

以上は、主として「陶冶と教育」「生の形式」「教員養成論」等に現はれた、教育學の大體の輪郭たるに止まり、未だ纏まつた教育學は公にされてゐない。今迄の所、彼の勞作は主として教育學の基礎理論に向けられ、中にも「生の形式」は教育學の根本豫想として、あの、リットの「個人と社會」にも比較せらるべき地位を占める。この書に於て、彼は一方に於て、從來の自然科学的心理學を排すると共に、他方ディルタイの構造心理學を超越し、超個人的な價值との聯關に於て主觀的精神の類型について述べ、之を人格の倫理學にまで發展せしめた。謂へらく、從來の心理學は、例へば物理學が要素からして全體を構成する如く、精神現象を幾つかの根本要素に分析し、一定の法則に従つて是等の要素を結合し、よりて以て精神現象を説明しようとする。夫れはまさしく「要素の心理學」と名づけ得られる。しかし精神生活の意味と其の全體的聯關はかやうな處理に依て到底把握せらるべくもない。反對に、夫れは意味ある聯關を打ち毀す。我々は生活體を解剖して其の各過程を觀察し得る。けれども再び之を生活體に引き戻すことは出来ない。同様に「心的要素の綜合によつて、精神の全體と夫れの精神的環象との生活聯關を將來することは不可能である」。物體は部分から構成せられるが、精神は始めから全體であり、個々の過程は全體との關係に於て始めて意味を有する。自然科学的心理學の原理は「破壊する分析」(ウントの「創造的綜合」の逆としての)であるが、之に反し、精神科學的心理學は精神生活を精神科學との密接な聯關に於て——客觀を離れた

主觀は考へられないから——考察し(だから精神科學的名を冠する)、之を意味ある全體として、そして部分をいつでも全體に關係せしめて了解する。即ち夫れは要素の心理學に對立せるものとして構造心理學であり、説明に對立せる面から見れば了解心理學である。

ディルタイは精神を目的構造と解したが、この場合、目的とは「個人にとつて價值あるもの、又は價值なきものを一種の感情調節器によつて示す」内在的目的を意味してゐた。若し個人の任務が自己の保存に盡きるならば或は内在的目的を説くのみで足りるであらう。けれども第一に、我々は直接に自己の保存に關係しないもの(例へば科學、藝術等)をも價值ありとして體驗する。大凡個人の精神生活は歴史的な生活に於て成り且成りつゝある。即ち超個人的な價值——之を「客觀的精神」又は「客觀的文化」と呼ぶ——との關係に於て個人は發展するので、夫れは自己保存に限られたことでない。第二に、しかし歴史的に發生し、歴史的に與へられた精神生活は眞に價值ある生活のみでなく、誤まつた價值、見せかけの價值もあり、價值相互の間に解き難き争も存する。即ち客觀的精神、我々をとりまき、我々に要求として臨む客觀的精神には純な及び不純な要素が共に含まれてゐる。だからこの客觀的精神に、従つて又主觀的精神に正しい方向を示し、其の審判者となる「規範的精神」が存しなければならぬ。以上の二點、約して言へば、第一に「個人は直接に自己保存に關係なき對象及び行動をも價值ありとして體驗する。」第二に「個人的及集團的意識の審判者

である規範意識（あらねばならぬ意識）が形成せられねばならぬ。」との二點に於て、一層端的には、精神を主觀的、客觀的及び規範的の三段階に區分することによつてディルタイを超越し、精神構造を内在的聯關から「意味聯關」へと高めた。

精神科學的心理學は個人の精神を「多くの機能の意味ある聯關—夫れに於て種々の價值方向が自我意識の統一によつて相互に關係し合ふ聯關」（意味聯關）として考察する。夫れはかやうな聯關を記述し、了解する科學である點に於て、規範科學としての精神科學と區別せられる。大凡構造は環象との關係に於て成立し（ディルタイの説ける如く）、意味聯關としての精神構造は歴史的、精神的環象との關係、即ち客觀的精神に影響せられ、同時に之に働き返すといふ交互關係に於て成立する。この交互關係は作用と體驗に表現せられ、前者によつて個人は超個人的な意味（價值形象）を生産し、後者によつて超個人的な意味（客觀的に存する價值形象）を受容し、「意味を生産し體驗するものとして、個人的精神は超個人的な精神へと進み」、之に分與する。單なる體驗ではなくて同時に作用であり、單なる受容ではなくて同時に生産であるから、この交互關係に於て、個人的、主觀的精神は客觀的精神の領域に止まることもあり、之を超越することもあり得る。こゝに主觀的精神と客觀的精神の間に緊張が生じ、この緊張は、結局、歴史的（客觀的）精神と永遠の法則（規範的精神）との緊張關係に外ならない。

精神科學的心理學は、第一に、「人の精神構造一般を客觀的及び規範的精神の全構造に關係せしめて表現し」（一般的、精神科學的心理學）、第二に、「個別化された精神構造の類型—夫れに於て客觀的及び規範的精神の一方面が特に現れてゐる類型」について考察する（差異的、精神科學的心理學）。凡て精神構造では「體驗及び行動の諸性向が……精神的自我を中心として纏まつた聯關を有する」が、人々自己の立場から世界を眺めるから、各個人の精神構造に於ては「評價の一定の方向、從つて又體驗及び作用の一定の方向が尖端に位し、他は之に従屬する」。そしてこの一定の價值方向を中心とせる體驗と作用の一切の機能の聯關を「生の形式」又は根本類型と稱する。根本類型は「孤立化」「理想化」といふ二つの方法（こゝにフッセルの影響が見られる）で以て形成せられた「理想的類型」で、現實の生活を基礎とすべきであるが、現實の寫しではなく、思考によつて形成せられた「生の形式」である。そしてシュブランゲルが根本類型を理論的、經濟的、美的、社會的、政治的及び宗教的の六種に區分したことは周知の如くであり、かやうな類型が、個々の具體的性格を了解する有力な基礎であることも已にディルタイの條下に於て述べておいた。彼は一般の豫想に反して倫理的形式を特殊の形式に數へなかつた。彼によれば倫理は特殊の生活領域ではなくて、一切の價值内容に附隨する「當爲の形式」であり、より低き生活からより高き生活へと高まらうとの争闘に現はる、當爲の意識が即ち倫理的意識である。曰く「倫理の發生する所は何時でも争闘であ

り、……諸價値の争闘に於て、より高き又は最高の客觀的價値が示す規範的性質に於て我々は倫理を認識する。」と。倫理のこの廣義の解釋に於て、彼の見解はシュライエルマツヘルが自然に對する理性の行動を廣く倫理と解したのと略ぼ歸趣を一にする。

述べ來つた根本類型の構造からして、シュプランゲルは「人格の倫理」へと歩を進めた。大凡人の發展は單なる自然的發達として、外なる環象への順應として解せらるべきでなく、「内からの價値的な發展として、外から與へられた規範を内なる規範とし、規範に従つた、即ち争闘によつて規範を實現する行動による、内からの發展として解せられねばならぬ」。夫れは單なる發展ではなくて同時に倫理的陶冶である。従つて其處に「體驗せねばならぬもの」と「ねばならぬ體驗」との間に緊張が生じ、「超個人的な規範が個々の意識に現實化せられ、現實の力となつたとき」前者は後者に轉ずるので、この前者から後者への移行を助け進める活動が教育である。教育によつて與へられた規範が自律的な規範となり、かくなるによつて人々は始めて低い價値から高い價値へと高まり得る。

規範的精神は人を低い狭い生活から高い廣い生活へと導く。夫れは一方に於て生活を擴大すると共に、他方、之を制限する。擴大する規範によつて、人性の或方面——個人に於て十分に現はれてゐない方面を發展させ、個性に存する類型の片よりは矯められ、硬固は緩和せられる。しかし人は一

切となり得ないし、又其の必要もない。かくて制限する規範は先づ第一に、以上の擴大を制限し、次ぎに、社會の要求に従つて其の生活を制限し、この制限によつて始めて社會生活は可能となる。擴大と言ひ、制限と言ひ、何れも共に一種の争闘を意味し、生活は倫理的二律背反に満たされてゐる。そして争闘に於て、自己の性向に従つて發展するよりも一般強力な陶冶が成立する。人格の理想は形式的には「汝の個人的價値能力と社會的、倫理的要求との限界内に於て汝があり得、及びあらねばならぬ最高のものたれ。」といふ命法で示されるが、この最高者の内容如何を具體的に、個の場合に決定するものは、結局、人々固有の良心である。

シュプランゲルは「現代ドイツの陶冶理想」に於て、教育を「所與の客觀的文化との接觸（價値に適合した指導による）と倫理的に要求せられた眞の文化理想の振起とにより發展しつゝある個人に主觀的文化を發展せしめようとする文化活動」と定義し、各時代の陶冶理想を歴史哲學的に検討し、進んで教育と國家の關係に論及してゐる。大凡教育では倫理的に與へられた超時間的、一般的規定を内容的に具體化しなければならぬし、具體化するには文化哲學、しかも現代の要求に應じた文化哲學を必要とする。今迄の所、我々は三種の文化哲學——夫れは同時に歴史哲學であり、陶冶論である——を有する。宗教的意識の深化を理想とする宗教主義と、人格の自由な發展に向へる人文主義と、生活の技術的要求に順應する功利的技術の進歩を目指す實證主義とが夫れである。しか

し夫れ等は共に現代の要求に應じたものであるとは言へぬ。現代は不安と緊張の時代であり、この不安と緊張は社會的、政治的問題を含む三つの症候、即ち「工場大衆の世界危機」、「政治的世界秩序即ち帝國主義の危機」、「議會的デモクラシーの危機」の三つの症候として現はれてゐる。然るに宗教主義は新教に於ても、舊教に於ても是等の問題を解決し得ないし、實證主義は功利的、技術的なるに偏し、目的に對する手段以上に出で得ない。宗教主義と實證主義、即ち倫理的、宗教的なるものと功利的、實學的なるものとの對立——一切の陶冶はこの二方面を含んでゐる——は人文主義に於てのみ止揚せられ得るのであるから、我々はこの前代の遺産をどこまでも繼承し、尊重しなければならぬ。けれども人文主義にも個人の自由を誇張する危険が多分に存する。従つて之を制限する必要があり、この制限は一に國家と、其の強制的、客觀的秩序、其の權力、法制並びに人倫の諸規範とを個人の中に生かすことによつて成る。要するに國家的制限の下に立つ新しい人文主義を現代は要求する。

しかし謂ふ所新しい人文主義は如何なる意味の人文主義であるか。大凡永遠の價値の實現と、時代的な任務の遂行とは陶冶の二つの本質的な方面であるが、この中、後者、即ちドイツの教育に課せられた現代の任務は「國家への、國家の肯定への、國家意識への教育」である。國家は、ヘーゲルが考へた如く、客觀的に形成せられた人倫の容器である。従つてドイツ的陶冶の本質目的は、國

家は、其の秩序づけられた權力と法の形式で以て我々を形成し及び拘束する客觀的な精神力であり、しかも夫れは我々の外に存し「個人の最良の能力を容赦もなく食ひ荒らす」ものではなく、却つて「我々の精神に取り入れられ、内心から肯定せらるべき——精神を高貴ならしむるが故に——ものである、といふことに對する意識を個人に呼びさますにある。要約して、「國家の完全に精神的となること」と、「精神の完全に國家的となること」とは新しい陶冶理想の「二重の要求」である、と言へる。「若しこれが、精神のない黨派的技術に代り得る、デモクラシーの意味であるとしたら、我々は喜んでデモクラシーに改宗しようと思ふ」。國家への教育はしかし知識の傳達やドイツ科によつて達成せられるのではなく、寧ろ決定的なことは意志的態度であり、この態度は「國家といふ大なる全體に作用する前に、小さな團體に於て先づ以て鍊成せられねばならぬ」。

次に現代は政治的、經濟的時代であり、何よりも先づ政治的指導者と經濟的指導者を必要とする。眞の指導者には時代を決定する精神力が生動しなければならぬし、しかもこの精神力によつて忠實に國家に奉仕することが要求せられる。今迄の陶冶ではこの點があまり考へられてゐなかつた。「我々の時代に於て、一切は、經濟的及び政治的指導者が最高の意義に於て人文的に陶冶せらるべきであるといふ點に集中するかに思はれる」。このことはしかし、「指導者達が仕事（最廣義に於ける）と人間とを再び結合し、經濟と國家との、大なる客觀者の故に、生きた人間の魂を忘れないこ

と」を意味する。かくて我々の陶冶理想は「仕事^{シゴト}が完全^{トク}に精神的^{セイジテツク}となることと精神^{セイジン}が仕事^{シゴト}を楽しむこと」といふ最も一般的な形式に於て其の頂點に達する。

尙同書卷末の一節は彼の陶冶論の骨子と見らるべきであると共に、前に擧げた、永遠の價値の實現と時代的な任務の遂行は陶冶の二つの本質的な方面であるとの意味を明かならしめ得ると思はれるから其の一部を左に引用することにする。彼は先づ前に抽象的に區分した三種の陶冶論、即ち宗教主義、人文主義、實證主義の三者は段階的に統一せらるべく、陶冶はこの三契機の何れをも缺き得ないことを述べ、さて言ふには

「凡ての精神的なものと等しく、陶冶への意志も神的なものとの接觸に根を下ろす、……この倫理的、絶對的なものに、我々が人文主義と呼ぶ人間性の偉大な形成が、其の時代と共に變り行く特殊の姿で以て分與する。この人間性の理想は世界に於ける神の思想——フイヒテやランケはかくも言つたであらう——である。しかしこの理想は、世界に於ける、作業の多様に分化せられた方向としての、豊富な生活の資料に作用する。そしてこゝで陶冶の實質的契機——三契機中最も變化すべき——が始まる。さて次ぎの事だけは確實である。即ち人間性の形成からして求められ、且之によつて生かされないやうな如何なる實質主義も陶冶と稱するに價しないし、又絶對者（倫理的義務及び神の經驗）によつて點火せられない如何なる人文主義も深みのあるものでない

といふことだけは確實である。この根源（絶對者）に於て永遠の内容は存し、其の他のものは時間的なもの、及び時間的な需要の運命——決して偶然的なものではないが——に引き入れられてゐる。しかしこの時間的條件の下にあるものも、形而上的なものに由來するかぎりには於てのみ、眞正あり且純粹である……」と。

シュプランゲルの教育に於ける文化の位置は、バルトに於ける社會（精神有機體）の位置に匹敵する。彼にありては教育はもろもろの文化形式と關係を有するのみでなく、夫れ自身文化の一つの形式であり、「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」ことは文化教育學の三つの段階であつた。教育は民族から生れた一つの根源的な生活過程であり、作り出されたものでも、科學的に發見されたものでもない。民族から生れたものであるから夫れの科學的考察に於ては、民族的な考察、即ち永遠な價値と歴史的條件との兩面からの考察を必要とし、かくて民族生活に對する規範として民族に歸還する。即ち彼の文化教育學は始めから國民教育を志向してゐた。彼は「人々は教育の技術を有する以前に國民教育について多くを語つた。今や我々はこの技術を有する。之を市民に與へよ。然らば汝等は同時に國民を有するであらう。」とのフイヒテの語に呼びかけさへした。そしてこの本來の傾向は、大戰後、やがて國家的教育へと發展したの

である。彼は單なる、デイルタイの繼承者ではなかつたのである。理論的でありながら合理主義から脱出し、歴史主義の立場にありながら規範的精神によつて之を深化し、フンボルトなどの人文主義を承けつゝも、之に制限を加へ、しかも「凡ての個性は神に直接する」との大膽な形而上學的豫想をさへ有してゐる。大凡これ等の多面的な色彩を有する彼の教育學が一つの體系として完成せらるゝの日は我々は刮目翹望せざるを得ない。

文化教育學者として彼に近い立場にあるものとして、ギーセン大學員外教授シュテルン *Erich Stern* (1889—) ヲヴァグネルなどが擧げられる。特にシュテルンの著書「教育學序論」(一九二二年)は大正十三、四年頃廣く我國に行はれた。

三、フリッツシャイゼンケーレルと教育學の型類

シュブランゲルのデイルタイの超越に於て、我々はヘーゲル的なものを見出し得るのであるが、同じくヘーゲルの立場から、「歴史的な道を超歴史的な考察で以て補はねばならぬ」として、體驗と認識との内部的結合に主として意を注いだのがフリッツシャイゼンケーレル *Max Frischeisen-Köhler* (1878—1923) である。高等學校時代レーマンに、大學時代デイルタイに師事し、特にこの二人の感化を受く。ベルリン大學の講師を経て、一八一五年ハルレ大學教授に榮進、在職中病歿した。早世

したので著述も少く、固より纏まつた教育學を出すに至らなかつたが、教育上の著述に「實驗的方法の限界」*Grenzen der experimentellen Methode* (1918) なる小冊子と、教育學の型類について論述せる「陶冶と世界觀」*Bildung und Weltanschauung* (1921) がある。尙雜誌「教育的心理學及び實驗教育學」第十三卷(一九二一年)に寄せた「教育の限界に就て」は短い論文ではあるが彼の教育思想の片鱗を窺ふに足りる。

自然科学の研究から入つた彼は始め數學と自然科学の上に哲學を樹立しようとして企てたが、デイルタイの心理的、歴史的研究に接してより、「體驗と認識との内部的結合」に専ら心をひそめ、リツケルトなどの論理主義に反對してデイルタイの「體驗」と「了解」の説を承けつゝも、他方、超歴史的なものに對する認識を重んじた。デイルタイと相並んで彼に影響を與へたのは、後、彼が「精神哲學」の名に一括したオイケン、トレールチ、ジンメル、フッセル等であり、近代の哲學者ではヘーゲルの、教育上ではシュライエルマッヘルの思想であつた。

實驗的方法の限界」に對する彼の所見は後に述べる機會があるから(本章、第六節一)、左に簡單に「陶冶と世界觀」に於ける教育學の型類について述べるに止めておく。

デイルタイは周知の如く、其の世界觀說に於て古來の世界觀を自然主義、自由の唯心論及び客觀的唯心論の三類型に區分したが、フリッツシャイゼンケーレルはこの區分を教育學に適用し、教育

學說の類型へと發展させた。即ち彼は從來の多様な教育學說を経験的教育學と理想的教育學に二大別し、更に理想的教育學を「純粹理念又は妥當價值から出發し、一切の存在に無關係に教育の目的を定立するもの」(ディルタイの自由の唯心論に該當する)と「自然的に解せられた経験を形而上學的に深め、理想的な存在根據に於て陶冶問題解決の基礎を求め、之によつて經驗的立場の限界を打破しようとするもの」(ディルタイの客觀的唯心論に該當する)とに兩分し、前者に批判的教育學、後者に思辨的教育學の名を與へ、以上三種の教育學說に對し、各其の特徴を批判的に敘述してゐる。

第一、彼は經驗的教育學の中にコメニウス、ルソーを始め、心理的教育學(モイマンなど)生物學的、社會的教育學(ベルグマンなど)歴史的教育學(シュブランゲル、ケルシェンシュタイネルなど)を含め、彼一流の鋭利な筆鋒で峻直な批判を加へてゐるが、其の中、歴史的教育學に對するものは、歴史的立場にありながら之を超歴史的な考察で補はうとの彼の意圖を間接に窺ひ得るものであるから、左に其の大意を摘記することにする。謂へらく、凡て歴史は一回限りの出來事である。従つて歴史と體系との關係如何は、教育學に於ても他の精神科學に於けると等しく、一つの大きな問題である。現代に於て狭い心理主義が已に打破せられてゐる如く、狭い歴史主義も打破せられねばならぬ。そして其の第一歩は歴史の中に何等かの一般者を認めることであり、歴史の流に於ける「具體的一般」としての類型に關する考察はかくて現はれた。しかし類型論は如何に高く評價せら

るべきにせよ、夫れは「唯、理論的教育學の前庭に我々を導くのみで、本來の體系にまで引き入れはしない」。従つて理論的教育學の建設に於ては「歴史的な道を超歴史的な考察で以て補はねばならぬ」。現代の教育學者中、超歴史的な考察を取り入れたのはケルシェンシュタイネルであり、彼は「客觀的文化を介して精神を形成すること」を教育の任務とし、之から演繹して「陶冶の公理」を定立した(本節五)。しかしこの場合、彼は「文化の構造を客觀的精神(ディルタイの意味に於ける)の表現と解し」、凡ての文化財は創造者の本質的徵表を其の中に擔ふてゐるとした。こゝに「何故に客觀的精神は又ヘーゲルの意味に於て(單にディルタイの意味に於てでなく)解してはならぬか。」といふ疑問が直ちに提起せられる。ヘーゲルの精神説は今や支持すべくもないとする論は一應は許されよう。けれども「人間文化に於て客觀化せられ、表現せられるものは個人的な心意(意味)ではなくて寧ろ超個人的な精神生活であるとの根本確信は、そんなにたやすく卻けらるべきでない」。單に宗教——何人が之を疑ひ得よう——のみでなく客觀的に形成せられた人間文化の全體は「精神生活のより高き段階の顯現」として解せらるべきである。従つてケルシェンシュタイネルの説く如く「陶冶の過程は客觀的な文化形象の中に投資せられてゐる心的勢力を現實化する」に止まらないで、却つて「人間の歴史が示すあの顯現(精神生活のより高き段階の)と上昇を個人の中に反復せしめ、……客觀的精神の支配を自らに作用せしむる過程」と考ふべきである。この客觀的精神は「自然及び時代

を超越する意味と價值聯關によつて歴史の繼起を包括し、且各時代を新しい上昇へと推進せしめる。此の如きは經驗的、心理的立場からは時代後れの形而上學とも考へられよう。けれども生活力としての形而上學的意識は宗教意識と等しく實證主義の抗議などで打破らるべくもない。

以上の批評はフリッツシャイゼンケール自身の立場の直接の表明ではないが、其の論調から推して、彼がデイルタイの客觀的精神にヘーゲルの夫れを代置し、思辨哲學（客觀的唯心論）の上に陶冶の根據を求めようとする態度は略ぼ看取し得られる。そして是は彼自身雜誌「カント研究」に寄せた、「哲學と生活」なる論文に於て「現代の『生の哲學』がドイツの思辨的唯心論に歴史的に依存することは疑ふべくもない。」「各方面から、自然に、辯證的論理學の課題に近づいたのは現代の生の哲學の特色である。」と言へるによつても反面からして推斷せられる。

第二の批判的教育學の代表者として彼はプラトン、フィヒテ、ナトルプ、ヘルバルト（一定の制限の下に）及びコーンを挙げ、主として、「教育學の範圍は理想的價值と經驗的事實の出會ふ領域を含み」「この領域が性質上、特殊の經驗及び特殊の哲學體系と少くとも概念的に區別し得られるとき、始めて科學としての教育學は成立する」との立場からして、消極的な批判を下してゐる。言ひかへれば批判的教育學は理想的なるに偏し、經驗に對する顧慮が足りないと言ふ點で、中にもナトルプに對し峻烈な批評を加へてゐる。唯^{*}ヘルバルトについてはかなりの同情を有し、從來の人々

と異り、ヘルバルトの思想は其の「世界の美的表現」からして理解せらるべきことを強調した點で我々の注意を惹く。

* ヘルバルトの位置については前後に動搖があり、一九一七年の「哲學と教育學」では「第三の形式」（思辨的教育學）に、同一年の「陶冶と世界觀」では批判的教育學に編入してゐる。彼は晩年ヘルバルトの研究に熱中してゐたが、其の成果——夫れは叢書「大教育家」中に輯められる豫定であつた——を公にするに至らないで早世した。

以上に反し、第三の思辨的教育學に對する彼の態度は著しく積極的である。先づシャフツペリの美的人世觀とライブニッツの單子的世界觀とドイツ在來の汎神論との結合によつて新人文主義的教育學——夫れは思辨的教育學の系譜に屬する——は成立したと論斷し、之が代表者としてヘルデル、ゲーテ、フンボルト、シュライエルマツヘルなどを挙げ、中にもシュライエルマツヘルの體系をば思辨的教育學の「最も圓熟した果實である。」とたゞへてゐる。彼によれば、自然と理性、經驗的要素と理想的要素との二者を同様に考慮し、「自然と理性との相關……『地上のもの』と『神なるもの』との合一による歴史的發展といふ全體的豫想」の上に其の教育說を展開したシュライエルマツヘルの教育學こそ、從來の教育學中、第一位に置かるべきである。

フリッツシャイゼンケールは思辨的教育學の代辯者ではない。彼は其の師デイルタイが各種の世界觀説は何れの時代に於ても可能であり、其の中何れを選ぶかは人々の精神構造によつて定まる

と説ける如く、三種の教育學の何れをも肯定し、苟くも世界觀に對する論争の存續する限り各種の教育學は夫れ夫れの立場の表明として共に可能であると言ふ。そして彼が如何なる形而上學に落ちつくかは「友人すら知り得なかつた」(リーベルト)のであるが、しかし、他面、彼が思辨的教育學は經驗的教育學と批判的教育學を媒介し、二者を「一定の仕方で統一し、且統一し得る。」「夫れ(思辨的教育學)は人世の分裂争闘、世界と心意、自然と精神の對立を超越しようとする人々のあこがれに根ざす。」といへるによつても、彼の態度は略ぼ推定せられよう。この若くして逝ける教育哲學者——彼の論敵であるナトルプは、一九二二年私自身に、直接に、彼を第一の教育哲學者として推舉した——の事業が「斷片的性質を有するに止まつた」(レーマン)ことは返す返すも惜しまれる。

四、リットと辯證的教育

シュプランゲルはヘーゲルの客觀的精神を新カント派的に解することによつてディルタイを超越し、フリッシャイゼンケーレルはディルタイの客觀的精神をヘーゲル的に轉釋することによつて歴史主義の相對性を超越しようとした。そして二者共に方法論上の所依をフッセルに求めた。略ぼ同様の傾向を、しかも一層鮮明に、我々はリットに見出すことが出来る。

已に述べた如く、リットの「文化哲學」(「個人と社會」)に於ては個人と社會、存在と當爲等は一つの構造聯關の辯證的兩極であり其の一を離れて他は考へ得られなかつた。教育について言へば教育せられる個人(存在)と教育によつて導き入れられる客觀的精神(當爲)とは始めから辯證的に對立する。従つて教育は存在としての一面からでも、當爲の他の一面からでもなく、實に二者の對立と其の止揚との絶えざる過程として解せられねばならぬ。然らば夫れは如何なる姿に於てか。

第一、教育學が教育といふ行動に關する理論である爲に、人々は之を應用科學と考へ、教育を自然科學的な技術と同視するに傾く。しかし原因と結果、技術の方面から言へば手段と目的との關係で以て教育の問題は解決し得られない。教育の對象である個人は自然の如くに因果の法則に従つて動くものでない——この點から彼は實驗教育學に反對する——。第二に、教育は藝術とも異ふ。藝術家は對象を意のままに自由に形成し得るが教育に於ける形成はどこまでも對象(個人)の性向に結合しなければならぬ。第三に、教育は例へば植物の培養とも異ふ。植物では將來の發展の方向が始めから一義的に豫示せられてゐるが、豫め個人に具はるものは「無限の可能性」以外、何者でもなく、教育の始めに於ては、夫れは無限の形態へと發展し得る可能性を具へた、言はば一つの混沌たるに止まる。そしてこの可能性が次第に具體的な形態に顯現するは、一に其の依つて立つ環象、言ひかへれば客觀的精神との關係、之との辯證的關係による。だから教育に於ては當爲と存在はい

つても不可分の關係にある。「教育的考察は當爲の規定に於て存在を超越するが、しかし夫れは存在から全く離れてはならない。でないに教育は具體的形態を缺くこととなる」。教育では當爲の規定が存在の理解から獨立であり得ない如く、反對に、又存在の理解は當爲の規定から獨立であり得ない。當爲と存在、客觀的精神と個人とが、現在の、この地位に於て辯證的に關係することによつて、教育は始めて成り、こゝに混沌（無限の可能性）から具體的な形態が生成する。

教育は、言はば上から律する作用でなくて、下から盛り上らしめる過程である。「今」の對立に於て一旦合一せる存在と當爲が、次ぎの段階に於て二つに分れ、かくて「二分に於ける合一、合一に於ける二分」に於て、精神生活は次第に秩序あるものとなり、下から上へと次第に伸び上がる。存在から直線的に當爲の方向へと進むのではなくて、存在と當爲との辯證的な構造聯關に於て、層を追ひつゝ、個人は形成せられ行くのである。だから一般に妥當する陶冶の理想、一切の教育の導きの星であり、一切がいつでも夫れに向つて進むべき陶冶理想なるものは認むべくも存すべくもない。現存に於ける客觀的精神との關係、夫れは瞬間に於て瞬間を超越し、人々を精神的ならしむる過程である。

例へば一切の人間陶冶の根本要素である言語について考へて見る。兒童は、今、こゝで語られる言語を學ぶ。しかし言語は過去數千年間人類が獲得せるものを、今に傳へ、現在に於て「永遠の聯

關と秩序を透見せしめ」、言語に於て過去は現在に入りこむ。のみならず言語の將來の發展可能性、夫れへの端緒は已に現在の言語に於て見出される。言語は過去と現在と未來を自己に含むのみでなく、「其の意味組織に於て超時間的なるが故に、前とか後とかの時間的繼起を超越する」。このことは「陶冶理想」などと稱せらるゝものにかゝはりなく、言語が如何に有力な陶冶作用を有するかを語るものである。同様に、一切の客觀的精神は現在に於て現在を超越し、「其處に何等か或者、之に對し、過去、現在、未來といふ選言關係が何の意味をも有しない或者（即ち超時間的なもの）が存する。言語はいつでも唯、現在に於て、其の現實の時間的形態の特殊性に於て生きる。しかし同時にこの現實性に於て超現實的である。一般的に言へば、精神は唯瞬間の具體的特殊性に於て生きるが、しかしこの瞬間的現實に於て瞬間を超越する」。

リットは其の著「個人と社會」に述べられた文化哲學に基づき、哲學と教育學、特に陶冶理想との關係を批判的に考察した。彼によれば哲學と教育學について、二者を全然無關係と見るものと、其の嚴密な依存關係を主張するものとの二つの方向がある。前者は實證主義の立場であり、後者を代表するものは論理主義である。實證主義は教育學を一切の哲學から解放し、常に教育の方法のみでなく、目的までも經驗的に決定しようとする。即ち教育學を「純粹經驗科學」たらしめようとする。そしてこの方向に強大な刺戟を與へたものは所謂實驗教育學である。しかし一切を、自然科學

的な方法で處理し得る因果的聯關の組織におりこむ實證主義は、教育學の哲學からの解放を唱へつとも其の實「自然主義の形而上學」に立脚せるものに外ならない。次に、論理主義は實證主義と正反對の立場にあり、教育學上、其の代表者と目すべきはナトルプの社會的教育學である。ナトルプは哲學全體を教育學の基礎科學とし、「概念上、教育學は具體的哲學に外ならない。」と言ふ。そしてカントの意味に於ける「理念」から、教育一切の規準及び目的を演繹しようとする。彼は意識の法則から出發する。しかしこの法則は意識の生起の法則ではなくて内容の法則であり、意識に於て考へられ、感ぜられ、體驗せられる對象性を意味する。彼にありては教育學の基礎たる科學は、哲學としての純粹法則科學であり、純粹法則科學の任務は「人間意識の内容と之によつて規定せられた意識の構造を表現するにある」。人々よ、内容なる語に注意せられよ。即ちナトルプの言ふ意識の法則は超時間的な内容の法則であり、論理的法則（論理を、廣義に、認識の法則、美的感情の、及び道德的行動の法則を共に含むものと解して）である。こゝに我々は何故に論理主義が、勇敢にも人の意識を、經驗を超越する理念に従つて秩序づけたかを明かに理解し得る。自然主義の教育學に於ける意識の生起の、意識生活の法則に對し、こゝでは意識内容の、超時間的なロゴスの法則が支配的である。そしてこの心理主義と論理主義との對立は現代に於ける機能的な陶冶理想（形式主義）と材料的な陶冶理想（實質主義）との論争へと發展した。心理主義が教育上機能主義、教育的

勢力主義の一種に導くに對し、論理主義は實質主義、極端な場合には、デルベルトの言ふ教授上の唯物主義に陥る。

リットは心理主義と論理主義の、件の對立の綜合を目論む哲學第三の方向として「生の哲學」を擧げる。生の哲學は一人の哲學又は一つの學派として存しないで、根本態度に於て似寄つてゐる多くの姿で以て現れ、ニーチエ、ディルタイ、ベルグソン、ジンメル、カイゼルリング、シュペンゲルなど其の代表者と目せられてゐる。生の哲學の好んで用ふる言葉は生活、體驗、自由、個性、全體性、創造的發展などであり、あの、生活の統一を打ち碎き、生の根源性と創造力を枯渇せしむる機械主義と合理主義から離れよ、と主張する「青年運動」(Jugendbewegung)、將た生の哲學と同じ根據にあり、夫れは教育學にも大なる刺戟を與へた。最近に於ける幾多の教育改良運動、例へば體驗學校、共同社會學校、作業學校、生産學校等一として生の哲學の息吹きのかゝらぬものはない。しかし、人々は狂瀾怒濤のこの時代に於て、如何に、種々の傾向が中心概念に混淆してゐるかに氣づかない。例へば作業學校なる名目の示すペピロンの混亂は之を證して餘りありで、作業學校の最も有力な構成要素は、余(リット)の見る所では生の哲學であるが、其の外、科學的實證主義やロマン的な非合理主義など色々の傾向が混在してゐる。

生の哲學は其の本來の意圖である心理主義と論理主義の對立を完全に克服するには至つてゐない。

と言ふのは生の哲學は心理主義に著しく接近せるものであるからである。生の生成と發展、夫れは心理主義に近くはないか。なるほど彼等は精神的價値を重んずる。けれども夫れは生の向上の「手段」としてであつて、價値夫れ自身として尊重するのではない。生の教育學の中心概念は「表現」であり、彼の「青年運動」の教育的考察が「表現」を中心としてゐるのも、作品と行動に於ける自己表現が青年時代の最も強いあこがれであることからして容易に理解せられる。現代の生の教育學はこの、表現に於ける體驗を教育及び教授の方法の中心に押し立て、創造的行動に於ける生の自己表現に、夫れにのみ、いつでも重點を置く。そして夫れは例へば作業學校に關する多くの文獻が、作業の教育的意義を、生徒が作品に於て自己を表現し、創造的行動に於て、夫れまで眠つて存する自己の本質を認め、自己を發見する點に認めてゐるによつても明かである。かやうな教育的表現主義、「自己を美的な軟弱性とローマン的な自己享樂の代辯者たらしめる」教育的享樂主義に對し、我々はどこまでも對象性の權利を確保しなければならぬ。陶冶財を生發展の唯の手段たらしめるやうなあらゆる陶冶論に斷乎として反抗しなければならぬ。教育の内容は、生徒が、内容夫れ自身の爲に、之を探究することによつて始めて陶冶的に作用する。現に作業學校の最大の代表者であるケルシエンシュタイネルは「遊戲的な、方向を失つた」主觀主義、表現主義の作業教育學に對し、「對象性の訓練」の權利を恢復しようといふ力めてゐるではないか。要するに、生の哲學は教育學の要

求する綜合を成し遂げ得るものでない。かく論じ來つて、リットは解決の正しい道をばフツセルの現象學的分析による辯證的形式に見出した。

陶冶の理想は具體的には人々の、時代時代の、生活狀態の完全な、統一的な表現であるから、時代が異り、人が異れば陶冶理想も異り、一般に妥當する理想なるものは存しない。しかし夫れにも拘らず陶冶理想の統一は存する。この統一は、彼の先驗哲學の「矛盾なき統一」とは異り、寧ろ反對に、「最も鋭い對立に於て現はれるもろもろの陶冶を其の本質根據に於て結合する過程、即ち辯證的に發展する過程の聯結といふ形態に於て成立する」。彼の個別化せる多くの陶冶理想の對立も、かやうな對立に屬する。辯證的對立を通して價値のより高き層位に高まることにより、「二分され、且相互に矛盾的に對立するものは最も内面的な意味に於て一つとなる。精神の共通な運命は、之によつて、之を通して實現せられ、この對立に於て始めて理念の富は光り出るからである」。

已に述べた如く、リットは、精神は、超時間的なものとして、凡ての個別的なものに現前する、夫れは其の「瞬間の具體性に於て」「瞬間を打破し」、まさに、かやうな精神の超時間的な内容から陶冶力は——特に言語を通して——流出する、との立場からして、精神の形成過程を豫め一つの形式に固定する陶冶理想をば、よし過去の、又は現在の、又は未來の考察に淵源するものであらうと、共に生徒の精神を他から強壓するものとして一切排斥した。過去の陶冶理想——新人文主義のあの

華やかな陶冶理想は言ふ迄もなく——が其の時代の生活に對し意味を有したことは認められねばならぬが、しかし、嘗て體驗せられた生活は、一度きりのもので、今日其のまゝ繰返すことは出來ないから、過去の理想を今日に適用するとき、生活を、外なる尺度にあてはめることとならざるを得ない。次ぎに、現存の陶冶理想、即ちドイツ的な人間といふ理想にしても同様であり、ドイツの生きた文化力を概念的に固定し、一つの陶冶理想にまとめることは不可能である。「ドイツ的なものは、疑もなく動かすべくもない有力なもの、根源的なものである。しかし、まさに其の故に一切の概念的固定をば斥ける」。昔に概念的に固定することが不可能であるのみでなく、夫れは喜ばしいことでもない。ドイツ的なものは、凡ての生あるものと等しく、永遠に發展しつゝあるから。最後に、社會の新しい秩序に關する陶冶理想、即ち未來に關する陶冶理想は願望と憧憬の所産であり、「未來ではなくて實は狂熱的な空想から生れ出たものである」。

放任か、指導かとは教育に於ける最も大きな對立である。兒童が客觀的精神に包まれ、客觀的精神から自然に陶冶力が流れ出ること、兒童が客觀的精神を、言はば空氣の如くに呼吸しつゝ自然に發展すること、しかも客觀的精神——客觀的に具體化されない精神は單なる抽象に過ぎない——が現在に於て現在を超越し、超時間的であること、この故に固定した陶冶理想の不用であること、共に已に述べた如くであり、この事は兒童が國語を學ぶ過程を考へれば一目瞭然である。かくて、放

任と指導との争に於て一見、放任（自由に、自然のまゝに生長せしめる）主義に勝利が歸するやうである。しかし待て。放任主義が、兒童の將來の發展を豫見し、及び豫め決定しようとする要求をば、如何なる形式に於てであらうと排斥したのは正しいが、他方、一切の陶冶が理念と生活の出會ふ所に見出されるとしたら、夫れは決して人々自己に本有するものの、一方的な、自由な發展と同視すべくもない。已に國語の學習に於ても、一定の程度に高まると、國語の自然の生長に「言語學の姿に於ける意識的な育成が加はらねばならない」。そして「精神世界の構造が多様となり、根本的となるに従つて、……文化財からして、必要で望ましいものを選択し、……教授、練習、訓練等の段階的な過程に於て、之を後代に教へこむ必要が益加はる」。短かい期間に於て、數千年の勞作に成る文化の高さにまで後代を高めるといふ、偉大な任務に一度想ひ及ぶとき、干涉すな、忍耐して待て、自發活動に一任せよ、などいふセンチメンタルな叫びに何人も眞面目に同意し得ないであらう。夫れは「主觀的精神と客觀的精神との緊張に充ちた關係が眞の陶冶の根源であることを見失なつたもの」であり、「兒童の性向と要求に追隨し、兒童の間に答へ、兒童の仕事を補助するに止まる教育は、結局、野蠻の状態への復歸に外ならないであらう」。教育者は「一方に於て客觀的精神——其の高さにまで若者は高まらねばならぬのであるが、——の代辯者であると共に、他方、夫れにまで高まらうとする主觀的心意の代辯者である。従つて其の一方から、即ち生徒の「自然」

からのみでなく、却つてこの、同様の権利を有する二つの勢力の出會ふ所からして、教育的發動の意味と権利を規定すべきである。そしてこの媒介的な職分からして教育者の權威の何たるかは決定せられ、且限界づけられる。

放任の教育的意義と限界は定まつた。然らば之との對極にある「指導」と教育との關係は如何に考ふべきであるか。リットは指導を、狭く、自己の意志に他を服従せしめる、といふ意に解し、政治家や、宗教家はかやうな意味での指導者たり得るが、教育者は指導者であつてはならぬ、と言ふ。大凡、指導の本質は指導者の意志で以て被指導者を拘束し、「指導者によつて體驗せられた意志の形式を他の人々に極印する所に存し」、自己の意志に他を服従せしめる意力が指導者の最も重要な資質であるが、之とは反對に、「若者の本質形式、若者に潜在する、そして未來によつて決定せられる本質形式への奉仕に、自己の意志を没入せしむる所に教育者の尊嚴は存する」。指導者は一定の目的をしつかりと保持し、この目的に向つてずんずん進まねばならぬが、教育には（已に述べた如く）かやうな目的は存しない。もと教育者は客觀的精神に生徒を「導き入れる」こと以外に何者をも成し得ないのであるから。教育者は「生きた精神の支配を畏敬し、之に對し謙讓なるべきであり」、夫れは「自己の發意と責任に於て」「指導しようとする」名譽心とは全然かけはなれたものである。

指導ではなくて、客觀的精神に「導き入れる」*ein-führen*、所に教育者最高の職分は存し、しかも導き入れる教育意志と未來を目指す教育意志とは全然異つたものである。未來は夫れ自身全く不特定であるから、苟くも未來を目指す限り、當然一定のプランを立て且之を實現しなければならぬ。このことは、しかし、指導者とならねばならぬ、少くも指導者とならうと試みねばならぬことを意味する。「之に反し、導き入れる教育意志では其の最高の、最も緊張した活動と、生長し行く生徒の權利に對する深い尊敬とを結合することは容易である。といふのは、形成せられた精神の財寶（客觀的精神）は導き入れる活動に材料を提供し、従つて自己自身の意志を生成の過程（生徒の）に侵せしむる必要はなく、又さやうな誘惑も存しないからである」。この、導き入れる活動と生徒の生成に對する尊敬との結合は所謂放任と指導の兩極端の止揚に外ならないし、この結合に於て客觀的精神と主觀的な心意の會合——夫れが教育である——は始めて實現せられる。放任でも指導でもなく、「責任を意識した指導に於て、決して、自己の根源から成長しつゝある生活（生徒）の有すべき權利を忘るゝことなく、（他方）忍耐強い放任に於て、決して、教育的活動の意味の根據である義務を忘れないこと——これが最高の教育的睿智である」。かやうに、放任と指導との兩者の權利を認めることは、しかし「弱氣な妥協ではなく」却つて「永遠に對抗する動機の共演からして精神の純粹な本質が現はれることを意味する」。

リットはあらゆる方面から教育の制限について語り、所謂教育改革論者の誇張から遠く身を引いてゐる。彼によれば、現代の改革論を支配する二つの原理は、形式上では作業學校、實質上では文化科である。彼は作業學校の反對者ではないが其の「誇張」を戒め、作業を一方的に強調すると、教育の他の重要な契機である遊戯と休養が忽諸に附せられるとし、文化科につきても其の教育的意義を或程度認めつゝも、所謂文化科の運動(本章、第七節三参照)には強く反對してゐる。彼は又教育の任務は傳統として存する客觀的文化に導き入れるにある、との立場から、「教育は、教育として保守的な特色を有すること、疑ふべくもない。」と言ふ。即ち彼によれば教育本來の機能は保守的である。學校と生活の關係については學校が生活から遠離してはならぬことを認めはするが、しかし、極端な「生活接近」も彼の與せざる所である。大凡生活は極めて複雑であるから、兒童は直接の直觀に於て、生活の本質的なものを決して把握するを得ない。學校は生活の寫し——如何に小規模の寫しであらうと——ではあり得ない。寧ろ學校は生活のモデルとして、一切のモデルと等しく一定の輪郭をはつきりと現はすべく、學校と生活の聯關を「一切の政治的、社會的及び世界觀的な遠い震動を教育的な地震計の針で以て即座に示さねばならぬ。」といふやうに解釋されてはならぬ。社會生活の波が急速に、そして不規則によせてくる現代に於ては、「多くの音に對し、有力な基礎低音を形成するの任務を有する人々(教育者)の、之への對抗は益、必要となる」。

特にリットは教育によつて人類の生活を改善し、未來のより良き社會を將來しよう、「豫め考へられたプランと巧みな武裝で以て、生活の形態と動きを律し、青少年を自己の願望と意志に服従せしめようとする」改革的教育學をば、夫れはあの「實證的歴史觀の表看板である「社會の技術」が、人間を、生活を、未來を「作らう」とする教育學の衣を纏つて復活せるもの」である、と嘲り、「この實證的な錯誤を教育的生活の領域から追放する人々は教育から何物をもとり去らないで、却つて教育に寄與する。即ち彼等の妄想が……蔽ひかくしてゐた生きた動き——畏敬に於て夫れに奉仕し得ることは教育者にとつて最も誇るべき報償である——に對する感謝すべき喜悅を教育に還與する。」とすら語つてゐる。この一語、教育に對する彼の態度を窺ふに足りる。

リットの教育說に對しては已にさまざまの批評が加へられてゐる。第一に、彼は指導者の概念をあまりにも狭く限定した。教育者は固よりかやうに限定せられた指導者、即ち自己の意志を生徒に強要するものであつてはならぬが、しかし、指導には強要する指導の外に又對者を自由ならしめる爲の指導があり、教育的指導はまさに之に屬する。彼は又作業學校を遊戯と休養との對立に於て考へたが、作業學校本來の面目は單なる受容への反抗として、自立的活動を力説せる點に存するのではないか。第三に、彼は教育は本質上保守的であり、學校は保守的な勢力であると断定するが、之

に反し、保守と同時に改善が學校の任務であり、保守に偏すると、已存の缺陷が永遠化せらるるとは夙にシュライエルマツヘルの明かにした所でないか。尙又彼は固定した形式での陶冶理想を拒んだ。夫れは彼の文化哲學からの當然の歸結であらう。けれどもこのことは「カントの理念の意味に於てでなく、寧ろシュプランゲルの構造の意味に於ける理想的な指導像を眼前に描き、そしてかやうな構造が、凡ての生きたものに具はる流動性に於て、教育者の行動に對する方向を指示することまでも排除することには當らない。」(ケッセレル)等々。しかし、是等の批評にも拘らず、現代の、渦まく教育改革運動のただ中に於て、謙讓な、執中の思索家として、歴史的、文化哲學的考察に基づき、一意教育の眞義を闡明しようと力めた效績はどこまでも認められねばならぬ。彼の思索は深遠であり、其の態度は一貫してゐる。現代は矯激な改革家よりも寧ろ彼の如き、守つて動かない闘士を要求するのでなからうか。

五、ケルシエンシュタイネルと陶冶論

ケルシエンシュタイネルが一九一〇年以後、ヴァインデルバント、ナトルプ、シュツアルツなどの影響により、實證主義から理想主義に轉向したことは已に述べておいた。そしてこの理想主義的傾向は年と共に加はり、其の始め公民教育から出發した彼は晩年の主著「陶冶論」に於て「自立的、

道德的人格」を教育の目的に定立し、教育の第一任務は生徒を客觀的に妥當する價值に導き、價值意識を呼びさまし、よりにて價值に分與せしむること、要するに、生徒の精神を價值的に形成(陶冶)するにある、と説くに至つた。これは、しかし、固より前期の立場からの離脱ではなくて、却つて其の深化を意味すること、彼自身「余は、いつでも、陶冶の最後の目的は公民ではなくて、却つて道德的、自律的人格である、との立場に立つてゐる。……以前も今も……道德的に自由な人格へは「有用な公民」といふ道を通してのみ導かれ、道德的社會と道德的人格とが必然な相關關係にあることを主張してゐる。」と言へるによつても明かである。そしてこの一語、自律的、道德的人格と有用な公民との關係に對する、及び所謂個人的教育學と社會的教育學との關係に對する彼の所見を窺ふに足りる。

ケルシエンシュタイネルは、其の「陶冶論」に於て、陶冶を状態としての陶冶と教育的行動としての陶冶に区分し、前者の中心概念を價值に見出した。彼はウィリアム・シュテルンが「余は評價する、故に余はある」(デカルトの「余は思惟する、故に余はある」に對す)、自我の確實性は思惟に依らないで、價值を定立し、承認し、創造する能力及び動向に依る、といへるに結合し、價值感情説の立場からして、價值を「感ずる意識に關係して事物に加はる性質」(例へば砂糖と甘味を感ずる意識との關係に於て、「快」といふ價值が砂糖に附加せらるゝ如く)と定義し、之を精神的價值(眞、善、美、聖

の如き)と感覺的價值(快樂、利用、健康の如き)に二大別した。後者の主觀的、時間的なるに對し前者は客觀的、超時間的であり、後者の條件的なるに對し前者は無條件に妥當し、之が根據は一般的、超個人的な意識の法則性である。人の人たる所以は人が動物的存在以上、精神的存在なるに存し、人としての生活は精神的價值から導かれた規範に従つた生活である。「個人的價值意識が精神的諸價值の特殊の(即ち個人に特有な)顯現であるとき」人は始めて衝動的的存在から理性的存在に轉ずる。轉ずるには、しかし教育作用(作用としての陶冶)により精神的諸價值を獲得せしめねばならぬ。かくして成つたものが状態としての陶冶であり、「精神的價值によつて透徹せられ、内容上出來得る限り豊富な、そして個人に適合せる意味組織は一切の陶冶の根本徴表である」。しかし、現實に於ては感覺的價值と精神的價值とは言ふに及ばず、精神的價值相互の間に於ても衝突が存するから、上の「意味組織」は一切の意味内容が最高の精神的意味に統一せらるゝによつて始めて矛盾なきものとなり、夫れは一に各人の努力、最高の精神的價值に他一切を統一する道德的努力に俟つ。そしてこの矛盾なき意味組織、即ち矛盾なき價值の諸關係が體驗せられたとき、夫れは最高の人格價值の體驗である。かやうな諸價值の間に存する矛盾の止揚への、言ひかへれば人格價值の實現への動向、夫れこそは人をまことの精神的存在たらしむる動向であり、生活は單なる形成(陶冶)ではなくて、「形成(陶冶)の心術」であり、絶えず人格價值を實現しようとの心術である。かくて、

一、絶えず精神的價值を實現しようとの價值への心術、二、價值の矛盾なき形態を組織するため
 精神の集中、三、價值の自立的獲得——これによつて價值は自己のものとして體驗せられる——、
 四、「文化財によつて呼びさまされた形成心術の自律」の四者は陶冶の四つの主要契機と稱せらるべく、こゝに陶冶は「文化財によつて呼び起され、個人的に組織され、個人的に出來得る限りの廣さと深さを有する價值感」と定義せられ得る。大凡陶冶の陶冶たる所以の根柢は價值感(價值への心術)に存し、單なる知識、技能の練達には存しない。

説き來つた如き、理念としての陶冶は「眞、善、美、聖などと等しく、無條件に妥當する價值である」。蓋し、陶冶の理念は「價值意識の統一」ある、しかも個人的な秩序に外ならない」し、無條件的價值の特色は其の統一性と秩序性とに存する、と同時に眞、善、美等の理念が無限に多様な個別的形式に於て具體化せられ、しかも其の品等が是等の理念に従つて評價せられる如く、陶冶の理念も多様な形式に於て具體化せられ、且個人に具體化せられてゐる意味組織がどの程度完全であるかは一に陶冶の理念に照して計られるから。そしてこの無條件的價值としての陶冶の理念を「實現すべき行動の結果が個人的に組織せられた、眞、善、美等の保持者としての自律的、道德的人格」であり、自律的、道德的人格とは、要するに、前に擧げた理念としての人格價值の實現せられたものに外ならぬ。

人格の特色としてケルシェンシュタイネルは、一、「精神的存在の獨自な統合」、二、「環境に對する同様の、しかも自立的な態度」、三、「個人的存在の、自己意志による自己形成」、四、「自己制限」の四者を挙げ、この中、前三者が無條件的に妥當する價值によつて充實せられるとき人格は自律的、道徳的であり、他の場合では形式的に人格たるに止まる。最後に第四の自己制限は、若し無制限に、無数の刺戟に誘はれ、限界の見通しがつかないとしたら、人格の統一成るべくもないから、人格はいつでも、確固たる自己認識と結合しなければならぬことを要求する。

以上は陶冶の價值的方面であるが、陶冶にはこの外、心理的方面と目的の方面とが存し、三者相俟つて陶冶は始めて全きものとなる。こゝに陶冶の心理的方面とは從來の教育學者が形式的陶冶と稱し來つたものに該當し、身體的及び精神的な「作爲能力」を意味する。陶冶の價值的方面は個人的に組織せられた價值形態であるが、かゝる價值形態に高まる爲には、我々の精神はいつでもより高き、より包括的な、より複雑な文化財に向つて發動し、又はかゝる發動に對する訓練、即ち形式的陶冶を受けねばならぬ。同時に、形式的陶冶はいつでも、どこでも價値の實現又は體驗に役立つものでなければならぬ。即ち陶冶の心理的方面は其の價值的方面からの必然の結果である。彼は形式的陶冶を「完成した作爲能力」と定義し、之を、個人的に可能な、あらゆる身體的及び精神的能力の陶冶、即ち悟性、意志、情操及び身體的、技能的な一切の能力の陶冶と解し、從來よりも廣義

の解釋を之に與へた。價值的陶冶と形式的陶冶と相合して、所謂一般的陶冶は成立する。しかしこゝで我々は、彼が價值的及び形式的陶冶を定義するに當つて「個人的に組織せられた」とか「個人的に可能な」とか語り、「個人的」なる語を附加するを忘れなかつたことに注意しなければならぬ。即ちこゝで言ふ一般的陶冶も萬人に共通と言ふ意味での一般的陶冶——さやうなものは成立し得べくもない——ではなく、個性の限界内に於て人々の到達し得る限りの價值的及び形式的陶冶といふ意味での一般的陶冶であり、夫れは「目的上、凡ての人に、例外なく要求せられる」が故に「一般的」と名づけらるゝに止まる。

陶冶の價值的及び心理的方面は専ら精神的存在の個人的な形成に關するが、しかしかやうな形成は社會の物的及び人間的な財（文化財）との關係に於て始めて成立し、個人的な價值實現は社會が客觀的、精神的價値の保持者であるかぎりには於て可能である。個人と社會とは、かくて、絶えざる交互關係にあり、この故に陶冶は以上の外に、更に第三の目的的方面を具へねばならぬ。ケルシェンシュタイネルはこの目的的方面を更に生物的方面と社會的方面とに二分した。前者は我々の動物的生命の保存を目的とする一定の作業への陶冶としての職業的陶冶であり、かゝる陶冶によつて培はれた價値は生命の保存に關し、従つて主觀的、方便的なるに止まるが、しかし一切の高等な價値は之に結合し、且結合すべきであり、「精神的價值體驗への道は一般に主觀的、動物的價値といふ

ステーションを通過する」。この意味に於て職業的陶冶は價值的陶冶の第一の豫件であり、其の第二の豫件は社會的陶冶である。吾に「價值的陶冶が價值社會に於てのみ可能である」のみでなく、人々は自己の職業により己が屬する社會の精神的價値の向上及び其の幸福(物質的な)に分與し、物質的及び道德的な社會構成に共働しなければならぬ。かゝる共働は、しかし人々自己に「呼びかけられた」、即ち自己の本分である作業に堪能なること、言ひかへれば本來の意味での職業(職業 Beruf)とは、もと、神に呼びかけられた自己の任務を意味する)への陶冶によつて始めて可能となり、教育の最高目的たる自律的、道德的人格もかゝる社會的陶冶によつて始めて成るのである。果して、彼の言ふ人格は社會的方面を疎んずるものではなかつた。否、彼はナトルプ、バルト、ベタルゼンなどと等しく、社會的見地を重視した。

ケルシュンシュタインは陶冶の上の二方面、即ち生物的方面と「價值社會の精神的存在の保存と發展に回けられた」社會的方面とを——夫れは、内實、職業的陶冶の二方面に外ならない——「目的的陶冶」(陶冶の「目的」"Zweck, telos"を示すが故に)なる名稱に一括し、之を一般的陶冶に對立せしめ、對立せしめつゝも其の交互依存、交互入について力説してゐる。そしてこゝに我々は「理想的な人は有用な人といふ道を通して導かれる。」とか「職業的陶冶は人間陶冶の入り口」であるとかいへる彼の最初からの主張の如何に深化せられたかを見る、と同時に「若し世に一般的

陶冶なるものが存するとしたら、夫れは生活の始に於てでなく終に來る。」といふ語の眞義を窺ひ得る。この點で、彼は思想上誘發せらるゝ所多かつたシュプランゲルに逆に大なる影響を與へてゐる(本節、二)。特に「眞の職業陶冶は作業陶冶及び社會陶冶である」と説ける點に於てベスタロツチ的な面目躍如たるものがある。要するに、陶冶の三方面は「方面」なる語の示す如く、同じ事態を異つた見地から眺めたもので一であつて三であり、三であつて一である。碎いて言へば、其の價值的方面は「道德的、自律的人格」といふ陶冶の最高目標を與へ、目的的方面は「この目標への道を」示し、心理的方面は目標への到達を可能ならしむる「必然な形式的條件」を示し、第一は陶冶の「最高目標」を、第二は「最良の道」を、第三は之に「必然な保證」を與へる。凡て陶冶に於ては、絶えず「三者の統一」に留意すべきであり、其の何れに偏するも、一方的なるの危険にさらされる。一方的な職業的陶冶、誇張した社會主義、知識、技能の練磨に偏した形式主義等が夫れであり、價值的陶冶と雖も之に偏するとき靜觀的、美的なるに傾くの危険が伴ふ。

状態としての陶冶に三方面が存する如く、作用としての陶冶にも教育の主體、其の客體及び陶冶財の三根本契機が存する。即ち陶冶作用論は次ぎの如くに區分せられる。

- 一、一般的及び個別的な精神發展の法則と陶冶性の問題(教育の客體)。
- 二、教育の手段としての陶冶財の精神構造と及び夫れの生徒に及ぼす陶冶作用(陶冶財)。

三、教育者の精神的態度（教育の主體）。

四、以上の三契機及び陶冶の概念から導かれる教育の原理。

以上の中、第一の教育の客體、特に陶冶性の問題につきましては彼はシュテラルンの輻合説に結合し、第三の教育者につきましては了解作用（ディルタイの意味に於ける）と教育愛を特に重んじ（本章第八節、二）第二につきましては彼に獨得な「陶冶の根本公理」を定立した。これは、一面、彼の陶冶作用論の中核とも見做さるべきであるから、稍詳しく述べることにする。

ワイルマン、シュプランゲル、リットなどと等しく、彼にありても凡て陶冶は文化財を媒介として始めて成立する。彼に従へば凡ての文化財は個人精神又は集團精神の所産であり、一切の文化財は夫れを生産せる「精神の本質的特徴を自己に擔ひ」、夫れの發生した意識の法則性の特殊な構造を宿してゐる。文化財は、一、普遍的、先驗的な意識の法則性と、二、夫れの起つた時間的、空間的規定（歴史的、發生的起原）を自らに印するのみでなく、又三、多かれ少かれ文化の創造者（一個人、一國民、一民族）の特殊な、個別的な姿を印してゐる。要するに、文化の生産者の精神エネルギーは文化財の中に潜在的に息うてゐる。そしてこの潜在的な精神エネルギーを個人の中に再生せしむることによつて始めて個人の陶冶は成立し、こゝに文化財は陶冶財に轉ずる。再生せしむるには、しかし、件の精神エネルギーと個人の精神との間に何程かの一致が存しなければならぬ。か

くて彼は陶冶の根本公理として「個人の陶冶は文化財の精神構造が全部か又は一部分、個人の生の形式の、其の時々の發達段階の構造に相合する文化財によつてのみ行はれる。」との一命題を定立し、之を「合一の公理」と名づけた。「生の形式」と言へば人は直ちに精神の類型的構造、即ちシュプランゲルの理想的類型としての「生の形式」を想ひ起すであらうが、シュプランゲルの「生の形式」が全然精神科學的な考察に基づくものなるに對し、ケルシエンシュイネルの夫れは、彼自身言明せる如く、「人の精神的全體態度の、萌芽的素質としての個性」に關し、純粹に心理的な構造なるに於て二者の間に著しい相違がある。そして、夫れが心理的であり、萌芽的素質としての全體的态度なるが故に、「其の時々の發達段階の構造」なる語が附加せられ、又附加せられねばならぬかつたのである。

以上の根本公理に次いで、彼は第二の根本公理として「凡ての陶冶過程はいつでも如何なる作用に於ても全個性を眼中に保持せねばならぬ。」といふ「全體性の公理」を立した。其の意、凡て陶冶に於てはいつでも全體としての個性に留意すべく、個々の機能に於ても全體的な着眼點を逸してはならぬ、といふにある。しかも陶冶財の獲得に際し、全精神が不可分に發動するは「合一の公理」が充たさるゝ限りに於てであり、この點で、「全體性の公理」は第一の根本公理たる「合一の公理」を豫想する。

「合一の公理」に對し、しかし、多くの教育學者から多様の非難が投ぜられてゐる。事、陶冶の根本問題に關するから、左に其の一二を掲げておかう。例へばコーンは「文化財と個人の特質とは彼が考へたほど豫定調和の關係に立つものでない」と言ひ、フリッシャイゼン・ケーレルは彼は文化をあまりに「主觀化し人間化してゐる。」と難じ、ジンメルも「個性を超越したものの、否、個性に反抗せるもの」亦個人の發展に對する一つの要求である、と抗議してゐる。彼の盟友であつたシユブランゲルすら、彼の命題は眞理の半ばを示すに過ぎない、夫れは一切の陶冶を「内的職業」(人の實際從事する職業即ち「外的職業」に對し、人々の天分に應じた職業を指す。外的と内的との兩方面の一致した場合が最も理想的な職業である)への陶冶と考へたとき始めて全き眞理となる。しかし歴史的文化人には夫れ以外の活動も要求せられてゐるのであるから、文化人にまでの陶冶は自然的個性に順應するのみでなく、又之への對抗をも含まねばならぬ、と述べてゐる。大體の歸趨は察知せられる。即ち彼の文化に對する解釋はあまりに主觀的である、個人の精神構造と文化の構造の合一のみでなく、二者の對抗も亦個性の發展に對する重要な契機であることが見失はれてゐる、といふのが主な反對である。我々は「合一の合理」に與すべきか、將た客觀的精神(文化)と主觀的精神の對立、緊張を説くに専らであつたリットの主張に左袒すべきか。免に角、彼の所説が個性への順應を過重し、其の結果、文化財の個人に對する形成力があまりにも輕視せられた事實は蔽ひかくすべくもない。

陶冶の概念、教育の客體、陶冶財、及び教育の主體の構造からして、陶冶作用に關する幾つかの根本原理が立せられる。この點で、彼は先づフンボルトの個性、普遍性及び全體性、の三根本原理(上卷第五章、第六節)中、普遍性の原理は、文化の範圍と内容の著しく増大せる現代に於ては最早支持するを得ないとして之を除き、他の、個性と全體性の兩原理を採用した、次ぎに個人の完成と價値社會との不可分の關係からして社會の原理を導き、シユライエルマッヘルの「人々は(教育に於て)如何なる瞬間も他の瞬間の犠牲たらしめてはならぬ。」との主張に呼應して現實性の原理を立て、之に加ふるに作業學校の根本概念たる活動性の原理(ヘスタロッチの自己活動と稱せるもの)と、陶冶作用は教育者の自律的意志による、他からの規定に始まり、生徒の自律的意志による自己規定に移行するとの點からして、權威と自由の二原理(これは已にヘルバルトの認めてゐた所である)を以てし、結局陶冶作用を支配する規範として左の七原理を立て、其の各々を、直接に實際に適用せられ得る形式に表現してゐる。

- 一、全體性の原理 「汝の教育作用を、決して、唯、生徒の成りつゝある人格の個々の現れに於てでなく、同時に又其の時々の全體的狀態によつて決定せよ。」
- 二、現實性の原理 「汝の教育行動を、各發達段階の價値組織及び目的組織を満足せしめ、しかも之が爲に將來の可能なる價値組織及び目的組織を見失はないやうに整備せよ。」

三、權威の原理は次ぎの三つの規準に分かれる。

イ、「陶冶作用が自律的服従にたより得ない限り、他律的服従に意を用ひよ。」ロ、「事物的な、及び特に人間的な財に對する畏敬の情を育成することにより、權威感情の發展に意を用ひよ。」ハ、「生徒をなるべく早く價值社會の一員たる地位に立たせ、之によつて權威の心術——價值理念の實現に奉仕する——を發展せしむるに意を用ひよ。」

四、自由の原理 「正しく選ばれた多様な生活關係に於て、生徒をしてなるべく早く自己の行動を自ら決定せしめよ。」

五、活動の原理 「其の時々の精神構造に應じ、陶冶の見地からして生徒の自由な自己活動を承認し、且要求し得る一切の作業に於て、單に作業の進行のみでなく、又出來上つた仕事を、苟くも自己活動の形式及び内容が許す限り、生徒をして注意深く自ら吟味せしむるやう意を用ひよ。」(本章第十節参照)。

六、社會の原理 「發達の凡ての段階に於て、生徒を自由な價值社會に導き入れることにより、生徒が單に自己の行動により、道德的自己認識に達するのみでなく、更に自己活動により社會の道德化に奉仕するに至るやう意を用ひよ。」
こゝで彼は年來の主張である作業團體——夫れはいつでも價值社會であらねばならぬ——の

組織と生徒の自治を獎勵し、夫れによつて社會的良心が呼びさまされ、進められ、有用な公民の三主徳である、責任感情と道德的勇猛心と忘我的な好意と、及び道德的人格と道德的社會との交互依存に對する見識が育成せられるとき、社會の原理は實現せられると述べてゐる。

七、個性の原理 「個々の文化財の精神構造と生徒の個性的な作用構造との二者は——文化財が陶冶財たるべきであるとしたら——全部か又は一部分合一しなければならぬ。」これは已に、上、根本公理に於て述べた所であり、ケルシエンシュイネルはこれによつて、單に陶冶作用のみでなく、教科案、學校組織等の問題をも解決しようとして試みた。

以上の諸原理は、しかし離れ離れのものではなく、陶冶作用に於て機能的に統一せられ、其の目的は一に意識の法則性に基づく自律的、道德的人格に存する。

ケルシエンシュイネルは教育學を應用科學と見る從來の思想に反對して、其の自立性について主張し、自立的教育の基礎概念として陶冶と興味と及び價値の三者を擧げてゐる。夫れで、こゝに尙殘された問題として、委曲を極めた興味論からして彼が教育的興味を如何に解したかを略述し、上來の敘述を補ふことにしよう。

彼は興味をヘルバルトよりも一層發動的に解し、興味なる語は「活動の、仕事の、及び目的追求の過程が個人は一切の能力を完全に吸ひこむ」ことを意味するとし、之が徵表として、

- 一、「興味と一體となつてゐる活動の傾向に基づき、内から押し進めらるゝこと」
- 二、「對象に注意を向けること」
- 三、「價值體驗によつて指定せられた目的の實現に向けられた作用と、價值に充たされた意識との感情的な結合」
- 四、「無條件的な持続性」

の四者を挙げ、其の各を自發性、對象性、感情性、固執性と名づけた。以上によりても明かであるごとく、興味は「最高度の活動状態であり、其の背後にはいつでも生得的又は獲得的な動向が存する」。幼兒の興味は自發的、本能的であり、未だ眞の興味を以て目すべきではないが、價值意識の發展と共に本來の興味に轉じ、この興味は自然に且必然に「同様の興味から生産せられ、客觀的な財として後代に傳へられた文化財に向ふ」。理論人の興味は事物の意味に向ひ、實行人の興味は目的に向ひ、藝術家の興味は形象に向ふ類ひである。即ち「合一の公理」に於ける合一は他面、又興味の一の合外ならぬのである。

ケルシエンシュタイネルの最大の特徴は其の「多面性」(シュブランゲル)にある。彼は彼自身の教育的經驗に於てのみでなく、其の思想に於てもつきつきに諸家の説を採擇し、之を一定の見地に

統一しようと試みた。そして最後に到達したものが述べ來つた「陶冶論」である。一定の見地とは、言ふ迄もなく、目的として自律的、道德的人格であり、其の根柢をなすものは無條件に妥當する絶對價值に對する信仰——彼はヴィンデルバントと共に、絶對價值の承認は「一つの信仰であつて科學的認識には屬しない。」と言ふ——であり、之が手段は文化財であつた。尙又彼は自律的、道德的人格の根本豫想として、リップスの所謂人に本有な「潜在的良心」、即ち完全な價值形態への努力を掲げ、之があるが故に人は下等な存在から高等な存在へと高まり得るし、之があるが故に、價值形態への陶冶は始めて可能である。「潜在的良心なくば……自律的、道德的人格は一般的陶冶の目的とはなり得ない」と述べてゐる。即ち潜在的良心は陶冶の根本豫想である。

彼は百科全書的な教育は「一切の陶冶の最大の敵」である。「一事を正しく知り、且實行するは中途半途に百もの事にたづさはるにまさる。」とて、再三、ゲーテの、あの有名な「彼は一事を成すときに凡てを成す、……正しく成す一事に於て正しく成されるであらう凡ての像を見る。」といふ一語に呼びかけた——職業的陶冶を陶冶の樞軸たらしむる所以である——。彼は終始一貫、個性の權利(固よりエレン・ケイなどとは異つた意味での)の擁護者であつた。其の始め公民教育の、そして之と共に作業學校の主張者として立つた彼は、日に月に思索を深め、終に文化教育學者として異彩に富める教育體系を確立した。人々は彼を最近のベスタロッチとたゞへる。嘗にベスタロッチ

が十八世紀と十九世紀の、彼が十九世紀と二十世紀の中間に立ち、共に先だつ世紀からつづく世紀への道案内者となつたといふ外的な關係に於てのみでなく、其の多面性に於て、倦まない精進に於て、教育的敏感に於て、特に其の理論的思索の根柢に實際家としての體驗が躍動してゐる點に於て彼にベストロッチの再生といつた面影がたゞよつてゐる。彼の「陶冶論」に接するとき、我々は精緻な理論家としてよりも、寧ろ夫れが教育者として、將た教育指導者として彼の豊富な體驗の結晶であるに先づ心を奪はれる。如何なる場合にも彼は空疎な抽象に陥らなかつた。彼の論斷の底には生きた教育精神がいつでも光り互つてゐる。よし、其の文化財に對する解釋、從つて又「合一の公理」に對しさまざまの非難が投ぜられ、且又彼の意圖にあつた經驗主義と理想主義の綜合が果して完全に遂行せられたか、といふ疑は尙残るにせよ、實際家として及び理論家として、教育史に印した彼の足跡は消ゆべくもなく、其の陶冶論は一つの重要な教育的文獻として永く人々の記憶に生きるであらう。

六、レーマンと教育の二重目的

レーマン Rudolf Lehmann (1855—1927) の教育思想は文化教育學に近い立場にある。ライン地方のクレフェルトに生まれ、郷里のギムナジウムを経て、ゲッティンゲン及びベルリンの大學に哲學、

と言語學を修め、二十五年間(一八八一—一九〇六年)ベルリンの一ギムナジウムの教職にあり、其の間一時(一九〇〇—一九〇六年)ベルリン大學哲學及び教育學の私講師を兼ねた。こゝで彼はバウルゼン及びデイルタイと交を訂し、一九〇六年ボーゼンのアカデミーの哲學及びドイツ文學の教授となつたが、一九一九年ドイツがボーゼンを失ふや、ブレスラウ大學の名譽正教授に任ぜられた。文學及び教育に關する多くの著書中、教育上、特に注目すべきは「教育と教育者」(Erziehung und Erzieher) (1901) — 再版に於て著しき改訂を加へ「教育と教授」(Erziehung und Unterrichts) (1912) と改題した — 及び、晩年の「教育の二重目的」(Das doppelte Ziel der Erziehung) (1925) (主著)である。彼は又バウルゼンの影響の下に教育史の研究に力を注ぎ、叢書「大教育者」の編纂を指導し、且其の一部として本來藝術的な自己の性向に合せる教育學者「ヘルデル、シルレル、ゲーテ」(Die deutsche Klassiker: Herder, Schiller, Goethe) (1921) を著し、又「現代の教育的運動」(二冊) (Die pädagogische Bewegung der Gegenwart) (1922—1923) に於てドイツ最近の教育思潮を批判的に簡敘した。

レーマンは一部の人々から文化教育學の先驅者と目せられてゐる。教育學に關する彼の著述は、年代に於て、上述の諸學者に先んじてゐるし、特に早くから教育の歴史的方面に著目せる點で或はさう考へられましょう。けれども彼の主著「教育の二重目的」はシュプラングルの「教育と文化」

及び「生の形式」よりも、又リットの「個人と社會」よりも數年後に公にせられ、ケルシェンシュタインの「陶冶論」に先だつ僅に一年なるに考へ合すとき、よし早くから彼に文化教育學的な萌芽は存してゐたにせよ、少くも、體系の上から見た先驅者、即ち後なる人々が彼の思想を發展せしめたとの意味での、文化教育學の先驅者とは直ちに断定し得られないやうである。

レーマンはヘルバル派、特にラインの教育學に對し、鋭い攻撃を向け、ヘルバル派の「體系化する、時々形式化する方向は、余の見るところによれば、本質上、未來よりも寧ろ過去に屬する。其の外面的な成效にも拘らず現代教育學の科學的性格を解明するに適しない。」と語り、主としてヘルバルト派の影響により「教授學」と「教育學」とが屢、混同せられ、この混同は教育學の範圍を狭め、延いて理論的教育學の性質を誤認せしむるに至つたと嘆じてゐる。彼は教育學を「青少年に對する（大人の影響によつて達し得らるゝ限り）人間的諸價値の實現に關する科學である。」と定義し、之を精神科學の列に加へる。曰く「教育學は一つの精神科學であり、精神諸科學の聯關に於ける一肢體を形成する。従つて教育的に價値あるものの體系的把握（これが上の定義に現れた教育學の任務である）はいつでも歴史の見識の基礎に於てのみ遂行せられ、精神史の見地を離れた教育哲學には難固たる地盤が缺けてゐる。」と。同時に彼はモイマン、クリークなどと等しく教育學の自立性について主要し、教育學は一切を、「教育的に價値あるもの」といふ一概念に従屬せしめ、この規準

に従つて選擇し秩序づける。其の故に教育學は獨自の性格と獨自の方法を有する「自立的科學である、と言ふ。即ち彼にありては教育學の中心概念は「教育的に價値あるもの」であり、しかも何が教育的に價値あるものなるかは精神史の見地に於てのみ決定せられるのである。

教育學を精神科學と見る立場は、從來一般に教育學の基礎科學と目せられ來つた心理學についても、自然に彼を自然科學的心理學よりも精神科學的心理學に近づかしめた。彼は後節稍詳細に述べられるであらう如く（本章、第六節一）實驗教育學の價値を認めつゝ、も之が限界を確立し、同時に精神を統一的に考察する精神科學的心理學の上に一種の教育的類型論を發展せしめた。しかし大體から言ふと、教育に於ける歴史の意味を強調するの餘り、心理學に對しては比較的冷淡であつた。この點で彼はケルシェンシュタインとかなり隔つた立場にある。

如上の歴史的、精神的見地の根據は「精神生活」の自立性に存する。レーマンは自然の生活と精神生活をはつきりと區分し、後者は前者とは「全く異つた豫想の上に立ち、異つた目的に向ひ、價値の異つた秩序に導く第二の生活領域」、超個人的な現實であると説く。精神生活は個人的存在の保存と繁殖に何等關することなく、精神生活に伴ふ感情は自然的、感覺的な不快とは全く別種のものであり、自然的には最も不快と感ぜられることすら精神生活に於て敢行せられることは珍らしくない。精神生活の爲には人は時に死をすら辭せない。精神生活は自然的生活の如くに時間と空間

に縛られない。従つて因果の法則に従つて生起するものではなく、却つて超時間的、超空間的である。「夫れは各個人に新しく呼びさまされ、各個人によつて新らしく創造せられねばならぬし、新しい創造によつてのみ、之に於てのみ、精神生活は存続し得る」。精神の根本性格は概念ではなくて生活であり、完成ではなくて發展であり、「精神生活は活動としてのみ把握せられ且理解せられ得る」ので活動を外にして之を説明し得る原理は何處にも存しない。これ將た自然の現象に見られない所であり、しかもこの活動は自然への順應としてよりも、其の超克として現はれる。

以上の解釋に於て人は即座にオイケン一流の「精神生活」を想ひ起すであらう。然り、多くの點に於て彼はオイケンと一致する。唯オイケンが精神生活の形而上學を説くに對し、彼は一切の生活が精神生活であるか否かの問題には觸れないで、之を経験的「事實」と解した點に於て異つてゐる。曰く「固有な目的及び價値の世界としての精神生活の自立性は、一切の形而上學的意義から離れた内的經驗の事實であり、夫れが創造と行動に表現せられる限り、又外的經驗の事實である。」と。

自然的生活と精神的生活との上の區分、言ひかへれば人の二重の存在からして、レーマンは教育の二重目的を立て、自然的方面に關する教育を「習慣」、其の精神的方面に關する部分を「陶冶」(形成)の名に一括し、この區分によつて、教育學に「一般に妥當する體系的な、及び教育的事實を包括する基礎が與へられる。」と信じた。教育の第二の二重目的は個人的教育と社會的教育である。

この中、後者が社會の自然的方面に關する限り、之を「文明」と呼び、精神的方面に關する限り「文化」と呼ぶ。大凡教育はかやうな二重面、即ち自然と精神、習慣と陶冶、文明と文化を、いつでも共に考慮すべく、何れの一方にも偏してはならぬ。言ひかへれば自然——夫れは無視するを許さないし、又根絶するを得ぬ——と精神に、夫れ夫れ固有な權利を保證し、且相互に補充せしむべきであり、このことは自然を精神の基礎たらしむるによつて始めて成る。「習慣」が個人的には衝動生活を拘束し、社會的には「社會に於て活動し得るの能力を附與し」(形式的方面)、畏敬、親愛、同情、作業、服従等に慣らし(内容的方面)、この基礎(即ち「習慣」)の上に、素質と能力とに應じ、人々を、眞、善及び美の領域に於ける生活へと教育する「陶冶」は行はれる。「素質と能力とに應じ」と言つたのは、大凡精神生活は大部分生れながらの性格に依存し、完全な精神生活は少數の人にのみ恵まれたものであるが、如何に素質と能力に乏しくとも、何人も多少なりとも之に分與し、よし部分的であり、且一時的であるにせよ、本質上、自然的生活を超越しなければならぬからである。

習慣が陶冶の基礎である如く、文化は文明の基礎に於てのみ可能である。言ひかへれば先づ、後代をして社會生活を營み、全力を擧げて社會に奉仕せしむる爲に、實際生活に必要な能力を育成し、この基礎の上に、即ち安全な市民生活の基礎の上に始めて文化國家の、より高い目的は實現せられ

る。「國家の一切の教育組織は、従つて、第一には必然に文明的であり、第二に始めて精神文化の目的の追求に向けられる」。

レーマンは、他方、公民教育の有力な主張者であつた。彼によれば、國家は國民的な諸能力及び諸價値の具體的な顯現であり、文化生活の最高の組織であるから、公民的心術と堪能への教育は公けの教育の最高任務である。國家意識と祖國愛は郷土意識と郷土愛に根ざし、公民への教育は公民科を豫想する。凡そ公民科の教授に於ては事柄自身をして語らしむべく、徒らに感情的であつてはならぬ。固より公民教育は公民科の教授に盡くるものではなく、夫れ以上公民的心術の教育が必要であり、夫れには祖國の歴史に於ける偉大な人格の感化が特に有力である。

教育の方法につき、レーマンは教育者と生徒との人格的接觸を一切の、まことの教育の最も重要な契機とし、この故にこの接觸の絶えず行はれてゐる家庭の教育を特に重視した。學校生活に於ても同様であつて、教師と生徒が直接に、人格的に接觸するとき、生徒の教師に對する、ありがちな反感はいつのまにか消失し、沈黙の反抗、又は無關心の鈍感から、喜んで打明け、心からたよる態度へと自然に轉ずる。教授につきては、教師自ら精神的世界を身に體するを第一の條件とし、「自ら精神生活を營み、益、進んで自己を陶冶しようとする人のみ眞に兒童を陶冶し得る。青年時代に蓄積したものにのみたよらうとすると、夫れは他人に利用する前に必ずや消費し盡される。」と

述べてゐる。そして、かやうな見地は教授に於ても、自然に、教材の内容に注意を向けしめ、ヘルバート派の心理主義に對し、内容的、論理的方面を重視し、且一切の知識は相互に聯關を保持し、結局、統一的世界觀に導かねばならぬとし、知識の哲學的深化について力説してゐる。

其の他、彼が歴史的研究に基づき、教育類型論に手を著けたことも注目せられねばならぬ。彼は古來の陶冶理想を、騎士的、僧侶的及び世間的の三類型に区分し、之に對應して教育者の類型をも区分してゐる(本章、第八節二)が、夫れは教育類型論の「恐らく最初のもの」(ケッセル)であらうと稱せられてゐる。之を要するに、彼の教育思想はオイケンの新理想主義とディルタイ一派の精神科學論との二つ脚にのつたてゐるので、結局、この二者を體系的に統一するまでには至らなかつた。寧ろ彼の眞面目は其の勝れた歴史的研究と、多年の教育的經驗に基づき、さまざまの教育改良運動(公民教育、作業學校、統一學校、教員養成等)に對し適切な意見を發表した所に存するかに思はれる。

第五節 教育の限界

一、教育の限界は一般に科學としての教育學の限界に關するものと、已に定立せられてゐる教育

諸概念の限界に關するものとの二方面ある。この中、前者、即ち一般に教育學の可能に對し、最も峻嚴な限界線を引いたのはグリゼバッハ Eberhard Grisebach (1880—) である。

ハンノーフェルに生れ、イエーナ大學でオイケンに就て學び、一九一三年同大學私講師、一九二二年、員外教授に昇進した。

「教育者の限界と其の責任」 Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung (1924) 「現在」 (主著) "Gegenwart" (1928) などの著書がある。

グリゼバッハはデンマルクの哲學者キールケゴール Søren Aabye Kierkegaard (1813—1855) から著しい影響を受け、辯證的神學の學者、特にゴガルテン Friedrich Gogarten (1887—) と近い立場に於て、理想主義に極力反對する。彼は現在の世界(即ち經驗界、現實界、責任の世界)と過去の世界(即ち追憶の世界、無責任の世界)とを峻別する。後者は内なる世界或は夢の世界で、法治組織としての國家、救濟組織としての教會、藝術、自然科學及び精神科學等の領域であり、前者は現實の生起としての外なる世界で、幻滅、恐怖、困窮、苦難に充ち満ちてゐる。科學は追憶の世界に屬し、現實の世界に對しては全く無力であり、唯死せるものについてののみ知らしめる。如何なる科學も(倫理學すらも)人が、今、こゝで何を爲すべきかを示すことは出来ない。

彼に従へば、教育と歴史主義及び人文主義との結合は特に有害な結果を齎らした。學校はかくてあらゆる獨斷主義の牙城と化した。學問及び教説の力に對する誤認乃至錯覺は學問で以て他人を改

善しようとして覬覦するに至らしめた。そして、現代に於ける教育欲の猖獗、教育理論の氾濫、教育の混亂へと導いた。大凡、人と人とが對立する所に、教育は必然に行はれるのであるから、如何に教育すべきであるか、など論議する如きは一切無用である。教育は一般には「自と他との問題的な相互作用」であり、「前代による後代の教育はこの一般的な相互作用の一つの特殊な場合である」。教育は「歴史的發展の形式として人に特有なものであり」、動物には相互作用なるものは存しない。従つて教育の意義を明かにせんには、歴史的現實の法則性如何が先づ問はれねばならぬ。こゝに歴史的現實とは時間的に過ぎ去つた、完結した出來事ではなくて、現在の、この瞬間の出來事、歴史家の歴史、過去の學問としての歴史ではなくて、現在成りつゝある歴史を意味し、「この瞬間に於ける現在が始まる所に、歴史家の歴史は停止する」ので、二者は全然異つたものである。「歴史哲學者が一定の對象に關し、彼自身の見地に於て、表明する如何なる解釋をも、我々が瞬間に於て生活する、現實の世界に運び入れられてはならない。過去に對する解釋を、妥當な法則として、現在に運び入れることは我々の時代の根本錯誤である」。彼によれば歴史(固より歴史家の歴史を意味するのでない)の法則性は理性の法則からも、又自然的な因果の法則からも導かれるものでなく、さりとて、論理的に矛盾する契機の辯證的運動として解せらるべきでもなく、實に之とは全然異つた辯證的法則性である。曰く「ヘーゲルの歴史解釋と我々の言ふ辯證的法則性とは何の關係もない。

寧ろ具體的な法則性は我々の存在の一切の要素を含み、夫れ等を、矛盾するものとして、理性及び自然として、自我及び他我として、對立しつゝ、事物の世界の構成に分與するものとして考察する。しかもこの事物の世界は決して絶對的な存在ではなく、比較的に存在する現實たるに止まる。」と。そして彼は如上の立場を「實質辯證法」と名づけ、之をヘーゲルの「形式的辯證法」に對立せしめた。

歴史的世界のこの法則性（辯證的概念としての）は我々の分與する社會の法則である。社會は全然異つた人々が矛盾しつゝ交互に關係し合ふ結合體である。全然異つたものであるから、社會に於ける自と他との間には深い溝があり、しかも如何なる他が自に對するかは全く偶然の出來事である。偶然であるからして二者の關係は反對對立であり、ヘーゲルの「綜合」の成立すべくもない對立、矛盾の決して克服せられない、即ち止揚せらるべくもない對立である。従つて所謂交互作用はいつでも不安定であり、「均衡」なるものは何處にも見出されない。前に「問題的」な交互作用と言つた所以である。若し問題の代りに答を與へるとしたら、夫れは「實質辯證法に論理的辯證法を、現實に抽象的思考を置き代へることとなる。我々はどこまでも現實にふみ止まり」「如何なる困惑をも眞面目に受け入れることを欲する」。かやうに矛盾的に對立し合ふ自と他、深い溝で隔てられた自と他は、共同の對象に關する作業に於てのみ出會ふ。言ひかへれば財の生産に於てのみ出會ふ。

「共同の意志は、……この、財の絶えず進み行く實現に——決して絶對價値にではなく——向けられてゐる。人々は永遠に辯證的な、作業に於ける間接の交互作用に差しむけられてゐる。……歴史的發展の、及び社會の法則としての交互作用は何等直接な、何等自然的な因果關係ではない。唯作業の對象に關してのみ、間接に交互に作用する。對象への關係に於て我々に責務が課せられ、他から我々に對する要求が提出せられる」。しかもこの要求は、例へば人と自然との關係に於ける如く、一方的なものではなくて、自から他へ、他から自へと相互的であり、相互に矛盾する要求である。そしてかやうな「共同の作業の證據として殘存するもの、仕上がったもの、人によつて形成せられ、認められたものの總和が」文化であり、文化とは、「事物の世界の認識に對する、共同の、矛盾に充ちた勞作」の結果に外ならぬ。

以上の考察は、教育に對し如何なる歸結を齎らすか。已に述べた如く、教育は一般には「凡ての人の間に存する自と他との問題的な交互作用」であり、前代による後代の教育は其の一つの特殊な場合であるとする、教育は從來とは全く異つた意味を有せねばならぬこととなる。教育はいつでも「人と人との現存の關係」であり、其處では「父と子、教師と生徒、友人と敵、若き長じたる、何れも多様な交互關係に立ち、兩者は歴史的存在の法則性、社會の法則の下に、現實の事物に對する共同の作業に従事し、相互的な結合と責務に於て生活してゐる。（従つて）一から他への直接の影

響とか、一の存在を他によつて變化するとかは考へらるべくもない。「問題的な交互作用」から離れた人は最早人でない。この交互作用に於ては凡てが必然に變化するが、一から他への一方的な作用なるものは存しない。即ち一によつて他が直接に變化せられるといふことは考へられない。「教育作用の夫れから發生する存在（即ち現實）は教師も生徒も若きも長じたるも共に包括する。夫れは矛盾に充ちた（即ち矛盾せる要求のちか合ふ）作業に於てのみ考へられる。一人の人が自立的にこの存在を變化し、一人の人を教育するといふことは考へらるべくもない」。否、教育者自身、對者を教育しようなどの意欲を消去し、自己の限界を明辨することによつて始めて教育は可能となる。同じく教育者は權威ある指導者でもあり得ない。何人も、人と人との矛盾的な交互關係から脱出して他の指導者となることは出来ない。「何人も旗を持つて先頭に立つことは出来ない」。尙又この矛盾的な交互作用から離れた個々の人格とか性格（經驗的性格であらうと、睿智的性格であらうと）とも教育の目的ではあり得ない。「異つた人々の交互作用としての教育、社會的結合に於ける歴史的發展としての教育では、其の一方が指導し、他を變化し、更新するといふことはない。却つて更新、即ち矛盾を共同に耐へねく社會的意志の辯證的運動は、異りつゝも交互に關係し合ふ人々の凡てが之（辯證的運動）に分與することによつて成る」のである。

グリゼバツハはかくて教育を教育者の被教育者に及ぼす影響と解し來つた從來の通念を根本から一蹴し、教育者の位置を極度に壓縮した。同時に所謂教授の意義をも限定した。曰く「教へは、夫れが教師が社會に於て擔當した作業の所産であるとき」に教育的となる。「この教へはしかし個々の談話の傳達でなくて、實際に於ける現實の行動である。」と。即ち彼は教授の意義をも社會に於ける共同の（矛盾に満ちた）作業から導いた。要するに、現實の、人と人との辯證的關係に於ける共同の作業、互に矛盾的に要求し合ふ作業に於ける間接の交互作用、夫れが教育、しかも唯一の教育である。教へによつて他を改善しようとする如きは科學の、及び教授力の妄信である。教育者自身自己の限界をはつきりと辨へ、他を改善しようとか指導しようとかの考を一掃すること、これが教育者に課せられた最高の責務である。「我々の僭上と限界をふみやぶることによつて、現實と現實の生起を損ふことがあつたら、我々は夫れに對して責任を負はねばならぬ。」と彼は普く教育者に高らかに呼びかける。

かやうな論據からしてグリゼバツハは科學として教育學を極度に限定し、結局、教育學を一種の技術學に過ぎないものたらしめた。端的に言へば、教授を科學としての教育學の本質的な領域たらしめた。そしてそれは同時に學校の職能の限界でもある。學校の本質的任務は生徒に必要な知能を授け、之を技術的に有爲有能ならしむるに存し、夫れ以上は本質上、學校の成し得ない所である。所謂「教育學校」なるものは一つの空想である。如何なる教授も人を教育し得るものでないから。

學校に於ける教育は、唯、學校が現實の一生活ある限り、即ち人と人が「問題的な交互作用」に於て矛盾的に對立する限りに於てのみ行はれる。従つてこの對立と矛盾とを取り去る爲の、或は一方的に教師の立場から解決する爲の技術的指針を與へようとする教育的心理學の如きは、學校からして、教育の、尙殘つてゐる部分を追放し去ることとなる。

以上、グリゼバッハの見解は、恐らく人々に奇異の感を起さしめさへするであらう。彼は教授による教育を斷乎として否定した。教育者の力で以て他人を改善しようとか、人格にまで育成しようとかの、從來の個人主義的な、樂觀的な妄想（彼は之を妄想と呼び、夢と嘲る）を打破し、一切の教育、特に具案的教育の限界を確立した。彼は自己の教育學を「批判的教育學」と名づける。こゝに批判的教育學とはナトルプなどの夫れとは全然異つた意味での、即ち「限界を意識する」との意味での「批判的」であり、其の唯一の根據は人と人との「問題的な交互作用」である。彼によつて教育學は最後の限界線にまで追ひ退けられた。しかし、若し否定が單なる否定でなく、更に否定の否定として辯證的に止揚せらるべきであるとしたら、夫れは却つて科學としての教育學の新しい發足を約束するものでなからうか。そして夫れは一面、彼によつて切斷せられた過去の世界と現在の世界の結合を意味し、この方向を我々は已に或程度、リットに於て見出し得るのである。

二、グリゼバッハの「自と他との問題的な交互作用」に於て、何人も直ちにリットの「社會的交

又（本章、第二節二）を想ひ起すであらう。然り、二者は極めて近い立場にあり、ケッセルの如きは、この點で、グリゼバッハのリットに及ぼした影響をあからさまに認めてゐる。けれどもリットの辯證法は事物に内在する辯證法であつて、キールケゴールに始まつた實質辯證法とは趣を異にする。リットは已に述べた如く、教育を宗教、藝術、科學、國家、經濟等から分離せしめないで、寧ろこれ等の客觀的な價值領域と教育とを相互に關係せしめ、客觀的文化と主觀とは對立しつつも、しかも辯證的に合一するとし、二者の辯證的な關係からして教育問題を解決しようと企てた。そしてかやうな著眼點からして彼は一般に妥當する陶冶理想を否定し、更に教育によつて人類を改善しようとする如きは根本的な錯誤であり、教育本來の機能は保守的であるとし、要するに、色々の方面から教育を限界づけた。彼は又教育一般に對する限界のみでなく、諸種の教育理想に關しても、更に已に定立せられてゐる教育諸概念に關しても夫れ夫れ一定の限界を指定し（例へば作業學校、文化科に對するものの如き）、特に相互に矛盾しながらも一定の交互關係にあるべき「指導」と「放任」とについて、其の各の限界を定め、二者の教育的位置を確立するに大なる努力を拂つた（本章、第四節四）。

かやうに、教育の限界は、主として、辯證的に教育を考察する人々の關心に上り、グリゼバッハは一般に教育の限界を、リットは一般には教育の、及び特殊的には教育諸概念の限界を指定したの

であるが、同じく辯證的立場に於て、コーンは教育諸概念、就中教育の方法としての、自由と拘束との二律背反を問題とし、この問題の解決に向けられたものが、其の著「解放と拘束」„ Befreiung und Binden „ (1936) である。彼によれば自由と拘束は教育の最も重要な方法であるが、この二律背反は其の何れをも適宜に顧慮し、「中庸」を守るといふこと——夫れは問題の解決ではない——によつてでなく、寧ろ二者を辯證的に關係せしむるによつて始めて解かれる。否、辯證的關係は教育過程の全體を貫通する一つの教育的原理である。さて、教育者は超個人的な價値の保持者として、客觀的文化への指導者として、少くもさるものとして、そして其の限り生徒に勝れりとの自覺に於て生徒に對すべきであり、こゝに權威による拘束が要求せられる。しかしこの拘束は、もと生徒を自律的な、文化社會の一員に指導する爲の拘束であるから、教育の終期に於ては生徒は教育者と同じく自由な人格にまで發達しなければならぬ。然るに大凡終に存するものは始めから可能態として存すべきであるから、教育者は始めから生徒を自由な人格に向ひつゝあるもの、自らと同じ價値を有するもの、否、自己以上に發展し得る可能性を有するものとして、兒童の各發達段階の特質と夫れに固有な價値を認め、之を尊敬しなければならぬ。即ち一方に於ては生徒に勝れるものとして、他方、自己に等しきものとして、發展し行く人格として生徒に對すべく、こゝに權威(自己の)と尊重(生徒の可能的人格に對する)と、拘束と自由と、この相互に反對する要求は合一し、拘束が同時に解

放である所に正しき教育的態度は成り、この合一の根據は自由な自律的人格といふ概念である。そしてこの合一に於て文化社會への從屬と個人の人格への完成とは共に確保せられ、かくて、「歴史的文化的社會の自律的一員」といふ教育目的(本章、第二節二)は徐々に實現せられ行くのである。之を要するに、歴史的文化的社會の要求は生徒の自然的發展に對する限界であり、生徒の生理的、心理的自然は文化社會からの拘束に對する限界であり、しかもこの限界は永遠に存續する。蓋し現在の生徒が生後に獲得せる性質は遺傳しないし、其の故に如何なる教育も次ぎの時代の生徒の自然に影響を及ぼし得ないからである。

第二部 教育の形態

教育は陶冶財を媒介とせる教育者と被教育者との交渉であり、一種の「財運動」(ウィルマン)として解せられ得る。従つて教育の形態を明かにせんには、兒童、教育者及び陶冶財——何れも廣義に解して——の教育の全體構造に於ける位置と及び其の相互關係を教育的に、しかも教育學以外の諸科學と相俟つて研究しなければならぬ。若し教育に關する法則を定立する研究領域を「教育技術學」(pädagogische Kunstlehre)と稱し、之に對し、教育といふ事實の何たるかを明かにし、教育者、陶冶財及び被教育者、夫れ夫れの特質と及び三者の相互關係を確立するものを「教育事實學」(pädagogische Sachkunde)と稱するならば、教育の形態はかゝる意味での「教育事實學」の研究領域に屬し、廣義には、かの教育的心理學、教育的價值論、教育的社會學、教育的環境學など稱せらるゝものをも其の中に包括する。以下なるべく之が範圍を限定し、主として教育學者の之に對する所見を問題別に敘述することにする。

第六節 教育學と心理學—教育の客體

一、實驗教育學と實驗的方法

近時に於ける自然科學の發達と自然科學的技術の急速な進歩は、一時、自然科學的方法の萬能への信仰、寧ろ其の神化へと導き、歸納的方法は一切の研究を支配する王冠とまであがめらるゝに至つた。かくて本來自然科學の研究法として發達し來つた實驗は先づ心理的現象に適用せられて實驗心理學なる一分野を開拓し、次いで教育現象に適用せられて實驗教育學の新しい發足となつた。所謂實驗教育學は心理的實驗を兒童、特に學校兒童に適用し、之に基づきて教育の方法を科學的に決定し、教育學に經驗科學としての獨立の位置を確保し、或は少くも之に確固たる經驗的基礎を與へようとするもので、其の最も有力な代表者はモイマンである。

一、モイマン Ernst Meumann (1862—1915) はライン下流地方のユールディングンに生まれ、ギムナジウム卒業後、チュービンゲン、ベルリン、ハルレ及びボンの諸大學に、始めは神學を、後、順次に言語學、醫學、自然科學等を學んだが、夫れにも嫌らないで——彼は解剖に著しく嫌惡を感じ

た——哲學へと轉じた。一八九一年學位を得た後、ライプツヒに移りてヴァントに師事し、其の助手となつた。一八九七年チューリッヒ大學哲學及び教育學員外教授に任ぜられ、同九〇〇年教授に進む。爾後ケーニヒスベルヒ（一九〇五年）ミュンステル（一九〇七年）の教授を経て、一九〇九年有名な心理學者エビングハウスの後任としてハルレに轉じ、翌年ライプツヒ大學に、一九一一年ハンプルヒに移つたが、四年の後肺炎の爲、研究の中途急逝した。實驗心理學に關する論文は言ふ迄もなく、美學に關する著書もあり、實驗教育學では「實驗教育學入門講義」（一版二冊、二版三冊）“Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik”（1907, 2. Aufl. 1911—1914）の大著の外「實驗教育學綱要」“Abriss der experimentellen Pädagogik”（1914）（上野陽一、阿部重孝兩氏譯、大正八年）がある。一九〇五年以後、ライと共に雜誌「實驗教育學」を發行した。

モイマンの「實驗教育學入門講義」は其の名の示す如く、一般に理解し易い形式で、「實驗教育學的研究の現状を示さう」としたもので、固より體系的な教育學を以て目すべきでない。體系的な爲には教育學は、よし方法上（即ち形式上）實驗心理學的研究によるべきにせよ、實質的には哲學、論理學、美學、倫理學を始め、生理學、醫學、社會科學等多くの科學の成果を採擇しなければならぬ。言ひかへれば體系的教育學は多くの基礎科學及び補助科學の上に成立する。しかしこのことは決して教育學の自立性を損ふものではない。教育學は應用科學ではなくて「疑ひもなく自立的

科學であり、教育といふ事實を對象とする科學である」。本來科學の科學たる所以は夫れに固有な、自立の見地が存するか否かにかゝり、如何に多くの材料に頼らうと之を一定の見地に於つて統合し、さへすれば、優に自立的科學の名を負ひ得る。例へば地理學は、地質學、地球構造學、植物學、動物學、文化學、製圖學等々の材料から成り立つが、地理學者は、地球の表面の統一的形象といふ一定の見地に於て是等の材料を取扱ふから、自立的科學であり得る如く、教育學は夫れに固有な見地、即ち「教育的」“pädagogisch”見地から一切の材料を取扱ふので、明かに一つの自立的科學である。だが從來の教育學には經驗的な基礎が缺けてゐた。從來の教育學は、先づ教育、教授など教育の諸作用を概念的に決定し、次に實際上の規範を定立する概念的、規範的科學であつた。現代の教育學（即ちモイマンの意味する教育學）に於ても概念的な説明や實踐上の規範を缺くを得ないが、しかし之に對する基礎づけを何よりも要求する。先づ第一に規範の適用せられる事實的關係について根本的に研究することを要求する。この豫備作業なくしては一切の規範も其の意味を失ふこととならざるを得ない。夫れは一種の空中樓閣たるに過ぎぬ。ルソウの教育學は純粹に想像の所産であり、ヘルバートは教育の目的からして教育學を演繹し、フレーベルでは人性の思辨的考察が其の基礎となつてゐる。何れも、何故に、設定された規範に従はねばならぬかが示されてゐない。殊にヘルバート及び其の一派の教育學は「専心と致思」「均等の興味」「形式的段階」等の標語で以て實際家

を「奴隷的」に拘束し、其の結果不自然な形式主義を生んだ。之に反し、現代の教育學は事實的關係が十分に吟味せられるまでは決して規範を立しない。夫れば何よりも先づ事實の經驗的教育的研究から出發する。

こゝに事實的關係とは兒童と教育との關係を意味する。大凡教育は兒童の態度、教師の活動、教育の手段及び學校の組織の三主要部門に分れるが、其の何れに於ても兒童に關係しないものはなく、一切の教育問題は兒童を中心として轉回し、教育的規範の價値は夫れの「兒童に及ぼす影響を實驗的に吟味する」ことによつて決定せられる。この、一切を兒童に關係せしめ、しかも經驗的に研究する所に實驗教育學の特色は存し、其の「方法上の、及び實質上の最大の革新は教育一切の問題を兒童から決定しようと努める所に存する。」

＊「兒童から」といふ語はモイマンの「實驗教育學入門講義」第一版、第一卷の上の語に始まると稱せられてゐる。尤もモイマンの立場がエレン・ケイなどと異つてゐることは言ふまでもない。

一切を、兒童を中心として考察する實驗教育學の研究範圍は大凡次ぎの通りである。尙こゝに實驗とは觀察、實驗（狹義）、統計等を利用せる、兒童の心身の狀態及び教育過程の分析的並びに綜合的研究を指す。

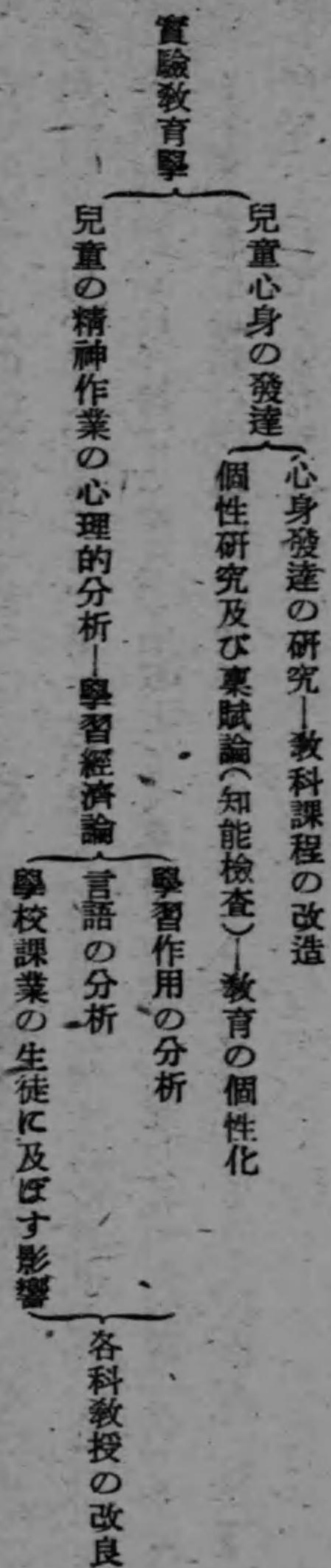
イ、學校期に於ける兒童心身の發達 教育學全體の基礎となるもので、教育上、一切の法則は兒

童心身の發達に無頓着に定めらるべくもない。この研究に於て、第一に、兒童の發達の時期（發達が直線的であるか、夫れとも時期により遲速があるかの如き）を定め、第二に、身體の發達と精神の發達の關係について考察し、第三に、各兒童に於ける發達の差異を研究し、正常の發達狀態を明かにし、優劣判定の標準を定める。（「實驗教育學入門講義」第一卷は、科學、特に教育學に於ける實驗教育學の位地と、心身發達の研究に當てられてゐる）。

ロ、個性の研究 この研究に於て第一に、感覺、表象、記憶、思考、感情、意志等個々の精神能力の發達過程を明かにし、第二に、第一を基礎として兒童の個性的差異を決定して「個性の心理學」を立し、第三に、第二の特別の領域として稟賦の相違を研究して「稟賦論」——あの重要な、しかも困難な知能検査の問題もこの領域に屬する。——を發展させる。（同書第二卷は、個性の研究に當てられてゐる）。

ハ、實驗教育學は特に學校兒童を對象とするのであるから、學校作業に對する兒童の態度をも亦實驗的に研究しなければならぬ。これが研究の第三部門で、其處では第一に、學校作業に有利な若しくは之を妨ぐる條件を發見し、「生徒の精神的作業の技術と經濟」について決定し、及び精神作業の生理的方面、特に精神的疲勞（學校作業の精神的疲勞）について研究し、更に進んで學校に於ける學級作業と家庭に於ける單獨の作業との優劣を具體的に考察する。かくて一般的基礎

的研究が完成した後、第二に、教授上の問題へと進み、教授の一々の方法の、児童及び作業に對する影響を比較し、特に直観、讀方、書方、計算、綴方、外國語の學習等に現はれる活動について研究し、こゝで當然教師の活動にも觸れることとなる。個々の教科の教授法の研究は本質上教師の態度を離れて考察せられ得ないからである。(同書第三卷は以上の問題に當てられてゐる)。モイマンは以上の研究を左の如くに要約してゐる。



一見明かである如く、實驗教育學は教育學のあらゆる問題を取扱ふものでない。教育の目的、學校の組織等が全く除外せられてゐるのみでなく、教育の方法に就ても、若し彼が急逝しなかつたら必ず著手したであらうと思はれる教育(狹義)の方面には觸れてゐない。モイマン自身、已に一九〇一年雜誌「ドイッ學校」(第五卷)に寄せた「實驗教育學の發生と目的」なる論文に於て、實驗教育學は教育學の全體を敘述しようとするものでなく、單に教育科學の一つの新しい部分を取扱

ふとの主旨を明かにしてゐる。更に實驗的研究の成果を早急に學校教育に適用しようとする、純粹に理論的な研究を過重視するよりもつと危険な獨斷主義に陥る虞れがあり、却つてこの「若い科學」の信用を傷ける、と戒めてゐる。彼は教育の一般目的の規定は哲學的教育學の任務に屬し、其の特殊目的は國家及び社會の實際的要求によつて定めらるべきこと、更に、社會と教育組織との關係は社會科學の基礎に立つべきことを確信してゐた。そして例へば社會的教育學者ベルゲマンの如く、全然歸納的に教育學を建設しようとするものを、「誤つた想定」として排斥してゐる。尙後の著述である「實驗教育學綱要」に於ては、今迄前景に立つてゐた心理的見地と相並んで哲學的、社會的見地がかなり擡頭してゐる。夫れにも拘らず、實驗教育學は、どこまでも教育學の經驗的基礎である。「綱要」に於て彼は教育の目的は教育哲學が決定し、目的の實現には青少年學と教育及び教授の方法學及び技術學と、更に教育機關の組織論とが與るのであるが、これ等教育に關する諸科學は何れも何等かの點で經驗的研究を、従つて實驗教育學の干與を必要とし、實驗的研究によつて始めて其の經驗的基礎が與へられると述べてゐる。曰く「夫れ故に實驗教育學は全教育學を包括しようとの要求を提出するを得ぬ。夫れは教育學の經驗的基礎づけたるに止まる。」と。この點、我々は彼の實驗教育學を理解するに於て十分注意しなければならぬ。でないといふ由々しき誤解にさらされる。彼は實に教育の目的の決定に與る科學として、「入門講義」に於ては、倫理學、美學、文

化科學、社會科學及び哲學的世界觀を擧げ、「綱要」に於ては教育學の基礎科學及び補助科學の中に更に神學（及び宗教科學）をも加へてゐるのである。

二、同じく實驗教育學の有力な代表者を以て目せられながら、ライ Wilhelm August Lay (1862-1938) は多くの點に於てモイマンと異つてゐる。モイマンが主として個々の兒童と教師との關係について研究し、個人的教育學の立場にあるに對し、ライは社會的方面をも重視し、前者が知性は意志の條件であり、知的要素なくして意志は成立しないとして其の師ゼントの主意説に反對せるに對し、後者は著しく主意的であり、特にモイマンが實驗教育學は教育學の全部でなく、其の經驗的基礎づけたるに止るとし、教育的心理學の色彩極めて濃厚であつたに反し、ライは「實驗教育學は教育學一般、全教育學となるであらう。」とも、教育學に於ける實驗の權利が一般に認めらるゝに至つたら「實驗的」なる語は除かれ得る、とも言つてゐる。即ち彼の意圖にあつた實驗教育學は教育學の一部ではなくて全教育學であつたのである。一九〇五年モイマンと共同に發行した「實驗教育學雜誌」から、やがて身を引いたのは單に感情の問題ではなくて、かやうな意見の相違も大きな原因であつたであらうと想像せられる。フライスガウのベツチンゲンに生れ、師範學校卒業後、國民學校の教師となつたが、やがて退職し、カールスルーエの工業大學及びフライザルヒ大學に學び、特に動物學者グアイズマンと哲學者アロイス・リールの影響を受く。一八九三年カールスルーエの師範

學校、教育學及び心理學の教授に招かれ、在職三十有餘年同地に致した。又ラインの招に應じてイェーナの夏期大學の講師となり、展、スエデン、ノルウェー等諸外國に講演した。「實驗教授學」"Experimentelle Didaktik" (1903) 「實驗教育學」"Experimentelle Pädagogik" (1908) 「行動學校」"Die Tatschule" (1911) 「民族教育」"Volkserziehung" (1921) の外、讀方、書取、計算等に關する多くの著書がある。中にも最初の二者は廣く我國にも行はれ、一時はモイマンの著書よりも盛名があつた。明治の末年から大正時代に教授の革新に努力した横山榮次は直接彼に學んだ。

ライの「實驗教授學」はモイマンの「實驗教育學入門講義」に先だつて出版せられ、しかも彼は夫れ以前に於て已に一八九六年正書法（書取）の教授に關する實驗的研究を、越えて同九年算術と博物教授の革新に對する其の應用」に於て個々の動植物を其の生活環境に關係せしめ、エンゲの「村の池」とは異つた見地から動植物の生活團體について考察した。大凡これ等の點で彼は教授革新運動の先驅者と稱せらるべく、ブルゲルは彼を實驗教育學の祖であり、彼によつて實驗教育學は全體教育學に高まつたと贊してゐる。當時ハルレ大學にあつた師アロイス・リールは實驗教授學を「教授學及び教授の實際に對する新分野を開拓せる最初のしかも成效せる試みである。」と稱揚し、其の推薦でハルレ大學から學位を受けた。

モイマンと等しく、ライは教育學は諸般の科學の成果を自己固有の見地により採擇し、統一せる自立的科學であり、生物的、社會的研究の如きは言ふ迄もなく、青少年學と雖も教育的見地に從ひ評價せられることによつて始めて教育科學に參與し得るとした。彼によれば教育の任務は價值に合した發達の指導、言ひかへれば反射的、衝動的、意志的行動を文化の規範に從つて指導するに存し、之が基礎たる科學は現代の生物學と價值科學である。生徒の屬する生活團體による、及び行動による教育を特に考慮せる全體としての教育學が實驗教育學で、之が特徴は觀察、實驗、統計等新しい研究法を適用し、教育及び教授の諸問題を解決しようとするにある。即ち生物學及び價值科學を基礎とし、文化の規範に從つて生徒の行動を指導し、教育諸問題の解決に實驗を利用する教育學が彼の説く實驗教育學である。尙晩年の「民族教育」に於ては更に詳細に「教育は人の身體的、精神的發展を健康、節約、眞、美、善、聖の諸價值に從つて指導し、其の目的は價值に合した生活團體に於ける價值に合した人格である。」と述べてゐる。即ち彼にありては自己の生活團體に於ける行動的の一員の養成は教育の主要な目的であつた。そして以上の見地に於て彼は人格的教育學と社會的教育學、及び自然主義と理想主義の要求を何れも共に満足せしめようと試みた。従つて彼の教育學は、モイマンとは異つて、規範的教育學に屬し、從來の教育學にあながち對立せるものでない。しかし以上の形式的規定よりも一層重要なるは、彼が教育上徹底した主意主義に立脚し、行動へ

の教育を力説せる點に存する。このことは彼の「實驗教授學」の副題目が「筋覺、意志及び行動に特に留意せる其の（教授學の）基礎づけ」とあるによつても明かであり、この點で彼は、後に説く、作業學校運動と密接なつながりを有する。

ヘルバルトは凡て意志は思想界に根ざすとの見地から思想界の陶冶を教育第一の任務に掲げた。活動主義、主意主義の立場にあるメイが之に満足し得ないのは固より其の所である。彼によれば思想界の陶冶は決して意志の發動を保證し得るものでなく、意志活動の基礎は衝動と感情に存し（イント的）、特に運動感覺は其の缺くを得ない豫想である。教育の任務は思想界の陶冶に存しないので、反對に表象を運動及び行動に變ずるにある。單に感覺的過程と感覺的表象のみでなく、從來の教育があまり顧みなかつた運動的過程と運動的表象も亦具案的に發展せしめねばならぬし、しかも夫れは運動と行動によつて始めて發展せしめられ得る。否、運動感覺と行動こそ教育及び教授の心理的基礎たるべきである。我國で彼の教育説が「筋肉運動主義」と呼ばれたはこの點から十分に點頭される。事實、運動感覺に對する彼の考察は精緻を極め、「實驗教授學」を繙くとき、先づ驚かされるのは運動感覺と夫れの言語、直觀、注意、模倣等もろもろの精神過程との關係に對する長い敘述であり、之に對しては早々からモイマンやメスマルなどの反對があつた。

感覺的過程と運動的過程とは別々のものでなく、凡て精神的活動は本來「感覺的—運動的」過程

である、とはライの教授學を一貫せる最高の原理である。そしてこの原理の依據を彼はミュンスタルベール Hugo Münsterberg (1863—1916) の「活動説」に仰ぐ。所謂活動説とは「凡ての意識現象は感覺的—運動的（單に感覺的ではなく）過程の随伴現象である。」「凡ての感覺、従つて又凡ての意識内容の要素（ミュンスタルベールは凡て意識内容は感覺から形成せられるとする—主知的）は大脳の領域に於て（求心的な）興奮が（遠心的な）解放へと移行する過程に依存し、感覺の性質は解放路の位置に、其の活度は解放の強度に依存する。」と説くもので、ライはこれから演繹して次ぎの教授原則を定立した。曰く「教授は、原則上、感覺及び表象を表現によつて完全ならしめねばならぬ。あらゆる段階に於て直観は形成、生産、創造等、即ち模型の製作、實驗、圖畫、計算、朗讀等によつて補はれ、完成せられねばならぬ。」と。しかしこの感覺から表現への移行には、例へば衝動運動の如く直接的なもの、其の中間に精神作用（分析、綜合など）の介在する間接的なものとあり、稍進んだ活動は大凡後者に屬し、單に「感覺的—運動的」ではなく、「感覺的—精神的—運動的」である。生理的に言へば大脳の感覺中樞に於ける感覺的受容、聯合中樞に於けるさまざまの精神的作用、及び運動中樞に於ける外部的行動の解發の三者は不可分に結合する。かやうに感覺、精神作用、行動の三者は生理的に及び心理的に一體であるから、教育上及び教授上、いつでも一體として取扱はれねばならぬ。更に感覺と精神的作用とは、結局、表現の手段と看做さるべきであり、表現は、其の多

様な形式に於て、環象に對する態度、現在の事情への順應であるから、これにこそ教育及び教授の中心、一切の轉回する樞軸である。

かやうにしてライは從來の教育が感覺的、受容的方面に偏せるに對し、運動的、表現的方面を重視し、この要求に應ずる學校を「行動學校」(Tatschule) と名づけた。之と相並んでライは又教授上、所謂「表象型」(ライ自身之を「直觀型」と呼んでゐる)の意義を重視し、表象型について研究せるドイツ最初の教育學者であると稱せられてゐる。表象型とは周知の如く、事物及び言語の表象に於て主位を占むる感覺が人によつて異なるに著目し、之に應じて其の型式を視覺型、聽覺型、運動型及び混合型に大別するものであるが、ライは教授上、教師は生徒の直觀型を知悉すると共に又自己の直觀型について願慮しなければならぬ所以を力説してゐる。第一に、教授は兒童固有の直觀型に結合して、言ひかへれば主位を占むる感覺から出發しながら、少くも青年期に至るまでは他の感覺をもなるべく練習すべく、第二に、一見遲鈍と思はれる兒童も直觀の或方面に於ては勝れることがあるから、兒童の能力の判定に於ては常にこの點に留意すべく、第三に、學級では異つた直觀型の兒童を一様に教授するのであるから、なるべく多様の感覺器官に訴へ、凡ての感覺を同様に練習し、一方に偏しないことが必要であり、中にも空間的表象(文字の表象も之に屬する)では眼と手を共に作用せしむることが要求せられる。尙教師は教授に際し、力めて自己の直觀型に偏しないやうに注

意すべく、自己固有の直観型から出發して教授の方法を立てたが爲に、教授上、無用の論争を起したことも一再ではなかつた。

大凡以上の點で、ライは教授學上、新しい方面の開拓者として獨自の地歩を占むる。彼によつて表現の教育に於ける意義は始めて明かとなつたと言つても宜い。特に彼が學校に於ける兒童の活動を實驗的に研究し、モイマンの業績が主として心理學の實驗室から現はれたに對し、彼の實驗が師範學校及び國民學校に結合して行はれたことも其の一つの大きな特色である。しかし彼が實驗教育學を全體教育學たらしめようとしたについては多くの反對者がある。この反對は、ライの如く、學校を行動學校、教育學を行動教育學と解し、しかも行動を、彼と同じく、生活團體に於ける外部的行動に限るとき或程度緩和せられるであらうが、夫れにしても、自然科學的な實驗でどの程度教育問題が解決せられるかとの疑問は尙依然として残る。暫くこの點について考へて見よう。

三、實驗教育學については當初からして心理學者及び教育學者、特に教育學者からかなり強い非難が投ぜられてゐる。ディルタイやシュブランゲルが自然科學的心理學——實驗教育學は言ふまでもなく之に屬する——に對し、新しい心理學を立したことは已に述べた如くであるが、ヴィンデルバントも似寄つた見地からして、科學的心理學、即ち一般の法則を求むる心理學と「日常生活の心理學」*Psychologie des täglichen Lebens* (政治家、歴史家、藝術家などに特に必要な、精神生活

を直覺的に理解する心理學)とを區別し、後者を「科學たらしむることは今迄何人も成效しない」が、夫れが「方法上、自然科學に屬し、内容上、心的諸要素の法則的な動きを、價值から離れて探求する」科學的心理學と全く別個のものなるは言ふ迄もない。夫れは主として「直覺的了解の賜であり、高度に發展した場合には共體驗及び追體驗の獨創性を意味し」、「何人も教へ且學ばれ得るものでなく」、「一つの技術であつて科學ではない。」と言つてゐる。この點で、彼の「日常生活の心理學」は、あの、ナトルプが「敏感の心理學」と稱せるものに略ぼ等しい。と同時にヴィンデルバントは心理學は「言はば一種の性格學として、一回限りの所與としてか、或は類型的構造としてか、即ち免も角、精神的個性其のものを了解しようとするかぎり文化科學に入りこむ。」とも述べてゐる。即ち彼は、彼の自然科學と歴史科學の區分に應じ、科學的心理學を自然科學の範疇に屬せしめながら、他方、個性の了解に向けられた限りに於て、歴史科學(文化科學)としての心理學を認め、この點で、彼の立場は自然科學的心理學と構造心理學を區別したディルタイに近いものがある。同じくジクヴァルトも精神現象に對する實驗的、因果的研究は、自然科學に於ける夫れと等しく、簡單な精神諸要素からして如何にして複雑な精神現象が生起するかを説明しようとするが、しかしかゝる研究法によつて得られた者と「各瞬間に於て我々自身體驗する意識内容とは本質的に異つたもの」である。例へば白色が七色から成立することは白色に對する説明であるが、我々が體驗する白色の感

覺は「全く單純な感覺」として他の色と同格であり、決して七つの感覺の結合ではない。同様に二音の結合に伴ふ快感は夫れ自身「單純」であつて一々の音に對する快感の結合ではない。かくてジグヴァルトは、一、精神の發生的研究、即ち自然科学的研究の外に、二、直接に體驗せられる精神内容其の者を研究し「我々の直接の自己意識に於て發見せるものを一義的に……規定する心理學」の必要を認め、前者は後者の補助方便として、後者に從屬すべきであるとした。

以上は實驗的方法、或は狭く實驗教育學に對する直接の批評ではないが、精神的、文化的科學、即ち價値に關する科學に於ては自然科学的心理學よりも精神科學的心理學の、説明よりも直覺的瞭解の一層重要なこと、或は後者のみに興り得ることを説けるものとして、間接に實驗的方法の缺陷を指摘せるものであり、實驗教育學への直接の非難も、要するに其の趣旨に於ては多く隔る所がない。言ひかへれば精神現象中、價値に關係すること大であればあるほど實驗的方法の適用は制限せられる、といふに概ね歸著する。二三例を挙げると、モイマンの論敵であつたフェールステルは、例へば「誘惑と其の克服、激情と其の救済、性格の根本動機、不正や利己の祕密、虛榮や自欺の根源等、高等の又は下等の生活のより深い心理は、本質上、全然實驗的方法の範圍外にある。」と言ひ、リットは「自然科学的心理學は唯要素的な、即ち比較的容易に分離せられ、且末梢的なるが故に容易に把握せらるゝ精神過程の領域に於ては確かな、應用せられ得る結果を齎らしたが、之に反

し、要素から全體に進めば進むほど其の權利も適用性も次第に失はれ行く。」と斷じ、レーマンも或程度實驗教育學の業績を認めつゝも尙其の高等な精神生活への適用に對しては疑問を抱き、實驗的方法で教育學を構成しようとするものに反對してゐる。曰く「モイマンの體系的研究は一部分探検せられた地域の外に探検せられない廣い領土の存する一つの地圖に比較せられる。其の研究は青少年の精神生活の各方面、特に教授の各方面に互つてゐるが、之が積極的作業は、今迄の所、精神的過程が物理的過程に接觸し、相互に聯繫し、相互に條件づける部分に於て見出される。……書方、圖畫、讀方及び記憶的學習の技術は之によつて大に進められたが、本來の思考の能力については得る所極めて少い。特に感情及び意志の取扱に關し、教育の新方向を展開するに足るやうな結果を一つも示してゐない。夫れは實驗教授學と稱し得るにしても教育學たるには未だしである。「本來の陶冶問題は純粹に、或は主として心理的見地から決定し得べくもない。」と。單に教育學者のみでなく、實驗心理學の代表者すらも、例へばフィッシェルすらも「實驗は對象と、兒童及び實驗其のものゝの技術の現狀に於て其の限界を有する。教育目的の設定と其の基礎づけは、一切の價値及び當爲の要求の措置と基礎づけと同様、實驗をば斷念しなければならぬ。兒童、特に年少の兒童は、本質上内省を必要とするやうな實驗には不適當である。精神生活の、教育的に重要な多くの方面は、現在の所まだ實驗の適用に反對する。よし、嚴密な研究の他の補助手段である、精密

な観察や傳記的、統計的、比較的方法を許すにしても。」と述べてゐる。

しかし以上の諸家よりも、實驗的方法の教育的限界について一層詳細に述べてゐるのは、前に保留して置いたフリッツシャイゼンケールである。彼は其の著「實驗的方法の限界」に於て、先づ科學的方法としての實驗の特質につきて述べ、之を事物の一般の状態に向けられた「探究實驗」と個々の事物の性質を確定する「試験實驗」とに二分した。彼によれば心理學に於ける實驗的處理の可能なことは「最早確實な根據からして打破る」ことは出来ないし、精神生活の個々の現象に對する法則を立する場合には特に實驗に依らねばならぬが、しかし、夫れにも一定の限界が存し、この限界は何よりも先づ被験者を社會的聯關、即ち精神的共同生活から引き離さねばならぬ、といふ點に存する。最も單純な精神過程は兎も角、高等な精神過程に於て、夫れがどの程度、如上の聯關に影響せらるゝかを見定むるは容易でない。歴史的に發展した事象（言語、風習の如き）は、概して個別的には研究し得られない。この故に、歴史的聯關を考慮しない一般的心理學は、言語、風習、藝術等の歴史的生成に關する民族心理學的研究による補充を必要とするのであり、しかも教育の主として與る所は歴史的、社會的な精神内容である。

實驗心理學は主として最も簡單な精神過程を取扱ひ、心理學の、言はば一部分に關し、其の全領域に互るものでない。従つて實驗教育學も亦教育學の一部、一つの考察法と見らるべきであり、決して教育學其の者たるを得ない。實驗的處理が、どの程度教育學に適用せらるゝかは、一に、個々の兒童の精神状態と、夫れ等の差異を實驗的に研究することがどの程度可能であるかによつてきまるといふのは教育の直接の對象は個々の兒童であるからである。こゝでは探究實驗よりも試験實驗がより多く適用せられるのであるが、しかし其の結果からして決論を抽出する場合極めて慎重であらねばならぬ。外部的表現からして、其の根柢に存する能力は無造作に推定せらるゝものでなく、個人の生ひ立ち、歴史的、精神的生活の影響に依存するもの（例へば言語）に於て特に然りである。しかも個性の研究に於てはこれ等の影響を十分に顧慮しなければならぬ。約して高等な精神生活は實驗的研究の領域外にあると言へる。

果して「高等な個人的生活の形成、道德的、宗教的生活の發展、歴史的、社會的生活への陶冶、文化の諸體系との交互關係による精神的世界の構造等が、直接に、實驗的に分析せられないとしたら、夫れ等は共に狹義の實驗教育學の干與し得ない所である。若し教育を性格及び人格の陶冶論と教授論に二分するならば、前者、即ち本來の教育問題は實驗教育學の研究範圍外にある、と恐らく一般に主張し得らるゝであらう。固より一時代の教育體系を動かす大問題は其の中に包括せらるべきもない。個人的教育學と社會的教育學の對立、知的陶冶と美的陶冶、人文的陶冶と實學的陶冶、政治的陶冶と宗教的陶冶の對立といった如き、大凡これ等の重大な教育問題は實驗的方法で決定せ

られ得るであらうと思はれる領域の外に存する」。尙又教育者の人格的影響も實驗的に研究され得べくもない。教育者の人格は實驗的教育學の一つの限界概念である。教授上の如何なる處理が良好の結果に導くかといふこと——これこそ實驗教授學の主要問題である——は實驗的に確定されるであらうが、道德的陶冶の問題は之とは全然異ふ。否、教授の形態すらが人々が教科に附與する價値に依存する。

フリッツシャイゼン—ケトルの結論は大凡次ぎの通りである。曰く「大凡以上の諸理由からして、實驗、嚴密に方法的な意味に解せられた實驗の適用は、本來の陶冶過程（即ち狹義の教育）に於ては殆んど効果を期待され得ない。一定の教授法の兒童に對する作用が體系的に吟味され得るは十分に承認せられねばならぬにして、夫れすら心理的實驗の模範に従つて、……個々の機能を出來得る限り分離するときのみ目的を達し得るので、あらゆる抗辯と豫想にも拘らず、夫れは唯初步の教授の手段たるに過ぎない。……實驗教育學の將來は精神作業の一般的衛生（精神衛生論）と特殊の技能の合理的獲得に對する技術との方向に存する。醫學との結合に於て、治療教育學には重要な貢獻を爲し得るであらうが、夫れ以上、教育の改良に著しい影響を與へようとは今の所望されない。實驗は自然科學の懷から生れたものである。然るに人は——これが余の結論である——自然の所産ではなく、又自然科學的にのみ考察せられる者でもない。人は尙他の世界、即ち歴史的、精神的世界の

住民であり、其の理解の爲に……夫れに固有な方法を要求する」。實驗的研究を過度に尊重すると、其の結果、「教育的興味」が主として實驗の比較的容易に適用せられる「初步教授の問題に向ひ、之に反し、程度の高い教授や本來の教育（感情及び意志の陶冶）問題が背景に退く虞れがある。夫れは、古い啓蒙教育學の意味に於て、偏へに兒童の自然への「順應」を要求するに至るであらうし、かくて他の、これ亦拒み得ない要求、即ち大人の文化への兒童の順應及び自己の自然性との戦による高い陶冶への要求と嚴しい抗爭に陥らざるを得ないこととなる。」と。

以上、實驗教育學の限界に對する諸家の意見は、大要、一、實驗は比較的容易に要素に分析し得られる初步の精神生活には適用せられるが、高等な精神作用、特に感情及び意志の方面に對する適用性に乏しい。二、凡て實驗的處理に於ては被験者を歴史的、社會的聯關から切り離して考察するのであるが、夫れは結局人を環象から孤立せしむることとなり、人が本來精神的存在であり、教育の任務は人を歴史的、精神的社會に導入するにあるといふことを忘れたものである、との二點に歸著するやうである。従つて實驗的研究は讀方、書方、計算等初步の教授に於て大なる成果を示したが、高等な教授及び本來の教育に對してはさまでの効果を擧げ得ない。本來の教育は寧ろ實驗教育學の限界外にある、夫れは何等か精神作用に缺陷のある兒童が如何なる精神作用に缺けてゐるか

を示し、治療教育學に貢獻し得るが、積極的な教育の改良はあまり、否、殆んど之に期待され得ない、と反對者は難ずる。就中、この最後の點は特にフリッシャイゼンケールFröschelの力説せる所で、彼は實驗的方法の意義は積極的なるよりも寧ろ消極的な方面に存する、と言つてゐる。しかし以上の論難は實驗的處理の限界を示すに止まり、決して其の効果を否定することとはならない。反對論者と雖も一定の限度に於ける其の業績は十分に認めてゐる。のみならず、實驗心理學の近時に於ける發達は次第に如上の限界を克服しつゝ、已に著しく其の領域を擴大し、實驗の對象に於て將た方法に於て著しい進歩を示しつゝあるのである。尙他の非難、例へば實驗的研究の結果は、實驗によらなくとも已に知られてゐるもの以上に多く出でないと言ふ如きは、固より齒牙にかくるに足りない。常識的に推測せられてゐることを科學的に確立し、直覺的に把握せられてゐるものを法則的に説明すること、夫れ自身已に大なる收穫であらねばならぬ。

夫れよりも一層重要な、そして今後の問題は自然科學的心理學と精神科學的心理學、又は科學的心理學と「日常生活の心理學」との二種の心理學中、何れが教育學に一層重要な位置を占むるか、教育の何れの部分に於て前者が、何れの他の部分に於て後者が主位を占むべきか、或は教育の全領域に於ける二者の交互關係如何。約して、自然科學的心理學と精神科學的心理學との教育に對する關係如何といふこと、反面から言へば已にディルタイDiltheyの敘述に於て暗示しておいた説明と了解との

綜合はこゝでも大きな問題として提起せられる。そしてクローCrohnの所説によれば、この二者を綜合しようとの企は今日已に心理學の主要な傾向となり始めてゐるのである。要するに、フリッシャイゼンケールFröschelが二者の間に引いた限界線は實驗心理學其の後の發達に顧み、更に精査し、深究せられねばならぬ。上にフリッシャイゼンケールFröschelの所見を比較的に精敘した動機も一つにはこゝに存する。

二、發達心理學と教育的心理學

一、ヘルバルト及び其の一派は心理學を教育學の基礎科學たらしめた。しかし其の心理學は最も單純な心的要素たる表象からして精神生活を構成しようとする一種の聯想心理學であつた。然るに心理學は其の後異常の發達を遂げ、よしヘルバルト派の教育的見解の表層は、尙かなりの程度、保持せられてゐるにしろ、之が根柢は今や完全に打破せられてゐる。若し果して心理學が教育學の基礎科學たるべきであるとしたら、夫れは第一に、ヘルバルト派に見らるゝ如き一般心理學ではなくて、教育期間にある兒童及び青年の心理學、即ち一般に發達心理學又は「青少年學」*Jugendkunde*と呼ばれてゐるもの、しかも教育的見地に立てる發達心理學、所謂教育的心理學の一部としての發達心理學たるべく、第二に、ヘルバルト派の聯想心理學とは異つた、即ちヘルバルト以後に起つた

新しい研究法に基づいた心理學でなければならぬ。實驗教育學に於て已にこの二つの要求がある程度充たされてゐることは述べ來つた通りであるが、モイマンの所謂「兒童から」の立場を徹底せしめんには、更に進んで近時に於ける兒童及び青年の心理的研究の成果を一應顧みる必要がある。固より之が細目は心理學に譲るべきであり、こゝでは唯、教育に重要な關係あるに限り於て之が一般の方向を指示するに満足しなればならぬ。

* 教育的心理學なる名稱は、フィッセルに從へば已に十八世紀に散見するが、ドイツに於てはヘルバート派との關係に於て、即ちヘルバート派に屬するシュトリュンベルなどにより、特殊の科學として發達した。夫れは一般の心理學から教育者に利用せられ得る部分を選び出したものでもなければ、又發達心理學、即ち兒童及び青年の心理學とも同一視せらるべきでもなく、實に教育全般に互る心理的方面の科學的研究であり、教育といふ複雑な事實を心理的見地から考察する科學である。そしてフィッセルは之を、一、教育史、教育的社會學、教育目的論及び方法論とは區別された、教育及び陶冶の一般の心理學（教育改革の心理的動機、教育組織の民族精神及び時代精神の方面からの解明の如き）、二、教育活動に與り、及び教育過程に入りこむ人々の心理學、之が、イ、陶冶性の心理學、ロ、生徒の心理學——こゝで發達心理學は教育的心理學と結合し、尙自己教育、成人教育などに關する成人の心理學も之に含まれる——、ハ、教育者の心理學に區分せられる。三、教育の方法、補助手段、施設等の心理學（學習過程、學校組織の心理的基礎の如き）、四、教育の各部門の心理學、即ち宗教的、道德的、美的、公民的、經濟的及び身體的陶冶等の心理的基礎の四部に區分してゐる。即ち彼によれば發達心理學は夫れ自身教育的心理學ではないが、上の第二の部門に於て之と結合する。

二、心理學の各領域に於て新しい分野を開拓し、特に其の教育的應用に大なる業績を示したもの

として第一に指を屈すべきは、プレスタウ大學員外教授から、モイマンの後繼者として一九一六年ハンブルヒに轉じ、ハンブルヒ大學設立（一九一九年）と共に其の哲學及び心理學教授となつたシエテルン（William Louis Stern (1871—））である。彼は聯想心理學から出發したが、之を彼自身の哲學「人格主義」に基づいて根本的に改造し、自然科學的心理學と精神科學的心理學との對立を超克し、よりて以て教育學の發展に對する基礎を提供した。彼によれば人格は「目的を追求する全體」であり、客觀的價值を獲得しようとする努力する「全體」である。曰く「人格とは部分の多様なるにも拘らず、特殊の姿と價值を有する統一を形成し、多くの部分的機能にも拘らず、統一的に目的追求の自立活動を營む存在者を意味する」と。この人格の概念に於て主體と因果體と個體との三つの思惟範疇が不可分に結合してゐる。「凡ての人格は、全體として主體である。即ち自立的存在者である。人格は全體として因果體である。即ち内から作用する存在である。夫れは、又全體として個體である。即ち本質上、意味上、世界に對して、自己を分離する。」と。かくて、「多様の統一」と「目的追求」と「特殊性」とはシエテルンの人格の三つの根本徵表に掲げられる。即ち人格は第一に、多くの部分を含む統一的主體であり、第二に、固定したものではなくて目的を追求する主體である。夫れは目的を追求する目的性と、同時に内から作用する性向としての因果性を具へ、こゝに因果性と目的性とは合一する。第三に、夫れは又固有の姿と價值を有する個體である。身體と精神も統一

的主體としての人格の二つの方面であり、同一過程を内から見れば精神的、外から見れば身體的である。即ち身心は一體であり、一般に考へられてゐる如く、相互に對立するものでない（「精神物的無差別」）。

次に、人格は世界との關係に於て發展する。言ひかへれば「人格は其の完成の爲に世界を要し」、内なる世界と外なる世界との交互關係に於て個人は始めて人格へと發展する。そしてこの二者の目的的關係をシュテレンは「輻合」*Konvergenz*と名づけ、之から陶冶性を導き出した。かの、人は外からの印象を受動的に受容し、保存するに止まるとする經驗説（後天説）も天賦の性能を固定せるもの、改造し得ないものとする先天説（生得説）も共に陶冶性について語る資格はなく、輻合説によつてのみ始めて陶冶の可能な所以が理解せられる。外界が兒童に作用し、兒童が目的を追求する主體として、統一的全體として——單に身體的に、又は單に精神的にはなく——之に働き返すことによつて個人は人格に發展する。即ち陶冶せられるのである。

シュテレンは人格に關する科學としての「人格學」を一切の科學、從つて又心理學の基礎科學に定立した。即ち述べ來つた意味の「人格」と「輻合」とは彼の心理學を一貫せる根本原理であり、この原理の上に、幼兒の心理を取扱つたものが、有名な「幼兒の心理學」（一九一四年）である。この書に於て彼は、第一に、恆常に存すると考へられた意識の要素から出發して精神生活を説明しよ

うとする古い方法を一蹴し、「全體的」見地に於て、第二に、兒童の精神と大人の精神の差を分量的な——大人とは異つた構造を有するものとしてでなく——差異に歸し、兒童を小規模の大人であるかに考ふるものに反對して、「發達の」に、第三に、しかも、例へば生理學者ブライエル Wilhelm Preyer (1841—1897) の「兒童の精神」（一八八二年）が價值ある材料に富みながらも、尙之を科學的に處理する方法的原理を缺いてゐたに對し、「體系的」に、要するに、現代の新しい心理學的立場からして、兒童初期（六歳に至る）の心理的發達を、始めて科學的に考察した。夫れは幼兒の心理學に對する劃期的な著述として普く認められてゐる。

三、聯想心理學では思考作用をも聯想の法則に從つた表象の結合として解した。かやうな解釋の到底支持し得られないことは已に前世紀から認められてゐた所であるが、現世紀に入るや、完全にしかも實驗的に打破せられた。そして夫れは何よりも先づ、ヴェルツブルヒ派の名に呼ばれてゐる思考心理學者、ナリッス Ach (1871—) メッサー August Messer (1867—) ヴォーレン Karl Bühler (1879—) 及び同夫人 Charlotte Berta Bühler (1883—) リントヴォルスキー Johann Lindworsky (1875—) セルツ Otto Selz (1881—) 等の研究に俟たねばならなかつた。ヴェルツブルヒ派では思考の實驗に於て自然科學的實驗に必要な諸要求、例へば同じ條件の下に同じ過程を任意に反復するといつた如き要求を斷念し、一定の思考問題（例へば「狩獵」の同位概念を擧げよ、「飛行機」の上位概念

を擧げよ、の如き)を課し、被験者をして、問題解決後、内省により、なるべく完全に自己の體驗について報告せしむる方法を採つた(實驗的内省法)。そして其の結果、思考に於て、直觀的に與へられない(非直觀的な)體驗内容の存することが確められた。即ち非直觀的な體驗に於て事物の諸關係は意識せられるので、これこそ思考の本質的内容であり、思考過程に現はれる諸表象は、この非直觀的な意識によつて始めて意味を有するものとなる、と彼等は説くのである。このことは思考が表象の結合からしては説明せられないで全然之と異つた作用であること、思考の本質は非直觀的な關係の認識に存することを明かにしたもので、ヘルバルト派の類化説は言ふまでもなく、「直觀から概念へ」を言ふ古來一般に認められてゐる教授上の一大原則も、こゝに少くとも從來とは異つた意義に解せられねばならぬこととなつた。そしてビートルによれば一歳の兒童は已に事物の關係を把握し、即ち思考し、其の將來の發展は思考の進歩に著しく支配せられるのである。要するに、こゝでも表象からして精神生活を説明しようとする試みは全然打破せられた。そして夫れは同時に要素觀から全體觀への、一種の轉換を意味する。

ヴェルツブルヒ派の心理學者中、特に兒童の心理について研究せるはグライーン大學哲學及び教育學教授ビートルである。彼は其の大著「兒童の精神的發達」(二八一八年)に於て、精神生活發達の三段階説、即ち精神生活は本能の段階から、馴養(例へば動物が試行と錯誤を反復する間に終に

目的を達する如くに、機械的に一定の活動に習熟するもの)の段階を経て、知的生活の自由な發展の段階に高まる、との説からして、兒童の精神發達、中にも知性の發達について詳説してゐる。

四、しかし以上よりも一層徹底した全體的立場を我々は所謂「形態心理學」Gestaltpsychologie(ヘルリン派)及び「全體性心理學」Ganzheitspsychologie(ライプツヒ派)に見出す。この派の人は心理學に於て、要素の心理學に意識的に反對し、いつでも全體的體驗から出發する。そして共に意識に於ては全體から離れた單純な感覺、感情などの存しないこと、全體は部分の並列によつて説明し得られない性質を有する(全體は部分の總和以上である)のみでなく、逆に部分の意味は其の屬する全體によつて規定せられること、更に又精神生活の時間的發達は要素の機械的な結合によつてでなく、却つて全體的體驗の分化に於て成ることを主張する。即ち彼等は一般の心理的考察に於ては言ふ迄もなく、發達心理學に於ても全體としての體驗から出發し、夫れが次第に分化せられ、有機的に分節せられ行く過程に主として著目する。全體性心理學の有力な代表者であり、ヴェントの後繼者であるライプツヒ大學教授クリューゲル Felix Krueger (1874—)は「心理學が、單一に、そして徹底的に、機械的な認識理想を追求すればするほど精神的發展の理解から遠ざかる。」と言つてゐるが、この一語、發達心理學近時の傾向を率直に表明せるものと見られ得る。

形態心理學は周知の如く、知覺の研究から入つて、終に從來の心理學に根本的改造を加へた。そ

して意識の恆常の要素といふ意味での感覺も單純感情も存しないこと、知覺の各部分は性質上、夫れの入りにこむ全體験聯關、特に夫れを一分節とする形態によつて規定せられること（例へば同じ色彩も形態の條件が異れば異つた色調で現はれ、同じ空間的關係も異つた形態に於ては異つて現はるる如く）、要するに、全體の、各分節に對する優位といふことが確立せられた。そしてこの、個々の部分の體験に對する形態の體験の優位は兒童が幼少であればあるほど著しく現はれることも多くの實驗によつて確められた。形態心理學者として有名なコフカ Kurt Koffka (1886—) は其の著「精神的發達の基礎」(一九二二年) に於て、兒童の學習の發達過程を形態心理學の原理に從つて考察し、一切の學習、機械的學習すらも形態の體験に條件づけらるることを明かにし、かくて聯想心理學の最も能く適用せらるゝと思はれる領域、即ち學習の領域に於てすらも夫れが到底十分な解明を與へ得ないことを反證した。

全體性心理學も、同様に、部分に對する全體の優位について語る。知覺に於て部分の體験が全體の體験に條件づけられてゐることは言ふ迄もないが、思考に於ても同様であり、ゼルツによれば、思考は個々の要素の結合ではなくて、いつでも統一的全體としての「問題の意識」によつて規定せられる。例へば「鐵道の同位概念は何ぞ。」といふ問題に於て「鐵道」と「同位概念」とは離れ離れに意識に存しないで一つの聯關を形成し、未限定の、即ち今求める概念は已に限定せられてゐる

概念「鐵道」との一定の關係に於て型式的に先取せられ、豫示せられてゐる（型式的先取）。そしてこの型式的先取によつて限定せられてゐる方向に於て解決は探求せられ、この型式に於て尙空虚である位置を充たすことによつて問題は解決せられる。即ちこゝでも思考の進行を決定するものは個々の表象ではなくて、全體としての問題の意識、言ひかへれば問題に含まれてゐる關係的聯關であり、問題に於て已に、特殊な仕方にて、其の場合に適切な（即ち特殊な）解決は豫示せられてゐるのである。意的行動の進行——思考の進行も一種の意志的進行である——に於ても同様に、部分的な行動の意味は全體に於ける夫れの位置に從つて了解せられる。從つて意的行動の統一の聯關を個々の部分の結合、例へば「刺戟—反應」といつた如き型式に從つた結合に歸せしめようとする如きは全く無意味である。感情も個々の、孤立した感覺（そんなものは體験には存しない）に附隨せるものではない。夫れはクリューゲルによると全體としての體験一般の性質である。彼はこのことを「感情は鋪石（即ち切れ切れのものづき合せ）でない。」と言つてゐる。

單に機能的にのみでなく、發生的にも全體は部分の優位にある。言ひかへれば兒童の精神の發達は孤立した要素の次第に結合し、次第に複雑となり行く過程としてではなく、始めから存する全體験が次第に分化し、分節せられ行く過程として理解せらるべきである。この點を特に明かにしたのはライプニッツ派のフォルケルト Hans Volkelt 也。彼は其の著「實驗的兒童心理學の進歩」

(一九二六年)に於て、最初に存する全體的體驗では客觀的な、對象に向へる體驗と、主觀的な感情及び意志は尙分離せられないで、未分化、未分節、無秩序の状態にあるが、夫れが兒童の發達に伴ひ、次第に内容的に分化せられ、しかも個々の體驗がはつきりと現はれたときにも依然として全體の一分節として、全體によつて調節せられてゐることを明かにし、そしてこの未分化、無秩序の全體から、分化し秩序づけられた、即ち構造化された全體への進歩を彼は「全體の變形」と名づけた。そして以上の見地を幼稚園の教育に適用し、之を新しい方向へと導いた。

五、發達心理學の一々の内容について述ぶるは固より本書の範圍外に屬する。我々の當面の問題は其の成果と教育との關係である。そしてこれ等の成果中、重要な見地として、次ぎの二點が特に強調せられねばならぬ。第一、已に述べた如く、發達心理學は直ちに教育的心理學ではないが、しかし、前者は後者の不可缺の豫想であり、苟くも教育の規準を心理的に基礎づけようとする場合、前者の所説に傾聴しなければならぬ。ヘルバルト派の心理學、一般に要素の心理學の最大の缺陷は、夫れ等が現代の心理的傾向、即ち述べ來つた全體的立場と全然かけはなれてゐる點に存する。之に反し、全體としての體驗から出發して精神生活の様相と條件を究明する心理學(特に發達心理學)のみぞ、ヘルバルト派とは異なつた方向に於て、教育學の基礎科學たり得る。そしてこのことは同時にヘルバルト派の教育學には見られなかつた新しい、しかも極めて重要な見地を教育に提供する

こととなる。例へば、兒童はいつでも全體として教育作用に反應すること、陶冶財は全體として體驗せられ、其の各部分は全體との意味聯關に於て始めて十分な陶冶價値を發揮すること、或は又綜合教授、體驗教授の主張の如き何れも共に部分に對する全體の優位からしての當然の歸結である。第二に、大人と兒童の精神生活の同じでないことは何人も之を認めてゐる。けれども多くの場合、この相違を分量的に解し、兒童は生理的にも心理的にも大人と分量的に異つてはゐるが、本質に於ては同じであり、兒童は、言はば小規模の大人であるかに考へられ來つた。然るに發達心理學は兒童の精神生活と大人の夫れとは全然違つた特質と意味を有し、發達の各段階に於て夫れ夫れ固有の構造を有すること、即ち二者の相違は分量的なるよりも、一層性質的であることが明かにせられたかゝる兒童を未完成の大人であるかに考へた古い教育學は根柢から覆さるゝこととなつた。これは兒童は兒童として尊重せられねばならぬ、兒童の生活を將來の生活の犠牲としてはならぬと言ふ、あの、ルソーなどの主張を科學的に立證したものに外ならぬ。同時に兒童の精神諸能力を夫れに固有な發達段階に先だちて發達せしめようとする早まつた教育は極めて不自然であり、毫も一般の精神發達を促進するものでないことも明かにせられた。鐵は熱したときに鍛へられねばならぬ。各發達段階に即應しつゝ、早くも遅くもなく、適時に適當の教育を施すことによつて始めて其の十分な効果が期待せられる。

六、教育的心理學者としてグロース、トゥームリルツ、グレンツァルト、クロー等特に著名である。グロース (Karl Gross 1861—) はバトゼル及びチュービンゲン大學教授として美學と心理學に造詣深く、其の著「兒童の精神生活」(一九〇三年) に於ては思考心理學的な考察法が適用せられてゐる。尙彼は遊戯の研究で特に著名である。グラーツ大學教授、トゥームリルツ Otto Tumlirz (1860—) は發達心理學に關する著書多く、中にも主著「青年學入門」(上卷一九二〇年、下卷一九二一年) に於ては先づ陶冶性と素質の關係について詳説し、進んで有機的、全體的發展といふ立場からして精神の發展を考察し、しかもこの立場は版を重ねる毎に一層徹底せられてゐる。其の「教育的心理學」(一九三〇年) に於ては、教育的心理學は教育學と心理學の中間に位し、前代と後代との精神的關係を教育作用の見地から考察する科學であるとした。尙彼は早くから教育學に興味を有し、最近の著述に「現代文化とドイツ陶冶理想」(一九三二年) がある。グレンツァルト (George Grunwald 1879—) はレーゲンスブルヒ哲學及び神學大學の教授で、早期の著述「哲學的教育學」(一九二七年) に於て教育學を、眞、善、美、聖の教育的價値の區分に從ひ、教授學(眞の傳達に關す)、藝術教育學(美の教育に關す)、道德及び宗教教育學に三大別し、體育には特別の位置を與へなかつた。この區分は其の「教育的心理學」(一九二二年) に於ても指導原理となり、科學、藝術、道德、宗教等の心理の發生的な取扱ひ、及び「價値の類型」——氣質の類型、稟賦の類型などと並立する——へと

導いた。尙彼が生徒の心理の外に教育者の心理に説き及ぼせるは教育的心理學に新しい方面を拓いたものとして注目せられてゐる。チュービンゲン大學教授からフィッシエルの後任としてミュンヘン大學に轉じたクロー (Oswald Kroh 1887—) は教育的心理學、特に國民學校兒童の心理學に著目し、其の著「基礎學校兒童の心理學」(一九二七年) 及び「上級の心理學」(一九三二年二版) は教育に携さはるもの好伴侶である。左に主としてクローの敘述を参照しつゝ、兒童の發達段階と各段階の特質について簡敘し、從來の敘述の不備を補ふと共に最近の兒童觀を窺ふのよすがとしよう。

兒童の發達段階を、早期の兒童、學習能力のある兒童、成熟期の三段に區分し、其の何れに於ても女兒は男兒よりも、都市の兒童は田舎の兒童よりも比較的早く發達することは一般に認められ、且第二段と第三段をどこでくぎるかも大方一致してゐるが、第一段と第二段の區分の時期については著しい意見の相違があり、トゥームリルツは五歳乃至七歳を之に當てたが、クローは之に反し、學習能力は就學義務の始まるずつと以前に存するとして、三歳乃至四歳以後を第二段とし、各段階の特色を大凡左の如くに述べてゐる。

イ、精神的發達に導く諸能力の主目的につきて言へば、第一段では、生理的方面に於て個體の保護に關する自動的及び反射的運動が著しく現はれ、心理的方面では、主として感覺器官及び知覺に必要な機能を練習し、知覺せられた内容は表面的で長く保持せられない。このことは長じて幼時を

回想するとき三、四歳以前の経験が想ひ出されないによつても知られる。然るに第二段では、内外の刺激に反射的に反應するのみでなく、之に注意を向け、環象からの教育的影響を、一般に、何の反抗もなく受け容れ、意識の内容は日に月に豊富となる。進んで成熟期の初になると、他からの影響を拒否する傾向が強く、年の進むと共に固有の生活形式が徐々に形成せられ、同時に意識内容を一定の理念に従つて統一しようとする。この點からして成熟期に於ける發展の主目的は自己形成であると言へる。

ロ、上の、發展を指導する諸能力の形式的原因、即ち各段階に於ける精神活動を決定する形式につきて言へば、第一段に於ける活動が概ね衝動的なるは疑ふの餘地なく、其處では表象も感情も意志も、一切が衝動的に、未分化の状態に統合せられてゐる。之に對し、第二段では、事物に關する興味を受動的興味から發動的興味へと段階的に發展する。興味、夫れこそは兒童を學習能力あるものたらしめ、衝動的な兒童と學習能力ある兒童を區分する最も主要な徴表である。そして、この興味が無意的、受動的から有意的に轉じ、一定の事物に有意的に注意し得る時期（大凡七歳）を界として第二段が更に前期と後期に區分せられる。大凡興味は自己と外界とを直接に結合する要樞とも稱すべきであるが、第三段では、この、外界との結合から、内、自我への轉向が敢行せられ、自己の生活を一定の理念に従つて形成しようとする。従つてこゝでも衝動的による、興味による、及び

理念による規定、といふ三段階がはつきりと區分せられる。

ハ、指導能力の實質的原因につきても、同様に、各發展段階に於て明かな相違がある。人は幼少な兒童を自己本位であるといふ。たしかに彼等は小さな世界の王者の如くに振舞ふ。これは固より利己主義と解せらるべきでないにしろ、周囲の注意を獨占しようとする彼等の態度は素材的—自己中心的であると言へる。之に反し、發展期の第二段にある兒童の注意は次第に外界の事物に向ひ、時には外界の考察に全く没入することさへある。外界に對する作業に於て彼等の能力は發達し、一切の活動は、本質上、之によつて規定せられ、この外界との關係は上に興味と稱せるものにて現れる。即ち第一段の主我的な態度は第二段に於て次第に事物的な態度へと移り行く。然るに第三段の成熟時代では再び主我的となるが、しかし第一段の自己中心的なとは異り、主觀的に正しと認められた價值に従つて自己の生活を形成しようとする。かくてこゝでも自我による、外界による、及び價值による規定としての三區分が明かに認められる。しかも第三段の價值による規定は自我と外界との對抗に於て成るのであるから、其の限り、第三段は前二段の綜合として考へられ得る。

二、のみならず各發達段階は全發展に對し夫れ夫れ固有の意味を有する。兒童は生るゝと共に受動的に、及び發動的に多くの印象を獲得する。しかしこの獲得せられたものは後の生活に於ては殆んど消失し、幼少な時代の経験は、後、概して想起せられない。夫れ等は短時間繼續するに止まり、

體驗の内容は、夫れが對象的性質を有する限り、彼等に對し概ね意味を有しないし、従つて一定の秩序で以て全體験の中に保存されてゐない。かくて精神の發展に對する、この時期の主要な意味は、體驗内容の保存にではなくて、受容的機能の發展にあると言へる。之に反し、第二段は家庭、又は幼稚園及び學校に於て陶冶せらるゝ時期であり、大凡陶冶は陶冶内容が持續し、しかも同時に一定の聯關と秩序を有するときにのみ可能である。兒童に具はる求知心と事物に對する興味は次第に體驗内容を増大し、年齢の進むと共に夫れ等は愈々秩序を有するものとなる。そしてこのことはこの時期の特質として上に擧げた「外界への轉向」に正に對應する。要するに、第二段の主要な任務は多くの體驗内容の獲得にあると言へる。だが第二段に於ける内容相互の聯關はまだ完全であるとは言へない。其處では尙論理的原理及び一定の評價原理による秩序が缺けてゐる。そしてこの二者、即ち對象的、論理的な認識の秩序と、價值に従つた生活の統一、言ひかへれば一切の經驗を、世界と生活の、認識され且體驗せられた全體に統一するのは成熟期の任務である。未分化の、複合した體驗(第一段)から、多種多様な體驗(第二段)を経て、統一的全體觀(第三段)へと進むことは、かくて人間發展の正徑であり、最後の統一的全體觀に於て、始めて生活の確固たる支持點が與へられる。

本、今迄述べた體驗の形式を一層はつきりさせると大凡次ぎの如くに言ひ現はされる。幼少な兒

童は全體的人格として體驗し、學習能力のある兒童は經驗の蓄積を主とする存在として學習し、成熟者は屢々誤りに陥りつゝも、價值ある行爲に對する意志に於て生活の意味を探し求める。或は、兒童は假象の世界(第一段)から、存在の世界(第二段)を経て、最後に成熟者として、當爲の領域に於て、法則と規準を探し求めるとも言ひ得る。

へ、更に活動の種類に關して言へば、第一段の幼少な兒童は作業について全く知らない。一切は身體的な衝動生活に對する躰けを除き——目的のない活動として遊戯の性質を帯び、第二段の兒童に於ても前期の活動は大部分遊戯で、作業として始めたものも遊戯に終ることが多い。十歳頃からして、遊戯と作業は分離し、後、發達と共に作業の領域は次第に擴まり、青春期に入るに及び作業が首位を占めるやうになる。

下、最後に、社會的關係に於ても、同様に、段階的な區分が認められる。幼少な兒童は周圍の人と本能的に結合するが、この結合は「第一反抗期」に於て疑はしくなり始め、夫れは將來の發達に對する「感情的な序幕」とも目せられ得る。進んで第二段に入ると、上の自然的、本能的な結合は次第に緩み、新しい結合への餘地と機會が與へられる。即ち彼等は同僚關係と言ふ新しい結合に入りこむ。この場合、同僚關係とは、同じ仲間との結合は言ふに及ばず、目上、目下の關係に於ける結合、更に一人の指導者が中心となり凡てを率ゐる團體なども含んでゐる。最後に成熟期に

みると、友人と刎頸の交を訂するとか、兩性相愛するとか言つた如き、一種新しい、緊密な結合へと導き、社會的關係の内面化に對する熱望が著しく現はれる。

三、個性の研究と知能検査

一、發達心理學によつて兒童の發達段階と、及び一々の段階に於ける精神構造は大凡明かにせられた。けれども、凡ての兒童が足並揃へて、一樣にこの段階を通過するのではなく、素質と境遇の異なるに従ひ、一々の兒童の發達には分量的な、將た性質的な相違がある。従つて發達心理學の外に、又この個性の相違について考究する科學が存しなければならぬ。所謂「差異心理學」が夫れである。

差異心理學の端緒は已に十九世紀の七十年代以後、シャルコー(佛)ゴールトン(英)カッテル(米)等の著述に見られるが、之を學的に組織した功績はシュテルンに歸せられねばならぬ。彼は其の著「差異心理學と其の方法的基礎」(一九一一年)に於て、差異心理學は「凡ての個人に同様に生起する精神の法則性ではなくて、却つて各種の精神機能が、各個人に、如何に異つて現はれるかといふ變化の形式」を研究し、其の任務は「一、現實に存在せる精神的差異を發見し、及び記述し、二、夫れが一般心理學によつて定立せられた一般的な心的要素、法則性、機能、性向の特殊の顯現

様式なることを明かにし、三、この精神の特殊性を類型として秩序づけ、四、簡単な類型からして、如何にして複雑な類型の成立するかを考究し、五、最後に、多くの類型の交叉點としての個性の本質を明かにするにある。」と述べてゐる。以上によつて明かなる如く、差異心理學は、個性の相違に關係ある事象を形式と内容の兩方面から考察し、一般心理學と個性其の者の了解との中間に位する科學で、類型の考察は、其の、唯一でないにしろ、最も重要な部門を形成する。差異心理學と雖も、科學である限り一般の法則を求め、——凡ての科學は法則へとあこがれる——一般的でないものは科學の名に價しない。唯、一般的なるものが、こゝでは個性の「變化の形式」といふ方面に存し、一般心理學よりも一層個性に近接する所に其の特色は見出される。個性其の者は一回限りの、文字通りに個別的なものであり、どこまでも科學の限界外にある。大凡類型が個性の了解の基礎であることは已に述べた如くであり(本章、第四節一)、これと同じ意味で差異心理學亦個性への了解の基礎を提供するに止まる。

二、ディルタイによつて精神科學に導入せられた類型概念は今や差異心理學の根本概念となつた、とグルンヴァルトは言ふ。そしてこのことは、已に、上に擧げたシュテルンの見解に於ても豫示せられてゐる。シュテルンは「人の一群に現はる、——といつてもこの一群を一義的に及び全面的に他の群から區分することなく——一つの有力な性向」といふ語で以て、心理的類型を言ひ表し、多

くの類型の交叉點として、個性を把握しようとした。だから彼の類型は人の一群に共通に存する一つの性向であつて、ディルタイなどに見られる精神構造の類型とは聊か趣を異にし、このことは彼が「多くの類型の交叉點」といふ語を使用せるによつても容易に推定せられる。かくて類型は大凡一群に共通な個々の機能類型と、同じく一群に共通な精神構造の類型とに二大別せられ、例へばシャルコーに始まる表象の類型（視覺型、聽覺型、運動型等）は前者に、ニーチエのアポロン型、デイオニス型の如きは後者に屬するが、何れの場合に於ても類型本來の意義は一群に共通な、本質的なものを明かにするに存する。しかし、苟くも個性の把握を目指す限り、類型は單に一群に共通に存する本質的なものを數へ擧げるに止まらず、更に進んで夫れ等を內的に結合しなければならぬ。言ひかへれば一々の機能の類型は、結局、精神構造の存在様式の、型式的な全體像にまで高まらねばならぬ。

近時の類型論中、特に著名なのは已に擧げたシュテファンゲルの「生の形式」である（本章、第四節）。彼の類型が、價值を志向する精神作用中、何れの作用が優位を占むるかによつて區分せられてゐるに對し、生得的な機能を出發點とする類型論も多くの學者によつて立てられてゐる。この中、特に教育に重要な關係を有するものとして、イニオンシユの研究を簡單に左に解説しておかう。

イニオンシユ Ehrlich Jaensch (1883) はマールブルヒ大學教授で、主觀的直觀像の研究から出

發して、之を知覺構造論、人間類型論へと發展せしめた。主著「知覺世界の構造と人間認識の基礎」について（二卷一九二七年二版、二卷一九三二年）の外、教育に關しても「ベスタロッチ」（一九二七年）、「教育學の新しい道と青年學」（一九二八年）等に於て、「近い理想主義」（新カント派などの遠い理想主義に對す）の立場から、教育哲學上、注目すべき意見を發表してゐる。主觀的直觀像とは事物又は繪畫を注意して觀察した直後、又は或時間後、對象が直接の知覺と同じ明瞭さで表象さるゝことを指し、夫れが直觀的でありながら、しかも完全に主觀的性質を有するが故にかく名づくる。そしてかゝる主觀的直觀像に對する能力をアイデタイク (Eidestück) 「像」といふ意味を有する *eidōs* から導かれた語)、アイデタイクの素質を有する人々をアイデタイケルと稱する。

主觀的直觀像（以下單に直觀像と呼ぶことにする）は已に以前から人々の注意に上り、ゲーテや有名な生理學者ミユレン Johannes Müller (1801-1888) などは已に自ら直觀像を有することを報告してゐるが、之を始めて科學的に研究し、夫れの精神發達に對する意味を明かにせるはイニオンシユ及び其の門下生（マールブルヒ派）である。直觀像は上に擧げた視覺に現はるゝもの外、又聽覺、觸覺等にも存するが、今迄主として研究せられてゐるのは視覺的直觀像である。マールブルヒ派の研究によれば、直觀像は生理的な殘像と一般の表象との中間に位し（近時之に對し異説を唱ふるものもある）、同じく直觀像でありながら、性質上、殘像に近いものと一般の表象に近いものとの二種

が區別せられる。この區別は彼等によれば本來生理的組織の相違に基因するので、この相違に従つてアイデティケルにもT型とB型との二種ある。T型は直觀像が殘像に近く、疑惑的な、陰氣な顔面表情を有し、硬直癡癡の微弱な徵表を具へ、B型の直觀像は表象に近く、生理的には、輝く、少し凸出した眼を、心理的には強い想像力を有し、パセドウ病の微弱な徵表を具へ、前者の直觀像が固定してゐるに對し、後者の夫れは可動的である。しかし、純粹なT型又はB型は少く、多くは其の一方又は他方が優位を占める混合型に屬する。そしてイエーンシユはこの直觀像の類型から更に進んで、フランスのフイエールの所説に結合して、人を、多くの機能がいつでも全體的な結合に於て作用する統合型 (Integrierten) と個々の機能が比較的獨立して發動する分離型 (desintegrierten) に區分した。直觀像の方面からは前者はB型に、後者はT型に相應する。

今迄の研究によるとアイデティクは兒童及び青年の特質であり、大人に於ては、例へば藝術家の如き特殊の素質を有するもの以外、殆んど見られない。同じく兒童及び青年にありても地方及び教育の方法によつて、其の數に相違がある。地方につきて言へば、例へばマールブルヒ、プレスラウ、ヴィーン等では十歳乃至十八歳に至る青少年の平均三分の一がアイデティケルなるに對し、ヴェルツブルヒ、フライブルヒ等では平均一〇パーセントに過ぎないと言ふ。教育の影響については、マールブルヒ派の主張に従ひ、アイデティクの素質を有しながら外に現れないもの、即ち潜在的なもの

のを含めると、作業學校の主義に従つて教育せられた生徒の八〇乃至八五パーセントはアイデティケルであり、他の種の教育を受けたものよりも著しく高率である。何れの場合に於ても青春期中に入ると其の數は著しく減少し始める。

直觀像を有するものが、然らざるものに比し、直觀的な内容を受容し、再生し及び印銘する能力に勝れてゐるは見易い道理であり、加ふるに外界の事物に對し興味を有するはこの時期の兒童の自然の性向であるから、教育がこの自然の性向に結合するとき、益々其の然るを見る。このことは作業主義の教育を受けた兒童にアイデティケルの多いによつても證せられる。この點、教育上、知覺の世界の構成を主とする兒童期に於て特に注意せられねばならぬ。直觀像が一切の藝術的形成に利用せらるべきことも別に説くまでもない。一般に知性と直觀像の關係につきて言へば、之を思考の發展を阻害すると説くものと、二者の相關關係を認めないものと、マールブルヒ派の如くB型は知性に富むが、T型はさうでないとするものとあり、未だ一定の結論に達してゐないやうである。けれども大凡兒童の思考が直觀的表象と結合して行はれ、抽象的思考は青春期中に入る頃から發達するに思ひ及ぶとき、そして直觀像が青春期中以後著しく減ずるに照し合すとき、こゝにも思考と直觀像との間に存する何程か自然的な關係が認められる。何れにしても、早まつた抽象的、概念的な教授は自然に合しないことを我々は直觀像の研究によつて再認識せしめられる。

三、差異心理學の應用的部門として、特に近時著しく發達せるものに知能検査があり、この方面に於てもシュテルンの研究は劃期的である。モイマンの「實驗教育學入門講義」第二卷が兒童の稟賦の研究に當てられてゐることは已に述べた所であるが、シュテルンは稟賦を「客觀的に價値ある行動に對する生れながらの性向」と定義し、知力と並んで意志と興味の、之に對する重要性を強調し、そして知力をば「生活の新しい任務と條件への、一般的、精神的順應能力」と定義し、——この定義は多くの人に認められてゐる——所謂知能検査を稟賦研究の一部たらしめることによつて兩者の限界を明かにした。しかし稟賦の中、知力が比較的容易に實驗的に測定せられ得る點からして知能検査が自然に稟賦研究の前景を占め、結局二者は同一であるかの如くに一般に考へらるゝに至つた。

教育及び教授の補助手段としての知能検査は比較的に新しく發達したものであるが、精神病學に於て、患者に一定の問又は問題を課し、其の理解力を診斷する方法は古くから存し、夫れは自然に教育的心理學にも刺戟を與へた。心理的領域に於ける知能検査は十九世紀の終末近くより起り、シュトの實驗心理學に於ける識圖の決定、反應時間の測定の様、特にエビングハウスの填充法（例へば文章の一定の語句を缺き、この間隙を填めしめて綜合能力を検査するもの）の如きは之が端緒とも見らるべきであり、其の他の諸國（ベルギーのクトレー、英のゴルトン、ピアソンなど）に於ても色々

の研究が行はれた。知能検査は長い間主として個々の知能の検査に向けられてゐたが、所謂「ビネー、シモン検査法」の案出せらるゝに及び一舉に長足の進歩を示した。

ビネー、シモン検査法は周知の如く、佛國の心理學者ビネー Alfred Binet (1857—1911) が醫師シモンと協力して定めたもので、一九一一年實際に適用し得る形式で發表せらるゝや、各國の學者により、自國の兒童に適するやう翻案せられ、ドイツに於ても主としてポールターク Otto Robertus とシュテルンにより之に改訂が加へられた（ポールターク「ビネー、シモン法による知能検査につきて」一九一四年。シュテルン「兒童及び青年の知能検査」一九一六年二版。）

ビネー、シモン法は主として個々の兒童の検査に關し、熟練な試驗者によつて利用せられると、單に量的にのみでなく、精神の質的方面をも或程度測定し得るが、多人數の検査には非常に時間を要するの缺點を有する。従つて多人數の検査には早くから、例へばエビングハウスの「填充法」の如きが使用せられてゐたのであるが、大凡一九一七年以後、所謂團體検査法が各地に起つた。團體検査法は検査の結果、直ちに團體に於ける兒童の位置を決定し得るのみでなく、又グラフ及び統計の方法により之の結果を一目瞭然たらしめ、其の確率を定め得るの長所を有する。しかし之についても反對者が無いではない。例へば有名な心理學者ツィーエン Theodor Ziehen (1862—) は「九歳乃至十一歳の優良兒の確定に對する知能検査の方法」(一九三二年)なる論文に於て團體検査に極力反

對し、個々の兒童に對する検査が絶対に必要であるとし、且ビネー、シモン法の形式的なるにも嫌らないで、自ら一種の検査法を案出してゐる。

大戦の頃から喧しくなつた、有能者に自由な道を開け、との叫びは優良兒の研究に大なる刺戟を與へ、「優良兒の選抜」に對する知能検査法が特にベルリン(メーデ、ビホルコヴスキ W. Moede; C. Piorkowski 及びヴォルフ W. Wolff) 及びハンブルヒ(シュテルン及び其の協力者)で研究せられた。其處では正常の兒童の差等を定める爲に立案せられた、ビネー、シモン法を、優良兒の選抜に適するやうに改造しなければならなかつた。シュテルンは優良兒の選抜に於ては「なるべく多數の有能者の採用(多産の原理)と有能者のなるべく少數の遺失(正義の原理)」の二原理を結合し、

これが最良の選抜法である——單に知力のみでなく、又興味及び意志(特に勉強と忍耐、義務意識、自制、名譽心、社會的心術等)をも考慮すべきであるとし(上述、稟賦に對する意見参照)、件の選定に於て教師の判断を第一位に立たせた。しかし教師の判断には偶然の觀察や主觀的偏見によることも屢あり、且人性に對する判断能力も教師によつて異り、要するに、夫れにも一定の限界があるから、之を補ふに稟賦の心理的研究を以てし、科學的な觀察と相並んで知能の實驗的考查を行ふべきであるとした。彼は自らハンブルヒの優良兒の選抜に參與し、其の報告が「ハンブルヒに於ける優良な、國民學校兒童の選抜」(一九一九年)なる題下に發表せられてゐる。

大戦の頃から、優良兒の選抜以外、職業指導に對しても知能検査が適用せられ、先づアメリカに、やがてドイツに於て職業指導に對する機關が設けられた。特に統一學校としての「基礎學校」の成立と共に、兒童の進學指導上、稟賦の測定は一層重要性を帯ぶるに至つた。

知能検査の如何に困難な作業であるかは、已に前に述べたツイーエンの意見によつても知られる。若し之によつてのみ兒童に品等を附するやうなことがあつたら、夫れはあまりに主知的であると非難されても抗辯の餘地はあるまい。シュテルンは流石に公明であり、稟賦の判定上、教師の判断を第一位に置いた。知能検査を極端に重んずる人々は、この場合、ペテルセンの意見に傾聴し、之が限界を明辨する義務があらう。ペテルセンは優良兒の選抜に際し、偏に知能検査にたよらうとするものに對し、鋭い刃、寧ろ毒矢を向け、「社會と自由な人間性。優良兒學校に對する一つの批判」(一九一九年)に於て大要次ぎの如くに述べてゐる。「知能検査にのみ基づく選擇は、現在の狀態(知能検査の)からは其の濫用であり、罰に價する。學校で與へられた知識を全く除外した純粹の思考實驗を打立つること夫れ自身已に困難であるが、この困難は、本來知性とは何であるかの問題が明かにされない以上、益、加はる。然るにこの問題は今日尙、ビネーが已に感じてゐた如く、「恐るべく紛糾してゐる。」若し「知性は個人が自己の思考を意識的に新しい要求に適合せしむる能力である。夫れは生活の新しい課題と條件に對する一般的、精神的順應能力である。」(シュテルン、ビネー)

とすればこれは知性を、類人猿の研究に有効に當てはまり得るまでにあまりに廣く解したものであり、……若し又知性は「判断の自立性、現實界の考察と理解に對する自立性、特異性、生産性」(モイマン)に於て現はれるとしたら、然らば人の全稟賦と知性との關係如何、思考の二三の能力が微力な他の能力を引き揚げ得るか、夫れとも個々の能力だけが發展し他は置き去りにせられるか、といふ、モイマン自身已に認めてゐた新しい幾つかの疑惑が起る。更に意志——夫れは疑もなく知性のあらゆる段階及び仕事を有力ならしむるものであるが——は知性の發展に對し如何なる意義を有するか、特に如何にして、我々は實驗的に其の(知性の發展に對する意志の)分與を測定し得るか。我々は靜平に次ぎの如くに白狀しなければならぬ。我々は人格の祕密の前に……「形成しつゝ形成せられる、まことに祕密に充ちた個性」(シュプランゲル)の前に立つてゐる、兒童も、青年や成人と同様に、残りなく自分を開放するものでない。」と。そしてペテルゼンは、稟賦の確定に對し、あらゆる知能検査よりも教師の判断を重んじ、「教師が人間の理解者であり、加ふるに教育學的及び心理學的な修養を以てし、且公明な性格を有してゐたら、教師の證言は如何なるテストも及びもつかない價値を有すると。」と斷じ、之が爲には教師はなるべく長く、なるべく多くの教科を、同じ兒童に教ふる可能性が與へられねばならぬとて、「持上り制」の有力な支持者となつた。ペテルゼンの批評は知能検査の誇張に對する警戒として傾聴に價する。知能検査の方法が如何に

發達しようとして、之が爲に教育者の直接の判断を輕視するやうなことがあつてはならぬ。特に合理的な知性から非合理的な意志、感情に移るに従ひ益、其の然るを見る。人格の本質は知性よりも寧ろ情意の方面に存し、しかも現代は知性人よりも鞏固な意志と、純眞な社會的情操を有する人格者をこれ要求しつゝあるのである。

第七節 陶冶財教育の内容

一、教育的價値論

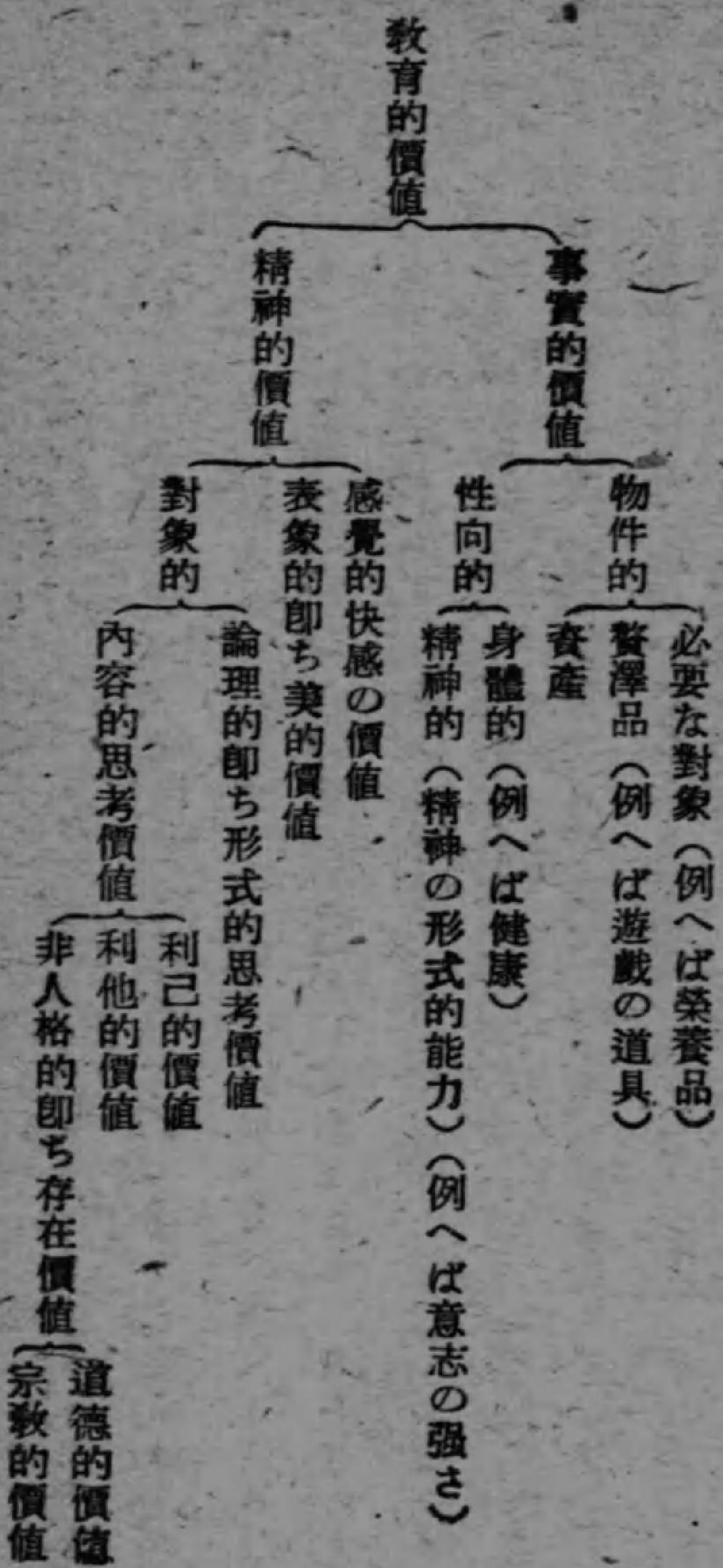
一、已に述べた如く(本章、第二節) ヴィルマンは「社會體」と主觀との間に歴史的精神財を介在せしめ、教育をば精神財を一が他に「與へ」他が「受取り」、一が他に「傳達」し他が之に「分與」する財運動と解し、この財運動の行はるゝ場所として、及び其の目的點として社會體を擧げた。凡て「財」と稱せられるものは我々に對し價値あるものなるが故に財であり、精神財は精神的價値を具現せるものなるが故にかく稱せられる。即ち財運動は一層內的には價値運動であり、ヴィルマンによつて著しく發展せしめられた「教育的財論」„pädagogische Güterlehre“は「教育的價値論」

「pädagogische Wertlehre」に高まるべき契機を自らに有する。しかしこの前者から後者への移行は之を近時に於ける価値哲學の發展に待たねばならなかつた。教育的価値論は主として、第一、教育目的としての価値は如何なる価値であるか——ここに価値一般は教育的価値に轉ずる——、第二にこの目的實現に對する手段として、兒童の心理的發達と其の境遇に應じ、如何なる文化財が選ばれるべきか、選ばれた文化財に如何なる教育的価値が内存するか——ここに文化財は陶冶財に、文化価値は陶冶価値に轉ずる——について考察するものであるが、夫れは共に価値哲學を其の必須の前提とするからである。

二、教育的価値論に始めて筆を染めたのはデュール Ernst Dürer (1878—1913) である。ヴェルツブルヒに生れ、同地の大學にキユルペに學び且其助手となつた。ベルン (瑞西) 大學教授在職中、前途を矚目せられつゝ夭折した。心理學、論理學、認識論等に關する著述の外、教育學では「教育學入門」"Einführung in der Pädagogik" (1908) に於て、特に「教育的価値論」の一章を設け、之について精説してゐる。

価値の解釋に於てデュールは価値感情派 (価値の根據は感情、即ち對象の主觀に及ぼす快、不快の感情にありとするもの) に屬する。彼は価値を「我々の幸福の改善及び保存の條件」と定義し、之を事實的価値と精神的価値とに二大別し、教育的価値論の最高原則として「生徒に對し、及び生

徒を通して社會に保存せられ、増大せられ、高上せらるべき一切の価値を出來得る限り顧慮せねばならぬ。高い価値を低い価値の犠牲としてはならぬ。特に事實的価値を輕んじてはならぬ。寧ろ精神的価値を事實的価値に結合して決定せねばならぬ。」といふ命題を定立した。謂ふ所精神的価値は感覺、表象、思考など、感情的でない意識過程と感情との直接の因果關係から起り (意識過程に於て起り、「之に盡きる」から「精神的」と稱する)、事實的価値は価値と感情的影響との因果關係が他の媒介によつて起るもので (意識過程に存しないものを凡て「事實的」と言ふ意味でかく名づける) あり、兩者は更に左の如くに細分せられる。



以上の分類中、注意すべきはデュールが利己及び利他を廣義に解し、利他を他人の幸福を喜ぶことにも不幸を喜ぶことにも、同じく利己を幸福にも不幸にも共に適用し、毫も道德的とか不道德的とかの色彩の加はつてゐないこと、及び非人格的價值（存在價值）は「我々の所有とならない或者の唯の存在」から起る價值で、例へば道德的價值は自分又は他人の所有に屬しないで「唯、一般に夫れが實現せられるが故に」快適の感を惹起するとせる點である。一見明かな如く、彼の「教育學入門」が一般の「教育學序説」とは趣を異にし、其の大凡七分の五を一般心理學の説明に當てた如く、教育的價值の種目も、價值哲學からではなくて心理的見地からの分類であつた。

以上によつて教育に於て顧慮せらるべき價值は定まつた。次ぎの問題は「高い價值を低い價值の犠牲たらしめず、「事實的價值を輕んじ」もせず、寧ろ「精神的價值を事實的價值に結合して決定する」には如何にすべきであるか、といふにある。これに對するデュールの答案は、「其の（精神的價值の）承認によつて、なるべく多くの事實的價值が個人及び社會に保存せられ、獲得せられるやうな精神的價值を採用せよ。」と言ふにあつた。即ち精神的價值の決定に於て、先づ、「この價值の承認が實際生活に如何なる影響を及ぼすか」「この價值に代ふるに、他の價值を以てするが一層合目的ではないか、我々の心情に同じ影響を及ぼしながら、しかも一層大なる幸福を齎らすものは存しないか」と問ひ、なるべく生活に對し合目的なものを採用すべきである（即ち「精神的價值を事實

的價值に結合して決定せねばならぬ」とし、如上の價值決定の方法を「心理的、目的的方法」と名づけた。しかし、彼は又反面に於て、道德的價值、宗教的價值等を一々事實的價值に結合して決定するの危険をも戒め、「精神的價值を、生徒に知られないやうに、事實的價值に結合することが如何に必要であるにせよ、件の結合を意識する（生徒が）とき教育上極めて有害な結果に導く」とし、この「危険の明かな自認によつてのみ、心理的、目的的精神的價值決定の危険は避けられる。」と述べてゐる。

以上の見地からしてデュールは精神的價值に對し、

- 一、精神的價值に對する快感を養成せねばならぬ。
 - 二、精神的價值の決定に於ては、能ふ限り、之を事實的價值に結合すべきである。
 - 三、人は、種々の精神的價值、特に道德的價值の實現に努力する如く教育せられねばならぬ。
- との三要求を提出し、進んで、從來の教育が精神的價值中、何れかの一に偏してゐた（十六世紀の人文主義が美的價值を偏重せる如く）のを難じ、凡そ教育に於ては「一切の事實的及び精神的價值を考慮し、相互に調和し得る限り、其の何れにも偏しないで、一切の價值の保存と増大と高上」を旨とするべきであり、従つて教育學は「相互に調和し得る一切の價值の保存と増大と向上を目的とし、具案的に、他の精神に影響する作用について研究する科學である。」との結論に達してゐる。

三、デューールの教育的價值論の主な特色は價值を心理的に分類し、及び精神的價值の決定に於て心理的、目的的方法を採用した點に存するが、他方、價值哲學の發展に促され、之とは全然趣を異にせる教育價值論が多くの教育學者、特に文化教育學者によつて提唱せられた。ロツツェが「妥當」の概念に於て價值を主觀的領域から切りはなし、其の超時間的な普遍妥當性について述べたに端を發し、先づ新カント派、就中「西南ドイツ派」に於て新しい價值論が現はれ、爾來、或は現象學の立場から、或は精神科學的心理學の立場から、或は形而上學に基く各種の價值論が展開せられた。夫れの詳細は固より哲學の範圍に屬するから、こゝでは近時の教育的價值論の理解に必要な、二三の點について述べるに止めておく。

大凡、價值を無條件的、客觀的價值と條件的、主觀的價值とに區分し、前者として眞(科學)善(道德)美(藝術)聖(宗教)の四者を擧げ、後者に利用(經濟)價值と快樂的價值を配することとは一般の習はしとなつてゐる。ニーチエの如く、凡そ生活に奉仕し、生活を擴大し、權力意志を高むるもののみ價值ありとし、生物學的な立場から、所謂客觀的價值の妥當性を拒み(彼は例へば誤りであらうと、錯覺であらうと生活の發展に奉仕する限り價值ありとする)、「一切の價值の顛倒(評價變へ)」を試みたものは兎に角、多くの哲學者は概ね上に擧げた一般の分類を各々の立場からして一層體系的ならしむるに力を用ひた。中にも客觀的價值は眞、善、美、聖の四者に盡きるか、經

濟價值は果して主觀的なるに止まるかの二點は教育に於ても特に重要な觀點である。

「西南ドイツ派」の驍將リツケルトは價值を、眞、美、道德、愛、Eros、聖に、聖を更に神祕的、非人格的なるものと、哲學的、人格的なるものと、結局、六種に區分し、其の各々に對する財と態度と及び之に屬する世界觀とを擧げてゐる。この中、彼が一般に道德と考へられてゐるものを愛と道德に兩分し、道德の財は自由な人格の共同体であり、其の態度が自律的行動であり、世界觀が道德主義であるに對し、愛の財は「愛の共同体」であり、態度は好意と獻身であり、世界觀は幸福主義 Eudämonismus であるとする點、特に我々の注意を惹く。かくて彼以後、愛を特殊の價值に掲ぐるもの漸く多きを致した。

他方、經濟的價值に對する特色ある教説を我々はミユンステルベルヒに見出す。彼はフイヒテの形而上學に結合して、我々の存在及び我々の住む世界に永遠の意味を附與するものは「事行」であり、この意味附與の行動に於て、世界が價值あるもの、意味あるものとして措定せられるや、夫れから一切の個別的價值は自づから現はれるとし、價值を形而上學的に基礎づけた。そして彼はこの個別的な價值は各、一、對象の世界(外界)、二、他の人々との共同の世界(共世界)、三、個々の主觀の世界(内界)の三様の方向に發展するとして、之が發展様相を詳細に跡づけてゐる。例へば世界が自己自身と調和しなければならぬとの要求からして廣い意味の美的價值が發生し、夫れは更

に事物相互の調和としての美的調和、人間相互の調和としての「愛」、自己自身との調和としての「幸福」と、三様に發展する如くに。同様に、廣い意味の倫理的價值は事物の世界に關する「經濟」、人々を相互に結合する「法」及び個々人の内界に屬する「道德」の三方向に發展する。即ち彼にありては經濟價值は廣義の倫理的價值の一部であり、其の故に條件的價值ではなくて絶對價值である。もつと具體的に述べることにしよう。

ミュンステルベルヒによれば經濟活動の眞義は、普通に考へられてゐるやうに、人の欲求の満足に存しないで、却つて外界（自然）を助け、外界自身の目的を達成、充實せしむるにある。然るに外界はフィヒテの考へた如く、我々の「義務の感覺的な材料」であり、外界は人の「活動舞臺となり、其の道具となり」、人に奉仕しようとの目的を自らに有する。従つて外界を助け、外界に、言はば眠つて存する欲求（人に奉仕しようとの）に目覺めしめ、この無力な意志を一定の結果に導き、「自然の使命を充實」せしむるのが經濟活動の最高目的である。經濟活動は需要の満足よりも寧ろ自然の使命を助け成すといふ純粹な動機に基づく一種の純粹な活動である。需要の満足と之から起る快感を動機とする經濟活動と、自然の使命を助け成さうとの純粹な動機から起る經濟活動との差は、單なる快感と美的快感との差にも比較せられ、後者は、美が絶對價值である如くに、一つの絶對價值である。

四、近時の教育的價值論は、就中文化教育學者によつて展開せられた。苟くも教育を文化に關係せしめて考察する限り、文化價值が當然其の中心とならねばならないからである。先づ文化教育學の最初の最大の代表者であるシュプランゲルの「陶冶價值」論について略説することにしよう。シュプランゲルは現實となつた、即ち一定の時間に於て、「事實上、價值として體驗せられ、若しくは認められてゐる」價值から「生徒の精神生活の發展に對する重要性の度に應じて選出されたもの」を陶冶價值と名づけ、かやうな多種多様の陶冶價值を人に於ける價值創造及び價值體驗の主要な方向に對應して次ぎの五種に類別し、其の各々を形式的、實質的及び個別的の三方面から考察してゐる。

一、知的又は科學的陶冶價值 形式的には知的な根本作用を練習し、發展させ、實質的には文化内容に導く價值で、この形式的と實質的との差は「科學の方法と結果の差に殆んど合致する」。ここに特に注意すべきは、凡ての知識ではなく、第一に「認識の形式的根本能力を發動させ」、第二に「生徒の個性的地位の内容的限定と一定の意味關係」を有するもののみ、陶冶價值を有する、といふことである。第一の點からして、出來上がった知識を生成の状態に還元する（ベスタロッチの「基本陶冶」に見られる如く）によつて知的陶冶價值の形式的方面が発生し、次ぎには陶冶價值の形式的な方面の發動が、出來得る限り、同時に内容的價值を表現することによつて其の實質的方面

が発生し、第三に、之を生徒の素質、年齢、生活環境等に應じて個性化することによりて知的陶冶価値は最後の段階に達する。

二、技術的・經濟的陶冶価値 凡ての技術的な成果、凡ての經濟的財が陶冶価値を有しないこと出来上がった價值形象が行動に還元せらるゝによつて陶冶価値の發生すること、共に認識の領域に於けると等しい。大凡技術の特色は、因果の法則に基づき、「手段の最少の（經濟的な）消費で以て有用な目的を達成しよう」とする所に存する。従つて技術的陶冶価値の第一段では「複雑な技術的目的行動」の基礎となる要素的な活動（體操等による身體の練習、道具の使用、紙細工、粘土細工の如き簡單な技術等）を練習し（形式的）、第二段で一定の技術的、經濟的財（籠、筆筒の製作の如き）を生産し（實質的）、第三に之を生徒の個性的地位に關係せしむることによつて、技術的陶冶価値は最後の段階に達する。以上、大體に於て知的陶冶価値と同様であるが、しかし、一切が「有用な目的」に關係せしめられる點で、純粹に認識に關するものとは全然異つた精神態度が發生する。

三、美的陶冶価値 あらゆる美的形象が陶冶価値を有するのではない、との一般的命題はこゝにも妥當する。寧ろ美的陶冶価値は特に「美の特有な構造が、最も簡單な、最も印象的な形式で以て閃き出るやうな現實の體驗に於て現はれる」。美に於ては認識や技術のやうに、其の形式的方面が

今迄の研究ではまだはつきりきまつてゐないから、今日、美的陶冶に於ては一般に實質的な方面から出發する（認識や技術の如く、形式的練習からでなく）。即ち複雑な藝術品を全體として作用せしめ、體驗せしめる。このことはしかし藝術教育學の不完全さを語るものに外ならない。最後に、美的陶冶価値の個性化について言へば、其の最後の目的は「生活環境の享樂と表現に於て、自己特有の「様式」が現はれるやうな、個人的な體驗能力への教育」にある。しかし是とても我々は尙、方法上、きまつたものを有しない。

以上は主として一般に「趣味」と稱せられてゐるものに關するが、美的創作の方面でも同様のことが言はれる。といふのは藝術的創作は美的享樂によつてのみ點火せられるからである。しかし本來の藝術的創作は固より藝術的天稟を有する人にも恵まれたものであり、藝術的な技術への指導と美的創作とを混同してはならない。「將來の藝術家に對しては我々は已に形成せられてゐる體驗材料以外何者をも與へ得ない」。

美的領域に於て最高の陶冶価値を有するものは形成（夫れは恐らく價值を體驗する精神の法則其の者に外ならない）の體驗の閃き出る印象であり、この印象に全然没入し美的對象の法則と體驗する精神の法則が出會ふときのみ形成の體驗は發生し、この體驗は一層高い段階に於て美的な表現能力へと發展する。従つて形成の體驗は我々自身の形成力に依存し、従つて又美的教育は單なる享樂

以上のものである。夫れは又「生徒の、形成への意志を強め」其の故に「人格への一つの道」である。即ち美的教育は又倫理的意義を有する。「教育とは人間の陶冶に適用せられた、形成への意志に外ならない」から。

四、社會的陶冶價值 社會的陶冶價值は美的陶冶價值と等しく、教授の領域には屬しないで寧ろ社會的價值を體驗せしむる所に現はれる。こゝに社會的陶冶價值とは社會的結合に伴ふ體驗を意味し、同情體驗、社會的感情、上位と下位との秩序に於ける意志の多様な關係等が之に屬する。社會的陶冶價值は、ベスタロッチの認めたる如く、單純で自然的な家庭に始まり、次第により大なる生活環境へと擴まり（形式的）、之と共に内容上次第に強められ深められる（實質的）。そして最後に生徒の「個人的地位へと意識的につき進み、—彼の（個人の屬する）職業社會、彼の階級、彼の郷土、彼の民族の社會的價值が、生徒の陶冶過程を決定する」。

社會的陶冶價值は、人々が倫理的價值（狹義）と呼び來つたものであり、好意、正義などの道徳が社會に實現せられてゐるとき、夫れは同時に青少年に對する陶冶價值を有し、人々は之を直觀的に體驗せしむれば足りる。そしてこゝでも今迄と等しく、道徳に「特有な構造—夫れの形成法則—の基礎である諸能力を現實の體驗たらしむる」ことが要求せられる。

五、宗教的陶冶價值 宗教的態度の本質は「個々の存在の個別的な價值體驗及び運命を全體價值

（夫れは同時に經驗せられ得る最高價值一般を表現する）に關係せしむる」所に存する。宗教が如何なる形式をとらうと、この最高價值を神と呼ぼうと呼ぶまいと、體驗せられる個々の價值を全體價值に關係せしむることは其の何れにも共通の態度である。青年が日常生活の歩みに於て、或は生活の動搖に於て體驗する敬虔心と感激は、宗教の「基本的な（言はば形式的な）陶冶價值であり、この根本的な體驗に結合し得る限り、過去の、又は周囲の宗教的信仰は其の内容的陶冶價值である」。最後に宗教は最も個別的で最も内部的なものであるから、他の何れの價值領域よりも生徒の個々の生活狀態に結合しなければならぬ。

以上はシュペンゲルの陶冶價值に對する所見の概要であるが、彼は出來上がった文化財を再び生成の狀態に變化することによつて陶冶價值は發揮せられるといふ點に特に重きを置く。そして次ぎの含蓄のある言葉で以て、其の陶冶價值論を結んでゐる。曰く「已に形成せられてゐる生活を再び生成する生活に最も良く變化し得る人は陶冶價值に對し最も敏感な人であり、生れながらの陶冶者である。この能力は、結局、彼自身一切の生活表現に於て生動し續けてゐることに依存する、と我々は更に附加し得る。出來上がった人は、だから、自分を最良の陶冶者と考へてはならぬ。絶えずなりつゝある人（出來上がった人でなく）に對し、成りつゝあるもの（生徒）は最大の感謝を表するであらう。蓋しかやうな人ぞ新鮮に湧き出る陶冶價值、—其處で彼（生徒）が自分の仕方ですて渴を醫

する陶冶價值への道案内者であるからである。文化の發展の秘密も亦結局そこに存する。」と。この一語教育者たらうとする人々は十分に腦裏に刻んで置いてよい。

五、同じく文化教育學者中、比較的詳細に教育的價值について述べたものとしてヘンリーとヴァグネルが擧げられる。

ヘンリー Victor Henry は其の著「陶冶の問題」"Das Bildungsproblem" (1925) に於て、教育を「人により人の中に價值を形成」する過程と定義し、價值を教育の中心問題たらしめた。彼は多くのドイツ理想主義の哲學者、特に（彼自身の告白によれば）リッケルトやシェプランゲルと共に、價值は超時間的に妥當し、時間的存在でも過程でもない」と主張する。夫れにも拘らず、價值は心理的、物理的世界と一定の關係を有し、「凡て存在するものは價值に分與し得る」ので、この分與によつて、或は逆に心理的、物理的過程に價值の結合することによつて一切の文化財は發生する。同様存在としての「生命」が價值に分與することによつて陶冶は成立し、陶冶とは「動物的な人を、價值ある、より高き人に形成する過程に外ならない」。

ヘンリーの教育價值論の特色は、上の「分與」の方面から出發し、存在としての「生命」の分析に基づき、教育的價值を演繹した點に存する。彼によれば大凡生命は、一、新陳代謝、二、生殖、（以上植物的機能）三、刺戟感應性、四、運動性（以上動物の機能）の四種の根本機能によつて表

現せられる。この中、植物的機能の高等形式では物の世界を精神によつて變形し、かくて生じた文化財を自己に奉仕せしめる。そしてかやうな財を我々は經濟、其の價值を利用價值と呼ぶ。利用價值は、他の無條件的價值とは異り、「何の爲に」といふ條件付きではあるが、しかし存在と無條件價值との中間に位し、經濟文化が精神文化の前階である如く、利用價值への陶冶は他の陶冶への入り口として教育上一定の意義を有する。次ぎに動物的機能中、運動、即ち意志につきて言へば、第一に、夫れが力即ち支配欲の發現であるとき「權力」といふ價值が生ずる。所謂政治的（國家的）生活形式の動機は自由と權力である。第二に、支配よりも寧ろ奉仕として、他と共働しようとの意志となつて發現するときは「愛」即ち社會的な價值が生じ、之に應ずる文化領域は「社會」である。要するに生命の發動的方面からして、所謂動的價值としての權力と愛、財として國家と社會が成立する。最後に、同じく動物的機能としての刺戟感應性から表象に關する靜的價值としての眞と善との價值が發現する。前者に應ずる財は表象に「眞」の價值が結合する「認識」であり、後者の財は表象の美的形成としての「藝術」である。或は快樂を價值に加へる人もあるが大凡快、不快の感情は知的、意的生活に結合せる情調であつて、意識の特別の方向ではなく、従つて之に對する特別の價值は存しない。しかし、他方、感情は、極度に發展し、意志及び表象から獨立し、單なる快、不快とは天地とかけ離れた絶對感情に高まり得る。この絶對感情に對應するものが絶對者としての神

であり、其の財は宗教である。凡そ宗教の本質は「絶對者を……どうにかして捉へようとし、又思念する」所に存し、宗教によつて「三つの世界、即ち物理的世界、心理的世界及び價値の世界は一段と深められ、深めらるゝことによつて各世界は全體的に把握せられ、三つの世界が融合する」。従つて宗教的價値は他の價値と並立するものではなく、却つて凡てを包括し、宗教的價値から他の凡ての價値が流出する。例へば權力は神的全能の一つの象徴であるが故に價値を有する如く。夫れは經濟的利用價値と反對の極に立ち、利用が存在の世界に屬し、生活から起る最初の價値なるに對し、宗教的價値は事實でも存在でもなく價値其の者である。そしてこのことからして我々は直ちに凡ての教育は常に必然に宗教教育であり、特別の宗教教育は存在し得ぬといふ結論を導くことが出来る。

以上の論據から、ヘンリーは三對六種（權力と愛、眞と美、利用と神）の教育的價値を立て、經濟的、政治的、社會的、理論的、美的及び宗教的陶冶の何れにも偏せず、夫れ等の完全な統一を人間陶冶の理想に掲げた。尙彼は權力は夫れが道德的な自由意志に基づくとき始めて價値を有し、然らざれば權力は威壓に陥るので、政治と道德は同じ價値領域を異つた見地から眺めたものに過ぎないと説く。そして權力を斯く解することによつてシュブランゲルの六種の生の形式（技術的、理論的、美的、宗教的、政治的、社會的）とツツケルトの價値の體系（眞、美、道德、愛、聖）とは調

和し得られると考へた。唯倫理（道德）なる語は廣義にも狹義にも解せられ、彼自身廣義の解を採用するから、リツケルトよりもシュブランゲルに従ひ「權力」なる語を使用すると言つてゐる。

六、ヴァグネル Julius Wagner (1886—) には教育的價値論にあてた特別の著述「教育的價値論」*Pädagogische Wertlehre* (1924) がある。この書に於て彼は以上の諸家と異り、教育的價値として、宗教的、道德的、美的、論理的及び實用的（利用的）價値の外に快樂的價値を擧げてゐる。尤も快樂的價値を教育的價値に加ふるは彼に限つたことではなく、彼以前に已にシュミットクンツ *Erasmus Schmidkunz* (1863—) は快樂的價値、即ち「單に生活體の感情に快適な作用を及ぼす」價値を認め、稍後れてリードマン *Max Riedmann* も之を一つの教育的價値に數へてゐるのであるが、兎も角從來一般に認められてゐる五種の價値に更に快樂的價値を加へたことはたしかにヴァグネルの教育的價値論の一つの特色であり、之に對する彼の所見は大凡次ぎの通りである。

若し「一の體驗が感覺的快感を惹き起すとき、我々は……快樂的價値について語る」。即ち「對象によつて主觀に惹き起された感情が生活感情を昂進せしむるとき我々は快樂的價値を認める」ので、之が特色は我々の欲望、しかも利己的な欲望を起さしむるに存し、發生的には最も早く現はるる價値である。「快樂的價値はかやうに最も早く現はれ、且人の自然的方面と最も密接に結合する點から教育上甚大な意義を有する」。色々の生活状態に對する習慣は先づ快樂的價値に依存する。

習慣に反する行動は不快感を起さねばならぬから。課罰に於ても生徒が罰に伴ふ不快よりも快を擇ぶ所に其の教育的意義は存する。その他、快樂が仕事の遂行を進める點からしても、夫れの教育的意義は大凡察せられよう。特に幼兒にありては快樂的價值は行動の「主要な調節器」である。夫れにも拘らず、從來の教育學者は概ね之を輕視し、又は全然排除してゐる。かやうな不自然な教育はルソー及び汎愛派に至つて始めて一轉換を來し、快感を重視する「自然的教育學」すら現はるゝに至つたのであるが、しかし我々は角を矯めて牛を殺してはならぬ。感覺的快感は其の生物的意義からして教育的價值を有し、教育が之に結合すべきは勿論であるが、他方、之を他の領域に於ける價值體験によつて高尚ならしむることを、かりにも怠つてはならぬ。

ヴァグネルの教育的價值論の第二の特色は彼が六種の價值に高下の序位を附するを拒んだ點にある。謂へらく、凡ての價值判斷は夫れ自身「最終の、根本的な態度の表現であり」、個々の價值領域は夫れ自身「纏まつた領域」である。従つて如何なる價值も他の價值から導き出すを得ないし、何れが最高の價值であるかを決定することも不可能である。文化教育學の特色は一切の文化價值を遍く啓培しようとする所に存する。若し教育的價值を統一しようとするならば、夫れは一切の價值を、夫れ自身特殊な價值から離れた概念、即ち「文化」の概念に包攝することによつて始めて可能であり、これこそ文化教育學の採れる道である、と。こゝに文化概念に包攝するとは文化なる概念

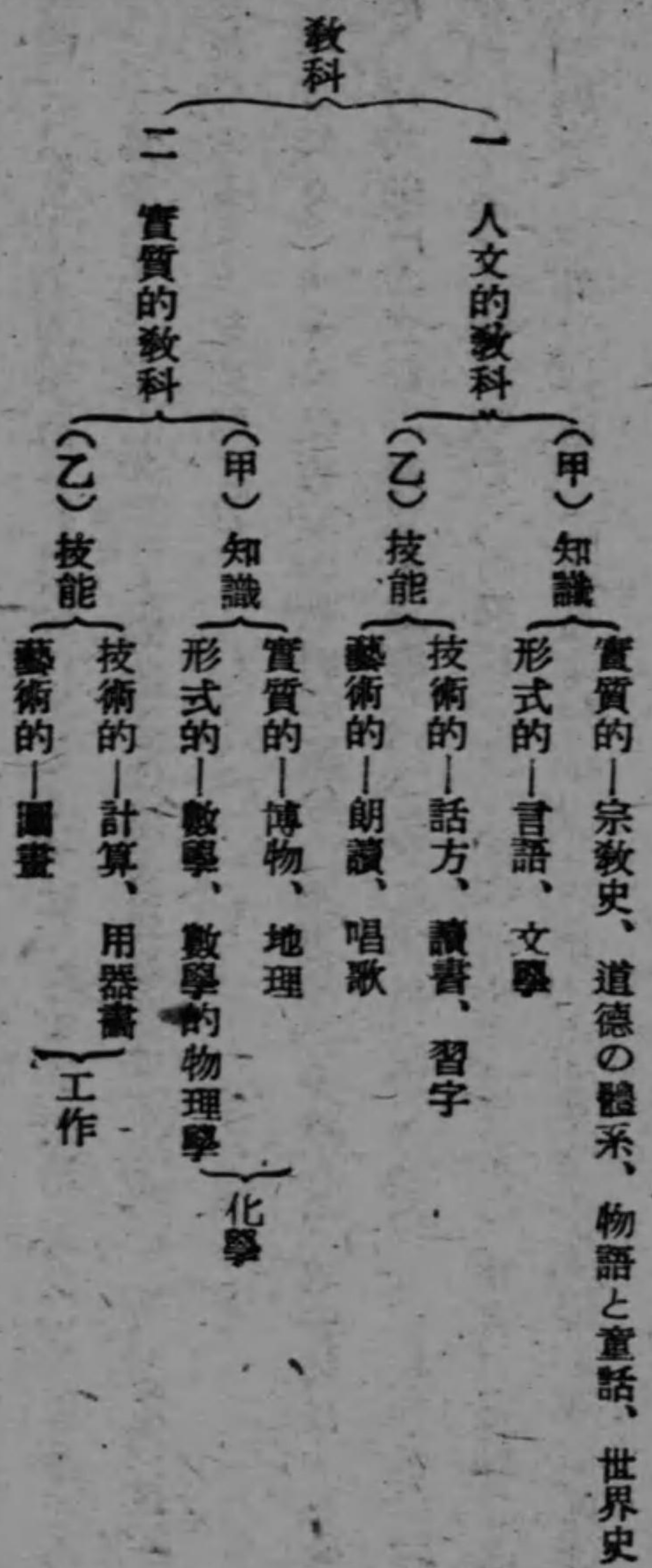
は、其の中に身體的、精神的、實質的、理想的なる一切を價值を含んでゐるから、文化概念の高唱は「價値の普遍主義」(Universalismus der Werte) 即ち普く一切の價值を生徒に傳達せよとの要求を力説することとなり、是によつて從來の教育が或は實質文化を、或は精神文化を偏重せるの危険から脱出することが出來ると、彼は信じた。かくて彼は多くの文化教育學者(シュプランゲルやケルシエンシュタイン、下つてヘンリーに至るまで)が宗教的價值に最高の位置を與へたに對し、独自の道を進み、カント哲學の影響を受けた人々が好んで道徳に優位を與へようとするのも誤つた見解であると難じてゐる。人は大凡、文化教育學者中、最も自然的傾向に富んだものとして彼を擧げ得るであらう。

二、陶冶財の區分と聯關

一、陶冶財は從來概ね對象の性質に従つて區分せられてゐた。即ち教科を形式的教科(數學の如き)と實質的教科(歴史、地理の如き)に、實質的教科を更に人文科(歴史の如き)と自然科(理科の如き)に分ち、地理をば兩者の中間に位せしめ、之に所謂技能科を加へ、この範疇に一切の教科を配置するといふのが一般の習はしであつた。ヘルバルトは教科を事實に關するもの(歴史と自然科學)、形に關するもの(數學)、記號に關するもの(言語)の三者に區分し、デルベルトは事物

教授と形式教授を区分し、ラインは人間生活と自然生活、教科に即して言へば人文科と自然科とを教科分類の基礎とし、技能科をも人文的なもの（唱歌、圖畫等）と自然的なもの（工作）に区分した。何れも共に、對象の性質を分類の基準とせるものである。之に對し、近時特に異色ある分類を試みたのはバルトとヴィルマンである。

バルトの分類の特色は從來の基準以外、更に對象に對する主觀の態度、言ひかへれば知識と技能の區分を分類の基準たらしめた所に存する。彼によれば「知識と技能の差は技能が活動又は活動の傾向なるに對し、知識は靜止的狀態である。知識は記憶に保存せられる表象内容に關し、技能の本質は運動相互の、若しくは表象と運動との、若しくは表象相互の結合に關し、しかも是等の結合の準備せられてゐる所に存する。従つて知識は受動的で技能は發動的である」。かやうに技能の特色は「準備せられてゐる状態」、即ち上述の結合が迅速、正確、且巧妙に行はるゝ發動的傾向に存するから、習熟如何により程度の差あるを免れないが、「知識には心理的意味に於ける程度の差は存しない。」即ち技能は知識よりも一層主觀的であり、一層意志に密接に關係し、「技能は力である」。大凡かやうな見地からして、彼は教科を左の如くに區分した。



體操は其の目的養護と訓練にある、との理由で彼は之を教科に數へなかつた。

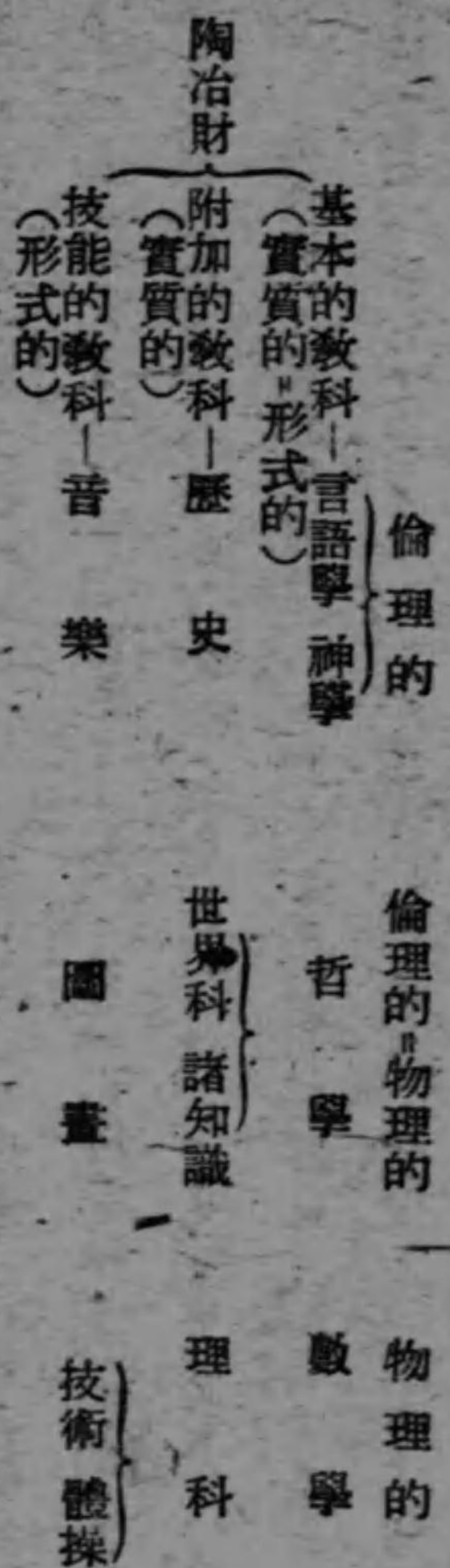
二、バルトが受動的と發動的、一層客觀的と一層主觀的といふ徵表で知識と技能を區分したのは批評の餘地が多分に存すであらうが、彼が從來、漫然、人文科及び實科に附加せられてゐた技能科に一定の教育的位置を與へたことは注目されて宜い。バルトに先だつ大凡二十年、全然教育的立場からして教科の極めて異色ある、しかもバルトの見地に著しく接近せる分類を試みたのはヴィルマンである。

ヴィルマンは陶冶内容を夫れが主として技能の完成に關するか、主として知識の修得に關するかにより、之を「基本的」「fundamental」「附加的」「akzessorisch」に大別した。基本的陶冶内

容は特に「學習及び練習の努力が向けられ、青年の教授に對し最も重要な對象を與へ、從つて學校の傳統が、最も古くから、其の中に畦や溝を畫してゐる」内容であり、附加的陶冶内容は「歴史的に、後から順次、學校の教授に入りこんだ内容である。」「前者には先づ第一に技能——陶冶の要素である限り——が屬し、次に技能を中、含むか又は一定の練習を必要とする科學が屬し」、「之に對し、後者には學習が特に知識の修得に向けられてゐる科學が屬する」。比喩的に言へば、前者は「人生及び自然、過去及び現在に關する一切の認識の結合する核であり、他の比喩を用ふれば足場である」。即ち基本的陶冶内容は、言はば骨格を、附加的陶冶内容は之に結合する筋肉を代表するとも言へる。以上基本的と附加的との外に、陶冶内容の第三群として諸般の技能が加はる。こゝに技能とは基本的陶冶内容の場合に於ける技能、即ち「陶冶(教授)の要素である限りの技能」とは異り、「藝能(文化財としての)」と陶冶との結合を媒介するもの」としての技能、一般に技能科と稱せられてゐるものを意味する。

次にヴィルマンは古來の教科の區分を歴史的に考察し、其の結果、「倫理的—物理的」、「實質的—形式的」の二様の對立を誘導し、之を基本的、附加的、及び技能的の三者に結合した。先づ倫理的(人文的)と物理的との對立につきて言へば神學(宗教)、歴史、音樂等は倫理的であり、之に對し、數學、理科、技術、體操等は物理的であり、哲學は二者に跨り、世界科(地理)は二者の中間に

位し、造形藝術は學校の教授に於ては圖畫によつて代表せられる。次に實質的と形式的との對立に就て言へば附加的教科が主として實質的であり、技能科が主として形式的なるに對し、言語學は言語に於ては形式的、文學に於ては實質的であり、數學も學校の教科として、生活上の實際的な諸關係に適用する點に於ては實質的である。追つてかやうな考察を諸教科に適用し、結局、左の區分に到達した。



以上の中、言語學は書方、話方、文學、古代語、近代外國語、國語等を含み、神學は宗教に當り、世界科は地理と郷土科を含み、「諸知識」"Polymathie"は「生活と讀物、現在と過去、歴史と自然からあらゆる種類の知識内容」を集積する技術(拔萃分類、目錄の製作の如き)に對する指針を與へ、且之を習得たらしめ、學んだものを目的に應じて利用し得るに至らしむるもので、他の教科と並立する科學ではない。ヴィルマン自身明かに「Polymathieは教科でない」と言つてゐる。

ヴィルマンは更に進んで教科相互の有機的關係に説き及んでゐる。こゝでも彼は歴史的考察法を適用し、件の關係に對する諸家の見解を検討し、ヘルバルトが、「一度喚起せられた興味を、即座

に、凡ての方向に作用しつづけしめる爲には知識の聯結する接合點を最も精細に研究しなければならぬ。」とし、多くの科學の結合を媒介するものとしての哲學の位置について、及び地理の聯合的性質について述べてゐるに對應して、「聯合的教科」"assoziierende Lehrfächer"として、特に哲學、世界科、歴史及び言語教授の四者を挙げた。哲學が本質上諸科學の統合に向けられてゐるは言ふ迄もなく、世界科(地理)が自然科と人文科とを結合する最も勝れた紐帶であることは、其の中に含まれてゐる「郷土科」に於て、「歴史的、地理的、自然科學的材料が一つの生活統一體に結合せられてゐる」によつて一目瞭然である。第三に歴史は「時間的な結合(地理に於ける)よりも複雑であり、合理的な結合(哲學に於ける)ほど抽象的でないから、哲學と地理との中間に位置する」。最後に、言語教授は、言語が如何なる知識にも結合すると言ふ點で最も有力な「接合點」を形成する。そしてコメニウスが事物教授と言語教授との結合に特に重きを置いたことは人の知る所である。従つて、第一に、「凡ての言語練習は一定の内容と關係せしめ、かくて事物に關する知識を増大せしむべく」、第二に、「事物的知識の一切の獲得は同時に言語的能力を向上せしむべきである」との二點は陶冶材の關聯の方面から見れば言語教授の任務である。この中、後者は國語の教授に於て特に留意せらるべく、「語るを聞き、語られた事實を理解し、語る形式を分析し、再び綜合し、増大した能力を談話と文章に適用すること、これが、人々の言語學的循環と名づけ得る順序である」。

管に陶冶内容相互の關聯についてののみならず、ゲイルマンは全陶冶内容の統合についても獨特の見解を立てゝゐるが、夫れは便宜上、次項に詳説することとする。尙、新カント派特にゲインデルバントやリッケルトの自然科學と歴史科學(文化科學)との區分、ディルタイの自然科學と精神科學の區分等が古來教科分類の一基準になつてゐる自然科と人文科に確固たる哲學的基礎を與へたこと、同時に其の教授法に新しい原理を提供したこと、共に、陶冶財の考察に新しい方向を示したものととしてこの際十分に注意せられねばならぬ(本章第四節)。

三、陶冶財の統合

一、「統合」"Konzentration"を廣義に解する場合、夫れは未だ統合なる名稱の使用せられない以前から存してゐた。十七世紀の教授學者ラトケの「一時に一事」の原則、コメニウスのラテン學校に於ける教科の順進的排列(上巻、第四章第二節)など何れも統合に對する一つの試みと見られ得る。下つてベネタロッチの直觀を基礎とする「基本陶冶」、ヘルバルトの多方均等の興味を目的とする思想界の陶冶などこれ將た一種の統合に外ならない。けれども現代の意義に於ける統合は十九世紀の後半以後、一方には時勢の進運に伴ひ、學校に於て教授する教科の數著しく加はり、他方、

生徒を全一的に陶冶しようとの要求の高まり來つたに因由し、始めて之を體系的に論述せるものはツイルレルの「中心統合」である。しかし彼の統合が一切の教科を中心教科たる情操科に人爲的に結合し、各教科、各陶冶財に具はる價值を没却する「霸者的統合」に陥り、實際の要求を満足し得ないものとして、ヘルバルト派に於てすら反對者の尠くなかつたことは已に述べた所である（上巻、第六章第七節三）。

同じくヘルバルトから出發しながら、頗る異色ある統合を我々はヴィルマンに見出す。彼は一切の法則、一切の睿知の根源として神を仰ぐ。この點を明かにする爲に、試みに其の著「聽講室及び教室から」の一節を引用しよう。曰く「聖トマスは自然的道德法、或は道德的自然法 *Lex naturalis* は「神が我々に植ゑつけ、夫れによつて我々が、我々の爲すべき、及び避くべきことを認識する理性の光」であることを教へた。この自然法は時と事情によつて變り行く（歴史的な）法の形成、即ち人間の法則 *Leges humanae* の根源である。以上二つの法則はしかし自然の秩序に於て存続するので啓示せられた法則、神の法則 *Lex divina* を始めて我々を超自然な秩序へと高める。神の法則は自然法と歴史的な法の形成を補充し、人々を最も内面的に把握し、其の最高の使命へと導く。理性によつて認められ、及び啓示せられた眞理が、同一の神的眞理及び叡智に還歸する如く、自然的、歴史的及び啓示せられた法則は永遠の法則 *Lex aeterna* 即ち神的な世界支配の計畫に還歸する。」と。即

ち彼にありては神的な永遠の法則は一切の眞理、一切の法則（自然の法、人間の法及び神の法則）の根源であり、精神的財の世界（客觀的精神）の、更に我々の精神的活動の最終の支持點であり、永遠の法則ぞ、精神的財を擔ふものとしての「社會體」に生物有機體とは異つた特質を附與し、この法則によつてぞ財の世界に分與する主觀的精神に——社會體へのあらゆる從屬にも拘らず——固有な、しかも永遠な意義は確保せられるのである。彼及び其の一派の主張する所謂「永存の教育學」*Paedagogia perennis* はかやうな宗教的、形而上學的な根據に立てるものであり、言ふ迄もなく、其の統合論の出發點もこゝに存する。

ヴィルマンの統合論の其の他の特色はヘルバルトの所説に結合し、之を發展せしめた點にある。ヘルバルトは彼の「世界の美的表現」に於て、家庭を出發點とし、上方へは神、下方へは同情と認識の二方向に進み、神及び自然と人生に對する關係を正しく表現せるものとしての世界の美的表現を「教育の主要任務」と考へた（上巻、第六章第三節）。ヴィルマンは一方に於てヘルバルトの上の所説を承け、他方、「永存の教育學」の立場から之に改造を加へた。其の家庭から出發し、上方と下方に進むはヘルバルトと同じであるが、上方への歩みを「キリスト教」といふ一層具體的な名目に改め、下への方向に於て、認識の領域に藝術的な「構成」を、同情の領域に「没入」を加へ、更に上下兩方向の外に、家庭から郷土、祖國等に擴まる横の方向を附加し、是等各方向の一々に應ずる

陶冶財を上位、下位の關係に従ひ、宗教的、道德的目的を中心として、環狀に排列した。環は大體左の三層に區分せられる。

第一の最も内部的な層には「情操を「没入」にまで温め、又は温めねばならぬ」陶冶内容、即ち一方には宗教的、他方には郷土的及び祖國的陶冶財（童話、物語、國民文學等）が位する。曰く「我々はフリックに倣つて、この二者を共に郷土に關するものとして考へ得る。即ち前者（宗教的陶冶財）を永遠の郷土に、後者（郷土的、祖國的陶冶財）を自然的、歴史的郷土に關するものとして考へ得る。郷土は、しかし單なる興味の對象ではなくて、夫れ以上、我々の渴望する財であり、道德意識が直接に根を下ろす場所である。」と。

第二の中間の層には「精神に理想的な要素を供給し、情操に同情を植ゑつける陶冶財（國語、藝術の鑑賞、歴史、郷土科、世界科等）が位し、最後の、第三の外部的な層には、認識と構成に與る陶冶財、即ち主として知識と技能に關する陶冶財（數學、自然科學、諸般の技術、體操等）が位する。

要するに、教育の目的に直接に關與するものと間接に之に與るものとを環狀に排列し、陶冶財の、横の平面的な關係に於てではなく、上層、下層の序位に於て、ヘルバルトの世界の美的表現を深化したものが、ヴァイルマンの「倫理的統合」（彼は自己の統合をかく名づけてゐる）である。尙彼は例へば

第三の層に屬する文法の練習が、文學的な、しかもなるべく郷土的、祖國的及び宗教的な材料によつて行はるゝ如くに、外なる層に屬する對象が中心層の内容で以て充たさるゝとき、言ひかへれば層のただの排列ではなく、各層相互の密接な關聯に於て始めて眞の統合は成ると考へた。しかしこれは固より一切の陶冶財を直接に（「中心統合」の如く）情操科に結合し、一切を倫理的に塗りつゞすことではなく、上層、下層の關係、即ち宗教的、道德的なものとの、直接若しくは間接の關係に於て、凡ての陶冶財に夫れ夫れ固有の位置を保有せしむるといふ點には動きなく、彼自身「他の（情操教材以外の）教授が「情操教材」のただの注脚に引き下げられてはならぬ。寧ろ凡ての領域に固有の陶冶價値を、及び各領域の一々に發展の法則（固有な）を……保有しなければならぬ。」といつてゐる。特に第三の層に屬する材料は道德的目的と關聯を有する他の陶冶目的（眞面目に學習すると言ふが如き）に關係せしむることによつて倫理的なものとなる。従つて之を直接に倫理的的目的に結合し、例へば計算問題を寺院の建築に結合するといふが如き、形式的な、不自然な結合について嚴重な警告を與へてゐる。

二、ヴァイルマンに於ける縦の層による統合に頗る近接せる統合論を我々は現象學派に屬する著名な哲學者、社會學者シュローレン Max Scheler (1874—1929) に見出す。彼は其の著「知識の形式と陶冶」"Die Formen des Wissens und die Bildung" (1925) に於て、陶冶の本質、其の過程及び陶冶過程の

條件としての知識の形式につきて述べ、陶冶の本質に照しつゝ、各形式の層位的な統合に論及してゐる。彼に従へば陶冶の本質は小宇宙の建設にある。人は一方に於て全世界の一部であるが、しかも他方、何等かの姿に於て全世界を自己に含み、「人は何等かの程度に於て一切である。」(トマス・アクイナス)。この全世界を特異な個性的形態に於て實現すること、夫れが陶冶であり、簡単に「人間化」——人間以下の自然に對し——であり、同時に、進み行く「神化」への過程であるといはれ得る。そしてこれは自然界と精神界との二重の世界の住民としての人が自然的生活の要求を斷念し、精神生活の本質を實現することによつて徐々に成るので、この過程の源泉は愛、プラトンがエロスと稱し、ブルーノが「勇敢な愛」、スウェーデンボリが「神の知的愛」と稱せるあの愛、凡ての「客觀的態度の根源としての愛である。神は歴史的な人間生活に於て「精神」となつた」。従つて小宇宙として人が大宇宙を反映し、よりて以て精神を向上し、自己の眞存在を實現すること、其處に陶冶の本質は存する。即ち彼は陶冶の本質を形而上的に規定した。次ぎに、陶冶の過程は人に特有な知識を「機能化」「funktionalisieren」「範疇化」「kategorialisieren」する過程であり、機能化とは「對象的知識を、新しい生きた力と機能に……知識の材料を知る力に、言はば轉換することを意味する。」「陶冶された知識は、消化されないで恰も胃袋でがらがら鳴つてゐる知識ではなくて、……完全に消化され、同化され、生命と機能となつた知識である」。機能化によつて「血と生命」となり、

肉となつた知識である。然らばかやうな機能化によつて血となり肉となるべき知識は如何なる知識であるか。

シェーレルは大凡知識は「何等かの爲」の知識である。言ひかへれば凡ての知識は何等かの「目的に奉仕し得、又奉仕しなければならぬ」。彼の知識の爲の知識といふ如きは、「藝術の爲の藝術」といふに等しく、馬鹿げたそらごとたるに過ぎぬと難じ、一切の知識を其の目的に従つて左の三種に區分した。

- 第一、「人の生成と完全な發展」に奉仕する知識。
- 第二、「世界の生成、現象及び存在の最高の根源其の者の超時間的な生成に」奉仕する知識、言ひかへれば「我々の人格の核心に於て、最高の存在及び事物其の者の根源に分與しよう」と努める知識。
- 第三、「人間の目的に對し、世界の實際的支配と其の改造」を目的とする知識。

以上の中、第一を「形成知」(又は「人格的知識」と稱し、第二は神性其の者に關する知識として、「救済知」(又は「形而上學的知識」)であり、第三は實證「科學」の知識で又を「支配知」(又は「作業知」と稱し、所謂「實用主義」の専ら著目せるものである。科學、道德、藝術は第一の、宗教は第二の、諸般の技術は第三の領域に屬する。

シュエーレルは進んで以上三種の知識の序位につき、救済知を最高位に、支配知を最下位に位せしめた。曰く「生命體としての人間の可能な目的に對する作業知は、結局、形成知に、自然の生成と改造は人の有する最深の中心たる人格の生成に奉仕すべきで、逆に前者が後者を支配すべきでない。「人々は實證科學的な過程の理想的な最高の完成に達したりとて、尙精神的存在として絶對に空虚であり得る。否、野蠻人にまでも沈落し得る」。しかも「科學的、體系的な基礎を有する野蠻人は、考へ得られる一切の野蠻人中、最も恐るべきものである」。しかし「陶冶の「人文的」理念——ドイッではグーテが最も莊嚴に體現した如き——も尙救済知の理念に從屬し、結局、之への奉仕を終局の目的としなければならぬ。一切の知識は究竟に於て神からの——そして神に對する知識であるから」と。

以上、三種の知識の序位は、シュエーレルに於ける價值の序位、即ち彼の考へた四種の價值中、快樂的價值を最下に位せしめ、順次、生命的價值、精神的價值に上り、宗教的價值に最高の位置を與へたことに並行せるものであり、「支配知」は生命的價值に、「形成知」は精神的價值に、「救済知」は宗教的價值に夫れ夫れ對應する。しかし、これよりも一層我々の注意を惹くものは彼の三種の知識の序位がヴァイルマンに於ける陶冶内容の「三つの層」と恰も符節を合せる所に存する。時代に於て三十年以上相隔たり、立場の異つてゐる教授學者と哲學者とが、略ぼ同様の結論に達したことは

頗る意を強うするに足ると共に、ヴァイルマンの統合がシュエーレルの如き有力な哲學者によつて裏書せられたことに對し、著しい興味を覺ゆる。

三、ヴァイルマンの「倫理的統合」は宗教的世界觀に基づく陶冶内容の統合であつた。彼にありては「神の畏敬は睿智の始であり、一切の文化は神に根源し、我々の理性によつて認められる眞理が、一つの、同一の神の眞理に歸着する如く、自然的、歴史的な法則は、永遠の法則、即ち神的な、世界支配の法則に歸着する」。従つて二つの郷土といふものの、實は自然的、歴史的な郷土の根源は宗教的な永遠の郷土であり、自然的、歴史的な一切の陶冶内容は、結局、神的な、永遠の法則の地上に於ける顯現に外ならなかつたのである。しかし、かやうな、一定の世界觀に基づく陶冶内容の事實的統合の外に、更に一切の教育活動に同一の世界觀が通過し、一切が同一の精神に支配せられることが、一層切實に要求せられるのでなからうか。言ひかへれば陶冶内容の事實的統合よりも、形式的、理念的な統合が一層重要なものではなからうか。先づ一定の世界觀に基づく事實的統合が存し、次ぎに夫れが同一の世界觀によつて精神的に生かされるによつて、教育活動は始めて内容上將た形式上統一あるものとなり、後者を缺くどき前者は死せる机上の案たるに止まる。ヴァイルマンの系統に屬し、パッサウ大學教授であるエッゲルスドルフの Franz Xaver Eggersdorfer (1879—) はこの點に着眼し、其の著「青年陶冶」『Jugendbildung』(1928)に於てヴァイルマンの説は更に「理

念的統合」"Ideen-Konzentration"によつて補はねばならぬ、と説いてゐる。謂へらく「人々は統合の思想の完全な實現を、結局、理念的統合に求むべきである。即ち統合は全陶冶活動、學校教授及び學校生活が同一の世界觀的、社會的、國民的及び道德的、宗教的精神に支持せられてゐるときに始めて完全に實現せられる。是が爲には何等特別の規準を必要としないが、しかし、心術に於て一致し、心術に集中せる教育共同社會が必要である。かやうな共同社會に於てぞ、陶冶財に内存する理念及び價値は無意的に、且自然的に表現せられる。カづよい講説によつてでなく、却つて統一的精神が一切の對象に温かく貫流することによつて、理念的統合は成る。」と。即ち理念的統合は事實的統合の如く一定の案として具體的に存するものでも、講義や説教によるものでもなく、一に心術に於て存し、一切の教育活動が、同一の、そして熱のある心術を温かに傳へるときに成る統合であり、あくまで理念として、要求として教育全活動に於て實現せらるべき統合である。

四、ゲイルマン以後、統合の問題は、彼が考へた二つの郷土中、自然的、歴史的な地上の郷土に狭められ、郷土を中心とする統合が、次第に前景に浮び上がった。シュブランゲルが、其の著「郷土の陶冶價値」"Der Bildungswert der Heimatkunde" (1923) に於て、「郷土は精神的根源感情であり」「土地との、體驗せられた又は體驗せられる、全體的结合」である、として、郷土の體驗を將來發展し行く全體験の根源ならしめ、郷土は「教科の抽象的分類を打破し」、「認識對象の有機的

關聯を再現する」と述べてゐるのは統合原理としての郷土の意義を端緒に表明せるものである。そして郷土の原理と、近時強調せられつゝある「生活近接」の原理との結合は事物教授を「生活共同體」の觀點から統合する色々の試みを現出した。稍古くはユング Friedrich Junge (1832—1905) の著「村の池」"Dorfteich" (1885) に於ける「生活共存體」、近くはザイフェルトの「作業科」はこの方向に屬する。ユングは上の書に於て、生活共存體を「同一の化學的、物理的影響の下に立ち、相互に及び全體と依存關係を有するが故に、保存適合性といふ内部的法則(住所、生活様式及び構造は相互に關係するといふ法則、例へば魚は水中に住むが故に鰓を有し、水中を泳ぐが如き)に従つて共存する生物の一體」と定義し、公園、牧場、池、沼、森等に於ける動植物の共存生活から出發して、次第に「自然の統一的理解」に導くべきであるとした。夫れは郷土の生活を中心とする生物的陶冶財の統合に外ならない。ザイフェルトが物理學、化學、工學、衛生學等を「作業科」に纏めたのも、更に所謂「時期的教授」"Der epochale Unterricht"、即ち夏季に生物學を、冬期に物理學を教ふる如く、時期に應じて指導的教科を變更することも、畢竟、郷土の觀點からの一種の統合と見られ得る。そしてかやうな郷土教育の運動と「生活共同體」の原理との結合は、一般に國民學校に於ける郷土の生活による統合、特に其の初級に於ける「綜合教授」、擴充して上級學校に於ける「文化科」による統合へと結實した。この中、綜合教授、即ち郷土に於ける兒童の素朴的體驗から出發し、郷土の直

觀を中心とし、之に讀、書、算、圖畫、唱歌等を何の強迫もなく、技巧に陥らず、自然的に結合して教授するものに對しては後に説く機會があるから（本章第十三節）、左に文化科による統合について一應考察することにする。

五、シュプレングルの所説によると「文化科」Kulturkundeの内容は以前には、狭く、言語と文學に限定せられてゐたが、次第に其の語義を擴め、今では民族生活の一切の表現と其の表現形式を含むこととなつた。即ち文化科は一民族の歴史的文化に對する總名であつて、之をドイツの國民文化に關係せしめたとき「ドイツ科」Deutschkunde、他國の文化に關しては「外國科」Auslandkundeと稱する。大凡文化を民族に關係せしめて考察することは早く已にヘルデルに端を發し（上巻、第五章第三節）、彼は啓蒙期の世界市民的な考察法、人文主義及び新人文主義の古典崇拜に對し、各民族は夫れ夫れ異つた特質を有し、この特質によつて文化は條件づけられ、従つて「各民族は、自己の完全性——他國の夫れとは比較し得られない——を自己に有する」ことを明かにした。下つてフイヒテは周知の如く、ドイツ固有の民族性、眞にドイツ的なもの何であるかを國語、藝術、哲學等の各方面から闡明した（上巻、第六章第四節二）。即ち教育が一國特有の國民性を基礎とし、従つて文化科（ドイツ科）が一切の陶冶の中心たるべきことは文化科又はドイツ科の名稱の存しない以前から認められてゐた所、否、強調されてさへゐた所である。然るに十九世紀後半の實證主義、

唯物主義はこの、ヘルデル、フイヒテなどの理想を全く蔽ひ隠した。夫れは早晩再發見せられねばならないのであつたが、果然歐洲大戰を機とし、一大轉換は遂行せられた。大戰に於て人々は大學及び諸學校に於て、あまりにも自國の民族性を疎外し、及び他民族に對する認識の足りなかつたことを苦々しくも體驗した。そして文化科（ドイツ科）即ち民族性と其の精神的態度、民族の宗教的、道徳的、知的及び藝術的な素質と行動が教育の中心ならねばならぬ、との自覺がおのづからにして湧き上がった。かくて一九二四年普魯西の高等學校の新組織に關する訓令、同二五年の之に基づいて教科案に對する指針に於て、文化科を、高等學校に於ける教授統一の原理（新しい教科としてではなく）たらしめ、他の諸州之に倣ふに至るや、文化科に對する贊否兩論が花々しく展開せられた。

上の規定に於て、特にドイツ文化を傳達する宗教、ドイツ語、歴史及び地理を高等學校の「中心教科」Kenntfächerと定め、之を文化科なる名稱に一括して教科案上特殊の位置を與へ、更に音樂、圖畫等の教授と有機的に密接に連結せしめ、夫れ等の取扱に關する指導原理が示された。そして文化科としての教授に於て、國民生活の一切の顯現形式を統一的に把握することによつて、歴史的に成つた國民生活の統一について知らしめ、國民生活の事實と問題を明かならしめ、之を哲學的に深化し、よりて以て公民教育に資すべきことが要求せられてゐる。同時に各種の高等學校を

特色づける教科（古代語を重んずるギムナジウムに於ける古代語、近代語を重んずるギムナジウムに於ける近代語、オーベルレアルシューレに於ける自然科学）は其の特質を失ふことなく、しかも共に夫れ等のドイツ文化に對する意義を明かならしむべきこと、新に創設せられたドイツチエオーベルシューレに於ては包括的にドイツの文化財を基礎とすべきこと、及び文化科夫れ自身に對しても、各種の高等學校に於ける、夫れの特種の任務が示された。そしてかやうに各種の高等學校が夫れ夫れ自己特有の任務を果すことによつて、一方には近代の物質的な、文化の及び教育の悲劇から蟬脱し、他方には文化と教育とが、緊密な交互關係を有することとなつた。

上に文化科に對する花々しき論戰といつた。しかし夫れは文化科其の者に對してではなく、教授原理としての文化科、特に其の歴史的見地に關してである。大凡文化を歴史的に考察しようとするは文化科の主張者達の根本態度であり、彼等は個々の客觀的文化を、其の創造者の精神に、更に夫れ等を一切の文化の基床である民族精神に歸著せしめ、歴史的考察法により、「一時代の全文化を一つの精神體（ヘルデルの意味に於ける）の表現として把握」しようとする。例へばバロック時代の藝術、即ちゲルハルトの詩歌、レンブラントの繪畫、バッハの音樂、ノイマンの建築、シュリューターの記念碑等を、凡て、一つの精神、この場合バロック精神の表現として把握し、國語、宗教、其の他の文化に於ても同様の歴史的考察を適用し、結局、一切の文化を、根源としての民族精神に

統合しようとする。けれども之については、夫れは偏つた歴史主義、却つて非歴史的な歴史主義である、如此は青年の理解力を遙かに超越し、到底充實せらるべくもない不當の要求であり、之が爲に一層重要な任務である指導的な人物、偉大な作品等に對する體驗が却つて忽せにせられる虞がある等々の非難が擧げられてゐる。リットは之に對し鋭い批判を加へ、ハーフェンシュタイン、Martin Havenstein は實行上の困難から之に反對し、ケルシェンシュタインも之と兩立し得べくもない立場にある。他方、贊成論者は、反對論者は一方的な誇張に陥り、文化科の根本的見解——夫れは動かし得べくもない——があまりにも見失はれてゐると反駁する。ノール Herman Nohl (1879—) を始め、ペテルス Ulrich Peters、シュプレングル Johann Georg Sprengel、ホフシュテーター Walter Hofstaetter 等は何れも贊成論者である。そしてかやうな意見の相異は結局、大部分、其の抱懐する歴史觀の相違に基因する。

* この非難の要點は拙著「教授原論」八八—九五頁に詳説してある。就て参照せられたい。

第八節 教育者—教育の主體

一、人格的教育學

一、「方法よりも人格（教育者の）」とは教育の根本原則であり、兒童の世紀の後には「教育者の人格」の世紀がつかねばならぬ、と言はれてゐる。從來の、特にヘルバート及び其の一派の方法主義に反對し、「教育第一の方法は教師の人格であり、其の主目的は生徒の人格である。」とし、就中、教師の人格に於て藝術的方面を重視するものが「人格的教育學」"Personalkeitspädagogik"であり、之が主張者は、程度の差こそあれ、何れも藝術的天分を有する。人格的教育學なる語はリンド Ernst Lindé (1864—) が一八九七年其の著に「人格的教育學」の表題を冠してから廣く行はるに至つた。

リンドはチューリッゲン地方の古い教育都市ゴッタの寫眞師の家庭に生れた。郷里の實科學校を経て師範學校に進み、卒業後、數年地方の國民學校教師、一八九五年ゴッタの國民學校に轉じ、在職三十年、一九二五年退職、爾來ゴッタの實科學校の教師となつた。教職の傍文筆に従事し、教育に關する著述極めて多く、就中、「人格的教育學」"Personalkeitspädagogik" (1897) 「現代の教育的論争」"Pädagogische Streitfragen der Gegenwart" (1912) 「表現的教授」"Der darstellende Unterricht"

(1899) の三者は彼の思想と教育的態度を窺ふに於て特に重要である。

リンドは其の「人格的教育學」に「現代の、方法への信仰に對する一警告」なる副題目を興へてゐる。これによつても明かである如く、彼は當時の方法主義に眞向ふから反對する。そして「方法」は人々が夫れによつて期待するものを成し遂げ得ない。如何なる教材も何等かの規範に従つて處理しただけで教育力を有するのではなく、寧ろ教育者の精神によつて生かさるゝことによつてのみ教育力を發揮し得る。教育者の心情による、この、教材の再生は屢、一切の特殊の方法的處理を無用ならしめる。」と率直に語る。この一語、彼の教育的信條を明かにして復た餘蘊なきに近い。彼は方法に對する信仰と記憶の偏重を從來の教育の二大缺陷と、知識の分量よりも眞、善、美等に對する暖い感情を起さしむること、一般に心情の陶冶を教育最高の任務に掲げた。そしてこの點で、ライプチヒ大學教授であり、國語教授の改革者として盛名を馳せた言語學者ヒルデブラント Rudolf Hildebrand (1824—1894) に呼びかける。ヒルデブラントの「學校に於けるドイツ語教授とドイツ的陶冶及び教育一般に就て」"Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Bildung und Erziehung überhaupt" (1867) は今も尙國語教授の經典と仰がれてゐるが、この書についてラッベ Richard Laube 1875

「彼（ヒルデブラント）は、愛からして、兒童の心情の深みに沈降し、日常的なもの、純粹に人間の

なものに内的に結合しながら、之を、同様に愛からして、ドイツ民族の最高の理想にまで、純粹に神的なものにまで高め導かうとする」教育學者である。彼にありてはドイツ言語學は教育學の基礎であり、夫れは、ドイツ民族の本質とドイツ民族の陶冶理想に關する一切を彼に教へる。「従つてヒルデブラントはドイツ民族の性格からしてドイツ的教育目的とドイツ的教育方法を導き、ドイツ言語學——其處に民族性は最も能く、且最も豊富に現はれてゐるから——を教育學の目的科學及び補助科學として認め、夫れによつて生活への直接な影響を獲得しようとした。この影響こそ、彼が望み且努力した所である……」

と語つてゐる。彼は前世紀の中葉に於ける教育學の主知的嚮向に反對し、ヴェイツなどと等しく、心情の陶冶について力説し「心情は悟性よりも遙かに大きいものである。従つて、唯最も手近かなもののみを見て遠くを見ない悟性に比し、一層多くを包括し、把握する。」と言ふ。知識と陶冶とは一つでない。教育の目的は民族性に根ざす眞のドイツ人を育成するに存するが、この目的は悟性と心情の陶冶、即ち全人格の陶冶を、中にも心情の陶冶を目指すときに始めて達成せられ、之に對する最良の手段は國語である。といふのは國語に於て民族の全生活は具體化せられ「古い生活」が持續せられてゐるからである。國語は民族精神を正しく映す鏡であり、従つて教育及び教授の中心に位すべきである。大凡國語の教授に於ては言葉の形式よりも其の内容を重んずべく、國語の中に

潜んで存する、文化的、歴史的、宗教的、社會的及び道德的な眞理が生徒に生き生きと傳へられたら、國語教授の技術的方面はおのづと現はれる。尙又、生徒に固有な生活を民族の精神的生活に導くのが教授の任務であるから、國語教授に於ては書かれ、見られる言葉よりも語られ、聞かれる言葉に重點が置かれねばならぬ。大凡以上の見地からヒルデブラントは國語教授の方法に對し、次ぎの四つの原則を定立した。

- 一、言語の教授では言葉と同時に其の内容を完全に生き生きと、且暖かく把握せしむべきである。
- 二、ドイツ語の教師は生徒自身發見し得る何者をも教へてはならぬ。寧ろ夫れ等一切を教師の指導の下に生徒に發見せしむべきである。
- 三、書かれ、見られる言葉でなく、語られ、聞かれる言葉に重點が置かれねばならぬ。
- 四、教授の目的としての標準語は、學級で語られる口語又は家庭語に密接に結合して——例へばラテン語の如く獨立してではなく——教へらるべきである。

以上はヒルデブラントの教育思想の大づかみであるが、この中、形式的方面よりも内容的方面を重視すること、及び特に悟性による明晰な知識よりも心情による把握を強調することはリンデを強く刺戟した。リンデは實にヒルデブラントの上述の書に對し、「こゝに根源的な本來の生活が現はれてゐる、……夫れは讀者を本來の生活へと呼びさます、たしかに又教師及び生徒をも夫れへと呼

びさまざまならぬ。教材と本来の精神との結合、この相互歸入は凡ての眞の教授の必然な基礎である。」と言ひ、更に「冷かな、興味の失せた教師は如何に忠實に教授學の法則を守らうと、其の處理はいつでも方法的であり得ない。教ふる材料が教師の中に生きないとき、中なる生活が外なる教へに現はれないとき、教師も生徒も、唯材料に惱まされるのみである。」と附加してゐる。

リンデは教育上、何よりも教師の人格を重んずる。教授の各瞬間に於て、何が必要であり、如何にすれば生徒と教材との正しい關係は成立し得るかに對する「教授的直感」——形式的段階とか、教造の分析、問答、統合、總括など稱せられるものでなく、——こそ第一位に位すべきである。そしてかやうな直感による教師の活動は藝術家の活動に頗る似通つてゐる。異なる所は藝術家が無から創造するに對し、教師は生徒の人格の内面にまことの生活を喚びさますといふ點に存する。そして之が爲には、教師は「教材が彼の本質と、言はば癒着し、かくて自己の精神生活として、内面から輝き出るまでに之を自分のものたらしめ」ねばならぬ。「最も深い意味での教授は、兒童の理解し得る範圍に於ける教師の自己表現である」。まことに方法ではなくて人格であり、教授は一種の藝術である。彼は實に「科學は忘れられねばならぬ……でないを余の教育活動に於て最も價値ありと思はるゝものは全然失はれ行く……教師の精神的態度は其の基調に於て、藝術的であつて科學的であつてはならぬ。夫れは彼が傳達しようとする材料による一種の遊戯である。」と言へるヴェーベ

ルに於て最も有力意味方を得たとすら語つてゐるのである。

リンデは「心情」*Gemüt* は最も根源的な精神作用であり、「夫れから他の一切の精神的活動、特に意志及び行爲は發展する。」と説く。こゝに心情とは「事物と夫れの自己に對する最も内部的な關係とを同時に把握する精神の能力」、意志とは「この關係を外部的に……實現する努力」を意味する。即ち彼の立場は明かに主意的であり、ヘルバルト一派の主知主義とは背中合せに對立する。彼にありては心情——悟性ではなく——を陶冶する教授のみが教育的教授の名に價する。彼は又教授を直觀の段階と抽象の段階に區分するに反對し、「思考と感情と直觀とはいつでもなるべく同時に發動すべきである。」と主張し、ヘルデブラントが教授上強調した「對象的思考」*Gegenstandliches Denken* を重視する。對象的思考は直觀から離れないで、見ること、感ずること、考へることが一つとなつたものであり、夫れこそ最も完全な思考である。生徒が何者かを内的に體驗したとき、よし傳へられたものを復演し得なくとも、將た夫れが明かに意識に上らなくとも、生徒の人格は、抽象的思考や記憶によるよりも一層陶冶せられる。これが、あのヘルデブラントの説く「暗い所得」*dunkler Besitz* であり、ヘルデブラントは「また抽象することの出来ない兒童は、自然人の如くに、清鮮な生活感情に於て……事物を豫感しつゝ把握し、之を自己のものとする。よし夫れを言語に表現し得なくとも。かやうな所得は暗いものであるが、しかし一層有力である。蓋し、

夫れは、精神生活の……根源にまで入りこむから。」と言つてゐる。

大凡以上の見地からして、リンデは宗教、歴史、博物、國語等諸教科の教授について精説してゐるが、こゝでは單に彼の表現的教授に對する態度に觸れるに止めて置かう。彼はヘルバルトの反對者であつたが、唯一つの點でヘルバルトの跡を追ひ、表現的(模寫的)教授について語る。しかしここに言ふ表現的教授はツィルレルの説く如き「發展的表現教授」即ち新しい材料を論理的に追究し、生徒の自己活動を進める教授ではなくて、「講話的表現教授」(ヘルバルト自身考へた如き)、悟性ではなくて、心情の自己活動に導く教授を意味する。即ち表現的教授の狙ひは受容の形式に於ける自己活動に存し、之が「形式と方法は、兒童及び學級に適合した仕方、短い會話を交へつゝ、身振、繪畫等を補助としつゝ、兒童に分り易く、生き生きと敘述する講話」である。

述べ來つた如き、リンデの方法主義への反感は、しかし、年と共に著しく緩和された。彼自身「九一六年の『人格的教育學』第四版に於て『二十年後に於て著者自身の考へ方も一變した。そして自分の著書を脱ぎ棄てた蛇の皮のやうにふり返つて見る。若し今日人格的教育學を著さねばならぬとしたら余は全く異つた見地から之に對するであらう。』と自白してゐる。一九一二年の『現代の教育的論争』に於ても『教育及び教授を心情の仕事としよう』との信念は一貫不動であり、「内的關與、暖かみ、感懐、——人格」を重視し、學校は「何者かを體驗する」體驗學校であらねばならぬ、

との主張に變化ないにしても、方法放棄の鋭い鋒先は次第に鈍つた。同時に人格的教育學をば教育學の一部と見做すに至つた。曰く「人格的教育學は教育學の全部を蔽ふものでない……唯其の一部——恐らくは最も重要な部分を發揚するのみであるから、之を補ふに他の重要な部分を以てせねばならぬ。」と。そして彼はこの、他の重要な部分をば毫も感情を交へず、事實を事實として、嚴密にありのままに經驗せしむる「事實的教育學」『Sachlicheitspädagogik』に求めた。即ち今や「人格か又は方法か」ではなくて「人格と及び方法」の立場に轉じ、人格の原理の外に「事實性の原理」を立し、計算、幾何、文法、外國語、物理等は「心情及び感情の分與を許さない」分野であるから、是等の教科では人格的ではなく、「單に事物自身をして語らしむべきである」とし、主觀的、感情的な方面と共に、又はこれ以上に「超個人的な法則」「超人格的、一般的」な方面を重視するに至つた。ルンクはリンデのこの態度の變化を「ソールがボールになつた。」と祝福してゐるが、兎も角、後年のリンデは若い時代ほど極端ではなかつた。

二、藝術教育運動の有力な代表者であつたヴェーベル Ernst Weber (1873—) は同じく藝術的傾向に富めるリンデを、教育に於ける「信仰の仲間」と呼び、自著「教育的基礎科學としての美學」を捧げてゐる。

下フランケン州ケーニヒスホーフエンの農家に生れ、ヴェルツブルヒの師範學校卒業(一八九二年)後、長く國民學校の教師

であつたが、更にイエーナ、ミュンヘン、ライプツヒの諸大學に哲學、教育學、ドイツ語、藝術科學等を學び（一九〇二—同〇五年）、一九〇六年ライプツヒ大學に於て學位を得た。後ハミュンヘンの國民學校及び保姆養成所の教師、新設の心理、教育研究所の講師たりしが、大戰の勃發すると共に從軍し（一九一四—一八年）、同一九年ベンベルヒの師範學校長に昇任した。多くの著書中、前述の「教育的基礎科學としての美學」"Aesthetik als pädagogische Grundwissenschaft" (1907) (主著)、「教師の人格」"Die Lehrerpersönlichkeit" (1912)、「藝術教育と教育の藝術」"Kunsterziehung und Erziehungskunst" (1914)等は彼の教育意見を窺ふべく、その他圖書に關する二三の著述は廣く行はれた。

ヴェーベルの教育的努力は主として教育學の體系及び教育的行動に於ける藝術の占むべき位置を確保する方面に向けられた。しかし彼は決して極端な思索家ではなかつた。其の著「教育的基礎科學としての美學」は、彼が美學を教育學の唯一の基礎科學たらしめたかの誤解を屢々惹き起したのであるが、彼の眞意は、倫理學及び心理學のみならず、論理學及び美學をも共に教育學の基礎科學たらしめ、從來あまり顧みられなかつた美學の教育的意義を明かならしむるに存した。彼にありては藝術は皆に特殊の陶冶財たるのみならず、更に教育及び教授の目的を完全に達せんが爲に、教育の全活動に浸透すべき要素であつた。レーマンは「人が人に及ぼす作用に於ては、抽象的に一般化され得ない、科學的な探針ではとらへ得られない、直接的、非合理的なものが存する。—教育は、一歩一歩非合理的、直覺的なものを必要とする。従つて教育は一つの藝術である。」と言つてゐるが、ヴェーベルはレーマンのこの語に呼びかけ、教育的活動を藝術的に解する。そして其の師フォルケ

ルトの美學に於ける。

一、美は「形式と内容」の統一として現はれる。二、美は「人間的に意味ある形態」を有する。三、夫れは「假象の世界」に屬する。四、夫れは「有機的統一」を表現する。

との四原則を教育に適用しようとして企てた。彼はリンデと共に、教材は生活の材料に高められねばならぬ。「知識ではなくて生活が傳へられねばならぬ。悟性による理解ではなくて心情による把握が第一線に位する。」(リンデ)、要するに教育的活動は藝術的である、との確信に立つ。固より教師は自由に創造する藝術家とは異なり、いつでも生徒の精神状態を顧慮しなければならぬが、この顧慮は藝術的態度に頗る似寄つたものであり(この點、尙後段参照)、従つて教育者の活動は本來美的ならざる目的を達成しようとする場合にも藝術的活動に似通つてゐると稱し得られる。

自己活動の覺醒は一切の教育の最高目的である。しかしこの場合にも彼は自己活動の意義を感情の方面、即ち「自我の自由な活動と感情生活との内的な結合」に認め、「自己活動によつて人は自然の衝動を満足せしめ、しかも自然の衝動の満足は、一切、快感を惹き起す。自己の力を仕事に對する意識ほど大きな喜びに満ちたものは存しないとはスピノザの根本眞理である」。従つて學校では、兒童をして、一切の活動を自ら選んだ遊戯のやうに、自由に幸福に感ぜしむべきである、とすら彼は強調するのである。

教育と教師の人格との關係につきては「教師の人格」及び「藝術教育と教育の藝術」の二書に於て詳細に論及してゐる。前者に於ては、一、「形成者として」、二、「實驗家として」及び三、「技術家として」の各方面から教師の人格の本質を取扱ひ、其の中、二では心理的實驗に基づいて「一般には教育學、特殊的には教授學」を建設しようとするものに反對し、三では作業學校に對するケルシエンシュタイネルとガウディトクの論争に觸れ、結局ガウディトクに左袒してゐる。特に注目すべきは一の「形成者としての教師」なる一節で、こゝで彼は教師は教材のただの傳達者でも、兒童の諸能力の自由な發展の指導者でもなく、實に文化財及び人間精神の形成者であり、一切の教育活動の本來の負擔者たるべきを力説する。曰く「材料に對する知識と心理的認識とは一切の教育活動の必然の豫想である。けれども夫れは唯の豫想たるに止まる。教育的活動はこの二つの分れたものが生きた關係を有するときに、即ち文化財を認識し、自己に體驗した成人が未成年者に働きかけ、未成年者をこの材料による生きた活動へと刺戟する爲に、材料を生かし、形成しようと力めるときに始まる。」と。

同じく「藝術教育及び教育の藝術」に於てもヴェーベルは、教師が述べ來つた意味に於ける「形成者」たるべきことを、各教科について説明し、「教育的基礎科學としての美學」の體系に「新しい一石を附加した。」(ヘルゲット)。この書に於て、彼は教師は出來上がった藝術品を利用する場合

には藝術の傳達者であり、彼自身材料を藝術的に形成する場合には藝術家であり、かくあるによつて教育活動は「教育の藝術」となるとし、藝術は一つの陶冶財たる以上に、教育全活動の原理たるべきことを詳説してゐる。教育者の藝術活動は人の形成と材料の形成との二つの任務が完全に融合する所に成立し、夫れには教師自身「兒童の直觀に、青年の感じ方に生き、自己の已に成人たるを忘れ去る」ことが何よりも要求せられる。「再び兒童となり得る人のみ、何等内から迫られることなく、再び兒童の如くに喜び、兒童の如くに想像し、兒童の如くに遊戯し得る人のみ教育的藝術家たり得る」。この「自己を忘却し、全精神で以て兒童の心情に沈潛し、そしてこの固有な(兒童に)精神状態からして形成する能力」を有する人は眞に教育的天稟を有する人であり、この能力を缺いた場合、決して眞の教育者たり得ない。要するに、再び兒童となり、兒童と共に感じ、考へ、一切の材料を兒童に適合するやうに形成し得る人のみ教育的藝術家たり得る。そしてかやうに一切の教育活動が藝術的となつたとき、之を「教育の藝術」と稱する。次ぎに彼は「藝術の教育」を藝術の了解及び享樂への教育と創造的態度への指導とに二分し、其の各々について細説してゐる。

ヴェーベルの主張には屢々指摘せられてゐる如く、時に、かなりの誇張があつた。特に教育上の一切の二律背反、自由と強制、個人教育と社會教育、學校と生活、精神と身體との二律背反等は藝術を介することによつて調和せられるといふ如きはあまりにも安易な見方である。しかし夫れ等は

共に彼自身の體驗の表現であり、教育的藝術家（述べ來つた意味に於ての）たることを教育者の第一の資質とせる如きは何人も承認せざるを得ない所であらう。彼は教育家であると共に詩人であり、畫家であり、珍らしく藝術的天分に恵まれ、圖畫に關する三四の著述がある。始めて黑板畫に對する新しい技術を案出し、其の利用について説いたのは彼であり、圖畫を孤立した一つの教科から、教授全般の有力な手段たらしめたのも彼である。年若うして「藝術教育運動」の第一線に立つたのは寔に故なしとしない。

三、大凡藝術的天分を有するは人格的教育學者に共通の資質であり、リンデに於て、ゾーベルに於てさうであつた如く、同じく、一般に人格的教育學者の代表者と目せられてゐるシャーレルマン Heinrich Scharrelmann (1871—) 及びガンスベルク Fritz Gausberg (1871—) も共に一面藝術家である年を同じうして、ブレイメンに生れ、殆んど同時に師範學校を卒業し、共に郷里の國民學校教師となり、性格に於て將た思想に於て頗る相近く、長い間（後年には意見の相違があつたが）盟友として、ブレイメンの一角から教育革新の烽火を擧げた。「我々は十年の長きに互り毎週共に作業し、出來得るかぎり助け合つた。我々の最初の著書は概ね共同の作業に成つたものである。」とはシャーレルマンの述懐である。彼等の著述は科學的なるよりも直覺的であり、敘述も體系的なるよりも藝術的、箴言的、客觀的なるよりも主觀的であり、夫れだけ人を引きつける魅力を有つてゐた。特

にシャーレルマンの論調は鋭いものであつた。

主知主義の排撃、方法主義への反對、教師の自由な活動の強調などは人格的教育學の特色と見做さるべきであるが、この特色は何人よりもシャーレルマンに於て最も鮮明であり、且尖端的である。「人々が汝に（師範學校教育學に於て）教育的叡知として口授せるもの、汝に讀ましめ學ばしめたもの、汝に因襲や習俗によつて淨められたものとして提示せるもの、一切を容赦なく屠り棄てよ。自己の體驗は、最も愚かなものであらうと、覺えてゐなければならぬ教育的叡知のまとまつた數冊に勝つて價值あるものである。」と、彼は激越にも語るのである。即ち彼は一切の教育的傳統を破棄し、一切の教科案に、在來の教授法に一顧の勞も與へないで、凡てを兒童の瞬間的な要求と、之に應ずる自己の體驗、其の人格的な、しかも時々出來心で以て解決しようとする。教師の自由、一切は夫れにかゝる。曰く「教授は人格的であらねばならぬ。教師の自由は、教授の效果に對する最も健全な養士である。」と。しかし藝術的素質と教育的素質を身に具へたシャーレルマンの如きは兎も角、教科案も教授法をも無視し、しかも兒童の時々要求に應じ得るやうな、自由な處理を一般の教育者に要望するは無謀であるのみでなく危険でさへある。彼の教育が「教育的印象主義」を以て目せられるのは謂はれないことではない。

教育實際家としてシャーレルマンは「自由作文」の最初の、でなくとも最も有力な主張者であり

他方、ヴェーベルと等しく圖書を重視し、特に郷土科の教育的價值について精説してゐる。彼は又作業學校の有力な支持者であり、之に關する多くの徵表を擧げてゐるが、中にも、一、「共同の作業（教師の補助による多數の兒童の）に於て自ら選んだ目的を自ら選んだ方法で達成しようとする努力する。」二、「一切の手の活動は、唯、精神的な問題の深化と解決に必要であり、且役立つ限りに於てのみ利用せられる。」との二點、特に第一に其の重點を置いた。

シャルレンマンは一九二〇年ブレイメンに「共同社會學校」„Gemeinschaftsschule“を開き、自己の理想の實現に力めた。共同社會學校は生徒と教師と父兄が共同體を組織し、「學校と家庭を一つの教育共同社會に結成」しようとするもので、最も家庭との連絡に重きを置く。教育の内容につき言へば、彼は現時の學校が第一に、凡てを一樣の規定で以て束縛し、第二に、あまりにも教授に偏せるに反對し、學校は共同社會の理想、即ち積極的には「全體の幸福の爲に、各個人が進んで利己心を去つて服従し」、消極的には「何人も他人の厄介になるな。」との理想の下に打立てられ、何よりも先づ教育する場所（教授する場所ではなく）でなければならぬ、と唱へる。教育の方法は一切「兒童の立場」から決定し、課程表、時間割等を全廢し、兒童の興味の向ふ所に従ひ、自由な會話によつて教授を進める。従つて一時間の授業が地理に始まつて國語に終ることも、理科に始まつて宗教に終ることもあり得る。教師も生徒も共同生活の伴侶であり、罰とか命令とか、一切の強迫

は姿を消し、相互に信頼し、相互に助け合ふ。かくて生徒が社會的感情によつて行動し、「互に助けようとし、又助け得る」に至つて共同社會學校の理想は實現せられる。尙體育に留意し、兒童は教師と共に四週間乃至六週間、田園の「學舎」に滞在する。そしてシャルレンマンはかやうな共同社會學校を作業學校、即ち「共同の作業に於て自ら選んだ目的を自ら選んだ方法で達成しようとする努力する」學校の、一層發展した形式であると考へた。

ガンスベルクはシャルレンマンと略ぼ同一の立場にあり、主著「民本的教育學」„Demokratische Pädagogik“ (1911) はシャルレンマンの主著「體驗教育學」„Erliebte Pädagogik“ (3. Aufl. 1912) と幾多の共通點を有するが、論調は比較的に穩便である。

兒童の權利の尊重、教師の完全な自由と自立はガンスベルクに於ても指導原理であつた。彼は一切の教權、一切の命令に對し、學校の自由を確保しようとする。作業學校につきは、リスマンに倣つて、手の作業よりも生産的精神作業を重んじ、「創造的作業は、夫れの周圍に、將來、學校改革者の集會するであらう旗印である。」と言ひ、生徒の自立と教師の自由は作業學校に於て實現せらるべき二大要求であり、作業學校は「民本的」學校たるべきであると主張する。彼は又ケルシエ・ンシュタインと等しく、學級を小さな共同體に組織し、社會的感情と社會的意志を喚起し、生徒

をして將來公けの任務に進んで共働するに至らしむべきであるとした。其の他、シャールマンと共に、郷土科の教授、特に大都市に於ける郷土科の教授が如何にあるべきかについて教育者の蒙を啓いたことも彼の功績の一に數へられてゐる。

以上、この年と所を同じくせる、二大、大都市教育改革家は體驗主義、印象主義、自由主義なるに於て、將た歴史感の缺乏に於て其の軌を一にし、共にロシアのトルストイの影響が甚大であると稱せられてゐる。即ち彼等の思想の一面が、トルストイによつて自由と主観性が一段と強調せられた、ルソー主義の再生であることは見逃がさるべくもない。彼等によつてヘルバルト派の硬化せる形式主義は完全に打破せられたが、其の反面、誇張に失するものあるを免れなかつた。そしてこれに我々は彼等の教育的見解の限界をはつきりと認め得るのである。唯、ガンスヘルクの表現形式はシャールマンほどに文學的でなく、夫れだけ實際的であり堅實であつた。彼は教授の改良を自己の職分と信じ、「共同社會學校」の如き實驗學校の設立には賛意を表しなかつた。

二、教育者の類型と資質

一、「方法よりも人格」とは、教育及び教授の方法の詮議に専らであつた當時の教育界に對する、人格的教育學の一大警鐘であつた。人々は今や教育者の人格が教育の決定的な契機であり、教育者

こそ、まこと、文字通りの「教育の主體」であるとの信念に生き返つた。此の如くにして教育作用の中心が「方法」から「人格」に轉位するに伴ひ、教育者の類型と資質に關する研究漸く盛なるを致し、多くの勝れた述作が現れた。中にも特に注目すべきはケルシエンシュタインの「教育者の魂と教員養成の問題」„Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung“ (1921) とシハナイデルの「教育者と教師」„Erzieher und Lehrer“ (1938) である。其の他、グレンツァルトは其の「教育的心理學」(二版、一九二五年)に於て教育者の心理學につきて述べ、フォーヴェンケル Ernst Vowinkel (1872—) は其の著「教育學の心理學」(一九二二年)「教育的類型論」(一九二三年)等に於て教育者の類型に論及し、デーリング Woldemar Oskar Döring は「教師の心理學の研究」(一九二五年)に於て理想的な教師の資質と類型につきかなり詳説してゐる。

二、シュブランゲルは「生の形式」に於て、愛で以て社會的類型を特色づけた。愛のみが社會的精神を最高度に發展せしめ得る。社會人に於ても他の五種の類型が混在してゐるが、其の第一の特色は社會的根柢傾向である。この傾向は多様な姿で現はれながらも、其の最も本質的な徵表は愛し、又は愛にあこがれると言ふにある。前者は發動的に社會的であり、後者は受動的に社會的である。そして彼によれば教育者は本來社會型、中にも發動的社會型に屬する。少くも眞の教育者は社會型に屬すべきであり、其の最も偉大な模範はベスタロッツチである。彼が文化價值への愛と生徒の中な

る價值可能性への愛との、二重の意味に於ける愛を教育者に要求したことを、教育を「……與へる愛からして他の精神に對する意志」と定義したことを、共に已に述べておいた(本章第四節、二)。

ケルシエンシュタイネルはシュブランゲルの上の意を承け——彼は上述の書をシュブランゲルに捧げてゐる——教育者の類型を社會型に屬せしめ、之が模範としてベスタロッチを擧げ、教育者の本質は人間愛にある、「他に對する愛に生き得ないものは始から教育者たるに適しない。ベスタロッチを不朽ならしめたのは其の教育説ではなく、却つて何よりも先づ生活であり、この生活からして彼の主要な學説は流れ出たのである。」と述べ、進んで「教育者は社會的根本類型の一つの生の形式——超時間的價値の、未來の特有な保持者としての未成年者に對する純粹な性向からして、未成年者に具はる特殊の陶冶性の程度に應じ、其の精神的形成に、永續的な限定性に於て影響し得、尙又かやうな性向の發動に於て自己の最高の満足を見出す一つの生の形式である。」と定義的に詳説してゐる。即ち彼にありては、教育者は、社會的根本類型の多様な顯現に於ける一つの形式に屬し、之が根本徵表として、一、個人の精神的形成に對する純粹な性向を有し、且この性向の發動に於て最高の満足を感じること、二、各生徒に固有な精神を生徒に具はる陶冶性の程度に應じて形成し得る能力を有すること、三、言はば舊の状態で存する未成年者の人格、即ち超個人的な價値の未來の特有な(夫れ夫れ個性に應じた)保持者としての未成年者に對する性向としての純粹な愛、四、影

響の持續的限定性、即ち生徒に萌芽として存する價値狀態の特質を顧慮しつゝ、生徒の發展を助成する意志の四者が擧げられる。そして彼はこの根本徵表からして教育者に特に必要な左の四資質を演繹した。

第一に、「純粹な性向(愛)と、この性向の満足から永遠に湧き出で決して枯渴しない淨福」は眞の教育者を特色づける第一の資質である。眞の教育者は生徒を離れては一刻も安んじ得ない。しかもかやうな性向は教育者自身兒童と同じ精神狀態、言ひかへれば教育者が永く童心を有ちつづけることに主として基因する。眞の教育者は「思索と反省の甲を精神に纏つてゐるにしても、いつまでも一種兒童らしき心情を保持し、この心情はたえず堅い甲をつき破つて現はれる」。即ち彼は兒童の如くに自然であり、無邪思である。ベスタロッチは生涯かやうな童心を失はなかつた。彼は老年時代に於て尙「白髮の小兒」と自稱し、「少しばかり小兒であるは結構なことである。」と云つてゐる。童心は、ベスタロッチの生活が示す如く、有害なこともあり得る。けれども教育者の本質と生徒の本質の類似は生徒と教育者をしつくりと結合させるのみでなく、又生徒に固有な性向、興味、欲求等を直接に感得せしめる。同時に又生徒の教育に對する純粹な性向は教育者をして教育「其の者の爲に」活動するに至らしめる。

次ぎに、生徒に具はる陶冶性の程度に應じた精神的形成は、生徒の心狀を正しく了解することを

第一前提とし、この了解は、前の純粹な性向に一定の方向を示す。即ち教育者は生徒の心狀を正しく了解する能力を有しなければならぬ。然るに件の了解は合理的なるよりも一層非合理的であり、一々の生徒に固有な心狀は一般心理學の法則からして——よし夫れは有力な補助であり得るにしろ——推定し得べくもない。教育者自身生れながらにして有し、しかも「經驗と練習によつて強められた感情移入の能力によつてぞ一定の（即ち個々人の）精神の謎は解き得られる」。だが、夫れ丈ではまだ足りない。教育者は感情移入の能力で以て把握したものを、一定の瞬間に於て、自己の教育的意圖に應じて適宜に處理しなければならぬ。これは單なる法則によるものでなく、主として天稟と經驗と練習に俟つ。若し感情移入の能力と、一定の、即ち個別的な瞬間に於て、其處に現はれる生徒の心狀に應ずる適宜の教育的處理の何であるかを迅速且正確に認識し、及び之を遂行する能力とを合せて「教育的敏感」と稱するならばかやうな敏感は教育者に要求せらるべき第二の重要な資質である。

第三に、教育者は個々の生徒の現在の心狀を了解し、之に應じた處理を成すに止まらず、又超個人的な價値の、未來の保持者として、即ち成りつゝある人格としての生徒に對する「純粹な性向」を有しなければならぬし、この人格性に於て生徒に於ける個別的なものと一般的なもの（超個人的價値）とは結合する。夫れには現存の個別的な精神が一般的方向へと次第に發展し行く狀態を、し

かも具體的な姿に於て丹念に觀察しなければならぬ。かやうな觀察力を余（ケルシェンシュタイネル）は「人格診斷」と名づけようと思ふ。是れ將た教育者に要求せらるべき重要な資質である。かやうな觀察力は、言ふ迄もなく、自然科学者の觀察力とは異り、寧ろ詩人及び歴史家の夫れに近接する。人格診斷者の眼は先づ一般的なものに、次ぎに特殊なものに向ふ。しかもこの觀察力も生れながら具はる特殊の能力であり、個々の施設で以て練成せらるべき性質のものでない。

第四に、生徒の發展に限定的（固より持續的限定を意味する。持續的なもののみ教育的であるから）に影響すること、言ひかへれば「生徒の意志を次第に一義的に限定し、生徒に、習慣によつて準備せられ、一定の原則によつて指導せられた強固な性格を附與」せんが爲に、教育者は一方に於て、生徒の多様な意志を自己の固定した意志に従屬せしめようと力める——これが権力人の根本徴表である——と同時に、他方、自己自身、確固たる意志を有たねばならぬ。「確固たる人格、統一した方向を有する全體意志からしてのみ、他への、恆常に存續する影響は期待し得られる」。人々は之を教育者の「權威」と呼び來つた。言ふ迄もなく權威は教育の不可缺の條件である。けれども「眞の教育者によつて行使せられる権力は愛の権力、感情的、知的及び道德的優越性の権力、倫理的價値の権力」であつて、支配せんが爲の権力であつてはならぬ。

以上は一般に教育者に對する要求であるが、ケルシェンシュタイネルは、この外、教授者、即ち

文化の傳達者としての「教師」、特に學級の教師に對する要求として次ぎの三點を擧げてゐる。其の第一は、教材に對する、及び其の「客觀的」に有力な表現に對する即物的態度、即ち教材其の者に對する十分な理解と、論理的に誤りなく、且修辭上、有力な表現能力であり、第二は、生徒に對する、及び教材の「主觀的」に有力な傳達に對する人格的態度、即ち生徒の多様な人格に對應し得る處理と教材の主觀的、心理的形成に對する能力であり、第三は、教材の價値に對する十全な體驗——特に精神科學的教材に對し——であり、この三者は學級の教師として成效せんが爲に、「教育者としての徵表に附加せらるべき主要な徵表である」。この中、第一と第二につきて言へば、上級の學校では第二よりも第一が、國民學校では逆に第一よりも第二が特に要求せられる。そして彼は教師の人格に於ても、「理論的態度ではなくて、社會的性質、愛の根本法則が決定的である」ことをどこまでも強調する。

尙、主著「陶冶論」に於ける次ぎの一節は、以上の簡単な要約であると共に、他方、彼の腦裏にある教育者の理想像を髣髴せしむるに足るものであり、しかも夫れは一面、教育者としての彼自身の長い生活體驗のさながらの表現とも見られ得るから、最後に引用して置く。曰く「他の精神及び心意の成長に作用することに、いつでも淨福を感じる人、年と加はる一切の重荷、生活の一切の圓熟、日々の作業の一切の勞苦も、湧き出づる泉を塞ぎ得ないほどの純粹な若さを有する人、人類に

於ける超時間な價値の勝利に對する不動の信仰を有する人、教授の即物性によつてのみでなく、又自己の本質の量り得ない力によつて、若い精神の一群を共同生活の時間に於て拘束し得ることを、教授しながら自ら經驗した人、——かやうな人のみ教師たらねばならぬ。」と。

三、ケルシエンシュタイネルよりも一層現實的な立場に於て、論理的に、且精細に教育者の資質について論究せるはシュナイデル Friedrich Schneider (1881—) である。

ケールンに生れ、師範學校卒業後、ミュンスター及びボンの大學に學び、一時、國民學校及び師範學校の教師たりしが、一九二三年ケールン大學私講師、一九二八年以後ボンの教育大學教育學及び心理學の教授に在職、又研究及び講演の爲に英、米、佛、澳を始めハンガリー、ルーマニア、デンマーク、スイス等の諸外國に旅行した。國際的教育學者として、一九三一年以來、米國のモンローと共に「國際教育科學雜誌」(英、獨、佛の三國語で印刷せらる)を發行した。教育上では「永存の教育學」即ちヴイルマンを頭目とするカトリック教育學に屬し、其の有力な代表者である。著書に前掲の「教育者と教師」の外、心理學及び教育學に關するもの數種ある。

シュナイデルは其の著「教育者と教師」に於て、先づ近時に於ける、教育者に關する主要な文獻につき、簡単な紹介と批評を加へ、次ぎに「教育者の心理學」に對する研究方法につきて述べ、第三に教育者の資質に論及し、最後に教育的類型に關する所見を開陳してゐる。左に順を追うて其の大意を摘記することにする。

第一の紹介と批評に於て、先づ彼の矢面に立つたのはケルシエンシュタイネルである。ケルシエ

ンシュタイネルは、已に述べた如く、理想の教育者の「社會型」に屬すべきことを力説するのであるが、之に對し、シュナイデルはフィッシエルが「教師は單に人間に奉仕するのみでなく、又教授に入りこむ一切の超人間的な意味聯關に奉仕する」。従つて教師を社會型で以て特質づけるのは狭きに失する、と説けるに賛意を表し、進んで、凡ての教師が社會型に屬するとしたら、夫れは「まさしく不幸なことである。」と言ひ切る。何故にか。大凡教師と生徒の精神構造が似通つてゐるとき、教育作用の最も有力であることは經驗の示す所であり、例へば理論型の教師は同型の生徒に對し、社會型の教師よりも有力な作用を及ぼす。従つて生徒の多様な類型は教師の多様な類型を要求する。若し教師が純粹に社會型であるとき、同型ならざる多くの生徒は自分に適しない教育を受けねばならぬこととなる。かく言ふは、しかし教育上、愛の重要性を否定するのではない。生徒に對する愛が教育者の重要な資質であることは古來の通説である。けれども愛は單に社會型の専有ではなく、「或は宗教的に燃え上がる愛として、或は冷靜な、悟性的な義務愛として、或は自然の性向として、何れの類型とも結合し得る」のであるから、「愛を教育者及び教師の根源衝動、一切を支配する根本態度」とする誇張に對しては反對せざるを得ない。「余の經驗によれば有能な教師及び教育者は、道德的性格に二種ある如くに、二種に分たれ得る。道德的性格に於て、シルレルの所謂「美しき魂」即ち衝動的に、何の争闘も意識しないで、道德的に善であり……義務と性向の合致

するものと道德的性格が長い努力と争闘との結果であるものとが區別せらるゝ如くに、教育者にも「生れながらにして教へ、教育しようとの衝迫と伎倆を有するもの」と「職務に對する熱心と伎倆を生後に獲得せるもの、恐らく一部分戦ひつたもの」とあり、後者の成績は必ずしも常に前者に劣るとは言はれない。然るにケルシエンシュタイネルは眞の教育者は「自己固有の素質からして、自己の生活を教育に捧げざるを得ない」と主張するではないか。「人々は、過去の教育學者が提出した教育者及び教師の人格に對する空想的な要求を嘲笑しはするが、社會型といふ、現代の要求の空想性をば見逃がしてゐる。」と彼の論鋒は極めて鋭い。シュナイデルの抗議に、これ以上深入りするとは差控へるが、兎に角、教育者は社會型に屬すべきであるとのケルシエンシュタイネルの意見はまだ全面的に承認せらるゝまでに至つてゐない。私が比較的詳細にシュナイデルの所見について語つたのも、この點を明かにしようとの微意に外ならない。

シュナイデルは、次に重要な文獻としてデーリングの著書（前掲）を挙げ、其の研究法と敘述の順序について一言し、結局、次ぎの批判を下してゐる。曰く、彼（デーリング）が「以前に現はれた教師の心理學に對する文獻を顧慮してゐないことが、本書の讀者（専門的な修養を有する）には目立つ。本書には何等體系的な敘述もなく、又複雑な問題を解決してゐない。しかし、立入つた研究に利用せられる豊富な材料をば含んでゐる。」と。

序ながらこゝにデイリングの「研究」を手短かに述べておかう。彼は多くの教師と「研究團體」を組織し、且之を指導しつゝ、歸納的に、教師の心理に對する結論を導き出すに力めた。そして其の主な方法は質問法であつた。彼は先づシュプランゲルの六種の「生の形式」に結合して、團體に屬する各教師に自分が六種の類型中、比較的、其の何れに屬するかを自ら判定せしめ、「直接自己判定」に、次に團體の各教師に、例へば「教師たらうと決心した動機は何ぞ。」「陶冶を汝は如何に解するか。」「どの教科の教授を最も好むか。」「自分の理想と仰ぐ教育者は誰か。」「結婚してゐるか。」「子供はあるか。」「如き多くの問を愛して答を求め（「間接自己判定」）、第三に人格の判定に對する限界と條件と困難さを明かにする爲に、同一の人格（こゝで彼はゲーテの「ヘルマンとドロテア」を判定の材料に選ぶ）につき、團體の各教師に人物判定をなさしめ（他判定）、第四に生徒の素質の判定、第五に生徒の筆頭の、第六に同じく口頭の成績の判定、最後に試験に對する所見等、各方面に互り團體の各教師から意見を徴し、其の結果を統計的に彙類した。しかし材料の豊富なるに拘らず、結局、美的、社會的人格を理想の教育者に掲ぐるものが最も多い、と言ふ以外、斷定的な結論には到達しなかつた。彼は又シュプランゲルの「生の形式」を教育者に適用し、教育者の類型を次の如くに區分した。

- 一、宗教的 之が一層感情的、敬虔的な類型と、一層知的、正統的な類型に二大別せられる。
 - 二、美的 これ亦一層發動的、創造的なものと、一層受動的、受容的なものとに二大別せられる。
 - 三、社會的 其の根本徴表は忘我的な愛である。
 - 四、理論的 一層創造的なものと、一層受容的なものとに二大別せられる。
 - 五、經濟的 この類型に屬する教師は「最少の勢力消費で最高の作業能力に兒童を導かうと努める」。一般に教授の方法に長じ、且功利主義者であり、美的類型と對角線的に對立する。
 - 六、政治的 「兒童を自己の委に從つて形成しようとし、自己優越の感情を享受する」。
- 宗教的類型の教師は尊信せられ、美的類型の教師の下には生徒が群がり集り、理論的類型の教師は驚嘆せられ、社會的類型の教師は愛せられ、經濟的類型の教師は尊重せられ、政治的類型の教師は畏れられる。

「教育者の心理學」に對する研究方法を、シュナイデルは演繹的、歸納的及び歴史的の三方法に區分した。この中、演繹的方法是「教育的根本概念（陶冶と教育と教授）の一から出發して教師及び教育者の個々の性質又は其の全體構造を導き出さうとする」ものであるが、之について彼は、「第一に根本概念の何れを演繹の出發點とするかにより結果も異なり、第二に、「現實から離れた構成」といふ危険が脅かす、との理由であまり重きを置かない。第二の歸納的方法是「一つの經驗的方法であり」「教育的根本概念からではなく、教育的現實、教授及び教育の實際から出發するもので、演繹法に對する夫れの長所は生活近接と言ふ點に存し」、之が方法として質問法、實驗等を採用する。第三の歴史的方法に於て、シュナイデルはクインティリアヌス、アウグスティヌスに始まり、文藝復興及び啓蒙時代の教育學者を経て、近代に至る多くの教育的文獻から、教育學者の、理想の教育者に對する見解を涉獵し、夫れ等に共通な點を擧げ（この點で彼の探究は委曲を盡くしてゐる）且之を表的に概括してゐる。尙彼はこの外、第二の歴史的方法として、古來の有名な教育家の精神状態を分析し、よりて以て大教育家に共通な徴表を見出す方法を擧げてゐるが、之に就ては其の困難さを指摘するに止め、凡て將來の研究に待つべきであると結んでゐる。

第三の教育者の資質に關し、彼は教育的根本態度の「最も内部的な本質は、青少年に對する、及

び陶冶價値に對する愛に基づき「他人を教育しないでは居られない「内的衝迫」であるとして、其の最も顯著な一例として、十三歳、已に一牧師に見出されて教師となつたイタリーの教育者ドン・ボスコ Don Bosco を擧げてゐる。しかし教育者を社會型に屬せしむるに反對した彼は如上の精神態度が社會型以外の類型にも存し得ることを立證するの責任を負ふ。かくして彼は先づ、教育的態度が科學的及び經濟的態度と結合し得ないとする反對論者の所説を批評し、若し科學的及び經濟的態度が極端でなく、緩和されたものであるならば（完全に一方的な科學人、又は經濟人の存しないことはシュブランゲルの「生の形式」が單に思考による構成なるによつても推知せられる）夫れと教育的態度とは同一の人格に於て結合し得ると論斷し、次ぎに教育者に必要な資質に論及してゐる。

教育者は第一に愛の人であらねばならぬ。生徒に對する愛は教育者の人格の本質的な基礎である。「愛は教育的態度の豫想であり、生徒愛を有しない偉大な教育者及び教師は考へ得られない」。教育愛は自然に、衝動的に發露する兒童愛と、兒童に存する價値の體驗と認識から生ずる愛との二様の形式に於て現れる。この中、前者は人々の天性に依存し、自然に兒童愛を有する人はさう澤山にはない。この點からしても、生徒愛を有する人のみ教職に適すると説く（例へばケルシェンシュタインル）のは正當でない。最も持續する愛、不愉快な、愛に償しない生徒にも向けられ、失敗によつても冷めない愛は宗教的に基礎づけられた生徒愛である。ギリシヤ人は之を「アガペ」"Agape"と名

づけ「エロス」と區別してゐる。かやうな愛を凡ての教育者に要求するのは不當である、と或は言ふかも知れぬ。けれども何人も努力しさへすれば次第に之に近づき得べく、若しさうでないとしたら、キリストの隣人を愛せよとの命令、更に、敵を愛せよとの命令の如きも心理的に不可能のものたらざるを得ぬ。

次ぎに、個性の了解が教育の不可欠の條件であることは何人にも明かである。個性の了解には第一に生徒が現在如何なる精神状態にあるかを見定め「現状を診斷」する方面と、第二に其の生徒が、理想的な教育を受けた場合、如何なる人に發達するであらうかを「豫め診斷」する方面との二方面ある。後者は、其の生徒の、言はば未來像を形成し、之を教育の指導像たらしむるもので、ヘルバルトが教育者は「生徒の將來の意志を代表する。」と言つたのは之に當る。シュブランゲルも生徒が如何にあるかといふことのみでなく、又如何に成らねばならぬかを了解すべきことを教育者に要求した。個性の了解は多分に非合理的であり、其の限り教育者の素質に依存するのであるが、又修養如何によつて或程度まで獲得せられ得る。之が爲には先づ第一に、自己中心の態度を去ることが要求せられる。忘我的に「他の精神に自己を投げこむとき始めて他の精神生活の祕密は開かれる。」（リット）愛により、「愛を通して了解する」と言はれ得る所以である。第二に、「他人の思考及び感情に我々自身の心狀が近接してゐるか、又は近接してゐたとき他人は一層容易に了解し得られる」。

従つて青少年に固有な體驗を教育者自身豊富に所有し、機會に應じて容易に之を想起し得るは個性の了解に對し重要な役目を演ずる。之が爲には著名な文學的作品に接し、性格の心理的描寫に注意し、或は多くの傳記又は自敘傳、中にも自敘傳に接し、或は力めて、自己の青少年時代を回想することが必要であり、夫れ等は共に個性の了解に對する貴い資源である。第三に、青少年の精神物理的表現（表情の如き）を精細に觀察し、之から其の心狀を推定するに慣るべきであり、かやうな觀察と推定が練習によつて、或程度、高まり得るは疑を容れない。

第三には「教育的敏感」である。タクトはもと「觸れる」「感ずる」(tactus animi)といふ語から導かれた語で、「一定の地位にある一定の個人に接觸したときに現はるゝ、正しき行動の漠然たる感情」を意味する。夫れは他との交りに於て、感情的に、正しきものに打ちあてる能力として多分に藝術的である。この意味で教育的敏感は「生徒の精神的特質と、其の時々の精神状態を直觀的に把握し、幸運な（天性としての）本能に従ひ、何等思慮をめぐらすことなく、之に應じた處理をなす能力」であると言はれ得る。かやうな敏感は一に人々の天稟に俟ち生後に獲得せらるべきでない主張するものも尠くない。若しさうであるとしたら、極めて少數の人のみ教育者に適することとなる。しかし「我々は教育者に對する最大の要求と相並んで、最少の要求をも確定しようとするのであるから、……こゝでも、貧弱な教育的敏感をも發展せしめ得ないかと問はねばならぬ」。この間に

答へんが爲には先づ敏感の本質如何を究明する必要がある。この點で、シュナイデスはラツアルス Moritz Lazarus (1824—1903) の所説に結合し、教育的敏感の構成要素として、第一に、生徒の全状態（今迄の發展、發展の未來像、現在の地位—學友、父兄等をも含め）に注意して、之を包括的に把握し、第二に、正しき教育的理念と正しき教育的心術及び教育的精神態度を有し、第三に、如上の包括的な注意と教育的心術によつて、正しと認められた行動を實現する爲の正しき手段の選擇と適用の三者を挙げた。この三者が何れも或程度まで、修養によつて獲得し得らるゝに就ては何人も疑を挾まないであらう。けれども（と彼は慎重に語る）夫れ等は敏感を助成しはするが之を授けはしない敏感の敏感たる所以は「ほどほど」に「節に合せる」（音樂に於けるタクトの如く）所に存し、其處にどこまでも無意識的、非合理的な殘餘がある。敏感が何等か創造的な性質を有する理由はここに存し、この故に「注意深い理論的教育學者は敏感に富んだ教育實際家の例からして新しい教育的—理論的認識を獲得し得る。」のである。

教育者に對する第四の要求は「訓練を保持する能力を有し、他から、指導者として、權威者として認められる」ことである。然るに「少くも或程度自制し得る人のみ他を訓練し得る」ので、フェルヌスタルが訓練の能力のない教育者に自己教育と意志の陶冶とを要求したのは正しい。學級の訓練は教育者の自己支配、忍耐、一貫不動の態度等を豫想する。自覺と優越感（固より正しい意味で

の)が缺けてゐるとか、自分を價值乏しきものと感ずるやうなことがあつたら學級の訓練到底行はるべくもない。

最後に、教育者は道德的人格者であらねばならぬ、とは古來の要求であり、教育の効果が教育者夫れ自身道德的人格であるか否かに依存することも一般に認められてゐる。けれども事實はどうであるか、とこゝでもシュナイデルは反問する。道德的人格と稱せられるほどのものは甚だ乏しく、凡ての教育者に道德的人格たることを要求した場合、果して現に必要なだけの教育者を補充し得られるか。非常に多數の教育者を必要とする現狀に於て、其の凡てに道德的人格たれと望む如きは一つの空想たるに止まる。かくてこゝにも、未來の教育者に對する最少限の要求は何であるか、といふことが問題となる。ガウディークは理想的自我と現在の自我との關係に於て、人を、一、理想的自我の實現へと確實に靜平に發展し行く人々、二、理想的自我へと努力するにも拘らず不安と動搖によつて自己の未熟さを認識する人々、三、理想的に自我を完成しようと努力しない人々の三群に分つてゐるが、この中、第三群に屬する人々は之を除き、第一と第二の群に屬する人々、即ち確實に、又は動搖しつつも、自己を理想的に完成しようと力める人々、教育について言へば、完全な教育者とならうと絶えず努力する人々でありさへすれば教育事業にたづさはり得るし、かやうな人々に教職に對する熱情を呼びさますことは敢て不可能でない。言ひかへれば、教職の價值を認め、教

職を愛し、楽しむといふことは教育者に對する最少限の要求である。しかも教職其の者の價值は、苟くも純情の青年である限り、程度の差こそあれ之を感受し得る。そして教職に内在する價值を受け容れ、之を實現しようと努力し、之を愛し、之を楽しむとき、夫れは其の他の教育者に必要な性質の缺陷を十分に補ひ得るし、反對に教職に對する愛と熱情のない場合、如何なる他の資格を有しようとも、成效は覺束ない。「自己職業に對する愛と喜悅に充たされてゐる人は全力を職業に捧げ、事の大小を問はず職業に忠實であり、他の多くの性向をも……職業生活の範圍に於て満足しようと力める」ので、ゲーテの「世の中に苦しみなしに成るものは一つもない……唯内的な衝動、喜悅、愛のみぞ、もろもろの障害を打破つて道を開き、他の人々の苦悶しつつある狭くらしい場所から立ち上がらしめる。」との語はこゝにもあてはまる。

最後に教育的類型に關し、シュナイデルは、類型の意義と其の方法につきて述べ、教育者の類型に對する諸家の見解を掲げ、適宜、批評を加へてゐるが、しかし彼自身特別に教育者の類型論は試みなかつた。試みたにしても夫れは「この研究領域に於ける混雜を大ならしむるのみで、最後の、一般に妥當するものには到底達し得ない。」と言ふのは、夫れは、教師及び教育者の精神構造、教育的活動の翻つて教育者に及ぼす影響如何等が完全に科學的に解決せられた場合、始めて可能であるからである。」として、この問題に對する自己の態度を明かにするに止めてゐる。

こゝに簡単に教育者の類型論に關する現状を概観する爲に、シュナイデルの掲げたものに、多少の取捨と補遺を加へ、三四の類型論を左に紹介することにしよう。

甲、教育學者の類型

一、フォーヴェインケルの分類

イ、權威的歴史的類型 青年を、歴史的に權威を有する傳統に導き入るゝを教育の目的とするもの。

ロ、經驗的心理的類型 教育活動を合理的に解し、合理的な世界と世界に於ける合理的な人間を教育の目的とするもの。

ハ、社會的心理的類型 教育の社會的方向を代表するもの(フィヒテ、デューイ(米國)等)。

ニ、美的類型 大人の規範と理想から離れ、兒童を自由に愉快に教育しようとするもの(ケイ、デルリット、オットー等)。

ホ、社會的批判的類型 純粹に哲學的態度を保持し、論理的に教育を考へ通すもの(ナトルプ)で、最高の型式である。

二、フリッツシャイゼンケールの分類

彼は已に述べた如く(本章、第四節三)、教育學を、從つて又教育學者を、一、自然的實證的類型

と理想的類型とに二大別し、後者を更に批判的方向と思辨的方向に二分した。

乙、教育者の類型

一、ルカ Emil Luksa の個性の分類と其の教育者への適用 ルカは素質と外界との交互關係を精神生活の根本徵表とし、是から個性を直接型と間接型に二分した。

直接型 刺戟と反應の中間に何者も介在しないもの、即ち反應が殆んど本能的に、何等思慮を加ふることなく行はれるもの。

間接型 刺戟と反應の中間に反省(思慮、疑惑等)の介在するもの。

以上の平面的な横の區分と並んで、ルカは又直線的な縦の考察に於て、之を「外から與へられたものを受容するに止まり何等新しいものを形成し得ない「再生型」と、與へられたものを改造し創造的なる「生産型」に兩分し、之に前の區分を結合して個性の次ぎの四類型を立てた。

イ、直接的再生的 ロ、直接的生産的 ハ、間接的再生的 ニ、間接的生産的

シュナイデルはルカの上の區分を教育者に適用し、教育者の類型をば同様に、一、直接的再生的、二、直接的生産的、三、間接的再生的、四、間接的生産的の四者に區分し、且之が順位を定め、二を最高位に、三を最下位に位せしめた。

二、デーリングゲの分類(前掲)

三、レーマンの分類　レーマンは歴史的研究に基づき、教育者の類型を左の三種に区分した。
 イ、貴族的　身體的陶冶の基礎の上に、倫理的、美的價値の實現を教育の理想とし、知的陶冶を下位に置くもの（古代ギリシャの教育に見らるゝ如く）。
 ロ、僧侶的哲學的　啓示と傳統による叡知、深い、且包括的な知的價値を重んずるもの。この型に屬する教育者には只管に理念に奉仕する忘我的な理想主義者が多い（中世の修道院學校に見らるゝ如く）。

ハ、市民的　最も新しい類型で、市民的教養を教育の目的とし、市民學校及び國民學校の教師は之に屬する。之が又、一、民衆の中に生ひ立ち、民衆の苦しみも悩みも十分に體驗せる爲、民衆を苦みから救はうと努力する教育家と、二、勝れた素質の青年を、高い精神生活に導き入れようとする「學者的教師」（ヘルデル、フリードリッヒ・アウゲスト・ヴォルフの如き）とに二分せられる。そしてレーマンは將來の教育者はこの一と二を結合したものでなければならぬ、と言ふ（本章、第四節六參照）。レーマンはこの外、又左の類型をも区分してゐる。

イ、主觀的類型　之が、生徒を自分に模して教育しようとするものと、自己の不完全さを痛感し、彼等を、自分とは異つた、健康で強力な人たらしめようとするものに二分せられる。

ロ、客觀的類型　之に一、生徒の生れながら有するものを完全ならしめようとするものと、二、

何等かの客觀的理想（例へば哲學者の理想）を實現しようとするものとに二分せられる。

四、フォーヴィンケルは「學級教師」の類型を左の如くに三區分した。

イ、事物的態度　教材が中心に立つもので、之に一、教材に固着せし詰込主義のものと、二、教材を精神化し眞に科學的なるものとある。

ロ、人格的態度　生徒の人格が中心に立ち、素朴的に又は意識的に人格の教育者たらうとするもの。

ハ、人格と事物的價値とに同様に留意し、主觀的と客觀的との兩態度が均衡を保持するもの。最高の類型である。

フォーヴィンケルは又他方、生徒との關係に於て教育者の類型を左の如くに區分してゐる。

イ、無關心型　教育の法則又は兒童の人格に何等の關心をも拂はないで、事務的、機械的に職務を遂行するに止まるもの。

ロ、權威型　權威を行使し、自己の意志に生徒を服従せしめようとするもの。

ハ、個性型　自己と同型のもののみを信賴し、時に偏愛に陥るもの。

ニ、人格型　自己の理想を墨守しないで、各個人に固有な類型を尊重し、之を發展せしめようとするもの。最高の型式である。

以上、之を要するに、教育者の類型論は所説まちまちであり、尙混沌の域を脱しない。之が方法に於ても、或は歸納的なるもの、或は演繹的なるもの、或は歴史的なるもの等さまざまであり、將來研究の餘地が多分に存する。そしてこゝにも我々は上に擧げたシュナイデルの態度が如何に現實的であり、且慎重であるかを見出すのである。大凡空想的なるものは彼の蛇蝎視する所であり、一切の誇張は彼から遠のいてゐる。

三、「隠れた」教育者

一、兒童の生れ育つ自然的及び社會的環境が兒童の發達に大なる影響を及ぼすことは古くから何人にも認められてゐる。泥中の砂は黒く、麻の中の蓬はおのづからにして直い。然るに從來の教育學は教育の指針を示すに、或は教育の技術に對する「處方」を與ふるに専らであつて、環境の教育的影響、家庭及び郷黨の最も直接な教育、即ち我々が一般に「感化」「薰習」などと呼ぶものを殆んど全く視界の外に卻けた。ツイルレル一派の個人主義的、形式的な技術で以て目かくしされてゐた十九世紀末から二十世紀初頭に至る教育家は環境の與ふる、良き又は悪しき影響と教育との關係如何を考察する眼を有つてゐなかつた。尤も彼等も示例の必要と、其の重要さについて説く。しかし夫れは單に教育及び教授の一つの手段としての考察に過ぎなかつた。近時又「環境の整理」につ

いてもものしく語られた。けれども其の場合、所謂環境は學校生活(廣義)といふ程の意味であつて(兒童の生れ育つ環境、夫れは固より教育者によつて整理し得らるべき性質のものでない)、これ將來教育及び教授の手段としての環境である。しかし環境は教育の「手段」ではなくて、夫れから教育力の流れ出る「主體」である。環境夫れ自身教育するとは之を意味する。ヘルバルト派に屬しながらもヴァイは流石に炯眼であつた。彼は環境を「隠れた共教育者」と稱し、之に主體的な考察を加へた。尤も彼はこの共教育者、即ち生活關係及び生活事態の教育力は如何なる具案的方法でも左右し得ない教育の限界であるとし、主として其の消極的意義を高揚したに止まつたが(上巻第六章、第七節二)、夫れからシュテルンの所謂輻合説(本章、第六節二)へ、輻合説から近時の教育的環境學への一條の道は自らにして開かれる。しかもこの道すらが、教育的技術といふ坦々たる大道を機械的に歩む人々の目には觸れなかつたのである。早晚再發見せられ、開拓せらるべきであるにも拘らず永い間埋れてゐた。夫れの再發見せられたのは近時の事象に屬し、之に刺戟を與へたものは社會心理學、特に模倣と暗示の心理學及び環境論である。かくて、大戰に先たつ數年、所謂教育的環境學は漸くにして呱呱の聲を擧げた。

二、「教育的環境學」"pädagogische Milieukunde"の端緒は先づフランクフルト・アム・マインの教育大學學長兼教授であるヴァイメル Hermann Weimer (1872—)によつて開かれた。彼は其の

著「教育力としての家庭及び生活」"Haus und Leben als Erziehungsmächte" (1911) に於て、家庭に於ける教育力の現時次第に衰退しつゝあるを嘆じ、之と相並んで、環境の教育的影響を主として其の悪影響の方面から、即ち夜深かし、飲酒、寄席、スポーツ、低級文學、新聞、住宅難、大都市、群集精神等々の兒童及び青年に及ぼす影響について詳説してゐる。彼は又「學校訓練」"Schulzucht" (1919) に於て、心理的基礎の上に、社會の教育的意義を丹念に究明した。特に其の「過失の心理」"Psychologie der Fehler" (1925) は注目に價する。この書に於て彼は「過失」"Fehler" と「誤謬」(思ひ違ひ) "Irrtum" とをばつきりと區別し、後者が事實を知らない爲に起るに對し、前者は過失者の意志に反して、正路から逸脱せるものであるとし、逸脱の原因を我々の行爲生活の三つの主要な機能、即ち注意、記憶及び思考の意の如くに發動しないことに歸し、進んで過失を心理的に分類し、之が取扱ひについて述べてゐる。この點で、彼は「過失學」"Fehlerkunde" の創唱者と目せられてゐる。

他方、有名な政治家で、一時バーデンの文部大臣(一九二二—二五年)、ドイツ國國會議員(一九二八年以後)、一九二六年にはドイツ大統領候補者に擧げられ、加ふるにハイデルベルヒ大學一般心理學及び應用心理學名譽教授であるクマンツ、Willy Hugo Hellpach (1871) も、其の著「地理心理的現象」"Die Geopsychische Erscheinungen" (1911) に於て氣象、氣候、風土等の精神生活に對する

影響を科學的に考察し、教育的環境學の一生面を開いた。彼は博覽強記、加ふるに文筆と辯舌の才に恵まれ、政治家としての反面、教育學者としても「ドイツ學校の本質形態」"Die Wesengestalt der deutschen Schule" (1925) の如き大著がある。簡単に附説することとしよう。夫れは、結局、教育の主體としての國家の考察に外ならないから。

ヘルバツは政治家中の教育學者であつた。彼は民族の概念の吟味から入つて、一種の國家的教育學に到達した。彼によれば民族は生物的概念ではなくて精神的概念である。血縁ではなくて精神、例へば言語に表現せられてゐる如き精神が民族の本質を形成するので、種族(生物的概念としての)はドイツ民族生活の無條件的、基本的事實ではなく、條件的、第二次的の意義を有するに過ぎない。かやうな意味での民族は其の歴史的な「外衣」として國家を形成する。即ち彼にありては民族は國家の内實であり、國家は歴史的に形成せられた民族生活の形態であつた。彼は又マルクス主義を攻撃し、「決して、どこでも、現實の國家は經濟の「上構」でなかつた。國家が意味深きものであればあるほど、決して、どこでも「上構」ではあり得ないであらう。」「國家と經濟との關係の考察は獨斷的マルクス主義の到底支持し得られないことを示す。」とて鋭く之に反對した。

凡そ教育は國民(即ち民族)の立場からして考察せらるべく、かくて始めて教育の統一は期待せられ、かくあるによつて始めて國民生活の統一は保證せられる。従つて國民の管理者である國家のみ

教育の全任務を一手に掌握すべきである。「一切の分離を超越する、全民族の唯一の形態は國家であり、國家のみ多くの階級、氏族、職業、宗派、黨派などを超越し、富める、貧しき、高き、低き、將た舊教、新教等、一切の區分の上に立つ。「國家のみ、其の訓練された機關により、如何なる知識及び技能が民族各員の生活に必要なものであるか、夫れ等が如何なる方法で最も確實に修得せられるかを大觀し得る。成長しつゝある民族の知的及び道徳的性質に對する一切の責任は國家に集中する。従つて國家は、最高の意義に於て、教育の權利を有する、そして（其の反面）教育の義務を負ふものとして、どの程度の教育が尙家庭及び宗教團體に屬するか、彼等自身の教育任務に對し、どの程度の自由が許さるべきかを決定すべきである」、しかし他方、國家は統一的教育の大綱を定め、一々のこまかな點は、父兄、自治體、種々の教育團體などに一任し、國家の、上からの作用と、如上の教育社會からして、下から盛り上る生きた力とが、對應しつゝ進行するやうに配慮すべきである。一言に國家は「柔かな」手で以て全教育に作用すべきである。

以上の根本態度からして、ヘルバツハは、國民の教育を指導者の教育と一般民衆の教育にと二分し、各種の學校の目的と任務を規定し、特に「民族國家と國民學校とは雙生兒である」との立場から國民學校の教育を重視し、國民學校は新、舊兩教徒を共に教育する「共同學校」たるべきことを極力主張した。これは彼の根本態度からして固より當然の要求である。

三、しかしヴァイメルやヘルバツハの著述は未だ教育的環境學の入り口たるに止まり、キール大學教授ブーゼマン Adolf Busemann (1887-) の「教育的環境學」"Pädagogische Milieukunde" (1927) に於て、我々は始めて其の體系的な敘述に接し得る。この意味で彼は教育的環境學の建設者とも稱せられる得る。尙一九二八年雜誌「教育」(第三卷)に掲げられた「教育的環境學の根本問題」"Grundfragen der pädagogischen Milieukunde" は彼の思想の一斑を察知するに足りる。

ブーゼマンは環境を自然科學的概念としての環境、社會學的概念としての、及び精神科學的概念としての環境に三大別する。この中、

第一の自然科學的環境は又生物學的環境とも稱せられ、「有機體を形成する要素の總和」、有機體の生活に「形成的に作用する外界の條件の全體」を指し、例へば植物又は動物に於て遺傳によつて説明し得られない個體の相違を、生物學は環境の影響に歸せしむる如く、人に於ても、人が生物であるかぎり、同様に自然科學的環境から絶えず形成的に作用せられる。

次に、社會學的概念としての環境は、「夫れに屬する人々を社會的關係によつて結合する環象の全體」であり、この結合は主として模倣と暗示を介して行はれる。模倣によつて、例へば言語、習慣、風習等は前代から後代へと傳へられ、暗示、即ち他の感情、思考及び態度を無意識に受け容れることによつて、他人の信仰、不信仰、迷信等が傳へられる。模倣と暗示は文化の大部分が――

其の一部分は有意的に、大部分は無意的に——傳へられる「掛橋」である。

最後に、精神科學的概念としての環境は「之に屬する人々を、多かれ、少かれ「精神的に構造化する」精神的環象の全體」であり、之が特色は、我々に「體驗せられる」と言ふ點にある。自然科學的及び社會學的環境は我々の態度の「原因」たるに止まるに對し、精神科學的環境は原因であるのみでなく、「又意識の對象である」。他の確信を我々のものたらしむるには、夫れが先づ以て我々の體驗の對象とならねばならぬ。そして其の限り、環境へのこの關係を「環境體驗」と稱し得る。人類の環境は「生活條件の單なる複合體ではなく、又人によつて自己の世界として體驗せられ、其の生活に内容を、其の意識に對象を提供する」。夫れは精神科學的な「體驗環境」たる點に於て、他の原因として作用する環境からはつきりと區別せられ得る。

しかも、以上三種の環境は並列的ではなく、發生的に、一定の層位に於て統一せられる。最下の層は單に形成的に作用する「ただの因果關係」としての環境（自然科學的）であり、最上の層に「對象として及び價值として體驗せられる、ただの超越的關係」としての環境（精神科學的）が位し、其の中間に「過渡の形式——夫れから超越的關係が「發展」する」ものとしての、模倣と暗示による環境（社會學的）が介在する。そしてブーゼマンはこの三者の關係を又「自然、社會、文化」或は「作用 Wirkung 暗示、體驗」の關係にて表し、之を教育の三段階たる「養護、同化 Angleichung、

陶冶」に對應せしめた。

ブーゼマンは進んで教育的環境學の問題は社會學的環境の考察のみでは不十分であること、即ち其處では兒童の自然的及び文化的環境が除外せられてゐること、社會學的研究が社會の「靜的」な考察に止まるに對し、教育學は「動的」な考察によるべきこと等から、社會學は決して環境學に代り得るものでないことを明かにし、教育的環境學の方法として「比較法」を採用した（統計も比較せられる場合の多少によつて確率は左右せられ、體驗的な環境に於ても現象學的考察と相並んで比較を必要とする）。そして同じ環境に於ける多くの場合、及び之と他の環境に於ける場合との比較によつて一定の類型（田舎の兒童の類型、都會の兒童の類型といった如き）を立つことは教育的方面から環境學に課せられた主要な任務であり、これを教育學的考察の不可缺の基礎である。

左に、家庭に於ける子女の數と學校に於ける成績とを比較研究せる結果をブーゼマンの敘述から引用し、教育的環境學の内容の一斑を例示することにしよう。

各兒童は家庭に於て、兄弟の數と性別と年齢に應じて一定の地位を占め、この地位は學校の成績及び性格に、將た青春期の状態に甚大な影響を及ぼす。しかも之が根柢に、市街地か田舎か、又は家庭が如何なる階級に屬するか區別が存し、件の地位が一部分相互に交錯する多くの勢力の合成であることは言ふ迄もない。余（ブーゼマン）が中流官吏、自營する手工業者、下級の勞働者等の家