

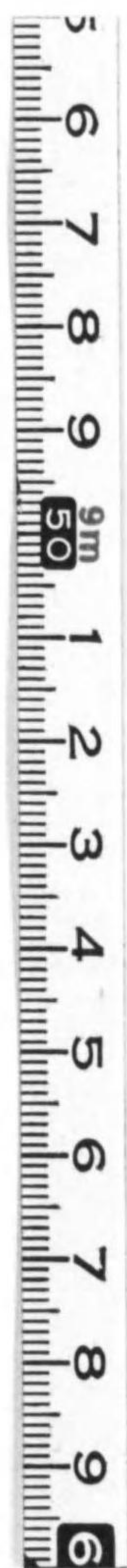
253-453



1200501344334

253

253



始



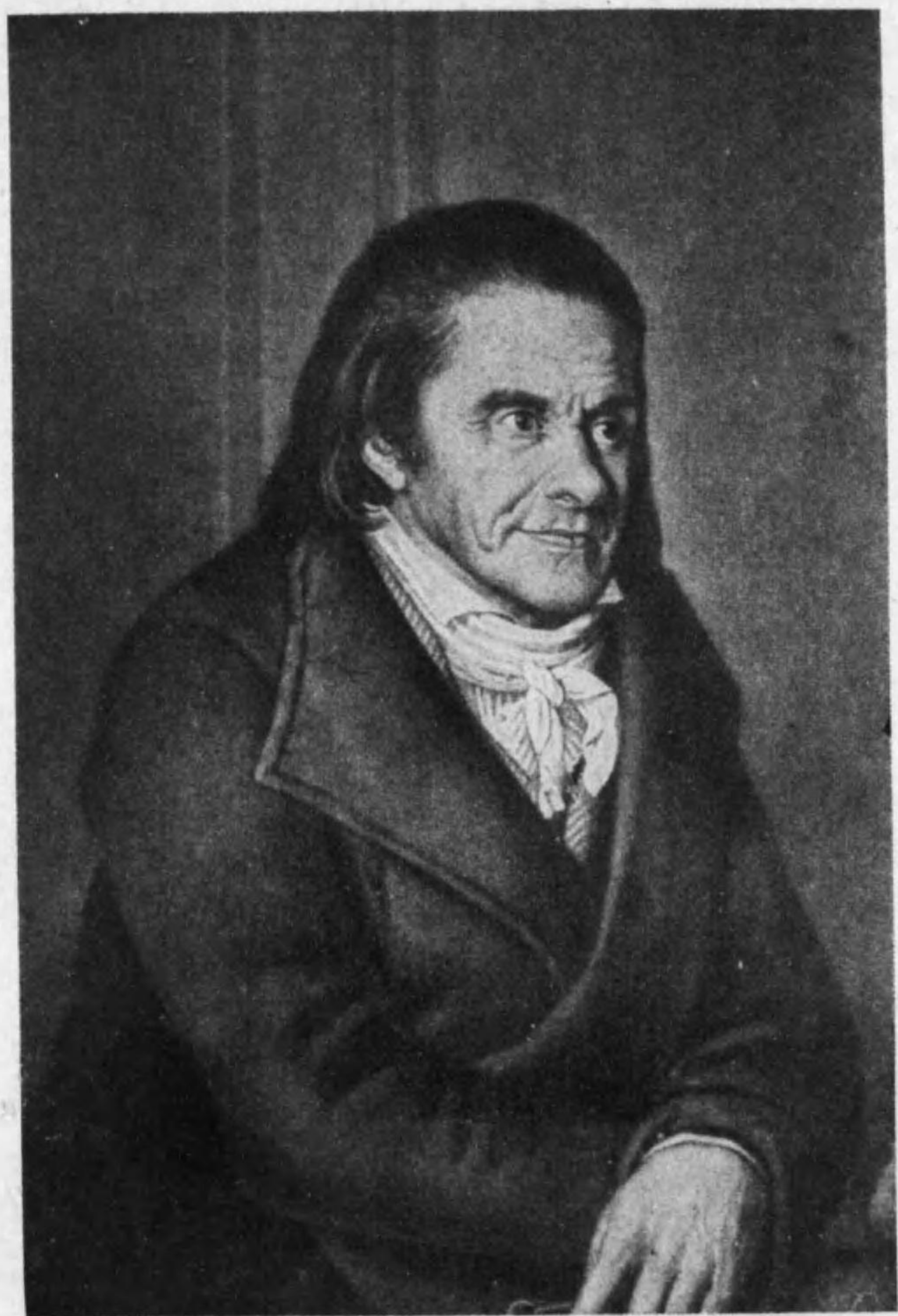


文學博士 野田義夫 著

文化教育學原論

人文書房 版





— ーチツロダスベ —



— テ ヒ イ フ —

一 ヨハン、ハインリッヒ、ペスタロッチー

(一七四六年生—一八二七年歿)

ペスタロッチーは近世普通教育の始祖と仰がれる程あつて教育の學說に於ても實際に於ても全然其の影響を免れてゐる者がない事は世界孰れの國に於ても同様である。殊に文化教育學は其の根本思想に於て共通點を有してゐる。一七七五年貧兒を集めノイホーフにて始めて學校を開いたのは二十九歳の時であり、スタッツの孤兒院を引受けたのは五十二歳、ブルグドルフで小學校教育に従事したのは五十三歳から五十九歳まで、最後のイフェルドンの小學校經營は五十九歳から七十九歳までであつた。一身を教育愛に捧げ盡へて倦まず老いて益壯であつたのは實に此の偉人であつた。

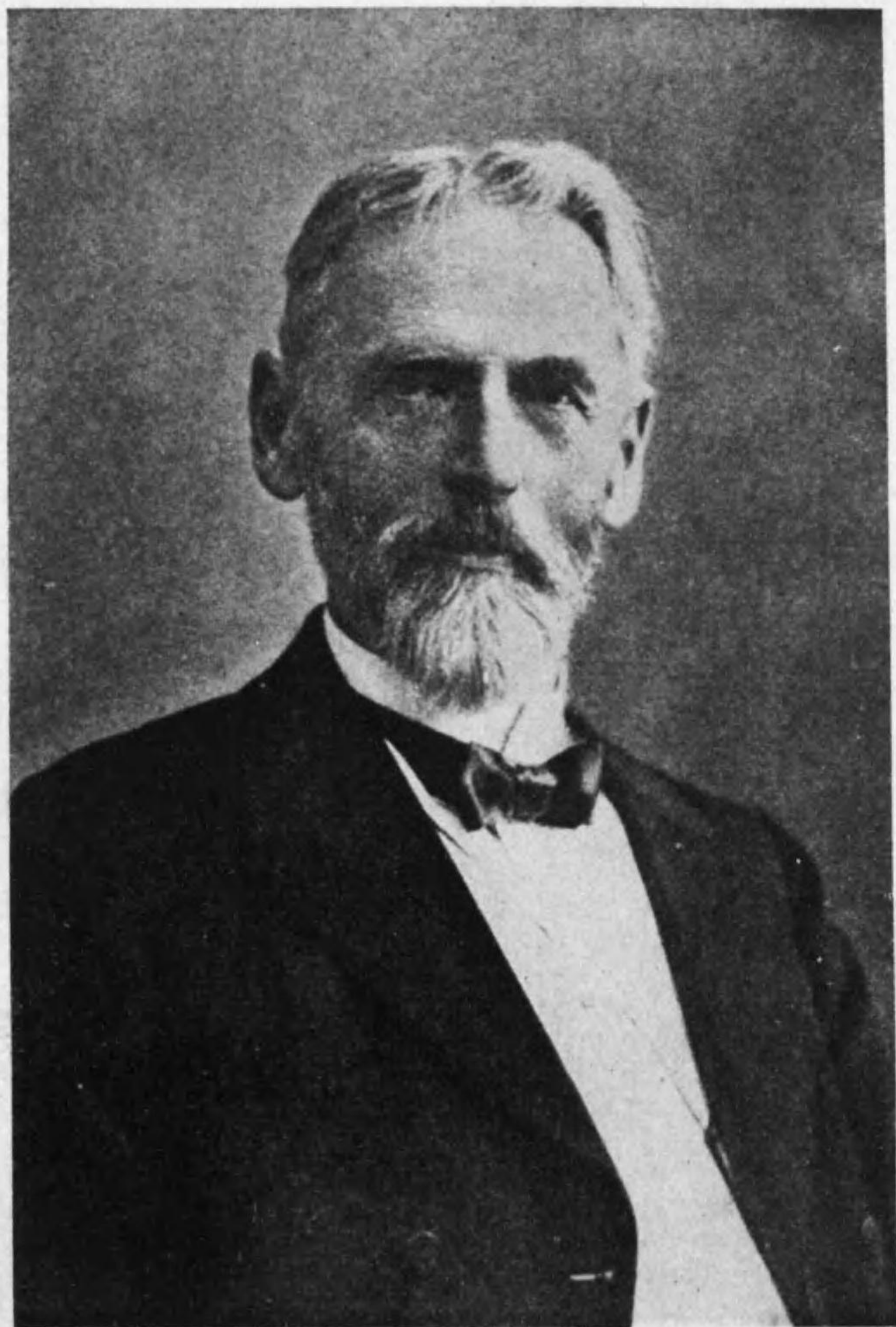
ニヨハン、ゴットフリート、フイヒテ

(一七六二年生—一八一四年歿)

フイヒテは國民精神を喚起し國民教育を振興した效績者としても、獨逸固有の理想哲學者としても文化教育學の中心思想を代表する。リボン職工の子として生まれ、エナ大學に神學を學び、三十二歳の時ラインホルドの後を襲つて同大學哲學の教授となつた。カントの知遇を得、又ゲーテ、シラー、シュレーゲル等と交はつた。四十三歳にしてエルランゲン大學の教授に轉じ、首府伯林で有名な「獨逸國民に告ぐ」といふ連続講演を開いたのは一八〇七年から翌年にかけてであつて、彼が四十五歳から四十六歳までの壯時であつた。其の後間もなく伯林大學が創立されて其の教授に任じ、ナポレオンに對する獨立戰爭に志願兵として従軍する申込をなしたが、まだ其意を果さぬ中に熱病で斃れた。



—トルバルヘ—



— シ マ ル イ ウ —

三 ヨハン、フリードリッヒ、ヘルバルト

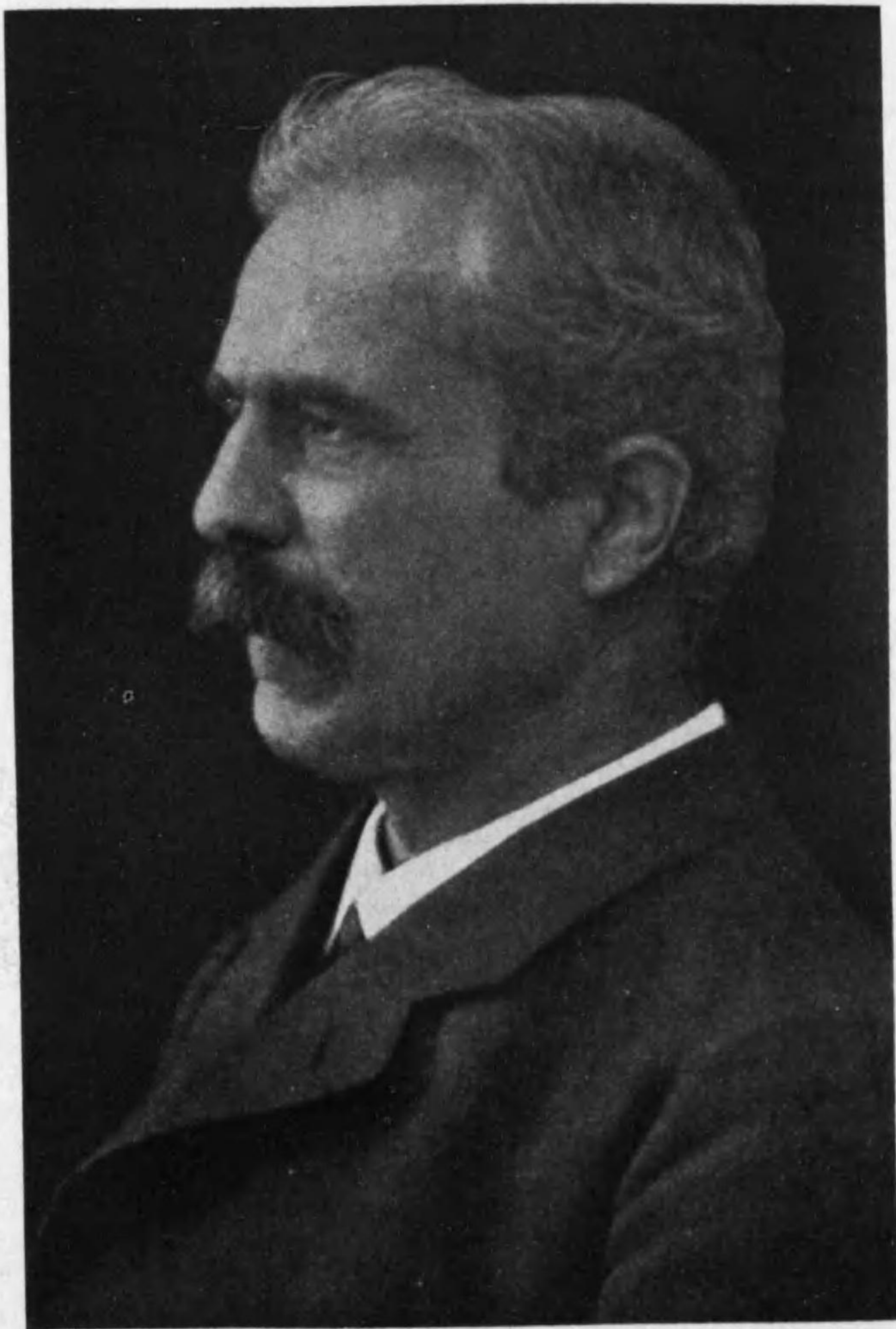
(二七七六年生—一八四一年歿)

ヘルバルト派の教育學は今日では最早時勢後れとなり、殊に文化教育學は之に反對して起つたものと見てもよい位であるが、教育教授の理論及び實際に對する偉大な成績は世界を通じて決して没す可らざるものがある。彼はエナ大學でフイヒテに學び、二十三歳の時瑞西ではベスタロツチーを訪ふて其の教を請うた。二十六歳の時ゲツチンゲン大學講師となりて教育學を講じ、三年の後教授に進んだ。三十三歳の時ウイルヘルム、フォン、フムボルトの推薦で大哲學者カントの後任としてケーニヒスベルグ大學教授に招かれ二十四年の後再びゲツチンゲン大學に戻りそこで此の世を去つた。

四 オットー、ウイルマン

(一八三九年生—一九二〇年歿)

ウイルマンはヘルバルト派から出て社会的教育學を唱へ教育を以て文化蕃殖の作用と見た上に於てスブランガの先驅をなしてゐる。彼は露國の國境近くで地方裁判所長の子として生まれたが其の生地リッサは二百年前にコメニウスが教師として名著大教授學を著はした所である。彼はブレスラウ大學と柏林大學とに學び二十四歳の時エナ大學でヘルバルトの高弟チルレルが創立した練習學校に赴任し、翌年師範學校教諭となり、四年の後奥太利首府維也納の師範學校に招聘された。更に四年の後即ち三十三歳にしてブライグ大學の教授に轉じた。彼が有數の教育上の著述をなしたのは此處である。三十一年の後六十四歳で引退し八十一歳で歿した。



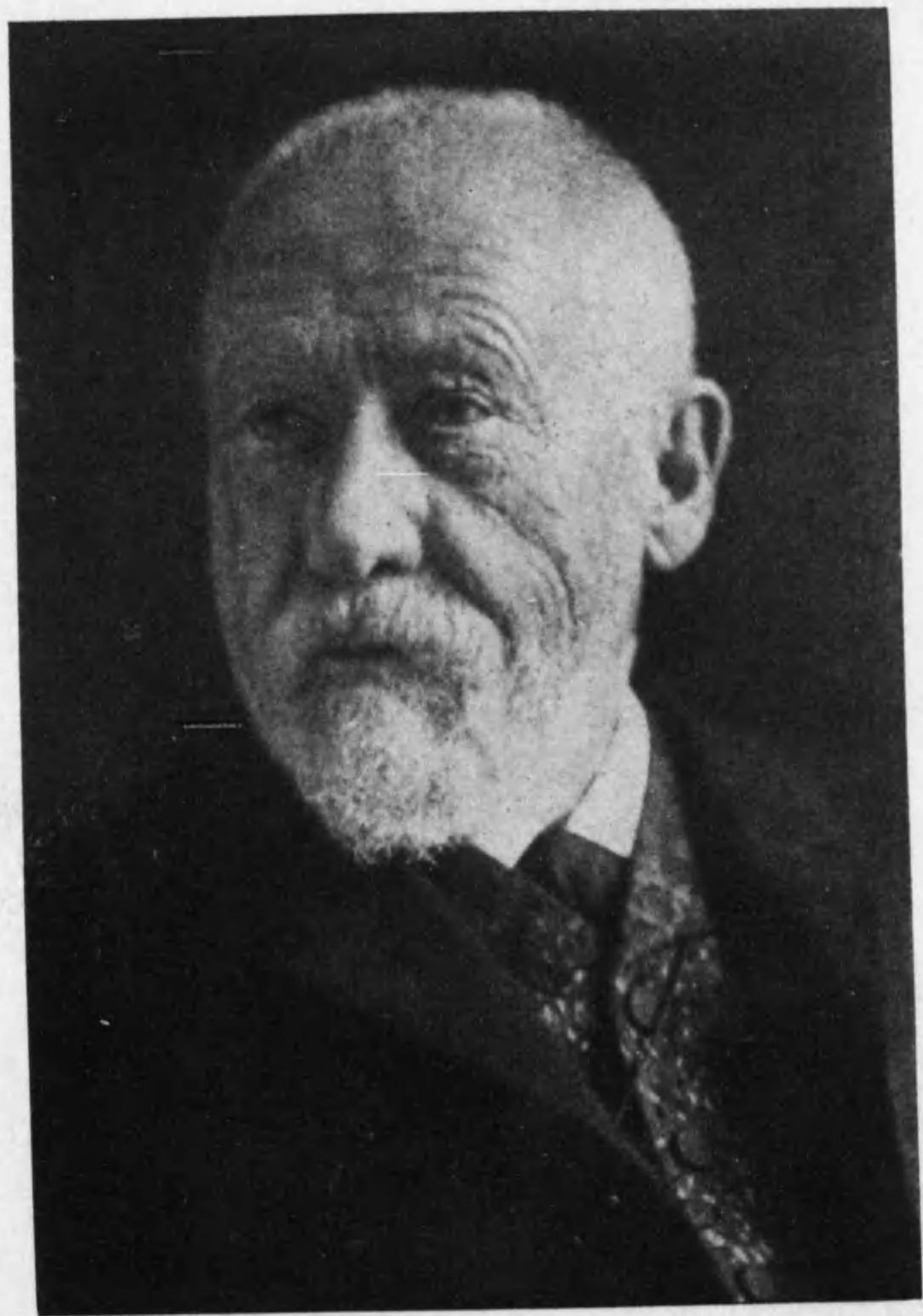
— ト ル バ —



—ンゼルウバ—

五 パウル・バルト(一八五八年生—一九二二年歿)

バルトはウイスマンと同じく社會的教育學派に屬し、彼は教育を以て社會の生殖作用と見た點に於て文化教育學の先驅をなしてゐる。彼は小學校教師の子として生まれ、プレスラウ及びライプチツヒ兩大學に學び、二十四歳から四ヶ年間中學校教師を奉職したが奉職と學術研究と兩立し難きことを悟り、専ら研究に没頭し三十二歳の時論文を提出してライプチツヒ大學の講師となり、三十九歳にして員外教授に進み、六十歳にして正教授となつた。彼は革命後一九二一年ライプチツヒ市に開催された全國道徳教授會議の指導者となつて大に盡力したが、不幸其の翌年に死去した。著者は往年留學中バルトに師事した。

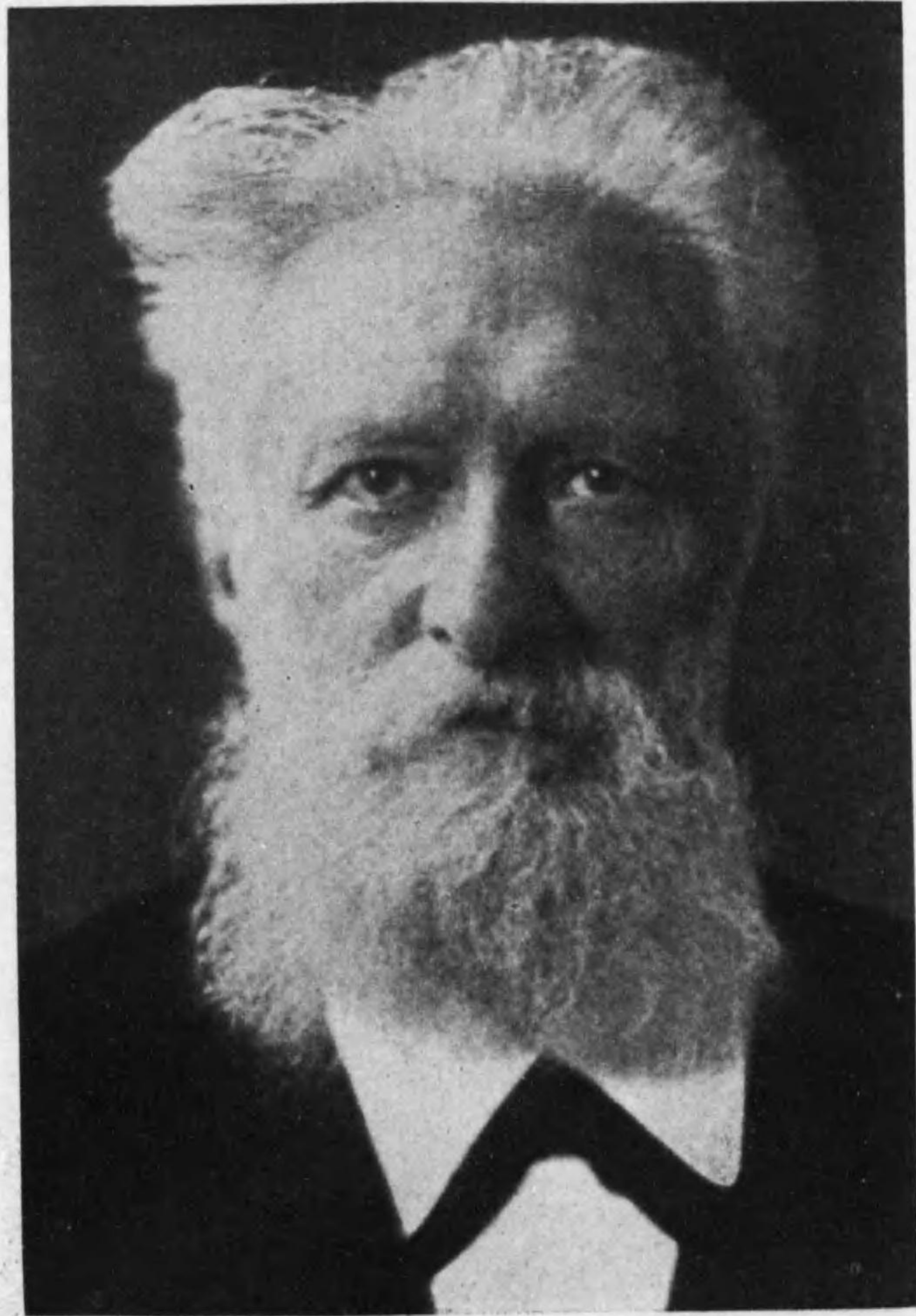


—イタルチ—

六 フリドリツヒ、バウルゼン

(一八四六年生—一九〇八年歿)

バウルゼンは獨逸首府伯林大學で永く教育學を講じた點に於て成績が大きい。彼はスプランガーの恩師として其の社會的教育學を傳へた上に於て、文化教育學との縁故が深い。彼は丁抹の國境近く農家の子として生まれた。彼が文化教育學に縁故の深いオイケンと同年齡であつたことは面白い。二十五歳伯林大學を卒業し、四年の後論文を提出して同大學の講師となつた。彼は主として教育并に哲學に關する著書を公にした。キール、ミュンヘン、ブレスラウ、ライプチツヒ諸大學から招聘されたが皆之を辭退し伯林大學の正教授となつたのは彼が五十歳の時であつた。五十九歳の時那威に旅行して病を得癒ゆることなくして六十二歳を以て此世を去つた。これは著者が初めて獨逸に留學した年である。

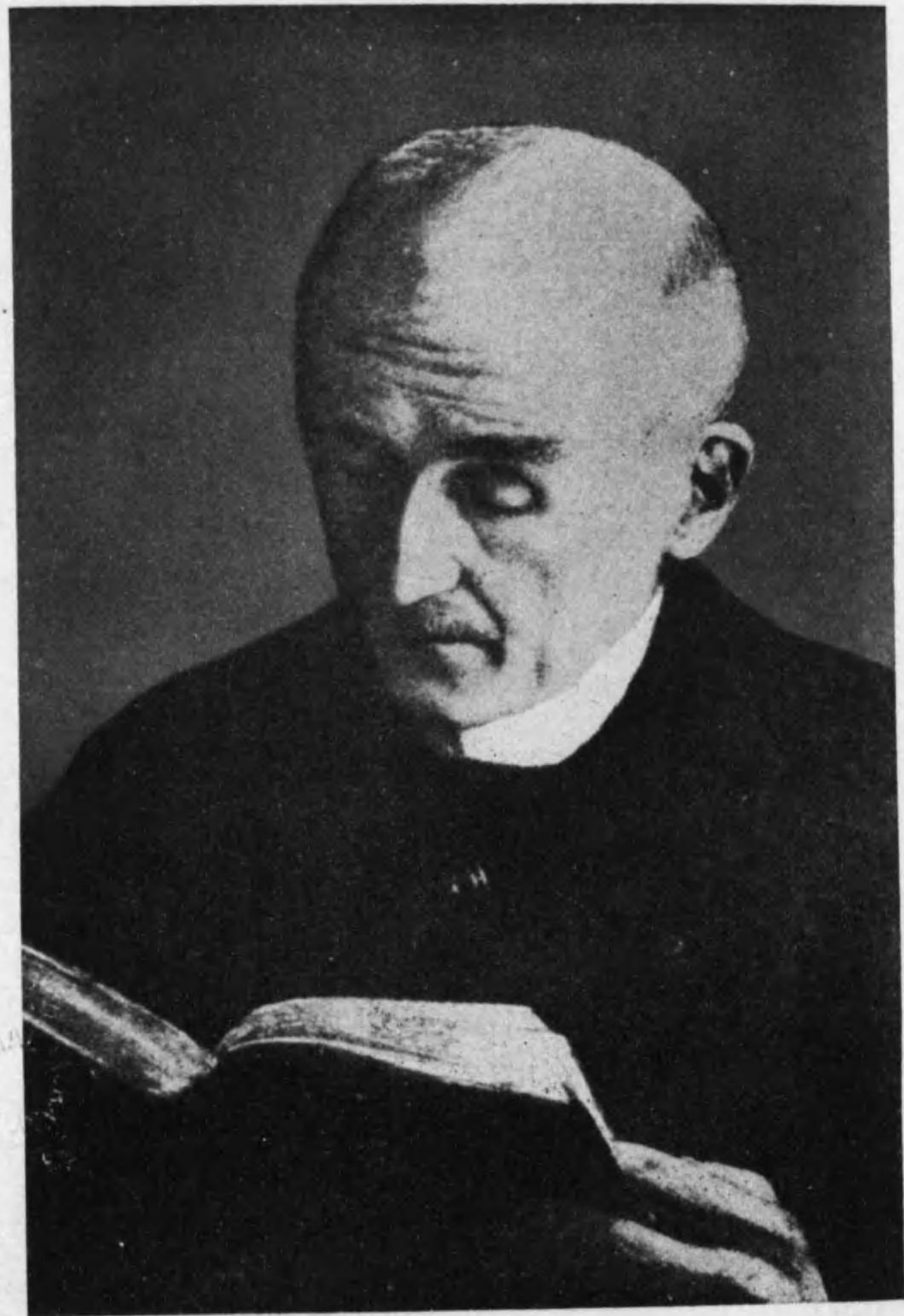


— オ イ ケ —

七 ウイルヘルム、チルダイ

(一八三三年生—一九一一年歿)

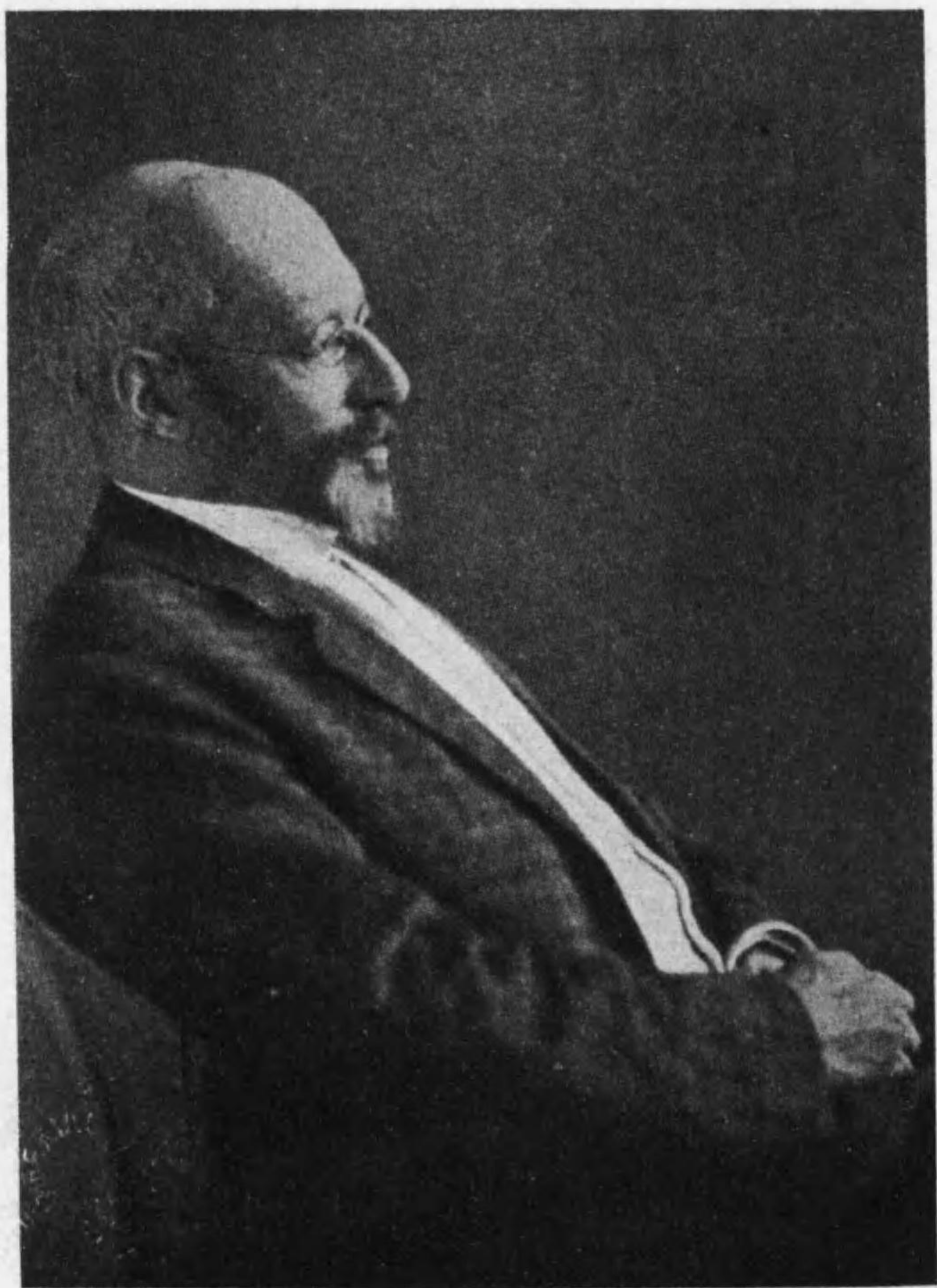
チルダイは精神科學の開祖として又スプランガの恩師として文化教育學に取つては大切な人物である。彼はライン河畔に牧師の子として生まれ最初父の職を繼ぐつもりであつたが、彼の興味は何時となく哲學に向つた。三十一歳の時論文を提出して伯林大學講師となり、間もなくバーゼル大學の哲學教授となり、三十三歳の時キール大學に移り、三十八歳の時更にブレスラウ大學に轉じたが、四十九歳の時ロツツエの後任として伯林大學の哲學教授に轉じ、其の後三十年の研究生活は此の地位に於て營まれ、其の著作は學界に對して異常の貢獻をなした。七十八歳の時例年の遊寒旅行の途中病に侵され遂に再び起たなかつた。



— ソグ ル ベ —

ハ ル ド ル フ、オ イ ケ ン（一八四六年生）

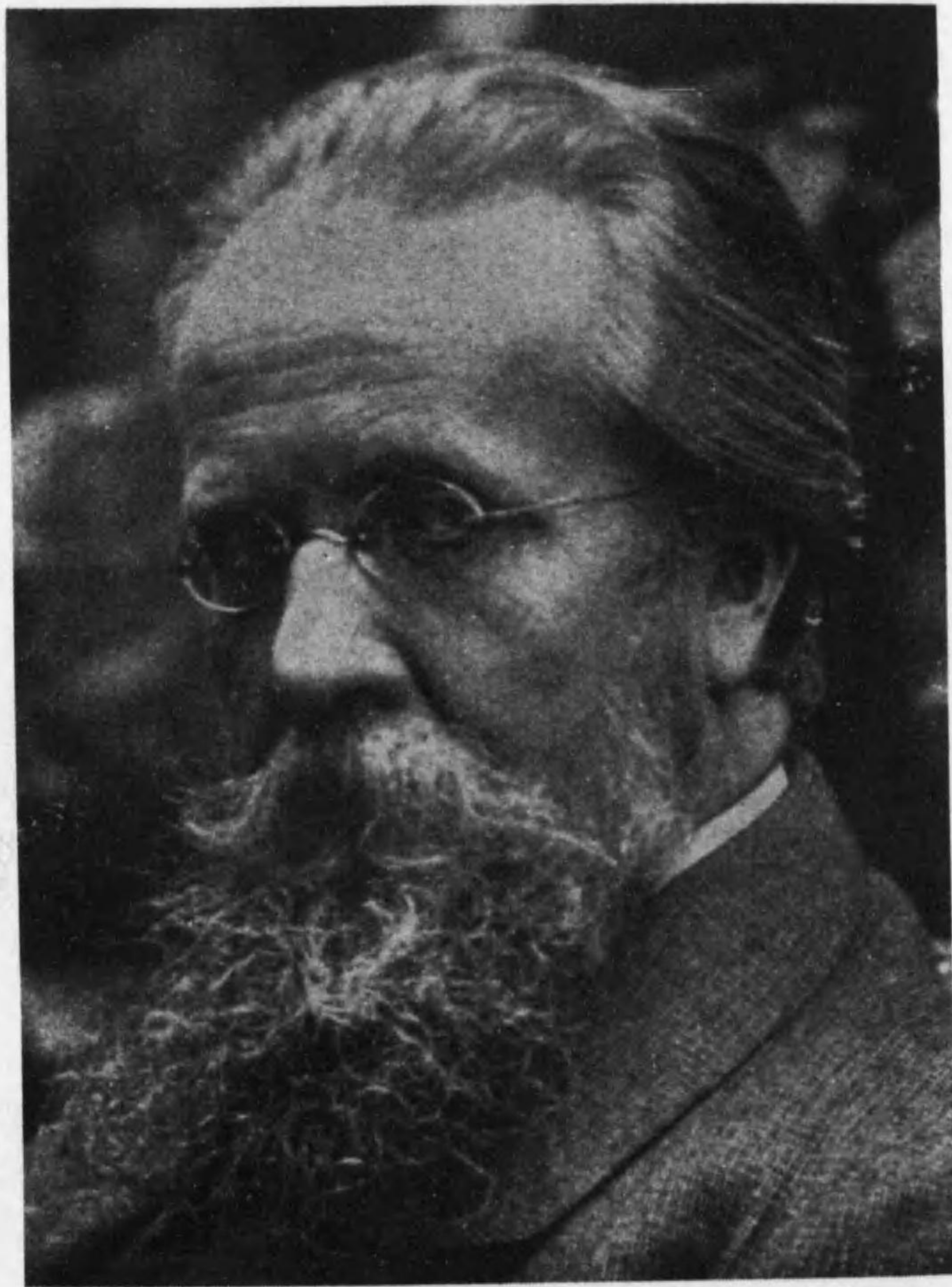
オイケンはベルグソンと同じく精神科学に對し深い縁故を有つてゐる。彼はパウルゼンと同年に生まれたがパウルゼンは死去しても彼はまだ生存して八十四歳の高齢に達してゐる。彼は久しく田舎の一小都會たるエナ大學教授の地位を守りて動かさず、どの大學から招聘を受けても悉く之を辭退し、靜かに思索と著述の生活を送り其の高潔な人格は學生景慕の的となつてゐる。



— ル メ ム ジ —

九 アンリ、ベルグソン（一八五九年生）

ベルグソンの創造的進化の思想はオイケンの精神生活の思想と並んで文化教育學の文化價值創造の説に取り入れられてゐる。十九歳の時巴里の高等師範學校に入り卒業後中學校に教鞭を執つてゐたが、其の間に哲學上の著書を公にし、三十九歳の時高等師範學校教授となり、二年後にコレージュ、ド、フランスの教授に進み、七年の後彼の傑作「創造的進化」の書を著はして名聲を世界に轟かした。世界大戰勃發の年彼は學者の榮譽たる佛蘭西學生會員に擧げられた。彼は現象學の唱導者フツセルと同年齡で今年七十一歳である。



—トルケツリ—

十ゲオルケ、ジムメル

(一八五八年生—一九一八年歿)

ジムメル、チルタイ、オイゲンと同じく精神科學的傾向に屬する哲學者として伯林大學哲學教授として一生を送つたから、其深遠な思索と著述とが文化教育學に影響を及ぼしたことは言ふまでもない。就中リットに及ぼした感化が最も著しい。著者は往年留學中ジムメルに師事した。



— ル セ ツ フ —

十一 ハイインリツヒ、リツケルト(一八六三年生)

リツケルトは價值哲學の代表者として文化教育學に偉大な影響を與へてゐる。彼は久しくフライブルヒ大學の哲學教授として其の名を成したが、後獨逸最古のハイデルベルヒ大學に轉じ現に其の職を奉じ今年六十七歳に達してゐる。



— ガンラブス —

十二 エドムンド・フツセル(一八五九年生)

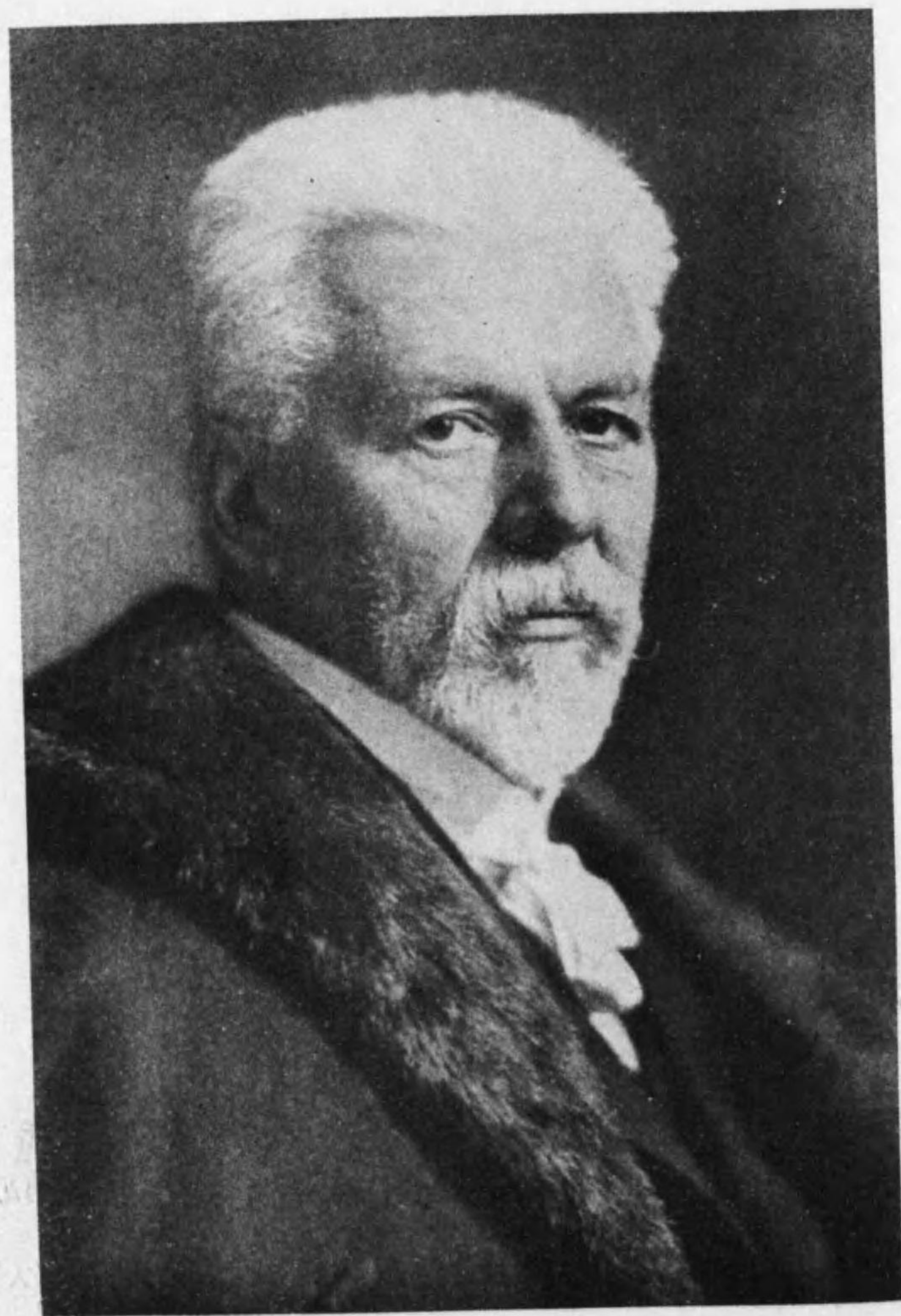
フツセルは其の創唱に係る現象學的本質直觀法を以て文化教育學に偉大な影響を與へてゐる。フツセルは西南獨逸フライブルグの哲學教授として其の名を知られ佛國のベルグソンと同年齢で今年七十一歳である。



— ト ッ リ —

十三 エツアルル、スプランガー(一八八二年生)

スプランガーが文化教育學の代表者であることや其の
閱歷人物等はこと本文に譲る。スプランガーはベスタッ
チーに後るゝこと百三十六年フイヒテに後るゝこと百二
九年にして生まれ兩人に私淑すること極めて深い。著者
は大正十四年外遊の際會見した。



—— ナイタユシンエシルケ ——

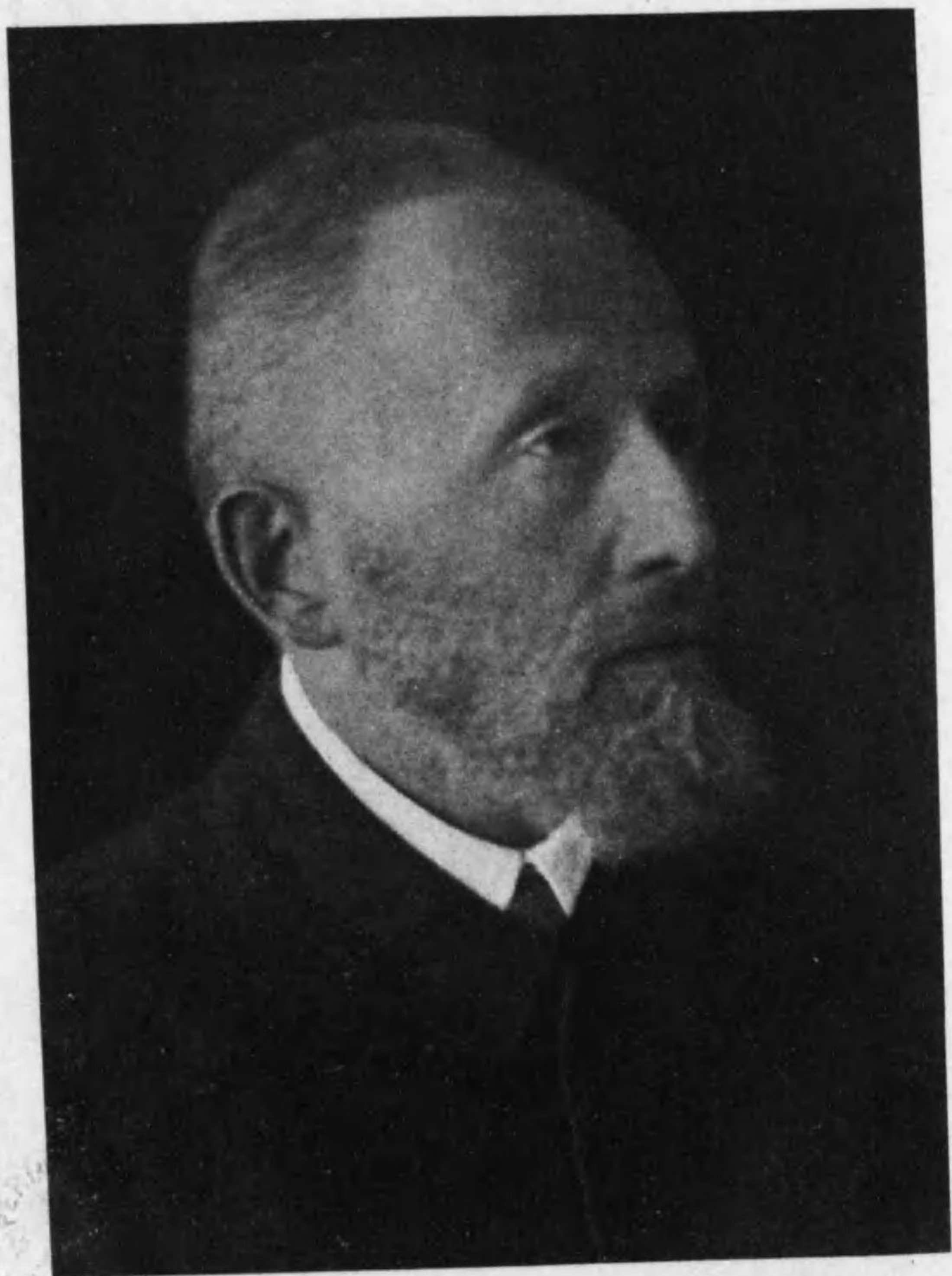
十四 テオドールリット(一八八〇年生)

リットの記事はスプランガーと同じく之を本文に譲る。
著者は大正十四年外遊の際ライプツヒ大學で其の講義
を聞いた。

十五 ゲオルグ、ケルシエンシュタイナー

(一八五四年生)

ケルシエンシュタイナーはスプランガー、リットと鼎立して現代獨逸教育界の大立物である。殊に二人に比して年長者であり元老である。彼が文化教育學に屬することやスプランガーとの關係は之を本文に譲る。彼はミュンヘン市の一商人の子として生まれ同地の大學を卒業し四十一歳より六十六歳まで二十五年間ミュンヘン市の學務官として教育行政に盡力すると同時に作業主義を唱へて世界を風靡した。彼は優秀な教育行政家にして同時に教育學者を兼ねてゐる。六十四歳の時よりミュンヘン大學教授を兼ねてゐた。六十六歳の時スプランガーの後任としてライプチツヒ大學教授に聘せられたが、これを辭退し同時に學務官を去つて大學教授専任となつて今日に及んでゐる。彼は今年七十六歳の高齡に達してゐる。



自序

本書は小學三年生教育に於て『文化教育學の研究』と題し、小學二年生教育に於て『新時代の教育學』と題して、其の『教育講座』に連載したるものを輯め、更に之を訂正増補したものである。前者は昭和四年一月より三月に亘り、後者は同年四月より今年三月に及んでゐる。即ち著者最近病間の業績である。其の一部は既刊の『現代教育概観』中に収録して置いたが、彼と此と重複する部分に就いては、彼に簡略な所を此に精細に叙述した。約八年前獨逸の文化教育學の思潮が初めて我が國の教育學界に紹介されて以來、之に關する著書論文は續々として出版され、誠に汗牛充棟も嘗ならざる有様を呈してゐる。然るに著者が今茲に敢て此の書を以て江湖に見える所以は、獨逸再遊に際して、親しく文化教育學を代表する諸學者の聲咳に接し、且つ教育界に於ける文化教育學普及の盛況を目撃し、單に其の著書論文を読みたる以上の或るものを體認し得たる自信を抱く爲である。著者は文化教育學を以て教育學上のあらゆる重要な思潮を包容してゐるのみならず、多年氷

十六 ヨーナス、コーン(一八六九年生)

ヨーナス、コーンは新カント派の價值哲學派に屬するが教育學上の思想に於ては社會學的、教育學派と相通ずる。彼は最初生物學に興味を有ち、大學の卒業論文は植物學に關するものであつた。彼は二十三歳から二年間ライプツヒ大學ヴントの心理學研究室に入つて心理學の研究に餘念なかつた。其の間に主席助手のキユルベと相識るやうになり、傍ら哲學の研究に心を注いだ。二十七歳の時に彼は哲學上の論文を発表した。此の論文はキンデルパンに認められ、翌年フライブルグ大學の講師となりリッケルトと並んで講義を開くやうになり、彼の興味は益新カント派に向つた。彼が同大學の教育學の講座を擔任してゐるのは三十八歳の時から依然今日に及んでゐる。彼は今年六十一歳でケルシエンシュタイナーより十五歳の年少者である。

炭相容れざるもの、如く對抗論争してゐた諸説を巧みに総合調和して渾然たる體系を構成し、よく甲論乙駁混亂紛糾の状態を克服止場したる努力と成功とを多とし、殊に其の根本思想や全體的、總合觀の行き方が我が東洋固有の思想ともよく類似調和する所に衷心絶大の共鳴を感じた。爾來深く之を研究するにつれて共鳴は益々強烈となり、了解は次第に明瞭となり、今や文化教育學が天下の衆望を集め得た所以を了悟し、同時に之を以て新時代を代表する學説と認定する事の當然な心を以て、僭越るに至つた。著者は強烈なる衷心の共鳴に促がされ、已むに已まれぬるを確信しながら自ら我が頭腦中に咀嚼了解し得たる所を以て我が同胞に願つ事を以て本書の生命とする。

昭和五年五月

大阪上本町の僑居にて

野田義夫識

文化教育學原論 目次

自序 挿畫

一	ペスタロッチー	一
二	フイヒテ	二
三	ヘルバルト	三
四	ウイルマン	四
五	バルト	五
六	パウルゼン	六
七	チルタイ	七
八	オイケン	八
九	ベルグソン	九

一〇	ジムメル	一〇
一一	リツケルト	一一
一二	フツセル	一二
一三	スプランガー	一三
一四	リツト	一四
一五	ケルシエンシュタイナー	一五
一六	ヨーナヌ、コーン	一六
第一章 緒論		
一	時代思潮としての文化教育學	一
二	獨逸復興精神の表現としての文化教育學	一五
三	文化教育學の意義	二一
四	文化教育學の要素及由來	四二
イ	社會的教育學の思潮	四四
ロ	精神科學の思潮	六九
ハ	價值哲學の影響	七六

ニ	現象學の影響	七六
第二章 デルタイの精神科學的考察法と文化教育學		
一	ヘルバルトの教育學とデルタイ	八六
二	文化教育學の先驅としてのデルタイ	八九
三	精神科學的考察法	九四
イ	精神科學的歴史的考察法	九七
ロ	精神科學的心理學的考察法	一〇二
一	體驗による了解	一〇三
二	精神構造説	一一〇
三	類型説	一一四
第三章 スプランガー		
一	閱歷學說人物及び著述	一二二
二	學説	一三九
一	構造心理學	一三九

- イ 精神構造と超個人的價値の創造……………一四一
- ロ 客觀精神……………一五一
- ハ 個性の類型説(人格の心理學)……………一五八
- ニ 人格の倫理學……………一六三
- ホ 價値體驗と了解……………一六七
- ヘ 青年期の心理學……………一七三
- 二 文化教育學……………一七四
- 一 教育(陶冶)……………一八八
- イ 第一の特徴—客觀價値の攝取……………一八八
- ロ 第二の特徴—個性化と境遇化……………一九一
- ハ 第三の特徴—成長發達の助成……………一九二
- ニ 第一の特徴と人文主義の理念……………一九四
- ホ 第二の特徴と價値の體驗及び創造……………一九五
- ヘ 第三の特徴と人格の成長發達……………二〇〇
- 二〇 陶冶價値……………二〇二

- イ 陶冶價値の意義……………二〇二
- ロ 陶冶價値の分類……………二〇六
- (一) 知的即ち科學的陶冶價値……………二〇八
- (二) 技能的經濟的陶冶價値……………二一〇
- (三) 美的陶冶價値……………二一四
- (四) 社會的陶冶價値……………二二〇
- (五) 宗教的陶冶價値……………二二三
- 三 陶冶可能性……………二二七
- イ 人格陶冶の心理的條件……………二二七
- ロ 個人的人格の陶冶理想……………二三一
- ハ 教育と教育學……………二三三
- 四 陶冶理想……………二三四
- 五 教育者……………二三八
- 六 教育制度論……………二三九
- イ スプランガーとフムボルト……………二四〇

第四章

- 一 學說及び閱歷……………二五五
- 二 著述及び教育學說の背景……………二五八
 - イ 歴史と生活……………二五八
 - ロ 認識と生活及び個人と社會……………二六二
 - ハ 其の他の著書……………二七二
- 三 教育學梗概……………二七八
 - 一 教育學の方法……………二八三
 - 二 教育と文化關聯……………二九三
- ロ 師範大學論……………二四一
- ハ 統一學校論……………二四三
- ニ 青年運動に囑望……………二四九
- ホ 生産學校に反對……………二五〇
- ヘ 普通教育と職業教育との調和……………二五二
- リット……………二五五

四 學說の要點……………三一九

- 三 教育學と文化哲學……………三〇〇
- 四 文化と文化領域……………三〇二
- 五 文化財と陶冶過程……………三〇五
- 六 被教育者教育者及び文化社會……………三〇九
- 七 陶冶事業の制度……………三一五
- 八 結 論……………三一八
- 一 教育學の本質……………三二〇
- 二 人格と文化……………三二〇
- 三 全體的統一的考察……………三二三
- 四 永遠不斷の向上進歩……………三二五
- 五 リットとスプランガー……………三二六
- 第五章 ステルン……………三三三
- 一 業 績……………三三三

二 教育學概論……………三四〇

一 教育學の科學的性質……………三四三

二 教育及び教育者の本質……………三四五

三 陶冶及び陶冶可能性……………三五五

四 教育と時代精神……………三六七

三 青年心理學……………三七七

一 青年心理學の趨勢と任務……………三七九

二 精神發達の條件……………三八八

三 構造素質の發達……………三九二

四 權威と教育……………四一〇

一 權威の概念……………四一一

二 權威と教育……………四一五

參考書目……………一

文化教育學原論

文學博士 野田義夫 著



第一章 緒論

時代思潮としての文化教育學

私は第一に獨逸教育學者スプランガーとリットによつて代表されてゐる文化
 教育學の思潮は現今の新時代を代表する教育學說であるといふことを提言する。
 時代を代表して多數の頭腦を支配する思想が時代思想又は時代思潮乃至時代精
 神と名づけられることは今更茲に説明する必要はあるまい。歐洲大戰は前古未

曾有の大事事件として世界を通じて思想界に激變を惹き起して所謂現代思想を作り出したので、大戰後は大戰前と區別する爲に新時代の名稱が通用されてゐる。現代思想は何かといふ事に就いては、まだ一定の定義がある譯ではないが、自我の自覺に基づいて強く自己を肯定し、自己を主張する所に特色があり、普通自由平等といふ觀念が其を標語として用ひられてゐる。此の思想は先づデモクラシーと言ふ叫びとなつて大戰の大義名分となつて軍國主義官僚主義を撲滅する主義として交戦國に宣傳せられ、やがて世界的思潮となつて、我が國にも押し寄せて來たのは大正四五年頃である。デモクラシーの思潮は破竹の勢を以て我が思想界を風靡し、現状打破改造解放の要求は次第に其の氣勢を強め、大正七年の米騒動竝に獨逸・奧國の革命や、其の前年に起つた露國の革命等は、孰も一層我が思想界に深刻な刺戟を與へ、從來遠慮されてゐた社會主義の思想が臆面なく紹介され、評論され、大正八年から九年にかけては露國一流の無政府共產主義が思想界の中心問題となるに至つた。併し大正九年の劈頭に起つた所謂森戸事件は一層好奇心を挑發して共產主義の紹介評論を熾んにしたが、同年の中頃以來は思想界の問題が過

劇思想を去り一轉して所謂文化主義に向つた。文化主義即ち文化思想は之を時代思想として見れば極めて包括的のものであるから、初より論理的の定義があつて夫れにはまる思想丈けを指したのではない。デモクラシーの思想が自我の自覺に本づき強く自己を肯定し自己を主張する自由平等の思想に基づいてゐることは茲に辯明を要せぬ。併し名稱夫れ自身も示す如く、デモクラシーと言へば本來は政治上の思想である。随つてデモクラシーの要求は、特に政治上の特權階級の横暴を排斥し、政治を民衆化して善政を要求するのである。社會主義は本來經濟上の主義であつて、勞働の生産した富の分配を公平にすることが眼目である。随つて思想問題としては本來經濟問題であるが、其の主義を貫徹する手段を講ずる上に次第に政治的性質を帯びる様になつた。彼の革命の手段を用ひる如きは其の極端に走つたものである。必ずしも革命を行はずとも、現存國家の合法の範圍内に於て政治の手段を假りて社會主義の實現を圖れば、矢張り政治と經濟の二方面に關係を有してゐる。上述の如く、時代思潮は主として政治經濟の二方面に限られてゐたが、漸次文化領域の他方面にも及んで來た。今假りに文化の領域を

經濟政治道德宗教藝術學術の六方面に分つて見れば、從來藝術の鑑賞は有産階級の獨占到歸する傾向を有つてゐたが、デモクラシーの思想を擴充すれば、之を民衆化して貧富の別を論ぜず、一般公衆に藝術の美を鑑賞させる途を開かねばならぬといふことになる。藝術民衆化の運動は獨逸等では既に戦時中から起つてゐた。又從來の教育殊に高等教育は有産階級に有利になつてゐるから、貧家の有能者にも路を開かねばならぬといふ要求、即ち教育の機會均等の要求は獨逸でも戦時中の大問題となつて、所謂統一學校の制度は着々實行されるやうになり、主義思想としては教育の機會均等は世界的の思想となつた。是等は皆デモクラシーの思想の進展と解釋するとが出来る。共產主義の思想に續いて、我が國の思想界に普及した文化思想は、内容が種々雑多に分れてゐながら、漠然として文化の語によつて統一されて流行した。或は物質生活を改善するものを指して文化生活と名づけ、或は文藝音樂繪畫等の藝術趣味を普及する運動又は政治的社會的革新運動を指して文化運動と名づけ、或は廣く社會文化の進歩を以て眞の文化運動の眞の目的として文化創造力を力説するものもあつた。文化思想は其の内容が多岐多様で

あつても、其の歸着する所は文化の惠澤の均霑によつて人類全體の幸福を増進するといふ人道の理想になる。此の理想は共存共榮とか相互扶助又は社會奉仕などいふ思想と其の本質が同一のもので、現代思想の精髓とも名づくべきものである。文化思想を以て文化價値の創造によつて、社會の文化の進歩を來し人類全體の幸福を増進することを求めるものとすれば、此の思想を教育の方面に移せば、やがて文化教育の思想となり、之を學術とすれば文化教育學が成り立つのである。私は茲に言ふ文化教育學が以上述べたやうな道行によつて生み出されたものと考へるのではない。私の茲に言ふ文化教育學は獨逸の教育學術界に生まれ、我が國に紹介された文化教育學を指すので、獨逸の教育思想と無關係に我が國に別途に發達したものを指すのではない。併し我が國の文化思想が其の一面に於て獨逸の文化哲學の影響を受けてゐたことは争ふ可からざる事實である。獨逸の文化教育學が生命哲學や價値哲學乃至現象學を其の要素とする以上は文化教育學は之を時代思潮の産物と見る理由が十分に存在する。

我が國教育界の先覺谷本富博士は教育上の新思想の紹介に先鞭を着けること

を自任して居られるが、まだ學術としての文化教育學の鼓吹がないのを不思議と思ふ。これは高弟乙竹岩造氏に株を譲られたものであらうか。併し大正十年に谷本博士は「文化運動と教育の傾嚮」といふ本を公にされたが、其の内容は主として労働運動婦人運動や文化普及運動であつて私が前に述べた社會主義思潮に次いで起つた文化思潮に屬するとは疑もない。随つて私が茲に言ふ學說としての文化教育學には少しも觸れてゐない。獨逸の文化教育學を代表するスプランガーの名著「生の形式」は大正三年に出版され、同じ學派に數ふべきヨナス、コーンは既に大正八年に「教育の精神」を、テオドテールリットは大正七年に「歴史と生活を、大正八年に「個人と社會」を、瑞西人ヘーベルリンは大正六年に「教育の目的」を公にしてゐたが、博學を以て有名な博士もまだ此の新思潮を一顧されなかつたものと見える。我が國で文化思潮が流行してゐた頃には、其の立場即ちデモクラシー主義の進展の上から教育を論じた書籍が現はれた。即ち文化思潮に基づく教育論である。大正五年に出た湯原元一氏の「教育と文化」も其一例と見る事が出来る。偶然にも此の書は大正九年に出た。スプランガーの著書と同じ表題であるが、兩書の内容

には著しい逕庭がある。湯原氏の書は雑誌に出た論文を集めたもので私が茲に云ふ文化教育學に觸れた所は殆んどない。

此の時代には獨逸では既に文化教育學の著書が出版されてゐたに拘らず、我が國の教育界はまだ直接に其の影響を受けてゐなかつた。當時の教育論は多くデモクラシー主義を教育方面に適用した常識論に過ぎなかつた。ずつと後れて而かも獨逸では整頓した文化教育學の著書が出て其の主張の内容も餘程明瞭になつた時代に、越川彌榮氏は大正十四年に「文化教育の原理」とふ小冊子を出してゐる。此の書は大體として我が國の文化思潮の産物であるが、本の表題が表題丈に文化と教育との關係を考察する所から、期せずして文化價值の問題に觸れ、價值哲學の思想にも接し、斷片的に今日の文化教育學の問題を論じてゐる。若し越川氏にフライブルグ派の價值哲學とデルタイ派の精神科學の背景があつたなら、恐らく文化教育學が自然の歸結となつたであらう。此の書の出版當時獨逸では既に文化教育が體系をなしつゝありし時代に、著者が此を知らずして猶此に此著に志した事を多とすると同時に、當時の社會思想を顧慮する所多きに過ぎ、肝心の原理に

於いて食ひ足らぬ感じがある事を遺憾とする。

大正十二年の初に佐藤熊治郎氏は教育學概論を著した序文の中にヘーベルリンの著書に力を藉りた事を明記し、其の書の第一編目的論の中に明かに其の影響を認めることが出来る。ヘーベルリンは瑞西バーゼル大學教授で文化教育學の價值哲學派に屬する。此の書は恐らく我が國の教育學中文化教育學の影響を受けた先驅であらう。

同年の暮に小西重直博士は教育思想の研究といふ書を著はして其の中の時事篇の初に「文化創造者としての教師」といふ一節があり、文化教育學の代表者ともいふべきスプランガーの「生の形式」が引用してあるが、全部僅か六頁に過ぎない論文であるから、まだ文化教育學の紹介といふに足らぬのみならず、小西博士自身も其の論文中に文化教育學の語を用ひて居ない。同博士は大正十年から十一年にかけて澤柳博士の一行に加はつて歐洲大戰後の教育視察に出掛け、大正十三年には一行の視察報告書とも言ふべき「現代歐米教育大觀」と言ふ本が公にされてゐるが、これは教育の實際方面を主としたものであるから、新興の文化教育學の著述は當

時明に獨逸の學界に公にされてゐたが、一言もそれには及んでゐない。併し同じ一行に加はつた長田新氏は文化教育の思潮に注意したものと見えて、同氏の母校の京大から出る哲學研究に大正十二年に「文化教育學の出るまで」といふ論文を公にし、慶應大學の小林澄兄氏も同年教育論叢に紹介されたさうである。尙辻幸三郎氏が大正十三年に公にした教育哲學は其後大正十五年文化哲學概論として公にしたスプランガーの生の形式の全譯の副産物とも言ふべきもので、明かに文化教育學の影響を受けてゐる。文化教育學が稍詳細に我が教育界に紹介されたのは大正十五年以後である。就中最も詳細なのは乙竹岩造氏の「文化教育學の新研究」である。東大助教授入澤宗壽氏は乙竹氏に後れて「文化教育學と體驗教育」といふ小冊子を公にされたが、乙竹氏の著書に比すれば材料が極めて貧弱である。併し文化教育學に關する入澤博士の新研究は昭和四年に公にされた「歐米教育思想史」現代の教育哲學「現象學的」教育思想の研究に詳細である。乙竹氏は尙同年に師範學校研究科用の教科書として新教育學要論を公にしてゐる。同年に佐藤熊治郎氏は現代教育思潮批判といふ書を著してゐるが文化教育學に觸れた部分は「精

神科學の觀方の發展といふ一節にスプランガーの學說を論じたに過ぎぬ。昭和二年には東大の教育學研究室から教育思潮研究が出た。之は此等の部分的紹介を大成する積りであつたらうと思はれる。尙同年に出た近藤壽治氏著「教育の基礎學としての現代哲學」も勿論文化教育學に觸れてゐる。殊に價值哲學の基礎を窺ふには便利である。同年に出た千葉命吉氏著「教育現象學」はスプランガーとフッセルの影響を多量に受けてゐることは同氏の外遊中伯林とフライブルグに留學した事實から考へても推測が出来る。昭和三年勝部謙造氏は「最近教育學の研究」といふを著してデルタイの哲學に關する多年研究の蘊蓄を傾けてゐる。文化教育學の精神科學的の方面は同書によつて精細に紹介されてゐる。大正十五年海後宗臣氏の「デルイの哲學と文化教育學」といふ單行本が出て文化教育學の紹介は益系統的となつた。續いて昭和三年には村上俊亮海後宗臣兩氏共著「リットの文化哲學と教育學」並に伏見猛彌氏著「ヨナス・コーンの哲學と教育學」が刊行されて讀書界に好個の參考書を提供した。長田氏と勝部氏は共に在外研究員として獨逸に研究中であつたから二氏の歸朝後には文化教育學の研究は一層精細に

赴くものと期待してよからう。大正十四年に私は伯林でスプランガー教授を訪問した時に東北大の篠原助市氏がスプランガーの名著「生の形式」を翻譯する豫定を語られたが、辻幸三郎氏の序文によれば篠原氏は之を辻氏に譲つて思ひ止まされた由である。スプランガーに學んだ同氏に文化教育學に關する著述が無い事は寧ろ不思議と思はれる。併し昭和四年に公にされた同氏の著書「理論的教育學」は明かにスプランガーの影響を示してゐる。上來述べた所文でも我が國の教育學界には文化教育學の思想が普及したものと推定してよからうと思はれる。併し我が國民が常に流行を追つて新思想に謳歌する弊風があるとしても、我が教育學界の諸賢が悉く文化教育學の贊成者であり同時に讚美者であるものと斷定する事は尙早であり且つ妄斷であらう。文化教育學の思潮をデモクラシーの思想の産物と見るとは聊か牽強附會の嫌があるが社會に文化思潮が流行する時代に獨逸の文化教育學の思潮が紹介せられ、且普及して教育上の時代思潮を形作つてゐるといふ斷定を下すとは差支ないと思ふ。尙ほ所謂文化思潮と文化教育學の思潮とは直接に因果關係はないとしても、思想

の根柢に相通ずる所があることは言ふまでもない。とも角我が現在の教育學界では文化教育學以外に代表的な教育學説があらうとは思はれぬ。果して然らば、文化教育學の思潮を教育界の時代思潮と見るとは寧ろ當然と言はねばならぬ。我が國の教育學界はとも角として、文化教育學の出産地なる獨逸に於ては事實上文化教育學が現代教育學を代表してゐると言つて差支ない。即ち文化教育學は事實上獨逸教育學界の時代思潮である。随つて之を現代教育學又は新時代の教育學と名づけても何等事實に反する所がない。

戦前及戦後を通じて獨逸の教育革新思想を代表するものは、ケルシエンシュタインナーの唱へてゐる作業主義であることは周知の事實である。作業主義の思潮は文化教育學成立以前に於ては獨逸教育の時代思潮と名づけることが出来た。何となれば同思潮は單に作業を主張するのみならず、學説としても、主義としても、當時舊思想に反對して主張されたあらゆる新思想を包容網羅したからである。ヘルバルト派は知育に偏して情意の陶冶を怠つたといふ非難に對し、作業主義は作業を以て性格陶冶の有力な手段と見做し、此の意義に於て道德教育論者の要求

を満足し、之と同時に創造力を主張した藝術主義の要求をも満足した。尙ほ生産的作業は職業教育とも提携し教育實際化の要求にも應じ、共同作業は公民教育の基礎ともなつた。ケルシエンシュタインナー自身も最初に作業主義を唱へた頃は物質的、經濟的傾向が強かつたが、絶えず教育思想の進歩に伴つて自説を改善補正して行つた爲に、内容が次第に豊富となり今日では文化價值の説を取り入れ、公然とスプランガーの見地に左祖し、世間では彼を文化教育學派の一人と考へてゐる。併しケルシエンシュタインナー自身から言へば今日も作業主義を捨てないから、一面に於ては依然として作業主義の代表者である。即ち作業主義が次第に新説を取り入れて其の内容を豊富にし何主義にも矛盾せぬやうに廣汎的包容的の主義となつて、依然として教育界の時代思潮を代表し得る形になつてゐる。斯く論ずれば、獨逸の時代思潮を代表する教育學説が、作業主義と文化教育學と二つあるやうにも見える。作業主義が文化教育學の思想を取り入れてゐるやうに、文化教育學も作業主義を取り入れ兩者は相互に矛盾せぬやうになつてゐるが、大部分きちんと重なり合つてゐるのではない。作業主義は作業が中心であるが、文化教

育學は文化が中心であつて作業を中心としない。作業は因より文化の中に包含されるが、作業の中に文化の全部を包含せしめるとは困難である。此の點から言へば作業主義よりも文化教育學の方が範圍が一層廣いものと見てよからう。殊にケルシエンシュタイナーは作業主義の代表者ではあるが、同時に文化教育學の思想を取り入れたからとて文化教育學の代表者と見ることは無理であらう。文化教育學の代表者を一人とすれば何と言つてもスプランガーである。スプランガーは作業主義の思想も取り入れてゐるが、作業主義の鼓吹者でもなければ、勿論其の代表者とは言はれぬ。文化教育學は其の本質に於て社會的教育學と似通つてゐる。曩にベルゲマンが其の社會的教育學を文化教育學の名をつけたのでも知る事が出来る。文化教育學は社會的教育學の思想を包容してゐると同時に個人的教育學の長所も取り入れ、最近の人格的教育學の主張にも矛盾せぬやうにしてゐる。教育制度の上には大戦前後を通じてゐる統一學校の主張に賛成し且つ普佛戦争後獨逸の勃興を促した國民教育の思想は十分に取り入れてゐる。斯の如く教育上のあらゆる思想や主義を融合調和し打て一丸となしてゐる點に於て文

化教育學が獨逸教育學界の時代思潮を代表してゐるといふ理由が存在する。文化教育學と題する書を著はしたマックス・リードマンの如きは教育學と名のつくものは如何なる教育學も文化教育學であると言つてゐる。教育學は凡て文化教育學たるべしと主張するのはよいが現在の教育學は凡て文化教育學なりといふのは少し大膽に過ぎると思ふ。併しリードマンの言は文化教育學が如何に教育上の時代思想を支配してゐるかといふことを見るには十分である。尙此の意義は是から説明する所によつて一層明瞭になつて行くと思ふ。

二 獨逸復興精神の表現としての文化教育學

私は最近新獨逸の教育界を風靡してゐる教育學説をスプランガー・リットによつて代表されてゐる文化教育學と見る。此の學説は新時代の要求に最もよく適應してゐるものであつて、私は時代精神の産物であると同時に其の精髓を打つて一團となしたものと見る。尙ほ私は一步を進めて文化教育學を以て獨逸復興精

神の表現と見る。これは聊か意外の見方と考へる人もあるであらうと思ふが、私は此の意見を提議するには相當の理由を持つてゐる。單に常識の上から考へても、五年間必勝を期し、國力を涸渇し、國運を賭して奮闘した結果、辛くも戦敗者となつて屈辱の講和を結び、聯合國からあらゆる壓迫、追窮、虐待を受けて疲弊と困憊に苦しみつゝも、決して自暴自棄の心を起さず、孜孜として國力の復興に努力し、而かも其の苦しい國民生活の中から几帳面に年々巨額の償金を絞り出してゐる獨逸國民の壯烈な復興精神には何人と雖も感奮興起するの外はない。かゝる境遇にある獨逸の教育學者たるものが、教育の學說を考究する上に於て自國の復興精神から何等の影響を受けぬといふ事はとても有りさうもない。大戦後の獨逸をして日々復興に向はせつゝある復興精神は種々の形を取つて教育上の學說となつて現はれ、之を綜合統一したものが文化教育學であると私は考へる。文化教育學を唱へる人達は、内心に熱烈な愛國心に燃えてゐるが、勿論自ら其の唱道する學說が復興精神の表現であることを公然と標榜してゐるのではない。併し私が見る所では其の根本精神が期せずして復興精神と一致する所から、目下復興精神の旺

盛な獨逸國民に共鳴を促がし、全國の教育界を風靡するに至つたものであると思ふ。平たく言へば、一般の復興精神が要期待してゐる所を遺憾なく満足さす學說として文化教育學が現はれたので、枯草に火がついたやうに全國に燃え廣がつたのである。若し現下獨逸國民の心血を湧かしつゝある復興精神に不満を感じしめるやうな所があれば、如何に學說としては斬新巧妙であつても新獨逸の教育者を支配するは足らぬと思ふ。文化の傳達と増進とは文化教育學の本領とする所であるが、又新獨逸の要求も煎じつめれば此の外に出でない。獨逸復興の目標も結局此の要領に盡きる。個性を尊重すると同時に歴史を重んじ國民固有の思想に立脚地を置くことは文化教育學の眼目であるが、それはやがて新獨逸憲法の精神と一致し、且つ國民の復興精神と握手する。

今日の獨逸人は如何なる人も國民受難の日に遭遇してゐるものと心得、舉國一致何とかして此の國難を切抜けばならぬといふのが復興精神の本領である。此の精神は勿論今回の世界大戦によつて初めて出来たものではなく、其の淵源に遡れば遠く父祖傳來の獨逸魂に出でゝゐることは言ふまでもない。既に千九百十

八年大戦終局となる少し前にエルンスト・ミューゼベックといふ人が百年前の普魯西文部省といふ書を著はして普魯西がナポレオンに惨敗して此上もない屈辱を忍び、此の國辱を雪ぐ道は、國民教育を振興するの外ないといふ事に廟議も一決して、敗戦二年後に十二名の青年教育者を瑞西ベスタロッチーの許に送つて小學教育法を學ばしめ、其後九年にして文部省を設置し、更に八年を経て遂に兒童就學強制を實施するに至つた、當時の事情を詳細に叙述してゐる。著者が百年後に而かも大戦の終期に際して此の著述を公にして國民に訴へてゐる精神を察知するには固より私の贅言を要せぬと思ふ。

大戦後の獨逸は種々の點にて於いて百年前ナポレオンに惨敗した普魯西の狀態と酷似してゐる。惨敗の普魯西がベスタロッチーに學んだ小學教育を全國に普及し、國民教育を以て國力充實の根源となして遂に普佛戦争で見事にナポレオン三世を破り、之を生擒して城下の盟をなさしめたことは、あまりに明白な事實である。此の歴史と誇とを自覺してゐる獨逸の教育者が目下の國歩艱難の秋に遭遇して百年前の史實に想到せぬ譯はない。苟も之に想到して何等か爲す所な

る可らずである。カイゼルは百年前のナポレオンを學んで見事に失脚し了はつたが、新獨逸の教育者は百年前の教育者を學んで果して何物を得るであらうか。否今日の獨逸教育者は其の成否などは眼中に置かず、百年前の教育者の精神に共鳴し、其精神を以て我が精神となし、祖國を救ふものは唯此の精神に在りといふ確乎たる自信を以て邁進してゐるものと思はれる。ナポレオンに惨敗後の普魯西の復興精神と世界大戦後に於ける新獨逸國民の復興精神との間には民族を支配する一條連綿の生命が貫通し、同種の獨逸魂が表現して居る。

百年前の獨逸と現今の獨逸とを比較して見れば、百年後の今日に於て百年前の昔と似たやうな教育運動が起るものと期待する事は推測に難くない所であるが、今日の文化教育學を以て徹頭徹尾復興精神の表現であると説明することは固より牽強附會の嫌を免れぬ。嚴密に言へば復興精神を練り上げた結果が此の學說となつたと言ふよりは、戦前から發達して來た學說を根柢として大戦前後に發達した思想を綜合して最もよく復興精神の要求と符合したものが、文化教育學であつて、其の實質内容から言へば復興精神の表現と見做しても差支へないといふ程

になつてゐる。文化教育學の思想を世界大戰の產物と斷言することは多少の語弊があるが、之を復興精神の表現と見ることは極めて穩當であると思ふ。

百年前ナポレオンに慘敗後國民精神を鼓吹したのは、熱烈の愛國哲學者フイヒテである事は世界周知の事實である。彼の「獨逸國民に告ぐ」といふ名著は百年後の歐洲大戰當時獨逸國民に讀まれた許りでなく、當時我が國語にも翻譯されて時局教育資料(文部省發行)の中に收められた。國難に直面した獨逸の教育學者はフイヒテに劣らぬ愛國心に促されて、大戰中に著述を公にして國民を鼓舞激勵した。實驗教育學者のモンマインも休戰の前年に「獨逸國民教育の時事問題」を公にし、社會教育學者ナトルプも大戰中は勿論戰後六年にして此の世をなるまで孜孜として書を著はし同胞教育者を指導する第一人者を以て自任してゐた。文化教育學の代表者といふべきスプランガー、リットも敢てフイヒテに譲らぬ熱烈な國民精神が彼等の著述の諸所に燃ゆるやうな氣焔を吐いてゐる。

三 文化教育學の意義

私は前節に文化教育學を時代思潮を代表する學説と見た。文化教育學は廣く現代の教育學説を代表するものと見れば、狹義の一學派ではなくなつて寧ろ諸學派を包容する現代教育學とも名づくべきものである。即ち是まで學界公認の學説を述べて普通教育學又は一般教育學と名づけて、特殊の學派を標榜せぬものと一致する譯になる。平たく言へば文化といふ語は現代思想を代表する替へ言葉とも見られる。今文化と現代との二語を入れ替ふれば文化教育學は現代教育學となる。現代に於て文化教育學の右に出づる教育學がないとすれば、理論的教育又は系統的教育學の名を冠しても、矢張り文化教育學を指す事になるではないか。斯様に考へる事が出来る程文化哲學の内容は多方面であり、且つ現代の主要なる教育學説を其の中に包容してゐるのである。

私は斯の如く現代教育學説の精髓を集成したものを文化教育學と言ふのであ

るが、今一步を進めて何故に文化の名を冠するかといふ事を考察して見たい。

文化教育學はスプランガーとリットによつて代表される事は獨逸でも我が國でも周知であるが、兩人共其の著書には此名稱を用ひてゐない。スプランガーにはまだ教育學體系の著書が無い。千葉命吉氏は大正十二年のスプランガーの講義筆記を譯述し、且之に批判を加へて、大正十五年十一月に「スプランガー文化教育學講義と其批判」と名づけてゐるが、スプランガー自身は講義の題目を文化教育學としないで誰の教育學にも命名するやうな組織的教育學即ち系統的教育學(ジスマーチツシエ、ベダゴイギツク)と稱してゐる。これは偏狹な一家言を述べるのでなく、一般性を帯びる學說たる抱負を示したものであらう。大正三年に出版された彼の名著「生の形式」(レーベンスフォルメン)は辻幸三郎氏が之を譯する時に文化哲學概論(生の形式)としてゐるが原著では生の形成が正式の表題になつて其下に「人格の精神科學的心理学及倫理學」としてある。即ち精神科學的立場より見たる人格の心理学及び倫理學の義であらう。是はスプランガーの教育學に重要な部分であるが、固より教育學說の體系を述べたものではない。大正十三年に著は

した「青年期の心理学」も「生の形式」と並び稱せられてゐる名著であるが、固より教育學體系ではない。殊に「文化と教育」といふ著書は我が國の著者ならば文化教育學と名づけさうなものであるが、これも教育學の組織を叙説したものでなくて、雑誌に既刊の論文を集めた小冊子に過ぎぬ。大正九年に著はした「教員養成に關する意見」の中には彼の教育學說の梗概を窺ふ事が出来るが、これは教育制度論の根據として述べたもので固より教育學體系ではない。

リットは其名著「個人と社會」に於て文化哲學的立場を明かにし、且つスプランガーと同じ立場である事を示してゐるが、まだ其の教育學體系を詳述したものはない。其の發表した名著は孰れも部分的の研究である。教育學の梗概を述べたものは、ヒンネベルグ編輯でトイブネル書肆から出版してゐる「現代の文化」の一部として公にされてゐる。これは一冊の書物の一篇に過ぎず、随つて紙數も僅か三十五頁であるから、長い論文と見てもよい位である。而も其表題は單に教育學としてあつて文化教育學の語は見當らぬ。其の内容は東大教育學研究室から出た教育思潮研究第一卷第一輯に竹井彌七郎氏がテオドル・リットの教育學と文化教

育學と題してゐる一篇にて窺ひ知る事が出来る。此の一篇は同氏がリットの諸種の著述を研究した上に自己の意見を叙述したものでなく初めの教育學の方法から結論に至るまで前書の意譯であることは原書と比較すれば一見して分る事である。前に挙げた村上俊亮海後宗臣兩氏共著「リットの文化哲學と教育學」中の教育學の部分も大體此の小著に據つてゐる。

文化教育學といふ名稱は其の代表者たるスプランガーもリットも其の書名や講義の表題に用ひてないのに我が國は勿論獨逸でも世人が之を用ふるのは何の爲であらうか。私は誰が何時始めて此の語を用ひたかといふ事に就てはまだ内外の文獻を涉獵し盡して責任ある意見を述べ得る所に達してゐない。併し是は乙竹氏も其の著「文化教育學の新研究」に一言してゐる様にウイリー・モーグの増補したフリードリッヒ・ヘーマンの近世教育史中に出てゐるが早い中の様である。これは大正十年版の中に見えてゐる。併し此の書ではモーグが名づけたものであるか既に他人が名づけてゐるのを採用したものであるか明瞭でない。併しモーグは其後二年即ち大正十二年に公にした「現代教育學の根本問題」といふ著書の

中にはスプランガー及びリットによつて代表される教育學說を文化教育學と名づけてよいといふ事を説明してゐる。尙ほ現代教育學の根本傾向は個人的教育學社會的教育學人格的教育學及び文化的教育學の四であつて最後の文化的教育學は前の三つを包容するのみならず、三者は文化教育學によつて十分に其の主張を徹底する事が出来るといふ結論で、此の著者は自ら文化教育學といつてはなすが、現代の教育學の思潮を論評して文化教育學に歸着してゐると見て差支ない。換言すれば、モーグ自身も文化教育學に屬するものと見てよからうと思ふ。私は茲に乙竹岩造氏著「文化教育學の新研究」(三十三頁)から氏の所説を引用して見よう。尙こゝに文化教育學即ちクルツィア、ベタゴギックといふ名稱に就て一言を附け加へて置かなければならない。これは「二十世紀の獨逸哲學」を書き又瑞西のヘーマンの『教育學史』を増補して共著でこれを出してゐるウイリー・モーグがその教育學史に於て現代教育思潮を大別して箇人的教育學社會的教育學作爲的教育學人格的教育學文化的教育學の五つとしたのに始まつてゐる。そしてモーグは實にスプランガー・リット等の教育學說に對して此の名稱を冠らせて

ゐるのであるが、自分は決して不當で無いと考へるからこれを襲つたのに外ならないのである。シュブランガーやリットは、自ら其の學說を文化教育學と呼んでゐるのでは無い。彼等は概ね「文化と教育」といふ言葉を使つてゐるのであつて現に前に擧げたシュブランガー、リット、フィッシャー、ノールの四人が聯合して出してゐる雑誌「教育」には「科學及び生活に於ける文化と教育の關聯に向つての月刊雜誌」といふ註釋を加へてある。けれども文化と教育といふ名はミューンヒの著書の題名にもあり又シュブランガーがその論文を蒐めて出してゐる著書の名にもあり、且甚だ包括的な呼稱でもあるから自分はモーグの分け方及び名に従つて置かうと思ふのである。これと同時に文化教育學といふ名稱は他の人々によつても亦用ゐられてゐるのである。例へばユーリウス・ワグナーの書いた「教育學的價值論」には文化教育學といふ言葉が頻りに使はれてゐる。氏は教育は徹頭徹尾文化價值に即するものであるから教育學は文化教育學でなければならぬとしてゐるのであつて氏の所説はシュブランガー、リット等の一派とは多少其の行き方を異にしてゐる所もあるが自分はこれ等をも本書

の中に取り入れたのである。旁々以て廣く斯うした教育思潮を指して文化教育學と呼ぶことにしたのである。

千葉命吉氏は其著「シュブランガー文化教育學講義」と其の批判（五頁）に彼の教育學を「文化教育學」とよび得る」と言つたと紹介し、入澤宗壽氏は其著「歐米教育思想史」（五七三頁）に左の如く述べてゐる。

シュブランガーは自己の立場を文化教育學といはないで、モーグが呼んだ名であるといはれて居るが、これは彼が「獨逸教育政策の廿五年（一九一六年）」を見ざるものゝ言である。彼は明かに次の如く言つてゐる。文化教育學は文化關係に

出發しこの關係に於て各要素的業績を眺める心理學を必要とするとして併しベルゲマン以後に誰が始めて此語を用ひたかは不明瞭である。とも角シュブランガーの學說を世人が文化教育學と呼ぶとには變りはない。最初の命名者は恐らく明治卅三年に「社會的教育學」を著したベルゲマンであらうが其の立場は全然異なつてゐる。乙竹氏がモーグの説によつて文化教育學の思潮の要點を捉へた事は此の引用の

一節によつて察知する事が出来る。併し茲に私が一言して置き度い事は乙竹氏がモーグの「教育學史」に於て現代の教育思潮を大別して個人的教育學社會的教育學作爲的教育學人格的教育學文化的教育學の五つとした云々とあるが、私の見た大正十年版の近世教育學史には第六十四節に二十世紀に於ける教育學の理論的基礎に關する論争と題して其の括弧中に社會的教育學個人的教育學人格的教育學文化的教育學の四つを入れてゐる。説明の所には第一に社會的教育學をあげ主としてナトルプを論じ、ベルゲマンを附説し、第二に個人的教育學をあげてエレン・ケイトとグルリットを論じ、第三に協調的傾向としてウイルヘルム・ラインとオート・ウィルマンを論じ、第四に人格的教育學をあげてブッデ・ガウデッヒ等を論じ、第五に意志教育學及文化教育學を舉げてパウレン・スプランガーリット・ザルウエルクを論じ、第六に教育學の心理的及哲學的の基礎づけの試みと題し心理學の方面にモイマン・ライ・ウィルアム、ステルンを論じ、哲學の方面にブルーノ・パウフ・マックス、フリッシュ・アイゼンケラー・モーグ、ヘーニヒスワルド・ヨナナス・コインを論じてゐる。斯の如くモーグの考へでは二十世紀に於ける教育學說の主要な理

論的思潮は社會的教育學個人的教育學人格的教育學及文化的教育學の四つに見てゐることは表題の下に括弧の中に特に四つを書き入れてゐる所で明白である。尤も乙竹氏が作爲的教育學として舉げてゐるのは次の第六十五節の實際的教育學及學校改革思想の問題の中に論じてゐる作業學校の事ではないかと思ふ。モーグは教育學史では社會的教育學と個人的教育學の協調思想としてラインとウィルマンを論じ、尚心理學の基礎に立つものとして實驗教育學のモイマン・ライを論じ、哲學を基礎とするものとしてヘーニヒスワルドやヨナナス・コインを舉げてゐるが、二年後に著した現代教育學の根本問題の中には、其の第四章現代教育學の主要傾向といふ中には前にも述べた様に個人的教育學社會的教育學との人格的教育學社會的教育學の順序で四つを舉げて文化教育學で總括し、作業學校の事は次ぎの第五章の學校改革の問題の中で述べてゐる事は教育學史と一致してゐる。私は乙竹氏が何故に原著者の意見に異なつた形式に於て作爲的教育學を實際教育學の中から引き抜いて理論的思潮の中に挿入して居られるかを了解に苦しむのである。私はケルシエンシ・タイナーの作業主義は文化教育學と對立するも

のでなくて、今日では其の根本思想を取り入てゐるから、全然重なり合はずとも大部分では重なり合つてゐるから、寧ろ文化教育學の中に數へてもよい位であると思ふ。モークが四つに數へてゐるのを強ひて五つとして紹介される意味が私に不明瞭である。乙竹氏の文化教育學の新研究の卷末附録二九頁にモークの著書として大正十二年版の「現代的教育學の根本問題」が明示してあるから、本文には此の書を読んだと明言してないが、参考書として擧げてある以上は一通りは讀まれたものと假定して差支なからうと思ふ。モークの叙述の仕方と乙竹氏の紹介の仕方が違ふ事は固より技葉の問題である。作爲的教育學説が有力である以上モークが實際教育學の列に入れてゐるのを理論的教育學の部に入れることは單にモークと乙竹氏の意見の相違であつて、私も乙竹氏の所謂現代的教育思潮を廣義に解してモークの所謂實際教育學をも包含してゐるものと見れば、少しも非難すべきものではない。唯モークの書を読んで感じた儘を書いたまゝである。私は前回にも一言して置いたやうに、教育學の新説の紹介には谷本博士が多年盡力してゐられた割合に、文化教育學に對する紹介がないのを遺憾とする際に、乙竹氏の

此の著述は眞摯なる研究に成つたものである事を考へ、我が教育界に寄與された業績に對して、謹んで敬意を表する。單に此の文化教育學の新研究に止まらず、往年實驗教育學に對して乙竹氏のなせし熱心な鼓吹にも同じく多大の敬意を表すべきであると思ふ。

話が技葉の問題に走り過ぎたが、今再び文化教育學の名稱の問題に歸つて見よう。乙竹氏も擧げてゐられるユリウス・ワグナーの教育學的價值論は大正十三年の出版であるが、表題の下には「文化教育學の基礎」としての教育的價值に就きての研究及考察」といふ註釋がついてゐる。して見れば本書は文化教育學の基礎といふべきである。然るに同人が二年後即ち大正十五年に著はした教育學の體系を述べた書には文化教育學と名づけないうで「科學としての教育學概論」(アインフールング・イン・デー・ヘダゴ・キツク・アルス・ウィッセンシャフト)と題してゐる。

東京大教育學研究室から出た例の教育思潮研究に吉田教授は計畫と題する序言の中になほ「比外にエ・シ・テレンとかユリウス・ワグナー等の文化教育學もあるが技葉に屬するを似て、それには及ばなかつたのである」と言つてゐる。ワグナー

自身は文化教育學者を以つて自任してゐるやうであるが、大學に教鞭を執つてゐる人でなく學者としては第一流に推に足らず、因より文化教育學の代表者と見るには足らぬと思ふ。併しギーセン大學教授アウグスト・メツサーの「教育學の哲學的基礎」といふ最近の著書の中に述べてゐる所によれば、ワグナーはメツサーに私淑してゐるとの事である。ワグナーが價值哲學を基礎としてゐる事は其の著者の表題だけでも明瞭であり、其の文化教育學に屬する事は其の著述の序文に自稱する所で明かである。ワグナーは獨創の學說を唱ふる程の學者とは思はれぬが、最近此の方面に於ける第一流の學者の研究を集成し、多數の人に理解し易い様に叙述紹介したものであると見れば、大過はないと思ふ。私の見る所では歐洲大戰勃發以來獨逸の教育界を賑はしたものは、時代思想に促がされた教育制度改革の問題であつた。切言すれば從來の軍國主義官僚主義階級主義に基づく舊來の制度に反對して、自由平等を基礎とする改革案が四方から提出された。殊に革命後には社會の要求に適應する改革論が起つた事も自然である。斯の如き實際教育の方面は之を措いて教育學說の方は戰時中には著しい新說を見なかつたが、平和

克復後になつてそろ／＼と新しい研究が現れて來た。舊制度が新獨逸に不適當である事が誰にも明白であるやうに、教育學說も何か新しい基礎の上に建設されねばならぬといふ事も、自然に學者の間に起るべき期待である。かゝる狀況に於て教育學者は夫れ／＼各種の方面から斬新の學說を唱道した。就中獨逸の失脚と同時に獨逸人は一齊に王陽明の所謂仆而復興といふ自覺を喚び起し、丁度百年前に普魯西が上下心を戮せてナポレオンに慘敗した跡を如何にすべきかと考究したと同じ事を考究するやうになつた。當時「獨逸國民に告ぐ」といふ熱烈の講演をして同胞の血を湧き返らしめたフイヒテの精神が、百年後の今日再び獨逸人の胸中に燃えて來た。獨逸の復興は専ら獨逸固有の精神によるべしといふ事は上期せずして一致する所である。私は此の精神から文化哲學が生まれ、文化教育學が成立したと思ふ。文化教育學は獨逸國民精神の産物である。私は文化教育學の誕生を以て、百年前普魯西慘敗後に勃興した獨逸國民教育の精神と氣脈相通するものと思ふ。切言すれば、文化教育學は一般文化教育學といふよりも、其の終局は獨逸文化教育學といふことに歸着すべきものである。さて此の時代の産物

たる文化教育學はスプランガーとリットによつて代表されてゐると傳へられてゐるが、兩人共まだ其の學說を詳細に組織的體系として著述してゐない。前にも述べた通り、リットの教育學は僅か三十五頁の梗概であるから、其の學說を十分に述べたものとは言はれぬ。スプランガーの學說は大正十一年に出版されたエーリッヒ・ステルンの「教育學概論」がよく祖述してゐると言はれてゐるが、因よりスプランガーの代表作と見る事は出来ぬ。随つてステルンの書を直ちにスプランガーの學說と見做すことも無理である。我が國には前に述べた通り、千葉命吉氏の「文化教育學講義」と其の批判といふ書物があつて、大正十二年に於けるスプランガーの教育學の講義を紹介してゐる。千葉氏は序文の中に。

それは最近彼の教育思想の尤も整頓せる發表の一つと思ひますから、私は之を丁寧に譯述し且つ丁寧に批判を加へ、誤解のない様にまとめましたのが、この著のもとです。だから獨逸にても著述としては未だ見得ぬ彼の教育學を私は特に日本の學界の爲に不肖をも顧みず發表することになりましたのは師に對する心からしても非常に悦ばしい次第です。

と言つてゐるが、これは事實此の通りであつて、文化教育學否獨逸教育學の代表者と言はれるスプランガーにはまだまとまつた教育學體系の著書がなく、我が國の人殊に獨逸語を解せぬ人が直接にスプランガーの文化教育學を讀む途がない時に、此の著述があつた事は、我が學界の爲に大に慶賀すべき所であり、私も一面識ある同氏の努力と苦心とに對して深甚の敬意を表するのである。同氏は又序文に左の謙遜の語を加へてゐる。

しかし何分にもこの講義は私が伯林はいつたる勿々の時で且つこの學期間時時旅行せるため、努力したにも關らず、講義は完全にきゝとられてゐぬ點も多々あると思ひます。この點は恐く將來スプランガーの「教育學」の著書出づるに及んで對比し補正したい願ひです。

私は今から二十二年、年前に獨逸着後獨逸人の家庭に入り込み獨逸語の理解は相當に出来ると思ふやうになつてから、伯林大學に入學し、故ミューンヒヤジムメル

の講義を聞いたが始めから終まで、日本語で、聽くようにはつきりと分るやうにはならなかつた。千葉氏が到着勿々これ丈の仕事が出来たとすれば、私は同氏の語

學の天才に敬服せねばならぬ。大正十四年十一月私がスプランガーを其私宅に訪問した時に千葉氏の談が出て同氏がゼミナールに出入した事や獨逸哲學を理解する爲に奮勵努力してゐた熱心にはスプランガーも感心してゐた。併し私が訪問した頃に千葉氏は既に伯林を去つて歸朝の途に就いて伊太利旅行中であつた。スプランガーは千葉氏が毎日のやうに旅行先からハガキを呉れる好意は有難いが書いてある獨逸語は何の事やらサツパリ分らず其の意味を解するのに困難だと言つた。ともあれ我が教育學界が千葉氏の努力によつてスプランガーの教育學の講義の大要を捉へる事を得るのは幸福と言はねばならぬ。千葉氏の筆記が何程正確であるかは同時に聽講した人でない限りは正當に批判する資格がない。スプランガーが其の教育學を公刊する時は恐らく講義をした物とは大分内容が變るであらうと思ふ。併し其の根本思想に大變化がない事は勿論である。我が國には幸にして千葉氏の著書によつてスプランガーの講義を窺ふ事が出来るが、獨逸にはまだ此の種の著書がない。唯エリツヒ、ステルンの著書は此の缺陷を補ふものと見てよからう。ステルンはスプランガー・リットを中心とし其の

他同傾向の思想を參考してゐる。獨逸語を解する人に取つては文化教育學の要領を窺ふには極めて便利な書物である。乙竹氏も大分此の書を參考してゐる様である。前に述べたユーリウス・ワグナーの科學としての教育學概論は、ステルンよりは一層多く西南獨逸のリツケルト一派の價值哲學の影響が著しいが其狙ふ所はステルンと同じく現代の代表的教育學説を集成する所にあると思ふ。

文化教育學の代表者がまだ代表的の教育學體系を公にせぬ所から、教育學界に最近教育學研究の成果を總括して一の體系に組織した書物が欲しいといふ要求がある事は勿論であるが、また此の要求を充たす書物が無いので、第二流の學者によつて此の總括が試みられた。昭和二年に公にされたスツルムといふ人の普通教育學如きは其の一である。表題には文化教育學と言つてゐないが内容は正に文化教育學といふべきものである。其の書の序文にデルタイ・リツケルトの哲學を根本思想とすることを明言し又ヨナス・コーン・エルンスト、クリク・テオドル、リット・エツアルド、スプランガー等に負ふ所多いことを述べてゐる所で之を知る事が出来る。マックス・リードマンといふ人に文化教育學と題する出版年月不

明(一九二六年?)の著書があるが、此の人も第一流の學者であると思はれない。其の序文に獨逸の文化教育學は尙ほ空中に浮遊の状態にありと宣言し、著者はケルシエンシユタイナー・ユリウス、ワグナー・エルンスト、ウエーバー・スプランガー・クリク・クツツナー・メツサーから思想を得來つたことを告白してゐる。文化教育學と題する書に斯く言ふ以上は此等の諸學者を文化教育學に屬するものと見做してゐる譯である。ケルシエンシユタイナーは作業主義の旗頭であるが文化教育學の思想を取り入れてゐるから、文化教育學の中に入れる事が出来る事は、私が既に述べた所である。ウエーバーは普通人格教育學の中に數へられる人があるが、文化教育學が人格教育學の主張を取り入れたものとすれば、ウエーバーも文化教育學に入る譯である。エルンスト、クリクは普通現象學を代表するが、現象學的方法が文化教育學に取り入れられてゐるとすれば、此人も文化教育學中に包含される事になる。クツツナーはボン大學の講師で、大正八年に「文化への道」と題する書を著はして教育學の根本問題を論じてゐる。其の表題から考へても文化教育學に加はるのは自然である。メツサーはヨードナス・コーンと同じく西南學派に屬

する價值哲學を奉じてゐるが、メツサーに取つては價值哲學即ち文化哲學であるからメツサーに私淑するユリウス・ワグナーが文化教育學に教へられるやうに、メツサーも文化教育學に入る譯である。吉田熊次博士は例の教育思潮研究の中に最近思潮としての文化教育學は主としてデイルタイ派の唱道する教育學説を指すものであるが、それとも具體的に何を意味し、何を指して何を主張するかが十分明瞭でない云々

文化教育學の本尊はデイルタイ及び其學派と呼ばれる、リットとスプランガー、とである。云々

と言つてゐるが私は少し見方を異にする。成程文化教育學を代表するスプランガーはデイルタイの學派である。併しスプランガーの教育學を文化教育學と名づける所以はデイルタイ派即ち精神科學派なる故許ではないと思ふ。私は此の問題に就いては寧ろモーグの所説に賛同する。モーグは其著「現代教育學の根本問題」に於てスプランガー、リットによつて代表される教育學の思潮を個人的教育學、社會的教育學、人格的教育學の三と對立して文化教育學と名づけた理由は此の思

潮が教育に對して文化價値を重んずる所にあるとしてゐる。

尙モーグは教育學史の方にもスプランガーの教育學説を文化教育學とする理由に彼が人間を文化生類と理解し、教育が人間を精神文化に向はしめる事を擧げてゐる。即ち文化教育學は教育と文化とを相關概念と見るものとする。ワグナーの語を用ふれば教育の任務は文化價値の保存と増進とにある。即ち一方にはパウルゼンが言つたやうに前代の文化を後代に傳へ、又一方には文化の進歩を促すやうに新たな文化價値を創造するやうにする事業を、教育活動と見るのである。スプランガーの「生の形式」の別稱を人格の精神科學的心理學及倫理學と名づけてゐるが、其の心理學的の方面はデイルタイの心理學の祖述であり、倫理學的の方面は直接にデイルタイの祖述といふよりは西南派の價値哲學を基礎としてゐると思ふ。此等は後に再び評論し度いが、茲にはスプランガーの學説を文化教育學と名づくる所以は其の精神科學派に屬する爲ではなくて、文化價値の思想を教育思想の中心とする所にあると思ふ。文化教育學では教育を以て文化の一方面とし、教育と文化を相互依存と見るから、教育がなければ文化はない事になり、文化がな

ければ教育も有り得ない。此の二者は相互に離る可らざる關係を持つてゐる。社會的教育學者のベルゲマンも其の教育學を文化教育學と名づけたが、今日の文化教育學とは其の立場が大に異つてゐる。彼は自然科學の基礎に立ち、今日の文化教育學は文化哲學の基礎に立つてゐる。私の所見を手短かに言へば、文化教育學は文化哲學を基礎とする教育學といふ事になる。随つて此概念に合するものは内容に相當の相違があつても、同じく文化教育學の思潮に屬するものと見るのである。必ずしてデイルタイ學派のみが文化教育學に屬するのではないと思ふ。現今獨逸の思想界では文化哲學が優勢を占めて代表的思潮と見る事が出来るやうに、教育學界でも文化教育學が代表的思潮となつてゐる。又一面から考察すれば、教育學を獨立の科學の地位に進めたヘルバルトは、教育の目的を示す基礎學は倫理學であるといつた思想は久しく獨逸の教育界を支配した。即ち教育の理想が倫理學によつて指示された。其の後道德の範圍内に局限されず、文化の他の方面即ち藝術・宗教・政治などの方面から藝術教育や宗教教育乃至政治教育などを唱へるものがあつたが、ナトルプに至つては哲學の全領域を以て教育學の基礎とな

すべきことを明かにした。文化哲學を以て基礎とする文化哲學の思想は、ナトルプの考へに一步を進めたのみであつて、偶々時代思潮の變遷に適應した許りである。尙文化教育學的思潮の由來に就いては是から更に考究を進めて見よう。

四 文化教育學の要素及び由來

私は文化教育學を獨逸教育學界の代表的思潮と見て、今日まで發表された主要の學說を融合統一したものと考へる。これは恐らく文化教育學に對してなし得る最も廣義の解釋である。尤も文化教育學を離れては、文化教育學と其の他の一切の學說を包含し得る一段高い立場も可能であつて、之に他の名稱を冠することと同時に可能である。私は今かゝる立場を考へずとも、文化教育學を最も廣義に解すれば、十分に其の役目を勤める事が出来るといふ考である。随つて文化教育學は固より世上に喧しいスプランガー一人の學說のみを指すのではない。

文化教育學はスプランガーとリットによつて代表されるといふ事は目下多數

の人の承認してゐる所であるが、其の學說はまだその孰の人によつても組織的に述べられてゐない。スプランガーに就いては、千葉命吉氏の文化教育講義があるが著者自身も學者的良心を以て其の正確の程度に就て危惧の念を懷き將來スプランガーの教育學の著述が出るのを待つて補正したいと告白してゐる位であるから、此の書はスプランガーの主張を傳ふるに大過なきものと見ても、其の一言一句を引用して典據となすことは、折角謙遜の態度を以て序文を書いてゐる著者に對して氣の毒であると思ふ。随つて私は必ずしも千葉氏の著述によらず、本人が既に公にしてゐる著書や他の獨逸の學者の紹介にに基づいて、スプランガーの學說を理解してゐることを明言して置く。

私の見る所では文化教育學の中心思想には、少くとも四種の思潮が合流してゐる。第一の思潮はベスタロッチーから出發した社會的教育學の思潮であつて、社會文化の進歩によつて人類の幸福を増進せんとする人道の理想に根柢を有つてゐる。これは文化教育學の根本思想とも名づけてよい。第二の思潮は文化の創造を説明する精神科學の思想である。此の中には勿論人格的教育學の思潮を包

含する。第三の思潮は超個人的の文化價值を説明するリツケルト一派の價值哲學である。第四の思潮は研究法としてのフツセルの現象學の本質直觀法である。

(4) 社會的教育學の思潮

スプランガーの經歷は大體其の學統を物語つてゐる。スプランガーは柏林大學に學んで、デルタイとパウルゼンに師事した。其の著生の形式が一面デルタイの精神科學的心理學を祖述完成したものであることは學界の公論と見てよからう。又彼はパウルゼンの著述を編纂刊行する任に當つた位であるから、其の師の學說に私淑してゐるであらふとは何人も想像し得る所である。スプランガーは又マックス・セーラーと共に現象學を唱へたフツセルの門に學んだのであるから、彼が研究法の上にフツセルの現象學の本質直觀法の影響を蒙つた事は争はれぬ。スプランガーが二十七歳の時柏林大學講師時代に、フムボルト及び人文理念を著はした所から察すれば、當時フムボルトの研究に餘念なかつた事が窺ひ知られる。これは彼の一般的陶冶に關する新人文主義的立場を證明するに餘ある。スプラ

ンガーは「文化と教育」と題する論文集の卷頭に「古代より現代に至る教育學の主要思潮」と題する一篇を載せてゐる。これは固より歴史的敘述が眼目であるが、其の現代の部分に述べてゐる所には彼に取つて會心の思想即ち其の學說に影響した要素と思はれる所が少くない。彼は此論文に於てペスタロッチが人間教育の根本思想を確立し、獨逸に人間性の自覺を喚起したことを論じ、フムボルトとシュライエルマツヘルは取りも直さずペスタロッチの祖述者なることを明かにし、ペスタロッチから出發してフイヒテ・フレイベルを経て傳はつて來た教育思想は今日新に世に出たと言ひ、ナトルプの社會的教育學は社會的精神に於てはペスタロッチを、道徳的自律に於てはカントを、社會的理想に於てはプラトンを基礎としてゐるものと考へ、最後にケルシエンシユタイナーを擧げて最よくペスタロッチの精神を發揮せるものとし、現存教育家中の最も優れた天才と稱讚し、一人にして上述の精神を總合して作業教育、公民教育を唱へてゐるものと見てゐる。これは兩人の教育思想が其の内容に於て極めて接近してゐることを自白したものではなからふか。尙最後に人間の理想の根源として永く吾人に光明を與ふる

ものは、古代にてはソクラテスとプラトン、獨逸にてはフムホルト・フイヒテ・ペスタロッチーと言つてゐる。此等の思想家が直接間接にスプランガーを動かしてゐる事は想像するに難くない。ペスタロッチーがスプランガーの理想的教育家である事はペスタロッチーが渾身の熱愛を以て教育に當つた事實と、スプランガーの描いてゐる教育家の理想とが最もよく一致する所でも、容易に察知することが出来る。スプランガーは其師パウエルゼン論文集を刊行したやうに、最近ペスタロッチー全集の刊行に従事してゐる所を見ても、如何に恩師パウエルゼンと同様ペスタロッチーに私淑してゐるかを窺ふ事が出来る。

例の東京帝大から出た教育思潮研究に載せてある入澤宗壽氏の「ケルシエンシユタイナー」と文化教育学といふ論文は、主としてケルシエンシユタイナーがスプランガーから受けた影響、殊に文化價值の上から見た兩人の學說上の類似を述べてゐるが、私は其の正反對即ちスプランガーがケルシエンシユタイナーから受けた影響を觀過することは出来ぬと思ふ。私は入澤氏が何故に明瞭に此點に論及されなかつたかを不思議とする。誰も知る如く此兩人は親子と言つてもよい程

年齢が違ふ。ケルシエンシユタイナーは今年最早七十六歳の老體、スプランガーはまだ四十八歳の働き盛りである。スプランガーは僅か二十三歳の少壯學者として伯林大學の講師になつた時にケルシエンシユタイナーは既に五十一歳に達し、ミュンヘン市の學務官になつてから十年の經驗を積み、幾多の名著を公にし、作業主義の旗頭として獨逸の教育界に明星のやうな異彩を放ち、學校改革運動の中心人物として一世を風靡する概があつた。スプランガーのやうな少壯氣鋭の研究家がかく有力な老大家の著述を讀まぬ譯がなく、又讀んで影響を受けぬ筈もない。否、スプランガーの前記の論文の中にも言葉を極めてケルシエンシユタイナーの效績を稱讚してゐる態度から考へても、略ぼ私淑してゐる程度を察する事が出来るのみならず、詳細にスプランガーの學說の内容を研究すれば、一層明瞭に兩人の關係が知られる。スプランガーやケルシエンシユタイナーが教育者の理想を描くときには、孰れもペスタロッチーを生きた模範として、之を眼前に浮べ敬虔の念を以て崇拜渴仰してゐたことは疑はれぬ。尙ほ前記の論文中にも世界經濟の競争上から、現代の社會生活には作業教育が必要であり、又國家の内政上から公民教

育が必要であると言つてゐるのは、ケルシエンシュタイナーの學說に左袒してゐるものと見ても差支ない。殊にスプランガーが文化價值の中に經濟價值と政治價值とを認め、之に對して個性の理想的基礎類型の中に經濟的人及び權力的人を擧げてゐる點から考へても、ケルシエンシュタイナーの影響を見ることが出来る。ケルシエンシュタイナーを社會的教育學者と目することが出来れば、スプランガーも同様に社會教育學者の一人である。文化教育學者としてはケルシエンシュタイナーは勿論スプランガーに追従したものであるが、社會的教育學者としてはスプランガーはケルシエンシュタイナーに追従したものと見るべきである。千葉氏のスプランガー文化教育學講義の中にも其の終りの方に第一八講勤勞教育第一九講政治と教育の題目が見えてゐる。今から二十五年前には二人の教育界の地位は雲泥の相違であつたが、今日ではケルシエンシュタイナーは依然として實際教育方面の大立物とも代表者とも言はるべき地位を失はぬと同時に、スプランガーは理論的學者として獨逸の教育學を代表すべき地位に達してゐる。或る人がスプランガーを教育界の羅馬法王と言つたのは、或る意味に於て當つてゐる。

二人はとも角押しも押されぬ教育界の兩雄であり雙璧である。作業主義の旗頭として世界各国に其名を知られた老大家が我が子とも見えるような少壯學者の研究に心をよせ、其の共鳴する長所を採つて我が年來の學說中に取り入れて主張の完成を圖る雅量は、學界の美談として敬服に値すると共に、少壯氣銳のスプランガーが老大家の感化を受けた事も決して見逃がしてはならぬ。

以上はスプランガーが自から書いた論文の中に表はれた學者の中で、其の學說に影響を與へたものと見るべき人、即ちスプランガーが私淑してゐる先輩先哲の名を指摘したのである。併しスプランガーの此論文は本來自己の學統を明かにする爲に書いたものではなく、教育の理想の推移と歸着點とを明かにする所に期せずして自ら私淑してゐる學說に左袒し、且つ助勢する所から、私のやうな推定も出来るのである。併し此方法のみによつてスプランガーの學說の要素と由來を説明し盡くすことは出来ぬ。理論的に其の學統を正すには、其の學說を分解して教育學說の歴史的關係から着眼攻究せねばならぬ。此の見方は後になつて更に詳細に述べるから、今は其の輪廓だけに留めて置く。

スプランガーの學說の由來は其の經歷と論文の中から大體の見當をつけることが出来たが、リットはヒンネベルク編輯の「現代文化」の一編として公にしてゐる教育學梗概の末文に、明かに自己の學說の由來を明言し、且つ自己と類似の學說を列擧してゐる。今其要點を擧げて見よう。第一にシュライエルマツヘルの教育學講義はリットの所説と殆んど同様の所を狙つてゐた。此の先驅者から出發して、リットが今日此の學說に到達したのは最近に於ける文化哲學及び社會哲學の研究の進歩を基礎とする。此の教育學梗概の基礎となつてゐるリットの著「個人と社會」はデルタイリツケルト・ジムメル・トレルチ・スプランガーの影響を受けてゐる。之と類似の方面に動いてゐる教育學學上の著書を擧ぐればトレルチ・スプランガー・フリツシュアイゼン、ケーラー・ケルシエンシュタイナー等の著述である。コインの著「教育の精神」は思想の傾向が少しそれてゐるが大體此類に屬する。ナトルプの社會教育學はマールブルグ派の新カント主義を基礎として個人と社會との對立を調和して其の學說を確立した。と言ひ尙類似の學說としてヘルバルト派から出たオットー・ウキルマンの「教化學」としての教授學を擧げてゐる。

リットとスプランガーとは同じ思想の系統に屬することは上來述べた所で推測することが出来る。スプランガーとリットとは文化教育學の代表者と見られてゐるが、其の學界に於ける勢力から言へば、リットは無論スプランガーには及ばぬから、ケルシエンシュタイナーが幾多の作業主義の學者を代表するやうにスプランガーを文化教育學の最も有力な代表者と見ても差支ない。之と同時にリットが文化教育學の代表者の一人としてスプランガーと大體類似の學說を奉じてゐると見ても差支ない。又私は文化教育學を最も廣い意義に解してゐるから、此二人の代表者と根本思想は同じであつても技業の點に於て考が異なつてゐる人も文化教育學の中に數へることが出来る。併し結局此の二人の學說の中に文化教育學の要素とも名づくべき根本思想が包含されてゐることは勿論である。これから此等の要素に就いて其の由來即ち思想史的の考究を試みよう。

私は前に文化教育學の意義を述べる際にスプランガーとリットによつて代表される思潮を文化教育學と名づける所以は文化價値を重んずる思想が學說の中心となつてゐることを述べた。換言すれば文化教育學は文化哲學を基礎とする

學説と名づけてよい。従つて此の立場から見れば、教育の目的は社會の文化價値を保存し且つ増進するにあるといふ事に歸着する。詳言すれば、一方には歴史的社會に發達した文化を次代に傳へると共に、一面には絶えず新たな文化を創造して文化全體の進歩發達に貢獻するやうにするのである。要するに文化を中心とする學説である。文化を力説する上に於てはリットはスプランガー以上である。スプランガーはデルタイの門人である所から、文化教育學派をデルタイ學派と見る人が少くない。これは固よりさもありさうな事であるが、私の考ではスプランガーが最も著しくデルタイから影響された點は其精神科學的心理學的考察の方面であつて、文化方面の考察は寧ろパウエルゼンに私淑してゐる所が多いと思ふ。此の點を今少しく明瞭にして見たい。

リットは自己の學説と大體同じ所を狙つてゐた先驅者としてシュライエルマツヘルを擧げてゐる。シュライエルマツヘルの學説は文化教育學の輪廓を素描してゐるもの見てよからう。スプランガーはデルタイとパウエルゼンとに學んで其の學説に私淑し且つフムボルトにも影響されて居るものとすれば、此等の人々

に共通な根本思想がなければならぬ。尙リットは現代教育學者中でケルシエンシニタイナー・ナトルブ・ウイلمانを類似の思想系統の人として列擧してゐるか、其の根本思想は此等の人にも共通であると思ふべからぬ。果して然らば此等多數の學者に共通な根本思想は果して何であらうか。私は之を普通教育の開祖と目せられるベスタロツチーの社會的教育思想と考へる。此の根本思想が漸次に發達した成果がスプランガーの文化教育學である。スプランガーは茲に根本思想を捉へ現代の各方面の教育哲學を研究し、之を包容大成したものと見て差支はなからう。スプランガー自身が古來教育學説の變遷を大觀した論文の中にベスタロツチーから出發して、フイヒテ・フレ・ベルを経て傳來した思想が今日世に出たと言つてゐるのは、此の根本思想を指してゐるのではなからうか。スプランガーは何時までも教育界に光明を興へる近代大教育家としてフムボルト・フイヒテ・ベスタロツチーの三人を擧げてゐる所を見れば、夫子自ら此三人に私淑してゐる所が大なる事を推察するに難くない。殊に此三人はスプランガーの思想を理解するに大切な關鍵とも言ふべき人物である。

スプランガーが模範的教育者を、宛がら人間愛の化身とも言ふべきペスタロッチーの人格に見出して居ることは、彼の教師論を讀むものの均しく思ひ當る所である。彼の教師の理想はペスタロッチーを當てはめて考へれば一層明瞭に了解することか出来る。併し文化教育學の根本思想とも言ふべきものは、ペスタロッチーの人格ではなくて其の社會的教育思想である。ペスタロッチーの傳記を讀んだものは、誰も知る如く、其の教育事業の動機は貧兒救済から起つてゐる。最も強くペスタロッチーの心を動かしたものは、貧窮者の憐むべき生活状態であつて之を救済することが、彼の絶大な人間愛の熱望する所であつた。貧窮は生まれつきに與へられたものではなくて、無教育の招いた結果である。内部の心を修養すれば外部の生活も向上するといふのが、彼の動す可らざる信條である。人間天賦の能力を開發して人間性を發揮すれば、誰にも一人前の獨立生活が可能である。ペスタロッチーに取つては、教育問題は一人前の獨立生活といふよりも、社會問題であつた。教育はやがて社會改善の原動力と見做された。これが前に述べた社會的教育の思想である。ペスタロッチーの天賦心性開發の思想は、本來ルソーから得

來つたものであるが、ペスタロッチーは此の思想を進めて普通教育の思想を完成した。普通教育は貧富貴賤の別なく、萬人一様に人間として教育する事である。此普通教育即ち社會的教育の思想は、普魯西政府に採用されて、ナポレオンに蹂躪された國力復興の唯一の途と考へられた國民教育の思想を作り出した。當時普魯西の國難救済の途を講じた憂國の士は、均しくペスタロッチーの思想に動かされた。フムボルトは本來新人主義の代表者である。新人主義は言ふまでもなく從來聖書を讀んだ心を以て希臘の古典文化を研究し、之によつて充實した人間らしい生活を送らうとするのである。希臘人といふ特殊の民族を學ぶのではなく、希臘人を通して真正の人間たらん事を求めるのである。詳言すれば希臘人が最もよく人間らしい生活を送つたから、其古典文學を學ぶ事によつて、真正の人間性が養はれると見るのである。此の新人主義の思想は、自らペスタロッチーの人間教育の思想と一致する。フムボルトは千八百九年の初から十年六月まで約一年半普魯西の國務大臣として教育行政の衝に當つた。(當時まだ文部省は無かつた)フムボルトは新人主義に基いて此の國事多難の秋に際して祖國教育の大改革

を行ひ、其の確立した大方針は其の後百年以上獨逸教育を支配して國運の發展を助けた。在職は短かくつたが教育上の成績は偉大である。千八百十年に戦敗後國運振興の目的を以て伯林大學が創立されたのも其の成績の一つである。スプランガーが教育制度の問題を論ずる時には、フムボルトが其の眼前にチラついてゐるのであらうと思ふ。スプランガーが二十八歳の壯時に、フムボルト及び教育制度の改革といふ書を著した事を考へ合はせれば、思ひ半に過ぐるものがある。更にスプランガーの學説が今日全獨逸を風靡してゐる事を考へれば、一層興味が湧く。スプランガーもフムボルトと同じく新人文主義の一人と見ることが出来る。新人文主義者の描いてゐる獨逸人の理想は真正の人間を具體化したものとして、古典文學を介して古代希臘人の理想から得來つたものと見てよからう。

伯林大學は當時の識者がナポレオンに敗戦した普魯西國運の振興を圖る途は國民の教育を措いて他にないといふ熱心が熾んな時に創立された。ファイヒテもシユライエルマツヘルも創業時代の伯林大學の教授であるから、此愛國的復興精神に燃えてゐた事は言ふまでもない。同時にベスタロッチの社會的教育即ち

普通教育の思想を取り入れてゐた事も疑ない。普魯西戰後約二年ファイヒテが「獨逸國民に告ぐ」と言ふ熱烈な連續講演を開き、之れが書物となつて廣く獨逸人に讀まれた事は周知の事實である。ファイヒテは當時熱烈な愛國者として知られてゐる。其の「獨逸國民に告ぐ」の書は百年の後今次の歐洲大戰の際にも、再び世に出て大に獨逸人の愛國心を鼓舞したのみならず、當時遠く我が國にも其の翻譯を見たりた位である。ファイヒテは此書に獨逸國民の天與の使命を力説して國民的自覺を喚び起し、外國の羈絆を脱して恣に獨逸國民の眞價を發揮すべきことを叫んだ。

これが新國民教育の理想である。新國民教育の思想は獨逸魂から出た復興精神を基礎とするもので、眞正な獨逸人を作ると同時に、人間らしい人間を作るのが目的であつて、夫れがやがて國民に取つて最も神聖な願望となつた。ファイヒテの此の思想の普及と實現とが其の後獨逸の隆々たる國運の勃興を將來した事は餘りによく知れ渡つた事實である。私は此の思想がスプランガーの所謂ベスタロッチから出發してファイヒテを経て傳來した思想であると斷定したい。スプランガーはカイゼル失脚後の現今の獨逸はファイヒテ當時の狀況に遭遇してゐるもの

と見てゐる。加之特にフムボムルト・フイヒテ・ベスタロツチーの三人を擧げて今後の教育界に光を投げる明星とする所はスプランガー自身が現今如何に此三人の精神に動かされつゝあるかを推察するに餘がある。

談が少し横にそれるが、論じて茲に至れば、私は十七八年前歐洲大戰勃發當時の獨逸學者の態度を想起せずには居られぬ。聯合諸國は大戦の名分をデモクラシーに取り、軍國主義官僚主義の撲滅を旗印とした。當時獨逸の學者が戦争を正當とする理由は、獨逸文化の擁護と言ふ事であつた。即ち戦争其物は非人道的であるが、敵國が獨逸文化を破壊する事は非人道的であるから、其の擁護の爲には世界と戦つてもよいと言ふのである。果して然らば、更に一步を進めて獨逸文化は果して大戰までも敢てして擁護する價値を有つか否かの問題を提出せねばならぬ。之に對する獨逸學者の答辯は極めて自信に充ちてゐる。文化は固より人類全體の協力による精神的産物であるが、世界に於て人類の文化に最多く貢獻した國民は獨逸民族である。換言すれば獨逸文化が世界最良の文化である、即ち真正な人類の文化である。随つて人類に獨逸文化を均霑せしめる事が人間の最大幸福を

もち來す。故に獨逸文化の敵は人類共同の敵であるといふ結論である。此の思想は多年獨逸を支配してゐた新人文主義の理念に基づくもので、獨逸人の抱負を少しの忌憚なく物語つたものである。獨逸人は開戦當時自國の文化に就いて此の如き抱負を有つてゐた。併し私の考では此の思想は歐洲大戰辯護の爲に新に捏造された口實ではなくて、戦争前から獨逸の思想界に嚴存してゐたものである。私の見る所では新人文主義の思想を演繹すれば直に此思想が出来る。新人文主義の人は希臘の文化に真正な文化を見、希臘人に人間らしい人間を見たとすれば此の思想は單に希臘人と獨逸人とを入れ換へただけの違ひである。フイヒテが百年前は熱烈な愛國心を以て獨逸人の自覺を促したのも同じ思想に基づいてゐる。真正の獨逸人たることは真正な人間性を發揮する事であるといふ思想は、今日でも一樣に文化教育學者の間に生きてゐる。私がスプランガーを新人文主義に數へるのは此の意味である。文化教育學は最も具體的に考へれば、獨逸文化教育學とならねばならぬ。これは私が文化教育學の意義と言ふ題の下に既に一言した所である。シユライエルマツヘルやデルタイは明かに斯様には言つてゐな

いが、其思想を推して行けば當然此の結論に到着する。私は文化教育學を時代思想の産物と見、殊に獨逸の現狀が此思想を作り出したのはナポレオン敗戦後に新國民教育の思想が生まれ出たのと同じ事情であると考へざるを得ない。ナポレオン戦後の獨逸國民教育の思想が、ベスタロッチの社會的教育思想から生まれ出たやうに、今日の文化教育學も其の根本思想をベスタロッチから得て來てゐる事は決して偶然の暗合ではない。歴史は度々同じ事を繰り返すではないか。

リットが自ら言ふ所によればシュライエルマツヘルが彼の思想の輪廓を示す先驅者であつて、近代の文化哲學及び社會哲學の研究の進歩が彼の學說を完成し、すたとしてゐる。先づシュライエルマツヘルの事から考へて見よう。シュライエルマツヘルは普魯西復興精神の熾んな時代にフィヒテと同じく伯林大學の教授であつたといふ事だけでも、大體其の思想の傾向を察することが出来る。シュライエルマツヘルは教育の目的は個人に社會共同生活の能力を與へるに在ると考へた。尙ほ社會は絶えず進歩發達するものであるから、教育は之に適するやうにせねばならぬ。教育は本來眼前の文化進歩の程度に適切なるべきものである

から、如何なる時代にも、如何なる民族にも一樣に通用する教育は存在しないといふ考である。(此思想は後にデルタイが受け續いだ)

シュライエルマツヘルの社會的教育の思想は其後に發達した所謂社會的教育の先驅と見るべきものである。ヘルバルト流から出たオットー、ウキルマンや其門人トイセルやベルゲマンやマールブルグ派のナトルブは皆此學派に屬する。此等はそれぞれ立場や研究法を異にしてゐるが、社會の文化を傳達することを教育の大切な仕事と見る點に於て一致する。ベルゲマンの如く自然科学的經驗的歸納研究法による學者も、自己の社會的教育學を普遍的即ち文化教育學と名づけた。スプランガーの代表する文化教育學とベルゲマンの文化教育學とは其内容に於て大きな隔りがあるが、社會の文化を中心とする點に於て一致する。

パウルゼンは教育を以て社會の機能と見做し、前代の文化を次代に傳へる事を教育の任務と考へた。スプランガーとパウルゼンとは師弟の關係であり、スプランガーは其の恩師に私淑する所が多いから、其の文化教育學は最近の哲學思想によつてパウルゼンの思想を深化し且つ完成したものと見做すことが出来る。近

くパウエル、バルトが社會を以て精神的有機體と見做し教育を以て社會の蕃殖作用と説いたのは矢張りパウエルゼンの思想と似通ふてゐる。尙ほウキルマンは社會の文化を以て精神生活の歴史的產物と見做し、個人は社會文化を離れては決して人間となることが出來ず、社會の中に生存し、其の文化價値を體得して始めて人間となることが出來ると考へた。文化はかくして代々に傳はり且つ進歩するものであるからウキルマンは社會文化の蕃殖作用を教育の任務と見做した。これはバルトよりも一層文化教育學に近い思想である。而かもウキルマンの此思想はバルトと同じくパウエルゼンの文化傳達の思想と一致してゐる。

シエライエルマツヘルは社會的教育主義を唱へたが、一方にはカントの人格自主自律の説を奉じて、個人は決して社會又は文化の手段と見做すべきものでないとして、社會的立場にありながら、個人の特性の意義を尊重した。これは取りも直さず個人と社會との對立を調和せんと試みたものである。此の調和はナトルプの社會的教育學に於て最も完全に説明された。ナトルプは真正の個性教育は社會教育たるべく又真正の社會教育は個性教育たるべしと極言してゐる。此の意

味は文化教育學に於ても十分に發揮されてゐる。個人的教育學と社會的教育學との融合調和はシエライエルマツヘル以來の思想と見るべきものである。リットがシエライエルマツヘルの學說に文化教育學の輪廓を認めたのは其の爲である。ナトルプが新カント派としてカントの思想に立脚することは言ふまでもない。ナトルプが教育の任務は人間の精神的本質の各方面の調和的發展を圖るにありとする所は明かにベスタロッチの心性開發の根本思想と一致する。ナトルプはスプランガーに劣らずベスタロッチを崇拜し、別にベスタロッチに關する著述もある。ナトルプの社會教育的思想がシエライエルマツヘルやフィヒテと同様にベスタロッチに負ふ所がある事は争はれぬ。殊に現時の獨逸國難に對しては最近死去の日まで、百年前にフィヒテが獨逸國民を指導したと同じ態度を執つてゐた概がある。此の意氣は期せずしてスプランガーと一致してゐる。ヘルバルトは倫理學を以て教育の目的を與へる基礎學としたが、ナトルプは更に宗教と藝術とを基礎としなければ人間性が全くないといふ意見で、人間の智情意の發達を完からんしめるには、倫理學のみならず哲學全體が教育學の基礎でなけ

ればならぬと主張した。ナトルプの研究法がカントと同じく先驗的であるから、形式的には説明が完全であつても、經驗的事實を説明するに不十分であるといふ弱點を伴つてゐる。この點に就いては、歴史の價値を認め經驗的事實を重んずる文化教育學の方が一步進んだものと言はねばならぬ。ナトルプの新カント派の哲學と文化哲學即ち價値哲學とを入れ代へ之に精神科學的心理學を加味すれば、ナトルプの社會的教育學は文化教育學と餘程似よつたものになる。要するに文化教育學の思潮はペスタロッチーから出發してフムボルト、フイヒテ、シュライエルマツヘル、バウルゼン、バルト、ウイルマン、ナトルプを貫通した根本思想即ち社會教育の思想に文化哲學の基礎を加へて深化大成したものと云ふ事が出来る。換言すれば文化教育學思潮の要素として、第一に擧ぐべきものは社會的教育學の要素である。尙ほケルシエンシュタイナーが同じ思潮に屬する事はスプランガーの論文でも、リットの跋文でも其の學說の内容の上からも、明瞭に知る事が出来る。以上の思潮が皆ペスタロッチーから出發し、就中スプランガー自からペスタロッチーを崇拜するのみならず、ナトルプも之に劣らず私淑するやうに、ケルセンシュ

タイナーもペスタロッチーに私淑してゐる事は、當然とは言ひながら誠に面白い一致である。而かも其の一致は根本思想の一致共鳴から來てゐるものと見ねばならぬ。スプランガーもケルシエンシュタイナーも教育者としては現代のペスタロッチーを以て自任し、其の精神の實現に専心努力してゐるのであらう。ケルシエンシュタイナーが盛んに作業主義を唱道してゐた際に瑞西のペスタロッチー祭に出席して、自分の主義はペスタロッチーに基くことを演説した話は、世界に廣く知れ渡つてゐる。就中ケルシエンシュタイナーの作業主義と表裏してゐる公民教育の考は、上來論述した社會的教育の思想と其の歸趣を同じくする事は茲に詳論する必要はあるまい。獨逸の現狀に對するケルシエンシュタイナーの態度は、百年前のフイヒテに比して毫も遜色はない。新獨逸復興の根源を堅實な公民教育に求める所はフイヒテが新國民教育を鼓吹した精神に變りはない。私が見る所ではナトルプもケルシエンシュタイナーもスプランガーも其の國民教育に對する精神に於ては、百年前のフイヒテを以て自任してゐると思ふ。而かも此等は凡てペスタロッチーの精神に淵源してゐることを思へば、今更ながらペスタ

ロッチーの教育者としての人格の偉大さを欽仰せざるを得ない。之と同時に我々は文化教育學を論ずるに方つて、其の根本思想を喚び起した動機に就いて深く思を潜め度い。私が文化教育學を以て獨逸復興精神の表現と見るのは實に此爲である。

ナトルプはベスタロッチーに私淑すると同時にプラトンにも私淑した。ナトルプの理想の社會は、プラトンの理想國に負ふ所が少くない。スプランガーもベスタロッチーを崇拜してゐるやうに、古代ではプラトンを崇拜してゐることは期せずしてナトルプと一致してゐる。

前に書き落した爲に是非茲に附け加へて置き度い事は、西南獨逸の新カント派即ち價值哲學に屬するヨイナス、コインの教育の見解が、此の社會教育思想の系統に屬する事である。彼は個人を以て文化社會の自主的一員となす事を教育の任務と考へた。是はナトルプやシュライエルマツヘルと同様に社會的教育の立場であつて、而かもカントの人格の自主自律の教を奉じて個人の獨立と特性を尊重して人格の自由と發達とを完うしようとする。此の社會的教育の根本思想を文

化教育學の第一の要素とすればコインは當然文化教育學の中に入れて差支ないと思ふ。否一步を進めて言へば、今日まだ文化教育學といふ新名稱がなかつたならばコインもスプランガーやリットもナトルプと一樣に社會的教育學者の列に加はるべき人達と思はれる。

スプランガーはデルタイの門人である所から、文化教育學の思潮はデルタイの思想の祖述であると思はれてゐる。これはリットがシュライエルマツヘルを其の學說の輪郭を示してゐると言つた事よりも一層關係が深い。スプランガーはデルタイ學派であることは勿論であつて、前にも述べたやうに今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の教育學はデルタイの精神科學派又は精神科學的教育學と名づけらるべきである。アウグスト、メツサーの加きも其の著「現代の教育學」の中では精神科學的心理學及教育學といふ一章の中にデルタイとスプランガーを論じてゐる。メツサーの書中には文化教育學の名稱がない。ルドルフ、レーマンも其の著「現代の教育學的運動」の第二卷に諸種の新教育學說を論評する中に、文化教育學の名稱を用ひず、デルタイの精神科學と其の學徒を

論ずる所にスプランガーの學説を述べてゐる。スプランガーも其の名著「生の形式」には人格の精神科學的心理學及び倫理學といふ別名を附してゐる位であるから、他の學者がスプランガーの教育學に精神科學的教育學といふ名稱を附しても彼に甚しい異存があらうとは思はれない。

要するにスプランガーの學説は社會的教育學の思潮を根本とし、之にデルタイの精神科學と新カント派のリツケルトの價值哲學を結びつけ、更にフツセルの現象學的方法を加味したものであるといふ事になる。東京帝大の教育學研究室から出た教育思潮研究には文化教育學とシユライエルマツヘル、フムボルト、パウレン、レーマン、ケルシエンシユタイナー、コーン、リット、との關係は相當に顧慮されてゐるが、新カント派の價值哲學と現象學との關係は殆んど顧みられてゐない。尙ほ乙竹岩造氏の文化教育學の新研究には、フツセル一派の現象學とも相通じてゐるのであると至極アツサリと一行足らずに叙し去つた外に深い研究の跡が見えない。尙同氏の新教育學要論を見ても、新カント派も漸く世人の興味から遠ざかつて來たのであると斷言し去つて新カント派が文化教育學の文化價值の思想

に有する重大な關係を顧慮されてゐると思はれない。乙竹氏の參考されたモールの書にも東京帝大の教育思潮研究に時々引用されてゐるザウペの「新時代の獨逸教育學者」の中にもスプランガーの條には新カント派と現象學との關係が少しも述べてない。併しレーマンの書にもメツサーの書にも明に此の關係が指摘されてある。千葉命吉氏の文化教育學講義にもスプランガーの學的背景といふ題目で之を述べてゐる。此の點は文化教育學の研究者に一顧を煩はしたい。

(ロ) 精神科學の思潮

私は文化教育學を構成する第二の思潮は文化の創造を説明する精神科學の思潮であると言つたが、精神科學の思潮は言ふまでもなくデルタイの哲學を指す。デルタイとスプランガーの關係を詳述するには、先づ雙方の學説を述べるのが順序であるが、此の小冊子では事情が之を許さぬから、極めて簡短に要點だけを述べて置きたい。

從來教育學を學んだ人は時と處とを問はず一般に通用する普遍的教育學は不

可能であるとする意見の代表者としてデルタイが引合に出されてゐる事を記憶する。是は教育學を普遍的科學と見る反對意見であつて、これは必ずしもデルタイの創見と言ふ譯ではなく、デルタイは此の意見をシュライエルマツヘルから受け繼いでゐる。シュライエルマツヘルはデルタイのやうに明白には言つてゐないが、其の説を推及して行けば當然此の結論になる。シュライエルマツヘルは教育は本來其の國の文化發達の程度に適應すべきもので、其國の事情、風俗、習慣、歴史によつて其の方法を異にすべきものであるといふ意見である。教育に國民文化の意義を重要視すれば、自然に此の結論に到達する。初めて文化教育學の名稱を用ひた社會的教育學者のベルゲマンも教育の目的も實質も時代と共に變遷するものであるといふことから教育學の普遍的價值を否定した。普遍的價值を有する教育學の可能性を否定するデルタイはシュライエルマツヘルと同じく經驗的事實を重んずると共に、歴史の價值を重要視する思想を作り出した。此思想は同じく歴史的文化に價值を認むる新カント派の價值哲學と握手する素地を作つた。スプランガーはデルタイの生命哲學と構造心理學とを繼承してゐる。デルタ

イは科學の研究によつて到底把へることの出來ぬ生命其の物を體驗の自省によつて了解しようとした。生命の活動を以て生活の意義と價值とを創造する根源と見るのが、彼の生命哲學である。これはベルグソンの生の躍動説や創造的進説乃至オイケンノの精神生活と共通な思想であつて價值創造の根源を説明する。此の生命哲學の見解は更に其の根源に遡れば百年前に流行した浪漫派の哲學に歸着する。千八百二十七年に、浪漫派のシュレーゲルが生命哲學と題する書を公にして後九十三年を経て價值哲學派のリツケルトは同名の書を著はしたが其の間に思想の聯絡は明かに嚴在してゐる。デルタイから出た精神科學派は歴史を尙び宗教や創作の價值を重んずる點に於て正しく浪漫派と一致する。文化教育學は生命哲學に出發點を求めてゐる點に於て、又歴史を重んずる點に於て明かに浪漫派の影響を受けてゐるものと言はねばならぬ。文化教育學は生命哲學を基礎として文化價值の創造を説く。生命哲學では精神の活動は生命其自身の發展を意味するものであつて、其の中に意義即ち價值を内在し、此意義あり價值ある主觀精神の活動が外界に表現されて客觀文化となる。

客観文化の表現には此の意義即ち価値が包含されてゐる。斯くの如く客観文化は本来個人の主観精神の活動によつて創造され表現されたものである。個人の精神生活は本来無限の発展をなすものであるから、これによつて創造された客観文化も無限の進歩をなす譯である。人間の生命即ち精神生活は一時的のものでなく連続性を有するものであるから、一方には歴史を作ると同時に個人の創造した文化は歴史的社會的實在となつて客観文化の世界を作り出す。歴史は取りも直さず人間の精神生活の表現であり記録であるから、我等は其の中に人間生活の意義と価値とを見出すことが出来る。此の意味に於て歴史は取りもなほさず文化史であり、歴史の了解は同時に文化史の了解となる。随つて歴史認識論が歴史哲學となり、歴史哲學が更に文化哲學となり得るのである。

斯くの如く文化教育學では、文化価値創造の可能性を人間の生命即ち精神生活の中に見出し、社會の客観文化を以て個々の人格の内部に潜んでゐる価値可能性の實現と見るのである。価値創造の意義は浪漫派の主張した藝術創作の事實から考へれば極めて分り易い。詩人の詩作、音樂家の作曲などは其の適例である。

詩歌音樂は精神生活の意義及び価値を表現した客観文化である。單に藝術に限らず經濟政治道德宗教等の文化価値に就て同様に考察すれば結局客観文化は精神生活の意義及び価値の表現といふことになる。文化教育學ではデルタイの言ひ出した體驗を重く見る。體驗とは生命の活動即ち意義及び価値を含んだ精神生活其の物を直接に自我の意識の内部に經驗することである。即ち生命の活動を内省直観するのである。體驗は認識と對照すれば認識は精神作用の一部たる知的作用に止まり、體驗は之に情意の作用が加はつた精神作用を統一した全體即ち全我の活動である。故に文化の創造は生命の表現であると同時に體驗の表現といふことが出来る。具體的に言へば詩人の名作は其の生命の表現即ち人格の表現であると同時に、詩人の體驗の表現と言ふことが出来る。デルタイは體驗の説に基づいて歴史了解の説を立てた。歴史に表はれた過去の精神生活は、自己の體驗に訴へて原體驗と同様の追體驗をなす事によつてのみ了解が可能であると考へた。歴史に限らず文化価値の了解も凡て體驗に基づかねばならぬ。例へば詩歌を了解するには詩人の作詩の體驗を追體驗し得る事が必要條件である。詳

言すれば詩人が作詩をなした時の心境を十分に體驗する事が出来る人のみが其の詩の意義と價值とを十分に了解する事が出来る。詩人や音楽家の創作生活が個人によつて違ふやうに、實業家政治家宗教家學者等の生活の意義も其の創造する文化價值も人々一様でない。價值創造に於ける此の個人的相違がやがて客觀文化に於ける多方面の領域や内容の變化を惹き起す。此の文化の多様性と價值創造の個人的相違を説明するのが文化教育學に共通な精神構造説である。

精神構造説と體驗に基づく了解説とは所謂精神科學的心理學の主要部をなすもので、スプラランガーがデルタイの説を深化大成した所である。了解心理學はスプラランガーの大に力を用ひた所で、教育の上に幾多の新生面を開拓した。今日では了解と陶冶といふ獨立の雑誌が發行され専門家の研究が續々掲載されてゐる。文化教育學では社會の文化は結局人格の表現に外ならぬ。教育の任務は文化を創造し、之を向上して生活價值を向上し人間の價值を向上する所にある。教育によつて養成された人格の作用が客觀文化として社會に表現するのである。人間の生命が絶えず活動し且文化を創造するものであると言ふ見方は、オイケンや

ベルゲソンと共通な思想であるから、此方面から見て文化教育學は人格的教育學の要素を包含してゐるとも言へる。唯人格的教育學は人格の個人的立場にのみ重きを置き、文化教育學は其の社會的方面にも重きを置く所に大きな相違がある。スプラランガーはデルタイの生命の體驗即ち意義の體驗の説を承けて價值體驗を説き且つ追體驗によつて了解を説明した。デルタイの意味の世界と新カント派の價值の世界とは極めて類似したものである。スプラランガーは文化價值の概念をリツケルトの價值哲學によつて深化し且つ充實したと見るべきである。

スプラランガーは文化の保存と進展を以て教育の任務と見るが、これは固より個人の人格を通して行はれる。人格が價值創造の可能性を持ち内部の自力によつて發展するといふ根本思想はデルタイから得てゐる。尙此を根柢として社會文化の進展も可能となる。社會文化の體得によつて、個人に社會生活の資格を作り之によつて社會の進歩を圖る思想はシュライエルマツヘル思想であつてそれはやがて當時の新國民教育の思想と一致し、其の淵源をベスタロチーに遡ることが出来る。併しスプラランガーはデルタイの思想を價値哲學によつて裏づけ且つ

自己の考察によつて一層適切に完成した。

(ハ) 價值哲學の影響

私は第三の要素としてリツケルトの價值哲學を挙げたい。而もこれは文化教育學の代表者の一人たるリツト自身が教育學梗概の跋文でデルタイリツケルト等の文化哲學的著述が彼の學說の基礎をなしてゐると明言してゐるのと一致する。スプラランガーは文化價值の研究に於て價值哲學に觸れた。

リツケルトの價值哲學はウキンデルバンドの規範哲學を大成したものでありウキンデルバンドは固よりヘルマン、ロツツエの思想に基づいてゐる。尙更に遡つてロツツエの思想の源泉に遡れば遠くプラトンのイデヤの思想に歸着する。スプラランガーが古代に於てプラトンの思想を推奨するのは一は其の爲である。

(ニ) 現象學の影響

第四に文化教育學は著しくフツセルの現象學の影響を受けてゐる。現象學は

一種の認識論であるから文化教育學の受けた影響も學說の内容としてではなく研究方法の上である。此の研究方法が特殊の内容を生み出すことは勿論である。併し現象學の影響は研究方法の上に止まることは特に注意を要する。詳言すればフツセルに一定の教育學上の意見があつて、それを受け継ぎ又は之を祖述したのではなく、教育學の研究法としてフツセルの執つた方法を採用したまでである。文化教育學は自然科学を排斥する傾向を有つが、これは科學萬能の反動であつて、寧ろ自然科学の到底なし得ざる方面あることを指摘し、其の弱點をつきとめて、精神科學の立場を明白にする爲であつて、自然科学を無視し又は其の價值を絶對的に否定するのではない。文化教育學は決して具體的經驗的立場を捨てぬ。而かもそれは自然科学の立場ではないか。然らば全く經驗を離れて先驗的思索に據るかと言へば決して然うではない。それかと言つて飽くまで個々別々の經驗的事實に拘泥するものではない。特殊の中に普遍を求め、個人の中に超個人の價值を認め、現實の中に當爲の理想を把握せんとするのは、具體的のものから一般的のものを抽象するものであつて、歸納に似て歸納にあらず、演繹に似て演繹にあらず、

經驗的立場でありながら純然たる經驗的立場に止まらず正に此等兩極端の中間を行つてゐる。これはフツセルの現象學的本質直觀法の影響と見れば最も明瞭である。私はフツセルの本質直觀法を歸納法と演繹法、經驗法と先驗法を融合したものと見る、尙之をヘーゲルの辯證法の應用と見ても差支ない。文化教育學の類型説の如きは現象學的研究法の應用の著しいものである。デルタイの意味の世界は本來リツケルトの價値の世界と接近したものである。價値を以て普遍的妥當の超時間的實在と見ればプラトンの觀念界と同じく現象界を超越した別世界となるが、精神科學派では飽くまで具體的現實に表現された事物の中に價値を把捉しようとする。歴史の具體的事實に價値を捉へ歴史的社會的實在たる客觀文化を價値の表現と見るのは即ち夫れである。文化教育學では社會の文化は個人の精神行爲によつて創造されたものと見るが、其の創造した價値は決して其人のみに限らず、他人にも同様に價値あるものとする。例へば一人の善は千萬人の善であり、一人の美は千萬人の美であると見る。即ち價値は個人的のものでなく超個人的のものである。併し超個人的のもつと見ると同時に之をリツケルトの

やうに超時間的のものとは見ない。即ち千萬年前の文化價値を今日に同様の價値あるものと見ず、價値は或る程度まで時間に制的されるものと見る。併し價値が時々刻々に變化するものとは考へぬ。ある程度までは價値の超時間性を認める。即ち絶對的超時間的でなく相對的超時間的と見る。換言すれば價値は超時間的時問性を有つ。これと前の超個人性とを併せて考へれば、文化教育學の價値觀念はリツケルトの價値觀念と極めて接近したものになり、其の價値哲學の影響を確認する事が出来る。文化教育學の客觀文化の世界は又之を客觀精神又は精神世界とも稱せられ、リツケルトの價値の世界やプラトンの理念の世界と極めて接近したものになる。客觀世界は主觀世界を離れて別に實在するのでなく、主觀精神を通じて實在するのであるから、此の接近は一層著しくなる。コスプランガーの文化教育學では人格の類型説が重要な分子をなしてゐる。これは固よりデルタイの構造心理學に基づいてゐる。デルタイの構造心理學は當時メントが代表してゐた自然科學の研究法によつて精神現象を分析的に研究してゐる實驗心理學と正反對に精神作用を全體として意味關係から研究する新傾

向を開き、之によつて個性の特色は全體として精神構造の差異に基づくことを主張するのは言ふまでもない。スプランガーの名著「生の形式」は彼自ら別名として表題に記してゐるやうに人格の精神科學的心理學及び倫理學である。デルタイの類型説を教育上に應用してゐる人は他にがあるが、スプランガーとは異なつた行き方をしてゐる。エルンスト、フォーウインケルは之によつて教育學説を五種に分類し、マックス、フリシユアイゼンケイラーも亦特殊の分類を試みてゐる。さてスプランガーがフツセルの現象學の影響を受けてゐるのは如何なる點であるかと云へば、私はこの類型を認むる上であると思ふ。此の説は本來デルタイに基いたもので「生の形式」の表題でも之を明かにしてゐるが、其の研究を完成する上に現象學的方法を應用してゐるものと見ねばならぬ。尤も私の考ではデルタイの意義體驗とフツセルの本質直觀とは餘程似たものである。スプランガーはフツセルの影響を拒んでデルタイの體驗説で推し通せば、それで十分に推し通せるのである。併しリツケルトの價值哲學が彼の價值説を闡明したやうにフツセルの現象的方法が彼の類型の認識を明瞭にする助けとなつた事は争はれぬと思ふ。私

が茲に言ふフツセルの影響は思想の内容と言ふよりも研究方法即ち認識の方法としてフツセルの本質直觀の方法が應用されたものと見るのである。随つて文化教育學の内容の上には其の痕跡が明瞭でないのは當然である。現象學的方法を研究法として考察すれば、古來學術上に對立してゐる先驗法と、經驗法即ち演繹法と歸納法換言すれば純粹思索的研究法と自然科學的研究法とを巧みに融合調和した中間折衷の獨特の方法である。飽くまで經驗を重んじ少しも事實を曲げぬ所は經驗的立場であり、其の經驗的事實から普遍的の本質を直觀しようとする所は純粹思想による先驗法の立場である。シユライエル、マツヘルやデルタイのやう論にすれば、經驗的事實又は歴史の中から普遍的價值を見出すことは頗る困難であるが、フツセルの方法によれば現在の事實の中からも、歴史からも、普遍的本質が直觀される。事實から當爲が如何にして生ずかは、年來哲學上の難問題であるが、現象學では過去の事實からも、現在の事實からも、其の直觀が可能である。スプランガー類型の認識は此の方法を參酌したものと見て差支なからふ。私の此の考を確かめるものはメツサーの説のみならず、同じくフツセルの方法を用ひ

てゐるエルンスト、クリークが「人間陶冶論」に述べてゐる所及びジークフリド、ペー
ンの教育學的認識の批判である。リットに至ては自ら明かに之を標榜してゐる。
フツセルの現象學は一時世上の耳目を聳動して、此方法を應用する人々が續々
と出た。マックス、セーラーは宗教哲學に、モーリッツ、ガイガーは美學に應用してゐ
る。教育學に此方法を應用したものはスプランガーの外リット、エルンスト、クリ
ーク、ジークフリド、ベン等である。現象學は昨今の流行ではあるが其の内容は
人々によつて多少異なつてゐる。クリークは其の著人間陶冶論に於て社會の基礎
形式及び其根本機能並に其の價値の類型を挙げ、終りに教育上に現はれた訓練法
の根本類型を列挙してゐる。此等は過去の事實の中に本質直觀を試みたもので
ある。ジークフリド、ペーンの著書は主として教育理想の批判である。過去の
理想中に根本的の類型を認識しようとする方法は同じく本質直觀の方法である。
私はスプランガーが生の形式並に個性の根本類型を認識するに際してフツセル
の方法を参考した事を疑はない。リットは其の名著「個人と社會」に之を用ひた。
果して然れば文化教育學の第四要素としてフツセルの現象學を挙げねばならぬ。

上述べた所を總括すれば文化教育學の要素は

第一 ベスタロッチーから出發してフムボルト・フイヒテ・シユライエル・マツハ

ル・パウル・ゼン・バルト・ウイエルマン・ナトルプ・ケルシエン・シユタイナー・ヨ

ナス、コロンに共通な社會的教育學の思想

第二 文化創造文化進歩の根柢を説明するデルタイの生命哲學と文化の了解
を説明する意義體驗説即ち精神科學的心理學

第三 文化價値を説明するリツケルトの價値哲學

第四 類型認識本質直觀を可能ならしめるフツセルの現象學

スプランガー、リットの二人は文化教育學の代表者と見られてゐるが私が見た
やうな文化教育學には在外多數の學者が包含される。今日の第一流の教育學者
は勿論苟くも文化哲學に基礎を置く教育學者は二流三流を問はず皆此の中に包
含される。併し此等は固より一から十まで學說が一致してゐるのではない。隨
つて前に述べた要素によつて其の中を分類する事が出来ると思ふ。私は左に名
稱丈を擧げて見よう。

第一 精神科學派

エツアルド、スフランガー。テオドール、リット。エーリヒ、ステルン。エルンスト、フオーウインケル。マックス、フリシユアイゼンケラー。

第二 價值哲學派

ヨイナス、コイン。(テオドール、リット) アウグスト、メツサー。
ユーリウス、ワグナー。パウル、ヘーベルリン。

第三 現象學派

エルンスト、クリーク。ジークフリード、ベーン。(スフランガー、リット)

第四 實際教育學派

ケルシエンシユタイナー。ルドルフ、フレイマン。

此の分類に今日文化教育學を最も廣義に解釋すれば現代有数の學者を網羅し其の色彩によつて以上の四派を分つことが出来るが、就中最もよく文化教育學の特色を表はし而かも各派の特色を具有してゐるものは第一の精神科學派である。

精神科學派は事實上文化教育學を代表してゐる。私は本書に於てスフランガー、リット、ステルンの三人を選んで文化教育學の原理を述べたい。

第二章　ヂルタイの精神科學的考察法と 文化教育學

一　ヘルバルトの教育學とヂルタイ

人類が苟も社會生活を營む以上は、そこに何等かの文化が生じ、同時に其の文化を保存し且つ一層之を進歩せしめる爲めに、自然に教育といふ事業が起る。教育と文化並に社會共同生活とは相互依存のものであつて、其の中の一を缺いでは他の二つが存在することが出来ぬ。教育の事業は教育の目的や方法を研究する理論や其の標準とし目的とする理想が意識され議論される以前から始まり、且つ漸次に發達進歩をなすものである。而かも此等の教育に關する理論的研究や議論は凡て教育の事實を豫想するものであり、此の豫想なくしては孰れも机上の空論に終つてしまふことは勿論である。教育の事業が無意識、自然の域を脱して、教育者、被教育者の別が明かとなり、意識的、計畫的、繼續的となり、學校のやうな組織的の

機關によつて秩序的に行はれるやうになれば、其の成績を一層有效、確實にする爲に先づ從來の經驗を土台として方法の研究が始まり、適切優良な方法を見出し、よく之を練習すれば、教育は一種の術と見られるやうになる。熟練した教育術には、術の理論的研究が起る。又一方には術より根本的な教育の目的や理想に關する理論や意見も現はれる。最初の教育の術は勿論常識の經驗に基づいたもので、何等學術上の根據はない。その他教育の目的理想に關する意見も、空漠疎笨な想像や常識論から始まつて、次第に嚴密は學說の性質を帯び來り、或は哲學、宗教などの根本思想から演繹される。昔の大教育家には、必ずしも教育學の素養はなかつた。要するに教育といふ現象を對象として一科獨立の科學を組織した功績者は、獨逸の哲學者ヘルバルト(千七百七十六年生千八百四十一年没)であつて、其の著一般教育學が世に出たのは千八百六年即ち今から百二十四年前である。彼は教育學を以て倫理學と心理學とを基礎學とする一科學と見た。就中倫理學は教育の目的を示し心理學は其の方法を示すものとした。換言すれば教育の目的は倫理學を基礎とすべく、其の方法は心理學を基礎とすべしとした。爾來八九十年間はヘル

バルト學派が獨逸國內は勿論全世界に普及して教育界に現はれた最初の科學的
教育學として其の隆盛を極めた。ヘルバルトの學說を祖述した著書は各國語で
公にされた。教育學並に教授法の理論は苟も教師たるもの、必ず修むべきもの
と要求されるやうになり、其の理論に通ぜぬ教育者は本當の教育者でないやうに
思はれた。我が國では明治二十二年から獨逸人ハウスクネヒトが帝國大學でヘ
ルバルト主義の教育學を講じ、其の講義を聞いた谷本富氏が之を全國に鼓吹した
事は、天下周知の事實である。尙ほ獨逸國內ではヘルバルトの高弟ストイ・チルレ
ル・ウイلمان、其の他此の學派に屬するデルブフェルド・ザウエルク・フリック・フリ
ー・スラインなどが盛んに之を祖述し、尙ほ心理學を基礎とした教授法の如きは無
數の實際教育家の手によつて精細緻密の研究が行はれ、遂に教授法は一定の型に
入るやうになつた。而かもヘルバルト主義の圏外に出づるものは極めて少ない
といふ有様であつた。換言すれば當時の教育學術界はヘルバルト派に獨占され
てゐた形勢であつた。斯かる時代にヘルバルト派の一般教育學に對して反對の
巨彈を投じたものは、伯林大學の教授ウイヘルム・デルタイ(千八百三十三年生千

九百十一年没)であつた。彼は千八百八十八年即ち十五歳の時、普遍的妥當の教
育學の可能に就いてといふ一論文を公にした。これは勿論正面からヘルバルト
の教育學を攻撃したのではなく、ヘルバルトの效績として教育學史上に特筆大書
すべき科學的教育學の一般性を否定したのである。これはやがてヘルバルト派
に致命傷を與へたことになる。ヘルバルトの科學的教育學を以て恰も自然現象
に對する數學、物理學の如く普遍的妥當性を有する眞理の如くに考へ、金科玉條と
して後生大事に之を遵奉してゐたヘルバルト派に取つては、洵に青天の霹靂とも
云ふべきである。其の當時の人はまだ一般にヘルバルトの學說に心酔してゐた
ので、十分に此の意味を覺ることは出来なかつたが、デルタイ派の學說によつてヘ
ルバルト主義が根柢から覆された今日に於ては、彼の小論文は實に恐るべき大反
對の巨彈であり、教育學に一回轉機を作つた事が明白となつた。

二 文化教育學の先驅としてのデルタイ

デルタイは哲學者として伯林大學の重鎮ではあつたが、教育學者としては、ヘルバルトに匹敵する程ではなかつた。彼は多方面の思想家であつた爲に其の思索、研究の範圍は哲學の全般に互り教育の一方面に立籠もるやうなことはなかつた。彼が教育に關係して發表した見解は孰れも斷片的であつて、其の學說を系統的に述べた教育學體系の著書は勿論ない。随つて嚴密の意義に於て教育學者の列に加ふべき人物ではない。併し彼が教育學に及ぼした影響に至つては極めて廣大であつて、區々たる第二流三流の教育學者が畢生の力を盡した研究などの遠く及ぶ所ではない。彼自身は教育學の組織者ではなく、他の教育學者に一種の刺激を與へた發案者である。彼自身が書いたものよりも、彼の刺激によつて生まれ出た學說が教育界に偉大な貢獻をなしてゐる。就中彼に學んだ高弟スプランガーは彼の學說を祖述大成して、今日では新獨逸の教育學を代表する大立物となつた。デルタイが科學としての教育學の普遍的妥當性を否定して、一般教育學の成立を不可能としたのは、必ずしも彼の創見ではない。彼の此議論は教育の目的や理想は歴史の中に求めらるべきもので、何れの時代何れの國にも共通な教育の目的

理想があり得ないといふシュライエルマツヘルの思想を其の儘承け繼いだ迄の事である。併し此の思想は又一面には彼の主張する精神科學的考察法から生ずる自然の歸結である。彼は絶對的に科學的教育學の成立を否定したのではない。彼が極力否定したのは、數學、物理學が時處に拘らず科學として普遍的妥當性を持つ意味に於て、普遍的妥當な教育學である。切言すれば、自然科學のやうに古今東西に通じて普遍的妥當性を有つ一般教育學を否定した。彼は教育學に限らず精神科學全體に對して經驗のみに没頭する自然科學的考察法を排斥し、且つ同時に經驗と沒交渉な形而上學的の先驗的考察法をも排斥して、精神科學に獨得の考察法を主張した。これが即ち精神科學的考察法である。此獨得な考察法即ち研究法によつて精神科學が成立する。換言すれば形而上學のやうな純然たる思索的教育學又は自然科學のやうな純然たる經驗的教育學は不可能であるが精神科學的考察法による教育學は可能である。これがデルタイの門人たるスプランガー一派の文化教育學である。これは哲學と科學との中間を行く教育學であつて絶對的に普遍的妥當性を有つ科學であるとも主張せぬが、さりとて科學の立

場を離れた任意的主觀的の主張ではない。即ち教育學は精神科學として成立する。精神科學の名が示す如く其の學徒は之を科學たることを主張するがこれには勿論相當の反對もある。精神科學は本來自然科學に對立した名稱であるが、これは其の研究の對象が自然に對する精神であるといふ義ではない。換言すれば自然を研究する科學を自然科學と名づけるやうに、精神を研究するから精神科學と名づけるのではない。此の名稱の相違は研究の對象の相違よりも、寧ろ研究方法即ち考察法の相違から起つてゐる。隨つて此の混同を避ける爲には寧ろ後にリッケルトが名づけたやうに文化科學と言つた方が一層適切である。斯くの如くデルタイの提出した問題は、教育學の一般性即ち普遍的妥當性に就いて根本的研究を促がし、遂に其の學徒をして從來の教育學風を脱して、別に精神科學的考察法に基づく教育學、即ち精神科學としての教育學を組織せしめるに至つた。

デルタイの論文の出たのは我が國では帝國大學でハウスクネヒトが初めてヘルバルト主義の教育學を講ずる二年前であつた。當時獨逸ではヘルバルト主義全盛の時代であるから、教育學の著書には皆特に一章を設けて教育學は學である

か術であるかを論じ、且つ學としては哲學であるか科學であるかといふやうな事を究め、科學としての教育學に反對する意見として、何時もシユラエルマツヘルやデルタイが引合に出されてゐる。而して、結論は固より著者自身の夫れ／＼の異なつた立場に歸着することは勿論である。併しヘルバルト派のみならず、他の學派の教育學者も、其教育學には一應此問題を取扱ふ責任を感ずるやうになつたのは、全くデルタイが此問題を教育學界に提出して大に學者の研究を促したからである。爾來教育學はヘルバルト自身のやうに哲學に基礎を置くものもあり、殊にヘルバルトより一步を進めて教育の目的は倫理學に限らず、哲學全體に亘つて求められねばならぬと考へて一般哲學を以て教育の基礎學とするナトルプがあり、又ナトルプと同じく社會的教育學を唱へながら其研究法は全然、正反對な自然科學の方法によつたベルゲマンがあり、更に一步を進めて實驗心理學を基礎とする純自然科學的方法による所謂實驗教育學を主張するライ・モイマンなども出た。併し一般の教育界は最早ヘルバルトの主智主義や其の教授法の形式に飽き、經驗的事實や歴史に疎い純粹思索の哲學的教育學にも慊らず思ふやうになり、又

實驗教育學は創唱當時新進の銳氣を以て獨特の方法を開拓したので、自然科學萬能の思想に心酔した學徒は、將來の教育學は實驗教育學を除いて他に信賴するに足るべき學說なしとまで思つてゐたが、歲月を経るにつれて世上の學者は其の業績がはかなくも當初の期待を裏切つた事を觀破し、モイマンの死去と共に歐洲大戰後には實驗教育學の氣勢は著しく下火になつて、精神科學派が猛火燎原の偉大な勢力を占めるやうになつた。これは畢竟思想界には生命哲學が時代精神を指導し、教育學界に文化一般の研究が盛となり、文化の保存と創造とを以て教育の目的と見る思想が一般に普及して、デルタイの思想から出た文化教育學が最もよく新時代の要求に適應し、今や現代教育學界の代表思潮と見做されるやうになつた。新時代に價値ある教育學は凡て文化教育學なりと言はれるまでに至つた。

三 精神科學考察法

以上はデルタイと文化教育學との關係を外部から觀察したので、まだ少しも精

神科學的考察法其の物の内容に觸れてゐない。今其の要點を述べて見やう。デルタイは多方面の思想家であつて、學說の組織者ではない。彼は人の意表に出でる斬新奇抜な思ひつきを提案する點に於て宛然詩人肌であるけれども、之を冷靜嚴密に理論的に推究して、間然する所なき組織體系を作る事には、寧ろ不得手であつた。彼は世の學究に有り勝な血の氣のない抽象的純理的の學說を以て、人生に觸れぬ乾燥無味のものとして斥けた。彼が人の心琴に觸れ情味を通して、人生の意義を把へんとする所に非合理的の要素が加はり、詩人肌が現はれる。そこが彼の長所であり同時に短所である。彼の名著シュライエルマツヘル傳は單に一學者の傳記といふよりは、寧ろ當代の思想史又は文化史とも名づくべき大規模のものであつて、傳記として鮮かに一新機軸を出してゐるが、早く其の前編を發表したのみで、後編を完成するに至らずして此の世を去つた。併し彼は終生シュライエルマツヘルの研究を怠らなかつた。彼が後編を完結する意圖を有つてゐたことは明瞭であるが、絶えず彼の念頭に浮び來る新思想が彼の研究を次から次へと押し進めて何時までも果しがなかつたであらう。よし彼に貸すに更に幾年か

の餘命を以てしても、果して完成したかどうか分らぬ。尙ほ彼の傑作とも見るべき精神科學概論も第一巻を出してから、既に二十八年を経てまだ第二巻を出さぬ中に死んだ。彼の思索が縦横自在に奔馳し且つ流動變化したことが想像される。彼が哲學者として氣が多過ぎると言はれるのは此の點である。併し斬新寄拔な提説をなした彼の未完の著書が教育學界は勿論一般思想界を裨益した點に於ては、下手に完成した著書の幾倍にも優ることは勿論である。

デルタイは自然科學と對立する精神科學の研究法として、特殊の考察法を用ひた。通例これを精神科學的考察法と呼んでゐる。デルタイの精神科學的考察法は在來の哲學に見る先驗的研究法や自然科學に慣用する經驗的研究法に反對したもので、之に歴史的と心理的の二方面がある。而かも此兩者は一寸縁故がないやうに見えて、其の實は相表裏して一體不可分の關係を有つてゐる。其の孰れの方面に於てもデルタイ特有の考察法があつて、共に精神科學の特色を作り出す根柢をなしてゐる。随つて歴史的考察法と心理學的考察法とは精神科學の基礎學又は認識論を構成してゐるものと見ることが出来る。

イ 精神科學的歴史的考察法

デルタイはシュライエルマツヘル傳に終生研究を怠らなかつたやうに、カント、ヘーゲルの研究にも心血を濺いだ。彼は伯林大學の教授として歴史を重んずる同大學の傳統的學風を豊かに有つてゐた。殊に彼の同僚たる哲學史の大家エツアルド、ツエラーからは、哲學の組織は哲學史の研究によるべし、といふ學風の影響を受けた事が明かである。又彼の會心の趣味は文藝であつて、文藝史の研究にも相當に心血を濺いだ。此點に於て彼は藝術の創作に人間最高の價值を求め、浪漫派に屬し、豊かに詩人肌を具へてゐる。彼の人生觀はオイケンやベルグソンの生命哲學と似通ふてゐる。彼は人生の意義と價值とは統一した生命に内在するものと考へ、而かも其の生命は絶えず流動し、無限に發展しつつ、價值を創造するものと見る。尙ほ生命の表現たる社會の文化に就いても、同様の見解を抱いてゐる。歴史は取りも直さず生命表現の具體的事實、即ち理想の實現、價值創造の業績であつて、我等は此の表現を通して人生の意義と價值とを把握することが出来る。此

の意味の世界、即ち價值乃至理想の世界は、到底自然科学の研究法によつて到達する事の出来ぬ領域であつて、唯歴史のみが其の把握の爲に門戸を開く。デルタイは神學が眞理の鍵を神に求め、哲學が之を精神に求め、自然科学が之を自然に求めるやうに、彼の精神科學は歴史の中に人生の眞理を把握しようとした。これは一種の歴史的認識論であり、又一種の歴史的直觀主義であつて、普通の論理學や認識論では到底其の可能性を説明することが出来ぬ。そこに非合理的の要素が含まれてゐる。ルードウィッヒ・スタインが其の著「現代の哲學思潮」中「精神科學的運動」の一節に述べてゐる所は、頗る我が意を得てゐる。其の説によれば、古來眞理に到達する關門即ち通路が四つある。神精神、自然、歴史、即ち是である。中世紀には人の理性は教會の信條といふ牢獄中に禁錮されて、一步も其の關門を脱出する事が出来ず、恰もとめどなく水車を踏むやうに永遠に同じ神の概念を廻り行く有様であつた。近世になつて教會の牆壁を打開して、信條の圏外に眞理の新天地を見出した。其の爲に眞理に通ずる二箇の新しい關門が開かれた。それは精神と自然とである。精神を關門とし通路として成立したのが、合理的理想的哲學であり、自

然を關門とし通路として成立したのが、經驗哲學である。尙ほ精神のみを通路とする學問には數學が出来、自然のみを通路とする學問には物理學が出来た。物理學が現實即ち事實に基づく事は言ふまでもない。併し此等はまだ眞理の一面を示すのみで、其の全體を示すに足らぬ。殊に精神の純粹思考によつて數理の必然性を知り、又自然のみによつて事實や物理の有りのままを知る事は出来るが、これ等は、かくあるべし、又は、かくありたしといふ當爲の規範又は價值や理想を示すには、他のは十分でない。當爲の規範即ち人生の目的や理想や價值などを求めるには、他の關門を通らねばならぬ。これが即ち第四の歴史である。歴史は眞理に通ずる新しい關門である。自然は必然的法則の世界であるが、歴史は全く之と異つた意味の世界、即ち價值及び目的の世界である。歴史上の事實には人生の目的や理想や價值が具體的に而かも多種多様に表現されてゐる。歴史の中には人間を向上せしめ進歩發展せしめた精神活動が生きた具體的事實となつて表現してゐるか、我等は其の中から意味の世界、即ち人生の目的や生命の本質を把握する事が出来る。而して此は單に歴史のみに求め得べき事であつて、決して數學や物理學に

求め得るべき事ではない。併し茲に言ふ歴史は勿論精神活動の一二の方面を記した舊式の政治史や戦争史ではない。人生の目的や生命の本質を把握せしめる歴史は、精神活動即生命の躍動の全方面を包含した世界文化史でなければならぬ。此の意義の世界文化史は自然科学の研究と對照すれば、物理學者の實驗室にも相當する。物理學者が實驗室で自然界の眞理を發見するやうに、歴史研究家は世界文化史の中から人生の意義と價值とを見出す事が出来る。斯様に考へれば、デルタイの歴史的考察法が、學界に新天地を開いた意義が頗る明瞭になつて来る。

デルタイが歴史的造詣の深かつた事と、其の歴史的研究所が緻密を極めた事は、彼の研究法の特色とも言ふべきものであつて、其の名著シュライエルマツヘル傳に於て十分に之を窺ひ知る事が出来る。これは單に一個人の事蹟を記述したのではなく、立派な時代思想史であり、文化史である。此名著は不幸未完で終つたが、彼は終生シュライエルマツヘルの研究を怠らず、且つ其の學說に私淑する所も少くなかつた。彼の著述中には到る處にシュライエルマツヘルの片影を認めることが出来る。彼が始めて伯林大學の講師となる爲に提出した研究論文は、シュライ

エルマツヘルの倫理原論といふ題目であつた位に兩者の因縁は極めて深い。

加之シュライエルマツヘル自身が歴史を重んずる學風であり、此學風はシュライエルマツヘルのみならず、フイヒテ・ヘーゲルに共通な伯林大學の學風とも名づくべき傳統的のものであつた。デルタイはシュライエルマツヘル傳と同じ伯林大學のトレンデレンブルグ教授に捧げてゐるが、同教授もオイケン教授と同じく歴史を重んずる學風であり、殊にデルタイと同僚であつたエツアルド、ツエラーは有名な哲學家であり、哲學史の研究を以て哲學を組織する唯一の途と考へてゐる人であつて、一層彼の歴史を重んずる學風を助長した。尙デルタイはシュライエルマツヘルの研究の外、ヘーゲルの史的研究に力を盡し、カント全集の出版にも委員となつて骨身を惜まなかつた。此意義に於てデルタイは歴史派の代表とも言ふべき地位を占めてゐる。

過去の人類の行動云爲の中から人生の目的を見出さうとする意味に於て、彼は歴史派であり、彼の精神科學は一種の歴史的認識論である。カントが其名著を純粹理性批判と名づけたのに對照すれば、彼の精神科學は歴史的理性批判と名づけ

る事が出来る。即ち人間が自己の精神活動によつて作り出した社會と歴史の認識能力を自ら批判するからである。要するに彼の歴史的考察法は精神科學の基礎學としての一種の認識論である。精神科學の歴史的考察法の意義は以上で明瞭となつたと思ふから、次に之と表裏する心理學的考察法の意義を究めよう。

ロ 精神科學的心理學的考察法

歴史の事實は經驗的事實であり、一回限りで決して二度と同じ事が繰り返されない個々特殊の具體的事實である。此の特殊の具體的經驗的事實から、普遍的永久的の意義や價值を如何にして把握するかといふのが、彼の精神科學的心理學的考察の方面である。彼の心理學はヘルバルトやヴント一派の心理學とは全然異なつた立場である。即ち從來の心理學のやうに精神現象を其の基本的要素に分解して、其の作用や相互の關係を説明する研究方法と全く異なつて、精神を以て統一した全體として、即ち生命其物として直接内面に、體驗する所を自省するのである。此の自省は直觀と名づけてもよい。此の直觀は分析による部分的考察でな

く全體としての考察である。生命全體の活動が自己の體驗となつて表現する所に、意義と價值とを直觀し把握するのである。(此の意義直觀はやかてフツセルの現象學の本質直觀と極めて類似する)かゝる見方の心理學を精神科學的心理學と名づける。此の心理學はデルタイの門人スプランガーによつて大成され、構造心理學となり、其の研究は今日の文化教育學の基礎として學界を風靡してゐる。デルタイの創見たる精神科學的心理學的考察法のに特有な要素は主として(一)體驗による了解(二)精神構造説(三)類型説の三項である。

(一) 體驗による了解

意義と價值とを表現する全生命の活動は自己の意識の内部に體驗となつて現はれた時に、之を自省して始めて具體的に把握され得る。體驗は生命其の物の活動、即ち全我の活動の内的經驗である。此の内的經驗によつて始めて生命の内的生活、即ち意義と價值とが、自己に意識され了解される。彼の知力のみ作用によつて生命の概念を得るが如きは、僅に生命の形骸を捉へたに過ぎず、決して生命の

了解を得たのではない。生命は知情意全體の活動を兼ね備へた體驗によつて始めて了解される。換言すればデルタイの所謂了解は自己の意識に現はれた具體的内的經驗の事實即ち意義體驗を基礎とする。自己の生命の意義を十分に了解するには自ら直接に生命の活動其の物を體驗せねばならぬ。此場合には體驗即ち了解である。切言すれば了解は體驗の自省即ち意識である。

體驗と了解とは相互依存の概念であつて、了解には必要條件として必ず體驗を豫想し、體驗を基礎とせぬ了解はあり得ない。茲に言ふ體驗と之を基礎とする了解とは、孰れも精神科學派の教育學に新方面を開拓した一要素である。

自己の體驗の自省即ち直觀は、やがて其の意義及び價値の了解となるは當然であるが、過去の歴史の事實に就いては如何にして其の表現する意義と價値との了解が可能であるかと言へば、他人の體驗を自己の體驗のやうに、追體驗することによつて生命其物に洞徹するのである。これが追體驗の説である。追體驗が原體驗と近い内容を持つ程、其の了解は完全に近い。我が國でも英雄にして始めて英雄の心事を知るとか、我が身を人の地位に置き之と同じ精神状態になつて始めて

其の人の心中を察する事が出来るといふ意味と近い。最も通俗に言ひ表はせば我が身を抓つて人の痛さを知るのである。生命の表現を所縁として直觀的に生命の本質を了解する事は、文豪の傑作の了解について考へれば一層明瞭である。文豪は人生の秘奥を洞察する眼光を持つてゐるから、其の作物を通して其の洞察した所を了解する事が出来る。作物を通して作者の内的生活即ち體驗を追體驗するのである。此の追體驗による了解は、自然科學の理解とは全然異なつたもので、單に知的作用に止まらず、其の上に或る同情的感情の要素即ち非合理的要素が伴つてゐる。之を理解するには、デルタイの詩人肌の性格と其の思想上の宗教的詩的色彩を併せ考へれば一層明瞭になる。デルタイは美學の研究に力を用ひた。一八八七年に「詩人の想像力」一九〇五年に「體驗と詩作」といふ著書がある。随つて彼は詩作の上に精神科學的の考察を下した。彼は此の意義に於て精神生活の奥底に侵入して生命の本質を把握せんとする事に憧れてゐた浪漫派に屬する。彼はゲーテの傳記と創作には心血を濺いで研究した。彼は大詩人を以て生命の本質價値と人生の秘奥を洞察し得る豫言者と見做した。詩人の創作は一面に於て

時代の制限を脱する事は出来ぬが、其内には永遠不朽の價値を内包する事を認め
た。約言すれば詩作は生命の核心を表現すると同時に、詩人の内的體驗の表現に
外ならぬ。我等は詩作を通して詩人の體驗を追體驗し、其意味即ち生命其物を了
解する事が出来る。詩人の體驗は人生の祕奥に徹透してゐるから、世人に人生の
了解を與へる事が多い。詩作も社會に表はれた事實と見れば、歴史の一部分であ
る。詩の了解も詩人の體驗を追體驗する事によつて可能である。眞に詩を了解
する人は、詩人の體驗と同じ心境に達し得る人である。詩作の巧拙は讀者を此の
心境に誘ひ得ると否とに存する。詩作に限らずあらゆる藝術の創作に際しては
藝術家の生命の活動が最高潮に達するから、藝術の作品は其の全生命の表現とい
ふことが出来る。随つて我等は藝術の作品を通して作者の全生命を了解する事
が出来ぬ。而かも其の了解は總べて體驗を基礎とすべきことは勿論である。宗
教の體驗によつて、神を見る事も同様に人間の生命の本質を了解する道である。
彼はシュライエルマツヘルと同じく神の存在を自己の内部に求め、宗教は自己の
内部より發生するものと考へた。随つて神の信仰は科學的知識によつて得らる

べきものでなく、自己の内部に於ける體驗による外はない。神の體驗即ち信仰の
體驗は結局自己の本體、即ち生命其物の體驗に外ならぬ。斯の如く文藝や宗教に
よつて了解し得る所を廣く文化生活の全體に及ぼせば、デルタイの體驗に基づ
く歴史了解の意義が一層明瞭になる。デルタイの歴史は戦争や政治の歴史でなく、
一般文化史である。随つて其の過去の歴史の了解はやがて文化全體の了解とな
る。かくして過去の歴史の中に自己の生命を見出し、更に同じ自己の生命を現在
及び將來に表現する歴史の中に見出し、又同様に自己の内部に歴史を見出す事は
歐洲大戰第四年(千九百十七年)に出版されたテオドル・リットの「歴史と生活」とい
ふ書に精細に述べてある。これは歴史教授の文化的價値を明かにする爲であつ
たがデルタイの説に基づくことは疑はれぬ。

デルタイは自然科學の經驗主義に反對したが、具體的經驗的の歴史事實から人
生の意義と價値とを把握しようとした所は、佛國の實理哲學者オーギュスト・コン
トと似通つてゐる。コントは歴史の研究から社會學を建設し、デルタイは同じ研
究から精神科學を建設しようとした。デルタイの精神科學はリツケルトの文化

科學並にコントの社會學に相當する。これは廣義の歴史哲學又は文化哲學と名づけても差支ない。リットの文化哲學は蓋し茲に其の萌芽を有つ。

デルタイの體驗に基づく了解は具體的全生命の活動を背景とするもので、單に知的作用による抽象的認識に比して豊かに人間味を帯びてゐることは、自然科學の知識と文藝の了解と違ふやうに違ふ。而もその人間味がやがて教育學の上に新しい生面を開いた。デルタイの體驗による了解は無味乾燥な抽象的知識の注入に汲々として、將に瘠せ枯れやうとする舊教育に潑刺たる新生氣を吹きかけた。今日は體驗教育といふ語さへ廣く行はれてゐる。抽象的知識には何等の生氣もないが體驗には温かい生き血が通うてゐる。體驗は水々しい生物であり、抽象的知識は枯死乾燥した形ばかりの標本同様な死骸である。

前に述べた藝術宗教の了解の上から考へ、尙デルタイの了解の基礎となれる體驗の上から考へれば、彼の所謂歴史の了解には普通學術上に言ふ論理的認識と異つて、知的要素以外に感情的要素が加はつてゐる事は掩ふ可らざる事實である。彼の了解は感情を加味した了解である。了解による生命其物の洞察には一種の

非論理的非合理的のあるものがあり、分解的思辨によらざる一種の綜合的直觀と見るべきものがある。「二十世紀の哲學」の著者ミュラー、フライエンフェルスは生命哲學の章の中に非合理的認識の可能性といふ題の下にデルタイの歴史の了解を論じ、又二十世紀の獨逸哲學の著者ウイリー、モーグは精神科學的傾向の章の下に歴史的直觀主義といふ一節を設けてデルタイを論じてゐる。此の二人は共にデルタイの了解を一種の直觀と見做してゐる。デルタイの歴史的直觀は藝術の鑑賞の意義を歴史的考察即ち文化の了解に移したものと考へる事が出来る。藝術に含まれた意義即ち美的價值が、科學的論理的に分析説明が出来ぬ事は極めて明白な事であるが、之を推して歴史の意義の了解に及ぼせば、デルタイの立場が一層明瞭となる。デルタイの直觀の非合理的要素が、全然理智を遠ざかれれば、遂に不可思議な神祕的見解となつて、理智に立脚する科學哲學の範圍を脱出して仕舞ふ。併しデルタイの了解も體驗も決して空想や感激に耽つて全然科學的立場を立ち去らうとするのではない。其の経験を貴び事實を重んじ飽くまで具體的の内的經驗から出發する所は、寧ろコント一派の實證主義と接近する所がある位である。

ヂルタイは飽くまで内的經驗に根據を置き直接之に與へられた意識の具體的事實を分析して其の歴史的考察の目的を達せんとしてゐる。併し藝術・宗教・道徳は之を自然科學的分析や抽象的の論理的研究を行つたのみでは、恰も人間の死體解剖を行ふやうなもので、到底生きた人間の内部に流動してゐる潑刺たる生命を捕へる事が分來ぬと見る所から、具體的體驗に基づく了解を力説して、非合理的の色彩を著しくしたに過ぎぬ。これがヂルタイの學說に宗教的、詩的の色彩のある所以であり、又其の血の氣に満ちた特色を發揮する所以である。ヂルタイの哲學は嚴密の意義に於て論理の徹底を缺き、間然する所なき哲學の組織的體系を大成する事の出來なかつたのは其の爲であらう。

(二) 精神構造說

ヂルタイの精神科學的心理學は體驗に基づく了解のみを以て終らぬ。其の特色は一步進んで體驗其のものゝの記載と分析とに存する。精神科學的心理學が從來ヘルバルトやヴェントの代表せる心理學と著しく違ふ點は、第一に其の着眼點の

相違である。從來の科學的心理學は自然科學に用いる研究法を其の儘精神現象の研究に應用したのである。即ち精神現象を其要素に分析し其の要素の結合によつて現象を説明しようとする。ヂルタイの考では此種の心理學は例へば蛙の解剖のやうなもので既に解剖してしまへば蛙の生命は既に失はれてゐる。換言すれば蛙は最早生物でなくて死物となつてゐる。人間の精神も此と同様に自然科學的の分解では、到底生命其の物を捉へることは出來ぬ。從來の心理學は生命を捉へないで死體解剖のやうに死んだ形骸のみを捉へてゐる。精神科學では其の生命の具體的の活動を少しも抽象せず生命其の儘の内的經驗即ち體驗から出發する。體驗其儘を全體として内省し、如實に之を記載し且つ體驗其の物の特異性の上に分析を行ふ。換言すれば精神現象を要素に分析した上に人の個性を見ないで其の全體の上に個性を見る。即ち部分的の個性を見ず全體としての特異性を見る。ヂルタイは個人の體驗の相違は各自の生命の方向の表現即ち個性の表現から生ずる。此の相違の根源を彼は精神構造と名づけた。此の精神構造は生命自身に備はつたものであつて、これが個人の行動云爲の目的を定め精神活動

の内容と方向とを左右する。デルタイは此の構造の思想を生物學から借りて来て、心理學に應用したのである。デルタイの構造の意味は死物の人為的器械的構造の義ではなくて、自ら生長發達する生物の構造の義である。即ち生命の保存といふ共同の目的に統一されてゐる素質や能力を総合した生體構造の義である。生物が内部に具はつた法則に従つて、自ら生長發達する思想を以て、精神生活を解釋しやうとした。生物にそれぞれ生體の構造があつて、異なつた生活状態を呈してゐるやうに、人間も個人個人に異なつた精神構造によつて、異なつた方向の精神生活を營む。従つて個人の精神生活を了解しようと思へば、先づ其精神の構造を了解せねばならぬ。殊に藝術家の創作の如きは、此の内部の精神構造の表現に外ならぬ。精神構造は一の目的性を有つ統一態である。これによつて個人に特有な目的が達せられ、其價值が發揮されるのである。即ち個人は其精神構造によつて特有の價值を創造しつゝ、独自の發達進展を遂げる。デルタイの精神構造は今日普通に言ふ所の個性に相當する。浪漫派は個性の價值の問題を追窮したがデルタイの精神構造説は古い此の問題の解決と見る事も出来る。個人の精神構造

が異なつた生活價值を生み出すものとするれば、それがやがて社會の文化構造を説明する事になる。社會の文化の各方面は畢竟個人の内部の精神構造の表現から生じたものに外ならぬからである。生物の生長發達の理を推し擴げて、社會文化の進歩發達を考へれば、文化教育學の思想は極めて了解し易い。此の説は文化價值の説明には重大な關係を持つて来る。デルタイの精神構造説は生體構造の意義を生物學から借て來たと見るが普通の解釋であるが、これはやがて彼の生命哲學その物を如實に物語つてゐる。彼は生命自體を精神の統一ある活動と見、其の活動は永遠に發展して無限に價值を創造するものと見る。統一ある精神活動ある所には生命の活動があり、其の特有の價值が創造される。此の解釋はベルグソンの生の躍動と創造的進化の説を思はせる。彼の精神構造はベルグソンの本能と餘程似通つたものである。ベルグソンの本能の創造作用とデルタイの精神構造が個人の價值創造の根源となる見解とは恰かも符節を合するが如き心地がある。此見解は又オイケンの精神生活の見解とも似通つてゐる。デルタイによれば、文化價值は結局個人の生命の價值の表現に外ならぬ。個人の價值創造が相互

に連關して、歴史的社會的實在として客觀的に表現さされたものが社會の文化である。文化創造の意義は藝術家の創作に於て最も著しい。藝術の創造が生命の活動の高潮を示すやうに、文化は全體として人間生命活動の高潮に外ならぬ。而して社會文化の構造は本來個人の精神構造に淵源する事も亦明瞭である。

精神構造説は精神科學的心理學の大切な部分である。故に門人のスプランガーは此心理學を構造心理學と名づけた。併しデルタイ自身は之に記載的分析的心理學といふ名稱を下して、在來の心理學と區別した。記載は抽象せず具體的の體驗其儘を記載する義であり、分析は精神作用を其の要素に分析するの義でなく、具體的の體驗其の物を分析して構造を明かにするの義である。

(三) 類型説

精神科學的心理學には精神構造説に伴つて類型説がある。兩者は共に教育學に新方面を開拓した。精神構造は本來個人的特異的のものであるが、多數の個人の間には或る程度の類似點がある。此の類似した共通性を具體的に把握したも

のを類型と名づける。此の類型の思想も精神科學に特有のものである。類型は自然科學に行ふやうな、單純な一致點の歸納でも抽象でも概括でもない。類型の把握は多種多様の精神現象の中から、主要の性質に於ける一致を具體的に觀取するのであつて、豫め抽象的の法則を設けて概括するのではない。具體的に活動し且つ流動してゐる體驗の實相の上から、一種の比較を行つて共通にして而かも本質的に重要なものを把握する。此の把握は精神科學に特有な直觀法であつて特殊の中から普遍差別の中から平等を把握せんとするので、特殊の普遍化でもあり又同時に普遍の具體化でもある。先驗的研究法のやうに純粹思索によつて必然的普遍的法則を演繹するのではなく、飽くまで具體的體驗に立脚して其の普遍性の一面を捉へようとする所に獨得の立場がある。特殊の多様を比較して普遍を捉へんとする所は、後に現象學を唱へたフツセルの本質直觀と餘程似通つたものである。デルタイの類型法にフツセルの現象學の本質直觀法を適用しても何等の矛盾する所がないのは、本來共通性を有つからである。デルタイの高弟スプランガーはデルタイの精神科學を繼承すると同時に其の研究を進める上にフツ

セルの現象學的本質直觀法を應用し、同じ學派に屬するリットはスプランガーよりも一層明瞭に公表して此方法用ひてゐる。否切言すればフツセルの本質直觀は其自身がデルタイの類型考察法や歴史的考察法を一層論理的認識論的に完成した觀がある。

デルタイは此の類型説に基いて哲學史上の世界觀に三種の類型を立てた。彼の見る所によれば、哲學上の世界觀は、本來個性の表現であつて、之に時代と國民乃至歴史的文化的並に自然界の制限を加へたものである。各個人には各自生命の本質の相違があるから、人生に對する態度が違ひ、隨つて世界觀を異にする。三種の類型の一は自然主義であつてデモクリトス・ホッブス・ヒューム等が之を代表し其の認識論は感覺的唯物的傾向を有つ。二は自由の唯理主義であつてアナクサゴラス・ソクラテス・アリストテレス等が之に屬する。三は客觀的唯理主義であつてヘラクリトス、バルメニデス・ジオルダノ、ブルーノ・スピノザ、ゲーテ・シヨペンハウエル・シユライエルマツヘル等が之に屬する。此等は宇宙を靜觀して天地萬物の普遍的調和を見出し全世界に同情する精神主義に傾く。デルタイは變化極り

なき哲學思想史を考察して、以上の類型を把握することを以て自ら満足し、更に進んで自己の哲學體系を組織しようと試みなかつた。彼は凡そ哲學思想は永遠に進歩發達するもので萬世不易、絶對確實の一定の世界觀はあり得ないと考へた。彼は歴史的考察から捉へ得た比較的相對的眞理を以て満足し、更に進んで絶對的眞理を求めなかつた。此意義に於て彼は一種の懷疑主義に陥つてゐる。ミュラー、フライエンフェルス著「人格と世界觀」初版一九一九年は哲學に限らず宗教藝術の方面にも論及してゐるが、精神科學的心理學の類型説に立脚してゐる點に於て、デルタイの影響を觀取するに十分である。

スプランガーは、デルタイの精神科學的心理學を完成し、類型説に基き更にフツセルの現象學的方法を加味して、個性に六種の類型を立て名著「生の形式」を著した。エルンスト・フォウインケルはデルタイの類型説を教育に應用して教育に五種の類型を立て、更に現象學的方法を用ひて、教育類型説の書を著した。フリツシユアイセンケラーはデルタイの世界觀の類型に基づいて教育學説に三種の類型を立てた。

デルタイの精神科學的心理學が、新時代の教育學に新方面を開拓した最も著しいものは上來述べた通り (一)體験に基づく了解説(二)構造説(三)類型説である。尙歴史的考察を重んじ、變化極りなき經驗的事實の中から普遍的一般的ものを把握しやうとする精神科學的傾向其自身も、新時代の教育者の研究に重要な問題を提供した。デルタイは問題の提出者であつて、必ずしも其の解決者ではなかつたが、幾多の學者をして此問題の解決の爲に研究の努力を集注せしめたのは、デルタイの功績と言はねばならぬ。前にも述べた通り、デルタイは多方面の思想家であつて、教育學の一方面に籠城するやうな狭い専門家ではなかつた。併し彼の特有の考察法が幾多の教育學上の新研究を生み出した事は實に特筆大書に値する。

フオーウインケルの五種の教育學説は(一)權威的歴史的類型(二)經驗的心理的類型(三)社會心理的類型(四)美的類型(五)社會的批判的類型である。(一)は傳統の權威に青年を屈服することを教育の活動とするもの(二)は歴史の束縛を脱して自由に合理的の世界を開拓せんとするものを指すから、寧ろ合理的とか哲學的と名づける方が適當である。(三)はファイヒテや米國のデューウキのやうな立場を指す。(四)は

兒童を大人の理想や規範の束縛から救ひ出さうとする一派即ちエレン、ケイ、ゲルリット、ベルトルド、オットー等の學説を指すので、此等は普通自由教育の名を以て知られてゐる。其の率先者は言ふまでもなくルソーであつて、フリーベルが最もよく之を代表し、遊びつゝ教育する事が其の理想である。(五)は批判哲學に基礎を置くナトルフが之を代表する。彼の教育類型説は教育叢書第十二卷として一九二三年に出版してゐる。マックス、フリシユアイゼンケイラーの教育學説類型は一九二一年に出版した「陶冶と世界觀」と題した小冊子に述べてゐる。彼の三種の類型は(一)經驗的教育學(實理的自然的類型)(二)批判的教育學(唯理的類型)(三)思索的教育學である。(一)は形而上學的理念を排斥して教育の基礎を經驗に置き、教育學は哲學より獨立すべきものとする實學的傾向を代表し、コメニウス、ルソーや心理學に基づく教育學、生物學的社會學的教育學、歴史的教育學が之れに屬する。(二)は純粹の理念から出發し人間の自然性を超越して精神的人間たらしめんとするもので、吾人の現實に經驗する所に拘らず、自己の先驗的本性に妥當する價值理想を實現せんとする。思索的形而上學的教育學であつて、プラトン、ファイヒテ、ヘルバルト、

ナトルプ・ヨイナス、コリンが之に屬する。(三)は人間の理想に對する渴仰から出發するもので相對立してゐる世界と精神並に自然と神聖とを結合統一する所に教育と文化の本質を求めやうとする。ライブニッツ・シャフツペリ・ヘルデル・ゲーテ・フムボルト、シュライエルマツヘルが之に屬する。

教育の事實は理論や學說に先つて起り、教育の理論學說は教育の進歩を促がす指導者の地位に立つやうになつたが、教育學を過重する弊は學理から教育の事實が生れ出るやうな誤解を來し、教育の事實に遠ざかつた書齋教育學者が實際教育を指導する權威者と仰がれるやうな極めて不合理な變態を生じた。デルタイは一方には純粹思索による形而上學的の學問を排斥すると共に、専ら經驗的事實の範圍内に立籠つて其の城廓を脱することを知らず、而かも其の研究法では到底意味や價値の世界即ち當爲(ゾルレン)を見出す事の出來ぬ自然科学には極力反對して、直接に自己の生命の體驗を基礎とする歴史の了解によつて人生の意義と價値とを把握しようとする歴史的直觀の一路に猛進した。デルタイ獨特の精神科學的考察法は、遂に其の共鳴者の手によつて現今の文化教育學を生み出した。文化

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

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

第三章 スプランガー

一 閱歷學統人物及び著述

スプランガーはデルタイから起つた精神科學派の代表者であると同時に、新時代教育學者中の第一人者である。見渡す所、現代新獨逸の教育學界に於て彼の右に出でる學者がない。彼は實に現代教育學の精髓とも權化ともいふべき文化教育學を代表してゐる。彼は名實共に教育思想界の泰斗と仰がれる非凡の人物である。スプランガーは千八百八十二年(我が明治十五年)伯林の西郊グロースリヒターフェルデの一商人の子として生れた。彼が學者の子でもなく、教育者の子でもなく、又牧師の子でもない所は、家庭教育上に何等の傳統的偏見を扶植されなかつた事を證明して餘ある。彼が平民階級の出身であることは、一般民衆に對して深い理解と同情とを有ち、其思想が現代思潮を代表する上る極めて好都合であつ

た。彼は今年四十八歳の働き盛りで、敬虔眞摯の念を以て一身を教育問題の研究に捧げてゐる。彼は最も熱烈な理論的研究者であり、讀者を待ち焦れしめる著述家である。今後彼の思想上の發展と業績とは共には刮目して待つべきものがある。彼の教育學に對する態度は、之を彼が理想的教育者として崇拜し且つ私淑せるベスタロッチの教育事業に對する態度に彷彿としてゐる。彼は實に教育學者として同時に教育者を兼ねてゐる。彼は伯林大學に學んでデルタイとパウレンに師事したが、今日まで學界に於ける彼の業績を見ても既に兩師に對して出藍の譽を荷ふには十分である。彼は一面にデルタイの犀利奇警な詩人肌を具へ、同時に一面にはパウレンの溫厚着實な教育者氣質を有つてゐる。彼は其の著書の中で教育の嚴密な學的研究は大學に屬するが、大學の教育學の教授は學者たると共に教育者の陶冶的精神を具へねばならぬと主張してゐるのは、恐らく彼自身の理想と抱負とを最も眞率に言ひ表はしてゐるのであらう。彼の意中の理想的教育者は言ふ迄もなく不世出の大教育家ベスタロッチ其人である。彼は教育學者として偉大な抱負を有つと共に彼の内心には絶えずベスタロッチに

共鳴する熱情が燃えてゐる。極めて平凡の語を以ひ言ひ表はせば、彼は伯林大學教育學講座の擔任者として、第一流の教育學者たると共に、人格陶冶を自己の天職とする實際教育家たらんことを期するのである。學者として又研究者としては極めて優秀非凡であつても、生きた人格を陶冶する教育者としては特に尊敬を値せぬ大學教授の多い中に、スプランガーは學者にして教育家を兼ねる長所が著しい事は、現代教育學の代表者として大に敬意を表すべきである。此の點に於てスプランガーは其の恩師パウルセンと彷彿たる所がある。否其の出藍の譽を荷うてゐる。パウルセン教授が田舎の農家の子弟であつた事實も、彼の温厚着實な人格を思はしめる一助になる。スプランガーは自己の學說から教育者の人格類型を論じてゐるが、彼が其の理想の具體的人物として頭腦に描いてゐる模範人物はベスタロッチー其の人である事は毫も疑を容れぬ。よし假りにスプランガー自身は實際教育家としてベスタロッチーに匹敵する程の教育事業を成し遂げずとも、内心にベスタロッチーに私淑して其の精神を彼の學說中に織り込み陰に陽に之を世界に鼓舞し、無數の教育者の精神の中に之を啓培活躍せしめ、現代に於て再

び其の生命を清新潑刺たらしめる事は、スプランガーに取つて實際教育家としての顯著な功績と言つても決して溢美の讃辭ではないと思ふ。彼の著書はデルタの學風を受けて、何人も日常目撃してゐる人生の具體的事實に立脚する所から、全篇に生きた熱血が通つてゐて、讀者をして思はず手を拍つて快哉を叫ばしめる所がある。詩でなくて詩的の興味があり、小説でなくて小説的の情趣がある。彼は抽象的の理論を述べるにも、決して具體的事實の立場を離れぬから、讀者は理論を読みつゝ、ありありと具體的事實を頭腦中に描くことが出来る。デルタイの語を用うれば、讀者は彼の體驗を追體驗して如實に彼の意義を把握することが出来る。理論上の複雑な議論を讀んでも、藝術上の鮮かな作品に對して其の意義を直觀するやうな心地を持たされるものが少くない。此の意義に於て彼は浪漫派の色彩を潤澤に具へてゐる。彼は浪漫派の文學に精通し、彼の著書の中にはゲッターの引用が多い。著作家としての彼が深くゲッターに私淑してゐる形跡は歴然として其の著述の上に窺はれる。ゲッターは彼に取つて理想的人格の一人であつたことは疑はれぬ。ゲッターが文學に於て爲したと同じ業績を、彼は教育學の上に

爲したものと見て大過はなからう。彼の肺腑から出て而もよく洗煉された一言一句は、ヒシヒシと讀者の心琴に觸れて金鐵の聲を發せしめる。此の點に於ては確かにゲーテの感化を現はすと共に恩師デルタイの衣鉢を襲いだ事を證明し、從來の血の氣を失つた乾燥無味な學者風の著述の通弊を一新して餘がある。彼自身も如何に此點に苦心してゐるかは、彼の名著生の形式の序文を見れば極めて明瞭である。此の名著は最初はデルタイから得たヒントによつて、僅か二週間許りを費やして一氣に書き上げた論文が、其の核心となつてゐる。彼は此の核心を根柢として多年夙夜觀察と研究を積んで、歐洲大戰勃發の年即ち彼が三十二歳の時に初版を出して學界の老大家を驚かした。而かも其の觀察や研究は所謂書齋學者に有り勝の世間離れた思想の遊戯ではなく、又文獻上のみの研究によつて机上で練り上げた結果でもなく、現在日日起つて何人も直接に目撃する通俗卑近な世上の出來事や過去の歴史上の事實に照して、根氣よく根本思想をあてはめて其の誤なきかを忠實に検討した。私はスプランガーの序文を読んで英國のホップスが其の名著レヴァイアサンを出す前に、歐洲大陸旅行中約一年間晝夜一刻たり

とも其の思想を練らぬ事なく、馬に騎つてゐる時も、馬車に乗つてゐるときも、間斷なく考へて考へて考へ抜いたといふ美談を思ひ出して、流石名著となつて後世に残る程のものの中には、著者の生々しい熱血が流れてゐることを痛感すると共に、多年眞劍の努力に成つたスプランガーの生の形式がとこしへに世界の讀者の共鳴を喚び起す事は疑はれないと感ぜざるを得ぬ。彼は國事多難兵馬倥傯の戦時中も其の研究を怠らず、初版發行七年の後第二版を公にする時には初版に面目を一新する程の訂正増補を行ひ而かも自己の思想がまだ圓熟固定したものでない事を序文に告白してゐる。其の末文に引用してゐる、人生に對する敬虔の念より以上に高尚なる宗教なしといふゲーテの名句は眞に彼が學者として其の研究に捧げる獻身的精神の發露である。是は正に神に對する畏敬其の物の敬虔的態度を物語るものではないか。尙ほ彼の研究は第二版發行の後三年、青年期の心理學となつて現はれた。此の點に於ては、飽くまで自己の業績に誇らず、絶えず缺點を見出しつゝ同一の問題の研究に終生の勞を惜しまなかつた恩師デルタイの面影が彷彿として窺はれる。

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

の影響を受けてゐる所が少くない。此の小冊子は戦時中に發表した六篇の論文集であるが、決して人氣取りや際物風の戦時論文ではない。尤も全然時事問題に觸れぬ譯ではないが、六篇共に眞摯な學者的態度を以て書いた教育學上の眞面目な研究論文である。而かも其の中には文化の本質觀に基づいた彼の教育上の理想が躍如として現はれてゐる。就中其第一篇の「古代より現代に至る教育學の主流」には最後に自ら自己の立場を暗示してゐる。彼は新時代のフイヒテを以て自任してゐるか否かは固より知り様もないが、其の言ふ所から推測して我々が彼を以て之に擬することは不當でない。フイヒテの壯烈な精神は明かに彼の胸中に活躍してゐる。彼は此の點に於てもナトルプ、ケルシエンシュタイナーと歩調を一にする。千九百二十四年海外獨逸國粹協會總會の爲に爲した講演を一冊の單行本として刊行してゐる「獨逸國民意識への教育」に於いては彼の熱烈なる愛國心を窺ひ知るに餘ある。

話は元に戻るがスプランガーは千九百〇五年二十三歳で伯林大學で哲學の講師となり、千九百十一年二十九歳で實驗教育學の泰斗モイマンの後任としてライ

プチツヒ大學の教育學の教授に轉任し、更に千九百二十年三十八歳でリールの引退の後を襲いで伯林大學の教授となり、哲學、教育學の外教育制度問題に就いて講義をなした。歐洲大戰と革命とはライプツヒ大學教授時代で經驗した。

歴史を重んずる學風は伯林大學の傳統であるが、彼は此の學風を特にデルタイとパウルゼンとに承けてゐる。教育史の研究に力を注いだ點に於ては、スプランガーはパウルゼンの外オットー、ウイルマンやルドルフ、レーマンに比肩する事が出来る。彼が伯林大學講師時代やライプツヒ大學教授時代の初期に發表した著者は多くそれである。ルソーの文化理想(千九百〇八年)ウイルヘルム、フォン、フムボルトと人文主義の理念(千九百〇九年)ウイルヘルム、フォン、フムボルトと教育制度の改革(千九百十年)大學の本質の變遷(千九百十三年)獨逸教育政策の二十五年(千九百十九年)等である。此の時代に於けるフムボルトの研究は彼がそれから受けた影響を思はしめる。彼の人間教育に對する思想は明かにフムボルトと同じく新人文主義に屬する事を證明する。彼の陶冶の理想はフムボルトから得來つた所が少くない。殊に個性、普遍性、全體性に關する思想に於て其の影響が著しい。

彼はデルタイから精神科學的考察法を承け繼いで、主として之を教育の方面に活用し且つ獨創的研究を積んで之を深化大成した。彼は伯林大學講師になつた年に「精神科學の基礎」といふ書を公にし、七年後には「ウイルヘルム、デルタイ」と題する一書を公にし其の二年前には「哲學及び世界觀(千九百十年)」を著し、又「精神科學の現狀及び學校(千九百二十二年)」といふ著述もある。デルタイの精神科學的心理學を祖述し且つ大成した書は、云ふまでもなく彼の名著たる「生の形式」である。此の研究の繼續と見るべきものが千九百二十四年に發表された「青年期の心理學」である。此の二書は彼の名著として長く後世に残るものと思はれる。

此の外千九百二十三年には「獨逸國民意識の成立に對する新人文主義の貢獻」を、千九百二十四年には「獨逸國民意識にまでの教育に就いて」を公にした。後者は在外獨逸人協會の爲に爲した講演である。此の二書のみを見てもスプランガーが如何に愛國の熱情に燃えてゐるか、又彼が教育と國民生活との關係を如何に深く見てゐるかを察知するに餘ある。彼は實に國民生活の上に教育學を建設した。千九百二十五年には「精神科學の現狀と學校」を著し精神構造説及了解説を布

し且つ同傾向の思想を引證して獨逸教育の歸着點を明かにした。

千九百二十七年には「古典主義と現代の陶冶生活」を千九百二十八年には「教育制度及び學校政策の科學的基礎」並に「歴史哲學より見たる現代獨逸の陶冶理想」を千九百二十九年には「獨逸の學校化」した公にした。この書に於ては人間を幸福にするものは又不幸にもなし得る事から説き起して、從來の學校教育が豫期に反して幾多の弊害を醸しつゝある事實を指摘し且つ警告してゐる。此等は何れも一度教育雜誌に掲載したものを小冊として刊行したものである。此等の表題のみを見ても彼が現代獨逸教育の指導者を以て自任する壯んな意氣を窺ふに足る。

スプランガーにはまだ文化教育學の銘を打つた系統的の著述がない。文化教育學と命名した著述は他に存在してゐるが、其の著者は到底スプランガーに比すべき程の學者ではない。彼が教育學に關する思想を發表したのは寧ろ斷片的であつて系統的でない。前記「生の形式」にも「青年期の心理學」にも必要に應じて教育學上の思想が現れてゐる。彼の教育思想上の立場は前記の「文化と教育」の論文中に見る事が出来る。千九百二十年に公にした「教員養成に關する意見」と題する小

冊子中には表題の問題の外に「陶冶教育」「陶冶價值」「陶冶可能性」等の節を設けて彼の教育學の思想の概要を述べてゐる。彼の教育學を稍系統的に叙述してゐるのは彼の門人のエリツヒ、ステルンの教育學概論である。併しこれはスプランガー以外の思想を取り入れてゐるから、其の代作と見るには足らぬ。切言すればステルンの書を以てスプランガーの學説を論評することは出来ぬ。同じスプランガーの門人たる我が國の千葉命吉氏が千九百二十三年の講義を筆記し更に之を意譯して「スプランガー文化教育学講義」と其の批判と題して公にしてゐる。これは嚴正な批判といふより寧ろ自説の宣傳が多いのみならず、千葉氏自ら筆記の不十分なことを告白してゐる位であるから、これをスプランガーの著書又は其の譯書同様に見做すことは出来ぬ。今日の所ではスプランガー自身が斷片的に公にした著述や之を材料として叙述したものに依るより外はない。千葉氏の著も同氏自身の主張を除けばスプランガーの學説を知る好材料たることは疑はれぬ。スプランガーも既に大學で自説を講述した位であるから、それを組織的系統的に述べた文化教育學を公にする日があることを期待してゐるのは私一人ではない。獨

逸學界の人々も均しく鶴首して之を待つてゐるが容易に之を出さないのは、彼が如何に慎重に研究を積んでゐるかが察せられる。彼の教育學の基礎をなしてゐる「生の形式」さへ第二版の訂正をなすまでに七年間の研究を費やし、更に三年の研究を重ねて其の續篇とも言ふべき青年期の心理學を公にした所から見れば、現代教育學の泰斗と仰がれてゐる彼自身の生命とも膏血とも言ふべき教育學體系を公にするに、慎重の態度を執ることには洵に無理はない。併し彼は今年まだ四十八歳の壯者であるから、教育學體系が公表されぬ中に此世を去るやうな事があらうとは思はれぬ。第三者の私達は一日も早く彼の教育學體系の公表を期待して已まぬが、縦ひ其の書が公になつても彼は其の業績に満足せず、終生其の研究を積み勢力のあらん限り其の増補修正を試みるであらう。一旦其の書が出たのとすれば、夫は決してデルタイのやうに未完のものではなく、完結した一書となつて現はれるであらう。假令初版のまゝで増補修正の機會がなかつたとしても、「生の形式」と同じく恐らく學界の名著として後世に喧傳され、教育史上に於てはヘルバルトの教育學のやうな功績を残すのではないと想像される。これは強ちに私の空

想ではあるまいと信ずる。

私は茲にスプランガーとケルシエンシュタイナーとの關係に就いて一言附記して第一章緒論に言ひ足らなかつた所を補つて置きたい。

スプランガーとリットが文化教育學を代表する双壁として獨逸の教育界に異彩を放つてゐるが、ケルシエンシュタイナーも作業主義の旗頭として依然として實際教育界の重鎮たる地位を失はぬ。ケルシエンシュタイナーは本來教育行政家即ち實際教育家として身を立て名を成したが、今日は七十六歳の高齡を以て大學教授の專任となり、老いて益壯なる概がある。彼が首唱した作業主義は初め米國のデューイーから得來つた所が多いことは學者の公認する所であり、隨つて物質的傾向が著しかつたが爲に、其の主義は獨逸本來の理想哲學と相容れざる外國思想であり、彼の作業教育は淺薄な職工教育に過ぎぬとまで人格教育學派から非難を蒙つた。併し彼は何時までも同じ思想に拘泥し固定硬化した形式を墨守するやうな偏狹の思想家でなく、彼は絶えず新興の學說を研究して思潮の流動變遷に順應し、且つ社會の要求を顧慮することを忘れなかつた。彼の思想は日に進み

日に新になつた。彼は三十八歳の年長者であるに拘らず少壯のスプランガーの學說に共鳴し、世界大戰と共にスプランガーの學說が獨逸の思想界を卷席する勢に従ひ、彼は自ら空しうして其の學說を採り入れる事に吝でなかつた。彼は千九百二十一年に初版を公にした「教育者の精神及び教員養成の問題」といふ著書の中に言を極めてスプランガーが歐洲大戰勃發の年に著した「生の形式」を賞揚し、教育に最も有効に應用さるべき心理學と稱してゐる。彼の戰時中の著書にもスプランガーの影響は著しく現はれてゐる。此の「教育者の精神及び教員養成の問題」其れ自身も其の前年に公刊されたスプランガーの「教員養成に關する意見」に刺戟を受けてゐることは争はれぬ。殊にケルシエンシュタイナー自身はスプランガーの「教員養成に關する意見」の中に述べてある教育學說の梗概の立脚地には全然同であると同率直に告白してゐる。長老たるケルシエンシュタイナーが其の著書の中に公明正大に年少者たるスプランガーを賞揚し且つ其の學說に同意なる事を告白してゐるのに對して、スプランガーもケルシエンシュタイナーに對する敬意を失はず、千九百十九年に刊行した「文化と教育」に於てに大にケルシエンシュタ

イナーを以て現在生存する教育者中の最も優秀な天才と賞揚し、且つ職業學校を以て最も正しい教育機關と見るケルシエンシュタイナーの見解に全然同意なることを告白してゐる。スプランガーは事實上ケルシエンシュタイナーの作業主義の思想を其の教育學說中に取り入れてゐる。教育界の兩雄が互に他の美を成はしてゐることは、眞に君子人の態度と言ふべきである。斯の如く兩人の思想は相互に影響し且つに接近して、今日ではケルシエンシュタイナーは最早一般に文化教育學者中の一人に數へられるやうになつた。併し夫れが爲にケルシエンシュタイナーは作業主義を捨て、文化教育學に鞍替へをするのではなく、寧ろ彼は文化教育の思想を取り入れて、作業主義を深化し其の内容を充實したのである。加之ケルシエンシュタイナーが初めて作業主義を提唱してから、最早二十年餘を経過してゐるが、實際教育界に於ける作業學校の勢力は益増大するのみで、少しも衰微の形跡がない。大戰後獨逸の新憲法によつて作業主義が承認されて以來、其の根柢は全獨逸の學校教育に一層牢乎として動すべからざるものとなつた。ケルシエンシュタイナーは依然として教育界の大立物であり、作業主義の代表者で

あることに變りはない。ケルシエンシュタイナーの作業主義は之と表裏する公教育の思想と相待つて、從來の分類に従へば社會的教育學派に屬する。若し文化教育學といふ名稱がないとすれば、其の思想も明かに社會教育學派に屬する。果して然らば、スプランガーやリットも、ケルシエンシュタイナーも、同じく社會的教育學者と見做し得ると同時に、文化教育學者中の錚々たるものである。併しケルシエンシュタイナーが作業主義を代表し、スプランガー・リットが文化教育學を代表すると同じ意味で、ケルシエンシュタイナーが文化教育學を代表するものと見る事は少々無理である。スプランガーとケルシエンシュタイナーとは相互に私淑し、相互に接近し、一致共通の思想が極めて多いが、今強いて兩人の差違を求めて見れば、其の長所とし特色とする所が自ら違ふ。詳言すればスプランガーは飽くまで學者であり、ケルシエンシュタイナーは飽くまで實際的立場を失はぬ。スプランガーは哲學思想から出發して教育問題を論じ、ケルシエンシュタイナーは實際問題から出發して學術的に其の解決を求めてゐる。スプランガーは哲學を以て教育學の源泉となし、ケルシエンシュタイナーは教育學を以て實際教育の根據と

してゐる。ケルシエンシュタイナーは第一流の教育行政家として其效績が著しくスプランガーは第一流の大學教授として名聲が喧しい。スプランガーは純然たる哲學者としても第一流の地位を占むべき人であり、ケルシエンシュタイナーは實際教育家としても其右に出づる人がない。而も兩人共教育學者にして實際教育家の資格を兼備してゐる。兩人共に現代教育界の大人物と言はねばならぬ。

二 學 說

私は自からスプランガーの著書を私の頭腦に咀嚼し得た所に基づいて(一)構造心理學(二)文化教育學の二項に分つて彼の學說を述べたい。

一 構造心理學

スプランガーはデルタイの精神科學的心理學を承け繼ぎ、これを祖述し之を大成して構造心理學と名づけ、世人も多く此の名を以て呼んでゐる。精神科學的心

理學の特色を表はす根本概念たる(一)體驗に基づく了解(二)精神構造(三)類型の思想はデルタイから其のまゝ承繼いでゐるが、彼は更に價值哲學を取り入れ、現象學的方法を用ひて其の説明の仕方は一層徹底し且つ系統的なつた。彼の心理學は文化哲學を包含してゐるといふよりは、寧ろ文化哲學を豫想するものと稱せられてゐる。換言すれば文化哲學殊に價值哲學の知識なくしては、構造心理學の解釋は不可能と言つてよい。デルタイに取つては其の心理的考察は歴史の了解の基礎を説明する一種の歴史的認識論であり、同時に精神科學の基礎學であつたがスプランガーに至つては其の應用の方面が變つて教育學の基礎學となり單に過去の歴史を主とせず一般文化の認識論とも言ふべきものとなつた。文化の認識即ち了解は教育を可能ならしめる根本であるから、彼の構造心理學はやがて教育の可能と限界を説明する基礎學とも言ふべきものになる。教育學を始めて科學の域に進めたヘルバルトは倫理學を教育の目的を示す基礎學とし心理學を以て其の方法を示す基礎學と定めたが、之と對照して考へればスプランガーの構造心理學は心理學の上に倫理學の任務をもこめて、此の兩者を綜合統一し更に其の範圍を

擴充して文化哲學の全體を包容した趣がある。ヘルバルトの心理學は教育の方法を示す基礎學たるに過ぎなかつたが、彼の心理學は教育の方法の基礎となると同時に其の目的を確立する基礎ともなるのである。切言すれば構造心理學は文化教育學の基礎學である。スプランガーの構造心理學が教育の基礎たる所以は教育の中心たる人格並に文化を了解する關となるからである。此の了解は目的を立てる上にも方法を講ずる上にも大切である。人格を了解する上には人格の心理學であり、文化を了解する上には文化心理學である。構造心理學は又了解心理學と名づけられるのは其の爲である。精神構造を離れては人格の了解も文化の了解も全然不可能である。

(イ) 精神構造と超個人價値の創造

スプランガーの構造心理學はデルタイの精神科學的心理學を出發點として一層之を展開し、且つ之を深化したものであるから、デルタイが從來の心理學に對して反對してゐた點は悉く之をスプランガーの構造心理學の見方に移すことが出来る。デルタイは當時隆盛を極めた心理學即ち十九世紀の後半に自然科學の研

究法殊に實驗を襲用した心理學に反對した。實驗心理學は精神の機能を研究する事に成功してゐるが、機能研究の一方に偏して意識内容を全然無視してゐるから、自然科学的研究法によつたのでは、精神作用の内容たる人生の意義や價值には少しも觸れぬのみならず、生きた蛙を解剖すれば其の生命を奪ひ去るやうに、意識の内容を分解すれば人生の意義を破壊してしまふ。これは一幅の名畫を取つて其の色彩、形狀、物質等を科學的に分解しても、何等藝術的の意義を把握することが出来ぬと同様である。そこで精神作用を器械視せず、絶えず活動し且つ流動する生命の躍動と見て、人生の意義と價值と把握しようとするれば、自然科学的心理學の範圍を脱して、デルタイの唱へた精神科學的心理學の領域に入る外はない。精神科學的心理學は意義關聯並に價值關聯を中心問題とする。實驗心理學に反對するものは當然實驗教育學に反對せねばならぬ。スプランガーは實驗教育學を排斥した第一人者である。併し其排斥の理由は精神作用の意義や價值を把握し得ぬ點であつて、此等の實驗心理的研究が教授法の參考となる效績は決して否定せぬ。抑々精神作用の意義や價值は單に個人精神の内面たる主觀の上に止まら

ず、個人を超越した客觀的價值を有してゐるから、從來の心理學が試みてゐるやうに、單に精神の内面たる主觀の分解のみによつては、到底之を把握することは出来ぬ。之を把握するには必ずや客觀界との關聯を求めねばならぬ。換言すれば意義や價值は本來主觀の精神構造に内在する可能性を外界の客觀的事物に表現するのであるから、主觀と客觀の關係によつて初めて成立つたものである。例へば茲に發明家が極めて有利な製造機械を發明したとすれば、其の精神作用の產物は經濟價值を創造する。而かも其の經濟價值は發明者や發明者から直接に買った工業者に有效である計りでなく、何時何處の何人が其の機械を製造し且つ使用しても同じ經濟價值を有する上には變りはない。即ち其の發明といふ精神行為の意義は個人を超越した經濟價值を創造する事である。斯の如く精神行為の意義は超個人的即ち客觀的價值を豫想する。而かも其の超個人的價值は主觀的の精神行為によつて創造されてゐるが、其の價值は單に發明者の主觀内に止まらず客觀的に有形の事物となつて表現されてゐる。即ち主觀の精神行為は價值を創造する事によつて客觀的事物に意義を附與する。これが主觀精神の業績であつて

此の活動關聯を意義充實又は意義附與と名づける。斯の如く構造心理學は從來の實驗心理學の如く個人の意識の範圍内に立籠つてゐるのでは、其の研究の目的を達することは出来ぬ。而も其の價値の根源は主觀の精神構造に内在する。尙ほ畫家が名畫を創作したと假定して創作者自身がそれに依つて自己の主觀内に藝術的價値を體驗するのみならず、創作者以外に之を鑑賞する人達が誰も一樣に其の藝術的價値を見出すものとすれば、畫家は其の精神行爲によつて自己を超越した客觀性を有する藝術的價値即ち超個人的價値を創造したのである。これを藝術創作の意義と名づける。若し名畫が商業上の廣告に利用されて成功したとすれば、藝術的價値の上に更に經濟的價値をも伴ふものである。尤も廣告用の繪畫には、經濟的價値は多くとも、藝術的價値が少いのや殆んで皆無のものがあるのは勿論である。而も此等の價値は實驗心理學の行ふ主觀のみの分解によつては到底把握する事を得ぬものである。上述の如く精神作用を形式上即ち機能の上から見ず、其の内容即ち人生との關係即ち意義や價値の關係上から考察して見れば、此等は決して主觀界に止らす主觀以外の客觀界との關係を離れる事は出来ぬ

ことが明瞭となる。斯の如く人間の本性は決して主觀界のみに立籠つて獨立し得べきものでなくて、絶えず客觀界と密接な關係を脱することは出来ぬ。随つて構造心理學の對象は個人の主觀に止らず、寧ろ主觀客觀に跨がつた意義關聯價値關聯を中心とする。精神科學では價値を以て人間の本性即精神構造に内在するものとし、精神の行爲即ち生命の活動を價値の實現と見る。價値の實現は即ち價値の創造である。前に述べた超個人的の客觀價値は其の客觀性に就いて考察を進めれば、やがてウインデルバンド・リツケルト一派の價値の普遍的妥當性を思はせる。スプランガーは構造心理學の價値に關する點に於てウインデルバンド・リツケルトの價値哲學から得た所が多い事は争はれぬ。ともかく其の價値概念はヂルタイよりも、一層明瞭であり且つ一層深く徹底してゐる。スプランガーは其の構造心理學を叙述してゐる「生の形式」の一名を「人格の精神科學的心理學及倫理學」と名づけてゐるが、それは單に人格の心理學及倫理學たるに止まらず、其の倫理學、就中價値に關しては價値哲學即ち文化哲學を包含し、又教育學の基礎學として文化哲學の骨髓を備へてゐる。辻幸三郎氏が「生の形式」の翻譯に文化哲學概論

と命名したのは、其の中に文化哲學を包含してゐる所に據つたのであらう。スプラランガーの精神科學を文化哲學と見れば、彼の精神科學的心理學は文化哲學的心理學又は文化心理學と名けてよい譯である。我々は此の書によつてスプラランガーの文化哲學と教育學の根本思想を窺ひ知ることが出来る。スプラランガーの心理學は價值創造の文化業績を了解する爲の心理學である。デルタイの心理學が歴史を中心としたのに對して、スプラランガーは文化關聯を中心とする點に於て一步を進めてゐる。文化哲學の豫想なくしては、彼の心理學は不可解である。尙ほ個性の類型説に於ては、其の類型の認識の上にフツセルの現象學的研究法たる本質直觀法を採用したことも掩ふ可らざる事實と見てよからう。此の點に於てスプラランガーは現象學派に屬するものとも見られる。スプラランガーと併び稱せられるリットに至つては、此の傾向は一層鮮明である。

スプラランガーが生の形式を論述するに方つて期せずしてリツケルトの立場と一致するやうになつた事は、千九百二十三年に出版した同書第三版の序文に之を明言し、尙ほ歸着點は同じであつても出發點が違ふことを辯明してゐる。リツケ

ルトは論理學の問題から出發し、スプラランガーは心理學の問題から出發して而かも其の行き方はリツケルトは歴史のでありスプラランガーは系統的である。そして兩者の立場の一致はリツケルトが千九百二十一年に公にした、自然科學的概念形成の限界といふ書の「非現實的形體と歴史的理解の一節と言つてゐる。尙ほリツケルトの考へてゐる心理學は、スプラランガーの排斥する心理學を指してゐるので、リツケルトは心理學を自然科學の中に數へてゐるが、スプラランガーの心理學は大に之と違ふことを辯じてゐる。

スプラランガーは其の精神科學的心理學を構造心理學と名づけてゐるだけであつて、精神構造に關する研究は緻密精細を極め、恩師デルタイよりも數歩を進めてゐる。デルタイは人間の精神を全一的に活動し、絶えず向上發展するものと考へ個人によつて全體として特色ある價值を創造する根柢を精神構造と名づけた。デルタイは構造の思想を死物の構成と異なつて、生物の機關の構造が自己の法則によりて發達し、而かも共同の目的に統一されつゝ、働らく意味を借りて來た。精神構造の中には自己の價值即ち生活の意義を内包し、之を外部に表現しやうとする

傾向を有つてゐるものであつて、個人の價值創造は此の構造によつて始めて可能であると考へた。スプランガーはデルタイの生物學的目的觀の基礎を、價值哲學に求め、超個人的の價值規範を立て、此の精神構造の概念を一層明確にした。即ち精神構造を以て、個性に内在して客觀價值を創造する精神の行爲關聯と見た。換言すれば、個人の業績は其の精神構造によつて定まるもので、人生の意義も價值も精神構造を其の根源とする。即ち詩人が個人を超越した客觀價值を實現する作品を作り、發明家が超個人的の經濟價值ある機械を發明するのは、皆客觀價值創造の可能性を具備する精神構造の然らしめる所である。詩人や發明家は天性各自價值創造の精神行爲をなし得る固有の精神構造を具へてゐる。スプランガーの精神構造は、デルタイが生命の本質として考へたやうに、絶えず價值を創造して永遠に精神生活を向上發展しようとする傾向を保有してゐる。此は蓋し人間の本質から出づるものであつて、ベルグソンの生の躍動即ち創造的進化又はオイケンの精神生活の思想と似通ふてゐる。此の點に於てスプランガーの教育學中にはオイケンの哲學に基づいた人格的教育學の主張を十分に取り入れてゐる。個

人的人格の發達も社會文化の進歩も共に、此の根柢によつて始めて明瞭に説明が出来る。斯の如く精神構造を以て價值創造の根源と考へる時は、其の中には個人を超越した價值即ち規範の觀念が包含されてゐる。精神構造を以て單に價值創造の根源となる個性の相違と考へれば、心理學上の問題に過ぎぬが、客觀價值實現と價值の意義を追窮して行けば、遂にリツケルトの價值哲學の思想に逢着する。そこに文化哲學の性質が具はる。文化哲學的心理學の名はこれから起る。

スプランガーは詩人が超個人的の意義ある詩を作ること、價值の客觀化と名づけた。詩は其の人の心情を表現したものと見れば、其の人を離れては十分に了解が出来ぬ譯であるが、一方から考へれば、全然個人的關係を離れても、十分に其の意義を了解し、且つ其の價值を體驗することが出来る。例へば「古池や」の句の中には芭蕉といふ個人と無關係に、或る永久的の意義と價值が表現されてゐる。名畫や塑像や書籍や機械等に就いても、同様に考へることが出来る。此等有形の事物は孰れも主觀内部の精神行爲を外部の客觀界に表現したものであり、世人は客觀界に實在する此等有形の事物を通じて、自己の主觀界に於て此等の有形事物の根

源たる作者の精神行爲の意義を把捉し、其の價値を體驗する事が出来る。例へば停車場附近に於ける汽車の信號も、一木片の運動に過ぎぬが、此の有形の事物によつて精神行爲たる命令禁止と同一の意義を表はすことが出来る。又西瓜畑の繩張りも有形な物質的の事物でありながら、此畑に立ち入る可らずと人間が制止すると同様の無形の意義を持ち、而かも其の意義は一二の個人に止まらず、廣く一般的に通用する。即ち超個人的の客觀價値を表現する。風俗習慣禮儀作法等も最初には一定の意義を表現する爲に、少數の個人間に行はれたものが、次第に廣く社會的一般的となつて超個人的の意義を有つやうになつたものである。此等は孰れも個人本有の價値創造の傾向が、人間の生活に於て人格の内部から外部に客觀化せられたものである。精神構造は結局個人によつて相違する價値創造の方向を示すものであつて、個人の精神行爲によつて創造された客觀價値は、夫れ々種々の形式に於て事物に表現される。我々が今日經濟政治宗教學術藝術等を總稱して文化と言つてゐるが、此等は凡て精神行爲の産物であつて、精神構造の内部に潜在してゐる價値可能性を外界に實現したものの即ち客觀化したものに外ならぬ。

即ち客觀的文化は個人の主觀内に潜在せる價値可能性の表現に外ならぬ。吾人を圍繞する環境は自然界と自然物を除けば、悉く個人の主觀から湧き出た價値實現たる客觀文化に外ならぬ。價値の創造は勿論客觀的事物に表現された價値を體驗する事も同じく精神構造によつて可能である。客觀價値の體驗は價値創造の原體驗を追體驗する事に外ならぬ。隨つて價値創造の精神構造を有つた者にして最もよく價値體驗をなし得るのである。

斯く考へるとスプランガーは文化の各方面即ち文化の構造を個人の精神構造によつて説明せんと試みたことが明瞭である。彼の文化哲學は人格觀念即ち精神構造を中心とする。彼の文化了解の心理學は結局人格の了解を基礎とする。これはヂルタイの體驗に基づく歴史了解の心理學がスプランガーの文化了解並に人格了解の心理學に進んだのである。

(ロ) 客觀精神

價値が客觀化されるれば書籍繪畫塑像機械等のやうな有形の事物となつて表現されるが、かゝる有形の事物其の物は直に之を文化とも價値とも言はれぬ。誰に

も讀めぬ書籍には何等の意義もない。使ひ道の分らぬ機械には價值がない。樂器の價值も生きた彈き手の技術を待つて始めて生ずるではないか。此等の死物は凡て生きた人間を待つて始めて其の表現してゐる意義と價值とを具體化するものである。スプランガーは生きた人間を離れて、全然抽象的には意義や價值を考へぬ。随つて人類の文化は全然死物としてのみ實在せず、生きた人間の精神を待つて實在するものであるとが知られる。即ち文化は人間以外の世界に實在せず、客觀的具體的に生きた人間を通して實在する。切言すれば價值の實在は死した事物の存在ではなく一種の精神的實在である。生きた人間に了解されぬ意義や價值は何處にも實在性を有たぬ。

主觀的精神から外部に表現された價值を客觀價值と名づけるが、客觀價值を事物の上に表現してゐる客觀文化は、全體として人類の一大精神の客觀化と見ることが出来る。スプランガーは此の大精神を客觀精神と名づけてゐる。彼は個人的の主觀精神を離れて、別に實在する客觀精神を考へたのではなく、寧ろ主觀精神の客觀化の全體其の物とを指して客觀精神と言つてゐる。無數の具體的主觀

精神によつて客觀化されてゐる複合精神其の物である。我々は客觀文化を通して客觀精神の實在を知ることが出来る。

個人が各自特有の價值創造をなすのは自己の精神構造によるのであるが、社會の客觀文化が經濟・政治・宗教・藝術・學術の如く特有の領域を有つてゐるのは、之を個人の精神構造に對して客觀精神の構造と見做すのである。客觀精神の表現する客觀文化は結局主觀精神の創造に係るものであるから、客觀精神の構造即ち根本方向を了解せんとするには、個人の精神行爲を分解するより外はない。スプランガーは精神行爲を個人的・社會的とに大別し、個人的精神行爲は更に理論的・經濟的・美的・宗教的の四種に細別し、社會的精神行爲は更に社會的・政治的の二種に細別する。此の六種の行爲は價值創造の根本方向であつて、個人の精神構造に出づると共に客觀精神の構造を指示する。彼の客觀精神は形而學的の精神であつて、固より常識や科學でいふ精神ではない。其の實在も固より個人の主觀精神のやうな經驗的存在でなく、理念によつて構成した形而上學的の實在である。随つて常識では、客觀精神を客觀文化と考へて置けば分り易い。客觀精神は社會に於ける主