解明に如何なる關係を有するかを吟味し、それによつて教育哲學が他の哲學的諸部門に如何に關係するかを論究してゐる。先づ第一に、自然科學的範疇と方法原理、就中ダーウソンの主義は、價值關係的、一回的な歴史的現實としての教育を把握し、規制するに足らないことを斷定し、第二に、最近の極端な教育改造論者が立脚する唯物史觀、即ち一切の精神文化を經濟的物質的基底に依存せしめんとする立場も、到底教育の概念と意味とを基礎づけることが出来ぬと批評してゐる。第三に、氏は最近の學界に於ける「生」や「體驗」や「非合理主義」の高調をば、在來の主知主義、合理主義に對する是正として容認してゐるが、然し教育哲學は教育の理論である限り、「知」(Intellectus)や「理」(Ratio)を離れては成立し得ざることを説き、然も理論は實踐に對する理論であり、實踐は理論に基ける實踐であるが故に、教育哲學の理論と教育の實踐とは相排斥するものではなく、却つて益々相依存し滲透し合ふべきことを力説してゐる。第四に、教育を以て前代の文化財を後代に向つて保存し傳達し増進する機能と見るヨハンゼンは、學校をば、この機能を擔當する文化的機關と考へ、文化

と教育と學校とを三位一體と断定し、それ等の問題を對象とする文化哲學と教育哲學との不離の關係を述べてゐる。第五に、ヨハンゼンは教育の目ざす目標が、人生の理想を表示する様様の規定によつて設定せられることを指摘して、倫理學と教育哲學との密接な關係を断定し、第六に、教育一般の意味領域が、既に屢論じた如く、歴史的文化的領域に位することを根據として、教育哲學は歴史哲學に結合すべきことをも説いてゐる。

ヨハンゼンは更に進んで、最近の學界に喧傳せられる價值哲學乃至陶冶價値論に言及し、先づ教育學的價値論は、教育學の外に位する特殊の價値論ではなくして、教育學そのものの中に含まれてゐること、換言すれば、教育によつて保持され形成され擴充される價値が、教育的價値若くは陶冶價値に外ならないことを論じ、次に斯かる陶冶價値は、教育の主觀即ち子弟に對して、これを實現すべく課せられてゐる課題であるといふの點に於て、主觀的側面を有し、同時に然し價値として客觀的妥當性を有するの點に於て、客觀的側面を具へてゐることを論じてゐる。そして更に、陶冶價値と他の諸價値との關係を述べ、先づ陶冶價値は教

陶冶價値と他の價値との價値哲學的關係

育的觀點より見て眞なものであることを要することの故に、陶冶價値自體が眞理價値を帯びてゐるといふこと、次に一切の價値の總體概念として倫理的價値といふ表現を用ひるならば、陶冶價値はあらゆる價値を含む點に於て倫理的價値を前提としてゐるといふこと、そして遂に、教育及び陶冶そのことが既に一種の文化であり、歴史的に開展し行く文化價値として自らを提示してゐるといふこと、それ故に文化價値の一種としての教育及び陶冶は、一面に於て時間的・歴史的な性格を有すると共に、他面に於て超時間的・超歴史的な價値自體理念一般に關係してゐるといふことを論じてゐる。

ヨハンゼンによれば、教育學は單なる思辨的のものでもなく、又單なる經驗的のものでもなくして、兩要素の結合にその特徴を置く。氏はシュライエルマツヘルの立場を繼承して、教育學的理論の對象とする領域は、自然の理性化であると同時に、理性の自然化であり、それ故に教育學は、純粹理性科學でもなく、純粹自然科學でもなく、兩者の結合滲透せるものに外ならない。このことは又、教育學を單なる應用科學乃至は技術と見る立場を排斥する。教育學は、決して他の領

科學の體系に於ける教育學の哲學的地位

域から與へられた目的を達する爲の技術に過ぎざるものではなく、教育學自らの中に目的論的側面を具へ、個人と文化との不斷の向上進展を自ら目的として設定する。教育學に於ては、目的と方法とが不離の關係に結ばれ、目的を離れて方法の設定はあり得ず、方法への顧慮なしに目的を樹立することは出来ないものである。斯くしてヨハンゼンによれば、教育學は存在科學と價值哲學、經驗科學と思辨哲學との結合せるものであるが、同時に、他の實證的諸科學に比して哲學との關係が特に深いことは言ふまでもない。この見解に於て吾等は、氏が最近の文化教育學の見地に近接しながら、猶さすがに新カント學派に屬し、規範的教育思潮に棹さしてゐることを否定し得ないのである。

第二章 規範的教育學說の要約及び批評

規範的教育學說の要點は、かの經驗的教育學說と對比させる時、おのづからに明かとなる。第一に、經驗的教育學說が純粹經驗科學としての教育學を打建てようとするのに對して、規範的教育學說は哲學的基礎の上に、乃至は具體的哲學

規範的教育學
說の要約
その第一の點

としての、教育學を建設しようとする。經驗の根底に先驗的法則があり、存在の前に當爲があり、事實の奥に意味があり、價值がある。斯くの如きは、宗教的信仰や形而上學的獨斷や藝術的夢想ではなくして、論理的推究の上に許さざるを得ない前提であり、それ故に最も確實な根據である。教育の本質が、あるものを、あるべきものにまで陶冶することであるならば、それは當爲の學、意味の學、價值の學、總じて規範的法則の學たる哲學に依存すべきは言を待たない。

第二に、經驗的教育學說は、教育の目的を生物學的に設定するの對して、規範的教育學說は、これを價值的生類としての人間の超經驗的な理想から設定する。彼處に於ては、價值活動は生物學的生活に奉仕する手段であり道具であつたが、茲では、價值の追及が目的であつて、生物學的生活はその目的を實現する素材たり地盤たるに過ぎない。これ亦凡そ目的といふ概念そのものの規範的特質から來る當然の歸結である。

第三に、經驗的教育學說は、教育の方法をば、子弟の心身の要素的機能の因果法則からして決定しようとするのに對して、規範的教育學說は、教育の目的を指示

その第二の點

その第三の點

する規範科學そのものの法則、若くは各種の文化領域そのものの法則が、同時に教育の方法を決定すると見る。茲ではそれ故に、批判哲學の意味に於ける方法(Methode)即ち各方向の價値が展開する超時間的論理的秩序乃至段階が、教育の中核をなすのであつて、ナトルプがペスタロッチを祖述して極力高調した方法とは、正さしく斯くの如き意義を有するのである。

然し、規範的教育學説と雖も、經驗的若くは自然的要素を全然無視するのではない。「素材の方面よりすれば、いつでも經驗に向はなければならぬ。」とナトルプ自身も言つてゐる通り、自然に具はれる人間の性能を素材とし、これを規範的法則に統整して、客觀的には文化財を受容創造させ、主觀的には人格若くは價值的個性を形成するのが、この學説に於ける教育の本質である。唯だその高調點が、何れかといへば規範的形式的方面に存するが故に、未だ自然と規範との渾一體たる文化や個性の姿態を具體的に研究論述する所が少なく、随つてその理論が教育の實際に對して可なり縁遠いことを感じさせるのである。

又規範的教育學説は、教育の目的を決定する態度に於て實に崇高且牢乎たる

規範的教育學
説の批評

その第一の點

その第二の點

ものがあるけれども、その方法に至つては甚だ大膽な誤謬を犯してゐる。既にデューイが説いた如く、客觀的文化の論理的構成は、決してそのままに教育の方法たることが出来ない。これをその形成の心理的段階に還元して始めて子弟の心意に體得させられるのである。この故に、ナトルプが教育方法の個別化のみ奉仕させようとした心理學は、より廣く教育方法の全般に對して適用されなければならぬ。但しこの場合の心理學は、かの實驗教育學の方法的基礎たりし自然科學的心理學ではなくして、文化や個性の具體的姿態を把握し、これが理會の方法を指摘する精神科學的心理學又は形態的心理學である。

要するに、吾等は、規範的教育學が概して文化哲學を基礎として、教育の本質乃至目的の論究の上に齎らした偉大な貢獻に深甚の敬意を拂ふのみならず、コーンやヘーヒスワルドが文化的教育學説や人格的教育學説に若干の接近を見せてゐることを承認するものである。さりながら、ヘーヒスワルドやナトルプの行き方は、何といつても演繹的系統的の方法に偏し、随つて形式的抽象的に傾いて、生氣潑刺たる現實味に乏しいことを感ずるのである。但しメッサ

やワグナーや、殊に最近の少壯學徒バウフ及びヨハンゼンが價值哲學的教育學を代表して、然も文化的教育學への近接を見せてゐる點に至つては、吾等に頗る意味深く認められる所であつて、寧ろ價值哲學的教育學と精神科學的教育學との中間を行くべき新しい進路を、可なり力強く示唆してゐるやうに覺える。

第五章 社會的教育學說

第一節 社會的教育思潮の由來

「人間は萬物の尺度なり。」と叫んで個人の解放・分裂を要求したソフィストの思想が、ソクラテース・プラトーンの理想主義的社會思想によつて團結・協同へと企てられた如く、文藝復興以來擡頭してゐた個人主義の生活原理は、十九世紀以來近代的國家主義の興隆と共に、社會本位の生活原理によつて次第に統整されて來た。本章に述べんとする社會的教育學說は、實に十八世紀の啓蒙的風潮以來跋扈した個人主義教育思想に對する自然の反動を以て、その中核的動機とする。

個人主義に對する反動

經驗主義に基づく動因

社會學的傾向
この社會主義

生物學的研究
ダーウインの進化論

この四種の社會思想は、
極端な個人主義と、
極端な社會主義と、
極端な科學主義と、
極端な宗教主義と、
を包含する。

理想主義に基

さりながら、現代に於ける社會的教育學說の興隆は、單なる反動としてより外に尙幾多の積極的動因を含んでゐる。吾等はこのことを、經驗主義に基づく動因と理想主義に基づくそれとに大別することが出来る。前者に屬するものの第一は、コムトの實證主義に促された社會學的傾向である。實證主義は、經驗科學を知識發達の最高段階に位せたと同時に、わけても、經驗的社會學、即ち社會現象の歸納的研究によつて社會生活の原則を發見し、それに基づいて社會の改善を企てんとする努力にその最大の價值を置いた。この傾向が、教育作用をも亦社會的事象として考察するの機運を促したのである。經驗主義に由來する社會的教育學說の第二の動因は、ダーウイン一派の生物學的研究である。そこでは生物體の構造及び機能に於て、個個の細胞の靈妙な有機的關聯を發見し、それはやがて人間社會をも、個個の成員を細胞とする一大有機體として考察せんとするの傾向を生じ、遂に教育の領域に就ても、子弟を社會の有機的一員として眺め、社會による社會にまでの陶冶をば高調するに至つたのである。

次に理想主義に胚胎する社會的教育學說への動因は、この主義の中核をなす

く動因

理想主義の興起

自我が、かの個人的經驗的自我に對立する普遍的先驗的自我であり、それは社會の理念無しには考へられない自我であるといふの見地である。そして理想主義の興起するや、過去の偉大な思想中から己が系統に屬する要素を摘出して、その歴史的背景を整へようとする希求を生じ、斯くて從來個人主義教育學說の典型とされたルソーに於てさへも、その高調した、自然は、實は理想的情態を指示する規範概念であるとし、特にその「普遍意志」はカントに於ける實踐理性であり、目的の殿堂への根底であると言はれるのである。更に西曆一八九六年を以て恰も誕生百五十年祭を迎へたペスタロッチの教育思想が一世の注意を喚起するや、その思想の基調が社會教化にあつたことを特に力説し、ナトルブはこれを祖述して理想主義的社會的教育學を建設したのである。一方斯かる眼光を以て、かの十九世紀の教育思想界を風靡したヘルバルトの教育學を回顧すると、それは大體に於て個人的教育學說に屬するものなるを知り、世人の偶々ヘルバルトに飽きんとする機運に乗じて、茲に益、社會的教育學說を謳歌するに至つたのである。

ペスタロッチの理想化

ヘルバルトに對する反動

それ故に、吾等は現代に於ける社會的教育學說を、經驗主義に基くものと、理想主義に基くものとに大別し、前者にベルゲマン (Paul Bergemann) 及びデューイを數へ、後者の代表としてナトルブ及びブッヘナウ (Arthur Buchenan) を挙げようと思ふ。

第二節 經驗的社會的教育學說

パウル・ベルゲマンは、一八六二年一〇月二〇日を以てドイツのレーヴェンベルク (Löwenberg) に生れ、ベルリン、ハッレ、エナの諸大學で哲學、教育學、言語學等を研修し、尋いでエナ大學の附屬教育練習所の主管となつたが、その前任者たりし有名なライン (Wilhelm Rein, 1847—1929) 教授と意見が合はなかつた爲にその職を辭した。爾後は文筆に親しんでゐたのであるが、一九〇四年にストリガウの高等女學校長に擧げられた。倫理學及び心理學に關する三四の述作もあるが、彼をして一舉に社會的教育學上の地歩を占めさせたものは、實に一九〇〇年に出した『經驗科學的基礎の上に立ち歸納法を用ひた一般的若くは文化的教育學とし

ベルゲマンの略歴及び著書

ての社會的教育學』(Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik)の一書である。

その教育學說

ベルゲマンのこの著書の題名中に謳はれた經驗科學とは、生活の學としての生物學であつて、氏に隨へば、廣く人間生活の事實を観察するに、人は本來社會に生れ、社會に育ち、社會に生存してゐるものであつて、その本質上社會的生類であり、隨つて人間を陶冶する作用も、社會的たることに於て始めてその意義を全うするのである。斯くの如き人間生活の社會的性質を前提とし、その生活事實から歸納した經驗的法則を基礎として建設されようとしたのが、その經驗主義的社會的教育學なのである。氏は斯かる基礎の上に教育の目的を論じて、それは子弟をして、國家の有爲な公民として、又人間社會の有用な一員として、その時代の文化的使命を喜んで遂行すべき健全有能な人間とせらるるにありとした。これは、凡そ一切の生物がその屬する種族の保存と繁榮とを目的とする生物學的事實から歸納して、これを人間生活に推論したものである。氏によれば、個人を

教育の目的

社會から切り離し、然もその時代の特定の文化から切り離して、唯だ人間としての性能を調和的に發展させるといふが如きは、經驗的事實を無視した空論である。その屬する現實の社會と、その社會の現在の文化とを手本として、その社會が考へ感じ行動する通りに、考へ感じ行動する所の人間を陶冶するのが、教育の目的である。

社會の教化的意義

氏は斯かる目的を達する爲に、第一に、社會そのものの教化的意義を主張し、第二に、社會に於ける教育事業の改善を力説した。第一の主張の要點は、社會の進歩發達は一に懸つて教育の向上に存するが故に、社會は全力を擧げて教育の事を圖り、教育の外全く他意なき社會たるべしといふにある。氏によれば、教育の現状が唯だ成行きに放任する凡俗無定見の社會によつて行はれつつあるのは、甚だ憂慮すべきことであつて、家庭も町村も國家も宜しく教育的使命に目醒め、子弟の教養を以て唯一最要の任務となすべきである。これが爲には、氏は各行政團體が教育顧問を設けて有爲の教育家をこれに任命し、一般行政と密關して、團體の權威による教化の促進を計るべしと説き、又國民の總てが通過する補習

學校及び中等學校の最上級に、教育學の時間を特設して、國民一般の上に教育思想を普及させよと勸めてゐる。

第二の教育事業改善案は、上述の主張を一層具體化したものであつて、社會は家庭的性質を帯びた適當な養育所を設け、十人乃至二十人宛の兒童を收容し、家庭と協力一致して教育を進めるべきことを要求してゐる。更に學校教育は現在よりも約一個年後れた年齢を以て開始すべく、且最初の五個年間は初等教育を施しつつ子弟の能力を吟味し、優秀な天分を有する者には中等學校を経て高等教育を受けさせ、然らざる者には補習教育を施して實社會に出させるべきことを説いてゐる。斯くの如く、子弟進學の方針を本人材能の適否によつて決定することは、單に本人の利益たるのみならず、國家社會の利益であつて、國家社會は優秀者の進學を獎勵すると共に、低劣者に對しては特別の注意を拂ふべきことを唱へてゐる。その他、學校の月謝を全廢すること、宗教教授に代へるに道德教授を以てすること、古典の授業を削減すること、一學級の兒童數を二三十人に減少すること、及び試験は進級卒業共にこれを全廢すること等、教育革新の具體

教育事業の改善案

的意見を數數披瀝してゐる。

ベルゲマンは、斯くの如く社會の教育的使命と、教育事業の改善とを高調して、實際上には尠なからざる影響を興へた。然しながら、氏の企てた經驗科學の上に立つ社會的教育學の建設は、氏自らをさへ満足せしめる程の見事な成功をば示し得なかつたのである。現に氏は確乎たる科學的教育學を標榜してゐるにも拘らず、そこには理想社會への憧憬があり、又一見個人的自由主義に屬するが如き意見も表はれてゐて、到底一貫せる學的體系を具へてゐるとは言へないからである。吾等はこの不滿をナトルプの所説によつて償ふ前に、等しく經驗的基礎に立てるデューイの社會的教育學説を検討したいと思ふ。

前にデューイの生物學的教育説を述べて、教育の本質が環境への順應と、環境の構成とによつて、絶えず自己を更新し行く過程に存することを指摘した。この根本思想は、生物學的經驗主義に基くと同時に、又教育作用の社會的特質をば必然の豫想とする。デューイの主著『民本主義と教育』の第二章は、『社會的職能としての教育』と題して、教育を社會の存續及び發展といふ見地から考察してゐる。

デューイの社會的教育學説

社會的職能としての教育

それは畢竟、教育を以て年少子弟を社會化する作用と見るのであつて、言語の修得といひ、作法、趣味、美的鑑賞力の陶冶といひ、その他一切の教授訓練は、人間をして社會に順應し、且社會の向上に參與させる爲であつて、吾等はこれによつて、單なる孤立的生類から社會人にまで育成され、社會は亦これによつて始めて、各個人の短き生存を超越する永久的な存續發展を遂げ得るのである。然しながら氏によれば、吾等は子弟の心意に、直接に信仰や知識や情緒を附與することが出來ない。吾等のなし得る所は、彼等の爲に適當な環境を作り、その環境を通して間接に彼等の心意を陶冶することである。然るに實際社會が複雑に發達すればする程、未熟な子弟から遠ざかつて、彼等の適當な環境たることを失ふが故に、吾等は子弟の陶冶を目的とする特殊の社會的環境を設定しなければならぬ。學校は既に述べた如く、斯かる目的を以て特設された社會的環境であつて、その主たる職能として次の三點を數へることが出来る。

第一に、學校は子弟に提供すべき社會的文化を單純化し、秩序立てることを任務とするものである。實社會の政治經濟學問、藝術、宗教等をそのまま子弟に直

學校の任務

面させたとして、徒らに混亂錯綜を來すに過ぎない。學校はそれ等の最も基本的な要素をば、子弟の理會に適する形態に整理して、單純容易なものから次第に複雑困難なものに進むやう、秩序立てなければならぬのである。第二に、學校は現實の社會を醇化し理想化した社會として、子弟を圍繞すべきである。換言すれば、實際社會に存する因襲や不合理や暗黒面を棄て去り、醇風、美俗、傑作逸品を高調宣傳して、子弟の若き瞳の前に純潔高貴な社會相を映じさせるのが、學校の任務である。斯くてこそ社會の單なる存續を超えて、その向上發展が促されるのである。第三に、學校は實社會の各方面、各階級の生活要素を平均し調和して、子弟の面前に提供しなければならぬ。若し全く放任されたならば、子弟はその生れ付いた狹隘な環境から、或一面に偏した陶冶のみを受け、であらう所を、學校が社會のあらゆる方面の要素を、公平に調和的に採用し來つて、これを子弟の前に供へるが故に、彼等は豊富な陶冶財に接觸し、多方面の教養を受け、ことが出来るのである。

學校と社會

學校を斯やうに特殊化された社會とすることは、決して教育を實際社會の要

求から隔離する所以ではない。却つて學校を以て社會の縮圖と見、そこに行はれる一切の仕事を社會的意義から改善しようとするのが、デューイの根本思想であつて、前にも一言したその著『學校と社會』はこの主張を闡明した叙述である。この書は、先づ近代の物質的・經濟的文明を基調とする社會生活の大變革を擧げ、學校も亦斯うした社會に適應しなければならぬことを説いてゐる。そは畢竟、學校を以て活動と勤勞とを實演する共同生活並びに共同訓練の工場と見るのであつて、そこでは、個人的・利己的競争の代りに、共同目的に對し共同精神を以てする共同作業が行はれるべく、又抽象的知識の多量を銜ふ代りに、實地の勤勞による具體的知識の修得に努めさせるべく、その他一般に學校生活をして、人類が原始時代から現今の文化情態に至るまでの努力の過程を反映させ、且今日の實際社會に活躍すべき有爲な成員を期待し得るやうに改善すべきことを力説してゐるのである。

理想社會の基準

デューイは斯くの如く、教育を以て社會と密接不離の關係にあるものと見るが故に、その思想の背後には、社會そのものの考察、即ちいかなる社會が教育の前

提として最も適當であるかといふの見解を含んでゐる。蓋し一言に社會と呼んでも、そこには様様の性質と形態との社會があるのであつて、吾等は必然にこれが價值判定を要求されるからである。氏によれば、教育の豫件としての社會に就ては二つの極端な概念を避けなければならない。その一は、人人が頭の中で勝手に描いた空想的社會觀であり、他の一は、現實の社會をそのままに受容れてこれを反覆せんとする無批判的社會觀である。吾等は、一方に於て空想を捨てて實際社會に根據を求めると同時に、その社會から希はしい性質を抽出し、希はしからざる性質を捨去つて社會改善の提案を作るべきである。換言すれば、實際に即した理想社會が始めて教育の豫件たり得るのである。斯うした意味に於ける理想社會は、次の二つの性質を以てその價值基準とする。第一は、その社會に複雑多様な共通利害の保存されることであり、第二は、他の社會と自由な且充實した交通をなすことである。窃盜團體の如きは、その共通利害がいかに緊密であつても、そは極めて狹隘な利害關係であり、又他の社會に對しては寧ろ隔離的乖反的關係にあるから、言ふまでもなく、決して理想的社會ではない。こ

これに反して家庭の如きは、物質的精神的の極めて複雑廣汎な利害を共有し、且その家族は自由に有意義に他の家族や職業團體や學校等と交渉し得るが故に、立派な理想的社會であるとし、更に氏はこの基準を國家といふ一大社會に適用して、その自國たる米國の民本主義を論じてゐるのである。これ氏の教育哲學の著が『民本主義と教育』といふ標題を帶んでゐる所以であるが、この點に關する氏の所説は、國體國情を異にする吾等にさまでの參考を與へるものではない。唯だ氏も亦實に、自國民の國民生活を基調として教育を説いてゐることを指摘し、そして吾等が外國の學者の所説を取捨するには、常に必ず我が國體國情を考慮しなければならぬことを、特に擧げて置きたいと思ふ。

さはれ、デュリーの經驗的社會的教育學説は、北米合衆國の教育界に非常な影響を與へたものであつて、この國に於ける教育實際上の改善進歩は氏の所説に負ふ所が甚だ大きいのであるが、それは次篇に於てこれを詳説する。

第三節 理想的社會的教育學説

吾等は前に、經驗的素材の規範的統整を以て教育の本質とするナトルプの批判的教育學説を述べたけれども、斯うした見地は假に個人を社會から抽象して眺めたものであつて、實際に於ては社會を離れての個人はなく、教育は社會生活を條件としてのみ始めて可能なのである。吾等は今や、この點に着眼してナトルプの社會的教育學説を検討しよう。

まことにナトルプの説いた如く、個人と社會とは本來一元的な存在である。汝とか家とかいふ意識が、社會即ち他我との共存無しには成立し得ないのは勿論のこと、自我とか自己の個性とかいふ意識さへも、他我と對立させ、他我と比較して自我を限定する時、始めて起る意識である。さりとして社會は、全く個人と離れて存するのではなく、却つて個人社會はの意識の中に活きる。汝とは、自己の中に意識された自己以外の我であり、家といふ社會は、父母兄弟の各個人の精神に於ける愛敬と協同との意識をよそにしては見出されない。それ故に、全然個人を離れての社會は、宛も感覺的基礎を離れての空虚な物體概念の如く、又全然社會を離れての個人は、物理學的假説たる原子の如く、何れも單なる抽象概念であつて、

現實には存在しない。現實に存在するものは、個人に於ける社會であり、社會に於ける個人である。

ナトルプの主著『社會的教育學』は、社會の基礎に立てる意志教育の理論といふ副名を有する如く、意志の教育(それはナトルプに於ては教育作用の基礎的領域である)が社會に於ていかに行はるべきかを説いたものである。そこでは、前述の如き個人と社會との關係に基き、本來一元的な個人生活と社會生活との平行的顯現を説き、個人の意志活動の段階と社會的活動の段階とを相對應させてゐる。即ち個人の意志活動は、本源的な衝動を自己の格率によつて統制する。狭義の意志及びその格率を同時に普遍的法則に合せしめようとする理性意志の三段階がある如く、社會的活動には、衝動生活の發動たる經濟、それに一定の計畫と統制とを與へる政治、及びその統制を常に最高の理性法則に合せしめる爲の教育の三段階がある。そして個人生活の理想が、理性意志によつて狭義の意志を規定し、それが更に衝動を統制するにある如く、社會生活の理想は、教育によつて常に人人の理性意志を潑刺たらせ、それに照して政治活動を規定し、その秩

個人的意志活動の段階と社會的職能

社會教育の段階

序によつて經濟活動を統整するにある。但し、茲に經濟といひ政治といひ教育といふのは、頗る廣義に用ひられた言葉であつて、階級職業の如何に拘らず、一般に人人の現實の具體的活動そのものが經濟であり、それに一定の秩序規律を與へるのが政治であり、更にそれを最高理想たる理念に合せしめようとする努力が教育である。斯かる意味の經濟と政治と教育とは、實際生活に於ては渾然として一體をなし、更に言へば、下位の段階が素材となり、上位の段階が形式となつて、結合してゐるのであつて、唯だ抽象によつてのみ分ち考へることが出来るのである。但し、これを人間生活の發達段階から見れば、主として衝動にのみ驅られる時代、それが何等かの規律に従ふ時代、更にその規律が理性の法則から割出される時代といふやうに、大體の色彩を分つことが出来る。

ナトルプは右の根本思想に基いて社會教育の段階を考へた。第一段は家庭教育であつて、幼兒の衝動生活の正しき指導を任務とし、茲では幼兒自らは未だ意志の法則を自覺せず、全く家族の自然的愛護の下に、謂はば盲目的に生活する。第二段は學校教育であつて、衝動生活に計畫秩序を與へることを任務とし、茲で

は生徒は狹義の意志法則を自覺し、これを教師の命令や校規校則に仰いで生活する。第三段は成人社會の自由な自己教育であつて、理性の自由支配を任務とし、茲では人人は自らの良心に最高の規範を求めて生活する。

現在の教育の改善策

斯くの如き見地から、ナトルプは現在の教育制度を眺め、そこに時務的改善意見を述べてゐる。家庭教育に就ては、近來の家族制度の衰頹と勞働組合の發達とを顧慮し、兒童教育の共同的施設として、各家族が家族協會といふ如きものを作り、二十人乃至二十五人の兒童に二三人の教師を添へ、遊戯・儀式・遠足及び簡単な教授・訓練を施すべきことを勧めた。學校教育に關しては、總ての階級を超越する統一的國民學校に於て、六歳乃至十二歳の兒童に對し、等しく基礎的教育を施し、然る後、理論的研究の天分ある者は人文的中等學校に、その他の者は商・工・農等の實業學校に向はせるべきであるとしてゐる。又成人の自由な教育機關としては、現在の大學を擴張した國民大學をば全國民に開放し、そして、全國民の共同化及びそれによつての道德化^{モラル}に努力すべしと説いてゐる。

社會理想主義

更に最近の大戦及び革命によつて慘澹たる運命に陥つたドイツ國民に對し、

氏は「社會理想主義」なる新著を公にした。その内容を一言にして盡せば、社會主義を理想化し、理想主義を社會化して、理念と現實生活とを密接に結合させ、前に述べたるが如き意味の經濟と政治と教育とを以て社會を進めようとする建策であつて、それが「社會的教育の新方向(Neue Richtlinien sozialer Erziehung)」と註せられてゐるのも、蓋し氏の教育原理を自國の難局に適用して、これを救濟せんとする意圖を示したものである。

社會的教育學の主題

それはともあれ、ナトルプの教育原理は、教育が社會生活に於てのみ行はれ、又社會生活は教育によつてのみ形成向上することを前提としてゐるのであつて、氏自らの言葉を引けば、「個人の陶冶は、いかなる點に於ても社會によつて條件づけられ、逆に又社會の形成は、その社會に參加する個人の、それに適合する陶冶によつて條件づけられる。」それ故に、「陶冶の社會的條件と社會生活の陶冶的條件」とは、所謂社會的教育學の主題である。さはれ茲でも、個人を既成の社會に順應させることによつて、同じ水準の社會生活を永久に固定反復させようとするのではなく、社會も亦發達するとの正常な豫想の下に、「理念としての人間を理念

としての社會に關係させ、個人と社會とが同一の根本法則によつて、共共に無限に向上すべきことを意味してゐるのである。斯くして吾等は、規範的教育學と社會的教育學とが、共に理想主義哲學に基き、相分つべからざる結合にあることを、ナトルプの教育學說に於て見るのである。

ナトルプの衣鉢を繼ぎて、同じく批判哲學の立場に立ち、又その立場より眺めたベスタロッチの教育思想に結合して、社會的教育學を唱へてゐる代表者にアルトゥール・ブッヘナウがある。氏は、一八七九年六月三日ドイツのエルバーフェルト (Elberfeld) に生れ、哲學の研修から教育學に赴いた人で、目下ベルリンのフリードリッヒ・ヒンムボルト・ギムナジウム (Friedrich und Humboldt Gymnasium) の督學の任にある。ライブニッツ (Gottfried Wilhelm von Leibnitz, 1646—1716) やデカルトの研究を経た後、『カントの無上命法論』(Kants Lehre von kategorischen Imperativ, 1913)、『理性批判の根本問題』(Grundproblem der Vernunftkritik, 1914) に於てカント哲學に傾投し、更に『ベスタロッチの社會哲學』(Pestalozzis Sozialphilosophie, 1919) に於て、ベスタロッチの教育思想をばカント哲學とナトルプの社會的教育學の

ブッヘナウの
略歴及び著作

社會的教育學
の任務

思想とによつて考究し、これ等の基礎の上に、氏の教育學上の主要著作たる『社會的教育學』(Sozialpädagogik, 1925) を公にした。以下この主著に隨つて、氏の所論の概要を擧げよう。

ブッヘナウも亦、社會と個人との一元的把握に於て意識的にナトルプの立場に結合し、批判的理想主義哲學に立脚してゐることを告白してゐる。そして氏によれば、社會的教育學は教育と社會との關係を取扱ふものであつて、それは更に理論的部面と實際的部面とに分れる。前者は、社會の諸形態と教育の諸様式との相互關係を認識することを任務とし、後者は、人間の精神的本質を完全に表現すべき社會生活を形成し、社會的正義と活潑な愛とより成れる同胞社會を將來すべき教育を建設することを任務とする。

個人を個人として教育するかの如き『個人的教育學』は、事實上存在し得ず。存在し得るものは、常に個人を何等かの社會の一員として教育する所の社會的教育學のみである。然もそれは、個人の性能を抑壓局限する所以ではなく、却つて眞にそれを發展せしめる所以である。そしてこの場合に社會とは、與へられた

社會ではなくして、寧ろ目標當爲課題としての社會である。教育は、人間の自由と創造とを認め、人間社會の無限の進歩を確信し、それを自らの永遠の課題として設定するのである。

プッヘナウは、社會的教育學の外に眞の教育學はないと見るのであるから、教育そのものをば本來社會的なものとして把握する。氏によれば、教育も教授も、教師より子弟に既成の教材を與へ受けさせることではなくして、寧ろ師弟の共同勤務によつて素材を形成することである。師弟が共に考へ共に感じ共に意味する所の社會的教育が行はれる學校のみ、眞の學校であり、氏の意味する勤務學校とは、この意味の學校に外ならないのである。斯くして氏は、子弟の發達をば、その屬する社會的關係によつて段階を分ち、その各段階の社會的教育を考察して、家庭教育學校教育及び成人の自由結合による社會的教育に就て、各論を展開せしめてゐる。

プッヘナウによれば、有機體が細胞より成る如く、大なる社會は家庭といふ小社會を細胞として成立つてゐる。そして家庭の社會的關係、特に母子の關係は、

社會的教育本質觀

家庭教育

あらゆる教育の始源であり、根柢である。幼兒は、母への愛と絶対信賴とに於て、人間的陶冶の一切の萌芽を受取ると共に、又この時期に於て感能と運動との修練を行ひ、殊に自由な遊戯によつて、心身の多方面の機能を發展せしめる。遊戯の教育的價值は、實にプッヘナウの力説する所である。

近代の産業組織に伴ふ社會情勢の變化は、往々上述の如き教育的職能を果し得ない家庭を生ぜしめるに至つたのであるが、この事態に對しては、氏はナトルプの創唱に隨つて、若干家族が組合を組織し、適當な保姆的指導者を備つて、幼兒の教育を託すべきことを提案し、そして爲政當局者がこの點に關し特に顧慮を拂はれんことを慫慂してゐる。氏は更に、幼稚園が家庭教育の補助機關として、必須な所以をも力説し、義務教育機關としての國民學校と同様に、幼稚園も亦將來は義務的教育施設となるべきことを唱へてゐる。

學校教育は家庭教育と密接に結合し、家庭生活の目ざした目的を確實にし高上させ一般化することを任務とするといふ思想に於て、プッヘナウはベスタロッチの卓見を引用し、禮讚してゐる。そして氏が學校教育に就て強調する所

學校教育

は、やはりベスタロッツチの模範に随つて、生活による教育であり、勤勞により勤勞にまで教育であり、わけても、愛と敬虔とによつて、機械的勤勞をすらも純化し精神化する態度の教育である。氏は更に學校教育の特色として、それが子弟をして特定の秩序規制に服従せしめ、特定の組織の中に自己の限界を見出さしめること、又それが就中知的悟性的陶冶を通して意志教育の目的を果すこと、更にそれは國民的・統一的教育機關たる要件を具へ、同時に社會の内面的・精神的革新の使命に關與せるものでなければならぬことを力説してゐる。尙、學級編制や修業年限や教材の程度分量等に於て、子弟の素質と境遇とにより、融通伸縮の自由に出來る制度も亦、氏の極力主張する所である。

成人の自由な社會生活に於ける成人教育の要點をば、ブッヘナウは、各人がその素質に應じて自己の天分特性を發揮し、社會に於ける自己の本分を盡しながら、然も互に内面的に(即ち外的機械的統制によつてではなく、各人の意識に於て)眞の理會・連帶・共同を保持することの上に求めてゐる。そしてこのことは、各人をしてその個性(Individualität)を啓培せしめ、然もその個性は同時に普遍性(Universalität)であり、且全體性(Totalität)であらねばならぬといふフムボルト(Wilhelm von Humboldt, 1767—1835)の人文理念(Humanitätsidee)に結合し、又汝のあり能ふ限りの全き者になれといふシュプランガー(Eduard Spranger, 1882—)の要請にも、一致してゐる。ブッヘナウがこれ等の人人の標語を引用してゐるのを見る時、吾等は氏の思想がベスタロッツチ及びナトルプの批判哲學的教育學說に立脚してゐながらも、後述の文化的教育學說と相通じてゐることを想ふのである。

第四節 革新的社會的教育學說

舊來の教育に激烈な反對を表明し、革新の熱意に燃えてゐる點に於ては、エレンケイヤグルリットと共通であるが、然も彼等の個人主義的傾向に慊らずして、寧ろ共同社會への憧憬に促され、少青年を明日の社會に向つて陶冶し、學校を新社會形態にまで革新せんとする一派の教育運動が、最近に著しく世の注目を惹いて來た。茲に擧げるウイネケン(Gustav Wyneken)とエストライヒ(Paul Oestreich)とがその主要な代表者である。ウイネケンの思想は、ドイツ理想主義の哲

革新的社會的
教育學說の意
義とその代表
者

學をば基礎としてゐる點に於て理想的社會的教育學說の中に入れることも出来るし、又エストライヒの思想は、現實社會の情勢を足場としてゐる點に於て經驗的社會的教育學說の一つにも數へられ得るけれども、これ等の人人はその出現が特に新しく、その思想も亦かのグルンワルド (Georg Grunwald, 1879—) がその著『二十世紀の教育學の研究は如何なる價值を有つか、及びこれに對して如何なる方針を推薦すべきか』(Welchen Wert hat das Studium der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts und welche Richtlinien sind dafür zu empfehlen?, 1924)の中に於て革新的教育學と呼んでゐる所のものに屬し、然も第一章に述べたキーナストが同じ名で示してゐるエレン・ケイやグルリットの個人主義的色彩とは明かに對立して、社會的見地を強調してゐるものであるから、吾等は茲に別に革新的社會的教育學說の一節を設けて、これを敘述し且これを批判しようと思ふのである。

グスターフ・ウイネケンは、一八七五年にハノーヴァー (Hannover) のシュターデ (Stade) で牧師の子として生れ、イルフェルト (Ilfeld) の僧庵學校に於て神學哲學・經濟學・語學等を學び、一九〇〇年にかの有名なりーツ (Hermann Lietz, 1868—1919) の

ウイネケンの
略歴及び著書

ウイネケンの
肖像



開いたイルゼンブルヒ田園教育塾 (Landeserziehungsheime Iisenburg) の教師となり、同三年から三個年間はハウビンダ (Haubinda) の田園教育塾に働いた。同六年自らチューリンゲン (Thüringen) 森林地方の高地ウイッカイースドルフ (Wickersdorf) に自由學校團體 (Freie Schulgemeinde) なるものを開き、その生徒と共に青年運動にも參畫したが、同一〇年にマイニンゲン (Meiningen) の當局から退去を命ぜられた。同一四年までミュンヘン、チューリッヒ及びベルリンに滞在し、その間に雑誌『始源』(Anfang) を刊行して、社會改新の始源としての青年文化の鼓吹に努めた。同一八年に文部省に入つて文相ヘーニッシュ (Konrad Haensch, 1876—1925) の下に自治制度を各學校に行はしめたが、その効果は舉らなかつた。同一九年にウイッカイースドルフに歸り、翌年又出たけれども、その自由學校自治團とは猶關係を保つてゐる。主著には『學校と青年文化』(Schule und Jugendkultur, 1913)、『革新と學校』(Revolution und Schule, 1919) 等がある。

社會的教育學說

ウイネケンは既述の如く、エレン・ケイやグルリットの個人主義・主觀主義をば非文化的なものとして極力排斥してゐる。曰く、何人も他人と違つて存在することは、それ自身全く價值がない。各人が自己の小さな宗教、自己の特殊な趣味、自己だけの世界觀を有つやうに要求されてゐると感ずる所に於ては、文化可能性は總て止むであらう。と。寧ろ氏はフイヒテやヘーゲルによつて代表されてゐるドイツ理想主義に結合し、人間は自己の世界觀を、宇宙觀的に、いな形而上學的に基礎づけるまでは、究極の確實性と信仰性を見出すことが出来ない。と主張する。そして氏の所謂形而上學とは、精神の形而上學であり、然もその精神は、アリストテレス(Aristoteles, 384—322 B. C.)の言つた如く、自己本來の完成、自己の中なる本質の發展の爲に、おのづから社會的精神になるやうに性質づけられてゐる。斯くてウイネケンは教育の本質をば、青年をこの超個人的社會的精神、ヘーゲルの意味に於ける客觀的精神にまで育て上げるにあると考へてゐる。換言すれば教育は、氏に取つては、個人の陶冶を目ざす個人的意義のものではなくして、新しい時代、新しい社會を建設すべき集合的社會的意義のものである。

青年文化の待望

家庭に對する攻撃

そして氏はその理想の實現せる情態をば「青年文化」(Jugendkultur)と名づけ、それを熱烈に待望する。曰く、吾等には新しい青年文化が必要である。「新しい、眞の青年が必要である。未だ新しい青年文化は存在しない。吾等は眞に青年が如何なるものであるかを殆ど知らない。」と。

中等學校に對する攻撃

古典語教授の

ウイネケンは、多くの革新的思想家に共通な情熱と慷慨とを以て、現在の家庭教育や學校教育を痛撃する。即ち、先づ家庭教育が上述の如き青年文化を作り上げる能力を全く缺いてゐることを説き、家庭は、子供をして唯だ怠慢と家族的利己主義にまで生ひ立たせることは出来るが、普遍的なものへの献身、客觀的精神への奉仕にまで教育することは不可能であると斷じ、それ故に、家庭と教育とは、それ自身何等の關係をも有たない」と極論し、遂に教育を家庭から切離さねばならぬとまで力説してゐる。更に氏は現代の學校、特に中等學校に對して悲憤を投げかける。即ち、先づその教授内容が依然として傳統を墨守し、因襲固陋に陥つてゐることを攻撃し、今の文科高等學校(Gymnasium)は、世界及び生活と縁もゆかりもない活動を無意味に繰返してゐる「教授監獄」とであると罵る。就中古典

排斥

語教授の傳統を非難し、文科高等學校に於ては、將來ラテン語とギリシヤ語とは、一般の教科課程から消失し、それ等は専ら大學で梵語と並べ置かるべきものである。」と言ひ、吾等が益、強く、愈、根本的に、古代語から遠ざかれれば遠ざかる程、吾等独自の文化、吾等自身の使命に對する興味と能力とが自由に働き出して來る。」と説き、將來の學校は、次に述べるが如き、自由學校團體でなければならぬと言ふのである。

理想の學校の
提唱

然らば氏の理想とする新學校、所謂「自由學校團體」とは、如何なる特色を有するものであるかと尋ねると、氏はそれは何よりも先づその名に値する自由を求め、今まで家庭や學校で萎縮させつた青年の活潑な生命觀に限りなき敬意を拂ひ、ひたすら美しい純真な青年文化を作り上げようとする。故にこの自由學校團體では生徒達は、無限に伸び行く生命に、言ひ知れぬ幸福感を抱きつつ、自己の眞面目な使命の實現に一步一步導かれて行くと答へてゐる。氏に隨へば、この自由學校團體では、從來の注入的氣分が分散して生徒の自己活動が主になり、生徒は外部からの強迫によつてではなく、眞剣な自活に生きる。又茲では、教師

と生徒とは友達である。」といふのは、彼等は同一の精神活動に携はる同僚であるから。」それ故に、今までのやうな、嚴しい教師と仔羊の如き生徒との間に見る高壓的な關係が退場して、寧ろ指導する者と指導される者といふ極めて親しい關係が登場する。然も指導する者は決して教師ばかりではなく、年長の生徒も亦その地位に立つ。氏に隨へば、年長の生徒が教師よりも却つて大きな役目を演ずる場合が多い。斯くて自由學校團體は、學校經營者、教師、生徒の渾然たる融合團體である。そこでは、自由に意見の交換が行はれ、何時も和やかな雰囲気の中に、何れにも偏しない公平な輿論が支配する。又この自由學校團體の外部には、學校委員會といふ機關がある。「その任務は、週毎に學校の行事の嚮導及び學校經營者、職員會、學園全體に關する種種の提議に就て、一般的事項を商議することとに存する。」そして委員會の各委員は、下級生の一人乃至三人に對し、その保護者として面倒を見、その生徒を監督し、事が起れば彼等を庇護することもある。そして被保護生の配當は、學校當局に於てなされるのである。吾等は氏の思想全般に亘つて十分の批評を下したのであるが、それは後に讓つて、今一人の革

新的社會的教育思想家エストライヒに就て述べる。

エストライヒの略歴及び著書

パウエル・エストライヒは、一八七八年三月三〇日にコルベルグ(Kolberg)の指物師の子として生れ、その地の國民學校實科中學校に通學し、ベルリン及びグライフスワルド(Greifswald)の大學で數學、物理學、化學を修め、國家試験を受けて一九〇



エストライヒの肖像

一年にケルン(Köln)の文科高等學校に奉職し、翌年イルフェルトの僧庵學校に轉じ、その後バルメン・ウッパルフェルト(Barmen-Wupperfeld)の實科高等學校に教鞭を取り、同五年以來ベルリンのシェーネベルグ(Schöneberg)のホーヘンツォルレン(Hohenzollern)高等實科學校に校長となつてゐる。著書には『生産學校』(Produktionsschule, 1920)『創造的教育』(Schöpferische Erziehung, 1920)『彈力的統

一學校』(Die elastische Einheitschule, 1923)『民族文化への學校』(Die Schule zur Volkskultur, 1923)『教育學への工業の進入』(Der Einbruch der Technik in die Pädagogik, 1930)等がある。

ドイツの社會に對する非難

エストライヒも亦革新思想家の常套を承けて、ドイツ現代の社會情態とそれの負へる文化とを痛撃してゐる。その鋒先は先づ家庭に向けられ、家庭といふ空虚な概念が存在するけれども、有機的社會は存在しない。借家に住み、住居を轉轉と移し、庭園も耕地も仕事場もなく、動物や植物としては更に見られない今日の家庭生活は、決して眞の社會ではない。たとひ土地を有つてゐる家庭であっても亦同様である。といふのは、これ等の家庭では、土地は單なる生産の手段と考へられ、隨つてそこには如何なる財産觀念も補償し得ない所の、社會的行動をなさうとする思想が缺けてゐるからである。これ等の家庭では、土地は社會的精神を構成する要素とはならない。と罵り、次に實業社會に就ても、それが唯だ市場の好況不況に左右せられ、金錢をめぐる醜い營利的團體でしかあり得ないことを攻撃し、斯やうな動搖常なき世界には、如何なる眞の職業道德も存在しない。と述べてゐる。更に氏は、教會が常に頑固で獨斷的である。ことの故に、眞の共同社會は教會からは期待出来ぬと考へ、この社會は精神を有つてはゐるが、然しそれは過去の精神であり、隨つてこの社會の心は死んでゐる。と非難し、轉じ

て又現在の政黨をも假藉する所なく攻撃してゐる。

斯くの如くドイツのあらゆる社會生活に不滿を感じてゐるエストライヒは、その學校に對しても極端な非難を浴せる。氏は從來の學校が生氣なく精神なきことを責めて、學校は今まで硬化してゐた。それは形式主義的である所に於て、理想主義的であると信じてゐたのである。と言ひ、教材上にも教法上にも子弟の性質に拘束を加へてゐる故を以て、學校をば「知識刑務所」(Weisheitsgefängnis)と惡罵してゐる。然も氏に隨へば、世人は常に傳統に囚はれ、舊態に執拗な愛着を感じ、純理に立つ改革論者をば非國民、異端者として汚辱する。斯かる事態では、國民も世の中も到底救はれることが出來ない。學校は今や徹底的改革の斷行をば必要とすると、氏は叫ぶのである。氏が現代に於ける「徹底的學校改革者」(Entscheidende Schulreformer)の代表者と目せられる所以は、この主張に由來するのである。

さて然らば、エストライヒは來るべき自國の社會と學校とに關して、如何なる積極的・建設的意圖を有するか。氏は何よりも先づ教育の本質を社會的に考へ

理想の社會

る點に於て、ナトルプの先蹤を追ひ、社會の爲の、社會に由つての形成を教育と考へ、然もその理想社會に關しては、民族社會を通して人類社會へといふことを標榜してゐる。「一つの民族は決して完全な文化社會ではあり得ないが、この民族の聲によつて子供は世界と話し、民族の同胞を通して世界を把握し、民族の社會を通して世界の中に活動することを始め、民族の詩唄を通して人類感情にまで子供は導かれる。一つの民族は決して完全なものではないが、然し民族は、國民は、歩まなければならぬ道であり、唯だ一つの文化社會への唯だ一つの道である。」と氏は説いてゐる。それ故に氏は、一面に於ては、民族的・國民的情性を無視する所謂「國際教育」に反對し、他面に於ては、民族への執着から他を一切顧慮せざる偏狭な民族教育にも反對する。「吾等はドイツ人であり、吾等の使命はドイツ的である。又吾等は人間であり、吾等の使命は人間的である。」と叫ぶ氏の言葉こそは、ドイツ文化と世界文化との綜合、民族社會と人類社會との止揚を目ざす氏の理想を端的に表現したものと解せられるのである。

エストライヒは斯かる社會理想を背景として、自國の學校に對する改革意見

理想の學校

生活學校

を提出してゐる。その情熱に充ち、極端に走り勝な提唱も、畢竟するに「生活學校」(Lebensschule)と「生産學校」(Produktionsschule)といふ一聯の中心思想によつて統一せられてゐる。生徒を圍繞する生生とした生活、そこに教育の目的も方法も設定しようとするのが、生活學校の主張である。そこでは、教師が生徒に事物を教へ込むといふ注入主義や、唯だ抽象的に諸能力を陶冶するといふ形式陶冶主義や、懲罰・壓制による權威主義や、階級別宗派別性別等の存する差別主義が排斥せられて、具體的な生活に即し、自己活動と體驗とに訴へ、自由に平等に學習させること、いな生活させることが工夫せられる。氏の詳述する提案によれば、將來の生活學校は生活の摸寫である。それ故に先づこの學校には、遊戯場・作業室・休憩室・食堂があり、更にこの學校は、あらゆる人間に開放されるやうになつて居り、又この學校の中には、社會的に重要な感化影響が總て含まれてゐる。この學校には又、假小舎・草原・競技場・庭園・作業場・家畜小屋・耕地があり、附近のあらゆる學校との間に、交換訪問等の麗はしい交誼が取り交はされる。ここで行はれる動物の愛護、植物の培養は、如何に多くの子供の幸福を招來し、如何に多くの品性の陶冶

を齎らすことであらうか。又如何に多くの重要な使命が、斯くの如き基礎的な經濟活動から、自然と生れ出て來ることであらうか。日光・機械・灌溉・耕耘に關する中心的な力の素養は、將來はつきりと自覺せられ、青年は自らこれを活用するであらう。

生産學校

上述の提案が既に暗示してゐる如く、エストライヒの生活學校は、最近の社會情勢と民衆の生活とに制約せられて、特に經濟活動と密接に結合するのであるが、氏はそれを積極的に力説して、その生活學校が同時に生産學校であるべきことを宣言してゐる。即ち曰く、學校がその社會的使命を完全に果し得る爲には、子供は今よりもつと、毎日の時間を學校の教授時間に費さないやうにしなければならぬであらう。子供は學校で生活しなければならぬ。即ち子供は茲で、近代の文明及び文化の一般的に重要な方面を總て體驗しなければならぬ。それ故に教授の爲の校舎は左程重要ではない。といふのは、この學校が、その使命の上から見て、一つの經濟活動であつて、出來るだけ廣汎に自ら生産しなければならぬからである。斯くして、教授を行ふ建物の外に、作業場・農場附屬の建物

が設けられ、特に後者には家畜小屋が付き、大小の家畜が飼はれて、それ等は學校經營上の必需品たるミルク・バター・動物を供給し、生徒の食物を充すに充分である。と。氏はこの見地から、學校必需品を始め多くの物資を生産させるのであるが、然もそれは教育的價値の爲に行はせるのであつて、忍耐・克己・整頓等の訓練を通して品性の陶冶が目ざされ、又勞働の精神化が本質的に意圖せられてゐるのである。更にそこでは、空虚な一般的陶冶や偏狹な専門的陶冶を排し、全體としての人格を全體としての社會に奉仕せしめるやうな陶冶を、絶えず念頭に置く。氏の説く所によれば、生産學校は、死せる一般的陶冶を施す學習學校のやうに、機械化された、即ち一面的な能力しか持合さないか、然らざれば妙にいぢけた専門家を養成しようとはしてゐない。それは家庭と融合しながら、社會的なもの、社會的體驗、周圍の自然及び人生に對する幼兒の態度から出發する。又この學校は、物を使用させることによつて、必要有用にして又麗はしき事物の想定及び會得を招來せしめ、或は社會奉仕を實際に行はしめることによつて、子供の身體及び子供の精神的諸能力の健全な自己發展を促進し、更にこの學校は、常に子供の

人格の全體性をば社會の全體性の中に於てのみ是認するが故に、責任感を以て社會成員としての活動をなさしめつつ、子供の道德性を強めることが出来る。といふのである。

生活學校、生産學校を標榜するエストライヒは、學校の教科課程や時間割や學級編制等の具體的な問題に關しても、根本的改革を主張してゐるが、それ等の細部に亘る敘述を省いても、既に充分氏の教育思想の全體的特色を捉へ得ると思ふ。即ち氏は、社會による、社會にまでの、教育を把持する限りに於て社會的教育思潮の流れに棹さしてゐながら、そして又民族文化と人類文化との綜合を目ざす限りに於て隨分高遠な理想を抱きながら、然もドイツの現實社會に於ける大衆の生活を制約する經濟的關係に深く執着するの餘り、未だ現實の生活苦に直面せざる少青年の生活舞臺たる國民學校にまで、經濟的色彩を強く打出さうとしてゐるのである。吾等は斯かる思想傾向が、そのまま直ちに實踐に移されることの危險を豫感せずには居られないのみならず、前に個人的經驗的教育學說に對して加へた批正をば、そのまま社會的革新的教育學說に對しても加へなけ

ればならぬのであるが、然し今はその點に立入ることを止めて、次節の社會的教育學說全般に亘る批評の中に、それをも含ませたいと思ふ。

第五節 社會的教育學說の要約及び批評

社會的教育學說は、人間を孤立單獨の生存者と見ずして、本來の社會的生類と見る所に、第一の特質を有する。これ生物學的に個體と種族との關係、個人と環境との交渉を考察しても、批判哲學的に意識の本質内容を吟味しても、等しく到達する結論であつて、斯くの如き人生觀が、この教育學說に廣汎且正當な根底を提供するのである。

次に教育は、社會に於て行はれ、社會は教育によつて發展すると見るのが、この學說の第二の特質である。勿論この教育學說はナトルプ自らも辯明した通り、かの個人的教育學に對立して教育學の一部分を擔當するものではなく、教育學の全體を具體的に理會させんが爲に斯かる名稱を冠したのであるが、然しその強調した社會といふ概念が、從來の教育學說の個人主義的傾向に對して、重大な

社會的教育學
說の要約
その特質の一

その特質の二

反省を促したことは確かである。それは單に學校内に於ける教育方針教授方法に就て、共同學習乃至共同作業の尊重を教へたのみならず、學校外に於ける家庭及び一般社會を、教育段階の重要な兩極として包攝することによつて、教育の概念を正當に擴張させたのである。

第三に、理想的社會的教育學說に於ては勿論、經驗的社會的教育學說に於てさへも、何等かの理想社會を豫想し、それにより、又それにまでの教育を主張する。これ單なる既成社會への忠順のみを説く保守的思想なるが如くに誤解され易きこの教育學說が、その實最も進歩的な社會理想に關係してゐる所以である。その上、ベルゲマンにせよ、デューイにせよ、將又ナトルプ及びブッフヘナウにせよ、その祖國の具體的な國體乃至時局を對象としての剴切な論議を立ててゐるのであつて、吾等はそこに往年のプラトーン、ペスタロッチ、フイヒテ等に於ける潑刺たる經世的思想家を髣髴するのである。

それにしても經世的思想が、過激に奔り偏狹に陥つて、徒らに傳統を痛罵し、未熟な少青年の奔放な心情に迎合し、乃至はそれを煽動するかの如き傾向を現は

その特質の三

社會的教育學
說の批評
その第一點

すに至つては、吾等は斷乎としてこれに反對せざるを得ない。ウイネケンやエストライヒの所謂革新的教育思想には、動もすれば斯かる風格が看取せられる。難局に際會して紛糾を極めてゐるドイツの社會情況であるから、斯かる過激な意見も表はれたのであらうが、國體を異にし、民情を異にしてゐる我が邦の教育に關しては、斯うした過激な考へ方は飽くまでも排斥しなければならぬのである。

然しその他の社會的教育學說の態度及び内容に對しては、吾等はさしたる誤謬も不當も認めない。唯だその主張が實際の教育作用に對して一層適切な指針たらんが爲には、社會と子弟との交渉を今一步立入つて考究せんことを望むのみである。更に言へば、教育の條件たり且目標たる社會といふ概念は、内容的には畢竟、社會的文化でなければならぬ。子弟は斯かる文化に對して、どんな關係に立つか。又教師は文化と子弟との中間に於て、どんな使命を有するか。子弟の具體の心意は、教育者を介して社會的文化をいかに受容し、いかに創造するか。社會の有爲有能な成員とは、その個人に就て見ればいかなる人格を具へ

るものなるか。これ等の問題は、社會的教育學が、その祖國の艱難や時局の弊害を救はんとする前に、先づ教育作用そのものの考察に於て解決しなければならぬ領域である。吾等はこの點に就て、さきに述べたドイツのバーデン學派の歴史的社會的文化高調の聲を想起するのであるが、それさへも猶斯かる問題を充分には解決し得ないであらうから、吾等は寧ろこの不滿を提げて人格的教育學說の研究に進まう。

第六章 人格的教育學說

第一節 人格的教育學說の由來

既に本篇の序說に於て述べた如く、人格的教育學說は經驗主義と理想主義、個人的見地と社會的見地の對立思想を綜合すべき地位に立つてゐる。それ故にこの教育學說の由來は、それがこれ等既述の諸學說に對していかなる態度に立てるかを見ることによつて、ほぼ明かとなる。

十九世紀中葉の思想界を支配してゐた經驗主義は、その極まる所、世界をも人

する態度

生をも唯物的機械的に眺めるに至り、生活原理としては物質主義功利主義に傾き、人心の甚だ荒涼野卑なるを感じさせた。人格的教育學説は人間の本質をば、物質を超越し自然を支配する所の精神生活に求め、それによつて、上述の如く物質に囚はれ自然に束縛された理論並びに時弊を革正せんことを、當面の使命として起つたものである。然らば、そはかの新カント派の理想主義とどう區別さるべきか。吾等の見る所を以てすれば、總じてカントの流を忠實に汲むものは、その立向ふ對象こそ知情意の各方面を包括すれ、その取扱ふ態度は何れかといへば論理主義、主知主義に傾き、随つて教育學説としても、體系の整備、理論の透徹に比して、實際教育者に情熱の力を與へることが少ない。人格的教育學説は寧ろ、カント以後大膽にその始祖を凌駕せんとしたローマンの風潮を慕ひ、情意を主とする藝術的宗教的世界觀及び人生觀を抱き、教育作用の核心をば、陶冶の情熱に燃ゆる教育者の人格で子弟の感激と渴仰とを喚起し、以て自治自律崇高優雅な人格を養成せんとする努力の上に置く。遡つてはシェリングの藝術的世界觀が、又近くはオイケン(Rudolf Eucken, 1846—1926)の精神生活の哲學が、この教育

カント學派に對する態度

個人的見地に對する態度

思潮の基礎とされたのも、蓋しそれ等が、經驗主義と主知的理想主義との何れにも墮せずして、情意を主とする理想主義を保つてゐるからである。

更に人格的教育學説は、かの往往にして不羈奔放に流れんとする個人的見地と、動もすれば劃一壓制に陥らんとする社會的見地とに對して、共に反抗する。エレンケイやグルリットの高調した個性が、單なる個別性特殊性であつて何等の規範的要素を具へず、又その禮讚する自由が、狹隘偏小な自我の放姿無規律な振舞を意味するならば、そは思慮ある人人の直ちに非難排斥する所であらう。又社會的教育學説は、その創唱者に於ては決して個人を無視する點はないのであるが、これを喧傳實行せんとする者が、社會的見地を重視するの餘り個人の發展を徒らに閑却し、殊に天才偉人の力による文化の躍進を藐視せんとしたり、或は經濟事情等の變動に基く社會の情勢に對して激越な反抗に墮せんとするが如き過誤に陥り易いのは、大に警むべきのみならず、嚴に戒飭すべき所である。人格的教育學説は、個人の權利、就中偉大な個性の價値を大に尊重するけれども、それは單なる心理學的概念に於ける個性ではなく、倫理的價値を具へた人格で

社會的見地に對する態度

あつて、必然に超個人的規範による自律自制を有し、又既成の社會に忠順なるに止まらず、進んでこれをより高いものに向させようとする熱情を有するものである。この意味に於て、人格的教育學説は、誤れる個人的見地と誤れる社會的見地とを共に訂正し、雙方の正しい主張を止揚したものと見られる。

斯くの如き内面的理由を以て興起した人格主義教育學説は、前世紀の末葉から現世紀の初頭にかけて、幾多の有爲な唱道者を出したのであるが、それを分類すると、シエリングの哲學に基くもの、オイケン（Oeyken）の哲學に基くもの、及びキリスト教思想に基くものとなる。次に節を分けて、これ等三様の人格的教育學説の要旨を尋ねよう。

第二節 シエリングの哲學に基く人格的教育學説

吾等は既に規範的教育學説の由來を尋ねるに當り、カント以後のローマン主義哲學がいかに推移せるかを見た。そして茲に特に想起すべきはシエリングの同一哲學である。フイヒテ（Fichte）が實在の根元を精神的自我の働きであるとし、自

人格的教育思想の主流

シエリングの同一哲學

然はこの働きの衝き當たる障礙物として、始めて存在を表はすものと見たのに對し、シエリングは、自然も、又吾等の現實に有する精神も、共に一層根元的な普遍的絶對的精神若くは自我の顯現であるとした。更に言へば、絶對精神は無機物及び有機物の無意識的自然から、哲學者の有する最高の自己意識に至るまで進展するものであつて、宇宙間の萬物は、その進展の程度こそ異なれ、皆同一の根元的精神を宿してゐる。それ故に、自然は見えたる精神であり、精神は見えざる自然である。それでこそ、始めて吾等は自己の精神を以て自然を理會し、自然が吾等に對して意味を有することを知るのである。斯くの如きは、實に自然を靈魂靈化して、これと融合せんとする藝術的世界觀であり、シエリング自らも、藝術的活動に於て始めて、自然そのものに絶對精神の働きつつあることを體驗することが出来るとしてゐる。

斯かる根本思想を人格の概念に適用し、これを教育的に展開させたのは、先づエルンスト・リンデ（Ernst Linde）である。氏は一八六四年五月二〇日を以て、一寫眞師の子としてドイッのゴータ（Gotha）市に生れた。ゴータ市は昔から有名な

リンデの略歴及び著書

教育家の多く輩出した土地として名高い所であるが、氏の立身は普通の青年教師の歩む道を歩んだものに外ならなかつた。即ち、この市の小學校から實科中學校を経て師範學校に入り、卒業して郡部の小學校に奉職し、二三個所に轉動した後、この市の小學校長となつて、今日に及んでゐるのであるが、數年前中等教員の資格をも得てゐる。



リンデの肖像

氏は文學者ヒルデブランド (Rudolf Hildebrand, 1824—1894) に私淑し、研究の傍ら文筆に親しみ、藝術評論家としても世に名を知られてゐる。その教育學者として認められるに至つたのは、一八九七年に出した著書『人格的教育學』(Personalitätspädagogik, 5. Aufl. 1927) からである。その外『藝術と教育』(Kunst und Erziehung, 1901)、『宗教と藝術』(Religion und Kunst, 1905)、『現時の教育學的論争問題』(Pädagogische Streitfragen der Gegenwart, 1921) 等の諸著がある。氏は『人格的教育學』を出すに當り、それに『現代の方法

リンデの教育學說

過信に對する警告』(Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage) と註し

て世に問うた。その所説の要點は、人格の意義及び内容を明瞭にし、且人格を以て教育的原理としたことこれである。

人格の意義

リンデによれば、人格とは、人間に於ける精神性が自然性をよく統整して、私的存在が生きた姿に於て人道を表現した所の個性である。思ふに、人間の自然性は衝動・欲望・情緒・氣分に支配され、怠慢で遲鈍で粗野で、氣分が變り易く、去就に常がなく、總じて皮相的且利己的である。然るに人間の精神性は、理性とか良心とかいふ規範的意識に支配され、正と善とを希望し、克己抑制を要求し、常に道德的理想を思慕する。この兩性の争闘に於て、精神性が自然性を敵視して寄せ付けず、力強くそれを防遏し奮闘してゐる時、その姿を品性といひ、精神性が自然性をよく支配統整し、兩者が圓滿に典雅に優美に協調和睦してゐる時、その姿を人格といふ。これ蓋し、人間に於ける自然的素材が、精神より課せられる規範法則に統べられて、謂はば一種の藝術品となつた姿であつて、茲にシニリングの藝術的世界觀が反映してゐるのである。

人格の四要素

然らば、斯かる人格の内容はどうかといふに、リンデはこれを四個の要素から

規定してゐる。第一は熱誠能感であつて、これは、正眞を好むことが熱烈であつて、極力これを守つて失墜せず、邪偽を惡むことも亦熾烈であつて、飽くまでそれを排撃せずんば已まざることである。第二は個性顯明であつて、これは、他の人と明確に區別さるべき個性を發揚することであり、第三は生動獨創であつて、斯くて常に新しき眞理の源泉となり、進歩せる識見の提唱をなし、隨つて暗示性、感化力に富み、常に時流を抜いてゐることを意味し、第四は操守鞏固であつて、これは、精力に滿ち、彈性に富み、己れに對しては、私慾に克ち衝動に屈せず、他人に對しては、邪説に迷はず、横議に動かず、要するに自ら抱懷する所の理想を堅固に忠實に貫徹することをいふのである。

斯うした人格は、教育の目的であると同時に又その方法的原理である。即ちリンデの言葉を以てすれば、斯かる要素を具へた教師をば、教育の最も主要な方法とし、斯かる人格にまで生徒を養成することをば、教育の目的とするのである。既に指摘した如く、氏の所説は、從來の方法萬能思想に對する警告であり、更に具體的には、知識の把握に代へるに情操の體驗を以てせんとする提案である。氏

教育の方法的
原理としての
人格

によれば、單に語るのみの教育者は、人間ではなくして蓄音機である。隨つて斯かる教育者は、生徒の内心に本具せる人としての分子には何等の感動影響をも與へ得ない。何となれば、人格に影響してそれを形成し得るものは、實に又他の人格だからである。教師は教材をば自己の人格にまで融化し、これを子弟の思考よりも寧ろ情操に訴へ、感動的に體驗させることによつて、教師の人格を子弟に於て再現させなければならぬ。リンデはこの原理をば、從來のヘルバルト學派の方法過信・知識偏重に對して極力主張し、更に各教科目に亘つて、教材の人格化とこれが體驗の必要とを揚言したのである。

ワイマール (Weimar) の師範學校教師ヘルマン・イチナー (Hermann Ischner) も、亦『教授學』(Unterrichtslehre, 1901)その他に於て人格的教育思想を公にしてゐる。氏によれば、人格は精神の形體化する力即ち創造力であつて、『教授學』はそれ故に「形體化の力を開發するものと解された教授 (Unterricht gefasst als Entbindung geistlicher Kraft) を説いたものである。氏は、十九世紀を支配した進化論や科學主義が、人間を唯物的・機械的に取扱つて自由と獨立とを壓迫したのに對して、自律

イチナーの教
育學說

的人格の發達を高唱し、その爲に自己活動によつて、宛も動植物がその種子に胚胎する素質を自ら形成する如く、人間たる所以の人格的萌芽を自ら形成すべき教授方法を力説したのである。斯かる教授法は又藝術的教授法である。蓋し教授も亦藝術的の創作であり、宛も畫家が自然を取扱ふ如く、教師は生きた生徒を素材として、これを人格者にまで形成することを使命とするからである。

ウエーバーの略歴及び著書

上述のリンデ及びイチナーと相呼應して、エルンスト・ウエーバー(Ernst Weber)



ウエーバーの肖像

も亦、人格的教育學說の興隆を助けた。氏は、一八七三年七月五日にドイツのグラープフェルト(Gräpfe-
 ー)に生れ、豫備校を経てツェルツブルヒの師範學校に入り、これを卒へて後尙ミンヘン(München)の中央體操教員養成所に學び、更にエナ、ミンヘン及びライプツヒの諸大學に學び、エナでは特にライン教授の指導を受け、ライプツヒでは深くフォルケルト(Johseph Volkelt, 1848-1928)教授の影響を蒙り、殊に後者の指導の下に、「ニーチェの世界觀・生活觀に即したるその教育思想を研究し、

これに關する論文を提出して學位を獲た。かくてミンヘンの小學校長となり、傍らこの地の心理教育研究所の講師を勤め、一九一四年から同一八年までは世界大戰に参加して祖國の爲に奮闘し、同一九年にハンブルヒ(Hamburg)の師範學校長に擧げられ、翌二〇年よりは更にこの州の高等教育會議長の任をも兼ねてゐる。その世に出した著書は既に二十種に達してゐるが、就中主なものは、『教育學的基礎科學としての美學』(Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft, 1907)、『教師の人格』(Lehrerpersönlichkeit, 1911)及び圖畫教育に關するもの等である。氏によれば、教育の目的は人格の陶冶であり、これが方法は教師の人格を以てその主動力とする。氏は又、兒童の生活が全體として藝術的・感情的であつて、彼等は成人の認識的・悟性的生活に反し、感情の赴くままに擬人し、想像し、創作するの事實を述べ、それ故に、兒童の人格に觸れ兒童の人格を培はうとする教育は、藝術的教育でなければならぬと説いてゐる。

ウエーバーの教育學說

第三節 オイケンの哲學に基く人格的教育學說

オイケンの哲
學

我が邦及びアメリカの思想界にも一時は少なからざる影響を與へたオイケンの哲學は、本章第一節に述べた如く、經驗主義と主知主義とに對する反抗から起つてゐる。經驗の根底に先驗的精神作用の存することは、カントの既に吟味した所であり、又單なる知識が決して精神作用の全幅でないことは、吾等の體驗の自得させる所である。オイケンに隨へば、精神の根底は知力よりも寧ろ倫理的意志・宗教的情操・審美的想像力等であつて、それは狹隘な經驗的事實を超えて無限の世界を憧憬、又自然の囚れを脱して却つて自然を支配する。斯かる自由にして自己活動的な精神をば、吾等には、自らの中に抑へ難き價值希求として體驗し、又人類の歴史に於ける文化の進展にその表現を見る。オイケンは、斯くの如き精神を以て吾等の生活を統一して行くことを精神生活と名づけた。そは又人間を自然物と區別する所以の人格である。この意味の人格は、超經驗的理想を以て經驗的自然を支配する點よりすれば、經驗主義と理想主義との綜合であり、又既成の歴史的・社會的文化に隨ふだけでなく、新しい文化を創造する點よりすれば、個人的見地と社會的見地とを止揚したものである。

精神生活

ブッデの略歴
及び主著

このオイケンの哲學をば、教育學に適用した第一の代表者はゲルハルド・ブッデ(Gerhard Budde)である。氏は、一八六五年二月一九日にドイツのレーア(Leer)で



ブッデの肖像

生れ、小學校から實科高等學校を経て、マールブルヒ及びベルリンの兩大學に於て國文學並びに近世語を學び、ハノーヴァー(Hannover)の文科高等學校の教師となり、一九一〇年エナ大學に於て「男子高等學校の教授上、古代語の優勢に關する論争」と題する論文によつて學位を受け、同年ハノーヴァー工科大学の教育學の講師に擧げられ、同二二年に員外教授に進み、又數年間引續き、有名なエナ大學の教員講習會の講師をしてゐた。その著書も大小二十種の多きに上つてゐるが、特に本節の敘述に關して重要なものは『精神的教育學』(Noologische Pädagogik, 1914)、『ハールドルフ・オイケンの哲學に於ける世界及び人間性の問題』(Welt und Menschheitsfragen in der Philosophie Rudolf Eucken's, 1921)であり、その他『哲學的教育學的思潮』(Philosophisch-pädagogische Strömungen, 1916)、『十九世紀及び現代に於

ける精神的潮流及び教育問題』(Geistige Strömungen und Erziehungsfragen im 19 Jahrhundert und in der Gegenwart, 1920)『フイヒテの世界觀及び人生觀に照した現代の問題』Gegenwartigen im Spiegel der Welt=und Lebensanschauungen Fichtes, 1924)等も意味深き述作である。

ブッデはその名著『精神的教育學』の副名をば、ルードルフ・オイケンの哲學を基礎とする人格教育學の企圖』(Entwurf einer Persönlichkeitspädagogik auf der Grundlage der Philosophie Rudolf Euckens)と註した。この書に冠したノーロギイといふ語は、オイケンが自己の哲學説に使用せる語であつて、その語源を尋ねるとギリシヤ語のノウス(Nous)即ち理性と、ロゴス(Logos)即ち學若くは論といふ言葉とを結合したものであり、その内容を探れば、純粹理性概念の學ともいふべく、そして茲に所謂純粹理性は、オイケンの哲學に於ける「精神」とその意味を同じうするのである。然らばこの語を何故に人格教育學の名に用ひたかといふに、ブッデがこの書の中の「理性主義(Noetismus)」としてのオイケンの哲學と題する章に述べた通り、主觀的個人的文化と客觀的社會的文化との中間に、その統一を求めるとのが理

ブッデの教育學說

教育目的

性主義であつて、人格とは正さに斯かる統一體を指すからである。

ブッデに隨へば、人間は第一義的には、宇宙的生類即ち宇宙の根元たる超時間的精神への參與者であつて、社會的及び自然的生類として現はれるのは、第二義的表現である。それ故に、人間の使命並びに教育の目標は、第一に精神生活の見地から決定せらるべく、社會的及び自然的的要求はそれに從屬すべきである。換言すれば、人間の本分は、精神生活の擔當者即ち人格となることであり、教育の第一目的は、個個人をして人格にまで準備させるにある。教育によつて子弟は精神生活に目醒め、自律自由に精神生活の所産たる科學・道德・藝術・宗教等の文化を創造しなければならぬ。氏はこの教育理想を人文的と名づけた。蓋し、人文主義教育は精神的人格としての人間本來の姿を目ざし、それは所謂個人教育社會教育乃至は職業教育を超越したものだからである。この教育理想は、特にフムボルトによつて代表せられた新人文主義から受けてゐるのであるが、ブッデは、それが専ら古典的思想を模範としてゐる點に於て、現代の要求には不充分であるとし、ドイツ國民本來の面目と、キリスト教の眞髓とをこれに加へなければ

人文主義教育理想

ならないとした。この見地から、氏はドイツ國民精神の陶冶を高調し、その手段として、ドイツ語教授を全ドイツの學校に於ける主位的教科目たせようとした。國語教授は、決して知識獲得の方便ではなく、情緒と意志との陶冶によつて國民精神の根底を培はんが爲のものである。國語に次で大切なのは宗教であるが、これも或特定の獨斷的傳統的教義を授けるのではなくして、世界史上の大運動としてのキリスト教の永久の價値に觸れさせ、それによつて宗教的生活への覺醒を促すのである。宗教と共に歴史も亦、情意陶冶の本質的意義を有する。蓋し精神生活の成果たる文化は、歴史の絶えざる流れに於て隆替浮沈しつつあるからである。

ブッデは、斯くの如き人文的陶冶を第一目的として、次に社會的陶冶、自然的陶冶を第二、第三の目的とした。謂ふ所の社會的陶冶とは、社會の共同生活の條件に對する見識、及びこの條件に合致する意志を養ふことであり、自然的陶冶とは、自然法則の知識、及びこれを利用して自然を征服する技術、並びに自然法則と自己の身體との調和を圖る能力の養成である。但しこの社會的及び自然的陶冶

社會的陶冶と
自然的陶冶

は、第一の人文的陶冶と衝突せざる限りに於て行はるべきである。即ち氏の教育理想を總括すれば、精神生活を中核とする總ての能力の調和的發展にあると言ふことが出来る。

教育の方法

上述のことに關聯してブッデは、教育の方法に就ても、單なる知識の蓄積及び知的訓練の代りに、「自己活動と力の覺醒」とを原則とした。氏は一方に於てエンケイの如き極端な自由教育に反對すると同時に、他方に於て教師の他律的權威による教育を非難したのであつて、氏によれば、權威に已むなく服従する、不信用の教育の代りに、師弟の内面的人格的信賴に基く、信用の教育が行はれなければならない。そこに始めて正しき自由と創造とが贏ち獲られるのである。

個性の尊重

但し茲に注意すべきは、人格的教育學が人文教科を尊重することを以て、個性を没却するものと誤解してはならないことである。ブッデは、既に餘りに長く吾等の教育に禍した一般陶冶の幻像を非難し、總てに適する陶冶はどこにも存在しない。各人はその素質に適切な方面を特に強く陶冶されなければならない。と言つて、上級學校に於ける教科目の自由選擇を慫慂してゐる。

ブツデの人格的教育學は、モーグ (Willy Moog, 1888) も言つた通り、自然的人間を理想化したものであるから、經驗主義の理想主義化であるが、それによつて同時に、個人的自我を普遍的自我にまで高め且深めたものであつて、就中ドイツ精神を高調し、歴史を尊重する等、かのフィヒテに似た國家主義的色彩が漂つてゐる。この意味に於て既に屢、指摘した如く、人格的教育學説は既述四個の教育學説の綜合的地位を占めてゐるのである。

同じくオイケンの哲學を基礎とし、然も教育に向つての人格の觀念をば、より鮮明な、より直觀的な方法で主張し、且理論に於てのみならず學校生活の實際の上に持來したのは、フリーゴール・ガウディッヒ (Hugo Gaurig) である。氏は一八六〇年一月五日を以て、一牧師の子としてドイツのハルツ地方のストツカイ (Stokey im Harz) で生れ、ノルドハウゼン (Nordhausen) の文化高等學校を卒へ、ハッレ大學に入つて神學、古典及び近代語等を研究し、かくてかのフランケ學院



ガウディッヒの肖像

ガウディッヒの略歴及び著書

(Frankeschen Stiftungen) の師範學校の助教となつた。當時この學院の總長であり且その師範學校の校長をしてゐたのが、有名な教育家フリック (Otto Fricke, 1832-1892) であつた。ガウディッヒは、この頃までは單なる一學究に過ぎなかつたのであるが、一たびフリックに親炙するに及んで深くその感化を受け、いとも熱心な教授方法の研究者となつたのである。かくて沈潜攻究の結果、氏はかの形式的段階なるものの價值が、必ずしも萬能で無いのみならず、却つて教師の自發的創造性を妨ぐる所あることを悟つた。一八八七年に彼は教諭としてゲラ (Gera) の實科高等學校に赴任したが、茲に在ること九年にして又フランケ學院の高等女學校長兼女子師範學校長に迎へられ、尋でライプチヒの高等女學校長兼女子師範學校長に轉じた。ライプチヒに於ける氏の教育活動こそ眞に目醒ましいものであつて、その學校はガウディッヒ學校 (Gaudig-Schule) の名に呼ばれて教授法研究者の巡禮道場となり、氏も亦部下と共に四方に出張してその方法の宣傳に努め、全ドイツの各地方に起つた教育科學週間 (Erziehungswissenschaftlichen Woche) に出講し、多くの場所に於ては、それがガウディッヒ週間 (Gaudig-Woche) と

さへ呼ばれてゐた。他方氏は、又著述に努めて多くの書物を世に送つたのであつて、『自己活動への教育』(Erziehung zur Selbsttätigkeit, 1902)『生成しつゝある人格の爲の學校』(Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 2 Aufl. 1922)『ドイツ民族—ドイツ學校』(Deutsches Volk-Deutsche Schule, 1917)『學校改革か』(Schulreform?, 1920)『自由精神勤勞の理論と實際』(Theorie und Praxis der freien geistigen Arbeit, 1921)『學校と學校生活』(Schule und Schulleben, 1923)『人格の理念』(Die Idee der Persönlichkeit, 1923)『家庭と學校』(Elternhaus und Schule, 1920)等は、その主なものである。尤も氏は純粹の教育學者ではなく、随つてその著述にも系統が缺けてゐる。けれどもこれ等の述作は、ザウペ(Emil Saupé, 1872—)がその著『近時のドイツ教育學者』(Deutsche Pädagogen der Neuzeit, 5 Aufl. 1927)の中に言つてゐる通り實に「天資に恵まれ、多方向的に陶冶せられ、且精緻な感能を有つた教育家の實際から産れた結晶に外ならないのである。ガウディッヒは一九二三年八月二日に歿したのであるが、その勤勞教育に關する所説に就ては後に再び觸れる。

ガウディッヒの

ガウディッヒの主著の一たる『生長しつゝある人格の爲の學校』によれば、その

教育學說

教育學說は、個人的及び社會的の根本方向を綜合したものである。個人主義の主張する個人は、決して無制限の權利を有するものでないが、その正常な要素は人格といふ理想に於て取容れらるべきものである。そして人格は、超個人的規範に導かれるが故に、それは必然に社會生活の機能にも向ふのである。氏によれば、人格は決して空虚な形成ではなくして、あらゆる生活領域に貫通し、一切の文化内容をもて充たされてゐる。學校は、單なる施設と見らるべきではなく、人格形成の生活領域として、總ての文化内容が生活さるべき場所である。氏は斯うした意味から「學習學校」(Lernschule)を排撃して「勤勞學校」(Arbeitschule)に左祖した。但しそれは、狹隘な手工手藝に偏した學校ではなく、全課業を生徒の生活にまで同化させるといふの意味に於ける「體驗學校」(Erfahrungsschule)でなければならぬとした。

學習學校
勤勞學校

體驗學校

教師論

氏は、教師に對しても亦、自らが成熟せる人格となり、生徒と人格關係に立つて、その教授事項を彼等の内的體驗にまで形成すべきことを獎めてゐる。さはれ教授の原則は飽くまでも生徒の自己活動にあり、教授の理想は遂には教師を無

自己活動の教育

用ならせるにある。氏の言葉をそのままに藉れば、生徒は一切の勤勞に於て自己活動的であらねばならない。目的の設定に於ても、勤勞の順序に於ても、目的への進行に於ても、難問の解決に於ても、制御に於ても、訂正に於ても、自己活動的でなければならぬ。然しそれを決して各人の孤立單獨の活動を高調するものと解してはならない。氏に隨へば、學級は、學校といふ大きな生活領域中の小さな生活團體である。子弟は、そこに於て共同の決定に基く勤勞の目的を定め、共通の方途を考案し、且その達成の爲に各人が協力共働しなければならぬ。斯くして勤勞學校、體驗學校は、同時に「共同社會學校」(Gemeinschaftsschule)である。

共同社會學校
國民教育との
結合

氏は又ブツデと同じく、人格教育を國民教育に結合し、ドイツ國民の生活そのものが、ドイツの學校に於ける大きな教授材料であるとした。換言すれば、學校は常に國民生活と緊密な關係に立ち、當該國民の大きな文化的使命の爲に貢献すべきことを説いてゐる。

オイケンの哲學に立ち、然も傍ら諸他の思想をも廣く酌んで、比較的洗鍊され、且包括的な教育學說を打建ててゐるのが、クルト・ケッセラール(Kurt Kiesel)で

ケッセラールの
略歴及び著書

ある。氏は、一八八八年二月二六日ドイツのラーヴィッツ(Lawisch)で生れ、現にミンデン(Minden)の教育會議長をしてゐる。教育上、哲學上及び宗教上の著述が十數種あるが、特にオイケンに關するものが有名である。直接、教育に就ての述作だけを挙げると、「大教育家の生涯の事業」(Das Lebenswerk der grossen Pädagogen, 3 Aufl. 1925)「教育學上の偉人」(Pädagogische Charakterköpfe, 3 Aufl. 1921)「哲學的基礎に立つ教育學」(Pädagogik auf philosophischer Grundlage, 1921)「現今の學校問題」(Schulfragen der Gegenwart, 1924)等である。

ケッセラールの
教育學說

氏の所説は「哲學的基礎に立つ教育學」に表はれてゐるのであつて、オイケンの哲學をば、「活現的理想の實學主義」と稱へ、これは永劫の價值に充ちたものを希求する問題を提起して、現實を取扱ふものであるとしたのが、氏の根本思想である。隨つて、陶冶目的を最も普遍的に把むならば、そは人間をば、その單なる自然の姿から文化にまで、又人格にまで高めることである。」と言つてゐる。

ケッセラールの教育理論は、目的原理と方法原理とに別れてゐる。前者に於ては、先づ教育の概念は、一般的には形式的陶冶、實質的陶冶及び職業的陶冶の三つ

教育の概念

に分けて考へられる。形式的陶冶としては、人間精神の根本的機能を出來る限り展開させて、それを生きた働きにまで持來さなければならぬ。けれども、形式的陶冶だけでは、恰もナイフを研ぎながら物を切らないのと同様で、役には立たない。それ故に、これと相待つて實質的陶冶が必要である。然し實質的陶冶だけを真先きに置かうとするのも誤であつて、畢竟ミンヒ(Wilhelm Minch)が言つた通り、陶冶材料と勢力發達との正しい交流こそ、眞の教育の久遠の祈願の一つである。さはれこれ等は、人格の養成を任務とする所の一般的陶冶であつて、教育は共同社會の理念の下に立つものであるから、この外尙特殊な職業的陶冶が要るのである。蓋し職業は、バウルゼンが言つた如く、個人が共同社會に編入される形式だからである。

これより進んで、ケッセラは教育の國民的目的を論じてゐるのであつて、具體的の個人に對しての途は、國民文化を通して導かれるとしてゐる。即ち、精神の歴史的分化は、國民の文化によつて條件づけられるものであるから、各の國民はその國民的視點から、かの一般的目的を限定して、その教育目的を打建てるべ

教育の國民的 目的

きであるとするのであつて、この點に於ては、ブッデやガウディヒとほぼその軌を一にしてゐる。これより尙、知的目的、道德的目的、藝術的目的、宗教的目的を論じ、更に方法的原理としては、自由、人格、共同社會、直觀、認識、活動性、練習を擧げてゐる。

以上はケッセラの教育理論であるが、氏は更に陶冶制度の組織論としては、家庭教育、幼稚園教育、學校教育等をそれぞれに論じ來たり、殊に學校は「文化學校」(Kulturschule)でなければならぬとしてゐる。その文化學校の理想は、氏に隨へば、前に擧げた諸目的の包括、即ち吾等の精神生活の分化した諸般の價值範圍のどれをも教養するにあつて、コメニウスが「人間性の工場」(Werkstätte der Menschlichkeit)と呼んだのが即ちそれであるとし、文化學校は、人格的並びに事物的の陶冶によつて、國民的の刻印に於て人間の教育を全うすること、言換へれば、國民的に印銘された價值の體驗にまで子弟を導き、この價值に事へるべく鼓舞し、激勵することを以て、その任務とするものである。」と言つてゐるのは、味ふべき言葉である。

陶冶制度の組 織 文化學校

第四節 キリスト教思想に基く人格的教育學說

所謂人格的教育學は、上述の如くシエリングの藝術的世界觀若くはオイケン
の精神生活の哲學を根底として、その上に、人格による人格にまでの教育を主張
するのであるが、茲にそれとは別の根據から、然も内容
に於てほぼ同じ方向に屬する教育說を唱へたものに
フェルスター(Friedrich Wilhelm Förster)がある。氏は、一
八六九年六月二日を以て有名な天文學者ウィルヘル
ム・フェルスター(Wilhelm Förster, 1832—1909)の子として
ベルリンに生れた。彼の父はドイツ倫理教化協會の
創立者であり、随つて彼は幼時から全然無宗教の教育を受けたのである。ベル
リンに名高いフリードリッヒ・ウィルヘルム文科高等學校を卒へて後、フライブ
ルヒ及びベルリンの兩大學で哲學・經濟學・社會學等を研究し、一八九三年に學位
を獲た。勞働運動を調査する爲イギリス及びアメリカに渡り、同九九年に、意志

フェルスター
の略及著
書フェルスター
の肖像

の自由性と責任性と題する論述によつて、スウェーデン國チネーリヒ大學に講師の
地位を得、且この地の工科大学の講義をも擔當した。かかる間に、實際生活及び
具體的問題への關心が、氏をして次第に倫理運動から實踐的キリスト教への轉
向をなさしめ、殊にその思想はカトリック教を代表してゐた。そしてこの見地
から教育學を講じようとしたのであるが、當局とその議が合はず、遂にチネーリ
ヒを去つてオーストリーのウィーン大學の員外教授となり、教育學を擔當した。
一九一四年にミューンヘン大學に轉じて、そこに新設せられた教育學の講座を擔
當してゐたが、世界大戰に際し、氏は政府の戦争政策に強く反對した爲、多くの友
人と支援者とを失ひ、果てはその地位をも失ふに至つた。かくて同二〇年から
はチネーリヒに退隱して、専ら文筆に親しんでゐる。その宗教的教育思想を表
はしてゐる主要著作は、『學校と性格』(Schule und Charakter, 1907)、『學校と贖罪』
(Schule und Sühne, 1911)、『教育と自己教育』(Erziehung und Selbsterziehung, 1917)、『キ
リストと人間生活』(Christus und das menschliche Leben, 1922)、『宗教と性格陶冶』(Reli-
gion und Charakterbildung, 1926)等である。尙氏の勤勞教育に關する所見等に就

フェルスター
の教育學說

宿罪の意義

ては、第二篇に於てこれを述べる。

フェルスターの教育學說は、カトリック教主義から道德的性格の陶冶を力説してゐるのであるが、その謂ふ所の性格とは、上文述べ來つた人格とその實質を同じうするものである。氏によれば、キリスト教の所謂「宿罪」はセント・アウグスティヌス(Saint Augustinus, 354—430)が「人間の意志の病氣」と呼んだ如く、物慾に囚はれ、感覺的衝動に驅られる人間の弱點であり、人類永遠の使命に對して精神の叛逆する傾向を指摘したものである。性格の陶冶は、斯かる宿罪を抑制することであつて、フェルスターはこれを、感覺的なものに虜とされることを防ぐものとした。氏はこの意味に於ける性格陶冶の理想をイエスキリストに求める。ここでは、性格の二つの根本的要素たる力と愛とが完全に調和してゐる。力は男性的性格の本質であり、愛は女性的性格の核心であつて、この兩者の結合する所に、自己主張と自己犠牲、堅志と順應、勢力と優美が、よく調和して理想的性格が生ずるとしてゐる。

自由教育

理想的性格と
してのキリス
ト

そして斯くの如き性格陶冶は、又、真正の自由教育であるとし、この點に於てフ

自治訓練と道
徳教授

エルスターは、かのエレン・ケイやグルリットの個人的自由教育に反對すると共に、奴隸的鞭撻による強制教育にも反對する。わけても體罰その他の粗暴な教育方法は、キリスト教の精神に矛盾するとして、特に強く反對してゐるのである。氏は性格陶冶の方法として、生徒の自治訓練と道德教授とを推奨した。自治訓練としては、校外生活の秩序、生徒間の制裁等を始めとし、進んでは學校管理に關してさへも、或程度まで生徒自身の手によつて、これを處理させるがよいと言ひ、又道德教授は命令によることを止め、生徒の生活經驗から歸納的に道德的教訓を理會させよと説いてゐる。

要するにフェルスターは、宿罪といふ自然的現實を出發點として、理想的精神生活への努力を説き、又誤れる自由教育と強制教育とを共に訂正してゐる點に於て、上來の人格的教育學說と同様に、經驗と理想個人と社會との對立的原理を綜合調節してゐるのである。

第五節 人格學及び人間學に基く人格的教育思想

人格的教育思想の核心をなすものは、言ふまでもなく人格の概念であるが、最近の學界は「人格學」(Personalistik)及び「人間學」(Anthropologie)の名に於て、この人格の本質を哲學的並びに心理學的に深く精しく検討せんとするの企を生ずるに至つた。その業績は、未だ教育學の體系や實際教育への具體的貢獻を示すまでには發展してゐないけれども、人格概念の新開拓だけでも、心ある者に取つては教育への深き暗示となり得るであらう。いな既に一九二二年に於て、デーリング(Max Döring, 1875—)は「教育學に對する人格主義の意義」(Die Bedeutung des Personalismus für die Pädagogik)と題するその論文に於て、新しい教育と舊い教育との相違をば、人格の概念の内容の差異の上に見てゐる。殊に最近に於ける教育科學的運動(それは後章に至つて詳述するが)にあつては、この人格概念の新しい内容の把握を目ざして進んでゐることは、その著しい特色の一つとしてこれを認めることが出来るのである。故に吾等は、學界並びに教育界のこの新動向を示す爲に、「人格學」の提唱者ウィリアム・シュテルンと、「人間學」の中心的代表者マックス・シェーラーとの思想の概要をば、人格的教育思想への示唆となり得る限りに於て、

敘述しようと思ふ。

ウィリアム・シュテルン(William Stern)は、一八七一年四月二九日を以てベルリンに生れ、ケルンの文科高等學校を経てベルリン大學に入り、特にスツンプ(Carl Stumpf, 1848—)・ヘンツェンゲハウス(Hermann Ebbinghaus, 1850—1909)の兩教授に就て心理學を専攻し、同九三年に學位を受け、同九七年にブレスラウ(Breslau)大學の講師に擧げられ、一九〇七年にその員外教授に進んだ。同一五年にモイマンが歿したので、その後を承けてハンブルヒ大學の正教授に轉じ、爾來茲で哲學・心理學及び教育學を講じて同三三年に及んだが、最近に至つて、その職を罷めたのは洵に惜いことである。



シュテルンの肖像

シュテルンの略歴及び著書

る。氏は生來哲學的素質を有し、少時より哲學に憧憬を抱いてゐたが、心理學を専攻するに及んで、現代の心理學が要素的、因果的、機械的であり、餘りに多く自然科学的の理念に囚はれてゐることに不滿を抱き、その所謂「魂なき心理學」をば、哲學的根柢によつて救はんことを決意するに至つた。かくて心理學及び哲學が氏

の研鑽の對象であつたが、然し教育學も亦、決してその攻究の埒外に立つてはるなかつたのである。既に一八九三年に書いたその學位論文が「民族的思惟に於ける類推」と題して、實に心理學と精神科學との緊密な關聯を叙して、兒童心理學の教育學に對する價值を述べたものであつたし、爾後差異的心理學説を發表した『個人差の心理學』(Psychologie der individuellen Differenzen, 1900)や兒童・青年心理研究の業績たる『幼少兒童期の心理學』(Psychologie der frühen Kindheit, 1914)、『兒童及び青年の智能』(Intelligenz der Kinder und Jugendlichen, 1920)等には、全體觀的目的論的哲學的心理學の特徴が現はれてゐると同時に、生活かくて又教育及び教育科學への心理學の活用を要求してゐるのであるが、更に早くから著手されたその大著『人と物』(Person und Sache, 1906—24)三卷が完成するに及んで、氏の人格學の構想は大成した觀がある。

シュテルンによれば、人間は本來、心的・身體的・文化的に中性的存在である。換言すれば、人間はそれ等の何れでもなくして、却つてそれ等すべての區別を未分化に含める全體的存在である。心的・身體的・文化的諸活動は、それぞれ人格(Person)

人格と物との
區別

(三)の活動の一面として、必然に人格に歸屬せしめて考察せらるべきである。

斯くして氏に於ては、人格の概念が一切の學的考究の中核となる。そして氏は、人格の概念を、物(Sache)の概念との對立に於て次の如くに規定してゐる。第一に、人格は統一性を有つてゐるが、物には統一性が無くして單なる堆積であるに過ぎない。第二に、人格には個性があつて相互に質的に相違してゐるが、物には個性がなく相互に量的に比較せられ得る。第三に、人格の活動は自發的・能動的で内的因果性を有つが、物の活動は他動的・受動的で外的因果性に支配せられる。第四に、人格の活動は目的追求的で合目的であるが、物の活動は機械的で盲目的である。第五に、人格は固有の價值を有して他と代替せしめ得ないものであるが、物は他より價值を附與せられるもので他を以て代替せしめ得る。随つて人格には品位(Würde)があるけれども、物には代價(Preis)があるに過ぎない。

右に列舉せられた徵表は、人格と物とを區別する條件であるが、然しこの場合に、人格とは所謂人間(Mensch)と同義ではなく、又普通に狭く人格(Personlichkeit)と呼んでゐる概念とも同義ではない。廣く人間の集團若くは人間の一部分であ

人格と物との
關係