

Title	リット教育學の基礎的考察
Sub Title	
Author	田中, 吟龍(Tanaka, Ginryu)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1934
Jtitle	哲學 No.12 (1934. 8) ,p.47- 76
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000012-0047

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

リット教育學の基礎的考察

田 中 吟 龍

(一)

リットの教育學的體系の概要を理解しようとするには、單にその概要だけを述べただけでは、彼の學說を理解することはできない。結局、彼の哲學思想をも論考しなければならぬのである。何則、彼にとつては教育學は單に哲學的認識からの推論ではなくして、寧ろ彼は哲學と教育學とのこの二つの領域の間に生活關聯なるものを認めてゐるからである。即ち、彼は凡ての包括的世界觀の中には教育學的要求なるものが同時に措定されてゐる。而して、凡ての教育學的體系の中には人生觀なるものが同時に包括されてゐる、と見てゐるからである。

彼は次の如く言つてゐる。即ち、人は教育學的理想形成は單に哲學的形式の中に横へられた世界觀から教育的見地に立つて本質的に推論(Folgerungen)したものである、且つ教育學的理想形成は哲學の側に打ち立てられた根本命題を専ら應用(anwenden)してゐるものだと考へた。……この解釋は凡ての可能な思惟結合にとつて豫め存在する、それ故凡ての一面的依存を排除してゐる生活關聯(Lebenszusammenhang)なるものを展開された思想の形式の中へ詰め込んでゐるといふ理由から放棄さるべきである^(註一)。又曰く「兩領域(哲學と教育學)は理由と歸結といふやうな思想的排列によつて一致するのではなく、寧ろ同一なる根源から生長せる二つの嫩芽の生動的連帶に於けるが如くに一致してゐるのである^(註二)」といつてゐることによつても上述の思想を窺知することができる。

それ故、彼の教育學的體系を理解しようとするには、換言すれば彼の教育學的體系を一つの意味ある關聯として把握しようとするには、どうしても奥深く突き進んで行つて、その根源を指示しなければならぬ。即ち、そうした根源からして初めて教育學と哲學とを一つの全體(ein Ganzes)として概觀することができるのであ

る。

(二)

扱て、リットはシュプランゲル(Spranger)と共に、ディールタイ(Dilthey)が基礎づけた精神科學の偉大な代表者であるとは一般に人口に膾炙されてゐることではあるが、兩者は決して同一の立場をとつてゐるのではない。シュプランゲルは一般的に、寧ろ精神科學的歴史哲學者であつて歴史及び個人の精神生活及び精神活動を追求してゐるのであつて、而も彼には現象學的思惟が存するとは言はれ得ない。然るに、リットは寧ろ精神科學的認識論者とも言はるべきであつて、彼は思惟法として現象學を多分にとり入れてゐるのである。註三〇

所謂現象學的方法なるものは科學を單に心理學的に基礎づけたり、或ひは純粹論理的に基礎づけたりするのではなく、寧ろかかる心理學的乃至純粹論理的基礎づけより以上に超越して、ある(Aussetz)を見出さうとするのである。確かに、心理學的基礎づけなるものは精神科學に對して、例へば生活との關聯等に就いて貴重

なる經驗内容を提供し得るものではあるが、他面例へば決定的斷定をなし得ないといふやうな短所をも避け得ないものである。然るに、純粹論理主義者は確かに先天的規範科學にまで突き進んで行くけれども、他面彼等には經驗との關聯が缺けてゐるといふ短所があるのである。それ故兩者の前には尙一つの科學が指定さるべきである。即ち、眞の基礎科學(Grundwissenschaft)が指定さるべきである。それは心理主義と論理主義とを征服して、個々の精神活動を内容そのものと關聯せしめて分析し、而してその際心理學と論理學とが分離してゐるところの統一、即ち流動する生活と規範的精神とが分離してゐるところの統一の中に於て、個々の精神活動を見出すのである。この科學は即ち現象學的分析である。この科學の概念構成なるものは論理學のそれとは區別されるわけである。即ち、論理學は一般化するもの、(generalisieren) 多から抽象化するもの、(aus einer Mehrheit abstrahieren) であるが、この科學は(ideierend) なもの、換言すれば特殊なものの中に普遍的なものを把握するのである。即ち、現象學は個々の體驗の本質を洞見し、而してその本質をこの活動部門に類似せるもの乃至あの活動部門に類似せるものとして規定して行

くものである。

以上述べきたつたことはリットの「個體と協同體」(Individuum und Gemeinschaft)の(Methodische Einleitung)の中に大體記述されてゐることではあるが、彼が如何にこの現象學的方法に依存してゐるかは次の句に見るも明瞭である。曰く「どの程度まで人はフツセル(H. Husserl)が現象學的方法の論理的特性について、その方法の權能を擴大することについて、その方法の結果の意義について詳論してゐることに對して彼に與することが出来るか。……私にとつては彼の研究の次の一つの結果が凡てこれらの疑問に優つてゐるやうに思はれる。即ち、意識の世界なるものは人がその世界を精神的經驗に關する唯一の科學、即ち經驗的(empirische)加工たる唯一の方法に委託する場合には認識されない、寧ろ內的現實のある中心的現象乃至中心的關聯なるものが存在するのであつて、人が因襲的な所謂心理學なるものに異なつた種類の乃至異なつた由來の洞見なる基礎を基礎づける場合に初めてそれらの特權が現はれてくるのである」と。^(註四)

普遍的概念、普遍的確言は多くの特殊な場合を比較的、總括的に觀察したり、乃

至分析したりすることから現はれるのではなく、寧ろその總括的把握は自明的にそれら現象の各々の中に現はれてゐる本質を論理的に先行する把握 (ergreifen) から起るのである。それ故フォルケルト (J. Volkelt) はかやうな仕方(註五)に於て得られたる洞見を (Singular fundierte Wesenserkenntnis) と的確に表明してゐる。

かやうな洞見は特殊なものに於て普遍的なもの、即ち理念を把握するといふことがこの概念形成の形式の特徴である。それ故、フツセルはそれに對して (ideierende Abstraktion) といふ名稱を附してゐるのである。

扱て、かくの如く現象學的方法によつて得られる断定は、もしそれを論理的に考察するならば相反的断定として現はれてくる。例へばリツトが全體験 (Gesamterlebnis) と呼んでゐるやうな可成多くの人々、即ち一つの纏つた階級の人々が、共通な協議をなして起るやうな體驗に就いて考察して見るに、現象學的分析では協議に參與する各人の體驗は二重に現はれてくる。即ち、一面各人は他人の思想及びその思想の表現を體驗する。換言すれば協同體 (Gemeinschaft) を體驗するのである。然しながら、他面同時に自己獨自な思想及びその思想の表現をも體驗する。換言

すれば個體 (Individuum) を體驗するのである。(Ideierende Abstraktion)である限りそうである。リットは上述の思想を次の如く述べてゐる。曰く「私は條件に應じて、而も條件の限界内に於て、他人の表現、運動、態度を理解する。然し、同時に私はその全活動に對して私の個人的參與をなしてゐるところの興奮、衝動、表示、行動等を體驗する。……それは體驗の全内容を二つの部分に引き裂いてゐる。宛かも彼方では形態的分離をなして他人の談話、行爲及び中止等が私、即ち考察者に觀覽され此處では私自身に於て、即ち私の體驗の現實を保留してゐる地帯に於て、全體の中の私自身に當筈まる部分が展開してゐるかの如くに……。」(註六)

かく現象學的に把握された状態を更に辯證法的に展開して行くならば、この對立、即ち二重性は次のやうに説明さるべきである。即ち、この二重性なるものは思惟の性質によつて惹き起される解釋の誤謬である。而して、かくの如く實際に於ては唯一つの體驗であるのに、その二重即ち、その二極が問題となつてくるのである。然し、かかる二重性なるものは結局思惟の生成過程の結果であつて、かかる結果は結局、生動的統一についての思惟の生成過程の結果であると言はなければな

らぬ。換言すれば、突き進んで行けば行く程、益々漠然とした無秩序な全運動 (Gesamtbewegung) 乃至全状態 (Gesamtzuständlichkeit) となつて仕舞ふところの生動的統一についての思惟の生成過程の結果であるといふことがわかつてくる。かかる生動的統一からして各方面が相互に絶えざる關聯をなして分離されたのである。

全體験について考察するならば、この全體験なるものは唯一つの總體であつて、決して分離さるべきものではない。即ち、自我と一定の圈とは相互に社會的交叉關係をなしてゐるのである。リットは上述の思想を次のやうに説明してゐる。

曰く、「この現象の全體を充分區別された自我の見方乃至分離された自我の體験範圍に割りあて得るやうな部分、要素、段階に分割することの如何に不可能なるかがわかる。此處では他人の行爲と獨自の行動とが獨自と他人との絶對的對立を知らないやうな一つの全運動の統一の中へ引き裂き入れられてゐる。……他人と獨自との對立が獨自の努力と他人の反抗との敵對にまで強められてゐる場合ですら、全體験が實現されるところの統一乃至纏りには些少の妨げも起らない。否、それは最も激しい對立をも體験結合の統一にまで形成するといふ全體験に於て

支配してゐる構造的原理の試練である」と。又曰く「對立とは努力と反抗とが唯一つの體驗結帶に於て行はれるといふ限りに於てのみ體驗される對立であつて、體驗視界に於ては相互に對立する力を包括してゐなければならぬ」と。^(註七)

この意味に於て現象學は基礎科學として説明さるべきであるが、リットはこの現象學的思惟を彼の思惟法として取り入れ、而して教育學的にも極めて重要な社會論を打ち立ててゐるが、然らば彼は如何にしてこの現象學的思想を彼の教育學の中へ持ち來したかといふことが問題となつてくる。

(三)

現象學的分析を基礎として、リットは現今相互に論争されてゐる教育學的諸の體系を、素材的陶冶理想 (Stoffliche Bildungsideal) に立てる集團と、機能的陶冶理想 (Funktionaler Bildungsideal) に立てる集團との二つの集團に秩序づけてゐる。

後者即ち機能的陶冶理想の代表者等は所謂實證主義者であつて、教育學を經驗科學にまでなそうとしてゐる。その際、基礎科學としての哲學を取り去るか、は

に生物學、社會學或ひは心理學を基礎科學とするとも、それには何等關係しない。然し、彼等は何時でも自然科學的精神によつて凡ての活動を説明しようとするのであつて、彼等にとつては教育學的關聯をも自然科學的方法によつて説明しようとするやうな教育學が問題となつてゐるのである。「教育學は多くの他の専門科學のやうに、凡てのものを包括する哲學なる母の膝下に抱かれて生長したのであるから、今後はおかかる依存性から解脫して而も獨立し得るやうに十分強くなり且つ方法的に解明されよと考へてゐる。教育學を純粹經驗科學にまでの建設といふことは分離を意味するのである。それは凡ゆる世界觀的前提、換言すれば思辯的形而上學的前提に對する關係拒絶、同様に經驗からとり入れられない凡ゆる目標規定の拒否を意味するのである。それ故、人が實證主義的として示してゐるところの精神の最も純粹な表現である。……挂冠されたる哲學の代りに指定するために生物學、社會學或ひは心理學を招致するかどうかといふことには觸れないであらう。滿二十年以前に心理學的に進んで行つた實驗、教育學の發生がかかる方向へ最も強い衝動を與へたことは周知のことである。」(註八)

教育學にとつて考察されてくる事情を經驗科學的に加工するといふこと、換言すれば歸納的に加工するといふことからして、人は問題たる現象のある同型性を確實に確定するといふことを望む、否人は精密なる法則の發見にまで突き進むことが出来るかと考へる。更に、この立場の最も決定的代表者等は教育學的努力がそれに向かつて努力しなければならぬところの目標をも經驗科學的基礎の上に立つて規定することが出来るかと考へてゐるのである。

かかる教育學に對して他の教育學、例へばナトルプ(Natorp)の社會教育學の如き教育學が對立してゐる。ナトルプに従へば教育學一般は單に具象的哲學に過ぎない。然し、この哲學の中心點には理念が存するのであつて、この理念の本質たるや、この理念は經驗の範圍に於ては決して見出され得ないといふのである。而して、この決して經驗し得られざる無限なるこの目標を仰いで、有限なるもの及び經驗的なるものの範圍に於て把握される凡ゆる規範及びかかる範圍に於て指定される凡ゆる部分的目標が規定されるのである。凡て教育の努力もそれが無制約なるものによつて指導される限りに於てのみ初めて意味を得てくるし、方向乃至

統一を得てくるのである。理念の永遠なる法則は凡ゆる經驗的目標を自身に從屬せしめることが出来るのである。

然らば何故凡ゆる有限的なるもの乃至經驗的なるものの範圍に於て把握される規範及び目標が經驗の領域に於ては決して見出され得ない無限的なるものによつて規定されるかといふに、リットは次のやうに説明してゐる。もつともナルプの解釋もこれと略同意であるから、ここではリットの説明を引用して置くことにする。

「この秩序づけられた經驗の全體なるものは自體、皮相的思惟が臆測するやうに、已に完全に見出されたもの、乃至取り入れられたものではなく寧ろ精神活動の生産である。その精神活動はその精神活動の側からいふならば、——同一なる理念を仰いで、即ち無制約的統一乃至一致の同一なる原理を仰いで行はれてゐる。それ故、兩者即ち經驗の世界と教育的意欲の世界とはその理想的一致點を凡ゆる經驗し得るもの乃至凡ゆる實現したるものを超越してゐる理念の中にもつてゐるのである。この想像的焦點(Focus imaginarius)に人間的思念乃至行爲の凡ゆる光線

(Strahlen) が合流するのである。^(註九)」

かやうに、實證主義的教育學に對してナトルプの社會教育學に於けるが如き集團が對立してゐる。即ち、後者に於ては理念、事物の法則、意味、客觀化された内容が支配してゐるのであつて、前者に於ては經驗過程が重視され、時間的變化が行はれてゐる。換言すれば後者に於ては(Los)が支配してゐるに對し、前者に於ては(Psyché)が支配してゐるのである。リットに従へば、Psychéの教育學は突き進んで行けば、結局機能的陶冶理想となり、Losの教育學は所詮素材的陶冶理想へと突き進んで行くものである。即ち、前者に於ては陶冶の結果は一定の精神的過程が起るといふことに關聯し、後者に於ては一定の内容が獲得されるといふことに結合してゐる。前者に於ては内容なるものは誘發される精神的過程の單なる刺激となり、後者に於ては過程が内容の獲得に對する手段である。或ひは一層嚴密にいふならば前者に於ては子供が何をしてゐようとも、もし子供のエネルギーだけが活動してゐさへすれば全く無關心であるが、後者に於ては子供が内容の獲得に於て實際自己活動であるか否かといふことは、もし單にこの一定の内容が子供の中へ

這入つて行くならば全く無關心である。^(註十)かくして前者に於ては、吾人は純粹文化に於ける教育學的機能主義の學說、即ち教育學的エネルギー主義の一種の學說を認め、後者に於ては所謂教育學的唯物主義の學說を認めなければならぬのである。リットは現象學的分析を基礎として是等兩者の對立を綜合しようとしてゐる。即ち、彼に従へば、生活と理念 (Leben und Idee) とはそれらが對立することによつて精神的現實の構造的基礎契機を形成してゐるものである。同時にこの對立は一つの緊張 (Spannung) であつて、一つの嚴肅なる要求である。^(註十一)それは對立せんがための努力として體驗さるべきものである。

これを教育學的に考察して見るならば、教育の内容は確かに主觀なるものがその教育の内容をその内容そのものために追求する。而して、その内容を得んとする努力の中に自我乃至主觀的要求を全然注ぎ込んで仕舞つて、たとへ主觀的恣意等が起つても、それを抑制して、何處までも教育の内容そのものを追求する。かくすることによつて、初めて教育の内容は陶冶活動をなし得るのである。従つて緊張なるものはその本質的必然性によつて、生活と理念との邂逅を招致し且つ知

覺せしめるのであつて、この緊張による決定的な確固たる過程に於てのみ、初めて眞の精神陶冶は完成されるのである。

主觀と對象との對立以外に、更にリットは現象學的構造分析を基礎として陶冶生活に於ける個體と陶冶協同體との對立を止抑してゐる。即ち、この對立も又辯證法的思惟に従へば即ち分裂に於ける統一、統一に於ける分裂として指示されなければならぬ。

「精神的現實の辯證法は、對立なるものは分裂に於ける統一 (Einheit in der Entzweiung) であり、統一に於ける分裂 (Entzweiung in der Einheit) であるといふ點に於て精神の本質的構造を認める。……個人陶冶か乃至社會陶冶の中何れかを選ぶといふことを拒否するのは個人的生活運動乃至社會的生活運動の調和、即ち融合を、従つて個人的陶冶過程と社會的陶冶過程との一致を信じてゐるからではなく、寧ろ協同體と個體との雜多な對立は精神の法則から踏み迷ふことでもなく精神によつて要求される統一を放棄することでもなく寧ろ精神の必然的本質の表現であり精神の自己發展の形式であるからである。」(註十二)

かくして、リットは個人教育學と社會教育學との間の舊い對立を止抑してゐる。然し、勿論普遍的調和の原理によつて是等の對立を征服したのでないことは明瞭である。且つ、同時に個體と協同體との間に於ける激しき緊張なるものが確かに人格形成の力となるといふ一つの陶冶理想を高調してゐることが明瞭となるのである。

惟ふに、この陶冶理想はヘーゲル(Hegel)の辯證法的思惟からかけ離れてゐるものでないことも言を俟たぬ。即ち、それは一つの統一であるが然しそれは對立を超越して建設された矛盾そのものから生成された統一である。個體と協同體との間に於ける激しき緊張なるものが人格形成の力となるといふこの陶冶理想を高調するリットにとつては決して永遠に妥當する陶冶理想なるものは存在し得ないわけである。陶冶理想なるものはその折々の生活状態からして生れ出るものであつて、而もその折々の生活状態なるものはその陶冶理想に於て自己を確認し、且つ目標を規定し得るのである。従つて絶えず多くの陶冶理想が存在することとなるわけであるが、然し陶冶理想の統一なるものは雜多な陶冶理想が存在し得

るにもかかはらず精神界の構造建設なるものを、即ち精神界の構成を相互に認識する場合、其處に嚴然として存在してゐなければならぬのである。何則、吾人が完全に一致するといふことは不可能ではあるが、然し確かに相互に關聯的に結合することは出来るからである。かかる結合を認めることによつて初めて見解を異にする人々が相互に理解しあふことが出来るのである。蓋し、相互に論争するといふことはその終局の意味に於ては、やはり相互に一致するものである。何則、精神の共通な運動は相互に論争することに於て、且つ相互に論争することによつて實現されて行き且つ論争するこの對立によつて理念なるものが益々高められ、且つ明瞭になつてくるからである。

(四)

扱て、已に述べたる如く、リットトは哲學と教育學との間に生活關聯なるものを認めてゐる。

彼に従へば哲學も教育學も共に最後の、不可分的、全狀態、(letzte undifferenzierte Ge-

samtzuständigkeit)を指示してゐるのであつて、その不可分的状態からして定まらざる雑踏をなしつつ、諸の精神的形成力が、明かに引き出された思想形式となつてくるのである。それ故、リットに従へばこの不可分的生活錯綜から生成してゐる哲學及び教育學は絶えず相互關聯をなしてゐるもので、結局その統一へと發展しなければならぬのである。換言すれば、哲學と教育學とのこの兩領域には尙且つ兩者を結合して統一せしめるところの徹底的な全運動が認められ得るわけである。それ故、リットの教育學を理解せんとするには少なくとも、彼の文化哲學に對して一瞥を與へなければならぬことになる。何則、かくすることによつて彼の文化哲學の中に同時に指定されてゐる彼の教育學的要求が明瞭となつてくるからである。然し、今ここでリットの文化哲學の全部を述べる餘裕はない。従つて、彼の教育學を理解するため、殊に顧慮しなければならぬと思はれる問題、即ち自我と社會とについて略述して見よう。

自我なるものは自我に對立する二つの世界から區別される。即ち、超時間的な意味乃至意味關聯の世界、及び因果的時間的對象の世界から區別される。而して

是等の間には一つの關係が存立してゐる。即ち、超時間的意味内容の世界は因果的時間的に制約される感覺世界に屬する所與に於て乃至所與によつてのみ體驗する自我に傳達され且つ意識されるのである。然し、又同時に逆なることが言はれ得る。即ち、意味なるものが確固たる状態を得てくるためには意味の形相に依憑しなければならぬと同様に、意味の形相なるものも意味なるものによつて援助されて初めて意味の形相として現はされ得るのである。然し、それは結局肉體なしには決して眞の精神生活へは到達し得ないといふことを意味するものである。

更に體驗するといふことはそれが表現される場合、換言すれば客觀的形相の中へ移される場合に、初めてその體驗なるものは深まり行くのである。而して、この對象的形成を體驗するといふことは主觀獨自の形成、即ち主觀の本質の確立に對して最も資益するものである。リットは次の如く言つてゐる。曰く、自我の表現行爲は特有な仕方にて、二つの活動傾向をそれ自身の中に結合してゐるといふことは、看過され易いことである。人が専ら彼の主なる志向を一瞥するならば、そ

れは獨自な體驗圈から出るために外部へ向けられるが、同時に體驗の膝下から客觀的形相が解放され、獨自な存立となり、外的世界へ這入つてくるといふことに於てその完成を享樂する。……それは表現行爲がよつて以てその内的世界の建設乃至完成に於ける決定的契機となるところの傾向である。(註十三)

理解なるものは表現と全く同じやうに本質形成的活動をなすものである。リットの言をそのまま述べるならば、異なれる存在へ私を向けても私は形成行爲に於ては愈々私獨自な生活を得るのである。永遠なる彼岸なるものへの私の絶えざる到達は私自身が消滅するところの幻影の追求ではなく自身を完成するところの生動的活動的なるものを求めることである。(註十四)「それ故、次のことが言はれ得るわけである。即ち、自我なるものが自己自身を忘れて他我を理解しようとする程、同時に益々彼の内的世界に於ても有效的に形成するのである。(註十五)」而して社會の内部に於てのみ初めて表現乃至理解の活動に於て、且つその活動によつて現實化されるところの本質形成的生活過程が現はれることは言ふまでもないことである。

表現によつて意味あるものが客観化されてくる。即ち、意味あるものが超時間的世界の中へ這入り込んでくるのである。理解によつて客観化された意味が再び主観的生活の中へ這入り込んでくるのである。然し、外的に向けられた活動と内的に向けられた活動との暫定的區別が止抑される場合、それは相互に對立する部分ではなくして、寧ろ凡て結合された生成乃至活動に於ける連帶的な生活契機を認めるところの生活結合の總體である。^(註十六)勿論過程的にはこの兩者の場合、意味あるものがある象徴によつて傳達される。而して瞬間的に創造されるやうな象徴例へば手の運動の如きものもあるが、然し一定の人間圈に於て普遍妥當である象徴もある。例へば言語の如きはそれである。而して一つの本質が言語によつて述べられるときには、それは一定の時間内にそれが表現され得るために、その手段を準備するといふのではなく、それはこの象徴の世界を本質なるものが自身のために得て、本質そのものの形相を生成してくるのである。同一なる象徴を用ゆる凡ての人はこの象徴のない場合よりは遙かにその内的實質に於ても又接近してゐることは言ふまでもない。即ち、確立された形相、換言すれば形成された精

神財たる同一の財寶からかけ離れて自己自身を發見し、且つ自己を形成して行く場合よりは遙かに接近してゐるわけである。従つて、是等の象徴は協同體を形成するものであると言はねばならぬのである。

人は屢々自我の體驗領域と社會の體驗領域とを相互に分離するものである。

然し、已に述べたることによつて明瞭である如く、現象學的分析によれば自我の體驗領域と社會の體驗領域とは相互從屬の關係をなしてゐるのである。象徴的に確立されたる意味の領域の中へ這入つて行くといふことは確かに他の人々と共に關與するところの精神的なるものへ自己自身を委ねるといふことを意味するのであつて、その限りに於て、自主獨立的孤立を放棄するといふこと、即ち合一し結合する共同の世界の中へ自身を接合して行くといふことを意味するのである。然し、自我なるものは社會の生活表現によつて人格完成の資益を得るのである。

扱て、以上自我と社會との關係に對するリットの見解を略述したが、然らば彼のこの思想過程に於ける教育學的内容は如何、今や少しくこのことについて検討し卑見を述べて見なければならぬ。

それは上述せしことによつて自ら明瞭である如く、體驗を表現せんとすることによつて、更に他人の體驗を理解せんとそれに身を委ねることによつて、吾人は自身を陶冶し得るといふことである。象徴の内容を得んとすることによつて、換言すれば確立された形相の内容を得んとすることによつて、吾人はその本質を見出し、而してその人格を形成して行くのである。かく觀すれば、リットは人間圈内に於ける個人の陶冶を専ら必然的な自然的過程であると見てゐると言つてよいわけである。而してその過程は人間圈を包括してゐる象徴、換言すれば意味なるものが依つて以て形相を得てくるところの象徴によつて媒介され得ることは言ふまでもないことである。

然し教育なるものはこの必然的自然的過程を意識的に指導し、而してこの過程をある何等か特殊な要求に順應せしめなければならぬ筈である。即ち、教育なるものはこの精神的形相によつて結合され、且つ影響を與へる人間圈のこの影響の下にあつて、個人が如何なる影響をうけやうともそれに何等關與することなく、唯それを過程そのものに委ねるのであつては決して教育ではあり得ない、寧ろ教育

なるものはその影響の結果を豫め規定しようとするのである、即ち教育なるものは陶冶理想を自ら創造するのである。

更に教育なるものは雑多な精神的客觀的なるものの中から文化價值あるものを引き出し、而してかかる文化價值ある客觀的なるものの中から、次に教育の目的に資益するものを形成して行かなければならぬ。何則、凡ての文化財が教育の雑多な課題に對して同様に適合するものではないから文化財からして陶冶財を分離する必要があるからである。吾人は文化財をその事實的實質に従つて考察することが出来るし、且つその生活關聯に従つて考察することも出来る。吾人が一つの文化財の陶冶價值を研究するならばこの陶冶價值が大であればある程益々その文化財に於ける生活關聯は明瞭に現はれてくることは自明である。吾人が文化財の陶冶價值を研究する場合、更に如何なる點まで、それは青年の精神發展に結合さるべきかを考察しなければならぬ。この發展の立場に従つて、或ひはこの文化財或ひはあの文化財が比較的大なる文化價值を持つやうになるのである。結局如何なる文化財が比較的大なる陶冶價值を自體持つてゐるかといふに、それ

は悟性の訓練が問題たる場合或ひは意志の訓練が問題たる場合、自然その考量は分離しなければならぬ筈である。而して是等の企圖は教授法の基礎を形成するものである。

かかる教育の目的に資益する精神的客觀的なるものの意識的影響の下にあつて初めて陶冶理想なるものは容易に而も完全に實現され得るのである。

教育の方法もその目的と同じく意識的に形成されねばならない。教育の方法も自然、リットの見解から推論すれば表現活動と理解活動とに接觸しなければならぬものであつて、この表現活動と理解活動、即ち本質形成の力が何等妨げられずに十分活動し得るやうに指導して行かなければならぬのである。

意識的文化活動によつて初めて陶冶理想は獲得され得るものである。即ち、文化全體を考察し理解して、初めて文化全體の發展に對するある規範を得ることが出来るのである。即ち過去を理解することは結局將來を指示することであつて、理解なるものは常に意味ある理解でなければならぬのである。かくして文化全體の發展に對して得られたる規範が同時に又陶冶理想をも規定するものである。

かやうに哲學と教育學とは同一な一つの根本體驗の二方面であり、本質的に相互關聯をなしてゐるのである。

(五)

リットは彼の教育學に於て、決して體系的結論にまで到達してゐない。その點に、彼の教育學の哲學との内的從屬性が更に證明されるわけである。後者即ち哲學は思惟の生成過程を推論することによつて、生活をそが概念的なるものによつて變形されてゐないその深かさに於て把握しようとするのである。かくして哲學なるものは生活なるものをその生活の流動する運動に於て把握するのである。即ち人格 (Persönlichkeit) 社會 (Gesellschaft) 文化 (Kultur) は相互に生動せる相互關聯の中に存し、相互關聯的に發展するものである。換言すれば純粹にそれ自身個々別別に是等のものを考察しようとする欲しても決してそれでは是等のものを眞に理解することは出來ないのである。而して個人は協同體の中へ無我の境となつて歸依することによつてのみ發展し、而してその逆、即ち唯個人によつてのみ協同體は

繁榮し得るのである。人間圏に於ける行爲乃至努力によつて存立する凡てのものは個人に資益する。然し、又その逆、即ち人間圏の凡ての行爲は結局個人の行爲であり、個人の努力である。言はば、それは單に一つの過程(Ein Vorgang)であり、統一的現象であつて單にそれが二つの方面から觀察されるに過ぎない。即ち、一面個人の側から、他面協同體の側から觀察されるに過ぎないのである。而して、諸の行爲そのもの、即ち全精神世界は個人の生活と密接に結合されてゐる。即ち、それらの相互關聯に於て初めて人格なるものは生成し、而して精神世界が生長するのである。

リットトの哲學は精神の生活をその間斷なき前進に於て把握してゐる。この前進せんとする努力に彼の教育學的理論が資益しようとするのである。それ故、彼の教育學的理論そのものが前進する而も創造する生活の特徴を支持してゐるのである。それ故、その理論は概念的、方法的原理に従つて、建設され得ないわけである。即ち、それは唯靜觀乃至創造に於て凡てこれらの靜觀乃至創造を更に一つの全體觀にまで結合するところの人格の綜合的能力によつて統一されるものでな

ければならない。

リットトの教育學はその基礎として教育學的自我の生動的總體を主張してゐる。然し彼の哲學は現象學的構造分析の上に基礎づけられてゐる。この方法的原理を彼は獨自な證明に従つて「個體と協同體乃至認識と生活」に於て全く科學的に展開せしめたのである。

而して彼の教育學がこの方法的原理を應用してゐると思念される點は彼の教育學が無意識的に人格の生動的總體に依憑してゐると考察せられるからである。事實、本質諦觀の途上に於て一つの事實を把握しようとするものは雜多に教育された圓熟せる人格でなければならぬ。否、かかる人は美的天賦からかけ離れない素質をも具備しなければならぬ。而も概念的なるものに何等依存することなしに、本質 (Eidos) へと突き進まんとする直觀的把握 (intuitive begreifen) をなし得る人格でなければならぬのである。

かくして文化意識的人格はリットトの哲學及び教育學の終局的基礎でなければならぬことになる。個別的生活の統一を文化價値の周圍に中心を置く生活の

統一へと發展せしめることが教育の課題でなければならぬことになる。而して道徳的人格なるものが陶冶の理想でなければならぬが然しリットの見解から推論すればそれは生活と理念との間の激しき緊張から生まれた忘我的否無我的活動に歸依し得る圓熟された人格そのものでなければならぬのである。然り彼は學校の經營に於ても又勞作(Arbeit)を絶對的に必要なものと確認してゐるのである。

(註一) Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal, 1927, S. 11

(註二) a. a. O., S. 12

(註三) 筆者譯獨中リット自身より解答されしもの

(註四) Individuum und Gemeinschaft, 1926, S. 5

(註五) Gewissheit und Wahrheit, 1918, S. 435

(註六) Individuum und Gemeinschaft, S. 242

(註七) a. a. O., S. 242—43

(註八) Die Philosophie der Gegenwart, S. 16

(註九) a. a. O., S. 21—22

(註十) a. a. O., S. 31

(註十一) a. a. O, S. 54

(註十二) a. a. O, S. 61

(註十三) Individuum und Gemeinschaft, S. 174

(註十四) a. a. O, S. 185

(註十五) a. a. O, S. 187

(註十六) a. a. O, S. 188