

は哲學上の世界觀の了解に三種の類型を把握したがスプランガーは人格の上に六種の類型を見出し、フリッシュユアイゼンケイラーはデルタイの世界觀の類型に倣つて教育學說に三種の類型を立てエルンスト・フォーウインケルは教育法に五種の類型説を立てた。

教育の事實は理論や學說に先つて起り、教育の理論學說は教育の進歩を促がす指導者の地位に立つやうになつたが教育學を過重する弊は學理から教育の事實が生れ出るやうな誤解を來し、教育の事實に遠ざかつた書齋教育學者が實際教育を指導する權威者と仰がれるやうな變態を生じた。デルタイは一方には純粹思索による形而上學的の學問を排斥すると共に經驗的事實の範圍を脱することが出來ず而かも其の研究法では到底意味や價値の世界即ち當爲(ゾルレン)を見出す事の出來ぬ自然科学にも反對して自己の生命の體驗を基礎とする歴史の了解によつて人生の意義と價値とを把握しようとした。デルタイ獨特の精神科學的考察法は遂に其の共鳴者の手によつて現今の文化教育學を生み出した。文化教育學はナトルプの社會的教育學のやうに數學と同列に嚴密な純粹思考によつたも

のではないが現實の文化生活全體に根柢を置く所に人間味を有ち且つ特殊の立場がある。ナトルプの學說は論理的に嚴密な組織系統が整然として完備し少しの曖昧矛盾がない事は人の知的要求を満足するには餘あつても情意の方面を顧みぬ所に慚らぬ所があり、人間味の足らぬ所に一種さみしさを感ぜしめる。つまり學理的形式的には理路整然としてゐても其の内容が一律空虚である爲に到底複雑な人生の具體的事實や歴史を説明するに足らぬ。デルタイの精神科學的考察法は生命其物から出發し體驗に基礎を置き具體的經驗的事實に重きを置き而かも普遍的意義を有する人生の意義と價値とを把握せんとする所に教育學の爲に新生面を開いた。

文化教育學はスプランガーとリットによつて代表されてゐるが其の學說の内容は必ずしもデルタイの哲學のみでなく兩人共にフツセルの現象學并にリツケルトの價値哲學の影響を受けてゐる。スプランガーとリットは文化教育學中の精神科學派に屬する。



## 第九章 スプランガーの教育學

### 一 閱歷及び著述

スプランガーはデルタイから起つた精神科學派の代表者であると同時に新時代教育學者中の第一人者である。見渡す所現代新獨逸の教育學界に於て彼の右に出でる學者がない。彼は實に現代教育學の精髓とも權化ともいふべき文化教育學を代表してゐる。彼は名實共に教育思想界の泰斗と仰がれる非凡の人物である。スプランガーは千八百八十二年(我が明治十五年)伯林の西郊グロースリヒターフェルデの一人商の子として生れた。彼が學者の子でもなく教育者の子でもなく又牧師の子でもない所は家庭教育上に何等の傳統的偏見を扶植されなかつた事を證明して餘ある。彼が平民階級の出身であることは一般民衆に對して

深い理解と同情とを有ち其思想が現代思潮を代表する上に極めて好都合であつた。彼は今年四十七歳の働き盛りで、敬虔眞摯の念を以て一身を人生問題の研究に捧げてゐる。今後彼の思想上の發展は刮目して待つべきものがある。彼は伯林大學に學んでデルタイとパウルゼンに師事したが今日まで學界に於ける彼の業績を見ても兩師に對して出藍の譽を荷ふには十分である。彼は一面にデルタイの犀利奇警な詩人肌を具へ同時に一面にはパウルゼンの溫厚着實な教育者氣質を有つてゐる。彼は其の著書の中で教育の嚴密な學的研究は大學に屬するが大學の教育學の教授は學者たると共に教育者の陶冶的精神を具へねばならぬと主張してゐるのは恐らく彼自身の理想と抱負とを最も眞率に言ひ表はしてゐるのであらう。彼の意中の理想的教育者は言ふまでもなく不世出の教育家ベスタロッチである。彼は教育學者として偉大な抱負を有つと共に彼の内心には絶えずベスタロッチに共鳴する熱情が燃えてゐる。極めて平凡の語を以て言ひ表はせば、彼は伯林大學教育學講座の擔任者として、第一流の教育學者たると共に、人格陶冶を自己の天職とする實際教育家たらんことを期するのである。



學者として又研究者としては極めて優秀非凡であつても生きた人格を陶冶する教育者としては特に尊敬を値せぬ大學教授の多い中にスプランガーは學者にして教育家を兼ねる長所が著しい事は、現代教育學の代表者として大に敬意を表すべきである。此の點に於てスプランガーは其の恩師パウルゼンと彷彿たる所がある。否出藍の譽を荷うてゐる。パウルゼン教授が田舎の農家の子弟であつた事實も、彼の温厚着實な人格を思はしめる一助になる。スプランガーは自己の學說から教育者の人格類型を論じてゐるが彼が其の理想の具體的人物として頭腦に描いてゐる模範人物はベスタロッチー其人である事は毫も疑を容れぬ。よし假りにスプランガー自身は實際教育家としてベスタロッチーに匹敵する程の教育事業を成し遂げずとも内心にベスタロッチーに私淑して其の精神を彼の學說中に織り込み陰に陽に之を世界に鼓舞し無數の教育者の精神の中に之を啓培活躍せしめ現代に於て再び其の生命を清新潑刺たらしめる事はスプランガーに取つて實際教育家としての顯著な功績と言つても決して溢美の讚辭ではないと思ふ。彼の著書はデルタイの學風を受けて何人も日常目撃してゐる人生の具體

的事實に立脚する所から、全篇に生きた熱血が通つてゐて讀者をして思はず案を拍つて快哉を叫ばしめる所がある。詩でなくて詩的の興味があり小説でなくて小説的の情趣がある。彼は抽象的の理論を述べるにも決して具體的の事實の立場を離れぬから讀者は理論を讀みつゝありありと具體的の事實を頭腦中に描くことが出来る。デルタイの語を用うれば讀者は彼の體驗を追體驗して如實に彼の意義を把捉することが出来る。理論上の複雑な議論を讀んでも藝術上の鮮かな作品に對して其の意義を直觀するやうな心地を持たされることが少くない。彼の語はヒシヒシと讀者の心琴に觸れて金鐵の聲を發せしめる。此の點に於ては確かにデルタイの衣鉢を襲ぎ從來の血の氣を失つた乾燥無味な學者風の著述の弊を一新して餘がある。彼自身も如何に此の點に苦心してゐるかは彼の名著「生の形式」の序文を見れば極めて明瞭である。此の名著は最初はデルタイから得たヒントによつて僅か二週間許りを費やして一氣に書き上げた論文が其の核心となつてゐる。彼は此の核心を根柢として多年日夜觀察と研究を積んで歐洲大戰勃發の年即ち彼が三十二歳の時に初版を出して學界の老大家を驚かした。而



かも其の觀察は所謂書齋學者の思想の遊戯ではなくて根氣よく日日起る世上の出來事や歴史上の事實に照して根本思想をあてはめて其の誤なきかを忠實に検討した。私はスプランガーの序文を読んで英國のホップスが其の名著レグアイアサンを出す前に歐洲大陸旅行中約一年間一日も其の思想を練らぬ事なく馬に騎つてゐる時も馬車に乗つてゐるときも間斷なく考へて考へて考へ抜いたといふ美談を思ひ出して流石名著となつて後世に残る程のものゝ中には著者の生々しい熱血が流れてゐることを痛感すると共に多年眞劍の努力に成つたスプランガーの「生の形式」がとこしへに世界の讀者の共鳴を喚び起す事は疑はれない。彼は戰時中も其の研究を怠らず初版發行七年の後第二版を公にする時には初版に訂正増補を行ひ而かも自己の思想がまだ固定したものでない事を序文に告白してゐる。其の末文に引用してゐる「人生に對する敬虔の念より以上に高尚なる宗教なし」といふゲーテの名句は眞に彼が學者として其の研究に捧げる獻身的精神の發露である。是は正に神に對する畏敬其の物である。尙ほ彼の研究は第二版發行の後三年「青年期の心理學」となつて現はれた。此の點に於ては同一の問題の

研究に終生の勞を惜しまなかつた恩師デルタイの面影が彷彿として窺はれる。彼は三十二歳の壯時に歐洲大戰に遭遇し五年間同胞と共に生活の困苦を嘗め國家危急存亡の秋に際する國民試練の心情を深刻に體驗し尙ほ引續き帝國の瓦解から共和國の出現に至る國家の大變動を目撃し此の間に起つた思想の動搖と教育制度の變遷を閱歷した事が彼の研究に如何に深刻な刺戟を與へ且つ其の思想を練磨したかは想像に餘ある。彼は容易に遭遇し難き時代に遭遇してゐる。彼は帝國の没落を何と見たか。彼は新獨逸の將來に何を望んでゐるか。革命直後に出版された彼の小著「文化と教育」の序文中に彼は明かに其の意中を吐露してゐる。新獨逸の建設は何と言つても教育の創造力に待たねばならぬ。此の建設意志即ち創造意志は幸にしてまだ獨逸國民の心に生命を失つてゐない。併し假初にも此の意志の訓練を怠つたならば折角獲得した自由もあたら危険な誘惑に陥つて仕舞ふといふのが彼の見方である。彼は同時に百年前ナポレオンに蹂躪された國難の當時を追想し純獨逸國民教育を鼓吹したフイヒテの熱烈の語を用してゐる。獨逸の現状は何人にも百年前の當時を思はせる。スプランガーは



熱烈の愛國者たる上に於て毫もフイヒテに劣らぬ。彼は思想上フイヒテの影響を受けてゐる所が少くない。此の小冊子は戦時中に發表した六篇の論文集であるが決して人氣取りや際物風の戦時論文ではない。尤も全然時事問題に觸れぬ譯ではないが六篇共に眞摯な學者的態度を以て書いた教育學上の眞面目な研究論文である。而かも其の中には文化の本質觀に基いた彼の教育上の理想が躍如として現はれてゐる。就中其第一篇の「古代より現代に至る教育學の主潮」には最後に自ら自己の立場を暗示してゐる。彼は新時代のフイヒテを以て自任してゐるか否かは固より知り様もないが其の言ふ所から推測して我々が彼を以て之に擬することは不當でない。フイヒテの壯烈な精神は明かに彼の胸中に活躍してゐる。彼は此の點に於てもナトルプ、ケルシエンシユタイナと歩調を一にする。

話は元に戻るがスプランガーは千九百〇五年二十三歳で伯林大學で哲學の講師となり千九百十一年二十九歳で實驗教育學の泰斗モイマンの後任としてライプツヒ大學の教育學の教授に轉任し更に千九百二十年三十八歳でリールの引退の後を襲いで伯林大學の教授となり哲學、教育學の外教育制度問題に就いて講

義をなした。歐洲大戰と革命とはライプツヒ大學教授時代で經驗した。

歴史を重んずる學風は伯林大學の傳統であるが彼は此の學風を特にデルタイとパウルゼンとに承けてゐる。教育史の研究に力を注いだ點に於てはスプランガーはパウルゼンの外オットー、ウイルマンやルドルフ、レーマンに比することが出来る。彼が伯林大學講師時代やライプツヒ大學教授時代の初期に發表した著書は多くそれである。ルソーの文化理想(千九百〇八年)ウイルヘルム、フォン、フムポルトと人文主義の理念(千九百〇九年)大學の本質の變遷(千九百十三年)獨逸教育政策の二十五年(千九百十九年)等である。

彼はデルタイから精神科學的考察法を承け繼いで主として之を教育の方面に活用し且つ獨創的研究を積んで之を深化大成した。彼は伯林大學講師になつた年に精神科學の基礎といふ書を公にし七年後にはウイルヘルム、デルタイと題する一書を公にし其の二年前には「哲學及び世界觀(千九百十年)」を著し、又精神科學の現状及び學校(千九百二十二年)といふ著述もある。デルタイの精神科學的心理學を祖述し且つ大成した書は言ふまでもなく彼の名著たる「生の形式」である。こ



の研究の繼續と見るべきものが千九百二十四年に發表された「青年期の心理學」である。此の二書は彼の名著として長く後世に残るものと思はれる。

スプランガーにはまだ文化教育學の銘を打つた系統的の著述がない。文化教育學と命名した著述は他に存在してゐるが其の著者は到底スプランガーに比すべき程の學者ではない。彼が教育學に關する思想を發表したのは寧ろ斷片的であつて系統的でない。前記「生の形式」にも「青年期の心理學」にも必要に應じて教育學上の思想が現れてゐる。彼の教育學上の立場は前記の「文化と教育」の論文中心に見る事が出来る。千九百二十年に公にした「教員養成に關する意見」と題する小冊子中には表題の問題の外に陶冶(教育)陶冶價值、陶冶可能性等の節を設けて彼の教育學の思想の大要を述べてゐる。彼の教育學を稍系統的に叙述してゐるのは彼の門人のエリツヒ、ステルンの教育學概論である。併しこれはスプランガー以外の思想も取り入れてゐるから其の代表作と見るには足らぬ。切言すればステルンの書を以てスプランガーの學說を論評することは出来ぬ。同じスプランガーの門人たる我が國の千葉命吉氏が千九百二十三年の講義を筆記し更に之を意譯

して「スプランガー文化教育學講義と其の批判」と題して公にしてゐる。これは批判といふより自説の宣傳が多いのみならず千葉氏自ら筆記の不十分なことを告白してゐる位であるからこれをスプランガーの著書又は其の譯書同様に見做すことは出来ぬと思ふ。今日の所ではスプランガー自身が斷片的に公にした著述や之を材料として叙述したものに依るより外はない。千葉氏の著も同氏自身の主張を除けばスプランガーの學說を知る好材料たることは疑はれぬ。スプランガーも既に大學で自説を講述した位であるからそれを組織的系統的に述べた文化教育學を公にする日があることを期待してゐるのは私一人ではない。獨逸學界の人々も均しく鶴首して之を待つてゐるが容易に出さないのであるが如何に慎重に研究を積んでゐるかが察せられる。彼の教育學の基礎をなしてゐる「生の形式」さへ第二版の訂正をなすまでに七年間の研究を費やし更に三年の研究を重ねて其の續篇とも言ふべき「青年期の心理學」を公にした所から見れば現代教育學の泰斗と仰がれてゐる彼自身の生命とも膏血とも言ふべき教育學體系を公にするに慎重の態度を執ることには洵に無理はない。併し彼は今年まだ四十七歳の壯



者であるから教育學體系が公表されぬ中に此世を去るやうな事があらうとは思はれぬ。第三者の私達は一日も早く彼の教育學體系の公表を期待して已まぬが此の書が公になつても彼は終生其の研究を怠らず其の増補修正を試みるであらう。一旦其の書が出たものとすれば決してデルタイのやうに未完のものでなく完成した書となつて現はれるであらう。假令初版のまゝであつても「生の形式」と同じく恐らく學界の名著として後世に喧傳され教育史上に於てはヘルバルトの教育學のやうな功績を残すのではないかと想像される。これは強ちに私の空想ではあるまいと信ずる。

## 二 學 說

私は自からスプランガーの著書を私の頭腦に咀嚼し得た所に基づいて(一)構造心理學(二)文化教育學(三)教育制度論の三項に分つて彼の學說を述べたい。

### 一 構造心理學

スプランガーはデルタイの精神科學的心理學を承け継ぎこれを祖述し之を大成して構造心理學と名づけ世人も多く此の名を以て呼んでゐる。精神科學的心理學の特色を表はす根本概念たる(一)體驗に基づく了解(二)精神構造(三)類型の思想はデルタイから其のまゝ承繼いでゐるが彼は更に價值哲學を取り入れ現象學的方法を用ひて其の説明の仕方は一層徹底し且つ系統的になつた。デルタイに取つては其の心理的考察は歴史の了解の基礎を説明する一種の歴史的認識論であり同時に精神科學の基礎學であつたがスプランガーに至つては其の應用の方面が變つて教育學の基礎學となり單に過去の歴史を主とせず一般文化の認識論とも言ふべきものとなつた。文化の認識即ち體得は教育を可能ならしめる根本であるから彼の構造心理學はやがて教育の可能と限界を説明する基礎學とも言ふべきものになる。教育學を始めて科學の域に進めたヘルバルトは倫理學を教育の目的を示す基礎學とし心理學を以て其の方法を示す基礎學と定めたが之と對照して考へればスプランガーの構造心理學は心理學の上に倫理學の任務をもこめて此の兩者を融合し且つ綜合統一した趣がある。何となれば彼の心理學は教



育の目的と方法との雙方の基礎となるからである。

(イ) 精神構造と超個人的價値の創造

スプランガーの構造心理學はデルタイの精神科學的心理學を出發點として一層之を展開したものであるからデルタイが從來の心理學に對して反對してゐた點は悉く之をスプランガーの構造心理學の見方に移すことが出来る。デルタイは當時隆盛を極めた心理學即ち十九世紀の後半に自然科學の研究法殊に實驗を襲用した心理學に反對した。實驗心理學は精神の機能を研究する事に成功してゐるが機能研究の一方に偏して意識内容を全然無視してゐるから自然科學的研究法に依つたのでは精神作用の内容たる人生の意義や價値には少しも觸れぬのみならず、生きた蛙を解剖すれば其の生命を奪ひ去るやうに意識の内容を分解すれば人生の意義を破壊してしまふ。そこで精神作用を器械視せず絶えず活動し且つ流動する生命の躍動と見て人生の意義と價値とを把握しようとするれば自然科學的心理學の範圍を脱してデルタイの唱へた精神科學的心理學の領域に入るのである。實驗心理學に反對するものは當然實驗教育學に反對せねばならぬ。

スプランガーは實驗教育學を排斥した第一人者である。併し此等の實驗心理的研究が教授法の參考となる效績は否定せぬ。抑々精神作用の意義や價値は單に個人精神の内面たる主觀の上に止まらず個人を超越した客觀的價値を有してゐるから從來の心理學が試みてゐたやうに單に精神の内面たる主觀の分解のみによつては到底之を把握することは出来ぬ。換言すれば意義や價値は本來主觀的精神構造に内在する可能性を外界の客觀的事物に表現するのであるから主觀と客觀の關係によつて初めて成立つ。例へば茲に發明家が極めて有利な製造機械を發明したとすれば其の精神作用の產物は經濟價値を創造する。而かも其の經濟價値は發明者や發明者から直接に買つた工業者に有效である計りでなく何時何處の何人が其の機械を製造し且つ使用しても同じ經濟價値を有する上には變りはない。即ち其の發明といふ精神行爲の意義は個人を超越した經濟價値を創造したのである。而かも其の超個人的價値は主觀的精神行爲によつて創造されてゐるが其の價値は單に發明者の主觀内に止まらず客觀的に有形の事物なつて表現されてゐる。即ちと主觀の精神作用は客觀の事物に意義を附與する事に



よつて其の價値を創造する。而も其の價値の根源は主觀の精神構造に内在する。尙ほ畫家が名畫を創作したと假定して創作者自身がそれに依つて自己の主觀内に藝術的價値を體驗するのみならず、創作者以外に之を鑑賞する人達が誰も一樣に其の藝術的價値を見出すものとすれば、畫家は其の精神行爲によつて自己を超越した客觀性を有する藝術的價値即ち超個人的價値を創造したのである。若し名畫が商業上の廣告に利用されて成功したとすれば、藝術的價値の上に更に經濟的價値をも伴ふものである。尤も廣告用の繪畫には經濟的價値は多くとも藝術的價値が少いのや殆んど皆無のものがあるのも勿論である。而も此等の價値は實驗心理學の行ふ主觀のみの分解によつては到底把捉する事を得ぬものである。上述の如く精神作用を機能の上から見ず、其の内容即ち人生との關係即ち意義や價値の關係上から考察して見れば、此等は決して主觀界に止らず、主觀以外の客觀界との關係を離れる事は出来ぬことが明瞭となる。斯の如く人間の本性は決して主觀界のみに立籠つて獨立し得べきものでなくて、絶えず客觀界と密接な關係を脱することは出来ぬ。精神科學では價値は人間の本性即精神構造に内在する

ものとし、精神の行爲即ち生命の活動を價値の實現と見る。價値の實現は即ち價値の創造である。前に述べた超個人的の客觀價値は其の客觀性に就いて考察を進めれば、やがてウインデルバンド、リツケルト一派の價値の普遍的妥當性を思はせる。スプランガーは構造心理學の價値に關する點に於てウインデルバンド、リツケルトの價値哲學から得た所が多い事は争はれぬ。ともかく其の價値概念はデルタイよりも一層明瞭であり、且つ一層深く徹底してゐる。スプランガーは其の構造心理學を叙述してゐる「生の形式」の一名を「人格の精神科學的心理學及倫理學」と名づけてゐるが、それは單に人格の心理學及倫理學たるに止まらず、其の倫理學就中價値に關しては價値哲學即ち文化哲學を包含し、又教育學の基礎學として文化哲學の骨髓を備へてゐる。辻幸三郎氏が「生の形式」の翻譯に文化哲學概論と命名したのは、其の中に文化哲學を包含してゐる所に據つたのであらう。スプランガーの精神科學を文化哲學と見れば、彼の精神科學的心理學は文化哲學的心理學と名けてよい譯である。我々は此の書によつてスプランガーの文化價値哲學と教育學の根本思想を窺ひ知ることが出来る。尙ほ個性の類型説に於ては、其



の類型の認識の上にフツセルの現象學的研究法たる本質直觀法を採用したことも掩ふ可らざる事實と見てよからう。此の點に於てスプランガーは現象學派に屬するものとも見られる。スプランガーと併び稱せられるリットに至つては此の傾向は一層明瞭である。

スプランガーが「生の形式」を論述するに方つて期せずしてリツケルトの立場と一致するやうになつた事は千九百二十三年に出版した同書第三版の序文に之を明言し尙ほ歸着點は同じであつても出發點が違ふことを辯明してゐる。リツケルトは論理學の問題から出發し、スプランガーは心理學の問題から出發して而かも其の行き方はリツケルトは歴史的でありスプランガーは系統的である。そして兩者の立場の一致はリツケルトが千九百二十一年に公にした「自然科學的概念形成の限界」といふ書の「非現實的形體と歴史的了解の一節」と言つてゐる。尙ほリツケルトの考へてゐる心理學はスプランガーの排斥する心理學を指してゐるのでリツケルトは心理學を自然科學の中に數へてゐるがスプランガーの心理學は大に之と違ふことを辯じてゐる。

スプランガーは其の精神科學的心理學を構造心理學と名づけてゐるだけあつて精神構造に關する研究は緻密精細を極め恩師ヂルタイよりも數歩を進めてゐる。ヂルタイは人間の精神を全一的に活動し絶えず發展するものであると考へ個人によつて全體として特色のある價值を創造する根柢を精神構造と名づけた。ヂルタイは構造の思想を死物の構成と異なつて生物の機關の構造が自己の法則によりて發達し而かも共同の目的に統一されて働らく意味を借りて來た。精神構造の中には自己の價值即ち生活の意義を内包し之を外部に表現しようとする傾向を有つてゐるものであつて個人の價值創造は此の構造によつて始めて可能であると考へた。スプランガーはヂルタイの生物學的目的觀の基礎を價值哲學に求め超個人的の價值規範を立て、此の精神構造の概念を一層明確にした。即ち精神構造を個性に内在してゐる客觀價值を實現する精神の行爲關聯と見た。詩人が個人を超越した客觀價值を實現する作品を作り發明家が超個人的の經濟價值ある機械を發明するのは皆客觀價值實現の可能性を具備する精神構造の然らしめる所である。詩人や發明家は天性各自價值創造の精神行動をなし得る固



有の精神構造を具へてゐる。スプラランガーの精神構造はデルタイが生命の本質として考へたやうに絶えず價値を創造して永遠に精神生活を向上發展しようとする傾向を保有してゐる。此は蓋し人間の本質から出づるものであつてベルグソンの生の躍動即ち創造的進化又はオイケンの精神生活の思想と似通ふてゐる。此の點に於てスプラランガーの教育學中にはオイケンの哲學に基いた人格的教育學の主張を十分に取り入れてゐる。個人的人格の發達も社會文化の進歩も此の根柢によつて始めて明瞭に説明が出来る。斯の如く精神構造を以て價値創造の根源と考へる時は其の中には個人を超越した價値即ち規範の觀念が包含されてゐる。精神構造を以て單に價値創造の根源となる個性の相違と考へれば心理學上の問題に過ぎぬが客觀價値實現と價値の意義を追窮して行けば遂にリツケルトの價値哲學の思想に逢着する。そこに文化哲學の性質が具はる。

スプラランガーは詩人が超個人的の意義ある詩を作ることと價値の客觀化と名づけた。詩は其の人の心情を表現したものと見れば其の人を離れては十分に了解が出来ぬ譯であるが一方から考へれば全然個人的關係を離れても十分に其の

意義を了解し且つ其の價値を體驗することが出来る。例へば「古池や」の句の中には芭蕉といふ個人と無關係に或る永久的の意義と價値が實現されてゐる。名畫や塑像や書籍や機械等に就いても同様に考へることが出来る。此等有形の事物は孰れも主觀内部の精神行爲を外部の客觀界に表現したものであり、世人は客觀界に實在する此等有形の事物を通じて自己の主觀界に於て此等の有形事物の根源たる作者の精神行爲の意義を把握し其の價値を體驗する事が出来る。例へば汽車の信號も一木片の運動に過ぎぬが此の有形の事物によつて精神行爲たる命令禁止と同一の意義を表はすことが出来る。西瓜畑の繩張りも物質的の事物でありながら此畑に立ち入る可らずと同様の意義を持ち而かも其の意義は一二の個人に止まらず廣く一般的に通用する。即ち超個人的の客觀價値を表はす。風俗習慣禮儀作法等も最初には個人間に行はれたものが一般的となつて超個人的の意義を有つやうになつたものである。此等は孰れも人間の生活に於て本有の價値創造の傾向が人格の内部から外部に客觀化せられたのである。我々が今日の經濟、政治、宗教、學術、藝術等を總稱して文化と言つてゐるが此等は凡て精神行爲の



産物であつて精神構造の内部に潜在してゐる価値可能性を外界に實現したもの即ち客観化したものに外ならぬ。即ち客観的文化は個人の主観内に潜在せる価値可能性の表現に外ならぬ。吾人を圍繞する環境は自然界と自然物を除けば悉く個人の主観から湧き出た価値實現たる客観文化に外ならぬ。

斯く考へるとスプラランガーは文化の各方面即ち文化の構造を精神構造によつて説明せんと試みてゐることが明瞭である。彼の文化哲學は人格觀念即ち精神構造が中心問題をなしてゐる。これはデルタイが體驗に基づく了解によつて人類の文化史を解釋しようとして試みたのと同一致に歸着する。

#### (ロ) 客観精神

価値が客観化されるれば書籍、繪畫、塑像、機械等のやうな有形の事物となつて表現されるが、かゝる有形の事物其の物は直に之を文化とも価値とも言はれぬ。誰にも讀めぬ書籍には何等の意義もない。使ひ道の分らぬ機械には価値がない。樂器の価値も生きた弾き手の技術を待つて始めて生ずるではないか。此等の死物は凡て生きた人間を待ちて始めて其の表現してゐる意義と価値とを具體化する

ものである。スプラランガーは生きた人間を離れて全然抽象的には意義や価値を考へぬ。随つて人類の文化は全然死物としてのみ實在せず、生きた人間の精神を待つて實在するものであるとを知ることが出来る。即ち文化は人間以外の世界に實在せず客観的具體的に生きた人間を通して實在する。切言すれば価値の實在は一種の精神的實在である。生きた人間に了解されぬ意義や価値は何處にも實在性を有たぬ。主観的精神から外部に表現された価値を客観価値と名づけるが客観価値を表現してゐる客観文化は全體として人類の一大精神の客観化と見ることが出来る。スプラランガーは此の大精神を客観精神と名づけてゐる。彼は個人的の主観精神を離れて別に實在する客観精神を考へたのではなく寧ろ主観精神の客観化の全體其の物とを指したのである。無數の具體的の主観精神に客観化されてゐる精神其の物である。我々は客観文化によつて其の實在を知ることが出来る。個人が各自特有の価値創造をなすのは自分の精神構造によるのであるが社會の文化の多種多様なのは之を客観精神の構造と見做すのである。彼の客観精神は形而學的の精神であつて固より常識や科學でいふ精神ではない。其の實在も



固より形而上學的の實在である。随つて常識では客觀精神を客觀文化と考へて置けば分り易い。此の精神を傳統的の唯理哲學の精神の意義殊にヘーゲルの用法に従へば一層明瞭である。形而上學的に考へれば大きな客觀精神の構造が個人の精神の上に反映して其の精神構造をなしてゐるのである。つまり古今の哲學思想の上に屢々唱へられた所謂大宇宙、小宇宙、大我、小我の關係である。併しスプランガーは具體的經驗的現實的の立場を去つて先驗的の純粹思考による思索に耽つて先驗的普遍的の妥當性を求めるのではない。彼の所謂價値は超個人的であるが、全然超時間的ではない。若し超時間超空間的の價値を唱ふれば其の普遍的妥當性を求める點に於てリツケルトの價値の世界と全然一致することになる。併しスプランガーは餘程其の邊まで接近してゐるが今一步といふ所で決して此の點までは進まぬ。例へば數學の定理は一々之を證明する人があつてもなくても古今東西に通じて真理たることを失はぬ。即ち超時間的超空間的の真理である。即ち普遍的に妥當である。リツケルトは斯くの如き價値の世界の實在を考へた。スプランガーの客觀的文化價値は餘程これに近い所まで行つて居る。

が決して現實の立場を離れぬ。彼の客觀的文化は有形の死物其の物ではなく、或る意味に於て生きた人間を通じて精神的に實在するものと考へてゐるがさりとて文化は決して客觀化された有形の事物を離れぬ。換言すれば文化は物質精神の兩界に跨つて實在し一面に於て時間空間の制限を受けてゐるものと見る。これはプラトンが現實界の外に理念界を考へ二元論に陥つたのに對してスプランガーは現實の客觀文化の中に比較的普遍的妥當の價値を把捉しようとする。例へば美の理想の實在を現實を離れた理念界に求めずして近く現實界に於て藝術の具體的作品中に把捉しようとする。此の點に於てスプランガーは飽くまでデルタイの學風に據り忠實に其の衣鉢を襲いでゐる。故に彼の文化は全然超時間的ではなく飽くまで時間の制限中に實在してゐる。直接に個人に關係なく客觀的の文化價値を創造する所は超個人的たると共に或る程度まで超時間的であるが彼は決して精神科學派の歴史的立場を捨てぬ。此の超時間的であつて而かも時間に制限される超時間的的時間性の見方はスプランガーの特有の立場であり精神科學の特色であつて歴史を重視するデルタイの精神が最もよく見られる。ス



プランガの文化の思想は其の絶頂はプラトンの理念界にも近い超時間の雲を貫いてゐるが其の麓は泰然として時間の地盤に基礎を据えてゐる。

#### (ハ) 個性の類型説

スプランガーはデルタイの類型説を個性の上に應用して個性の理想的根本的類型に六種の區別を唱へた。これは彼の名著生の形式即ち人格の精神科學的心理學及び倫理學の中心問題であつて彼は此の根本思想を闡明する爲に多年の研究を續けた。スプランガーの個性の類型説は其の公表以來既に廣く學界に採用されてゐることは最早周知の事實である。個性の類型は取りも直さず精神構造の類型と見るべきである。此の分類は一面文化價值の分類に相當する。個人の精神構造即ち主觀精神の構造は客觀精神即ち客觀文化の構造を反映するものであるから相互に獨立した社會文化價值の各領域はこれに對する精神構造を主觀精神の内部に有たねばならぬ。例へば社會の客觀文化に經濟、政治、藝術、宗教と夫れ夫れ獨立した價值があるとすれば夫れ等は個人の精神構造上に之に相當する價值創造の方向が實在せねばならぬ。彼はかゝる價值創造の方向を根本として

個性の類型を區別した。即ち精神行爲が創造する價值の方向によつて之を代表する類型を分類した。此の分類は個人的には個性并に人格の分類であり社會的には文化價值の分類に相當する。個人は其の精神構造の中に各種の文化價值を實現し得べき素質即ち價值可能性を具へてゐる。此の點に於ては萬人共通である。併し自ら實現せんとする價值の方向即ち價值創造の方向や文化價值體驗の領域は個人に依つて一様でない。其の中には一定の個人に取つて特に中心となるものと然らざるものがある。例へば商人は經濟價值の實現に主力を注ぎ政治家は政治價值の實現を眼目とする類である。併し唯其の一方面のみに止まつて少しも他方面が無いといふ人はない。スプランガーの個性の類型は左の六である。(一)理論的人(二)經濟的人(三)美的的人(四)社會的人(五)權力的人(六)宗教的人である。理論的人は認識的立場の人で事物の本質を把握せんことに努力する學者研究家の如きである。經濟的人は實際生活に於いて利用厚生の途に主力を注ぐ實業家の類である。美的人は美的價值の創造を生命として印象を表現する藝術家の類である。社會的人とは人間の生命の根本的方向を代表するもので社會共同の精



神に富んだ人である。権力的人は自己主張の強い活動勢力の旺盛な人で他人を統御支配するに長ずる。宗教的人は人間最高の満足を與へる價值體驗を求めて人生の全意義を確立しようとする人である。此等は個性の本質によつて類型を立てた點に於てガレヌスから始まつた傳統的の氣質の分類に類した所がある。ガレヌスは生理的の根據から氣質の類型を立てスプランガーは精神に内在する價值創造の方向即ち意義傾向から立論した所に大きな懸隔がある。スプランガーは詩人が詩を作り繪師が繪を書くにはかゝる精神的產物を出すやうな特有な精神構造が生まれついてゐるものと見る。即ち特殊の意義を表現する精神行爲に對しては之に相當する精神構造があるものと考へ其の根本形式を六種を分つたのである。従つて此の六種の類型はやがて人格の類型を示し精神的產物たり歴史的事實たる社會文化の由來を説明する。スプランガーの「生の形式」は個性并に人格の形式であると同時に精神行爲即ち價值創造、價值體驗の形式を示すものであつて、スプランガー自ら明言する如くあらゆる精神現象を其の構造の上から解釋せんする。一個人の精神構造には凡ての種類の價值を創造せんとする諸傾

向が内在してゐるが就中一定特有の價值方向が中心となつて他を支配せんとする。そこに人格の本質が成り立つ。此の作用は人の良心が其の行爲を支配する様に似てゐる。人格の倫理學の名稱は蓋し茲に起つてゐる。彼が六種の類型を挙げたのは人格價值の一方面のみを引き離して獨立に考へた所謂「理想的」の基本類型であつて丁度それに適合する具體的の人は實際には存在せぬ。具體的の個人は以上六種の基本類型即ち價值創造の諸方向が種々の割合に複合した混淆型に相當する。併し前に挙げた類型に相當して最も忠實にして且つ代表的な實業家、藝術家、教育家、政治家、宗教家に就いてスプランガーの言ふ所をためして見れば誰も其の所説が具體的人物に對して極めて適切な説明を與へる事に首肯せぬものはない。スプランガーの個性類型説は机上の空論でもなく他人の研究や書籍の寄木細工の比ではなくて彼が满腔の熱血を注いだ全然獨創的の新研究である。

(三) 價值體驗と了解

デルタイにあつては體驗に基づく了解は彼れが重きを置いた歴史の了解を説明する爲の一種の歴史認識論であつたがスプランガーは嘗にこれに止まらず體



験に於ても了解に於ても更に研究の歩を進めて教育學上に大きな貢獻をなし殊に體驗の語の如きは今日は最早一般の通用語となつてゐる。體驗は外部から與へられたものでなく個人が自己の生命の活動其物、即ち精神行爲の意義本質を直接に把捉する内的經驗を指す上に於ては、精神科學派の見解は孰もデルタイのそれに變らぬ。人は本性として人生の意義と價值とを把捉せんとするものであるから個人が自己の生命の活動として表はれた意義又は價值を直接に把捉することは即ち自己價值の體驗である。體驗は精神の一方面又は一部分の作用を指すのではなく精神全體の活動である。例へば藝術價值を創造するに際して自我が全體として活動高潮するので精神の他の方面が少しも影響されぬ事は不可能である。體驗は精神の全體に深い印象を残す上に於て歴史的の性質を有つ。又體驗は反覆することによつて一層印象を深くする所から發達の可能性を有つ。此の點はケルシエンシユタイナーやテオドロル、リッドが教育上に利用した所である。換言すれば人は一たび價值を體驗すれば更に新たな價值を實現せんことを欲求する。價值體驗はやがて新たな價值創造を喚び起す。體驗は人を價值の客觀化

に推し進める。體驗は記憶や印象に止まらず之を外界に表現せんと要求する。それが價值の創造となり精神内容の充實となり人格の向上發展となる。此の思想を教育に應用すれば重要な意義を生じて来る。體驗は本來自己の直接の内的體驗であり自己價值の把捉であるが、他人が其の價值體驗を外部に表現し之を客觀化して社會の文化となつてゐるものをも同様に自己の内的經驗に移す事が出来る。これが他人の創造した價值即ち文化價值の體驗である。例へば詩人の詩の意義を味ひ繪畫の意味や價值を鑑賞する類である。此等有形の事物に表現された意義は原作者以外の人の精神に原作者同様の精神活動を喚び起すことが出来る。デルタイの所謂追體驗である。此追體驗がどの程度まで原體驗に近いかといふことは、スプランガーの説によれば、兩者の間の精神構造の如何に關係する。兩者の構造が相近い程ど其の接近が可能である。デルタイは追體驗の理論によつて歴史の了解を説明した。即ち體驗に基づく了解である。スプランガーに於つても體驗の理論はやがて了解の心理の基礎を作り其の了解の心理が現代教育學に新方面を開拓しつゝある。スプランガーは了解を以て客觀化された表現を



通して意義を認識する道と考へる。即ち精神科學的心理學に特有な認識方法である。具體的に客觀化された表現を通して主觀精神が客觀精神に接觸する道と考へる。了解は意義表現又は客觀價値を鵜呑にする事ではない。之を表現し之を客觀化した精神行爲の意義其の物に徹透して直に内的關聯を把握する事である。換言すれば客觀精神が主觀精神の内部に入り來つて自己の生命を有つのである。了解は飽くまで能動的であつて受動的であつてはならぬ。有形の事物に表現された客觀價値は生きた人の精神行爲に移つて始めて了解となる。これは即ちデルタイの追體驗に外ならぬ。原體驗が追體驗を待つて了解といふ結果を生み出すのである。人が違ふ以上は精神構造が違ふから追體驗と原體驗とは完全符合する事は出來ぬが大體類似してゐれば了解は可能であり完全に近づき得る。了解は精神行爲の内的意義を把握する所まで進まねば皮相の知識に止まる。了解の本領は全我が活動してゐる主觀精神の行爲の意義を把握する事である。詩歌、文章、書籍、藝術作品、風俗習慣等の意義を了解すのも同様である。了解には發達の可能性がある。難解の書も度々讀むにつれて了解の度を増す事は自分

の専門の書物が讀み易い事でよく知られる。了解作用には創造を促す傾向がある。これは價値體驗が價値創造の欲求を促がすと同じ道理である。了解が徹底すれば更に新價値の創造を促して其の結果は文化の進歩を來す。斯く主觀精神と客觀精神とは交互に影響して精神生活の向上を將來する。此の思想も新時代の教育學に新鮮味ある研究を喚起した。價値創造の可能性を本有し而かも絶えず向上發展せんとする人間の精神は一方に於て他人の創造した客觀價値を體驗すると同時に自己の價値を創造することが出来る。他人の價値を追體驗即ち了解しては一層新價値を創造する欲求を起し、自ら創造する價値を體驗しても亦同様の結果を生ずる。要するに體驗も了解も人間の向上發達殊に教育の上に重要な意義を生じて來る。教育者被教育の關係に就いて上述の理論を應用すればそれがやがて教育學の理論を構成する。教育者が子弟を教育しようとするには體驗と了解とは其の事業を指導する光明とならねばならぬ。ケルシエンシユタイナーの如きは逸早く此の思想を其の教育學に取り入れ實際教育家は此の理論を敷衍し又は之を實地に應用する事に努力してゐる。從來の學校教育に於て學校



で提供する教材が兒童に十分に了解されなかつたのは一方には其の體驗に遠ざかつた事柄、例へば村落の子供に都會生活本位の教材を強いる類が多かつた事即ち兒童の體驗を輕視した事と一方には兒童の精神構造の了解に乏しかつた事が大きな原因をなしてゐたと思ふ。教師は兒童の了解を十分ならしめる爲には一方には兒童の環境を知悉し其の體驗の範圍を明にし一方には兒童の精神構造に對する了解が必要である。兒童の精神は其の構造がまだ完成してゐないから成人と一様ではない。兒童は價值體驗と價值創造の二つの道を通つて向上發達して人生の意義と價值とを發揮して行くものである。スプランガーは多年生の形式の研究を積むと共に構造心理學の理論を應用し且つ之を深化して青年期の心理學を著はした。これは當面の目的は被教育者たる青年の精神生活の構造心理學であるが開卷第一章には精神科學的心理學の研究法を詳説して自己の立場を明にし殊に青年心理の了解し難い所から説き起して此の心理學を了解心理學と名づけてゐる。青年心理の了解には無類の良書である。以上述べた所を以てしても構造心理學が文化教育學の基礎學であることを知るには十分である。

## 二 文化教育學

スプランガーの教育學を文化教育學と稱へ而かも文化教育學はデルタイを始祖とする精神科學派に限らず此の外文化哲學を基礎とするあらゆる教育學説を包含することは今更茲に辯明の必要はあるまい。新時代の教育學説は文化哲學を基礎とせぬものは無いと言つてよいといふ有様であるから私は文化教育學を以て新時代の教育學を代表するものと見做す。随つてスプランガーは精神科學派を代表すると同時に新時代の教育學を代表する事になる。

スプランガーはデルタイの門人であると同時にパウルゼンの門人である。彼が精神科學派に屬する理由は言ふまでもなくデルタイの精神科學的心理學を承け繼いだ所にある。併し彼は師の學説を其儘に墨守する事に満足せず彼の構造心理學はデルタイよりは一步を進めて社會の文化を以て人格に内在する價值可能性の實現即ちデルタイの所謂意義の表現に相當する超個人的の文化價值を説き、かかる文化價值を創造する精神行爲の根源を個人の固有な精神構造に求め個人に内在する價值可能性即ち精神構造によりて客觀文化の構造を説明し歴史的



に成立した具體的の社會文化の由來を尋ねた。彼は價値の客觀性即ち客觀文化を説くに際してリッケルトの價値哲學に接近し彼の名著「生の形式」は一面に於て文化哲學を包含するに至つた。彼の構造心理學は其の中に文化哲學を豫想する上に於て文化教育學の基礎と名づけられ且つスプランガーの教育學は構造心理學を基礎とする理由のみを以て文化教育學と名づける事も出来る。又スプランガーの文化價値の思想はデルタイの意義の世界から轉化したものであるから文化教育學の源流はデルタイに發したものであると見る事も決して不當ではない。併し一面から觀察すれば教育を社會の立場から觀察し文化思想を中心として教育學を組織するといふ點に於てはスプランガーは恩師パウレンに得た所が少くない。スプランガーがパウレンに私淑してゐた事は其の遺著を出版した事によつても推測する事で出来る。文化教育學の中心思想を文化の傳達創造にありと見れば文化傳達の思想はパウレンの思想であり文化創造を力説する思想はスプランガーの補説になる。併し教育を以て文化傳達の事業と見る事はパウレンのみならずシュライエルマツヘルも同様である。而かもデルタイはシュ

ライエルマツヘルに私淑する所が多かつたから此の點もデルタイを通してシュライエルマツヘルに學んだとも見られぬ事もないがパウレンとの師弟關係が餘りに明白であるから私は此の點を精神科學から得たものと見るよりは寧ろパウレンより得たものと考へる。

文化教育學は社會文化の傳達創造を以て中心思想とする上に於ては從來の社會的教育學の根本思想と一致する。シュライエルマツヘルもパウレンも此の意義に於て社會的教育學派に屬する。オットー、ウイلمانやパウレン、バルトも同じく此の派に屬する。パウレン、バルトは社會を以て精神的有機體と見做し其の蕃殖即ち存續進歩は教育によりて始めて可能なるものと考へ教育は社會によつて作り出されるものでなくて社會を作り出す根本作用と考へ教育は社會の蕃殖作用といふ名言を残した。其の蕃殖作用は生物の生理的作用に對して精神的蕃殖作用と見做した。人體は生物としては生理的に生殖され且つ其の特色を遺傳するが人物の精神的產物たる社會の文化は生理的に遺傳する道がなくこれを一代から次代に遺傳して行く途は教育といふ精神作用によつて精神から精神に傳達



するより外はない。故に若し教育といふ精神事業が中絶したとすれば精神的文化は人類の社會から滅亡し去るより外に仕方はない。例へば時計は精神行爲の産物であるが時計といふ品物は残つても其の用法が分らず其の製造の仕方が精神から精神に傳達されなかつたとしたならば時計といふ文化は遂に人類社會から亡び去るより外に仕方はない。此の文化傳達の作用をパウエルゼンは教育の任務と考へバルトは社會の蕃殖作用と名づけた。是は歴史的に成立した社會の文化は教育事業を待ち始めて之を保存傳達し得る事實を言つたものである。教育事業の中絶はやがて文化の中絶となり遂に社會生活其の物の中絶をも意味する事になる。社會生活なしに文化なく文化なしに社會生活を考へる事は不可能であるから、文化と社會生活を互に入れ替へてどちらから考へても同じ所に歸着する。随つてバルトが社會の蕃殖作用と言つた名言の社會といふ概念に文化といふ概念を入れ替へて考へれば「教育は文化の蕃殖作用」といふ事になる。此の語はウイエルマンが既に用ひた所でありスプランガーも此のウイエルマンの熟語を襲用し而かも其の意義も大體に於て一致する。此の點に於てウイエルマンは文化

教育學の先驅者と見做してよい。ウイエルマンが教育事業の任務を以て「文化の蕃殖作用を確實にする爲に文化價値を正しく結合し且つ之を精神生活の要素となして自在に活用することを得しむるにあり」となしたのは大體に於てスプランガーと一致する。教育の事業が歴史的に社會に成立してゐる文化を未成熟者の精神生活中に傳達する事を任務の一とする上に於てはスプランガーはシュライエールマツヘル、パウエルゼン、バルト、ウイエルマン等と少しの違ひはない。併しスプランガーはデルタイの體驗に基づく了解の説を發展して文化傳達の思想に精神科學的心理學の基礎をつけ一層之を深化した。併し教育の此の方面は結局從來の社會的教育學者が考へたやうに教育は個人から言へば未成熟者を社會の文化に同化さす事業といふことになり社會の方から言へば社會に成立し且つ歴史的に發達進歩して來た既成の文化を保存するといふ保守的の事業となる。教育の事業が文化の傳達保守に留まれば文化の進歩は一定の程度に停滯せざるを得ぬ。文化の永遠の進歩は歴史的事實であり且又人間の已むに已まれぬ欲求である。スプランガーはデルタイの説を大成した構造心理學を根柢として教育の任務とし



て文化傳達の上に文化創造の説を加へ而かも體驗に基づく了解の説によつて巧みに傳達と創造を融合統一しようとして試みた。換言すれば眞の文化傳達には創造の要素が加はらねばならぬ。詳しく言へば文化價値の傳達は是を創造したと同じ追體驗をなし得た時に始めて全いものである。つまり價値を創造したと同様の精神行動をなし得た時に其の價値が體驗され且つ了解され且つ傳達される事は原作者と同じ心境になり得て始めて詩の意義が了解される様なものである。是は價値創造の生きた精神行動を追體驗する事によつて同様の精神行動による價値創造の作用を體驗會得するのである。若し全く此の價値創造の方面を缺けば文化の傳達は意義の了解を缺いた器械的の熟達を造り得ても決して眞の教育と名づける事は出来ぬ。スプランガーの意義に於ける教育は精神構造に内在してゐる價値創造といふ人間の本性に訴へて是を活動させねばならぬ。デルタイが力説した様に生命其の物に觸れて其の全一的全我的の活動を促さねばならぬ。つまり教育は成るべく主觀精神が客觀文化を創造する形式を取らねばならぬ。スプランガーは一方に於て教育の任務は生成しつゝある精神を文化關聯中に順

序よく分け入れるに在りとも言ひ又は文化價値を個人の精神中に生かすにあり共植ゑつけるにあり共言ひ又は人間の價値受納性を發展さすにあり共言つてゐるのは孰れも文化傳達の方面を言ひ表はしたものと見る事が出来るが、構造心理學の立場から創造の方面を力説する時には教育は文化創造の作用なりと言つて傳達の方面は其の中に包含させてゐる。是は文化の創造を以て人間の本性と見るからである。つまり人間は文化の傳達を待たないで初から文化創造の能力を具有してゐるから教育は専ら此の能力を活動させねばならぬといふ事に歸着する。普通の意義に於ける文化創造は主觀的精神行爲を客觀化して主觀精神が客觀文化となり客觀精神となるのであるが、教育は其の順序を逆になして既に客觀化せられた文化を主觀的精神生活中に取り入れて其の文化を創造した原體驗と同様な追體驗をなさせて文化創造の力を養ふのである。是は必しも最初の文化創造者と全く同じでないから嚴密の意義に於ては被教育者を指して文化創造者と名づける事は出来ぬが原の文化創造と同様の追體驗をなさせれば精神的には創造の作用と大差はない。是は廣義に於ける文化創造であつて創造の中に傳



達を包含する。普通の價值創造は主觀から客觀に向ひ、教育事業に於ける價值創造は客觀から主觀に向ふのである。而かも結局はかくして體得した文化によつて文化創造の道を學び更に新しい文化價值を創造する力を養ふのである。要するに教育は一方に於て未成熟者に社會文化價值を受納消化する力を養ひ同時に價值創造の力を造るのである。スプランガーにはまだ系統的教育學の著書がない。其の教育學に關する意見は諸書に散在してゐる。就中一九二〇年革命直後に公にした「教育養成に關する意見」中に述べてゐる所は彼の教育學の梗概と見てよい。他の教育學者がスプランガーの教育學説を論ずる場合には主として之に據り且つ此の書の中から出所を引用してゐる。彼の名著「生の形式」は彼の教育學説の基礎と見るべきものであつて必要に應じて彼の教育學上の意見が附説されてゐる。「教員養成に關する意見」の小著は革命後に起つた師範教育問題は政治上によつて定むべきものであるといふ見解から此問題について伯林大學の教育學擔任の教授としての立場から教育者の任務を説明する出發點として教育の意義を

述べ教育學にも論及し其の結果はつまり彼自身の教育學説の梗概を述べた事になつてゐるので、構造心理學を背景とした彼の文化教育學の要領を窺ふには極めて便利である。私は今此の書に據つて彼の學説の要點を述べて見よう。

我が國で普通に教育と言つてゐる語に對して獨逸にはエルチーフングとビルツングといふ二つの語がある。普通には獨逸でも前者を用ひ我が國の教育といふ語も本來孟子から取つたのであるが實際は前者の譯語である。後者は我が國では普通陶冶又は教化と譯されてゐる。此の字は形成するといふ動詞を名詞となしたものであるから、千葉氏は形成と譯し普通教育者と言つてゐるものを形成者と譯してゐるが是は生硬に過ぎて原文に拘泥した誹を免れぬ。教育學の大家たるヘルバルトを始めとしウイلمان、ライン、バルト、ナトルプ等孰れもエルチーフングとビルツングの二語を併用し又往々之を混用してゐる。場合によつては二語の意義に多少の區別を立てゝゐるがナトルプの如きは兩語の間に殆んど區別なしに混用してゐる。強いて區別を言へば客觀的立場から見るときは多く前者を用ひ主觀的立場から人格を中心として見る時には後者を用ひる事が多いや



うである。併し我が國語の上から言へば孰れを教育と譯しても十分に其の意を表はすと思ふ。要するにこれは結局國語の相違から起つたもので獨逸語の用法の微妙の差違を日本語で表はすことが極めて困難である。他の教育學者がエルチーフングといふ語を用ふる所にウィルマンがビルヅングといふ語を多く用ひたやうにスプランガーもビルヅングといふ語を多く用いてゐる。こゝにもウィルマンとスプランガーの一致がある。此の教員養成に關する意見の中にも他の人がエルチーフングと言ひさうな所に多くビルヅングといふ語を用ひてゐる。併又スプランガーは一方にはどちらでもよいと思はれる所にエルチーフングといふ語を稀に用ひてゐるから、此の語を忌避して強いてビルヅングのみを用ふる譯ではない。スプランガー自身も此の二語を混同する位であるから私はこれを同義異語と見做して教育と譯し尙人格的の意義が著しい所には傳統に隨つて陶冶と譯する。併し陶冶も教育も何等根本意義の相違はない。私の見る所ではスプランガーがビルヅングの語を多く用ひるのは其の教育思想が人格の育成に重きを置く所にあると思ふ。彼の教育の意義を理解すればなる程と領かれる筋が

多い。教員養成に關する意見中の分節には(一)ビルヅング(二)ビルヅングスウエルテ(三)ビルドザームカイトの語を用ひてあるが私は之を(一)教育(二)陶冶價值(三)陶冶可能性と譯して其の大意を左に紹介する。これは全部陶冶の文字を用ひて(一)陶冶(二)陶冶價值(三)陶冶可能性としても又全部教育の文字を用ひて(一)教育(二)教育價值(三)教育可能性としても必ずしも原意に反せぬと思ふ。私は一般に通用してゐる譯字を採用したまでである。

## 一 教 育

(イ) 第一の特徴——客觀價値の攝取

(二)教育の意義を述べるに先づ教育は各種の客觀價値を攝取して人格の内部に生命を有せしむべきものである事を力説して之を教育の第一の特徴としてゐる。彼は此の意義を明白にする爲に生活に没交渉の學識を以て人格の内部に生命を有たぬものとし科學と教育とを對立させてゐる。科學は直接に人生との關係を顧みず嚴密に研究事項の穿鑿を進めて行く所から知識の組織系統としては整然としてゐるが人格や生活とは没交渉の場合がある。隨つて此等専門の研究は人



格の育成には何等直接の價値がない。現代生活と没交渉な古代語の文法學、古代法制或は自然科學の微細な研究は直接に人格との交渉がない。斯様に人生と没交渉な専門科學は死物同様であつて之に従事する科學者は知的價値のみに支配されて他の方面の價値に對しては全然體驗の機會を失ひ隨つて人生の意義を了解する能力を失つてゐる。之に反して教育は被教育者をして文化各方面の價値を攝取して之を自己の人格の生命中に消化し其の生きた内容となさしめるのである。眞に教育された人は單に學識を體得するのみならず經濟的利益の意義を了解し美を味ひ社會に奉仕し且つ進んでは生存の究竟義にも徹底する。要するに教育は専門學者が専ら知的作用によつて其の學識を習得するやうなものでなくして社會文化の客觀價値を人格の生命中に移植して之と融合統一した生命を有たしめるのである。教育は人格の中心に徹底して熱血の通つた而かも精神の籠つたものでなければならぬ。人格は本來自ら生長發達する生命を持つてゐる。教育は客觀價値を攝取する事によつて人格の生長發達を助けるのである。

(ロ) 第二の特徴——個性化と境遇化

スプラランガーは教育の第二の特徴として個人的事情を擧げてゐる。これはベスタロッチの夙に注目してゐた所である。個人的事情には天賦の個性の相違と生後の境遇との二方面がある。而かも生後の個人生活形式は本來天賦の個性によつて定まるものである。教育は萬人一様であるべきものでなくて以上の個人的事情によつて一々異なるべきものである。隨つて農夫と職工、政治家と藝術家との教育は全然劃一であつてはならぬ。教育は自己の本性と境遇とに適合せねばならぬ。是等と全然没交渉な一般科學を平面と見立てれば教育は恰も立體のやうなものである。科學は一般原理を一平面に羅列するものと見れば教育は其の一般原理を取つて個人の事情に適合させて生きた立體的な人格を陶冶するのである。この陶冶作用は藝術家が科學的知識を背景として作品を創作する事に比喩を取ることが出来る。こゝでは教育といふより陶冶といふ方が一層適切である。

(ハ) 第三の特徴——生長發達の助成

スプラランガーは教育の第三の特徴として固定せず硬化せず而かも自から生長



發達する形態を育成することを擧げてゐる。前に第二の特徴として教育の事業を藝術家の立體像の創作に比したが其の立體は粘土や大理石のやうな固定硬化した死物の塑像を作るのではなく絶えず生長發達する生きた人間を陶冶するのである。又藝術家の作品のやうに一度出來上がれば固定して何時までも變動せぬやうなものではない。教育の作り出した形態は決して固定硬化するものでなく人格の生命を中心として年々生長發達するものでスプランガーは之を樹木の年輪が養液によつて年々生長する様に比してゐる。人間は本來飽くことを知らざる價値の欲求を具有し且つ人格の内部には盡きることなき價値創造の源泉が潜んでゐる。教育が各方面の文化價値を未成熟者に攝取消化せしめるのは客觀價値によつて人格内部の價値欲求を満足して其の内容を豊富にし且つ其の價値創造の能力を育成して人格の生命其の物の生長發達を促すのである。かくすれば客觀文化は全然人格の内部に移植され而かも其の生命と同化して本有の生長發達を助けることは樹木の生長と一樣になるのである。人格と没交渉な知識は死んだ資本同様であるが上述の意義に於ける教育は次第に増殖膨脹する資本の

やうである。純然たる知識は事理の系統を正すに過ぎぬが眞の教育は人格の中心に徹底し外部から攝取された客觀價値は全く主觀精神の生命の一部となり人格の要素として其の内容に織り込まれる。

(三) 第一の特徴と人文主義の理念

第一の特徴として擧げた教育の目的を達すれば社會文化の各方面を體得した圓滿な人格が出來上がる。即ち人間として本來具有するあらゆる價値可能性を實現した事になる。人間として有ち得るあらゆる價値を具へた人格の思想は所謂人文主義の理念と一致する。併しシラーやフムボルト一派の人文主義の理念は事實上學術的藝術的方面に偏してゐるから本當の人間教育の理想として各方面の文化價値を具備した人格理想と見る事は出來ぬ。是等は文學教育又は藝術教育と名づくべきものであつて眞の人間教育ではない。文化價値の各方面を具備する教育の理想は心性の調和的發達を期したる普通教育即ち一般的陶冶の理想に近い。從來の普通教育即ち一般的陶冶の理想は人間の本性に基づいて知識技能の實質を授くるよりも多方面の心性陶冶を重んずる點に取るべき所がある



が實際には平凡な普通主義博識主義に陥つた所に弊害がある。第二の特色として挙げた個人の事情は優に此の弊害を救ふに足る。構造心理學の上から考へれば第一の特徴も第二の特徴も自から明瞭となる。第一の特徴から言へば教育は畢竟社會の文化に表現された客觀價値の體得といふ事に歸着するが是は構造心理學を基礎とずる價値體験と價値創造の說によつて始めて可能である。換言すればスプランガーの構造心理學は教育の可能を説明する基礎學といふべきである。つまり教育の本質は客觀價値を主觀精神に同化して之に價値創造即ち文化創造の可能性を實現さす事である。随つて教育の徹底した結果は全體として社會文化の進歩を將來する。

(ホ) 第二の特徴と價値の體験及創造

第二の特徴として挙げた個人的事情の一方面たる天賦の個性に適合する事は精神構造の說を背景として考へれば極めて明瞭となる。眞正の教育は人格との内的關係を無視して興味の有無を顧みず個人に適否を考へず器械的に一般的價値を主とした知識技能に熟達せしめる事ではない。客觀價値の體得は精神科學

的心理學の主張する様な體験に基づく了解でなければならぬ。果して然らば客觀價値の了解は其の價値體験又は追體験が之を了解する人の精神構造と最もよく適合した時に最も完全な譯になる。前にも詳述した通りに個人の精神構造は特有の價値を創造する可能性を有つてゐるから之と同種類の價値が最もよく了解され體得される譯である。例へば音樂的天才の精神構造は最もよく音樂の價値を了解し體験し且つ之を創造し得る譯である。随つて個性に基づく教育は結局個人天賦の本性を實現し其の長所を發揮する事になるから自己本有の能力の自覺と自己の人格價値の體験には必ず一種無上の快感を伴ふものである。これは價値の攝取に於ても創造に於ても同様である。即ち自己の人格價値可能性を實現することが其の人に取つて無量の快感となる。音樂の天才は音樂を學ぶことを喜び且つ音樂の創作を楽しむ。而かもこれは畢竟自己の精神構造の自覺に伴つて生ずる。自己の長所が何であり又何事を爲し能ふといふ自覺に伴ふ悦樂は實に正當の悦樂である。而かも此の悦樂の伴はぬ教育や價値創造は個性の長所即ち自己の本性から出でぬものであつて何等の意義も價値もないものである。



斯くの如く真正の價值創造に快感悦樂を伴ふ事は藝術上の創作に就て考へれば最もよく理解することが出来る。スプランガーの此の思想はデルタイや浪漫派と共通のものであつて純學者肌の人の窺ひ知らぬ所であり精神科學派の教育學説が枯れ死なんとする在來の教育に新生命を吹き込むのも實は此の點であると思ふ。創作即ち價值創造は其の精神構造を有する人に取つては無上の愉快であつて如何なる努力も苦痛ともならず重荷ともならず子供がに遊戯に夢中になるやうに我を忘れて全力を注ぐ。否其の創作も價值創造も人格本有の力が自然に發露するのであつて已むに已まれず抑ゆるに抑へられぬ内部の要求を充たすのである。随つて個性を無視し自然に發露を求める内部の力や要求を抑壓するやうな教育は眞の教育とは言はれぬ。久しく世界を風靡してゐた普通教育即ち一般的陶冶の理想は動もすれば劃一主義に陥つて多く此の罪惡を犯してゐた。

併し天賦の精神構造より生ずる價值創造の要求のみを本位として、自己の興味のみを主とする創作に耽つて全然自己の境遇即ち環境といふ事を顧慮せぬ様になれば只管己の好む所に偏して、動もすれば世間離れした隱者の山中獨善主義に

陥つて結局自己享樂に耽けり社會文化と没交渉になる虞れがある。教育は決して個性の自然的傾向を其儘に伸ばす事ではない。教育は一方に於て個人の天賦の特性によつて制限されると同時に他方には其の環境即ち歴史的地理的條件にも制限される。換言すれば歴史的に成立した社會の文化にも支配される。これは取りも直さず社會の歴史を尊重する思想であつてデルタイから承け繼いだ歴史主義に基づくものと見てよからう。教育は一方に於て個人の特色を發揮すると共に共同社會に歴史的に成立してゐる客觀文化の規範に従屬する事を忘れてはならぬ。個性の要求を無制限に許容すれば社會の共同生活と相容れぬものがある。個人の本性の要求と共同社會の要求とは往々相容れぬものがあつて此の二種の制限は絶えず相戦つて往々人生の悲劇を演出してゐる。スプランガーは此の悲劇は或る程度までは到底避くべからざるものであつて、それが却つて人間を練磨して徒に自己の一方の特色のみに走つた教育よりも一層底力ある教育を生み出すと言つてゐる。これは一面に於ては個人本位主義の教育と社會本位主義の教育との調和と見るべきであらう。スプランガーが個人的事情の一方面と



して其境遇即ち環境を擧げたのは一面には歴史的な文化を重んずる精神科學の特色を示し一方面には深く社會的教育主義の主張を顧慮してゐるのである。

(へ) 第三の特徴と人格の生長發達

スプラランガーが教育の第三の特色として擧げた固定せず硬化せず而かも自ら生長發達する形態を育成することも精神科學の所謂精神構造の本質に基づいてゐる。デルタイの考へた生命の本質は絶えず活動し絶えず流動し絶えず創造し絶えず發展することを考へ合せ且つベルグソンの生の躍動の創造的進化の思想を考へ合せば第三の特色は自ら明瞭になる。教育が個人の人格の生命の本質其物に觸れるものとすれば此の第三の特徴は自から現はれる。客觀價值を主觀的精神中に植え付けるとか人間の價值受納性を發展さすとかいふも客觀主觀を同化してそこに人格の生命あらしめるといふことに歸着する。つまり個人が本來自己の精神構造の内部に具有してゐる生命の一部に客觀文化を融合して自他、内外、主觀客觀の區別を失はしめるのである。スプラランガーは教育を樹木の年輪の増加に喩へて内部の力に促されてゐる人格の生長發達の意義を言ひ表はさ

うとしたが客觀文化の攝取を未成熟者の體驗に基づく了解となして其の人格に融合統一せしめ其の本有の生長發達を助けることを恰も樹木が生長發達するやうになすと同時に又内部から新芽をふき出すやうにせねばならぬと考へた。換言すれば外部から攝取した文化價值が内部の人格價值となりきつて本有の精神構造によつて自ら創造した價值と同じ性質のものとなることを期すると同時に外部から攝取し且つ同化した養分によつて樹木が發芽するやうに新たな文化價值を創造することを期せねばならぬ。これは從來の注入主義又は形式主義によつて附與された知識が多く器械的熟達に止まつて少しも了解されず咀嚼されず同化されず他人の借り物同様になつて本人の人格内容と没交渉になつてゐる事が多い宿弊を痛論したものと見て善からう。随つてスプラランガーの擧げた教育の第三の特徴が實現されたとすれば實際教育に新生面を開くことは勿論である。スプラランガーは生きた人格の陶冶を生きた樹木の培養のやうに考へた。

二 陶冶價值

(イ) 陶冶價值の意義



教育即ち人格の陶冶は手短かく言へば客観價値の體得である。即ち體驗に基づく了解によつて客観的に表現された文化價値を追體驗することによつて、未成熟者をして其の精神の本性に内在してゐる價値創造の可能性を實現さすことである。言ひ換へれば教育は一面に於て客観價値を被教育者の主観精神内に實現することになる。随つて價値關聯を離れては、教育もなければ人格陶冶も存在し得ない。即ち教育の内容も人格の内容も客観價値の攝取によつて始めて充實され且つ其の意義を生ずる。而して斯く人格を陶冶する價値を陶冶價値と名づける。併し陶冶價値は價値其れ自體を指すのではなくて、人格の内容となり得べき價値即ち人格陶冶の内容を造る價値である。随つて被教育者との人格關聯を離れては陶冶價値は存在し得ぬ。

社會の文化として實現されてゐる客観價値は本來人間の精神行爲によつて人間の本性即ち生命の本質の何等かを表現したものであるから必ず人間に取つて何等かの意義を有たぬものはない。即ちあらゆる客観價値は各それ自體に價値を有つてゐる。抑具體的の文化は時と處との制限を受けて一定の國土内に歴史

的に發達して多趣多様であるが一定の時代例へば現代に於て實際に價値として社會一般に承認されるものは其の全部ではなくて比較的小部分に過ぎぬ。詳言すれば過去に價値ありと認められた文化であつても現代となつては最早何人にも何等の價値を承認されぬやうになつてゐるものが少くない。尙ほ現在社會一般に承認されてゐる價値であつても人格陶冶の上には少しの價値もないものがある。換言すれば現在の客観價値は必ずしも悉く陶冶價値を有するものでないから、陶冶價値の範圍は現在一般に承認された客観價値の範圍よりもズツト狭い。まして過去の歴史的文化價値の範圍に比すれば更に狭い。陶冶價値は本來生長發達しつゝある人格即ち未成熟の被教育者に對する意義の上から生ずる。殊に被教育者の個性の相違によつて之に對する陶冶價値の相違を來す事は言ふまでもない。例へば音樂の天才に取つては音樂の陶冶價値は極めて大きいが猫に小判と言ふ俚諺の通りに尋常平凡の人には同じ音樂も左程でない。數學の陶冶價値も數學の天才と數學嫌ひの人とは決して一樣でない。斯くの如く文化の陶冶價値が個人によつて異なるものとすれば無限の變化ある個性に對して之に適



切な陶冶價值を一々列舉し盡くすことは何人にも不可能の事業である。陶冶價值選擇の問題即ち人格陶冶に最も有效適切なる文化價值選擇の問題は從來の教育學の教材選擇の問題に相當する。今構造心理學を基礎とするスプランガーの文化教育學の立場から言へば陶冶といふ事は畢竟價值體驗によつて價值創造の可能性を實現さす事であるから陶冶價值も此の價值創造の可能性即ち精神構造を離れて考へる事は出来ぬ。凡そ人間の價值創造と價值體驗とは若干の種類即ち一定の方向即ち領域がある。例へば科學、經濟、政治、藝術、宗教等の如きものである。此等は價值の創造や體驗の方向領域に於て相互に獨立し自律する。而かも此等の諸方面は一般的に言へば人類全體に共通のものであるが個人的に言へば其の精神活動の中心となる方向が人によつて一様でない。此等の方向の相違は之を一々個人的に列舉することは不可能であるが主要の點に於て一致する所を取つて類型的に分類することが出来る。スプランガーが人格の理想的類型を六種に分つたやうに人間の價值創造と價值體驗の特殊の方面に相當する精神行為を分類する。これは取りも直さず人間の精神行為の意義即ち價值の分類であ

る。これは同時に人の價值體驗及び價值創造の方向即ち領域を代表する。随つて此の分類に従つて陶冶價值を分類することも可能となる。即ち價值創造の方向の種類によつて之を育成する陶冶價值を分類するのである。

(ロ) 陶冶價值の分類

從來の教育學で教授の任務として心力を鍛鍊する方面を形式的陶冶と名づけ知識技能の内容を傳授する方面を實質的陶冶と名づけてゐたやうにスプランガーも陶冶價值に形式的と實質的の二方面を區別する。形式的陶冶價值は價值創造と價值體驗に關する精神活動の根本方向を練磨するものを指し實質的陶冶價值とはこれによつて體得した價值の内容を指す。つまり從來の形式的陶冶と實質的陶冶の思想に餘程接近したものである。而かも兩者の間に於ける著しい差異は從來の教育學は所謂分析心理學又は能力心理學に基づいて精神の作用を若干の能力に分類し教授によつて此等の諸能力を別々に練磨せんとする傾向があつたがスプランガーの精神科學的心理學では精神の活動を其の要素に分析せず全體としての意義即ち價值關聯の上から考察して價值創造も價值體驗も精神全



體の活動と見る所に著しい相違が存する。スプラランガーの形式的陶冶は精神能力の分析から出發しないで價值創造の方向即ち精神行爲の意義から出發する。即ち特殊の精神能力に限らず價值創造に關與する精神活動を全體として練磨し育成するのである。從來の教育學でも形式的陶冶と實質的陶冶は決して個々別に引き離し相互に獨立して行はるべきものでなく、兩者は一體の兩面となつて同時に相待ち相表裏して其の目的を達するものであると考へられてゐたやうに、スプラランガーも價值の内容を離れては其の創造も體驗も出来るものとは考へぬ。換言すれば全然實質的陶冶價值のないものに形式的陶冶價值のみ成り立ち得る事を認めず、又少しも形式的陶冶價值を認めぬものに實質的陶冶價值の存在を認めぬ。併し陶冶價值を分類して其の概觀に便にするには多種多様な價值の内容即ち實質的陶冶價值から見るよりも、形式的陶冶價值から見る方が遙かに便宜である。スプラランガーは形式的陶冶の上から陶冶價值を(一)知的即ち科學的陶冶價值(二)技能的經濟的陶冶價值(三)美的陶冶價值(四)社會的陶冶價值(五)宗教的陶冶價值の五種に分類してゐる。これは大體に於て社會文化の領域即ち客觀價值自體の

分類並に價值創造の方向の分類に相當すると同時に個性並に人格の理想的類型にも相當する。スプラランガーの構造心理學によれば社會文化の構造は大體に於て個人の精神構造に一致すべき物であり文化價值の體驗も其の了解も個人の精神構造に一致した時に始めて完全であり、客觀價值の體得が眞に主觀精神に内在する價值創造可能性を實現し之を育成する譯である。果して然れば一定の陶冶價值は個人の精神に内在する一定の價值可能性を實現育成する事になる。これが眞の陶冶である。これから左にスプラランガーの列舉した陶冶價值を説明する。

#### 一 知的即ち科學的陶冶價值

知識は如何なるものも悉く陶冶價值を有つてゐるのではない。茲に言ふ知的陶冶價值を有つてゐるものは認識の根本機能を活働させ且つ其の發達を促すものに限る。認識の作用は實際には極めて複雑なものであるが其の意義關聯から若干の根本機能に還元する事が出来る。社會の文化に現存する知識を徒らに鵜呑にさすのでは何等の知的陶冶價值が伴はぬ。文化の知識は之を其の成立した道程に還元して知識成立の原精神行爲と同じものとなし得た時に始めて其の陶



治價値が生ずる。即ち認識の原體驗を追體驗して其の根本機能を活動せしめ得た時に知的陶冶が始めて成り立つ。これは從來の大教育家例へばベスタロッチ、フイヒテ、フレイベル等の主力を盡した點である。就中ベスタロッチは數、形狀、名稱の三者を認識の根本形式と認め其の練習によつて心性の開發を圖つた。詳言すれば數と形狀との認識を練習する事によつて空間の直觀を精密に導き、數の關係、形狀の大小、異同等の認識を練習する事によつて思考を精密に導いた。名稱は言語の出發點であつて言語は同様に認識の機能を陶冶する。併し認識機能の陶冶に偏して知識の内容の方向を顧みなければ所謂形式主義の弊に陷る。形式的陶冶價値は本來實質的陶冶價値を離れて存在し得ぬから認識の根本機能を陶冶するには認識の一局部に限らず成るべく廣く其の全範圍に及ばねばならぬ。換言すれば知的陶冶は社會文化の一小部に限局されず其の各方面に亘らねばならぬ。社會文化は其の如何なる方面に於ても内容の何たるに拘らず何等か知的陶冶價値を有せぬものはない。精神構造は個人によつて一々違ふから同一知識も個人に對する知的陶冶價値が一様でない。隨つて知的陶冶に際しては個人の

天稟、年齢、將來の生活等に對して十分の顧慮が必要である。これは知的陶冶の個性化である。知的陶冶は個性化されなければ其の効果は十分でない。スプランガーが茲に知的陶冶價値といふものは從來の教育學で知的陶冶又は知育と名づけてゐたものに相當する。從來の教育は知的陶冶を偏重し且つ只管科學を尊重する所から久しく知育偏重の弊風を作り出して事實上學校教育の大部分は知育と名づくべき有様を呈した。スプランガーは客觀文化の陶冶價値の一方面として知的陶冶價値を認めるがこれは決して其の大部分ではない。併し單に科學に限らず文化の他の方面に於ても一樣に知的陶冶價値を認める。

## 二 技能的經濟陶冶價値

經濟的價値は多く他の價値の手段となるものであるから、それ自體を目的とするに足るだけの價値が無いといふ反對論もあるが、スプランガーは經濟は個人生活にも社會生活にも必要にして缺く可らざる独自の文化價値を有するものと認める。而かも經濟價値は技能によつて創造される。即ち技能の生産物が社會生活に於て經濟價値を有つ。併し經濟價値を有つ生産物が教育上に於て同時に悉



く技能的經濟的陶冶價值を有つのではない。此の陶冶價值は技能の生産物其の物に存するのではなく是を生産するに至るまでの行爲即ち經濟價值ある物品を作り出す爲に關與する心身の活動の方に存する。例へば茲に生徒が本箱を作つたとしても其の陶冶價值は本箱其の物の巧拙には存在せず、本箱を造る爲に用ひた身體並に精神の諸活動を鍛鍊育成する所に存在する。縦へ本箱其の物の經濟的價值は少くとも是を作る技能を練磨習得したとすれば其の陶冶價值は決して少くない。是が即ち技能的陶冶價值である。技能は經濟價值を創造するから詳言して技能的經濟的陶冶價值と名づける。從來の教育學で手工科の陶冶價值即ち教育的價值を説いたのと同じ見方である。手工の教育的價值は經濟價值を有する物品を造り出す事ではなく斯る物品を作る爲に身體及び精神を活動して其技能的陶冶をなす所にある。手工によつて作った物品は破損する時があつても技能的陶冶は之を作つた人の人格内容として永久に残つて行く。スブランガーは技能的陶冶に三の段階を説いてゐる。第一段は技能的活動の基本的練習である。例へば手の技巧、道具の使用法、其他體操遊戲に依つて自己の身體を敏捷自在に使

ひこなす事等又は折紙、編物、組物、厚紙、細木工等で簡易な技能を練習する事等である。此等は技能の生産物より之を生産する生徒の技能其の物に主力を注ぐから其の陶冶價值は主として形式的技能的である。第二段は一定の經濟價值ある物品の製作、例へば筆、入箱、籠の製作又は製本の類である。此の段には技能の練習の上に其の應用の目的物が一定して技能よりも製作の目的が明瞭となる。即ち技能的陶冶價值と經濟的陶冶價值とが結合する。併し物品の製作過程が一定の型に這入つて造る人に何の考へもなく全く上の空で無意味に器械に行はれば何程熟練上達はしてもそれに陶冶價值は伴はぬ。此の陶冶價值を發揮するには製作の活動が全體として製作者に取つて潑刺たる生命を有たねばならぬ。即ち其の精神全體が製作の行爲に傾注されねばならぬ。製作する人は一體其の物品は何の爲に造るか、製作の要領は何處にあるか、又如何なる材料や道具を用ひるか等について明瞭の意識を有つてゐねばならぬ。第三段即ち最後の段階は一般的技能を個性化する事である。個人の天賦の素質を顧慮し之に最も適合した製作をなさしめる道を開く。これはやがて一定の技能的職業を選定する事にな



る。技能的陶冶は斯く個性化されて始めて十分に其の經濟的價值を發揮する。斯の如く技能的陶冶價值は純粹な知的陶冶價值とは全く異なつた方面である。技能的經濟價值の本質は經濟的の目的を達成する所に存する。換言すれば技能は生活に有用な目的を達成するに最も有利な手段となる。勞力や材料を最少限に用ひて最大限の經濟價值ある物品を作り出すのが技能である。

從來の教育學の教授論では知識と技能とを併稱し且つ併論したが知識と技能との間に相當の懸隔があつて往々理論的説明に無理が生じた。スプランガーは此の二つを引き離した。彼の知的陶冶價值は從來の所謂知識科の陶冶價值に相當し此の技能的陶冶價值は所謂技能科の陶冶價值に相當する。技能科中でも從來の手工科が最も之に近い。手工科は最初は純然たる經濟的即ち實用的の目的を以て徒弟學校や孤兒院、感化院などで授けられたものが次第に其の教育的價值を認められて必ずしも職業の準備といふ意味でなく教育的價值ある教科として漸次普通教育中に採用せられる事になつた。此の意味はケルシエンシュタイナーの作業主義に於て最も著しい。彼の作業は手工科といふやうな一教科目では

なくて嚴然たる教育教授の主義である。此の主義の思想を以てスプランガーの技能的經濟的陶冶價值を了解すれば其の趣旨が一層判然となる。

### 三 美的陶冶價值

此は人間天賦の美的價值の體驗、創造の可能性を育成實現せしめるものである。實際教育上に十分に此の價值を認めてゐた事實は古代希臘の教育に於て最も著しい。併し此の方面は羅馬時代中世紀を経て近世になつても久しく度外視されて教育者の注意を受けなかつた。藝術に教育的價值即ち美的陶冶價值がある事を確認されるやうになつた事は比較的近代に屬する。彼の所謂藝術教育の主張はヘルバルト派が知育に偏する所に反對して人間の創作性涵養の必要を叫んだものであつて、スプランガーは茲に其の主張を取り入れたものと見て差支なからう。スプランガーは前述二種の陶冶價值を論じたと同じ論法を以て美的陶冶價值を叙述してゐる。一般に藝術的價值即ち美的價值を有してゐる客觀文化が同時に悉く教育上美的陶冶價值を有つてゐる譯ではない。教育上此の價值を有し得るものは被教育者の特有な精神構造に訴へて實際之に印象の深い美的價值を



體驗させ得るものに限る。而かも此の美的價値の體驗には直接吾人の感官に訴へる基本形式がある。例へば眼に訴へる方面では色の配合形状、耳に訴へる方面では拍子・旋律・和聲の基本形式等である。此等は繪畫・塑像・音樂・修辭に於ける表現の基本であつて、精神の深い印象を外部に表現するには必ずこれ等の基本形式を借らねばならぬ。教育上に於て此の美的體驗の基本形式を育成するのが美的陶冶價値の形式的方面である。併し今日の美學では遺憾ながらまだ此の形式的美的陶冶價値の種類を一々列擧し盡したものが無い。随つて今日の狀態では此の方面から出發することが出来ぬから其の實質の方面即ち内容の方面からせざるを得ぬ。實質的美的陶冶價値は複雑な藝術の内容を全體として鑑賞せしめる時に生ずる。即ち藝術品を鑑賞して其の意義を把握し其の美的價値を體驗し得る能力を養へばそこに實質的美的陶冶價値が成り立つ。これが所謂藝術教育であるが、今日の藝術教育はまだ完成の域に達してゐない。美的陶冶は他の陶冶と同様に個性化されねばならぬ。藝術の提示は個人の精神構造によつて異なつてゐる感受性に適合せねばならぬ。斯くして各自に特色ある個人の價値可能性が始

めて十分に實現される。併し文藝の素質ある人を文士に養成し繪畫の天才ある人を畫家に大成し音樂の理解深き人を音樂家に仕上げるには如何にすべきかといふ方法論に至つてはまだ確定完備の域に達してゐない。藝術創作の天性ある人にとつては體驗は直ちに創造即ち創作を促す。換言すれば外部から入つた印象は直ちに表現となつて主觀の内部から發生して來る。外部の藝術に、現はれた美的形式が直に内部の精神に具有した美的形式を喚起誘發する。かくして天賦的的價値可能性が育成される。而かも外部から得た印象と、内部に有してゐる創造力が自發的に作つた表現とは、不思議に内容に於て一致する。藝術の天才は外部の藝術と同性質的的形式的精神の内部に具有して居つて外部から得た印象によつて容易く之を喚起誘發される。抑々藝術の鑑賞と創作とは之を區別すれば二つの異なつた方面であるが、創作の天分を持つた人にとつては兩者は全く一致して其の實質内容の上に相違はない。即ち價値體驗がやがて價値創造と同性質のものとなる。藝術家の生活では創作といふ事が中心となつて其の大部分を占めてゐるが藝術家以外の人の生活では藝術は寧ろ鑑賞の方面が主であつて



創作の方面は無いのが普通である。併し人間には一般に鑑賞即ち價值體驗の可能性が具はつてゐると共に創作即ち價值創造の可能性も同様に具はつてゐる。随つて美的陶冶は藝術の鑑賞即ち美的價值體驗の一方のみに偏してはならぬ。鑑賞を通して進んで創作を促がし價值體驗を通して更に生得の價值創造力を喚び起さねば美的陶冶は不十分である。外部から入つた印象が内部の創造性を促がして美的表現を生ぜしむるときに價值體驗が始めて完全といふべきである。人には想像力といふものがあつて形なきに形を見音なきに音を聞く事が出来る。人は天賦の價值創造の可能性によつて想像力を通して何時にも美的表現をなし得る。内部から起つた此の表現が外部から入つた印象と一致した時に美的價值の體驗が完全であり美的陶冶の目的が十分に達せられる。一體藝術には技術即ち技巧の方面があるが技術のみを授けることには創作に對する陶冶價值を有たぬ。如何に技巧を授けることに苦心しても到底それのみで藝術家を作ることには出来ぬ。創作力は技巧から來るものではなく人の天性から來るものである。即ち特有の精神構造として人格の内部に生まれついたものである。創作力を陶冶

する道は徒らに技巧を練ることではなくて此の生まれつきの創造可能性をばぐみ育て上げるまでである。此の可能性を育成するには外部から價值ある藝術品を示してそれに表現された美の形式を以て人格に内在する生得の美の形式を喚起せしめるのである。即ち内部に潜んでゐる美的創作力を喚起誘發し其の發達を促進助長するのである。かゝる美的陶冶の結果を指して今日まで趣味と名づけてゐた。藝術の鑑賞は趣味養成の途である。随つて最高の美的陶冶價值は外部から與へる印象によつて内的の美的創作力を喚起する價值體驗をなさしめるものといふことになる。而かも此の體驗は人間に美的創作力の可能性が具はつてゐるといふ事實によつて始めて可能である。以上スプランガーの美的陶冶價值の説は彼の文化教育學の梗概と言つても差支がない趣がある。何となれば彼の教育學は美的陶冶の思想を擴充して人格陶冶即ち人間陶冶の問題に應用したものと考へることが出来るからである。是は決して私の發見といふ譯ではなくスプランガー自身が此の小著の中に明言してゐる所である。殊に彼が教育の事業を藝術家の創作に比する所を以ても之を察知する事が出来る。彼が往々自己



の精神構造を自覺して特有の人格價値を創造するに際して内心に覺ゆる無上の快感を力説する所は藝術家の鑑賞や創作に伴ふ衷心の悅樂から着想したものと思はれる。私は尙ほ此の意義を以て孟子の所謂育英の樂しきをも説明することが出来るかと考へる。スプランガーは實に教育學上の作家である。

#### 四 社會的陶冶價値

スプランガーが社會的價値と稱するものは人間の本性に基づいて社會の結合を固くし人生を幸福ならしめる根本であるから普通に慣用してゐる道德價値と言ひ換へた方が早分りする。彼は道德を廣義に解して政治、宗教、藝術と對立するやうな人生の特殊の方面のみに局限するものでないといふ見地から社會的價値を狹義の道德價値と名づけてもよいと言つてゐる。併し私は更に一步を進めてケツセラールが提案した様に寧ろ社會的價値といふ名稱を改めて道德價値とした方が讀者の誤解が少いと思ふ。スプランガーが茲に言ふ社會的陶冶價値は人が實際に社會的價値即ち道德價値を體驗した時に成り立つものと考へる。換言すれば人間本有の社會性即ち道德性は其の價値の體驗によつて始めて實際に育成

される。是は平易の言葉で言ひ表はせば結局道德價値を體驗させて徳性を涵養するといふ事になる。人間は決して個々孤立して生存することが出来るものでなく相互に扶助して其の生存を完うするから社會に相互に依存して連帶責任を帯びてゐるといふ意義や同情乃至共同感を體驗し人間相互の關係や社會組織の根本を會得すればそこに社會價値の形式的陶冶價値が生じて來る。未成熟者の此の形式的陶冶は人間の最も單純な社會たる家庭内に於て最初に行はれる。家庭は社會の單位たると同時に教育の搖籃であるから家庭に行はれる社會的陶冶價値は將來の社會生活の基礎としても學校教育の基礎としても極めて重要な意義を有つ。家庭内で小規模に育成された所を大規模の社會生活に應用すればそれがやがて社會的價値即ち道德價値となるのであるから家庭内の社會價値體驗は成るべく深い印象を残し天賦の情操を育て上げるやうにせねばならぬ。これはベスタロッチが教育上に最も重きを置いた點である。家庭教育に限らず凡そ教育の事業に於て人間本有の徳性を涵養して道德價値を具備した人格を養成することに就いては過去幾千年來の教育家が均しく全力を注いだ所である。徳



性の涵養は古今東西を通じて教育の重要任務と考へられてゐた。

社會的陶冶價值を生ぜしめるには他の陶冶價值に於けると同じく其の體驗は萬人一様でなく一々個人の事情に應じて個性化されねばならぬ。天賦の個性の相違を顧慮するは勿論の事家庭、社會、並に民族の事情に適應せねばならぬ。忠實、感謝、好意、正義、堅實、勇氣、從順、獨立等の諸徳が具體的の社會生活に實現されてゐて誰も目前に容易くそれを體驗することが出来るやうであればそれだけ陶冶價值が多いのである。生長發達しつゝある人格は生きた具體的の社會生活から營養を攝取して其の可能性を實現し其の内容を充實して行くから個人の所屬する社會の生活狀態如何は其の社會性の陶冶に重大な關係を有つ。詳言すれば社會性即ち徳性それ自身は人間に通有な本性であるが之を具體化し人間の社會生活に實現さすには個人の事情といふ條件が加はる。即ち一方には個人の天賦の個性の相違があり一方には其の境遇即ち其の生息する具體的社會に文化價值として實現された道徳が社會性の陶冶價值に大きな影響を及ぼす。殊に一方に伸びんとする個性の特色は歴史的に成立した社會の文化價值の爲に著しい制限を受け

る必要がある。以上は從來の教育學の訓育論即ち德育論に相當する。

##### 五 宗教的陶冶價值

宗教の本質が明確に定義し難いやうに宗教的價值も説明に困難である。蓋し宗教上の信仰は個人の體驗によつて始めて感得されるものであつて知識のみによつては到底會得されるものではない。随つて信仰の内容はたとへ同一宗教にあつても人によつて必しも一様ではない。併し宗教的價值の體驗は人生に取つて最上の意義を有し人間に最高の満足と與へるものであつて何人も之より以上の意義あるものを見出し又は之より以上の價值を體驗する事の出来ぬものとす。點に於てはあらゆる宗教が一致する。即ち宗教は個人に對して無限絶對最高至上の價值を體驗させる。併し此の無限絶對の價值即ち意義の本體を客觀的に超人的の神に見出すか若しくは主觀的に之を自己の精神の内部に見出すかは信仰體驗の如何によつて一様でない。あらゆる陶冶價值は體驗を俟つて始めて生じて来るが宗教に於ては此の點が殊に著しい。人間に内在する宗教的價值可能性は他の價值と一般に具體的社會に實現されてゐる宗教生活によつて培養され



つゝ樹の芽が伸びるやうに伸びて行く。かくて家庭内や教會内の宗教生活は子供に宗教的價値を體驗させ人格の宗教的方面を啓培してゐる。宗教上の信仰は本來人間の精神の奥底から湧き出て來るものであるから皮相輕薄な事では宗教的陶冶は不可能である。信仰は宗教生活の體驗によつてのみ感得されるものであつて決して科學的研究や知識のみによつて體得されるものでない。宗教的陶冶は人の精神の奥底までも感動徹底すべきものであるとすれば他のどの陶冶に比べても最も深く個性化されねばならぬ。即ち宗教的陶冶は殊更に個人の精神構造とピッタリと適應したものでなければならぬ。

以上五種の陶冶價値を列擧したが此等は各自孤立獨行すべきものでなく全體総合統一して始めて始めて人格の陶冶が出来る。これは前節に教育即ち陶冶の特徴として述べた三箇條を併せ考へれば其の趣旨が自ら明瞭となる。教育即ち陶冶は第一には各種の客觀價値を攝取して人格の内部に生命あらしめ第二には個人の事情即ち個性並に境遇の相違に適應せしめ第三には固定せず硬化せず而かも自から生長發達する形態を育成することを特徴とする。此の意義に於て人間の教

育は前にも述べた通り樹木が外界から營養を攝取して内部固有の力に促されて生長發達するやうでなければならぬ。陶冶價値には色々あるが融合統一して全體として生きた人格を育成せねばならぬ。これはプスランガーの精神構造の觀念から推せば極めて明瞭である。具體的社會の文價價値は養分に相當し精神構造は樹木の生活機能に相當する。個人的人格の發達を樹木の生長に見立て社會文化の進歩を森林の繁茂に見立て、考へればプスランガーの教育學説は容易く理解することが出来る。スプランガーは教育事業即ち人格の陶冶を藝術家が科學的知識を背景として立體像を製作する事に比喻を取つたがこれは過去に於て既に幾多の教育學者によつて議論されたやうに想像力で描いた理想的の形態を死んだ大理石上に具體化するやうに解してはならぬ。塑像の比喻よりは樹木の生長殊に年輪増加や發芽の比喻の方が一層適切である。要するにスプランガーの文化教育は文化發達の祕訣を人格陶冶の中に求めんとしたものである。

上述(一)知的科學的(二)技能的經濟的(三)美的(四)社會的(五)宗教的の陶冶價値は彼が精神行爲の意義即ち價値の分類たる(一)知的價値(二)經濟的價値(三)美的價値(四)社會



的價值に相當することは言ふまでもないが彼は廣義の社會的精神行爲の意義に對して(一)政治的價值と狹義の(二)社會的價值とを區別し尙ほ精神行爲の意義の分類に基いた人格の理想的類型にも(一)理論的人(二)經濟的人(三)美的人(四)社會的人(五)宗教的人の外に政治的精神行爲を中心とする權力人を説いてゐるに拘らず陶冶價值を分類するに際して政治的陶冶價值がありさうなのに少しも此事に論及してゐないのは不思議である。政治的陶冶價值を社會的陶冶價值の中に包含させる事は孔子のやうな政治道德一致の立場から考へれば少しも無理はないがスプランガーが精神行爲の意義にも人格の理想的類型の分類にも六分法を取つてゐるに拘らず陶冶價值の分類に限つて五分法を取つて趣旨が明瞭でない。スプランガーは教育は政黨政派の偏見に左右されてはならぬといふことは力説してゐるが私はまさか其の爲に忌避したものと考へぬ。今暫く疑を存して置く。

### 三 陶冶可能性

(イ) 人格陶冶の心理的條件

前節の陶冶價值では人格の陶冶即ち其の育成に有用な價值を列舉して前々節教育の特徴第一及び第二に相當する立場から細説したが此の節の陶冶可能性は主として第三の特徴として擧げた固定せず硬化せず而かも自ら生長發達する形態を育成する方面を細説してゐる。即ち人格發達の要件を明瞭にする爲に精神の發達を基礎として行ふ人格陶冶を支配する心理學的原則を尋ねてそこに陶冶の可能性を求めようとする。換言すれば「人格陶冶を可能ならしめる心理的條件を究明するのである」。前節の陶冶價值は從來の教育學の教科價值論教科任務論乃至教材選擇論に相當するが「スプランガーは独自の文化教育學の立場殊に構造心理學を基礎として立論する所に新鮮味がある」。スプランガー自身は教育の中心問題たるべき此の方面が從來十分に顧慮されてゐなかつたと見てゐる。次に此陶冶可能性の一節を分り易く言ひ換へれば陶冶の心理學的基礎とも稱すべきもので人格陶冶としての教育の全體に關聯し從來の教育學では教授法の原則や訓育論で論じた所に相當する。結局教育方法原論とも言ふべきである。スプランガーの文化教育學の要求から言へば從來の此方面の研究はまだ極めて幼稚な



状態を免れぬ。換言すれば陶冶可能の條件と陶冶の方法との關係を緊密にすべき事は夙にヘルバルトが道破した所であるに拘らずヘルバルト自身によつても其學徒によつても其の點がまだ十分に究明されてゐない。陶冶可能性は一方に於ては自ら發達する個人の内部の法則に支配され、一方に於ては故意又は無意識的に外部から及ばず影響に支配される。而かも其の外部の影響も陶冶性に關しては心理學の法則に従はねばならぬ。今陶冶を可能ならしめる心理的條件即ち陶冶可能性を影響する要件を分析すれば左の四つを擧げる事が出来る。

- 一 内部の精神構造即ち天賦の精神的素質
  - 二 各自に特有な精神構造の發達
  - 三 無意識的に外部から來る影響が精神構造の發達を左右する時に支配する心理的法則
  - 四 外部から特に陶冶を行はんとする時に考慮すべき心理的法則
- 十分に陶冶可能性を理解するには左の知識が必要である。
- 一 一般心理學

- 二 人間の各年齢(兒童青年成人老人)の心理を考察する發達心理學
- 三 一方には天賦の素質と性格一方には境遇と運命との關係を明かにする心理的理解
- 四 故意に行ふ教育法の心理學

今日の心理研究の狀況では右四種の知識に就いて得る所が極めて少ない。兒童心理學も其の他の心理學も發達心理學としてはまだ其の初步に過ぎぬ。尙ほ教育方法の基礎としての心理學の研究もまだ見るに足るべきものが少ない。併し一步踏み込んで前に述べたやうな注文に適ふ心理學が果して實際に存在し得るや否やは固より疑問とする人もあらうが我等は凡そ人間の陶冶は自力によるものも他力によるものも一定の法則に従つて一定の段階を踏んで行くものと假定せざるを得ぬ。教育即ち陶冶は結局人格の發達を醇化し之を高尙に導く事に外ならぬ。而かも人間の發達は決して偶然のものでなく必ず一定の心理的法則に従つてゐる。併し從來の研究が不十分であつた爲に我等はまだ其の法則を知り盡し得ぬのみである。子供が幼兒から老年に達するまでには其の心意の發達



は各年齢に應じて夫れ々特色ある段階を踏んで行く。而かも其の發達の經過がやがて陶冶可能性の條件となるのである。青年が熱中し其の一生を危うくするやうな體驗であつて少しも之を了解せぬ子供達は平然として全く之に冷淡である。彼の宗教的體驗の如きも人の年齢に應じて精神に影響する所が一様でない。斯の如く年齢に應じて價值體驗の内容が流動變化して行く様は今後一層綿密に研究されねばならぬ。今日の兒童心理學のやうに相互に聯絡のない研究の結果を雜然として羅列するのでは物足らぬ。心意發達の研究は其の被檢者の範圍を擴張してあらゆる階級の人に及ぼし且つ各時代の歴史的人物をも考察し各年齢に於ける精神構造發達の經過に就いて十分の理解を得ねばならぬ。此の發達經過は一般的類型的たるに止まらず其の上に天賦の個性の特色が加はつて來る。而かも此の天賦生得の特色は一生を通じて陶冶可能性の一定不變の要素となり、價值あるものもあれば價值に反するものもある。藝術や宗教などでは天賦の豊かな生れつきと之に乏しい生まれつきの差異が著しい。價值可能性には天賦の限界があるから之を無視して不可能の事を望まず其の限界以内で出来るだ

け價值を創造させようとするのが教育上の進んだ考へである。

(ロ) 個人的人格の陶冶理想

個人は其の天賦の精神構造の特色を十分に發達させて眞に其の本領を發揮し人格を完成するのであるから個人の人格の發達には各自特有の經過がある譯である。即ち各自の人格陶冶には各自の心理的法則が支配してゐる。此法則を無視しては個人的人格の陶冶は決して眞正の目的を達することは出来ぬ。此等の點を考慮すれば教育者の任務は極めて複雑となる。人間陶冶の任に當る教育者は人間に共通な發達心理の法則に精通し且つ個人に特有な精神構造を理解するのみならず其の個人がかかる陶冶可能性を條件として如何なる人格内容にまで陶冶さるべきかといふ個人的人格の陶冶理想を持たねばならぬ。換言すれば個性の特色を出發點として人格を陶冶するものは其の目標とし理想とする到達點を豫め胸中に描いて居らねばならぬ。此の個人的人格の理想を描くことは一種の藝術的創作に均しく各種の陶冶價值を總合統一して之を背景とし天賦の個性を原料として創造するのである。随つて此の理想の内容は一種の陶冶價值の排



列順序を示すものである。而かもそれは抽象的に排列した価値の順序系統ではなく個人事情即ち天賦の個性の特色と境遇とを基礎として築き上げられたものである。此の個人の事情を顧みない一般的の人格の陶冶理想は言ふまでもなく完全に且つ多方面に發達した人格の理想即ち各種の陶冶価値を総合した完全無缺な人間を理想とする永久的な人文的理念である。個人的人格の陶冶理想は因より此の一般的理想を背景とし個人天賦の個性と境遇とを基礎とし適當に陶冶価値を総合して描き出される。即ち理想の中に個性の要素即ち天賦の素質と歴史的要素即ち境遇とが加はる。斯の如く人間の陶冶理想の内容を具體化して理解し易からしめるには以上の個人的陶冶思想の外に尙ほ又國民的陶冶理想、職業的陶冶理想なども生じて来る。果して然らば教育者が具體的の人格を陶冶するに當つて最も適切な陶冶理想を描き出すには藝術家の創作に類する天性を必要とするのである。

#### (ハ) 教育と教育學

教育即ち人格の陶冶其の物は科學でもなければ純粹な技術でもない。併し教

育に關する科學即ち教育學は存在し得る。スプランガーは教育に取つて教育學を大切なものと見るが教育者に適する天性即ち精神構造や教育者に望ましい精神的態度は必ずしも教育學によつて作り出すことは出来ぬと考へる。優秀な教育者はこれに適した精神構造を生まれついたものでなければならぬ。遮莫教育學は教育の目的方法に關する理論的研究をなす事が出来る。スプランガーは陶冶可能性と陶冶方法を教育學の根本問題と見做し此の根柢から(一)陶冶理想(二)教育者(三)教育制度の問題が起つて来るものと考へてゐる。以上述べた所で分るやうにスプランガーの教育學は文化思想を中心とし文化価値の體驗創造に眼目を置く上から文化教育學と名づけられることは當然である。又文化価値に基礎を置く上から言つて彼は價值哲學と接觸するから彼は精神科學派の代表者であると同時に價值哲學派に屬するものと見做して差支あるまいと思ふ。

#### 二 教育制度論

##### (イ) スプランガーとフムボルト

スプランガーは普魯西教育制度改革の功勞者とも言ふべきアレキサンデル・フ



オン・フムホルトの研究に造詣深い所から考へても教育制度に就いて興味を有つてゐる事を窺ひ知られる。其の教育制度論は獨逸革命の翌年即ち千九百十九年に公にした「文化と教育」の中と其の翌千九百二十年に公にした「教育養成に關する意見」に於て發見してゐる。尙昨年教育制度論を公にしたやうであるが私はまだ其の書に接しないから今諸書に散見する所によつて大略を述べる。

スプランガーは教育制度の問題は政黨政派の利害や權力關係で決定さるべきものでなく全然教育上の見地から原則を定むべきことを力説する。此の見解に於ては彼の先輩たり作業主義の旗頭たるケルシエンシュタイナーが其の率先者であり實行者である。此の兩人はベスタロッチを尊崇する點に於て相譲らず種々の點に於て意見が一致してゐる。私は寧ろ後輩たるスプランガーがケルシエンシュタイナーに私淑してゐる所が少くないと思ふ。又之と同時に普通教育の思想に於てフムホルトから得來たつてゐる所も少くない。スプランガーはフムホルトのやうに教育行政の樞要の地位には立つてゐないが首府伯林大學教育學教授の地位にあつて教育界の權威者として全國教育者の思想を指導する點に

於ては寧ろ當年のフムホルト以上であると言つても過言ではあるまい。

#### (ロ) 師範大學論

革命以後教育制度改革論が世上に囂しく殊に從來の師範學校を廢して、小學校教師は中等學校教師同様大學で教育を受けねばならぬといふ輿論が盛んであつた時に彼は敢然として之に反對し教員養成に關する意見を發表して彼の文化教育學の立脚地から普通の大學と異なつた師範大學の必要を説き、大學の目的は本來純粹學術の研究を目的とした者であつて近年科學を應用した工學、農學、林學、獸醫學、商學等の大學を生じたがそれ等も科學を應用した技藝の研究が眼目であつて教育者の養成が目的でないから小學校教師は普通の大學で養成さるべきものでないことを切論し、別に教員養成の目的を有する師範大學は人格陶冶の精神を養成するといふ特殊の任務を有つて存在すべきものと論じてゐる。今日まで大學の卒業者が事實上多數教育者となつてゐるが教員養成は大學本來の任務ではない。大學は政治學を講じて行政の術を授けぬやうに教育學を講じて教育教授の術を授けぬ。而かも教育者には實際教育を理解し其の術に通ずることが



必要である。教育者には人格陶冶の要領を會得する機會を與へるやうな特殊の大學を要する。普魯西では大正十五年の卒業者を最後として全國の師範學校は廢止せられ四箇所に師範大學が設置されたがそれに就いてスプランガーの意見は大に參考されたものと思ふ。スプランガーは教員養成に關する意見を述べるに際して自己獨得の學說を根據として教育者の本領と任務とに就いて明確な見解を公にしこれを基礎として師範大學の任務と性質を述べた所は將來の師範教育に重要な影響を及ぼすものと思はれる。

#### (六) 統一學校論

各國の教育制度はそれ／＼特有の歴史を以て發達して來たもので必ずしも教育上の理論や主義のみによつて制定されたものでない。戦前の獨逸の教育制度は階級思想に囚はれて貴族主義に偏し小學校の教育と大學系統の教育とは全く其の經路を異にしてゐた爲に有産階級には極めて有利であるが大多數の民衆には極めて不利益であつて有能者向上の途が全然杜絶せられ自國の教育制度が國民の間に階級分裂の原因を作つてゐると言ふので大戰勃發以來獨逸全國を通じ

て國民教育は一種類に統一されねばならぬといふ主義から統一學校が唱道されると共に一方有能者に途を開けといふ教育機會均等の要求が絶叫された。スプランガーは其の著述の上に於て統一學校の有力な支持者であり有能者に途を開けの要求にも有力な聲援を與へた。彼の議論は勿論曲學阿世の人気取りでも政論でもなく純然たる學者の立場を捨てず飽くまで独自の學說を根據として立論した。有能者の爲に途を開けといふ無産階級の叫びにスプランガーが聲援を與へたのは有能者を無産階級から引き抜いて有産階級に移さうと言ふのではなく其の天賦の素質に適した十分の教育を施して人格向上の途を開き眞に人物經濟の意義を發揮させやうと言ふ青年に對する教育愛の發露のである。

スプランガーは教育の上に個人の事情を重要視し其個性即ち天賦の精神構造の特色を陶冶可能性の要件と見做すから教育の方法や制度に於て劃一主義に反對することは茲に贅言を要せぬ。彼は統一學校に賛成する一人であるが劃一主義の統一學校には反對である。全國民が同一種類の小學校に學ぶものとしても其の個性が十分に制度の上にも顧慮されねばならぬ。國家社會の要求の爲めに



個性の要求を壓迫して之を萎縮さすやうな教育は本當の教育でない。彼はケルシエンシユタイナーやジツキンガーと同じく統一學校の上級に分科制を要求する。即ち最初四年間の基礎教育は共通であつてもそれより上は個性に従つて分科せねばならぬ。スプランガーは國家が國民に政治教育を要求する權利を認め小學校では公民科とするを適當とする。此の意味に於て彼はケルシエンシユタイナーの國家公民主義を採用する。

スプランガーはフイヒテやシユライエルマツヘルのやうに國家社會から孤立した個人の人格價值を認めぬ。眞に多方面に教育された人間は國家に對しても最高の價值を有たねばならぬ。即ち最良の人間は最良の公民でなければならぬ。斯の如く個人的人格の理想と國家の公民としての理想とは總合統一すべきものとする。スプランガーの見る所によれば最近獨逸教育制度の改革を影響したる思想即ち動機は佛國革命の三綱領と同じく自由平等友愛の三であるが、就中自由の思想は有能者に途を開けといふ教育機會均等の要求を促し平等の思想は統一學校の制度を作り出し友愛の思想は社會共同の思想を普及した。大戦中から始

まり革命以後に至つて教育機會均等の途は有能者の爲に着々と開かれ、從來大學系統の教育機關としてギムナジウムに附設されてゐた小學校三學年に相當する豫備校も士官學校の豫備校も既に廢止せられ其の他普通の小學校に入學しないで將來社會に特殊の地位を與へる爲めに特殊の豫備教育を授けてゐた學校は悉く撤廢されて全國の學齡兒童は悉く同一種類の統一學校で教育される事になつた。スプランガーの見解は現在實施されてゐる小學校の制度と根本主義に於て一致してゐる。我が國の小學校は米國の小學校と一樣に四民平等に入學するので既に明治の初年から正に新獨逸の統一學校の主義を實施してゐるのであるから統一學校の主義や主張は我等日本人に取つては當然過ぎる程明瞭であるが獨逸國內で戦前の傳統を破壊して教育制度の上に此の主義を確立する事は中々容易事業ではなかつた。あらゆる程度や種類の學校教育の基礎となるべき小學校の教育は國民に共通でなければならず而かも基礎教育の部分は六年位が適當であるといふ議論は去る明治四十二年私が獨逸留學中にイエナ大學でライン教授の講義に聞いた所である。この意見が統一學校として具體化され國家の制度と



して實現される迄には歐洲大戰といふ千古未曾有の大事變を必要とした。

若し此大事變がなかつたとしたならば教育學者の頭腦中に統一學校の思想はあつても實際の數育制度としては容易に實現されなかつたであらう。統一學校の制度が自由平等の思想を基調とした時代思潮の產物であることは極めて明瞭である。之と同時に、スプランガーに世界を風靡しつゝある時代思想に徹底した理解があることを推測するに十分である。而かもこれが現時の教育思想の代表者たるに缺く可らざる資格であり、私が彼の文化教育學を時代思想の權化と見るのも一は其の爲である。尙ほ獨逸の新教育が佛國革命の一綱領たる友愛の思想を學校に取り入れて所謂社會共同の思想を普及し之を實際教育殊に訓育方面に具體化してゐることは最も注意すべき事實である。大戰前に軍國主義官僚主義が瀾漫してゐた獨逸の學校を見馴れてゐた眼で大正十四年の秋に革命後の學校を見た私は痛切に此の豹變を感ぜざるを得なかつた。師弟の關係に於て上級生下級生の關係に於て將又校長と職員との關係に於て學校當局と父兄との關係に於て職權や教權を振り廻して威張り散らすといふ弊風が一掃せられて友愛の情

に基づく共同協力の精神が到る所に發揮されてゐるやうに感じた。これは革命の深刻な體驗を伴つて起る自然の自覺に基づいたものであらう。私は戦前の獨逸が神と同様に考へられたカイゼルを中心として軍國主義官僚主義で統一し一絲亂れざる規律と節制とを保つてゐたが其の本尊たるカイゼルが失脚して國民怨嗟の的となり社會主義者が政權を握るやうになつた獨逸革命後の社會は如何にして其の規律と秩序を保つてあらうかといふ事を大きな疑問としてゐた。

私はスプランガーと會見の際此の疑問を提出して其の意見を求めた。これは固よりスプランガーがフィヒテに劣らぬ愛國者たることを承知してのうえで彼には必ず民族的自覺の上から見る所があるであらうと豫期してゐた。併し彼は私に向つて決して戦前の教育を支配してゐたやうな月並の舊思想を説かなかつた。彼は微笑を漏しつゝ徐に答へて言ふやう『社會主義は勿論個人主義の絶頂であり小學校教員中に社會主義者の一團が存在してゐる事は掩ふ可からざる事實であり同時に教育上餘り好ましくない事であるが露國の實例に鑑みて共產主義は到底其の儘に實行不可能である事は獨逸國民の普く熟知する所である。加之



極端なマルクス主義は獨逸には存在してゐない。獨逸人は共產主義にかぶれて無政府状態に陥りおめ／＼と自滅を招くことはない國民であると信ずる。今後獨逸の國家を統一し社會の規律と秩序を維持する思想は社會共同の思想であると信ずる『斯の如くスプランガーは社會共同即ち共存共榮の思想に重要な意義を持たせてゐる。此の思想は佛國革命の三綱領の一たる友愛の思想から出でゐることを自ら明言してゐる所ではないか。彼は熱烈の愛國者であるが決して傳統的の國家主義に囚はれてゐる時代後れの愛國者ではない。

(三) 青年運動に囑望

スプランガーは又大戰前後に起つて今尙ほ發達しつゝある青年運動に多大の興味を有し勿論其の弱點や弊害を詳知しつゝ之に囑望してゐる所が淺くない。此の運動は學校家庭の傳統的壓迫に對する青年の反抗であり一種の自由解放の運動である。彼等は何等の壓迫なき自由の天地に於て青年の本領を發揮し青年固有の文化を創造し様といふ理想に青年運動の抑ふ可らざる熱望が溢れてゐる。スプランガーの「青年期の心理」を一讀する者は何人も彼が青年に對して徹底し

た理解を有する事を感じぬものはあるまい。此の理解を以て青年運動に囑望してゐる所から見れば彼は蓋し其の最善の意義を了解してゐるものと考へてよからう。スプランガーは青年運動を以て其の純情から出た理想實現の努力と解し國家の將來を雙肩に擔ふものは青年なりと考へ獨逸復興の原動力となつて國民の危機を救ふには此の運動に待つべきものが多いと信じしゐる。

(ホ) 生産學校に反對

スプランガーは教育界に於ける時代思想の代表者とも見らるべき程自由思想に富んだ人であるが同じ時代思想の産物たる決定的學校革新者の一團には反對してゐる。この一團は伯林に本部を有つ同盟團體であつて革命後に國體の激變に適應するやうに學校を改革しようと求めるのでパウエル、オーストライヒガリ、ダーとなり知名の教育學者ではカールゼンやカヴェラウなども参加して新教育といふ機關雜誌を發行してゐる。其の主義は新政府と同様に社會主義に基づいて現實の社會生活は勞働によつて何等か生産する事を必要とするから新時代の學校は生産學校でなければならぬと主張し、生産學校は又之を生活學校とも名



づける。獨逸の此の一團の主張は最近の教育學說に基づき説明が餘程溫和であるが其の根本思想は共產主義の教育綱領から來てゐることは争はれぬ。共產主義者は一層露骨に學校は勞働學校の一種類に限り何人も勞働して生活することを學ばねばならぬと主張する。それ丈けには何等危険の思想は含まれて居らぬが其の思想がマルクスの唯物主義から割り出されてゐる所がスプランガーの文化教育學と相容れぬのであらう。獨逸固有の理想哲學の系統を引く彼が唯物主義に賛同しようとは思はれぬ。スプランガーは生産學校に反對する以上はその主義を極端に押しつめた勞働學校に反對することは當然であるが決して生産や勞働其の物に反對するのではない。スプランガーは最も正しい意味に於てケルシエンシュタイナーの作業主義に賛成し其の思想を自己の學說中に取り入れてゐる。作業主義はスプランガーが賛成するのみならず獨逸新憲法では獨逸の學校は作業學校たるべしと規定してあるからケルシエンシュタイナーの作業主義は憲法で保證された事になる。彼の作業には生産的作業と精神的作業との二種がある。其の生産的作業に筋肉勞働を必要とする事は言ふまでもない。

果して然ればケルシエンシュタイナーの作業主義に賛成するものは同時に生産と勞働とを是認せねばならぬ。スプランガーは苟も經濟的價值を認めるからには固より人間の生活に生産と勞働との必要なることを認める。併しそれを極端に推しつめて生産のみを唯一の主義とする生産學校隨つて勞働のみを唯一の主義とする勞働學校に反對する。彼は人間の價值を物質の上のみに限ることに反對である。尙ほケルシエンシュタイナーの作業主義に賛成しても其の物質的要素が勝つてゐる點に於て一方に偏してゐるものと見てゐる。換言すれば其の儘で徹頭徹尾賛成してゐるのではない。彼の教育思想は飽くまで獨逸の理想哲學に立脚して精神生活の價值を尊び人格向上の主義を以て一貫してゐる。

(一) 普通教育と職業教育との調和

先づ人間として普通教育即ち一般的陶冶を施して然る後専門的の職業教育を施すべしと言ふ教育制度の傳統的原則にはスプランガーも大體同意である。併し八年間人間としての劃一的普通教育のみを受け其の天賦の個性の特色に基づいて選擇すべき職業に就いては何等の指導も教育も受けず小學校を卒業したま



漫然として世間に立ち手當り次第の職業に従事して糊口の途を求めらるやうになつてゐることは教育制度其の宜しきを得てゐるものとは言はれぬ。教育の理想から言へば人間として有つべき一般性が遺憾なく陶冶されると同時に其の個性の特色が顧慮されて其の人に最も適した職業に従事し得るやうにする事は極めて大切な事である。人文主義の理念に基づいたペスタロッチの普通教育即ち一般的陶冶の思想は獨逸のみならず全世界の小學校教育を風靡してゐたが個性の特色に基づくべき職業教育を無視してゐた。ケルシエンシュタイナーの作業主義は普通教育と職業教育とを巧みに結合してゐる點に於てスプランガーの共鳴がある。併し職業教育の要素を過重して普通教育を傷づゝげ人格を偏狭ならしめる虞がある點に於てスプランガーの反對がある。スプランガーは小學校の教育では職業的要素又は個性の特色を顧慮する爲に人間としての基礎教育を損傷してはならぬと力説してゐる。此點に於てはフムボルトの人文主義の理念を遵奉してゐる。尙ほ大學の高等専門の教育に對して高等普通教育の價値を認めてゐるものも同じく人文主義の思想に根據を置いてゐる。彼は如何なる職業

の人にも多方面に發達した圓滿の人格を必要と考へる。専門の學者も自己の専門に割據して偏狭な人物となることを戒め生活の實際的方面にも通ずることに心掛け藝術家も藝術のみに没頭せず文化の他の方面にも相當の理解があることを望んでゐる。要するに個性を伸ばす爲に人間性を害はず人間性を完全にする爲に個性を壓迫せぬことを理想としてゐる。此の點に於ては彼はエーリッヒステルンが明言してゐるやうにフムボルトの新人主義の遵奉者である。



## 第十章 リットトの文化教育學

### 〇一 文化教育學と現代生活

スプランガーとリットトによつて代表された文化教育學は最近の教育學說として數年前から我が教育界に紹介されてゐるから今日では廣く普及してゐるものと見て差支なからう。併し私は茲に其の學說の内容を詳細に紹介しようとするものではない。私は學說の内容は既に大體承知されてゐるものと假定して此の新學說が現代生活に如何なる意義を有するかといふことを考察し延いて我が國の思想界に對し如何なる點に於て裨益する所があるかといふ事に就いて聊か卑見を述べて見たい。

流行の新學說であるからといふ丈けで文化教育學を研究し徒らに之を玩弄す

るのみでは我等の人生に對して何等の意義も價值も生じない。苟も我が教育界にとりて文化教育學を何等か意義あらしめる爲には其の搖籃たる獨逸に於て如何にして文化教育學を發生し且つこれが國民の思想と如何なる因縁を有つかといふことに思を潜めねばならぬ。殊に久しく獨逸の教育學に基いた教育制度や教授法を學んでゐる我が國では深く其の根柢に立ち入つて其の由來を了解する必要がある。

### 二 ヘルバルトの教育學

人類が其の共同生活の社會に何等かの文化を形成して以來其の生活程度の如何に拘らず社會の根本機能として必ず教育といふ事業が行はれた。社會の文化を傳へ且つ之を増進することは教育の本領であつた。併し教育に關する意見や理想は社會により時代によつて固より一様ではなかつた教育といふ事業の理論的基礎として一科の科學として教育學が成立するに至つた事は他の學問に比し



て比較的新しい事で其の功績は勿論之を獨逸の哲學者ヘルバルトに歸せねばならぬ。其の著一般教育學が世に出たのは西曆千八百六年即ち今から百二十三年前である。爾來八九十年間は其の學說が獨逸國內は勿論全世界に普及して教育界に現はれた最初の科學的教育學として頗る隆盛を極めた。ヘルバルトの教育學說は其の學徒によつて次第に完成されたことは言ふまでもなく必ずしも其の學派に屬せず獨立の研究を進め異なつた立場から學說を組織した學者も少くなかつた。殊にヘルバルトの學說を出發點として進んだ教授法の研究に至つては多數の實際教育家の努力を積んで微に入り細を穿ち其の文獻の如きは汗牛充棟も當ならずといふべき盛況となり獨逸は教育國を以て自任し教育の理論に於ても實際に於ても制度に於ても教授法に於ても諸外國に模範を示すことは獨逸教育家の誇であつた。これは言ふまでもなく歐洲大戰直前獨逸全盛の狀況である。歐洲大戰の勃發が十五年後れてゐたとすれば我等は尙ほ目前に同様の形勢を見る事が出来るであらう。假りに二十年も後れたものとすれば世界の形勢も人類の思想も今日の狀況とは全く異なつたものとなつたと言はねばならぬ。

### 三 世界大戰と獨逸教育

世界大戰が世界の思想を一變し獨逸の教育を一變したことは當然過ぎた程明白である。「時は萬事を改變す」と言はれる通り假令世界大戰がなくとも世界の思想にも教育にも絶へず變遷推移が行はれる事は言ふまでもなく獨逸の教育にも既に戦前から幾多の革新意見が現はれて年來の宿弊を一掃しようとする運動も起つていた。併し今次の世界大戰は前古未曾有の大事事件であり世界一般に社會改造の機運を促がしたが就中獨逸に取つては流石に全盛を極めた軍國主義官僚主義が根柢から顛覆され生き神のやうに神聖視されたカイゼルの退位と共に全國に革命が行はれ戦前には夢にも實現されやうと思はれなかつた大變革が咄嗟の間に實現された。

大正七年十一月十一日に休戦となる間際まで自國の必勝を信じてゐた獨逸國民がカイゼル退位の報知を得た驚愕は如何であつたらう。カイゼルを中心に熱



烈な愛國心を鼓吹してゐた全國の教育者の失望は如何であつたらう。私は我が身を獨逸教育者の地位に置いて當時を想像するだに毛髮悚然たる心地を禁ずることが出来ぬ。獨逸の國民教育は革命と同時にいやでも應でも大變革を敢行せねばならぬ羽目に陥つた。

大戦中重圍の中に陥り死物狂ひに活路を打開する必要に迫られたとは言へ獨逸軍が時々斷行した残忍の行爲に對しては何人にも人道觀念の存在を疑はしめたが、ヴェルサイユの平和條約に於て將來獨逸をして再び起つ能はざらしめる迄に壓迫を加へた聯合國の要求は國際聯盟に標榜してゐる正義人道の理想に一致するや否やは何人も疑問を抱かざるを得ぬ。獨逸は全く軍備を失ひ産業の資源を奪はれ極度に過重な償金を課せられた。國家總動員によつて國力を枯渴し物資の缺乏に生活の脅威を來した狀況は戦後にも繼續した。財力の疲弊に伴なつて起つたマルク相場暴落の時代には社會の秩序が亂れ道德が頹廢し世人は一時の享樂を貪り國民全體が自暴自棄となつて國家の自滅を招く事がないかと疑はれた。獨逸國民は戦後二三年間は瀕死の重病に罹つてゐた有様である。

#### 四 敗戦と獨逸魂

重病に苦悶する人の生死が氣遣はれるのは當然であるが其の重病に打勝つて危機を通過して仕舞へば漸次恢復に向ひ寧ろ重病前より一層壯健の状態となるのみならず生死の間を往來して九死に一生を得た深刻な體驗が却つて其の人の性格に容易に得難い尊い試鍊を與へた事になる。私は戦後の獨逸を考察する度に重病が却つて健康の試鍊となる生理上の事實を連想して感慨無量である。

體質薄弱の者が重病にかゝつて一溜りもないやうに薄志弱行の國民が今次の世界大戦に於て獨逸人の地位に置かれたならば恐らく敗後自暴自棄となつて忽ちにして自滅を招いたであらう。併し獨逸國民は容易く自滅を招くには其の國民精神即ち獨逸魂の底力があまりに強過ぎる。冬枯の草は野火に焼き盡されても其の根が残つてゐる限り春になれば再び青々とした若芽をふき出す。獨逸魂は恰も枯草の根のやうに野火で焼き盡すことも出来ぬ程に深く國民の精神中に



生きてゐる。獨逸民族の歴史は太古から沍寒と瘠地とに苦闘して生活の途を求め自己の運命を開拓し來つた困難征服、惡戰苦闘の連続である。長い歴史の間を通じて民族の受けた試鍊は決して尋常一様のものでない。随つて其の間に練磨された國民精神には容易に他の追隨を許さぬ粘り強さがある。獨逸人は一敗地に塗れて再び起つ勇氣が無いと思はれるには其の父祖傳來の國民精神があまりに剛健である。

休戰直後即ち革命直後の獨逸は社會の各方面に混亂と不安とが充ち満ちて恰も重病患者の危篤状態であつたが約四年後金貨マルクの制度でマルクの相場が一定すると同時に財界の安定を恢復して獨逸はこれからメキメキと蘇生復興の道を急いだ。私は大正十四年の冬即ち其の後三年を徑て戰後の獨逸を見る機會を得たが談に聞いて想像していたよりは遙かに恢復生が進行してゐて戰前の獨逸に比して著しいといふ程の疲弊を認めなかつた。否當時始めて日本から來遊した人は我が國の現状と比較して其の燦然たる文化に驚きまだ日本に遙に及ぶ所でないといふ嘆息してゐた位である。それは其の筈で伯林の市街は少しも戰

争の巷となつた事がなく全く其の破壊から免れてゐるから堂々たる建築物や道路橋梁公園等は戰前と少しも變りがなくなつた。新しかつたものに少しさびがついた位である。私は市街の電燈が戰前より少しさびしいやうに思つたので古くから伯林に住んでゐる人に尋ねて見ると戰前の七割位までに恢復してゐるとの事であつた。併し戰前獨逸留學中に懇意にしてゐた獨逸人に再會して戰時中食物缺乏の爲に一家悉く衰弱し老人は歩行の力も失つたといふ哀話や軍事公債は全然無償還、銀行預金は全部帳消し有價證券は反古同様の無價值となつて有産階級も忽ち無産階級に落ちた實話を聞いて國力の枯渴もそこ迄行つたかと覺り國力の恢復がこれ迄に進行した事を思ひ遣つて復興精神の旺盛な事に今更ながら一驚を喫した。社會一般の状態と同様に教育界も革命直後は混亂不安の様を呈してゐたが國力の復興に伴つて整頓發達の氣運に向つた。多年法規の拘束に苦しみ軍國主義官僚主義の壓迫に喘いでゐた教育者は咄嗟の革命によつて今迄に思ひがけない自由を得て多年の不平が一時に爆發して鼎の沸くが如く四方に喧々轟々の聲を上げた。これは取りも直さず多年壓制の一時的反動の現象である。



最初の議論は主として制度や形式に關するものが多く形式打破機會均等の如く自由平等を主義とした教育改造論が多かつた。教育制度の改造は新憲法の社會主義的精神に據つて着々と斷行されたので幾多の罵々たる議論も自然に必要ながなくなつた。世上の人心が鎮靜安定に赴くに從つて教育界も次第に平穩になつて突飛な議論も出ず着實な學術的研究が發表されるやうになつた。

## 五 復興精神の表現としての文化教育學

私は最近新獨逸の教育界を風靡してゐる教育學說をスプランガー・リットによつて代表されてゐる文化教育學と見る。此の學說は新時代の要求に最もよく適應してゐるものであつて私は時代精神の産物であると同時に其の精髓を打つて一團となしたものと見る。尙ほ私は一步を進めて文化教育學を以て獨逸復興精神の表現と見る。これは聊か意外の見方と考へる人もあらうと思ふが私は此の意見を提議するには相當の理由を持つてゐる。單に常識の上から考へても五年

間必勝を期して國力を涸渇し國運を賭して奮闘した結果辛くも戰敗者となつて屈辱の講和を結び聯合國からあらゆる壓迫追窮虐待を受けて疲弊と困憊に苦しみつゝも決して自暴自棄の心を起さず孜々として國力の復興に努力し而かも其の苦しい生活の中から年々巨額の償金を絞り出してゐる獨逸國民に對する教育者乃至教育學者たるものが教育の學說を考究する上に於て自國の復興精神から何等の影響を受けぬといふ事はとても有りさうもない。戰爭後の獨逸をして日々復興に向はせつゝある復興精神が種々の形を取つて教育上の學說となつて現はれ之を綜合統一したものが文化教育學であると思はる。文化教育學を唱へる人達は勿論明かに復興精神の表現であることを標榜してゐるのではない。併し私を見る所では其の本質が期せずして復興精神と一致する所から目下復興精神の旺盛な獨逸國民に共鳴を促がし全國の教育界を風靡するに至つたものであると思ふ。平たく言へば一般の復興精神が要望期待してゐる所を遺憾なく満足さす學說として文化教育學が現はれたので枯草に火がついたやうに全國に燃え廣がつたのである。文化の傳達と増進とは文化教育學の本領とする所である



が又新獨逸の要求も煎じつめれば此の外に出でない。獨逸復興の目標も結局此の要領に盡きる。

今日の獨逸人は如何なる人も國民受難の日に遭遇してゐるものと心得何とかして此の國難を切抜けばならぬといふのが復興精神の本領である。此の精神は勿論今回の世界大戦によつて初めて出来たものではなく父祖傳來の獨逸魂に出でゝゐることは言ふまでもない。既に千九百十八年大戦終局となる少し前にエルンスト・ミューゼベックといふ人が「百年前の普魯西文部省」といふ書を著はして普魯西がナポレオンに惨敗して此上もない屈辱を忍び此の國辱を雪ぐ道は國民教育を振興するの外ないといふ事に廟議も一決して敗戦二年後に十二名の青年教育者を瑞西ベスタロツチーの許に送つて小學教育法を學ばしめ其後九年にして文部省を設置し更に八年を経て遂に兒童就學強制の制度を實施するに至つた當時の事情を詳細に敘述してゐる。著者が百年後に而かも大戦の終期に際して此の著述を公にして國民に訴へてゐる精神は固より私の贅言を要せぬと思ふ。

大戦後の獨逸は種々の點にて於て百年前ナポレオンに惨敗した普魯西の状態

と酷似してゐる。惨敗の普魯西がベスタロツチーに學んだ小學教育を全國に普及し國民教育を以て國力充實の根源となして遂に佛國戦争で見事にナポレオン三世を破り之を生擒して城下の盟をなさしめたことはあまりに明白な事實である。此の歴史と誇とを自覺してゐる獨逸の教育者が目下の國歩艱難の秋に遭遇して百年前の史實に想到せぬ譯はない。苟も之に想到して何等か爲す所なかる可らずである。カイゼルは百年前のナポレオンを學んで見事に失脚し了はつたが獨逸の教育者は百年前の教育者を學んで果して何物を得るであらうか。否今日の獨逸教育者は其の成否などは眼中に置かず百年前の教育者の精神に共鳴し其精神を以て我が精神となし祖國を救ふものは唯此の精神に在りといふ確乎たる自信を以て邁進してゐるものと思はれる。

百年前の獨逸と現今の獨逸とを比較して見れば百年後の今日に於て百年前の昔と似たやうな教育運動が起るものと期待する事は推測に難くない所であるが今日の文化教育學を以て徹頭徹尾復興精神の表現であると説明することは固より牽強附會の嫌を免れぬ。嚴密に言へば復興精神を練り上げた結果が此の學說



となつたと言ふよりは戦前から發達して來た學説を根柢として大戰前後に發達した思想を綜合して最もよく復興精神の要求と符合したのが文化教育學であつて其の實質内容から言へば復興精神の表現と見做しても差支ないといふ程になつてゐる。

百年前ナポレオンに慘敗後國民精神を鼓吹したのは熱烈の愛國哲學者ファイヒテである事は世界周知の事實である。彼の「獨逸國民に告ぐ」といふ名著は百年後の歐洲大戰當時獨逸國民に讀まれた許りでなく當時我が國でも翻譯せられて時局教育資料(文部省發行)の中に收められた。國難に直面した獨逸の教育學者はファイヒテに劣らぬ愛國心に促されて大戰中に著述を公にして國民を鼓舞した實驗教育學者のモイマンも休戰の前年に獨逸國民教育の時事問題を公にし社會教育學者ナトルプも同胞教育者を指導する第一人者を以て自任してゐた。文化教育學の代表者といふべきスフランガーもファイヒテと共通の精神に動かされてゐることは彼の著述の諸所に散見してゐる。

## 六 リットとスフランガー

私はリットの文化教育學に就いてといふ表題を掲げ乍らリットのことよりも文化教育學について概説する所が多過ぎた。我が邦でも獨逸でもスフランガーとリットは文化教育學の代表者として並び稱せられてゐる。これは勿論其の思想に共通の點があるからである。併し此の兩人は徹頭徹尾其の學説が同一である譯ではない。以上私が單に文化教育學として述べた所は兩人の區別を問はず共通な點に就いていふたのでスフランガーにあてはまる所はリットにもあてはまると考へるからである。併し私は是から特にリットに就いて述べなければ羊頭を掲げて狗肉を賣る誹を招かねばならぬ。

スフランガーは今年四十七歳で首府伯林大學の教授であり、リットは四十九歳でライプツヒ大學の教授として兩人とも獨逸の代表的大學の教育學講座を擔任してゐる。而かもリットは千九百二十年即ち今から九年前にスフランガーが



伯林大學に榮轉した跡を襲ふて就任したのであるからライプツヒ大學教授としてスプランガーの後繼者である。職務の上に緣故が深いやうに學說の上にも緣故が深い。スプランガーは彼の文化教育學の基礎學ともいふべき名著「生の形式」は歐洲大戰勃發の年に初版を公しリットは「歴史と生活」といふ書を其後三年即ち休戰の前年に公にした。スプランガーの「生の形式」は彼の精神科學的心理學を叙べたもので直接に戰爭との關係はない。併しリットの「歴史と生活」は大戰を眼前に控へて深刻に考察を下し已むに已まれぬ熱情に驅られて筆を把つた事は明かである。「歴史と生活」といふ表題でも彼が生活の意義を歴史の中に求めんとする趣旨は略ぼ推測する事が出来る。リットはスプランガーと共にヂルタイの精神科學的考察法を承け繼いでゐる。

## 七 歴史教育の任務

ヂルタイによれば國民行動の規範となるべき價値の理想や判斷の標準は決し

て自然科學的研究や先驗的思索によつて把捉し得らるべきものでなくて之を過去の歴史の中に求むべきものである。現代生活の規範は個人生活の上から言つても社會生活の上から言つても過去の歴史の上に表現されてゐる。人間の追求し欲求する生活の意義は過去の歴史を了解する事によつてのみ之を把捉することが出来る。この歴史の了解は生活を指導する光明を與へると共に奮勵努力の氣力をも振興する。切言すれば國民をして其の使命を自覺せしめ其の實現に邁進せしめる。而してリットは學校の歴史教授の任務を此の處に見出したのである。歴史教授の任務は歴史の了解即ち歴史を通して生活の意義を把捉することである。詳言すれば過去の歴史を作り出した人間行動の意義は單に過去の人間を動かし過去の生活を作り出した許りでなく同じ意義が現在の人間を動かし現在の生活を作り出しつゝある事を會得せしめ過去は決して現在と離れたものではなく兩者は交互錯綜して共通一脈の生命と意義とを有することを了解せしめる所に存する。斯の如く考へれば現在は現在に生命を有するのみならず同様に過去の中にも生命を有し過去に生命を有つてゐたやうに現在にも同じ生命を有つ



てゐるから、現在を了解することによりて過去を了解し過去を了解することによつて現在を了解することが出来るのである。随つて過去の歴史の了解は單に過去の生活の了解に止まらず現代の文化生活の了解に缺く可らざるものとなる。生活の意義が歴史によつて把握されるものとすれば正しく歴史を了解することは現代生活の指導光明を求めるとに於て何物も之に代はることの出来ぬ尊い價値を有する事になる。併し若し歴史の了解を誤つて其の誤つた意義に囚はれて行動すれば歴史の了解は却つて世を誤まり人を惑はす結果を齎らす事になる。彼は「歴史と生活」の初版の序文にニーチェの「人生に對する歴史の利害」を引用してこの過失を警告し且つ自己の立場を明かにしてゐる。彼は教育上に於て歴史的陶冶を以て人格陶冶に大切な方法と認め其の任務は社會學や歴史哲學のやうに人生に對して精練徹底した理解を得しめる所にありと考へた。彼は歴史教授のみならず語學教授も歴史の了解を助け且つ歴史的陶冶と同様の價値あるものと考えへる。殊に文學史の了解は民族の思想感情や理想の了解であるから取りも直さず歴史の了解の一方面を形成するものであるから自國の文學史は勿論外國語

を通して外國文學を了解することはやがて歴史の意義を了解する結果になる。彼は此の書の初版の表題に「歴史と生活」とした傍に一名として歴史教授及び語學教授に就いて」と附記してゐる。彼が茲に歴史教授及び語學教授と言つてゐるのは勿論小學校の歴史及び國語を指してゐるのではなくて主として中等學校以上の歴史教授及び語學教授を指したものであることは著者自ら明言してゐる所である。彼が此の書によつて國難に直面した同胞に對して歴史教授と語學教授の眞價を發揮して過去の歴史に生活の意義や國民の使命を發見せしめ國民の志氣を鼓舞する一助となさんと試みた事は極めて明瞭である。我が國では大正十二年國民精神作興に關する詔書が煥發されて以來思想善導の聲は四方に喧しく殊に共產黨事件は一層此の聲を大ならしめ其の一助としての歴史教授及び國語國文の教授を重要視する意見が屢々反覆されてゐるが私は此の問題に就てリットの學説は大に參考の價値があると思ふ。リットとは直接の關係はないが歐洲大戰前までは一弱小國として世界に侮られてゐた丁抹國が今日模範農業國として世界羨望の的となつてゐる原因は固より一つではないが熱



烈な愛國者グルントウイッヒの立案鼓吹に係る國民高等學校なるものが其の大原動力である事は今日最早何人も疑ふ事の出来ぬ程明瞭な事實と認められてゐる。而かも此の國民高等學校の教育はリットの學說とは全く無關係にグルントウイッヒの精神から自然に湧出たものであつて恰も符節を合する如く國史國文によつて國民精神を作興することを眼目としてゐる。我が國の國民精神作興の事業は理論に於てリットの歴史の了解實際に於て丁抹の國民高等學校の國史國文の教授は最も有力な參考であると思ふ。獨逸革命後になつて從來模範的教育國を以て自任し最早何事も他國に學ぶ事なしと誇つてゐた自尊心を打捨て、丁抹國民高等學校は獨逸の國難を救ひ其の復興を助くる好模範であるといふ叫びが高く同名の學校が續々として獨逸國內に創立された事はリットの學說と併せて考へれば意義深長なるものがある。

リットが「歴史と生活」を公にしたのは千九百十七年即ち開戰第四年目であつた。半年も續くまいと言はれてゐた未曾有な大規模の世界戰は豫想外に長引いて兩軍の勝負未だ俄に逆睹すべからず獨逸は既に開戰當時の銳氣を挫じかれ國民の

意氣は漸次銷沈に傾き切に其の鼓舞激勵を必要とした家國危急存亡の秋に際して其の已むに已まれぬ動機から滿腔の熱誠をこめて此の書を公にしたのであるが、さしも獨逸國民が死力を盡した乾一坤擲の大戦は圖らずも其の翌年に突然終局を告げた。而かも其の結果は全然國民の豫想を裏切つた。著者リットの胸中は餘所事ながら洵に察するに餘がある。

## 八 文化教育の基礎としての文化哲學

彼は「歴史の了解」の中に包含された文化哲學上の問題につき學術の研究を進め大戦終局の翌年に「個人と社會」の書を公にし更に三年の後即ち千九百二十二年に「認識と生活」を著し更に三年を経て前記の「歴史と生活」の第二版を公にした。彼は其の序文に出版の由來を述べ且つ自己の立場を辯明してゐる。彼が眼前に目撃した千古未曾有の歐洲大戦は全く豫想に反した終局を告げた。獨逸國民の理想と現實とは甚しい衝突を來した。彼は此の書の刊行後絶えず心血を濺いでゐた



學術的研究を基礎として此の書の訂正を行ひ獨逸國民をして其の世界史上に於ける運命に對して深甚の意義を把握して十分に國民の使命を自覺せしめる上に貢獻する所あらんことを期してゐる。此の書の初版と二版とは國情の激變から多少材料を改めたが歴史を正しく了解する途を開かうとする精神に於ては少しの違はない。加之初版刊行以後彼の文化哲學上の研究が進歩しただけに其の立論の根據に一段の進境を認める事が出来る。

リットの「歴史と生活」がデルタイの歴史の了解の説を深化して自國の教育に貢獻せんと試みたものであることは明瞭である。

更に遡つてデルタイの歴史の了解説の淵源を研究して見ればナポレオン戦後に全盛を極めて浪漫派の哲學に起因し彼が特に私淑してゐたシュライエルマツヘルに負ふ所も少くない。デルタイの精神科學はベルグソンやオイケンジメルと共通な生命哲學が基礎となつて歴史の了解の一面には精神構造と體驗の學説がある。スプランガーはデルタイの精神構造説を大成して彼の構造心理學を大成して「生の形式」といふ名稱で之を公にした。リットは歴史と生活を公にし

て二年の後に「個人と社會」といふ書を公にした。此の書はデルタイの根本思想から出發して體驗の分折法に於てフツセルの現象學的直觀法を採用し内容に於ては更にジムメルやナトルプの社會哲學並にリツケルトの價值哲學の影響をも受けて文化哲學の梗概を叙べたものである。具體的の史實を出發點として其の表現としてゐる意義を把握せんとするデルタイの歴史の了解は一種の歴史哲學又は歴史的認識論と名づくべきものであつて過去の文化生活に止らず現代の文化生活をも了解し歴史を支配する法則を以て現代社會生活を解釋するものと見ればそれはやがてコント一派の歴史を基礎とした社會學と極めて接近したものである。過去の歴史の了解を移して現代社會に於ける具體的文化現象の了解となせばそれはやがて文化哲學となるのである。

歴史的了解の哲理的研究を進めれば自然に此の結論に到達する。リットが「歴史と生活」の名著を公にして間もなく「個人と社會」を公にするに至つたのは極めて自然の順序である。「個人と社會」の初版には一名社會學説及び倫理學の根本問題といふ一名を附記してゐたが五年後に出した訂正第二版の表題には一名を文化



學術的研究を基礎として此の書の訂正を行ひ獨逸國民をして其の世界史上に於ける運命に對して深甚の意義を把握して十分に國民の使命を自覺せしめる上に貢獻する所あらんことを期してゐる。此の書の初版と二版とは國情の激變から多少材料を改めたが歴史を正しく了解する途を開かうとする精神に於ては少しの違はない。加之初版刊行以後彼の文化哲學上の研究が進歩しただけに其の立論の根據に一段の進境を認める事が出来る。

リットの「歴史と生活」が「デルタイの歴史の了解の說を深化して自國の教育に貢獻せんと試みたものであることは明瞭である。

更に遡つて「デルタイの歴史の了解の淵源を研究して見ればナポレオン戰前後に全盛を極めて浪漫派の哲學に起因し彼が特に私淑してゐたシュライエルマツヘルに負ふ所も少くない。デルタイの精神科學はベルグソンやオイケンジムメルと共通な生命哲學が基礎となつて歴史の了解の一面には精神構造と體驗の學說がある。スプランガーは「デルタイの精神構造說を大成して彼の構造心理學を大成して「生の形式」といふ名稱で之を公にした。リットは「歴史と生活」を公にし

て二年の後に「個人と社會」といふ書を公にした。此の書は「デルタイの根本思想から出發して體驗の分析法に於てフツセルの現象學的直觀法を採用し内容に於ては更にジムメルやナトルプの社會哲學並にリツケルトの價值哲學の影響をも受けて文化哲學の梗概を叙べたものである。具體的の史實を出發點として其の表現としてゐる意義を把握せんとする「デルタイの歴史の了解は一種の歴史哲學又は歴史的認識論と名づくべきものであつて過去の文化生活に止らず現代の文化生活をも了解し歴史を支配する法則を以て現代社會生活を解釋するものと見ればそれはやがてコント一派の歴史を基礎とした社會學と極めて接近したものである。過去の歴史の了解を移して現代社會に於ける具體的文化現象の了解となせばそれはやがて文化哲學となるのである。

歴史的了解の哲理的研究を進めれば自然に此の結論に到達する。リットが「歴史と生活」の名著を公にして間もなく「個人と社會」を公にするに至つたのは極めて自然の順序である。「個人と社會」の初版には一名社會學說及び倫理學の根本問題といふ一名を附記してゐたが五年後に出した訂正第二版の表題には一名を文化



哲學の原理と改めた。彼は其の三年前に精神科學的認識論と名づくべき認識と生活の一書を公にしデルタイの精神構造説を深化して精神科學の任務と研究法とを明かにした。此等は凡て彼の文化教育學の基礎を作り上げた。彼はデルタイの歴史の了解の研究から出發してゐるが彼が教育學を公にするまでにはデルタイの外當時次第に發達した社會哲學並に文化哲學の研究就中トレルチ・ジムメル・リツケルト・スプランガーの影響を受けた事は彼自から明言してゐる所である。歐洲大戰前後に互つて發表されたトレルチの著書現代世界の成立に對する新教の意義、現代精神の本質、世界觀に對する歴史の意義、歴史的事物の判斷の標準等は過去の歴史の中に現代生活の意義と價值との根源を求め且つ現代生活中に歴史の意義と價值とを見出さんとするリツトの思想を深化する助となつた事は疑はれぬ。ジムメルは人生哲學即ち生命哲學に於てはベルグソンの生の躍動即ち創造的進化説の影響を受け人生を以て生命の流動と見做し生命其自身は絶えず意義と價值とを創造するものと見る點に於てはオイケンの精神生活の見解と一致し且つデルタイが精神構造の中に價值創造の力を内在するものと見る立場と接

近する。ジムメルには社會學の著書が多いが其の内容は正にリツトの文化學哲の先驅をなしてゐる。リツトの文化哲學は文化形成の研究であつてデルタイの根本思想に基づき個人の精神構造によつて文化構造を説明した點に於てはスプランガーと全く歸結を同じくする。リツトの個人と社會はスプランガーの用語を假れば「主觀精神と客觀精神」とも言ふべきものであつて、個人の人格が社會の文化を形成する道程を説明したものである。就中リツトは自己から出發して個人の生命中に文化創造の活力の旺盛なることを明かにし客觀社會に實現されてゐる文化價值の内容は凡て個人の人格の内部に躍動してゐる價值創造の力を發露したものとす。個人的人格は決して單獨孤立の主觀でなく其の内部には一般的普遍的の價值を内在してゐる。切言すれば主觀精神の内部には文化の各方面即ち客觀精神を包含してゐる。デルタイの語を用ふれば個人の精神構造は社會の文化形態に表現されてゐる客觀精神の構造に相當する。斯の如く個人の中に社會を含み社會の中に個人を包み個人と社會とが相互に相即依存して交互錯綜する様をリツトは社會的交叉と名づけてゐる。此の點に於てはリツトは著しく



ナトルプに接近する個人と社會との交叉は哲學史上に屢々繰返されてゐる大宇宙、小宇宙、大我、小我の關係の思想と其の軌を一にする。

以上の思想を背景としてリットは「個人と社會」を公刊して二年の後即ち千九百二十一年にヒンネベルグ編輯現代文化叢書第一卷系統的哲學の一篇として教育學の梗概を寄稿した。これは僅々三十五頁の小篇であつて僅かに其の綱領を述べたものに過ぎぬ。同書は、(一)教育學の方法、(二)教育と文化關聯、(三)教育學と文化哲學、(四)文化と文化領域、(五)文化と陶冶過程、(六)被教育者教育者及び文化、(七)陶冶事業の制度、(八)結論の各章に分れてゐる。私は他の機會に其の内容を紹介したい。

リットの文化教育學が文化哲學を基礎とする上に於て最近の生命哲學に根柢を張り獨逸に固有な理想哲學に命脈を繋いでゐる事は極めて明瞭である。歐洲大戰は恰も青天の霹靂の如く又狂爛怒濤の襲來の如く交戦國民として均しく人生に就いて最も悲惨且つ深刻な體驗を味ひ相期せずして何處にか安住平和の避難所を得たいといふ熱望に燃えさせた。或は宗教に或は藝術に身を投じた者もあるが、人生の意義と價值との解釋を哲學に求めようとする者が著しく増加した。

獨逸戰後の思想界に生命哲學が勢力を得て一步進んで文化哲學が普及するに至つたのは自然の勢である。此の時に方つて獨逸の復興精神と自ら一致する文化教育學が最も有力な學說と承認せられるに至つた理由も十分に了解する事が出来る。私はリットの文化教育學を徒らに一時流行の學說と見ず其の由來と背景を究めて新時代に對する意義を考へ我が國の教育竝に思想善導の參考に供したい。

#### 附記

スプランガーに比してリットの紹介はまだ少いやうである。東京帝國大學教育學研究室から發刊された教育思潮研究第一卷第一輯にリットに關する二篇が収録されてあり昨年一月には村上俊亮海後宗臣共著リットの文化哲學と教育學の書が出た。此の書の前半は「認識と生活」及び「個人と社會」の意譯であり後半は前記の教育學梗概に他の近著殊に三年前に出版された「教育學の可能及び限界」といふ書中より抄譯して之に配合したものである。前半と後半とは著者か違ふので相互の連絡に乏しく聊か木に竹を接いだ感があるが、他に適當の著書がないから好個の參考書たるを失はぬ。



## 第十一章 農村青年訓練所としての丁抹 國民高等學校

### 一 研究紹介の動機

丁抹といふ國は、其の面積が我が九州と伯仲する位、其の人口は約三百三十萬で、大阪市の一倍半にも及ばない。此の國は久しい間北歐の弱小國と侮られ、殊に隣國の獨逸から壓迫を受け、六十五年前には戦争の結果領土中の最も豊饒なシユレスウイッヒ、ホルスタインの二州を奪取された。歐洲大戰後交戦諸國は、經濟的には均しく不景氣に襲はれ、社會的には種々の思想問題に悩まされてゐるに拘らず、此の弱小國と侮られてゐた丁抹に於ては、他國の不景氣や生活難を餘所に見て國民は概して安定幸福な生活を送り、富の分配が比較的公平に行はれて、著しい貧富の

懸隔がなく、農業國でありながら、小作爭議を知らず、國內に官僚主義や軍國主義の痕跡なく。階級分裂、級階闘争は愚か、階級反目なども、何處を捜がしても見つからない。今日では經濟上から見ても、社會上から見ても、丁抹は模範農業國として世界羨望の的となつてゐる。戦後世界を風靡したデモクラシーの理想は、此の國に於て大戰前から遺憾なく實現されてゐるといふ有様である。現在世界各國が解決に悩んでゐる社會問題は遠の昔に解決されてゐる。政治も凡て民衆本位で、民衆の手によつて民衆の爲に行はれてゐる。

併し丁抹は初めから此の状態ではなかつた。百年前の農民は、他國の農民と同じく微力卑屈の地位に甘じてゐた。前記農民の勃興は比較的近代の事に屬する。君主專制政治が憲法政治になつたのも、僅か八十年前の事である。尙ほ今から約六十年前には、一たび恐るべき農業國難に遭遇したが、首尾よく之を切抜けて、却つて農業の進歩を來した。詳言すれば、丁抹の主要農産物であつた小麥、其の他の穀類に對して、西歐黒海沿岸及びバルチック海沿岸から歐洲市場の強敵が現はれ、續いて北米南米から多量の穀類が歐洲市場に襲來したので、其の價格が年々見る見



る暴落し、遂に半額にも近くなり、丁抹の農村では、到底其の生産費すら償ふ事が出来なくなつた。丁抹の農民が若し舊習を墨守して、昔のまゝに小麥を主要農産物としてゐたならば、久しからずして、自滅を招くより外はなかつた。丁抹農民は此の農業國難とも言ふべき大打撃を蒙つたに拘らず、首尾よく恐慌を免れる路を見出した。彼等は小麥の暴落に對して、バター、ベーコン等の騰貴に着眼し、早速産業の大轉換を行つて、牧畜搾乳業に向ひ、産業組合を作つて、製品産物を統一改良し、又原料器械の購入、製品産物の販賣輸出を共同にし、小農にして大農組織の利益を收め、遂に歐洲市場に於てバター、ベーコン、鶏卵等の優等品を以て、好評を博するに至つた。今日の丁抹の主要産物は、バター、ベーコンであり、鶏卵之に次ぐ。自國から高價の食料品を輸出して、他國から廉價の小麥類を輸入する有様となつた。産業の轉換は丁抹に取つて、戦時中極めて有利であつた。歐洲の交戦國が生活の脅威に苦しんでゐる時に、丁抹は食料品で莫大の利益を得た。

丁抹の農民が如何にして最近目醒ましく、勃興をなしたか、其の社會は如何にして遺憾なくデモクラシーの理想を實現したか。殊に農業の大打撃に粉碎を免れ

て、最近優良のバター、ベーコンを産出して世界的不景氣の時代に國民均しく安定幸福の生活を送る事が出来るかといふことが世界識者の驚異となり、其の原因の研究を喚び起した。丁抹は世界羨望の的となると同時に視察研究の對象となり、農民勃興の由來、産業組合の根柢に就いての穿鑿が行はれた。其の結果、丁抹の現狀を招來した原動力は固より複雑であるが、其の最も有力にして且つ根本的の一原因は丁抹には過去約八十數年來、全國に行はれてゐた特有な青年訓練の法である事が發見された。これは今日世界に有名になつてゐる國民高等學校に於ける民衆教育である。此の學校は敬虔な信仰を生命とし、熱烈な愛國心に燃えてゐたグルントウィヒといふ偉人の創意に基づき、獻身的に其の精神の實現に努力した幾多の共鳴者によつて具體化され、且つ全國に普及して、國勢一轉の原動力となつた。此の學校は本來青年を訓練する精神的道場であつて、農業を教授する實業學校ではない。非實用的不生産的の國民精神の作興や人格の鍛鍊が、農民の政治的地位を高め、農業の恐慌を救ひ、其の隆運を齎らした事は、丁抹國民高等學校の本領を發揮した所以であつて、丁抹の誇であると同時に、世界の驚異と讚美とに値する。



これは一見不思議のやうであるが、翻つて我が大和民族が日清日露の兩戰役に見事の勝利を制し、一躍して世界一等國の地位に進んだ事に驚いた外人が、其の原因を研究した結果、それは外國から輸入した武器でなく、戰術でなく、これより遙かに重要な而かも日本人に固有な父祖傳來の武士道であるといふことを發見した事實と對照して見れば何等不思議な所はない。丁抹國民高等學校の青年訓練の特色は父祖傳來の國民精神を喚起し、之を鼓舞作興し、國民としての生活と人間としての生活の意義を了悟徹底さす所にある。此の學校は祖國の地盤に發芽し、次第に生長發達した大木のやうなもので、全然外國から輸入したものである、移植したものでない。其の學校の精神は祖國の民族其の物と盛衰を共にしてゐる。これが他國に類例を見ない所以である。

丁抹に固有な青年訓練所が世界驚異の焦點となつたので、我が國でも大戰前から夙に紹介せられ、丁抹國民高等學校に關する著書が大正二年には内務省から出版せられ、獨人ホルマン教授の名著は大正四年那須皓氏によつて譯述せられ、大正十五年には同じ書が更に木下一雄氏によつて丁抹國民教育と國民大學といふ題

目で出版された。丁抹に留學してゐた平林廣人氏の歸朝後の著述も、國民高等學校の教育に觸れてゐる。私は大正十四年の冬に、海外出張の序を以て丁抹に行き、國民高等學校を視察し、丁抹と獨逸で蒐集した文獻に就いて、研究を積み、積む程、其の價値が明瞭になり、世界各國の識者が熱心に視察研究する理由も、革命後の獨逸が此の學校を以て民衆教育の上乗なるものとして、熱心に研究し、紹介し、且つ輸入に努めてゐる理由も、成る程と頷ぶかれる。殊に革命の直後獨逸に於ける國民高等學校の設置は實に著しい現象である。

私は茲に教育者としての立場から丁抹の國民高等學校が、青年の訓練所として如何なる長所があり、特色があるかといふことを概観して、我が國識者の參考に供した。

## 二 國民教育と専門教育との結合

丁抹の國民高等學校は、第一に小學校を卒業して直ちに實業に就き、勞役に堪へ、



生計の道を立てゝゐる満十八歳以上三十歳前後までの青年、否寧ろ成人の訓練所である。他國で言へば、補習學校や成人教育乃至大學擴張運動に相當する。併し丁抹の國民高等學校は學校であつて、普通の學校と違ひ、成人教育であつて、普通の成人教育と違ふ。結局青年の國民生活訓練所といふ方が最もよく、其の内容を言ひ表はす。學校としては修業の期間が非常に短かくて、半年足らずの僅か男子五ヶ月女子三ヶ月である許りでなく、一定の型に入つた課程もなく、卒業の試験もなければ、資格を證明する卒業證書もない。此の點に於ては、學校であつて學校らしい學校でない。一定の課程が定まつてゐないのみならず、一定の教科書といふものもない。教科書もなく試験もないのは、此の學校の特色であるが、此の學校は固より知識を授けるが、知識を授けることが、唯一の目的でない。丁抹は本來農業國であつて、此の學校の生徒の大部分は農村の青年であつて、農村から來て入學し、卒業して農村に歸り、再び元の農業に従事する。農村の青年が學校教育を受けると、動もすれば氣位が高くなつて、勞働を厭ひ、農業に勵まぬといふやうな弊害を伴ふ場合もあるが、丁抹の國民高等學校には、少しも此の弊害がない。青年は僅か五ヶ

月の修學で、其の體格が一變すると言はれる程、猛烈な體操をやるので、物識になつて仕事を厭ふ所か、入學前よりも却つて農業に勵むやうになる。

さらば學校で農業の理論や實習を課するかと言へば、それは少しもしない。農村青年の教育に農業を課せぬ事が寧ろ其の特色であり、且つ誇りである。農業を課せずして農業に勵む人物と頭腦とを訓練するのである。國民高等學校は農業の知識技能を授ける農學校又は農業補習學校ではなくて、農民として必要な人物の訓練をなす所である。此の意味に於て國民高等學校は非實業的の國民教育である。即ち普通教育である。國民高等學校は又一面他國に行はれてゐる通俗大學の如き成人教育のやうであるが、他國の成人教育は大學又は專門學校のやうな高等教育を受けてゐない成人に此等の學校で授ける高等専門の知識技能を通俗化して授ける事が主要の眼目であつて、人物の訓練や人格の修養に就いては、重きを置いてゐないのが普通である。國民高等學校は高等専門の知識を授ける上に於いて、他國の通俗大學又は大學擴張運動に類似してゐるが、國民としての人物訓練に主力を注ぎ、國民教育即ち普通教育の性質を有する點に於て著しく性質を異に



してゐる。

滿十八歳から三十歳前後は普通青年が、大學教育を受ける年齢である。併し今日の大學教育は如何なる國でも、小學校を卒へた後、引續いて中等教育を受けねば之を受けられぬ事になつてゐる。殊に我が國の如きは、中學の上に高等學校といふ難關があり、首尾よく此の難關を突破しても、大學の入學には又々選抜試験といふ難關がある。此等の難關を通過して首尾よく大學に入學するまでは、少くとも七年間の學校教育を必要とする。之に小學校と大學とを通算すれば、十幾年間の學校教育で、教科書に苦しめられ、試験に窘められ、青年は無味乾燥の抽象的知識や空理空論を多量に記憶してゐるが、實際生活に於て責任の地位に立たされて見れば、さつぱり役に立たぬものが多い。つまり多年學び得た書物の上の知識を實際生活に活用する道を知らぬものが多い。書籍の知識に囚はれて、融通の利かぬ本喰ひ蟲や口ばかり達者で、腕のない人間が少くない。大學教育が實際生活に遠ざかつてゐる弊は我が邦に限つた事はない。國民高等學校の立案者グルントウィツヒは、此の如き學校教育の宿弊に反對して、從來十八歳以上といふ人生に最も大切

な時期を農村で無意味に過ごしてゐる青年に、最も意義ある大學程度の活きた教育を施さうと考へた。中等教育といふ中間の豫備教育を受けてゐないものに大學程度的高等教育を授けようとするのは頗る無理な註文である。而かも丁抹の國民高等學校が或る程度まで成功してゐる事は、實に驚くべき現象であり、我等はグルントウィツヒの卓見に敬服せざるを得ない。グルントウィツヒの見る所によれば、大學又は専門學校は生徒の年齢や理解の能力に不相應な事柄を教へ、且つ其の學習や理解を強制してゐるので、教師や生徒の努力が無効に終り、教育が死んでしまふ。併し青年の理解の能力に適し、而かも青年が衷心から要求してゐることを授け自ら進んで研究せんと熱望してゐることを指導して遣れば、教育の効果は數倍するものである。從來の教育は青年の心理と要求とを度外視してゐたが、國民高等學校は正に此の點を出發點とする。これは確に顯著な成績を收め得た大原因である。滿十八歳といふ丈けで、學校教育上の經歷は少しも問はず、入學試験もせぬから、入學當時の學力は甚しく不同である。併し青年は孰れも小學校を卒業して數年間産業に従事し、勞役に堪へ且つ生計の途を心得てゐることは一致して



ゐる。加之、最早十八歳以上になれば、實生活の意義も相當に心得、既に幾多の人生問題に遭遇してゐるから、國民生活に就いても、社會生活についても、幾多の疑問を抱き、其の解決を得たいといふ欲望が生じてゐる。彼は丁度國民高等學校が授けたいと思つてゐる事柄を要求し、且つ待ち設けてゐる。これは飢渴の人に飲食物を與へるやうなもので、これより以上の効果を望むことは出來ぬ。グルントウィツヒが就學の時期を青年の後期に選び、中等學校の豫備教育を擯斥して、實生活の經驗を以て之に代へたのは、非凡の卓見と言はねばならぬ。

國民高等學校の新入生は飢渴の人が飲食物を欲求する程の熱心を有つてゐる。入學當時の學力が不同なる上に、天賦の知能が十人十色であるから、劃一主義の學校のやうに一概には論じ難いが、今日までの經驗によれば、成績の最も優良な場合では、僅々五ヶ月間の教育が他の専門學校や大學の三年乃至五年間の教育に匹敵する程である。否場合に於ては大學卒業生も及ばぬ程の見識、手腕を具へ、實生活に於て彼等と太刀打して、少しも遜色のないものがある。國民高等學校出身者は國務大臣としても代議士としても産業組合長、其の他官吏としても、名譽職として

も、大學出身者と拮抗する計りでなく、其の企て及び難き長所を具へてゐる。此の意味に於て大學豫備教育なき青年に高等教育を授ける事に、成功してゐるものと言はねばならぬ。數年間の實生活によつて、何程好學心を起してゐるにせよ、中等學校以上の豫備教育を缺いたものが、秩序的教育を受けたものと同一の専門知識を習得し得るものとは考へられぬ。知識の程度は大體同等であるとしても、大學出身者と一樣に組織的系統的に學習するには、修學の時期が僅か五ヶ月では餘りに短か過ぎる。五ヶ月間に三年乃至五年と同様に學習せよとは全く出來ぬ相談である。入學試験もなく卒業試験もせず、卒業證書も出さぬ國民高等學校は傳統的的形式などには勿論拘泥せず、直接に生徒の心身を鍛鍊することが眼目である。組織的系統的の専門的知識を多量に鵜呑みす事よりも、少量でも徹底的に理解させて、研究の興味と精神を養ひ、判断、推理、獨創、工夫の力を練り、必要に應じて、益々新知識を自學自習し得る途を開くことに全力を注ぐ。知識其の物を注入するよりも知識慾を喚起する事に、書籍を鵜呑みす事よりも、讀書力や讀書の興味を作る事に骨を折る。これは正しく普通教育又は國民教育のやり方である。尙普通の大



學や通俗大學は、専門の知識を授くる事にのみ汲々として人物の訓練を輕視してゐるのに反して、國民高等學校は青年の人格陶冶に主力を注ぐ。これも小學校の國民教育と其の趣旨に於て一致する。斯の如く考究して見れば、丁抹の國民高等學校は一面に於て大學の高等専門の教育の性質を具へ、一面には小學校の國民教育の性質を具へてゐる。切言すれば、小學校だけを卒へ學校教育から遠ざかつて、専ら實生活を経て來た青年に、大學に相當する教育を授ける。此の教育は取りも直さず小學校の國民教育と大學の高等専門の教育とを巧みに結合調和したものである。國民高等學校に國民大學の名があるのは、其の爲であり、國民大學は庶民大學又は民衆大學と譯した方が一層よく其の實體を表はす。

### 三 農村青年の國民生活訓練所

國民高等學校の生徒が農村から來て農村に歸り、前よりも一層よく農業に勵むやうになることは、此の學校の教育が普通の學校と餘程趣が違つて農村生活の實

際に即して、空理空論を斥け、書物の知識に囚はれないことを證明する。此の學校は知識を授けて物識を造る學校ではなく、祖國の運命を双肩に擔うて、一生懸命に生業を勵む國民を造る學校である。青年は此の學校に入つて徹底的に生活の意義を了悟し、其の悟り得た意義によつて終生を價值あらしめる。學校は農村の青年に農業を授けないが、農民として意義ある生活を送る途を教へる。尙ほ農業の學術技藝其の物を授けないが、之を活用し得るやうに、頭腦を鍛鍊する。國民高等學校は在學中にバターやベーコンの製造法乃至産業組合の制度其の物を教へなかつたが、祖國が小麥の暴落によつて、恐慌が襲來した時に國民高等學校の卒業者は、率先して産業の轉換を行ひ、産業組合を組織して新農業の發達を圖り、遂に國勢を一變して、現今の好況を來した事は世界の驚歎に値する青年訓練の賜物である。農業國難に直面して健氣に應變の處置を執つて、産業轉換をなし得たのは、時勢の變動に適應して、よく其の要求を充たし得るだけの訓練が出來て居た事を證明する。此の尊い訓練が丁抹國民高等學校の農村青年の訓練である。此の訓練は普通の學校の書物や知識技能に拘泥した形式的の教育とは餘程其の趣が違ふ。



知識技能を授與することよりも、人物を作り、心身の能力を鍛錬する事が眼目である。私は丁抹國民高等學校を普通の學校と見ず、丁抹に固有な青年訓練所と見る。而かも其の訓練は、最も適切有效な國民生活の訓練である。それは宛かも飢餓に迫つた農村青年に飲食を與へるやうに切實な訓練である。

#### 四 國民精神作興の源泉

丁抹の國民高等學校が農村青年の國民生活訓練所として、國家民族の爲に最も重要な貢獻をなしてゐる事柄は、國民精神作興の源泉となつてゐる事と、基督教の信仰に基づく人格修養の道場となつてゐる事である。國民精神の作興に驚嘆すべき成績を擧げてゐる事は、偉人グルントウィヒが國民高等學校を計畫するに至つた道筋と、其の教育が主力を注いでゐる點とを考へれば、自ら明瞭になる。グルントウィヒが國民精神の作興を第一の目的として同胞の爲に國民高等學校を計畫するに至つた動機は、彼が知命の齡に近き頃に三回英國に旅行をした賜物であ

る。彼は此の動機を始めて英國に學び得たのではなく、此動機を起す準備が、彼の半生の閱歷體驗によつて十分に出來上かつてゐたからである。私は寧ろ彼の人格其の物が英國旅行を機會として抑ふ可らざる勢を以て發現したものと考へる。當時の英國はナポレオンをワテルローに破つて、後十數年で國運隆々として興り、世界最強國の地位を獲得しつゝある盛況を呈してゐた。グルントウィヒは、翻つて自國の現状を顧みれば、國勢は日に衰へ、國民は徒らに惰眠を貪つて無氣力、卑屈の状態に甘んじ、徒らに手を拱いて何等爲さんとする所もない。彼は國史國文の研究によつて、丁抹人の祖先の偉業と慄悍敢爲の氣象を知悉し、而かも眼前に潑刺たる元氣を示してゐる英人の祖先は、同胞の祖先と同族であることを知りぬいてゐる。丁抹人の祖先は決して無氣力、卑屈ではなかつた。現在の丁抹人には祖先傳來の剛健敢爲の國民精神が長夜の惰眠を貪つてゐるのである。國運衰微に傾きつゝある今日に、警鐘を打ち鳴らし、大聲疾呼して、此の眠を覺まし、祖先傳來の國民精神を喚起して、青年の心眼を開いてさへやれば、國勢一轉の途は確實であると思ひついた。丁抹と英國とは交通の便利な所で、英國工業勃興の有様を目撃し



た丁抹人が多数あつたに拘らず、グルントウイッヒのみが強烈な刺戟を感じ、遂に國民精神作興の一案として、國民高等學校を計畫し、其の教育に國史を重要視したことを考へれば、此の學校の計畫は、英國教育に學んだと見るよりも、英國旅行を機として此の思想が彼の人格の内部から自然に迸り出たものと見るべきであらう。

英國歸朝後は此の計畫が絶えず彼の胸中を往來し、著述に、講演に、説教に、彼の熱烈な精神を吐露したので、翕然として全國に共鳴者が起つた。最初の國民高等學校が成立したのは、彼が六十一歳の時で、シュレスウイヒ州のレッヂングといふ所であつた。此の地方は、獨逸に奪取される前から、其の壓迫を受けて、其の勢力範圍内に入り、地方の人も、獨逸文化を崇拜し、國語よりも、獨逸語の方が、遙に優等のものと考へ、自國の文化や國語に對して、極めて卑屈な考へを抱いてゐた。茲に最初の國民高等學校を起すに至つたのは、獨逸文化及獨逸語に押されて、丁抹文化及び國語が危機に陥つて居る状態に憤慨して、グルントウイッヒの精神を普及しようとする共鳴者の努力が旺盛であつたからである。其の後約二十年間は、目ざましい進歩もなかつたが、千八百六十四年獨逸に隣接したシュレスウイッヒ、ホルスタイン二

州がビスマルクの手によつて獨逸に奪取されるに及んで、丁抹の國民は今更の如く目が醒めて、全國に強烈な敵愾心が起り、國民精神の作興を眼目とする國民高等學校が、恰も雨後の筍の如く増設され、其の後二三十年の間に全國に普及し、青年は必ず入學すべき所と考へられるやうになつた。今日は最初の創立の年から八十五年を経過してゐるが、國民精神作興の大方針に至つては創業時代と異なる所はない。

## 五 宗教的精神

グルントウイッヒは、祖先の偉業を景慕すると同時に、當時の同胞の腑甲斐なさに憤慨し、熱辯を振つて國民精神作興の爲に獅子吼したが、愛國心の鼓吹に熱中して他國民を無視し、人道を蹂躪する事を顧みないやうな侵略主義や軍國主義には陥らなかつた。彼は人たる前に、先づ國民たれと絶叫した。其の意は本當の丁抹人たる能はざるものは、本當の人たることが出来ぬといふのである。先づ國民たる



の責任を盡さなければ、人間たる本分を盡したものと云はれぬといふのである。併し一方に斯く國民の本務を力説すると同時に、人間の本分を力説することを忘れなかつた。彼は先づ國民たり得ざれば、人間たる能はずと考へたが、之と同時に其の思想の根柢としては眞の人間でなければ、眞の國民であることが出来ぬと考へた。即ち眞の人間の道に背くやうな丁抹人を眞の國民とは認めなかつた。而かも人間の本分即ち人道の基礎は基督教の信仰でなくてはならぬといふ事が彼の確信であつた。彼は眞正な基督教信者でなければ、本當の人間である事は出来ぬと考へ、其の人格の修養は専ら基督教の信仰を基礎とした。斯くして彼の強烈な愛國心は、人道的な宗教的信仰を基礎としてゐるから、國民精神の鼓吹は偏狹な愛國心を養成する危険を免れた。民族主義と人道主義は、一見矛盾衝突するやうな事が少くないので、其の關係に就いては、歐洲大戰の前後に學者の議論も多かつたが、グルントウイヒは殆んど無意識的に此の難問を解決し、淺薄な人々には矛盾とも反對とも見える二つの主義を最も圓滿に融合調和したものと見てよからう。國民高等學校に漲つてゐる和親博愛、協同自治の精神は、固より基督教の信仰に其

の基礎を有つてゐる。國民高等學校には宗教といふ學科を置いて居ないが、宗教的陶冶の成績は學科として特設してゐる學校よりも遙に良好である。又其の成績や學校の内部に宗教的精神が横溢してゐる様から見れば、學校といふよりも寧ろ宗教的團體とも名づけたい程である。民衆の通俗教育に大學擴張運動といふ名稱が適當であるとすれば、丁抹の國民高等學校は教會擴張運動と名づけても、決して不適當ではない。これはまさしく教會で行つてゐる事業を、學校の内に行つてゐるのである。グルントウイヒは、人はパンのみにて生きるものに非ずといふ聖書の精神を十分に發揮してゐる。

## 六 國民文化の淵叢

國民精神の作興や宗教的信念に基づく人格修養の方面ばかりを考へれば、國民高等學校は眞面目と窮屈の一方で、自由に憬がれる青年達がとてもやりきれぬではないかといふ疑問を起さざるを得ぬ。然るに事實は全く此の疑問を裏切つて



ゐる。國民高等學校は初から私立であり、小學校や兵役のやうに何等國民の義務がない。之に入學するとせぬとは、全く青年の自由意志によつて決する。而かも今日では督促も獎勵もせぬのに、全國の青年が進んで入學を志望する。此の學校は丁抹のやうな小國即ち我が九州位の所に八十校も散在してゐる。其の卒業生の數は男女を通じて人口の約三分の一に達してゐるとまで言はれてゐる。

國民高等學校并に其の卒業生の普及はやがてグルントウイッヒの精神の普及を意味する。これは過去約八十年間に行はれた事で、これが丁抹の國運を一變する原動力となつた事は、敢て怪しむに足らぬ。私は今青年が餘り歓迎しさうもない國民高等學校が如何にしてかく迄全國に普及して且つ驚くべき好成绩を收めてゐるかといふことを考へて見たい。まづ第一に其の教育は丁度飢渴の青年に熱望する飲食物を與へるやうになし得たといふ創業者グルントウイッヒの卓見を擧げねばならぬ。彼は飽くまで青年の心理を洞察し、正に其の渴望欲求してゐる教育を與へたのである。これはどうしても、學校普及の第一因とせねばならぬ。尙ほ之に並んで、此の學校が當時の農村生活の實情に即したといふ事を見逃がして

はならぬ。就中就學の期間が極めて短期(男子五ヶ月女子三ヶ月)で、而かも男子は冬期の農閑期を選んだ事と其の學資が思ひ切り低額であつた事は農村青年に入學を容易ならしめた事は争はれぬ。此の點に於て、グルントウイッヒの精神を具體化し實際化して、實際教育の任に當つて國民高等學校の模範を示したクリステン・コールドの功勞を特筆大書せねばならぬ。彼は貧しい靴屋の子に生まれ、質素勤儉其の物の生活をなし得た人で、最初多年貯蓄した私財に寄附金を加へて校地を求め、又古屋を安く買つて自分の手で建て直して教場と寢室を作り、助教一人生徒十五人で開校した時には、生徒と起居飲食を共にし、授業料食料を合せて一ヶ月僅か六圓位ですんだ。其の後物價が騰貴した今日でも、三四十圓位ですんでゐる。斯程の少額でも、どんな人にも苦痛でないと言はれぬので、本人の志望によつて公費で半額給與の途が開けてゐる。今日では下女下男其他の使用人や日傭の職業に従事してゐる青年までが、其の給金を節約して就學するといふ所までに進んでゐる。少しも強制もせず、勸誘もせぬのに、自發的に入學を志望する者が此の程度になつてゐるといふことは、國民高等學校の驚くべき成功であつて、如何に青年



に適切な訓練を施して、之に生活の力を自覺せしめてゐるか、窺ひ知られる。かくして修學した青年は、再び其の出身地に歸り、其の従事してゐた業務に復して一層能率を上げると同時に地方の中堅人物となつて、地方開發に貢献してゐる所が少くない。彼等は其地方の講演會や體操協會の牛耳を執り、産業組合の幹部に進み、更に代議士や議員などに打つて出るものもある。農村出身の卒業者が、再び農村に歸つて、其の地方を指導し、其文化を開拓する上から言へば、丁抹の國民高等學校は各國の大學と同じく國民文化の淵藪と名づくべきである。今日の丁抹の農村文化は主として國民高等學校を通じて作り出されてゐるものと見て差支なからう。

## 七 國 史

私はこれから國民高等學校の教科と教育方法の特色について、要點を述べて見よう。

此の學校には一定の課程もなく、教授要目もない。併し多年の間に自から一致する教科が出来た。此の學校が國史國文に主力を注いでゐる事は、前に一言した所で明瞭である。國史國文は國民精神の作興上から見ても重要である許りでなく、生活の意義を了解さす上に大切なものとなつてゐる。歴史を授ける趣旨は死んだ過去の史實を鵝呑に記憶さすことではなく、これに過去の生命を復活させ、嘗て國民を活動せしめた原状態に還元して、現在の青年にそれが恰も現在の事實であるかの如く且つ全く我が生活であるかのやうに了解さす事である。過去の國民生活が現在の國民生活のやうに潑刺たる生命を有して來れば、それがやがて青年の心の中に喰ひ入つて、過去の生活を了解することによつて、現在の生活の意義を了解することが出来る。國史の上に表現した國民精神や理想は現在の青年に、古今を貫いてゐる國民精神を自覺し、我が民族の理想を會得し、自己の使命の何たるかを了悟さすことが出来る。斯くの如く考へれば國史の事實は一として、青年を鼓舞獎勵する手段とならぬものはない。歴史の中から國民精神を自覺し、生活の意義をつかみ出して、現在生活の力となす事は國民高等學校の教育の特色といふ



べきもので、此の特色を發揮するには普通の歴史教師のやうに教科書を講釋したり、年代や人名を記憶さすやうなことでは、何の譯にも立たぬ。

茲に述べたやうな歴史教授の任務は、最近ではライプツヒヒ大學教授テオドル・リットが、歐洲大戰勃發第四年即ち千九百十七年に已むに已まれぬ愛國の至情から公にした「歴史と生活」の中に述べてゐる所と符節を合する如くである。私は革命後に獨逸が盛んに丁抹の國民高等學校を學んでゐる事情と思ひ合せて見れば、リットは茲に思想を取つたものではないかとも、推測する事も出来るが、併しそんな推測をせずとも、リットとグルントウイヒヒとが歴史を尊重し、其の中に人間の理想を見出さうとする獨逸浪漫派に思想の源流を同じくしてゐる所を見れば、此の暗合は決して偶然ではない。此兩人の思想系統の直接關係は、別問題として、リットはグルントウイヒヒの根本思想と同じ物を最近の文化哲學的研究によつて理論的に敘述したものと見ても大過はなからう。

## 八 國語及び國文

國語及び國文は、國史と同様に民族に固有なものであつて、其の中に表現されてゐる國民の思想感情は國史と同じ教育上の價値を有つことは、論理上極めて明白である。リットが「歴史と生活」の書中に、「歴史教授と言語教授」と題して、論究してゐる所は、丁抹國民高等學校で、國史國文に重きを置く理由を遺憾なく説明してゐる觀がある。我が國に大正十二年國民精神作興に關する詔書が煥發されて以來、其教育界に國民精神作興の聲が高く、之に伴つて國史國文の教授が力説されることも決して偶然でない。否此の聲が空論に止まらないで、多少の實績を見ようとするには、丁抹の國民高等學校の教育やリットの學説は有益な參考資料となると思ふ。

生活の意義をつかむ手段として、國史國文の外に自然科學と數學とが副へられてゐるが、最近には尙ほ歴史に伴つて、社會科が設けられてゐる。これは言ふまで



もなく時勢の要求に適應する爲である。

## 九 唱歌及び體操

國民高等學校で唱歌と體操とが精神を淨化し志氣を鼓舞振作する上に大切な手段となつてゐることは特に注目の價值がある。單に此の點のみを考へれば、私は古代希臘の教育を聯想せずには居られぬ。古代希臘では音樂と體操とが實に青年訓練の全部であつた。丁抹の國民高等學校では、毎朝始業前に講堂に集まつて職員生徒一所に歌を合唱する。教會の讚美歌や我が國の儀式で、大切な君が代の合唱が人心に及ぼす影響を思へば、國民高等學校の合唱の價值も、自から會得される。毎朝の合唱にはグルントウイッヒ作の精神を籠めた歌詞や青年の最も愛する民謠もあつて、合唱中に青年は言ふべからざる感激を覺える。卒業生の追想談にも、此の氣分だけは終生忘れられぬ許りでなく、思ひ出すだに落涙を催す事があるといふ。體操が國民の體格を強壯にする助となつてゐることは既に一言した。

學校の創業時代には獨逸に對する敵愾心から兵式教練を課してゐたが、後には瑞典のリング式の體操が全國に普及して今日では國民體操とも名づくべき有様を呈してゐる。全國に會員を有する體操協會が農村に支部を設け、國民高等學校の出身者は其の幹部となり中心物となつてゐる。

## 十 生きた言葉

國民高等學校の教育に一切教科書を用ひない事は其の特色の一つである。然らば何が教科書の代りをするかと言へば、教師の生きた言葉である。グルントウイッヒは死んだ文字を連ねた書籍は、決して生きた人間を作らぬ。眞に生きた人間を作るものは、人格の奥底から迸り出た生きた言葉でなければならぬ。生きた言葉は國民高等學校の有名な標語である。生きた言葉の背後に熱誠が籠り、人格が躍動して青年を動かし其の人格を陶冶するのである。手短かに言へば、人格の陶



治は人格と人格の接觸によりて、始めて可能であり、感動は即ち熱誠の移流に外ならぬ。就中歴史の教授は教師の力強い自由講演であつて、青年の心に深い印象を與へるのが目的であるから、筆記もさせねば試験もせぬ。唯國語の練習として聞いた所を後で自分の文章に書き表はし、又はそれに就いて特殊の問題を研究して論文を書くこともある。歴史以外の教科も、口授即ち講演による。年齢にも學力にも甚しく異なる青年が一所に講演を聴くのであるから、其の理解の程度はまちまちである。随つて最近には講演後に質問、討議、座談の會合を開いて、理解を徹底さす事に努めてゐる。此等は學力や興味によつて、五六人乃至十人位の少人數に組分けをして座談的に實行してゐる。これで徹底せぬ時には、納得か行くまで、個人指導を行ふ。これは思想善導の上から見ても、心力鍛鍊の上から見ても、極めて有效な方法である。これは固より教師の指導を必要とするが、學力に應じて自修の法も獎勵してゐる。

現代の生活では自己の思想を正確に發表することが極めて必要であるから、國民高等學校では國語の練習には多大の力を用ひてゐる。作文は其の一であるが、

口頭で意見を發表する練習も、盛んに行つてゐる。此の風は學校内に限らず、廣く地方の農村でも行はれてゐる。

千八百三十八年小作人解放五十年記念祭を機として、首府コペンハーゲンに於てグルントウイッヒが丁抹を中心とする最近五十年の歐洲近代史の連續講演を行つて、民衆に多大の感動を與へたのを發端として、地方農村に講演と體操とに使用する公會堂が出来て、今日では其の數一千に及んでゐる。これは一方講演を聴く場所であると共に、地方の青年が意見を發表する場所ともなつてゐる。此の地方の講演會が農村を啓發する大きな力となつてゐる事は、學校内の教師の生きた言葉が如何に青年を覺醒しつゝあるかといふ事を考へれば、自ら明瞭である。昔の農民は微力卑屈の地位に甘んじ、自己の運命に關する大問題に就いてさへも、毫も意見を發表する道を知らなかつたが、今日の丁抹の農民は、政治上にも、經濟上にも、其の勢力が勃興して、既に國民を指導支配する地位に進んでゐるが、これは全く過去八十年間に於ける青年の訓練が、其の根柢をなしてゐる。



## 十一 家族的寄宿制度

最後に國民高等學校の特色であり、且つ青年の國民生活上極めて有意義な結果を生じつゝあるものは、國民高等學校の小規模な家族的寄宿制度である。この制度を始めたのは前にも一言したクリステン・コールドである。彼は自分で左官屋となつて煉瓦を積んで造り上げた手製の學校の中に、生徒と起臥飲食を共にした。コールドも助教も獨身者であつた爲に、其の妹が炊事萬端の世話を引き受けた。十五人の青年が悉くコールドの家族同様の待遇で寄宿したのは、農村では住宅が散在して通學に不便な爲に、一つは寄宿は此の不便を救ふ爲めの已むを得ぬ方法であつたが、コールドのやり方は自然に青年に取つて極めて價值あり、意義ある訓練の方法となつた。農村の生活は、如何なる國でも都會に比べれば、驚くべき程質素のものであるが、コールドは農村の人も跣足で逃げる程の質素勤儉其の物で、生徒はコールド家に寄寓し、其の躬行實踐する所を見、且つ起居飲食を同じくするの

で、質素勤儉な生活の有力な訓練を経た。コールドの家で助教、生徒を合せて十八人の生活に對し、半年間に消費した砂糖が僅に二斤半であつたといふ事は、有名な逸話になつてゐる。コーヒーや茶などは一度も飲んだ事がない。スープに乾葡萄を入れる時は一皿にたつた一粒より入つてゐないといふ有様で、其の儉約振りが想像される。コールドも、妹も助教も、生徒も、皆同じ食物であるから、此のスパルタ式の訓練に對して、食物の不足や小言をいふ青年は一人もなかつた。口の御馳走は如何にも貧弱であつたが、青年の飢えた精神に糧を與へる熱誠を籠めた言葉の御馳走が豊富であつたので、青年達は、それに氣も心も奪はれて仕舞ひ、生徒同志や師弟の間に、其の日其の日に學んだ事についての話がはずんで、屋根裏の室に師弟一同床に就いてからも話がつきず、コールドを中心として、精神問題の質問、討論、研究で夜の更けるのを忘れた。彼は好んで聖書中の物語をしたが、深く神來の靈感に動かされて、熱辯を振ふ時には如何なる青年も之に感動せぬものはなかつた。彼が碧く澄みきつた輝いた眼で相手を見つめる時は、對座の青年は心の底まで其の眼光で射通ほされる心地がしたさうである。コールドは衣食住のやうな物質



的外見には全然眼をくれず、専ら精神の内部から自然に發露する無形の光輝を誇とすべき事を教へた。彼が率先躬行した質素勤儉の美風は遺憾なく青年に體得され、此の美風が校の内外に普及し、遂に全國の國民高等學校の特色となり、之を大きく見れば、丁抹の國民生活上に偉大な價值ある訓練を施した事になる。

コールドは晩年まで獨身であつた爲めに、彼の學校には校長夫人として主婦の生徒に及ぼす感化を缺いてゐた。其の代りに氣輕に生徒に親しみ、質素勤儉其の物の訓練に於ては、何人も追隨し難き長所を持つてゐた。コールドによつて作られた寄宿制による青年の訓練はアスコフ校長シュレーデル夫人の實例によつて一層家庭の温情を加へたものに完成された。遠く家族を離れた青年に一家團樂の樂しみを味ははせる事は、國民高等學校の教育に一段の價值を添へるやうになつた。此の小規模の寄宿は次第に規模を擴張したが、まだ百人前後に止まり、本來の特色を失はぬことに努めてゐる。國民高等學校に普及してゐる家庭的寄宿舎には、グルントウィヒの博愛和親の人道的氣分が溢れてゐる。加之、グルントウィヒは英國勃興の原動力を自由の精神と見て取つて、本來自由の擁護者であつた

本領を一層よく發揮して、教育上には自由平等の精神に基づく協同精神を鼓吹したので、國民高等學校の寄宿生活には此の精神が徹底してゐる。寄宿には一定の規律や罰則、制裁など、いふものがなく、元氣旺盛な青年でありながら、何等の喧噪も不秩序もなく、監督なしに整然たる規律が立つてゐる。寄宿の共同生活は一面に於て家庭の温情を帯びてゐるが、一面には協同自治の訓練其物である。彼等の間には、階級觀念や差別待遇がなく、官僚的色彩や軍隊的拘束又は命令がない。歐洲大戰によつて世界に普及したデモクラシーの主義が、遺憾なく宛ら實現されて居る。此の寄宿舎の共同生活を青年の國民生活の訓練と見れば、今日の丁抹の社會に階級分裂や階級反目がなく、人道の理想が到る所に現はれて、世界美望の的となつてゐる理由が、成程と領づかれる。斯く考察して來れば、丁抹の國民高等學校は誠に特色の多い青年訓練所であると言はねばならぬ。私は我が國の青年の訓練に志ある人に篤と研究を切望する。

附 記

我が國にはこれまで丁抹の國民高等學校を見て其の教育の精神を移植しよう



としてゐる人がある。多年歐洲に留學して教育制度に精通せる服部教一氏は鹿兒島廣島兩縣内務部長時代には郡立農業補習學校として之を試み、北海道内務部長時代には高等國民學校として十數校を新設し、又近くは加藤寛治氏は茨縣友部に日本國民高等學校を、平林廣人氏は靜岡縣田方郡に興農學園を經營してゐる。加藤平林二氏は長く丁抹に留學して最もよく國民高等學校の精神を了解した人である。其の他長野縣立青年講習所、山形自治講習所、山梨縣自治講習所、鳥取縣山陰國民高等學校、岐阜縣那加高等國民學校、宮城縣藤里國民學校、高知縣弘岡國民學校等も類似の學校である。此の種の學校は今や全國を通じて三十校以上に達してゐる。

## 第十二章 我が國民精神の將來に就いて

### 一 國民精神の理解

大正十二年十一月十日國民精神作興に關する詔書が喚發されて以來國民精神といふ用語は我が全國の教育界に限なく普及された。假令直接に教育に關係せずとも此の熟語は廣く國民一般の口頭に上るやうになつた。常識や我が國民道徳の上から言へば日本人には果して國民精神といふものが存在してゐるかどうかといふ事は何人にも疑問とならず、寧ろ我等日本國民には日本國民に固有な國民精神が存在して居つて國家興隆の本を作つてゐることを明白な事實であり且疑ふ可らざる眞理と承認して居ると見ても差支はなからう。併し更に一步踏み込んでさて其の國民精神の正體は抑々如何なるものであるか、其本質は如何なる



所に存するかといふ段になれば國民精神の作興を絶叫する人々の間にも其の内容的の正確な解釋は必ずしも一定してゐない。其の多くは只國民精神と言へば誰にも當然分り切つてゐる我が國民道德上の明白な事實といふ假定から出發して、何等本質の攻究を待たず、短刀直入に其作興に關する方法論に入つてゐるやうである。斯の如く國民精神に就て何等説明を待たずして明白にして且つ當然な精神的事實と假定して寸毫の疑を挿まず、熱烈に其作興に盡瘁し得る人に取つては必ずしも其の研究や説明は望ましい事ではないかも知れぬ。併し世上には決して此種の人許りではない。國民精神に對して何等の理解がない許りでなく或は學說の上から或は思想の上から公然之に反對の態度に出で甚しきは國民精神の存在を非認し隨つて其作興運動に反對の意を表する者が我が國の社會の一部に存在してゐる事は最早争ふ可らざる事實であると思ふ。假令、公然其意見を發表するに至らずとも陰に其思想を抱いてゐるものは確かに存在してゐると見て差支ない。極端な個人主義と國民精神とは其の根柢に於いて相容れない或る者がある。隨つて極端な個人主義を唱へる人は個人の精神以外に國民精神の存在

することを學理上から否認するであらう。假令國民精神は個人の意識内に現はれる集團意識であるから個人の意識を離れて別に集團意識なしと説明しても之に反對するのが個人主義の當然の歸結である。最近世上を騒がしてゐる社會主義の過劇派に屬する共產黨が其綱領として國家を否認し民族の差異を無視する立場から言へば國民精神の作興の如きは彼等に對する反動行爲即ち敵對行爲に外ならぬのである。國民精神を鼓吹する人が過劇思想を敵視するやうに共產黨員は國民精神の鼓吹者を敵視するものと見ねばならぬ。過劇派の如く露骨に國家の否認を標榜せずとも一方に國家や民族の存立を承認しながら人道の理想を力説する平和主義者の一派は國民の差異や國民精神の鼓吹を以て人道の理想を實現する障碍物のやうに見做す傾向がある。かゝる世界主義は表面に世界革命や國家の否認を力説せずとも其の實質に於ては陰に國民精神の鼓吹に反對する結果を生ずるのである。斯の如く我が同胞の中にも國民精神の作興に對して反對の態度を執る一派の人が存在するものとすれば一方障碍に對する方策を講ずる上から言つても又一方、此等反對の立場に誘惑されぬ上から言つても我等は國



民精神の理解に於て單に傳統的因襲に従ふのみならず自國の立場よりも一層廣い學術上の立場から思想の根據を明晰にする必要がある。

## 二 國民精神の學術的研究

私が茲に國民精神といふのは我が國民道德について常識で考へる所と其の内容に於て何等著しい相違はないと信ずる。我が國民が傳統的に慣用し來つた大和心、和魂、大和魂乃至最近一部の人に用ひられる日本魂等いふ語とも本質が共通であると信ずる。唯私は國民道德の立場から許りでなく更に進んで一般の社會心理學や佛人ギユスターブ、ルボンの民族心理や英人マニヅィガルの集團心理のやうな見方から考察して見たい。私は國民の生活を單に一時的のものと思はずして永遠無窮のものと考へ又其の史實は斷片的のものでなく、民族の生命と之を支配する精神は終始一貫したものであつて此の生命と精神の隨時の活動が各時代の史實を織り出すものと考へる。換言すれば國民精神を以て國史の原動力と考

へる。これは歴史哲學の立場である。斯の如く私は茲に掲げた問題を主として

民族心理學、集團心理學及び歴史哲學の立場から考察して見度いのである。

私は歐洲大戰直前に彼の地に留學してゐる際に、偶然の事情から列強國民には各夫れ々固有の特性即ち國民性といふものがあつて其の國の盛衰興亡を支配する根本勢力となつてゐるのでは無いかといふ事に氣がつき、此問題に就いて久しく考察を積み、歸朝の翌年即ち大正二年十月に歐米列強國民性の訓練と題する一書を公にした。此書は組織的系統的の學理學說を構成することは其の主眼ではなかつたが國民性といふ精神的事實を記述し其の訓練の方法を説明することには相當の効果があつたことを信ずる。歐洲の大戰は該書の出版後滿一年を経過せぬ中に勃發した。由來戰爭は國民性が最も露骨に發現する絶好の機會であるから大戰中交戦國民の發揮した國民性の長所短所は敵味方を問はず内外識者の喧しく論議する題目となつた。國民性の意義や價値は大戰前よりも一層深く世人の注意を惹くやうになつた。而かも交戦各國民は自己の長所短所に就いて最も深刻に體驗し且つ反省する機會に遭遇した。私は歐洲大戰は一方に於て交



戦各國々民性の試金石となつて其の優劣を反省自覺し且つ之を洗鍊陶冶する上に偉大の効果があつたと信ずる。ともあれ私は戦前から興味を深くしてゐたので大戦中國民性に關する論說に接する度に何時も私の著述を批評されてゐるやうな心持がした。つまり戦前に書いた事が實際の大戦によつて眞偽を試められて居る心地であつた。併し幸にして五年の久しき大戦中に私の著述の中に續々見當違の記述を發見して大修正を加へねば不都合であると思つた事は殆んど無かつた。私の戦前の著述は國民性の考察に就いて著しい錯誤を包含してゐなかつたといふ事に就いて聊か意を安んじ自信を固うすることを得た。

大戦中から世界の思想に大變動が起つて如何なる方面にも根本的革命が行はれ戦後には以前とは全然異なつた新時代を出現したのであるから、戦後の事は物質界精神界を通じて何事も戦前の標準を以て律することは出来ぬといふ思想が廣く行はれてゐる。戦後世界を風靡してゐる新思想の根本基調は人道の思想といふことが出来よう。人道の理想を高唱する人には動もすれば國家又は國民を中心とした思想に反對する傾向がある。併し全體として思想上に於ては人道の

理想が高唱されて居るに拘らず、一面に於ては國民生活の實際上各交戦國民に強烈な民族的自覺を促がし茲に所謂國民精神を作興した事は掩ふ可らざる事實と言はねばならぬ。眞に一國の存亡を賭しあらゆる國力を擧げて奮闘した歐洲大戦の深刻の體驗が交戦國民をして此自覺を起すに至らしめたことは何人も容易に理解し得る所であると思ふ。随つて民族心理又は國民性に注意する學者が戦時中は勿論戦後に於ても續々として其の研究を公にした爲に私の多年の研究に極めて適切有益な資料を提供して呉れたのみならず、私が大戦前に着眼した根本思想に相期せずして多數の意見の一致があり、今更何等の大修正の必要なことを確信することが出来るやうになつた。

以上述べた通り私の國民性に關する研究は歐洲大戦前から着手したのであるが、最近になつて畏多くも我が國體を否認しようとする共産黨員が大陰謀を企てるやうになつて、我が同胞にも其の過劇な思想に誘惑せられて往々雷同しようとするものもあるので、私は今更此方面から國民の自覺を促がしたい感じが強いのである。我が國民は須らく自己に復りて自己の本領を確かに認識して自ら進む



べき路を誤らぬやうにせねばならぬ。

私は今國民性といふ語を恰も國民精神と同義であるかの如くに用ひたが決して兩者を混用してゐるのではない。國民精神といふ時には個人に其の行動を支配する個人精神があるのに對して、國民の行動を支配する團體精神を指していふのであり、國民性といふときは個人と個人との間に個性の相違があるのに對して國民と國民との間に存在する精神上の特性を指して言ふのである。即ち國民性は同じ國民精神を他の國民精神と比較して其の相違の上から名づけたものであつて兩者は其の本質の上に何等の相違なく只着眼點を異にした丈であつて互に密接不離の關係を有するのである。故に國民性の研究は同時に國民精神の研究の意味する。

### 三 文學に表はれたる大和魂

古來我が國の文學に表はれた大和心又は大和魂の語は我が國民の意識に潜在

してゐる國民精神を指したものであることは言ふまでもない。此等の語を示せば何等の説明を待たず國民の内心に實在してゐる父祖傳來の精神を喚び起し其内容を直感せしめ一種の感激を抑える事が出来ぬのである。今和歌に表はれた二三の例を擧げて見よう。

明治天皇御製

國といふ國の鏡となるばかり磨けますらを大和魂  
世の中に知られていよゝみがかなむ我が敷島の大和魂  
敷島の大和心の雄々しさは事ある時ぞあらはれにける  
山を抜く人の力も敷島の 大和心ぞ基なるべき  
事しあらば火にも水にも入らばやと思ふはやがて大和魂  
千萬の仇に向ひてたわまぬぞ大和男子の心なりける  
ますらをの心に似たりいさゝかも曲るふしなき窓の吳竹  
黒金の的射し人もあるものを貫き通ふせ大和魂  
いかならむ事にあひてもたわまぬは我が敷島の大和魂



平かに世はなりぬとて敷島の大和心よ撓まざらなむ  
身にはよし佩かずなるとも劔太刀研ぎな忘れそ大和心を  
靖國の社にいつく鏡こそ大和心の光なりけり  
敷島の大和心を磨かずば劔帯ぶとも甲斐なからまし  
やき太刀の外の國人に恥ぢぬまで大和心を研きそへなむ  
敷島の大和心を研げ人今世の中に事はなくとも  
廣くなりく狭くなりつゝ神代より絶えせぬものは敷島の道  
敷島の大和心をうるはしく歌ひ上ぐべき言の葉もがな  
かくすればかくなるものと知りながら已むに已まれぬ大和魂  
たとひ身は武藏の野邊に朽つるとも留め置かまし大和魂  
敷島の大和心を人間はゞ朝日に匂ふ山櫻花  
武夫の大和心をより合せ末一筋の大綱にせよ  
大日本神代もかけて傳へつゝ雄々しき道ぞたゆみあらずな  
踏分けよ大和にはあらぬ唐鳥の跡を見るのみ人の道かは

吉田松陰  
吉田松陰  
本居宣長  
野村望東尼  
加茂季鷹鳥  
荷田東滿

世の人に劣らじと思ふ一筋は塵もへだてぬものゝふの道 松平定信  
千萬の仇に向かひてはしり猪のかへり見せぬを心ともがな 橘千蔭  
以上の歌に表はれた大和心又は大和魂は其の言はんとする内容が全然同一で  
あるとは斷言し難いが同じ國民精神を稍異なつた方面から指示して居ることは  
疑ひない。明治天皇の大和男子の心、ますらをの心、敷島の道や、松平定信のものゝ  
ふの道、加茂季鷹の雄々しき道、荷田東滿、橘千蔭の歌も文字の上では違ふが其の本  
質は國民精神の精髓を指して居るものと見てよからう。之と同時に以上は凡て  
我が國民性の美點を歌つたものと見ることも出来よう。菅公の所謂和魂漢才の  
和魂も漢才即ち外國の學問思想に對して我が國民精神の自覺を促したものと見  
るべきであらう。尙ほ大和心も大和魂も個人によつて多少内容の相違あるとし  
ても國民全體に通ずる精神であること並びに或る時代に限つたものでなく神代  
以來各時代に通ずるもの即ち、父祖から傳來した永續的のものであることも自ら  
其の中に含蓄されてゐるものと見てよからう。



#### 四 國民精神無窮存續の信念

斯くの如く現代に生活する我等は何時にても自己の意識の中に祖先の精神を如實に發見し且つ其の實在を體驗することが出来る。我が精神即ち祖先の精神と體認することが出来る。斯く常識の上からのみ考へても父祖と一體な我が國民精神が各個人の意識を通して永久に貫流してゐることを理解することが出来る。我が國民精神が國民ありて以來かく連綿として實在してゐるものとすれば我が國民の存續する限り未來永劫其の生活を支配する原動力として無窮に生きて行くものと考へねばならぬ。世界に比類なき皇運が天壤と共に無窮なることは我が國民の動す可らざる信念であるやうに我が國民精神が無窮に存續することも同じ意味に於て國民の信念と名づくべきであらう。否私の信ずる所では國民精神の無窮性がやがて天壤無窮の皇運を扶翼し奉る精神的根柢である。序ながら私は皇運天壤無窮の信念を其の儘國民精神無窮存續の信念に移した

いのである。而かも其の信念は決して任意の想像でも迷信でもなく學術上の根據によつて此の信念に到達した。此信念から推せば此論題の結論は自然に決定する。言までもなく我國民精神の將來は天壤と共に無窮といふ事になる。私は天壤と共に無窮に存續する國民精神が無窮に皇運を扶翼し奉ると信ずる。これには相當の説明を加へねば合點が行かぬ人が勿論少くないであらうと思ふ。私は先づ第一に大和民族の生命の無窮を確信する。其の根據は生物學上の事實によつて十分に鞏固である。國民を一人一人について考へれば固より生死がある。併し大和民族を全體として考へれば生死がないと言へる。一人一人の壽命は短いが民族全體の壽命は何時までも續く。自分は死んでも自分の血統が残る。子供のない人でも近親の傍系によつて血統は永遠に傳はつて行く。一人許りに就いて言へば血統斷絶の事實は無いでもないが民族全體として見れば血統は連綿として續き古今を貫いて絶えず其の生命を持続してゐる。尤も世界の各種の民族の運命から言へば其の盛衰は一様でない。益繁榮するものもあれば衰微に傾いてゐるものもある。北海道のアイヌのやうに殆んど滅亡に瀕してゐる



ものもある。併し過去二千五百有餘年の明かな歴史を持つてゐる我が大和民族は開闢以來生々發展の元氣にこそ満ちて居れ、如何なる點に於ても衰微滅亡の兆候を認めることは出来ない。我々は今日まで知り得た所によつては思想の及ぶ限り大和民族即ち日本國民といふものは生物學的に考へて子々孫々血統を傳へて天壤と共に永遠無窮に生命を持続して行くものと確信するに十分の根據があると思ふ。尤も地球上に人類が滅亡する時期が来るか來ぬかは固より問題であるが、今假りに之を願慮せず人類が地球上に存続する限りの事に止めて置きたい。私の國民精神無窮存続の信念は此の生物學的の生命無窮の信念に伴つて生じて來る。人の生命には肉體と精神との兩方面がある。而して精神は肉體を離れて存立することが出来ぬやうに人間の肉體の生命がある所には必ず精神も亦之と表裏して伴つてゐる。肉體と精神とは同一の生命の兩面であつて一體不離の關係を有してゐる。國民の肉體上の生命が無窮に存続して行けば之に伴つて國民精神が無窮に存続して行くことも考へられ得るのである。尤もこれには後に説明を要するが今は取敢へず先づ結論を述べて置く。此の意味に於て國民精神

の無窮を信ずるのは理論と言ふよりは寧ろ一種の信仰であるが之を科學的に考察しても十分に精神の永續不滅を立證することが出来る。ウィノルドが靈魂不滅は科學的に立證が出来るといつたのは事實上精神が親子の間に間斷なく遺傳されて窮りなきことを指したのである。我々現代人が自己の意識中に祖先の精神を認め我が心即ち祖先の心と體驗することが出来るのもこゝに其の根據があると思ふ。祖先の心を離れて我が心は存在し得ぬ。會澤安が、

子孫は後身にして父祖は其前身なれば千百世の前よりして血脈傳承して一身の永く存せるに異なることなし(閑聖漫録)

と言ひ我が心を以て直ちに先祖の心と見たのも三宅尙齋が天地祖考及び自家の三を合一して一箇の精神と見做し其の間に何等の隔なきものとして永生復活の説を立て「祖考と自家とは只だ其れ一條の連綿の精神なり。……謂ゆる自家の精神とは即ち祖考の精神是なり」と道破したのも民族を貫通する一體の精神を認識した上に於て私の見解と共通の點がある。又吉田松陰が七世説を立て、後世忠孝節義の士が楠公を觀て興起せざるものないのは楠公の後復楠公を生ずるも



の固より計り數ふ可らざる所であつて、楠公兄弟は徒に七世のみならず初めよりまだ死せざるなり」と言つたのも茲に言ふ國民精神の永續性を高唱したものと見てよい。會澤安も三宅尙齋も吉田松陰も固より私と同じ根據や理路によつて立論したのでは無いとしても結論の要旨には大差がないものと思ふ。要は國民精神の永續性に就いて強烈の信念を抱いて居たものと見て差支ない。祖先傳來の國民精神は未だ嘗て死んだ事なく子孫通して代々生き通してである。

とも角私は日本國民の問題としての生命が生理的に無窮に存續して行くと同時に國民精神も之と表裏して無窮に存續するものと信ずるのである。私は此論法を推して行けば我が國民精神は今日の儘で無窮に存續するものであるから假令國體を否認するやうな危険思想が外國から襲來しても毫も憂ふるに足らぬと呑氣に樂觀して居るのではない。否、今日の世相はゆめゆめ斯かる樂觀を許さぬからこそ此論文をも書く心になるのである。

國民精神の無窮を信じ且つ其の信念を確實ならしめるには次の問題を決解する事が必要である。國民精神は祖先子孫を貫通する一條綿々の精神であるが父

子血派傳承する精神の内容は果して一定不變のものであるか又其内容は全部變更なしに遺傳せらるゝものであるか否かの問題である。若し國民精神の内容が時代を超越して何時までも一定不變のものであり其内容が其の儘間違なく子孫に遺傳されて行くものであるとすれば國民精神の將來に就いては何等憂慮すべきものはないのである。併し之を歴史上の事實に徴しても民族心理學や集團心理學の研究の結果に徴しても前述のやうな都合のよい遺傳は不可能であるといふ結論に到着せざるを得ない。それ等の研究の結果から推論して行けば國民精神の無窮の信念を確保して行くには遺傳の外に幾多の必要條件を充たさねばならぬといふ事に歸着する。私は此點を論究して私の國民精神無窮存續の信念の意義を説明して見度い。

## 五 國民精神の由來

此目的を達する爲に私は國民精神の由來に關する意見を述べる必要を感ずる。



人は二人以上群居するときは一人獨居する時と異つた心理状態を生ずる。これが群集心理である。群集心理には之に特有な現象があり法則がある。群集が一時的偶然的でなく永久的組織的になれば社會意識といふものが現はれる。集團の集團意識がそれである。男子と女子とが結婚して社會生活の單位とも名づくべき夫婦共同生活を送るやうになれば獨身の時には見なかつた心理状態即ち夫婦を結合し互に協力保護して喜憂苦樂を共にしようとする心情即ち夫婦精神が現はれる。夫婦の間に子が生まれるれば親子の間にも同様な精神が發露する。家族全體には之を支配する家族精神と名づくべきものが心に宿る。此の精神は家庭の内では必ずしも各自明白に意識してゐないとしても家を出で、家族と異なつた他人に接すれば明瞭に自覺するやうになる。「兄弟牆に闖けとも外其侮を禦ぐ」といふのはこれを言つたものである。之を推し擴げて行けば共同生存の目的を以て團結してゐる國民全體に通じて國民精神が宿つてゐることも推して知ることが出来る。國民精神は集團意識として自然生じたものであらう。これは決して我が日本國民に限つたことでなく、如何な民族、如何なる國民にも共通の事

實である。即ち國民には其の團體精神として國民精神が宿つてゐるといふ事は何等科學的證明を待たずとも、極めて自然であり且當然の事である。我が日本國民の如く其の大部分が同じ血族團體たる大和民族である場合には之を支配してゐる國民精神が近親の情緒から發達した家族精神の擴充であることは最も理解し易い。古來大和心又は大和魂と名づけたものは取りも直さず大和民族の全體に宿る團體精神を指したものである。即ち國民全體を鼓舞し激勵する精神である。同じ血族に屬する全體を團結して其獨立を完うし其繁榮福祉を増進せんとする原動力である。そこには固有な國民性も現はれてゐる。家族を支配してゐる家族精神が平時自己の家庭内に於ては自然に而かも殆んど無意識的に活動して知らず識らずの裡に圓滿幸福の家庭生活を營んでゐるが、一旦事あつて家を出で他人に接し殊に家族と利害相反し又は敵意を有するやうな人に接した時に家族精神がむら／＼と起つて明瞭に自覺される。國民精神も之と同じく自國內に於て而も何等事なき平時には左程明瞭に自覺されてゐないが、若し一旦國家の大事件が起つて異民族と衝突を起すとか、邦人が異郷で外人に



殺害されるるか、強敵が襲來して祖國を危ふくするとかいふ事に立至れば、平素眠つてゐる國民精神は一時に覺醒され、舉國一致して國防の爲に奮闘し、剛健熱烈の興奮状態を示すのである。我日本國民は日清日露兩戰役に於て最も深刻に之を體驗し、且つ前古未曾有の國民的試煉を経て動かすべからざる國民的自覺を確立し得た。尙ほ假令直接に自國に外敵が襲來せずとも、隣國が征服せられるとか強國に分割せられるといふ實例をまのあたり目撃すれば、間接に獨立の危險を感ぜしめるので、外敵襲來と同じく國民精神の自覺を喚起し、之を作興振作する機会となる。尙ほ斯様な事が無くとも、自國の文化が他國に比して著しく劣つてゐて、列國と比肩することが出来ぬといふことを國民全體が反省自覺する場合も、同じく國民精神の振作更張を促すのである。若し夫れ一強國が暴威を振つて他國の脅威となれば、他國民は期せずして國民精神を喚起する。今より約百年前に佛國の怪傑ナポレオンが全歐洲を卷席しようとした時に於て、彼の脅威は圖らずも歐洲各國民をして自國の獨立を鞏固にする國民精神を喚起作興した。最近の獨逸のカイゼルが世界統一の政策の下に、傍若無人の態度を以て軍國主義の暴威を振

つたので、一時に各國の國民精神を覺醒して、遂に五年の久しきに亘る世界大戰を惹起し、空前絶後の大戰闘を繼續せしめた。この點から觀察すれば、今回の大戰ほど歐洲各國の國民精神を極度にまで緊張せしめたものはあるまい。又今回ほど各國民の精神を深刻に試煉鍛鑄した事はあるまい。交戰國は國民精神作興の上、に於て空前絶後の機會に遭遇した。

斯の如く國民精神は古來幾多の國家の大事件によつて洗煉陶冶され、國民の長い歴史の間に發達して來たものであるから、如何なる國民も各國民精神を有つてゐるとしても、其由來は決して一樣で無い。換言すれば、其發達を促進した刺戟や事情は國民によつて異なつてゐる。それは各民族の歴史が如實に物語つてゐる所である。名稱は同じく國民精神であつても、其の内容は國民によつて各其特色を有してゐる。國民精神の特色は個人によつて個性が違ひ、従つて性格が異なるやうなものである。個人の性格は天賦の個性の差異から出發して、自己の生活によつて其の内容を充實して行くやうに、國民精神も國民に固有な遺傳的素質から出發して、其の體驗する國民生活によつて其の内容を充實して行く。個人の個性



の差が遺傳によつて自然に賦與せられる如く國民精神の素質も之を民族本有の遺傳性に待つ。國民は此遺傳によつて得た民族本有の素質を出發點として國民それ／＼の環境によつて刺戟せられ國民生活によつて洗煉陶冶されて次第に素質を伸長し精神内容を充實し團體精神の一般的性質の上に著しい國民特有の色彩を加へる。國民精神の内容が國々によつて區々として一樣でないのみならず同一民族の國民精神であつても洗煉陶冶を経るに隨つて伸長發達するから其の内容には絶えず變動してゐる。國民精神は決して化石のやうに永久に固定硬化したものではない。國民精神の内容が絶えず變動し且つ寸分變更なく其儘に遺傳するもので無いことはこれで分る。國民精神は固より固定硬化したものは無く國により時代によつて發達變化の様を異にする。環境の激變や政治經濟上の大變動を來した場合には如何なる國民にも其の國民精神上に重大の變化を招來するのが通則である。

國民精神に變化あり發達あることは上述の通りであるが、これは必ずしも何時も向上の一路のみを進んでゐるのではない。換言すれば積極的の發達もあれば

消極的の退歩もある。即ち向上的の發達進歩のみならず盛衰あり榮枯あり隆替興亡があるのである。之を我が國史に徴して見ても大和心と言ひ大和魂といふものは時代によつて多少形相を異にした許りでなく又一張一弛の跡を窺ふことが出来る。我が國民精神には素より發達伸張の歴史がある。

國民精神の成因としては理論上三種の要素が擧げられてゐる。即ち學者の説に三種がある。

第一は民族的遺傳によつて之を説明しようとするのである。國民精神の素質が民族の遺傳に負ふ所がある事は何人も疑ふ可らざる所であるが遺傳のみによつて凡てを説明し去ることは困難である許りでなく實際の事實殊に我國の今日の世相に於ては到底國民精神が單に遺傳によつてのみ何時までも其儘に存続して行くといふやうに吞氣な樂觀を許さぬ事情がある。

第二は國民の環境によつて説明しようとするのである。これは環境人を造るとか環境文化を作るといふ立場である。國民の生息する國土氣候等が其の精神の特色を作り出したと見るのである。環境が國民精神の發達に影響する一要素



たることは何人も疑はぬ所であるが此一要素のみを以て凡てを説明しようとすることは偏狭の誹を免れない。

第三は社會の文化即ち風俗習慣法律政治道德宗教並に其の教育が總合して國民精神を作り出すと説明するのである。これは最も分り易く殊に教育萬能説を信ずる人には極めて便宜な説である。私の考を率直に言へば以上三種の要素は各國民精神の成因として三者孰れも同時に採用すべきもので其孰れを除いても又は孰れか一つのみにて説明は不十分となると思ふ。

第一の遺傳性は樹木の萌芽のやうに民族本有の可能性即ち素質であつて血統の連續と共に國民精神の無窮存續を考へる基礎となすことが出来る。

第二の環境の影響も地球上に大變動が起らぬ限り天壤と共に無窮に同様な影響を國民精神に及ぼすものと見ることが出来る。

第三の社會の文化と教養の影響とは専ら人力に待つから夫れ自身に無窮性を有たぬ。併し國民精神は此の人力を借りて具體的内容を具備して代々の社會に遺傳され後世の子孫に傳達されて行くから前二者の無窮性に此の人力を加へ

て國民精神の無窮性が確保される。即ち文化と教育の無窮の努力を必要條件とする。若し此努力を放棄すれば意外の結果を持ち來さぬとは限らぬ。此點が最も恐るべく警戒すべき點である。眞に國民精神の存續を無窮ならしめるや否やは主として此の文化と教育の要素如何によると言はねばならぬ。

## 六 國史と國民精神

國民精神は以上三種の要素によつて國民生活の長い歴史の過程を経て陶冶形成されたものとすれば、國史と共に發達伸張し國民生活其物によつて洗鍊陶冶されて漸次に其の内容を充實し之を豊富にしたものと言はねばならぬ。

其由來から考へれば國民精神は國史の產物と言はねばならぬ。併し今全く異なつた着眼點から考察すれば之と正反對に國史は實に國民精神の產物と言はねばならぬ。抑個人の精神即ち性格は其人の行動を支配し其の一生の傳記を作り出す原動力であるやうに國民精神も國民生活を支配する原動力たる上言からへ



ば正しく國史を産み出す原動力であつて、國史其物は國民精神の産物に外ならぬ。歴史哲學の見地から考察すれば國史は永遠に生命を存續する國民精神の表現として其の生長發達の記録である。随つて國家の興隆は國民精神の作興を示し國運の衰退は其の萎微を最も雄辯に物語るものではないか。要するに國家の興隆も民族の繁榮も社會の福祉も國民精神の振作更張による外にはあり得ぬ。我が大和民族の過去の盛衰は父祖傳來の國民精神の盛衰如何によつたことは活眼を以て國史を洞察する者の容易に認識し得る所である。國史の史實は結局國民精神を社會に表現し之を國民生活に具體化したものに外ならぬ。

此の見地から考察すれば國民精神は永遠不朽の生命を持續して國史の源泉となすものであることが極めて明瞭である。過去の國史は決して現在及將來から切り離して之を沒交渉と見るべきでない。我等は現在に活躍すると同じ國民精神を過去に於て見出すと同時に過去に活躍した精神が同じく現在の國民生活を支配してゐることを見出すことが出来る。過去を支配したと同じ精神が現在を支配するのみならず又將來の新時勢を作り出す原動力ともなつて行くのである。

由來國民欽仰の的となつてゐる國史上の大人物は國民精神の精髓を發揮する代表者と見るべき偉人である。遺憾なく國民精神の精髓を發揮するが故に永久に國民に崇拜せられ且つよく當代の同胞を率ゐることが出来たのである。後世の人が國史上の大人物に共鳴して千載の後尙ほ感奮興起するものがあるのは古人の精神と後人の精神との間に一致共通の點があつて古今一體の精神を自己の心底に如實に體驗するからである。即ち國史上の過去の大人物に現在の自我を發見するからである。即ち過去の人物によつて現在自己の心底に宿つてゐる國民精神を喚起するのである。國史の價値は我が國民精神の自覺を促がし現在及び將來の國民精神を鼓舞獎勵して之に新なる活氣を附與する所にある。斯の如く國史は永久に國民精神を喚起し之を鼓舞する役目を持つてゐる。和氣清麿、楠公父子、吉田松陰、乃木大將、廣瀬中佐等が國民に如何なる影響を與へるかを一考すれば此等の偉人の不朽の價値を會得することが出来る。加之自ら史上の偉人たらずとも此等偉人の精神を國民に傳へる仕事する人の效績にも之に劣らず永遠不朽の價値があるものと言はねばならぬ。



## 七 國民精神と共產黨

世界大戰は時代の思想を一變し殊に社會主義に氣勢を與へ、其過劇派に屬するものは露西亞獨逸諸國の革命に成功し、露國モスコに本部を有する國際共產黨即ち第三インターナショナルは、世界革命の計畫を實行せんと、今や其魔手を我が國に伸ばし秘密裡に不逞の陰謀を企て、ゐたことが最近當局によつて暴露された。金甌無缺の國體を以て世界に誇つてゐた我が國民中にかゝる不逞の徒を出したのみならず其の過劇思想に雷同附和せんとする徒が世上殊に知識階級中に少くないといふ事實が暴露されるにつけて國民は愕然として驚き思想國難を叫び國民精神の將來に就いて憂慮措く能はざるに至つた次第である。

共產黨員に對する行政上の處分や之が對策に就いては之に當るべき人があると思ふから私は單に思想の上からのみを考究して見たい。國民精神の將來に就いて尤も憂慮すべき點は、共產主義は果して私が上述せしやうな根柢の深い國民

精神を容易く撲滅し得るや否やである。彼等は我が國民に表面に甘味を裝うた毒液を注射して國民精神を衰弱せしめることは固より有り得べきことである。或る程度までは毒殺に成功しようとするかも知れぬ。併し私は國民全體の精神を毒殺して之を根絶し盡すことは不可能であると確信する。併し國民精神は容易に根絶する事は出来ぬものとしても、我等は其の害毒に對しては有力な對策を講ずることが極めて必要である。

## 八 思想國難と國民精神の將來

凡そ國民の思想は時勢と共に變遷推移し新陳代謝するのが原則である。其の變遷の急劇な場合には國民本來の面目を失つたのではないかとまで疑はれる程の變調を呈することがある。併し多くの場合には一定の時期を経過すれば再び平調に復して本來の面目を恢復するのが普通である。我が國史の上にも外來思想に心酔して一時變調を來しても反動思想の爲めに再び中正に歸した事は一再



にして止まない。ギユスターブ、ルボンも此現象を説明するに適切な比喩を用ひてゐる。即ち土砂は地上に安定するのが其の本性であるが、烈風の爲に空中に捲き上げられ一時は其の本性に反してゐるがやがて烈風が静まると共に土砂は重力の原則に随つて再び地上に落つくのである。八田知紀が「いくそたびかき濁しても清みかへる水や皇國の姿なるらん」と詠じたのも此の意であらうと思はれる。一時的の變調には平調に復る可能性がある。共産黨員が巧みに不平不満を抱き居る者を煽動して反抗の氣勢を高め極樂世界や唇氣樓にも等しいやうな未來の幸福を以て誘惑して過劇思想に中毒せしめ我が國民は最早本來の國民精神を失つたかと疑はしめるやうな變調を感じしめるやうな事がないとは限らぬ。併し私の考では是は例へば荒野の枯草を焼き拂つて草の痕跡が無いと思ふやうなものである。地上の枯草は焼けても地下に根さへ残つてゐれば翌年の春には青々とした嫩草が必ず萌え出でる。枯草は容易く焼くことが出来ても根まで絶やすことは容易でない。國民精神も同様で一時過劇思想に毒せられることがあつても民族の血統が存続してゐる限り國民精神の素質即ち根は残つてゐる。國民が

苟くも父祖の遺體を有する限り其の精神の中には祖先と一體の遺傳的素質即ち國民精神の根を有つてゐることは否定されぬ。共産黨は如何なる手段を用ひても此の遺傳の素質までを撲滅根絶することは出来ぬと思ふ。私は民族の血脈の存続する限り根絶は出来ぬと思ふ。根さへ残つてゐれば時期が来れば再び新芽をふき出す可能性がある。私は國民精神に一時の變調はあつたとしても此遺傳の素質が残つてゐれば平調に復する時期が來得るものと考へる。かゝる變調も今萬一の場合として假想するのみで果してかゝる場合が我が國に到來するとは信ぜぬ。時代思想の悪化によつて多少國民精神の悪化はあつたとしても枯野が焼き拂はれて根丈け地中に残つた有様に比べる程の變調が實現されようとは信ぜられぬ。併しよし萬一にもそこまで行つたとしても新芽再生の見込は十分である。併し國民精神がさ程の危機に頻してゐないのに國民の多數が自ら危懼の念を抱く爲に自己暗示によつて事實上危機に頻したやうに思ふのは我が國民の運命に取つて頗る危険の事である。病を恐れるものは却つて病に罹り悲觀者は自ら我が身の破滅を招く。我等は此際決して悲觀すべきではない。飽くまで



國民精神に對する自信を堅固にして其の無窮の存續に對して努力せねばならぬ。國民精神の盛衰は一に國民自身の自覺と努力の如何によるもので民族の運命は實に民族自ら之を決定する。我等國民は徒らに新奇を衒ひ外來思想に眩惑して輕卒に雷同附和してはならぬ。大和民族の運命を支配するものは決して外來の思想であるべきではなくて父祖傳來の國民精神でなければならぬことについて徹底した信念を確立せねばならぬ。此の信念さへ確立してゐれば危險思想に魅惑煽動されても決して之に感染中毒する恐は勿論なく我が國民精神の將來は永遠に安泰であると思ふ。我等國民は舉國一致して國民精神を無窮に確保する方策を講じ度い。我が國民精神の將來は一に國民の自覺と努力如何によつて定まる。私は此稿を終るに臨んで、誤解を避くる爲に是非共附記することを忘れてならぬ事がある。それは私の趣旨は舊式な固陋偏狹の國民精神を永遠に墨守するのではなくて極めて進歩的の態度で將來に於て益穩健中正の發達を期待することである。私は國民精神の内容は本來其儘に遺傳さるべきものでなく時勢に適應して進歩發達すべきものと釋解するのであから徒らに遺傳に信賴し傳統に自負

して國民精神の無窮存續を夢みて惰眠を貪らうとするもので無い。國民精神本來の無窮存續性を確保する爲に人間の努力の有らん限りを盡して其の最も穩健中正な發達伸長を祈るものである。人間性を離れ正義人道に反し又は時勢の要求に逆行するやうでは如何なる國民精神も其の存立の理由を主張することは出来ぬ。私は我が國民精神が將來益々人間性に即し正義人道に合し新時代の要求に適應するやうな穩健中正の發達を祈つて已まぬものである。歐洲大戰後に正義人道世界平和國際協調の思想が高唱せられ固陋偏狹な侵略主義の國民精神に對する反感が一般に強い。これは人類全體の安寧幸福を企圖する精神から出たもので世界の現代人が等しく之を欲求する許りでなく我が日本人も同じく切實に希望する所である。現代日本人のみならず我等の祖先も此理想を實現せんと努力した。我が國民精神は古來は決して固陋偏狹や侵略主義等の厭ふべき特色を示してゐない。我等は唯々時勢の要求に顧みて從來發達して來た途を進むだけの事である。今日の時勢は世界の平和や國際協調の精神なく正義人道に反して自國の存立を完うすることが困難であるやうに又一方から考へれば自國の獨



立さへ確保することが出来ず民族を結束する精神にも乏しいものが正義人道を論議し又は世界の平和や國際協調に貢獻するなどは思ひもよらぬ事である。これ等の事を口にしようとする人は先づ自國獨立の基礎を鞏固にすべきである。自國の國本を固うする途は國民精神の振作更張の外にあり得ない。これが私の所謂國民精神の穩健中正の發達を圖ることである。

明治天皇御製

昔より流たえせぬ五十鈴川なほ萬代に澄まむとぞ思ふ

昭憲皇太后御歌

日の本の國の榮えは繁り行く青人草の上から見えつゝ

## 附 録

### 生死の境に立ちて

大正十四年五月外遊の途に上り翌年二月病を得て歸朝し引續き靜養中で本誌(丁酉倫理會倫理講演集)にもサツパリ寄稿を怠つてゐたが昭和二年八月突然本職を退いて自由閑散の身となつたので茲に久し振りで讀者に見ゆる次第である。實は今年の春幹事の方より外遊の所感を書くやうにとのお勧めがあつたので其の中に何か寄稿しようかと答へて置いたが其の當時は病氣靜養といふ理由で學校以外の事は大抵謝絶してゐた頃ではあり遂に筆を執る氣分にならず其の日其の日を送つてゐる中に何時の間にか無官無職の浪人生活の身の上となり今となつていざ筆を執るとなれば二年も前の所感を喚び起して書くよりも差し當り眼の前に胸中を往來してゐる所感を書き度い心地がしてならぬ。茲に生死の境に立ちてと題して述べたいことは少しも奇を



街ふ譯ではない。眞實私一個人の體驗の告白である。これは勿論私一人の主觀には興味があり且つ大問題であつても第三者の方には或は全然無關係なことであり其の通讀さへ御迷惑であるかも知れぬ。併し私は杜牧之が一人の心は千萬人の心なりと言つた言葉に共鳴し假令一人の體驗であつてもそれが眞實であり普遍的な妥當性を有つ人間性に觸れる所があつたならば他人に讀んで貰つても多少の參考となることがあるであらうと考へた。そこで歐洲再遊の所感は近き將來に於て別に起稿して約束を果すこととして茲には甚だ勝手ながら昨今に胸中を往來して居る所感を忌憚なく且つ修飾なく有りの儘に述べさせて貰い度いのである。(昭和二年十月)

#### 一 四たび死に損ふ

藤田東湖先生は三たび死を決して死せずと詠じたが私は今日まで一度も死を決した事はないのに既に四たび死に直面して命を拾ひ今もまだ生きてゐる。つまり四度死に損ひ四度命を拾つた譯である。これを考へると今日まだ無事に生きてゐるのが不思議である。斯く生死の間を往來してゐるので生死に就いて度々深刻に考へさせられ今日では最早生死といふ事が殆んど念頭にない位になつた。この心境は禪家の語を借用すれば生死を解脱したとも言ふ所であるが私は生死解脱の大悟徹底を標榜する程の名譽心を有たない。矢張り表題の通りに生

死の境に立つてゐるといふ方が真相に近い。大悟徹底すれば生死の境を解脱するから最早生死の區別は必要でない。私の感想は生死の境に立つて生死の區別を立て、生に執着した上でなければ思ふ所を詐らず飾らず述べることは出来ぬ。

禪家から言へば矢張煩惱に追はれてゐる。四たび死に直面したと言へば少々大袈裟であるが眞實な事實を言へば極めて普通平凡な事で一度や二度位は誰にも有りさうな又何處にも有り勝の事許りである。而かもどの場合でも其の儘即死してゐれば人が氣の毒だと思ふ丈のことで本人は勿論何等言ふべき所はない。それが何度も死に損つて命を拾つた許りで私の生活が今日迄續き今讀者を煩はしてゐる次第である。命を拾つて生き延びた爲めに何程世を益したかといふことは勿論問題であるが、併し早く死んだからと言つて同胞や人類に損害を與へたこともなかつたらうと信ずる。命長ければ恥多しといふことがあるが私などもうつかりすれば此連中に引き込まれる方かと思ふ。

遮莫私が初めて死に直面した事實はまだ生死の問題などは事は少しも考へてゐない十一歳の子供時代であつた。或る日霜月頃と思ふが小學校から歸つて單