統一を保つべし、其社會の各員が或は爲し或は又爲すべからざる行爲を規定するもの、そは社會が既になしたる行爲の決意にあらず、なさゝる可からざるところの行爲の決意なり。法律は此の點に於て憲法と異る。憲法はかくありたしと希望する法律として實際の條件を表示せしもの也。

法律は祖先より傳へられ又は社會の代表者によりて作らる。前者は久しく習慣と法庭の判例とによりて構成せらるゝ普通法（コンモンロー）なり。後者は成文法にして一定の形體を具へ明に議定せられ發布せられたるもの也。社會は自己保存の爲めに法律を實行し各員の生命身體財産に於ける權利保護の爲めにこれを實行す。

法律の制定と其の實行とは正義の觀念に俟つを要すとせらる。故に法律は衡平ならざるべからずして之を犯せし者に罰則を加ふ。

法律及憲法を論ずる科學は政治學なり。科學は總てこゝに適應せる技術を有し技術は其の基礎的科學を有するが如く意志も亦科學と同樣の關係を有す。故に之を見るも人心の産出物が如何に統一せるかを知るに足らん。

第四、國家、社會及個人的活動。正邪に對する個人的意志は即ち道德なり。

道德は審美的範圍に於て叙情詩に相應し、個人の正義及義務の觀念と對應す。

道德は國家的又は社會的活動の疑問にあらずして個人的活動に關する疑問なり。道德に於ては個人は自己自身の制定せし規則の遵奉者又は破壞者にして道德の規則は自ら立法せし法律なり。個人の意志が自ら之を確むることをなさゞる其他人の規則を遵奉せんが如き是道德にあらず。

道德に於ては惡をなせば自ら破壞し善をなせば自己を增進發展せしむる底の事柄を有するものにして此の如き事物の制度によりて强制せらるゝなり。惡なる語は所謂「絶えず自己を拒まむとするの精神なり」との意味を有す。故に惡をなすものは自己を破壞するものなり。善は惡に反して自己を保存し發達せしむ。善の理想は生存の原則なりとプラトウは述べたりき。惡をなせば自殺に均しく善をなせば自ら發達するに均しとの制度は道德上の最大制裁なりとす。

自己の生存を全ふせんとする個人は自己が活動する原則に於て正義の感覺

を有す。自覺の中に道德的法則發生したらん時にはその法則は理想的人格者によりて允許せられたるものなりとの知覺を強有するの傾向を生ず。故に道德の法則は神の賜物なりとして考へらる。この點に於てカントは以爲く道德は最終にして宗教は最初のものなりと。カントの考ふる所によれば宗教は神の命令として道德的法則を感覺するにあり。道德に於ては人は自己の立法せし法則に關係して存在し、宗教に於ては其の法則を與へたる神と關係して生存す。

倫理學は道德の基礎的科學なり。科學としての倫理學は意志の自覺なくんば之を認むること能はず。智識は道德なりとソクラテスが教へし時に意志の自覺を其所に認めざりしものゝ如し。意志の性質に於ける知識は之を善と認めず惡と考へらるべきものなりとの意味に考へられたりき。智識は道德にあらずして道德に達する手段たるのみ。道德は正義の智識に從ふところの自發的活動にして余は善を知り且つ允許するに拘らず惡に從ふとは羅馬及近代の自覺に於ける顯著なる事實なりとす。蓋し人間意志の問題はセントオーガスチ

ンによりて明に自覺せらるゝに至りぬ、人間は救はるべき精靈を有すとの耶蘇教々理の感化の下に倫理學は最も大なる發達をなせりき。

兒童の意志的境遇の性質の何たるかは明ならん。其學科中に意志的境遇を有するの利益は如何と云へる問題存す。何故に兒童は社會的境遇の中に於ける意志的(即實際的)要素に接觸適應せられざる可からざるか。

第一、兒童は此接觸によりて人間が社會の一部分にして又其の一部分として活動するとの自覺に達す。歷史の活動は多數人間の活動にして個的人間の活動にあらず。王と雖も其臣下なくんば無能のみ。個人主義は歷史的見解上破壞を招致す。彼の佛蘭西革命を見よ社會は各人の手が自己の兄弟同胞に對して反抗せらるゝ場合に存在すること能はざりしにあらずや。

第二、兒童は又此接觸にありて社會に多數の個人より構成せらるゝことを知る可く又「國家は余の國家なり」との語が佛蘭西の人民に對する誹毀なりとの事實を知らむ。國家はルイ十四世にあらず。露帝は露國にあらず。普濟教義(ユニバーサリスト)即個人の意志若くは一制度の意味を最高なりとなすの說も亦破壞に終る可し

個人を階級的制度に服從せしむる東洋の習慣及支那に於ける家族の意味なるものを見よ。

之を要するに兒童は此接觸によりて個人は全部の一部なりとの事實を了せん。個人は全部にして同時に一部分なり。個人が自己自身と社會とに跨るゝこれ其性質なり。單一即ち個人は狹く限られたる範圍にあらずして自己の同胞を包含せる大なる範圍なり。個人は多數の個人に自己の職分を盡す場合において自己自身の統一單的なることを正しく發見す可し。社會自身は種々の分子を總合せる統一躰にして此の觀念は有機躰の觀念即各部分は他の部分に對して目的たると同時に又手段なりとの觀念に接近するもの也。社會の各員は夫れ自身目的にして同時に又之によりてよく大なる社會的目的の發達せらるべき手段たり。個人の身躰又は社會の擬制的身躰をとるも其の有機躰なるものはもと一個物にあらずして相互に關係ある各部分の統一せるものとす。個々の細胞が全部の身躰的有機躰に對する關係は個人が社會に對すると相同じ。かの小なる各自我集合して大なる自我又は國家を構成するかを知らんと欲す、

歷史に就て之を見よ。

第三、兒童は又種族の作り置きたる各種の制度を知り此の制度に對して恰かも自己自身が製作者たるが如く忠實に服從す可き所以を知らん。即此制度とは家庭、學校、公民的生活、國家及寺院等是也。バットラー總長が所謂制度的感覺と稱せし事柄は此の接觸によりて覺醒せらる。

第四、兒童は歷史中に於て人類の成就せし主要なる各事實を知るを得、即現在の生活と思考とを可能ならしめたる事實を知るを得可し、此の事實は苟くも自由に敎育せられたる人の知らずと答ふる事を得ざるものなり。

第五、生徒の精神は想像によりて敏活となり記憶によりて結終せられたる其の歷史的事實を了解するによりて事物を判斷す可き習慣を養成せらる。判斷力の養成は歷史の與ふる大なる敎育的價値なり、講習せられたる精神の尤も美なる結果は即判斷力を有することなり。されど記憶は事實の論理的連續の手段によりて歷史の事實を貯へざるべからず。マコーレーが所謂「歷史的想像」と云ひし事柄によりて生徒は過去の光景を再び眼前に浮動せしめんとことを

要す。歴史教授の場合に於て過去の生活を寫すに想像を用ふる時はすべての人間の中に趣味を發達せしむる効用あり。此の發達せる想像力なくんば吾人は原始的且つ外國の人間のなせし生活の内部的價値を全然評價すること能はざる可し。

第六、歴史の研究及兒童の意志的境遇を擧げて研究することは自治組織中の一市民として青年を適應せしむるの實際的價値を爲す。此の研究は歴史的精神を發達せしむることによりて市民的資格を作るに適し、此歴史的精神は豫見の力なくして而も猶能く過去の出來事により現在を了解せしめ、發見は即洞見たるを得せしむるの力あり。歴史の教授は公立學校が制定せられたる最後の目的即青年に生活の適當力を奮與せしむる上に於て大なる補助をなす。人々が政府の原則と方法とに關する智識を有せざること屢々にしてこれなり。縝譯的の作用を有する歴史の智識は國民をして國家の政務に參與せしむ可き能力を與ふるものとす。

第七、多數人の動機及び其の動機の結果たる行爲並に目的の描寫として社會的境遇の中に於ける實際的要素は生徒の大なる道德的教師なり而して此の要素は尊敬せられたる個人の人格及智力的習慣より離れて性格を作る上に最も大なる影響を及ぼすものなり。性格は意志の産物にして意志に於ける諸種の關係を一體に集めたるもの、人間が斯く有らんことを欲する所の事柄の結果に於て現に人間が保有しあるの事柄たり。個人の道德的性格及其の基礎となる可き其人の意志は種族の意思のなしたる事柄と接觸する事によりて練習せらる。

教育的學科の中に意志の有す可き位置の正當なる理由は以上の説明により て瞭焉たり、茲に於てか教育の復造的觀察は其終りを告ぐ。今その他の社會的觀察に移らんとするに先ち、個人の精神及種族の精神的産物の中に繰り返す所の其教育の性質と相關係せる範圍に於て我等の思想を集め統一せざる可からず。次に述ぶべき一般的觀察は教育の復造的觀察に於てなすことを得らるべし。

第一、人間の社會的境遇を構成する所の三要素即理論的、審美的及決意的要

素は種族の精神的生活の産物にして實に此種族のみの産物なりとす。種族的精神は個人的精神の大なるものにすぎず。精神的境遇の區別は瞭然たり、そは境遇に生ぜしむる精神の性質に基くを以て也。

第二、茲に所謂生活の精神的境遇とは教育的學科と云ふと同一なり。或天才の發明又は或研究者の發見なるものは學校によりて課せらるゝ研究の課程即學科にあらずして堆積せられたる種族の經驗、人類社會の産物にてある也。生徒の學科は人類進歩の道程たり。生徒の研究する書籍等は實在物にあらずして自然及人事の眞理てふ珍寶を堆積せる此世に於ける一時的の船に過ぎず。

第三、教育せられたる人は其の教育の範圍に於て自己の精神中に種族のなせし事業の成果を再び製出す、故に此人は種族の思考感情及活動と自己の思考感情及活動とを同一にせり。教育は此の如く社會の未來の各員を社會的ならしめ人類的ならしむ。

第四、教育の主要たる基礎は種族的成功の三大要素たる各自の代表物を常に包含せざる可からず。換言せば全ての學科の中に各生徒の從事せる研究の適當なる各課程の中に或科學、或藝術及或意志存せざるべからず。廣く且つ圓滿ならんことを欲する教育の善良なる基礎は恐らく模範的無機科學として人間と自然界とを接觸せしめ物質を研究する物理學、模範的有機科學として人間と人間の生活とを接觸せしめ生活を研究する所の生物學、模範的精神科學として精神を研究し人間と人間自身の精神並に同胞の精神とを接觸せしむる心理學、數と量とを研究し人間が此の世界を征服することを示すに足る可き道具とを接觸せしむる數學、言語を研究し文學の門戸を與ふる所の文法學を包含するならん。數學と文法學とに付てモムゼン氏は述べて曰く『物を量るの技術は世界を人間の支配の下に立たしめ、書くことの技術は其の人一代限り消滅せざる樣其の人の智識を保存せしむ此の兩種の技術ありて初めて人間は全力を有し永久なることを得ん、即人間は自然が作り置かざりし能力をも此の技術によりて完全に發達せしむ』と此等の諸種の科學に加ふるに技術の方面より其の中にて最も接近し得べき文學を以てせざるべからず、言語學は唯文學に對する必要なる準備にすぎざれば也。文學を加味せんは教育上最も有効なりと信

ず。此等の科學及技術に加ふるに更に歴史を以てせんを要す、人類の意志を示すに最も使用せらるべき形式是れ歴史なれば也。此等の諸種の研究の中に置かれたる教育的基礎は將來撰擇の形式に於て又は職業的訓練の形式に於て更に一層完全なる研究を支持するに充分堅固にして廣大なりとす。

此等の等しく代表的なる諸種の研究は如何なる修養の方針よりも決して省略せらるべきものに非ず。然れども自由教育は諸學科の智識よりも寧ろ精神の狀態にあることをこゝに一言附加するの必要なり。夫れ訓練の自由なることを表示するものは精神の内に入るものにあらずして精神より出て來るもの即ち然り。此等の諸種の研究學科は最も容易に精神の完全なる情態を引き起さしむるものとす。

此等の七題目と中古時代の學科の所謂七種の自由なる藝術即文法、論理、修辭、算術、幾何、天文及音樂とを比較せば甚だ趣味ある可し。此等の二樣の學科目は近代と中世時代とに於て大に異り。一方は形式的にして口頭の試驗をなさしむるに適當の才能を作らんとし他方は實際的にして社會の爲めに貢献するに

適當の資格を作らんとす。近世は中古よりも科學に於て進歩し、今や人間は地球並に天の市民となるに至りぬ。文藝復興を起點とする近代の生活は歴史の中に顯はれたるところの人類發達の連絡に付きて自覺せり。近代生活の原因及結果となりたる近代の學科目は中古時代の學科目に自然科學及歴史學を增加せり。

第五、教育の基礎が此等の充分にして且つ、代表的なる科目の中に置かれたる後更に深く研究すべきものに對して其研究の撰擇をなすべき必要教育家に存せること明なり。人智の總和や甚だ大なるが故に勢ひ或種類の撰擇的組織起らざるを得ず。近代に於ける大學の提供する全學科を悉く研究せんには吾人の一生涯を要すべし。個人に主たる題目を撰擇するの自由を拒み、爲めに彼をして充分に自己を發達せしめず又彼をして責任の觀念を免れしめんとするの傾向ある命令は決して善良なる學科課程と云ふべからざる也。人間の事業の三大要素たる科學藝術及意志の一又た二を省略して非常に散漫なる撰擇を許すが如き自由撰擇は最良なる課程にあらず。然りと雖も最良なる課程は研

究組織の中に命令と自由との原則を都合よく結合せしむ此の場合に於ては人類活動の大なる題目は決して省略せられざると同時に學生は到る所貫通せる系統的仕事をなすことを得。此の方法に依りて廣く且つ深き研究は達せらるゝに斯くして特殊なることが避けらるゝに至る。古代の命令的系統の價値とする所は貫通せる訓練にありき。又自由撰擇系統の價値は自己發現の自由なるにあり。最も良き系統は此等の系統中の長を採りて短を棄てたるもの也。此の系統は即「群集」系統と稱せらるゝものにして吾人の專問的教育の方針を示せり。此系統に於て生徒の精神的境遇を示す所の學科課程は通常其の性質に從ひ三個の研究の群に分つことを得、一諸種の科學、二諸種の國語及文學、三歷史等是也。此等のものは前に定義せられたる境遇の要素に一般に適應す。學生は已れの撰擇せし此等の群の一の中に其の主要力を傾注し小なる力を他の二群の研究に分たずんばあらず。又其の撰擇せし一群の學科目の中に於てはそが多種學課目の性質によりてのみ撰擇せらる可きものとす。此の方法を用ゆるときは自由修養に對し其主要なるものを一も等閑に附せずして而も猶自家所好の事

柄を專門に研究すべき機會を學生に與ふることを得。此の群集組織は撰擇主義の自然の發達を示すものにして即完全なる自由より全ての事柄を人類的並に教育的ならしむる特性を有する安全なる制限的自由に變化發達せしむることを示すもの也。

近世の學課目の中に或種の撰擇的組織の必然的に存在する、是れ聽て其教育せられし人とは總ての美を評價し一切の善を欲しあらゆる眞理を知悉したらん如き人を云ふにあらずして自己の生活を開く爲めに此等の必要なる事柄を充分包含し會得したる人を云ふとの事實を示すもの也。教育せられたる人は總ての事柄を知らざるも而も如何にして又何れの場合にそを見出す可きかと云へる方法を知れり。彼は全ての智識を貯へたる百科全書的にあらずして智識を得んが爲めに或適當なる方法を所有せる有力なる精神を包含す。教育を受けし人は或事柄に付きて其總ての事柄を知らんとし又最も多くの事柄に付き或事柄を知らんと努力する也。或眞理は彼の知る所なれども、あらゆる眞理は彼が研究の手を待てり。彼は或事柄に關して專門家たらんと努力するが故

に他の專門家の意見を信用して採用す。

種族的境遇の性質を定義せんか。此種族的境遇に適應することは社會學上より見たる兒童敎育なり。第二の定義に加ふるに更に此の新要素を以てしこゝに第三の定義を得たり。卽敎育とは身躰の發達したる自覺的人類の智力的感情的及意志的境遇に都合よく適應することを云ふと。

敎育の觀念に關する定義は漸次拙劣なるに至れりされど之と同時に又一方に於ては敎育が定義せんと欲する複雜なる問題に一層適當に一層了解的に發達しつゝあり。敎育の經驗的觀念に更に一の心理的要素を加ふべき必要あり此の新研究に入るに先ち此の社會學的研究のなほ殘存せる二個の疑問を提出せざるべからず卽敎育的制度の中に於て種族の精神的境遇を複造するところの社會的結果とは何ぞやとの問題及此の社會學的觀察より敎育に對して如何なる實際的結果を生ずべきやとの問題是れなり。

第一の問題に付き考ふるに社會の各員を敎育せしめ種族的遺物を再び作り出さしむることの社會に及ぼす結果に三あり。過去の保存、現在の維持及未來

敎育の第三の定義

敎育の社會的結果

敎育の保存的結果

の進歩是なり。敎育は保存し維持し製出す。此に於てか敎育の社會に必要なること及其必要なることの理由を知らん。

第一、敎育の保存的効果。敎育は種族の進歩を保存す、故に過去の生活は無益に生活せられざりき。過去の各種の事業及經驗の斷片はこれを拾集して一物をも消失せず。他の人々は勞働に從事し敎育を受けたる人は此等の人々の勞働の中に入る。種族のなせし事業の一部分を再び作り出すとによりて敎育せられたる人は已れの前に生活せし種族が遺し置きたる所より更に社會の事業を始むるもの也。敎育あるものは已れの先人が其の生活と共に遺し置きたる進歩の重荷を受取りこれを前方に運搬す可きものなり。人類文明の發達は海中に於て珊瑚礁の漸次高方に昇り行くが如く後より來りしものは先人の肩の上に昇り行く也。

過去を保存し使用するによりて敎育は文明の保護者となりそが產物の移轉者となり其遺產の管理者となり文明の無量遺物の倉庫となる也。若し敎育なくんば各人は社會に入るに及んで智識の家の空虛なることを發見し爲めに現

時の諸論の代りに改めて科學藝術及意志に付き其の仕事を開始せざる可からざるに至らん。もしも或時代の人々が希臘語を忘れ其書籍を失ひ更に之を始めより習ふことありとせんに其困難なる埃及の象形文字又はバビロニアの楔形文字を讀み解くと同樣の感なき能はざるべし。或時代の人々が科學を忘れ又種族の事業たるプトレミ及コペルニクスの書籍を失ひたりとせば勢ひ再び之を繰り返さゞるを得ざらん。四十年間に建築せられたる智識の寺院を破壞せよ然らば神聖なる神の勢力のみ獨り能く三日間に再びこれを建つることを得可し。

人類社會の偉大なる保存としての此教育の廣き觀念と比較すれば學者は近代の進歩を促せしものたるに拘らず兎角世人より忘られ易きものなりとの觀念は如何に價値なく卑劣なる觀念なるぞや。寧ろ教育は各個人をして種族の最良なる生活の連續の中に入らしむることを得せしむ可きものとす。教育は過去を基礎として保存しこの基礎の上に人類幸福の更に立派なる住宅を立てしむ可きものたり。

現在の維持

ラビー博士は此の點に關し痛切に述べて曰く『社會は夫れ自身の爲めに成就せし事柄をすべて學校なるものを通じて社會將來の各員の自由に一任す。社會は夫自身の爲めに最良なりと考へたることを新社會の各員によりて實施せしめんと欲する也』と。

第二、現在の維持。教育は社會を保殖す。社會の各員の中に克己の心を發達せしめ人類的制度、法律及規則等に此等の各員の愛情を結束するによりて教育は社會を保護することを得可し。自己の自覺せる發展の中に種族的成効を再び作り出せし人は此等の種族的成効の性質と價値とを評價することを得。自己は是種族的所有物を受納するものなりと考ふるものは又此等の所有物を保存すべき委任を受けたるものなりと感ずべし。社會生活を自己の精神と身體との中に保存する所の其の社會の各種の制度を攻撃せんか、これ教育ある人に取りては一種の親殺なりと云はざるを得ず。

教育の此の保護的觀察をなすに質す可き考量に三あり。社會の建設者がこの教育の保護的觀察を承認すること、犯罪に及ぼす教育の感化が此の觀察を示

すこと、自稱的有機體としての社會がこの觀察を要求すること然り。

先づ玆に人類社會の構成者及改革家が如何に保護としての教育を考量したるかにつき論述すべし。プラトーの「レパブリック」は教育に關する最初の科學的論文なり而してベーン博士は此「レパブリック」を「エミール」及スペンサーの「エヂユケーション」と共に該問題の研究に關する最良のものなりとして分類したり。「レパブリック」の中に云へるあり『一度設立せられたる理想的社會が能く將來に維持せらるゝ所以は教育の効果による』と而して又哲學者は王者なりとの說も述べられき即ち哲學者はプラトーの教育的系統の最良なる理想にてありし也。

宗教改革の結果は普通學校の中に趣味の大なる復興を來しぬ。聖書を讀誦し研究したる後信仰と私的判斷の訓練とによりて人間に自己を宗教的に救濟せざる可からずとルーテル及其門弟により唱導せられたるの結果、人間は讀書と研究と思索とに教育せられざる可からずと云ふに至れり。教育なくんば人類社會中に投出せられたる個人的自由の新しき要素は決して自己を維持する

能はざりしならん。

次に教育が犯罪に及ぼす影響に關しては教育が維持し保護する其社會的感化に之を見れば瞭然たり。犯罪は國家がこれを否認し之を罰する所の行爲なり。今此犯罪理由を分析せんに一部人間の意志中に固有なるものある可く又他の部分は遺傳的犯罪性の形式を有する生理學的組織の中に存す可く而して主たる部分は汚穢する四圍の境遇の感化による。無學は犯罪的傾向の直接的原因ならざるが如し、寧ろ無學と犯罪とは不完全なる着手、薄弱なる遺産及殘忍なる四圍境遇の結合せし産物なりとす。

無學は爾かく犯罪の直接的原因ならざるが故に教育が無學を破壞すると同一程度に於て直接に犯罪を消滅せしむること能はざるや論なし。教育が無學を滅絶せしむることを得たる場合に於て能く社會保護の代りに屢々社會攻撃の武器となる也。

教育が社會の犯罪と相爭ひ否な益々爭ひつゝある方法に三あり。此等の方法は前述せし犯罪の三原因に對應す。第一に人間の感情意志及知力を養ひ一

を純潔にし他を強固にする方法によりて或は犯罪を擊退し或は又之を征服することを得可し。教育が性格の中に此等の變化を分與する所以を知らんとせば之を心理學的研究に竢たざるべからず。社會の上に攻擊を困難ならしむる所の社會の正當なる智力的觀察は其教授學科が學生をして自己と同胞との全一體なることを自覺せしむる範圍に於て一部保存せらる可きなり。種族的事業の精神的複造は人をして社會的ならしむる方法の一たり。

第二に遺傳的犯罪傾向は有機體がなほ塑造的なる場合に已に發生せるものとす。此等の遺傳性は幼稚園及手工練習なる二個の社會的反射の刺戟的發達によりて根絶せられつゝあり。幼稚園の理想は遊戲を合理的ならしむるにあり而して此の遊戲によりて公共的感情を發達せしむ。正當なる社會的刺戟に有望なる反動を保存するによりて正確なる社會的感情及道德發達し、固有なる惡性は善良なる開發的傾向によりて征服せらる。九歲以下殊に六歲までは社會及自己によりて犯罪的性質を救濟し得べしとす。

手工的訓練は遺傳的犯罪者を取扱ふ可き第二の新方法たり。彼れを導きて

破壞に至らしむる性質はこの手工訓練によりて製出すべく教へらる。手及道具の使用に粗雜なる木を委ぬれば正直及正確なることの事實と其の勢力とを犯罪者に教ふるに足る。惡青年を改良せんとする人は夙に手工練習中に存する此の道德的價値を利用せんと試みたりき。

犯罪的生理の傾向を壓するに審美的教育の欠く可からざることを忘る可からず。筋肉の運動によりて薄弱なる傾向を補ふ爲めに男らしき德性發達せん。健康及其の嗜好、健全なる身體及其の身體の尊敬、此等の德性の發達より犯人をして再び不德不良の行あるを難せしむ可し。

第三、犯罪の主要原因たる人間の最良趣味に敵對する惡的境遇の感化力は教育の影響を及ぼす能はざる他の方法によりて之を打破すべきを要す。社會の各個人を犯罪的傾向より漸次減少せしめんとするには須らく犯罪を敢てする社會の境遇を改良せざる可からず。人間の境遇に對しに益々困難なるやう其社會の教育が其感化を及ぼせしと等しく善良なる境遇をして犯罪の機會なからしむべく勉めざるべからざる也。犯罪を防障し其境遇に所して自由なることを得

せしむる諸種の教育的感化の中に我が都府の光輝たる寫眞、電氣、化學等により て練達せられたる犯罪撲滅法、幼者及老人を苦痛なしに改心せしむべき裁判の判決、監獄の改良、試驗的宣告、慈悲的懲罰、旅館、酩酒屋の監督、犯罪を以て非社會的なりとする公共的感情の發達等を特に列記せざるを得ず。此等並に類似の社會的防障によりて犯罪を減少する上に及ぼす教育の間接的影響はそが直接の影響よりも更に偉大なりとす。

犯罪と教育との問題に關する統計の證據は不確實なり。一八九二年にプロールは教育の進歩は必ずしも犯罪の減少を意味するものにあらざることを示せり。大抵の統計學者は寧ろ犯罪は漸次增加しつゝありと考ふるもの、如し。種々小なる諸規則の益々發布せらるゝに從ひ違犯者の數も亦漸次增加しつゝあれども不德的罪過を犯すが如き傾向は疑もなく減少しつゝありと云はざる可からず。此の點に關しファルクナー博士は述べて曰く『最も廣義に於て犯罪は法律によりて罰せらるゝ全ての犯罪行爲を包含せるが故に二十五年間の中に此種犯人の少しく增加したらんが如きも其道德的意味を有する犯罪は非常に減少せり。我等の境遇の中に發生せる變化は小なる違犯者の數を增加せりとは雖ども我等の道德の標準には何事の異變あるなし。我等が近代生活の上に示さるゝ犯罪の增加は此の如く社會的現象にして道德的現象にはあらず』と。

教育と犯罪とに關する此等の事實を總合すれば個人を社會的ならしめ個人の意志を道德的ならしめ遺傳的に汚れたる惡性的神經組織を純粹ならしめ法律及命令の補助となる可き境遇を作る點に於て成効する範圍にありては教育は犯罪を減少す可き傾向を有し、此の傾向によりて人類社會の中に教育的感化を開示することを得可きなり。

教育の保護的性質を示す可き上述せし第三の觀察は自稱的有機體たる社會保護の爲めに其社會が學校の上に要求したる需要なり。カントが我等に告げしが如く有機體とは各部分が他の部分に對して目的たり手段たる性質を有する部分の集合體なり。然り人間の身體は此の如き有機體たるなりと雖も政治的團體は現今なほ盛に爭鬪し格逐しつゝあるを以て未だ能く調和を保てる有機體と稱すること能はず。即ち政治社會の各員は相互に反抗しつゝあるなり。

改治社會の不同雜駁なる到底調和的統一を示す能はずと雖も文化的勢力は統一しつゝあり。相互に適應する所の統一は聽て之れ社會進歩の標的なりとす。

此の標的に向つて社會が徐々進歩せる間に、社會究竟の自然的目的は發達せり。學校は即此等の必要を發見し滿足せしむる爲めに存在す。社會自己保存の本能は其の悲慘なる欠點の爲めに學校をしてそが保護の任に當らしめんとせり。ナポレオンが曾つて大に震蕩を行ひし後、獨乙に於ては此社會的自己保存の本能を補助すべく學校を要求しフヰヒテは其各種學校の基礎を以て社會改革の現全者たらしめざるべからずと呼ぶに至れり。

學科の課程は時勢に應して常に變化せらる可き必要あり。蓋し社會の發展するに從ひ新規なる必要を感じて此を發達せしめんと欲するが故に學校にして此等の社會的需要に應ぜしむるべく期圖せざるべからず。社會は法律家、醫師及宗教家の必要を感じ學校は法律、醫術及神學の三個の能力を發達せしむ。近代の社會は又實業家、熟練なる教師、工業家及機械家等の需要を感ずるに至りたるを以てこれに屬す可き教育を速かに設立するを要するに至りぬ。社會は

專問家に責任と勢力とを附與し教育は專問家を訓練し之れに信賴すべきを人々に教示するの機運に會せり。苟くも教育の局に當るものは社會の需要と教育の供給との趨勢をトすべき先覺者ならざるべからず。デビー博士の云ひし所によれば教育の方法及課程の中に行はれつゝある變化は其變化せられたる社會制度の産物にして新に構成せられつゝ新社會の必要に應せんと勉むるの努力、換言すれば工業及商業の方法に於ける變化を云ふ。

エリオット博士又夙に述べて曰く『多數人の爲めに大學存在し此の人々の性質中に起りし重要なる各種の變化に對して大學は自己を適當に用立たしめざるべからず』と。

教育は爾かく社會に效果を及ぼし社會をそが苦惱、困難、欠乏より保護せんとす。教育とは社會團體をして適當に其の主要なる必要に適應せしむべき本能的努力を云ふ。此場合に於ける精神の正當なる習慣は單純なる成就にあらず亦美德にもあらざる也。正當なる精神の習慣は實に社會の活動を繼續せしむべき條件たり。社會的有機體が適當に自己の必要に應ぜんとするには其の社

會の中にてなす成長しつゝある部分、即學校に於て修養の功を積しつゝある青年に對して其の準備をなさしめざるべからず

人類社會の建設者によりて教育に和合せられし重要なる事態、犯罪に對する教育の影響並に社會の需要に對する教育の適應に付き以上述べたる所により て我等は茲に現在の維持者としての教育の觀念を研究し了りぬ。

未來の進歩

第三、未來の進歩は教育の社會に及ぼす第三の影響なり。此場合に於ては教育は或は過去を保存し現在を維持すべき職分より更に活動的に着手すべき職分に推移したる也。社會は攻撃的首長、賢明なる保護者並に注意深き救濟者を要す。教育は過去を保存するが故に再び過去の事柄を製出するの作用をなし又現在の中に過去をよく保護するとを得べく猶現在の智識と勢力とをよく過去の夫等に加ふるによりて更に將來をして過去よりも一層よく發達せしむ、是即進歩なり。進歩の形式は一且これを分離し更に又これを統一するに存することを知る。進歩の内容とは人間及事物の智識の進歩、此の如き智識を應用せる自然力の利用、人間情態の救濟及此の如き智識と其の智識の使用とを享受

せし事の謂なるが如し。要之進歩とは種族が其社會に於て益々自己所有の領分を增加するにあり。此の進歩を來たしむる各種人間の中に於て學者も亦其の一たるや明なり。

保存的及進歩的傾向を各自代表せる教育的課目を構成せる原則は一般に二者として目せらるゝ人道及科學是となす。歴史家及語學者は注意深き者にして科學者は冒險的なり。支那及印度の如き猶科學の確定せられざる諸國に於ては進歩も亦これを發見すること能はず。之に反して西洋の進歩は科學と密接の關係を有す。

愉快、便宜、紀念的製産力の世界たる現今の盛況を呈するに至らしめし者は實に科學者の智識の賜物なりとす。オートロック雜誌の記者嘗て『富の生産者たる大學』なる社説の中に於て教育と商業的進歩との關係を論じて曰く『人々は大なる企業に成効せんが爲めに自然組合を作らざるべからず而して此の協同的組合の性質を紹介するものは科學者なり。富を出産すべき諸種の勢力と大工業家大企畫家及工業資本を結合せしめ接觸せしむるものは實に此等の科學者

にして　而して産出に於ける近代活動の根底をなすもの之れ實に大學なりとす』と。

或種類の智識の進歩は己れの傾分内に於て先づ熟練せる人々により着手せられざるべからず。我が大學に於ては學者は其の研究範圍に於て相對立し斯くして各稚の學者は自己の創造的事業を初む可き點を了す、則ち人間の智識漸次發達する所以也。

歷史を作るに當りては斬新佳良なる事を企つ可き智識と勢力とを具ふる人間を採用す。立法者は能く歷史家及社會學者の語を聞き此等の說を愈々廣く參酌せざるべからず。學者は近代政治に於て發展しつゝある人物なり。

教育を受けし人の進歩に必要なることは科學及歷史に於けるより藝術に於て幾何か眞理なるが如し。藝術家が知らざるべからざる預想は各藝術に於て多數存在す可し。此等は專問的のみ。藝術家は此等を知りて唯多數の規則を製出するに過ぎず。藝術的の作品なるものは制限せらる可き法則に服從せざるものに似たり。藝術家は概して物質的條件の中に己れの欲するがまゝに自己を表示せんと欲す。藝術家に要求せらるゝことは自己を表示せんを要す換言すれば創意的のものを作出せんことにあり。藝術に於ける進歩は他のものを摸倣するにあらずして創作品は何等の關係をも及ぼすこと能はず。藝術の製出に存す。創作品をなさしむる上に教育を以て自己の作品を供給することなり。

藝術の進歩に對し教育は第二の位置に立つべきことを示さんが爲めに玆に藝術及藝術家の通常の名稱を述ぶべし。例へば詩人はポエット即ち文字通りに解すればメーカーなり。故に詩人は通常神聖なるものゝ影響に服すべき神聖者なりと考へられたりき。更に音樂に付きてこれを文字通りに解すればミューズの神に屬することの意なり希臘語にてミューズの神と云ばアラユル藝術を包含したりしが今や獨り音調の藝術にのみ制限せらる。音樂家は音調の規則に一致せざる可からんも此音調によりて自己を表示する時は即ち創造的となり恰かもミューズの神が彼れを感奮せしめたらんが如し。人間は藝術家として最も神

聖なり。藝術は製作的想像の作用をなし過去の經驗を新形式の中に結合せしむ。全ての事柄を製作し得可き無限の精神を考ふるものあり。制限せられたる藝術家の精神は唯能く新形體の中に舊原素を結合することを得。

藝術の中に創造的原素あるが故に教育は藝術を可能ならしむと云ふ可からず。教育は唯藝術の進歩を容易ならしむるものなりと云ふを得可し。教育は藝術の形式を與ふることを得ずと雖も藝術の生命は藝術家自らこれを注入し得べき性質のもの也。

統計的事實によれば重要なる事業をなせし人々を社會に貢献せしものは教育の賜物なることを知るべし。數年前ッウイン博士がなせし觀察によれば學校出身者の各四十人の中一人に對して學校出身者の各一萬人中の一人アペレトンの傳記集中に投載せられき、即學校出身者の二百五十人に對して學校非出身者の一人が此の傳記集に記載せられたる割合なりと云ふ。

既に人間の精神的境遇の性質及其の境遇複造の社會的影響を研究し了りたるが故に此の章の第三の問題たる教育を社會學的に觀察したる結果、教育に對して如何なる實際的結果を生ず可きやと云へる事柄を研究するの要あり。以下之に付て論ぜん。

教育に對する實際的結果

第一、社會の制度としての學校は唯教師及生徒の問題にあらずして實に社會及其各員の問題を包含せると前述せし所により明なり。教育は社會の多樣作用の一たり。パーヌス博士は最近の教科書に註釋を與へて曰く『教育は本來經濟學又は政府などと等しく社會的研究の題目たり。個人の發達にしてもしも個人が社會的有機體の各員なりとの觀念及社會の最も大切なる作用人たる教育の維持指導並に組織の觀念を缺かんか則ち有名無實のものとならんのみ』と。

バットラー博士嘗て述べて曰く『今や今世紀の終らんとするに當り最も健全なる教育的哲學は世界に宣傳すらく若夫れ個人を個人として考ふれば個人は何等の價値なしと雖も社會の一員として種族の一員としての個人を考ふる時は初めて個人の意義を盡す』と。

蓋し正當なる種類の教育は社會の最も偉大且つ最も眞面目なる問題たり、學校は社會をしてそが未來の目的の爲めに自己を形成せしむる力を與ふれば也

第二、最良なる社會と個人の最大なる發達とは實際同一なり何となれば最大なる個人は最良の補助を社會に與ふれば也。エリオット博士曰く『自己の特殊能力の最高なる發展集中は個人にとりて唯謹愼の德を與へたりと云ふに過きず。若し國家の存するなくんば必要なる智力的產物は錯雜混亂して決して統一總合せられざるべし』と。

第三、學校が社會生活の爲めに其の生徒に最良の準備を與ふるものなりとせば學校の職分は個人的方法を用ふるにあらずして相互的關係方法を使用すべきものとす。學校に付て非難するもの動もすれば曰く、學校の出身者は唯書物を讀むに適すれども其の同胞と共同生活し又之を補助するが如き生活をなすに適せずと。世に教育を受けたる者と實際家との間に區別を立てんとするものあり然りと雖も眞正なる教育は畢竟組織的勉學と智力なる案內者の下に實行する能力とを有するに外ならず。學校は社會的感覺を覺醒せしめざる可からず。即ち旅行、遠足、學校の運動、競技に於ける仲間の仕事、商店及會社等の視察によりて人間を知らしむること、地理的及地質的探究隊を組織して自然界を研究せしむること等以上列擧の方法を用ゐて生徒の社會的感覺を發達せしむることを得可し。生活の準備は生活の中に關與し參加するにあり。

第四、學校の主要なる教科材料たる書籍なるものは經驗を補充するには甚だ不滿足なること、眞理は生活にして書籍の智識にあらざること、書籍の內容は其生活及經驗によりて注解せられたる時に當りてのみ書籍より眞正なる智識を得らるべきこと等を學校は宜しく了解せざる可からず。書籍は經驗を解釋し擴張すれども經驗を供給する能はず。書籍は人爲的なり生活は事實なり。

デビー博士はミスシッピー河の沿岸なるモークンの或る小供等が其の地理書の中に記されたるミスシッピー河と己れ等の家の前を流れつゝある河と相關係を有せることを教へられたる時に甚だ不思議に思ひて驚けりとの物語をなせしことあり。

第五　兒童は日常の仕事の中に永久的且人類的の或意義を發見せざるべからず、一切のものは各々皆或全體物の一部分にして其の中に全部の意義を有すれば也。兒童が其何ものかを研究しつゝある時には兒童は實際自己の自覺中

に過去又は現在の生活を繰り返しつゝある也。もしも仕事をなしつゝある時には社會全部の必要に應じて貢献をなしつゝある也。日々の日課の價値及威嚴あることの感覺を得んには此の如き想像と洞察とを要す。

第六、兩親は兒童をして學校と家庭とは相共同して仕事をなすものなりとの感情を抱かしめざる可からず。學校は家庭の思想及感化の必要なる擴張に外ならず。兩親が初めしのみにて繼續す能はざる事柄を學校は完成す。「學校改革」に關する有名なる論文中にミユンステルベルグ博士は家庭と學校との連絡を以て現時必要なる學校改革なりと主張し、自家の問題をよく了知する底の良教師を得ることの必要に次ぐものなりと論及せり。

第七、學校は兒童が將來社會の人となりて社會の需要に應ずるだけの資格を與へざるべからず。人類社會はこれを構成せる種族の異なるに從ふて亦一樣ならず。種々なる種族の需要は又同一ならざる也。種々なる種族に關連せる教育的最初の疑問として此の種族の需要と能力とは果して如何との問題あり。第二の疑問としては此の種類の需要に尤もよく適應し此の種族の能力を

最もよく發達せしめんには學科の中に如何なる教科材料を具へしむべきやと云ふ是也。勿論人類たる概括的範圍に於ては各種族を通じて其の性質異ることなし。種族の性質に教育的教科材料を適合せしむるの必要あり。各種族は其の教育によりて自然に具はれる自己の特長を發展せしめざるべからず。此の如くして人類社會は種々なる天性的勞力を確保し單調の欠點を避んとす。善良なる英國人を作る可き教育方法によるも以て善良なるフヒリッピン人又は善良なる米國人を作ること能はずはず。

教育せらるべき人間の社會的性質が種族の生活を精神的生活に再現せらるゝによりて發展せらる可き方法に關する以上の長き研究は茲に終れり。人間が適應する方法を教育せらるゝ彼の境遇の性質、此の如き適應の社會に對する影響並に此の社會學的研究より教育者に對して起る所の實際的結果を研究したりき。兒童教育の基礎となる可き兒童の性質は次にこれを研究し定義せんと欲す。身體中に包含せられたる生活及他の生活と連結して生存することは智力によりて指揮せらる、兒童は個人的自覺を有す、此外にも猶ほ他の諸種の

特徴あること勿論とす。されども兒童の個人的自覺を有する事は兒童の性質中主要部分を占む。然りと雖も此の個人的なることに付ては前章に於てなほ未だ專問的に考察研究せざりき。種族の經驗を繰り返し、種族の科學を學び、美を樂しみ、運動によりて生活することが果して個人の精神の上に如何なる影響を及ぼす可きかを知らんを欲す。乃ち心理學は精神に關する科學なるを以て此の疑問に答ふるには次章の心理的觀察に憑らざるを得ず。

心理學的考究に於ける教育

第六章　教育の心理學的觀察

兒童の特性中猶研究せらる可きものは智力なり斯くて猶答へざる可からざる疑問あり、既に種族の成就せし智力を用ゆ則ち正に其成就しつゝある智力に對して如何なる影響を及ぼす可きやとの問題是也。此等の事柄の研究は即ち心理學的觀察の必要なる所以なりとす。教育せらる可き人の畢竟個人にして社會全部にあらざるが故に此心理學的觀察は前數章の研究よりも教育の性質に一層密接の關係を有するものゝ如し。

此研究の三個の疑問

社會的遺産を再び個人が製出することが如何に個人の精神に影響するぞ。此問題に答へんには精神的復造作用は精神的活動にして其の活動は精神的發達を意味せることを忘る可からず。種族が已に成熟したる事柄によりて更に己れの仕事をなす場合には個人の精神はその結果發達を來すもの也。個人の精神的境遇と同化するによりて精神は敏活にせられ且つ精神の潜勢力によりて其の眞正なる性質に擴張する也。種族的生活中に關與するによりて個人の精神は自己の神聖なる自我を發見しその自然的勢力を發達す。教育的方法によりて各人の精神は自己自身の世界を建造し自己の境遇を征服し依て以て自己の能力を實現せんとせり。要之種族の經驗を繰り返すことの個人的精神の上に及ぼす心理學的影響はその精神の潜勢力を發達し實行力たらしめんとするにあり。心理學的に考ふれば教育とは精神的發達を云ふ　此説明の意味が次の研究に於て明白となる時は前に掲げたる教育の定義に更に一新要素を加へざるを得ず。

今や教育的觀念に關する經驗的研究の中心に接觸したるが故に先に研究せ

られたる觀察の正當なる所以を證明せざる可からず。前に掲げたる序論の說明により當然起る所の次の三個の疑問を思考すれば如上各種の觀察的意味自ら明瞭となりなん。即精神の發達する所以の基礎たる精神的活動の性質如何、精神的活動によりて其精神中に起る發展の性質如何、發達せる精神の特質如何と云ふ是也。

自個活動の觀念

今精神的遺産を得て此れを開化するに當り、精神活動の其活動が精神自體なることは內省の方法によりて瞭焉たり。精神は精神界の上に精神自體の反動する源泉なり。精神は自己の內部に勢力を有するが故に時に應じて此勢力に命令し、其仕事を自ら命ずるもの也。此の如き活動は要するに自己活動にして、自覺に於ける此自己活動の原則はあらゆる智識、感情及意志の根本なり。精神が若し世界に適應することなくんば何等の世界も存在することを得ず。精神が其世界に適應するによりて一切の科學、藝術及活動は起る也。自覺に於ける此基礎的勢力は正に心理學によりて觀察せられたるが如き教育の前提にして此自覺の勢力によりて精神は自己を表示し自己の世界を解釋するを得。

此自己活動の中心的觀念を一層緻密に觀察して精神が自己を自覺の中に發見するもの之を自己活動と云ふと定義せんには更に多少の說明を要せり。かの玉突に用ゆる球は外部よりの壓迫によりて機械的に運動し、人間の精神は內部に存する理想に從ひて意識的に運動す。背面よりの壓迫は球を動かし前面よりの壓迫は精神を動かす也。前者は衝突の問題にして後者は刺戟の問題なり。前者は外部の勢力によりて指揮せられ後者は自ら指揮す。されば自覺に於ける一原則たる自己活動は自己指導を意味せり。即自己活動は自ら指定せし目的に從ひ自らその目的を構成する精神の能力を云ふ。なし得べきことを發展するに際し自覺的努力をなす是れ所謂自己活動とす。ハリス博士は以爲く「我等は內省の方法によりて自己活動を我等自身の內部に認むべく、我等が內部を觀察すれば感情思考及意志等の形式の下に主格となり目的となりて行動する所の自由勢力の存するを認む可し」と。

以上述べし所は自覺の中に顯はれたる自己活動なり　自己活動の開發と共に自己發達は生ずる也。兒童の精神的自覺を發達せしむ可き教育の心理學的

目的は此自覺的精神の活動によりて初めて達せられん。活動によりてのみ發達することを得とは是普通の原則たり。使用すればこそ吾人は取得するなれ。資本の使用は利益を産み植物が自然的刺戟を用ふれば自己を發達せしむ。運動は筋肉の發達を意味す。之と同じく精神の自己活動は精神の自己發達の方法なりとす。

實に此原則は唯單に宇宙普通の原則たるに止らず宇宙自身の一原則なりと云ふて不可なし。ヘラクリッス以來最も普通なる觀察は總ての事柄は變化すと云ふに止れりき。近代の星學、地質學、及生物學は此等各種の變化が宇宙發展の一大系統中にありて自ら總合統一せらるゝことを證明す。あらゆる變化は實在の全部系統の內部に起るものにして此系統を越えて變化を起すべきものは一も存するなし。即ち變化を包括する統一體なる全部の系統は自己活動にして宇宙の發達は此の自己活動の原則によりて惹起せらる。されば大宇宙を反映せる所の人間てふ小宇宙が自己自身の自己活動中に於てのみ自己自身の自己發達を見出す可きものなりとの說明は實に當然の事たり。『余の父は今日迄働けり而して余は今働きつゝある也』と、吁此原則の正當なる古今乖角を見ず。

自己活動とは自覺の中に存する中心的原則なりと主張する要點は合理的心理學によりて與へられたる善良なる貢献たり。此眞理は今猶眞理たるを失はず。精神は其提供せられたる感知し得可き物質の上に精神自身の性質により て反動し猶其自覺的情態の上にも反動す。されど此精神の合理的觀察は充分ならず、そは此說明の內容不完全にして且つ不充分なるを意味せり。此觀察方法は已に成熟せる精神、其物質的境遇より獨立せる精神及個人的精神を考へたるもの、即此の觀察法は未熟より成熟に發達しつゝある精神、腦と身體との情態によりて發表せられたる精神及同胞の多數精神と接觸して眞正なる性質に發達せる精神の觀察を脫落せるもの也。合理的心理學は今や原始心理學、經驗心理學及社會心理學によりて、補足せられ猶完全に此等の心理學に代ふること能はず。

デビー博士の云へるあり『原始的心理學は合理的心理學に其位置を讓らずして合理的心理學の多少曖昧なる抽象的且つ通常なる命題を具體的實現的形式

に變化す可く必要なる道具となれり。勿論我等は此の理想に達するに猶未だ充分ならざれども此理想は合理的心理學を考ふ可き觀察點なることだけは爭ふべくもなし。……予は思考す敎育に最も必要なるものは一般的形式的原則とその特殊なる小規則とを連結すべき連鎖にして一般的原則が細則を說明解放すると同時に一般的原則をしてよく活動せしむることを得可き連鎖を求めざる可からずと而して此等の連鎖はハリス博士の心理學より合理的形式こそ劣れ稍や經驗的形式に傾ける心理學を除き他に之を求む可からずと確信す」と。

新規なる心理學の敎育的貢獻

自己活動の原則が成長しつゝある精神の中に働く所の方法を更に分析し、これを注意して定義し猶之と同時に又精神の自然的發達の階級をも說明せんとするは確に最近心理學の研究法に於ける恩惠なりとす。敎育の性質に關する第一の心理學的疑問即ち精神發達の基礎たる精神活動の性質如何と云へる問題に答ふ可きに當り此心理學の貢獻以前に於ける部分を殊に必要とし、第二の疑問に答へんとする場合には後の部分を必要とす。

精神發達の內部的方法

自我の活動は種々に區分せらる。此區分は論理的にして心理的ならず別言すれば我等が成長しつゝある自我の中に具體的に發見するものは、後種々の部分に分たる可き自己活動の單純なる一原則にあらずして自己活動の原則を全表せるときの種々なる精神的反動の方法なりとす。自我の有する活動的性質によりて自己の勢力を實現することを得可き此自我の活動的性質を表示する此等の種々なる具體的方法はこれを詳細に說明する能はざる程數多きことは人の皆熟知せる所なり。此等の具體的方法を述ぶれば一層よき組織を得んとする好奇心、精神的に或事柄を創造すべき刺戟即發明、韻律、形體、着色に對する審美的感覺の要求と生活の各種體樣に於ける完全なる表示の要求、社會的に是認、せらるゝ事柄をなさんとし、且之によりて正義の觀念を滿足す可き靑年の傾向同等のものに卓越せられんを欲せざる競爭心、苟くも感覺に接觸するものはこれを取得し之を保持せんとして後に所有の感覺となる可き本能と苦痛のあらゆる形式を去りて愉快を與ふるものを悉く保持せる自己保存の本能及之を建設し、破壞し、結合し分離するが如き刺戟と稱せらる。以上述べたる所は兒童の未熟なる精神がその反動的勢力によ

りて自己を發達せしむる所の模範的且一般に知られたる方法なりとす。

此事たる教育上甚だ大切なるが故に模倣、興味及努力なる三個の作用をなほ詳細なる研究の爲めに保存ぜり。此三者は自動精神が各々自己を發達せしめ殆んど現今の教育的研究問題の理論的部分を占有すべき一方法を代表せし教授法の基礎を形成す。世には想像、興味、及努力を排斥せんとするものあり。斯般者流は教育を一の科學にあらずと迄論せんとす。されど兒童の精神は想像、興味及努力によりて自己を發展せんとするものなりと云ふを憚らず。眞理は一部分の中にあるならずして全部の内に存す。此觀察點よりすれば我が研究の困難は精神發達の大なる範圍に於て此等の各作用が正當に活動する範圍を定めんとするにあり。

模倣

蓋し模倣が個人的及社會的發達に及ぼす影響の發見せられたるは近代の事に屬す。人々が唯社會の個人的思想をのみ抱懐せし時代には此發見はなされざりし也。生活に於ける模倣の甚だ廣き影響の今日發見せられたることは我等の甚深なる社會的自覺の種々なる結果の一たると同時に種々なる源因の一

模倣と性質

たり。精神的發達に於ける摸倣の影響を研究せし人々は佛國のタルド、米國のバルヅウイン及ロイスとなすべし。此問題を最も廣く研究せし事態を知らんと欲せば此等諸氏の著書を參考せざる可からず。茲には唯模倣の性質を定義し精神的發達に於ける模倣の大なる結果を述べ並に此模倣の原則の教育に有力なる要點を指摘するに止めん。

模倣とは個人が他人の暗示に從て活動せんとする傾向を云ふ。個人が有する社會的性質の觀察點よりすれば此傾向は甚だ自然的にして且つ本能的なり。模倣は自覺せられず又は時として自覺せらる。教師が要求する事柄を生徒が完全に遂成したる場合には指示も活動も共に自覺的なり。生徒の生活が教師の性質によりて作成せらるゝ場合には教師の指示は疑もなく自覺的ならず而して生徒の模倣は時に自覺的のことあり又然らざることもある也。暗示的性質は必ずや或思想に基因する自覺に伴ふものなるが故に暗示は即ち或思想に伴ふ所の活動の傾向なりとす。ゼームス博士は曰く『一切の自覺は原動的なり』と。巧妙の機械なる身體は或物質的運動の中に於て自覺を通じて飛躍する全

一切の思想を記入す。我等が活動する基本を示す所の暗示は自ら與ふることをも得らる可しと雖も此暗示が他人より來りたる時にのみ通常の意味に於ける模倣なる活動を生ずる也。他人より受けたる暗示は言語たることある可く行爲たり標本たり又は敎訓たることもある可し。

精神的發達に對する模倣の効果

精神的發達の上に模倣は如何なる影響を兒童に及ぼすや。勿論模倣は上に述べたる他の精神を發達せしむ可き作用によりて常に補助せらるゝものなり、されば此所に擧げんとする諸種の効果は唯獨り模倣のみに歸す可きものにあらざる也。模倣が重なる作用を與へて發生せし所の最も重要なる精神的効果の中に言語が自發的運動自覺、創作、道德及宗敎等を包括せらる可し。模倣は生れて九ケ月を經るや夙くも發生し而して模倣の影響極度は幼少の時代にあり、蓋し模倣の効果たる、生涯繼續するものたる論なしと雖も而も個人として充分成熟の域に達すれば其の影響の分量たる漸次減少するの傾向を有せり。夫れ模倣の刺戟や熱心に襲來す。其刺戟の起來後數ケ月の間は恐らく征服的刺戟とも稱せらる可きもの普通の生活的方法とは大に隔絶せるものとす。此模倣現象は一般に經驗せられたる所、故らに茲に冗言するの要あるなけん。兒童精神の發達に當り模倣の大切なることは國語及自發的運動の發達と甚く連結せらる。

模倣と自覺

自覺現象は主として模倣の影響に歸因す。兒童の兩親及他人の眼と行爲とが兒童の注意を甚く誘致するが故に一朝此等を模倣せんとするや少量の自覺は自ら兒童自身に振向けらるゝこと疑なし、自己即ち自我の自覺は社會を除いては銳敏に訓練せらるゝこと能はず。ロイス博士以爲く兒童最初の智力的生活は近時多數の觀察をなすに不拘猶不明の點少しとせず。されど小供が生活の最初數ケ月の間は我等が稱して自覺となす精神作用を毫も有せざるや明なり。確然小供に自覺の形體なりと我等が認むるに至るには其兒童が最初人々の行爲を模倣し次に言語を模倣し始むるの時にあり。換言すれば小供の明白なる自覺の最初、自我は小供自身の精神の中に於て非自我なるものに讓歩せるもの云へることゝ如し云々。先づ或人の同胞を承認するによりて後に自己の刺戟を承認すとは模倣及道德を研究する上に於て大に我等の補助となるものたら

ずんばあらず。

自覺は主として模倣の手段によるとを認めたるが故に人間の自然的なる最初の思考に反對せる創作の如きも模倣によりて可能なる可き所以を了解するを得ん。創意は單に模倣者と云ふよりも一層深き意味の事柄を包含せるが如し。即或人の手本に或る特種なる性質を加へ且つ或人が之を模倣せんとする手本の撰擇たる場合なきにあらず。一且模倣が我等を自覺に導致するや我等の撰擇は我等の創作的なることを表示し發達するならん。此場合に我等が個人性の不平等なることを示すものは此自覺的手段に於ける種々の方法なりとす。我等を誘導して自己の自覺に至らしむるにより摸倣は我等の創意即新機柚をして可能ならしむる也。

此外猶他の二樣の方法によりて模倣は創意を示すことを得。自覺的ならざる多數の手本に對する多數の撰擇的應當あり而して鸚鵡的ならずして精神的發達に或意味を有する一の手本に對する應答は確かに特典なりとす。兒童は己れが觀察する所の各人の總ての行爲を模倣せず。兒童をして模倣せしむる

に充分なる働きを兒童に與へざる人々甚だ多し、此等の人々が兒童に此働きを與へざるが故に兒童は此人々の行爲を模倣せざる也。兒童が此の如く行爲を排斥することは自覺的ならずして自然的なり或種の手本を此の如く自然的に排斥するとは乃ち兒童の個人性を明かにしこれを强大ならしむ。又次に兒童に與へたる此等の暗示は兒童より模倣的應答を誘起しつゝ兒童自身の個人性によりて變化せらるゝとを注意せざる可からず。兒童は特性的に手本を模倣す。習字帖を習はしむるに當り多數の生徒は同一の手本を模倣しつゝあるならんも而も二冊の手本は全く同一ならず故に各々の兒童は自己自身の創意を模倣方法の中に自ら表示するに至る。與へられたる手本をそのまゝに繰り返すことは寧ろ稀ならん。最初より手本とは少しく離れんとするの傾向即ち個人の有する特種の境遇及趣味にこの手本を適應せしめんとの傾向ある也。故に繪畫又は彫像等の控は常に原物の有せざりし所をも包含す。

模倣は兒童に己の欲望する所の如き種類の個人性を自由に撰擇す可き自覺を與ふるが故に、兒童は己れの天性に從ひ、其自覺なくして撰擇を排斥するによ

りて自己の個人性を示し且つ強むるが故に又兒童は模倣の形式に於てすら創意的なるが故に創意と模倣との間に存する一條の關係を承認せざる可からず。故に模倣は畢竟精神的作用の一方向たるに過ぎず。他の方向は模倣と同じく眞實にして且つ證明し得可き所の創意なり。模倣は我等を創意に導く可き單純なる敎師なり。兒童は他人を模倣して以て茲に甚だ廣く且つ雜多なる活動能力を自己に具有することを注意するに至る然れども若し初めに模倣するなくんば此等の諸種の活動は自己の勢力範圍にあらずとなせしやも未だ知るべからず。即兒童は模倣により他人のなす事は己れも亦これをなし能ふことを發見する也。此方法により兒童の力量の熟練、多藝等は唯獨り修養せらるゝに止らず兒童自身に發現せらるゝなれ。我等の近傍にある人々の行爲を奴隷的に一々模倣せし時と雖も模倣は自己自身の能力を常に自己に敎へつゝある也。

模倣が精神的發達に影響する諸種中の最後のものは即道德及宗敎に關するもの是とす。道德は他人の正當なる行爲の中に、宗敎は理想的人格者の正當な

る生活の中に存する承認なり。他人を模倣することは人をして自己を自覺せしむるに至るが故に自覺と道德的知覺は双兒たり。バルヅウインの語の中に云へるあり『自我と非自我とは斯くして共に生出す。二者共に粗雜にして反省力なく大部分は有機的にして感覺の集合をなし努力、突進、束縛、身體の快不快等を包含せる少壯活躍的のものなり。而して此二者は突進と服從及服從と突進との二重の反動によりて共に純粹にせらる。余は余なりとの感覺は汝の模倣によりて發生し又汝は汝なりとの感覺は余は余なりとの感覺の言葉の中に發生す。自我及非自我はかくの如く共に主として社會的たり。兩者は何れも仲間にして何れも模倣的創意なりとす』と。

總ての個人の中に存する人類の單一的性質たる是れ此基礎的感覺は即ち道德の基礎たり。兒童の自營に取りては道德は反省的眞理にあらずして寧ろ經驗的眞理なりとす。我同胞の是認する行爲は正善となり然らざるものは邪惡となる。ゴルヂイ博士が述べし所によれば『青年の眞理、正義、高尙、美觀、適合、希望等に關する信仰はこの青年を圍繞する人々の意見ならざる可からず青年の意

見なるもの存するによるにはあらざる也』と。

標本惡なるときは不道德的興味に於て模倣せられ若し標本善良なる場合には道德的興味に於て直に模倣せらるゝことは特に注意するを要す、我行爲の暗示を與ふる模範にして無價値のものたらしめばその行爲の模倣は必然無價値のものとなる可し。保羅が哥林多人に書き送りし中に云へるあり曰く『惡しき仲間は善良なる道德を破壞す』と。模倣が教育手段の上に消極的及積極的影響を及ぼすに付ては已に明了なる事實なれどもなほ次に略述すべし。

他人の高尚なる精神的成効の模倣によりて個人の性格も亦發達すべきことその宗教的なると道德的なるとを問はざるなり。我等の同胞は摸倣をなすが故に高尚なる人格を有すと考ふることは蓋し初歩の思想なり此時に當りて我等の此模倣は我等の尊敬の度に隨伴す。即ち或人格を自ら表示せんとして他人を模倣し人間の人格を最も完全に顯はさんとして理想的人格者を模倣するなり。他人の中に自己の理想とせる事柄の實現せられをることを見れば此の他人に精神を引き寄せられ之を模倣し之と全然等同のものたらんと勤むるに

至る。吾概得的事態は他人の既得的事態を一種の精神的に自己の物となしたるに過ぎず。模倣によりて或人の得たる事柄は普通の所有物となり而も此物を其初めに得たる人に毫末の損失だも蒙らしめず寧ろ何人にてもこれを所有するを得可くその所有は各人の利用する所に任せらる。精神が一定的に認めたる彼の理想的人格者即神は人間の知れる特質を總へて完全に總合統一せる者とす。蓋し人類の中に一度耶蘇の如き人格者創造せられたらん場合に於ては模倣の手段は理想が非人格者なりし場合よりも一層容易に行はれ得可くその極遂に宗教の發生を見出さん。使徒保羅は明に精神的發達の此模倣的手段を其精神の中に採り得たるの人なりき。乃ち曰く『救世主耶蘇の光景を一の鏡として反射する所の眞面目なる顏丰を有する我等は總て光榮より光榮に救世主と同一の肖像となることを得可し』と。

殊に自覺、創意、道德及宗教に導く場合に於ては模倣が教育的意義の或場合に於て精神的發達に及ぼすの效果は莫大なりと云ふ可し。然りと雖も人間の自動的精神を爾かく完全に成効せしむる上に責任を有するもの獨り模倣のみ然

るにあらずして苟も此等の成効に主として與りたるもの即ち然りと云ふを至當とす。猶教育の實行に模倣の原則を如何に適用すべきかてふ問題を研究せざるべからず蓋し我等の一般的研究は旨として理論的なれば也。

模倣を教育に應用せる効力

心理學的立場より云へば青年の精神を發展せしむるは教育の職分なり。模倣が精神發達の諸種の作用の一なる範圍に於て其成熟しつゝある兒童の前に各種の最良なる標本を示さんとするは苟も自然が與ふる總ての方法を取て以て利用せんと希望する教師又は教育監督者の責任たり。此等の標本は或物質的のものたる可く人格の一層功能ある標本たる可し。學校が兒童と接觸せしめざる可からざる正當なる物質的標本の中には美しき遊歩場、其建築善良にして並に有効なる校舍、光線のよく映射する廊下、廣き楷段、注意して整頓せられたる教室、美しく且つ清潔なる教科書、心地よく又獨占的場所に充滿せる空氣、此空氣を呼吸して以て生徒の實在、快活及感覺を起さしむるの必要ありし等を列擧することを得。

殊に音樂及技術を教ふる場合には標本の使用は最も適當なりとせらる。文學的應用の教授に於ける亦然り。則ち其何れの場合たるを問はず、設令模倣はよく訓練せられたりとせんも之に創意的躰樣を具ふるなくんば以て最も完全なる効果を得たりと云ふを得ざる可し。

人間は物質的標本よりも成熟せる精神に模倣せられ易きが故に模倣の原則を最も完全に教育し適用せんには宜しく人格的範圍及その影響の區域内に此模倣的作用を施さゞる可からず。青年を教ふる人々の人格が感化の中心たることは現今人類の廣く是認する常識にして且つ教育專門家の意見なりとす。エマーソン嘗て在學中の娘に書を送りて曰く『汝を感化するものは汝が習學せる學科にあらずして汝が學びつゝある教師の人格にあり』と。デョルダン總長も亦教師の中にある組織的個人性は實に教育の中の最も大なる事項なりと主張せり。此の如く人格に重きを措くは當然のことたり。教師の仕事を生徒の側より觀察するも將又教師自身の側より觀察するも此教師の人格の大切たることは論を竢たず。教師の成効はその十中の九は自己の人格による、教師の成効には生徒の尊敬、其生徒に對し繼續せる教師の感化、教師の仕

事する社會及教師の使用する助手等の尊敬更に一層社會に貢献す可き機會の到來等の要素を包含せり。教師は教授法の上に於て最も是認せられたる工夫をなし其教ふ可き問題をよく熟知せざるべからず。されど若し教師が内心に於て不愉快に疲勞したるが如き教授法をなすときは生徒は不知不識の間に之に感染して熱心に教授を受けしむると能はざる可し。之に反して例へ教授の準備整はざるも之を教ふるに熱心を以てせば時に之が成効を見る事なしとせず他なし精神情態の直接的感染によるなり。此立派なる記事に加ふるに余は教育の眞理の説明として教育史の中にペスタロヂーの名を以てせざるを得ず。夫れ教師の人格たるや之を生徒の側より觀察す、其教師の側よりする場合よりも一層重要の意義を存す、生徒はその數多きも教師は唯一人なるを以て其教師の人格に生徒の支配せらるゝこと自ら多ければ也。蓋し人間の生活中最も貴重なる道徳及宗教の二要素は如上の問題と關連し主として兒童時代の模倣の結果たることを忘る可からず。人間の精神の此等の性質は決して教へらる可きものにあらず發達せざる可からざるものなりとのそが補助的眞理も亦

こゝに注意せんを要す。學校は此等の二要素を脱落せしむ可からず、實に二者は極めて緊要事なり、而して學校は此等のものを教ふる能はず又教へらるゝ能はざれば也。倫理學は教ふるを得、道徳に關する科學なれば也。神學も亦然り宗教に關する科學なれば也。然りと雖も道徳及宗教は心靈と意志との性質を有するが故に個人自ら正義及精靈の暗示的模範の有力なる感化の下にこれ等を所有しつゝ發達せしむるの外なし。此二者は到底教ふる能はざるものなるを以て學校は如何にして宗教及道徳の二者を修養せしむ可きやと云へる問題を解決せんには生徒の模倣するに足る可き人格的教師を採用すべきあるのみ。

教師の最も高尚なる義務と特權とは如何なる事項に於ても眞實、正直、忠實純潔、愛情あらんを要し、又教師自ら其目的とせる理想を生徒に對してよく報告するに存す。

人格なる語は甚把持し難き語にしてその意味は了解せられんもこれを定義すること甚困難なり。人格は即人間なり。一層明白に云へば人格は人間の種々なる事業を統一總合する所の精神にして生活に對する人間の能度なり人間

の觀察點なり人間の究竟的性質にてある也。苟くも有名なる教育者は何れも皆此人格的勢力を保持したりき。試みに例せばソクラテス及基督の兩人に如し。プラトー嘗て其師ソクラテスの述べたる事柄を己れの問答錄中に記載しけるが此部分こそは實に該錄中最も光彩ある思想をなせる部分なりとす。プラトーの文句の中には全般に渉りてソクラテスの人格の貫通せるを見る。大教育者たる基督の人格は今猶存讀し依然としてその勢力衰頽せず現に耶蘇教の中心をなしつゝあり。彼得は基督の人格を證明して有ゆる時代の人々に忘るゝことなからしめぬ、曰く『救世主たる耶蘇は永久の生命を有する言葉を殘し置かれしが故に我等此の言葉によりて救世主の膝下に至らんとす』と。

學校以外の作用

或時代の不道德及沒宗教なる事實は唯獨りこれを學校にのみ歸因せしむ可きものにあらずと云へる事柄は未だ充分に注意せられざる所なれども又確に動かす可からざるの事實なりとす。社會の不道德及沒宗教の結果に對する責任は社會の中心的單位たる家庭、人類社會の大詭辨家たる政治社會の輿論、時としては不當なる法律を人間に與ふる事を以て社會の大なる活動也とする國家

理想の聲を吐出すべく人類生活に欠く可からざる社會制度たる寺院等と共に分擔すべきものとす。苟も教育的結果を正當に比較せんとせば常に此事實を念頭に置かざる可からず。生活一切の結果が發生する其社會の中心たる米國の家庭は青年の修養に道德的及宗教的機會を與ふる事機少く宗教及道德の社會制度は他の制度に比して家庭中になほ充分利用せられざる也。

模倣より興味への推移

以上模倣の性質模倣の精神發達に及ぼす效果及其教育的效力等を略叙し終りぬ。斯くて次に興味なる問題に移らんとす此興味たるものは模倣と同じく人間が自己を發達せしむる場合に人間の自動的精神によりて利用せらるゝものゝ一なり。模倣より興味に變ずること容易なり。兒童は己の好む事柄を模倣す。兒童にして若し自ら嗜好せざるものは是を棄てゝ省みざるあらんか兒童は何時迄も此不愉快なる仕事をなさんとせじ。興味の存する所には教育の機械圓轉す。若し興味存せざる時は一方如何にすれば興味を引き起さしむることを得可きかと云へる問題より他方興味なき仕事に隨ふ可き意志に關する問題とを生ず可し。第二の問題は努力と云へる言葉の研究に移りたる條下に

於てそが解決に逢着するを得ん。

模倣の如く興味の原則にも亦著明なる人々を連想するを得可し。興味なる問題はルーソーがエミールを教育せし場合に初めて顯著とはなれりき。然りと雖も此原則も亦ルーソーの如き放逸なる人々によりて唱導せられたる他の原則と同じく他の制限的眞理と何等關係を有するものなき也。ルーソーの見解は頗ぶる徹底せる所なきにあらずと雖も猶充分に組織せられず。ルーソーの洞見に對し興味の教授法を加味するの必要ありし也而して其必要を充たせし人はヘルバルトなりき。ヘルバルトの門弟は世間各所に其數多く興味の原則は爾來多くの增補附說を見るに至りぬ。此學說は米國に移殖せられ其著名なる說明者の中デジー博士及デ、ガルモ博士の二人を擧ぐべし。

教育に於ける興味も亦模倣と同じく近年の理想にして且つ最近の實行に屬す。教育に興味あり、而して教室が兒童の精神を喜はしめ引き付くるが如き場所なりとは十八世紀以前の人々の想像にだも及ばざる所なりき。十九世紀に於てすら猶デッケンスは其スキールスを尊重する底の聽講者を有したりし也。

ハミルトンの語に之を見れば氏と同時代の人々の意見を推知するとを得可し。曰く『教育の大問題は其結果善良にして且つ心地よけれども直に退屈を生じ且つ自躰それ自身が退屈なるべきを誘ふことを得可きかと云ふにあり』と。今や幸福なる生活は學校の教室の中に萌芽すてふ事實は一般に認むるに至り興味に對する見解成立し其觀察亦美なる結果を生せり。エミールは幼稚時代の終即十一才に達するまで小供の生活をなし、自己の幸福を犧牲として迄も完全なる發達を望まざりき。之に反して幸福と完全との兩者は相互の補助をなせり。エミールは年頃に適せる總ての推理を學び又同時に憲法の許す範圍に於て幸福且つ自由を得たりとの語をエミールなる兒童の爲めにルーソーが述べたりしが今や此の如く實行せらるゝに至りぬ。自己發達の方法として興味を論ずるに當り其性質並に大切なること及之を得るの方法を研究せざる可からず。智識は興味あるものなれどもそは智識の形式にはあらず活動も亦興味あることなれどもさりとては興味は活動の一種類にはあらず。興味は本來一の感情なり。感情は自覺の直

接なる經驗にして興味の感情は何方にても苟くも成長期にある精神の充分經驗せられたるものに係る。或人が或物に付き興味を感ずるときはその物は頻りにその人の精神を誘導し、その精神の注意力を傾注せしむるも而も何等の努力を要せざることは普ねく人の知る所也。

自覺は統一躰なるが故に興味の感情は常に或物躰に接觸せらる。此物躰は稍々物質的なるとあり而して原始時代の人間及兒童の場合に於て殊に然りとす。又興味の物躰は思想たることあり活動たることあり又は他の感情たることらあり。此場合に於ては我等は興味を覺知す。興味を感ずるとふ感情を分拆すれば　第一、興味ある人の有すること、第二、興味が接觸せる或物躰の存すること、第三、興味の感情を支配する物躰に關して精神を吸引する性質の存するとの三要素となるべし。此等の要素を總合して以て末だ曾て此感情なるものを經驗せしことなき人には其價値を知ると能はざるものなりとの其感情の定義を實現すれば則ち興味とは自我の心地よき活動なりと云ふを得ん。興味の物躰とは自我の活動その上に衝當するところのものを

云ふ。

感情自身は精神を奪ふが如き性質を有すてふ事實よりも興味の感情こそ必ず一の物躰を有すと云へる事實を一層明確に念頭に置きつゝデビー博士は興味を定義して曰く『感情が智識の物躰又は活動の理想と關係せる範圍の感情即是興味なり』と。興味が自己發現の或形式と密接に關係せることを證明せるデガルモ博士は述べて曰く『純粹なる興味は或物躰又は理想と自我とが活動によりて同一躰をなし此同一躰に伴ふ所の感情そのものに外ならず』と。興味の學說を敎訓と關連して系統的に述べんとせしヘルバルトは興味の性質に付て、述て曰く『興味とはこれを概言すれば敎訓の創造する所ならざる可からざれども而もそは單純なる智識の中に存せざる精神的活動の雜多なる種類を意味す。己れの智識を確かに保持し之を擴張せんと欲するものはその事柄の中に興味を感ずる也』と。

以上述べたる所の諸學者の說を總合すれば自己發達の一方法としての興味の基本的位置を否定せんとする人々の間に行はるゝ興味の觀念は皮相的にし

て且つ不充分なることを知るに足らん、教育に於る興味は安逸の謂にあらずして努力を用ひざる活動の義なり。主たる完成者として教師を用ひたる教室の童謠は教育上の興味にあらずして生徒の獨占的活動こそ眞の興味とはなすなれ。教育上の興味は生徒の樂める演藝にあらずして生徒によりてなされたる樂しき實行を云ふ。又教育上の興味は遊戲にあらずして精神を牽引し强制せしむる仕事なり。教育上の興味は最も少き抵抗あるものを遂行せしむるにあらずして最も心を牽引するに足るべきことを發見するにあり。興味に對し反對をなすものは困難なる仕事にあらずして苦役なり堅固なる取得にあらずして單調なる疲勞なり。興味は教室と云へる機械の車輪を圓滑に運轉せしむるを云ふ。次に興味が育土如何に重要なるかに付て研究せん。

興味の重要

『興味なる語は教育中最大の語なり』。シュルマン總長の此語はデガルモ博士の興味と教育とに關する著書の格言として表題の上に記されたり。近代の教育中不思議なる言葉の第三の言葉即努力の研究の爲めに此必要なる興味の研究をこゝにて終決せんと欲す、然りと雖も以上述べたる興味の意義の深遠なる

を見れば輕々に看過し去るべき事柄にあらざる也。

興味と苦役

興味は教育中大なる意義を有する語の一たり何となれば興味は學校より苦役てふ觀念を除去し教師の工夫によりて種々なる感情を起さしむる原動力となり、あらゆる教訓の直接の目的たれば也。興味は學校より苦役てふ觀念を除去す。或仕事が其れ自身に於て面白く興味を感ぜらるゝに至れば此仕事の事柄は其自身に於て活動の目的となるなり例へば一の學科を習ひ問題を解き又は或事柄を暗誦するに當り此等の課業が面白くなりたる時はその課業自身を勉學することは仕事の目的となるなり。快心なる究竟目的を達せんが爲めに不愉快なる手段として最早や此等の仕事はなされざらん。即此等の仕事は仕事自身の爲めに欺かるゝに至る。目的に達する道程自身が精神を集注せしめ又價値を有帶す。日々の仕事並に其最後の報酬は價値の判斷を受く。是れ勉强に於ける興味の効果にして亦眞理なりとす興味が示せる如く行爲並に實行の中に價値存すれば也。然りと雖も苦役の要素は人が其事柄をなさんことを欲するか又は己れがこれを好まざれども止むを得ず勉めてこれをなすかに

あり。もしも興味が唯目的に付てのみ存在しその手段の中に傳着せざる時は我等は玆に苦役を感ず。學校が將來眞正なる生活の準備たりと考へられたりし間は學校の仕事は又一の苦役たりしも今の學校は現在の眞正なる生活に於ける一の關與となりたるが故に學校の勞働は又青年の精神に取りては肉となり飲料となりぬ。他人の意志に服從してなしたる奴隷的仕事より個人を離脫せしむるの曙光は又遂に學校の中にも發しつゝあり。ルーソーは敎育に於ける封建制度の死滅の鐘を打ちスペンサーはこれを埋葬せり。退屈の代りに興味の空氣を入れ替へたる現今の學校に於ては疑もなくその生徒は己の爲さゞる可からざる仕事を着々實行しつゝあり但し來る可き文明時代の學校程に完全ならざるは云ふを俟たず。而して生徒はなす可からざる事柄を從前に比して一層なさゞるに至る。此等の效果は從前の如き恐怖と威嚴との下に行はれたるにあらずして新しき愛情と自由との下に行はれたり。生徒は今や己れ之をなさんと欲するが故にして決してなさざる可からずとの觀念に支配せられず、將に己のなす可き仕事を着々實行しつゝあるなり、蓋しこの傾向は敎育史中

今日の如く美しきものあるを見ざる也。

感情の原動力

興味は敎師の工夫により種々なる感情の原動力となる。種々なる感情が生活の最大原動力なるや否やは一の疑問なり。感情が歡迎せざる思想は精神の中に居を占むる能はず。又變化なく面白からざる事柄に三分間以上も自發的注意を集注せしむること能はず。興味の加はることなくんば種々の思想は漸次退化して何物もなきに至り注意力は間歇的となる可し。『現今は興味の大なる原動力にして確に大なる種々の結果を引き起さしむる唯一の原動力なり』とルーソーは述べたり。智力を敎へ意志を適合せしめんとする敎育家は又種々の感情を保有せざるべからず。勿論興味は敎師に用となるべき種々なる感情の中に於てその一たるに過ぎず。

敎訓に於ける直接目的

或事柄に興味を得せしめんとするは敎訓直接の目的なり。間接の目的は境遇の異るに從ふて又變ず。即自己の爲め又は自己の利益の爲に智識を取得し或は性格を形成し或は社會的效力を獲得せんとし或は完全なる生活の廣き目的を定立せんとするが如きは皆敎訓間接の目的のみ。間接の目的に對する最

も有効なる手段として教へらるゝ事項に興味を發達せしむることは何れの場合に於ても教訓直接の仕事なりとす。教授材料に付て自己の受持生徒を如何にすれば面白く感ぜしむることを得るやの問題を解決せし教師は教訓の更に重大なる問題をも解決するを得。眞理を得んには豫めこれを熱心に追求せざる可からず。

ヘルバルト派の一人アール、スタウド博士は教訓と興味との關係に付き論じて曰く『興味はヘルバルトが教授術の暗黒にして不思議なる種々の方面を白晝の如く照破したる光明なり。興味は青年の精神を呼び出し教師の目的にこれを便用せしむ可き力を獨り教授の上に與ふる所の一の魔狀的言詞也。興味は容易に且つ都合よく教師によりて動かされ青年の意表を思ふがまゝの方向と活動とに行動することを得せしむ可き教育上の長大なる槓杆なり』と。

教訓の直接目的として興味の大切なることの研究は次の言葉を以つて玆に其局を結ばんとす。怜悧なる野蠻人に或科學的事項を教ふることの問題は主として如何にすればこの事項を考ふべき感覺を野蠻人に與ふことを得可きやとのことにはあらざるべく又此事項を如何にすれば了解するに足る精神的能力を彼れに與ふることを得可きやとのことにもあらざらん、所詮は如何にすれば此事柄を勉強す可き精神を誘起するに足る興味を彼に與ふることを得可きかとの問題に歸着す可し。彼等野蠻人が現に有する所の客觀的性質、は諸種の感覺を有することを得可きも、もし彼等が興味を起すことなくんば精神は久しく彼等の中に集注する能はざる可く、彼等は決して我等の有するが如き智識の構造を完成すること能はざる可しと。

興味を保持するの方法

次に興味を保持するの方法に付て研究せん。もし興味が教訓直接の目的なりとせば如何にして興味は得らるる可きか。こは我等の一般の理論的研究中に注入せらるゝに至りたる實際問題の一にして今之が答をなさんには教師が或技術と熟練とを要す、されど洞察の力は之に比して左程必要ならずとす。

之を要するに興味が興味を產出し、自然の精神的發達に伴ひ或總合統一を保有する異種異樣なる事柄中に感せられ又殆ど著明なる小說の中に顯はるゝことを想像するを得可し。

興味を有する教師

興味は興味を產出するもの也。蓋し世の感情の如く傳染的なるものあるなし。教科自身の爲めに又は生徒の爲めに教へらるゝ教科の中に教師自身が甚しく興味を感ずる時はこの教師の感化の下に釣込まれざる生徒なけん、もしありとするもそは冷淡なる生徒にしてその數極めて僅少なる可し。

興味は自然の精神的發達に伴ふものなり。教へらる可き教科の性質又は該教科の云ひ表はし方が兒童實際の智力以上なる場合又は以下にして生徒が之を馬鹿らしく考ふる場合には此生徒は決して興味を以てその仕事に服す可きにあらざるや明なり。生徒の精神に對して適當なる教科材料と適當なる材料の呈示方法とを考へんを要す。興味は本能の如く成熟し衰退す。兒童の興味が滿潮に達せる時に教師はこれに乘せざる可からず。順序よく整頓せられ按排せられたる教科課程と成長しつゝある精神とは總ての點に於てよく接觸せられずんばあらず。

秩序よく整頓せられたる教科課程

興味は種々雜多なるものが總合せられたる中に於て感ぜらる。此暗示は撰擇せられたる多數教科書の性質及教場教授の方法に適用せら可きもの也。

複雜中に存する總合統一

新興味と舊興味

獨り雜多なることのみを採取せんか生徒の精神は徒らに混亂し又總合的の事柄のみを見れば徒らに退屈す。教科書及教授の方法は各々その宜しきに應じてこれを變化せしむ可し。變化と目的とは必ず存在せんを要す。種々なる教科書の有害點は總合統一の欠乏せることにして教授方法の有害なる點は複雜變化の欠乏せることなり。興味の秘訣は審美的に喜ばしむる場合の如く總合統一の中に存する複雜多樣を以て絶へず精神を活動變化せしむるにあり。

又興味は殆ど熟知せられたる小說の中に於て感ぜらる。了解することを得ざる小說は單に不思議なりと思はるゝに過ぎざれども殆ど熟知せられたる明了なる小說は研究と興味とを誘導す。智識は興味の基礎なり已れが幾分か知れることに關して吾人は興味を感じ更に一層多くの事柄を知らんと試む。生徒は或事柄を知れり。されば新しき材料を與へて已に生徒の知れる事柄と連結せしめざる可からず　故に假令教師の云ひ表はし方が不充分なる場合にも猶且つ生徒は此時を限り面白味を覺ゆ可し　生徒は已に或事柄を知りて面白く思へるなれば教師はよく此事實を認めて以て新しき教授材料を生徒の前に

示し舊き興味の擴張を計らざる可からず。

教師は恰かも新しきものをも常に持ち出すことを得る一家の主婦の如からんを要す。舊きものは生徒が知れる事柄なり已に生徒が面白く感ぜし所にして新しき事柄は生徒がこれを學ばんと欲する所なり。此原則はヘルバルトの統覺の原則なり興味を感ぜる教師は新事態を或は古く舊事態を或は新しく見せしむることを得。興味の秘訣は生徒をして解說の中心たらしむるにあり。總ての方向に於て生徒自ら習ふの興味を養成せしむ可し。生徒が社會に散在せる或事柄を我ものとして觀察するの端緒を得ればその社會の中に興味を感ぜん。教科材料により生徒の自覺を反省せしむることは生徒の興味を呼び起す所の眞髓なりとす。

ゼームス博士嘗て興味の依つて得らるゝ所以の原則を論じて曰く『此等の事實より生徒の注意を絶へず牽引する場合に教師が遵奉せざる可からざる單純なる抽象的規則を生ず即先づ生徒の本來有せる興味を引き起さしめ次に此等の興味と直接に連　せる材料を生徒に示す可し。……次に此等の最初の材料と經驗とを汝が注入せんと欲する後の材料と思想とに漸次連續せしめよ。新材料と舊材料とを自然なる且効驗ある方法を以て連結せしめよ即ち所々に散在せる興味を集めて遂に思想各種の材料の完全なる組織系統中に興味を充滿せしむる如くに舊材料と新材料とを連續せしむ可し』と。

智力の意思に關係せるヘルバルトの原則

夫れ自身面白味ある或材料は自ら生徒の注意を引致す。生徒は注意せんと欲するが故に注意するものにあらで何等の努力もなく容易に此面白きものを感ずることを得。此興味の原則によりて收攬せられその師ヘルバルトの文句を感心しつゝ次の如く宣言するの徒少からず。即ち興味は注意に入るの唯一的大道たり。強制的思想は意志活動の唯一條件にして意志は即思想の範圍に服從す。意志は興味に束縛せらると云へる事を熱心に主張する此等の人々の中にてフェルキン氏は述べて曰く『勉強は意志に依るが故に如何にすれば意思に到達せらる可きや。ヘルバルトは統覺的興味の力によりてこれを答へんとす。即此統覺的興味によりて直接意思に訴へ、同化せられたる智識の靜穩なる汲引によりて強迫を用ふることなしに此興味を教訓に資せしむ　このヘルバ

ルトの興味の原則の說明こそ確に大發明なりと稱すべけれ、故に他日此原則一層廣く知悉せられ了解せらるゝに至らば將來又眞正なる教育を構成するの日に達することある可し』と。

興味に關する此研究をなしたる後に於て教育に於ける興味の位置を等閑に附せんとする者なかる可し。余は興味の位置を模倣及努力の如き他の重要なる事柄と併行するものとなし模倣及努力の代りに立つものなりと云ふべきならずと信ず。教育中に努力を研究すべき方法を余は準備しつゝありと雖も教育の中に於ける興味の到來は薄弱なる統御と同意義なることを忘るゝ此等小數者の中に余は決して加はるとをなさざる也。少くとも余の意見は寧ろ此等三個の偉大なる近代の教育的言葉の各自は今日に於て必要なる使命を包含し我等の求めんとする眞理は爾かく衝突せる多數意見の總合統一せるものの中に存在せりと云はんとするにあり。茲に於てか我等は人間の自働的精神が發現する所の第三の方法、換言すれば總ての人間の言葉の中にて最も意義ある努力なる言葉の研究に移らんとす。

眞理は全部の中に在り

努力に移る事

教師の勢力衰退し其言語無効となり生徒が皆熱心なる態度を失ひ呆然として唯教師の方を凝視する場合に當りては教師はその問題に關して生徒の興味を引き起さんために己れの欲する所をなさゞる可からず。斯く生徒が退屈せる場合に於ては生徒及教師をも退屈より救ひ出して再び活潑に研究の途に着かしめんと欲す、徐々として意志を高起せしむるの手段を採るの外なし。此方法によれば生徒の興味が將に干潮に頻せんとする場合にも猶生徒の注意を恢復せしむることを得可し。此の如き困難なる場合に當りては興味なくも而も緊要なる事柄を遂行するに足る可き强大なる意思のみよく生徒をして不活潑なる怠惰の岸に乘り上げしめざる樣に妨禦し得可き也。興味衰へ唯注意力のみ繼續せるが如き場合にありては茲に努力を存する也。なす可き正當なる事柄が興味なき場合には努力をなす可き機會生ず即屢々にして悲劇的意義を有する道德的位置存在す。

自由意志の問題

斯る場合に於て時に個人の與ふる所の努力はその分量變化す可きものなりや又は各種條件の總合の結果一定の分量を有して絕對的に確定せるものなり

やとの問題を研究することは甚だ適當なり。前者を主張せんとするものは所謂自由主義者にして後方を辯護せんとするものは所謂確定主義者也。此問題の研究は玆に最も適當なりと雖も之を充分に研究せんと欲す、心理學的根據にては不可能にして勢ひ哲學的見解によらざる可からざるが故にそは第八章に讓り今こゝに略す。

然れども努力の現象又は興味なき事柄に自發的注意を與ふることは之を哲學的意義より解釋し得可きと同時に又心理學的觀察の範圍なり。假令價値あるも興味なき仕事をなす精神情態に關し其內省の方法が我等に報告する所にては些の疑問なし。自我發現の塲合にその自働的精神によりて利用せらるゝ三種の方法中最後のものたる此努力の現象に關してその性質、その大切なること、及その教育上の位置に付て研究する所あらん。

努力は興味なき仕事を遂行するに當り吾人の感ずる所の牽強的自覺なり。努力とは即興味なきことを有意的に注意するを云ふ。己れはなすことを欲ぜざるも義務としてなさゞる可からざる意志即是努力なり　努力は情欲の颶風

よりも寧ろ良心の中に微かに聽ゆる所の音聲を聞かんとするもの也。努力とは最も大なる抵抗の內にありて活動し隋性を打破せんとするものを云ふ。努力の究竟的性質につきゼームス博士の述べけらく『此等の境遇の中に努力を認むるの自然的方法は遂に一般に行はる可き動機の力に猶その勢力を增加する所の活動による。……嗜好と比較すれば理想的刺戟は猶小さき音聲を示すに過ぎずと雖も此音聲は遂に人爲を以て一般に行はるゝやう加勢せられざる可からず。努力は此理想的刺戟の加勢者たり。嗜好力は一定の分量を有すれども理想的勢力は種々の分量を示す可し。……努力はその進行上偶然外より加へられ且つ確定不變のものならざるが如し。我等は欲するがまゝに之を增減することを得、而も若し我等が充分なる努力をなせる時は最も大なる精神的反抗を最も僅少なる反抗に變するの觀察點より努力の現象を說明したるもの也。

努力とはこの努力によりて同じ事柄が唯單純に多く之を爲され得可きものなりとの意味を有せるにあらずして異れる事柄も亦努力によりてなされ得可

きものなり。交互的活動發生してもし其所に強弱の差異あらんか其薄弱なるものに附從せんが爲めに努力を必要とす。眞正なる努力とは薄弱なりと感ぜらるゝ方面を種々なる理想、希望及動機等を添附するによりて強大ならしむるを云ふ。活動が最も強き希望に從ふ事は爭ふべくもあらずと雖も或希望の勢力を或は强め或は弱むる所の思考及感情を呼び來る可き力を我等が具有せることも亦疑ふべきにあらざる也。

努力の大切なることは其性質より生ず。もしも內省が努力の性質を報告するに些の誤りなきものとせば生徒は興味の衰退せる場合にありても猶智識の門戶に達することを得可き能力を有し刺戟及嗜欲の風波猛甚にして之に反抗すと雖も德の港に向ひて航行すべき能力具れり。精神の種々なる爭鬪の深淵より智識と道德との寶石は採取せらる可し。義務と愉快とが常に相對應せる所の富家の兒は幸福なるかなされど貧民の小供が勞働より家路に向ふ時に其心を迷はす快樂の島に沿ふて航行するに當り平然として妖婦の鄭聲に耳を傾けざらんには此小供も亦幸福ならずと云はんや。個人的精神の創生的根本的

意義は其努力によりて仕事をなす中に存在せるが如し。バックストン云へる『人間中の大區別即薄弱と强剛又偉大と卑屈との依つて生ずる所以は一度定められたる目的は之を遂行するに全力を盡し、死するか又は暗示を占むるかてふ有力にして打破すべからざる決斷の有無に關することを余は年齡の進むと共に愈確實に承認するに至れり』と苟も此斷然たる決心あり此世界に於てなすこと能はざるもの一として存するなけん。さればこの努力の精神なくんば如何なる才能も如何なる境遇も將た如何なる機械も二本足の動物を化して一個の人間たらしむること能はじ。されど吾人は更に努力が眞正なる標準に達せんが爲めにカーライルの語を參考せん。乃ち述て曰く『額の汗より更に進んで腦の汗に至る迄、又心の汗より更に進て「血液の汗」に至る迄此等の汗は人々が稱して神聖と稱するもの也。我同胞よ此汗は單に神の覆へる天空の下に於て今も猶發見せらるゝ最貴最高のものなり』と。

學校は此如き大切なる精神を養成せんが爲めに如何なる方法を取る可きや。實際的觀察に關する說明は例によりて簡單にこれを述ぶ可し。

之を實行するに長き時間と勞力とを要する究竟的にして遙に遠ざかりある興味は、勿論その實行に難きことなく直接にして近く目前にある興味をも併せて教師は覺醒せざるべからず。學生も生活の必要物と種々なる興味とを養成せしむるは教師が報酬として受く可きものゝ中最高價のものとなす。此目的を達せんには將來究竟的目的を達する上の必要手段たる不愉快なる事柄も生徒になさしむる樣誘導すべきを要す。而して此方法を生徒に實行せんとするその生徒が已に或る成熟の域に達し最早幼稚時代の如き皮相的興味に感ずるなきに至れるを前提とせざる可からず。夫れ興味の原則たるや設令其一部取り去らるゝも猶且つ努力を修養せしむる上に於て我等を指導するに足る。間隙隔たる遠方の興味に訴ふることはこれ即ち努力を養成する所以なり。

不愉快なる事を爲す習慣を養成す可し

己れの欲せざる事をなすによりて最も勢大なる力の發達すべき所以を生徒に教へざる可からず。善事をなさゝらんとする場合に敢然之を遂成せんとするは實に賞讃すべきの行爲たり。ゼームス博士が習慣說の中に曰く『毎日少しづゝこれを練習して以て常に努力の能力を保持せざる可からず。換言すれば

不必要にして些細なる點に關して系統的にこれを抑制しこれを禁欲し其爲すことを欲せざる事柄を毎日又は隔日に一つゝ實行せよ、もし此習慣を養成せんか悲慘なる運命に際會せん日にも其至難なる試驗に失敗するが如きことなかる可し。此の如き種類の禁欲は恰かも家屋及家財に支拂ふ保險料の如し。事なきの日に保險料を拂ふは愚なるに似たらんも一旦火災の襲來することあらんか此保險料に對して其契約は實行せられ火災より生ずる困難を救助し得ん。

注意力集注の養成

人間日常の集注的注意力、有力なる意志を養成し及不必要なることを斷乎として排斥する底の習慣を作り置くときは毎日自己に對して自ら保險料を支拂へると異るなく薄弱なる同胞が颶風に遭遇して甚しく動搖せらるゝの時に己れのみは牢乎なる塔の如く超然として獨立することを得可し』と

教師と生徒とは集注せられたる注意力の性質を努力によりて了解せざる可からず。面白からざる事柄に對して與へられたる自意的注意は數分間以上繼續することなし、もしも事柄が變化せざらんか一瞬間も繼續することなけん。此の如き場合に於ては絶へずその事柄に注意を傾向せしむるによりてのみそ

の仕事を遂行し得可し。興味なき仕事に向けられたる集注的注意力は不移的注意力にあらずして衰退し易きものとす　努力的集注力は眞面目なる物語の如きものにして永く繼續するなからんも而も意志によりて能く繼續せられ得可き也　絶へず彷徨する所の注意力を自意的に恢復せんとする能力は正しく判斷性質及意志の根本たり若しも此能力なきときは完全なる人間となること能はず。此能力を發達せしむべき教育は最勝の教育なりと云ふ可し。

努力と興味との相互的關係

前に述べたるが如く努力と興味とは教育上相互に補助をなすもの也　自意的注意力の發達する前には直接の興味は總ての若き生徒に專ら向けらるゝを要す。直接の興味が必要なる場合には年長の生徒にも猶これを向くることを得可き也。直接の興味は此等の生徒を怠情ならしめずしてよく仕事をなさしむ。生徒の爲めに興味なき困難の事柄をなさしむるに當り教師自らに取り甚だ興味ありと感ずる場合には殊更己れの興味を滅少せしむるの必要なし。我等の才能又は努力の範圍に於てこれに伴ふの興味を發生せしむ可きが故に學校は今日も猶興味なき仕事を自意的に注意するの精神を修養せしむ可き場所たること疑なし。即ちこれに打勝つことによりて吾人の精神力を發展せしむ可きかの困難なる仕事は教師が或目的の爲めにこれを生徒に課するが如き不自然の仕事にあらずして教科課程を發達せしむ可き自然的仕事なり　恰かも山に登るに當り我等の前に横はれる不必要なる石を排しつゝ登るが如きはこれ素登山に伴ふ自然の困難にして殊更に困難なるべき不必要の石の横へらるるにあらず　然れども興味の旺盛を極むる場合たりとも猶且つこれに努力を加ふべき必要あり　興味の極點は努力をなすの機會なり興味と努力とは恰かも愛情と法律との關係の如く然り。愛情は法律の完成者にして愛情の存する所に自由伴へり而も若し愛情が人類の不完全なるによりて缺無せる場合には法律は我等の背後に存して我等の義務を遂行すべきことを命ずる也　是と同じく興味の存せる場合にはそれにて事足ると雖も之の缺無せる場合には努力の能力の此重荷を負擔せんが爲めに常に存在す可きものとす蓋し最良なる學校及最良なる社會の中に於ても興味の缺如すること往々にして之れ有り此場合には努力の存在を必要をなす　我等の帆に興味なる軟風を孕ましむる時は

別に努力を要することなけれども此順境は忽焉逆境に變じその興味なる軟風吹止むことなしとせず此場合に於ては努力と云へる一の有力なる舵手のみよく船を繰ることを得可し。

興味が發達するに困難なる場合には或教科材料を教ふるの初程並にその中途は特殊なる困難を有せるものなりとの事實を忘る可からず。新材料は舊材料又は生活と速に連結糾合をなさゞる可し。此場合には專門的にして且詳細なる初歩の事柄を會得せしむるに少しく努力を費すべく然るときはその材料の眞正なる智識及その教科材料の興味を得せしむるの基礎を速かに與ふることを得可し。「出發の苦悶」を征服せんが爲めに費されたる努力は大船を港より海洋に浮動せしむる彼の小にして堅固なる曳船の如きもの也。即此曳船の力によりて一端港外に出づるや件の大船は俄然迅速に疾走するを得可きと同じく初め困難なる事柄にてもこれを會得せしめん爲めに少く努力を費してその端緒を得せしむれば忽ちにして容易なるに至るべし。努力は此の如き方法によりて興味を感ずるに至らしむ。

我等は努力の觀念を以て殆ど種々の困難を征服し興味なき事柄を有意的に注意することに制限せり。此觀念たる努力の狹義の意味に於ては正當なりとは雖も模倣及興味と併稱せらるる可き最後の言葉としては正確ならず。努力とは自我の大且つ困難なる活動なるべし。小なる曳船は盛に蒸氣を吐きつゝありと雖も是を稱して曳船は努力をなしつゝありと云ふ、大なる船は充分なる曳船の進行によりて容易に港外に引き出されん。此場合に努力なしと云はゞ疑もなく誤謬の見たり。努力は運動の大なること及容易なることの中に隱さるにも拘らず大なる努力は費されつゝある也。これと同じく偉大にして强制的なる興味は設令靜寧且つ容易なりとは云へ我等より我等のあらゆる活動力を誘動せずんばあらず。此の如く興味は廣義の意味に於ける努力を呼び出す也。デガルモ博士は此事柄を考へたるが如し、何となれば氏は『努力は實際勞働によりて目的を實現せんと勉むる手段也。希望とは努力の目的を完成せしむ可く了を振興せしむるの傾向を云ふ。故に努力は實際希望の證據にして此努力と希望の兩者はその實到達せらる可き目的とその目的に達する手段とが分離せられた

る場合に於ける自己抑制の二方面にして畢竟一物兩樣の觀察に過ざる也』と述べたれば也　此所に述べたる努力の說明に對し吾人の努力的說明及觀察を附加すべく此觀念より我等の前述せし努力の觀念を引き出さんとの意なし努力は興味の奴隸なり恰かも法律が愛情の奴隸なるが如し　然りと雖も興味が一の新しき事柄を開始する能はず又此事柄を進行せしむる能はざる場合には努力が興味の主人となること、愛情の下に立たざる人が法律の下に立つ場合の如し。

努力及興味に對して我等の仕事を完全なる實行に接近せしめんには此等の努力と興味とが相互に補助する場合に限るものなりとの最後の說明を與へんとす　努力なくして興味を感ずる場合は順流に浮べる場合の如く頗ぶる愉快なれども興味を感ぜずして努力を實行する場合は逆流に棹す場合の如く甚だ疲勞を覺ゆ、されど努力を以て興味を感ずる場合には流水が我等の進行に好個なる場合を利用し我等の運命に向つて航行する時の如く實行を成就するの快樂を領得せん。努力を伴へる興味は我等の仕事の中に快樂的要素を誘引せるものにして最も有效に仕事をなすを得可し。我等の仕事が興味を感じて容易になされざる迄は我等の仕事は決してよく成就せらるゝことなし。

此所に於て模倣、興味及努力なる三個の撰擇せられたる方法の研究を終りたり、此等の三個の要素によりて人間の完全なる自我實現は達せらる可し。自己活動の基礎的觀念並に精神的努力に於ける自己活動の特殊なる說明は舊來の合理的心理學が我等の研究に與へたる貢獻にして模倣及興味の觀念は近代の一般的心理學より出てたる觀念たり　教育の各種現象を說明せんには種々なる心理學的洞察を要す。

自己實現が保持せらるゝ所の自我活動の性質を研究したるが故に次に自己活動の結果たる自己發達の性質に關する疑問を研究せんとす。教育の心理學的觀察に於ける第二の一般的疑問是也。此疑問に答へんが爲めに我等は更に一般的心理學及合理的心理學の種々なる結果を調査せざる可からず、いでや今より此疑問の答案に移らん。

第七章　教育の心理學的觀察(其二)

自己發達の觀念

自己活動の結果たる自己發達の性質如何。自己發達の性質に關して注意せらる可きもの、一に曰く自己發達は其の條件として時間を前提とす、二に曰く潛勢力より實行に移る可き特質を有し、三に曰く連續して發達する種々の段階を有する是也。自己發達、の此等各種の包含せられたる意義につき以下順を追ふて簡單にこれを述ぶ可し。

時間の前提

全ての發達の中には時間なる要素を其の前提とする必要あり。時間により て多くの事物は小より大に發達す。時間の省略は發達の省略なり。成年に達する以前に教育的手段を中止するときは達せらる可き發達の進行を中止す。人間精神の成熟期に達する迄の時間は他の動物に比して長期なること顯著なる事實たり。此の事實に對する生理學的基礎は其意義既に研究し了れり。充分なる時間を與ふれば以て人間の精神を充分に教育し得可き所以、この事實によりて明なり。兒童及青年時代は人類にありて甚く延長せらる。もしも我等が欲すれば學校に於ける青年の教育時代を簡單ならしむるによりて大に時間を節約することを得可しと雖ども若し此の如き節約をなせば其の結果として我等は青年の教育を失はん。時間は發達の條件にして教育は人間發達の爲めに必要なる時間の分量を成熟期に達する迄の兒童及青年の時期と定めんとす。

潛勢力の實行力となること

次に總ての發達の中に於て潛勢力は必ず實行力となる　發達しつゝあるものが常に到達すべき最後の發達は初めより包含せられある也　植物及動物の如き有機體は內部よりの發達により增加及摩滅により增減變更す。希臘のアリストートルが述べけん如く有機體が發達せんとする最後の目的理想は有機體自身の中に夙に潛勢的に包含せられあり。或ものの理想はこのものを完成せんとするにありて此ものを他の或ものになさんと欲するにあらず。或物は發達によりて已に其の物の萌芽の中に存せし所の物となる。蔔は生長して葡萄とならず。茨は生長して無花果とならず。之と同じく精神的發達に於ても教育は單に已に精神の中に存在せしものを精神中より呼び出さんとするにあり。此以外の目的を抱く者は人

爲的に外部より或物を增加し又は寄生的發達をなさしめんとするに外ならず。已に其中に含有せる青年の潜勢的精神は發達によりて此勢力を實現せしむるを得ん。もしも家庭が學校の中に潜勢力ある人間を送り込むるにあらざれば學校は社會の中に眞正なる人間を送り出すこと能はざるべし。敎育は或新しきものを創造又は附與するにあらずして唯包含せるものを發達せしむるのみ。然りと雖も此の發達せる語が自然に從つて內部より外部に形成すと云へる語源的意義に於て用ゐられざるときは敎育は唯單に通知と云ふが如き劣等なる目的の發達をなさん、然りと雖も敎育は本來此の如き劣等なる目的の下に青年の發達を企圖するものに非ず。學校の破滅す可き害患は其學校の方法と結果との均一を固執せんとするに在り。此の如きは發達に非ずして模塑を作る者のみ。人間は製造者の流儀に從ふて製造せらる可きものにあらずして庭園を作るの流儀に從ふて製造せらる可きものにあらずして庭園を似する樣に作らる可きものに非ずして生徒の眞正なる自我に類似せる樣變形せらる可きものなり。生徒は木製の敎育的肖像に類するものとす。昔の敎育は羅馬人が其兒童を育て上るの方法なりき。

精神的發達の階級

兒童の階級

今の敎育は兒童を啓發するの方法たり。敎育の高尙にして正當なる心理學的目的は全くの生徒を有する能力を啓發せんとするに在り。發達とは敎育中最も偉大なる言葉とす。發達の理想は學校に在りては敎育の基本となり國家に在りては施政の正當なる方針となり寺院にありては忠實なる敎訓となる。

第三に何れの自己發達を取りて檢するも皆連續的階級の發達を包含せり。最初は片葉にして穗となり次に穀物となる。人間の精神的及道德的性質の發達に於ても亦最初は兒童、次は靑年、斯くして人間の充分なる勢力を有する時代との三期に分たる可し。發達的生活に於ける此等の區別は我等の通常なる思想と一致す而して此等の區別は亦科學的基礎を有せり。

夫れ兒童とは一定せる年代を有する時期なりと云ふよりも精神的發達の最初の階級なりと說明するを可とす。或靑年、或人間、或種族は其の精神的發達に於て尙或兒童の如き者あり。兒童なる言葉を或一定の年齡を有する時期に制せば其の結果或る錯雜を來すの恐有り蓋し或個人が其の兒童の年齡を越へて尙兒童たる事あるが故のみに非ずして又之と同時に全くの個人が兒童の階級

より不知不識の間に經過し出づるの恐あるを以て也。兒童に付て重要なる點は兒童の年齡に非ずして其の兒童の特質を觀察する所に存す。此等の制限あるにも拘らず精神的發達の中に於て或階級をなせる兒童の普通の時期は年齡十歲までなりと便宜上唱ふる事あるも何等差支なけん。敎育的に考ふれば兒童時代は幼稚園の初步階級に屬す可き者とす。兒童時代は家庭に於ける幼童の初めの三年を包含す。勿論此の時期を包含せる兒童なる各稱の中には何等特殊なる絕對的の神聖も存在せず何となれば一般の協議が此場合に於て決して一定せられざれば也。

兒童の智力

今前に說明せしが如き兒童の特質は果して如何。智力的に考ふれば兒童は感覺の領分を代表す。嬰兒が尙微弱にして賴り無き時に於てすら猶且特性なる感覺神經及之に應ずる腦髓の神經中樞は非常に發達せり。生れて四五日の中に觸覺、味覺、臭覺活動し間も無く聽覺、視覺、及筋肉の感覺發達す。兒童精神の最初に働く可き問題は諸種の感覺を同等に爲すこと即ち見られたる物を又感せられたる物として承認し且つ都合よく其の見られたる物に達すべき働を爲す事是也。種々なる感覺の此統一は經驗の具躰的物躰即ち事物に智識を附與す。此智識は一個又は一個以上の感覺によりて之を認知するとを得。諸種の感覺が種々の事物を記號して表はれたる時は是れ兒童が其の事物を認むる所の能力を發達せる者にして又其の社會の征服に於て成効すべき大道に在る者也。兒童は眞正なるバーキシャン也即ち兒童は存在せる者皆之を認めんとす。具躰的事物は兒童の經驗的物躰にして觀察は精神的取得の唯一方法たり。三歲の年頃に筋肉の感覺、有機的感情及自己身躰の一部分と接觸せし場合に接觸する二重の感覺によりて自己と他の事物との區別漠然たるが間に發生す。此の漠然たる自己と他の事物との區別的觀念は後に發達すべき內部的觀察の萠芽にして知覺及自覺の情態を知るが如き作用を發達せしむ可き根本たり。

兒童の時代に於ける精神の作用たる感覺及認知の外に尙初步の記憶及想像をも加へざる可からず。記憶すると雖も之れを直ちに思ひ起して樂しむらん如き程度の記憶に非ず又想像すると雖も其想像と事實とを區別することを得ざるが如き一種の遊戲的想像たるに過ぎず。眞實と否とを區別するに至るは想像

の發達よりも遲し。蓋し誇張せられたる物語を兒童が大に喜ぶの點は此の證據にして又兒童に妖怪の物語を告ぐるに當り兒童が如何に之の眞僞を決するかと云へる問題に付ても亦兒童が眞僞を區別するの能力は想像よりも遲く發達することを知るに足らむ。眞理の白光示顯する以前に在りて兒童の世界を照遍する者は實に此の在色の想像也。

兒童の特性智力的の活動として感覺的知覺を承認し且つ此の知覺が經驗によりて具躰的に感知し得らる可き多數の事物の智識となる所以を承認すれば智力的に考へられたる兒童の性質は精神發達の個人化せる時代なりと云ふを得可し。

然りと雖も假ひ簡單なりとは云へ種々の感情と意志とは兒童の研究より之を省略することを得ず勿論此等の感情及意思は決して諸種の智力的作用と同樣明確に分析せらる可き者に非ず。此の感情及意志の事實は身躰が已に漠然たるものなるが故に一層研究し難く從つて兒童心理學者が此等の事實を看過せんとするの傾向ある也。

兒童の感情は主として愉快と不愉快の感情也。此の兩極端の中を兒童は容易に飛躍することを得、即ち些細の事に因りて兒童は直に喜び又は喜ばざる者也。此等の二個の感情より多數の心理學者は審美學に終る所の人間の感情的生活の全ての者を發達せしむ。然りと雖も兒童が此外又ヴントの所謂簡單なる感情の形式たる興奮と休息、緊張と平均との如き物をも有せる事疑ひ無し。

快不快の有機的感情は絶えず存在す是れ即ち自己感覺の本躰たり。兒童の快不快の感情は主として感覺に基く者とす。實際上總ての感覺は同時に或種類の感情と共に起る者とす假へば感覺の強度が通常の制限範圍に在る時は快を感し感覺が其強度に於て通常の制限を超え又之より減少したる場合には不快を感ずるが如き然り。運動の種々なる感覺は兒童の生活に最も純粹なる愉快を與ふ。此の運動は初め暴力的なれども後には遊戲的となる。非常に疲勞したるとの不快のみが能く兒童の遊戲的快樂を妨止し得。苦痛は其れ自身に於て單一の者にして不快の感情と混同せらる可き者に非ず。苦痛又は單調なる繰返し或は高度の强さ及低度の强さに因りて不快と爲るが如き苦痛以外の感

覺は不快の感情を興奮せしむ。

十歳の兒童の複雜にして粗大なる諸種の感情は其數甚だ多くして優に一の長き表を作る事を得可し、其の中には喜と哀、愛と憎、怒りと恐れ、高慢と羞恥等の感情を擧ぐるを得ん。此等の感情の身躰的附屬物甚だ強きが故に粗大なる感情と稱せらる。此等の感情の起源は經驗又は敎訓に基づくよりも寧ろ本能的審美的感情が色の嗜好として存在す。不思議に感ずる事の感情は兒童の精神の或る事物を研究するの習慣を刺戟する者として甚だ緊要且つ最初に生ずる所の感情にして兒童に此攻究的精神あるが爲めに世の老年者中には却つて兒童の物を尋ぬる事を不當にも面倒に思ふものあれども是れ大に心す可き點なりと信ず。兒童の好惡的感情は甚だ強烈迅速に形成せらるゝ者にして此等の感情は一般に兒童自身の快樂を增殖し又は妨害する事柄に因りて決定せらる。兒童の中に同情が一の感情として存ずるは疑無き所なりと雖も其發達は自重の精神よりも遲し。兒童の感情は恐らく自己中心の感情なりと云ふて可ならん蓋し此の兒童感情の問題は社會敎育及道德敎育の困難なる數多の問題の一

を爲すものとす。

兒童の意志は變化し易き不定の者たり。兒童は甚しく刺戟に服從す。禁止する勢力は薄弱にして表明する勢力は强大なり。種々の思想は速かに實行せられ其の中に果して矛盾等の存在するや否やをも熟慮反省せずして直ちに己れの思ふ所を實行せんとす。即矛盾を知らしむるが爲めにも長く其理想を自覺するなどの猶豫を欲せざる也。兒童に取りては思惟即是實行也。兒童の意志は速に其の思想に應答し熟慮の餘地を有せず。兒童の顯著なる無思慮はそが爆發的意志を說明するに足る可し。兒童は種々なる思想を指導する代りに之を實行する也。

兒童意志の特質たる此兒童の刺戟性は其の幼少なるに當りてや亂暴反動及本能的活動に因りて先ぜらる。幼童の手足の亂暴に運動する事は許多なる活動力の存する證據にして此の亂暴なる運動は筋肉の發達を惹起する也。兒童の反動は機械的刺戟に神經組織が簡單に對應するもの也例へば足を搔くらるゝに當りて直ちに引込むるが如き是也。匍匐し步行するが如き本能的行爲は

複雜なる反射運動也此等は遺傳的なる神經的機械にして恰かも目醒し時計が其時間の來たりし時に鳴るが如し。兒童行爲は多くは三才に至る迄本能的にして模倣的なり。次に兒童の行爲をなす前に如何なる行爲が生じつゝあるかを知ることを得るに至る、されど實際上此行爲を變更しまたは妨障するの能力なし。此活動的方法は刺戟的にして兒童時代の特質を爲す。幼少時代の亂暴、反射運動、及本能的活動等は刺戟の發達によりて大に效果を來すものにして後に發達すべき精撰されたる諸種の活動は最も高尙なる意志の產物なりとす。無意識的に屢々繰り返されたる種々の活動は自覺の中に此等の活動を代表す可き活動に對應せる所の諸種の感覺を殘留す是れ即ち筋肉運動に伴ふ知覺と稱せらるゝ者也乃ち此思想を使用して自覺は後に其の撰擇されたる諸種の活動を完成す。

兒童は本來物事を正直に受け、指示され易き者なれば初めより正當なる思想のみを撰み敎ふ可き必要あり。故に兒童に道德を敎ふるには斯々の事はなす可からずと云へる、消極的の禁止を命ずるよりも斯々の事はなす可しと積極的

に訓練する方遙に有效也。兒童等に斯々の事をなす可からずと禁止せば兒童は直ちに其の信を忘れて此禁止を犯すべし。兒童の意志は容易に之を打ち破る事を得ず故に寧ろ兒童が遵守す可き事柄を正面より敎へ込むに如かず。兒童の道德的敎育は兒童の精神中に勉めて善行を注入し出來得る丈け惡事より遠けざる可からず。兒童の敎育は此の如きも青年敎育に於ては多少の變化あり即青年の克己的精神發達せる場合には此の方針を變更せんを要す。

前に述べたる精神發達の區別及或階級より他の階級に漸次移り行くこと並に種々なる道德の發達の均しからざる程度を忘れざらんが爲めに我等は青年の時代とは大凡十歲より十八歲に至る迄にして中學生活の全部に渡れる時代なりと云はんとす。青年時代は人間生活の淵源より漸く其の情態及勢力を發露し始むるところの不思議なる若年時代の最後を通する期間を云ふ。

智力的に之を考へて兒童が若しも個人的時代なりと云ふを得ば青年は關係的時代なりと云ふを得ん　兒童が單に認知せしに止まりし事柄は青年時代に至つて是れを分類し集合し觀念するに至り所謂事物の關係を認識するに至ら

ん。兒童の感覺は青年に至りて了解に發達す。勿論兒童時代の諸種の勢力が全然破壞せらるゝ者に非ずして寧ろ兒童時代の勢力が青年時代に至り完成せらると云ふを至當とす。將來發達す可き見込ある兒童時代は徒らに無効に消滅する者に非ずして其の結果前進發達して止まず。精神的發達に於ける次來の階級に對し其の前階級に萌芽せる勢力を蓄となすの効果あるに過ぎず。純粹なる精神的發達に於ては何物と雖も一として消滅することなけん即ち前の階級は後の高尚なる段階の中に保存せらるゝが爲めに消失すると云はゝ則ち消失するものに相違なしと雖も唯迹形もなく雲散霧消し去るものにあらず。青年時代は兒童が認知せし事柄を保存すと雖も此等の事物相互の關係を了解する能力を有するに過ぎず。青年の感情は兒童と同じく自己中心的にして兒童の感情より進歩して他人に對し友情を有する迄に發達せるもの其意志も亦兒童と同じく自己の思想の如くなさんとするの傾向あるも唯最もよき思想は何れなりやと云へる點に付き多少注意を拂ふ丈けの發達をなせり。これを概括するに青年は事物の關係を評價するの端緒を開き又た大にして新しき社會の

中に自己の有する諸種の關係をも認知しつゝあり斯くて自己が此社會の一部分なることを自覺するに至る。換言せば青年の時代は人間最勝生活の時期を形成せんとしつゝある也

次に青年の智力感情及意志に付き簡單に研究せん。智力の方面より見れば青年の時代は記臆想像觀念並に理解が其精神の最多勢力を表示す　記臆は兒童時代の感覺を保持し追懷す　青年時代は實に自然及歷史の主要なる種々の事實を精神に貯藏するの時代なり若し此等の自然界及歷史上の主要なる事實を了解するなからんか恐らく向後の修養上積極的内容に於て欠乏を告ぐるに至るべし。青年の想像は盛に過去の現象と新しき事柄とを結合せしめ以て未來の現象を胸裏に描出せんとす　此の想像は種族的叙事詩及物語の經驗を青年に與ふ可きいと緊要の者也　觀念は混雜して配置せられたる多數類似の事柄中より一個一個を撰出するの能力にして此の能力の存在は精神的生活の上に多大の經濟を與ふる者とす。此觀念は青年をして自然現象の初步の分類をなさしめ其の結果正確なる思想と健全なる判斷力とを精神に與ふるを得可し。

多數の事物中に於て其類似の點と異る點とを發見することを得可き青年の理解力は事物相互の關係を會得せしむ。此の理解力あるに因りて青年は種々なる現象中に主要關係を發見し得べく若し此の理解力なくんば自然界は徒に混沌たるものとなり人間の生活は統一なき斷片的の者とならん。關係を見出す所の青年の智力は社會に在りて事々物々遭遇する所に從つて其の關係の內容を發見せしむ可し。

青年の感情

感情に付ても亦智力の場合と異らず。即青年の時代に於ては多數の他の自我の中に自己を發見するを得可し。青年時代の友誼的感情は即ち此對他的關係を自覺するより發生し依然一生涯を通じて存在すべす。眞情、戀着、貢獻、忠實等の感情は青年を支配す。特に青年時代は興奮の時代なり。青年は興奮の源泉を求めつゝあるを以て一度其念頭に興奮の感情襲來せんか、直下に自己を忘失し去りし身は已に天空海濶の境域に羽化し了せん又青年は美觀を感ずること甚だ迅速精巧也。外觀を注意し禮節を重じ他人の感情を考へ社會の賞讃を得んとする等より考ふれば此等の感情は生活に或永久的性質を與へつゝある

青年の意志

こと疑ひなし。青年は感情に富む、而も又一面に於て眞面目なる考を有せざるに非ず皆な眞正偉大なる生活をなさんが爲めに青年は眞面目なる思想を有すること決して稀なりとせず。要之青年はあらゆる强き感情を盡く發露する者にして此の感情は成年となり其の人の性僻をなすに至る。兒童感情の中心は自我主義なりしが青年の中心は對他的自我に移却せり。成年に於ても亦感情の中心移動せることを知らん。

青年の意志に付き一言せん。此の場合に於ても亦青年の一般的移動の性質を明に知ることを得可し。行爲は不定にして變化し易く、依倚す可きことはなほ未だ確定せず。種々の趣味は成熟し衰退し始む。注意は主として趣味ある事柄によりて誘起され、そが緊要なる事柄なるの故を以て之を注意するの程度に至らず。報酬、賞與、罰則等の勉學奬勵の手段は依然として青年の意志を支配しつゝあり。近き目的は遠き目的よりも青年に直接の感化を與ふ。敎師の人格は青年に及ぼす感化の極度に達せり。此等の兒童時代の遺物が繼續して青年に存するにも拘らず青年は自己支配の領域に向つて前進しつゝあり。物質

的新生活の動搖は恰かも乘手の力を、試みんが爲めに鞍なき駒の活潑に動けるが如し。青年時代に於ては青年をして一個の成年者たらしむ可きあらゆる作用活動しつゝあり、されど此等の作用は未だ組織せられず。偉大なる基礎となりて之を支配する所の目的はなほ未だ青年の種々なる刺戟を一の大なる全部に組織せず。青年の意志及其の意志の種々なる發動は恰かも來る可き競爭の爲めに種々なる運動をなして自己を溫めつゝある競走者の如し。力強き活動の確用たることはなほ未だ達せられざる也　要之青年の意志はなほこれを確めんとする道程にあるものに似たり。

成年者の階級

青年より成年に移る事は恰かも小河の大河に合するが如し。有望なる樂しき小河の流は社會貢獻の大河の水に注入せらる。例をとりて之を云へば穗より穀物に成熟せし也　青年の蕾が成熟の花となりし也。此の成年時代は專問學校及大學時代を包含す。

成年者の智力

青年の觀念力は今や判斷及現示の力に擴大せられ分類の力は統一力と變じ科學は哲學となる。成年者に於ては事物其れ自身を見其の關係を見ること勿論なりと雖ども青年者より一步進んで更に事物の總合統一の方面をも觀察する也。若し智力の方面より云はゞ兒童時代は個人的にして青年時代は關係的なりと云ふ可く而して成年時代は統一時代なりと云ふべし。感覺及理解力は推理力となりて完成せられ靜力及動力の集合は進步して今や有機組織の領域に入る。感覺知覺に因りて外界を見たる個人の獨立(即排他的)は其了解により て外界を知得せし個人の非獨立(即對他的)となり更に成年時代に進むや推理によりて外界を知らんとする全部の獨立となりて茲に全く完成す。ハリス博士の賞讃す可き語に曰く『最も低き考量的活動は事柄を發見すれども其關係を等閑に附す　中間の思考階級は事物の關係勢力及方法を發見し事物の主要なる部分を看取することを得れども事物の自己關係又は究竟的性質を知ること能はず。思考最上の階級は一切獨立の事物が生命又は精神の形躰を有し且つ人間は絕對的獨立的に存在せる所以を知るを得べく此最上の智力は究竟の形躰たる創造的勢力の形迹を認識せんが爲めにすべての事物を研究す』と

成年者の感情

成年者の感覺に於て最高發達を遂げ、其の精神は曾つて一

度完全なることを感じたりしならん是即美の享樂也。又曾つて一度は己れが下劣なる場合に無限の勢力と接觸して覺えず精神の興奮せんことを感じたることあるべし是即壯嚴の感覺なり成年者の感情は推理の直覺的實在を合一す。

成年者の意志

成年者の意志は目的を確然遂行し偉大なる目的を實現するに足る可き訓練せられたる活動なり。克己と自制とは其の特色なり。假令ば興味なき事業に從事するも切要なる將來の成効の爲めに有意的に注意を拂ふは是成年者の意志の特色なりとす。遺傳性及境遇の影響は生活の目的を意志が完全に遂行せんとする場合に之れを補助し妨害する勢力たり。

不正なる教育の事項。教育は授與又は贈與に非ず

教育の觀念と屢々連合せらるゝ少くとも三個の事柄は教育の性質を實際に表明せる者にあらざるべし。即ち第一、教育は之れを授與さる可き思慮に非ず寧ろ征服して得らる可き捕獲物たり、教師より生徒に精神的勢力を移植するを云ふに非ずして生徒の精神の中に存する潜勢力を實現せしむるに在り。教師の口より傳らる可き神聖なる賜物に非ずして生徒が困難して得たる人類的賸刺也。口を以て傳ふる教師は効驗ある教師に非ず　第二、教師は、受働的にあらずして活動的也。壓迫的にあらずして發動的なり。習ふに非ずして思考する也。智識にあらずして力也。生徒の教師より與へられし事柄は通常之れを忘失し、生徒が自ら教師に與ふる事柄はよく保存す。智識を受くるによりて精神發達せず生徒の自ら分類せられたる世界の美觀を示さるゝに因りて發達するならずして自らの指導の下に此等の美觀を發見するによりて發達す。是非善惡の區別を明かに教へらるゝに因りて發達せずして自ら之を判斷し取捨するに於て發達す。過失、醜惡及不德に陷るの危險を冒して初めて眞、美、善なる精神發達する也。第三教育は本來兒童をして或事柄を爲すに適當ならしむる者に非ず或物たらしむるを以て主眼とす。教育は本來利益主義に非ずして修養主義也。有ることの觀念は爲す事の觀念よりも大切也廣大也、或事を爲さんには先づ或物たらざる可からず「有る」と云へる源泉より成効の流奔出する也。爲す事に因りて知ることを學ぶの効果あるが如く、知る事に因りて爲すことを學ぶも亦同樣に効果ありとす。自由教育の理想は有る事にあり機械的教育の理想は爲す事に在り。前者は或者の基礎を爲す。眞正

教育は壓迫的に非ず

教育は利益に非ず

なる成効に種々の區別あるにあらず人間發達の長程は唯一のみ。吾人は自己發達の道路を旅行して自己貢献に入るに先だちて眞理の種々なる有様を觀察せざる可からず

教育とは何ぞやと云へる問題と教育は何の爲に存するやと云へる問題とを區別して研究するを要す即教育の性質と教育の目的とを區別せざる可からず。ミルトン及スペンサーは教育の目的に關して甚だ賞讃す可き助言を我等に與へたりしも教育の性質に關してはペスタロヂの説に聞かざる可からず。即ち教育の眞髄に關して述べて曰く『健全なる教育は恰かも豐饒ならしむる濕氣の傍らに植へられたる樹木に例ふべし。木の形躰と性質とを有して將來一本の樹木に生長すべき一の小さき種子を土壤の中に蒔くとせよ。此の種子は忽ちにして萌芽を發して幹となり枝となり葉となり花となり果實となる。こゝに成長せし樹木は有機的各部分の繼續せる連鎖なりされど本來此の如き完全なる發達をなす可き樹木は其の種子及根の中に存せし也。人間亦然り。嬰兒の時分には將來發展す可き各種の能力伏在して見えざるも成長するに從ひて身

躰の各種機關は漸次發達し遂に調和を保てる有機的全部となる聖賢を作り上る也』と

自己發達に於ける精神的發達の各階級に付き簡單に我等が研究せし事柄を眞正なる事柄に非ざる事柄と對照すれば教育が利用せざる可からざるところの或積極的事項の存する事を正確に了知するを得ん。

第一、各時代を通して常に精神を發達せしめんとの計畫上教育は自然を補助すべく決して之を妨害す可きにあらず。教育の實行が此自然補助に於ける精神發達の進捗を爲す上に付て二樣の方法を有す。先づ教科課程の主旨と生徒の精神發達の程度とに應じて適應なる關係を保たざる可からず。精神がなほ或教科に堪へざる中に其教科を生徒に課することの不適當なるは勿論生徒の精神の自信力を害し延いて其精神を過度に發達せしむるの弊あるべし。又之れに反して已に精神が或教科を習ひたるの後に於て更に之を課せんか其の教科を侮辱するは勿論生徒の精神をも輕蔑するに至る可く其の結果生徒の精神的發達を阻害す可し。教科材料と生徒の精神とを一時都合よく結合せしむ

方法の階段

る の必要なる事はヘルバルトの後繼者の所謂「各修養時期」の基礎をなせり。

第二、次に亦精神的發達の各階級に應じて敎訓の方法も亦進歩せしめざる可からず。ヘルバルト曰く『余が兒童なりし時は兒童の如く談話し了解し思考したりしも成年者となるに及んで小供らしき事柄を一切排除せり。成年者に敎ふる種々の方法は青年又は兒童を敎ふるの方法と同一ならず。そは敎授材料が生徒の心により了解せらるゝ方法を云ふ。概括して云はゞ兒童は說明の方法により青年は連合の方法により成年者は統一の方法を以て敎ふべく即此は觀察すべく青年は了解すべく成年者は推理せざるべからず。敎師の敎授方法と生徒の能力との間に都合よき連絡を保つを要す。此の方法によれば兒童は兒童の中に成熟し青年時代は青年の中に成年時代は成年者の中に成熟することを得んと』

兒童と種族

第三、兒童の精神的發達の種々なる段階は種族のそれを繰り返せること疑なし。所謂「修養時期」なる原則は此の說明を包含す。生物學は性質的傾分に於て此と同一の原則を暗示し有機躰啓發論は有機躰醇化論を繰り返しつゝあり。此の如きを以て心理學的傾分の原則は精神的發達及物質的發達の原則により支持せらる。詩人は直覺により科學者の觀察を豫想す。全て人間の精神の中には過去時代の性質を保存せる歷史あり、然れども概して云はゞ兒童は雖種族の經驗を繰り返すものに似たり。有機躰は遺傳、境遇及有機的選擇即刺戟に對する有機躰の對應的結果なれは也。物質的有機躰の中に於てすら此の最後の要素は或分量の自己判斷を示せり。境遇は又その影響に於て常に變化する要素也。時代に從ひ境遇の性質變化すれば也。有機躰を組織せしむる三種の原素中遺傳は最も少く變化すと雖ども其の變移するに際し常に同一ならず。故に兒童は原始時代の性質を傳ふる事なきにあらずと雖ども主として中古の性質を傳へ善良なる家庭と幼稚園との設備によりて急速に現今の如き文明的兒童に變化したる也。されば敎師は最早兒童に對し小野蠻人なりとの如き思想を抱くこと能はず。勿論兒童には其の神經組織の中に潛伏せる動物的恐怖と忿怒とを有する古代人間の面影なきにあらざるも更に此の性質の外に久遠

の昔より人類的遺傳を繼受したるを以て其の身躰の中には高尚無限の威嚴及組織を保有すべし。兒童は潜伏的動物なるが故に之をして亂暴に失せしめず宜しく訓練して以て其の潜伏的人間の性質を完成せしむべき也。

教育せられたる精神の特色

一般的答辨

以上の研究は前述せる實際的教育の説明を試みたる者也　次に第三の疑問に移り發達せる精神の特質如何に付て諭ずる所あらん。此の問題の解釋は之れを一般的と特殊的との二つに區別するを得可し　即一般的に云はゞ教育せられたる精神の性質は前の研究によりて推定せらるゝが如く知る可き力、感ずべき力及欲す可き力なり。教育は知覺の自然的形式をとりて此等の形式を一層有効なる結果に向上せしむ。教育せられたる精神は普通に教育せられたる精神の上に尚知るべき力の結果たる美、感ずべき力の結果たる美、欲す可き力の結果たる美を所有するに至る。此等の何れにても省略し又は等閑に附せるが如き教育は完全なる教育と稱すべからず　知る可き力が訓練せられたる時は學者を作り、感ず可き力が自然界の美觀と人間の理想とを賞玩鑑識することに因りて訓練せられたる時は溫良なる同情ある人間を作り、欲する力を眞正なる方向に對すべく訓練せられたる時は尊敬せらる可き人間を作る學者、紳士、及宗教家は教育の心理學上自然の理想たり。

同類相求むること

知覺の各範圍即ち知、情、意は種族の歷史中に包含せらる可き精神的境遇の中に於ける其知情意の要素に因りて主として發達せらる可き事を忘る可からず。諸種の科學によりて我等は事物を知り藝術に因りて感情を養ひ決意によりて意志を修養す。されば精神の發達は類を以て類を修養せらる可きものなりと云ふて可也。されど精神の統一して保たれんが爲めに學科の各區分は全躰の精神に影響すると同時に又其の學科の各區分が特に關係せる部分に於て精神に影響す。此の三種の竟究的方法の中に於て能く精神を統一することは三節の繩よりなれる一本の大綱の如し。之の統一的精神の活動が恰も人間の身躰の如く其全部として種々の事柄となすと同時に殊に又其の一部分の手足等をも活動せしむるに似たり。

教育が自覺に於て發達する性質に關しての疑問に對する一般的答辯は如上然り。若夫れ特殊的答辯に至りては其種々なる主要の部分を列記躰に說明す

自覺の開放せられたる門戸

るの要あり

第一、精神の各門戸は常に開放せらるとの意義に二種あり感官は之を受くるに足る可き總ての刺戟に適應すると精神は眞美善に關する總ての事柄を常に受くるの用意をなすと是也。感覺の機關は外物が精神に接近し得べき唯一の大道たり。殊に視覺聽覺、觸覺、及筋肉等の機關は常に妨害せられず使用に堪ゆる樣になされざる可からず。感覺機關は外界の事情を其のまゝ智識の關門に報告す可き用をなす。されど微妙幽遠なるものは到底吾人の耳目の之を感覺する能はざる所にして自然界の事實には此種微妙の者少しとせず。今日大抵の人々は博物學者が樹木に趣味を覺ゆる底の愉快を感ずること能はざるべし是れ其人々が自然界の告げつゝある種々の事柄の徐々微細微妙となるが爲めに耳目を以てこれを見且つ聞くこと能はざるに職由す。

感覺の機關と云へる語は智力的性質をも包含するとの意味に用ゐらるゝ事あり例へば彼は彼の感覺機關に由來すと云はゞ彼は自覺を再び得又は彼の合理的克己を再び得たりとの意味を有する也。諸種の感官を最もよく使用することなくんば最もよき智力を得ること能はず。絶えず開放せられたる感官なくんば精神は常に開放せられざる可し。

教育を受けたる精神は裝飾せられたる「眞理の美」と簡單なる「美觀の眞」とを受け、歡迎し利用し享樂す可き爲めに開放せらる。知る事を好み聞く事を準備し自覺することを欲し公平の態度をとり智力の忠實を保持する等は發達せられたる精神の纖維の中に繰り込まる。眞又は知を破壞し排斥し減縮し拒絶せんとするが如き知力上の不德義は是圓滿なる發達を缺く精神の特色なり。眞理の了解と生活の向上とを保持せんが爲めに眞理が生活に適應す可き必要ある所以は以上述べし所にて明ならん。無趣味なる眞理を歡迎せよと無教育者に強ゆるは少しく酷に失す教育ある人々に此の如き要件を喜び謙つて持受せんとす須らく全心を捧げて神を愛せざる可からず。此の如き人にとりては全躰の眞理は貴重なるもの也即ち上官の命令訓示の如き人爲的補助を俟たずして唯眞理により獨立して存在す可き能力ある事を自信す。眞理は生活の解釋なるを以て生活が絶えず進歩するに從ひこれと同樣に發現せられざる可からず。

開放せられたる精神は眞理の發達を中止せしむる者に非ずして常に之を保存し補翼する也

智識

第二、精神の寶庫は充分これを充たすことを得可し。教育の目的として智識に對し一切の事柄を眞實に教訓したる後に於ても尚教育せられたる者は或事柄を知り又能く知らざる可からず。教育せられたる者は全ての事柄を知ること能はず。されど自覺の知力的觀察に於ける活動の結果として教育せられたる人間は人及事物に關する主要なる大部の智識を有し自己の生活に貢獻せんとする事實に關し正確なる智識を有す。教育ある者の智識は普遍的にして宇宙をして自己の家庭の如き思あらしめ又他人に對する貢獻と自己に對する快樂とを此社會の中に於て爲し遂げるに足るだけ特殊的なり。此の如き智識なくんば人間の同情は減縮せられ社會に對する貢獻は僅少となりなん。

自覺

第三、自己を知ること。教育せられたる人は自己を密接するに至る。世界を周遊して發見せんとする精神の航行中に於て其の精神は全ての事物の中に自己の或物を發見し遂に自己に歸屬す。教育せられたる人は自己の力量と自己の弱點とを知り自己の力量範圍に於て仕事を爲すことに安んず。修業中生徒は必ず自己の特殊能力を發見すべく此能力は將來職業とす可き種類を判定するの基本となる。一度は必ず生徒の精神に此種の自覺を爲すの時機あるべし、此の如き能力に適度せる職業を撰定するとは是其生徒の生涯を確定す生徒は此專門的職業の爲めに熱烈なる快樂を以て勉學し決して退慢せざれこれぞ自己を表現せしむる所以の者のなれば也。ツハカー總長は曰く『教育とは人間が自己を發見し自己を保存せしむ可き方法を教ふるもの也即ち人間に自己を知り自己に信賴するの精神を引き起さしむるもの也』と　此處に記されたる第二の性質即ち自己に信賴することは他の教育的精神の特性として後に之を論ぜざる可からず。

想像

第四、想像、科學、藝術及意志は自覺の想像力を誘導するの傾向を有す　科學上觀察に對して假定を設け經驗を確むる作用を爲す者是想像也　チンダル博士曰く『相互に關係しつゝ相互に補翼する所の推理と想像とは物質的發見者の最有力なる道具にして、若し想像なるものなからんか自然界に關する吾人の智

識は相等の連絡なき事實の共存と其繼續との表たるに終らんのみ』と。藝術に於て美の物躰を同情的に賞讃する場合に其精神の中に起る所の作用是亦想像也。藝術的作品の製出せらるゝは舊要素を新要素に結合せしめ更に或る想像力を之に加ふるによる。建築師、彫刻家、及繪師は其仕事に取りかゝらんとする前に先づ自己の作出すべき者の形躰を想像す。即ち感情は其作品の出てんことを熱心に刺戟し興奮し想像は更らに其感情に一定の形式と方面とを附與する也。但音樂家と詩人とは其爲さんとする仕事を常に此の如く想像せずして之に代ふるに高尚にして妨げられざる表現す可き感情を以てし、其の結果として表現自身が初めて形躰と確定とを其の感情に與ふるものたり。

意志に於ける(殊に歷史家に於ては)想像力は精神が過去に起りし事變の活劇と其の結果とを明白に腦裏に思ひ浮ぶる際に顯はる。此の想像力を用ゐて歷史を讀まずんば歷史は唯死物の記錄に過ぎず。此想像力によりて歷史は我等の生活を數千年も過去に遡らしむることを得る也。

エリオット博士曰く『現今尙我等が努力せざるべからざる修養の要素は急設

的想像力の練習なりとす。想像力は藝術、文學、機械發見、科學、政府、商業、又は宗教等、其の用ひらるゝ範圍如何を問はず人間の有する力の中にて最も大なるもの也故に想像の練習は教育上實に重大なる部分なりと云ふ可し。余は玆に急設的想像力と稱せり此想像力は一の新事態を創造し建設すれば也』と。

されど余は此結論と意見を異にす以下述ぶるが如き理由あれば也。自然は人間の或る僅少部分のみに限り創造的能力を附與せる世界中創造家として指を屈すべきものダンテ、セークスピア、ダーヴヰン、パステール等數名にすぎず。學校は今や創造的精神を自發せしめん計畫の下に教訓せざる可からざるに至りしと雖も此の如き創造的精神は古往今來學校の補助の到底企及し能はざる所なるや明なり。多數人間が創造的才能を有する事は人類社會の維持と發達とに關し何等必要と認めざる過去及現今共に證明する所之に反して自然は發達せる多數の人間に安全且つ正當に判斷す可き能力を附與したり。此の判斷力は學校のよく修養し得る所にして過去及現在の事實が屢々證明せるが如く其當否は兎もあれ新しく創造せられたる一切の學說に對し漫然服從せずして

判斷力

靜に之を判斷する能力を有する人間の多數存在する事其の社會の維持及發達に必要也。頻りに奔放せんとする想像をよく調和し價値ある品性をして熱心なる努力の目的たらしめ健全なる精神を社會の中に與ふる事は一に善良なる判斷力の功果に俟たざる可からず。又眞僞を區別し美醜善惡を區別し得るも亦此判斷力作用に因る。是れ社會と個人とに職責を有する學校が想像力の練習よりも判斷力の養成に勉めざる可からざる所以なりとす。

第五、判斷力、敎育せられたる精神は練習せられたる判斷力を有す。判斷力とは事實又は原則をよく了解し其事實又は原則の位置を能く知得せしむ可き精神の力是れ最高の智力にして即ち思考力也。判斷力は訓練の結果之を得らる可し　判斷力ある人間は知力を有する人間也。然らば敎育せられたる判斷力の各要素如何、第一事實を明瞭正確に知る可き能力、此の要素あればこそ精神は事實を感覺によりて感受せられたるまゝ正當に解釋するの練習をなし得るなれ。第二練習せられたる判斷力は安全に概括す。其の概括的能力は多數の事實を統一して原則を作り出たさしむべき能力たり。練習せられたる判斷は

多數事實の意味を了解するに付て一般的原則を有するが故に判斷力は其の原則によりて適應すべき所を知るを得べく又此等多數の新事實を如何に發見し如何に了解す可きかを知ることを得可し。此能力あるが故に將來の經驗を正當に判斷し得る也。所謂先見、達識是也。第四練習せられたる判斷力は精神的產物中に存する或結合及圍繞即ち事實相互の關係、原則相互の關係、眞理相互の關係を承認するとを得。此能力に因りて實躰の種々異れる各部分の中に存する關係を知る可し。此の如き判斷力は多數事物の自然に有する組織的系統的性質を精神的に繰り返して組織的系統的觀念を作る者とす。此の如き思考は恰かも縫目なき衣服の如し。此の裂目なきこと、變轉の存在する事、一時に兩方面を觀察する事、眞理の系統的性質を知覺すること等は練習せられたる判斷力自躰が練習せられたる精神的最良の事實なると等しく又此練習せられたる判斷力の最美なる事實なりとす。

之を概論するに練習せられたる判斷力は多數事實の有樣を正直に報告し其意義を知り結果を豫見し、更に進んで此等の斷定的事實を一括して系統的に組

趣味

繰せしむ。判斷力は實在に關する精神の斷言也。即ち個人的自覺の範圍を超へて客觀的に眞實なる事柄を了解せんとし此社會を了解せんと努むるが故に判斷力は智力の摸範的活動なりと云ふを得べし。

然るに此判斷力の練習が現代敎育に於て尙未だ普通に養成せらるゝに至らざるもの豈敎育上の一大不幸に非ずや。

第六、趣味。美に對する精神の適應は即ち趣味也。人間及神の仕事の手に於ける美及壯嚴は趣味によりて精神に享受せられ樂ましむる對象物となる。此の如き快樂は純粹なる快樂にして其中に毫も悲哀の感情を包含せず。完全なる物を見たる場合は人間の精神は滿足を減じ自然的壯嚴を見れば無限絕對の感情に打たれて覺えず震ふ可し。眞理の判斷によりて人間は觀察的となり善行の判斷によりて正しく評價することを得るに至る。人間の經驗中にて比較的美しき者、高尙なるもの、溫雅なるものは審美的感覺によりて自覺せらる。審美的感覺を伴はずんば智力上冷刻となり道德上嚴格となり又は冷刻と嚴格とを同時に示すに至るべし。審美的感覺を玆に融和

せしむる時は自然及人間の中に於ける最良なるものと同情的に交通するに因りて一層美果を收むるを得べし。文雅、修養、完全の感覺、理想の憧憬等は敎育せられたる人間の主要なる特色の中に數ふべきなり。此等は之れ人類固有の自然的權利なれば如何なる經驗的機會も如何なる物質的繁榮も亦如何なる非審美的敎育も人間の精神より此等の賣買す可からざる無限の價値を有する所有物を盜み取ること能はざらん。

此研究の進行に當り彼の自覺の統一現象を忘る可からず。自覺の判斷的活動は其作用の範圍三樣に分れたりと雖も畢竟一躰たり。所謂三樣の範圍とは眞僞美醜及善惡の判斷是也。初めに通常の判斷と稱せらるゝ事を論じ趣味を說き次に良心に及ばんとす。趣味は審美的觀念に於ける判斷を言ひ良心は道德的領分に於ける判斷を云ふ。判斷せらるゝ容躰は爾かく異れりと雖も判斷的活動は何れの場合に於ても同一たり。勿論眞美善に對する感情及感覺の對應を否定するの意にはあらず此等の對應も亦判斷の活動によりてのみ其の定義と評價とを得らる可きなり。

良心

第七、良心と品性。判斷力は眞善美の鑑定をなすの効用あり。良心は正邪に關する判斷也。品性は努力して達せんとするの結果、其の地位に達したる事を云ふ。良心の命令する善行は意志の最高目的物たり。最高なる意志の目的に達すること能はざるが如き人は適當に教育せられたる人と云ふ可からず。不道德なる行爲を爲さんか、教育は其の完全なる効果を收めたりと云ふ可からず。以上は自覺の意志的觀察にしてこれには價値の多數判斷集注す。

カントの如き或る種類の思想家は善意は世界に於て絕對的價値を有する唯一者也と云ふ。此の如き人々にとりては道德的品性の養成は教育的唯一の目的とせざるも少くとも其主要なる目的なるべし。ヘーゲルは教育を以て道德的に人間を養成する技術なりと云へり。此の觀念はヘルバルトの名稱と能く連結せらる。ヘルバルトは此觀念をカントの中に發見したるなりき。

予も亦是等の學者の說と同じく道德の中に合併せられたる意志獨特の價値を認識すと雖も而かも其目的に對する觀念は更に廣大なり。實に吾人の教育の目的は其廣大なること精神自躰の性質全部を包含す。智力なき美意は其の

仕事の習慣

方向を誤り而して感情なき善意は勢力なきこと明瞭なるに至らば余等の見解の正當なる事は直ちに了解せらるる可し。

第八、仕事の習慣。教育せられたる精神は仕事を完成するに習熟し容易になさるゝの結果又よく爲さるゝに至れり。集注せられ繼續せられたる注意力は長き實行によりて發達せり。種々なる精神的の大仕事も亦何等の疲勞なく苦痛なく磨耗なくして計畫せられ完成せらる。教育せられざる精神は仕事を爲す場合に徒らに時間を消費し苦痛不完全なる實行によりて大に煩悶する也。之に反して教育せられたる精神は直ちに其仕事に熟練し其中に自信を抱き殊に其の實行の中に愉快を感ず教育せられたる精神のなすが如き仕事の習慣なくんば社會の事業は發達せずして阻害せられん。

自由

第九、自由。教育せられたる人は眞理の智識より來る所の精神的自由を有せり。無知無學の束縛を脫し恐怖の感情を一掃し迷信の觀念を打破す。眞理の主柱のみ活動し完全なる自由の法律に精神を支配し、智力は命令的眞理の支配より離脫して自由に承認せられたる眞理の指導の下に立つに至る。此眞理

寛容

の精神を以て人間精神はすべての眞理に導かれ個人的勢力は束縛なく發達し個人主義の自由に活動せられ、あらゆる制限的精神を經て無限の感覺を有するに至る也。夫れ眞理に對する各個人の見識の時に單一なる或一二人の精神が他の人の眞理と一致することあるべからず。眞理の制限なき性質は各個人をして他人の代理の爲めにあらずして自己自身の趣味を其の眞理の中に有することを得せしむるならん。敎育せられたる個人の此の如き自由は自然に又寛容の精神を必要とするに至るべし。

第十、寛容。自己自身に享樂せる精神的自由を他人の中にも認むることは是寛容也。寛容の精神は人類生活に於ける基本的統一の認識たる同情的精神を包含す。此の如き同情の精神が欠乏せる場合には頑として讓らざる自由の悲しき且つ屢々起る所の光景を呈する也例ば獨斷的に偏せる新敎徒及迫害的に偏せる淸敎徒の如し。自由に敎育せられ練磨せられたる人は自己の享有せる自由を他人に分與することを喜ぶものにして他人がこの自由を失ふことに同情す。眞理の太陽が天空に於て光輝を放つに當りてや生活の大海に航行す

る各人に其水面より光線を反射して等しく恩惠に浴せしむ。此の自由にして妨害せられざる見識は他に讓與することを得ざる權利なりとす。想像的同情は他人の同樣なる權利を承認するに充分なるだけ自己の見解を擴大せざる可からず。寛容は他人を强ひて自己と同樣なる位地に置かんとする事を認むると同時に他人をして獨り自己と異れる不適當なる位地に置かんとする事を認めざる也。寛容の精神を以ての故に吾人の生活の航海は獨立の自由且幸福にはあれ若し此精神なき時は世界の中に顯はるゝ所の各人を覺す所の眞理の中心的光輝は人間の形躰に因りて暗黑にせらる可し。

第十一、敎育せられたる人は幸福也。充分なる各種の勢力を所有し勢力を使用することを得れば也。敎育ある人は美を感じ美は又此人を溫雅にする由ならしむ。敎育ある人は善行を爲さんと欲し善行は又此人を强堅にする也

敎育せられたる精神各種の特性に付き以上の所述によれば敎育の目的は圓滿完全なる人格を作るにあり。此觀念は一の理想なることを注意せざる可か

らず即ち成就に非ずして之に達する手段たり完成を得んとして完成せられざる所也。而して理想的に教育せられたる人あるなく又實際あること能はざる也。多數の教育ある人々を見るに或方面に於て發達を阻害せられたるあり過度に發達せるあり又は双方を同時に有せるものもありて一人として完全なる發達をなせるものなし。ドナルドソン博士曰く『或教育的計畫の公言せる目的は圓滿なる全ての點に於て調和せる個人を訓練の方法によりて作り出さんとするにあり是れ恰も嘗て彫刻の中に求められたる彼の理想的人間の形躰と比較せらるべき一の心理學的結果にして生活の條件及境遇は常に同一ならず四圍の境遇とよく調和せる場合に人間は其の理想的發達に接近する事を得可きが故に此の如き理想はゲーテの所謂「原生植物」の如く想像を逞ふせるの結果たるのみ』と。實行せらるべき種々なる目的の性質より論ずるも亦此の如く我等の上に置かれたる理想は現世の方法によりては決して達せらるべき者ならざるや論なし。完全なる自己發達の教育的方法の中に企てられたる眞、美、善は即ち無限の理想たり。誤なき眞理、惡なき善行、醜なき美此等は吾人の不完全なる

現世の方法を用ひて完全ならしむべき絶對的自覺の内容なりとす。されば此等の無限理想に到達せんことを目的とせる教育の完成は必ずや無限の時間を要せん。換言すれば玆に定義せられたるが如き完全に教育せられたる人は現在も將來も又は過去にも決して存在せず。アヂソンの巧妙なる例をかりて說明すれば數學的曲線が其の極限に接近し得るが如く有限は無限に接近するを得。漸次接近し行くを得るも決して其無限の極致に到達することを得ざらん吾人の不完全は暗黑なる失望の中に吾人を斃ずことなれども而も亦希望の光明中に導くこと能はざる也。即吾人は到底此不完全を以てして完全なる理想の域に達するの希望なき也。此等の觀察を充分に說明せんには次章に於て之を爲すの時ある可し。教育的成効の不完全なる現今の情態の中には生活の意義と吾人が完全に成効す可き豫言とを包含する者の如し。

吾人は前に定義せられたるが如き教育の理想はこれを達すること能はずと云へるが爲めに苦悶し教育が吾人に與ふる價値迄も否認すらん如きことある可からず。吾人が其理想を追及するも遂に得べからずとするも少くとも吾人

の計畫を整理する餘地はある可し。敎育の理想は高遠にして到底吾人の企及し能はざる所なるも其の影響や確かに吾人の上に存せん。共和政は此の世に於て存在せず又存在すること能はずと云ふものあらば其は共和政に對する反對辨駁の價値を有せずとプラトーは述べたりき。吾人の敎育的事業は其事業が完全なる自我實現の理想を包含せる割合に於て價値を有する者とす。

修養及自由敎育なる二つの言葉は通常用ゐらるゝところにして已に前に研究せし問題の中にも屢々用ゐられたりき蓋し此の二つの言葉は一は學校が實行すべき自我實現に接近することを意味し他は敎育せられたる精神の位地を畧言せる者也。此等の二つの言葉を尙精しく說明すれば心理學的に考へられたる敎育が保持し取得せんとする其精神發達の觀念を更に明瞭ならしむるの利益あるべし。

修養の性質

修養なる語は理由なくして或不評判を招くに至れり。此源因は眞正なる修養の性質中に實際固有さるゝ底のものにあらず。此言葉は我等の不完全なることを想起せしむるが故に屢々嫌はれたりしも我等が此嫌惡をなせし結果は

我等を墮落せしむる者に非ずして却て向上せしめんとする也。此言を使用する人々は屢此語を實際に使用す可き範圍よりも一層高尙なる範圍に使用せんと考ふる者の如く又他の言葉を更に不可也として排斥すらん如き傾向あるも尙到達せられず、感覺が常に存在する所の眞正なる修養の場合には此語の使用に付て何等の違論無し。又修養は我儘に非ず其良き事柄を互に交通せんと欲し互に關係せんとす蓋し修養の存する場合には總の者より最良なる者を繼受し又之を全ての者に與ふるの義務を伴ふ者なれば也。佛蘭西の格言に「高德は義務を負擔す」と云へる者此意を示して餘り有り。

修養せられたる精神を文字通りに解すれば耕されたる精神の義也。土地の耕作が土地の最も美はしき植物及花の生產に先だつが如く精神の修養も亦其最も美しき成效に先だつ者也。耕作せられたる精神即修養せられたる精神は其中に存在せる自然的の種々なる價値を發露し生活の中に於て最良なる事物を熱心に愛し理想の爲に熱心に努力し完全を崇拜する者也。修養は事物の快絕なる合理、永久の適當、及美なる神聖を追求す。蓋し修養と人格の勢力との結

合すること甚だ稀なりと雖も此の如き修養は人格の中に存する勢力要素と相反する者に非ず。修養は廣く勢力は狹し、強き活動は常に或確定せる範圍に制限せらるれば也　されど人間は活動することを得、而かも最良事態を熱愛せんとす、爾かく修養せられたる活動は注意深く且辨別力を有するが故に其活動の結果決して道徳的價値を失墜するが如き事なかる可し。破壞的活動と修養とは兩立する者に非ずして有智、溫雅、高尚なる活動のみ能く修養せられたる精神より流出するとを得。此の如く修養は一方彼の忌む可き敗徳暴行の翼を斷ち。不正、不良、卑屈なる活動力を奪ふと同時に光明及生活の使者の足に翼を附せしむ。

エリオット氏が『專門學校に於ける修養的價値の効果は蓋し注意深き思考を訓練し哲學的發見の方法を教ふるもの、即ち過ぎし世紀の蓄積せる思想と一般に接觸し人道を以て一貫せしめられたる開放的精神也』と述べたりしは修養を以て教育せられたる精神と同一義なるとを具躰的に説明したる者と云ふ可し。

自由教育とは又殊に高等なる程度の學校が個人に與ふる事柄を示す爲めに

普通使用せらるゝ名稱也。此自由教育なる名稱の意味は教育の理想を非常に擴張せる希臘時代以來一變せらる　希臘の自由教育は奴隷階級以外の自由人民に對してのみ施されたりき。英國の自由教育は今尚勞働社會の存在を豫想して獨り所謂紳士なる者に對し施さるゝ也。プラトーの如き人類社會の根本的改革者も尚未だ一般的教育の可能なる事を認識せざりき。希臘人中最も公平なる意見を抱持せる彼のアリストートルすら教育の理想は閑暇を有する人間に修養を施され多數の人間即勞働者等は閑暇なき程度の人間なる故此修養よりは必然除外せらる可き者也と論ぜり。世界を以て家となす彼の英國民が學問の源泉を普く自由に其の本國々民の上に及ぼさしめんと努めたりし事蹟は唯一代の記錄たるに止まり加之一般普及的教育に向進せし其教育的潮流は爾後逆流し反對に進行するの結果に陷れり。

蓋し自由教育の特色は人間の精神を單に職業的又は專門的に傾かしめずして寛大自由ならしむる點に存在す。或教育が果して寛大なる主義なりや否やは研究せらる可き諸種の學科及材料の如何に因りて決せらる可き者に非ず此

等の學科が研究せらる可き精神及目的の上に關係する也。歷史、近代の諸國語及科學等比較的新しき諸種の學科を其科程の中に編入する事を反對せるが如き舊式の學科表を辯護せんとする人は此等の諸學科を寧ろ直接社會に貢獻し必要なる者なるが故に決して自由寬大ならしむるの學科にあらずとの如き誤解に陷る也、されば拉典希臘語及數學を敎へんとする事は假令遠望先見の明ある敎師又は當局者が此等の諸學科に因りて利益を收めんと計畫しつゝありし場合にも拘らず常に自由寬大ならしむ可き性質の者に非ずと想像するも亦誤謬たり。自由研究は夫れ自躰の爲に企てられたる者にして職業的研究は其應用の爲に企てられたる者とす。大學の學科は學生が之に對する態度に從ふて或は自由的なる可く或は職業的たる可し。生物學の研究は希臘語よりも法學研究の學生をして寬大自由ならしめ又希臘語の研究は生物學よりも醫學研究生をして寬大自由ならしむ可し。或研究を研究自體の爲に爲さんとする場合には其學生の人格を擴大にし眞理の新領分を發見せしめ或研究を應用せんが爲に其研究を爲んとする場合には其學生の人格を狹少にし單に活動の一方

面に變化せしむ。之を或一人は見聞せるものゝ總てを享樂せんとする開放的精神を有し他の一人は種々の標本を求めんとの方面に精神を集注す。而して此二人が相伴ふて郊外を散步せるに例ふべきか、前者の自我は自己の周圍に存する境遇中に吸收せられ後者圍邊の事柄は彼の自我中に吸收せらる。一方は宇宙をして自己の尺度となし他方は自己をして宇宙の尺度となせり。學生の精神が仕事の進行よりも其仕事自體の方に向けらるゝ場合には手工訓練の敎育的價値一層の大を加ふるや論なし。人間を自由廣大ならしむる所以の者は人間の精神の中に注入せる其特殊研究に非すして彼の研究の時に其の內心より外部に發露する精神是也。自己を忘れて或事柄を研究せる場合には無私公平の風習益々擴張し之に反して自己利慾の爲に其事柄を研究する場合には不公平なる風習愈々狹隘となりつゝあり。自由寬大なる仕事は趣味あるものなれとも其れが爲めに私利を營むべきにあらず

自由敎育の非職業的非專門的性質に伴ふて亦特殊性質存せり。吾人が職業的任務を執るに至るは此特殊用途を充たさんとするの性質に出つ。殊に自由

教育を保持せんと企つるは前に述へたる種々の教育的作用の果實を收めたる彼の專門學校に在りとす。專門學校が此の標號として歷史的なる得業生の稱號を用ふる所以又實の玆に在り。自由教育の性質は前述せるが如く專門的又は特別的なり、さるが故に專門學校は規則正しく皆此、特殊的のものに偏せん事を防がんが爲に自然一及人間のあらゆる事物に生々の趣味を得せしむるに足るべき種々なる代表的研究を課せんとせり。此の如く一且智識の眼界を廣く修養したる後に狹隘なる活動の範圍に入り以て各自の獨立的職業を保持せんとす、されば此範圍は狹隘なれども、一般的の場合に比すれば深淵たり。專門學校の延長廣範なるは職業學校の高遠深淵なるの最良準備也。職業的學校に於ける專門的研究より起る所の不利益なる點は專門學校より生ずる廣き人格の利益によりて補充せらる。職業的研究の用意として手は適當力に富み精神の訓練を缺ける者よりも多少適應力をかき精神の充分に訓練せられたる者を優れりとす。先づ一個の人間となりて後に一個の勞働者となる、初は素養を作りて後に實行に着手し生存に價する生活を作りて次に生存を計り須らく內部に正

義、喜悅及平和の精神を修養し後徐ろに無數貴重の美德を所持するに至るべきなれ。法律家、機關師、醫師、等は人間たると同時に亦職業を得たる者也。彼等は市民也朋友也彼等は家庭を有し此不思議なる社會に生存し而して其眼界は各就職しつゝある所の裁判所、工場及病院に依りて制限せられざる也。廣大なる基礎を有する專門的教育は社會の最も高等なる安全を得せしむるが如く狹隘なる基礎を有する專門的教育は又社會に脅嚇を與ふる者とす。ミルの言ふ所に依れば『人間の思考を總て二三の昆虫の分類又は二三の方程式の解法等に專心消費せんか其結果針頭置物の如く精神は不幸にも狹隘に失し其の人類の偉大なる種々の目的に到達せんとする諸種の感情は不幸にも其發達を阻害せらる可し』と。高尙なる貢獻を爲さんとする尊敬す可き感情に因りて人間の運命を非常に緩和せしむるに足る可き吾人の專門家を社會に送り出さんとする多數の職業的學校は其學校に入らしむるに當りて評判よき專門學校の卒業證書を所持する者に限り收容する事とせり。之に反して豫備的一般的訓練に多大の尊敬を拂はざる特別專門準備をなせる勞役者を以て社會に供給せんと

企つるところの職業學校は專門學校時代の短縮又は省略を要することを依然として主張す可し。人間の複雜せる各種の必要中に於て各種類の職業學校はその特殊なる作用を發展す可き全地を發見するならん、されど高尚なる觀念の上に立てる前に述べたる職業學校の存在は社會の豐富發達にとりて欠く可からざる者也。今本論の結論として玆にハックスレーの有名なる文章を引用するの適當なるを信ず。即述べて曰く『余の考ふる所によれば青年時代に其身躰が意志の命令を奉じて速に活動する如く練習せられ愉快に自己の才能に適當なる仕事を容易く爲す所の人間は是正に自由教育を受けたるの人と云つて可也。此人の智力は明白、冷靜、論理的にして其の各部分は均等の力を有し圓滿に活動す。又其精神は蒸滊機關の如くあらゆる種類の仕事にも適用すべく準備せられ蒲紗を織り精神の錨を鍛ふ。此人の精神が種々なる自然の大なる基礎的眞理及自然的活動に於ける種々なる法則の智識を貯藏し生活と活動とに充てり。されど此人の種々なる情態は有力なる意志によりて抑制せらるゝ如く訓練せられ忠實溫良なる良心の遵奉者にして又自然及藝術のあらゆる美を愛し一切

の不德を惡み自己の如く又他人をも尊敬す可き事を知れり。此等の人をこそ自由教育を受けたるものと云ふべけれ。斯る人は人間の能力を總て完全に發達せしむるが故によく自然と調和することを得ればなり。此の如き人は自然を最もよく利用し自然は又斯る人を最もよく利用す。爾かく自然と人間と併立する事は甚稀也、即人間永久の恩惠的慈母たる自然と自然の代辨者、自然的自覺の自我者、自然の施行者解釋者たる人間との兩立すること甚少し』と。

即ち精神發達によりて以て完成せらるゝ所の彼の自我活動の性質之を心理學的に考ふれば教育の目的たる彼の精神發達の性質修養並に自由教育なる名稱の一般的記述と共に發達せる精神の詳細なる特質をも併せて以上の所述により明に之れを知ることを得可し。今や心理學は前に與へたる教育の定義に精神發達の要素を附加せり。今玆に心理學的研究より來りし此結論と先に研究せし生物學的、生理學的及社會學的決論とを次の如く連結せんとす。「教育とは人間の智力的感情的及意志的境遇に對する自躰の精神上發達せる自覺的人間の最も巧妙なる適應也」との定義是也

教育の他の定義

其言詞こそ之に比して甚だ立派なれ其内容に至りては疑もなく比較的不充分なる所の教育の定義は今他にも種々に構成せられん。即ち教育とは自己の爲め又は社會に貢献の爲に自我活動によれる自我發達也と。此定義は生物學的觀察を除きたる他の觀察點より見れば要を得たる定義也と云ふて可ならん蓋し生理學的觀察は、教育は其境遇に適應すべき能力を個人に附與せざる可からずと主張すれば也。此定義は自我發達たる教育の性質に對して手段を自我活動の中に加へ目的を自我實現及社會貢献の中に加ふる點に於て便利なりとす。

プラトーよりスペンサーに至るまでの教育に關する種々の定義と予の與へたる定義とを比較しつゝ此等の歴史的定義をこゝに列記せんは甚興味あることならんも其利益は甚だ僅少なるべく大抵は口頭の開示となるべし。教育改革者の定義は概して皆吾等が企圖せる如き廣大なる見解を示す事なくして教育の方面又は以上の觀察を熱心に主張せんとしたるに過ぎずと云ふを以て足る。現にベーコンの定義は智力的要素を熱心に主張し『教育とは精神と多數の

人間を作る事

の事物との間に正當なる適法的關係を連絡せしめんとするの修養なり』と述べにき。

然りと雖もこゝに注釋するの價値ある教育の定義あり、こは寧ろ教育の普通なる定義にして甚だしく賞讃せらるゝ所たり即ちカントは述べぬ『人間は教育によりてのみ人間と成ることを得。教育が人間を修養せし結果人間は所謂人間として存在し得る也』と。されど教育は人間を作ることより以下の或る事柄なるを奈何人間を作るには少くとも三個人の要素即遺傳、境遇、及努力を要す。數多の科學者は此の三要素を二つに減じ遺傳及境遇となせり。されど歴史、自我活動及努力の性質に關する前述せし諸種の研究は恐らく努力即意思を第三の要素として加ふ可きの正當なることを讀者諸君及此等の科學者に報告するならん。完全に仕上げられたる人間を分析して考ふれば一部分は固有の性質により一部分は後天の修養により他の一部分は確かに自己自から自己を作りたるものたり。セークスピヤは人間を作る所の諸種の影響を正當に分析して曰く『或人々は生れながらにして偉大なる者あり或人々は自ら努力して偉大と

なり又或人々は他より刺戟せられ附與せられて漸く偉大となる者あり』と。蓋し其意を得たる者と云ふ可し。此等三種の要素は人間を仕上ぐる上に於て何れも皆甚だ必要なり遺傳の種々なる感化は潜勢的にして一生涯の間に繼續し境遇の種々なる影響は實際的にして遍在的なり又努力の影響は遺傳せし諸種の刺戟を更に再び指導し境遇的阻害を打破す。ハムレットが『利用は自然の性質を殆ど變化することを得』と述べしもの蓋し此意に他ならざる也。

ホルヽ博士が或人の祖父母を撰擇する事に付ての有名なる頓智談あるに拘らず我等の種々なる教育的計畫は尚未だ遺傳の事實及影響を包含し取扱ふ事を得ず、教育はよく生るゝ事の甚だ幸福なる事を新時代の者に保證し得る程に未だ成効せず。現今の情態にては教育は尚此問題を深く研究せずして社會の輿論に一任しつゝあるに過ぎず。よく生るゝ事即善良なる遺傳を受けて生るゝ事の甚だ幸福なりとの說は今より二千年以前のプラトーによりて述べられたりき。遺傳の影響を取得するの方法は持久以て多數の人間を教養するにあれども其方法たるや甚だ遲々として進まず而も耐忍して漸進せんか其目的を達するの希望絶てなきに非る也。

人間を仕上ぐる上に於て必要なる他の二要素即境遇及努力と共に教育は人間を仕上ぐる上に於て一部分の貢献を爲す者也學科々程、器具、教師等の用意を有する學校は生徒の境遇的大部分たり。學校に於て兒童は其境遇に於て與へられたる教育的刺戟の上に努力反動するに因りて發達し一個立派の人間となる也。即自ら撰擇せし思考は行爲と合躰し此行爲を屢々繰り返して習慣を作り此結合せし習慣は品性となり而して此品性は其人間の運命を作る也。此の如く教育は人間を仕上くることを補助すれども決して人間を仕上る技術の全部を構成する者に非ず。教育が人間の内部に存する勢力を外部に發現せしむる所の努力及境遇に比して同樣に有用なれども而も此等より更に溫良なる貢献をなすべく人間を仕上ぐる塲合に於て教育は此等の努力及境遇の不可能なる點を喜んで補充す。

人間の智力以外の經驗的特色即生活、自躰及社會的性質の研究に次で起る所の教育せらる可き人間の種々なる經驗的特色の最後の特色たる智力の研究は

以上述べし所を以て大躰其研究を終りぬ。教育せらる可き人間の經驗的性質の關係せる範圍に於て教育的性質の何たるかを研究せり。即經驗を根據としてこの研究をなせりき。經驗なるものゝ中に包含せらるゝ種々の明白なる意義を其論理的結論と一致して説明せんとするに當り吾人は思考を除くの外經驗以外に踐み出すこと能はず。非常に廣く研究せられたる有限多數の事實中には其外觀に顯はるゝよりも更に深き眞理と高尚なる意味との潜伏せるならんとの暗示をなす事を得可し。吾人が教育上種々なる手段方法を研究せんには眞理中の眞理即ち究竟の事實ならざる可からざる者也と確信せられたる此等教育上の種々なる方法並に其方法に關する此等の價を定むること能はざる程價値ある所の人間の各種活動、は全然虚僞にして其外觀に顯はるゝ所よりも甚深最眞なる事柄を毫も有することなし。外觀以上に深遠なる眞理を包含せずと決定する此方法も亦其外觀の上に適當なる各種推理の方法を應用するに因りて發見せられずんばあらざる也。

經驗以上の高遠なる眞理を何人が能く吾人に示すことを得可きやとの疑問に打たれん。經驗に訴ふるときは人間精神の究竟的探求を阻害し又經驗の範圍にては到底答ふること能はざる種々の疑問を吾人の上に與ふ可し。されど哲學的精神を有する者は此同一經驗が通常告ぐることよりも實は一層多くを告げ通常確むるよりも一層多く暗示し通常表示するよりも一層多くを包含せるものなる事を答ふるならん。されば經驗に忠實なりとは決して經驗の限界に思考を制限するの謂にあらずして此の如き斷片的經驗の意味を無限且無窮に關する所の其經驗の種々なる意義の言葉中に解釋せんと試むるを謂ふ。思考に於て永久的、合理的、感情的及意味ある世界の住民たらしむる所の人間に於ける此特色の見解に於て教育の究竟的性質を吾人が探求するに當り讀者も亦爾かく吾人が研究の跡を追ふて進行せらる可き也。天文學が存在するらんと思惟する未知未發見の一の遊星を錯雜せる事實によりて證明し而して後經驗が其存在の事實を發見するが如く哲學者は現に存する種々なる事實に明瞭なる解釋を與へ得るところの種々の事柄を究竟的眞理なりとして確認し爾後の經驗によりて果して其事柄の究竟的眞理なるや否やを檢し若し非ならん乎之を

訂正し其究竟的眞理なるの時に之を確證する事を得べし。科學者は事實の發見者なるが如く哲學者は事實の解釋者也。されば哲學的に教育を觀察し此等定義せられたるが如き教育の意味を研究す可き必要あり此の疑問に對する答辯は次章に於て之を試みんとす。

第八章　教育の哲學的觀察

哲學の方法

哲學の特種的方法は人間經驗の或範圍中に多數の事實を總て捕捉し來りて此等の事實の意義を決定せんことを試みんとするもの也。此の如き事實の範圍は各自それ自身全人類の經驗の一斷片をなし而して我等の全部經驗はそれ自身又そが一斷片たるが如し此解釋をなさんには更に廣大なる包括的經驗の存在を要し其廣大なる經驗範圍に於てあらゆる事實の意義は完全に解釋せらるべければ也。人間經驗の爾かく撰擇せられたる部分は何れもそれ自身の究竟的價値及永續的意義に付き或事柄を示せり。一部分は全部を包括し一部分はの意味は全部の性質を暗示するなり。哲學の方法は或部分の意味より全部の意味を構成せんとするものにして恰かも完全なる肖像又は動物が藝術家或は科學者によりて其半身像又は其骨格より構成せらるゝが如し。哲學は研究すべきそれ自身の新事實を有するものにあらずして已に存在せる舊事實を其新方法によりて考察するにあるのみ。人間の所有すらん經驗の或斷片に付て哲學の研究を開始する也。現今知られたるが如き經驗の此斷片を正當ならしむる的爲めにそが究極の眞理は果して如何なるものならざる可からざるか。是即哲學の問題なり。哲學の道具は思考是れにして此思考なる哲學の道具は或究竟的體樣の中に多樣なる部分的經驗の種々なる報告を作り出さんと試むるものとす。見得べからざる多數の事物は外界に實現する此種々の事物によりて其一部分を觀察し以て其全部を知らんとする也。例へばアガシズ又はクレイが動物の齒又は植物の葉より或動物又は植物の生活史を記載し得たりしが如き是也。一物は他物を包含し多數の事物は互に相關係して何物と雖とも一として孤立し關係を有せざるものなかる可く總ての事物は全部の總合統一の中に相依從す。此の如く一般に明なる多數の眞理を眞面目に取り來りて其發見し

教育の哲學的疑問

得る丈けの詳細なる事實の中より回復の事業即統一的眞理を發見せんと試むるもの是哲學なりとす科學及藝術によりて應用せられて擁護せらるゝが如く哲學は精神的行爲の完正方法たり。但哲學の求めんとする所の全部は實體それ自身よりも大なり。之を要するに哲學の方法は反省也總合也統一也。

哲學的方法に於ける此定義より推せば教育哲學の疑問は一見教育なる語の中に包含せらるゝ多數の含意如何と云へる問題なるが如く思惟せられん。事實的の諸科學によりて已に定義せられたるが如き教育の經驗的性質はその究竟的性質に關して如何なる事柄を暗示せりや。哲學は前にも述べしが如く多數の教育的新事實を羅列すべきものにあらずして已に發見せられたる各種事實の意義に關して探求するのみ。哲學は已に説明せられたる教育的經驗をそのまゝ採用し人間生活の特に注意せらるべき此教育の意義に關して反省的にその意義を探求せんと試むる也。藝術、宗教、國家、倫理等に皆夫れ々々一の哲學存するが如く教育にも亦一の哲學存せり。此等の人類生活の種々なる部分に於けると同じく教育は又教育固有の種々なる多數の事實を有し其固有多數

前提たるべき二個の概括

の事實自身の方法に於て又多數の意味を暗示す。勿論教育固有の多數事實は此等の事實が我等の四圍の一なる人類生活の中に密接に織り込まるゝ點に於て他の各種事實と相均等せり。されば教育の事實がその固有特殊の方法を以て暗示する種々なる意義は教育以外の各種問題に於る哲學中に已に示されたる種々の意味と調和を保つに適當すべく解解せられざる可からず。あらゆる事實は究極全一の意味を有すされど此等の事實は自己固有の特種方法に依りてそが全一の意味を有する也。即ち全一の意味の有し方が異るのみ。例へば全一の町に通ぜる異なる種々の通路上に立てられたる種々の看板が種々の方法によりて全一の目的を達せんとするが如し。實在は哲學に於ける天上の市府にして教育は哲學の種々なる看板の一なりとす。

果して然らば教育によりて表示せられたる實在は如何。先づ教育のあらゆる事實を單一として觀察せんが爲めに之を一括せば二個の事柄を發見すべし一は、世界的方法にして他は時間的方法是也。教育は世界を擧つて人間に其性質の完成を得せしめんと誠みつゝあり。哲學は包括

的見解を有するが故に第一章に於て定義したるが如き教育の廣き觀念を發現せしむ。生活並に學校のあらゆる經驗は人間の發達を促すもの也。教育は人間を仕上ぐる爲めに學校の與ふる所のあらゆる創造的勢力を利用するが如く人間を發達せしむる爲めに生活のあらゆる感化影響を利用す。嬰兒出生以前既に想像することを得ざる無數創造的努力の年代存在したりき。教育的努力の無數年代が人間の勢力を圓滿に發達せしめんが爲めに必然其出生以前に存在せざる可からず。永久の伏在を有する人間の精神及無限に對して開かれたる眼界を有する人間の精神は歷史的時間の簡單なる頃刻の中には猶未だ多數なる教育的境遇の大にして快よき種々の影響に對し潛伏せるあらゆる秘密を全然發露することを得ざりし也。教育は人間の內部に存する性質を發露せんが爲めに要せらるゝ方法にして人間の運命を實現し人間の最大熱力喜悅及貢獻の目的を達せしめんとする手段たり。教育の意味を教師が生徒に及ぼす自覺的影響にのみ制限す、必ずしも其意義なしとせざるも稍々狹隘に失するの嫌あるを免れず、教育の最廣眞實なる意義に於て云はゞ人間を教育するものは獨

り學校の生活に限らずあらゆる方面の影響の總和なりとせん。家庭、職業、寺院、國家、自己、他人たり、悲喜、勝敗及生死たるを問はずこれ皆人類發達の資料たり。人間發達の間この世界は大に活動す。ブラウニングが『精神の力を強くし人間を教育すべき材料は生活なりと云はんと』歌ひたるもの蓋し此意義に外ならず。

教育も亦一の時間的方法なり。時間が究竟的實在の特色なりや否やの問題は哲學者間に未だ一致せざるが如し即或人々は總ての實在は時間なる潮流中に存すと云ひ他の人々は又時間そのものゝ潮流は實在の領分の中に流ると云ふ。時間は實在によりて存在する多種方法中の一方法たるに過ざれども時間的方法がその性質の許す限り有限の體樣に於て非時間的なる無限の實在を顯はすものなりとの竟見、は即ち實在は時間的方法と獨立せるものなりとの見解を主張する上に便宜を與ふるが如し。教育は確かに時間的方法に屬す。非時間的實在中に於て如何なる教育的方法もこれを想像すること能はず。人間の經驗中に存する思考の諸種の物體を除くの外の他のものは總て皆此時間の潮流中に存せり。我等は今唯永久的性質を有する種々なる事柄に付き唯之を時

間の中に於て考へ得るのみ。時間は教育の前提なり若し教育に此時間の前提なくんば小より大に變する作用をなすこと能はず從つて又何等の發達進歩を實行する能はざるべし。此時間あればこそ潜勢力は現實の力となり實行は理想に接近するなれ。時間てふ豐饒なる子宮の中より人間は此社會に生れ出づるものにして時間のあらゆる出來事は此時間なる子宮の恩惠によりて人間を養育すべく結合する也。

有機的形躰が數知れぬ過去の時代より發達し來りしことは「絶對」と云へる語を長く引きたる音調に於て發音する一の顯著なる自然的方法なりと云ふ是現代の發達せる見識なりとす。有機的發達の漸次前方に向上發達せる方法は永久の物語をなすべき時間の種々なる努力の一たり。もしも物質の世界が再び繰り返すべからざらん發達方法に於ける眞理の一轍論なりとせば精神の世界が自然的及教育的方法によれる自覺的發達に於てそが實躰の一啓示なることを云ふを竢たずして承認せられん。精神的並に物質的發達は隱れたる種々の事柄の告白ならざる可からず。教育は自覺的發達の方法なり。螺旋形の星霧、火

の如き星、冷々たる遊星、住み得可き地球及生活の發育等を以て開始せられたる物語は人間の性質を實現し其運命を完成すべき人間の自覺的努力に於て經續せられざるべからず。若し然らざれば宇宙が始め得たりし此物語を自ら完成すること能はざらん。未熟なるものが成熟に達し兒童が成年者となる可き時間に於ける顯著なる自覺的發達の方法として教育は宇宙が地球上及天然中に時間を通して出しつゝある其繼續的發刊物の一章たらずんばあらず。人間を教育すべき種々なる事柄は人間がその中より來り又その方に行かんとする彼の實在中に教育と云へる門戸を通りて以て人間が容易に呼び戻さるゝ樣都合よく構成せらる。バウルゼンの曰く『此の如き我等は要求を繰り返す事を餘儀なくせらる。我等の能力よりも更に能く人間を教育するに適當しそが好果完成したるならんと思はるゝが如きその社會とあらゆる無限の能力とにより建設することを得』と

若しも時間的方法は永久の方法に對し人間が現在する不完全なる經驗なりとし又人間の精神の把持することを得可き永久の尺度なりとす而して又此尺

度なくんばそが永久的方法中に於て一の抽象となるべき此永久の中に時間的方法存在すべし、果して然らば教育の如き顯著なる價値ある時間的方法は或度合に於て永久の眞正なる性質を包含せざるを得ざらん。此等の究竟的意義果して如何。是教育哲學の疑問たり。

教育に於る各種の意義

哲學的觀察より見て教育は世界的方法及時間的方法なること前述の如く明なるが故に次に進んで教育の性質及意味に關する全部研究の中心に達することを試みざるべからず。經驗的教育の方法中に於て我等が發見し得る究竟的意義は教育的方法の性質に對して光明を與ふ可し。高尚なるものを暗示するものは卑近なるものにして卑近なるものを解釋するものは高尚なるものなり。

人間の起源

教育の種々なる意義は三個の主要觀念即人間の起源性質及運命の中に概括せらる可し。此種々なる教育の意義を解釋する場合に當りては人間の自覺に制限せんを要す。此結果として人間の身躰に關する問題を排除し玆に自然科學に關する諸種の問題を討究するの限りにあらず。

初めに人間の起源に付て研究せん。哲學の反省的方法に從ひて我等は先づ

總ての必要なる事實を拾集し次にその事實の意義を解釋せざる可からず。教育的方法として普ねく知られたる事實に三あり、これ等は前に研究せし諸種の研究より特に撰擇せられたるもの也。而して此等の事實はその事實の暗示によりて今こゝに研究せんとする哲學的問題を多少明ならしむることを得可し。

精神は實在なり

第一、眞理に關して語る可き一の意義を有する人間の手段たる教育は精神を以て有機體を向上發達せしむる場合に最も必要なる附屬物なりとして先づこれに着眼す。生存の競爭適者生存の方法によりて自然が有機體に最もよき恩惠を與へたる事柄を教育は改良發達せしめんとする也。此の如き教育的方法によりて自覺なき自然的方法より自覺する精神的方法に發達せるものとす。人間作用中に於て最も高尚なる教育は自然の最高賜物たる精神を捕へて是を益々發達せしめその結果精神は時間的實在の最高模範なることを明にせんとせり。教育は次に述ぶるが如きハミルトンの言葉を熱心に實行せんとするものたり。曰く『世界中人間程偉大なるものなく此人間の中に於ても精神程偉大なるものなかる可し』と學校及其他文明を作り出さんとする一層一

般的教育的作用は皆此精神を生活の要素中最も價値ある最も必用なる最も眞理なる要素なりとして熱心にこの精神の發達を計らんとする也。自然淘汰の幾多の歳月の結果として最後に撰擇せられたる此精神は自然的撰擇中最も價値あるものとなれり。實在が教育を究竟的なりとして撰擇せしや否やを哲學的に考ふればその結論として教育は究竟的實在ならざるものなりとの見解發生せざるなきにあらず。

絶對的精神の實現

第二、實在は精神的なりや。現象界の迷路を通りて實在界の廣々たる場所に我等を導かんが爲めに一條の意味を有する第二の熟知せられたる事實を取りて考ふれば教育は精神の實現せられざる諸種の勢力を其訓練によりて實現せんとする發達を意味することを知る可し。されど數多き事柄の性質中に存する發達の要素如何。有が無より發達するとを得るや。中古の煩鎖哲學及現代の生物學等の事實に從はずして發達するを得可きや。異類は同類を生出すが故に精神は精神的ならざる或事柄よりも生ずることを得べきか。絶對の統一及保存の法則と稱せらる可きものに對して時間は爾かく實在の總和に種々の附加をなすが故に精神の發達が單純にして未熟なるものより能く發展し行くことを得べきや。永久に實現せられざる事柄が時間的方法によりて發達せられ得可きや。教育が把持する所の實現せられざる精神は教育の全般方法と實行とにより一の實現せられたる精神となるてふ事を包含せずして如何にして此實現せられざる精神の發達が完成せらる可きかを教育自體も了解すること能はざる也。種々なる時間的事實を教育は哲學的に探求するにあらずして發達に關する教育の中心的事實を取り之を哲學的に探求せんとするにあり。又發達に對するあらゆる教育的努力の有効に完成せらるゝことを保證することを得るが如き精神の存在せる場合に於てのみ教育は此の如き滿足なる結果を發見するを得可し。教育を哲學的に研究せんか即ち教育は實在を精神的なりと云ひ又實行的なりと宣言するを得ん也。

絶對的精神は自我活動なり

第三、人間は教育せらる可き唯一の動物なり。馬、犬等の劣等動物はこれを訓練するを得れども教育することを得ず。劣等動物は其發達せんとする最後の目的即ち道德的及智力的目的を有せず、又保持せらる可き發達を自己に對し

て有せざるものゝ如し。猶動物の場合には指導あれども自覺的自己指導なく智覺あれども意識なく、遺傳的本能はあれども觀念的推理力なし。此の如き智力は連續的記憶の方法によりて訓練せらるゝことを得るも自覺的に合理的の目的を遂行するによりて敎育せらるゝこと能はず。訓練と敎育とを區別すべき點は不確定なれども是れ事實なり。人間以外の動物には所謂智力なるものゝ存在すとは斷言する能はざる可し。歷史、文學、科學、及文明の諸種の藝術等は人間に特有なるものにして劣等動物には缺如せり。人間のなす諸種の事業は人間に特有なる思考の種々なる力に歸因すること明なり。されば劣等動物と人間とを區別す可き標準は此智力にあるものゝ如し。現代の心理學者の研究は正に此の點を認むるに傾き此標準に反對せんとするものあるを見ず。

セームス博士の語を擧て說明せんか即ち曰く『或總躰的物躰は他の總躰的物躰を暗示す而して人間以外の劣等哺乳動物は適當に活動するも而も其活動する所以を知らざる也。此等動物の精神に於ける大なる基本的欠點は其未熟な

る場合に於て之を打破するに足る可き種々の思想を總括する能はざるの所に存するや明確なるものゝ如し。此等動物は或常規に束縛せられ豫め備へたる思考力を有せず若しも人間の最も凡庸なるものが犬の精神に變化せらるゝことを得るものとせば人間特有の想像力を全然具せざるものにして考ふるを得るも同類なる思考此等動物の思考は唯習慣的連續性のものにして云ふを得るも同類なる思考を同化し類推すること能はず。是蓋し人間が獨り哲學的動物たる所以とはなす』と。以上述べたる事實がもし眞理にしてこれを反駁すること能はざる以上、人間以外の他の種類動物も亦敎育せられ得可きものなりと云ふは滑稽極る誇張の言なりと云ふ可し。我等動物は自覺せられたる目的を自ら指導して遂行すべき力を缺無し從つて敎育され得ざるものなる論を竢たず。此力を簡單に云へば自我活動、又は自覺的活動と稱せらる可きものたり。人間は獨り敎育せらる可き動物なり何となれば人間は努力によりて合理的の目的を達す可き自我活動の充分なる力を有すればなり。

ロゼーンクランツの「敎育哲學」に曰く『敎育の性質は精神の性質によりて決せ

らる即ち教育は已に精神の内部に存する事柄を教育固有の活動によりて發達することを得可し……教育は人間が人間を感化するものにして自己自身の努力によりて自我を活動し實現せしむ可くその人間を指導することを目的とせり……故に人間は唯獨り教育を受くることを得可きなり我等は時として植物及動物的教育なる事を云ふことあり、されど此場合に於てすら人間の教育より此等の動物及植物の所謂教育なるものを區別せんが爲めに養育することが開發するとか訓練するとか云へる人間の教育に用ひざる他の言葉を使用するならずや。「訓練すること」は苦痛又は愉快の感覺によりて動物のなし得可き事柄をなさしめんとするにあり而も人若し此練習を動物に施さずんば誰か能く此等の事柄をなし得らるべきぞ」と。

苟くも反動的基礎の上に立つまでに發達せられたる教育は此の自我活動の根源に關して疑問を抱くものなり。蓋し此自我活動とは人間のみが行ひ得可きものにして人間をして教育的計畫を受けしむることを得可き基礎たり。人間の自己活動の原因は宿題たり。如何なる現象にても此原因を微細に究竟的に分析するときは其全部の現象に對する關係の說明に歸せん。苟くも全部の總躰的實躰に少しにても缺くる所のものあらんか燕の飛下するは是毛の拔去る原因なりと云ふこと能はざる也。或現象の全部の變化す可からざる且必要なる前提はそれ等多數事實の總合統一せる全部の眞理を外にしては決して發見せられざるものとす。人間がその一部分をなせる實在は單一躰なり統一躰なり實在の中に區別を認めんとするは此の如く區別されたる全部を包括せざるべからず。眞實なる種々の原則の集合を認め此等の原則中に存する多數相互の關係、例へば善と惡、明と暗、思想と物質等の關係を包含せざる可からず蓋し此等の原則はその相互に關係を有するが爲めに總合して全部の系統を構成せらるゝに至る。自我活動に於ける人間がその一部分をなせる所の全部はそれ自身又自我活動的なりや　人間は絕對に自我活動的ならずして只其一部分のみに制限せられ決して全部の自我活動を有するに有らず。此制限を人間は遺傳の力及境遇の影響中に於て認識するに至る也。然れども人間がその一部分をなせる所の全部は決して制限せられず全部は即ち全部に於て包括すれば也。

此全部の範圍中に於て自我活動の尺度が人間の中に發見せらる。即人間には或程度の自我活動あり然るに人間は此自我活動を全部に普及し全部に體達せしめんとす。人間の中に存する全部中には制限せられたる自我活動あり此の如く全部は自我活動にして絶對的に自我活動たるなり。全部の中にその活動ありとせば全部はその活動に對して責任あり而してその全部は自我活動の性質を有す。敎育が人間の中に發見する所の彼の自我活動の充分なる根源は此の如くして唯一絶對なる自我活動の全部中に於てのみ發達せらるゝ也。敎育が精神的及實際的の方面をも包括する此究竟的實在は又自我活動の方面をも包含せるや必せり。

人間の起源は神にあり

實在は實現せられたる自我活動的の精神なることがもしも眞實なりとせば制限的自我活動によりて自我を實現することを得可き潛勢的精神即敎育せらるべき唯一の動物たる人間は眞實なる實在の時間的方法に於ける最も高尙なる表現たることも亦眞實なるべし。人間が敎育を受くるに足る可き人間の自我活動は實在の永久的且超絶的なる自我活動の時間の制限內に於ける最も明白なる表示たり。人間は自己の運命を此自我活動によりて實現し而して絶對の活動は確かに其面影を人間の活動中に少しく反映するに過ぎず。絶對は絶對なり合理なる人間は此絶對に向つて進まんとし成効せんとする也。

以上述べたる所を總合すれば敎育は先づ人間の起源として精神的實現的且自我活動的なる一の實在を包含せる事疑なかるべし。宗敎的言詞を以て云はゞ此絶對的實質即ち神と稱す。

神の觀念

以上述べし所により考ふれば神の觀念は完全なる自己活動の絶對的精神の觀念なり。絶對的なるが故に多神の存在を認めず。精神なるが故に神は人格の觀念を遙に超絶せりと雖も少くとも人格の觀念以下にあらず。完全なるが故に神に時間の變化なく增減なし。時間は神の中に一部分として存在するも神は時間の中に生活し時代を經て漸次發達するものにあらず。自我活動なるが故に神は或制限的勢力を行ふものならずして無限の自由を有す、即ち有ゆる勢力、元氣及活動を完全に說明するものたり。實驗物理學の立脚地よりすれば物質は或る勢力例へば電氣の如き勢力に變化すべく、實驗哲學者の立脚地より

すれば此勢力は亦注意の如き或形躰の自覺中に變化すべし。

直接の經驗によりて人間がその性質を確かに知る事を得可き唯一の勢力は人間が有意的に又は無意識的に仕事せる場合に其自覺が働かしむる所のものは是となす。電氣の如き勢力は第二次のものにして最初に人間に顯はるゝものは此の如き勢力なり。世界の勢力は此の如くして之を極度迄分析し行くときは神の自覺の注意的觀察たりと考へらるゝに至らん。

此神の觀念は古代のヘブリユー人の超絶的エホバの觀念にあらず何ぞや神は神の世界に存すればなり。又神の觀念は猶太の大哲學者たるスピノザの觀念にもあらずして超絶的二元論にあらず又萬有神論にもあらずして理想的觀念論とす。神はあらゆる實在の自覺的統一なり。神の生活の中に自然及人間の生活は存す。我等は神の自覺の內容にして我等のみならず森羅萬象苟くも我等が知れる一切のものは神の自覺の內容に於ける無限の一部分たるに過ず。

萬有神論の欠點は一切のものは神なりと云ひ一切のものは神のものなりと云はざるによる。究竟的實在は萬有に付て云ふこと能はずして神に付て云ふことを得可し。又超絶的二元論の欠點は世界は神の生活なくして存在すと想像するにあり。即世界を神の中に包含せしめざるにあり。神は我等より遠離して存在するものにあらずされば神は我等と共にあり又我等の中にあり世界の中にありと云ふことは不充分にして使徒保羅の云ひけん如く我等は神の中に存在し活動し生活すと云はざる可からず。この含有の眞正なる原則は神は自然及人間の中に存すと云ふにあらずして人間と自然とは神の中に存在すと云ふにあり。即眞理は其含有されたる神を認むるにあらずして含有されたる世界を認め世界は神の中に存在し神は世界の中に存在せずとなすに存す。神は包括的自覺にして世界は此包括せられたる內部の一部分たるに過ず。神は無限の人格にしてその自覺の統一中に萬有は存在する也。自然的及人間的發達を伴へる時間の廣大なる潮流は神の自覺中に存する顯著なる一方法たるに過ぎず神は此自覺の中に於て自己の種々なる意義の一つの實行たる此世界の

建設せられざりし以前より自樂し而して神の自覺が自覺自身の說明を自覺するに至るや忽ちにして神の中に於て自樂する也　物質は無限自覺の客觀的思考なり、即物質は人間の經驗たるが故に比較的眞實堅固及物質的たる點に於て欠くるものにはあらて人間が經驗せるに不拘神の自覺中に存する思考の究意的方法なりとす。是即觀念論の說明なり人間の起源に關する敎育自身種々なる意味の適當なる唯一の解釋として敎育は此觀念論に我等を指適するなり。

人の境遇は神なり

是迄智力的感情的及び意志的なりと說明せられたる人間境遇の最後の性質に付て今ぞ新光明は與へられぬ。人間の境遇は神なり。人間の智力によりて創達せし科學は世界に於ける神の思想なり。人間の感情によりて創達せられたる藝術は世界に於ける神の感情なり人間の意志を通じて示されたる行爲は世界に於ける神の計畫なり。我等は恐怖を以て我等自身の科學、藝術、意志、文明の健全、我等の救濟等を設計し實行せんとすそは我等をして神のよき樂しみを欲し之を實行せしめんとするもの是即我等の中に及ぼす神の作用なれば也。世界は神的思想の產物なればこそ人間に了解せられ、神の感情の產物なればこそ人間に美觀され神の意志の產物なればこそ人間に取りて善良なるなれ。言葉が我等の中に於て近親となり存在するに至りし以前には言葉は即ち世界となりて我等の周圍に存在せる也。言葉なくんば今日迄なされたりし事柄は總て何ものもなされざりしならん。時間の中に神的精神の人類的表現存する如く此世界にも亦物質存在す。

眞、美、及善なる敎育の人格的ならざる理想は神の包括的自覺の中に人格化せられたり。世界は神のものにして世界の完成は神の力による。眞善美は神の理想たるが故に又人間の理想たり。神は眞理を考へ完全を樂み善行を欲す。されば時間的方法が啓示する場合には確かなるもの甚だ多しと雖も時間上無限にして猶未だ啓示せられざるもの亦頗る多く人間の精神がこれを覺ることは能はざるもの勘少なりとせず。神人同性說の誤謬を避けんが爲めに此點を特に述ぶるの必要あり。時間的方法以外に神が人間に自己を啓示するの數多なる方法を以て此無限なる神に存すること疑なしと雖も此時間的方法は神の人間に與ふる現在の說計なりとす。神は智、情、意の必要なる要素を包含せるその

境遇によりてのみ吾人に默示す。此時間的境遇は神の自覺的内容の一部分たり。此時間的境遇によりて神と同一なることを自覺するに至る即あらゆる時代に於て他に並ぶものなき人格者たる神の最大一子ナザレの耶蘇基督によりて神自身と神の子が同一なりとの自覺を惹起せしめぬ。

三位一體

神はあらゆる實在の自覺的統一なり。されば萬有は神の攝理を離れて存在せず。此完全なる自覺的統一中に於て人間は其實在の中に存在せざる思想の種々なる抽象をなすことを得。無限の客躰たる思想、自我、神の子より離れて存在せざる思想者、大なる自我、天父たる無限の主體あり此自覺は基督によりて完全に實現せられ人間と精靈との統一せることを具體的に表示せられたりき。神は聖靈なり。其自覺せる各個人即ち主體にして同時に客體となり全部相合して一個の人格者となる。是實に神の社會的性質を示すに足る眞正なる三位一體なりとす。絕對的自覺に於ける情態の計算は歷史上大に論爭せられたるものなるが故に趣味あると同時に又重要なり。蓋し吾人は神の理想の表示たる人間境遇の承認によりて此絕對的自覺に對することを得可きものとす。

人間教育の種々なる意義により暗示せらるゝが如き人間の起源に關する吾人が研究の結果を總括すれば、教育せらる可き動物たる人間の充分なる說明は實現せられたる自己活動の精神を有するものなりと云ふにあり換言すれば人間の時間的境遇によりて人間に神が明示したる精神なりと云ふを得可し。

人間の性質

次に人間の性質に付て論ぜん。哲學の明了なる特色方法に從へば吾人は人間の性質に關する教育の種々なる意義を示すに足る可き三個の事實的根據を指摘せざる可からず。此等の事實は前に說明せる所なるが故に敢て新奇のものにあらざるや勿論なれども唯此等事實の一層深遠なる意義につき是迄の研究丈にては猶未だ充分に之を了知することを能はざるのみ。哲學は常に事實に對してその意味を附加せんと勉む。

生徒の責任

第一、教育は精神的努力の結果なり。精神の發達は内部より外部に對して行はる可きもの外部より内部に注入するによりて行はるゝものにあらず。教師及學科が青年を教育す可きものにあらず。教師は生徒をして學問の源泉に誘導し得れども生徒をしてその泉水を飲ましむること能はず。或る人の論ぜし

が如く教師の技術は生徒をして飲むことを希望せしむる樣に渴せしむるにあり。教師は學問の機會又は條件を與ふるにすぎずして實際修學の原因を爲すものにあらず。學問の原因は生徒自身に存し其努力に存す。學科、教師、器具、及學校に於ける諸種の建築物等は皆唯生徒の精神を刺戟する四圍の境遇たるのみ。植物を栽培し培養するは園丁の力によると雖もその植物の發達は植物自身の刺戟によるが如く教師と生徒との關係は園丁と植物との關係に比することとを得可し。生徒は自己の責任が自發的たる範圍に於て刺戟せらるゝや即ち此植物の場合と相同じと雖も生徒の責任が抑制せらるゝ點に於て之と異れり、植物の中には絶へて存するなき我儘頑固の精神は之を生徒の中に見る場合多し。若しも生徒が教師より教育の爲めに招致せらるゝの時に之を受けざりしとせんか、其罪生徒の教育を欲せざりしに歸す。教育を得んとする究竟の責任は生徒の意志にあり。吾人は生徒を練習し、教訓し、教養せんと試むることを得れども之を教育すること能はず。生徒は自ら自己を教育するの外なきなり。教育せられたる人は總べて自ら教育せる人也されば自ら教育せし人と教育を受

けたる人との差は、他なし一は刺戟に教養され境遇が缺乏せる場合に自ら教育せしものにして他は能き補助を俟ちて教育せし點に存せり。教師は生徒自らの仕事をなすに足る可き究竟的勢力あることを認めざる可からず。教師己れの仕事は生徒をして、或事を學ばしむるにあらずして自ら學ぶことを欲する如く趣味を感ぜしむるにあり。教師の目的は生徒を叱し之に講義を聞かしむるにあらずして其自由なる特性に對し幸福なる職業を得せしめんとするにあり。教育の王國は教師の中に存せず生徒の中に存す教育は學校より受くる所の刺戟を同化するに足るべき自己活動に於ける精神的努力の結果なり教育は各人の自由なる特性がその特性自身を發露せしむる點にあるなり。

努力的結果

第二、教育は費されたる努力に對應す可き結果を我等に與ふるものなり。生徒がその教育的境遇に與へたる努力の程度はその生徒の教育的成効の程度を決定す。同一の學校の刺戟は種々なる個人より種々なる適應を受くるなら ん教育的方法は個人がその刺戟に對應するが如くその刺戟をして能く個人を形づくること能はざる可し。同一の學校は種々成効せる生徒を產出す是れ學

校より與へし同一刺戟を各人皆程度を異にして容受したる結果による。自然の與ふる刺戟に對して各有機躰が其對應程度を異にするに從ひ種々なる有機躰の存在を見るが如く、學校の同一なる境遇も生徒がこれに適應する程度の異るに從ひ種々なる生徒の成効を見るに至りし也。健康の許す範圍に於て努力を費すこと大なれば則ち智識の分量及發達の程度も亦益々大とならん。他の生徒より一層多くの努力を費す生徒あらば彼はこの努力によりて一層大なる報酬を得べきや疑なし。こは爭ふ可からざるの事實たり。同一の生徒にても一生涯の中にはその努力を費す程度の異なれるに從ひ時々異なれる成効を見る可し。一學期は勉強し次の學期を怠慢に了らんかその生徒の發達せる効果の點に於ても亦之に應じて一は多かるべく一は少なかる可し。個人努力の程度はその分量に於て時に變化するものゝ如し。生徒が仕事することを欲するか又は欲せざるかと云へることのみならずその生徒は如何程仕事することを欲するかと云へる疑問も亦共に生徒自身の人格の自由なる判斷に歸因すべきが如し。余は注意を與ふ可きか、如何程の注意を與ふ可きやと云へる此等の二個

の究竟的疑問は各生徒が自ら決すべきものにして生徒の決行如何はその生徒の現在及將來に於ける教育の効果に影響を及ぼす也。生徒は總て自己の教育的効果を自ら監督し保持せざる可からず。

一部的自我實現の實行

第三、努力せる注意力によりて己れが希望せる地位に達することを得、即生徒は自己の性質を實現し自己の自然に有する諸種の潜勢力を發達し諸種の精神的活動を得、自己の智力的獨立を宣言し無學、迷信、恐怖、罪惡の奴隷的狀態より解放せられ自由の人間となることを得。自己の個人的性質の種々なる部分中に隱れ成長を妨害し拘束せられたるものは充分なる果實となりて光明界に發露せらるゝに至る。「余は達せり」と云へる教育的發達の言葉を眞實なる存在の言葉に一部變化すれば「余は現に此地位にあり」と云ふを得可し。

人間の性質は自由なり

人間の性質に關し以上の説明を總合すれば教育とは人間が強大なる境遇の補助を受け自ら努力しつゝ到達せんと希望せる地位に達することを云ふとの意義に歸着せん。されど茲に所謂自己の努力により刺戟に對應するによりて達せんと欲せし地位は畢竟自由ならんと欲せしものなりと云ふて不可なし。

實に人間の性質は自由なり。

自由の性質

教育は所謂放逸無動機なる意志の下に行動するところの自由活動を包含せず刺戟を與ふるの教育的境遇は之に適應す可き自覺に諸種の動機を絶へず與ふれば也。又教育は最も強き動機即定命論に對應す可き意思の自由をも包含せず教育は同一の刺戟に對して適應する種々なる生徒の適應力の平等ならざることを認め同一の生徒にても亦時を異にして種々なる適應をなすことを認むれば也。此等の觀察は生徒が教育的の種々なる動機に自覺して適應する場合に獨立的不定の存在することを證明せず唯その存在せることを說明す。放逸なる自由と定命論とに反して教育は注意の努力により或程度に於て自己の撰擇せし種々の目的を實現す可き自覺的自由を包含す。此の如き自由のみ能く教育を充分に施し得可く此の如き自由なる人のみ能く自我活動に達せらるる可き一の合理的目的を有すればなり。此の如き自由のみその人の合理的運命に於ける自我實現を許容す。こは何れの時に於ても一切の事柄をなす可き絶對的自由の謂にあらずして或時に或事柄をなす可き制限的自由を云ふ也。此

自由は或人の合理的なる種々の目的を達せんが爲めに人をして其所屬する社會を利用することを得せしむ可く此人をして種々なる境遇の傀儡たり、その四圍情能の奴隸たり最も強き刺戟の奴隸たることを防ぎ撰擇せられたる種々なる思想に注意し之によりて他の思想を指揮し又自己の目的を實行せしむべき所の自覺的自由にして自覺の一部分たる意志の自由にあらず。自覺是れ自由なるが故に意志亦自由也。吾人の各種思想を指揮することを得可き能力は之を欲するが如くに實行す可きものを云ふ。人間は自己精神中に考ふるが如く其生活の中に於て實現せんとする也。精神の作用や多々、而も精神はもと統一躰なるが故に意志自由に關する疑問は畢竟精神自由に關する疑問たり。是れ事實を承認することを誤りたるによりて其論爭を試みられたりし也。オーガスチン以來今日に至る迄種々なる能力に精神を區分する此舊古觀念は爾かく論爭するに都合よく組立てられたり。此舊古觀念の上に自由意志の疑問發生せり。されど精神が種々の作用を有するに拘らず統一躰なりとの觀念承認せらるゝや自由の疑問は更に新方面

精神の自由

に於て再燃せられぬ。此精神の新研究の基礎の上に於て若しも意志にして最も強き動機に從はんか則ち是れ自由にあらずと云ふ能はざるに至りぬ、最も強き動機は自覺の勢力又は注意情態の一結果なれば也。精神は或思想に注意するによりて其動機を作り他の諸種の思想を排斥せんが爲めに一の思想にのみ注意するによりて最も強き動機を作る。各種動機の強度は音又は色の如く一定の標準なし。動機の強度は注意の下に置かれたる思想の他の思想に反抗し又は拒絶する性質を云ふ。若しも禁止せられたる行爲に注意する時は一時は他の善的行爲の聲を排斥せんとし之に反して正義に從へとの小なる聲に注意するときは此聲は後に至りて漸く大となり遂に他の聲をも吸收するに至る可し。此の如くその初には最も薄弱なる動機にても終りに及び最も強きものとなること決して稀なりとせず。此の如き動機に從ふことは他より餘儀なからしめられたるならずして自ら決定したるものなれば即自由なり。若しも精神が行爲の種々なる目的の撰擇に於て我等を自由ならしめば我等は即自由なり。相互に衝突すべき動機を撰擇する活動は注意の自由なる精神的方法の最高點に

達せるものに外ならず蓋し此衝突せる動機の撰擇は往々自由の問題と同視せられ又我等が遂に讓歩すべき動機の最も強きものを見て一見定命論的見解によらんとするものと同一視せらる。

撰擇の場合に於て二つものに撰擇的自覺の存することは往々重要ならざる事柄の中に起る所の現象にして而も此現象は誤謬にあらずして精神の注意を移し又其の撰擇を變更し得可き精神的能力を意味す。されど重要なる事柄に於て精神が他の活動を排し專ら活動の一方面にのみ向けらるゝ場合には此活動は種々の境遇の下に於てなさるゝ唯一の事柄なりとの自覺も亦存せん、此場合に於て一見直に決定せられたらん如き決斷力もその實は最もよきものに從はんとの一般的目的の下に以前より注意をあらゆる活動の方面に拂ひたるに歸因する也。蓋し內省の事實中諸種の思想を指揮すべき能力程確實なるものの他に存せざる可し。されど筋肉は無意識に働き腦髓により他の事柄を思考し得と云へる原則の下に吾人が諸種の思考を指揮することは即ち吾人の各種活動を指揮する所以なり。一度抱ける思想に專心注意せんか神經系統はそ

の思想の實行を注意す。

ゼームス博士は『自由意志の爭論の中に於ける事實の疑問は此の如く極めて簡單なり。注意は旨として努力の分量による。或事柄に與へられたる努力の繼續及强度は常に一定せりや否やと云ふに已に述べたるが如く努力は決して一定不變のものにあらずして時により場合によりて吾人が發生す可き努力の分量に差等あれば也』と云はれたりしが自由の疑問は今や注意の問題によりて解決せらるゝに至れり。精神的行爲の統一に基ける此內省的證據の上に敎育多數の意味を附加せざる可らず。努力によりて自己の撰擇せし目的を實現すべき自由なくんば人間は他の動物の如く遺傳と境遇とに束縛せられ肉躰的罰則と快樂とによりて訓練せられて自己の合理的運命を自覺する底の敎育は受くること能はざるに至らんか。

敎育は全く時間的方法なるが故に現實的自由を包含し超絕的自由に關してはこれを包含せず。

第三、人間の運命に關し敎育上注意すべき點二あり、經驗的方法たる人間の

敎育は決して完全せられざること、人間發達の可能は無限なるの觀あること然り。

人間は決してその目的を達すること能はず。總ての點に於て人間の發達を觀察すれば猶發達す可き餘地を存せり。人間の種々なる目的はその生命と共に終るものにあらず亦人間は唯自己の生命を費したる世界中に生存するものにもあらず。種族は其發達に於て智力の衰退し行くを發見する能はず、寧ろその能力こそ發達せざれ少くとも發達成効の點に於て益々進歩するものとせり年代は哲學者の眞理、藝術家の美、聖人の德の愛を衰へしめず習慣は又此等の愛を陳腐ならしむるものにあらず。人間の推理に於ける此等の理想は吾人が此等の理想を追求する場合に常に我等より遁避せんとするものなれば如何に年代を重ねて之を追求するも遂に到達すること能はざる也。されば年代を經るに從ひ我等は漸次此等の智を求め此等の美を愛し此等の善行を爲すことを益々增加すべきあるのみ。人間は宇宙に於て此等の基本的精神の要求を其性質の根底に有するが故に死と云へる人生の出來事は一見萬事休すとの有樣を示

すなれ然りと雖もその要求は不變なり不滅なり。人間は知り、樂み、實行せんとする一の欲望を單に生存せる餘命中に制限するものにあらずして此計畫をば死後にまても繼續せしめ其欲望の實行せられん無窮の時を樂む也。

眞理は神の思想の如く無限なり而して人間の發達しつゝある智力により啓示せらるゝを待ち、美は神が欲するが如く無際なり而も人間の發達によりて評價せらるゝことを待ち、善行は神の意志の如く無窮なり而も又人の有限なる意志によりて實現せられんを待つゝあり。此等の永久的理想は人間の適法なる計畫に於て達すべからざる目的にして人間發達の最後の標的を代表間は無窮の航海し、そが現在の性質及將來の進歩を豫言す。人間の發達は永久的過程たり。人に從事し宇宙と云へる大學に入るを許さるゝも未だ一人の學校を此卒業せるものなし。無窮の要素は決してこれを時間の中に表示すること能はず。時間は完全に無窮的意味を包含せず。無窮は時間が多く暗示せる事柄を所有せり。人間はそが眞正なる自我に體達せんと勉む現時不完全に發達せる人間の自我は人間が實際存在すべき事柄の暗示たるに過ぎず。前世記の詩人歌ふ

世界的秩序は合理的なり

の詩人歌ふて曰く『人間は唯一部分の存在をなせりされば人間は常にその全部を發露せんことを希望して止まず』と。

人間により此無際限なる要求が人間社會の上に與へられたる場合果しても如何。人間が如何に時間を消すも到底達する事能はざるが如き向上の發達を實現せんとする其結果如何。そは實際繼續することを得ざる一の善的事實を開始せる此宇宙が不合理なるか又は人間が無限なる生命の力を有するかの一に歸着せざる可からず。されど如何に發達、如何に發達せんも時間的秩序は其中心に於て推理を發見す。世界は人間の精神に了解せられ解決せられ適合せらる。科學、藝術及歷史の發達は合理的、感情的及目的ある世界的秩序を前提とせり。固有なる不合理を示せる自然の變轉し易きことは人間の不思議なる研究的智力には決して顯はれざりき。若しも事物の永久的構成の中に不明了にして愛情なき我儘なる要素ありとせばこは歷史的時代に於て誤解せられずに自己自身を宣言し得しこと曾てあらざる也。時間的秩序の誤謬、醜惡、罪惡は無窮の不合理なることを確言せずして無窮のあらゆる意味を顯はす爲めに時間の不充分な

ることを意味せるに過ぎず。實際をして理想に到達せしめんと勉めしことの已に誤謬なりけん如く無限を取り來りてこれを有限の中に入れんとすることの不可能なるを見れば永久的秩序と時間的秩序との合理的なることの確證を了し得ん也。蓋し無限なる眞理と實現せられたる眞理とが時間的發達の制限たりし場合に於て此等の誤謬即無限と有限とを同一にし理想と現實とを同一にせんとするが如き事柄は我等が推理上起り得べき事なりと豫定し得べきを以つて也。

ロイス博士が『錯誤の起り得可き事はこれを承認し訂正する包括的經驗の實際的存在を意味す』と述べしが如く醜及罪惡の存在し得可きことは一の絶對的經驗を意味するものなることを示すが爲めに件の論法は更に擴大せらるべし。批評家の經驗が今こゝに存する或物を包含する程擴充し之を判斷す可き標準をも具へたる場合には此物躰や醜なりと判斷せられん。今こゝに存する行爲は其行爲をなす瞬間に於てこれをなす可からずとの余の見識を自告し得る程充分廣大なるが故に此見識に從はざれば其行爲や罪惡となる。此の如き見識

人間の運命は不滅なり

なくんば罪惡は一も存在せざりしならん。要之醜及罪惡なる時間的秩序は永久的秩序に於て此等を包含し爾か判斷すればこそ醜たり罪惡たるなれ。もし世界の中に存する此等不合理の外觀が斯の如く檢査によりて一層廣大なる合理的の證據に變ぜらるゝことを得れば次に我等の敎育が合理的なる世界的秩序に付て要求する事柄は果して如何と云へる點につき觀察するの必要あり。

敎育は無限の發達に對する能力を人間の中に啓示するに似たり。如何なる時に於ても完成せられざる人間の敎育は無限に繼續すべきものなりや、勿論此場合に於ては人間は其完全の域に達す可く、無窮に亘りてこれを追求するに適するものゝ如し。若しも或方法が敎育の有する如き充分なる意義をその中に有し無限に亘りて此意義を絶叫しつゝ猶何等の結論をなすなくして終るものとせば宇宙は不合理のものとなりその中に於て一部は全部を顯はさゞることゝなりなん。若しも總ての證據が確實にして吾人の世界が合理的なりとせば若しも有限が例ひ暗黑なるにせよ實際無限を表すを得ば若しも斷片が不完全とは云へ完全なる全部を暗示し得ば若しも一部分が全部の意味を啓示し又あ

らゆる時間的價値がその究竟的承認を受け得ば、人間が自己の教育を完成し自己の運命を實行し無限の神と類似するやう益々進歩發達す可き機會なしとせざる可し。蓋し此の機會は宇宙によりて保證せられし死と稱する生活の移轉的事變によりて中斷せられずして能く此等の事柄を人間に完成せしむべき也。是人間運命の不滅的希望也とす。

教育は時間的方法にして自覺的人格者がその最後の標的に接近する無限の繼續を意味するが故に生活に於て無窮に達せんとせるスピノザ流の不滅說は何等關係なし。

佳良なる腦髓を有する總ての精神が教育的計畫に多少適應するが故に教育は條件付の不滅に關して言ふ可き所なし。

教育は道德と等しく正當なることを撰取し不正なることを排斥せんとする或性質を有す。教育は又眞正なる幸福若くは不幸が善若くは惡なる品性に基因することを認む。然るに若しも絕へず善行に反對して善行を撰擇する傾向あるをも考へ得可きが故に人間にして此傾向に從はんか即ち聖ミカエルの足

の下にある龍の位置に立たざる可からざるに至らん、然り而して勝利は永久に善行の傾向に對し與へらるる也。

教育に於ける哲學的の各種意義が時間に於ける一の世界的方法なりと云はば其意味する所、人間の起源は神にあり、其性質は自由にあり、其運命は不滅にあるとを了せん。教育の種々なる意義並にカントの智力的不可思議論及道德的說明により哲學は神と自由及不滅とを我等に示すことを得べき也と云ふて可ならん、此の結論はもと證明によるにあらずして唯賞讃す可き種々なる教育の意義によりたるものとす。

次に教育の眞實なる實際的性質に關して完全なる定義を得んが爲めに此等の哲學的要素と前に研究せし教育の經驗的觀念とを合體せしめざる可からず。生物學が教育要素として主張せし彼の境遇の適應なるものが實際無限の方法なりとして我等に教ふるものは即哲學なり。時間は人間の繼續的適應を要求する新規にして且變化すべき境遇に遮那にも又無窮にも呼び立つるものとす。生物學が人間の自體に關し充分強く主張することを得ざりし點に對し哲學は

その自體なるものを說明するに其身體の繼續する間否な敗滅に歸りたる後までも猶利用せらる可き精神の假裝物たることを以てす。

心理學が敎育的方法の自然的結果なりとして說明したりし精神の發達に付て哲學は其中止せざる發達に對し進行するものなることを明にせり。人間が知る可く評價す可く實行すべく企圖したりし人間の敎育的境遇に關して社會が之を世界に於ける人間の成效なりと說明する事柄を哲學は此境遇を以て神なりとし眞善美なる人間の理想によりて時間的秩序に神自身を露はすものなりと云へり。哲學は敎育的計畫の價値ある目的たりし自覺ある人類に關して人間とは人間自身の方法に從ひつゝ夫れ自身の將來を或程度まで擴張する事を得可き自由者なりと斷ず。

此等の點を總合して以て敎育の性質に關する一切の研究を概論すれば次の如き最後の觀念に達す可し。即敎育の第五の定義として「敎育は人間の智力的感情的及意志的境遇の中に表示せられたる神に對し身躰及精神の發達を遂げ自由にして自覺する人類が巧妙に之を適應せんとする永久的方法なり」と云ふ

是也。

フヰヒテの語をかりて云はゞ敎育は「永久的完成」なり。個人が宇宙と合一すべき所の方法は繼續的方法なり。究竟的實在の範疇なり。時間的實在即敎育の範疇は之に到達せんとするを云ふ。無窮の生活は神が人間をして己れ神の如からしめんとの人間的に完成す。個人は其永久的性質を敎育によりて時の敎育にてある也。アヂソンの語をかりて云はゞ人間が無限に對して向上發達せることは常にこの目的に到達せんと努めつゝ猶且つ遂に到達することを得ざる漸近線の如きものなりと云ふを得可し。敎育の觀察點より我等が云はんと試みたる事柄を思想の見解より述べたるエベレツト博士の語に曰く『個人は宇宙なり。こはあらゆる倫理的命題の摸範なり。……我等の基本的摸範的命題は誤れり。個人は宇宙にあらず。宇宙は個人を超へて遙に擴張せり。一個の人間は人類のなし得べき點を悉く盡すこと能はず。……然り個人は宇宙にあらざらんも而も宇宙となるべし。……倫理學は時として人間が無限に達せんとせることを冷罵したりき。是實に人間の意氣の存する所。思想

を漸進して此大なる不調和を征服せんとし個人の中に宇宙を發見し個人を宇宙に向上せしめんとす。されどあらゆる人生の苦痛勞力を經來りて後或點迄到達するや否や身は果しなき廣渺たる深淵の間に橫はれることを發見す可し。是唯思想に付てのみ眞理なるにあらずして自然及歷史に付ても亦然り思想は自然及歷史と同一躰をなせる也。是即ち思想の活動力なると共に宇宙の活動力たり、

同一不利の存する場合には又同一の格鬪あり。宇宙が個人の中に自個を形成せんとするや常に失敗しそれを細斷して更に新形躰を作らんが爲めに前進す』と。

無限が時間に於ける多數人間のあらゆる生活中に斯くの如くにして速かに來らんことを切願する也。

教育原理 終

明治四十年十月　日印刷
明治四十年十月　日發行

教育原理並製

著作權所有

定價金四拾錢

發兌元　東京市日本橋區本町　博文館

譯述者　尺秀三郎

發行者　東京市日本橋區本町三丁目八番地　大橋新太郎

印刷者　東京市京橋區西紺屋町廿六七番地　石川金太郎

印刷所　東京市京橋區西紺屋町廿六七番地　株式會社秀英舍

每編各專門諸大家執筆

帝國百科全書分類目錄

全部二百冊
每卷紙數約三百廿頁
總紙數約六萬六千頁

定價並製
●一冊四拾錢●十冊參圓七拾錢●二十五冊八圓八拾錢●五十冊拾七圓●百冊參拾參圓●全部二百冊六拾五圓
郵稅一冊八錢宛

特製
●一冊五拾五錢●十冊五圓●二十五冊拾貳圓●百冊四拾五圓全部二百冊八拾八圓
小包料一冊八錢宛

▲分類目錄▼
●ハ既刊ノ分
○ハ續刊ノ分

◎法科

政治、經濟、法律、

●政治汎論　法學士永井惟直君著
●日本帝國憲法論　法學士田中次郎君著
●議會及政黨論　法學士菊地學而君著
●政治學　法學士南弘君譯
●政治史　法學士森山守次君著
●政治學史　法學士津田欽一郎君著
●國家學　法學士南弘君著
●國法學　法學士岸崎昌君　故中村孝君著

●經濟汎論　法學士池袋秀太郎君著
●經濟政策概論　法學士守屋源次郎君著
●經濟學史　法學士小林魁郎君著
○家事經濟學　法學士河津暹君著
●財政學　法學士笹川潔君著
●最新統計學　法學士夏秋龜一君著
●法律汎論　法學士熊谷直太君著
●法理學　法學士丸山長渡君著
●民法親族編相續編釋義　法學士上田豐君著
●民法總則編物權編釋義　法學士丸尾昌雄君著

●民法債權編釋義　法學士丸尾昌雄君著
●民事訴訟法釋義　法學士梶原仲治君著
●刑事訴訟法論　法學士溝淵孝雄君著
○新刑法論　法學士島田鐵吉君著
○英米法　法學士永井享君著
○獨逸法　法學士宮內國太郎君著
●保險通論　理學士奧村英夫君著
●外國貿易原論　法學士野坂甞太　法學士辻宏吉君編
●運送法　法學士菅原大太郎君著
●日本法制史　法學士三浦菊太郎君著
●支那法制史　法學士淺井虎夫君著
●國際公法　法學士熊谷直太君　法學士北條元篤君譯
●國際私法　法學士中村太郎君著
●最近外交史　法學士原田豐次郎君著
●行政法汎論　法學士小原新三君著
●行政法各論　法學士小原新三君著
●行政裁判法論　法學士小林魁郎君著
●議院法提要　法學士工藤重義君著
●世界產業制度論　法學士相良維男君著
○社會政策　法學士小野儀一君著

◎商科

●金融論　法學士佐々木雄二郎君著
●商法汎論　法學士添田敬一郎君著
●商業經濟學　法學士清水泰吉君著
●銀行新論（附外國爲替）　法學士野口弘毅君著
●稅關及倉庫論　法學士岸崎昌君著
●船舶論　法學士赤松梅吉君著

◎文科

○史學　文學士阪本健一君著
○日本國民史　文學博士原秀四郎君著
●日本歷史　文學士木寺柳次郎君著
●東洋歷史　文學士幸田成友君著
●西洋歷史　文學士吉國藤吉君著
●朝鮮史　文學士久保天隨君著
●北米合衆國史　法學士山本信博君著
●露國侵略史　法學士須崎芳三郎君著
●現代露西亞　法學士須崎芳三郎君著
●世界文明史　文學博士高山林次郎君著
●日本文明史　文學士大町芳衛君著
●支那文明史　文學士白河次郎君　國府種德君著
●日本風俗史　文學士坂本健一君著

●●●● ●○○●○●●●●●●●●○●○●●
邦邦邦批評說國國言歐藝文世英支日日近日近印世
語語語日本語語語洲學界國那本本世廢界
蘭獨獨語語學小術文文文文儒儒文文殖
西逸逸英文學概學說概學學學章學學明明民
文文章典(二上冊下)史論典(二上冊下)史論論史史史史史史史史史
文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文
學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學
士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士
松青青畔岡長龜倭金森有太橋篠筜林大久久齋常山
井木木柳田田藤澤田馬田本原川森町保保藤盤丙
郁
知昌昌太正恒次朝臣米蔚善忠周種太桂天天信大正
時吉吉郎美連郎耶哲君松改男夫二峯郎郎月隨隨策定醍醐君
君著著君著著著著譯著君君君君君君君著著著著著著著著著著著著
●●
倫宗進比祉論西近世界支新最西處純哲修日
教較較世界美洋教那教西洋世正學國本
理進化宗神會理音術術史哲學哲哲哲汎語文
化教話樂(二上)史美汎學哲學(二上)理新分文象氣(二上)
學論論學學學學史(冊下)學論學史史學學論析學學典
文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文文
學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學學
博博博博博博博博博博博博博博博博博博博博博博博博博博博博博博博博
士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士士
盤融十南高十高石小小高石姉中岡蟹杉井藤武鈴
江時條木時林山倉川川山原崎丙島江谷上井島木
義道文敏次三次次次即正藤義泰圓健治次暢
丸玄彌雄雄彌郎郎郎郎郎一治治郎一啓啓雄一啓郎藏藏松吉君
君君君君君君君君君君君君君君君君君君君君君君君君君君君君君君君
著著著著著著著著著著著著著著著著著著著著著著著著著著著著著著著

●●
衛無有音現學話教最佛四洋洋教世認日世近兒祉心祉四東洋洋
生機機◎發育親教教界本宗世童會會倫
化化理音原育教倫育宗織佛教心心心理倫理
學學學科理學學史學理理理制度理理理理學
學學學科學理學學史學論史論學學學學學學史
門仙學醫校醫教學授學ド文文文文文文文文文文文文文文文文文文文

●商工地理學　法學士永井惟直君著
●星地地學　理學士須藤傳治郎君著
○○人測地　通文質　類人類　普◎農
●農農學政　業地物　士經改　植物營　肥養　徽氣候及土壤　栽培汎　日農藝化　農用各　稻作改良
論學科　農業、家畜、畜産、栽培、園藝、森林、　農學士石坂橘樹君著　農學士恩田鐵彌君著　農學博士横井時敬君著　農學博士有上英三郎君著　農學博士大山玄太郎君著　農學博士木下義道君著　農學博士井上正賀君著　農學博士井上正賀君著　農學博士井上正賀君著　理學博士坪井正五郎君著　理學博士坪井正五郎君著　理學博士蘆野敬三郎君著　理學博士佐藤傳藏君著　理學士吉田弟彥君著　理學士須藤傳治郎君著　農學士高橋久四郎君著
●園藝各論　農學士高橋久四郎君著
●農產製造學　農學士楠巖君著
●農用器具學　農學士西村榮十郎君著
●食物養營及製絲論　農學士井上正賀君著
●畜產汎論　農學士高見長恒君著
●養蠶及製絲論　農學士井上正賀君著
●家禽產學　農學士田口晉吉君著
●水產學　農學士月田藤三郎君著
○乳獸學汎論　農學士津野慶太郎君著　獸醫學士小倉卿太郎君著
●森林要造林保護學　農學博士本多靜六君著　林學士奧田貞衛君著　林學士新島善直君著　理學博士佐々木忠二郎君著
●昆蟲學　理學士刈谷他人次郎君著　法學士窪田隆次郎君著
◎工業政策　分析化學　工學士內藤遊君著　工學士蜂屋貞興君著　工學士重見道之君著
●應用機械學　工學士井藤光藏君著
●應用化學　農學博士田中節三郎君著　農學博士橫井時敬君著
●新撰應用重學　理學士佐々木祐太郎君著

文學士松本孝次郎君著

兒童心理學

洋裝大判紙數三百廿六頁　定價並製金四拾錢郵稅金八錢　特製金五拾五錢郵稅金十錢

兒童心理學は兒童の精神狀態を攻究し兒童の心的發達を明にするを以て目的とせり而して此研究は一方に於ては普通心理學と相待て心に關する問題を解決し他方に於ては普通心理學と動物心理學及民族心理學との連鎖をなし尙精神狀態上より生理學解剖學及病理學とに關する所尠からず是れ近時學者間にありて兒童心理學は優に心理學中の一學科として重要なる位置を占め最新研究として完備其類なきを證すべし學科と稱せらるゝ所以なり本書は斯學の新著として

發兌元　東京本町　博文館

文學士德谷豐之助君編

近世心理學

洋裝大判紙數三百頁　定價金五拾五錢郵稅十錢　並製定價金四拾錢郵稅八錢

文藝復興以來學術討究の精神は勃然として起り爾來萬般の現象は銳意硏學によりて研鑽を遂げられて吾人々類の智的發達の顯著を見ること往昔の比にあらざるなり就中心理學の如きは近世期に於て長足の進歩をなし的確精緻の體系を形成するに至れり本書は斯學近代の狀況を精述するに足らずと雖も大體上忠實的眼光を以て之れが概況を描出し以て物的科學の歷程と關繫せしめ併せて哲學宗教乃至一切の精神的諸科學と交錯連關せしめたり

發兌元　東京　博文館

速水滉學士文學士著

心理學

洋裝大判紙數三百廿六頁　定價上製金五拾五錢郵稅金十錢　並製金四拾錢郵稅金八錢

智識なくして所謂精神科學を學ばんとするも恰かも數學の智識なくして自然科學を學ばんとするが如し、晩近斯學に關するもの決して鮮からず然かも其多くは泰西諸家の飜譯に止まり讀者其解し難きに苦まざるはなし著者之を憂ひ歐米最近の著書を參酌し自家の私見を加へて此書を著せり例證を日常の經驗に採り文字平易にして明快内容又卑近に失せず高尙に流れず其要領を叙述して殆んど剩す處なし庶幾くは斯學に志を有するの江湖諸君の需用に應ずることを得ん

發兌元　東京　博文館

文學士中野禮四郎君著

東洋西洋 教育史

洋裝大判紙數三百〇二頁
並製定價金四拾錢郵稅金八錢
上製定價金五拾五錢郵稅金十錢

國家の隆盛を望まむと欲すれば先づ教育の要か認めざるべからず然れども教育の事たる架空の念を以て實行すべからず家庭及び學校に於て充分の思考注意を用ゐざれば到底滿足すべき結果を望むべからざるべし本書はまづ東西の教育思想を縷述して教育の要點を指示し傍ら國風を呑みて西洋の長を取り以て教育に從事する者及子弟を有する者の爲めに勸からぬ効力あるは疑せむとす其り教育に從事する者及子弟を有する者の爲めに勸からぬ効力あるは疑なし萬般の事柄に於ける尺的研究の効力は茲に喋々するの必要なかる可し讀者此書に依て教育の要旨を得ること淺少ならざるべく學理を研究せんと欲する者も一讀東西古今の學理を知り得べし挨ずるに教育書多しと雖も飜譯或は洋書飜案以外に立ちて善く實着ある説明解釋を下したるもの本書に若くものなかるべし

發兌元 東京日本橋本町 博文館

文學士中村寅松君著

最新教育學

洋裝大判紙數四百〇二頁
並製定價金四拾錢郵稅金八錢
上製定價金五拾錢郵稅金十錢

教育なるものは社會的個人を教化して文明の進展を謀るに他ならず而して此目的を達するにも先づ個人と社會との有機的關係に注目し又た個人及び社會の進化發展を考慮するを要す故に教育學の組織は曾に個人心理學社會心理學社會倫理學及個人倫理學に據るのみならず社會學にも據らざるべからず新教育學の基礎は此見地に依て定めらる本書の零細なる素より斯學の蘊奥を盡すものに非ざれども新教育學の概要之に由つて領知するを得るなり

發兌元 東京 博文館

文學士熊谷五郎君編

教育學

洋裝大判紙數四百〇二頁
並製定價金四拾錢郵稅金八錢
上製定價金五拾五錢郵稅金十錢

本書は一般主義社會主義と稱する最新の主義を基礎として從來の個人主義の教育學の材料をも自家の藥籠に取つて構成せり從來の教育學は多くはたゞ小學校の教育のみを論ぜり本書は教育の全體を論述せるを以て博く中學校の教員にも參考の價値あり且つ著者は大學に在つて久しく斯學を專攻せられたる故其完全なることは言ふを待たざるべし

發兌元 東京 博文館

75
3