

252-358



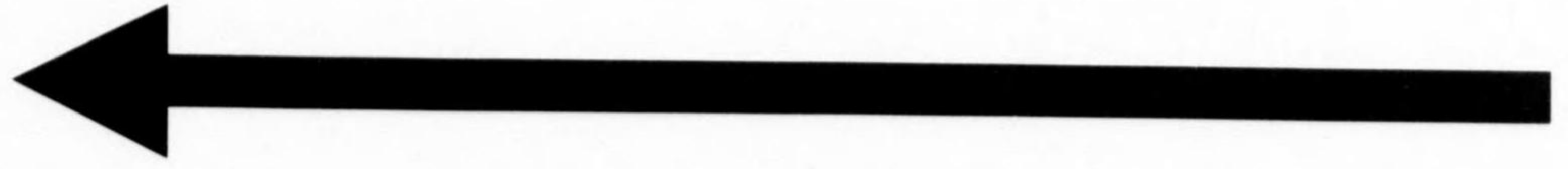
1200501342755

252

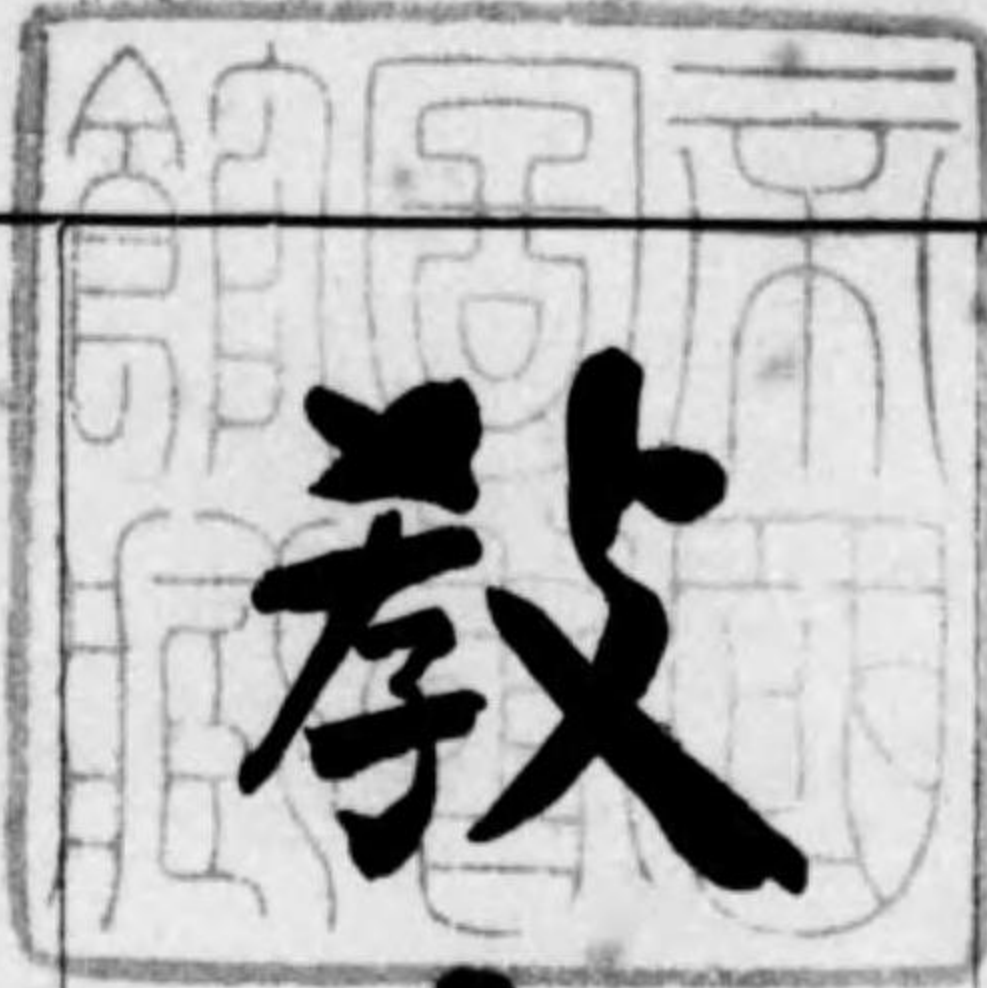
358



始



上 3Q 92



教育學概論

大関増次郎著

東京 大同館蔵版



序

近時、世運の進展に伴ひ教育上の理論的或は實際的問題を論ずるものが多く、従つてその教育學的述作の世に公にせられるものは實に汗牛充棟もただならぬ有様である。我が國教育界の一隅に、教育書濫造の聲を聞くに至つたのも無理はない。しかし、かかる大勢を惹き起したのは必ずしも憂へるに足りないと思ふ。何故ならば、かかる教育學的述作の試みは大體に於て、教育の目的と方法とに關する從來の見解に對し不満を表明すると同時に、明確に基礎づけられた陶冶目標とその目標への新しい道とを要求してをるからである。この要求はやがて來るべき教育改革の原動力でなくて何であらう。

著者は大正十四年春、純粹教育學の理念を著して、教育の本質を

哲學的に闡明しようとして試みた。その書に於て著者の懐いてをつた根本的態度は今も變らぬ。しかし、その書に於ては、既にその書の標題が示すやうに、純粹な教育の本質の把握に重點をおいたがために、その根本原理の實際的適用には多く觸れることが出来なかつたのである。其故に、本書に於ては、前著の内容を擴充し、そして文化哲學及び精神科學的心理學の視點から一層深化すると共に、具體的な教育の實際への適用を顧慮することに努める。

著者は教育學の科學性を決して疑はない。そして如何なる意味に於てそれが學たり得るかに就いては、本書の内容が十分にそれを示すであらう。その際教育學の建設の基礎を一方に於ては文化に、他方に於ては精神に求める。従つて、文化價值の領域を對象とする文化哲學と精神組織の文化價值關係の意味の領會を問題とする精神科學的心理學とが第一次的の補助科學であらねば

ならぬ。自餘の科學群は第二次的の補助科學群を意味する。この立場から論ぜられるべき教育學的問題は多いが、本書の企てるところはそれ等への道標を示すにあるから、それ等の中から、教育學の全般に亘り、主要な問題だけをえらんで叙述することにした。教育の本質、教育者の人格、被教育者の陶冶、教育の方法、社會教化の問題等はそれである。

本書は、著者が初等、中等、高等教育の實際にたづさはつた二十年間の體驗を、内外諸學者の意見を参照しながら、反省しつつ學的に組織したものに外ならぬ。敢て體驗の豊富を誇らうとは思はないが、思索するに當り負ふことの多かつた諸學者に對し、ここに衷心からの感謝を捧げる。

教育學概論 目次

緒論	一
第一章 教育學の學的特質に對する諸非難	一
第二章 教育學の諸體系	一四
(一) 思辨的教育學	一四
(二) 經驗的—思辨的教育學	一七
(三) 經驗的教育學	二〇
第三章 教育學の性質	二五
第四章 教育學と他の科學との關係	三四
(一) 倫理學	三五

(二)	宗教哲學	三六
(三)	論理學	三六
(四)	美學	三九
(五)	心理學	四〇
(六)	社會學	四四
(七)	生物學	四五

本論……………四九

第一編 教育の本質……………四九

第一章 教育の本質……………四九

第二章 教育共同體……………六三

第一節 家庭……………六三

第二節 學校……………六六

第三節 宗教團體……………七三

第四節 自修共同體……………七六

第三章 生活形式……………七九

第一節 生活形式研究の價值……………八六

第二節 理論的生活形式……………八九

第三節 美的生活形式……………九五

第四節 經濟的生活形式……………一〇一

第五節 社會的生活形式……………一〇七

第六節 政治的生活形式……………一一三

第七節 宗教的生活形式……………一二九

第二編 教育者の人格……………一三九

第一章 教育者の生活形式……………一三三

第二章	教育者及び教授者	一四一
第三編	被教育者の陶冶	一五一
第一章	陶冶の本質	一五三
第一節	陶冶の問題	一五三
第二節	陶冶の概念の歴史的概観	一五九
第三節	置礎的陶冶、専門的陶冶及び一般的陶冶	一六五
第四節	形式的陶冶及び實質的陶冶	一八八
第五節	陶冶過程	一九六
第二章	人格の概念	二〇三
第一節	個體	二〇四
第二節	人格	二二一
第三章	個體と共同體との關係	二二八

第四章	可陶性の意義	二三一
第一節	精神發達の法則性	二三三
第二節	外界の影響	二四一
第三節	可陶性	二四五
第五章	陶冶價值の問題	二五三
第一節	知的陶冶價值	二五六
第二節	經濟的—技術的陶冶價值	二六三
第三節	美的陶冶價值	二六九
第四節	道義的—社會的陶冶價值	二七六
第五節	宗教的陶冶價值	二八四
第四編	教育の方法	二九〇
第一章	目的、陶冶財及び方法	二九二

第二章	身體の養護鍛鍊	二九六
第三章	教育的教授	三〇〇
第一節	教授の目的	三〇一
第二節	教授の材料	三〇八
一、選擇	三〇九	
二、排列	三一四	
第三節	教授の方法	三一八
一、學習の原理	三二八	
二、教授の段階及び様式	三三八	
第四節	教授に於ける新傾向	三四一
一、プロジェクト、メソッド	三四一	
二、動的個別教授	三四一	
三、ドルトン案	三四四	

四、自學主義教授	三四六	
五、ウインネツカ組織	三四七	
第四章	意志の訓練	三四九
第一節	訓練の目的と方法	三四九
第二節	精神の開展と訓練	三六九
第五章	感情の陶冶	三七三
第五編	社會教化の問題	三八八
第一章	社會教化の目的	三八九
第一節	社會教化の對象及び意義	三八九
第二節	社會教化の目的	三九三
第二章	社會教化の方法	三九六
第一節	幼兒及び兒童の社會教化	三九七

第二節 青年の指導及び自修	四〇〇
第三節 成人教育	四〇三
第四節 社會教化的施設	四〇五
一、圖書館	四〇五
二、博物館其の他の教育的觀覽施設	四〇六
三、民衆娛樂の善導	四〇七
四、教化團體及び作業團體	四〇八

目次終

教育學概論

大關增次郎著

緒論

第一章 教育學の學的特質に對する諸非難

人間の生活に於ける教育の事實が古いやうに、教育の事實に關する學的思想惟もその源を遠くの過去にもつてをる。勿論學としての體系を備へたと見るべきものとしてはコメニウス (Johann Amos Comenius, 1592—1670) の「大

教授書 (Magna Didactica, 1619) を以てより適切にはヘルムント (Friedrich Herbart, 1776—1841) の「一般教育學」 (Allgemeine Pädagogik, 1806) 又は「教育學講義綱要」



(Umriss pädagogischer Vorlesungen, 1835)を以てその鼻祖と認めなければならぬであらうが、しかし我々は既に古くプラトン (Platon, B. C. 427—B. C. 347) の「共和國」(Politeia, Book VI, VII)及び「法律」(The Laws)の中に教育に關する學的思惟を見ることが出来るのである。⁽¹⁾爾來今日に至るまで、時にはかかる學的思惟の廣さと深さとそして強さとに於て多少の動搖を免れなかつたにせよ、しかもかかる思惟の努力が基調として教育の事實と相即不離の關係を保つてをる。そして各方面の科學の發達につれて、教育學の體系づけの試みは種々の形で現はれて來たのである。我々は今眼前に、いかに多くの眼まぐるしいまでに華やかな様々の教育學的組織の彩りを見ることであらう。

さはれ、かかるとりどりの組織の試みはみな一樣に教育學の、教育に關する理論の成立することの出来るものであることを豫想してをるといはねばならない。しかし、果して教育學は純なる意味に於て學たり得るであらうか。そして若し學たり得るとすれば、それは如何なる性質の學であるべ

(1) Windelband, Platon, 7. Aufl. 1923. S. 145—173.
John Burnet, Greek Philosophy, Part I. 1920. p. 305—311.

きであらうか。教育學の學的特質に對して投げられた幾多の懷疑があることを忘れてはならぬ。其故に我々は、ここに教育學の概論を敘述しようとする前に、それ等の懷疑の當否を批判檢討することから出發することを必要とする。

今日教育學の科學性に對して提起せられる非難の第一は、教育は、一の藝術でありそしてそれ故に真に一の科學の對象となることは出来ないといふことである。すべての科學はその對象を認識しようとするが、藝術家は認識への努力を拂はないで、科學が事物に對するとは異つた態度をとるやうに、教育者もまた認識しようとはしないで、働きかけようとし、そのとる態度が或るものに形態を與へることにあり、そしてこの形態づけが非合理的の諸契機に基づく限り、それは藝術家のそれに比すべきである。この主張に對して我々はただ、彼の偉大なる音樂家ベートーフェン (Beethoven, 1770—1827)が、もし音樂の數學的理論を學ばなかつたとすれば、果してあれほどの崇高な音樂的創作をなし得たであらうかと反問するだけで十分である。か

かる非難は實に教育の事實と教育の事實に關する反省とを混同するものといはれなければならぬ。この兩者は必ずしも一致しない。教育者の典型として稱へられてをるペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746—1827) でさへも、その教育思想は發表してはをるものの、彼は何等の教育學的體系を有たず、そして論理的の鋭さと嚴密さとを缺いてをるといはれなければならぬであらう。

よし一步譲つて教育は藝術であると假定しても、藝術それ自らが幾多の方向から科學の研究對象となり得るやうに、即ち、藝術の心理學、藝術の社會學、藝術の歴史、藝術の哲學等があり得るやうに、少くとも、教育藝術に關する理論としての科學的教育學の可能を許さねばならぬであらう。しかし、藝術に關する科學は、その心理學にせよ又は歴史にせよ、その社會學であれ又は哲學であれ、とにかく純粹に理論的に所與を取扱つて、決して藝術的創造と享受との中へ入り込んでそしてそれを規範的に規定しようとは思はない。藝術の哲學者は必ずしも卓越せる藝術家たるを要しないのである。

然るに教育學的理論は教育學的現實に對して上述の藝術科學がその所與に對するとは違つた態度をとるのであつて、即ち、教育學的現實を單に或る所與として受け入れ、それを反省するのでは足らず、この現實に直接に突き入つて、それに規範を與へ、歩むべき道を示さねばならない。其故に我々は藝術科學としての教育學の範圍に留まるわけに行かぬ。世には、本能的に行動してしかもその行動が正鵠を失はないやうな教育者も決して少くはないであらう。けれども、かかる教育者でさへ、もし彼がその行動を自らに正當づけようとするならば、規範を要し、そしてこの規範を教育事實の學思惟から得來らうと努力する教育者は、眞にその責任を自覺してをるものである。教育者は地上の實際界と天上の理論界とを往來する傳道者であり、一層適切にいへば、理論の高音と實際の低音とより成る交響樂の演奏者である。理論と實際との交錯こそ教育學に特有の性質であることは我々の叙述の進むにつれて次第に明かとなるであらう。

さて我々はこれ等の考察にあたつて、教育を一の藝術であると假定する

ことから出發した。この假定が眞實でないことは既に明かとなつたと思ふが、しかし一體かかる假定は如何にして、また如何なる動機から生ずるのであらうか。恐らくは藝術と教育との表面的類似から生ずると見られはしまいか。彫刻家が大理石に形を與へ、建築家が空間に壯麗なる樓閣を現出させるのと、教育者が人間に様々の形を與へ、それぞれの個性を鮮かに發揮して文化價值創造に參與する文化共同體の一員を作り上げるのと、形の上からは似てをるからのことである。しかしこれ等の二つの場合に於て、形作るといふことは同一の意味をもつてをるであらうか。藝術家は彼の素材に一定の形式を與へるのであるが、その形式は彼自らの創作的相像の形象であり、藝術家の體驗の泉から湧き出るものである。その際素材はかかる形象の單なる表現手段としての意味しかもつてをらない。素材それ自らが中に形式を藏するといふことは決してない。額縁の立派さと繪絹の精巧壯大とに繪畫の美しさはあるのではなく、その素材によつて表現せられた形式にある。この意味に於て、藝術家の與へる形式は素材にとつ

て外面的のものであるといはれる。しかるに、教育者が被教育者に與へる形づけは全く別種のものであり、死せる素材にはなくて生きた人間にある。生きた人間の生きた精神に與へられるべき形式は單なる外からの形式ではあり得ないで、素材自らの中に既に萌芽として藏せられてをる形式を形式として開展せしめた意味の形式でなくてはならない。藝術家的の形式を人間に無理強ひにおしつけようとするところに多くの人間界の悲喜劇が生じ來るのである。眞の教育者は被教育者自らの形式を見出すために、そしてそれを開展せしめ實現せしめるために、通常人の解し得ぬ惱みと喜びとを味はねばならぬ。藝術作品は凝固せる形態をもつけけれども、教育作品はかかる藝術家的體驗の凝固せる一形態ではなくて生そのものに外ならない。其故に教育は決して藝術として解せられるべきではなくて、それとは異なる特殊なる行動であると見ることが要する。そこで教育學の學としての可能性に對する第一の非難は論駁せられたことになる。學としての教育學の可能を否定しようとする第二の非難は、教育的の活

動の中に非合理的の契機を常に含んでをるから、合理的にかかる行動を取扱ふことは許されないといふことである。即ち教育といふ仕事は教育者と被教育者との両方面に於て個々の人格的のものによつて制約せられてをるばかりではなくて、同時に歴史的に制約せられてをるのであるから、これ等の制約の下にある教育はそれに就いての科學を建設せしめないといふのである。

しかし非合理的なものは一般に科學の對象たり得ないであらうか。非合理的なものとは一體何であるか。非合理的なものは合理的なものの制限としてのみ意味をもら、決して合理的なものの否定を意味しない。絶對の非合理的のものは一般に思惟することの出来ないものであり、非合理的なものも非合理的なものとして示される限り、その中に自ら合理的の意味を有つてをる。「非合理的なものは合理的に制約せられてをるといふ意味に於ては自ら合理的である。しかし主觀によつてその非合理的なものが概念せられることは決して完成せられない、それは無限の中に横はる課題

であり、そして其故に非合理的なものは實に非合理的なのである。⁽¹⁾無限の課題としての非合理的のものはこの意味に於て科學の對象たり得るべきものである。もしさうでないとなれば、歴史が一の科學となることは出来ないであらう。そして普遍的な合則性のみを取扱ふ自然科学のみが科學として許されるでもあらう。しかし現今、歴史科學の成立を疑ふものはなく、一般に、個的なもの、一度限りのものを取扱ふ幾多の科學の成立に疑の眼を向けるものはない。普遍妥當的法則への努力は科學的勞作の一傾向に過ぎぬ。

勿論、教育學を自然科学の様式に従つて普遍妥當的法則の學たらしめようとする試みをなしたものが無いのではない。例へば、實驗心理學の方向と結びついて發展した實驗教育學、特にモイマン⁽²⁾(Ernst Meumann, 1862—1910)やライ⁽³⁾(Lay)などのそれ、及びこれ等と違つた方法に於てではあるが、その精神に於ては同様なホール(Stanley Hall)の諸著の如きそれである。しかしかかる試みが根本的に誤りであることは最近次第に明かとなり來つたの

(1) Bruno Bauch, Wahrheit, Wert und Wirklichkeit, 1923, S. 372.
(2) Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentellen Pädagogik, 3 Bände, 2. Aufl., Leipzig 1914.
Ders., Abriss der experimentellen Pädagogik, Leipzig 1914.

であつて、この意味に於ける教育學の成立を疑ふことに於ては我々も躊躇しないけれども、問題はそこにはなくて、自然科学的の組織をもつた教育學の成立の不可能は同時に教育學の成立一般の不可能を意味するかどうかにある。この問題を解決するためには、なほ科學一般の理論を考察する必要がある。

ギンデルバンド⁽¹⁾(Windelband, 1848—1915)リッケルト⁽²⁾(Rickert, 1863—)を経て到達した科學の分類は自然科学及び文化科學の二大群であつたが、最近ベツヘル⁽³⁾(Becher)によつて精神科學及び自然科学の二つに分つことの一層妥當なることが示されてをる。ギンデルバンドは形式的の視點に留まつてをるが、リッケルトは更に内容的の視點を加へて文化及び價值關係を内容とする文化科學の成立を高調してをる。さてこの文化又は價值關係の客觀的形象を精神の客觀化と解するとき、文化科學は當然精神科學の中に包括せられてくる。ここにいふ精神とはいはゆる自然科学的の心理學によつて人の心とよばれ知情意の基本的要素から成立すると考へられるものを

(3) Lay, experimentelle Pädagogik, Leipzig 1916, 3. Aufl.
(1) Windelband, Geschichte und Naturwissenschaft (in: Präludien Bd. II) S. 136—163.
(2) Rickert, Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung, 3.

意味しないで、價值に向ひ、價值關係の中に客觀化されて文化を産出する組織的のものを意味する。歴史科學、文化科學、精神科學などその名稱はともかくとして自然科学が普遍妥當性の世界を量的に計算し、説明するに反して、人間的なもの、社會的なもの、歴史的なものを生きたものとしてその意味を尋ね、その價值を領會し、洞察しようとする點に於ては共通である。自然科学が部分と部分との關係を因果關係的に説明するに反して、それと對立する他の科學が全體の中に部分を編入して部分の價值關係の意味を認識することは見逃すことが出来ない。一般に文化的諸形象の認識は後者に屬する。この認識に於ては個的のものは超個的なる價值關係の中に編入せられるのであり、そしてかかる關聯の客觀化は共同體である。一切の共同體は個體の中にそして同時に個體を超えてそれ等の關聯を維持し、發展せしめるのであり、かくして宗教及び藝術、法律及び道徳、經濟及び科學、一般に文化體系を客觀化せしめるのである。この客觀化の泉としての精神の見地から精神科學とよばれ、客觀化せられた文化體系の視點から文化科學

u. 4. Aufl., 1921.
Ders., Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft, 3. Aufl., Tübingen 1915.
(3) Becher, Geisteswissenschaften u. Naturwissenschaften, München u. Leip-

と名づけられる科學の成立を我々は許さなければならぬ。科學の對象が部分と部分との因果關係的説明によつて構成せられるときそこに自然科學が成立し、全體と部分との價值關係的意味領會によつて構成せられるときそこに文化科學又は精神科學が成立する。そこで、教育學はかかる文化科學又は精神科學の領域に屬すると考へるべきであらうか。この疑問に答へるためには先づ以て文化そのものの性質を一層進んで考察することゝを要する。一切の文化形象は時間の中にあり、その成立に於ては時空的の要素に依存する。何故ならば、一切の文化形象は時空的の制約の下に我々の眼に見えるもの、耳に聞え、手に觸れるものとなるからである。しかし、それにも拘はらず、一切の文化形象は、それ等がその意味に於てこれ又は彼の主觀に依存しない限りは超時的であり、一切の文化形象が價值、意味を運載する限り、超時的である。文化の謎はこの超時的な時間性の中にある。物、心の實在界に屬すると同時に理念の妥當界に屬することが文化の特質である。物、心理念の三界に屬するといふこの文化の特色の中に教育すること

との必要缺くべからざる性質が基礎づけられてをる。何故ならば、精神の客觀的領域としての一切の文化形象は雑多なる歴史的の開展段階を経て妥當界にその超時的の成立を獲得したのであるが、それ等の文化形象の意味を領會するためにはどうしてもそれ等文化形象の創造されて、價值關係の全體の組織構造中に占める價值關係的位置と同様の精神組織が必要であるからである。萬葉集の日本文學的意味を、或はファウストの獨逸文學的意味を正當に領會するためには、それ等が文學的形象として創作され、編入せられた價值關係の組織と同様の精神組織を前提しなければならぬ。文化形象の領會、開展のために缺くことの出來ない精神組織の開發助長はこれを教育の力に待つ外はない。

要するに自然科學獨裁の時代は結局征服されねばならず、そして文化科學又は精神科學がその特殊な姿に於て十分に承認せられるべき時代へと近づきつつあるのである。然らば我々の意味する教育學は果して後者に屬するのであるか、そしてそれは如何なる意味に於てであるか、と再び問は

ねばならぬ。しかし、この間に答へる前に、なほ従来試みられた教育學の組織に一瞥を與へて簡明に批判する道を通らうと思ふ。

第二章 教育學の諸體系⁽¹⁾

我々はここに従來の教育學の體系を大別して次の三つとなすことが出来る。即ち、

- 一、純粹に思辨的なもの
 - 二、純粹に經驗的なもの
 - 三、前述二方向を結びつけようと努力する經驗的—思辨的なもの
- これである。先づ

(一) 思辨的の教育學

の考察から初めよう。ここでは、經驗の要素を拒斥しそして教育學を純

(1) Erich Stern, *Einleitung in die Pädagogik*, Halle 1922, S. 55--101.

粹に思辨的に基礎づけようとする。そしてかかる教育學の建設は哲學の體系からのみ、哲學の體系に依存することによつてのみ可能であることは明かである。

かかる試みを我々は既にフィヒテ (Johann Gottlieb Fichte, 1762—1814) に於て見る。彼の「獨逸國民に告ぐ」(Reden an die deutsche Nation, 1808)の第二章及び第三章はかかる試みを明白に物語つてをるといはねばならぬ。彼に従へば、人間の開展は幾多の段階を経るのであつて、先づ暗い感情の第一段階から明るい認識の第二段階に至り、第三の最高段階なる道德性の段階に到達する。そして一段階から次の段階へと人間は自らの決意によつて高まりゆくのであつて、他からの助けを蒙ることなくして道德性の最高段階に達するのである。何故ならば、人間は絶對の自由をもち、自らの自由な決心からのみ生ずるのだけが道德的であるからである。従つて教育は、人間の自己活動を刺激することのみをなし得るのである。これがフィヒテの教育學の中心點である。しかし彼が人間の胸の中には善への愛が根ざすと

なし、そしてそれを彼の教育學の前提とするところに、彼の教育學の純粹に思辨的な基礎づけの破壊を餘儀なくせられることが示されるし、そしてここに經驗がその權利を主張することが明かとなるのである。

新カント主義の立場から教育學的理論を建設したナトルプ⁽¹⁾(Paul Natorp)は、教育は陶冶であり、或るものを形式づけることであると解し、従つて教育の根本問題は理念の問題であり、この理念は決して經驗から獲得することは出来ないで、論理的演繹の道に於てのみ見出されることが出来る」と主張してをる。彼に従へば、人間の陶冶の全内容は、其故にまた陶冶のすべての共通な規範的方法は純粹に客觀的な態度に於て、即ち一切の客觀定立の法則を含む哲學的な諸科學、例へば論理學、倫理學、美學、宗教哲學等に基づいて規定されねばならぬ。其故にナトルプはどこまでも哲學的思索に立つてを、具體的な現實に處して正鵠を得てはをらない。これ、彼の理論があまりに抽象的形式的であつて具體性に乏しいといはれる所以である。教育といふ具體的現實はいつでも特色を備へた生きてる人間を取扱ふこと

(1) Natorp, Sozialpädagogik, 4. Aufl., Stuttgart 1920.

であつて、現實を規定しようとする教育學は、それが如何なる種類のものであつても、如何なる仕方にかこの個的特色を顧慮しなければならぬ。しかるに、ナトルプに於てはそれが缺けてをる。

そこで、一切の純粹に思辨的に態度を執る教育學の體系は、その缺陷を補ふために、いやいやながら又は知らず識らずに經驗的事實を採り入れること、フイヒテのやうにするか、然らずんば、いつまでその缺陷を除き得ないで實際にとつて無効であるといふ非難を甘受しなければならぬであらう。

(二) 經驗的—思辨的の教育學

然らば、思辨的の組織の中に經驗的の要素を採り入れることによつて、上述の缺陷は除かれるであらうか。さて、教育の目的は純粹に思辨的に規定せられ、従つて哲學的の體系から演繹し來られるが、この目的實現の方法は經驗的に確立せられると考へるものがある。そして我々はこの種の見解の主要な代表者をヘルバルトに見出す。彼にとつては、徳が教育的目的の

全體を示す名稱である。⁽¹⁾この目的は經驗的に見出されることは出来ないで、ただ思辨的に見出されることが出来る。そしてこの目的から一切の個々の教育學的命題は論理的に導き來られるのである。そこで彼は教育學を二領域に區分して思辨的教育學と心理學的教育學とする。彼はいふ、⁽²⁾「科學としての教育學は實踐的哲學及び心理學に依存する。前者は目的を示し、後者は目的への道及び幾多の危険を告げる。」⁽³⁾と。かかるヘルバルトの根本見解は自明のものとして今日もなほ教育學界の一部には受け入れられてをる。バルト (Paul Barth) は、ヘルバルトの上述の立言を「自明のことであつて、人はそれに對する何等の反對を期待しないであらう。」⁽³⁾といつて、この前提の下に彼の體系を組織した。そしてまた實驗教育學はこのヘルバルトの規定を假定したのち、教育の方法を自然科學的の精密さを以て規定しようとして試みてゐるのである。

シュライエルマッヘル (Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. 1768—1834) もその教育學の建設にあつてこの思辨と經驗との二方向を結合しようとし

- (1) Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen, Göttingen 1835, § 8.
(2) Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen, Göttingen 1835, § 2.
(3) Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, 3. u. 4. Aufl., Leipzig 1921, S. 8.

たのであるが、それは普遍的なものとの個的なものとの調和を意味する。確かに彼は普遍的なものから出發しようとし、そして普遍的なものから教育的の立言を演繹的に導き來るのであるけれども、他の一面に於て歸納の道に於て教育的の命題を具體的現實から導き出さうと努めたのである。彼にとつては一切の經驗的のものは、それが同時に思辨的でない限りは非哲學的であり、逆にまたすべての思辨的のものは、それが同時に經驗的でないならば、非哲學的であつた。歸納と演繹との兩方法は有機的に結合せられなければならぬ。⁽¹⁾「教育の理論は教育の思辨的原理を或る與へられた事實的の基礎へ適用することに外ならぬ。」と彼はいつてをる。従つて、教育學は思辨と經驗との中間に位し、兩者を自らの中に結合して一つとする技術的の學科であるといふことになる。この見解はその枝葉はともかく、その根本精神に於て現代の教育界に新しい發展を見出す萌芽を含んでをるといはねばならない。

- (1) Schleiermacher, Erziehungslehre [In; Literarischer Nachlass, VII. Bd.] Berlin, Reimer, 1849, S. 26.

(三) 經驗的教育學

教育の最高原理即ち教育の目的を思辨的にではなくて經驗的に規定しようとし、一般に自然又は自然科學からこの目的を獲來らうとする教育學組織の試みがある。この主張に従へば教育は人間の自然的の素質を開展せしめるべきであり、換言すれば、善い性質を促進しそして完成させ、悪い性質を阻止しそして滅却せしめるべきである。そしてその際、何れが「善い」のか、「悪い」のかといふことは經驗的に自明のこととして又は自然科學的に特に生物學的に明かなこととして前提せられてをる。

しかし果して自然は、經驗は何れが「善く」何れが「悪い」といふことを我々に告げてをるか。經驗は人間の素質が如何に「價值づけられてをるかを我々に示すのみであり、人々はこれこれの素質を「善い」と體驗し、かくかくの素質を「悪い」と體驗することを我々に告げるのみである。しかしながら經驗は決して、そのやうにまた「價值づけられるべきである」ことを我々に強ひるこ

とは出來ない。且つまた人間の素質の完成のためにもいつでも何等かの内容をうけ入れることを必要とする。そしてこの内容は文化の領域から採り來らねばならぬ。即ち無限に雜多なる文化財の領域から陶冶に適する陶冶財を選択し、その陶冶價值との關係によつてのみ個々の素質は始めて完成せられることが出来るのである。さて何を我々は陶冶價值と見做すべきかに就いては、果して經驗は教へるところがあるか。それを明かにするものは陶冶に關する理論であり、この理論は常に超經驗的の規矩準繩に依存してをつて、經驗科學としての心理學はここに發言する權能をもつてはをらぬ。

生物學の見地から主張せられる生活の向上それ自體が教育の目的であるとの見解は支持しがたい。生活が價值となるためには先づ價值の運載者となることが必須條件である。然るに生活の向上自體を直ちに價值と見る考へ方は自然法則性と價值法則性との根本對立を顧みないところに因由してをる。一定の原因の下に一定の生活の向上が結果することは

自然法則性を取扱ふ生物學の教へるところであらうが、如何なる意味に於て生活が價値の運載者たり得るか、そして價値あるものとせられ得るかは價値法則性を取扱ふ價値科學の教へるところであり、従つて價値科學との關係に於て陶冶を論ずる陶冶論の教へるところである。

教育の目的を自然及び自然科學から獲來らうとする時、我々は必ず重大な誤謬を犯すのである。かかる試みとルソー(Jean Jacques Rousseau, 1712-1769)のいはゆる自然とを同一視することは許されぬ。人間の歸りゆくべきルソーの自然は自然科學の自然ではなくて、價値概念としての自然である。人間の目的又は課題として自然をおくとき、それは價値概念としての文化に對立するところの、價値と無關係なる概念としての自然を考へてをるのではなくて、やはり價値概念としての不自然に對立するところの、價値概念としての自然を思つてをるのである。

自然科學的に位置づけられた社會觀⁽¹⁾からは、生活の凝固と因果關係的説明とのみが生じて決して人間の社會に於ける價値關係の意味は理解せら

れず、また自然科學的の歴史觀即ち唯物史觀からは、經濟的勢力の因果的消長のみが歴史的過程の全體であるといふ偏見とその結論としての共產主義とのみが生じて決して歴史的過程の中に進みゆく諸動機の全體が正當に且つ明瞭に意識せられない。従つてかかる兩觀察様式から教育の目的を見出さうとするのは甚しい暴舉である。

以上従來の教育學組織の三大別を略述し終つたのであるが、我々は後に教育學の性質を説くに先立つて、もう一度ここに繰り返して教育の目的の規定としての哲學的方法と教育の方法の規定としての經驗的心理學的方法とは嚴密に分離せられねばならぬかどうかと問はねばならぬ。むしろ、兩方法は密接に關係するのではなからうか。教育者は教育すべきものを質料としてもち、外から教育の目的をこの質料に對して提示すると普通に考へられるのであるが、しかし被教育者は單なる質料ではなくて、價値關聯の中に占むべき位置を、従つて開展の方向を内に藏するものである。其故

(1) Müller-Lyer, Die Entwicklung der Menschheit,

にかかる質料を取扱ふにヴァント(Wilhelm Wundt, 1832—1920)流の個人心理學即ち意味なき要素から意味ある全體としての精神を建設することの許されない心理學を以てすることは出来ない。精神科學的心理學の主張する意味に於ける領會を以て教育者は被教育者の精神中に潜める理想的形式、未來を指さす理想的形象、價值傾向を把握し、そしてそれを目的として被教育者の生活を開展せしめなければならぬ。ここでは、被教育者の自然の素質を開展せしめることが問題ではなくて、超個的な價值へ向けられた人格性の開展が問題である。

既に被教育者の擔へるこの目途方向は超個人的の意味を指示してをる。教育者はその被教育者の人格性を或る自然科學的の認識を適用して計算することは出来ず、眼をこの被教育者の生活の全體へ、意味へ向けるときのみ領會することが出来る。其故に教育の目的規定は被教育者の具體的存在を顧慮するときのみ生じ來るのであつて、粹粹に思辨的に見出され、そして外から被教育者に適用せられることは出来ない。かく考へて來る

と教育の目的の規定と教育の方法の規定とは截然と分れることの出来ぬものであり、被教育者の本質を中心として左右相聯關し、目的は方法を、方法は目的を連續的に相關的に制約してをるのである。従つて嚴密な意味に於ては、教育學の二領域への分離は不可能となる。然らば、かかる教育學の性質は如何なるものであるか。

第三章 教育學の性質

教育は常に個人的要素及び歴史的要素に依存してをる。大瀬博士がいはれるやうに、教育上の理論は、…殊に其の目的に就いては歴史的條件によつて制限せられてをり、⁽¹⁾時勢及び國情を考へないで一定不動の目的を立て難いことも明かである。之を試みることは常に無益であるばかりでなく、却つて危険である。何故といふに現時の事情に従つて立てた目的を一定不動のものとし、時勢の變遷に留意して之を變改し修正することがなけ

(1) 大瀬甚太郎、新教育學講義、三九頁

れば時代後れとなり、頑冥に陥ることを免れなく、又外國に於ける理想を普遍的價值あるものとして直ちに之を採用すれば國情に適しないものになるからである。⁽¹⁾「方法上の理論も心身の差異、個性及び特別の事情を顧慮し、參酌すべきは勿論である。嚴密な意味の一般的方法を立てることが出来る⁽²⁾と信ずるのは誤想に過ぎない。」其故に教育學は自然科學の様式に従へる普遍妥當性をもつものとして建設せられることは出来ない。

さて教育は目的によつて導かれるものであるが、この目的規定にとつて重要な二契機は被教育者の特殊なる事情と普遍的な世界觀とである。この兩契機の事實的關聯の中に我々は教育の目的を規定しなければならぬ。この兩契機が截然と分離せられてをると考へるのは抽象に過ぎないので、一切の普遍的のものは特殊なるものの中に現實性をもつてをるのである。先づ世界觀の契機から考察する。世界觀を我々に示すものは自然科學ではなくて、文化價值を領會しようと努力する文化科學、價值科學又は精神科學である。文化價值開展の過程が歴史であるから、歴史因果性は因果の相

(1) 大瀨甚太郎、新教育學講義、四〇頁
(2) 同書、四一頁

等といふことを問題としないで、如何にして新しいものが生起するかを問題とする。創造は永遠に歴史の問題であり、價值への關係の問題である。其故に價值への關係の事實は價值に就いての反省を惹起し、やがて世界觀を形成することへ導く。しかしかかる反省が可能なるためには既にそれ等の歴史的な價值關係的事實の意味を領會する組織を我々の精神がもつてをることが先想せられねばならない。即ち我々の精神は自己自らを越えて超個的な價值へ向ふといふ組織をもたねばならぬ。

さて教育は自ら價值へ向ひつつ、文化から生じ、文化開展の過程としての歴史によつて規定せられるのである。従つて普遍妥當的な目的規定のすべての試みは失敗に終らねばならぬ。しかし、文化の事實及び現象からのみ教育が基礎づけられるから、教育が、文化又は文化の客觀化を對象とする幾多の文化科學、價值科學又は精神科學と最も密接な關係を保つことは明かである。これ教育學がかつて倫理學、宗教哲學等からその最高原理を獲來つた最も重要な根據である。けれども、其故に教育學は直ちに價值科學、

文化科學、精神科學に屬するといはれるであらうか。

教育的理論の顧慮すべき第二の契機は被教育者の特殊なる事情である。「かくある」を出発點としなければ「かくあるべき」である。「は意味をなさぬ」。「かくある」は現實性の領域に屬し、「かくあるべき」である「は」は價值の領域に屬する。さて教育といふ現象、教育的行動はこれ等の單なる一方の領域に屬するとは出來ない。それは現實性の領域から價值の領域への轉移の過程である。従つて教育學的理論の對象は教育的行動自體であることに疑はないけれども、この理論はその對象を單に反省するに留まらず、この反省から規範を開展せしめ、この規範を以て教育的行動を直接に規定しなければならぬ。この意味に於て教育は文化から生じ、文化によつて規定せられると同時に、自らは文化を新しく形態づけることになるのである。永遠なる文化開展の段階過程の道しるべとして、教育學は常に價值と現實との兩領域にその地歩を占めなければならぬ。これ教育學が經驗科學と離るべからざる關係を保たねばならぬ理由であり、教育學がかつて經驗からその指導原

理を導き來らうとした最も主要な根據である。

教育が「かくある」を出発點としなければならぬといふことは、物理學が物理的自然の事實を物理的因果性に従つて「かくある」と規定し構成するのと同じい意味に於てであるか。部分對部分の因果關係的説明の意味に於て規定せられた「かくある」はなほ教育學的視點の下に落ちては來ない。かか「かくある」が教育學的視點の下に入り來るときは、部分對部分の關係が全體對部分の關係として觀察せられ、部分の意味が全體の價值關聯の中に見出されるときである。例へば、甲よりも乙が比較的優れた知能をもつことが統計的に又は實驗的に規定せられたとしても、それだけではなほその規定は教育學的視點の下に於ける「かくある」ではなくて、かかる規定が乙の知能及びその開展の文化價值生活の關聯全體中に占むる位置及び意味から觀られるとき、初めて教育學的視點の下における「かくある」である。ここに於て初めて「かくある」が「かくあるべき」であるに連續するのである。其故に教育學は單に自然科學、經驗科學の立場に留まることは出來ぬ。經驗科學

と教育學との關係は前者が後者にその意味賦與の素材を提供するといふにすぎない。

そこで教育學は如何なる科學といはれるであらうか。直ちに教育學を文化科學、精神科學、又は價值科學に屬するとしてよいか。自然の普遍妥當的法則を對象とし、自然因果的説明を方法とする自然科學に對して、文化的個的價值法則性を對象とし、歴史因果的領會を方法とする文化科學又は精神科學を許すとすれば——これは許されなければならぬ——教育學はより多く後者に親縁をもつことは明かである。そして文化又は精神を廣義に解して、教育といふ現象を文化現象又は精神現象と見れば、その對象及び方法に於て教育學は文化科學又は精神科學であるといふことが出来るであらう。シュテルンが教育に於ては何等の客觀的認識が問題ではなくて、價值及び個性の體驗と領會が問題である。其故に教育學は決して普遍妥當性を要求することが出来ない、その前提、方法及びその概念形成の様式に於て一切の精神科學と同一の前提に依存してをる。かく教育學には普遍

妥當性が缺けてをるにもせよ、その代り教育學はそれだけ一層内面的に生活と接觸を保ち、この生活から生じそしてまたこの生活へと朝宗しなければならぬ⁽¹⁾。といつたのは、上述の意味に解せられなければならぬ。

しかし、文化價値の領域は特殊なる諸文化價値の領域に分れ、それぞれの文化價値の科學としては論理學又は認識論、倫理學、美學、宗教哲學、法律哲學、經濟哲學等がある。それ等が價值科學であるといふ意味に於て教育學が價值科學であることは出来ないことは説明を要せぬ。といつて教育學を精神科學であるするにはなほ一度精神科學の論理的意味を尋ねて見る必要がある。リッケルトはいつてをる、出来るだけ簡単な分類をしようと努める人にとつては、確かにいつまでも精神科學といふやうな言葉は最も都合な言葉であらう、何故ならば、精神科學といふ言葉はその意味が不定で、我々は容易に、自然科學でない一切の科學を、從つて歴史と社會學、神學と文獻學、法律學と哲學、心理學と經濟學とを精神科學の下に包括しそして次にこれ等の科學群を物理學、化學、天文學、生物學、地質學その他に對立せしめる

(1) Erich Stern, Einleitung in die Pädagogik, Halle 1922, S. 107.

ことが出来るからである。我々はそれを疑はない。しかしまた、それがかくも便宜であり得るにもせよ、これによつて様々の科學相互の論理的關係の及びまた事實的關係の哲學的理解にとつて或る本質的のものが獲得せられることを我々は主張してはよくないであらう。このことをば既に明かにしたと我々は信ずる⁽¹⁾。精神科學の對象がヘーゲルのいはゆる客觀的精神又は絶對的精神の領域に屬し、その方法が價值と個性との領會にある以上、この對象を示すに文化を以てし、方法を示すに歴史的を以てする歴史的文化科學の名稱の方が一層適切であると思はれる。其故に教育學の性質に關して残れる問題は、その對象が文化價值そのものであるかどうか、及びその方法が個別化する領會であるかどうかである。教育學の對象としての教育的行動は文化價值への行動であつて文化價值そのものではない。また教育學の方法も文化價值及び個性の領會それ自らではなくて、かかる領會を統一する方法である。個々の領會の統一的領會である。其故に教育學の對象と方法との前には論理的に純粹な意味に於ける價值と

(1) Heinrich Rickert, Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung, 3. u. 4. Aufl., Tübingen 1921, S. 471—472.

領會とが先想されなければならぬ。これが即ち教育學の基礎に哲學がなければならず、教育學は哲學的科學であるといふ根據である。しかし哲學的科學であるといふことは直ちに哲學であることではない。哲學を先想するといふ意味である。しかしまた、教育學がその方法上價值と個性との領會を先想する以上、歴史的文化的科學の性質をもたねばならぬ。けれどもそれは教育學が直ちに歴史的文化的科學と同一の次元をもつといふ意味ではない。然らば結局教育學は如何なる科學であるか。我々は教育學を解して、教育的行動を對象として價值と個性との領會を統一的に領會しようとする方法を執るところの、哲學的基礎の上に立つ歴史的文化的科學的の科學であるとする。

すべての價值科學又は歴史的文化的科學はその目途として或る特殊の文化價值の領會をもち、それ等の特殊な文化價值の客觀化としての藝術作品、國家形式、法律、科學所産、宗教、道德、風習等に結びつくことが出来るけれども、教育學の直接に接觸を保つ對象は文化形象ではなくて、精神の文化である

から、かかる文化形象の産出が教育的行動の直接の目的ではあり得ない。文化形象は精神の文化即ち人格性の陶冶のための手段としてのみ教育學的見地の下に落ちるのである。

しかし、精神の文化なくしては文化形象は考へられず、また逆に文化形象なくしては精神の文化は考へられない。被教育者の内面的な精神組織を顧慮しなくては教育の目的及び方法は規定せられないことは、文化價值及びその形象を等閑に附して教育の目的及び方法が規定せられないのと同様である。この両面を統一的に取扱ふことが教育學の獨特の領域であり、そこに教育學がその獨立性を主張する權利根據がある。

第四章 教育學と他の科學との關係

教育的行動が現實を出發點として價值へ向ふものである以上、一方現實を對象とする諸科學と他方價值を問題とする科學群と教育學が離るべからざる關係をもつことは自明である。極言すれば教育學に關係しない科學はないといつてよろしい。しかし關係の密接疎遠の度合から強ひて分ければ、教育學に最も密接なるものとして次の諸科學をあげることが出来る。

(一) 倫理學

價值科學の諸領域を實踐的價值の實踐性といふデイメンジョンを以て掩ふところに、この價值の學なる倫理學の優位がある。これが古來哲學中に倫理學の重要な地位を占めた理由であり、從來の教育學が倫理學の應用にすぎないかの觀を呈した重大な根據である。實に倫理學は教育學である⁽¹⁾と考へられ、或は倫理學の應用が教育學であると説かれ、少くとも教育學は倫理學からその目的規定を獲來らねばならぬと主張せられたことさへあつたのである。⁽¹⁾現代に於てもバルトは大體に於てヘルバルトの先蹤に倣つて主として倫理學から教育の目的を導き來らうとし、ナトルプはその

(1) 大瀨甚太郎、新教育學講義、四八頁—五四頁

著社會教育學の別題を「社會を基礎とせる意志教育の理論」と呼ぶが如き、教育學體系の組織の重點を倫理學的基礎におくものがある。

しかし教育の目的規定の一點から考へて見ても倫理學にのみ依頼することの出来ないことは多く説くを要しない。何故ならば、實踐的價値の享受と創造とは一面にすぎないで、その全面ではないからである。且つ被教育者の精神組織、この精神組織への外的影響、彼の精神組織と外的影響との交渉、かかる交渉を善導する方法等に就いて我々は倫理學より學ぶことが多くはない。其故に我々は、教育學に對する倫理學の關係の重要性を認めながらも、なほ價値科學の全般に亘つて廣い且つ確かな基礎を求むると同時に、他方に於て現實科學特に生物學的の認識を參考としなければならぬ。

(二) 宗教哲學

教育學の占めるべき位置が當爲と有との中間領域であり、一方現實性の世界に關係を保つと共に、他方價値の世界と接觸する以上、價値中に特殊な

る領域を形成する聖なるものを取扱ふ宗教哲學から、教育學的に考察すべき多くのものを獲得せねばならぬ。古來、教育學的思惟に對して重要な役目を演じたものは實に道義的價値領域と並んで宗教的價値領域であつた。現今、宗教と教育との分離が世界各國の大勢となりつつあるのは事實であるけれども、それは、本質的には宗派からの教育の分離を意味すべきであつて、宗教的陶冶を教育から分離することを意味してはならぬ。宗教的陶冶を缺ける教育は眞の教育ではない。

宗教哲學は聖なるものの價値の本質を闡明するのがその任務である。

其故に宗教哲學はこの意味に於て教育學に對し規範を示すことが出来る。ライン⁽¹⁾は宗教的教育の價値を認めず、従つて宗教哲學を顧慮することがなつたのであるが、しかしそれは偏見である。人間の宗教的要求は非常に深く根ざし、宗教は我々のもつ文化財中の本質的な成分となつてをる。これ等の根據からどうしても宗教的の陶冶を否定することは出来ない。勿論、倫理的價値領域は究竟に於て宗教的價値領域に通ずるけれども、しかしそ

れにも拘はらず宗教的なるものを教育學的理想中に於ける獨立的價值として承認せざるを得ぬ。ただ注意しなければならぬのは、眞の宗教を宗派的信條又は宗教團體と混同してはならぬことである。

(三) 論理學

論理的價值が他の價值領域と並んで重要な役目を演ずる限り、我々は教育學的に考察するに際し、この價值領域を顧慮する必要がある。教育は直ちに教授であると誤解せられる程に、認識陶冶が教育に於て重要視せられるのを見ても、如何にこの價值領域のもつ重要性が大きいかを知ることが出来るであらう。

我々が「かくあるのみならず、かくあるべきである」を正當に打ち立ててゆくためには、先づ以つて論理學から學ばねばならぬ。のみならず、教授の實際に於て陶冶財の選擇配列、提示の正當なる論理的順序を示すといふ點に於て、論理學からうけるところは少くはない。すべての教科はそれぞれ特

殊なる思惟組織をもつてをる。自然科学的思惟は歴史科學的思惟に比して本質的に異つてゐるのである。其故に各教科はその特殊なる論理をもつといはれる。この意味に於て教授の規範を示すものは心理學ではなくて、論理學であるといはれるであらう。メスマー⁽¹⁾やザルヴェユルク⁽²⁾の主張もここに根據がある。

(四) 美學

美的價值の領域を取扱ひしとして美なるものの本質を明かにするのが美學の課題である。我々の感情が美的價值づけに關係を保つ限り、美的陶冶を問題とする教育學的思惟は美學との密接なる交渉をもたねばならぬ。ヘルバルト一派は美學を論理學と共に等閑に附したけれども、最近藝術教育の運動の勃興につれて、美的價值領域に對する關心が著しく高まつて來た。従つて美學が、並にそれと關聯して藝術科學が教育學的思惟の中に重要な意味をもつやうになつたのである。

(1) Messmer, Grundlinien zur Lehre von Unterrichtsmethode, 1909.

(2) Sallwürk, Das Ende der Zillerschen Schule, 1904.

我々は、繪畫、音樂、言語、詩、態度、運動等の美的價値を評價する際、どうしても美學又は藝術科學からその規矩を獲得しなればならない。如何にせば被教育者の胸奥に美の世界が開展せられるかを示すのもまた美學である。エルンスト・ウエーバー⁽¹⁾の主張するやうに、教授の態度としての技巧もまた美學から多くの示唆をうけとることが出来るであらう。とにかく、藝術教育の各分野が特殊なる美學的研究によつて促進せられることは明かである。

(五) 心理學

教育的行動が被教育者の精神の文化を目途とする限り、被教育者の精神組織に對する領會の缺くべからざることとは明かである。そしてかかる領會を主要なる事柄とする科學は心理學である。しかしここに於ても先づ我々は心理學が教育學の根據を示すものであり、教育學は心理學の應用である⁽¹⁾と考へてはならぬ。心理學的研究の道は古來幾變遷を経てをるけれ

(1) Ernst Weber, *Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft*, 1907.

ども、大體に於て三大段階を區別することが出来る。即ち、心を實體と見、心の作用を實體の屬性としての能力と見る段階、次は心の實體觀を否定し、その作用を單なる機能と見、機能の個々の要素から複合せられた複合體と見る段階、最後に心を全體としての價値關係組織と見、個々の部分の前に全體を豫想し、全體の價値關聯中に個々の部分の意味を領會する段階、これである。さて我々は被教育者の精神組織の領會を上述の三段階の何れの研究方向から最も多く求めることが出来るであらうか。

いかにも第一の段階の研究法には許すべからざる獨斷の含まれてをる限り、これに依ることの危険はいふまでもないが、さりとて我々は第二の研究法より幾何の教育學的な、精神組織の領會を得たであらうか。自然科學的方法、實驗的方法を用ひて明かにせられた心的機能の自然因果法的説明の示す、かくあるは、なほそのままでは教育學的視點の下に落ちたる、かくあるではない。前の「かくあるが後の「かくある」となるためには視點の轉移を必須條件とする。然らずして前の「かくある」を直ちに教育的意味あり

と要求するのは許すべからざる越権であるといはねばならぬ。しかし、自然科学的方法、實驗的方法による「かくある」の規定が教育學にとつて全然無關係であるといふのではない。教育學的視點に素材を提供するといふ意味に於て關係を保つことは、自然科学一般が教育學に對して同様に素材を提供するのと一般である。其故に我々はかかる自然科学的、實驗的方法による自然因果的説明の羅列に冠するに「教育的」を以てする多くの試みに反對しなければならぬ。然らば眞に「教育的」といふに値する心理學は如何なるものであるか。

個人が單獨に存在するものではなくて、一層大きい自然關聯の中に編み込まれてをる限り、自然の一部分であり、自然科学の研究對象たり得、従つてその自然存在としての心もまた自然科学的研究の對象たり得ることは勿論である。しかし個體は同時にまた精神の王國の一員であり、文化價值關聯の一連鎖である。個人の使命は自然と精神との間に價值創造の意志を以て橋渡しをするところにある。この精神の王國が反映する精神の組織

を領會しようとするのが上述の第三段階の心理研究の道である。かかる心理學は先づ第一に、主觀が超主觀的なものの中へ入りゆくことによつて生ずる體驗を研究し、第二に客觀的な價值法則性に適合する又は背反する作用及び體驗を研究するのである。略言すれば、精神的、主觀の領會と精神の客觀化の領會とを主要な問題領域とするのである。かかる領會に到達する手段として精神生活の理想的型式を定め、この型式を通じて精神組織の意味が初めて領會せられるわけになる。

其故にかかる心理學の先づ第一に教育學にとつて直接に觸れる問題は、教育者の人格、被教育者の人格、教育者と被教育者との間の過程又は運動の心的側面及び精神の客觀化の領會である。就中、被教育者の人格がその中心問題であらねばならぬ。換言すれば陶治性の問題が主として觀察せられることになる。要するに我々が個人の精神を取り扱ふとき、その精神は價值へ向けられてをることによつて組織せられてをること、超個的作用關聯に編入せられてをることを忘れてはならぬ。⁽¹⁾

(六) 社會學

精神の生活は社會を先想し、文化共同體を前提する。社會的生活を離れた教育的行動を考へることは不可能である。従つて教育學が社會學と密接な關係を保つことは明かであらう。これ教育の目的と方法とに關して社會的の側面が多く問題とせられる所以である。社會的遺産、社會の性質、社會化、個人と社會、社會的統制、社會の進歩と教育、國家及び教育等が教育上の重要問題として論議せられることは既に教育學と社會學との密接の度合を示唆してをるといへよう。

しかしそれ等にもましてここに兩科學の親縁を示すものは、教育共同體としての家庭、學校、宗教團體、自修共同體等の本質を明かに領會することが教育の事實に缺くべからざる必須條件であるといふことである。しかもこれ等の教育共同體の性質を明かにするには先づ共同社會一般の性質を従つて利益社會との差異を知らなければならぬ。

人間對人間の間には内面的の結合があつて、この結合が社會の本質を形づくり、そしてこの本質が種々の社會現象として現はれてくる。即ち、社會意識、社會の生活躍進、社會の生活秩序、社會による個體の形態づけ等はそれである。社會の形式に就いては様々の様式を區別することが出来るけれども、共同社會又は共同體は、内面的結合の緊密と情熱とによつて著しく特徴づけられる。かかる共同體としての教育共同體が教育的行動に於て演ずる役目は教育學的研究に於て缺くべからざる重要な題目である。

(七) 生物學

教育的行動が被教育者の生物學的條件によつて制約せられることは明かである。發生的の見地、進化の視點を離れては人間の心身の發達成長を説明することは出来ぬ。また遺傳の理法が同様にかかる發達成長を説明する方法であることは否定することは出来ない。かかる生物學的研究の結果、人間の本能及び知能の發展の過程とその條件とを知ることが出来る

のである。リュードイジャー (William Carl Ruediger) は教育學と生物學との關係を論じて次のやうにいつてをる。「生物學的には、人は動物界に屬し、そして動物界に行はれる諸法則に従ふものである。しかしながら、變化と淘汰とは人間を他の動物から異ならしめ、そして教育をして可能にもし必要にもした。教育の可能性は反省的知能の出現と神經系統の初期の可塑性とによつて與へられてをる。幼兒の時期は弱くそして成人生活の事情に本能的に順應する力を缺いてをるといふ理由で、そして人間はその獲得せる特性を子孫に遺傳せしめることが出來ないといふ理由で、教育することが必要となるのである。しかし今や社會的進歩は、全くではないにしても、殆んど維持されそして附加されて改善せられた環境によつて制約せられるのであるが、明かにまた適切な變化と淘汰による進歩が人間によつて利用せられるであらう、人間自らかかる進歩を植物や下等動物に適用してをるやうに。教育は生れつきの能力の不定な力によつて制限されるのであり、この力はまた教育の淘汰作用を導き入れるのである。⁽¹⁾ここに教育の

(1) Ruediger, The Principles of Education, P. 35—36.

可能と制限との問題が生じ、遺傳と環境とが教育へ如何に關係するかの問題が生ずる。

これ等の問題に教へるところが多いのは生物學であり、其故に教育學は生物學から其の素材をうけ入れなければならぬのであるが、ここに注意しなければならぬことは、生物學の示す「かくある」はなほ教育學特有の領域には屬しないといふことである。教育學の理論は教育的行動の存在を前提することから出發するのである。生物學の示す「かくある」が教育學的視點の下で如何なる意味をもつかを考慮すれば足る。

本論

第一編 教育の本質

第一章 教育の本質

教育の本質が如何なるものであるかは、教育の理論の存在するところ、そして恐らくはまた教育の實際の行はれるところ、そこには必ず明かに表示せられ又は暗黙の裏に前提せられてをる。其故に教育の理論と實際とあるだけ教育の本質が種々様々に考へられてをるといふことが出来る。従つてそれ等の教育の本質に關する雜多なる見解を枚擧してそこから教育の本質を歸納することは徒勞ではないとしても不可能であらう。我々はここに若干の教育の定義を掲示することから教育の本質に關する考察を始める。

ヘルバルトの遺鉢を繼いだツィラー(Tuisikon Ziller. 1817—1882)は教育を解して、人間に對する、そして實に極く年の若い如實なる個々人に對する有意的、具案的の影響であり、その人間に於て一定のしかし同時に永續する精神的形態が合計畫的に作り上げられることを目ざす影響である⁽¹⁾。とし、ヨナス・コーン(Jonas Cohn. 1869—)は教育を定義して「可陶冶的な人間を作り上げるといふ目的で、この人間へ加へられる永續的の、意識的な影響である⁽²⁾。」といつてをる。大瀬博士は教育の意義の決定的要素を擧げて「第一、生活を常に益向上發展せしめやうとする努力、第二、故意に行はれるもの、第三、直接人其のものの高尚なる發展を助けるもの」とせられてをる。これ等の定義が直ちに我々の考と一致するのではないが、先づ我々は、教育的行動が有意的の作用であるとの主張に同意する。そして有意的作用である以上、もはや教育的行動は單なる自然現象の領域外にある。自然界に我々は意識的、具案的、有目的な行動を認めることは出來ない⁽³⁾。

勿論動物界に於ても、生命機能の轉移は見られるのであるが、しかしそれ

- (1) Ziller, Allgemeine Pädagogik, Leipzig 1876, S. 7.
(2) Jonas Cohn, Geist der Erziehung, Leipzig 1919, S. 5.
(3) 大瀬甚太郎、新教育學講義、九頁—一三頁

は單なる自然過程として生起する。繁殖と遺傳とはかかる自然過程にすぎない。さて、人間が自然存在として見られる限り、それは一の生物であり、人が歩行を學び、言語を習得するのは鳥の飛び囀ることを學ぶのと一般である。種族の保存と繁榮が他の動物のやうに人をも支配する目的原理であると見られるであらう。しかし自然存在としての人間が人間の存在の全體ではない。實に人間はこの生物學的存在としての基礎の彼岸に於て初めて人間たり始めるのである。人間はこの動物のまた一般に生物的状态以上に高まることが出來たといふこの事實が人間を根本的に動物界又は生物界から區別するところのものである。我々が物質的文化又は精神的文化を建設し、そして其を維持し開展せしめると同じ意味に於て如何なる動物がかかる物質的文化又は精神的文化を作り出し開展せしめることが出來たか。客觀的、精神的關聯へ編入せられることによつて人間は動物から區別せられるのである。精神の王國に關與し、そしてこの王國に關與する幾多の文化形象を創造し、且つかかる文化形象を領會し、享

受することが人間の精神の特色である。この特色をもつ人間の精神組織に有意的な教育的行動が結びつくのである。

すべての文化形象は創造的な個體の個々の精神から生じ又は多くの個人の共働から起り來つたのではあるが、これ等の形象は一度成立すれば固有の法則性をもつて個體をそれ等の道に引き入れ、それ等の法則に従ふことを個體に對して要求する。藝術及び科學、法律及び國家、經濟及び技術道徳及び宗教等皆然らぬものはない。そこで文化形象は個人から獨立してそれに依存しない存在をもつかの如き觀を呈するのであるが、しかしそれは單なる假象に過ぎず、かかる文化形象を體驗するものがなければかかる形象はその依りどころを失ふのである。其故にいつでも文化は如何にかして個的精神の中に入り込まねばならぬ。しかし文化はただ體驗する主觀に關係するから、そこで文化を激刺たる生氣に充ちて維持するためには、或る體驗する主觀から或る他の體驗することの出来る主觀へ傳へることが必要缺くべからざることになる。この文化の傳達の中に教育的行動の

一面がある。文化が一般に維持せられることが出来るためには、教育はなくてはならぬ。パウlsen (Friedrich Paulsen, 1846—1908) が「教育は觀念的の文化財産を前の時代から後の時代へ傳達することの中に成立する。」⁽¹⁾ といった時、それは教育的行動のこの側面を言ひ表はしたものである。しかし文化の傳達は教育的行動の全體ではな^らず、
次に個的精神の側から見て、教育の必要なことが明かである。既に緒論第一章に於て述べたやうに、個的精神は單なる質料ではなくて、開展の形式を自らの中に具備してをる。篠原教授のいはれるやうに、動物が馴養によつて一の世代から他の世代に傳へるものは全然外部の生活條件に依存し、此の生活條件が不變に存する限り、傳ふるものも不變であり、夫れは動物が自然淘汰によつて長い期間に獲得せるものを短時間に、しかも機械的に習得せしめるに過ぎない。力めて進歩しようとする内部的傾向は之を動物に見ることは出来ない。此の事は、人が動物を馴らす場合の如く、動物夫れ自身には本來何の必要もない運動を練習せしむる場合に於ても同

(1) Paulsen, Pädagogik, 6. u. 7. Aufl., Stuttgart 1921, S. 6f.

じで、此の際、動物には自ら進歩しようとする内部的努力なる者は認め難く、且、其の方法は全然機械的である。然るに人の教育では、自ら發展しようとする内部的努力を豫想する⁽¹⁾。其故に個々の精神の内部的開展の努力から見れば、すべての教育は個々の精神の自己自らの開展への道でなければならぬ。しかしこの道は文化内容の受容の道と連続する。何故ならば、文化内容の受容なくして個々の精神の自己自らの開展はあり得ないからである。この文化内容は人格から人格へ、その文化内容を既に生き生きと體驗し領會してをる人格から、やがてそれを生き生きと體驗し領會すべき人格へと傳へられねばならぬ。個々の精神が自己自らの開展に到達するためにはこの文化内容の傳達を必要とするから、そこで個々の精神自らの中に教育への要求が基礎づけられてをるのである。

家庭に於ける両親がその子供を教育することを疑ふものはないであらう。勿論、家庭が児童の教育のためにのみ作られたものでないことは明らかではあるが、児童の教育が家庭の本質的意味をもつことを否定することは

(1) 篠原助市、教育學綱要、八二頁

出來ない。そして両親の子供に對する態度は愛である。そして實にこの愛こそは教育的行動にとつて最も大きい意味があり、愛の土地に培はれて児童の精神は初めて伸び行くのである。嚴格、それは單なる嚴格であつてはならない。愛に充ちた嚴格であらねばならぬ。この愛の泉から児童に對する信頼が湧き、この信頼が教育的行動の本質的な一側面をなすのである。彼教育者に對してほんの少しの疑念でもさしはさむとき、そこに眞の教育があるか。しかし教育的の愛は溺愛であつてはならぬ。溺愛は児童を陶冶するといふ目途を眼中におかず、また文化及び價値を顧みない。教育的の愛は生成の過程にあつて補助を要する人間にあてはまり、血族關係といふ意味の児童にとつて恵まれるべきではない。人間がなほ不完全であり未成熟であることを知るけれども、その人間が伸びゆく個體であることとを注意し、かかる個體に對して畏敬の念を感ずるものが教育的の愛である。教育的の愛は、それが開展せしめようとする價値可能性の運載者にのみ妥當する。

價值可能性の運載者としての個體は、その可能性の開展のために一定の文化形象に關係を保たなければならぬけれども、かかる一定の文化形象への順應をのみ心掛けてはならぬ。歐洲中世の職人組合に於ける組合員がその組合の文化に全然順應して個性を没却することを以て能事終れりとしたやうに考へることは甚しい誤謬である。我々が一度到達した文化の立場を固執することは文化そのものの停滞であり、従つて我々の生の凝固である。到達せられた段階の中に含まれる價值の生々開展こそ目途でなければならぬ。然らば如何にしてかかる價值と文化との生々開展は生ずるのであるか。かかる生々開展は、完成せるものとして完成せる文化の中へ入りゆく人間によつてはもたらされぬ。永遠に尋ね努め、現存の文化形象の中に價值を承認するけれども、それ等の價值の實現の缺陷と危険とを見、そしてそれ等の價值を一層よく實現して行かうと骨折る人間のみのよくするところである。そしてかかる人間は單に傳統的價值へのみ眼を向ける教育的行動によつて作り上げられることは出來ず、人間へ、個體へ、

個性への深い領會と鋭い洞察とをもつ教育によつてのみ陶冶せられるのである。ここに文化價值創造のための個性の願慮が、教育の本質に於ける重大な側面を形成するのである。従來の學校があまりに甚しく劃一的の理想によつて導かれ、被教育者の個性を十分に顧みもせず、またその個性に處して正鵠を得なかつたといふ非難がもし當つてをるとすれば、その正當性の根據はここにある。

しかし、ただ生成の過程にある人間に向つて開展しつゝある個性に愛を以て對するだけでは、その教育的行動はなほ眞に教育の名に値せず、また價值にのみ面して被教育者の個性を顧慮しない教育的行動も教育とよばれることを要求することは出來ない。教育はこの兩方向への態度を執ることを豫想してをるのである。眞の教育的行動は教育的愛を以て個性の全體をその内面的な形式素質に適合して陶冶することを要求するのであるが、同時に他方に於て文化價值への傾向を要望するのである。

さてここにいふ個性とは何であるか。そして個性の願慮と調和的開展

の理想とは如何に關係するであらうか。希臘の昔以來心身の調和的開展が教育の理想として考へられ、ヘルデル(Johann Gottfried Herder, 1744—1803)ンポルト(Karl Wilhelm von Humboldt, 1767—1835)等の新人文主義者及びその考によつて影響せられること多きベスタロッチ及びヘルバルト等により次第に高調せられて來たのであるが、最近この考に反對して社會的能率を教育の最高目的とするものもある。けれども、從來の調和的開展は一般陶冶の視點から見られたものであり、社會的能率とは職業的陶冶の視點から見られたものであるから、一方が他方を拒斥し、他方が一方を拒斥するといふ性質のものではない。然らば個性と調和的發展とは如何にこれを解すべきであるか。個性は單なる特殊ではない。何故ならば普遍を離れて特殊はあり得ないからである。しかし普遍もまた特殊を離れてあり得ない。普遍は特殊の普遍である。其故に我々は個性を普遍を藏せる特殊、換言すれば普遍の特殊的表現であると考へる。ライプニッツ(Gottfried Wilhelm von Leibniz, 1646—1716)の單子、シユライエルマッヘルの普遍と特殊との綜

合を個性と見る見解、近くはハイベルリン(Paul Häberlin, 1878—)の個性重視の教育思想等、皆同様の個性觀の上に立つてをる。かかる普遍的個性は文化社會を離れては考へられない。普遍なるものとしての文化價值を前提することによつてのみその特殊の實現は可能であり、必要となり來るのである。そして個性は價值可能性を意味し、文化内容の受容によつて開展するものであるから、我々は個性の限界内に於ける調和的開展を一般的陶冶の理想としなければならぬ。「調和的發展とは、なるべく、各種の能力を、夫れ夫れの個性に應じて發展せしめ、しかも各能力が互に衝突することなく、均衡を保つて、同一の人格に統一せらるるの謂である。」⁽¹⁾

特殊なる個性がその生活する社會の現存する普遍的な文化價值の受容によつて陶冶せられ、個性のうちに含まれる素質としての形式が文化價值の受容によつて開展する以上、年若い人々の精神中にすべての價值に對する受容性が覺醒せられ、維持せられ、高められるべきである。然らば如何にしてかかる價值の傳達は可能であるか。それは人間と人間との生き生き

した接觸によつてのみ可能である。自ら價值によつて充たされそして自ら價值生活をおし通すものでなくて、誰が價值を傳へることが出來よう。しかしこれだけではなほ不十分である。そこには、眞の教育的愛が、血族關係として人間を愛しないでその人間の中に價值可能性の運載者を見生成の過程にある人格を洞察し、そしてかかる價值可能性を價值の傳達によつて實現せしめようとする熱情に富める愛が加はらねばならぬ。この意味に於てシュプランガー(Ed. Spranger, 1893)は「教育とは他人の全體の價值受容性及び價值形成能力を内面から開展せしめようとするところの、與へる愛によつて他人の精神へ及ぼされる意志である。」⁽¹⁾といふ。私はかつて教育の本質を述べて「神自體中に於ける信仰に立つて價值を領有し創造する人格を形成すること」⁽²⁾であるとし、そして我々の價值生活の意味から詳細な解釋を施してゐいた。價值の領有と創造とは價值受容性及び價值形成能力に對應し、神自體中に於ける信仰とは教育者並に被教育者の價值に對する根本態度を示す。シュプランガーのいはゆる愛の根源はこの根本態度

(1) Eduard Spranger, Lebensformen, 2. Aufl., Halle 1921, S. 338.
拙著、純粹教育學の理念、三九頁

に發するといはれないであらうか。教育者も被教育者も共に一層高い價值の實現への永遠の旅をつづけるべきであるといふ信仰なくして、如何にして教育的の愛が湧くか。

さてこの本質觀の中には先づ以て、被教育者の精神的開展が價值によつてのみ影響せられること、眞の教育の中心點は形式陶冶即ち力の陶冶であつて單なる素材の傳達ではないこと、單なる價值の傳達はなほ教育の本義ではなくて、被教育者の精神の中に、價值の受容と創造とに缺くべからざる力を養ふのがその本義であること、等が示されてをる。そしてかかる力の開展は内面からのものであらねばならず、教育が宗教的精神によつて充たされなければならぬこともまたそこに表現せられてをるのである。

かく教育の本質が定まつて初めて教育者の充たすべき幾多の課題が生じ、~~教育者~~被教育者に對する態度が如何にあるべきかといふ問題が生ずる。しかしそれにも先立つものは教育者の本質如何といふ疑問である。とはいへ教育的行動が人間と人間との作用を豫想し、そしてこの作用の運

載者は共同體であるが故に、我々は教育者の本質を明かにするに先立つて、教育共同體を問題としなければならぬ。

第二章 教育共同體

小は一人の教育者と一人の被教育者との團結から大は國家、國際聯盟にいたるまで、その結合が何等かの教育的意味をもつてをることは確かである。しかし我々がここに教育共同體として解するものは、教育する共同體であつて、そのために教育されるところの共同體ではない。例へば、國民は國家のために教育せられるけれども、國家は教育する共同體ではない。家庭、學校、その他の直接意識して教育的行動をなす共同體が教育共同體である。そして被教育者はこれ等の教育共同體の一成分であり、彼の開展はその屬する教育共同體の意味の本質的な部分を形作るのである。

教育共同體には意識された教育的意志とそれに對立してをる意志とが

結びつく。そして教育的意志及び教育的目的を以て組織される教育共同體と、かかる意志及び目的が共同體成立後に結びつく教育共同體との別がある。前者は學校の如きがそれで、後者は家庭の如きがそれである。家庭のやうな性質をもつたものは古くはその數がかなりに多かつたのであり、大概の職業共同體は同時に教育共同體であつたといつてよい。今日に於て見るところの、教育と職業的仕上げとの分離は教育學の見地よりはあまり望ましいことでない。何故ならば、一般的陶冶から職業的陶冶へ、更にまた一段高い一般的陶冶へと進むことによつてのみ眞の陶冶は可能であるからである。

我々は項を分つて教育共同體の主要なるものに就いて述べようと思ふ。

第一節 家庭

クローリ(Charles Cooley)は第一次的の集團と第二次的の集團とを區別して、第一次的の集團の、即ち、家族、近隣及び村落團體の親密な直接の聯合は個人

の社會的性質及び理想を形成するには基本的であることを述べてをる。⁽¹⁾ 家庭が單に社會學的の見地から見てもそれに屬する個人の精神開展にとつて如何に重大なる關係をもつてをるかば明かである。しかし家庭は、教會と同様に第一次的の意味に於ては生活のための組織であつて、ただ第二次的の意味に於て教育のための組織となる。教育の作用は家庭の行ふべき多くの作用の一つにすぎない。兩親は衣食住の供給、幸福な生活の諸條件を充たすことに先づ骨折らねばならぬであらう。けれども、教育の作用もまた兩親によつて明白に意識せられるべきである。「兩親は先づ第一に、學校や教會の仕事を一層有效にすることに協同する目的で、學校や教會が彼等の子供等に對して盡すことに深甚の關心をもつべきである。第二に、兩親は意識的に他の教育的作用團結を、特にそれ等の團體によつて比較的に觸れられないで残されてをる諸點に於て、補ひ助けることを心掛けるべきである。」⁽²⁾とリュートディジャーはいつてをる。

然るに今日、教育問題の論議が殆んど學校教育に限られてをるかの觀が

あるのは誰も氣がつくところであり、家庭に於ける教育的意味の低く評價せられることは著しい。しかし實際家庭に於て行はれてをる教育的勞作は學校のそれに比して優るとも劣ることはないのである。

かかる教育的勞作を營む家族もまた文化の開展と共に開展してをるのであり、それに従つて我々は大家族と小家族との二つの形式を區別することが出来る。かつてローマに於てのやうに、そして今日なほ支那に於て見るやうな大家族は我々がここに問題とする教育的勞作にとつてはあまり重要な意味をもたない。これに反して、主として兩親と子供との兩世代から成る小家族には——我が國の家庭はなほ純なる形に於てこの小家族の形式を備へてはをらないけれども、それに近づきつつあることは争はれない——教育的勞作がその本質的要素となつたのである。そして一夫一婦制が我々の道義的要求に合し、子供の精神的開展にとつて缺くべからざる唯一の形式であるといふことは一般に信ぜられてをる。

しかし、現代の經濟的生活が家族又は家庭の破壊を惹き起す傾向のある

(1) Charles H. Cooley, *Social Organization*, p. 28.
(2) Ruediger, *The Principles of Education*, p. 255.

ことは明かである。特にそれは下層社會に於て著しい。父母は子供を家に残して、終日工場に働かねばならぬといふ境遇にあるものの非常に多いことを否むわけにはゆかぬであらう。家庭團欒の生活は幻想になりつつある。しかしながらマルクス (Karl Heinrich Marx, 1818—1883) やエンゲルス (Friedrich Engels, 1820—1895) が「共産黨宣言」⁽¹⁾の中に主張するやうに、經濟的關係の開展が今日の家族形式を全然分解し去ることが出来るであらうか。我々は直ちにそれを信ずることが出来ない。寧ろ實際は、經濟的關係の開展につれて小家族制は次第に確立せられ、労働者階級は自らの時を家庭に於て多くもつことになつてはゐないか。一步譲つて、よし經濟的生活が小家族制の破壊の方向に作用するとしても、經濟生活が我々の生活の全體でない以上、全體の生活のために經濟の生活を調整することが出来る筈である。そしてまた、よし今日の經濟生活が家族破壊の働きをなすにしても、我々はこの傾向を支持しそして助けなければならぬといふわけはない。我々は、かかる傾向の見えるところでは、斷乎としてこれに反抗しなければならぬ。

(1) Marx, Das kommunistische Manifest, 1848.

そこで我々がどこまでも家庭生活の教育的意味を重視するならば、教育的課題を果たすために家庭は如何なる性質をもたねばならないか。兩親相互の愛の精神が、親子相互の愛の精神が支配する家庭のみが眞の教育共同體としての家庭である。そしてかかる家庭は、先づ以て日常生活の秩序と規律とを教へなければならぬ。更に進んで、日常の小さい義務の履行に導くことを要する。しかしこれ等の秩序、規律、義務履行は人間の最も内面的な本質に根ざす道義によつて精神化せられなければならない。家族相互の愛と尊敬とによる彼等の行動の純化こそ教育共同體としての家庭に缺くべからざる要件である。

けれども、家庭教育は無制限ではない。それがあまり狭く限られた共同體であるために、ややもすれば家庭の利己主義に陥る弊があり、且つ家庭には同年輩の人間からの影響が缺けてをる。ところが、この同年輩の人間からの影響が人間の精神の開展に對して重大な役目を演ずるのである。其故に子供は一層大きい共同體に入りゆくことを要するのであり、そしてこ

ここに遊戯の重要な教育的意味が根據づけられるのである。加ふるに、両親は必ずしも、子供を教育する時と暇とをもつとは限らないし、また手練を有するとも限らない。これ等の理由から學校その他の教育共同體が生じたのであり、そしてそれ等はそこに存在の理由をもつのである。

第二節 學校

學校は初めから教育する目的で作りに上げられた共同體である。そして學校は、一層大きい共同體、例へば國家といふやうなものの中に位置し、それ等と最も密接に相互關係を保つところの、多くの小さい共同體の一つである。もともと學校がつくられる際は、國家の命令とか両親の決意とかが働いて子供をそこに送つたのであり、その意味に於て純なる共同體ではなかつたのであるが、そこに次第に共同體の精神が生じて、個々の成員はこの共同體によつて互に有機的に結びつけられるに至る。もしかかる精神が開展しなければ、學校はなほ教育共同體ではなくて、知識傳達のための利益社會に

過ぎない。

すべての學校の教育的行動の中心は教授でなければならぬ。最近學校改革論者によつて叫ばれるやうな、教授を學校の中心的位置からおしのけやうとする試みは根本的に誤つてをる。勿論、學校の課題が科學の教授で盡きるものでないことは明かであり、また形式的陶冶即ち精神的な、知的な力の開展を以て學校の能事終れりとするには出来ないが、しかし教授を知識の單なる傳達と解しないで、被教育者自らの生活によつての文化價値の受容従つてそれに伴ふ價値形成能力の開展と見る限り、我々は教授のもつ學校に於ける中心的位置を争ふことは出来ない。

被教育者が一切の知識を自己自らから獲得すべきであるといふ要求は作業思想の意味であり、デューイが、この學校では兒童の生活がすべてを統制する目的となる。兒童の成長發達を促進するに必要なすべての方便はそこに集中する。學習が大切であるか、確かに學習は大切ではあるが、先づ第一に生活、そしてこの生活を通じてそしてこの生活に關係しての學習が

大切なのである。我々がかくの如く集中せられそして組織せられた兒童の生活を考へるとき、兒童は先づ以て耳學問をするものであるとは思はない、全くその反對だと思ふ⁽¹⁾、といったとき、我々は彼の意味する生活が生物學的の色彩を多分に含んでをることを度外視すれば、かかる主張の根柢に作業思想と共通なものを見出すに難くはない。實際自發的に獲られた知識のみが眞に被教育者の所有となり、彼の全人に關係をもつ。ここに、初年級の手工作業が特別の意味をもつ根據がある。かくして學校は教育者と被教育者との共同體たるのみならず、被教育者相互の共同體となるのである。

教育共同體としての學校は生徒の義務を注意すると共に、彼等の權利を承認し、彼等の人格を尊重しなければならぬ。勿論、かかる權利尊重の度は年齢と教養の進むに従つて増加すべきではあるが、從來學校に於て許されてをらなかつた學校組織の運用に參與することが出来る筈である。被教育者の自己行政が教育者にとつて易々たる仕事であると考へてはならぬ。

(1) John Dewey, *The School and Society*, 2. Edition, Chicago 1915, p. 37.

い。かへつて、かかる運用が効果を收めるためにはその背後に教育者の有力な人格が控えてをることを必要とする。生徒の責任感と共同體精神とはかくしてのみ促進せられるのである。

近時、學校自治制に關する問題が盛に論議せられるに至つたのには、他方に於て公民教育の思想がその根本に存するのではあるが、しかし上述の共同體に於ける被教育者の權利の尊重と共働の原理とが實に重要な生因である。そして學校自治制の實際の試みには米國に發達した「學校市制度」英吉利、佛蘭西、瑞西、獨逸及び奧太利等に於けるそれに類似した實際の施設等がある。就中、ヱィネケン⁽¹⁾ (Gustav Wyneken) がチュービンゲン地方のヱィカースドルフに設けた「自由な學校團體」は米國の學校市の如く形式的でなく、唯教師のみ權威を有する古い學校組織を改め、教育者と被教育者との自由な會議によつて規約を定め、且之を實行しようといふのがその特色である。しかしかかる制度は主として寄宿舎に於てのみ實行し得るところであつて學校一般に適用するに就いてはなほ今後の研究を俟たねばならぬ⁽²⁾。

(1) Wyneken, *Schule und Jugendkultur*, 3. Aufl., Jena 1919.
Ders., *Der Kampf für die Jugend*, Jena 1918.

(2) 篠原助市、教育學綱要、二三四頁—二四〇頁

學校に於ける共同體精神にとつて最も重要なのは教育者の態度である。教育者と被教育者とは價值の一層高い實現への永遠の旅の道づれではあるが、しかし教育者はどこまでも先覺者の地位と權威とを保たねばならぬ。教育者は自らもつてをるが被教育者にとつては未だ所有されない價值を傳へるといふ任務を負うてをる。其のためには彼は被教育者に比して一層成熟し、その體驗は一層豊富であるを要する。少くとも被教育者の到達すべき段階にまでは先づ達してをるべきである。

しかし教育者と被教育者とは結局對立に終るべきものではない。教育者の被教育者に對する教授は兩者の共同生活にまで進みゆかねばならぬ。最近ハンブルクを中心として唱導せられ實施せられつつある、共同社會學校⁽¹⁾の概念を中心とする種々の努力は、その正當な核心をここにもつのである。被教育者との共同生活に入りゆく時、初めて教育者は教へることによつて學びそして自らの本質を廣めゆくのである。ゲーテはヴィルヘルム・マイスターをして、彼が教へ初めた瞬間に初めて彼の陶冶は初まつたとい

及び乙竹岩造、新教育學要論、三四八頁—三六三頁、參照

(1) 乙竹岩造、新教育學要論、三五四頁—三六一頁

はしめてをるが、この言は教育者の規箴とすべきものである。

しかしまた、教育者は己れのみが被教育者に作用するものであるといふ妄想に陥つてはならぬ。家庭の教育が學校に俟つこと多いやうに、先づ以て教育者は家庭の教育的活動を承認し、支持してこれと共働する必要がある。更にまた學校の教育的活動は他の種々の教育共同體によつて補充せられるのである。如何に多くの貢獻を宗教團體、自修教育、共同體等が學校教育に對してなすかは、我々が章を改めて説かうとするところである。

第三節 宗教團體

教會にせよ寺院にせよ、一般に宗教團體が教育の目的で建設せられたものでなくて、信仰をもてるものの團結より生じ、信仰の維持と純化とを目的とすることはいふまでもない。しかし、宗教團體が古くよりその教育的影響を高調し、事實一般人間の教化に貢獻したことを争ふものはないであらう。實にかかる宗教團體の中には、價值の維持及び傳達と宗教的價值に對

して人間の精神を啓培することとの二契機が含まれてをるのである。長い間宗教團體は唯一の文化價值運載者であつたことはひとり歐洲に就いてあてはまるのみならず、或る程度までは我が國に就いてもいはれると思ふ。「我國にても、古く宗教を以て教化の最も有力な機關となし僧侶が民衆教化の中心をなした時代があつた。」⁽¹⁾

しかし、宗教團體がすべての人間を神又は佛の絶對的視點から同一視して、その差別相に十分な顧慮を拂はなかつたところに缺陷がある。統一的の世界觀又は人生觀を確立してをるところに、かかる宗教團體の強みはあるが、同時に特殊的な人格性の開展はそれ等の關心事ではなかつたのである。とはいへ今日我々が教育の問題を考へるとき、どうしても宗教團體並に文化を同時に考へないわけにゆかない。今日に於ては宗教團體が文化に對して獨裁的地位を占めることは出来なくなつたし、そして他の力と協同するを要することになつてはをるが、それにも拘はらず、今日に於ても決して餘計なもの、贅澤な物となつてをらない。

宗教團體が教育と直接交渉する形式は種々あつて、外國に於ては、學校監督、宗教教授、信仰確認候補者教授等があるが、我が國に於ては家庭を支配する信仰と日曜學校及びそれに類似の組織を挙げなければならぬ。

現代に於ける我が國の家庭が、明治以來の精神的事情と信教分離の教育組織とによつて、宗教的な信念と敬虔の情とを甚しく失つてをると見るのは僻目であらうか。「現代の民衆は、あまりに宗教心に乏しく、唯外面的物質文化に囚れ、内、自ら精神の泉を穿つ事を忘れ敬虔の情に缺くるところはないか。」⁽¹⁾我々は健全な宗教心を涵養する宗教團體の活躍と、各家庭のかかる運動への關與とを望まざるを得ない。次に日曜學校及びそれに類似の組織がその教育的意味をもつたためには先づ以て、從來より一層一般的に教育作用團體として認められねばならず、もつと眞面目に廣く社會から考へられねばならず、そしてかかる組織の仕事がもつと十分に段階づけられ、體系化せられ、そして心理化せられねばならない。ここに心理化といふのは、その仕事が確實に兒童の要求と興味とに適合せしめられねばならぬといふ

意味である⁽¹⁾。

しかし少年はなほ眞の意味に於ては宗教的體驗をなすことは出来ない。青年にして初めて可能である。青年時代は教育一般の中に特有の位置を占めてをる。といふのは、少年時代に於て人格を眞の意味に於て問題とすることは出来ないけれども、青年時代に入つて人格性が開展し初めるからである。さて、今日の補習學校がこの大切な時代の青年に對して果して幾何の精神的開發を働いてをるであらうか。そして強制的に行はれる青年訓練はまた青年の人格性の陶冶にとつて如何なる意味をもつてをるか。そこに、強制に代へるに自由な關與を以てする宗教團體の教育的活動の青年訓練にとつてもつ重要な課題がある。しかし、宗教團體が青年訓練をなさうとするならば、青年時代の特色を十分に顧慮しなければならず、また青年をしてこの運動に參與せしめなければならぬ。

第四節 自修共同體

教育共同體としての學校が被教育者自らの團結の中に、例へば遊戯團體、學藝團體、旅行團體、その他の團體によつて補充せられ、支持せられねばならぬことは既に述べた。學校が單なる知識の傳達をその任務と考へるとき、かかる諸種の團結は學校に對する反逆と見做されたのであり、今日も往々にしてかく誤解せられる。しかし學校が人格の陶冶を目ざす限り、これ等の自修共同體の中に價值多き支持を見出さねばならぬであらう。ここに於ては學校に於けるよりも青年の力の開展によつて一層大きい自由の天地が與へられるのである。何故ならば、學校に於ては常にすべての個體を平等に顧慮する必要に迫られるからである。

勿論、かかる自修共同體が學校との關係を全然絶つといふのではない。教育者の指導に俟つところのあるのはいふまでもない。しかし、被教育者が結ぶかかる團結は彼等の内面的要求から生ずるものであつて、この要求が家庭に於ても學校に於ても充たされないと、ここに因由するのである。それは自己教育の共同體たらしむるところに目標をもつ。青年は内面

(1) Ruediger, The Principles of Education, p. 254.

から成長し生成すべきであり、それが彼の最も内面的な本質に對應するのである。外面からのすべての影響は、それが青年の内面に觸れない限り、彼等の精神の開展を妨げ、束縛し、破壊するであらう。ここに最近起りつつある諸種の青年運動の思想的核がある。

しかしこの種の青年運動の中には、現存の文化を否定し去らうとする敵意が現はれて来る危険が潜む。我々は、青年が、外的障害を出来るだけ排去し内面からその人格を開展せしめるために、彼の十分な自由をもつことを承認しなければならぬけれども、それが極端に走つて、彼等が現存の文化価値を否定し非認するに至るとき、文化のためにのみならず、彼等青年自らにとつても重大な危険となることを警告せねばならぬ。何故ならば、教育一般が一方に於て生成の過程にある人間に對し、他方に於て文化価値に對して態度を執らねばならぬ以上、もし青年運動が教育共同体たらうとするならば、生成の過程にある人間に對してのみ態度を執ることは許されぬからである。

歴史的なる文化価値への關係なくして、絶対に新しいものを創造することは我々人間にとつて不可能である。文化の開展は連続的である。もしそれが不連続と見えるならば、それは假象にすぎない。世には青年文化といふ言葉を以て青年固有の文化を示さうとする試みがあるが、この概念は自家撞着である。青年は一般文化へ結びつかねばならず、それを承認し価値づけ、文化意志に於て働かねばならぬ。かく働くことによつてのみ青年の人格は陶冶せられることが出来るのである。

第三章 生活形式

教育的行動が価値に憧れ、目的を追求し、意義を充しゆく生活を出発点とする限り、かかる価値生活の真相を明かにしないならば、眞の意味に於て教育的行動をなすことは出来ない。そして価値生活は各個人の精神組織に於て千種萬様の姿態を示す。しかしこの姿態を明かにするためには、必ず

や各個人の價值生活の特色が、略言すれば個性が明かにされることを必要とする。

個性を明かに認識するために、個人的心理特徴を描寫し、それを集めて心理學的視點の下で秩序立て、以て何等かの成果を擧げようとする試みが起つてはをるが、この方法は個體に於ける特徴の雜多から出發するのであつて、そのために個性は特徴の系列に分解せられ、それ等特徴の統一は破壊せられ、他の個性の特徴との比較の便に供せられる。かかる個性特徴描寫の方法が直ちに教育的行動にとつて無効であるとはいはれないけれども、しかしかくの如く、個性の部分から出發して全體に到達することは不可能である。眞に個性を領會するためには、觀察せられる人格の統一に就いて何等かの觀念を前以て所有することが必要である。何故ならば、もしさうでないと、折角集めた個性特徴を手にもつてゐても、それ等を結合する精神的紐帶を缺くからである。單なる特徴目錄からそれ等がその個人の生活の全體にとつて如何なる意味をもつか、如何に秩序づけられるかを領會する

ことは出来ない。各特徴は常に全體への關係に於て考へられなければならない。まず、全體から初めて個々の特徴として規定されなければならない。ウィリアム・シュテレン⁽¹⁾はかかる特徴描寫が個性研究の準備として役立つことをいつてをるが、むしろ關係は逆で、個性の研究の補充として考へられるのである。即ち、個性の統一的全體が、精神的紐帶が先づ與へられる時、特徴描寫的研究はその個々の部分によつてこの全體を補ふことが出来るのである。其故に我々は常に個性の全體から出發しなければならない。いかにもかかる人格の全體を自然科学的方法を以て説明することは出来ないが、しかしかかる全體の體驗と領會とによらなければ人格の問題を取り扱ふことは許されぬ。個々の人間的行動は、それがその個性の全體關聯の中に編入せられない限りは、單なる一つの自然事實と何の相違もない。然るに、それが人間の行動として一の意味をもち、我々がその意味を領會し得るのは、我々がその行動をその行動者の個性の全體への關聯に於て領會するからである。一般に我々が或る個人を領會したといふのは、我々が彼の精神に

(1) Stern, Differentielle Psychologie; Nachwort 1921, S. 506.

於ける價值定位の構造を、精神組織を追體驗し、感情移入を以て直接に把捉したことを意味する。

然らば、如何にしてかかる個性の領會は可能であるか。それは理想的な生活形式の類型を確立し、それ等の媒介によつて雑多な個性を領會する道をとる外はない。

さて、世界が我々の認識の對象であるとき、我々は認識の形式によつてそれを認識するのであるが、しかし世界は認識の對象であるばかりでなくて、また體驗の對象である。世界が我々の體驗の對象となるためには、體驗の形式があつて、その形式の中に體驗の素材が入り行かねばならぬ。我々の體驗にとつて素材を形成する世界は、さまざまの範疇の中に入り行きそして多種多様に體驗されることが出来る。世界に對する藝術家の體驗と、實業家の體驗とが如何に甚しく異なるかを我々は領會するであらう。この體驗の相異性は體驗の範疇の相異性に、換言すれば生活形式の相異性に基づく。其故に、體驗の範疇としての生活形式の類型が領會せられるならば、こ

(1) Spranger, Lebensformen, 2. Aufl., Halle 1921, 以下大體この著述による

の類型を媒介として個々の人間の價值生活の態度を、即ち個性を領會することが出来る筈である。

かかる根本形式と生活とは如何に關係するであらうか。我々の價值生活は形式づけられたものであり、生活と形式とが離れてをると考へることは出来ない。生活であるといふことは形式をもつといふことである。我々の具體的生活は體驗の範疇の中に素材としての世界をとり入れて常に動きつゝ前進する底のものである。其故に我々の價值生活が不斷の前進であり、變化であり、創造であるやうに、生活と離れない形式も先へ先へと形づくられてゆくのである。ただその形式は一定の方向を生活の中にもつだけにすぎない。

シュンブランガーはかかる體驗の範疇としての價值形式を六種の根本方向に分けた。即ち、經濟的、審美的、理論的、社會的、權力的、宗教的、これである。個人の精神作用が對象的——普遍的なものへ向くとき、それは理論的の意味を産出し、形象をもてるものの印象——表現特質へ向ふとき、審美的意味を産

出し、自らの精神物理的な勢力組織を打算し、そして自らの實在的の生活目的を打算することは經濟的の態度に對應する。そして一切のこれ等の個々の價值體驗が個的生活の精神的な全體價值へ關係することが宗教的內實を基礎づけるのである。次に社會的作用にとつては他人に對する愛に充ちた奉仕が問題であり、權力的作用にとつては支配が問題である。

さてすべてのこれ等種々なる意味方向はすべての人間に與へられてをるのである。程度の差こそあれ、すべての個々の作用の中にかかるさまざまの意味方向が活躍してをる。すべての意味を與へる全作用中には意味を與へる作用の一切の根本形式が含まれてをり、各精神的作用中には精神の全體が支配するのである。そしてこれ等の作用は互に影響しあひ、互に限界づけ、一定の形式で組織を作り上げてをる。

この組織の中に於て如何なる意味方向が生活を支配するものであるか、他の意味方向はそれに對して如何に關係してをるかを領會することは、即ち何がその個人にとつて價值に充ちてをるかを領會することであり、こ

に個性の人格の領會への鍵がある。價值づけ、體驗創造の一定の方向こそ問題である。價值體驗、價值執意、價值創造によつて人格の本質が規定せられるのである。そこで、すべての人間は世界を一側面から見るのであり、多様な體驗可能性の中から一つのみを實現することが出来るといはなければならぬ。何故ならば、人間の精神は一定の仕方で組織せられ、世界及び生活はその精神中にア・プリオリに存する形式を通じて體驗となるからである。そこに隔りが生ずる。この意味に於て我々の生活は斷片であり、個人は全體を見ることは出来ないで、常に一部分のみを、彼の部分のみを見ることが出来るのである。従つて隔りは人間の運命である。この必然な隔りの中に個的陶冶の問題、職業的陶冶の問題が根ざすことを注意しなければならぬ。

しかし、この隔りは絶対のものではなく、この隔りが人格の中心となつて、他の價值方向が、この中心に秩序立てられ、規定せられ、逆にまた規定するのである。ここに我々は人格の理想的な根本類型を即ち生活形式を區別す

ることが出来る。勿論、これ等の根本類型は純粹な、理想的のものであるから、現實にそれと同一の人格が存在するといふものではなくて、この類型を通じて具體的の個性を領會し、その個性をしてこの類型に無限に近づかめようとする要求を意味するのである。然らばかかる生活形式が個性の領會に對して、一般に教育的行動の問題にとつて如何なる重要な意味をもつてをるか。

第一節 生活形式研究の價值

フリッツ・ギーゼ⁽¹⁾ (Fritz Giese) は、ここに擧げたシュプランガーの六種の生活形式を批評して、かかる形式は生活の中に一般に見出されないし、よし上流の精神層にとつて價值があるとしても、多くの人々にとつては當はまらないといつたが、しかしかかる形式が純粹に生活の中に實現せられないことは既に説いておいたのである。それはかかる形式が理想的の類型であることからの當然の歸結である。けれども、我々が理想的の類型として示

(1) Giese, Berufspsychologie und Arbeitsschule, Prag-Reipzig 1921.

した生活形式は平均を意味しない。平均をつくることは質的に同じで量的に異つてをる量に就いてのみ可能である。然るに我々は全人格から出發したのであり、そしてこの全人格は質的に異つてをるのである。何故ならば、この全人格は價值生活の意味方向を異にせるものであり、その人格にア・プリオリにおかれた形式に於て異質であるからである。其故にここでは平均が問題ではなくて、本質が問題である。本質の把握は一般化によつては得られない。それは領會と洞察とによる。かかる類型の中に基礎づけられた價值關聯を、それに對應する精神組織を領會した時、初めて我々はまたすべての個的のもの及び特殊なるものを領會するであらう。そして我々が個別的の表現を上述の本質的な意味方向の中へ編入することが出来るときには、我々は一般にその個體の意味を、従つてその個別的の表現を領會するのである。

次に上流社會の人々にとつてかかる生活形式があてはまることと、下層の一般民衆にあてはまらぬことは本質的の相違ではなくて、程度の差にす

ぎない。かかる形式が全然一般民衆には實現されないといふことにはならぬ。勿論一般民衆にとつては、かかる理想的類型が未だ開展しない程度に止まるかも知れないが、しかしそれはかかる開展の可能性を否定することにはならぬ。一般民衆を領會すること深ければ深いほど、我々はこの開展可能性を洞察するであらう。

我々がかかる生活形式を理想的に定立するのは、現實生活に見出される形象を描き出さうとするものではなくして、人間を、人格を領會することが出来るための視點を示さうとするにすぎない。この立脚地に立つて初めて我々は具體的個性の意味を把握することが出来るのである。かかる類型は一般化や平均によつては得られないで、領會によつて得られ、そしてこの類型が具體的の個別の場合を一層容易に領會せしめ、領會の根本方向を指示するのである。そして、かかる類型は數學的公式によつて表はされることも出来ず、證明せられることも出来ない。それは部分對部分の自然因果的説明を許さず、根本公理から個々の命題への數學的演繹をも許さな

い。何故ならば、領會と洞察とのみがかかる類型本質の把握を許すからである。本質としてこの類型は方向であり、傾向である。この方向、傾向はすべての具體的個體の中にその個的色彩をもつ。

かかる人格の類型としての生活形式を立脚地として具體的個性を領會する時、そこで初めて可陶性の問題が有意味となり來るのである。それと共にまた職業的陶冶の問題、職業心理學の問題が、この立脚地を出發點として取り扱はれなければならぬ。かく考へ來ることによつて、生活形式研究の價值が如何に大きいかを知ることが出来るであらう。次に六種の生活様式を比較的詳細に述べようと思ふ。

第二節 理論的生活形式

理論的の人間は世界を認識の課題と見、普遍妥當的判斷の體系に到達し、現實性の客觀的形象を得ることを目的とする。彼はすべての現象の原因を求め、その因果關係を發見するまでは努力してやまない。因果關係によ

つて説明することの出来ないものは彼の關心と努力との對象たることは出来ぬ。彼はかかる研究をなすために、一切の人間のなものの生命をなきものとしなければならぬから、彼の本質は冷かなもの、無味乾燥なものを有つて、何等の人間らしきものを有たないであらう。理論的な人間の世界は認識する悟性の世界である。人間及び事物に於ける人格的のもの、個的のもの、特殊なものが彼の關心を惹起するのではなくて、普遍的なものが彼の興味を自覺ますのである。そしてこの普遍的なものは最初に知的な力で見出されるから、そこで彼は人間の知力のみ問題として感情、意志の方面を重んじない傾きをもつ。

かかる理論的な人間は藝術に對して如何なる態度を執るであらうか。藝術は一度限りのもの、感性的に與へられたものに關係し、全人の關與を要求する。其故に理論的な人間はかかる藝術をあまりに主觀的であるとして排斥するのである。藝術作品を享樂しようとはしないで、藝術の理念を見出さうとする。従つて、藝術を美學へ分解するに至る。丹念に藝術作品を

作り出す素朴なる藝術家は彼の味方ではなくて、美的問題を論ずる美術評論家に肩をもつのである。しかし無制限に藝術的なものを、美的なものを排斥するといふのではない。何故ならば、すべての現實は單一なものとして我々に與へられるのであり、そしてまた理論的な人間もこの單一なものに結びつかねばならぬからである。すべての創造的構想なしには彼とてまた何事をもなすことは出来ない。彼も直覺を要するのである。この直覺の必要な度合は勿論種々の知識領域によつて異なつてをり、科學が精密な計算をなすことが出来なくなればなるほど、個的のものがその科學の出発点であり且つ目途であるとき、直覺を要することは愈々切なるものがある。例へば、理論物理学に於てはあまり直覺を必要としないにもせよ、歴史科學に於ては直覺を、換言すれば領會と洞察とを要求することが多いのである。

理論的な人間は經濟的なことに就いては一般に理解をもたない。金と所有欲とは激情を煽り、人間の胸に食ひ込むとき、他の活動に餘地を残さな

いやうにしてしまふ。然るに理論的な人間の業績は金では測られない。彼は金のために勞作をするのではなくて研究する事柄のために働くのである。研究と金儲けとは一致しないものと考へる。彼の心は富と贅澤とに囚はれることはない。實際生活に執着を感ずること最も少いのは理論的の人間である。しかし、それにも拘はらず、彼にとつても經濟的のことがらが全然關係をもたないわけにはゆかない。自己の力の評價の中に、勞作の經濟と技術との間に、經濟的の要素が含まれてゐるのである。加之、彼の研究のためには、書籍、機械、道具、諸装置、圖書館、研究室等を要するのであるが、これ等の物は經濟的なるものの層に屬してゐる。

理論家は社會的に方向をとるものではない。血族關係以上に彼は研究の共通性、關心の共通性を重んずるのである。人間に對して感ずる純粹な喜び、それは常に美的契機を含んでゐるのであるが、この喜びが理論家には缺ける。人間は彼にとつて研究と觀察との對象であり、人間に對する彼の態度は事實的客觀的である。其故に偉大な理論家は必ずしも傑出せる教

育者又は教師ではない。研究する事柄に向ふ態度で、この事柄を傳へるべき人々に對することを常に彼に對して望むことは不可能である。研究の仕事と教へる仕事とを結びつけることは重荷であると感ぜられる理由はここにある。理論的の人間は人間及び事物に於て主として普遍的なものを見、それを法則へ還元しようとし、それ等の特殊的内實を顧慮することが少い。彼は知識を一の力と感じ、この力を以て自然を征服するのだと見る。しかし、彼は個々の具體の場合に對してこの力を適用することは出来ない。彼の武器は批判と論争とである。組織することは得意でなく、世間の渦中に身を投じて、その軋轢を征服することを嫌ふ。

彼が政治的生活に入りゆく時、重んずることは合悟性的啓蒙の意味である。彼は理論から出發し、この理論が彼を極端へ導いてゆく。そこで政治的生活に處して正鵠を得ないことになるのである。彼の見る個人は一定の文化の代表者、一定の國民ではなくて、人間そのものである。彼は世界同胞、一視同仁の主義を奉ずる。何故ならば、彼の許す知的なものの中には諸

國民の最も繊細なそして最も深い區別は存しないからである。かかる區別は感情的なもの、意志的なものの中に、相像、宗教心、社會的意識の中に存するのである。

宗教的なものに對して理論家のとる態度は一様ではない。宗教を全く否定し認識に先き立つ段階にすぎないと考へる場合もあり、または、宗教を自然的に説明しようとする場合もある。後の場合に於ては、宗教を一定の主觀的體驗から導き來らうとするのであり、驚怖と希望との體驗が宗教の説明の道具とせられるのである。しかしその場合でも彼は宗教的なものの價値を全く問題とはしない。この宗教を自然的に説明しようとする實證的傾向に並んで形而上學的方向がある。この方向に進む理論家は認識手段によつて最後の事實及び問題に關係し、神の存在の證明は可能であると考へ、さまざまにその證明を試みてをる。中世のスコラ學の努力の大部分はこの仕事であつたといへよう。形而上學者としての理論はすべての神秘説、内面的敬虔性を敵として戰ふのである。しかし、すべての眞の

認識の努力は、部分對部分の因果的認識の段階にとどまることは出来ない。常に全體の形象を求め、一切の個的部分を全體の中へ編入することを努める以上、理論家にもまた宗教的特質が内存するといはなければならぬ。

理論的の人間はその行動を常に同一に保つことを求める。單なる感情や情緒によつて動かされることなく、明瞭な熟慮に従つて行動しようとし、激情によつて支配されずに、彼の原理に従つて行ふことを骨折るのである。格率こそ彼の動機の様式である。カントの範疇的命法はここから理解せられるのである。人間はその行動の格率を常に普遍的の法則として考へることが出来るべきだといふのは理論的な人間の要求である。

第三節 美的生活形式

藝術家的の人間が全く一定の態度を持してすべてを見、價値づけの働きをなすものであることに就いて、我々は随分永い間誤解してをつた。大部分の人は、藝術家の世界を見、體驗する態度は我々と少しも變りはなく、た

だその外に彼は、その見たものを美しい言葉や形で表現する能力をもつてをるに過ぎないのでと考へるのである。しかし、さうだとすれば、一切の藝術は或る程度までは技術に等しくなるであらう。我々はこの技術を幾何かの技術的天賦をもつて學ぶことが出来る筈である。そして實際、この考は繪畫の製作者、詩、藝術作品の製作者にとつてはあてはまるのであるが、眞の藝術家にとつては妥當しない。グンドルフ(Friedrich Gundolf)がいつたやうに、眞の藝術家は既に、非藝術家的人間とは全く違つた領域にそして全く異なる形式で體驗するので、彼の體驗及びその表現は非藝術家的の人間によつては領會せられることは出来ない。⁽¹⁾

藝術家的人間の中心を占めるものは美的契機である。彼は具體的なもの、個別的なもの、感性的現象を目ざし、それ等を全く汲み出さうとする。普遍的なもの、合則的なものの方へは關係しない。しかし全く特殊な現象は美的體驗に於てのみ汲み出されるのである。世界との實際の接觸は常に利害關係の情に煩はされるが、美的體驗は利害の念を離れた體驗である

(1) Gundolf, Goethe, Berlin 1916, S. 2.

から藝術家的の人間は實在と直接に接觸することを嫌ふ。この接觸は欲求と行動とのみを目ざますにすぎない。藝術家的の人間の世界は相像の世界であり、我々もまた、實在の世界を逃避するため、かかる世界に入りゆくことがある。彼は科學を蔑視し、それは冷たく無味で彼の内面的な形式意志を豊富にしないと考へる。彼にとつて反省のもつ意味は過渡段階として、それにすぎぬ。彼はこの段階を通じて事物を十分に直觀し、そしてその個性を把握しようとするのである。彼の自然に對する態度は著しい特色をもつてをる。自然は認識される心なき或るものではなくて、有機體であり、その中に形式力が働くことは彼自らの中に形式力が働くのと同様であると考へるのである。

經濟的なものに對して美的の人間が理解をもつことの少ないことは理論的の人間の場合より一層甚しい。經濟的なものは存在の最も強い實在の一面を形づくり、藝術家的の人間の關心を惹くこと極めて稀である。偉大な藝術家は殆んどすべてが金勘定に疎かつたといつてよい。効用の範

嗜好の問題となるところ、そこでは美的なものはや姿を見せぬ。美的なものの意味を人間に對する効用の中に、人を慰め樂ませる作用の中に求めるすべての美學は甚しく的をはづれてをるといはなければならぬ。美的なもの價値はその固有な尺度によつて測られるべきである。しかし、それにも拘はらず、經濟的なものは從屬せる作用としてなくてはかなはずものである。藝術家の人間の中に存する緊張と興奮とは、如何にかして精神的の勢力關係に適合せしめられなければならぬ。

個性を強く高調することが美的なものの本質である。理論的研究家の人格はその研究の成果とは離れてをるけれども、藝術作品の中には個人的な力が強く刻印せられるのである。其故に人間に於て藝術家の感情移入をそそのものは特殊なもの、獨特のものであり、人間は藝術家の人間にとつて美的體驗の對象となる。感情移入と追體驗との藝術が精巧の極致に達すると、自らを他人に變形せしめることさへ十分に出来るやうになる。これは我々の時々名優の神技に於て見出すところである。

美的な人間の對社會の態度は社交上手であつて、形式を重んずる傾向をもつ。自らと他とが互に與へ與られる仕方を問題とし、交される言葉を大切に思ふ。すべての深い社會的感情は排去せられて、美的形式に對する純な喜びが彼の對社會的行動を規定するのである。美的な人間の愛は美への憧憬であり、愛すること満足する。愛せられることを要求しない。眞の藝術作品にしてこの愛を全く含まないものはないといつてよいであらう。

美的人間に特有の強い人格意識が特殊な勢力の感情を彼に與へるのである。彼が他人に影響を與へようとする時は先づ以て彼の表現の力を頼みとする。勿論、他人へ影響を與へようとする意志が主に働くことになれば、もはやそれは美的生活形式の類型を超えて權力的生活形式の類型に移りゆくのであり、そして多くの自稱藝術家達は、特に模擬をこれ事とする人々は、彼等が甚しい名聲欲にかられ、勢力と評判とを求めて止まない限り、眞の藝術家的の限界を通り越したものだといはなければならぬ。しかし眞

の藝術家は内面からの創造に生き、この創造の泉に湧く力の感情を享樂するのである。

争闘と反抗との政治的生活を藝術家的人間は嫌ふ。彼を妨げるものは、社會的勢力に依存することと與へられた形式に従屬することである。彼の政治的理想は自由主義である。すべての個性を承認し、それ等のために成長と開展との餘地を存する自由主義である。

美的の人間は常にすべての體驗を残るところなく汲み出さうとする。その限り、彼は宗教的なものへの方向をもつ。彼が最高の價值と見るものは美的なるものであり、そして其故に彼の宗教は美の宗教である。この世とあの世とを峻別して、この世を蔑視する二元論は彼には到底堪へ得ない。彼の見ることの世界は形式、宇宙、靈化されたものである。彼の宗教觀は汎神論か然らずんば萬有在神論である。シュライエルマッヘルの「宗教論」の中に現はれた宗教觀はかかる美的類型に屬するといふことが出来る。美的な人間にとつては美が生最後の意味充實であり、眞の生活價值である。

(1) Schleiermacher, Reden über die Religion, 1799.

其故にこそ彼は美しく死にたいと憧れるのである。

美的な人間を規定するのは普遍的な原則でもなければまた何が有用かを熟慮することでもなくて、形式への意志である。彼の目途は自らの本質の自己實現であり、自らの人格の自己享樂である。其の限りに於て、すべての陶冶と一切の陶冶努力とが美的の契機を有つ。かかる人間にあつては、多くの價値の受容は内面的形式に到達するための手段として感ぜられるに過ぎない。

第四節 經濟的生活形式

一切を單に効用の見地から見てその價值判定をするものは經濟的の人間である。彼は効用のために行動する。これだけの力を使つてどれだけ効果を收めることが出来るかと心配するのである。彼にとつてすべての物は役に立てば立つほど益々價値がある。何ものでも、他人さへもが彼の日常生活の維持と愉快な生活振りとの手段となつて来る。しかし、經濟

的の人間は全然金儲けのみを心掛ける人間であるといふのではない。効用の原理は経済的の人間の種々の側面に異なる形で現はれることが出来る。けれども出来るだけ少い手段で出来るだけ多い成果を獲得するといふ原理は動搖しない。すべての物を効用の視點から見、自らの執意の手段として取り入れること、他人を自らの使用人と同視し、利用すること、時、所、物、人、材料、力等を出来るだけ儉約すること、目的にそはぬことや無効なことを全く行はないこと、左顧右眄することなく、驀地に目的を追ふこと、これ等は経済的人間の根本的の態度であるといはねばならぬ。これ等の態度は労働者に於ても勿論見られるが、しかし一層明かに我々は企業家にこの類型を見る事が出来る。何故ならば、労働者は生活することの出来るために金を得ようとするのに、企業家は金のために金を得ようとするからである。企業家を規定するものはただ金であり、財産である。

経済的の人間にとつては一切が打算の對象となる。道德さへも彼によつて打算せられることは珍しくない。時は金、時と金とを徒費するな等は

彼の標語である。多くの資本家が道德を打算して金儲けの手段としてを實際の例はここに説くを要しないであらう。

経済的の人間が知識を求めるのは、それを應用しようとする事の出来るために過ぎない。知識が役に立ち、技術的の利用を許すときにのみ、それは價值があるとせられるのである。現在のアメリカに於てよく見ることが出来るやうに、経済的の人間はすべての科學をその目的に役立てようとするのであり、知識は経済的の利用を容易にすべきだと要求するのである。しかし科學の應用は無限ではない。そこで科學に代るのが相像と信仰である。經濟の課題が單に死せる資本の蓄積でないならば、經濟的の人間にとつても創造的の直覺を要することは明かである。

經濟的なものと藝術家的のものとの關係は極めて遠い。經濟的の人間は自然に於ける喜悅を知らない。彼にとつて自然は開拓されるものに過ぎぬ。風景を破壊することが彼の目的にとつて願はしいことであるならば、風景の美は問題ではない。彼は藝術家的のものに對して何等の理解を

もたぬ。金儲けとは何の關係もないからである。もし藝術家的の要求が經濟的な人間の生活範圍に入り込めば、それは純な精神を失つて贅澤に墮する。そこでは似而非趣味が幅をきかす。どうしてかかる贅澤な似而非趣味が横行するのであらうか。蓋し、生活が無味乾燥になればなるほど、或種の相像欲求が満足せしめられることを要望するからであらう。

經濟的の人間は利己主義者である。自己維持は彼の最も大切な事柄である。何かを他人に與へても、少しの効果を收めないことほど彼の氣を腐らすことはない。それにも拘はらず、そんな事をするのは、表面を飾るために、打算からするのである。人間そのものが彼の關心事ではなくて、その人間の業績が、利用價値が問題である。それは人間を機械と同一の段階に置くものといはねばならぬ。經濟的の人間は他人を信用する前に先づその人の道徳的性質を打算することを忘れない。しかも、經濟的關係がなくなれば後は野となれ山となれの態度を執るのである。

經濟的な人間の政治的領域に對する關係はやや密である。彼が他人に

對し勢力を振ひ、これに優らうとする限り、彼の胸の中には權力衝動が潜む。競争なき經濟生活は考へられない。そしてかかる競争を大切だと考へるのが經濟的人間の特徵である。すべての大企業家の心の中には權力への努力が活躍してつて、これが彼の態度の中心の位置を占めるやうになると、彼は經濟的類型から政治的の類型へと移りゆくのである。且つまた、經濟的の目的を遂行するためには政治的手段を要することも事實である。そしてここでは政治が經濟の手段となり、經濟的利害關係が主で政治は従であると考えられる。しかし、また經濟的の人間が經濟生活を營むにあつて、欠くべからざる前提をなすものは政治的秩序の維持と財産の保護であるから、そのために彼は政治を必要とするのである。かくして國家は經濟生活の一組織となる。彼にとつては經濟生活だけが現實的の、一切を衝き動かして支配する生活であり、究竟の意味と内容をもつ生活である。この視點からまた、一切の歴史は經濟史であり、そして一切の闘争は階級闘争であるといふ社會主義の理論も理解せられるであらう。

經濟的價値が究竟の、最高の價値として、世界を包括する價値として定立される時、この價値自らは宗教的價値へ移りゆく。神はもはや愛に充ちた父ではなくて、富の支配者であり、有用な恩惠の施與者である。人間は神に與へ、神はまた人間に與へる。そこで神との取引が行はれるのである。終には金が神様となるに至る。

經濟的の人間の行動は効用といふ唯一の動機に基づく。必ずしも有用なものも愉快なものではない。よしんば愉快なものでも、それが効用の少ない以上、斥けられ、反對に、効用があるといふので多くの不愉快なものを引き受けるのである。經濟を衝き動かすものは欲求である。人間は、生活しそして繁榮することが出来るために、種々雑多の欲求を満足させなければならぬ。其故に人間の努力はこれ等の欲求の満足といふ方向へ前進する。その際前進せしめる力として働くものは必ずしも個人的の効用ではなくて、効用の理念である時も考へられる。即ち、物資生産の事實が主として衝動力として働いて、個人的の効用がその背後に退く場合もあり得るのであ

る。經濟的の人間が現實に直面し、それと直接の關係を有つことは、他の類型に屬する人よりも著しい。彼はしつかりと二本の足で地上に立ち、理論家と藝術家とに嘲笑の眼を向け、彼等が自らの世界に住んで容易に脚下の實在的立脚地を失ふことを譏るのである。しかし、この地上の世界が世界そのものではない。それは世界の冷たい無味乾燥な一つの姿にすぎぬ。かかる姿の世界の中ではすべてが効用の見地から規則立てられてをるやうに思はれるけれども、そこには何等の淨化がなく、結局はまた何の生命もない。

第五節 社會的生活形式

經濟的の人間と反對な類型を示すものは社會的の人間である。前者に於ては目的が前面に現はれて人間そのものはその背後に退くのであるが、そして一定の目的に役立つ限りに於てのみ價値と意味とをもつのであるけれども、後者に於ては、他人のために他人へ向ふ心が前面に現はれて、その

背後にすべてが退くのである。社会的な人間の中には共同体への憧れが生きてをる。そしてこの憧れは何等の目的を追ふのでもなければ、又どれだけ有効であるかを熟考するのでもない。共同体は一般に熟考の結果定められた目的に基づいて作られるのではなくて、有機的に、内面から生じそして發達するのである。社会的の人間はいつでも先づ第一に他人に向ふ。他人がなければ自ら存在し得ないのである。その際、一人の個人に關係するか、或は幾人かに、それとも多數の人に交際を求めるかは、問ふところでない。社会的類型の人間の生活要素は共同体である。彼の最も完全な精神方向は愛であつて、彼は愛せられた相手の中に價値の運載者を見、他人が幸福な生活を営むことを見て満足を感じ、自らの生活の究竟の價値を見出す。他人の中に自己を没却しそして他人の中に生き、自らの價値を他人の鏡にうつしてこれを見るものは彼である。彼は常に他人を愛するが故に、愛の意識すらもつてをらない。

科學が社会的の人間に寄與するところは殆んどないといつてよい。科

學は事實的に、客觀的に態度を執るが、社会的の人間は他人を事實として、研究又は考察の對象として觀察することは出来ない。然るに客觀的に態度を執る人間、即ち理論的の人間にとつては他人はいつでも一個の場合を示すにすぎない。かくかくの性質を備へた具體的の人間ではなくて、人間といふ種概念の一例に外ならぬ。ところが、社会的の人間はかくかくの個性を備へ、今はかくあり將來はかくあるべき具體的の人間をとつてその中に自らを投げ入れ、愛に於て共に生きようとするのである。理論的の人間は事實に對して眞理を問題とし、人間に對して正義を關心事とする。しかし正義の前提は考量であり、事實的冷靜であり、おちついた悟性である。これに反して愛は盲目ならしめ、愛せられたものの善いところ、美しいところだけを見るやうにさせる。同様にまた、愛は愛せられるものの價値及び價値可能性を見る眼を愛するものに開かせるといつてよい。愛するものはその理由根據を求めぬ。もしその愛を理由づけるためにかかる根據を要求するならば、その愛は深くはならぬ。他人を正しく知ることは往々にして愛

を破壊することがある。そしてそれは教養の足りない人に於て特にさうである。けれども教養のある人に於ては、他人を正しく認識することが愛を深めゆく。といふのは、他人を正しく知ることが、缺點長所をもつてをる他人の全人を愛する価値ありとするからである。

社会的なものと経済的なものとの対立もまた甚しい。前者に於ては自己犠牲、人間が原理であり、後者に於ては自己維持、効用が原理である。愛するものは愛せられるものと共に生きるためには一切を犠牲にして意に介しない。しかしそれにも拘はらず、経済的のものが社会的のものの中に編入せられることは明かである。何故ならば、愛せられるものを支持し、養ふためには、愛するものは如何なる勞作にも従事し、如何なる職業にもたづさはることを辭しないからである。そしてかかる勞作の根據が止めば、勞作を満足してをつたその仕事を喜んでやめるからである。

社会的なものとの間的なものととの間にもかなりの隔りがある。人間が落魄悲惨の境遇にある時、そこに喜悅と幸福とをもたらすものは愛である。

キリストはいつでも貧しい憐れな人々の味方であつたし、ロバート・オウエン(Robert Owen, 1771—1858)やベスタロッチの仕事は最も貧しいものに對して行はれたのである。愛のみが價值への心を開かしめ、痛ましい人々の心を暖めることが出来る。人を愛するものは自己を忘れ、美を愛するものは自己を決して忘れぬ。美を愛し求めるものは常に自己享樂を尋ね、自己の完成を努めるのである。彼は美を愛し求めるけれども、醜を嫌ふこと蛇蝎の如きものがある。

愛と権力とは拒斥し合ふものではないが、社会的の人間は愛の力のみを問題とする。愛のみが人間相互の關係を規則立てることが出来るのであるが、それは無限に可能ではない。範圍が大きくなれば組織を要し、この組織をつくることは愛には出来ない。何故ならば、組織には熟考と打算を要するけれども、愛は打算をすることがないからである。單なる愛の共同體を超えたところに組織がある。そして組織の中には目途が意識せられ、目的が定立せられる。其故に人間の關係が擴大すればするほど、愈々愛の力

は現實に抑へつけられなければならぬ。組織はあるがまゝの人間を打算考慮しなければならぬけれども、愛は、あり得る人間を、あるべき人間を見る。其故に、共產主義的原理は全く小さい人間關係の範圍に於てだけ押し通されることが出来る。といふのは、かかる原理は、すべての人が他人を現實に愛するところに於てのみ可能であるからである。組織するものの最高の幸福はその目的の達成であるが、社會的の人間は共同體へ努力しそして愛しようと骨折るのである。

宗教的類型に最も近い關係をもつのは社會的の人間である。彼は生活を神聖なものとする根本態度をもつてをる。神の心は愛の心だと考へ、神の心を最高の人格として象徴化し、人間相互の愛の關係を移して、神と人間との關係とする。そこで神は人間の父、人間は神の子、人間相互は兄弟姉妹となるのである。

愛は一切の行動の根據となることが出来る。すべての眞の教育的行動の泉が愛にあらねばならぬことは既に述べた。

第六節 政治的生活形式

政治的の人間は權力を主として求める人間である。彼は一切をその權力意志のために利用することを忘れない。支配するために彼は自然及び人間を知らなければならぬ。彼の要求する學問は技術の學であり、自然に關するのみならず、人間評價、人間處理、社會處理の技術の學である。彼にとつては人間は操人形にも比すべく、將棊の駒にも類するものである。如何に巧に操るか、如何に都合よく駒を動かすかだけが彼の關心事である。そして駒が將棊盤の上でもつ價值と同様の價值だけを人間はもつにすぎない。政治的の人間は自らの權力意志に利用するために、かかる人間の手段價值を認めれば足りる。彼の自己自らの要求する主なことは、實際を離れずに物事を考へること、役に立つ人間を採用して自己の目的に利用すること、彼等の外見を飾る心、名聞欲、罰に對する恐怖心等を刺戟すること、しかし彼等を利用する必要がなくなれば、捨て去つて躊躇することなく自己の目

途を追ひ、清濁併せ呑む底の度量を有つこと、等である。政治的な人間の道徳は一般市民の道徳ではない。彼の政治的目的に役に立つものが善いのである。彼の政治的目的を促進するものは真であり、それを妨げるものは偽りである。効果があれば真理を利用するが、然らざれば利用しない。政治的の人間にとっては虚言が真言であり、真言が虚言である。それを決定するものは、彼の権力を擴張するかどうかそして彼に力と外見とを與へるかどうかにある。権力のみをこれ事とする人間には真偽を知り分ける力が全然缺けてをるといつても過言ではないであらう。彼の問題とするのは假象の世界である。

政治的類型は多かれ少かれすべての他の領域に對し内面的關係をもつてをる。經濟的なものは彼の手段である。自らの自由獨立を保つ手段であるのみならず、他人に影響を與へ自らに利用するための手段である。しかし、かかる手段を獲得する道は經濟的勞作ではなくて、飽くまでも政治的の道である。

政治的な人間の精神組織の中には美的契機を含む。凡ての権力は壯麗な姿で権力の運載者並に支配される一般民衆に働きかけるのである。きらびやかな装をして威風堂々と歩み來る世俗の長や、天蓋の下にしづしづと進みゆく僧正は、その壯觀の中に彼等の権力を體驗し、この體驗から自分等は世にも稀なる神の恩寵を受けたものだといふ感情をもつのである。そして一般民衆はただただ我を忘れて畏敬し讚歎する。寺院や城廓の大建築は單に眞の権力を表示するだけではない。そこには、樂壇に立つうら若き歌ひ手が自らの名聲を他人に誇るのみならず、自己自らに誇るその心理が働いてをる。かかる壯觀と美的體驗とは政治的な人間の相像をそそり、この相像を以て彼は政治的大計畫を遂行するのである。しかしこの相像は空中樓閣を描く底のものであつてはならない。未來を思つて脚下の現實的土臺を失ふことがあつてはならず、どこまでも與へられた事情に結びつかなければならぬ。ここに政治的なものと美的なものとの限界が存在する。権力を求める人間は決して純な形式に向はないで、常に外への作用

を顧慮するのである。

一寸見ると政治的なものと社会的なものとは矛盾するやうに思はれるかも知れないが、しかし政治的な人間の精神組織の中には社会的なものが編み込まれてをる。といふわけは、支配するために彼は支配されるものと結びつくことを必要とするからである。かかる結合がなければ支配することは出来なくなるに違ひない。實に支配者は少くとも、他人のために働き彼等の幸福に對して責任をもつてをるといふ感情をもたなければならぬ。指導者の位置に立つものは指導されるものからの信頼を得なければならず、この信頼は、指導されるものが指導者の心事を毫も疑はず、指導者が指導されるものを彼の名聞欲を充たす計畫の手段として利用しない時のみ永續するといつてよい。忠實と愛と信仰、これ等は如何にかしてすべての支配關係中に示されなければならぬ。

政治的類型は宗教的なものに對しても最も内面的な關係を保つ。權力が無限に高まりゆけば、全能な神の象徴に達する。すべての狐疑、一切の反

抗を斥け、斷乎としてその意志を押し通すものは神である。其故に、權力を求め人間がすべての權力を得ようとするにも拘はらず最高の存在即ち神にすぎるといふのは不思議に思はれるであらう。しかし彼はその自由と權力との限りあることを感ずること特に甚しく、そしてまた恐らくは彼の態度が非倫理的であること、彼の負へる責任の重大なことを感ずるのであらう。其の結果、彼は神の代理者たらんよりはむしろ自らの責任を神へ轉嫁したいと思ふのである。ここに神の恩寵といふ考が根ざし、そしてまた、ハムラビの時代から現代に至るまで繰り返し繰り返し傳へられたところのあの法律が神から出たものだといふ意識が基づくのである。この意識に従へば神は世界の王であり、世界の國々の目途は神の國(civitas dei)である。アウグスティヌス(Augustinus, 354—430)の時代以來、舊教の教會が權力を求める根據には常にこの神の國の形象が存してをつたのである。トマス・アクイナス(Thomas Aquinas, 1225—1274)の舊教的哲學に於ては世俗の國家は必然的の現象として妥當するけれども、それは神の國への一前段階として

に過ぎない。

政治的の人間の動機は権力への意志であり、如何なる事情に於ても自らを押し通し、主張しようとする意志である。かかる意志は原則からは生ぜず、原則は込み入つた事情の下にある個々の場合には適合しない。むしろ、この錯雜せる事情の下にある個々の場合によつて彼の行動は規定せられなければならぬ。政治のために好都合なら、法律規則を楯にとり、約束を結ぶが、もし不都合だとなれば、法律規則をくぐり、約束を破ることを何とも思はない。政治的な人間は様々の可能性から及び種々の手段の中から最も適當なものを選ばなければならぬのであるが、その際問題となるのは如何にして彼の権力を實現するかであり、如何なる目的にその権力を適用するかである。そこに傾向性と價值洞察との軋轢が生ずる。其故に彼が客觀的に一層高いもののために決意するためには、強い自己支配が必要である。権力の意味は、自分のしたいことをすることが出來るということである。これが出來ることは、強ひてしようとすることが出來ることではない。すべきことをすることが出來ることは、強ひてしようとする

することが出來ることである。一層よい洞察に、最高の價值に従ふ力をもつことである。この内面的な権力に、自己自らを支配する権力に基づく権力のみが眞の権力であり、そして永續することが出來る。他人を支配する道は先づ以て自己自らを支配することを通過しなければならぬ。

第七節 宗教的生活形式

宗教的の人間は眼を生活の全體へ、その全體の意味へ向ける。如何なる體驗でも、それが生活の全體意味と交渉をもつ限り、宗教的の調子を帯びないものはない。宗教心と信條とは一致するといふ考は誤つてをる。一定の信條をもち、神を信じ、日曜には教會にゆきはするが、神なきが如き行動を敢てするものは決してこゝにいふ宗教的の人間ではない。よしんば、宗教上の規則や命令を嚴格に守り、かゝる強迫を強迫として感ずるが、しかし天國で、またはあの世で、お賞めに預りたいといふ希望でその強迫に従ふにしても、それは未だ宗教的な人間の行動であるといふわけにはゆかぬ。藝術

が體驗の特有な一形式であるやうに、宗教は精神の一定の形式である。我が本を持ち筆をとるやうに外面的に所持することの出来るものではない。宗教的の人間は彼の全存在の力で世界に對し特有の態度を執るのであり、全く特殊の仕方での世界を體驗するのである。彼とても折にふれ時につけ喜怒哀樂の心境を體驗するには違ひないが、その體驗の形式が他の類型の人々のそれとは異なつてをる。超越的の神や佛を信ずることから、かかる體驗の形式が生ずるのではなくて、宗教的の人間には先づかかる特殊な體驗の形式があつて、それにつれて最初から精神的過程が宗教的に色づけられたものとして生じ來るのである。この意味に於て生活と宗教とは決して分ち得ないものであり、それを區別するのは抽象にすぎない。

然らば特有な體驗様式としての宗教的アプリアリとは如何なるものであらうか。最高の究竟的價值への憧れ、存在の全體意味の追求、それが宗教的な人間の精神組織の根本特徴である。そこから彼の胸の中には内面的の不安、身のおき所ないやうな感じ、我が身の露のはかなさ、救はれて聖き生

をおくるのぞみ、永遠の平和への希求、が湧くのである。かかる緊張と憧憬との心の下地の上に初めて解脱の花が咲き往生の實が結ぶのである。しかし解脱往生を得なければ宗教的たることが出来ないのではない。一生涯を通じかかる心境を求めて終る人もまた宗教的の人間である。恐らくはかかる人こそ眞に宗教的の人間であるといへよう。そはとにかく、彼の生活の各瞬間に於てその根本的態度を規定するものは、最高價值への憧れであり、この憧れの十分な満足である。

宗教的な人間に於ては、この根本態度の下にすべての他の價值方向が從屬する。彼とても決して科學を否定はしない。が、彼にとつて科學が究竟のものではあらぬ。彼のもつ眞理觀は甚しく彼の宗教心によつて彩られてをる。歐洲中世の哲學は神學の婢であるとは世間通用の言葉であるが、恐らくは科學一般が教會の理論を支持する意味だけしかもつてゐなかつたといつてよいであらう。知識と信仰との調和は今日に於ても舊教主義の努力するところである。かかる意識は科學的洞察から生ずることは出

來ない。最高な價值として體驗せられるその價值の妥當性を信頼するところから生ずるのである。

宗教的な人間は經濟的な意味領域に對して様々の態度を執ることが出来る。經濟的の勞作は神への奉仕として、經濟的の財は神の賜物として感ぜられるのである。しかしそれ等はどこまでも生活の手段であり、生活の意味となることは許されない。そこで、生活の意味を重んずることが極端になると、經濟的の財の意味を全然認めないで、無欲恬淡貧しい生活に甘んずることが敬虔なるものの幸福であると考へやがては禁慾の生活に至るのである。しかしまた、他方に於て、神の賜物といふ考をどこまでも保つ時、經濟的勞作とその成果とに神の恩寵を證據立てようとする態度が生ずる。

宗教的の人間はすべての個々のものを無限と關聯せしめて見る。其故に、常に個的なもの、有限なものを創造する藝術は彼の精神を満足せしめることが出来ない。しかし、有限なる藝術作品の中に無限への關係が藏せられてをる時、その作品は世界觀の價值をもち、美的體驗は宗教的體驗へと擴

がりゆく。確かに藝術や偉大崇高なものは宗教的な人間を敬虔な氣持にさせるには違ひないが、その氣持以上には導かない。美的なものは宗教的なものにとつて手段にすぎず、そして從屬せる作用として役に立つだけである。宗教心の究竟の神秘は一切の形づけに、從つて美的な形づけに反抗する。神は靜かな沈黙せる内面性の中にのみ見出されることが出来るのである。藝術による解脱救済は一時的のものにすぎぬ。それは宗教的なものの注意をよびおこすけれども、宗教的なものそれ自體ではない。

宗教的なものは最も密接に愛と結びつく。他人の精神の價值可能性に愛を以て向ふことの中には既に宗教的の特徴が存する。そしてすべての眞の生活共同體の中には或る程度まで宗教的特質を保つ。共同體への憧れは孤獨を超えゆかうとする熱望である。しかし、利害によつて支配されて他人に結びつくのはなほ宗教的性質をもつてゐない。強い共同體要求をもつ人間は或る意味に於て宗教的な人間であり、今日、共同體への要望は宗教心への要望と同様に活躍してをる。けれども、すべての人間愛は無限

ではない。如何に愛を以て他人に近づけばとて、他人はどこまでも他人であり、自分はどこまでも自分である。其故に、どれほど他人を愛するにもせよ、獨り神と共にありたいと願ふのである。宗教的愛は、他人の心を宗教的價値のために開き、そしてその心を解放自由ならしめようとする愛である。

宗教的の人間は政治的領域に對して種々の態度を執ることが出来る。神に比すれば自己のあまりに無力であることを感ずる結果、自己を全然没却し神の命に維れ従ひ、自ら行動することなくして神のみをして行動せしめるといふ態度を執ることがある。或はまた、神のために不信のものと戦ひ、宗教的價値の實現のために身を捧げる資格と力をもつといふ態度を執ることもある。この態度から、神のための戦に於ては一切を、一切の世俗的な權力を服従せしめることが出来ると感ずるのである。この限界を超える時、宗教的類型は政治的類型となる。純粹な内面的の宗教心が問題である時、人はその胸の中に神のみを承認するに至る。宗教が實際の政治と

關係することはあの十字軍その他の宗教戦争がこれを證明してあまりある。宗教戦争は單なる權力の争ではない。それが宗教的理念のための争であつたやうに、今日に於てもなほ宗教的關心を全然離れた戦争は不可能である。己が民族は神の選民であるといふ信仰といひ、祖國愛といふ、何れも宗教的特質を具備してをるのであり、これ等が内面に強く働かなければ、今日といへども決して戦争は起らない。締盟各國間に結ばれる條約は、その條約が維持せられるといふ信仰をそれ等の國々がもつてをる限り成立するのであるから、そこにもやはり宗教的の根據が働いてをる。そしてこの根據の現はれが、忠實と信仰との誓となり、證人として神を要求することになるのである。しかしそれにも拘はらず、國家と宗教とは二つの權力として對立する。宗教的情意が國家と矛盾する時、かかる情意は國家を究竟のものとして承認することは出来ない。そこで兩者の戦が生ずるのである。この争を我々は過去に於て度々體驗したし、現今に於ても學校及び宗教教育に於てしばしば經驗する。がしかし、國家が一切の公民に同等の權

利を與へ——少くとも原理に於て——人間に具はる一切の平等性を承認しようとする時、そこには明かに強い宗教的の動機が働いてをるといはれないであらうか。にも拘はらず、國家と宗教心との敵對するに至るのはどういふわけであらう。それは、宗教心が教會的色彩を強く帶び、教會自身が政治的の權力となるからである。國家と宗教との間に若干の隔たりがあるのは、一方宗教が人間の精神を問題とするに反し、他方國家は外面的の組織と權力要求の規則だてとを問題とするからである。この意味に於て眞の教會は眼には見えぬもの、信者の共同體によつて運載せられるその教會であらねばならぬ。しかし我々は、かかる眼に見えぬ教會は現實的の生活に於て形式と組織とを必要とすることを忘れてはならない。そしてこの組織と形式とは常に非宗教的な要素、即ち、經濟的、科學的、政治的要素に依存してをるのである。

宗教的な人間の行動は、最高なものとして體驗せられる價值によつて制約せられる。宗教的なものが動機として働く仕方は様々である。即ち、他

の一切の價值を否定するか、肯定するか、或はそれとも肯定と否定との二つの道を執るか、これ等の生活態度の異なるに従つて、宗教的なものの動機としての働き方が違つて來るのである。他の一切の價值を肯定する人間は、自らの力を強く體驗し、その行動の確實性を認め、この地上に喜んで價值の實現を計らうとする。然るに、生活の價值に對し否定の態度を執るものは、禁慾の生活に至る。生老病死、それ等はこれ神の命ずる宿運であつて、我々はこれに逆ふことは出來ない。ただ我々のなすべき仕事は自らの精神を教養して、神に近づき、神と共にあることを値するやうなものになるといふことにすぎない、と彼は信ずるのである。ここでは祈りが精神教養の手段となる。禁慾主義者にとつては地上のすべては價值なきもの、彼の故郷は神の國である。最後に、生活價值に對し肯定もし否定もする態度を執る人間は、人間の心を神と惡魔との戦ふ舞臺と見、地上の生活と神の國又は教會との間に限界を定め、地上に於ける人間の實在的な共同生活は宗教的な動機からのみ規則立てられてをるのでなく、教會は他の社會形式と並立す

る一社會形式にすぎず、決してすべてを包括する社會形式ではないと考へるのである。

第二編 教育者の人格

教育的行動が被教育者の價值受容性と價值形成力とを彼等の内面から開展せしめようとする以上、教育者の果すべき課題の如何に重大なものであるかは明かである。近時、物質的文明の進歩發達につれて、學校建築、教室設備、學校衛生、その他に於て實にすばらしい進境を示してをる。そして勿論かかる方面の發達が一面に於て教育的活動の元氣を現はしてをるに相違はないが、しかし學校教育の、一般に教育の改革に本質的なる教育者の精神の方面を比較的等閑に附してはゐないか。何にもまして教育的行動に對し最初にして且つ最終の契機は教育者の人格である。しかし、教育者が一の職業としての階級を形作るやうになりそして教育以外の要素によつて規定せられるに至つたのは事實である。そしてそのために、教育者はそれぞれの子供に授くべき必要な知識を教授すれば足りるので、教育するこ

とはその任務でないといふ考が生ずることになる。かくて、教育者の階級はいろいろと階級の争ひや経済的闘争の中へ引き入れられるやうにもなるのであるが、それ等の争が教育的行動に直接又は間接に交渉をもつことは至つて少い場合が多い。否、かへつて邪魔にさへなる時がある。

しかし、我々は、教育的行動は決して教授その他の部分行動へ離れ離れに分れるものではなくて統一的のものであり、一切の部分課題はこの統一の下に編入せられなければならぬことを忘れてはならない。ジッメル(Simmel, 1858—1918)もいつたやうに「教授と教育、この二つは學校の中では一つである。教授は教へること及び學ぶことの内容を對象としてもち、教育はそれ等の過程を對象としてもつのである⁽¹⁾。教育の必要缺くべからざる一成分をなす教授は、教育の全課題に對して正しい關係を保たねばならぬ。すべての教授者は同時にまた教育者であるべきである。教へることに就いての知識、教へ方、教へる技術も大切ではあるが、それ等の何れにもまして大切なものは教へる人の魂である。魂を入れない教授の仕事ほど人の子を害ふものではなく、無價値なるものはない。然らば、教育者の魂とは、人格とは如何なるものであるか。

(1) Simmel, Schulpädagogik, S. 16.

第一章 教育者の生活形式⁽¹⁾

世には、眞の教育者の具備すべき人格的要素は多いが、その主要なものは何であるか、といふ設問から出發して、樂天觀、自信、愛、忍耐、信仰、忘我、の六つを擧げてをるものがある。⁽²⁾ 勿論、我々もこの六特質が教育者の人格的要素として重要な意味をもつことを認める。しかし、我々はかかる個々の特質を列擧することから出發して教育者の本質を明かにすることは出来ない。すべての個體がア・プリオリにその生活の根本方向をもち、その限り既に述べた六種の理想的生活形式の何れかに屬するやうに、教育者の生活の理想的類型は何であるかを先づ問ふを要する。

教育者の生活形式は既に論じた社會的生活形式に最も近く、社會的な人

(1) Erich Stern, Einleitung in die Pädagogik, Halle 1922, S. 207—217.

乙竹岩造、新教育學要論、一五五頁—六一頁參照

(2) Bizzell and Duncan, Present Day Tendencies in Education, 1919, p.

間の活動様式が教育者のそれであるといつてよい。しかし教育者でないものもまたこの社会的な生活形式に属することが出来るから、そこで我々は、それ等の社会的な生活形式と教育者の生活形式とはどう異なるかを問題としなければならぬ。

同じく社会的な生活形式に属するものに醫師及び牧師がある。醫師は病者を癒すことを努め、牧師は他人を神の子と見、神へ導かうとする。然るに教育者は生長の過程にある若人に向ひ、その精神をして価値の體驗の出来るやうにし、その精神中に存する価値可能性を實現せしめようとする。其故に先づ、教育者の向ふ人間と、他の社会的な生活形式に属する人々の向ふ人間との間に區別がある。さて、教育者の向ふ人間は生長しつつあるものといふだけではなほ教育者の人格の明瞭な領會には達しない。何故ならば、あのエレン・ケイ⁽¹⁾(Ellen Key)やルドヴィグ・グールリット⁽²⁾(Ludwig Gurlitt)等も兒童の權利を極度に主張することに於て人後に落ちないからである。しかも彼等が教育の課題の他の半面を忘れてゐることに注意しなければならぬ。

ぬ。文化の維持及び蕃殖。教育者はこの課題を充たさねばならない。文化を否定するものは教育することが出来ぬ。教育的行動は最も高い意味に於て文化的な作用であり、常に一定の文化を豫想する。教育者はいつでも文化の中に藏せられてゐる幾多の価値の保護者である。人間の価値受容性は価値の受納によつてのみ開展せしめられ高められることが出来る。其故に、教育者は文化の全體と關係を保ち、すべての価値を承認し、人間の一切の価値方向を開展せしめるべきである。従つて教育者の愛は二つの方向に、即ち、與へられた文化価値と若い個性とへ向ふことを必要とする。教育者は生きた媒介者として文化と人間との間に立つのである。すべての教育的行動の中心點を形づくるものは教育者の人格である。我々は種々の知識を多くの書物から得ることが出来るけれども、陶冶を受けるには是非とも教養のある、文化価値を深く體驗した教育者の人格に俟たなければならぬ。

かかる社会的な生活形式を具現するものはすべての偉大なる教育者で

(1) 乙竹岩造、新教育學要論、三五頁—四〇頁
(2) 同書、四〇頁—四四頁

ある。我々はおかかる生活形式の権化をベスタロッチに於て見る。「被教育者に對するこの愛と同情とを己が心根に培はうと願ふ教育者は再びベスタロッチの生涯と児童に對する彼の事業とを讀まなければならぬ⁽¹⁾」。人間に對する愛貧窮の境遇に育つ児童に對する愛、それがすべての彼の行動の動機であつた。ベスタロッチの偉大は、彼が生活するところを教へ、教へるところを生きたといふ點にある。しかし、彼の愛は若人の精神に注がれてばかりをつたのではなかつた。同時にまた文化價值へ向つてをつたのである。彼は共同體の中に高い價值を見、人間を共同體のために教育しようとし、教育及び陶冶によつて一層高い程度の國家の建設に貢獻しようとしたのである。彼はまた勞作及び藝術の價值を明かに高調し、宗教の價值を認めるに吝かではなかつた。「我を忘れて全く他のために」(Alles für andere, für sich nichts)その生涯を捧げた彼は、同時に共同體の秩序の中に人間向上の制約を見たのであつた。即ち、人が眞の人間性に高まるためには、個體は是非その共同體の文化價值の受容を必要とする⁽¹⁾と考へるのである。

(1) Bizzell and Duncan, Present Day Tendencies in Education, 1919, p. 188.

る。ナトルプがいふやうに「ベスタロッチにとつては教育學的觀察の重點が個體にある。社會的關係はただ個體のために考慮される。しかしそれにも拘はらず、個體は決して社會的關係を離れて又は社會的關係を無視して觀察されず、それ等社會的關係を十分にそして實に根本的に共に顧慮しつつ觀察せられてをる⁽¹⁾」。

人間への愛に導かれる社會的生活をなすと同時に、文化への愛を著しく示したものに、ブーカー・ウォシントン (Booker T. Washington, 1859—1916) がある。奴隸解放の望み、黒人の文化を白人のそれとまで高める願ひ、これが彼の一生を貫ける導きの星であつた。タスキギー (Tuskegee) に於ける彼の事業は彼の人格を語つて餘りあるが、そこに現はれる二特徴は被教育者の精神へ心を向けたことと文化への傾倒とである。手作業及び經濟的の勞働が非常に重んぜられたのは文化段階に適合せしめたにすぎない。科學的及び宗教的陶冶が決して等閑に附せられてをるのではない。超個體的な價值に於てのみ個體の精神が陶冶せられることは彼のいつも變らぬ

(1) Paul Natorp, Pestalozzi-Sein Leben und seine Ideen, 2. Aufl., Leipzig 1912, S. 88.

信念であつた。

眞の教育者がその全生涯を通じて子供らしい純眞さを失はず、そしてこれが教育的行動に際して被教育者の精神の領會に重要な役目を演ずることとは明かである。そこで世にはこの方面を重んじて、教育者自らが文化價値の體驗と領會とを必要とするといふ方面を輕視するものがあるけれども、それは甚しい誤解であるといはねばならぬ。何故ならば、すべての教育作用は文化價値の傳達によつてのみ可能であり、そしてこの傳達のためには、先づそれ等の價値が教育者の中に生き生きと體驗せられることを必要とするからである。ひとり子供を愛すれば足ると考へるのは多くの教育者の缺陷である。價値に充たされた人格のみが教育することが出来る。其故にウェバー(Ernst Weber)の「ふやうに生長しつゝある人間に影響を與へそして彼を刺戟して文化素材に生き生きと關係せしめるために、この文化素材を知り且つ體驗した人がそれを生かし形づけようとする時、初めて教育的作用が始まるのである⁽¹⁾。

(1) Ernst Weber, Die Lehrerpersönlichkeit, 2. Aufl., Osterwiesk a. Harz 1919, S. 28f.

教育者は社會的な根本類型の生活形式を示し、常に年若い生長發達の過程にある人間に向ひ、彼の中に超個的な價値の未來の運載者を見、文化價値を傳へることによつて個體の精神中に素質として存する一切の價値可能性を展開せしめようとする。ここに文化價値とは、それなくしては個體がその特殊な精神組織を開展することの出来ないやうな價値を意味する。其故に教育者は被教育者の個性へ向ふと同時に文化價値へ向はなければならぬ。世に教育者の特質として要求せられる多くのもの、即ち、教育する能力、教育することに満足を見出すこと、その他は、必ずしも教育者に本質的のものであるとはいへない。然るに上述の二者は教育者の必ず具備すべき本質である。

さてかかる教育者の生活形式と他の生活形式との關係は如何に解すべきであるか。理論的の人間は純粹に事實に心に向けて人間に對しては心を傾けることがない。一切の人格的なものを排去して純粹に客觀的な態度を執る。それ故に學者も往々にして最も悪い教育者たることすらある

のである。しかし教育者は理論的要素を無限に排去してよいとはいはれぬ。教育するからには、既に被教育者の人格に就いての知識を前提してを。教育は被教育者の固有の本質を實現すべきであるからである。従つて教育しようとする時、我々は先づ以て被教育者を知り、領會しなければならぬ。勿論、被教育者を領會することは、自然科学者が自然の事物を取扱ふやうな仕方では不可能であるけれども、何れにせよ理論的の作用を以て領會するのである。そしてまた、教育するためには、教育の本質、課題、限界に關する知識を必要とし、更に教材に關する知識の缺くべからざることはいふまでもない。この意味に於て教育者の精神組織の中には理論的な精神作用が重要な役目を演ずるといへるのである。

教育者が被教育者の個性を領會し、そのために美的の作用を要する以上、教育者は美的の態度を執らなければならぬ。個々の場合を全く領會し盡すことは美的體驗に於てのみ可能である。しかし美的の愛が教育的の愛に代つてはならない。

教育者と經濟的なものとの間にはかなりの隔りがある。教育者の本質にとつて最も縁遠いものは經濟的のものである。教育者は決して報酬のためにその創造をなすのではない。教育的愛からの創造である。愛の原理と經濟の原理とは正反對の方向を示す。それは、ベスタロッチの一生涯を顧みれば明かであらう。しかし、教育者は無限に經濟的なものを排去することは出来ない。何故ならば、教育者は被教育者の力を知り、その力を最も經濟的に價値の創造實現に用ひしめなければならぬからである。そして従つて我々の教育的方案が如何に經濟的に活用せられるかを打算しなければならぬからである。

教育者の政治的領域に對する關係は複雑である。權力を求め、政治的人間は他人を強制し自己に從屬せしめようとする。この態度は教育者の類型とは全く矛盾するものである。眞の教育者は自己の意志を被教育者に強く押しつけようとはしないで、却つて被教育者の特色を十分に承認しようとする。この意味に於て眞の教育者は自己を没却しえるものとい

はれよう。年長であるとか、教育者の地位を占めてをるとかで、その空しい権力を振り廻すものは決して教育者ではない。しかし、被教育者に對する内面的優越、指導に於ける喜悅、これ等の故に被教育者は喜んで眞の教育者に服従するのであるが、そこに教育的權力の特質を認めることが出来る。且つまた、被教育者が年若ければ若い程、彼を指導する意志を要すること愈々多く、愛によつて動く意志を缺くことが出来ない。自律への道はどうしても他律を過ぎ行かねばならぬ。自らに服従しようとするものは先づ以て他人に服従することを學んでおかなくてはならぬ。そして一般に支配の最も高い且つ最も深い形式が自己支配である以上、教育者の權力活動もこの自己支配を必須條件とする。

宗教的態度に對する教育者の關係は最も緊密である。教育者が若い人々の人格の全體に向ふ以上、他人を肯定し、價値の運載者として神聖視するところに深い宗教的特質が存する。實際、我々は偉大なる教育者に於てしばしば深い内面的の敬虔を見るのである。ペスタロッチーはその生涯を

通じて教育者の宗教心は世界肯定のそれであることを示す。世界とその價値が否定せられる時、その當然の歸結は禁慾であつて教育ではない。天國への道は地上の義務の充實であるといふペスタロッチーの信念、自己自らを克服し、他の人のために生き、そして死に瀕して朗かな心情と感謝に充ちた心地を示すのは宗教をもつてをる最も明かな證據であるといふ彼の心境、そこに我々は教育者の宗教心を力強く把握することが出来る。人々を彼等自らのために愛し、彼等に自らの生を捧げ、彼等の精神を價値の世界に導き、彼等の全人格に向ひ、一切の生活を神聖視するもの、彼こそ宗教的人間であり、そして宗教的人間である時、初めて教育者の人格は完成せられるのである。

第二章 教育者及び教授者

教授することは教育することと並んで又はそれと獨立に意味を有つこ

とは出来ず、必ずや教育といふ全體の課題の中にその位置を占めるべきであり、この意味に於て教授者は同時に教育者でなければならぬ。しかし、教授者が同時に教育者であるべきであるといふ要求は學校の種類と被教育者の年齢及び精神の發達の程度とに應じて若干の變容を許さねばならぬ。初等教育に於ける教授者は年少の子弟を取扱ふに、全幅の教育愛を以てし、特殊な教材上の知識を要することは少ないから、最もよく教育者としての生活類型を生きることが出来るけれども、中等教育の段階になると様子が變つてくる。この段階に於ける教授者は或る程度の科學的教授のために一定の專問的天賦と素養とを必要とする。勿論、これは最初から充たされることは出来ないであらうが、しかし少くともかかる要求には正當の理由がある。更に進んで高等教育に至ると、かかる專問的教養を具備することは教授者の缺くべからざる資格となるのである。さて、そのためには教授材料を明白に徹底して表現する能力がなければならず、年若き人々の精神的受容力に適合するやうに工夫しなければならぬ。そして教授者自

身は、その傳へようとする價值を自ら深く體驗した人格の所有者であることを要する。

教授者の人格と教科内容との關係を論じて、リット(Theodor Litt)は次のやうにいつてをる。⁽¹⁾ 數學や自然科學のやうな教科を教授する際には教授者は或る程度までその教授材料の背後に退くのであるが、狹義に於ける本質陶冶の學科の教授に於ては、教授者の人格が特に重要な意味をもつてくる。何故ならば、これ等の教科は被教育者の、情意生活及び價值生活への影響を目あてとしてをり、そして一方に於て價值が高まれば高まるほど、他方に於て價值運載者の個人的人格が愈々本質的のものとなるからである。被教育者をして哲學的世界形象をつくらしめ、藝術的の創造、宗教的體驗をなさしめるためには、彼等自らの自發的な力から新しく生れしめることを必要とする。其故に一面に於て陶冶財の價值が高まれば高まるほど、一方に於ては教授者の他方に於ては被教授者の個人的人格に訴へることが愈々多いのである。従つて、かかる高い價值領域に屬する或る陶冶財を陶冶のため

に有効に用ひるためには、第一に教育者自身がかかる価値創造の生活を再び追体験し、次に、被教育者がその精神開展の程度に應じて教育者に導かれながら同様の追体験をなすことが必要である。ここに人格が特別に重要な意味をもつてくる根據がある。我々が陶冶財の領域に於て高まれば高まるほど、教育者の人格への要求を重要視しなければならない。

或る種の教科の教育的教授に於て成功する必須の條件としての教授者の人格は果して今日迄十分に認められてをたであらうか。例へば、倫理的価値を主として問題とする、修身科の如き、特に中等教育以上の段階に於て、厄介視せられてはをらなかつたか、そして現に厄介視せられてをらないか。厄介視せられるには幾多の理由もあらうが、その根本的の理由は教授者の人格的契機のもつ重要な意味と、それに關聯して被教育者の關與する人格的契機の大切な働きとを無視し、又は等閑視することにある。いかに、數學的の命題や定義などは鋭く論理的に證明せられるし、生徒は數學的證明の価値及び意味を學び、そして自らの思惟を鋭敏ならしめるに違ひな

いが、そこに果して幾何の人格的な価値生活の閃めきを見ることが出来るであらうか。數學に基づく自然科学の教授學習の陶冶価値もこれに類する。然るに、修身教授や國語教授になるとそこに止まつてをすることは出来ない。單なる知識の傳達や知力の陶冶だけで満足するわけにはゆかぬ。年少子弟の精神を開いて倫理的価値、國語、國文學の価値を體驗するやうにすべきであり、至善への畏敬祖國、自己民族及び人間性への愛を目覺まさなければならぬ。國語、歴史、古典、藝術等の教授に際し、もしその背後に力強い、価値に充たされた教授者の人格が存しないとすれば、かかる教授は明かに失敗である。何故ならば、ここでは、單なる知識の傳達や知力の練磨が問題ではなくて、一定の材料を媒として被教育者の全人格を陶冶し、価値によつて人格を陶冶することが問題であるからである。そしてかかる陶冶をなし得るものはひとり、自ら人格たるもの、材料を單に知識としてもたず、人格の中心に統一せられたる意味として所有するものである。材料はかかる教授者によつて體驗せられねばならず、この材料によつて教授者の人

格自らが陶冶せられたのでなくてはならない。其故にここでは、單に材料に關する知識を十分に所有するものは必ずしも最も優れた教授者ではない。教授者の人格が價値に充たされてをるといふ契機がそれに加はつて初めて眞の教授者である。

一體、陶冶の過程の中には陶冶財、陶冶するもの、陶冶されるもの、といふ三契機がそれぞれの一定の潜在力を擔つて關與してをる。そして先づ教授者の人格が自らの潜在力に一致するものを陶冶財に内在する潜在力から選び出し、そしてそれを活躍せしめ、次にこの選び出され活躍せしめられたものの中から被教育者の人格は更に自己の潜在力に對應するものを働かしめるのである。其故に陶冶財に内存する潜在力は二重の選擇を経て實現せられる。さて或る教科に於ける陶冶財のもつ潜在力の實現は外延量的に測定せられることが出来るが、宗教的價値、倫理的價値、美的價値等の領域に於ては、それ等の陶冶財に内存する潜在力の實現は外延量的に測定されることは出来ない。教育者の取扱ふ文化財に内存する價値を明かにす

ることがひとり教育者の人格によつてのみ可能であるところ、そこではただその價値を受納する精神の中に消えざる火を點ずれば足りるのである。何故ならば、これ等の陶冶財から受け納れる價値の統一はそれ等の材料を外延量的に完全に取扱ふことに基づかないで、唯ひとり、被教育者のもつ力の強さに基づくからである。彼はこの力を以て個々の陶冶財の中に世界全體の光を見るのである。其故に、狹義に於ける本質陶冶に關係ある幾多の教科は、單なる教授時間の増加といふ方法によつて一層効果あるものとなるのではなくて、その先決問題としての教授者の人格への要求が先づ解決せられなければならぬ。「一層人格を顧慮せよ⁽¹⁾」の要求は全人への叫びであり、機械的の個別化、實在の非有機的分裂から生の内面的統一及び全體へ、混沌たる雜多の綜合へ歸りゆかんとする熱烈な憧憬でなくて何であらう。

教育者が教授するに當つて、單に教材にのみ眼を向ける態度が偏つてをることは、單に被教育者の精神のみを顧慮することの偏つてをるのと一般

(1) Theodor Litt, *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik*, Leipzig 1926, S. 113.

である。共に根本的に誤つてをるといはなければならぬ。しかし、我々はこの兩方向への態度を執ることでは十分であるとは思はない。教育者は之に加ふるにどうしても科學的——教育學的教養をもつてをる必要がある。世には何等の教育に關する理論的修養を必要とせぬ天から恵まれた教育者もいくらかあるであらう。けれどもこれ等は數に於て九牛の一毛にすぎず、大多數はかかる理論的教養を要するものである。通常の教授者又は教育者にとつては教育に關する理論を學びそして深くそれを思ふことは計るべからざる價值をもつてをる。教育の理論がその實際に規範を與へるといふ意味に於て特に我々は理論的教養の必要を高調しなければならぬ。しかし恐らく、教育の學的修養がその實際に當りすべての場合に役に立つかどうか、今日教育的行動にとつて最も重要な意味をもつてをる教育學的の知識價値は何であるか、といふやうな疑問は當然起るであらう。理論と實際とは常に若干の隔りがある。其故に理論の實際化には個別的の具體的條件を顧慮して一步一步その實現を努めることは止むを得ない。

い。そしてまた、理論は同一の段階に停滯するを許されぬ。昨日の理論は今日若干の改訂を餘儀なくせられる。従つて例へば、我々はヘルバルトの形式段階説をそのまま今日固執するわけにはゆかない。より高い理論の一層進んだ實現こそ教育者又は教授者の恒常の努力である。これを要するに、教授者はその教育者としての一般の任務を果すために、それぞれの教科の專門的教養と教材を被教育者の事情に適應して表現する能力とを是非具備せねばならぬ。そして教授の中心に立つものは科學の教授であらねばならない。科學の教授は被教育者の生活にとつて意味があるといふ理由からのみかく主張するのではなくて、この科學の教授が根柢となつてその上にすべての精神の交渉が行はれるからである。音樂的天賦の缺けてをるものにベートーフェンのシムフォニーの美を感ぜしめることは出來ない。恐らくかかるシムフォニーの美は彼にとつて騒音の連續にすぎないであらうし、せいぜい樂音の一連を意味するでもあらう。しかし、數學的の定理を證明し、言語教授に於て民族精神の特性を理解せし

めることは出来る。藝術を教育の又は教授の中心とすることは特殊な教育施設に於てのみ可能である。そして最後に注意すべきことは、個々の教科に於ける教授が進めば進むほど純粹に事實的な、理論的態度が益々前面に現はれて來、高等教育に於てはこの態度が指導的地位を占めるといふことである。しかしかかる段階に達すれば達するほど、一方に於て事柄に於けると同様に他方に於て人格がその權利を主張すること、專問的な教授の態度と並んで教育的の人格の態度が缺けないやうにすることは益々願はしう。

第三編 被教育者の陶冶

教育的過程又は陶冶の作用は教育者、被教育者及び陶冶財の三要素を含み、それ等の形づくる一全體として意味をもつのであるから、これ等のすべてが明かになり、それ等の關聯が闡明せられた時、初めて教育又は陶冶の本質が明かになる。我々は前編に於て教育者を問題としたから、本編に於ては進んで被教育者及びその陶冶を問題として取扱はうと思ふ。

先づ我々は教育の目的としての陶冶の概念を論じ、次に教育の可能と限界を述べ、續いて被教育者の陶冶性及び陶冶價値を説かねばならぬ。

教育の目ざすところは陶冶された人格である。人間を陶冶された人格たらしめることを目途としない教育的行動は決してあり得ない。然らば陶冶されるといふことは如何なることであるか、そして人格とは如何なる概念であるか。先づこの點を明かにしなければならぬ。

第一章 陶冶の本質

第一節 陶冶の問題

陶冶の問題は種々の視點から觀察せられることが出来る。それは哲學的問題が様々の見地から觀察せられることが出来るのと一般である。ワグナー (Julius Wagner) は三つの見地から陶冶の問題を論じて次のやうにいつてをる。⁽¹⁾

一、獨斷論。これは陶冶せられる被教育者を顧慮せずして教育の目的を定式化し、そして幾多の原則を打ち立てるけれども、それ等の原則の心理學的に正當であるかどうかを考慮しない。

二、心理主義。これはただ被教育者にのみ眼を向けて、陶冶の全理論を心理學的前提の上に建設するものである。

しかしこの獨斷論と心理主義とは共に偏見であるといはなければなら

ぬ。前者が絶對的なものを根據として嚴密に規範を定め、一定の道を通じてその教育を實行することは確かにその特長ではあるが、子弟の特色を全く顧慮しないのは許しがたい缺陷である。前者と全く反對の行き方をするものは心理主義であつて、ここでは素質と傾向性とを具備してゐる被教育者がその中心點を形づくるのである。教育的の作用を導くものは心理學的洞察である。従つてこの心理學的洞察が完全であればあるほど陶冶の理論の價値は益々高まるといはなければならぬ。ところが反對にかかる心理學的洞察に缺けたところがあるとすれば、そこで教育はその目的と計畫とを失ふといふ危險に瀕するのである。かくして心理主義的の見解は自然主義に墮することになる。獨斷論的の見解は絶對者に基づくけれども、心理主義的のそれは相對主義的である。従つてその土臺がぐらつくことを免れない。何故ならば、心理學は決して確かな規範を與へることには出来ないからである。それはもとよりその筈で、教育的行動に規範を與へるのが心理學の課題ではなく、もともと心理學は純粹な事實科學に外な

(1) Julius Wagner, Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, Leipzig 1926, S. 80—81.

らぬ。

三、批判主義。陶冶過程にとつて規範的基礎と自然的基礎との關聯を考慮するといふことがここにいふ教育的批判主義の本質である。この立場に立つて初めて、我々は、被教育者は如何なる目的へ導かれるべきであるか、そして如何にして余は、被教育者の素質と彼に働く好影響及び悪影響とを顧慮し、つつその目的に到達することが出来るか、といふ問題を取り扱ふことが出来るのである。其故に批判主義は一方に於て生起すべきものを見ると同時に他方に於て被教育者に眼を向け、彼をして内面から開展せしめるためには教育的作用は如何に態度を執らねばならぬかを考慮するのである。

かかる批判主義の立場から觀察せられるべき陶冶の概念が、教育學の置礎的概念であり、古來教育の實際に於て暗々裡に豫想せられてをった概念であることに就いては何の疑もない。實にこの概念が教育學中に演ずる役目は、法律學中の法の概念、化學中の元素、物理學中の力、數學中の集合、倫

(1) Julius Wagner, Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, Leipzig 1926, S. 81.

理學中の道義性、論理學中の認識等の概念がそれ等の學的領域に於て演ずるそれぞれ主要な役目に比することが出来る。しかしこの概念の内容を規定することは容易ではない。その理由の主要なるものを挙げれば、先づ第一に、この陶冶といふ言葉が種々様々に應用せられてをることである。我々は陶冶された人間と陶冶されない人間とを區別するために、この言葉を用ひることが多いが、しかしこの區別はどこに存するのであるか。陶冶された人間の特徴を枚擧するには違がないであらう。ところが陶冶といふ言葉は世間普通にこの個々の内容に結びつけられて使用せられてをる。そこでこの言語使用から止むなく陶冶の概念が非常に狭い意味をもつやうになる。人がややもすれば、陶冶されたといふことを單に言葉づかひの洗練されたといふ意味に解するのはこの理由に基づく。しかし陶冶されたといふこと又は陶冶をもつといふことは全人格の精神組織であつて、これはその特徴の或るもの又は個々のものを示すことによつて十分に特徴づけられることは出来ない。

第二は、陶冶といふ言葉には價値の附着してをる性質があることである。換言すれば、陶冶といふ概念は價値概念であるといふことである。即ち、價値づける態度によつて陶冶といふ言葉のもつ意味が變つてくる。美的の人間が價値づける態度は倫理的の人間が價値づける態度とは異り、従つてそこから視點の相違が生ずる。この違つた視點から使用せられる陶冶といふ概念又は言葉は異なつた意味をもたなくてはならない。陶冶概念の部分内容へ個々の人がそれぞれの異なつた價値關係をもつてをるので、かかる部分内容の選擇及び高調の立脚地が種々雑多となるのである。其故に、宗教的の人間が陶冶された人間と見るもの、必ずしも經濟的の人間によつて陶冶された人間と評價せられない。そしてまた古來、陶冶の目的が種々の視點から見られ、従つてその教育學說に特殊なる色彩を生じたのもその根據は主としてここにあるといはなければならぬ。即ち、そこには個人的な價値世界の組織に基づく立場の相違があつたのである。過去を尋ねるまでもない。現今の教育學界を見渡す時、如何に多くの立脚地の差別と

それ等の見地から見られた雜然たる陶冶目的論、陶冶過程説、陶冶材料、陶冶組織に關する見解とが目につくことであらう。

第三は、陶冶といふ言葉がただ過程を示すに止まらず、陶冶された最後の状態を示してをることである。過程と目途とを一連続として考察する時、陶冶概念はその中に目的論的の契機を含む。陶冶が一つの理想又はこの理想への努力を意味するとすれば、陶冶作用は或る規範を必要とし、そして其故に陶冶といふ言葉は規範的の思惟と結びついてくる。陶冶概念の中に目的論的の契機、價値的の契機、規範的の契機の三つが組み合はされてをることによつて、かかる陶冶概念の内容規定が一層六かしくなるのである。第四は、社會學的に特殊の意味で陶冶といふ言葉が非常に廣く且つ力強く用ひられることである。過去に於て社會に廣く用ひられた僧俗、貴族平民の言葉は、次第にその力を失つて、今日社會の階級的差別を示す最も有力な言葉は陶冶されたものの階級、陶冶されないものの階級である。換言すれば、教養あるもの、教養のないものといふ言葉である。これは實に社會組

織の變革に基づくのであつて、現代の社會が人間の根源的平等の原則の上に建設せられる限り、すべての人が陶冶されたものの階級に屬することを希望し、その手段として先づ物質的の所有を進んでは精神的の富を獲得しようとするところから、それにつれて陶冶の概念が不知不識の間にくみ立てられて來、それがさまざまの内容と結びついて使用せられるに至つたのである。甚しきに至つては精神労働者を直ちに陶冶せられたものと同一視し、そして身體労働者は即ち陶冶されないものであると考へるものさへあるが、かくの如き社會學的に特殊な意味で陶冶といふ言葉が用ひられるといふことは、やがて反面から、それが陶冶概念の内容規定を一層困難ならしめ、不明瞭にし、そして自らは許すべからざる應用を犯してをることを證明するといはなければならぬ。

さて我々は、上述の如き困難を伴ふにも拘はらず、教育學の中心概念である陶冶の概念を明かにすることを企てるのである。もし陶冶の本質が闡明されないとするれば、教育の學は組織せられず、その實際は導きの星を見失ふからである。しかし、その本質を問題とする前に、一通り陶冶の概念の歴史の概觀を試みようと思ふ。

第二節 陶冶の概念の歴史的概觀⁽¹⁾

陶冶といふ言葉は、陶冶作用及び陶冶された状態といふ二重の意味に於ても、と感性的—技術的の意味をもつてをつたのであるが、西歐に於ける第十八世紀の中頃から、教育的の概念として使用せられるに至つた。そして次第に精神的に内面的なものを形づけるといふ意味に解せられるやうになつたのである。この教育的意味を陶冶といふ言葉に與へたのがいはゆる啓蒙時代である。教育の可能を高調したのも實にこの時代の哲學であつた。一層よい教育を施せば新しい一層よい人間を作り出すことが出来る一般に人々は信じて疑はなかつた。この時代の考では、人間が開展すべき素質をみな具備してをるから、それを有機的に精神的に内面から生長發展せしめ、いはば形づけ、陶冶するためには、藝術家のやうな態度で教育者

(1) Julius Wagner, Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft. Leipzig 1926, S. 90—97.

が被教育者に對し影響を與へる必要がある。藝術家がその材料から藝術作品を創造するやうに、眞の教育者の手で人間が陶冶せられねばならぬ。

シルレル(Schiller, 1759—1805)やゲーテ(Goethe, 1749—1832)にあつては、*陶冶*といふ言葉が本來の感性的の意味で主に用ひられてをるのであるが、しかし後には次第にこの感性的の意味を失つて人間を精神的に形づけるといふ意味で使はれるに至るのである。カント(Kant, 1724—1804)は陶冶といふ言葉の代りになほ教養(Kultur)といふ言葉を使ふ。ゲーテにしても、彼が陶冶段階とか陶冶過程とかいふ言葉を用ひる時、この陶冶といふ概念を既に精神的の意味で解したのである。

啓蒙時代が陶冶の概念に精神的開展に關する意味を與へたのであるが、この陶冶といふ言葉を教育學の術語として使用したのは新人文主義の教育學が最初であつた。ヘルデル(Johann Gottfried Herder, 1744—1803)の教育學的な著述の中にしばしばこの言葉が出てくる。そして陶冶作用と陶冶の成果との二重の意味に於て。ペスタロッチーも既に彼の「*隱者の夕暮*」(Abendstunde eines Einsiedlers, 1870)の中にこの陶冶といふ言葉を用ひ、人間陶冶とか職業陶冶とかを論じてをる。

このヘルデルやペスタロッチーの考へ方が陶冶といふ言葉の意味内容に基礎を與へるやうになつた。ペスタロッチーは「*隱者の夕暮*」の中に「人間本性の内面的な力を一般的に陶冶し高めて純なる人間の知慧とすることが陶冶の最も身分卑しい人間に就いてもまたその陶冶の普遍的の目的である。人間の特殊な地位や事情に應じて彼の力や知慧を練習し、應用し、使用することは職業陶冶であり階級陶冶であつて、これ等の陶冶は常に人間陶冶といふ普遍的目的に従屬せしめられなければならぬ。」といつてをる。即ち、ペスタロッチーの主張に従へば、被教育者の精神力が自己活動的になることの出来るために、これ等の力を教養することが陶冶である。かつては、生徒に出来るだけ多くの知識をつめこみ、主として彼の受容性に訴へるのが學校の任務であつたのであるが、ペスタロッチーはこれを補ふに被教育者の自發性を要求する。自發性を要求する陶冶は内面的なものに形を

與へ、自然的素質の力を開展せしめることに外ならぬ。かくの如くペスタロッチーによつて明かにされた陶冶概念の意味内容は次第に一般の教育思想界に、特に初等教育界に移つて行つた。

ヘルデルに於ては陶冶の概念が人道の概念と密接に結びついてをる。彼に従へば、眞の陶冶は古代の精神界を取扱ふことによつてのみこれを獲得することが出来るのである。古典の世界に入り、その珠寶の光によつて照されて初めて人はその悟性、言語、情意、道義、美、意志等を、換言すれば高尚な人間らしさを陶冶される。かかるヘルデルの思想は主として中等程度以上の學校の新人文主義的教育學に影響を與へた。

ヘルデル及びペスタロッチーの陶冶概念の内容をなすものは、すべての人間に共通な心性の開展、内面的な精神教養である。そしてこの陶冶概念はその當時の教育學にとつては教育一般の理想となつた。そして我々は、今日唱道せられる公民教育とか人格教育とかの思想の萌芽を、既に上述の千八百年代の陶冶の概念の中に見出すことが出来る。

啓蒙時代の陶冶概念が、當時の合理的な、主知的な傾向の當然の歸結として、合理的なもの結びつき、知力の開發を主眼したのに比すれば、ヘルデルやペスタロッチーによつて代表せられる新人文主義的の陶冶理想は人間の胸に深く潜める非合理的なもの結びつくこと多く、従つてその陶冶概念の意味内容は啓蒙時代のそれよりも一層豊富であり、高尚であり、廣々としたものであつた。そしてこの新人文主義的の陶冶理念にとつて大切な事柄は、理想的に完全なギリシヤ精神が高尚な人間精神の典型として考へられたこと、ギリシヤ的の人間性理想の中に同時に陶冶努力の理想を見ることである。この人間性理想は無味乾燥な理論的の方面から見られないで、美的なそして宗教的な側から眺められることになる。かくして人間性理想は美の閃光によつて淨化せられ、従つてこの時代の陶冶概念中に演ずる美的契機の役目は重い。あのギリシヤの昔、善と美との調和を示すカロカガテア (καλοκαγαθία) の中に完全な人間性理想を見たやうに、新人文主義はこの理想を陶冶概念の主内容とするのである。ヘルデルやシルレルが

道義的なものにとつても美の意味を高調し、特にシルレルが美的教育に關する書翰の中に道義的なものと美的なものと同視したことを注意しなければならぬ。

ペスタロッチー以後、陶冶概念の意味内容が變つてくるのであるが、その理由の主要なものは、世間一般が、特に初等教育界が彼の偉大な指導思想を次第に忘れていつて、主として教授の方法といふ狭い天地に閉ぢこもるに至つたことである。かくして、次第にペスタロッチーの陶冶概念の本當の内容から離れていつて終に形式的な弊に墮する。また他の一方に於て、社會の實際的要求は新人文主義の陶冶理念を外から破壊したので、十分にこの理念を實現することが出来なかつた。即ち、經濟、技術、自然科學等の方面からの要求がひしひしと迫つて來たのである。しかし、人間を先づ以て純なる人間らしさにまで陶冶するといふ思想は今日と雖、その生活力を失つてはをらない。

我々は今日統一的な陶冶理念の確立に努めなければならぬ。従つて陶

冶制度の組織的方面のみを顧慮して内面的な陶冶統一を閉却することに反對する必要がある。すべての學校の陶冶作用を包括する陶冶理念の解明こそ我々のこれから取り扱はうとするところである。

第三節 置礎的陶冶專問的陶冶及び一般的陶冶

人間の素質の全體に亘つて純なる人間らしさへ陶冶するといふ陶冶概念は専門的陶冶とは區別せられるべきものである。かつて一般的陶冶の概念は人間の精神を調和的に形成することを目ざしたのであるが、自然科學の勃興、科學の分化、經濟的開展、現代文化の差別化等により陶冶財の増大するにつれて、一般陶冶の意味が様々に解せられるやうになつて來た。或るものは、全部の精神的知識を包括的に我がものとするものであると考へる。これは第十七世紀のコメニウスに於ける「全知識」的努力に端を發し、百科全書主義の主知的傾向に於て特に強く現はれた一種の一般的陶冶に關する思想と相通じてをる。出来るだけ完全に學問を、出来るだけ多く教科

を、そして各教科内では出来るだけ多くの材料を獲得せしめることによつて陶冶作用をなしてゆかうとするのがこの考の當然の歸結である。

しかしこの陶冶概念の變容は教育體系の破壊をもたらすものと考へられるに至り、材料の多すぎることは深さを妨げ、陶冶財を單に表示することはそれに内在する陶冶價値を完全に體驗せしめる適當な道ではないことが明かとなつた。もしかかゝる一般的陶冶の理想に従つてをれば、負擔過重の呪ひ、教授を急ぎすぎること、生徒の個性を十分に顧慮することが出来ないこと、等の結果を生ずるに違ひない。

現代の教育學はこの缺陷に着目し、一部分新人文主義の意味に於て、陶冶概念に改訂を施さうとしてゐる。百科全書主義的に陶冶財に重點をおかないで、年少子弟の個體的素質を顧慮してその出来るだけ大きい力の開展を目ざす。其故に現代の陶冶論の中心は被教育者にある。従つて今日我々の解する一般的陶冶とは、個人的の價値體驗の仕上げ及び獨立化として、人間に於ける精神並に身體の全體を開展せしめることに外ならぬ。

然るに今日なほ一般的陶冶を知識を獲得することと同一視するものがあるのは、現代の文化の状態に關聯するところが多いのである。急速なる經濟的開展は職業の自由選擇を生じ、或る意味に於て人間を解放したのである。分業の發達につれて、人間は生産の連鎖の一員となり、その生産機關の運用のためには、それに必要な知識を獲得すれば足ると考へられ、或ることを學んだといふことは或る仕事を、特に職業的の勞作をなすことが出来るといふことと同じ意味に解せられ、従つて勢ひ陶冶を單なる知識と誤解するに至るのである。

しかし、かかる知識は人間の内面的本質とは無關係であり、彼の人格の中に、彼の精神の中に入りゆくことは決してない。ジムメル⁽¹⁾がいふやうに、かかる單なる知識を以て我々は外面的に低い段階から高い段階へと高まることが出来るけれども、決して低い我々自身から一層高い我々自身へと高まるとは出来ぬ。鍍金は鍍金されたものの本質を變へない。眞に陶冶概念の本質をなす内面的高昇は、知識を陶冶と混同する外面的高昇とは

(1) Simmel, Philosophische Kultur, S. 262 f. 参照

全く其の性質を異にする。

かかる誤れる陶冶の概念は暗々裡に二つのことを前提してをる。即ち、すべての人間は平等であること及び人間の本質は知力に存することがそれである。しかし、これ等の前提は許すべからざるものであり、啓蒙時代以來の根本的に誤つた傳統である。そして今なほこの傳統が全くその跡を絶つてはをらない。現行はれる知能測定の企てはこれ等の誤れる前提に對する一種の反動と見ることが出来るが、しかしそれが量化に止まる限り、なほ徹底を缺いてをる。我々は、個人差は決して量的な知能差へ還元せられず、精神組織の全體に亘る質差と考へられなければならぬことを固執するであらう。知的方面の過重視は根本的に人格の問題を誤解するものであり、この人格の問題は常に價值への態度を前提してをるのである。人間は純粹に知性存在として規定せられることは出来ない。其故に知識を陶冶と同視する陶冶の概念はこれを拒否しなければならぬ。知識をもち又は所有することはなほ決して陶冶されたことではないのである。

其故に、我々は正常なる陶冶の概念を獲得するため、次の前提から出發する。即ち、人々は互に異なること、及びその異なりは單に純粹な量的のものではなくて、原則的に本質的に必然的なものであることを豫想してをる。そしてこの本質差異は知能差が問題ではなくて、價值への方向の差を意味し、この價值方向差から世界を體驗する仕方が根本的に違つて來、世界及び人生に對する根本的に異つた態度が生ずるのである。従つて陶冶の概念は個的生活の全領域に亘つて關係をもつて來る。我々は知識をもち、陶冶を生きるのである。陶冶は内面から生成し來るところのものであることを忘れてはならぬ。精神の中に生きたものとして内存し、それを漸次に色づけ、變化せしめ改善せしめるものが陶冶である。これに反して知識は單なる附燒刃にすぎない。人格の中心點と何の關係もなく、外面的に附着し、人格の體驗を規定する力をもたないのは知識である。知識は或る學ばれたものであり、陶冶は體驗された或るものを意味し、その人間の全體に關係をもつ。

ヴィルヘルム・フォン・フンボルト (Wilhelm von Humboldt, 1767—1835) はカロ
リネ・フォン・ポイルヴィッツ (Caroline von Beulwitz) への手紙の中に「私は最も多
くの他の特長を、才能、知識、學識を決して要求はしないが、人間たるをして陶
冶された人間たる特長を衷心から要求したいと思ふ。」⁽¹⁾と述べてをるが、こ
の陶冶された人間とは知識の附焼刃に掩はれたものでなくて、生活の體驗
から獲得せられた珠玉に外ならぬ。強く個性を體驗し、個的特殊性を開展
せしめようと努めた血と涙との結晶を外にして陶冶された人間はない。
知識が陶冶となることの出来ることは勿論である。しかしこれは一定の
範囲内で、特に理論的な生活類型の人間にとつて通用するにすぎぬ。知識
のために知識を求める眞の學者にとつては知識はもはや單なる飾りでも
なければ、生活資料を得るための單なる外面的手段でもないが、しかし他の
生活類型に屬するものに於て、時としては學者とよばれる人々の間に於て
すら、なほ陶冶となつてをらぬ知識の多くがあることを否定することは出
來ない。

(1) Eduard Spranger, Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungs-
wesens, Berlin 1910, S. 53.

陶冶は人間の全精神に關係し、この精神を充たし、この精神生活を意味し、
この生活のすべての方面を包括し、自らは生きてをるのである。そこで陶
冶は、人格の中心としての價值生活に結合點を見出さねばならぬ。この價
値生活から流れ出づるもの、この中心と生きた關係を保つものそれが初め
て陶冶である。陶冶は内面から生成する或るものであり、これにとつては
一切の外面的のものは質料にすぎない。人間の眞の生活に屬するものは
すべて我々の精神の最も内面的なものから生ぜねばならぬ。誰でも自己
自らその特質を十分に開展せしめる自由をもつ。其故に我々は人間の最
も内面的核心から個人的特性の生成することを内から外へ次第に人間を
自ら形態づけるやうに、努力しなければならぬ。

さて人間の精神が自らに形を與へてゆくのは藝術家が素材に形を與へ
るのとは異なる。人間の精神は自らの中に形式を含み、この形式が内面か
ら生成するのである。外から單に印刻せられることは決して許されない。
其故にすべての陶冶は畢竟するにこの精神自らの中に含まれてをる幾多

の可能性を實現せしめることに外ならず、子弟の精神を愈々多く開發し益々豊かに形態づけることを意味する。陶冶は形式づけられた精神状態であり、人間精神の存在様式である。従つて、藝術家が素材から形式を取り去り得るやうに、精神からその形式を再びとり去ることは決して出来ない。

この形式は精神に内在するからである。かくて、教育者は被教育者の精神組織を知る必要があり、すべての教育は被教育者の個的特色に結びつかねばならぬといふ結論に到達する。しかし、ここにいふ個的特色とは孤立せる個々の素質又は能力を意味しないで、精神の形式の個的特色を意味し、精神關聯又は精神全體の個的特色を意味するのである。

人間の個々の孤立せる力はそれ自らでは意味をもたず、その人間の全體の精神組織が初めて個々の力に意味を與へるのである。其故に陶冶の目的としてのすべての力の調和的開展とは、それ等の力の内面的關聯を、人格の統一的な價值中心によつて與へられる關聯を打ち立てることに外ならぬ。いかに、幼年時代にはなほこの人格の統一的な價值中心は缺けてを

つて、如何なる方向に開展するかを定めることは出来ないけれども、少青年期に達すれば、すべての力又は傾動を價值世界に編入することが初まり、そこで人格の生きた中心が形作られ初めるのである。其故にまた、人生のこの時期は陶冶にとつて最も大切な時期である。

精神中に關聯が成立するところ、そこには内面的の纏りがある。この纏りとは、一の價值領域へ精神の向ふことであり、この價值領域へ向ふことによつて全體の生活が支配せられることであり、この價值領域へ向ふことの下に一切の他の傾動が編入せられることである。それは持續せる價值充實であつて、決して生活の動搖不定を意味しない。かかる纏りへ達するところが實に自己の形式への道である。個々の能力や知識が作り上げられたからとて、なほその人間は陶冶されたとはいはれぬ。かかる個々の方向及び傾向が人格的統一の開展にとつて意味をもつて來る時、換言すれば精神的中心の開展に結びつく時、初めて人間は陶冶されるのである。其故に我々は、人間の個的理想性を尋ね、そしてそれを開發することに助力しなければ

ばならない。陶冶は個性の範囲外に出ることは出来ぬ。そしてかかるものとして有限なものである。しかし、個性はその他極としての普遍性がなければ成立しない。従つて有限を通じて無限に至り、個性の中に普遍性を見ることが出来るのである。

個性の範囲に於て行はれる陶冶は人格の開展を、価値一般の受容性と価値創造力との開展を目標とする。陶冶されたものは高い価値受容性を示す。そしてまた精神の価値受容性は価値の創造に對する根本制約である。その證據に、一切の創造は人格の深みから涌き出で、価値體驗の流れから送り出るのである。創造は人格の精神關聯を離れて存在するものではなくて、人格の生活が實に創造である。一切の眞剣な創造的の人間の創造、すべての創造的な行、それは生活そのものでなくて何であらう。其故に、陶冶は常に価値受容性の開展を意味し、そして価値形態づけの基礎の創造を意味するのである。

しからば如何にして価値受容性及び価値形態づけの能力を進めること

が出来るのであるか。それは客観的な文化財の採擇によつてのみ可能である。精神は客観的な文化財を自らの中にとり入れることによつてのみ、その本質を、その組織を實現することが出来る。精神が完成されるためには、是非とも主観的に心的ではない価値との接觸を経てこなければならぬ。主観的な精神は客観的に精神的な所産たる文化と觸れることなくしては、決して陶冶せられない。精神は文化を創造するが、自ら創造の可能性を獲得することは出来ない。文化は文化形象によつてこの可能性が獲得せられるのである。陶冶に於ては客観的な文化が主観化せられて精神の文化となる。そして、客観的な文化財の組織は個的精神の組織と一致するから、個體は文化財に於て陶冶せられることが出来るのである。しかし、すべての文化財がすべての個體にとつて同様に陶冶的の価値をもつ財であると考へられることは許されぬ。個的精神の組織に適合せる文化財に於てのみその精神は陶冶せられることが出来る。ケルシュエンシュタイナー

(Georg Kerschensteiner) はこれを陶冶過程の根本公理の中に「個的精神の組織

と全部か又は一部分適合してをる精神組織をもつ文化財によつてのみ個體の陶冶は可能にせられる⁽¹⁾。といふ言葉で定式化してをる。よしや、精神が外的の文化と何の接觸をもたずに自らの領域内に於て自己開展をなすとしても、そこに陶冶の行はれることはあり得ない。陶冶のためには、必ずや外的の文化財を採擇することを要する。

文化を創造したものは人間であるが、人間はその文化を必要とするのである。文化と人間とは一の作用關聯の中に綜合せられるのであつて、一方が作用するものであり他方が作用せられるものであるといふやうに決して對立するのではない。文化がなければ人間がなく、人間がなければ文化がないのである。一切の陶冶にとつて文化は主要な成分を、リットのいはゆる陶冶過程の三契機の一つを形づくる。客觀的文化がなければ精神の如何なる陶冶も不可能であり、教育者の行動、教育的作用自らは最も高い程度⁽¹⁾の文化的活動である。

陶冶は完結を意味しない。陶冶された人間とは出來上つたものではない。

い。無限に生長發達するものをいふ。價值の實現、人格の價值生活の纏りは決して到達せられないで、ただ無限にそれに近よることの出來る目途である。陶冶された人間はその本質を益々豊富に表現しようとし、新しい價值を常にとり入れそして自ら愈々新しい價值を創造しようとする。人間の目途が無限であり、そして一瞬といへども停滯を許されぬことは彼の名譽である。陶冶された人間はその目的に到達することは決して出來ないにも拘はらず、此の目的へ努力してやまぬことを自覺してをる。陶冶は存在であると同時に要求である。人間は陶冶されると同時にその理念的の計畫を實現しようとするのである。しかしこの理念的計畫は常に現實を超えたものである。従つて、人間の精神は自らの中にやがてあるべき又はあらうとするものの姿を生き生きと擔つてゐる。其故に人間の精神は常に自らを超えて純なる形式への努力をもつ。勿論、それは外面的に一層高まらうとするものではなくて、そこではこの精神中に存する力の解放及び精神自らの本質の實現が問題である。この意味に於て、陶冶は無限なる

(1) Georg Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und Seine Folgerungen für die Schulorganisation, Berlin 1917, S. 27.

課題である。⁽¹⁾

陶冶された人間はその作用をなす出発点を彼の現存在にもつてはをるが、そこに止まることは出来ないで價値の創造、價値の實現に進みゆく。或るものは他人の精神を價値の方向へ開發することを努め、又或るものは外的な財の産出を、例へば藝術、科學その他の作品を創造しようとするのである。この創造によつて陶冶された人間は社會に負うてをる彼の債務を償ふのである。この共同體中に初めて彼は陶冶された人間となつたのである。彼の本質實現を負うてをるといはなければならぬ。其故に創造によつて彼の生は再び精神的生活の普遍的な潮流へ注ぎ入るのである。彼はその存在の最頂點を引込み思案の中に、自らの精神を教養する態度の中に體驗することは出来ない。文化創造の行の中に體驗するのである。精神の王國に貢獻したといふ意識をもつ時、我々は最も崇高なる享樂の幸福に生きるであらう。我々は取り且つ與へなければならぬ。

進むべき用途を明かに認め、己が力に適合せる課題を見出し、努力して止

(1) Erich Stern, Einleitung in die Pädagogik, Halle 1922, S.278.

まない陶冶された人間は、生の價値を承認して、生を無意味な無目的の自然過程と考へることはない。彼の生活の中には意味があり、價値がある。従つてそこから生と世界との肯定が生じ来る。陶冶の道は禁慾に至らず、價値の創造による社會への貢獻といふ生活に達するのである。陶冶された人間は自らの人格中に含まれる價値を加工し、創造し得るものを創造することによつて共同體のために貢獻するところがなければならぬ。生に於ける喜悅、自己自らに於ける喜悅、しかも同時に文化に於ける喜悅、文化の維持續成に對する責任の意識、それが實に人格の自己享樂である。この意味に於て、人間を教育して陶冶された人格とすることが教育の課題である。⁽¹⁾

かかる陶冶の概念は學校の仕事に對しても常に規定を與へるであらう。個々の教科の教授は被教育者の種々の力を養ふことを期するのであるが、個々の力を養ふこと自體はその背後に存する全人によつて統一せられる時、初めてその意味をもつことを忘れてはならない。どんな些々たる仕事でも、それが教育的の意味をもつためには、教育の全體から離されてはよく

(1) Erich Stern, Einleitung in die Pädagogik, Halle 1922, S. 279.

ない。人格の全體から考察せられねばならぬ。全人が内面的に目ざまされる時にのみ、全人は陶冶されることが出来るのである。其故に様々の教科は如何にかして統一的に総合せられることを要する。單に被教育者に對して世界形象の斷片を示すに止まつてはならぬ。そして、彼に把握し得る世界形象の統一的全體を如何なる度合迄彼がその全意識を以て體驗し得るかが教授者の人格に依存することに就いては既に述べた。

しかし教授はすべての力の統一と完成を促進するのみならず、同時に個性の特殊性を十分に顧慮しなければならぬ。そのためには、個人的な精神組織が十分に開展することの出来るやうにする必要がある。そして、かかる開展は、その個人的な精神組織に適合せる文化財を採擇することによつて成就せられるから、そこで少くとも上級に於ては教科の自由選擇を許さなければならぬ。しかし、この教科の自由選擇を單なる知識の問題として考へてはならない。何故ならば、知識を有するものはなほ陶冶された人間ではないからである。陶冶された人間とは、その個人的な精神組織中に

與へられた素質をその組織に適合せる文化財によつて完成したものに外ならぬ。農夫、職工、労働者もその全精神組織上、人間として完成せられることが出来るが、偏つた教養をもつ學者、藝術家、牧師等はなほ人間としては未完成なものである。

陶冶は創造力の開發を計らねばならぬから、單なる知識の傳達のみを仕事とする學校はこの重要な課題を果すことは出来ない。勿論學校に於ける教授は全然知識の傳達を棄て去ることは出来ぬであらうが、しかし教授の最後のそして最高の任務は精神的勢力の開發、自己創造力の作興にある。人間は内面から生成すべきである。そしてこの生長發達は彼の内面的な力が働くことの出来る結合點に至るところに見出す時にのみ可能である。ここに今日諸方面に於て唱道される勞作思想の根據がある。

要するに、個體の特殊なる精神組織に基づく價值體驗を獨立化せしめるものとして人間に於ける一切の力の開發を、心身兩方面の全體の開展を計ることが陶冶の一般的概念である。ここに價值體驗とは價值の受容と價

値の創造との二契機を含むことはいふまでもない。

しかし我々は、この一般的な陶冶の概念を以て陶冶過程の種々相を表現する代りに、學校に於ける陶冶過程の最初の段階を置礎的の陶冶といふ言葉で示すのが一層適切であると思ふ。何故ならば、先づ第一に、陶冶は最初普遍的なものを以て初まらないで、特殊なものから初まるからである。幼兒の學ぶ言葉、その領會は特殊なものと同じくは勿論、學校の初年級に於ける読み方、書き方、算術等も特殊に基づく。普遍的なものは陶冶の終りにあつて、その初めにはない。第二に、初期の陶冶は更に進みゆく精神教育に對して意味をもつからである。即ち、初期の陶冶は將來の教育の準備である。第三に、普遍的陶冶は人間の全體に關係するが、この全體は個別的なもの、特殊なもの、を前提するからである。其故に陶冶過程の最初に置礎的の陶冶が位置し、その最後に一般的陶冶が存しなければならぬ。

然らばいはゆる職業的の専門的陶冶はどこに位すべきであるか。それは置礎的陶冶と一般的陶冶との中間にあらねばならぬ。全人格にとつて

本質的に特殊なもの、は職業的行動である。價值生活を營む具體的の人間を思ひ浮べる時、我々はどうしてもその個人が精神的な價值體驗の或る位置に立つて、換言すれば一定の職業的な價值創造の立場にあつて、共同體に關與し、價值の世界に結びつき、その立場を中心として一切を人格的に統一すると考へなければならぬ。かくの如き價值世界への結合はとりもなほさず職業である。其故に我々は、一般的に陶冶された人格を語る時、既にその人間は職業に對する陶冶を経たものと考へる。そこで、一般的陶冶は置礎的陶冶と特殊なる専門的陶冶との上に位置するといふことになる。然るに世には一般的陶冶を以て陶冶の過程を初めなければならぬと主張するものが多く、一般的陶冶と云ふのは人の心身の諸方面の發達に意を用ひ、其の人格を進め、將來如何なる職業に従事する場合にも必要とする基礎的性能を養成することを指すのであつて、單に一技一能を練り、特殊の職業の直接の準備をする如きことに反するものである。(1)といふ見方が廣く行はれてをる。かかる一般的陶冶の概念はここに我々のいふ置礎的陶冶