

371.2
SH67
⑦

30.10.27

371.2
S467
⑦

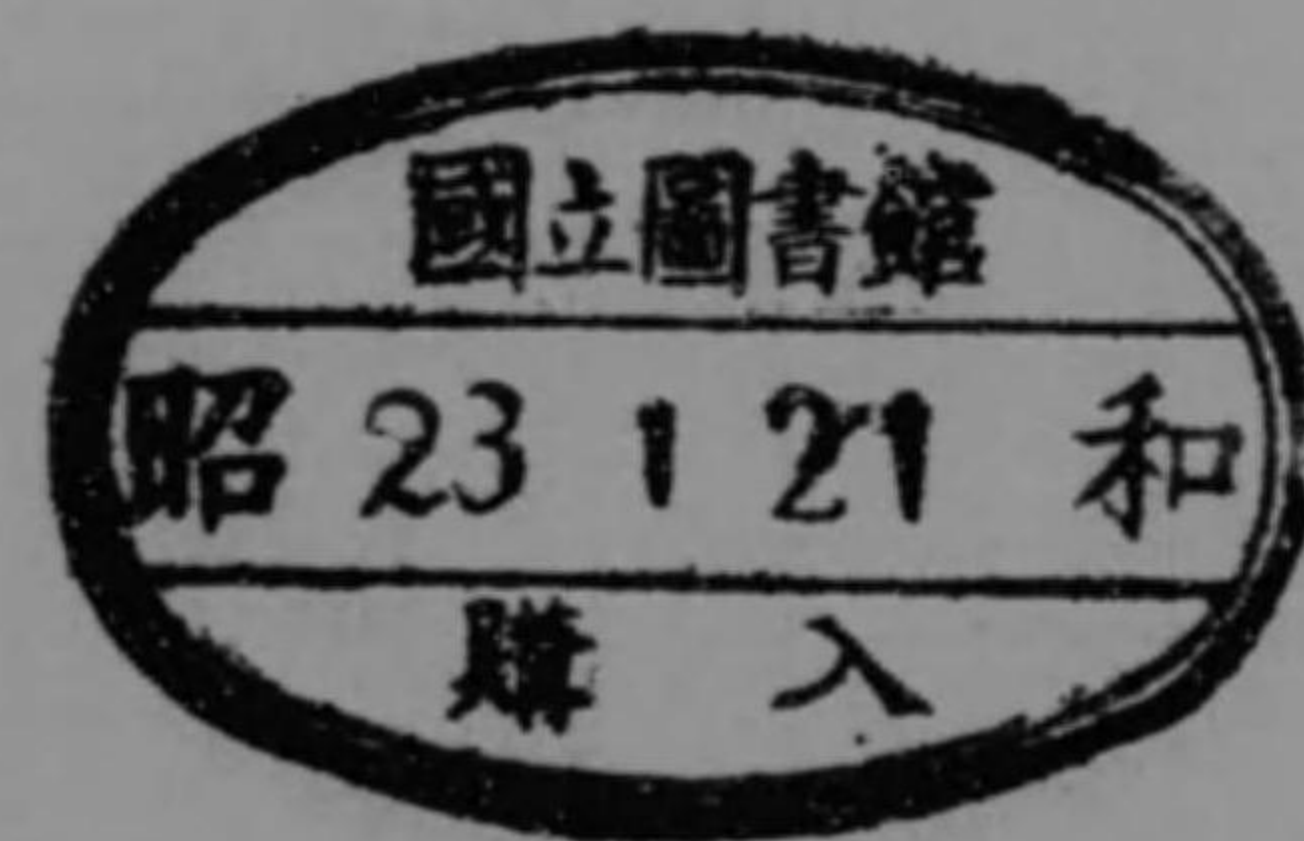


篠原助市著

獨逸教育思想史 下卷

創元社刊行





序

本書に於て私はドイツ教育思想の發展を問題史的に敘述しようとして試みた。しかし誰もが知る通り、西歐一國の文化を他國の文化から切り離して考察することは不可能である。ドイツの教育思想にしても、中世に於ける夫れのローマへの依存、近世初期に於けるイタリヤの、十七世紀から十九世紀に亙る英、佛、伊等の影響を離れて、單獨にドイツ的なものを語るに由ない。寧ろ是等諸國の教育思想との連關に於て、西歐教育史の歴史的一環として、ドイツ的なものの位置を定立するによつて、始めて其の正當な理解が望まれ得る。そして是こそ私の最初からの意圖であつた。従つて本書は一層適切には「ドイツを中心とする西歐教育思想の發展」とも稱し得られるであらう。

明治維新このかた、「智識ヲ世界ニ求メ」るの國是に従ひ、つぎつぎに移入せられた教育思想は大凡三期に大別し得られる。其の第一期は大部分英、米、中にも米國の（若しくは米國を通しての）夫れに導かれ、明治二十年代の中頃からは主としてドイツの夫れを採り入れ、大正の始ごろからドイツ以外再び米國の夫れに大なる注意が注がれた。だからドイツの教育思想を除外して、維新以後に於ける、少くも明治の中期以後の教育の發展について語る如きは歴史的に承認し得られない。當

時果してドイツ的なものを正しく理解してゐたか否か、夫れが純粹に榮養素であつたか夫れとも毒素を含んでゐたかは暫く別問題とし、其の何れであるにせよ、大凡「確實に歩みつづける爲に、科學は夫れの由來を明かにせねばならぬし、絶えず認識を増大せんが爲には新しく獲得せるものを傳來のものに結合せねばならぬ。」(ザイルマン)としたら、要するに、古きものを古きが故に排除せず、さりとて新しきものを單に新しきが故に過重せず、何れに對しても公明な態度を保持することが科學の發展の、將た認識の増大の必須條件であるとしたら、我々は近き過去に於て、あれほど性急に採り入れたドイツの教育思想を、今一度詳細に検討し、批判し、夫れが今後の教育問題の解決にれどほどの意義を有するかを明かにせねばならぬであらう。本書の主要な關心は正にこの點に存する。

愚かしき大戰の終末はまことに悲慘の極みである。先づドイツは無條件に降伏し、まもなく我國もポツダム宣言を受諾した。この場合、何の爲のドイツ教育思想ぞ。と人は難じもするであらう。けれども、率直に語らう、ナチスドイツの教育形態は本來ドイツ的なものと何のかかはりもない一種異教的なものであつた。異教的でありながら、しかも逆にオーソドックスなものを強壓し、名のある教育學者をつぎつぎに教壇から追放し、ドイツ民族の誇りであつた「自由」すらをも根こそぎにふみにじつたのである。かるが故に私は大凡一九三〇年に於て本書の叙述を打切り、ナチスの教

育には觸れなかつた。我國でどうであつたかは説くにも及ぶまい。苟くも外來思想とおぼしきものは一切之を遮斷し、「皇國ノ道」を旗印しとせる、或は神話を典據とせる教育のみが日本教育の名の下に強行せられたのである。本來のドイツ教育思想はさやうに褊狹なものではない。カントについて、フイヒテ、ゲーテ、フンボルト、シュライエルマッヘル等につきて、更に十八、九世紀のドイツ教育思想とルソー及びベスタロッチとの連關について考へただけでも、其處に「人間性」の問題がどれほど深く掘り下げられてゐるかは悟られよう。夫れ等の人々の思想は單にドイツ的ではなく、まさしく世界的であり、ナチスドイツの、況んや我國の慘敗とは何のつながりも有しない。

ドイツは今や苦悶のどん底にある。社會的、經濟的混亂は想像に餘りある。けれども、之が爲にあの強靱な文化意志が消失したであらうとは考へられない。三十年戦争の荒廢から徐々ながらも立ち直つたあの啓蒙運動、十九世紀初頭ナポレオンの侵略直後に於ける絢爛多彩なあの文化、近く第一次大戰以後に於けるあの諸科學、中にも教育思想の急速な發達、算し來れば戰禍はドイツ人固有の文化意志を消滅せしめないのみか、餘燼却つて之を燃え立たせたかの觀を呈する。今後ドイツが依然、文化國家として輝かしい發展を遂げ得るか否かは固より知るに由なく、推測だも許されない。しかし十八世紀以後、敗戦に奮ひ立つた偉大な思想家達が何を理想とし、どんな教育思想を抱いてゐたかを、この際回顧することは決して無意義ではあるまい。特に、あれほどの文化意志が我々に

授かつてゐるか否かは深刻に反省せられねばならぬ。そして是が非でも、之を極度まで振ひ起さねばならぬ。でないことには、我國當來の使命の達成はおろか、文化國家として立ち上ることすらも覺束ないであらう。この意味に於ても私は本書の刊行を断念し得なかつた。

本書は昭和十七年十二月初旬に稿を起し、筆を措いたのは同十九年十月十五日であつた。極端な統制下、煩瑣な手續を経、校正其の他一切の準備を整へたとき、あたかも本土は相次ぐ空襲にさらされ情勢日に險惡であつたので、其の後約二ヶ年の今日、漸く之を公にし得るの機會に恵まれた。この逼迫せる時代に於て出版者が萬難を排して刊行を決意せられしこと、須田畫伯が嘗ての同學のよしみにより快く裝幀の勞をとられしこと、金子達夫、中村茂夫兩君が起稿の當初から今日に至るかなり長い期間直接間接に助力せられしことなど、凡ては厚意の賜である。記して、特に感謝の微意を表する。

昭和二十二年二月

相州吉濱の假寓にて

篠原助市

凡例

一、本書は之を上下兩卷に分ち、上卷は古代より十九世紀末に及び、特に近世に於ける大教育家の思想を中心に敘述を進め、下卷は十九世紀から二十世紀への過渡期に筆を起し、大凡一九三〇年に至る教育諸問題を、主要の方向に従つて類別し、各々、代表的教育學者の意見に照しつゝ解明し、之が相互連關に對し、大なる注意を拂つた。

一、本書は専らドイツ教育思想の歴史的發展について述べようとするものであるから、教育制度の發達、教育の實際的方面の如きは學說と不可分の關係にあるもの以外、一切之を除外した。

一、著者は本書の讀者に、西洋教育史に對する一通りの認識を豫想しつゝ筆を進めた。従つて普通に知れ互つてゐる教育學者の傳記の如きは之を省略し、一般の教育史に於て詳説せる部分を却つて簡敘せる場合も少くない。讀者の記憶によつて適宜補ひつゝ理解せられんことを望む。

一、下卷中、學者の年代については概ね今次の大戦以前に於けるものを掲げた。其の後の消息は今之を知るに由ない。判明するに従つて追記することにする。

目次

上卷

第一章 中世の教育

第一節 古代の教育形式……………一

特色 家庭教育 教育の内容 神話と教育

第二節 中世前期の教育……………六

カール大帝と教育 修道院學校—本山學校—牧師學校 ローマの文化との關係

第三節 中世後期の教育……………二三

アリストテレスの影響とスコラ哲學 大學の教育 騎士の教育 市府の發達と教育
ドイツの國民文化と教育—文學—神祕哲學—ワルドゥス教と托鉢僧團—哲學の自立と中世の世
界觀 教育思想

第二章 人文主義及び宗教改革と教育

第一節 ルネッサンス……………三三

客観主義から主観主義へ—人間の發見 地上の生活の發見 アリストテレス主義の排斥
實學主義の端緒 無限の世界の有機的統一(ブルノ)

第二節 文藝復興と人文主義……………三

端緒 先驅者とキケロ主義 ギリシャ古典の復興 「美的で自由な強い個人」 ドイツ
人文主義の特質

第三節 人文主義の教育學者……………四六

クインティリアヌス及びアルタルコスの影響 イタリア人文主義の教育學者 「共同生活
の同胞」 ドイツ人文主義の教育學者—アグリコラーロイヒリン—ヴィンフェリング エラ
スムス

第四節 宗教改革と教育者としてのルテル……………六三

一、人文主義と宗教改革
二、ルテルと教育
宗教改革の精神 ルテルの教育事業と思想

第五節 宗教改革と人文主義の綜合—メランヒトン……………七四

第三章 宗教改革以後の教育……………八二

第一節 新教の教育……………八二

宗教改革の精神の教育への適用—シユツルム—トロッツェンドルフ—ネアンデル 庶民の教育
—ブーゲンハーゲン 十六世紀の教育と其の限界

第二節 エスイタ派の教育……………八九

ロヨーフ 耶蘇會の教育組織 教育の内容 教育の理想と「精神修養」 教育の方法
教授の方法 人文主義との比較 エスイタ派の發展 我國に於ける耶蘇會の教育—吉利
支丹學校

第三節 新教育の先驅者—ヴィーヴェス……………一〇四

教育思想一般 ヴィーヴェスに於ける實學と歸納的方法 教育の方法 女子の教育

第四節 啓蒙時代……………一一三

新スコラ學派 新世界觀—ベールコンとデカルト モンテーニュ—懷疑説と啓蒙的傾向—教
育思想

第四章 啓蒙時代と教育……………一二六

第一節 啓蒙時代の特色……………一二六

其の二大方的 特質

第二節 教授學者としてのラトケとコメニウス……………一三三

一、ラトケ—教育改革と其の影響

二、コメニウス

根本傾向と教育的著作 教育の理念と體系 學校系統

第三節 ロックと其の影響……………一五三

根本概念 體育 德育 知育

第四節 ドイツの啓蒙運動とライプニッツ及びヴォルフ……………一六一

ライプニッツの教育思想 トマシウスとクリスティアン・ヴォルフ

第五節 敬虔主義とフランケ……………一六六

啓蒙主義 フランケの教育思想 フランケ學院 實科學校の濫觴

第六節 ルソーと啓蒙の超克……………一七五

ルソーの文化的地位 自然と文化 個人と社會 教育説の根本傾向 身體の教育

第七節 ルソーと汎愛派……………二〇八

二者の關係 汎愛派の教育學者||ベゼドウ|ザルツマン|トラップ

第五章 新人文主義の教育

第一節 新人文主義の特質……………二三三

啓蒙思潮と新人文主義 由來と特質

第二節 新人文主義の發展……………二三七

グスネル エルネステイとハイネ アウグスト・ヴォルフと古代學

第三節 レッシング及びヘルデルと歴史的原理……………二三七

レッシングと「人類の教育」 ヘルデルと人文の理念|ギリシャと現代|教育の目的と方法

第四節 シルレルと美的教育……………二五〇

美的教育の消極的限定 道德の前階としての藝術 「美しき魂」 美的國家

第五節 ダーテと新人文主義の超克……………二六五

世界觀 教育思想||修業時代|通歴時代|教育場

第六節 フンボルトと全體性……………二八六

経歴と思想 教育思想 教育の改革

第六章 十九世紀に於ける教育學の發達

第一節 ベスタロッチと社會的教育……………三〇二

貧しき人々 社會觀 教育の目的と合自然の教育 個性的地位 直觀 知的陶冶

第二節 フレーベルと幼児の教育……………三四六

一、フレーベルの先驅者

二、フレイベルと幼稚園
 性格と思想の發展 教育の原理 幼兒の教育 學校教育 家庭教育と幼稚園 恩物
 三、ヘルバルトと科學的教育學……………三七九

第三節 ヘルバルトとの關係 心理學 倫理學 「世界の美的表現」 教育の二重目的と興味
 ベスタロツチとの關係 管理 教授—教育的教授—教授の段階—教授の進行 訓練 ヘル
 バルトと社會的教育學 二元的傾向
 第四節 カント及びフイヒテの教育思想……………四三八

一、カントと啓蒙教育學
 カント哲學の教育的意義 「教育學講義」
 二、フイヒテと新教育
 哲學說と教育 歴史的、社會的考察と教育 國民教育 學者の教育 ドイツ民族の使
 命と愛國心
 第五節 ヘーゲルと國家的教育……………四七一

哲學と方法 國家と教育—教育の任務 教育の場所 教育の方法—訓練—教授
 第六節 シュライエルマツヘルと辯證的教育學……………五〇七
 經歷と思想 辯證法 倫理學 教育學の普遍性 教育の意義 教育問題の辯證的展
 開 教育の目的と學校教育 教育作用の區分—情操—技能 教育作用の形式—抑制—助

成 教育の場所と方法
 第七節 シュライエルマツヘル以後……………五五四

一、ベネケと心理的教育學
 心理說 教育說 ベネケとディッテス
 二、ヘルバルト派の教育學者
 シュトリュンベル シュトイ ヴァイツ ワイルレル デルベルト(マーゲル)
 三、ベスタロツチ主義と國民學校教育の發展—特にヘルニツシュとディーステルヴェー
 所謂ベスタロツチ派 クリユージーラムザウエル—チユルク ツェルレル—ブラマン
 ルニツシュとディーステルヴェーク(ディンテル)
 ヘルニツシュの教育思想 ディーステルヴェークの教育思想

下 卷

第七章 過渡期の教育

第一節 個人主義的の反動……………一
 一、時代の特徴 二、ニーチュと超人の教育 三、ラングベーンとラガルデ—ラング
 ベーンと藝術主義—先覺ラガルデ

第二節 改革的教育學……………一四

エレン・ケイと児童の世紀 グルリットと教育の改革

第八章 二十世紀（一九三〇年に至る）に於ける教育思想の發達

第一節 序 説……………一六

教育思想一般の特色 ヘルバルト對二十世紀の教育

第一部 教育學の體系

第二節 個人と社會……………一七

一、社會的教育學

ナトルプの理想主義社會的教育學 ベルゲマンの實證主義社會的教育學 バルト
に於ける教育學と社會學

二、教育目的としての個人と社會

ヴイルマンに於ける社會體と個人 ラインに於ける個人的見地と社會的見地
コリンに於ける教育目的の辯證的考察 リットに於ける個人と社會との辯證的關係

三、公民的教育

公民教育の發達 ケルシェンシュタイネルの公民教育說 フォールステルの公民
教育說 學校自治制

四、人格への教育

ブッデの精神的教育學 ガウディークの人格的教育學

第三節 存在と當爲……………二四

一、批判主義と教育學

ナトルプに於ける哲學と教育學との關係 ヘーニヒスヴァルトの「關係說」

二、存在から當爲へ

パウフと科學に於ける教育學の位置 存在と當爲の媒介概念としての「文化」

三、存在としての教育

フイシユールの記述的教育學 クリークの「純粹教育科學」 ベテルゼンの「一般
教育科學」

第四節 文化と教育……………二五

ディルタイの精神科學と教育說一般 シュブランゲルと文化教育學 フリッシャ

イゼンケーレルと教育學の類型 リットと辯證的教育 ケルシェンシュタイネ

ルの陶冶論 レーマンと教育の二重目的

第五節 教育學の限界……………二七

グリゼバハへの批判的教育學 リット及びコリンに於ける教育概念の限界

第二部 教育の形態

第六節 教育學と心理學II教育の客體……………三三九

一、實驗教育學と實驗的方法

モイマンの實驗教育學 ライの實驗教授學 實驗的方法に對する諸家の見解

二、發達心理學と教育的心理學

序説 シュテルンの人格主義と心理學 思考心理學 形態心理學と全體性心理學

全體の見地と教育 教育的心理學者 兒童の發達段階と各段階の特質

三、個性の研究と知能検査

差異的心理學と類型 主觀的直觀像と類型 稟賦論と知能検査—優良兒童の選拔

第七節 陶冶財II教育の内容……………三六九

一、教育的價值論

序説 デールの教育的價值論 價值哲學の發達 シュプランゲルの陶冶價值論

ヘンリーの教育的價值論 ヴァグネルの教育的價值論

二、陶冶財の區分と聯關

バルトに於ける陶冶財の區分 ヴイルマンに於ける陶冶財の區分と聯關

三、陶冶財の統合

ヴイルマンの「倫理的統合」 ショーレルに於ける知識の序位 理念的統合
統合原理としての郷土 「文化科」

第八節 教育者II教育の主體……………三三八

一、人格的教育學

ヒルデブラントとリンデの人格的教育學 ヴェーベルの「藝術教育と教育の藝術」

ショーレルマン及びガンスベルクの人格的教育學

二、教育者の類型と資質

序説 ケルシェンシュタインの「教育者の魂」 シュナイデルの「教育者と教師」

デーリングに於ける教育者の研究 諸家の教育者類型論

三、「隠れた」教育者

教育の主體としての環境 ヴァイメルと教育的環境學 ヘルパッへの地理心理的

考察と國家的教育學 ブーゼマンの教育的環境學と環境教育學 教育概念の擴張

第三部 教育の實際的改革

第九節 藝術教育運動……………三六〇

起原と特色 藝術教育會議 作業學校との聯關

第十節 作業學校……………三六八

序説 ケルシモンシュタイネルの作業學校論 ケルシモンシュタイネル對ガウデア
 イーク リスマンの作業學校論 作業學校發展の二方向||レーマン、シャール
 マン、ガンスベルク等の所見 「徹底的學校改革論者」と「生産學校」 教科とし
 ての作業教授||工作教授と工場教授 作業學校の將來

第十一節 「田園教育舎」……………四〇九

- 一、リーツと「ドイツ國民學校」
- 二、ヴァイネケンとゲヘーブ
- ヴァイネケンの「自由學校自治體」 ケヘーブの「オーテンヴァルト學校」

第十二節 道德教育運動と性格の陶冶……………四三六

道德教育運動と宗教教授 フォールステルの道德教育論 バルトの道德教授論
 ケルシモンシュタイネルの性格論 近時の性教育論 精神分析及び個人心理學と
 性格陶冶

第十三節 教授の方法の改良……………四五〇

諸家の教授段階説 自由精神作業と作業の技術 體驗教授と作業教授 オット
 一の「家庭教師學校」 綜合教授 結語

索引……………四三三

獨逸教育思想史 下



第七章 過渡期の教育

第一節 個人主義的反動

一、時代の特徵

十九世紀最後の四半世期に於て、教育上、ニーチエを頭目とする個人主義的反動が現れた。しかも夫れは、一面、當時の社會情勢を反映せる一つの歴史的必然である。

第一に、十九世紀後半に於ける自然科学の異常な進歩は自然を人間の支配に委ね、自然は人間の目的に奉仕する道具となつた。夫れば工業の飛躍的な發展を促し、經濟的、社會的關係を根柢から改造した。だが其の結果はどうであつたか。もと自然を道具として利用した人間は、却つてこの道具にしばられ、自らが道具化した。人々は大工場に於ける機械の動きに従つて動く、機械の一部に過ぎないものとなつた。機械主義、企業と勞働、そして如何にすれば能率を上げ得るかといふ點、其處に、漸くにして精神的な方面が認められるにしろ、夫れも結局、目的と手段といふ鐵柵にしば

られたものであり、個人の内面的な精神的自立は日に喪失せられた。第二に、これ亦十九世紀の後半に著しく發展した社會的見地は個人の目的を社會奉仕に置き、更に個人の發展をば社會的諸關係の單なる成果とさへ考ふるに至つた。これ將た個人を社會の道具とする一種の道具主義であり、かくて個人は平凡化、水平化、一樣化され、結局一種、社會的機械主義とでも稱すべきものを現出した。要するに、個人の主觀的自立は、上から、言ひかへれば客觀的なものに壓倒せられ、日に縮約せられた。

常に技術的、經濟的、社會的方面のみでなく、文化の領域に於ても同様に、我々は客觀的な支配に直面する。一般に、精神的變動の最も微妙なバロメートルに擬せられてゐる藝術は十九世紀の後半に於て印象主義といふ新しい態度に轉じた。自然科学は論理的、技術的な方法で以て、科學の工場化といふ時代を現出した。哲學ではフオーゲト、モレシヨット、ビュヒネル等によつて代表せられる唯物論は精神をも物質化した。夫のみでない、一八六五年オットー、リープマンの「それ故にカントに復歸せねばならぬ。」との叫びによつて道火を切られた新カント主義に於ても個人の主觀的意識と人々に固有の價値は背後に押しやられたのである。客觀的となることによつて眞に主觀的となるといふことは、暫く別問題として。

かやうな一般的傾向としての客觀主義が主觀的な、言ひかへれば個人主義的な反動を喚び起すは

自然の勢である。人々は一八七〇—七一年の普佛戰爭以後、精神文化の向上を期待したのであるが、事實は之に反し、却つて泡沫會社氾濫時代を現出し、極端な唯物主義と利己主義が瀰漫した。そして、之が救済を教育に求めようとする人々は、從來の教育に鋭い批判を向け、しかも夫れは一樣に客觀主義に對する主觀的反抗の形式を採り、著しく個人主義的な色彩を有する。其の最初の挑戦者は言ふ迄もなく、「個人主義の預言者」ニーチエであり、之に次ぐものとして特にラングベーンとラガルデが擧げられる。

二、ニーチエと「超人」の教育

ニーチエ Friedrich Nietzsche (1844—1900) はボン、ライプツヒ等の大學で言語學を修め、哲學上ではショーペンハウエルの感化が特に著しい。一八六九年バーゼル大學の言語學の講師となつたが、辭職(一八七九年)後は世に誤解せられ、友には見離され、剩へ晩年には狂者となり、輾轉不遇の生活を送つた。體系的な思索家ではなかつたが、處女作「悲劇の誕生」(一八七二年)から、ゾアラストラ(一八八三—九一年)、「反キリスト」(一八八八年)に至る多くの著作に現れた思想は教育學の領域に於ても大きな影響を及ぼした。

ニーチエは革命の哲學者である。彼は人も知る如く、「權力意志」の説を立て、一切の歴史的傳

統に反對し（反歴史主義）、超人を人間終局の理想に掲げた。群集の慣習や法則に服従しない、偉大な創造的天才が彼に於ける人類最高の目的であつた。彼の態度は知的ではなくて意的、寧ろ衝動的、デモクラティックではなくて、アリストクラティックであり、歴史的なあらゆる被ひをぬぎすて、一切の拘束と偏見、傳來の道德的、宗教的、國家的、社會的拘束を超越し盡した自由な精神、根源からの決斷により、永遠に創造するディオニソスの生活、これが彼の思索の焦點であつた。彼は優者の道德を宣すると共に優者の教育について力説し、凡衆の教育、特にギムナジウムの教育に刃を向け、キリスト教を排撃したと同じ鋭さで從來の主知的教育を攻撃した。彼は「在來のドイツの高等學校が、事實上、成しとげたものは、なるべく最少の時間で以て、無数の青年を國家に役立たしめようとする野蠻な馴養に外ならない。」と語り、或は「一切の高等教育機關の任務は何であるか、——人間から機械を作るにあるか——。其の手段は何であるか——人々は倦怠といふ修業をしなければならぬ——。どうして夫れが達せられるか——義務の概念によつて——。その模範は何であるか——牡牛（點かせぎに汲々たる學生）を教へる言語學者——。完全な人とは何ぞ——國家の役人。」と問答的に語り、或は又所謂陶冶された人をば、知識の石を脊負つてごとごとと歩む、「動く百科辭書」である、と嘲り、之に「陶冶された俗物」„Bildungspflaster“の名を負はし、其の代表者として當時の著名な神學者シュトラウス、David Friedrich Strauss (1808—1874)を擧げる。「陶冶された俗物」と

は、彼によれば、非藝術的な、理想のない、個人的な特色も、人格的な生活内容もない、唯自分の利益のみを考へる凡骨に外ならない。

ニーチエはかくて知識と陶冶とを同視する在來の誤つた陶冶概念と、其の結果としての知的な「俗物」を完膚なきまでに攻撃し、凡ての改革的思想家がさうである如く、消極的な破邪の方面に於て著しく光る。けれども彼は唯の消極的破壊に止まらないうで、進んで積極的に眞の陶冶の何たるかに論及した。

こゝで彼の眼は、過去への執着、過去の尊重から斷ち切られた未來に向ひ、過去を顧みないで、偏へに未來の新しい世代、父母の、祖父母の里から離れた「兒童の里」を翹望する（こゝに、後に説く、ケイの「兒童の世紀」との大きなつながりがある）。だが「兒童の里」といつても夫れは固より凡衆を意味するのではない。彼によれば、世界發展の、文化の、及び教育の目的は天才の生産に存し、「超人」の教育こそ一切の教育の、従つて又一切の發展の目的である。もつと端的に、「權力意志」の一切の拘束を絶した發展、これが陶冶の眞の目的である。こゝに天才又は超人とは、前に擧げた「俗物」の正反對であり、夫れは哲學者、藝術家、及び宗教家の三つの類型に於て現れる。曰く、「我々の内なる、及び外なる哲學者、藝術家及び宗教家の生産を進め、之によつて自然の完成に努めること……これぞ文化の根本問題である。」と。又曰く、「人類は絶えず個々の偉人を生産

するに力めねばならぬ。―これぞ人類の任務である。」「國家も民族も夫れ自身の爲には存しない。却つて其の頂點たる偉大な「個人」、即ち宗教家、藝術家が其の最終目標である。」と。

かやうな世界發展の目的たる「超人」の教育を唯一の眞の陶冶と見るニーチエは一般群集の教育をば全く教育の埒外へと放逐した。のみならず群集の教育は却つて文化の水準を低め、現代の誤つた陶冶を永遠化する以外の何者でもないと言ふ。彼の立場は民衆的ではなくて貴族的（地位からではなくて精神的な意味で）である。彼は一般の國民教育をも、強制教育をも認めない。謙讓、同情、畏敬等を重んずる道德的、宗教的教育も無用である。無用であるのみでなく、有害でさへある。更に諸能力の調和的發展といふ如きも固より教育の目的には屬しない。生徒に固有な能力をなるべく早く認め、この能力の發展にのみ教育者の努力は集中せらるべきである、と主張する。彼はシヨールペンハウエルと等しく、人に具はる睿智的性格は變化すべくもないと信ずる。従つて教育の任務は一にこの性格の表現に一定の方向を與へ、各個人に本來存する精神的傾向の自己發展を助くるに存し、教育者の任務、將た自己發展を妨ぐる一切の拘束から生徒を解放し、彼等を自由ならしむるに存する。「汝の教育者は汝の解放者以外の何者でもない。」とは彼の有名な語である。しかもかやうな教育の成ると成らぬとは、一に教育者の性格に依存する。曰く「如何にして陶冶は與へられ得るか。單なる認識によつてでなく、却つて人格によつて。」と。

ニーチエは從來の教育を徹底的に排撃し、外からの一切の拘束に對する個性の反抗を代辯した。「詩人ニ哲學者」であつた。徹底的個人主義者として個性の内からの自己發展―夫れが一般民衆を度外視するにしても―を力説したことは、教育上、個性を顧慮するに及ばないとのヘーゲルの見解の廣く行はれてゐた當時にありてはたしかに注目し得る。在來の主知主義は彼によつて徹底に打ちくだかれた。知識の表層ではなくて根源的な決斷（ディニオソス的）と本能の深層に、鍬を入れたのも彼である。特に精神と意識とを合一せしめないで、言ひかへれば精神を意識の領域に限定しないで、夫れよりも一層根源的な衝動の、自我の形成に對する意義を發見し、この無意識的な、暗い根源からの創造について力説せるは心理的探究の分野に一生面を開いたものとして、影響する所甚大である。そして此の如きは單に彼の問題であつたのみでなく、今日尙我々の問題でもある。

三、ラングベーン及びラガルデと個人主義

ラングベーンもラガルデも教育的個人主義の主張に於て、將た一般陶治の排撃に於て、そして其の限り、教育史上、ニーチエの後繼者に屬する。

*こゝに「一般的陶冶」とは一八一八年以後永く普魯西の高等教育機關を指導せるシュルツェにより高等學校に導入せられた教育的信條を指す。夫れはヘーゲルの、生徒の個性を顧慮するに及ばないとの根本思想に基づき、凡ての生徒に、凡ての教科

を同様に學ばしめようとするものであり、諸能力の調和的發展といふ意味での一般的陶冶とは全然趣きを異にし、凡てに共通な、寧ろ共同の教育として解せらるべきであらう。

ラングベーン Julius Langbehn (1851—1907) はキール及びミュンヘンの大學に言語學及び自然科学を學んだが、夫れも普佛戰爭の爲に中斷し、一八八〇年ギリシャの建築に關する論文でミュンヘン大學からドクトルの學位を得た。後、定まつた職業も住所もなく、各地に放浪の生活をつづけ、一九〇七年イタリヤへの旅行の途次、ローゼンハイムの客舎で急病に襲はれ、生前唯一人の友人であつたニッセン Momme Nissen に見まもられつゝ、淋しく世を去つた。

ラングベーンは「教育者としてのレンブラント」『Rembrandt als Erzieher』(1890)の著者としてあまりにも有名である。始め「一ドイツ人」といふ匿名で出版したのであるが、異常の歡迎を受け、ドイツの精神界、特に教育界に大きな波紋を巻き起した。この書に於て彼は例の如く、一般的陶冶に對して鋭い攻撃を向ける。彼によれば當時の教育は「ペトレヘムに於ける嬰兒の虐殺の一種」であり、個性的な教育のみ教育の名に價する。個性を無視した、誤つた教育はたかだか古いものは記録するが、新しいものを創造し得ない大きなカタログに比較せられる。カタログも時には必要であるが、夫れが教育の重點であるかに考へられると、教育は直ちに死滅する。他方、彼は當時の唯物思想、特にダーウインの自然科学、ゾラの唯物論的生活描寫に反對し、教育上では、當時の主知的

な教育、あまりにも専門に偏し、全體の見通しのつかない學者的な教育を眞のドイツ的な教育の敵と見る。そして夫れ等の救済を、言ひかへれば新しい眞の陶冶への、文化の向上への道を一に藝術教育に求める——彼が唯一の著書に大なる藝術家レンブラントの名を冠する所以である——。藝術のみを眞に個性的であり、全體的であり、且創造的であり、藝術によつてのみ、あまりにも知的な、物質的な、そして一樣化する教育を正路に引き戻すことが出来る。二三引用すると「ドイツ人はレンブラントの線に沿うて進まねばならぬ。夫れは益、深く個人主義に引き入れ、そして結局は再びレンブラントへと導く線である。」「凡ての眞の陶冶は形成的、創造的であり、従つて藝術的である。」「精神的全體を形成することは人間其の者を形成すると同義である。そして夫れは凡ての陶冶の、古い、しかし新しい成果である。凡ての教育は全體としての人間其の者に働きかけ、且之を形成しなければならぬ」。以上、順序もなく擧げた語句によつてもラングベーンに對する見解を大凡揣摩し得ると共に、夫れが如何にニーチェと近い立場にあるかは理解せられよう。彼は其の著述に於てニーチェの名を擧げてゐないが、私信に於ては、「自分の同胞」と呼んでゐたと言はれてゐる。

ラガルデ Paul de Lagarde (1827—1891) はベルリン大學で神學及び東洋語を研究し、一八五〇年ハ

ルレ大學の講師となつたが、同五二年給費生としてロンドンに遊び、大英博物館でシリアの原典を研究した。歸國後ベルリンの高等學校の教師となり（一八五四—一八六九年）、一八六九年ゲッチンゲン大學東洋語の教授となつた。彼は古典研究、特に「ギリシャ語譯舊約聖書」研究の第一人者であつたのみでなく、同時に、敬虔な信者として、宗教的情操に基づき、ドイツ國民生活を改善しようとの熱意に燃えてゐた。多くの著作中「ドイツ諸論文」(Deutsche Schriften) (1895) (ドイツ民族に當てた論文でドイツ人の信仰、祖國、陶冶等に論及せるもの) が最も著名である。

ラガルデの鋭鋒はニーチエやラングベーンと等しく、先づ當時の一般的陶冶に向けられる。一般的陶冶は何の用をもなさない石ころのやうなものであり、我々は百科全書的な陶冶と眞の陶冶とをかりにも混同してはならぬ。曰く「我々は、ヘーゲルやドイツの教授組織にあらゆる毒を盛つたヨハネス、シムルツエによつて空中に畫かれた一般的陶冶、即ち凡ての知的價值を包括し、凡てに同様に存する陶冶、といふ幻像の後を追ふことを停止しなければならぬ。」と。又曰く、「一方的なものへの對抗は知識の全方向、夫れの水平的な擴大に存しない。夫れはいつでも淺薄ならしめ、且淺薄ならしめねばおかない。對抗は却つて永遠なものへと努力する意志の方向に存する。」と。この一語は實に彼の教育思想を明示せるものであり、後一九二四年に發布せられた「普魯西高等學校制度の新組織」に對する大臣の訓示に、其のまゝ引用せられてゐる。

ラガルデは個人主義の立場にある。けれども其の個人主義はニーチエなどとは異つて、國民的、宗教的理念と結合せるもの、個人主義といふよりも寧ろ人格主義を以て目せらるべきであり、其處に、彼の思想が、現代に於て、益、高く評價せられつゝある重要な動因はある。彼によれば祖國を救ふの道は各人に固有な存在と其の價值を認め、且之を完全に育成するの外に存しない。「我々の歴史の新しい時代に於ける主要な任務はなるべく多くの人間を人格にまで、性格にまで教育するにある」。だがこの人格は、後、次第に明かになるであらう如く、「永劫の相」の下に眺められた宗教的人格であり、宗教から離れた人格を、従つて又教育をも彼は認めない。曰く「神なくば教育は存しない、理想を有しないからである。永遠の生活なく、最後の審判者に對する責任なくば教育は存しない。」と。尙稍詳細に彼の所説を窺ふこととしよう。

世界は計畫的に秩序づけられた(神により)全體であり、この世界に於て各人は彼の立つべき、そして彼のみ充たし得る一定の位置を占める。蓋し神は同じことを二度とは考へないし、従つて神の意圖にある各人は其の同胞とは異つてゐるし、又さうあらねばならぬからである。世界は創造者の作曲に成る偉大な交響樂である。交響樂に於て、どの音も、缺き得ない位置を有する如く、凡ての人は世界に於て、唯一獨自の地位を占める。民族とは、かやうな、夫れ夫れ神の世界計畫に於て獨自の地位を占むる人々の共同社會に外ならない。「まことの意味に於ける民族は、凡てが自己に與

へられた位置を充たさうと力め、この自己の位置に満足し得る如く教育せられた人々の共同社會としてのみ考へられる」。即ち彼がなるべく多くの人を人格にまで教育するといふ場合の人格は神によつて定められた自己固有の位置を充實し得るやうな人格に外ならない。既に固有の位置といふかには教育は當然人々本有の特質を生かす教育であらねばならぬ。これこそ眞の陶冶であり、各人に對し、唯、特に彼に適するやうな、即ち彼が成り得るものに彼を成すといふ教育が存するのみである。所謂一般の陶冶なるものは不可能であるのみでなく、又不必要である。世界の各部分は全體の法則を自己に反復するのであるから、一部分を完全に理解し、評價し、利用することを學ぶは全體の表層をうろつきまはるに勝ること萬々である。問題は唯、部分から全體への方向付けをのみこむか否かにある。若し世界の八分の一に於て、他の八分の七に應ずる法則を十分に認識しさえすれば、この八分の一は全體以上のものである、とさへ彼は説くのである(ゲイテ的)。

ニーチエは一般民衆の、教育に對する權利を拒んだが、ラガルデはドイツの將來は少數の偉人の雙肩にかゝるとの確信に立ちながらも、前に擧げた民族の解釋にも明かな如く、凡ての人に一樣に教育の權利を認められた。そして夫れは凡ての人は神の世界計畫に於ける一定の地位を保有する、との彼の世界觀からの當然の歸結である。他方、彼は又フイヒテと等しく、まことのドイツ人の養成を教育最高の任務に掲げた。即ち彼が言ふ人格への陶冶とはドイツ的な人格の陶冶であり、しかもド

イツ的人格の核心は固より宗教心たるべく、完全な意味に於ける人格は敬虔によつてのみ獲得せられ、且之によつてのみ永存する。かくて彼は凡ての教育は宗教的なるべく、大を、若し出來得るならば、神の子として教育するは凡ての教育の最高目的である、と繰返し強調する。キリスト教によつてぞ、ドイツ的人格はまことの尊嚴さと内的な深みを得、「永遠な生活への道に於てのみ祖國は存する」。即ち彼はフイヒテと等しく、民族及び祖國を永遠なもの、神的なもの、の顯現と見、要するに、宗教心に充たされたドイツ國民の教育に教育永遠の課題をつきとめた。果して彼は唯の個人主義者ではなかつたのである。

ラガルデはニーチエや、稍遡つて、フイヒテなどと等しく、現代と現代の人々にあまり望みをかけない。其の代り、青年と、從つて祖國の將來に大きな希望を抱く。青年は生來理想的な資質を有する。彼等は欺き、偽り、装ふことが自己の利益である場合にも、誠實で、正直で、純眞である。青年の、及び純眞な人間一般の本質は理想にあてがれ、之に從つて行動するに存し、かゝる理想主義によつてのみ人は動物と區別せられる。しかし夫れは固より施與ではなくて課題である。課題であるから眞の教育、即ち理想主義への教育を必要とし、これのみ最高の教育である。曰く「新しい理想なしに生活の新しい時代が來らうと、ゆめ信じてはならぬ。眞の生活は上からではなくて下から生育し、獲得せられるもので、與へられたものでないことに、思を致せ。」と。

ラガルデは彼自身言へる如く、「一八七〇年間存在してゐた精神生活の資本が……殆ど消費し盡され、將に破産しようとする」ドイツ精神生活の危機に際し、青年と祖國の將來に大きな期待をかけ、物質的な、あまりにも物質的な生活から、永遠な精神生活への轉換といふ、大きな任務を教育に負はせた。しかし彼の思想は、述べ來つた所によつて明かである如く、彼自身立つてゐた過渡期を遙かに超越し、さながら現代の教育の豫言者であるかの感を抱かしめる。私が今迄あまり我國に知られてゐないこの宗教學者の教育説について比較的詳説した理由もこゝに存する。

第二節 改革的教育學

一、ケイと「兒童の世紀」

二十世紀に於ける教育改革運動の先鋒として、極端な個人主義を代表せるものは瑞典の女流評論家ケイ Ellen Key (1849—1926) である。ストックホルムの恵まれた家庭に生ひ立ち、一八八〇年より同九八年に至るまで諸學校の教師となり、傍らストックホルム勤勞者教育所の講師、特に學生、勤勞者、婦人等の會合に於ける講演者として名聲を博し、教育上では「兒童の世紀」Jahrhundert

des Kindes (1900) (大村仁太郎抄譯「二十世紀は兒童の世界」明治三十九年、外に原田實譯、大正八年がある)の著者として一時喧傳せられた。

ケイは哲學上ではスピノザの傘下に立つてゐるが、他方、モンテーニュ、ルソー、スペンサー(個人主義的、自然的傾向に於て)、ダーウィン、ヘッケル、ニーチェ(種族の改良と新時代へのあこがれに於て)等から著しい影響を受けてゐる。特にルソーに負ふ所如何に大なるかは、女史が、「第二のルソー」と稱せられ、其の教育説に屢、「新ルソー主義」の名を冠せらるゝにもしるく、ニーチェの思想が如何に彼の心情を動かしたかは、「兒童の世紀」がニーチェの「汝の『兒童の里』を汝は愛せねばならぬ。……夫れは、暗闇の海の、まだ発見せられない里である。汝の船がこの里を探し探すことを私は命ずる。」といふ語で始まつてゐるによつても明かである。女史はルソーと等しく、現代を詛ひ(文化悲觀説)、新教育で以て社會を改革しようといふ意圖する。こゝで女史はルソーの「自然に歸れ」を生物的に轉釋し、自然の道に於て、新しい時代をニーチェ流の「超人」の世界に發展せしめようとする。言ひかへれば種族の改良によつて新しい時代を創造しようとする。即ち女史の問題は先づ以て生物的、生理的であつた。女史が身體を罪深きものと觀ずるキリスト教に反對し、種族的、生理的見地からの結婚を奨勵したのも一に是に基づく。この故に又女史は自由結婚の宣傳者であり、「男女の共同生活は悪しき子孫が生れるときのみ不道德である。」とさへ極

言する。しかも夫れ等一切の背景をなすものは、新時代を脊負ふものとしての兒童の神聖といふ理念であり、凡ては兒童の神聖、兒童に固有な價值を中心として回轉する。「社會の有用な一員への教育」といふ如きは固より女史の眼中に存しなかつた(兒童本位)。

「兒童の世紀」は「新しい世紀に於て新しい人間を形成しよう」と望む一切の父母」に捧げた書で、兒童の尊嚴と其の不可侵の權利が中心となつてゐる。曰く「兒童の神聖の前にぬかづき、「兒童」なる語が「尊嚴」と同義であり、未來が兒童の姿で己がかひなに眠り、歴史が兒童の姿で己が足もとに遊んでゐることを理解し得ない父母は兒童に對し法則を示す能力も權利も有しないこと、彼等が星の運行を命令する能力も權利も有しないと同じである。」と。かくて女史はこの、兒童に具はる神聖な權利を侵害するに専らであつた從來の教育に對し著しい反感を抱く。「兒童を平和の狀態に置かないことは、現代の教育の、兒童に對する最大の罪惡である。」「人々は結局、教育の最大秘密は、教育しないといふことの中に、正に隠れて存することを曉らねばならぬ。」(傍點筆者)「兒童の本性を抑壓し、之に他のものを詰めこみ過ぎるのはいつでも教育的犯罪である。」等々、女史の鋒先は頗る鋭い。かやうに教育の秘密は教育(直接に)しないことに存するから、残された道はなるべく良好な環境に於て、自由に生ひ立たすにある(消極教育)。兒童の爲に創造した美しい世界に成長せしめ、この世界に、他人の權利を侵さない限り、自由に活動せしむるの外に教育の道は存しない。

い。中にも家庭の、靜平で確乎たる秩序、平和と美は最も有力な教育者であり、親切、勤勉で、質朴な家庭では子女は自然に親切で勤勞を喜び、且純樸となる。だが現今の家庭は固よりこの大任を負ふに適しない。今や「兒童は放逸な家庭の犠牲となり、」「強迫、到底貫徹すべくもない強迫の中に生活してゐる」。子女の過失は家庭の過失に歸着する。大凡兒童に作用し、兒童に語る最も有力な方法は「人々自ら美しく、優雅に、ほどほどに生活するにある」。

女史はルソーと等しく、兒童は本來善であるとす。惡は、言はば、道德の萌芽を包む堅い殻のやうなものであり、「一切の不徳から之に應ずる善を引き出だすは惡を善で打破することを意味する。かくて、強情は強固な性格に、媚態は眞に愛すべきものに、おちつきのないのは冒險精神へと轉じ得る。」「道德の水滴のしたゝる訓戒やお祈りを浴せかけたとして「何の役にも立つものでない。體罰の如きは固より無條件に排除せられねばならぬ。こゝで女史は體罰を全廢してゐる我が國の寛和な處置を教育の模範として推奨する。尙又女史が如何に當時の學校に反對したかは「兒童の世紀」第五章に「學校に於ける精神的殺人」なる標題を掲げたによつても明かである。「現代の學校は自然の法則からは不可能なことを成し遂げた。即ち嘗て存在せる素材を打こはした。入學の當初に存してゐた知識への衝動、自己活動、觀察力等は學校期の終では、一般に、何等認識と興味に轉することなくして消失する。」「ギムナジウムや師範學校は人格の完全な破壊者であり」「其處で

人格の素材は枯れ果てる。「試験や證書は地上から抹消せられねばならぬ。」「學校は各個人を出來得る限り發展せしめ、幸福ならしむる以外、何の義務をも權利をも有しない」。しかしかやうな、「兒童の自由な發展」といふ、教育の大理想を實現するには、現代の教育のところどころに鋸を入れ、部分的な修正を試みただけでは及びもつかない。「現時の學校組織は根柢から破壊せられねばならぬ。一つの石材なりとも残存してはならぬ。」「教育學に於けるノアの洪水から教育を救ふ船には、唯、モンテーニユ、ルソト、スペンサー及び兒童心理學の文書のみを載せ、其の他は洪水のまにまに委ねて然るべきである」。

女史は轉じて、第六章「未來の學校」に於て、彼の夢想に上る——女史自ら「一つの夢」と名づけてゐる——未來の學校について語る。夫れによると、將來、學校では、九歳から十五歳乃至十六歳まで男女共に教育し、學級組織を全廢し、兒童は廣い場所で自由に學習し、證書、褒賞なども全廢し、試験は唯「生徒の希望」に應じて之を施す。學習の大部分は戸外で行はれ、ペンの作業は雨天にのみ課する。そして生徒自身教科を自由に選擇し、教科案による體系的な教授は之を撤廢する。どの學年でどの教科をどの程度にといふやうに年齢に應じた書籍を精細に探し求めることは愚の骨張である。「十歳の兒童がフアウストに沈潛するとしても夫れで良いではないか。教科書も不用である。名作の、しかも原典を兒童に手渡しすべきである。地理と歴史と自然科學と數學が主要

な教科であり」、之に反して「藝術、文學、宗教等に關する教授は有害である」。未來の學校は大きな花園にとりまかれ、教室は草花で飾られ、且、方法的な體操に、工作、園藝、スポーツ等が代るべきである。

「兒童の世紀」は何等體系的な著作を以て目すべきではなく、又女史自身體系的ならうと意識したものでない。其處に入々をゆり動かす主觀的、感情的な叫びは聞かれるが、客觀的な精緻な思索は殆ど影を没してゐる。「エレン、ケイは議論しようと思ひ、異つた見解の人々を説得しようと思ひない。女史は喇叭を吹いて同志の人々を糾合する宣傳者である。」(カスパー)。この宣傳は見事に效を奏した。一九〇三年「兒童の世紀」が獨譯(一九二六年三十六版)せらるゝや、ドイツに於て著しい反響を呼び起し、グルリットを始め、多くの教育家は競うて女史の響に倣つて教育の改新を企圖した。そして「兒童から」とか、「個性の擁護」とか「選擇の自由」とかは一時教育界の常套語となつた。我國に於て、大正から昭和の初年にかけてもはやされた兒童本位の教育なるものも意識的なる否とに關せず、女史の叫びの餘韻に外ならない。所謂自由教育——固より誤つた——もこの温床に育つたものである。女史の聲は高鳴る。そして從來の教育の弊癘を摘發して復たあます所なかつた。だが其の建設的方面はあまりにも夢想的である。所謂個人主義の長所と、併せて其の非違を女史ほど明からさまに露出せるものは他に其の例を見ない。しかし夫れも一時の現象

であつた。少くとも、ドイツに於ては、女史の影響は第一次大戦、即ち一九一四年以後全然消失した。といふのは夫れ以後、民族とか社會とかが再び問題の中心となり、極端な個人主義は視野の縁邊に追ひ却けられたからである。

二、ゲルリットと教育の改革

二十世紀の初頭ドイツに於て、ケイに追躡して教育の根本的改革を呼號した教育者中、著名なのはゲルリット Ludwig Gurlitt (1855—1931) である。古典學者であるが、教育上の著述亦多く、中にも「ドイツ人と其の學校」『Der Deutsche und seine Schule (1905)』「教育學」『Die Erziehungstheorie (1909)』の二者特に注目すべく、前者に於ては主として當時の教育、中にもギムナジウムの教育の缺陷を摘發し、後者に於て彼自身の見解が述べられてゐる。

極端な個人主義者である彼は、述べ來つた人々と等しく、當時の傾向であつた一般的陶冶と主知主義とに反對する。先づ一般的陶冶につきては、大凡大多數の人は一定の片寄つた素質を有する、夫れは幸なことである——従つて一般的、即ち凡ての方面に對する同様の陶冶なるものは存すべくもない。「如何に多くの人々が一般的陶冶といふモロホ(人身御供で祭られる神)の犠牲となつ

たことぞ。」と難じ、第二に主知主義に對しては、大凡次ぎの如くに論駁する。我々の教授は言語と抽象的思考に膠着し、唯理論家のみ生産する。公けの生活も亦過多の理論家に惱んでゐる。學校で學んだ知識の少くも半分は不用である。言語教授——ドイツ語教授すらが文法的なるに偏し、「古代ギリシヤの精神も美も自由も殆んど見られない」し、想像的、藝術的傾向を有する生徒は一顧だも與へられない。のみならず、あまりに多くを授け、一々之を記誦せしめようとする。「諸誦は拷問である。そして數の記誦は拷問術の頂點である」。本來、人は僅かのことしか通曉し得ないのであるから、かやうな教授は必然に無關心とか怠惰とかに導かざるを得ぬ。しかも教師は賞罰試験等の手段に訴へ、強ひても學ばしめようとする。主知主義と之に對應する苛酷な訓練は現時の學校教育の二大病根である。彼が「ドイツ人と其の學校」中、「赤い危険」と題する一章は特に印象的である。こゝに赤い危険とは生徒の書いたものを赤インキで丹念に訂正することを指す。謂へらく、教師は言葉のみでなく、赤インキで生徒を絶えず吟味する。「赤インキは兒童の素直な、生の悦樂を迫害する。」「白い皮膚の條痕(鞭うたれた痕)のやうに兒童の張面は赤インキの疵を負ふ。夫れは涙を催さしめ、絶望へと兒童を追ひやる。」「教師は校長や視學官に如何に自分が良心的であるかを示さうとして、この赤い汁で以て益、荒れくるふ。」と。

日々の多様な、大量の作業で作業を表面的に、且不愉快ならしめ「教師と生徒が過勞に、従つて

不機嫌になる」ことを止め、もつと休養しようではないか。——こゝで彼は授業時間を四十分に縮め、且遊戯と競技を奨励する——。教師と生徒が濫面でお互いに無言の中に對抗しないで、もつと快活にならうではないか。同じ書の「愉快な生活」と題する一章で、彼は笑の必要について述べ、「神と人のみ笑ひ得る。しかし、最も真面目な動物である牡牛（馬鹿勉強をする學生に喩ふ）は決して笑はない。」と揶揄する。この、より多くの休養と活快と相並んでグルリットは、第三に、生徒が學校で相互に助け合つて生活すべきことを奨めた。最後に彼は生徒の自己自身による自由な發展を苟くも妨げてはならぬ、との立場からして、一定の方法にこだはるものを蔑視し。方法論者は「険しい出道を上るを勝れりとする場合にも鋪道を敷く。」と嘲る。要するに、彼は「一方には歴史主義、獨斷主義、形式主義、強壓主義、權威の信仰、他方には、自由へと努力する人格」とを「油と水の如くに分れた二つの世界」とし、一が然らざれば他、二者は和解し得べくもないとする。所説極端なるは數の免れない所である。

しかしグルリットはケイに比すれば樂觀的であり、ケイの如く當時の教育を根柢から覆さうとは意圖しない。反對に、實行如何、效果如何について考慮しつゝ、「教育問題を取扱はうとするものは先づ以て現存の狀態に結合し、其處から出發し、慎重に、一步一步、新しい道を開かねばならぬ。」「普魯西の高等教育の新しい時代は已に始まつてゐるやうに見える」ので「私自身、そんなに（他

の多くの人々の如く）悲觀的な眼で我々の學校に對しはしない。そして改造と根本的な「淨化」によつて夫れが眞に有要に、且住み心地よきものになることを望む。我々は已に官廳がこの方面に努力しつゝあるのを見る。」と告白する。然らば彼自身、新しい教育を如何に考へたか。

グルリットは自らの教育を「自然的教育」、*natürliche Erziehung* と呼ぶ。彼によれば精神生活は自然的生活の唯の延長に外ならないし（生物的）、「自然の、自由な全體作用」は教育の根本規準である。従つて教育の任務はルソーと等しく、一に「自然に従ふ」にある。曰く、「我々の自然的教育は、生れながら與へられてゐない能力にたよるやうな一切の仕事を何人にも望まない。新教育は本質上、兒童の自然が要求しない事柄を聊かたりとも兒童に望まない。」「兒童を行動へ、能力へ、幸福へと教育しようとする人は、なるべく早く兒童を、彼等自身の創造衝動に一任しなければならぬ。」「我々は文化を自然の反對としてでなく、却つて其の上昇と考へる。」と。かやうに、教育は一に自然的個性の自發自展を目指すべきであり、しかも個性は人によつて異なるから、一般的な教育目的を定立し、一樣の方法で以て教育する如きは當然個性を侵害することとならざるを得ぬ（一般に妥當する教育の破棄）。反對に新教育は注意深く、兒童を觀察し、之に基づいて具案的に構成せらるべく、しかも遊戯衝動に於て兒童の個性は最も能く現れるから、「兒童の遊戯衝動をあらゆる方向に利用する」ことは教育の主要な任務である。

「かやうな、自由に發展せる個性をグルリットは又「人格」と呼び、自然的教育の目的を人格の育成にありとする。今日「ドイツに於て我々は人格を根本的にあがめる以外の何物をも必要としない。」と彼は言ふ。偉大な人格は、固より教育によつて創造せられるものでない。しかし教育で以て偉大な人格を準備することは可能である。かくて彼は進んで人格への教育について宗教的陶冶、藝術的陶冶、意志及び身體の陶冶について述べてゐるが、知的陶冶には殆ど觸れてゐない。夫れほどまでに彼は知的陶冶に對し消極的態度を持してゐたのである。

總じて宗教は知識ではなくて行動である。宗教は體驗せらるべきで、教へらるべき性質のものではない。本來兒童は宗教的素質を有し、夫れは保護しさえすれば自然に發展する。「何人も薔薇に花を開けと説教はすまい。同様に、兒童に宗教的に感ずべきであると語るを要しない」。教理について説く如きは一切不用であり、尙又祈りとか教會の儀式に慣れしめようとする如きも排斥すべきである。「何人も敬虔な行爲を他に強制し得るものでもなければ、又強制してはならぬ」。かくて彼はキリスト教への教育に斷乎として反對し、「正常な兒童はキリストの教を理論的に理解し得ないし、實踐的には實行し得ないし、且身體的には耐へ得ない。」「宗派的な學校はドイツ國の柢に打ちこむ最初の釘である。」と、どこまでも熱罵を浴ぶせる。そして「こゝでも我々の標語は自由に發展せしめ、守り育て、保護し、支持し、兒童の本性に任せ、自己の分に安んぜしめる、といふにある。」

と、例の自由主義に歸着する。

藝術教育の目的は藝術家を養成するに存しないで、世界の藝術的な把握と理解に兒童を導くにある。我々をとりまく生活は科學的には決して把握し得ないが、藝術的に體驗することは出来るし、夫れには兒童を自然に導き、自然を楽しましむるに勝る方法はない。愉快な情調を有する人のみ、世界を藝術的に映す、精神の澄んだ鏡を有するからである。

意志の教育は特に必要である。「一切の能力も意志によつて方向を與へられないでは何の用をもなさない」。しかし之が教育に於て強ひて意志を強めようとするには及ばぬ。凡そ「人生は障害や抵抗に充ち満ちてゐるから、人爲的に困難に出くはさせる必要は毫も存しない」。寧ろ兒童の意志を保護し、やさしく導くべきである。意志教育の方法としてグルリットは體育、就中、遊戯と及び手業を重んじた。特に手業は意志教育の最も重要な手段であり、「手業に於ては全き人が活動する。即ち精神と身體とが不可分に共働する」。賞や罰による他律的な教育は固より排除せられねばならぬ。

以上はグルリットの意見の大づかみであるが、最後に彼の改革意見を簡明に表現せるものとして、彼自身、其の著「男らしきへの教育」, *Erziehung zur Mannhaftigkeit* (1905) の終に要約せるものを擧げておかう。曰く「森の學校、田園教育舎、廣い公開遊戯場、學校の郊外への移轉、教授時間の

減少、之に代ふるに郊外の身體的作業、一切の適度の遊戯、冷水浴、游泳、漕艇、定期に行はる、娛樂（競争遊戯や合唱を伴ふ）、手業、特に園藝、家畜の飼育、兒童畫の展覽等、一言に、創造衝動を高め、及び之によつて生の悅樂と自覺を高めること」と。こゝに我々は彼の自然的教育に於て素質の自然の發展と自然に於ける教育とが不可分に關聯せるを明かに着取し得る。そしてこれは彼が屢々呼びかけた英國の教育の影響なるは言ふまでもなく、固より獨創を誇り得るものではない。

グルリットの教育思想については第一に、彼の用語があまりに曖昧であること——例へば彼が教育の目的とせる「人格」は自然的個性と同じものであるか否か、其の所謂「宗教的素質」の何たるかも明かでない如く——第二に、兒童の本性に對する樂觀説、第三に、其の自然主義が生物的、物質的なるに偏せることなどが批評的になつてゐる。然り、彼の主張は固より全面的に肯定すべくもなく、多くの改革家に共通である如く、彼も亦自分の狭い經驗を一般化し、他を極端に非議するの弊に陥つてゐる。けれども當時の強迫的な教育に對する、及び人々を一様化し、機械化する當時の社會情勢に對する彼の叫びは單なる恣意の反抗ではなくて、一つの歴史的必然であり、歴史的必然といふ立場に於て彼は十分な存在理由を有する。のみならず、敘述が體系的でなく、概ね箴言的で、且痛烈であり、其の故に却つて一般の注意を教育問題に向けしめ、廣く、教育に對する關心を起さしめた功績は輕々に見落されてはならぬ。そしてこの事は彼が先なる著述の成效に勇氣づけら

れ、一九〇二年、同五年、同六年、同九年と次ぎ次ぎに、自己の教育的見解を公にせるによつても知られる。彼は實に時代の寵兒でさへあつたのである。

第八章 二十世紀（一九〇〇—一九三〇年）に於ける 教育思想の發展

第一節 序 說

一、シュライエルマツヘル以後、かなり長く停頓してゐた教育理論は二十世紀の初頭に於て、始めて沈黙を破られ、爾來急速に發展した。そして之が警鐘はニイチエなどの個人主義的反動であつた。我々は已に、十九世紀の初頭に於て、教育思想が如何に飛躍的に發展したかをかなり精細に考察したのであるが（上巻、第六章）、二十世紀に於ては、これ等の遺産を繼承しつつも、一二の點に於て、十九世紀に於けるものと著しい相違を示してゐる。第一に、十九世紀に於ける教育が、言はば個々の地盤に建設せられた個々の建築であるに對し、二十世紀の夫れは廣い地盤に立つ共同の建築とも稱し得られる。そしてこれは教育に於ける一つのコペルニクスの轉回を意味する。前者では個々の秀でた思想家が一定の教育的理念からして、独自の教育體系を形成し、之を自己の活動領域に

實現したに止まるに對し、後者では國家は言ふに及ばず、社會一般の教育に對する關心が著しく高まり、新しい教育の理念、教育の理論の吟味、其の實踐等が、個々人の主觀よりも寧ろ廣い國家的、社會的な地盤に立つに至つた。従つてよし前者ほど深い教育理論は多く見るを得ないにしても、社會一般が新しい教育の創造と其の實踐に關與し、各方面からして教育に對する著述が現るゝに至つた。或は、嘗ては教育思想がそこゝにある大きな泉から湧き出たに對し、今や到る所、大きな、又は小さな泉から流れ出で、夫れ夫れ教育問題に分與しつつあるとも言へよう。第二に、再び比喩的に言ふならば、十九世紀に於ける教育思想が直線的であるに對し今や立體的であり、少くも立體的たらうとしてゐる。嘗ての偉大な教育體系は概ね、自己の世界觀、人世觀を基礎とし、教育の目的と之が實現の方法を説くに専らであつたが、今や教育に關與するあらゆる部門を夫れ夫れ科學的に考察し、其の成果を教育的に措撫し、之を體系的に綜合しようとする。或は兒童及び青年の心理的研究の、或は社會的、狭くは環境の、或は生物的發展の、或は文化の哲學的及び歴史的研究の、或は自然科學的研究の成果を教育的に活用し、是等を全體的に統一しようとする。そして其の結果、着眼點の異なるに從ひ、例へば心理的教育學、社會的教育學、生物的教育學等々、多くの分派を生ずるに至り、爲に各種の教育學の主張と其の限界が大きな問題として論議せらるゝに至つた。

二、かやうに二十世紀以後の教育思想は第一に外延的に、第二に内容的に著しく地盤を擴め來つ

たのであるが、しかし其の間に一貫の方向が存しないではない。そして夫れは當然のことであり、苟くも教育が一般に文化の發展と不可分の關聯を有し、教育の問題が文化の問題であり、文化の問題が教育の問題であるかぎり、教育夫れ自身當代文化の傾向を反映しなければならぬ。然らば所謂一貫の方向は何處に見出し得られるか。この點を、私は十九世紀の後半殆んど實際教育の支配的地位にあつたヘルバルト及び其の一派の教育思想との對比によつて、一先づ明かにしようと思ふ。

イ、かなり詳説しておいた如く、ヘルバルトの教育學は個人主義的であり、夫れはツィルレルによつて極度に尖端化せられた。ツィルレルは言ふ。「教育は個人其の者に關する。」「我々は教育の目的を個人以外に求めようとは考へない。……教育活動の出發點も、進行も、終結も個人であらねばならぬ。個人を通して社會に働きかけようとする如きは教育的活動ではない。」と。しかし事實はどうであつたか。社會的意識は已に人々の胸に高鳴り、社會的問題は至る所に頭を擡げてゐたのである。いつでも時代の先頭を切る文學者はとくにこの點に著眼してゐた。詩人ヘッペルの言ふには「個人は如何に偉大であり、如何に高尚で美しくとも、あらゆる状態の下に社會に叩頭しなければならぬ。蓋し社會と、及び其の必然の形式的表現である國家に於て全人類は生活し、個人に於ては其の（人類の）唯の一方面のみが發展するのであるから。」と。社會に於てのみ人は發展し、社會の一員としてのみ人は人であるとの意識に、今や人々は目覺め來つたのである。フランス及びイ

ギリスに起り、ドイツに移入せられた社會學は何を教へたか。個人は社會といふ大きな有機的存在——社會は、個人の單なる集合ではなくて、有機體に比せらるべき肢體的全體である——の一員としてのみ存する。社會から離れた個人は單なる抽象であり、事實として存在しないことを明示したではないか。社會的生活に於て、個人の精神を支配する法則からしては説明することの出来ない色の現象の存することも民族心理學や社會的心理學によつて明かにせられた。倫理學に於てもナトルプは道德を個人道德と社會道德とに區分するの不合理を摘發し、道德はいつでも社會的であると、ヴントは個々の意志が全體の意志に一致し、個人が全體に服従する情操と行動が道德的であると説く。要するに、あらゆる方面からして人は社會的存在であり、社會に於て、社會の爲に生活するとの見解が熟した。かくて教育學に於ても古くはプラトン、近くはベスタロッチ、フイヒテ、ヘーゲル等の社會的乃至は國家的教育學が回顧せられ、ヘルバルト派夫れ自身に於てすら社會的方面を顧慮せざるを得ないに至つた(例へばライン)。

ロ、ヘルバルトの教育説は道德主義であつた。彼にありては教育の目的は「徳であり」、鞏固な道德的性格は單に訓練の目的たるのみでなく、實に全教育の目的である。これはヘルバルト派にありても動かない確信であり、かくて多くの科學中、倫理學のみが教育目的の決定に與ることとなつた。しかし教育の目的は一に道德に盡きるか。反對に「全き人」の養成こそ其の目的ではないか。

道德が教育の中心目的であるといふことと唯一の目的であることとは異ふ。新人文主義の遺産である「諸能力の調和」は最早一顧にだも價しないか。ヘルバルトは諸能力の調和を「多方均等の興味」に置き代へたが、しかし彼は「多方は全然道德的理性に奉仕すべきである。」と言ふ。このあまりにも片よつた道德主義からして「全き人」、即ち道德を中心としつゝも他面、知的に、藝術的に、將た技術的に全き人の教育に轉じようとする事、これ將た二十世紀の教育の一つの傾向である。ナトルプが教育目的の決定には倫理學以外、論理學、美學等、要するに、全哲學が與るべきであると論駁して以來、ヘルバルト及び其の一派の教育目的の褊狭さは白日の下にさらけ出された。

ハ、ニーチエ以後の改革的教育學者が一齊に主知主義に反對せるは已に述べた如くであるが、この主知主義を代表せるものはヘルバルトの教育學であつた。彼の心理學は一切の精神現象を表象に起原せしめる主知主義であり、ヘルバルト派の殿將ラインすら尙感情も努力も表象相互の關係から起る特殊の變容である、とする。更に其の教育學は、一に、思想界の陶冶を樞軸として轉回したのであるが、之に對し二十世紀の教育學では主意主義が登場する。ヴントの主意的心理學や新カント派に於けるカントの意志優位説の徹底は言ふも更なり、オイケンの新理想主義、ミュンステルベルヒの活動説等何れもヘルバルトとは對蹠的な位置にある。そして夫れ等は當然ヘルバルト及び其の一派の教育學の受容的なるに對し、自我（心理的自我、又は先驗的自我）の自發活動と自己創造に

力點を置く。しかも夫れは單なる個人の主張ではなくて、心理學及び哲學の研究が齎した成果であり、夫れだけ確固たる地盤の上に立つ。これ將たベスタロッチ、フレーベル、フィヒテ、シュライエールマツヘル等の教育的遺産の繼承と其の發展に外ならない。

ニ、方法主義、夫れはヘルバルト及び其の一派の教育學の長所であると共に缺陷である。教育の技術化は其の長所であり、形式化、機械化は其の缺陷である。特にヘルバルト派では其の師の意圖に反して、教育を極度に形式化、機械化した。そして結局、教育者によつて自由に活用せらるべき「方法」が却つて教育者の自由を束縛し、恰も自然科学的技術の工業化が人々を機械の奴隷たらしめたと同じ結果に導いた。かくて方法か人格かといふ問題が新しく論議せられ、形式的な方法よりも教育者の自由な處理を重視しようとする一派の教育學者——人格的教育學者の名に呼ばれる——が現れた。

述べ來つた社會的傾向、全き人の教育、主意的傾向、方法主義の破棄等、二十世紀の教育は大凡ヘルバルト及び其の一派の逆を行く。この故に「ヘルバルトから離れよ。」とは屢々新しい時代の教育の標語に掲げられる。この故に又一八七〇年代、ディッテスによつて火蓋を切られたヘルバルト及び其の一派に對する論難は十九世紀の終末に於て愈々鋭さを加へ、何れも殆ど一樣に個人主義、道德主義、主知主義の名の下に之を卑下する。例へば其の始めヘルバルト派に屬せしヴィルマンは

「陶冶學としての教授學」(一八八二—一八八九年)に於てヘルバルトの思想を個人的、心理的、機械的、主知的であるとし、其の表象一元論は、知識と意志との關係をあまりに簡約ならしめ、従つて直接の意志陶冶を輕視せること、歴史的に與へられた文化財に對する顧慮の足りないことなどを擧げ、リンデは一八九七年の「人格的教育學」に於て、ヘルバルトの教育學に於て「機械化が其の頂點に對した」。夫れは法則によつて、教育者の自由ないきいきした活動を束縛するものであると難じ、リスマンは一九〇三年「何故に余はヘルバルトの教育學を否定するか。」との論文を發表し、個人主義、主知主義、道德主義の三點で以てヘルバルトの教育を特色づけた。特にナトルプは一八九九年「ヘルバルト、ベスタロツチ及び教育學現時の課題」なる著作に於て、ヘルバルトを完膚なきまでに攻撃して、ベスタロツチへの復歸を勧め、下つてシュブランゲルも一九一六年一小論文に於て、主知主義、機械主義、個人主義の三點に於て、ヘルバルトの教育學は新時代の精神とは離れてゐると述べてゐる。以上諸家の見解に徴するも、大凡大勢の趨く所を察知することが出來よう。しかしこれ等の論難は主としてヘルバルトの教育學の體系に對するものであつて、其の教育思想全體に關するものではないことも我々は記憶しなければならぬ。彼の體系に盛られた豊富な考察は今も尙教育的睿知の盡きせぬ源泉として珠玉の光を放つてゐる。この點已に私はヘルバルトについて敘述せる場合明かにしておいた。

ヘルバルトから離れよとの叫びは同時にフィヒテ、シュタイエルマツヘル、ベスタロツチ等、特にベスタロツチへの復歸を意味する。十九世紀の後半ではベスタロツチは主として其の燃ゆる人間愛、兒童に對する犠牲愛の故に、教育者の模範と仰がれ、貧民の救濟者、「心情の天才」として尊敬せられ、たかだか其の教育の方法が注意を惹くに止まつてゐたのであるが、二十世紀に入るや、多くの學者、中にもヴィゲット、ホイバウム、ナトルプ等により其の教育説が全面的に考究せられ、特に以前にはあまり注意せられなかつた「人間種族の發展に於ける自然の進行に對する探究」に於ける哲學的な深みが明かにせられ、この「分析的な明晰さには缺けてゐるが、綜合に於ては偉大な深みを有する」(ナトルプ)教育學者の思想は新しい時代の導きの星となつた。彼が「一切の認識の絶對的な基礎は直觀である。」といつた、其の直觀が發動的であること、教育の任務は自助への補助であるとして、自己活動を重んぜること、人は境遇を作るが同時に境遇が人を作るとせること、其他、個性的地位の重視に於て、調和的發展の理想に於て、一般的陶冶を力説しながらも職業的陶冶に一定の地位を與へたこと——ヘルバルトは知らるゝ如く職業教育を教育の埒外に置いた——、手工的作業を重んじたこと等々、彼の思想はまさしく現代的である。そしてこのことは一八二七年其の一百年祭を機とし、色々の立場から彼に關する研究が簇出せるによつても立證せられる。

以上を序説として、以下、大凡一九三〇年に至るまでの教育思想の發展を、問題別に稍詳細に敘

述することにしてしよう。

第一部 教育學の體系

第二節 個人と社會

一、社會的教育學

一、近代に於ける社會的教育學の最初の、そして最大の代表者であるナトルプ Paul Natorp (1854—1924) はヘルリン、ボン、シュトラスブルヒ各大學で言語學及び哲學を學び、後、全生涯をマールブルヒ大學の講壇におくつた(一八八一年私講師、同八五年員外教授、同九三年正教授、一九二二年退職)。彼は祖父ルードヴィヒ・ナトルプがベスタロッチの精神に従つて普魯西の國民學校の改善に盡した(上巻、第五章第六節)如く、一方に於てヘルバルトを排撃してベスタロッチの再生に力めると共に、他方、新カント派の立場から、論理的に社會的教育學を建設し、二十世紀初頭の理論的教育學に偉大な影響を及ぼした。多くの著書中特に社會的教育學に關係あるものとして「社會的教育學」„Sozialpädagogik“ (1899) 「社會的教育學論文集」„Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik“ (1907)

「社會理想主義」„Sozialidealismus“ (1920) 等が擧げられる。尙「哲學と教育學」„Philosophie und Pädagogik“ (1909) (田制佐重譯、大正十四年) は彼の教育學の體系を理解するに於て缺くを得ない重要な文獻である。

ナトルプは「其の社會的教育學」を「社會の基礎に於ける意志教育の理論」と名づけてゐる如く、教育は根本的には意志の陶冶であり、彼の知的、美的、更に宗教的陶冶などと稱せられるものは畢竟、意志陶冶の何等かの形式に外ならないと考へる。然るに意志はいつでも一定の目的、理念、即ち「あらねばならぬ」ものに向ふ。大凡陶冶するとは形成すること、「事物を夫れに固有な完全にまでもたらず」ことであり、完全とは「事物が、夫れがあらねばならぬ通りにある」ことを意味する。この「あらねばならぬもの」として、我々が思考する事物の完全な形象が「理念」であり、従つて理念は一切の教育的考察の出發點である。しかも理念の何たるかは自然科学的、若しくは心理的な考察から導かれるものではなくて、ただただ論理的に、即ち演繹的のみ規定し得られる(後、第三節参照)。従つて教育學は歸納的ではなくて演繹的のみ建設せらるべきである。

かやうに、人間の人間としての活動はあらねばならぬ理念の實現に向ひ、理念は本來實踐的認識、即ち意志の領域に屬する。そしてナトルプはこの、人の自覺的な發展としての意志の發展を「夫れの意識せられる程度に應じて」衝動、意志(狹義)及び理性意志の三段階に區分する。この中衝動は

我々の活動が、直接に感官に現れる對象に全く捉へられ「た状態で、之が特色は「對象に全く自らを任かす」に存し、大凡一切の作業は源を衝動に發する。第二段の意志は衝動が無意識的、受動的に對象に捉へられてゐるに對し、意識的、發動的に意志の向ふべき事柄を定立(實踐的對象定立)する。意志するとは「事柄に對し自我を賭することを意味する」。かくして第一段の對象に捉へられた盲目的衝動は、第二段では目的を意識した活動となり、言ひかへれば意志によつて、衝動に一定の方向が與へられるのであるが、しかし夫れはまだ意志發展の最高階段であるとは言へない。と言ふのは意識的な活動でありながら不道德な意志が存し、例へば悪人は意識的に惡しき事柄に自我を賭するからである。即ち意志(狹義)はいつでも格率に従ひはするが、この格率が善の理念によつて規定せられてゐるか否かはまた問題となる。若し意志がカントの無上命令の意味に於ける善の理念にこれ従ふとき、こゝに意志は其の最高の段階に達するので、かやうな意志を理性意志と呼ぶ。そしてこの意志の三段階に應じて、個人的徳として、眞實、勇氣、純粹(適度)の三主徳が、三主徳の社會に關係する方面として正義の徳が立せられる。

第一に、眞實は理性意志の徳であり正しき者を正しとし、惡しき者を惡しとする見識、しかも感情、習慣、性向など一切經驗的なものによつて、尙又習俗や外なる權威によつて惑はされない見識を意味する。第二に、勇氣は意志の徳で、眞實が道德的見識に關するに對し、勇氣はこの見識を道

徳的行動たらしめる。勇氣（道德的實行力）とは善と認められたものに對し、無條件に自我を賭することである。第三に、純粹又は適度は衝動の徳であり、夫れは人々衝動の奴隸とならないで、反對に之を支配することを意味する。支配するとは、しかし「衝動を弱め、又は絶滅し、又は野獸の如くに束縛することではなく、却つてなるべく之を損はないで我々の道德的使命に奉仕せしむることであり、この道德的使命は……自然との無益な争闘ではなく、却つて自然（衝動）の健全で、且純粹な發展」を豫想するのである。即ち純粹（適度）とは人間の道德的使命に従つた衝動の支配、言ひかへれば其の健全で純粹な發展であり、この徳に於て道德は自然と最も直接な關係に立つ。第四の正義は、以上の個人的諸徳の社會に關係した方面であり、正義は先づ第一に社會的關係に於ける正しき見識（眞實）を、第二に正しきものを實行する勇氣を、最後に同情とか憎悪とかの衝動を支配し、「純粹」ならしむることを要求する。「盲目的な憎悪とか、盲目的な愛とかは救ひ得ない不正義に陥る。其の他一切の規正せられてゐない……衝動生活に於ても同様であり」、正義の徳に於て、人は始めて自己の道德化といふ目的を達成し得る。といふのは「人々は社會に對する關係の人間の道德的形成なくして、自己の人間の、道德的使命の高さに達し得ないからである」。

カントは人は教育によりてのみ人となる、と説いたが、ナトルプは、社會によつてのみ人は人となるので社會から離れた人は物理學者の原子と等しく、理論的な抽象に過ぎない、と言ふ。彼の社

會的教育學の根本概念は大凡次ぎの語に要約せられる。曰く、社會的教育學は「理論として、陶冶の社會的條件と社會生活の陶冶條件を、しかも社會も亦變化するとの正當な豫想の下に研究する」と。又曰く「余はこの二つの任務、即ち陶冶の社會的條件と社會生活の陶冶條件とを、二つに分たないで、却つて一つと観る。蓋し社會は個人の結合によつてのみ成立し、この結合は翻つて個々の成員の意識に於てのみ成立するからである。従つて最後の法則は個人と社會に於て必然に同一である。」と。こゝに陶冶の社會的條件とは「個人の教育は其の本質的な各方向に於て社會的に條件づけられる」ことを、社會生活の陶冶條件とは「社會生活の人間の形成は、根本的に、社會生活に適合せる、個々人の教育によつて條件づけられる」ことを意味し、「社會も亦變化するとの正當な豫想の下に」とは社會も、個人と等しく、單なる所與ではなくて一定の理念に従つて發展すべきことを、即ち社會的教育學は始めより「理想としての教育（個人の）を理想としての社會に關係せしめて考察する」ことを意味する。従つて社會的教育學は個人的教育學から切り離された教育學の一部ではなくて、却つて其の全課題を内に含んでゐる。單なる個人が抽象的存在であると等しく、單なる個人的教育學亦自立的な存在價值を有しない。

人の發展は根本的には自覺の發展であり、人々理性的に自由となり行く過程である。然るに自覺は大凡社會的自覺である。「他の意識と對立し、同時に之と積極的に關係しないで、自覺なるもの

は存しないし、又存し得ない。自と他が對立し、他を評價することは自ら自らを評價し、他を理解することは自ら自らを理解する基である。「先づ自我と他我とを對立せしめ、他の自我を認めないで自我が自我に對して他人となること（即ち自覺に於て自我の中に評價する自我と評價せられる自我の對立すること）が如何にして可能であらうか」。だからして人は人間社會に於てのみ人として發達し得るのである。然るに大凡社會は何等かの委に於ける意志の社會であり、社會による教育は先づ第一に意志に向ふのであるから、自覺の發達は、根本的には、意志の段階的に意識せられ行く過程に外ならない。社會的教育學が「社會を基礎とせる意志教育の理論」と稱せられる所以である。

個人及び社會の發展を規定する「最後の法則は個人と社會の二者に於て必然に同一である。」と、ナトルプは言ふ。必然に同一であるからには二者の發展に嚴密な並行が存しなければならぬ。即ち社會生活に於ても、個人の生活と等しく、衝動、意志（狹義）及び理性意志の三段階が存しなければならぬ。其の第一段たる社會的衝動は直接に社會的作業に向ひ、第二段の社會的意志は第一段の衝動生活を社會的に規正し、第三段の理性的批判では社會的意志を批判し、之に方向を與へ、法的な最終の統一を齎らす。しかもこの社會的作業、社會的意志、理性的批判の三者は別々のものではなくて、同一の社會生活の三契機であり、其の一を離れて他は存しない。言ひかへれば社會生活は社會的理性に従ひ、且社會的意志で以て規正せられた作業としての生活である。もつと具體的

に言へば、社會生活は、社會的衝動に基づく經濟活動と社會的意志に基づく支配的活動（政治）と社會的理性意志に基づく經濟及び政治の批判（陶冶活動）とに三大別せられ、しかもこの中第一は第二に、第一と第二とは人間陶冶の一層高い目的、即ち第三の陶冶活動に従屬し、言ひかへれば第一と第二が第三によつて正しい方向を與へられた生活である。こゝに我々はナトルプの社會的教育學が本來の學校教育を遙に超越し、一般の社會生活、即ち經濟、政治及び精神的文化をば「理念」に照して考察し、一切の教育活動が社會生活の理念に従つた形成をこれ目指すこと、一言に夫れが社會生活の教育學であることを看取し得ると同時に、彼がこの社會生活を「絶えず發展しつゝあるもの」と觀じ、「社會生活の道德的秩序を永遠の課題」とせるところに彼の社會的教育學の特色を發見し得るのである。

述べ來つた意志發展の三段階に應じて、教育は家庭教育、學校教育及び社會生活に於ける大人の自由な自己教育の三段階に區分せられる。この中、第一の家庭教育は特に衝動生活と其の道德的形に關し、徳の方面からは「純粹」（適度）の領域に屬する。ナトルプはベスタロッツ等と等しく母子の關係を「意志教育の根本的要素——地盤の良好な準備といふ意味に於ての根本的要素」に掲げる。大凡家庭では兒童は父母の、及び姉妹の愛育により、衝動的、感覺的生活に自然に一定の方向が附與せられる。兒童は、最初は、純粹に感情的に父母や兄弟の意に従ひ、其の態度は受動的であ

るが、次第に發動的となり、この發動は先づ以て遊戲に現れる。そして遊戲は適當な指導の下に次第に作業へと移行し、又移行せしめねばならぬ。そして彼は教育のこの段階に於ける、社會生活の影響を繰返し強調する。どこにも家庭ほど直接で且緊密な社會生活はなく、「兒童の環境が、意志されも意識されもしないで、兒童の情操の形成に與ふことは避け得ない所であり」、純良な家庭教育はやがて純粹な社會教育である。しかし若し家庭が其の教育任務を果し得ない場合には之が補助として幼稚園が必要となる。特に彼は多くの家庭が團體的に結合し、共同に學齡以前の兒童を教育し、個々の團體は更に合して大きな團體を結成し、相互に助け合ひつゝ、自由と責任の精神によつて、幼兒を教育することを、現時の工業組織から起る家庭教育の缺陷を救済する最良の方法として推奨した。

學校教育の主要な任務は「法則と秩序の精神を未成年者に印銘し、之を第二の自然たらしむるにある」。家庭教育と學校教育の差別は量的のものでなくて質的である。學校に於て、教育は始めて完全に意識的となり、陶冶活動は始めて意圖的に行はれ、家庭では知性の陶冶と意志の陶冶はまだ分れないが、學校に於ては二者は明かに分離する。學校教育も亦社會教育であり、こゝでも兒童は學級の一員として、學校社會の一員として絶えず他との交互關係に於て生活する。學校教育本來の任務は知的陶冶(教授)であるが、教授は、言ふ迄もなく、意志の陶冶に全然奉仕しなければならぬ。

翻して言へば學校に於ける教育的(意志に及ぼす)作用は教授を介してのみ行はれる。意志の陶冶に奉仕するといつても、夫れは、あのヘルバート派の「情操教授」の形式によつてではなく——ヘルバート派とはどこまでも相容れない——却つて眞理への愛を喚びさまし、正しく「考へようとの意志」に導くことによつて成される。この點で數學と文法は特に重要な位置を占める。本來知性と意志は同じ法則に従つて發展し、意志の三段階の夫れ夫れに對應して、知性にも感覺性、悟性的統一及び理性的統一の三段階が存し、知性と意志は發展の各段階に於て相互に呼應しつゝ、極めて緊密な關係にあるから、教授は教授として獨立を保持しながらおのづから意志に影響せざるを得ないし、「認識の陶冶が其の特異性を純粹に維持すればするほど益々純粹に意志の陶冶に貢獻し得る」ので、かやうな純粹性を有する教授こそ眞に教育的教授を以て目せらるべきである。徒らに情操的ならうとする教授は却つて情操其の者を損ふ虞れがある。學校の組織については、ナトルプは社會的、國民的な立場からして、六年間(六歳乃至十二歳)、出來れば七年間、基礎學校にて共同の教育を受け、後、才能あるものは嚴密な選抜を受けて高等教育に進み、其の他のものは十八歳まで義務的に職業教育を受けしむべきであるとした。

教育の第三段階たる自由な自己教育に於て意志の教育は頂點に達し、こゝに意志は理性意志へと高まる。大學に於ける教育、一定の職業に従事せるものの自己教育に對する國民高等學校、又は

「大學擴張」等何れもこの段階に屬する。其處で人々は社會に存する一切の文化財に分與し、特に凡ての徳の中、最も價值ある、眞實への愛が喚びさまされ、眞の爲に眞を、善の爲に善を意志するといふ自律的徳徳の段階に達する。

以上、大體、社會的教育學の組織について述べたのであるが、最後に教育の方法について簡敘すると、ナトルプは文化財の保存と傳達を教育唯一の任務に掲げるものに反對し、精神の自發性の原理に基づき、生徒の自己活動の誘導、文化内容の自己創造、人格の自己決定等を極力主張した。かくて彼は正しき教育の方法は生徒をして作業せしめ、しかも自己の作業を發見せしめ、之によつて内部的創造力を自由ならしむるにある、と説く。曰く「我々の學校は、結局、言語學校たることを停止し、眞正の事實學校、即ち作業學校でなければならぬ。」と。この點で彼は所謂作業學校の先驅者たるの名譽を負ふ。そしてこの作業重視の傾向は年と共に加はり、晩年の著述では、小規模の植民組織による團體的な共同の作業を介して、教育の、そして之と共に經濟的生活及び國家生活の改造につきて述べ、作業と精神との結合（精神が作業となり、作業が精神となること）と「凡てに作業意志を喚びさますこと」の外にドイツを當時の窮迫から救ひ出す方途は存しないとすら考へた。のみならず、團體的な作業によつて教育、經濟及び國家の最も困難な問題、即ち「指導者」の問題をも單純にしかも完全に解決しようとした。曰く「指導するものと指導せられるものとの互に信頼し合つた

關係、進んで指導者に服従することは同胞的な共同作業の直接性からのみして生成する。」と。作業のこの新しい組織では、言ふ迄もなく作業が作業其の者に對する悅樂から成され、共同作業者の生活は、作業によつて個々人が内的に發展するやうに——現代の大都市の生活の如く、人を機械化しないで——形成せられねばならぬ。

二、同じく社會的教育學者として、明治三十年代の後半以後、一時我國に喧傳せられたベルゲマン Paul Bergemann (1832—) はベルリン、ハルレ、イェーナの諸大學に哲學、教育學、言語學等を學び、一八九二年ドクトルの學位を得、爾來イェーナ大學教育研究所にラインの下に教育の研究に従事したが、終にヘルバルト派を離れて獨自の體系を樹立した。彼の教育思想は主著「經驗科學を基礎とし、歸納法を補助とせる普遍的な、即ち文化教育學としての社會的教育學」"Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik" (1900) (熊谷五郎譯述、明治三十六年) に詳述せられてゐる。

ベルゲマンはフォイエエルバツハやコントによつて建設せられた實證學派に屬し、其の立場は上著の序文に於ける次ぎの語に最も明かに點出せられてゐる。曰く「こゝに公けにする著作は社會的教育學を經驗科學の廣汎な基礎に打ち立て、歸納法の確實な道を一貫して進行する。批判哲學的、若しくは其の他何等かの豫想から教育の原理を導かないで、却つて教育學に於て考慮に上る諸原則を、

經驗的事實、しかも外的な經驗の事實の歸結からして得來る。」と。即ち彼の社會的教育學は理想主義的ではなくて實證主義的であり、其の方法が演繹的でなくて歸納的であるなど、あらゆる點に於て、ナトルプと對蹠的な立場にある。

教育は成熟者が未成熟者を成熟者にまで發展せしむる作用である。然るに成熟者とは人生の任務を解決しようとする力、且この解決に分與する人々であるから、教育學は先づ人生、更に廣く、生活の何たるかを研究し、人生の目的を根本的に規定することから出發しなければならぬ。「生活とは何ぞや」。この難問題の解決を我々は近時の實證的研究に待たねばならなかつたのである。實證的研究によつて、我々は世界が多くの力と材料の結合で、しかも絶えず運動し、變化し、發展し、人の生活に於て夫れが文化の發展として表現することを明かにし得た。教育の目的は「人々が絶えず主張せる如く、宗教や倫理學からは導かるべくもない」(夫れ等は生活の個々の表現形式を包括するに過ぎないから)。夫れはただただ經驗科學、特に生活全體の學たる生物學からして導かれ得る。然るに生物學の教ふる所によると、生物の目的は己が屬する種族の保存と發展に存するから、之から推して、教育の目的は「己が屬する民族の現在の文化問題の解決に共働し得る能力を有し、且この解決に喜んで參與する健全な行動力を有する人、しかも國家の有力な一市民、及び一般に人間社會の有要な一員」を養成するにある、と言へる。

ベルゲマンに従へば、人は遺傳、境遇、社會精神等により、身體的に、將た精神的に規定せられる。人は凡て「社會的個人」であり、社會を離れた個人は直ちに動物に墮落する。「個人は己が生れ、教育せられ、成長した社會が考へ、感じ、行動する如くに考へ、感じ、且行動する」。個人に特有な價值なるものは存しない、之ありとするは「先天的錯誤」である。偉人と雖も然りである。ルテルも先行者を有し、ゲーテも時代を離れてはゲーテたるを得ない。個人的教育學の主張者達が、例へば蕾が發展して花となり、實となる如くに、本來個人に存するものを發展せしむるを教育の任務と考ふる如きは、社會を離れて個人は存しないといふ、この動かし得ない經驗的事實を無視した皮相の見解たるに過ぎぬ。他方、彼は又一般妥當の教育學なるものは成立すべくもないと主張する。大凡人は一定の時代、一定の民族、一定の文化に屬し、抽象的、一般的な人といふものは存しない。あの古くから唱へられてある諸能力の調和的發展といふ如きも、あまりに抽象的であつて、實際の教育を指導するに足りない。例へば藝術家がモデルを活用する如く、教育家も「一定の時代に於ける國民をモデルとして自己の活動を進め行かねばならぬ」。教育は何時でも國民の自然的、歴史的條件を基礎とすべきであり、従つて普遍的な指導原理なるものは存しない。即ち一般に妥當する教育學は存立し得べくもない。

ベルゲマンの所説にはかなりの矛盾があり、其の缺陷を指摘することは極めて容易である。特に

彼が、倫理學を生物學に從屬せしめ、善とは種族の保存と完成を進むる行動であり、惡とは之を妨ぐる行動であると説く如きは、今では全く破棄せられてゐる唯物的見解であり、其の、「個人は：：社會が考へ、感じ、行動する如くに感じ、考へ、且行動する」との主張は個人に固有な價値を全然没却せるものとして、多くの學者、中にも後に説くブッデ一派から鋭く攻撃せられてゐる。けれどもかゝる、體系として見た場合の缺陷の故に、夫れに盛られた豊富な内容、教育の實際に對する適切な見解、社會的教育に對する個々の施設等、隨所に散見する彼の教育的識見を見落すやうなことがあつてはならぬ。

三、他面、社會學を基礎とし、社會的教育學に一生面を開いたものとして特に注目せらるべきはバルト Paul Barth (1858—1922)である。始めライプツヒ大學でザントの下に學び、一八八一年學位を得、長くブレスラウ、リーグニツツ、イエーナ等のギムナジウムの教師であつたが、一八九〇年ライプツヒ大學私講師となり、後員外教授に、一九一八年名譽教授に進んだ。歴史哲學、社會學、教育學等に關する著書多く、教育學では「教育學及び教授學概論」„Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre“ (1906)「社會學的及び精神史的に解明せる教育史」„Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung“ (1916)を始め、二三の小著がある。バルトは上述の「教育史」に於て、「教育は社會の繁殖である。」との、一見奇抜な定義を教育に

與へ、現代の社會學的及び精神史的な研究の成果に照して古代より現時に至る教育の發達を解明し、各時代に於ける世界觀及び社會狀態と教育との關係を詳細に敘述した。彼によれば大凡社會の繁殖は文化の初期に於ては比較的無意識に、時代の進むと共に次第に意識的となり、社會の法則的な進行は一步一步、より高き、一層價値ある生活形式を發生する。しかも社會は一種の有機體として他の有機體と等しく、自己の中に、生成、發展の原理を含んでゐるのであるから「従つて（上に擧げた教育の）發生的定義は同時に目的的定義」であり、必ずしも、故らに教育の目的を立する必要は存しない。

教育は社會の繁殖であるといふ。しかし謂ふ所社會は之を如何に考ふべきであるか。バルトは社會の考察に於てスペンサー流の社會有機體説を排斥したが、しかし尙之を一種の有機體、即ち精神有機體と考へた。そしてカントの「判斷力批判」に結合し、有機體の特色として、第一、有機體では部分（存在上及び形式上）全體に關してのみ可能である。換言すれば「全體は部分の前に存し、部分を創造し、且之を保存する」。第二、有機體の各部分は交互に作用し「其の形式をも結合をも」交互に決定し合ふ。第三に、有機體は繁殖の作用を有する、ことの三者を擧げた。然るに社會に於ても、第一、個人の意志は社會の全體意志によつて決定せられ、且この全體意志の中に保存せられる。第二、社會に於ては常に支配者と支配せられるものとの間に交互作用が存するのみでなく、進

んだ社會では經濟的及び精神的な分業があり、他に與へると共に他から受容れ交互に影響し合ふ。第三、社會は空間的には植民により、時間的には次ぎの時代を教育することによつて繁殖する。即ち社會には有機體に固有な三特徴が具はつてゐるから、夫れはまさしく一種の有機體、しかも精神有機體である。そして言ふには「繁殖といへば一般には時間的な繁殖が考へられるから」「教育は社會の繁殖である」と。

社會は個人から成立するが、しかし夫れは個人の身體的結合に於て成るのではなく、社會の要素は個人の意志であり、社會は「意志有機體」である。更に嚴密には「精神的意志有機體」と呼ばるべきである。従つて教育は「社會の精神的繁殖である」と定義してもよいが、精神的などと附加するは、社會の本質に照して、一つの冗語たるに過ぎぬ。かやうに社會は精神有機體であるから、夫れは精神的な方法によつて、即ち意志（社會は意志有機體であるから）と、意志に方向を示す表象とに作用することによつて繁殖し、しかも教育の形式及び内容は夫れ夫れの社會の一定の、特殊の精神構造によつて規正せられる。従つて教育は常に歴史的に條件づけられ、其の限り比較的な（一般的でなく）妥當性を有するに過ぎぬ。以上の見地、即ち教育の目的を社會の繁殖に置く見地からしてバルトは汎愛派の功利主義、ヘルバルトや新人文主義の個人主義に反對し、シュライエルマツへの立した教育目的を最良のものとして推賞した。

説く所の如く、「教育を社會の一機能（繁殖といふ）——生理的繁殖が生物の機能である如く——と解する教育學は社會に關する科學を基礎としないでは成立し得ない」。然らば社會に關する科學なるものが存するか。かく問うて、彼はコントからジンメルに至るまでの諸種の社會學を吟味し、最後に、社會學は「歴史に現れた大なる意志運動（社會は意志有機體である）について記述し、之から似寄つたもの、同じ形式のものを引き出し、經驗的法則（稀には因果的法則に達することもある）を定立する」科學である。社會學的法則は（主として）經驗的法則であるが、夫れが社會の將來の發展を豫示する點に於て、學說上、實行上大なる價值を有する、夫れは歴史に「國民の教師たるの役目を演ぜしめる。」と結んでゐる。バルトの意味する社會學は主著「社會學としての歴史の哲學」（一八九七年）なる標題の示す如く、又彼自身「社會學は歴史の哲學と同一である。」と明言せる如く、一種、歴史の哲學に外ならなかつた。

社會學に對する如上の見解が如何ばかり是認せらるべきかは暫く措き、兎も角、彼によつて教育學と社會學は極めて緊密な關係に置かれた。彼は實に社會學を教育學の基礎學とした最初の、でないにしても最も有力な學者であつた。我々は彼の言ふ「社會の繁殖」を、恐らく、「社會の發展（保存と改善）」と書き改め得るであらうし、若し然りとせば社會學の教育學に對する位置は一目瞭然である。彼は言ふ。教育者は第一に、教育上、彼が繁殖せしむべき社會の道德的理念について知つてゐる。

ると共に、現代の社會に目立つ利己主義が生徒の道德的發展に及ぼす危険を防止し、彼等を道德的自立に導かねばならぬ。第二に、教授上、教材の選擇に關し、生活上の要求が其の規準とならねばならぬが、この要求は言ふまでもなくいつでも社會的に條件づけられてゐる。第三に、學校の組織も亦社會學の教に聽從しなければならぬ。特に社會の改善につきては、「倫理學は行爲の超時間的理想を示すが、この理想的原理の適用せられる現在の實際の生活状態は社會學が之を教へ」、そして教育は「抽象的な世界生活に對してでなく、一定の社會に於ける生活にまで未來の成員を養成するのである」から、社會學は倫理學と相並んで、否、是よりも一層重要な、教育の基礎科學である。しかしバルトは其の「教育學及び教授學概論」に於ては社會學と倫理學にのみたよらないで、心理學、美學、論理學等をも考慮し、中にも實驗心理學の所説に甚大の注意を拂ひ、折衷的な態度を保持した。そして夫れだけ體系の整合に缺けてはゐるが、現代の教育問題の主要な方面を網羅し、一切を概観せしむるの長所を有するので、ロシア、スペイン、スエデンを始め各國語に譯せられ、教育界に大なる影響を及ぼした。我國でも其の教育學の部分は林圓應により譯出(昭和元年)せられてゐる。

四、社會的教育學は教育の社會的方面を強調するのあまり、其の個人的方面を無視し、若しくは輕視しはしないか。若し夫れが教育の全領域——社會的方面のみでなく——を含むものであるとし

たら、例へばレーマンの批評した如く、「社會的教育學」なる名目は適當とは稱せられない。少くとも夫れが個人的教育學に對抗するものであるかの感我々に抱かしめる。ベルゲマンの所説が個人の價値を没却せるものなるは已に指摘して置いたが、ナトルプに於てはどうであつたか。彼はどこまでも個人と社會とを相關的に考へた。即ち彼は、余の教育學は社會的であると同時に個人的である、唯教育に對する社會の意義が十分に認められるまで「社會的」なる形容詞を附加するに過ぎない、と言ふ。しかも彼の教育説に於ける個人の位置は、前後に於て多少の變遷を有し、一樣に論ずるを得ない。例へば「社會的教育學」では個性輕視の傾向が著しく、彼自身も「余の「社會的教育學」及び「一般教育學」では個人の權利をあまりに背景に置き過ぎた。」と自白し、晩年、形而上學的、宗教的色彩の濃厚となるに伴ひ、個人の創造的活動、「固有の萌芽の内部からの自己發展」を強調し、個人に特有な價値を完全に認むるに至つた。しかし、これは固より個人を社會の上位に置くことではなく、依然として個人と社會は不可分離の相關關係にある。この點、晩年の小著「個人と社會」„Individuum und Gemeinschaft“ (1921) に於て、彼自身一貫の態度として掲げた四綱領に於て最も簡約に明示せられてゐる。一部分抜き書きすると、

一、「個人と社會とは互に他を排するものでも、又一が他を限定する、人間生活の二つの構成要素でもない。二者は密接な相互關係に於て一と考へられねばならぬ。一と考へられるとは最も深

められた個性は同時に最も深められた社會であり、反對に又、最も深められた社會は最も深められた個性であることを意味する。

二、「社會も個人も、此の場合、唯の事實的所與としてでなく「理念」として考へらるべきである。即ち完成せるものとしてでなく永遠に成りつゝあるものとして……考へられねばならぬ。」

三、「二者の中、其の一を肯定することは同時に（普通には之と對立し衝突すると考へられてゐる）他を肯定することとなり……一の肯定は他から何者かを取り去る（即ち他を否定する）こととはならない。……個人は社會を擔ふものとして、將た社會を創造するものとして自らを意識するのみでなく、同時に、絶えず社會によつて養はれ、社會を自らに於て、自らを社會に於て、固定し、深めることによつて、自己自身次第に高まり行く」。

四、「かくてのみ社會と個人との二者は共に内容に充ちた具體的のものとなる」。眞の個人は自己に閉ぢこもつた特殊な存在と全く異ると共に眞の社會は偶然に一致する目的に基づき、一時的な契約により、個人の結合したものである。「社會に於ては個人の犠牲といふものは存しない。犠牲とは社會の缺陷を證明する……社會は科學といふ思考の世界に於て、道德といふ意志の世界に於て、自由構成といふ藝術の世界に於て、最後に凡を含む宇宙觀に於て、社會の理想的な最後を中心に、各個人が自由に關與するによつて、生き生きと發展する理想的存在である。そし

てこの最後の中心は神であり、之を人に對して考へれば宗教である」。

説くが如く、個人と社會とが密接な相互關係にあること、深まつた極、二者が一であり、論理的に、將た倫理的に對立するものでないこと、眞の社會には個人の犠牲の存しないこと、共に理論的には首肯せられよう。けれども實際はどうであるか。個人と社會との對立は、歴史的に繰返し繰返し現はれる經驗的事實ではないか。ナトルプは理念の立場から、即ち「あらねばならぬ」方面からして社會と個人との關係を考へ、現實に存する二者の對立には殆んど無頓着であつた。彼には歴史的考察が缺如してゐた。其の體系が稀に見る論理的嚴肅性を有するにも拘らず——何人も之に對し稱贊ををしまない——實際の教育を指導する力に乏しかつたのは理の當然である。よし個人的教育學と社會的教育學の對立が論理的には是認し得られないにしろ、夫れが歴史的に繰返し現はれてゐること、これ亦動かし得ない事實であり、二者の關係如何といふことは、ナトルプの精細な考察にも拘らず、尙一つの大きな問題として残る。

二、教育目的としての個人と社會

この歴史的に現れた個人的見地と社會的見地とを共に攝取し、之を一つの體系に纏めようと努めた代表的教育學者として第一に擧げらるべきはヴァイルマンとラインである。

1. ヴィンマン Otto Willmann (1839—1920) は郷里リッサー——二世紀前コメニウスが「大教授書」を草した——のギムナジウムを経て、ブレスラウ、ベルリン兩大學に言語學及び哲學を修め、哲學上では特にトレンデレンブルヒの影響を受く。一八六二年ドクトルの學位を得、翌年言語學及び數學の高等學校教師試験に合格し、同年秋ライプツヒに赴き、ツィルレルによつて新に設立せられた大學教育研究所に入り、始めは練習學校の、後、研究所の教師となつた。一時熱心なヘルバルト學徒であつたが、本來歴史的、社會的傾向に富んでゐたので、研究の進むと共にヘルバルト教育學の長所を認めながらも、其の基礎づけに於て不備なるものあるを痛感するに至つた。一八六八年ツィンに招かれ、ディッテスの主宰するベダゴギウム（教育者に補習教育を施す機關）の附屬練習學校の長となつた。けれども全く世界觀を異にせるディッテスと合ふべくもなく、一八七二年ブライク大學の員外教授に聘せらるゝや、救濟せられたかの感を抱き、喜んで之に應じた。ブライクで大學の講壇に立つこと三十有一年。こゝで彼は「ヘルバルトからアリストテレスへの道をたどり」、古代の哲學に、ヘルバルト教育學の修正と補充への出發點を見出した。一八七六年ツィルレルに倣つて教育研究所を興し、同七七年正教授に進む。主著「陶冶學としての教育學」"Didaktik als Bildungstheorie" (1882—89) はブライクに於ける理論的、實際的活動の集約として、長い勞作の結果（その第一部、陶冶組織の歴史の研究に十五年の日子を要したと言ふ）成れるものである。次で教授學の基礎づ

けの爲に「理想主義の歴史」"Geschichte des Idealismus" (1884—97) を著す。一九〇三年退職、ザルツブルヒに退隱、翌年同地で哲學の講義を始めたが、夫れが一九〇七年「キリスト教育科學會議」に發展し、其の名譽會長に推された。一九一〇年ライトメリッツに轉じ、同二〇年八十一歳の高齡で同地に逝いた。尙教育及び教授に關する小論文を輯めたものに「講堂と教室から」"Aus Hörsaal und Schulstube" (1905) がある。「教授學」と相並び、彼の教育思想を理解するに缺くべからざるものである。

ヴィンマンは其の經歷が示す如く、始めアトステレス學徒トレンデレンブルヒから大なる影響を受け、途中でヘルバルトの哲學及び教育學に傾倒し（一八六三—七一年）、後ゾラトソン、アリストテレスを経て、アウグスティヌス及びトマス・アキナスの宗教觀へと進んだ（一八七二—八〇年）。この轉換の初期（一八七一年）に於て已に道德的世界の偉大な形象（言語、風習、法、宗教等）は有機的な形象、即ち形體と精神を有し、部分と全體とが密接な交互關係を有する有機的な一體であり（プラトンの）、「民族精神の創造的根源から起つたものである」との見解に達し、「歴史的、社會的立場に立つ教育學」のプランがひらめいてゐるのであるが、この見解は次第に社會的、歴史的及び宗教的契機の重視へと、そして結局「教育はもろもろの財（文化財）の傳達である」との、或は教育は「財の運動」であるとの、彼に特有な教説へと導いた。同時に、この見解は、彼を非歴史

的、個人的なヘルバルトの説を、古くはプラトン及びアリストテレス、近くはローレンツ・フォン・シュタイン及びシュライエルマッヘルの思想に基づいて改造しようと思ひ立たしめた。「人々はヘルバルトを超越し得る。しかしどの道ヘルバルトを通過しなければならぬ。」とは彼の確信であつた。そして其の結果、一方には社會的、歴史的方向に、他方には個人的、主觀的方向に是れ馳する教育説、即ち社會的教育學と個人的教育學とを一定の原理に基づいて統合する教育學の建設に専心従事するに至つた。

ヴァイルマンが社會的、歴史的方面に夙に著目せるは、主著「陶冶學としての教授學」に「社會研究と陶冶の歴史との關係に従つて敘述せる」と標記せるによつて明かであるが、しかし之が爲に決して個人的方面を疎外するものでないことも次ぎの二三の語によつて證せられる。曰く、「風習、制度、民族精神等は個人の精神に一定の姿を附與する。これなくしては個人の精神は考へられぬ。しかし國民精神、社會精神等は、個人の精神以外何處にも存しない」。教育學及び陶冶學の任務は「個人的及び社會的見解を前以て結合し、かくて人格的諸關係の豊富さと、深さと、及び多様な社會的、歴史的組織を同時に顧慮しよう」と力めるときにのみ、其の全領域に於て把握せられ得る。「精神的世界は同時に兩端に擴がる。即ち個人的人格と知的、道德的社會との。」と。この點で彼はシュライエルマッヘルに呼びかけ、シュライエルマッヘルが陶冶活動の任務を前代から受けつが

れた精神的資産の傳達であるとし、この傳達が單に「思想を傳へる」のみでなく、「思想の生産」であること、個性の誘發と、社會への教育の二重の任務を教育に負はせたこと、更に國家、あのローレンツ・フォン・シュタインが主として考へた國家生活と教育の關係以外、他の社會の重要性を考慮したこと等に共感を寄せる。そして言ふには「國家は多くの社會的結合——夫れ等は合して社會有機體を形成するのであるが——の一つに過ぎないから、國家の立場からのみでは社會有機體の生活更新は理解し得られない。教育理想及び陶冶努力の基礎は道德的及び知的生活のもろもろの財であるが、これ等の財は國家が創造せるものではなくて、却つて唯保護し、最良の場合、之を整理し固定するに止まる。國家の組織的活動に對する内容は、他の方面に於ける創造的な深みから生成するので、この深みにまでは如何なる支配者の命令も如何なる政府の規則も下降し得ない。」と(傍點筆者)。更に個性の教育を重視する點に於てもシュライエルマッヘルに結合し、異つた時代に現れたさまざまな個人的考察(教育の)は、よし社會的考察を重んじたればとて、決して忽に附し得ない、と彼は言ふ。兎も角、彼の教育學は絶えず歴史の成果を考慮し、「あらねばならぬ」理想からのみでなく(ナトルプの如く)、又已に存し、及び現に存する事件をいつでも眼中に支持してゐる。この點で彼の見解は或はナトルプより——時間的にはナトルプに十年以上先んじてゐるに拘らず——一層現代的であるとせられよう。

言語學者ヴィルマンは個人及び社會の語義からして、社會と個人との不可分の關係を釋明する。
 "Individuum" (個體、個人) とは語義上「分つことの出来ないもの」即ち夫れ以上分たれ得ない部分であるが、しかし部分は部分として、夫れの屬する全體との關係に於てのみ意味を有する。他面、"sozial" (社會的) はラテン語の socius から來り「仲間」即ち個人の自由な (強制によらない) 結合を意味し、"Nation" (國民) はラテン語の natio から來り、natio は nasci (生れる) から導かれた語であるから、Nation は個人が其の中に生れる結合體を意味する。以上何れの點からしても、個人と社會は不可分であり、「獨りの人」(社會から離れた) は何等人と呼ばれるべきでない。更に又「國民 Nation と自然 Natur」とは同根の語であり、國民の一員となるは自然のことである。各員は國民的な、傳來のもろもろの財に分與することによつてのみ道德的なものに高まり得るが……之に反し國家は歴史的所産であり、國民的な基礎に於て成立するにせよ、之に結合せるものではない。
 * 一般にドイツでは我々とはちがつて國民と國家をはつきりと區別する。この點已に第六章第四節に述べておいた。尙ヴィルマンは國家と自由な結合としての社會との區別を極めて重要視する。

述べ來つた所により、ヴィルマンが教育の社會的方面と個人的方面とを同様に考慮し、この二方面の結合に於て、社會有機體と、歴史的に、傳統として存する知的、道德的財を如何に重視せるかは略ぼ推定せられる。ポールは「多くの社會的結合を自己に含み、豊富に分肢せられてゐる社會體 (即ち社會有機體) と、多くの社會的結合に保持されてゐる知的、道德的財と、及び財の世界に入りこみ、財の世界を通して社會體にまで陶冶せられ、同時に自ら陶冶せられる主觀との三者」をヴィルマンの教育學の根本概念に掲げ、彼に於ける「教育の本質は、後代の肢體化によつて更新せられ行く社會體と、夫れの傳達によつて肢體化(後代の)の行はるゝ知的、道德的財と、件の財に充たさるゝことによつて……肢體化と、自己の存立と、及び永遠の内容とを同時に受得する主觀との三方面からして理解すべきである。」「ヴィルマンの教育學は社會的教育學であり、財の教育學であり、同時に個人的教育學である。」と簡約に語つてゐる。然らば謂ふ所「社會體」「社會有機體」は之を如何に解すべきか。

ヴィルマンは先づ、スペンサーに始まり、リリエンフェルトによつて極端に主張せられ、當時かなり有力であつた社會有機體説に反對する。彼によれば社會有機體説は「自然界の概念を精神界にしかも兩界に存する著しい差異に頓着なく適用せるものであり、従つて個人と社會の交互關係といふ問題を解き得ない。社會と生活體との類推が比喻以上のものであり、二者は完全に一致するとの説 (即ち社會有機體説) は早まつた社會的認識原理である。社會は精神的な力の結合だけではなく、寧ろ力の精神的結合である。……例へば同様の宗教心を有する信者の集りはまた宗教的社會とはならないで、信仰によつて一致するといふ意識によつて始めて宗教社會は成立する。動物有機體では

力の結合だけで動物は實存するが、社會では夫れを組成する各勢力の意識的活動が社會を實在ならしめる。この、意識的活動としての、自由の行動なくば社會は存しない。従つて個々の意識の社會に對する意味は細胞の生活體に對する意味と全く異なる。細胞は有機體の要素であるが個々の意識は社會の要素であるのみでなく、又新しい社會を生ずる坩堝である。細胞は有機體に對して下位のものであるが、……個人と社會は對峙的であり、其の何れも他の手段でない」。従つて社會有機體説は決して教育學の指導原理なり得るものでない。

此の如くに、ヴァイルマンは社會有機體説を排斥したが、社會と有機體との類推をば認め、認めただのみでなく、之を非常に「意味深きもの」とした。第一、有機體が唯一つの組織でなく、骨、筋肉、血管、神経等、多くの組織の統一であり、各々が一定の機能を有する如く、多くの社會は夫れ夫れ一定の機能（一定の財の保持者として）を有しながら、相互に關係しつゝ、一つの統一體、即ち「社會體」„Sozialkörper“を形成する。第二に、有機體に於て新陳代謝ある如く、社會に於ても世代の變化がある。第三に、有機體が遺傳と生殖によつて永續し、更新せられ行く如く、社會に於ても知的、道德的な財の遺傳と繁殖があり、絶えず更新せられ行く。しかし我々はこれ以上、社會體と有機體との類似を誇張してはならぬ。二者の間には類似よりも却つて差異が目立つ。動物に於ける更新は自然的過程の直線的永續に過ぎないが、社會の更新は物質的過程から精神的過程に高まり、

歴史として發展する。この更新に於て特に重要な役目を演ずるものは教育であつて、教育は、苟くも社會のある所必ず無意識に行はれる「無意圖的同化」と相並び、一定の意圖の下に知的及び道德的財を後代に傳へ、後代を「肢體化」することによつて社會の更新を進める作用である。かくて教育は次ぎの如くに定義せられ得る。曰く「教育は多くの生活社會に存するもろもろの財に分與せしむる爲に、成人が、發展しつゝある人に及ぼす保護的（即ち養護）規正的（即ち訓練）及び陶冶的（即ち教授）作用である。」と。因みにヴァイルマンは教育の作用を「養護」„Pflege“と「訓練」„Zucht“と「教授」„Lehre“に三分してゐる。

前に社會體は多くの社會的結合の統一體である、と言つたが、この社會的結合をヴァイルマンは大體三種に區分した。

一、家庭 二、(イ)、民族生活（言語、風習、國民的傳統、歴史等、精神的財による結合）(ロ)、職業、身分等による分業の社會（こゝに物質的財が生ずる）(ハ)、國家（法による結合） 三、宗教社會（超驗的な財としての信仰により內的に結合する最も完全な社會）。

尙又彼は之を發展の方面から見て左の三つの系列に分つた。

一、家庭、血族、國民 二、家、郷土、祖國 三、家庭、團體、教會。

以上によつて明かである如く、彼の社會的教育學はシュタイエルマッヘルと等しく、一切の社會を

包括し、フイヒテやヘーゲルの意味に於ける國家的教育學ではない。社會と國家とは一つでなく、廣義の社會は國家をも其の中に含み、狹義の社會は國家の中にも存する。曰く「社會的教育學の名に價する教育學は、國家をも社會的結合の一種と認め、之と並んで家庭、教會及び其の他の社會に一定の位置を與へねばならぬ。……夫れは精神的なもろもろの財の運動について語ることを知り、教育作用及び陶冶作用を財の傳達として、社會體——一切の社會的結合を自己に含む——の生活更新について語ることを知らねばならぬ。」と。かやうにして彼はヘーゲルなどの國家的教育學を排すると共に、ヘルバルトに「財」の概念の缺如せるを歎じ、ナトルプが、社會に於て保護し育成せらるべき「財」を意識の状態に解體し、歴史的に「與へられ材料」(即ち「財」)を認めなかつたことに對し鋭い攻撃を加へた。

シュライエルマツヘルは個性の内からの育成と四種の社會に導き入れることを教育の目的としたが、この「から」と「に」とを結合するものが存しなかつた。のみならず、彼の四種の社會の演繹はあまりに技巧に馳せてゐる、とザイルマンは批評する。然らば上の「から」と「に」との結合、言ひ換へれば教育の個人的見地と社會的見地を結合する契機は之を何處に求むべきか。夫れは絶えず彼の舌に上る「財」である。彼はアリストテレスの「凡ての社會は財の爲に成立する。と言ふのは、凡ての人は自ら財と考へたものの爲にあらゆる活動を營むから。」と言へるに結合し、社會體

と主觀との間に歴史的な精神財を介在せしめ、之によつて社會體と主觀を結合した。この點、彼の教育學の最も本質的な特色として十分に注意せられねばならぬ。かくて彼は教育を「精神的な財の運動」(Geistige Güterbewegung) (賣買や問答に類せらるべき)と解し、第一に、社會は財運動の行はるゝ場所であり、第二に、同時に社會は財運動の目的點(社會體の更新を指す)であるとした。然らば彼はこの精神財を如何に区分し、各種の財の關係を如何に考へ、更に財の最終の根源を何處に求めたか。これ等は後に述べる機會があるから(本章、第七節三)之に譲ることとするが、兎に角、彼はナトルプに先だつて教育の社會的方面を強調したのみでなく、歴史的な精神財の說に於て教育價值論に先鞭を著けたなど、ナトルプ及び後に説くケルシエンシュタイネルと相並んで、十九世紀終末から二十世紀前四半世紀にかけての大教育學者の一人たるの榮譽を負ふ。

II. ライン Wilhelm Rein (1847—1929) は教育家の家庭に生れ(アウグスト・ヘルマン・ニーマイエルは彼の祖先であり、父はアイゼナハのギムナジウムの教授として令名があつた)、郷里アイゼナハのギムナジウムを経てイェーナ、ハイデルベルヒ、ライプツヒの諸大學に學ぶ。イェーナでシュトイの指導の下に、ヘルバルトの哲學及び教育學を研究し、ライプツヒではヘルバルト派のドロービツシユの講筵に列し、ツィルレルの影響の下に、教育者たらうとの決心を固めた。一八七〇年ツィルレルの練習學校の教師となり、翌年ヘルバルトの教育學に關する論文でドクトルの學位

を得、同年パールメンの實科學校教師となり、こゝでデルベルトと交り、大なる刺戟を受けた。一八七二年ヴァイマル師範學校の教師、同七十六年二十九歳で郷里アイゼナハの師範學校長となり、在職十年、一八八六年シュトイの後を承けてイエーナ大學に轉じ、一九一二年正教授に進む。在職三十七年、一九二三年退隱。其の後も尙大學で講義を續けたが一九二九年二月十九日夜突如として永眠した、病床にあつたのでもなく、死の苦しみもなく。人々は翌朝彼が講義に現れなかつたので、始めて彼の急逝を知つたと言はれる。

ラインはヘルバルト派の殿將として、ヘルバルトの説を固く信奉したが、他面、之を時代の要求に應ぜしむるに努め、ヘルバルトの教育學を世に擴めた第一人者であり、ドイツの教師で彼の影響を受けたいものはないとまで稱せられ、「教師の教師」"Teacher of Teachers"の尊稱を負ふ。嘗にドイツのみならず、外國から笈を負ふものも少なく、我國でも波多野貞之助を始め、多くの學者彼に師事した。彼は又ヴァイン、ブダベスト、ストックホルム、ケンブリッヂ、オクスフォード、マンチニスター等諸外國で講演し、内にありては教育研究所を擴張し（同研究所に入りしもの二千人以上に及んだ）、又植物學教授デトメルと共に夏季大學を創むる（第一回一八八九年九月より十月に至る）など、教育者の教育に、強健な身體と旺盛な意氣で以て、これ盡瘁した。そして國民學校を發展せしむることにより國民一般の教養を向上せしむること、これが彼の全努力の目的であつた。

多くの著述中、主著「系統的教育學」"Pädagogik in systematischer Darstellung" (1902—06) 「教育學綱要」"Pädagogik im Grundriss" (1890) (能勢榮譯、明治二十八年)及びビッケル及びシエルレルとの共著に成る「國民學校教授の理論と實際」"Rein, Pickel und Scheller: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts (1879ff.) (通稱「八學年」"Schuljahre") (山口小太郎、佐々木吉三郎譯、明治三十五年)の三者は我國にも廣く行はれ、一時我が教育界を風靡した。尙彼の編纂に成る「教育辭典」(十冊、一八九五年以降)は教育の研究にたづさはるもの好個の伴侶である。

ラインは、已に述べた如く、ヘルバルトの説を信奉し、之に、時代の要求に應じた多少の改造を加へたに止まるが、しかし、ただの盲信者ではなく、少くも次ぎの二點に於てヘルバルトを超越してゐる。第一に、同じく、鞏固な道徳的性格を教育の目的に定立しながらも、一層宗教的方面を重んじた。彼は教育は「生徒を、眞に善なる、凡ての尊むべき、且價值あるもの對して感受性を有する及び堪能な人にまで、誠實で完全な確信を有する宗教人にまで教育しようとする。」と言ひ、道徳と宗教との二者で以て教育の目的を規定した。彼によれば宗教のみが人生最終の問題を解明し、我々の世界觀及び人生觀を決定する。しかも宗教と道徳は相互に交入し、従つて山上の教訓(キリストの)で與へられた宗教と道徳の統一は人々を眞に統一ある人格たらしめ、「宗教的確信は道徳的努力に最も有力な支柱を與へる。」のである。かくてラインは其の著書に於て、大多數の場合、

單に「道德的」と言はないで、「宗教的、道德的」といふ形容詞を使用する。第二の點は、我々が今問題としてゐる教育の個人的方面と社會的方面との結合であるが、之について彼は「系統的教育學」に於て特に一章を設け、結局次ぎの結論に到達してゐる。曰く、「教育は個人の爲に、及び社會の爲に行はれる。個人の教育は社會的に、社會の教育は個人的に、即ち個人を通して進行する。かくて個人的教育學と社會的教育學との論争は、二者を正しき關係に置くことを知つてゐる唯一つの教育學が存し得る、といふ形式で以て解決せられる。個人的見解は個々の人格の權利を強調し、そして個人の發達の心理的條件を最も微細な部分まで追求することを命じ、社會的考察は個人の權利の誇張を防止し、生徒が將來活動しなければならぬ社會的要素を理解せしめる。この二者は、しかし、個人の生活に對し社會有機體の理想像——時代を追うて確實な進歩が保證される爲に、青年を現實の地盤から前進せしめる理想像を示すことを知つてゐる倫理學によつて統合せられる。このことは個人の教育が、本質的な各方面に於て社會的に條件づけられてゐることを語るものであり、ここに個人に對する社會の影響が目立つ。他方、社會生活の科學的、藝術的、宗教的、道德的及び經濟的形式は根柢から、之に向けられた個人の教育によつて條件づけられる。こゝに社會に對する個人の教育が強調せられ、かくて二つの要素（即ち個人的と社會的）の絶えざる内的な交互關係の思想が確保せられる。」と。以上によつても明かである如く、ラインは倫理學で以て二者を統合しよう

と企て、しかも其の倫理學は大凡ヘルベルトの倫理學を受けつゝいたものであつた。従つて、其の「社會有機體の理想像」とは、「内的自由」の理念に對應する社會的理念としての「精神的社會」に外ならないし、「時代を追うて確實な進歩」とはこれ將た社會の次第に精神化せられゆく過程に外ならなかつたのである。

ラインの上の見解に對し、ライン及び其の一派とナトルプとの間に、かなり激しい論争が交された。けれども其の哲學的立場があまりに隔つてゐるため意見の一致を見るに至らなかつた。又一致し得べくもなかつた。この論争に於て、ラインはナトルプに對し、特に「個人と社會とは……制限し合ふものでも、補充し合ふものでもなく、始めから相互に要求し、條件づける。この必然の交互關係を認めないことからして、誤つた個人主義……と固より又、社會の利益の爲には個人を抑壓しなければならぬ、と實際信ずる誤つた社會主義が現はれる。」といふ點を強調してゐる。この一語彼の態度を明かにして復た餘蘊なきに近い。

ラインの社會的考察中、特に注目せらるべきは其の學校行政に對する意見である。彼はマーゲルやデルベルト（上巻、第六章第七節）の影響の下に、兒童の教育に對し最大の關心と權利を有する父兄が、同一の目的の下に團結し、之に一般市民、教會、國家等からも適宜參加して學校自治體を構成し、學校の經營について協議すべく、これはまづ一地方に始まり、郡へ、郡から縣へ、縣から州

へと次第に擴大し、よつて以て教育の自由を確保すべきであるとした。曰く「學校は内的にはなるべく宗教的社會の地盤に打立てられねばならぬ如く、外的には市民的社會及び國家の地盤に打立てられねばならぬ。」と。この點からしてヴェルマンはラインの態度を、他の人々よりも社會的であると、唯、彼に於て教育の歴史的方面と社會的方面との結合の後退してゐることを嘆いた。

他面、ラインは、大學の教授中、ナトルプと共に所謂「統一學校」運動に對し長く戦ひつづけた闘士でもあつた。統一學校に對する彼の意見は大凡次ぎの通りである。凡ての兒童は父兄の地位や資産に關はりなく、六個年課程の基礎學校に於て共同の教育を受くべく、基礎學校の上に、十方には生徒の素質、他方には民族の文化活動の要求に應ずる爲に四個年課程の實科學校と六個年課程の高等學校と、二個年程度の國民學校上級があり、國民學校上級の上に更に四個年程度の補習學校を設ける。大學で教育者としての豫備教育を施すべきであるとなすものに對しては、始めは之に反對し、大學は教師の補習教育の爲に公開すべきであるとの意見を持してゐたが、後、之に賛成し、イエーナ大學内に於ける教育大學の建設に努力した。

三、ヴェルマンやラインと異り、新カント派の立場からして、教育の個人的方面と社會的方面とを辯證的に統合せるものにコーン Jonas Cohn (1869—) がある。

郷里ゲーラッツ及びベルリンのギムナジウムを経て、ライプツヒ、ハイデルベルヒ、ベルリンの諸大學に自然科學、心理學

及び哲學を研究し、一八九七年フライブルヒ大學講師となり、一九〇一年員外教授に進む。哲學、美學、教育學等に關する多くの著書があるが、教育學では主著「教育の精神—哲學を基礎とせる教育學」„Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage“ (1919) 外に「社會的心術の教育」„Erziehung zur sozialer Gesinnung“ (1920) 「解放と拘束」„Be-freien und Binden“ (1926) 等がある。中にも「教育の精神」はグッマン Joseph Göttler (1874—) の「教育學體系」(一九三二年六版) 以外、近時に於ける、教育及び教授の問題を詳細に論述せる唯一の著作として特に注目し得る。

コーンは哲學上ではヴェンデルバント及びリッケルトに接觸し、認識批判ではカントの立場を固守するが、美學及び倫理學では其の形式主義を超越してゐる。彼は主著の標題が示す如く、「教育學は本質上哲學に依存する」、單に哲學の若干の命題を教育學に取り入れるのみでなく、却つて、對象、方法等「全組織に於て哲學的でなければならぬ。」と言ふ。即ち彼にありては教育學は哲學の一分科に外ならなかつた。従つて教育究竟の目的も、經驗——自然的であれ、歴史的であれ——を基礎として立せらるべきでない。自然科學(自然科學的心理學をも含めて)は教育的行動の限界と方法を示し、歴史は教育の材料を提供するに止まり、哲學即ち價值科學のみが教育目的の決定に參與し得る。教育の目的は教育者の意志を規定する最終の根據であるが、しかし教育は教育者の爲にはなくて、生徒及び社會の爲に行はれるのであるから、目的の決定に當りては生徒と、生徒及び教育者の共に屬する社會との兩方面を考慮しなければならぬ。先づ生徒について言へば、教育者

は生徒の將來の本分、くはしく言へば凡てが同様に目指すべき人間の本分を代表する。さて一般に、人間の本分は正しき行動、即ち道德に外ならないし、しかも眞に道德的人とは「自ら正しと認めたることを、正しと認むるが故に意志する」(カント的)人であり、かゝる、見識に基づく行動を我々は道德的自律と呼ぶ。従つて凡てに共通な、凡ての正しき教育の目的——生徒の側から見た——は生徒の「未來の自律」である。しかし道德の單なる理念からして其の内容は導き出さるべくもないから、若し之に具體的な道德的認識が加はらなかつたら、以上は全く空虚な形式たるに止まる。然らばこの内容は之を何處に求むべきであるか。夫れは文化社會の外に存すべくもない。道德の内容は社會に於て、社會によつて生産された財として存続するのであるから、眞に道德的見識と堪能を有する人々は文化社會に於てのみ育成せられ得る。否、社會は單に人を道德的ならしむる方便、即ち教育の方法たるのみでなく、其の目的でもある。我々は生徒を社會によつて教育するのみでなく、又社會の有用な一員たらしめねばならない、しかも文化社會は歴史的に成り、且歴史的に發展しつゝあるのであるから、社會の方面から見た教育の目的は「個人に屬すべき歴史的な文化社會の一員」にまで生徒を育成するにあると言へる。これに前の個人的目的を加へ、教育の目的は、一層完全に、次ぎの如くに表はされ得る。曰く「生徒は彼の屬する歴史的な文化社會の自律的な一員にまで陶冶せられねばならぬ。」と。

以上の目的に於ける「自律」と「一員」の二者は一般的に、即ち哲學的に決定せられる概念であるが、之に反し、歴史的な文化は、内容上、常に變化するから、其の何たるかは經驗的事實に照して始めて明かにせられ得る。こゝに於てか我々は二重の矛盾對立に當面する。其の一は自律と一員との對立であり、其の二は一般的形式と經驗的内容との對立である。前者は個人的教育學と社會的教育學との對立であり、コーンに於ても完全に融合、若しくは交入してゐない。否、彼は明かに兩者の關係を「緊張的」と呼び、「自律」と「一員」が相互に制限し、辯證的に對立せることを認めてゐる。しかもこの對立は一旦止揚せられ、統一せられながらも、より高き段階に於て新に對立し、二者の合一は、如何なる歴史的な文化社會に於ても完全に到達すべくもない永遠の要請である。生徒は從屬(社會に)せねばならぬ、そして同時に自律的であらねばならぬ。この二つの要求は相互に矛盾する。矛盾しつゝも、しかし之を特殊の社會、特殊の歴史的状態に關係せしめたとき、其の結合は——よし一時的であるにせよ——あながち不可能ではない。上の兩面の要求は永遠に妥當し、永遠に妥當するが故に、却つて特殊の場合に應じ得るといふ弾力性を有する。次ぎに、第二の一般的形式と經驗的内容の對立につきても略ぼ同様の事が言はれる。コーンは内容は歴史的社會から得られるといふ。しかし歴史的社會に存する内容の意味を理解するには、先づ以て何が價值あるものであるかを知つてゐなければならぬ。即ち純粹な價值認識は歴史的な内容の意味を理解する爲の先行

條件であらねばならぬ。然らばかやうな價值認識は如何にして得られるか。之に對し、彼は大凡次ぎの如くに考へる。なるほど理論的にはさうであらうが、實際に於ては、凡て歴史的内容は價值に關係してゐるから、歴史的現象の考察によつて我々は新しい價值認識に達し、現象の考察が深まるにつれ更に新しい價值關係に著目し得る。かくして歴史的現實の考察からして新しい價值認識へ、新しい價值認識から、一層つき進んだ現實の考察へと、「あちこち」：“Hin und Her” 動きつゝ、價值に對する見解は次第に熟する。従つて教育者は常に事實（價值ある）を利用して生徒を價值に導き、價值の受容と共に又之を高上し得るやうに彼等を指導すべきであり、この點、教育の方法上特に注意しなければならぬ。

「自律」と「一員」の對立と其の辯證的止揚は、常に教育目的の規定に於てのみならず、實にコーンの教育學全篇を一貫する原理であつた。大體の敘述をたどると、彼は先づ教育目的に關する限りに於て、ドイツ國民、教會、家庭等さまざまの文化社會について述べ、次ぎに兒童及び青年の心理的考察から出發して超個人的な人格への發展に、次ぎに再び社會の客觀的精神について考察し、教育者及び教育社會としての家庭及び學校に論及し、更に生徒に於て實現せらるべき價值を、先づ生徒の方面から、次ぎに社會の方面から考察し、この兩方面を一定の形式に綜合しようとするので問題の取扱ひ方に於て頗るシネライエルマツヘルに類似してゐる。彼は歴史的文化社會なる概

念に於てカント的な形式主義を超越し、價值はいつでも歴史的現實の考察によつて発見せられるとして合理主義に大なる制限を加へた。こゝに我々はたしかに彼の思想の特異性を見出し得る。けれども彼は尙依然として二元論者である。しかも彼は二元論を蔽ひかくさうとはしないで、「自律」と「一員」の兩者に含まれた緊張をはつきりと認める辯證的教育學を説いた。しかし夫れは更に、一元的な、言ひかへれば、個人と社會、理念と現實を始めから關係せしめ、之を形而上學に、或は現象學的に統合する立場にまで推進し得られないか。これは尙殘された一つの大きな問題である。

四、上述の問題に對し一つの新しい解答を與へたものはリット Theodor Litt (1880—) である。

デュッセルドルフに生れ、ボン及びベルリン大學に古代語及び歴史を學び、一九〇四年フクトルの學位を得た。後ケールン及びボンの高等學校教師を経て、一九一九年ボン大學員外教授、同二〇〇年ライプツヒ大學哲學及び教育學の教授に轉じた。彼の個人と社會に對する見解は主著「社會と教育。文化哲學の基礎づけ」：“Individualium und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie” (1919. 3 Auf. 1936) に於て之を窺ふを得べく、教育學の著述には「現代の哲學と其の陶冶理想に對する影響」：“Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal” (1925)、「教育學の可能と限界」：“Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik” (1926)、「指導を放任せよ」：“Führen oder Wachsenlassen” (1927)、「科學、陶冶、世界觀」：“Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung” (1928) 等を始め二三の小著がある。尙、叢書「現代の文化、一ノ六」に輯められた「教育學」：“Pädagogik” は初期の著作に屬するが、彼の教育說の全貌を知るに足るものである。

リットの教育思想はディルタイに端を發する精神科學的研究を基礎とし、多くの點でライプツヒ

ヒ大學に於ける彼の前任者シュブランゲルに接觸し、他方又フツセルの現象學から大なる影響を受け、同時にヘーゲルの辯證的方法に依據する。かくて其の教育的努力は主として現象學的分析と、辯證的思索と、ディルタイによつて拓かれた精神科學的處理としての了解とを方法的に統合し、精神科學としての教育學の體系的な基礎づけに向けられてゐる。

リットは其の著「個人と社會」の第一版では交互作用を個人と社會の根本關係と認め、所謂關係説を支持してゐたが、後、其の立場を変更し、同書第三版では斷乎として之に反對してゐる。そしてこの場合、彼の出發點はディルタイ一派に特有な「構造」の概念であり、其の方法はフツセルの「理念的抽象」であつた。

*こゝに關係説とは人と人との交互關係を社會の根本關係と見、社會學の任務は「社會的形式」即ち「交互作用（くはしくは個人の心的交互作用）」の形式的法則」を研究するにありて説く、ジンメルなどの形式社會學を指す。

リットは言ふ。大凡構造は空間的、機械的な結合とは全然異つた概念である。後者では其の各要素は事實上分離せられ、且分離せられた（又は分離し得べき）要素から全體を再生することが可能であり、全體の關聯は、言はば第二次的のものであるが、構造（有機的、精神的な）では、よし其の要素を、思想上、抽象し得るにせよ、之を事實上構造から分離せしむるを得ない。其處では各要素は全體の構造との關係によりてのみ規定せられ、構造に於て多様に關係し合ふので、要素から全

體的構造を再生しようなどとは及びもつかぬ無謀の企てである。従つて空間的、機械的結合に於けると同じ意味での要素なるものは構造には存しない。我々が「自我と他我」「身體と精神」「體驗と表現」「形式と内容」など、思想の上で區分せるものは、其の何れも之に對立する他者に關係せしめてのみ、否、全體の構造に關係せしめてのみ始めて理解せられ、其の一を他から分離するを得ぬ。例へば形式と内容は相互に交入し合ふ構造の兩極であつて、一を他から事實上分離することは不可能である。同様に個人と社會も、思考の上で區分した構造の兩極であり、相互に「對應概念」である。

かやうに、個人と社會は全體の構造の兩極として對應概念であるから、其の一から他を説明することは出来ない。夫れにも拘らず、關係説は個人の交互作用に於て社會は成立するといふ。此の如きは「個人から出發して社會を構成しようとする」個人的社會觀である。之を社會學的原子論と言つても宜い。然らばリットは交互作用に如何なる概念を代入したか。夫れは彼に獨特な「視界の相互性」"Reziprozität der Perspektiven"である。こゝに「視界」とは體驗の全體といふほどの意味を有する。私の「今」の體驗は「過去」を含み且「未來」を豫示する。しかも過去と未來は夫れ等が時間的に隔るに従ひ次第に明かるさを減ずること、宛も空間的視界に於て諦視點を遠ざかるに従ひ事物が次第に漠然と映ずるが如くであるから、この體驗の特異性を空間的な表現法を借りて「視界」

と呼ぶ。大に相互性の何たるかは、之を主観對客觀の關係に比較するとき最も良く理解せられる。例へば私が事物を見る。この場合、主観（私）から客観（事物）への作用はあるが、客観（事物）から主観（私）への作用（主観からの作用と同じ意味での）は考へられない。然るに自我と他我との關係に於ては「余にとつて汝が汝であると同じ意味で余は汝にとつて汝である。」といふことは「汝」と言ふ體驗の本質である。主観對客觀の關係では主客の關係は裏返し得べくもないが、余對汝の關係に於ては裏返しを許す。否、この裏返しは「汝」の體驗に於て直接に與へられてゐる。夫れは何等思考の結果ではなく、「汝」の體驗が直接に之を明證する。だから自我を自我として孤立化し、絶對化することは不合理の極みである。要するに、「視界の相互性」は自我の世界像と他我の世界像——夫れの體驗せられる限り——との一義的な交互關係を意味する。しかし、さればといつてこの交互關係は自我と他我との世界像が似寄つてゐるとか、一致してゐるとかによつて成るのではなく、反對に余の視界（體驗せられる限りの世界像）は汝の視界とは同一でもなければ比較することも出来ないし、其の何れもが繰返すことも、他と入れ代へることも不可能である。異なつてゐればこそ相互に限定し、この限定に於て交入して一つとなる。視界の相互性は對話的相互性であり、相互に制約する辯證的關係である。かくてリットは關係説を認識論的に深化して「視界の相互性」なる概念に達し、之を社會の説明原理に推し立てた。彼は單に關係説のみならず、同時に又バルトな

どの精神有機體説にも反對した。謂へらく、若し有機體と社會の類推が嚴密に行はれるとしたら、社會は、當然、個人の上位に立ち、個人は單に社會の與へるものを受容るれば足りるであらう。其處では社會と個人の間存する内的な緊張は影を收めざるを得ないであらう。然るに社會と個人とは對應概念であり、辯證的な相互制約に於て始めて共に發展し得るのでないか、と。尙又全體が部分の前に存するとなす説——例へばシュパンの説く如き——も同様の理由により、首肯せらるべくもない。

自我と他我との精神的結合に對し決定的な位置を占むるものは表現の了解（ディルタイの意味に於ける）である。凡て體驗は表現を求める。體驗と表現とは、後者が言はば前者の外皮であるかの如くに、二つに分れたものでなく、却つて相互に辯證的に結ばれ合ふ、表現は勿論個々の體驗の表現であるが、この個々の體驗はいつでも全體験にあやどられ、其の背後に全體験が波動してゐる。このことは表現の了解に於ても同様であり、要するに、了解は全體験の表現に對する全體験からの了解として、個々の體驗の了解を遙かに超越し、其處に自我と他我との全人格は振動し、人々の精神的結合が成立する。即ち了解は社會成立の根本的な豫想である。

個人は社會の要素でない。従つて全體としての社會は自我と他我との關係の單なる擴大ではない。かくて多くの人から成立する社會の説明には「視界の相互性」の外に更に新たな構造關係が存しな

ければならぬこととなる。この新たな関係をリットは「社會的交叉」"soziale Verschränkung"と呼ぶ。自我と他我の外に第三者が加はり、三者何れもが他の二者の體驗領域に入りこむとき、この三者は一つの緊密な集團を形成し、其處に一つの「全體體驗」が成立する。しかし我々はこゝに一種、集團的自我の如きものを想定し、全體體驗を、この想定された集團的自我に固有な體驗であるかの如くに考へてはならぬ。「視界の相互性」はかゝる想定を一切拒否する。夫れはどこまでも多の辯證的統一といふ意味での全體體驗であらねばならぬ。そしてこゝに自我と他我との間に存する「視界の相互性」に「社會的交叉」といふ構造關係が加はることとなる。さて、この社會的交叉の機能は、其の中の一人が緊密な集團から去らうとも、去つた人にも残つた人にも共に消失することなく、人々が其處で體驗したことはいつまでも彼等の意識を形成する契機となる。といふのは現在の意識はいつでも過去と未來を指示するからである。尙又かゝる集團の精神は、集團の各員が凡て入り代つても存続する。之を要するに、リットは自我と他我との關係をば「視界の相互性」により、多くの自我の關係をば、之と「社會的交叉」とにより説明しようと試みた。其の何れに於ても夫れは辯證的關係であり、よし集團の精神といふにしても、夫れは凡てに共同な精神、夫れに於て個々人の意識が全く合一する精神といふ意味に解せられてはならぬ。

以上、私はリットのかなり難解な思想を、たどたどしく述べたのであるが、この不完全な敘述からしても、社會と個人の關係に對する彼の見解は大凡揣摩することが出來よう。然らばかやうな立場から彼は教育を如何やうに考へたか——彼は其の著「個人と社會」は彼自身の教育學の基礎づけであると自白してゐる——。夫れは便宜上、後改めて説き及ぶことにしよう。

三、公民の教育

一、社會的教育學の説く「社會への教育」に於て「社會へ」を「國家へ」、一層具體的に「國家有用の公民へ」と書き改めたものが、所謂公民教育説であり、この點に於て公民教育説は社會的教育學の一つの枝であり、或は寧ろ其の果實であると言へる。公民教育のドイツに於て喧しく論ぜられ始めたのは（固より其の端緒は十九世紀から存するが）一九一〇年代の後半に當り、一九〇九年には「ドイツ民族公民教育會議」が創設せられ、この會議は一九一一年「公民的陶冶及び教育會議」と改稱、「一切の政黨的、宗派的な努力から離れ、ドイツ民族の公民的陶冶を促進し、特に青年の教育により、國家生活の基礎の理解と祖國に對する責任感と公民的な義務意識」に導くを其の目的とし、講演や文書の刊行や、外國に於ける公民教育の研究に従事した。第一次世界大戰前後では公民教育なる語は教育の一つの標語とすらなつた。大戰が人々を祖國的感情に湧き立たせたのは言ふまでもなく、戦争に於ける、祖國に對する犠牲的精神の無數の（前線に將た銃後に）模範的な表現

は公民教育に對しこよなき機會を提供した。更に國家的思想に乏しき奴輩が、戰爭に便乘して、如何に非國家的に行動せるかを目撃したとき、徹底した公民教育の必要さは切實に痛感せられた。更に又大戦後、ドイツに於ける黨派的、階級的な分裂は正しい公民教育に俟たないでは國家的に統一せらるべくもないかの感をすら抱かしめた。大凡かやうな事情からして公民教育に對する研究は一層促進せられ、多くの學者夫れ夫れの意見を發表してゐるが、中にも最も有力な代表者はケルシエンシユタイネルとフェールヌステルである。

二、ケルシエンシユタイネル Georg Kerschensteiner (1854—1932) はミンヘンの貧家に生れ、教員豫備學校に入り、卒業の後、僅に十六歳で一村落學校の教師となつたが、向學の念抑へ難く、二年の後退職、ギムナジウムに入り、更に「最良の學校に於ける、最も嚴密な科學の最良の教師たらう」との希望を抱いてミンヘン大學に數學及び自然科學を學んだ。大學卒業後、各地のギムナジウムに奉職し(一八八一—一九五年)、良教師としての名聲を博した。一八九五年偶然にも——夫れはまことに幸運な偶然であつた——一友の推薦により、嘗て夢想だもしなかつたミンヘンの視學官に任ぜられ、在職二十有五年、教育行政家として縦横の手腕を發揮した。特に其の補習學校に對する改革は有名である。視學官を辭する一年前(一九一九年)ミンヘン大學名譽教授となり、同二〇年シムランゲルの後任としてライプツヒ大學に聘せられしも之を辭し、終生ミンヘンから世界に

呼びかけた。著書頗る多く、「ドイツ青年の公民教育」(懸賞當選論文)、「Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend」(1901)(金生喜造譯、大正七年)、「公民教育の概念」(Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung) (1910)(北野駿譯、昭和六年)、「作業學校の概念」(Begriff der Arbeitsschule) (1912)、「性格の概念と性格教育」(Charakterbegriff und Charaktererziehung) (1912)、「陶冶過程の根本公理」(Das Grundaxiom des Bildungsprozesses) (1917)、「陶冶論」(Theorie der Bildung) (1926)(主著)「陶冶組織論」(Theorie der Bildungsorganisation) (1928) 等彼の教育思想を理解するに於て特に重要であり、尙、教科案を始め教育の特殊問題を扱つたもの數種に上る。上掲の中、始めの三者は彼の思想の特色を、後の四者は教育學者として彼の精緻な思索を窺ふに足りる。

ケルシエンシユタイネルは近時ドイツの教育界に於て指導的地位を占めたのみでなく、其の影響は普く世界各國に及んだ。教育行政家として秀でた實際的の手腕と精緻な理論とを兼ね備へ、多方面に活動しつゝも一日も研鑽を怠らず、老齡倦むことを知らなかつた彼の如き、まことに教育界の異彩である。シムランゲルが彼をベストロッツに比肩せしめたのも必ずしも溢美であるとはせられない。ツァイマールの師範學校長ヒルルによつて「教育學者中の政治家」と稱せられた如く、彼は近時の教育學者中、國家への教育について力説した第一人者であり、著述の年代によつても明かである如く、彼は先づ公民教育學者として立ち上がったのである。しかし其の思想は前後に於てかな

りの開きがある。經歷の示す如く、始めは自然科学に心を傾け、其の結果、實證的立場にあつたが、後、米國のデューイの實用主義に影響せられ、——手記によると一九〇七年デューイの「學校と社會」に接し、一九一〇年米國滞在中其の「思考の方法」を入手した——、大戰の終末に近づくころ、ヴァインデルバントやナトルプの理想主義に傾倒し、「ヴァインデルバントの『序曲』とナトルプの教育的著作は私を驚かした。『序曲』と其の絶対價值に對する態度に於て余は余の本性に應じた響きを見出し、ナトルプに於て個人的教育學と社會的教育學との一致を……見出した。」と自ら自白し、他面リップスや友人シュプランゲル、スイツシエルなどディルタイ學徒からの影響もあり、完全に理想主義に轉向した。そしてこの理想主義の立場から、年來の主張であつた公民教育、作業學校などに理論的基礎を與へ、之を盛るに社會的、倫理的な思索と豊富な實際的經驗を以てしたものが主著「陶冶論」であり、體系として見たとき尙多少慊らない所はあるが、極めて豊富な示唆を含んでゐる。

實證主義から理想主義へ、とは彼の思想の大凡の動きであるが、しかし教育上、彼自身に固有なものは前後一貫して動かなかつた。支柱は取り代へられたが構造は變化しなかつた。そしてこの、教育上、彼の本來の特色、眞面目と目すべきは、彼自身言へる如く、「第一、現代に於ける凡ての公立學校は、出來得る限り見識に富み、強き意志を有する、社會有用の公民を養成すべきである。」

「第二に自己の能力に應じた實際的作業によりてのみ人は始めて完全に陶冶せられる。」といふ二點に存し、「職業陶冶を通して有用な公民へ」(ゲーテ的)と「思考と行動との合一」(ベスタロッチ的)の二者は其の一切を貫流する大動脈である。この中、作業學校については後に説く機會があるから、こゝでは公民教育に對する所見について大體述べることにする。

歴史的に考察すると、教育の理想は時代及び國民によつて變化し、教育を有する上流社會の思想に伴つて動いてゐる。しかし教育について確固たる支持點を求めようとする場合、到底かゝる歴史主義、相對主義に止まり得べくもない。相對的なもの彼岸に絶対的なものを見出すことによつて始めて我々は安んじて教育について語り得る、とケルシエンシュタイネルは言ふ。そして彼はこの教育最終の、不動の支持點、「凡ての時代及び凡ての關係に對する不變の」教育目的を「有用な公民」即ち有用な「國家市民」(世界市民に對す)に見出した。しかし謂ふ所、有用な公民とは如何なる公民であるか。先づ第一に國家とは何ぞ。

公民教育に對する最初の著作「ドイツ青年の公民教育」に於て、彼は「國家の任務は第一に、内外の敵に對し全體を保護し、第二に、個人の活動が不十分であり、又は全體の利益が損はれる場合には、自ら必要な活動を負擔することによつて、全體の利益を獲得せしむるにある。」と言へるパウレンゼンの語を引用し、「國家の任務は自己保存(國家の)と國民の幸福の保護」にあるとし、之から

演繹して、公民教育の目的は第一に、國家の任務の完全な理解、第二に、出來得るかぎりの個人的な堪能にあると斷じ、進んでこの公民教育一般の目的からして國民學校に特有な目的を導き出した。謂へらく、個人的堪能とは職業的堪能であり、これこそ公民教育の無條件的な豫想である。作業を樂しみ、作業に堪能なことからして誠實、勤勉、忍耐、克己、活動への没入等の諸徳が生じ、個人的堪能は又必然に、合理的な衛生と之と共に戰鬪力への教育に導く。従つて國民學校の第一の目的は職業的堪能と作業の悅樂と、之に伴ふ如上の諸徳を育成し、其の第二の目的は、凡ての人の利益の緊密な關聯に對する、特に祖國の利益に對する見識と及び身體の健康に對する知識を獲得せしむるにある。しかも如上の見識は自制、公正、自責など、要するに道德的活動として實現せられねばならぬ。かくて公民教育は、簡單に、職業陶冶によつて達せられる道德教育であるとも言はれ得る。と。こゝに我々は已に、職業教育を通して有用な公民へ、有用な公民は道德的目的を含む、といふ彼の教育說一貫の重要な命題に接するのである。彼は必ずしも始めから一般的陶冶に反對するものではなかつた。だが新人文主義の説く如き「一般的陶冶」はあまりに高遠であり、一般人の達し得ない所であるとの信念からして職業教育に重點を置いたのである。曰く「余は一般的陶冶の反對者ではない。のみならず、全表象界の秩序ある關聯への教育、自律的、道德的な世界觀は凡ての教育の最も美しい目的である。しかしこれは極めて少數の、恵まれた人のみの達し得る所である。」と。

以上は「ドイツ青年の公民教育」に於ける所見の大要であるが、已に理想主義に轉じつゝあつた一九一〇年の「公民教育の概念」に於ては國家の任務に（従つて又公民教育の目的と方法にも）かなりの修正が施された。この書に於て、彼は先づ、狹義に解せられた公民教育を消極的に順次に批評し、第一、公民教育は公民としての心得を授けるに止まる公民教授でない（夫れは公民教育の手段として缺き得ないものではないが、しかし知識のみからして正しい行動は生じない）。第二に、單に經濟的、及び技術的な教育でもない（作業の堪能と、作業の悅樂からして「公民的道德」、特に忘我的な道德的活動は自然に現れはしない）。第三に、政治的教育、即ち國家の目的と目的實現の手段に對する確固たる見識を與へる教育とも一つではなく、第四に、社會的教育（夫れは結局小さな社會への教育か、又は世界市民の教育におちつく）でもない。要するに、公民教育は他の教育目的と並立する一つの教育目的ではなく、實に諸他一切を包藏する最高目的である。大凡人の活動の最高目的は道德的國家としての文化國家及び正義の國家の實現に存し、この實現に己を忘れて奉仕する人を眞に公民と稱せらるべく、従つてかゝる公民の育成こそ教育の最高目的であらねばならぬ。曰く、「公民教育の目的は道德的國家の實現にある。道德的國家、夫れは文化國家及び正義の國家の理想である。夫れ（道德的國家）は凡ての市民的關係が正義と衡平の規準に従つて規正せられねばならぬかぎり正義の國家の理想であり、凡ての市民が、例外なく、自己の稟賦に應じ、倫理的

文化價値を有する活動の可能を保證せられ且保證せられねばならぬかぎり文化國家の理想である。」従つて、公民教育の任務は市民を「意識的又は無意識的に、直接又は間接に、彼等の現に屬する具體的國家が、道德的國家といふ無限に遠い理想に、一步一步近づくと爲に、奉仕せしむるやう」教育するにある、と。

以上の目的規定からして、彼は公民教育の任務を三つの方向に分析し、凡ての公立學校に次ぎの三重の任務を負はせた。第一に、教育は國家に於ける一定の活動、即ち一定の職業にまで生徒を陶冶せねばならぬ（職業陶冶）。第二に、この職業を自己の生活の爲のみでなく、國家への奉仕としての活動たらしめねばならぬ（職業陶冶の道德化）。第三に、現在の國家はまだ理想的な國家でないから生徒をして「自己の職業活動と相並び、又は之を通して、及び自己に固有な人格價値の完成に對する活動を通して、現存の國家を理想的國家に高めるために多少なりとも貢獻するに至らしめねばならぬ（國家の道德化）。そして彼によれば如上の三任務を完全に果すことによつて、公立學校は始めて有用な公民の養成といふ教育最高の目的を實現し得るのである。こゝに我々は、彼に於て職業教育と作業教育と公民教育の三者が如何に不可分に鼎立せるかを、そして彼の教育思想本來の面目の何處に存するかを明かに理解し得る。

述べ來つた三任務中、第一の職業陶冶に對し、ケルシエンシュタイネルは特別の教科として作業

科を設け、之によつて職業の遂行に必要な諸器官を練り、作業に慣れしめ、且之を喜ぶに至らしむべく、第二の職業陶冶の道德化に對しては、生徒の作業團體、特に教師も參加する「犠牲を厭はない作業團體」の組織を奨励し、第三の國家の道德化に對する最も有力な方法を生徒の自治に求めた。作業團體の組織、夫れは彼が絶えず力説せる所で、大凡作業團體では、共同の目的の下に、共に活動するによつて作業の成果は上がるといふことを生徒に實際に經驗せしめる。其處で生徒達は成效も失敗をも共に體驗する。かくて彼等は全體と共に感じ、全體と共に意志し、共同の作業から共同の興味が發生し、特に生徒は他の人々との多様の接觸によつて敏感（敏感の意義につきては本章第十二節参照）へと導かれ、及び他に對する責任の意識がおのづから育成せられ（彼は諸徳の中、特に敏感と責任感を重んずる）かくて利己主義は次第に克服せられる。共同の作業、夫れはまことに公民的心術への教育者である。この點で彼はフイヒテやナトルプの精神を繼ぎ、且之を發展せしめたものであると言つて宜い。最後に生徒の自治については、彼は米國に行はれた如き生徒の自治組織を奨め、之を「自ら選んだ指導者に進んで服従し、自らを棄て、他の知的、道德的發達に奉仕するに至らしむる」最も有力な手段と考へた。尙自治を助くる爲に、年長の生徒には道德教授を施すべく、この教授に於て先づ公民の義務について、次ぎに其の權利について授ける。義務を先にするのは「義務について知つてゐるものであつて始めて權利について語り得るから」である。

・こゝに彼が國民學校に於ける作業團體を如何に考へたかを示す爲に、理科教授の一例を擧げておかう。「四十八人の一學級があるとする、之を六人づつの八組か、又は一層完全には四人づつの十二組に分つ。この各組が、共同に一つの實驗、例へば鉛の比重を決定するとする。第二の生徒は重さを測り、第三の生徒は注意して目盛を讀み、第三の生徒は第一の、第四の生徒は第二の生徒を補助する。かくして一定の値がきまると、四人が夫れ夫れ交代し、其處で多少違つた第二の、時には第三、第四の數値が生ずる。夫れ等の平均で愈々最後の値がきまる。」

三、同じく、公民教育の有力な主張者でありながら、ケルシエンシュタイネルとフェールステル Friedrich Wilhelm Förster (1869—)との間にはかなり意見の相違がある。前者が作業團體を重んずるに對し、後者は倫理的、宗教的であり、公民的心術の養成を公民教育の中心契機たらしめる。有名な天文學者であり、米國のフェリックス・アドラー Felix Adler の創めた倫理教化運動をドイツに擴め、且「ドイツ倫理教化會」の創設者であるゲイルヘルム・フェールステルの子としてベルリンに生れ、郷里のギムナジウムを経て、フライブルヒ及びボン大學で哲學、經濟學、社會科學等を研究し、一八九三年ドクトルの學位を得。父の感化により、倫理教化運動になづさはり自ら雜誌「倫理的教化」を發行し(一八九五—九八年)、其の間英、米に旅行して勞働運動を研究した。一八九九年チューリッヒ大學講師となり、一九一二年、ザイン大學教授に、同一四年ミュンヘン大學、最初の教育學教授に轉じた。大戰時代、政府の軍事的政策に反對せるため祖國の敵であるとの非難を受け、加ふるに其の宗教的立場は新教徒は言ふに及ばず、舊教徒からも攻撃せられ、一九二〇年

退職、爾來チューリッヒを退き、文筆に従事す。教育及び倫理に關する著書多く、教育上では「學校と性格」"Schule und Charakter" (1907) 「性の倫理と性教育」"Sexualethik und Sexualpädagogik" (1907) 「公民教育」"Staatsbürgerliche Erziehung" (1910) (後、一九一九年三版以後書名を「政治的倫理學と政治的教育學」と改む) 「教育と自己教育」"Erziehung und Selbsterziehung" (1917) 「宗教と性格陶冶」"Religion und Charakterbildung" (1925) 等著名である。

「フェールステルは理想主義者であつて同時に現實主義者である。人類を、沈落からして再び神からの生活と永遠の生活に高める大なる手段として、教育は牧師の仕事と略ぼ同質である。……性格の陶冶なくしては高い知識も一つの蠟燈提燈であり、破滅への手引きとなる。この故に彼は教授上の唯物主義にも形式主義にも共に反對した。彼にありては心術の陶冶は一切の教育の魂であり、凡ての教科はこの魂に密に接觸しなければならなかつた。」とポップは語る。この語にも明かである如く、彼の立場は宗教的、倫理的であり、其の目的は時間的なものから永遠なものへ、外的生活から内的生活への人類の再生に存し、教育をこの再生への重要な手段と考へた。性格の陶冶を知的陶冶の上位に置いたのは言ふ迄もなく、道德的心術の陶冶を教育の核心とし、一切の教科をば之に結合せしめようとする(ヘルバルト的)。この點、我々は彼の公民教育説を理解するに於て先づ辨へておかねばならぬ。

フエールステルは、勿論、公民教授と公民教育とを同視しない。のみならず、之を公民教育の第一の方法とも考へない。彼は又社會的教育と公民教育とは全然異つたものであるが、しかし前者は後者の前階であり、公民教育への道は社會的教育から出發しなければならぬことを特に強調する。ケルシエンシュタイネルの力説する作業團體につきましては、學校に於ける作業團體はなるほど「多くの公民的な能力を練習する」が、しかし夫れだけでは十分でない。「作業團體による社會教育は、先づ以て、同様に考へ、一樣に努力する人々の協調への教育たるに止まる。然るに國家的文化は反對の統一、しかも生活に對する興味と確信に關する反對の統一である。」「組織された生活としての國家は唯、精神生活に於ける組織的な原理の扶植によつてのみ基礎を與へられる。」と異議を挾む。然らばかやうな精神生活に於ける組織的原理は何であるか。夫れは「自己の全生活を最高の善に服従せしめる、精神の根柢の深い、しつかりした傾向」に外ならない。そしてこゝに國家的文化と宗教的文化とは結局不可分の關係に立つ。だから彼は言ふ。「我々は國家に對する全く新しい宗教的、道德的關心を呼びさまし、國家といふ、異つた興味と確信を包んである生活社會が個人の文化に對し如何なる意味を有するかを指示せねばならぬ。自由な從屬（國家への）が自己の生活方向の一切の病的な偏向に對する如何に不可缺の適應劑であるかを、この大なる統一組織（國家）が夫れに必要な訓練や色々の象徴や、全體的感情によつて、如何に有力な教育力を表現し、夫れが、言は

ば、あのより高い服従、即ち我々の感覺的自我の、普遍的な宗教的、道德的眞理への服従に對する豫備練習であり、豫備段階であるかを指示しなければならぬ。かくて國家は精神の最高關心からして新しい救済を得、かくて我々は現代人が國家的文化の生活條件及び生活形式に對する各般の忠誠に近接し得る確固たる地盤を獲得する。」と。

私はフエールステルの宗教と國家を結局不可分とする見地を稍明かならしめんが爲に、かなり長い文章を故意に引用した。彼によればキリスト教によつてのみ眞の公民教育は與へられる。「確固たる國家的心術は利己主義を完全に克服することによつてのみ成り、正義に飢ゑ渴く精神にのみ現れる」。異つた考へと意志を有する人々が平和に生活するには主觀的感情を一切棄て去らねばならぬ。従つて眞の國家的心術は主觀的、利己的なものから人々を解脱せしめる宗教的な根柢に立たねばならない。以上に於て明かである如く、國家は黨派、利益社會、宗教的社會などと異り、思考に於て意志に於て「對立せる人々によつて組織せられたものであり、其處に國家の道德的意義は存する。一切の公民教育は國家のこの特質を明かに眼中に保持し」「絶えず個別的な關心を普遍の目的に從屬せしめねばならない」。にも拘らず、公民教育について説をなす多くの人々にはこの重要な見地が缺けてゐる、と彼は嘆ずる。

社會的教育は公民教育とは異つたものであるが、しかし其の前階であるから、早くから、例へば

病者の看護、慈善事業の如き、社會的救護に對する機會を見逃さないことが必要である。このことを、彼は「同情の練習」と名づける。中にも家庭はかやうな社會的感情を育成する、勝れた、否、最良の場所であり、この點で家庭は兒童を感謝の情に導き、氣むづかしい人々と交り、しかも之と平和に生活し、目下の人々（例へば僕婢）との交際に於て社交的な作法と「命令の技術」を教ふるなど、の重要な任務を有する。

上に「命令の技術」と言つた。この技術は大凡指導者たるものには缺き得ないものであるが、この指導は固より強壓によるべきでない。従つて自ら能く自らを支配し得る人のみ他を指導し得べく、指導者が知的、道徳的に尊敬せらるゝの度に應じて力の行使は不用となる。同時に社會生活の種類に應じて、夫れ夫れ之に適當な命令の方法を選ばねばならぬ。

公民教授につきては、彼は、夫れの道徳的な見地による基礎づけを特に重視する。「本來の公民教授を道徳的な生活問題及び一般的意義を有する文化問題に結合することは、若し新しい公民教授が青年を「公民的な倦怠」に導いてはならぬとしたら、決して缺き得ないものである」。例へば各般の法制について授くる場合、夫れの道徳的意義を明かにし、弱者の保護、虚偽の申し立てに對する責任、家庭の神聖等の如き倫理的考察を前景に立たせる如きが夫れで、かやうな考察は眞の公民教育に對し、法制の單なる知識よりも遙に重要である。フェールステルは又自分の屬する團體への

忠誠をこれ重んずるものに反對し、眞の公民は個々の團體を超越し、反對者をも尊敬する。仲間とか階級とかとの對立に於て「公民」の概念を深化すること、これこそ教師の爲し能ふ唯一のものであり、「我々とは異つた關心と確信を有する他の諸團體が存し……夫れ等の權利は我々の團體の權利と同様に神聖である。」といふことを公民教授に於ては明かに悟らしめねばならぬ。繰返し述べた如く、國家は「反對の統一」であり、個々の團體を超越する公民の理念は必然に反對者をも尊敬すべきことを命ずる。

他方フェールステルはケルシエンシュタイネルと共に、責任感情を社會的、國民的文化の重要な契機とし、責任意識の養成に最も重きを置く。そしてこの點からケルシエンシュタイネルに等しく、否、一層強く生徒の自治制について主張する。彼によれば、生徒の自治制は「青年を立憲國家に於ける市民としての責任にまで教育する最も有效な手段であり、生徒をして早くから自ら責任ある地位に於て、自ら選んだ人々に嚴格に服従し、且秩序ある状態の實現に對し、自立的に活動せしめる」。彼の言ふ一切の教育の魂である「心術」は、かくて、公民教育では、責任の感情を中核とする道徳的心術を意味することとなつた。

之を要するに、フェールステルの所説は、公民教育の最終の支持點を宗教に求めたこと、社會的教育を公民教育の前階とし、所謂「同情の練習」を重視せること、其の國家觀からして、凡て個別

的（個人及び個々の團體）な關心を克服し、異つた立場の人々の權利を認め、之と平和に生活し、最高の目的に、一切主觀的なものを服従せしむること、責任感の養成を特に重視したことなど、多くの點に於て特色を有する。最後に、尙、彼の見地の如何に宗教的であるかを立證する爲に、もう一度キリスト教と公民教育との關係に對する所見を附加しておかう。謂へらく眞の國家的共同感は一切の共同生活がラスキンの「精神の七つの光り」と名づけしもの、即ち犠牲、誠實、服従、理想、敬虔、愛及び性格の力に依存するときのみ惹き起される。「精神の是等の光は、しかしキリストの人格の、超世間的な光りによつてのみ、最も有力に點火せられる。この精神力のみ、あの、精神を死滅さす生存競争の横暴に對抗し、この力のみ單なる社會的機械主義から眞の國家的文化を創造し得る。」と。

生徒の自治はケルシエンシュタイネル、フェールステルなど有力な學者の支持を得て、一時各地に行はれた。こゝに自治とは言ふ迄もなく米國に端を發した「學校市制度」"School City System"の移入であつて、之が成效と否とは一に教育者其の人に依存する。フェールステルも言つてゐる。學校自治制は「教師の注意深き教訓と忠言のみでなく、又全學校生活を包む道德的雰囲気を其の豫想とする。若し述べた如き組織が、……單に實際的、技術的に從來の學校組織に接ぎ足されただけ

では決して効果を擧げ得ない。……これが爲には、特に、道德的、社會的、教育學的に深まつた教員養成が必要である。といふのは、若し最初の熱心さが消え失せたら、自治制は疑もなく多くの危険を伴ふであらうし、この危険に對抗し得るものは強い、道德的インスピレーションと極めて用心深い教育のみであるから。」と。このフェールステルの警戒にも拘らず、自治制は、今迄の所、決して所期の効果を擧げ得たとは言へない。夫れには自治制夫れ自身心理的に、將た教育的に是認すべくもない缺陷を藏してゐるのでなからうか。實際自治制は當初からして多くの學者の批評の矢面に立つてゐるのである。一二擧げると、ブランク大學教授でヴィルマンの高弟であるトイッシュエ & Wendelin Toischer (1855—1922) は生徒に自立的活動の機會を與へ、自己の義務を完全に果すことを練習せしめ、自ら選んだ指導者に服従せしむることが、公民の教育に必要であることは論を俟たないが、しかし以上が學校市制度によつて、夫れのみによつて成されると考へるのは誤つてゐる。夫れよりも遊戯や生徒の諸般の會合が一層之に適する、と説き、レーマンは大凡次ぎの如き批評を加へてゐる。自治制の名の下に生徒の役員を定め、或兒童は教室の清掃に、或兒童は學用品の整頓に注意し、或兒童が之を監督するといふ如きは、自治制の名を借らないでも行はれる。しかも是等は極めて些細な外面的な仕事の練習たるに過ぎぬ。兒童をして役員を選擧せしめ、一も二もなく選舉に頼らうとすることは到底首肯せらるべくもない。總じて學校に於ける團體精神は一學級に限

られ、年齢も學力も共に異なる多くの學級に通じての團體精神なるものは甚だ乏しい。従つて一學校全體の代議政體組織といふ如きは極めて不自然な企である。自治制に屢々結合して行はるゝ學校裁判に至つては自治制の主張する自由の精神と根本的に相反する。學校裁判では教師の一言の訓戒にて足りることを、ものものしく吟味する。のみならず己が同僚を判決する權利を小裁判官(生徒)に與ふるは小裁判官の性格に悪影響を及ぼし、徒らに道德家氣取りの人たらしめる。要するに、學校自治制は「大人の社會的、政治的生活の遊戯的模倣に外ならない」。ガウディークの批判は更に深刻である。曰く、議會に模した諸般の形式は私には奇怪に思はれる。「もつと奇怪なのは學校裁判であり、最大の奇怪は、しかし、兒童及び青年の官僚主義である。」「學級全體が責任を負ふべきであり、この原則が損はれるやうな如何なる組織も打立てられてはならない。しかもかゝる組織は學級役員制の、避け得ない結果ではないか。かくて學級は自己の負はねばならぬ、又負ひ得る責任を役員に負はすこととなる。」と。こゝにこまごましく列記することを控へるが、以上によりて批評の大體の要點は明かになつたことと思ふ。私は、一時、よし一時たりとは言へ、學校自治制の實施者が我國にも少からず存してゐたことを回想するが故に、識者には蛇足とも思はれるでもあらう二三の批評をこゝに附加したのである。

四、人格への教育

他面、エレン・ケイやグルリットなどの極端な個人主義を超克し、自然的個人を精神的個人(人格)に深化すると共に、個人的教育學と社會的教育學とを「人格」の概念に於て綜合しようとする企たものに人格的教育學がある。一般に人格的教育學と稱せられてゐるものにも色々の立場があるが、こゝでは以上の意義に限定しておく。夫れは「人は先づ第一に、自分の外に見出される目的に對して(社會に對してすらも)教育せらるべきでなく、却つて自己自身に對して教育せられ、自立的な精神的個人に高められねばならぬ。」(オイケン)と説くものであり、かやうに限定せられた人格的教育學者の代表者として特にブッデとガウディークが擧げられる。

一、上述の如く、人格的教育學はオイケン Rudolf Eucken (1846—1926) の世界觀に意識的に又は無意識的に依據するものであるが、中にもブッデ Gerhard Budde (1855—) は旗幟最も鮮明である。

レール(オストフリラント)に生れ、マールブルヒ及びベルリンの大學で現代語を學び、一八九〇年以後高等學校教師となり、一九一〇年ドクトルの學位を得、同年ハンノーフェルの工業大學教育學講師、一九二二年員外教授に進む。「現代に於ける獨逸理想の變遷」„Wandelung des Bildungsideals in unserer Zeit“ (1909) 「精神的教育學」„Noologische Pädagogik“ (1914) (主著) 「十九世紀及び現代に於ける精神思潮と教育問題」„Geistige Strömungen und Erziehungsfragen im 19 Jahrhundert und in der Gegenwart (1921) を始め多くの教育的著述がある。

フツデは自己の教育學を「精神的教育學」と呼び、そして言ふには「精神的教育學の基礎はオイケンの世界觀である。従つて其の最高の立場を、オイケンが精神世界又は精神生活と稱せるものに仰ぐ。この精神生活は人間を超越せるものであるが、しかし人間界に於て作用し、單に人間のなものと絶えざる戦を辭せない人々によつて獲得せられる。この戦は、平板な樂天主義及び無爲の悲觀主義とは遙に隔つた倫理的活動主義を要求する。」と。この語に明かなる如く、精神的教育學は「單に人間のなもの」即ち人の自然的生活と之を超越する「精神生活」とを對立せしめ（二元論）、自然的なものとの勇敢な戦によつて精神生活を獲得するを人の本分に定立する（フイヒテ的活動主義）。そしてこの戦果が科學、道德、藝術、宗教等、要するに、我々が文化生活と呼ぶものであり、單なる自然的生活とは全然異つた文化生活の存するは「精神生活」が人間界を超越して存すること及び夫れが人間界に作用することの何よりの、最も直接な證據である。特に重要なのは精神生活が事實として、完成せるものとして存しないで、却つて自然的な障害に打克ち自然的なものとの勇敢な戦に於て始めて獲得せられること、一言に、夫れが永遠の課題であるといふことである。そして夫れは、あのオイケンが精神生活實現の三段階と目したもの、即ち第一に、感覺的、自然的な世界から完全に離脱する「自由」（消極的自由）、第二に、精神生活を確實に捉へ、之を直觀的ならしめる「固定」、第三に、自己の主觀を更新し、自然的自我から精神的自我に高まる「内化」（以上、

積極的自由）によりて成り、かやうな過程に於て、自然の生活から精神生活に轉じたもの、之を人格と稱する。

以上の見地からしてフツデは先づ第一に、自然主義的教育學に反對し、第二に、主知主義（啓蒙時代の合理主義、ヘーゲルの主知主義、新カント派、中にもマールブルヒ派の論理主義等）は精神生活を合理化し、宗教、藝術、道德等に存する非合理的契機を疎外せるものであり、第三に、個人的教育學、特にケイなどの個人的教育學は感覺的、自然的な個性と精神的人格とを混同するものであると非難する。最後に社會的教育學は實證的と理想的との二者に大別せられるが、この中、實證的、社會的教育學は生物學と社會學を基礎とせるもので、彼等は例へばコントの主張に見らるゝ如く、個人を、譯もなく經驗的社會の犠牲とするものである。實證的、社會的教育學が一に經驗——夫れ自身教育に對し何等確固たる規範を與へ得ない——に基づくに對し、理想的、社會的教育學、特にナトルプによつて代表せられるものは「あらねばならぬ」理念から出發する。だが、ナトルプはこの理念を超個人的意識から導いた。彼は一切の形而上學を排斥した。然るに本來善の理念は一切人間のなものを超越せる精神世界の所産である。夫れは人の意識の所産でもなければ、又人の社會の所産でもないと批評し（この批評はナトルプに關するかぎり恐らく當つてゐない）、さて言ふには「自然的教育學も主知的教育學も、尙又個人的教育學も社會的教育學も宇宙に於ける人間の位置を考慮

してゐない。其の何れもが人は第一次的に宇宙的存在であり、第二次的に社會的及び自然的存在であること、従つて人の使命に對し、夫れと共に又人の教育に對し、第一位を精神生活に與へ、社會及び自然的個性と其の要求は精神生活の要求の背後に退かねばならぬこと、そして前者の要求が後者の夫れと矛盾しない限りに於て前者が考慮に價するといふことに對する注意が缺けてゐる。」と。かく述べ來つて、彼は教育の目的を第一に精神生活の立場から、第二に個人的（自然的）及び社會的立場からして、大凡次ぎの如くに規定した。

一、人間の目的 「宗教、道德、藝術、科學等に顯現する精神生活を承認し、獲得することは人間本來の使命である。教育最高の目的は人の使命に應ずべきであるから、教育最高の任務は青少年を、精神生活の永遠の秩序を承認し、獲得し得る人たらしむるにある。さて、人間本來の使命は人と精神生活との關係に含まれてゐるから、この最高目的を人間的目的と名づけるのが最も當つてゐる」。

二、社會的目的 「人は常に精神生活のみにでなく、又經驗の世界に屬する」。凡て人は社會に生活し、社會に於て活動すべきであるから、先づ、青少年を「社會の共同生活の條件に對する見識を有し、この條件に従つて意志する」に至らしめねばならぬ。

三、自然的目的 人は又自然的存在として「自然を支配する法則に縛られてゐる」から、教育は

又「自然の法則に對する見識を有し、この法則と自己の身體的生活とを調和せしめ得るやうな能力」を青少年に與へねばならぬ。しかし自然的目的も社會的目的も共に、第二位に位するのであるから、若し夫れ等の要求が、不幸にも精神生活の要求と衝突するやうなことがあつたら、無條件に之に讓歩しなければならぬ。

教育の方法は教授、訓練及び自由の三者（フッデは「養護」といふ目を立てない）に分れる。之を上三つの目的に應じて解説すると、先づ教授では、國語、宗教、歴史、自然科學等を介して、精神生活の何たるかを知らしめ（人間的）、歴史、公民科等により、社會の成立、發展、社會組織の基礎等について知らしめ（社會的）、主として自然科學と衛生學により、自然界の法則と自然界の支配について知らしめる（自然的）。次ぎに訓練では、精神生活の要求、特に宗教的、道德的要求に無條件に服従し、之に従つて行動し（人間的）、及び個人の利益を公益の爲に犠牲とし、進んで他の爲に盡すに至らしめ（社會的）、且身體の健康に注意する（自然的）。

第三の「自由」について、フッデは、自立的で責任感を有する人たらしめん爲には、教授及び訓練と並んで「自由」が教育の方法でなければならぬ、と言ふ。こゝで彼はケイなどの「自由教育」が從來強制に偏してゐた「權威的教育」に反抗した功績を認めつゝも、夫れが一切の服従を罪惡であるかの如くに考ふるに反對し、更に權威的教育は「盲目的な奴隸的服従を要求し、無数の命令と

禁止で以て行動の範圍を限定し、一步でも之から離れると嚴格な罰を加へ、かくて……何事も自立的に成すを許さない。」とて之を一蹴し、かやうな「不信用の教育」に代ふるに「信用の教育」を以てすべきを説く。この信用の教育に對する方法が即ち「自由」である。そしてこの點で、彼はフェールステルなどと等しく生徒の自治を奨励した。しかし夫れは學校を、言はば小さな共和國たらしめる自治制にまで誇張せられてはならぬ。同じ立場から彼は又高等學校の上級生では生徒の能力に應じ、教科の自由選擇を許すべきであるとし、凡てに同様の教育といふ意味での一般的陶冶に反對した。曰く「已にあまりにも長く我々の高等學校を傷けた一般的陶冶の幻像よ、去れ。……個人は強い素質が弱い素質よりも一層發達するやうに教育せられねばならぬ。かくてぞ個人は正しい、調和的教養を保有し得る。」と。彼が生徒の自己活動を重んじ、教授の「方法的原則は自己活動と能力の覺醒である。」としたのも方法としての「自由」の、教授に於ける適用に外ならぬ。

特に注意すべきは、彼に於ける教育の人間的目的と新人文主義との關係である。彼は古代の文化の偉大さを十分に認める。けれども夫れ丈では現代人の人間的陶冶は完全には果されない、古代は特に藝術的な生活を表現してゐるので、之が本質的、必然的な補充を、現代人はキリスト教の宗教的、倫理的な生活から受け容れねばならない。曰く「この、キリスト教の宗教的、倫理的な生活はドイツ人の生活の主要な部分である。しかしドイツ人は驚くべき同化力を以て又他の生活形式、例へば

ギリシャの美的理想をも攝取した……かくてドイツ人はギリシャ的なものと、キリスト教的なものとを綜合し、夫れ等に高次の統一」を與へた、と。即ち彼の言ふ「人間的」とは、結局、かやうなドイツ的な人間であり(フィヒテ的)——彼は自己の立場をフィヒテへの復歸であると自白してゐる——抽象的な人間ではなかつた。かくて彼は一切の教科中、國語に中心的位置を與へ、之が主要な任務を知識ではなくて、心情及び意志の陶冶に置いた。國語と並んで宗教は心情の陶冶に對する重要性からして、歴史は同じく心情及び意志の陶冶に對し、主要な位置を占める。従つて國語と宗教と歴史は學校の種類如何に關せず中心教科であり、之に反し、外國語の教授には大なる制限が加へられねばならぬ。

ブツデの態度は極めて折衷的であり、各種の教育説の長所を攝取し、之を統一しようと力めたもので、夫れ丈穩健で且有益な示唆に富んでゐる。けれども夫れが何故にオイケンの形而上學に依存せねばならないのであるか、とは先づ我々の念頭に浮ぶ疑問である。更に教育の三つの目的は、第一次的、第二次的といふ序位を與へた丈で完全に統一されたとは言はれまい。經驗的なものと精神的なものとの結合、夫れは何人も解決に苦しむ大きな問題ではないか。之を一つの體系として見たとき、彼の所説は、尙未だしの感を我々に起さしめる。ヘマンは言ふ「人格の理想は彼の教育學の中心點である。……しかし夫れに對し、形而上學的精神世界といふオイケンの想定が無條件に必要

であるか、或は科學としての教育學はこの種の形而上學的豫想から離れ得ないかと問ひ得るし、更にブッデの理想的原理からして、教授組織の、眞にドイツ的な形成が必然に結果するか、或は夫れには一つの新しい傾向が附け加はらねばならぬかとの疑問をも提出し得る。」と。レーマンも亦一定の世界觀からして教育學の體系を導くことは極めて難事であり、しかもこの困難さは「哲學が理想主義的であり、超個人的價値を強調すればするほど加はる」。經驗的、歴史的なものと超世間的なものとの間隙はさうたやすくは埋めらるべくもなく、教育理論の效驗は、一定の世界觀からして、具體的な現實が、どの程度演繹的に説明せられるかに大部分依存する、とて反面からブッデの體系に不満の意を寓せてゐる。

二、ケルシエンシュタイネルと等しく實際家として出發し、同じく作業學校の最も有力な代表者であるガウディーク Hugo Gaudig (1860—1923) は牧師の家庭に生まれ、ノルトハウゼンのギムナジウムを経て、ハルレ大學に神學、古代語及び現代語を研究した。其の間、短期間フランクケ學院の師範學校で院長フリック Otto Frick (1833—1893) の下に補助教師となり、フリックから大なる影響を受けた。一八八七年以後ゲラのレアルギムナジウムの教師たりしが、同九六年フランクケ學院の高等女學校長となり、越えて一九〇〇年ライプツヒの第二高等女學校及び女子師範學校長に轉じ、終生其の職にあつた。こゝで彼は教授の「重心の、教ふる教師から作業する生徒への轉置」といふ年來

の理想を實現し、彼の學校は「ガウディーク學校」の名の下に教育者の來り學ぶもの絶えなかつた。しかしこの改革は理論的探究の結果ではなくて、實際家としての彼の腦裏に直覺的に浮び上がったものであり、夫れだけ彼の著書は實際と直接に結びつき、彼自身の體驗がしみとほつてゐる。多くの著書中、「教授上の異端」, „Didaktische Ketzerei“ (1904) 「なり、ある人格の爲の學校」(二冊) „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“ (2 Bde. 1917) (主著) の二者最も廣く行はれた。尙ガウディーク一派の論文を集録せるものに「自由な、精神的學校作業(理論及び實際に於ける) „Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis“ (1923) があり、簡明に其の根本思想を窺ふに足る。

ガウディークは、ブッデと等しく、「人格」の概念によつて教育の個人的方面と社會的方面とを綜合しようとする。曰く「人格の理念に於て生活の個人的及び社會的方向の綜合が完成する。人格に於て個性はヘーゲルの意味に於て止揚せられる。即ち人格に發展しようとする個人に對し、其の無制限の權利を認めないかぎり、否定せられ、個人の本質的要素が、個人の理想の中に、一定の權利を有するかぎり保有せられ、人格が正に個性の理想であるかぎり高揚せられる。しかし個人の理想は、生活—理想的な人生觀が表現せられ、理想的な能力で組成せられ、理想的な目的に向つて形成せられてゐる生活の考察によつて得られる。この生活は個人に價値ある生活と努力の目的を示し、

この目的に向つて努力することにより、個人は自己の素質及び能力、其の全存在を（夫れ等が理想的目的と矛盾しないで却つて之を自己に受け容れ得るかぎり）發展せしめ得る。かくて人格に於て、個人は其の権利を保有すると同時に又、人格の理念は全體及び個々の社會的生活領域に（社會的生活が理想的な目的へと發展するに必要な）能力を確立する。」と。この稍長い引用によつて我々は、

第一に、個人が人格にまで止揚せらるべきこと、即ち個人は所與であり、人格は課題であること、

第二に、人格が生活と不可分の關係にあること、即ち人格は空虚な形式ではなくて各種の生活領域の文化内容に充たされてゐると共に、文化の保持者として生活の理想的發展に對する力であること、

第三に、個人の理想は理想的な生活を考察することによつて得られるのであるから「なりつゝある人格の爲の學校」は凡ての生活領域を眼中に保持すべく、學校夫れ自身生活の場所であらねばならぬことを知り得る。と同時に彼が人格を個人と生活によつて定義した所以をも理解し得る。言ふには「人格とは自己自身を支配し、自然の諸能力を個人の理想の實現へと集中し、生活の各領域に於て自由に、自己を、自己自身からして決定する人である。」と。

人格と生活とはガウディークの教育の根本原理である。こゝに人格とは已に明かである如く、止揚せられた個性であり、生活とは理想的な文化生活を意味する。學校も亦生活の一つの領域として「文化學校」であらねばならぬ。夫れは生徒が文化的に作業し、體驗し、作業し體驗しつゝ人格へ

と發展する「生活領域」であつて、單なる施設でも「營造物」：Anstalt"でもない。文化生活を營む場所として、文化生活に對する心術を陶冶するによつて、學校は始めて「なりつゝある人格の爲の學校」たり得る。否、「人格」の理念は學校夫れ自身文化生活の學校たることを要求する。人格であるとは「文化的關聯に於て、知り、感じ、意志し、……この文化領域の直觀、風習、法則等を自己の内の生活に受け容れ（反對に）價値乏しきものをば勇敢に排斥する」ことに外ならないからである。

文化學校は同時に「作業學校」であらねばならぬ。「未來の學校は作業學校であるか、又は無用の長物であるかである。」（作業學校説につきては本章第十節参照）。作業學校はしかし同時に生活へと呼びさまし、生活に對する興味を起さしめる「體驗學校」であらねばならぬ。でないとな作業學校は却つて害惡を齎らす。こゝに體驗とは最廣義に「我々の内なる又は外なる何等かによつて、我々の生活過程が何程か重要な仕方で影響せられること、何等かによつて我々の生活の何れかの方面に重大な作用を受くることを意味する」。「體驗學校」に於て生徒は學校生活が作業、遊戲、行事等に於て提供するものを、更に世界に於ける意味ある出來事を體驗すべきであり、かやうな體驗なくしては人格への發展望まれ得べくもない。最後に、學校は他の社會から離れた施設としてではなく、家庭、教會、國家等と密接な關聯を保持し、殊に家庭との絶えざる共働により生徒の發展を期すべきであ

り、かやうな意味で學校は又「共同社會學校」たるべきである。

他方、ガウディークは（この點でもブツデと一致する）人格の陶冶と國民的教育を結合し、人格の理想は民族生活の方向を決定すべきであり、學校は國民生活との關聯に於てドイツ民族の文化的使命を悟らしむべきであるとした。曰く「ドイツ的であるとは人格であることを意味する。未來のドイツ民族に、人格の理想が民族生活の大なる諸方向を決定するまでに、ドイツ的なものを發展せしめ得たら、ドイツ民族は世界の文化運動に新しい、最高の目的を呈示するであらう。」と。

以上之を要するに、生徒の個性を教育の出發點とし（「兒童の精神諸能力は、凡ての教育の——理論的にも實際的にも——出發すべき固定した資料である。」）、「生活に於て、自己を、自己自身から自由に決定する」人格を教育の目的に定立し（「人格の理念はドイツ國民の、生活に對する太なる指導像である。」）、「なりつゝある人格の爲の學校を一つの生活領域（「文化學校、作業學校、體驗學校、共同社會學校、學級社會」）たらしめ、かやうな學校に於て、作業せしめつゝ、體驗せしめつゝ生徒を出發點から目的點へと發展せしめること、これがガウディークの教育の大體の構圖である。

ガウディークは實際家として出發し、實際家として世を終つた。其の教育思想は實地の經驗に於て腦裏に浮んだ直觀を後から理論的に基礎づけたものであり、従つて夫れは經驗と共に發展し、絶えず成りつゝあつた——この點でも彼はケルシエンシュタイネルに似てゐる——。彼は先づ自己活動の有力な主張者として立ち現れた。そしてエーベルハルトによると、教育の目的としての「人格」の概念は一九〇五年ケイへの反對に於て始めて現れ、人格と文化の關係に始めて想ひ及んだのは歐洲大戰の體驗に因つたのである。カウツも亦、自己活動といふ一貫の根柢を有しながらも、彼の思想は、一、人格の教育、二、學校の單なる施設から生活領域への轉位、三、學校と國民文化との關の三段階に於て順次に發展したと言ふ。彼には豊富な直覺はある。けれども之を體系として見たとき、尙聊か憐らないものが存する。自己活動を強調するのあまり客觀的文化内容に對する考察の不足であつたこと、従つて、實際に於て、體驗に導くと言ふよりも却つて言語と思考との形式的練習に傾いたこと、人格の理想と自己活動の間に必ずしも必然の關係の存しなかつたこと、少くともこの關係に對する考察の不備であつたことなどは已に指摘せられてゐる。其の著書も警告的な、或は箴言的な敘述に充たされ、一貫のものとはなかなかに讀みとり難い。彼の長所は、體系的なるよりも寧ろ直覺的なるに存し（人は屢、彼を「教授上の直覺者」と呼ぶ）、問題の解決者といふよりも、新しい問題を提供し、且之を自己の立場に於て實際的に統一し、若しくは統一しようとする力めた點に恐らくは存する。

第三節 存在と當爲

一、批判主義と教育學

一、教育は生徒を現に「ある」状態から「あらねばならぬ」状態に誘導するの任務を有する。夫れは教育の字義が示す如く「引き出す」「er-ziehen」ことではなくて「引き上げる」「auf-ziehen」、作用として解せられねばならぬ。こゝに理想と現實、當爲と存在、經驗的なものと超經驗的なものとの二者が對立しこの對立の克服、或は一層適切には二者の媒介が一切の教育を支配する中心問題となる。この問題は古來さまざまの形式に於て解決を試みられ、主として其の何れにつくかにより、或は之に理想主義の、或は經驗主義の名を冠し、しかも夫れは歴史に於て反復して現れる教育學說の二つの大きな類型である。この中、近時に於て最も理想的傾向を有するものはナトルプなどによつて代表せられる批判的教育學である。

ナトルプは、已に述べた如く、「あらねばならぬ」理念から出發する。然るに理念は、彼によると、屢々誤り解せられてゐるやうに自然科学的概念ではない。自然科学の取扱ふ法則は凡て假言的

法則で「……ならば……なり」の形式に表現せられ、時間的に生起する事象を因果的に説明するに止まり、原因と結果といふ制約、言ひかへれば「……ならば……なり」の制約を超越し絶対に妥當するものでない。之に反し、教育學の要求する理念は絶対的、普遍的妥當性を有しなければならぬ。次ぎに、理念は又心理學的概念でもない。といふのは心理學も時間的に生起する意識現象に關し、其の限り一種の自然科学に外ならないからである。若し、果して説く所の如く、理念が自然科学的概念でも心理學的概念でもないとしたら我々は其のありかを何處に求むべきであるか。こゝでナトルプは我々の意識を時間的な意識（心理的）と超時間的意識（論理的）とに区分し、「あらねばならぬ」理念の根據を超時間的意識の統一性（多様を統一する作用）に仰ぐ。大凡法則には現象の生起に關する時間的なものと、超時間的、論理的なものとの二種ある。例へば「Aは非Aでない」とか、 $2 \times 2 = 4$ とかは何れも時間を超越し、一切の制約を絶し、絶対に妥當する。しかもかやうな超時間的法則は時間的法則の根據であり、後者は前者に依存する。このことは一切の自然科学が論理學や數學の法則に基づいて成るによつても直ちに理解せられよう。然るに超時間的な論理的法則の根據は意識の統一性——カントの「意識一般」と呼べるもの——以外に之を求むるを得ない。即ち意識の統一性は論理的法則の根源であり、論理的法則は時間的な因果的法則の基礎である。意識の統一性は、言はば意識に於ける一切の現象を見渡す視點であり、あらゆる法則の最後の根據、從つ

て又一切の時間的現象の最後の論理的な根據であり、夫れこそまさしく我々の「理念」と呼ぶものである。曰く「理念は最後の統一、認識（理論的及び實踐的な）の最後の視點に外ならない。」と。しかも件の統一は常に行はれつゝも、一切の矛盾を絶した究竟の統一は到底達し得べくもなく、従つて我々は一步一步、しかも無限に統一し得く過程其のものを理念と考へねばならぬ。即ち理念は所與ではなくて無限の「課題」である。そしてこゝに我々は彼が教育——固より意志を中心とせる——の理念を、衝動を意志に、意志を理性意志に統一し行く過程（前節）と解した所以をはつきりと理解し得る。

此の如くに超時間的な意識の法則性は教育の依つて立つべき根據であるから、意識の法則性について研究する科學、即ち哲學は當然教育學の基礎科學である。だから彼は明かに教育學は「應用哲學」であり、「具體的哲學」である、と言ふ（この立場は一九一一年以後著しく改められた）。然らばどの點まで、夫れは哲學の應用であるか。こゝで我々は一應教育の目的と方法に對する彼の所見を質さねばならぬ。

ナトルプは、新人文主義やベスタロッチと等しく、諸能力の調和的發展を教育の目的に定立した。彼は、其の意志優位説からして、教育の中心を意志の發展——夫れは次第に深まり行く統一に外ならない——に置いた。けれどもこれは凡ての教育が結局意志に依存するが爲であつて、知育や美育

を無視することには當らない。彼は屢、意育、知育及び美育の調和を諧音に比較する。謂へらく、凡て諧音に於ては最も強く響く原音があり、他の音は各自己の響を有しながら原音の規定する調子の方向に協和する。是と等しく、教育と言ふ三音から成り立つ諧音に於て、其の原音たるべきは意育で、他の二音（知育と美育）は比較的に獨立し、各、自己の位置を保有しながら、意育に向つて——意育の方便としてでなく——協和する。教育の目的はかやうな趣を有する「精神的本質の、一切の本質的な方向への調和的發展」である、と。これから推すと教育の目的はヘルバルトが考へた如く、倫理學——固より首位に立つべきであるが——のみによつて規定せらるべきではなく、論理學、美學等も亦之に與るべく、要するに全哲學が之に參與しなければならぬ。嘗に目的のみでなく、方法に於ても夫れが一般的、法則的であるかぎり倫理學、論理學、美學等によつて規定せらるべく——この點でもヘルバルトは誤つてゐる——、この一般的なるものを如何に個性に應じて適用すべきかを定むるものが心理學である。言ひかへれば心理學は教育の個性化に對する原理を提供するに止まる。曰く「教育の目的の規定は一般に妥當すべきであり、従つて専ら純粹客觀科學、即ち論理學、倫理學及び美學に依存する。方法の規定も亦一般に妥當し、又は妥當せねばならぬ限り、是等の科學に依存する。」従つて「教育專業の最高の指導は根本科學としての哲學に歸する。」と。

教育學と心理學との關係に對し、ナトルプは自然科學的心理學及び實驗心理學の教育に對する意

義を輕視する。この種の心理學は「余の見る所では、生理的又は心理的な實驗的研究なくとも、實際の目的に對し必要なだけの確實さで以て獲得し得るし、已に長い間獲得してゐる一般的な認識を與ふるに過ぎない。寧ろ大切なことは、教育者が「出來得るかぎり、兒童の精神生活に接觸し、言はば之を直接に感得するにある。」「これこそ教育本來の心理的技術であり、」「何よりも先づ練成せられた敏感の賜である」。この敏感は一つには天稟に屬するが、しかし又理論的研究で以て助成せられる。「従つて多くの人には自然に生れながら具はり、他の多くの人には大なる努力により或程度到達せられる教育的敏感の心理を最も有力に助成し、且發展せしむるやうな心理學が教育者に適した心理學である」。然らばかやうな敏感の心理を最も有力に助成する心理學は如何なる心理學であるか。

こゝでナトルプは彼自身に特有な「再構成の心理學」について語る。所謂再構成とは精神の客觀化の方向を、逆に主觀化の方向に引き戻し、かくすることによつて「直接の意識體驗を完結體に再び構成する」ことを意味する。例へば歩行せしむることによつて足力を、學ばしむることによつて知力を推定する如く、藝術、科學、道德等客觀化せる精神生活からして、遡つてこれ等の文化を生産せる精神狀態如何は推定せられ得る。又歩行せしめなければどれ丈の足力を有するかを知り得ない如く、客觀化しない精神生活は探り得べくもない。一旦客觀化せるものを逆の方向に主觀化し、

かくすることによつて直接の意識體驗をなるべく完全に、なるべく損はれないやうに、即ち完結體に再構成——客觀化せるものを主觀化するが故に「再」と稱する——することこれが再構成の心理學の方法である。しかも直接の意識體驗を完全に再構成するはこれ將た我々にとりて無限の課題であること、彼の客觀化が無限の課題であるに等しい。かくて彼にありては客觀化の學と主觀化の學の内容は全然同一であり、唯其の著眼の方向のみが異り、一を^{プラス}とすれば他は^{マイナス}にて象徴せられ得る。そして精神生活の客觀的表現が哲學の出發點である如く、同様に夫れは心理學の出發點でもある。歩行が足力を測る出發點である如くに。言ひかへれば心理學の出發點は直接の精神生活ではなく、直接の精神生活其の者は、却つて一旦客觀化せるものを再び主觀化することによつて構成せらるべき、しかも決して完成せられない課題である。唯彼は其の「一般心理學」第一卷を出したのみであつたので、我々は所謂「再構成の心理學」の大體の輪郭について語り得るに止まり、其の詳細の内容を知るに由ないのをしまれる。

ナトルプは教育の目的は言ふに及ばず、方法も一般的に規定せられ得る限り、客觀的科學としての哲學から演繹した。そして一般的方法を個性化するといふ僅かな任務を心理學に負はせた。しかも「教育的敏感を最も有力に助ける」心理學すらが意識體驗の直接の考察には向けられないで、却つて一旦客觀化せるものを主觀化し再構成する、これ將た一種の哲學的心理學であつた。彼に於て

教育の目的は之を實踐哲學に、方法は之を心理學に求めるといふ傳統的、二元的見解は完全に打破せられた。しかし、之と同時に心理的、個別的なものは一般的なもの限定として取扱はれ、其の具體的、非合理的な方面は一切除外せられ、かくて理念の世界と兒童の精神生活とは、唯、教育者の「敏感」といふ、かばそい糸でつながるに過ぎないものとなつた。そしてこれ合理主義、主知主義であるとの非難が繰返し彼に投ぜられてゐる所以である。

二、同様に教育の根本概念を哲學的に基礎づけ、ナトルプと極めて近い立場にあるものが近時に於ける批判的教育學の最も有力な代表者ヘーニヒスヴァルト Richard Hönigswald (1875—)である。

ハンガリーのアルテンブルヒに生れ、始めザイン大學で醫學を修め、一九〇二年醫學の學位を得、後ヘルレ大學でリールに學び、一九〇四年哲學の學位を得、其の間にも屢々マイノングの教を受く。一九〇四年プレスラウ大學私講師となり、同一年教授兼心理學部長となる。一九三〇年以後ミュンヘン大學教授。多くの著書中、教育上では「教育學の基礎について」"Über die Grundlagen der Pädagogik" (1918; 2. Aufl. 1927)「思考心理學の基礎」"Grundlagen der Denkpsychologie" (1921; 2. Aufl. 1925)「教育的基礎概念の理論に對する研究」"Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe" (1913)の三者特に重要である。この中第一と第二は二版に於て著しく改訂せられ、特に第二は教育學の基礎づけとも見られ得る。第三は初期の著作ではあるが、彼の思索の鋭さを示してあまりある。其の「直観」に對する見解は特に光つてゐる。

ヘーニヒスヴァルトはマイノングの對象論、リールの批判主義の影響を受け、一種獨特の「關係說」を構成した。特に時間的な心理作用と超時間的な妥當性との相關關係を究明し、心理的體驗に

超時間的な客觀的意義を認むることによつて心理學を哲學的科學たらしめた。同様に時間的なものと超時間的なものとの關係如何は教育學の中心問題となる。彼によると「超時間的な價值」と「教育及び教授によつて價值が時間的に顯現せられる條件」との間に存する「特殊な相互關係」は教育學の根本問題であり、教育は最も簡單に「妥當價值の、時間に於ける表現」(超時間的に妥當する價值の時間的に現實化すること)と定義し得られる。かくて彼は時間の問題の究明に力を注ぎ、之から「未來」「世代」「人間のより高き形成」「文化」「人格」「社會」等の諸概念を演繹し、これ等を哲學的に統一し、よりて以て哲學と教育學との相互關係を明かにしようとして企てた。

パウルゼンは教育の任務は文化財を前代から次ぎの時代に傳達するにある、と言つた。しかし教育の意義は決して文化財の「次代」への傳達に盡きるものでない。寧ろ教育の理念は、教育せられたもの自身が順次に次ぎの時代の「教育者」となり能はねばならぬことを要求し、かくて「理念上」教育の作用は永遠に繼續し、無限に遠い「未來」(彼は之を「未來一般」といふ語で言ひ表す)に及ぶ。そしてこの無限の未來(「未來一般」)の概念は、凡ての妥當價值は「永遠の價值」として超時間的に妥當する、といふことと正に相關關係にある。しかも、この超時間的な妥當價值を時間的に、もつとの確には「未來一般」に作用せしむることは教育本來の任務である。然るに教育作用の時間的に、遠い未來へまでの連續は、「世代の繼起」といふ形式で以て現れ、「未來一般」は多く

の世代に分れる。大凡世代の繼起は生物に通有の生活様式であるが、この繼起は人に於ては他の動物の如くに單に自然的な條件に従ひ、時間的、自然的な性質を有するに止まらないで、又價値の條件の下に立ち、價値と不可分に結合し、人間のみ世代の繼起に於て、即ち其の歴史に於て、文化を發展せしめ得る。動物界にも「歴史」はあると人は語りもするであらうが、しかし夫れは人の歴史といふ場合とは全く異つた意味に於てである。言ひかへれば動物界にも自然科学的な意味での歴史はあるが、文化的な意味での歴史は存しない。「動物界は、人間に對してのみ、人に於て實現せられてゐる文化に對してのみ、「歴史」(文化的意義の)を有するに止まる。もつと端的に、且形式的に表明すれば「文化の主體としての人間は歴史を「有するのみでなく、又歴史で「あり」、動物は單に歴史を「有するに止まる」。これが、一つ。次に、人に於ける「世代の繼起」は動物の世代の如く、單に老いたる若きといふ如き、年齢の相違によつて定まるのではなく、實に「知識、興味の方角、人格的態度、素質等」の相違によつて定まり、以上の二點で、動物界に於ける世代の繼起と人の夫れとは全く異つた意味を有す。

かやうな意味での世代の繼起に於ける「人間のより高き形成」、夫れが教育本來の意義である。この形成は個人のより高き形成であると共に、「より高き形成の遂行せられる場所、即ち社會の「より高き形成」であり」、教育に於ける一切の價値、一切の文化財の傳達はこの「人間のより高き

形成」といふ理念によつて始めて夫れの積極的な意義が附與せられる。然るに、人間のより高き發展は、同時に、他方、價値の發展であるから、この二者は相互に條件づけられつゝ條件づけるといふ相關關係にある。前に「未來」の概念と妥當價値とが相關關係にあると言へると同じ意義に於て。若し、「論理的—時間的發展の系列に於て、先だつものが之に次ぐものに對し、解決せらるべき問題、「止揚」せられ「打克」たるべき基礎となることを辯證的過程と稱する」ならば、教育的行動は二重の意味に於ける辯證的過程である。即ち夫れは「一方に於て、一世代内に於ける、及び世代の時間的繼起に於ける人間のより高き形成としての、他方に於て、このより高き形成に條件づけられ、しかも翻つて又之を條件づける、一切の價値の發展としての、辯證的過程である」。

かやうな二重の辯證的過程、即ち世代の繼起に於て人間が次第に形成せられ、同時に妥當價値が時間的に發展し行くこと、これぞ「文化」の概念の最深の意味である。文化は歴史的概念であり、時間的な過程に於て人間の、及び價値の形成せられ行く過程に外ならない。大凡文化なる概念には三つの意味がある。「文化は第一に、客觀的に妥當する價値の體系(科學、藝術、道德、法制、宗教等)を、次ぎには、人間のより高き形成に於ける、即ち一切の教育の規範的理念に於ける、以上の妥當價値の表現」を、最後に、「上の理念の仕事及び心術に於ける具體化を意味する」。そしてこゝに我々は文化の概念と「人格」の概念とが、教育上、相關關係にあることを見出す。「人格は、

人々の言ひ來つた如く、文化の保持者である。人格は諸價値の時間的な保持者であり、夫れ故に人格夫れ自身、價値——其の妥當内容上不滅な、しかも獨自な、しかし尙變化し、絶えず成りつゝある價値」である。「妥當價値の體系が、人々の時間的發展に於て統一的に實現せられたもの、夫れが人格である」。人格は一方、文化に規定せられると共に、他方教育の結果である。夫れは文化的概念であると共に教育的概念である。「人格が人格によつて形成せられる所に文化はある、教育あるが故に。其處に又教育はある、文化あるが故に。」とまで、ヘーニヒスヴァルトは文化と教育の關係をつきつめる。

最後に、妥當價値の時間に於ける表現、教育的に言へば「妥當價値の傳達」は「社會」——固より「妥當價値によつて規定せられた」價値の社會としての——に於て、社會によつてのみ始めて可能である。こゝに言ふ時間は、物理的時間でも、認識論で説く時間でもなく、「未來一般」として時間、即ち世代の繼起を意味する。世代は社會を離れては考へられないし、文化の保持者である一の世代から次ぎの世代へと、始めて價値は傳達せられるからである。

ヘーニヒスヴァルトの著書は本國人すら「鋭くはあるが、讀み易くはなく、其の全構造は理解に困難である。」と言つてゐるほどで、かなり難解のものであるが、以上の敘述によつても彼がナトルプと等しく、哲學と教育とを結合し、等しく演繹的に教育諸概念を取り扱つたことは知られよう。

彼は實に「科學としての教育學の問題は、同時に科學としての哲學の問題であり」「哲學は……其の問題發展の或點では教育的であり、教育學は其の最深の事實的豫想から考察すれば哲學である。」と言つてゐる。

教育學と心理學との關係につき言へば、之に心理學から出發して、一應心理學的研究を終へた後夫れと教育學との關係を定立するものと、反對に、教育から出發して、教育學の補助科學たるには心理學は如何に構成せらるべきかについて考察するものとの二つの方法が考へられるが、この中ヘーニヒスヴァルトは後の考察法を採用した。さて、教育は單なる自然的生起ではなくて、一定の意圖に基づき、意識的に「價値」と「文化」に關係し、「人間のより高き形成」といふ理念に従つて行はるゝ作用である。従つて教育學の要求する心理學は自然科学的心理學ではあり得ない。夫れは意味ある對象又は價値を志向するものとしての「作用」について研究する「作用心理學」又は彼の言ふ「思考心理學」（價値を思考する作用を研究するといふ意味で）であらねばならぬ。自然科学的心理學は精神を原子化し、之を感覺、知覺、表象等多くの要素に分析し、其の間に存する因果關係を定立しはするが、意志し、目的を定立し、行動する精神の具體的現實性を、直接、不可分の統一體としての個性を把握することは出来ない。之に反し、作用心理學（思考心理學）は對象又は價値に向へる作用について研究し、對象的價値が、如何に、如何なる姿で精神體驗

に内在するかを明かならしむるものであるから、これこそ、まことの意義に於ける教育的心理學である。こゝに之が内容について詳説することは差控へるが、兎も角、説く所の思考心理學は本來教育學の要求に應ぜざるものであるから、心理學と教育學とは、今迄の如く、一定の見地に於て技術的に結合せられる別々の科學ではなくて、同一の問題を異つた方面から取扱つたものとして、當然始めから不可分の關係にある。即ち彼にありても哲學と心理學と教育學とは、ナトルプと等しく、三位一體の關係にあり、教育學と等しく心理學も亦一種の哲學的科學である。従つてナトルプに投ぜられてゐる非難は其のまゝ大部分ヘーニヒスヴァルトにも當てはまる。

二、存在から當爲へ

一、教育的理念からの、教育の一般概念及び法則の演繹は、認識批判が、科學的ならざる、即ち法則的ならざる生活領域にまで適用し得られるときのみ、教育上承認せられ得る。けれども生活特に精神生活には非合理的な契機が多分に存し、例へば藝術的、宗教的生活の如きは、到底科學的、法則的に律せらるべきでない。「生活の非合理性は、幸か、不幸か、數學に於ける非合理性とは全く異つた意味を有する」(フリッシャイゼンケーレル)。批判的教育學は理性組織の網から洩れる生命には到底觸れ得ないものであり、あまりにも論理的、抽象的で、教育の實際を指導するには足りない。

い。このことは一般的法則の個性化を教育者の直接の敏感に委ねるとか、或は又、一般の法則を個別の場合に適用する教育的技術を附加的に考へたればとて、苟くも非合理的なものを全體系に攝取しないかぎり、決して救はるべくもない。しかもかやうな非合理性は明かに批判的教育學の限界外にある。

然らば、以上とは逆に、經驗的なものから歸納的に進行し、「ある」ものに對する認識から「あらねばならぬ」ものに對する法則を發展せしめようとする企ては、どの點まで是認せられ得るか。大凡經驗的事實から歸納的に發見せられた法則は一定の事實の要素間に、又は事實相互の間に存する必然の法則たるに止まり、夫れ以外、夫れ以上の何者でもない。かやうな必然の法則と當爲の法則とは全然性格の異つたものであり、「ある」ものから「あらねばならぬ」ものの導き出されないことは必ずしも新カント派の、あの嚴密な考察に俟つまでもない。のみならず、精神生活を支配する一般の法則が自然界に於ける夫れと異なるは自明のことであり、若し同じであるとせば物質と精神の差別は抹消せられざるを得ない。従つて精神生活に對する一般の法則が歸納的に發見せらるべきか否かは大なる疑問である。或は歸納的に、凡ての人は幸福を望み求める、といふにしても、所謂幸福の意義が必ずしも一義的(自然界の法則の如くに)でないことは倫理學の歴史が大文字で以て我々に示す所である。或は又生物學的に「自己の、及び種族の保存」を之に擬するにしても人が

他の生物とは異つた文化生活を営むことは否むに由なく、文化の意味と其の發展の方向を、經驗を基礎として法則的に決定しようとする如きは空虚な、無謀な企てであらねばならぬ。大凡文化は歴史的に發展し、歴史の動きを豫め想定することは不可能であるからである。尙又自己と種族との保存に止まらないで、苟くも其の高上とか完成とかについて語るとき、夫れは已に文化的な概念である。更に經驗的に認められる生物の「合目的發展」を以て之に擬するにしても、人の發展には生物的な合目的發展の外に、自ら目的を定立し、定立せられた目的の實現による精神的發展が存し、後者を本來の意義に於ける人の發展であるからには之れ將た經驗的にのみ解決せられ得べくもないであらう。以上何れの方面よりするも、單に經驗的事實の基礎の上に教育の體系を立することは不可能であり、この故に經驗的教育學と自稱する人々も必ずや何等かの意義に於て、よし最少限度に止るにしろ、經驗を超越する理想的目的（「目的最少限」）を認めねばならぬ羽目に陥つてゐる。このことは彼のベルゲマンが生物的根據に立ちながら、いつのまにか「文化」の概念を導入せるによつても立證せられる。

若し説き來つた如く、理念からの演繹も、經驗からの歸納も共に單獨には教育問題を完全に解決し得ないとしたら、教育學は一方には理想的要求、他方には經驗的法則を共に顧慮しなければならぬであらう。これは一面からはヘルバートの立場への復歸であり、近時に於て、イエーナ大學教授バ

ウフ Bruno Bauch (1877—) は特にこの點を——固よりヘルバートとは全く異つた立場に於て——強調してゐる。彼は「科學の體系に於ける教育學の哲學的位置に就て」*Über die philosophische Stellung der Pädagogik im Systeme der Wissenschaften* (1918) なる論文に於て、教育學は規範的要素と經驗的要素を共に含み、價値の科學と存在科學との中間に位し、この二者を結合するといふ點で、教育學の科學的位置を定立した。即ち彼に従へば、教育は教育者が被教育者を一定の目的にまで導く作用であるから、科學としての教育學は一面教育の科學であると共に他面目的の科學である。教育に於ては主觀的、事實的要素が存し、教育目的にはこの主觀的要素に意味及び方向を與ふる客觀的要素が存する。かやうに教育には目的、意味、價値と教師と生徒との主觀的現實との二方面が存するから、科學の體系に於て、教育學は價値科學と存在科學との中間に位し、二者を論理的、方法的に結合する。従つて「存在を價値に高め、價値を存在に引き入れることは凡ての教育の意味であり、又其處に教育最深の意味が存する。」のである。

二、教育學の科學的位置はパウフの説く所の如くであらう。しかし價値と存在は如何にして結合し得られるか、存在を價値に高め、價値を存在に引き入れることは如何なれば可能であるか。價値と存在はもともと異質的なものである。だから先づ其の一方に立てこもり、後から他方を附加的に考慮するといふのでなく、始めから二者を同様に、寧ろ同時に兩者を考慮しなければならぬ。教育

は理想に於ける、又は現實に於ける動きではなくて、現實から理想への動きであり、理想夫れ自身、現實夫れ自身を問題とするのではなくて、二者の媒介、一から他への移行、其處に一切の問題は含まれてゐる。然らばこの媒介、この移行の場は何處に求めらるべきであるか。夫れは存在でありながら價値に面し、價値でありながらも存在に面し、言はば兩面性を有しなければならぬし、我々はこの兩面性を有するものを探り求めて、「文化」といふ概念にぶつかると。端的に歴史的文化を外にして價値と存在とを媒介するものは存しない。理念が天上遙かに輝く星でなく、存在が超時間的價値に全然無關心であり得ないかぎり、夫れ等は文化を介し、文化に於て具體的に結合しなければならぬ。かくて歴史的文化の概念は教育の中心概念としてくつきりと浮び上がる。

かるが故に、コーンは、已に述べた如く、歴史的文化社會の教育に於ける意義を明かにし、歴史的現實の考察と新しい價値の發見とが「あちこち」と動きつゝ價値に對する見解の深まり行くことを明かにし、ヴァイルマンは歴史的な知的、精神的「財」の運動として教育を解し、ヘーニヒスツアルトも文化哲學と教育學との密接な關係に論及し、更にイエーナ大學教授でパウフの影響著しいヨハン・ヘermann Johansen (1899) は其の著「文化概念と教育科學」(Kulturbegriff und Erziehungswissenschaft) (1925) 及び「教育のロゴス」(Der Logos der Erziehung) (1925) に於て文化理念の發展と教育に於ける陶冶價値實現との關係を、段階的に究明した。リットも初期の著作である「教

育學」(一九〇七年)に於て、已に當爲と存在は、社會と個人とがさうである如く、一つの構造の、辯證的に對立する二つの極であり、従つて教育では當爲の規定は存在の理解から獨立であり得ないと共に、反對に又、存在の理解は當爲の規定から獨立し得ない。さて、當爲によつて規定せられた存在を文化と名づくるならば、社會に存する文化即ち「精神的世界」又は「客觀的精神」と呼ばれるものは教育を可能ならしめる根本制約である。「生徒を生徒と教師を包んでゐる精神的世界に導き、精神的世界の構造聯關に於て豫示せられてゐる道を利用することによつて教育の作用は可能となる……全文化世界は生徒の發展を進め、又は助くるのみでなく、實に教育の全豫想である」。教育學の任務は現存の文化現象を研究し、其の結果に基づいて教育といふ(特殊の)行動に關する原理を立つるにある、と大體述べてゐる。

かやうに、當爲か存在か、理想的要求か、經驗的事實か、と言ふ問題は、各種の方向からして、徐々に歴史的文化といふ問題に凝集し來つた。こゝに私は所謂文化教育學について述べべき機會に達したのであるが、夫れに先だち、尙最近の教育學に於ける一大轉回について一應語つて置かう。

三、存在としての教育

一、こゝに一大轉回とは所謂「純粹教育科學」の新たな發足である。純粹教育科學は從來の教育

學が教育行動の規範を求むるに専らであつて、教育といふ事實其の者に對する認識の足りなかつたに反對し、この今迄忘れられてゐた點を重視し、極端なものになると、從來の規範的教育學即ち課題としての教育學をば全然排除し、教育は課題でなくて生起である、と主張する。純粹教育科學の端緒は固より已に早くから存するので、之が開拓者として一般にフィッシャー Alois Fischer (1880-1935) が擧げられてゐる。

バイエルンのフルトに生れ、メッテンのギムナジウムを経て、ミュンヘン及びライプツヒ大學で、言語學、歴史、哲學等を學び、一九〇四年學位を得、後暫く家庭教師となつたが、一九〇七年ミュンヘン大學講師となり、同一五年員外教授、一八年教授に進む。一九二九年以後同大學心理學部長となり、終生其の職にあつた。始めリップスの人格と學說の感化により、哲學に對する興味を起し、後フツセルの現象學に近づくと共にケルシエンシュタイネルなどの影響もあり、心理學、社會學などの研究から次第に教育學へと進んだ。教育上、總まつた著書はないが、諸雜誌に現れた數多き論文により、隱然一家をなしてゐた。

フィッシエルは雑誌「教育的心理學」第十五卷(一九一四年)に掲げられた「記述的教育學に就て」なる一論文に於て「人の歴史的、社會的生活に於ける一つの事實として」の教育的行動其の者を正しく眺め、「教育といふ事實を全體として、及び個々の教育的事件を、其の歴史及び現實の狀態に

於て精密に研究することは極めて必要である。」「科學としての教育學は教育的行動の科學的研究」を目指し、純粹に出來得る限り無關心に(即ち何の豫想もなく)又出來得る限り精細に教育行動を分析し、記載するを以て其の任務とすべく(「記述的教育學」、科學としての教育學、即ち記述的教育學が規範的教育學に先行すべきことを強調した。彼によれば教育は歴史的、社會的事實であり、文化の一つの特別な領域ではなく、却つて文化の一範疇である。従つて教育は文化社會の到る所に行はるゝ現象であり、單に課題としてのみ解せらるべきでない。「教育せられることは萬人共通の使命であり、他を教育すること、將た萬人に共通な使命である。』とは彼の有名な語である。

記述教育學で言ふ記述とは、對象を命名することでも對象に存する多くの要素を數へ上げることでも、又是等を秩序正しく並べることでもない。夫れは「記述の本質を始めて我々に示した」あのフツセル一派の現象學的方法に従ひ、對象の本質的徵表を示す、といふ意味での記述でなければならぬ。即ち所與の直接性を晦まし、之を蔽ひかくすものを一切括弧に入れ、所與其の者の本質を一義的に定立するもの、更に一切の豫想、特に一切の評価から嚴密に離れたものでなければならぬ。かやうな記述によつてぞ、始めて事實は一義的に規定せられ、「一切の問題設定の理解に對する豫想と、又問題解決の最後の審判所は提供」せられ得るのである。教育學につきて言へば夫れは何が教育であるかを問ふことに始まり、直接所與としての教育の本質を「所與を變化することも、又之

を他の所興に還元することもなく、尙又夫れが如何にして起つたかの「發生」に關はることもなく、完全に把握しようとする。そしてかやうな記述が完結したとき、即ち何であるかといふ問題が完全に答へられたとき、始めて其の説明が可能となるので「人々は説明しようと思ふものの何であるかを先づ知らねばならぬ」。従つて教育學に於ては何よりも先づ教育的現實の本質的徵表を完全に發見することが必要である、とフィッシエルは提唱する。彼はしかし、以上の敘述に於て已に暗示せられてゐる如く、決して記述的教育學、即ち教育科學の外に、實際的、規範的教育學を認めないではない。のみならず、實際的教育學についても少からず所見を發表してゐる。けれども之を體系化するには至らないで早世した。

フィッシエルの提唱は異常の反響を呼び起し、多くの追隨者が現れた。二三の例を挙げるとベームント Felix Wilhelm Behrend (1880—) は「教育學の對象と範圍」(一九二五年)なる小冊子に於て、シュルツ Otto Schulze (1872—) は「教育學の基礎」(第一卷一九二六年、第二卷一九二九年)に於て、ロツホネル Rudolf Lochner は「記述的教育學」(一九二七年)に於て、何れも共に教育現象を、例へば言語、藝術、宗教などに於ける如く、先づ以て所興として、——課題、要求としてでなく——、研究し、之を純粹に認識することから出發しなければならぬ、と主張する。この中ロツホネルは比較的我國にも知られてゐるが、彼は純粹教育科學としての記述的教育學の任務は、本源的生起と

して、いつでもどこにでも存する、教育といふ事實を研究し、「其の現象學的記述に始まり、之から進んで教育の本質構造と法則性を定める」にあるとし、記述の何たるかについてはフィッシエルの解釋を其のまゝ襲用すると共に他方「教育現象はいつでも必ず人間社會の現象である」との理由からして、記述的教育學と社會學との密接な關聯について詳説してゐる。しかし彼は記述的教育學と相並んで規範的教育學をも認め、前者は夫れ自身一つの科學であると共に規範の定立に對する有力な基礎である、との立場にある。

二、純粹教育科學の最も有力な、そして極端な代表者は周知の如くクリック Ernst Kriek (1882—) である。そして前掲の諸家が、記述の基礎を、現存の教育現象に求め、學校其の他の教育機關、其處に行はるゝ教育を考察の對象とせるに對し、クリックの教育哲學——彼は記述的教育學の名を借用しない——が一層、多く歴史的材料及び自然民族の教育報告等を利用せる所に其の大きな特色が見出される。

ベーデンのフェーギスハイムに生れ、カールスルーエの師範學校(一八九八—一九〇〇年)に學び、國民學校教師たること二十餘年。一九二三年ハイデルベルヒ大學から名譽博士の稱號を得、同二年フランクフルト・アム・マインの師範大學教授に昇進、同三一年ドールトムント大學教授に轉ず。教育に關する著書極めて多く、「教育の哲學」、Philosophie der Erziehung (1922) (主著)「人間形成論」、Menschenformung (1925)「教育科學綱要」、Grundriss der Erziehungswissenschaft (1927)「文化諸民族の陶冶組織」、Bildungssysteme der Kulturvölker (1927)「教育哲學」、Erziehungsphilosophie (1930)

「國民的政治的教育」、『Nationalpolitische Erziehung』(1932)等は廣く我國に行はれた。中にも彼の純粹教育科學を理解するに於て特に重要なるは「教育の哲學」及び「人間形成論」で、前者に於て自立的教育科學が、後者に於て比較的的教育科學を基礎とせる教育の類型が詳述せられてゐる。

從來の教育學は「教育及び教授の技術」に對する理論に過ぎなかつた。先づ一定の目的を立て之に達する方法を示すのが其の全任務であり、技術學から一步も出で得なかつた。之に對し、純粹教育科學は凡そ人の存する限り、何時でも何處にでも存する根本生起としての教育を研究の對象とし、これによつて教育學を技術學から自立的科學に高めようとする。「純粹教育科學は何時でも、何處にでも、教育は實際如何に行はれてゐるかといふ問題——教育は如何に行はねばならぬか、其の目的及び方法は如何といふ問題ではなく——を先づ第一に、しかも完全に解決しなければならぬ。教育の永遠の理念は、教育が、人間に於て、何時でも何處にでも行はれてゐる一つの精神的根本機能であることを告げる。……教育は、宗教、法制、言語、社會、國家等と同様に、何等悟性的、目的的な考察から發生したるものではなく、却つて人間に於ける精神的な根源的所與である。」「純粹教育科學は、教育的事象に於ける、一般に人間のなもの、永遠で且必然なるものを、從つて其の法則性を引き出すべきである」。夫れは教育を課題として(從來の如く)でなく、生起として、精神的な根源的所與として把握し、例へば言語學が言語の形式と法則を研究する如く、教育といふ事實の形式

と法則を研究する科學であり、一つの「純粹」科學として、他の科學と等しく、正しき認識以上、何者をも目指さない。

純粹教育科學は、其の學的方法として現象學的方法と比較法を採用する。即ち個々の事實の中に一般的、必然的なものを直視する本質直觀と、歴史的事實を相互に比較し、歴史的なものからして超歴史的な教育的類型を形成する比較法とはクリーククリクの教育科學の方法であり、概念的ではなくて直觀的な所に其の特色が見出される。曰く「直觀の能力なく、媒介概念を通して無限の直觀に導く才能なくんば、教育學は、結局、全體を捉へ得ないこと、他の科學に於けると同様である。」と。こゝに我々は純粹教育科學が、其の對象及び方法に於て、上述の記述的教育學と如何に近い關係にあるかを明かに看取し得る。

從來の教育學は技術的考察の集積に過ぎなかつた。技術的であるから、從つて當然他の科學に依存しなければならぬ運命にある。之に反し、新しい教育學、即ち純粹教育科學は所與としての教育に於て其の必然の形式と法則を求むる自立的(即ち他の科學に依存しない)科學である。自立的教育科學に於ては、教育は、人の精神的發展に對する手段ではなくて、一つの根本機能である。根本機能とは夫れが社會——社會生活の外に人の生活は存しないから——の根本機能であることを意味し、凡てのまことの社會は教育社會である。從來の個人的教育學は言ふに及ばず、社會的教育學も教育

を根本的な社會的生起として考へなかつた。教育に於ては一切が社會的である。人の全生活は社會に屬し、社會は絶えず教育しつゝある。従つて教育は青少年に限られたことでなく、誕生から墓場まで持續する。純粹「教育科學は社會生活が人々の發展の豫件であることを認めることから出發する。夫れは人を始めから社會の一員として考察する。従つて社會の本質と共に教育の本質も自ら理解せられざるを得ぬ。」「若し社會の各員が相互に順應し、及び社會に存續する客觀的秩序と規範に順應すること、一言に、同化 Assimilation 作用を社會の根本法則とするならば、夫れは同時に教育の根本原則である」。教育は社會の秩序及び規範に社會の各員を同化する作用に外ならない。夫れは「一定の文化の形式（類型的な）を社會の各員に表現することに外ならない」し、社會に具體化せられてゐる類型的な生活に各員を導き入れること、夫れこそ教育本來の意味である。

かやうに、教育は社會の規範と秩序に各員を同化する作用であるから、教育の目的は社會と共に與へられ、社會と共に有機的に發展すべきで、思索によつて發見せられる性質のものでない。若し又社會的類型に導き入れることが教育の本質であるとするならば、「人々を、運命と境遇によつて與へられた夫れ夫れの地位と時間とに於て自己の任務を充實し得る」に至らしむるとき教育の目的は達成せられ、かくして成つた陶冶は凡て完全である。従つて最も質朴な人々も自己の地位と時間に於て、有名な學者よりも一層高い教養を示すことがあり得る。

「精神」と「社會」とは自立的教育學の基礎である。人間の本質は「根源精神」"Urgeist" に根を下ろす。この精神は、しかし社會の本質としてのみ理解せられるので、社會は精神の客觀的な自己表現（客觀的精神）であり、個人の心意に於ては、精神は主觀的精神として現はれる（ヘーゲルの）。我々は精神の社會に於ける表現について知り得るが、根源的な、永遠の精神其の者は到底概念的に把握することも出来なければ、一定の形式に表現することも許されない。夫れは社會に於て常に新しい方向へと動き、種族と時代に於て、一定の特殊の姿で以て表現せられる。従つて、例へばプラトンとカント、シェークスピアとゲーテ、ホメロスの詩篇とニーベルンゲン物語との價值を比較する何の標準も存しない。教育は、唯、一にこの根源的な精神力を信じ、之を現實化するに力むべきである。信仰こそ教育の決定的な力である。

「精神」は社會の本質であり、社會を外にして精神は考へ得られないし、逆に社會は凡ての生活の根源的な統一としての精神的社會である。社會は「精神有機體」であり、言はば客觀的精神を宿す身體である。しかしクリークはヴィルマンやバルトが社會と有機體との類推に基づき、社會を精神有機體と稱せるとは全然異り、「精神有機體」をば「他から導かれない」、従つて生物學からも導かれない「根本概念」に定立する（彼は生物有機體からして精神有機體を導かうとする「つまらない遊戯は最早終焉を告げねばならぬ。」とすら宣する）。彼によると、社會は「凡ての生活の根源的

統一」であり、「客觀的精神を宿す形態である」「精神は社會生活の形式であり、内容であり、各員に特殊な精神はこの社會生活の内容及び形式を象つたものである」。そして社會が「歴史を擔ひ、文化を創造することは人と動物とを區別する要點であり」、こゝに社會が精神有機體と言はれる理由がある。社會に於ては個人は自由であつて同時に束縛せられる。個人は社會精神の類型的な表現であればあるほど自由であり、自由であればあるほど社會に縛られ、社會に對して責任を感じ、義務を負ふ。社會精神を特殊の形式に表現し、社會精神を最も良く象徴するもの、夫れが自律的な自由の人格である。社會に於ては自由と必然（束縛）とは一つである。自由であつて同時に必然であることは精神有機體の根本特質であり、精神の最も深い祕密でもある。「個人の全存在も全發展も共に社會の一員としてのみ解せらるべく」、主觀的精神（個人の）も客觀的精神（社會の）も其の根源に於て一つであり、主觀的精神は客觀的精神の一分節、一分化としてのみ考へらるべきである。そしてこれから、教育は生徒の素質を人格にまで高めることではなくて、生徒を社會生活に導き入れる作用である、といふ重要な結論が生ずる。彼は實に「一度生徒を客觀的精神の門に導き入れたら、社會生活の全體は生徒の上に生き生きと働きかけ、之を一の特殊體にまで發展せしめる。」とすら説くのである。

教育は當爲でなくて存在であり、要請ではなくて事實である。社會に於ける精神的作用より「人の形成」せられるとき、この形成過程を我々は教育と呼ぶ。精神有機體（社會）の生活は必然に教育的生活である。社會のみが唯一の教育者であり、單なる個人即ち當該社會の一員でない個人は決して教育者、即ち教育の主體たり得ぬ。社會の各員相互の、及び各員と社會との交互關係、社會に存する精神力の交互作用、夫れが教育であり、この交互作用に於ては生徒が教育せられると共に教育者も亦教育せられる。そして教育するものとせられるものが同一の存在であるとき之を自己教育と呼ぶ。かやうに精神有機體に於ける有機的な交互關係は一切教育であるから、教育の概念は從來よりも著しく擴大せられねばならぬ。先づ横への擴張として、一、社會による他の社會の教育、二、社會による其の一員の教育、三、社會の一員による他の一員の教育、四、社會の一員による社會の教育の四種の教育が存し（以上、他教育）、其の兩極に、五、社會の自己教育、及び各員の自己教育が位し、結局教育は六種の形式に區分せられる。しかも以上の「凡ての形式はいつでも存し、且作用し、相互に促進し又は抑制し、並行し又は交叉する。凡てはいつでも凡てを教育する」。次に、縦への、即ち深さの次元に於て、教育は、一、無意的な精神作用による形成、二、意識的ではあるが、まだ教育的意圖を有しない精神作用による形成、三、意識的であり、且教育的意圖に導かれた精神作用による形成の三層に區分せられる。この三つの層の最上層は從來教育學の對象となつてゐたもの、即ち最廣義に於ける教授であり、之が機關は學校である。だから學校教育は教育の、

唯の一部分たるに過ぎない。「生徒の自己活動」といふ現代の教育理念は學校本來の意味を打ちけす一種のドクマである。といふのは純粹の自己活動で以て人間は形成せられないからである。學校の任務は「陶冶、即ち社會に存する陶冶財を傳達するに存し、其の方法は教授であり」、全然保守的な性格を有する。若し又一般を個々特殊の形式に表現するもの、即ち人格の陶冶が教育の目的であるとするならば夫れは到底學校の達成し得ない所である。學校の任務は類型的な發展に存し、之によつて人格の陶冶に對する基礎を與ふるに止まる。

一九三一年の「民族的全體國家と國民的教育」、同三二年の「國民的政治的教育」等に於て、クリークは述べ來つた教育の一般的理念を政治的、國家的教育へと發展せしめた。謂へらく、ドイツ民族の現在直面する危殆を克復することは政治、經濟、文化及び教育の共同の任務であり、克復の道は人々、民族及び國民の意識した一員となり、國民的、社會的な人間性を發揚するの外に求むべくもない。「我々が民族及び國民と呼ぶ社會の經濟的、及び精神的危殆は政治的機能、即ち社會を保全する機能……を呼びました。今日、この時代を歴史的に決定するものは政治と國家である。「改革は遂行せられ、第三帝國は建設せられ、社會、經濟、文化、藝術及び教育の新しい時代が始まらねばならぬ」。凡ての科學は從つて政治的科學であり、政治的科學として必然に種族的、民族的及び國民的社會的である。自由思想の時代は過ぎ去つた。凡ての精神的領域を、從つて又教育をも

指導するものは政治である。凡ての教育、陶冶及び學校の任務は一に國家の指導の下に、民族各員を全體の任務に意識的に分與し得るに至らしむるにある。「國家の文化的任務は、其の一切の機關と組織により、國家自身民族及び民族の後繼者の教育者たるに於て其の頂點に達し、且夫れに盡きる。教育とは、しかし、後代を民族といふ生活共同體の一員に導き、彼等を全體の任務に從つて指導し、且之に分與し得るに至らしむる……ことを意味する」。こゝでは全體と個人との辯證的な動きではなく、有機的な全體と生活秩序への結合が専ら問題となる。そして之が中心たるものは「種族」の問題であり、種族の問題と共に民族の生成、國家の形成の問題が立せられる。種族は單に生理的な、從つて經驗的な所與ではなくて課題である。若し政治が「行動の能力ある全體の恢復と表現」であるとしたら、政治は當然教育を指導すべきである。國家自身は文化を生産しないが、しかし之に方向を與へ、及び選擇するといふ意味での規正的な機能を有する。學校も、學校で行はるゝ陶冶も國民の全生活の、民族の全教育の有機的な一分節とならねばならぬ。要するに、教育は政治的教育へと一大轉換を遂行しなければならぬ。大凡かやうな見地に於て彼はナチスドイツに於ける政治的教育學の先陣に位し、且其の最も有力な代表者の一人に數へられる。

クリークの純粹教育科學は、凡てが彼の獨創を以て目せらるべきでなく、多くの先蹤がある。夫

れが記述的教育學の跡を追つたものであることは説くにも及ばないが、教育の概念の擴張も多くの先覺によつて已に試みられてゐる。唯彼等は之を教育固有の領域と考へなかつたのみである。一二擧げると、例へばヴィルマンは社會生活による無意識的な同化作用としての教育を認めた。けれども彼は「無意識的同化は教育の考慮すべき重要な要素ではあるが、夫れは人の精神の要素的能力にも比較すべきで、正しく導けば理性の仕事の完成を助けるが、不注意に放任すると却つて妨害となり、骨折つて作り上げたものを破壊する。」と説き、同化を「無意的同化」と「倫理的同化」(即ち權威と服従に於て成る同化)とに二分し、教育を倫理的同化に向けられた活動に限定し、廣義の教育と本來の意義に於ける教育の間に明かな一線を劃した。加ふるに歴史的事實の比較的研究に基づき教育的類型を立てた點に於ても彼はクリークの先行者である。シュライエルマツヘルはクリークに先だつ大凡一百年、已に教育を、一、生活に於て自然に行はるゝ、自由な交互關係に於ける無意的な影響、二、一定の意圖に導かれ、前代と後代との關係に基づいて起るもの、三、嚴密な方法、形式に従つて行はるゝものに三分し、この中、一は純粹に倫理的關係たるに止まり、且あまりに「不決定」であるとの理由で、之を本來の教育から除外した。近くはナトルプも其の「社會理想主義」に於て、「本來の教育は教授でも、一般に個々の特殊な施設の事柄でもなく、却つて何等かの社會に於ける生活の直接の作用である……」と宣してゐる。これを「自立的教育科學」への轉向

と解する(例へばペテルゼン)は言ひすぎであるとしても、少くも之に近接せるものなるは明かである。さるにしてもクリークが、從來認められながらも科學的に深究せられなかつた方面に十分の注意を拂ひ、教育科學の自立性を確立し、教育の普遍性を明かにしたのは彼の一大貢獻として認められねばならぬ。彼は又政治的教育學の新しい開拓者でもあつた。しかし凡ての改革者がさうである如く、彼の主張はあまりにも一方的であり、其の限り、多くの學者からかなり深刻な批評を受けてゐる。或は夫れは「單に社會的機能としての教育を強調し、……個人の人格的、創造的能力に對する明瞭な認識が缺けてゐる。」(ベック)と言ひ、或は「クリークは教育に於ける『現代の個性主義』を拒むことによつて同時に教育本來の意味をも投げ棄てた。」(フルグ)と非難し、或は彼に於ける心理的認識の不足に不満を表し(ヘーベル)、特にエトリングはクリークが本來「生の哲學」の立場にありながら、他方、ヘーゲルを「半ば神」とあがめることの矛盾を指摘してゐる。彼は教育の方向を「外から内に」轉じ、教育を社會による人間形成と解し、「内から外へ」の方向、即ち個性に固有な能力の發展をば殆んど全く顧みなかつた。特に純粹教育科學と從來の規範的教育學との關係如何といふ點は尙完全に解決せられてゐない。この點でも彼は現在我々の眼前に大きな問題を投じてゐる。

三、同じく、教育の概念を擴張し、同じく教育科學の有力な主張者として、次ぎに擧ぐべきはベ

ナルゼン Peter Petersen (1884—) である。

フレンスブルヒ州のグローセンヴィーエに生れ、ライプツヒヒ、キール、コペンハーゲン等の諸大學に歴史、哲學、宗教學等を學び(一九〇四—一九〇九年)、國家試験に合格してライプツヒヒを始め各地の高等學校教師となり、一九二〇年ハンブルヒ大學哲學及び教育學講師、同二三年ラインの後を襲うてイエーナ大學教育學教授に轉じ、附屬教育練習所長を兼ね。又ヌイス、ノルウェー、デンマークを始め諸外國に旅行して見聞を積めた。多くの著書中、「一般教育科學」Allgemeine Erziehungswissenschaft (1924)「教育學の根源」Der Ursprung der Pädagogik (1931)「教授の指導學」Führungslehre des Unterrichtes (1937)の三部作は彼の教育全體系を窺ふに足りる。尙、批判的に自己の立場を闡明せるものに「現代の教育學」Pädagogik der Gegenwart (2. Aufl. 1937)がある。實際的方面では「イエーナ、ブラン」の創始者として著はる。

教育學は意識的に兒童及び青年を陶冶する科學として、即ち「指導」Führungの科學として從來一般に考へられ來つた。しかしかやうな意味での「教育學」は他の科學を基礎とし、他の科學の中に根源を有する。他の科學とは「教育科學」である。曰く「教育は教育的現實の全體を其の對象とする。人は其の全生涯(死に至るまでも)この教育的現實の中に生活する。夫れは意識的な教育よりも遙かに多くのものを含んでゐる。教育は生活及び其の機能と同様に根源的に存し、且行はれる。従つて教育は根源的に人の存在に屬する。……夫れは人の存在と並んで起る何者かではなく、人の自然的存在と共に與へられ……これなくば人の存在は其の意味を失ふこととなる。教育は、従つて存在であり、所與であり、しかも存在するものの、現實の一つの機能である。」と

さて、生活の根本機能は「發展」であるが、この發展は、人にありては、人々相互の嚴密な結合に於てのみ成る。言ひかへれば人は「唯社會に於て發展する個人としてのみ存在する」これが一つ。次ぎに、人と人との存在關係には、如何なる他の存在にも見られない特殊な徵表が存する。教育が夫れである。「我々は人を人たらしめ、人を他の存在から限界づけるものを探し求めて、夫れを人に於ける精神的なもの、精神的能力と稱せられるものに見出す」。こゝに「精神」とは「人が、凡ての存在の根源からして、自己自身を、及び自己の中なる、尙又自己をとりまく一切の存在を把握する……作用の總和、即ち人が實在の根源からして感じ、行動し、従つて、例へば親切、愛、誠實、謙遜、奉仕、同情、畏敬など、特に人間的(精神的)な感情及び行動を惹き起す作用の總和を指す」。この「精神的」と前に擧げた「社會的」との二つを合せて、人と人との結合はいつでも精神的結合であると言へる。かやうな精神的結合(之を「共同體」と稱する)に於て、同様に根源的に存する人と人との交互關係がとりもなほさず教育である。従つて「教育は一つの精神的機能、しかも行動的(靜觀的ではなくて、感じ、行動する)精神の作用である。夫れは生活の機能として「發展」と同様に根源的なものである」。

人と人との精神的な交互關係は「奉仕」Dienstとしての交互關係である。平たく言へば相互に助け合ふ關係である。凡そ動物は唯存在するのみで、助け合ひつゝ、自己に課せられた使命を果

すと言ふことはなく、是あるは人のみである。奉仕しようとか、奉仕すべきであるとかと言ふのではなく、人は本來的に、根源からして奉仕する存在であり、凡ての人は「奉仕しつゝ他と結合し、奉仕こそは人を人として存在せしめる。奉仕から逃れようとする人は夫れだけ人としての意味を失ひ、利己的となる。奉仕による相互關係を人としての存在の本質規定である。かくて教育は「人間共同體に於ける精神の秀でた機能、即ち奉仕する機能である。」と言はれ得るし、其の最高の原理は「同胞 Brüderschaft の理念」である。

精神共同體に於て奉仕として現はるゝ精神的行動は凡て教育であり、この行動は先づ以て、自然に、無意識に行はれ、「奉仕する人々からして教育的作用は發動する」。しかも精神共同體は人々奉仕し合ふ所に實存するのであるから、社會（精神共同體としての）の存する所には教育は不斷に行はれ、苟くも社會に於て人を精神的ならしめる作用は凡て教育である。「社會は其の無數の姿に於ける生活によつて自然に無意識に教育する。」「教育は順應の一般的過程であり、……社會的同化による有機的生成である……フレーベルの言つた如く「人及び人類の全生活は教育といふ生活」である」。凡そ意識的、具案的な教育は社會的同化として、人と共に與へられた無意識的な教育——これこそ眞の教育である——を基礎とし比較的近代に發現せるものである。だから例へばウィルマンの如く教育を「社會の文化財に分與せしめんが爲に、成人の、未成年者に對する養護的、指導的、陶

治的作用」と定義するはあまりにも狭い。かくては教育は一定の年齢に達すると底止せねばならぬこととなる。しかもかやうな學校其の他の施設を通して行はるゝ具案的な教育は、人と共に與へられてゐる無意識的、根源的な教育に比すれば比較的無力である。學校は文化財を一般に擴むるに役立つだけで、國民文化の保存は決して學校の力によるものでなく（夫れは社會生活によつて保存せられる）、況んや文化の向上といふ如きは學校の任務に屬しない。學校の任務は「一國民に存する精神的聯關の意識を各員に喚起し、併せてこの意識に内容を與ふる」にある。

以上の點からして、ペテルゼンは教育學（廣義）を存在として社會と共に與へられてゐる教育を研究する「一般教育科學」と具案的に行はるゝ教育を對象とせる「教育學」——彼は具案的な教育に「指導」、之を對象とせる教育學に「指導學」なる名を與へてゐる——と二分し、前者を後者の基礎とし、後者を前者の一部分たらしめた。そして指導の本質を、教育者が其の全存在、全能力を捧げて、青少年の精神化に奉仕するといふ點に求めた。

此の如くに「教育學」（課題としての）は「一般教育科學」（存在としての）を基礎とするのであるが、夫れは如何なる意味に於ての「基礎」であるか。之に對するペテルゼンの所見は大凡次ぎの通りである。凡て科學は一定の對象を觀察し、記述し、説明するの任務を有する。そして科學的研究の結果、個々の事實と、事實相互の關聯と法則性が明かに認識せられたら、之と「同時にいつでも夫れ

の取扱ひ方、即ち有意的な干渉に對する手段が獲得せられる」。例へば一定の植物の生活條件を知悉し得たとき、之によつて該植物に對する態度がきまり、其の成長に、最も合目的に、最も有利に干渉する手段が與へられる如きである。教育に於ても同様であり、事實の研究によらないで、主觀的な思索にふけると、おのづから現實の地盤を離れ、主知主義と其の仲間である方法主義に陥り、かくて本來生活の爲に存すべき「教育的技術が生活を支配することとなる。夫れは技術の勝利ではなくて却つて其の反對である」。だから指導學としての教育學は「何よりも先づ教育といふ事實其の者と其の特質について知らねばならぬ。そして其の故に教育學は教育科學の一分科である。其の故に又前者は後者からして、自己固有の領域を科學的に限定し得る爲に、最も重要な、否、決定的な二つの見地を受入れる」。即ち第一に、教育科學によつて解明せられた教育及び陶冶の概念は教育學に探究の方向を指示し、眞に教育的なるものの何であるかを知らしめ、第二に、教育科學で純化せられた教育及び陶冶の諸理念は教育學及び教授學に、教育及び教授の「諸過程を解明し、評價し、之に一定の序位を與へる」爲の「價值と規範」とを提供する。

上に屢、「教育及び陶冶」なる語が用ひられた。この場合ペテルゼンは陶冶をば生得的な素質の發展と解し、この個人の有する「もろもろの能力は具案的に發展せしめ得られる。即ち(個人は)陶冶せられ、之が限界は個人的な素質である」。例へば「知的、又は體技的、又は音樂的な素質は、

この素質の限界内に於て、一定の案に従つて、系統的に陶冶せられる。」と言ふ。之に反して教育は感じ、行動する「精神的作用の中に現はれ且存し」決して具案的であり得ない。「蓋し、如何なる精神的行動も、如何なる感情も教へられ、學ばれる性質のものでなく、發展せられ、改善せられ。(例へば外國語が日々より完全に語られる如くに)、一層完全ならしめ得るものでないからである。(例へば)親切の現はれる場合、よし夫れが二歳の幼兒の親切であらうと成人の親切であらうと、完成した親切である」。教へられ發展されるのは親切ではなくて親しい舉動のみである。感じ、行動すること、夫れは専ら「地位の呼びかけ」"Anruf der Lage"によつて現はれる。「全き人として地位に入りこみ全き人として地位に分與することによつて」「人々は一舉に感じ、行動する」。母の子に對する奉仕の如きは其の最も手近かな一例である。そしてかやうな奉仕の程度如何によつて人々高下の差等は附せられる。陶冶は、例へば政治家、技術家、舞踊家などの陶冶といった如く、人全體にではなくて其の一部分に關し、そして年と共に、經驗の加はるに従ひ次第に完成せられるが、教育は、之に反し、いつでも人全體に關する。こゝでは多くの經驗ではなくて、夫れが如何ばかり精神的であるか、どの程度人々を精神的に燃え立たすかが専ら問題となる。だから人は唯一回の體驗で、或は僅かの時日で、或は一夜にして全く新しい人となることもあり得る。我々は、ペテルゼンが「眞の教育は無意識である」といつた場合の教育をば以上の意味に於て解しなければならぬ。

之を要するに、ペテルゼンは徹底した、教育上の實在論者として、現代の教育學界に異彩を放つてゐる。彼にはクリークに見られる如きヘーゲル的な面影は少しも存しない。否、一切の理想主義は彼の正面の敵であつた。この點で彼は現代の教育の一つの主潮である實在主義の有力な代表者であり、苟くも教育の現實性に心を寄するものは平靜に彼の所説に傾聴しなければならぬであらう。

第四節 文化と教育

一、ディルタイと精神科學

前節に於て當爲と存在との對立から出發し、夫れが、結局、歴史的文化的問題へと凝集し來つたこと、同時に先驗哲學、若しくは經驗科學ではなくて、文化哲學が教育學の基礎たるべきことが明かにせられた。若し文化と教育との有機的關聯を理論的探究の主題に掲ぐるものを、一般の習はしに従つて「文化教育學」と稱するならば、我々は今や文化教育學について考察すべき機會に達したのであるが、夫れには先づ、所謂文化教育學者達が直接又は間接に師と仰ぐディルタイについて簡單に述べる必要がある。

*ディルタイと文化教育學との關係については小著「教育斷想」三八一―四三〇頁に於てかなり詳細に述べておいたから、就て参照せられたる。

ディルタイ Wilhelm Dilthey (1833—1911) はライン地方のビーブリッヒに生れ、ベルリン及びハイデルベルヒの大學に學び、初め神學者たらうと志したが、後哲學の研究に轉じた。神學ではシュライエルマッヘルに私淑し、哲學では師トレンデレンブルヒの感化が著しい。一八六四年ベルリン大學講師、同六六年バーゼル大學教授となり、更にキール(同六八年)、及びブレスラウ(同七一年)の教授に歴任せる後、一八八二年ロツツエの後任としてベルリン大學に轉じ、著述に、講義に大なる影響を思想界に及ぼした。シュライエルマッヘルやヘーゲルの理想主義に交ふるに經驗主義、實證主義の見地を以てし、所謂「生の哲學」を樹立し、カントの「純粹理性の批判」に對應せらるべき「歴史的理性の批判」に従つて歴史的現實を考察し、歴史的及び精神的科學を哲學的に基礎づけること、其處に彼の畢世の努力は向けられた。遠くレッシング、ヘルデルなどの遺産を承け、カント以後に起つた歴史的的研究が尙啓蒙時代の自然的體系の精神に惱まされつゝある(ディルタイはかく考へる)に嫌らないで、精神科學に特有な方法で以て、之に確固たる基礎を與ふるに全力を注いだ。順序から言へば、先づ、詩人、藝術家、哲學者、神學者、歴史家、政治家など偉大な歴史的人物の研究(一八七〇年代)に没頭し、次ぎに歴史的の研究の原理を探索し(特に八十年代)、最後に精神科學の

哲學的基礎づけと言ふ體系的な勞作へと進んだ。多くの著書中、教育上特に注意すべきものとして、「一般妥當の教育學の可能に就て」*„Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen Pädagogik“* (1888) 「記述的、分析的心理学に對する考案」*„Die Ideen über einer beschreibende und zergliedernde Psychologie (1884)“* 「個性研究への寄與」*„Beiträge zum Studium der Individualität“* (1896) 「精神科學に於ける歴史的世界の構成」*„Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften“* (1910) 等が擧げられる。

十七世紀以後に發展した啓蒙哲學に於ては自然科學的方法を歴史的、精神的形象の認識にまで適用し、其の結果、自然法、自然宗教など所謂「自然の體系」が樹立せられた。カント以後に起つた歴史派はこの自然的な、言ひかへれば文化の理性的、抽象的、超時間的な解釋を超克しようとするものであるが、同じ立場にありながら、尙歴史派に存する不純の分子を淨化し、精神科學の獨立を確保するに、ディルタイの努力は先づ向けられた。こゝに精神科學とは歴史的、社會的現實(個人、家庭、國民、歴史的發展、社會的組織、文化の諸體系等)を對象とする科學の全體を指し、自然科學が、外から、感官に與へられた材料に關するに對し、精神科學は「内なる體驗に起源を有し、且體驗を其の内容とせる」經驗の全領域に關する。かやうに自然科學と精神科學とは其の對象を異にするから、之が方法も同一ではあり得ない。自然科學は所與の個別的な現象を一定の概念に統一し、

及び一定の假説(特に因果律)を介して、個別的なものの聯關を構成するのであるが、之に反し、精神科學の對象は始めから「生きた本源的な聯關として現はれ」、後から疑はしい假説を介して、聯關を構成する必要はない。生活はいつでも唯聯關としてのみ存する。「我々は自然を説明し、精神生活をば了解する」。かくてディルタイは精神生活(其の表現としての精神的文化、社會の組織、歴史等をも含めて)は説明せられないで「了解」*„Verstehen“* せられる、といふ點で、自然科學と精神科學の方法をはつきり區別した。

ディルタイは、數學と力學が自然科學の基礎である如く、心理學は精神科學の基礎科學である、といふ。——この點で彼はヴントと所見を一にする。——しかし心理學が精神科學の基礎たり得る爲には、夫れは從來の聯想心理學、又は生理的心理學、要するに精神現象を説明しようとする自然科學的心理學であつてはならぬ。なるほど精神生活を其の要素から構成し、一定の法則に従つて、例へば物理學や化學が物質界を説明する如くに、精神界を説明しようとする自然科學的心理學は精神現象の生起に對する條件を明かにしはするが——こゝに自然科學的心理學の效驗は十分に認められねばならぬ——夫れだけで精神現象其の者の特質は把握し得られない。自然科學の方法で以て、精神現象が説明しつくされないことは、自然科學的心理學の泰斗ヴントが其の心理學に於て「創造的綜合」といふ新しい(自然科學には適用し得らるべくもない)假定を立したによつても明證せられる。

之に反し、精神科學の基礎たるべき心理學は記述的（説明に對す）、且分析的（要素からの構成に對す）に進行し、精神生活を、其の具體的現實性に於て表現する「記述的、分析的心理学」であらねばならぬ。謂ふ所記述的、分析的心理学は、本源的に與へられた、精神生活の聯關から出發し、「この聯關に於ける個々の要素を分析し、要素と之を結合する機能について記述し、……しかも精神過程の如何なる因果的聯關の構成をも企てない心理学」であり、之が任務は「發展した人の精神生活に同様に現はれる要素と聯關を、夫れ等が考へ足されたものでも、推論せられたものでもなく、却つて體驗せられ、唯一の體驗に結合せられた通りに表現するに存する。……即ち之が對象は發展した人の精神生活聯關に存する法則性であり、夫れは内的生活の聯關を、一の類型的な人に於て表現する」。従つて「この心理学は根源的にいつでも生活夫れ自身として與へられてゐる聯關の記述と分析である」。

こゝに從來の心理学と、精神科學の基礎たるべき「記述的、分析的心理学」（後一九〇五年之に「構造心理学」といふ名を與へてゐる）との區別は明かになつたが、しかし屢、語られる「體驗」とか、「精神聯關」とか、更に「類型」とかは何を意味するか。之と精神科學の方法である「了解」との關係は如何に之を解すべきであるか。

大凡、自然現象が我々に對立せるものとして外的に知覺せられるに反し、體驗は「二つの對象と

して我々に對立しない。體驗の我々に對する存在はやがて我々の體驗としての存在であり、我々に屬するものとして我々が直接に有し、我々に「内識」せられる現實である。そして其の最も重要な特質は、全體が要素からの機械的な結合でも、又假説を介しての結合でもなく、却つて根源的に一つの聯關として與へられ、この聯關からして、これとの關係に於て、個々の要素は夫れに固有な仕方にて了解せられる、といふにある。こゝに我々は有機體の内的目的性、即ちカントが有機體の特質として掲げたものがデイルタイの體驗に於て一層深められてゐることを見出すのである。次に、聯關とは全體と部分との間に存する關係の總和を指すのであるが、精神生活ではこの聯關は直接に——自然界の聯關の如くに假説的に構成せられたものでなく——内的な體驗として、體驗と共に與へられてゐるので、之が特質として大凡次ぎの諸點が擧げられる。

精神的聯關は第一に、「構造聯關」"Strukturzusammenhang"である。こゝに構造とは、「人格の同一の意識によつて統一せられた」内的状態の分節、くはし、言へば、知識、感情、意欲等精神の諸要素が「精神生活の組織ある全體に結合し」、全體の一分節となることを意味し、夫れは「自我がいつでも環境によつて規定せられ、同時に之に働き返すことによつて」成立する——この内と外との交互關係を「順應」と名づける——。かやうに精神の各要素は何れも全體としての精神生活の分節であるから、各瞬間に於ける精神生活は知識、感情、意欲等一切を含み、いつでも一つの全體

として考へられねばならぬ（全體性）。よしこの全體的な體驗を、時に或は表象、或は感情、意欲などと呼ぶにしても、夫れ等は畢竟「全體的状態を、我々の内的知覺に於て、最も目立つ方向から見ての命名たるに過ぎない」。次ぎに、精神生活は常に動くが、この動きは、例へば馬車が離れ離れに續くやうなものではなく、聊かの中斷もなき連續である。夫れは旅行者にとつて「今、眼前にあつた對象がやがて背後に消え去り、常に新しい對象と交代するが、しかし地景は地景として連續する」にも類へられる（連續性）。即ち全體性と連續性とは精神構造の本質的な徴表である。

前に精神構造は「自我がいつでも環境によつて規定せられ、同時に之に働き返すことによつて成立する。」と語つたが、もつと具體的に言へば、環境からの作用は先づ以て一定の感情を惹起する。そして夫れが我々を抑壓するか又は高上せしむるかに従つて、所與の状態を保持し又は變化しようとの衝動が起り、之に基づいて注意、知覺、思考等が発生する。感情と衝動は従つて精神生活の中心であり、この中心に於て一切の精神生活は一つの聯關に統合せられる。しかもこの聯關は固より考へられたものでも推論によつたものでもなく、我々自身に直接に内識せられる。即ち「構造聯關は體驗せられる」。

大凡構造聯關は「生の充實、衝動の満足、及び幸福を得ようとの傾向を有する」目的聯關、しかも主觀的（體驗せられ、内的經驗に於て與へられてゐるから）、内在的（自己以外の如何なる目的考察をも其の基礎としないから）な目的聯關である。目的聯關なるが故に、益、生を充實し、衝動を満足しようとの力め、かくあるによつて、我々の生活は一步一步前進するので、「精神構造及び其の衝動的勢力に於て之を前進せしめる目的性がなかつたら生活の發展なるものは考へられない」。之を要するに、構造聯關は環境からの作用を感情的に評價し、この評價からして所與の状態を保持し、又は變化しようとの衝動が起り、かくて目的的環境を變化し、又は自己の生活過程を自己の要求に順應せしめんが爲に、環境に働き返すことによつて成立する精神諸作用の分節的な（感情と衝動を中心とする）統一である。

述べ來つた精神構造が、言はば生活の横断面を示すに對し、其の縦断面を現はすものは「發展」であり、發展は精神的聯關の第二の特質である。しかも「構造」と「發展」とは相互に緊密に關係し、一を離れて他は考へられない。精神構造の内的目的性からして始めて精神の發達は可能となるのでショーペンハウエル流の盲目意志からも、精神力の原子論的な遊戯（例へばヘルバルトの如く）からも精神の發展は説明せられない。精神力の中心をなす感情と衝動は精神を前進せしめ、「内的目的性と聯關は……かくして起つた精神の變化に順應（個人と其の生活條件との）といふ性質を附與し、精神生活の分節は増大する」。これが「發展」であり、發展の結果出來上つた聯關を「獲得された聯關」（獲得聯關）と稱する。大凡精神生活は發展すればするほど益、構造の分化を來し、

生活の價値は次第に高まり——この價値は感情で計られる——精神生活の分節は加はり、環象に對する支配力は次第に増大する。同時に「意志の内的活動によつて激情及び表象を支配し」、意志活動の理想的となるに従つて、感情的衝動は統制せられ、こゝに精神生活の「獲得聯關」が形成せられる。所謂發展とは「構造聯關、目的性、生活價値、精神の分節、獲得聯關、創造過程等の相互の密接の關係を……動的に考察したものに外ならぬ」。

「獲得聯關」は嘗て意識に存したものの一切の、言はば結集であり、過去の全體験を自らに宿す。このことをデイルタイは「獲得聯關では過去が勝利を占める。」といふ語に現はしてゐる。しかし夫れは同時に、現在の、及び將來の生活を規定する力を有する。曰く「この聯關は絶えず我々の中に作用する。凡ての表象と状態は夫れによつて方向づけられ、印象は類化せられ、激情は支配せられ、意志と行動は決定せられる。よし意識せられなくとも、夫れは常に存し、且作用する……かゝる聯關を形成することは一切の人の發展の最高の仕事である。」と。又曰く獲得聯關は「表象、概念、價値規定、理想、固定した意志の方向等を同様に包含し、凡ての人に同様に存する恆常の聯關と、兩性、種族、國民、地位等の相違及び各個人に特有のものとを共に含んでゐる。」と。この二語、大凡彼の説く獲得聯關の内容と作用の何たるかを我々に示すに足りる。

自然は説明し、精神生活をば了解するとは、方法上、彼を先行の思想家と區別する大前提である。何人も、例へば他人の怒れるを見て、何故に怒れるかを吟味する作用と怒つてゐると覺る作用との相違、言ひかへれば説明と了解との相違を一應は辨へてゐる。しかし、夫れは問題の解決ではなくて寧ろ提出である。抑も了解とは如何なる作用であるか、夫れは如何にして成るか。

他人の精神状態は直接には與へられないで、——直接に與へられるものは自己の精神状態のみである——間接に表情、身振、言語、行動等を介して與へられる。従つて了解はいつでも身體的な表現を介しての了解であり、デイルタイも「感覺的に與へられた表現からして、精神生活を認識する過程を余は了解と名づける。」と言つてゐる。大凡、了解を、一定の表現に結合して存する自己の精神状態からして同じ表現に結合する他人の精神状態を推定する過程、と解すること（類推説）は古くから廣く行はれてゐる所であるが、デイルタイにも類推説の面影は多分に存する。しかしこれよりも重要なのは、彼が了解の本質を「追形成」*Nachbildung* に認めた點にある。類推を説くにしても、夫れは固より論理的な推論ではなく、唯追形成の過程に於て類推に似たものの存するが爲に外ならなかつたのである。だから言ふ、「夫れ（類推）は、唯追形成の結果に含まれてゐるものを大ざつぱに形式的に言ひ表せるものたるに過ぎぬ。推論の形式では（推定せられる）内的状態が……精神生活の現在の聯關から切り離されるが、かゝる聯關に關係せしめてぞ、追形成は始めて確實性

と限定性を得る。……追形成の各分枝は類推法の如き論理作用によつて結合するものでない。追形成はまさしく一の追體驗である。」と。即ち感覺的な表現を介し、自己の體驗に基づきて他人の精神體驗を追形成し、追體驗する所に了解は成立する。「追形成の過程に於て、我々は夫れの内部（精神生活）を補充する。この補充の材料、構造、個人的徵表等一切を我々は自己の生活から運搬せねばならぬ」。わかり易く言へば自己の構造聯繫を他に移し、よつて以て感覺的に表現せられてゐるものを補充し、即ち追形成し、他を自らに追體驗することによつて了解は成るので、類推の如くであつて、實は一種藝術的な形成である所に其の特質は見出される。従つて了解はいつでも構造聯繫を基礎とし、之から出發して、個別的なものへと進み、「全體を通して個別は理解せられる」。實に「我々が全體的聯繫の意識の中に生きるといふこと、このことがまさしく個々の文章、身振、行動の了解を可能ならしめる、といふことは……凡ての心理的思考の根本特徴である」。

自分は他人と同じでない。如何に追體驗によらうとも他の體驗にはなり切り得ない。其處に了解の限界はある。他方、自分と他人が全く異つてゐたとしたら了解の手綱は斷ち切られる。他人と自分が異りつゝも同一であるところに了解は成立する。即ち自分と他人に同一のもの、一般的なもの、存することは了解の根本豫想であり、この同一者、或は多くの精神構造に共通に存するものを、ディルタイは「類型」„Typus”と呼ぶ。曰く個別的なものの「全詳に通じ、規則的なものを現はす

もろもろの特徴を 調し、言はば大きな線で以て之を示したとき、かく引き上げられ、強調せられたものを類型と名づける。かくて類型は又引き上げられた一般的なものを指す。」と。一般的と言つても固より抽象的な一般者ではなく、比較的の一般者として、一般と特殊の中間に位し、一般の形象的な——肖像にも比すべき——代表者である。だから「類型はほんたうの肖像畫である。」とディルタイは言ふ。要するに類型は多くの個性に共通なものの形象的な代表者であり、こゝは所謂追形成、追體驗が類型の基礎の上に成立することが明かにせられた。例へばビスマルクの精神生活を追體驗し、了解せんには「活動人」の類型と、普魯亞の「貴族」の類型が其の基礎となる如きである。

かやうに、我々は自己の體驗に基づいて他を理解するのであるが、夫れは翻つて自己の體驗に働き返し、自己の精神生活を主觀的な狭さから客觀的に擴大し、之を完全ならしめる。人を知ることが自らを知ることであり、他人の了解はやがて自己の了解であり、自覺であり、自らの體驗を明晰ならしむるの道である。「了解は體驗の狭さと主觀性からして全體と一般の領域へと（我々を）導く。こゝに體驗と了解の交互制約といふ、二者の根本關係が生ずる。自己の體驗を介して他人が了解せられると等しく、他方、他人の了解に於て體驗（自己の）の暗さは照され、主觀の狭い見解から起る誤りは改善せられ、體驗其の者は擴大せられ、完成せられる」。そしてかやうな體驗と了解との交

互關係に於て體驗は發展し、獲得聯關は次第に完成せられるのである。

嘗に他人の精神生活のみでなく、一切の文化は追體驗によつて了解せられる。大凡文化は精神生活が客觀的に表現せられ、固定した形象となつたもので、之が根源は精神生活の構造聯關にある。文化の根柢に存する構造聯關と我々の内なる構造聯關に共通なもの存するが故に、この共通者を介して我々は文化を了解し得る。前に述べた如く、構造聯關は、環象との關係に於て、人々が發展する過程に於て成つたもので、其の中に凡ての人に同様に存するものと、種族、國民、地位等の相異及び個人に特有なものを共に含んでゐる。従つて主觀的な構造聯關の客觀的な表現としての文化にも凡てに同様に存するものと個別的なものが存する。夫れは（主觀的精神と等しく）歴史的、個性的であり、自然科学的、一般的な概念によつて律せらるべくもない。更に構造聯關が過去の全體験を其の中に含んでゐる如く、現在の文化は過去の文化と離れたものでなく、却つて夫れを含み、歴史的に發展せるものである。大凡これ等の點に於て、文化の諸體系も一種の獲得聯關と見做され得べく、この個人的、主觀的聯關と、歴史的、客觀的聯關との類似の故に、或は其の共同性の故に我は歴史的文化を了解し得る。否、主觀的聯關は環象との——夫れは何よりも歴史的、文化的環象である——關係に於て發展せるもので、本來、歴史的、文化的に條件づけられてゐるが故にこそ眞に之を了解し得るのである。何を人が了解し得るかは結局彼自身何であるかに依存し、彼自身歴史

的存在なるが故に能く歴史的文化を了解し得るのである。

一人は本來歴史的存在である。歴史を離れて個人の發展は考へられない。個々の生活聯關の主觀的内容は客觀的な歴史的、文化的生活に沈潛することによつて始めて是正せられ、體驗と了解との交互關係により、歴史に客觀化せられてゐる精神を取り入れることによつて、個々の生活聯關は、歴史的生活の内容にまで擴大せられ、之と共に個人の生活は益々發展し、愈々豊富となり行く。「人が何であるかはこつこつと自分を穿鑿することによつても、又心理的實驗によつてもなく、却つて歴史によつて知られる。」とはディルタイの有名な斷案である。

以上、ディルタイの思想から、主として教育學に關係多き部分を引き出して述べたのであるが、これによつても彼が如何に教育學の發展に大きな影響を與へ、寧ろ教育學的思索に一つの轉換を齎らしたかは知られよう。二三摘記すると、第一に、人が何であり得、又あらねばならぬかは歴史によつて知られるといふ歴史的見地、第二に、「歴史的、精神的生活をば了解する」といふ精神科學に對する新しい方法の提供、或は逆に、了解と説明で以て、精神科學の對象と自然科学の對象を方法的に區別したこと、第三に、精神生活の、感情及び衝動を中心とせる目的聯關、夫れの獲得聯關への發展、第四に、構造聯關に於ける一般的、法則的なものを一定の形象に表現せる類型など何れ

も彼に獨自なものであり、夫れ等が共に、爾後の教育學に、如何に重要な役目を演ずるに至つたかは、苟くも文化教育學に多少の理解を有する人々の、即座に注意に上るであらう。否、夫れは已に彼自身の教育説の基調となつてゐたのである。

こゝに基調となつてゐるとは、一、構造聯關は、形式上、普遍的であるが、二、其の内容は一切歴史的に規定せられるといふ二點が、已に一八八八年の「一般妥當の教育學の可能に就て」に於て明確に論定せられてゐることを意味する。彼によれば（ヘルバルトなどと等しく）教育の目的は倫理學が、目的到達の個々の過程及び規範は心理學が與へるのであるが、さて、「人生の最後の目的に對する内容的規定は何時でも歴史的條件に支配せられ、一般に承認せられ得るやうな倫理的體系は今迄の所一も存しない」。生活理想としての最高善は内容を有し、しかもこの内容は歴史的な生活の全内容によつて條件づけられる。夫れは歴史的に起り、歴史的制約を有する。従つて倫理學から教育學の普遍性を導くことは不可能である。所謂一般妥當の教育學は啓蒙時代の「自然の體系」の、孤獨にも現代にとりのこされた遺物に過ぎない。かくて説いてデイルタイは一先づ一般妥當の教育學を否定する。かやうに、生活の最後の目的を一般に承認せられるやうな形式で以て表現することは不可能であるが、之に反し、精神の構造聯關の如何なるものであるかは一般的に規定し得られるし、夫れの獲得聯關への目的的な發展が精神生活發展の一般的な方向であることだけは斷言し得ら

れる。要約して人の一般の目的、従つて又教育の目的は構造聯關の完全な發達に存する、と言はれ得る。しかしこれは未だ單に形式的な規定たるに止まり、其の内容は一に歴史的に條件づけられ、主觀的、個人的な構造聯關が大きな構造聯關としての歴史の世界に於てのみ發展することは、前に述べた如くである。大凡「如何なる點に於て、あるものの認識からあらねばならぬものに對する法則が生ずるか。」とは、倫理學や美學に於てさうである如く、教育學に於ても根本問題であるが、この「如何なる點」を我々は今や構造聯關に於て發見し得る。即ち精神生活の「各過程及び其の結合の完全は教育學に確かな、一般的な基礎」を提供し、構造聯關の目的的發展は一般妥當の教育學の成立を保證する根據である。

感情と衝動を中心とする構造聯關、こゝに古くから唱へられてゐる「諸能力の調和的發展」なる理想は、歴史的な立場に於て著しく深化せられた。構造聯關の發展といへばいかにも耳新しく響くであらうが、其の實さうではない。曰く「教育の個々の姿は如何に異ならうとも、兒童の發展は、精神生活の目的的聯關に於て共働する多くの過程及び其の結合の完全を將來すべきである。この聯關の各部に對しても、性質と行動の、かやうな完全が存する。そして夫れは人に於ける一切の堪能の根本條件である。」と。しかもかやうな發展に於て生活の各段階は夫れ夫れ固有の價值を有するのであるから、従つて「自己（兒童自身）の發達段階を將來の犠牲に供せられる」兒童は「憫むべ

き」であり、前なるものを後なるもの手段となすは「愚かな」ことである。「各瞬間を多くの價値で以て満腹さすといふ傾向は自然に生活に具はつてゐる」。

デイルタイは教育の目的のみでなく、更に進んで教育の作用及び方法等にも説き及んでゐるが、夫れ等はあまりにも断片的であり、前人の所説を多く出づる所ないので、一切省略することとする。彼の教育學に對する貢獻は個々の教育問題に於てよりも、教育學の基礎概念の方向に求められねばならぬし、しかも夫れの現代の教育學に對する意義は極めて深い。しかし、彼のはつきりと區分した説明と了解は、更に高い立場に於て総合せらるべきではなからうか。我々はいつまでも彼の非合理的な「生の哲學」、相對的な「歴史主義」に安住し得るか。大凡この種の問題は、以下、文化教育學者の思想を述ぶるに當り、色々の姿で以て提出せられるであらう。

二、シュブランゲルと文化教育學

一方に於てデイルタイの思想を繼承しつつも之を超越し、他方遠くデイルタイ自身私淑してゐたシュライエルマツヘルに結合せる一派の教育學を文化教育學(狹義)と呼び、其の最も有力な代表者はシュブランゲル Edward Spranger (1883—) である。

ベルリン郊外グロースリヒテルフェルトの商家に生れ、ベルリン大學に學び、パウルゼン及びデイルタイに師事した。一九〇

五年同大學で學位を得、同九年ベルリン大學哲學及び教育學の講師となり、同一年モイマンの後繼としてライプツヒ大學員外教授に任ぜられ、翌年三十歳の若さで正教授に進んだ。同二〇年ワールの引退に際しベルリン大學に轉じ、同二五年同人と雜誌「教育」を發刊し、又普魯西科學院の會員となる。昭和十一年文化使節として來朝した。「生の形式」"Lebensformen" (2 Aufl. 1921) (辻幸三郎譯、昭和元年)、「文化と教育」(教育論文集)、"Kultur und Erziehung" (1919) (小塚新一郎譯、昭和十年)、「教員養成論」"Gedanken über Lehrerbildung" (1920)、「青年期の心理學」"Psychologie des Jugendalters" (1924) (土井竹治譯、昭和十二年)、「現代ドイツの陶冶理想」"Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart" (1928)、「民族、國家、教育」(論文集)、"Volk, Staat, Erziehung" (1932) 等彼の教育思想を知るに缺き得ないものである。尚フォルケマンの記念論文集に轉められた「了解の心理學に就く」"Zur Psychologie des Verstehen" (1918) は精神科學的心理學の概要を知るに便である。

シュブランゲルは一方に於てデイルタイの心理學を理想主義的に發展せしめ、他方、パウルゼンと共に教育と文化を不可分の關係に置く。彼によれば「陶冶の問題は文化的、倫理的問題の本質である。否、前者は後者其の者であり、後者を、人格の本質陶冶の内容と言ふ見地から眺めたものに過ぎない。」「科學的教育學の任務は所與の文化を把握し、之を概念的に秩序づけ、最後に價値の指定と規範によつて構成するにある」。従つて教育學は社會的科學であると同時に體系的科學であり、價値科學である。稍具體的に説明すると、科學としての教育學は、先づ第一に、「文化と教育のもろもろの機能關係」を探究し、精神的、社會的世界の複雑な構造を教育的に分析し(社會的)、

次に「教育諸形式の類型」を形成し、教育の「純粹な構造を、言はば露出せしめる」(體系的)。しかし科學的教育學はこの體系的、論理的な處理に終止しないで、更に進んで、第三に自ら「價値を指定し、規範を提供する」(價值的)。しかも第一と第二に於ける文化と教育との關係の定立と第三の價值的方面とは密接な不可分の關係にあり、従つて一切の文化科學は教育の問題に參與する。例へば作業學校の問題に認識論的、倫理的、心理的、經濟的、及び技術的諸問題が含まれてゐる如くに。

陶冶の過程も亦特殊の文化現象として、科學的教育學の根本構造を決定する。陶冶は、大凡陶冶理想、陶冶性、陶冶者(教育者)、陶冶組織の四つの主要な見地から考察せられ、中にも陶冶性の問題は、ヘルバルトの考へた如く、教育學の中心問題である。この中、第一の陶冶理想論では陶冶の根本類型から出發し、歴史に現れた多くの理想を吟味して其の妥當性を決定し、第二の陶冶性論は教育的心理學の任務とする所で、其の不可缺の豫想は發達心理學であり、發達心理學によつてのみ精神の個人差を把握する可能性は與へられる。教育的心理學の結論は教育及び教授の方法に對する基礎を提供する。教授學には陶冶財の内容(陶冶財の認識論的及び價値論的法則)とこの財を獲得する心理的過程の二方面がある。所謂實驗教育學の任務は教育の方法を確立するに存するから、以上の二方面中後者に關する。第三の陶冶者論では生徒の精神に「一切の價値を生かす」ことを陶冶

者の本質的任務とし、陶冶者の生活形式が、愛、しかも文化價値に對する愛と生徒に内存する價値可能性に對する愛との二重の愛に生きる社會型に屬すべきことを明かにし、第四の陶冶組織論は教育的社會學の研究領域に屬する。陶冶の行はるゝ社會と其の機關とが如何にあるべきかは、社會の一般的な構造によつて規定せられるから、教育的社會學は一般社會學の一部を表現する。

より完全な未來、夫れは一切の教育の目的であり、この目的を達成する手段は教育の組織と教員の養成である。組織によつて言はば肉體が、教員養成によつて魂が作られる。「眞の精神的内容が教育組織の中に生かされねばならぬ。しかも夫れは教育愛に生きる教育者によつてのみ可能である。我々は、制度によつてよりも、人によつて一層多くが成されることを、結局、知らねばならぬ」。だが、社會自身亦教育的な責任感情へと教育せられねばならぬ。學校のみで一切の任務を果し得べくもないから。狭い意味での教育者のみでなく、社會の殆んど凡ての人は何等かの仕方教育に參與すべく、従つて之に分與する全教育者の協力に依て教育的任務は始めて達成せられる。教育が「民族生活から生れ出で、そして科學的に考へぬかれ形成せられ、民族に歸還する。」といふことは文化教育學の有機的三段階である。

バルトは教育を社會の繁殖といつたが、同じくシュライエルマツヘルの影響を受けながら、シュランゲルは教育を文化の繁殖(存続と發展)と考へる。曰く「凡ての文化領域は自己繁殖の衝動を

有する。夫れは無數の時代と社會的結合に於て、單獨の精神からして、價值が文化の客觀的世界に現出することによつて増殖し、是等の價值形象が再び主觀的體驗及び態度に變ずることによつて生活に於て存續する。凡ての文化創造は自動的に教育意志を喚起する。三人集まつたら、其處に已に繁殖しようとする、生活の様式が存するとも言はれ得る。」と。かやうにして客觀的文化は教育によつて教育の主體から客體に生き生きと傳へられ、かくすることによつて、次代に承けつがれつゝ永續する。そして教育が人に於て最も純粹に現はれたとき、夫れは「價值受容性と價值形成能力との全體を内部より發展せしめんが爲に、與へる愛からして、他の精神に對する意志」と稱し得られる。教育のこの定義には教育の本質上最も重要な三つの見地、即ち一、精神は價值によつてのみ——單なる事實的法則によつてでなく——影響せられ、發展する、二、凡ての眞の教育は形式的陶冶、即ち能力の陶冶に存し、事實の傳達は其の主要な任務でない、三、教育は精神の、及び生活の全體に對する態度（これが宗教的態度である）に向けられた作用であるから、宗教的精神によつて一貫せられねばならぬ、といふことを、内容上含んでゐる。

之に對し、陶冶は「生徒の素質及び生活範圍と關係を有する一切の客觀的價值を、生徒の體驗、心術及び創造能力に於て生き生きと受容せしめ、其の目的は、客觀的作爲能力を有し、且自己自身に満足する、確固たる人格に存する」。(彼は上の「自己自身に満足する」なる語を、又「自己自身

を愉快に楽しむ」なる語で表現してゐる)。要するに陶冶の本質は「生徒の素質及び生活範圍と關係ある一切の客觀的價值の生きた獲得」であり、文化との關係につきて言へば「文化は現實となつた價值形象、陶冶はこの價值形象に對する人格的關係(夫れ夫れの個人の立場から考へられた)である」。従つて文化と陶冶との關係は大宇宙と小宇宙との關係に類比せられ得る。一般的陶冶と職業的陶冶との關係につきて言へば、彼は陶冶を第一、「兒童の郷土を中心とし、科學、技術、道德、國家、藝術、宗教等に關する一般的な文化財」を獲得せしめる基礎的一般陶冶、第二、文化生活に於て自己の本分に應じた活動を營み、社會の有力な一員たらしめる爲の職業陶冶、第三、前二者の綜合としての高等な一般陶冶の三段階に區分し、第三の「高等な一般陶冶への道は職業を通して、しかも職業を通してのみ導かれる」とし、この點でケルシエンシュタイネルと同じ立場にある。蓋し、自己の職業の文化的、倫理的意義に對する深い理解は、一定の職業といふ狭い範圍を超越し、次第に眼界を擴め、自己の職業を中心とし、之に關係せしめて全文化を考察し、之を統一的に理解し得るに至るので、「全文化の統一的理解」、これこそ高等な一般陶冶の目標であり、「職業陶冶の核からして一般陶冶の外被は發生する」のである。總じて職業陶冶の重視は近代教育の一大特色であり、ケルシエンシュタイネルやシュプランゲルは其の最も有力な代表者である。兔も角、職業教育を非教育的と考へたヘルバルトなどの見解は彼等にとりては消えゆく亡靈に過ぎなかつたのである。