

或る目的が充足されるためには、その妥當が絕對に是認さるべきものであり、別言すれば價值必然性は目的觀的必然性だからである。事實、目的は何ものをも根據とせず、又何ものからも規制されない。随つて「目的自體」と呼ぶことには何等の支障もない。そしてこれは目的と對概念たる手段と比較すれば一層明白である。目的は論理的にも事實(時間)的にも手段に先行するからである。

先づこれを論理的に見るに、目的は手段を必然的に自己の内に包含し、且手段の根據となつてそれに意味を附與するのに、手段は目的に對してのみ即ち目的に役立つ限りに於てのみ、意味を有し、随つて「手段自體」といふことが不當な點に於て、前者は後者より一層高次の概念である。即ち、目的は手段に論理的に先行するものである。

次にこれを事實的即ち時間的に見ても同様で、目的は手段に先行し、先づ目的が定まりそれを達成するものとして手段が考案されるのである。實際、何等の目的もない「單なる手段」といふものは断じてあり得ない。但し、目的といひ手段といふ事實的には絕對的の差別がない。實際の人生は不斷の流續——自己超越であるが故に、一目的は層高い他の目的から見

れば手段であり、一手段は一層低い他の手段から見れば目的だからである。然り、具象的には、目的も手段も自己超越的過程の相對的段階に過ぎない。以上之目的と手段との一般的關係は、やがて教育に於ける目的と手段との關係であると共に、又教育學に於ける目的論と手段論との關係である。即ち、教育乃至教育學に於ても、當然目的乃至目的論が論理的にも事實的にも手段乃至手段論に先行しなくてはならない。これ本書に於て動力論につぐに本章「目的」論を以てする所以に他ならない。然らば、嚴密な意味に於ける教育の目的とは何ぞ。否それに先んじて、如何にすれば教育の目的を十分に闡明することが出来るであらうか。

第一に、目的は、前述の如く價值現象のアプリオリ即ち本質なるが故に、教育の目的も亦當然教育の本質を根據として設定さるべきものである。第二に、低次の目的は一層高次の目的の手段であるが故に、教育の目的は、教育を手段とする一層高次の目的即ち人生の目的を根據として設定されなくてはならない。そしてこの點から見れば、ローリー(Laurie)が、教育の理想的目的は人生其のもの理想的目的によつて決定されなくてはならないとし、

ハーリン(Häberlin)が「教育目的論は一個の世界観である」としたのは、等しく妥當である。但し、以上は一般的形式的な教育目的論の根據であるが、特殊の實質的目的論を設定する場合には、其の根據を更に他の方面に求めなくてはならない。即ち、**第三に**被教育者の本質を根據とし、**第四に**、時空を始め其の他の特殊な諸條件、即ち時代や年齢や性別や教育の種類や國家や地方やを考慮しなくてはならない。

斯くして、教育の目的論は、既に一言したやうに、單に倫理學のみに委ねることが出来ないこととなるのである。然り教育の目的は、倫理學をはじめ認識論(論理學を含む)・美學・宗教學・政治學・國家學等所謂規範學全體から必要な要素を取り、更に心理學や生理學や生物學や人類學や經濟學やをも参照した上で、教育の本質からこれらを活用し、斯くして眞に妥當な教育の目的論を構成しなくてはならない。そして其の方法は、勿論歴史的方法を副とし、論理的方法を主とするものでなくてはならない。以下、この見地及び方法に従ひ、順次教育の目的を闡明することとする。尙茲では目的を廣義に解し、究極目的又は最高目的としての理想をも包含することとする。

第一に歴史的觀察即ち西洋に於ける教育目的觀の變遷について見るに、上古希臘の教育目的は全人的・人生的・人文的・都市國家的とでもいふべきものである。但し、アテ^ネの教育目的が藝術的であつたのに對して、スパルタの教育目的が體育的であつた點が異なる。ローマの教育目的は、實用的・政治的・現世的・世界(大國家)的である。基督教の教育は、一面的即ち精神(情意)的・出世間的・人類的である。中世紀の第一期即ち十一世紀迄の僧院教育の目的は前記基督教教育の目的と大差がなく、第二期即ち第十二世紀から十四世紀迄の教育は、かなり複雑な内容を包含し、隨つて其の目的も武士道教育に於ては勿論體育的・武士的であり、市民教育に於ては現世的・實用的であり大學教育に於ては主知的であり、新教育團體の教育に於ては、大體基督教教育の目的に類似する。近世に入り、文藝復興時代の教育目的は、廣義の人文主義即ち主情的・古典的・自由的・世界的・形式的・藝術的であり、宗教改革派の教育目的は、人文主義に加へるに宗教的色調を以てし、十六七世紀の教育目的は、所謂實學主義即ち主知的・客觀的(實證的・自然的)・實質的・實用的(功利的)・唯物的(事物的)・經驗的(現實的・實社會的)等の目的である。十八世紀に入れば、教育思想は一段の複雑さを加へ、主觀的

自然主義・啓蒙主義・人格主義・新人文(道)主義・新實學主義・理想主義・個人主義・主情主義等の目的觀が混淆錯綜してゐる。第十九世に於ては益々複雑となり、個人主義・形式主義・國家主義・社會主義・自然主義・唯物主義・功利主義・主知(實證)主義・民衆主義・現實主義等の目的が正に百花燎亂の觀を呈してゐる。

現代は、著者の所謂本質化時代であるがために、教育の目的觀に於ても、在來教育史上に現れた代表的な對立的目的觀が曲りなりにもそれ／＼統一的傾向を示しつつあるが、而も其の基調は、何れかといへば、普遍的(所謂文化主義・國際主義)・社會的(階級的)・實學的(科學的・功利的・技能的・實質的)・創造的である。然らば、謂ふ所の代表的な對立的目的觀とは果して何であらうか。これに對して解答を試みるのがやがて論理的考察である。

第二に、教育目的觀を論理的方面より考察すれば、既に教育本質論に於て一言したやうに、個別主義と普遍主義、現實主義と理想主義、唯物主義と唯心主義、乃至實質主義と形式主義とが其の代表者である。そしてこれらの何れにもそれ／＼幾多の小別がある。

これを詳言するに、先づ個別主義とは、いふまでもなく個別體としての被教育者のためと

いふことを目的原理とするもので、これは更に個別性の解釋の如何によつて、個體主義とも個性主義とも人格主義ともなり、更に極端になると團體的個別主義といふやうな鵝的な目的觀、たとへば軍國主義的侵略主義的な國家主義や、保守的排他的な地方主義や、鬭争的破壊的な階級主義乃至社會主義等が即ちこれである。これに對し、普遍主義の目的とは、普遍體のためといふことを目的原理とするもので、これには更に人類(國際・世界)主義・民族主義・國家主義・地方主義・社會主義・階級主義等の別がある。

次に現實主義とは、いふまでもなく、個別體と普遍體とを問はず、それらの現實を重視することを目的原理とするもので、これも更に、現實の内容の相違に従ひ、經驗主義・自然主義・心理主義等に別れる。これに對して理想主義とは、矢張個別體と普遍體とを問はず、其の理想方面を目的原理とするものであり、これも亦更に、理想の内容の差異に應じ、規範主義・先驗主義・理性主義・論理主義等に別れる。

次に唯物主義とは、いふまでもなく物質を目的原理とするもので、これまた物質觀の内容の相違に順じ、肉體主義・經濟主義等に別れる。これに對し、唯心主義とは、精神を目的原

理とするもので、これまた精神觀の内容の異なるに従ひ、主知主義・主情主義・主意主義等となる。

次に實質主義とは、教育の目的を實質的に解するもので、これは更に、特殊陶冶主義・職業教育主義・實學主義・勞作主義・功利主義等に別れる。これに對して形式主義とは、教育の目的を形式的に解するもので、これは更に、一般陶冶主義・藝術主義・論理主義・人格主義等となる。

これらの諸目的觀は、それ／＼獨得の價値を有するが、一面的である點に於て何れも缺點を有する。随つて眞に妥當な教育目的觀を設定するには、これらの一面的目的觀を打つて一丸としなくてはならない。別言すれば、これらの諸目的觀を要素又は分野とする一層全體的本源的な即ち眞に本質的な目的を樹立しなくてはならない。そしてそれがためには、前に一言したやうに、教育の本質及び人生の目的を根據としなくてはならない。然らば著者が斯くして設定し得た教育の目的とは果して何であるか。いふまでもなくそれは「創造」以外の何ものでもない。教育の本質も人生の目的も畢竟創造だからである。併しながら教育の目的に其れ

自身の獨立性即ち本質が存するかぎり、勿論、教育の本質及び人生の目的としての創造と教育の目的としての創造とは趣を異にする。即ち教育の目的は、畢竟するに、「被教育者をしてそれ／＼價値ある生活を創造せしめることに即して人生の價値を増進するために、彼等の創造性を最も十分に涵養助長すること」に存するのである。嚴密な意味で人生を創造することは人生其のものの目的であるのに對し、其の原動力を養ひ其の根柢を固めるのが教育の使命でもあり目的でもあるからである。そして斯くの如き意味に於ける教育の目的は、勿論教育の一般的形式的先驗的目的即ち教育一般の目的である。随つてそれは勿論如何なる教育にも妥當するものであり、自ら前に擧げた個別主義對普遍主義などのあらゆる主要なる對立的目的を包含し調和統一するものでなくてはならない。そしてこの點に於て想起されるのは所謂「體験」を原理とする目的觀である。

體験教育について論議すべき問題はかなり多いが、茲にはそれを敢てする餘地を持たないから、考察を單に目的論の範圍内にのみ限定するが、著者は、教育本質論及び方途論としての體験教育に敬意を表する割合には、目的論としての體験教育に敬意を表し得ないもので

ある。「體驗のため」の教育といふことは、餘りに抽象的形式的であると共に免れれば主觀的個別的・主情意的に偏しがちだからである。そして體驗主義の教育目的觀にしてこの弱點を免れようとすれば、當然創造主義の助力に俟たなくてはならないことは、スエブランガー等の實例、即ち、たとへば、體驗とは了解と創造とを兩面とすると共に後者がより多く本質的であるといふやうに解する如きことが、既に雄辯に立證してゐるのである。そしてこれは所謂文化主義の教育目的觀に於ても亦略同様である。但し、後者は一層普遍主義乃至客觀主義に傾く點に於て、前者と異ると共に、一層多くの弱點を有するのである。(詳細は拙著「日本文化の創造と教育」参照)

勿論、創造主義の教育目的觀も、それが單に抽象的境地に止るかぎり、未だ實際教育の統制原理たることは出来ない。随つて目的原理としての創造は、當然、一般的・形式的・先驗的方面と特殊的・實質的・經驗的方面とを兼具しなくてはならないが、而も論理的には前者が後者の基礎であることを忘れてはならない。以下、この見地から、先づ教育の一般的・形式的・先驗的目的を略述し、然る後に其の特殊的・實質的・經驗的目的に及ぶこととする。

第二節 教育の一般的目的

繰り返していふ。教育の目的は、被教育者をしてそれ／＼價值ある生活を創造せしめることに即して人生の價值を増進するために、彼等の創造性を最も十分に涵養助長することである。そしてこの目的觀は、前述の如く、在來現れた最も代表的な對立的目的觀を包括し調和統一するものであり、随つて最も妥當なものである。以下、其の理由を明かにする。

(一) 個別主義と普遍主義との調和統一 既に一言したやうに(創造としての)人生は個別即普遍である。そして人生の個別的方面は人格であり、其の普遍的方面は文化である。随つて眞に妥當な教育の目的觀は、當然、個別即普遍主義でなくてはならない。然り、「人格の創造に即する文化の創造」がやがて創造主義の教育目的觀即ち最も妥當な教育目的觀である。そして人格創造と文化創造との關係は、同位的相印的であるが、時間的にいへば先後的である。この點を明かにするために、先づ人格と文化との意義を闡明することとする。

(イ) 人格 人格とは一言に、「個別的創造性」である。詳しくは、人格とは、創造としての

人生の個別的方面で、其の普遍的方面たる文化と表裏的即一的關係を有し、創造性即ち新性と價值性とを屬性とし、價值性に於ては、特に個別性の形式的方面たる自覺性を最も重要な屬性とするものである。

但し、人格は勿論價值的存在であるが故に、存在としての特質を有する。そして存在としての人格は、先天的にして後天的であり、且其の動力はいふまでもなく個別的創造性で、これが、素材と機會即ち心身の先天性と後天性(價值的經驗)とを俟ち、廣義の自覺を直接的動力即ち契機として成立し、更に修養と活動とによつて發達するものである。

併しながら、人格の本質は、何處までも個別性創造性にある。そして、人格が創造性であるかぎり、それは勿論自己超越的である。斯くして人格は何よりも先づ自因的にして自律的なもの、即ち存在の根據を自己自身の中に有すると共に、自己の力で斷えず自己を向上伸展せしめることの出来る獨立自由の存在でなくてはならない。

然るに、創造性乃至自己超越性には新性と價值性との二面があるから、創造性としての人格も亦この二面より考察しなくてはならない。そして先づこれを新性として見る時には、人

格は勿論不斷に發達するものでなくてはならない。客觀的には如何程優秀な價值を具へても尙未だしとして不斷に修養すると共に、事實件の修養が效を奏して永しへに發達するものでなくてはならない。倒まにいへば、どれ程卓越したものでも發達が止れば嚴密な意味の人格ではない。随つて生きてゐるものだけが人格で、死んだものは超人格即ち文化的存在である。死者は其自身の力で發達することは勿論、個別的價值體として存在することさへ不可能であり、随つてそれは國家社會人類から共有されるもの即ち文化財だからである。そして茲に人格と文化とが表裏的即一的であると共に、人格も文化もそれ自身だけでは抽象的であることの一證據が横たはつてゐる。

次に、人格は、價值性を具備しなくてはならない。然るに、價值性は、既に幾度も反説したやうに、個別即普遍性であるが故に、人格が價值體であるためには、個別性と普遍性とを併せ具へなくてはならない。そして人格の個別性は、形式的と實質的との二面に別つことが出来、個別性の形式的方面も亦更に主觀的方面と客觀的方面即ち自覺性と統一性とに別つことが出来る。そして個別性の實質的方面は、勿論(心身的)個性である。

さて、人格の自覚性とは、自識性と自律性とを併せ兼ねたものである。即ち、自己自身の力で自己の本質、詳しくは自己の個別體としての真相眞價(特色及び長短)を認識し、自己の創造的個別體としての使命を感得すると共に、其の使命を果すことによつて自己の本質を發揮し自己の價値を高めようとする要求即ち理想を掲樹し、且この使命を遂果し、この理想を實現しようとする努力することである。そしてこの意味の自覚は、勿論全我作用即ち創造性の全一的發動である。然り、人格は統一作用である。而も人格の統一作用は、後文に述べるやうに、靜的ではなくて動的であること、即ち進歩的發展的乃至自己超越的であること、更に譬喩的にいへば、矛盾的統一であることを忘れてはならない。そして人格の統一性が動的であればこそ、本來論理的には矛盾の現象たる自己が自己を識るといふ自覺——自識作用が可能である。知る自己と知られる自己とが並列的である限り自覺が不可能で、只知る自己が知られる自己より高次であり、随つて自己が自己を知る結果が低次の自己を超越すると共に、知る自己がやがて知られる自己の地位につくといふことによつてのみ眞の自覺が可能である。事實、自己が自己を知ることが、自己の本質たる個別的創造性が、可能的に成長した頂點即ち

理想我の地點に立つ時に、事實的に成長した頂點即ち現實我を理知によつて反省し認識するために、理知は姑らく情意と離れ、且姑らく停止した形で現實我認識の職能を果し、随つて現實我の理會は取りも直さず理想我の建設であり、自ら自覺は斷えずより高次な自覺に向上下するのである。この點から見れば、自覺は、ウインデルバントの言の如く、確に規範意識を根據とする超個人的作用でなくてはならない。そして自覺が規範意識的作用だと、自己が立法者となつて自己の服従すべき普遍的法則を定め、随つてこの法則を自己の内在的法則の客觀化されたものと見て喜んでこれに服従することである。そしてこれは自律性以外の何もでもない。カントを始め、人格を自律的存在随つて責任の主體に見るのは、洵に至當なことである。

これを要するに、自覺は、自己が自己であることを自ら識ることから出發し、自己が何であるかを知ることを通して、自己が何であるべきかを知り、且このあるべきものとしての自己を無限に尊重し、カントの所謂常に目的として使用するに至つて止るのである。随つて、自覺は、畢竟創造者としての責任の自覺、即ち創造體としての人格の普遍妥當性を認めるこ

とによつて個別性を超越し、斯くして個別的・相對的人格に普遍性・絕對性を附與するものであるから、其の結果として、人格は、如何なる外的權威にも拘束にも支配されたり傷つけられたりしないのは勿論、低級な内的勢力即ち一時的個人的な利益や好悪や便不平等にも支配されたり傷つけられたりしないで、永へに其の權威を保つことが出来るのである。自覺が人格の成立と發達とに對して如何に重大な役割を演ずるかは、蓋し明白であらう。

次に、統一性について見るに、自覺が人格の超越的原理であるとすれば、統一はその内在的原理であり、前者が人格の認識原理であるとすれば、後者は其の存在原理であるといはなくてはならない。そして兩者は勿論相即表裏の關係を有する。然らば謂ふ所の人格の統一性とは嚴密に何を意味するであらうか。

凡そ統一とは、一個體のあらゆる要素乃至部分が、聊かの例外もなく一原理の下に相互關係を保つことによつて一個體乃至一全體を形造ることである。そしてこの意味の統一には、諸多の種類があるが、人格の統一性といふ場合の統一は、有機的にして動的な統一、即ち一個體の凡ての部分がそれ／＼全體性を有し、随つて部分以外に全體がないと共に、件の全體

は力として現れ、而も其の力は意味的なもので、統一があるといふことはやがて發展するといふ意味の統一である。随つて、統一體としての人格は勿論一個の存在即ち單一體である。而も件の單一性はやがて同一性である。異空間異時間に於ても同一なものでなければ人格ではない。但し茲にいふ同一性は、異時空に於て質量共に何等の變化もないといふことではなくて、質量の變化があるにも係らず同一性を保つものであるといふことである。そしてこれを可能ならしめるものは、廣義の自覺即ち自我意識である。然るに、ジェームスを始め、人格の統一性の原動力を單に記憶とするものが少くないが、單なる記憶は人格の統一性の原動力ではあるが全原動力ではない。統一性の動力は、記憶以外理想要求感情思想乃至身體等をも包含するのである。

斯くの如き自覺と統一とが實質化されたものがやがて人格の一要素としての個性である。そして茲にいふ個性は、勿論單なる精神的個性のみではなくて肉體的個性をも包含するものである。

以上簡單ながら、人格の屬性としての價值性中其の個別性の意義を明かにしたから、次に

は其の普遍性を一瞥することとする。

さて人格の一屬性としての普遍性とは、價值性としての先驗的・規範的・必然的方面であるが、これには、靜的方面と動的方面との別がある。靜的方面は普遍體にして永遠體たることであり、動的方面は寄與體たり進歩體たることである。人格は勿論個別體であるが、而もそれは單なる個性ではなくて、自己超越體又は價值體即ち斷えず自己を普遍化するものである。そして人格が個別體でありながら價值體となり得るのは、何等か他人社會國家乃至人類に寄與することが出来る性能を具有するがためであり、そしてこれはやがて普遍化作用であると共に永遠化作用である。人格の一屬性が新性であるといふことも、斷えず自己の中により大きな自己を生み、斷えず刹那に永遠を見出す如きものが人格だといふことに他ならない。随つて、主觀的にも客觀的にも、其の當人以外に何等の價值もないものは人格でないと共に、文字通の現實體も亦人格ではない。斯くして人格が普遍體だといふことは、人格が社會的歴史的存在であり、責任・義務及び權利の主體であり、進歩向上體であることを意味するが、決して人格が文字通に平等であることを意味しない。勿論、人格は凡て人格たる點に於ては平

等であるが、獨自性即ち個別性を具備してゐる點に於ては斷じて平等ではない。事實、人格が普遍體だといふことは、全人生に對して獨自無雙の使命を荷ひ獨自無雙の寄與を爲し、随つて何人を以ても代へ難きものだといふことである。そしてこれは人格の永遠性に於ても亦同様である。即ち、人格は歴史上永久に消えない足跡を印してのみ、眞に永遠性あるものとなることが出来るが、歴史に足跡を貽すといふことは、社會國家人格に對して何人を以ても代へ難き獨自無雙の役割を演じ、獨自無雙の寄與貢獻を敢てするといふことに他ならない。

斯くの如く、人格とは、要するに、新性と價值性とを副貳的屬性とする創造的個別性である。次に、人格の種類について見るに、これは形式的及び實質的の二面から分類することが出来る。先づこれを形式的方面から分類すれば、直接的積極的人格と間接的消極的人格となる。直接的積極的人格とは、創造性の最も優秀なもので、文化の創造に對して直接的積極的に寄與貢獻する人格、即ち天才や偉人や發明家や發見家や生産家や改造家等であり、間接的人格とは、文化の創造に對して間接的消極的にしか寄與貢獻しない人格で、上記以外の人格即ち民衆や亞流者等であり、且單なる消極的な人格とは廣義の破壊者即ち普通の軍人等である。

次に、實質的方面よりの分類は、更に空間的・性質的の二立場よりの分類を含んでゐる。空間的立場よりの分類とは、人格の包含する空間的内容即ち範圍の廣狹に依る分類で、個人格・家庭的人格・社會的人格（これには更に職業的・階級的・性的等の別がある）、地方的人格・國家的又は民族的人格・國際的又は世界的人格等の別がある。

性質的立場よりの分類とは、人格の質的特性の差による分類で、理論的人格（學者・思想家）・審美的人格（藝術家）・信仰的人格（宗教家）・實際的人格（これには更に勢力的人格即ち政治家又は社會事業家・愛情的人格即ち教育家・匡正的人格即ち法官・經濟的人格即ち實業家・其他醫師・警察官・軍人等）が其の代表者である。

創造主義的教育目的觀は、斯くの如き意味に於ける人格の創造を其の一要素とするものである。そして教育の目的内容としての人格は、寧ろ理想的人格即ちこれらの屬性を最も完全に具備した人格である。随つて茲にも亦當然人格の理想乃至理想的人格を一瞥する必要がある。敢て問ふ、理想的人格とは何ぞや。

理想的人格とは、創造性の最も卓越した人格即ち理想的價値を創造する性能を最も十分に

具備し、且これを最も有効に活用し得る人間である。

これを詳言するに、創造性が最も卓越してゐるといふことは、第一に新性が最も卓越してゐるといふことでなくてはならない。發達力が最も旺盛であり且永續的であつて、常に鮮活旺盛な生氣を保ち、断えず更新發達の過程を力強く関するやうな性能を具備したものでなくてはならない。そしてこの條件を完備するには、何よりも先づ自己を信愛する——自己存在の價値を信ずると共に、自己の價値を高めやうとする向上心がなくてはならない。これ即ち、價値性の一面としての自覺である。斯くして理想的人格は、第二に價値性の最も卓越したものでなくてはならない。そしてこれは便宜上最も卓越した個別（獨自）性と最も卓越した普遍（優秀）性とに別つことが出来る。

先づ前者について見るに、最も卓越した個別（獨自）性は最も卓越した自覺性と最も卓越した統一性とに別つことが出来る。最も卓越した自覺性を具へたものとは、人生に關する透徹した理會を持ち、最も明白に自己が自己であること及び件の自己の本質——真相眞價を理會すると共に最も高大な理想を懐抱し且これを最も十分に實現する要求と實力とを具備して

るものである。自律を動力とする反省と認識と要求と修養と努力とを最も完全に活用し、更に、自己の生活方途即ち長所の助成法と短所の匡救法とを最も十分に理會するものが、最も卓越した自覺性を有するものである。随つて理想的人格は、最も敬虔・聰明・誠實なものであり、最も鞏固な信念と最も輝かしい希望と最も熱烈な要求と最も強い責任觀念とを持ち、且最も熱烈に奮闘努力するものでなくてはならない。

自覺性は自識性であると共に自律性である。随つて理想的人格は最も透徹した自識力を具備すると共に最も旺盛な自律力を所有するものでなくてはならない。そして人格の本質は最も高い意味に於て道德的であるが故に、理想的人格は必ず此の屬性を完具しなくてはならない。理想的な人格は自識性と自律性とを完具した獨自性を其の一要件とするものである。然らば最も旺盛な自律性とは果して何であるか。一言にすれば自己超越性である。其れ自身の本性以外の何物によつても規制拘束支配されないと共に、刻一刻より大きな更改伸展をなし得る力である。併しながら其れ自身の力とは人格の本性であり、そして人格の本性は個別的にして普遍的なものであり利他的にして永遠的なものであるが故に、自己自身の力以外の何も

のにも従はないといふことは、やがて現實の自己に従ふことではなくて理想の自己に従ふこととであり、随つてそれは義務や法則やの自覺を内在的に超越した自己目的的狀態である。所謂心の欲する所に従つて矩を踰えざる底の狀態である。然るに理想我は最も十分に全體性普遍性を具備した個別體であるが故に、自律は普遍的行動である。随つて最も理想的な自律性とは全人類又は全人生と合致する行動をなし得るものである。そして全人類的全人生的行動とは主觀的にいへば全我的活動以外の何もものでもない。此の意味に於て、理想的な人格は不斷に全我的活動を營み得るものでなくてはならない。そして不斷に全我的活動を營むといふことは、取りも直さず創造性を最も十分に活用することに他ならない。

併しながら、件の全我的活動も單に自己のための全我的活動である場合には理想的な人格の要因とはならない。人生のために自己の長所を惜しけもなく寄與貢獻し、人生のために決して實の持ち腐れや出し惜しみをしないといふ寄與貢獻の念又は責任感を常に懷抱して而もいつも全我的活動をなすつかけ、随つて他人又は社會國家人類から信頼され尊敬され期待される人こそ、眞に理想的な人格である。

次に、統一性の理想的状態とは、其の内容が最も複雑にして優秀でありながら、而も其の形式が最も緊密にして整然たることである。此の意味に於て、理想的人格は、其の構成要素の凡てに於て質量共に萬人に卓越してゐなくてはならない。即ち、其の身體體力は健全にして旺盛であり、其の知識思想は該博にして正確、深邃にして明澄であり、其の感情は繊細にして熱切であり、其の意志は高邁にして剛宕であり、其の性格は優雅にして高大でなくてはならない。但し、此等の條件が統一の理想的状態を形造るがためには「最も創造的」といふ根本條件を要する。上述の如き統一の内容と形式とが理想的人格の條件として意義を具有するのは、畢竟それが理想的人格の根本條件たる最も卓越した創造性の一部分を構成するためからである。事實、統一の内容が優秀にして複雑であると共に其の形式が緊密にして整然たる時には自ら創造的となるのである。そして根本條件としての卓越せる創造性は、實は上記諸條件以外の一條件ではなくて其等の中に内在共通する本質である。尙理想的統一は超自覺的超理性的統一であり、心の欲する所に従つて矩を踰えざる全我的自己目的的作用であるといふことが出来る。

自覺と統一とを有することはやがて獨自性を有することであり、随つて理想的な自覺と統一とを有することはやがて理想的な獨自性即ち明白超凡な獨自性を具備する所以である。そして理想的な優秀性を具へた人格とは、一方から見れば最も十分な世界的人類的生活を營むものである。其の生活が一舉一動一言一行凡て全世界人類に積極的貢獻を爲すことを期すると共に、事實に於て此の要望を具體化することが出来、随つて全世界人類から尊敬され、信頼され、期待されるやうな性能を具へてゐるといふことである。

人生は不斷の進歩であるが故に、眞に價値ある人格は永遠的生活を營むものでなくてはならない。單に主觀的に又は要求として存在の價値を永遠に存続しようとしたり、或は人生に對して永遠的な貢獻をしようとしたりするだけではなくて、客觀的に乃至事實として存在の價値が永遠に存続し、人生に對して永遠的な貢獻を爲し得るものでなくてはならない。そしてこれがためには、自己の長所を十分に助長し活用して何人を以ても代へることの出来ない獨自にして優秀なものになると共に、高大な理想を樹立し且それを標的として永しへに向上精進の途を辿りながら、而も將來のために現在を犠牲にすることなく、現實利那に於て自己の

最善を盡すことを他にしては途がないのである。

以上要するに、理想的人格の一條件としての顯著拔群な優秀性といふことは、卓越した文化生活を営み得る性能、即ち國家的文化の創造に即する世界的文化の創造及び現代文化に資益することに即して、文化の永遠的進歩に重大な積極的貢獻を爲し得るやうな性能を具備することに外ならない。斯くして人格は、單なる個別體の境地を脱して普遍的個別體となり、單なる現在體の境地を脱して永遠的現在體となることが出来るのである。

(ロ) 文化。文化とは一言に普遍的創造性である。詳しくは創造としての人生の普遍的永遠的方面で、人間の創造性の普遍的方面が直接動力となり、且人格と表裏即一して人生を形造るものである。そして文化は、その屬性が創造性たる點に於ては、人格と何等の相違もないが、只人格の創造性が個別的に傾くのに對して、文化の創造性が普遍的に執し、随つて前者が特に自覺性を重大視するのに對して、後者は特に普遍性又は客觀性を重大視するのみである。但し、これは文化は自覺的でないといふことではなくて、寧ろ團體としての人間の自覺即ち普遍的自覺だといふことである。

これを詳言するに、文化は先づ其の主要素たる動力が普遍的である。即ち、普遍的創造性例へば地方的創造性・國民(民族)的創造性乃至時代的創造性等が文化の動力である。勿論、文化の間接的動力は個人格就中創造性の最も卓越した天才や偉人であるが、其の直接動力即ち天才偉人の創造性を開花結實させるのは多數人である。これについて、文化の副要素たる素材も機會も亦等しく普遍的である。即ち、文化の素材は自然や舊文化や外來文化等であり、其の機會は社會や自然の變動である。斯くして文化は團體生活の精髓を形造るのである。

併しながら、文化の屬性が創造性であるかぎり、それは何よりも先づ自己超越的現象であり随つて自因性と自律性即ち存在の根據を自己自身の中に包含し、随つて獨立的であると共に、自己自身の力で斷えず進歩し、随つて自由的でなくてはならない。そして文化が不斷の進歩體だといふことは、やがて文化の一屬性が新性だといふ事である。然り、文化は人格同様進歩する限りに於て其の意義を有するのである。そして其の進歩が停止したものは所謂過去の文化である。併しながら、嚴密な意味に於て文化と稱し得るものは決して進歩が全く終止するといふことはなく、何等かの形に於て進歩を持続することは希臘や印度の文化が立證する

所である。而も進歩性が顯著旺盛な程文化としての價值が高いことも亦否み難い所である。文化は、他面より見れば、人格同様價值的現象である。與へられた生のままのものではなくて創造性によつて洗鍊されたものだからである。そして文化の屬性としての價值性は、勿論、個別性と普遍性とに分つことが出来る。そして文化の個別性とは、勿論他と没することの出来ない特色を有し、他を以て代へることの出来ない使命を有することである。これは國家的文化以下に於ては極めて明瞭であるが、世界的文化に於ても、これを時代的に見れば、二十世紀の世界文化が十九世紀の世界文化と截然趣を異にする個別性を有するが如く、極めて明瞭な事實である。

次に、文化の普遍性について見るに、文化は先づ空間的普遍性を持たなくてはならない。即ち、文化といはれるには、例へば日本の文化とか京都の文化とか一定の範圍がなくてはならない。そして其の範圍即ち空間的普遍性の大小と文化の價值の高下とが比例する。更に、文化は、時間的普遍性即ち永續(遠)性を持たなくてはならない。凡そ文化といはれるかぎり、それは必ず或る時間繼續してゐなくてはならない。この點から見れば、文化が歴史と同一視

されるのは、決して偶然でも不當でもない。そして文化は繼續時間が永い程其の價值が大である。但し、空間的・時間的の普遍性は、勿論、其自身で文化の屬性たり得るものではなくて、只それが本質的普遍性即ち價值性を根據としてのみ文化の屬性となり得るのである。即ち、空間的・時間的普遍性の大きな文化といふのは、只それが人生の本質中に大きな地位を占めることに他ならない。事實、單に範圍が廣く時間が長いだけでは文化としての價值がなく、それに準じて人生に役立つものこそ始めて價值ある文化なのである。

斯くの如き意味に於ける文化は種々に分類することが出来る。先づこれを形式的立場から分類すれば、積極的直接的文化と消極的間接的文化とに分れる。積極的直接的文化とは、創造性が積極的直接的で全體としての文化の存在と進歩とに對して第一義的地位即ち中心たり先驅たる地位を占めるものであり、消極的間接的文化とは、其の創造性が消極的間接的で全體としての文化の存在と進歩とに對して第二義的地位即ち末梢たり亞流たる地位を占めるものである。

次に、實質的立場には、空間的・時間的・性質的の三つがある。そして空間的立場から分類

すれば、文化は地方的・國家(民族)的・世界(國際)的等となる。時間的立場から分類すれば、文化は上古・中世・近代・現代を始め、一時的・永續的等となる。併しながら、この時間的分類は只次の性質的・分類と交渉する限りに於てのみ意義あることを忘れてはならない。然らば、謂ふ所の性質的・分類とは何ぞや。

文化の性質的・分類とは、文化の質的特性による分類で、本質的と非本質的・目的的と手段的との別が即ちこれである。そして本質的文化とは、文化の本質即ち普遍的創造性の中核精髓を構成するもので、宗教・哲學・道德(法律を含む)・藝術・科學・教育・政治・經濟であり、非本質的文化とは、文化の末梢皮相を構成する文化で、上記以外の文化である。目的的文化とは、主として文化の目的的方面を構成するもので、哲學を始め宗教・道德・藝術等であり、手段的文化とは、主として文化の手段的方面を構成するもので、教育をはじめ、政治・經濟・産業・法律・交通・運輸・警察・軍事等である。尙これらの分類には勿論價値の序列が伴ふのである。即ち本質的文化及び目的的文化が非本質的文化及び手段的文化より高次である。

この他、質的・分類には、一層内容的な分類もある。則ち、文化の内容的特色による分類、例へ

ば、精神的文化とか、物質的文化とか、理想主義的文化とか、現實主義的文化とか、個人主義的文化とか、軍國主義的文化とか、民衆主義的文化とか、宗教的文化とか、産業的文化とかいふのが即ちこれである。

以上の意味に於ける文化の理想的状態が教育の目的内容である。随つて、最後に文化の理想について簡単な説明を試みることにする。

理想的文化は、最も卓越した創造性を有する文化である。詳しくは、第一に、最も十分な自因性と自律性即ち獨立性と自由性とを具へてゐなくてはならない。第二に最も卓越した新性即ち旺盛にして永續的な進歩性を具へてゐなくてはならない。第三に價値性を具へてゐなくてはならない。そしてそのためには、先づ(1)最も卓越した個別性乃至明白超凡な獨自性、詳しくは、透徹深大な自覺——文化的自覺と複雑にして緊密な統一とを持たなくてはならない。次に最も卓越した普遍性乃至顯著拔群な優秀性、詳しくは其れ自身優秀な價値を具備すると共に、永遠に進歩發達することによつて、全體としての文化に於て永遠に最も重要な地位を占め、全體としての文化に對して永遠に最も高大な寄與を爲し得るものでなくてはならない。

但し、文化の根本屬性は普遍的創造性であるが故に、理想的文化は當然この條件を完具しなくてはならない。そしてそれがためには、文化の構成要素個人及び低次的文化が最も創造性に富んでると共に、其の内容分野（部分的文化即ち道德・藝術・宗教・科學等）も亦最も創造性に富んでなくてはならない。次に、構成要素及び内容分野の創造性を十分に保持すると共に其等が十分に發動され、且不斷に本質的發達を繼續してゐなくてはならない。最後に、構成要素及び内容分野の増加と共に其等個々の創造性が増大して、高い意味で益々個別的になるばかりでなく、更に、全體の創造性が増大して高い意味で愈々普遍的になるのではなくてはならない。而も其の全體の創造性の増大率は部分の増大率に比して幾何級數的のものでなくてはならない。即ち構成要素たる人數が増加し其の性質が向上するに従ひ、全體としての文化の創造性が幾何級數的に増大し、文化の分化が細密になり内容が複雑になればなる程、全體としての文化の創造性が幾何級數的に増大するやうになるものでなくてはならない。その他、時間の経過及び空間の擴大と全體としての文化の創造性の増大との關係が幾何級數的ではなくてはならない。即ち時間が経つに従つて創造性が益々旺盛優秀になると同様に、文化

の範圍が廣くなればなる程、其の創造性が増大するやうな文化でなくてはならない。

最後に注意すべきは、理想的文化が普遍的創造性が最も卓越してゐる文化だといふことは、決して個性性を排することではなくて、個性性を最も多分に包含したものだといふことである。別言すれば、理想的文化は、例へば國民及び地方文化の獨立性創造性と矛盾する專制國家や、國家の獨立性や創造性と矛盾する專制的世界國家等ではなくて、一方自國の國民や地方文化の獨立性創造性を十分に認識し、擁護し、増大させ、他方他のあらゆる國家の獨立性創造性を認識し、尊敬し、且其の進歩に寄與すると共にこれと協力することによつて、全國家文化を内在的に超越する。國際文化を創造することに最も大なる寄與をなす如き文化である。

以上、簡單ながら教育の目的觀の一内容としての人格と文化との意義を闡明した。併しながら、既に一言したやうに、人格も文化も其自身だけでは抽象的で、只相互に表裏即一する限りに於てのみ、具象的な人生の一面たり得るのである。事實、人格は、文化を素材とし舞臺としてのみ成立も發達も可能であると共に、人格の一價值標準も亦文化即ち文化に對する寄與貢獻の如何にあるやうに、文化は人格を動力乃至素材として成立も發達もすると共に、

文化の一價值標準も亦人格即ち人格を尊重し擁護し發達させるか否かにあるのである。

詳言すれば、第一に、人格が成立するには先づ何等かの文化が既に存在することが必要である。そして心身殊に精神の發達は文化を素材としてのみ可能である。狭い意味で人格が成立するには、即ち前に擧げたやうな人格の屬性を具備するには、特に文化に俟たなくてはならない。事實、文化と全然無關係なものは人格ではないのである。これは人格成立後の發達に於ても亦同様である。そしてこれは人格の成立と發達とに廣義の教育が必須不可缺である點から見ても明白である。

第二に、凡そ價值が普遍的個別性であるかぎり、人格の價值標準には少くとも主觀的及び客觀的の二面がある。主觀的標準とは、人格の個別體としての價值であり、客觀的標準とは其の普遍體としての價值である。そして人格の普遍體としての價值とは、勿論人格の文化に對する寄與貢獻の如何である。然り、如何程卓拔優秀な個別性を具有しても、それを文化の創造發達のために活用しないかぎり、未だ嚴密な意味の人格と稱することは出来ない。

第三に、文化は既に述べたやうに、優秀な人格(の創造性)を間接動力とし多數の民衆――

通人格(の創造性)を直接動力とすると共に、スュプランガーが文化の本質は人格だといつたやうに、人格の内容即ち生活内容を素材として成立もし發達もする。否、人格内容を離れては、ジンメルの語を藉りていへば、人格の完成を他にしては文化があり得ないのである。

第四に、文化の標準も人格同様亦主觀的と客觀的とに別つことが出来る。前者は文化の個別性としての價值であり、後者は其の普遍性としての價值である。そして個別性としての文化の價值とは、文化が如何なる人格を構成要素とするかといふこと、即ち文化は果して如何なる人格によつて構成され、又果して人格を如何様に取扱ふかといふことを一主要特色とするものである。

斯くして、人格と文化とは、教育の目的内容としても當然表裏即一的に取扱つてのみ始めて妥當性あるものとなることが出来る。これ、著者が人格のみを目的原理とする個別主義的教育目的觀も、文化のみを目的原理とする普遍主義教育目的觀も、等しく謬見――一面觀として排斥すると共に、創造主義的教育目的觀即ち人格の創造に即する文化の創造を目的原理とする見解を提唱する所以に他ならない。而も斯くの如き個別觀と普遍觀とを調和統一した

目的観は、既に異つた形に於て、即ち「個人即社會」といふ形に於てナトルプが主唱し、且最近に至つて殆ど教育思想界の主潮となり、殊にシュプランガーを始め、所謂文化的教育學者の異口同音に高調する所である。

但し、人格と文化とは、本質的には表裏即一するが、而も教育の目的内容としては先後の別がある。即ち、人格の創造が先であり文化の創造が後である。或程度まで發達して人格の創造性を活用した結果としてのみ文化が創造されるからである。倒にいへば、文化の創造は人格の創造性の發達と活用を必須且先行の條件とするが人格の創造性の發達したことが直ちに文化の創造ではないからである。尤も嚴密にいへば、人格の創造と文化の創造とは本質的には勿論、時間的にさへ少くとも其の一部分は相即するが、これを教育の目的内容としては人格の創造が直接であり、文化の創造が間接であることは明白である。事實、嚴密な意味の文化の創造には、原則としては、教育が終つた後多少の年月を閲して始めて参加し得るではないか。随つて、教育目的観としては寧ろ個別主義が一層妥當に近いといふことが出来る。これ著者が一面観としての文化主義的目的観よりも人格主義的目的観に幾分多くの同感を持つ

所以である。少くとも、上記人格と文化との關係だに明瞭されるならば、教育の目的は人格の創造で足りるが、茲には誤解を虞れて、特に人格の創造に即する文化の創造とする所以である。そして、この點から見れば、所謂文化主義の代表者を以て目されるシュプランガーが、教育を文化創造と區別し、「文化の主觀化又は體驗」即ち人間の價値の感受力及び形成力を其の内部から發展せしめることとする本旨を容易く理會することが出来るであらう。

斯くの如き個別主義と普遍主義との調和統一の論理は其の他の教育目的観上の對立觀に對しても同様であるから、以下極めて簡単に他の三點を説明することとする。

(二) 現實主義と理想主義との調和統一 個別主義と普遍主義との關係はやがて現實主義と理想主義との關係である。そして教育目的観上の(一)現實主義とは、前述の如く、被教育者の人格又は國家社會(文化)の現實を主とする目的観、例へば、ルソーやペスタロツツイやフレールやが兒童の自然を尊べといふ自然主義的目的観や、ルソーの「子供を子供」として尊重する觀方や、所謂教育即生活論者が教育は生活の準備や手段ではなくて其自身仕上であり目的であると見る觀方や、被教育者の經驗を尊重する經驗主義的觀方や、文化の現状を維持しそ

れに適當な人格を養成することを目的とする觀方等である。

これに對し、(ロ)理想主義とは、被教育者の人格又は國家社會文化の理想を主とする目的觀で、教育及び被教育者の生活を將來及び成人の生活の準備と見、現在の文化よりも一層よい文化を造り出すことを教育の目的とし、随つて將來必要なもの又は將來價值あるものを以て現實を律せんとする觀方、即ち規範や理性や論理を教育の原動力と見る先驗主義や理性主義や論理主義の觀方である。

この二つの目的觀も、前二者同様、それ／＼一面的なところに缺陷がある。理想と現實との關係は、嘗て本章第一節に略述した目的と手段との關係と略同様で、不可離の相關概念であり相關現象だからである。別言すれば、人生は、普遍的個別體にして永遠的現在體たるところの自己超越體であつて、理想が現實化されると共に、更に復新しい理想を生み出して永しへに止ることを知らないと共に、これがやがて又教育の真相だからである。これを具象的にいへば、既に教育の本質論に於て略述したやうに、教育は人生の一段階であると共に其自身一個の人生であり、随つて教育期間に教育を重大視することがやがて眞に價值ある人生を

創造する所以であると同様に、教育に於ても、刹那刹那に獨立の現實的價值を認め、且其の刹那刹那を最善ならしめ、其の刹那刹那に於て十分の効果を收めることを他にして、將來をよりよくする途も理想を實現する術もないと共に、將來をよりよくし理想を實現する前程となり原因となることを他にして、現實を尊ぶ途も刹那を最善ならしめる術もないのである。然り、理想のための又は理想に對しての現實であると共に、現實によつての又は現實に對しての理想である。随つて理想を排して現實のみを尊ぶことは却つて現實を卑しむ所以であると共に、現實を蔑にして理想のみを重んずることは寧ろ理想を輕んずる所以である。斯くして教育の目的は、當然現實と理想との兩面を包含するもの、即ち現實の理想化に即する理想の現實化、又は各過程に終局を見出し得る刹那の永遠化でなくてはならない。

但し教育の目的内容としては、目的其のものの本質上理想が現實より一段高次であり、随つて理想主義と現實主義との調和統一とはいへ、教育の眞目的觀即ち創造主義の目的觀が理想主義に傾くのは當然である。然り、教育の一基本要求又は根本豫想條件は、將來改善の必要と可能との根據即ち理想であり、随つて極言すれば、理想のない所に教育がないとだに斷

することが出来るのである。

(三) 唯物主義と唯心主義との調和統一 教育目的觀上の(イ)唯物主義とは、廣義の物質を教育の目的原理とする觀方であるが、勿論、廣義の物質には肉體と物質と技術との別がある如く、教育上の唯物主義にも、被教育者の肉體の健康の増進を目的とするものと、經濟の發達を目的とするものと、技術の熟練を目的とするものとの別がある。これに對して、

(ロ) 唯心主義とは、廣義の精神を目的原理とする目的觀であるが、勿論、廣義の精神は知情意の三方面を有するが故に、唯心主義も自ら主知的主情的及び主意的の三種類に別つことが出来る。そして主知的唯心論的目的觀とは知識や思想學問の啓發を教育の目的と見るものである。主情的唯心論的目的觀とは感情の發達を教育の目的と見るもので、例へば藝術至上主義の目的觀の如きであり、主意的唯心論的目的觀とは意志の鍛鍊を教育の目的と見るもので、例へばヘルバルトの道德主義やナトルプの主意主義の如きである。

既に教育の動力論に於て一言したやうに、精神と肉體即ち心物は併行的である。而も幼少者や低劣者に於ては生理的物質的方面が優勢であり、兒童期の前半に於ては略併行し、其の後

半から、精神が優勢になるのが普通である。併しながら、これは教育の動力であつて、目的ではない。教育の目的觀の内容としての心身關係はこれとかなり面目を異にする。教育目的觀の二大根據たる人生の本質即ち創造も、教育の本質即ち方途的創造又は補助的創造も其の本質が等しく精神的のものだからである。斯くいへばとて、教育は決して肉體や物質を輕視するのではない。事實、教育は次節に述べるやうに、其的部分的方面に於ては、身體の發育や健康の増進や産業の發達や富の増殖やを目的とし且これらは勿論身體や物質に關係してゐるが、而もこれらは教育の目的内容としては價值詳しくは文化價值であるかぎり、純粹の身體や物質ではなくて寧ろ精神化されたものであることを忘れてはならない。少くともこれらの身體や物質を教育の目的内容とする動力が精神であると共に、目的其のものが意味であり、隨つて精神的現象であるかぎり、妥當な教育目的觀は勿論物質的方面を排斥しないが、而も精神的方面が優位を占めることは否むことが出来ないのである。

(四) 實質主義と形式主義との調和統一 現實主義と理想主義及び唯物主義と唯心主義との關係はやがて實質主義と形式主義との關係である。そして前述の如く、教育目的觀上の(イ)

實質主義とは、被教育者の心身を出来るだけ實社會に役立つやうに教育し、随つてそれに必要な素材を出来るだけ多く授與することによつて實社會の進歩を促進することを目的とする。目的觀で、科學的教科や活知活識を重大視する實學主義や、教育終了後直ちに職業に就くことが出来るやうに準備を整へて置くことを目的とする職業本位主義や、實社會を益するやうな人物の養成又は知識技能の教養陶冶を目的とする功利主義や勞作主義等がこれである。

(ロ)形式主義とは、これに反し、普通「形式的陶冶」の語を以て代表されてゐるもので、畢竟するに、被教育者の心身の性能の基本的陶冶又は鍛鍊を教育の目的とし、教育の成果を教育終了後に期待するものである。そしてこれには一般のものゝと特殊のものゝとがある。一般的形式主義の目的とは、人間として何人も具備すべき一般的性能の陶冶を目的とするもので、例へば、將來如何なる方面に於ても價值ある生活を営み得るやうな「人間」を造ることが即ち人格の教養が教育の目的だとするが如きで、大抵普通教育の目的觀がこれである。これに對して特殊的形式主義の目的とは、特殊の性能の基本的陶冶又は鍛鍊を教育の目的とするもので、例へば典雅な趣味好尚や、古文學の理會力鑑賞力などの陶冶鍛鍊を目的とする人文主義

の目的觀や、ヘルバルトの道德的品性の陶冶を目的とする德育主義の目的觀や、將來専門の研究に従事して十分な成果ををさめることの出来る基本的學識の陶冶を目的とする在來の大學教育の目的觀や、趣味性や鑑賞力や創作力の陶冶を目的とする藝術教育の目的觀の如きは、何れもこれである。

この兩目的觀はそれ々々獨自の價值を有するが、而も個々別々では等しく不完全な一面觀であり、只一層全き目的觀の構成要素となつてのみ、始めて眞に價值あるものとなることが出来るのである。そしてこれは、苟くも實質と形式との關係、即ち、兩者は本質の異つた方面で、アリストテレスやカントやフッセルやの見解の如く、前者——實質は本質の被構成(所與)的・受動的・消極的・手段的・被實現(可能)的・被附義的乃至後天的・經驗的・個別的方向、即ち素材であり、後者——形式は本質の構成的・發動的・積極的・目的的・實現的・附義的乃至先天的・先驗的・普遍的・發的・實現的・動的・目方面であることを理會するものの何人も直ちに納得する所であらう。但し、兩者は斯くの如く本質の不可缺の二面ではあるが、而も嚴密にいへば、形式は本質の第一義的方面であり、實質は其の第二義的方面である。

實質と形式との一般的關係はやがて教育目的觀上の關係であるが故に、著者はこれを打つて一丸とする本質主義即ち創造主義の目的觀を最も妥當なものとして主張するものである。但し、前述の如く形式は實質に比して一段高次であるが故に、創造主義の目的觀は幾分形式主義に偏するのである。これを具體的にいへば、教育の目的は前述の如く、畢竟するに被教育者の創造性の涵養助長であり、そして、創造性の涵養助長は全生涯即ち教育終了後も發達を繼續すると共に、必要な場合に應じて最も有効に發動するやうにして置くことを中心とするものであるが而も教育の程度が高まるに従つて、次第に一般的より特殊的に、形式的より實質的に向ひ、教育終了後即ち學校卒業後向ふべき方向や就くべき職業に適するやうな教育を施すと共に、豊富な内容を攝取することに即して、形式的陶冶が效を奏し形式的性能が發達することにつれて、益々有效な實質的陶冶が出来るやうにしなくてはならない。

以上、要するに、最も妥當な教育の一般的目的是、人格の創造に即する文化の創造を可能ならしめるために、被教育者の創造性の一般性の涵養より次第に特殊性の涵養に向ふと共に、心身及び形質の兩面を包括的に取扱ひ、よりよき將來のために現在を重視し、新しくして眞に有效な補助的修養を行ふことに存する。

第三節 教育の特殊的目的

教育の特殊的目的は種々の條件に制約された實質的・經驗的目的であるから、實は殆ど無數にあり得るが、學は何等かの普遍性を一主要條件とするかぎり、教育學に於て取扱ふ教育の特殊目的には自ら制限があり、随つて、單に其の代表的なもののみを擧げるに止めなくてはならない。そして件の代表的な特殊目的とは、要するに前記一般的の各部分に他ならないが而もそれらは立脚地の相違に従ひ、それ／＼異つた形に於て特殊な目的觀を構成するのである。以下、順次其の概要を述べて、教育の目的を闡明する一助とする。

第一は、前記一般的目的の直接的分野で、個別的・現實的・理想的・唯物的・唯心的・實質的及び形式的目的であるが、これは改めて再説しない。

第二は、教育詳しくは創造性の一面たる價值性分野による特殊的目的の分野である。既に一言したやうに、著者から見れば、價值には論理的價值即ち眞・道德的價值即ち善・藝術的

價值即ち美・宗教的價值即ち聖・身體的價值即ち健・經濟的價值即ち富・技能的價值即ち巧の別があり、随つて教育の特殊的目的も、これに準じ、知育の目的は眞の創造・德育の目的は善の創造・美育の目的は美の創造・信育の目的は聖の創造・體育の目的は健の創造・産(業教)育の目的は富の創造・技(能技)育の目的は巧の創造となるのである。

第三は、教育の後動力即ち被教育者の創造性の分野による特殊目的の分野である。そしてこれには更に、創造性の性質と發達程度との別による分野がある。但し個人々々の教育の目的は前述の理由に従つて茲には論じない。

そして(イ)性質の相違の方面より見るに、先づ全體的目的と部分的目的とに別れる。前者は全體としての人格の創造を目的とするものであり、後者には種々ある。即ち、最初に一般間接的基本的創造性の涵養助長を目的とするもの即ち普通教育(一般教育)の目的と、特殊直接的高等的創造性の涵養助長を目的とするもの即ち専門教育高等教育又は特殊教育の目的との別がある。そして後者には更に正常的・積極的なもの即ち狹義の高等教育と異常的なもの即ち狹義の特殊教育との別があり、更に異常教育の目的は、心的なものと物的なものとの

によつても異り、又天才・穎才・低能者・病弱者及び不良者等の間にも差異があり、更に、正常者・異常者を通じて男女の性別についても乃至は創造性の他の分野によつても差異がある。そして最後には、知的創造性の涵養助長・行的(道德的・政治的・法律的等)創造性の涵養助長・藝術的創造性の涵養助長・宗教的創造性の涵養助長・經濟的創造性の涵養助長・技能的創造性の涵養助長の別がある。

次に(ロ)被教育者の發達程度の相違について見るに、これはいふまでもなく、(胎教)・家庭教育・學校(幼稚園・初等・中等・高等)教育・社會(成人)教育の別に準じてそれ々の目的がある。

第四に、教育の範圍に準ずる目的の分野である。そしてこれには(イ)空間的範圍の相違によるもの、即ち地方教育の目的(地方文化の創造)・國家(民族)教育の目的(國家乃至文化の創造)・國際教育の目的(世界文化の創造)や(尙これにも地方や國家や民族や時代やの相違に従ひ其の目的内容が異なるのは勿論である。)(ロ)階級の差別によるもの、即ち無産者教育の目的・有産者教育の目的等の差がある。

第五は、教科の性質の相違に準ずる目的の分野である。修身科・教育科・公民科・哲學科・文學科・體操科・數學科等は全體的根柢的創造性の涵養助長を目的とするものであり、國語科・外國語科・歴史科・地理科・心理學・其他自然科學科は受動性創造的の涵養助長を目的とするものであり、藝術科(書方科・圖畫科・綴方科・話方科・唱歌科)・理科・技能科(家事科・裁縫科・手工科等)は發動的創造性の涵養助長を目的とするものである。

第五章 教育の方途

第一節 教育方途論の意義

吾々は、迂餘曲折の後、漸くにして教育の方途論に到達した。方途論は、論理的には教育學の最後に位するが、「最後は最少ではない」といふ語の如く、方途論の教育學に於ける價值的地位は、決して前四項の何れに比しても劣らなればかりか、或は寧ろこれに優るとだにいふことが出来る。少くともこれを實際的立場即ち實際教育の立場から見れば、方途論は最も重要な部分で、其の他は、方途論の基礎又は前程としてのみ有價値である。かほいふことが出来る。蓋し既に反説したやうに、教育は畢竟するは方途的現象だからである。そしてこの點から見れば、最近の教育界に於て、方途論が特に優秀な教育學者達の注意を喚起しつつあるのは、眞に慶賀すべきことである。

尤も、實際家や低劣な學者の方途乃至方途論の尊重には、極力排斥すべき者がないでもない。教育の方途は其自身で有價值であり、随つて其自身で十分な考究も實行も出來ると見做し、教育の本質論を始め、目的論をだに輕視又は全然無用視し、随つて其の内容も價値の少い極端にして淺薄な方途乃至方途論重視が少くないからである。随つて眞に妥當な方途論を構成するには、何よりも先づ方途及び方途論の意義即ち本質を十分に理會しなくてはならない。さて、著者の所謂「方途」とは、普通の素材・手段及び方法を包含した最も廣い意味のものである。そしてこの意味の方途は、目的理想を達成實現することによつて、價值的現象の具象性・現實性を充實するに必須な條件で、價值的現象の第一義的・先天的・先驗的・規範的・形式的・普遍的・永遠的方面と相關的・表裏的・先後的關係を保有する第二義的・後天的・經驗的・現實的・實質的・個別的・一時的方面である。そしてこれは教育の方途に於ても同様であるが、只前述の如く教育其のものが方途的現象であるために、他の價值的現象に於ける方途に比して一層重要な地位を占めるのみである。そしてこれを具象的にいへば、教育の方途は、人格の創造に即する文化の創造又は補助的修養を可能ならしめるに必須な實際的條件である。

さて、然らば、この意味に於ける教育の方途を研究するには、抑も如何なる根據又は前提が必要であらうか。ヘルバルト以來心理學が教育方途論の根據であることは自明の理となつてゐるが、果してこれだけで十分であらうか。著者は、既に教育學本質論に於て略述した如く、これに對して否定的解答を以てするものである。蓋し、著者を以て見れば、教育の方途は、直接には教育の目的(理想)及び動力を根據とすると共に間接には教育の本質を根據とし、随つて、教育方途論は、教育の目的論動力論及び本質論に必要な基礎學を根據としなくてはならないからである。斯くして教育方途論は、具象的には、心理學は勿論、生理學や哲學をはじめ各種の所謂規範學等に俟たなくてはならない。そして其の研究の順序は、勿論教育の本質論・動力論・目的論を経て方途論其のものに及ぶのである。但し、一言に教育の方途又は方途論といつても、それには諸多の分野や種別があるから、茲には先づこの點を一瞥し、然る後其の内容論に入ることとする。

教育の(方途乃至)方途論の分野は、先づこれを實質的と形式的とに二分する。そして(イ)實質的方途論とは素材論であり、(ロ)形式的方途論は更に手段論と方法論とに別れる。手段

論は、形式的方法の間接的・外的方面を對象とするもので、これは更に制度論と設備及び機關論とに別れ、方法論は、形式的方法の直接的・內的方面を對象とするものであり、そしてこれらの全體を通じて一般的方面と特殊の方面とに別つことが出来る。

最後に一言すべきは、斯くの如き意味に於ける方法論の原理についてある。前述の如く、教育方法の原理は決して少くないが、著者は依然として創造を以て其の原理とするものである。蓋し、教育の方法の根據前提たる本質も目的も動力も等しく皆創造を原理とするが故に、方法の原理も亦創造でなくてはならないからである。そして創造を教育の方法原理とするといふことは、被教育者の創造性の涵養助長を主眼とし、且これを有効に作用せしめることに最善の努力を致すといふことに他ならない。蓋し、斯くしてのみ教育の本質・目的及び動力に恰適した最も有効な方法たり得るからである。

以下、この見地から、極めて僅少な餘白を以て教育方法論の輪廓の輪廓を描くこととする。

第二節 教育の素材

教育の素材とは、前述(一五四―五頁)の如く、教育の動力が手段方法と併用して教育の目的理想を達成實現するに必須な實質的條件で、可能的教育價值が即ちこれである。そして謂ふ所の可能的教育價值とは、教育の目的を達成すること即ち幫助的修養を可能ならしめる實質的條件で、其自身必ずしも教育價值以外の一般的文化價值たることを要せず、随つて自然は勿論個性や經驗等の無價值的反價值的乃至可能價值的なものをも併せ包含するもの、義である。但し、教育の素材が一般的文化價值たるを要しないといふとは、教育の素材が凡て文化財でないといふことではなくて、寧ろ凡ての文化財が直ちに教育の素材でなく、教育を可能ならしめる實質的條件となることを通してのみ文化財たり得るといふことであり、随つて教育の素材は、凡て教育の素材たる限りに於てのみ文化的價值を有するといふことである。

斯くの如き意味に於ける教育の素材は、勿論一般的固定的なものではなくて、特殊的流動的なもの即ち嚴密な意味で方法作用化されたものであり、随つて物ではなくて體驗内容であり、單なる存在ではなくて可能的價值である。自ら、素材の價值は、抽象的には到底區別し得ないが、要するに、被教育者の修養心を觸發し、其の創造性の長所を助成し其の短所を匡

救してこれを全體的根柢的に發達せしめることが出来るものが、眞に價值ある素材である。さて、教育の素材は殆ど無數であるが故に、種々の立場より様々な分類を施すことが出来る。以下、其の代表的なもののみを列挙する。

第一は間接的と直接的との別である。そして前者は、教育の目的を達成するに必須な間接的素材で、創造性を間接的に發動させるもの即ち受容・了解の内容であり、後者は教育の目的を達成するに必須な直接的素材で、構成・表現の内容であり、且これは更に消極的素材と積極的素材とも別つことが出来る。

第二は文化的と非文化的との別である。前者は廣義の教科であり、後者は個性と自然と經驗の一部分とである。そして狹義の素材は主として前者を指すが、これには更に左の如き分類を施すことが出来る。

(イ) 基本的教科と副次的教科。基本的教科とは、いふまでもなく、教育の目的を達成する基本的實質條件となる教科で、例へば小學校の修身科・國語科・算術科・唱歌科・體操科・手工科の如きであり、副次的教科とは、勿論これ以外の教科である。その他、(ロ)精神的(知・情・

意的)教科と身體的教科と心身的即ち技能的教科、(ハ)人文的教科と實學的教科、(ニ)理想(規範)的教科と現實(事實)的教科、(ホ)實行的教科と非實行的教科、(ヘ)地方的教科と國家(民)的教科と國際的教科以外、被教育者の性的差別や性能的差別や發達の差別や將來の職業的差別等に準じて、無數の分類を施し得るが、茲には單にこれだけに止めて置く。

第三節 教育の手段

教育の手段とは、前述の如く、教育を可能ならしめる形式的外的必須條件で、制度と設備機關とを包含する。

思ふに、教育の手段は、多年の間教育の方途中最も輕視されるのを常としたが、教育の研究が進み、教育が社會現象であると共に教育の方途が間接的たるべきことが、理會されるに伴ひ、其の意義が十分に闡明され、其の價值が正しく評價され、随つて理論的にも實際的にも相當の敬意を拂はれるやうになつたのは眞に慶賀すべきことである。

(一) 制度 教育の制度は、教育の手段中最も形式的外的なものであるが、而もそれだけ教育

上重大なものである。凡そ如何なる文化でも、改造や進歩の最も容易なのは其の外的方面であると共に、外的缺陷は直ちに内的弱點を結果し内的發達を阻害するのが常だからである。

この意味の教育制度には極めて多數の種類がある。教育の形式學齡(學校系統等)に關する制度・教育の内容(教科課程・教育要旨等)に關する制度・教育者の生活(服務規則等)及び教育者の養成(師範學校・檢定試驗等)に關する制度・教育の研究(大學・教育研究所等)に關する制度乃至教育制度の制定及び運用(文部省等)に關する制度等は其の代表的なものである。

(二) 設備機關 教育の設備機關は、制度に比して幾分内的實質的特殊的の教育手段であり、そして其の種類は上記教育の制度と殆ど相即するが、就中最も重大なものは、學校教育に關するもの(特に學校)・社會教育に關するもの・教育行政に關するもの等である。

第四節 教育の方法

教育の方法とは、前述の如く、教育を可能ならしめる必須な形式的條件中最も直接的内的

なもので、方途的現象としての教育事實中最も具象的な、随つて最も重要な部分である。

改めていふまでもなく、方法とは、一定の目的を達成せんがための具象的且直接的な處理である。随つて方法は、形式的方途とはいひながら多分に内容的個別的要素即ち人格的要素が包含されてゐる。この意味で、ランドンが「方法は偉大な天才に附きものであり、且其の本質的なものである」といつたのは、確に妥當である。少くとも教育上の方法は、教育者(及び被教育者)の人格内容と密接不離な關係がある。ブデやリンデ等の人格的教育學者が「人格即方法」とだに見てゐるのも、必ずしも不當ではない。随つて、教育の方法は寧ろ教育方途の實質的方面即ち素材と形式的方面即ち制度及び設備機關とを統一してこれを具象化生命化するものであると見るべきであり、自らそれは教育者がそれ々の條件に即して工夫し活用すべきものであるが、而もこの意味の方法は學問の對象外であるから、茲にはこれを割愛し、單に抽象的考察のみに止めて置く。

さて、教育の方法は、便宜上先づこれを一般的と特殊のとに二大別することが出来る。一般的方法とは、教育一般に通ずる方法であり、特殊的方法とは、教育の特殊な方面の方法で

例へば家庭教育法や學校教育法や教授(の方)法や訓練(の方)法や教授の段階や所謂單獨學習法や協同學習法や教(育)の素(材)選擇排列法や賞罰法等である。

次に、教育の方法は、間接的と直接的とに別つことが出来る。間接的方法とは、教育即ち補助的修養の間接的段階に對應する方法で、これは更に短所の匡教法と實質的教育法と全體的教育法とに別れる。短所の匡教法とは創造性の發達を妨げる短所を匡救する方法であり、實質的教育法とは創造性の發達に必要な素材を出来るだけ十分に攝取同化させる方法であり、全體的教育法とは創造性全體の發達の原動力を涵養する方法である。

直接的方法とは教、育即ち補助的修養の直接的段階に對應するもの即ち被教育者の長所―創造性の直接的助成を可能ならしめるもので、個性的方法や積極的方法等の別がある。

以上の他、方途論に於て論すべき問題は山程あるが、既に制限頁數を遙に越えてゐるから遺憾ながら詳細は別著『教育方途論』に譲ることとする。

— 本文 終 —

昭和五年五月一日印刷
昭和五年五月四日發行

(教育學雜誌)

(定價 貳圓五拾錢)

著 者

稻 毛 金 七

東京府豐多摩郡戸塚町

大字下戸五十八番地

發行者

石 野 元 藏

東京市牛込區圓町七番地

印刷者

竹 内 喜 太 郎

東京市牛込區早稲田

發行所

早稲田大學出版部

(編者 東京一三二四五)
名古屋二三四五)

日 本 印 刷 有 限 公 司 印 刷

◇ 編一第書叢學科化文 ◇

早稲田大學
宗教學教授

河面仙四郎著

宗教學概論

四六判四百頁
總布函入美裝
定價貳圓五十錢
郵稅拾貳錢

著者は十年間獨逸に在つて宗教學を専攻せる人。宗教、藝術及道徳は皆それぞれ特殊な本質を有する獨立な價值であるとの見地から、宗教史學、宗教心理學、宗教社會學等を基礎として、現象としての宗教を検討したのが本書である。即ち原論宗教の諸成分を明らかにすることによつて、宗教の起源、本質、進化・分類、宗教と文化等を六十節に互つて論究した。氏が該博透徹の頭腦は宗教の本質を闡明して遺憾がない。

◇ 編二第書叢學科化文 ◇

早稲田大學
前地理學教授

中 城 陟 著

人文地理學概論

四六判三五〇頁
口繪挿畫多數入
定價貳圓五十錢
郵稅拾貳錢

著者は隠れたる地理學者であるが、斯學に體系のないのを慨き、現在の世界を知らうとするのが人文地理學の職分であるといふ立場から、土地と民衆及び其社會との關係を考察して、現下の重要な世界問題を解決せんとしたもので、簡潔明快、類書中の白眉である。著者は主として獨逸の學風に則り、エルンスト・フリードリッヒの學說を祖述したけれども、重要な最近諸學說は悉く取入れられて引用の該博所說の廣汎、加ふるに多數の地圖と挿畫とを以て説明を補ふなど、いづれの點から視ても斯學書の權威として讀者に推薦するを憚らない。

◇ 編三第書叢學科化文 ◇

早稻田大學
前言語學教授

安藤正次著

言語學概論

四六判四百頁
二頁地圖入
定價貳圓五十錢
郵稅拾貳錢

著者は斯學專攻の權威、而も多年研究に没頭しながら容易に其造詣を發表せず、隨つて一旦之を世に問ふや、必ず學界に一大衝動を與へずには措かない。叙述懇切、斯學に關するあらゆる現象を盡し、深遠を採つて而も碎いて何人にも明解を與へた筆致は、學者の文章として特に快心の極といふべく、專攻者も初學者も夫々に的確の利益を得べき理想的概論書である。

◇ 編四第書叢學科化文 ◇

早稻田大學
史學教授

西村眞次著

神話學概論

四六判五百頁
總布函入美裝
定價貳圓五十錢
郵稅拾貳錢

神話の國日本に、神話學の好著のないのを慨して、西村教授が既成神話學に拘はることなしに獨自の見解を以て組み立てた神話學概論である。緒論では神話學の意義と歴史とを詳述し、本論では神話の起原、成長、歸趨を、方法論では材料の蒐集、分類、比較について詳論し、方法論を實地に應用した二篇の論文、白鳥處女説話と鱈魚説話とは研究の模範を示したもので、論旨深刻、筆致妙麗。結論に於いて神話學の新職分を古代史の闡明に在りとしたのは、獨創の見解、古今獨歩である。

(二頁大着色地圖、寫真版七葉、挿畫多數入)

◇ 編五第書叢學科化文 ◇

早大教授 政治學博士 高橋清吾著

政治學概論

四六判四百頁
總布函入美裝
定價貳圓五拾錢
郵稅拾貳錢

著者は現代日本の産んだ最初の政治學博士である。本書は著者の鬱然たる學殖を傾けて成つた最も特色ある『政治學概論』であつて、複雑な政治現象の本體を最も明晰に最も簡潔に説明した標準的權威書である。加ふるに書中の引證は悉く最新の第一次的資料を以てしたる點に於て、本書は普選日本に饒ける絶好の政治讀本たるを疑はない。

◇ 編六第書叢學科化文 ◇

早稻田大學 史學教授 野々村戒三著

史學概論

四六判四百頁
總布函入美裝
定價貳圓五拾錢
郵稅拾貳錢

本書は(前篇)原理論(後篇)方法學の二部に分ち、前篇には史學の概念、歴史認識、歴史の分類、史觀の變遷の四章を、後篇には總說、史料學、史料批判學、綜合及び表現の五章を收めてゐる。節を分つ事數十、史學に關する最も新銳にして明確なる知識は漏らすところなく總て之を網羅し、叙述は平明にして簡潔、學者の良心は一句一語にも及び、しかも一讀その要領を明快に體得せしめる事に留意されてゐる。近時學界のあらゆる分野に互り、史的研究が頗る重要視され、歴史が一般知識階級の關心事となつてゐる折柄、篤學なる著者に依てその羅針盤的名著が上梓された事は學界の爲誠に慶賀すべきである。附録の「史學に關する疑義」「史學と社會學」「古文書學及び古書學」「歴史の教育的價値」等の各篇皆堂々たる述作であり、「參考書目」は權威的著述を完全に紹介して懇切を極めてゐる。

◇ 編七第書叢學科化文 ◇

早稻田大學
美術學講師

森口多里著

美術概論

四六判三五〇頁
口繪挿畫多數入
定價貳圓五拾錢
郵稅拾貳錢

本書は批評家・鑑賞家・史家としての著者の多年の學藝的精進に基き、古今東西の作品と文獻とを平等に引用して美術の本質を考察し、クローチエの譬喩を借りては形式と内容との關係を闡明し、サン・シモンを引いては藝術の社會的職能を説き、轉じて或は美術の起源を顧み或は時代・民族・産業・階級等と美術との關係を考へ、最後に鑑賞と批評との要諦を説き、建築に關しては特にル・コルビュジエの思想を紹介して清新なる鑑賞の世界を展開せしめ、傍ら郷土美術や黒人藝術にも關説し、宛然美術館内に遊歩しつゝ、聽講するの感あらしむ。

560
25

