

の意味に解せられねばならぬ。この陶冶の段階に於ては先づ、歩行とか、身體を正しく維持することとかの身體的能力の開展、人間の自然的要求の範圍内に於て目的に相應するやうに手を使用する陶冶、感覺器官の陶冶、言葉の教養等を努めなければならず、次に精神の基本的な力を開展せしめることを、即ち直観、思惟、想像、意志、感情等の初歩の陶冶を目ざさなければならぬ。略言すれば、年少の子弟を導いて價値の世界の戸を叩かせることが置礎的陶冶の任務である。年齢からいふと、小學校入學前から小學校に於ける義務教育の時期がこの陶冶の時期である。中等普通教育又は高等普通教育の時期も或る意味に於て、置礎的陶冶の時期と見ることが出来る。置礎的陶冶に於ては、將來人間として文化共同體の文化維持及び文化創造に關與し得べき基礎が与えられることを要する。其故に、或る個體が屬する共同體の文化が高ければ高いほど置礎的陶冶の程度は益々高くそしてその範圍は次第に廣まらねばならぬ。ここに或る國民の文化程度に應ずる義務教育年限の延長の理論的根據がある。今日文化民族に必要な置礎的陶冶

の内容は原始民族のそれに見出さるべくもない。其故に置礎的陶冶は文化の高さの差に應じて甚しく異なるであらう。同一國民中に於ても文化價値生活の程度は多様であり得るが故に、より高い價値生活を生きようとするものにとつては置礎的陶冶の程度が高く範圍が廣きことを必要とする。これ我々が前に、中等普通教育又は高等普通教育が或る意味に於て置礎的陶冶であるといつた所以である。

置礎的陶冶はその範圍上、最小限要求を意味する。人間が文化的生活に入りゆくことが出来るためにはどうしてもなくてはならぬ最小限度の陶冶に外ならぬ。そして文化程度に従つてこの最小限度には伸縮が可能であるから、置礎的陶冶の概念は相對的である。従つて置礎的陶冶の概念の内容は一定の文化共同體の文化程度の要求によつて異なつて来る。しかし、同一文化範圍に屬する各個人にとつては、その陶冶性を前提する時、置礎的陶冶の内容の本質的差別があり得ない。人間が一定の文化層中に文化的生活を營むために缺くべからざる前提として置礎的陶冶が確立される

ならば、そこで人間はこの前提を十分に満たさねばならない筈である。

置礎的陶冶の概念は相對的であるから、學校組織の如何なる程度でそれが終るかといふことは、嚴密の意味に於ては、いはれない。我々は傳統的にただ置礎的陶冶をなす學校から職業的な専門的陶冶を施す學校を區別するに止まる。しかし、特殊な専門的陶冶が一層進まうとすればするほど、置礎的陶冶は益々根本的でそして包括的であらねばならぬ。(1)と確言することが出来る。

置礎的陶冶の段階に續くものは職業的な専門的陶冶の段階である。この段階は職業のために適合せしめようとする一切の陶冶努力を包括する。勿論置礎的陶冶が自體として専門的陶冶と結びつくことは明かであるが、置礎的陶冶に於ては職業に對する特殊の態度を缺いてをる。職業的な専門的陶冶は個體の特殊なる精神組織を根據とする生活類型に應じてその個體の文化價值生活を營むための陶冶を意味する。職業的陶冶の不足が貧乏と犯罪の原因であると見、經濟的見地からのみ職業的陶冶の必要を論

(1) Julius Wagner, Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, Leipzig 1926, S. 102.

ずるが如きは誤れるの甚しきものである。經濟的な生活は文化生活の一面にすぎず、經濟的な人間の選ぶ職業の關係する狭い一部分に外ならぬ。

陶冶の最後の段階は一般的陶冶である。この一般的陶冶の概念は置礎的陶冶及び専門的陶冶を内に含まねばならぬ。置礎的陶冶の上に職業的陶冶が建設せられた時、初めて我々は一般的陶冶を問題とすることが出来る。かくして置礎的陶冶と専門的陶冶とが溶け合つて一の統一を形づくることが出来るのである。職業が單に金儲けを意味する限り、なほ一般的陶冶の領域に入り込んでをらない。この職業が倫理的の意味をもち、なほ一層適切にいへば、客觀的な精神的の價值生活としての意味を獲る時、のみ、我々は一般的陶冶に就いて語ることが出来る。文化價值の受容とその創造の中に一般的陶冶の概念は中心をもつ。

しかし上述の陶冶の三段階は實際上嚴格に區分せられるべきものではなくて、置礎的陶冶は最終迄すべての陶冶の基礎をなし、専門的な職業的陶冶も、最後の一般的陶冶と結合せねばならぬ。逆に置礎的陶冶及び専門的

陶冶に於ても一般的陶冶の理念が傾向として働くことが大切である。其故にこの三段階は孤立することなく、常に相互關係を保ち、一貫する組織を形づくらねばならない。<sup>(1)</sup>

#### 第四節 形式的陶冶及び實質的陶冶

陶冶の概念が教育及び教授の陶冶的活動と結びつく時、前節に論じたのとは異なる意味に於て、二つの方面から區別せられることが出来る。形式的陶冶及び實質的陶冶これである。この區別は從來主として教授的の活動に關して論ぜられたのであるが、我々はこれに反して廣く教育上の問題として取扱はねばならぬ。何故ならば、教育と教授とは陶冶過程に於て分離すべからざる統一を形成してをるからである。ただ、教授の場合にこの兩概念が特に明瞭に現はれてくるといふに過ぎない。それは教授の際、その素材が重要視せられるか、その素材によつて陶冶される力が重要視せられるか、といふ視點の相違を生じ來るからである。そして實質の傳達を教

(1) 篠原助市、教育學綱要、一〇七頁——一六頁參照

授の任務と見る考へ方をデルプフェルド(Friedrich Wilhelm Dörpfeld, 1821—1893)

は教授上の唯物論とよび、教授上の唯物論は決して教育的理論の或る特殊なる様式ではなくて、教育的無知の奇妙な一種にすぎない。<sup>(1)</sup>といつてをる。

この實質的陶冶の考へ方は無反省の人々のよく懐くものであるばかりではなくて、時として學校當事者の間にすら行はれるのである。自分の専門の教科に餘り熱心なる教授者の往々にして陥る弊もここにある。そして、この考へ方に従へば、教授材料を最も速く最も力強く記憶せられるやうに生徒に傳へる方法が最もすぐれた方法であるとせられることになる。かくして、この考へ方から來る當然の歸結は、偏よれる知的教養、記憶練習、表面的陶冶、子弟の精神的開展の無視又は等閑視、機械的な教授方法等である。古代及び中世の教育は固より、近世に於ても、ペスタロッチーに至る迄は、大體に於てこの考へ方の下に教授が行はれてをつた。それを證據だてるものは、教科案の進歩の跡である。教科目は多く、教科書は厚く、そして眞實の陶冶的効果が僅かであつたのである。

(1) Dörpfeld, Der didaktische Materialismus, S. 37.

かかる實質的見解に反對し、形式的陶冶の概念が始めて教育に導入せられたのは、十八世紀より十九世紀への過渡期であつて、其の有力なる動因はカント、フイヒテ等により唱道せられた活動主義の哲學である。教育上の實質主義、受容主義は一般に認識論上の模寫說、心理學上の主知主義と提携してゐる。だからこの受容主義を脱せんが爲には、我々は精神を發動的に解する主意主義に立場を轉ぜねばならぬ。そしてかかる轉換が、カント哲學によつて成された事は特に説く迄もない。教育史家バルトの説によれば、形式主義と實質主義との對立は、カント派に屬するエールハルト・シュミット(E. Schmidt)が「力の純化と發展は教育の絶對的本質的、形式的目的であり、一定の事物に導き、外的關係に順應せしむるは其の實質的目的である。」と述べたに始まり、次いで、同じくカント派のグライリング(J. C. Greiling)が「陶冶の目的は……形式的であるか、若しくは實質的である。自ら考ふことは形式的目的で、知識の貯蔵は實質的目的である。」と説くに至つて、實質的陶冶と形式的陶冶とは明かに概念的に分離せられた<sup>(1)</sup>のである。

(1) 篠原助市、教育學綱要、一五一頁—一五二頁

形式的陶冶を重視するものの指摘する教授上の唯物論の缺點は、教材を受容することが直ちに陶冶を意味しないといふところにある。教材の單なる記憶はなほ陶冶財の陶冶價値を盡してはをらない。この陶冶財の中には様々の陶冶力を含んでゐる。陶冶財の單なる支配はなほ力の鍊磨を保證することは出来ぬ。この力の鍊磨を與へるものが形式的陶冶である。形式的陶冶の主張に従へば、陶冶財をして力の鍊磨をなさしめることが教授の任務である。其故にここでは教材の單なる記憶が問題ではなくて、形式的な能力の完成が關心事である。力の開展をもたらず教授が眞に成功せる教授である。従つて素材は目的への手段となる。この意味に於て形式的陶冶の主張は教授上の形式主義である。かの唯物論が教材の知識としての支配を高調するに反し、この形式主義は教材の心性陶冶作用を重視する。前者は主として記憶の教養に努めるが、後者は悟性、感情、意志の心力陶冶を眼目とするのである。ルッソー、ペスタロッチ等によつて代表せられたこの形式主義は、また

作用主義とよぶことが出来よう。人間に於ける作用的可能性を完成することを努めるからである。精神的生活の獨創と自發、それが目的である。従つてこの陶冶論は意味の方面を甚しく重んずることになるのである。そして一切の陶冶は陶冶財に内存する力の形式づける働きとして考へられるのである。

現代に於ける教育學に於ては大體に於て形式主義を價值あるものとして、形式的原理を實質的原理の上におかうとするに傾いてをる。一體かかる傾向は如何にして生じたのであらうか。それは、多くの精神的領域に於て、精神生活の感情的方面と意志的方面とが知的の力に鋭く對立するに至つたのによるといはれる。即ち、精神生活に於て重要な、極言すれば獨裁的地位を占めてをつた知識の意味が動搖を來したのに基づくのである。單なる生き字引ではなくて、眞に行動する人間は價值を具現するものであり、そしてかくの如きものとして全人である。作爲學校の運動はその根據をここにもつ。「知的作用は他のもろもろの精神作用、即ち情意の作用と密

接に關係して、生きた統一を形成してゐる。……形式的陶冶は、單に知力の陶冶ではなくて、又同時に心情の陶冶である<sup>(1)</sup>。

さて、かかる形式的陶冶と實質的陶冶との二見解は理論的に概念的に分けて考へることが出来るけれども、しかし、両者がその偏りを棄てない限り、教育又は教授の實際にとつては不十分であるといはなければならぬ。兩原理の結合點に教育又は教授の實際が結びつくことを必要とする。正當には、これ等の原理の何れが上位を占めるかを問題としてはよくない。實際問題としては、よい數學的な形式的陶冶をもつ人は同時に數學的の知識を缺くことは出来ない筈である。形式的陶冶のみを努めて能事終れりとする考は、描ける木から果實をもぎとらうとし、切るべきものなくして刀を揮ふやうなものである。

形式主義はその視點を主觀の側におく。勿論人間はその素質に適合するやうに開展せしめられなければならぬ。けれども、陶冶されるべき主觀と並んで客觀的なるもの世界が存することを忘れてはならない。この

客觀的なものの世界は、個々の精神の中に再び生きることが要求してをる。しかしそのためには、個的精神はこの價值創造を、陶冶財をもたねばならぬ。この陶冶財はいはば理念の權化であり、この理念は生きることが要求して止まない。かくして、客觀的の意味に於ては、教育は客觀的な精神的價值世界の維持に奉仕するものであるといはれる。其の上、各價值領域は内面的の統一をもつてをる。例へば、科學は個々の命題の單なる集合ではなくて、統一的な原理によつて秩序づけられてをる全體である。其故にこの領域に入り込まうとする人は、先づ以てこの原理を知らねばならぬ。それによつてのみ部分を領會することが出来るからである。従つて我々は如何なる學習に於ても或る範圍の素材的知識を度外視することは出来ない。知識は直ちに能力ではないが、能力は如何なる意味に於てかの知識を前提してをる。要するに、我々は或る文化領域から陶冶財を獲來する時、ひとり形式的な素質の陶冶を問題とすべきではなくて、同時に文化内容の傳達を念としなければならぬ。力の發達と素材の増加とは車の兩輪の如く相俟つて

行はれる陶冶過程そのものに外ならない。

形式的陶冶の問題は如何なる教科が形式的陶冶に適するかの問題を生じ、それにつれて一教科によつて陶冶せられた心力は他の材料にも轉移するかといふ疑問を惹き起す。我々は第一の問題に對して次のやうに答へる。即ち、各教科はその組織によつて制約せられたる形式的の陶冶價值をもつてをり、個々の教科は精神生活の一定の方面を特に力強めることが出来るのである。例へば、藝術的の教科は美的感情や相像を、科學は論理的に形式的な能力を、技術的の教科は技術的能力を進めるが如きそれである。しかし如何なる程度に進むかは、教授の方法と教授者の人格とに依存してをるといはなければならぬ。第二の問題に關しては今日教育學界に於て一定の決論を見出すことは不可能である。<sup>(1)</sup>しかし我々は、一の教科によつて一切の心力を形式的に陶冶しようとした古い信仰を最早支持し得ないにしても、心力轉移の事實の存在を決して疑ふことは出来ない。

(1) 篠原助市、教育學綱要、一五三頁—一五九頁、參照

## 第五節 陶冶過程

教育又は陶冶に於てはその目的、陶冶されるべきもの、そこに働く幾多の力の作用、といふ三契機を區別することが出来る。この力の「第一」は教育者の人格中に存する。完全な教育者は出来るだけ多くの文化価値を自らの中に體現すべきであつても、もし彼が被教育者を文化理想に對應しつつ陶冶しようとするならば、かかる文化価値は彼によつて形態づけられねばならぬ。自らが持つ程度に於てのみ、文化価値を傳へることが出来るからである。生は生に於てのみ點火せられるのである。

「第二」の力は教育組織の中に存する。陶冶組織は文化組織の一部である。文化組織の中には幾多の文化の理念が働く。そしてこれ等の理念はその時代の價值意識に對應する。其故にこれ等の理念が、即ち精神が或る形式中に表現せられる時、この形式は、陶冶組織に從屬する成員へ作用する力をもたねばならぬ。しかし、この力は無制限ではない。かかる成員が上述の

理念の根據たる價值を承認する時にのみ、陶冶組織の根柢をなす理念はその十分な力をかれ等成員に及ぼすことが出来るからである。もしこれ等の價值が拒否せられるならば、陶冶組織はその力を振ふことが出来ない。その時、陶冶の組織は強制として感ぜられるであらう。

「第三」の力は陶冶財に潜在する精神的の力である。すべての文化財は陶冶財たることが出来る。しかし實際上は文化財のすべてを陶冶財とするのではなくて、多くの文化財から或るものを選んで陶冶財としなければならぬ。陶冶財は普通に教授財、教材、學習材料などともいはれるが我々は最も廣い意味に於て陶冶財といふ言葉を用ひようと思ふ。それに對して教授財、教材、學習材料は、教授的又は學習的處理の對象たる陶冶財を意味する。文化財の見地から見られた陶冶過程は、財の精神的組織の中に特質的な形式をもつところの、文化財中に潜在的なる精神的勢力が被教育者中に再び活躍するやうになることである。更に進んで陶冶財の立脚地から陶冶過程を考へれば、それは、陶冶財の内面的組織がそれに内在する力を以て教育

的處理により被教育者へ形づけるやうに作用すること<sup>(1)</sup>に外ならぬ。そして、如何なる陶冶財が特に選ばれるかは、陶冶理想によつて、個人の心的組織に適合せる陶冶目的によつて規定せられるのである。我々の解する財とは實在化された価値であり、従つて財は価値を内に含む。其故に財の傳達は価値の傳達を意味する。

しかし、財を認識せしめることは直ちにその中に含まれる価値の傳達を意味すると考へてはならぬ。例へば、藝術作品を観察せしめることは必ずしも美的価値の把握を意味しない。何故ならば、価値の承認は一般に知的作用ではなくて、情緒的作用であるからである。單に被教育者の知に訴へる限り、価値の傳達は望むべくもない。彼の感情を動かすことが出来る時、我々は財に内在する価値を彼の心の奥深く生かすことが出来るのである。其故に或る陶冶財の陶冶価値がどれほどの陶冶力をもつかはその価値自身の力に依存するばかりではなくて、教育者がその財を被教育者の中に如何ほどまで生かすことが出来るかによる。即ち、教育者の人格と、その

(1) Julius Wagner, Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, Leipzig 1926, S. 124.

人格が如何ほど外的な教育組織を利用することが出来るかによるのである。

しかし陶冶は陶冶価値の單なる傳達に終つてはならぬ。文化価値の實現と創造とへ導くことを要する。そのため、陶冶価値は人格価値に變ぜねばならない。従つて陶冶は次の三段階を通つて進んでゆく。

- 一、文化財を陶冶財に變形すること。
- 二、陶冶財を被教育者に傳へること。
- 三、陶冶価値を人格価値に變ずること。

陶冶財に含まれる価値内實を被教育者が承認し、それに従ふことは、彼が興味を以てその価値をとり入れ肯定的に価値づけることを前提する。そしてこの前提の下に被教育者が陶冶財中の陶冶価値を己がものとしてとり上げると、そこで陶冶価値が人格価値となるのである。しかし、この人格価値が如何にして文化価値へ歸りゆくのであるか。それぞれの時代の文化はその各価値領域を特殊な内容で充たしてをる。そしてこの特殊な内容



が陶冶財の傳達によつて人間の中に生かされるならば、かく陶冶された人間は文化のために陶冶されたのであるといはねばならぬ。そこで陶冶された人格は自ら文化價値の運載者となる。しかし、價値は我々の行動に對する規範である。其故に、人間は文化價値をうけ入れそして承認するにあたり、同時に文化を促進せしめる行動に對する方向を獲得するのである。文化價値は文化意志を導く。文化財を價値づけることはそれに關心をもつことを意味する。文化的に關心づけられた人間は持續的に文化に奉仕しようとする意志をもつであらう。彼の行動によつて文化財を増進することに努めるにちがひない。そこで陶冶過程は次の連鎖から成り立つといへる。即ち文化財及び文化價値は陶冶財及び陶冶價値となり、陶冶財及び陶冶價値は人格財及び人格價値となり、最後に文化運載者としての價値に充たされた人格は傳へられた價値を再び文化財として文化圏内へ與へかへすのである。ワグナー<sup>(1)</sup>の示した次の圖解はこの過程を一層明かにするであらう。

(1) Julius Wagner, Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, Leipzig 1926 S. 128.

文化財 — 陶冶財 — 人格財 — 産出 — 文化財  
文化價値 — 陶冶價値 — 人格價値 — 産出 — 文化價値

陶冶過程の第一段に於て、先づ我々は文化價値の廣汎な領域を十分に研究しなければならぬ。このために教育學は諸種の文化科學を、特に文化價値の哲學及び文化の歴史を十分に顧慮することを要する。第二段階に至れば、如何なる見地からして、多くの文化財より適切なる陶冶財を選択するかを考へねばならぬ。以上第一及び第二の段階は純粹に理論的問題を含む。そしてこの第二段階と次の第三段階との間に價値傳達といふ實際問題がはさまつてをる。第一及び第二の段階に含まれる潜在的な陶冶力が次の第三段階以後に顯在的となつて來るのである。そしてこの變化は第三段階に於ては主觀的な個的な形式をとり、第四段階に於ては客觀的な超個的な形式をとる。第四段階に達すれば、顯在的の陶冶力は再び潜在的となり、産出された價値は再び新しい陶冶可能性へ變ぜられるのである。これ等の陶冶過程の四段階に對應するものは次の四つの原則である。

- 一、全體の價值把捉の原理
- 二、一般的な價值傳達の原理
- 三、同種的な價值意識の原理
- 四、産出的完結の原理

第一の原理は價值世界のすべての領域を普く顧慮することを要求し、陶冶財の據つて基づく價值の全體を問題とすべきことを意味する。道德教育、藝術教育、宗教教育等は、この原理に反して價值領域の或るもののみを高調するにすぎない。價值世界の全體のみが我々の意味する陶冶過程の出発點である。第二の原理は、文化價值から選擇された陶冶價值を傳達するにあつて、その陶冶理想に對應しつつ、十分な範圍に亘り、傳へられなければならぬと要求する。第三の原理は、個々の價值が統一的な價值意識中に矛盾なく落ちつくことを意味する。統一なき價值は價值の自殺に外ならぬ。價值に充つる人格の根據としての價值意識の統一はこの段階の目途である。第四の原理は、教育が單に價值の傳達に終つてはならず、價值の受容か

ら價值の創造へ、宗教的生活、道義的行動、科學的認識、藝術的享樂及び創造實踐的行動等の形式に於ける行動へ導かぬばならぬことを示す。

## 第二章 人格の概念

我々は前章に於て陶冶の本質を明かにするに努め、畢竟、陶冶の目途は陶冶された人格にあるといふ結論に到達した。しかし、人格の問題は個體及び社會の問題と組合はされて複雑なる姿を現はして來る。この個體に重きを置いて人格の概念を組み立てるとき個人教育學的の偏見を生じ、これに反して社會の方面を重視して人格の内容を考慮する時、社會教育學的の一面的な見解を惹きおこす。其故に我々は、正當なる人格の概念が何を意味するかをここに論じなければならぬ。そのために先づ個體の概念から出發し、それを人格の概念から區別する。

人間のみが、或は文化人のみが個性をもつてをるのではない。植物すら明かに個體的差別を示してをる。一草一木、一花一葉といへども他と同一なものはない。すべての動物もその特殊性を具備し、同じ牧場に飼はれる羊の群に於てさへその一つ一つを區別するに困難ではない。通常、人は原始人に於ては個性の差が著しくないと考へるでもあらうが、そして事實彼等は自己と他人との差を著しいものとは意識しないであらうが、しかし、それは個性體驗の微弱を示して、個性の存在、個性の事實を否定する證據にはならぬ。

かかる個性をもつ個體は共同體から獨立なものとして承認せられ、個體特有の價值をもつことが出来るか。そして個體自らは或る超個體的の價值を具現するかどうか。

先づ物體界の個性を考へて見る。そこでは、空間的の限界と自ら存在しえる可能性とがその必須の制約をなしてをる。勿論、この存在は一定の時間持續せねばならぬ。この意味に於て我々はすべての植物や動物に如何なる程度に於てかの個性を認めることが出来る。そしてまたこの意味に於て人間が個體たり得ることには何の疑もない。しかし、ここで個體は種に屬する一個物にすぎぬ。更に進んで人は個物の獨特な性質を他の個物のそれから區別するのが普通である。或る存在が個體的なものをもつといふのはこの意味である。そして、それがかかるものとして或る價值に充ちたものと考へられる限り、既にそこには價值の高調が認められる。色とりどりの花園にも比すべく、世界はかかる個體から成り立つてをるものである。かかる個體は他の個體と何の關係もなく單獨に存在するのではなくて、他と十分に關係を保つてはをるが、或る統一したもの、シュテルン(William Stern)のいはゆる雜多の統一<sup>(1)</sup>(Unitas multiplex)としての或るものを示さねばならぬ。然らば、この統一とは何であるか。

かかる統一とは身體諸部の有機的統一及び精神諸作用の意識に於ける

(1) Willian Stern, Die menschliche Persönlich Keit Leipzig 1918, S. 5ff.

統一を意味する。しかし、身體と精神とは常に結合してをるから、個性の概念を精神物理的の概念として示すことが出来るでもあらう。身體が一定の限界をもつやうに、精神もまた一定の限界をもつ。すべての體驗は或る主觀の體驗であり、或る主觀の一定の體驗である。そして或る主觀の精神生活は特殊な、獨特のものである。何故ならば、人間が世界を體驗する仕方は各個體によつてそれぞれ異なるからである。この意味に於て人間の精神生活を規定するものは、限界、持續、統一、特殊等である。かかる規定によつて示されるものはすべて個體である。ところがこれ等の特徴はまた各個體によつて著しく異なるのであり、獨立、差別、統一、の程度を異にする。其故に我々は、或る意味に於て個性の度を區別することが出来る。この個性の度は、或る人間の屬する文化の程度が進むにつれて、著しく區別せられるやうになることも明かである。

個性研究の科學的方法には種々あるけれども、大體に於てそれは自然科學的の道をとらないで、自然科學から離れようとしてをる。自然科學は常

に普遍的法則に到達することを努める。勿論、自然科學といへども一度限りのもの、個的のものと關係しなければならぬのではあるが、この一度限りのもの、個的のものが自然科學の目途ではなくて、個性は自然科學のまさるに征服しようとするものに外ならない。然るに個的なものは、言葉を以て現はし得られない。その一般的意味で以て常に他のものにも適用されるやうな、その言葉をもつて現はし得ないのである。個性は決して概念の上に現はされない、むしろ只實感さるべきである。……ある人格に就て説明され、定義されることが容易であればある程、その人格の個性と獨創性とは益々少い。偉人の性行及び業績は比較も出来るし、言葉で表はされもする。個性中の威力や權威は只體驗されるだけである。だから個體の眞の本質を連續的に比較や類推でもつて現はさうとする人からは間違はれ易い。……個體も個的の關係やその状態も我々は十分に決して概念的にはなく、ただ美的に追體驗し得るのみであり、追體驗せしめることが出来るだけである。(1)

(1) Windelband, Einleitung in die Philosophie, 2. Aufl. Tübingen 1920, S. 63.

自然科学の方法が個性把握の方法として不適當であるとすれば、一般に科學的方法は個性研究に適用せられないであらうか。しかし個性研究の科學が許されるとすれば、そこには藝術との關係が存在して、この藝術が個性の理解の準備をなすべきである。ディルタイ(Wilhelm Dilthey, 1833—1911)のいつたやうに「我々の生活經驗中にもつ人間世界を、我々は藝術、歴史、及び抽象的に科學によつて明白に意識する。」<sup>(1)</sup>全く特殊な個的なものは藝術中に與へられるのである。藝術中に表示せられた個的なものを、我々は共に體驗し、そしてこの共體驗中に他の個性の本質が明かになるのである。かくして藝術は我々に個的なものを見せることが出来る。詩人の眼を以て人と世界とを見ることの出来ぬものにとつては、人間世界は何等の個性なき無味乾燥なものとなつてしまふであらう。藝術は生活理解の機關である。そこで我々を人間の理解に導くものは藝術であり、我々の生活經驗を廣め、深めて、科學的反省の無効なる點を補ふのも藝術である。この意味に於て、個性の理解のために、我々は詩人、畫家、歴史家に學ぶところがなければ

(1) Dilthey, Beiträge zum Studium der Individualität. Sitzungsberichte der Kgl. Preuss. Akad. d. Wissensch. zu Berlin 1896, I. Halbband, S. 307 f.

ばならぬ。其故に科學的勞作の出發點並に目途が個的なものとなればなるほど、その科學の中には益々多く明かに藝術的特質が現はれて來るのである。個性は體驗することによつてのみ十分に領會せられる。或る一般的の公式を以て示すことは決して出来ない。

しかし藝術も眞に個的なものを表示することは出来ない。個的なものを通じて範型的なものに至らうとするからである。藝術が人間を把握し表示するのは範型的であり、そしてさうあらねばならぬ。詩人の描く人間の狀態、關係、運命に關する詩は、この範型を通じて人を満足せしめることが出来るのである。詩人の用ひる技巧、例へば高調、對照等は人間世界の事象を簡單化し、その範型的な本質を表現しようとする手段に外ならぬ。それは科學に於ける分析、綜合にも比すべきものである。其故に我々は、シェイクスピア、ゲーテ、ホメロス等の作品から、それぞれの人間範型を學ぶことが出来る、その限り我々の生活形式の理想的確立に役立てることは出来るけれども、そして各個體はそれぞれの範型に屬するには違ひないが、しかし個體

は直ちに全く範型そのものと一致するとはいはれない。その個體にのみ存する或るものがいつまでも残るのである。

個的なものは決して或る心的要素の中に見出されることは出来ないし、それ等の要素の結合の法則の中にもあることは出来ぬ。価値へ向ふ精神組織の中にのみ存する。従つて個性を発見するには、この精神組織が追體験せられそして領會せられなければならぬ。範型的なものに特殊なものも加はつたのがかかる個々の精神組織であると考へるべきではなくて、範型的なものは常にかくかくの、個的な性質をもつ精神組織としてのみ可能なのであると考へるべきである。其故に我々は個的なものを精神生活の關聯統一と解し、この統一は価値組織と分つべからざるものと見る。「生の本質的なものは生きた価値關聯の表現である」<sup>(1)</sup>、この意味に於て個性とは、一般的な者に對する特殊の態度、換言すれば、一般的なものを實現する特殊の仕方<sup>(2)</sup>に外ならぬ。一般的な価値に向ふ特殊なる精神組織の価値關聯から、行動の動機、理想の形成、行動の規範が生じ來るのである。ここでは、

(1) Dilthey, Individualität, S. 300.

(2) 篠原助市、教育學綱要、九八頁一九九頁。

あるものはあるべきものから分かれたれず、理想と現實との統一が問題である。「価値方向性(価値へ向けられてをる性質)の構造の中に個性の特色が存し、そしてすべて個性を把握する試みはこの構造の把握に關係しなければならぬ」<sup>(1)</sup>。そしてかかる構造の把握は自然科学的の對象を眺めるやうに冷く味もそついてもなく人間を觀察することによつては到底出來るものではなく、我々はどうしてもその構造を領會するやうにとり入れて追體験しなければならぬ。特殊なる個々の価値方向性の構造中に立つ範型的なもの、それが個性である。従つて我々はここに価値問題へ進入する必要がある。

## 第二節 人格

「人格は価値の觀念を包含する、故に個性を直ちに人格と見ることは出来ない」<sup>(2)</sup>。従つて我々は人格の觀念を嚴密に個性の觀念から區別せねばならぬ。兩概念の混同から往々にして誤解が生ずる。個性の觀念は純なる記述的の価値があるとかないとかには關はりのない概念である。あの人は

(1) Erich Stern, Einleitung in die Pädagogik, Halle 1922, S. 233.

(2) 大淵甚太郎、新教育學講義、三九一頁

一の人格であるといへば、価値があるかないかに関係せしめてさう語るのである。然らば、人格の本質は何であるか。如何なるものを人格と呼ぶことが出来るか。人間のなす業績は人格の本質を規定する要素ではあるが、なほ本質それ自身ではない。同様に人間の著しい特色も必ずしも人格の本質を形成するとはいはれぬ。他と異ならうとするためにのみ異なつてをるものを見ると、我々はそこに何等の価値をもおかず、何等の人格を認めない。

我々は親鸞、中江藤樹、カント、ビスマルク、近松門左衛門、ゲーテ等を偉大な人格と呼ぶのであるが、それは如何なる意味に於てであらうか。そしてかく呼ぶのは正當であるであらうか。彼等がその特殊性を或る価値領域に於て開展せしめ、或る価値に向ひ、その価値の實現を生活意味としたことは疑はれない。この価値方向性が人格を示す重要な特徴であることは明らかである。そしてここでは一定の価値が持続的に最高の価値として體驗せられたのであり、全生活はこの価値の下に統一せられ、この価値への關係に

よつて規定せられた姿を示す。従つてそこには本質の内面的な纏りがあり、この纏りは各人格によつて完全には實現せられなくとも、内面的統一を愈々多く實現しようとする要求として體驗せられるのである。其故に人格は自らの中に十分に確固たる中心をもち、この中心から生活を見、そしてこの中心の中に同時にまた評價の標準をおくのである。

生活評價の標準がこの人格の内面から生ずること、それが人格の本質の一特徴をなしてをる。我々は無批判に習慣、風俗、傳統、權威に従つて、外面から価値へ近よらしめられることが出来るし、そしてこれは凡人の常である。しかし、人格に於ては或る根源的なものがあり、その行ふことの一切中にその内面的本質を示してをる。其故に時流に逆つて自己の評價を支持するのは人格に於て著しく眼につくところである。千萬人といへども我行かむの確信と意氣とはこの内面的本質から湧くのである。マクス・シェーラー(Max Scheler, 1874—)は、成熟を人格の本質的特徴の意味に於て指摘し次のやうに述べてをる。「人間は、…兩親及び教育者が或は周圍の或るものが

執意することを執意して、その際一定の内容の執意中に既に他人の意志又は自らとは異なる人の意志としての意志を認識しない限り、未成熟である。何故ならば、これによつて彼は他人の意志を自己の意志と考へ、自らの意志を他人の意志と考へるからである。<sup>(1)</sup> 人格はその正しいと考へるところを執意し、外面からの障害を排して進歩は勿論時として自己の内面から現はれ来る妨げを斷乎として斥ける。この自己支配もまた人格の本質を示す大切な特徴である。自己を支配することが出来ないで、一時の氣まぐれに動かされるものはなほ人格ではない。人格にとつては、價值に對する執意及び行動の恒常、一度企てられた價值ある課題及び目途をどこまでも追求して止まないことが必要缺くべからざる特徴である。

さて、人格がその行動の標準を自らの内面から獲來るとしても、そこには最高なものとして體驗せられた動機に従ふ能力が前提せられねばならぬ。人格が風俗や傳統に對してなす戦は純なる戦の喜びから生ずるのではなくて、最も深い價值體驗から生ずるのである。單に新奇を好み、新しいもの

(1) Scheler, Die Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Buchausgabe, Halle 1916, S. 495 f.

は直ちに一層よいものときめ込む人々から人格を分つのは實にこの點である。人格はその戦に伴ふ自己の重い責任を忘れない。其の意味に於て強い道義的特質を示す。これが人格を、價值には向つてをるけれども、その責任感情の缺ける人々から分つのである。我々は、この道義的感情を缺くために零落した多くの天才を見出すに難くはない。

人格は特殊なる自己の精神組織を體驗し、自己の力を感じて、それを實證する責任を負ふのである。自己の價值を體驗し、それを益々多くそして愈々強く實現しようとするのは人格である。人格は自己自らへの意志、自己を押し通さうとする意志をもつ。彼は全力を傾倒して自己を貫かうとするのであるが、それには道理がある。即ち、自己を押し通すことによつて價值を實現するからである。一切の文化は個體の精神から湧き、そして再び個體の精神中に生きたものとならねばならぬ。人格がその本質を益々純粹に開展することによつてのみ、現實的に文化を創造することが出来るのである。其故に人格が全力を注いで自らを押し通すのは權利であると



時に義務である。人格がその本質の實現に努め、規範をその内面から獲來する時、それは同時に價值領域中に如實に基礎づけられてをる超個的の要求に従ふことを意味する。しかし、人格が最高の價值として體驗するものと如實なる最高の價值との一致を誰が保證しえようか。人格の價值體驗又は價值洞察は果して正しいか。そこに誤りのありえることを誰が否定しえよう。それにも拘はらず、自己自らへの信頼、自己の價值の意識、自己實現の不斷の努力、自己の本質を押し通すこと、これ等をはなれて我々は人格を考へることは出來ない。人格の心の葛藤はここから起る。そしてこの葛藤が往々にして人格の生活を打ち砕く悲劇に終ることもあるが、しかし、人格がいつまでも人格たり得るためには、人格はこの葛藤を征服しなければならぬ。そしてこの征服の道は自己省察であり、自己自らに就いて明かな考察を施すことである。

「人格は自己の本質に適合して行動する。これが我々のいふ意味の自由である。即ち、自由とは自己自らとの一致に外ならない。人格は外から規

定せられないで、外に自らの本質を印刻しようとする。人格でない人間は運命に身を委せるけれども、人格は決してさうではない。一切の外面的のものは人格がその本質を實現するための質料にすぎぬ。どれほど運命が力強く壓迫しようとも、その運命の上に立ち、運命をして自らを支配せしめず、自己の支配者たる位置を確守するものは人格である。人格は狐疑せず、生にたち還り、體驗せられたものによつて生を豊かにし、實らしめてゆく。聖なる真心を以て。この聖なる真心こそ人格の本質には缺くべからざるものである。

人格の本質は價值に向つてをることである。彼が自己自らを實現し、押し通さうとする時、同時に價值を肯定し、その實在化を努める。そこで、人格は孤獨ではなくなり、超個的な作用關聯の中に入り込み、精神の王國に關與することになるのである。ここに個體と共同體との關係の問題が生ずる。其故に我々は進んで共同體の概念を論じなければならぬ。

第三章 個體と共同體との關係<sup>(1)</sup>

原始的文化の段階に於ては個人が全體の背後に退いてをり、やがて個體の自覺が初まるまでは、教育の意味も主として社會的見地から考へられたのである。然し其の社會といふのは少數者により代表された團體であつた。國家に於ても宗教團體に於ても特權階級が之を代表し、其の立てた規定が全社會の法則であり、一般人民は唯之に服従すべきものと見られて居た。<sup>(2)</sup>プロタゴラスの「人は萬物の尺度である」といふ言葉が表白せられた頃から個體の自覺が始まつて、次第に古い傳統に對する批判が盛になり、従つてそれだけ共同體の意味が動搖を來し、個體の權利が主張せられるやうになつたのであるが、しかし、かかる個體は共同體への正當なる關係に於て考へられたものではなかつた。然るにソークラテースが國家の權威を主張し、プラトンが師説を敷衍して個體を最高の共同體としての國家に従屬せしめ、

(1) 拙著、純粹教育學の理念、東京 大正十四年、三〇八頁—三二七頁参照  
 (2) 大瀬甚太郎、新教育學講義、九七頁—九八頁

國家による教育、國家のための教育を高調してから、再び共同體に重點が置かれるやうになる。アリストテレイスはこの中間の道をとつて、一方に於ては國家を個體の上におくが、同時に個性の權利を十分に認めてをる。

中世を通じて支配したのは固定せる團體主義であり、個體は黙してその團體に従屬せねばならなかつた。中世の終りに近づくに従つて、視點は神の國から人間の國へと轉移するけれども、個人の以前に全體があり、全體の成員としてのみ個體は意味をもつと考へられてをることに變りはない。それにつゞく文藝復興時代の個性の概念は現代のそれとはなほ多くの隔りを示してをる。宗教改革の時代になると、個體が次第に團體主義的の視點から見られないやうになつてくる。個體は教會に屬することによつて神に至るのではなくて、自ら直接に神を見ることが出来るといふ考は、明かに上述の傾向を示すといはれよう。

しかし個體を十分に獨立せしめたものは啓蒙時代であるといはなければならぬ。ライブニッツの哲學は全く個體の立場から書かれたもので

ある。彼が實體の問題を解決した仕方は個體を主として考へたものであり、彼は個的なもののみ實在であるといふ。「個性の眞義はライブニッツによつて發見せられたと言はれてゐる。ライブニッツの單子は宇宙を映す鏡である。各單子は同一の宇宙を映す點に於ては一般的であるが、其の映す明度が異なる點に於ては夫れ夫れ特殊である<sup>(1)</sup>」。このライブニッツの考から當然生じ來る結論は、人間の持つ特色を十分に開展せしめなければならぬといふことである。今や自由な自己自らの上に根據づけられた人格が目標となる。そしてすべての人はこの自由と特殊性とを享樂しようとしてゐる。

第十八世紀に入ると個人主義は經濟的の主要な原理となつて自由競争を惹起したばかりではなくて、ルツツ<sup>(1)</sup>によつて刺戟せられた佛國革命は個體の自由を殆んど絶對なところまで高めていつた。しかしすべての個體が互に十分平等である時に初めて、そして平等である時にのみ彼等すべての自由は成立することが出来るであらうといふ考方は果して正しいで

(1) 篠原助市、教育學綱要、九五頁一九六頁

あらうか。いかにもこの時代は人間の平等を假定しようとする傾向をもつてをり、個性、特質を没却する自然法則性の理想が高調せられてゐる。普遍的なものが興味と意味とを有つのであり、この人又はあの人々が問題ではなくて、人間一般が關心事であつた。そしてこの普遍的な人間の本質を十分に明かにし、それを押し通すことが自由であると考へられたから、そのためには人間の平等が現實に打ち立てられねばならぬとせられたのである。カントやシルレルにも我々はこれと同様な考方を見出すことが出来る。カントの範疇的命法は普遍的な自我を前提し、シルレルの純粹な人間は各個人の中に住む。

自由と平等とを互に結合しようとするこの考方は第十九世紀に入ると二つの方向に分れてゆく。一つは自由なき平等の方向へ、他は平等なき自由の方向へ。前者は人間の自然的平等を認めはしないが、しかし平等に至らうと努力するのであり、そのためには、自由を棄て去らなければならぬと考へるのである。上から下への水平化の運動を主張するのはかかる方向

に現はれた理論的な社會主義の思想に外ならぬ。けれども、人間は等しくはないから、外面的の手段によつて平等を打ち立てようとするのは危険である。我々は恐らく人間の差異を或る程度まで和げることは出来るであらうが、差別をなくして絶対の平等に至ることは空想に過ぎない。もしこの方向をとつて進んでゆくと、どうしても個體を低く評價し、群を高く評價することになるに違ひない。これに反し、第二の方向、即ち平等なき自由の方向を執れば、人間の相異性は決定的の意味を有ち、相異それ自身が價值として妥當するのであり、我々はこの價值を求め、そして無條件に固執しなければならぬ。人間の本質を形成するものはその特殊性である。人間は互に相異なつてを、つて、外的の強制によつて平等にされることは出来ない。そしてまた人間の最も深い本質を形成するこの相異性は、人格の最も内面的なところから生れてくる要求でもある。この要求から初めて精神の世界は益々豊かになつてくるのである。自己自らを完成することは、他人のなし得ないことをなすための根本條件である。人間がその本質を實現し、

特殊なる自我にふさはしく生きることが、とりもなほさず自由人として生きることであり、自由にその特殊性を展開することに外ならぬ。かく主張するのが平等なき自由の方向を代表する意見である。そしてこの意見の主なる代表者はゲーテ及びシュライエルマツヘルであつた。

さて我々はこれ等二つの方向の何れを優れるものと見るべきであるか。そして個の全に對する關係を如何に解すべきであるか。自由と平等とは兩立し得ない。従つてその一を擇ばなければならぬ。

人間は平等ではない。彼を束縛してをつた外的の力は佛蘭西革命以來著しくその勢を失ひ、人は自らの力を自覺するやうになつた。従つて權利と自由とへの要求が高まつてをる。この要求に對し、社會の範圍内に於てといふ條件を附してそれに満足を與へようとするのが、いはゆる社會—個人主義であるが、果してこの調和的思想は我々を肯かしめるであらうか。

人間の相異性。その意味を我々は承認しなければならぬし、そしてそこから出發しなければならぬ。色とりどりの特殊な形をはなれて、どうして

宇宙の美と価値とがあり得よう。人間の特殊性こそは一切の高い文化の基礎である。其故に、一切の特殊なる形式を、すべての個性を保護し、教養しなければならぬ。しかし、個性は自由の中にのみ榮え、一切の強制は個性を害ふ。實際の種々の見地から必要な強制は最小限度に制限されなければならぬ。ここに自由とは、外面的羈絆からの解放と同時に自己の内面的法則による束縛を意味する。他人をなきものと思ひ、法律、國家、社會を蔑視することではなくて、価値として、自らを義務づけるものとして體驗するものに内面から服従し、そしてそれを承認することである。自由は共同體から個人を解放することを意味しない。共同體を離れて何の個人があらう。もし離れるとすれば、そこではもはや陶冶も人格も不可能である。何故ならば、客觀的文化及び共同體への道に於てのみ陶冶も行はれ、人格も形成せられるからである。

人格が自由への權利と要求とをもち、その本質の要望するやうに自己自らを開展せしめることが出来なければならぬ、といふことから當然生ずる

歸結は主觀主義と相對主義とであると考へるものもあらう。しかし、このやうに考へることは誤りである。何故ならば、人格は常に超個的なる價值に向つてをるからである。この價值をとり上げ、自らの特有な様式でそれを實現しゆくことによつて、人格はすべての主觀主義と相對主義とを征服するのである。超個的なる價值は常に個體の中のみ實在化せられ、個的なるものの中のみ現實的である。そこで、人或はこの主張を目して、それは人格にとつてはあてはまるかも知れない、しかし人格ならざるものにとつては妥當しないといふでもあらう。そして、人格と然らざるものとを誰が區別することが出来るか、且つまた、群の平和を保持するためには、人格もその自由への要求を差控へるべきではないか、と主張するかも知れぬ。しかし、我々がここに問題としてをる自由への要求は、現實の生活に於て事實上すべての人にあてはまることを意味するのではなくて、妥當すべきこと、我々人間の開展の目途點及び方向點を形成すべきものを意味してをる。現實にあてはまらなくても、あてはまるべきものであるといふのである。我

々人間は、事實上人格となり、そこで自由への権利を要求することが出来るといふ内面的要望のあることを疑ふことは出来ない。このことはひとり價値を創造する人格にとつてあてはまるのみではなくて、價値の受容に努力するすべてのものに妥當する。其故に個人の屬する社會又は共同體は、個人がその人格を、その内面的本質を開展し得る程度に、彼の自由を認容しなければならぬ。社會が個人に制限を與へ、彼の行動を有限ならしめることは明かである。そして、我々は社會を高次の個性と考へ、その自由、その本質實現の権利をもつといふことが出来、其故に個人への要求をなし得ると思惟するのであるが、しかし、人格は、社會のこの要求に對し自由意志を以て服従し、社會的の契機を人格的な要求の中へとり入れて關係づけることの出来るものである。この意味に於て、我々は個人的の價値能力の許す範圍に於てそして社會的要求の限界を守りながら、出来るだけ高い人格たらしめと心がけなければならぬ。

このやうに考へてくると、どうしても我々は平等なき自由の道を選ばな

ければならぬ。文化の進歩はみな價値に充ちた人格、そして社會的に結びつけられた人格の精神からのみ生ずるからである。眞の人間精神の實現しかもそれは各個人それぞれの特色を帯びた仕方にて。この理想を高く掲げる必要がある。ここにいふ社會的に結びつけられた人格とは、個人が社會に負うてをることの多きを自覺し、それに感謝する意識をもつ人格を意味する。

共同體に對して個體が如何なる位置を占めるかといふ問題は今日迄多くの人によつて考へられたやうにしかく簡單ではない。個人が全體の上に立つか、或は反對に、全體が個人の上に位置するのであるか。我々は、國民精神又は全體意識が個人の意識と並んで實在すると考へることは出来ぬ。勿論個的な精神が或る形象を生ぜしめる能力をもち、この形象が彼の精神から離れ、その精神に依存せず、自らの法則に従つて存在し得ることは明かである。しかし、この存在は他の個人の精神中にのみ可能である。例へば、ゲーテのファウストに現はれた人生觀又は世界觀は、ゲーテの精神を離

れて存在し得るにもせよ、その存在はなほファウストを領會する他の個人の精神中にのみ成立するといはなければならぬ。社會といひ國家といひ、それは或る意味に於ては多くの個人に不依存的に成立し、存續し、個人が時代から時代へと生滅常なきにも拘はらず、成立し行くものであるけれども、眞にその生命をばその社會又は國家を形成する各個人の中にのみもつてをるといはずはなければならぬ。この意味に於て國家とは精神の客観化である。「我々は、共同體を各個人から導き來ることも出來ないし、また各個人を共同體から導出することも出來ない。ただその相互作用のみを問題とすることが出来る。一の作用關聯が個人と共同體とを包括するのである。」<sup>(1)</sup>

個的生活の目的は自己の本質の實現であり、自らの中に纏まつた精神關聯を打ち立てることである。しかし、人格はこの點に留まつてはならない。客観的價值を受け容れ、それによつて陶冶された精神は價值を創造すべきであるからである。この創造によつて人格は益々生長し、愈々豊かに自らを實現することになるのである。創造に至つて人格は完成せられ、そして

(1) Erich Stern, Einleitung in die Pädagogik, Halle 1922, S. 259.

創造を通じて全體の生活に關與する。また一面から考へると、各共同體は高次の個性、人格である。其故に各共同體はその本質を愈々多く實現し、その内面的關聯を、内面的な纏りを益々完全に作り上げなければならぬ。しかし、眞に價值を創造するものはたゞ個人であるから、共同體は個人がその創造を十分になし得るやうに努めればよい。かかる意味に於て、我々はここに文化共同體の理念を問題とするのである。文化共同體は個人及び他の共同體を支配することだけがその究竟の、最高目的であると考へないで、精神の世界を豊かならしめることを目ざすのである。個人の陶冶を可能ならしめ、彼が十分に價值創造の働きをなし得るやうに目ざす共同體は、とりもなほさず、自ら價值を受容し、そしてそれを保護することになるのである。其故に個體と共同體とは相互に制約し合ふものであることが、ここに於ても明かとなる。個體と共同體とは一つの生活形象又は生活過程の二面にすぎない。しかも、かく二面として區別するには、そこにかなり多くの抽象が働いてをるのである。文化を創造するために人格が生成すること

は同時に人格の生成するために文化を創造することに外ならぬ。従つて教育に於ては文化を創造する人格が根本の問題である。

かくの如く個體と共同體との關係を論じ來つて、ここに到着した歸結は、全は個のため、個は全のため、しかも個はどこまでも個、といふ立場である。この立場を何とよぶかは隨意であるが、とにかくこの見地から見られた教育の目的は、人間をして人格たらしめ、その本質を實現する自由をもちつつ、更に價値の創造に従事し、この創造を通じて一層純粹にそして完全にその本質を作り上げしめることである。その際、人格は共同體から價値を受容し、自らの創造によつて更に共同體に價値を與へ、そして共同體は精神的に豊かとなる。人格が共同體中にのみ可能であるやうに、共同體は個的人格を前提しなければならぬ。「個體と社會とは眞の意味に於ては對立ではない。各々は他の根であると同時に結實である。根にして悪ければまた結實を害し、結實にしてよくなければもはや清新なる根を生ぜしめることが出来ない。従つて社會が平凡化すれば個體が平凡化しなければならず、そ

の逆もまた眞でなければならぬ<sup>(1)</sup>。個的人格を貫くに普遍的な永遠の價値を以てすること、換言すれば、各人格がその特殊な仕方に表示すべきであり、そしてかかる特殊な仕方に於てのみ表示し得る價値を以てすること、これが實に教育の任務である。

#### 第四章 可陶性の意義

被教育者を陶冶することはその可陶性を根本に於て豫想してをる。ヘルバルトが「教育學の根本概念は可陶性である<sup>(2)</sup>。」といふ言葉を以て「教育學講義綱要」の叙述に入つたのは實に故ありといはねばならぬ。しかしそこに提出されたこの問題は、今日まで十分に論じ盡されてをるとはいへない。勿論、可陶性に關する個々の研究が絶無であるのではなく、既にウィリアム・シュテルン(William Stern, 1871—)はその人格主義的な哲學及び心理學から可陶性の理論<sup>(3)</sup>を述べてをるし、最近に於て、トゥムリッ(Otto Tumlitz)は比較

(1) 拙著、純粹教育學の理念、東京 大正十四年、三二二頁  
(2) Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen, Göttingen 1835, § 1.  
(3) William Stern, Die menschliche Persönlichkeit, Leipzig 1918, Kap. V.



的詳細にこの問題を取扱つてをる。<sup>(1)</sup> 我々はここにこの問題の中、重要な點に就いて述べようと思ふ。

### 第一節 精神發達の法則性

精神開展の各段階に於ける差別は純粹に量的のものにすぎない、幼年時代が成人の精神的特徴を縮寫してをることは、身體の發達に於ける幼年と成人との關係にも比すべきものである、といふ考が世間に廣く行はれてをるのであるが、しかしこの見解を直ちに承認することは出来ない。嚴密に論ずれば、身體の發達に於ても、幼年は必ずしも成人の縮寫であるとはいはれぬ。幼年の身體的特徴には成人に見ることの出来ぬ獨特な點がある。精神に於ては、幼年、少年、青年、成人等の各段階に於てその質的差異を明かに認めることが出来る。即ち、それぞれの時期は一定の組織的特性をもつてをるのである。シュブランガーのいふやうに、「兒童は我々とはちがふ世界に生きる」<sup>(2)</sup>。幼年、少年、青年の各時期に於ける精神組織が成人のそれと質的

(1) Otto Tumlirz, Einführung in die Jugendkunde mit besonderer Berücksichtigung der experimentell-psychologischen Forschungen. 2. Band: Die geistige Bildungsamkeit des Jugendlichen.

には同一であり、ただ量的に異なるのみであると考へれば、その當然の歸結として我々は幼年、少年、青年の各時期の固有價值を認めないでただ成人に至る準備時代としての意味を承認することになるであらう。即ち、年若き人々の美しさを見ずに、ただその不完全を説くことになる。しかしこの態度は正鵠を得てをらない。「各開展段階はその固有な組織を示し、そしてその固有な規矩によつて測られねばならぬ」<sup>(3)</sup>。

それで、被教育者の可陶性の問題に於ては、先づ以て各生活時期の精神組織の特性を明かにしなければならぬのであるが、今日迄かかる方面の研究が十分になし遂げられてをらないのである。自然科学的方法によつてなされた兒童心理學などの著書があるにはあるが、それは當面の問題にとつては多くの示唆を與へない。精神科學的心理學の原理を兒童期に適用した主要なる文献としてはクルト・コフカ(Kurt Koffka)のそれを擧げることが出来るし、青年期に關するものとしてはシュブランガーのそれを記して置く。コフカは精神の個々の要素から出發しないで「組織」又は「形態」から出

(2) Eduard Spranger, Psychologie des Jugendalters, 7. Aufl., Leipzig 1926, S. 32.

(3) Erich Stern, Einleitung in die Pädagogik, Halle 1922, S. 319.

發する。そして、兒童の精神現象を成人の見地から解釋しないで、兒童自らの立場から解釋しなければならぬと説くのである。音樂を鑑賞する耳をもつ人がペーリーフェンのソナタを聞いた時と、そんな耳をもたぬ人が同じくそれを耳にした時とでは、當然異なつた體驗をもつにちがひない。子供の住む體驗の世界と大人の生きる體驗世界とのことなることは上の例と一般である。

兒童は全體として統一として考へられなければならぬ。最初の段階に於ては兒童と外界とは一つであつて、それが次第に分れてゆく。兒童はそのなすことに没頭し、その全本質が一舉一動に現はれる。兒童の精神はなほ開展してはをらぬ統一である。そこでは、多くの傾向が互に影響しあつて、なほ個々の傾向が明瞭判然と現はれてはこない。次第に兒童の精神が發展しゆくにしても、その幾多の力はなほ統一的な價值中心によつて結びつけられるには至らず、開展せられた多となるに過ぎない。其故にこの時代には個々の精神的な部分作用を實驗的に研究することが出来る。

(2) Kurt Koffka, Die Grundlagen der Psychischen Entwicklung. Eine Einführung in die Kinderpsychologie. Osterwieck a. Harz 1921.  
(3) Eduard Spranger, Psychologie des Jugendalters, 7. Aufl., Leipzig 1926.

少青年時代になると主客の分離が明かとなり、價值中心點の發見へと進みゆく。シュプランガーはこの時期の特徴を總括して次の三つとしてを<sup>(1)</sup>る。

### 一、自我の發見

二、次第に生活計畫が生ずること

三、個々の生活領域に入つて發達すること

第一は個別化の形而上學的な根本體驗であり、第二はこの體驗形式を生活の素材に對して作用せしめることを意味し、第三は生活の個々の方面にたづさはることに外ならぬ。この時代に至つて個體の價值意識が開展し、人間はその眞の自我を發見するのである。自我の世界と客觀の世界との區別は明かとなり、自らを特殊なもの、固有の價值をもつものとして體驗する。しかし、かかる自我、かかる價值意識はなほ確乎不拔のものではなくて、動搖した不確實な状態を長く續けてゆく。勿論、價值の意識は目覺め、價值を求めて止まないのではあるけれども、一定の精神組織に適合せる價值領域へ

(2) Eduard Spranger, Psychologie des Jugendalters, 7. Aufl., Leipzig 1926. S. 38.

と向はない。或る時は經濟的價値を求め、或時は理論的價値に向ひ、或時は美的價値に熱中し、或時は宗教的價値に法悦の心境を味ふ。いはばこのやうな暗中摸索をしばし續けてそこに青春の惱みと喜びとを體驗しつつ、彼は一體何を見出すであらうか。それは即ち自己自らに外ならない。遠き彼方に眞の自己を尋ねて美しい幻の園にさまよふもの、それは青年の心である。

其故に青年期は自己の價値中心を求める時代であり、すべての外的價値を追求する試みはそのためにのみ役立つ。廻り道が近道であるといふ逆説が青年時代にはあてはまるのである。しかし、結局は落ちつくところに落ちつかねばならない。即ち人間は青年時代から進んで一個の人格たるべきである。勿論出來上つた人格としてではなく、自らの求めるものが何であるかを自覺しつつ限りなく價値の受容と創造とを努める人格として。かくて人間は成人となる。自己を見出した人格は、今こそ世界にその位置を占め、そこに働き創造しなければならぬ。とにかく、教育者は青年の特

殊なる精神組織を領會し、その個性を承認し、我々成人の立場から見ても無意味と思はれることでも彼等青年の身となつて眞面目に考へ、これを指導すべきである。しかし、彼等に強ひるに一定の固定せる道を以てするのは眞に彼等を教へる所以ではない。教育者の念とすべきは、彼等が自己自らを見出すに必要な價値を導き入れて、彼等の價値受容と價値創造との道を容易にしてやることである。生成しゆく人格の核心が如何なるものであるか、そしてそのために如何なる陶冶素材を選択しなければならぬか、といふ點を明かにすることを努めねばならぬ。青年の弱點を決して非難してはならない。不確實と動搖とはこの時代の生活形式であるからである。

全體としての精神組織が精神發展の各段階に應じて異なるやうに、個々の精神的素質又は力も様々の時期を經過する。しかもこの經過は一定の内在的法則に従ふ。例へば知力の開展を考へて見ると、——ここに知力をば、生活の新しい條件及び課題に適合せんとする思惟の能力と解する——極く幼い時代に於ては純粹に反射的の性質をもつてをり、そして實踐的の

色彩が強い。強い刺戟を必要とし、或る目的に到達する手段を見出すために知力を働かすのはこの故である。次第に知力が進むと弱い刺戟によつてもその知力を働かすことが出来るやうになり、外からの命令によつて課題を知力によつて解くことが出来るやうになる。しかしこの時代はなほ遊戯の中に知力が現はれることが大部分である。そして言語修得がその重要な仕事である。かくして可なり長い間知力は直觀的なものと結びついてゐるのであるが、青年期に入ると初めて知力が内面へ向ひ、抽象的なものに轉ずる。この質的な變化と伴つて量的にも速さ、容易さ、出来ばえを増す。青年期の終り頃になると知力の開展は最後に近づく。

感情生活及び意志生活の開展に就いても知力と同様にその内在的法則性のあることを推測するに難くはない。その詳論をばここに略するけれども、要するにこれ等の開展の制約を明かにするためには、どうしても身體的開展と精神的開展との關聯を考へなければならぬ。ここでは遺傳と性との要素が重要な役目を演じてゐる。この意味に於て我々は自然科学的

の心理學、生理學、生物學の論ずるところに耳を傾ける必要がある。しかし精神の開展が高く進めば進むほど、知情意に關する個々の素質又は作用を孤立せるものとして研究するのは意味を失つてくる。それ等の作用は互に結び合はされ、人格の中心によつて形づけられ、人格の精神組織の範圍内に於て一定の意味を獲得するからである。其故に青年時代に於て孤立せる知力を査定しようとすることは偏つてゐるといはなければならぬ。我々は、或る青年の個的な精神組織の範圍内でその知的作用が如何なる意味をもつてゐるかを確立すべきである。例へば藝術的の生活形式をもつものにとつては、理論的生活形式又は經濟的の生活形式をもつものに對するとはちがつた意味をその知的作用がもつべきである。單なる知力検査の結果が好成績であるからというても、その青年の精神組織を考慮しない限り、必ずしもその知力作用は理論的生活形式にとつてさままでの意味をもつてはをらないといふことが出来る。

教育者は被教育者の内面的な規定態に結びつくことを要する。それに

は先づその内面的な規定態を知らねばならぬ。比較的容易に孤立せしめることの出来る部分作用はそれを實驗的に研究すると共に、被教育者の精神組織をば、領會によつて洞察し、そこに個々の部分作用の意味を認める時、初めて上述の規定態が明かとなるのである。そして被教育者の精神組織を問題とすることは即ち彼の存在を領會すると同時にその可能性を、理想的計畫を洞察することを意味する。其故に教育者は被教育者の内面に深く入つていつてその理想形象を見ぬかねばならぬし、如何なる方向へ彼が開展し得るかそして開展すべきであるかを考へる必要がある。しかし、かかる方向、かかる理想形象をつかみ出すには、被教育者の個的な精神組織、時代の趨勢、無制約に價值あるものの認識、といふ三つの條件を顧慮することが缺くべからざることがらである。其故に教育者は被教育者の生活表現の雑多の中に統一を、現在の中に未來を、あるものの中にあるべきものを創造的に領會しなければならぬ。この意味に於て教育者は美的體驗の天分を必要とする。美的體驗の特質をもつこの創造的領會中のみ精神の

可陶性が明かとなるからである。

## 第二節 外界の影響

前節に於て我々は可陶性の問題に對し被教育者の個體的精神組織の領會と個々の素質の認識とが必要であることを述べた。しかし、我々は更に進んで、外界が被教育者の精神に影響するとき、これ等の素質と精神組織とから果して何が生成するかを問題としなければならぬ。勿論、外界の影響といつても、その中には有意具案的なものと然らざるものとを區別することが出来る。が、しかしこれ等の外界の影響にはそこに一定の合則性があるから、その合則性を十分に明かにすることによつて可陶性の問題の解明に資することが出来る。

人間の開展に對して環境が如何に重大な意味をもつてをるか、どれほど環境によつて人間の思惟及び感情が一定の方向に轉ぜられるか、外界の影響がどれほど好都合に又は不都合に人間に及ぶか、といふことは古くから

人々の熟知してをつたところである。兒童の知力を例にとれば、上流社會の子供は一般に下流社會のそれよりも一二年はませてを<sup>(1)</sup>。そして都市の兒童と田舎の子供とを比較すれば、その知力の開展の方面の差と開展の程度の差を認める。また、下流社會の子供は上流社會のそれよりも或る仕事をなすに必要な實踐的知力に於て優越を示す。次に感情生活の面をとつて考へると、兄弟姉妹をもたぬ子供の社會的感情はその發達が然らざるものよりも遅れることは明かであり、そしてまた、敬虔なる宗教的雰圍氣を以て充たされた家庭の子供に與へる影響が然らざる家庭のそれに比して如何に異なるであらうかを相像するに難くはない。

さて、環境が個々の心的能力の開展に及ぼす影響の意味に比すれば、全體としての精神組織の開展に對する環境の影響の意味は最も重大である。その例として労働者の子弟を擧げることが出來よう。その若々しさは社會的環境のために虐げられて、美しい幻の園にさまよふ暗中摸索の價值追求もなく、元氣激洩たる冒險の氣分もない。我々はそこに若からざる若人

(1) W. Stern, Intelligenz der Kinder und Jugendlichen, S. 226 ff.

を往々にして見るのである。其故に労働者の子弟は社會主義の主張に耳を傾け、すべての歴史を經濟史と解し、一切の闘争を階級闘争たるべきものと考へるやうになるのであるが、これに反して上流社會の子弟は政治に參與するとき初めて自己の正しい位置を見出すのであり、そこへ導くものは常に家柄や教師の力のみではなくて、彼等の環境が國民的文化と一層強く結びついてをることである。

人間に對する影響は一方文化から來ると共に他方自然から及んでくる。「自然的環境の破壊的勢力及び社會の無意識的影響及び故意の誘惑には實に恐るべきものがある<sup>(1)</sup>。」しかし、自然的影響と社會的な無意識的影響の作用法則を發見することは非常に困難である。ただ我々は出來得るだけよい方へ環境の轉移を試みることで満足しなければならぬ。換言すれば、よい環境への適應と悪い環境の改造とを心がける必要がある。「環境は一定不動なものでない。故に人をして單に環境に順應せしめようとするのは正當でない。人は進んで環境を動かし自己の生活條件を改良せねばな

(1) 大瀨甚太郎、新教育學講義、二九頁

らぬ環境は見方によつては人の構成するものであると云ふことが出来るであらう。<sup>(1)</sup>

そしてこの構成をして可能ならしめるものは實に個人の内面的發動に外ならぬ。其故に我々は精神開展の條件を次のやうに述べることが出来る。そして同時に陶冶性の問題に對して光を投げることが出来る。「精神の發達は一義的に始めより豫定せられてゐない。夫れは機械的な自然的發展ではなくて、次の三つの要素の合成的所産である。

一、遺傳として享有する種族的及び個別的素質　發展の形式及び發展の限度は此の素質の中に藏せられてゐる。

二、環象よりの意圖的若しくは偶然的影響　併し、此の影響は新しい素質を與へることも、又素質を其の有する最高限度以上に發展せしむる事も出来ない。夫れは唯、種族的素質に對し發展の機會を與へ、個別的素質に文化の内容を提供して、外より之を補ひ、其の形式を充たすに止まる。

三、發展に對する個人の發動　外より來る刺戟は先づ個人的自我——分

つことの出来ない統一的全體としての——に作用し、自我を通して、間接に一定の能力に影響する。先づ全體としての自我を刺戟し、間接に素質の中に潜在する能力を喚發する。しかもこの自我は外的印象を單純に受容するものでなく、——人の精神は白紙ではない——進んで印象を把握しようとする。自我の此の發動、即ち進歩に對する努力は、強弱の度こそ異なれ、何人も之を有する。加ふるに此の努力は無規定のものではなくて、統一的自我によつて一定の方向を與へられ、與へられた方向に準じ、人は外界より來る多くの印象中、或るものを選択して自己の所有とする。同時に又此の自我の方向は教育の力を制限する一因素である。蓋し外より與へられた者も、自我によつて選擇せられて始めて精神内容となり得るからである。何人も、他人が求めようと努めない者を他人に與へる事は出来ない。<sup>(1)</sup>然らば、かかる條件の下に開展する精神の可陶性とは何であるか。

### 第三節 可陶性

物質も可陶的である。音楽家は音に任意の形態を與へ彫刻家は大理石に又は金屬に己が欲する形を賦與して藝術品とする。しかし物質そのものは何等の素質を、この方向又は他の方向に自ら進みゆく内面的の力を具へてはをらぬ。其故にここにいふ可陶性とは、形式賦與の、又は形式づける精神のための質料たりえるといふ性質を意味するにすぎない。従つてここでは可陶性は無制限である。すべての形式は外から與へられ、物質自らは何等の形式をもつてをらないからである。

物質の反對の極に立つものに植物がある。植物の胚種はすべての陶冶可能性を自らの中に含んでをる。やがて成熟すべき形態はそこに素質づけられてをつて、人はこの開展に對し殆んど一定の方向を與へることが出來ない。發達の良否を注意することは出來るけれども、本質的の差異を生ぜしめることは出來ない。若し種屬に共通なる性質として發展すべき素質を種屬的素質、個體に特有なる性質に發展すべき素質を個別的素質と名づくるならば、植物は種屬的素質のみを有し、個別素質は殆んど之を有しな

5.1 ① 下等動物に就いても同様のことがいへる。其故に有機的生活體の陶冶を支配するものは自然的開展である。

この見方を直ちに人間の精神の開展に移していつたものは生得の犯罪者に關するロムプロゾー(Lombroso)の學說と生得の性格に關するシヨールンハウエル(Arthur Schopenhauer, 1788—1860)の見解とであるが、この主張を徹底せしめれば、すべての教育は不可能となり、無力となる。しかし、今日かかる見解を信ずるものはないといつてよい。我々は、外的條件の影響が人々の間に著しい差異を生ぜしめることをよく知つてをる。勿論、人間の精神組織は外から任意に形式づけられることは出來ない。もし出來るとすれば、粘土細工のやうにすべての人間を質料としてどんな形のもので作り得よう。そんなことは確かに不可能である。けれども、人間が如何なるものとなるかはその精神組織とその精神組織を陶冶するに缺くべからざる價值を利用することが出來るかどうかといふことに依存する。人間の陶冶に於てはどうしても外的價值の受容に頼らねばならぬ。彼の精神組織

(1) 篠原助市、教育學綱要、一二七頁  
Erich Stern, Einleitung in die Pädagogik, Halle 1922, S. 311. 参照



と彼に示される価値の組織とが十分に一致してをる場合は人間の最もよく陶冶せられる時である。その時こそその本質のすべての方面を十分に開展せしめそして眞に自己たることが出来る。然るにかかる一致が少くなればなるほど価値の陶冶力は減じて、人間の陶冶は不完全となる。シュテルンはいふ、我々は先づ以て全く一般的に、精神の客観化されたものに於て自らを陶冶し、その組織をそれによつて一層多く開展せしめる個的精神の能力を可陶性として示すことが出来る。」<sup>(1)</sup>と。換言すれば、可陶性とは個的素質が外的影響を取り入れる可能性であつて、外的影響によつて、定まつた方向形式をとり、且つ一定の内容を獲得し、要するに、外的影響によつて一層完全となり得るといふ性質<sup>(2)</sup>を意味する。

其故に精神の可陶性は一方精神の組織に他方外的影響即ち外的価値に依存してをる。そこでこの両者が接觸する時に、その両者から生成するものは何であるかと問はねばならぬ。外的価値はこの接觸によつて主観的體驗の中へ、即ち個的主観の體驗關聯の中へ入つてゆき、そして同時に個的

(1) Erich Stern, Einleitung in the Pädagogik, Halle 1922, S. 315.

(2) 篠原助市、教育學綱要、一三五頁—三六頁

な精神組織によつて新しい形を與へられるのである。精神はかかる外的影響を個々の要素として受け入れるのではなくて、全體としてとり入れるのである。そしてとり入れる際に形を與へるのであるが、しかしその外的影響によつてまた精神組織は形を與へられるのである。其故に精神組織と外的価値とは一方のみが他方を規定するといふ關係に立つのではない、生きてきた相關作用をなす。だから、精神組織は外的影響によつて變形せられ、そしてこの變形の方向と度合とはまた受容せられた価値形象の内面的組織に依存してをるといはなければならぬ。例へばカントの哲學はヘーゲルの精神組織を變形せしめ、そしてこの變形の方向と度合とはカント

哲學の内面的組織に依存してをるのである。可陶性が個的素質の外的影響を即ち外的価値を取り入れ得る可能性である以上、それは全く個的なるものである。すべての精神はみな異なる意味でそしてちがつた程度に於て可陶的であり、其故に各精神にとつては全く異なる文化財が最高の陶冶価値をもつてをる。そして我々は次のやう

な種々の見地<sup>(1)</sup>から可陶性の限度を區別して考へることが出来る。

一、種屬的素質は可陶性が極めて少く、之に反して個別的素質の可陶性は比較的に大きい。そして個別的素質の中でも表象及び思考に於てはその内容が現定せられてをらない度合が大きいから、従つて其の可陶性も多いが、感情及び意志はその内容を外から補充せられる必要が少く、従つて外より之を支配することは一層六かしい。ウィリアム・シュテルン<sup>(2)</sup>が「方向の性向」と「準備の性向」とを區別し、前者を目的に努力するもの、後者を目的實現の手段を準備するものとし、そして前者は後者よりも可陶性が少いといつたのは、情意の知性に比して陶冶しがたいことを述べたに外ならぬ。

二、個的素質に於てはその開展に速かなるものと、遅きものがあるが、前者は後者よりもその可陶性が少い。思考よりも感覺の陶冶し難いのはこの故である。

三、素質の發展能力の強い時はその可陶性は減ずる。天才の教へ難きはこれを示す。

四、可陶性は人間の開展時期によつてその限度を異にする。一般に少青年は成人よりも陶冶し易い。十五歳にして正しい環境と正當な陶冶をうけて藝術家たり得る人は、果して四十歳後に同一の環境と同一の陶冶の下に同一の成果を収めることが出来るであらうか。

要するに個的精神の運命は懸つてその内面的組織とその利用し得る陶冶價值とにある。そして陶冶價值の選擇は世界觀及び被教育者の精神組織によつて規定されなければならぬ。其故に、可陶性の限界内に於てのみ一般に陶冶は可能である。しかし、この限界内に於てはその内容が文化社會から補充されねばならず、その開展の方向もなほ規定せられてはをらぬ。素質の開展は組織的に適合せる價值形象を利用することによつて可能であり、この價值形象が同時に開展の方向を規定するのである。ここに教育の可能性がある。被教育者の精神を陶冶し得る價值を發見し、それを提示し、彼の體驗關聯中に入れてゆくのが教育の課題である。そして被教育者はなほ陶冶價值の選擇を十分になし得ないから、且つ一度教育者の體驗し

(1) 篠原助市、教育學綱要、一三八頁——四二頁參照

(2) William Stern, Die menschliche Persönlichkeit, S. 83 ff.

たる價值を傳達しなければならぬ故に、教育の必要が生ずるのである。さはれ教育にとつては先づ以て可陶性が問題である。可陶性こそ教育を可能にし、その限界を規定して、種々の規矩をよくのである。シュプランガーのいふやうに、其故に教育學の根本問題は可陶性と陶冶方法との中に存する。陶冶理想、陶冶者及び陶冶組織に關する理論はこの根柢から初めて生ずるのである。<sup>(1)</sup>

## 第五章 陶冶價值の問題

教育の最高目的を客觀的に見れば、文化の維持開展にあるのであるが、これを主觀的に翻へせば即ち文化運載者の陶冶にあるといふことになる。そしてこの陶冶の手段は文化價值の傳達に外ならぬ。換言すれば、外的な文化財の受容にまつを要する。外的な文化財は被教育者の精神を豊かにし、價值への眼を開かしめねばならぬ。しかし、個々の文化形象は無數であ

(1) Eduard Spranger, Gedanken über Lehrerbildung, S. 26.

り、その何れに觸れても人間はその影響によつて開發せられることは出来るには出来るが、人間の精神を陶冶すべきものとして選ばれる陶冶價值は有限の一定數に制限されるのである。自體として價值あるものの多くは大多數の人間にとつて陶冶價值をもつてをらぬ場合がある。勿論、すべての價值形象は陶冶價值たり得るのは明かであるが、そのまま直ちに子弟の體驗又は領會の中に流れいつてその精神の糧となるとはいはれない。其故に我々は文化價值と陶冶價值との兩概念を區別することを要するのである。

さて、一切の陶冶に於ては人間の精神を開發して價值を體驗せしめ、そして形づけるやうにし、且つそのために既にその精神中に素質づけられてをる力を自由に働かしめることが問題である。そしてかかる力は個々に孤立してをるものではなくて、相互に組み合はされてをり、その全體としての一定の組織から初めて意味を獲來るのである。人間の精神的作用は一定の價值を目ざす。かかる作用を成し遂げる能力がなければ、價值の體驗、形

成實現は不可能である。そこでかかる能力を形式と考へれば、その能力が  
關與すべき對象を質料とよぶことが出来るであらう。然らば如何にして  
かかる能力を陶冶することが出来るのであらうか。一切の文化財は創造  
的な個體の體驗關聯から生ずる。そして人間の精神の客觀化を示す。其  
故に創造者の精神と文化財との間には組織的の一致がある。この組織の  
根本形式はア・プリオリに與へられてをる。宗教的の文化財の組織とその  
創造者なる宗教的な生活形式を生きる人間の精神組織との間に一致があ  
るのはこの故である。これ等の文化財が人間によつて受容せられるとき、  
生活の流れに還元せられて再び體驗せられ、そしてそこで文化財自らの中  
に與へられてをる勢力に適應する力が働くのである。かくして價値に充  
ちる體驗と形成との根本方向が陶冶せられる。そして精神自らの中に素  
質づけられた組織が開展せられることが出来るのである。其際は勿論、文  
化財の組織とそれを受容する人間の精神組織との間には一致が必要であ  
る。少くとも部分的の一致がなければならぬ。經濟的の生活形式を生き

る人間が美的文化財からの體驗と領會とを不可能とし又は少くとも難し  
とするのはこの故である。

さて、我々は陶冶價値を見出すことの出来る價値領域をこれから考察し  
ようと思ふ。文化價値の領域、從つてそこから選ばれべき陶冶價値の領  
域は多い。文化價値の領域としては宗教的、倫理的、論理的、美的、實踐的又は  
實用的、幸福的等の價値領域<sup>(1)</sup>を數へることが出来るよう。從つて陶冶價値の  
領域もこれ等諸方面に求めなければならぬのであるが、從來道義的なもの  
及び知的なもの領域が重要視されてをつたのは偏見である。近頃その  
反動として知的陶冶を輕んずる傾向のあるのは勿論誤りであるが、知性陶  
冶が關與するのは陶冶の全體の一面にすぎないことを忘れてはならぬ。  
しかしすべての陶冶價値が個々の人間にとつて同等の意味ある體驗を  
生ぜしめると考へてはよくないので、個的の精神組織と關係し得るもの、そ  
の組織に適合せるもののみがその人間にとつて陶冶價値をもつのである  
と考へる必要がある。

(1) Julius Wagner, Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, Leipzig  
1926, S. 166.

### 第一節 知的陶冶價值

認識力及び認識作用を陶冶するに適してをる精神的活動は何であるか。この問題から我々は出發する。認識力及び認識作用が人生に對して有する意味は重大であり、其故にこの力又は作用を陶冶することの必要であることはいふまでもない。知的作用は他の精神作用を貫いて甚しく働いてをることは明かである。眞理價値は論理的に證明せられることが出来るけれども、美や聖といふ價値はただ體驗せられるだけで、決して證明せられることは出来ない。だから、美的な又は宗教的な傾向を既にもつてをるものでなければ美しさを享受し聖福を味ふことは出来ぬ。そしてまた我々は宗教的又は美的體驗を作興することは可能であるが、それを明かに理解せしめることは出来ない。然るに認識力は或る程度迄すべての人に於て陶冶せられることが出来る。實にこの様な根據から從來の教育及び教授に於て知的陶冶が特に重要視されたのであり、現にその傾向を持続してを

るのである。これに反して、かかる知的陶冶の偏重に對する非難の要點は、我々が價値を受容し創造するのは認識作用にのみよるのではないこと、人間の大多數は認識作用をそれ自身のために陶冶完成せられるべきであるといふ程に素質づけられてはをらないので、彼等にとつては認識作用は實にその精神組織の中に編入せられるべき一面にすぎないといふことである。この非難は正當である。特に、純粹な理論的なものから離れることなほ遠き兒童の知的陶冶に於てはこの點が顧慮されねばならぬ。しかし作業教授に於けるやうに主として經濟的—技術的價値が問題であるところでも認識力の與つて力あることを忘れてはならない。目的と手段とを考へることはやはり思惟であり、そして其の限り認識作用を豫想するからである。其故に少くとも我々は人間の全體の精神的な力の中に編入せられる部分能力として知力を認め、そしてその陶冶に心を致さねばならぬ。

認識作用は眞理價値によつて導かれる。我々が或る問題を解決しようとする時、我々は全部の注意をその問題に集中し、我々の心に迫る表象を吟

味し、その表象の關聯を明かに見、個々の知られた事實を區別し、比較し、新しい結合を打ち立て、鋭い觀察によつて因果關係を確立せねばならぬ。そして一の明白なる判斷に到達するのである。認識作用の根本方向を陶冶する一切の精神的活動は知的の陶冶價值をもつてをる。最も簡単な感官知覺の中にも思惟の要素が含まれてをるし、二人が同一物を見ても異なつた知覺をもち得ることは明かである。其故に感覺作用を練習せしめることは同時に認識、觀察、區別、比較、關係づけ等の根本方向を養ひ陶冶することになる。感覺器官の完成が認識作用に對して如何に重要な意味をもつかはいふまでもない。耳の遠いものとその知力の發達との關係を考へれば足りる。ヘレン・ケラー (Hellen Keller, 1880—) に於ける感覺の障害が如何に彼の女の知力の開展を妨げ、そしてあれほどの開展をなすために、如何に多くの力と時とが徒費されたことであらう。古くコメニウスがその著「世界圖解」(Orbis Pictus, 1658)の序文中に「豫め感官に存しないで、知性に存するものは一つもなし」(Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu)といひ、また「様々

の感官活動は同時に働かされねばならぬ。……従つて教師は、すべてのものが出来るだけ多く感官に示されるといふ黄金律を重んずべきである<sup>(1)</sup>。といつたのは上述の意味に解せられることを要する。

言語の收得もまた知的な精神作用の開展に對して特殊な意味をもつ。兒童は單に受動的に言語を受けとるのではなくて、發動的に言葉の意味をつくり直し、言葉の中に客觀化されてをる精神作用に加工を施すのである。そして兒童の言語收得に伴ふ思惟の開展には三段階を區別することが出来る。最初はその思惟が主として外界の對象に向ふのであり、次は外界の作用に、最後は外的實在の特性及び關係に向ふのである。

知的陶冶の價值をもつものに數關係及び形を把握する精神的活動がある。外的對象の名稱を問題とすると同時にその數、その幾何學的の形態を區別する精神的活動が陶冶價值をもつことは疑ふことが出来ない。ペスタロッチに於ける知性陶冶の三つの基本的な出發點<sup>(2)</sup>を形成してをる言語、數、及び幾何學的の形は、一層高いすべての理論的の陶冶財の、極言すれば、

(1) Comenius, Didacta magna, Kap. XVII, Grundsatz VIII, 43.  
(2) P. Natorp, Pestalozzi, 2. Aufl., Leipzig 1912, S. 117—132.

一切の陶冶財一般の受容に對する無制約な前提である。これ等の三つの基本的作用から、順次に個々の事實の差別、事實の合則性、法則の概念へと思惟は進みゆくのである。

十二三歳に至るまでは思惟はなほ直觀的に結びついてをり、客觀の世界と切り離すことが出來ないのであるが、少年期の終り、青年期の始め頃から思惟は愈々多く抽象的なもの及び眞の自己へと轉回する。彼等は愛と熱心とを以てかかる思惟の作用を陶冶する財を求めてやまない。

知的陶冶に於ては認識作用中に統一せられる諸力を十分に開展することが問題であつて、出來あがつた知識を興へることが關心事ではあり得ない。そしてかかる個々の力は自ら働くことによつてのみ開展する。眞理を強ひることは許されない。眞理は外から機械的に各人へもたらされることは出來ぬ。自らその問題に關心をもつて、眞の判斷に到達しようとならないものは度し難いのである。しかし、何等の素材もなければ認識の力は働くすべがないから、ここに如何なる素材を提供すべきかが問題となる。

年の幼い時代はそれ自體としては無意味なるものを素材としてその名稱、數形等を探ねしめることが出來るが、年齢の進むに従つて、有意味の事實が、被教育者自身に把握し得る世界形象の輪廓を獲得するやうな素材が提供せられねばならぬ。

被教育者の精神組織によつてその知的作用はそれぞれ特殊の意味をもつのであるから、極めて小さい時代は知的陶冶に關する一般的の規則を打ち立ててもよいが、年の長ずるに従つて、知的陶冶の價値も個別化されてくることを注意する要がある。精神組織の個體的差異、それに伴ふ知的陶冶價値の個差を十分に顧慮せねばならぬ。ここに教科案及び學校系統の差別化の次第に進みゆくべき根據がある。

種々の認識領域は相異なる論理的組織を示し、従つて全くちがつた認識作用を前提する。自然科学が一般的法則の認識に向ひ、歴史科學的認識が個體的なもの、一度限りのものを目ざすことは既に明かになつてをる。自然科學の對象は價値を離れてをるものであるが、精神科學は價値の領會に

關係する。冷かに自然を研究する態度は、熱情を以て直覺を働かせる歴史家の態度と比すべくもない。數學は抽象の高所に動き、精神科學は生と直面する。自然科學的教授の陶冶價值を研究したものにケルシェンシュタイン<sup>(1)</sup>があり、精神科學的方面のかかる研究にリットの<sup>(2)</sup>著作がある。ワグナーのいふやうに「眞に各認識領域は特殊なる論理をもつてをり、この論理の論理的陶冶に對する價值は他の認識領域によつて代られることは出来ない。各認識領域の論理はその學科の内面的組織に基づく。」<sup>(3)</sup>其故に、各教授の最も重要な任務は、それに對應する思惟作用を展開せしめ、そして陶冶することである。個體間の大きい差別に應じて、陶冶の程度の進むにつれ、教科の選擇の自由が認められなければならないが、しかし何れの場合にも、數學的——自然科學的な思惟の方面並に言語學的——歴史科學的な思惟の方面が陶冶せられることを要する。これ等の一方を全然閉却して顧みない教育施設があつてはよくない。大瀨博士は學習材料としての人文科と自然科とを論じて、「吾人は自然科が全く人文科を代理し得るほどに十分な修

(1) Kerschensteiner, Wesen und Art des naturwissenschaftlichen Unterrichtes. Leipzig 1914.  
(2) Theodor Litt, Geschichte und Leben. Leipzig 1918.

養的價值を有するとは信じない。自然科が如何に個人の高尚な修養に係し社會の進歩を助ける勢力を供給しても、其の人道上の價值は、人文科の有するものと其の性質を異にするから互に相補充する必要がある。故に前者に偏し、之をして後者を代理せしめようとするのは勿論正當でない。<sup>(1)</sup>といはれてをる。兩方面の思惟の相互補充が必要であることは次のことによつても明かにせられるであらう。即ち、歴史科學的認識例へば現代を領會するといふことは歴史教授に於ける單なる素材の累積によつて得られるものではなくて、特殊なる歴史的な概念構成の修養を必要とはするが、しかしまた、ネルズン<sup>(2)</sup>(Leonard Nelson, 1882—)の指摘したやうに複雑な關聯の洞察を展開せしめ、思惟の鋭さと明かさとを得るためには、政治家又は歴史家にとつて數學及び自然科學は缺くべからざる價值をもつてをるのである。

## 第二節 經濟的——技術的陶冶價值

(3) Julius Wagner, Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, Leipzig 1926, S. 172.  
(1) 大瀨甚太郎、新教育學講義、二九七頁



我々が生活又は職業の實際に於て、有効なもの、合目的なものを價值づけることは事實である。そしてかかる價値は目的を到達することに對する手段の關係に依存してをる。出来るだけ少い骨折で確實に目的を到達せしめる手段は高い價値があるとせられる。これ實に有効性が經濟的價値論の主價値として考へられる所以である。

かかる有効性の見地からのみ行動する人が多く、人間の手段たらずして自己目的たることを看過することから生ずる恐るべき社會相を我々はよく知つてゐる。しかし我々は、かかる偏よれる經濟的態度に反對して、全然その態度を排去し、撲滅すべきであらうか。或はそれとも、かかる態度の正當性を認めてそれを必要な程度に制限すべきであらうか。確かに、經濟的生活を全く離れたる人間を陶冶することは我々の目的たり得ない。經濟も生の一面に外ならぬからである。生の事實と必然とを打算することは我々人間に永遠に課せられた最も痛ましい要求である。生きる悲哀を越えて創造の悦びを味ふことは容易ではない。如何に多くの人が生活支持

の手段のために限りなき戦をつづけゆくことであらう。實に、文化が開展することの出来るためには、或る經濟的の保證が個人並に共同體にとつて必要缺くべからざるものである。其故に經濟的勞作の中に、經濟財の產出の中に高い價値が存するといはねばならぬ。經濟的生活形式を生きる人間の使命はこの方面にあり、そしてかかる人間の陶冶は經濟的な陶冶財の受容によつて行はれることが出来るのである。しかも、人間の大多數がその生活の實際に於てかかる經濟的側面と少からざる交渉をもつ限り、その陶冶にあたつて經濟的な陶冶財と關係を保つことはいふまでもない。我々はここに經濟的な人間のみを問題としないで、經濟的な精神作用を關心事とする。この作用はすべての人に與へられてをり、そして必然的のものである。自己の力を打算し、一定の與へられた目的に對する手段を評價すること、誰でも缺くことは出来ない。學者も、藝術家も、宗教的な人間もその勞作にとつて或る經濟と技術とを必要とする。

かかる經濟的技術的な精神作用を或る程度に於て示すのは幼年から青

年に至る時代のものに就いても同様である。出来るだけ少い骨折で出来るだけ多い効果を収めようとする経済的原理に従つて、彼等の多くの思

惟並に行動が規則立てられてをることはいふまでもない。其故に、彼等の自助の道を知ることと與つて力あるものはみな陶冶價值をもつのである。

目的に對する手段を考へることが最高度に完成せられてくるところに技術的の思惟が生ずる。即ち、人間が他の方法で得た認識を、彼の目的の實現のために意識的に利用し、そしてその目的に到達しようと思へることになる。しかしこの技術的の思惟の前提は完全に自己の身體を支配することである。この意味に於て遊戯又は身體練習は身體を人間の道具とすることに役立つ。手の器用であることが日常生活の細々した仕事を果すにどれほど役立つてをるかはいふまでもないであらう。マリア・モンテッソリの方法並にフレイベルの恩物による教育は、それが手の器用を陶冶するといふ點からだけ考へても意味のあることは疑はれぬ。ロバート・ザイデル<sup>(1)</sup> (Robert Seidel) が手の作業を少年陶冶の根本原則として何事を學ばしめ

(1) Robert Seidel; Arbeitsschule, Arbeitsprinzip und Arbeitsmethode. 2. Aufl., Zürich 1910.

るにも出来るだけ手を働かしめようとし、之によつて心的作用を進め、畢竟自學創作の精神を養はうとしたのは、勿論極端であるといはねばならぬが、しかしそこには技術的な根本方向の陶冶並に知的機能の陶冶といふ作業教授の目的が高く示されてをるのである。そして技術的—經濟的な精神作用の陶冶に於ては出来るだけ機械化の弊を避けて、創造過程そのものに深く意を致さねばならぬ。其故に我々は或る財を産出することをかかると陶治の目的と見ず、財の産出は被教育者の内面的な力を陶冶する目的のための手段にすぎないと考へるのである。

近時頻りに唱導せられる作業學校の運動は時代の推移に伴うて次第に成立したものであり、兒童を全然受動的状態に置き、彼の自己決定的發動を許さない學習學校に反對して起つたのではあるが、その種々なる原因を概括すれば

一、心理思想の變化に伴ひ注入的知識主義に對する反動を生じたこと。

二、修養の意味の變化と平等的傾向の發達。

三、實業界の要求。

四、藝術教育運動の勃興。

五、プラグマチズムの影響。

六、生活による教育を必要とするに至つたこと。<sup>(1)</sup>

等である。そして作業學校の内容にも狹義と廣義とを區別することが出来る。手工的若しくは經濟的活動を特に重視するものは前者であり、一般に精神的作業に於ける自己活動を重んじ、この根本方針から學校教育を改良して、從來の受動的態度を發動的態度に轉じようとするのが後者である。<sup>(2)</sup>しかしながら、作業教育又は教授が作業目的を前提し、その目的を實現するに必要な方法を考へしめ、そして目的への到達に導くといふ點に於ては共通である。そしてかかる意味に於て作業教育又は教授に於ける精神的活動には經濟的—技術的の陶冶價值がある。ただ注意しなければならぬのは、作業教授を經濟生活の中へ編入して年幼けなきものを經濟生活に與らしめるのを避けることである。もしさうなれば、それは技術的—經濟的

の力を純粹に陶冶する範圍を越えたものといふことが出来る。

知的の陶冶價值が被教育者の年齢の進むにつれて次第に個體化される必要があると同様に、經濟的—技術的の陶冶價值も或る段階から漸次に個體化されねばならぬ。そして經濟的ならぬ生活形式を生きるものにとつても、經濟的—技術的作用がその精神組織中へ編み込まれる必要がある。例へば、藝術家は一般的の技術から彼の一定の藝術製作をなすための特殊なる技術へと導かれなければならぬ。しかし經濟的—技術的の生活形式の範圍内に於ても、個體的特殊性が養はれるべきであつて、かくして初めて最もよく職業の選擇が準備せられるのである。そして或る一定の年齢からはすべての陶冶がこの職業を顧慮してのみ行はれることは既にケルシエンシュタイナー<sup>(1)</sup>やシュプランガー<sup>(2)</sup>の説いてをるところである。

### 第三節 美的陶冶價值

藝術及び藝術家的の體驗が重要な陶冶價值をもつことに反對するもの

(1) Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation, 3. Aufl., 1921, 3., 6. und 7. Aufsatz.

(2) Spranger, Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinebildung in

(1) 大瀨甚太郎、新教育學講義、三三〇頁

(2) 篠原助市、教育學綱要、一八五頁—一九一頁參照

はないであらう。第十九世紀末から第二十世紀初頭にかけて獨逸に起つた藝術教育の運動<sup>(1)</sup>は美的陶冶價值に關する意識を高めるに與つて力があつた。近時我が國に於てもこの運動が生じて諸方面から藝術教育の必要と改造の聲をきく。

美的の陶冶價值がギリシヤの教育に於て重要な役目を演じてをつたことに就いては多く説くを要しない。然るに第十九世紀の後半に於ては諸科學の急激なる進歩につれて、教育の實際に於ても主として知的な陶冶價值が重視せられたのであるが、かかる主知主義に對する反動を示すもの一つが前述の藝術教育の運動であるといはれる。けれどもこの運動の積極的主張は大體次の諸點にあるといふことが出来る。

一、人間の生活の重要な一面は感情の生活である。従つて純眞なる感情を養ふために藝術教育を重んじなければならぬ。

二、高尚な藝術は人間の心理を純化し、延いて品性を高潔にする。

三、趣味の向上に伴つて美術工藝品を精巧ならしめ、經濟的に利すること

となる。

四、國民性の宿る藝術の教育によつて國民精神の統一、發揮に貢獻することが大きい。

かかる藝術教育の運動は決して唯美主義を主張するものではなく、國民教育の全領域に於ける一部分を意味するに過ぎず、従つてその正當なる限界内に於ける要求は、我々の當然許さなければならぬところであるが、世間にはこの精神を誤解して藝術教育萬能の弊に墮するものがある。我々は、かかる偏見と過重視とに囚はれないやうに注意しなければならぬ。藝術が多數の人に對してその生活の中心を形づくつてはをらないやうに、またその教育の中心となることは決してない。しかし、美的の作用はすべての人に與へられてをる。藝術教育はこの美的作用に結びつけられねばならぬのである。そしてそれは他の精神的作用と並んでであつて、他の一切の精神作用を支配する意味に於てではない。

藝術的に價值あるものは非常に多いが、その全部が直ちに美的陶冶價值

„Kultur und Erziehung.“ Leipzig 1919, S. 25—40.

(1) 篠原助市、教育學綱要、一〇三頁—一〇七頁参照  
大瀬甚太郎、新教育學講義、三四四頁—三六七頁参照

をもつのではなくて、教育の全體の視點から見て如何なる藝術が美的陶冶價值をもつかを規定することが出来るのである。教育の全體を危険ならしめるやうな體驗を被教育者の中に目覺ます如きことのない藝術を選ぶことが大切である。藝術が總ての理想を包含し、従つて藝術即道德であり又藝術即宗教であるといふことは信ぜられない、故に藝術に偏し、他の理想を看過することは個人に於ても國民に於ても甚だ危険である。<sup>(1)</sup>其故に我々は美的陶冶財の選擇にあつて深甚の考慮を拂はなければならぬ。

美的なる精神作用は藝術の鑑賞及び創造といふ二方面に現はれる。しかしかかる作用が、換言すれば、美的體驗の最も簡單なる根本方向が如何にして作り上げられるかに就いては知るところが少い。我々は、今までもより一層深く且つ詳細に偉大なる藝術家の人格の生活過程及び開展を研究する必要があると考へる。即ち、如何なる藝術家の本質の完成が彼にとつて意味をもつてをつたかを問題としなければならぬであらう。そしてその際、單なる技巧的な方面と純粹に藝術的な方面とを嚴密に區別すること

(1) 大瀨甚太郎、新教育學講義、三四九頁

が肝要である。

「藝術的體驗の本質的な根本特徴は純粹な形式への傾倒の中に存すると思はれる。<sup>(1)</sup>」とシュテールンはいつてをるが、して見ると、形式感能又は形式意志を開展せしめ活躍せしめるものは美的開展に對して陶冶價值をもつてをることになる。ワグナーが目、耳、律動的感能の教養が美的陶冶價值をもつことを説いてをるのはかかる形式感能の陶冶を重んずるに外ならぬ。

純粹な形式を美的對象とすれば、それを體驗し形態づける根本機能は想像である。従つて被教育者の想像を作興するは美的な陶冶價值をもつといへる。兒童は生き生きとした想像の持主であり、それを働かせることを常に望んでをる。特に藝術的天才の幼少時代に於てその力強い現はれを見る。ゲーテがいつたやうに「子供はすべてのものから何でも作ることを知つてをるのであり、この驚嘆すべき想像の働きを活動させる機會を與へるやうに教育者は注意せねばならぬ。不思議に見えるものはこの想像力を開展せしめるに與つて力があるが、恐しがらせてはよくない。そして想像

(1) Erich Stern, Einleitung in die Pädagogik, Halle 1922, S. 298.

(2) Julius Wagner, Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, Leipzig 1926, S. 170—171.

力の強度が高まるにつれて美的なもの一般に對する體驗及び領會が容易にせられるのである。

この想像の作用と密接に結びついてをるものは感情移入の働きである。兒童に於てはなほ主觀の世界と客觀の世界とが分離されてはをらない。「お月さんいくつ」とよびかける子供は自らと同じものを月に於て見るのである。換言すれば一種の感情移入がそこに行はれてをる。我々は主客の分離を再び統一にもたらすとき、眞に藝術を鑑賞し創作することが出来る。感情移入の能力が本當に開展するのは少青年期である。そしてこの感情移入の能力を促進するものはみな藝術的に陶冶價值をもつてをる。この感情移入の能力は常に藝術の鑑賞に於て開展するばかりではなくて、他人との交際や自然の享樂に於ても養はれる。讀書、音樂等が感情移入の能力を陶冶することは著しい。繪畫や造形藝術は一般に年齢の相當に進んだ被教育者にその影響を及ぼすことが出来る。

美的な精神作用は、更にまた、自己の體驗を表現し形づける試み、即ち創作

に於て開展する。思想を纏つた、形をよくととのつてをる仕方では表白せずにはをれないといふ心持が形式への意志を活躍せしめるのである。そしてこれはひとり思想の場合に限られてはをらない。歌はずにはをられない、踊らずにはをたたまらぬ場合にもあてはまる。そこに體操や舞踊の美的陶冶價值の根據がある。唱歌教授や圖畫教授が藝術の深い領會に導くのは、簡単な表現形式によつて藝術的に見たり聞いたりする力が陶冶されるからである。

これを要するに藝術的教育の任務は、鑑賞と創作の下地であつて、換言すれば、藝術の理解及び藝術の手腕である。人間は藝術の理解によつて藝術の生活に内面的に關與し、喜び、け高い氣持になり、一層よくそして實に一層價值あるものとなるべきであり、藝術の手腕によつて彼は美的環境を作り出し、そして維持することが出来るやうにされるべきである。<sup>(1)</sup>

被教育者の陶冶の低い段階に於ては美的な精神機能の一般的教養が問題ではあるが、その開展に伴つて、益々美的陶冶は個體化されなければなら

(1) Julius Wagner, Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, Leipzig 1926, S. 170.

ぬ。即ち、被教育者各個の素質の傾向を顧慮して、その一定の形式意志を陶冶することに努め、且つ陶冶財も、その各人格の望む方向の領域から選擇する必要がある。同一領域内に於てもまた相異なる傾向のあることを見のがしてはならない。結局の目標は各個人の生活態様の開展にあるのであるが、その前提をなすものは力強い藝術的な體驗能力であつて、これがなければ如何なる藝術的の創作も形態づけも不可能である。我々の教育が陶冶し開展せしめ得るのはこの藝術的體驗の力であつて、この下地から人格の最も深い根據の上に如何なる創造がなされるかはもはや知るによしがな

#### 第四節 道義的—社會的陶冶價值

道義的性格の中心を形作るものは道義的價值であり、そしてかかる性格陶冶の理想は古くから今日に至るまでくりかへしくくりかへし主張された。この道義的價值によつて導かれることなくしては、廣く文化の開展を促進

することは不可能であり、人間の社會的結合を動物の群以上に高めることも望みがたい。道義的價值をとり上げ、それを行動の規矩とする人は眞に意志の自律を、従つて自由を得てをるといふことが出来る。しかしかかる自由は理念であるから、教育の出發點をなしてはをらず、教育の究竟目途であらねばならぬ。其故に性格陶冶の段階は、權威の承認、義務への從屬、道義的自由、といふ順序で進まなくてはならない。いかに近世に於いて人の自覺が進むにつれ權威を排斥する傾向が生じ、従つて教育上に於ても被教育者の權利を強く主張し、之を侵害する一切の處置を否定したのである。しかし、人々は決して全然權威を離れることは出来ない。……自ら斷定し確信する所を得難い場合に自意により一定の權威を選定し、之に服従することは人格及び品性の發達に何等の損害を及ぼさない、却つて品性の一要素と見るべき敬虔な態度を養ふことになる。(1) 更にまた、社會的な規定、組織等から當然に義務づけられる多くの場合に、これを拒否することなく、喜んで服従するのも大切なことであつて、我々はかくすることによつて初めて

(1) 大瀨甚太郎、新教育學講義、三八三頁—三八四頁

自由へと進むのである。

かかる道義的人格の陶冶はやがてそれが社会的な人格価値の陶冶となる。何故ならば、眞の共同體生活は道義的人格によつてのみ保證せられるからである。シュテールンが、道義的なものは先づ以て一般に何等の特殊なる、獨立的價值領域を形成しない、道義的なものは人格の中に存し、そして人格を陶冶するものは同時にまた道義的に陶冶する。我々が通常道義的として示してをるものは、大部分、社会的なものとして一致する。(1) といつたのは上述の意味に解せられるべきであらう。

しからば如何なる共同體體驗の根本力が社会的の陶冶価値をもつてをるか。諸種の社会的關係の根本方向を、例へば從屬、支配、摸倣、代表等の方向を展開せしめるすべての精神的活動はかかる社会的陶冶価値をもつてをるのである。人間は共同體を通じてのみ共同體のために教育されるのである。そしてかかる共同體は初めその範圍が小さいものであらねばならぬ。この意味に於て家庭及び家庭生活のもつ社会的——道義的な陶冶価値

(1) Erich Stern, Einleitung in die Pädagogik, Halle 1922, S. 284.

は偉大である。兒童はここに於て家族相互の尊敬と承認とを體驗し、そして愛とおもひやりとが養はれる。ここに住みここに生きる時、彼の心の奥深く社会的な衝動力が培はれるのである。家族のすべてを支配する規律に服従することを學び、かかる秩序がなければ家庭は破壊することを免れないといふことを本當にさとするのも家庭に於てである。兒童は家庭に於て、兩親や兄弟姉妹のために自らの願望を抑へ、自らの傾向性を禁止せねばならぬ。自らと同等の權利を他人ももつてをるのであると知り、互に盡すべき義務の意識の生じ来る場所がやはり家庭である。

兒童が他の兒童と進んで遊戯をすることになれば、その遊戯共同體に於て新しい體驗が生じて来る。そこでは遊戯の規則に服従し、指導者の命令を遵奉する必要がある。そして、自らの力を他の力と比較評價し、他と力を争ひ、一つの用途に自らの全力を集中して、他を害することなく、しかもそれに優らうと努めるのもかかる遊戯に於ける體驗である。遊戯的活動の生ずる原因及び目的に關しては、活力過剩説、自己育成説、滅殺説、發散説、休養説、

(1) 大瀨甚太郎、新教育學講義、三一頁—三二頁参照



等を擧げることが出来るけれども、教育的見地からは自己育成のためと考へなければならぬ。そして、我々はその社會的——道義的な陶冶價值を認める必要がある。

更に進んで學校の生活に入ると、兒童は一定の目的に役立つ社會的生活の形式を學び、その共同體の全員を支配する規範が必要缺くべからざるものであることを承認する。しかもこの規範の背後には權威と力が嚴として存してをるのである。かくして次第に被教育者の道義的——社會的陶冶が一層高い段階へと進んでゆく。

今日盛に唱導せられてをる公民教育の問題は、單に一公民科の加設を以て解決せられたとすることは出来ない。何故ならば、行政その他の組織及び諸法則の知識は決してなほ正當なる行動を保證しないからである。盜みするものにも幾つかの理窟はあり、盜みすることが國家の禁制を侵すことである位は先刻御承知である。甚しきに至つては、法制の知識を犯罪に利用するものさへある。其故に公民的關係の根本方向は何であるか、そし

て如何にしてこれ等の方向が開展せられることが出来るかを明かにしない限り、公民教育は空中樓閣を築くに外ならぬ。公民教育の目的は、よい公民のもつべき性質を人間の胸奥に培ふことである。そのためには何にもまして、個體の従ふべき優越せる意志を承認することが必要である。個人は一定の文化共同體の中に編入せられてをり、そして彼の生成はこの共同體に負うてをるのである。何故ならば、この共同體が幾多の價值を保持し、その價值によつて彼の陶冶は可能であるからである。其故にこの共同體自らが高い價值を表示してをるといはなければならぬ。各個人の共同生活は全體を承認しなくては不可能である。そしてまた我と共に生きる他人を承認しなくては不可能である。従つて、法則に對する尊敬、他人——よし彼が我々とはちがつた意見をもつてをるとしても——に對する尊敬、これこそ人間を公民的に陶冶する根本方向である。努むべきは他人に對する戰ではなくて、愛と幫助。我々は全體から受けて、また全體に與へ、我々の勞作と職業とを以て全體に結びつかねばならぬ。各個人はその行動に

對する責任感情を必要とするが、同時にまた全體に對する責任感情から離れることは出来ない。<sup>(1)</sup>

さてかかる力は單に知識を授けることや例を示すことによつては十分に養はれることが出来ない。例を示すことが大きい意味をもつてをるとは否めないが、最も大切なのは被教育者自身の體驗である。ケルシエンシュタイナーやザイデルなどの勞作教授の根本にはこの體驗への要求が潜んでをる。そこで兒童は相互扶助を體驗し、作業の喜びを味得するのである。仕事を大切にし、他人を尊敬することを體認するのをもまたそこでである。兒童は勞作に従事しつつ、共同生活の前提たる自己支配の徳をえるであらう。人間の共同生活は相互の尊敬と承認とを要求し、他人の人格に對する相互の愛を必要とする。換言すれば相互の領會が共同生活の必須條件である。この領會を開展せしめそして陶冶するものはすべて公民的教育にとつて陶冶價值をもつてをるといつてよい。其故に、歴史教授が單なる事實の紹介と年數の記憶とのみを問題としないで、歴史的な思惟の働き

(1) 篠原助市、教育學綱要、一一六頁—一二三頁參照

を養ふ限り、公民教育にとつて非常に大きい意味をもつといふことが出来る。宗教もまた、人間の胸奥に純眞な愛を目覺ます以上、社會的關係の重要な根本方向を陶冶することに貢獻することはここに改めていふまでもない。

被教育者の年齢がずつと進めば、そこで初めて我々は彼等をして國家生活の最も重要な過程を體驗せしめなければならぬ。ここに學校市制度<sup>(1)</sup>の許されるべき根據がある。しかしかかる制度は公共生活を奴隸的に摸倣することであつてはならない。かかる制度の運用はかかつて教育者の手腕にある。或程度まで學校を自治化することによつて道義的—社會的陶冶を行ふことは必要であるが、その實際の運用を如何にすべきかが教育の實際にたづさはる人の當面の問題である。

道義的—社會的陶冶もまた他の場合と同様に、被教育者の心意發達の度の進むにつれて個體化され、被教育者の特殊なる事情と内面的の特性とに應じなければならぬ。人間はその家庭に生き、その職業共同體に結合し、そ

(1) 篠原助市、教育學綱要、二三四頁—二四〇頁參照

の故郷を慕ひ、その國家の公民たるべきである。眞に家庭の一員たり得るもののみまたより複雑なる全體の一員としてその責任を自覺するであらう。自らの國家の中にその國民と共通の心をもち得るもののみまた他の國民に等しい權利を認めることが出来るであらう。かくして眞の祖國愛は眞の人間愛に至るのである。人間は元來社會的存在であり、彼の生活する文化共同體から離れることは決して出来ない。本當に陶冶せられた人間はこの文化共同體に對して責任の重きことを感ずる。そしてかかる自覺をもつ人格の陶冶は自利及び利他の對立の彼岸に存するのである。

#### 第五節 宗教的陶冶價值

我々が教育學の歴史を顧みそして種々の陶冶理想を考察する時、宗教的價值が重要な役目を演じてをることを明かに認めることが出来る。即ち宗教心を養ふことが陶冶一般の根據であると考へられてをつたのである。陶冶財、陶冶組織、全學校生活が宗教的の色彩を帯びてをることは珍しくは

なかつた。永久に宗教的價值が教育及び陶冶の中に極めて重要な役目を演ぜねばならぬことに就いては何の疑もあり得ない。宗教的なものは必然に文化内容の一部を形成してをるからである。勿論我々はここに宗派と宗教との兩概念を十分に區別しなければならぬ。或る宗派に屬することは直ちに宗教心によつて充たされてをることを意味するとは限らない。宗派的色彩なき學校は望むところであるが、宗教なき學校は果して眞の陶冶の場所であり得るであらうか。「け高いもの及び聖なるものを價值づけずそして尊ばない教育は、太陽なき天と等しく、無意味である。」<sup>(1)</sup> 宗教的體驗は概念的に把握することの六かしいものであり、言葉で現はすことの殆んど出来ないものである。我々はここに歴史的に與へられてをる宗教を問題としないで、純粹に如實なる宗教的精神作用を領會しようと思ふ。宗教的作用に於て人間の體驗するものは、個體的生活の全體價值に對する一定の個別體驗の價值の關係<sup>(2)</sup>である。宗教的價值は全存在に意味を與へ、すべての他のものを支配しそして導きゆく。生の最もけ高い

(1) Julius Wagner, Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft. Leipzig 1926, S. 167.

(2) Eduard Spranger, Lebensformen, S. 52 ff.

體驗はすべての他の體驗に光を投げ、全生活を遍く照らすのである。一瞬時の幸ひとは異なり、精神を最も深く、長く、廣く満足せしめるものは宗教的體驗としての聖福に外ならぬ。すべての宗教的努力はこの聖福への要望を意味する。全體としての生を肯定するか否定するか、又は神を人格的に見るか汎神論的に考へるか、或は無神論を主張するかどうか、はその際どうでもよい。問題は、すべての個々の價值體驗を全體の意味關聯及び價值關聯の中へ編入することの中に存する。しかし、かかる宗教的な精神作用の根本方向を明かにすることは容易ではない。

しかも、かかる根本方向の核心をなすものが自己の無力の感情及び絶對者に對する歸依の感情であることに就いては何の疑もあり得ない。其故に、この根本方向を作興し陶冶するすべての體驗は常に宗教的な陶冶價值をもつてをる。そして單なる宗教的知識の授與が殆んど效果なく、最も重んずべきは宗教的體驗であることはいふまでもない。すべての宗教的陶冶の基礎を創造するのは家庭の任務であるが、それは單に外から兒童をし

て二三の讚美歌を唱へしめ又は夕の祈りをなさしめることによつて十分に築かれることは出来ぬ。先づ以て、家庭の生活が宗教的精神によつて支配されてをることを必要とする。そこで初めて兒童の胸底に宗教的生活が開展するのである。ただ知的なる教授は宗教的陶冶に對して何の意味をも有たない。價值に充たされてをる教育者の人格が被教育者の全人格の陶冶の從つて宗教的陶冶の指導者たることが出来る。兒童がその教育者を愛し、そして教育者自らは眞實に内面的に宗教的である時、兒童の敬虔の念は教育者のそれによつて火を點ぜられるのである。翻つて思ふに、現今我が國の家庭に果して幾何の眞實なる宗教的精神が支配してをるであらうか。そしてまた本當に宗教的な敬虔の心を懷いて教育の事に當つてをるものが果して幾人あるであらうか。というて、我々は直ちに宗教教授の必要を力説せんとするものではない。單に聖典の暗誦を強ひる如き宗教教授は百害あつて一利もないことは勿論である。我々は宗教的知識を與へようとするのではなくて、宗教的體驗を陶冶しようとするのである。

従つて、かかる陶冶は體驗そのものによらなければならぬ。我々は被教育者の宗教的體驗を作興することは出来るが、それを概念的に認識せしめることは不可能である。言葉ではいへないが、なるほどとうなづかせることは出来る。<sup>(1)</sup>

宗教の本質が知的なるものの中に存しないで情意的のものの中に根ざす以上、宗教的價値に對して被教育者の精神を導くための第一の前提は彼の情意の力を活躍せしめることでなくてはならぬ。其故に、被教育者の低い發達段階に於ては、彼の感情と想像とを拘束することなく生き生きと保つことが宗教的陶冶の任務であるであらう。そしてそれと相伴ふべきは愛の共同體としての家庭生活である。更に進んで我々の願慮すべき宗教的陶冶財としては、宗教的の諸聖典、宗教的の諸儀式、宗祖又は偉大なる信仰をもてる人の事業等を擧げることが出来る。しかしこれ等のみで盡さるのではない。藝術、就中音樂及び建築もまた宗教的體驗を作興するに與つて力がある。加之、自然はかつて宗教的體驗の泉であつたし、そして永遠に

(1) 拙著、純粹教育學の理念、二八七頁—三三五頁参照

さうあるであらう。無限、崇高、無常、輪廻、これ等の體驗の中に我々は深く自らの無力を意識し、絶對者への歸依を味得するのである。自らを深く顧み、生を想ふこと強ければ強いほど神秘なもの、概念的には把捉しがたいものに就いての感情が眼覺めてくる。生老病死、就中死の體驗が人をしてこの世のはかなさを感じしめ、そして彼の存在にけ高い意味を與へ、彼に神聖な眞心を起させるのである。

すべての價値領域は宗教的價値領域へ通ずる。其故に、それぞれの生活形式を生きるものは、その生活全體を統一する究竟の根柢をここに見出すことが出来るにちがひない。従つて宗教的陶冶はこの個體的特殊性に結びつかねばならず、徹底的の個體化を必要とする。そこで初めて他人の信仰を互に尊敬し合ふといふ態度も生ずる。生悟りは人生の逃避に至るが、眞の宗教的陶冶は被教育者のこの世の生活を照らし、純化して、その果すべきこの世の義務を果さしめ、それと同時に永遠へ彼の眼を向けしめるものでなくてはならない。

## 第四編 教育の方法

教育の目途に到達すべき方法はこれを考察の便宜上、身體の養護、教育的教授、意志の訓練、感情の陶冶といふ四方面に分けて論ずることが出来る。勿論、これ等の各方面は孤立してをるものではなく、孤立せしめられるべきものでもない。これ等は一つの統一せる全體をなしてをるのである。其故にこれ等の一方面のみを偏重することは甚しい誤謬であるといはねばならぬ。

ヘルバルトが教育の方法を心理學によつて基礎づけようと試みて以來、教育の方法が心理學によつてのみ決定せられるといふ考は、随分深く且つ廣く教育者の信条となつてをつたのであるが、第十九世紀の後半以後に於ける心理學の發展は、心理學と教育の方法との關係を異なつた見地から考察せしめるに至つた。即ち、先づ第一に、生理的心理學の發展に伴ひ、精神と

身體との密接な關係が明かとなり、從來よりも一層多く被教育者の身體的方面に注意することになつたのである。この傾向の著しい特殊化を示すものは實に治療教育學なる教育學の一分科を生じ、また低能兒に關する特殊學校、特殊學級等の設備を見るに至つたことである。第二に、ヘルバルトの心理學が主知的なるに反して、主意的の心理學が最近の傾向となり、從つて意志の訓練を一層重視するやうになつたのである。第三に、近時著しく發達した青年心理學は、兒童心理學と並んで被教育者の精神組織の特質を明かにすることに貢獻してをる。かかる特殊心理學の發展は教育の方法と一般心理學との間に横はる溝を橋渡しするかの觀がある。

教育の方法を基礎づけるに與つて力のあるものは、一方に於て實驗教育學及び生理的心理學であり、他方に於て精神科學的心理學又は作用心理學である。前者は教育の比較的低い段階に適用せられ、後者は宗教、道義、藝術、又は人格等の領會のために必要な示唆を與へるであらう。身體の養護に關して應用醫學的知識の貢獻することはいふまでもない。

## 第一章 目的、陶冶財及び方法

しかし更に一步を進めて方法の眞義を考へるならば、それは目的を離れては全然無意味であること、その目的を充たすための陶冶財に密接に關係を保つべきこと、そして最後にその目的に向つてその陶冶財を取扱ふ教育者及び被教育者の人格によつて妥當なる具體的方法が案出せられるべきであることが明かとなる。もし目的と陶冶財とそれに關與する具體的教育者及び被教育者との三契機を離れて一定の方法があり得ると考へるのは甚しい謬見であるといはなければならぬ。かかる誤れる考から方法の機械化が生ずるのである。

教育の本質としての目途はそれぞれの方法の目的を規定する。身體の養護鍛鍊、教育的教授、意志の訓練、感情の陶冶等の各特殊目的は上述の目途によつて統一せられることはいふを俟たないけれども、これ等特殊の目的

は更にその特殊なる方法を決定せねばならぬ。意志の訓練の方法は直ちに感情陶冶の方法であり、身體鍛鍊の方法が直ちに教育的教授の方法であると誰がいひ得よう。しかも、これ等特殊の目的は、原理的には、個別化せられねばならぬ性質のものである。従つてそれにつれてその方法も、原理的には、個別化せられることを必要とする。

次に陶冶財を考へて見る。教育の目的が具體に即した普遍である以上、その目的に到達する媒介としての陶冶財も具體に即したものでなければならぬ。すべての被教育者に共通なる陶冶財はなほ未だ眞の陶冶財ではない。かくの如く陶冶財が特殊なる普遍を意味すべき限り、その陶冶財を媒介として教育の目的に到達しようとする方法も、原理的には、個別化を要求する。そしてまた、陶冶財はその組織上それぞれ性質を異にする。宗教的陶冶財は技術的、經濟的陶冶財とその組織を異にし、自然科学的、陶冶財は歴史科學的陶冶財とその組織を等しうしない。其故に、陶冶財の異なるに従つてその方法も當然異なるべきものであることは明かである。

最後に、教育者及び被教育者の人格と方法とは如何に關係するか。教育の目的が陶冶財を媒介として到達せられるためには、一度その陶冶財が教育者によつて體驗せられることを必要とする。かかる生きた體驗として教育者の人格の中に溶け込み、そこから湧き出る時、初めて陶冶財は生き生きとした力を以て被教育者の體驗の中にとり入れられ、彼の人格統一の契機たり得るのである。かくして教育の方法よりも教育者の人格が大切だと考へられるに至つたのであるが、これは特に教授に於て高調せられる必要がある。何故ならば、教授に於てはあまりに方法の機械化が甚しいからである。しかし我々は、方法よりも人格といふ言葉を改めて、人格は方法といはう。即ち、教育者の人格が陶冶財を取扱ふ方法を決定するからである。方法としての人格が關係する方面の特に重要なものは宗教的、道義的、美的陶冶財である。翻つて被教育者の人格と方法の關係を見れば、ここにもまた被教育者の精神組織の如何が、方法を決定するに與つて力のあることは明かである。教育者の人格と被教育者のそれとの交感、共鳴に於て陶冶

が行はれることはいふまでもない。しかし、孤掌は鳴らしがたく、音を發する二つの契機としての他の一方の掌の性質が發すべき音の性質を従つて一定の音を發すべき方法を決定するのである。

かく考へてくると一定の普遍的方法を論ずることは不可能であると思はれるでもあらう。しかし、我々は目的、陶冶財、及び人格の三契機の具體の面と共に他の普通の面を考へることが出来る。何故ならば、普遍なき具體を考へることの出来ないことは、具體なき普遍を考へることの出来ないのと一般であるからである。其故に目的、陶冶財、人格の普通の面から、それらの類型を分ち、それ等の類型に妥當する方法を案出することは可能でもあり必要でもある。かかる方法は教育の目的を容易に合理的に達成せしめる道標となるからである。この意味に於て、次章以後順次にかかる方法の大體を述べようと思ふ。ただ、くれぐれも注意すべきは、かかる方法はなほ普通の一面にすぎず、これを如何に具體化するかはかかつて教育の實際にたづさはるもの双肩にあることである。



## 第二章 身體の養護鍛鍊

古來身體の人間生活に對する價値は相當に重んぜられてをつたのであり、その著しい例を古ギリシヤ人の體育の理想、歐洲中世に於ける騎士、我が國封建時代の武士等に見ることが出来るのであるが、西歐に於ける理性重視の傾向につれて、身體は精神に従屬すべきものと考へられるやうになつた。

しかし、身體と精神とは二元的に考へるべきものではなくて、同一なる生の二面に過ぎない。身體と精神とを分けるのは抽象の所産であり、精神をはなれた身體、身體をはなれた精神は具體的なる生ではない。具體的な生に即すべき教育が關與する身體の養護鍛鍊は同時に精神に、従つて生に密接なる交渉をもつてをる。身體と精神との關係は極めて密接であつて、一方の發達は他方に伴ひ、一方の異狀は直ちに他方に變動を來すのである。

其故に身體の鍛鍊は同時に精神の鍛鍊となる。特に意志作用に及ぼすことの大きいことは主意的心理學の發達と共に次第に明かとなつて來てをる。

體育の目的は被教育者の身體を養護して其の發達を助長し、且つ之を鍛鍊して精神の發達に資するにある。文化の進むに従ひ、我々人間の開拓すべき多くの價値領域は愈々體力の強きことを必要な條件として要求してをる。従つて文化價値の受容と創造とを任務とする我々人間は適當に體育的の顧慮を拂はねばならぬ。

身體に對する養護は消極的方法であり、生理衛生の法則に合した生活を營ましめようとする努力である。これに反して、身體の鍛鍊は積極的方法であり、身體の各部を運動によつて均齊に發達せしめ、その機能動作を完全機敏ならしめ、そして精神作用特に意志作用の増進に貢獻せしめようとする努力である。養護の仕事は大部分家庭の任務に屬してをるが、學校特に寄宿制度の學校に於てはこの方面に關係をもつことが少くはない。

營養、呼吸、皮膚の衛生に注意し、神経系統に對する過度の刺激を避け、身體及び精神の過勞しないやうに努めなければならぬ。要するに、早くより被教育者をして衛生上の習慣を作らしめることが急務である。鍛鍊の仕事は幼時より或る程度まで行はれてよいのであるが、被教育者の身體及び心意が發達するにつれて、その度を増すべきものである。青年期の前後に至つては鍛鍊が體育の主要な任務となる。

養護に屬する衣食住に關する問題を學校の問題としてをるものに田園學校、林間學校等<sup>(1)</sup>があり、それに類似した試みを我が國に於ても試みてをるが、これは廣くは社會問題とも考へられる。一般に體育の主要な方法としては、遊戯、體操、武道、遠足、登山、水泳、雪滑、氷滑等であるが、學校に於ける方法としては先づ遊戯、體操が主である。身體の養護又は鍛鍊が教授と關係することは明かであつて、あらゆる教授は體育を度外視することは出来ない。疲勞問題、宿題問題、休暇問題等は結局は體育問題に歸着するといつてもよいであらう。また、意志の訓練が體育に影響を與へ、反對に體育が意志の訓

(1) 吉田熊次、系統的教育學、六四五頁—六四八頁、參照、

練に影響すること、そして體育によつて陶冶せられた形態美又は運動美が美的感情の陶冶を促進し、健康に伴ふ一般感情が感情生活全體の方向によい結果をもたらすことはいふまでもない。

學校衛生に關する問題が盛に論議せられるやうになつたのは第十九世紀の前半からであるが、コメニウスも既にこの問題に着眼し、第十八世紀末に至りヨハン・ペーテル・フランク (J. P. Frank, 1745—1821) の「完全なる醫學警察の組織」といふ書が出版せられて初めて科學的の體裁を具備するやうになつたのである。爾來この方面の研究は著しく進歩し現今に至つたのであつて、其の論ずるところは大體に於て三方面に分れてをる。即ち、第一に、學校の設備に關しては校舎の位置、建築から採光、通風、校具等を論じ、第二に、被教育者及び教育者の衛生に關しては被教育者の生長發達、疾病、教育者の疾病等を學校の課業に即して究め、第三に、教授に關しては被教育者の疲勞、過勞等を教授上の見地から研究する。これ等の細目に就いて詳論することは本書の目論見ではない。其故にこの問題に關する主要なる參考書を

指摘するに止めようと思ふ。<sup>(1)</sup>

### 第三章 教育的教授

教授に關する理論的研究はその源をソークラテースに發し、幾多の變遷を経て近代に至り、ヘルバルト、チラー、ラインを起し、大體に於て其の系統が成つたのであるが、最近に至つて從來未開拓の方面に向つて新發展を遂げるやうになつた。即ち、一方教授學の基礎を論理學に求め、他方教授法を一層深く實驗心理學的基礎の上に築かうとする傾向を帯びて來たのである。加之、最近時の教授學は一面に於て著しく勞作的實際的の色彩が強くなると共に他面に於て哲學的の調子を加へつつあるといはれる。<sup>(2)</sup>

教育の目的に到達すべき方法としての教育的教授に關する理論は普通教授學と特殊教授學とに分たれるを例とし、前者は教授一般の目的、方法を取扱ひ、後者は各教科の教授に關する理論を研究するのである。この分け

方は既にラインのとつた組織であり、近時ワグナーも科學としての教育學の體系を表示して理論的教育學、實際的教育學、歴史的教育學、陶冶政策及び國家教育學に四大別した後に、その實際的教育學の一部分として陶冶方法論を擧げ、その方法論中に教授論を二分して普通教授學と特殊教授學としてをる。<sup>(1)</sup> 我々のこれから述べようとするのは普通教授學の主要なる問題に就いてである。

#### 第一節 教授の目的

近時教育に關する理論中に學習といふ問題が重要な位置を占めて來つたがあるが、これは教授といふ問題と離れることの出來ぬものであり、眞實に同一の陶冶過程の兩面をなすものである。教授は主として教育者の立場から見られた陶冶過程又はその手段方法であり、學習は被教育者の側から見られた陶冶過程又はその手段方法である。最近教授といふ言葉よりも學習といふ言葉が一層多く用ひられるには、被教育者の自己活動を中心と

(2) 小川正行、最新教授學精義、五頁一二四頁、參照  
(1) Julius Wagner, Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, Leipzig 1926, S. 44—45.

(1) Baginsky, Handbuch der Schulhygiene.  
Burgerstein und Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene.  
Eulenberg und Bach, Schulgesundheitslehre.  
三島通良、學校衛生學、及び日本健體小兒發育論、瀬川昌春、學校衛生書

するといふ傾向が興つて力あるであらうが、眞の教授は眞の學習を害ふものでなく、眞の學習が眞の教授に俟たねばならぬ以上、言葉の争は問題でない。其故に我々は教授を論ずると同時に學習を取扱ひ得るはずである。

大瀬博士はその著「新教育學講義」に於て「從來此の種の働(心意作用の全體)を指導する教育的方法を教授と稱へて居たが、此の語は多く一定の形式に従ひ方法的に行はれるものを指し、又主として教師の爲す仕事と見られて居た、従つて教授法とは主として教師の爲すべきことを規定し其の行動上の要件を指示するものであつた。然るに學習といふ時は之が單に直接知識技能に關係するものと解される場合でも、被教育者に於ける自發力を認めることが多く、其の發達を主として彼自身の働に歸せしめ、又經驗を其の最も早い時から考へることに於て教授よりも一層廣い範圍に適するのである。」<sup>(1)</sup>と述べてをられるが、いかにも學習はいはゆる教授以前にも存し得、またその以後にもあり得ることは確であるけれども、しかし、それは眞の教授との相關を離れては考へられず、有意具案的なる教育が關與せざる學習過

(1) 大瀬甚太郎、新教育學講義、一四一頁

程は眞の意味に於ける教育學的領域には屬せざるものであつて、教育の方法としての教授に即せる學習のみが教育學的の問題たり得るはずである。そしてまた從來の教授論が學習の面を等閑視したといふのはそのいはゆる教授が眞の教授ではなかつたことを證據立てるだけであつて、教授の本質が他にあつたことを忘れてをつたのに過ぎない。

我々は單なる知識技能の傳達、學習を以て足れりとし、教育一般の目的を顧慮しない教授を眞の教授とよぶことは出来ない。人間全體の陶冶、教育の全目的を助成することを期する教授換言すれば、被教育者の心的活動によつてその思想界を陶冶し、その知的興味を振起することによつて彼の精神組織の統一に資せんとする教授が眞の教授である。この意味に於て教育せざる教授はなほ教授の名に値しないといはねばならぬ。勿論、我々はヘルバルトにならつて知的陶冶は意志陶冶に従屬すべきものと考へるのではない。それぞれの生活形式を生きる被教育者がその精神組織の統一を得るために幾多の陶冶財の媒介を必要とするのであるが、その陶冶財の

提供及び受容が主として知的である場合、そこに行はれる陶冶過程が一面教授でもあり他面學習でもある。そしてその陶冶過程の方向が被教育者の精神組織の統一、即ちそれぞれの生活形式に適應する文化價値の受容、創造の根本力へ向つてをる時、その教授は眞の教授で同時にその學習は眞の學習である。断片的な知識技能の集積はなほ精神組織の統一を意味しない。能く現實の世界及び理想の世界を領會し、眞に調和した精神の世界を自己自らの内に建設する人が眞に陶冶せられた人格である。其故に我々は教授の目的を次のやうに述べることが出来る。

「被教育者をして、それぞれの生活形式を生きつつ文化の維持發展に寄與するために必要な精神組織の統一に達せしめることを目的として、彼等の精神組織に適應する陶冶財を提供し、彼等の學習を指導することである。」しかし、ここに注意しなければならぬことは、提供及び學習の意味である。文化價値の認識、領會は教育者が單なる既成の知識を傳達することによつては不可能である。一度教育者の體驗し、領會した陶冶財のみが被教育者

の精神中に生き生きと體驗せられ、領會せられる。自然界といひ道德、藝術、宗教の世界といひ、人間精神の客觀化に外ならぬ以上、これを傳へ、之を受容するには一度精神の中に追體驗せられ、追領會せられることを必要とする。其故に教授又は學習といふ同一の陶冶過程は純粹なる精神の活動であつて、單なる外面的な移動と考へられてはならぬ。

教授又は學習に關して二つの方面を分けて考へ、その主觀的任務としては被教育者の知能開發を目ざし、その客觀的任務としては如何なる精神的財産を如何ほど傳へるかを問題としなければならぬとする見解がある。通常、前者は教授の形式的目的とよばれ、後者は教授の實質的目的と名づけられてをる。主觀主義又は形式主義の立場に立つものは被教育者の知的能力を進めてゆけば教授の目的は充たされるとし、客觀主義又は實質主義の見地を守るものは必要なだけの知識を授ければ十分であると主張する。教授の實際からいへば、一方を全然顧みないで他方が完全に行はれることはあり得ないのであるが、初等教育の段階に於ては主觀主義又は形式主義

に傾き、中等、高等の教育へと進むに従つて次第に實質主義又は客觀主義に偏するのは多く見るところである。

形式の教育的意義は様々であるが、教授論に於て論ぜられる形式は、知識内容を收得する諸心的作用即ち直觀、記憶、想像、思惟、意志等の作用を意味してゐる。かかる心力の陶冶を無視し、出来るだけ多くの知識技能を授けようとする實質主義に反對し、それは教育學上の一種の無知であると叫ぶ形式主義的の運動が起るのであるが、しかし、この兩者の何れかに偏るのは甚しい誤謬であるといはねばならぬ。元來、實質と形式とは相即不離のものであつて、材料を離れて心力を練磨することは不可能である。「形式主義と實質主義といふものは、二つながら必要なものであつて、それを教育の目的に依つて統轄して行けば教授といふものは遺憾なく出来る譯である。即ち、一方に於ては必要な知識を授け、他の一方に於ては精神各種の能力を發展させ、共に兒童の心理状態と並行して、その分擔に堪へる程度に於てなすべきである。」<sup>(1)</sup>

(1) 吉田熊次、系統的教育學、二九二頁—二九三頁、

さて、兩方面を顧慮するとして果して、形式的陶冶は可能であるであらうか。可能であるとすれば、如何なる教科が最もよく形式的陶冶に適してゐるか、そして一の材料によつて陶冶せられた心力は他の材料にも轉移するかといふ疑問があつてあらう。これ等の疑問に對しては、現今確實な解決にまで到達してはをらない。練習効果轉移の問題に關しても、實驗的研究の結果は賛否何れもあるが、大體に於ては否定するに傾いてゐる<sup>(1)</sup>。しかし、唯一の教科によつて一切の心力を形式的に陶冶しようとすることは、支持しがたいにもせよ、一定の習慣の獲得を理想とすることにより、或は學習の方法を自得せしめることにより、或は注意、確信、眞理の愛等の情意の方面に注意することにより、一定の教材の學習によつて他の教材の學習を一層容易ならしめることは可能である。

要するに我々は形式的陶冶の獨斷に陥ることなく、一般的陶冶の幽靈を夢みることを避け、知識そのものよりも之を研究し發見しようとする態度努力を重視し、技術そのものよりも之を構成しようとする喜びと創意と

(1) 小川正行、最新教授學精義、一〇—頁—一〇六頁、參照、  
篠原助市、教育學綱要、一五四頁—一五八頁、參照、

を尊ぶことによつて、被教育者の心力を陶冶し、文化價値の受容、創造に與かる被教育者の精神組織の統一に導かねばならぬ。

## 第二節 教授の材料

文化發展の歴史から見れば技能が知識に先だち、従つて學校教科としては技能が主要な位置を占めてをつたのであるが、次第に文化の進むにつれ知識教科が重要な意味をもつて來て、近代に入ると知識と技能とは學校教科として廣く採用せられるやうになつたのである。

然らば、この知識と技能とは如何に區別されるべきであるか。知識は論理的關係であり、靜的狀態を保ち、比較的に受動的、そして悟性によつて成立する客觀的のものであるが、これに反して技能は運動の聯合、觀念の聯合、運動と觀念との兩系列の交互的聯合であり、活動又は活動にまでの傾向を示し、比較的に發動的、そして聯合によつて成立する主觀的のものである。これはバルトの主張であるが、しかし嚴密には知識と技能との相違は程度上

の差にすぎない。同一材料に就いても、或人には理解的の知識であるが、他のものには既に發動的の技能になつてをることがあり得るからである。我々は被教育者をして知識を受容してこれに新しい生命を與へ更に外部に投げ出すことの出来るやうにさせなければならぬ。單なる知識は死んでをるものであつて、被教育者の精神組織の統一に役立つものではない。さて知識技能に關する教授の材料即ち陶冶財を我々が選擇する標準はどこにあるか、そしてその選ばれた陶冶財を如何に排列すべきであるか、といふ問題が起る。文化財はすべて陶冶財たり得ることは事實であるが、文化財のすべてを陶冶財とすることは不可能である。先づ陶冶財選擇の問題から論を進めようと思ふ。

### 一、選擇

陶冶財即ち教科選定の標準としては、二つの立場を考へることが出来る。即ち、一は個人的、心理的の立脚地であり、他は、社會的、文化的視點である。前

者の方面から論ずれば、教科選擇は被教育者の精神組織を考慮してなさるべきであり、後者の側から立論すれば、陶冶財選定の標準は社會的文化活動の中最も重要なもの、將來特に高調せられるべき文化領域中にあることになる。この兩立脚地は二者その一を選ばなければならぬ性質のものではない。この二つを分ける考へ方は個人と社會との關係を正當に解してをらないところから生ずる必然の歸結であつて、この兩者を同一實在の兩面と見るとき、上述の教材選擇の二立脚地は合一せられることの出来るものである。即ち、個體が陶冶せられた人格となるためには超個的なる陶冶財と接觸することを必要とし、また超個的なる文化價值の潜在する陶冶財が眞に陶冶價值として體驗せられるためには個體の精神組織と密接に結びつかねばならぬからである。ただ、ここに注意しなければならぬことは、個體の精神組織を解してすべての個體に共通なる心理發達の段階差としてはならぬことである。我々は平等なき自由を出發點とするが故に、個體の精神組織の差をば、各個體の生活形式の差と解するのである。

其故に、教育者がその社會文化價值の維持發展の上から見て必要缺くべからざるものとして選定した陶冶財を教科とすると共に、他面に於て被教育者の精神組織の統一が要求する陶冶財を選擇して教科としなければならぬ。この二方面の要求からして、教科の選定は基礎陶冶から職業陶冶に進むに従ひ次第に個別化せられ——極言すれば陶冶財の取捨選擇は各個體の自由たるべきである——一般陶冶に至つて世界觀の統一のためには必要なる幾つかの教科に歸着すべきである。基礎陶冶に於ける教科選定に對しては主として社會的、文化的立脚地からの標準が力となり、職業陶冶に於ける教科選擇に對しては主として個人的、精神組織的の觀點からの標準が方向を示す。一般陶冶の教科は社會的要求と個人的要求との合一する統一的世界觀の中にその選定の標準が存しなければならぬ。

かくの如く教科目の選定は教育學の原理に基づくべきものであるが、歴史的に教科目選定の變遷を大觀してよくことも無意味ではなからう。古代に於ては宗教、音樂的教科を教授の中心科目とし、國語の讀み方、書き方を

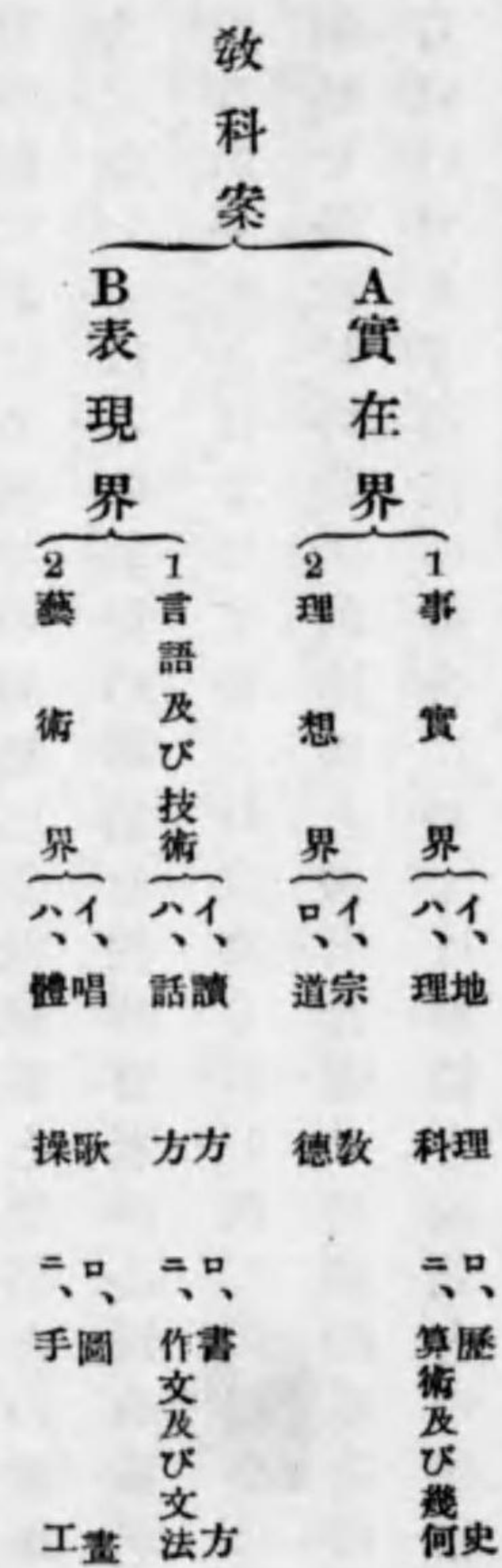


授け、若干の生活上必須なる教科を加へたに過ぎなかつた。中世に入ると基督教の傳播に依り、神學、哲學を中心としてラテン語及び文法、修辭辯論、天文、幾何、音樂、算術、の七自由科を課するのが普通であつた。更に降つて近代になると、漸く國語を重視するやうになり、且つ自然科学の發達に伴つて地理、歴史、理科が課せられるに至つた。現代に於ては、歴史が多方面に擴張せられ、地理は改造を経、數學及び自然科学も非常に重視せられるに至り、特に古語の權威は墮ち、國語及び近代語が之に代るやうになつた。そして時代精神の歸趨に従ひ、世界の各國はそれぞれの教科目選定に多くの改善を加へようと努力してゐる。

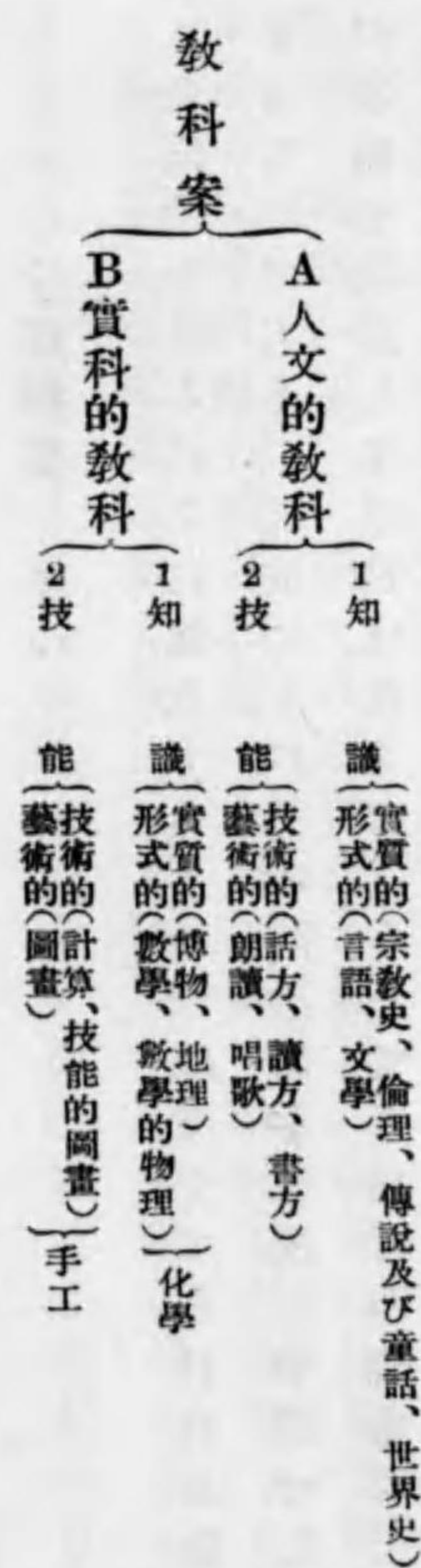
選定せられた教科目を如何に分類するかに就いてはヘルバルト以來多くのによつて試みられてゐるが、十分な根據をもつたものは未だ打ち立てられてゐない。それは實に教科案の作成が歴史的事情に甚しく左右せられてゐることを裏書するものであつて、眞に學的根據を以て基礎づけられた教科案の作成は教育學の將來の課題である。其故に我々は、現今到

達してゐる教科目の分類に關する二つの代表的見解<sup>(1)</sup>を左に表示するに止めようと思ふ。

(1) レーゲネルの教科案



(2) バルトの教科案



(1) 小川正行、最新教授學精義、一四〇頁—一四一頁、參照、

各陶冶財はそれぞれ孤立するものではなくて、それ自身既に相聯關してをるものである。其故にそれ等の陶冶財を教授し學習せしめる時は相互の聯絡を注意しなければならぬ。そして各教材の聯絡は三つの方面からこれを考へることが出来る。即ち、一、同一教科内に於ける教材の聯絡、二、異教科間に於ける教材の聯絡、三、學校課業と生活との聯絡である。第一の場合に就いてはその教材の聯絡を被教育者の心理的要求と教材それ自身の論理的系列とによつて計らねばならぬし、第二の場合に於てはその教材の聯絡を各教材の論理的關係と被教育者の精神組織とによつて努めねばならぬのであり、第三の場合に於ては、學校と家庭との聯絡、被教育者の將來の活動に對する顧慮等が主なる事項である。

聯絡は進んで統合に到らねばならぬ。各教科の價値を考へ、一點に多を結合して意識の統一に達しようとする努力することによつて、初めて被教育者

の精神組織の統一が望み得るからである。教材の統合に關する思想は第十九世紀の初頭に起り、ヘルバルト、チャラーを經、ラインに至つて大いに發展したのである。ヘルバルトの高調した人格的意識の統一は彼の根本思想たる道德主義からの當然の歸結であり、チャラーはやはりヘルバルトの思想を紹述して宗教的、道德的人格の陶冶を中心として各教科を統合しようとなつた。ラインはチャラーを承けて、内面的には被教育者の人格の統一を中心とし、外面的にはその手段として情操的教材を中心として諸教材の統一を計つたのである。

ヘルバルト學派以外の教育學者によつて主張せられる統合論もかなりにその種類が多い。例へば、繼續的統合、形式的統合、象嵌的統合、辭書的統合、事實的實際的統合、楕圓的統合、生活中心の統合、等がある。<sup>(1)</sup>

要するに、學校教科が多岐に亘り、陶冶財の種類が多くなるにつれ、これを方法論上から又は目的論的に統合する企が生じて來たのであるが、何れも一長一短をもつてを、比較的、首尾一貫した論理の上に基礎づけられて

(1) 小川正行、最新教授學精義、一六〇頁—六七頁、參照、

をるものはヘルバルト派の中心統合説であるといつてよい。しかし、これとても、宗教、歴史等の情操教科を中心として他教科をこれに従属せしめようとするのであるから、勢ひ他教科の價値が低く見られることになる。其故に、我々は各教科を大體に於て並行的に排列し、内容の自然的聯絡に留意し、教育者が自己の人格を以て、被教育者の精神組織に適應せしめつつ統合して行くのを最も適當な統合法であると考へる。そして一校に多數の教育者がそれぞれの教科を擔任する際は、教材の取扱ひに就いて合議し、豫めその統一を圖らねばならぬ。吉田博士が、有效なる教育は唯有機的統合に依てのみ爲さるべく、有機的統合は唯教育的教師によつてのみ出来るのである。(1)といはれたのも略々上述の意味と一致すると思はれる。

ヘルバルト派の主張によれば、その中心統合説を根據として、宗教、歴史、文學、國民童話、郷土物語等の情操教科を中心とし、これを各學年に配當して他の諸教材を之によつて統一しようとする。これがいはゆる開化史的段階説であつて、ヘルバルト派以外に於てもこれと相似たる經濟史的段階説、藝

(1) 吉田熊次、系統的教育學、四八六頁、

術史的段階説、地理的段階説等を唱へるものがある。しかし、これ等の開化史的段階説は皆開化史的段階と心理的發達段階との並行を豫想してをるのであるが、それは未だ理論的に基礎づけられてはをらぬ。そしてまたかかる段階區分が果してしかく嚴密に劃せられることの出来るものであらうか。疑ひなきを得ない。開化史的段階説の實際價値に至つては尙一層貧弱であるといはねばならぬ。

各教科の時間的排列に就いては二種を分つことが出来る。即ち、一は單行教案であり、他は並行教案である。前者は各教科を各學年又は各學期に一科づつ排列し、一教科の教授終了後他教科の教授に移つりゆくものであり、後者は各教科を並行して教授しゆくものを指す。兩者共に長短相伴つてをるから、折衷案に従ふを可とする。そして大體に於ては並行教案を骨子とし、或る教科に限り被教育者の心意發達の程度とその精神組織とに應じてこれを加除するといふ仕方が最も適切であり、現行の教科目排列は大體この形に従つてをるのである。

(1) 小川正行、最新教授學精義、一八二頁—一八三頁、參照

各教科目内の教材の排列に關しても二つの方案がある。即ち、一は直進教案又は段階教案であり、他は圓周教案又は環狀教案である。前者は各教科の教材を區分して、學期又は學年に排列するものであり、後者は同一教科の各教材を各學年に配當し、毎年繰り返し次第にその程度を高めて行くものである。この兩者共に長短があるので、現今多くはそれ等の折衷案を用ひてをる。基礎となる教材は圓周案によつてこれを毎學年繰り返し、他の教材は兩者の折衷によつて一回これを繰り返す程度に止めるがよい。

### 第三節 教授の方法

陶冶財による陶冶價値の受容といふ過程の一面は教授であるが、他面は學習である。教授と學習とは相關的のものであるから、教授の方法を問題とするに先き立つて我々はここに學習の原理に就いて述べよう。

#### 一、學習の原理<sup>(1)</sup>

生物學的に考へれば、有機體が外界からの刺激に對して反應し、それを調整する作用が學習であり、換言すれば、かかる經驗の過程を容易にし、確實にし、改善することが學習である。しかし生物學的の事實はなほ未だ教育學的の意味に於ける學習ではない。教育の本質が文化價値の受容、創造をなす人格を陶冶するにある以上、學習とは、かかる人格たらうとするために人間が陶冶財を介して文化價値を受容し、そして自己自らを文化共同體の一員にまで陶冶する過程に外ならぬ。この意味に於ける學習は從來世間で普通に考へられてをる記憶又は摸倣の意味に於ける學習とは相去ること甚だ遠いものである。

學習はその本質上人間の内面的改造であつて、單なる外面からの傳達を受入れるといふ働きではない。自發性が學習活動の根本をなしてをる。さて人間の學習作用の初步的な形式は試行錯誤、摸倣、習慣等である。

試行錯誤法又は試行成功法とは、被教育者の觀念の發達が不十分なため之を思考に訴へて正當な歸結を見出すことが出来ない時、先づ試みること

(1) 大瀨甚太郎、新教育學講義、一三九頁—二四八頁、參照、

により失敗を重ねて漸次に一定の方法を會得し、斯くして自己の精神組織の統一へ近づきゆくことである。この學習形式は大體に於て陶冶の極めて低い段階に於て行はれる過程であるが、陶冶の相當に進んだ文化共同體の人格に於てもこの過程のなほ存するを見る。例へば、研究者又は發明家が、多くの失敗の後にその成功の道を見出すが如きはそれである。しかし、被教育者を彼自身の試行錯誤に委してはよくない。教育者はこれを一層簡便にし一層早く正しい結果に達するやうに導かねばならぬ。ただ知識よりも技能に於てこの試行錯誤の必要であることは我々の多く認めるところである。唱歌の理論は理解せしめ得ても、その發聲の技能は度々繰り返させて見て初めて其のコツをのみ込ませることが出来るのは其の例である。

摸倣によつて被教育者は或る行動を迅速に獲得し、必要な精力を節約して、その精神組織の統一に資するのである。そして摸倣には本能的摸倣と意識的摸倣との二種がある。前者は目的を意識せずに摸倣することであ

り、後者は目的を定め、有意的に摸倣することを指す。不知不識の感化、有意的の權威摸倣等はその例である。本能的摸倣よりも意識的摸倣が一層密接に被教育者の精神組織の統一に關係するから、従つてそれだけ教育的の重要な意味をもつてをるといはねばならぬ。其故に教育者は、兒童の成長するに従ひ模範としては、唯大體の方案を示すものを與へ、細事については各自の適當と認める所に従はしめ、又次第に創意工夫を要する作業に従事せしめ、之に適するやうに兒童の環境を整理する必要がある。<sup>(1)</sup>

被教育者の獲得した習慣とは一定の事情の下で常に一定の反動をするやうになつた心身の諸作用の状態を指す。習慣の成立するためには主觀的の方面に於ては摸倣性の強いこと及び必要に迫つてをることを要し、客觀的の方面に於ては刺激の強いこと、刺激が愉快なる結果をもたらすこと、刺激が反復せられることを條件とする。人間は習慣的に働くことによつて力を節約し、一定の作業を迅速に成就することが出来るのである。しかし、異なつた新事情の下では習慣の力は失はれる。ここにその弱點がある。

(1) 大瀨甚太郎、新教育學講義、一五七頁、

被教育者をして習慣を形成せしめるためには、刺激、永續、反復の三則<sup>(1)</sup>を守らしめなければならぬ。習慣の進歩の或る段階に達すると、そこでその進歩が一時停滞することがある。このいはゆる「高臺」を突破して進みゆくためには、非常なる努力を要する。其故に教育者は被教育者をして速かにこの段階を通過し、一層高い水準線に立ち、不斷の進歩改良を圖るやう導かなければならない。

以上は初歩の學習形式を述べたのであるが、學習の段階が進むにつれ次第に注意、直観、記憶、想像、概念、推理、感情等の諸作用が協力して行はれる。

注意作用はこれを無意注意又は所動注意及び有意注意又は能動注意とに分けることが出来る。ヘルバルト派の主張する興味とは無意注意に相當するものであつて、一定の事物に關係するに際し自然にそれに引きつけられ、散亂の感じがなく、緊張及び不満足の情のないものをいふのである。

これに反して有意注意又は能動注意とは一定の事物に關係するに際し、他に誘引される感じがあり、之に抵抗して其の事に従ふので努力の感じを伴

ふのである。初期の學習に於ては主として所動注意が働くのであるが、學習が次第に進むにつれ能動注意の作用が著しくなり、それが習慣化して第二次の所動注意となるのである。しかしこの習慣が固定して新しい事象に對する能動注意を妨げてはよくないから、教育者は常に一方には能動注意の習慣化を圖ると共に進んで新事象に對する能動注意を喚起するやうに努めなければならぬ。

兒童の直観作用が不十分であることは主として徹底的分析の缺けてること、表面的現象にのみ注意すること、想像作用によつて妨げられること、その觀察の範圍が家庭生活に關する事項に限られること等に因るのであるが、しかし學習にとつて正確な知識の基礎を形成するものは直観であるから、教育者は次の諸項に注意することを要する。一、自然そのまゝの事物を觀察せしめること、二、豫め觀察の目的と方面とを指示して注意の集中を圖ること、三、なるべく各種の感官に訴へしめること、四、被教育者の觀察後の整理を行ふこと、五、特に幼兒の教育に於ては觸覺及び運動感覺の利用につ

(1) 小川正行、最新教授學精義、二二二頁一二二二頁、參照、

とめること等がそれである。

學習を記憶と同視することは極端な偏見ではあるが、學習中に記憶の演ずる役目は重要である。そして記憶の成立する要件は印象と聯想であつて、前者は經驗の結果を受容保持する働きを意味し、後者は過去の經驗に基いて得た材料を互に相助けるやうに結合せしめる意識の作用である。教授に於ては生氣のある強い印象を與へ、確固たる聯想の形成せられるまで反復を續け、出来るだけ聯想の法則に従つて記憶を容易ならしめるやうに努めなければならぬ。

相像も過去の經驗の再現であり、聯想の法則に依存するものであるが、記憶が經驗そのままの再現であるに反して相像は新しい産出である。相像が生活の全方面に對して重要な役目を演ずることは明かであつて、人生の幸不幸にも密接の關係をもつてをる。其故に教育者は、被教育者の相像を摸倣的から能動的、創造的方向へと導き、それが空想に陥ることを防ぎ、特に相像的虚偽の弊を避けることに力を盡さなければならぬ。

多數の觀念の綜合としての思惟が學習と關係することはいふまでもない。そして經驗的思惟は次第に反省的思惟に發展する。被教育者の反省的思惟を養ふためには、教授材料を問題として提出し、彼等をして自ら思惟せしめること、その問題の解決の目的、分析方法、解決に必要な材料の蒐集、それ等の材料の比較選擇を自ら決定せしめること、彼等の求知心、思ひつき、論理的秩序を重んじ常に批判的態度を持せしめること等に意を用ひることを要する。

學習は一面に於て心理的事實であるけれども、他面に於ては論理的過程である。即ち、分析、綜合、抽象、限定、演繹、歸納の進行に外ならない。

妥當的判斷に到達する發端は分析である。そして分析には次の諸種類を區別することが出来る。事實現象を構成する要素の並立及び前後を明かにしてこれを記載する初步的分析、現象の因果關係發見を目的とする因果的分析、複雑なる事實現象の要素の理由と歸結との關係を推究するための論理的分析、これである。これ等三種の分析は同一教材に於て同時に又

は順次に行はれることが多い。例へば歴史教授に於いて初歩的分析と因果的分析との順次に行はれるが如きそれである。

分析の逆は総合である。これにも分析と同様の三種を區別し得られる。そして分析と総合は認識の基本的形式であるから、これ等を経て判断に到達することになる。これ等兩者の一方のみでは不十分であり、一は他を他は一を俟つて初めて一の全體としての認識が得られるのである。

我々は抽象作用能力の如何を見てその人の一般知力の發達程度を推知することが出来る程に、抽象が論理的過程中に占める位置は重要なものである。抽象に二つの方面があつて、一は目的とする屬性の抽出であり、他は目的としない諸屬性の捨象である。抽象はこれを、分離的抽象、概括的抽象、比較に分つことが出来、被教育者は次第に空間的、時間的に規定される個體觀念時期、空間的にのみ規定される初步概念時期、代表概念時期を経て記號としての言語によつて代表せられる概念時期に到達するのであるが、論理的意味に於ける抽象は分析及び総合の手段に止まる。其故に教育者は心

理的な抽象作用を論理的過程に轉向せしめることを努めなくてはならぬ。抽象の逆は限定である。即ち抽象の結果到達した「物體」の一般概念を限定して氣體、液體、固體の特殊概念に下降する如きそれである。この限定によつて認識は具體的に綜合せられて來るのであつて、綜合的世界觀に到達するためには缺くべからざる論理的過程である。

普遍的命題が特殊なものへと進みゆく論理的過程は演繹であるが、そこに分析、綜合、抽象、限定が組み合つて共に働いてをるのである。我々は被教育者を演繹といふ論理的過程によつて認識に導くためには、常に確實な前提から出發せしめるやうにし、秩序的に推理して、飛躍なからしめることが大切である。

演繹の逆は歸納である。即ち特殊から普遍への方角を辿る思惟の論理的過程を意味する。しかし演繹と歸納とは論理的連續の兩極からの相反對する方向を示すのであつて、普遍なくして特殊はなく、特殊なくして普遍はないのである。思惟の出發點を特殊にとる時、その思惟の論理的過程が



歸納とよばれるにすぎない。そしてこの過程に於て、分析、綜合、抽象、限定の組み合つて働くことは演繹の場合と同様である。

## 二、教授の段階及び様式

以上に於て我々は、陶冶過程の一面としての學習の心理的過程及び論理的過程を大要叙述し終つたのであるが、次に來る問題は、他の一面をなす教授は如何にせばこれ等の學習過程に適應して教授を實行することが出来るかである。ここに教授の段階及び様式を論ずる必要がある。吉田博士もいはれるやうに「教授の方法とか、教授の段階とか云ふことのみを偏重する……其方のみに心を用ひると云ふことは、慥に教育の害を爲すものである。」<sup>(1)</sup>のは確かであるが、教育が、特に教授が一の術としての方面を備へてゐることは、否定することが出来ず、教授方法の研究が教育の實際に貢獻することの大きいことはいふまでもない。

教授の段階に關係するやや組織的の見解をもつてを、つた最初のもは

ベスタロッチであつた。即ち、直觀、認識、應用の三段階説はそれである。

この考はヘルバルトに至つて大に發展せしめられて四段階説となるのである。

ヘルバルトに従へば、深く一個一個の對象に侵入徹底する専心と、多數の綜合統一に達する致思との交互作用によつて人は多方的に陶冶せられることが出来るのである。しかし専心と致思とは何れも靜止と進動との二方面があるから、それ等の組み合せによつて四つの概念が出来ることになる。靜止的専心とは、他のものとの混同を避け、純粹明白に一個の對象を知ることで、即ち明瞭である。進動的専心とは、他の對象へ進みゆくことで、即ち觀念の聯合を意味する。靜止的致思とは、多數の對象の關係の一として個物を見ることで、この關係を定立するのが即ち系統である。進動的致思とは、この系統から進みゆき、新しい個物をこの系統に從屬せしめ應用すること、即ち方法である。従つて教授の順序は左の如き四段階を經過すべきものであり、その時にのみその効果も最も大きい。

(1) 吉田熊次、系統的教育學、四八八頁

1 明瞭(靜止的專心)

2 聯合(進動的專心)

3 系統(靜止的致思)

4 方法(進動的致思)

しかし、ヘルバルトはこれ等の教授段階を適用すべき教材の範圍に關しては徹底を缺いてをつた。

チャラーが出るに及んで、この教授段階の適用せられる教材の範圍を方法的單元とよび、あまり長くないそして前後の關係を忘却しない程度の一段落と解したのである。且つまたヘルバルトの明瞭を展開して、觀念を明瞭ならしめるために先づ行ふ分解と、そしてその後に行ふべき綜合との二段にしたので、ここに左の如き五段の形式的段階が成立する。加之、これ等五段の前に、方法的單元取扱の出發點として目的の指示をおいた。

目的指示(舊觀念の喚起及び新觀念融合の準備)

1、分解(舊觀念の分解)

2、綜合(新教材の直觀的提示)

3、聯合(他の教材との聯結による抽象的觀念の構成)

4、系統(新觀念の既知系統への編入)

5、方法(前記系統の應用、一般から個體へ、個體から一般へ)

チャラーの後をうけてその教授段階説を大成したものはラインである。

彼はチャラーの教授段階の名稱を左の如く改めた。

1、豫備 2、提示 3、聯合 4、總括 5、應用

そして方法的單元をば、個々の教科の各教材中、有機的な一團としてその中から何等かの原理又は法則を抽出し得られるものと解したのである。彼のいふ豫備は新觀念を理解するための舊思想界の背景を準備することであり、提示は新教材の提示を意味し聯合は新觀念と舊觀念との比較聯結に外ならず、總括はこの新しい概念的收得を過去の概念系統に聯關せしめて確實な精神的所有となさしめるとであり、應用は既知のもの應用を示す。ヘルバルト派の形式的段階説に對してはこれを非難するものが多く、そ

の要點は大體左の三點に歸着せしめることが出来る。即ちこの段階説はヘルバルト派特有の心理説を基礎としたものであるから、その心理説が今日多くの改修を要求せられる限り、當然その上に打ち建てられた段階説もそのまゝでは維持せられることが出来ないといふのがその一、この形式段階説は如何なる教科にも適用せらるべきものとせられたのであるが、技能科にまで之を用ひることは不可能であるといふのがその二、この形式的段階説は主として教師の活動を規定したもので、被教育者の學習を顧慮してこれを基礎とすることが不十分であるといふのがその三である。

かかるヘルバルト派の教授段階説に對する不滿から新に種々の教授段階説が主張せられるに至るのであるが、その主なる代表者はザルツェルク、ザイファート、ライ、ワルゼマン等である。<sup>(1)</sup>

ザルツェルクは知識の論理的性質から出發して、個々のものより初め次第に個物の聯結から一般の法則に達することを要求したが、他面に於て被教育者の心理的要求を顧慮し、次の三段階を教授の正常な形式と名づけた。

#### 第一段、導入

##### 1、對象研究の對象の指示)

##### 2、基礎(被教育者の新對象收得の準備)

#### 第二段、提示

##### 1、教材(新教材の提出、知識の構成)

##### 2、擴張(事物の間に於ける一般的關係の發見)

#### 第三段、討究

##### 1、結果(科學的整理)

##### 2、編入(全系統への應用的編入)

右の表示中(1)は主として教授者の活動する方面を示し、(2)は主として被教育者の活動する方面を示す。要するに、ザルツェルクが論理的基礎を重視した點に就いては多くの教育學者の等しく賛意を表するのを見る。

ザイファートは精神の自己活動を基礎とした論理的、心理的發展の原理から次の四段階を主張する。

(1) 小川正行、最新教授學精義、三二〇頁—三五二頁、參照、  
篠原助市、教育學綱要、二〇六頁—二一六頁、參照、

- 一、調和(感情の平靜、類化觀念の準備)
  - 二、新觀念の收得
    - 1、事實の固定(新教材の具體化)
    - 2、思维的聯絡(新教材の消化)
    - 三、精練(新觀念の舊意識内容中への聯結)
    - 四、整理(形式の完成、素材の改造)
- しかし、ザイファートの試みはその實質に於てラインの五段説と殆んど同様である。ただ感情的方面を顧慮した點に價值が多いのである。ライはその實驗教授學を根據として次の三段を學習の順序であると説く。
- 一、直觀
  - 二、類化
  - 三、發表
- そして、發表段を全學習段の中心と見てをる。彼はその最初に豫備を加へ、

最後に編入を附加して五段の説を主張してをるのであるが、その教師本位から被教育者本位へ轉向せしめようとするところに價值を認めることが出来るにもせよ、發表段の重視は極端に陥つてをるといはねばならない。フルゼマンは教材の性質によつて二種の教授段階を區別し次のやうに示してをる。

A、科學的教材の教授段階

一、直觀(新教材の現示)

1、分解

2、建設

二、認識(新教材の類化)

1、判斷

2、發展

三、應用(學習と生活との關係の設定)

B、技能的教科の教授段階

## 一、直観

### 1、分解

### 2、建設

## 二、練習(完全を目的とする練習)

## 三、應用(取得せる技能の實際的利用)

ワルゼマンが教材の性質によつてその教授段階を區別したのはよほど進んだ見解ではあるが、しかしこの二様式を以て足れりとする事が出来るとは思はれない。

一般に形式的段階に關する主張は直観より概念への道をとるのであるが、この原則はどこまで守られるかが疑問となつて來てをる。いかにも自然科學的の説明を要する教科に於てはこの原則は維持せられるであらうが、領會を主眼とする精神科學的教科に於ては別な原則を打ち立てることを餘儀なくせられてをるのである。「説明と理解(領會)とは認識の兩極である。教科を數學、工業的技術、自然科學、歴史、藝術、道德、宗教の順次に排列する

と、數學、工業的技術及び自然科學は全然、概念、法則によつて構成せられるが次第に進むに従つて、理解の要素加はり、宗教に至ると、科學的説明は何の用をもなさないで全然體驗による理解に待たねばならぬ。そして此の兩極の中間に位するものは、一部は説明せられ一部は理解せられる。例へば、歴史は其の學的性質よりして主として理解に訴ふべき教科であるが、因果的に説明せられるべき部分も亦少くない。藝術に於ても道德に於ても説明の要素を全く缺くことは出来ない。殊に國語の如きは、文法、修辭、發音、文字の教授の如きは説明の領域に屬するが、其の文學的方面は主として理解によりて悟得せられる。説明の終るところは即ち理解の始まる所である。二者は認識の兩極として對立し、概念的に區別せられるが、實際の教授に於ては二者相俟つて全きを得る場合が甚だ多い。如何ばかり説明し、如何ばかり理解せしむべきかは、一々の教材に就いて之を決定せねばならぬ<sup>(1)</sup>。其故に我々は一切の教科を説明によつて認識せしめる形式的段階に従つて教授することは出来ないし、またかく教授すべきでもない。領會による教

授の順序を新に考案しなければならぬ。ところがこの方面に就いてはなほ實際的研究が不十分であつて、一定の結論に到着してをらぬ。これは教授の實際に當る人々に課された當面の問題である。

しかし従來の形式的段階説が不満足のものであるといふのは必ずしも教授段階の全部の否定を意味しない。段階に拘束される教授は固より不可であるが、無定案の教授は一層不可である。善い教授は不知不識の間に一定の形式に合してをる。そこには教授の順序に關して何等かの原理がなければならぬ。我々は須く過去の形式的段階説に囚はれることなく、説明と領會との兩方面から各教材に適切なる教授の順序を案出すべきである。

教授者がその教材を取り扱ふ種々の様式を教式といふ。この問題は教授の段階の問題と共に教授の實際に於て重要な意味をもつてをる。そしてこの教式は、教材の本質、教育者の人格、被教育者の精神組織といふ三要素の相違によつて當然變化すべきものである。

教式の分類に關してはこれを論ずる人によつて相違があるけれども、次の如く分類するのが適切である。

#### 一、直觀的現示的教式

これは事物又は模範を提示するものであり、更に分つて次の二つとする。

##### 1、示物的教式

##### 2、示範的教式

#### 二、歴史的獨斷的教式

これは教授の際その教材に關して講演説明をなすものであり、更に分つて次の二つとする。

##### 1、講演的教式

##### 2、説明的教式

#### 三、發生的發展的教式

これは教授に際し、教材の要點の問答により、或は被教育者の自己活動を促して教材の論理的關係を發展綜合せしめ、或は課題、實驗に訴へて被教育者

の演繹的又は歸納的思惟を練り、或は討論せしめて彼等の知識の確實性を増すことであり、更に分つて次の五つとする。

- 1、問答的教式
- 2、發展的教式
- 3、課題的教式
- 4、再發見的教式
- 5、討論的教式

#### 四、練習的教式

これは教材を授けたのち種々の形でこれを練習せしめることで、讀書、書取、訂正、復習、圖書室教授等を指すのであるが、嚴密な意味に於ては獨立した教式ではなくて、前掲諸教式の應用にすぎない。

かかる諸教式はそれぞれ長短<sup>(1)</sup>があつて、如何なる教材の如何なる取扱ひに如何なる教式を適用すべきかは豫め一般的に定めることは困難である。これを如何に應用すべきかは、既に述べたやうに、教材、教育者、被教育者の三

(1) 野田義夫、教育學概論、六〇九頁—六三九頁、參照  
小川正行、最新教授學精義、三五七—四〇八頁、參照、

要素を具體的に考察して決定せられねばならぬ。

#### 第四節 教授に於ける新傾向

##### 一、プロジェクト、メソッド<sup>(1)</sup>

これは米國に於ける近時の教育改良運動として起つたもので多くの教育學者又は教育實際家によつて主張せられてをるものである。しかしその共通の主張を要約すれば、一、學校に於て教授する事柄と學校外の生活との接近、二、自然の生活に現はれる統一的作業を教授題目として選定すること、三、この作業を被教育者自らの問題とし、彼等の考案工夫によつて完成せしめること、四、従つて被教育者の自己活動による學習を高調すること等である。其故にこの方法の中核をなすものは彼等のいはゆるモチイヴェーション(動機)を起す作用である。

かかる根本思想を出發點としてこれを教授の實際に適用するとき、果して如何なる形になるであらうか。この實際への應用の試みは種々の方面

(1) 乙竹岩造、新教育學要論、二六二頁—二七二頁、參照  
篠原助市、教育學綱要、一九一頁—一九八頁參照、  
小川正行、最新教授學精義、四七七頁—五三四頁、參照、

になされてをるのであるが、ここにはその一例としてブレイン(Mendel E. Brainin)の主張する教授の四段階を略説する。

彼に従へば、先づ第一段は豫備段であつて、前の問題の解決から連続的に提起される新問題の提起されるべき諸理由を考察するのである。第二段は問題の提起であつて、主として被教育者の自己活動に訴へ、全級のものがその問題を必要とし、それを解決しようとする動機を喚び起すことが主眼となる。第三段は材料の獲得及び解釋であり、新問題解決のための材料をあらゆる方面から蒐集して更にそれを解釋し問題解決の資に供する。最後に第四段は問題の解決であり、前段に於て蒐集せられた材料を整理することになる、そして結論がなるべく正確且簡明に設定せられるべきである。

プロジェクト、メソッドの目的、構案、問題を高調することはその長所であるけれども、その見解が實用主義に偏し、理想價値を殆んど顧みない點、及び教材の取扱に於ける論理的基礎を輕んじて被教育者の興味を中心とすること、加之、傳統的知識や機械的鍛鍊の缺乏、動機化の不純、教權からの解放、時

間及び精力の浪費、優秀の被教育者による中等以下の兒童の壓倒等は明かにこの方法に於ける缺點として擧げられねばならぬ。

## 二、動的個別教授

フレデリック・バーク(Frederic Burk)はその物力論的の見解を基礎として、従来の教育があまりに外面的勢力を重視し被教育者の内面的なる動力を閉却したことを責め、現在及び將來の教育はどうしても、自然が供へた動力に基づき、個人の動機及び自己の創造を培ふことによつて、自ら考へ、自ら治め、自ら責任を取る所の人間を養はなければならぬと主張する。其故に先づ以て教育は子弟の内に漲る動的勢力に訴へること、個別的な間接の指導、記憶偏重の學習を捨てさること、等を必要とするのである。

以上の見解を教授の實際に適用するとき、そこに生ずるのは學級組織の改善の問題であり、更に徹底せしめれば學級組織の打破の問題である。然らば如何にして個別教授を施すことが出来るであらうか。その方法の一



は各教科目毎に且臨時にその進級を認定することであり、その二は被教育者をしてその教科書と關聯した自學のための參考書を使用せしめることであり、その三は口頭發表の課業を十分に設けることである。

かかる意味の動的個別教授法は單に學習指導の一面からのみ考へれば吾人に多くの示唆を與へることが出来るけれども、學級組織の訓練養護の方面に大切な關係をもつてをることが閑却せられてをるのはその缺點であるといはなければならぬ。

### 三、ドルトン案

ドルトン案の創唱者パークハースト女史(H. Parkhurst)に従へば、學校生活を社會生活と一致させること、及び被教育者自らの實驗研究によつて學習せしめることの二つを理想とする教育は自由と共働との二原理を根據としなければならぬ。そしてこの兩原理に基づいて小學校第四學年以上の者には實驗室といふ學習室を供給し、教師は被教育者の學習指導案を掲

げ、最後に學習の考査をなすために生徒用票及び教師用表を用ひて學習進度の登録をなし且つ時々學習帳の檢閲をするのである。

かかるドルトン案が從來の教授の諸缺點を、例へば個人指導の足りなかつた點、學習に於ける被教育者の自發的活動を十分に顧慮しなかつたこと、落第者の處置の不當等を救ふことが出来るのは確かにその長所であるけれども、この案の實施は子弟を過勞に陥らせること、團體精神を薄弱ならしめること、己が好む教科に偏すること、言語練習の不十分、多額の費用なくしてはこの案を實施することが出来ないこと等の缺點がある。要するにこの案の實施の結果は自由にはせて共働に缺けてをる。其故に乙竹教授のいはれるやうに「ドルトン案と作爲學校學級教授の共働團體的意味を高調する」との相互補益の必要を痛切に感ずる<sup>(1)</sup>。そしてこの案の實施にはその必然の前提として學習者各自の精神組織の研究調査がなされねばならぬのであるが、それが殆んど顧みられてをらないのは遺憾である。加之この案の掲げる指導案それ自らは既に被教育者の自由な計畫と自由な思考と

(1) 乙竹岩造、新教育學要論、三〇〇頁、

を束縛することになりはしないか。疑なきを得ない。

#### 四、自學主義教授

マク・マリー及びチャーハート女史等を中心とする自學主義の教授論は現時米國の小中學校に多く行はれるところであつて、其の理論的根據は知識の同化、經驗の再整の過程として、特殊目的を定立せる系統的の思考と練習をなさしめるところにある。

かかる根據から種々の自學指導の試みがなされてをるのであつて、例へば、監督自學法とか題目法とかが行はれてをるのであるが、しかし、この自學時間中にも被教育者は動々もすれば通常の教授時間よりも一層多く教師に依頼し、獨立的に思考することを避け、教師もまた研究法を授けることなくして注入教授に陥る弊害が多いとの非難が高い。

いかにも小川教授のいはれるやうに「日常の各科教授が、よく兒童の自學研究に適する方法を採らないで、自學時間を特設しても其の効果は大なる

ことを得ない。日常の教授も自學研究も其の根本原理は一であるから、其の場所が教室たると家庭たるとを問はず、其の時間が特設の時間であると、規定の時間であるとを問はず、兒童の心力に適する材料は、なるべく之を獨立思考に訴へ、自學研究を促さなければならぬ。そして、先づ研究的態度を教養することが必要である。そして、先づ研究的態度として最も重要なことは、題材に對し、先づ之を分析して自己の研究すべき特殊目的を發見し、更に之が爲めに必要な材料を蒐集し探究し批判する誠實と熱心とである。<sup>(1)</sup>

#### 五、ウインネツカ組織

米國シカゴ市の郊外ミシガン湖畔ウインネツカに於て行はれる教育組織はパークの個別教授法の一つの新しい發展と見るべきものであつて、その理論的基礎は、被教育者はみな個別的の人的存在であり、十分な發達を遂げるべき權利を有し、従つて集團教授は個別教授にその位置を譲らねばならぬといふ見解にある。

かくしてこの教育組織に於ては、一、基礎教科の要項をその達成の單元によつて明確に定め、二、これ等の單元をば自己教授的に且つ自己訂正的に取扱はしめるのであり、三、そしてその達成を測るためには診断的テストを用ひ、四、各教科目毎に又個別的に被教育者の進級を認定し、五、集團的及び創造的活動を大に重視する。

達成の單元たる各題材を目標と稱し、それを摘要の形に於て目標票に記入しておき、大體に於て六週間毎にその進度を見、それを纏めて行く。診断的テストのためには第一學年から第八學年に亘る各尺度を制定しておいて目標の達成及び難點の所在を判然と認識し、それに對し適當の處置を講ずるやうにしてをる。自教自正のためには特に自教練習帳がつくられてをり、それに導かれて目標の達成に一步一步進みゆくことの出来るやうに工夫せられてをる。進級は一定の單元群の結了を意味し、従つて全教科を繰り返す意味に於ての落第といふことはない。集團的及び創造的活動を指導する方法としては、討論、自治、劇的表現、プロジェクト、諸會合、手工手藝、圖

畫、音樂、體育等がある。

この教育組織は未だ試みの途中にあるものであつて、今その長短を論ずることは困難であるが、現實的見地に偏し理想を缺く嫌ひがあるけれども、教授學習の方面に多くの參考を與へてをるといつてよいであらう。

#### 第四章 意志の訓練

被教育者の陶冶過程を主として知の方面より見てこれを教授又は學習とよぶならば、更に同一の陶冶過程を主として意志の面から考へてこれを訓練と名づけることが出来る。訓練といふ用語が通常種々の意味に於て使用せられてをるにもせよ、我々はここに情緒と思惟とを二契機とする意志の陶冶を訓練といふ言葉で表はさうと思ふ。

##### 第一節 訓練の目的と方法

意志陶冶の目的を論ずることは道德的意志の性質を明かにすることに外ならぬ。道德的意志は強いそして善い意志であらねばならぬ。善い意志とは同胞の安寧幸福を企圖する社會的意志であり、強い意志とは自己の完全を旨とする個人的意志である。其故に、教育者はこの二性質をもつ意志を、即ち道德的意志を被教育者の中に陶冶しなければならぬ。吉田博士はいはれてをる、意志が道德的になると云ふことの爲には、其間に少くとも三つの条件があるのであります。其一つは意志活動其物と同じやうに實行するといふことである。即ち事實としてそれを表はすと云ふことが一つの条件である。他の一つの条件はその實行は盲目的の實行でなくして、一定の觀念に依つて導かれてをると云ふことである。即ち第二の要素として、其の實行が一定の觀念を動機として、有つて居ると云ふことが必要であります。第三には、その觀念が實行に表はれます際に、一定の感情が伴つて居るといふことを意味して居る。即ち一定の感情に基いて、其の觀念を目的として實行に表はすやうになることが、道德的活動の必要なる条件

である。それでありますからして意志活動を道德的に仕向けると云ふことに關しては、又三つのことを必要とするのであります。其一つは善惡に關する正しき識別を授けると云ふこと即ち意志活動の目的となる觀念を整頓すると云ふことであります。それから第二には善惡に關する觀念に對して冷淡であると云ふことでなしに、道德的感情を其の間に有つと云ふことである。……換言すれば、道德的感情、或は道德的情操と云ふものを有たしめることが訓育を全うする上に必要なる一の条件である。第三には獨り其觀念が道德的感情に依つて伴はれて居るのみならず、それが其の儘實行に表はれねばならぬ。即ち實行其物に關する習慣を養成するでなければ德育の功はないのである。(1)と。其故に訓練は明確な道德的判斷に基づいて強い道德的情緒の力により實行に至る意志の陶冶を目的とする。しかし、かく述べたのみではなほ目的の内容が明かにはならない。それで何が善い意志であるか、強い意志とは如何なるものであるか、そしてかかる意志を如何にして養ふべきかを、バルトの説く所に従つて、比較的詳細に論

(1) 吉田憲次、系統的教育學、五八三頁—五八五頁、

じようと思ふ。

強い意志及び善い意志は倫理學が理想として承認してをるものであり、強い意志といふ言葉はあまり使はれないけれども、大概は暗々裡に豫想せられてをるのである。ただスピノザは強い意志を徳の一半とし、心の強さ (*animositas*) とよんでをる。そして彼は善い意志をば心の寛か (*generositas*) と名づけ、心の強さと並んで一切の徳を包括せしめてをるが、まことに強い意志から一切の個人的の徳が導き來られ、善い意志からすべての社會的の徳が演繹せられるのである。自己の完全を目ざす強い意志と社會の安寧を心掛ける善い意志とを陶冶することはやがてまた自己維持の努力としての緊張熱心、自己支配の徳を要求し、社會維持の努力としての眞實、正義、好意の徳を要求する。意志の教育者は常にこれ等の徳を眼中におかねばならぬ。

さて我々は意志に對する教育作用を分つて二つとすることが出来る。一つは意志に直接の影響を與へて行爲を生ぜしめようとする作用であり、

他は先づ表象に影響を與へ、次にそれ等の表象に依存する行爲を生ぜしめようとする間接の作用である。前者を直接な意志陶冶とよび、後者を間接な意志陶冶と名づける。直接な意志陶冶の可能根據は同一行爲の反復練習の成果であり、かかる同一行爲の反復によつて神經中樞の一層速かな聯絡と、その聯絡から生ずる筋肉運動の一層速かな關聯とが生じ、且つそれに伴つて努力の感情の強さが次第に減じ行くことである。この練習の効果を信頼してすべての教育者は直接な意志訓練の力を重んずるのである。そして特に少年時代に於てその肝要であることを力説するのである。ルソーは被教育者の直接な從順を要求し、十二歳に至るまでは直接な意志陶冶の必要であることを述べた。汎愛主義の徒及びヘルバルトも大體に於てルソーの見解と一致してをる。かくの如く直接な意志陶冶が直接に行爲を生ぜしめようとするに反し、間接な意志陶冶は被教育者の諸表象及び諸思想に働きかけようとする。従つて被教育者の獨立性を認め、その發動的思惟に訴へなければならぬ。即ち、彼等は論理的に、科學的に思惟しそし

て發動的に相像を働かせるを要する。間接な意志陶冶は被教育者の中に幾多の道義的理念を生ぜしめそして確固たらしめようとするのであるから、これを性格陶冶とよぶのが一層適切であらう。直接な意志陶冶が被教育者をしてその陶冶せられた事情に於て正しい態度をとることを得しめるやうに、性格陶冶は被教育者をして新しい、未だ習はしとまらない事情に對して準備せしめるのである。其故に、もし我々が直接な意志陶冶を慣らし又は躑けとよぶならば、意志陶冶は躑けを以て始まり性格陶冶を以て終らねばならぬ。

しかし、躑けと性格陶冶との兩者は動搖不定であつてはならぬ。即ち、反復練習せられるべき行爲も、印刻せられるべき道義的原則も、始終變化することは許されない。何故ならば、變らずに繰り返されるもののみが確固たるものとなることが出来るからである。變化せしめられた行爲及び原則は新しい行爲及び原則であり、これ等の新行爲及び新原則は豫期する教育的効果をもたらすことは出来ない。其故に意志の陶冶に於ては嚴密なる

統一とそこから生ずる首尾一貫とが要求せられるのである。カントは實踐理性批判の中に、首尾一貫してをることは哲學者の最も大きい義務である。といつてをるが、様にそれは意志教育者の第一の義務である。だから、教育者は、そのどこまでも押し通すことの出来ることだけを企てるべきである。不退轉は力である。そしてそれが同時に善いならば、それは善良な力である。この力が被教育者に感ぜられそして彼の尊敬を目ざす。この力こそゲーテが人間に於ける最も尊敬に値するものと名づけた剛毅と永續とであり、ゲーテはこの二つものを人格の屬性として讚美してをる。首尾一貫した指導のみが被教育者の中に良心を生ぜしめそして固く根ざさしめるのである。良心は生得のものではなくて、教育の所産であり、そして實に教育の最も重要な所産である。良心は我々の道義的原則に行爲が調和し又は調和しない時の感情である。我々は常に一層新しいそして一層高い義務を果さしめることによつて被教育者の良心を生き生きと維持することを努めねばならぬ。良心はこれを語感に比することが出来るで

あらう。正しい言葉づかひに對してよりも不正なる言葉づかひに對して語感が一層鋭く反應するやうに、良心は善い行爲に對してよりも一層鋭く悪い行爲に對して反應するのである。しかし、語感が生得のものでなくて、語法の修得によつて産み出されるやうに、良心もまた生得ではなくて、道義的法則の修得によつて産み出されるのである。同一の言語使用の首尾一貫した除外例なき永續によつてのみ語感が生ずることが出来るやうに、一定の道義的原則を嚴密に維持することによつてのみ良心は生ずることが出来る。言語使用が度々變れば何等の語感が生じないと同様に、道義的原則が度々變化すれば何等の良心も生ずることは出来ない。然るに、同一の言語作用の練習がつづくに従つて語感は一層鋭くなり、明瞭となるやうに、同一の道義的原則を嚴密に守ることによつて良心は一層確固となり、鋭くなるのであつて、我々の行爲の指道標となるのである。従つて首尾一貫こそ我々の常に忘れてはならぬことであるといはねばならぬ。

直接の意志陶冶即ち躰けは被教育者の意識生活の三方面に對して働く

とき、三つの形式をとる。被教育者の意志領域に對しては命令及び禁止となり、感情領域に對しては賞又は罰となり、表象領域に對しては示範となる。然るに間接な意志陶冶即ち性格陶冶は實踐的理念にのみ基づいてよい。そしてこの實踐的理念は歴史的經驗に適應して、二つの源から即ち宗教と哲學的倫理學とから湧き出るのである。

直接な意志陶冶の方法の第一は看護である。そしてこの看護を十分に徹底せしめるためには學校と家庭との協同に俟たねばならぬ。看護によつて我々は惡を被教育者の環境から遠ざけるのであり、そしてかくして被教育者の天賦の善及び完全性を開展せしめることが出来る。勿論この單なる消極的の教育だけでは不十分である。しかしこの消極的の一面が甚だ重要なものであることをルツソーやシュライエルマッヘルも認めてをつた。さて受動的な消極的の方面から積極的の方面に轉ずるとき、我々は行動の反復練習を目ざさねばならぬ。この練習に關して首尾一貫の必要であることに就いては既に述べた。この練習としての看護は命令及び禁

止と結びついて来る。ところで、無経験の教育者はあまりに多く命令し又は禁止して、人格は自由の中のみ發展し得ることを顧みない。我々は命ずる必要のないことを決して命じてはならず、子供の自由な行爲に關心をもち無制限な支配慾から命令禁止の過度に陥つてはならぬ。しかし一度命ずるならば斷乎として逡巡することなきを要する。かかる看護によつて一切の徳は促進せられることになる。何故ならば、看護は不徳を排斥して善の練習に至らしめるからである。就中、眞實性の徳を養ふことが出来る。といふわけは、常に看護せられる被教育者は虚偽を有効に自らのために用ひようとする事情に陥らないからである。そして、教育者が友として被教育者に接し、かくして被教育者の信頼をえ、そして被教育者が教育者と一つであると感ずるならば、すべての不眞實は不可能であるであらう。

直接的意志陶冶の方法の第二は賞及び罰である。看護はなすべきことを行はしめ、なすべからざることを犯さしめないことに役立つのであるが、現實にこれ等のことが行はれない時は、その惡を再び繰り返さぬやう何等

かの手段をとらねばならぬ。この手段が罰であつて、反法的的行爲の故に忍ばねばならぬ苦痛を意味する。かくして反法的行爲の表象と苦痛の表象との間に聯合が生じ、それによつて將來の反法的行爲が防がれるのである。人間社會に於ける刑罰の觀念は返報、威嚇、改善へと次第に變化し來つてをるが、同様に教育罰に於てもこの過程を経てをるのである。改善としての教育罰の中先づ擧げるべきものはルソーのいはゆる自然的の罰である。この罰は悪い行爲の自然的の結果の中に存する。例へば、故意に又は過失で硝子窓を破壊すれば、その結果しばらく風の吹き通しのために苦しまねばならぬ。この苦しみこそ自然的の罰である。そしてルソーはこの苦しみが改善といふ結果をもたらすのであるといふ。この考には随分多くの教育學者が讚意を表してをる。ヘルバルトはこの自然的の罰を眞の教育的の罰と名づけてそれを試みることを勧め、テラーはかかる罰を直接的意志陶冶の罰と見、自然必然的に現はれるべきであるとしてをる。スペンサーはこの罰の四特長をあげて、一、正しい又は誤れる行爲に關する



正しい知識を興へること、二罰の正義を認めること、三罰せられるものの情意は少しもそこなはれないこと、四、教育者と被教育者との間には一層幸福なる関係が成立することを説いて居る。自然的の罰が改善を促すに大切なものであることは勿論である。しかし、それだけでは不十分である。自然がなすところのものは罰として作用することは出来るけれども、同時に癒すべからざる禍根をのこすことが出来る。例へば、いつも怠けてをる子供は自然の結果として公民の生活に於ては不足であるが、彼がこれを自覺した時には、それを回復するにはもう遅すぎてをる。其故に教育者は自然の罰に委せて袖手傍觀するわけにはゆかぬ。ニーマイエルが自然的の罰の外に積極的の罰を、チャラーが自然的の罰と並んで道德的の罰を要求するのは正當である。そこで教育者は名譽感情への苦しい印象を興ふる名譽罰を利用しなければならぬ。この罰には、その段階、程度が無限に可能であるといふ特長がある。しかし、最もすぐれた教育的罰は純粹なる倫理的根拠から生ずる非認である。この非認こそ我々を道義的價値の獨裁の王國

へ、そしてそこから生ずる道義的自由の王國へ高めるのである。だが、この非認は、教育者のみならず被教育者もまた既にこの王國に住んでをること前提する。其故に、この非認は教育の最後の段階に於ては確かに正しい罰であるといはれる。さて、教育が一切の積極的の罰を興へるにあつて、何時その罰を許しそして忘れるべきであるかが重要な問題である。罰の目的が改善にあるのであるから、改善が始まればすぐに罰は止まねばならぬ。罰をいつまでも忘れないのは不當である。教育者は常に教育の美しい偉大な静けさを保たねばならぬ。教育の首尾一貫の原理に従つて罰は原則からのみ生ずることを要する。原則が情緒の動力を用ひるのはよいけれども、情緒の動力が原則を動搖不定ならしめてはならぬ。其故に教育者は改善を喜んでむかひ、そして古い事情を忘れ去らねばならない。賞もまた罰と同様に被教育者に對して直接に作用するものであつて、被教育者の最も幼稚なる時代から適用することの出来るものである。賞は、訓練せらるべき行爲に快感を伴はしめることに於て成立する。かくして

行爲と快感との間に聯合が形成せられ、この聯合が逆に働いて表象せられた快の刺戟が行爲の表象を生ぜしめ、やがてこの行爲を行爲たらしめるに至るのである。そして人間の心は生活の光明の方面への傾向をもちそして不快を弱めゆく傾きをもつてをるから、我々は賞が罰よりも長く影響する點に於てすぐれてをることを認めなければならぬ。さて、物質的の賞は精神的の賞に高まることを要する。従つてここでは名譽の感情に訴へることが一層重要な意味をもつ。そして公の承認による賞から好意及び愛による賞、道義的法則の名に於て表はされた是認へと進みゆかねばならぬ。この際、被教育者の精神發達の程度を顧慮すべきであることは勿論である。すべての賞は被教育者の感情に影響を與へ、その意志を培ふことになるのであるから、出來うべくんば罰なくしてすますことを努めるべきである。いかにも公の教育に於ては罰がなくてすまされぬ事情があるけれども、しかし理想からいへば公の教育に對しても上述のことはあてはまらねばならぬ。そして理想への第一歩はその理想を如實に認識しそして

いつまでも固執することである。

直接的意志陶冶の方法の第三は情緒の對立による躰けである。これは、被教育者の中に存在しない幾多の感情を覺醒せしめ、又は既に存在する幾多の感情を一層強め、他の諸感情に反對に作用せしめて以てその意志活動の上に直接の影響を生ぜしめることである。換言すれば、或る方向への動力に對して反對の方向への動力を作用せしめることである。例へば、身體の緊張を害する安逸を貪るの情、自己支配を害ふ欲望の過度を好む情、眞實性を妨げる恐怖及び虚榮の情、正義を危険ならしめる利己の情、他人に對する好意と反對なる怒り又は憎惡の情等に對し反對の情緒を對立せしめることによつて、幾多の徳をその危険から救はなければならぬ。ところで、カント學派の人々の如く、道義的意志即ち眞に人間的な意志に對して感情の共作用を拒まうとし或は少くとも甚しく制限しようとするものは、情緒の助けを借りようと望まないであらう。古くストア派の人々は凡ての情緒を心の病と見、基督教の理論に於てもこの考が長く續いた。そしてそこで

は自然的の幾多の情緒はほとんど價值なきものと見做され、唯一の精神的の情緒即ち神への及びそこから生ずる最近者への愛が價值あるものとしてられてをつたのである。しかしながら、我々は情緒薄弱が往々にして意志薄弱の原因であること、そしてこの意志薄弱は強い情緒によつて征服せられ癒されることの出来ることを忘れてはならぬ。従つて教育者は一切の情緒を根絶することを努めないで、その中の一部分を意志の直接陶冶の目的のために利用する必要がある。

直接的意志陶冶の方法の第四は示範である。示範は今まで述べ來つた直接的意志陶冶の方法よりも一層多く被教育者の自己活動に訴へるものであつて、意志の直接陶冶からその間接陶冶への過渡段階である。教育者又は両親の模範は實に被教育者の外的良心であつて、彼の意志陶冶のためには缺くべからざるものである。模範の影響はその模範によつて行はれる暗示の力に基づく。そしてこの影響は、被教育者が行爲者の力を價值づけること高ければ高いほど大層大きくなる。また暗示の力は、その生ずる

模範が多ければ多いほど一層強く作用する。其故に、意志薄弱な被教育者は勿論さうでない正常の被教育者もまた出来るだけ多くの模範の暗示を受けるやうな環境の中におかれなければならぬ。しかし、かかる暗示の前提は摸倣に値する模範の存在である。教育者は道義的理想を承認し、そこから彼の職業上の幾多の義務を導き來ることを要する。其故に教育者は道義的世界の貴族として自らがどんな人間であるかを忘れてはならない。

間接な意志陶冶の方法の第一は道義的理念による陶冶である。間接な意志陶冶が被教育者の獨立せる思惟に關係することは既に述べた。即ち、この陶冶は、被教育者の行爲を常に道義的方向へ導くべき幾多の思想を彼の中に開展せしめようとするのである。これ等の思想の特殊なる内容はいふまでもなく教育者の従ふ特殊な道徳體系に依存するであらう。しかし、被教育者の精神發達の程度を顧慮しないで、初めからヘルバルトの五道念又はカントの範疇的命法を彼の精神内容たらしめようとすることは出來ない。其故に教育者は先づ被教育者の精神生活に適應せる倫理的體系

から道義的行爲の多方面の源を獲來り、更に進んでこれ等を先驗的な形式的の原理に統一することを努めなければならぬ。そして道義的理念による意志陶冶と密接に係るものは學校に於ける修身科及びその他の教科の任務である。勿論、學校教育に於て道義的理念の開拓に従ふ任務をもつてをるのは修身科であるが、他の教科もまた自己の固有の目的を達成すると同時にかかる道義的理念の開拓に關與すべきである。道德上の知識、主義、訓誡等が他の教科の教授に於て破られることがあれば、被教育者の道德に關する理念は確立することが出來ない。従つて人格としての精神組織の統一は望むべくもないであらう。「この意味に於て學校全體が道德上の識別と云ふ點に於て同じ歩調を以て進んで行かなければならぬ<sup>(1)</sup>」そしてこのことは理想として、學校、家庭、社會を包括する全體に就いてもあてはまるのである。

間接な意志陶冶の方法の第二は宗教的理念による陶冶である。文化史を顧みる時、哲學よりも一層廣く宗教が作用したことは疑はれない。哲學

(1) 吉田熊次、系統的教育學、五九〇頁—五九一頁、

は教養あるものの一部に對する世界觀を形成したけれども、宗教は民族の集團の世界觀であつた。そして教育はその陶冶價值をその文化共同體の文化意識からとり來らねばならぬから、そこでその時代を支配する宗教的信仰に就いての教養が古くから教育者の大切な仕事であつた。今日に於ても宗教的理念の教養はその重要性を失はぬ。そしてこの教養はひとり悟性及び感情に訴へるのではなくて、また意志に訴へるのであり、換言すれば、ひとり信仰の教理及び聖なるものに對する畏敬を要求するのみではなくて、また行爲に對する規範を與へようと努めるのである。さて意志の教育者はここに於て次のやうな疑問を起すかも知れない。宗教的理念と倫理的理念とは矛盾しないであらうか、そして哲學的道義論と並んで宗教的道義論があり得るかどうか、且つこの兩者は調和することが出来るであらうか。しかし、倫理的規範が結局その聖化を求めねばならぬかぎり、宗教的理念と矛盾することは出來ない。いかにも年少な被教育者にとつては聖なるものは決して單に純粹な精神ではないであらうし、彼等は聖なるもの

を甚だ人間らしいものとして表象するであらう。だが、それにも拘はらず、これは道義的命法の聖化にとつては無害である。この聖化はかくして一層直観的になるのである。加之、宗教的の體系は道義的命法に對してその聖化を與へると同時に幾多の戒めを以て良心の苛責を與へる。其故に哲學的道義論と宗教的道義論とはその色彩を異にするにもせよ、その根幹に於ては一致してをるのであるから、教育者は宗教的理念に伴ふこの聖化と威嚴とに訴へて被教育者の意志を間接に陶冶することを怠つてはならぬ。かくの如く、宗教的理念の教養は決して道德的要求に矛盾するものではないけれども、最近に於ては宗教教授を公立學校から排除し全く教會的の團體を等閑に附しようといふ聲が高くなつてをる。フランスに於ては既に公立學校から宗教教授を斥けて道德教授を以てその代りとしてをるし、現に我が國に於てもさうなつてをる。そしてこの傾向は教育の本質と直接に關係し、従つて眞面目なる考察に値する。確かに、學校に於ける道義的理念が宗教的信仰によつてのみその聖化を得るならば、そこでこの道義的理

念が危險に陥る恐れのあることはいふまでもない。しかし、宗教的理念の教養を學校から全く除外し得ない理由がある。その主なるものをあげれば、一、年少子弟が宗教的世界觀を要求してをること、二、宗教的な諸觀念は他の教材と密接に結びついてをつて分つことが出来ないことである。近時我が國に於て學校に於ける宗教的理念の教養が必要であるといふ叫びを耳にするのは偶然ではない。其故に教育者は一方には道德教授を以て體系的に道義的理念を培ふことにより、他方には宗教的理念を養ふことによつて、間接に被教育者の意志陶冶を努めるべきである。

## 第二節 精神の開展と訓練

以上は訓練の目的を述べ、次にその諸方法を横に説いたのであるが、これ等の方法を如何に縦に用ひるべきかに就いて少しく述べよう。モリアハウスは左の如く五種の訓練を區別し、その適用に就いての注意を擧げてをる<sup>(1)</sup>。

(1)大瀬甚太郎、新教育學講義、三九三頁—四一〇頁、參照、

一、絶對的權威によつて行はれる強制的訓練　これは權威の強制により被教育者に對し無條件なる服従を要求するものである。そして最も簡單に且つ最も直接に不當の行爲を防ぎ、善い秩序を保つに適するのみならず、すべての訓練の出發點でもある。前節に於て論じた命令、禁止の主として適用せられるのはこの種の訓練に於てである。この方法は合理的のものであつて不正なものではないが、被教育者の精神の發達に伴ひ漸次他の方法にその地位を譲らねばならぬ。其故にこの種の訓練は最幼者にのみ適用せられるべきものである。——社會的に訓練されてをらないもの、及び變態者への適用は除外例である。——最幼者にこの方法が適切であることはいふまでもないことであつて、最幼者は他の方法によつて有効に訓練せられるほど精神組織が發展してをらないから、教育者の斷乎たる制裁を伴ふ權威ある命令を必要とするのである。

二、被教育者の功利的態度に訴へる訓練　被教育者がその精神組織の發達に伴ひ、功利的態度を執り得るやうになつた時は、それに訴へて賞罰によ

り訓練を施さねばならぬ。價值ある行爲に對する相當の報酬、不良なる行爲に對する正當なる不利益、それ等を自然の結果に待たず、明かに感知せられる形式に於て示すのが賞罰の意味であるから、この意味を失はない程度に於て訓練を行ふことが大切である。

三、個人的感化による訓練　被教育者が自己活動的に自らを善くしようとするに至る時、示範が主要なる訓練の方法となる。しかしかかる個人的感化の陥り易い弱點は行爲の特殊化であつて、一定の人に信賴することは往々にして其の人に對する時にのみ正しく行動し、他の場合にはそれと反對の行動をなすといふ結果になる。其故に訓練はこの段階に止まることを許されぬ。

四、全力を健全な活動のために要求する訓練　これは善い行爲を發せしめる刺激の力を強めることによつて誘惑的の刺激に對する反應を不可能ならしめようとするものであつて、前節に述べた情緒の對立による方法と密接に關係してをる。勤勉な學習、熱心な作業、正しい教授、みなこの種の訓練

の方法に屬する。學校に於ける正課以外に於ても個人的又は團體的の遊戯及び競技をこの種の訓練に利用することが出来る。ただその際は、正課と正課以外のものとの次位を誤らず、そして出来る限り一般化することに努めなければならぬ。

五、社會的意識に訴へる訓練 被教育者の精神組織が發達して自らの屬する共同體の全體としての意味を認め、自らの存在と陶冶とがそれに負ふことの如何に大きく缺くべからざるものであるかを覺るに至れば、ここにその社會的意識に訴へる最高の訓練様式が必要となつてくる。教育が他律に始まつて自律に終るべきものであることは勿論であつて、その自律への訓練がここにいふ社會的意識に訴へる訓練の主眼である。其故に共同生活に於ける共働の原理により、自由な共同社會に於て社會的情操を養ひ、自己の行爲に對する責任を自覺せしめ、以て國家的共同生活の準備をなさしめなければならぬ。ウイルソン、ギルの學校都市の組織、瑞西に於ける自治訓練の試み、英國スコットランドに於ける學校訓育、改善協會の運動、佛國

に於ける學童互助の組織、獨逸、奧太利等に於ける自治訓練等はみな社會的意識に訴へる訓練の實際的運動の現はれに外ならぬ。しかし、かかる訓練を実施するにあつては細心の注意と教育者の非凡なる手腕とを要する。徒らに他の國柄や他の社會事情のもとで行はれたことをそのまま、これを我が國に移さうと試みたり、又は被教育者の精神組織を顧慮することなくこの方法を適用したりするのは非常に謬つてをるといはなければならぬ。大體に於て、自治制の方法は小學校の兒童には不適當であつても、つと高い程度の學校に於てその精神を體せる具體的な方案を工夫するのがよい。學校を國家又は都市と同一視する弊はこれをどこまでも避けるべきである。

## 第五章 感情の陶冶

ここに感情の陶冶を一般に論ずることは心理學に反するやうに見える

でもあらう。何故ならば、幾多の感情は獨立せる體驗ではなくて、幾多の感覺及び表象にそしてそれ等の結合せるものに依存するからである。そしてこの理由から教授及び訓練と並んで情育を説かず、よし説くとしてもただ情育の一面としての美育を問題とするものがある。(1)しかし、教授にしても訓練にしてもそれ等が陶冶過程を意味する限り、精神組織の全面に關係し、ただ知力又は意志にのみ訴へることは出來ないにも拘はらず、我々がそれ等をその關係する主方面から見ても教授論又は訓練論を述べ得るとすれば、またここに感情陶冶を一般に問題となし得るはずである。實際に我々は感情陶冶の二つの可能性をもつてを。其故に我々はバルトに従つて感情陶冶の目的と方法に就いてその大要を述べようと思ふ。

先づ第一に我々は感情の伴ふ心的の諸要素及び諸過程によつて、及びそれ等の要素又は過程の結合によつて感情に對し影響を及ぼすことが出来る。第二には、既に述べたやうに、一の感情を他のそれと反對なる性質の感情によつて禁止し又は弱めることが出来る。前者は感情を表象によつて

(1) 吉田廉次、系統的教育學  
野田義夫、教育學概論

支配することを努め、後者は感情を感情自らによつて支配しようとして試みるのである。然らばかかる可能性をもつ感情の陶冶は何を目的とするのであるか。勿論それは教育の本質から演繹せられるべきものであるが、一層具體的にいへば、身體の生活を促進させる感情生活の啓培と精神生活に缺くべからざる感情の陶冶といふ二方面を分けて考へることが出来る。我々は感情の陶冶によつて被教育者の身體的並に精神的の向上を圖り、同時に社會的生活の圓滿なる實行を目ざさねばならぬ。愉快なる氣分が生躍進を高めるといふことは受動的状態に伴ふ愉快に就いては必ずしもあてはまらないが、發動的状態に伴ふ愉快に就いては眞である。其故に我々は愉快の調子を帯びてをる諸表象を促進することによつて被教育者の身體的存在に對し有益なる効果を生ぜしめることを要する。そして被教育者の感情生活がその精神生活に有害ならざる限り、かかる感情生活のすべての擴張は有の擴張であり、其故によしやそれが思惟及び執意に如何に作用するかを全く度外視しても、自體として直接に價值があるといはねばな



らぬ。感情生活は我々の生活の最も内面的なものであり、最も固有なものである。従つて被教育者を陶冶された人格たらしめようとする以上、この最も内面的な固有な感情生活の作興を怠つてはならない。更に進んで、感情生活と社會的生活との關係を考へれば、同情の涵養がその際どれほど重大な役目を演ずるかを認めるに難くはないであらう。人々は感情をおこす存在として一つの大きい統一である。余の喜悅は共喜を目ざまし、余の苦惱は共憂をよびおこす。従つて自らの中に感情生活を高めそして擴張する人は、或る程度まで同一の感情生活をその環境に對して惹起せしめるであらう。自己自らを感情を以つて豊かにした人は、また彼の環境を豊かにするにちがひない。そして他人の高められた感情はその感情の初めの持主に反映し來り、彼の最も深い満足の情を惹きおこすのである。人間は感情の空虚に堪へることの出来ないものである。他人の同情は苦しむ彼を慰めそして彼の喜びを高める。其故に同情する人は彼自らの生活を生きると同時に他人の生活を生きるのである。かくの如く相互作用が行

はれ、それと結合してまた生活の豊富化が生ずる。要するに、感情はその固有價値の故に、そしてその社會的結果のために培はれなければならぬ。

感情陶冶の實行方法は、これを感覺に伴ふ感情と表象に伴ふ感情との二方面に分ち、その各々を更に實質的及び形式的に區別して述べるを適當であると思ふ。愉快又は不快の兩方向に於ける餘りに烈しい實質的な感覺的感情は二つの見地からこれを避ける必要がある。即ち、これ等の感情に對應する生理的の刺激は有機體にとつて有害であり、また職業勞作の實行に必要な精神的活動は適度の情調を必要とし、そして其故に感覺的感情の烈しすぎるることによつて妨げられるからである。従つて身體は、一方に於てその上に加はる一切のものへ適度の感情を以て反應するやうに、他方に於て身體維持のためにとり入れるものを烈しい感情をおこすことなく支配するやうに、ならさなければならぬ。ここに於て寒さ、暑さその他の外的刺激に對するいはゆる忍耐の情の鍛鍊が必要となる。そして生活維持のための食物攝取の際の適度の無慾も廣義に於ける忍耐であり、この忍耐

の情の教養には消極的方面と積極的方面とがある。前者は被教育者の視界から贅澤なものを遠ざけることであり、後者はそれ等の贅澤なものを拒斥する感情を養ふことである。しかし、かかる忍耐の結果何ものに對しても無感情の状態にまで陥らぬやうに注意すべきことは勿論である。

感覺的美の領域は形式的に制約せられた感覺的感情の世界である。感覺的な美に對して感情生活を營む人は如何にその生活を豊かにすることであらう。人或は非難していふかも知れない、かかる美を感ずるものがあるが、それを感じないものもある。光、色、形等に對して何等の眼をもたず、調和と旋律とに對して何等の耳をもたぬ被教育者に自然及び藝術に於ける何等の喜悅を與へることは出來ないであらうと。いかにもこれは分りきつたことのやうであるが、しかし誤りである。如何なる人も全然感受性を缺くといふことはない。感情は新しい印象に對する主觀的反應であり、從つて意識中に入り來る差別への主觀的の反應である。我々が差別することが細かであればあるほど即ち差別することが多ければ多い程、益々多く感

ずるのである。そしてこの差別することは教へることの出來るものである。例へば多くの歌劇の歌ひ手は必ずしも音樂家ではなく、多くの音を區別することも下手であり、それ等の音に對する記憶も劣つてをる。それにも拘はらず、彼等は自らの職業のために十分なだけは歌ふことを學ぶことが出來るのである。この差別する働きを教へることはどうしても必要である。被教育者はこの能力を具備して學校へ入つて來るのではない。例へば色に就いていつても、子供は始め白と黒とを區別してその名をよぶ位のもので、次第に他の色を區別してよぶことを覺えるのである。形に就いての區別は殆んど全部を學校時代に知るのであり、モイマンに従へば、透視畫法の正しい考は十四歳にして始めて現はれるといつてをる。しかし、時には教へるを要しないでただ承認するに止めてよい場合がある。まことに多くの被教育者は風景の感じ、空の氣分、秋のさまざまな色合などを感じてをる。その際は教へることは何もない。ただ教育者は被教育者の懐くところのかかる感情に承認を與へて、彼等の美的世界を維持することを助

ければそれで足りる。多くの人はその少年時代を回顧するとき、かかる體驗を思ひ起すであらう。さて、唱歌及び圖畫に於ける教授が既に美を指示する一切の機會を興へることはここにいふまでもない。しかしまたすべての他の教授に於ても、特に國語教授並に自然物の教授に於て美的感情の陶冶の機會を逸しないやうに注意しなければならぬ。教育者はすべての教授の場合に左右相稱的なもの及び然らざるもの、調和的なもの及び然らざるもの、律動的なもの及び然らざるもの等を認識し、そして同時にそれ等を正しく評價することの出来るやうに教養せねばならない。更に美的感情の陶冶は一面的であつたり、一時的であつてはよくないのであつて、被教育者の環境の自然の中に、教授の諸對象の中に、日常生活の事物の中に見出される美に絶えず注意せしめることによつて遂行せられるのである。そして生活から生じた美的感情のみが生活にとつて有効であるであらう。實質的に制約せられた表象感情に人格感情がある。すべての人は自己感情をもち、そして大概は、特に少青年に於てはあまりに力強い自己感情を

もつてをる。被教育者は大體に於いてその能力を過信し、そして彼の仕事を大きく値ぶみするのである。しかしこの能力の過信は社會的意志を妨げ、仕事の成績を大きく値ぶみすることは一層高い完全性への向上を害ふであらう。従つて兩者はこれを訂されねばならぬ。といつて、自我感情の一切の度合を否定し去るのは教育的ではない。何故ならば、自らの力に就いて何等の意識をもたぬものは陶冶することの不可能なものであるからである。其故に教育者は被教育者の或る程度の自己感情を注意して養はねばならぬし、そしてまことに被教育者各自がもつ自己の價値に就いての諸表象を維持するやうに努めねばならぬ。教育者は被教育者の高慢を他人との比較によつて弱め、彼の卑屈を自らの力の自覺によつて強めるを要する。次に、他人の人格に對する感情は先づ同情であるが、これは社會を維持する帶であり、其故に不斷の教養によつてこの同情は促進せられねばならない。同情は我々が他人と共に感ずるところの、共憂及び共喜の中に、快及び不快の中に存し、苦惱及び喜悅の知覺の瞬間に於てのみ成立するので

はなく、後になつてからの絶えざる思ひ出の中にも成立するのである。子供は共憂を知らぬといふことは古くからいはれてをることであるが、それは多くの場合彼の無経験、無知に基づくことが多いのであるから、教へることによつて共憂に導き、更に進んで他人の不幸を悦ぶ心を征服しなければならぬ。そしてこの心に結びついてをる嫉妬心はそれと反対の情緒を働かせることによつて打破せられるであらう。即ち、人は人、我は我、といふ自尊心の培養によつて他人に對する嫉妬はうち碎かれることが出来るのである。他人の幸福を自らの幸福として感ずる共喜は道德的成熟を必要前提とする。そしてこの道義的な教養は、人が自己自らを他人と共に一層高い全體の一員として認識し、他人の幸福は自らの幸福であることと知ることによつて得られるのである。さて多くの人にとつてはこの一層、高い全體は國民であり、他の多くの人にとつてはその宗教團體であり、道義的教養の最も高い段階に達した人にとつては彼の國民と並んで人類である。我々自ら及び我々の利己主義以上に高まるところの、かかる全體への配慮

は被教育者の中に培はれねばならぬ。少くとも被教育者はその國民及び祖國への感激と熱情とを有たねばならず、教育者はこの情緒を被教育者の小さい、低い感情に對して働かせるために利用する必要がある。他人に對する同情は自體として感情生活を豊かにするといふ價値をもつてをるが、またそれが道義的行動を生ぜしめるといふ點で倫理的の意味をもつてく。そして同情が道義的行動となつて度々繰り返されることによつて益々同情は強められるのである。さて、かく同情といふ積極的感情が發達するならば、同時にそれによつて憎悪といふ消極的感情が遠ざけられることになる。憎悪は人間に生得ではない。それは憤怒の變形である。しかし人々が同情を以て平和に生活するところに憤怒なく、従つて憎悪は生じないのである。最後に、他人の人格中に具體化せられてをる崇高なものによつて目ざまされるものは畏敬の情である。そしてこの情の道義的法則との結合は既にカントの明かにしたところであり、ゲーテもまた畏敬の情が人間をして人間たらしめるものであることを述べた。然らば、かかる畏敬