

抗する意味に於て、青少年訓練を奨励するときの三つである。

この第三のものは、國家がいかなる立場より青少年訓練をなすか  
てふ最も重要な問題に逢着する。國家は第一に權力機關である  
から、その權力の立場を放棄するときには國家たることを止める。國  
家は憲法の範圍に於ける凡ての力を正しき方向に於て争はなけれ  
ばならぬ。各國家は革命の思想に對して戦はなければならぬ。外  
に對しては國防力を維持することはその第一のつとめであり、内に  
對してもその權力を有する。これと異り青少年訓練聯盟の大多數  
は權力を有しない。健康教化、風俗、美がその旗印である。若しそれ  
らの一つが、鬭争動機をあらはして來れば、國家はそれを破壊するは  
怪むに足りない。國家が青少年訓練に對して興味を有するのは、か

かる消極的方面を超えてそれを進歩せしめんがために保護する。  
こゝに補習學校に關しては政治的教育を國防力の教育に關して考  
慮するのである。

## 四

スプランガーは、なほ國家が國防力と國民精神とを念とすること  
を擧げ、學校の教育を補足することをいひ、しかも同時に經濟と教化、  
道徳を考慮するが故に、第二には處女の訓練に意を致すとして、新女  
子教育の政治的社會的方面と對して、處女の訓練についても述べて  
居るが、それはこゝに割愛する。

なほ彼は青年の心理に關して研究し、それを實際問題として詳細  
に論じて居るのであるが、本文はたゞ彼の世界大戰中の時事問題と



して論じたもの、中から右の所論を見るに止める。

## 五

右の所論の中に、彼が社會民主黨の青年訓練を排したこと、政治(一般的)の方面に興味を持つ必要は見えて居りながら、政黨的のものをば若き青年には望んでゐないことがわかる。一昨年の全獨逸公民教育會議にも、衆議一決無黨派的なることを主張してゐる。今や我が國の狀勢は、この點に就いて考ふべき機會に遭遇して居るが故に、彼の青少年訓練をその點について考へたものを述べて見たのである。彼の青年心理に出立する一般青少年訓練論は又別の機會に述べようと思ふ。

## 三 文化教育學者としての

ケルシエンシュタイナー

## 一

昨年七十の賀にスプランガーなどの紀念論文集を受けた獨逸教育界の耆宿、ミュンヘン大學名譽教授ゲオルグ・ケルシエンシュタイナーは、世界的に有名な教育界の貢獻者であることは、敢ていふ迄もなからう。一八五四年ミュンヘンに生れて、一八七一年師範學校を卒業し、傍系からこの地の大學に學び、中央氣象臺の助手ギムナジウムの助手、商業學校や高等學校の教員を経て一八九五年この市の學務官となつた。それからが彼の實際上も理論上も世界的に有名に



なる廿世紀に進んだ。一九〇一年の「獨逸少年の公民教育」は獨逸及び世界の公民教育、國民教育の運動の基を造り、ミュンヘン市の補習教育は彼の下に義務として内容充實の組織を立てた。彼の學校論としての論文集「學校組織の根本問題」(一九〇七)は既に彼の作業學校論を含んでゐるが、一九一一年には特に「作業學校の意義」と「公民教育の概念」とが公にせられ、翌年は「品性の概念及び品性教育」の著に個性化教育の心理的基礎づけを見たが、その以前「圖畫の稟賦の發達」(一九〇五)は彼の實際的研究の功績を認めしむるものである。

彼の公民教育論、作業學校論はミュンヘン市學政の根本的革新の基礎となつたばかりでなく、獨逸は勿論世界の教育思想、教育運動に多大の刺戟を與へたものである。その思想の根本は具體的に獨逸

の教育をいかに改造すべきかの現實から出立してゐる。それ故フエルスターの公民教育や、ガウディヒの自由精神作業の理想に起るものとは合すべくもない。そこにケ氏の特色がある。しかも決して彼はその現實のために理想を忘れるものでなかつた。手工的作業を力説するとき自己活動の精神作業をも見てゐる。この理想の傾向は戰中戰後の彼の著に於て一層著しくなり、又それにスプランガーの生活形式、最近にはハンス・フライエルの文化哲學が取り入れられ、茲に文化教育學者として見られ得るに至つた。本文はその點を叙述して見ようと思ふ。

## 二

文化教育學とは教育に於て文化と價值とを力説するものであ



ミュンヘンもパウルゼンもこの意味に於て文化教育學者といひ得るが、併し今日に於ける文化教育學とは、ドイツの思想に本づいたスプランガー、リット、エーリヒ・シュテルン等に見る所のものを指してゐる。そしてケルシエンシュタイナーは自ら文化財の考へはドイツ人の客觀的精神に本づく（教化過程の根本問題）（一九二四）といひ、スプランガーの生活形式論を攝取し、ジンメルジンメルの考をも取り入れて居る點に於て明かに文化教育學者として見得るものである。

世界大戦中に公にした「戦時及び平時に於ける獨逸學校教育」一九一六は、既に文化の理想を力説し、又スプランガーの生活形式を取り入れて居る。ケ氏はこの書の初めに、人類の歴史は國民國家の存在のための戦争の歴史なると共に、精神的、道德的、美的、宗教的價值に向

つての争闘の歴史であるといつて居る。こゝに現實的價值を擧げて居ないが、彼が經濟的價值を力説するのは以前からのことであり、又右の理想的價值の正しき使用を力説して居るのは實用、現實を説くものたるを示す。同時にこの書には「理性價值」「文化價值」が力説されて居る。たゞこの書には「價值感」は吾々の本性に應じたる活動範圍に起るとする心理的方面の見方であるが、前述の「教化過程の根本問題」の第二版には客觀的、論理的方面からも考へて、心理主義と論理主義とを結合する見地を説いて居る。

「獨逸學校教育」に於ては、かく純心理的立場から心的態度を六つ擧げて居る。それは「新教授法原論」の教育價值論の章に述べたからこゝに繰り返さない。この「獨逸學校教育」には活動的態度と思索的態



度の合一せるものとして宗教的態度を説いて居るが、教化過程の根本則では主観客觀の合一から思索的態度の中に宗教的態度を入れて居る。終始考へ直してゐることが、ここに覗はれる。

「獨逸學校教育」には、スプランガーの生活形式を注意し、又その形式の義務との關係を述べて、自分の二十年來の主張に一致するをいひ、スプランガーと同じく形式、個性、國民生活を力説して居る。

## 三

「教育者の精神と教員養成問題」(一九二二)には、一層スプランガーの見地が取り入れられて居る。スプランガーの社會的形式は彼の教員養成論の骨子である。分析的心理学に對する綜合的心理学を説き、「生活形式」をよしとし、スプランガーの教育の本質觀と同じく「生活形

式」に述べたる(教育者を次の如く述べて居る。「教育者は社會的根形式の一生活形式であつて成長する人間を特有なる將來の價值保持者として純なる愛より彼等の陶冶性により影響を與へ、この愛の活動に於て最高の満足を見出すところのものである」と。スプランガーの教育定義がこゝに見出されるのである。

この書の詳細は「文化教育學と新教育」中の「教育者の精神」にゆづり進んで「教化過程の根本則及び學校組織に對する結果」(初版一九一七、再版一九二四)について見よう。この書の第一版の序に於て既に凡ての教化過程は新個性に於ける客觀的精神の實現に外ならずといひ、再版はハンス・フライエルによつて文化哲學から論述して居る。再版の序に「余は心理的構造を主とし、論理的構造はそれに從屬すると見



たのは事實である。この二つを明分したのはフライエルに見るところ、それによつて余の不明瞭であつた點を書き直した」といつて居る。

ハンス・フライエルはキール大學の哲學正教授で、その「客觀的精神の理論——文化哲學序論」(一九二三)がケ氏に大なる影響を與へたものであるから、その書について一言しように、その緒論——文化哲學の概念のところ、フライエルは固有の體驗の充實の置換によつて他人の生活示現を了解するデイルタイの立場を取り(一)存在と當爲、必然と自由を內的に結合する實在觀、(二)精神科學的に了解する過程としての客觀的精神、(三)辯證的に歸納と演繹、歴史的方法と概括的方法、規範的方法と事實的方法とを結合して、それを系統づけた第

三の見地からする歴史的意識の批判、この三つから客觀的精神即ち文化を見ようとするのである。

フライエルのこの見地はリットの見地と極めて相近い。そしてそれがケルシェンシュタイナーの「教化過程の根本則」の第二版に取り入れられたものである。

## 四

「教化過程の根本則」に述べられて居るところによれば、文化は意義を有する對象的内容である。この文化、人間精神の客觀化には程度の差があつて、數學の如きは直接の精神的態度の示現ではなく、直線、點、數、平面の如き關係であるが、しかも意義を有し、かゝる内容關係は教育せられ得るのであると。



こゝに心的態度からのみ見たケ氏の嘗ての論が、現象學、對象論に見るが如き對象的内容の論にまで入り込んでゐる。そしてケ氏はフライエルに従つて文化財の言表の價值(心理的)と意味の價值(論理的)とを區別し、又この文化財了解の二方向を完全に終局にまで導けば、兩者の意義内容が獨立で完全な結合を形成すてふフライエルの言は無條件に許容せらるべきものとして居る。そして客觀化の精神構造は心理的構造と全く獨立のものでなく、スプランガーの生活形式の語を以ていへば、生活形式は先天的個性の發達せる現はれであるとして兩者を結びつけようとして居る。生活形式は一定の方向に於ける客觀的精神について形成せられた意味附加を有する。この客觀化に於て價值結合から所與を見る。

$$\int \sin x dx = -\cos x \text{ の式を}$$

暗記することではなく、その意義を了解する思索的整理が余の作業學校の中心である。それが意義充實の學習である。意義充實の實習に於ては思索の持續狀態と活動の持續狀態とを注意することが必要で、健全なる兒童はこの兩極を有するものであるが、小學校は活動の方面を無視するとして作業學校を主張してゐる。この思索活動から各三つの形式を生ずることを説いて「新教授法原論」及び前述の項參照、その個性の精神浮彫に合する教育をとくのである。かくして教化の根本則は

個性の教化は全く又は一部個性の生活形式の發達段階に適當なる精神構造をもつ文化財によつてのみ可能である。

とする。此の見地よりすれば、廣義の教化は環境の客觀的文化に



よつて精神を形成すること、客觀的文化的個性生活化である。客觀的精神の主觀的精神に於ける移動である。教育學は人間一般を以てせず、人文的理想でなく、具體的の歴史的人間と個人又は民族の生活形式を以てする。教化は十八九世紀に考へられた如き人間の形成ではなく、個性の形成である。しかもそれには文化組織とその財との構造を研究しなければならぬ。

この財の構造は教材の研究で、それは個性と發達と形式とに關係せしむるところに文化教育學の個性の力説がある。ケ氏は一層それが強いが、しかも對象的意義は觀念内容の中に内在するといふ如き認識論的見地からも説いて居る。

## 五

ケ氏は右の根本則から學校の個性化、職業化を説き、しかも偏頗なる一方化を排斥して人間の陶冶のために個性にあふ特殊傾向の開展を説く。目的は人間で過程が個性的、具體的である。一般型の間でなく、個性的人間である。新人文主義の人間から職業へでなく、職業、特殊から人間、全個性の陶冶にすゝむるのである。こゝに新人文主義によるスプランガーと離れるやうで、しかもスプランガーの個性型、心理、被教化性を力説するところには全く合してゐる。なほ彼が理論的理解よりも體驗を説くところ又全々一致の點である。以上ケ氏の近著を中心として彼の文化教育學者たる立場を述べた。全然スプランガー及びリット等と一致してゐるのではないが、たしかにその一人と見得るもの最近に一層リット等に近く接近して



來たのを見る。この點について述べたのである。

#### 四 體驗といふこと

##### 一

、通俗語としての體驗といふ言葉は、親しく目撃し痛切に味はつたことを指すやうであるが、學術語としてのそれもこの意味に近いが、一般には概念上の判断、推理でなくて、即ち論理的認識ではなくて、意識に直接持つ事實を指すのである。いはば概念以前、主客未分の具體的、内面的經驗をいふ。それが哲學や教育に於て力説せられる所以のものは、思惟中心、主知主義の思想に對する反動で、本文に於て私はデイルタイとその派に於ける體驗の意味を考へて見ようと思ふ。

##### 二

デイルタイは「詩學について」の論文中に、「宗教、藝術、人類學、形而上學に於ては體驗が基礎を構成する」といつて居る。即ち彼は自然科学について論理的認識が中心となると見て、右の如きものには感情、生活そのもの、活動としての體驗が中心たることを指すやうである。そして彼は「體驗は吾々に與へられるものでなくて、直接有するものである。それが思惟せられるに至つて始めて對象的となるものである」と。即ち外部から與へられる體驗ではなく、純粹經驗であり、思惟以前の意識の直接事實である。

體驗は概念的、抽象的でなく、具體的である。故にデイルタイはいふ「體驗は生活過程の一部であるから具體的である」と。彼によれば



この生活は勿論人間界に限られたものであるが、それは時間空間に關し、又相對的であるけれども、自然現象が相對的であるのとは異なる。生活は因果關係でなくて體驗であるとする。こゝに人間界の生活を自然界の生命生活現象と別のもの、即ち因果關係の上の認識のことでなくて、體驗のことゝするのである。彼によれば、生活は衝動、要求と抵抗とにて成立し、生活統一に本づいて體驗される内容關係であり、體驗は人と人との相互關係である。

そして體驗せられたもの、體驗し得べきものは一つの關聯をつくる。實在として吾々にあらはれ、且保たれる構造關聯が體驗であつて、體驗は目的的全體を構成するといふのである。

## 三

然らば構造とは何か。デイルタイはいふ、一體験の部分の關係を構造と稱すると、デイルタイ派のライヒワインによれば、デイルタイの構造の概念は、精神的體驗を作用的統一として有する關聯である。この構造關聯は體驗せらるゝもの、類型、理想、生活形式などは、歴史的に與へられた生活關聯から見るべきものである。デイルタイは類型を以て體驗が一團に構成される最簡の種類であるといつて居るが、この類型、生活形式などはライヒワインによれば、普遍的概念ではなく、意義ある表象である。創造的、歴史的、生活の非合理的力と關係するものである。體驗はデイルタイのいふ如く茲に實在として自己にあらはれ保たれる構造關聯である。この構造關聯、體驗は目的的全體を構成するといかなる意味か。



この目的、價值の概念がデイルタイ及びデイルタイ派に於ては重要である。デイルタイによれば、體驗の對象を積極的意義に於て主觀の客觀に對する状態として見るとき、價值と稱する。客觀の方向への主觀の状態は目的と稱する。吾々は感覺の中に動くのでなく、對象に對して動き、感情でなく、價值、意義に動く。

## 四

この目的、價值、意義の概念が、スプランガーに於て明瞭になつた。それは「デイルタイ派の文化教育學說」に明にしたからこゝには述べない。デイルタイもこういつて居る。「體驗を統一に結合し、生活の全體に於て他の體驗に對する關係を見るが意義である」と。體驗には認識體驗、意志體驗、藝術的體驗などがあるのであるが、生活

の意義は、詩、宗教、哲學を内面的關係に置くもので、こゝに藝術のための藝術は否定せられると、デイルタイはいつて居る。

目的、價值、意義から精神活動を見ると、こゝに此の派の體驗、了解、生活の特有の意味がある。體驗はこゝに單なる意識事實でなくて目的關聯のもの、意義充實のものである。かかる體驗の活動によつて文化が了解せられる。歴史的世界が眞に認識せられる。

## 五

私は茲にデイルタイの體驗の意味を述べる丈けに止めようと思ふ。しかし此體驗の意味から教育の過程を考へるとき、從來の教育の多くは、思惟と概念とに捉はれてゐたことを痛感せざるを得ない。算術教授すらも思惟のみのことでない。生活を、國民經濟的生活を



體驗、了解せしめなければならぬ。歴史教授は歴史的  
生活關聯を了解、體驗させることが中心である。國語教授が國民教  
育の力となるのは、了解と體驗の方面に於てでなければならぬ。吾  
々は思惟の力、概念的把握の力を無視しようとは思はぬ。ただ從來  
はそれに捉はれてゐた。そこに思を廻らすとき、力ある國語、歴史、修  
身の教授生れて來べきである。本文はその示唆にすぎない。詳論  
の機を俟つ。

## 五 教育の生活化

### 一

原始時代に於ては教育は生活の中から生れ、生活に即して行はれ

たのであるが、文字の使用から形式的教育としての學校が發達し、學  
校教育は生活から離れることゝなつた。かくて希臘文化の盛時に  
は全く學校と生活とは對立するに至つた。

これは文化の發達に伴ふ必然の現象ではある。文學、記號、象徴、概  
念を使用するのは人間の文化の特質であり、それらのものは人間の  
武器であるから、これは寧ろ喜ぶべき現象でもある。然しながら、茲  
に記號、概念そのものと、記號、概念が代用する對象物との懸け隔てが  
あまり著しくなつて來たことを否定するわけには行かぬ。記號、概  
念は學問の進歩を形成したと同時に、學問と生活との相違も著しく  
なつた。

こゝに兩者を結合することの運動が教育改革者の中に起つた。



十六世紀に源して居る實學主義の勃興はそれである。文字、言語よりは事物を！ とは彼等の運動の中心である。概念よりも直観を！ 具體を！ とは彼等の標語である。

この運動は二様の意味に基いて居る。一方には生活、現實、社會への結合と、他方には兒童の活動の顧慮とがそれである。現實の社會活動に結合することの必要が一方に存在すると共に、概念、象徴が兒童の接近し難きものであることの意味が含まれて居る。かくしていはゞ社會的要求と心理的要求から實用主義、實學主義特に所謂感覺的實學主義が起つたのである。

## 二

學校と生活との結合はかくて二様の意味を含んでゐる。社會生

活との結合と兒童生活の顧慮との兩者である。私がこゝに教育の生活化を叫ぶのも亦この二様の意義に於てである。

先づ前者から考へる。原始時代には教育が實生活からかけ離れてゐない實用的のものであつたことはいふまでもない。實生活の要求が職業教育、宗教々育(社會の風習に参加させるため又民心統一のため)、軍事教育(國防の)を生んだ。これが漸次修養教育、精神教育、體育に發達したことは進歩に違ひないけれども、實生活、實用から離れて來たことは争はれぬ。學校は文字、文學を學ぶところ、學問、修養を形式的になす所となした。この分離が實學主義を生んだことは前に述べた如くであるが同時に希臘からの傳統の力は、學校は形式的、非實用的のものとなつたのである。



かゝる傳統に對して革新の聲を揚げたものがデューキーであることはいふ迄もない。彼は學校と教科とを社會化、生活化する主張の代表者である。社會と教育との關係はそして實利的見地は、彼によつて極端にまで主張せられた。

理想主義者はたしかに彼の主張の偏頗を警戒するにつとめた。學問、修養は決して實利主義によつて損はれぬことはいふ迄もない。しかし傳統の學校から離れて實學の學校と實學の大學とが十九世紀に勃興した事實は、デューキーの主張を早くから裏書して居る。職業教育、職業指導の聲と實とは、社會と學校、生活と學校との懸隔を去らんとするものである。理論研究を中心とする大學教育さへも實生活と全く分離すべきものではない。

## 三

教育的に一層意義の深いのは第二の意味、即ち兒童生活からの着眼である。兒童生活に注意するとき、それは又實生活との接近を必然に呼び起して來るものである。兒童生活を大人の實社會と對立して考へる時は、極めてかけ離れたものゝやうに考へられ、社會生活は兒童の環境から心理的には甚だ遠隔なるものゝやうに思はれる。併し私はそこに大なる誤解が含まれてゐると思ふ。

勿論實社會、實生活の纏綿せる實情は兒童の精神とはなれて居る。しかし實生活の事物、社會の人と物とは彼等の周邊にある。彼等は夫を大人と同じく抽象的に象徴的、概念的には考へないけれども、直接その事物に接してゐる。これらの事物、日常の經驗そのまゝは彼



等の目撃し、接近する現實である。物理學の原理は彼等の生活と離れて居るが、物理的現象は、運動する事物は彼等の注意を惹きつけて居る、學者としての人は彼等の環境にないけれども、感じ、行動する人は彼等に同感せしめ、彼等に模倣せられて居る。換言すれば、彼等の心理的活動に合する限りに於て、周圍の人と物とは彼等に教育的影響を與へて居る。

この事實を是認するならば、彼等の周邊にある自然物と人工物と人間とは、彼等の手邊にある現在であり、環境であり、それらの實生活の物と人とは概念的でなく、具體的、直觀的に彼等の生活を構成することを認めなければならぬ。かくて大人の實生活の事物は彼の精神的環境のものであり、それを教材とすることは第二の要求、心理的

要求に合することゝなるのである、

## 四

かくして今日の兒童を野蠻人の兒童に引き戻す必要はない。文明人の兒童として取扱はなければならぬ。しかもこゝに忘るべからざることは、飽くまでも第二の意味の生活化即ち兒童心理化である。文明の利器、文化生活の事物をして彼等の經驗に即せる部に於て取扱ふことである。象徴と記號と概念とでなく、現象と事物と實際的適用とでなければならぬ。換言すれば直觀と具體と行動とが教材及び教法となるべきである。こゝに吾人の第二の意味の生活化は具體化、直觀化、行動化となるのである。

具體から抽象へ、直觀から概念へとは古くから、否十六七世紀の感



覺的實學主義の教育思想家によつて力説せられた。然るに象徴と概念と記號とが權威を逞うして居る學問と哲學とからのみ教育を眺める傾向から、教育の方法にも論理主義、合理主義が著しく猛威を振つて居る。

算術教授に於て念とするところは生活でなく、數理の發展そのものだといふ。實際の教授に於ても概念的にのみ取扱はれ、記號としてのみ處辨せられて、生活の現實は無視されてゐる。吾々はこゝに前述の如き意味に於て實生活を教材として採用すべきことを唱へるのである。實生活の行動、直觀、現實が教室に取り入れらるべきを切言するのである。算術教授に於ても實生活の事實から出立して計算と數理に入るべきであると思ふ。

## 五

生活は具體的のものである。個性的であり、特殊である。生活の理論は概念的であるとしても生活そのものは具體的であるのに、教育者、教授者の多くは具體的なるものから始めないで、部分から、概念から、抽象から這入つて居る。全體から部分へとはコメニウスが切言したところであるが、この全體が無視されて居るのが、今日の弊である。

概念と分析とが猛威を振ふことゝなつたのは、十八世紀の啓蒙、理性主義が大に助けて居ると思ふ。ベスタロツチさへ不知々々その傾向に類はされて居る。シユライエルマツヘルは、ベスタロツチの方法を批評して次の如くいつて居る。ベスタロツチの方法はなほ



行はれる價值はあるけれども器械的である。彼の方法に於ては興味  
が阻害され個々に於て無關係になるまで分析され過ぎて居る。  
生々としたものに達しないで進行すると。これ彼の初歩法が分析  
に過ぎて全體の生々たるところを目ざさないことをいつたもので  
ある。

ペスタロッチも遂に理性主義、合理主義、論理主義に捉へられて居  
る。それは彼が算術を中心とし、思考、概念の陶冶を教授の目的とし  
たことにも見らるゝ。知と共に働く感情と意志とは彼に於ても後  
へに排けられた。材能行動との速進は彼に於て考へられたけれど  
も心情、情意との通路が絶たれて居る。こゝに一方的ながらも藝術  
派のいふところの充感情の認識が考へられなければならぬ。全體

的把握、體驗の立場が中心として考へらるべきである。

## 六

私はこゝに體驗、了解の立場を論ずることを敢てしない。これは  
體驗教育に關する既刊の書に譲つて置くが、最近に見たフオークト  
の「行動教育と作業教授」(一九二五年)の讀方教授の中から、彼の記述を  
引用しようと思ふ。

最初は體驗であつた。體驗が人間を考へさせ、手を使用させ、目的  
を意識した作業をさせた。體驗は精神に豊富な内容を充實させる。  
しかもそれは死んだ表象の積み重ねで充たされた桶ではない、今  
日凡ての教授の始めは體驗である。體驗は感情價值及び意志動機  
をつくる。體驗は全學校作業に對する激勵者である。動機である。



刺戟である。

體驗は頭の作業及び手の作業によつて各方面につくられるけれども亦吾々の教授作業の主なる部分の上にもその出立點を擴張する。それ故に體驗は教授の初のみでなく、中心點ともなる。かくて全教授は體驗の結果でなければならぬ。

體驗は兒童の精神を彼の自然的な生長過程に於て促進し、餓えたる兒童に豊富な糧を與へ、それによつて精神生活を維持し發展させ、頭腦、心情、手の凡ての力を絶えず活動させる。

それ故に吾々は兒童にたえず體驗の機會を與へ、兒童を意識的に徹底的に生活させなければならぬ。かくして古き對立たる學校と生活との對立はなくなる。

フオークトの以上の言は體驗萬能に過ぎるやうであるが、たしかに從來の合理主義の弊に對して意味深きものであると思ふ。兒童の生活は體驗である。否大人の生活も體驗が中心である。體驗は生活することである。教授の體驗化は生活化である。吾々の信ずるところによれば、知情意合一の生活が體驗である。體驗は決して知的生活を除却しない。全一的全人的活動である。論理的方法で行き詰つた教授の革新の方向を示すものは體驗であり、生活である。而して體驗生活をなさしむる資料は實に第一の意味の物と人との實生活でなければならぬ。



文化教育學と體驗教育(終)

大正十五年十二月一日印刷  
大正十五年十二月五日發行

文化教育學と體驗教育  
定價金壹圓六拾錢



著者 入澤宗壽  
發行者 株式會社 同文館  
東京市神田區表神保町二番地

右代表者

印刷者 田中六藏  
東京市神田區今川小橋一丁目一番地

印刷所 山縣製本印刷株式會社

發兌

東京市神田區表神保町二番地  
電話神田九三三・三〇八〇番  
振替口座東京一三五番











株式會社 同文館



252

336

乙年 4月 15日

				中野				中野
								
								

備前



終

