

# 哲學研究

第九十四號

第九卷  
第一冊

## 文化教育學の出るまで(二)

長 田 新

三

文化教育學の由來を一瞥した吾々は、其の本質を明かにする爲めに先づ人格陶冶に對する文化教育學の態度に就て一言しなくてはならぬ。人格教育學に於ける人格陶冶の基礎付けに、形而上學に基づく主觀的獨斷的欠陥有る事を指摘し、少くともこれが補ひとして人格陶冶に客觀的基礎を與へんとして産し來つた文化教育が、人格の陶冶と相容れざる對立に立つものならざることば云ふまでもない。精神的人格の教育は實に文化教育學の力説する所であつて、文化教育學はたゞ人格を文化本質 Kulturwesen と解し、從て教育の問題をこの文化本質としての人格の教育に向けた

のである。シュプランガーと相並んで現代文化教育學の一頭目とも見るべきテオドール・リットは先づ教育學的見地より主觀と客觀との本質的關係を明かにし、以て自らの文化教育學的立場を示すと同時に上の問題にも答へんとした。即ち彼によれば「精神的全體の文化的生活衝動に就ての分明なる意識が、各人の本質に働らく構成力の前以ての基礎付けと交流する時その時始めて教育活動の模範的形式が生じて來る」と云つて居る。

けれど文化教育學に於けるかゝる主張を明にする爲には吾々は更らに人格と文化との關係を價值理論や文化心理の方面からも考へなくてはならぬ。思ふに人格はシュプランガーが「生活形式」にも云つて居る様に、單なる主觀的存在ではなくて其中に類型「Typisches」や普遍「Allgemeines」を含まねばならぬ。即ち心理學的見地よりすれば人格は吾々の精神的構造を類型的系列に従て示し、而かも文化生活に於ける客觀的の構造關係がこれに對應し、更らに價值哲學の立場より見れば人格は客觀的文化的の價值關係中にそれ自らの客觀的價值を有せねばならぬ。シュプランガーは近著「生活形式」(Lebensformen 2 Aufl, 1921, 3 Aufl, 1922)に於て類型心理學の方法に従つて個人的精神活動に於て客觀的の生活範圍に通ずる基礎類型あることを明かにした<sup>22)</sup>

シユプランガーやリットに代表され、文化哲學や文化心理學に依て其の本質を決定する、教育學に於ては人格的陶冶と文化的陶冶とは密接に關係する。シユプランガーは曰ふ「現代人は道德的にも知的にも客觀的の價値にまで教養され、社會的生活國民生活世界政治的生活の力に對する良心は、彼に目覺まされねばならぬ。此等總ては彼に於て内的所有となり生命ある姿を取るべきであつて、單なる美的調和に止まらず、進んで義務を意識せる人格に於ける諸力の多方的活動とならねばならぬ」<sup>23)</sup>

人格が文化生活の支持者であると云ふとは、人格を以て始めより文化本質と解するシユプランカーに取つては動かすとの出來ない信條であり、從て各個人は人格的存在として又文化社會の成員として陶冶さるべきである。思ふに「陶冶は飽く迄も、此文化財又は彼の文化財と云ふが如き具體の中に實現され居る客觀的價値の人格的同化である。文化は實在化されたる客觀的價値の王國であり、人間の文化は此の文化財に對する各人の個性的狀態より決定する、人格的關係である、恰も小宇宙と大宇宙との様に客觀的文化と主觀的文化とは行動する。文化價値のあらゆる體験と創造とは陶冶の一面となることが出来る。かくて此意味に於て吾々は文化的生産が陶冶の本質を形成すると敢て主張する」<sup>24)</sup>

陶冶に於て文化の主觀客觀兩面を統一せんとしたシュプランガーは陶冶の本質に對して最後の斷案を下して「陶冶はあるゆる客觀的價値の生々發展的の同化であるが、さてこの場合客觀的價値は自己發展的精神の素質と生活範圍とに對して此人間の體験性向並びに創造力に於て、客觀的生產力あり且つ自己自身生を鑑賞すると云ふ完全な人格の目的と相關係せられねばならぬ。その客觀的價値の生々發展的の同化こそ陶冶である」と云ふのである。<sup>25)</sup>

人格の陶冶と云ふことに於て文化教育學上の主張を考察した吾々は、更らに陶冶は文化そのもの、本質よりして單なる知的陶冶であつてはならぬと云ふ文化教育學の他の一つの主張を明かにせねばならぬ。シュプランガーは理論の一方に逼した文化を斥けて陶冶に於ける全體としての生命構成の力を常に仰望する。

蓋し陶冶と離れた理知、人格の本質と有機的關係なき理知は共に死物である。故に「常に生命的或物である『ist immer etwas Lebendiges』」所の陶冶は科學と全然其の趣を異にする。科學は價値の一群たる純認識的價値に支配さるゝが故に、その本質は物性 Sachlichkeit であつて人格性 Persönlichkeit ではない。之に反して陶冶は常に生命價値 Lebenswert の内的關係を有し従つて科學に反對して科學の上に立ち、そして人格的な

特有の温味と生命とに満ちたる一種の精神的様相である。科學が客觀的なる「眞」の理念に向ふに對して陶冶は吾々個人の境遇や位置や職業上の要求に従つて其の姿を様々にする。シュプランガーが科學を以て實在を其の上に投影する單なる平面「[Ebene]」に比し陶冶を以て「可型的或物 etwas Plastisches」としたのは此の意味に於てある。彼によれば陶冶は「自己の領域に於て十分發展する」人間の姿であるが、この姿は固定し靜止せるものではなくて實に「生々自展 [lebend sich entwickelnd]」の姿である。「陶冶は決して靜的のものでなくて、恐らくは絶えずより廣汎なる資料を自らの中に攝取する。陶冶は人格の中心點より絶えず新たな年輪に生長し進む。陶冶の生産力は精神的人間の不斷の價值要求の中に横はる。精神的人間はより大なる内的充實と多様性を贏ち得んが爲めに、絶えず客觀的價值と結合せんことを求めて止まない。單なる知識は死せる資本にすぎないが、陶冶は生々發展する資本である。陶冶は我れの出來事であり我れと共に生々するものであり、我れに人格的に依屬するものであつて單に物的序列ではない」と云ふのが陶冶に就てのシュプランガーの考へである、故にシュプランガーによれば陶冶は人格の内部より生々自展する精神的文化的陶冶として解せらる。シュプランガーが現代に於ける知能の測定に警告す

るのは陶冶に對する彼のかゝる見解に基くものであらう。シュプランガーに従へば知能は全人格活動全文化活動の部分であつて全體でなく、手段であつて主體でない。全人格活動全文化活動に於て意志や心情は知能に比して一層根本的のものでなくてはならぬ。全人格活動全文化活動への陶冶を目的とすべき人間教育に於て、流行の知能測定の重視は冒険であると云ふのである。

74

私はさきに科學と陶冶とに就ての文化教育學の見方を一言した。文化教育學は科學を必しも無價値と見るのではない。陶冶は科學の試練をも經なくてはならぬ。兩者の相違は先づ其の對象論的構造の相違従つて又これに關係せる精神作用にありと云ふべきであらうか。科學の對象は合法的に決定さるゝ認識對象であり科學の理念に依て論理的に制約さるゝ認識對象である。科學の對象は其のあるが儘にては現實的に體驗さるゝ知覺對象ではない。然るに教育學的對象はこれと異つた複雑化する對象であつて、經驗的な實際のもの乃至は科學的なものを材料とし、而かも新たなる有目的的原理に従てこれを構成する。故に教育學的對象は一つの

新たななる對象として特有の本質を具へねばならぬ。シュプランガーが對象性の種々相を拉し來り且つ形容して科學を平面Ebeneに、陶冶を可型性的形式Plastische Formに比したのは偶然でない。既に可型性的形式なるが故に陶冶價値は客觀化されたる文化價値に比して著しく動的なる生命過程の性質を有するので、シュプランガーが繰返し「生命ある人格への陶冶を力説するのは正に此邊の消息を打ち洩すものと解すべきである。

文化教育學は進で活動性そのものより科學と陶冶とを概念した。テオドル、リツトは先づ科學の領域と教育の領域とに於ける方法的事情の相異なることを明かにし、教育の領域に於ては科學の領域と異なつて認識の主觀と認識の客觀とは相對立して立つものではなくて、主觀そのものも教育の全實在中に要素として抱擁され従て吾人は教育活動も全文化關係中に藏めらると觀念し、以てその客觀的なる關係に於て自己の全人格に培はねばならぬ。故に吾人はたゞ一定の認識問題に於てのみ自らの人格を教養するのではない。蓋し此の場合に於て主觀と客觀とは分離せず、又固定せる精神活動が自己と對立し且區劃されたる對象を見出すが如きこともなく、一個の統一的なる活動關係はたゞ一定特殊の精神活動を俟つて始めて分析され

るに過ぎない。斯くてリツドは科學的なるものに對して教育的特質を有する人格要素が生じ來るとなすのである。詳しく云へば主觀と客觀との特殊の協同 *Ineinander* と云ふことが教育活動の本質となる。文化教育學は斯く陶冶の本質を哲學的に考察し人格的要求に對して客觀性を正義付けた。

文化教育學に従へば陶冶は生活過程に於ける理念として解せらるべく、現實的な文化的條件は陶冶の一々の内容的擴充に對する標準となる。故に陶冶概念が統一的な文化生活の範圍に對應して具體的に構成さるゝのは、恰も文化の類型的生活方向に對應して様々の類型的陶冶形式の存すると同様である。吾々は陶冶理想が徒らに個々雜多のもので客觀的基礎なき個人主義や主觀主義に陥ることを慎み組織あり統一ある類型的文化形式を求めて止まない。けれどこの類型的文化形式がそれ自身類型的性質を把持しつゝ而かも具體的なる個々の變形 *Modifikation* を許容することは云ふ迄もない。詳しく云へば陶冶過程の類型的段階は次から次へと序列をなし、そして其の内容に於て互に異なる種々相を呈するに拘はらず形式そのものとしては常に不變である。シュプランガーはこの類型的段階の必然的聯續中に表はれ來る陶冶過程の内面的法則をも明かにした。



即ち彼によれば陶冶は自然的なる一つの中心點より發足して、次に横はる對象界を體現し、かくして一步一步と自己形成の道を辿らねばならぬ。シュブランガーは其の第一段階を名づけて各人が皆其の分け前を持たねばならぬ「基礎的陶冶段階」と呼ぶ。此段階は各人が必然的成員として屬する文化社會の共通の精神的財産を媒する。けれど斯く類型化された傾向はそれ自身の擴充の爲めに更らに個性化を要求し、茲に第二の陶冶段階として職業陶冶の段階が分化する。こゝに於てか各人は一面自己の個人的人格に相應じ、他面客觀的社會的及び文化的の意味を有する職業に對して陶冶されねばならぬ。職業に就て主觀と客觀、人格と社會との教育的本質的の結合が將來され、教育活動は必然的にこの職業への陶冶に向けられねばならぬ。職業の概念は外的意味に解さるべきではなくして精神化と道德化とを受け、又文化的意味に於て尊重されねばならぬ。フレイベルは曾て人は勤勞に於て、職業に於て始めて內的なるものを體驗することが出來るとして次の様に云つた。「人間は神の如く創造し又働かねばならぬ。人間の精神は形式も構造も定まらぬ渾沌界に浮びそして形式と構造と本質と生命とを有するものを作り出さねばならぬ。之が其の眞の意味に於て其の特徴を認めて呼ぶ所の勞働、勤勞、仕事、創造の高き意味であり深

き價值であり大なる目的である。吾々が仕事によつて内的なるものを外的に表現し精神に形式を與へ思想に構造を與へ見えざるものに見ゆるものを與へ、永遠なるもの即ち精神的生命に外部的な有限なそして現實の姿を與へると云ふ明瞭な思想朦氣なる觀念乃至直接的な生き生きとした感情を伴ふ勤勉勤勞仕事行動に依て吾々は眞に神の如くなるのである。<sup>27)</sup>文化教育學はフレイベルにも斯く鮮かなる職業の精神化に依て職業陶冶の概念を基礎付けたのであつて、吾々は最近文化哲學に依る教育の基礎付けに熱心なパウエル、ヘーバーリンに於ても此種の主張の濃厚なるものを見る。ヘーバーリンに依れば「教育の課題は「正しき意志」の陶冶にあるが、さてこの「正しき意志」は正しき目的の云はゞ單なる「形式」である。正しき目的は其の内容を各人の天職の内容より作り出す。正しき意志の方も個人が根本的に又常にあらねばならぬもの以上の何物をも要求せぬ。併し此の當爲の内容となるものは正しき意志の方の中には未だ與へられて居らぬ。<sup>28)</sup>是に於てか教育は正しき意志内容又は當爲内容の擴充としての職業への陶冶を必要とするので、かくて「自己の生活課題に對する判断の確實性を被教育者の中に助け作らしむるが教育の目的となる。」

「實に個人为天職は何時も個々の人格の上に理念を適用することである。職業目的

は斯くて理念そのものに於ける個人化された目的である。斯く考へると、各個人の課題はたゞ理念に従へる實在の構成と云ふことに於て自らを全うし得る」と云ふべきである。斯くて正しき意味に於ける職業陶冶を受けたるものはシュプランガーも云つて居る様に「人生に對する關係に於て公明であり多方面であり且つ自己自身の課題を意識せねばならぬ。一語に云へば彼は單なる専門家ではなくて眞に教養ある人間とならねばならぬ。」<sup>39)</sup>

職業教育の慎しむべきは其の極端なる特殊化が竟に文化生活全體との關係を失ふに至ることであつて此種の難題は屢々諸種の専門學校に起る。故に職業陶冶の段階はシュプランガーに従へば其れ自身陶冶の完成を意味するものではなくて、必然的に一層的高次的なる第三の「一般的陶冶」[allgemeine Bildung]の段階を豫想しなくてはならぬ。

人格の完成は此の第三段階に於て始めて目的を果たし各人は客觀的なる價値の領域に向上し圓熟せる人格的存在として、個人は類型的文化價値を直接所有するに至る。

文化哲學に依て基礎付けられたかゝる陶冶理想よりすれば個人と社會との關係

は一つの新たな形式を得るに至り、各人は陶冶價値の性質に從て文化生活に入り而して必然的に文化的價値社會に關係する人格となる。人格と社會とは、かくて陶冶價値關係と文化價値關係とに依て密接に相抱擁し、經驗的自然的又は形而上學的理想的の範圍に於て、實に理念と實在、當爲と存在の結合をそれ自身表はす具體的精神的の文化的範圍の中に位置を占め、從て眞の教育的意味を得ることが出来る。個人と社會との相互關係にして、もし文化哲學の見地よりかく解さるゝに非ざれば、各人は一方に逼して單なる現實的存在の中に留まるか、若しくは實在性を缺く單なる一般的理念の中に自らを歿せざるを得ないとはリットが一九一九年に公にせる「個人と社會 Individuum und Gemeinschaft」に於て力説するところ。教育に於ける人格理想と社會理想とはかくして始めて其の基礎を得、人格と社會とは其の理想的相互關係に於て教育上本質的のものとして解せられて、從て一面よく根本的理想の性質を保ちつゝ、他面又よく個人の經驗的所與と具體的現實的なる社會形式との結合も將來さる。

## 五

教育に對するかゝる文化哲學的見解が、教育の實際と如何に結びつくべきかは、ミ  
 ユンヘンの老儒ケルシエンスタイナーの最も巧妙適切に物語る所。彼は一面教育  
 概念の文化的方面を強調しつつ、他面又教育の實際に少からざる工夫を凝らした。

ケルシエンスタイナーによれば、理想的人間への道は必ず只役立つ人間を通過す  
 る。<sup>31)</sup>故に彼にあつては「役立つ人間委しく云へば國家、社會其の他現實社會に於て自  
 らの課題を完うする人間の教養が重じられる。「職業陶冶」「勤勞學校」「公民教育」など  
 はケルシエンスタイナーの學風を象徴する根本問題にして而かも彼はかゝる根本  
 問題を常に文化價值との關係に於て明にせんとした。即ち「陶冶過程の根本的公理」  
 として彼は「個人の陶冶は精神的構造が全々又は一部、個人の精神に適合せる文化財  
 によつてのみ可能となる。」と云ふ命題を掲げるのであるが、吾々は其の主張に於て  
 亦主觀と客觀、個人的現實的と理念的價値的との必然的結合を認め得る。彼れによ  
 れば文化財は何れも之を作為する精神構造が創造的なるか又模倣的なるかによつ  
 て夫れ／＼特殊の精神的構造を有するに至るのであるが、文化財は中には或度の精  
 神的勢力が貯へられ、この精神的勢力によつて文化財は再び創造されて文化の關係  
 中に織り込まれる。ケルシエンスタイナーは文化財中に貯へられたるこの潜在的

なる精神勢力を文化財の内在的陶冶價值と呼ぶ。けれど文化財に於ける内在的陶冶價值を捕へ文化財を一個の陶冶財とするためには、吾々は精神的にまた能動的に其の文化財を同化〔獲得 *erwerben*〕しなくてはならぬ。所謂勤勞學校はケルシエンシュタイナーに取つては其の特殊の組織と方法とに依り文化陶冶財の内在的陶冶價值を自由にせんとする一教風である。<sup>33)</sup>

斯くて學校に於ける文化的作業はケルシエンシュタイナーに取つて極めて重要な意味を有する。彼によれば又被教育者は人格と社會とが密接せる文化社會に於て學習生活を營まねばならぬ。蓋し人格の完成はケルシエンシュタイナーに從へば文化財の埒内に於て其の目的を達するのであるが、文化財はもと社會支配の下にあり教育過程は一面個人の素質に相應すべきものなるが故に人格完成は結局ケルシエンシュタイナーにありては個人的社會的文化作業に俟つと云ふことになる。<sup>33)</sup>かくて教育は一面社會の文化活動として解せらるべく、被教育者は自らの人格に培つて社會文化財への奉仕と云ふとに於て「役立つ社會人」となるのである。けれどケルシエンシュタイナーは個人をたゞ經驗的に與へられたる社會形式に依屬せしめんとするものではない。經驗的なるものに今尙表れ居ざる理念、各人が自らに於て

又自らの文化圏に於て實現せねばならぬ理念を飽く迄も顧慮する活動言ひ換ふれば「所興の道德化」と云ふことはケルシエンシユタイナーの力説する所である。要するにケルシエンシユタイナーは現代の文化教育學を教育の實際に導入せる一先驅と云ふべく、最近獨逸の教育界を風靡せんとする彼の「試行學校」[Versuchsschule]の運動の如きケルシエンシユタイナーに負ふ所が少くない。

文化教育學は斯くして教育の實際とも直接するに至つたのであるが、凡そ教育學がこの文化教育學に見るが如く文化價值との關係を明かにすることは最も意味ある課題でなくてはならぬ。思ふに陶冶目的は文化哲學に基礎付けられて始めて價值關係の中に織り込まれつゝ而かも其の實在性を維持し發展することが出來、かくて人格陶冶と社會陶冶とは對立關係を超越したゞ陶冶理想に於ける必然的價值關係に依て相結合する。學としての教育學の獨立は文化價值に於けるかゝる位置付けに依て始めて可能となる。蓋し各文化價值はそれ自身陶冶價值ではなく、又經驗的なる文化的條件も獨斷的に教育の根據たるを得ない。陶冶目的や陶冶價值は常に教育學そのものに於てのみ正義づけられねばならぬ。教育學の文化價值に對する關係を文化價值への簡單なる依屬と見るは誤であつて、時間的に空間的に様々な

る一定の文化内容を以て教育を経験的に擴充することは常に教育本來の合法性に依らねばならぬ。教育本來の合法性に依て文化内容は始めて陶冶價值としての形式を得る。かくして教育學は亦文化の上に働き、人格的陶冶價值は人格の創作に依つて文化價值となる事が出來、從て教育學は現存文化の上に自らを打ち築くばかりでなくて、自らの中に無限の文化創造に力を藏することとなる。語を換へるならば教育學が自らを文化財の構造法則性 *Strukturgesetzlichkeit* に適應するのみならず、文化財も亦それ自らを教育學の構造法則性に適應すると云ふ事は、凡そ文化財が上にも述べた様に陶冶財より必然的に生じ來ると云ふ事より云はれ得る。かくて教育と文化範圍との間に特有の相互關係が成立し從て教育學と文化哲學との間にも密接な相互關係が將來する。

陶冶理想の哲學的考察と云ふ立場に立つて獨逸現代の教育學を見れば社會的教育學、個人的教育學、人格教育學及び文化教育學の四大傾向あることは始めにも述べた。既に傾向の斯く様々なることはムーグ教授も云つた様に「遇々以て現代に於ける陶冶理想の問題が單純なる概念を以てしては抱擁し得ざることを物語る<sup>34)</sup>」  
思ふに此等諸傾向は何れも全體としての陶冶理念を一方的に、若しくは特殊的に



力説するものであり、従つて少くとも「社會的」「個人的」「人格的」等は陶冶の特殊の方面の叙述であつて全體としての陶冶概念は未だ明にされて居るとは云ひ得ない。全體としての陶冶は社會的、個人的、人格的の何れにもあらずして、實に此等諸傾向の全體でなくてはならない。社會的も個人的も人格的もそれ自身に於て唯一の或は中心の陶冶理想を意味しない。陶冶理想はより一般的でありより普遍的でなくてはならぬ。個人的は社會的に依て自らを決せず、社會的は個人的に自らを役することゝは出来ない。従て兩者は一定の限界一定の制約の下に其の權利を收むべきで、これなしに一が他を壓するを得ない。而して謂ふ所の一定の限界一定の制約が教育學の一般的考察に依て始めて可能な課題であると云ふことは、凡そ個人的教育學や社會的教育學が教育學の部分であつて全體でないこと云ふことよりも明である。言ひ換へれば個人的と社會的とは此等兩者の融合を可能ならしむる一個人の價值範圍に持ち來たされねばならぬ。文化教育學誕生の理由は實にこの一個の價值範圍に於て部分としての個人的と社會的との融合を計らんとすることに於てある。又人格教育學は人格の精神的價值を力説して止まないが、吾々はさきに述べた様に人格教育學に見るが如き形而上學的根據に依屬せざる純教育學的基礎付けを要求する。言

ひ換へるならば「價值全體としての人格は」ムーグ教授の云つて居る様に「文化教育學の檢討せるが如き精神生活及び文化生活的客觀的價值との關係に於て立せられねばならぬ」<sup>35)</sup>。陶冶目的がかく其の抱括的價值構造に於て考察せらるゝ時個人の全生活はそれに依て影響されそして個人は番に文化社會の成員として自らを教養するばかりでなく、精神的人格として自らに培ひ且つ經驗的個人並びに社會的本質として自らを陶冶する。教育活動は此等諸相を一個の生活價值統一の中に統一すべきであり、而して其の統一の方法はモザイクでなくて多中の一を內的に又動的に發展しなくてはならぬ。これ教育學が常に理想的にして客觀的なる立場を要求する所より來る至難の課題にして、謂ふ所の文化教育學はこの至難の課題に答へんとして表はれ來つた現代教育學の一代表と云ふべきであらう。

- (21) Th. Litt; Die Kultur der Gegenwart Teil I Abteilung VI. 3 Aufl. 1921 s. 289.  
 (22) Ed. Spranger; Lebensformen 3 Aufl. 1922 s. 66ff.  
 (23) Ed. Spranger; Kultur und Erziehung 1919 s. 23  
 (24) Ed. Spranger; Gedanken über Lehrbildung 1920 s. 4—5  
 (25) 〃 s. 6  
 (26) 〃 s. 3.  
 (27) Froebelschenschuleziehung herausgegeben von H. Zimmermann s. 24.

- (28) P. Häberlin; Das Ziel der Erziehung 1917 s. 126.
- (29) ♪ s. 127
- (30) Ed. Spranger; Kultur und Erziehung s. 35.
- (31) G. Kerschensleiner; Grundfragen der Schulorganisation 3 Aufl. 1912 s. 31
- (32) G. Kerschensleiner; Der Begriff der Arbeitsschule 4 Aufl. 1920 s. 72.
- (33) G. Kerschensleiner; Deutsche Schülerziehung in Krieg und Frieden 1916 s. 131
- (34) W. Moog; Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart 1923 s. 193.
- (35) ♪ s. 194