

體どうであるかと尋ねると、これは仲々難かしい問題であつて、數學的分量や幾何形體の大小の如くに、全客觀的に計量し得るものではないのである。蓋し價値は、數量や幾何形體のやうに、精神的關聯から離れた客觀的存在を有つものではなく、却つて客觀を適切に體驗する概念に於て成立つものであつて、主觀的の見地が非常に加はつてゐるものである。即ち、吾等の考に於て適切に把まれた價値體驗が一種特別の事情の下に人間の生活の全價値にまで與へる所の寄與が必要なのである。その價値體驗が吾等の全内的生活の情態への關係を通して經驗する所の色調を呼んで、これを強度といふ。價値の段階はこの強度の段階によつて、様々である。即ち、價値それ自身の問題とこの強度の問題との關聯の上に、考へられなければならぬものであつて、これは實に精神構造の如何によつて違ふのである。日本人には日本人の歴史的社會的實在觀があり、英國人には英國人の歴史的社會的實在觀があつて、茲に倫理道德と國の傳統風俗慣習文化等との眞に密接な關係があるのである。唯、斯ういふ然かも大切な歴史的社會的實在の問題を離れて、強いて純理論的に言ふならば、最も基底の所に經濟的價値が横はり、最も高い所に宗

教的價値が存し、この兩者の間に位置して他の四つが互に肩を比べてゐると、シテランガーは考へてゐるのであるが、それは餘りに倫理の問題に深入りするから、茲にはこれだけにして置かうと思ふ。

第十節 生活形式に對する異議と辯證

吾等の攻究は再び生活形式の問題に戻る。さて茲に擧げた生活形式は、總べてに承認されて何等の異論も無いものであるかといふと、必ずしもさうではないのであつて、これにも一二の異議が挿まれてゐるのである。吾等はそれをも突き留めなければならぬ。シテランガーの生活形式に對して掲げられた一つの非難は、斯ういふ形式は生活に於て現存しない。縱し現存するとしても、それは精神的上流階級にこそ價値もあり意味もあらうが、一般民衆に對しては、どうも適切でないといふのであつて、フリッツ・ヤーゼはその著「職業心理と作爲學校」に於て、さうした非難を加へて、そしてこれは恐らく上流の人士千人位に適するであらうと言つたのである。けれどもこの非難は、エーリッヒ・シテルンも言つてゐる如く、生活形式の

意味をよく理會しない所から起つてゐるものである。生活形式は前にも述べた通り理想的類型であつて、その姿を唯、簡単な形で言表はしただけのものである。實際の生活に於てその儘實現されるものではない。實際の生活は全く在りの儘に記述出来るものでもないが、又實際の生活に於ては、模式の人間とか平均の人間とかいふものが現存するものでもないのである。その上模式の人間と理想的類型とは亦大に違ふのである。それ故にこの非難は當らないのである。それから今一つは、一般民衆には特色といふものが歴々と鮮やかではなく、随つてさまざまに違ふものではないといふのであるが、然かしこれも、よく研究を加へないで放たれた批評に過ぎないのである。現に職工や農民や所謂一般民衆に就て、その記録や手紙や詩歌や、兎に角彼れ等の生活の體驗や表現とも言ふべきものを吟味して見るといふと、やはりそこに型的の相異のあることが判かるのである。

元來、生活形式の問題は、吾等が人を理會する爲の基調である。即ち形態的に大體の方向を示すための略圖看取り圖又は下繪の如きものであつて、随つて數學的に尺度を當て、計れるものではないのである。無論、箇人に於ては、箇人的の色調

を帯びるのは元より當然のことである。けれども、一般の可陶性の問題や個性と人格の問題等は、斯うした全體の形態的の見地からして行くべきものであつて、唯孤立的に又抽象的に取られた箇々の心意機能からして進むべきものではないのである。この點から見て、生活形式の問題は教育上には重要な關係を有つと思はれるから、これを擧げたのである。然かしながらこれと同時に、生活形式といふものはその各、に就て段々と述べて來た所によつても判かる如く、吾等の活動が客觀的文化の影響の下に發展して生活體驗を打開する理想的の姿態であつて、ケルシェンシュタインが言つてゐる通り、寧ろ精神科學的の規範と見るべきものである。随つて心理的全關係の萌芽的素質とは多少違ふのである。若し心理的全關係の萌芽的素質を呼んで個性といふならば、個性と生活形式とは全然同じものとは言へないのである。これに就ては、後に至つて更にこれを明かにしようと思ふ。それから又、直接教育の問題たる可陶性の問題や個性と人格の問題は、それぞれ章を設けてこれを研究することにするから、茲には直ちに教育者の生活形式に論入しようと思ふ。

第十一節 教育者の生活形式とシュテルンの
所説

教育といふものゝ本質から考へると、教育者は社會的人の役目を演ずるものであるから、大體に於てその生活形式は社會的類型に屬すべきものと言つてよいとするのが、エーリッヒ・シュテルンの見地である。尤もシュプランガーも略同一の見方に立つてゐることは、既に第六節に述べた所であるが、そこでこれ等に據つて、更に私見を加へてその大要を挙げると、先づ社會的生活形式に屬すべき職分にも色々ある。教師の外にも醫師だの牧師だのがそれであつて、これ等の社會的職業は、孰れもその活動が直ちに人間に向ひ、即ち人間に對して働き、そして人間に何等かの影響を及ぼさうとするものである。随つて、その相互の間に似通つた所のあるのは元より當然である。醫は、東洋でも仁術と唱へられて社會的人道的のものと考えられ、西洋の神農とも言はれるヒポクラテスの書いてゐる所によれば、醫者はその修業に入るに際して、入門の上はその術を常に病人の實益と敬虔とに活用すべ

く、又生命は神聖なものであるといふことを誓はなければならなかつたのである。そしてヒポクラテス自らも、亦「醫師は總べての人に對して親切で、尊敬さるべき心情を有ち、且通俗でなければならぬのであつて、不機嫌な人は、健康者に對しても病人に對しても不向きである。人間に對する愛の存する所、そこに術に對するの愛がある。」と言つてゐる。これは醫師だけではなく、社會的職分には總じて必要なことである。醫師が病人に向つてこれを助けることを任務とするのに對して、一般の人間に向つてこれを敬虔な生活にまで導くのが僧侶牧師の任務であり、又若い人達をその助け無き未發達の情態に於て助けて、價値を體驗させ、彼等に存する可能性を現實性たらせるのが教師の任務なのである。孰れも對人的方向を有つた愛の事業であることは、明かである。

殊に教育は、若々しい箇性を文化價値に向つて發展させる活動であるから、二つの方向を指す所の愛がその先頭に立たなければならぬ。一つは若々しい箇性に對する愛に満ちた傾心であり、二つは既存の文化價値に對する愛であつて、即ち文化と人道との間に生きた中介者として立つのが、教育者の生活である。エレン・

ケイやグルリット等によつて代表された説は、子弟の権利といふことのみを説いて、他の方面即ち文化の保全蕃殖といふことを輕視してゐる。近時の教育運動には、動もするとさうした傾向があるのであつて、即ち唯、子弟の方からばかり見て判断したり、既成の文化を殆ど認めなかつたり、若しくは甚だ軽くこれを見て、根本から改造さるべきものといつた風に眺めるけれども、これは大きな誤であつて、文化を否定する人は教育をすることが出来ない筈である。何となれば、教育は十分な意義に於ての文化行爲であつて、必ず一定の文化を前提とするものだからである。

この點から見れば、教育者は實に文化財に宿されてゐる價値の保護者であると言つても過言ではない。そして人間に潜んでゐる價値感受性は、唯、この價値を汲收することによつてのみ發展させられ高揚させられることが出来るのである。然し價値を汲收することは、單に文化の關係及び條件に適應するといふことだけでは達せられないのであつて、どうしても價値を理會し文化を充實することが大切である。然かも總べての價値を認め、その方向に人間を展開させなければならぬのであるから、教育者はその生活に於て、その體驗に於て、一括して言へばその

人格に於て、文化價値に對する愛情傾向意志が豊かでないといふのである。これと同時に、人間に對する愛、子弟に對する愛が熾烈でなければならぬ。この愛即ち教育愛こそ、陶冶行動の緒であつて、兒童少年の精神に傾心し、彼等の生活に觸れ、彼等の體驗を味ひ、彼等を理會し、彼等を鼓舞し、彼等の心身に内藏されてゐる可能性を文化價値にまで高めて、眞に肝膽相照らさせ、瑞々しく若々しく引續き生長する所の箇性をば、超箇人的の内容を有つた充實した完成にまで實現させる力でなければならぬ。この力を幹とし、枝として、教育といふ社會的活動は無限に繁り榮えるのである。昔からも偉大な教育者、陶冶家は實に社會的生活形式の權化であつた。就中ペスタロッチの如きはその典型であつて、彼れには愛が、その認識をも藝術をも宗教をも貫き通して流れ、その人生觀社會觀世界觀の中樞となつてゐるのである。ペスタロッチの生命はその學說でもなければその事業でもなくつてその生活にあるといふことは、誰れも唱へる所であるが、その氏の生活なるものは、實に愛に燃えた社會的活動を樞軸として火花を散らした生活であつたのである。名聲籍甚、得意の絶頂に達してゐた時、彼れの心はどこに向いてゐたかと

いふと、それは兒童の教育に向いてゐたのである。七十三歳の高齡に達して五萬フランの金を捧げられた時、それを何に使つたかといふと、彼は直ぐそれで貧兒教育所を建てる爲の土地を買つたのである。斯やうに身を忘れ齡を忘れても、尙人の爲世の爲に盡さうとしたその行き方こそ、教育者の典型ではあるまいか。かのフランケの如きもさうである。彼はハッレ大學の教授であり、その近郊グラウハの牧師でもあつたのであるが、貧民の兒童の無教育な有様を見て見るに忍びず、愛憐の至情の迷る所は一箇の慈善函となり、その中に集まつた若干の金を見出した時、彼れは歡喜の聲を揚げて言ふのに、「これは淨財である、これで貧兒學校を起さう。」と。そこで二人の孤兒を收容して自宅の一室を割り、これが教育所としたのが、實に今日も世界にその名の高いフランケ學院の抑もの濫緒である。現に巍然としてハッレ河畔に聳え立ち、樹林鬱蒼の間に大小二十五箇の教育施設を有し、創立以後二百二十餘年の風雨星霜を閲して、無慮十有二萬の卒業生を社會に送り出した宏大なこの學園も、元は二人の孤兒と自分の居屋の一室とから起つたことを考へると眞に落葉をくゞる谷間の泉も流は絶えずして、遂に千里の長江となること

を思はずにはゐられない。そしてその谷間の泉に譬へるべきものは何であるかといへば、外ではない、即ち彼れの教育愛であつて、眞の愛の一滴は知識の大洋に勝さる。」といつた彼れの信念は、この不朽の事業の上に歴々と如實にされてゐるのである。その他、ハンブルヒにラウヘス・ハウスを立て、家庭主義の感化教育を始めて實行し、この點で世界の範となつた獨逸のウイヘルンの如き、メットライに感化農園を創めて、所謂土地は人を化し人は土地を化する。の教育主義を徹底させた佛國のデーメツの如き、擧げ來たれば、吾等は尙多くの顯著な類型を見出すのである。最近の教育家で、一方には文化價值への熱に充ちた傾心を有ち、他方には兒童少年への愛に燃えた至情に動かされ、その眞の仲介者として社會的活動の輝かしい閃きを見せたものは、米國の黑人教育者ブーカー・ワシントンその人である。彼れは、少年黒奴として、同胞の痛ましい難澁に對する無限の愛に驅られ、然かも知識技能に對する醫し難い饑を感じ、乃ち先づハムプトン學校に入つて自ら修養を積み、然る後同胞を教へ導く學校を建てたのであるが、その經營慘澹奮勵努力の結果は遂に酬いられて、疲弊荒廢の極に達してゐたハムプトン地方の人間をも土地を

も化して、これを花咲き鳥笑ふの春にまで持ち來たしたのである。眞に空拳で化人變地の偉功を打建てたものと言つてよいのであるが、斯くまでに著しい成績を挙げ得た彼れの教育活動は、彼れの生活であつたのであるし、その彼れの生活は、全く愛の輻射であつたのである。

第十二節 教育者の生活形式に於ける諸他の活動

斯くの如く、教育者の生活形式は子弟の愛と文化の愛とを核心とするものであるが、諸他の精神がこれに對してどういふ關係に立つてゐるかを極く簡單に述べ、この章を終へやうと思ふ。言ふまでもなく、教師は子弟の人と爲りを知らなければならぬ、否、理會しなければならぬのである。又教育は、縦令知識を與へることに止まるものではないにしても、子弟の認識を指導することがその任務の一方面でなければならぬ。殊に、事物や問題の觀念を造ることは、教育には缺くべからざる仕事であるから、これ等の點に於て理論的活動は、教師の生活には重要な

働きを有つてゐるのである。次に、子弟の個性を理會する爲には、審美的活動がそこに深い關係を有つのであるが、これに就ては第六章可陶性の問題に至つてこれを詳述することとするから、茲には細説しない。唯、子弟の陶冶並びに理會には審美的活動が必要であることを、一言するに止めて置かう。次に、教育と經濟との關係は、一つの重要な問題である。教育は、本來報償の爲に行はれるものではなくつて、内部の感激、傾心、愛情から起る活動ではあるけれども、然かし子弟の勢力を適當に働かせる爲には、經濟的見地が大切である。況んや社會の實際生活に參與すべき人間の陶冶は、その生活の目的を知悉し、價値を創造し且展開させなければならぬのであるから、經濟的活動も亦大切なのである。勢力的活動の關係に至つては、一概には言へない。教育生活に於ける教權の問題の如きも亦茲に考へられるのであるが、ソイグトレンダーは、教育者も亦支配の喜悦を有たなければならぬ。と言ひ、ゲルンシユシユダイナーはこれに反對してゐる。無論、教育者は唯、頭から自分の意志を子弟の上に打ち込まうとしたり、刻み込まうとしたり、乃至は統御・支配の外部的權力を誇らしく感ずべきものではない。寧ろ、彼等を指導し誘接すること

の中に、内心の満悦と歡喜とを味ふべきものである。そして、愛に満ち價値に富んだ指導誘掖には、子弟が悦服すべきは當然の成行きである。けれども、自律にまての途は他律を通らなければならぬし、自己に服従する者は他人に服従することゝを學ばなければならぬ。殊に幼稚な兒童を誘掖指導する爲には、明白な意志の表示も要るのである。そして、自律も自己服従も支配の最高最深の形式であることを思へば、赤誠の結晶として熱の籠つた純眞な勢力的活動は、自己に對しても子弟に對しても共に大切である。信念の必要なことも亦言ふまでもない。そして自己の信仰如何に拘らず、他の人格を尊重し、價値可能性の極めて少ない者に對しても、遂には何等かの價値に輝くであらうとの光明を信じ、希望を以てこれに愛護を加へる所の精神こそ、教育者を活かす途である。要するに、子弟愛と文化愛とを核心とし、樞軸として、諸他一切の精神活動をばこれに結合し、統整して、情味豊かな人格を益、發展させることこそ、教育者の修養であり教師の倫理である。

第五章

陶冶の本質と陶冶理想及び

陶冶價値

第一節 陶冶考察の趨勢と非合理的轉向

陶冶の本質に就ては、從來一般陶冶といふことが、さながら教育の大旗の如くに盛んに唱へられたものであるが、これはシュテルンの言つてゐる通り、十八世紀頃の誤つた思想、即ち自由平等とか天赋人權とかいつた漠然たる、然かも現實の真相とは全く違つた概念の名残りに過ぎないのであつて、今日に於ては殆んど論ずるにも足りない考である。事實上、吾等の素質には構造上の相異があるのであり、又歴史的社會的實在にも文化の種々相があるのであるから、唯一般陶冶といふやうな實のならない仇花のやうな空疎な概念では、新らしい進んだ教育の鮮やかな旗幟とはならないのである。尤も、陶冶理想の確乎と充實した具體的原理の必要を唱へるものは、獨り文化教育學だけではない。最近の教育思潮は殆んど皆擧つてこ

れを主張してゐるのであつて、言はゞ教育攻究の近代的進歩であり、陶冶考察の現代的趨勢であるといつてもよいのであるから、先づこの進歩の趨勢を一通り明かにしようと思へる。

この問題に關して一つの轉機的の注意を喚び起したものはミューラー・フライエンフェルスの非合理的見地の主張である。このミューラー・フライエンフェルスの哲學及び教育學に就ては、大正十三年十月の雜誌「教育論叢」に於て小林澄兄教授が紹介されたのが、自分の知つてゐる所では、この人の所説が我が邦に紹介された始であると思へるのであるが、この人はその「陶冶及び教育の理想」に於て次の如くに述べてゐる。教育に従事する人は誰れでも、人間といふものは、大理石の塊のやうにどうにでも彫刻を加へ得るものではなく、それ自らの中に内藏してゐる規定を有つてゐるものだといふことを、明かに知つてゐなければならぬ。そしてこの内藏してゐる規定は、興味な衝動、感情及び意志に於て現はれ、精神的素質に於て示されるのであるから、教育の効果を収めるには、これを重視すべきであるが、さてその内藏の規定は、人によつて色々であつて、孰れにしてもこれを唯一つの合理的形式の

上に持ち來たし得るものではないのである。丁度、良い園丁が良い園丁たり得る所以のものは、植木の種子とそれが育つ土壤とを知り悉くして、その關係をよく考へる所にあるのと同じく、眞の教師に對しては、各の子弟はそれぞれ一つの特別の問題でなければならぬ。即ち教師は、各の子弟に就て、その絶えざる生活の流の一部たる非合理的の大きさを眺め、そしてそれを超箇人的な大體に於ては合理的な關聯、即ち國家、社會、職業學問等に當て嵌まるやうに陶冶するのが教育の問題である。然かも子弟の生活力を蹂躪しないやうに、その非合理的の本質を抑へつけてしまはないやうにして、この陶冶を遂げさせやうといふのであるから、仲々難かしいのである。言ひ換へれば、一方には非合理的の要素を重視しながらも、他方にはこれを制限して陶冶しなければならぬのであるが、それには唯一つの行き方を行べき理想に凝り固まり過ぎず、即ち總べての人間に向つて唯一つの行き方を行かせやうとはせず、寧ろその能力をそれぞれに發展させて、その目指す所を狙はせるやうにすることによつてのみ、この困難を取除くことが出来るのである。抑も陶冶は、過程としては人間の生長の全體であつて、その生長は、一部分は合理的支配

の下に、然かも大部分は非合理的感化の下に起るものである。陶冶された人といふのは、自然から彼れに植ゑ付けられた芽生えが十分に展開されて、彼れの屬する社會の道徳的社會的その他の要求とよく一致するやうに成つた人の謂である。それ故に、陶冶理想は勝手な理想からではなく、人間生活の全體から生ずるものでなければならぬ。陶冶理想を造る爲には、その國民の又その時代の總べての生きた力がこれに影響するのであつて、人種・民族は元より、經濟的・社會的・政治的等の諸關係、道徳的・宗教的・藝術的・科學的等の諸要求が、孰れも皆これに結び附くのである。この意味に於て、陶冶理想といふものは、斯かる無數の要素の所産として既に存してゐるのである。即ち存するもの發達するものとして認められるものであつて、技術的に造り上げられるものではないのである。概念的の陶冶にその力を加へる理論家も、この生長に對して確かに影響を及ぼすには相違ないけれども、然かし彼れの課務の主要點は、この自らに成立つ事實性を認識し、これを自覺にまで高めるといふことの上に存するのである。然るに、從來この見地が閑却されてゐたのであつて、言はゞ、世界そのものを視ずして理論といふものばかりを視てゐた

のである。世界を視ないでその理論だけを視、机の上で陶冶理想を造つて、それで自然の及び運命の顯現たる大きな流に向つてこれに方向を與へやうとするのは、譬へば、風車の方で嵐を吹き止めやうとするやうなものである。歴史の自らに陶冶する非合理的必然性をば、箇人の力で更へやうとするのは、丁度これと同様である。人間歴史の偉大なる流に循つてこそ、沿つてこそ、もつとその流を速める力も出るであらうが、それに逆らつては、唯、押し流されてしまふだけである。プラトーンでもクリストでも又ルターでも、その他人類歴史の上に著しい活動をした人達は、實に時代といふもの、非合理的潮流をば脊負つて立つたればこそ、世の進歩にも強い力を加勢することが出来たのであつて、言はゞ、不文の歴史を文字にまで且自覺にまで齎らし助けたものである。尤も氣流にも逆巻きがあり、潮流にも反對流がある通り、人間の生活も波瀾重疊であつて、社會の種々相は、必ずしも常に全く統一的であるとは言へないから、人は或程度まで運命と闘はなければならぬこともある。然かしそれにしても、一方にはその人の精神的素質と、他方にはそれが置かれた歴史的的位置とを審にすることによつて、その對抗・争闘を考量することは

どの途必要である。所で、これ等の兩方は共に非合理的の大きいさであるから、これを全然明白に説明するといふことは頗る困難であるが、兎に角世間から遠ざかつた書齋の裡に於て理論的理想を考へ出すだけでは、どうも不十分である。箇人の場合に於ても、彼れの自然の素質は何を示すか、彼れの個性はどういふ方向にその完成を求めべきかを認識するのは、困難なことである如く、全體の場合に於ても、總べての隠れた力を伸ばすことの出来るあらゆる事情を考慮して、然かも不可能なことを求めないといふやうな理想をば認識的に取り出さうといふことは、これは困難なことである。或時代の陶冶理想は、或は自覺されてゐなくつても、既に出來てゐるのであつて、それを自覺させることが、陶冶理想を形成しようとする思想家の問題となるのである。斯やうに考へて來ると、吾等の進むべき途は自ら明かであつて、即ち理想を實現させやうとするのには、これを實現しようとする現實の方面そのものを見究めなければならぬ。正しく言へば、理想といふものは發展させられなければならないものである。と言つてゐるのである。

第二節

ミューラー・フライエンフェルスの陶冶 理想の類型的考察

ミューラー・フライエンフェルスは更にその説を進めて言ふのに、一體、陶冶理想といふものは、多くの理論家が目指してゐるやうに、全地球上の總べての人をそれに隨つて陶冶するといつたやうな、そんな統一的なものを意味するのではない。生活を無視した哲學者は、人間存在の種々な相異を無視し、又歴史をも眼中に置かず、抽象的に若干の實例からして一つの型を引き出さうとするから、その結果は、色も香もなく特色も生氣もない空疎なものとなつてしまふのである。そして血の氣の穢せた道學物語が、生氣潑瀾たる若者の湧き立つ摸倣を唆るのには力が乏しいのと同様に、抽象的な規範的理想は、存外、陶冶的價値の弱いものである。否、總べての人間に對する理想といふものはないのであつて、却つて、眞の理想といふものは各人に稟有されてゐると言つてもよいので、それを展開させ伸長させることが必要なのである。論理學・倫理學・審美學・宗教學が普遍妥當な陶冶理想を抽出すること

が出来たる所の絶對的の價値を有つてゐると考へるのは誤であり、又總べての精神的價値の調和的結合からしてあらゆる眞善美・聖を聯結した陶冶理想を打建てる事が出来ると思ふのも誤である。さうした考は、抽象的の理想世界には或は適はしい夢であるかも知れないが、吾等が立ち吾等が歩いてゐるこの現實の世界には合しないものである。さういふ調和は成立たないのであつて、論理的のものとは審美的のものが衝突することもあれば、審美的のものと倫理的のものが衝突することもあり、倫理的のものと宗教的のものとが衝突することもあれば、宗教的のものと論理的のものとが衝突することもあり、論理的のものと倫理的のものとが衝突することもあれば、倫理的のものと審美的のものとが衝突することもある。それであるから、絶對的の眞善美は一つでなければならぬといふ要求は、プラトーンを呼ぶことによつては確められない。第一に、相對的に素質づけられた人間は、斯かる理想的絶對性を知らないし、第二に、歴史は、最高の宗教的價値も論理學からは許さないといふことを示してゐる。現にシエイクスピアやゲーテの最も崇められる文藝的價値も、倫理學や宗教學からは許されないものであり、科學の若は

宗教や藝術からはいつても攻撃されてゐるではないか。然らば人は、どこから絶對の統一性を有つて來ることが出来るであらうか。無論これ等の理想の間に、一時の媾和は求められるであらう。然かし絶對といふ名に適ふ永久の平和は到底得られないのである。このことは、一つの價値範圍と他の價値範圍との間だけではなく、一つの價値範圍の内部に於ても若干の争闘は起るのであつて、例へば論理的の範圍内に於ても、一つの考へ方が他の考へ方と論争したり、又藝術的の範圍内に於ても、一つのスタイルは他のスタイルを驅逐したりするではないか。唯、素人は、自分の考へ自分の趣味自分の信念を恒久的なものと思つてゐるだけであつて、眞に歴史的に且心理的に修練された考察者で然かも實際の活用に注目してゐる人の眼から見れば、美も眞も相對的のものであり、制限のあるものであるといふことが判かるのである。

要するに陶冶理想といふのは、一つに限られたものではなく、寧ろ多くあるものである。總べての人が全然同一の理想を有つてゐるのではなく、實は各國民、各箇人はそれぞれその必要なものを狙ひ求めるのである。そして、それぞれをし

てその陶冶理想を見出させることを助け導くのが教育の問題である。さういふと、それでは誤つた陶冶理想を有つことに成りはせぬか、間違つた病的なものを最も立派な最も高尚な理想だと思ふやうな誤りに墮しはしないかといふ疑問が起るかも知れない。けれども、さういふ心配は無いのである。何ぜかといふと、第一には、そこに價値の區別といふものがあるのであるし、第二に、箇人並びに社會團體の生活保存及び生活發展により多く適する理想が、高い理想と評價されるに相違無いからである。その上、一方には、吾等の心理的素質の内部的調和、即ちどちらの方面も萎靡しないやうにする調和といふものもあれば、又他方には、外部に對する心意の適應といふこともあり、傍以て今述べた第一第二の兩點を支持するのであるから、それ等て以て、優に陶冶理想の墮落を喰ひ留めるのみならず、十分にこれを向上させることが出来るのであるといつてゐる。斯やうに、陶冶理想は一でなくつて多であるけれども、吾等は健全といふことの維持に必要な發達の條件を考へることも出来れば、又實際、心意に於て置かれた要求の適否を尋ねることも出来るのであるから、そこで多種多様の陶冶理想に對する評價といふことが可能となるの

である。一體、純理論的にいふと、吾等は世にも稀れなデレンマに懸つてゐるのであつて、即ち一方には、各箇人は、自分の陶冶理想を有たなければならぬのであるし、他方には、その陶冶理想の概念は、相對的であるとはいへ、普遍性を含んでゐなければならぬものである。所が實際に於て、各人がそれぞれ自分の理想を取扱ふといふことは、不可能のことであつて、或超箇人的の要求に適應しなければならぬものであるから、そこに普遍といふことが成立つのである。言ひ換へれば、吾等は實際に於て箇人か又は絶對の普遍かの孰れか一つでなければならぬといふ岐路に立つてゐるのではなく、眞實は、超箇人的特殊相對的普遍といふ中間段階に立つてゐるものである。

近代の心理學が類型といふ觀念で描き出したものが即ちそれであつて、人は全然同一ではないけれども、然かし又全然相異なつたものでもないのであるから、そこで類型といふものにこれを纏めることが出来るのである。具體的に言へば、陶冶理想を類型的に描き出すことが出来るのである。そして陶冶理想は本質類型、即ち人間の心理的本質に根ざされたものであると同時に、又目的類型、即ち人が自

由に又は已むを得ずして服従すべき目的によつて條件づけられたものである。キリアム・シュテールンは、類型を心理學的類型と現象學的類型とに區別してゐるのであつて、心理學的類型とは、精神物理的には中性であるが、然かし卓越した傾向であつて、一群の人達が他群の人達と一色にどの方面も相異なつてゐるのではないが、然し比較さるべき姿に於て相違つてゐるのであるし、又目的類型とは、内的素質によつてのみならず外的な目的設定によつて條件づけられ、然かも絶えざる目的設定に引續き適應することによつて、本質の變更にまで來たされたものである、と説いてゐる。斯かる類型は非常に澤山あるのであつて、箇人は、唯一つの類型に屬するものではなく、多くの型に於て相並んでゐるものである。そしてそれ等の型は、互に入り亂れてゐて、全然歸一させる譯けには行かないけれども、近時の差異的心理學は、斯うした澤山の型に對して、その根本型を見出さうと努めてゐるのであつて、兎に角その根本型が結合して複合型となつてゐることは事實である。そして生活に於ける最も著しい生活勢力ともいふべき社會的共同團體に於ては、根本型よりは寧ろ複合型の方がより強く現はれてゐるのであつて、本質類型も目的類型

も一緒に結合した共同社會として生活に入り込み、随つてその固有の陶冶理想を刻むのである。

即ち複合的本質型としては、先づ第一に擧ぐべきは、民族的共同社會である。これは大抵、生理的近似と人種的所屬等がその基礎になつて、そして特殊の類型を形造るのである。例へば羅馬人は羅馬人、獨逸人は獨逸人、又英國人は英國人と、それぞれに他と紛れない特色があつて、随つてそれぞれの陶冶理想を發展させてゐるのである。第二に擧ぐべきは、時代的の所屬關聯である。これも亦種々の型を造るのであつて、例へば中世の人は、一般に一洗時代の人と異なり、特に陶冶理想にしても、十字軍時代には、身體の堪能及び宗教的の確信がその陶冶理想の要素であつたのであるが、今日は、知力が發達し記憶に長じ合理的思考に富んでゐるのが、陶冶された人とされてゐるのである。これ等は本質類型に屬する方のものであるが、更に目的類型に屬する方のものである。第三に職業類型をも上述の二つに附け加へることが出来る。この職業類型といふものは、打續く目的設定によつて形成されて、本質類型と同じく、陶冶理想を發達させるものであつて、どちらかと言へば、

超時代的超國民的の性質を有つてゐる。例へば、武士型は、古代の印度に於ても近代のプロイセンに於ても、又古希臘のホメヤ時代をも中世の騎士時代をも大體相通じて、身體的並びに精神的の情態を條件づけてゐるし、町人型は、古のチル人にも今のハンブルヒ人にも、略似たやうな色彩をば投げてゐるのである。尤もこれ等の三つは主なものゝを挙げただけであつて、複合型はこれ等に盡いてゐるのではない。あらゆる共同社會並びに目的聯合は、それぞれその類型を表はしてゐて、隨つて又當然その陶冶理想を展開させてゐる。然かのみならず、種々の型は、種々の方法で入り亂れて互に影響を與へ且受けるのである。例へば、民族的所屬及び時代的所屬は、職業的所屬に種々の點に於て和乘すると同時に、代表的職業は、民族的の型又は時代的の型にも影響を及ぼすといつたやうな譯けてある。そは兎に角斯ういふ複合的類型に於て、心理的の根本型及びその相互關係を篤と見究めることが、教育認識には極めて必要なことである。然かし尙一步を進めて考へると、人間の類型と陶冶理想との關係は、決して單純なものではなく、非常に込み入つたものであつて、理想は實際の人間類型の忠實な且主要な現はれだとは言へないこ

ともある程込み入つてゐるものである。そこで更に立入つて篤と考へて見るといふと、先づ茲に向上理想と補充理想とを別けて見ることが出来る。言ひ換へれば、在る所のものと在り得る所のものとが、共に人の本質には屬するものであつて、前者が向上理想であり、後者が補充理想である。そして、箇人の場合に於ても集團の場合に於ても、向上理想といふものは、社會的分殊に於て陶冶されるものであるし、補充理想といふものは、他との活潑な交渉接觸に於て陶冶されるものである。この問題と結び付くものが實にかの一般陶冶と特殊陶冶との問題である。その上、陶冶理想に關して更に複雑な問題とも言ふべきものは、本質陶冶と目的陶冶との關係問題であつて、即ち本質陶冶は目的陶冶に從屬すべきものであるか、或は目的陶冶が本質陶冶に從屬すべきものであるかの點である。吾等が陶冶理想の古來の變遷推移を眺め廻はして見ると、陶冶が主として目的の方に向けられたものと、それとは殆ど没交渉であつたものと二色あるやうである。例へば、近世歐洲の公民教化の如きは前者の實例であつて、作爲或は堪能が人間價値の最も重要な標準となつてゐるのであるし、又希臘人の所謂「脆性」即ちカロスカガトス(Kaloskagathos)

文藝復興時代の所謂「優雅な人」即ちジャンチル・オモ(Centili uomo)又近代英國人の所謂「紳士」即ちジェントルメン(Gentlemen)などは、孰れも後者の實例であつて、寧ろ人性の麗はしい發展を主とし、社會的堪能の方は餘り眼中には置かれなかつたのである。この外箇人的と社會的、審美的と實際的などといふ風にも別れて現はれてゐるのであるが、要するに價値は、人が持つ所のものよりも人が在る所のものゝ上に存するのであると言つてゐる。

以上述べたミューラー・フライエンフェルスの説は、頗る實證的・心理的の傾向を帶んだ見方であつて、その所説には傾聴するに足るべき點も多々あるけれども、然かし規範的方面を殆ど等閑視したものである。いかにも氏が言つてゐる通り、理想を實現させやうとするのには、それを實現しようとする現實の方面そのものを見究めなければならぬ。けれども、現實の方面を見究めるだけのことでは、理想は展開するであらうかと考へると、さうは行かないのであつて、やはり理想そのものを求めることも亦必要なのである。尤も氏は、理想の低下若しくは墮落を喰留める力として、第一に價値の區別といふことを擧げてゐるのである。けれどもその區別に

就て多くを言つてゐないのは、少なくとも甚だ不用意なことゝ言はなければならぬのである。第二に、箇人並びに社會團體の生活保存及び生活發展により多く適するものがより高いものと評價されると言つてゐるのである。けれども、生活保存及び生活發展への適否が、理想そのものゝ高下を評價する所の規準とはなり能はないのであつて、どうしてもそこに理念的客觀的の價値を認めて、これにもつと深い考慮を加へなければならぬと考へるのである。こゝが氏の説のまだ飽き足りない所であつて、自分の見る所では、一體價値をどう區別するか、大事な問題であり、もう一步奥へ進んでは、價値そのものゝ本質はどうであるかを篤と突き留めることが、陶冶理想の考察に於ては、確かに重要な問題でなければならぬのである。唯、相對的に素質づけられた人間は、理想的絶對性を知らないなどと、放言し去る譯けには行かないものであると考へるのである。

第三節 ケッセラーの哲學的教育學的考察

この點に於て稍違つた行き方を取つてゐるものは、哲學的教育學である。尤も

哲學的教育學といつても色々であるが、茲に、やはり精神科學的方向を有つてゐると認められてゐる所のオイケン¹を酌んで、「哲學の上に基礎づけられた教育學」を書いてゐる所のクルト・ケッセラ²の所説を擧げて見やう。氏は哲學は、唯、生活の問題を取扱ふのではなくつて、生活の根源並びに生活の規範を究める科學であるとしてゐる。就中、生活の根源を究める方が形而上學であり、生活の規範の方を明かにするものが價值哲學である。そして形而上學の方は、オイケン³の哲學によつて大に進歩したのであるし、價值哲學の方は新カント派によつて著しく發達したのである。前者は、教育の研究に理想的の基礎を與へるものであつて、これは、管に總べての實際の教育的創作に缺くべからざる所的情操の理想といふものを取扱ふだけでなく、又歴史的の成立に對して理念的沿革的分析を加へて、生活の理想的形成を營み出す所の方法の理想といふものをも取扱ふのである。それから後者即ち價值哲學の方は、これは精神の箇々の形成を取扱ひ、いかなる價值存在が生活に影響するかの問題を發展させて、そして混沌をば井然たる世界にまで造り更へる所のものである。斯うして、吾等の前に世界觀の問題が展開されるので

あつて、言ひ換へれば、吾等は世界觀の問題に直面して立つのである。教育學の問題を攻究しようとするのには、誰れでもこれに就て相當の確信を有たなければならぬのであつて、この世界觀の論議に對して、確乎たる批判と系統との上に基礎づけられた確信を示し得るの人にして、始めて與に陶冶の問題を語るに足るのである。然かしながら、教育學に目的を置き方向を定めることの出来る世界觀は、果たしてどれであるかといふと、それは實に根本問題なのである。自分の見る所では、理想主義はそれであると考へるのであるが、色々の世界觀を批判的に概観するといふことは、實に困難なことである。何となれば、生活の表現は洵に多種多様であつて、これを統一的の模式又は概念構成に於て示すといふことが出来難いからである。蓋し、各の人はその特有の世界觀を有つてゐるのであつて、二人の人間でも、必ずしも全然同一の眼を以て世界及びその現象を眺めてゐるとは言へない。唯、そこに根本の方向があるだけである。言ひ換へれば、そこに類型といふものがあつて、各の箇人差を打揃へ、然かも總べての特殊性にまで取纏めるのである。そして自分の見る所では、この類型に四つあると思ふ。その一つは、純な情操文化の

理想的世界観である。その二つは、純な作爲文化の現實的世界観である。その三つは、純な概念文化の合理的世界観である。そしてその四は、理想的、現實的人格文化の活動的世界観である。勿論これ等の根本型及びそれ等の混合型の間には、種々の過渡の程度が存してゐるのであつて、それ等が様々の色彩を見せた多くの潮流となつて現はれてゐるのである。それ等を大別して見ると、究極は理想主義と現實主義とに歸させることも出来ない譯けては無いけれども、然かしそこには色々の相異もあるのであつて、強いてこれを一般的の模式に纏めやうといふことは、遂には失敗に終るだけである。さういふ企圖は畢竟徒勞に歸するだけであらう。寧ろ生活の多種多様をば、出来る限り忠實に、且全般に亘つて包括的に描き出した彙類によつてこれを取扱ふのが妥當であるとしてゐる。そして、教育の概觀的な包括的な目的は何であるかといへば、それは陶冶である。陶冶は然かし文化陶冶でなければならぬ、と言つてゐるのである。

第四節 知的合理主義的考察の弱點

そこで、かの非合理主義のミューラー・フライエンフェルスの所説とこの哲學的教育學たるケッセルの所説とを併せて、これを較べて見ると、無論前にも言つた通り、互に違ふ所もあると同時に、双方とも二つの點に於て共通の所があるのを見出すのである。一つは、文化の單方的の見地を排し去つて包括的の考へ方をしてゐるといふことであつて、二つは、然かもそれを類型に纏めて眺めるといふことである。そして前者即ち單方的の見地を排斥することは、具體的に言へば、知的の合理主義では極めて偏狹であるといふことである。これに就てはケッセルも包括的な文化陶冶を教育の概觀的目的だと言つてゐるのであるが、ミューラー・フライエンフェルスに至つては、「主知主義の誤つた陶冶理想」と題して痛烈にこれを攻撃してゐるのである。

それを挙げると、現代文化の癌とも言ふべきものは空疎な主知主義である。羅句語を少し學んだからとか、數學や歴史を若干頭に詰め込んだからといつて、有陶冶と考へて他人を無教育呼ばりをするならば、それこそ貧弱な臆病漢であり、道德上の有害者であり、判断力の無い頭腦である。斯かる誤つた陶冶理想に對しては

次のことを高唱する必要があると考へる。それは、陶冶といふものは、有ては無くつて在若しくは能である。物を澤山有つてゐるからといつて、どうもお人柄だとは言へない如く、知識を澤山有つてゐるからといつて、決して人材だとはいへない。その内奥の本質が形造られてゐる人にして、始めて陶冶された人なのである。従前の心理學は、觀念の所有及び結合を精神の生活だと説いたのであるが、今日の心理學はこれに反して、活動即ち機能と内容即ち對象とを鋭く裁別するのである。言ひ換へれば、機能としての知覺をば、内容として知覺されたものから區別し、感じをば感じたものから區別し、觀念をば觀念されたものから區別するのである。そして、自我の本質に屬するものは機能だけであつて、内容はこれに屬するものではない。随つていくら内容を以て充たされても、機能を形成しない限りは陶冶された人ではないのである。陶冶ある人は、考へることを學んだ人であつて、唯、記憶を編んだ人ではなく、自ら知覺し、觀念し、判斷し、することの出来る人であつて、知覺、觀念、判斷の含有を以て頭腦を充たした人ではないのである。その上、知覺、觀念、思考などの精神的機能のみが陶冶に屬するのではない。近時の心理學は、知覺や觀念

や思考をも、それ等が吾等の本質的奥底たる情意に根ざしてゐると見ることによつて、一層深く眺め込まなければならぬことを吾等に教へてゐるのである。随つて精神の眞の内部の形成は、意向及び感情を變更する時のみ可能となるのである。精神の活動的な創造的な勢力、即ち注意や専心や興味などを、これまで人は觀念の隨伴現象だと思つてゐたのが、抑、誤であつて、それ等は情意的生活の形式なのである。優れた藝術家の創造的天稟のみならず、偉大な研究家の外觀からは單なる知的活動と思はれる働きの如きさへも、實は感情意志に根ざしてゐるのである。即ち人を把握するのに、知識に於てその本質を見やうとするのは實に皮相的である。人の本質は、在、即ちその意向及び機能に於てこれを眺め込むのでなければ、斷じてその深みに徹することが出来ないものである。随つて單方的な理論的な陶冶は、誤つた陶冶の見本であつて、斯くては、心意のあらゆる内的調和が破壊され、純主知主義が生活の唯一の目途として取られて、一般的の陶冶理想を内的の枯渴にまで導き、次第に眞の倫理的、審美的、宗教的文化を蹂躪し去つて、遂には生活無能たるに至らせる。と述べてゐるのは、いかにも痛快である。

斯くの如く合理主義にのみ偏倚しないで陶冶理想を包括的に見るといふことは、教育に對する教師の位置に就いての妥當な見地にまで導くのは當然の成り行きである。蓋し主知主義に偏した陶冶觀からすると、教師の任務は知的活動の指導に局限され、教育者即教授者となり、概念的知識の傳達のみが重視される。縦令教師の人格が大事であるとか、感化が必要であるとかいふことが、口では懲誨されても實際に於て、それとこれとはさながら別事の如くになつてしまふのである。これは論より證據で、主知主義の支配してゐる所では、常にその痛ましい現實曝露を認めることが出来るのである。これに反して唯、陶冶の包括的見界の下に於てのみ、教育に對する教師の位置關係及び職能がその眞の意義を現はすことが出来るのである。この點に就てはミューラー・フライエンフェルスは、次の如くに言つてゐる。教師の天分といふものゝ核心は能力である。自己の生活態度及び自己の堪能を他人に渡す所の内的必要である。悟性や廣い知識、學殖などは、それに比べると寧ろ第二次的である。比較的僅少な知識を有つてゐる教師も、上述の能力を有つてゐるならば、この力の缺けてゐる最大の學者よりは、無限の深い影響を及ぼすこと

が出来来る。といふのは、斯うした教師の人格的影響は示唆の力を放送するからであつて、彼れには殆ど訓練の爲に闘ふ必要がないのである。蓋し彼れは訓練を有つてゐるからである。彼れは處罰と叱責とを用ひるには及ばない。子弟は斯うした教師に背くことが出来ないし、又背かうとも考へられないからである。と言つてゐるが、ケッセラーも、この點に於ては同じやうな考を述べてゐるのである。

第五節 陶冶の本質及び陶冶理想に關する 文化教育學者の所説

然らば、文化教育學は陶冶の本質及び理想をばどう見るのであるかといふと、やはり文化の包括的な見地とそしてこれを類型に纏めて眺める見方とを取つてゐるのである。尤も理念的規範的の方面を閉却しない點に於て、唯、非合理的轉向のみ強調する所謂生活教育學の所説とは多少その趣を異にし、又生活體驗に於ける主觀客觀の合一を重視する點に於て、所謂哲學的教育學説とは全然同一ではないのである。それで先づシムランガの所説を擧げて見よう。

シュランガーは、その「教員養成に關する思想」に於て、陶冶の本質に就て次の如くに述べてゐる。氏は、陶冶と知識との區別から出發してゐるのであつて、即ち、知識は事物に即したもので、言はゞ、吾等の本質にはまだ織り込まれてゐないものであるが、陶冶は生きてゐるもので、有機的に吾等の人格に織り込まれて生長するものである。無論、知識も價值があるものではあり、科學も文化の一方面ではある。けれども學者は、價值の一種即ち理論的價值にのみ没頭する所からして、動もすると人間の全價值生活から脱逸してしまふ虞があるのである。人間の陶冶は、知識を蒐めるばかりがその能事ではなく、效用の産出や、審美の鑑賞や、社會への奉仕等は、孰れも皆陶冶に屬する大事な事柄である。そしてこれ等は、元より科學ではないのであつて、實に人格的の滲透であり、温かい息の掛かつた、魂の這入つた精神態度なのである。即ち譬へていへば、科學は死んだ資本のやうなものであるが、陶冶は生きて儲ける資本のやうなものである。又科學は、これを實在の總べての形體が圖取された平面に較べることが出来るのであるが、陶冶は、これを發達する所の人間の形態及び形成の彫塑に喩へることが出来るのである。といつてゐる。然ら

は、陶冶の文化に對する關係はどうかといふと、文化といふものは現實にまでなされた客觀的價值の領域であつて、その彼れや此れやの文化財に於て實現されてゐる所の客觀的價值の認容攝收が、即ち陶冶なのである。元來人間の文化は、その簡人的素質から規定されて、この價值體即ち文化財にまで、人格的に關係することであつて、客觀的文化と主觀的文化との關係は、言はゞ、大宇宙と小宇宙との關係である。隨つて文化價值の總べての體驗、總べての創造は、陶冶の一面となり得るのであつて、この意味に於て、文化的成績能力は陶冶の本質を形造るものといつてよいのである。然かし陶冶といふものは、最初にも述べた通り、事物的のものではなくつて人格的のものであるからして、文化財が眞の陶冶となる爲にはどうしても自分の力を感ずる所の適意の體驗が働かなければならないものである。陶冶といふ働きのこの方面を呼んで、シュランガーはこれを人格の自己享樂即ちゼルブストゲス、スデア、ベルゼインリ、ヒカイト(Selbstgenuss der Persönlichkeit)と名づけてゐる。そしてこの人格の自己享樂には、どうしても審美的の形成原理がその中に含まれてゐなければならぬのである。即ち、この人格の自己享樂が實現及び創造の世

界への關係と結合して、その本質の健全な擴充を遂げ、斯うして人がその本統に在る所のもの、その本統に爲し能ふ所のものに就て、その當然の歡喜に輝くことが出来るのである。これを反面から言へば、人の必然な生活表現に屬する力が萎靡縮してゐる所では、眞の陶冶がどうしても爲し遂げられない譯けである。昔からも、一般陶冶といふことが力説されてゐるのは、これが爲であらうと考へられる。けれども、一般陶冶とは一體どういふ意味であるか、問題であつて、實の無い普遍主義や字彙主義では、一般的ではないのである。一般的とは、人性に屬するもの即ち力の總方的なことを指すのであつて、必ずしも材料の總方的なことを意味するものではないのである。人間の總べての根本機能は、喜悅に滿ちた己れ自らの意識に達することの出来る所の對象を見出さなければならぬものであつて、具體的に言へば、經濟及び技術の意義に於ての沈潜體驗や、藝術の享樂に向つて精進することや、國民結合の共同的有機的な運營行動に參與することや、生活のより高いより清い意義にまで撞かれること等に亘つて、心の鈴が力強く鳴らされなければならぬのである。と述べて、陶冶の本質を次の如くに設定してゐるのである。

即ち陶冶とは、發展する精神の素質と生活環境とに關係させられた總べての客觀的價値をば、確乎たる客觀的な成績能力を有ち且適意の歡喜に滿ちた人格を目的として、その體驗情操及び創造の力に於て活き／＼と生長させる所の攝收であると結んでゐるのである。

これは陶冶の本質に就てあるが、更に陶冶理想に就ては、シテランガーは雑誌『教育』に掲げた「歴史哲學の光に照らして眺めた現代獨逸の陶冶理想」といふ論文に於て述べていふのに、陶冶理想といふものは、三通りの形式に於て、文化傾向と同じ充實に於て、吾等の内に又吾等の周圍に存してゐるものである。その一つは、自己を完成し、その最上の本質を發展向上しようとする所の憧憬として、箇人の精神に於て存するのであるし、その二つは、その屬する團體の成員として、結束的に集合的に、固め強め進めやうとする所の要求として、社會的團體に於て存するのであるし、又その三つは、規範的のゾルレンとして存するのである。そして、これ等の陶冶理想が適目的である場合には倫理的であり、さうでない場合には技術的であると云つてゐる。

文化教育學の今一方の代表たるリットの所説はどうであるか。リットは第二章第六節にも述べた通り、生活教育の多くの運動要求に對して一般的の根本原理が打建てられなければならないことを論ずると同時に、陶冶理想の個性化といふことを唱へてゐるのであつて、その『現代の哲學とその教育學に及ぼした影響』に於て、實に次の如くに言つてゐるのである。それは、精神發達及び生活成立の全一的な努力を主張する所からして、直ちに陶冶理想の無條件的統一を述べることが出来ないものである。縱令この統一が置かれる普遍的な根本原理に就て、十分の一致があるとしても、その内容の特殊の形成に就ては、總べて同一であるとは言へないのである。即ち、吾等が尙ぶ所の理想、吾等が献身する所の社會、吾等が認識する所の價值、吾等が啓培する所の陶冶財に就て、その具體的内容に至つては決して同一ではないのである。言葉を換へて言へば、主觀的解決の意義が存しなければならぬといふことに異議がないならば、考へられる種々の意義内容を認めなければならぬのである。一つの陶冶理想の統一を主張しようとするのには、その統一が一般的根本原理の内容的充實に於て明かになる時に於て、即ち、あらゆる方面に一

致して認められた具體化がその根本原理の許容を得た時に於て、茲に始めてその權利とそして機會とを得るのである。そこで實際に於ては、一方には超箇人的又は箇人的以外の色彩を帯んでゐる所の意義内容といふものもある。例へば、思考及び認識の一定の内容の如きはこれであつて、思考及び認識の意義内容は、その客觀性といふものがそれを考へそれを體驗する所の箇人及び人々の全範圍の特殊性であつて、その内容は各の事實的の違反なき多様をば完全な意義の一致に於て表はしてゐるのみならず、又彼れ等總べてに於て區別なく無條件の結合の立證を目醒ます限り、同時に今も述べた通り、箇人的以外の客觀性の性質を有つてゐるのである。けれども斯やうに最も客觀的普遍的な性質を有つてゐる所の思考認識の内容にしても、やはり特殊の點はあるのである。例へば手近い實例を取つて言へば、精神的實在の構造に關する見界にも、論理主義もあれば心理主義もあるといふやうな譯けである。思考認識の内容に於てさへさうであるのだから、況してや諸他の意義に於ては、絶對の齊一を望むといふことは出來ないものである。さうして見ると、統一といふことは、生活理想の内容の充實した齊一として望まれ

るべきものではなくつて、寧ろ人間の形成といふことのその總べてを結合する所の法典として望まなければならないものである。さういへば、統一といふことが餘りに貧弱で、餘りに狹隘で、その上餘りに無力となりはすまいか。又哲學が總べての形式に於ける分裂を認むることになりはすまいかといふ疑問が起るかも知れないが、これは決してさうではないのであつて、陶冶理想の特殊性といふものは、嘗に反對を許すのみならず、寧ろ反對を必要とするものであると言つてゐるのである。

第六節 陶冶價值

以上述べた所によつて、陶冶の本質及び陶冶理想に關する文化教育學の見方が明かになつたであらうと考へるから、これより進んで陶冶價值の問題に論入しようと思ふ。

これに就ては、シテランガーは、やはりその「教員養成に關する思想」に於て次の如くに述べてゐるのである。それは、價值及び價值規定の一定の方向を表はす所の人間の活動をば形式的と呼び、この活動が働かされる所の具體的の對象をば實質的といふのである。斯くて吾等は、形式的陶冶と實質的陶冶とを區別しなければならぬ。即ち形式的陶冶價值は、價值ある體驗及び形成の根本方向が練磨される所の精神活動がこれを有つのであり、又實質的陶冶價值は、斯うした態度の根本方向が適合する所の精神内容がこれを有つのである。所で、形式的陶冶價值の方は、人間精神の發展する一般構造の再現に外ならないものであるから、これは或程度まではそれを枚擧し盡すことが出来るのであるが、實質的陶冶價值の方に至つては、元より多岐多端であつて、殆ど無盡藏であるから、これは到底計へ上げ切れなものである。と言つてゐる。そは兎に角、茲に述べた所からしても、シテランガーは、前に第三章第四節に擧げた通り、形式的陶冶を重視するものではあるけれども、然かし決して實質的陶冶を閑却してゐるものではないことが判かるのであつて、彼此相待つて、陶冶價值に關する氏の所見を明かにすることが出来ると思へるのである。形式的陶冶・實質的陶冶そのものゝ關係に就ては、更に次章に至つて改めてこれを攻究することとする。

エーリッヒ・シュテレンは、シュプランガーの所説を承けて、その「教育學序論」に於て次の如くに論じてゐるのである。即ち、陶冶價值とは、吾等の心意が文化財を取つて新たにこれを實のらせてその價值を造ることであるが、文化の諸相は實に無數であつて、悉くこれに面接するといふことは出来ないことである。縱令その悉くを眺めることが出来たとしても、その人に影響し、價值としてその人を陶冶する所のものは、その中の若干に限られざるを得ないのであつて、それ以外のものは、少なくとも現在の或瞬間に於ては、殆んどその人には無關心なのである。斯やうに、或時に於て或人に影響して價值としてその人に陶冶的影響を及ぼすものと呼んで、陶冶的價值があるといふのである。そして、陶冶といふものは、價值の體驗及び形成であるのだから、そこに働く勢力は、一定の構造に於て互に組み合はされ織り込まれた全體に對して意義を有つ所の諸の勢力であつて、決して孤立して存するものではないのである。吾等の精神活動は、定まつた價值を追求するものであつて、體驗及び形成は、斯うした活動の可能を前提としてゐるのである。斯うした活動を形式的のものとして稱し、これに對してその活動が働く所の對象を實質的のものと稱す

る。と言つてゐるのは、全くシュプランガーの所説を祖述してゐるものである。

斯やうにシュプランガーもシュテレンも、陶冶價值を精神の根本活動に即して眺め、隨つてこれを知的陶冶價值、技術的經濟的陶冶價值、審美的陶冶價值、社會的陶冶價值及び宗教的陶冶價值の五つに別け、その各に就て稍、詳はしくこれを述べてゐるのである。その外エーリッヒ・スワグナーは、教育的價值の範圍を六つに別けてゐるのであつて、それは宗教的價值、倫理的價值、審美的價值、論理的價值、實際的價值及び快樂的價值の六つである。このスワグナーに就ては、大瀬博士や入澤學士も述べられてゐるが、氏は前にも一言した通り、文化教育學といふことを頻りに言つてゐるのではあるが、シュプランガーやリットやシュテレンとは、多少その所説の立場を異にしてゐる所がある。けれども、陶冶價值の問題に就ては、その別け方こそ幾分違つてをれ又相通じてゐる所も無いではないのである。そこでこれをも參考し、且私見を加へて各陶冶價值に就てこれを明かにしようと思ふ。

第七節 知的陶冶價值

これは、知的或は科學的の陶冶價值である。これに就ては、シテランガーは、認識が取扱はれてその結果知的根本活動の發達が遂げられる時、それが形式的陶冶となり、又その活動が求められる所の事實的認識を確實に保有してゐるならば、それが實質的陶冶となるのであると言つてゐる。これは、この陶冶の形式的と實質的との兩方面への關係であるが、然かし知識といふものが、總べて陶冶價值を有つてゐるとは言へないのである。然らば、どうした知識が陶冶價值を有つのかといふと、シテランガーに隨へば、第一に、認識の形式的根本機能がそれによつて活動させられるといふこと、第二に、陶冶される者の素質の内容的規定性がそれによつて意義關係にまで置かれるといふことの二點が、大切なのであつて、斯くの如くにして始めて、知識はその陶冶力を有つのである。就中第一の見地からすると、先づ總べての初歩的の働きが興へられて、そこから複雑な認識過程がそれ等を聯結するやうにされなければならぬのであつて、その爲には、文化に横はつてゐる知識が生動の情態にまで、即ち知的過程の活動に於て還元されなければならぬのである。これが先づ一つの大事な點であつて、かのベスタロッチが着眼した所謂初歩的方

法なるものは、實に茲を把まうとしたものであり、フレイベルやフヒテが更にその跡を追つたのも亦この途である。そしてこれは、デュルタイの所謂對象的把握からして更に深い認識にまで進む行き方であつて、極く判かり易い實例を取つて言へば、例へば、誰れでも盲人でない限りは、眼を開けば物を見得るのであるが、然かし見える物は何人にも皆同一の知的價值を有つてゐるとは言へないのである。即ち、初歩的の働きそれ自らも人によつて多少違へば、又それ等を聯結して複雑な認識過程を成立たせる程度も人によつて頗る違ふのであつて、その兩方面の關係即ち概觀の情態によつて、陶冶價值が動くのである。所が、これは視覚だけではなく、他の諸感覺に於ても亦然りであるが、兎に角斯うした有様で、先づ空間的直觀が高まり、次に時間的直觀が加はり、更に一步踏み登ると、段々と同一差異大小程度・數量等から、物體人物活動事物の適法性質、更に進んでは因果の關係基結の關係機能の關係等に至るまで觀察されて來るのである。即ち思考といふものは、直觀的基礎からして、一般と特殊との關係に於て概念と判斷とに横はるやうに進んで來るのである。そこで、斯うした認識の初歩的機能を陶冶しようとするのには、認識のあら

ゆる領域からして成るべく純な且成るべく明かな形態に於て、その働きを示現してゐる所のものを選択しなければならぬのである。即ち直觀教授は勿論、算術や理科や國語等の諸教科目にあつては、特にこの點に留意して、その知的陶冶價值を十分に發揮することに努めなければならぬのは勿論であるが、一般的に言へば、この陶冶價值の發揮は實に教科課程案の根本問題である。ワグナーは、各教科目には孰れも他のどれでもが代はることの出来ない特殊の論理、特殊の價值があるのであるが、その修練の内部構造をよく取出すことが極めて大切である、と言つてゐるが、いかにもその通りであつて、一概に知的陶冶といつても、教科目によつてその修練に種々の構造があるのであるから、この點をも考へなければならぬのである。社會學及び歴史の方面に就ては、リットに進んだ所説もあるが、これは第十章に至つて更にこれを詳説することにし、兎に角教科課程の實施は、陶冶價值の遺憾無き發揮に努められなければならないのである。これと同時に、教授學習は、子弟の素質をも十分に顧慮しなければならない。同一の教材も、子弟の箇人的天稟やその年齢やその將來の實際生活等によつて、その陶冶關係が必ずしも同様で無

い所もある。斯くて、子弟の現在の生活環境並びに將來の職業關係等も、亦教科課程實施の上には大に顧慮されなければならない問題となるのである。

認識活動は、それ自身として人間に對して極めて重大な意義を有つてゐるから、この根本活動は十分にこれを發展させられなければならないのみならず、それが又他の精神力を高めるといふ點に於ても、亦陶冶的價值を有つてゐることを認めなければならない。けれども教育は、これをのみ偏重して、主知主義に陥つてはならないのである。これに就てシテルンは次の如くに述べてゐる。一體、學校教育に於て、知的陶冶が非常に重視された主な理由の一つは、眞理といふものが、それ自身論理的に證明することの出来る唯一の價值であるといふことである。諸他の美とか聖とかは、體驗されるだけであつて證明される譯けには行かないものである。美的傾向や宗教的傾向を有つてゐない人には、美や聖は入らないのである。勿論、審美的體驗や宗教的體驗は、確かに人を動かす力のあるものではあるけれども、然かし説明の出来るものではないのである。所が認識に至つては、或程度までは、いかなる人にも證明させることが出来、又發展させることの出来るもので

あつて、低能兒に對しても、それが出来るのである。これ主知主義が隆盛を極めた所以であると言つてゐるが、いかにもその通りである。然かし認識活動といふものは、吾等の生活價值が定められ且産ませられる唯一のもものでは無論なく、又總べての人間が皆主知的の精神構造に出来てゐるものとも言へないのであるから、吾等は極端な主知主義に捕へられてはならないのである。却つて、捕へられた主知主義の羈絆からは脱れ出て、全一的の大きな見地に立還へらなければならぬのである。ワグナーも、知的方面のみの偏重は、他の諸價值の權衡を破壊し、知的文化の偏倚は、教育の危険な單方を將來するから、主知主義に墮してしまはない用心が肝要である、と言つてゐる。斯やうに主知主義に陥らない用心が肝要であると同時に、又知的陶冶を輕視するやうな極端に走つてはならないのである。即ち、部分活動としての認識の價值はこれを十分に認め、それをその當然の位置に落ち着けて、その陶冶價值を遺憾なく發揮させなければならぬのである。リットも言つてゐる通り、超箇人的又は箇人的以外の客觀性を有つてゐるといふことは、實に認識活動の特色であるから、この特色を發揮して、總べての關聯に對して明瞭な識見を

立て、知られた事物を區別し、比較し、結合し、觀察を鋭敏にし、原因結果の關係を明かにし、批判の力を養ひ、明晰な判斷を培ふ等の働きをば十分にさせなければならぬのである。ミラー・フライエンブルスの言つてゐる通り、合理的陶冶の偏重はいかにも單方的であるが、然かし氏の如く、非合理的見地を高揚する餘り知的陶冶を強く引き下げやうとするのも、亦全一的包括的の見界を裏切るものである。この意味に於て文化教育學者が、合理主義の方外な跋扈に局限を加へつゝ、然かもその當然の陶冶價值を尊重して、その遺憾なき發揮の方法に論入してゐるのは、自分の妥當と認める所であつて、文化教育學が非合理的轉向を是認しながらも、尙一段の優越性を見せてゐるのは、實にこの點にも現はれてゐる。

第八節 技術的・經濟的陶冶價值

技術的・經濟的方面に就ては、從來はその陶冶價值が疑はれてゐたのであるが、積極的にこれを明かにしたのが、文化教育學の一面の努力である。これに就ては、シュテルンは、單なる實用の見地に立つた行爲は、眞の陶冶ではなからうけれども、技術

的經濟的陶冶といふものは、却つてさうした行爲に對してこれを規制する所の陶冶である。元來陶冶の目的は、現實の生活から丸つきり懸け離れた隨つて經濟生活からは全然別な世界に住むやうな人間を造ることであつてはならないものである。經濟生活も吾等の生活の一部をなしてゐる限り、その陶冶價值を閑却し去る譯けには行かない。否これを閑却するのは偏狹であり誤謬である。況んや經濟活動の根本原理は、所謂最小の勢力消費によつて最大の効果を收穫するのであり、又技術的活動のそれは、實に目的方便の關係を完成するにあるのだから、これはその本義に於て貴い意義を有つてゐるのであると述べてゐる。然らば總べての技術的の所産及び經濟的の財貨は、悉く陶冶價值を有つてゐるかといふと、さうは言へないのであつて、茲にも亦前に述べた科學的價值とそれの陶冶價值との關係と同様の關係があるのである。これに就てはシランガーは、技術的經濟的の價値體が生動する所に、即ち行爲にまで化せられる所に、陶冶價值が産まれるとしてゐるのである。そして氏は、技術的の陶冶價值は、次に擧げるやうな三つの段階を通過つて成立つといつてゐる。即ち、その第一の段階は、初步の動作が、それからして

尙複雑な技術的の目的行爲が築き上げられるやうな工合に練習されるといふことであつて、その中に陶冶價值が横はつてゐるのである。例へば、運動の自由な練習や體操や遊戯など、自分の身體の支配の如きは、これに屬する所の最も簡單なものであつて、それから手指の使用、諸道具の運用、各種の手工、手藝等は、孰れも皆それである。これは技術的陶冶の中でも、どちらかと言へば、その形式的陶冶の方に屬するものであるが、次の第二の段階に至つては、寧ろ實質的陶冶の方が主となつてゐるものであつて、即ち一定の技術的或は經濟的の貨物を自ら造り出すことである。そして、斯うした陶冶價值を活躍生動させやうとするのには、總じて仕事に單調とならないやうに、紋切型とならないやうに防ぎ、眞にその練習が魂の這入つた過程となるやうに、作爲の目的と細工と道具とそして材料との四つのももの間に、生命の通つたものとならせることが必要である。その上に第三の段階が來るのであつて、これは、今言つたやうな一般の技術的の働きの上に、更に學習者の個人的或位置が求められることであつて、具體的に言へば、箇々の技術的の陶冶價值が互に結合されて、一定の技術的職業への陶冶がそこから生れて來るやうにさ

れることである。尤もこれには、學習者の特殊の素質が顧慮されなければならぬのは尤より言ふまでもない所である。それで引括るめて一言すると、技術的・經濟的陶冶價値を發揮させるのには、既に出來てゐる價値體に注ぎ込まれてゐる所の作爲が再び流れ進む所の作爲過程にまで還元されて、その部分過程に籠もつてゐる人間的の作爲能力が振動されて學習者の作爲能力がこれと呼應し共鳴するやうにさせられるといふことが實にその急所であり要領なのである。

この技術的・經濟的の陶冶價値に一つの重要な位置を與へたことは、始めにも述べた通り、確かに文化教育學が人間の活動を全一的に眺め包括的に捉んだ一つの點である。理想主義は、眞善美又は眞善美聖の高遠な理想的規範を標榜するけれども、生活の現實を藐視し、殊に實用を卑下する傾が甚だ強いのであるから、動もすると極端な意味に於ての清教徒となつてしまふ虞がある。然るに文化主義は、前にも述べた通り、精神と共に生活そのものをも重視し、既にデルタイに於ても、精神が自然の上に動いて行く所に生ずる生活を以て、精神科學の對象となし、ジムメルは理想に向つての生活の躍進を説き、シニブランガーは、經濟的活動に、吾等の根本活

動の一つとして然かも精神活動の基底としての一つの位置を與へてゐるのであるから、その陶冶價値を積極的に擔保したのは、元より當然のことであつて、文化教育學はこの點に於ても、理想の殿堂にのみ立て籠ることなく、現實生活の街頭にまで力強く進出してゐるものと言つてよいのである。然かしながら、これはシニブランガー、リット一流の文化教育學だけではなく、稍異なる立場から文化教育學を唱へてゐる所のワグナーの如きも、實際的教育的價値として、やはりこの領域を掲げてゐるのである。勿論、文化の經濟的・技術的方面の重視は、世界大戰が齎らした影響の一つでもあるけれども、兎も角一般にその陶冶價値が高調されて來たことは、顯著な事實である。尤もこれは、最近に始まつたことではないので、所謂實學主義として、理想主義に對して近代の教育思想界に濃やかな潮流を見せ、隨つて教科課程案の上にも明かな印象を留めてゐるのである。ワグナーが言つてゐる通り、昔からの教科課程案の沿革は、理論的影響をも受けてゐるけれども、先づ大體に於て教育の實際原理の評價の鏡である。そしてこの鏡に向つて見ると、技術的・經濟的の陶冶價値は、段々とその量と質とを加へて來てゐるのであつて、どちらかといふ

と、理想的見地に立つてゐる所のワグナーの如きも、學校が生活の學校でなければならぬといふことは、生活を通して生活にまで導かれることを意味するのであるから、この實際的の陶冶見地が頗る必要であると言つてゐる。この點に於て更に進んだ獨特の見地を有つてゐるものは、ケルシシシュタイナーその人であるが、これに就ては第十章文化教育學と教授學習の原理に於て、リットの所説と共に、更にこれを詳述することにする。そしてエーリッヒ・シュテルンは、シュランガーの所説のみならず、このケルシシシュタイナーやモンテッソーリの意見なども引用して、手工藝等の教育的價値を論じてゐるのである。

第九節 審美的陶冶價値

これに就ては、今更説き立てるには及ばない程も、近時は藝術陶冶の運動が漲り高まつてゐるのである。けれども吾等は、唯、その高潮に泛べられた扁舟の如くに、波に任かせて漂つてゐるだけでは可けないのであつて、どうしても審美的陶冶價値の本質を篤と究めなければならぬのである。それでシュランガーに隨へば、

茲にも亦前に述べた知的陶冶價値や技術的、經濟的陶冶價値と同様の關係があるのであつて、即ち、一切の審美的所産にはそれ自らとしての價値があつても、それが總べて審美的陶冶價値を有つてゐるとは言へないのである。然らばどういふものが審美的陶冶價値を有つかといふと、美の特有の構造が、最も單純な然かも印象に満ちた形式に於て閃くやうな現實の體驗となる時に、その陶冶價値を有つのである。所が、フレイベルが作業として案出したやうな純粹の審美的形式陶冶の單位とも言ふべきものは、まだよく研究されてゐないのであつて、審美的所産には認識的要素なり技術的要素なりが必ずそれに結合してゐるのであるから、そこで今日の審美的陶冶は通例、斯うした複雑な藝術作品を一つの全體として教材にするのであつて、即ち實質的陶冶價値からして覺醒させ體驗させやうとするのである。無論審美的の陶冶は、實質的陶冶だけではないのであつて、究極は子弟の體驗能力を伸ばさせて、趣味好尚と呼ばれてゐる所の享樂の能力を養ふことではなればならない。否、享樂の能力だけではなく、創作の能力をも培はなければならぬのである。そしてこの創作の働きも、やはり高められた體驗能力の上に存するの

であつて、畢竟美的鑑賞も美的創作も、即ち享樂も表現も、共に審美的體驗能力から湧くものである。斯ういふ譯けて、審美的領域に於ける最高の陶冶價値は、形式的方面にあるのであつて、形式は價値を體驗する心意の法則に外ならないのである。その上各の箇々の形式體驗は、全心意の形成力と關係を有つものであるから、審美的陶冶は子弟の内界に形成の意志を強めることとなり、斯くて人格への途ともなるのである。審美的と倫理的との通路も亦茲に打開されるのであつて、かの希臘人は實に體操や音樂をば、斯うした倫理的の意義でも用ひたものであるとしてゐる。

エーリッヒ・シュテルンも亦、藝術的體驗の本統の意義を捉まなければならぬことを説いてゐる。氏は言ふのに、藝術的體驗には重要な陶冶價値が内在してゐるけれども、然かし、徒らにその過信と偏倚とに陥らないやうに警戒を加へることも必要である。蓋し藝術は、貴い一つの方面には相違無いけれども、然かし、大多數の人間に對してその生活の中樞をなすものではないから、教育陶冶の核心に立つべきものとは言へないのである。その代り、いかなる人間にも藝術的活動といふも

のは必ず有るのであるから、それをよく發展させるがよいのである。他方には又、藝術的價値に富んでゐるものゝ總べてが、陶冶價値に充ちてゐるとも言へないのである。不徳や虚偽の表現の如きは、縱令藝術としてその表現が美的であつても、教育上に於ては惜し氣もなくこれを捨てるべきであり、又教育の全體を害する虞のあるものや、子弟の他の體驗を目醒まささないやうなものは、孰れも取るべきではないといふのである。これも亦至極尤もな議論である。一體藝術陶冶の運動が近時著しく漲り高まつて來たのは、主知主義合理主義に對する反動として起つて來たものであつて、その起つたのには尤もな謂はれがあり、隨つて一般の共鳴をも集め得たのであるが、然かしこれと同時に、藝術的體驗の本質を篤と突き留めて陶冶に於ける審美的價値の位置をも吾等は明かにしなければならぬのである。若し單に、主觀の氣紛れをば藝術的體驗と考へ、然かも藝術萬能で以て押し切らうといふことになる、とどうしても、その時その時の出來心を讚美し、衝動そのものを法則とする風の教育を造ることになる。斯くては、十分高價に見積もつた所で、リットが言つてゐる通り、教育上の勢力説に墮してしまふのである。教育上の勢力説

とは第一章でも一言した通り、總べての教育的興味をば一定の機能の経過と見るものであつて、随つて陶冶といふことをば唯、機能的の勢力の練磨と考へるのであるから、全然客觀的の意義、内容を等閑に附し去り、延いて價值そのものをも閑却することになるのである。無論、審美的領域に於ける最高の陶冶價值は、形式的方面にあるのだけでも、形式は價值を體驗する心意の法則であつて、氣紛れそのもの衝動そのものではないのである。然るにこの形式を没却しこの價值を閑却することになると、藝術的體驗、審美的陶冶それ自らも亦幻滅を感ぜざるを得ないことに成るであらう。これに對して、藝術的價值體驗の真相を明瞭にして、審美的陶冶の本義をその固有の座に於て宣揚する所の文化教育學こそ、實に藝術教育の法城を護つて、それが外道に陥ることを救ふものと言つてもよい。

これと同時に、審美的陶冶の形式的方面は、今日の仕方では十分であるかといふと、さうではないのであつて、エーリッヒ・シュテルンが言つてゐる通り、まだ——甚だ不完全なのである。この點に就てはワグナーも亦、シュテルンと同じく極めて中正妥當の見地を披瀝してゐるのであつて、氏は更に審美的陶冶價值を發揚する方途として、一般に形體や色彩に對する趣味の覺醒、廣く繪畫彫刻等に亘つての理會、衣服住宅、教室校舍その他總じて環境の審美的整備、自然並びに藝術の鑑賞から、圖畫手工、唱歌、體操遊戯等の教授、學習は勿論、學藝會、演奏會、修學旅行、美術館、博物館の參觀視察等に至るまで、あらゆる機會を活用して、藝術的心意を高め、審美的體驗を積ませるべきことを慫慂してゐるのである。

第十節 社會的陶冶價值

社會的陶冶價值をその要素にまで遡り究めやうとしたことは、既に早くもベスタロッチの努めた所である。シブランガーの所説によれば、この陶冶價值は、教授、訓諭の範圍よりは寧ろ生活實踐の領域の方に多く屬するものである。具體的に言へば、認識とか效用とか審美とか宗教とかいふ特別の價值内容よりは、寧ろ結合、協力、信賴等の問題であり、乃ち同情とか共同感情とか支配服従とかの關係であつて、然かも斯うした關係に亦大きな形式的陶冶價值があるのである。吾等が家庭、學校、社會といつた風に小さな自然的關係から大きな共同社會に至るまで、その生

活環を押し擴げるその間に、同情や共同感情や支配服従の情意を益多く養ふものであつて、これ等は皆必要な生活關係であるから、それ等の關係それ自らに内容的・社會的の陶冶價值があるのである。そして小さな環境で體驗され涵養された所の力は、或程度まで將來の大きな環境へ持ち運ばれるのであつて、總じて人間の社會は、同情と意志・秩序との玉の緒である。所謂點は瀬に住み人は情の淵に住む。のであつて、斯くして社會的生活は、その價值を各箇人の生活形成に印銘深く體驗させるのである。それ故に、どの種の社會にも、そこに缺くことの出来ない教育的精神があるといつてよい。これと同時に、この陶冶價值は子弟の素質の上にこれを體驗させなければならぬのであつて、即ち彼れの屬する位置、彼れの屬する郷土、彼れの屬する國家、及び彼れの屬する職業に適するやうに、彼れの素質を伸展させなければならぬものであるとしてゐる。この見方は、かのケルシエンシュタイナーの標榜した共同作爲團體の陶冶見地と、殆どその規を一にしてゐるものである。ケルシエンシュタイナーの共同作爲團體の陶冶見地には、三つの着眼點が含まれてゐるのであつて、その一つは、陶冶の目的を以て國家並びに時代の要求に適合する有

爲有能の國民を造るにあるとした點であり、今一つは、教育は職業的陶冶によつて國民作爲を體驗させるにあるとした點であり、残る一つは、子弟の實力は實際的・自爲的な生産作爲から生ずるものであるとした點である。そして斯うした三つの着眼點を基礎として、共同作爲團體の陶冶的意義を早くから力説してゐるのであるが、シュプランガーの所説は、共同社會の生活關係そのもの、上に内容的陶冶價值を認める點に於て、この考と相應する所があると同時に、ケルシエンシュタイナーも亦、シュライエル、マッヘルやシュプランガーの考を取つて、その上に兼ねての主張たる共同作爲團體の陶冶を力説してゐるのである。

エーリッヒ・シュテルンも亦、シュプランガーと同じく、共同的社會的體驗を構成する所の根本力の陶冶價值を指して社會的陶冶價值と認め、ジムメルが擧げた服従・支配・模倣・代表・結合等の諸形式をも考へ、そして、社會關係の根本規制を發達させるやうな一切の精神活動は、形式的陶冶價值を有つてゐると言つてゐる。そしてシュプランガーやケルシエンシュタイナーと同じく、氏も亦、茲に大事なことは、これを唯、教へるだけでは殆ど何等の影響もないといふことであつて、これに就て次の如く述べて

ゐる。即ち社會的陶冶價値は、子弟がそれを躬ら體驗しなければならぬものである。何ぜかといふに眞に彼れを動かす所のものは、外ではなくつて體驗だからである。即ち、共同社會を通して人は共同社會に適するやうに成るものだからである。その共同社會も、最初は極く狭い環境からして、次第にその輪廓を擴めて、家庭、學校、社會と段々にその場面を大きくするのが自然の進みであるから、その生活、體驗の延びるのに應じて、愛情とか尊敬とか秩序とか規律とか服従とか支配とかいふ諸の道德の涵養に努めなければならぬとしてゐるのであつて、シュブランガーが社會的陶冶價値は生活實踐の領域により多く屬するといひ、ケルシエンシュタインが子弟の實力は實際的、自爲的の生産作爲から生ずると言つたのと全然同一の口吻である。そしてシュテルンは更に、近頃著しく世の注意を惹いてゐる公民教育の本義を論じて、公民教育とは、公民たる者が有たなければならぬ性質をば發展させることであつて、公民的態度の根本啓培こそ、その要領でなければならぬ。そしてその公民的態度の根本啓培は、決して教訓だけでは達せられるものではなく、又例證だけで悟れるものでもなくつて、どうしても體驗と理會とによつて、さう

した力を得なければならぬものであると言ひ、殊に國民的精神の涵養を全うして、然る後全人類の安寧、秩序は全うされることが出来ると思つてゐるのは、極めて適切自然かも知れない。そして文化教育學が規範の概念的範疇にのみ立て籠らず、生活實現の形式の上に一つの陶冶價値の足場を踏まへてゐることは、注目すべき所である。

第十一節 宗教的陶冶價値

これに就ては、シュブランガーもシュテルンも全く同じことを言つてゐるのであつて、即ちそれは、宗教的體驗といふものは、これを概念的に把握することが困難なものであつて、隨つて宗教的陶冶價値を言語に言ひ表はすことは非常に難かしいものである。無論、茲に宗教といふのは、既成の或宗教、或宗派に就て言ふのではなく、純な敬虔の念を指すのであるから、斯うした一般の見地から言へば、宗教的精神態度の本質は、箇々の價値體驗及び箇人の生存運命を全體價値又は全體意義に係させることである。そしてそれは色々の表徴を取つて表はされるであらうが、

兎に角全一的な理想に憧憬することが、宗教的體驗であるとしてゐるのである。ワグナーも亦この教育的價値に就ては、唯、沿革的に説いてゐるのは、やはり概念的にこれを言ひ表はすことが難かしいからであらう。

第十二節 諸陶冶價値の概観と教材研究

以上五節に別けて段々と述べて來た所の諸陶冶價値の全般に亘つてこれを概観してみると、各の精神範圍の陶冶價値は、一方にはそれぞれの領域を支配する所の固有の打建ての法則と、他方には發達する所の生活それ自らとに關係するものであつて、その兩方面の間に陶冶價値を生み出す力が働くのである。これをその價値體即ち文化財に即して言へば、その文化財に盛られてゐる所の知識や技能が、生動の情態即ち流れ進む所の活躍にまで還元され、復活されて、學習者の心意構造がこれに共鳴し、これに同化し、これが出来るやうになるといふことが、肝心の點である。言ひ換へれば、意義内容の關聯が成立つといふことが實にその急所であつて、價値の創造としての體驗及び理會は斯うして出来るのである。體驗及び

理會の問題は、後に至つて更にこれを詳説するのであるが、兎に角形態を具へた價値をば生動する所の生活にまで還元させるといふことが、その陶冶價値を發揮させる所以の方途でなければならぬ。シブランガーが言つてゐる如く、各の文化領域はこれを一つの木に喩へることが出来るので、陶冶は、文化といふ木に新鮮な汁液を循環させて、新らしい芽條を生長させる上に最も重大な意義を有つてゐるのであるから、その新鮮な汁液を導く力、即ち形態を具へた價値體をば生長する所の生活にまで還元させることの最もよく出来る人は、陶冶價値に對して最も敏感な人であつて、それこそ天成の陶冶家である。その上この力は、究極、彼れ、の精神表現に於て生きて動いてゐるといふそのことの上に存するのであるから、生き生きと動いてゐる人にして始めて兒童少年を生き生きと動かすことが出来るのである。即ち新鮮な汁液を流す所の陶冶價値にまでの案内者となり、斯くて子弟が自分の方法でこの泉を酌むことが出来るやうに彼等を導き得るのである。

これは、陶冶價値の本質から考へて教育者の態度を明かにしたのであるが、更に文化財に即して考へると、茲に教材研究の新らしい然かも進んだ意味を捉むこと

が出来るのである。即ち教材といふものに就ては、吾等は先づその陶冶價值を篤と吟味攻究して、然る後これを遺憾なく發揮させることを考へなければならぬのである。然らば、その陶冶價值は、いかにこれを吟味攻究すべきであるかといふと、具體的に言へば、例へば一時限若しくは二三時限に取扱ふ一つの題材にしても、それには三つとか四つとか乃至は五六とか、兎に角若干の首眼點ともいふべき結節があるのである。斯うした結節は、それこそ抜き差しの出来ない重要點であつて、然かも一つの統一を保つて、當該題材の首眼點をなしてゐると同時に、又他方にはそれを包括する所のより大きな全體に對して、又抜き差しの出来ない結節の一つとなつて關聯してゐるのであり、その又全體がやはり一つの統一を保つて、更により大きな全體の一部分をなしてゐるのである。斯うした全體と部分との關聯の上に、價値の意義内容が盛られてゐるのであるから、この關聯に於てその意義内容を十分に明かにすることがどの道先づ必要なのである。これを多くの教材に亘つて形式的に考へると、どの教科目にも、その固有の打建て即ち構造といふものがあつて、やはり部分と全體との意義關聯に於て、建前となり造作となつて、血と

肉とを有つて教材に潜んでゐるのであるから、どうしてもこれを狙ひ違はず捉まなければならぬのである。近時米國に於て進んで來た教育測定は、形式的方法から眺めて、先づ各教科目に就てその學習能力を根本要素に分析することを試み、それに基づいて教育の効果を客觀的に計量することを努めてゐるのである。これは確かに一面の進歩であつて、吾等は十分にその價値を認めなければならぬのである。然かしこれは、その名の示す如く、教育効果の測定であつて、言はゞ到達點の方面から決算を仕上げて反省に役立てやうといふのであつて、即ち教育陶冶の働きに對する診斷と矯正とを以てその主な目的とするものである。更にその出發點の方に立つて、目標を確乎と見定めるといふ考も亦大切であるといふことを忘れてはならないのである。これは教科課程の實施に當つて、前以て用意されなければならぬ問題であつて、教科課程の進んだ研究、教材研究そのもの、新らしい意味は茲に活きるのである。そこでこれに就て先づ起るべき一つの着眼は、その教科目の専門科學の根底に遡つてその意義内容を求めやうとすることである。例へば算術ならば、數學の専門科學的原理にまで掘り込んで行つてこれ

を尋ねやうといふのである。所がこれが亦仲々誂へ向きにはいかないのであるといふのは、例へば數學にしても、少し進むといふと、それが代數幾何三角といつたやうに分かれ、更に高等數學に至れば又細かく分かれるといふ風で、深くなる程細かく分かれ、細かく分かれる程狭くなり、演繹によつて抽象又抽象と進むのであるから、高い原理に進めば進む程、兒童少年の陶冶に直ぐ使ふ實際の教材とは段々掛け離れてしまふのである。そして科學の研究は、究極、哲學に入つて行かなければならないので、高等數學の如きも遂には哲學に入るのである。これは算術だけではなく、孰れの教科目もさうであつて、科學技藝の根本原理は哲學に求めなければならぬ。勿論、教科目そのものゝ意義内容を明かにする爲には、その科學や技藝の研究が大に必要であり、哲學も亦上述の關係に於て大切なのである。けれども、陶冶價值を啓く所の鍵は、それだけでは與へられないのであつて、陶冶價值の究明は、どうしても陶冶問題の根本的考究、即ち教育哲學の研究辯證に待たなければならぬのである。尙この問題は、形式的陶冶と實質的陶冶との關係を攻究することによつて更に明かにされるであらう。

第六章 形式的陶冶・實質的陶冶と陶冶過程

第一節 形式的陶冶と能力説の因縁

形式的陶冶・實質的陶冶の問題は、往々、最早や數世紀を経て來た老朽體のやうに考へられてゐるけれども、實はあらゆる方面から見ても、依然として丈夫で活氣に充ちた青年の姿を呈してゐるのである。尤も一時は可なり重い疾患に罹かつて氣息奄々たる有様を示してゐたのであるが、今や壯者をも凌がう程の勢を以て若返へりつゝあるのである。そしてこれにその活氣を注射したものは文化教育學であるといつてよい。

その大患は形式的陶冶がこれに罹つたのであつて、一たびは殆ど死の宣告さへ下されやうとしたのである。そしてそれは主として米國に於てあるから、その病歴を述べるのには、暫らく眼を米國の教育思潮に向けなければならぬ。形式的陶冶の原理が近時の教育攻究に於て殆ど致命的の論難を受けたのは、二つの點

からである。その一つは、これは由來かの能力説と因縁相結んで發達して來たものであると認められた點であり、今一つは、これは機能波及の原理を假定してその上に成立つてゐるものであると認められた點である。先づ第一の點から述べると、元來形式的陶冶は、極端に言へば、學習若しくは攻究がその收得する所の實質即ち内容からよし離れても、心意の上に残るべき效果そのものを意味するのであるから、それは形式的のもの一般的のものでなければならぬ。随つて精神の根源を尋ね思考の基調を酌まなければならぬものであるが、ロックやウォルフや形式的陶冶の初期の主張者達はさうした關聯の上にこれを探がし求めることをしないで、直ちに心的能力それ自身の上にこれを求めたのである。即ち能力説に據つて、記憶力とか判斷力とか觀察力とか想像力とか呼ぶその力を基本とし、これを練磨しこれを教養することが、取りも直さず形式的陶冶である一般の陶冶であると斯うしたのである。所がこの能力説なるものは、今日の進歩した心理學の光に照らせば、最早や支持することの出來るものではない。そこでこの見地からして、形式的陶冶を非難するものが段々と現はれて來たのである。これにも色々あるので

あるが、その著しいものゝ一つは、ムーアの所説である。氏は、その著「教育とは何ぞや」に於て、「一般陶冶の原理」と題してこれを論じて言ふのに、例へば記憶なら記憶を取つて考へてみても、全體として教養さるべき單一な記憶の機關とか能力とかいふものは無いのである。吾等は、吾等の記憶するものに向つてそれぞれ異なる記憶を有つてあつて、早い話が、或者は顔を覺えることが上手であるが名を覺えることが下手であり、他の者はこれに反して、名はよく覺えるけれども顔はさうよくは覺えない。又書物の中の題目を覺えるのに巧みな人もあれば、却つてその内容を覺えるのに得意な人もある。即ち、吾等は總べての事物を等しくよく覺えるものではないのである。さうして見ると、記憶といふものは、部分的のものであり、特殊のものであつて、一般的な記憶能力といふやうなものが在るとは言はれない。それから又記憶は教養され得るものであるかどうかといふことを論じて、エーペルトやモイマンやディーヤボンやウインチや色々の學者の實驗の結果を引き、そしてビルスブリーと同じく、一般的な記憶の教養といふやうなことは難かしいことであると論じてゐる。そしてこれは、獨り記憶に就てのみではなく、判斷とでもさ

うであり、想像とてもさうであり、注意、觀察等に就てもさうである。否、身體的の技能に於ても亦同様であつて、早い話が、歩き方を幾ら稽古しても、綱渡りは出来ない。地面の上で、一寸幅の板の上は、大丈夫歩けても、百尺も二百尺も空中高く架けられた同じ板の上は、決して歩けるものではない。それは、立場事情が違ふからのことである。即ち、總じて働きといふものは、立場事情の如何によつて、それぞれ違ふものであつて、それを離れて一概に能力を練るといふことは出来ないことである。と斯ういふのである。これは、その言はれてゐる範圍内に於ては尤もなことであつて、いかにも能力説が言ふやうな意味に於ての一般的な根本的な固定的な記憶力とか想像とかいふものが在るとは認められないのである。随つて又それ等が、一切の立場事情を離れて、單にそれ自らとして教養され練磨されるといふ譯けにも行かないことも確かである。けれどもこれは、所謂能力説を排斥するだけのことであつて、それで形式的陶冶を否定する譯けには行かないのである。

形式的陶冶といふことは、單なる一般的陶冶と同じ意味ではない。一般的陶冶が十八世紀の思想の遺物で、事實に適はない空漠たる概念であることは、既に前に

述べた通りである。ムーアは形式的陶冶即一般的陶冶と考へてゐるから、所謂能力説の打破即ち形式的陶冶の破産と斯う見たのであらうが、然かしそれは不當であつて、形式的陶冶は、前章でも段々研究して來た通り、寧ろ精神的陶冶を意味するものである。記憶の働きや想像の働きや注意、觀察等の働きがよしや特殊のものであつても、特殊のものもやはり心意の機能である。形式的陶冶は實に機能の陶冶を意味するものである。それ故に、所謂能力説の打破は、決して形式的陶冶そのもの、破産を意味するものではないのである。然かし又これと同時に、所謂能力説に基づいて形式的陶冶を説明するのは、殆ど何等の價値をも有たないといふことも、元より明かである。乃ち形式的陶冶といふモットーは、依然として教育上の重要問題であつて、言ひ換へれば「形式的陶冶とは何であるか。」の古い問題は、新らしい學理の光に照らして答へられなければならぬことになつたのである。

第二節 形式的陶冶と練習波及の問題

次に第二の點、即ち形式的陶冶と練習波及の問題との關係であるが、練習波及と

いふのは、二つの心意機能に於ける練習は、自ら他の心意機能の上にも推し移るといふのであつて、これを具體的にいへば、一つの教材に於ける教養は、自然他の教材のそれにまで波及するといふのである。そしてその波及は、一の心意機能と他の心意機能といふ風に、横即ち左右の關係に於てではなく、又或程度までは縦即ち前後の關係に於ても存するのである。例へば、學校で教科教材に就てよく教養されてあれば形式的陶冶が出来てゐるから、他日實際社會に出て職業に従事し實務を處理するに當つても、十分に働き得る力となつてゐると考へられてゐたのである。即ち形式的陶冶といふものは、この練習の波及といふことを全然假定して、そしてその上に安んじてゐたのである。

然るに最近二十五箇年この方、この練習波及の問題が事實果してどの位まで起るものかと、證據に訴へて特に吟味されて來たのである。その吟味は細かく分けると、三方面から現はれて來てゐるのであつて、その一は觀察的方面からであり、その二は實驗心理的方面からであり、その三は實驗教育的方面からである。第一の觀察的方面からの研究は、さまで多くはないのであるが、教育を受けて立派に仕上

つた人々に就て、その學校で學んだ事柄が他の事柄の上にどんな影響を及ぼしたと思ふか、言換へれば、練習の波及を自覺するや否やを尋ねて調べたのなどは、即ちそれであつて、その實例を挙げると、ハーヴェー・ウィリーが一九〇九年に、米國の百人の學者に對して、彼等が學校で學んだ羅旬語・希臘語の學習が、その後修めたその専門學術の研究の上に、陶冶的の裨益があつたと自覺するかどうかを尋ねたのである。所がその結果を蒐めて見ると、裨益が有つたと自覺する者が一四人、無かつたと自覺する者が一七人、羅旬語の方は有つたが希臘語の方は無かつたといふものが四人であつて、その他は不詳であつたのである。それから又、一九一七年に同じく米國のプリンストン大學で、古典に關する會議が開かれた時、當時の知名の實業政治家、教育家、法律家、醫者、自然科學者、技師、記者、藝術家その他社會各方面の知名の人士三百人に對し、古典學習の波及的陶冶價值に就て各自の自覺を尋ねたことがある。これも、その結果は、多くは否定的の報告を見てゐるのである。然かし一體斯ういふ問題は、人々の好惡によつて非常に強く支配されるものであるから、これを當人の自覺に問ひ、然かも多數決で定めやうとするのは、丁度地球の形狀はどうか。

といふ問題をば、投票によつて決定しようとするやうなもので、これは極めて難かしいことである。次に、第二の心理的實驗の方面からは色々の研究が出てゐるのであつて、ジエームスが讀書力の波及に就てした實驗を始めとし、反應時の上からはギルベルト、フラツッカーの兩氏、知覺辨別の働きの上からはソーンダイク、ウヅウスターの諸氏、言語及び重量の識別作用に就てはクローツァー氏、感覺的運動的聯合の働きに就てはペーア氏、記憶に就てはエーベルト、モイマンの兩氏、分析や工夫の作用に就てはリューガー氏といつたやうに、實に數々の實驗的研究が表はれてゐ、更に筋肉や感覺表面に於ける働きにまで進んで、所謂交錯教育の問題にも及んだのである。交錯教育とは、クロッス・エデュケーション(Cross education)即ち右と左とが均齊に出來てゐる身體に於て、一方の教養が他方にも波及する働きてあつて、例へば右手の練習が左手にも波及するが如きはそれである。これに就てはフォルクマン、スクリプチュア、ウヅウスター、ブラウン等が、或は物を叩くとか、或は輪を投げるとかの運動によつて、右手の教養がどれ位左手に及ぶかを調べた。そして百分の七八十までに及ぶことを知り得たのである。斯やうに種々の作用に就て練習波及の範圍を測定して

精確にその事實を吟味したのであるが、然かし心理實驗即ち實驗室に於て行はれる實驗と、學校に於ける實際の學習作用との間には、多少相異なる所も無いではないのであるから、そこでその研究は更に教育實驗にまで進んで來たのである。この教育實驗の方面にも、随分澤山の研究が出てゐるのであつて、その主なものだけを挙げてみても、數の計算の練習が數の推理の働きの上に及ぼす影響に就ては、スタルク、ウインチの諸氏が實驗をなし、言語學習の方面に關しては、例へば譯讀と文法との間にはどうであるか、自國語と外國語との間にはどうであるか、外國語と古語との間にはどうであるか、等に就ては、バートリッヂ、ホイット、スウィフト等の諸氏が研究をなし、又理科學習の方面に關しては、例へば理科で現はれる忠實な又精密な觀察が他の方面に於ける觀察の上になんない影響を及ぼすかに就ては、ヘッジン女史の研究があり、その他記載地理の學習で教養された力例へば地圖を讀む力とか圖形を理會する力とか、圖形を取扱ふ他の學科例へば幾何學の上になんない關係を有つかに就ては、ラッゲの研究があり、更に或徳性例へば清潔とか整頓とかに就て、算術の時に紙を綺麗にし字を綺麗に書くやうに注意させたことが、他の習字などの上にと

う波及するかに就ては、スクワイヤやバクレイの研究もある。斯ういふやうに、大體三方面から練習波及の問題の事實的研究は進んで來たのであるが、さてその全體を通じてこれが結果を引括ると、次の諸點が明かである。その一は、一つの學科一つの事項の教養によつて得られた機能は幾分は他の上にも波及するものであるといふこと、その二は、斯うした波及は教科教材の性質によつて頗る相異なる所がある、例へば前に舉げた交錯教育の如く著しいものもあれば、又これに反して殆ど何等の波及も認められないやうな場合もあるといふこと、その三は、それ故に練習の波及は、通例、人が豫想してゐる程も廣く大きなものではないけれども、然かし確かに存するものであるといふこと、これである。人は動もすると、例へば算術の計算を練習すれば、當然數の推理も進むもの、又心理學を學べば心的現象に關する觀察力は餘程鋭敏になるもの、もつと廣く言へば、理科を學べば一般の觀察力が強くなり、算術を學べば商業の取引に長じ、植物學を學べば園藝などは自然に判かり、ピアノを練習すればヴァイオリンは少しの稽古で直ぐ上手にでもなるやうに考へるが、仲々さう詭へ向きには問屋で卸るさないのである。けれども、練習の波及

といふことは確かに有るには有るのであつて、隨つて形式的陶冶といふことは無論有るものである。例へば、算術の學習は確かに商業取引の基礎の一面であり、理科で養はれる觀察の力は一般の觀察力の教養に缺くべからざる方面であることは、これを疑ふべくもないのである。それ故に、練習波及の事實的研究は、形式的陶冶を抹殺するものではなく、却つてこれをあどけない夢の國から取出して、それに心理的の基礎を與へたものと言つてよい。

然るに氣の早い人達は、練習波及の利き目がこれまで豫想した程大きくないのを見て、直ぐ形式的陶冶は丸で無いものゝ様に早合點し、陶冶といへば唯、實質的陶冶だけであると考へ、甚だしきは形式的方面と實質的方面とを併せ有つてゐる所の陶冶といふ問題そのものをば、さながら半身不隨の老大漢の如くに眺めやうとしたのは、寧ろ誤つたことである。斯ういふ早合點からして唯、實質的陶冶のみを力説しようとする考は、少し以前に獨逸にもあつたもので、デルベルドによつて教授上の唯物主義と呼ばれたものが即ちそれである。これは、前にも述べた如く、成るべく多くの教材が取込まれさへすれば、その取込み方が眞に活動的であつて

も無かつても、それは問ふ所ではない、教材それ自らが陶冶の能力を有つてゐるか
らであるとするのである。これは、これまで所謂能力の中に潜んでゐると思はれ
た魅力をば、今は教材そのものゝ上に移さうといふだけのことであつて、言はゞ、舊
式の能力心理學にその上着を著せ更へて、そして新案のやうな顔をさせてマーケ
トに出さうとするものである。けれども、陶冶過程の本質を篤と突き留めない限
りは、縦令、魅力の補檔をば心意から教材へと被ぶせ更へても、それは何の役にも立
たないのである。

然らば一步切り込んで、斯かる練習波及の起るのは何故であるか。これは實に
心理學的に形式的陶冶の本質の問題に觸れる一面であるが、心的事實の問題であ
るから、先づ心理學者の説明に耳を傾けると、これに就ては二種の説明が聽かれる
のである。その一は、心意機能の間に同一の要素若しくは特別の關係の有る場合
には、波及が起るとするのであつて、これを代表するものはソーンダイクの所説で
ある。ソーンダイクの説によると、練習の波及は、一つの教材と他の教材との間に
共通の要素が有る場合、即ちその働きの上からいへば、全然同じ細胞の働きによつ

て營まれる作用の際に起るのである。例へば算術に於て、加法の學習が乗法の學
習を助けるのは、乗算の中に加算と全然同一の作用があるからだとするのである。
その二は、吾等人間の心の働きには普遍化する力がある。即ち一つの機能を他の
機能の上に應用する力があるからだといふものであつて、ジヤードの主張は即ちそ
れである。ジヤードの所説に従へば、他の動物は、一つの運動例へば戸を開けるとい
ふ運動を覚えても、これを他の經驗の上に應用することが出来ないものであるが、吾
等人間にはそれが出来るのである。これ實に人間の心身の働きの特長であつて、
人間の中でも、練習を積んだ人は積まない人に較べてその働きの一層強いのであ
る、と言つてゐる。そこでよく考へて見ると、第一の説は、一方から見ると、練習の波
及を極めて明白に説明したものであると同時に、他方から見ると、練習波及の問題
が實質を離れて單なる練習の問題としては取扱ふ譯けには行かない、具體的にい
へば、教材そのものによつて大に異なるものであるといふことを示すものと言つ
てよい。又第二の説は、練習波及の本質を應用と見るのであつて、これも洵に賢明
な且興味ある説明であつて、教授學習の仕方の如何によつて、他の教材の上に大に

役立たせることが出来るといふ力強いヒントを與へてゐるものであつて、やはり形式的陶冶は實際的陶冶と相待つてその意義を發揚するものであるといふことを示唆してゐるものである。孰れも、譬へて言へば、兄があつて弟であり、又弟があつて兄である。そして弟があつて兄ではあるけれども、然かし兄の兄たることを否定することが出来ないし、又兄があつて弟ではあるけれども、然かし弟の弟たることを否定することも出来ない。詮ずる所、一體兄弟とは何であるかといふことを明かにしなければならぬのと同様である。言ひ換へれば、唯、練習波及の心理的説明だけで、形式的陶冶の本質が闡明され得るかどうかといふ疑問に落ちて來るのであつて、茲に吾等は陶冶過程の本質に關する一層深刻な追求にまで導かれるのである。

第三節 陶冶過程に關する人本主義の見地

行動主義人本主義に立つてゐる所のデイーイ一派の教育學者達も、亦心意の機能が一般的であるか特殊であるかの研究や、練習の波及に就ての心理實驗だけで

は、この問題は片づかないとしてゐる。若し片づいたとしても、それは能力が以前に考へられてゐたよりも範圍が狭くなつたといふこと以外、やはり従前の位置に逆戻りしたに過ぎないとしてゐるのである。然らば彼等はこれをどう考へてゐるのであるか。茲にボードの所説を挙げやう。氏は經驗といふものは、二つの方法、即ち習慣の形成或は意義の知覺の孰れかによつて將來の行爲を變ずるものであるとするのである。それで先づ極く一般的形式的にこれを述べると、習慣の形成といふのは、一つの刺激が反復されると、有機體は以前にしたことを繰り返す傾きがあるといふことである。然かし習慣形成の行程にあつては、出鱈目な運動は次第に省略され、これに反して適應した運動は把持されて、再三再四繰返される所の傾きがある。その結果斯うした活動は、段々と反射的活動の程度に這入つて、そして落着くのである。反射運動といふのは、經驗には關係なく、神経系統に定まつてゐる結合に隨つて、留まることなく行はれる活動である。そして實際上の目的からいふと、この反射運動と習慣運動との差は、一方は先天的の神経連絡によつて定められるもの、他方は經驗の結果得られた運動によつて決せられるものとい

ふの一點に存するのであつて、習慣が固定されてしまふと、反射運動と區別がつかなくなるのである。この習慣が生活上重大な意義を有つことは、周知の事實であつて、活動は固定不變となるに従つて、神経系統に委ねてこれによつて他物に對する注意を妨げないやうになる所の習慣の要素がなければ、吾等は決して熟達といふことをば得られないのである。その上習慣は、教育効果の波及上頗る重要な因由である。綱渡りの藝人は歩行の習慣を利用し、大工は金槌や鋸の使用に習慣を利用し、數學家は九九の表やその外簡單な數の組合せの使用に習慣に頼るのである。然かしながら習慣そのものは、波及移動の反對である。その特徴は、反應の固定性にあつて、屈曲性ではない。習慣は正に後天的反射運動である。飛んで火に入る蛾の場合に於けるやうな反射運動は、過去の經驗の結果優れた適應の方向に變化する能力が無いやうである。然るに人間に於て教育の効果が波及するのは、全くこの適應の力、即ち過去の經驗によつて利する所の能力によるのである。斯かる適應を可能ならせる爲には、習慣的反應をば異なる目的に對する動作力たらせるやうに、これを變形しこれを指導し得る所の他の要素若しくは原因がこれ

に加はらなければならぬのである。その要素若しくは原因とは何であるかといふと、それは意義といふもの即ちこれである。今舉げた例に就て言へば、若しも蛾が過去の經驗の結果として火の意義を解決することが出来たならば、彼れの飛び付かうとする傾向が抑止されて、他種の反射的運動又は習慣的反應によつて適應する行動即ち退却が成就されたことであらう。言換へれば、反射運動及び習慣的傾向が意義といふもの、忠僕となる時には、行動は屈曲性を帯んで適應性を得るのである。吾等が泥水の溜を避けるのは、決して生れながらにこれに對する反射運動があるのではなく、足が汚れることを嫌ふといふ意義からして、さうするのである。空模様が雨らしいと思ふ意義からして傘を持つて出掛けるのであるし、不熟の果物は不味かつたり胃腸を害したりするといふ意義かしらて、不熟の果物を喰べないのである。斯やうに人は相當に事物の意義を知つてゐて、これによつて行爲を指導するのであつて、廣く意義を知る時は、それに比例して環境の性質に應じ行爲を調整することの出来る能力のあることが判かるのである。そして事物の意義を知るといふと、それからして期待し得る事成し得る事も亦知られるの

であつて、即ち、吾等が住む所の世界に就ての理會に比例して、吾等の行爲といふものは聰明となるのであるとしてゐる。

然らば意義とは何であるか。一般に意義とは、暗示され指示され又は何等か他のものによつて表はされる所のものである。街路の騒音は電車を意味し、落ちる木の葉は冬の近づきを意味する。吾等は、斯やうに暗示され或は指示された事柄をば、箇々の背景若しくは前後の關係から取離し、それを獨立に取扱ふ所の能力を有つてゐるのである。例へば、屋根の上の上つてゐる子供は墜落を暗示してゐるが、墜落は屋根とか子供とかの背景から切離して、獨立の興味の問題、例へば運動量とか加速度とかとして研究されるのである。これは、意義をその背景から取離したのであつて、意義が斯く取離された名前を與へられた時、吾等はこれを概念と呼ぶのである。概念は、甚だ豊富な内容を有つてゐて、廣く各種の場合に適用されることがある。意義を取離すことの大きな利益も、實にこの意義が各種の場合に益利用され易くなるといふことにある。そして茲に波及の問題との關係が生じて來るのであつて、即ち意義が行爲を適合させ得るのも、意義が轉移し波及し得るか

らである。言ひ換へれば、甲の關係に於て學んで、然かも乙その他の場合にこれを使ひ得るのである。これは、生活上普通の事實であつて、木に突當つたことのある人は、よし煉瓦を見たことが無くつても、煉瓦壁をば避けるであらう。鑛山株で詐欺に掛かつたことのある人は、油田株の勧誘に逢つても、少なくともその應募を用心するやうになるであらう。これ、過去の意義が轉移波及されて新たに適用されたものに外ならないのであつて、この能力は、無論人によつてそれに優劣があるけれども、兎に角各個人は、皆意義の使用上多少の轉移及び擴張をするものであつて、愚鈍の者にも一定限界の轉移はあるのである。教育効果の波及とは、畢竟、新問題若しくは新環境に對して、既有的意義を擴張し又は應用することを意味するものである。そしてこの應用をなす際には、人は必ず以前の習慣を利用する。例へば、野球の競技者は、歩行、疾走、捕球、投球等各種の習慣を使ふのである。然かしこれ等の習慣は、その時その時の必要に適ふやうに、絶えず變形し且指導されなければならぬ。時には球を捕らなければならぬが、時には捕つてはならないのである。甲の場所に投げなければならぬこともあれば、乙の場所に投げなければならぬ

いこともある。走るべき場合もあれば、走つてはならない場合もある。即ち彼れの行動は、習慣のみによつて決せられるのではなくつて、その立場の意義によつて指導されるのである。纏めて言へば、意義と習慣とによつて成立つのである。

尤も人が新境遇に直面した時、既に得てゐる意義或は概念を應用することが出来るかどうかは、餘程の程度までその人の生れ付きによるのである。ニュートンが落下する物體といふ卑近な概念をば、月の運動に適用することが出来たのは、林檎の落下と月と運動との間に類似を見つけたからのことであつて、彼れの過去の教育は、落下する物體及び圓運動の分力に關する或知識を興へたのであるが、然かしその應用に至つては、彼れ自身の工夫に俟たなければならなかつたことは、領かれることである。教育の仕事は、實にこの應用をなすべき素材と準備とを提供することであると言つてよい。これは明かなことであつて、教育の多少によつて鈍才を天才にまで造り變へることは恐らく出来ぬ。けれども又、過去の教育の結果を新境遇に應用することの出来ないことが教育の仕方原因するといふことも、不幸にして非常に多い事實である。所謂机上の學問となつてしまつて、眞の意義が新

問題に對して容易に應用出来る程も十分に展開されてゐないのに、知識として言語的に早合點されてゐるのが即ちそれである。そして斯うした不幸な事實は、教師自身が具體的精神に缺けてゐる爲に起ることも實に少なくないのである。具體的精神とは何であるか。應用及び説明によつて意義を検しこれを發展させる性向を有する精神を指していふのである。この性向も亦、元より人によつて著しい相異はあるけれども、然かしそれが定まつた習慣となるのには、どうしても教養が必要なのである。要するに、吾等が意義を理會し同化しする力の甚だ限られてゐるのは、一般には先天的の特質ではなく、寧ろさうした力は、應用を試みその修練を積んだ結果獲られるものであつて、即ち、應用を試みる結果は批判の力を發達させるのである。そして教師その者にこの特質が發達してゐなければ、唯、子弟にそれを發達させ得ようとは望まれないのである。

斯ういふ譯けであるから、兎に角、教科の提示の仕方が非常に大事な問題である。教科目の數をいかに多く加へても、背景を廣く見渡し得るやうになるものとは考へられない。寧ろ教科目間の本質的關係を示して、箇々の問題利害をば大きな配

景の中に置いて見、大局の關係の上から判断するやうに補ひ正さなければならぬのである。吾等はあらゆる事物が他のあらゆる事物に關係してゐる所の世界に生活してゐるのであるから、文化教育職業教育の區別は、必ずしも何等教材固有の性質に基づくのではない。寧ろ見方取扱ひ方應用範圍等の違ひによるのである。應用の範圍が廣くなるに従つて、吾等の有つ意義が無限に轉移することの出来るものとなること、丁度婦人の頭髮に使ふピンが他のどんな目的にも使はれるのと同様である。一體知識といふものは、他との關係が入り組んで來るといふとその結果、極めて平凡な事物の概念からして、延いて遙けき時間空間にまで推し及ぼされ、遂には人類の歴史及び運命の大問題にも達することの出来るものである。斯う言へば人或は、それは吾等本性の情緒的美的方面を無視する所の極端な主知主義であるといふ疑を起すかも知れない。けれどもさういふ疑は、經驗に於ける意義といふものゝ位置即ち機能を誤解してゐるからこそ起るのである。意義といふものは、調整を實現し或は易からせる唯一の武器であり動力であつて、決して狭い主知的のものではないのである。そしてこの考は、教育の目的が一定の態度

或は鑑識をば養成するにあるといふの見地と、完全に兩立し得るものである。例へば歴史又は科學の研究は、歴史的又は科學的の意識若しくは觀若しくは態度の發達に到らなければならぬのであつて、さうでなければ、吾等の知識といふものが、純粹に形式的裝飾的のものたるに止まるのである。どうしても或程度の價值感を得るのでなければ、吾等はいつまでも、その問題の埒外に立つてゐるだけであつて、その内陣には這入れないのである。教科課程は多面多角であるが、それ等の圓滿な鑑識力を養はせることこそ最も必要なことなのである。そして吾等の自然的反應或は鑑識は、意義によつて新目的にまで導かれ、新特質をば與へられる。例へば自發的家庭愛の念は、國民的理想の特質、意義に關する識見を得るに隨つて、自然に成長して聰明な愛國心となるのである。意義の働きは、直接鑑識に取つて代らうとするのではなく、これを豊かにしこれを形成させるにあるのである。この力は、*ウラツツォー*が謳つた

思慮の無い若氣の頃と違つて、

今は塵、静けく悲しい人間の

曲を聴きつゝ自然を観る。

ことを覺えたといふ所にもよく現はれてゐる。確かに熱心と手本との接觸感化が教育上の決勝的要素であることは眞實であるが、然かしこの感化は盲目的摸倣ではなくつて、意義の知覺に基づくものでなければならぬ。そして教科の意義を解するといふことは、その識見によつて、元來の反應の性質を質的に變形し變化させる過程である。意義は變形及び波及の軌れにも作用するものであつて、教育がその目的を達する爲には、どうしても頼らなければならぬ所のものであると斯う言つてゐるのである。

以上述べたボードの所説は、心理的見地として眺めると、明かにソーンダイクよりは寧ろジッパドの方にその根據を取つてゐるものであるが、意義の教育的價值に着眼して、陶冶過程に於けるその重大な位置を高調してゐる所に於ては單なる勢力説とは違ふのである。然かしながら、このボードの所説では、意義の知覺及びその習慣との關係は示されてゐるけれども、意義そのものゝ實體が包括的に明かにはされてゐないのである。尤も氏も、意義とは暗示され指示され又は何等か

他のものによつて表はされる所のものであつて、その背景から取離された時にこれを概念と呼ぶのであると言ひ、更に、日常熟知してゐる對象を取扱ふ場合にはそれが認識であり、疑問又は躊躇の要素が入つて來る場合にはそれが推理であるが、畢竟、思考の所産であるとしてゐる。そしてこの思考過程の基本的特色若しくは形相として、問題、暗示、精査及び説明、豫言及び檢證の四つを擧げてゐるのが、氏が所謂思考の過程である。

尤も斯うした行き方を取つてゐるものは、ボードだけではなく、バグレイの所謂「教育的過程」でも、又コルツインの所謂「學習の過程」でも、概ね皆その根源をデュイの所謂「思考の完全な働き」に發してゐるのであつて、大體に於て意義の實體をば思考即ち歸納演繹の働きの上に求めやうとするものである。随つて、この思考の陶冶を以て、教授學習の殆ど全體と見るのである。茲には、これ等諸氏の所説を詳はしく述べてゐる必要も又餘裕も持たないが、上來の關係もあるから、唯、その一例として、やはりボードの所説だけを一言してみると、氏は、思考の過程からして更に思考の陶冶を述べ、そしてヘルバルト派の形式的段階をば、思考作用の分析とは見ないで、

思考を陶冶すべき案若しくは方法と見て、この立場からこれを批判し、又同じ見地からしてプロジェクト法をも論評し、且思考の陶冶には、虚心坦懐といふことが甚だ必要であると述べてゐる。これ等を通覽してみると、常に新調整に於ける過去の経験の利用といふことを力説し、又新原理新法則の發見といふことを高調することによつて頗る活氣は齎らしてゐるけれども、その意義はこれを思考の所産に求めてゐるのである。意義の實體を包括的に把かんで、陶冶過程に於けるその内容的關聯を明かにしてゐるのではなく、寧ろその所謂意義の根源を究極する所新境遇に對する調整といふことに歸してしまふのである。斯ういふ譯けであるから、人本主義に立つてゐる人々の所説は、譬へていへば形式的陶冶を犯かしてゐた病氣に對して、可なりの注射を施したのではあるけれども、その注射は言はゞカンフルかヂガーレンの注射の如きものであつて、強心の働きは確かにこれを加へたのであるが、まだ全身に漲り行き渡るべき活力そのものゝ供給ではないのである。そこで吾等は、グリコーゲンとがフォルモンとかにも譬へらるべき活力生氣そのものを求めんが爲に、更に文化教育学の思潮を調べなければならぬのである。

第四節 陶冶過程に關する相對的文化主義の

見地

この點に於て、文化教育学の思潮に一つの根底を與へたものは、ジムメルの相對的文化主義の見地である。ジムメルが、吾等の心意は主觀的心理的のものであつて、文化財は客觀的現實的のものであるが、然かし吾等の心意はこの客觀的文化財を攝收することによつてのみ發達するものであるとしたこと、及びこれを文化と心意發達との逆説即ち非に似て實は是なる靈妙な關係であるとしたことは、既に第三章第七節で明かにした所である。そして氏は、第二章第四節で述べた通り、元來、教授と教育とは、學校の内部に於ては一つの統一の兩面であつて、教授は内容を對象とし、教育は教へること學ぶこととのその過程を對象とし、互に相即不離のものであるとするのである。斯くて形式的陶冶實質的陶冶の問題は、教育学上の重要問題となるのであつて、然かもそれが頗る深刻に論ぜられてゐるのである。

今これを舉げると、元來、教授に於ける子弟の興味といふものは、二つの方面を有

つてゐるのであつて、その一つは内容即ち題材であつて、言ひ換へれば、子弟は對象即ち内容を知らうとするものである。尤もこれは、唯知識を擴めやうといふばかりではなく、その事物を己れに移入しよう、その事物に己れを没頭しよう、その事柄を以て自分の意識を充たさうとするのであるが、兎に角子弟の興味は、一面には内容即ち題材それ自らに向ふものである。それから今一つは、自分の力を試みやうとすることである。即ち能力を働かせやう、困難に打勝たうとする精神的支配、言ひ換へれば自我の擴充發展である。そして教育學といふものは、この點から見れば、二元的の科學であり技術である。即ちその要求は、主觀的と客觀的との兩意味を同時に並有してゐるものであつて、今述べたこの子弟の興味に向ふ兩方面を融和し、協調し、包括するのがその本質である。吾等は畢竟、二本の足を以て一筋の道を進み行くものと言つてよい。そして形式的陶冶とは、教授内容に對する對語であつて、教材を攝る所の心意形式を形成し、發達させることを意味する。唯、内容を取込まうといふのではなくつて、寧ろそれを擔ふ所の心意の勢力を伸ばし強めやうとするのであるから、これは無限に押擴がる所の精神的獲得の基礎を培ひ造る

ものである。恰も身體方面に於て、唯、箇々の勤勞作爲の成績ではなくつて、將來の總べての勤勞作爲に對する筋肉を丈夫器用にすることを目的とするが如きものである。けれども、箇々の知識が成るべく廣い心意領域の陶冶を生ずるのは、これは事實的、形式的の教材を通して出来るのではなく、どうしても具體的觀念の最多、價值努勉を伴つてそれを心意的に生かすやうなものによつてのみ、それが始めて達成されるのである。それで形式的陶冶即ち直接に學ばれた一箇の單元を擔ふ所の一般の心意の層の陶冶は、唯、形式的的事物によつては十分には行はれないのであつて、却つて實際的で生き／＼したものとして、成るべく廣い範圍を自分自身に結び付けてゐる所の具體的のものによつて、達成されるのであるとしてゐる。随つて總べての教材は、二重の意義を有つてゐるものであつて、その一つは、彼等は飽くまでも内容として知られなければならないことである。即ち彼等は、そのものとして更により廣い目的に役立つことは無論のことであつて、それはこれを攝り込む時に既に定まつてゐるのである。兎に角客觀的内容の知識は、教授過程の一先づの終結であつて、これが即ち實質的陶冶である。それから今一つは、彼等は機

能的に精神を強め、これを研きこれを働かせて、子弟の道德的審美的の高上を持來たし、精神的のもの有價値のものに心意を規定させるのである。これが即ち形式的陶冶である。そして陶冶といふものは、これ等兩方の目的の融合でなければならぬのである。それ故に、陶冶といふものは、知識内容の單なる把持でもなければ、又心意の内容無き包括としての存在でもない。陶冶された人といふのは、却つて一方には、客觀的知識がその人の主觀的の發達並びに存在の活動にまで深く入り込み、他方には、その人の精神的勢力が出来るだけ廣く且絶えず生長する所の領域を以て、自ら價値に富んだ内容を以て充たされてゐる所の人を指して言ふのである。各の教材は、それ自ら他に關係するものであつて、それは全體の一部否多くの全體の又その一部であつて、然かもその全體の一部であるといふの關係に於てのみ、本統に理會されることが出来るものである。そしてそれは、更に廣い認識の幾段かの層からして取圍まれてゐるものであるが、その廣い認識も亦究極は、最も廣い範圍の一般的の概觀であつて、この廣大な把捉、この全範圍の概觀といふものは、陶冶が達せられた時に始めて得られるものである。そしてこの論理的概念

的の擴充は、當然吾等の精神的全部の勢力と活動とに相應じて擴充されるものである。

以前の教育は、子弟を受動的のものとして取扱つてゐたのであるが、コメニウスが始めてこれを能動的のものとして眺めたのである。この進歩は、丁度かの慈善や刑罰の趣意が變はり進んで來たのと、その關係が頗るよく似てゐる。元は、貧乏な人に食物や財貨を恵んでやるのが慈善だと考へられてゐたのであるが、今日ではさうではない。唯、物それ自らを與へるのでは慈善とはならないのであつて、自ら生活するとか産業を營むとかいふその力を附けてやること、慈善の眞の意義であるとして來たのである。又刑罰に就てもさうであつて、従前は苦役を課することそれ自らを刑罰の趣意だとしてゐたのであるが、今日ではさうではなく、改過遷善の働きをその人間に起させることを主とするやうに成つて來てゐるのである。教育上に於ける陶冶の考の進歩も亦餘程これと似てゐる。殊に教育上の來し方を振回へつて眺めて見ると、かの受動主義とかの主知主義とは、常に手に手を取り合つた同じ旅路の道連れであつたのである。即ち従前は、知識は材料で、子

供は桶の如きもので、丁度材料を桶に盛るやうに知識を子供に注ぎ込むことを教育教授と思つてゐたのである。それだから應用といふことの如きは、寧ろ偶然に起ることであつて、言はゞ材料が偶桶から溢れる位の程度に考へられてゐたのである。それにしても、子弟の活動の動機が認識によつて準備されてもするならば、知識を材料とのみ眺める學習及び把持の如きも、或は一つの活動であり得るかも知れないが、自分の知つてゐる限りに於ては、遺憾ながらさうした行き方では、子弟の活動が自覺的には生じて來ないのである。要するに、目的は遂行きに價値を與へるだけではなく、遂行きも亦統一として實に價値あるものであると喝破し、又一定の方向と強度とで水を通し流させやうとするのには、人は川流をその水源にまで溯つて行つて、そこから水路を直ほして掛からなければならぬと同様に、吾等は教育教授の根源に溯つて、この點を篤と正さなければならぬのであると言つてゐる。これは、唯知識技藝を多く捉むばかりが陶冶ではなく、本統の力を養ひ研かなければならないのであつて、即ち陶冶の行はれる根底に於て、實質的陶冶と形式的陶冶とが相即不離の關係に於て成立たなければならぬことを力強く警告

してゐるものである。

第五節 陶冶過程に對する教師その人の立場

陶冶過程に對する教師その人の立場に就ても、ジムメルの所説は可なり濃厚な色彩と強烈な感興とを漂はせてゐる。それは、總べての方法上の原理、例へば演繹的歸納的、獨斷的啓發的、形式的段階中心統合法等は、畢竟型的の抽象に外ならないものである。生きた創造的な教育は、唯、さういふものから始めて始められるべきものではない。生きて動く所の教育は、その獨自の方法を有つものであつて、即ち教師も亦一つの方法に外ならないのである。然かしその獨自の方法を、その高極にまで發揮する爲には、教師は先づ總べての既に客觀的に成立つてゐる所の方法を知り學ばなければならぬのである。教育は實に活きた働きであつて、然かも活きた者を對象とするものである。唯、系統や形式だけでは、本統に確乎と當嵌まるものではない。良い教師によつて活用される拙い方法や仕組みは、拙い教師によつて使はれる良い教育理論や教育内容よりは却つて優つてゐる。教師た

る者はこの點を常に眼中に保つてゐなければならぬと論じ、更に教師が今方さに取扱つてゐる對象に適はしい氣分をば、その學級に喚び起させることを知るといふことが、極めて大切である。そしてその第一の條件は、教師が自らその氣分を感ずるといふことでなければならぬ。さうでないならば、總べての骨折りは恐らく無効であらうと説き、又何といつても、教師自らに進歩的態度の必要なことを痛論して、四十年間も何等の進境を見せず、唯、同じこと若しくは極く少し位變つたことを講義してゐることは、その人を廢墟たらせるものであると喝破してゐるが、この邊は前に挙げたボードの所説、殊にその具體的精神の力説と、まるで符節を合するが如くである。これはジムメルだけではなく、一般に文化教育学の唱導者の見方は概ね斯うである。否な文化教育学者だけではなく、ケッセラの如きも丁度このジムメルの言葉と同じやうな口物を漏らしてゐるのであつて、即ち、教育の天地に於ては、拙い理論を有つた良い實際家は、良い理論を有つた拙い實際家よりは猶取るに足ると言つてゐるのである。兎に角、陶冶の過程に於ては、殊に形式的、實質的陶冶の眞義を發揚させるのには、教師その人の精神、立場態度が極めて重要

な役目を演ずるといふことは、注目すべき着眼であつて、陶冶過程をば、單に所謂方法にのみ偏重して考へたり、或は又教師の立場をば、さながら傍觀者の態度でよいものゝ様に思つてゐる考へ方に對しては、眞に頂門の一針であつて、吾等は陶冶過程をもつと深刻に考へ直ほさなければならぬのである。

尤もジムメルは、唯、吾等に考へさせるべく警告を發してゐるだけではない。彼れは教授の形式的段階に即して、その意見を積極的に披瀝してゐるのである。それを擧げると、形式的段階といふものは、實際的に聰明な教師がこれを取扱ふならば、教授の事柄が一般によく把持され、又低能の者にも把持され、といふ利益がある。けれども、紋切型に流れるといふと、却つて教授の活氣を殺ぐ虞れもあるのである。それは兎に角、自分はこれを三段に分けるがよいと考へる。その第一段は、對象の事實性の經驗であつて、直觀の如きは即ちその一種である。これは、子弟にまで手近く對象を持來たすのであつて、何等か皮相的に眺めて、恐らく不十分な標徴を見得るに過ぎないであらうが、然かし確かに世界に屬する或事物として特色づけられる所のものを掴むのである。それから第二段は、その對象の理會である。

これは、最初の且外的の直觀を十分にすることによつて、或程度までは達せられるのである。その決定は相對的であつて、その相對の間に缺漏が無ければ、それで包括的な理會性を有つ所の全體が成立つのである。例へば、動物の機關であるとか、物語の顛末であるとか、乃至は地勢に於ける山脉と河流の形勢などの理會の如きは、孰れも皆それで出来るのである。それ以上の理會に至つては、或る對象をより高い全體にまで按排するとか、或はそれを法則に編入するとかいふことによつて、達成されるのである。蓋し箇々を全體に結合することは、唯、法則のみがこれを全うすることが出来るのであつて、然かもそれは、一般の場合に於ても箇物的の場合に於ても、さうだからである。更に第三段は應用である。これは更により廣い關聯にまでの自己整理であつて、復習とか實際問題の解決への活用とか、その他精神的・道徳的の發達にまで資益させることによつて、人格への汲收消化をなし遂げることが皆然りであると言つてゐる。

以上は、相對的文化主義の唱導者たるジムメルの所説である。然かしジムメルは、元來教育學者ではないのであつて、唯、陶冶の問題に對し、その文化哲學の見地からしてこれを論じたまでのことである。所謂文化教育學にあつては、陶冶過程に極めて深い關係を有つてゐる點が、體驗と理會の問題として大に展開されてゐるのであるから、章を改めて進んでこれを明かにしようと思ふのである。

第七章 體驗と理會

第一節 生活と體驗

體驗とは獨逸語のエルレーブニス(Erläbnis)の譯語であり、理會とは獨逸語のフェルシテレーエン(Verstehen)の譯語である。曩きにデイルタイの所謂全一的な根源的な生活そのものを擧げて、體驗といふものは、生きて流れて全的に且動的に爲し遂げられる吾等の内面的直接的の體驗であつて、最も動かない確實性であるとしたのが氏の考であることを述べた。即ち氏は、經驗から出發するのであるけれども、その經驗は、感覺的の經驗ではなく、又概念的の經驗でもなくつて、内面的の精神的の體驗といふものである。精神の世界に於ける問題は、價值及び目的であつて、精神科學の成立は、體驗表現及び理會の關係に於て横はるものである。認識の作用の如きも、この體驗がそのどん底に流れてゐるから出来るのである。としたことを述べて置いた。本章に於て明かにしようと思ふ所の體驗と理會との問題は、この點を

突き留めることから發足しなければならぬのである。

デイルタイの見方に随へば、體驗からして、自我の方への見識が外界の實在に就ての信仰にまで來るのではなくつて、衝動意志及び感情に現はれる所の生活の關聯からして生まれるのである。言はゞ、吾等の衝動が突き當たる所の對抗の經驗からして、吾等は始めて外界といふものを捉むのである。即ち外界なるものは、それが唯現象として吾等の心意の前に現はれるだけではないのであつて、それは吾等からすれば、知の世界であると同時に又情意の世界であり、實行の世界であらねばならない。それは、單に吾等の感覺や觀念の對象となるばかりではなく、吾等に對して働き、吾等の意志に隨ふこともあれば、吾等の意志に抗することもあり、又十分に吾等の快苦の感情を惹き得る所の實在として、如實に與へられるものである。これを吾等の方からいへば、吾等は、唯、外界の刺激を受けるだけではなく、吾等自身がこれを取扱ひ、これに働き掛け、これを現實にし、これを行動し、これを生活するものでなければならぬ。學問としてこれを眺めて見てもその通りであつて、眞理の探求といふことは、決して理想的な理論的な方面ばかりではないのであつて、積

極的に眞理を捉むといふこと、又現實的にこれを活用するといふこと、言ひ換へれば、生きた働き即ち行とか創造とかの方面があるのである。單なる理論の方面の外にウィルキング(Wilking)即ち如實の方面があるとするのであつて、茲がデルタイの考が、カントの超絶的の行き方と違ふ所で、又知的にのみ在の意義を見る總べての見方とも反對の點なのである。この點に就ては、フリッシュアイゼンケラーはこれを説いて次の如くに言つてゐる。それは、科學の本質といふものは、主知主義の人々が考へる様に色もなく響もない眞理の世界を分析することではなく、又黙つて俯いて自らに展開し行くロゴス、自ら實現し行く價値の姿を、傍觀者の態度で以て打眺めてゐるべきものでもない。進んで槓杆や螺旋を手にして、この大自然が秘め隠してゐる眞實を吐き出させ絞ほり出させるやうにすることであるといひ、又この點に於て、デルタイが外界實在に就ての吾等の信仰の根源を體驗の内にも求めやうとしたのは正しい行き方である、といつてゐるのである。この考は、かの行爲主義、人本主義の見地と頗る相通する所があるのであつて、例へばデュイが「人間行爲の性質」の中にも、これと似た考を述べてゐるのであるし、又彼れの流を酌んだ

ムーアの如きも、「教育とは何ぞや」の中に「眞に科學といふべきものは、知識それ自身ではなくつて、知識を得及び知識を使ふ特有の仕方である。即ち、宇宙に於ける齊一律の假定の下に、經驗から知識を得てそれを使つて人間の行爲を導くこと、それ自らが科學である。」と言つたクリッパルドの言葉を引いて、科學といふものは、直面する所の經驗を解決する爲に、過去並びに現在の經驗を使ふことであると論じてゐる。これは人本主義の見方であつて、實用といふ見地を鮮やかに標榜してゐる點に於ては、體驗の見地とは違ふ所があるのであるが、然かしその行き方には似てゐる所があるから、茲に擧げたのである。

そは兎に角體驗即ち生活それ自らの發展からして、知識が生ずる關係に就てのデルタイの所見を今少し詳しく見ると、生活の發展は、己れ自らを反省することによつて知識となるといふのであつて、それには二つの途行きがある。一つは對象的把握といふことであり、二つは理會といふことである。對象的把握といふのは、吾等の思惟の内容となつて行く所の事實的の方面であつて、感覺、知覺、判斷、概念、推理などいふ色々の關係に於て系列が成立つものであるが、これは思惟としては極

めて初歩的の働きであつて、吾等の思惟が平々坦々に滑走してゐる間は、斯ういふもの即ち對象的把握だけが吾等の意識に上るのであつて、それ以上に思惟そのもの働きを調べるとか、反省して見るとか、いふことはないのである。それでも、この働きを以て、吾等の意識の中にその對象を明かに描き出すとか、觀念するとかいふことは出来るのである。次に、理會といふのは、この對象的把握の制約は受けらるゝには受けるけれども、然かしそれよりも一層進んだ方法であつて、これは、内面的直接的體驗の關係や吾等の主觀が客觀化することの關係等によつて、吾等の内面生活が本質的に一層深化されることである。その姿を一言すると、元來吾等の内面的體驗に含まれてゐる所のものは、皆吾等各自の個性的創造の關聯を具へてゐるのであつて、現實の生活に於ても、箇々の體驗が孤立分離して出来るといふことは、斷じて無いものである。吾等が通例箇々の體驗と呼んでゐる所のものも、實は皆經驗の大きな全體に關聯して生ずるものである。言換へれば、所謂箇々の體驗なるものは、總べての體驗の統一された一大關聯の一つの節であるとするのであつて、この點なども亦、デューイ等が經驗の擴充として述べてゐる所と似た所がある

のである。然かし經驗主義・發生主義の教育學説は、單に經驗の更新及び繼續といふことを力説するだけであつて、理會の原理がなく、理會の原理は實に文化教育學説の一大重要點なのである。それはこれから段々明かにして行く本章の問題なのであるが、その考の根源は、デルタイに存してゐるのであるから、デルタイの考を一先づ擧げて置かなければならないのである。

そこでこの體驗の一大關聯は、一大關聯といつてもそれは生活の展開の程度に應じて大小色々であるが、兎に角、大なり小なりその全體といふものが先づあつて、然る後各部分が次第々に明かになつて行くものである。吾等が、感覺的の象徴によつて他人の内面的の體驗を推知認定することの出来るのも、全くこの理會の働きである。即ち先づ我も人も引括るめた全體といふものが與へられて、然る後その一部分たる或特定の體驗が、その客觀化の對象たる感覺的の象徴によつて理會されるのである。斯くの如くにして、自と他、自我と外界、意識界と超意識界等の對立が、段々と悟られるのであるが、さてこれは、單に知識活動だけで判かるものではなく、寧ろ情意生活がその基調をなしてゐる、否、な知情意を打つて一丸とした全

人的活動たる體驗によつてのみ得られるものである、とするのである。斯ういふ譯けてあるから、固有の情態の體驗と客觀的精神的のもの、理會とが、精神科學に對しては根本的の意義を有つてゐるのであつて、然かも體驗と理會との關係は、デルタイ自らの言葉を以て言ひ現はせば、理會は體驗を前提とする、そして體驗は理會が體驗の狹隘なこと及び主觀的なことから、全體及び一般の領域にまで押擴がるといふことによつて、生活經驗にまでなるのである。さうして見ると、理會といふことは、デルタイに於ては、認識に對する特別な精神活動と見られてゐるのである。要するに、デルタイの考では、認識と摸倣體驗とそして理會と斯う三段に見てゐるのである。即ち吾等は、對象として吾等の外に立つ所のものはこれを認識するのであつて、例へば、數學の如き或は物理學の法則の如きはこれを認識するのである。それから他人の心意關係の如きは、吾等に適合する所のものに對して摸倣體驗をするのである。例へば、他人の悲哀を同感し同情するが如きは、即ちそれであつて、これを摸倣體驗といふのである。更に吾等が内的に體驗する所のものに至つては、吾等はこれを理會するのである、と斯うしてゐるのである。所が教育陶

冶の領域に於ては、この内的に體驗するといふことが、頗る廣い範圍に亘るのであつて、文化財の大部分は實にその範圍に屬するのである。茲に於てか理會の問題が教育上極めて重要なこととなるのであつて、文化教育學がこれを重視するのもこの點からである。

第二節 理會の原理

斯くて理會の原理は、シュブランガー、リット等に於ては大に展開されてゐるのである。この中リットの見地は、稍、形而上學的、認識的に傾いてゐるが、シュブランガーの説は、主として精神科學的心理的に説かれてゐるのである。それでシュブランガーの考を主として、傍らリットの説を顧み、且處々デルタイを振返へりつゝ、私見を加へて理會の原理を明かにしようと思ふ。

シュブランガーは、その著「生活形式」に於て、文化が價值を定める所の吾等の體驗の形に影響し、又長い間に於て斯かる現實化によつてのみ、文化が吾等の體驗に於て正しく保有されるのであるとして、その關係を理會の原理によつて明かにしよう

と努めてゐるのである。そして言ふのに、理會といふものは、單なる心理的認識の一形式ではなくつて、内部的に價值方向に進入してこれを肯定することであり、唯一通り呑み込んだといふことではなくつて、本統に會得したといふことである。即ち單に知的の働きてはなくつて、全生活を以ての即ち全人を以てしての働きてある。例へば、他人を理會するに於てもさうであつて、他人の生活並びに生活表現に吾等が深く結合されない限り、吾等は彼れを理會しないのである。然かし唯、全的でさへあればそれで理會であるかといへば、さうは言へないのであつて、吾等が全然己れを没却してしまつて、唯、もう頭から嵌まつて他人の身に自分を置換へたからといつて、それで理會したとは言へないのである。理會には、無論、思考の働きも働くのであり、主觀を超えた判斷さへも働くのであつて、然かもその判斷が元より虚偽であつてはならないのであるから、理會といふものは、全然主觀的、氣分的のものであつてはならないのである。茲が理會が客觀に即する所以であつて、隨つて唯、己れを空うして他の傀儡となるに過ぎないやうな摸倣の如きは、元より理會ではないのである。これと同時に、又客觀世界をその儘に寫すことも理會ではな

い。客觀世界には齊一といふことがあるにしても、吾等の精神の構造には色々の相異があるのであつて、例へば同一の事に對しても、總べての人は全然同一の理會を有つものではなく、却つて理會の程度は段々に違ふのである。又歴史上の人物を理會するにしても、それはその理會する人の天稟素質の如何によつても多少は相異なり、又同じ人でも、その生活範圍の廣まるに隨つて彼れの理會は廣まるのである。さうして見ると理會といふものは、全然客觀的形式的のものではなくつて、寧ろ主觀的には吾等の精神構造にも即するのである、と言つてゐる。こゝはデイルタイも同じであつて、デイルタイは理會の心意機能を重んじ、且個性を重んじ、隨つて心理学を重視したのは、自然の成行きであつたが、然かし一般的の假定や説明では役に立たないのであつて、生活關聯即ち心意の目的的構造關聯を明かにしなければ可けない。そしてその生活關聯は、唯、箇人の箇々の心意體驗ではなく、類型に於ける内的生活の關聯であると斯う見てゐるのであるし、リットも亦その著「認識と生活」に於て、構造の原理の中に、二節に亘つて理會と生活の問題を考察し、構造に即して理會を説いてゐるのであつて、略、その規を一にしてゐるのである。そは兎に角

シュブランガーは、先づ理會を以て、一方は主觀に即すると同時に、他方は客觀に即するもの、即ち主觀の客觀化であると、斯う見るのである。丁度前に文化と教育との關係を述べた時に擧げた精神の客觀化に當るのである。尤も廣く見れば、吾等が種々のことを會得するのにも色々の場合があるのであつて、先づ吾々自身そのものに就ては、吾等自らに又客觀世界に對するの交渉に於て、これは直接に體驗するのであるが、他人又は他の事物に就ては、唯、吾等の主觀を客觀化することによつてこれを理會するのである。尤もその種類には色々あつて、言語的理會もあれば、人物的理會もあり、又事物的理會もあるが、その孰れにしても、外形的皮相的の認識だけでは理會とはならないのであつて、理會はどうしても、主觀の客觀化でなければならぬ。然らば、その主觀の客觀化はどうして出来るかといふと、それは吾等が客觀即ち文化財をば、吾等がそれに意義を與へる所の言換へれば、その意義を充たす所の主觀としての吾等の固有の精神構造の下に、これを包攝することによつてのみ出来るのである。そしてその意義とは、價值規定である。それ故に、理會の樞軸は價值規定に於て横はるのであつて、理會するといふことは、精神關聯の特定

の價值定位にまで透入することである。これを稱して現實化といふのであつて、この現實化によつて、吾等は一定の制限の下に、文化體系を理會することが出来るのである。例へば、科學は、吾等がこれに意義を與へる所の理論的活動によつてこれを理會し、そして吾等自身に於て科學といふものを造るのである。主觀的に言へば、科學といふものは、必ずしも吾等の外に在るものではなく、理論的活動によつて吾等が理會して茲に科學は吾等の内に在るのである。藝術とても亦然りであつて、これは吾等の藝術的要求に基づき、審美的活動によつてそれを理會するものである。經濟も亦さうであつて、吾等の經濟的要求からして、經濟的活動によつてこれを理會するのである。その他政治でも宗教でもやはりさうであつて、引括るめて言へば、文化財の理會は孰れも皆然りである。即ち現在の文化財は、吾等の理論的活動、審美的活動、經濟的活動、社會的活動、勢力的活動、宗教的活動等それぞれの活動を働かせて、これを理會するのであるとしてゐる。

第三節 歴史的理會

然かし過去の文化財に至つては、これは歴史的に規定されなければならないのであつて、これを稱して歴史的理會といふのである。この歴史的理會といふものは、又極めて重要なものであつて、道徳にせよ、知識にせよ、又藝術にせよ、吾等が取扱ふ文化財の大部分は、その成立に於て實に歴史的のものである限り、これは教育上確かに甚だ大切な關係を有するものと言はなければならぬ。そこでシテランガーが言ふのに、一體吾々自身といふものは、決して箇人精神の永久的抽象的な組立てではなくつて、實に長い歴史的社會的經過の所産たる客觀的文化關聯に基礎付けられたものである。判かり易く言へば、永へに抽象的な又形式的な骨組みのやうなものではなくつて、歴史的社會的に出來た文化財に深く根ざされてゐるのである。そしてこの文化關聯には、そこに全體としての統合もあれば、又相互間の影響もあり、即ち差異はあるけども又結合もあるものであつて、その文化の形式は決して孤立的のものではなく、却つて互に織り成されたものである。そして吾等の内部の構造といふものは、これ亦その體驗及び行動の總べてに亘つて、日常の生活空氣の裡に包圍されてゐると同時に、歴史的に織り成されたこの客觀からして

圍繞されてゐるのであるから、各箇人は、一方には、それぞれの特異性を示してゐると同時に、又他方には、それぞれ彼れ自らの生活體驗を以て、これ等各般の文化内容及び文化彙類に參與し、諸多の文化關聯に織り込まれるものである。斯くて彼れの理會の範圍並びに活動は、非常に廣められもし又高められもするのである。これと同時に、吾等は文化の單純な段階からして、次第に進んだ程度に達することの出來る能力をも有つてゐるのであつて、それが進む過程は、最初は自分の意識構造及び自分の時代文化から純眞に出發し、即ち非歴史的に思考して、自分及び自分の同族をも一般的に置くのである。けれども生活の經驗は、他の意識情態からして世界を打眺めることをも必要とさせるのであつて、そこで自分を他人の位置に置き換へるといふことが生じて來るのである。これは實に靈妙な力であつて、即ち想像の働きによつて、若干の關係點からして直ちに他の生活の全體像を造るのである。斯うして色々の立場を考へたり、又將來の關係を推測したりするのであるが、この働きは、大體に於ては藝術的であつて、然かもそれが微妙な程度にまで達するのであるが、又色々の側からしてこの全體像をよく調べるといふことにも成

つて来て、それが科學的考察の發達を促がし、そして益磨かれた概念といふものを造らせるのである。その姿態は、これを意義づけの過程といつてよい。

即ち吾等の歴史的理會の成立は、意義づけの過程を辿るものであつて、その過程は三つ或は時としては四つの要素を通るものである。即ち最初は箇々の事實例へば歴史的の傳説や、言語文章に表現された文献や行狀や事蹟やなどから成立つ事實を蒐集するのである。これが第一段の要素である。それから次には、これ等の資料からして、それを説明する想像力といつてよいか、それを結付ける結合力といつてよいか、兎に角さういふ力が働いて、過去の人間に關する直觀的な全體像を造るのであつて、その全體像の中には、その全場面やその時代の主な出來事の偲影が明かに描き出されてゐるのである。それが第二段の要素である。さてその次には、この描き出された全體像からして、理會する人即ち教育的にいへば學習者であるがそれが、歴史的の箇々の人物の具體的關係を判定するのである。この判定は、精神構造の一般的形相をば、今や直觀的肖像を要求してゐる變異に關聯させて、乃ちそこにこれ等の箇々の生活情態から生ずる意義を規定する所の活動及び體

験をば、理會する者が己れ自ら内部的に造るのである。尙こゝのシテランガの言葉は少し抽象的であるから、助けてこれに解釋を加へれば、精神構造の一般的形相といふのは、政治家なら政治家、事業家なら事業家の精神構造の類型とでもいふやうなものであり、今や直觀肖像を要求してゐる變異といふのは、現に問題としてゐる人物の特異點と見てよいのであつて、それをこれに關聯させてその意義内容を把む所の活動及び體驗が起るのである。その働きは更に後に又明にするが、兎に角これが第三段の要素であつて、本統に理會の營まれるのはこの段階に於てであると言つてよい。然かし時としては、その上に尙第四の段階が來なければならぬことがある。それはどうかといふと、第三段の要素として今述べたやうな活動及び體驗が、何等の意義關聯をも生じないことがある。言換へれば、一段二段三段と進めて來ても、その人物事蹟の鮮やかな存在及び行動が意義關聯として十分に把握されないことがあるのである。斯ういふ場合には、こゝからして更に前に第二段の要素として描き出されてあつた直觀的の全體像を更に訂正するといふことが生じて來るのであつて、これを第四のものとして擧げてゐるのである。即

ちよく理會しない場合には、始めに立還つて更に理會を準備するのである。以上述べたやうな進路を辿つて、理會の連續が起るとしてゐるのである。これを學習に即して考へて見ると、本統に理會の働く學習、即ち深みのある學習は、斯ういふ風にして起る所の意義關聯を捉まなければならぬのである。若しさうでなくつて、第一段の要素第二段の要素に止めてしまつて、新たな學習へと移り、それも又意義を規定する所の活動及び體驗を産み出すに至らずして、更に次へ移るといふことになる、デルタイの所謂對象的把握だけに止まつてしまつて、理會によつて意義づけられる體驗が無いのであるから、言はゞ、一向深みの無い皮相的の學習が果してもなく打ち續くことに成つてしまふのである。これは、教育の實際問題に直面して、吾等の大に反省を要する所の問題であると考へるのである。

そは又更に述べるが、兎に角この歴史的理會といふことから、種々の問題が生するのであるが、就中最も大切なものは、過去と將來との關係といふ問題である。これに就てシテランガーは言ふのに、歴史的理會は、いかに十分に理會されたとしても、それは過去及び現在の理會に外ならないのであるが、どうしてそれが將來を

規定するかといふの點である。これに就ては、多くの人は、過去は現在にまで打續き、現在は將來にまで打續くものである。或點に立切つて眺めるから、そこを現在とし、それより以前を過去とし、又そこより以後を將來とするだけのことであつて、過未現は畢竟一如である、斯う片付けてしまはうとするのであるが、然かしそれでは、どうも満足することが出来ないのである。所がこの理會の原理は、この問題の上の一道の光明を投げる、否寧ろそこに、理會の理會たる所以の妙諦があるといふのである。然らばそれはどうかといふと、過去そのものは、文字通り過去であつて現在ではなく、又現在そのものは、いかにも現在であつて將來ではない。けれども、過去の理會は、過去ではなくつて現在化であり、又現在の理會は、現在に止まらずして將來を規定する、即ち將來化である。即ち歴史的理會にあつては、過去及び現在の關係によつて、將來が推定されるものだといふだけではない。人は多く唯、漠然とさう思つてゐるやうだけれども、それは極めて不十分な考である。寧ろ歴史的意識及び文化脈絡の意識が、精神的研究者に向つて、倫理的將來の問題を測る所

の規範の體驗を發展させる基礎であるのである。即ち、斯く成らなければならぬ。といふその生きた力がありありと生れるのが、實に理會の理會たる所以の精采であつて、若しこの強い生きた力が働かないならば、その理會は温かい血の通つてゐるものではない。縦令理會と呼ばれても、それは有名無實、實のならない仇な理會である。ニイチェは、過去の裁きは將來の裁きである。將來の建設者として、又現在の知悉者としてのみ、過去は彼れに理會される。」と言つたが、その意味は、過去を眞によく理會する者にして、始めて現在の知悉者たり、將來の建設者たり得るといふのである。その代り又、この理會の客觀化への吾等の努力といふものは、永久に完成はされずに残されてゐて、絶えず吾等の奮勵を鼓舞するものであるといふことを、許さなければならぬのである。過去、現在、將來をば一つの精神力で包括する所の世界は、超人的世界である。歴史の眞髓は、單に歴史たるに止まらず、實に吾等の道徳力を益、生長させる所にもある。リットも亦、歴史的に理會するといふことは、單に過去から現在を理會するといふだけのことではなく、却つて現在から過去をも理會するのである。眞に理會さるべきものは、根源に於ては、過去でもなく

又現在でもなく、實に過去ともなり又現在ともなる所の内在である。」と言ひ、又現在の歴史的理會は、單に過去と現在との綜合ではなく、更に將來をも豫め明かにすることである。」とも言つてゐる。そしてシテランガーはその説を結んで言ふのに、要するにこれ等の見地からすれば、箇人の精神構造は、箇人化するやうに見えたのは、實はさうではないのであつて、理會の結果からいへば、精神といふものは、箇人を包んで又その全體を、互に關聯させ、相影響させて、大きな共同的規準として生長させる所の客觀化にまで、組織し上げるものである。さうして見ると、箇人を結合させる所のものは、實にこの大きな精神であつて、吾等が自己を理會し又他人を理會し、過去を理會し又將來を理會する時に、何人も、人がその個性化に於て己れ自らを理會させる所のものは、精神それ自らである。」と言つたヘーゲルの言葉に共鳴せざるを得ないであらうと言つてゐる。

第四節 意義及び意義充實

以上述べた所で、理會が一方主觀と他方客觀とに即する現實化であること、及び

歴史的理會の性質を明かにすることを得たと思ふのであるが、更に一步切込んで、然らばいかにして意義を規定する所の活動及び體驗が理會に於て成立つか。シュブランガーは、理會の樞軸は價值規定に於て横はり、理會することは精神關聯の特定の價值定位に透入することであると言つてゐるが、然らばその樞軸はどういふ姿であるか、その價值定位の透入はどういふ働きで起るか、その本質を捉まなければならぬと考へるのである。これに就ては、氏はその「少青年期の心理」に於て、その第一章たる「問題及び方法」の中に、理會の本質及びその働きを頗る詳しく擧げてゐるのである。それによると、理會といふものは、特別の精神科學的心理學上の認識過程であつて、單なる同情とか、或は心意上の共鳴とかいふことゝ、取違へられはならないものである。即ち唯、個人的單一の把握のみに限られたものではなく、又單なる摸倣體驗とは違ふものであると言つてゐる。前に、デルタイが理會と摸倣體驗とを區別したことを擧げたが、この考はシュブランガーによつて一層詳しく述べられてゐるのであつて、それは段々進むと判かるのであるが、先づ茲に理會の一般の意味を言表せば、それは、客觀的に有效な認識に於ける意義充實とし

て捉まれる所の精神的關聯であるといふのである。即ち吾等は、唯、意義の充實した或ものを理會するのであつて、理會といふものゝ標徴は、意義充實した關聯といふことにあるのである。そしてこの標徴によつて、理會の認識成績は、かの把住とか説明とかいふことからして區別されるのである。例へば、外界の引續き生起する所の豫想された法則を因果的に説明するのは、把住及び説明であるが、理會はさういふことゝは違つて、内部の關聯に透入するのである。即ち、生活に精神的ものを透入し充實させて、そしてその全體活動の上に活動意義の認識を打建てることによつて、いつでもその意義を捉むのである。茲に精神的のものとは、價值を指すのであつて、前に擧げた價值定位に透入するとは、これを言つたのである。

然らば、意義とは何であるか。又その意義の充實とはどういふことであるか。言換へれば、意義の充實と價值定位の透入とはどういふ關係にあるかと尋ねると、シュブランガーはこれに答へて、一般的にいへば意義とは、價值體に於てその構成要素として按排されてある所の或ものを有つことである。随つて意義の充實とは、その價值體を構成してゐる部分の按排或は關係をばその價值體に關係させ、又は

一つの價值體を働かせることを助けることである。一體、一つの全體に於て區別されてゐる部分といふものは、第一に、その全體が價值見地の下に向けられた時か、第二に、この價值見地によつてそれ等の部分を全體にまで規定する、即ちそれ等が價值可能とならせられ、そして本質的に按排されたものであつて、勝手に取換へられないものだと思へられた時に於てのみ、意義を有つのである。例へば、一つの文章に於て、各の語はそれぞれ一定の意義を有つてゐて、そしてその全文章が一つの認識又は報道の關係に於て意義を有つのである。即ちこの場合に於ては、理論的價值の見地の下に意義を有つてゐるのである。又他の例を取れば、茲に或機械があるとする。その各部分は、その機械の全體の成績によつて條件づけられる所の意義を有つてゐるのである。單なる材料的なもの、取換へられても構はなすが、全體に於ける各部分の機能は、保持されなければならぬのである。この保持は、價值實現の上に結果して、價值關聯からして理會されることが出来る時に、それが意義を有つてあつて、この場合に於ては、經濟的價值の見地の下に意義を有つのである。これ等は最も簡單な例を取つたのであるが、さて文化のあらゆる構

成物及び制度も亦然りであつて、文化は、それが生活全體に何等かの貢獻を齎らす時に意義を有つてゐるし、この條件が全體の價值から打消される時には意義を失ふのである。そしてその各の意義全體は、又更に高い全體の部分として按排されて、それに隨つて意義が有つたり或は無かつたりするのである。他方から言へば、生活の箇々の體驗、成績及び瞬間は、それ等が生活の全體に向つて有意義である限り、意義を有つのである。そして生活が全體として、例へば或人の生活が意義を有つか有たないかは、その人の生活が大きな價值關聯にその部分として按排されると考へられるか考へられないかによつて岐かれるのである。斯ういふ風に段々と段階になつてゐて、次第に高い全體へと進んで行くのである。この考は、ジムメルにも略、同じやうに現はれてゐるのであつて、シュランガーが生活に就てこれを述べ、又リットが構造に即してこれを説いてゐるのに較べて、ジムメルは教材そのものに關して、隨つて教授學習に即してこれを論じてゐることは、既に前章第四節に於て述べた所の如くである。

第五節 超箇人的意義と摸倣體驗

シユプランガーに隨へば、理會には、自己を理會する場合と他を理會する場合とがある。そして自己理會は、他を理會することに較べて多くの點に於て狹隘なものであるから、十分な理會といふものは、唯、自己であるといふの偏見から超越する立場に屬するものである。吾等が過去の人に對する理會は、その過去の人が彼れ自らを理會したのとは違つて、餘程よく彼れを理會することが出来るのは、確かなことである。蓋し、他人の存在並びに變はる所の情勢をば、彼れ等自らが體驗したやうに手近く且十分に理會するならば、他人理會は自己理會よりも無論優つてゐるのである。尤も彼等自らの眼を以て世界を見る程も、彼等の内面に入込むといふことが出来ない代りに、吾等は外部からの見込みを廣く立てることが出来るからして、その廣がるに應じて、内部からの廣い見込みを有つことが出来るのである。それ故に、他人自らの生活の中心からしては到底眺め廻はすことの出来ないやうな關聯及び條件を見渡すことが出来るのである。言ひ換へれば、他人はより多く

を體驗するのであるが、自分はより多くを按排することが出来ると言つてゐるが、これは吾等教育者に取つては篤と考へさせられる一つの急所を言當てゐる言葉である。教育者は、唯、子弟に體驗させるといふだけではないのであつて、その體驗を理會しなければならぬのであるし、又その體驗を處置することをもしなければならぬのである。處置するといつては、誤解を招くかも知れないから、指導すると言つて置かうが、兎に角これを理會しこれを指導しなければ、子弟をして本統に體驗させるといふことが難かしいのである。よし彼等が本統に體驗しても、それが判からないのである。茲を考へて見ると、體驗にせよ理會にせよ、教育者といふ立場からは實に二重の意義を有つて來るのであつて、即ち一つは、子弟の直接の理會、今一つはそれに對する教師の理會である。この點に觸れてシユプランガーは次の如くに言つてゐる。それは、上に述べた所からして吾等の心理に於ては二つの大事な事柄が生ずる。その一は、眞の理會をするのには、直接の生活意識の境地を超越した色々の客觀的精神的の關聯に就ての知識が要るといふことである。例へば、兒童少青年を理會するのには、彼れに捕はれてしまつてはならないのであ

る。即ち彼れの生活、その形式、その歴史的社會的條件をば、彼等自らの體驗の仕方
で眺められるよりはもつと包括的に知る時に於て、始めて彼等を理會することが
出来るのである。又歴史上の人物を理會するにしても同様であつて、即ちその人
格をその點その時に於てのみ眺めないうて、彼れの歴史的社會的環境の全體として
打眺める程も、その人物の生活條件から隔つて打眺める時に於て、始めて理會が出
來るのである。一言以てこれを掩へば、人間が理會されなければならぬ所の全
體といふものは、彼れの箇人的體驗の世界よりは遙に大きくなければならぬとい
ふことこれであると言つてゐるが、このことは體驗と理會の問題を攻究するに
於て、吾等が深く思ひを致さなければならぬ大切な着眼點である。

それからその二は、理會といふことは、主觀的存在の或一箇の心意の體驗及び態
度を唯、忠實に描き出したといふこと、即ち摸倣體驗とは同意義のものではないと
いふことである。言換へれば、唯、他人の體驗及び態度のその儘の摸倣では、それは
理會としては満了してゐないものである。摸倣體驗は、唯、他人と合致させやうと
あせるだけのことで、共鳴ではあるが理會ではないといふのである。勿論吾等が

他人を理會しようとする時には、彼れの體驗及び態度の根本型をば、その主眼點に
於て摸倣的に把まうとはしなければならぬ。けれども斯うした直接的自己體
驗の見通しは、縱令それが他人から得られた場合であつても、餘程狭いものである。
それが、その體驗する主觀の見方に制限のあること及び偶然といふことから超越
する時に於て、始めて意義を有つことが出来るのであると言つてゐる。これも亦、
吾等が實際の問題に即して考へなければならぬ重要點を聰明に示唆してゐる
のであつて、前に挙げたデイルタイが「理會は體驗を前提とするが、體驗の狹隘なこ
と及び主觀的なことから、全體及び一般の領域にまで押擴がることによつて、生活
經驗にまでなる。」といった言葉と照らし合せて深く考へさせられることである。
然らば、體驗が理會によつて全體及び一般の領域にまで押擴げられるのは、どう
してあるか。これは後に更に徹底的に明かにされるのであるが、茲にこの摸倣
體驗と理會の相異の上に、シテランガーは記載的心理學の行き方と精神科學的
心理學の行き方との違ひを立て、そして兒童、少青年の心意を考察するのには、どう
してもこの精神科學的心理攻究によつて、理會で以てその形態を眺め込まなけ

ればならないことを論じてゐるのである。これも、吾等教育者には極めて大切な方面であり、且次の章で取扱ふ可陶性の問題の考察に關聯を有つてゐることでもあるから、その要點をかい摘んで擧げると、摸倣體驗の上に基礎づけられた心理學が記載的心理學であつて、これは、體驗者が唯體驗し且生起した所のものであつて、別に心理學的概念を把握する譯けてはないものを概念とし、その上名目で以てこれを表はさなければならぬといふことだけでも、その對象からはそれだけ懸け離れたものとなるのである。尙且それ等は體驗者がその十分な直觀に於て、少なくとも彼れの想像に於て造つた所のものをば、唯把握することが出来るだけである。所が眞の體驗に於ては、縦令さういふものが缺けてゐても、即ち斯かる適當な直觀的の説明や、吾等の固有の心意の主觀的體驗からの引續く所の説明が無くつても、理會するのである。これを認識的にいへば、理會の認識成績といふものは、決して摸倣された直接の體驗内容の經驗的要素の上に存するのではなくつて、規範的の形式が内面體驗の經驗的材料に刻む意義の紐の上に懸かつて存するのである。この意義の紐を通して、精神が實に多種多様な事情及び經過の渦卷からし

て、順序とそして關聯とを理會する人の心意にまで高めるのである、といふのである。更に、摸倣體驗即ち他人の内部の情態を單に直觀的に摸倣することが理會でないことを説明して、これは丁度、網膜に於ける興奮を有つことが、知覺の意義に於ての視覺ではないのと同じであると言つてゐる。米國のムーアが兒童の經驗の擴充される有様を説いてゐる所にも、これとよく似たことを言つてゐるが、いかにもその通りであつて、要するに認識は、シユランガーが言ふ通り、規範的の規定及び結合形式の把握の上に存するのである。そして茲に言ふ所の規範とは、精神の一般的結合形式であつて、理會の働く規範は、意義規定及び意義關聯である。リッパスの所謂移入とか、或はヴントの所謂主觀的體驗からの説明とかいふやうなことも、亦單なる直觀的な摸倣產出では出来ないものであつて、やはり意義規範に於ての按排でなければならぬ。要するに、理會といふものは、少なくとも規範的に形成された摸倣體驗であるとしてゐるのである。

シユランガーは、次にその説を進めて言ふのに、勿論理會する者の主觀的組織が理會されるものと似てゐれば似てゐる程、その理會が容易くなるといふことはあ

る。例へば、同時代の人とか、同じ年頃の者とか、又は同性の間には、他人の内界を思ひやるのに、自分の内界をさまで變更しないでよいのは確かである。即ち容易く共鳴が出来るのであるが、然かし斯うした共鳴に基づく理會は、その深さが浅いのである。といふのは、その主觀的意義即ちその人達の範圍内だけの見通しに捕はれてゐるから、超主觀的の意義關聯を通しての存在及び體驗の制約が決して達せられないのである。内容的に出来る限り似てゐるものは理會されるといふことは、勿論あるにしても、實際にまだ體驗されないことは、共鳴だけでは理會はされないのである。さう言へば、人は或はその點は説明的想像で以てこの制限を乗り越すことが出来るであらうと言ふかも知れないが、然かし仲々さうは行かないのである。例を擧げて説けば、例へば、何故に子供といふものは遊戯をするものか。といふ問題に對して、それは面白いからだ。と答へるとする。この答でも、遊戯の純主觀的意義即ち體驗的意義だけはそれで一通り盡されてゐるのであつて、遊戯衝動の特別な方法以外に何等の理論は無いのである。所が、例へばカール・グロースの説のやうに、子供は將來の生活に必要な準備をする爲に遊戯をするのである。

と答へるとすれば、これは遊戯によつて實際に體驗されること以上に出てゐるのであつて、この爲にといふことは、子供の心意にはまだ表はれてゐないけれども、茲に擴充する所の意義關聯が在つて存するのである。そしてそれは、超箇人的な精神的な關聯に就ての知識からして供へられるものであると言つてゐる。これは、いかにもその通りであつて、他の生活をその儘摸倣したからといつて、又體驗したからといつて、それで十分の理會が出来るとは言へないのである。極く卑近な例を取れば、かの子守といふものは、朝から晩まで子供と一緒に居つて子供と一緒に遊んでゐる者であるからといつて、必ずしも皆子供を理會してゐるとは言へないのである。これに反して教師は、必ずしも朝から晩まで児童と一緒に遊んでゐずとも、児童を理會することが出来るのである。それは何故であるか。子守には子供を超えた精神的な關聯に就ての知識が乏しいが、教師にはそれが有るからである。この點こそ、體驗の擴がる所以、即ち理會の深まる所以なのである。

第六節 理會と主觀の客觀化

この理會即ち體驗の擴充は、超箇人的な精神的な關聯に就ての知識からして供へられるのであるが、これと同時に、或時代の實際の姿、その當時の人々の考へ方一般、彼等の經濟方法、彼等の社會形式等は、皆超箇人的の意義構成物である。箇人は、彼れの主觀的精神を有つた一つの平均であつて、この客觀精神の條件づけられた部分である。所が、吾等は何故に吾等が考へるが如くに考へるか、吾等が評價するが如くに評價するか、又吾等が行動するが如くに行動するかは、これはどうしても、吾等の箇人からだけでは導くことの出来ないものであつて、却つて吾等は、非常に多く超箇人的な精神的產物即ち文化の經濟科學、道德、宗教等諸方面の部分によつて條件づけられ、形成されるものである。言換へれば、この精神的產物は吾等を導き且支配するのである。そしてこれ等の精神的諸勢力の意義といふものは、これは始めから十分に自覺されて吾等の中に生きてゐるのではなく、それは唯、哲學的、歴史的の思考勞作によつて吾等の意識に目醒まされ高められるものであつて、然かもそれ等によつても、唯部分的に高められるのである。兎に角考慮によつて明かとなるものは、超箇人的の意義であつて、それは箇人の體驗に於ては實に徐々に

且段階的に現はれて來るのである。吾等が或時代の人を眞に理會するのには、その主觀體驗を斯かる客觀的意義と比較し得るやうに彼れの上に立つ時に於て、それが始めて本統に出來るのである。

價值體の構成部分としてその全體に按排される所のものは、意義關聯に於て立つ所のものであるといふことは、最初に述べた所であるが、然かし吾等の心意生活は、そのものとしては純理念的の關聯ではなくつて、その幾分は現實である。即ち時間と空間とに即したものである。この現實たる部分が意義關聯に關係を有つやうな時には、吾等は所謂心意自身を價值實現の上に置かれた生活姿態と見なければならぬ。斯かる姿態をば、廣義に於てこれを構造と呼ぶのである。構造とは、組織された打建てといふ意味であるが、この構造は、それが一つの全體である時には現實の姿を保ち、それに於て各部分及びその機能が、その全體に向つて意義ある働きを有つてゐるのであるが、然かも各部分の組織及び働きは、又その全體から條件づけられるものであるから、隨つて全體からのみ理會されることが出来るのである。精神科學的心理學即ち理會的心理學は、その對象がさういふ意味に於

て構造されたものであるといふことを前提として出發してゐるものである。丁度、一般の生物に於て、各機關が全體の形によつて條件づけられ、又全體は總べての部分の働きの關聯影響によつてのみ活きると同様に、心意といふものも亦、目的的の關聯であつて、各箇の方面は唯、その全體からのみ理會されるのであり、又その全體の統一は箇々の機能の組織された部分の働きの上に存するのである。この見地からすれば、この心理學は一に構造心理學ともいふことが出来るのであつて、構造心理學は即ち、心意的箇々の現象をば、統一的全體に於けるその定められた位置から、及び斯うした全體的の成績關聯に對する彼等の意義からして、理會する所の心理學なのである。然かし構造心理學は、箇人に於て起る全體験及び全活動をば徹頭徹尾その實現する儘の箇人的構造關聯だけからして理會すべきものだといふのではない。箇人的主觀の心意は、自己保存とか自己充實とかいふ一つの價値から考へられるべきであると言へる學者もあるが、然かしこれは必ずしもさうではない。無論、心理學は、主觀といふものをさうしたものととして理會することにその中心點を認めなければならぬ。けれども然かし、箇人の心意は、さう硬まつ

た構造ではないのである。かの夢などの現象もある通り、この主觀的意義關聯に屬しない多くのものも現はれるのであるし、又外部から來たり或は獨立して存したりするものも心意の中にはあるのであり、斯くて潜在意識限界にまで觸れるのであるが、兎に角箇人の心意構造といふものは、下は自然關聯から上は歴史的社會的世界の客觀的精神關聯にまで達する所の至つて大きな意義構造に於て置かれてあるものであるから、箇人の心意といふものは、この擴がる所の目的論からして多くの意義を受取るのであつて、然かも、この主觀がまだそれを體驗せず、又は體驗しても極めて貧弱で殆ど表現されてゐないといふ情態も亦あり得るのである。これに反して、若し心意が常に自ら纏まつた構造であるならば、箇人はいつでも自分自身を全然理會するといふことが出来なければならぬ筈であるが、さうは行かないのであつて、體驗する人は、自分を超えたより大きな關聯からしてのみ自分を理會することが出来るのである。そしてそれを生長する所の精神に於て引き付け、これを意識に持ち來たせば、持ち來たす程、彼れの自己理會は豊かとなるのである。これは自己理會に就てゝあるが、他人理會に就ても全くその通りであつて、

唯、その眞似をしようとするだけであつたり、或は全く孤立した自存の構造としてこれを取るだけであつては、他人を理會するといふことが本統に出来るものではないのである。即ち、自他に論なく總じて理會は、意義關聯が常に考へられ、目的論的精神構造が絶えず擴げられ、斯うして箇人的構造の態勢が超箇人的の精神關聯に於て把まれなければならぬのである、としてゐるのである。理會が一方主觀に即すると同時に他方客觀に即するといつたのは、即ちこゝであつて、理會によつて體驗が全體及び一般の領域にまで擴げられるのは、これが爲である。これを意義内容即ち價值の方から言へば、價值が、理會によつて箇人の心意構造を通して、その生活經驗となるのであつて、即ち現實化されるのである。この點は尙次章で述べる可陶性の問題、殊にコフカヤシブランガーやシテルン等によつて研究された兒童、少青年の心意構造の形態的發展の進程と併せて考へて見るべきである。そは兎に角、斯やうに箇人的意識に現存してゐるものが超箇人的の精神關聯への透入は、小舟を捨て、岸邊へ飛び上るやうに、一躍して乗り移れるものではなく、一步一步に進んで、段々とその層を擴げて行くのである。それはどういふ風に起

るのであるか。シブランガーは言ふのに、直接の體驗過程に於て人の心意に實現されたものは、自己理會にせよ又他人理會にせよ、それが唯、摸倣體驗であるだけでは、縦令さながら寫眞のやうに精密に寫されても、それだけでは本統の自己理會も他人理會も出来ないのである。なぜかといへば、見ただけではいかに精密に見ても、皮相の活動を見るだけだからである。どうしても、自覺した關聯として自ら體驗したものでなければ、理會はされないであつて、即ち目的、方便の明瞭に意識された形を取るものゝみが、誰れにでも理會されるのである。マックス・ウェーバーが、合理目的と名づけたものこそ、理會の最も都合のよい場合に當つてゐるのであつて、所與の目的とそれに必要な因果的に定められた方便との間の構造統一こそ、意義の最も明瞭なものである。そして若し人間の心意が、斯うした合理的の關聯であるならば、箇人の精神構造はいつでも徹底的に理會を遂げるべき筈であるが、決してさうは行かないのであつて、理會の程度は人々によつて實に色々である。多くの人は、今述べた目的設定といふものが何人にも既に具つてゐるやうに考へてゐるけれども、さうではないのであつて、この目的設定の成立を突留めやうと進む

と、どうしても更に深い動機關聯に歸つて來なければならぬのである。所で多くの場合既に現はれてゐる價值規定は、根源的の本質規定として導くことが出来ない、却つて皮相的の動機や偶然的の目的が、寧ろ外部的の情勢として往々導き込まれるものであるから、この皮相的の層を突き貫かうとする努力は、寧ろ無意識的であつて、唯、反對によつて意識に上つて來る所の關聯に根ざしてゐるといつてよい。纏めて言へば、主觀的體驗構造の内部に於て十分に意識された關聯及び動機は、意識以下に根ざしてゐるのである。精神分析學が説く所もそこであつて、或は根本現象とでもいふべきものがあるのかも知れない。然かし斯ういふ意識の下に潜んでゐる根深い所からして、箇人の生活統一の十分な理會を要するものゝ總べてが湧き出ると信ずるのも、誤りである。今日の生物學は、目的までも箇體に内在してゐるといふ説をば最早や取らない。それは寧ろ、外に向つて展開し擴充する所の意義關聯及び目的關聯を承認してゐるのである。心理學も亦同様の立場にあるのであつて、箇人の精神は、元來客觀的精神に結ばれてゐるものであり、客觀的精神に參加することによつてそれが主觀的精神たることが出来るものである。

と考へなければならぬのである。なぜかといふに、吾等の箇人精神は、唯、理會さるべきものである限り、即ち意義を有するものである限り、主觀的精神たることが出来るものだからである。

そこで客觀的精神はどういふものであるかといふと、これは超箇人的の構造である。超箇人的の意義關聯であり、如實關聯である。それは、生きた箇人から體驗され收得されるから存するのではあるけれども、然かし各箇人よりも以前から存し、各箇人に對してその生活を條件づけ、これに方向を與へる要素の既存の複合體である。この複合體の構造は、箇人を支配すると同じ價値の根本規定によつて規定されてゐる。尤も客觀的の價値意義をば、吾等はそれで同一に固められてゐる内容であると思つてゐるけれども、その箇人から唯、適當に捉まれないのである。寧ろ客觀的意義と主觀的體驗意義とがいつもピッタリと抱き合ふ譯けには行かないと見るのが、精神科學の根本論である。それに拘らず、客觀的精神と主觀的精神とを結付ける所の紐は、確かに存するのであつて、即ちこの體驗形成又は理會さるべき主觀客觀の關係といふものこそ、精神活動の本質なのである。そこで理會は

實にこの紐を手繰つて動かなければならぬのである。殊に理會する所の主觀が、客觀的意義即ち意義そのものを誤つた場合に於ては、この紐を手繰る外する途はないのである。この際、吾等が箇人の主觀から行くと、客觀的精神は、彼には體驗及びその上に打建てられた意義關聯として現はれるのであつて、客觀から眺めてその主觀に意義を與へ意義を造る所の働きを呼んで、これを成績といふのである。又客觀的精神の方から行くと、その存する意義を内容と稱し、體驗する心意に於けるその反應をば如實と名づけるのである。そこで豫定された内容を以ての客觀的精神がまだ自覺されてゐない所の主觀は、縦ひ體驗をしても、その體驗に於ては、客觀的精神の内容が十分には酌み盡されてゐないのであり、又それは如實を經驗しても、その如實の十分な意義がまだ理會されないのである。尤も客觀的精神の幾分はこれを齎らすであらうけれども、然かしそれは衝動的にさうするだけのことである。吾等が人を全然理會しようとするならば、吾等は主觀的の成熟の程度をば、その特別の體驗位置の段階に向らず、それ自身に現はす所の客觀的意義に對し又意義法則に對して、それを描き出さなければならぬ。嚴密

にいへば、吾等は茲に歴史的社會的の現實としての客觀精神と、それからその上に打建てられた理想的要求としての規範精神とを區別しなければならぬのであるが、然かし兩方共に、超箇人的精神の構造に於て一つの生活統一にまで溶け合つてゐるものである。客觀精神の段階は、普通の意味に於ての所謂自然的のものからして社會的、歴史的の人間生活にまで高まるものであつて、その上尙これを越えてまでも進むものであるらしいと論じてゐる。前に擧げた主觀の客觀化といふことの意義は、茲に一層明かとなつたことを感ずる。

第七節 この關係の精神科學的心理學的辯證

シュペランガーは、この關係をば精神科學的心理學的の見地からして一層具體的に説き明かさうと試みてゐる。即ち人間は、傳來の生物學上の意味に於ても、決して單様なそしてそれ自らに纏まつた構造ではないのであつて、彼れは箇人以外に働くべき身體的と心意的との兩機關を兼装されてゐるものである。けれども、この關聯の意義が、始めから十分な意義體驗の形成に於て現はれてはゐないのであ

つて、唯一種の方法で示現してゐるのである。例へば、吾等が飯を食ふのは、必ずしも身體が丈夫になるからとか、長生が出来るからとか、特に先きまで見通した目的設定からして食ふのではない。言はゞ、腹が減るから食ふのであり、又うまいから喰ふのであつて、即ち、榮養の探求攝取に伴ふ感情の調整からして食事をするのである。子供を可愛がるのも亦その通りであつて、子孫を繁榮させやうといふよりは、寧ろ天稟の本能によつてさうするのである。言換へれば、本能は曖昧な感情刺激を以て吾等をさういふ方向に到らせるのであつて、取りも直さず衝動である。そして、さういふ意義傾向の意識が自然といふものにはあるのだとでも謳へば、それは實に形而上學の詩だと言つてもよからう。それは兎に角、吾等には、この意識が、唯、反省を通して科學によつて出来るものであつて、根源的な初歩の意識に於ては、斯かる意義關聯は、感情體驗及び衝動を通して代表されてゐるのであつて、感情や衝動の中に包まれてゐるのである。斯ういふ譯けて、客觀的精神が箇人構造の關聯に於て届く初發の形式は、本能である。直前に言つた不十分な主觀的意義體驗といふものは、丁度この本能の働きに相當するのである。なぜかといふと、その主

觀的體驗の方面が客觀的の成績及び意義内容としつくりとは合致してゐないのであつて、箇人はそれによつて、客觀的には何を收めるかといふことを理會することなしに本能を満足させてゐるのであつて、今挙げた例に就て見ても、榮養衝動に於ては、生理的物質變化がどうして起るかの途行きなどに就ての知識は無いのである。他の本能に就て考へてもやはり同様であつて、一言以てこれを掩へば、主觀的目的は客觀的目的と全然合致はしないのである。そして、本能は唯、その一方面として挙げたゞけのことであつて、箇人の心意的齎裝は、一般に始めは、彼れの箇人的構造が自分自身の上にもつと包括的な超箇人的な構造を被ぶつてゐるのである。そしてその構造の意義は、直接には體驗されないものであつて、この超箇人的な關聯に就ての知識にまで結び付くことによつて、始めてそれが體驗されるのである。即ち、より高い精神段階の上から始めて體驗することが出来るのである。心意の狹義に於ての生物學的條件は、總べて皆これに屬するのがある。勿論これは、確かに自己保存の意義には役立つものであるけれども、然かしそれは、自然といふもの自らが生活の全一體で、箇人の構造がこの超箇人的の構造に適應するといふ

ことが可能でなければ、このこと自らも出来ないことなのである。即ち斯ういふ條件の關聯に於て擱んだ時に於てのみ、箇人的生活を理會することが出来るのである、としてゐるのである。この箇人的構造と超箇人的構造との關係、即ち箇人的構造が、自分の上にもつと包括的な超箇人的構造を有つてゐて、その構造の意義は、直接には體驗されないものであつて、それに就ての知識にまで結び付くことによつてのみ始めて體驗されるといふ點こそ、特に注目を拂ふべき點である。リットはこれを、主觀の氣紛れな體驗と意義充實した體驗とに別けて述べてゐる。そして、唯、主觀の氣紛れな體驗では眞の體驗たることが出来ないものであつて、眞に意義充實した體驗は、理會の根據を有つた體驗でなければならぬとしてゐるのであるが、その理會の根據は、シニランガーに隨へば、茲に所謂より高い精神段階に就ての知識への結合の上に始めて出来るのである。

これに就てのシニランガーの所説を尙も追究すると、氏は狹義に於ける精神の段階は、所謂自然の範圍に於て置かれてある意義規定の持續及び向上であるとしてゐる。そこで總べての客觀的精神生活は、社會及び歴史的所産から彼れの運命

の玉の緒を受取るのである。人は箇人をば、それが社會と結び付き、互に影響し然かも自ら結合することにより、所謂取り且與へることにより、或は示唆と模倣とにより、或は指導と追従とにより、兎に角互に織り込まれてゐる所に於てのみ、これを理會することが出来るのである。箇人の體驗に於ては、この全體が決して十分に現はれない。却つて箇々の聯合關係或は争鬭關係に於て掩はれてゐるのである。勿論さういふ形に於ても、社會的結合が事實的の意義内容を幾らか流し滲はせはするけれども、然かしこれは決して十分には體驗されない。却つてその如實に於ては、箇人の自己流の捕はれた體驗方法となり、本來意義十分な客觀的のものが、この渦巻きに於て、生新な主觀的の態勢とはその意義に於て相反することになるのである。即ち、唯、實際の生活に漂つて波のまにまに偶然に得たやうな理會は、單なる皮相的の見識であつて、體驗されたもの自らが斯うした偏狹に捕はれた儘で残ることになるから、それではどうも不十分なのである。これを教育的に言表はせば、世相の生起の有様を説明しただけでは、不十分なのであつて、どうしても、その内容に隨つてその意義が明かにされなければならぬのである。即ち箇々の生き

てゐる人が、この超箇人的の構造から、知識及びそれに結合した體驗の形に於て、彼れの自覺した心意に於て取ることが多ければ多い程、彼れの精神的のことが包括的となり、彼れは益々、彼れの主觀の條件を理會することが出来るのであり、又彼れを理會しようとする他人も、このより高い意義關聯を彼れの箇人的生活情態に於て跡付けることが出来るのである。茲には、客觀的精神が主觀的のものと、自覺した強い玉の緒で結び付けられてゐる譯であるから、乃ち彼れの内容の把握はより十分となり、その成績はより創造的となるのである。斯くして人は、單なる箇人的な、又單なる自然的な、唯、根本衝動を有つた、言はゞ原始的の籐裝體からして、色々のことを理會する所のものとなることが出来るのである。然かしながら、この複雑な精神の理會が達成される爲には、何は兎もあれ、その方向の恒久性がなければならぬ。言換へれば、意義關聯の特殊な時間的色彩が理會される爲には、どうしても一般的な且恒久的な意義規定といふものがそこに無ければならないのであつて、即ち理念が要るといふのである。その理念は二つの相反する方向に動くのであつて、一つは全體の生活を統一しようといふ方向であり、二つはその生活が精神

生活となる爲には充たされなければならぬ意義の方に、統一が内部的に分化することである。その分化の方向はどう別けられるかといふと、人間の精神生活に對して基本的のものがあつて、吾等は常に且到る所にそれに適合する價值範圍をば、大なり小なりの分化に於て互に見出すのである。即ち生物學的經濟的價值認識的價值審美的價值、それから社會結合の形式としてこれに社會的價值と勢力的價值とが参加するのである。そして、これ等總べてのそれぞれの意義規定が、精神的な生活統一に於て結合する所に倫理的價值と宗教的價值とが存するのであると、斯うしてゐるのである。

この一般的恒久的な意義規定としての理念を標榜することは、リットも同様である。そしてシユプランガーの所説が、生物學的基礎をも顧み且概して心理的のな比較べて、リットの行き方は寧ろ哲學的である。氏は第二章第六節でも述べた通り、陶冶理想の特殊性といふものは、反對を許すのみならず、却つて或意味に於ては反對を必要とするものであるとしてゐる。然かし、理念の認識からしてこれを歸一させるといふことが起るのであつて、それが即ち理會といふものであると言つてゐる。

る。そして理會は、斯うした洵に深い意味を有つたものであつて、その形成の働きはどうしてさういふ形成にまで來たか、又いかにさういふ精神の態度にまで成つたかを説明することが出来るといふことを示すものではなく、寧ろ他種の否な懸け離れた又は相争はれたものの價值内容をば、認識の然かもその神秘的働きで打開くといふことを意味するものである。即ち、生活の根底の裡に秘められた固有の價值形成は實にこの理會にまで結び付き且擔はされるのである。この理會は即ち反對の止揚であつて、言はゞ、理會するものが理會されるもの、價值充實を自ら成し遂げるのである。斯うした理會に於て、特殊及び分離に存する精神にのみ許される所の最高の立場が到達されるのである。何となれば、理會といふものは、精神的宇宙の全體にまで打開かれた用意と間隔とを、自我及び團體にまだ届いてゐなかつた送達にまで、捨身になつて然かも狙ひ違はず聯絡しおほせるものだからである。若しこの送達がないならば、精神の普及といふことは煙と散り霧と消えてしまふより外に途はないのであるが、その使命を全うするものが實に理會の働きであると言つてゐる。

以上は體驗と理會の原理に就て、文化教育學者の所説を明かにしたのであるが、茲にこれから導かれるべき實際に大切な着眼點を附言すると、その一つは教育教授は理會によつて意義充實した體驗をさせなければならぬといふことである。吾等の心意構造は、自然關聯からして歴史的社會的世界の容觀的精神關聯にまで達する所の、至つて大きな意義構造に於て置かれてあるものであるが、子供にあつては、その主觀がまだ多くの意義を體驗せず、又體驗してもそれが極めて貧弱であるのだから、充實した意義内容を體驗させなければならぬ。即ち客觀を摸寫させるだけではなく、自覺した關聯として、その意義内容をば主觀の下に包攝させなければならぬのである。然かし體驗は、理會によつてその領域を擴めるものであつて、それを擴めるには、超人的な一段高い精神關聯に就ての知識が要るのであるから、唯、主觀の氣紛れな體驗だけでは、精神構造の擴充向上は出來ないのである。尤も、より高い全體に即する知識が要るからといつて、それは單なる認識だけで出来るものではなく、規範が内面體驗の經驗的材料に生きた活動として意義を刻み込んで、狙ひ違はず價值を産み出さなければならぬのであつて、そこが

乃ち理會の理會たる所以であるが、さういふ意味に於ての理會を遂げさせなければならぬのである。唯、體驗體驗と叫ぶだけでは、理會の意義を満了することが出来ないのである。これと同時に、體驗や理會が大切だからといつて、對象的把握を全然閑却し去つてはならないのである。第六章第四節にジムメルの所説として挙げた通り、對象の事實性の經驗といふものが、多くの場合に於て、陶冶の出發點であり、殊に知的陶冶に於ては、第五章第七節にも述べた如く、複雑な認識過程は、初步的の働きの概觀聯結の上に動くのであるから、決してこれを藐視してはならないのである。體驗や理會は把握や説明だけでは達せられないといふのは、決して把握や説明をば、廣い教育の領域から放逐してしまへといふことを意味するのではないのである。殊に體驗や理會は、上文段々と述べて來た通り、學習者修養者の程度によつてその度を異にする所もあり、又それぞれの文化領域にはそれを支配する固有の構造もあるのであるから、唯、頭から自然科学的の教材も精神科學的の教材も、一切無差別に、同じ體驗同じ理會の圏内に取込まうとするやうな淺見に墮してはならないのである。それから今一つは、この體驗と理會の問題は、子弟の

學習修養それ自らの働きに於てのみならず、總じて教育者が兒童、少青年そのものに對して、理會的心理學的の見方で以てこれを考察し、これを攻究し、することが極めて大切であるといふの點である。殊に最近に於ては、心理學それ自らも亦、斯うした形態的構造的の方向に著しい轉向を見せて、目醒ましい進歩を示してゐるのであるから、次章に於ては、更に進んでこれを研究しようと思ふのである。

第八章 可陶性と兒童・少年の心意形態

第一節 可陶性の概観

進歩は人間のみの特徴である。

神の特徴でもなければ、獸の特徴でもない。

神は在す通りのもので、獸も在る通りのものである。

人間は半は在る通りのものだが、全體としては在らんと望むものである。

と、英國の詩人ブラウニングが謳つたやうに、進歩發達といふことは、人間生活の特色であつて、教育・陶冶は、この人間生活の進歩發達を對象として起るものである。

ヘルバルトがその「教育學概論」の冒頭に於て、教育學の基本觀念は可陶性といふことであると述べてゐるが、いかにも、可陶性といふことを以て教育學の基本觀念であると喝破した所は、流石にヘルバルトである。教育の理論に關する研究をその直接實際の立場から眺めると、それは大體に於て兩方面に分かれるのであつて、一

つは陶冶理想及び陶冶價値の問題であり、二つは可陶性の問題である。エーリッヒ・シュテレンが、教育の目的は陶冶といふ概念で示すことが出来、教育の可能及び制限は子弟の可陶性といふことによつて考へられる。そしてこの兩方の間に、陶冶價値の問題が成立つと言つてゐるのは、洵にその通りである。可陶性とは、獨逸語のビルドザームカイト (Bildsamkeit) であつて、可塑性・陶冶性なども譯されてゐるが、自分は暫らく可陶性と呼んで置かうと思ふ。そしてこの可陶性の問題の上に深い眺めを投げたのが、文化教育學の尊敬すべき一つの業績である。

可陶性とは何であるか。吾等は茲にかのミュラー・フライエンフェルスが言つた「人間といふものは、大理石の塊のやうに、どうにでも彫琢を加へ得るものではなく、それ自らの中に内蔵してゐる規定を有つてゐる。」といふ言葉を思ひ出すのである。大理石の塊にせよ、木材にせよ、又粘土石膏にせよ、それで吾等が何か物を造る時には、それは、物質の世界に屬する材料に、精神の邦から起る所の考が加はり働いて、これを彫りこれを刻んで何物かを造るのであるが、その内部の構造が變はるのではない。總べての形は、外から與へられるのであつて、その材料それ自らは、元來

さうした形を有つてゐるのではない。それ故に、若し可陶性があるといつても、その可陶性は、その材料に或形を與へられる可能性があると、いふ意味に過ぎないのである。無機物は斯うであるが、さて有機的生活になると、その局面は大分變つて来る。例へば草花にしても、その種子が一種の陶冶可能性をそれ自らの内に有つてゐるのであつて、ダリアはダリア、コスモスはコスモスと、それぞれにその花を咲かせる可能性はその物に内蔵されてゐるのである。その種子が發芽し生育し、さへすれば、あらゆる事情の下にそれが現はれるのであつて、吾等はこれに榮養を與へ、これを日光に當て、十分に伸び、と育てるといふ注意を加へるだけであつて、いかなる上手な園丁と雖も、ダリアからコスモスの花を咲かせ、コスモスからダリアの花を咲かせることが出来ないのである。無論、草花にも、變種を造ることが出来る、又時節外れの花を咲かせることも出来るけれども、然かしこれとても、或は種子を互に交へさせるとか、或は温室で培養するとかいふだけのことであつて、全く違つた物を拵へるのではない。やはり一定の種からは一定の形が出来るのであつて、その植物の本質は變はるものではないのである。言ふまでもなく、吾等が與へ

る榮養の性質や分量は、その植物の發育の良否や形態の美醜や花實の大小等に對して大きな關係を有つけれども、然かしその植物の内部の構造は、それが特有のものとしていつまでも残るのである。即ち榮養の相違は、量的の相違を生ずるだけであつて、本質の違ひではないのである。この關係は動物に於てもやはりその通りであつて、生長する所の形はその種子に存し、箇體に於て成る所のもは、彼れの素質に於て横はつてゐるのである。動物の飼育者が配偶者の選擇によつて良い種を得るといふことは、或範圍までは出来るけれども、然かし唯、榮養を更へることによつて變種を造るといふことは、出来るものではない。斯ういふ譯けであるから、要するに、有機的の陶冶を支配するものは、殆ど全く自然の發育であるといつてよい。所が人間の進歩發達は果たしてどうであらうか。即ち精神の發達といふものも亦、徹頭徹尾唯、自然の發育によるものであらうかどうであらうかといふと、茲に頗る違ひがあるのであつて、人間の進歩發達といふものは、一方にはその構造と、他方には價值との關係の上に立つて、その可陶性が考へられなければならぬのである。尤も動物に於ける自然の生長發育の考を、その儘人間精神の關係の

上に持つて来ようとし、随つて教育の可能性を非常に低く見ようとする説だといはれてゐる所の説もある。例へば、遠くはシェンハウワーの天稟性説や、近くはロンブローゾの先天性犯罪者説の如きは、さうであると言はれてゐる。成る程シェンハウワーはその『意志自由論』の中に、凡そ物がその品質に於て相異なるが如くに、人はその叡知に於て同じくはない。そしてこの相異は、先天的に定まつてゐるものであつて、後天的影響では動かすことの出来ないものである。それだから、教育の力の如きは、その人の固有の品質に對して、多少より明瞭にこれを表はさせるか、又は若干、それを抑へ得るだけのことであつて、その本質を根本的に變更し得るものではないと論じ、そして、人の意志は多くは父系から稟け、理性は母系から稟けるものであるといつてゐる。けれども氏は、性能素質の天稟を主張してゐるものであつて、絶対に教育の不可能を説いてゐるものではないのである。その『教育論』を讀んでみると、そこには多くの陶冶意見が見出されるのであつて、寧ろこれは、吾等が稟けてゐる衝動意志の方面を重視する所の經驗科學的見地に立つてゐるものと見るべきであつて、必ずしも陶冶の不能を宣言してゐるものとは見られない。

のである。この點に就ては、大正十四年十月の雑誌『倫理教育』に於て樋口長市教授がこれを論ぜられたことがある。又ロンブローゾに至つては、プロカールカスの諸氏と共に、遺傳論に於て隔世遺傳説を採るのであつて、凡そ人は人種的に相異の點を有つてゐるのみならず、又性質的にも同じくない所がある。殊に中には、先天性犯罪者とも稱すべきものがあつて、それ等の人は、生理的並びに心理的に寧ろ退化の傾向を有つてゐて、進化してゐる現時の人類とは頗るその類型を異にし、遙に世を隔てた野蠻人の形相性質を發揮してゐるものである。と言ふのであるが、これはさういふ者もあるといふだけのことであつて、一般に就て可陶性の問題を否定してゐるものといふ譯けには行かない。遺傳は生物界に存する事實であり、又人の素質に種々の相違のあることも明白なことである。然かしながら、吾等の發達並びに活動が、全然遺傳にのみ支配されるものではないことは、今日に於ては最早や論議の必要もない程も普ねく知られ且頷かれてゐる事柄である。そして子弟の素質を重視してこれを適當に發展させることが、取りも直ほさず教育の問題なのである。今日に於ける可陶性の問題は、實に茲に立つてゐるのであつて、即ち、

一方には人の構造と、他方には陶冶理想陶冶價值との關係交渉の上に、吾等は陶冶の働きを見定めるのである。

第二節 心意構造と陶冶價值との關係

文化教育學を取る人の中では、この點に就て比較的包括的に説いてゐるのはエ・リッヒ・シュテルンであるから、先づ茲に氏の所説を擧げやうと思ふ。氏は、人の構造は、外界から如何様にも造り得るものではない。寧ろその色々になるのは、その内界によることも頗る多いのである。然かしその根ざす畑はどうでもよいといふのではなく、或質ちの人からは或種の人を造り得るといふやうな譯けてある。即ち人がどうなるかは、主としてその人の心意の構造と、その構造を陶冶する價值がよく供へられるかどうかとに依るものである。そして勢力と意志と事情とが、そこに力強い役目を演ずるのである。陶冶の爲には、人は常に外界の價值を取るのであるが、その最も都合のよい場合は、彼れの精神構造がその面接する價值の構造と、びつたり合致する場合である。その時には、彼れは彼れの本質のあらゆる

方面を十分に發展させて、言はず、それは彼れ自らにまで成るのである。けれどもこれに反して、彼れの構造とそして價值との間に殆ど何等の關係も成立たないといふ場合も、他方には全く無いとは限らないのである。さうした場合には、彼れは唯、多くのものを外部的に認容するには認容するであらうが、然かし彼れの精神は一向陶冶されないのである。これ等の二つは、孰れも極端の場合であるが、さて實際に於ては、無論さうした兩極端だけが起るのではなく、却つて双方の間に位する種々の場合が現はれる筈である。元來人々は、皆それぞれの構造を有つてゐるのであつて、これを型的に單純化して擧げたものが即ち根本形式である。斯やうに型的に單純化すれば、根本形式として擧げられるけれども、然かし總べての精神活動といふものは、孰れも他の活動がそれに伴つて働くものであるから、孰れの場合に於ても、主觀と客觀との間には何等かの關係が成立つのであるけれども、然かしその陶冶價值の働きは、今擧げた種々の場合によつて色々違ふことになるのである。即ち、主觀と客觀との間に構造的の合致がある場合には、それが非常に大きいのであるし、又さうでない場合には、これに反してそれが甚だ小さいと斯ういふ

ことになる譯けてある。斯やうに精神的客観化を營んで、それに因つて人の構造を益發達させる所の箇人の心意の力をば、可陶性一般と呼ぶのであると言つてゐる。即ちシテルンは、可陶性一般といふものを、吾等の心意の構造が文化財に對して精神的客観化を營む力と見然かもそれは、一方にはその人の構造と、他方には外部の價值とによつて働くものであると、斯ういふのである。

然らば、構造と價值との關係はどうであるかと一步推すと、これに就てはシテルンは、次の如くに續けてゐる。即ちこの兩方面が觸れると、吾等の心意の構造はどうなるのであるか、又所謂精神的客観化はどういふ風にして起るのかといふと、先づその價值が、主觀的の體驗によつて還元されなければならぬ、そしてそれが、箇人の主觀の體驗關聯に於て攝收されるのである。それが起るといふと、それが箇人の精神構造からして新たに形造られるのである。但しそれは、植物に於て榮養分が吸収されるやうな風に消化されるのではない。植物に與へられる榮養分は、これを分解して自體の物質とするのであつて、土壤といはず肥料といはず、何に對してもこれを分解して、その要素を自體に同化するのであるが、心意が取り入れる

陶冶價值は、さういふ風にこれを要素に分解して汲收するのではなく、全體として取り入れるのである。植物にあつては、どういふ材料を取り入れるかは、或程度までは無關係であつて、その取つた材料の何であるかは確實に判からぬ。唯、その各の材料が、その植物の固有の物質に變つてしまふのであるが、人間にあつてはさうではないのであつて、例へば、ゲーテの著述を見ると、それがどれ位スピノーザの思想の影響を受けてゐるかが判かるのであり、又ベートーヴェンの作曲を見ると、ハイドンがどこまでこの天才的音樂家に影響を及ぼしてゐるか、判かるのである。これ等は、客觀的に他人が眺めた場合の話であるが、更に主觀的にその本人の立場に立つて考へて見ても、陶冶を得た人は、價值を取つて自ら働き且加へたといふ感情を有つてゐるのであつて、唯、それが形造られたといふだけではなく、自分でそれを形造つたのだといふ主觀的の感情がそこにあるのである。言ひ換へれば、一方からだけの規定ではなくつて、双方からの交互影響を有つてゐるのである。然かし精神の構造は、確かに變はるのであつて、且その變更の方向及び分量は、その取られる價值の形式の内部の構造によることは、前にも述べた通りである。

第三節 可陶性の性質及び範圍の一般的考察

そこで、この點からして色々の問題が生じて來るのである。先づ第一に、可陶性といふものは、大體に於て箇人的なものだといふことである。即ち、各の心意は、多少違つた意味に於て又多少違つた分量に於て可陶的なのであつて、言ひ換へれば、人々の可陶性は、その意義と分量とに於て互に多少違ふのである。随つて各の心意に對する陶冶價値の極限も、亦多少は違ふ譯けてある。一體、心意は價値を狙つて可陶的となるのであるから、可陶性は或方法で吾等自らを或價値にまで成らせるのである。即ち可陶性は、人がその目的を見詰めることに於て定められるのであるから、この目的の見地といふものが、可陶性の問題にはどうしても結び付くのであるし、又心意は、全體としてのその規定をも有つてゐるのであるから、可陶的といふことも、必ずしも支離滅裂なものではなくつて全體として可陶的なものではあるけれども、然かし吾等に與へられ且動いてゐる箇々の素質及び勢力には、色々の差異があるのであるから、そこでそれ等の素質及び勢力は、その人の全體即ち心

意の構造からして、それぞれその意義を體驗するといふことになるのである。例へば、韻律の感じは、種々の人々に同様に強く印象されるのであらうが、然かし藝術的人の構造に於ては、それが理論的人又は經濟的人の構造に於けるとは全く異なつた意味を有つのである。又鋭い論理的分解の能力は、理論的の態度には必須缺くべからざるものであるけれども、藝術家には却つて妨げになるといふことも無いとは言へない。その他手先の器用といふことは、歴史家には彼れの全構造の範圍に於て或はどうでもよいのであるかも知れないけれども、技術家に取つては、それは疑ひもなく非常に意味を有つたものである。斯ういふ譯けて、總べて部分機能といふものは、或獨立は有つてゐるけれども、やはり構造に應ずるものである。そして斯かる部分機能が構造に結合し、且全體に對して演ずる課務に應じて自ら發展する限り、それは可陶的なのである。尤も斯かる素質の中にも、非常に可陶的であるものと左程でもないものがある。ウリアム・シユテルンは、茲に方向傾向と準備傾向とを區別してゐるのであつて、方向傾向とは、目的の方へと努めるものがあり、準備傾向とは、その目的を達する方便を準備するものである。そして後者の

方が前者より多く可陶的であると言つてゐるし、又ツムリルツは、更に種々の方向にこれを區別し、そして種族的素質は箇人的素質よりは可陶性が少なく、情意的素質は知的素質よりは可陶性が少なく、又除々に發達するものは速かに發達するものよりは多く可陶的であり、内容的に充足されるものは内容的に定まつてゐるものよりは多く可陶的であり、練習可能のものは練習不可能のものよりは多く可陶的であると言つてゐる。兎に角素質の種類によつて、その可陶的の程度は若干違ふのである。

然かし心意の可陶性が箇人的であるといふことは、唯それが人々によつて違ふといふだけの意味ではなく、又瞬間に於ても違つてゐるのである。吾等が體驗し及び經驗する所の總べて、又吾等が取り且容れる所のあらゆる價值は、吾等の心意を形造り、そしてより大きな規制を與へるものである。言ひ換へれば、それ等は、その固有の目的を益進めたり又はそれから遠ざかせたりすることがあるのである。例へば、若い人は老いた人よりも多く可陶的である。即ち、正しい境遇に於て生活して正しい陶冶を受けたならば、十五歳で確かに藝術家に成つたであらうと

思はれる程の人も、四十の坂を越してからは、いかに骨を折つても、恐らくそれ程の發達は見せられないであらう。蓋し感受の時期が最早や過ぎ去つてゐるからである。この事は、心意それ自らに一定の發達の律があるといふこと、及び、それは總べての外界の文化財とは無關係に一定の時期を通して走るものであつて、その時期は彼等の方からいへば、種々の可陶性があるといふことを示してゐるものである。それ故に、可陶性の本質を詳しく知らうといふものには、心意の構造をば、その成熟した有様に於て打眺めるだけではなく、兒童及び少青年に就ても、その生活形式を理會しなければならぬのであると言つてゐる。

以上述べた所からして、種々の根本的なことが明示されるのである。としてシテルンは次の如くに纏めてゐる。即ち先づ、箇人心意の運命は、その内界の構造とそしてそれに結合する所の陶冶價值との上に懸つてゐるのであつて、それが外部から定められる時、即ち價值を選択する時に、外的陶冶即ち教育といふことが可能となるのである。子弟に提供する價值の選擇は、一般的の價值見地から即ちその究極は價值觀からして、子弟の心意構造を通して定められなければならないと述

べ、そして可陶性といふものは、心意構造により又箇々の素質の成立によつて、制限されるものであつて、この制限の範囲内に於て陶冶は概して可能なのである。但し制限といふと、極く狭い範囲のやうに考へられるかも知れないが、さうではないのであつて、仲々広い範囲を有つてゐるのである。これを陶冶的に言ひ表はせば、そこに一定の広い圏があつて、その圏内に箇人は残つてゐなければならぬものではあるけれども、然かしこの圏内のどこに彼れはその位置を占めるであらうか、即ちその中心からどれ位の隔たりの所に彼は立つか、又どういふ方向に彼れは動くかは、素質のまだ發展してゐない始めに於ては、猶全く未定なのである。素質の發展は、唯、構造的に適當な價值體が提供せられる時に於て、始めて可能となるのである。これは前にも述べた通り、同時に又發展の方向をも定めるのであつて、斯くの如くにして茲に教育の可能が定まつて來るのである。それ故に教育は、それによつて子弟の心意が陶冶することの出來る價值を見出すことである。即ち、子弟がその理想の規定に應じて發展することの出來るやうな價值を見出すことである。けれども價值には、常にそれが生きる心意から陶冶する子弟の上に渡されな

ければならない所、然かも子弟が自分の力だけではどうしても選擇することの出來ない點があるから、茲に教育の必要は生ずるのである、と斯う述べてゐるのである。

このエーリッヒ・シュテルンの所説は、シュブランガー及びビット等の考に基づいてゐるものであつて、主として前に掲げたシュブランガーの生活形式の考及び精神の客觀化の考を敷衍して説いてゐるものであるが、又これに對して少なからざる影響を及ぼしたものはジムメルの所説である。然かしジムメルの陶冶に關する見方は、既に第六章第四節に於て詳はしくこれを擧げて置いたから、彼是相參照して見ると一層領會を助けるであらう。兎に角このエーリッヒ・シュテルンの所説は、可陶性をば心意構造と陶冶價值とに即して眺める文化教育學の見方を、比較的包括的に述べてゐるものであるから、茲にこれを擧げたのであつて、可陶性の性質及び範圍の一般的考察としては、これが妥當であると考へられる。

第四節 可陶性の内容と形態的考察の必要

然かしながら、可陶性の問題は、唯、その性質及び範圍に關する一般概念を設定するだけで満足出来るものではないのであつて、更に進んで子弟に於ける可陶性の内容そのものを篤と突留めなければならぬものである。それも一般心理學的に、箇々の素質・性能の作用を見るときといふだけではなく、寧ろ構造に即して統一的に、又形態的に、深くこれを見究めなければならぬのである。シテルンが、可陶性の本質を詳はしく知らうといふのには、心意の構造をばその成熟した有様に於て打眺めるだけではなく、兒童及び少青年に就て、その生活形式を理會しなければならぬと言つてゐる通りである。そしてそれも、兒童に於ける姿態は必ずしも少青年に於けるそれと同様ではなく、又少青年に於ける姿態は、必ずしも成人のそれと同様ではない。少なくとも、主な時期に於てその生活の真相に違ふ所があるのであつて、結極、發達の原理を尊重しなければならぬのである。

これまで廣く行はれてゐた考は、この發達に於ける種々の段階間の相異、即ち兒童・少青年及び成人の間に存する相異が分量的のものであると見たのであつて、大體に於て子供は大人の小さいものだとしてゐたのである。言ひ換へれば、總べて

の發達は畢竟生長であつて、子供の心はその身長に伴ひるが如くに伴ひるのであると考へてゐたのであるが、これは言ふまでもなく事實には合しないのである。身體に就て見ても、専門家の調査によれば、月滿ちて生れた吾等日本人の初生兒は、身長約一尺五六寸、體重七八百匁内外であつて、頭の高さは身長約四分の一、上肢と下肢とは略同長で、頭の高さの約一倍半、軀幹の長さは頭の高さの約一倍三分の二の割合である。それが健全に發育した大人となるのには、その頭は二倍、その軀幹は三倍、その上肢は四倍、その下肢は五倍、そしてその全身は三倍五分の三の發育を遂げなければならぬのである。それだから、初生兒をその儘五尺二三寸のものに擴大しても、吾等はそこに一つの怪物を見るだけであつて、決して大人の型は得られないと同時に、大人を一尺五寸のものに縮圖しても、そこに極めて不細工な人形が描き出されるだけであつて、決して初生兒の型は捉めないものである。これは、外貌に現はれた姿だけではない。その内部の組織に於ても亦さうであつて、例へば、身體中に含まれてゐる水分の如きも、胎兒の始めは九七%であるが、誕生の頃は七四%になり、成人になると更に減つて五八%となるのである。孰れの部分に

於ても大體それぞれその割合が違ふのであるが、心意の生活に最も直接の關係を有する脳髓の重量に就て言つても、その全身の重量に對する比例は、大人と子供とで大體左の如くに違ふのである。

$$\text{初生兒} \frac{1}{6 \text{ 乃至 } 8} = \frac{\text{脳髓の重量}}{\text{全身の重量}} = \frac{1}{30 \text{ 乃至 } 35} \text{ 成人}$$

所が、これは身體に就てのみではない。精神に就てもやはりその通りであつて、ジムメルが言つてゐる如く、子供と大人との相異は、分量上の相異ではなくつて性質上の相異である。即ち子供と大人とは、その型が違ふのである。そしてその心意上の型の違ひは、身體上に於けるよりも一層甚だしいのであつて、言ひ換へれば、精神上に於ける子供の型と大人の型との相異は、身體上に於ける子供の形と大人の形との相異よりは大きいのである。具體的に言へば、子供の心意と大人の心意とは、分量的の相異があるのみならず、そこには性質的の相異があり、構造的の相異があるのである。そしてこれは、唯、事實としての記載に止まらないのである。といふのは、唯、分量的の相異と見る見方は、兒童及び少青年は、彼等の固有の價値を

有つのではなく、彼等は大人の準備期であると斯う見る考を生ずるので、言はゞ子供を不十分なもの不完全なものとのみ見るのであつて、兒童には兒童の、又少青年には少青年の、それぞれ特有な美はしさと輝かしさとが有ることを閉却する處があるのである。けれどもさうした考は、兒童にも當らないし、少青年にも當らないし、そして結局は大人にも當らないのである。さうした考に對しては、どうしても、各の發達時期には、それぞれその固有の構造があるもので、特有の形態を表はすものだから、その立場からそれを篤と眺め込まなければならないといふの見地を、十分に主張しなければならぬのである。尤もこの立場から眺めるにしても、その理會には、より高い見地からする包括的の知識は要るのであるが、それは前章に於て既に詳はしく述べた所である。

茲に一言しなければならぬことは、最近に於ける形態的心理學の發達である。これはウエットハイマーやケーラーやコフカなどの取つてゐる行き方であつて、ウィリアム・シュテルンの近時の研究も亦、この方に轉向してゐるものと見られるのである。これは心理現象を、形態即ちゲシュタルト (Gestalt) の立場から眺めやうとするも

のであるから、シテランガの所謂構造に即して心意活動を理會しようとするのと、その行き方が似てゐるのである。兎に角斯うした行き方は、可陶性の内容の攻究に關して多大の参考を與へるものであつて、この點から見るとその特色を擧げると、その一つは、子弟の心意を未だ發達せざる統一として見るのみならず、その發達それ自らを統一的に眺めてこれを攻究するといふこと、今一つは、外部から觀察するといふだけではなく、内面的にその形成の工合を調べてこれを理會するといふ點とにあると言つてよい。尤も教育上に於ては、極く大體としては斯ういふ考は、既にフレイベルには存してゐた所であり、又哲學上に於ては、デュルタイの外シリングの合致哲學も斯うした方向に立つたものであつて、フレイベルとシリングは略同時代の人であり、その考へ方が互に相通ずる所があつたのであらうと思はれる。又近時の思想としては、人本主義に立つてゐる學者の所説には、確かに斯ういふ方向を示してゐるものも無いではない。その一例を擧げると、ムリアがその著『教育とは何ぞや』の中に於て「世界構成としての教育」と題して、子供の世界の展開し行く姿を敘述してゐる所なども、その究極の着眼點が實用といふ見地から出てゐる。

ることの可否は暫らく別問題として、その考へ方としては全一的形態的の行き方で考へられなければならないと思ふのである。殊に兒童の心意形態に就ては、クルト・コフカの研究が頗る参考の價值あるものと考へるから、その概要を次に擧げやう。

第五節 兒童心意の形態とコフカの所説

クルト・コフカは文化教育學者ではないけれども、その『心理的發達の基礎』に關する研究は、氏自らも言つてゐる通り、廣い教育的の見地に立つてゐるものであつて、嬰兒幼兒及び兒童に於て學習といふ問題に即して述べられたものであるから、甚だ有益有趣の研究であると思つて自分には考へられる。尤もこの外、氏には『形態の心理學』の著もあるが、その既に刊行された第一篇では、廣く形態及び運動體驗の心理を述べてゐるのであるから、これは参考に供するまでにし、茲には主として『心理的發達の基礎』によつてその所説の極めて梗概を擧げやう。

子供の心理を研究するのに、外的の觀察と内的の觀察とがある。又自然科学的

の觀察と體驗的の觀察とがある。即ち態度の機能的方面と記載的方面とがあるのであつて、機能的概念は、總べての科學がこれを與へるのであるが、記載的概念に至つては、心理學の特色とする所である。吾等は子供の舉示に對する記載的概念を得なければならぬといふのが、コフカの問題設定の出發點である。但し氏が茲に記載的といふのは、唯、觀察の記述といふのではないのである。それから又氏は、生長と學習とは違ふといふ考に立つてゐるのであつて、生長成熟とは、箇體に於ける天賦の特性が發達する過程である。無論、榮養や環境やなどが、その發達を或は妨げたり或は進めたりすることはあるけれども、然かし兎に角、箇體が遺傳によつて有つてゐる所の性質が發達することである。これに反して學習の方は、成績能力の變化を意味するものであつて、これは、その箇體の遺傳の素質に於ては確めることの出来るものではない。生活に於て起りはするけれども、然かし自然にさう起らなければならぬといふものではなくつて、獲得するものである。兎に角子供には生長と學習と二つの對立があつて、共に彼等の發達に對してその役目を演ずるのであるから、發達の問題は複雑な問題なのであるとしてゐる。これは大

體の見地であるが、さて生物は、その高等なもの程生れた時は無力であつて、その兒童期が長いものであるが、人間はその最も極端なものである。即ち、最も無力可憐な姿で生れて、最も長く續く所の兒童期を有ち、そしてその間に於てこの無力可憐な情態から、人生の最も十分な準備を整へるものが、人間である。茲にクラバレードが提起した、何の爲に兒童期といふものがあるのか。の問は答へられるのであつて、即ち兒童期に於ける發達は、胎内に於ける發達とは違ふのである。胎内に於ける發達は遺傳の發達であるが、兒童期の發達は學習即ち獲得の發達である。尤も茲に兒童期といふのは、廣義で言ふのであつて、即ち嬰兒期・幼兒期・兒童期を含めて言ふのである。これから後もこの意味で用ひるのである。

斯やうに兒童期といふものは、學習の時期であつて、グラバレードはこれを可陶的の時代と呼んでゐるのである。それは兎に角、斯ういふ譯けて、人類が他の低い動物から區別される所の最高の發達といふものは、生長成熟に内在してゐる發達の法則によつてのみ起るものではなく、始めからは定められない機能たる學習といふものが、それには缺くべからざるものである。即ち、學習の範圍と強度とに於て

總べての他の時期に優越するといふことこそ、兒童期の特色であつて、兒童期の正しい位置は實に茲に在るのである。キリアム・シュテルンは、人間の子供は、初生の日々に於ては、所謂赤子であつて、下等感覺の下に立ち、盲目的衝動及び反射的生活をなすのである。即ちこれは、哺乳動物の時代である。次の半箇年に於ては、把握その他多くの摸倣の活動に於て、高等の動物例へば猿などの時代に進むのである。それから二歳頃になると、直立及び言語の働きを表はし、茲に始めて人間らしいものとなる。更に次の五箇年間は、遊戯及び童話の時期であつて、これは丁度野蠻人の時代に當たるのである。そこで子供は學校に入つて來るのであるが、茲に彼れは嚴密な意義に於ての社會的團體の一員となり、嬉遊と勤勞との區別を知り分け、又人間が國家的、經濟的の組織を有つた文化に参加するの始めをなすのである。そして小學校の低學年は、上古文化の時代に當たり、その中學年は、基督教的文化の時代に當たり、又その高學年は、近世文化の時代に當たるのであるとしてゐる。

それは兎に角斯ういふ所からして、子供の學習の發達に關して三つの説が生じたのである。その一は再獲説である。これは、箇人の發達は、種族の發達を縮めたる

又多少その骨組だけを抜き出したる形で以て反復するといふ見方である。獨逸で言へば、ヘッゲルの胎生學上の所説、即ち箇體は本體の詰め切られた反復であるといふ説の如き、又米國では、スタンリー・ホルの考などはこの見方に屬するものである。その二は利用説である。これは、箇體の發達が種族の發達を反復するとは見ないけれども、彼れと此れとは同じ原因から定められるとするのである。即ち總べての發達は、偶然變異と目的適合と二つの原理に支配されるものであつて、變異と淘汰との兩作用によつて起るとするのである。ソーンダイクを始め、新ダーキン派に屬する人々の取つてゐる所の説であつて、凡そ世の中には全く同じといふ物は無い筈である。然らば同種のものに同じ所のあるのはどういふ譯かといふと、それは同じ類型なのであつて、即ち同種の一様は類型の一様であるといふのである。その三は合致説である。これは、種族發生と箇體發生とは、共通の性質があるから、自然は、箇人とその屬する種族とに對しては、同じ影響を與へるものだと思つて、この考を教育上に持ち來たのが、デューイであり、又獨逸の近代哲學では、シュベングラの哲學がこれと似た行き方である。兎に角斯うい

ふ三つの學説があるので、それ等相互の行き方説き方の違ひは、次の如くに明かにせられる。即ち、箇體の發達に横はつてゐる素質といふものに關しては、第一の説からとすると、種族の過程に於て得られた總べてのものは、箇體に含まれ且現はれるのであつて、それは主に順列に於て定められるのであつて、箇人は一度存したものを外界に反應させやうとする可能性を有つてゐる。そしてその實現の時間的繼續は、その起原的結果からして定められるやうに出來てゐるのだといふのであるし、第二の説からとすると、種族に有用である爲陶汰を通して保存されたものだけが實現するのであつて、その實現の繼續に於ける先後は、やはり生物學の見地から見ても、箇人並びに種族の目的に最もよく適合するものが、先きに立つのである。それだから、箇人は、これまでに存した或は經驗した可能性の中から適目的のものを選擇して、これを外界に反應するのであつて、その實現の順序は、全く適目的の程度によるといふ風に出來てゐるものだといふのであるし、又第三の説からすると、箇人といふものは、最も原始的な初發から段々と發達したものであつて、その發達の何れの時期に於ても、最初に發達した反應と同じやうに周圍外界に對し

て型的の反應をする形式を具へてゐるのであると、斯ういふのである。孰れも嚴密な意味に於ては、假説ではあるが、就中第三の説が、最も用心深い説であり、同じ假説にしても、假定的の點の比較的最も少ない説であるから、この説を取るのだと言つてゐる。

さて子供が、生れてから一人前の成員として人間の實社會に仲間入りするまでの間、即ち誕生といふ門出から生活の旅路に上つて、大人といふ目指す宿に落ち着くまでの道程は、大體四期に分かれるとしてゐる。即ち子供はどういふ方向にその旅路を重ねるか、その足跡の印せられる一切の領域は、どこどこであるかといふと、そこに四つの範圍があるといふのである。即ち人間の發達には、四つの領域があるとするのであつて、その第一は、純運動的領域である。これは、最初から現はれ然かも完成してゐる所の諸の運動と態勢とであつて、例へば把握や歩行を始めとし、言語書寫・音樂體操遊戯競技等に至るまで皆然りである。その第二は、純感覺的領域である。これも亦極めて廣い範圍に亘るものであつて、言はゞ人間の知覺現象の始めてあつて、茲からして、吾等の純眞な多様なそして繊細な世界構成が展開

するのである。尤も子供の周圍に働く一切の外界事物は、非常に多岐多端ではあるが、最初嬰兒に影響するものは極めて僅少なのである。けれども子供は、生活の必要に応じて段々と多くの刺激を受けて、次第に自分の世界を構成するのであつて、それも、初歩的な断片的な然かもそれぞれ構造現象に關聯してゐる世界像といふものが構成されて來るのである。その第三は、運動的、感覺的領域とでもいふべきものである。元來、外部的關係と内部的關係とは、別々のものではないのであつて、感覺を通して與へられる所の位置といふものは、實は正しい運動を表はす所の位置なのである。それ故に、純感覺的獲得と純運動的獲得との外に、それ等と沿つて、子供は感覺的、運動的の態度を取るのであつて、手を焼いた子供が火を恐れるなどは、即ちそれである。斯くて、純運動的の獲得も感覺的の成分を得るやうになるのであつて、讀み方書き方などは、その顯著な實例である。又反面的の實例を挙げると、啞者が縦令言葉を學んでも、それが極めて不完全なのは、感覺的と運動的との成分的結合が十分に行つてゐないからのことである。その外随分多くの事柄は、この感覺的、運動的領域に屬してゐるのであつて、テニスの如きもさうである。ど

こへ又どんな工合に球が來るかによつて、適當な打ちを與へることが出来るのである。斯ういふ風に、感覺と運動とは、その本質に於ては違ふのであるけれども、現象と運動とは、一緒に結合するのである。鶏は走ることが出来る、又毛蟲を見ること出来る。そこで鶏は、毛蟲を見ると走るのである。感覺的、運動的領域に動いてゐる子供の働きは、やはりこれと同様である。その第四は、理念的領域とでも名づけるべきもので、今述べた第三のものから直ぐ進む領域である。吾等が新しい位置に於かれ、新しい問題に出會ふといふと、直ぐには正しい行爲を演ずる譯けには行かない。一先づ行爲を留めて、そして事情を考へなければならぬ。即ち刺激情勢と行爲反應との間に、現象的、中間肢が入つて來るのである。所が發達して來るに隨つて、この中間肢が益々、大きい役目を演ずることになるのである。といふのは、この中間肢の數が多くなり、且それ等が重きをなして來るといふ意味である。そして成績の良否は、實にこの中間肢の活用如何によるのであるから、發達といふことの要點は、畢竟、この中間肢の活用それ自らの獲得を意味するといふことが出来るのである。兎に角、この中間肢の活用によつて、吾等は境遇から自由と

なり、自然を征服し、そして文化を成し遂げるのである。そしてこれを發達させることが、教育の主な任務であつて、隨つて學校に於て學ぶことも、知識を集めるといふことではなくつて、よく考へるといふことでなければならぬ。即ちよく考へることによつて、現在の位置に正しい中間肢を補充することそれ自らでなければならぬのである。他方から見れば、精神作業と呼ばれるものは、その大部分はこれを心理的に見れば、この中間肢に外ならないのである。人は動もすると、藝術や科學はそれ自らの爲に學ばれ究められるやうに思つてゐるけれども、必ずしもさうではないのであつて、究極は外部に作用を及ぼし、斯くて創始を造るのである。以上は、どちらかと言へば、知的の例を擧げて説いたのであるが、然かし倫理的方面に就てもやはりその通りである。これを理念的領域といふのであつて、理念的領域は感覺的領域から進むのである。そして以上述べた四つの領域の擴まるのは、二つの方向からして進むのであつて、その一つは生長であり、その二つは學習である。尤も學習は、生長に較べて非常に著しい過程を見せるものである。と言つて學習の發達する有様を詳はしく述べてゐるのが、氏の「心理的發達の基礎」の内容の

大部分をなしてゐる所である。

第六節 兒童の世界と大人の世界

尚コフカが、この書の最後に「彼れの世界に於ける兒童」と題して、子供の世界といふものを大人の世界と較べて、その特徴を概括的に述べてゐるが、それを見ると、人は子供の世界をば、遊戯の世界であり、無責任の世界であり、現實に對する放恣輕跳の世界であるといふのであるが、その真相は果してどうであらうか。成る程、子供の世界は遊戯の世界であるが、然かし彼等の遊戯は、大人から見ても遊戯であるが、子供自身には遊戯だとは思つてゐないのであつて、彼等は實に眞面目なのである。蓋し子供には、遊戯と作業との區別がないのであつて、隨つて遊戯は彼れ等には眞面目な仕事であり、大人の意味に於ての遊戯といふものは子供には無いのである。これと同時に、子供のその眞面目な仕事は、大人の眼から見れば全く遊戯であつて、大人の意味に於ての作業ではないのである。この點に於ては、最初子供の世界は全く大人の世界と別なものである。發達のこの程度に於ける子供に對

しては、吾等はこの見地からして彼等の生活を眺めなければならぬのであつて、大人の見地からでは、いかに細かく観察しても、子供の世界の真相は捉めないのである。丁度、蠅の眼の網膜に映つた映像を顕微鏡で覗いて、自分は蠅が視たのと同じやうに視たと言つた科學者と同様の誤に陥つてゐる。幾ら細かく顕微鏡で見ても、人の視たものは人の網膜に映つた像であり、又蠅の視たものは蠅の網膜に映つた像である。大人の知覚は發達の所産であつて、發達は全環境によるのであるから、子供の知覚はそれとは違ふのである。然かし、いつまでも子供の世界は大人の世界と別であるかといふと、決してさうではないのであつて、時間並びに空間の關係が彼等に進んで來ると、子供は大人と關係するやうな行爲、過程、事項をするやうになる。即ち子供の世界と大人の世界とが交渉して來るのであるが、これと同時に他方には、子供はまだ大人とは關係の無い自分の世界にも住んでゐるのであつて、言はゞこの頃の子供は、子供の世界と大人の世界と兩方に跨がり住んでゐるのである。そこから段々と、大人の世界といふものが判かつて來るのであるが、然かしそれも、始めは詰らない面倒な世界と感ずるのであらう。自分の世界には無

かつた行爲の劃一を感ずるのであるから、不自由と思ふであらう。大人にあつては、この劃一によつて氣紛れが消え失せるのであるが、子供にはさうは行かないのである。彼等は、今日は石炭屋を遊ぶかと思へば、明日は紳士を遊ぶ。午前は大將になつて遊んでゐるかと思ふと、午後は兵卒になつて遊んでゐる。前後の劃一行爲の齊一といふことがまだ彼等の世界には無いのであるから、大人の眼から見れば、それこそ無責任の世界とも見えるのである。随つて價値の意味も、亦現實の世界に於けるのとは頗る違ふのであつて、例へば子供の最も好む玩具は、大人の眼から視れば一向詰まらない、いゝ加減な拵へ方をしたものであり、玩具屋の棚に飾られた精巧な高價な玩具が、却つて子供自身には悦ばれないで、奮發して買つてやつた親の期待を屢々裏切るものである。これは玩具に就ただけではないので、子供の世界が現實に對する放恣輕跳の世界だと大人に視られるのも、亦已むを得ない次第である。要するに、初生の子供は、世界を大人とは餘程違つた風に體驗し、幼兒の世界は、大人の世界とは頗る違つてゐるのである。

大人の世界は、子供の意識には比較的遅く現はれるものであつて、それも始めは、

子供の世界と殆ど無關係に相並んで表はれ、尋で兩者の調和が試みられ、遂に子供の世界は虹の消えるが如くに次第に色褪めてしまふのである。そして、この子供の世界からして、大人の世界への移り變はり、非常な關係を有つてゐるものは實に學校であると言ひ、最後に心理的發達の本質といふものは、箇々の要素から組立てやうとするものではなくつて、構造の成立及び完成がその本質であると結んでゐるが、これは、自然的經驗科學的の行き方と理想的規範哲學的の行き方との双方を兩々相顧みつゝ、然かも歩み確かにその眞中を進んでゐるものと言つてよい。そして子供の世界を重視するのであるが、然かしいつまでもそれに立籠るべきものではなく、又大人の世界に進ませなければならぬのであるが、然かし唯、それを根こぎにして持つて來ようといふのではなく、さながら東雲の曙光が次第に薄れて、金色の朝日が堂々と昇るが如くに、想像の美しい世界から現實の輝かしい世界に移り渡らせるのが、教育の自然の途行きであるとの立場が、自ら吾等の胸中に湧くのである。コフカの言葉をその儘に使へば、理念的領域に於ける中間肢の活用、即ち、よく考へることによつて、現在の位置に正しい中間肢を充足することの上に、

學校課業の任務は定まるのである。コフカの研究は、學習の心理を主とし、隨つて學習の問題に即して言つてゐるのであるけれども、常に學習の問題だけではない、教育の全般に亘つてさうであるかと考へられるのである。

この點に就ては、エーリッヒ・シュテルンも亦次の如くに述べてゐる。兒童は、全體として統一として、その發達の各段階に於て、それが在る所のものとして考へられなければならぬ。彼等は、彼等の内部から、その人格的素質に適して、伸びくると生長し變化すべきものであつて、各の段階はその前の段階からして自ら發展しなければならぬのである。最も低い段階に於ては、兒童と外界とは混沌として一體となつてゐるその未分の姿から、漸次に且徐々に外部的内界と内部的外界とに判かれるべく、發達が段階的に進むのであつて、各の段階は、その固有の特性を有つてゐるのである。兒童は彼れ自身に己れを没頭し、彼れの本質はその表現の各に於て働くもので、フレイベルの言葉を使へば、兒童は總べての生活の一致に於て生活するものである。兎に角兒童といふものは、未發達の統一であつて、その統一は先づ自己自身に於ての統一を意味する。何となれば、この程度の兒童にあつては、

心意の基礎の上に互に競ひ合ひ互に影響を及ぼす種々の努力や傾向が、まだ明かに現はれてゐないからである。實に兒童はその時その時の心で月日を暮らすものであつて、内界と外界との區別がよく付かない唯一の世界を知つてゐるだけであるから、現實の世界に住むと同様に、想像の世界にも住んでゐるのである。寧ろ兒童には、二つの世界の區別がまだ無いのであつて、彼等の遊戯及び物語に於て、それがよく判かるのである。ウィリヤム・シュテルンが、大人にあつては、眞實の價値を有つものは唯一つの現實の世界であつて、この世界に於ては總べての物が互に存し、論理的・因果的・目的的の關聯に於て置かれてゐるので、さうでないものは、幻影でなければ虚偽である。然かし子供にあつてはさうではないのであつて、少なくとも三歳頃まではさうではないのである、と言つてゐるのは、その通りである。

然かし兒童は、漸次に現實の世界、想像の世界、遊戯の世界を區別するやうに學び、そして各の知覺が段々と識別されるのである。その知覺は、他の背景からして高まつて來るのであつて、言はゞ無限の且不定の基礎からして、無限の然かし稍、定まつた現象が浮かび出るのである。そしてそれが剖判にまで導かれて、箇々の方向

や勢力が茲に發展して來るのである。然かしながら、それ等の方向や勢力が、まだ統一的な價値中心によつて結合されてはゐないのであつて、言はゞ未發達の一かちとして發達した多になつて來たのである。けれども斯うなると、箇々の部分機能を一つづゝ取り出すといふことが出来るからして、實驗的研究が茲に可能となり、又實驗的研究の效能も擧がる譯である。そして兒童の心理を調べる方法は、實驗のみには限られないで、觀察といふ仕方もあるのであるから、この頃の兒童に對して、これ等の方法を使つてその心意の生活並びに發達を研究するといふことは、大いに意義を有つてゐるのであつて、この點に於て自然科學的心理學が齎らした功績は頗る大きいものであると言つてゐる。即ち文化教育学は、實驗心理的研究を藐視するものではなく、却つて適當の程度に於てその價値を認めてゐるものであることは、このシュテルンの所述からしても判かるのであつて、具體的に言へば、兒童の心意生活に於て、所謂未發達の一かちとして發達した多になつて來る頃、即ち箇々の部分機能を取り出すことの出来る時期に於ては、實驗心理的方法を使つてその部分機能を吟味するがよいといふのである。