

後章に於て説明する如く、吾等は、今や教育が嚴密なる意味に於て科學たり得べき階段に到達せるを信じ得べき理由を有する。誠に現階段に於ける教育は過去のあらゆる教育とは明瞭に區別せらるべきものである。現階段と文藝復興期の最高潮期との間の差は恐らく、文藝復興期と紀元前第五世紀との間の差よりも一層大いなるものであるであらう。畢竟するに、文藝復興期は古典的理想の再発見が其特色であつて、此特色こそは同期を闇黒時代から分離する所のものであるが、是等の理想は新しき學說に色彩を與へたに過ぎ無い。文藝復興期から今日に至るまでには堅實なる進歩があつた。而して吾等は此進歩の途上に於て各種の學說中に於て價值あつた所のものを總べて同化した。吾等は文藝復興期に於ける教育的獲得を再発見したので無く新らしきものを作つた。吾等の現代の學說は第二最高潮期に於けるものをば其後に起れるものと共に之を包含すると同時に、科學的見解を以て新しき要素を寄與し、其觀察點から教育の全範圍を見るに至つた。

教育學說と年代 教育組織の基礎をなす各種の學說は、各自に正則の年代順

的秩序を追うて連續して居るものでは無い。恐らくは現時の世界に於て、從來宣傳せられた教育學說の總べてに關する實際的應用が試みられた實例が見出され得る。しかのみならず、若し吾等にして古代より現代に至るまでの教育學說史を縦に分割して觀察せんか、吾等は、明暗の度こそはあれ、今日存在する所の殆ど總べての學說があらゆる時代に其姿を現はして居ることを發見するであらう。總てが多少に拘らず初期の階段の中に含蓄せられ、而してそれ等が發展史の全流を通じて各所に其姿を現はして居るのを見るであらう。但し、各の學說が或一人乃至數人の一團に依りて最もよく現はされ、或特定の時期に於て其極地に達せりといふことが言はれ得ることは眞である。而してそれ等の時期は之れを各種の學說の頂點なりと見て何等差支へは無い。併しながら、各頂點の前後に於て其學說が全然其代表者を有せずといふのでは無い。現在にありては、教育史の記述の中に於て各體系、例へば人文主義、實科主義、自然主義及び其他は各、其年代的の位置を有して居る。教育史家の主なる興味は、明かに、或論題に就いて討論さるゝ特殊の體系の代表者を選択する場合に之が正當なること

を證明せんとするにあつて其所から自らその如く取扱はるゝ。例へばモンテローニの如きは各種の分類家の論争の中心となれる例と見らるゝ。ポール・モンローは『其教育史教科書』に「ローリー教授は彼を人文主義者なりと主張し、クック氏は彼を實科主義者なりと主張し、又其他の多くの教育研究者は彼を自然主義者なりとして分類して居る。或者は彼をラベレーと同席しめ、他の或者はベーコン及びコメニウスと同席せしめ、又他の或者はロックと彼を同席せしめ、更に又他の或者は彼をルソーと同席せしめて居る」と言つて居る。

此引用文の筆者なるポール・モンローは混惑の末に、モンテローニは人文主義的實科主義者にもあらず、感覺的實科主義者にもあらず、又自然主義者にもあらずして、社會的實科主義者なる名稱を與ふべき一の新らしき型に屬すると言つて居る。現在の吾等の注意すべき事は分類其もので無くして分類せられた學說である。モンテローニが如何に分類せられたか、否彼が分類せられたかどうかといふとすら重要な事では無い。況んや、彼を或一部類に確實に屬せしめ得ぬといふことが、各種の學說の根本に關する各大家の主張の間にも一致が無いとい

ふことを示してをるに於てはなほ然りである。モンテローニの場合は正さしく體系を單に年代的順序を以て排列せしむることの好ましからざるを實證するものである。斯かる順序にして若し是認せらるべくんば、一の著作家の想華は自働的に教育理論家に就きての分類を決定する譯である。但し多少の工夫を凝らしたる年代的關係の構成せらるべきことは固よりである。即ち、人文主義は其文藝復興に對する關係よりして最も容易に一の時期に決著せしめらる。實科主義は其場合の性質よりして一の反動として人文主義に續くものでなければならぬ。自然主義は實科主義及び人文主義に對する反動として此兩者を追ふものと見られねばならぬ。而して又訓練説は人文主義に對する自然主義の打撃の頓挫から出で來り、從つて此點よりして其年代的位置が決定される。斯くして教育學說の社會學的、心理學的、科學的及び其他の方面は多少嚴密なる年代的の發展順序に於て整頓せらるゝことが出来る。併しながら、それが餘りに完全に整頓せられた場合に於て、其總べての直線的整頓に對して容易ならぬ反對が起り易い。自然主義が人文主義に先立つといふ例の存することは十分立

派に證明せらるゝことが出来る。實科主義は實際上、人文主義と同時に起りしとも言ひ得べく又其極めて未熟なる形は人文主義に先立つて起つたとも見ることが出来る。比較的近代に起つたとなさるゝ社會學の見解は、縦し十分に完全なる形を備へなかつたとは言へ、プレトリーに於て特に顯著であつたことを認めることが出来る。各種の學說の基礎に横はる多くの原理は、實に、最も入り組んだ状態に於て各種の體系の間に通ずるものである。

茲に又各種の教育學說を取扱ふ中に重複の危険が存する。人文主義及び自然主義は思想上に於ては十分明かに區別せられ得るに拘らず、或程度までは共通する所がある。吾等は、アール・エー・チ・クイック氏が其著『教育改革家』に於て『訓練者』と呼べる所のものを取扱ふに至つて眞に分類の標準を混淆せる危険に遭遇する。蓋し總べての教育家が何等かの途を執つて其被教育者を訓練せんことを要求するものなるからである。従つて、訓練なる觀念が恐らくはあらゆる教育學說に於て最も根本的なるものなるべきに拘らず、『訓練』なる名辭を主要の題目として採用することは出来ぬ。既に承認せられたる學說の各、が教育の或特殊

の方面に主力を置くは事實であつて、而して此主力の置かるゝ所は其學說にとりて極めて重要なものである。故に、學說の最も優良なる整頓は其力説せらるゝ方面が教育學說の全體に對する關係を考慮する所に存する。

本書説明の順序 此分類と年代學との間によく行はるゝ論争に關しては、年代學的要素の方に餘り多くの注意を拂はざるを以て可なりとし、殊に之を文藝復興期以後の指導的原理として採用せぬ方が宜しい。文藝復興期後の學說の各、が其最高潮に達せる所の時期に就いて考察し、或は又其時期に於ける教育思想に就ての混雜せる區劃を爲すよりは、寧ろ各の學說其者に就きて考察し、或は又その全體としての教育學說の發展に對する關係を指示するを以て一層良き方案とすべきである。こは教育學說の全發展の流れをば考察中の各學說に就いて之を縦に區劃するとの可なるべきを意味するものである。畢竟するに、或學說の爲に奮闘したる最良の各個人につき、或は又其學說の絶頂に達したる時期につきてにあらずして、學說其者及び其學說の他の學說に對する關係に就て考察するを要する。こは如何なる學說を論議するに當つても常に其前後左

右を顧みるべきことを意味する。或時には論の徑路は遙かに昔の希臘時代に延長するを要すべく、又他の場合にはそれは全然近代の中にのみ限らるゝを要するであらう。本書は教育學說の歴史を説かんとするものにあらず、従つて又教育學說の現階段に到達せしまでの過程に於て顯著なる出來事の總べてに關して年代的解説を與へんとするでも無い。若し本書に依つて進歩の大いなる各系統を示し、而してそれ等の系統の相互の關係を明かにし得れば十分である。有史以前の階段に於ける教育成立に關する研究に繼いで文藝復興期の發端に至るまでの教育學說の發展に就きて一般的解説を試むる積である。而して之に續きて専門教育に對抗する形式的陶冶の大問題に歩みを轉ずる考である。此形式的陶冶の問題は訓練に關する全問題を包含するから、恐らく教育専門家にとつては最も重要な問題であると考へる。形式的陶冶は其相當の背景を有せざるべからざるを以て専門教育に關する一章を教育學說の一般的發展の叙述と教育的機關としての知識の位置に關する考察との間に挿入する。人文主義、實科主義、自然主義、理想主義、物質主義、原子主義等を順々に取り扱ひ、而して

之に次ぎで、教育學說の現在の位置及び將來の豫想に就きての一般的論議を試むるであらう。

第四章 有史以前の階段

有史以前期の教育研究の必要 人類の發達せる有史以前の階段は總べての教育學說の圏外に在る如く見ゆる。それは其等の階段は人類の如何なる故意的の計畫にも全く無關係に經過し來つたものと豫期され得るからである。併しながら教育の一層廣き意味からすれば是等の發達階段も教育學說の圏内に包含せられねばならぬ。蓋し人文的立脚地から見れば客觀的教育と呼ばるゝ所のものは確かにあらゆる時代に其働きを爲して居るからである。人間の育成は、人間自身が故意的に其過程に手を加へ初めざりし遙か以前から行はれ來つたものである。吾等は、かの歴史家が長年月の發達を約めて一日とせし其一日の中の十一時半までの間に起りし事柄に關して若干なりとも知らんことを欲する。人間が自ら其教育に思ひ附くに至れるまでの間に、吾等はそこに、人間の手に渡るばかりに用意されたる幾多の材料の存せるを見出すのである。人間は實に其時に於て既に半ば教育せられてありしと見る事が出来る。此結

果は言ふ迄も無く準備を意味するもので、此準備は畢竟教育的なりと呼びても差支へは無い。此準備期は便宜上二期に分つことが出来る。その第一期は教育が單に自然的發達の階段に於て行はれし期間であつて、其第二期は人間が教育の過程に於て意識して分擔をなせし期間である。但し此第二期の場合に於ては猶未だ教育が理論の上から導かれるまでには至つて居なかつたが、此時期に續きて眞正の教育學說の階段が來つた。

教育學說の研究者が、宇宙的自然的教育の時期に眼を注ぎて、其根本的過程に就きて學び得る所あらんと努むるは自然のことである。個人が、其屬する種族の經過した階段をば一の縮寫せる形に於て、其發育の中に繰返へすといふ一般に承認せられざる信念は、吾等をして、個人に最も適當する教育の擴大圖をば種族の中に發見し得べしとの豫望を抱かしむる。此見解はレッスングの珍重すべき一小著『人類の教育』の序文の始めの文章に於て述べられて居る。即ち神が人類に施す教育を一貫せる原理を正しく理解することは重要なることなり。蓋しそは慥かに各個人を訓練し教育する上に吾等の執るべき法則となるべけれ

ばなり。」と言つて居る。

エホヅに依りて代表せらるゝ如き純粹なる人格的教育家の思想は之れを縦し慮外に置くとするも、尙且つ吾等は種族と個人との間に於ける大體の並行から學ぶべきものゝ存するを見受ける。但し不幸にして吾等の現在の問題の爲めには種族の教育から學ぶべき點は極めて少い。それは個人に關しても又種族に關しても其事實が共に有史以前に屬し従つて之れを利用するに由ないからである。個人の生涯の初期は、無論意識の中に經過するけれども、而も其後に何等の記録をも殘さぬ如く種族の初期にありても同様である。此並行の利用され得るのは唯吾等が文書乃至其他の永久的證據を有する時に於てである。

恰も一個人の教育に於て如何なる時期から個人が自ら其過程に故意的の分け前を有し始むるに至つたかを精密に認め得ざると同じく、如何なる階段から宇宙的自然的教育が人間的故意的教育に發達し行きしかを精確に語ることは不可能である。言ふまでも無く人類は自ら之れを意識せざる以前の總べての年代に互りて彼自身を教育したが、併しながら吾等の用ふる教育といふ語の定

義からすれば、此過程は眞に教育的なりとはいふことが出来ぬ。蓋し之は教育せんととの故意的の目的を以て爲された者でないからである。宇宙的自然的教育に關しては吾等は『自然』としてか、若しくは漠然ながらに世界精神として知られざるものに相當するものかを以て其兩極的過程の主動的能力とするに一致した。それで古代から今日に至る教育の過程に確然たる區劃の存せぬといふことは之を認めねばならぬ。此事は種族に關しても又個人に關しても同様である。教育の過程を自覺し來たることは決して其過程に間隙を生せしむることを意味するのでは無い。但し自我を教育されるものなりと自覺するに至ることは、驚愕獸の存在を認知するに至ると同様明確に又判然たる出來事、否寧ろそれよりも遙かに重要な出來事である。

宇宙的自然的教育は人間的故意的教育の基礎 宇宙的自然的教育の永き年代の間に人類は教育的經驗の一團を獲、其經驗が遂に教育過程の自覺を促し、人間的故意的教育として果實を結ぶに至つた。此宇宙的自然の期間に人類は漠然ながら、自我及び目的の兩者を意識し、爲さるべき事柄を意識し、其事柄を爲

すの必要を意識し、又依つて以て其事柄の爲さるべき者及び其事柄の恩恵を蒙るべき者を意識した。將來の發達に對する是等の漠然たる開展は、之れを教育的本能と看做して然るべきものである。一見せる所にては、教育の如く随分複雑なる過程の起原をば原始的本能の間に求めんとすることは不都合の如く見ゆる。併しながら、若し嚴密なる意味に於て、宗教が本能なるや否やの論議が可能なりとすれば、教育が起原を人間性質の原始的衝動の間に有し得べきや否やを論ずることに大いなる危険は無い筈である。尤もかゝるすべての起原を本能に歸する説は、かの吾等の心に能力ありと説く心理學が一の違ひたる形に於て殘存せるものに過ぎずと考へらるゝから、餘り大膽には問はるゝとは出来ぬ。先づ先天的觀念なるもの立消えとなり次ぎに先天的能力なるもの立消えとなりたり、ついで繼て先天的本能なるもの、同じく立消えとなるべきを豫示するが如くに見ゆる。しかはあれ、暫く傳統の見解を許すとせば、吾等は、人類性質の原始的衝動の間に伍せんとする教育の要求を考査するにつきて助を得る點を見出すことが出来る。

教育的本能 疑ひもなく教育は其進歩せる形に於ては、宗教よりも一層多く、觀念上の基礎の必要を有して居る。従つて本能の階段に起原を發するものとして之を説明するには一層の困難がある。併しながら、茲に求むる所は教育的活動の創始であつて、其活動に關する意識は後の階段に殘し置かれ得るのである。而して此活動が性格乃至性質を有するといふことは眞實であつて、之は燈口より噴出する瓦斯の火先きの活動でも無ければ又乳を吸ふ仔羊の尻尾の活動でも無く、實に合理的生物の活動である。無論此階段に於ける理性が猶全く初期のものであることは言ふまでも無いことである。多くの著作家は先づ最初に色の着かざる活動が來り、然る後、經驗に依りて之に特質が附與せらるゝと説く。併しながら絹の財布は牝豚の耳では之れを作ることが出来ない。人類には特殊の活動あることが許されねばならぬ。但し吾等にしてその如き特殊の活動を許されるにしても、ウリアム・ジェームスに従ひ、若し本能を以て、「其目的を豫知すること無く又其實行につき何等前以ての教育を施すこと無くして、しかも或る目的を達し得るが如き方法に於て働く所の能力。」(心理學原理)を意

味するとせば教育を本能の中に含むことは望少くなる。かゝる定義からすれば教育は茲に明かに除外せらるゝ。しかも今日は、本能の範圍を今一層廣く見ることが普通になりつゝある。尤も「本能の定義を實際に役立たせんとならば、上の如き意識の觀念を之から嚴格に排除せねばならぬ。」とカール・グロースが説いたのは不可ではない、而して又本能的活動は其達せんとしつゝある目的を認知すること無くして實行さるゝものならざるべからざるは、今日一般に假定せらるゝ所である。従つて、教育を本能の中に包含せしむることは困難と見ゆる。蓋し教育の含蓋すべき根本事の一は之が故意的の意向に存するからである。往々吾等は、本能と教育とは之を分離すべきものとして互に相對抗せしむる。エーチ・アール・マーシャルは其「本能と理性」との中に、ロイド・モルガン教授は主張して「呑み込む働きは本能であるが、其呑み込むことに先立つ前行の働きは本能でなくして模倣の結果である。即ち吾等が種族の「傳統」と呼ぶ所の模倣の結果である。例せば母鶏は習慣的に其雛に其嘴を水中に浸すことを教ふる。」と言つて居る旨を述べて居る。

右の引用文中の「教ふる」といふ言葉は其目的に於て吾等の「教育する」といふ言葉と同意義なりと見ることが出来る。それは吾等に面倒を與ふる所の要素即ち故意的の目的を有するからである。教ふる所の牝雞は、周圍に適合せんとする雛を準備せしむる上に本能に依りて取り残し置かれたる隙を充たすものと見らるゝ。併しながら、牝雞の教ふることは之れを雛の呑み込むことゝ同様本能なりといふことが出来ないであらふか。牝雞は己れの雛の活動を導くことの目的を自覺することもあるべく又自覺せざることもあるであらふ。而も何れの場合にも牝雞は確かに其補導をば之れを自然的に又必然的に行ふのである。(動物の此種の「教へ」に關してはジ・タールドの「模倣の法則」及びルトルノーの「教育の進化」等に論證せられて居る。)人間の場合にありては、普通に本能的と看做さるゝ行動は、其過程に關しても亦其目的に關しても十分の意識を伴はれつゝ實行されし。曾てダーウソンが動物園の爬蟲室に於て、毒蛇が彼に打ち掛りし際、其顔を引きし時には、彼は本能的に行動したのであるが、而も尙彼は完全に自らの爲せる所を自覺し、且又、何故にしかく爲さるべからざるかをすら自覺

して居た。犬が其意味を全然解すことなくして本能的に獲物の所在を指示し得ると同時に、漸次に其己れの指示の結果の如何なるものなるかを十分に認知し來たりし上にて尙且つ本能的に指示し得る事實は既に能く知られて居る所である。實に彼は過程及び目的の兩者に就きて意識し得る。かく犬が其指示を開始せしと同様の徑路に於て、人類が教育者としての其事業を開始するといふこと、及び漸次に教育の實際に意味する所を理解するに至るといふことは十分に理解し得らるゝ所である。それで若し此見解にして許容せられんには、宇宙的自然的階段から自己意識の階段へ移り行くことを説明する困難は切り抜けるゝことになる。

此問題は當然本能に關して吾等の採る見解の如何に依つて解決せらるゝ。吾等はマクドローガルが「本能とは之を、其所有者をして或る種の目的物を知覺せしめ又それに注意を注がしめ、或ひはそれ等の目的物を知覺することに依りて特殊の情緒の亢奮を経験せしめ、或ひは又それに關して特殊の行動に出でしめ、或は又少なくとも其の如き行動に出でんとする衝動を経験せしむるやう決定す

る所の遺傳的先天的の身心相關的性向なりと定義するを得べし。」「社會的心理學」と言つて居るのを最もよく解せるものと認める。

マクドローガル氏が自身の社會的心理學の根據となせる七つの原始的本能の中に「親の本能」といふのがある。而してそれは「愛憐の情緒」に相ひ伴ふものである。此本能の範圍の中に當然教育的傾向殊に母親の教育的傾向(父親のそれを缺くといふのではないが)を看取することが出来る。「教ふる」といふ傾向は人間にありては本能でないかも知れぬが、其子女を愛護し養育し守護する傾向は當然本能に伍することを要求することが出来る。而して兩親が應て、教育に含蓄さるゝ是等の總べてを意識するに至るべきことは、言ふを待たざる所である。後に至つて兩親が其子女の規則立てる教育を専門の教育者に託するの事實は、之れ比較的高き階段の開化に應じて成れる本能の變形を示せるものに過ぎぬ。或種の本能の場合にありては、其本能が其目的を果したる時に於て全く消滅するを見るが、又其他の場合にありては、そが高き開化の階段に於ても有用の目的を果たし得るの故を以て殘存するのを見受くる。但し斯かる場合に於ては、自然

其最初の本能は變化せる事態に適合する爲めに變化を受ける。教育の如きは實に此種のものゝ一つである。近代の兩親は或度合の教育は之を其際に教育して居るとの自覺無しに施し、他の或度合の教育は之を故意的に施し、更に他の或度合の教育は之を他人に依託して施して居る。

社會進化の二階段 宇宙的自然的教育の起源の研究に於ては、人類學者が人類はもと離れ々々に住んで居つたか、又は群居して居つたかの問題に對して如何様の答を爲すとも大した關係は持た無い。蓋し人類は如何なる場合に於ても其境遇の力に依つて教育せられるからである。若し吾等にしてウーター・パジヨットが其著『物理學と政治學』に於て提唱せる卓抜なる考察を許容するとすれば、發達の進路は自然二階段に歸著する。即ち最初の階段にありては、人類は徐々に、又困難を感じつゝ、粗雜なる形式の法則に其自身を委ぬる力を獲得した。其結果、普通の法則に最小限度の服従をなし得るものを殘存せしめ、其法則に最も能く服従する力を示したものに優先權を獲得せしめた。第二の階段は進歩を獲得する爲めに全くそれとは反對の性質を要求した。此一層高き階段に於

ては一圖に法則に従ふものは、更に進歩し得る可能性を妨ぐるものとなつた。斯くして今日吾等は、抵抗して發達せる多くの顯著なる實例を有して居る。此兩階段の何れに於ても教育原理の力強き應用が在つたと見ねばならぬ。

綜合と分化 パジヨットは明かに、是等有史以前の人民の間に於て、教育が甚だ嚴格な種類のものであつたことを指示して居る。無論それは故意的のもので無ければ、又何等一般原理の上に基礎を置いたものでは無かつた。そは單に無理矢理に形成したものの、現状を持ち耐へたもの、例外に走るのを型に入れたものに過ぎ無かつた。蓋し人間は相互に教育すること無しには群居し得ざるものである。今日社會に於て個人養成の上に社會自身自覺することなく働きつゝある所の力と同様の力が、初期の社會に於ても同じく働いて居つた。後の時代に至つて教育の計畫には色々のものが附け加はつたが、併し其本質は初めから在つたのである。社會の構成材料は如何なるものであつたにも拘はらず、常に一は綜合の力、他は分化の力が働いて居つた。是等二つの力の相互作用に依つて社會は生存を維持し、又其進歩を爲した。綜合の働きは主として模倣に依

つて爲された。模倣は確かに人間の性質中に最も深く根を張つてゐる本能の一つである。此力はバジロトの跡を追つたジ・タルド氏には、社會的團結に關する定義の根柢となしたほどに根本的のものと見られた。即ち、其著『模倣の法則』の中に『相互に模倣し合ひつゝあるか、或は實際に模倣せずとも相互に似寄れるかに依りて生物の團結は成り、而して其共通相は昔も今も同じ型に依る』と言つて居る。

此定義の見地からすれば、如何なる社會と雖、それが永年間存続して來たものならば、其社會の各員の間には必ず一の大きい一致が見出されねばならぬ。タルド自身、依つて以て社會の建設せらるゝに至つた要素間に存する一致性に關し、『其々に育てられ、同じ境遇の下に共通に教育せられ、而かも猶未だ何等の階級にも、又何等の職業にも分屬せしめられざる數多の小兒、彼等こそは社會の構成分子なれ』『模倣の法則』と明瞭に記述して居る。

他面に於てタルドは、吾等は同様に生まれなが、生活の過程に依つて同様にせらるゝもので、換言すれば、タルドが得意としてゐる模倣の法則に依つて同

様にせらるゝと説いて居る。併しながら、能く調べれば分る如く、單に身體的方面からすれば、嬰兒は老いたる男女の身體よりも一層相互に似寄つてゐると云ふ事實は之を記憶して置く要がある。此點から見れば、吾等は近似して生れ、相互に差異を生ずることに依つて生涯を費すものと見る方が至當である。社會的發達の見地からすれば、吾等は無差別に生れ、而して漸次に模倣及其他の力に依つて己の屬する社會の中に樂しく暮らし得る如き人物に作り上げらるゝといふのが、一般に認めらるゝ見解である。若し斯くの如くであるとすれば、社會には分化の餘地がない事となる。模倣の絶えない應用は、吾等の總べてをして共通の水準に達せしむべく、従つて吾等は死せる一致の水準以外何ものをも所せざるに至る事となる。それで模倣の力を處理する或手段の必要が生ずる。先づ第一に、吾等は、通常の生活の進路の中に、模倣が要求する所の原型に變化を來すに對して如何なる可能性があるかを發見せねばならぬ。若し吾等が單に全く相互のみ模倣するものならば、有害なる社會が存することゝなり、教育は必要に應じ如何なる事をも模倣し得ないことはないとの十分な保證の下に

單に自身を四圍の境遇に服従せしむることに依つて構成せらるゝに至るであらう。併しながら經驗は變化の生起することを示し、又原型の變化に伴うて模倣は綜合に於ける如く、十分に分化の上に働き得ることを示して居る。

茲に言ふべきは、生活の物質的狀態は分化に導くといふことである。河川、山岳、海洋等の地理的限界は自然に社會をば族、部落、國民等と種々に名づけらるゝ所の區劃に分裂せしむる。是等の社會的單元の間には模倣は十分に働きて、從つて其結果、言語、法律、風習に一致が生ずる。斯かる場合は之を模倣の領域を例證するものといふことが出来る。而して又此中に於て社會的及び産業的状態に依りて特色づけらるゝ一層小なる模倣の領域が認めらるゝ。併し是等の一層小なる領域にあつては、總べて唯模倣が一層廣い領域の大なる團體に於てよりも、寧ろ差別ある要素の上に働きを爲す所の小なる區域を有するに過ぎない。而して若し如何なる變化にても一層廣い領域に導き入れらるれば其等は早速に總べての者に依つて採用せられ、斯くして漸次に其領域と其領域から離れた領域との間に大いなる差異を生せしむる。初期の階段にあつては唯限

られた區域が存するのみで其範圍内に於てのみ變化が許される。野蠻人等が何等かの意味で自己の眼に重要と見えた數多くの瑣事をば、之を變化せしむることを許さぬことは一般に知られて居る事柄である。故に如何なる變化も之を重要なものとして選擇せらるゝ機會を持たない要素の間に求め無ければならぬ。單なる偶然の出來事は、それが存在するやう起り得る迷信と衝突せざる限り、一の變化を惹き起すことが出来る。或者は全然不注意の中に或普通の事を稍、常軌を逸せる方法に於て行ふことがある。而して若し此新方法にして不徳の行爲にあらざる限り、それは模倣せらるゝ機會を有する。又若し其新らしき方法にして、幾分前よりも多くの效用を有するものである—さうであることは偶然の機會で發見されることが屢々である—とすれば言ふ迄も無く斯かる機會は増加されるのである。但し單なる效用が、既存儀典に衝突する新らしき方法の是認條件でないことは、記憶せねばならぬ。言語は、社會的名聲を博した或個人の一身上の性質を模倣することに依つて變化せらるゝ。嗚呼、乃至舌継れの發音は以上の如き風で全領域に傳播すべく、又一層後の階段にあつては或

著名なる人物に見らるゝ特殊の表情法が模倣せられ而して一般に普及せらるる機会を有するに至ることがある。

斯くの如くして其領域内に於ける變化の可能性を許すとすれば總べて斯かる變化が該模倣領域に屬するものどもを他の領域に屬するものどもから一層完全に區別せしむる傾向を有すべきことは容易に認めらるゝであらう。各領域が相互に争闘することは過去に於て免かるゝを得なかつた所であつて、その如き場合に其一方が征服せらるゝことは能くある事で、其折には、自然に其征服せられた方の衆團の有し居れる差異點は殆ど總べて消滅するであらう。消滅してもそれは實に一般的の進歩には左したる損失を與へぬ。蓋し其等は主として左したる意義を有せざる特質に依つて成立つて居るからである。尤も絶滅せしめられたる模倣領域よりは、征服せる方の衆團に依つて採用せらるゝ、價値ある一二の要素は残さるゝことがある。優等な者に依つて劣等な者の模倣を爲さるゝ場合には其強烈の度に於て劣等な者に依つて優等な者の模倣を爲さるゝ程で無いことは疑ふを要せぬけれども、戦勝せる種族の歴史を見れば未だ

曾て主人に何等の影響をも與へざりし奴隷は存して居らぬ。有史以前には斯る事が常に起り、而してそれが種族教育の有力なる一方式となつたことは疑ふを要せぬ。

習俗の力 上來吾等は模倣をば進化の水準の上よりのみ論じて來た。即ち之をばその適用せらるゝ社會以外の權力者の手にある力として取扱ひ來り、社會自身の各員に依つて故意的に使用せられざる力として取扱ひ來つた。されど、社會は漸次に多少漠然ながらに模倣の意味及び重要なことに就いて自覺して來るやうになる。其過程に交渉を有し、其自身の目的の爲めに之を利用する手段を搜索するやうになる。かくて社會が模倣を意識するに至つた時、吾等は『習俗』と呼ぶ所のものゝ出現するのを見る。イー・エー・ロース教授は、習俗性が其自身の過程に就きての意識を含蓄して居るものであることを明瞭に認め、『習俗性』とは同時代人の故意的な競争なき、理窟立たない模倣から生じ來たる所の心的階段を意味する。『社會心理學』と定義して居る。

茲に重要な『故意的』といふ言葉である。吾等が『習俗』なる言葉を使用する

時は、一般に少なくも思考乃至行動の或様式に關する一致の觀念を含めしむる。勿論、一致の存するといふ事實を自覺する度合は種々あるけれども、一致の存するといふことだけは此問題の起ると同時に常に承認せらるゝ所である。實際、習俗とは、之を模倣の結果を社會が承認し是認せるものと見て差支は無い。初期の階段にありて模倣と習俗との間に何等かの關係の認めらるべきやに就いては、證據は擧げられぬ。模倣は通例或行動の様式を形成する。習俗は、斯くして形成せられたる活動の共通の形式に對して社會の與ふる裁可である。後期の階段に於ては、習俗は常に本質的には一方に於て社會を堅實にする健全なるもの、他方に於ては進取力を窒息せしむる有害なる保守的原理と見らるゝ。習俗の力に依つて社會は模倣の作用が混亂し行くのを緊縮して行く。それで模倣の新しき中心の入り來たるや、習俗は之に反對する。吾等が總べて相互に模倣し合ひ、又斯くして社會全體として的一致を保つ限り、習俗は全く模倣の爲す所に委するが、併しながら、活動の何等かの新形式が導き入れられ、それが模倣を誘致すれば、習俗は、先づ第一に、全く模倣を誘致せぬやうになる。

習俗が固定する勢力として必要なることは模倣の本質が成長する過程として、盲目的の力なることを思へば明かに認められる。蓋し初期の階段にあつては模倣は常に積極的に働く。反對其の他それに伴うて生ずる總べての現象は、一層後の階段に於て自意識の現れた後に生ずるものである。初期の階段に於て模倣の力の強大なることは佛蘭西の心理學者をして之に名目を與ふるの必要を感せしめ、『模擬(羊主義)』と命名せしめたのを見ても分る。何か特殊の形を取れる『模擬』に反對する方法としては、唯他の一層力強いものを以て之に代らしむるの外は無い。此際習俗は『模擬』を支配するに援助を與ふる力となることが出来る。首に鈴を釣りて羊の群を導く閹羊たることが出来る故意的の教育の初めは習俗の作用の中に求めらるゝ。

今日の學校教師に對する最も普通なる攻撃の一は、彼等が餘りに習俗的なりといふ點であり、而して或著作家の如きは教師の生氣なきことを嘲るに多大の時間をすら費して居る。併しながらそれは其場合の境遇から累積されて起つて來た生氣無きである。社會は年少者を託する者に對し、安全にして危険ならざ

るべきを要求して居り、若し著作家等が爾かあらんことを希望せし如き事柄をば實際に行ふ如き教師には決して學校を託しはせぬであらう。社會は教師の習俗的たるべきを切に要求して居る。教育は幾分は社會的進歩の事柄に關して指導する所あるにも拘らず、其進歩的過程にあつては指導するといふことは無く、總べて相互作用となつて居るといふ事は漠然と一般に認められて居る所である。吾等はデュガスの次の言葉の中に此平俗なる見解の能く述べられて居るのを見受ける。曰く「教育は人心の進歩と完成とを用意し指導すべき筈のものであるが、事實にあつては人心を追ひ、之を反射し又之を普及せしむるものである。」(「教育の問題」と)。

カントは此事に關しては吾等は脱出することを得ざる一の循環圏内にあるもので、開化は教育に依つて進み、反對に又教育は開化に依つて進むと見る外はないことを指摘して居る。カントは教師をして兎も角此圏内に於ける彼等自身的位置を理解せしめんとして激勵して居る。即ち其著「教育に就きての考察」の序文中に「兒童は現在の爲めに教育せらるべからず、却りて將來に於ける人類

の能ふ限り進める状態の爲めに教育せらるべし。精しく言へば「人類の理想及び人類の全運命に適應する如き仕方」に於て教育せらるべし。……兩親は常に其小兒を教育するに、縦し世界が如何に惡弊に充てる如き場合に於ても之を問ふところ無く、唯世界の現在の状態に適應し得るが如き仕方」に於てのみならず、併しながら、彼等は小兒を教育するに當りては、是れ以上更に依りて以て未來に於ける事物が一層善き状態に持ち來たさるゝ如き教育方法に於てせざるべからず」と述べて居る。

斯くの如きは是れ其成長しつゝある小兒の衣服を作るに當つて、豫じめ將來の背丈を見越して大きく縫ひ置く節儉なる母親の心得である。さりながら、「自然」は斯くの如く節儉なものでは無い。自然は敢て生物をして其現在當面の境遇に適應せしめ、乃至斯かる適應を爲し得る者に對して其餘地を提供して居る。習俗は有史以前の階級に於ては全く明かに今日教育に於てそが行つて居るのと全く同様の役目を果たした。即ち事實を曲げないで、模倣が積極的の働きを爲し、習俗が消極的の働きを爲したと言ふことが出来る。模倣は「汝爲すべし」

と勧め、習俗は「汝爲すべからず」と勧めた。無論習俗も吾等に或事柄を爲すべく強制するけれども、其主力は避けらるべき事柄の上に向つた。習俗は如何なる方面に於ても何等高き企を要求せない。それが頑固に要求して止まざるものは規矩に適合することである。而して何よりも先づ確定せる規則を破ることを避くべきことを要求する。社會的遺傳のうち、模倣は趨異を代表し、習俗は之に反して絶えず一定の型に歸るべきことを要求する。

自然が全然人類の努力を借りないで其教育事業を爲したる純粹の有機的發達時代の後に、無論全然無意識的ではないが、其事柄に關して何等特別の學説を有せず又生活上の直接要求の外には何物にも關すると無くして教育の行はれたる永き時代の存した事は認めねばならぬ。人が其年少者を己の好む型に塑成せんと試みた時に際して、自ら何を爲して居つたかを知らなかつたであらうとは想像することは出来ぬ事である。但し教育が人生の事業の中に一の獨立せる要素として特定の用途に向つて準備せられて居なかつたといふこと丈けは想像せらるゝ。年少者は成長し、而して其過程には何等特別の注意を拂はる

るといふこと無く漸次に仕上げられた。彼等は社會が彼等に敢へてせんことを望んだ型に塑成せられた。尤も此場合社會が其所望の結果を獲得せんとして特別の注意を拂つたのでは無い。年少者は實際生活の過程に依つて教育せられたのである。教育學説の形成され始まる時に到る迄の間に於ては、自然の各種の力の相互作用、就中模倣と習俗との二つの力の相互作用の結果として被教育者の性質は或甚だ確定せる方向に塑成せられたのを見受くる。人間の性格中に於ける鞏固なる要素は斯くの如くして構成せられたのである。教育の理論家は、かゝる働が、理論の力の現はれた前に爲されたといふといふに對して苦情を提起すべきでは無い。教育の理論の出現せざりし以前の各時代に通じて行はれた模倣と習俗との間に於ける作用及反動は、人間の性質をして同質の一體に凝固せしめ、其全體の上に理論が成功する機會を持つことを得た。人類の總べての普遍的要素は、是れ等非人格的の力の世俗的の働に依つて強められ又組織せられた。

故意的教育の開始 併しながら、故意的教育の開始せらるゝやうになつてか

らは模倣及び習俗の力は人間の手中で處理されねばならぬやうになつた。例へば是等兩個の力は被教育者の個性の自由なる發達に對して有害の影響を與へるものであることが感ぜられて來た。是等の力が無檢束に働く場合には獨創力は其作用不可能となり、是等の力より離脱せぬ限り進歩は絶望のこととなる。従つて此二つの危険なる力の適用を處理する上に於て十分の熟練を用ふべき餘地が存する。

尤も高く開化せる社會にあつても是等は其職能を有するものである事は言ふまでも無い。是等の力は堅實な進歩を維持する上に缺くべからざる保守的要素を提供する。被教育者の創始力を高め、個性の自由活動を試みしむべき吾等の要求に於ても、其等の事柄が總べて、過去に於て其全き作用を果したる模倣及び習俗の上に據れるものなることは忘れてはならない。シレー夫人が、「此兒を教ふるに此兒自身思考するやうせよと言ふか。お、否。寧ろ他の人々と同じく思考するやう此兒を教ふることこそ望まされ。」と叫んで居るのは價値ある教育原理の一方方向を示せるものである。

天才と社會 天才すら其最良の事業を爲し得るまでには社會の堅實性を必要とするものであることは争はれない。獨創力の自由活動の爲めに殘された人生の餘地といふものは甚だ狹隘であつて、此限られて居る獨創力の源泉に就いても論議がある。舊い模倣領域内に於ける變化が可能であることの説明に於て實際上の創意が影響を及ぼすといふ確固たる據り所は無い。蓋し斯る舊き時代に於ては天才の地位が甚だ不愜かなるものであつたから、之を偶然の機會か又は自然の反動と見て平然として居つた。併し、天才が傳説と迷信との要求のもとに如何に悪しざまに取扱はれたとは言へ、彼は起ち而して結局偉大な感化を與へた。天才の出づるにつきては二個の理論が立てられた。其一是、天才は其時代の所産なりといふにある。天才は彼を産出せる社會の眞の内部要求を註釋し且つ表現せるもので、時代精神を明かに代表せしものなりとするにある。其二是、天才は不意に現はるゝ説明すべからざる現象であつて、自力にて己を現はし、其有する天才の力に依つて同時代の者をして自身に模倣せしむるものと見るにある。天才は途を拓き、而して模倣力は多くの者をして之に従

はしむると見るにある。

それで、吾等は茲に一の承認された事實を説明するに當つて相反對する二個の理論を持つ譯になる。何人も社會に於て吾等が學派、宗派、及び黨閥を有することを否定するもの無く、又獨創力が稀にして模倣が一般的なることを否定する者も無い。殊に輓近の見解に依れば、吾等は總べて偉人に追隨するものであるとする。偉人は流行を裝置するもので、其他は勤勉なる模倣者の役を勤むるものとする。此理論は確かに世間に普通にある現象を説明しては居るが、然し偉人といふ問題となるべきものを分つたものとして假定することを含んで居る。即ち偉人を説明しては居ない。彼は造化の戯れとして現はれたといふことになる。之に反して舊き見方の方は、天才を認むるが、それと共に彼が同時代の人の上に有する結果をも認むる。一般的にして唯徐々に發達する承認に依つて、或活動は社會に迎へられ、而して模倣せんとする固有の傾向が此種の活動をして容易に其範圍を擴張せしむる。之に反して習俗に依つて其他の活動を爲す場合に冷遇之に伴へば、其等の活動をして他の多數者に依りて採用された

る活動と競争することを得ざらしむる。斯くの如くして好都合なりと認められたる活動を最も善く實行し得るものが、其同輩に拔んで首席を占むる。それで最も能く世に隨ふ者が社會の指導者となり、如何なる場合に於ても其能く卓越せる事業を爲すことが出来るに至ると見る。即ち此理論の根柢には、偉人とは時代の産物に外ならずといふ思想が横はつて居る。天才と能才との間には往々唯僅かの差異あるに過ぎざるが、之に反して、天才と一般型の人との間には、天才は其一般的義務を果し得ざる點に於て無駄ものと看做さるるほどの甚しき差異があることがある。偉才を狂愚から分つ僅少の區分は、彼が其新見解の貯蓄を固むるに足る丈けの人間性の共通要素を有せざる場合に於ては無くなつてしまふ。

以上二個の違つた理論は兩立し難きものでは無い。眞に偉大なる天才即ち一般に非凡として承認せらるゝ人物に取つては兩説とも其全事實を説明して居る。即ち一方は其人物の性質につきて見、他方は其人物の感化力を説明して居る。稍下つたる天才に關しては、時代精神の方が恐らくは十分な力を持つと

見らるゝ。

あらゆる時代に於て、獨創力が社會に歡迎せらるゝ、限界は至つて狹隘である。吾等は、現代の著しき特色たる『創始力』に對する熱烈の渴望に依りて感はされはならぬ。此渴望が要求するところのものは、全然新しき思想を展開し行くといふが如き意味に於ての獨創力では無くして、共同財産たる思想を操縦する熟練を與へんとある。被教育者をば、全然新しき場合に處せしむるやう訓練すべしといふにあらずして、あらゆる事件に適當の反動を以て迎合し得るやう訓練すべしといふにある。即ち、彼の活動は、變化する事態に自身を適應せしむるを以て容易な途に於て其職分を果すやう導かるべしといふにある。教育は適應力を得さずる上に於ては多くの力を致すことが出来るが、天才の啓發に關しては、其發達と練習とに絶好機會を與へ得るやうなことを實際に務めては居らぬ。教育は斯かる力を持つて居るのであるが、聰明ならぬ理論に依つて、常に天才に反對するやうに働き來つた。賢明なる生徒を其赴くが儘の賢明なる方途に向はしむるの技術を獲得することほど、それほど教師にとつて困難なるこ

とは無いと思はれる。各時代を通じて天才の叫びは學校の教師に反對して來た。殆ど大部分の天才が、ブレークの教育的經歷が彼自身後に至つて其狂詩の中に正さしく次の如く書き得た程のものであつたことを賛してゐる。乃ちブレークは『仕合せにもわれ曾て學校へ送られざりき、愚物の型を追へと鞭打たるべく。』と書いてゐる。之に對し、學校教師の側でも亦之に挑戦することを辭せない。彼は其目論見の中に天才の爲めに席を設けることを爲さない。『天才無用!』とジャコトは叫び、而して普通の學校教師は之に心からの賛成を表して居る。

教育の理論の成立 右述べ來つたやうな次第で、最も初期の階段にあつては模倣及び習俗の二つの力が殆ど自働的に人類の教育を保證したとも見られる。但し是等の力は漸次に部族の鮮活なる智力に依りて操縦せらるゝに至つたことも推定される。普通の風習と異なるものに對し、本能的に之を非認する傾向は、因襲的形式を誇張することに依り、又並み外づれのものに對し、特別の注意を喚起することに依りて其度を強められ殊に違犯者に對する適當なる懲罰の

制度の設けられたことに依つても亦之を強められたと見られる。部族の中の才能ある者が、其精神をば、部族全體の力を強むる爲めに、同輩の技倆及び體格を改良する方法を發明するに、向けたことは當然認めらるべきことである。部族の特に優れた人に依つて爲された暗示は、漸次に其成功に依りて是認せられ、傳統に依つて承認せられ、部族の生活様式として永久の印象を止むるに至つた。茲に至つて大なる整理が行はれ、熟慮せる改善が施さるゝに至つた。併しながら、又生活が増大して複雑となるに従ひ、其變化に對しては、偏見や反抗も起つた。變化は既に成立せる秩序の大いなる錯亂を含むからである。此際自稱革命家が出て来て、間接に働き、軋轢の激しからざる程度で可なりに目的を達したとも認められる。宗教は固より、其自身善良であつて而かも人々を惹きつけ、ないところの多くの事物を、權威附ける爲めに用ひられた。支那に於ける祖先崇拜、及び印度に於ける種族制の如きて、縦しそれを、人類に依つて故意に教育的目的を以て見出されたとの意味で、其起原を教育的であると斷じ去ることは、早計の嫌ひがあつても、慥かに甚だ重要な教育的効果を齎した。又一層後の

階段に於て現はれ、而して十分に利用されたる習慣が大なる教育的の力を有したることも、初期の時代に於て既に幾分存して居つたと見ること、も誤りでは無いであらう。ヘブリューの儀式に想ひ到る時、吾等は教育的といふ言葉を十分廣い意味に使用する限り、それが慥かに教育的起原を有せるものなることを認むることが出来る。概して言へば、模倣と習俗とは、宗教の權威に助けられて、必要な固定性を作り、又先覺者をして能く一般人の利益の爲めに風習を改善するを得しめた。

其與ふる經驗の力に依りて部族乃至國民の年少者が必然に訓練されたことは、成人に教育の一般的性質の觀念を高めさせたといふことは、殆ど慥かなることである。未開部族の間に於ける入族式の多くは、宗教的なると同様、教育的意味を有せることは明かである。其等は唯に意志を強固にし、忍耐力を激勵するに止まらず、往々其附屬的條件として技能熟練の獲得を直接に必要としてをる。例へば、試煉の時期に於て、容易に捕へられるやうな或る種の獵禽及び獵獸を食することが禁ぜられるところから、捕へるに困難なものを狩り探さするやうに

なる(ルトルノ「教」といふ如き事實を發見する時、吾等は此種の規則の制定者を以て或種の教育的傾向を有するものと觀ぬ譯には行かぬ。而して其部族中の賢明なる者は或一定期間其表に含まるべき動物の目録を作りまた其或る特殊の動物を含むか含まぬかにつきての理由を與へ得ることも想像し得るところである。かゝる評議は即ち教育學説を極く初めに取り扱つたものと見られ得るのである。而かも生憎、現に濠洲の土人が學説を抱かないからといふて更に怪しまれるやうなことの無い、其點に於ての世界隨一の民族であるところからすれば、吾等は未開部族が教育に關する其見解の記録を止どめて居らぬといふ事實に爾かく驚くを要せぬのである。

有史以前期の末に於ける教育理論の成立 教育學説は其本來の性質から、文明の發達に於て遅く來らねばならぬものであるけれども、有史以前期の末に現はれたる若干の國に於て確かに存在した多少組織立つた教育體系に就いては、何等かの學説が存して居つた筈である。併し有史時代に入りて現はれた帝國に於てすら其教育體系に關する如何なる記録も残つて居らぬことを知らば、右

の時代に何等それに関する記録の存せざるは驚くを要せぬ。有史時代の帝國に存せし發達せる教育學説に關する記録の存せざることには尙多く驚くに足らぬけれども、そこに慥かに二個の教育體系は存して居つた。委しくは統治階級の年少者を訓練する爲めの一體系と、該國家自身の下層階級及び不斷に附加されたる戰敗國民から成る大衆團をば治め易く使ひ易き型に鍛へ合はする爲めの他の一體系とが存し居つた筈である。

古代の教育説の傳はらざりし理由の一 教育學説に關する如何なる記録も斯かる古代から傳はつて居るものゝない理由に就きては二つある。第一は此種の知識が僧侶の手にあつて、而して確かに同時代の秘傳的學識の一部分と看做された爲めである。従つて、此知識を宣傳せんとするが如き企ては必ずや嫉妬的に監視されたに相違無く、唯それに適當する形式と秘傳とに依つて時代から時代へと傳へられたる者と見ゆる。かゝる折に必ず僧侶にして己れ等の目的の爲めに極めて注意深く人間性を研究した者もあつたであらう。それで時とすれば現代に存在するよりも遙かに深き知識に到達して居つたと唱へらる

ることもある。併し證迹無ければこは恐らくは未決の判斷として置く外は無
い。但し普通の意味に於ける今日の心理學といふものは其等古代の僧侶に依
つては考慮せられなかつたものゝ如く見ゆる。尤も他方に吾等の總べてが多
少に拘らず心理學者なりといふところよりすれば其等の古代僧侶に依りて人
間の性質及び動機に關して高く發達しては居るが併し餘程功利的なる學問を
有して居つた事は固よりあり得べからざることでは無い。人類の眞の支配者
たらんとするものは人類を研究せねばならぬ。而して古代僧侶が支配といふ
ことを狙つた事實は些の疑ひを容れざる所である。彼等の目的とするところ
は必ずしも惡しきものにはあらず、否却つて僧侶階級及文化普及事業の大部分
をなしたと言ふことは出来るが併しながら、彼等は慥かに其目的のうちに人民
を全然服従せしむるといふことを含めて居つた。彼等は人民が善を爲すべき
ことを欲求して居つたけれども、そは僧侶を通じてのみ爲さるべきものとした。
若し吾等にして啓蒙時代の佛蘭西唯物派に屬する哲學者の提唱するところを
信せんか、是等古代及び有史以前期の僧侶が惡魔の如き工夫を凝らしたことは

驚くべきものである。斯る見解を全く信せぬとしても、是等の僧侶が其人間性
研究の過程中に於て、年少者を統御する最良方法の實際的考案を等閑に附し、或
は又、それ等年少者の性格を僧侶階級の將來の爲めになる如く變更する最良方
法の實際的考案を等閑に附したとは想像されぬ。自然に人性の研究は斯く高
き階級に生れたる人々に關連して仔細に爲されたと思ゆる。將來國家に於い
て甚だ重要な位置を占むるが如き人々の心の機微を支配することに僧侶が多
大の時間を費消するといふことは、十分の報償を見込んでの事であつたことは
言ふを待たぬ。而して又他方に於て僧侶は政治家と同様、服従者となれる種族
の性質を理解する必要も感じた。但し此場合彼等は全體としての人間性を研
究した。此甚だ明確な又強き動機の衝動のもとに行はれた二重の研究が、各時
代の僧侶より僧侶へと何等かの教育的原理を傳ふるの結果に立ち到らなかつ
たとは思はれない。或は同情無き批評家は之に反對して次の如く言ふであら
う。斯かる原理は大いした價值を有しない、何となれば萬人が教育に就いて其
知れるところを宣言して倦むことを知らぬ現代に於てすら、なほ重要なもの

に就きては知るところ甚だ少ないからである。然らば、何の故を以て教育的知識の蓄積を古代に於ては重要なものであると看做さねばならぬかと。

教育に關する近代の大發見の**一**は、それが秘密を有せざるに到りしことであつて、之は記憶し置くを要する。抑、教育に對して特設道路は存せざる譯である。此事は古代にありても若干の賢者には知られて居つた。併し現代に於てすらなほ且つ十分には承認され居らざる程であつて、かの渾沌たる舊き有史以前期に於ては一般に知られ居らざりしは尤の事である。多分は、最大限の價值を有する教育的秘密が存するものと考へられて居たのであらう。爾か考へられたことには無理の無いこともある。蓋し、或種の知識を他の種の知識と比較することに當つては何等使用すべき標準無く又人類及び人類意志に關する知識よりも更に重要な位置を要求し得べき何等の第一原理も存せ無かつたからである。教育史上遙かに下つて、ヴォルフガングラトケ(一五七一—一六三五)の時代に至つてすら、なほ吾等は、賣買上の秘密にして金銭的價值を有する教育體系を見出したと考へて居つた人のある實例を有する。現代に於ても、賣買的價值を有し從

つて唯高き謝料と秘密を洩さじとの法律的規約とに依つてのみ傳へれる特殊の心理的知識を有すと主張するところの記憶術の傳授者あるのを見受くる。

『代は結果に依て支拂はるべしとせられたる』時代の間、英蘭土及び蘇格蘭土の初等學校の教師は生徒に試験準備を爲さしむる爲め、種々なる應急手段を見出した。若し成功せば斯かる應急手段は商賣的價值を有するものと看做され、猜疑の眼を以て注視された。斯かる應急手段は屢、遠隔にしてその間に競争の成立し得ざる學校の間に交換せられた。而して一般に公布せらるゝに至れば其價値は滅却するものとせられた。重要な所以は、其等が嚴格な内證の適用に依るからであるとせられた。しかのみならず、教師は其狡猾なる方法を誘示すること無く、又それを公開することも望まなかつた。

古代の教育説の傳はらざりし第二の理由 斯る事が、何故に古代に於ける人間處置の研究の結果が吾人にまで傳はらなかつたかに就いての他の一理由を示すものである。吾等は、過去から傳はれる教育學説の如何なる一片も殆ど總べて皆、人生の一層高尚なる方面に關係せるものならざる無きを忘てはならぬ。

然れども、有史以前期に於ける教育學說の大部分が、確かに一般の是認を必要としなかつた處置法に關係せる所の者であつたことは、疑ひを入れ得ざるところである。斯かる古へにありても世間的の思慮を缺いて居たのでは無いけれども、世俗的賢者なるものは元來其哲學を屋上に於て宣傳するものでは無い。かのマキャヴェリーの如きが、君主の人民を取り扱ふ正しき途なりとして自ら信ずるところを公表したのは幾らか不思議のことであつて、少なくとも其著「君主論」が其問題に就いての彼の精神の總べてを包含したものであるかは疑はしい。チェスターフィールドが其息子に送れる手簡は極めて率直にして腹藏するところは無いが、併し吾等は、世故に長けた父親ならば必ずや評判は取らずとも、なほ一層賢く内密に其息子の耳に忠告を叫んであらうと考へざるを得ぬ次第である。

教育學說が其後不斷に公表せらるゝやうになつたに慣らされて、今や吾等は、殆ど其等の事柄が賣買的乃至職業的の秘密として保たるゝ價值を有したりし時代を思料する力を失ふに至つた。しかのみならず、また吾等は教育をば被教育者の利益の見地よりのみ見るに慣れて、更に他の一面の存するを忘れ勝ちとな

なるに至つた。余の注意せる限りに於ては未だ曾て善に對する教育と惡に對する教育との間に比較の遂行せられたることを見ない。綿密なる點にまで進み入る時、被教育者を最惡者に養成するといふことが、最良者を養成することと同様、甚だ困難なることは有り得ることである。善に進ましめんとする教育家を苦しましむるところの總べての道德的退歩は、恰も、惡に導かんとする教育家が誘惑を完からしめんと考ふる際に邪魔物と感ずるところの良心の鋭さと相ひ對比するものである。全く吾等は、ブローラム僧正が、「吾等は曩きに將基督を白しと呼びたりき。然るに今はそれを黒しと呼ぶ」と言つた如く、議論の相交代する不慥の點を有する。

さりながら、一般の意見は、惡に向ふ教育の方が容易であるとの見解に左袒する。心配深き教師の慰藉となる原罪の教義を承認しても、また吾等の普通の經驗に據りても、兎も角何れにしても、吾等は善良なる性格を建設することが、性格を破滅せしむることよりも亦之を單に吾等自身の利益の爲に可も無く不可も無き要素として使用するよりも、遙かに困難なことであるのを感じる。吾等

は、人間性を利用する妙技を獲得し、而も其性格操縦の結果を顧慮するの責任感を有せざるに依つて其過程に於いてのみ甚だしき熟練に到達し而して其秘密を己の手より放すを欲せざる上に述べた如き僧侶まがひの不埒なる教育家のあることを想像することが出来る。吾等にとつて斯かる教育家の地位に自身を置いて見ることは困難な事であるが、其様な教育家が羞耻の念からではなく己の方法の一朝公布せらるゝ如き運命に立ち到る場合を思つて其際生すべき世評如何との一種不安の念を有すべきは殆ど間違ひなき事と見て差支はあるまい。彼等は其一般に知らるゝを望まざる理由の二つを有して居る。其一は、其公布が應がて其實効に支障を來たすべきこと、其二は、其公布が彼自身の安樂に支障を來たすべきことである。従つて彼は其等を極めて隱密に支持したるなるべく、又恐らくはそれを口碑或は詩の形に於て傳へたるなるべく、従つて其後繼者は前行者の經驗を見て得るところあつたであらうと思はれる。斯かる事柄を研究せる人々例へばスタンレー・ホールの『教育問題』に引照せる人々は、格段に不都合なる一種族或は一時代の教へが斯る方法に依つて時代から時代、否世

紀から世紀へと驚くべき精確さに於て傳へられるものであることを説いて居る。若し教育學説の秘密にして此種の教への如く魅力を有したりしならんには、即ち亦疑ひも無く永遠に傳へられたであらう。然るに、教育學説は甚だ穩和にして又一般的なる興味を有するに過ぎぬから、吾等は、社會がそれを有史以前期より今日に至るまで生存せしめ置くに必要な努力を爲さなかつたことに對して、何等不思議に思ふには當らぬ。

第五章 教育上の社會的及び個人的目的

境遇と教育 教育の最も早き宇宙的自然的教育時代において、個人は被教育者である限り、全く社會に從屬すべき者とせられた。有史以前の時代においては『習慣の菓子』(cake of custom) 即ち社會の習慣に從つて一様に形成せらるゝことは社會に生存するには缺くべからざる條件であつたとして之を重じたるパジャットの説に於ても、教育は重要な任務を果さざるべからざるものであつた事は明かである。固より成人の場合に於て、習慣に違反する者は嚴しく處分せられたものゝ、其標準に適合すべき最良方法は、先づ幼年の時より初むべき事は直ちに發見せられたと見える。其當時行はれたる生活の教育とも云はるべき教育の制度、即ち教育の目的を殊更に立てること無くして、生存場裡に出づべき型を作らんとしたる教育の制度にありては、教育の全力は實に個人をして其境遇の中に適當なる地位を占むるを得しめんとすることに注がれた。

文明の社會と云はず、又幼稚の時代と云はず、如何なる時代にありても、教育は

境遇に適應すべきやう人を造るの働と見らるゝ。時として吾人の注意は被教育者の活動に向けられ、又時として周圍の勢力の影響に注がるゝけれども、何れにせよ此適應の方法は一種の相互作用なりと認むる事を得べく、兩勢力の中、其一を他に比して優劣ありとは考へられぬ。太古に於ては、個人及び社會の兩勢力は幾分無意識的に行はれた。即ち個人の方面にありては、自己の個性を擁護せんがために、殊更に努力する事なく、又社會の側にあつては、其個性を公共の利益に從屬せしめんがために、特に努むる所あつたので無く、此兩傾向は、何れの時代に於ても激しく共に活動しつゝある。唯、社會の中に生存する事によつて、個人は其社會の必要に依つて形成される。個性を検束するが如き組織的の計畫は無いとしても、而も檢束は必然に行はれる。勿論個人は社會に反抗し之を改善せんがために、其至善を盡すもので、其行はるゝ限り、個人と國家との間の反動作用は有機的教育をなすと云ふ事が出来る。されど國家は超然として個人の上に立ち、長上の位置を占むる。個人が如何に自から獨立せりと感じて、殆ど其大部分の活動は、彼が生活する社會に是認せらるゝが如くに振舞ふのである。

尤も斯くの如きは國家と之を形成する單位即ち個人との間の有機的關係を考へしめることになる。

個人と國家現在と將來 近代の學者の中には個人が國家に抑壓せらるゝといふ問題に就いて甚だ悲觀的な見解を抱いて居るものもある。是等の人々は、往々古代の國家が個人を隷屬せしめた程には、然く今日の國家は個人を制限せざる事を認むるけれども、自然法の働は必然に個人の利害を國家の利害に従屬せしむるに至ると主張し、現在は常に將來の利害のために犠牲にせらるゝと考へて居る。

されど現在が未來に従へさせらるゝと云ふ此思想は、事の大勢を誤解する所から來て居る。何れの段階も、必ず將來に現はるべき價値を有すとせんか、即ち其自身の價値を有して居る譯である。理想は事の成就せらるゝ各段階に於いて實現せらるゝもので、各段階に於てこそ十分に實現せらるべけれ、獨り終末に於てのみ實現するものでは無い。ヘーゲルは好んで最後の階段が全部にあらざる事を主張した。換言すれば、經過其物に價値があつて、其經過は徒らに消滅

するものにあらずと主張した。進化の全程は、或久遠の目的に向つて進行するもので、過ぎゆく各時代は進行中の段階に過ぎぬけれども、而も各時代が自己の本分を最も善く盡す時、一般の進化は最も善く促進せらると云ふは不合理の事では無い。只刻々現在の至善を盡して、始めて吾人は未來のために至善をなし得るのである。犠牲は、たゞ現在の福利の爲めとなる限り、子孫の爲めとなる。世には此論旨を疑ふ人もあるが、未來のために現在を犠牲にするは一般の生活上如何にもあれ、教育上に於ては、此方法が現在未來を通じて確實に施行せられ、而して此犠牲は少なくとも教育の側にて熟慮せられ、又有意的になされたものであることは疑ふべからざることである。

教育は現在の犠牲を包含すべき事は教育の本質なるが如くに見ゆる。若し夫れ報酬が必ず得らるべきものなりとせんか、然らば如何なる報酬も未來に於て求められねばならぬ。教育上行はるゝ克己作用について當面の慰安を得んがためには、社會は之に勸めて、將來の子孫の福利を考へよといふ。吾等は幼年者は現在未來兩時代の連鎖で、一時代を次代に連結する橋梁をなすものなる

ことを知つて居る。親の自我が小供の自我を包含する限りは、即ち自我を擴張するもので、此擴張せられたる自我は必然に將來に伸びるものである。親は兒童の中にありて再び生活する。従つて將來に關係を有して居る。されば幼年者を教育する事は、殆ど止みがたき刺激に對する反應作用であつて、而して吾等は實に此教育を本能的のものと看做すことの幾分正當なるを覺ゆる。

併しながら教育に關する斯る辯明は果して緊要なるものであるか。現在及び過去の時代に蓄積したる所得を我が後繼者に讓渡すべき事を目的とするよりも、吾等は更に如何許りより善く生活する事を得べきことを思はねばならぬ。吾等は生活の最高理想は自己實現に存する事を見た。然かるに以上の所論は自己犠牲は自己實現を否定するの意を含んで居る。事實上、此兩者が思慮ある一體たらんがためには、相互の援引を要する。其一方より分離せんか、何れも純然たる抽象のものとなり且つ不良のものとなる。吾等は自己犠牲と自己實現との中間を擇ばざるべからずとは云はず、又交互に之を實行せよとも云ふもので無い。吾等は實現する中に犠牲を拂ひ、犠牲にする事に於て最高の自己を實

現するのである。従つて親の自我は眞に利己的のもので無く、又毫も犠牲となるを要せず、たゞ實現せらるべきものである。換言すれば、積極は消極を包蔵するのである。

個人と社會との調和 爾が言ふけれども、吾等は未だ毫も國家の中に見ゆる矛盾の状態から脱却するとは言はれぬ。家庭に於ける兒童の教育にありてさへ幾分利害關係の分るゝことがある。両親は其小供から經濟上からか、或は又精神上からか、益を得んがために、特殊の人物となる事を希望するけれども、兒童は全然之と異なる意見を抱懷することがあり得る。固より斯くの如き場合に於て、両親が其子に及ぼせる利己心は、兒童に取りての福祉をも包含し、且又此兒童は自己を目的として行動し得べき好機會を有する。然るに一般に社會の場合にありては、擴大せる利己心が制限せられ、個人は直接國家の利害のために教育せらるゝ危険があるやうに見ゆる。頗る狹隘な個人的經驗の立脚地から、斯る事柄を考察すれば、吾等は個人之要求と國家之要求との間には、長へに和解し難き矛盾の存在するが如く考ふる。キッドは兩者間に存在する固有の矛盾を力

説して『社會的組織の利害と之を包含する個人の利害とは、或格段の時期に於ては矛盾するものである。兩者は決して一致することは出来ない。其固有の性質上から本質的に調和すべからざるものである』社會的進化、八五頁と言つて居る。

吾等は矛盾及び一致の兩語に此『或格段なる時期に於て』といふ條件的の語に注意することを要する。或時期に於て衝突する利害は、即ち『其時期』に於て固有の性質上から本質的に不調和なる事はあり得る。併しながら一層廣き眼界からすれば兩者の調和は可能で無ければならぬ。何となれば個人の利害と國家の利害との衝突は、結局兩者の裏面に横はれる利害關係に有利なる結果を齎らさんがために二力相反して活動する多數の場合中の一例に過ぎぬからである。反對は進歩の律動中の一拍子たるに過ぎぬ。個人は國家中にありてのみ、自己の至善を盡すを得べく、國家は各市民が其内在の至善を實現する事によりてのみ、最高の發展に到達することが出来る。されば國家が個人に及ぼす其制限は個人が自己を實現すべき手段なりと言ふことが出来る。

原子論的の見解 個人及び國家間には根本的に和解し難き反對ありといふ學説は、元來は原子論的の見解に基づくものである。此學説の假定によれば、個人は獨立に存在するのみならず、又獨立の性を有せりと主張する。然れども能く考へて見ると、個人は社會から離れては其意味を失ふものである。人は其本性からして自己のみを以て足れりとするもので無く、従つて國家の中に生存せねばならぬ。それは人が自己満足の缺陷を發見して國家を形成し初めたと云ふのでは無い。ソクラテスがアデマンタスに語りて、國家を構成するにつき、其『眞の創造者は、必要』である。「必要は我等の發明の母である」と告げた時、多分ソクラテスは人類が相互に助力するの必要を感じたる後、互に語りて『いざ我等をして團結して自己を満足せしむるが如き國家を作らしめよ』と言つて國家を作るに至りしといふことを意味したと思はれる。されどソクラテスは此語を制限するに注意した。即ちアデマンタスに語りて『我等をして、思想上にて國家を創設せしめよ』と言つて居る。實際人間は屢新らしき國家の制度を組織しなければならぬけれど、かく國家を創造するやうな要求の起るのは、唯之れを意識

するに外ならぬ。曾てサイクロプス時代(譯者註、サイクロプスは希臘の神話中、
隱遁獨居)ありしとすれば、そは當時の人々が尙未成の状態にありて、未だ人類の標準に到達せなかつた時代を表はせしものと見ねばならぬ。進化の徑路を顧みるに、人は先づ十分なる人間生活の標準に到達し、然る後、始めて自己満足の缺陷を感じ、因つて國家を創造して之を補はんとしたものでは無い。社會の成立は人性形成の一部であつた。吾等は個人と國家とを分離して考ふる事が出来るがそれは唯一般に抽象する場合にのみ限らるゝ。完全なる獨立の單位として個人を考ふることは出来ぬ。個人の本質の至要なる部分は社會に於ける其仲間と關係することである。隱者の生活と雖、社會的關係から分離するものは無く、たゞ社會の消極的方面以外に自身を閉ぢ込むるに過ぎぬ。實は隱者といふ言葉は、特に社會の否定に注意を呼ぶが故に、寧ろ社會的方面を力説せるものといふべきである。

固より國家の中には、必然活動と其反動とが行はれて、屢、避くべからざる争闘の状態を呈する。吾等は實際社會にありて、個人と其社會的境遇との間の争闘

を有すること、恰も自然界に於て個人と其自然的境遇との間に争闘を有することと同様である。發達の經過中個人と自然とは長へに繼續する戦争状態にあるのを見れば社會的境遇の中にて、同様な状態に遭遇するも、何等驚くことを要せぬ。個人と國家とは共に有機體であつて、各自其本然の法則に従つて自己の發展を遂げ、更に其法則は、次第に發達する個人及び國家を包含しつゝある有機的大宇宙の一部分を形成する。されば個人と國家との間に調和し難き矛盾を含めりと見え、兩者の利害關係は殆ど何處に於ても抵觸するが如く見ゆるは、餘りに狹隘なる立脚地から見ることが故である。論を立つるものが或は市民各個の要求を重く見、或は又國家の要求を重く見るに従ひて、彼等は或は個人主義者となり、或は社會主義者として反對の陣頭に立つのである。

教育は個人的なると同時に社會的 教育が學說の發生に缺くべからざる自覺の階段に到達した前、己に個人的及び社會的勢力は共に十分なる活動をなしつゝあつた。當時親が教育によつて、其子に幾分の利益を與へんがために、力の限りを盡したること、勿論今日の親が其全力を盡して居るのと同様であつた。

同時に又公衆の感情と社會の習慣とは、當時の社會が有用なりと考へた所に從つて、被教育者をして社會に役立つべき一員たらしむるがために、其感化を及ぼした。學說發生の初期に於ける大方の學說、即ち毫も文書の形に記されず、從つて文書として殘されなかつた當時の學說は、其目的は個人的で、其結果は社會的であつたことは殆ど疑ふ餘地は無い。世人は個人を擴大ならしめんが爲めに適當なる個人を、或種の市民に作り上げんと試みた。それは國家の利益を慮るといふよりも、寧ろ其教育の任に當れる親若しくは教師の利益を、如何なる形にてか、増大せしめんがためであつた。勿論幾分の利益は被教育者にも及んだであらうが、それは其教育者から見れば、主要なものでは無かつた。然るに一度學說上の問題起らんか、社會の福利を第一にせなければならぬことは明かであつて、個人は幾分國家の爲めに使用さるゝ機械のやうに看做さるゝやうになる。治者又は君主の子孫は、其兩親の後繼者たるに相應はしく教育せらるべきも、實際國家の福利についてはさして考へられ無い。されば國家は治者の家族の所有であつて、國家の福利はたゞ其家族の福利を立場として打算さるゝ。即ち國

家は恰かも封建時代に於ける領地の如くに取扱はるゝ。然るにそれが人民を教育する段になると、國家の福利は最も重大に考へられた。

個人の自己主張と教育學說の發達 社會の文明は、個人が國家に全く從屬すると云ふ一般原理の上に建設せらるゝにも係らず、少なくとも國民の一部には常に之に對する反動の傾向がある。人性に固有なる自己主張は、個人として他の個人と争ふことに依り、第一の満足を覺ゆる。此階段にありては、何等學說の存在を要しない。其關係は皆個人間に於ける直接の相殺作用であつて、彼等は其以上、更に廣く考ふる所は無い。然るに次第に獨立の精神起り、一般に社會の權威を疑ふに及び、茲に初めて學說を持たねばならぬことゝなる。個人は有力なる、されど明かに認め難き何物にか對抗しつゝあるといふ感じと、社會的壓力の存在して居る事を自覺すると共に、其本質は何ぞや、其力の根源は何ぞやとの疑問を挿まざるを得なくなる。個人が其權利を要求するや、其要求の中には、實際現存せざる状態の包含せらるゝものであつて、從つて此状態は必ずや學說を包藏するものである。事實上教育學說が初めて現はるゝのは主として國家及

び個人間の關係に關する論争の中に於てある。

スバルタに於ける例 教育學說の組織的論争の記載せられた者のうち、最も早き者は紀元前五世紀に初まつて居る。されど此時代の教育者の論争の記録に存する者は、思想も進歩し、其形式も整つて居る。されば之必ずや其以前に於て試みられた教育の事項に關する研究の結果を含める事は明かである。當時、學說と實行との間には、著しい相違があつたとは云へ、學說に於ては幾分か一致した點のあつたを考ふれば、此見解は是認せらるゝを要する。當時スバルタとアゼンストには二種の異なる教育があつた。而も學說に於ては兩者とも、教育に於ては個人に對する國家の優越權を認めた。即ちスバルタにありては國家は實際に教育行政を試み、アゼンストにありては教育は兩親の任意に委ねられたるも、輿論の力は強く、そが著しく其兩親の上の間接の支配力を及ぼした。

當時のスバルタ人は其教育制度に關して多くの理論を立てなかつたけれども、其制度の存在を意識し高く之を是認した。彼等に取りては其制度は一定の意義を有し、殊に明瞭なる目的を有して、其目的はよく實行せられた。而して斯

かる教育は發達した後自覺された宇宙的自然的の教育、或は又特別の必要に應せんが爲め故意の企てを爲した所から發達した。曾てライカルガスありしとせば、彼は一の教育的理論家であつたに相違ない。それは彼が新らしき教育制度を發見したと言ふのではない。彼は國家の兒童が養育せらるべき種々なる方法を考へ、且つあらゆる事情を考察し來つて、遂に兒童をして、國家に全く服従せしむるこそ、最良の方法なれとの結論に到達したことを意味するのである。果して彼が生存し、此教育制度を建設したとせば、彼は教育的原理の應用に成功した最もよき實例を示すものである。紀元前五世紀のスバルタは熟考せる教育の結果として軍國の理想を完全に實現したものであつた。

アゼンストに於ける例 此時代のアゼンスト人はかの武斷的の相手たるスバルタ人に比して、一層高尚なる理想を明白に掲げたけれども、此理想は同時に多少道徳的及び社會的缺陷を齎した。即ち個人主義は跋扈したがこれは、當時の學說には悖れるものであつた。アゼンストに於ける實情は如何にもあれ、理想は明かに國家は至重なるものであつて、首位を占めねばならぬといふに在つた。吾

等は當時の教育的改革家の腦裏に常に描かれたのは改造せられたるスバルタの繪即ち現存せるスバルタの強みは持つて居るが而も其粗野と知力の滯滞とからは脱せるものであるのを見出すのである。

ソクラテス 是等の改革家の中ソクラテスは最も個人主義に傾ける人であつたが、而も彼は個人に加擔し、國家に反抗して戰を宣したるものでは無かつた。寧ろ其一身上から言へば、アゼンスの法律が正しくなかつたのを認め、時に於てさへ、之を父母と呼び、否、父母にも優つて之を崇め、遂に法律施行者の手に消えた程に、自己を之に屈從せしめた。加ふるに、彼は人間の本性たる普遍的要素の廣く分布せることを認めたこと、正しくかのブレトローにも優つた。思へらく、假令、或人々にあつては、他の人々に比して、神らしき性質のいとど臆なるものありとするも、其本性は萬人を通じて遍在するものである。高尚なる性質は未だ曾て發揚せられずとするも、各個人は神聖なるものとなり得るのである。其神性を了得せんがためには、人は神に對する知識を回想せねばならぬ。マニリウスが「神性を分有せざるものは神を知るべからず」と言へる如く神性を得んが爲め、

神を知らねばならぬとした。

ブレトロー 靴直しや、馬丁の如き、其他いかなる卑賤の人々であつても、彼の裡には聖火の閃光を有し、神性を分有して居るから各自をして之を確實に得させんが爲に力を添ふることは教育者の事業である。之に對しブレトローの見解は、ソクラテスに比し、あらゆる人を高尚の水準に高むることを得る可能を重く見て居らぬ。エル（譯者註。エルは希臘の神話に於けるアルメニウスの子で、）が傍觀者として入場したる天上界の不思議な場所、死者の靈が一度擇んだ運命は、復た取り代へることが出来ないこと云ふ彼の神話（共和國十章）は能くブレトロー學派の態度を説明して居る。彼が哲學的に定めたる哲人、軍人、勞働者の三階級は、天賦の才能の相違を標準として、それ／＼區別せられたものである。彼は其理想の共和國に於て各個人に於て何かの性質が發達する望ある時は、是等の人々は一階級から他の階級に移ることが出来るとは説いたが、彼は此際、前の分類を目して間違つて爲されたものとし、一階級から他の階級に昇り、若しくは降る事は、最初當に作らるべき筈であつた分類を糺す爲めの單なる整理に外ならずと

考へたる事は明かである。其理想國に於て兒童に對し、始め無差別の養育及び訓練を施すのは、兒童の屬する階級は、兒童の中に在る所の力に依りて決定せらるべき爲めであると云ふ事は明かである。

但し之を以てプレトールが教育の力を低く見る見解を取つた事を表はすものとは見てはならぬ。或兒童をして善き勞働者となし、善き軍人となし、又善き哲學者たらしむる責は、一つに教育者の雙肩にかゝると見た。されど其性勞働者に適せりと思はるゝ兒童から善良なる軍人を作らんとするのは、唯教育者の時間を空費することになる。それで此三區分を餘りに固執するのは、明かに危険である。何故に吾等は三階級、然り唯三階級のみを有すべきや、又此三階級は彼此劃然と區別せらるべきものなりやに就いては、心理學上の理由を見出すことは出來ぬ。普通の經驗の示すところによれば、善良なる勞働者も、或程度の軍人と爲すことは出来る。實に此區別は毫も心理學上のもので無くして、實際上の事柄である。されば分業の原理を巧みに應用することが、此區別には最も重要な事である。優良なる商人たることを得べき市民を、凡庸なる軍人たらしむる

がために、空しく時間を費すは、いとも拙劣なる政策である。それで至重の教育原理は實際的考察の下に發見せらるゝ。個人が其最も長所とする方面に發展する事を許さるゝは實に國家の利益である。何人も自己の發展に最善を盡す場合にのみ、國家のために其最善を致すことが出来る。さればプレトール學說の根柢には教育の目的として自己實現の思想を包含せりと見ることが出来る。國家が個人から最善の奉仕を享けんがためには、唯個人に存する最善のものを發達せしむる如き方法を取る外には道が無い。それで廣く且つ高い教育と呼ぶものは多少功利的の國家政策を加ふることになる。人は個人として十分發達せる場合にのみ始めて善き市民たることが出来る。

ゼノフォンは此廣く且つ高い教育の見解には與から無かつた。古代の徳の讚美者たりし彼は、文明の進歩に背き、古代の單純に復らんことを希うた。従つて彼は個人としての要求を輕んじ、個人の姿を市民の蔭に埋没せしめん事を努めた。其著「キロベディア」譯者註。サイラスの教に於ては實にスバルタの理想に復れるのを見出すのである。此書中に於て最も顯著なることは、文學的及知的の

事項を看過せる點である。勿論ゼノフォンは其時代のアゼンヌの人心が、當時流行したる詭辯學派の教によつて、いかに劇しく個人主義に動かされたかを洞察するに疎かでは無かつた。されど國家の利益のために此教を利用すべき道を發見するに力を注がずして、却つて殊更に之を其考慮の中から取り除かんとした。

アリストートル アリストートルは異なる徑路からして、教育の問題に近づいた。彼はプレトール及びゼノフォンに比して、一層個人を重んじたと見るのは恐らく當を得て居るまい。何となれば、結局何れの教育家も、育英事業は個人を通じて施されねばならぬ事を認むるからである。プレトール及びアリストートルは、共に個人の眞の善福を求むる企圖を以て出發したが、前者にありては國家の善福の中に個人の善福を求めたに反し、後者は此順序を顛倒したと云ふことは必ずしも不當ではあるまい。アリストートルは其著『政治學』に於て教育は専ら經世策なるが如く論じたけれども、プレトールの著書に於けるが如く、個人は全然國家に隸屬するものとはしなかつた。其理由の一つは此問題の取扱はれた

書物の性質上から來り、他の一つは兩者の哲學的立脚地の相違から來て居る。プレトールの『共和國』は斯かる文書に伴ふ制限はあるが、一個の理想を描いたものである。著者はアゼンヌの社會的及び道德的狀態を進歩せしむるを以て其目的とした。彼は當時のアゼンヌに行はれた極端なる個人主義の有する弱點を洞察し、而して其攻撃した弊害を矯正せんがために、自ら其反對の極に走つた。彼は其道德の教訓に於て、人々が當にあるべき道を説き、過去からは離れて清淨なる本源を要求した。アリストートルは自ら書ける如く、勿論理想を有したけれども、彼は常に此理想を實際生活の出來得べき事と聯關せしめて取扱つた。全然新らしく出發せん事を要求するのではなく、過去の經驗の基礎に其議論を建設した。プレトールの傾向は自己の内面意識から其學說を展開せしむるにあつたが、アリストートルは之に反して、寧ろ過去の經驗から有利なる事實を學び悉すまでは、敢て議論を挿まぬことを以て誇りとした。個人の意識は概括するに足るべき程の廣大な根據を與ふるものでは無い。されば個人の經驗から人類の經驗に移つて訴へて見ねばならぬ。個人の經驗が價值あるのは、主として

他人の經驗に解釋を與ふるが故である。吾等は絶えず自己の經驗せる所から推して、人類の經驗を解釋せねばならぬ。主觀的の經驗が解釋の鍵を與ふる如くなるにあらざれば、客觀的の經驗は遂に無意味となるとアリストートルは見た。

尤もアリストートルは、個人の側に一層自由なる活動の餘地を與へたとは言へ、市民としての義務を妨害するが如き個人の特性をも承認しようとは欲し無かつた。國家は個人の爲めに存在し、個人は國家の爲めに存在するもので、個人は國家から分離すれば市民としては勿論個人としてすら十分なる發達を遂ぐることは能はずと見た。彼の所謂「國家は個人に先だてり」との言葉が辛辣なるは、總べての非に似て是なる説に於けるが如く、真理の異常の方面を誇張したものである。人若し政治的生物に非ざりせば、個人が國家に先立つことは眞であつて、それは亦尋常の事である。然るに人は其本性上獨り生れたるもので無く、又己れ獨りで生活することが出来ぬから、思想の上に於て國家が個人に先立つといふことを言ふのは間違では無い。個人と國家とは相互に包含し合ひ、何れも

他から分離して存在する事能はずと云は、或は其陳述の力弱からんも、勿論十分な陳述である。國家は個人が其中に投入せらるべき型を構成するもので、此型あるが故に、國家は個人を支配するが如くに思はるゝ。されど其型の本質は、之に型どらるゝ個人の性質によつて限定せらるゝものであるが故に、何等外的強制力の此型の中に包含せらるゝものではない。

アリストートルは國家の權力が個人を或は抑壓し、或は禁止する事を許さなかつた點に於ては、プレトリーに優つて居る。「全體の幸福は部分を犠牲として之を護らるべし」とのプレトリーの見解に對しては、さまで同情を寄せ無かつた。是れ彼が「國家は有機的である」といふ概念を擧げて居つたからである。彼の考ふる所に依れば、國家の幸福と個人の幸福とは同一であつて、屢、國家が苛酷なる態度を取る源は、個人の必要に應じ、國家に課せる條件に基くものであると見た。

あらゆる個人性を包含し、又之を吸収する神聖なる權力としての國家の觀念は、著しく人心を吸引する者で、之が爲め學者は屢、誘惑せられて、遂に誤解に陥ることがある。ヘーゲルは、少くも道德的方面から、國家は個人意識の正當なる要

求をも妨げ得べき事を承認したと云はるゝ程に、深く國家の觀念に印象せられた。主觀的良心は、次第に有害なる内容を持つに至り、氣儘は増長し、良心は遂に其本質に於て邪惡なものと見らるゝに至るとヘーゲルは主張した。それで眞理は、主觀を超越し、之に意味を與ふる客觀的道德の中に求められざるべからずと考へた。ヘーゲルの書によつて之を見れば、此客觀的道德はそれが適用せらるゝ總べての意識から獨立して、別に存在する事を得るとした。即ちヘーゲルは『個人が存在するや否やは、獨り確固不拔なる客觀的道德秩序には關係なき事柄なり。個人の生活が支配せらるべき權力は、實に此客觀的道德秩序なり』(權利の哲學「一四五章」)と説いた。

古代に於ける希臘の國家は、この客觀的道德秩序を實現せるものに相當する。何となれば此國家は、各市民が遵守せねばならぬ一定の制度を作り、以て其市民の性格を改善せん事を企てたからである。規定せられた法制に服従するのは、一定の行爲の様式と、之に相應する性格とを獲得するの意を含んだものである。國家は全然己が自儘に事を行ふ地位に立てるもので無い事は眞である。

一有機體として國家は過去並に現在を有するもので、其過去は現在を支配する。國家が慎重に其市民の性格を改善せんと始むる時でさへ、恰かも教育の新制度を立つる場合の如く、其制度の選擇は國家の必要によつて制限せられ、其必要は現在に反動せる過去に限定せらるゝものである。國家が審議して、慎重に其方途を補修せんと欲する時は何時でも爾かせざるを得ぬ。スバルタは、ライカルガスに其全權を委ねた時、彼に活動の自由を與へたけれども、其立案の結果、彼が成し遂げ得た萬事は、唯市民が善と感したる古代の質樸と峻嚴とに對する市民の渴仰を充たすに過ぎなかつた。而も其市民は之を導き入るゝには餘り優柔になつて居つた。

羅馬の例 羅馬の教育は、希臘の教育から自然に生じたものであるとは、一般に認められるゝ所であつて、此見解は『虜にせられたる希臘人は、却つて捷ち誇れる羅馬人を虜にせり』といふ古くから重んぜられて居る警句によつて、更に其意味を強められる。さばれ希臘の教育から直接に羅馬の教育へと進化したものでは無い。兩者は其早き時代から、共に同一の進路を辿つて居つたが、後に至つ

ては羅馬の教育は希臘末世の稍望ましからぬ要素を採用した。兩者共に英雄時代を有して居つた。其時代にあつては、人々は實際生活上の經驗によつて國家が要求したるが如き市民の型に鑄られた。勿論太古の羅馬は、之を希臘に見るが如く、孤立せる一國家であつた。されど其版圖を擴張するに従ひて、異れる性質を帶ぶるに至つた。毫も海に近づく事を恐れず、又海を越えて外國から入り來るものを恐れなかつたばかりでなく、外國に産するあらゆる善きものを占有せんがために、巧みに海を利用した。羅馬が他國の習慣及び宗教を認容したのは、スパルタ又はアゼンスと異なる社會的理想を表明したものである。然れども、斯くの如き手段を以てして尙且個人の利害と國家の利害との間には常に不斷の争闘があつた。尤も羅馬には慎重なる立法制度によつて國家を至上のものたらしむるといふスパルタの理想を採用した時は無かつた。個人と國家との間の争闘は羅馬の特殊制度、家長權(Patria Potestas)によりて打破せられた。個人よりは寧ろ家族が單位となり、かくて純然たる個人主義に走らんとする傾向は、唯輿論の強烈なる力で甚だ有力に之を強制した外は、何等外部よりの壓迫

を蒙むることなくして抑制せられた。「萬事はかくて國家の爲めになされた」とことは疑なき所であるが、併し此斷言は個人が國家の爲めに盡すは名譽であるといふ意を含んで居て、社會が法律の制度によつて全然個人を服従せしめた場合を意味するものでは無いと解せらるゝ。個人主義の點から云へば羅馬はスパルタよりも寧ろアゼンスに似て居た。

教育に關しては、羅馬は希臘と同じく家庭の訓練を以て始まり、學校なる制度が輸入せらるゝに及んで、其等の學校は自由な私立制度にせられた。教育が家庭に限られ、又日常生活の經驗に限られてゐた間は、學說の必要は無かつた。之が必要を感ずるに至つたのは、希臘が教育作用に影響を及ぼして、之を醇化せんとし、教育事業に關する興味が喚起せられた時であつて、茲に始めて學說の出現を見るに至つた。然れども國家に關する希臘獨特の教育學說は、羅馬が希臘の影響を蒙りたる以前、已に早く滅亡して居た。アゼンスの個人主義は、かの改革的哲學者等が之を抑へんと努力したにも係らず、其效を奏して、教育は純然たる修辭的又詭辯的の形式を帶ぶるに至つた。スパルタの教育的實行も、又ブレト

一派の學說も、適當に羅馬に紹介せられたらんには、恐らくは其歡迎を受けたるなるべく、少なくとも最初羅馬に入つた希臘の教師等が陥りたるが如き反抗を受くる運命には遭遇せなかつたであらう。法律を作り、之を固守する此共和國の軍隊的市民にとつては、スバルタの理想は憧憬の的となつたであらうが、修辭家の純粹なる文學的又哲學的教育は、生粹の羅馬人の心に訴ふる所は甚だ少なく、反對に羅馬人は、是等の文學者を甚だ尊敬しつゝ、しかも尙斷然之を排斥したるブレトリーの率直な計畫を稱揚したであらう。實際羅馬人は結局成功はせなんだが、希臘の文學的教育が及ぼす文弱なる影響と彼等が見たものより脱却せん事を試みた。元老院が紀元前百六十一年に於て哲學者又は修辭學者を追放せんとする計畫を採り、又紀元前九十二年監察官が羅典語の修辭學者の學校を非難したるを見れば、吾等は羅馬人の間に一種の教育學說が存在した事を立證するに足りる。此時に當つて、彼等は少なくとも種々なる教育制度が、如何なる影響を政治の上に及ぼすものであるかを考へ始め、而して遂に純粹の文學的教育は國家の爲めにならぬとの結論に到達した。而して硬派の羅馬人に取りて

は、文學上の知識は國民をして法律を會得せしむるに足るだけで十分であると考へられたホーマーによつて養成せられたアゼンヌの少年と、法廷や公會堂に掲げられた法律を以て養成せらるゝ羅馬の少年とを比較して見れば、天下何物が、此兩者の相違より更に甚だしきものあるを見出すことが出来ようか。吾等は茲に教育の力によつて作らるゝ精神内容の二つの違ひたる理想が成立せるのを認める。

さりながら、羅馬は其生粹の個人主義的傾向を脱せなかつたとはいへ、後に及んで希臘の教化を採用し好結果を奏した。元來羅馬の國民的精神は、修辭學派及び詭辯學派の主張と相容るゝものでは無かつた。従つて此國民的精神が何等の拘束をも受けなかつた間は、能く之れに對抗する事を得た。然るに帝國は勃興し、眞の自由は失はれ、かくて希臘の修辭學的教育は獎勵せらるゝに至つた。これ一つには人心をして國家に危険なる思想に赴かざらしめんがためと今一つには新らしき社會狀態に對し、いたく人心を引き付けたる『雄辯家』たらしむるやう優秀なる教育を施さんが爲めであつた。其結果は後に専門教育を論

する時に之を見るが如く、教育學説は職業的系統とも云はるべき方面に於て著しき發展を遂げた。尤も國家教育を廣き意義に取れば、希臘時代から始め近世的の國民教育を施すに至るまで、教育の力によつて國家及び個人の働を密接に關係せしめんとする組織的計畫は未だ曾て存在し無かつたと云ふ事が出来る。教會に於ても、其他種々なる一部の社會にあつても、自己の團體の利害の爲めに各個人を改善せしめんとする、多少思慮ある教育方法が各自の團體によつて施行せられたるには相違なかつたけれども、概して言へば、社會の影響は社會自ら其事實を意識するに至らずして、個人の上に其力を及ぼしたものである。

個人を先とする理由 教育學説は個人の教育に注意すると同様、廣く一般國民の教育にも注意するを要する。併しながら兩者の中、個人は自ら國民全體に比して教育者の注意を多く惹く。吾等は曩きに人と國家とは、共に一方から分離しては十分に理解すること能はざるを見たが、而も兩者の中、個人は第一に着手せらるべきものである。國家が建設せらるゝ單位は個人である。從來心理學は實際上、其注意を個人にのみ注いで居たが、曩きに述べたるが如く、近來に及

んで人類の相互關係に關する研究は一大發展を來たし、今や個人を其境遇より考察し、又其仲間との相互關係に於て吟味するにあらずんば、十分之を了解する事能はざるを認むるに至つた。されど又他の一面、個人は他の人々と最も親密なる關係に入る事は無論出来るが、所詮分離したる一實體であつて、他の人々より特に區別せらるべきものであるとの事實を打消さんとする事は不可能である。

個人を取扱ふにあたりて之を純然たる一個の「手段」と見る場合には、之を「自己目的」を有するものと認めて、國家が其奉仕を受取ると同じ結果を見ることは出来ない。プレトリーの理想的共和國に於ては、市民は其最下級より最上級に至るまで、全然國家の犠牲となりしとは言へ、當時アゼンヌの實情に鑑みれば、社會組織の最高幹部の人々は、皆「目的」として取扱はれ、又自らも爾が行動した。少數の者が「目的」として自己を實現せんがために、多數の者は純然たる「手段」として取扱はれたるには相違なけれど、アゼンヌ人の實際生活の根柢に横はりし理想は、價値ある市民として、自己を實現するにあつたことは明かである。職業主義

に對する嫌惡あり、純粹の技能鍛鍊に對し、惡評を加へたのを見れば、完全なる、多方的なる、又全面的なる自己實現の學說が生活の根柢に横はつて居つて暗々に之を指導して居つた事は争はれぬ。

國家を有機體として考ふる見解は、一面に於て個人の實現を完全ならしめんがために、國家に吸収さるゝ必要ある事を力説するけれども、更に他の一面に於ては、あらゆる階級の個人は、必ずや自己實現の權利を有するものなる事を認むる。國家が自己を實現せんがためには、凡べての市民が「種々なる地位及び關係」の中に於て自己を實現する事が必要である。勿論古代の國家は個人をして、長へに其地位及び其關係の中に固定せしめん事を努めた。若しも何等かの變化が許されたとせんか、そは只低級の階段の移動に限られてゐた。高級の階級に於ける更迭は、治者階級の個人的利害に著しき危険を齎すものと看做されたるが故に、國家は之を嚴禁した。只時として、奴隸は能く其主人に仕へた事によりて、自由を贏ち得べき權利ありと認められた。羅馬人の間にペキュリウム(Pecunia)

(譯者註。羅馬の法律に於て、子又は奴隸が父或は主の存せる事は、彼等が種々な人の支配より獨立して得べき財產權を意味する)

る社會的階級の間を移動し得べき事を示せるものであつて、文明の進歩は各階級間の移動をして益、容易ならしめた。近代の社會組織が緩漫となつたのは、著しく此階級間の移動を容易ならしめた。門地と嚴正なる階級制度とによつて社會が支配せられた間は、個人が其境遇から立つて天賦の使命を果さんとするには名狀し難い幾多の困苦に遭遇した。然るに門地よりは金の收入が少くも或程度まで一般的の標準となつた事は、又社會上の一階級から他の階級へと移動すべき通路を容易く開かした。英國の如く、古くして且つ秩序の確立せる國にあつてさへ、北部の人々の間には「三代目には復木靴」といふ素樸な俚諺の行はれて居るのは、誇張して言はれ居ると見ても、社會階級を換ふることの困難ならぬを示したものと見らるゝ。又十四世紀のアラビヤの著述家イブン・カールダンの書に於て「四代以上繼續する貴族は稀なり」と云ひ、或は「六代を超ゆるものは殆どあらず」と云へる記事により、吾人は全然異なる地方からも其證據を見出すことが出来る。されどかくの如き状態を最も顯著に説明するものは北米合衆國であつて、従つて自己實現の觀念が、此地に於て、最も興味ある發展を爲

して居るのは極めて自然の事である。

米國人の自己發表 英國と米國との教育的書冊について精細なる比較をなすまでもなく、たゞ吾等は兩者が自己實現を力説する程度に相違あることを見出すことが出来る。而して其相違は米國人が近來『自己發表』(self-expression)といふ形式を採用し始めた事實に徴さるゝ。此相違は毫も偶發的な者では無く、實に人間生活に對する一の特徴である態度を示せるものである。抑自己實現は裡に萬事を包含する教育的理想であつて、其廣大なる實に教育系統の全部に互つて考察し盡すにあらざば、之を一全體として満足に取扱ふこと能はざるものである。されど當面の關係上、『自己發表』の名によつて指示せられた自己實現の一方面について、茲に之を論じて見ると、是は蓋し普通に『自己主張』(self-assertion)なる語によりて示されて居る方面を力説するものである。自己實現の眞意は其最高形式にありてさへ、必ずや幾分自己主張の意を含んで居る。自己は自己本來の面目に歸らん事を要求し、又自己の防衛上、自己を卓越せしめざるべからずとする。さりながら自己主張は主として個人的であるが、自己實現はさうで

はない。自己實現の廣き觀念は、社會を有機的のものと見ることによ來して居り、自己は社會に反抗して實現さるべきもので無く、社會の裡にあつて實現さるべきものなりとする。此所で吾等が社會の抑壓といふのは有機的勢力として個人に臨むのを指すのであつて、自覺的の力として臨んで來るのを指すので無い事を斷つて置く。國家のために故意に個人が抑壓せられざる點に於ては、北米合衆國は蓋し其最たるものである。然れども、個人と國家との間の利害衝突に至りては亦顯著なものがある。此國の最良民は概ね其政府の管理する所とは格別關係する所は無い。彼等は政府の支配を俟たずして、一層有利に各自の業務に従事し、又公共事業の管理、其宜しきを得ざるも、之が爲め其損失を受くる事僅少であり得る。社會は其團體的の意味に於て彼等を放任するも、彼等は必ずや社會を妨害せんとはし無い。個人の自由に對する要求は今や大西洋の兩岸に於て甚だ盛んであつて、現代の著しき叫びは『自分は自分自身の生活を營む事を許されざるべからず』と聞えて居る。されど是は自己實現とは同一の事で無い。自己本位の生活を營まん事を絶叫する個人は、自己を實現せんと欲する

にあらすして、唯彼が爲さんと欲する所を妨害する社會の制限に反抗せんと欲するのである。換言すれば、本性の可能性を悉く發達せしめん事を望むにあらずして、唯或衝動を自由に用ひん事を欲するのである。それで此二つの理想は全然異なるものである。自己實現は、毫も抑制を離れて自由を要求せんとするものでは無い。寧ろ大方の場合、抑壓に従ふによつて其自由を得べきものである。『生命を得んが爲めに之を失ひ、唯他に竭すによりて完全なる自由を見出す』といふ思想の周圍に聚まる非に似て是なる説は、何れも他に自己を服従せしむることを相當に含むが如き社會的交渉に即して、自己の一層高き自己を發展せしむる事の必要を認めて居るものである。

自己發表と自己實現の相違 自己發表と自己實現との兩理想間に存する根本的相違は、一方にありては、自己は已に出來上つたもので、唯之を發展すべき場所を要するものであるとするに反し、他方にあつては自己は唯可能性の固まりであつて之を圓滿に實現せんには努めて之を發達せしむるを要すとすることにあり。『被教育者は天賦の本性を有す。此本性を發表せしむる如くすることが教

育者の任務なり』と云ふと、『被教育者は可能性に満てる本性をもて生れたり。此可能性は如何なるものなりやを究め、其最高なる性能を實現せしむべき最良の方法を備ふるこそ實に教育者の任務なれ』と云ふのとは全然異なつて居る。單なる自己發表は各、自己の爲めのみを努力する自然状態に復らしむるものである。高尚なる理想の認むる所によれば、自己は他の自己と共に生活せねばならぬ。従つて普通に言はるゝ『自分自身の生活を營む』ことは其當を得ざることとなるとする。自己は勿論見事の争をせねばならぬ。然らずんば決して己を最もよく實現する事は出來ない。されど其仲間に対する關係は、自己を高き水準に導く重要な部分を形成することになる。仲間から分與せられた内容は、自己の發達を十分ならしむるに最も緊要なるものである。此高き理想は『被教育者が他より助けられざるべからざるは、自己を實現せんが爲めにして、其儘の自己即ち已に出來上りたる自己を發表せんが爲めにあらす』といふ事實に現はさるゝ。被教育者をして自己實現を完うせしむるに缺くべからざる内容は、唯社會的境遇の内に於てのみ得らるべきものである。此點に於ても他の場合に於

けるが如く、個人と國家とは相互に補充するもので無くしてはならぬ。

自己發表の理想が示す挑戰的態度は吾等をして原始的争闘の状態、即ちホプスが所謂「萬人は萬人に敵する」といふ状態に到らしめ、其結果混沌たる社會に幾分の秩序を齎らすべき「契約説」に歸着せしむるものである。眞正なる自己實現説は今日已に信を失へる幾分機械論的の契約説を超越し、ブレット及びアリス・トールルの兩者に萌せる有機體の概念に吾等を導くものである。自己發表論者は、ホプス派の主義に基いて「社會は其契約を履行しつゝ、あらゆる事及び自己の權利の爲めに突進するは自己にとりて緊要なること」を主張するであらう。さりながら有機的説明によれば個人及び國家間の利害關係は同一であるから兩者の間には眞の争闘は存在すること能はざることとなる。

基督教と個人主義 基督教が輸入せらるゝに及んで教育上の個人主義は大に其力を得た。教會の見る處によれば、各精神は獨立に存在して、無限の價値を有し、且つ教育者の注意を傾倒すべき價値あるものとせらるゝ。個人が地上の王者に治めらるゝ限り、國家の目的に適合するが如く、形成せらるべきも、神の王

國の爲めには特別に教育せらるべきものと見られた。一個人としての個人の價値が承認せられたるのみならず、其價値は高唱せられ、従つて基督教的教育學説は退役せられた。基督教信者も亦一市民であつたには相違ないが、それは、人の手によつて造られざる市の市民であると見られた。法治國の一員としては、彼等は主として單にそれらの務に當り得る如く教育せられたるも天上の國に於ける將來の市民としては特別の教育を施されねばならなかつた。實に此兩様の市民資格は相互に矛盾する要求を含めるもので、一方の準備は他方の準備を不可能ならしむる點もある。されば世人は此地上に神の王國に象どれる模範的の國家を建てんとの念に驅られた。従つて個人主義のしかく著しかつたにも係らず、基督教は著るしく教育的色彩を帯べる團體生活の形式を取るに至つた。一般に爾か認められたといふでは無いが、彼の僧院主義は、實に一種の教育運動であつた。此制度は教育内容の一部分を形成すると考へらるべきあらゆる條件を履行した。即ち此制度は被教育者の性質を改善せんとし、其爲め一定せる目的を立て、又其目的に到達すべき手段をも使用した。そは一方には或

先達の意識せる教育的感化を有すると共に、他方には豫定した効果を個々人の上に齎らさんが爲めに其團體の集合的勢力を及ぼすことを含んで居つた故に兩極的であつた。

僧院主義 僧院主義は一定の人性論に立脚して居る。其目的とする所は特殊の型を有する人間を作らんとするにあつて、其方法としては概ね抑壓の方針を採つた。人性は根本的に邪惡なりといふ見解を抱いてゐたから、僧院を創設した人々は、自己及び其徒を社會の混亂状態から離脱せしめんと欲し、又殆ど孤立的生活に入つて嫌惡したる諸性質より逃れんことを努めた。

僧院生活は普通の社會的生活とは多くの點に於て異なつて居る。第一は、個人と僧院社會とは同一の目的觀を有する事である。即ち其目的は人性に固有なる害惡の幾分を除き、遂に特殊の型に鑄られた個人を作らんとするにある。第二は、個人は皆承諾の上、此人爲社會の各員となつた事である。即ち個人及び社會は已に同一の目的觀を有するが故に、此團體に於ては一般の社會に固有なる矛盾を除去せられたるが如く見ゆる。されど個人と其團體の各員との相互

關係は尙殘つて居る。僧院主義は社會から全く逃がれるものではない。僧院生活は宗教的隱者の生活と同一の意味を有するものではない。社會から隱遁するで無くて、寧ろ特殊の社會制度を行ふのである。其目的は性格を確立せしむることに存する。而して此生活の基く所は「静けき中に才能を養ひ、浮世の嵐に性格を鍛へん」といふ人口に膾炙せるゲーテの句中に現はれた眞理を實現せんとするにありと見らるゝ。併し不幸にして僧院に起つた状態は、寧ろこの見解と違つて居つた。即ち其思想は剛健なる性格を發達せしめんが爲めに、刺激を與ふる境遇を創造するにあらずして、寧ろ人々の蒙るべき無数の惡影響を出來得る限り減少せしめんが爲めに、其境遇を整へんとするにあつた。それであるから、それは協同的の性格形成の組合である。協同組合に缺くべからざる本質は、其團體の活動が之に屬する各個人の利益と平行する點にある。此社會は各個人の利益から分離する目的を有せぬ。唯普通の協同組合に於ては、時として其各員の利害と多少乖離するが如きもの、役員等の助長によりて、其中に浸入し來る傾向のあるは事實である。各社會は一種の協同的人格を作り、他の社會

から分たるゝが如き特性を得んとする傾向を有する。此傾向は僧院に於ても知られぬのではなく、僧院では常に其組織が協同的感情を強めんとするのみで無く、一層廣き性質を有する組織即ち教會の一部として其位置を有し、斯くして一方には、此院の屬する教會の廣大なる組織に關し、他方には此院を組成する各個人に關して、其中間に立てる特殊の單位たらしむるやう之れを密接せしめんと努めた。

僧院社會の最も著しき特色は、恐らくそれが自己意識の社會として立てる事である。此社會は一定の目的の爲めに組織せられ、且つ又其目的について自覺して居る。即ち其理想的狀態の場合について考ふれば、人々は或種類の性格を得んと努め、又其得んとする性格の種類について十分なる知識をも持つて居る。彼等は、此院に於ける他の人々も、亦自己と同一の目的を求めつゝある事、及び協同的活動の利益が實現せられつゝある事を知つて居る。而して又各員は共通の目的を追求する事によつて、相互に助力する事を得べしと感じ、之と同時に純然たる其集合的の相互作用によつて己が求むる性格を形成し、教化に適する境

遇を作り得べしとする。

それで教育制度としての僧院主義は、其外形は社會的に見ゆるが、固有の性質上、根本的には個人主義的のものである。僧院は各員の個人的精神の爲めに存在して居る。勿論僧侶は靈魂救済の事にあたり、其最善を盡して相互を助くるけれども、成敗の討査は救はれた靈魂の數の多少に依るのである。實際僧院は他の目的例へば社會的及び宗教的目的を有して居る。僧侶は神の榮光の爲めに慈善及び其他數多の徳を實行する。されど僧院は徹頭徹尾教育的制度であつて、他の一層善良なる未來の世界に入らしめんが爲めに被教育者を養成し、而して此教育作用中、被教育者と制度との間に利害關係の相反するものは存せぬ。

吾等は曩きに僧院主義の採用した方法は、主として抑壓的なることを述べたが、此制度は積極的方面を有して居ないことは無い。即ち邪惡なる性癖と戦つて之を壓伏せんが爲めには吾等は得らるべき限りの幫助を要するもので、僧院の教育に従事する人々は此事實を認めた。此生活に屬する課程、即ち禮拜、祈禱

讀書等は、悉く積極的效果を有し抑壓の力を強大ならしめた。不正なる活動の行はるべきあらゆる機會を排斥し、不正なる傾向を有するすべての活動を制御するは、僧院が採用し來つた方面の消極面を表はし、模倣の力及び正しき行爲の習慣を養ふは其積極面を表はすものと見らるゝ。

僧院的理想の一層大なる發達は普通に學問と稱せらるゝものを導き入れた事に依りて複雑にせられた。されど此込み入れる事柄を考ふるに先立ち、吾等は僧院主義に固有なる社會的勢力が徐々に改變せられたことを考察せねばならぬ。此章に於ては、吾等の主なる興味は個人と、個人が其裡に生存する社會的境遇との相互關係に存し、而して、僧院の理想の根柢をなせる此相互作用を論究せるは明らかさまに僧院的と呼ぶるゝ制度のみに限らざる點に存する。僧院制度の根柢に横はれる原理は、宗教的僧院主義が假定する特殊の制度より全然分離した教育にも適用する事が出来る。例へばジュニット派の道德教育が、善に導く積極的刺激を進めたる事の著しきは、大に此制度と其趣きを異にするけれども猶此派も亦概ね件の原理に基きたるものである。

ジュニット教育の社會的方面は、競争心、學友の賞讃を得んとする情を系統的に利用せること、及び被教育者を不斷に能く監督せる事によつて例示せらるゝ。

被教育者を能く監督する特質は『小きき學校』譯者註。一六四三年ジャンセン學徒に設立され、依り、巴里の郊外ホル・ロソインヤルに設立されに行はれたジャンセン學徒の制度中にも存する。此派の被教育者は、毫も教育者の監督を離れて放任せらるゝ事は無かつた。ポール・ロワイヤルの學徒は個人教育に其全力を注ぎ十分に監督を嚴重にしたが、それに比しジュニット派は今一層被教育者を監督の手中に委ねん事を欲した。學校社會の輿論は『耶蘇教會』にとりて重要な勢力を有した。被教育者が絶えず監視の中にあると感せしめらるゝに應じて長老等は満足した。監視するものは常に教師なるべしと云ふが如きはポール・ロワイヤルの學徒の間に於ける如く緊要なる事とは考へられ無かつた。斯くして、ジュニット教育の社會的方面は、引き立つた。其社會は恰かも僧院主義に於けるが如く、輿論の全力が命令に依りて、精細に規定せられた一理想に向つて活動しつゝある社會であつた。教育の勵の行はるゝ限り、其社會の利害と、個々の被教育者の利害との間には矛盾する處は無かつた。

全進歩を現す教育者と被教育者との相互關係は、勿論何れの時にも存在したが、兩者は一つの共通目的に向つて活動した。

英國の公共學校 協同生活を含む一切の教育制度、及び被教育者の選擇に關する劃一制度は、スバルタの少年の兵營生活から、今日大陸に行はるゝ寄宿舎の宿舍生活に至るまで、一に僧院主義を體現するものであるといふことが出来る。吾等は後に自然主義を論ずる所に之を見るが如く、嚴密なる意義の僧院的理想より獨立して新らしく發達し來つた一事は家庭生活に近き親密を主とする生活、其中には男女の共同教育を含む所の生活が導き入れられた事である。是れ社會から分離するを以て、被教育者の幸福なりとする僧院の理想をば、正しく突破するものである。英國の公共學校(Public school) (譯者註。英國の私立中學校にして多年の歴史を有せるものを稱)は學校生活を世界から分離するといふ思想に對して、格別烈しい反對をしないけれども、亦確かに僧院が考ふるが如き意味の「分離」に與しない事も明らかである。我が英國の公共學校は往々中世紀的、否僧院的なりとして非難せらるゝ。而して其非難の中には眞理もある。何となれば是等の學校は恐らく僧院主義

の根柢に横はれる教育學說の中、最も著しく發達せる結果を表はして居るからである。是等の公共學校はゲーテから引用したるか詩句の理想に一層接近して居るものである。是等の學校の世界はジュネイト派やボール・ロワイヤルの學徒が細心準備したる境遇に比して、一層實社會に類似して居る。「世界を作らんには、あらゆる種類の人民を要す」と稱せらるゝが、英國の公共學校は、能く此諺を解釋して居る。英國の教師は學校の周圍に惡影響の闖入するを注意せぬと考へるのは間違ひであるが、さりとて稀薄となれる道德的大氣の中に留まらしむるを以て教師の第一義務とも見て居ない。兒童は此學校社會に於て種々なる氣質の人々に接し、又如何にして最善の氣質を養成せんかを學ぶべしと期待せらるゝ。英國の公共學校の兒童は、ジュネイトの學校に於ける生徒同志の如く殆ど一般の監視の中にあるけれども、此事實を意識しては居らぬ。假令此事實を意識しても、彼のジュネイト派の學校の兒童が教師に監視せらるゝ事を不快と感ずると同じ様には、其同輩相互の不定の監視を不快と感ずる様には見られない。實に兒童が相互に及ぼす作用の強大なることは時として教師が兒童等の

爲めに、辭職したと云はるゝを見て知るべきである。アーノルドが創めた生徒長制の習慣に就きてオスカーパーラウニング氏は、此習慣には「標準と趣味と習慣」とに於て、教師は兒童に服従すべしといふ萌芽が含まれてゐる。是は我が公共學校の頽廢を來たすべきもので、悲しむべきことである。「教育の瞥見」一七五頁と告げて居る。「年長生尊重説」(Elder Brother theory)は、大方の教師によりて寧ろ不快に感ぜらるゝものである。されど教師の權威、年長生の權威にまで減少せられたりとするも、而して是が事實なりとの證據はもとより無いが、兒童の家庭に生活した人々は、兒童が將來世に出で、見るが如き社會生活に對する如き團體生活を作るには、全體としての社會に雜多性を與ふる必要があるが、其雜多性は各個人の力の相違から來るもので、其力の相違は年齢より來る所が多いとは一般に認むる所である。

公共學校の根柢に横はれる學説は、明かに僧院主義の理想中に包含せられて居るが、此學説は發達の途上、多少の變化を受けた。其第一は學校は此世に働く爲めの準備を爲す所であつて、來世の準備を爲さしむる所で無いといふ事であ

る。之に依り、教師をして幾分限られた範圍に於て活動せしむる事を得しめ、又其事業を吟味すべき好機會を與へた。第二は其境遇に對する被教育者の關係が變つて來た事である。即ち契約は被教育者と教育者との間に行はるゝのは無く、教育者と被教育者の兩親との間になされる事となつた。従つて此制度の近代の發達の結果は如何にもあれ、被教育者は、少なくとも理論上服従の地位にある事が、豫しめ承認せられねばならぬ事となつた。而して更に重要な第三の相違は、禁止と積極的教育との比較上の重要な程度が、僧院と公共學校とは正に轉倒した事である。即ち僧院に於ける重要な事業は、邪惡なる性癖を禁ずるにあるが、公共學校に於ける目的は善良なる傾向を促進せしむるにあると見來つた。世人は英國の公共學校の制度を一見して殆ど全部に互り、少なくとも表て向きの訓練方面に關しては、積極的なりと考ふる傾向があるが、禁止を用ふる事も又稀にあらざるとは事實である。往々世人の訴ふる處によれば、生徒は自己の時間を有せず、朝より夕に至るまで、指揮の下にあつて一切の事をなさねばならぬやうになつて居るといひ、又大方の教師は作業と遊戯とによつて、

兒童の時間と勢力とを悉く用ひ盡さしめ、過剰の時間及び勢力をして、其害をなすに至らざらしむるを以て明白なる原理と認めて居る。此見解の爲めに辯護すべきものあるは明かであるが、又危険をも有する。勿論「怠惰なる手」に就いて警戒するのは緊要なことであるけれども、ワッツ博士の教ふる所も、問題の全部を包括して居るとは言へない。絶間なく「指導せられたる」活動は、被教育者が眞正なる自己を實現せんとするに當り、必要缺くべからざる性質を發達せしむる餘地をなからしむるものである。健全なる方法に依り、模倣や暗示の諸力を十分活動せしむる如き機會を備へて絶えず刺激する如き境遇を作ることとは積極的教育を施す理想的の條件である。されど我が公共學校にて行はるゝ是等の積極的事業と共に又た一面最も激烈に被教育者の生活及び事業を改變しつゝある「抑壓」の深き潜流ある事も見落してならぬ。兒童が相互に交はす教育は大抵此抑壓の形で行はれるものである。少なくとも學校の世界にありては「爲して良からざるもの」は「爲さざるべからざるもの」と同じ程度に重要視されて居り、而して學校生活の此禁制作用は、將來消すべからざる効果を留むる事を否定する

ことは出来ぬ。我が公共學校で作らるゝ生徒の型は「特殊的」のものであり、而して其特殊性は主として彼れが禁止する事柄の中に見出さるゝと斷言する事が出来る。されば公共學校に従事する者が「何を爲すべきか」を豫示するよりは、「何を爲すべからざるか」を豫言する事の方が一層容易なりと稱せらるゝ。

以上に於て吾等は主として教育的目的を以て組織せられた團體の効果と關係せしめて僧院主義の發達を論じた。従つて未だ僧院及び之を受け繼いだ制度が授けた、多少知識的教育の意義及び價値に就いては考へ無かつた。教授組織として英國の公共學校を見れば、其起源を僧院的典型に尋ぬる事が出来る。されど此教授の方面に於ては、社會的相互關係の方面に於けるよりも、僧院と學校との相違の、更に甚だしきものあるを覺ゆる。即ち僧院及び其亞流にありては、組織せられたる社會的教育的效果に關して論究するよりは、寧ろ教課と、之を教ふる方法とに關して、一層精細なる考察を施した。知識に關する僧院的理想の發達を了解せんには、如何に其理想が學問に反應したかを考へねばならぬ。

僧院主義と學問 始めには基督教は學問を獎勵した。少なくとも教會に入

らんとする者をして其宗教原理を了解せしむることを得る程度に於て之を獎勵した。然るに次第に基督教の教授に當る者と社會一般の學問、即ち反抗的に教會の人々から『異端の學』と呼ばれたものを進めんと欲したる人々との間に、一種の衝突を惹き起すに至つた。されど異端の學が排斥された場合に於てさへ、此學問の中には僧侶が學んで少多の利益を得べき曠大なる分野は存して居つた。それで自ら僧院は學問を攻究するに最も適當なる機會を與へた。學校が當時大方の僧院に附屬せられ初めたことを考ふれば、容易く理解されることである。是等の學校に入學する大方の生徒は、適當の時期に於て僧院に入るべき事を希望した少年であつたが、一般の生徒も幾分は押しなべて含まれて居つた。僧院の内には勿論勤勉なる教師が居つて、附屬の學校に於ける教授が要求せる以上、更に其研究を繼續せんと欲した者もあつた。能く設備された僧院にあつては、斯る學徒は書籍を得、之を讀むに要する時間を得る機會もあつた。尤も多くの拘束は教會から課せられ、たゞに異教の神話を載せたる通俗の書籍が禁せられたるのみならず、哲學に關する著者は疑惑の眼を以て迎へられた。殊に神

學上の神祕なる問題が發達した時、教會の教理と哲學者の見解との衝突は愈々危険の状態となつた。プレトールは疑はれ、アリストートルは哲學正統派の標準となつた。時としては、教會の教義とアリストートルの學說とを一致せしむる事が困難であつた。されど是等の教義は如何なる際にも問題の基礎とせられた故に、哲學の原理をば、豫め提供せられたる此基礎條件と一致せしむるが如く、巧みに取扱ふべき機才は、最も多く要求せられた。僧侶が此技巧を多量に使用したことは實に驚嘆に價する。併し時代が推移するに従つて知識は増進し、かくて哲學と神學との間に平和を保たん事は愈々困難となつた。されど煩瑣學者の敏慧も、次第に増大する彼等の負擔と共に増して來、『敏慧的』、『天使的』、『超天人的』の學者は毫も缺乏する事が無かつた。斯くて形式的方面の發展は明かに破綻を誘ひ來つた。煩瑣學派は性格の陶冶よりは、寧ろ明確なる知識を獲得するを目的とする點に於て僧院主義とは其類を異にするに至つた。此相違は煩瑣學派の後期にあたり、獨立の組織として大學が勃興するに及んで愈々著しく現はれた。但し大方の煩瑣學者は此哲學の末期に至るまで尙僧院に附屬して居つた。

煩瑣哲學の特色 煩瑣哲學の特色は實質を損じて形式方面に斯くの如き異常なる發展をなしたるに存する。是れ實に教育學說の發達史上注目せらるべき經過の好適例である。抑各種の新制度乃至舊制度の改革案は先づ第一に豊富なる内容を有し、之を學ぶべき被教育者に多量の實質を與ふるものである。此際次第に此材料は巧妙に排列せられ、斯くて教育事業の重要な基礎を作るに至る。第二には、形式的要素を尊重するの結果として、材料をばいやが上に組織立つるやうになる。斯くて形式主義は大に發展して、遂に形式の外、殆ど何の留むる處あらざるまでに發展し、其極、遂に反對運動及び新教育の出現すべき餘地を生ずるに至るものである。

煩瑣哲學は教育學說の進化の律動の中に最も長き一拍子を與へた者である。歐洲の鋭敏なる知力は、益、抽象と敏慧とを増すべき問題に於て、殆ど五世紀の間其研鑽を重ねた。是等の問題は其自身恐らく解釋し難きものであつたと見らるゝ。吾等は尤もらしき理論を建設せんとすの試を爲したが、普遍性及び個別性の原理に關する確實性に到達するには、前途尙甚だ遼遠である。況んや煩瑣學

派の思想家が教會より課せられた條件の範圍内に於て研究したに於ては満足なる解釋を得んことは殆ど不可能の事に屬する。實驗と思索とは一方を指ざし、神學は全然他方を指して居る。其結果煩瑣哲學者は其羈絆の内に躍りつゝ、其方法に於ては全く異常の熟練を得るに至つた。ルクス、ムンディの論文を取り、同一題目に就いて論ずる煩瑣哲學の著述と比較すれば、何人も前者は後者より論理的方面に於て著しく劣れる事を感ぜざるを得ぬのである。一個の教育制度を表はせるものとしては、煩瑣學派は從來發達したるもの、中、殆ど完全なる形式的發達を遂げたものと認められねばならぬ。煩瑣哲學の末期即ち何事も正確なる論理的秩序に分類組織せられた時代にあつては、知識の效果を得しめんとするよりも、寧ろ被教育者の機智を銳からしめんが爲めに、論理的方法によつて彼等を苦しむるを以て自ら得たりとする人さへあつた。形式的陶冶が其力を發揚した機會があつたとすれば、それは實に此時代であつた。純粹の教授を爲せるものとして、此主義の成功を否むことは出來ない。げに佛の一記者は、此主義の完全なる事を非常に稱讚して『煩瑣哲學とは何ぞや。要するに發達の

極限に達せる教授の一形式に外ならず。此哲學は各部を悉く完全に實現し、知識を一定の公式に緊縮せしめ、到る處に光明と秩序とを齎らしたるものなり。……それは實に教授に關する技巧を極めたるものなり。忠實にして細心なる教授を施したるものなり。靈感の入るべき何等の機會も與へず、萬事を先見し、之を整理し、一に嚴正にして論理的なる教授を施したり』(エル・デニガス著、教育の問題、九〇頁)と言つて居る。

固より此諷辭は、教授の材料が頗る其量を制限せられて居つた事によつて改められねばならぬ。此諷辭は、唯かの説明方法が巧妙なるが爲めに與へられたるものであつて、毫も知識の發見に關して與へられたるものには無い。新鮮なる材料に對しては實際に完全せる説明の系統を破壊することが絶対に必要である。それは説明は其材料に直接關係を有し新なるものには新なる説明の方法が立てられねばならぬからである。新らしき發見は古き形式の中に保たるゝことは出來ぬ。

ラベレイの反抗 煩瑣哲學が其任務を完うした時、さしもの長い昏睡期は文

藝復興と共に發生した新らしき事實の輸入せらるゝことに依りて破られた。煩瑣哲學時代の形式論に對する必然の反動はラベレイの教の中に最も顯著に現はれた。ラベレイの一生は世界の廣き舞臺に起つた事實を小規模に於て説明して居る。此四十歳の若者は少年から成年の初期まで僧院の抑壓を受けたのから逃れ出て、社會に於ける實生活の自由を得た。彼は初めての著作の所々に其最も翹望した新教育を描いた。此新教育は、猶甚だしく書籍に倚るものではあつたが、而も書籍は知識を傳へんが爲めに利用せらるべくして、讀者の思想の自由を束縛せんが爲めに使用せらるべきものでは無いことを明かにした。加之、學生を奨励するに科學の事實から直接の知識を得べき事を以てし、又勸むるに煩瑣哲學者の慣用せる『粟鼠籠』に自己を幽閉する事なくて、一般に事物の實世界に親炙すべきことを以てした。されば彼が模範的生徒として描けるユー・デモンは幾分新しい學問を銜ふ人間の如く見えざるを得なかつた。されどラベレイのユー・デモンは大方の同じ種類の人々よりは、人間としての彩色一層鮮明に描き出されて居る。讀者はかの思慮を凝せる教育上の革新が産み出した

異常の人物とは違つて、普通の男女の間に生ひ立つてゆくユーデモンの未來に就いては、心配すべきことはない。ラベレイの抱いた自然人の觀念には、健實な開放的な意味が含まれてゐる。固よりラベレイの根本の理想は、中世紀の歌手の歌の中に現はれた主人公と似て居る所がある。是れ恐らく、ラベレイの時代に名高かつたもので、其人物から思ひ付いたものであらう。されど此自然人の放縱なる方面は、ラベレイの教育思想の主要なる部分をなしては居らず、且つ又ユーデモンの教育には、毫も表はれては居らぬ。ラベレイの根本的の教育思想は、人は自己に固有せる法則に従つて發達する事を得べきもの、換言すれば、神に依つて或ものに成るやうに企てられた通りになるべきものであると云ふにある。自然の性情は學校の煩瑣なる形式によつて妨げらるべからざるものといふにある。

煩瑣哲學と自然主義及び人文主義　かくの如くラベレイは自己の人格と著書とによつて煩瑣哲學には二重の反對を表はして居る。彼は一面自然主義者であると共に又他面人文主義者である。自然主義は煩瑣哲學の書物にだけ便

ることに對する直接の反動であり、而して煩瑣哲學と人文主義との争闘よりも、自然主義と煩瑣哲學との間には更に烈しき衝突のある事は否認する事は出来ない。古き制度に對する反抗は自然主義と人文主義との兩方から來たけれども、其初期に於て、殊に有力なる運動は、人文主義であつた。人文主義は實に其時代が缺乏する所のものを供給した。煩瑣哲學は内容の缺乏によつて滅び、人文主義は内容の豊富なることを以て現はれた。自然主義は總べての書物にだけ便ることに對する反動であるから、其本質上、煩瑣哲學及び人文主義に衝突した。併しながら、煩瑣哲學は當時の人文主義に比して一層書物にだけ便つたが故、自然主義の攻撃は主として煩瑣哲學者に向けられた。されど自然主義が人文主義に對して其武器を揮ふべき時代は繼いで來た。されば其以前に於て人文主義は先づ其力を發達せしめねばならなかつた。而して力は大方教育的機關としての知識の取扱方に捧げられた。知識に關する見解は多少煩瑣學派の間に現はれたけれども、其以後、此問題は甚だ重大となり、遂に實質的に教育學說の發達をも促すに至つた。故に吾等は煩瑣哲學に對する人文主義の反動を檢するに

あたり、先づ教育學說に於ける知識の正當なる地位を考察せねばならぬ。此所に進むには二つの路がある。吾等は先づ第一に教育は實際生活に於て一定の道を開く準備とし、其爲めには幾分の知識は直接の實用價値を有するものと見る見解を論じ、第二に知識は教育者の掌中にある唯一の機關であつて、之に依り教育者は被教育者の能力を全く一般的方法で練り上ぐる事が出来ると云ふ教育説を考察せねばならぬ。それで先づ専門教育に就きて論じ、次に教育機關としての知識を見る見解に及ぶこととする。

第六章 専門教育

教育は實用的の専門教育を以て生まれり。吾等は個人の見地から見ても、將た國家の見地からするも、教育は被教育者が或一定のものとなるべき準備、又は被教育者を一定の者となすべき準備の中に始まつたのを見受くる。廣き一般的の意味に於ける教育の理想、即ち人そのものとして、人を教化するといふことは、教育學說の發達からすれば、餘程後に發展したものである。初期の教育は悉く個人の携はる生業の爲めの直接の準備であつた。それは「特殊」教育であつた。原始の教育、即ち其境遇内に於て、單に生活を營むにより、一定の型に鑄らるべき教育は、被教育者をして、其境遇内にあつて自身にも亦他人にも幾分満足と與ふるが如き地位を得させんとする準備を、其「結果」として有する。吾等は之を「結果」と云ふけれども、「目的」と呼ぶ事は出来ぬ。何となれば、人々が無意識的の教育者として、其責を果せる此場合にあつては、彼等の中に一定の目的は含まれて無なかつたからである。應て教育が種々考慮せられて施さるゝやうになつても、猶

其初めにありては、両親及び社會は、其施さるべき教育に就いて全然同一の見解を有する事はなかるべきも、教育は實用的ならざるべからずと云ふ點に於ては一致した。謂ふ所の『實用的』とは被教育者の目前に横はれる作業に直接應用され得べき事を意味する。尤もそれは、各被教育者は社會に於ける生産者として其位置にそれ〴〵役立つが如くに教育せられねばならぬと云ふ事を意味するのでは無い。社會の必要に應じ得べき人物を供給せんとするとは違つて、全く他人に依屬するか、又は多少品位ある閑暇を有して其生涯を送らんとするか、其何れかの個人を作るべき事業とせられた。それでかくの如き場合にあつても、猶其位置に相應する性質を得んが爲めに専門の準備が施されたのである。即ち教育は専門的に始まつたと云へる。

國家の要求に依る専門教育 國家が立派に組織さるゝやうになつては、國家は個人から多少の奉仕を受くべき事を要求し、従つて多數の個人をしてそれぞれ必要な専門教育を受けしむる事に留意するに至つた。斯かる事情は國家側の利己的利害が、公然擁護せられた古代に於てのみ、存してゐたものと假定す

べきものでは無い。階級制度及び封建制度は各種の階級をなせる公民の間に、適當なる均勢を維持せしめんが爲めに立てられたもので、其階級と封建制度とを維持したる力は、今猶甚だ著しい。それが今明かに見えぬのは、唯其勢力が異なる方面に活動して居るからである。現今にありては、國民が其國狀を調べ、そが宜しからずと認むれば、公民の教育を進歩せしめて、之を改良補綴せんとし、其際一般に公然たる利己的政策の方便主義、即ち被教育者を器械の如くに見て之を強迫的に教育することを試みる。人民を驅つて義務的の無月謝教育を受けしむる爲めに説く最も通俗な議論は、此教育は、公民の性質を改良し、以て國家に其報酬を拂はしむるにありといふにあるが、其意味は國家の少年をして、一層適切に國家を榮へしむるが如き特殊の業務に従事する事を得しむることが出来るといふにある。此教育は先づ少年をして善良なる人物とならしめ、次いで之を善良なる公民たらしむるにはあらずして、直接彼等をして國家の爲めに一層有用なる者となさんが爲めである。彼等が善良なる公民たるべき事は勿論望まじき事には相違ないが、古代にあつては、公民たる資格の教育は單に個人が

國家の内に生活する所の事實から得らるゝと見られた。實際國家が狭小であつて、人民の腦裡に描かれる事の出来る時代にあつては、國民をして國家の一員たるべき觀念を得させ、且つ順次に其子孫を公民として教育せしむる事の困難で無かつた事は明かである。然れども國家が次第に廣大となり、之を想像せんには困難になると、公民たる資格の觀念は漠然たるものとなり、後世に於けるが如く、公民の心得其物を特に教へねばならぬとの叫びが起るやうになる。是れ『特別なる結果を來たさんと欲せば、特別なる手段を取らざるべからず』と考へられる多くの場合の中の一例である。

古代の教育は専門的 一般の教育の始まつた時代にあつては、被教育者は特殊の業務に従事すべき準備を授けらるべき若者と考へらるゝことが通例である。古代にあつては、總べての教育は實に専門的であつた。それは被教育者をして一定の業務に従事せしむるが如く養成したからである。即ち軍人、僧侶、農夫、或は従僕とならんが爲めに教育せられたものであつて、其特殊の業務に缺くべからざるものゝ外は何事をも學ば無かつた。勿論其業務の範圍内に於て教授

せらるべき知識の量には、制限せられる所は無かつた。被教育者の學習する所の多ければ多きほど、愈、彼の携はれる全作業に好良なる効果を齎した。己が部門に關する専門的知識、殊に獨占的知識は彼にとつて甚だ高價なものであつた。それは教育上、個人的の利益を占むべき餘地が多く存して居たからである。個人的立脚地からすれば、善良なる教育を受くるは生存競争に成功するが爲めに其價值ありと見られる。自己の爲め及び自己と利害關係を有する者の爲め教育を受くるに當り、自己を擴大し、又その競争者に優る利益は、自己の性情全體を向上せしめんとする要求よりも、更に有力なる動機をなすものである。兒童が其教師から、稍格別の注意を受けん事は、利己的の兩親が其子の爲めに冀ふ所である。

然るに強固なる國民教育制度が盛んに行はれる國家になると、此個人的利益を得ん事が困難となる。此場合には其機會が大に擴がつて來るからである。併し最も強固なる國家組織の内に於ても、一般に個人の擴大の爲めに好機會を與ふるが如き個人的計畫の試みらるべき餘地は存して居る。希臘人の内にて、

詭辯學派は、専門の研究に對する欲求に訴へて、以て其名聲と地位とを贏ち得た。彼等は其生徒をして善良なる市民たらしむるとは公言せず、唯彼等に與ふるに専門的知識を以てし、彼等をして其競争者を凌駕し、且つ一般に國家に其名を揚げしむる事を約束した。勿論詭辯學派は其生徒が已に相應の普通教育を授けられた者なる事を假定した。單に手段的の學科は固より學ばれたとせられた。そは貧弱なる初等教育を受けたとて、其儕輩の間に擢んずる機會は無かつたのである。そこで詭辯學派の眞の事業は學校の普通教育が了つた所から始まつた。學生は詭辯學派が專賣權を有すと主張する所のものを學ばんとして其門に集まり、而して若き者は己が望める特殊の人物たらんが爲めに教育せられた。斯くの如く教育を受くべき個人の利を慮つて、其生活上一定の道を辿らしめんが爲めに施された教育は、各時代を通じて行はれた所であつて、是れ明かに専門教育として見らるべきものである。

英國に於ける例 専門教育に存する此方面の事は、英國の拉典學校 (Grammar school) (は拉典語を主とする中學校。後に) に於ける學科の沿革史によつて、説明する

ことが出来る。フォスター・ワトソン教授は、其著「英國に於ける近世的學科の教授の起源」と題する書の緒論に於て、英國の貴族及び富裕なる商人等が其子弟を教育するにあたり、かの拉典學校に送られねばならぬ多數の不幸なる人々に比して頗る利益多き事を指示して、「拉典學校は大方當局の權威によつて支配せられた。而して此權威は、官憲の例に違はず、之を慣例に従はしめて其勞力を節減せんと欲した。然るに上流社會の教育は風の如くに自由であつた。直接有用なる學科、或は社會に好評ある學科は往々好都合なる條件の下に選擇もされ研究もされた。：研究科目は貴族の個人的能力の「指針」を高むる傾向ある限り、教育的價值あるものとせられた」と言つて居る。

斯かる状態で、イートン・ウインチェスター、及びウエストミンスターの如きは「宜い加減」の學校であつて、「三科」即ち拉典文法、論理學、及び修辭學の三科中、その二を教ふるを以て足れりとし、貴族及び豪家の子弟は、其賢き兩親が選擇して呉れた學科をば、其種類の如何を問はずして研究する事が出来、此専門教育によつて將來の生活に對し、慥かな便益を收むることが出来た。勿論當時の學校長は、之に對し

己が方針の一層満足すべきものである事を主張したに相違ない。何となれば、彼は生徒等が之を望まざるにも拘はらず、是非知らせて置かねばならぬ事物に、徹底せる根柢を興へんと企てたからである。而して其大方の後継者も亦此見解の正しい事を確信したに相違ない。されど貴族等は徹頭徹尾此見解に與せず、其子弟が生活上一定の方向に専門的の準備を授けらるべき事を欲した。

専門教育に對する二個の要求 専門教育に對する要求は上からと下からの兩方から来る。治者階級から来る要求は、職業其者のみにては、到底志望者の心を引かざるが如き、下等なる、或は卑賤なる業務に對して、一定の準備を施すべしと云ふにある。之に反して下から来る要求は、個人をして立身向上せしめ、又顯要の地位に至らしめんが爲めに一定の準備を爲さしむべしといふにある。勿論良く教育せられる器械を得んとする上からの壓迫は、憧がれる地位を占めんと欲する下からの勢力よりも一層強大である。何となれば、前者は普遍的であり、且つ准公務的であるに反し、後者は個人的、少なくとも初めの時期にあつては個人的であるからである。總じて言へば、治者階級の望む所は、不幸なる人々

の子弟を専門的に養成し、以て下等なる作業に對しても適當に準備せられるのを見んが爲めであるに反し、一般人の欲求する所は己が階級の年少者を養成して社會に一層優れた地位を得しめんとするにある。然るに激烈なる競争の時代が一度開けた社會に起ると、有用なる人材は社會の何れの方面からも拔擢せられる必要を生じ、且つ専門教育は社會に要求せらるべき人材に其能力を發展せしむべき機會を興へんが爲めに、廣く一般に普及せられるやうになる。かくて戦時には海軍士官の缺乏を生ずるが爲めに、茲に總べての人々に開放せらるる商船學校の基礎を立つるやうになる。

斯くの如き場合にあつては、教育學説は殆ど存せない。直接の必要が其所に現はれ、而して教育者は之を興へんが爲めに最も直接な方法を選択するだけのことである。されど能く其題目を考察して見ると、其所には種々なる申出に對し、或は之を擁護し、或は之を批難しつゝある議論の中に少からぬ學説の存在する事を發見することが出来る。それは丁度吾等が所謂純理を考察せんとする場合には其實際状態に就いて、甚だ分明なる参考になる事柄を見出すのと相對

する。

治者の階級の教育 更に功利的及び實用的方面に就いて考ふるに、古代に於て児童は父の業を襲ぐを以て當然の事であると考へた時代にあつては、明かに専門教育の廣大なる範圍の存在した事を見ることが出来る。社會の發達と共に各児童の可能性の範圍は漸次に増加した。それでも猶必ずや父の業を襲がねばならぬ一階級があつた。即ち世襲的治者の階級がそれであつて、此階級を維持した人々の後繼者は、將來彼等が襲がざるべからざる生業に關して確實に教育せられ得るが如き適當の地位に置かれ、從つて教育者は之に對する準備に當つた。教育史の示す所によれば治者の教育は専門教育の魁を爲したもので、又其教育の最も顯著なる場合であつた。アリストートルの書中に吾等は「否、或る人々は斷言して曰く、治者の地位に立つべき人々の教育は初めより全く他の市民の教育とは異ならざるべからず」政治學第三卷四章と言つて居るを見るのである。皇子に適當なる教育を定むるには、特に困難なる問題がある。此問題は廷臣によつて忠實に論せられることも出来ず、又宮中の事情に精通せざる人

人によつても巧みに評論せらるゝことの出来ぬ程に、種々なる考察を要するものである。されど教育の大體に於ては、固より時としては、普通の教課を多少變化せしめざるべからざる場合も生ずべけれど、年少なる皇子も齊しく他の少年と同一に取扱はるべきものであることは、安んじて第一の準則たらしむる事が出来る。課程に於ける大方の科目は、悉く學ばねばならぬ。而して皇子も他の少年と同じ精神を持てるものとして教育せらるべきは明白なる眞理である。ド・ラ・モート・ヴェーエが『皇子の道德』、『皇子の論理學』、『皇子の物理學』と云ふが如き題目で、後にルイ十四世となつたその生徒の爲めに特別の著作を爲したのは、廷臣として列せられんとする要求から出た事とは言へ、如何にも憐れむべき教育者であることを表白して居る。論理學及び物理學は他の人々と同じく皇子にも亦同一なるもので無くてはならぬ。尤も地理學及び歴史の如き科目にありては、其内容を教授するに普通の公民と異なる方法で皇子に教授せねばならぬかどうかは、少しは論究する餘地がある。更に此教師が萬一にも『皇子の心理學』なるものを考案したとすれば彼は、高き階級に生を享けた人々には、特殊の價

値ある事を證するが如き一二節を一般の人性の上に加へ之を其心理學の内に加へたに違ひ無い。

治者の教育の最も顯著なる考案の一種に、全くの教育期間を之に宛てんとして論究したものがあつた。ゼノフォンのキロペディアの中には、皇子の教育を普通とか専門とかの分ちが立てらるゝが如きこと無く、其根柢から特別に教育すべきことを論じて居る。是れ全く専門教育が賛同すべき事柄である。蓋し其目的とする所は常に與へられたる作業を爲すべき最善の人物を作るにあるからである。時としては純粹に一般的方面に互れる教育を受けたる人に授くるに一定の作業に對する簡單なる専門的準備を以てし、それでよく訓練された人を得て満足することがある。されど人々の治者たる場合に於て、最も必要なるものは、常に最善にして、且つ最も經濟的なる方法で、何事もかなさんとする機敏では無い。治者の性質から言へば、何か特殊の仕事の出来るのは其資格の一部に過ぎ無い。従つて彼に施す總べての教育は、治者たるに足る専門的の傾向を有せねばならぬ。

同様の事柄がクインチリアンによつて普ねく知られた意味に於ける雄辯家にも適用せられる。彼は雄辯家の教育者として其生涯の大部分を費し、且つ其教育の原理に關する論説をも世に残した。其著『雄辯術の組織』の大半は、斯術の題材と稱せらるべきものを蒐集して居り、今猶公けの舞臺に立つ演説家は之を其材料を引出す倉庫として居る。而して又教育者は、此書が一般に教育的立脚地から書かれたが故に、教育學上の一古典なりとして、之を重んじて居る。此書は實に普通教育及び専門教育の間に存する密接なる關係に就いて甚だ巧妙なる説明を試みて居る。雄辯家の場合に於ては『専門家としての人』と『人間としての人』とを分たん事は一方ならず困難である。それでクインチリアンは、明かに人たると共に雄辯家たるべき『人』を教育せんと努力した。彼は其根源から始めた。則ち常に當代の習慣は、雄辯家を養成する人に對して餘り早く雄辯家を作れと要求して大なる困難を感じしめると訴へて居り、又人は特別の仕事に其心に向けるやう早く始むることは出来るけれども、心を練る事は餘り早く始めてはならぬとも指摘して居り、是は其後繼者も繰り返して之を注意して倦まざ

る所のものである。彼が一専門の教師として、其専門の科とせし雄辯術は教授せられ難きものであると訴へたることは、其原文によつて明かである。彼は雄辯家は生れながらのもので、作らるゝ者で無いといふ事を屢、告白した。されば彼は念入れて雄辯家を造る爲めに熟練なる教師に依りて務めらるべきことを指示した。

教育と天賦の才能 高尚なる或種類の才能は、教育の力によつて授くる事を得ずとの見解は、一般に承認せらるゝ所である。されど此見解は『或種の身體的乃至精神的組織は教育を施すべき基礎として重要なものである』と云ふ以上には何等の眞理をも含んで居ない。固より天賦の才能無きものを詩人に作ることの出来ぬのは、猶或天賦の才能を缺いて居るか、又は或程度まで違へる性質のものを軍人とすることが出来ぬのと同じきは言ふを待たざる所である。されど此學説の論ずる所は更に其歩を進めて、現在詩人たるべき力あるのみならず、又先天的に詩人の技に適するものであるとの意を含んで居る如く見える。それで此説は大人物は唯本質的に偉大なものであるとのカーライルの見解よ

りは更に過激なものである。詩人は詩人たるべき能力を有するのみならず、又其衝動をも有して生るゝ者である。言ひ換ふれば唯其性質のみならず、又之を現はさんとする止み難い欲求を有して生るゝものであるといふのである。生得の詩人は其天職を盡さざるを得べきやといふ問題は興味を以て大に論究せられたものである。ゴールトンは『天才は必ず其出口を發見す』との一般原理に與して居る。而して詩人は自己を發表しなければならぬ、詩は虐殺と同じく露はれるものだといふ漠然たる一般的印象は廣く世間に流布して居る。されど詩と虐殺との場合を考へるに其消極的の實例は、恐らく不十分であると思はれる。少なくとも虐殺に關して、發見せられざる悪人の統計を考へると、此人口に膾炙せられた俚諺が偽りであることを證してゐる。挽歌にてグレイは『世には無言にして榮えざる幾多のミルトンあり。彼等の氣高き憤怒は冷酷なる困窮の爲めに壓服せらる』といふ見解に與して議論では無いが信憑すべき叙述をして居る。阻害せられた詩人は實に生れたが併し造られ無かつたのである。されば發表の手段を發見するは、眞の詩人たるに缺くべからざる本質の一部分で

あることは何人にも自から明白なる事である。鬼神も敢て此論旨に抗することとは出来ない。何れの場合にも於けるが如く茲にも亦自然は、詩人の供給も過分に其原料を生じて以て繼續せらるゝ如く計つて居ると見らるゝ。されど此材料を完成せしむる手段が猶残つて居るので、其手段は必ずしも専門の教育者を俟た無い。現世の喜怒哀樂の経験によつて、人は詩人となることが出来る。何人も其生涯の中、少なくとも一度は詩人となるとは往々人の言ふ所である。成功せる實業家として發達すべき性質の人も、現實の悲痛に驅られて遂に詩人となることもあるであらう。されば特殊の能力の萌芽し之を伸長せんとする際、或種の教育者が活動すべき餘地は存して居る。

一體に専門の職に對する誇りは、確かに此生れながらのものであつて作らるるもので無いと云ふ見解の流行と關係する所が少なくない。吾等が餘り苦しまない又餘り其責任を擔はざる性質に就いて特に誇らんとするのは、人性に固有なる性癖と見える。斯くて「教育」よりも「生れ」の方が更に尊重せられる。世には或る仕事を成し遂げた後で、始めてそは自分の能力の範圍内にあつたとい

ふことを知り得る様な仕事を、天賦の才能で成すことが出来るやうな人が多少あると考へ得られるのは誠に愉快な感じがする。かくして詩人、藝術家、教師、演説家、法律家、説教家、俳優等總べて生れるもので作らるゝもので無いと主張する。ロドルフの描ける『モネッティ爺』即ち『完全な煙突案内』の感興に満ちた元祖が誇り顔に「煖爐の製作者も亦生れるもので作らるゝものでない」と揚言するに至つては、此見解も、實に其極點に到達したものである。

専門教育と普通教育との關係 本論に立ち歸つて考ふるに、専門及び普通の兩教育は教育作用に於て相互に密接なる關係を有するものであつて、到底之を分離すること能はざるものである。往古唱歌を教ふる學校の生徒は、特に教會の聲樂團に其職を奉せんが爲めに其準備を施されたものであるが、其唱歌の技術に堪能ならしめんが爲めには書物を讀ましめる必要があつたから、唱歌の専門科を學ばしむるに先立つて、讀書に關する一般の學科に通曉せしめられた。其結果、讀書は斯かる學校にて教へざるべからざる事となつたが、更に是等の學校は、讀書と共に他の學科目をも採用し來り、漸次に課程を擴張して、遂に普通の

學校となるに至つた。古代は普通教育と専門教育とは別種のものであると認められ無かつた。被教育者が將來從事すべき専門の事業に必要な事柄は、本來其専門教育の一部分として取扱はれた。此教育の全組織は、被教育者が志せる一定の目的に對して、『特殊的』のものであつた。専門教育は或點までは普通教育を包含せねばならぬ。而して専門教育の施す最後の順序が複雑となればなるに従ひ、此兩教育間の關係は愈々密接なるものとならねばならなかつた。さればクインチリアンは其著『雄辯術の組織』に於て雄辯家の圓滿なる性質及び其教育に就いて論じたのである。雄辯家も辯説家たると同時に人たるべく、而して其人たる性質が大體に於て辯説家たる性質を決定するからである。クインチリアンは雄辯術を修むるに緊要なる性質を非常に重んじた。それは雄辯家は作り得るとは言へ、其性質を備へざるものをして雄辯家たらしむる事は殆ど不可能であるからである。クインチリアンの稱讚に價すべき兒童と、普通の賢き教師が歓迎するが如き兒童とを比較して見ることは頗る興味深き事柄である。ロージャー・アスカムは其著『教師論』に於て『堅實なる精神力』ある兒童、即ち理解は

多少遅くとも其作業の甚だ確實堅固なる兒童を明かに選擇した。之に反してクインチリアンは生徒が學修しつゝある將來の作業に着眼して『賞讃を受けては心震はせ、名譽を得ては則ち狂喜し、失敗に了りたる時は號泣するが如き兒童を我に與へよ。其子の能力は功名心の力によつて養はるべし。非難は彼の心を貫ぬくべく、名譽は彼を鼓舞すべし。斯くの如き兒童が將來凡庸のものとなることは無かるべし』(『原理』一卷、三章七節)と言つて居る。

専門教育に關する論究 専門教育に多量の浪費ある所以のものは、一般に豫め其材料の選擇を忽緒に附するが故である。かの生るゝもので作らるゝもので無いといふ抗議は實に其教育の不成績に對する人性の叫である。教育が専門的なる限り、それは又選擇的なもので無ければならぬ。總じて普通教育にあつては教育者は集り來れる總べての被教育者を收容せねばならぬ。されば有效なる選擇方法に最も近きものとして採用すべきは、學校の分類、即ち各科目に關し、或は一科目中の程度に關して選擇せしむる事である。將來は、之が選擇の標準が示され、之に依つて専門教育に就いての應用は有利に行はれることが出來

る。されどそれ迄は、吾等は是れまで考へ來つたやうな深き點に立ち入らぬ専門教育に就いての應用を考へねばならぬ。世には寧ろ生活上種々なる方面の爲めに論ずる専門教育の書籍が多い。其一部は普通の教育史の中にも見出され、他の一部は寧ろ一般文學の領域に屬するものとして看做される。

是れ等の書中、確かに教育的なりとして一般に認められるものはサー・トマス・エリオットの『治者』であつて、一般に今日『治者階級』と稱せられる者の教育を眼中に置いて系統的に説明した重要な書である。彼の薦むる教育は其被教育者を以て國家を支配する位置に立たしめんことを念頭に置いて十分に論究した點に於て専門的と云はるべきものである。當時の社會的乃至政治的變化は、治者階級をして義務の新觀念を養はしむる事、甚だ必要であつたので彼は之を論じた。其他、彼が推奨した教育は、當時生活に困難を感ぜ無かつた私人にもよく適合した善良なる人文的典型的ものであつた。

教育學說の歴史の推移を記せる教科書中に發見せられるカスティリョーネの『廷臣』を見慣れた人は、實際其書を繙くにあたり、此書が一見毫も教育的ならぬを見

て、一驚するであらう。此書は如何にして廷臣を教育すべきかを考へるよりは、寧ろ完全なる廷臣に缺くべからざる性質及び堪能に就いて論じたものである。此書が教育的なりと云はれることが出來るとすれば、之は慥に専門教育を論じたからである。理想に到達すべき手段を案出する事は、一つに讀者に委ねられて居るが、理想其ものに就いては能く論せられて居る。唯奇とすべきは、此書に於て最も直接に教育的暗示を與ふるものは廷臣の教育に存せずして、却つて皇子の教育に關せる事である。即ち「ルドヴィコ伯及びフレデリコ氏が此廷臣に與へた溫良なる性質の御蔭によつて、彼は容易く善良なる意志を獲得することが出來、又之を行ふことが出來、斯くして彼は何事に就いても、心地よく語り、自由にして心安けきを得て、いたくも皇子の心に叶ふことを得た」と述べ、更に又眞の廷臣は、「徐ろに皇子の心に善良なる性質を注ぎ入れ、初め邪惡に抵抗する時感せられる僅か許りの苦味を恐るゝが故に、如何に多量の甘味を味ひ得ざるかを悟らしめ、斯くて自制、堅忍、正義、節制を教ふる事は己が義務なりと感ずるであらう」と説いて居るので分る。

廷臣なる言葉に就いて一般に聯想せられる不快なる意味はカステリョーネが定めた理想とは吻合せざるものであることは容易に推測することが出来る。明白に彼の示す所によれば、元より廷臣は苟めの事を以て其主君と不和を醸すが如き事あるべからざるは勿論であるが、阿諛を以て其君に仕ふる事あるべからずと言つて居る。斯くの如く此書は専門教育を目的とするが故に、其効果は、之を使用した多くの朝廷が見積つた以上に、更に廣大なるものであつた。カステリョーネは宮廷に近づいた讀者一人に對して、之に近づかぬ二十人の讀者を有したといはれてゐる。而して彼の教は、此書の目的が全く教訓的であつた限りに於て、彼等に對しても専門的であつた。此教は、當時行はれた好良なる風尙に對して、知見を與へた。是等の風尙は、之に就いて眞に論説を試むべき餘地ありし程に甚だ複雑なものであつた。而して此書が其複雑なる組織に關する相當の知識を得べき目的を以て一般に使用せられた事は明白なことである。近世の小説の或もの、如きは往々同一の目的を以て讀まれるものであるが、『廷臣』は實に是等の最良なる小説と同じく十分に、社會的風潮の好ましき背景と文

學的興味とを結合せるものである。

デフォーの著『完全なる英國の商人』及び『完全なる紳士』の如きは、此『廷臣』と同じ種類に屬するものである。此兩書は著るしく専門的のものであつて、被教育者は已に一定の素養を授けられたものと看做し、其上に専門教育を施さんと試みた者である。マキャベリーの『君主論』の如き書に於ても亦同様である。此書は明かに教育書として見る事が出来る。併し此書は彼が見たまゝの君主を論じてゐる。若しマキャベリーが心に畫いた實際の君主を知る事がなかつたならば、彼の考案は、恐らく教育的のものとは見ることが出来ないであらう。外面の行爲は幾分變化せしめ得たりとするも、其内部の性格に變化を與ふるには已に後れたと見られねばならぬ。

此個人的の専門教育の甚だ興味ある例は、ゼノフォンの著『イソコマクス』と云へる奇異なる對話篇の中に見出さるゝ。其特殊の目的は妻を教育するのであつた。イソコマクスと其年若き妻との對話はかの名高きパローロ氏の描けるものと似通つて、纏まつた教訓をもて充たされて居る。されど其一般的效果は

僅少なものである。書中「如何にも、ソクラテスよ」と答へて對手の者が掛つて來るのをソクラテスが嘲弄的に遇したと同じ風の問答が有り過ぎる。それで吾等は、風評に上れる程の著るしき効果を生ずるとは見受け無い。専門的論説としては、此書は未だ十分に學術的で無い。其説く所は實に其妻が將來の義務の爲めに其時迄に普通の教育によつて十分準備された事であつて、其最後の論は暗に全部に含まれる思想を明瞭なる意識に持ち來たせる迄に過ぎ無かつた。

専門教育を説明するものとして簡略なる叙述を爲す價值ある他の一書は、ロイチャーンアスカムの『ドゾフィルス』であつて、此書は弓術に就いて述べた小論文である。蓋し弓術は國家防禦の爲めのみならず、之に携はる人々の肉體を發達させんが爲めに修むるものであるが故に、明白に教育的傾向を有するものである。道德が身體に及ぼす影響に就いては詳細なる攻究を試みて無いけれども、著者の心に之を認めて居つた事は明かである。

一般の文學と専門教育 一般の文學は又専門教育に關して、多くの説明を與へる。即ち文士が自ら認めた教育上の事實が往々見受けられる。詩人の場合

に就いて言へば、ウオーヅウオースは『ブレリュード』即ち序曲に於て細かく此事を述べて居る。彼が描ける詩人は當時の普通教育を受けたものと假定せらるゝ。而して教育的に彼を現はし得る唯一の事は、彼か或は或外からの教育者か、即ち人間か或は其他のものか、何れにせよ何物か、普通の方法によつて教化せられた活動を、特殊の方面に轉回せしめる手段である。固より傳記的見地が、主として吾等の興味を有すべき論點を不明瞭に爲す所はあるが、ウオーヅウオースの論じ方は十分豊富である。メイシンクレア嬢の『聖火』と名づくる小説の中に記される所は詩人の精神の解放であつて、教育的要素は、此書中に表はれる人物が事を進捗せしめんと急いで、多少の考慮を加ふる點に於て導き入れられてある。ウオーヅウオースの描ける詩人は自然を媒介として實際に自己を教育する。是れ主觀的教育の場合である。此詩人は生れながらのものであつて、自ら自己を作るものである。シンクレア嬢の描ける詩人も亦生得のものではあるが、彼は他から作られるを要する。形成の力は一部は外面から來て居るので茲に吾等は主觀及び客觀の兩教育が結合せられる場合を見受くる。

繪畫ではハーコマーが、自己の教育に關する説話中に、同じ種類の説明がある。彼が其父に奨められた視力の練習と、自己の感覺に調子を與へんが爲めに、自から工夫した種々の媒介物に依る實習は、専門教育の著しき例である。吾等は時折傳記の中で、何某は將來己が占めんと欲する某々の地位の爲めに、不知不識に教育せられたなどと云ふ記事を發見する事がある。吾等は茲にも又、客觀的教育の意を含める専門教育の明白なる例を見ることが出来る。

教育論者の一般傾向 今進んで吾等は明かに教育の理論的方面を論ぜる學者に就いて見ると、理論的方面の發達せる結果は、自然、學者等が、被教育者を社會の一員として取扱ひそれに直接必要なる問題を論ずることから次第に遠ざかりゆかんとする傾向を生せるのを見受ける。従つて専門教育は此關係上、寧ろ注意せられざるに至ることになる。教育的理論家の一般の傾向は、自己の學說の爲めに代表的の被教育者を立て、然る後「純然たる人間」として教育する最良の方法を發見せん事に着手する。被教育者が生涯なさるべからざる特殊の任務に就いては別に考慮する所は無い。然れども實際の經驗上、最も一般的に教

育を論じたとき看做される人々の書物中には、如何に多くの専門教育の分子が織り込まれつゝあるかを注目するは頗る興味ある事である。げにも吾等は空に教育を考ふることは出来ない。吾等は已に境遇が教育上重要な部分をなせるを見た。抽象的境遇を云々するが如きは、實に明白な矛盾である。吾等は實際存在する境遇とは全然異なる境遇を想像する事を得るには相違ない、されど現實の要素を新らしき組織の中に採用すること如何に巧妙を極むとも、吾人は現存の境遇を操縦する事に於てさへ、之を組成せる實際の要素に制限せられざるを得ないのである。理論家は純然たる教化的教育の理想を建設する。而して其理想たるや、如何なる地位に立たんと欲する人にも適合するもので、其目的は法律家、機械師及び説教家と成るにあらずして、唯「人」とならんが爲めである。ルソーさへ人としてのエミールに就いて語つた。されど一度理論家の著書を繙かんか、吾等は彼等が各、其胸裡に多少一定の型をなせる人物を描ける事、及び彼等は被教育者を其典型に適するが如く教育せんとしつゝある事を發見する。されば純粹なる教化的教育を主張するものは、世人が一般に想像する以上に、學

説に於ても、一層僅少なるものである。天下何物かミルトンの理想的學校に、於ける華麗なる組織よりも更に廣大に、更に自由なものあり得べきやと思はるゝが、而も其學校の目的を考ふれば、彼が養成せんと欲したるものは、實に一群の田舎紳士に過ぎ無かつた。而して其紳士たるや、かの共和政府の紳士が有したやうな剛毅、即ち議會の議員として十分其義務を履行するに足るべき深き教化と結合された剛健なる氣象を有するものであつた。『個人的に又公共的に、平時に於ても又戦時に於ても、正しく巧みに且つ勇敢に一切の職務を行ふ』が如き人を作らんと希ひし彼の意見には重大なる意味を含んで居つた。其著『教育論』は専門教育に關する好箇の模範を吾等に與ふるものである。

教育學説を論ずる多數の學者には一様の態度がある。概括して明かに之を記せば、彼等は特殊の境遇の爲めに準備せられる被教育者の一定せる典型を其心に描いて居る。此典型はロックにあつては、或地位の専制者として其席を占めんが爲めに、又支配者の椅子に坐せんが爲めに養成せられた國士である。チェヌタフィールド卿はモンテーニュと齊しく優秀なる紳士を典型とした。但し此モン

テーニュの理想は一層優美な紳士であつた事は許されねばならぬ。之と並び、空色の上衣を着、斜に帽子を被り、袖には縁どり、細身のズボンに、禮式の劔を帯び、まさしく佛國の伊達者の如く装へるエミールの姿を描かすしては、誰かルッソを讀むことを得ようぞ。固よりルッソは此姿を以て自然の儘の生活を爲す一紳士を代表せしめんとしたのである。されど讀者は之に對して其言ふ如く自然の儘に成長し得るかを疑ふべく、又エミールは明かに社會上一定の階級に入らんが爲めに教育せられるものである事を知るであらう。ベスタロッテは又聰明にして自ら安んぜる農夫を其理想とし、其教育は一意此理想を實現せんとした。ハーバート・スペンサーも其教育を論ずるに當つては、全然専門的であつた。即ち其教育は、生計裕かにして、教育に多くの年を費すことが出来るやうな中流人の子孫の爲めに考案せられた。

以上述べた學者に就いて考へて見るに、彼等は全く一般的方法で教育を論じ、生活上一定の方向を辿らんが爲めに特に之を適用することはせぬと考へたに違ひない。されど又他面に於て彼等は生活と全く分離して、其學説を主張せ

んとはせなかつた。彼等は教育が授くる智能によつて、將來被教育者が種々なる應用をなし得べき事に就いて論及するを好んだ。即ち教育を目して、少なくとも先づ、生活上の實際状態とは、何の關係もあらざるものと考へた人々の稀薄なる大氣中には入り込ま無かつた。

専門教育と學術上の分化 出来るだけ混雜を防がんが爲め、吾等は茲に論じた専門教育と學校に於て「**學術上の分化**」として知られる處のものとを區別せねばならぬ。専門教育は歴史上先に起れるものであつて、學校の「**分化**」は歴史上修養教育の學説が發達した後に起つたものである。専門教育は、人文生活が一時代から次の時代に其所得を傳達する事を得るに至るや、自から現はれ來つた形式である。兒童は兩親が其生涯を幸福に送らんが爲めには、缺くべからずと考へた所のものを爲すやう教育された。然るに修養教育の概念が勃興するや、其課程は自から嚴格なものとなる傾向を取つた。それは眞に自由なる教育を成立せしむとして一般に認められた要素はこれくのものに限るべしと主張する人々の側から自然に起ることである。勿論社會の或階級のうちには多少の專

門教育を施すべしと要求する功利論者あるも、此要求は普通の學校の慣習からは反對せらる。然るに一度知識は手段なりとの見解が、其根據を得んとするに及び、嚴格なる修養教育の課程は幾分開放せらるゝの餘地が生じて來る。學問の各分科は、精神の或性質を訓練する上に、何の關係もあらずとせば、完全なる教育は、正規の學校課程に於て用ひらるゝ科目を適宜に選擇する事によりて得らるべしといふ考は、自から廣まり來るであらう。教育上の慣習も、此場合に反對せぬことになる。何となれば知識を手段として使用すると云ふ考は、職業其ものゝ内に淵源し、従つて此考は、都合よく職業方面に採用せられるからである。但し此考は課程に新要素を誘き入れんとする方面に活動せずして、唯已に存立せる要素を整理するに過ぎることになる。

此課程の整理の中に、學校の分化は成立する。目下試みられつゝあるが如く、此分化は被教育者の未來の生活に關係する事あるべく、又關係せざることもある。實際に行はれつゝある分化は二種類であつて、一つは短き範圍に於てし、他は長き範圍に於てする。短き範圍に於ける分化は純粹なる教育時期を超えて

は行はれぬもので、其目的とする所は一時的の制限によつて將來更に廣大なる總括に導かんとするものである。即ち生徒は大學に於て十分なる修業を爲すことが出来る特待研究費を得んが爲めに一科或は二科に限つて専門に講究する事になる。之に反して長き範圍に於ける分化は、被教育者の將來の生活に及ぼす効果を目的とするものであるが、而も此分化も未だ必ずしも所謂専門教育とは一致するものでは無い。長き範圍の分化には又二種類がある。即ち一つは純粹に學者的なるもの、他は實際的なるものである。學者的の分化は直接に其仕事に對して準備するで無くて、生涯何かの特別な仕事を得させることの出来る結果を持つことが出来る。例へば印度行政部に雇はれんとする志望者が、印度の行政官となるべき試験に合格せんが爲めに、數學や、自然科学を専門に學ぶとせば、此者は慥かに専門教育の系統を踐めるものでは無い。此方針を是認し得るのは唯形式的陶冶説が眞理であるといふ事の十分完全に證明された曉であつて、其證明たるや、次章に於て論ずるが如く、恐らく得らるべきものではあるまい。之に反して、若し生徒が商業に従事せんが爲めに近世語を専門に研究

し、又或製造業に従事せんとして物理学を専攻するとせば、そは幾分専門的なる分化といふことが出来る。されど此分化を含める教育が、必ずや職業的に傾かざるべからずと云ふのでは無い。勿論此傾向は、現在種々なる方面に於て生活上一定の仕事に對する『特殊』の準備を爲すに賛成して居る。されど又此傾向を奨励するに反對の人々もある。而して彼等が反抗するのは將來特殊の目的に向けらるゝやうな性質に導く右の長き範圍の形式を取らんとするにあるが、現在にあつては、唯教育者の方策の範圍に於て、全く一般的の興味及び教化的の効果を得んとすることになつて居る。斯くの如き教育は、被教育者が與へられた社會的境遇の中に容易く其地位を得んが爲めに缺くべからざる準備となる限り、に於てのみ、唯専門的なりと云ふ事が出来る。

専門教育と職業 此所で吾等は近來一般に職業的と稱せられるに至つた専門教育の形式に面接するに至つた。吾等は曩に被教育者の未來の生活事業の爲めに學校が施しつゝある直接の準備に就いて語らんとした時、『實業教育』に就いて述ぶる所があつた。而して此語は尙此關係からして屢用ひられる。され

ど此實業教育の内容には新らしき特別の要素が加へられた。即ち此語は生徒が學校を出た後、其生活の手段となるべきもの、一切を覆ふものを要することに當るので、寧ろ複雑な又組織的な意を含んで居る。更に工藝學といふ言葉は一層複雑であつて、寧ろ、或特殊の「テクニク」即ち術に適用せられる専門の技術と科學とに用ひらるゝものである。斯くの如く區別すれば、實業教育は特殊の通商に對する實際的の準備を意味し、工藝教育は特殊の通商を巧みに且つ賢く實行するに缺くべからざる専門の技術及び科學を嚴格に其實際的の方面に於て研究することを意味する。染色に於ける實業教育とは染色學校の生徒が染色の原理及び其應用を學ぶ事を意味する。生徒は實習によつて染色を學び、之に加へて其原理をも會得する。而して染色に於ける工藝教育にあつては、其課程には化學、博物學、光學を含める物理學及び其他、染色作用の科學的方法に直接關係を有するが如き總べての學問に含まれる課程を包含せねばならぬ。

職業教育とは更に廣き意味の言葉であつて、前二者を包含して居る。此教育は單に被教育者が、學校を去つた後の生活の爲めに従事せんとする職業に就い

て、直接の準備を與ふる事を意味するものである。斯くして此教育は本章の題目として掲げたる普通名辭たる「専門教育」の適當なる範圍内に歸着し、而して此専門教育なる名辭は、生活上一定の仕事に對して準備する教育の一切に應用せらるゝ最も廣き名辭と見做す事が出来る。此教育は被教育者の向ふべき職業が、其數も又其複雑さをも増し、爲めに之を分類し、且つ又被教育者が學校を去る以前之に専門の職業を配當する必要あるほどに至つた時に行はるゝやうになる。

修養教育と職業教育 修養教育と職業教育との間に混亂の生ずる事を防が
んが爲めに、一方に於て、雄辯術詩及び繪畫の如きものと、他方に於て織物業、大工業、機械業の如きものとの間に如何なる關係のあるかを考ふることを要する。初めに於て吾等は此二つの組み合せの相違は特殊の能力に關するものであると考へ易い。何人も少しく意を用ふれば大工となる事は出来るが、作詩に成功せん事は容易に望み得べきことではないやうに思ふが、併し此區別は猶不十分である。何となれば高尚なる職業から卑近なる職業に至るまで、例へば叙事詩

を草する事から鐵塊を取扱ふが如き業に至るまで苟も最上の能力を備ふる者たらんが爲めには多少規則的の階段を踏まねばならぬといふことが示さるゝからである。

されば兩者の相違は他の方面に求められねばならぬ。即ち此相違は、恐らく生活の全體と其生活の資を得んが爲めに當てねばならぬ生活の一部分との關係の中に求めらるべきものと考へらるゝ。専門教育が其名に背かざらんが爲めにはあらゆる活動、即ち直接の準備のなされ得べき全活動を包含せねばならぬ。斯くて社會的にも亦職業的にも、被教育者が準備を受くる生業の全體を含むことになる。専門教育と同じ範疇の中に包含せらるゝ他の教育の種類、即ち今後論せんと欲する教育の種類に關しては此章を通じて説く所は無かつた。普通教育は其名の示すが如く、一般の生活の爲めに被教育者を養成するけれども、其生活の種類又は部分に就いては明白に考へ無い。併しながら専門及び普通の兩教育を相互に分離して見ると、困難が増して來る。早き時代にありては事實上普通教育は専門教育の中に包括せられた。教育は分解せられず、其學説

は猶發達し無かつた。然るに治者、僧侶、雄辯家等を作らんとするに至つて遂に學説は現はれて來た。されど是等の職業の場合にあつては其生活は普通の方面が専門的方面を壓倒するか、或は寧ろ専門的方面が普通の方面を壓倒するかした程に豊富であつた。人若し豫言者、僧侶、或は王たらんが爲めに善く教育せられたりしとせば、彼の全性は此教育に與かつた。而して異なる心の要素間に矛盾を惹き起すが如き餘地は無つた。普通及び専門の兩教育は一致して居つた。善良なる説教家又は詩人たるには、彼が詩や雄辯術に於て其力を自由に活動せしむる限り、彼が人に與へ得べきだけを彼は人からも受取つた。

然るに人間の生活が次第に複雑となるに及んで、分業の必要は益、高まり、斯くて一部の勞働者等の爲めに分與された事業は、大方は好ましからぬもので、従つて此職業に従事せざるべからざる人々の性質をば、悉く満足せしむる事は出來無かつた。被教育者は其職業に對する準備を爲さねばならぬが、同時に又其職業以外に亘れる彼の生活にとりての準備をもなさねばならなかつた。専門教育と普通教育とは共に缺くべからざるものとなつた。而して兩者は概して單

なる生活の教育の中に見出された。勿論幸福なる階級に属する人々にして全く一般の必要に應ぜんが爲めに、殊更なる教育を施さるべき便益を有するものもあつたが、一般の人々にありては、己が受くべき教育を以て、生計の道を講せねばならなかつた。

斯くの如くして歴史上に於ても、亦教育者其人等の間にありても、普通教育と稱し來りしものゝ意味の上に奇異なる變化を生じた。即ち普通教育とは生活上或特殊の業務に従事せんが爲めに準備せられる専門教育に對して、一般に全生活の爲めにする準備に適用せられる教育であると云ふことの代りに、全く實際生活に對する準備にあらずして如何なる生活にも堪へ得る爲めの準備であると見做されるに至つた。人は生活上斯々の範圍、そは如何に廣大にして又満足なるものなりとも、其爲めに準備せられるにはあらず、彼の上に降り來るあらゆる範圍の爲めに教育せらるべきであると考へらるゝに至つた。

此變化は、一寸見てすぐに感ぜらるゝ程に、しかく不合理なる變化では無い。そは先に言つた如く職業教育は専門教育の唯一「部分」であるからである。若し

被教育者が其職業の爲めに準備を受け、且つ又其職業を超越し、而も之を包含すべき生活の一般的經營の爲めに準備を受くるとせば、彼は猶専門教育の範圍内に屬するものである。従つて修養教育として考へらるゝものさへ、猶専門教育の一種類として其内に包含せしむるとも、毫も不適當の事では無い。被教育者の研究した學科が何物なるにせよ、即ち「三科」〔古典文法、論理學、修辭學〕及び「四術」〔算術、音樂、幾何、天文學〕の如き七個の修養學藝にせよ、乃至これに相應する近代の學科にあれ、其求めらるべき結果は同一である。即ち被教育者をして其境遇の中の一部に其地位を占め、自己を保存するに適せしめんが爲めである。ソクラテスの時代に於ける教養ある二萬のアゼンス市民は、多數の奴隸が不幸なる其運命の爲めに教育せられたるが如く、特に教養ある間暇の生業の爲めに教育せられた。アゼンスの紳士は悉く同一の教育課程を學修した。而して其課程は、實に八ヶまじき教育の見解に適應するに足る程、十分普通なものであつた。彼等の教育は専門的であるにせよ、之を分化する事は彼等に取つて必要な事では無かつた。然るに奴隸にあつては全く之と異なつて居つた。彼等が其職務に於

て期待せらるべき程度の熟練を積まんに、職業の分化は絶対に必要な事柄であつた。近代の標準によつて批判すれば、希臘紳士の教育をして修養教育たらしめた所以のものは、彼等が研究した學科の性質に依のでは無かつた。今日に於ては畫家も彫刻家も亦音楽家も其技術に依つて教養ある人と見做されん事を欲求し、世人は又之を教養ある人と認むるが、古代のアゼンス人の中では等の技術に最も習熟したるものは奴隸であつた。されば比較的、奴隸は専門教育を受け、紳士は普通教育を受けた。然るに歐洲の教育ある各社會が相互に分化するに及んで、彼等の生活に對する準備はそれ〴〵嚴密に専門的と呼ばれるに至つた。カステイリョーネが記した完美せる廷臣は勿論歐洲の何れの大朝廷にも十分に使用せられたが、併し彼は大學の學者の仲間には、左程には信用され無かつた。専門教育に對する新らしき反抗の發展、即ち斯々の範圍——縦し其範圍は如何に廣くとも——に行かんとする人を養はんが爲めにはあらずして、正に完全圓滿なる人、即ち斯々の目的の爲めに教育せられずして、唯々教育せられた人たらしめんが爲めに企てられた教育の勃興を來した所以のものは、人々が學

校の基本的課程に關せずして、一般に教育せられん事を欲求し得べき範圍の增加到したるに依るのである。

形式的教育と實質的教育 此二種の教育の範疇には混雜が含まれて居る。吾等が今や到達した教育の此新概念は、實に形式的教育と呼ぼるゝものであつて、普通、實質的教育に反對するものである。實質的教育と區別せられる形式的教育は、有用なる知識を心に貯藏するにあらずして、精神を陶冶するを以て其目的となすものである。されど兩者は絶対に反對するものでは無い。兩者の目的は同時に満足せしめられる。即ち教育は形式的たり得ると同時に實質的たり得べしと主張するは、教育の學說に取つて全く可能の事である。専門教育は形式的教育に對しては眞に對峙をなすものである。兩者の場合に於て「陶冶」なる語は「教育」なる語に代用せられ得べく、之に依つて其意一層精確なるものとなつて來る。吾等は「形式的教育」なる語は、境遇に於て生活することを教ふる一般の教育と相反するとして、學校に於て又表向きの教育者に依りて與へらるゝ如き精細なる組織的教育の自然の意味に用ひられたのを見受くる。されど學校

では訓練説を練り上げた結果往々此語は一層正しく、形式的陶冶又は形式的訓練として稱せらるるものと同意語として使用せらるる。是等の名辭によりて示さるる學説は教育學説の發達上最も重要なものであつて、従つて出來得る限り直反對なる意味を表はす名辭を有する事必要であり、「専門的陶冶」こそ、正に用ふべき名辭となる。「専門的陶冶」に於ては全作用を通じて、其陶冶の結果が適用せらるべき境遇に、明かに關係する所がある。特殊の種類及び性質に關する知識は、豫じめ可なり詳細に知るべき境遇に正しく適合するが如くに得られねばならぬ。形式的陶冶に於ては教育者が使用する知識はそれ自身、左して重要な價值あるのでは無い。陶冶によつて生ずる結果だけが、此陶冶を施すべき唯一の目的であつて、又此結果は被教育者が處すべき如何なる境遇にも適用せらるべき普遍的性質のものである。形式的陶冶に關する問題は、總べて次章に於て論ずる筈であるが、教育學説の發達上、専門的陶冶は何れにしても最初に現はるゝが故に之に反對する形式的陶冶説の起源及び其衰頽を適當に了解するに先立ち之を考へざるを得ざるが故に、此陶冶を最初に論じたのであつた。

第七章 教育機關としての知識

教育の機關としての知識 『人類の發達が知識を系統的に授與する事により、故意に決定せらるる以上、教育は人類發達の科學たるべし』とホルマンが其『教育概論』に於て與へて居る定義は教育の純粹なる科學的見解を現はさんとせるものであつて、又實際一般に承認せられた見解を現はせるものと見ることが出来る。それは此定義は曩に述べた如く、殆んど一般に行はれて居る教師と教育者とを同一視する見解を含み、知識は教育の機關であることを認めて居るからである。

普通世間の人々は、何等かの方法によりて、知識を授與するは、教育事業中の主要なるものであると深く印象せられて居るにも係らず、教育作用に於ける知識の職分に關しては其見解甚だ不確實なるものがある。此問題に就いて抱ける通俗の見解は、二つの學説の間を徘徊して居る。其一方の説の主張する所によれば、知識は其自身に價值あるものである。知識其物の爲めに之を收得すべき

價值あるものである。即ち精神の食物であるとする。名づけて『營養論』(Nutrition theory)と言ふ事が出来る。他の學說によれば、知識は主として目的に到達すべき手段として其價值を有するもの、即ちそれは一機關乃至一器具なりと見らるゝ。或る方法もて知識を用ふるにより、吾等は被教育者の性質を改變せしむる事が出来る。知識は則ち教育者の器具であるとする。名づけて『訓練論』(Disciplinary theory)と呼ぶことが出来る。吾等は既に此兩見解は専門教育の問題に就いても議せらるべきものであることを見た。現今にありては、此兩説の何れをも、其極端なる形式の儘にて衷心より採用せんとする學者は殆んど存して居ない。大方の學者は此兩説の中、何れかに多少強き嗜好を持つて居るは事實であるが、而も眞理は此兩見解を同等に取扱ふ事の間に見出されざるべからざるを承認せんと欲して居る。

營養論 營養論は比較的單純で且つ自然的である。従つて既に初代に於て現はれた。哲學上の論争にありては、知識は肝要至重のものなりと憶斷せらるる。認識論は主として知識の可能性、知識の相對性及び之を獲得すべき方法を

論ずる。而して是等の問題の根柢には知識は至上緊要のものであるとの假定が存して居る。認識論は一方からは論理學、他方からは哲學より區別され、目下其聲價の甚だ揚らざるにも拘らず、尙主張されて居る。認識論的の争論は抽象的のものに見らるゝとはいへ、而かも其中に著しき實際的要求の包含されて居ることは明かである。認識論の根本問題は我と非我、主觀と客觀、内部世界と外部世界との關係如何といふ事である。教育的の名辭を以て之を現はせば、教育者と其境遇との關係如何の問題となるのである。今日、教育は被教育者をして其境遇に能く處せしむるやう助成する作用であると見做されつゝある。即ち境遇に『適應』するものとしての教育は最も重要な教育上の範疇の一つとして認められつゝある。されど此意は『教育者の職分は、單に被教育者をして其境遇に適應せしむるやう助くるにある』ことを意味すると解してはならぬ。何人が曾て其境遇に自己を適應せしむることを欲した者あらうぞ。境遇は則ち理解し利用せらるべき器具であつて、被教育者は則ち目的である。教育的に考ふれば、被教育者をして其境遇を改善せしむる如くすること、一層眞正な教育の目的

である。唯境遇にのみ最もよく自己を適應せしむるものは、己の能力を失へるもの、即ち朽ちたる樹木である。生ける樹木は境遇に抵抗し、之を整理し又一面に於ては全然其境遇を轉換することもある。他の一面から見れば、樹木も被教育者も共に境遇に服従せざるべからざるには相違なきも、被教育者は自己を主張せんが爲めに發達し行く知力に導かれて、己が全力を竭すに至らずんば、決して降服する事は無い。されば畢竟教育の目的は被教育者と其境遇との調和を計るにありと言ふべく、其境遇に適應せしめんが爲めに被教育者を助くるか、或は其境遇を被教育者に適せしめんが爲めに彼を助くべきかに就いては多く關するの要は無い。けれども眼鏡に依り、何れの目標を通じて此問題を眺めんとするかは哲學的にも實際的にも共に緊要なことである。自己を戰鬥力と見る見解は、教育を以て自由、其自由には服従を要するも、尙自由を獲得せんが爲めの作用なりとし、他の見解は暗に自由を否認し、神を究極の境遇とさへ認める。

何れにせよ、教育事業の中で最も力を注ぐべき點は被教育者をして其境遇の性質を熟知せしむるにあるべきは明かな事である。教育は單に知識のみの問

題で無い。營養論によれば、知識にして苟くも價值ありとせば、知識其ものに價值あるものなりとする。されど境遇に關する知識のうち、知識其ものには何等の價值なき断片的知識がある。價值ある知識、力ある知識は、單に事實を知るのみの事で無く、相互關係に於ける事實の經驗から成るものである。眞の知識は意味ある事實、即ち之を知る人にとりて、何事かを意味する事實から成立せねばならぬ。斯かる知識は之を知る人により、種々なる方法もて、自己の爲め又他人の爲めに有益に適用せらるゝ事が出来る。

被教育者に授くべき知識の種類は、彼がやがて成人したる後、如何なる人となるべきかを決定するに無關係な所で無く、最も重要な事柄である。普通の人々が『唯の知識』に就いて輕蔑的に語る時、彼の態度は普通行はるゝ二元的見解から起るもので、此見解は實際的人々が屢、陥り易き所のものである。事物を包含するもの即ち精神と、包含せらるゝ事物との様式は一般に知識の授與に關する概念の根柢に横はつて居る。精神は享受せんとし、知識は分與せられんとする。教育者の事業は適當なる知識の量を選択し、適當なる時期に於て之を培養する

にありとせらるゝ。されど知識は決して斯かる方法を以て授與せらるべきものにあらざるは言ふを要せぬ所である。知識の材料を詰め込む最悪の場合にありてさへ、少くとも或る程度までは、知識の材料は之を理解すべき精神によりて使用せられる。尤も其結果は往々悼しくも不成績に終る事は事實である。苟も獲られたる知識が同化せられざらんか、其知識は無用なるものなりと云はんよりは、寧ろ精神の害悪をなすものである。何となれば斯かる知識は實際に應用することが出来ぬのみならず、更に善良なる材料の入り來るべき餘地を塞ぐからである。即ち斯かる知識は精神の可能性を薄弱ならしむる。之に反し眞の知識は之を同化したる精神の一部となり、以て此精神を強からしむる。換言すれば、眞に教育せられたる精神は、知識の或る部分を所有すと云ふので無く、寧ろ其等の知識は精神の本質となる。

全き教育 知識に關する此見解から來る自然の結果として、教育者は被教育者が知識を授けらるゝに當り、慎重なる檢閲者即ち標準の設けありや否やを注意せなければならぬ事となる。有益なる知識の領域は、いとも廣大であつて、知

識を同化する人の力は餘りに不十分であるが故に、此領域の範圍を制限する事の必要なるは云ふを要せぬ所である。されど斯かる方法は、材料の取捨選擇を行ふに際し、大なる危険を包含する。即ち如何なる原理によりて吾等は材料の取捨選擇を決定せんとするか。此問題は實に根本的のものである。されば一部の教育者の如きは、完全な組織を發達せしめ、以て精神生活の統一を維持し、完成せられたる組織によりて、斷片補綴の事物に了らしむるが如き危険を除かん事を企てた。所謂『全部教育』(Integral education)と呼ぶる、理想を採用する人々はデカルト及びコムの教權に據るもので、此兩哲學者は彼等の研究によりて、『容知の統一及び知識の統一を要求するは、やがて眞の教育は總べて全からざるべからざる事、並びに自然が唯一であつて不可分割的に創造したるものをば分割し配分すべからざる事を、殆んど證明するものである。』(パートラン著『全き教育』)といふ結論に到達した。

斯くて全部教育の特徴は目的の統一であつて、同時に採用したる各部にも、別々に採りたる各部にも、聯絡あらしむるにある。其理想とする所は内容に於て

にありとせらるゝ。されど知識は決して斯かる方法を以て授與せらるべきものにあらざるは言ふを要せぬ所である。知識の材料を詰め込む最悪の場合にありてさへ、少くとも或る程度までは、知識の材料は之を理解すべき精神によりて使用せられる。尤も其結果は往々悼しくも不成績に終る事は事實である。苟も獲られたる知識が同化せられざらんか、其知識は無用なるものなりと云はんよりは、寧ろ精神の害悪をなすものである。何となれば斯かる知識は實際に應用することが出来ぬのみならず、更に善良なる材料の入り来るべき餘地を塞ぐからである。即ち斯かる知識は精神の可能性を薄弱ならしむる。之に反し眞の知識は之を同化したる精神の一部となり、以て此精神を強からしむる。換言すれば、眞に教育せられたる精神は、知識の或る部分を所有すと云ふので無く、寧ろ其等の知識は精神の本質となる。

全き教育 知識に關する此見解から来る自然の結果として、教育者は被教育者が知識を授けらるゝに當り、慎重なる檢閲者即ち標準の設けありや否やを注意せなければならぬ事となる。有益なる知識の領域は、いとも廣大であつて、知

識を同化する人の力は餘りに不十分であるが故に、此領域の範圍を制限する事の必要なるは云ふを要せぬ所である。されど斯かる方法は、材料の取捨選擇を行ふに際し、大なる危険を包含する。即ち如何なる原理によりて吾等は材料の取捨選擇を決定せんとするか。此問題は實に根本的のものである。されば一部の教育者の如きは、完全な組織を發達せしめ、以て精神生活の統一を維持し、完成せられたる組織によりて、斷片補綴の事物に了らしむるが如き危険を除かん事を企てた。所謂『全部教育』(Integral education)と呼ぶるゝ理想を採用する人々はデカルト及びコムの教權に據るもので、此兩哲學者は彼等の研究によりて、『容知の統一及び知識の統一を要求するは、やがて眞の教育は總べて全からざるべからざる事、並びに自然が唯一であつて不可分割的に創造したるものをば分割し配分すべからざる事を、殆んど證明するものである。』(パートラン著『全き教育』)といふ結論に到達した。

斯くて全部教育の特徴は目的の統一であつて、同時に採用したる各部にも、別々に採りたる各部にも、聯絡あらしむるにある。其理想とする所は内容に於て

も、又其應用に於ても、共に普遍的なる知識の獲得であつて、其知識は總べての知識を包含すべく、又一様に萬人の心に訴ふる所あるが如くに傳へらるべく、其知識は普遍的、此語の意味を十分に酌みての普遍的なもので無ければならぬ。

ジュール・シモンは人類の有する總べての知識が男女を問はず、洩れなく總べての人々に配分せらるゝにあらざば、全部教育の何たるかを了解することが出来ぬと公言して居る。パートランは其著『全部教育』の第二章に於て之に解答して居る。其要旨は『全部教育は心力を強うし、且つ百科の知識を得しめんとする教化では無い。又精神を人工的に取捨選擇し、將た又一國の知力の資本を疏通せんとするのでも無い。實に綱目に分類排列せられたる各科學の普遍性により、其各科學を教授的に使用する事を常に忘れずして、以て人間精神のあらゆる力量即ち能力を整然と發展せしむる者である』(同書五十三頁)といふにある。彼は又更に奇警なる言葉を以て、恐らく全き教育の最善なる叙述は次の如くなるべしとて、『同じ時に全人類及び全國民に關與する強烈なる教育を施すことなくば、道徳的刷新は遂に期することは出来ぬ』(同書二頁)と言つて居る。

全き教育に於ける困難の問題

先づ第一に學習せらるべき材料、即ち實際獲得せらるべき知識の實質から考へて見ると、吾等ほかの全部教育を主張する人々が、教材の全部を傳ふることの不可能であることを認めて居るのを見出す。それで此種の教育を主張する一人は、己が生徒の將來の生活に對する準備として、實際選擇せざるべからざる材料を發見せんが爲めに、左の巧妙なる考案を立つるに至つた。即ちマーセル・ブレポーは中學校に於ける一般の生徒が使用する所の教科書中に現はれたる、科學的乃至文學的知識の夥多なる量を列舉した後、『聰明にして勤勉なる生徒も、總べて此科學的の混亂せる中から、不同の要素に依りて組立てらるゝいと僅かな殘存物だけを漸く保存することが出来る。……寧ろ「豫め」よく主要なる要素の殘物を相互に聯絡せしむるが如くに爲し、以てそれに突進することが更に論理的では無いか』と言つて居る。

此文は近時の佛國の著述家デュガースによりて引用せられたものであるが、氏はいたく之に同感し、『げにもブレポーの言ふ通りで、斯くの如きは實に全部教育の精確なる公式といふべきものである。この教育は事物の無限に枝葉に互れ

るもの、若しくは單なる事物に關して完全なる知識を得させんとその幻想を追求するものでは無い。唯おのづから人間の知力には制限あること、及び研究せらるべき事物には比較上の重要程度によりて檢束の生ずることを認め、其目的に於て廣く、其形式に於て確實に、且つ又よく組織せられ完成せられたる知識の眞實性を攫ましめんとするにある『デューガース』教育問題三〇三頁と附け加へて居る。

これ學問の順序に關して、悲しむべき誤解を表白せるものでは無いか。此著者は被教育者は將來頭に殘るやうな事項をのみ學ぶ必要があると信じて居る如く見える。彼は、或る重要な事項を保存せんが爲めには、總べて其關係を顧慮して研究せしむることが緊要であることを認めて居ない。吾等が試験準備の爲めに急に組織に教ふる教師と眞の教師との間に區別を設けるのは實に此點に存するのである。試験の準備にありては、唯或る事實を暫しの間記憶すれば足るので、其以上に何等堅實なる根柢を要せぬ。試験責めにする教師は斯く々々の場合に於て如何に多くの知識が要せらるゝやを精密に知り、又其一定の時期に於て、其知識が使用し得らるゝことを知つて居る。されど試験後一ヶ月

もすれば、生徒の腦裡に何物を留むるかに就いては、毫も考慮する所は無い。全部教育の主張者はさうでは無い。精神に何物か留むる所あらしめんとすることが實に其本領とする所である。併し眞に價値ある事柄の最も少量を正しく了解して、之を永久に保存せんが爲めには、永久の所有として保留する價値のない、多くの枝葉の節目を通じて努力する所がなければならぬ。固よりブレボーが輕んずる『科學の廢物』は、被教育者が佛蘭西の中學校を卒へた後、實際に殘るものに對しては、最善の準備とは云ひ難かるべく、従つて其目的に適ふ補助事項を出來得る限り少量ならしめる事は、實に教育者の事業である。併し幾分の補助事項は何うあつても使用しなければならぬ。表面上不必要なりと見ゆべき事項を、無暗に取除かんとするのは餘りに幼稚な方法である。精神的に連絡ある組織は絶對に必要である。

されば大方の教育理論家が、早晚其課程を改良せんとするが如く、全部教育の主張者も亦其課程を改良せんことを欲するに至つた。従つて彼等の大體の企圖は、大に其魅力を失ふに至つた。パートランは第二帝國の組織された初期に、

文學及び科學の分科を立てたフォルツールの組織に對して「幼き人々は共に出立したが、やがて旅路の半途に至りて二派に分れた。其一部は文學的の滋味を得、他は科學的の牧草を得た」『全部教育』五五頁と諷刺に満ちた批評を試みて居る。

兩頭主義(Bicephalism)特に獨逸に於ける兩頭主義に關するパートランの冷笑は、吾等をして全部教育の第二の方面に向はしめる。即ち吾等が精神の立脚地から、此問題を考ふる時は、更に多くの希望を見出すのである。精神の統一に就いては疑問の餘地は無い。従つて同化せらるゝ材料も亦必ずや之に統一せらるゝを要する。されど精神の同化作用が能く指導せられざらんか、精神は自己にとりてのみ妥當なれども他人の統一とは一致せざるが如き統一を組成するであらう。其極、全部教育の主張者は主として提示せらるべき材料の選擇に没頭せねばならぬ事になる。科學及び哲學の統一は、内界即ち精神界を構成するが爲めに提示せらるゝ諸事實の秩序を決定する場合に、相當の効果ある事を示すのは、實は全部教育主張者の務であらねばならぬ。吾等若しデカルトを信用せんか、デカルトが「吾等はあらゆる科學は密接に關係するものであつて、一の科

學を他の科學から分離して研究せんよりは、寧ろ總べてを同時に研究するのは、更に容易なるものなりとの説に服せざるを得ない。されば人若し、眞に眞理を探究せんと欲せば、嘗に一科學のみに専心留意すべきでは無い。總べての科學は共に結束せられて相互に依屬しつゝあるものである」と言へるに、能くかゝる意見が簡潔に述べられて居るのを見受くる。

世人は此句を引用したデュガースが、科學の分化の甚だ盛んとなれる今日、猶且つ之を適用し得べしと信じて居るかを疑ふであらう。併し恐らくは彼は「之ぞ全部教育の主張者が最も有益に證明すべき事項の唯一のものである」と答ふるであらう。全部教育の主張者は、過去に於て實際上かのコムト一派の科學分類に満足したとは云へ、其主要なる務は、今や精神を斯く々々の方向に陶冶するで無く、被教育者をして、其境遇に親炙せしむるに有益なる知識を選擇せんが爲めに知識の全分派に互りて、眞に重要な共通的要素を選擇せねばならぬこととなつた。已にスチール夫人の時にさへ「吾等が専ら精神の斯く々々の性質を發達せしめんと欲するのは、誤れる教育組織に従ふ所以である」と知られた。

全部教育主張者は、教育に於ける統一主義の必要を力説した事に就いては大に貢献する處があつた。此統一主義の必要なる事は、『民本主義の教育』の補足書としてエルネラヴァイスの著『誤れる教育』によりて能く言ひ現されて居る。彼は、生徒が常に其仕事の一部分と他の部分との關係に留意せずして之を行ふといふ人の熟知せる事實を極めて顯著に書き現はし、且つ當時流行の『切れ々々の教師が切れ々々の生徒を教ふる』制度によりて、生徒及び教師が偏狭なる興味を有るに至りし事を非難し、更に續けて『生徒は完全なる目的又は己が教育さるゝ目的を知らぬ事に對しては無理も無い。それは教師自身もそれを知らず、又或は殆んど之に注意せざるからである。吾等は生徒が全く繼續的に發展することに留意し、其生徒の同一の教師、永久の教師とならねばならぬ』『民本主義の教育』(三〇頁)と言つて居る。

全部教育に於ける三種の統一　されば眞の全部教育は、三つの統一を包含せねばならぬ。即ち教育的課程の教材の統一、意識的實體の種々なる活動力、言ひ換ふれば通常精神又は靈魂の力と呼ぶるゝもの統一、及び教育系統の諸力の

統一を包含せねばならぬ。就中、最も容易なるものは第二のものである。それは吾等が先づ有機的統一を有するからである。統一を構成すると云ふよりは、唯此與へられたる統一を破らざらん事にのみ注意すればよいのである。全部教育の主張者が著はした大方の書物の根柢には、精神は種々なる仕方に依り、又種々なる勢力によりて、逐一影響せらるゝものであるとの理論が包含せられて居るのを見ることが出来る。知識の動力は認識せられた。斯くて吾等は自ら知識の性質及び教育上に於ける其用法の研究に進み入ることが出来る。

普通の人の見解によれば、精神は一の獨立せる實體として獨立せる他の實體としての世界に面接し、其世界から自己に有益なりと見らるゝ事實を蒐集し來るとする。此見解に依れば、事實は精神の外部に存在して居る。而して知識作用とは是等の事實を探究し、之を把握するの作用である。然るに唯心論的見解によれば、精神と外部世界とは、相互に作用する一大精神系統の部分であつて、此相互關係の結果として有機的の内容は精神の中に作られ、而して其精神の一部をなすが如き状態に於て、自から此系統内に作用の行はるゝものなりとする。

斯くの如く精神内に發達して有機的體系をなせる經驗が外部の世界と一致するは自然のことに屬する。蓋し其系統は結局精神と世界との相互作用の合力に外ならぬからである。此反應作用は個人の經驗内にありては觀念によりて再現せられ、是等の觀念は精神の部分を形成する。即ち觀念は精神内にありて、外部の世界に相應する内部の世界の一群をなし、觀念間の相互作用は、外部の世界と吾等との關係に實際的關係を有して來る。斯くて吾等の觀念は、吾等をして其境遇に於て満足に行動せしむる。ハーバート・スペンサーが云へるが如く、『知識は攝取せらるゝや否や能力と成り、直ちに一般の思考作用を幫助するに至る』、『教育論』九〇頁。

『事實は能力となる』といふ説は、忽ち之が反對論を喚び起して來る。而して普通に精神と外部の世界との間に存在すると假定せらるゝ關係内に、甚だ曖昧なる何物かが存在することが明かとなつて來る。事實と呼ぶるゝものは外界に關係するもので、能力は精神の所有であると假定せらるゝ。如何にして一が他に變形せらるゝことが出来るか。斯くの如きは物質で無い精神が物質の世界

を同化したと云ふが如くに見えぬであらうか。さはれ此世界は『吾等がそれを知る時には』最早物質で無く精神的のものとなる。故に唯心論的根柢から考ふれば精神の發達は外界を同化することに依りて成立するといふ事は矛盾で無い。觀念其物が物質にあらざる事は記憶さるゝを要する。尤も觀念は獨立にては存在せぬ。精神が或る刺激に對して反應する特殊の形式が則ち是れ觀念である。斯くの如く理解せられたる精神内容と所謂能力と云はるゝものとの間には何等の矛盾もあらざるのみならず、實は全然同一のものである。實際觀念とは外界又は内界の或る要素、若しくは要素の一群に對する精神の能力である。斯くの如く考へ來れば、精神に能力を與ふることは、固より可能の事に屬する。何となれば外界から來る一定の反應と相俟つ一體の經驗は、多少確實に適當なる方法で、反應すべき傾向を生ずるに至るからである。是れ能力説を變形して再び誘導し來らんとするのでは無い。個々の存在物は適當な反應によりて、不斷の刺激に應ずべき力ありと主張するのでは無い。假令觀念を形成する力は有機體の固有の性質の部分を形成するものなりと假定せられねばならぬ

としても、動的な能力としての観念は決して生得のものでは無い。内界も外界も精神と其境遇との相互作用によりて生じたる観念系統の内、に於てそれ〴〵説明せらるゝことが出来る。精神内容は最早單なる内容にあらずして、活動力をもて充されたもの、且つ又有機體の一部分を形成するものである。かの未だ發達せざる精神の如きは、其有機體の第一階段をなせるものである。「精神内容」といふ言葉を使ふのは不適當である。それは靜的の意味に使はれ易いので吾等は不斷之に就きて警戒して居る。茲に「精神内容」と云へるは、唯或る瞬間に於て精神活動の客觀極を占むる方面を表はせるに過ぎない。観念が其主觀極にある時は能力と見らるべきである。

吾等の観念、即ち犬馬丁臥床等の如き観念が能力となるべしと主張せば明かに不適當と見える。されど吾等は是等の観念を有し之を使用するに至りたる場合、曾て之を知らざりし以前に比して、違つた可能性を得たりとせば、此際吾等は此知識が能力となつたと云ふも、左して不當といふことは出来ぬ。或る程度に發展したる精神を組成する所の観念體系は、其精神が反應する外界の物的體

系と相應することは明かである。これ精神は、外界に反應する作用の結果として、内外兩界は茲に其對立を失ひ、竟に有機的全體を形成すといふ經驗を生せりと云ふに外ならぬ。如何に観念は抽象的なりとは云へ、根本の起源は然らずとするも、内外兩界の直接又は間接の相互作用に其由來を尋ぬる事が出来る。

内外の兩世界が共に存在して居るといふ考は解説の計畫としては有效であるが、一面之に危険が伴つて来る。吾等は兩界が相互に分れて存在し、又相互に獨立に存在して居るといふ二元的見解に陥つてはならない。究極は唯一の世界があるだけである。自我といふのは則ちその機關である。エドワード・ケャードが云つた如く「世界は人間に於て自己意識に到達した」のである。二元論は兩界を目して多少相互に類似して居ると考ふる一般の傾向によく説明せらるゝ。哲學を研究する學生は、内界を目して外界の稍々臚るなる再現であるといふ風に考ふことが少くない。されど兩界の間には、何等の相似を假定すべき少しの必要も存せぬ。唯必要なるは兩界は其相互關係の結果が常に不變なるが如く相應することである。不斷の刺激に相應して組織せられた體系に對

して、不斷に相應し得べき體系のあることが必要である。時計といふ觀念は、吾等の感官に現はるゝやうな時計とは、似も付かぬ或る物によりて生せしめられるかも知れぬ。時計に關する我が觀念は、自分の實生活に於て之を見、又我が仲間と之を論ずる如く、時計を用ひて、賢く處することを得しむれば十分である。眞實の時計、即ちプレートが考へた如き天上に横はれる時計の原型は、之を知る事は出来ないかも知れぬ。而かもそれは又同様に、仲間の者にも亦不可解である。唯仲間の者の時計に關する考へは、我が考へと一致して、吾等の交際に於て、時計に關しては、賢く處することを得しむれば足りる。時計の實體は、時計に關する我が觀念と、我が仲間の觀念との間に、見えない又變らない第三者を形成する限りに於てのみ、吾等に興味あるものである。

智識の働に關する此順序は、更に新らしき順序に従つて、概念を取扱ふ事によりて説明せらるゝことが出来る。從來は一般に知識は精神活動の産物であつて、精神が未來の參考に資すべき爲めに蓄積したるものと見做された。故に吾等の觀念は靜的の産物であつて、最初之を形成したる精神の力により、將に活動

に入らんとしつゝあるものなりと見られた。眞に觀念を所有して居るか否かは、機會の到來したる時、之を再現する力の有るか無いか依つて判せられた。教授上では此再現は常に定義といふ形で行はれた。即ち生徒は觀念を定義し得たる時、之に精通したと見做された。然れども經驗の示す所によれば、吾等は定義することの出來ぬ幾多の觀念を有し、而かも最も有效に之を使用して居る。大方の人々は精確に犬といふものを定義する事は出來ぬ。而かも吾等は、犬なる言葉を甚だ容易に又さがしく用ふる事が出来る。それで其標準は主として知る事に存せずして行ふ事にありとせねばならぬ。問題は「犬を定義する事を得べきか」といふにあらすして「犬と何かの關係を有した場合さがしく行動する事を得べきか」といふに存する。吾等は知と行とを區別せんとて苦しむを要せぬ。行爲は畢竟經驗の一種で知識を包含せるものである。行爲は機械の動作とは違ふ。

幼少なる兒童が好んで使用する定義の形式は、更に新らしき見解を示すものである。即ち彼は定義せらるべきものゝ働につきて、之を定義せんと欲する。

草とは何ぞやと問はゞ、多分彼は牛の食ふべきものと答ふるであらう。是は間違つては居らぬが、それは又其上に横はり得らるべきもの、風土を美しからしむるもの、蟋蟀の隠れ家となるべきものとも定義される。然るに植物學者出で來り、其六ヶしき言葉で之を説明して草の何者たるかを精確に定義した積りになる。此時既に草はかの兒童が定義せしものとは、いたく違つて來て居る。されど植物學だけが、之を規定するの權利は有せぬ。鳥は四方水に墮まれたる陸の一部分たるに相違ないが、而かも鳥は明かに此定義以上に多くの意味を有して居る。固より論理的定義は論理の範圍内に止まる限り、他の事物と同様、眞なるものはある。が、それを以て直ちに事物の全性質を盡すものとは見られぬ。

知識と單なる見聞知とを混同する謬見は、教育學說の發達から見れば、其初期に現はるゝ事は出來ぬものである。此謬見は通常極端なる營養論と、極端な訓練論との中間に位する。實際の經驗上、教育の機關として見聞知が重んぜらるゝのは、見聞知其物に價值あるとの確信に伴はれて、之に訓練的價值ありとする臆ろなる感情に依るものである。コメニウスの場合にありては、感官に訴へん

とて描かれた事物の世界と、種々なる語彙とに依つて、最早此上もなき價值ある知識が得られたとせられた。百科の事に通せしめんとする理想は疑ひもなく理論上最高點に知識を置いたけれども實際上は言語の上に没頭したものである。コメニウスは實科主義者であつて、彼の書ける教科書を見れば、其生徒をして彼等の經驗、否寧ろ其教師の經驗の内容をなせる、種々なる事物を名指さしむれば、それで知識を得させたものとして満足したるが如くに見える。彼が擧げた各種の理想的の學校に於ては、大に知識を重んじたが、此知識は知識其物に價值ありと見做されたやうである。之を一般の教育的目的の爲めの機關として用ふべしと暗示した點は見出されぬ。

知識が眞に重要である事が十分會得せられた時に見聞知に關する謬見が起る危険が生ずる。而して此謬見は結局知識に關する正當なる稱讚を誤れる方向に向ける事に基する。此謬見は十九世紀の前半にあたりて最も著しく現はれた。當時一般の教育を要求する聲は最も喧しかつた。人文主義は一般の見聞知を擴げる事によりて再び勃興した。それは單に事實に精通せしむれば同

時に心を練らしむることも出来ると考へられた。固より各種の事實に區別を立て、其必要なるものを取りて教へることは往々にして試みられた。斯くて『基督教知識擴張會』此會は起りは十八世紀にあるが、明かに特別なる効果を齎すべき事實と然らざる事實とを區別した。されど十九世紀の始めに於て英國に於ける輿論はあらゆる事物は皆教育的の效力あるものとして重んぜられた。斯くて一八二七年には『實用知識普及會』は創立せられた。之に對し、モリスは其著『國民教育講話』に於て、いとも適切に『何の爲めに有用なりや』と問ひて其流行に反省を促した。されど多數の人々は之が解答を見出すに苦しま無かつた。豊富なる知識を記載せるものは人の性質を開發するものであるとして臆ろげではあるが假定された。チェンバーの『國民必携』は汎愛院派の者が一般人の性格に革命を起すべしと期待した程斯かる風の著書の代表的のものとなつた。當時の教科書は有用なる知識を授けんが爲めに幾分百科全書風になつた。『蠟燭は燃燒するか』といふ如き問は重要なものとして取扱はれた。而して其根柢には如何にして蠟燭は燃燒するか、何故輕氣球は昇騰するか、白墨は何より作られ

てあるか等の事を知れる人々は是等の事實を知らざる人々よりも教養あり又善良なる性格を有せるものとの假定が横はつて居つた。こゝに漠然たる明晰ならぬ訓練論の見解が採用せられた事は明かである。さりながら教育論者の目的が被教育者をして、より多く社會に有用なる人物たらしめんが爲めに其物自身に價値ある見聞知を授けんとするにあつたとすれば、それは知識其物が重く見られたので、従つて營養論が採られた事になる。年代の上から見れば營養論の見解が訓練論の見解に先じた事は明かである。教育學說上早き時代にありては知識は尊重せられ、正さしく知識其物の中に價値あり、又知識其物を目的として求むる價値ありと見做された。人間が其境遇に處して賢く行動せんが爲めには、其境遇を自己にとりて適當なる關係に導いて行かねばならぬ。自然は或る根本原理を萬物の上に課した。而して初めの教育者は、人類の缺くべからざる——若し此知識を缺いたなら損失を蒙るやうな知識の幾分を傳へ、以て自然の働を補はねばならぬといふことを直ちに悟つた。

教育の個人的及び社會的方面は第二章に説いた如く、教育は個人が其境遇を

同化し、又之に同化せらるゝ作用であるといふ定義に結合せらるゝことが出来る。此定義の前半は知識が教育上如何なる働を爲すかに關する、早き時代の見解を現はせるものである。曩に吾等はハーバート・スペンサーによりて教育は事實を能力に變化する作用であるとして述べられたのを見たが、右の定義の前半は此作用と一致するものである。被教育者には自己に有利なる多數の事實のうち、其活動に直接の關係を有するものが選擇さるゝこと必要である。彼は是等の事實を採用し、以て實用的に結合する。斯くて是等の事實は、彼の本質の一部となるのである。彼が是等の事實を同化せざりし前と、已に之を同化した後とを比すれば全く別人となる。それで斯かる知識は明に被教育者の性質を變化するものである。而かもそれは毫も外部から彼に働き掛けるのでは無い。此際知識は機關、即ち器具として用ひらるゝのでは無く、實に品性の形成を助くべき材料として働くので、品性を形成すると云はんよりは寧ろ之を養ふのである。斯くして見ると教授の材料の性質は、最も重要なものとなつて來る。即ち被教育者に提示さるゝ材料の選擇如何が人を造る上に大なる相違を來す

本となつて來るのである。被教育者は其境遇に反應せんとする場合に、殆んど其幫助ともならざるが如き事實に關して十分なる知識を有する事がある。されど是は決して是等の事實が適當に同化せられず、又従つて其性格が改變せられざる事を意味するのでは無く、唯彼が間違つた事實の種類のものによりて養はれたる事を意味するだけである。人は系圖學や希臘語の文法上の知識で其心を充たし、爲めに日常生活に處し行くには全然不適當な人となる事がある。彼の隠れたる知識は其精神の一部分となら無かつたのでは無い。彼の押へ付けられた事實は化して能力となら無かつたのでは無い。唯其缺陷は此能力が被教育者をして生活上自己の責任を負擔せしむるに必要な力とならなかつた點に存する。

斯かる状態が最も早き教育にも存した。兒童は如何に或る事を爲すべきかを教へられた。未だ學校の設備あらざりし時代には、教育者は被教育者をして或る事を知らんが爲めに之を知らしむるといふで無く、唯其知識を直接に應用することを得しめんことに心掛けた。『就いて知らしむる』で無く、『如何に

すべきかを知らしむる』といふことが當時の重要な事柄であつた。『精巧なる技術者』を作らんことは當時の教育者の格言であつた。當時の教育者は其原理を分析はせなかつたが、單なる教授と、普通に『訓練』或は陶冶と呼ぶるものとの間に區別を立てた。熟練は知識に對して先きに立つた。教育學說の進化は此知識と熟練との間の區別を中心として居ると云ふも不適當な事では無い。

訓練論 訓練は種々なる形に於て、教育學說の總べての系統に包含せられて居る。それで教育論者の中、訓練を重んずべきを主張する一派を『訓練論者』とする事は、分類を混雜させるものなることは已に指摘した所である。然れども此分類は、少なくとも或る時代に於ては『訓練』が『教授』と對立し、故意的に意識せらるゝ位置に高まつたことを示すものとしては、正當な理由を有する。十九世紀の初期に當りてデービッド・ストウは訓練理想を推蔽して、特に『訓練制度』と呼びなせるものを創設した。彼の事業は明かに學說の發達上、重要な時期を劃する。尤も訓練が最も早き時代の教育の基礎を形成したと云ふ事實は看過してはならぬ。彼れ自身も其學說の由來を少なくとも聖書に求めた。箴言第二十二章

第六節に『子を其道に従ひて教へよ、然らばその老いたる時之を離れじ』とあるを、取りて以て格言と爲し、之を其學校の壁に掲げ、又之を常に學生に訓誡もした。

訓練の考は古代から存しては居つたが、ストウの努力は徳とすべきものであつた。其努力は偉大なる感化を與へた。教育上の實際的方面は之によりて改修せられた。而かも彼の功績と見るべきものは訓練の案出若しくは發見にあらずして、唯訓練の理論を之に纏はる他の無用の長物から分離したるに過ぎ無かつた。教育の新學說は實に早晚訓練論をして、是認すべからざる假定說から自由にならしめんとする計畫に歸着せしむるに至るであらう。

斯くて訓練に就きて記さるゝ所甚だ多く、其極訓練は神聖なる無意義のものと成り了つた。結局の所、被教育者は何かの道に活動すべき能力を持つて居る。而して此能力は適當に整理せられた實行によつて實現されることが出来る。その見解に達した。此見解の應用は最もよく身體的活動に於て見られる。教育者は示例により又は實際の體力を加へて、被教育者をして或る動作をなさしめることが出来る。而して此動作が一度行はれんか、之を反覆するには、左したる

困難は無い。犬さへ訓練によりて、煙管を其口に銜ましむれば、之を煙らす如き風を装はしむることが出来る。困難を感ずる事は其最初に動作せしむる時だけであつて、其餘は勵すにビスケツトを以てし懲らすに打撃を以てすれば足るといふやうに説かれた。

此語が一般に動物にのみ限られたのは主として肉體に偏して居つたからで、馬や犬は馴らすといひ人には教育すると言ひ來つた。動物は教育する事は出來ぬ、唯之を馴らすことが出来ると言はれた。「教育せられたる豚」といふ言葉は其辛辣なる意味を帯べるものなることは一般に知られて居る通りである。

體力の訓練 人に對して此訓練なる語が用ひらるゝに當りて、初めは競技的の形式を帯べる教育に使用せられた。學校に教師ありしとせば川には水練の教師があつた。言葉の詮索から離れて見れば、訓練といふ考は常に教育學說に現はれ、而して身體訓練に關する學說は教育に於ける訓練の一般の考の上に大なる影響を及ぼした。

第一にあらゆる訓練は皆特殊の目的を有した。鍛冶の徒弟は治工たらんと

する間、鐵槌の使用を實習した。善き體格の人々だけが、此職業に従事せんと欲し、又之に成功することが出来るが故に、鍛冶の職工は常に力強き者であり、治工は實に剛の者の代表者なりと見做さるゝに至つた。されば體力の重ぜられたる時代の親はいたく治工を羨望し、其熱望する臂力を確實に發達せしめんが爲め、其子を此業務に習熟せしめんと心惹かれたのは無理ならぬ事であつた。而かも之と共に明かに好ましからぬ現象も現はれた。即ち此力を獲ると共に、幾分粗野に流るべき事は到底免かれ得ざる事であつた。手を使ふ者は屢、其身體の發達をして偏頗ならしめる。或る職工の廣い拇指、過度に發達したる右腕の二頭筋、片方よりも高くなつた肩等は總べて特殊の力を得んが爲めに拂はれたる價である。若し是等の工匠の従事した事業が適當に按排されたならば此不釣合なる發達は起ら無かつたであらう。従つて特殊の力を得んとするよりは寧ろ一般的なる圓滿の發達を望むとせば、吾等は一職業、即ち或る外面の効果を生せしめん事を目的とすけれども、其効果を生せしむべき根本の「人物」の發達に就きては毫も考慮せざるが如き一職業が、偶然に與ふる訓練に依頼せざること

は明かである。身體の筋肉は一定の職業に關係せずとも練らるゝことが出來、二頭筋は鐵砧に於て發達せしむることも出來るけれども、亦端艇により、クリッケツトに依つても之を發達せしむることが出來る。されば最も發達せしめんと欲する筋肉を正しく運用し、而かも同時に他の筋肉を妨害せざるが如き活動を選択するは、自然に協へる方法である。斯くて吾等は體操、即ち一般的體育を施さんとする概念に到達する。體操は知力的方面に於て屢、修養教育と呼ぶるものに相應する。共に狹義に解せられたる、實用といふ色彩を帯びざるものである。一は普遍的に筋力を練り、他は普遍的に精神を練る。共に理想とする所は、内に含めるあらゆる部分を調和的に發達せしむるにある。よく組織せられたる體操にありては、殆んど身體の總べての筋肉を練習する。體操教授者は順次に筋肉の種々の組を使ひ、且つ身體を一般に働かしむるに必要なりと定められたる程度に之を使はしめんが爲めに、特殊の運動を案出せんとして其思考を凝らして居る。

斯かる種類の科學的體操は一方には自由なる遊戯と、他方には、操練から區別

されねばならぬ。年少者が營む普通の自然的遊戯にありては、殊更に平等に排列せられたる一定の方法によらずとも、多數の筋肉はよく使用せらるゝ。之に反して操練にありては、其理想稍、趣を異にする。即ち其操練は之を受くべき人の爲めに價值あるもので無くして、寧ろ彼が操練せしめらるゝ一定の目的にとりて價值あるが如き、幾分は安排せられた活動の種類を課せんとする。軍隊に於ける普通の教練は、操練と體操とを結合したるものである。操練は新兵の合同運動の爲めに課せられ、體操は彼等各個人の發達の爲めに課せられる。

分解的體操とも云はれ得べきものにおいて、筋肉の單位のあらゆるものを練る事が出來る。人身の機關の各部分は適當に運用せられて發達する。而して斯く練られたる曉には、筋肉は身體が活動せんと欲する總べての運動に適用せらるゝことが出來ると假定せられてゐる。種々なる筋肉の結合せられたる動作の如きは、後に練られねばならぬといふのである。こゝに教育學說上最も重きを爲してゐる概括的論旨が誘き入れられて來る。體操に於て得られたる力は他の如何なる身體の活動にも適用する事が出來るといふ論、即ち身體は一

般に練らるゝことが出来るもの、其力は何れの方面にも有効に適用せらるゝが如く養成せらるゝことが出来るといふ論、啞鈴によりて發達したる二頭筋は、或は鐵砵を使用するにあたりて十分これを用ふる事を得べしといふ論、これ大に論究を要する點である。經驗は個人の素質に相違する所あるを酌量するとして、純然たる體育と呼べるゝもの、換言すれば筋肉の發達を其唯一の目的とする體操の練習を同じ程度に修めたる人々であつて、尙ほ且つ其結果に於て、又其特殊の方面に於て差別を生ずることを示して居る。是れ實に純粹の體操に附帶し來る必要な意味の存する所であつて吟味を要する。他の種類の體操は何れも特殊なる形式にて筋肉を練るを其目的とするから吟味するには及ばぬ。純粹の體操を修めたる後、其効果を吟味せんとするに當り、練習の際に用ひたる運動に依るで無ければ、個々の生徒に就いて殆んど明確なる結果を得る事は出來ぬ。筋肉の力を試験せんが爲めに案出せられた機械は、若し試験せられる二人のうち、一人が其特別な器械に就いての經驗を有すとせば何れも不精確なる報告を與ふることを免れないが、筋肉といふものは、夫れ程速かに特殊の事情に

應ぜんが爲めに、其力を巧みに用ふべき特殊の力を得るものである。純粹なる體操から専門の熟練を要する最も複雑な形のものに至るまで、順次に正しき段階があつて結果を計るに困難である。吾等は後の章に見るが如く重量を擧ぐるが如き單純なる事柄に於てさへ、普通に人が想像する以上、多くの熟練を要するものであるが、斯くの如き單純なる方法によりて、同等の力量ありと認められた不器用なる土方と最もよく練られたる運動家とを比較するに、濠を掘る勞作に就いては、前者は後者よりも優良である。熟練せる職工は其業務に従事するに先だち、唯其器具を手にするだけで、相互に其力量を判斷することが出来る位に熟練して來る。

如何なる筋力も身體の缺くべからざる一部分である限り、筋肉は其使用せる材料の如何によらずして發達する事が出来るといふことは全く合理的の假定の如く見える。併しながら筋肉は特殊の場合に適合するが如く變化さるゝ複雑なる機械の一要素でもあるから適用さるゝ仕事の特殊の性質により、多少異なつた關係を以て練らるゝと見られねばならぬ。ヴァイオリンの研究者が一

日八時間に渡つて使用する指の筋肉は、左程に之を使用せざる人の筋肉よりも、概して指を用ふる仕事には一層堪へ得るが如くに發達するものなることは争はれぬ。但し其指が仕事に堪へ得べき十分の力は、唯ヴァイオリンを以てする時に現はれると見ねばならぬ。斯くて訓練は殆んど限りなく精細の點に互つて行はるべけれど、生活に對する準備といふ廣義の訓練に於ては、一つの限界がある。此限界を超えては、訓練を適當に専門的ならしむることが出來ぬ。

實行によりて得られたる力は之を獲たると同種類の他の如何なる活動にも適用する事が出来るが、其効果は其實行された活動から違ふに比例して少くなる。吾等は獲得された一般の熟練の自由を得んが爲めには、此自由を限定する専門の熟練の程度を減少せしめねばならぬ。熟練したる腕を適用し得る境遇が異なれば異なるに従ひ、各の場合に於ける熟練の程度は減少する。

斯くの如く身體的方面に於てさへ形式的陶冶には幾分狭き限界がある事は明かである。一般に力は得られるけれども、其力を使ふ熟練は容易に得られない。能力は『専門的』に練られる時最も經濟的に練られる。往々、或る練習から他

の練習に移るに當りては、寧ろ熟達したる或る事柄を學ば無かつた方がよかつたと思ふ場合がある。それは最初に爲した練習が新らしき練習を幫助せざるのみならず、寧ろ之を妨害することがあるからである。タイプライターを使ふ場合にはピアノを奏する時と同じ筋肉を使用するけれども、タイプライターに熟練すればとて、此熟練を直ちにピアノの鍵盤に移すことは出來ぬ。ピアノの奏し方とオルガンの奏し方とも同じでは無い。吾等は兩者が著しく互に妨害し合ふとさへ言はるゝを聞く。此兩種の奏し方が同じ範疇に屬するとは言へ、此範疇の中には尙ほ此兩種を多少相互に抵觸せしむる程に、幾分の相違があることは事實である。かのヘルバルト學派の心理學に於て反對觀念が交渉する場合に互に制し合ふ傾向があると説けると同じ種類の傾向が右の場合にも存する。

タイプライターに熟達した人と、指物職に馴らされた人とを比較すると、前者はタイプライティングに特有な癖を忘れなくてはならぬといふ不利はあつても、ピアノに對して、何の點から見ても、一層好良なる準備を受けたに相違ない。

一般に言へば互に類似する二つの活動が密接する關係の程度を増せば増すほど、愈容易に獲得された力は、一方から他方に移り行くことが出来る。之に反し相反するものである場合には相制し合ふ事は無論である。

形式的陶冶の原理 『或る方面の活動に於て獲られたる力は他の方面の活動にも移ることが出来る』と云ふ原理は單に筋肉に關する事柄よりも寧ろ他の方面に適用せられた。即ち一方面の働きに於て獲られた精神力は他方面の働きの心をして他の精神作業の何れの方面に於ても十分活動する事を得させる所の知力を獲させるに至ると主張された。是れ即ち教育上形式的陶冶の原理として知らるゝものであつて、甚だ多くの論争を惹き起したるものである。此原理は其本質上、教育學說の發達に於て最近に至るまでは現はれなかつた。早き時代にありては、被教育者は將來進み入らんとする生活に對する直接の準備を受くるだけであるが故、形式的陶冶及び能力移轉の問題は其必要を見なかつた。被教育者が得んと欲する知識は、日常生活の必要に應じて直接應用せらるゝが

如きもので、従つて知識其物に價值あるものとせられ、此知識を獲ることが同時に精神に何等かの訓練を與ふるや否やに就いては、之を尋ぬるの必要は無かつた。唯當時は知識其物の本質的價值が訓練の價值を全く隠蔽して居つて、知識の有する此二種の價值は區別せられ無かつた。兒童の教育が個人的であつた間、即ち校舎もなく又學級の如き者もあざりし間にありては、教育の機關としての知識の要求は、實に昏睡状態に在つた。被教育者は特殊の生活を營まんが爲めに其準備を授けられた。而して其教育者は彼が必要なる知識と熟練とを獲得すべきことに留意した。教育が個人的でなく團體的に取扱はるゝに至つた時に於てさへ、知識の訓練の方面が重要視せらるゝに至るには、實に長日月を要した。何となれば古代に一團となつて教育せられたる人々は、常に戦争、政治又は宗教の如き同種類の生活をなさんが爲めに準備せられしものであつて、斯くの如き場合にありては、一緒に教育せられた被教育者に取りては、唯同種類の知識が貴重であり、又同種類の技術が貴重であつたからである。君侯の居城の中庭に於て施されたる教練は被教育者の日常の事業に對して、直接にして又明

瞭なる意義を有して居つた。即ち門閥の子弟が貴婦人の小姓となり、之に奉仕する間に得たる知識は、後年騎士として立つ際に儘かに其價值を有した。又僧侶が僧院に於て得たる訓練は、僧侶の職務に密接なる關係を有したもので、此訓練の如きは一般の教育と云はんよりは寧ろ年期修業に類したものであつた。宮廷學校の如き物數奇なる教育制度に於てさへ、政治家、宗教家又は將校となるべき人々が、自己の事業に對する直接の養成を受けた事は認めねばならぬが、それでも猶知識は知識其ものに價值ありとして尊重せられた。

専門教育が事實上一般に行はるゝに至つても、一つの精神活動から他の精神活動へと能力を移させる事が出来るか否かといふ問題は、矢張り、まだ起ら無かつた。被教育者は獲たる知識を、悉く己が生業に應用する事を得た。然るに生活の状態は次第に複雑となつた。彼教育者が將來の境遇の選擇範圍は次第に擴張せられた。茲に初めて困難は起り來つた。種々なる分科に關する知識は其境遇を異にせる生活に於て、其使用方法の異なるに従ひ、種々なる價值を有するに至つた。斯くて暫しの間、教師は學校の教課の中にあらゆる科目を編入せ

んが爲めに其困難を感じた。されど此百科に互る教授は、直ちに其不可能なる事が分り、斯くて是等の科目中から、最も適當なるもののみを選擇せざるを得ざるに至つた。然るに此選擇に就いては最初教師達は、自から一般の興味及び一般の價值を有する科目を選擇した爲め、餘り多くの困難を感じ無かつた。例へば中世期にありては、教育に就いて多少の意見を抱きたる人々が重要視した科目は拉典語であつた。此科目は手段的科目として認められ、何れの學校に於ても何等の異論もなく授けられたものであつた。古き大學に於ける文科は實に學生が大學に來り、或る科に通曉せんとして其研究を初むるに先立ち、必要なる方便を與ふるものとして先づ拉典語の如きを修めし豫備科に起源して居ることは歴史の明かに示す所である。

斯くて學校は自から手段的の學科を教ふる場所となつた。學校の任務は被教育者に其生業を學ぶが爲めに適當なる『手段』を供給せば最早十分であつて、其以上を要求するは則ち不當であると考へらるゝに至つた。併しながら學校の編制が次第に複雑となり、之に伴うて學校の事業が益々専門的となるに従ひ、世間

の實際家と學校經營者との間には、次第に一種の反對を惹き起すに至つた。學校及び大學は一般生活と隔離したるものたらんとする傾向を生じ、學校は世間的の生活に對する準備をなすよりは寧ろ大學生活に對する準備を偏重して來た。即ち學校は學者風となつた。それで實際家はいたくも之に反對し、世間が見て以て重要なりとする處のものを排して、何が故に少なくとも實際上の目的に對しては不用の學科と目せらるゝものを授くるかを知らんと欲した。之が答辯は與へらるべき必要に迫られ、而して教師の手に用意された答辯は、即ち此形式的陶冶說であつた。其主張する所は、精神は或る科目によりて陶冶すれば、他の科目を以てする以上に、更によく發達せしむる事が出來るといふにあつた。教科に關する永久の論争は此點を中心として爲さるゝに至つた。或る科目は營養的の學科と認められ、他の科目は訓練的の學科と分類された。一部分の知識は知識として得らるべく、他の部分は精神に一定の効果を齎らさんが爲めに學ばるべしとせられた。茲に至り、經濟の法則は此處にも適用せられねばならぬ。知識として最も價值ある科目は又陶冶上最良の手段ならざるべからずと

主張する者の出で來れるは當然の事である。而かも又、或る科目は精神を磨く砥石として、特殊の效力を有すといふ事は、廣く一般に信せらるゝ所でもある。古典は陶冶的の學科の中屢、其首位に置かるゝも、他の科目も亦之が擁護者でないでも無い。或る中學校の校長は校風が一般に衰頹の兆候を現した時、其校風を振作せしめんが爲めに、拉典文を教授する時間を二倍にせざるべからずと主張すべく、又他の校長は同様の場合に際して、立體幾何を教ふる時間を増加すべきを命ずるといふ如き事が起り得る。

形式的陶冶說の二つの假定 此形式的陶冶を論ずる場合に、吾等は此原理が何れも考察の價值を有する二種の假定に立脚して居る事を注意するを以て得策とする。其第一は何れの學科も一種の陶冶的の價值を有する事、換言すれば精神は知識を獲るのみに止まらず、知識を獲得する作用に於て、少なくとも或る程度まで其人自身の性質が變更せらるゝといふのである。苟も精神が發達せんが爲めには明かにそが反應すべき何物かを要するが故に、此假定を拒む事は困難である。吾等の精神は『空虚』には發達することは出來ない。併し他方に普

通生活に於ける經驗は精神が反應せざるべからざるあらゆる材料を供ふるに十分であるから、敢て學校の教科を選択する必要は無く、又如何なる學科目にも便る必要は無いといふ論も起つて來る。

第二の假定は、學校の諸科目はそれ／＼異なる陶冶的の價値を有するといふのである。或る科目は陶冶の手段として特別の性質を有して居るとは、一般に信せらるゝ所である。若し拉典語が學校の學科として速記術と比較せらるゝ場合には、前者は言葉を再現する機械的技術として輕視せらるゝ所の後者に比して、無上に優れるものであると主張せらるゝ。拉典語及び希臘語は、常に教育的機關として擁護せらるゝものであるが、其然る所以のものは、之を學ぶものをして其精神が特殊の方向に變化せられざるを得ざる程に、其形式に於て、しかく論理的であり、其發表に於て亦精確であると云ふに基づいて居る。されど是等の古典は、又時として之と全然異なる理由から甚だ大膽に辯護せらるゝ。ジュー・シー・ターヴァー氏はいと卒直に其理由を提出して「教授の手段として拉典語の有する一大効果は、其研究の方法に云ふべからざる困難があるからである」と言

つて居る。氏は「拉典語に代ふるに、之よりも更に困難なる、されど有益なる露西亞語を以てせん」と云へるビスマルクの説に對する批評に於て、其著の初めに云へる所と矛盾することを言つて居る。即ち氏は拉典語を擇ぶべき理由を掲げて「それは過去二千年の歐洲の歴史に關して居るからである」と言つて居る。此論は要點に觸れて居るけれども、而かも是は形式的陶冶を辯護することにはならぬ。ダブルュ・ジークラー氏は明かに述べて「拉典語の價値は其乾燥無味なるにあり」と言つて居り、又「若し拉典語よりも更に無味乾燥なる科目の發見せられんには、其語は拉典語に代用せらるべし」(一八五五年ケンブリッジ論文「一般教育と古典科」と言つて居る。ケンブリッジ大學の一學長は又「死語は全く趣味なき又用なき學科である。されど言語は交通の手段である。吾等は兒童をして、彼が言語と考へ得ざるが如き言語を、朝から晩まで學ばしむる。而かも其結果は如何であるか。吾等は概して公共學校の古典科で訓練せられたものは、近世科を経て大學に入學し來るものよりは、科學、醫學、法律の方面に於ても優良なる成績を示せるを見受ける。それは古典が確實にして且つ秩序ある思考力を發達せしむ

るからである。此最も望まじき効果を齎したる名譽の幾分は、兒童が毫も之を學ばんとする興味の起らざるが如き科目を研究する中に得られたる陶冶の功に歸せねばならぬ。學生の立場から見れば其研究からは何等の利益も得られない。其科目は彼の好奇心を惹き起すに足る程に、接近しては來ない。彼が此科目を學ぶ唯一の動機は、唯其師が斯く爲すべしと彼に命ずるからである。自分はその結構と考ふる』と言つて居る。

斯かる論争が眞摯に行はるゝとすれば、吾等は茲に困難で且つ無趣味なる科目に就いて十分考へて見ねばならぬ。實驗心理學は種々なる學科が學生を疲勞せしむる力に就いて研究した。博士ルードウヒウグネルは皮膚感測定器の試験によりて、數學は百パーセント、拉典語は九十一パーセント、希臘語は九十パーセント、宗教及び圖畫は各、七十七パーセントの疲勞を生ずる事を慥め、此見解からして彼は是等の科目に就き、相對的の訓練價值を決定した。聰明なる教師は、教育的價值に關してなせる、斯くの如き奇怪なる分類を承認するとは思はれぬ。大抵の訓練論者は、古典の論理的排列と數學に含まれたる詳細にして且

つ精確なる必然的推論とを重視する。けれども彼等も亦困難そのものが他の何物よりも利益ありといふ事は忘れはせぬ。佛蘭西語は之を學ぶに拉典語よりは困難少なきが故に、教育的効果は拉典語に劣るとは一般に論せらるゝ所である。

純粹に困難そのものを標準とする限り、堅忍及び持久の試金石として此分類を立する事を得べしとは、許すに難からぬ所である。併しながら學ばるべき學科の本質が注目せらるゝに及んで、一種の心理學的假定を含める新事項が誘き入れられて來る。茲に訓練論者は容易に其見解を幫助せらるべき、古き能力説に依頼せんとする強い傾向を示して來る。ロックが往々其心理學的方面に於て形式的陶冶説の最初の代表者と見做さるゝは之が爲めである。學科課程に於ける種々なる科目が其訓練的價值を異にするとすれば、質並びに量に其差異のあるべき事は當然である。それで或る科目は特殊の精神の性質を練るが故に、課程の中に挿入せらるゝと見らるゝ。即ち數學は精確にして論理的なる秩序を練るが爲めに、古典は思想の發表を明晰にし又文學的趣味を養ふが爲めに、暗算