

ラガルドは嘗ていつた。今日の獨逸は理想を持たないそれ故獨逸國民性なるものがないと。又新しい理想がなくては新しい時代に進入することが出来ないともいつて居る。實に政治的統一の外に内面的に結合する精神的內容がなくてはいけない。かゝる内容は彼に於て「優秀にして結合する存在」たる歴史上の偉人である。併しそれは歴史的存在として過去の結合であるのみでなく、將來に於ける統一的理想である。我が國民に今日の國民的危機に於て、かゝる高尚なる生活の統一意識を持たなければならぬ。

獨逸人は不幸にして歴史的並に精神的の諸對立の下に發達した。宗教改革も人文主義の民族を分裂した。茲に獨逸教育の統一を必要とし、眞の統一學校を望むのである。ウインターバンド、ジムメル、リット等の哲學者はこの問題を止め、現代の學校政策は歴史的に多様の形式を必要とした。然し國民學校は新生活の基礎となるために統一を必要とし、高等の學校も亦統一を要する。茲に一七七〇年頃からの獨逸的運動について考へ、第二にはロマンティックの時代、第三は一八七〇年頃のそれである。デュルタイによる精神科學の新建設も哲學を理想主義的組織

に置き、藝術に、教育にそれが適用されて考へられる。今日の青年運動及び國民大學運動も一つの新しき人道、新しき團體文化を求めらるのである。獨逸科を新學校の基礎として要求するの此の運動の一部分である。

獨逸科は各教科の總計でなく、獨逸固有の生活に關するものでなければならぬ。そして傳統と共に希望を含み現在と將來とが過去と別れないものでなければならぬ。

獨逸語教授の出發點は茲に他の科と異らなければならぬ。何となれば、生徒は既に生活を知り、獨逸文化の導きとして教師も他の教科と異なる態度を取らなければならぬ。言語の力と共に郷土の知識、内面的獨逸性を養ふべきである。併し茲に靜的に過去の中に沈湎せず、將來に於て達すべき文化意志に關する動的過程によらなければならぬ。古典的でなければならぬが、生きたものは生々として取扱はなければならぬ。吾々はこの世に生活し、生活態度及び言葉、感情の形式及び習慣をこの世の一部として見る。學校の生活は茲に國民的存在で、學校に於ける各言語は現實に於ける獨逸精神の一部である。ヒルデブランドは國語教授の此の特性をよく

見た。ゲーデ然うであつた。ゲーデによれば、「國語教授は將來に於ける獨逸精神の核を掌中に有する」といふのである。

かゝる根本的のものは、上方や外部から來ない。書物からは來ないで、自身の経験及び體驗の説明、形成、神聖化から來る。ヒルデブランドはかくて今日吾々が體驗法及び作業方法と稱する方法を國語教授に於て發展した。體驗即ち自己の経験が常に立點である。眞の國民教育はたゞ國民にまでの教育であるとした。生きた國民は客觀的統一又は過去に於ける統一でなく、將來に於ける集中でなければならぬ。靜的でなく動的統一的文化意志の倫理的力でなければならぬ。かくして生活表現を支配しなければならぬ。それは獨逸國民の「成育する本性」でなければならぬ。功利的の目的もしくは時代の一時的な任意であつてはならない。毎日毎時、教師の一舉一動がかゝるものでなければならぬ。

以上ノールのいふ所に於て、獨逸精神の將來、理想を考へて居る點を見のがしてはならぬ。スプランガーが過去の典型的なるものを新獨逸精神の生成に結合しなければならぬといひ、オ

ットー・ブラウンの「新獨逸精神は將來のものである」といふに賛してゐるのもそれである。

## 四

テオドル・リットの「文化科的教授原理に關する思索」(教育一九二五年十、十一月號)といふのも、同じくデュルタイ派として文科と獨逸科とに對して國民的個性を力説すると共に、生々發展の方面を従つて又規範と理念とを力説して居る。彼の所論は次の如きものである。

現代の教育改革運動の方面を見ると、作業學校と文化科との二つの原理を見るのであるが、この二つは形式的と實質的との原理として對立させることが出来る。作業の概念に集められる教育上の理想範圍は主として機能的方向のもので、自己活動、力の陶冶、創造力の喚起等である。これに反して文化科は新しい教材、新教科を得ようとするもの、内容の充實を期するものである。即ち文化的なものを教授の中心に立てようとするのである。

それが如何にして主張されるかの動機を擧げ盡すことは困難である。思想運動がそれを起し

たことは明らかで、「総合」の傾向の如きはそれである。言語主義が言語からその意味を失ひ、文法から精神を失つた反動もある。精神科學上の業績が注意され、ドイツの名が注意されるに至つたこともその一つである。世界大戰が歐西に生活の意義、價值ある精神生活への思慕を高めた事も著しい。これらが文明化的プログラムへ導いたものである。

從來に於てもヘルデル、フムボルト、浪漫哲學、歴史學派は文化科的運動を起した。然し今日それらの單なる反復ではない。その相違は、科學的に整理された材料が多くなつた事のみでなく、又方法が精練されたのみでもなく、寧ろそれらの材料を全體觀で連關することである。そこに調和的全體にまで響く力ある言葉がある。「構造」といふのがそれである。その重要な内容はドイツの文化哲學及び文化心理學的勞作によつて得られたのであるが、彼の直弟子ばかりでなく、他の人にもそれが影響した。ドイツ自身も自身の發展に於ても既にそれが種々の意味を持つて居るが、文化哲學者及び文化心理學者に於ては非常に多様な意味を持つて來た。ウエルトハイマー、ケーラー、コフカの派と、クリューガー派とも異り、スプランガーと予(リット)とも

異つて居る。かゝる多様の意味の語を教育的方向の根本概念とする事が危険なことは明らかである。文化哲學はこの概念の形成をつくし、誤用と誤解とを避けることに努めねばならぬ。

文化科の努力が構造概念を使用しようと思へば、教授が従事するところの精神的仕事は精神力の整頓の分節された全體に基づくとしなければならぬ。此の全體が仕事を創造する個々の人格の精神組織として了解され又同時に創造が成遂される文化的もしくは國民的社會の内的規定として了解されねばならぬ。

文化科はヘルデルの意味に於て或時代の凡ての文化を精神性の表現として把握させようとするものである。然るに今日の文化科を以て手段とする考(目的は生活そのもの)があるが、これは客觀的文化の意味するところのものを誤解し輕視するものである。文化の本質は精神と内容との辨證的緊張にある。この關係を明にすれば、兩極端を去り、教育問題の全部を捉へる事が出来る。今日は作業學校の主張者は主觀を力説し、文化科の運動者は對象を主とするが常であるが、吾人は文化哲學的、構造心理學的見地から主張しようと思ふ。

吾人はコルネーユの精神の背後にフランス精神の存するを見、シュークスピアの後ろには英國精神のあるを見るが、かゝる「構造」を有して始めて文化科的努力の價值ある對象となる。かゝる國民の性格學的構造を把捉したとき希望に値する結果を得るのである。此の國民精神の發展を追求して纏めるのは構造心理學的研究の任務である。かゝる研究が基礎づけるところのものは民族精神の力、なほいはゞ、この力の働を支配する「法則性」である。

或る國民精神の「構造」を現はす概念の認識價値は、具體的の直觀材料の範圍及び活動に向けられ、この概念の適用はたとへ意識にあらはされないでも、意識の背後に實現されんとして潜んで居る。

文化科の方面の運動は超個人的構造の領域に於ける構造心理學的考察に重きを置くところから、個人心理學的分析の境に妥當しないやうな興味に衝突を生じる。これは個人の心的構造が一定の精神價値世界への特有な産出的活動を求めるためである。獨逸科も郷土科も完成した材料を取扱ふのを常として居り、その教科書は材料の積集に過ぎない。これらは眞に文化財の見

地から攝取して陶冶過程に於ける本質的の部分たるべきである。

獨逸科のためには外國の精神構造が正確に、根本的に認識されなければならぬ。國民的個性に精神的に觸れなければならぬ。佛及び英の精神構造は獨逸の本質を研究するためにのみ興味がある。

次に文化科の理想について考へるに、それは生活につくさねばならぬ。それは國民的精神構造を認識するのではなく、獨逸人の精神的形成に規範を與へるものでなければならぬ。存在の概念から當爲の理念へ、現實構造から價値全部へ進まなければならぬ。然るに従來の抽象的な教育理想は全體に出立しない誤がある。獨逸教育の理想は内面性、心情の深み、想像の豊富でふことであるのを忘れてはならぬ。この特色は全體に出立する。吾々は文化科の使命をして生活と觸接せしめ、少年をして生きた力を教養させようと思ふ。

## 五

以上リットの所説は形式的であるが、文化科の意義を構想體驗の見地から考へたもので、そこに國民文化科があり、その意義を發揮するに努めたものであるが、マックス・リードマンの「文化教育學」の第六章「獨逸文化教育學」はその内容の方面を説いたものとして注意に値する。

彼によれば、價值それ自身は超國民的であるが、價值の構成、價值の體驗は國民性に關聯する。個人の精神は國民精神と密接に關係し、獨逸人に取つては價值が獨逸文化に於て最もよく反映する。文化財は形成せられた價值である。獨逸の文化財は獨逸文化社會によつて全く同化せられたもので、獨逸の本質から起る。獨逸國民性とは凡ての獨逸本質の總念である。獨逸教育は文化の各方面及び歴史的生活にあらはれた獨逸民族の特色から見るべきものである。

かゝる教育は先づ國民科から考へられる。國民科は獨逸國民に關する知識を與へるものであるが、その知識は認識とならなければならない。即ち心情を溫め、意志を決定しなければならぬ。健全なる自覺をつくり、奴隸的又は自惚的であつてはならぬ。人類を敵と見ずして同胞として見る。獨逸人は理念に固執する傾向があるが、現實の關係に關與しなければならぬ。獨逸

の學校に於て社會感情を養ふことは極めて必要である。

獨逸精神の價值を體驗させることが教育の任務である。眞の文化財は内面的な内容の表現で獨逸教育は個々の事物の中にもその價值の形式から考へて取扱ふべきである。

獨逸民族精神の立場から、少年を神話に接觸せしめることが必要である。神話は吾々に祖先の思想感情を與へる。神話は歴史ではないが生徒の知らねばならぬものである。それは文化の單純な時代に國民の想像が造つたもの、従つて現實的基礎を持つ。學校の中に神話が提供されたとき、獨逸精神に取つては大なる貢獻をする。何となれば、神話の中に國民精神が最も單純な形に於て表はれて居るからである。

かくいふも獨逸民族精神への教育は古代をそのまま生さうとするのではない。それを以て現代を照さうとするのである。獨逸神話は獨逸的思想感情を強める點に於てのみ取扱はるべきである。そして小學校に於ては自然神話を了解する程度に満足するがよい。

神話は又童話を指示する。童話はヘルバルト派に於ては學校に於ける教養の一つであり、そ

ここに倫理的見地と中心統合の思想があつて、發達の取扱に役立つた童話は悟性よりも想像の産物として感情生活を喚起し、兒童の精神に直接である。童話はまた神話的材料を含み、祖先の生活を見させ、それが素朴的なドイツ精神を表はすに於て兒童の心情を捉へる。常にそれから倫理的理想を引き出さうと思つてはならぬ。ヴントは童話を以て倫理的動機と離れて居るといつて居る。併し童話と獨逸民族精神との關係は獨逸精神を活躍させる。

傳説も亦同様の見地から見られる。それも神話的着色を有するが、童話とは他の起原のものである。國民傳説は歴史上の事實と關係し、英雄の活動と關係する。童話があらゆる時代を對象とすると異り、それは或時代に關係し、その時代の人生觀をあらはす。そこに力強い精神營養を供し、歴史の準備ともなる。

歴史教授は郷土史から始めて國民生活、郷土愛、祖國愛へ導く。歴史に於ては感情を強めねばならぬ。國民祝祭はこゝに役立つ。祝祭に國民的色彩を與へるものは民謡である。民謡によつて文化財に觸れ得るが故に、それは教育者の努むべき一方面である。

國語は國民精神の內面的表現で、それによつて精神を體驗することが出来る。外國語外國文學は國語國民精神に關係して考ふべきである。

## 六

リードマンの所論は平凡であるが、これを我が國の歴史教授と訓練に於て考ふれば役立つものと思ふ。これリードマンもいつて居るが、郷土史より初めることが一般に行はれず、國民的祝祭、年中行事は我が國に於ても滅びつゝあるからである。

パウゼルの「獨逸文化財」(一九二五年)に於ても獨逸文化財による國民教育を説き、それを一國語教授、二、獨逸文化(狹義の)、三、獨逸民族生活(廣義の獨逸文化)として居るが、狹義のものとは精神的創造の世界即ち宗教、哲學、藝術で、廣義のものは國民の生活及創造の全體で、歴史、公民科、地理等で、獨逸文化といふとき廣義の國民精神の表現であるとして居る。そして自然科學及び數學も獨逸的教育に密接な關係を有しそれに役立つやうにすべしといつて居るが、

國民文化科の精神は從來とても各國に存在してはゐるけれども、戦後の獨逸が特にこれを力説することを對岸の火災視してはならぬ。日本文化と日本精神の研究の機運が起れるとき、これを國民教育に於て考へ、國民道德のみでなく、國民文化全部に於て考へねばならぬと思ふ。

#### 四、歴史の本質と歴史教育

##### 一

ディルタイ派に於ける文化の力説はやがて歴史の力説である(新カント派に於てはそうでないが)。そして此の歴史は單に過去、傳統たるのみでなく、將來、理想に關係する。かゝる意味に於ける歴史、文化活動の過、現、未の徹底に於て、歴史は新なる意義を有して來、歴史教育は國民教育否人間教育の中心となつて來る、これ本項にそれについて述べようとする所以である。

##### 二

歴史を單に過去の事實の記録と見、年代順の羅列に甘んずるものは勿論、その事實間の因果關係を追求せんとする自然科学的研究も既に過去のものとなつた。事實を無視しないけれども事實と共に思想、理想、人間意志の關係、そして意味と價值とをその中に見ようとするに至つ

た。

「教育」一九二七年一二月號に於て、ヨハネス・ティツセンは、「歴史及び歴史的知識の意味について」てふ論文に、歴史の経験は深き意義を有するか、換言すれば、歴史は進歩するか又は無意味の去來に過ぎないかといふ問題と、歴史の経過を知ること即ち歴史的知識は、いかなる意味を持つかといふ二つの問題を掲げて、歴史哲學者としてその所見を述べて居る。

氏によれば、今日の歴史に對する考は三つの主潮に分れて居る。一、各國の社會主義や英米の功利主義のやうに進歩の考を固持するもの。二、シュベングラの如き懷疑主義。三、精靈主義、神智主義のやうに古い宗教目的に歸らうとするものがそれである。それらが歴史の意義を如何に見、従つていかなる教育觀を取るか茲にいはないで、歴史の意義の問題を直接考へるに、その問題を構成する三つの要素がある。

一、過去から残れるもので今日は不満足なもの。二、過去から残つた價值あるもの、但し歴史の意味としては不満足なもの。三、歴史の或る時代に即せる價值あるもの。なほいはと、一

過去は残存せるものを持つか。二、残存せる價值あるものを持つか、價值あるものが残つて居るか。三、創造、進歩があるかといふ問題となる。

この第三のものは、進歩の思想であつて、古來の歴史哲學の大原理はそれを持つて居る。キリスト教の歴史觀も、ヘーゲルの系統も、コムトの系統(狹義の進歩説)もそうである。然るにシュベングラに取つては、歴史に残存せるものはあるが、創造された價值は無い。價值創造をなすといふ事實があるのみである。文化生活體の形式は残存のみである。彼に於ては第一の要素、生活體の残存形式はあるが、第二、第三の残存せる價值なく、價值の進歩に貢獻する時代の業績がない。それ故悲觀的である。

ティツセンは斯く現代注目されて居るベングラを批判して、次に自己の説を述べ、人間の根本構造に従つて、學問、藝術、道徳、宗教、政治などの價值あること、歴史的知識は自然科学的知識と異つて、個性、個々の出來事、過去の事實を取扱ふに、個性の概念と過去の法則とを以て見ること、いはゞ過去のものでなく、永遠なるもの、内容そのものを取扱ふことを論じて



居る。

## 三

ティツセンの所論は畢竟價値の有無の論で、それから教授上の法則をいはないことは彼自身斷つて居る所である。スプランガーの「獨逸現代教育理想の歴史哲學的闡明」(「教育」一九二五年十月號一九二六年一、七、八、十二月號)は直接教育理想の論であるが、その中の歴史哲學に關するものを擧げて、歴史教育の基礎として考へようと思ふ。

スプランガーによれば、吾々が何であるか、何であるべきかは、たゞ歴史の背景についてのみ了解し得る。かくいふも吾々は歴史から規範を得ようとするのでなく、寧ろそれから精神の自律的構造を發展するのみである。吾々が歴史を意義ありとして解釋する精神力及び範疇は、歴史そのものから起らないで、吾々の精神的なるものに先驗的に内在して居るが、しかもそれは精神がその中に發展する歴史に關してのみ構造及び規範の意識に達する。かくして歴史の解

釋は徵候に過ぎない。吾々は精神性の事實上の形式に於て考察の基礎を得るのである。

教育理想はかゝる歴史哲學的解釋に基くのであるが、歴史哲學は過去、の了解と將來への意志との間を行くが故に、内容的である。過去の了解は現在の生活状態に條件づけられる。又將來に向けられる。現在の價値構造に關係するが故に將來への意志が重要となる。

スプランガーはかく歴史は吾々の背景であるが、意義の範疇は超歴史的、價値的のものであり、しかも過去と現在と將來(理想)との關聯を見るのが歴史哲學であり、(リットもしいふ)歴史教育は、こゝに過去を現在の生活と將來への意志(理想)とから見るものとする。過去の事實を羅列するのみでは歴史教育でない。現在、價値構造から、理想から見るのである。現在と價値とから見るが故に過去に捉はれないのである。

過去に捉はれることの誤であると共に、過去に理想を見出さざるも亦現代社會思想の弊である。故に彼は次の如くいふ。今日獨逸教育の具體的現象を見るに、客觀的なるもの、特に歴史的客觀の内容に對する敬虔の念がない。人々は舊と新とを對立させて、舊は凡て消極的、新は

すべて積極的と考へる。吾々は、吾々を通じて生きて居り、精神力たる所の超個人的の内容を意識しなければならぬ。單に歴史的なるものは了解されない。従つて無影響にして止む。教育過程に於ては生々となし得る精神財のみが該當す。眞の歴史的意識は深い自己了解以外のものでない。

かくして彼は續けていふ、吾々は個性たるのみでなく、國民的に定められた個性である。それは單に名譽心又は權力の問題ではなく、國民の個性として倫理的精神的世界に於て肯定せらるべき情操及び良心の問題である。しかも獨逸の本質の美しさと豊富とに奢つて、獨逸國民の遺傳的缺點を見ないのは淺はかである。單に感情に走ることはいけない。責任感に基づく全體への犠牲心がなくてはならぬ。國家は今日に於ける超個人的社會の唯一の形式で、經濟上、社會上の協同作業の必要のために深く基礎づけられたものである。茲に獨逸教育の根源的目的は國家がその秩序的な力と正義の形式を以て吾々を形式し、組合せる客觀的精神力として吾々凡てに生きて活くやう個性に於て意義を喚起することである。

かくしてスプランガーは新教育の理想として國家の精神化と精神の國家化とを説くのであるが、それは歴史教育、歴史的文化教育の念とすべきところなのである。

## 四

歴史哲學についてスプランガーは三つの典型を擧げて居る。宗教的のもの、人文的のものと、現實的のものがそれである。しかも新歴史觀としては唯一の文化一般でなく、それ／＼の文化を認めること、しかし文化は根本原則のあらはれ、發展なることであるが、歴史家の眼よりするところの現代の凡ては過去の結果のみでなく、生けるもの、意志するもの、眼よりして現在は將來につき進む力を藏するものであるとする。「生活形式」にいふ所を以てすれば、歴史の將來は倫理に依繫し、運命に依繫しないのである。

リットが「歴史と生活」にいふところもそれである。彼によれば、現在を過去から了解するのみでなく、過去を現在によつて了解する。それは批判的自省による歴史的直覺によつてなされ

る。出来事、事件、表現を意義から了解する。意義とは思惟せられた統一でなく、生活せられた統一である。歴史的了解は生活せられた人間の個性の了解によつて明にされる。歴史なるものは自己の生活から精神化して考へられる。換言すれば、現在の體驗せる形式を以て過去の内容に入るのである。かくして學習者の眼の前に提供すべき段階は、一、實生活、二、それから導くべき歴史的生活、三、それからする歴史的知识、四、その知識の中心部分であつて、かくして歴史的认识の批判に導かねばならぬといふのである。

リヒャード・クローナーが「歴史教育の價值について」(「教育」一九二六年九月號)でふ論文に述べるところも、上述の所論と同じ傾向のものである。

クローナーによれば、ペーコンの如く學問の目的を新発見のみに置けば、歴史の眞の學問的及び教育的價值を失ひ、ニイチュの如く、歴史は單なる知識であるとすれば、歴史を呪ふことゝなるが、歴史は意識的に養はれた傳統であり、人類の成長し、試験した記憶であるから、歴史的陶冶なくては人間となり得ない。蠻人たるのみである。固より歴史は將來と理想とを直に教

へて呉れない。如何に生活し、行動すべきかを教へないで、最後の責任は吾々自身にある。しかもこの責任は過去に結合することを強ひ、現代の任務は、これまで如何に發達せしかを考へなければ了解することが出来ない。歴史はかくて價值を有して来る。

歴史は現在及び將來に關係し來るときに於て教材たり得る。歴史が現在をすゝめる時に於てそうである。歴史上の人物を記憶するのは、その意志、行動と結合するとき生活價值に充ちて來る。歴史即ち人類の記憶は人間の意欲及び行動と關する限り、教育價值を有する。

然るに歴史を以て吾々自身を解することをなさず。吾々の意志、行動を説明しないし、又吾々を內的に自由に、吾々自身を超えて支配しないが故に歴史が有害となるのである。眞の歴史的教育のみが歴史束縛から解放するのである。

## 五

人間は單に自然的、歴史的に規定されるものでなく、規定さるゝと同時に精神的に自由な本

質を持つて居る。即ち人間は自由を理想に従つて形成する。歴史はその教育価値によつて歴史的な規定から解放する。歴史教育は歴史的知識、過去の時代の複寫では價值がない。歴史それ自身が精神の自己構成の過程、自己解放の過程の要素である。各時代は過去を自己の眼で見、自己固有の思考手段を以つて把握して、自己を所有しなければならぬ。過去は歴史を見る者、過去を現代化する者の精神に於て現代の中に流出する。人間は歴史的に規定された本質として、かゝる發達の所産、創造物、時代の映像である。歴史的に見られるに於て始めて人間は彼自身の創造者たり、構成者となり、時代の支配者となる。精神が自然科学及び工藝によつて自然の支配者となるが如く、歴史によつて歴史的材料的支配者となるのである。こゝに歴史教育の眞の價值が存する。

人間が彼の現在の精神的特質をその歴史的發展の中に了解し、それを意志行動の動機となすときに歴史が教材となる。吾々歐洲人は、希臘羅馬文化の後繼者であり、中世精神の後繼者、ルネッサンス及び宗教改革の後繼者であり、啓蒙時代、古典的浪漫時代の後繼者、十九世紀の後

繼者である。この遺産を無視することは出来ない。吾々にして、吾々の世界の自由なる構成者であり、吾々の世界觀を現在的な衝動や盲目的本能からのみ造るまいとしたならば、傳へられた遺産をその起源及び發展に従つて了解しなければならぬ。かくして初めて現代が立てる新任務を正しく見、正しく解決し得るのである。かくして吾々自身と吾々の理想との一致を撰み得るのである。歴史教育なくては吾々自身を知らない。吾々にして自己のなす業務の關聯を知らなければ、機械と異るところが無いであらう。

今日の時代、今日の青年は歴史的の束縛から離れて自己の力を自由にしようと考え、ニイチエの思想もそうである。然し今日の時代及び青年は單に歴史的束縛を捨てるに止らず、自ら構成し、結合するときのみ、眞に自由となつて、單なる混沌、野蠻から離れて自己の世界を建設することが出来る。その際に感情と意志との直接性がなくては、歴史教育は死んだものとして止まる。意志も亦歴史教育との關係なくしては死んだものである。

## 六

今日の歴史教育は、他の教育もそうである如く創造的などが少く、力を與へることが少い。これは舊に執着して傳説のみが支配して新に向はないからである。併し單に將來及び現在にのみ走るのも成長ではない。新への意志と理想への意志とは明らかに區別しなければならぬ。生きた精神は進むのみでなく、理想を實現しようとする。この理想を實現しようとする意志のみが、生きた精神性を示す。理想の實現は時代の進行には關しない、永遠性となる大着眼點に關係する。それは「世界史的」と名づけるものである。この精神の世界は超時間的の價值を自らの中に時間化するからである。人間は理想のためにかゝる着眼點を確立し、理想が實現せられる現實を尊重せねばならぬ。理想は將來にあるのみでなく、過去にもある。否凡ての時に貫通する。この永遠性の點を確立し、その價值を有効にするものは歴史教育である。かゝる歴史教育がなくては、人間は單なる瞬間の人間で、永遠に生きず、その時代のみ生活するものとなる。

る。

かくして歴史教育に於て吾々の避けなければならぬ二つの危険がある。單なる進歩性と單なる回顧性とである。即ち傳統を無視する革命と、理想なき反動思想とである。即ち過去なるが故に過去に固執するものと、新となるが故に野蠻的に新建設にすゝむものである。共に時代の奴隸であり、共に現在を認めない。故に永遠性がない。現在は時と永遠との交叉點である。現在は過去と將來とを自らの中に持つて居る。

單なる回顧者は過去の死んだものを生きたものとし、單なる急進者は過去の生きたものをも死んだものとする。前者は現代の直接性及び根本性を拒否し、従つて精神の活潑性を捨て、後者は現代の傳統と歴史性とを拒否して精神の精神的なる性質を捨てる。この兩方の盲目性を防ぎ得るものは實に歴史教育のみである。歐洲は古代の没落の後に二つの精神的革命をしたが、(學藝復興と宗教改革)この二つの運動は非常に革命的なると同時に反動的である。二つは過去の實現せられた理想に關係するが、同時に歐洲的精神の改造に關して居る。故に兩者は一時代

に於て永遠を植ゑつけたもの、かくて歴史教育の永續的要素となつたものである。

以上クロイナーについて可成り悉しく見たが、ティツセンの根本論、スプランガー、リットの貫通説と全く同じもので、歴史の本質をのべ歴史教育の價值ある點をのべたものとして注目し値する。

## 七

以上歴史及び歴史教育に關する現代の所説を引用叙説したのであるが、この中に吾人の注目に値する第一主要の點は歴史を年代的記録と見ないで、過去と現在と將來とを貫通して考へることである。過去を單に残存せるものと見ないで、現在と將來とから眺めるものである。かくて始めて歴史が國民志操の生きた教育となるのである。日本精神は過去にあると共に、現在に生きて成長しつゝ、將來に形成さるべきである。

第二に歴史を單に事實としてとなく、事實の知識でなく、理想への意志、國民的情操として見ることである。知的把握とのみでなく、國民生活の血の流れとして見るところに志操、性格の陶冶が行はれる。

第三に、歴史を事實の考證のみでなく、文化理想の發展と見るところに、文化價值（學問、藝術、道德、宗教、政治、經濟）を造りつゝ進んだ、そして進みつゝあるものと見るところに歴史教育の價值が存する。歴史教育のみでなく、修身、國語、地理、郷土科も亦かく見ることによつて生きて來る。歴史教育はこれらと手を携へて、文化教育となり、國民教育となる。歴史教育はかくて現代の價值哲學から、そして生命哲學から、眞の生きた意味をとることになつた。吾々は進んで、この歴史教育、そして又文化科、國民文化科、體驗教育の理論的基礎となつて居る生命哲學、價值哲學について考へて見ようと思ふ。

## 五、生命哲學と生活教育

### 一

これ迄述べて來た文化科、國民文化科、體驗、歴史の尊重の現代教育教授に於ける傾向は、生命と生活との力説に基いて居る。そして現代に於けるこの生命、生活の力説は生命哲學に關係して居るから、先づそれから見て行かうと思ふ。

生命哲學とは自然及び人生に對する統一的解釋に於て生命、生活を中心概念とするものである。この場合生命、生活の見方によつて生命哲學にもいろいろの種類が出来るが、それらは概念、抽象、合理に反對して、具體的な生命の躍進、生活の活動を力説するに於て揆を一にして居る。

何れも生命、生活を中心概念として自然及び人生を見るのではあるが、こゝにその差異を見ることも亦極めて必要である。第一に、生命を生物學的生命とし、生活をば單に現實的生活に

のみ考へるもの、即ち現實主義、經濟主義の生命哲學がある。デューキーやファイヒンゲルの實用主義、擬制主義のものはそれである。彼等は生物學、心理學、社會學を基礎とし、従つて心理主義である。この場合、その心理學は目的價值に關する精神科學的心理學ではなく、その社會學は了解的社會學ではなく、從來の經濟的意味に於ける心理學であり、社會學であること勿論である。

第二は、これと相近いものではあるが、必ずしも生物學的基礎から出立せず、又デューキーのやうに知能、思考を生命の中心活動と見ず、むしろ理知に對して直覺、直觀感情の方面を力説するもので、ベルグソンの新浪漫主義はそれである。

ベルグソンによれば、理知は形式を見、本能は内容に徹する。前者は物質に、後者は生命に赴く。本能は同情によつて對象の内部に徹する。理知は空間に關し、本能は時間に關するもの、實在の本質は純粹持續なるが故に理知を以ては本質に入るによしなく、本能を以てして始めて實在を把握することが出来る。この實在、純粹持續は過去と將來とを結合する直接體驗である

が、しかも過去と將來、傳統と價值とはベルグソンに於て主なるものでない。現在の生命の活躍そのもの、その創造的進化の活動のみがその關心するところである。

## 二

この第一及び第二の生命哲學は、抽象、概念に反對し、合理、理知に對立せんとするに於て次に説く第三第四の生命哲學と一致する。しかも第一、第二のものは現在を中心とし、目的、價值、理想に無關係なるに於て、次に説くものと異なる。次に説かんとする所のものは、生命を單に過程として見るのでなく、目的、價值に關して考へる。生命、生活は目的でもあり、價值原理として考へられる、これが現代に於ける新生命哲學である。

この新生命哲學の一として第三に精神科學派の生命哲學特にディルタイ派の思想がある。この派によれば、生命の活動は構造的なもの、構造關聯は目的性性質なもの、目的による統一である。生活はこゝに價值實現の活動であり、生物的生命の活動でなくて、文化生活である。生命



は文化の中の創造力であると見る。

第四に、現象學派の思想も亦直覺、直觀、體驗を中心として概念的把握に反對する點に於て生命哲學として見る事が出来る。この派の教育論を見ると（例へばシーラー）全く第三のものに觸接して居ることがわかる。

この第三、第四のものが第一、第二の經驗主義、心理主義のものと異り、價值に關して生命生活を見るに至つて居ることが、吾人のいはゆる自己活動から價值活動への轉向を示して、こゝに生命・生活の意義が、哲學に於ても、教育に關しても價值的のものであるところに重大なる意味がある。

## 三

教育上に於て生命、生活を力説することは必ずしも新しいことでない。ルッソは教育を以て生活の擴張であると明言して居る。デューキーはこれを力説したのである。エレン・ケイの生物學

基礎からのルッソ力説もそれである。しかし彼等のは自然主義、心理主義からの生命教育であつて、理想、目的、價值に關係しないから、生活即教育といふことは出来ない。生活が價值實現の過程であり、文化的生活であるに於て、始めて生活即教育といひ得る。ペスタロッチのいはゆる「生活が教育する」は、生活の中に價值が實現されてゐるが故にいひ得るのである。父心、母心、愛、秩序の漲つて居る家庭生活、それが教育力を持つのである。ヘルバルトの「世界（自然及び人生）の美的（價值的）表現」はこれを説いたものである。價值が自然及び人生の中に表現されてゐるが故に、教育が行はれるのである。概念、抽象でなく、徳目の授受でなく、眞、善美などの價值が實現されてゐる自然及び人生が、兒童に教育力を働くもの、教育の主要事はかゝる環境を兒童に提供することにあるといふのが、ヘルバルトの主眼である。價值的に表現された環境を作ることが教育の主要事であつて、茲に始めて牧場の番人として「兒童が自己の前に世界を見出し、それを評價し行動することを學ばせる」（ヘルバルト）ことが出来る。デューキーやムーアのやうな心理主義、經驗主義から見た價值に無關係の世界、環境、牧場ではなくて、

價值的表現の世界でなければならぬ。こゝに始めて「生活が陶冶する」のである。

第一、第二の生命哲學から、第三、第四の生命哲學へ移らなければならぬことは、かくして殆んど説明を要しないであらう。吾人はかゝる見地から生命哲學と生活教育とを見なければならぬ。

## 四

第一の生命哲學から生命、生活を教育に於て力説したデューキー等の功績も決して少くはない。デューキーは夙に學校と社會生活との觸接を唱導し、ジュームスも教育は實生活に適するを以て本質とするといひ、又兒童の生命を中心とし、行動を力説するに於て舊教育を覺醒せしめた功は大である。しかし無理想、無目的の生活の力説として、單に自己活動そのものを力説して、價値ある内容を問はない教育を現出した。作曲、作歌の知識を少しも持たない教師が、たゞ徒らに兒童をして作曲せしめるのみを以て新教育なりと誤認し、徒らに自己活動の形式を逐うて、

目的、價値、理想を無視する教育を行ふことが現に吾人の目にし耳にするとところである。活動に導いた長所と共にこの短所を忘れてはならない。

ライが行動學校を主張したのも生物學的基礎からの第一の生命哲學のものである。彼の生活團による教育、家庭、學校、郷土、地方、國家の社會生活の教育力を主張した點はいゝが、これは價値實現の社會、生活團としてのみ意義のあることである。リッケルトの語を借りていへば、單なる生活でなく、生きた生活、價値實現の生活でなければならぬ。ライは晩年には「生活によつて生活へ——より高き精神生活へ」といつて居る。この精神生活は單なる心的生活でなく、價値的生活の意味の精神生活でなければならぬ。

第二の新浪漫主義の生命哲學の教育的適用は、嘗てハントにより「自動教育論」となつたが、それは單なる自己活動原理の適用である。ポイラーによつて反主知主義、個性化、教材の生活化、創造、協同、直覺の教育となり、一層廣い適用を見たが、この個性、生活化、直覺は、價値に關係して考へられなければならぬ。

## 五

第三、第四の生命哲學も非合理、個性、直覺を教育に於て力説するが、その場合に價值、目的、理想から考へられて居る點に特色を有する。

第三のデイルタイ派に於て、生活は創造する精神の全體もしくは文化であり、生活はそれ自體の中に永遠の意義を内在し、この意義は彼岸に於てなく、現世に於て事物の秩序、構成の充實を含み、生成の向上を含むもの、生活は茲に自然と歴史と交渉のない對立でなく、全世界に亘る生活の連続、向上、開明であり、現實と理想、存在と價值、必然と自由とを抱擁する。かくて生活は單なる存在、單なる實生活でなく、又オイケン派に見る自然から離脱した單なる精神生活でなく、眞に生きた生活、意義ある生活である。

かゝる生活から教育を眺めると概念、抽象に對して生活、しかも内面的具體的な生活を力説し、價值ある生活即ち文化を以て教育を考察することとなる。デイルタイがいふところの「生

活は第一のものであり、常に現在のであり、認識の抽象は第二のもので生活に關するのみ」であるから、教育は先づ生活に着眼し、認識反省は第二に來り、終局は生活に結合されねばならぬ。スプランガーがいふ如く、認識は生活確信の間の橋渡しとなるのみである。この橋渡しを決して蔑視しないけれども、生活がアルファであり、オメガでなければならぬ。

第四の生命哲學からフッセル派の教育觀も亦、シューラーに見る如く個性の發揮、生活形式の開展であつて、決して共通、劃一な理性本質の抽象的陶冶ではない。陶冶知識は「全く消化類化せられた生活」であり、「作用となれる知識」である。概念法則の事實への適用ではなく、一つの所有、一つの形式及び意義關係に於ける事物の直接觀照である。この形式はカントのやうな形式でなく、生成する形式、構造であり、愛憎、趣味の形式である。

## 六

以上述べ來つた如く、概念、抽象に對して直觀、具體を力説するところに生命哲學と生活教

育との特色があり、その直観は反省的経験であり、全體的具體的生活である。價值に關與せる文化的生活である。文化と體驗とに關して數行の引用を前になしたエーベルハルトの「作業學校から生活學校へ」(一九二五年)は、かゝる生活、正しき生活、全體的生活から教育を見て、單なる自己活動を排して居るのである。

彼によれば、作業の概念は人間の力の發展に對し價值に富む教育原理であり、社會的關係を考へ、全學校生活を考慮するけれどもなほ最終最高の文化原理及び生活法則を述べない。それ故に作業學校原理はむしろ社會的なるもの、文化教育學的なるものに擴大し、生活の現實性によつて一層大なる人生觀の全部に基礎を必要とする。

あらゆる教育は生活に向ふべく、書物即ち紙の方便物人の手でつくられた物に向つてはならぬ。印象と表現との調和的多様と、個人と社會との相互關係を持てる至き生活を陶冶過程として取らなければならぬ。單に論理的の關係の方面のみであつてはならぬ。ペスタロッチのいはゆる頭、心、手の生活が陶冶する。この中でも心情の力が中心である。

この感情中心は概念、思惟に對して生命を説く點から來り、ディルタイ派に於ける特色を形成するものであるが、全體的、具體的方面の力説も亦その特色である。概念的、形式的の見方ではなく、發達の、内容的に生活を見ようとする。そこに「生きた生活」を同じく説くけれども、リッケルトの形式的、靜止の見方に反對する。

## 七

かくてエーベルハルトは次の如くいふ。今日の作業學校は學校の全體でなく、所産を力説するが故に一方的である。それは生活學校の一面である。生活學校は生活により生活にまで教育する。リッケルトは生命哲學を評して單なる生活でなく、形式的に決定すべしといふが、單に形式的に決定するのみではいけない。生活は發達であり、發達は生活である。兩者は相關的の根本概念である。教育が生活の指導ならば、それは發達の行動である。

發達を目ざす教育は人間を發達せしめようとするもので材料又は知識ではない。材料はたゞ

人間の發達と平行するのみであり、人格の陶冶に對してのみ文化教育學的意義を有する。發達は常に内部からする。個性、特殊が教育の目的であつて、教育目的は馴養、一樣性でなく、人格の萌芽の發展である。教育者は生成する力の奉仕者であり、この生成する力は生産的及び再生的に働く。生活の構成原理としての活動はこの兩態度に於てあらはれる。

エーベルハルトは、この能動、受動の兩態度、即ち學習學校、知識學校と行動學校、作業學校との兩要素を一層高き統一に導くものが生活であり、この全體的見方から、學校教育は精神的根本方向即ち「生活形式」に向はなければならぬとする。思考の單なる合理的方法でなく、宇宙の根底からしなければならぬといひ、スプランガーが生活へ對する敬虔を説くはこれがためであるとし、かゝる根據に立つて學習學校及び作業學校を超越するものが生活教育であり、生活教育の場所が生活教育學校であり、この生活教育に於ては生活堪能、生活々動の促進を目的とするといつて居る。全體としての生活及び全價値の向上があるとして居る。

## 八

エーリヒ・ハーンが「教育的主觀主義の意義及び限界。現代教育學の一研究」(一九二六年)に於て生活教育と生命哲學とを説くのも茲に注意さるべきである。

ハーンによれば、「生活」及び「生活教育」の要求によつて現在について未實されねばならぬ。主觀と對象との概念はこの現在の關係に於てのみ妥當する。然り、主觀と對象、兒童と文化財とは現在、生活に於て觸接して價値が實現せられる。なほ言ひ換へれば、ハーンのいふ如く、文化は精神との關係によつてのみ意義充實に解明せられる教育學はその實行の法則を生活範圍の對象を以て活動的に解明するが故に生活教育學である。生活は存在と價値との觸接する第三の國、即ち意義の世界である。

ハーンはなほいふ、生命哲學は創造的自由、全體性、存在の調和などの概念を以て内容に定められ、それはショーペンハワー以來個人的全體性の範疇からする。この範疇から構造、創造

的綜合などの如き思想が生ずると。然り、ニイチエ、ハルトマンが現代生命哲學の道を開いてから、一方には經驗主義のそれが教育改革につくし、最近には精神科學派、現象學派の構造、全體 體驗の哲學及び教育學説となつて來たのである。

吾人のこれまで述べて來た文化特に國民文化、體驗、歴史の力説はかゝる生命哲學を基礎として發達して來たのであるからこゝに生命哲學とそれから發する生活教育の傾向を述べたのである。

## 六、價值哲學と價值教育學

### 一

最近の生命哲學は價值、目的理想に關するものであり、従つて生活教育は價值ある生活への教育であることを見て來た。かゝる生命哲學はさながらに價值哲學である。そして生命哲學と共に價值哲學は最近の傾向であり、文化科、體驗教育、歴史の尊重も亦そこに立出して現代教育の主張を形成するが故に、こゝに現代教育教授思潮の基礎としての價值哲學と價值教育學とについて述べやうと思ふ。

### 二

現代の價值哲學は現實主義からでなく、理想主義の見地から起つたこと、リッケルトに見る如くである。併し現實主義、經驗論に於てもその見地から價值を論ずるものもあるから、それを

も價值哲學の一種として見なければならぬ。勿論それは狹義の價值哲學ではない。

かくして第一に、實用主義の價值論は、實用、功利を以て價值の標準とする。そして現在、經驗が價值の出所である。デュキーはかくて教材が地位に入り来る點に關して價值を有すとす。地位とは自我が環境に對する現在の状態である。經驗に於て直接、内實的價值を持つるか否か、唯一の標準であるといふのである。生活の現實がそのまま價值である。併し吾々は自然的生活には價值的(客觀的)のものと、然らざるものとあるとする。たゞ價值を主觀的に見、評價作用を重視するに於て、理想主義がそれを輕視することを警戒する。

第二に新浪漫主義に於ても現代の活動、躍進を中心とするから、デュキーなどと同じ見解となる。

### 三

第三に新理想主義に於ては、人生の意義及び價值が根本問題となる。オイケンによれば、一

意義と價值とは生活の内的確立によつて得られ、それは前のものから成長するのではなく、生命の轉向により價值の世界に入る。自然性を離脱して獲得せられた精神生活の内容は、學問、道德、藝術、宗教で、この四つが人生に於て價值を有するのである。こゝに現實の世界と離れたる價值の世界が考へられ、理想的價值をのみ注視することとなる。

第四に新カント派も亦現實、實在の世界とは別に價值の世界を立てる。リッケルトの價值哲學はそれである。オイケンに於ては自然からの轉向、離脱と共に、自然の發展、向上の方面も見るが、リッケルトに於ては存在の世界と價值の世界とは全く異なる。この結合として意義の世界を立てるけれども、存在と價值とは全く別で、眞、善、美、聖の價值は超越的に妥當するのみである。

### 四

第五に、ディルタイ派に於ては、價值は超越的、客觀的であるとするけれども、存在と價值と

の結合の上に立ち、いはゞ、リッケルトの意義の世界、評價作用を出発点とし、中心とする。スプランガーは**価値本質**、**価値対象**、**価値體驗**の三を説き、本質たる**価値一般**を見ると共に、**価値対象**即ち**価値の實現**と、**価値體驗**即ち**評價作用**を重視するのである。

第六に、現象學派の**価値觀**はデイルタイ派に近いシューラーは**価値本質**を第一に擧げて居るが、同時に感情に於てかゝる**価値**を**體驗**するものを擧げ、又意志及び行爲の作用に於ける**人格価値**を數へて居る。シューラーの**価値體系**に於ては、一、快不快、二、生活感情の**価値**、三、**精神価値**(美的、正不正、眞、聖)の種類があつて、最下級の**価値**は快不快、次に**生活価値**、次が**精神価値**で、最上のものが**聖**である。

以上**価値哲學**の種類を擧げたが、第一、第二のものは**現實**を最も**価値**ありとし、第三、第四は**現實**に對する**理想**の世界に**価値**を見、第五、第六は**理想**、**本質**を説くと共に**価値體驗**を力説し、快不快、生活の**価値**を擧げる。第一、第二が生活に**価値**を見出し、第三、第四が特有の**価値**世界を明にしたことはいゝが、共に一面的であつて、吾人はその兩者の結合の見解たる第五

第六の立場を以て、哲學的にも、教育的にも、猶更進んだ立場と考へる。

## 五

哲學は元來人生の意義及び**価値**を追求する任務を持つものであるが、認識論にのみ集中するときは、この**価値論**の部分を忘れる。こゝに現代の哲學は、形而上學へ、そして**価値哲學**へと赴いた。教育のことは如何なるものを與ふべきか、いかなる目的に導くべきかにつきて必ず**価値**の問題に關係するが、この關係をば單に豫想するに止めて、**評價**の根據を明にしないことが従來の傾向であつた。これが**価値哲學**の傾向にも刺戟されて、單なる自己活動から**価値活動**への推移を見るに至つた。**価値教育學**の語はこれを示す。今日の**価値哲學**が**理想主義**からの産物たると同じく「**価値教育學**」も亦**理想主義**に關することが多いけれども、**現實主義**も亦嘗て**スベンサー**に見た如く、**教育價值論**をその立場からする。それ故先づその見地のものから見よう。

第一に**デュキ**に於ては、地位に入り來るもの、即ち**經驗**に於て直接**内實**的**価値**を持つものが



最も價值あるが故に、學習が經驗に於て全一的機能を有し、生活を豊富にするものが教化材となる。遊戯、作業は現在の活動として最も價值を有し、現在の活動を空間的に擴張する意味に於ての地理、日常の經驗を時間的に廣くするものとしての歴史が、かゝる意味に於て價值を有して來る。自然科学は日常の經驗を科學的に取扱ふものとして價值を有する。

デュールが理想價值を實際價值に從屬せしむべしといひ、生活の要求から打算すべしといふ又デュキーに近いものである。たゞデュールは現實價值と共に理想價值をも擧げ、教育は決して至高價值を犠牲にせず、特に實際價を輕視せずといつて居るのは、デュキーとは異なるが、純心理學的なところに經驗主義の教育價值論たるを示す。シュミットクンツの價值論の如きも、自己自身より成立する價值を説き、評價作用とその精神形式のみを説くに於て、經驗主義、現實主義である。

第二の新浪漫主義よりするのも、現實主義なるに於て第一と異らない。

## 六

第三のオイケン派に於ては、これと全く異なる。オイケンは「全體を支配する一の理念」から教材價值を判斷せんとする。この派のブッデは精神生活の獲得の準備、即ち宗教、道德、藝術、學問の四つに於て人格を教養することを目的とし、人文價值を第一とし、社會價值を第二、職業價值は第三に位せしめるので、正にスペンサーやデュキーの價值觀と正反對であり、そこに理想主義の價值論をよく表はしてゐる。

第四の新カント派に於ける教育的價值論も亦全く同じ理想主義の立場であつて、價值の絶對性、普遍、妥當から教育を見る。

ヘバーリンによれば、教育の目的は事實的決定でなく、價值決定によつて定められる。教育に於て何をなすべきかは教育の意義に關係し、意義には主觀的と客觀的とがあつて、主觀的價值、客觀的價值とに關する主觀的價值は價值の見方により、客觀的價值はそれと無關係な絶對

的なもの、それ自身の価値本質即ち妥當に關係する。この絶對的価値、規範・価値一般を理念と稱する。

ヘーバーリンはこの絶對的価値、理念から下つて教育を論ずる。主觀的価値(評價作用)と無關係なそれを以て考へるのである。かくては如何にして教育の現實と交渉して來るであらうか。教育に於ては価値を主觀に關して攻究しなければならぬ。そこに新カント派の缺陷がある。

## 七

かくして吾人は第五の見地、ディルタイ派の価値教育學に現實と価値との連絡よりするものを見て、それを正しと考へるのである。

新カント派が価値教育學の傾向を誘致したことは、その功績であるが、価値を存在と區別する方面を力説して評價作用、意義の世界を説くことが少い。スプラランガーに至つては、超個人的規範意識、価値法則性を認めると共に、陶冶性一般を個性及び特殊の状態に於て追求する。

教育価値は新カント派のヨハンゼンのいふ如く他の価値體系即ち文化価値に基くけれども、しかも文化価値其まゝが教育価値でなく、教育価値はスプラランガーがいふ如く価値充實の體驗及び構成に働く精神力であり、この態度に特有なる精神内容である。教育価値は根本的精神活動を修練するか(形式陶冶)内容上の価値を有するか(實質価値)、個性の状態に適合するか(個性陶冶)によつて生じて來る。陶冶性に關して考へらるべきもの、陶冶性は心理學によつて了解すべきものとするのである。

スプラランガーによれば、教育は価値賦與であり、體驗の當爲を現實の個性的なる當爲體驗に變へようとするもの、未發展の価値可能性(兒童)への歸向である。精神生活一般の全意義及び道徳的全任務を受容的にしようとするものである。そして全體的価値受容性及び価値構成力を内部より開發せんとするものである。すなはち精神發達は価値によつてのみ影響せらるゝもの、眞の教育は内容の傳達よりも形式陶冶に中心點を有し、心の全體及び心の全生活に對する態度に向けられる。與へられたる文化は眞の文化意志一般の覺醒の手段たるのみである。かくて教

育者の愛は、未發展の價值可能性と、生活の客觀的意義及び價值に向けられるのである。

スプランガーはかく主張するのであるから、或る論者(日本の)がいふやうな文化教育學は文化内容の傳達注入を主として舊教育に逆もどりするといふ如き傾向は、毫もない。價值を受容するところの個性、文化意志を強くする個性が關心の中心となつてゐるからである。陶冶性に出立してこそ目的も教師論も定まるべしといふのに、何の逆もどりか、論者の如きは内容を見ずして、的なき矢を放つのみである。當りつこはない。

## 八

スプランガーと同じく、シュテルンも價值に眼を向ける心理學と文化哲學とから考へる。現實性のみでは特有の價值及び意義を有しないから、體驗する主觀が世界に入り込んで價值と意義とを見出し、價值實現の過程をつくる自然、必要の外に價值に關係する精神の世界があつて、そこに教育學は眞値教育學であるとする。

かくして教育者は兒童の現在を了解するのみでなく、理想的形式、價值傾向、將來實現すべきものを見なければならぬ。教師は目的を自らに有する兒童に對する。この目的は超個人的意義のものである。教育は兒童の稟賦を發展さすべきであるが、それは超個人的の價值に向けられた人格に向つて發展させる。しかもそれは普遍的認識からせず、個性に可能なるものに於てなす。目的決定は兒童の現實の考慮から生じ、決して純思案的に發見されて兒童の外から持ち來されるものではない。そしてこの現實の了解は目的、生活の意義の考察の下に於てのみ可能である。教育は價值に向けられ、文化から成長し、歴史によつて決せられる。教育學は文化價值と兒童の精神傾向との兩者に向けられねばならぬ。

シュテルンはかくして全くスプランガーの見地と同じい。ケルシンシュタイナーも價值が體驗の對象に沿うて感情的に把へられる方面を力説する。

## 九

第六に現象學派の教育的價值論も、批判主義と現實主義とを止揚せんとする。シェーラーは陶冶が文化を必要とすることを主張して、スプランガーの生活形式によるべしといひ、平等なる理性本質の抽象的陶冶は十八世紀の謬見で、カントさへもこの過に陥つたといつて居る。シェーラーによれば、知識は實在關係で、これ自身生成し、價值と意義とを有し、陶冶知識とは一つの所有、一つの形式及び意義關係に於ける事物の直接觀照である。ペーンも現象學から教育的認識の批判を試み、辨別から教育を見ようとする。辨別は批判と異り、觀察的に秩序づけられた現實に比較して多くの可能なる解決の一を撰むことであり、教育學に於ては理想と現實との比較が必要で、それは現實の成長する人格を理想と辨別的比較をなすもの、本質觀照によつてそれをなす。實用主義的の觀察でもなく、超越的の思辨でもなく、熟練的感情によるとして居る。

## 十

以上價值哲學と價值教育學の種類について述べたのであるが、第一、第二の現實主義のものは、眞の價值を認めない。現實を直に價值とする。第三、第四の理想主義、批判主義は、價值を全く現實と引離し、絶對價值を説いて評價作用を説かない。吾人は第五、第六の價值哲學、價值教育學に見る如く現實と理想との關聯の上に價值を考へ、スプランガーのいふ如く、生活を了解し、生活を歴史に求め、價值を創造しなければならぬ。それは單なる創造の形式でなく、價值創造でなければならぬ。學校に於ける作業は價值内容に關係なければならぬ。

自己活動から價值活動へ、吾人はその現代教育教授の傾向を六回に亘つて述べて來た。この傾向を看取しこの傾向に反省することは、我が國の教育界に必要な暗示を與へることを信じて、こゝに筆を擱く。

## 附録第二、教育教授小論

### 一、教育に於ける生命の問題

一

デュキーは教育を以て生命あるものに起る必然の要求であるとした。この意味を敷衍して行けばヘンダーソンなどの見る如く、生物が環境に順應して行く過程は學習過程であり教育過程である。教育は生物の凡てに見る現象となる。ヘルバルトが陶冶性の意義は廣いもので物質、身體にも関係し、身體の新陳代謝に關するものといひ、意志の陶冶性は高等動物にも存するといつて居るのも教育の廣い意味を見たものである。たゞ彼は道德への意志の陶冶性は人間にのみ存すとした。茲に生物的生命の意義と、精神的生命、靈的生命との區別が看取されねばならぬ。

## 二

教育に於ける「生命」の力説はかくして先づ二様の意義に於て考へらるべきである。一はスペンサーやデュキーなどが生物學の基礎から主張するもの、他はオイケンなどの唱へるところの寧ろ生物學的なるものを超越することによつて得られる道德的、宗教的、美的、知的の精神的生命、靈的生命である。

スペンサーに於てはかくて自己保存に關する知識の教育が何よりも大切なことである。完全に生きることが彼に於ける教育の凡てで、その中には精神的のものを含むけれども、中心は生物的生命の保持發展である。

これに對し、オイケンに於ては完全に生きるとは物質に生きることではなく、靈に生きる事である。精神的文化價値に生きることである。スペンサーに於ては單に生理的生命のみでないとしても、心理主義、自然主義、活力主義(ヴィタリズム)の生き方であり、オイケンに於ては

理想主義、精神主義、規範目的による生き方である。

## 三

スペンサーやデュキーが生物學、發生心理學の基礎からの生命の力説は何を教へたか。デュキーはいふ。教育を個人的な活力的(ヴァイタル)な仕事とせよと。これは劃一的な、機械的な、形式的な、死んだ取扱方に對しての革新の聲である。生命教育の主張の強みはこゝにある。しかも自然主義、現實主義の一方的見地に立ち、理想と規範とを蔑視する點に於て完全なる生き方といふことは出来ない。

オイケン及びオイケン派は如何。スペンサー流の物質主義、心理主義、現實主義に對して確かに人間らしい、他の生物と異なる人間的(ヒューマニスティック)なところをねらつて居る。人間として人間的な道德や藝術や學問や宗教や、それらの眞に人間的な生命をかざして居るものである。十九世紀の物質主義、科學主義、主知主義、機械觀が造つた小人間性から離脱しようと

努めて居るところに、此の派の靈的生命力説の意義がある。しかも彼等に於ては活力的な、その意味に於ける人間的な強みがない。

## 四

茲にデューキーとオイケンとの、現實主義と理想主義との長所と短所とがよく考へられて来る。吾人はそれらの長所を看過してはならぬ。同時にその短所を忘れてはならない。茲に所謂生命的立場と價值的立場とを結合する見地を見出さねばならぬ。生物的生命と靈的生命との關聯を見定めなければならぬ。デューキーの餘りに現實的なものからも離れ、オイケンの餘りに高踏的な立場からも脱却して、兩者の長所を結合する見地に立つべきである。

リッケルトはこの生命(現實的な)の世界と價值(理想的な)の世界との間に第三の意義の世界を見ようとして、しかも價值に執着して活力的なものを見落した。吾々は活力的、生命的なものが價值、目的の世界に入り込む過程そのものに、教育の過程を見出さねばならぬ。ディルタイ

の精神生活の目的關聯はそれを示唆する。

## 五

ディルタイの精神生活はオイケンの精神生活(靈的生命)と異つて心理的、生命的のものでありそれが目的に關聯する點に於て價值的な見方となる。この價值的見方がデューキーなどと異るところであり、しかもそれは單に普遍妥當的でなく、「教育の目的はたゞ生活の目的のみより導き得る」とする、現實と全く離れた價值の世界からでなく、「精神生活そのものより生活の目的及び行動の規則に關する一般的法則を導く如き目的論的見地を求めねばならぬ。」

ディルタイによれば、「この精神生活の發達の初期に於ては感情及び動向の反應の仕方が表象と結合しないが、精神生活の發達に伴つてそれと結合して精神生活の完全なる目的關聯を成立する。」この「精神生活の目的關聯から精神世界の物質界と異なる特徴を導き出すことが出來、この特徴が教育の理解に對する根本概念及び科學的教育學の組織をつくる。精神的事實に於ては目

的性と完全とが代表的のもの、それが規範を與へ、個人と人類とを含む生活過程が一の發展を示す。」

## 六

飽くまで生活、生命の過程であつて、それが目的と規範とに關係する。やゝ生物的に過ぐるの嫌がないでもないが、單に生物的生命でなく、目的と規範とに關係せるものである。この目的と規範との客觀的、超越的意味はスプランガーによつて發展せられた。スプランガーに於てもヨハンゼンなどは評價を心理主義の道に立てるものとして排斥し、スプランガーが教育價值を價值の世界の特有たる本質に於てせず、自ら發達する人間に對する意義により決定することを批難して居るが、吾人を以て見れば、これはヨハンゼンが理想主義の見地から考へるもので彼こそ價值の世界に躡踏してそれと生命との關係を無視し、文化價值と教育價值とを混同するものとして排斥すべきである。

## 七

ディルタイ、スプランガー、リットなどに見る生命と價值との關聯の見地に於てのみ教育を談ずることが出来る。これ教育は生命の價值化、現實の理想化の過程であるからである。生命教育、生命學校の主張はそこに立せねばならぬ。エーベルハルトの生命、生活を以て正しき生活、價值的生命を力説する如き見地でなければならぬ。

ヨハンゼンはスプランガーに於て價值が體驗の立場から見らるゝことを批難して居るが、體驗を單に心理的方面より見ればいざ知らず、生活が正しき生活であり、體驗は價值の體驗である以上、教育の範圍のこととなり、かくてこそ始めて教育的である。ヨハンゼン等の見方では教育とたらない。たゞ彼が文化を自然からの發展とするは正しい。然らば價值も體驗、生活からの發展と見るに於て、即ち單なる價值でなく、價值體驗の過程を見來るに於て教育のこととなり來るのである。



## 八

勿論スペンサーやデューキの單なる心理的な生命そのものも決して教育といひ得ない。デューキに於ては生活即ち教育であり得ない。エーベルトの正しき生活に於て、將た價值體驗としての體驗に於いて始めて生活即ち教育となる。リンデやエストライヒの生命、生活の力説は、なほデューキ式のものである。リンデは生活それ自身を學校のなかに取り入れることをいひ、生活のために教育せられるのみでなく生活によつて教育すべしといひ、生活過程を方法として取り入れることを主張するが、そこには方法としての生活が觀取せられるのみで、その中に體驗が考へられて居ない。生活を取り入れて「生活時間」により學校を生活のためにし、かゝる生活時間に於ける教授は「體驗教授」であるといふが、こゝにも體驗は價值について考へられてゐない。リンデに於ては體驗とは「つよき情調によつて吾々に回想せられる如き經驗」であるが、この情調の力説は體驗の一つの特色であるが、茲にも價值、意義に對して考へられて居ない。

## 九

エストライヒに於てもさうである。彼は學校が生活學校でなければならぬといひ、教育は生活として、生活の中に行はるべしといふが、そこにも價值が考へられてゐない。彼に於て「生活」は受動的學習及び機械的作業に對する創造であつて、そこに生活の一つの意味はあらはれてゐるが、これも價值創造、價值活動的學習として考へられねばならぬ。彼が生活のリズム、創造的體息を要求し、教材と教法との生活化を説くはよきも、そして又かゝる學校は作業學校（生産學校）、體驗學校であるとして現代の文化を體驗するといふはよきも、方法としての體驗で、文化體驗そのもの、價值體驗そのものを見るのが少い。

エーベルハルトに至ればこれと異なる。彼もあらゆる教育は生活に向ふべく、全き生活を陶冶過程として取るべしとするが、この生活は正しき生活たる意味に於て體驗の道を取るべしとする。この體驗は文化價値の體驗であり、神と人と自然との價値あるものについて考へられるの

である。ケルシエンシュタイナーやリットヤスプランガー等の考もさうである。

## 十

以上吾人は生命の問題を教育に關して考へ、その生命は價值に關して考へらるべきと共に、その心理的、現實的基礎から考へねばならぬことをのべた積りである。こゝにヨハンゼンその他理想主義、理性主義の徒はこの現實的基礎——そこに生命の強き主張がある——を無視すること、デュキー、エストライヒ、リンデ等は心理的生命を説くに急にして、價值を見ない事を述べたのである。生命、生活の問題としてはなほ、その生活が個人生活か社會生活かの問題、從つて個人對社會の問題に關係し、又經濟生活か精神文化生活かの問題もあるが、本文はそれには觸れないでおく。

## 二、教育に於ける作業の意義

## 一

フレイベルが「作業浴」の語を以て教育に於ける作業を力説して以來、否「作業學校」の語が諸方面から論議されて一般教育改革運動となつてからも可成り長い月日を経過して來た。この間に於ける主張と運動とを追想して見ると多様の意義と傾向とを看取することが出来るが、その中に於て二つの重なる意義、傾向を分つことが出来る。第一は作業學校運動の最初の動機であり、現時に於てはブロンスキーや「決定的學校改革家」の人々が中心となつて居る經濟的意義のものであり、第二はこの運動の中途から著しくなつて來た兒童の自己活動の要素の力説である。前者は生活と學校との觸接てふ社會的要素からのもので、手工、實業の内容を力説する客觀主義のもの、後者は教育の方法に於て作業過程を注視する主觀主義的のものであつて、ガウデイヒの「生徒の自力による問題の解決」てふ概念はよくそれを示して居る。前者は狹義の作業學校

であり、後者は手作業をも自己活動なるが故に包含すると見れば廣義のものである。

## 二

作業學校運動に於ける作業の意義をその力説點によつて大別すれば以上の二つとなるが、この二つは決して相容れぬものであるかといふに決してそうでない。作業、労働の要素を教育に取り入れた汎愛派にしてもベスタロッチにしても決して自己活動の要素を排除しなかつた。否むしろそれを力説した。希臘に於てこそ、労働と學校教育とは矛盾するものの如く考へられたけれども、今日に於ては身體的労働を教育と峻別する如き希臘主義は考へられない。教科としての作業學校と原理としての作業學校を、即ち吾人のいはゆる第一の傾向のものと第二の傾向のものとを區別し得るが、同時にこの二つを合せ得ることは決して難事でない。ケルシエンシユタイナーは最初からこの二つを含めて主張して居た。手工科の力説に反感をもてるもの、若しくはそのみを力説する者に對して自己活動の要素が力説されるに過ぎない。手工科が單な

る工業科でなく、又各教科に手の發表が必要なることを看取するものは、容易に兩要素の統合を許容するであらう。

## 三

然しながら人文主義と現實主義との對立は今日に於ても見られる分離の立場である。特に純人文主義的立場に立つものが第一の要素を排斥するのが常である。ガウデイヒの如きはそれであつた。且又第一の要素は社會的、第二の要素は個人主義的であるから、個人主義的立場のもは自己活動を力説して第一の傾向を除外しようとする。これに對し第一の傾向のものは作業學校運動の始めに於てこそそれに固執したが、作業に於ける自己活動の要素が心理的に明にせられるに至つて、それを排除しないばかりか、それをも大に主張してゐる。「決定的學校改革」の一團の如きは、労働學校、生産學校を主張すると共に、自己活動及び作業により各科學習の方法を力説して居るのである。況んや人文主義と現實主義との辨證的立場に立つものに於ては、

兩要素を包括すること固よりである。身體的作業に固執するの愚なると共に、精神的自己活動に踰越するも亦同様に偏頗である。

## 四

自由精神作業に固執することは斯くて偏狭なること論を俟たない所であるが、この一派が作業過程を心理的に追求したことはその功績として認めねばならぬ。

ドイヒラーは作業過程を教育の凡ての部分に取入れることが作業學校の深意であるといひ、その過程は目的の實現のために各部分及び性質の完全なる了解、比較、結合を含み、各部分にもそれ／＼目的が統一せられ、生徒は作業過程を自己から發し、自己の經驗、決心よりするといひ、ブルガーも作業過程について、一、作業の目的の意義、二、その目的を實現する手段の工夫、三、目的の成就の三つを擧げて居る。ドイヒラーは作業學校の教育的價値を受動的でなく活動、反動的でなく自發、散漫でなく集中、無關心でなく抵抗する點に見て居るが、教授學

習の過程としては、たしかにそこに力説點がある。しかもこの方法上の點のみでなく、教材の内容に關する力説點も閑却してはならない。

## 五

作業學校の運動はかくして受動に對する活動を力説するが、茲になほ看過すべからざる要素はヘンクラーなどの力説する認識方法及び作業方法の會得てふことである。自己の活動、全我の集中によつてそこに得られる方法の了解である。かくてこそ記憶と受動とに對する作業學校の意義がある。

この方法は勿論内容に關するもので、デューキーがいふ如く内容と方法とを相即的に考へねばならぬ。かくして一般的な認識方法、作業方法の存在と共に、教材の性質による方法の特殊性を看過してはならぬ。ヘンクラーがいふ如く、同じ發表方法として搦手によるものと共に言語によるものを排斥すべきでない。又各教科、各教材に於ける特殊の方法を内容と關聯して考へ

ねばならぬ。そこに又ヘンクラーのいふ心理主義よりの解放、主観主義からの脱却が考へられねばならぬ。

## 六

茲に作業學校に關する重大なる問題がある。作業學校運動に於て第二の要素を力説するものは、主観主義であり、個人主義であり、又心理主義であるために作用を説いて内容を忘れる。彼等は目的を説くも目的の内容を考へない。こゝにエーベルハルドが作業學校を主張しつゝ「作業學校から生活學校」を主張する所以である。作業學校運動の最初は少くとも學校と生活との接近にあつた。生活はエーベルハルドがいふ如くXではなくして自然生活人文生活宗教生活の内容である。ケルシエンシュタイナーが作業について目的を力説するとき、それはダイヒラーやブルガーに見る單なる心的過程のものでなく、文化内容、生活内容、文化價值を意味して居る。作業學校の意義がこの客觀的、文化的內容に關して考へらるゝとき、エーベルハルドのいはゆ

る「正しき生活」即ち意義、價值に關係したときに、はじめて教育に於ける作業の完全なる意味に到達することが出来る。筆者の力説する「自己活動から價值活動へ」の轉向によつて作業は教育的意義を有して来る。ヘンクラーに於て既に見、エーベルトハルドの「眞の作業原理」に於てこれを見、ケルシエンシュタイナーに於てこれを見るのである。この作業學校運動の進展を見ざるものは、教育に於ける作業の眞義を解せざるものである。」

附記、エーベルハルド、ケルシエンシュタイナーの所説については「現代教育主潮」の本文及び附録に詳記してあるからそれに譲る。

### 三、國民思想研究の機運と日本文化教育學

#### 一

私は今日我が國の學界特に史學界に於て歴史的事實の研究と共に思想の研究に向ふ機運の生じたことを何よりも喜ばしいことと思ふ。これは歴史の研究が政治史から文化史へ、事實から思想への轉向を示したこと、又歴史哲學の影響、その他色々の原因によるものと思はれるが、最近の文献では、清原貞雄氏の日本道德論、平泉澄氏の中世に於ける精神生活、加藤仁平氏の和魂漢才説の如き、その題目を見ても歴史家の研究が國家思想の研究に向つたことを誠にうれしく思ふのである。

勿論これは最近に突如として起つた傾向ではあるまい。既に哲學者、倫理學者、國文國語の學者によつてその基礎は植まつけられてゐる。併し從來の國民道德論には國民思想の廣い文化から眺められた論議よりも、單に國民思想を倫理學的に批判したものが多く、國文國語の學者

もその形式や構想の論が多くて思想、國民思想の廣い觀察、考察が少なかつたやうに思はれる。この際國文學者の方にも思想、國民思想にタッチした見方が漸次多くなつて來て居る。

これを教育思想に見るも從來の日本教育史は歴史家の特別史としての教育事實史であり、それも文化事實史に過ぎなかつた。加藤氏の前述の著作はまだそれを見得ないけれども、その題目から見ても日本教育思想史としてあり、必ずや思想の研究につくされたものと思はれる。西洋の教育史はむしろ教育思想史が著しく最近に事實の方面を注意して來たが、我が國に於てはその逆である。この最近にあらはれた教育思想研究の機運を私は特に喜ぶものである。

## 二

由來一般思想の研究に於て泰西を範としたことは今更いふまでもない。泰西を範としての日本思想の研究も、單に神道思想に限られたり、倫理思想に限られて、國民思想の各方面が考慮せられること(綜合的に)が少なかつた。教育思想といふもその特殊の部面であるが、それが神

道思想、倫理思想に比べて、從來は殆んどなかつたといつていい。我が國の教育學書を見ても、「教育の意義」について西洋の語や、西洋の事實や、又は漢字の教育の語義を追求して國語に及んだものを見ない。

私は嘗て數年前國語學者安藤正次氏について「をしふ」と「そだつ」との語義を質すことによつてそれだけでも私にとつては非常に得るところがあつた。これは特に日本思想そのものよりも教育の意義について得るところがあつたのであるが、日本思想、日本の研究が一般學術にも貢獻すべき小さい一例としてこゝに述べて見よう。

安藤教授(當時は皇學館教授であつたが唯今は臺灣帝大教授)によれば、「をしふ」は愛しより來り、「そだつ」は集立つから來たものだといふ。西洋の言葉のエデュカール、エデュケーション、エルチーウングは單に引出す、産出するの意しかないのに、我が國語の教育は、愛育して生活の準備を與へる意味が含まれてゐるのは、誠に意味深長である。教育は他の精神に對して價値受容性と價値構成力を發展せしめんがために愛を以てする意志であるとスプランガーはいふ。

教育にはこの愛がその本質をあらはす重要な要素である。教育者は愛を行ふものである。これが國語には含まれてゐる。そだつを巢立つとすれば、生活の準備を與へて社會の一員として出す意味が明らかである。併しそれには大槻氏の如き「副立つ」とする説もある。それに従へば、發展を助成する教育の意義が明らかである。

國語にはなほ「日足す」といふ治養の語がある。これは、Education as Growth の意味がよく表現されて居る。また「神習ふ」の語は訓育、教訓を示すものとして注目される。「をしよ」「そだつ」の語源「日足す」「神習ふ」の語は我が原始的時代の教育に關する意義、形式を考へることが出來、それが又一般教育の意義を明にしてくれる。

## 三

右は一小例にすぎないが、我が教育思想、國民思想の研究が、我が教育、學術のためにも、世界の教育、學術のためにも貢獻すべきことはその中に示されてゐると思ふ。そして廣く我が

國現今、將來の教育を考へるのに、從來は單に世界一般、教育一般からのみ考へ、我が教育の傳統と特殊性とから考へることが、少くとも教育學界には少なかつた。かゝる結果として歐米に行はるゝ制度と方法とを直に模倣することが多かつたのである。

これについてデュルタイはいふ、一般教育學の主張は一定の理想を國民性の相違と國家の要求とを顧みることなく、現存の學制を壓迫する傾向を有すと。又いふ、普遍妥當性を有すとの誤解の下に成れる抽象的理論は社會の歴史的秩序を破壊せんとするものであると。

デュルタイはかくて一般教育學の「目的」に關する方面に於ける妥當性を否定するのであるが、これは一般と特殊とを混同するもので、吾人は一般教育學の存立を疑はないが、一般教育學の外に應用教育學を考ふるもので、デュルタイの意味のものはそれであるが、前にもいふ如く一般的原理をそのまま適用せんとするときデュルタイのいふ弊害を生じることが彼と共にこれを認める。

歴史と現代とから考慮して教育問題を考察すべきことは、彼及び彼の學派と同感である。ス



プランガーは國民生活からして學問的教育學は生るべきであるといふ。實に生活と文化と歴史と現在と、そして理想と目的とから如實に考へて來なければならぬ。こゝに一般教育學の外に日本文化教育學が成立すべきもので、友人山崎博君はこの題目に關する著書を公にし、なほその續編に没頭して居られるのである。

私は教育の方面から見て今日に於ける國民思想研究の機運は起るべくして起つたものであることをいはんとする。これが我が學術、及一般學術の理論と文化の實際に貢獻することは極めて多大であると思ふ。

#### 四、國語及び國史の教育

##### 一

吾人は高等小學に實業科が重んぜらるゝに至つた法令の改正に向つて何等反對をするものはない。學校の社會化、生活化は教育上緊要の事であるからである。併しながら同時に人間特に國民の教養を忽にしてはならない事に注意したい。實業、物質を支配するものは人間であり精神であるからである。宜なる哉、丁抹の國民大學が農業を教課の中心とせずして、多大の間を國語、歴史の教育に充てゝ居ること。農業、農村の振興は單なる知識でなくして、そこに働く人間の精神に依存して居る。吾人の力説せんとする所はそこに存する。

##### 二

獨逸に於て新興の氣分の漲れることは彼の地視察者の異口同音に物語るところである。國民

文化科、國文國史の教育、それが如何に高調せられつゝあるかは周知の事實である。理科教育研究會でもなく、自然科学調査會でもなく、實業教育奨励でもない。國民精神教育の聲のみが叫ばれて居る。そして孜々として實業に従事し、汲々として家業にいそしんで居る。この状態を考へるとき、断片的な知識よりも精神的自覺、發奮が源であることを何人か否定し得よう。

茲に注意すべきは獨逸に於て力説せらるゝ獨逸文化、そして國語、國史の教育は決して言語の形式や文法や、歴史上の單なる知識でなくして、國民精神の發現としての國語、國民精神の活躍した成跡としての國史である。

## 三

ヘーゲルは言語を以て知能の行動、精神の始源であるといつた。知能の行動とは抽象的な言表であるが、精神の「外部の表現」ともいつて居る。精神、そして國民精神の表現が國語である。國語を單に日常使用する言語として見るものは淺薄の上もない。國語は國民精神の固有なる

現はれとして始めて國民教科の中心を占める。ヘルデルの語を以ていへば、言語は精神力の組織である。言語を精神の本質的徴標として見て來なければならぬ。

ハンス・フライエルは言語の志向性を力説する。言語の志向性とは言語の持つ意義が一つの對象的現實をあらはすことである。換言すれば、言語は對象、性質、關係、出來事を含む全世界をあらはす。動物が彼の世界を感覺と本能とによつて有する如く、人間は彼の世界を彼の言語に於て所有して居る。かくして國語は精神的個性であるとフンボルトはいふ。特有なる世界の見方、固有の考へ方が國語を形成する。吾々の物語る國語は吾々が所有し、思考し、生活する一定の個性的世界を意味する。國語の相違は音と記號との相違でなく、世界觀そのものゝ相違である。かくしてフンボルトがいふ如く、一國民の言語は一國民の精神界にまで達せしめる特有の乗物である。國民教育の道である、實在内容(志向性ある故)獲得の根本形式である。

## 四

國語はかゝる國民文化の特有なる所産である。かゝる精神内容を暫く抽象して、日常の用務を果たすのみの道具言語學的分析も可能であり、必要である。併し吾人の精神教育、國民教育の手段として考ふる國語は、單に實務的、文法的のものでなく、國民思想、國民の世界觀の表現としての言語である。言語學的言語でなく、言語哲學的言語である。ヘルデル、フムボルトなどは國民運動の潮流の中にかゝる言語哲學的國語觀を發表した。フライエルはこれを取つて現代の獨逸國民運動について考へようとして居る「教育」(一九二七年十一月號)。鑑賞、それは單なる美的、文學的把握として考へられて居る我が國語國文の教育に對して、吾人は一層深き意義に於て國語國文の中に國民精神の教育手段を見ようとするのである。

高等小學の讀本は既に國民文學の中に入つて居る。困難なる國語とのみいふ勿れ。吾々は高小時代に於て既にそこに入り得る資を得てゐるではないか。

## 五

國史が國民活動の成跡であることはいふまでもない。しかしそれは單なる成跡とのみ見るべきであらうか。吾人はそこに理想的活動の力を見なければならぬ。歴史を過去の記録としてのみ見ないで、過去と現在と將來とに亘る歴史哲學的に(リットがいふ如く)見、價值と永遠なるものをその中に注視しなければならぬ。歴史を以て吾々を解すると共に吾々の將來への力をそれから得ること、それは歴史の束縛から離れて理想に邁進することに向はなければならぬ。然るに今日は單に過去を讚美するか、又は歴史を單に否定するかの兩端のものが多い。吾人は歴史に於て理想にすゝむ過程を見る。成りつゝあるもの、成れるものでない。國民精神は出來上れるものでない。歴史教育、國史教育は國民精神の出來上れるものを教へず、成りつゝあるものを教へなければならぬ。

## 六

歴史を過去の記録として見るは歴史家のごとで歴史哲學者のごとでない。歴史を文化教育の

手段として文化に参加し貢献する力を養はしむることに考へ來つたことはたしかに進歩である。事實の記録たると共に理想の過程を見、國民の情操をそこに見なければならぬ。

歴史教育に關しては既に私見を發表したこともあるからこゝに詳述しない。國語哲學的見方、國史の歴史哲學的(現代の)見解から出立して國民教育の力を養はんこと、これ吾人の力説せんとする中心事項である。

## 五、神道教育の教材及教法

### 一

予は茲に教育學的立場から神道教育の教材及教法と云ふ題目を掲げた。神道教育などと云ふ言葉は嚴格に言へば或は成立たないかも知れないが、予は特に「神道思想を以て民衆を教化する」といふ廣い意味に此の語を須ひむとするものである。そこで其の神道思想を以て民衆を教化するに當つては今日の立場から神道を如何に觀察し、其の如何なる材料を採來るべきか、又之を傳へるには如何なる方法を以てすべきか、と云ふ問題が起る。予が以下に述べようとする所は即ち其の材料並に方法に就てである。

神道は既に惟神の道として、幾千年の昔から定まつてゐることであらうが、併し予の考では其の定まつてゐるといふのは先驗的問題であつて、神道の内容其のものは決して固定的なものでなく、寧ろ時代と共に絶えず進歩發達しつゝあるものであらうと思ふ。尤も神道思想の中

には大和民族の根本信条として一定不變のものも確に存するであらうが、全體が飽くまでも一定不變で、佛教其の他のものを容れて之を同化することを許さないと云ふやうな融通性のないものではなからうと思ふ。例へば道徳にしても其内容は絶えず變化しつゝあるものであるから、其の意味で神道思想も絶えず流動變化して内容を豊富にして行くものと觀て誤りはあるまい。そこで予は太古、上古、中世、近世、現代の各時代に依つて其の神道教材も必ず變つて行くべきものであると考へる。

ところが在來の諸家が「神道とは何ぞや」と云ふ問題に對して與へてゐる定義を見ると、人に依つて各々説を異にするばかりでなく、どの定義にもあまり進歩的な見方はないやうに思ふ。試に予は最近に出た「神道讀本」を一讀したが、餘り新しい觀方を發見しなかつた。神道が時代の進歩と沒交渉に絶えず一所に停滯してゐるものならば止むを得ないが、苟くも時と共に發達するものならば、矢張り我々の教材とすべき神道思想の内容にも變化を見ねばならぬ。多くの人は神道を單に宗教的に觀るか、道徳として考へるか、然らずんば政治的方面を中心に見る。

かの外に出てゐないやうである。これでは僅に神道の極めて狹隘な一面を觀てゐるに過ぎない。今日の神道は更にもつと廣く考へねば成らないのであつて、苟くも日本人の生活様式に屬する精神的經濟的生活の全方面は、神道の中に採入れらるべきものであると予は考へるのである。

「神道」といふ語の意味を調べて見ると、元來これは支那の思想、印度の思想に對する日本固有の道の意味で、日本人の生活様式に即して立てられた思想であることは勿論であるが、併しそれは、徳川時代の國學者の考へたやうな排他的非包容的なものではなく、儒佛の二教を神道の靈火で熔融して、之を日本化し神道化した所に、神道思想、神道様式の大なる光が見出されるのである。例へば祭式にしても日本固有のものばかりではなく、南洋や支那、印度等のオリジンが入つて、それが渾融されてゐるのである。斯ういふ風に外國的のエレメントでも、それが日本化されてゐさへすれば、決して排斥する必要はなく、採擇して以て神道思想、神道形式を豊富にして行くのが神道の廣き大きな心である。だから今茲に現代の神道教材を採るに當

つても、それが日本精神に同化總括されてゐるものでさへあれば、單に宗教、道德、政治と云つたやうな狹隘な部面のみに限らず、進んで經濟其他百般の學問藝術の方面からも採入れるやうにせねばならぬ。

ところが舊時代の諸家は兎も角、現代の學者でも、曠もすれば惟神の道といふ語の表面的意義に拘泥して、古きまゝのものでなければ神道の教材には出來ないと考へてゐる人が、可なり多いのはどういふものであらうか。予が既に繰返して述べたやうに、神道思想又は日本精神なるものは絶えず變轉發達しつゝあるものとするならば、單に過去の事實を見るばかりでなく、現在の立場からも又更に進んでは將來の立場からも觀て、初めて其の全體を得るのである。傳統の大切な事は今更云ふまでもないが、單に過去にのみ即したのでは、其の思想は死滅の思想である。過現未に通じた永遠的なもの、同時に又絶えず成長發達しつゝあるものを觀て來ねば、どうしても神道の不朽の大生命を再現することは出來ない。過去を觀ることも固より大切であるが、一方で將來を仰ぎ望みつゝ、過去を觀て行かねばならぬのである。

此の觀方は、將來の歴史哲學の上にも現れてゐる。從來は單に過去の事實だけを歴史として考へたのであるが、今日の思想史では、單に過去の事實を研究するばかりでなく、過去の民族が理想的に考へた事をも採入れて、理想の發達をも考へねばならぬ事に成つてゐる。蓋し斯くして初めて、過現未を一貫する思想の大きな流れを認めることが出来るのであつて、神道思想を考へる上に於ても、此の研究法は最も適正な觀方を示唆する。

予は茲に神道教材の問題を決するに當つても、單に過去の事實の皮相のみに泥着せず、其中に含まれてゐる理想を検討して、過去の日本人の正しい考へ方は斯くあつたと云ふ事をも、採つて教材に供するのが適當であると思ふ。

## 二

前述の意味に於ての神道教育、神道教化が今日の時世に、必要であるのは云ふまでもない事であるが、殊に最近一般社會の道德状態は甚だ悪化して、一方には社會問題としての階級分裂

があり、他方には政治問題としての黨派競争があつて、國民同士相闘はうとする運動が頻に行はれ、ともすれば國民團結の力を弱めようとする傾向があるのは寒心すべきである。斯やうな時日本人團體の統一を圖るためには、固有の民族精神、民族の思想を發揮して、これを以て教化するのが何よりであると思ふ。

此の事は殆ど世界の文明國全體に就いて言はれ得ることであるが、此の點に關して日本よりも他の何國よりも其の必要を最も早く痛感し、最も早く其の對策に心を馳せてゐるのは獨逸である。

獨逸では、大戰以來國民の階級分裂が頗る激しくなつて、一方では過般の大戦以來隨分苦境に陥つたのは、勞働者共が國家を離畔した爲であるとして勞働者を呪つてゐるのに對し、他の方では、我々が國家を見捨てたのは支配階級が餘りに我等を壓迫したからである。罪は過去の支配階級にあるのだとして争ひ、國民としての團結心は爲に著しく薄弱となつたが、今や此の弊に目覺めた獨逸の有識者は獨逸精神、獨逸文化を以て民族的統一を圖ることに熱心に努力し

てゐる。私は此の際特に諸君の前に、其の事を参考として申上げたいと思ふ。

最近獨逸の大小の各學校に於ては、獨逸文化科と稱する學科を特設して、之を以て獨逸的精神を一般に教養せんとする運動と、今一つは其の獨逸文化の基礎の上に立つて種々の學問例へば自然科学の各學科のやうなものまでも統一して悉く之を獨逸的に教へんとする運動を起して、現に著々其の實行の歩を進めてゐる。後者は原理としての文化科、前者は教科としての文化科と稱すべきであらう。

固より我が日本でも、國史科、國語科、日本地理科があるやうに、其の國の歴史とか言語、地理などといふものは、他國のそれに比して特殊な教科を取扱ふてゐるに相違ないが、其の各科の教材は何れもバラバラに成つてゐて、其の間に精神的統一といふものがない。獨逸文化科若くは學科としての獨逸文化科ではそれを一つのものに取纏めて、一貫した精神で教へ導かうとしてゐる所に、大なる特色が存するのである。そこで其の獨逸文化科は如何なる内容を具へてゐるかを説明すれば、日本文化科若くは日本文化を中心とした日本精神の教化に就いて、或

るヒントを與へることが出来るであらう。

獨逸では先づ第一に、小學校教育を中心として考へて、教材を探ることとし、獨逸の民族精神を教養する根本として、神話と童話を採つて來てゐる。神話は其の民族祖先の思想である。事實談ではないが、其の中には民族独自の理想を含んでゐる。それから童話は、神話の中から離れて出て、國民一般の物語の形に發達したもので、餘程人間的要素を多分に帯びてはゐるが元來神話から出たものであるから、神話と深い關係を持つてゐる民族精神の表現であり、祖先の生活を知るのに最も大切な材料である。ところが從來の歴史教育では、歴史家が特に確的な事實と認められた事實のみを教材として採入れ、神話、童話の如きものは悉く其の埒外に排斥してゐる。即ち單に事實其のものを教へることに歴史教育の基礎を置いて、それで國民の志操を養ひ得るとしてゐるのである。しかし事實だけで果して國民の志操とか國民精神とかを養ひ得られるものかどうか、頗る疑問であると予は考へる。こゝに氣がついて獨逸が、其の文化科中に神話、童話を加へたのは確に卓見であつて、日本文化科、若くは原理としての文化科にも當然

之を採入れて欲しいものであると思ふ。現在日本でも、神話や童話は、國語の材料として多少採入れられてゐるがあれでは斷片的であつて、精神的統一を缺いてゐる。今少しく統一的に考へて、民族精神を活躍させる重要な教材として取扱ふことが必要であらう。

次には傳説である。即ち國民説話である。これも前述の理由からは是非採入れねばならぬものである。傳説は必ずしも歴史的事實でないが、祖先の人生觀を含んでゐるものとして、精神教育上最も尊重すべき教材である。

第三には普通の意味で云ふ歴史即ち史實の教育である。これは今日我國でも一般に行はれてゐる所であるが、特に小學校の歴史教育に就て一言したいのは郷土史の事である。獨逸あたり的小學校では、史實を授けるのにも、いきなり國民全體の史實を授けることを避けて、先づ兒童と直接親密の關係ある郷土の事物を教へることから出立してゐる。日本でも小學校では此の郷土の事を教へるのに相當苦心を拂つて、歴史科、地理科などで色々其の方面の知識を授けてゐるやうであるが、それにも拘らず全體としての統一を缺いてゐる爲めに、結局徹底してゐな



い憾がある。昨年の夏に、全国各地を旅行して来た或る歴史趣味家の談に據ると、其の人は各地の小學校へ行つて、其の教室の窓から見える山の名や川の名を生徒に質問して見たが、多くの小學校の中で完全に答へ得たのは、僅に鳥取市の一小學校のみであつたと云ふことである。予は此の一事で觀ても如何に小學校で郷土の考が粗末にされてゐるか分ると思ふ。云ふまでもなく郷土愛の精神は國民精神の根本たるべきものであるから、郷土精神の涵養は決して疎かにせられてはゐない筈であるが、單にそれが形式だけに流れてゐるせいにか、斯の如き事實を現するのは、遺憾な事である。之を獨逸などで殊に郷土科に力を入れて教授し、それを國民教養の根柢としてゐるのに比べると、非常な相違である。尤も或る點から云へば、特に郷土科を力説してゐるといふことは、即ちまだ郷土の考へが徹底しないことを反映するものであるとも云へるが、それにしても獨逸のブロイセンあたりでは、殊に郷土を中心として法令を教へてゐる位であるから、其の村の山の名や川の名を知らぬといふやうな生徒はあるまい。兎に角此の郷土精神の教養は決して忽せにすべきことではない。

又次には民族的祝祭日である。尤も日本でも國民祝祭として法定された日には學校其の他でそれぞれ嚴そかなる儀式が行はれてゐるが、こゝに云ふのは廣義の民族的祝祭であつて、鎮守の祭なども當然其の中に入るのである。これは思想から云へば國民思想の生活様式的表現であつて、其の生活様式の淵源は頗る深く且古く、不知不識の間に我々に感化を與へるものであるから、どうしても疎そかにすることは出来ない。眞の民族精神、傳統的精神に觸れるには、此の民族祖先の祭程重要なものはないのである。そこで獨逸では亦之に力を入れて、獨逸文化の精神的教材としてゐる。我國でも殊に神道教育の教材として、此の鎮守の祭を大切に取扱はしめる事が必要であるのは云ふまでもない事であらう。

それから又、國民的色彩を強度に持つてゐるものとして重要なものは民謡である。獨逸文化科では殊に之を重要教材として採入れてゐる。これは日本あたりでは普通採入れられてゐないが民族精神の現れであるから、確に一顧の値ある重要方面であらう。

なほ次には國語である。これは我國でも特に力を入れて教へられてゐるやうであるが、獨逸

では單に之を文法教授といふやうな形式上又實用上の意味からばかりでなく、特に之を精神的方面から、民族精神の内面的の現れとして觀ようとしてゐる。これは只形式のみを中心として精神意味を無視し、生きた國語としての教授を行つてゐない日本とは、非常な相違である。

## 三

以上予は獨逸文化科並に原理としての文化科の内容を概説して、日本の教育上に或る暗示を與へんことを期した。昨今教育界では試験地獄の救済とか云ふやうな事が頻に問題となつてゐるがそんな事よりもつと大局に眼を放つて、日本文化の根本精神たる神道教育を強調し、社會の統一を圖ることが重大の急務であらうと考へる。

それには國語科に最も多くの時間を取つて其の中へ日本文化科を採入れるのがよいと思ふ。何となれば國語科は色々な學科の基礎となるべきものであるからで、其處へ日本文化科を入れることは、決して國語科の精神を破壊しないばかりでなく寧ろ之に活きた生命を與へるもので

ある。予は斯くして初めて國民教育の統一を完全にすることが出来るであらうと思ふ。

そこで日本文化科を假に六年に配當して考へて見ると、一年では専ら郷土愛の精神を涵養する意味で、其の地方の歴史、地理、祝祭、民謡は勿論、全體的には神話童話のやうなものを授け、次には祖先の生活、民族の精神を體認せしめる爲めに、太古、上古、中世、近世、現代、と云ふ風に各時代を中心として歴史を授けることにすればよからう。現制では歴史は小學五年から教へることに成つてゐるが、こんな風の歴史教育ならば、一年から授けて行くことが出来るのである。予は斯ういふ方法にすれば、日本文化の精神、廣い意味の神道教育は、最も容易に徹底せしめることが出来ると思ふ。

ところが、以上に述べた所で、神道教育の教材として何を採るべきかは分つたとして、次に攷究せねばならぬのは、其の教法の問題である。

元來教材と教法とを分けて考へるのは古い考で、例へば教材としての民謡にしても、之を以て如何に國民の感情を潤澤にし國民精神を發揮すべきかに就いては、必ず其の教法と關係して

考へねばならぬのであるから、此の兩者は到底區別して考ふべきではないのであるが、假に教法のみを別けて考へると、我國現時の教育方法には種々の缺點がある。固より我國の教育殊に小學教育に於ては可なりな注意が拂はれてゐるのであるが、其の注意の焦點が頗る正鵠を逸してゐる。其の重大な一つは自己活動、自由教育の力説である。自由教育固より必ずしも不可ではないが、其の教化の方法が餘りに兒童の自己活動に委し過ぎてゐるために幾多の弊害を生じて、中には教員は只手を拱いて兒童のする事を見ておればいと云ふやうな考の者が少くない。これは教育の根本精神を忘れ去つた態度であつて、元來教育といふものは保守的な性質を持つべきものであるのに、徒らに新しきに馳せて過激派的な考を歓迎するから、斯様な誤つた結果を生ずるのである。予はこれ程危険な事はないと思ふ。

ところで、獨逸あたりではどうかと観ると、既に文化科が力説されてゐることそれ自身が説明するやうに、教法の上でも單に形式ばかりでなく、最近では其處に、其の方法の中に内容の價值といふことが重く考へられて來てゐる。自己活動は最早不十分な古い考であるとして、價

値活動に轉向して考へる傾向が起り、價值哲學、價值教育學が唱道されてゐる。それは徒らに形式の新しさを云爲して肝腎の内容を忘れ去つた缺點に氣がついた結果、再び過激派的な主張から後戻りして、精神内容文化内容に重きを置く機運が、起つて來たことを意味するものである。

此の新運動は、つまり、より善き内容を兒童に持たせることの必要を悟つた結果であつて、例へば獨逸でも曾ては體驗といふことを兒童が自分で感ずることとして自己活動の意味に解して來たが、今や内容の體驗、價值ある體驗を重んずる風に變つて來てゐる。

だから神道教育を行ふ上に於ても、單に概念を與へるだけでは駄目であると共に、又形式だけの體驗を與へるだけでも駄目である。其の思想を注入するに當つては必ず之を行動經驗によつて體認させねばならぬ。單に理解のみでなく、感情行動の方面から入れなければならぬ。今までの思想界は理性方面の勝つたものであつたが、今日では斯の如く感情行動を中心とする新傾向を生じて來てゐるのであつて、神道教育の教法としても矢張り此の方法を採らねば、十分

な効果は擧がるまいと思ふ。

予は此の意味から神道教育の一方法として第一に感情的教化といふことを擧げたいと思ふ。民謡などは此の意味に於て國民的感情を養ひ神道教育を徹底せしむるのに、最も適當なものである。次に國民的祝祭に於ての儀式が教化的の力を持つてゐるのは、これも矢張り感情に訴へるからであるが、又其他面に於ては行動に訴へるからでもある。そこで第二に行動化の必要がある。體驗といふことは智の方面に對して、感情を力説する意味、行動活動を力説する意味を共に含んでゐるのである。

郷土愛を説いて日本精神の教養をするにも、此の感情化と行動化とが共に必要である。神道教育の行動化に儀式の必要なことは少し前に述べたが、宮掃除なども其の一つであらう。予は宮掃除には精神的効果の少いといふ例を聞いたが、昨年夏に實見した静岡縣の宮掃除は、敬神的態度に始終する極めて良い行ひ方であつた。斯う云ふ風に其の取扱ひ方さへ良ければ、立派に國民精神を生活化することが出来るのである。即ち言ひ換へれば、實際生活の方面から日本

精神の教養をして行くことが出来るのである。國民精神といふことは反面から云へば、畢竟生活様式の意味であるから、實際生活から教養して、初めて其處に力ある効果を擧げ得るのであつて、體驗といふことの眞の意味及び目的も即ち之に外ならないのである。

#### 四

尙次に一言する必要があるのは、國民一般を教化するのであるから均一の取扱をすれば可いとする考の誤つてゐる事である。國民の日本化神道化は老若男女一様にすべきであると云ふやうな考は速かに除去せねばならぬ。發達段階を問はない一律的の取扱では折角の教化も徹底しない。どうしてもこれは其の段階に應じて一々異なる取扱をせねばならぬ。

少し問題の中心を外れるかも知れぬが、例へば眞宗信者の家庭と、神道の家庭と、クリスチヤンの家庭とではそれ／＼差異を持つてゐる。随つて之を日本化するのには各々異つた取扱をせねばならぬ。劃一的に考へてやつたのでは到底效がない。九州の平戸は舊教徒の多い所で、

或る小學校などではさういふ家庭から來てゐる兒童が半數を占めてゐるといふが、それ等の舊教徒は、何れも舊教渡來後代々の信者で、三百年來國禁の教徒として壓迫を受け續けて來てゐる關係上、今日尙白眼を以て世に對して、現にまだ壓迫を受けてゐるやうな氣持で無意義な反抗をしてゐる上に、又彼等の子弟は必ず日曜學校の生徒で、毎日曜日には朝の五時乃至七時から夜までも牧師が非常に多くの宗教教材を詰込んで、次の日曜日までにそれを暗記させて來させることにしてゐる爲でもあらうか、兎角小學校の課程が疎そかに成りがちで、修身教授の時間すら、それ等の生徒の多くは居睡りをする有様であるので教師がやかましく叱責するが、其の家庭が小學校の教科よりも日曜學校の課程を重んじてゐるので効果がないと云ふ事であらう、實に聞いたとけでも驚き入る事であるが、これは外國の事ではなく、堂々たる日本内地の九州の出來事である。自己活動だとか自由教育だなどと、的外れな事に熱中してゐる間に、幼い國民の精神は斯の如く浸潤的に内部から蝕まれて行つてゐるのである。學校の修身よりも、祖先が壓迫を受けつゝ信じ續けて來た宗教を尊いものとする此の心持を、我々は看過して置いてい

るのであらうか。尙聞く所に依ると、彼等の遊び仲間では神參りをするを嘲弄されるといふことであるが、是等も捨置いていゝ事であらうか。

予が劃一主義に反對する理由はこゝにある。斯ういふ特殊の兒童に對しては、それ相應の異つた教養を施さねば、眞の徹底した日本化はいつまで経つても行はれるものでない。そこで個性化の必要がある。在來の日本教育界の弊害の一つは此の個性化の闕如にあるのであつて、臺灣の國語政策の失敗も之に因してゐる。彼等の日本化は教室のみの事であつて、一歩教室から運動場へ出れば、皆土語を喋つてゐる。

予は、以上の理由に依つて、感情化、生活化(即ち行動化)、個性化することに依り、初めて教育の効果を徹底せしめ得るものと信するのであつて、神道思想を教化に使ふ場合に於ても亦其の方法に依る外はないと考へるものである。

## 六、ヘルバルトとその教育學

—

ナトルプ、チーグラ、バウマン、シェーファーなどによる批難と、形式化したヘルバルト派の教授所辨とが、ヘルバルトとその學徒の業績を過去のものとして了つて、ヘルバルトの真相が埋没せらるゝに至つたことは、推移變轉の世の習ひとはいへ、教育學の建設とその心理學的基礎に心血を濺いだヘルバルトのために同情に堪へない。ヘルバルトの心理學が缺陷多きものであるとしても、彼の教育學が直に支へ得べからざるものであらうか。たしかに彼はその教育學をその心理學の上に立てようとした（「一般教育學」はそうでないが）。この點に於て心理學上の主知主義は教育學上のそれとなつて居る。しかし彼の「一般教育學」は、その心理學に無關係に建設せられたことを看過してはならない。それは「教育の目的から導かれたる」ものであり、その序言に心理學によらないことを述べて居る。「一般教育學」（一八〇六年）の成立時代には

後の心理學を持たなかつた。しかもこの書は「教育學講義綱要」(一八三五年)の骨子を形成し、綱要は一般教育學の補足に過ぎないものである。この事實を注視すれば、彼の心理學の缺陷を以て直ちに彼の教育學を駁殺することは不當である。勿論茲に「一般教育學」が全然心理學的考察と無關係だといふのではない。一八〇六年に於けるヘルバルトの心理的思想(それはスタイゲル家の教師時代とその以前にも見らるゝ)とは多大の關係を有する。それ故にフェルキンは「一般教育學」の譯に於て「教育の目的より心理的に導かれたる」教育の科學として居るのである。しかもこれを後の心理學より批難することの不當はいふ迄もない。

かゝる不當の批難と曲解とがヘルバルト教育學の全般をして支へ得べからざるやうに思はしめた。内在的批判の立場に立つてその教育學、そして又哲學、倫理學、心理學をも見て來るときは、ナトルプ等の批評が部分的なもの、外面的のもので、ヘルバルトを不當に失墜せしめたことが分明して來る。本文はこれらの批評に對する辯駁を試みんとするのでなく、たゞヘルバルトと彼の教育學の特色を追想して、ヘルバルトとその教育學の價值に關して世の注意を呼び起

さうとするに過ぎない。

## 二

ヘルバルトは、生地オルデンブルグの高等學校長たりし祖父の遺傳を受けて、一層それを開展したといはれる。法官たる父は控へ目の性質で、それと對照をなす母は活潑で、男性的であり、大學時代までもヘルバルトを監督し、鞭撻した。この家庭の環境に加ふるに、平野草原の單調なる北ドイツの自然的環境は彼を内に向はしめ、思索の人とならしめた。

ピアノの奏樂に大人を驚かした彼は、思索に於ても早熟であつた。「一般教育學」は既に彼の教育學を決定し、同じ一八〇六年の「形而上學の主要點」は後の發展を含むものであつた。否それらは一七九七年の「シュタイゲル家の報告」にも見られ、なほ又ギムナジウム時代の二回演説(一七九三、四年)にも現はれるのである。

ナイテから離れ、シュリングに背いたのは大學修業時代で、一七九六年に「予の哲學むしろ哲

學することは漸次自己の道を行く」といつて居る。かくして彼は觀念論をすて、實在論に赴いた。しかしプラトニとカントとは少くとも彼の倫理學の中心であり、特に教育學の立場から觀念論を排斥する彼の教育學に新人文主義の要素が存することを看過する譯には行かぬ。フリッシャイゼンケイラーがいふ如く、觀念論に反對する彼の立場は實證的に見えても原理と方法とは實證的でなく、形而上學的のものである。彼の「實在」は物でなく本質である。時空を超越した「關係」そのもの、「連続」そのものである。

勿論彼は先驗的、超越的立場の哲學を主張しない。數學的に説明し得ることを努めた。しかしそれは現實でなく抽象であり、本質に關する意義である。彼は決して經驗論ではない。フィヒテ、シェリングの觀念論を排すると共にライプニツをも排斥してゐるが、實はライプニツから彼の實在論を出發せしめたことは争はれない。

かくしてチーヒナーがいふ如く、ヘルバルトは當時の思潮を總括したものと見る事が出来る。合理的、形式的、思索的の考へ方と、美的、經驗的、心理的傾向とが共立して居る。教育

心理的學に於ても亦さうである。「人文主義と汎愛主義とは教育的教授の見地の中に編み込まれる」とは彼自身の言である。

## 三

この合理的、形式的、思索的の考へ方は、彼の形而上學を見れば何人も否定し得ぬところであるが、その心理學も亦形而上學と自然哲學から演繹せられる。彼は直観なき概念を決して空虚とせずして、純粹思惟を合理的に信じた。しかし是を以て直に合理論者のみとする事は出来ない。ドロービッシュがいふ如く、ヘルバルトに於て、事物の存在は單に思惟せられたるものでなく、認識し得る者である。思惟の基礎は實在であつて、「合理的經驗的實在論」である。

美的、經驗的、評價的考へ方が茲に這入つて来る。カントの形式的倫理に満足することが出来ないで英國流の感情道德説を攝取した。同情はかくて六種の興味の三つを占むるのである。「感情なくして同情なし。兩者なくしては美と善に對する生々したる努力なし」といひ、「趣味



が方向を定めざるべからず」ともいふのである。「善と美とに対する感受性が何よりも教養せられねばならぬ」ともいつて居る。五道念は三種の同情と關聯して考へられねばならぬ。情操教授として歴史を見たことも看過してはならぬ。彼の心理學が主知的であるが故に、彼の教育學が全く主知的であるとするのは大なる誤である。

美の練習が道徳的判斷の準備的修練であるとは、シュタイゲル家の報告その他にも見る所で、シラーの影響としてワルターその他の人の注意して居るものである。器樂の外には美的、文學的よりも思索的、理性的であつたことは、ヘルバルトの人柄であつたが、美と感情に理解のなかつたものではない。旅行と登山とは彼の好める所、自然特に山を愛したことは傳記家のいふ所である。しかも旅行は單に風月を友とするのみでなかつた。一七九七年の春に友人數名及び母とゴータ、ゲッチンゲンを旅行した際、彼と母と一人の友とはザルツマンの學校を見學するためにシュネッペンタールに行つて居る。

家庭教師は單なる糊口のためではなかつた。哲學の勉強をし、子供の心理的觀察をして教育

研究の基礎としようとした。それ故二年半の後も彼自身はそれを續けようとしたが、やさしい彼は母の命に従つて止めたのである。彼はこの教師時代にベスタロッツと往復した。そしてベスタロッツ研究が彼の教育學的業績の最初のものであり、プレーメン時代はこゝに甚だ意味あるものである。

#### 四

一八〇二年からゲッチンゲン時代が始まる。そこに先づ教育學が講ぜられた。「一般教育學」が公にされた一八〇六年には「形而上學の主要點」と「論理學の主要點」も公にされて居る。一八〇八年には「一般實踐哲學」が出来て居る。翌年ケーニヒスベルグの教授に轉じては、教育演習所を擔當して一週四五時間實地授業を監督した。地方學務員としても活動した。教育は彼の趣味でもあり、一生を通じての思索の對象であつた。「一般教育學」と「講義綱要」と「教育的心理學」「教育學への心理學の適用」の外にいくたの教育論があり、「心理學教科書」の終りにも教

育を論じ、「哲學一般」にも教育學と教育とを叙説して居る。

この教育學への潛心は、心理學的基礎の薄弱を感ぜしめて、「教育學の暗黒面」その他にこれを力説し心理學の建設に晩年の力は傾注せられた。その心理學が缺陷あるものとするも、民族心理學、實驗心理學、變態心理學に道を開いたことは何人も否定し得ないであらう。そしてこれらの方面から教育を考へて居ることも見逃してはならぬ。

プラトールとカントとシャフツベリールによる彼の倫理學が、教育の目的と方法とに交渉の深いものたること論を俟たぬ。方法との關係は「教育學講義綱要」の倫理的基礎づけの章を見るものゝ否定し得ないところであらう。「予の教育學は予の形而上學及び哲學の見解なしには存しない」と彼自身いふことを忘れなかつたならば、彼の教育學を段階と興味説のみで特色づけるの非はいふまでもない。否興味説は「哲學一般」には倫理學の中に説いて居ることから彼の教育學の大系を深遠なる基礎の上に考へねばならないであらう。この興味は「自己活動であり、それと注意との關係、それと訓育との關係を如實に彼のいふ所に聞けば、主知的心理學を批難する前に

吾々の考ふべきことが諸方面に見出される。

### 五

以上吾人はヘルバルトとその教育學を追想して、一、心理學のみを以て彼の教育學を考へてはならぬこと、二、彼の哲學は單なる實在論にはあらざること、三、彼の思想は決して單に主知主義でないこと、四、彼の教育と教育學に對す専心、五、それと哲學との關係について述べた。いはばヘルバルト雜感であり、且その理由、典據の叙述も簡言したに過ぎない。しかもいさゝかにもヘルバルトに對する誤解をのぞき、又彼の眞義を見極めることの必要を示唆したならば幸である。

昭和四年五月十二日印刷  
昭和四年五月十五日發行

〔定價金貳圓〕



著者	入澤宗壽
發行人	葛岡龍吉
發行人	湯川松次郎
印刷人	野口常太郎

東京市外下戸塚町四六二  
最新教育研究會刊行  
監修 文學博士 林博太郎

發兌  
東京市外下戸塚町四六二  
振替東京一四四八四番  
大阪東區備後町壹丁目三番  
振替大阪七六〇二七番  
北文館  
大學習社

27



