

259.5
99



0044762-000

259.5-99

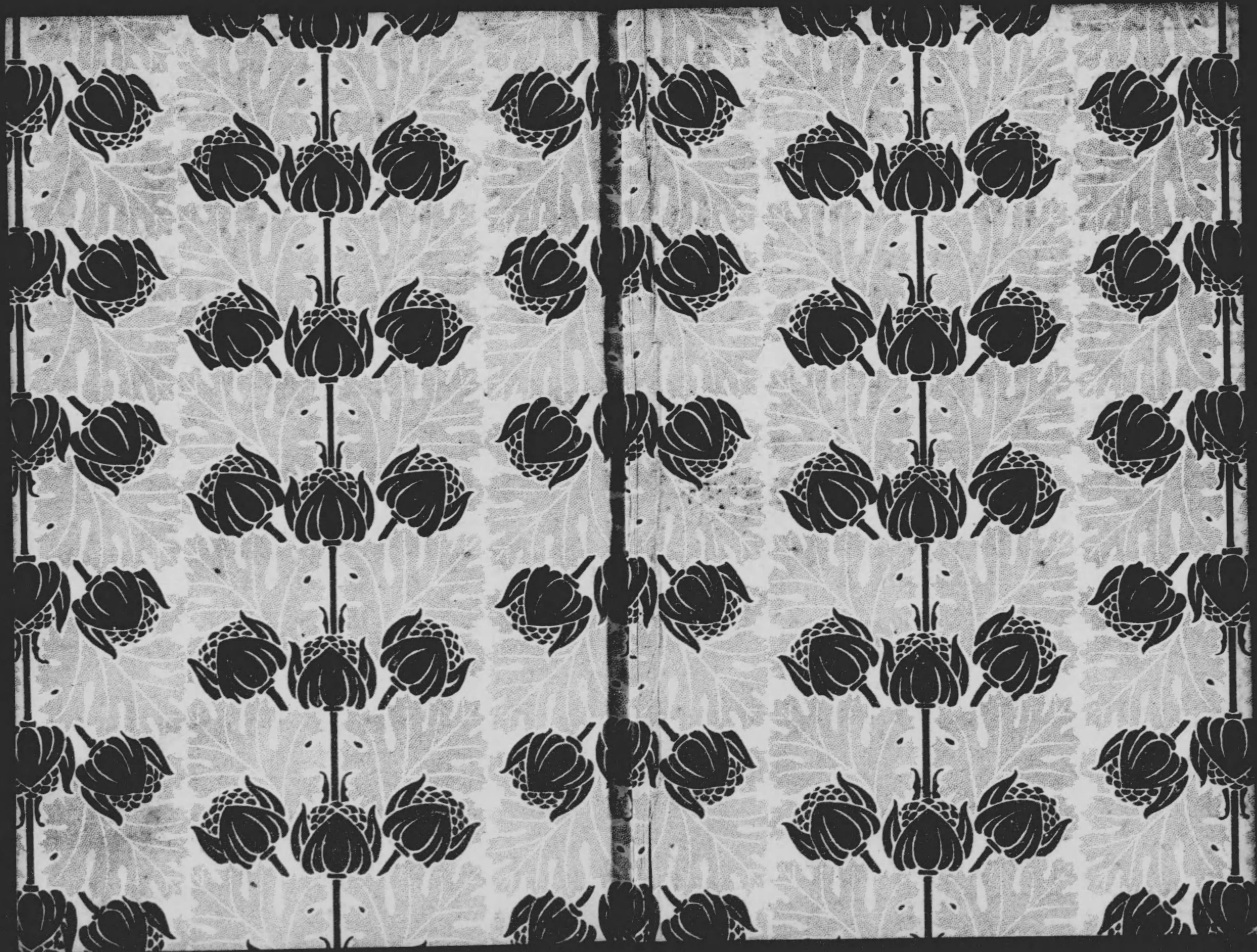
文化中心新教授学大系

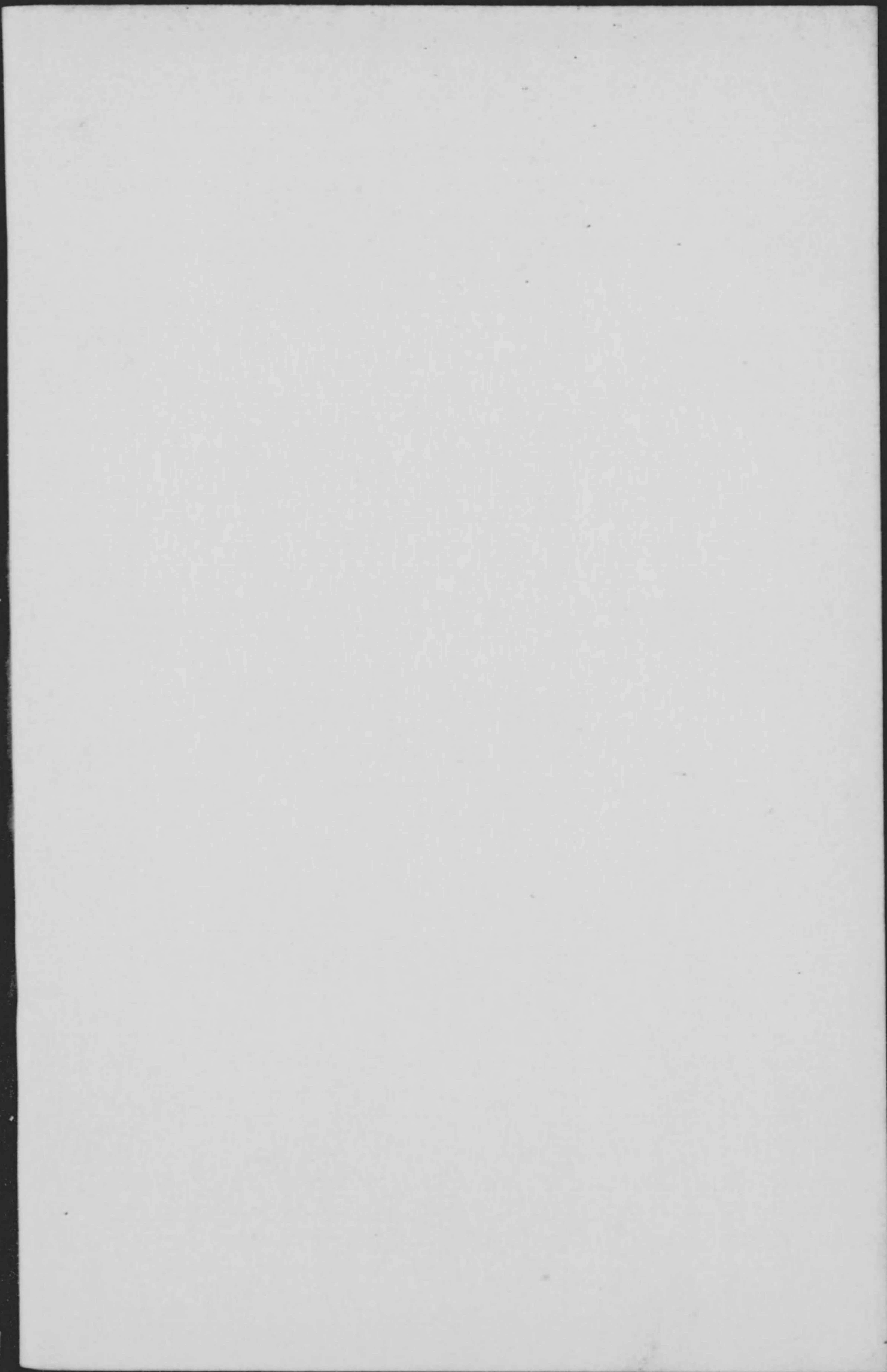
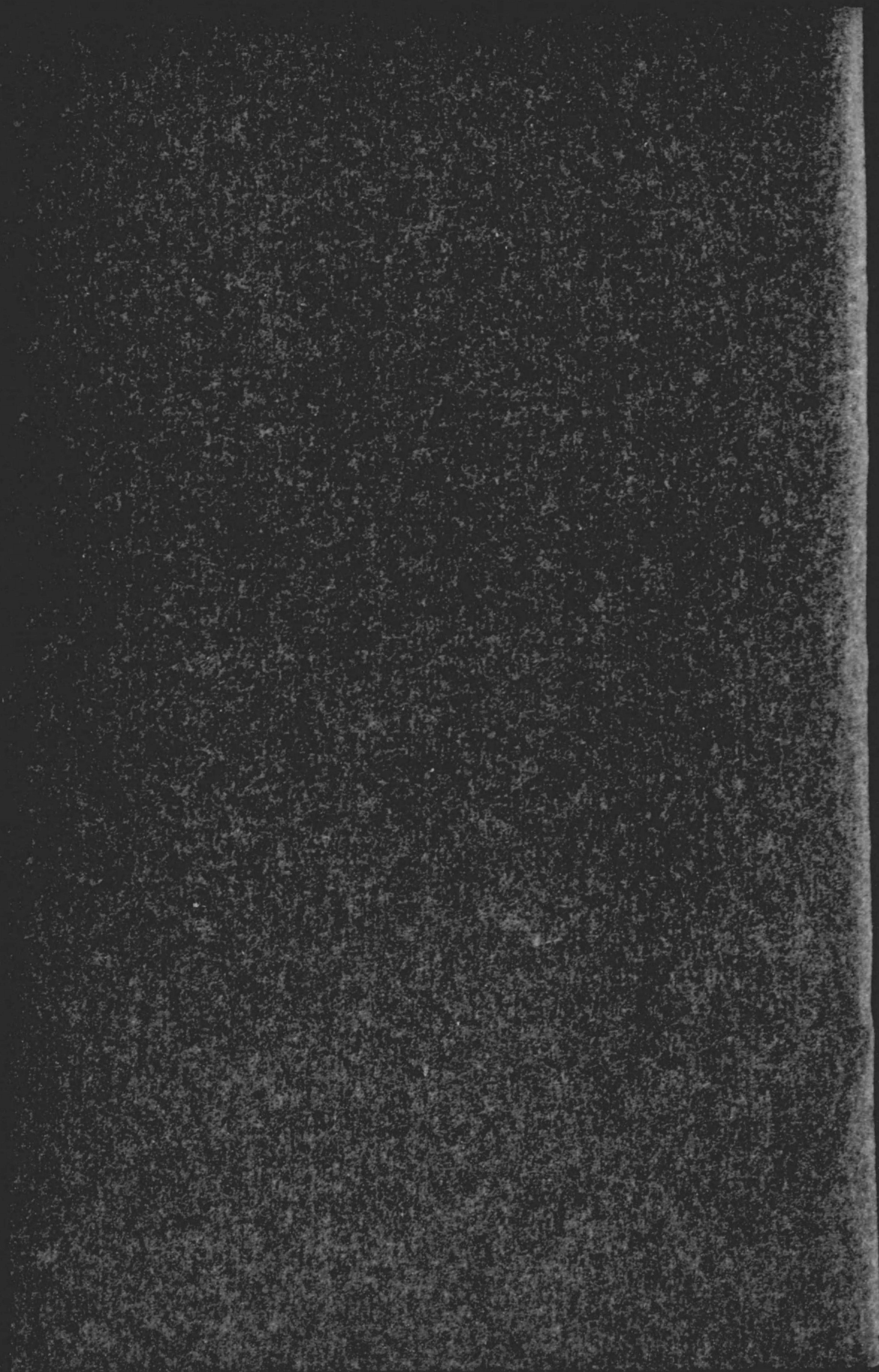
教育研究会

第15卷

昭和2

AHF







文 化 中 心 新 教 授 大 學 系

第 十 五 卷

入 澤

宗 壽 著

文 化 科 教 育 學 法 之

東 京 教 育 研 究 會 發 行

東京高等師範學校教授
東京帝國大學助教授
奈良女子高等師範教授

佐々木秀一 監
入澤宗壽
石澤吉磨 修



中文新教授學大系

發刊趣旨

教育教授は文化を媒介し、文化を學習して文化價值創造の力を養ふにある。各教科の教授はこの意味に於て文化を了解せしめ、文化力を造る見地から考へねばならぬ。各教科は文化財としてこれを見、兒童の發達段階に應じて文化力を造り得るやうに工夫されなければならない。

我が國に於て各教科の教授法に關する書は決して少しとしない。しかも上述の意味に於て新教授法を建設叙述せるものは果して他にありや否や。本大系を發刊する所以は、實にこの缺陷を救ふにある。

文化とは何ぞ。いふ迄もなく人間精神が自然を素材として造り出せるものである。

修身道德と、國語國文學と、算術數學と皆是れ人間が創造せる精神的財産であり、理科、家事、唱歌、體操またこれ人間が自然と素質とを根底として造り出せる文化活動の方法であり技能である。歴史地理はこの文化發展の跡を辿り文化活動の環境を明にせんとするもの、この意味に於て各教科は生きた人間活動の目的と方法とを示すものであり、かゝる意義を了解して始めて兒童の文化力を造ることが出来る。

國民文化を媒介し、國民文化力を造る事を任とする國民教育者は、この點に目ざめ、この點に熱愛を傾注すべきであり、本大系はその途を示し、その力とならんとするものである。一言、本大系の所期するところを述べて序とする所以である。

昭和二年八月

監修者

佐々木秀一
入澤宗壽
石澤吉磨

序

本書は著者が最近數年間文化教育學に關して思索研究せるものに新に執筆せるものを加へて成れるものである。その前半は二年前に『文化教育學と新教育』と題して公にせるものであるが、最近に文化教育學は實際的な運動として文化科の教授に集中して來て、理論と共に生きた教育改革運動を現出した。本書の後半はそれに關する論文に加ふるに新に執筆したるものを以てし、その運動を明示すると共に、我が國民教育の中心問題として考へようとしたものである。

著者の見るところによれば、我が國民教育の傾向は近時徒らに新傾向を逐ふの風を捨て、るに至つたけれども、なほ確立した方向に邁進するの域に達せず、なほ自己活動の形式をのみ念として日本文化教育の内容と價值とに留意しないものが多い。本書の目的はこの傾向に對して反省の機を造らんとするにある。

今や日本文化、日本精神の研究は歴史、國文、國語の學者によつて進められて居る。國民教育の方向はこの日本文化、日本精神の外に存しない。文化教育學と文化科教授について考へようとするのは、この中心方向を捉へんとする故である。昭和の新教育は日本文化、日本精神を培養する方針と方法との研究の上に立たなければならぬ。一言以て序となす。

昭和二年九月下旬

著者識

文化教育學と文化科教授法

目次

第一篇 文化教育學

第一章	文化教育學とは何ぞや	三
第二章	文化教育學と國民生活	一四
第三章	文化教育學と兒童心理	三三
第四章	體驗の哲學と教育	三三
第五章	教育と體驗	三六
第六章	スプラランガーの教育學說	四七
第七章	教育者の精神	五九

目次

目次

第八章 人格的教育學と文化的教育學……………七〇

第二篇 新教育の傾向

第一章 新教育の傾向と其批難に就いて……………八九

第二章 新教育運動の方向……………一〇一

第三章 新教育の原理と適用……………一〇

第四章 フランスに於ける新教育運動……………一四

第五章 新教育の傾向を論ず……………一三〇

第六章 新教育の中心概念……………一三六

第七章 自己活動の原理と適用……………一四四

第八章 國民教育の新方法……………一五二

第三篇 新教育の問題

第一章 現代教育の諸形相……………一六七

第二章 現下の公民教育問題……………一七五

第三章 國民意識の教養……………一八三

第四章 國民の精神教育……………一九五

第五章 國際的國民教育の提唱……………二二三

第六章 教育改造の根本問題……………二三〇

第七章 教育者の改造……………二四〇

第八章 現代教育の歸趨……………二四九

目次

第四篇 文化科教授の基礎

第一章	文化哲學と文化教育學……………	二六一
第二章	文化と生活と教育……………	二七四
第三章	自然と理想と文化……………	二八五
第四章	文化教育學の趨勢……………	二九四
第五章	構造と概念と文化……………	三〇三
第六章	體驗の概念と文化……………	三〇九
第七章	體驗と文化價值……………	三一九
第八章	體驗教育と國民文化科……………	三三九

第五篇 文化科教授の方法

第一章	文化體驗の教育と作業原理……………	三三七
第二章	自己活動と價值活動……………	三五五
第三章	文化學校の主張……………	三六四
第四章	文化科の思潮……………	三七二
第五章	文化科の任務……………	三七九
第六章	文化科の方法……………	三八六
第七章	歴史教育の本質と文化科……………	三九二
第八章	日本文化科の教授……………	四〇六

— 目次終 —

第一篇 文化教育學

第一章 文化教育學とは何ぞや

最近にグライフスワルド大學の員外教授からブラウンシュワイヒ大學の哲學正教授に轉任したウイリー・モーグは、其の著「現代教育學の根本問題」(一九二三年)に於て、文化教育學とは教育教化に對して文化價值を力説する傾向のものを稱するとしてデイルタイ派のスプランガー等とケルシエンシュタイナーを數へて居る。ケルシエンシュタイナーの世界大戰中及び後の著、例へば「戰時及び平時に於ける獨逸學校教育」(一九一六年)や、「教育者の精神と教員養成問題」(一九二一年)などを見ると、スプランガーの所説に共鳴し、教育及び教育者の見方など全くデイルタイ派のものと同じくやつて居るから、そして此の

文化教育學とは何ぞや

兩書には文化價値を力説して居るから、私もモーグがケ氏をこの派に數へて居ることに賛同するに躊躇しない。又この兩書を通してケ氏もデイルタイ派と見ても差支ないほどに思はれる。

彼等は實にモーグがいふ如く文化價値を力説する。しかも彼等は他の社會的教育學者や人格的教育學者がその名稱を自ら標榜する如くに「文化教育學」てふ名前を自らは用ゐて居ない。恰も個人的教育學の名稱が他から與へられた如くに、モーグ等が斯く呼んでゐるのであるが、確かに斯く命名して差支ないやうに思はれるから、私もかく呼んで彼等の教育學說の特色が那邊にあるかを本文に述べて見ようと思ふのである。

二

文化教育學の特色を擧げる前に、先づ彼等の基礎とせるデイルタイの思想、そして又デイルタイの思想の源について一瞥したい。これ文化教育學とは何であるかを知るに最も根

本的のものであるからである。

デイルタイの思想、哲學は十八世紀末から十九世紀前半への浪漫派の思想、哲學に負つて居る。哲學史上の浪漫派として數へらるゝシルレル、シュレーゲル、シュライエルマツヘル、そして浪漫派の思想の體系化を遂げたシエリング、ヘーゲル、この五人の思想、哲學はデイルタイの思想、そして又文化教育學の根本となつて居るのである。シルレルの美魂、美的教育、シュレーゲルの宇宙的全體的文化、シュライエルマツヘルの美的調和的狀態、倫理學的社會學的教育學、シエリングの活力的目的論的思想、美的觀念論、ヘーゲルの歴史的に開展せられたる民族理性(客觀的精神)、それらはデイルタイの思想、哲學と文化教育學とにありくと現はれて居るのを見るのである。

シエリング、ヘーゲルに見る發展の力説はデイルタイの歴史論を生み、文化教育學の文化の力説となり、浪漫派の美的力説はデイルタイの藝術論と情意の力説となり、文化教育學の新人文主義的基礎となり、浪漫派、同一哲學者の觀念論、目的論の見方はデイルタイ

派の目的、價値の力説となり、同時にシユライエルマツヘルの感覺的要素、存在の分子、シエリング後年の經驗論的色彩、ヘーゲルの具體の力説は、デイルタイ派のカント哲學の實在論への轉向に見るのである。しかも此の觀念論的要素と實在論的分子とはデイルタイの思想を哲學の方面に發展したフリッツシャイゼンケラーの所謂「存在と價値、生活と理想とを全體として見、理想と現實とを個體の中に見る」やうに結合されて居るのである。

三

デイルタイ派の思想の源の追求は、やがて文化教育學の思想の面影を髣髴たらしむるに便利であるが、しかもデイルタイはこれらの源から發して彼自身の生命哲學と精神科學的心理學（構造心理學）とを打ち建てたのであるから、この彼の哲學と心理學とを一瞥して文化教育學の直接の基礎を探究せねばならぬ。これ文化教育學とは何物であるかを知る第二段の仕事である。

デイルタイの哲學は體驗によつて與へられる意識の直接事實に出立する。因果性、本體性は思惟の所産でなく、思惟よりも一層具體的、根源的な生命そのものから發する事實である。自己決定、生命聯關の外に條件も制約もない。この生命は勿論肉體的の生命、生命現象ではなく、内面的直接經驗即ち體驗である。

自己決定には二つの方向がある。對象的把捉（比較、區別、概括の作用）と了解作用（個性的の構造聯關）と、即ち認識と體驗とがそれである。この二つは本質的には相違しないもの、了解、體驗は對象的把捉、認識の制約の下にあるが、それより一層深いものとする。それ故ベルグソンのやうに概念的知識では到底生命を捕捉し得ないといはない所に同じ生命哲學でもデイルタイの特色がある。この派のシユテルンに於ては自然は認識し、文化價値は了解するといつて認識とを體驗と區別してゐる。

體驗とは何ぞや。デイルタイによれば、體驗は抽象的、間接的でなく、具體的、直接的で、生ける生命それ自身の活動である。意志し感じ表象する存在即ち全人の立場よりする

活動である。

此の自然は認識するもの、文化は了解するものと考へるところから、自然科学は感官によつて與へられる材料を思惟によつて結合して法則を立て、精神科學は内的經驗によつて個性を了解するものとして區別する。然るに従來は精神科學をも自然科学的に研究する(従來の心理學がそうであり、マルクス等の「社會科學」の建設もそうである)から真相を捉へ得ない。こゝにデイルタイ等は精神科學的心理學の立場から文化を了解しようとするのである。

自然科学の方法に對して文化科學の個性的方法を力説するものにリツカートのあることはいふ迄もなからう。モーグは「廿世紀の獨逸哲學」(一九二二年)に於て現代哲學を六つの方向に分ち、精神科學の方向としてデイルタイとオイケンとジムメルとを擧げて居る。これらは何れも自然科学の方法を以て歴史、文化を見ることに反對するものであるが、リツカートが論理主義であることはいふ迄もなく、オイケン、ジムメルはデイルタイに近い

立場にあるが、しかもモーグの言葉でいへば、オイケンのノオローギツシユな理想主義、ジムメルの相對的文化哲學の見地に對し、デイルタイの立場は歴史的直覺主義なるに於て異なる。そしてデイルタイの精神科學的心理學は他の何れよりも特色に富み、それが文化教育學の基礎となつて居る。

然らばいふ所の精神科學的心理學とは何ぞ。短言すれば従來の心理學の如く精神活動を要素に分析する自然科学的方法をすて、精神生活の構造そのものに出立する。デイルタイはこの構造の特徴を、(一)具體的統一、(二)外界との交互作用、(三)全體と部分との密關として居る。スプランガー等はこの統一を全體構造と稱し、六つの生活形式を部分構造といひ、その聯關を説き、又個人に於ける稟賦形式と環境との交互作用によつて構造が形成せられるとする。デイルタイに従へば、構造は發展し收得する。收得は外界文化に對していふものであるが、收得により發展し、發展によつて構造が形成されるのであるから、この三つは同一物の方面であるとして居る。こゝに文化の力説があり、文化價值(六つの)

からの構造の典型があり、文化教育學に於ける基礎がそこに存する。しかも文化教育學に於ては單にこの精神科學的心理學を基礎とするのみでなく從來の心理學も考慮に入れる。しかも又發達心理學に於て此の構造の力説、從つて文化價值からの心理の見方と環境との相互關係が著しき特色を形成してゐる。

四

以上文化教育學の基礎としての浪漫派の哲學とデイルタイの生命哲學及び構造心理學の立場を述べたから、次には直接文化教育の教育論の特色を見ることによつて、文化教育學とは何ぞやの問題を解決する第三の仕事に進まうと思ふ。

先づ文化教育は教育の本質をいかに見て居るか。スプランガーは「生活形式」(一九二二年)の中に、教育は全體的價值受容性及び價值構成力を内部から開展せんがために與へられる愛によつて他の精神に向けらるゝ意志であるといふ。此「他の精神」とは兒童の精神構

造であつてシュテルンの語を以ていへば形式稟賦を既に持てるものであり、文化の受容によつて(デイルタイの收得)内部から發展することにより構造が形成せられる。この價值は文化價值であり、それは全體的のものを目ざし、愛によつて發展する。この價值、受容と構成、愛の力説はこの派の特色をなすものである。ケルシエンシュタイナーの語を以てすれば、教育者は社會的生活形式のもので、成長する人間を特有なる將來の價值保持者として純なる愛により彼等の被教化性により影響を與へ、この愛の活動に於て最高の満足を見出すものである。この愛はスプランガーの「教化と教育」(一九二三年)によれば、發達する精神に對する愛と共に文化價值(教材)に對する愛をも含む。文化價值の力説はこゝにもあらはれて居る。

この文化價值はスプランガーによつて學問、道德、藝術、宗教、政治、經濟の六方面に認められ、それが前に述べた部分構造となるが、教育目的に關しては教化價值となる。しかしスプランガーの「教員養成論」(一九二〇年)によれば、教化價值は科學的、工藝經濟

的、藝術的、社會的、宗教的の五つで、政治的價值は擧げてゐない。公民教育の方面にそれも數へていゝと思はれるが、スプランガーは數へて居ない。とまれ此の六つの文化價值の方面は教育問題を考へる根底となるもので、スプランガーは作業學校問題、補習教育問題などを單に經濟の方面や方法の方面から狭く解することに反對して居る。

この六つの中に政治と經濟とのいはゞ現實價值が加へられて居ることは新カント派やオイケン派の教育目的に比して確かに特色をなすものである。現實生活の力説がこゝに現はれる。國民生活から新教育學が誕生すべきであるとスプランガーはいふ。スプランガーの教育論が學制問題その他教育の時事問題を論ずるものの多き、これを示してゐる。

この現實の着眼は個性と特殊とを力説する。ケルシエンシユタイナーの心的態度、シユタルンの形式稟賦論は特にそれを示す。普遍に偏する他の派に對して著しく異つてゐる、しかも普遍を根底とするところにヘーゲル流の考方を見、この派の思想を特色づけてゐる。この傾向はすでに述べた生命哲學、反合理主義にあらはれて居り、それが情意の力説

(實は知情意合一)、美的、藝術的態度の力説となり、ミュラーフライエンフルスの所謂非合理的認識(「廿世紀の哲學新潮」一九二三年)となつて、新人文主義の教育特色を形成して居る。スプランガーによれば現代は第三の人文主義時代として「人文主義と青年心理」へルダーリンと獨逸國民意識」などの論文にそれが高調されてゐる。

最後にこの現實方面から心理學、發達心理學の力説がこの派をして新カント派やオイケン派と異つた特色を有せしめて居る。

五

以上極めて形式的に、概念的に文化教育學とは何ぞやの問題を辿つて見た。個々の主張、内容は他に發表したからそれらを参照せられたい。この派の理想と現實との統一、歴史、文化、國民生活の力説、發達心理學特に構造からのその力説はたしかに参考すべき多くを有して居ると思ふ。

第二章 文化教育學と國民生活

いふまでもなく現代は動搖の時代である。國民と國家を忘れて單なる理想、單なる合理に捉はれた思想と運動とが一部の狂信者を作つてゐる。この種の思想、運動が一般國民生活の中へ、そして我が教育界へも色々な問題と錯綜とを形成して居る。歴史的文化と現實の生活とを忘れて、單なる改革へと進まんとして居る。この際、「存在と價值、生活と理想とを全體として見る」立場に立つてゐる文化教育學の主張が、我が教育界に注意されて來たことは喜ぶべき現象と思ふ。本文はこの文化教育學が如何に國民生活を念とせるかの點を叙述して、問題と錯綜とに苦しめられてゐる我が國民教育界の人々に靜かなる思索と反省とを希望せんがために筆を執つたものである。

省とを希望せんがために筆を執つたものである。

二

文化教育學とは文化價值を力説する教育學であることは其の名の示す如くである。然らばいふ所の文化價值とは何ぞ。この派の主張するところによれば、文化價值の典型的なるものは學問、道德、藝術、宗教、政治、經濟の六つである。この六つの價值を打ち建てる所に、從來の文化主義が眞善美聖即ちこゝにいふ六つの中の始めの四つのみを力説すると異つてゐる。眞善美聖は勿論重要な我々の理想的價值である。しかも吾々は現實的價值としての政治、經濟をも考慮の外に置くことは出來ない。所謂文化主義は茲に現實の方面を忘れた偏頗なるものでなければならぬ。物質文化に對する反動としての意義はあるけれども、包括的、全體的でない。オイケン及びオイケン派の教育學者即ち人格的教育學の一派は學問、藝術、宗教、道德の四つを教育的價值として認めて居るが、それも從來の科學

萬能主義(スペンサーなど)や、藝術主義の教育や、宗教主義教育(中世教育その他)、たゞしは道德主義(ヘルバルトなど)のものに比しては一層包括的であるけれども、理想主義に偏したものである。デイルタイ派の文化教育學者が前述の六つを認めてゐるのがより包括的、より全體的であることはいふ迄もない。

この六つの價值を力説する點はたしかに歴史的文化に出立して人間の生活を廣く見て居るに本づく。この派の祖たるシュライエルマツヘルは社會的教育學の鼻祖とせられる丈に社會的見地を力説した。彼の思想に私淑したデイルタイは六つの典型を擧げなかつたけれども歴史が彼の思索の根柢となつて居る。スプランガーが彼を受けて文化教育學を唱導するに至つて歴史、歴史的文化、國民生活は「存在と價值、生活と理想とを全體として見、理想と現實とを個體の中に見る」(フリッツシャイゼンケラー)立場から六つの價值が力説せられ、包括的、全體的見地からの教育學が打ち立てられた。

三

文化教育學は文化價值を力説すると前にいつた。即ち價值の力説であつて單なる歴史的文化的の渴仰者ではない。價值哲學、價值心理學、價值教育學の力説で、この點に於て文化教育學者は理想主義者である。

此の心理學に價值意識を持つて來て構造心理學を打ち建て、それを文化教育學の基礎として居ることは此の派の著しい特色で、シュテルンの如きは茲に精神科學としての教育學を力説するのであるが、本文にはこの叙述に深入することを避けてたゞ彼等の理想主義的見地を指摘しておくに止める。

しかも彼等は決して單なる理想主義者ではない。理想的價值と共に現實的價值を認めて居ること前述の如くである。スプランガーは、功利と理想との一方から一方を否定せずより高い統一に兩者を結合しなければならぬといつて居る。この理想と現實との包括的見地

から、彼等の國民生活の力説が生れる。スプランガーは茲に「國民生活よりの教育學の誕生」といふ。この國民生活は、科學、藝術、經濟、社會、政治の生活であるとする。教育問題をこの文化の諸方面から見て、理想からも現實からも見て決するのである。同じく國民生活を見るにしても「フイヒテ等が理想を出立點としたのに對して今日は實社會を出立點とする」とスプランガーはいふのである。

四

この「實社會を出立點とする」といふことは決して單なる過去を渴仰し、單なる現在に出立するの謂ではない。スプランガーは「新獨逸精神は將來のものである」といつて、オットー・ブラウンの次の如き言葉を引用しそれに賛成して居る。いはく、吾吾が心の中に擔へる獨逸國はなほ形を備へないが、獨逸國てふ最も神聖なる財寶を尊重し、獨逸的本質を維持し充實するために奮闘しなくてはならぬと。而してスプランガーは新人文主義の時

代が希臘精神を以て獨逸精神、國民意識の陶冶に助けたことをいひ、その時代の思想家、たとへばレツシング、ヘルデル、ゲーテ、ヘルダーリン、ベスタロツチ、フンボルト、シユライエルマツヘルの模範を新獨逸精神の生成に結合しなければならぬといつて居る。なほ彼の言葉を以ていへば、獨逸國民意識の形成に新人文主義が貢獻せることや極めて大、即ち古代希臘的精神が國民個性の意識を大にした。當時の人々は獨逸精神を感ずることを學ぶ前に希臘の祖國感情を受容し、希臘の過去に獨逸の將來を見た。

この希臘精神、乃至新人文主義の力説はスプランガーをして今日の時代を第三人文主義の時代として人文的理想主義を高調せしめるのであるが、こゝに現實のみへ墮落することなきと共に又國民生活への考慮が文化教育學の重大なる務、否むしろ其の出發點となるのである。

五

文化教育學者の一派としてのケルシエンシュターナーは、夙に國民生活に即する公民教育を唱導してゐたのであるが、最近數年はスプランガーに共鳴して理想と文化と生活形式とから教育を論じてゐる。一九一六年の『戰時及び平時に於ける獨逸學校教育』は既にこれを示してゐる。權力國家を正義國家、文化國家とすること、文化價值と教育との關係、價値の力説は本書の主眼である。價値に對する愛は自我の擴大、祖國が吾々の價値を含む限り祖國の愛は自我の擴大であるといひ、この價値の實現はスプランガーの生活形式から考へた心的態度により行はれるとする。この心的態度は客觀的な文化價值との相互關係から考へるのである。かくして學校の職能は文化力たること、この職能は文化價值、文化財を自己の所有たらしめて文化價值の建設に貢獻させる。それは學校を利己心の場所から社會奉仕の場所、共同作業の場所たらしめることにより成就せられるので、公民教育の目的は作業學校に於ける價値の正しき使用によつて成るとするのである。

一九二一年の『教育者の精神』に於ては一層スプランガーに近接して居る。教育者はス

プランガーのいはゆる社會的生活形式のものでなければならぬとする。小學校の改善はカントやゲーテでなくベスタロッチによるといふ結論、即ち理論的人間、藝術的人間でなく社會的人間でなければならぬといふ教員養成論は、スプランガーの『教員養成觀』(一九二〇)と全く同じい。教育者は成長する人間を特有なる將來の價値保持者として純なる愛により、彼等の被陶冶性により影響を與へこの愛の活動に於て最高の満足を見出すものであるとする、全くスプランガー、シュテルンなどの教育の本質觀に一致して居る。そして教員養成の基礎の學校は人文主義的高等學校なるべく、宗教心と國民心との陶冶を根本要求とせる、これまたスプランガー、シュテルンの思想に一致して居るところである。この國民的精神の力説が、ケルシエンシュターナーに於て一九〇一年の『獨逸少年の公民教育』以來中心となつてゐることは敢ていふまでもない。

六

文化教育學者はスプランガーも、シュテルンも、ケルシエンシュタイナーも國民と國家とを念として居ること上述の如くである。故に彼等は青年運動を考慮すること人一倍であることいふ迄もない。彼等の發達心理的見解は環境との相互聯關の上に立つもので、青年を圍繞する思想的雰圍氣は彼等の最も考慮を拂つてゐる所である。茲にはその詳細を述べないが、獨逸の青年運動に似た青年の思想運動が問題になつてゐる我が國、青年の環境が狂信者の思想と運動とを以て形成されてゐる我が國、而して又特に新聞と雑誌とが賣らんがために狂信者に味方してゐる我が國に於て、周到なる注意を國民の思想生活に拂はなければならぬことを思うて、この一文を草したのである。

第三章 文化教育學と兒童心理

一

文化教育學とは教育教化に於て文化價值を力説するスプランガー一派の教育學說に與へられる名稱である。ケルシエンシュタイナーも近年の著書に於てはスプランガーに共鳴して文化價值から教育を論じて居るから此の派に入れてもいゝやうである。この一派の教育學はデュルタイが打ち立てた構造心理學を基礎としてゐる。茲には構造心理學の概念を述べることは差し控へ（それは既に知られてゐるから）、直接彼等が基礎とせる兒童心理について述べようと思ふ。しかし彼等の「兒童心理は精神構造の發達を取扱ふもの」であるから、一言構造についていへば、構造即ち精神構造は意義複合體で、目的、意義、文化價值

によつて活動するものとして人間の精神を見るのである。つまり意識現象を感覺、感情等の要素に分析して見ないで、理論的活動（眞を目的としての）、美的評價、宗教的認識、經濟的評價（利用の見地から）などの働きとして総合的な活動そのものを見るのである。文化意識の心理學といつてもよからう。文化價值心理學ともいひ得るであらう。從來の心理學は人間精神の自然科学的研究であるが、自然科学的研究は自然現象の研究のためのもので、又自然現象としての精神現象はわかるかも知れぬが、自然現象と本質に於て異なる人間の精神現象は自然科学的分析を以ては知る由もないから、人間精神の目的價值に向ふ活動そのものを精神科學的方法即ち認識でなく了解によつて知らなければならぬとする。故に彼等は彼等の立場を精神科學的方法と呼んでゐるのである。

二

かゝる立場から児童心理の研究もなされる。そしてそれを彼等の科學的教育學の基礎と

するといふのである。シュテルンによれば、精神科學的方法とは自然以上の精神を出立點とする。自然は認識するも價值は認識せず了解する。心像をつくる精神の態度は精神活動で、心像は精神の客觀化もしくは客觀的精神である。心理學の中心問題は人格の問題でなければならぬのに、從來の心理學はそれに觸れない。人格の本質は價值體驗に存する。精神構造は價值方向によつて分たれる體驗力素質の全體で、その中心は價值統一、精神的自我であるとする。

この構造素質の發達は兒童前期に於ては原始人が世界を體驗する方式に現はれる如く「未發展の統一の段階」即ち全體を漠然と經驗する。その心的態度は遊戯である。しかも兒童の遊戯は遊び事でなく眞面目で、兒童の發達に大なる意義を有する。兒童に於ては遊戯のみが全人格の専念を可能にし、遊戯に於てのみ自我と世界との隔てがなくなる。遊戯の中に兒童の美は存し、目的なく對象なくして精神力のみが活動する。遊戯に於ては自我と世界との隔てがないから完全なる幸福状態にある。大人はかゝる幸福を得ることが出來な

い。故に児童期は常に幸福の時代である。

児童は大人と同じやうに思考しない。児童の知性は學者のそれと異なる。児童は経験によつて學習する。経験をまとめて知識の蒐集をする。児童後期に於ては、最早やその力を單に遊戯さすべきものでなく、力を集中し目的に向けなければならぬ。この後期と前期との過渡期は手工である。そして前期の初步的統一は多様にまで開展しなければならぬ。然しこの開展は客觀的世界に向ふ。それ故児童後期は「外界に向ふ段階」もしくはジムメルの語でいへば「發展的多様の段階」である。原始的統一が破れて力の系列が竝列してくる。

三

シュテルン（エーリヒ）によれば、かく児童の生活形式は未發展統一から發展的多様に向ふ。この發展多様は再び統一に即ち發展的统一に向はなければならない。青年期はその時代である。そして人格の中心は價值生活に存するから、そして又青年期は價值の思慕、

追求の時代であるから、青年期の研究は實驗を以て徹底しない。日記、手紙などについて調査しなければならぬ。又青年の精神は思春期としての注意を要する。こゝにフロイドの研究が参考となる。性と他の精神活動とは密接の關係がある。

又青年期は自己の價值生活と文化の價值とが共に意識に這入つて來るから、この兩方を考究することが必要である。先づ經濟に對する興味が起る。青年は金錢と財産とが享樂の助けとなることを知り、家庭の經濟關係を感じる。理論的意識も亦起り始める。以前は關係なきばらばらの共在せる個々の領域の知識であつたものが、青年期に於て連絡あるもの、眞理そのものを知り、世界觀を形成するに至る。この追求は單に事物的客觀的でなく、眞理を害し易い情意の要素をも伴ふが、しかも青年期に於て抽象的思考の發達に伴ひ科學的研究にすゝむ。

青年は又美の境域に近く立つて居る。青年は絶えず美を享樂することに眼を向ける。この時期に起る自然の喜び及び自然の愛は美をふくむ。他人についての喜びも亦一の美なる

點を有する。友を有する感情、喜びはそれである。特にこの期に藝術に對する強い喜びが起る。音楽と詩とがこゝに這入つて來る。言語の調子及び力が働き始めるのであるが、造形美術の了解はなほ缺けて居る。

青年は社會的領域を深く把握する。青年に於ける自我の發見は深き淋しさの發見を意味する。人間はこの孤獨の感を青年期ほど深く感じる時はない。かくて社會即ち了解ある他人との共同生活に對する欲求が起る。

兒童が社會に對する態度は青年の右の態度と根本的に異なる。小童は他の子供の何人たるかを選ばず、稍長じて遊ぶために他の子供を求める。青春期に入つて自我を體驗し、社會を求める。その社會は家庭に於けるが如き上下關係のものでなく、平等關係のものである。家庭も社會も彼等の社會要求を満足させぬから、自ら社會をつくらうとする。かくて青年運動(Jugendbewegung)が起る。それは青年の生活から自然に生れ出た社會であり、青年の精神の大意義を有するが、青年文化に限つて、眞の文化、大なる社會を忘れるのは危険

である。精神文化とならなければならぬから客觀的文化に向はなければならぬ。

政治の價值領域も亦強く青年を刺戟する。權力に關する考方が政治的態度の發現である。指導者を求むる傾向も強く、そこに青年運動の價值に富む點もあるが、無條件の服従關係や浪漫的愛の關係となることは危険である。

青年はまた宗教の意義領域に深い關係を有する。青年は人生と世界の意義及び價值について大なる疑問を有し、それからして彼は最終のもの、絶對のものを望む。彼はもはや單なる事實、個々の知識にて満足することが出來ないやうになり、寧ろその結合、綜合的世界觀、價值觀に向つて努力する。かくして正しい宗教價值の了解も青春期頃に起つて來る。

上述の凡ての方向及び傾向は科學的分析によつて區別されなければならないが、實際は內的に結合されて一精神の共通基礎の上に立たなければならぬ。個性によつて一つ又は他のものと共在して個性を形成する。その中心を何處に置くかを見出さなければならぬ。こ

にも青年が持つて居る體驗と價值領域とを區別しなければならぬ。

かくして青年の生活形式は「内部への轉向」又は、「價值追求と價值不定」として記述することが出来る。そして彼等の發達は社會的環境と一般の時代の狀況と關係する。

四

以上はシュテルンの『青年心理』(一九二三年)からその所説の要點を擧げて見たのであるが、青年期に於ける文化價值からの見方にその特色を見得る。そして前項最後にいふ所の社會的環境と時勢とが青年の發達と關係するところを力説するのが、彼等の構造、生活形式の見方の特色で、個體に存する要素と外部の影響との共働を高調する。かくて彼はなほ「時代の影響」として現代の思想界空氣について述べ、「社會的環境の影響」として勞働青年の環境について叙説して居るが、茲にはかゝる構造發達の外的要素の力説てふことを指摘するに止める。

スプランガーは一層詳細なる『青年期の心理』を昨年公にしたがまだその書が到着しないから、『人文主義と青年心理』(一九二二年)から彼の青年心理を一瞥して見よう。

スプランガーはこの論文に於て人文主義の教育が青年心理より見て可能なることを論證しようとして居るのであるが、人文主義の教育即ち希臘古典の教育が青年に可能なるために四つの青年期の發達心理學的事實を擧げて居る。第一は自我の發見即ち特有なる孤獨的内面性とそれが外界の事物及び人に對立せることの自覺(シュテルンにも見たる)、第二は自己の生活が個性的全體なることの了解、第三は個々の文化領域の意義の把握(シュテルンに於て前に稍々詳しくのべた)、第四は人間及び事物の理想化の傾向がそれである。第一から社會に對する要求が出で、そこに古代精神と結びつき、第二から自己の屬する民族、民族中の彼の位地の考がいで、歴史と社會とが結合し、第三から古代文化に接觸し得。第四の點から美的、人文的古代精神に接觸して行くとする。これらの傾向を青年運動の實際からも指摘して論證して居るのである。

五

以上文化教育學が基礎とする兒童心理乃至青年心理を叙して見た。その内容が文化價值からの考へ方に特色あることに興味を感ずると共に、彼等が批判的教育學の或者の如く心理を閉却しないことに共鳴を感ずる。認識よりも了解の力説、生活形式の個性型の力説にも彼等の特色があり、反主知、反劃一で、しかも理想と價值とから眺め、理想と現實とを個體の中に見るといふ彼等の主張にも吾人の共鳴すべき點がある。心理を重要視して心理に捉はれず、理想と價值とを出立點として個性を無視しない點に興味を見出す。これ私をして此の一文を草せしめた所以である。

第四章 體驗の哲學と教育

體驗を考への出發點として、デイルタイの思想は體驗の哲學といふことが出来よう。デイルタイの考にカントの影響があるといふことは勿論ではあるけれども、然しカントの如き合理主義ではなくて、十八世紀のヘルデル、ハーマン等のローマン派の思想が基礎をなし、且つ彼自身の歴史の研究、藝術論等の要素が加つて居るものである。故にデイルタイが出發點としてゐる生 *Leben* は歴史的社會的實在であり、而して藝術と同じく全一的の見地から考へたものである。それであるから因果や本體の概念が思惟 *Denken* の產物ではなくて、思惟よりも一層具體的なもの、根元的なものになつてゐるやうに思はれる。

この生、或は自己決定 *Selbstbestimmung* はそれ以外に別な條件や制約がなくて、内面

的な直接経験であるわけである。その自己決定に二つの方向があるとして、之を對象的把握と了解とする、對象的把握は比較區別概括の如き知的活動、了解はそれ等のものの制約の下にあるけれども、それよりも一層深いものであつて、言はば意識の直接的事實である。即ち前者を認識とすれば後者は體驗になる。而してこの二つは本質的には相違しないものとした所が、ベルグソン等の認識では到底生を把握し得ないといふ考へと大いに異なる。故にデイルタイは認識は體驗の記述分析とも見るのである。然しその體驗は何處までも抽象的或は間接的なものではなく、具體的、直接的なものであつて、意志し感情し表象する存在即ち全人の活動と見るのである。

假りにこの見方を教育上に適用すれば、普通知的活動として取扱はれてゐる教授が感情意志行動等の要素を附加へて來ることになる。即ち意志の伴はざる教授、熱情の入らざる教授は眞の教授ではないことになる。此の如き考は作業學校 *Arbeitschule* 等の思想にもあるのであつて、作業學校の特色は教授に感情意志を入れたものであるといふ風にも言は

れてゐる。

此の體驗の考へには尙デイルタイの精神生活の構造の思想及びその發展といふやうなことが入つて來るが、その構造の特色としては、(一)具體的統一、(二)外界との交互作用、(三)全體と部分との密接なる結合等が考へられて居るのであつて、この第一或は第二が教育上の根本としても必要な考へ方になつて來る。特に第二の外界との交互作用といふことが客觀的文化と精神構造の生活形式との關係になつて來るのである。故に我々の精神構造が多數の個人・社會・歴史或は文化價值と密接なる連關をして居る所に教育教化の意味も出て來る譯となる。

此の如き見方からそれを教育上に適用して居るのがデイルタイ派の教育學者であつて、スプランガー、リット、ステルン等がそれである。デイルタイの思想が單に新カント派の如き合理主義でなく、意識の事實或は社會的歴史的實在といふ如きものから出立するのであるから、理想と現實とがそこに連結されてゐることが言へるのであつて、スプランガー

はそれ故に教育の理想と現實の價値を統一することに努力して居る。スプラランガーの科學的教育學に關する意見を見ると、教育學は生活と結びつく可きものであるといふことを言つて、功利と思想との一方から他を否定しないで、より高き統一に向つて兩者を結合せねばならぬと論じ、教育を單に理想價値からばかり見ず、經濟政治等の現實價値から見ても、例へば作業學校の如きカント派の教育者は自己活動の方面からばかり意味をつけようとして居るが、スプラランガーは第一には經濟の方面から、又自己活動としても心理學から更に作業團體の意味では社會問題若くは倫理問題の方面から考へなければならぬと言ふ。而して教育學を建設するにしても、教育の理想は實驗的研究からは出て來ないとするも、被教化性の問題は心理の研究から見ようとして居るのである。又學校組織に關するもの等は歴史的研究、若くは教育的社會學の研究からも見ようとして居る。

スプラランガーよりも詳細に教育學を書いたものはステルンであるが、その根本の出立點はデイルタイの構造心理學若くはスプラランガーの生活形式である。この派の哲學及び教育

の思想が我國にも注意されかかつて來たことは、合理主義、理想主義の一方的見方とデューイ等の心理主義の見方との偏頗を警戒する上に於ても意味あり、且つ知情意身體の全一的活動から教育教化を見て來ることは一般現代の必要とする所であるから、教育に於てもそこに連絡統一を見出して、この教育改革の實を上げるといふやうな方向に進みたいものであると私は思ふのである。

第五章 教育と體驗

一

體驗 (Erlebnis) の語が哲學にも教育にも一つのウッチェウォールドとして力を持つに至つたのは、現代の獨逸及び日本に於ける傾向であるが、この傾向は表面的、機械的、主知的傾向に對する反動として内面的、有機的、非合理的要素の力説である。分析的、抽象的の見方に對する綜合的(統一的)具體的の見方の高調である。この傾向を哲學及び心理學の方面から眺めて體驗の意義を明にし、それと教育との關係に及ばうと思ふ。

二

先づ現代に於ける生命哲學もしくは生活哲學(レーベンスフィロソフィー)と稱するものは、生命、生活、生を出立點として生の統一的、具體的活動が凡ての根元であるとする。この生の統一的(知的、分析的、空間的でない)活動が體驗である。通俗の用法に従へば、體驗とは自らその場合に遭遇して經驗することである。この經驗は單なる外面的な知覺でなく、概念的な把握でなく、いはゞ自ら行動することである。この意味は哲學的見解にも含まれて居るやうに思はれるが、哲學に於ては之が一層明確に規定せられて用ゐられる。デイルタイについていへば、體驗は對象的把握に制限を受けるけれども、それよりも、深い物の見方である。對象的把握の知的なるに比して知情意の統一的活動である。デイルタイ派でいへば、認識でなく了解である。了解は生そのもの、根原的、具體的活動で、それによつて始めて文化を收得し又創造し得る。教育が文化價値の收得と創造とを助けるものであるとすれば、それは單に知的活動によるか、又は情意のみの活動によるのでなく、知情意の統一的活動、内面的把握たる了解、體驗によらなければならぬとするのである。知

的、空間的に物を考へることが科學であり、又傳統の哲學にもそれが著しかつた。これを総合的時間的に見ようとするのが生哲學の見方である。

ベルグソンも茲に生哲學従つて又體驗の哲學者でなければならぬ。知的、空間的の見方に對し生の時間的、内面的持續を根本とするからである。ミューラーフライエンフェルスが生活は生活のみによつて把握し得るといふ考へ方はベルグソンにもデイルタイに於てもそうである。

生哲學の統一的見方は決して絶對主義ではない。スプランガーは自説とリツカートとの間に價值、目的を出立點とするは同一であるけれども、リツカートに於ては價值は一つであり、自分は文化の各方面にそれ／＼價值とそれ／＼の法則性(規範)を認めるといつて居る。ミューラーフライエンフェルスは、吾々は相對性を認めるといふ。彼等は決して絶對を出立點とするものでない。それが舊理想主義や合理主義者との差違點の一つである。この相對性、個性の重視の點に新教育との合致點もある。

併し彼等は決して個々の經驗、個々の現象を出發點とするものでない事は勿論である。持續、歴史は彼等の思想の—中心點である。デイルタイが生を歴史的社會的存在とするのはそれである。茲にも吾々の教育的立場との一致點がある。

三

生、體驗、統一、持續、反分析、反知的の見方は現代の新心理學にも著しく現はれて居る。デイルタイの見方による精神科學的心理學、構造心理學はいはずもがな、精神分析も形態心理學も、或は行動心理學もこの傾向のものである。意識即ち精神の瞬間のあらはれを分析研究しようとするのが在來の心理學である。かくては吾々の精神活動を如實に把握することは出来ない。こゝに精神活動を統一的のものとして見、或はその活動の根本たる本能、要求を見、或は又その活動の中に存する文化價值(目的聯關)を見ようとする。環境、文化の方面から心的活動を眺める。こゝに新心理學と教育との密接なる關係も生ず

る。構造心理學は文化意識、生活形式から心的活動を眺めるのみでなく、又その意識、形式發達を文化から眺める。こゝに児童心理學、新しい意味のそれが教育に一層直接なる關係を提供する。

意識の科學としての心理學も吾々に大なる貢獻をなしてくれた。新心理學もそれを忘れない。しかし在來の心理學を以て説明し得ない精神活動の分野が多いこと、これ又いふを要せぬ。本能、要求、願望、無意識、環境との交互作用による發達、それらは新心理學が精神活動の見方を全一的、有機的、歴史的、文化的見地に置くことにより明らかにせられんとする方面である。これらの見地は大まかにいへば哲學に於て見た所の體驗の見地であつて、そこに教育との關係がより密接になつて來るのである。

四

吾人は進んで以上の體驗の立場から教育を眺めて見よう、

先づ體驗は具體的、統一的の活動であるとすれば、教材は單に知的な、分析的、科學的な取扱でなく、具體的、統一的のものでなければならぬ。生活單位、生活團、それが教材とならなければならぬ。この教育上の要求は夙に力說せられた所であるけれども、分析的、知的、空間的の考方に捉はれて教育の實際には行はれることが少なかつた。こゝに新教育の重點が存在しなければならぬ。教材の具體化、直觀化、行動化、生活化に徹するところが體驗を主義とするものゝ中心でなければならぬ。かくして體驗學校、生活學校たることは文化價値の了解、收得に合目的であるばかりでなく、かくして始めて文化價値の創造へも導くことが出来る。ケルシエンシュタイナーの意味の作業學校はそれであり、古來の教育改革運動も色々の見地からこゝに着眼したものである。

次に體驗は個性の生活形式に合することによつて始めて行はれる。個性型による分別扱によつて、教授が徹底することが出来る。従來、訓練は個性的取扱によらねばならぬとせられて來たけれども、教授の個別扱は困難のために、或は又合理主義、普遍主義、劃一主

義のために行はれないで来た。然るに近時綴り方教授に於ては垣内松三氏によりてこの個性型による取扱が力説せられ、神奈川縣田島第一小學校（體驗學校）に於ては各教科の個性型取扱が行はれて居る。

第三に體驗的活動をする自我、生は歴史的、持續的實在であるが故に、この自我、個性は過去に溯つて素質と環境とを明にせられ、又教材の方面に於て歴史的、發達の基礎が追求せられなければならぬ。合理主義、啓蒙思想には歴史がない。持續がない。理想のみがあつて、現實と現實の背景たる過去が多い。生が歴史的、社會的實在であるならば、文化と人間の活動に於て、歴史的、社會的基礎を無視する教育は、眞の教育でない。シュライエルマツヘルはデイルタイが私淑したゞけにこの點を力説した。かくしてシュライエルマツヘルもデイルタイも歴史的、社會的特性、個性を重視して教育學の普遍妥當性を疑つたほどに教育の特殊の方面を力説した。これは學としての教育を誤解したものであるけれども、同時に特殊なる社會に特殊なる人が特殊なる兒童を取扱ふ教育の方面を明らかにし

た點に共鳴すべき方面がある。この特殊性を忘るゝものは、絶對主義、合理主義、舊理想主義に捉はれたものである。

第四に體驗の哲學、生哲學は決して價值、目的を忘れたものでない。否むしろそれを高調するものである。たゞそれに捉はれないのみである。體驗に出立する心理學は價值心理學 (Wertpsychologie) であり、文化價值による心理であり又そこから文化教育學が生れる。文化意識の心理學であり、文化形式の教育學である。生哲學者例へばミュラーフライエンフェルスの語を以ていはゞ、新しい理想主義の見方である。生活形式は價值に關してのものであり、従つて文化價值の享受と創造を旨とする教育である。

第五に體驗は決して知、分析、反省を除外しない。前述の體驗學校に於て出立點としての生の活動を第一次的體驗と呼び、反省を加へたるものを第二次體驗として居るのは至當と考へられる。

なほ體驗をモットーとする教育は活動を力説することをいはねばならぬが、これは第一

の行動化に含ましめることとして敢ていはぬ。又内面的、徹底てふ概念についてもいふべきであらうが、これも直観、具體統一が體驗從つて内面的なることを含むものとして繰り返さない。

五

かゝる教育主義、教育見地から學校を實際に經營して居られるのは前にも關説した「體驗學校」の校長山崎博君と訓導諸君である。私はこの學校の實際について述べないが、上に述べたやうな點に留意して教授の行動化、個性化に努力し、社會的歴史方面の顧慮として自治、公民の教育、國民傳統の陶冶にも力を注がれて居る。齋藤諸平君を校長とする倉敷小學校も亦デイルタイ派の思想に共鳴して新施設を豊富に取り入れられて居るやうである。かゝる傾向によつて理想、合理と現實經驗の一方に偏せざる中正、深遠の教育組織が生れることは邦家のため教育のため喜ばしきことと思ふ。

第六章 スプランガーの教育學說

一

私は嘗て「獨逸に於ける教育哲學」と題し、その著しきものとしてオイケン派、新カント派、デイルタイ派の三を挙げた。その中にはデイルタイ派について一頁計り述べたに過ぎない。この派のシュテルンについて稍詳細に述べたものがあるが（『新教育法講話附録第三』）スプランガーに就いては其の生活形式乃至彼の精神科學的心理學に關するもの以外に述べたことがないから、茲にスプランガーの教育學說について述べ、それに對する導きとして先づデイルタイの學說を述べることから始めようと思ふ。

二

ウイールヘルム・デイルタイは一八三三年十一月十九日にビーブリヒに生れた。ハイデルベルヒ、伯林などの大學で神學哲學、史學などを修め、一八六六年バーゼル大學の哲學の教授となつた。その後キール・プレスラウ等の大學に轉任し、一八八八年伯林大學の教授となつた。一九一一年十月一日伯林で死んだ。「シユライエルマツヘルの生涯」(一八七〇)「精神科學序説」(一八八三)「精神科學の基礎の研究」(一九〇五)「ヘーゲル青年時代」(一九〇五)、「體驗と詩」(二版一九一〇)等の著述がある。

デイルタイが單なる哲學者でなく、史學上の研究につくしたことをたへば「體驗と詩」の文學的研究、その他歴史的研究の論文を公にしたことは彼の哲學の立場の了解にも注意すべきことであり、又それがスプランガー、リット等に歴史の基礎、歴史的方面の力説を與へたものとして見のがすべからざる點であると思ふ。

デイルタイの哲學上の立場は理想的積極主義もしくは積極的理想主義と呼ばれてゐる。そして内的經驗乃至體驗を出立點として居るが、それは先驗的性質のものでなく、單なる實證的のものでもない。茲に彼が特殊なる立場、そしてデイルタイの特殊なる出立點がある。即ちこの立場は純粹思惟でなく、同時にデュキ一のやうな經驗でもない。彼に於て歴史、偉大なる世界觀は理論的追究の結果でなく、心情の深さの中に根ざす經驗に根源と内實とを負ふものである。抽象的形而上學的構成の灰色の織物の背後を透見するとき始めて生ける人間に接する。思惟以前に生命そのものがある。思惟によりて盡し難い内的體驗がある。

デイルタイはかくして體驗、生命感情、生命關係、生命經驗を中心とする。それは吾々自身を認知すること、事實と狀態の直接的把握である。意識に現はれる現象が哲學の出發點であり、それが内的經驗の實在である。

かゝる體驗されたもの總體はすべての思惟に先行し、凡ての思惟の上位にある。體驗は

歴史的發展に於て絶えず深められ擴められる歴史的に變化し得る事實である。

此の體驗を概念的に把握する方法は認識作用でその認識作用は二重の方向に進む。對象的把住作用と了解とがそれである。前者は知覺とその結合表象判斷概念及び推理とそれらの結合であり、了解は生命經驗の結合に於ける深化であり、そしてそれが普遍へ導く。この了解は單なる思惟活動に止まらないで、生命、意志に根ざす認識である。此了解の上に立つた歴史的社會的研究がデイルタイ派のスプランガーやリットトの中心である。

かゝる見地から精神生活の全内容を追經驗し、理解し、分析し、記述するものが構造心理學乃至精神科學的心理學である。

三

スプランガーは如上の見地を繼承し發展した。デイルタイ及び彼の精神科學的心理學乃至生活形式論については「新教育法講話」にゆづつて茲に述べない。直接茲には彼の教育

學説を述べようと思ふ。

スプランガーの教育學説を覗ふべきものには「稟賦と研究」(一九一七年)「教員養成に関する思想」(一九二〇年)、「生活形式」(三版一九二二年)「精神科學の現状と學校」(一九二二年)「文化と教育」(二版一九二三年)などがある。本文は主として後の二つから彼の教育論を見ようと思ふ。

「文化と教育」中に收められて居る「科學的教育學の國民生活に對する意義」は、一九二〇年五月十九日に教育教授中央研究所の開校集會に於ける講演であるが、彼の教育學に関する見解を覗ふべきものであるから先づそれを述べよう。

此の講演内容は三つの部分から成つて居る。一、國民生活からの教育學の成立即ち文化内容と教育との交渉、二、教育科學の蒐集整頓、三、この教育學の生活への適用がそれである。

一に關しては彼の生活形式の見解から即ち歴史的文化的典型的なるものとして科學、藝

術、經濟、社會、政治、宗教の六つのものと教育との關係を述べてそこに功利的と理想主義との世界觀より利用的價值と精神的生生活價値の存在をあげ、一方より他方を偏頗に排斥することの不可を唱へて、兩者をより高き統一に於て結合すべしとして居る。

茲に「了解の教育學」を必要とし彼の意味する科學的教育學の論述に這入るのである。彼によれば、科學的教育學の任務は、既に與へられたる文化の現實を概念的に整理し、最後に價值決定と規範とによつて構成することである。教育學は各文化關係の觀察と敘述とに始まり、文化と教育との間に存する作用的從屬關係を追求し、精神的社會的世界の複雑なる構造を特有の教育的要素の上に分析しなければならぬ。この仕事は既に指導概念もしくは指導的見地なくては不可能である。精神的把握の架構なしには敘述すらもなし得ない。此の架構の下に素材が法則的全體に構成せられる。

文化の全部の中に教育過程を織込むことによつて完全なる教育見解が立てられる。例へば現今の作業學校の概念にしても、それは經濟的工業的のものであるが、直觀の原理に關

する限り認識論及び心理學に關係し、作業團體に於ては社會的要素に關し全體としては倫理的問題である。これら各要素の認識からすることによつて始めて作業學校の異なるタイプのものを導くことが出來、それらの綜合により教育概念が基礎づけられるのである。補習學校にしても、その組織は一方青年期の一般心理で定められ、職業教育としては經濟關係、政治教育に關しては現代國家の特色から、又その個々の職業は理論科學とその技術的適用から定められる。古典の教化價值にしても政治的、美的、道德的、學術的方面から決定せられる。

以上は既に教育科學の適用に屬するが、教育學そのもの、根本組織としては四つの主要見地がある。教化の理想、被教化性、教育者、教育社會がそれである。教化理想の理論は歴史的に與へられた理想の根本的典型から發する。それによつて教化理想を批判的に決定する。被教化性の理論（教育的心理學）は發達心理學的少年研究を豫想し、又それは個性の差異をも含む。そこに教育教授の心理學的研究に關連する。教育教授の理論は一方には

教化財の内容、認識論的價值論的法則に關し、他方了得の心理學的形式に關す。この後者について實驗教育學は教育的手段に限られる。教育者の心理及び倫理は人間教育者の典型と精神的生活形式とについて叙述せられ、その中心は二様の愛に於て成立する。精神價值に對する愛と發達しつゝある精神に對する愛とがそれである。教育社會及び教化制度は教育的社會學の對象である。この外歴史的方面教育史的考察も必要である。これら理論の適用としては個々の施設、教員養成の問題等がある。

四

以上の瞥見から彼の教育學の架構は現はれる。「教員養成に關する思想」の前半には、右の所謂教育理想の研究として教化價值と被教化性との問題が今少しく詳細に論ぜられ、教化價值は形式的と實質的とに別ち、科學的、經濟的、藝術的、社會的、宗教的の五つの教化價值についてその二方面から論述し、被教化性については、内的精神組織、その内的發

達、無意的發達、有意的發達についてのべ、教育學は被教化性の可能及び限界を明にし、被教化性と教化方向の決定の上に教化理想、教育者、教育制度の論究をすゝむべしとして居る。こゝに彼が單なる哲學的教育學に満足せざる心理學的社會的研究の力説者たるを見るのである。

しかも彼はデイルタイと同じく人間精神を目的結合又は目的論的構造として見て居る。彼の心理學は歴史的敘述的と批判的規範的の兩面から見て居るものである。超個性的の規範意識、規範的の兩面から見て居るものである。超個性的の規範意識、規範的文化理想を出發點とすることを「生活形式」に於て力説して居るのである。彼の立場は理想主義的、人文主義的、美的、哲學的である。これは次にとく「精神科學の現狀と學校」とにも見る所である。

五

「精神科学の現状と學校」(一九二二年)は、一九二一年九月二十七日にエナの教育者會議の講演であるが、彼は先づ現代が、科學の時代でなく、知的直觀、體驗直觀の時代であることを力説し、想像の全力によりて世界及び精神に徹底すべしといひ、彼のいはゆる人文主義は人間をその力の全體に於て見る歴史的の深き研究であるとし、哲學的歴史的研究によつて生活を見るものであるとして居る。

彼はこの講演を一、構造論、二、認識形式としての了解、三、價值論の三に分ち、文化史上の生活形式を論じ、了解の意義を述べ歴史教授に及び、進んで價值の見地より出立すべきを主張してしかもそれが合理主義のなす如き一様性のものならざるべきをいひ、終りに教育的適用について一言して居る。

彼によれば、了解とは意義に富む結合即ち價值關係に歸することによつて精神現象を闡明することである。従つて了解は決して單なる受動的受領でなく先驗的法則によるものである。自然が先驗的法則により記述せられると同じく文化を生活形式によつて了解するの

である。こゝにリットの語「歴史的材料を取り入れるでなく歴史的世界を了解によつて把握する」といふのを引用し、歴史教授は完成せる材料を以てせず了解の根本活動の修練を以て始むべしとして居る。かくて了解の範疇及び力の具案的發達を力説する。即ち政治、經濟、藝術、社會、宗教の各方面から歴史の眞實を理解するでなければ、歴史教授の目的を到達するものにあらずとするのである。

精神科学は茲に了解の術を提供するものであるが、同時にそれは價值の科學であつて價值、創造の見地から文化を見るものとする。その際吾々の文化を一つの世界觀であらはず如きは不可能で、教化理想の分化を主張するのである。「生活形式」にもこの各文化を出立點とし各領域の法則性から出立する點に於てリツカートと異るといつて居る。

しかも文化の頂點は人文主義、ドイツ理想主義であつて獨逸の各學校はそれによつて大なる教化力を見出すべしとして居る。

六

以上スランガーの二つの講演を主として彼の教育學說の面影を覗つたに過ぎない。しかしこれをシュテルン（エーリヒ）等の説と比較して考へるとき彼が文化史的教育學說の形貌を見ることが出来ると思ふ。そしてそれが合理主義と經驗主義の間に別な見地を開いてることがわかると思ふ。なほリットの「歴史と人生」ジムメルの「學校教育學」と比べて見ることは頗る興味があるが、それは後の機會にゆづる、なほ本文デイルタイの學說は思想六月號三枝文學士の「哲學者としてのデイルタイ」（フリッツシャイゼン・ケーラー）に負ふことを附言する。フリッツシャイゼンケーラーにも「教化と世界觀教育學の序說」（一九二一年）があり、その立場を述ぶることはスランガーのそれ、特にデイルタイ派の教育學說を明にすることもなるがこれまた後日のこととして擱筆する。

第七章 教育者の精神

一

教育改善のために教育者の修養の向上の必要なことは今更いふ迄もないことである。英米、佛、獨何れもそれを計畫し、日本に於ても問題となつて居る次第である。特に獨逸に於てはそれが統一的に計畫されそれに關する論著も多く出て居る。それらは吾々教育者に取つて教育者がいかにあるべきかを教へるもので單に教員養成制度の改革案としてのみでなく、吾々日常の修養に資すべきものであると思ふ。かゝる理由の下にケルシエンシュタイナーの「教育者の精神と教員養成の問題」（一九二一年）について紹介すると共に吾々の教育者としての修養について述べて見ようと思ふ。

二

ケルシエンシュタイナー氏によれば、教育者といふものに先づ三つの意義がある。第一は民衆に感化を及ぼすといふ意味で教育者と名づけるもの、例へば、教育者としてのレンブラントといふが如きそれである。何人も何等か周囲及び後世へ影響のないものはなく、職業的でない教育者をこゝに教育者とするのである。第二は哲學者としてのヘルバルトに對して教育者としてのヘルバルトといふときは教育學者としての彼が中心となる。實際家に對する理論家の意味である。第三は國民教育家としてのベスタロッチといふときは、第一の如く文化價値の所持者としてでなく、第二の如く教育學者としてでなく、教育の實行家としてである。

三

この實行即ち教育的行動に基くもので、意志活動は傾向(天性)と動機との函數である。意志をWとし、傾向素質をNとし、動機をMとすれば、 $W = f(N, M)$ となる。此の教育的行動の動機は、教育すべき價値と非價値との表象である。そして自分で實現する價値は自己教育で、他人に於て實現する價値は他人教育であるが、それは個性の素質傾向及び價値の性質若くは種類特に價値觀念又は動機である。即ち個性によらなければ價値の實現はなし得ないが、同時に個性は價値所有者によつて價値實現をなし得る。茲に他人と同感することが必要で、教育者の精神は社會的型式のものでなければならぬ。かゝる精神が教育者の中心で教員養成に大意義を有する。然るに此の同感なき教育者及び教育施設が世間にはある。即ち利己的のもの、經濟實用のみものはそれである。権力的要求から壓制するものもそれである。それらは似而非教育活動で、壓迫的態度に導き易く、眞の價値實現即ち內的構成に導くことがない。

四

教育者の精神はかくて「社會的生活形式」に屬すべきである。生活形式(個性型)は實に價值實現を可能ならしめるものである。今の教育の大缺陷は第一に普遍的の人間を陶冶しようとして然る後始めて職業生活に必要な特殊の教育をしようとする事である。吾々は兒童に於てその天職として存する個性を知らなければならぬ。それは今日大學で教へられる分析的心理学に對する総合的心理学によつて明になる。

スプランガーの『生活形式』の書はこの點に於て從來のパーンゼン、シグワルト、リボ
ー、フイエ、シュテルン等の研究の何れよりも効果がある。彼は唯心的でも唯物的でもな
くて文化組織を立てた。理論家型、想像家型、宗教家型、社會型、經濟型、權力型の六つ
がそれである。それは理想的に區別されたもので現實にはないが、人性の可能をつくして
居るものである。

この中で社會型の中心は人、對する愛に存する。他人に愛を感じないものは教育者たり
得ない。ペスタロッチを不朽にしたのはこの點である。この點から彼の理論が出来て來た
のである。ペスタロッチの實例に見るに、教育者たらしめるものは學問の深遠でない。ペ
スタロッチは教育の理論に努力はしたけれども、その研究及び行動は愛である。教育學の
智識が教育者を作らないことはカントに於ても見る。學者的型と教育者とは違ふ。教授法
の學習は必要で價值があるが、しかもそれは生徒の心的方面で、對象の論理的方面による
ことは少ない。

五

この社會型を社會主義者の型と混同してはならぬ。大社會主義者は寧ろ政治家型のもの
即ち權力型である。

教育者の職は先づ母の職業である。茲にも愛が中心である。次に心の救濟者であるが、

それは單に狹義の宗教家の心の救済ではない。終りに生長する人間に對するものであるから行動的型式のものでなければならぬ。かくして教育者は社會的根形式の一生活形式で、生長する人間を特有なる將來の價值所有者として純なる愛より彼等の被教化性によつて影響を與へ、この愛の活動に於て最高の満足を見出す所のものである。

六

かくして教育者の精神には四つの特徴がある。一、個性の構成に對する純なる感情、二、この愛情を有效な方法に於て成遂する堪能、三、成長する人格の萌芽に自分を向ける特有の過程、四、發達の影響の繼續的確定性がそれである。

第一の特徴には純朴、無邪氣、信任が必要である。第二の特徴は教師の根本的素質であるそれには兒童少年の本質を知ることが必要で、心理的の觀察をしなければならぬ。此觀察及び教育的取扱にて經驗即ち直接に觸接しなければならぬ。第三の特徴は生長する個性

の診斷が必要で、それを教へない師範學校が大缺點である。第四は耐久堅忍の原則によるもので、此の性格には意志力、判斷力、敏感力、徹底の四つを挙げた。

かくして教育は成長する人間に對して同感するのみでなく入感（感情移入）しなければならぬ。こゝに感情の細やかさが必要である。規則によらず親切によるべきである。宗教的信念の上に立つことが必要である。

七

教育者に於て教材を實質的に叙述するのと人格的に提示するとの差があつて、前者は上級の教員、後者は下級の教員に必要である。勿論いかなる教員も兩者を缺くことは出来ないが、重みの置き所は大學と幼稚園との兩極で異つて居る。

ウェーバーは教師を藝術家として見るけれども、嚴密なる意義では小學校教員は學者でも藝術家でもない。即ち學者型でも想像型でもない。教師の力は價值經驗及び生徒に對す

る愛情と敬虔とにある。科學を教へる教師は直に學者ではない。藝術を教へる教員は藝術家でもない。それが社會型と結合しなければならぬ。小學教員は特に然うである。そして口述の素質、學級管理の堪能、價値の體認の三つがそれに必要である。

人格は特に必要である。しかしガウディヒ等の人格は自己自身に止る。吾々は個性に適する活動範圍の上に價値ある人格に向つて努力されねばならぬ。従來は高等學校も社會的に構成せられなかつた。今後は小學も大學も生徒及び教師の正しき作業團體の精神により組織され、一つの社會生活を作らなければならぬ。人格者たる教員はそれ自身價値多き教化價値として影響すべきである。教育者の人格價値は理論的態度でなく、社會的性質が必要のものである。

八

上述の如く教育者の型は社會的人間で、その根本は愛である。教化とは内部に存するも

のを構成させることに外ならない。教員養成はかくの如き精神基礎に徹底せねばならぬ。教員養成の學校は社會的團結、生活團、作業團であつて、生徒はその中に未成熟者に價値を實現させる手段を講ずべきである。これが教員養成の第一根本要求である。然るに従來は理論型のもの、大學、美的型式のもの、大學、經濟型のもの、大學があつて社會型のもの、大學がないのは不完である。

第二の根本要求としては、永遠の價値に従つて教育の實現につとめる眞實なる宗教心が要る。ペスタロッチ、フレイベルは勿論、今日の教育改革者はかゝる宗教的信念の教養を中心としたのである。

第三の根本要求としては國民的理想による組織を要する。その第一は社會心である。社會は組合の如き現實上の目的で結合したものでなく理想價値による結合である。最も包括的で實際的なる社會は國家社會もしくは國民社會である。こゝに國民的情操を養ふことが必要である。それは人格的價値と平行して相互に影響するものである。この國民的教育が

第三の要求である。國民詩人フルントから、プロレタリアの詩人レルシュに至るまで、
Ich glaube an Deutschland wie an Gott」と歌った。英國の國民歌に、Rule Britannia the
waves. Britons never shall be slaves! といふのではないか。ボアンカレーが中心としたの
は聖佛蘭西の教育家をして國民的情操を高めしめることであつた。吾々は勿論家庭から出
て世界の國民である。しかも國民主義によつてそれを成遂するやうに努めねばならぬ。

以上の三つは組織に關する積極的原理であるが、第四としては消極的の要求がある。そ
れは小學教員として色々の知識は要するけれども八百屋的でないことである。小學校の上
級四年（八年の中）を分化せねばならぬ。

九

かくして教員の社會的、宗教的、國民的の方面は總てに統一的でなければならぬが、學
術的、藝術的、工藝的方面はそうでない。

ケルシエンシュタイナーはかく述べて小中學教員の分化の方面をいひ、又大學に於ける養
成に反對するのである。素養の向上は必要であるが、實際的教養を必要とする。社會的生
活形式を完成することが教育者の理想で、小學教育の改善はカントやゲーテに存せずして
ペスタロッチに存するといつて居る。

スプランガーも同様の主張をして居るが、兎に角ケ氏の愛の力説、兒童心理の力説、國
民的陶冶の力説には大に學ぶべき點が多い。愛は勿論偏愛となつてはならぬ。心理的觀察
は心理主義となつてはならないし、個性顧慮は感覺的個性に墮して人格を忘れてはなら
ぬ。國民教育もショーヴィニズムの偏頗なるものとなつてはならぬが、國際的教育の美名
にとらはれて國民教育の基礎を培養することを怠つてはならぬ。ケ氏の所論はこの點に大
に參考になると思つて紹介したのである。

なほ本文の補説としてスプランガー及びケ氏の教育的價值論を了解することは必要であ
るが、それは『新教授法原論』等に述べたからこゝに關説しない。

第八章 人格的教育學と文化的教育學

一

教育は個人の發達を助長して、社會の有爲なる一員たらしむる教養をなすものである事は何人も異論のない所であらうが、かゝる仕事としての教育を見る場合にも或者はその個性的方面を力説し他の者は社會の方面を重く見る。茲に今世紀に於ける教育思潮、教育學の方向に、個人的教育學と社會的教育學との對立を見た。この對立を人格もしくは文化の概念に抱擁し、一方的ならざる中正の見地から教育を論究すると爲すものが、茲にいふところの人格的教育學と文化的教育學とである。この二つは既に個人と社會とを、その一方に偏する教育學の見地を正さうとする點に一致點を見出すが、其他に於ても極めて相近い

傾向を有し、しかも亦各その特色の點をも有して居る。この異同を述べて見ようとするところが本文の目的なのである。

二

人格的教育學については、大正三四年の頃に我が國に於て紹介せられ、議論されたのであるから改めて詳述する必要はない。たゞ人格的教育學と稱するものの中にもフェルスタの如き倫理派があり、リンデ、ウーバーなどの藝術派があり、ブッデ、ケストナー、クッセラなどの哲學派即ちオイケン派の人々があるが、本文にはこのオイケン派の人を中心として述べようと思ふ。

文化的教育學は最近に紹介され始め、論議され出したものであるが、人格的教育學の本流がオイケンの哲學に依つて居る如く、この派のスプランガー、リット、シュテルンなど何れもデイルタイの哲學を出立點として居る。ケルシエンシュタイナーは社會的教育學(經驗派

の)とも見られ得るが、彼の世界大戦中の著述、『戦時及び平時に於ける獨逸學校教育』に見る文化國家、正義國家、文化價値の力説、戦後の『教育者の精神と教員養成問題』(一九二三年)に見るスプランガーへの一致は、文化的教育學の人として誤でないやうである。モーグが『現代教育學の根本問題』(一九二三年)に、彼を経験的色彩の文化教育學派として居るもそれが爲めである。

文化的教育學の名稱は人格的教育學の人々のやうに自ら標榜した名前ではなく、周圍から與へられた名であること、個人的教育學のそのやうである。前にいつたモーグがその書にいふ如く、「教育教化に對して文化的價値の重要を力説するものを、文化的教育學として記述し得る」のである。スプランガーにしても、リットにしても、文化價値はその心理觀、教育觀の基礎であるからである。ケルシンシュタイナーにしても、「個性の陶冶は文化財の精神構造が全く又は部分的に、個性の精神に適當なるやうな文化財によつてのみ可能にされる」といつて居るとき、これは全くスプランガーやシュテルンの説き方と同様である。

文化財の精神構造といふが如きは、ディルタイ、スプランガーの考へ方である。ケルシンシュタイナーの前述の『教員養成論』には、全くスプランガーによつて、教育家を「社會的生活形式」のものとし、「教育者は社會的根形式の一生活形式であつて、成長する人間を特有なる將來の價値保持者として、純なる愛によつて彼等の被教化性により影響を與へ、この愛の活動に於て最高の満足を見出すものだ」として居るのは、全くスプランガー派であり、シュテルンなどの口吻と異なる所がない。それ故に、ケルシンシュタイナー(特に戦後の)を文化教育學派とすることは、モーグの獨斷ではないことがいへよう。

三

文化的教育學の所説を述べることは本文の目的でないから、嘗て述べた「シュテルンの教育學說」などに譲り、本文の主題たるそれと人格的教育學との異同の論に入らうと思ふ。先づ類似の第一の點は兩者がそれ／＼源としてゐるオイケンとディルタイとの哲學の類

似が我々の目につく。モークは『廿世紀の獨逸哲學』（一九三二年）に於て、ディルタイを歴史的直覺主義とし、オイケンをノオローギッシェイデアリスムスとして、ジンメルと共に精神科學的方向の思想家として居るが、實際彼等の精神生活の力説、反合理主義主情意主義なる點は一致して居るのである。ミュラーフライエンフェルスの『廿世紀の哲學主潮』（一九二三年）『反合理主義』（一九二二年）などにいふ「下からの合理主義」（經驗主義）、「上からの合理主義」（新カント派）に對立した立場が、實にオイケンやディルタイの立場である。

併しながら両者は勿論同思想、同信仰として見る譯には行かない。オイケンの宗教的特色に對して、ディルタイはシュライエルマッヘルを受けながら、浪漫派の美的、藝術的特色を持してゐる。これディルタイに多くの藝術論あり、オイケンには宗教論ある所以である。共に生活、生命が出立點でありながら、而して又、それは精神的のものであるとするに於て一致しながら、一はその中心を宗教的、倫理的のものに見、他は歴史的、文化的にその基礎を置くのである。従つて一は理想主義的傾向が特につよく、他は現實的色彩が濃厚なる所以である。

る所以である。

この第一の類似點から來る教育の見方、即ち精神生活、反合理、主情意は、人文主義的教育の見方である。オイケン派のブッデはノオローギッシュの見地から見れば、人間としての教育即ち人文的教育目的が第一に來るといふ。しかもそれは文法、古代語の知的教養でなく、その作物の智的、倫理的、美的の陶冶が必要であり、歴史は文化史的、政治的理想に導くのであるといふ。ディルタイ派のスプランガーは常に人文主義、希臘的精神を力説するのであるが、しかも文法は言語學の興味のもの、作物を通して生活を味ふことが第三の人文主義の時代（現代）のなすべき事であるといふ。ミュラーフライエンフェルスがいふ所の下からの合理主義實は經驗主義と、上からの合理主義（新カント派）とがする抽象と普遍化とは、オイケン派もディルタイ派も排斥するところであるから、ブッデに従へば人格的教育學は個性の稟賦を尊重するから上級には自由撰擇をとり、ディルタイ派は生活形式による個性化を主張するのである。

此の類似に出立して、しかも一は人格の概念を中心として標榜し、他は文化價值を力説する。そこに差異が生ずるけれども、同時に此の人格の力説と文化の高調の間に連絡があり、一致があり、兩派に共通の點がある。これを第二の類似點として數へることが出来る。それはオイケン派の人格はブッデの語を以ていへば、個人と社會との區別を超越せるもの、世界と精神との對立を抱擁し、內的に結合せる精神生活であり、ケッセラーの語を以てすれば、彼等の立場は理想現實的人格文化の活動主義的世界觀である。即ち主觀と客觀、客觀的文化とを抱擁せるものであり、オイケンの語を以ていへば、世界史的事業に參加する所に人格の意義もあるのである。一方ディルタイ派に従へば、經驗する主觀が外界に入り込んで始めて事物とその價值及び意義を得、この價值を創造し實現するには、問題及び目的を固執する意志を要し、かゝる主觀を人格とよび、教育學はかくて人格的教育學でなければならぬといふのである。シュテルンに於ては、かゝる人格的教育によつて個人的教育學と社會的教育學とが調停せられるとする。又「社會は人格を要し人格は文化及び

價值の保持者たる社會によつて發展する」のであるから、人格は決してディルタイ派の考の外に出ることが出来ない。否シュテルンは彼の立場を右の如く人格的教育學とさへ呼んで居るのである。モーグも次の如く述べて居る。文化的教育學は人格的教育に對して、劃然たる對立をなすものでない。何となれば、文化的教育學に於ても、精神的人格の意義が力説されて居るからである。たゞ文化的教育學に於ては、人間が文化的本質としてのみ考へられ、教育と教化とが精神文化に向けられるのである。而もこの精神文化を物質文化に對して力説するところは、實に兩者に共通なる特色である。吾人を以て見れば、そこに差異としては人格的教育學が科學、藝術、道德、宗教を力説するに對し文化的教育學は此の四つの外に政治、經濟をも文化價值として認めて居る點に、後者は前者より一層社會的、現實的であることを注意せねばならぬ。

四

以上、人格的教育學と文化的教育學との類似の一般的傾向について述べたのであるが、次にはその差異の點を擧げて見ようと思ふ。

第一に、人格的教育學は個人と社會とを超越すと稱しながらなほ個人的であり（これは筆者が人格的教育學の紹介に於て嘗て指摘した所である）、文化的教育學は社會の文化を重く見る。ブッデは人間の陶冶が第一で社會は第二次に来るといふのであるが、文化的教育學に於ては歴史と社會とを力説する。これは前者がより理想主義的であり、後者がより現實的であるに關して居る。勿論共に現實主義たるよりは理想主義である。意義は理想より生じ、價值が凡ての中心である。而して人格的教育學に於てケッセラールが理想主義主義であり、ディルタイ派に於ては人間は理想と現實との兩界の公民であるといひ、存在と價值、生活と理想とを全體として見、理想と現實とを個體の中に見るといふ。この現實理想主義なる點に於て兩者の一致を見るが、しかもオイケン派はより多く理想派であり、ディルタイ派はより多く現實派である。ケルシエンシュタイナーに到つては近時理想主義の色

彩が濃厚であるにしても、一層現實を中心とすることはいふ迄もない。前にもいふ如く價值の見方が人格的教育學に於ては、科學、藝術、道德、宗教、文化的教育學に於ては、これらの理想的價值の外に、政治、經濟を入れて居る點に著しき差を見るのである。共に生命、生活を出立點とする生命哲學生活哲學であるにも拘はらず、一は精神生活そのものに踞踏し、他はその精神文化が經濟政治の實際的活動を含むのである。それ故文化的教育學に於ては、現在の社會生活、從つて又國民生活、が著しく考慮に上せられる。今その一二を顧ることによつて、兩者の差異を述べると共に文化的教育學の特色の一つを明にしようと思ふ。

人格的教育學派でもケッセラールの如きは、新カント派を批評して、それが生活が如何にあるべきかを教へるのみで如何にあるかをいはないといひ、吾々は生活に觸れる時にのみ生活を捉へ得るのであつて、認識と生活とを別つはカント派の誤であるといつて、歴史上の文化を閉却し得ないこと從つて獨逸文化の本質を探ねる必要、又心理學的特質を無視し

得ないことをいつて居つて、文化的教育學に接近して居るのを見るが、しかもそのいひ方が消極的である。文化的教育學に於ては歴史的文化、心理學的研究（構造心理學を含む）は最も重要とし、重大なる部分を形成するのである。國民文化と國民精神とは茲に力説せられるものである。スプランガーは希臘的精神が獨逸精神、國民意識の陶冶を助けたことをいひ、新人文主義時代のゲーテ、ヘルダーリン、ベスタロッチ、フンボルト、シュライエルマッヘル等の模範に従ひ、それを新獨逸精神の形成に結合することが必要であるといつて居る。これ希臘文化は獨逸民族の生活史及び思想史に密接に關係して居るからである。スプランガーはかくて科學的教育學は、實生活を出立點としなければならぬとさへ論じて居るのである。國民生活よりの教育學の誕生といふ如き言葉をも使つて居る。それ故に教育學は單に理想的見地のみからせず、功利と理想との一方から一方を否定せず、兩者より高き統一に結合しなければならぬといひ、教育は常に生活に對する信仰であるともいつて居る。

歴史、歴史的文化はかくてナトルプの理想的文化社會又は眞善美聖の理想價值とは異つた意味に於て、はた又オイケンの世界史的事業への参加といふよりも、大に具體的なる意味に於て文化教育學の中心概念となるのである。シュテルンはかくて彼の『教育學序論』の終りの部に「教育と時代精神」といふ章を以て詳述して居る。その中に次の如く述べて居る。曰く教育は生ける人間の間に於ける過程であつて、歴史的に與へられた文化組織に従はなければならないから、教育は歴史に支配せられた現象である。しかも茲に他の方向がある。それは歴史的に與へられた文化社會は、生徒を陶冶する價值を有するのみでなく、寧ろ生徒を生活させ、創造させる基礎を供する。茲に歴史、時代の特有なる構造を知らなければならない。

此の個人に對する社會文化の力説、實力説の生活は決して單なる社會的教育學の如く個性と人格とを無視するものでない。個人と社會、人格文化と國民文化との連絡融通こそ、文化的教育學の特色をなすものである。シュテルンは「人格的教育學」てふ論文（一九二二年）

にいふ、社會にまでの教育要求は決して人格を没却するものでなく、社會は個々の個性から成立し、個性は又社會的本質のものであつて、社會は個人心以外に現實的存在を持たない。個人は社會の一員として感ずる。國民精神、團體精神、全體意識、國民感情といふが如き概念は、個人を以て國民、團體の一員として、個人は共同の働き、相互の影響より全體が生ずることをいひ表はしたものに外ならない。社會にまでの教育も亦個人の教育も亦個人の教育によつて常に可能であると。

併しこれのみでは文化的教育学の特色となすよしもない。これはシュテルンも全く簡單なる反省といつて居る。個人と社會、主觀と客觀的文化との連絡一致は此の派の構造の概念に於て、その特色を見るのである。精神構造、形式稟賦は主觀と客觀的文化との相互作用によつて發達すると見るのであつて、個人の生活形式（精神構造の）は既に社會文化からの形式稟賦を有し、それが客觀的文化を享受することによつて形成せられるのである。構造は形式稟賦としては個性にあり、文化の諸方面として社會にあるのである。この一方

を無視しては發達が成立せぬと見るところに自然主義の教育学、個人的教育学や、經驗的社會教育学の文化に對する考とは異なる。文化財と被教化性との問題が構造の概念の上に立つ所にこの派の特色がある。

五

第二の差異點としては、心理學的基礎の力説、心理學的、特に發達心理學、青年心理學の適用が文化的教育学の人格的教育學と比べ著しく異なる所である。勿論スプランガーのいふ如く、心理學は規範を立てる事の出来ないもので、たゞ或る發達段階に於て如何なる力が存在するか、いかなる欲求が活躍して居るか、生物學的、又は心理生物學的に何が可能なるかを教へるに過ぎない。しかもこれが被教化性の問題を決定する基礎の主部（目的からも考へる）をなすものである。茲にスプランガーによれば、一般心理學、發達心理學、稟賦と環境との結合の心理的見解、有意的教育法の心理が考究せられなければならぬとす

幾分示唆し得たことを思つて筆を擱く。

第二篇 新教育の傾向

るのである。

かくてスプランガーも、シュテルンも、『青年心理學』の著述があるのである。シュテルンによれば、兒童前期の生活形式は遊戯で、遊戯のみが全く人格の傾注を可能にし、遊戯に於てのみ自我と世界との隔てがなくなる。故に遊戯化が此の期の教育の方法となるのである。これが兒童後期に至れば、目的に力を集中する作業となり、その過渡期が手工である。シュテルンに於て作業學校は人間の力の活動意味に於て用ゐられ、眞の陶冶は作業の道に於てのみ可能で、眞の陶冶は常に自己の作業である。故に作業を手工に限るは偏頗であるとする。たゞ手工は價值ある力を發展させるもの、特に共同作業の尊重の念を喚起せなければならぬが、作業は手工以上、實習以上、全教授に於て原理として大意義を有すると。これはケルシエンシュタイナーの教科としての作業學校と原理としての作業學校とを含むもので、ケルシエンシュタイナーと雖も、決して通常解せられる如く、手工のみを以て作業學校の仕事とするのではない。

兒童から進んで青春期に至ると、價值生活と文化價值が意識に入り來るので、茲に六つの生活形式の考慮が要るとする。そしてこの構造形式は前にいふ如く外部との相互關聯によつて發達するのであつて、特に現代としては社會生活の經濟問題勞働問題等について考慮して居る。スプランガーは人文主義的教材(古典)青年心理との關係を論じて居る中に、青年の特色としての自我の目ざめ、自己と社會との關聯の了解、文化領域への加入體驗、理想化の四つを挙げ、特に「青年運動」にそれがあらはれて居る實際の觀察から人文的教育の可能を論じて居るが、茲には這般心理的基礎の力説を注意すれば足りる。

以上、人格的教育學と文化的教育學との接觸點及び差異點を叙して來たが、これによつて幾分にも両者が現代的教育學の中に存在してゐる意義(合理派のそれに對して)、價值を暗示し得たことと思ふ。本文の叙述が人格的教育學に簡にして文化的教育學に比較的多くしたのは、前者が年來知られて居るに對し後者はあまりに知られて居ないからである。そして又文化的教育學が人格的教育學に對する關係の理解以上に、吾々が努むべき方面を

幾分示唆し得たことを思つて筆を擱く。

第二篇 新教育の傾向

第一章 新教育の傾向と其批難に就いて

一

新教育とは在來の教育に對して革新を唱へ又行ふ教育思想及び教育事實であるといつてよからう。フイヒテが獨逸國民精神の革新を絶叫した『講演』に於て、その革新のために「新教育」を唱導したのも當時——十九世紀初年に於ける教育革新運動である。今日の新教育新學校も、亦過去の教育理想と教育方法とに對し新なる道を歩まうとする運動であり、施設である。そして色々の思想背景と信念と理論と立脚地とからさまざまに主張せられ、實行せられて居るが、そこにいくたの共通點と現代の傾向的（テンデンチエーゼ）のものが存することは疑ひない。今それらの凡てに亘ることは出來なからうが、その重なるもの

そして特に我が國に於ける主張、運動、施設を顧みてこの論を進めて見ようと思ふ。そしてそれに對する批難の點について特に考へて見ようと思ふのである。この批難は別に反動的に舊教育に逆戻りするとは思はれないが、傳統に捉はれた固定思想家は新傾向の偏頗のみを見てその長所を見ず新教育家も亦改造に急にして自己の所信以外を顧みない状態にあり、従つて教育當局は行政的見地から命を下して徒らに固定思想家をますます消極的にして、新教育家に反抗的氣分を醸成するか若しくは萎縮せしむるかの現状にあるを思ふとき、私はこの題の主旨を冷靜に考へて見る必要があることを信ずる。

二

世界を通じて新教育運動の傾向に於ける中心傾向とも稱すべきものは、自己活動の力説であると思ふ。この自己活動を力説する根底、背景は多種多様であるが、何れも従來の教育が注入、抑壓に流れ、兒童の自己活動を妨げて居ることに反對するは共通である。ケイ

パーカースト、モンテッソリその他、デューキーも、ケルシエンシユタイナーもスプランガンもリットも、皆自己活動を力説しないものはない。作業學校といひ、生活學校といひ、プロジェクトメソッドといひ、デクロリー方法といひ、動的教育も、自由教育も、成城小學校も明星學園も、兒童の村小學校も體驗學校(田島小學校)も、みな自己活動を力説した主張であり、施設である。今これらの主張と施設とそしてそれに對する批難を一々列擧するではないが、その何れにも通ずる自己活動の力説に對する批難について述べようと思ふ。

これらの自己活動中心の教育に對する批難の第一は、兒童を中心として社會の要求を顧みないといふこと、放任に過ぎて兒童を誤るものだといふ點である。この批難は前述の新教育と新學校とが多かれ少かれ甘受すべきであるやうに思はれる。何となれば、それら特にその中のあるものは確かに社會の要求を無視し、放任に過ぎるものがあるからである。過去に於ける新教育もかゝる弊を見たものである。此の點に自己活動の力説と兒童中心の施設とは考慮を要するものであるか、しかもその批難者の中には自己活動の教育的價值と

目前の結果、業績に對する誤解が存するやうに思ふ。それ故私はこれを一層具體的な第二の批難に置き換へて考へて見よう。

三

第二の批難とは矢張り社會の要求からの觀察であるが、それは自己活動を中心とする教育法を用ゐた場合に於ける目前の業績、結果が注入的教育に比してよくないといふ批難である。新教育の學校の參觀者がよく加へるところの批難は、某學科特に書き方その他の技能科の成績がよくないとか、一般學科の進度がおくれて居るとかといふ批評である。これは前にいふ所の兒童の活動の教育的價値を忘れた誤れる批難である。自己活動中心の教育によるとき、單なる模倣、機械的修練、暗記を排するところから裁縫にしても手工にしても一時の出来ばえがいゝといふ事を目的としないで、兒童の創造性を重んずるために、機械的に縫ひ、機械的に模倣した手工よりも眼前の結果がわるいのは當然である。しかしそれ

が爲めに教育的價値、教育的の眞の効果が少ないとはいへまい。又法規に示す進度に遅れたとしてそれは六年間に取りかへすことも出来よう。徒らに進度にかまけて機械的模倣、暗記を主とするのが舊教育である。それは眼前の結果に於て多大の收穫があるやうでも眞の効果ではあり得ない。モイマンの學習經濟の見方に近時反對する聲のあるのはこの點からである。學習經濟は勿論機械的學習の場合に參考となる點が多い。併しながらそれのみに腐心する形式的陶冶特に創造性の陶冶の如きは不問に附せられて了ふ。こゝに舊教育と新教育との對立がある。新教育の重心がそこに存する。この點を見得ざるものは共に新教育を語るに足らないものである。

四

自己活動は新教育の何れにも通ずる廣汎なるものであるが、個々の傾向の中で著しいもの、そして批難の集中せられるものは（特に我が國に於て）藝術教育である。こゝにも所

謂藝術主義の教育が偏頗のものであることは私のいくたびか述べた所であり、藝術の要素を或は美育を尊重し過ぎることは他の科學的、理論的要素を無視する弊を生ずるのであるが、しかも従來の教育が主知的、合理的に過ぎたためにその缺陷を補ふところに新教育傾向の重大なる意義がある。教育學上知的作業としての教授も、實は情意の共同によつて始めて教授の徹底が行はれる。全體的把握、情意的了解、それを見なければならぬ。これが我が國の問題となつたものは藝術的要素の尊重から生ずる劇的表現についてである。この劇的表現は十八世紀の新教育家が革新の一方法として尊重したものであるが、彼等はこれを飽くまで教育的見地から見て、大人の劇的表現としては見なかつた。假りに今日の某々學校に於ける兒童劇にしてこの教育的見地を忘れたものがあるならば、又それに陥り易き傾向を一般に誘致すべしと思ふならば、當局がこれを禁じたのは至當としなければならぬ。然るにこの禁止のために教育の具體化、直觀化、行動化、兒童の自己活動を妨げるならば、吾々は極力これに反對しなければならぬ。教育手段としての劇化、それは決して粉

飾を事とするものではない。學藝會の教育的作業に、或は通常の教授時間における對話に行動化に、新教育の一重點は存するのである。角を矯めて牛を殺すことは學務當局の眞意ではなからう。新教育を了解せざる固定的思想家は文政の局にあるべき筈はないと思ふ。少くともあるべきではない。

五

新教育に於ける著しき傾向の一つは教育と哲學との連關である。特に獨逸及び我が國に於けるこの傾向は著しい。現代ほど教育と哲學との密接なる連關の時代はないと獨逸ではいはれて居る。我が國に於てもさうである。若し此の傾向のために眞面目なる科學的研究を阻害し、着實なる指導を怠ることあらば、それは批難に値するかも知れない。しかし一方には科學的研究、調査と實際的指導とを怠ることなく、他方我々の日常の仕事に深みを與へて行く哲學的思索に没頭することは我々教育者の本務でなければならぬ。然るにこ

れを一方的なる科學的研究の立場より批難し又は哲學的思索の無用を唱導するのは吾人その意を解するに苦しむのである。

獨逸に於ては科學的研究のために哲學を排するものもあるが、スプランガー一派はそれを取り入れつゝその不足を哲學的方面から補はうとして居る。我が國に於ては主として哲學者が哲學半解を危險視して批難して居るが、勿論あるものは此警告に傾聴すべきものであらうけれども、これが爲めに折角起りかけた教育事業の深遠化を阻害すべきではないと思ふ。

六

最後に今一つ傾向及びそれに對する批難として擧ぐべきは兒童自治の問題、青年自由運動の傾向とその批難とである。兒童自治、青年運動には陥り易き弊はたしかに存する。しかもその陥り易き弊を過大視して彼等の要求を無視することは新教育に理解あるものゝない

すべき道ではない。兒童自治も青年運動も彼等を社會的に導く好箇の要求であり。施設である。兒童自治の陥り易き弊については『最近教育學』などに述べた所であるが、この弊を忘れないで適當の施設を行つたならば公民教育、廣く訓練の上に於て學校生活を活用して社會生活を體驗せしめる絶好の教育手段である。青年運動は獨逸に於てワンダーフォーゲルから始まつた青年自己活動の修養組織であるが、これも感情と放埒とにかまけ易い弊はあるが、適當の指導を忘れなかつたならば、教育的効果を多大に存し得るものである。

この獨逸に於ける青年運動に近いものは我が國に於ける各大學専門學校に於ける自由研究會の運動であり、又そこに近く問題と批難とが起つた。獨逸の青年運動に對する批難が多い如く、我が青年研究會にも批難と當局の干涉とがあつた。適當に進行するものならばこの青年研究會は、極めてよき効果をあげべきものである。たゞ、それが一二の社會運動家に示唆されたものであつたり、研究的協同研究でなくて、社會主義運動の宣傳であるならば、當局と校長との取締は當然でなければならぬ。研究室の學術的調査でなくて、宣

傳運動の溯源をなすものは取締るべきである。自由研究会はどこまでも研究であり、同志の協同研究であつて、主義の宣傳運動であつてはならぬ。自由なる研究であり、協同の研究であつて、その間に學術に對する興味と協同作業、青年團結の純なる會合として進めたるべきものである。

七

以上新教育の傾向とその批難について述べたことは、教育の本質から見て當然然らざるべからざるものと思ふ。教育は現實の理想化である以上、兒童少年に文化價值を收得せしめて文化價值創造に導き、個性の活動を指導して人格化、社會化をして行くものである以上、自己活動を理想とし方法として、自己活動によつて社會化し、人格化し、その價值享受と創造との價值の力を練り（目前の小さな結果でなく）藝術的表現により、しかも藝術（文化の一方面）に偏せず、教育の研究と實行とは一面哲學的深みを有しなければならぬ。

又自己活動を理想とし（自律）、方法とする以上、自治自由研究、一協同作業によつて教育し、しかもその弊に陥らないやう努めなければならぬ。私はこれを教育の本質上然らざるべからずとするのである。然るに新教育に於ても或者は理想と合理とに偏し、他のものは現實と情意と結果とに捉はれ、或は科學と哲學の一方的研究、思索のみを以て全部であるかの如く思惟する。そこに偏頗と弊害とを生ずる。新教育に對する批難にしてこの偏頗と弊害とに相當するものならば、吾人も甘んじてそれを受ける。併し新教育の中心點に對する了解なき評言は的なき矢として、しかもその矢が當りそこねた場合の害毒を力説したい。一方新教育の運動と施設とも亦この害毒を受けざらんがために了解なき評言に對しても警戒を必要とする。新教育にして偏頗と弊害とを含まず、批難をして眞に的なき矢として安全の地に離すの力と餘裕とを持たなければならぬ。

八

かくいはゞ、吾人の言のあまりに微温、妥協的なるに慊らぬ新教育家もあるであらう。しかし吾々の見地は單なる理想と現實との妥協ではない。理想を目的根底とする現實の自己活動を中心とする。目的到達點たる理想は同時に現實の自己活動の根底であり背景であり、素質形式である。この自己は普遍を基礎とせる特殊の活動である。知情意の體驗的活動が教育の着手點であり又連續的活動の一々の保持點である。かゝる教育の研究は科學と哲學との兩面よりしななければならない。そして自己活動の自己は歴史的社會的實在であるから過去に徹し、社會に即しその活動は文化價值を享受し創造しつゝ、進む統一的、連續的のものである。

かゝる立脚地から現今、從來の多くの教育を見來るとき、吾人は他の新教育の人々と共に自由と個性とを力説せざるを得ないのである。上述の如き自己活動のために教授も訓練も具體化、直觀化、行動化、劇化を主張せざるを得ぬものである。私と思想傾向を略々同じうせる體驗學校の校長及び訓導諸君は教授の個性化のために個性型による教授の分別扱

を研究し施設し、訓練の自治化を徹底的に實施して居るが、茲にはそれらの理論及び實際を述ぶる餘裕はないけれども、本文下に述べたことの理論的及び實際的基礎として此の半頁の叙述を敢て附加したわけである。

第二章 新教育運動の方向

一

世界を通じて諸種の方面に革新運動の起つて居ることは敢ていふ迄もない。教育の方面に於ても新教育、新學校、教育改造の運動が盛であるが、それらの主方向を決定的に述べることは至難たること勿論であるけれども、試行的に之れを大觀して其の方向を列記すると、大様次の如きものとならうと思ふ。

第一は學校教育から家庭教育への轉換といふ方向である。産業革命は家庭教育の機會を奪ひ、寧ろそれを破壊して、學校教育がそれを擔任するか若しくは、幼兒預り所の如き、幼兒學校の如き施設によつて補はれる事となつたが、それを以て家庭の暖き教養に代るべ

くもない。畢竟詮方なしの應急手當たるものである。それ故出來得べくんば家庭に於ける教養によつて人間の養成の根本を造らなければならない。家庭教育が等閑視された場合の結果は今次の世界大戰が廓大視して見せてくれた。父も母も家庭教育に盡す事の出來なかつた結果が痛切に感ぜられた。それは知育よりも德育情意の根本の教育、人格、人間の根本的教養に於てもある。茲に教育の重點を學校から家庭におきかへなければならぬとの主張が起るに至つた。ナトルプは嘗てロツクが主張してゐるやうな家庭聯合をつくつて家庭的教育を施すことの必要を唱へてゐる。ライは國民精神の根本的教養を父母と家庭の生活團に於て力説して居る。嘗てケルシエンシュタイナーが母によつて公民教育を行はうとしたこと、古くはバゼドウやペスタロツチが國民教育を母の膝下に行はうとしたことが、今や實現せられざるべからずとするに到つたのである。父母の教育方針と教育手段が錯誤せるものなるとき、直にその惡結果を見ることは精神分析學者が廓大して見せてくれた。さらでだに不良兒の出現が多く家庭の產物たることは注意されてゐるが、不良、低能の病態の

みでなく、正常兒の取扱の錯誤から来る慘狀の實例を精神分析家は示してくれた。家庭教育の振興回復、一新を計らねば學校教育も否一層廣い社會の教化が完全に行はれないのである。かくて教育の重點は先づ家庭に向つておかれたのである。

二

第二に教育は單に未成熟者に限られないで、成熟者にもなさるべきものであるといふ思想が起つた。アダルト・エヂュケーション、成人教育がこれである。これには教育の機會均等といふ考へが世界大戰によつて擴まつたことも原因してゐる。大戰以前にも大學擴張運動、庶民高等教育は可成り古くから行はれたが、それが大戰を動機として一般的にそして強い運動になつたのである。これは學校教育——系統的な學校教育制度としては副なものとして社會教育といふ概念に這入るものであるが、これと前項の家庭教育とを學校教育の立場から見ると、學校の環境をよくすることとして學校教育から見ても極めて望ま

しきものであること勿論である。家庭と社會との空氣が教育的になることによつて學校教育の能率が高められるからである。學校が家庭並に社會と歩調を共にして行くべきことは夙に注意された所ではあるが、近時は特にこれが力説されて來た。前にも關説したライは國民精神の教養を家庭と共に郷土、地方の社會の生活團から得ようとして居る。社會教育は早くナトルプも説いて居るが、大戰は彼をしてその必要を痛切に感ぜしめて居る。これは『國民教育の思潮』に引證したナトルプの言に見て戴きたい。

元來教育の改善を計らうとするには家庭と社會と連絡して初めて可能である。獨逸に於けるアルバイツシュレの決議が、先づこの新方法を家庭の父母に理解せしめ、又社會一般に理解させるべきことを議決して居るのはこれがためである。かくて社會の教育が學校の教育の成績を挙げしめる一要素たることを痛切に感じて來たのである。

三

第三に民族衛生、國民の健康でふことが大戦以來力説されて來た。これには衛生統計の進歩、ユーゼニツクスの運動の進捗なども一方の原因たるものであるが、大戦による壯丁の身體の不完全が廓大視されたことが有力の原因である。かくて國民一般の健康、そして又兒童生徒の保健、體育が注意されて來た。英國の醫學上の督學が嚴重にされて來たことは勿論、米國の軍事教育も一方には身體的陶冶のためである。

此の米國の軍事教育の隆盛に見るやうな國民主義の教育が世界大戦の結果として各國に著しくなつて來たことは第四の方向として數ふべきであらう。この傾向については私の度々叙述論評したところであるから、茲に多くを割愛するのであるが、この國民主義の教育方向が或る論者には國際主義の方向と對立して考へられる。勿論かゝる分子も力説されて居ないことはない。然し眞の國民教育、合理的愛國教育は決して排他的、利己的のものではなくて人類愛と手を携へて行くべきものである。ライがいふ如く國家愛から人類愛へ進むのである。家庭、社會、健康の方面が教育教化上注意さるべき如く、かゝる合理的國

民主主義は單に現代の運動傾向たるのみならず、それを進めて行くべきものである。新教育の施設に於て力説せられる協同、コオペレーションは、國民各自の協力であり、世界人類の一員として彼此相濟して文化に貢献する所のものである。十八世紀のバゼドウは愛國心を力説してそれが隣人に對する他愛と人類への汎愛となることを述べてゐる。併しそれにはバゼドウも注意して居る如く他國民を侮蔑し侵害しない合理的愛國心たることを要する吾人の國民主義の教育もそれに外ならない。故に私はこれを國際的國民教育の文字ではして居る。世界主義、汎愛主義のバゼドウが愛國心を力説し、聯盟主義のストットンが愛國心の基礎を説けることを考へたならば、吾々の國民主義は國際教育の基礎として不可欠のものであることに氣付くであらう。

四

第五に教育の改造は教育者の改造によらなければならぬから、各國とも師範教育は戦後

の教育運動の一方として力説せられ、施設せられて居るが、最も早くそれに改造を加へたのは佛蘭西である。これは英米獨に比しては修養年限は少ないけれども内容に於て高等小學などの重複を省き、第一資料による研究を入れ、學科の程度も高めた。無資格教員の淘汰は戦後の不如意にも拘はらず斷行した。

獨逸は經濟上のために行き悩んでゐるが、小學教員を大學程度に於て教養する事とした。英米にかゝる制度あり、少くとも専門學校程度のものが多數になりつゝあるのは人の知る如くである。日本は今やこの運動の方向が著しく現はれてゐる。この運動方向については『教員養成制度の調査』（教育學研究室發行）に譲つておく。

五

以上私は今日の世界教育の主なる運動方向について一瞥を與へた。勿論他の運動もあり、教授方法上などの新運動も著しいが、茲には廣い教育教化の新方向について述べたのみである。そして此の廣い教育運動が直接學校教育に關するものたるを意識することは學校教育の成績を擧ぐる所以であることを再言して筆を擱く。

第三章 新教育の原理と適用

一、はしがき

吾人は嘗て「國民的思想涵養の方法」(『國民教育の思潮』下篇第四章)と題して、國民的思想を涵養する上に於て新教育の方法を考へたのであつたが、茲にはその方法の原理について述べて見ようと思ふ。彼の文中に引説した構案法の如きは漸次世の注意を惹起して、此の法の本國たる米國では『宗教々育に於ける構案法』といふやうな書も出た。元來この法が社會化の方面を力説してゐるものであるから、國民精神の涵養に直接關係がある譯である。適用は前の論文に述べたから、本文は原理を叙述することを中心とし、時々その適用に論及することゝしようと思ふ。

二、自由の原理

自由思想といへば危険思想のやうにも思はれるが、眞の自由は危険でも放埒でもない。自由を欲し、自己活動を尙ぶ。眞の自由に達することは六ヶ敷いことではあるが、責任、自覺、獨立のためには自由でなければならぬ。たゞその自由が眞の自由であり、合理的の自由でなければならぬ事はいふ迄もない。

自由には普通、心理的自由と哲學的自由とを區別する。心理的自由とは生物學や心理學から見た經驗的の自由で、これも發達のために必要なことである。しかし心理上の自由は無制限に流れ易い。こゝに哲學的自由とは人間、人類の理想、規範から考へたもので、心理的の意味では却て不自由ともなる。理想、規範からしたものであるから、危険もない。たゞそれを標榜するとも得て心理的自由になり易いから、弊もあらはれなくはない。こゝに自由に對する權威の力説もある譯であるが、眞の自由は人間の發達、完成のために

必要である。

元來教育といふ事は或る度の強制を意味する。道德、倫理、宗教またさうである。勿論則を越えざる程度に到れば強制を感じない眞の自由の状態であるが、心理的、經驗的には、自由と不自由、自由と權威との對立を考へねばならぬ。所が從來の教育法は強制と權威との要素が過ぎて居つた。ために發達が壓迫せられた。いぢけた發達を旨としたやうな形であつた。それ故新教育の原理として自由が力説されるのである。

教育はどうしても發達を助成する仕事である。倫理、宗教もそこに着眼しなければ成功することは出来ぬ。社會の進歩の凡てがさうである。發達のためには自由が許されねばならぬ。こゝに自由が力説されるのである。青年の教育も、民衆の教化もこの適用を忘れてはならぬ。

然るにこの力説の結果は遂に自由、心理的自由に過ぎる弊を伴ひ易い。哲學的自由は理性もしくは合理に従ふ自由である。取扱者の任意によるものであつてはならぬ。こゝに哲

學的自由に對しては強制と權威を説く必要はないが、心理的自由に對しては合理、理性の方面のために權威と強制をも説かねばならぬ。權威によるものにして、強制によりて始めて眞の自由、哲學的自由に到り得るのである。それ故自由のために權威、強制を取る必要が出て来る。論理的正のためには不正なる心理は強制をうける。束縛を感じる。規範、理想から拘束される。拘束は任意によるものでなく、眞の權威、合理によるものであるから必要である、必然である。權威とは強制を意味するがそれは合理よりする強制で、任意にする束縛ではない。權威は優越者に對する服従を意味するが、不完全なる吾々が神その他の優越者、合理者に對して服従することは眞の自由に達する道であつて、自由に反するものではない。眞の自由教育の原理はこれではなければならぬ。自由なる服従とはこれであつて、責任、自覺はそこに生ずる。

これを要するに自由が今日力説せられる理由を考へ、任意の自由でなく、合理的自由に従ふことによつて始めて感化、教育、教養が出来るのである。

三、構案の原理

構案法として主張せられる新教育の方法、原理も亦自由、自發と關係がある。自ら考へ自らなさしむることにより教育教化を行はうとする方法である。元來構案とは實際的企圖を意味する。實際的企圖は具體的であるから、目的が明瞭であり、従つて目的に向つて全力を傾注し、考案し工夫し材料を蒐集してその遂行につとめる。従來の教育は出來上りの原理、教材、材料を注入することが大部分を占めてゐたのであるが、自ら目的を意識せず、全力を傾注せず、自ら考案工夫せざるものは知識感情の中に力として働かない。茲に構案法は目的の意識を力説し、全力、全我の活動、自己の工夫考案を高調するのである。工夫考案の目的は問題解決にある。問題解決に勢力を傾注し工夫し創立し計畫する。従來も教育上問答法が注目されたけれども、問題、自己の問題としての解決に専心でなかつた。茲に構案法は先づ問題法(Problem method)として力説せられ、現今は問題は構案法の

一要素(中心要素ではある)として一層廣いものとなつた。従來の問答法も問題として事實をまとめる事を見たものである。知識は問題として吾人に課せられ、吾人がその解決に工夫するとき確實に腦裏に徹底する。しかもその問題が實際、直觀、具體であれば少年にも大人にも一層直接であるから、構案法に於ては具體、直觀の要素が力説せられる。

従來とても具體、直觀は力説された。實物教授、直觀教授とはそれであつた。併し單に事物を示すのみでは斷片的である。茲に構案法は大直觀教授だといはれる。大直觀教授とは個々の物、個々の事實でなく、纏つた一つどきの仕事、企圖、事業である。その全系列に向つて吾人の心は活動し、工夫し計畫する。構案法はかくて農學教授に於て農學を教科書によつて教へることに反對し、一エーカーの與へられたる土地に或作物をつくりその收穫を見るまでの手續を工夫遂行させることから始まつた。次に理科教授に於て原理から始めず問題を以て始むる科學者研究者の態度を取ることとなり、教科書をすて、實際の研究から導くことゝなつた。その問題は日常の問題、手近の問題で具體的、直觀的である。こ

の二つの方面から他の學科にも適用されて一層廣汎の方法となつたのである。

大直觀教授、大なる單位の仕事であるから、個々の分離したもの、抽象的のものではなくして綜合せられたものである。兒童は決して個々に注意が分析的に向くものでなく、全體として見るから、大人の分析したものでは徹底し難い。こゝに獨逸の新小學校法規では一學年には各教科として課しないで、綜合教授として郷土の周圍にある直觀的のものに結びつけてよみかたも數の計算も教へ、宗教、道徳もそれに連關して教へることとした。これも綜合、統合、連結の力説である。

かゝる綜合的なものが生活の實際には存在して、抽象的なものは存在しないから、構案の單位は生活の單位であるとして、生活への接近といふことが力説せられる。生活の大部分は實業生活であり、少くとも労働、作業であるから、實業的教育がこの生活を取り入れた學校には適當に行はれ、労働、勤勉の精神、共同の念もよく養はれる譯である。この點に於て構案法は次に説く作業の原理と一致する譯である。

従來の教育に於ても實習、演習、實演と稱せられるものは此の構案法に近いものではある。併し實習は單に理論として授けてこれを複演させることか、又は單に手足を勞せさせるといふことのみが多い。こゝに農學實習と農學構案とを區別して、前者は個々の仕事であり後者は連結した前述の大直觀的のものとするのである。それ故連結した工夫、構案であり、思考の活動、研究遂行の長い過程をふくむものである。そして演習、實演も理論につぐことゝされるのが従來の多くの場合であつたが、原理より始めず實行よりすゝむのが今日の主張である。實行も單なる練習でなく、學習、研究、教授そのものであるやうに、それによつて原理を學ぶのである。かゝる企ても従來なかつたのではないが、今日はこれを木體として従來の教科書教授、各教科の教授を全く改造しようといふのである。直に凡てに行はるべくもなく、凡てに行ふては缺陷があるが、従來の注入、形式の教育を幾分でも改造する資料となるものである。

四、作業の原理

構案法は要するに具體直觀の力説、社會實生活の力説であるが、次に述べようとする作業の原理も獨逸に於ける同様の力説である。作業とは手の仕事、身體の仕事を本來に意味したが、後には頭の作業も意味し、教育上では凡て自己の作業、自己活動に訴ふことを意味するやうになつたけれども、本來の意義は具體的作業にある。この原理の主張されるに至つたのは、經濟狀態の進歩から勞働者の地位を高め手工的作業の尊重を誘致したこと、手工教授を學校教科としたこと、藝術的生産を重んずること、なつた事、實驗心理學の研究から筋肉活動と知能の發達との根底の關係を明にしたこと(行動の力説)、直觀の尊重、應用の力説等の原因からである。かくて手工教授の教育的價值を認め、實習教授の方面を尙び、自己活動を重んずること、なつたのである。

構案の過程と同じく作業の過程も、作業の目的の意識、その目的を實現する手段の工

夫、目的の成就の三つを含む。そして各作業過程は多かれ少かれ精神的統一に導くもので、全教育にこの過程を入れようとする。この作業の目的の實現は各部分及び性質の十分なる了解、比較、結合を含み、各部にもそれ／＼目的が統一せられ、生徒は作業過程を自己より發し、自己の經驗、決心によつてするので、大直觀教授としての構案法と同じ點をねらつて居る。畢竟十分なる知覺、實驗、比較によつて正しき判斷に導き、自然に接せしめて教育的影響を受けさせ、學校と生活との結合によつて實業的知識を得させ、兒童生徒の活動的動向を働かせて知識技能を收得させ、勞働を理解させ勞働の神聖を悟らせようといふのである。

作業の原理に於て力説せられるものは協同の概念である。元來學校生活も社會生活も協同の生活であり、協同の精神を旨とすべきであるのに、從來はあまりそれが注意されてゐない。こゝに自治的施設が唱へられ、共同作業が力説せられる作業團體の精神を以てすべしといふのである。ボーイ、スカウトの如きもそれを旨としたものである。軍人教育も青

年教育も學校教育もそこに足場を見出さなければならぬ。かくて眞の公民を教養するのが作業の原理の目的とする所である。

五、生活の原理

構案の原理も作業の原理も生活の力説であることは右の叙述の中にも明らかであらう。現在の生活を離れて教育も發達も修養もない譯である。茲に生活即教育といふやうなことが説かれる。兒童生徒青年の現在の發達しつつある生活が直に教育であつて、教育は法式にはめ込むことではないといふのである。しかしこれにも自由の原理について述べたやうに、心理的、生物學的に現在の心的活動そのものに意義を見出さうとするものと、現在の生活はやがて理想と規範とを實現しつつあるが故に、それが直に教育だといふのとある。後者は自由に過ぎ放任に流れることはないやうであるけれども、現在の生活が直に理想規範に従ふものとする點に誤解がある。吾人の生活は理想を少しづつ實現しつつあり、又規

範による活動をなしつつあるけれども、凡てさうではない。さればこそ、教育と修養と陶冶とが要るのである。教育とは或る意味に於ては強制である。權威の發現である。それが合理的たるべきことは前に述べた如くであるが、とまれ現在の生活即教育ではないといはざるを得ぬ。生活即教育の主張は注入、劃一、現在の生活の意義を無視するものに對する反動として意義を有するのである。

それにしても吾々は發達を無視することを得ぬ。現在の立場、基礎を出發點とせざるを得ない。自由の原理、構案、作業、生活の原理もそれを力説するのである。そしてこれはいかなる教育にも適用を見出さねばならぬ必然的の法則原理である。

生活には兒童自身の生活あり、社會の生活あり、現實の生活あり又理想の生活がある。個人主義、社會主義、現實主義、理想主義の色彩の異なるに於て其の力説點を異にするが、個人は社會を背景とし社會によつて自我を實現し、社會は個人の完成によつて自己を進歩するものであり、理想は現實から一歩々々立てられ得るものであり、現實は理想を目標と

して進むべきものであるから、一方に偏してはならぬ。教育も倫理も、社會改善もこの點に留意しなければならぬ。

六、個性の原理

吾々は人間として共通の性質を有する。個性の特色として有して居るものも多く社會的起源を有する。しかしその共通な要素の個性に於ける分量と性質との度を異にするに於て十人十色である。教育に於てこれを閑却したならば効果を擧げることが出来ぬ。それ故今日の教育に於て個性は最も力説される。古來一人の子供には一人の教師といふ極端なことまで主張せられ、學校に對して家庭の個性的注意が力説されたのはそれがためである。現今學校に於てもこの個性的取扱が色々注意されてゐる。青年教育のことも決してこれを等閑に附するを得ぬ。個性表、個性調査、差異的心理學、個性心理學、知能査定は職業指導入學問題等に於て各國にやかましき問題となり研究されつゝあるはこれが爲めである。私

はこゝにこの問題に深入りしないけれども、苟も教育教化に心あるものはこの問題に甚大の注意を拂はなければならぬ。

以上教育上の新原理をや、詳細に述べんとして、然も専門に立ち入ることを避けたため、に略圖的の實のないものになつて了つた。しかし讀者に於てこの問題に興味を有せられる士は、家庭教育、學校教育、青年教育、軍人教育の何れに於ても、教育感化の效を大にせんが爲めにはこの種の問題に考慮を向けられんことを切望して止まない。

第四章 フランスに於ける「新教育」運動

一

アメリカやドイツに於て教育改造の運動が盛んであるに比べてはイギリス及びフランスに於てはそれほど著しくはない。しかも英國では遅滞ながらにモンテッソリ法が盛であり、その下地の上に、ダルトン案が米國以上に行はれて居るやうであり、佛蘭西に於ても「功利的教育」とか「活動學校」の名の下に新教育の運動が行はれつゝある。元來英國でセシル・レッズデーがアボツ、ホルムに新學校を開き、フランスではデモランが新學校を起したのはアメリカやドイツに先鞭をつけたものであるが、英佛に於ては保守派の色彩が濃厚であつて、今では米獨の新教育法を輸入して唱導して居るの感が多い。今こゝに述べ

ようとする「新教育」團の運動もさういふ傾向の下に二年程前から起つたものである。

此の「新教育」と名づける教育團はグリット夫人とクージネー氏が中心になつて組織したもので、その主義は「兒童の自由にして自發的なる活動を重んず」といふのである。この主義を認容する教員を集め、彼等の經驗を普及し、教育學の改善を目的として居る。この會の第一會議は一九二二年六月の始めにヴェルサーユで開かれ、第二回は一九二三年五月二十一日に開かれた。

二

クージネーの主張するところによれば、通常世間で考へて居る如き教育を文化の傳達とし、教育家をその傳達者とするはこの會の會員の排斥する所で、行動し、創造する本能を中心として「兒童はそれ自らの教育者なり」といふことを信じ、作業の自由と協同作業との二原理を立てるといふのである。

作業自由の原理からして教材を児童の手におく。第二の協同作業のために六人から十人までの分團をつくつて教師によらず、自ら研究させる。この原理は又「作業法」と名づけて、科学作業、文学作業、歴史作業、地理作業、算術作業とする。科学作業の方法は児童が興味を有する文書、動植物等を蒐集し、生徒自身に科学を構成させる。それ故寒暖計晴雨計などいふ科学上の設備を排斥する。これ十二歳以下ではそれらの意識を持たぬからといふのである。文学作業の方法は児童自身に書き又は綴らせる。文字を訂正する外教師は干渉しない。歴史作業は歴史上のもの、即ち衣服、習慣、運輸の方法に關するもの、それらの状況を記述し又労働の材料をあつめる。歴史的再現即ち劇的發表をなし、又は説明の歴史カードなどをつくらせる。

三

この方法についてヴァイダルの批評して居るものを見ると、これはモンテッソリ、デク

ロリー、ケルシエンシユタイナー、デュキエーなどのものと同傾向であり、ボヴェー等の活動學校と同じであつて、それは七歳以上の児童の知育と、二十五人以下の學級にのみ適用せられるとして居る。自己活動と協同共學とがこの原理の中心で、児童を信ずることがいゝとして居る。

この「新教育」の第二回會議にプロフィット氏が「生徒の協同」について講演したのを見るとこの協同の力説がよく覗はれる。それは氏が自分の小學校に於て實施し「小學校に於ける協同」てふ一書に於て發表したものはアカデミー、フランセーズから推賞されて居る。この會議の講演の要旨は次の如きものである。

私は生徒共同の創設によつて児童とその父兄及びその友人を結合した。それは權威によらず同感及び協力によるものである。この學校に於ては教師、生徒、父兄、當局の凡てが共同し、衝突なく敵意なく團結する。學校内では具體的な教育が與へられ、教員は暴君でない。世間の學校では各獨り々々作業して自分丈け考へ、互に話し互に助け互に協同する

ことをしない。かゝる孤獨作業の中では喜び、楽しみといふものがなく、隣人を無視する。両親の虚榮で刺戟するのである。児童は虚榮的、利己的の教育をうけ、言語の暗記だけをやる。そこに生活の準備なく又一度學校を去ると再び學校にくることもなく、自分の學校を愛しない。

四

この缺陷を除くために児童の間に密接な關係をつくり、いろいろの會合を設ける。かくて「生徒協同」は無情の態度を改革し、無頓着の狀況を破らうとするものである。児童の趣味に本づきて具體的の教育をし、犠牲と行動とに導く。事物、經驗により、言語教育と事物の教育との差を知り、受動的に聽講する教育と活動的に參加する教育との差異を了解する。教師は児童が常に興味を起すことを知らしめ、児童自ら觀察と簡單なる實驗とをやる。

協同のために醵金をするが、反對者は児童が金錢の事に與るのは危険だといふけれども經驗によればその患はない。訓育に於ては反省と行動とを重んじる。共同作業としては、十一月は器具の蒐集、十二月は圖書の蒐集、一月は齒の共同衛生、二月は手工共同作業、三月は農園の手入、樹木の栽培、四月は動物保護、五月は害虫驅除、六月は慈善事業といふやうにやる。それが公民生活、社會生活の準備となる。

五

以上の叙述よりして「新教育」運動のいかなるものやを瞥見することが出来ると思ふ。フランスでは一九二三年二月に小學校令施行規則を改正したが、それにも具體的の教材と教法とを中心としたことがわかる。教科としての手工の時間はこれを減じて地理も理科も算術も遊戯も具體的作業的要素を取り入れて手工をそれらに移して居る。具體化、直觀化、作業化、行動化、それは實に今日の教育改造の方向でなければならぬと思ふ。

第五章 新教育の傾向を論ず

一

何れの世にも教育改造の叫びがあり、それが「新教育」の名の下に主張されてゐる。フヒテはペスタロッチの方法に採つて「新教育」を論じ、十九世紀末に於ては非常に廣く新教育の叫聲が高くて現今に及んでゐる。日本では特に新教育の主張と施設が從來に見ない程度の賑はしさを呈してゐる。

勿論世界大戦の影響を痛切に直接に受けた國に於ては、獨逸の如き、英國の如き制度の上に根本的革新を加へ、又加へつゝある。我國に於ても師範教育制度の改善の如きは企畫せられつゝあるが、主張と施設とは一般の目的と方法とから出立したものが多し。この一

般的改善は獨逸に於ては作業學校米國に於てはプロジェクトメソッドとして組織的、包括的の運動となつて居るが、我が國に於ては色々の名目の下に各自己の主張を絶叫して居るところから群雄割據の状態だと稱する人がある位である。

二

此の研究の群雄割據は頗る結構のことである。千葉縣に於て自由教育の目下に理性主義の教育が研究せられ唱導せられつゝあると、隣縣の茨城縣では構案教授法に基いて現實主義的な活動主義の實演的方法が研究されてゐる。以前から研究し施設しつゝあつた及川君の明石に於ける努力は、近時の群雄に對して四方を睥睨せんとして居るといふやうな状態である。

吾人は茲にこれら我が國に於ける幾多の研究、施設即ち教育の傾向を概観してこれを教育の理想と方法とから眺めると次の如き傾向を觀取することが出来るやうに思ふ。

新教育の傾向を論ず

といふのは、目的についていへば理想主義、文化主義と、現實主義、經驗主義とは互に戦つてゐるといふことである。それが方法にも交渉を持つてはくるが、方法に於てはこの兩派が共に自己活動による教育を稱へることに於て一致して居る。經驗主義の見方のものもジュームス、デューキ―流の經驗主義から直接經驗の自己構成を説き、從來の經驗論のやうな外界に重きをおくものでなくて、自己の經驗と自己の構成とを力説するのである。

三

かくして方法の活動的、兒童中心なることに於て一致する兩派も教育の目的に於ては一致しがたいものがある。理想主義文化主義よりするものは眞善美聖を説いて、體育と職業教育と實學とを副次的のものとする。現實から出立すれば、科學、實學、職業は教育に於て極めて重要なものでなければならぬ。勿論前者も理科教授をすて、はるないし、後者も文學的材料を不要とはしない。併し兩者に力説點の相違がある。自由教育、文藝主義の

教育、自動主義の教育は理想を力説し、合理を中心とし、動的教育、創造教育（千葉命吉氏の）は現在の經驗と生存上の意味を力説して居る。此の教育的價値の見方は兩者の教育的手段をも變つたものとしてくるが、教育上、遠き目的も近き目的も等しく考慮に入れなければならぬものならば、一方に偏することは考へものである。

なほ教育研究上に哲學的なる科科學的であるのとも此の兩派から生ずる傾向として觀取せられる。自由教育一派に於ては哲學から教育學を改造するといふ主張者もある。しかしそれは教育學でなく教育哲學ではなからうか。教育を哲學の基礎から考察すること勿論必要ではある。併しそれは教育哲學である。自由教育に於ても兒童學心理學を研究せねばならぬといつて居る。積極的自由の見地から兒童心理を無視してはならぬともいつてある。教育研究の大部は實にその點にある。それは教育哲學でなく、教育學的研究でなければならぬ。經驗主義現實主義のものはこの點を力説する長所がある。

四

方法に關しては前述の如く一に歸するが、その方法の根底の見方は勿論異つて居る。理性主義からいへば普遍化が中心である。個性の純化といひ、自然の理性化といふ方向を取る。經驗主義からいへば現在の自己の活動、優秀性、獨自性、個性の實現が主である。前者は理性主義の常として劃一的に流れる傾向があり、後者は自然主義として自然的個性の尊重にすぎる。自由教育は概念文化の合理主義として前者に、千葉氏の創造教育は後者に走る傾向がある。然るに前者に於て寧ろ劃一を排して個性を尊び、理性主義と矛盾する教育即生活を唱へ、後者でも「民族の公認」といふ點で實現化して居る。自然の理性化ならば自然即理性ではないから教育即生活とならないわけであるが、兒童の自然に理性活動の多くを見るからそこに理想主義が自然主義の傾向を帯びて來る。劃一化しないことからいへば結構であるが、自然主義として後者に合して來て、兒童中心に偏する弊も生じる。目

的として兒童中心に偏すれば理想化を忘れる。しかし方法としては如何にしても兒童中心に出立せざるを得ぬ。動的教育も創造教育も全人教育もそれを力説してゐる。それが今日の歐米に於ける新教授法の中心である。これには前いふ如く我が國の教育主張の何れもが一致して居る點で、吾々の反省、努力、工夫を要するところである。

以上私は大まかに新教育の傾向を觀取して見た。群雄の主張も包括的にされ得る。併し構案教授法にも作業學校論者にも現實派と理想派とあることは常に注意して見て考へなければならぬことと思ふ。この考慮の上に改造に進まねばならぬことは何人も認むるところであらう。

第六章 新教育の中心概念

一

歐米にも日本にも新教育、新施設の呼聲と計畫とは随分喧しい。米國の構案教授法獨逸で以前から今日まで中心運動とせられて居る作業原理、近く唱へられて居る綜合教授や社會學校、日本で主張實行されて居る動的教育、自由教育、それら力説點の相違もあるけれども、中心概念は自己活動による教育であるやうに思はれる。或は「なすことによつて學ぶ」といひ、「自由なる作業」を高調し、動機や目的を力説するけれども、畢竟從來から教育の最高原理だといはれた自己活動の概念を以て包括することが出来るやうに思はれる。

二

自己活動の力説は今に始めたことではない。併し教育の實際は中々自己活動によつて行はれにくい。兒童の自己を活動させて目的に合する教育的効果を擧げることが、そう容易に行はれるものでない。新教育の主張も施設も適當の人と適當の環境を待つて始て行はれる。パゼドウの新教育も六尺の孤を托すべからずとの評を受けた。トルストイのそれも寧ろ失敗に終つた。或る個人、或る狀況を以てしてザルツマンの如きは成效した。しかし中々行はれ難いから今日に於ても過去と同じく自己活動自己構成が繰り返されるのである。ソクラテスの昔から實は同じことがいろ／＼の言葉で反覆されて居るといつていい。

併し今日に於ては心理學的見地からも、哲學的基礎からも、教育行政管理の上からも、結果の査定の方からも、以前よりは詳細に論及されて、その自己活動の過程、心理的活動の進行、教育的取扱の手續が綿密に考へられて居ることは忘れてはならぬ。しかも歸す

るところは自己活動による教育といひ得る。

三

然らば自己活動による教育は如何にして遂行し得るか。これは過去と現在とに於ける諸種の方法をそれ／＼考慮に上さなければならぬから、本文につくすべき限りでない。たゞ中心概念は自己活動なりといった丈では物足りなく思はれるから、この中心概念を切り開いた場合に生ずる二三の重要な概念について述べようと思ふ。

自己活動、自己構成といふ自己の概念が先づ考へられなければならぬ。この自己、自我の追求はまた一小文の盡すべき限りでないから、茲には教育方法論の經驗的見地からの個性、兒童自身の意味としておく。活動の概念もデュキエーの經驗的立場のものゝみで可成り長い説明が要るから、唯身體的並に精神的活動を含むものとしておく。かくして近時主張せられる新教育の二三の概念が、畢竟この兒童自身の自己の身體的並に精神的活動を力説

しておることを説明すれば本文の主旨は盡きるのである。

四

そこで新教育に於て先づ力説せられる具體、直觀の概念から見て行かうと思ふ。具體、直觀、言語よりは事物、抽象よりも實物が力説されるのは畢竟兒童の自己を活動させようとの教育的取扱である。直觀から概念へとは兒童に於て適合する徑路であるからである。勿論直觀は心的直觀、內的直觀であるから、或る表象なり、概念を豫想するが、その內的直觀を活動させるために吾人は直觀方便物を使用する。單なる名稱と法則と原理とは兒童に取つては抽象にすぎると。名稱、法則の暗記のみでは內的直觀が働かない。構案教授法もかくて直觀を尙ぶものである。獨逸に於て新制度の基礎學校で一學年では各學科を分けないうで郷土を以て綜合した綜合教授を行ふことゝしたのも、この時代の兒童の自己を活躍せしめんとするためである。構案教授に於て各學科は生活から抽象したものであるから、低學

年には具體的の生活そのものを取り入れようとして居るのもそれである。

五

次に目的、動機の力説も兒童の個性を活動せしめようとの趣旨に外ならない。具體的なるべしといふ主張の中に、具體的であれば兒童が目的を明かに保持してそれに向つて全心を傾注するからといふ考が含まれ、この目的追求は即ち自己をその目的に全力的活動をすから力説されるのである。目的は他人の目的でなく自己の目的たることを説くのである。その目的は自己の要求に發して居ることを強く主張するのであるが、この自己の要求に根底をおくのは自己を活動させるため、自己から活動を起させることの力説である。

動機も亦他より刺戟さるゝものでなく、自己の動機たることを説く動機の力説は自己活動のためである。自己の問題、自己の構成を力説するのもそれである。デューキーが興味づけるでなく、自己と材料との同一化を眞の興味とし、動機として居るのも亦自己活動の力説のためである。

六

第三に生活即教育の考も自己活動に基いて居る。この生活には兒童個性の生活と社會の生活との二つを含む。兒童個性の生活即ち發育しつつある現在と合せよといふのは云ふ迄もなく自己の活動のためである。この點に於て生活即教育論は兒童中心主義である。それと共に學校教育が社會生活そのものたるべしといふ主張も亦兒童を活躍させる爲めである。この社會生活と學校生活との一致のために低學年で幼稚園生活と連続させて形式的に取扱ふことを排するのも畢竟自己を活躍させようとするものである。上級生に行ふ自由學習時も亦社會的に問題を分擔して相互扶助により一單位の仕事を成遂させようとし、自己を社會の一員として活動させようとするものである。

七

その他、個性の力説といひ、創造の高調といひ、自由の主張といひ、何れも児童の自己を活動させようとの企てに外ならない。茲に自己活動のみで凡てを徹底することの不可能は構案教授は教授の凡てもなく、可能なる限りにせよといふ主張の中にも見られるが、可能なる丈け、無理ではない丈け自己活動による事が必要である。教育は單なる自己活動でなく自己活動の助成であり、自己活動に訴へてやるべき仕事である。それが、普通の場合には自己活動を狭めがちであるから、かく何れの點から見ても自己活動が力説されて居るのである。この自己活動の自己と活動とを吟味することも極めて必要のことであるが、それは後の機會にゆづり、前に定めた如き意味に於て新教育が自己活動を中心概念として居ることを説くに止める。これ丈けの意味に於ても、今日我が國の教育が、可能なる丈け、無理のない限り、新教育の諸施設を攝取したいものと考へて居る。此の意味に於てプロジ

エクト・メソッドも大に研究すべく、獨逸の新施設にも多大の注意を拂ふべく、教授の社會化、綜合教授、社會學校の新傾向を大に味ふべきことと考へて居る次第である。

第七章 自己活動の原理と適用

一

教育教授が徹底せんがためには必ず自己活動によらなければならぬとは、古來多くの教育者、教育思想家によつて考へられ、主張され、實行されて來たものである。ザイフェルトは自己活動の喚起といふことを以て教授に於ける最高の方法的規範であるとし、教授學上これに比ふべき根本原理はないといつて居るが、實際古來の教育論を見るとソクラテス以來今日まで、色々の言葉で力説されて居る思想の中に、自己活動といふことが中心になつて居るのを發見する。本文はそれを歴史的に眺めて終りにその適用について一言しようと思ふ。

二

原始時代に於ける教育も自己を活動させることによつて成遂されたに違ひない。斷食、離隔等によつて自己を修養させ、自ら苦痛を嘗めしめ、自らトートテムを探さしめたのであつた。併し原始時代は意識的には自己、自我の認められた時代ではない。民風をフォースすることが中心である。抑壓、強制によるもので、自己活動による教育ではなかつた。民風のみあつて自己のない時代である。

この自己、自我の認められたのは希臘に於て文化の進んだ時代からでなければならぬ。こゝに方法上自己活動による教育を力説したものがソクラテスであることは申す迄もない。由來ソクラテス方法の名を以て教育史上自己活動の教育が力説されたのである。かくして個性の陶冶、自己の陶冶が希臘に於て教育目的の方面から原始教育にない要素を加へ、調和的、美的、多方的陶冶の方向を加へたと共に、ソクラテスによつて教育方法上の着眼か

ら自己活動による教育が唱導されたことは注目し値する。

三

基督教による希臘主義の衰頹は、教権の抑壓的教育、通世禁慾の中世教育を現出した。これに對する反動は中世に於てもマウルス、アベラールなどにより個性、自由の主張となつて現はれたのであるが、それが一時に開花したのはルネッサンスとリフォーメーションである。ルネッサンスの教育主義が中世に於て壓迫された享樂、美、個性の獲得解放を中心としたことはいふ迄もない。その實例はマンツアの宮廷學校に見る如き、自由なる方法、個性、體育の力説として早くあらはれた。宗教改革に於て教権の壓迫、教義の注入を排し自己の信仰、個性の宗教心を力説したことも申すまでもない。

併し人文主義も形式化して古典語の注入となり、新教各派もその教義を唯一のものとしてそれに固執するやうになつては、實學主義の方面から自己活動が力説されざるを得なく

なる。そして此の實學主義よりするものは、一層多く方法の方面から自己活動による教育を力説することが茲に最も注意すべき事實である。

四

十六世紀の實學主義の先驅は、アスカム、ラブレ、モンテーヌ等に見る如く、「學習の興味」(アスカム)を力説し「自己思考、自己觀察」(ラブレ)、「遊戯的方法」、個性の願慮(モンテーヌ)を高調した。

十七世紀の實學主義者は一層それを組織化して發展した。兒童自身をして事物言語そのものに就いて學習させ、凡て強制と抵抗となくして進行すべしといつたラトケは自らその方法を考案し、客觀的自然の示す所によつて容易なる法則を立てようといふコメニウスは、實は主觀的自然即ち個性の考案に本づく發達段階に相應した教育を組織した。強制と壓迫と注入を排して、自由と行動と活動とを唱つたジョン・ロック、兒童知性の増加發展を

説いたニコール「求知心、活動の念の利用」を叫んだフェヌロンなど、十七世紀は自己活動の原理を一層廣汎なる運動として發展させて一層その力説と組織化とを次の世紀のルッソオと汎愛派に見るに至つたのである。

五

ルッソオは人間の能力及び器官の内的發達を助けて一定の形式を與へるが教育の全意義であるといひ、これは生の擴張であり、力の不斷の活動であるとし、監視でなく自由であることが教育の根本原理であるといひ、特に兒童期は活動的時代であるから此の活動本能乃至求知心を着手點として壓迫を加へず自ら悟らせ、「自己思考」「自己發見」「自己活動」によらねばならぬといつて居る。

汎愛派は一層これを詳述し又實際化した。道德的人間は自分自身で發展するといひ、教授は思考と觀察とによつて精神力を修練し、自己で收得した知識の寶を集めるとザルツマ

ンはいつて居る。なほ彼は次の如く述べて居る。現今は教授の際に兒童自身の力を利用させないで他人の力に依らしめ、自己觀察、自己研究を忘れて教訓によつて注入しようとして居るが、兒童の自己作業でなければ精神には入り込まない。自分でなした觀察、自分で得た知識は外から注入されたものより多くの喜悅と興味とを感じるものであるから、兒童をして自ら自然について學習させる。例へば郷土地理に於ては窓側から外を眺めさせて地圖をかゝせ、名稱を記入させる。他の學科も亦この方針でやり、又收得した知識を活用させることを努め、不斷の活動によつて力を練習し、講義を止めて會談とし、兒童の目と耳と口とを活動させ、自己完成に動機と機會とを與へる。それには工場室、實驗室の教授を中心とし、教師は傍觀者、忠告者として存在する。ザルツマンはかく主張すると共にこれを彼のシュネッペンタール學校に實行したのである。

六

新人文主義の思想家も亦自己活動を力説した。ヘルデルは、兒童の求知心と活動性は自ら練習に向はうとするものであるといひ、ゲーテは好奇心と快活との保持、内部の自由なる發達を力説し、「教育村」の兒童は自ら進んで知識を收得し、愉快の中に敬虔の念を得るとして居る。

ペスタロッチが一層自己活動、自己發展を力説したことはいふ迄もない。彼の直観は口の直観でなく心の直観で、彼の直観初步たる角と線と弧とは單に數學を容易にする手段でなく、自く結合し、分離し、比較する基礎能力の最簡なる内的激勵と活動とから出立する。彼によれば、人間の思考力の自己動向が出立點で、對象は手段たるのみである。「自由と自己に活動の餘地を與へねばならぬ」からブルグドルフの學校では本を用ひず、暗記もさせず、自己の好むものを石盤にかゝせた。しかもそれは有效なる初步教授であつた。

カントも教育は自然の萌芽から人間を開き出すものとし、それを受けたニーマイエルは快活、活動、自由を力説し活動性は自然の動向であり、自由の感から倫理的性格が表はれ

るといつて居る。「自己判斷」「自己認識」はかくて彼の力説である。

七

十九世紀に於ても自己活動は力説された。フイヒテは全體に對する服従、自欲の減却を説いたけれども、それはやがて兒童に存する動向を目的に適ふやうに喚起し、豊富にするこゝとであつた。即ちそれが眞の生活の喚起、自由なる生活々動であつた。それ故賞罰を去り強制を避け、獨立自由の取扱をなさねばならぬといつて居る。

フレーベルは一層強く「教師が受動的に働き、生徒の自然的發達に服従すべし」と叫んで居る。教育は自由意志を以て自由なる活動をなさしめることだといひ、兒童の潑刺たる萌芽、自己活動を利用して兒童と共に生活せよといつて居る。手工、遊戯、作業、唱歌はこの自由なる自己活動に本づくもので、「作業浴」即ち作業することが彼の中心手段であつた。

スペンサーも亦知的本能の利用を力説し、活動主義を説いて居る。曰く、活動性による方法を採用すれば知力を適當なる食物に導き得ることが出来、知的欲求を自然的助成者たる自己の愛と同情の念とに結合することが必要である。凡て教育を自己發展の過程に導き入れることは、課業の順序を正しくするのみでなく、印象を明瞭にし確實にする利益がある。一般に教授の原則として生徒自身をして發見せしめねばならぬ。少しく授けて多く發見せしむべきであると。

八

スペンサーの力説の根底には生物學の見地が存するのであるが、この生物學の見地からの考察、心理學輓近の進歩哲學上の活動主義は、十九世紀末から現代にかけて一層個性の自由と自己活動による教育を力説せしむるに至つた。ケイ、グルリットの如きも生物學、心理學の見地に立ち、作業論者、構案論者は一層心理學の基礎から出立して居る。新カン

ト派、オイケン派の主張は主として哲學の見地からである。

そして何れの論者も自己活動の力説に於ては一致して居る。自然研究、發見的方法、實驗的方法、科學的方法、ケースメソッド、プロジェクトメソッド、スーパーバイズドスタディ、活動原理、作業原理、何れもそうである。これらの主張と實施とに於ける自己活動の力説を説くことは一小文のつくすべきでないから『教育新思潮批判』『新教授法原論』に譲るの外はない。

九

以上古來如斯主張された自己活動の原理を適用するに當つての注意、これが次に述べようとする問題である。

元來教育の本質としての社會的遺傳の外部からの傳達の要素のために、自己活動が閑却されがちであるから、かくの如く古往今來力説されて居るのである。原理として、正し認

められても實行は困難であるから（學級編制上、經濟上その他の原因により）今日の實際は中々聲の喧しいほど行はれてゐない。それ故その實行に努めねばならぬが、それには教育の本質と、周圍の事情とを考へてしなければならぬ。事實に面し、事實から出立して考へなければならぬ。然るに輕率にこれを適用する場合には、反動的意義（以上の主張に存する）を忘れて偏頗に流れ易い。「なすことによつて學ぶ」といふなすことそれ自身が單に有益で、その内容如何を問はぬ弊が最も多い。

自己活動だにすれば直に教育の事終れりとするが如きはそれである。併し自己の活動は上來見る加く教育教授の徹底のために必要である。自己活動は貴いけれども單なる自己の活動でなく、眞の自己、正しき自己の活動でなければならぬ。この點に新カント派の見方から出立して論者の如く、自己を理想我、普遍我と解すれば、勿論そこに問題はないが、教育上取扱の對象として來る自己は、一部普遍我であると共に、然らざるものも含まれてゐる。普遍我のみについていへば吾人も論はないが、教育の實際に於ては經驗我を對

象とするのであるから、普遍我論だけでは目的、方針は示すけれども、實際直接の指導とならぬ。それは論者のいはゆる哲學的論理主義でなく、科學的的心理的研究から來らなければならぬ。哲學的見地から方針の指導は來るけれども、經驗我に對して如何に處置すべきかの研究を別になければならぬ。然らずして兒童を普遍我そのまゝの活動として見るから、彼等の力説する理想的でなく、兒童の現實をそのまゝ理想として誤れる取扱をするこゝとなるのである。

十

經驗的見地から自己活動を力説するものに於ても、單に自己活動てふ方法的原理のみ唯一の言條とすれば、前にもいふ如く内容如何を問はざる非教育的の取扱を現する。内容如何はこれを教育教授の理想、規範から考へて來なくてはならぬ。こゝに論理主義がメスマーなどに於て力説されるのは正當である。目的の規範から考へてそれを自己活動に訴へる

こと、及び所謂自己活動の概念に異る如き模倣や機械的修練も大に必要であることを忘れてはならぬ。教育は自由と權威、保護と抑制との兩要素が働く社會的事實であることを忘れてはならぬ。社會的意義、理想的活動が兒童の自己にそのまま働くものならば、單なる自己活動でいかも知れぬが、經驗我はかくの如きものでない以上、經驗的に見れば、上の二要素の對立を考へ、個性と社會と、自己と社會の傳統とをも考へて取捨選擇しなければならぬ。

これを要するに自己活動の原理たることは吾人もザイフェルトと共にこれを認める所であるが、それを適用するに當つてはよく周圍の事情と教育の本質とを考へてなすべきことを強く主張したのである。

第八章 「國民教育」の新方法

一

小學校令にいふ所の國民教育の基礎を培養することの重要は敢ていふ迄もない。施行規則に於てそれに關聯せる事項は何れの教科目に於ても常に留意して教授せんことを要すとし、訓育に於ても、體育に於てもそれに注意するのは必要であり、又實際かくなされてゐる。然るに私が茲に特にその方法に就て述べようとする所以は、今日の我が國の社會状態がこれを力説する必要ありと信するが故である。

いふ迄もなく「國民教育」は國民の團結心、國民精神、國民性の陶冶である。然るに社會の情勢は階級問題から團結心を弱め、國家を離れて國際的同階級聯盟を結ばんとする運

動さへある。彼等の目には國家なく、國民なく、階級のための戦があるのみである。勿論國際的精神、國民間の相互扶助、彼此相濟の精神の教養の必要なるはいふまでもないが、それは國家團結、國民結合の上に於て始めて必要でもあり、可能でもある。今日に於て國家を超えて國民團結を破つて急激に國際的聯盟を成遂せんとする如きは、國際精神宣傳のストックスさへ、それは吾人の従ひ得ざる深淵に導くものとして居る。ウエルスさへ愛國心を擴張して國際心に行くべきものとして居るのである。然るに急激なる急進思想家は文學的に、空想的に考へた状態を念とし、現實を忘れて理想状態のみを説いて居る。それが國民と國家との團結を弱める傾向となるが故に、吾人は國民教育の基礎を力説する必要があるとするのである。

尤も少くとも小學校に於ては「國民教育の基礎」が留意されて居るが、その中には舊來の排他的、唯我獨尊的、狹隘なる愛國心の教育を以て眞の國民教育と考へる偏右的態度の者もある。それが極左黨へ對する意義もあるけれども、それは却つて極左主義の反動を惹起

することとなり、相互扶助、彼此相濟の精神に悖ることとなる。國際的協調の精神、他國人を敬愛する心は必ず養はねばならぬ。これが度を越えて自國の生存の權利を主張することを忘れ、自國の立場を忘るゝに至ることは所謂宋襄の仁である。

吾々はその中間、中正の地に立つて國民教育の基礎の上に國際教育を打ち立つべきである。國民教育の教養から、國際心へ進むべきである。國民間の團結、協同、相互扶助の出來ないものが、どうしてより大なる團結、協同が出來よう。

二

是に於てか吾人は家庭心、郷土心、國民心の上に國際心、人類愛を建設する段階的、發生的新方法を力説せざるを得ない。幼兒にあつては、幼童に於ては、國家に對する愛を説くも既に遙遠ではないか。ベスタロチがいふ如く父を愛することから神の愛に導くべきである。家庭心から郷土心に行き、それから民族心へとすゝまねばならぬ。新方法といふも

勿論過去に於て注意せられたことであるけれども、生物學、心理學、教育學の新主張が特に發生的、段階的方法を力説するから茲にかく呼んだのみである。

かく考へるとき、家庭は協同精神の基礎として國民教育の源として最も深き注意を拂ふべき教育場である。母はこの意味に於て國民教育者である。ケルシンシュタイナーが公民教育は女子によりて行はると見たこと、ライが獨逸心は獨逸の父母、獨逸の家庭に於て教養せられ、獨逸から世界心へすゝむべしとするのもそれである。

學校は特に協同心の教養所であり、兒童を社會化する任務を有して居るのであるが、社會も亦國民精神の潑刺たる環境を與へなければならぬ。然るに前述の如く團結を弱める階級戰爭あり、急激思想があり、淫卑なる文學、書籍があつて、どうして堅實なる國家心、道義心を養ふことが出來よう。文藝が偏狹と頑迷を開いた功は固より大である。しかもそれは意氣を弱めた弊はなかつたか。戀愛至上論は家庭と妻と子供とを捨て、放浪することをジャスティファイすることはないか。その放浪の家が小學校の隣りに建てられるとき、眉

をひそめる必要はないか。文藝を至上として道義を偏狹なりとする思想の横溢するとき、小學校から抗議を提出する話を耳にして、我々は必ずしも澆季の世でないことを善びとするものである。社會は健全なる環境をつくり、進んではその環境の積極的影響に努めるところがなくはならぬ。家庭と學校と社會との教育が兒童によき環境を與へるとき、始めて國民教育は成し遂げられる。

ライはかゝる環境を生活團による教育として、家庭、郷土、地方、國家、世界の生活團影響を發生的に眺めて居る。發生的新方法は教育教授すべてに適用すべきであり、國民教育の基礎はそれに學ばなければならぬ。

三

「なすことによつて學ぶ」、行動、活動、作業の新方法は次に國民教育が取るべき重要な方法である。ボーイスカウトはかくて各國に著しく發達しつゝある。行動によつて團

體的精神を教養するのである。プロジェクトメソッドもダルトン案も協同を力説して居る。その協同は御談義からでなく、協同をなすことにより學ぶのである。會合、儀式、特に國民的儀式はこゝに重大なる意義をもつ。單なる風習年中行事も亦、生活様式の共通によつて團結心をつよくする。儀式もしくは祖先祭りに於て精神的態度の直接なる習慣は一層つよく役立つ。訓育は實に自らそれに參加することによつて學ばねければならぬ。

體育も亦ボーイスカウト、ガールズガイドに見るが如く協同精神、扶助の念の好箇の教養を與へる。然るに或は美的技巧にすぎ、或は軍國主義に伴つて兵式體操を呪ふもの、如きは、體育の眞意義を没却せるものである。勿論體育は美的要素を含むべく、機械的なる無趣味の行動をさくべきであるが、吾人は體育の任務を今一度反省して見る必要はないであらうか。

以上發生、行動の二點がら國民教育の方法について考へた。私は今少しく組織的に國民教育と國際教育の關係をたづね、國民教育の方法に關しては宗教化、社會化、合理化、個性化行動化等について述べべきであるが、それは『國民教育の思潮——修身訓練の根本問題』に述べたから、それに譲つて擱筆する。

第三篇 新教育の問題

第一章 現代教育の諸形相

一

現代に於ける教育思想、教育運動は多種多様であり、それが現代の思想、經濟、政治と連關して種々の現はれを取つて居るが、その中心の傾向、形相を眺め、それを吾々の仕事に考へて見ることは常に必要のことである。勿論その完全なる洞見は至難の事であるが、その著しい形相を叙述することは必ずしも不可能事ではない。

先づ教育學、教育研究の方面から考へて見る。大まかにいへば今日の教育研究は二つの方向に進みつゝある。一は教育の哲學的攻究と、他は教育事實の科學的研究である。一は教育概念、教育目的の基礎的、全般的研究であり、他は教育手段、方法の特殊的研究であ

る。何れも今日の教育上の思索研究に著しくあらはれて居るのであるが、しかも何れが教育研究の主部を構成しつゝあり、又構成すべきであるか。

哲學的研究と科學的研究、それは現代に於ける二つの方法であり、何れも必要のものであるけれども現代に於ける特色を洞見するときは、その哲學的研究も決して單なる理想や先驗的概念から出立せず、(しかる一部のものは存在するけれども)歴史的文化の哲學的考察であり、事實的研究をも包擁せんとするそれであることを見のがしてはならない。一例を挙げると、近時注目されつつある文化史的教育學スプランガー、ジンメル、リット等のそれを見るに彼等の哲學的研究は過去の事實の文化歴史的文化と近時の兒童研究を包擁して居るのである。スプランガーはいふ、今日の教育學を十九世紀前半のそれに比べると、フイヒテの時代は教育學を理想から建設し、現代は社會から建設する、換言すれば十九世紀前半のものは單なる理想の教育學であり、今日のは現實の教育學であると。この社會、現實を出立點とすることは必ず注意を怠つてはならぬところである。

文化史的教育學、文化教育學には獨逸理想主義の色彩は極めて濃厚である。しかもそれは歴史的文化と、社會の現實から出立するものである。勿論、彼等はデュキーなどのやうに單なる現實、經驗的事實のみを念とするものではない。彼等の現實は理想、價值に向つて活動する現實である。理想と峻別しては現實ならぬ現實と見るものである。彼等の心理學は、價值意識から出立するものであり、その價值は決してデュキー等の如き實用的、現實的のものでなく、理想的、規範的のものである。しかも彼等の教育學は被教化性の問題に於ては教育的心理學から出立し、學校組織の問題に於ては教育的社會學を基礎とするものである。

全體の概念、理性から教育問題を解決とするオイケン派の教育學に於ても、右のデュキー派と同じく歴史と個性、心理、それから特殊のものを排斥しないのである。クリュークの教育哲學の如きも批判的部分と歴史的、事實的部分とを包擁せんとするものである。これを他の語を以てすれば、事實的、心理學的社會學的經驗的研究を攝取せる教育哲學の

研究が今日の主なる傾向なのである。

純事實的研究が各國に於て試みられつゝある狀況は委しく述ぶる迄もない。それは單に測定的研究のみでない。實驗學校は各國に於てその結果を得べく教育問題の廣義のテストをなしつゝある。所謂新學校新教育主張は單なる先般的概念上の事柄でなくて、心理的、社會的、事實的に研究しつゝあるのである。

ペーコンがスコラ哲學に挑戦して以來、コメニウスはそれを教育に適用し、十八世紀に及んでは幾多の實驗學校と事實的心理的研究が発生した。それが十九世紀前半の理想主義に發達を阻害されたけれども十九世紀後半から今日にかけて發達して來た事實は何人もこれを否認することは出来ない。クレッチュマーが『哲學的教育學の終末』を主張するのはかかる事實によるものである。しかし吾人は彼の如く哲學的研究を否定するものでない。前述の如くそれは必要であるが、しかもそれが經驗的研究を壓すべきものではなくて、むしろそれを包擁すべきものである。そして又前述の如く包擁せんとしつゝあるのである。

二

以上の教育學教育研究の方向を看取するものは、教育運動に於て現實の要素が力説せられつつある諸方面に想到するであらう。

今日に於ける新方法、新學校は直觀、具體、行動の要素を力説しつつあるではないか。勿論一部の人士は合理と理性と單なる人間性とを見て方法を説くものがないではない。しかしそれは決して主流、主潮ではない。自由なる方法は發達と社會化とのための自由であり（モンテッソリ、パーカースト）年齢に従ふ教育のために用ふるもの（デクロリー）なのである。兒童劇の眞意は教材の行動化、劇化であつて、大人の鑑賞する芝居ではない。學校自治はカントの自由なる人間を目的とはするが、直接は現代社會に活動する人の養成であり、公民教育は世界公民でなく、國家公民の教養であつてその國家公民は世界公民と矛盾しない丈けのものである。

かくして教育目的としての眞善美聖は健富政治の現實的價值を以て補足せられざるべからずとするに至つた。希臘の自由教育は職業教育の要素を包擁せざるを得ざるに至つた。米國に於ては自由教育の意義を改造して職業教育の要素を取り入れようとしてゐるが概念としてはそれは勿論對立すべきである。故に自由教育を主とすべき普通教育の學校に職業教育の要素を加味すると考へるのが正當であらう。これは現實を基礎として考へるとき必然起らざるべからざる教育改革である。

國民教育と國際教育との論議も理想と現實とから正當に考へられるとき、國際的國民教育の建設は當然の結論でなければならぬ。理想と現實とは教育に於ける二要素であつて、社會に於ても個人に於ても連關して活動しつゝあるものである。自由教育か職業教育か、人文科か實科かの問題もここに連結し得るものである。スプランガーはこの二つをより高き統一に結合することを述べて居るが、これは教育の性質から當然のことではなければならぬ。

現代の教育目的はかくして現實的要素を加味すべく主張せられて居るのである。所謂文化主義が理想的價值のみを力説するのは一方的で、文化生活てふ概念が便宜、實用を物質生活の上にとくのも偏頗であり、文化はこの兩面を結合するものでなければならぬ。かかる傾向は文化教育学の論者には既に認められて居る所である。

教育方法は抽象思索と具體行動との兩面を有すべきであるが、合理主義者の一派をのぞき児童心理に出立するものは具體化、行動化の諸方法を建設しつゝある。プロジェクト、メソッド、ダルトン案が現實主義の米國の方法とするも、獨逸に於ても抽象的の自由精神作業よりもケルシエンシュタイナーの意味の作業學校が近時著しくなる如き傾向がある。

三

以上教育研究と教育目的と教育方法の上から現代の教育傾向を眺めて來た。教育方法については筆者が諸著に述べた所であるから省くが、それらの方法が工夫實行せられつつあ

るにも拘はらず一般學校に於ける適用はなほ内外共著しくないやうである。これは極端なるもの、弊のみを見てしりごみをするもの、傳説の力に制せられて進み得ない爲めであるやうである。この點については本文の範圍外に亘るから述べないが、要は現代の教育傾向を看取して吾々の日常の仕事に省みなければならぬと思ふ。

第二章 現下の公民教育問題

—

國家組織の開展に伴つて國家思想の漸進は教育の中に著しい地歩を占めて來るのは當然のことである。今世紀に於てこれが問題となつたのはケルシエンシュタイナーの『獨逸少年の公民教育』(一九〇一)『公民教育の概念』(一九一一)、フェルスターの『公民教育』(一九一〇)などの主張が中心をなし、この二人は公民教育問題の立役者となつた。ケ氏の書はアメリカにも譯出せられて、世界に於ける公民教育思潮を形成した。

一九一三年頃がこの公民教育の内容についての議論の旺盛なる時代であつた。我が國に於ても大正二年から三年へかけて立憲的教育の名の下に立憲國民としての思想教養が叫ば

れた。

國家思想、國民精神の力説は戦争とその後に於て著しいことは敢ていふ迄もない。世界大戦はこの力説を大にした。獨逸に於て世界大戦中に現はれたものとしては公民教育の中心人物たるケ氏の『戦時及び平時に於ける獨逸學校教育』(一九一六)、マチアスの『戦前戦後の公民教育』(一九一六年)モイマンの『獨逸國民教育の時事問題』(一九一七年)、ラインの『戦後の國民教育』(一九一八年)などが重なるもので、戦後にはライの『國民教育』(一九二二年)があり、昨年の夏には全國の教育家(國民學校より大學まで)が内務大臣の下に集つて公民教育の内容に關して委員會の決議を發表して現下の公民教育問題の方向を決定するといふやうに進んだのである。英國に於てもモルガンの『教育と社會の進歩』(一九一六)、グールドの『戦後の英國教育』(一九一七)、ブライアントの『德育及び宗教教育』(一九二〇)等は公民教育を論じて居る。

二

公民教育は第一に國家思想、國民精神の統一を説くものであることはいふ迄もない。マチアスはビスマルク時代には何れの黨派も政治的、公民的興味に燃え、それが全體を支配し、公民的創造と公民的見解とが盛であつたが、その後は反動として其の熱誠が緩んだから新しく考へる必要があり、歴史を實際的、宗教的に教へることが必要であるとして居る。ラインも前掲の書に自己と國家との間に内的結合を感ずることの必要を唱へ、英國人が獨逸帝國主義といふのも實はかゝる精神的のものであるといひ、統一的意志の存在としての國家概念、公民の精神的及び道徳的生活を高めることを説いて居る。ケルシエンシュタイナーやラインなどの力説は筆者の『國民教育の思潮、修身訓練の根本問題』(大正十二年)にのべたから繰り返さない。英國のモルガンも個人主義の理論を極所にまで運べば國家の破壊に導くものであることをいひ、個人自由に對する昔時の要求を社會統一に對する

要求にかふべきことを力説して居る。グールドは「戦後の英國教育」に於て人道主義者が國民主義者に反對することを止め、後者の感情を健全なる記號として進むべきことをいひ、その理由として、國民の分業によつて世界の仕事の能率をあげ得ることを説き、世界の進歩の健全なる基礎たる國民的自敬、國民的自信を増すべきことを論じて居る。人類の統一のために英國の統一が重要な段階をなすことを述べて居る。

以上の所論の中にも見る如く國民教育、公民教育はそれ自身の爲めのみならず、それを段階として人類の統一、國際教育にもすゝみ得るのである。國民教育、公民教育はかくて國際教育の基礎である。ライの前掲の書に國民心より國際心の教育へと説くのもそれである。現下の公民教育は單に舊式のシヨウヴィニズムの教育ではなく、人類の統一にすゝむ段階としての公民教育である。ラインがカントの學說によらでは普魯西の國家の發達を眞に了解する能はずといひ、國家に個人の自由意志を以て從屬することは個人の自由を放棄する事ではなく、自由と必然との結合であるといつて居るのも、今日の公民教育が絶對服

従の教育ではないことを示す。マチアスが「吾人は歴史教授に於て甘きイルージョンに酔はんよりは苦き眞理を教養すべし」といひ、「戦後の公民教育は自治的ならざるべからず」といふのも公民教育の新方向を示すものである。かくてコーンもナトルブも合理的なる國民教育を主張するのである。ナトルブは制約的強制が自己訓練の目的をもてる手段として働き、郷家感情、共同感情、國家、祖國の念を教養すべしといひ、祖國なく、國家なき無政府的になれる現代を警戒して居るのである。

理想としての國際心はかくて郷土心、國民心の基礎の上に成立するのである。獨逸に於ける前述の公民教育決議は、かくて先づ獨逸のフォルクスツーム、祖國に對する責任心、犠牲心を説いて居るのである。英國のブライアント女史は、教育が善良なる人、有爲なる公民を造るを目的とすといひて、それには國際經濟の相互扶助、國民感情の神聖を悟らせ、階級の我欲心、民本の暴力に對する嫌惡の情を起さしむべしとして居るのである。