

客觀精神の總和ではなく、客觀文化價值の規範を総合した全體意識である。随つて客觀精神の意識は客觀文化の全體を通して始めて明かである。此の精神を傳統的の唯理哲學に於ける精神の意義、殊に、ヘーゲルの用法に従へば一層明瞭である。スプラランガーの考によれば、客觀精神の構造は理想的規範であつて、夫が多少一方に偏して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。客觀精神其の物は精神科學即ち文化哲學の對象であつて、客觀精神を規範とし多少一方に偏した個人精神並に史實に現れたる精神生活の研究は精神科學的心理學の範圍に屬する。随つて精神科學的心理學は文化哲學を豫想する。

スプラランガーの客觀精神は形而上學的の實在であるが彼は決して具體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。彼の所謂價值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值を唱ふれば、其の普遍的妥當性を求める點に於て、リツケルトの價值の世界と全然一致することになる。併しスプラ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值の世界の實在を考へた。スプラランガーの客觀的文化價值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、成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るのではない。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て二元論に陥つたのに對して、スプラ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值を把握しようとする。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握しようとする。此の點に於てスプラシ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、歴史を重視するチルタイの精神が最もよく見られる。スプランガー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經驗的地盤に基礎を据えてゐる。

スプランガーは客觀精神の名稱をヘーゲルから借り來つたことは疑はれぬ。而して客觀精神が文化史上に表現されるものと考へ、文化の發達を生物の發達と對照し、且つ客觀精神の發達を主觀精神の發達と併行して考察すれば、文化史上には發達の段階を示す時代を區劃することが可能であり、其の各時代は特有の精神構造を表はすものと考へることが出来る。生物に盛衰の歴史があるやうに文化にも盛衰の跡があるものと見、文化を全體として考察したのがスペンゲラーの「西洋の没落」である。彼は之を文化形態學と名づけたが、之に用ひた研究法は精神科

學的方法であり、歴史の心理的解釋と見てよからう。ランブレヒトやブルクハルトの歴史の心理的考察も之に類する。ヴェントの民族心理學も亦然りである。文化發達史は、取りも直さず客觀精神の發達史である。客觀精神の構造は個人の精神構造以上即ち超個人的の構造であるが、時代の特色によつて之を類型に分つことは可能である。これは文化の構造を歴史的に個性化する事に外ならぬ。文化の歴史的發達は自然界の現象の如く劃一的のものでなくて、それ／＼時代の特色を有つことは個人に夫れ／＼特色がある／＼と一般である。個人の人格が自己の精神構造の本質を遺憾なく發揮した時に其の最高價値を表はす如く、社會の文化も客觀精神の構造の本質を遺憾なく發揮した時に其の價値の絶頂に達するものと言はねばならぬ。文化の絶頂は人間性の圓滿な實現に外ならぬ。これは固より一朝一夕に容易く到達さるべきものでないが、之に到達する途は各民族が其の本質に基づいた文化を最高度に發達せしめることに外ならぬ。前にも述べた通り文化は主觀精神と客觀精神との交互作用によつて發達する。而して此の文化進歩の唯一の基礎は人格の陶冶即ち教育である。

(ハ) 個性の類型説(人格の心理學)

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、精神構造の相違の上から個性の區別に六種の理想的根本的類型を立て、精神構造に基づいて人格了解の中心點を把握しようとした。これは彼の名著「生の形式」即ち「人格の精神科學的心理学及び倫理學」の中心問題であつて、彼は此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承認され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。此の分類は人格價値の分類たると同時に、一面文化價値の分類に相當する。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値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値領域があるとすれば、夫れ等は個人の精神構造上に之に相當する價値創造の方向が實在せねばならぬ。彼はかゝる價値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

に於ける價値創造の方向によつて、之を代表する類型を分類した。此分類は個人的には個性并に人格の分類であり、社會的には文化價値の分類に相當する。個人は其精神構造の中に各種の文化價値を實現し得べき素質即ち價値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値の方向即ち價値創造の方向や、文化價値體驗の領域は個人に依つて一様でない。客觀精神の構造は個人の精神構造の規範であつて、個性の相違は規範より何等か一方に偏つたものである。客觀文化は各方面を具備してゐるが、個人の創造する價値は稍其の一方に偏してゐる。各種の價値創造の方向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値の實現に主力を注ぎ、政治家は政治價値に實現を眼目とする類である。併し個人の價値創造は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場合はない。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を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。美的人は美的價値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。權力的人は自己主張の強い活動勢力旺盛な人で、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と與へる價値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。

以上六種の類型の中に就いて教育者の屬すべきものは(四)社會人である。社會的精神の方向が最も純粹に現はれたものが、愛即ち同情である。教育者の愛は同胞を價値欲求者と見ることによつて發露し、其價値可能性の實現を助けることによつて自己生活の最高價値を見出す。教育者は他人の人格發達を見て自己最上の満足と感ずる。今試みに(四)の類型と他の類型との關係を述べて見よう。(四)の教育愛と冷靜の了解を主として眞理を理想とする理論的立場(一)との間には相當の隔りが介在する。換言すれば理に泥めば情に疏くなる傾向を免れぬ。此意義に於て極端に理論的な人は教育者に適せぬ。教育愛と經濟主義(二)との間にも在る矛盾が存在する。贈與や没我の犠牲は教育愛と一致するが經濟主義に反する。

社會的立場と美的立場とは極めて類似したもので、明確に區別することは困難であるが、之を明確にすることは教育上には極めて大切である。美的立場(三)からは身體美又は精神美に就いて戀愛を喚び起す。戀愛の對象は普通美的であるが、教育愛の對象は全然社會的立場でなければならぬ。教育愛は固より身體美又は精神美を具へた青年に對することも出来るが、醜い身體や精神に對して辟易してはならぬ。教育者は美醜貪富賢愚を問はず、我を忘れて未成熟者の人格發達の助長に獻身の愛を注ぐべきである。教育愛と權力(五)とは必ずしも矛盾するものではない。權力あるものが愛情に富んでゐれば、嚴格な教師であつても慈父の温情を失はぬ。併し權力に偏して愛を缺けば峻嚴苛酷な教育者となり易い。社會的類型と宗教的類型(六)とは融合一致する事が多い。他人の價値可能性に對する愛の立場は、やがて生活に對しは敬虔な宗教的態度となる。教育の中には本來宗教的要素を包含し、生活に對する敬虔な態度はやがて教育愛の根源となる。宗教的信念に基礎を有つ教育愛は、ペスタロッチーに於て其の模範を見る。スプランガー自身もペスタロッチーに私淑して教育愛に燃え、教育に對する敬虔の念に戰慄して

ゐる。彼自身を教育者の典型と仰いでも溢美の誇稱ではない。

スプラランガーの人格の類型は、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、スプラランガーは精神に内在する構造、即ち價值創造の方向、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とする。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、彼が滿腔の熱血を注いだ全然獨創的の-new研究である。主觀精神の類型説を擴充して、客觀精神に及ぼせばそこに文化の類型説を生ずる。換言すれば歴史上の一定の時代には一定の文化領域が支配する。中世紀の宗教の如きは最も著しい。隨つて文化史上には若干の類型とを考へることが可能である。スペングラー此の點を捉へた。

(三) 人格の倫理學

スプラランガーは「生の形式」に「人格の精神科學的心理學及び倫理學」といふ一名を傍註した。類型説は人格の心理學である事は既に述べた。然らば人格の倫理學とは何を指すであらうか。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。換言すれば幾つかの價值方向が各勝を制せんとて相互の間に一種の葛藤を生じ、而かも、一樣に同時に實現は不可能であるから、其中孰れか最高價值に決定せねばならぬ。かゝる價值方向の決定によつて人格の本質が成り立つ。彼は此の價值方向決定の法則を人格の倫理と名づける。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。倫理學の名稱は蓋し茲に起る。價值方向の闘争は、客觀價值との比較を基礎として決定するから、人格の倫理は規範的性質を有つ。これは個人の價值創造を規定する規範的法則であるから、之を生活の價值法則と名づける。此の法則は主觀の内界に於て最高價值の内容を指示する爲に客觀精神の法則が規範として働いてゐる。倫理即ち道德は價值領域中に特別な一領域を作るものではなくて、一定の價值が當爲の規範として體驗される時には何時でも生ずる。詳言すれば道德は政治・宗教・藝術等の價值と對立するものではなく、是等の價值の孰れであつても、斯くあるべしといふ當爲の規範形式を以て體驗された時にはそれが、やがて道德となる。スプランガーの此の見方に就いて

ては勿論幾多の異論がある。道德を經濟・政治・宗教・藝術・學術と對立して、社會文化の一領域と見ることは學界に普通な見方である。随つてスプランガーが精神的行爲を(一)理論的(二)經濟的(三)美的(四)社會的(五)政治的(六)宗教的の六種に分類するに對して、ケツセラは社會的を道德的と改めるが適當であると提案してゐる。私も其の説に大體同意である。併しさうすればスプランガーの人格の倫理學の意味が説明困難となる。道德が文化の一領域に限られた價值でなく、其の全領域から生ずる價值であるとする所は、道德は人的行爲の全部を支配するといふ倫理學の要求を徹底したものである。これは宗教が人間の全生活を支配して、その文化價值の最高位を占めるものと考へる見地と似たものになる。道德と宗教とは終局に於て一致するものと見れば、道德は經濟・政治・宗教・藝術と對立する一領域と見て置いても、其の他の領域に對する特有の地位を明かにすれば、人格の倫理を説くに何等の困難はない。私はスプランガーが社會的の名稱を推し通す所に多少の無理があると思ふ。社會人は人間の生命の根本的方向を代表し、社會共同の精神に富んだ人であると解し、社會的精神の方向が最も純粹に現はれたものを愛即ち

同情と見るときは、スプラランガーの社會的の語を道德と入れ替へても、何等の不都合を見ぬのである。さて人格の倫理が教育上に如何なる意義を持つかと言へば、人格とは本來價值を中心とし、教育の目的は人格の陶冶にあり、而かも其の陶冶の理想は最高の人格價值でなければならぬ。そこに倫理的意義が生ずる。換言すれば人格陶冶の理想は倫理的理想と一致する。教育の任務は文化價值を傳へこれを體驗せしめ、文化價值を創造し得る人格を育成するにある。一人の人格はあらゆる價值を平等に創造することが不可能であるから、茲に言ふ人格の倫理學が必要になる。個人の價值決定は個性の類型に其の基礎を有つ。凡てを爲さんとするものは何事をも爲し得ぬ。人格を眞に價值あらしめんとするには、個性を尊重せねばならぬ。スプラランガーは此の意義に於て人格の心理學及び倫理學を説き劃一主義に陥り易き淺薄な一般陶冶に反對する。人格價值は自己の精神構造に基づいて最高の價值を實現した時に其の絶頂に達する。これが其の人の最高善である。而して個人をし此の最高善を實現せしめる法則が人格の倫理である。個人の主觀精神が自己の最高人格價值を實現せんと努力するやうに客觀精神も

同様の方向に進むものと見れば、それがやが文化の進歩を最高度に將來する文化倫理である。而かも文化倫理は人格の倫理を支配する規範となる。カントが「汝の行爲をして、一般法則たり得るやうに行動せよ」と言つたのに對して、スプラランガーの格率は次の通りである。「汝の人格の價值可能性并に社會倫理の要求の範圍内に於て爲し得且つ有り得る程度に於て最高者たれ。」

(ホ) 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、スプラランガーは管にこれに止まらず體驗に於ても、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

とは即ち自己價値の體驗である。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。例へば藝術價値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。此の點はケルシェンシュタイナーやテオドール・リツ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値を體驗すれば、更に新たな價値を實現せんことを欲求する。價値體驗は價値欲求を喚起し、價値欲求はやがて新たな價値創造を喚び起す。體驗は人を價値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。それが價値の創造となり、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、極めて重要な意義を生じて來る。體驗は本來自己の直接の内的體驗であり自己價値の把握であるが、他人が其の價値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値即ち文化

價値の體驗である。例へば詩人の詩の意義を味ひ、繪畫の意味や價値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。スプランガーにあ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其の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。了解は他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観價値は生きた人の精神行為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に符合する事は出来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。追體驗者の精神構造が原體驗者のそれに及ばねば、了解は不十分であり、若しそれよりも一層優れてゐれば、了解は本人以上になり得る。随つて了解は原體驗のみではない。了解は精神行為の内的意義即ち意義充實の關聯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観精神の行為の意義を把握する事である。意義の把握が十分であれば、自己の價値創造性を喚起して原體驗以上の價値創造も可能となる。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によく知られる。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。斯く主観精神と客観精神とは交互に影響して、精神生活の向上を將來する。個人人格の向上發達も文化の進歩も斯くして行はれる。教育の目的も畢竟此の要點に外ならぬ。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観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。ケルシェンシュ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。従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、一方には兒童の精神生活を顧みず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。スプランガーの文化教育學は精神構造即ち人格の了解と文化價值の了解とを中心とする。人格の陶冶たる教育事業に於て、人格の中心たる精神構造の了解を重要と見ることは當然である。彼の文化教育學の基礎といふべき生の形式は人格了解の心理學たると同時に文化了解の心理學である。彼の精神科學的心理學が構造心理學と呼ばれると同時に了解心理學と名づけられるならば文化教育學は之を了解教育學と名づけても差支ない。被教育者の精神構造の了解を缺いた教育は到底教育の目的を達するものでない。

(ハ) 青年期の心理學

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。スプランガーは個人が夫れれ、特有の精神構造を有するやうに青年期も亦特有の構造を有するから、青年全體としては成人に對して一種の類型をなすものと見る。政治學術藝術宗教等の文化領域は青年に對して孰れも成人に對するよりは特有の意義を有つ。青年は成人の社會生活に入らんとする途中であるから、各種の價值關係はまだ十分に決定してゐない。青年はまだ人生の最高價值を見出してゐない。随つて青年は之を見出さん爲に奮闘苦心の状態にある。青年は第一に自己を發見して個性に目ざめ、騷擾と熱望の時代を作り出す。第二には生活を全體として了解し、自己以上に民族をも考へ、現在のみならず歴史的にも考

察し、第三に文化領域の意義へ漸次に進入する。第四に青年は愛を體驗し理想に憬がれる。斯の如く青年期は一生中に特有の精神構造を有するものであるから、青年の教育は其の了解から出發せねばならぬ。

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、此の外文化を以て教育の中心とし又は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殆んど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繼いだ所にある。併し彼は恩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の立場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ものとし、更に超個人的の文化價值を説き、斯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。其の結果は個人的には人格了解の心理學となり、社會的には文化價值を了解する心理學となつた。斯くして彼はデルタイの歴史了解に一步を進めた。彼は價值の客觀性即ち客觀文化を説くに際して、リツケルトの價值哲學に接近し、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ルゼンに得た所が少くない。スプランガーがパウルゼ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が出来る。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、文化傳達の思想は正にパウルゼンの思想であり、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、決してパウルゼンに始まつたものでなく既にシュライエルマツヘルも之を唱道してゐる事は、識者の熟知する所である。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、パウゼンとスプランガー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ルゼンより得たものと考へる。スプランガーは哲學的思想を主と

してデルタイから得來り、教育思想をパウルゼンから學んだものと見れば大過はあるまい。デルタイの本來の面目は教育學者たるよりも哲學者であり、パウルゼンは哲學者としてよりも寧ろ教育學者として聲價が高い所から見ても、此の關係を十分に推察せられる。

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。スプランガーが國民文化に立脚し、國民生活から教育學を立てたと言はれるのは、此の點を指す。シュライエルマツヘルも、パウルゼンも、此の意義に於て社會的教育學派に屬する。オットー、ウィルマンやパウル、バルトも同じく此の派に屬する。若し文化教育學といふ名稱がなかつたとすれば、スプランガーもリットも當然社會教育學者の中に分類されるべきである。パウル、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であると考へ、教育は社會の蕃殖作用といふ名言を残した。而かも其の蕃殖作用は生物の生理的蕃殖作用に對して精神的蕃殖作用

と名づけた。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、人類の精神的産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。故に若し社會の中に教育といふ精神事業が突然に中絶したとすれば、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、時計といふ有形の品物は残つても、其の用法が分らず其の製造の仕方が無形の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レンは教育の主要な任務と考へ、バルトは之を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、教育事業を待ちて始て之を保存傳達し得るといふ萬古動き可らざる事實を道破したものに外ならぬ。教育事業の中絶は懸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。今審かに社會生活と文化との内的關聯を考察するに、社會生活なしには文化なく、文化なしには社會生活を考へる事は不可能であるから、文化と社會生活とを互に入れ替へ

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لمانが既に用ひた所であり、スプランガーも此のウイلمانの熟語を襲用し、而かも其の意義も大體に於て一致する。スプランガーは教育を以て社會の事業と考へ、其の著生の形式に於て教育は文化の蕃殖作用たることを述べてゐる。これは文化教育學の本領を表はす最も簡単な教育の定義である。此の點に於てウイマンは文化教育學の先驅者と見做してよい。ウイلمانの著述中にスプランガーと一致する思想を精細に尋ね求めたならば、蓋し思ひ半に過ぎるものがあらう。ウイلمان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、文化價值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、スプランガーはシユライエルマツヘル・パウレン・バルト・ウイلمان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展開して、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存に留まれば、文文化の進歩は或る時代まで進んで來た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の傳達以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、文化價値の傳達は被教育者が同じ價値を創造した原體驗と一致する追體驗をなし得た時に始めて全いものである。これが即ち體驗に基づく了解ではないか。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、例へば原作者と同じ心境になり得て始めて始めて詩の意義が了解される様なものである。是は取りも直さず價値創造の生きた精神行動を追體驗する事によつて、同様の精神行爲による價値創造の作用を體驗會得するのである。若し全く教育上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。我が國の俚諺に所謂「論語讀みの論語知らず」はこれである。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性といふ人間の本性に訴へて是を活動さす事を眼目とする。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成長發達しつつある精神を文化關聯中に順序よく組み入れるに在りとも言ひ、又は客觀的文化價値を個人の精神中に蘇生さすにあり共、植え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。文化教育學の立場から言へば、教育は文化の蕃殖作用なりと定義することが出来るやうに、教育は文化の創造作用なりとの定義を下すことも出来る。普通の意義に於ける文化創造の作用は主觀的精神行爲を客觀化して主觀精神を客觀文化となし客觀精神となすのであるが、教育の事業は其の順序を逆に於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、個人の精神行爲が社會の事物の上に表現さ

れ、教育事業に於ける價值創造は其の方向が正反對で既に社會の事物の上に表現されてゐる文化を通して精神行爲を喚起することによつて、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。抑々社會生活が進歩發展して行く過程を考察すれば、文化創造と文化蕃殖が二つの根本要素をなしてゐる。社會の進歩發展を樹木の生長發達に比喻を取つて見れば、文化創造は樹木の年輪を増加するに相當し、主として成人の精神行爲によつて文化の新方面を開拓し其の内容を豊富にする。文化蕃殖は樹木の養液を循環する作用に相當し客觀文化を其の創造過程に還元して原體驗に蘇生せしめ其の生きた状態を以て精神から精神に移し入れる作用である。換言すれば客觀文化を生きた精神活動として精神の間に流動循環させ文化創造を可能ならしめるのである。これが即ち教育の作用であつて教育は文化蕃殖の作用なりといふは此の義である。樹木の養液の循環が其の生長發達即ち年輪増加の根本要件

であるやうに文化蕃殖は文化創造の根本要件である。随つて文化創造のある所には文化蕃殖が行はれてゐる。換言すれば文化創造の中に文化蕃殖を包含させることが出来る。斯の如く考へれば文化教育學は從來の社會的教育學の文化傳達の思想を取り入れて、更に文化進歩の要件として文化創造の思想に進んだことが明白に了解される。凡そ教育の事業はまだ文化の新方面を開拓する文化創造の能力を持たぬ未成熟者の人格を陶冶するのであるから、之を文化創造といふ語で表はすよりも文化蕃殖といふ語で表はす方が一層實際に適切であると言はねばならぬ。併し文化蕃殖と言つたのでは文化創造の意義が明瞭でないから、教育が文化進歩の原動力たる意義を力説するには、教育は文化創造の作用なりと言つた方が判然とする。併しこれは成人の文化創造とは自ら趣を異にするから、寧ろ文化創造力の陶冶と言つた方が名實相伴ふと思ふ。とも角もスプランガーの教育學を何故に文化教育學と名づけるかといふ意義は十分に明白である。スプランガーの教育學には二つの中心思想がある。一は文化、一は人格である。此の二つの中心を廻つて教育思想が展開されてゐる。

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。精神科學の立場から見た人格の心理學及倫理學を叙した彼の名著「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。教育を以て文化蕃殖の作用即ち文化創造の作用と見る意見は、度々此の書の中に反復されてゐる。「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の黨派の利害や權力關係によつて支配されるべきものでなく、全然教育上の意見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。私は今主として此

の書に據つて彼の學說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。獨逸でも普通には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。此の語は形成するといふ動詞を名詞となしたものであるから、千葉氏は之を形成と譯し普通に教育者と言つてゐるものを形成者と譯してゐるが、是は殊更に新奇を好んだ跡があり、用語としては餘り生硬に過ぎ且つ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・ナトルプ等執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時には多くエルチーフング(教育)を用ひ、主觀的立場から人格を中心として見る時にはビルツング(陶冶)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は極めて困難である。他の教育學者がエルチーフングといふ語を用ふる所に、ウイلمانがビルツングといふ語を多く用ひたやうに、スプランガーもビルツングといふ語を多く用ひてゐる。こゝにも亦ウイلمانとスプランガーの一致がある。スプランガーの「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ツ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ツ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。文化教育學から見た教育の目的は、社會的立場から見れば文化の蕃殖作用であり、個人的立場から見れば、人格の陶冶作用である。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ツングの語を多く用ひるのは、其の教育思想が人格の陶冶に重きを置く所に

あると思ふ。今強いて兩語の用法の區別を求むれば、スプランガーは自己教育を終局の歸着とする人格陶冶を主とする時には、ビルツングの語を用ひ、教師の力を借る他力教育の意義が明白である時には、エルチーフングの語を用ひてゐるやうである。よく彼の教育の意義を理解すれば、なる程と頷かれる筋が多い。「教員養成に關する意見」中の分節には(一)ビルツング(二)ビルツングスウエルテ(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 (陶冶)

(イ) 第一の特徴——客觀價値の攝取

文化教育學の立場から最も簡短明瞭に教育の定義を下せば教育は文化の蕃殖

作用なり又は文化の創造作用なりと言ふことが出来ることは上來述べた通りであるが、スプランガーが「生の形式」の中に掲げてゐる教育の定義は教育者の愛を眼目としたもので廣く諸書に引用されてゐる。其の本文は左の通りである。

教育とは一人の與へる愛を他人の心に渡す意志であつて其の意志は人の價値受納性並に價値創造性の全體を内部から發展させんとするのである。

此の定義に於て第一に教育者の人格類型の特徴たる教育愛が標榜してある。前半は教育意志は斯る愛によつて動かされる事を示し、後半は教育意志の對象即ち教育の目的を示す。人に價値受納性があり價値創造性があることは彼の構造心理學が遺憾なく之を説明する。教育はそれ等の一部の陶冶に偏せず、洩れなく全體を發展さすことを目的とする。これが、スプランガーの新人文主義に屬すると言はれる所以である。これは正にペスタロッチの心性開發主義やこれに基づいた一般陶冶の思想と相通じてゐる。私はこれから「教員養成に關する意見」の教育即ち陶冶の條に叙べてある所を紹介する。

教育即ち陶冶の意義を述べるに、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、之を人格陶冶の第一の特徴としてゐる。これは上記の定義に見えた價值受納性を發展するのであつて、聽て樹木の養液循環の作用にも比すべき文化蕃殖の作用である。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、人格の内部に何等の生命を有たぬものとし、其適例として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。随つて此等専門の研究は人格の陶冶には何等直接の價值がない。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、科學としての價值はあるが、直接に人格との交渉がないから、陶冶價值を有たぬ。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、知的價值のみに支配されて、他の方面の價值に對しては全然體驗の機會を失ひ、随つて人生の意義を了解する能力を無くしてゐる。之に反して教育は被教育者をして文化各方面の價值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も了解し、更に美を味ひ、又社會に奉仕し、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に一方に偏したものでなく、廣く社會文化の客觀價值を人格の内部に移植して之に融合統一した生命を有たしめるのである。これは客觀價值を主觀の内部に蘇生さすのである。教育は人格の中心にまで徹底するやうに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。人格は本來自ら成長發達する生命を持つてゐる。教育は客觀價值を攝取する事によつて、人格の成長發達を助けるのである。教育の任務は既成の客觀文化を其儘に傳達する事を以て能事畢れりとすべきではない。文化の傳達によりて文化創造の道を示し、價值受納性と價值創造性とを發達せしめることによつて、社會文化の進歩に参加し得る力を養成する所にある。眞正の教育は既成の人生の意義を其の儘に授けることを以て満足せず、未成熟の精神に最高價值を求めて最高の意義を把握せんとする努力を起さしめる。

(ロ) 第二の特徴——個性化と境遇化

スプ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其人其人の生れついた天賦の個性によつて定まるものである。教育は本來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。随つて農夫と職工、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して生きた立體的な人格を陶冶する事業である。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業に比喻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語を用ひた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成長

發達する人格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を材料として塑像を作るのではなく、絶えず成長發達する生きた人間を陶冶するのである。又藝術の作品のやうに一度出來上がれば、形式がきちんと固定して何時までも變動せぬやうなものではない。教育の作り出した人格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、年々發達する。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。人間は本來何處までも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成長發達を促すのである。かくすれば客觀文化は創造の原體驗に還元され、主觀化されて、全然被教育者の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成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人格陶冶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、眞の教育即ち人格陶冶は人格の中心に徹底し外部から攝取された客観價値は全く主観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

第一の特徴として挙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。併しシラーやフムホルト一派の人文主義の理念は事實上文學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念と見る事は出來ぬ。是等は寧ろ文學教育又は藝術教育と名づくべきものであつて、眞正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一般的陶冶即ち普通教育の理想に近い。従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、實際には心性の均齊的發達を理想とする形式的陶冶たるよりも、多方面の知識技能を授けんとする實質陶冶に偏して、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其の意義自から明瞭となる。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観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する價値體驗と價値創造の説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文化教育の可能を説明する基礎學即ち文化心理學といふべきである。つまり教育の本質は客観價値を主観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。簡単に言へば教育は人格を通して行ふ文化蕃殖の作用である。これはやがて人文主義の理念の如く立派な人格の陶冶といふことになる。

(ホ) 第二の特徴と價値の體驗及創造

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、精神構造の説を背景として考へれば、極めて明瞭となる。真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。客觀價値の體得は器械的注入に陥らず、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之を還元した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、之と同種類の客觀價値に接した時に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體験し了解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。これは價値を攝取する際に於ても之を創造する時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。これは鬼に鐵棒を持たせ得手に帆を上げると同じく、自分に最も得意な事を思ふ存分に行ふので、人生の快事之に越すものはない。斯くして文學の天才は文學を學び、且つ之を創作する事に寢食を忘れ、音樂の天才は音樂を學ぶことを喜び且つ音樂の創作を樂しむ。藝術の鑑賞と創作に伴ふ快感は藝術の價値體験並に價値創造に伴ふ快感である。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自己満足の悦樂である。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に根據を有た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値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。スプランガの此の思想はデルタイや浪漫派と共通のものであつて、冷靜な純學者肌の人の窺ひ知らぬ心境であり、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。創作即ち價値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、子供等が汗を流して遊戯に夢中になるやうに、我を忘れて全力を注ぎ而かも其の精神活動は其の最高潮に達する。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欲求を充たすのである。個性尊重の教育は被教育者の内部の欲求を満足して其の教育を樂しませつゝ、而かも最もよく其の價值創造性を發展する。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形式的な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、只管己の好む所のみ偏して、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、社會文化と沒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。社會の文化は個性の自然的傾向を指導する規範である。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。個性の欲求は自由發展の原理であるが、社會の客觀文化は之を局限する原理となる。而かも個人の理想と社會の理想とは必ずしも一致せず、個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、此の二種の要求は絶えず相戦つて、葛藤を生じ、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

一面には歴史的文化を重んずる精神科学の特色を示し、一方面には深く社会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成長発達

スプラランガーが教育の第三の特色として挙げた固定せず硬化せず而かも自ら生長発達する人格形態を育成することも、精神科学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発展することを考へ合せ、且つベルグソンの生の躍動や創造的進化の思想を考へ合せれば、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。此の點に於てスプラランガーの文化教育學は十分に人格的教育學の主張を取り入れてゐる。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並に價值創造性を發展さすかといふも客觀價值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。文化教育學の立場から「教育は客觀價值蘇生の作用なり」といふのはこれを指したのである。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一如の生命となすのである。スプラランガーは人格の陶冶を樹木の年輪の増加に喩へて教育は客觀價值を攝取せしめる事によつて内部の力に促されて起る人格の成長發達を促がす意義を言ひ表はさした。客觀文化の攝取は價值創造の原體驗に還元して未成熟者の體驗に基づく了解を可能ならしめ、其の人格に融合統一せしめ、其の本有の成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。スプラランガーは之と同時に教育は、樹木の養液が循環して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内部から發芽するやうに、主觀の内部から新たな文化價值を創造さすことを期せねばならぬと考へた。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消になつてゐる事が多い宿弊

を痛論したものである。随つてスプランガーの擧げた教育の第三の特徴が遺憾なく實現されたとすれば實際教育に目ざましい新生面を開くことは勿論である。スプ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事は古來人格を陶冶する教育者を樹木を培養する園丁に喩へる思想と一致する。

以上教育の三の特徴は同時に教育の目的を示し且つ陶冶理想を物語る。

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く言へば客觀價値の體得による價値受納性並に價値創造性の發展である。即ち體驗に基づく了解によつて客觀的に表現された文化價値を其の創造體驗に還元して之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觀價値を被教育者の主觀精神の内部に移入し之を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、客觀價値の攝取によつて始めて充實され、且つ其の意義を附與される。而して斯く人格を陶冶する客觀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充實する價値である。随つて全然被教育者との人格關聯を離れて人格以外に獨立した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觀價値は、本來凡て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、人間に取つて必ずや何等かの意義を有たぬものはない。即ちあらゆる客觀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、一定の國土内に於て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、最早何人にも何等其の價値を承認されぬやうになつてゐるものが少くない。尙ほ縦ひ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

價值をも有たないものがある。換言すれば現在の客觀價值は必ずしも悉く陶冶價值を有するものでないから、陶冶價值の範圍は現在一般に承認された客觀價值の範圍よりもズット狭い。まして過去の歴史的文化的價值の範圍に比すれば更に一層狭い。陶冶價值は本來成長發達しつつある人格、即ち未成熟の被教育者に對する意義の上から生ずる。詳言すれば被教育者の價值受納性と價值創造性とを發展する所から生ずる。殊に被教育者の個性の相違によつて之に對する文化の陶冶價值に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、音樂の陶冶價值は極めて大きい、猫に小判と言ふ俚諺の通りに聲者は勿論音樂の才能に乏しい尋常平凡の人には同じ音樂も左程でない。數學の陶冶價值も數學の天才に對するのと數學嫌ひの人に對するのとは甚しい相違がある。斯くの如く文化の陶冶價值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、何人にも不可能の難事業である。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來ぬ。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樣でない。併し此等の方向の相違は之を一々個人的に列舉することは固より不可能であるが、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精神科學的心理學に於いて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爲を同じく六種に分類する。これは取りも直さず人間の精神行爲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。隨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文化の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即ち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知識技能の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々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と、形式的陶冶價值から見る方が遙かに便宜である。随つてスプ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、文化價値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、客觀價値の體得が眞に主觀精神に内在する價値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値は個人の精神に内在する一定の價値可能性を實現し價値創造性を發展する事になる。これが眞の陶冶である。これから左にスプランガ I の列擧した陶冶價値を順次に説明する。

一 知的即ち科學的陶冶價値

知的陶冶價値を有するものは知識であるが、知識は如何なるものも悉く陶冶價値を有つてゐるのではない。茲に言ふ知的陶冶價値を有つてゐるものは認識の根本機能を活動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、何等の知的陶冶價値が伴はぬ。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冶價値が生ずる。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。斯の如き形式的陶冶即ち知力の陶冶は從來の大教育家例へばベスタ・ロッチ・フイヒテ・フレー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、言語は數、形狀と同様に認識の機能を陶冶する。併し認識機能の形式的陶冶に偏して全然知識の内容の方面を顧みなければ所謂形式主義の弊に陥る。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、其の全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值が一樣でない。随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。スプラランガーが茲に知的陶冶價值といふものは、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識の傳授に流れ、教育即ち知育と名づくべき有様を呈した。スプラランガーは客觀文化の陶冶價值の一方面として知的陶冶價值を認めるが、これは決して其の大部分ではない。他の方面に就いては以下順次に述べるやうに他の種類の陶冶價值を認める。尙ほ單に科學の方面に限らず文化の他の方面に於ても之と同様に知的陶冶價值を認める。

二 技能的經濟陶冶價值

經濟的價值は多く他の價值の手段となるものであるから、それ自體を目的とす

るに足るだけの價值が無いといふ反對論もあるが、スプラランガーは經濟を以て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值を有するものと認める。而かも經濟價值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值を有つ。併し經濟價值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又は其の使用價值には存在せず、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ものであ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所に於て生ずるのでなく、

斯か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。手工によつて作つた物品は破損する時があつても、之を作る事によつてなされた技能的陶冶は之を作つた人の人格内容となつて永久に残つて行く。スプランガ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用ひこなす事等又は折紙・編物・組物・厚紙細工・木工等で簡易な基本的技能を練習する事等である。此等は技能の生産物品よりは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である。第二段は一定の經濟價值を有つた物品の製作、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ゐるから、技能其の物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的に行はれば、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。即ちそ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品物は何の爲に造るか、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品物を作り出すのが技能の本質である。

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。スプランガは思ひ切つて明かに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ユ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學校全體を支配する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實現育成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。而かも此の美的價值の體驗には、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・形狀・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值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美的陶冶價値を論述するに、此の形式的方面より出發することが出來ぬから、其の實質の方面即ち内容の方面よりせざるを得ぬ。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捉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。これが世上に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詳細な方法論に至つては、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取つては、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藝術の印象は、直ちに表現の形となつて主觀の内部から外部に向つて發生して來る。外部の藝術に表現された美的

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。かくして天賦の美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の美的形式を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取つては、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値體驗の可能性が具はつてゐると共に、創作即ち價値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値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、價値體驗を通して更に生得の價値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。想像力を通して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、到底それのみで創作に富む藝術家を作ることは出来ぬ。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。随つて天賦の創作力を發達せしめる途はあるが、勝手に外部から注入附與する方法はない。創作力を陶冶する道は、徒らに外部から技巧を器械的に練習することではなくて、此の生まれつきの創造可能性を喚び起し、内部から之をは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。換言すれば價值受納性を通して、價值創造性を發展させるのである。即ち藝術の鑑賞によつて、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單に美的陶冶の一方面に止まらず、彼の文化教育學全體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、特有の人格價值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

賞や創作に伴ふ會心の悦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み並にケルシエンシユタイナーの作業の喜びをも説明する事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。教育學者としての彼の此の態度は文豪としてのゲーテの態度に酷似する。

四 社會的陶冶價值

スプランガーが社會的價值と稱するものは、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值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、社會的價值を狹義の道德價值と名づけてもよいと、スプランガー自身も言つてゐる。併し私は更に一步を進めてケツセラが提案した様に寧ろ社會的價值といふ名稱を改めて道德價值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值は人が實際に社會的價值(即ち道德價值)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值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、結局道德價值を體驗させて、徳性を涵養するといふ事になる。人間は決して個々はなればなれに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、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、そこに社會價值の形式的陶冶價值が生じて来る。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值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值即ち道德價值となるのであるから、家庭内の社會價值體驗は、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。これはペ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

して道德價值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。人間の社會性即ち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事は今更言ふまでもない。

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しく、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も、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。成長發達しつつある人格は、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

實現された道德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を下し難いやうに、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。隨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人生に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る點に於ては、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來るものであるが、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、他の價值と一般に其の人の環境たる具體的社會に實現されてゐる宗教生活によつて、培養されつゝ實現され發達して行く様は、宛ら樹の芽が地中から吸ひ上げた養分によつてずんずんと伸びるやうである。かくて家庭内や教會内の宗教生活は、子供に宗教的價值を體驗させ、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ことは言ふまでもない。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。

以上五種の陶冶價值を列擧したが、此等は各自孤立獨行すべきものでなく、全體

總合統一して始めて人格の陶冶が出来る。これは前節に教育即ち人格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。教育即ち人格陶冶は第一には各種の客觀價值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成長發達する人格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。陶冶價值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。具體的社會の文化價值は養液に相當し、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個々の樹木の生長に見立て、社會文化の進歩を森林全體の繁茂に見立て、考へれば、プスランガーの教育學説は容易く其の要領を把握することが出来る。プス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よ

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。随つて人格陶冶の比喻としては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。要するにスプラランガーの文化教育學は文化發達の秘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)宗教的の陶冶價值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)社會的價値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)政治的價値と狹義の(二)社會的價値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徳一致の立場から考へれば、少しも無理はないが、スプラ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

るに拘らず陶冶價值の分類に限つて五分法を取つた趣旨が明瞭でない。スプラ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を力説してゐるが、私はまさか其の爲に政治的陶冶價值を特説することを忌避したものとも考へぬ。此の點につき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値を列挙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挙げた固定せず硬化せず而かも自ら成長發達する人格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値論教科任

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 外部から故意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 故意に行ふ教育方法の心理學

今日の心理研究の狀況では右四種の知識に就いて學び得る所が極めて少ない。尙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。併し従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、夫れ々々特色ある段階を踏んで行く。而かも其の發達の経過が、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程の體驗であつても、少しも之を了解せぬ子供達は之に對して平然として全く冷淡である。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樣でない。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経過に就いて、十分の理解を得ねばならぬ。此の發達経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来る。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、其れ自身に於て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分の豊かな生れつきと、之に乏しい生まれつきの差異が殊更に著しい。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の價值を創造させるのが進んだ教育である。彼の「青年期の心理學」は此の方面に對する斬新有益な貢獻である。

(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する事によつて其の人格を完成するのであるから、個人的人格の發達には各自特有の経過がある譯である。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、個人的人格陶冶は決して眞正の目的を達することは

出來ぬ。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、其の個人がかゝ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ことに就いて、判然とした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、各種の陶冶價値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値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價値の順序系統ではなく、個人の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、即ち各種の陶冶價値を總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、適當に陶冶價値を總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來る。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、藝術家の創作力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の事業に取つて教育學の理論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來ぬと考へる。優秀な教育者は、これに適した精神構造を生れついた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)教育社會及教育制度の問題が起つて來るものと考へてゐる。随つてスプランガーの教育學は(一)陶冶理想論(二)陶冶可能性論(三)教育者論(四)教育社會及教育制度論の四部に區分される。陶冶理想は教育の目的を示し陶冶可能性は教育の方法を示し教育者及び教育社會及び教育制度は教育事業の主體である。

四 陶冶理想

スプランガーの陶冶理想に關する思想は既に(一)教育の三種の特徴の説明並に前節(ロ)個人的人格の陶冶理想の條に述べた中に大體包含されてゐる。陶冶理想は言ふまでもなく教育の目的を意味する。ヘルバルトが倫理學を以て教育の目的を指示する基礎學となした見地から類推すれば文化哲學を基礎とする文化教育學の目的は文化哲學によつて指示されるのではないかといふ考も起るが、スプランガーはシユライエルマツヘルやデルタイと同様に人格陶冶の理想は如何なる時代にも如何なる民族にも共通に普遍的妥當性を有するものであることは出來ぬ。換言すれば超時間絶對性を具へることを得ぬ。随つて人文主義の理念のや

うに普遍的劃一的の人間の理想ではない。陶冶の理想は形式的一般的のものでなく内容の特定したものであつて、具體的生活即ち歴史から把握されねばならぬ。換言すれば歴史哲學的考察即ち歴史的理解に基づかねばならぬ。スプランガーの歴史的理解は結局文化哲學に外ならぬのであるから、陶冶理想の確立には一面に於て文化哲學を基礎とするが、一般的文化哲學のみでは陶冶理想は出來ぬ。被教育者の生活する時代の歴史上の地位の了解が必要である。換言すれば現代に對する陶冶理想を把握するには、其の任務を歴史哲學的に考察した上でなければならぬ。かゝる陶冶理想は決して文化の一二の方面から生ずるものでなく、文化の全體即ち文化價値の全體を包含せねばならぬ。これは教育の第一の特徴として既に述べた所であつて従來は一般陶冶即ち普通教育の理想として之を言ひ表はした。歴史哲學的考察によつて把握した陶冶理想は個人の生息する社會の與へる規範である。これは個人が社會の文化に支配されるのであつて、社會的教育の立場がこれである。スプランガーは決して之で満足するものではない。彼は教育の第二の特徴に於て個性を認め更に第三の特徴に於て人格を成長發達す

る流動態と見た。人格の中心を個性に求むれば、教育は一方に於て個性の完成である。而もスプランガーの個性の完成は自然の傾向を自由に伸長することではない。個人が眞に自己の本質を發揮するには、人間性を客觀してゐる社會文化の規範に従はねばならぬ。換言すれば人が自然に實現せんとする價值傾向は、自己の本質を完成する規範によつて規定されねばならぬ。茲に人格の倫理學が物を言ふ。個人的の陶冶理想はかくして歴史的社會の文化規範によつて影響される。人格を成長發達するものと見、飽くまでも自己の本質を完成せんとする所は、人格的教育學の立場である。文化規範に影響されつゝ個性を完成せんとする陶冶理想は、正に社會的教育學の立場と人格的教育學の立場とを融合調和したものである。個性は獨立自由の個人として無制限に伸長さるべきものでない。人は共同生活の社會との關聯を離れる事が出来ぬ以上は、其文化規範の制限に従はねばならぬ。個人は其の文化社會との關聯に於て文化の全體を以て、陶冶の基礎とせねばならぬ。随つて自己の特性を發揮せぬ文化價值の領域を輕々しく除外してはならぬ。個人は自己一人の理想のみならず、自己の環境たる社會の理想や要求を

了解せねばならぬ。個人の理想と社會の理想とは必ずしも一致せぬが、此の二者の間に起る鬭争は却つて人格に深みと強みを生ずる。スプランガーは千九百二十五年から翌年にかけて雑誌「教育」に連載した論文をまとめて、一冊の單行本とし、歴史哲學より見たる現代獨逸の陶冶理想」と題して千九百二十八年に刊行してゐる。彼の研究の歸着點は、獨逸本有の理想主義であつて人間性を理想とする人文主義の深化完成に外ならぬ。獨逸の現状は他國に於けるが如く陶冶理想が多種多様に分裂して相争つてゐる。唯物史觀に基づいて世界革命を期する無産階級運動もあれば、國際聯盟によつて到達せんとする民族平和の理念もあり、議院的デモクラシーによる法治國の理想もある。此外宗教運動や青年運動などがある。併し此等は孰れも現代獨逸の陶冶理想としては不十分である。現代獨逸の陶冶理想は飽くまで國民の個性として獨逸人の本質に基づかねばならぬ。換言すれば國民生活から出發せねばならぬ。要するにスプランガーの文化教育學は一般的文化教育學たるに止まらず結局は獨逸文化教育學といふ事に歸著する。

五 教育者

教育者の人格は社會的類型に屬すべき事や、社會的類型と他の類型との比較對照は個性の類型説の條で既に之を述べた。千九百二十年に公にした「教員養成に關する意見」は教育者に對する彼の希望を學理上から披瀝したものと見てよい。教育者は先づ被教育者即ちこれから成長發達せんとする未成熟の人格に對する愛を持たねばならぬ。換言すれば未成熟者の人格陶冶を自己の無上の喜びと感ずるものでなければならぬ。而かも教育者の任務は社會文化の客觀價値を被教育者の主觀精神の内部に移入して價値體驗として其の生命を蘇生させねばならぬ。換言すれば陶冶價値をして未成熟者の精神内に生命を有たせねばならぬ。これは取りも直さず陶冶財を通して被教育者の精神内に新生命を喚び起して其の價値受納性と價値創造性を發展さす事である。他人の精神内に文化價値を移入蘇生せしめるには教育者自らの精神的に所有する文化價値が生命を有つてゐねばならぬ。教育者は被教育者に對する熱愛と同時に文化價値に對する熱愛を

有し且つ文化價値を通して被教育者の精神内に新生命を喚起する術を心得て居ねばならぬ。偏狹な専門學者や、あまり間口の廣い淺薄な物識は、孰れも一樣に教育者に適せぬ。教育者には黨派心があつてはならぬ。精神科學の了解は絶對的に必要である。教育者は人格と文化の中間に位し文化を人格の内部に移入して其の創造力を養ふのであるから恰も助産婦の役目を擔當するので、教育者自からは必ずしも新しい文化を創造せずとも兒童の文化創造性を發達さすればよい。文化創造は主觀から客觀に向ひ教育は客觀から主觀に向ふのである。而かも其の結果は主觀から客觀に向ふ文化創造を生み出す。

六 教育制度論

スプランガーの教育學の第四部は教育社會及教育制度論である。教育の事業は社會の中に行はれるのが原則であり、社會自ら之を經營するのであるから、此の問題は當然社會學の一部分に屬し、詳言すれば教育社會學となるのである。教育の制度は因より其の存在する國家社會の事情や要求に適合せねばならぬ。今

左に主として教育制度に關するスプランガーの意見を述べる。

(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・フムボルトの研究に造詣深い所から考へても、彼が教育制度に就いて深い興味を有つてゐる事を窺ひ知られる。千九百十年に著した「フムボルトと教育制度の改革」は其の一端を示してゐる。其の教育制度の研究は千九百十三年に公にした「大學の本質に於ける變化」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」の中並に同年に第二版を出した「獨逸教育政策の二十五年」其の翌千九百二十年に公にした「教育養成に關する意見」に於て發現してゐる。尙ほ千九百二十八年には「獨逸の學校化」及び「教育制度及教育政策の科學的基礎」と題する小冊子を公にした。最後の小冊子は普魯西學士院に提出した論文を別刷としたものである。私は今諸書に散見する所によつて其の大略を述べる。

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ヌタイナーが其の率先者であり實行者である。此の兩人はペスタロッチー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ヌ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ボ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ボ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學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、寧ろ當年のフムボ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、此の外近年には科學を應用した工學

農學・林學・獸醫學・商學等の諸大學を生じたが、孰れ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れるべきものでないことを切論し、教員養成といふ特殊目的を有する師範大學が普通の大學以外に別途に設置されねばならぬ。抑師範大學は人格陶冶の精神を養成するといふ重要な任務を以て存在の理由とすべきものである。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て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。

(ハ) 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つたが、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非難の聲が高く、大戰勃發以來獨逸全國を通じて國民教育は一種類の學校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を聲援を興へた。彼の議論は勿論曲學阿世の人氣取りでも政論でもなく、純然たる學者の立場を捨てず、飽くまで獨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

ランガーが有力な聲援を與へたのは、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有爲の青年に對する教育愛の發露である。

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、其の個性は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せやうな教育は本當の教育でない。彼はケルシエンシュタイナーやジツキング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之を公民科として授けるを適當とする。此の意味に於て彼はケルシ

エンシュ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ュライエルマツヘルと同じ立脚地から、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の最初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徹廢されて、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。我が明治維新の大精神に基づいて新政府の創設した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な事業ではなかつた。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。斯の如くヘルバルト派の大教育家によつて主張されてゐたこの意見が、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國民全體の眼を醒ます爲に、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教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産物であることは極めて明瞭である。之と同時に、スプランガーには世界を風靡しつゝある時代思想に就いて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實地に目撃し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に伴つて、自然に國民の間に起つた自覺に基づいたものであらう。戦前の獨逸は殆んど神と同様に崇敬さ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統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私は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所見を求めた。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上であつて彼には必ず民族的自覺の上から見ると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事實上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く」と自滅を招くやうな國民でないと思ふ。

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らねばならぬ。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て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戦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。スプランナーの「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再生復興の原動力となつて國民の危機を救ふには此の青年運動に待つべきものが多いと信じしてゐる。

(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、バウル、オエー、ストライヒがリーダーとなり知名の教育學者ではカールゼンやカッヅエラウなども參加して『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労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温和であるが、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労働學校の二種類に限り、何人も労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労働學校に反對することは當然であるが、決して生産や労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労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労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労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、随つて労働のみを唯一の主義とする労働學校に反對する。彼は人間の價値を物質の上のみに限ることに反對である。尙ほケルセ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、精神生活の價値を尊び、人格向上の主義を以て一貫してゐる。

(へ) 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ゝ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、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誰も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とは極めて大切な事である。人文主義の理念に基づいたベスタロツ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。ケルセ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け、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。此の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。

第四章 リット

一 學說及び閱歷

テオドール・リットはスプランガーと並び稱せられて文化教育學の代表者と見做されてゐることは我が邦の教育界でも周知の事實と見てよからう。文化教育學の代表者であるからには、社會的教育學の思想を根本思想とし之を深化完成したものであることは言ふまでもない。彼はスプランガーと同様デルタイの衣鉢を襲いでゐるから、同時に精神科學派に屬する。彼はデルタイの生命哲學を繼承してゐる點に於てオイケン・ベルグソンの思想に共通點を有し、随つて人格的教育の色彩も明瞭であることはスプランガーと一致する。併し彼はデルタイの意義即ち價値の世界の解釋に於てスプランガー同様リツケルトの價値哲學の影響を受けてゐるから、精神科學派に屬すると同時に價値哲學派に屬するものと見做

すことが出来る。メッサラの現代教育學の分類ではリットを價值哲學派に編入してゐる。彼は又一面に於てはスプランガー同様現象學を主唱したフツセルの本質直觀説の影響を受けてゐるから現象學派の色彩も著しい。彼が其の文化哲學といふべき著述の中にフツセルの現象學の本質直觀の方法を取り入れてゐることは彼自ら明かに之を告白してゐる。入澤宗壽氏が其の近著「現代の教育哲學」中にリットを第五章現象學派の教育哲學第五節に叙述してゐるのも其爲である。デルタイとの學統を顧慮しなければリットは價值哲學派に編入されると同様に現象學派といふことが出来る。リットを現象學派に數へることを是認するなれば彼の學説にヘーゲルの辯證法が著大な影響を與へてゐる上から彼をヘーゲル派に數へることも一樣に是認されてよい。とも角今日の文化教育學はあらゆる方面の代表的思想を打つて一團となした概がある。彼はスプランガー同様多方面の思想家であるが彼の學統を正して其の所屬の學派を決定するとすれば私はどうしても精神科學派を本屬とせねばならぬと思ふ。自ら明言せる如くデルタイ、スプランガーに負ふ所が多いやうにジムメルにも著大な刺戟を受けてゐる。

文化教育學の思想の傾向のみならず其の叙述の體裁までジムメルに彷彿たる所がある。ジムメルは伯林大學の教授でありデルタイと同じく精神科學的傾向に屬する哲學者である。此の點から考へてもリットは精神科學派に數へねばならぬと思ふ。

テオドル、リットは千八百八十年佛蘭西國境に近いライン河畔のケルン市から程遠からぬデュツセルドルフに生まれた。父はギムナジウムの教授である。スプランガーより二年の年長者で今年五十歳の働き盛りである。學生時代にはライン河畔のボン大學と伯林大學とで修學した後二十四歳から四十歳まで六年間ケルン市のギムナジウムに教鞭を執り又世界大戰の終期に當り一時文部省にも奉職してゐたが千九百十八年三十八歳にしてボン大學の教授に任ぜられ二年の後千九百二十年にスプランガーの伯林大學に榮轉の後を襲うてライプツヒ大學教授に就任し、引續き今日に及んでゐる。スプランガーとリットとは學説の上のみならず職務の上にも縁故が深い。彼は文獻の涉獵に没頭して終生書齋以外の天地知らぬやうな學究ではない。大學教授として彼は寧ろ多方面の関

歴を有つてゐる。十六年間の實際教育家としての經驗は彼に取つて貴重なるものである。假令一時とはいへ彼が文部省に奉職したことも見逃してはならぬ。

一 著述及び教育學說の背景

イ、歴史と生活

スプランガーは精神科學派の學徒としては、デルタイの精神構造の說を祖述大成して名著生の形式を著した所に偉大な功績を認めねばならぬが、リットは同派の學徒としては、デルタイ歴史的認識即ち歴史の意義の了解の說を祖述大成した所に其の科學的研究の價値が存在する。この研究は彼が同胞と共に直面した歐洲大戰の國難によつて深刻切實な刺戟を受けたやうである。舉國一致國民總動員によつて國運を賭して奮闘した深刻な體驗は、彼をして民族の行動を支配する理想と、其の行動より生ずる利害休戚並に將來の運命について、深遠な考察を下さしめた。彼は此の點に就いてデルタイの歴史の意義の了解から一導の光明を

認め其の犀利の考察を重ねてデルタイの根本思想を分解し、更に之を深化完成したものだと思はれる。彼は開戦三年後即ち千九百十七年に「歴史と生活」と題する一書を公にした。彼はデルタイの根本思想に據つて國民行動の規範となるべき價値理想や判斷の標準は之を過去の歴史より把握し得べきものとして、かゝる歴史的認識をなさしめる事を以て、歴史教授の任務と考へた。斯の如く過去の歴史中に現代生活の規範を求める所から、歴史と生活といふ斬新な表題が選ばれた。歴史は決して過去に葬られ去つた死んだ事實の記録であつてはならぬ。過去の事實は之を現代人の精神内に蘇生さして當時其儘の生活に還元することが出来れば、直ちに現在の生活に意味を有つて来る。これが歴史の了解である。歴史の了解は過去の生活を會得することによつて現在生活の意義を了解すると同時に、之を指導する光明と之を興奮せしめる氣力とを與へるのである。切言すれば、歴史の了解は國民に自己の使命を暗示し、且つ之を自覺せしめ之に向上發展の氣勢を與へる。歴史教授の任務は歴史を作り出した生活の意義を了解すると同時に同じ意義が現在の生活を動かさしつゝあることを會得せしめ、過去と現在との交互

關係即ち生活の連続性を明かにする所にある。現在は過去に生命を有し、過去は現在に生命を有してゐるから、デルタイが考へた如く、歴史の了解は過去の了解に止まらず、同時に現代文化の了解を意味し、尙ほ現代文化生活の了解には歴史の了解が其の根柢をなすのである。正しく歴史を了解することは生活の指導光明を認識する點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。

併し若し歴史の了解を誤り、錯誤した歴史の意義に囚はれて行動すれば、歴史の了解は却つて人を惑はし世を誤まる結果を齎らす事になる。彼は「歴史と生活」の初版の序文に於てニーチエの「人生に對する歴史の利害を引用して之を警告し、且つ自己の立場を明かにしてゐる。彼は歴史的陶冶を以て人格陶冶の有力な一方法と見做し、其の任務は社會學及び歴史哲學のやうに人生に對して精練徹底した理會を得しめる事にあるとする。彼は歴史教授のみならず、外國語の教授も同様に歴史の了解を助け、歴史的陶冶と同様に人格陶冶の價値あるものと考へる。殊に文學史の了解は結局歴史の了解の一方面に外ならぬのであるから、外國語を通じて外國文學を了解する事はやがて歴史の意義を了解することになる。彼は初

版に於て表題を「歴史と生活」とし其の一名に「歴史教授及び語學教授に就いて」と附記した。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教育に就いて言ふのではなく、中等學校以上の歴史及び語學を指してゐることはリットの自ら明言してゐる所である。

豫想外に長引いた歐洲大戰終局の前年、兩軍の勝敗は未だ俄かに逆賭すべからず、獨逸は既に開戦當時の銳氣を挫じかれ、國民の意氣は漸次銷沈に傾いた爲に、飽くまで初志の貫徹を圖つて戦闘を繼續するには、切に之が鼓舞激勵を必要とした。かかる國家危急存亡の秋に際して彼は其の已むに已まれぬ動機から、滿腔の熱誠をこめて此の「歴史と生活」の著書を公にしたが、其の翌年には國民の死力を盡した五年の大戰は突然に終局を告げた。而も其の結果は全く國民の豫想を裏切つた。著者リットの胸中洵に餘所ながら察するに餘りある。彼は歴史の了解の中に包含された文化哲學上の問題に就いて、學術的研究を進め、大戰終局の翌年「個人と社會」の書を公にし、更に三年後即ち千九百二十二年「認識と生活」の書を著し、更に三年後即ち千九百二十五年に前記「歴史と生活」の訂正第二版を公にした。彼は其の

序文に出版の由來を述べ且つ自己の立場を明かにしてゐる。彼が親しく眼前に目撃した千古未曾有の歴史上の大事事件たる歐洲大戰は、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齟齬を來した。彼は此の書の初版以來絶えず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自己の運命に對する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と期してゐる。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。加之初版以來研究に研究を積んだ彼の文化哲學の基礎がただだけに、其の根據には一段の進境が見える。

ロ、認識と生活及び個人と社會

スプランガーの構造心理學を述べた生の形式が彼の文化教育學の基礎を作つてゐるやうに、リットが千九百十九年に公にした「個人と社會」の名著は其の文化教育學の基礎をなしてゐる。「歴史と生活」並に「個人と社會」はリットの獨創的研究を

發表したもので共に名著として多く學者に引用されてゐる。歴史と生活はデルターの歴史の了解の學說の了解に基づき、之を深化したものであり、個人と社會は之に一步を進めて研究方法に於ては、フツセルの現象學的直觀法を採用し内容に於ては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してゐる意義を把握せんとするデルタイの歴史の了解即ち歴史哲學を以て過去の文化生活の了解に止まらず、現代の文化生活の了解をも包含するものとし、歴史を支配する法則を以て、現代社會生活を解釋すれば、コント一派の社會學と相接近したことになる。歴史の了解を移して現代文化社會に於ける具體的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。歴史の了解の哲理的研究を進めれば自然に此の結果に到達せざるを得ない。リットか「歴史と生活」の名著を公にして間もなく「個人と社會」の名著を出すに至つたのは、極めて自然の道行と言はねばならぬ。此の書の初版には一名「社會學說及倫理學の根本問題」と附記してゐたが、五年後に公にした訂正第二版の表題には之を「文化哲學の原理」と改めたの

は、此の邊の消息を傳へてゐるものと見てよからう。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」を著して認識の人生に對する價值を研究し、精神科學の任務と研究法とを明かにした。彼は此の書に於てデルタイが唱へた構造論とリツケルトの價值論に觸れてゐるが、其の研究の方法はフツセルの現象學的方法即ち本質直觀的抽象を採用してゐる。これは入澤氏がリットを現象學派と見做す根據であらう。これは「歴史と生活」の訂正第二版が初版に比して一層科學的研究の體裁を整へた所以である。歐洲大戰終結前年に公にした「歴史と生活」によつて窺ひ知られるやうに、彼の研究はデルタイの歴史の了解から出發してゐるが、此の「個人と社會」の著に於て文化哲學の梗概を述べ、次ぎに公にした教育學の基礎概念を築き上げるまでには彼は思想の上に於てフツセルの現象學的研究法を採用すると同時に、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ら明言してゐる所である。彼はデルタイの根本思想から出發して此等の學說を攝取消化し打つて一團となして、デルタイの歴史的認識論即ち文化哲學を深化したのである。其

の成果が「認識と生活」の著述となり遂に精神科學的認識論の名を得た。

大戰前後に亘つて發表されたトルチの著書即ち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ットの思想を深化する助けとなつた事は疑はれぬ。ジムメル人生哲學即ち生の哲學に於てはベルグソン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、生命其れ自身は絶えず意義と價值とを創造する者と見る點に於ては、オイケン精神生活の見解と一致し、且つデルタイが精神構造に價值創造の力を内在するものと見る立場に接近する。此等の生命哲學が歴史を重んじ、具體的直觀に基づく創作に價值と生命を求め、浪漫派に淵源することや、リットがデルタイと同じく浪漫派に屬するシュライエルマツヘルに私淑してゐる事を考へれば、リットが浪漫派に受けてゐる影響を見逃がすことは出來ぬ。ジムメルには社會學に關する研究が多く、其の任務は歴史的發展を支配する一般法則を見出すにあるものとする點に於て、コムト・スベ

ンサーに近く、又同時にデルタイに接近する。

殊にジムメルの歴史哲學はデルタイの精神科學と歩調を同じくする。デルタイの精神科學が、文化科學と言つた方が一層よく其の内容を表現するやうに、ジムメルの社會學も其の内容は文化科學又は文化哲學と稱すべきものであつて、リットの文化哲學の先驅をなした形がある。ジムメルは社會の形成について心理學的研究を進め、其の實質を個人の精神の内部に求めようとしたが、リットではそれがやがて文化形成の研究となり、デルタイの根本思想によつて個人の精神構造から出發して客觀社會の文化構造を説明した點に於ては、全くスプランガーと歸結を一にする。リットの「個人と社會はスプランガーの用語に従へば、主觀精神と客觀精神と言ふに同じく自我は如何に他我によりて發展し、個人の人格は如何にして社會の文化を形成するか」といふ道程即ち個人と社會と相互依存の關係を説明したものである。就中リットは自己から出發して、個人の生命内に文化創造の活力の旺盛なことを明かにし、現實の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。デルタイの語を用うれば個人の精神構造は社會の文化生活に表現されてゐる客觀精神の構造に相當する。リットは現象學的方法によつて之を認識した。斯くの如く、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ットは社會的交叉と名づけてゐる。此の點に於てはリッ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と其の軋を一にする。個人と社會とは各統一體でありながら、相對立する概念と見れば、二元論に陥るが、リットは二者を相即依存交互錯綜する一全體の兩面として一元論的に解釋した。これは往々矛盾撞着を來す個人的立場と社會的立場とを巧みに融合調和して其の矛盾撞着を克服し止揚したものであつて、定理と反理とを綜合するヘーゲルの辯證法其のまゝであると言つてよい。個人と社會との關係に限らず普通矛盾撞着と見做される二組の反對概念を巧みに綜合することに長じ在來の難問題を明快

に解決した點に於て、リットは著しくヘーゲルの辯證法の色彩を示してゐる。

斯の如く個人と社會即ち主觀精神と客觀精神とを一全體として總合的に認識する道行はヘーゲルの辯證法とも考へられるが彼自身は之を現象學的構造分析と名づけてゐる。即ちフツセルの本質直觀法を適用して意識體驗を分析するのである。即ち體驗其物の本質的構造的要素を分析して此の結論に達した。換言すれば社會結合の關聯を現象學的本質直觀法によつて説明した。吾人の意識に於ける現實の體驗には、また主觀客觀の區別もなく個人と社會の對立もなく、渾然たる一個の全體をなし統一體をなしてゐる。一方から見れば主觀精神として個人的意見や主張の總和であるが、其の内容を分析すれば他人即ち客觀精神の表現が其の内に包含されてゐる。切言すれば客觀精神を離れては到底主觀精神の内容を考へることは出來ぬ。換言すれば個人の意識に於ける體驗は同時に客觀精神の體驗、即ち集合體驗である。かくして個人と社會とは交叉してゐる。此の交叉を認識する道が、彼の所謂現象學的構造分析法である。斯の如き現實の具體的體驗から出發して個人及社會の精神現象の本質を把握せんとするのは、決して

自然科学に行ふやうな共通の一般性を抽象するのではなく、特殊の現象中に包含された普遍性を把握するのであるから、之を本質直觀的抽象法と名づける。即ち個人の意識體驗を分析することによつて、個人と社會との交互依存即ち社會的交叉の理を把握する。而かもこれはデルタイの體驗分析の說に酷似する。リットが「個人と社會中に述べてゐる表現と了解の說はスプランガーから得たものであるが一層之を深化してゐる。スプランガーの了解心理學はリットに在つては了解哲學に進んでゐる。表現は勿論主觀精神の體驗の表現であり、これは取りしも直さず意義の客觀化であつて、スプランガーの章に於て精神構造と超個人的價値の創造に就いて述べた所に相當する。體驗が客觀形象として表現されるれば主觀精神の内容は一層之によつて深化される。體驗は主觀の經驗であつて自己の陶冶に役立つ。換言すれば自己の本質を實現する事になる。了解は即ち他人の體驗又は價値創造を追體驗する事であつて、取りも直さず自己を他人の精神内に移入する事になる。十分に他人を理解する爲には自己を忘却してしまふが、自己忘却の程度まで行かねば了解は十分でない。併し自他の間には精神構造の一致が

あるから、表現と同様、了解は自己の本質を實現する道となる。自己を忘却して他人の了解に精進すれば、却つて眞正の自己に到達する。表現には手の運動の如く一時的のものもあれば、一般社會に通用する言語の如きものもある。言語は本來意義表現即ち符號であるが、言語は其の通用する社會の範圍内に於て一般共通の意義を表現するから同一の言語が通用する社會は、通せぬ社會よりも人間の關係が一層親密である。此の意義に於て言語は社會を形成する一勢力である。言語の了解は其の表現する意義、即ち文化價値の了解によつて、個人的人格陶冶を助けるが、同時に社會の發達をも助けるのである。換言すれば個人的人格の發達と文化社會の發達とは同一の原理に基づいて行はれる。生活の表現を以て充たされた社會は斯くして個人的人格を陶冶する。換言すれば個人的人格陶冶即ち教育は客觀價値の世界即ち文化社會の内に於てのみ始めて可能である。而かもそれは表現と了解との二つの作用によつて成し遂げらる。而して陶冶の理想は客觀文化の全體を了解することによつて成り立つものである。

スプラランガーは精神構造の個人的特性の上から、人格の理想的類型に六種の別

を立て、極めて具體的に此の關係を説明したが、リットは概括的に個人を精神構造によつて文化の由來を説明した。而かも主觀精神によつて客觀精神を説明し、個人的人格に内在する文化創造の力によつて、社會に實現された文化の全體を解釋しようとする點に於ては少しの違はない。リットは社會に表現された具體的の文化全體を研究の對象とし、之と主觀との關係を明かにした。「個人の社會」といふ表題はそれから命名された。主觀精神と客觀文化との關係はデルタイやスプラランガーと同じく意義の體驗表現了解の研究から闡明されてゐる。個人は文化創造の力が協同交錯して燦然たる多様な文化を織り出す方面はやがて社會文化の建設であつて、この過程を記述するものは文化發達進歩の經路を示す歴史に外ならぬ。かく見れば歴史は結局客觀精神の構造を説明することになる。これは個人は文化價値創造が其の精神構造を反映する事實に相當する。

此の意義に於てリットの「個人と社會」は文化哲學概論であると同時に一面には社會哲學であり又歴史哲學であり文化の由來を説明する精神の形而上學と言はねばならぬ。加之一面から見れば、此の書は舊著「歴史と生活」の延長とも考へられ

る。而して「認識と生活」は正に此の書の研究法を明かにしたことは言ふまでもない。ともあれ「個人と社會」はリットの文化哲學思想をまとめたものであつて、同時に彼の文化教育學の基礎をなしてゐる。今文化教育學の基礎としてスプランガーの「生の形式」とリットの「個人と社會」とを對照して考へれば、前者は客觀文化の源泉として主觀精神の構造を説くに全力を盡し、後者は歴史的に發達した社會文化の形態として客觀精神の構造並に主觀精神と客觀精神との關聯を説くに主力を注いてゐるものと見てよからう。スプランガーはデルタイの構造説に重きを置き、リットは其の歴史的考察に重きを置いてゐる。

ハ 其の他の著書

彼は「個人と社會」を公にして後二年即ち千九百二十一年にヒンネベルグ編輯現代文化叢書卷一系統的哲學の一篇として、教育學の梗概を寄稿して後更に四年を経て「現代哲學と其の陶冶理想への影響」といふ小冊子を公にした。(村上俊亮海後宗臣共著リットの文化哲學と教育學第三章第一節一現代の哲學と陶冶理想參照)

此の書は其の前年即ち千九百二十四年シユンヘン市に開催された教育會議になした講演を整頓したものである。これは表題の示す如く現代の哲學が陶冶理想に及ぼした影響を論じて自己の立場を明かにする爲であつたが之に用ひた研究法は「個人と社會」に於て標榜したやうに現象學的構造分析から出發してヘーゲルの影響と見るべき辯證法的解決に進んでゐる。此の書は其の表題が示すやうにスプランガーの「精神科學の現状と學校」を連想せしめる。スプランガーの此書はリットが教育會議になした講演に先つこと三年即ち千九百二十一年イエナ市に開催されたる獨逸言語學者總會になした講演を出版したもので、偶然にも其の第二版とリットの此の書とが同じ年に刊行されてゐる。今リットの「現代の哲學と其の陶冶理想」に及ぼしたる影響の要領を述べて見よう。

現代の哲學は學派に於ても思想の傾向に於ても多種多様に分れてゐるやうに、之に基づいた陶冶理想や教育上の努力も同様に混亂紛糾の状態を呈してゐるが、其等相互の間に免れ難き反對矛盾や對立に拘らず夫等の反對矛盾を極度まで見定めた上で哲學と教育學とを一體として現象學的本質直觀を行へば新哲學の見

地から新時代にふさはしい單一の陶冶理想に達することが出来る。これは言ふまでもなくあらゆる反對の立場の辯證法的解決である。

現代の教育學の傾向は之を二派に大別することが出来る。第一の傾向は全然哲學の羈絆を脱し、純然たる自然科学的實驗的研究法による實學主義即ち心理主義であり、第二の傾向は新カント派のナトルプによつて代表される論理主義である。ナトルプは哲學全體を以て教育學の基礎學と見做し、教育學を以て哲學の具體化と見る。論理主義は經驗を離れた理念から出發し、經驗的現實界は全然理念に従屬するものと考へる。實學主義即ち心理主義の教育學では心理作用即ち意識現象の法則を對象とするが、論理主義の教育學では意識の内容即ち時間を超越した理念即ちロゴスを對象とする。随つて心理主義と論理主義との對立は陶冶理想の上に於ては意識内容の理想と心意機能の理想との二種の分裂となる。これはやがて自然科学的教育説と理想主義的教育説の對立である。

此の二の相對する立場を總合統一せんと試みるものが生命哲學である。生命哲學は理論を超越した全生命の衝動に立脚して二派の理論を總合統一する總

體觀に達しようとする。此の思想の傾向に屬する哲學者はニーチエ、デルタイ、ベルグソン、ジムメル、カイゼル、リングスペン、グラウ等である。彼等の思想の中心概念は生命體驗、自由個性全體創造的進化等であつて、彼等は好んで此等の語を用いた。此の思想の傾向は教育界に新局面を開き、元氣潑刺たる努力を呼び起した。熱情を以て理想の實現に憬れる青年運動の如きも其の一である。學校革新運動に於ては體驗學校、共同社會學校、作業學校等は皆其の影響を物語る。此等は教育上の表現主義と呼ばれ、生命哲學に思想の根據を置いてゐながら實學主義と浪漫派的非合理主義とが互に錯綜してゐる。生命哲學はまだ實學主義と論理主義との矛盾反對を十分に克服止場し得ないで、其の實は寧ろ心理主義に傾いてゐる。生命哲學に立脚する作業學校は人格の内部から凡てを創造せしめんとする表現主義に偏し、作業過程にのみ陶冶の全價値を認め、製作する事物其の物を輕視してゐる。此等は動もすれば藝術家的の柔弱性や浪漫派の自己享樂に陥り易い。かゝる表現主義の墮落に就いてはケルシエンシユ、タイナー、フィッシャー、シャイブナー、ツァイドラー等心ある作業主義の大家は、無方針な遊戯的な作業學校に反

對する警告を發してゐる。眞正の教育は、生命の表現に偏つて極端に自由を求め、法規や官廳の指揮命令に反抗して勝手次第の自己表現を試みるのではない。よく生命と理念との對立を克服して十分に客觀文化價値を達觀した上でなければ本當の陶冶は出來ぬ。陶冶の理想は生命の活動と理念とを總合した表現であるから、事實上多種多様であつて、普遍的妥當の唯一の陶冶理想は存在し得ぬ。個性が違ひ理念が異なるに隨つて個人を描き出す陶冶理想が違ふ。併し辯證法的解決によるときは、あらゆる變化の中に統一を求め、矛盾反對を總合して全體として統一した單一の陶冶理想を描き出す事は必ずしも不可能でない。リットトの立場が正にそれである。獨逸の現状は前記の如く理想も規範も多種多様になつてゐるが、獨逸精神の本質を把握し獨逸國民に共通な運命に立脚すれば理想の統一を見ることは必ずしも至難の業ではない。これは變化の中に統一を見出し、混沌の中に秩序を把握する現象學的本質直觀法に基づいた辯證法的解決である。

リットトは又世界大戰終了の年から千九百二十五年まで七年間に亘つて隨時に發表した論文六篇を集輯して千九百二十六年に「教育學の可能及び眼界」と題して

刊行してゐる。これには教育及教育學說の現状に關する論文集といふ一名を附してある。第一の論文は教育學の現状と其の要求と題し世界大戰後は一般に人間性を追求する新人文主義に傾くことを述べ、教育改革家の陥り易き過失に對して警告を發してゐる。第二の論文は公民教育の哲學的基礎と題し、國家が政治的、教育即ち公民教育を要求する事は當然であるが、それには政治が教育化さるべきものであつて、教育が政治化されてはならぬ事を痛論してゐる。第三篇は陶冶政策、第四篇は科學と高等學校、第五篇は教科目と教育者の人格、第六篇は文化科學教授原理に就いての意見と題し、此等は孰れも實際教育に關する問題を論じてゐる。千九百二十七年には「指導か放任か」といふ一書を公にして教師は生徒の伴侶たり親友たると同時に、其の指導者たるべく、指導と放任とを結合統一すべきことを論じてゐる。大戰後世界を通じて自由思想が高潮して傳統的權威に反抗し、教師の壓制的態度を捨て生徒を指導するよりは、寧ろ自由に放任すべしといふ思想が流行してゐる。指導と放任とは拘束と解放のやうに相反對する概念である。リットトは此の反對矛盾の孰れをも捨てず、よく之を總合統一して辯證法的解決に進

むことは他の諸問題と變りはない。青年運動を指導したウイネケンの如きは平素外部から何等の干渉を認めぬ自由教育社會を唱へてゐるが、リットは之に反對であつて學校は現實の生活に即すべきもので、世間離れのした自由教育社會は之を承認すべきものでない。學校は飽くまで國家の秩序の中に行はるべきものである。要は自由放任主義の長所を取り指導主義の缺點を除去して、兩者の總合統一を期する。彼は飽くまで本質直觀に基づいて辨證法的解決の道を求める。

二 教育學梗概

リットの教育學は、個人と社會を公刊して二年後、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寄稿した教育學で之を窺ふことが出来る。これは僅々三十五頁の小篇であつて、之を論文と見れば一論文に過ぎぬが、教育學の綱領は全體として述べ盡してゐる。この點に於ては此の書は一年前にスプランガーの公にした、教員養成に關する意見に相當する。スプ

ランガーは革命後の教員養成問題を解決する基礎概念として述べた所が圖らず彼の文化教育學の梗概を示してゐる。リットの教育學は世間ではスプランガーと並び稱して文化教育學と唱へ其の名稱は極めて適切であるが、彼自身は其の名稱を用ひないで單に教育學と命名してゐる。

リットの其の後の著述は舊著の訂正増補や教育の根本問題に關するものであつて、まだ彼の教育學體系を詳細に叙述した大著が無い點に於ては、スプランガーと同様である。スプランガーは遠からず其の教育學を系統的に詳述した著書を出すであらうと期待されてゐるが、我等はリットに對しても同様な期待をせねばならぬ。此の兩人は職務の上に緣故が深いやうに、學說の上にも相互に影響し其の業績も極めて類似してゐる。此の兩人は一様に教育學の梗概を著す前に、其の基礎となつてゐる多年獨創的研究の產物たる名著を公にしてゐる。而かも兩人共此等の基礎的著述を読めば其の教育學說は大體推測が出来ると同時に、豫め此の背景を知らねば、其の教育學說の了解は極めて困難である。リットの文體はスプランガーのそれに比して遙かに抽象的であり學究的であつて、初めて讀む人

には稍々難解である。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収録されてゐる竹井彌七郎氏の『テオドル・リットの教育學と文化教育學』は其の表題に似合はず其の内容は右のヒンネベルグの現代文化叢書中の一篇たるリットの教育學を抄譯したものであることは、筆者自身も本論は「現代の文化」中にあるリットの教育學を約説せるものであると末尾に附記してゐる程で、最早少しも疑を容れる餘地はないが、いきなりに此の抄譯を讀んで十分に其の意味を咀嚼し得るやうな犀利な頭腦を持つてゐる人は我が日本には容易にあるまいと思ふ。單に此の抄譯のみならずリットの原文を讀んでも矢張り同様の感を禁ずることは出來ぬ。此の書はデルタイ・ジムメル・スプランガー等の背景を初めとし、リットの他の基礎的著述を頭に置いて、初めて其の理解が可能であり、且つ彼がスプランガーと並んで精神科學派又は文化教育學の代表者と目せられる所以が自から明瞭となる。前記の教育思潮研究中竹井氏の論文の前に村上俊亮氏の筆に成れる「リットの哲學と文化教育學」といふ一篇がある。これは「個人と社會」と「認識と生活」の中から要點を抄録したもので、文化哲學の根本概念とでも名づくべ

きであつて表題の示す哲學と文化教育學との關係は殆んど顧みられてゐない。村上氏は其の後昭和三年一月に海後宗臣氏と共著でリットの文化哲學と教育學」といふ書を公にしてゐる。吉田博士は卷頭の序に「リットはスプランガーと共に文化教育學者の雙璧であることは、廣く教育界に知られてゐる事實であるが、直接にリットの學説を調査研究する資料の殆んど翻譯せられて居ないことは原書を使用し得ざるもの久しく恨事とした所である。リットの獨逸語は頗る古典的のものであつて美文ではあるが極めて難解である。これが爲にリットの論著にして邦文で紹介されたものは極めて少いのである。然るに村上海後の兩學士に依つてリットの哲學思想と教育學説とが纏めて解説せられたことは、我が教育界に取りて大なる福祉と言はざるを得ない」と推獎してゐる。本書の前半は村上氏の手になり、後半は海後氏の手になつてゐる。就中第一章文化哲學の基礎原理は前記「認識と生活」の抄譯、第二章文化哲學は「個人と社會」の抄譯であるが、教育思潮研究に掲載された論文に比すれば、遙かに精細を極め、分節の名稱も大體原著の體裁に倣つてゐるから、前二章は此の二書の梗概を紹介したものと見て差支ない。後

半海後氏の筆になつた教育學の第二節教育學の原理は前に擧げた竹井氏の論文と原據とする材料が全く同一であるが、分節だけは多少節略してある。尙第一節現代の教育學中(二)現代の哲學と陶冶理想はリットが千九百二十五年に公にした「現代の哲學と其の陶冶理想に及ぼせる影響の約説であり同節(二)教育學の現狀とその要求は千九百二十六年に公にした「教育學の可能及び限界」と題する書の第一節の要領である。更に第三節教授上の諸問題中(一)教科目と教育者の人格は同書の第五節の要領(二)文化科の教授原理は同書の第六節の要領(三)歴史教授論は、歴史と生活の附録中歴史教授と言語教授から要點を採つたものと思はれる。此の如く此の書はリットの多くの著書を解説したものであるから、其の學説を窺ひ知るには極めて便利な書である。併し強いて難點を求めて忌憚なく批評すれば、一書の各部分が本來獨立した別々の著書である爲に相互間に脈絡貫通を缺く傾向があることである。殊に第三章の教育學を書いた人と第一章第二章の基礎的部分を書いた人とが別の人である爲に一層其の聯絡が疎略になつて全體として恰も寄木細工を見る心地がするのは遺憾である。海後氏には曩に『デルタイの哲學と

文化教育學』の著書があるから、全體を一人の頭腦中に咀嚼して原著に拘泥せず叙述されたならば、初學者に取つてはリットの難解と言はれる學説が一層明快に會得されるであらうと信ずる。

私は是れから前記ヒンネベルグの現代文化叢書中に收めた教育學梗概に基づき、必ずしも原文の字句に拘泥せず、私の頭腦に咀嚼し得た所によつて、少々私見をも加へて成るべく分り易いやうに其の大要を紹介する。本書は(一)教育の方法(二)教育學と文化關聯(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)被教育者教育者文化社會(七)陶冶事業の制度(八)結論の八章に分れてゐるから之と同じ順序を追うて内容を紹介する。

(一) 教育學の方法

リットは先づ教育學の研究法から出發して教育學の性質を明かにしてゐる。教育といふ事實は本來社會生活の必要から自然に起つたもので、教育に關してまだ何等の意見も理論的研究も存在しない遙かに以前から嚴として存在してゐる。

既に存在してゐる教育の効果を一層増進しようとする人間の努力から實際教育の經驗に基づいて教育の目的や方法に關する意見や論說などが現はれるやうになつてから、教育の理論的研究も次第に始まつた。各科専門の學者はそれぞれ自己の立場から教育上の意見を述べ又は理論學説を發表した。併し此等は實際教育を支配してゐる傳統的思想を系統的に叙述したのもあれば、主として自己の教育上の經驗に基づいて立論するものもあり又は自家獨得の哲學や倫理學や宗教思想などを教育に應用したのもあつたり、或はルソーやベスタロッチーの様に自己の教育思想を極めて通俗的具體的の小説體に述べたものもあつた。隨つて此等は孰れもまだ他の科學の列に加はる體裁を具へた教育學といふやうなものではなかつた。倫理學と心理學と基礎學として教育學を一科獨立の科學の地位に進めたものは言ふまでもなく獨逸のヘルバルトである。彼の此の功績は教育史上に特筆大書せねばならぬ。彼が其の著一般教育學を公にしたのは千八百六年即ち今から百二十四年前の事である。爾來ヘルバルト派は唯一の教育學派として獨逸國內は勿論全世界に普及して全盛を極めること凡そ八九十年間の久し

きに及んだ。つまり其の間はヘルバルトの教育學を祖述し完成することに努力する學者は多かつたが、根本から之を覆す程に異なつた立場から教育學を組織しようとした人はなかつた。ヘルバルト自身が其の教育學に一般の文字を冠したやうに彼の教育學は一般性即ち普遍的妥當性を有つものであるといふ事は、其の學徒が當然と考へてゐた所で當時の教育界ではヘルバルト主義に據らなければ如何なる教育も本當の教育でないと思はしめてゐた。斯くの如く教育學を數學や物理學のやうに時代と國土との差別を問はず一般に通用する獨立科學であると信じてゐる。ヘルバルト派全盛の教育學に此の迷夢を打破する巨彈を投じたのは精神科學を唱へたデルタイである。彼は明治二十一年即ちハウスタネヒトが我が帝國大學で始めてヘルバルトの教育學を講じた前年に「普遍的妥當の教育學の可能に就いて」という一論文を公にして數學や物理學と同様に普遍的妥當性を有する教育學は不可能であると宣言した。これはヘルバルト派に取つては實に青天の霹靂であつた。此の後はヘルバルト派も他派の學者も苟も教育學の性質を論ずる場合には此の問題に對しては何等かの解決を與へねばならぬ事

になつた。其の解決は學者の立場によつて一樣でない事は言ふまでもない。否之を述べるには勢ひ教育學の根本思想に觸れる事になるから、其の解決如何は明白に其の學統を示すことになつた。リットは固より此問題は今日でも完全に解決されてゐるものとは考へぬ。彼はデルタイの學徒として此の問題に就いて勿論精神科學的考察を下してゐる。ヘルバルトが倫理學と心理學を教育學の基礎學とし倫理學は教育の目的を示し心理學は其の方法の原則を示すと考へてゐたので教育學を一科の應用科學即ち應用倫理學又は應用心理學のやうに考へる人も少くない。

併しリットは數學物理化學の如き自然科學に對して之を應用した工學が應用科學であると同じ意味に於て、教育學が哲學論理學乃至心理學の應用科學であるといふ見方に反對する。精密正確を生命とする自然科學はそれ自身に於て客觀性即ち普遍的妥當性を具へてゐるやうに、之を應用した工學にも同様の性質を具へてゐる。自然科學は原因と結果との關係に就いて必然的法則を示し工學は目的と手段との關係に就いて必然的法則を示す。此等は人間性を離れて單純に經

驗的事物の上に就てのみ研究されたものであるから、技術其の物は事物の法則に支配されるのみであつて、人格と直接に何等の内的關係を有たぬ。例へば電氣の技術は専ら電氣の學理を應用したものであつて、技師の人格の内容とは何等直接の關係がない。電燈は人格で光を放つものでなく學理の應用で點火する。併し教育の事業は人格の活動によるものであるから、何としても事物の法則以上の人格から出た非合理的要素が加はつて來る。即ち論理的法則では到底窮明し能はざる精神作用が重要な價值を生じて來る。これに就いてデルタイの精神構造の學說を併せ考へれば、リットの考は自ら明瞭となる。加之教育上の考察は到底歴史的に成立してゐる社會文化の影響を脱することは出來ぬ。人格の非合理的要素は個人的要素であり、社會文化の要素は歴史的要素である。以上人格の非合理的要素と社會文化の影響とは教育學をして自然科學又は其の應用科學のやうな客觀性即ち普遍的妥當性を持つことを許さぬ。個人的非合理要素と歴史的要素は決して超個人的超時間的の普遍的妥當性と兩立せぬ。これはシュライヤルマツヘルやデルタイが夙に考へた所と一致するもので精神科學派に特有な立場

である。教育學が自然科学のやうな客觀性を有つことが出来ぬと言ふことは、見方によつては科學としての存在を疑はしめるやうな弱點ともなるが、又見方を變へて考察すれば、それがやがて教育學の特色であると同時に其の強みともなるのである。自然科学の内容其の物には主觀たる人格が全く關與しないが、教育學の理論の内容には人格其の物の活動が大切な要素を形づくる。此の人格の活動には、自然界の現象には全く見ることの出来ぬ目的觀念といふものが這入つて來る。これが教育學の特色を作り且つ教育の本質を作り出す。

此の目的觀念があつて教育事業が始めて可能となり、且つ人類の生活に對して偉大の效果をも生ずるのである。教育は其の主體と容體即ち教育者と被教育者とがあつて始めて可能であるが、此の兩者は共に個人的の人格であつて其の中に目的觀念が包含されてゐる。教育者は自然界に全く見ることの出来ぬ目的觀念を立てて被教育者の心身の發達の上に之を實現しようとするが、此の發達は決して全然外部から附與されるやうなものではなくて、被教育者自身に内部から發達しようとする天賦の本性と一致せねばならぬ。切言すれば教育者が目的を立て

るやうに、被教育者自身も其の内部に同じやうな目的を内在してゐる。教育は教育者が一定の目的を立て、陶冶しようとする力と、被教育者が自ら發達しようとする力、即ち内部に潜在する目的との交互影響の作用によつて始めて成立する。即ち教育者の外部からの影響のみでなく、被教育者自身の内部から起る自然の發達のみでもない。教育者と被教育者とは共通の目的觀念によつて結合されてゐる。教育者に陶冶能力がなく被教育者に陶冶可能性がなければ、教育は到底不可能に終る。共通の目的觀念によつて結合された陶冶能力と陶冶可能性との交互の關係が最も理想的である時に、教育の効果が最著しい譯になる。此の陶冶能力にも陶冶可能性にも各個人人格の特色即ち個性が現はれるから、教育は結局個性の交互影響によつて成り立つとも言へる。被教育者の陶冶可能性は、とりも直さず被教育者の素質即ち個性の特色即ち精神構造に外ならぬ。これはスプランガーの所謂價值創造の可能性であつて、教育の目的は畢竟其の中に包含される筈のものであつて、全然之と沒交渉な目的を立て、教育を行つても勞多くして效少ない。最もよい教育は被教育者の人格の内部に潜んでゐる天賦の素質を發達せしめ、其

の價值可能性を實現するものでなければならぬ。果して然れば、教育の目的は勝手に定むべきものでなくて、之を被教育者の個性即ち陶冶可能性の中に求めねばならぬ。被教育者の陶冶可能性は之を植物の萌芽に比喻を取ることが出来るが、兩者は決して全然同じものではない。凡そ植物の生長發達の姿態は殆んど既定的のものであるから、早く萌芽の中から之を豫知することが出来る。併し人間の個性は教育者の豫期以上に發達する事がある點に於て著しく違ふ。

随つて教育者は被教育に現はれた個性の現状に囚はれず、其の人格の内部に無限に存在してゐる可能性に基づいて、被教育者の爲に將來に發達すべき理想的精神の姿態を描き出さねばならぬ。これが眞に教育の目的即ち陶冶理想となるべき被教育者の理想像即ち指導像である。此の理想像は被教育者が將來かくあるべしといふ理想、即ち規範として教育の目的を意味するから、徹頭徹尾目的觀念に基づく。教育者が被教育者の爲に斯かる理想像を描くべきことは、スプランガーが一年前に其の著「教員養成に關する意見」に於て最も明快に道破した所で、リットは其の儘スプランガーの思想を承け繼いでゐる。教育の目的即ち陶冶理想たる

被教育者の理想像が其の天賦の素質の現状と没交渉であつては、教育は不可能であるから、此の理想像は固より被教育者の現状を出發點とし之を超越して當爲の規範を形作るもので、決して現状にのみ囚はれてはならぬ。これは被教育者が現に「斯くあり」といふ現實と將來に「斯くあるべし」といふ當爲との微妙な關係である。即ち教育は被教育者の現實の存在と理想の當爲との關係から成り立つものである。つて、全く現實を顧慮せぬ當爲の理想、即ち教育の目的は全然不可能である。

斯の如く教育の目的は被教育者の精神構造に基づかねばならぬが、單に目的のみならず其の主客交互の關係によつて目的を達しようとする陶冶方法の上に於ても、一樣に人間の精神の本質に基づかねばならぬことは改めて言ふまでもない。ヘルバルトは教育の目的は倫理學によつて定まり、其の方法は心理學によつて定まると言つたが、教育の目的と方法とは、決して斯の如く切り離して個々別々に考察すべきものではない。心理學の基礎を要するのは、教育の方法にのみ限ると考へたのはヘルバルトの謬見である。精神の本質と没交渉であつては教育の目的を立てられぬやうに、其の方法を講ずることも不可能である。教育の方法や制度

導像を描かねばならぬ事を述べたが、教育者は如何にしてかゝる理想像を被教育に就いて描き得るかといふ事を茲に研究して見よう。凡そ人間といふものは決して現實の存在に満足する事の出来ないもので、絶えず現在を超越して當爲の理想に精進向上せんと努力する。教育者自身も被教育と同様に理想の目的に向つて精進しつゝある事を體驗する。教育者と被教育者とは其の精神の内部に於て斯の如き本質上の共通一致點があるので、相互間の了解も理想像の直觀も可能となる。教育者自身が自己の爲に理想の目的を立て、之に向つて精進、向上の努力をなしつゝある事を自ら體驗する如く、被教育等の精神も同様の本質を以て現實の存在を超越して理想の目的を追求してゐる。此の共通性によつて教育者は被教育者の精神に基づいて其の理想像即ち指導像を描くことが可能である。單にこれに止まらず教育者と被教育者とが交互に影響して教育が行はれるのも、畢竟此の精神の本質の共通性に基づくのである。教育者と被教育者との間に行はれる教育活動は言語の媒介を借りてゐる。若し言語がなかつたとすれば相互の了解も影響も全然不可能と言はねばならぬ。随つて言語は教育活動の上に重要な

役目を演じてゐる。

併し眞に教育活動を可能ならしめるものは言語以上の或るものである。換言すれば教育者と被教育とを結合し其の交互影響を可能ならしめるものは、言語其物といふよりは、寧ろ言語に表現されてゐる文化關聯即ち文化全體である。言語は表現であつて文化關聯は表現の實體である。切言すれば、言語の表現してゐる文化關聯夫れ自體は統一した構造を有する大きな精神世界即ちスプランガの所謂客觀精神に外ならぬ。個人の人格が一個の生活統一體であるやうに、個人を圍繞する精神世界も一個の生活統一體である。個人の主觀精神に構造があるやうに、客觀精神にも同様の構造がある。個人の精神は客觀精神と密接に交叉してゐる。教育者が被教育者の理想像を描くには、一方には其の人の個性を基礎とすると同時に、之を圍繞する文化關聯即ち客觀精神の影響を脱することは出來ぬ。而も此の社會の文化は全體として歴史的に發達したものである。此の文化關聯の歴史的要素を脱して、被教育者の理想像を考へることは不可能である。随つて被教育者が其の理想像に指導されて行くことは、やがて彼自身の生活が廣大な文

化關聯の中に入り込むことになる。斯の如くして被教育者の自我が發展して、其の人格は次第に構成される。教育者が被教育者の爲に理想像を描くにも、被教育者が教育者の目的としてゐる人格を構成するのも、共に之を圍繞する精神世界、即ち客觀文化の中に於てのみ始めて可能である。デルタイが教育の目的は客觀文化、即ち歴史の中に把握さるべきものであると言つたのは、畢竟此の事を道破したものに外ならぬ。教育の目的は結局之を文化關聯の中に見出すより外に途はない。リットは目的觀念を以て教育的活動の特色となしてゐるが、此の特色は文化關聯、即ち文化全體の世界の中から生まれ來ることは上述の所で明白である。而かもこれは最もよく文化教育學の文化教育學たる所以を發揮する。目的觀念の上から考察すれば、教育者と被教育者とは、文化關聯、即ち客觀精神界によりてピツタリと結合されて同體不離の關係を有してゐる。併し此の兩者は從來の教育學に於ては教育の主體及び客體として、全く二つに分離し、相對立する態度を取り來つた。これは兩者を結合する精神的方面、即ち文化關聯を輕視して、人間を孤立した生物として自然界の一生活體と見るより起つた謬見である。而も此の教育の主

體と客體との分離對立が著しければ、著しい程教育は虚偽に陥り、其の内容は空虚となるものであるが、教育者も被教育者も共通の目的を自覺し、同じ客觀精神世界、即ち文化全體の世界に入り込んで、同じ陶冶理想を目標として切實に之を自覺して其の實現に精進努力するやうになれば、兩者は堅く結合一致して同體不離の状態を呈する。斯くして始めて眞正の教育が成り立つ。

文化の世界は全體として組織あり秩序があつて、統制ある構造を有つてゐる。被教育者は教育者の指導により、言語の媒介を通して文化の世界に入り込んで行く。それには被教育者の精神構造が、文化構造に適合することを豫想せねばならぬ。換言すれば主觀精神の構造と客觀精神の構造、即ち文化構造との間には、共通の法則が支配してゐる。若しさうでなければ、人間は他の動物と同じやうに教育の目的も立たず、文化世界に入り込むやうな計畫を立てる事は不可能となる。文化全體の精神世界は個人の教育を生み出す生命とも言ふべきもので、文化關聯なしには到底教育を考へる事は出來ぬ。社會の文化は必然的に之を創造した個人を豫想する様に、個人の教育も同じく必然的に社會の文化關聯を豫想する。此の

相互依存の關係はリットが「個人と社會」に於て詳細に説明してゐる所である。上述の如く教育的行爲の中には個人的要素と集團的要素、即ち人格的要素と文化的要素とが同體不離の關係を以て結合してゐる。この關係を輕視して個人的要素のみに重きを置けば、集團的要素を等閑に附して、是迄の個人本位主義の教育の弊に陥る。又集團的要素のみに没頭して、個人的要素を無視すれば、之と正反對の社會本位主義の弊に陥る。個人の教育は集團的要素に待ち、集團的要素即ち文化全體の世界それ自身は個人の教育と相待つて始めて保存せられ、且つ發展進歩を遂げる。随つて教育の見解に於て個人又は社會の一方に偏つたものは、必ず他方によつて補ふべきものである。個人的要素と集團的要素とは相互に交叉錯綜するものであつて、其の根源を同じくする。客觀精神の世界の存在なくしては、到底個人の主觀精神の存在があり得べき筈なく、又社會に理想が存在せずして個人に理想が存在し得ない。個人と社會即ち個人的要素と集團的要素は畢竟同一生活體の二方面に過ぎぬ。個人も社會も絶えず現實の存在から當爲の理想に向つて精進向上せんと努力する點に於て一致する。而かもそこに教育の根源があり目的

の出發點がある。個人の教育の目的は社會文化の全體を達觀し其の規範を把握することによつて始めて明瞭となる。教育者は被教育者の目的を立つる際に人力の及ぶ限り集團的要素たる客觀文化に就いて此の達觀を爲して個人的要素を補足せねばならぬ。個人的要素と集團的要素とを相互に交叉する同體不離のものと見れば、個人の生活統一體と社會の生活統一體とは同様の精神構造を有することを書する。前節に於て教育學が自然科學又は其の應用學のやうに普遍的妥當性を有つ事の出來ぬのは、個人的人格の非合理的要素と文化社會の歴史的要素の二つであると言つたが、此の二つは取りも直さず茲に言ふ所の個人的、集團的の二要素に相當する。而かも此の二つの要素は本來同一の根源から湧き出たものであつて、互に交叉し同體不離の關係を以て教育を可能ならしめ、且つ文化其の物の進歩發達を促すのである。人格の個人的要素から言へば、其の精神生活の内容に於て到底計量することの出來ない程の變化に富み、文化社會の歴史的要素から言へば、一回だけよりない特殊文化の具體的内容にも同様に計量することが出來ぬ程の變化がある。而かも文化の内容は如何に多種多様であつても一として

個人の人格によつて創造構成されてゐないものはない。教育の科學的考察の邪魔になつた二つの要素は、やがて教育の本質中に統一される。教育が普遍的妥當性を有ち得ぬ所はやがて其の本質の存する所である。

(三) 教育學と文化哲學

リットは此の節に於て文化哲學を基礎として教育學を建設する自己の立場を明かにしてゐる。抑も教育其の物は文化關聯の客觀的存在によつて始めて可能である許でなく、文化關聯其の物の存續も教育の力に待たなければ亦た不可能である。文化關聯を背景として教育活動をなさうとすれば、文化全體に就いて周知な達觀をせねばならぬ。それが正に文化哲學の任務であるとすれば、教育學が文化哲學を基礎とすべきことは自ら明瞭である。教育の目的は自然科學の法則のやうに普遍的妥當のものではない。我等は之を文化全體の達觀によつて、把握せねばならぬ。殊に個人教育の目的たる理想像を描くには文化全體を達觀せねばならぬと同時に、個人自體の精神構造を精密に把握せねばならぬ。而かもかゝる

構造の把握に於ては、被教育者の個性も文化社會の特性も遺憾なく認識されねばならぬ。換言すれば主觀精神にも客觀精神にも片手落があつてはならぬ。個人の精神構造の中には現實を超越して理想に向はんとする努力、即ち文化創造の力を内包してゐる。斯の如く人格の發達と文化の進歩とは全く同一の精神活動に基礎を有してゐる。従つて文化構造を了解することは個人の精神構造を了解する上に重要な意義を有つ。個人も社會も同じく生活の統一體であり兩者の精神構造に交叉一致があるものとすれば、個人人格の發達を目的とする教育と社會文化の發達との間には密接不離の關係が生じて來る。而かも個人并に文化發達の理想像を描く上に於ては、最も具體的性質を具へ且つ各其の特色を失つてはならぬ。凡そ文化社會の成立發達は歴史の中に行はれる。過去及び現在の文化社會の現實的存在から、將來に對する當爲の理想を把握するものを文化哲學であるとするれば、それは結局文化歴史の哲學即ち一種の歴史哲學に外ならぬ。

之を以て見れば教育學と歴史との關係は極めて密接となる。併し文化哲學の一般的考察を教育に活用するには之を具體化せねばならぬ。被教育者が一々個

性を有つてゐると同時に、之を圍繞してゐる文化社會も特殊性を有つてゐる。文化社會に於ける超個人的の意義を把握し、自己の個性に基づいて人格の理想を描き而かもよく自己の生活を社會生活の中に織り入れて、自我の活動が文化關聯の有機的活動の一部をなし得るのは、全く生活統一體としての人格全體の創造力に基づくのである。眞正の教育活動は斯くして行はれるが、これは自我即ち主觀を撲滅するのではなく、却つて自我即ち主觀に基づき之を深化し且つ醇化するのである。教育は結局客觀社會の文化關聯を背景として個人的人格を深化し且つ醇化する事業である。斯くして文化哲學は教育學の中に融合される。

(四) 文化と文化領域

リットは此の節に於て教育の内容を充實すべき文化領域即ち文化財の性質を論じてゐる。文化財は文化價值を表現し、文化價值の中には陶冶價值を包含するから、リットは此の問題に於てスプランガーの陶冶價值の問題に接觸し、スプランガーもリットも此の問題を通してリツケルトの價值哲學の思想に接近する。ア

ウグスト、メツサーがリットを以て價值哲學派の一人と見做すのは其の爲である。教育の具體的内容を充實すべき客觀文化は歴史的に表現した文化の全體であつて、各個人の異なつた人格によつて創造される方向の差によつて幾多の領域に分れてゐる。此等の文化領域は同じ社會生活の統一體から生じたものであるが、夫れ夫れ異つた内容を有する方面として、特殊な法則と秩序を有する別世界を構成してゐる。例へば宗教藝術科學技藝道德經濟等が社會共同生活の方面に従つて分化され客觀化されてゐる類である。文化領域は結局文化作業の對象即ち其の方面によつて次第に分化されたものである。而かも其の根柢は個人生活の統一體たる人格と社會生活の統一體に存してゐる。各文化領域の文化財には文化價值が包含されてゐる。一般價值哲學殊に倫理學、美學、論理學は無條件な普遍的妥當性を要求するが、教育學は必ずしも之を要求せぬ。抑普遍的妥當性は之を認識することは出来るから、其の認識を主とする一般價值哲學としては勿論成立するが、教育のやうな人格の行爲としては此性質を具有することが出来ぬ。切言すれば教育的活動には普遍的妥當性が存在し得ぬ。教育的活動は現實の存在を出

發點とし、之を超越して當爲の理想に精進向上せんとする努力である。換言すれば教育は文化財に包含された普遍的妥當の文化價値を認識し之を規範とし之を目標として被教育者の人格内容として之を實現せんとする活動である。教育學としては普遍的妥當性を認めぬが、普遍的價値ある理想を實現せんと努力する所に明かに普遍性との關係が嚴存する。これは精神科學派の特有の立場であつてスプランガーの價値觀念が一方に現實の地盤を離れず、其の頂上は超時間的の雲を貫いてゐると見られるのと對照して考へれば、リットの立場も自ら明瞭である。リットは現實の存在を出發點として、當爲の理想に超越せんとする努力に、教育活動の特色を見出すのである。

文化領域内の文化財はそれ／＼特殊の構造法則に支配されてゐる。其の構造法則は全然事物の法則であつて全人格の生命の法則ではない。直接に全人格に關係なく、純粹に事物の法則の上からのみ形式化せられた普遍的妥當の規範は、全人格即ち生命全體の活動に對しては、必ずしも同一の價値を有するものではない。隨つて文化財に包含された文化の評價は之に對する個人の態度如何によつて必

ずしも一樣ではない。教育といふ目的から文化財を見れば、之に含まれた價値は被教育者に對しても必ずしも一樣でないから、教育者は文化財に對して選擇を行はねばならぬ。これはスプランガーの所謂陶冶價値并に人格の倫理學の問題となる。此の陶冶價値を中心として考へれば文化財には自から一定の價値順位を生ずる。此の價値順位は教育者と教育社會とが文化財に對する態度を表現し、而も此の態度は常に生命の全體から發現する。教育は文化財を其の儘に受け容れるのではなくて其の内に包含されてゐる價値即ち陶冶價値を求めるのであるから、人格や教育社會の相違によつて文化の價値順位も自ら異つて來る。

(五) 文化財と陶冶過程

此の一節は教育方法の原論とも言ふべきもので、スプランガーの陶冶可能性の問題に相當する。一般に言ふ文化價値と教育の上から見た陶冶價値とは必ずしも一樣ではない。一般には價値を認められるものであつても、陶冶の上には無價値のものがある。陶冶に價値ある文化財を陶冶財と名づけければ、其の範圍は固よ

り一般文化財より狭い。さらば如何なる文化財が陶冶價值を有するかと言へば、それは文化財其の物の内容が何であるかによるものではなくて、夫れが陶冶過程の要求に適當なるか否かによる。凡そ文化財は之を其の物の内容の上からと之と生命との關係の上からと二様の見方をする事が出来る。陶冶價值は内容其の物の上からではなくて、之と生命との關係の上から見たものである。

詳言すれば、文化財は如何なる方面であつても、本來生命全體の活動によつて生産されたものであるから、其の生産と正反對の道筋を辿つて、既に客觀化し形式化し固定した文化財を、元の創造活動の過程に還元して、之と同様の活動を被教育者の精神の内部に惹き起すことが出来れば、そこに始めて陶冶價值が生ずるのである。文化財が陶冶財として陶冶價值を生ずるときは、被教育者が文化創造の過程を自ら體驗した時である。これは即ち被教育者の人格に内在してゐる價值創造性を發達さして、人格陶冶の目的を達しつゝある時である。随つて文化財を其の儘に鵜呑みすることは、決して本當の陶冶とは言へない。被教育者が文化財創造と同一の生命全體の精神活動をなし得た時に、始めて陶冶價值を認める事が出来

る。文化財が眞に陶冶財となる爲にはそれは、其の生産の過程と同様に生命全體の活動となつて精神の内部に入り込まねばならぬ。文化財は初めて創造された場合には、必ず生命全體の活動から出たものであるから、其の人の生活に對して一定の意義を有してゐる。既に人格を離れて客觀化され形式化されてゐる文化財に陶冶價值を生ぜしめるには、これを其の生命の中に入り込ませて再び生活に對する原意義を體驗せしめねばならぬ。斯の如く文化財が生命との關係上より生活に對する原意義が體驗された時に、陶冶價值が明白となり人格の發達を促すことも大きいのである。リットは此の點に於て明かにスプランガーの影響を受けてゐる。同じくスプランガーの影響を受けてゐるケルシエンシュタイナーも此の點に關してはリットと殆んど同一の結論に到達してゐる。

陶冶過程に於ては事物の法則によつて客觀化され硬化されてゐる文化財を生きた過程に還元するのみならず、尙ほ其の上に被教育者の精神が未成熟であることを考慮に加へねばならぬ。文化財が陶冶財となる爲には青少年の精神發達の程度に適應せねばならぬ。換言すれば青少年の陶冶可能性として發達心理學の

法則が考慮されねばならぬ。

文化財の陶冶價值は陶冶過程の全體に就いて之を認めるのであるが、我等は尙ほ其の上に陶冶財の特殊の内容から分離して内容の如何に拘らず一般に文化の生産に通用する形式的作用を陶冶する價值を認めることが出来る。これが形式的陶冶價值である。例へばあらゆる文化問題に共通な智力の陶冶又は意志の一般的訓練の類である。これも亦たスプランガーの形式陶冶價值の思想と一致する。文化の意義や價值のやうな陶冶過程の内的方面を説明するには自然科学の方法による心理學は何等の用をなさぬが、陶冶作業に表はれた一般精神作用を取扱ふ場合には相當に役に立つ。實驗心理學に對するリットの見解は大體スプランガーから受け繼いでゐる。

以上は教育方法の大體論であるから、茲に其の各部に就いて詳論する餘地がない。文化全體中に於ける各文化領域の多様な事物關聯並に此等と人生との關係殊に發達の各種の階級に於ける青少年との關係並に文化價值と陶冶價值との關係等は更に周到なる研究を必要とする。

(六) 被教育者、教育者及び文化社會

リットは此の節に於て個人と社會との相互依存、殊に主觀精神と客觀精神との交叉の理に基づいて、個人の人格を向上發達せしめることによつて、文化社會全體の向上發達を圖るやうに青少年を陶冶することが、教育者の任務であることを明かにしてゐる。これは前節同様教育方法論の一部に屬するものであつて、從來の教育學では教材の選擇統合の原理を論じた部分に相當する。前節では文化財と陶冶過程との關係を一般的に論述したが此の節では一步立ち入つて實際教育の立場から具體的に之を考究してゐる。

陶冶過程は一般に言へば形式化した文化財を其の當初に生産した時と同じ精神全體の活動に還元して、同じ活動を被教育者の精神内部に惹起することであるが、具體的の被教育者を前に置いて實際教育を行ふ場合には、其の個人の天賦の素質の相違といふ事を顧慮せねばならぬ。文化財に特有な客觀性と被教育者の個人的素質の相違との對立はリットに取つては重要な問題である。即ち無限に多様

な文化財が如何にして無限に多様な個人的素質の相違と調和し得るかといふ問題である。リットは此の問題を精神科學に固有な立場から、精神構造と類型との二つに依つて解決してゐる。文化財は被教育者が其の精神の内部に於て原の文化創造の行爲と同じ活動をなし得た時に始めて陶冶價值を生ずるのであるから、教育即ち陶冶は初から被教育者に文化創造力即ちスプランガーの所謂價值創造性の内在を豫想してゐる。換言すれば被教育者が陶冶價值を體驗するには、其の精神に内在してゐる文化創造能力が活動せねばならぬ。これを社會に傳達された文化財が、被教育者の精神生活内に入り込むといふのである。即ち客觀社會の文化財が被教育者の精神内に創造活動の反響を喚起して、其の生命を生ずるのである。併し此の反響は決して偶然に起り得るものでなくて、被教育者の天賦の素質に之を受納する可能性が潜在してゐなければならぬ。文化財には其の方面に應じて特性があるものとすれば、被教育者の素質にも之に適應するものがなければならぬ。これがスプランガーの所謂價值受納性である。即ち陶冶財の内的統一と被教育者の内的統一とは互に調和されねばならぬ。

この問題はケルシエンシュタイナーがスプランガーの影響を受けて實際教育の立場から、詳細に研究した所であつて、彼は「陶冶過程の公理」と言ふ著述の中に個人の陶冶は文化財の精神的構造が個人の精神構造の全部又は一部と妥當する時に始めて可能であると言つてゐる。ケルシエンシュタイナーは精神構造といふ語を用ひてゐるのに對してリットは被教育者の特性、並に素質的統一の語を用ひてゐるが精神科學に通用する精神構造の語を用ひれば、特性の意義も統一の意義も一層明瞭になる。陶冶財は被教育者の特性に反してならぬやうに文化財としても其の内部に矛盾や反對があつてはならぬ。加之其の文化財も特殊の領域の一局部に囚はれず、文化全體の上から着眼されねばならぬ。文化財の中から陶冶財を選択するには、一般的に青少年の一定の發達の程度に適合する上に、具體的の個人に對しては其の素質に適合することを考慮せねばならぬ。茲にスプランガーの語を借れば陶冶財の選擇は個性化されねばならぬ。陶冶財は一方には其の内容の法則に従つて統一され、一方には被教育者の個性によつて統一される。社會共同生活によつて歴史的に成立した文化財が陶冶過程によつて被教育者の精

神に流れ込んで行くことは、正に其の人格の内容を充實してゐるのである。これは文化價値を中心として個人の生活を統一するのであつて、其の結果を指して吾人は之を人格と呼んでゐる。斯くして陶冶された人格は個人生活の統一體であると同時に統一した文化價値を以て其の内容とする。陶冶の目的は文化價値を自覺する人格の完成である。而して被教育者をして此の自覺を起さしめるものは客觀的の陶冶財である。果して然れば人格の陶冶は結局客觀文化即ち客觀精神を通して主觀精神を向上發達せしめる途に外ならぬ。被教育者の人格は、教師の指導を待つて陶冶財の選擇と綜合とによつて其の内容を充實する。而も其の陶冶財は全體としてよく有機的統一を保つと共に文化財全體との關聯を失つてはならぬ。

随つて教育者たるものは陶冶財の全體を提げて被教育者に臨むには、其の精神の内部に反響を喚び起すやうに努めねばならぬ。換言すれば陶冶財を通して生きた流れが教育者の精神から被教育の精神の内部に入り込まねばならぬ。即ち陶冶財の内容は生きた流れの如く移入さるべきものである。陶冶財が被教育者

の精神の内部に生きた流れとなつて入り込むには、それが先づ教師自身の精神内に於て生きてゐなければならぬ。換言すれば教育者は生きた陶冶財を以て其の人格の内容とするものでなければならぬ。即ち教育者は上記の人格陶冶の任務を盡す爲には、先づ文化全體を達觀し、且つ其の中から選擇した陶冶財に就いて、徹底した了解を有つ必要がある。人間は教育者被教育者の區別なく、現實を超越して理想に向上せんとする欲求があり、熱望があり、不斷の努力がある。この人間の本性が文化價値創造の活動となつて現はれる。茲に言ふ陶冶價値も畢竟此の根柢から發生する。此の意義から言へば教育者を待たないで人格の充實が出来る譯であるが、教育者は既に成熟して價値創造の體驗を積んでゐるから、自己の本性に就いても、文化財に就いても、未成熟者よりは一層深い了解を有ち得る。尚ほ自己の了解があるやうに、被教育者の了解も有り得るのである。陶冶財即ち文化財の了解と、被教育者の個性の了解とは、教育者には缺く可らざる必要條件である。此の了解を缺いては人格陶冶は全然不可能である。教育は被教育の人格陶冶を目的とするから、教育者自身が先づ人格者たらねばならぬ。

被教育者の個性は無限の變化に富むものであるから、一寸考へれば其の了解は教育者に不可能であるやうにも考へられるが、個性の特色は其の文化行爲の方向即ち價值創造の傾向によつて一定の類型を立てることが出来る。これが精神科學派の類型説である。スプランガーがデルタイの説を承けて之を大成したことは茲に再説を要しない。此の類型説は最も明白に此の難問を解決する。類型説は被教育者の精神生活の中心を了解するに祕密の鍵を提供する。自然科学的研究によつた個人差の心理學も此の類型の理解を助けることが少くない。類型説は言ふまでもなく個人の精神構造の特性に基づいたもので、これは同時に客觀精神の構造を説明し、且つ文化領域の多様性の了解をも助けるのである。此はスプランガーの章でも既に説明した通りである。個人の精神構造に統一があり其の生活は渾一の統一體をなしてゐるやうに、客觀精神の構造にも統一があつて、社會生活も文化も全體として渾一の統一體をなしてゐる。而も個人の主觀精神と客觀精神とは個人と社會のやうに互に交叉して同體不離の關係を有つてゐるのであつて之を分離し又は部分的斷片的に考察すべきではない。随つて陶冶過

程に於ては此の個人的方面と社會的方面とが權衡を失つてはならぬ。個人の特性を偏重して客觀文化全體を輕視するとか、客觀文化のみを見て個人の特性を無視するやうな教育は、固より正當ではない。然るに個人の陶冶作業は其の特性と壽命とによつて明瞭な限界が設けられるが、社會即ち集團の生活統一體には何等の限界がなくて其の文化創造は無限に進んで行く。随つて其の極は文化財が積集して遂には個人の咀嚼能力を超ゆるやうになるであらうといふ杞憂を禁ずることは出来ぬ。これは固より一方から見れば陶冶財の選擇と統合とを不可能ならしめる禍根とも考へられるが、文化の進歩と精神活動力の増進とは相伴つて行くものであるから、將來の向上した文化に對する陶冶作業の困難を憂へるに足らぬ。これは陶冶上の困難と見るよりも文化社會の生活内容を豊富にする所以であつて、これは社會全體から見れば文化の向上であり、個人から見れば人格の向上である。教育の理想も目的も畢竟此の點に歸着する。

(七) 陶冶事業の制度

前節で主として具體的の教育者と被教育者とを目前に置いて陶冶過程を考察したが此節では具體的の文化社會を目前に置いて生ずる陶冶事業の問題を考察する。これが所謂教育制度の問題である。陶冶事業は一面から見れば教育者の個人の事業であるが、一面から見れば文化社會の共同事業である。隨て陶冶過程に個人の立場から見た要求があるやうに、陶冶事業には文化社會からの要求がある。個人が現實を超越して理想に憬がれてゐるやうに、社會生活も同様に現實から理想に向上せんとしてゐる。社會生活には理想の要求があると同時に、現實の要求を離脱することは出来ぬ。陶冶事業に於ても之と同様である。理想に向上せんとする努力は人間の本性に基づくものであるが、此の向上の努力は、自己の生活の安定を得ぬ限りは、到底不可能である。人間の生活安定の要求は、之を免れんとして何人も之を免れることは出来ぬ。隨つて我等は陶冶價値の外に生活價値を認めねばならぬ。人間の本性に固有な理想の要求は、文化の要求となつて現はれる。生活價値即ち生活安定の要求は、外部の要求であつて陶冶價値即ち文化の要求は内部の要求である。教育の事業は陶冶價値を顧慮すると同様に生活價値

を顧慮し、内外二種の要求に適應せねばならぬ。

然るに教育制度の問題に於ては、此の内外二種の要求が往々相矛盾し又は反對して、必ずしも調和一致しない。これは教育制度の組織を困難ならしめる大原因であつて、文化と生活即ち精神と肉體とは、永久に闘争の状態を脱却することは出来ぬであらう。以上内外の要求を調和一致せしめる道は文化の意義を徹底さすより外にはない。

陶冶事業は本來は社會全體の共同事業であつたが、後分れて其の一部分即ち學校の事業となつた。計劃的の陶冶事業は、今日では殆んど學校に限られてゐる。學校教育は法規、教授要目、教授法等の設定の爲に所謂劃一主義、形式主義に流れて陶冶の精神に反することが多い。併し學校教育には人間の共同生活に必要な根本能力を涵養する長所を有する事を無視してはならぬ。個性尊重の立場から言へば、個人教育でなければならぬやうであるが、個性の了解に類型説が大きな助けとなつたやうに、陶冶事業の制度の上にも學校の類型即ち分類は此の難問を解決する途となる。詳言すれば個性の類型に適應する學校の類型を設けるのである。

要するに學校といふ共同教育の長所を捨てず、多様にして變化極なき個人の要求並に社會の要求を單純化し、而かもよく之を調和する途は類型法に依るの外ない。

(八) 結 論

以上述べ來つた教育學の梗概は從來の教育學とは餘程考察の方面や體裁を異にしてゐる。今其中で最も重きを置いた二三の要點を擧げる。第一には教育學と技術學とを區別する目的觀念である。第二には教育學的の考察は凡て人格を中心とすることである。教育者即ち教育の主體となる自我は認識の主體となる場合と異つて、絶えず具體的環境と交渉して客觀文化の内容を主觀の内部に創造し、其の人格の生きた體驗を被教育者の精神の内部に傳へる。即ち人格を具體的に考察する思想が一貫してゐる。第三には凡ての考察が全體の上から統一的に下されてゐる。個人的人格も精神も社會の文化も精神も統一した全體として考察されてゐる。第四には教育學は決して固定しない。教育學上の理論も絶えず新しきものを創造せんとする生命の衝動の表現であるから、不斷向上の努力の連

續であつて結局絶えず目的を追求することに終つて一定の結論に到達しない。即ち教育學は何時まで經つても完成の時期がなくて、不斷不休の前進を續ける。教育學は普遍的妥當の科學ではないが、目的論としての眞理を有つてゐる。自然科學と同列の科學ではないが此の特有の立場を失はぬ。此等は凡てデルタイの精神的考察から生ずる自然の歸結である。

リットは此の教育學梗概の跋として此の輪廓がシュライエルマツヘルを試みた所に最も近い事と此の梗概の基礎は「個人と社會」の著である事とを明言し尙ほ其思想の傾向がトレルチス・プランガー・フリシユアイゼンケラー・ケルセン・シュタイナーと一致する事を告白し、コーン、ナトルプ、ウイلمانと接觸する所あることも明示してゐる。

四 學說の要點

リットの文化教育學の特色を示す要點は彼自ら教育學梗概(八)結論の條に列擧

してゐる所によつて言ひ盡されてゐる。私は今之に一二の註解を加へて見よう。

(一) 教育學の本質

彼は第一の要點として教育學と技術學とを區別する目的觀念を擧げてゐる。これは(一)教育學の方法に於て詳論してゐる所であつて、彼は教育學を自然科学を應用した技術學と區別する特色として、人格の非合理的要素と社會文化の歴史的要素を擧げて教育の目的觀念を説明すると同時に、教育學の本質を最も明確に指示してゐる。是は取りも直さず自然科学に反對して精神科學としての教育學の特色を闡明したものであつて精神科學の見地から教育學の本質を究明した事は彼の偉大な業績である。彼は此の點に於てスプランガーの不足を補つてゐる。

(二) 人格と文化

リットは第二の要點として、教育學的の考察は凡て人格を中心とすることを擧げてゐる。此の點だけを考へれば、リットは人格的教育學者と見做すことが出来る。

併し彼は人格の内部から價値を創造して其の精神生活を充實することのみを以て満足せぬ。リットは人格陶冶の上に於て内部からの發達よりも寧ろ既存の文化即ち客觀精神の要素を重要と見る。彼の人格は文化價値を以て其の内容とするから、人格は文化の意識と言つてもよい。主觀精神は價値創造性を内在するから絶えず文化價値を創造し之を外部に表現する。而かも此の表現の努力によつて自己の本質を發揮し人格の發達を促す。又之と同時に客觀文化即ち他人の創造した文化價値の了解も同様に内部の價値創造性を活動して人格の發達を促す。斯の如く表現と了解とは人格陶冶の上に重要な意義を有つ。教育は本來人格の陶冶を目的とするから、學校に於ける生徒の仕事は、凡て此の表現と了解との二つの概念の中に包含させることが出来る。表現は自己の體驗を明瞭にし且つ之を完成し、了解は他人の體驗の表現を原活動に還元して自己の人格内容となす事によつて其の發達を促すのである。了解に於ける他人の體驗の表現は之を總括すれば社會の客觀文化である。教育の事業に於て教育者は絶えず具體的環境と交渉して客觀文化の内容を我が主觀精神の内部に創造して其の人格の生きた

體驗を被教育者の内部に移入する。教育の事業は教育者にあつても被教育者に於ても、共に客觀文化の了解を以て其の内容とする。換言すれば具體的の文化を相互に了解するのである。斯の如くリットは人格の内容を文化の具體化と見る。茲に言ふ表現と了解は彼が「個人と社會」に於て詳論した所で、個人と社會は客觀文化を通して、人格の意識内に於て融合統一してゐる。併し人格の陶冶に於ける個人的要素と集團的要素(即ち文化)とは必ずしも容易く調和するものでなく、客觀文化の了解には個人の眞劍の努力を必要とする。否切言すれば人格は個性と客觀文化との格闘によつて發達すると言つてもよい。換言すれば人格の陶冶は社會文化の中に於てのみ行はれ得る。スプランガーも之と同様の思想を有つてゐるが、リットに於てはスプランガーよりも集團的要素即ち文化の要素を一層重く見てゐる。リットが文化を重要視することはやがて、客觀精神を重要視することになる。これも亦リットの學說の特色の一つである。彼の人格觀念には文化觀念が中心となつてゐる。彼は自己を忘れて客觀精神に還没することを眞に自己の本質を發揮する所以と考へる。随つて人格と文化とは互に入れ替へてもよい程

に内容が相接近する。文化教育學の名稱はリットの學說に極めて適切である。

(三) 全體的統一的考察

彼は第三の要點として凡ての考察が全體の上から統一的に下されてゐることを挙げ、個人の人格も精神も社會の文化も精神も統一した全體として考察されることを指摘してゐる。これは言ふまでもなく精神科學派に共通な考察法であつて、ディタイの生命の見方が正にそれである。併しリットにあつては、彼に獨得の考察法を用ひてゐる。彼は一方に於て現象學の影響を受け、一方にはヘーゲルの影響を受けてゐる。現象學の影響として彼は現象學的意識構造分析又は本質直觀的抽象を唱へ、ヘーゲルの影響としては辯證的解決を唱へてゐる。個人と社會主觀精神と客觀精神とを、主客未分の原體驗意識に還元して、之を渾一な統一體の二方面と見るのは本質直觀的抽象である。斯くして彼は變化の中に本質の統一を見出し、多種多様の現象を一個の生活統一體と把捉する。部分としては氷炭相容れざる反對矛盾の立場も、全體として之を見れば總合統一の途が生ずる。これ

が彼の辯證的解決である。此の現象學的意識分析と辯證的考察とはリットに特有な全體的一的考察法であつて、目下多種多様に分れてゐる陶冶理想を總合して一個の陶冶理想を把握するのも、此の考察法を基礎としてゐる。彼が主觀と客觀即ち個人と社會とを交互錯綜し相互に影響する生きた統一體と認識するのも同じく此の考察法によつてゐる。これは彼の學說の研究法であり、認識論である。随つて之を精神科學的考察法又は精神科學的認識論と名づけることが出来る。彼は精神科學派中に於て最も著しく認識論的傾向を有してゐる。

一見兩立し難き反對の中に總合統一を見出さんとする努力は、取りも直さず辯證的解決の奮闘であつて、リットの學說の到る所に發見される。茲に彼の男性的奮闘の氣象が躍如として現はれてゐる。彼は惡戰苦闘の眞理を理解し、國事多難の祖國の現状を見て、失望悲觀の色を見せず、靜かに難局打開の哲理を見出さんとする獨逸精神は、彼の名著「歴史と生活」の中に溢れてゐる。彼れが國民の人格に内在してゐる價值創造性を發達させる事によつて、國運の挽回を圖らんとする所は、農夫が冬時種子を蒔き付ける事業にも比する事が出来やう。リットに取つては

人格の發達は個性と客觀文化、即ち個人的要素と集團的要素との格闘によつて成逐げられる。彼は人格の陶冶を以て矛盾を克服する格闘の努力と見る。

(四) 永遠不斷の向上進歩

リットは第四の要點として教育學は決して固定しない事を擧げ、教育學上の理論も絶えず新しきものを創造せんと熱望する生命衝動の表現であるから、結局其れ自體が不斷向上の努力の連続であつて、絶えず目的を追求することに終つて一定の結論に達しないとしてゐる。此の見地はデルタイ、ベルグソン、オイケン、ジメルに共通な生命哲學に基礎を持つものであつて、教育學は何時まで經つても完成の時がなく、不斷不休の前進であるとする所は、ジムメルが哲學は永遠に進歩するもので絶對的に完成した世界觀が成立し得ないと言ふのと一致する。教育學に完成した體系が不可能であると見るのは、聊か物足らぬ感じが無いでもないが、數學や物理學のやうな普遍的妥當性を拒む精神科學の立場から言へば、教育學其の物の永遠不斷の向上進歩は當然の結論ではないか。形式化し固定した教育學

體系の存在を考へるのは、固より具體的の經驗的事實に反する。苟くも經驗の立場を離れない以上は永遠に連續する流動變化の様を承認せねばならぬ。若し夫れ經驗を無視し純粹な先驗的思索によれば、普遍的妥當の理想界を把握し、最早發達進歩の餘地なき完全無缺の状態を思惟するとは可能であるが、苟も足を經驗界の地上に踏む以上は理想に憬がれて、其の實現に努力しつゝ永遠に向上進歩して行くところが經驗的事實に合する。而かも理想實現への奮闘は實に其の中に躍動してゐる。個人と社會人格と文化、即ち主觀精神と客觀精神とは相互に交叉錯綜し交互に影響し渾然たる統一體となつて精神生活の躍動に促されて、永遠に向上進歩する。教育即ち人格の陶冶も此の外に出でぬ。個人は一身を社會に捧ぐる事によつて發達し、社會は個人の努力を待つて進歩する。文化社會に於ける業績は一として個人の業績でないものはない。主觀客觀を總合して精神界は一の大きな生活統一體であつて同一の生命が躍動して斷えず價値を創造しつゝ前進する。

(五) リットとスプランガー

リットとスプランガーは文化教育學の代表者として並び稱せられてゐること
は言ふまでもない。此の兩人は文化教育學の代表者であると同時にデルタイか
ら起つた精神科學派の代表者である。兩人共にデルタイの根本思想から出發し
てゐるが其の研究は各自獨得の經路を進んでゐる。千九百二十七年に『ケルシェ
ンシュタイナー、スプランガー及びリットに於ける文化教育學及社會的教育學』を
著はしたマックス、ファンゼロフはスプランガーを歴史哲學者と名づけリットを
精神科學的認識論者と呼んだ。スプランガーはデルタイの衣鉢を襲いで陶冶理
想は歴史哲學的考察によつて把握すべしと言ひ、リットは彼の精神科學的認識論
とも言ふべき辯證的考察によつて之を把握すべしと言つたのに據つたものであ
らう。デルタイの生命哲學は兩人に共通に生きてゐる。體驗・表現・了解の根本思
想は本來デルタイに出でたものであるが、スプランガとリットは其の展開に於て
夫れ夫れ特有な行き方をしてゐる。精神構造の説も同じくデルタイに淵源して
ゐるが、スプランガーは之によつて人格の心理學を大成し、リットはこれによつて
個人と社會の交叉と客觀文化の構造を説明してゐる。個人の精神構造と文化の

構造即ち客觀精神の構造との一致によつて客觀文化の由來と其の了解の可能を説明する點に於ては、スプランガーもリットも同様であるが、客觀精神を重要視し且つ客觀精神の世界を以て主觀精神同様に生活統一と見る點に於て、リットはスプランガーよりも一層徹底した解釋を下してゐる。生命哲學に於ては人格に内在する價值創造性に重きを置くからスプランガーもリットも人格を以て教育學的考察の中心とする點に於て一致する。随つて兩人共に人格的教育學者の中に數へらるべき資格は十分に具へてゐるが兩人を比較すればスプランガーの方が一層人格的教育學者と言はるべき理由が多い。スプランガーの教育學の基礎學とも言ふべき生の形式が人格の心理學及倫理學といふ別名を有つてゐることでも之を察知する事が出来る。スプランガーの生の形式に匹敵すべきリットの著述は言ふ迄もなく、個人と社會であるが、此の書は彼自ら「文化哲學の基礎」といふ別名を附しただけであつて、人格即ち個人よりも文化即ち社會に重きを置いてゐる。スプランガーは、生の形式によつて人格了解の基礎から文化了解と人格陶冶の可能を説明して教育學の基礎となし、リットは個人と社會によつて個人と社會即ち

人格と文化、主觀精神と客觀精神の交叉の上から文化哲學を建設して同じく教育學の基礎とした。若し茲に教育學說に就いて人格的教育學と文化的教育學と二つの分類より外になかつたとすれば、スプランガーは人格教育學にリットは文化教育學に屬するものと見るのが自然であらう。スプランガーの教育學には人格的教育學の要素が多いとしても、文化思想を中心とする點に於てはリットと異なる所がない。随つて兩人共に文化教育學を代表するには何等の差支がない。要はスプランガーに人格の要素が強くリットに文化の要素が強い迄である。スプランガーとリットはケルシエンシュタイナーと共に同じく文化教育學者に數へられるが、其の根本思想はベスタロッチーから出發しシユライエルマツヘル・ウイلمان・バルト・パウレン等に共通な社會的教育學の思想がある。即ち被教育者の人格を社會の一員として陶冶するのである。此の點から言へば以上三人は等しく文化教育學者たると同時に社會的教育學者に屬する。切言すれば文化教育學は文化哲學の思想を以て在來の社會的教育學を深化大成したものと見てよからう。殊にリットに於ては社會文化即ち客觀精神の了解に對する努力が

極めて顯著である。リットは他人の了解、他國民の了解に對して人格陶冶に對する大きな價値を認めてゐる。

スプランガー・リット及びケルシエンシュタイナーには、フィヒテに乏らぬ熱烈な愛國心が燃えてゐる。祖國を愛し祖國の文化に執着する點に於て此の三人は一心不亂である。文化教育學は結局獨逸文化教育學であり同時に獨逸復興精神の表現である。獨逸傳説の理想主義や祖國の運命は片時も彼等の念頭を去らぬ。

今日ではスプランガーもリットも同じく大學教授として同胞の思想開拓の任に當つてゐるが、リットの閱歴はスプランガーに比して變化曲節に富み且つ實際教育の經驗が深い所に著しい相違がある。リットはスプランガーより二歳年長者であるが十六年間中等學校に教鞭を執つてゐただけ學者としての閱歴に遜色がある。彼はスプランガーの後任としてライプツヒ大學の教授に聘せられたがこれは思想の系統上から見て極めて適任である。彼は職務上スプランガーの後を襲うたやうに其の學說上に於ても之に類したものがあつた。リットはスプランガーが教員養成に關する意見の中に其の教育學說の梗概を發表した翌年に彼

の「教育學」を發表し、スプランガーが「精神科學の現狀と學校」を刊行してから三年を経て、之に匹敵する「現代の哲學と其の陶冶理想に及ぼせる影響」を公にした。而かも此等の著書を比較して見ればスプランガーがリットに及ぼした影響が歴然として現はれてゐる。陶冶理想、人格陶冶の指導像、陶冶價値、文化財と陶冶財の區別、陶冶可能性、客觀精神等の思想や實驗心理學に對する態度に於て最も著しい。リット自身もスプランガーの研究に私淑する事や思想の方向が同じである事を告白してゐる。此の兩人の著述は大概一二年を隔て、雁行してゐる形跡がある。リットはスプランガーより少し後れて同一の問題に就いて稍異なつた考察法を用ひ而かも同じ結論に到達した趣がある。リットが中等教員から身を起してスプランガーと文化教育學の雙璧と並び稱せられ其の隆々たる名聲を維持する爲に彼が爲しつゝある研究の努力は推察するに餘りがある。此の兩人は同じくチルタイから出發して各自獨得の途を進んでゐる。同じく文化教育學を代表し同時に精神科學を代表してゐるが夫れ／＼特有の考察法を用ひ互に糟粕を嘗めてゐるといふ誹を免れてゐる。此の兩人は各自異なつた考察法を用ひて同一の根本

思想を闡明する事に努めてゐる。スプランガーは現象學的本質直觀法を用ひてゐることを鮮明にしてゐないがリットはこれを公然標榜してゐるだけに認識論的傾向が著しい。リットの現象學的本質直觀はスプランガーの精神構造の了解に相當する。而も此の兩者は孰もデルタイの體驗說に根源を發する。此の兩人は相寄り相待つて文化教育學の特色を發揮し且つ其の内容を豊富にしてゐる。主觀精神の構造即ち人格の類型說に就いてリットはスプランガーと重複を避け教育學の本質に就いてはスプランガーの言はぬ所を言つて其の缺を補つてゐる。スプランガーは人間に本有の價值受納性と價值創造性を内部から發達させる事を教育の任務としたが、リットが個人と社會に叙べてゐる了解と表現とは正に之に相當する。又リットが教育事業の要素として人格的要素と集團的要素とを擧げてゐるが、これも表現と了解即ち價值創造と價值受納と密接の關係がある。表現は自然に他人の了解を求め了解は他人の表現を豫想し兩者相待ちて人格の發達を可能ならしめる。此兩人は同じ立場に立つて而かも全然同じ事を繰り返さぬ所に見所がある。

第五章 エーリツヒ、ステルン

一 業績

スプランガーとリットの兩人が常に相伴つて文化教育學即ち新時代の教育學の代表者の雙璧として擧げられることは既に屢々述べた通りである。尙エーリツヒ、ステルンがスプランガーの祖述者である事も我が教育學界には廣く知られてゐる。スプランガー・リットが教育學體系を公にする前にステルンは主として兩人の學說に基づいて教育學概論を公にしたので世人はステルンを通して兩人の教育學說即ち文化教育學の要領を窺ひ知る便利を得た。我が邦ではステルンの書が早く舶來したので相當に參考されてゐる證據が少くない。併し忌憚なく私の見る所を言へば、ステルンは其の造詣に於て到底まだスプランガー・リットと比肩すべき學者ではない。彼には相當獨創的研究はあるが、彼の著述は寧ろ第

一流の學者の研究の紹介や評論が多い。殊に難解の専門家の著書や論文をよく研究咀嚼して初學者に理解し易いやうに平易に書き表はし又は其の學說の價値を説明する事に長じてゐる。此の種の事業は第一流の學者の爲すに忍びぬ所であるが、教育學術界から見れば、新說の理解と普及の爲には極めて必要であり、且つ有益である。随つて新學說を紹介する學者は、夫れに特有な使命を有つてゐる。ステルンは自ら進んで教育學界に於ける此の使命を引受けてゐるのではないかと思はれる。東京帝國大學教育學研究室から發行された教育思潮研究第一卷第一輯文化教育學の研究にステルンを省いたのは、彼を第二流と見、且つ特に紹介の價値なきものとしたのであらう。吉田博士は同書の「計畫」の中に

なほ此外にエ、シュテルンとかユリウスワグナー等の文化教育學もあるが、枝葉に屬するを以て、それ等には及ばなかつたのである。

と明言してゐる。ステルンとワグネルとは好個の取組である。兩人は新學說の紹介祖述に於て教育學界に對する功勞が少くない。併し獨創の研究を積み自ら新說を立つる上に於ては、到底スプランガーやリットの相手ではない。兩人は寧

ろ現代主要學說の編纂祖述に長所を有つてゐる。ステルンの所説は乙竹岩造氏の著書に屢引用されてゐる。入澤宗壽氏は其近著「現代の教育哲學」の第四章デルタイ派の教育哲學中にシュテルンの爲に特に一節を割き海後宗臣氏の「デルタイの哲學と文化教育學」中には第二章精神科學的心理の發達の一節としてシュテルンの青年心理の研究を紹介してゐる。私が茲にステルンの爲に特に一章を設けるのは其獨創的研究を紹介するといふよりも、彼がデルタイ派の一人として文化教育學の祖述紹介の爲に盡した努力に對して敬意を表する爲である。尙ほ之によつて前後照應して文化教育學の主張を一層明白にする助となると思ふ。

エーリッヒ・ステルンは往々世人にハムブルグ大學のウイリアム・ステルンと混同されてゐる。これは一はステルンといふ姓のみに注意して名を顧みぬ爲に起るのであるが、一には又其の研究方面の似てゐる所にも起因する。私は先年ハムブルグ大學を訪問した時も同地で此の話を聞いた。本家本元の獨逸でさへ此の二人を同一人と思つてゐる人がある位であるから、異域の我が日本で此兩人を混同する人があることは素より已むを得ぬ。縦し同一人とまで思はずとも父子か親

類であらうと想像する人は獨逸にも少くない。併し此の兩人の間には何等血族的の關係はないさうである。姓の同一は偶然の一致である。血統の上のみならず、學統の上にも餘り直接深い關係はないと言つて差支ない。尤もエーリツヒ、ステルンの書にウイリアム、ステルンの研究を引用してゐる所は少くない。

エーリツヒ、ステルンは一八八九年伯林に生まれた。スプランガーより七歳、リットより九歳の年少者で今年滿四十一歳の働き盛りの少壯學者である。既に今日までの業績を見ても、其の教育界に對する貢獻は決して尠少でないから、今後研究を積むに従つて其の學識は益々圓熟し其の造詣は益々深くなるものと期待される。

私は彼の生年月と現在アウグスト、メツサーと同じギーセン大學の員外教授である事の外に其の傳記を詳にせぬ。彼が伯林生れである所から見れば、伯林大學に學んだものと見てよからう。尙ほそれから推して彼が伯林大學の傳統を繼いでデルタイの精神科學派に屬する所以を了解するに難くない。彼はドクトル、フイロンフイエーとドクトル、メヂチーネと二つの學位を有つてゐる。彼は哲學に

加へるに醫學の造詣が深い。彼が一九二〇年に「精神病學と教育學」を著し其の翌年に「精神生活の病的現象」應用心理學の研究法及び結果「職業の心理的資格問題及び學校」を著した所を見れば、彼の醫學の研究は心理學の方面に其の效用をなしてゐるものと見てよからう。尙ほ同年に公にした「共同社會の概念に就いて」といふ論文は彼が文化哲學に興味を得た證左と見るに足らう。

其の翌一九二二年と彼は教育學概論を公にして其の學統の所屬を鮮明にした。これはリットが其の「教育學梗概」を公にした翌年に當り、スプランガーが「教育養成に關する意見」中に彼の教育學說の要領を發表した後二年に當るから、彼が此の二書を精讀し、根本思想を此の二書から得來つた事を想像するに難くない。彼は又翌年に「青年心理學」といふ小冊子を刊行した。スプランガーにも「青年期の心理學」といふ名著があるから、一寸考へればステルンの青年心理學はスプランガーの焼き直しではないかと疑はれる。併しステルンの青年心理學はスプランガーの「青年期の心理學」より一年前に公刊されてゐるから、左様な輕卒な推測を下す餘地がない。彼は教育概論の連續として此の書を書いた事を序文に明言してゐる。

これはスプランガーの青年期の心理學が、其の前に公にした「生の形式」の研究の連續として發表されたのと似通ふた事情である。ステルンは決して他人の學說を祖述紹介する一事のみに没頭してゐるものと速断すべきではない。彼は彼自身の立脚地を定め、諸先輩の學說を検討按排して自家の學說體系を組織せんと努めてゐる。就中青年の研究は彼の得意の方面であるらしい。

彼は又「青年心理學」を著して後二年即ち一九二五年に「權威と教育」と題する小冊子を公にしてゐる。此の書は小冊子ではあるが、前の教育學概論と青年心理學の副産物であつて寧ろ彼の獨創的研究と見るべきであらう。

彼は又自ら編輯主任となつて同年から「教育學及青年學年鑑」を發行してゐる。此の書は既に第四卷(一九二八年)まで公にされてゐる。該年鑑は大體論文と國際概觀の二篇に分れ、論文編では獨逸に於ける新學說の大要を紹介し、國際概觀では諸外國に於ける教育研究の狀況を報導してゐるので、教育學者や實際教育者に取つて極めて便利な參考書である。これは大戰前に佛國巴里の書肆フェリツリス、アルカンから發行してゐたルヴェー、ペダゴジックに類する所がある。此の年鑑

は惜しい事には一九一四年即ち大戰執發の年に第三卷を出したまゝに中絶してゐる。ステルンの年鑑は最初三卷は教育學に重きを置き、第四卷は青年問題に重きを置いてゐる。ステルン自ら毎卷論文に執筆するのみならず知名の教育學者例へばルドルフ、レーマン、アウグスト、メツサー、ユリウス、ワグナー、グリゼバツ、ハツ、ムリルツ、シユレムマーや心理學者のフリツ、キエンケル、フリツ、ギーゼ等が有益な論文を寄稿してゐる。就中ユリウス、ワグナーが自己の價值說の梗概を小論文にまとめてゐるやうなのは要領を把むに極めて便利である。此の年鑑は大體に於て東京帝國大學教育學研究室から發行されてゐる教育思潮研究に類するものと見てよい。今試みに第一卷の分節を擧げて見よう。

第一篇 論文

一 哲學的教育學

二 心理學的教育學

三 教授及び方法

四 青年運動、青年保護、青年救護

第二篇 國際研究報告

一 職業選擇、職業相談、職業教育

二 外國に於ける教育學的研究

三 學校教育制度、教員養成

第三篇 時事報道

第四篇 文獻紹介

これで年鑑の性質を窺うことが出来る。最後の文獻紹介では新刊の教育書に就いて懇切な批評を加へてゐる。私はこれから彼の「教育學概論」「青年心理學」及び「教育と教育」に就いて簡短に述べる。

二 教育學概論

此の書は序文に見えてゐるやうに現時教育學上の研究を發表した文獻は汗牛充棟も嘗ならぬ有様であるが、從來の學說にはまだ一として満足に現代の要求を

充たし得るものがない。本書の目的は文化哲學と心理學的研究とを結合して科學としての教育學を建設するにある。これと同じ試みを最も早く着手したものはシュライエルマツヘルであり。之に次いで其の影響の下に精神科學的構造説を創唱したのはデルタイである。ステルンが自己の試みをシュライエルマツヘルのそれと同様と考へる所はリットトの告白と全然一致する。彼は尙ほデルタイに私淑するスプランガー・リットトから刺戟を得ると同時にジムメルに影響されてゐること並に教育學を精神科學と見る上に於てフリッツシュエアイゼンケラーと立場を同じくすることを明言してゐる。ステルンは此の書を以て教育學の體系を完成したものとは考へてゐない。彼はスプランガーの類型説の紹介は相當に詳細であるが文化と教育との關係の叙述は疎略であると告白してゐる。換言すればリットトよりもスプランガーに負ふ所が多い。此の書はスプランガーの學説を骨子としてゐることは勿論であるがスプランガーの著書を其の儘紹介したのではない。其の説明を補ふ爲には多方面の著書から引用してゐる。前記のジムメル・デルタイを始めとし、リットトは勿論其の他トレルチ・フリッツシュエアイゼンケ

ライ・ウインデルバント・リツケルト・マックス、セーラー、尙古くは、ベスタロツチ・フレ・イベル・パウルゼン・バルト・ウイلمان等の著書から盛んに引用してゐる。就中リツトの引用の多い事は特に目立つ。大體の輪廓がシュライエルマツヘルと一致する事を告白する點に於て先づリツト呼應し、其の第一章に於て先づ教育學の科學的性質を論ずる上に於てリツトの教育學梗概と出發點を同じくする。彼は徹頭徹尾スプランガーに支配されて其の代辯人の役を務めてゐるのではない。此の書の資材は主として諸先輩から借りてゐるが、全體の構想は彼の創意に出でゐる。先輩學者の引用は極めて多いが、其の結論に至つては何時もスプランガー、リツトに歸着してゐる。彼は全篇を(一)教育學の科學的性質(二)教育及教育者の本質(三)陶冶及陶冶可能性(四)教育及び時代精神の四章に分つてゐる。彼は緒論に於て教育の起源を論じ、人類の文化は歴史と共に始まり、文化の成立と共に之を傳達する必要から教育が起つてゐるから、人類の自然状態には決して教育なく、自然を脱出して文化價值を求むる所に教育が生まれる。随つて文化並に社會と教育とは相互依存のものである。社會なくして文化なく、文化なくして教育はない。

これは先づ旗幟鮮明に文化教育學の立場を宣言したのである。

一 教育學の科學的性質

第一章の教育學の科學的性質はリツトが教育學梗概の(一)教育學の方法に述べてゐる所と歸着點を同じくするが、叙述の方法は多少異なつてゐる。換言すれば彼自身獨得の論法を進めて、過去の學說を論評してリツトの立場に歸着してゐる。彼は先づ教育學は科學たる能はずといふ反對論に答へ、自然科學と精神科學と對照して教育學は數學を模範とする自然科學と同意義の科學たる能はざるも、價值關聯に於て、人格と歴史とに制約されたる精神科學として可能であると論結してゐる。彼は教育學には非合理的要素即ち人格的要素がある爲に、普遍的妥當性を有つ事が出来ぬと論ずる所はリツトと同じ立場であり、世人は動もすれば教育を一の術と見、教育學を術の學と見る意見に反對して、教育と藝術との差異を論じ、藝術家は死物の上に其の理想像を表現し、其の取扱ふ原料には何等の人格的關聯なきも、教育者と被教育者の間には熱烈の教育愛が存在し、而かも被教育者は死物で

はなく、絶えず自ら發達する生命を有つてゐる點に於て、大に異なることを論ずる所は、スプランガーの所説に基づいてゐる。彼は思索的教育學及び經驗的教育學の試みに反對して、科學として可能なる教育學は歴史と人格を重んじ文化價値の思想を中心とする精神科學でなければならぬと論斷してゐる。ステルンは茲にデルタイの思想に立ち歸り、且つリットの所説に據つてゐる。彼は教育に個人の人格より生ずる非合理的要素と歴史的に成立した社會文化的要素の二があると考え、考へる所はリットの思想其の儘であつて、彼は教育學の科學的性質に對する異論と題する小節に主として教育の人格的非合理的要素を説明し、精神科學としての教育學と題する小節に於て歴史的文化的要素を説明してゐる。即ち文化は教育を生み、教育は又文化を生み、其の交互影響によつて歴史的發達即ち文化の進歩がある。随つて教育は歴史の中にのみ可能である。教育が人格と歴史とに制約されるといふ見解は精神科學特有の立場である。尙ほ彼は自然科學と精神科學といふ小節で此の二者を對立せしめて精神科學の性質を明かにしてゐる。これは勿論デルタイの生命哲學を出發點とする。生命の活動たる精神生活の體驗は客

觀界に於て有形の事物に表現せられ、此の表現は再び原體驗に還元せられて了解が成立つことや、體驗の表現即ち客觀精神は個人を超越したる理念的實在を有するものとする點に於ては、全くスプランガーの説によつてゐる。即ち文化は物的、精神的並に理念的並の三様の實在を有するのである。彼は認識と了解との區別を説明し、其の了解説は全然スプランガーの説に據つてゐる。リットの教育學の方法に相當する、教育學の科學的性質の一章は、結局彼の精神科學的立場の説明であるが、其の爲に開卷より百九頁即ち全卷の約四分の一を費してゐる。以て彼が如何に精神科學的立場の鼓吹に力めてゐるかを察知するに足る。此の點に於てステルンはスプランガーよりも寧ろリットの業績を助成してゐる。

二 教育及び教育者の本質

第二章は教育及び教育者の本質と題してゐる。第一章に述べた教育の人格的並に文化的の二要素は固より此の章の教育の本質に關係する。彼は先づ第一節を心理學と教育學と題し、從來教育學は應用心理學のやうに考へられてゐたが、從

來の心理學は人格の内容に就いて何等の説明を與へぬ。随つてこの要求を充たす教育的心理學は、從來の心理學と異なつた人格の精神科學的心理學でなければならぬ。言ふまでもなくスプランガーの「生の形式」が丁度これに當てはまる。精神科學的心理學に二大問題がある。(一)は精神的主觀(人格)の了解(二)は精神の客觀(文化創造)の了解である。これは人格を理想的類型に還元することによつて可能である。精神科學的心理學が構造心理學又は了解心理學と呼ばれる所以である。これは教育といふ文化的事實を心理的に了解するのである。

第二節は教育の本質と題してゐる。先づ教育の起源から説き起し、本能のみによつて生活を營む動物には何等教育の必要もないが、人間が精神生活を營み社會に何等かの文化を作り出せば、パウレンが明に論じた如く、文化を前代より後代に傳達する爲に教育が行はれる。即ち文化價值を保存し且つ之を増進せんと努める。而かも此の傳達は必ず人格と人格との間に行はれる。教育は一方に社會の文化と密接の關係を有し、同時に生きた人間と人間との接觸を要件とする。文化の程度の低い社會では、教育の目的は現在の生活狀態に適應することが眼目で

あつて、之に適應同化して子供が成人と一樣になればよかつた。随つて文化の傳達保存が主であつて、其の進歩は求められなかつた。更に進んで特殊の技能や職業が成立すれば、技能や職業の傳授が教育の眼目となつたが被教育者の人格はまだ顧慮されなかつた。封建時代には武士の典型を養成する事が教育の理想であり、職業組合の教育は模範的職人の養成を圖り、國家の經營する教育では官吏、學者、將校等の代表的人物を造らうとした。此等は孰れも社會的要素を主とした教育である。教育の起源から考へれば家庭教育では、本來親子の愛情といふものが大切な要素となつてゐる。而かも親の愛情は教育の大切な一面である。家庭教育では親が教育者であり子が被教育者である。而かも教育者は愛情を以て被教育者に接する。教育の進歩に伴ひ教育は有形に表現された社會文化の傳達よりも、被教育者の無形の精神的陶冶が大切であることが明瞭となり、教育の人格的要素が次第に重要視されるやうになり、教育は外部から有形の文化を注入することではなく、人間天賦の素質を内部から發達させるものであるといふ思想が起つた。尙ほ進んで、社會の文化は凡て人格の内部から創造されたものであつて、これを傳達

保存する爲には、一旦精神の内部に受納體得されねばならぬ。詳言すれば人格の内部から有形的に客觀化された文化は一旦被教育者の無形の主體の内部に移入されねばならぬ。パウエル、バルトが教育の事業を社會の精神的蕃殖と名づけたのはこれである。被教育者に社會文化の受納體得が可能なのは人に天性文化受納性が具はつてゐるからであり、社會文化の創造が可能なのは人格の内部に文化創造能力が具はつてゐる爲である。是を科學的に説明するものが精神科學的心理學の精神構造説である。ステルンは教育の本質の見解に於て、全然スプランガーの所説を採用してゐる。彼は教育を以て他人に對する愛情によつて其の價值受納性及び價值創造性の全體を内部から發展させんとする意志と見てゐる。被教育者の人格を陶冶するには社會の文化を體得させねばならぬ。人は文化の體得によつて其の價值受納性と價值創造性を發展させることが出来る。教育は結局文化價値の傳達受納の作用であつて、これに伴つて人格の陶冶が行はれる。而かもそれは愛情を通して人と人との接觸によつて成遂げられる。文化の創造は人格が新に客觀文化を外部に表現することであり、教育は社會に既存の客觀文化を

人格の内部に受納することである。

第三節は教育社會と題して教育の社會的要素を説明してゐる。凡そ教育は社會の中に生れる。苟も社會共同生活があれば其の中に教育意志が存在して、必ず教育の事業が行はれてゐる。子供が社會生活の中に加はつてゐる事それ自身も一種の教育となつてゐる。専ら教育意志を以て成立した特別の共同社會もある。が、他の目的を以て成立した共同社會が同時に教育を行つてゐるものもある。職業組合が職業教育を行ふ類である。教育を以て唯一の目的とするものを教育社會と名づける。ステルンは教育社會として家庭、學校、教會、自己教育社會の四種を擧げてゐる。家庭は本來教育の目的を以て成立したものではないが、子女の教育は其の主要の任務となつてゐる。學校教育の發達と共に家庭教育を輕視する風が起り、最近の經濟生活の状態は家庭生活を破壊する傾向が強くなつてゐるが、教育の本質から言へば、家庭こそ眞の意義に於ける教育社會であり、人格の感化は親子の間に於て最も理想的に行はれ、此の點に於ては學校教育の遙かに及ばぬ所である。家庭は理想的教育精神に充ちた共同團體である。

學校は本來教育の目的を以て成立した共同社會であるが、其の任務に就て政府の支配を受ける爲に、往々眞正な共同精神を缺くことがある。併し此の精神を缺けば、學校は教育社會たる資格を失ふ。スプランガーもリットも學校は政策の影響を受くべきものでないと主張してゐる。學校は本來文化傳達の目的を以て起つたもので、學校の事業は生活に必須な知識を教授することを中心とする。最近の教育革新家には學校教育の此の中心點を變更しようとする努力が旺んであるが、事實は依然として舊の如しである。學校は既存の文化價值中より教材を選択して之を教授し、必ずしも新知識を求めぬ。併し知識を傳授するのみならず、精神作用の鍛鍊を目的とする形式的陶冶の方面では、新しい文化價值を創造する素地を養つてゐる。ケルシエンシュタイナーの作業學校では作業によつて精神作用を鍛鍊すると共に、師弟間並び生徒相互の共同精神を養はんとしてゐる。教師の權威が偏重され、盲従が強いられた時代は過ぎ去つて、今日では師弟の關係に就て面白からぬ傾向が生じ、協同愛敬の精神から遠ざかつて、兩々對抗の形勢を來した。これは自己を肯定し權利と自由を要求する青年期に近い最も著しい。これに

對して生徒自治の案があるが、其の精神を貫徹することは容易の業ではない。要するに教師の任務は知識の教授を以て盡きたるものでない。生徒と共に生活し、人格と人格と接觸して生徒に感化を與へることは、教師の重要な任務である。とも角學校教育だけでは、教育の全任務を盡し終ることは出来ぬから、其の不足を補ふ爲に他の教育社會が必要となる。教會や自己教育社會がこれである。教會は本來宗教上の信仰を以て結合した團體であつて、教育を目的として成立したのではない。併し教會は精神に信念を傳へるのみならず、時代によつては社會の文化を維持保存する唯一の機關であつた事もある。斯る時代には同時に唯一の教育機關であつた。併し教會を教育機關と見れば、信念の一方に偏するか、全人格の調和的發達を望み難いのみならず、神の子としては人間を平等に見る所から、個性の差異を無視する短所がある。尙ほ教會と社會の文化とは交互に影響するものであるから、教會は社會の文化に影響し、社會の文化は又教會に影響を與へる。現代文化は教會と相容れぬ所があり、現在の教會は最早過去の勢力を失つてゐるが、まだ全然無力無用といふべき程ではない。小兒に宗教的體驗を求め

る事は無理であるが、青少年には可能である。教會は青年の宗教教育に就いては、學校の爲し能はざる所を爲し得る。殊に舊教では青年保護に就いて現に立派な成績を擧げてゐる。自己教育社會は學校教育の足らざる所を補ふ爲に、生徒自ら組織する其共同社會即ち團體である。學友會、文學會、競技會、旅行團の類である。生徒自ら組織する團體は、往々學校の施設に反抗する形勢がある所から、舊時は學校當局で同情を有たぬ許でなく、寧ろ之を抑壓禁止する方針を取つた。併し生徒は家庭及び學校の生活では十分に満足することの出來ぬ要求があり、又恣に伸ばすこと出來ぬ力を有つてゐる。これ等の要求を満足し、是まで抑へられてゐた力を自由に伸ばす爲に生徒の團體が發達した。就中ワンダーフォーゲル(渡り鳥)と名づける旅行團の如きは最も著しい。これは一大學生の指導の下に多數の高等學校生徒が數週間に互つて山間に旅行した。都會を離れた山中の簡易生活や大自然に直面する喜悅、何等の壓迫を感ぜぬ自由生活から生ずる生徒同志の同情友愛の純情等は生徒の人格發展の上に偉大な影響を與へた。これは今日の所謂青年運動や自由獨逸青年團の先驅と言つてよい。青年運動は家庭と學校とに不満足

を感ずる所から、全然此二者から解放されることを要求し、青年は成人への過渡期又は準備期ではなく、青年として獨立の權利を有つてゐるから、青年は成人の助を借らず、青年のみの力によつて、青年のみの特有な青年文化を作り出さねばならぬと主張してゐる。青年が自己の價値を認識して自己の内部から價値を創造しようとする所は寧ろ教育の本質を最もよく發揮するものと言はねばならぬが、彼等は家庭と學校とに反對して獨立獨行し、青年に固有な青年文化を求めるところから、動もすれば社會文化に反抗する傾向がある。此の文化敵視の傾向はやがて青年運動に危險性を包藏する所以である。青年のみの文化といふ思想は其れ自身に矛盾を含む。青年運動が社會の文化價値を承認し、其の價値可能性を自己の内部に見出し、自から之を實現して文化價値を創造するやうになれば、自己教育社會としての青年運動は寧ろ教育社會としては理想的社會とも言ふべきものとなる。青年運動は其の缺點を去つて長所を發揮すれば極めて有望のものであるといふ意見はスプランガーと同様であつて之を獨逸復興の原動力とも考へる。

第四節は生活の形式即ち生の形式と題してゐる。これは表題も内容もスプラ