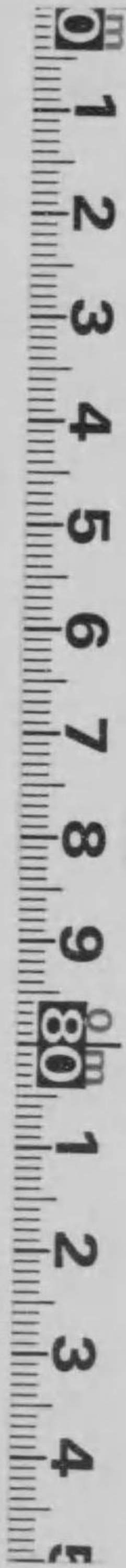


252

337



始



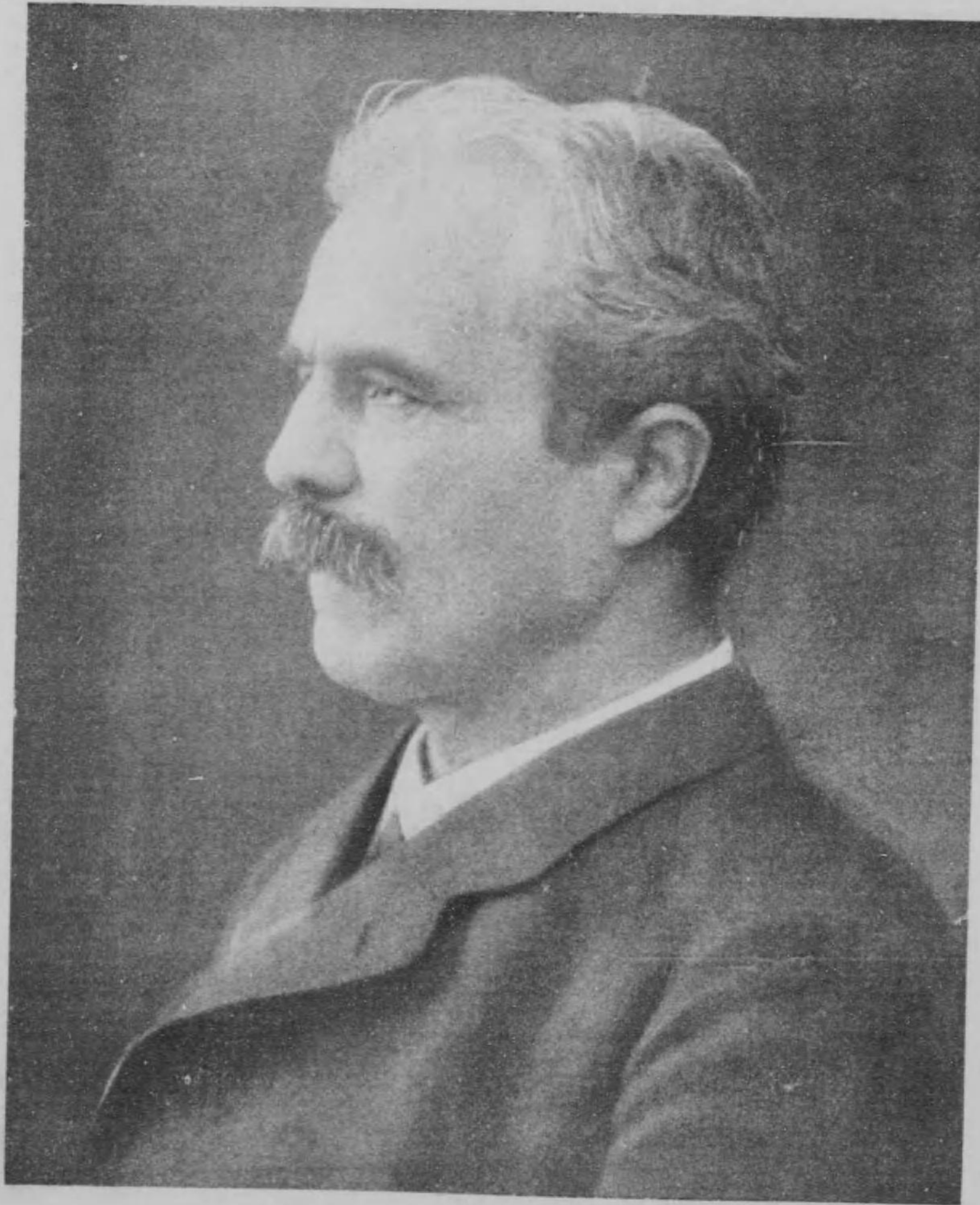


文學士 林 圓應 譯

教育學概論

東京教育研究會刊

大正
15. 12. 24
内交



Paul Barth.

序

余明治卅六年秋獨逸に留學するや、直に萊府大學に入れり。時に教育學の教授として、フオルケルト氏あり、バルト氏あり、シラー氏あり、心理にはヴント氏あり。

當時余はバルト氏の講義を聽き、又親しく氏の教育學の演習に侍せり。當時已に氏の名聲は學界に高くありき。氏の教育學講義の長所は學識の頗る豊富なる點にあり。余大正十年より大正十一年に跨り東京帝國大學より海外出張を命せられたるに際し、バルト氏に會見を申込みしに、氏は旅行先より殊に余の爲めに歸萊し、喜んで會見し、令夫人と共に歡談に時を移せり。氏頻りに本書「エレメンテ」の諸外國に翻譯せられ好評を博せるに不拘、未だ日本譯なきを遺憾なりとし、少くとも該書の前半第一卷を我國に紹介されたと懇望せられたり、歸朝後間もなく同教授は暴かに他界あり。乃ち林圓應學士に談じたるに、氏は快く第一卷の翻譯を諾されたり。又之を閱するに單に文意を譯するのみならず、殊に著者の眞意の存する處を明にせり。氏の教育學たるや古今に通じてあらゆる文献を涉獵せるのみならず、現代の心

理學說社會學說の苟くも教育學に關係ある者は拔萃網羅せざるものなし。社會的見地に立つともよく個性を忘れず。やゝもすれば新教育學が反感を以てするヘルバルトの學說と雖も、其の探るべき處は之を共鳴することに力めたり。著者の公平なる批判的態度には正に吾人の學ばざる可からざるものありて存す。

新教育學の著書多し。但し其の多くは哲學的主觀的見地に囚はれ、或は自由教育を標榜し、客觀的權威あるもの實に稀れなり。此の意義に於いて本書は我が教育專攻者に取りて多大なる參考書たるべきを確信するものなり。本書が若し此の意義に於いて教育研究者に裨益する所あらば幸なり。敢て序とす。

大正十五年十二月

東京帝國大學教授文學博士 伯爵 林 博 太 郎

緒 言

一 本書を読む人の、豫め知り置かれ度きこと二三を左にしるす。

(イ) 本書は獨逸ライプツヒ大學名譽正教授(哲學及び教育學)ハッル バルト博士著 教育教授學要義(現代の心理學及び哲學を基礎とせる)増訂第九一一〇版(西曆紀元千九百二十三年の最新版) Paul Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtstheorie, auf Grund der Psychologie und der Philosophie der Gegenwart, 9. u. 10. Aufl., 1923. の前半概論の部(後半各論の部は割愛した)を全譯したるものである。

(ロ) 本文中引用の語句は原著には其の出所を一一細註し、又其の關係事項をさへ附記してあるところもある。但し本書に於いては僅に數箇所を除くの外、悉く之を割愛した。短註は原著のものよりも寧ろ譯者の加へたるものが多い。

(ハ) 本書の一―五〇〇の條番號並に標題は原著にはない。譯者は之を釐頭の見出しに類する意味に於いて附記した。讀者は其の意味に於いて之を利用せられたい。通讀の際には寧ろ之を無視せられる方が却つて條理一貫すべきところもあらうかと思ふ。

(ニ) 旁點を附したる語句は本文中、字母間隔を特に分隔せるものである。稀れには「」符號を附ける代りに旁點を用ひた。二三の語句は譯者が便宜旁點を附した。

(ホ) 旁點を附すべきものに原語の發音を旁記して、旁點を省きたるものは尠くない。

二 バウル バルト博士略歴及び著作

(イ) 略歴 西曆紀元千八百五十八年シレジャの一小學教師の子として生る。千八百八十一年ライプチヒ大學卒業、一年志願兵として入營。同千八百八十二年より同千八百八十八年まで高等(中)學校の教職に任じ、同千八百九十年よりライプチヒ大學志願講師——千八百九十七年助教——千九百十八年名譽正教授、傍ら千九百二十年より千九百十六年末廢刊まで哲學及び社會學(年四回)雜誌の主幹——同千九百二十二年九月逝去

(ロ) 著書論文

- (1) ヘーゲル及びヘーゲル派の歴史哲學。(一四八頁) 西曆紀元千八百九十年
- (2) チペリウス、グラツクス(悲劇五幕物)(一一三頁) 同千八百九十三年
- (3) 社會學としての歴史哲學 增訂第三—四版(八七〇頁) 同千九百二十二年
- (4) 道徳行爲には如何なる動因ありや(一五頁) 同千八百九十九年
- (5) ストア 增訂第三—四版(二九四頁) 同千九百二十二年

- (6) 社會學及び思想史の見地よりの教育史 增訂第三—四版(七五一頁) 同千九百二十年
- (7) 系統的修身教授の必要 第二版(一二二頁) 同千九百二十年
- (8) 人生の指導者 小學校上級及び補習科用第二版(二〇頁) 同千九百二十年
- (9) 倫理的青年指導(一〇三頁) 千九百十九年
- (10) 社會的教育學の理念の歴史 (二九頁) 千九百二十年
- (11) 教育教授學要義 增訂第九—一〇版(七二四頁) 千九百二十三年

(ハ) 本書の價值

本書の價值に就いては林博士の序文で明かである。バルト博士の著書は才氣横溢の花やかさはなく、周密着實よく古今の學界の造詣を精察して論を進める地味な學者的の態度がある。本書も亦その一つであつて、引用の豊富と行論の着實なる事、獨逸の教育詳書中に於いても出色のものである。其の立脚地は社會學的根據の上に心理學殊に實驗心理學を基礎とした。原著者は多數の著作中、殊に本書に對しては其の生を終るまで増訂補正の筆を絶たず。世界大戰後の教育教授の諸問題、實際上の教育事實を教育の原理に照らして批評定位することを怠らなかつた。其の痕跡を讀者は本書の到るところに發見せられることと思ふ。

三 本書の翻譯に就きては、恩師文學博士伯爵林博太郎先生の終始一貫せる周到なる配慮と深き厚意

とに對し、譯者は茲に謹みて感謝の意を表示する。

はじめバルト博士の自著日本譯の希望と依頼を齎らして歸朝せられたる先生の直接諒解の下に、譯者は夏休暇中先生所藏の原書新版の貸與を受けて之に着手した。然るに同年秋バルト博士の訃報に接した。よりにて林博士は本書の翻譯權譲受けに關し、バルト博士未亡人及び原著出版書肆との間に數回の面倒なる交渉を重ねられた。其の後譯者は公私の用務に忙殺せられ在丹日を読みする中、獨逸より矢の催促さへ林博士の許に達した。之に對しては實に先生に對して申譯のしようがなかつた。漸く本年夏休暇、病弱兒の轉地を犠牲として單身閑地に筆を呵したるものが本書である。

尙ほ林博士は本書の下刷の通讀を快諾せられ、多忙なる先生手づからの朱筆さへ加はりたる校正刷の一部を頂戴することが出来た。然るに下刷を届ける事の手遅れと出版を取急ぎたる爲め、全部の校閱を願ひて完璧となすことを得ずして出版する運びとなつた。此はかへすぐも遺憾である。

譯者はなほ本書の翻譯を勧められたる恩師文學博士吉田熊次先生、直接間接に忠言を寄せられたるわが先輩にして、同僚たる文學士大村桂巖氏の厚意に對し、併せて茲に謹みて感謝の意を表示する。

終りに譯者は本書を公にするに當りて、恰も多年手鹽にかけたる自己の生徒が世に出て行くを

送ると同じき思ひがある。譯者の氣付かない本書中の缺陷に對しては、大方の指教を望む。それによりて少しにても本書が完璧に近づき、世に裨益することを得しめらるれば幸甚。

大正十五年十二月

譯者しるす

目次

第一編 緒論

(六號數字は條番
號をあらはす)

第一章 教育と教授

- 一 教育と教授
- 二 教育的教授

第二章 教育の目的と定義

- 三 教育の目的に關する諸説
- 四 社會的教育目的説
- 五 教育上の唯物史觀
- 六 教育の普遍的要素

第三章 教育の基礎としての心理學、倫理學、論理學及び美學

- 七 心理學及び教育學と目的及び方法
- 八 カントの倫理學と教育
- 九 功利説と教育
- 一〇 ミル及びスペンサーと他人の幸福
- 一一 ミルと自己完成
- 一二 スペンサーと自己完成
- 一三 主意的倫理説
- 一四 完成及び幸福と教育目的
- 一五 論理學及び美學と教育學
- 一六 教育學と關係諸學

第四章 教育の効力

第一節 歴史的概観

- 一七 古代の教育効力無限觀
- 一八 プラトンの教育限界觀
- 一九 アリストテレスの教育効力觀
- 二〇 キリスト教の教育効力觀
- 二一 中世紀の教育無限効力觀
- 二二 文藝復興時代の教育無限効力觀

目次

目次

- 二二 近世の啓蒙思潮
- 二四 教育萬能論
- 二五 教育の効果に對する哲學的疑義
- 二六 教育の効果に對する生物學的疑義
- 二七 先天的犯罪者論
- 二八 惡徳性の遺傳
- 二九 教育無効力觀

第二節 現今の見地

- 三〇 動物本能の變化
- 三一 環境による惡遺傳の阻止
- 三二 社會的環境
- 三三 病的状態に於ける暗示の効果
- 三四 病的状態に於ける暗示作用
- 三五 正常的状態に於ける暗示作用—群集の暗示
- 三六 個人相互の暗示
- 三七 兒童に惡い見聞をさせるな
- 三八 暗示による感化矯正
- 三九 寄宿學校
- 四〇 低能兒教育
- 四一 メンデルリウム
- 四二 メンデルの法則と教育
- 四三 優生學

第五章 教育學の部門

- 四四 知情意の陶冶
- 四五 一般教育學
- 四六 一般教授學
- 四七 特殊的教育教授學

第二編 意志陶冶(意育)

第一章 意志活動に於ける觀念と動作

- 四八 外的意志活動の要素
- 四九 主知主義の教育と主知主義の教育

第二章 感情及びその感覺、觀念、意志に對する關係

- 五〇 感情の意義
- 五一 感情の種類
- 五二 孤立したる感情の有無
- 五三 感情の質的差異
- 五四 感情の量的差異
- 五五 感情の時間的差異
- 五六 感情の同時的對立
- 五七 感情の相對性—對比の

- 法則 五八 感情と觀念との關係
- 五九 感情と意志との關係
- 六〇 エーレンフェルス及びホルド
- キンの說 六一 倫理學上の意志と感情との關係
- 六二 感情と價值
- 六三 感情の生物學的説明
- 六四 生物學的説明の批評

第三章 直接的意志陶冶と間接的意志陶冶

- 六五 直接的意志陶冶
- 六六 訓練と管理と習慣
- 六七 品性陶冶
- 六八 ヘルバルトの訓練の六則
- 六九 朝令暮改は不可
- 七〇 徹底の必要
- 七一 習慣の三方面

第四章 意志陶冶の目的

- 七二 強大なる意志と善良なる意志
- 七三 利己主義と利他主義
- 七四 六箇の主徳
- 七五 自制
- 七六 心意を振げさせる風習

第五章 直接的意志陶冶の實施方法

第一節 監督による習慣

- 七七 不斷の監督
- 七八 監督の目的
- 七九 隔離の長所短所
- 八〇 練習の徹底

第二節 懲罰による習慣

- 八一 懲罰の意義及び變遷
- 八二 教育上の懲罰の變遷
- 八三 鞭答罰
- 八四 體罰反對(理論上より)
- 八五 體罰反對(結果上より)
- 八六 自然罰
- 八七 自然罰論の批評
- 八八 名譽罰
- 八九 好意愛
- 情減殺の表示
- 九〇 道徳的非認
- 九一 懲罰の始末

目次

第三節 褒賞による習慣

- 九二 褒賞の意義 九三 記憶樂觀説 九四 褒賞に対する教育上の意見 九五 褒賞の種々相 九
- 六 名譽感情、好意、愛情、是認 九七 ひかへめとあたたかみ

第四節 激情の對抗による習慣

- 九八 教授訓練に反する激情 九九 反対激情の利用 一〇〇 反対激情と教育 一〇一 情緒利用の批評 一〇二 精神分析 一〇三 精神分析に對する科學的疑問 一〇四 精神分析に對する倫理的疑問

第五節 模範による習慣

- 一〇五 模範の價值 一〇六 模倣 一〇七 模倣による自意識の發達 一〇八 模範の感化 一〇九 模範の數 一一〇 學級の自治 一一一 眞實と模倣 一二二 模範としての教育者 一二三 教育者養成施設の改善

第六章 間接的意志陶冶

第一節 道德理念による習慣

- 一一四 道德理念の内容 一一五 想念圈と品性 一一六 想念圈の核心 一一七 社會の爲めの奉仕 一一八 無上命令は教育的道德化の基礎 一一九 最高原理 一二〇 兒童は現實的なもの 一二一 兒童と形式倫理 一二二 功利的道德 一二三 兒童と功利的道德 一二四 心理的根據——量的要素と質的要素 一二五 進化の第一表現形式——道德化 一二六 進化の第二表現形式——精神化 一二二

- 七 精神的よろこび 一二八 精神的よろこびの特徴 一二九 功利説は教育的なり

第二節 宗教理念による意志陶冶

- 一三〇 宗教と哲學 一三一 宗教的眞徳と哲學的道德 一三二 宗教の威嚇

第三節 宗教教授と修身教授

- 一三三 教育と宗教 一三四 約説原理 一三五 宗教進化の概説 一三六 兒童と宗教 一三七 道德の補充としての宗教 一三八 宗教教材と他の教材との結合 一三九 修身教授の長所 一四〇 修身は直接的 一四一 修身教授と體系 一四二 宗教教授の體系 一四三 修身教授は宗教教授の初步 一四四 僧侶も修身教授に左袒 一四五 體系的修身教授 一四六 修身教科書

第三編 感情陶冶(情育)

第一章 感情起發の諸條件

- 一四七 起發の條件による感情の分類

第二章 感情陶冶の目的

- 一四八 感情陶冶の前提 一四九 感情による身體の發達 一五〇 感情の多様化による精神の發達 一五一 感情豊富 一五二 他人の幸福への目的 一五三 同情 一五四 感情陶冶の目的 一五五 ヘルバルトの感情陶冶

第三章 感情陶冶の實施方法……………一八七—二〇六

第一節 實質的感性的感情の陶冶……………一八七

一五六 激しき感情の害……………一五七 鍛鍊……………一五八 簡易生活……………一五九 簡易化の方法……………一八七

第二節 形式に支配せられる感性的感情の陶冶……………一九〇

一六〇 感覺美……………一六一 辨別力の教養……………一六二 美の認知と評價……………一六三 美的陶冶は繼續的なるべし……………一九〇

第三節 實質に支配せられる觀念感情の陶冶……………一九四

一六四 人格的感情……………一六五 第一段の人格感情——自我感情……………一六六 第二段の人格感情……………一六七 兒童の殘忍……………一六八 同苦の情……………一六九 同歡の情……………一七〇 好意……………一七一 怒りと憎み……………一七二 第三段の人格感情……………一七三 壯美の發生的條件……………一七四 壯美……………一七五 畏敬……………一七六 實際的人格……………一七七 理想的人格……………一七八 人格化——民族……………一七九 神……………一九〇

第四節 形式に支配せられる觀念感情の陶冶……………二〇〇

一八〇 三種の觀念的感情……………一八一 知的感情(知的情操)……………一八二 道徳的感情(道徳的情操)……………一八三 宗教的感情(宗教的情操)……………一八四 美的感情(美的情操)……………二〇〇

第四編 一般教授學(知育)……………二七—五七

第一章 知的陶冶の目的……………二七—二八

第一節 知識と技能……………二七

第一款 知識と技能との心理學上の區別……………二七

一八五 思考の二つの意義……………一八六 思考の教育の二方面……………一八七 教授の一般目的……………一八八 社會と教材との關係……………一八九 教科と兒童精神……………一九〇 技能の優越……………一九一 技能の優越史……………一九二 理論上の知識技能區分史……………一九三 技能と知識との區別……………一九四 純運動のみの技能……………一九五 知識と技能との關係……………一九六 技能と形式陶冶との區別……………一九七 技能對形式と聯合的思考對統覺的思考……………一九八 技能は主觀、知識は客觀……………一九九 ミュンステルベルヒの活動說……………二〇〇 ライの動的發表說……………二〇一 技能教材選擇の原理……………二〇二 體育と意志……………二〇三 技能教育と知識教育との關係……………二〇四 最近教育上の技能主義……………二〇五 勤勞學校の特色……………二〇六 マルクス主義の教育……………二〇七 産業學校……………二〇八 産業學校の目的……………二〇九 カエラウの教育施設……………二一〇 プロンスキーの新學校案……………二一一 一 空想的なる教育案……………二一二 過激派新教育の批評……………二一三 統一過程と分離過程……………二一四 簡單より複雑へ及びその逆……………二一五 技能と律動……………二一六

第二節 形式陶冶……………二四—二五

第一款 歴史的概観……………二四—二五

- 二一六 形式陶冶の起原 二一七 形式陶冶と古典語 二一八 カントの形式と實質との對立 二一九 カント教授論の形式と實質との對立 二二〇 カント派教育目的論の形式と實質との對立 二二一 ニーマイエルの形式陶冶論 二二二 理想的哲學の實質の輕視 二二三 汎愛派は實質陶冶の代表者 二二四 新人文派の形式陶冶の重視 二二五 ベスタロツチの形式陶冶 二二六 プロイセン教案の形式陶冶主義

第二款一形式陶冶の誤れる點と正しい點.....二六〇

- 二二七 形式陶冶の可能不可能 二二八 三種の形式陶冶 二二九 反省的形式陶冶は古典語 二三〇 言語の比較研究 二三一 空觀的形式陶冶は自然科学 二三二 體系的形式陶冶と數學 二三三 三種の性向の區別 二三四 精神科學的性向の人物 二三五 自然科學的性向の史上の人物 二三六 體系的性向の史上の人物 二三七 セム種族は主觀的性向 二三八 アーリヤ種族は客觀的性向 二三九 形式陶冶は稟賦の發達 二四〇 教案と三種の形式陶冶 二四一 形式陶冶と獨逸學校制度 二四二 形式陶冶の過多とギリシヤ語 二四三 三種の高等學校の形式陶冶上の特色 二四四 形式的陶冶より見たる教科の自由選擇制度

第二章 有効なる教授の心理的條件.....二八三—四九四

第一節 直觀.....二八三

第一款 直觀の原理の歴史.....二八三

- 二四五 理念(概念)と直觀 二四六 言語主義 二四七 國語教授に對する直觀 二四八 實科教授に對する直觀 二四九 數形語の直觀教授 二五〇 ヘルバルト以後の直觀教授

第二款 言語及び概念に比して直觀の優れたる長所.....二八九

- 二五一 直觀は活潑にして印象強し 二五二 直觀は感情作用弱し 二五三 直觀は兒童に適す

第三款 直觀の代用方法.....二九一

- 二五四 學校劇、標本、著音器、活動寫真 二五五 間接的直觀代用物 二五六 教師の活きた言語

第四款 直觀の強度の技巧的増大.....二九四

- 二五七 視覚的價値の増大 二五八 聽覺價値の増大 二五九 感覺の混化の價値の増大

第五款 直觀に於いては間違ひを避けること.....二九七

- 二六〇 間違つた實例を示すな

第六款 直觀の準備.....二九九

- 二六一 概念なき直觀は盲目 二六二 直觀の豫備指導

第七款 教科目としての直觀.....三〇一

- 二六三 直觀科の要求 三六四 ベスタロツチの直觀科 二六五 直觀科必要の實驗的證明 二六六 全體教授と直觀教授

第二節 注意(甲)事實

第一款 注意の狀態

- 二六七 注意 二六八 三種の注意 二六九 注意の特徴 二七〇 統覺の多義 二七一 ヘルバルトの統覺 二七二 ヴントの統覺 二七三 統覺の意義の確定 二七四 聯合的と統覺的との區別

第二款 注意の原因

- 二七五 印象の強さ 二七六 感情的原因 二七七 意志的原因

第三款 注意の効果

- 二七八 注意に伴ふ活動と緊張 二七九 注意に伴ふ身體的現象 二八〇 印象の強度の増加 二八一 明晰と判明 二八二 執着(固執) 二八三 注意の對象とならざる觀念への影響 二八四 注意の範圍 二八五 注意の統一の傾向

(乙) 注意の心理的及び生理的理論

第一款 心理的説明

- 二八六 客觀的見解と主觀的見解 二八七 注意は觀念の所産 二八八 注意は精神作用の核心 二八九 機會教授の不可能 二九〇 無計劃學校 二九一 意志の特殊性 二九二 注意の解釋と二元論

第二款 生理的説明

- 二九三 聯合の遊戯 二九四 附帶觀念の制止 二九五 大腦皮質の機能

(丙) 注意の生理的諸條件の調整

第一款 高等中樞の害物より受ける影響

- 二九六 放心を助長する三方法 二九七 飲料の利害 二九八 酒と茶の利益 二九九 換氣

第二款 疲労とその測定

- 三〇〇 身體的疲労と精神的疲労との關係 三〇一 疲労の實驗的研究 三〇二 實際的研究の必要
- 三〇三 皮膚の感受性による疲労の研究 三〇四 午前と午後後の教材と疲労 三〇五 教科目の困難順
- 三〇六 ロイバの皮膚の辨別性による疲労研究 三〇七 ロイバの研究の結果 三〇八 教授學への推論 三〇九 エルゴグラフの疲労測定の確實度 三一〇 精神的作業と身體的作業 三一一 直接的疲労測定 三一二 エビンゲハウスの實驗

第三款 疲労の回避

- 三一三 疲労と時間表 三一四 疲労研究より得たる教授上の原則 三一五 身體的運動疲労と精神的疲労に對する古來の教育說 三一六 體操の効果と空氣 三一七 生理上注意に資する事項

(丁) 無意的注意の心理的諸條件の調整

第一款 有利なる意識の一般的性質の創造 三六三

三六八 觀念に存する感情價値の顧慮 三六九 觀念過多の害

第二款 教材に存する無意的注意の要素 三六四

三二〇 情熱の必要 三二一 教師と劇作家 三二二 劇の情緒増進の組み立て 三二三 言語教授に於ける感情要素の利用 三二四 理科教授に於ける自然の美しさ 三二五 自然の合目的性

第三款 方法に存する無意的注意の要素 三七一

三二六 齊唱 三二七 期待 三二八 期待心の喚起 三二九 質問と目的指示 三三〇 期待系列 三三一 系統的説明 三三二 演繹と歸納 三三三 系統 三三四 比較 三三五 興味

(戊) 有意的注意の喚起 三八三

三三六 有意的注意 三三七 注意的教育法 三三八 供述に基づく注意の検査

第三節 記憶 三六六

(甲) 記憶の本質並に種類 三六六

三三九 記憶は受動的 三四〇 記憶は能動的 三四一 再生、回想、諸記 三四二 能動的意識的再生能力 三四三 完全性 三四四 記憶と本能 三四五 觀念の執着 三四六 情意の執着 三四七 辭がつく 三四八 習辭の實際的意義 三四九 記憶の材料 三五〇 記憶の個性——國語

の記憶 三五一 數の記憶 三五二 音樂の記憶 三五三 形及び色の記憶 三五四 觸感覺 三五五 速い、鋭い、廣い記憶 三五六 練習 三五七 聽覺の諸記 三五八 嗅覺味覺の諸記 三五九 諸記の種類

(乙) 機械的諸記 四〇三

三六〇 機械的學習

第一款 系列の長さの影響 四〇四

三六一 系列の長さと同復回数 三六二 全部學習と部分學習 三六三 全部學習の長所 三六四 間接的學習 三六五 適中法による實驗 三六六 教授の實際と個人的困難

第二款 學習に於ける疲勞 四一一

三六七 把住は一度に強ひよ 三六八 發音の緩急 三六九 迅速なる讀方と疲勞

第三款 學習と把住 四一五

三七〇 反復の分配 三七一 一時の反復の規定

第四款 一系の部分の順序 四一七

三七二 系列部分結合の倒逆 三七三 諸語内容の順序變更による影響 三七四 聯合材料の成分及び拍子の變更の影響 三七五 聯合内容の部分の位置を變へるな

第五款 系列の律動的排列 四三三

三七六 律動 三七七 律動の效果 三七八 律動の效果ある理由 三七九 律動の生理的效果
三八〇 押韻 三八一 學習上音韻利用の史的事實 三八二 教授と押韻

第六款 諸記材料の性質

三八三 聽覺的利益ある諸記材料 三八四 諸記材料の性質の教授の利用

第七款 複合的記憶

三八五 言語の感覺的要素 三八六 病理的事實的證明 三八七 記憶型 三八八 運動型 三八九
九 視覺型 三九〇 聽覺型 三九一 混合型 三九二 觀念混化の把住に對する利益 三九三
民族の觀念型 三九四 諸感覺併用の學習 三九五 字母法と一覽表法 三九六 正字法教授の實驗
三九七 混化的記憶の價值 三九八 混化的記憶に於ける注意作用

第八款 練習の記憶に對する効果

三九九 練習と記憶 四〇〇 記憶の發達 四〇一 數記憶 四〇二 一般的記憶 四〇三 記憶
練習の波及 四〇四 記憶の練習能力に對する過去の見解

第九款 意味の教材の學習

四〇五 論理的關係

(丙) 合理的語記

四〇六 區分と組織 四〇七 合理的語記と機械的語記 四〇八 同類關係 四〇九 因果關係

(丁) 人爲的(加工的)語記

四一〇 語原學 四一一 心理的因果關係(文章) 四一二 論理的關係 四一三 純粹直觀 四一
四 反省 四一五 「なに?」の代りに「なにゆゑ?」
四一六 媒介的觀念 四一七 自發的人爲法 四一八 技巧的方法 四一九 記憶術

第四節 思考

四二〇 受容と創造 四二一 能動的思考 四二二 論理的思考

第一款 能動的想像

四二三 具體的思考

第二款 判斷及び概念構成

四二四 概念構成以前の判斷 四二五 徵表の總和 四二六 綜合的判斷と分析的判斷 四二七 概
念の語義 四二八 思考練習

第三款 推理

四二九 演繹的推理 四三〇 演繹的推理の價值 四三一 推論式の心理學的過程 四三二 推論式
の論理的性質 四三三 一般命題の歸納的發見 四三四 誤謬

第四款 體系構成

目次

四三五 人生觀、世界觀 四三六 教師の哲學的修養 四三七 高等學校の哲學教授

第三章 效果多き教授の有機的條件 四九一—五七二

第一節 教案 四九五

第一款 教科の分類 四九五

四三八 教科の對象そのものによる分類 四三九 主觀の立場による教科の分類

第二款 教科相互の關係 四九六

四四〇 知識諸分科の統一 四四一 教材の相互扶助 四四二 道德理念への結合 四四三 並進的
 相關作用 四四四 教材の統合 四四五 情操的教材統合 四四六 統合原理必要の一例 四四七
 兩極端に立つ道德觀 四四八 兩極端の統一 四四九 教授時間の外部的整理

第三款 教科對象の時間的排列 五〇〇

四五〇 教科の編時的關係 四五二 兒童興味の發達と教科 四五三
 教材配當の文化史的段階 四五四 宗教發達の心理的段階 四五五 自然的宗教段階 四五六 律法
 的宗教段階 四五七 情操的宗教段階 四五八 宗教段階と兒童教育 四五九 八段階の不合理
 四六〇 宗教史と他の教科との結合 四六一 圓周的方法(環狀的方法) 四六二 排列法の如何は教科
 の性質による

第四款 學級編制 五二七

四六三 學級擔任教師 四六四 交代制と持上り制 四六五 持上り制の長所 四六六 教科別學級
 四六七 能力による學級編制 四六八 マンハイム式學級編制 四六九 學級の社會的構成 四七〇
 稟賦の測定 四七一 三種の稟賦 四七二 稟賦の根本機能の研究 四七三 ビネー||シモンの検査
 四七四 モイマンの改良法 四七五 知識の相關 四七六 知能の原因 四七七 優良兒學校と知能
 検査の必要 四七八 稟賦の研究と實社會

第二節 教授の進め方(教授の進行) 五四二

第一款 歴史的概観 五四二

四七九 教授進行の意義 四八〇 生徒の自己活動 四八一 教授段階

第二款 ヘルバルト||チルレルの形式段階 五四四

四八二 専心と致思 四八三 静止と進動 四八四 様式の統一と純潔 四八五 形式的段階 四
 八六 分析的教授と六種の興味 四八七 綜合段階の教授と六種の興味 四八八 五段教授法 四八
 九 分析段階の教授 四九〇 綜合段階の教授 四九一 聯合段階の教授 四九二 系統段階の教授
 四九三 方法段階の教授 四九四 ガリライとチルレルの形式段階 四九五 シルレルに於ける形式段
 階 四九六 ザルゲユルクの模範的形式 四九七 メスマルの形式段階に對する批評 四九八 心理
 的方法と論理的方法 四九九 チルレル以後の形式段階 五〇〇 形式段階適用の實例

(目次終)

教育は 凡てを征服する。 ライブニツツ

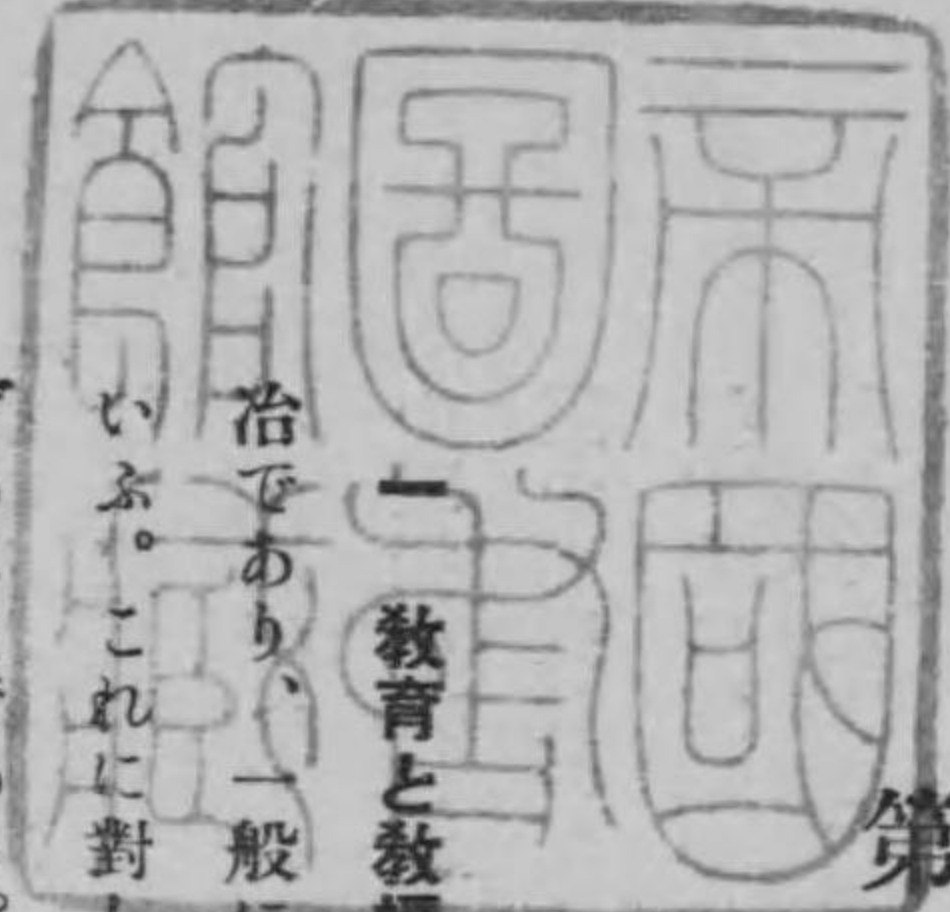
何人も 少年の第一印象を 打消し得べし

とは信じない。 ゲーテ

トバル氏 教育學概論

第一編 緒論

第一章 教育と教授



「教育と教授」 教育といふ語は二様に用ひられる。一つは廣い意味で、教育とは人の諸能力の陶冶であり、一般に教育者が望ましと思ふ心意(情意)的、並に精神(知)的諸性向をつくり上げることがいふ。これに對し、もう一つは狭い意味で、唯々意志だけの教育、即ち一定の意志の性質をつくり上げることである。感情は純主觀的で觀念(表象)よりは寧ろ意志に近いから、感情陶冶は同じく狭義の教育に屬する。次に此の狭義の教育を補足し、又それと對立するのは教授であつて、教授は勿論普通まづ觀念生活の陶冶、即ち單に「思考」のみの陶冶であると常に解釋せられて居る。自分は用語上教育といふ語を廣い意味にも使用する自由を捨てようとは思はない。併し乍ら教育を教授と對立さ

せる場合には常に教育は狭い意味である。

教育と教授との理論的區別は言ふまでもなく意欲（註）作用として見たる意志）と觀念との對立に基づく、併しこの區別が教育の實際に用ひられるやうになつたのは、ヘルバルトが教育的教授の概念を定め、それをヘルバルト學徒が極力主張したるに由る。ヘルバルトは「予は斷言する、教授しない教育なる概念はない、同じく逆に教育をしない教授といふものを認めない」と言ふ。勿論ヘルバルト及びヘルバルト學徒は如何なる教授にも教育的の効果があるとは言はない。第一その効果は教授の取扱ひ方に關係する。教授は興味を喚起しなければならぬ。この興味は兒童の自己活動を生じ、随つて兒童の意志を刺戟する。第二にそれは内容に關係する。道德的行爲に關することを提示する教授、特に宗教教授及び歴史教授（註）ドイツではこの兩科の教授で以て修身道德のことを教へる）は概して意志に影響する。ヘルバルトは「偉大なる道德的精神は偉大なる出來事及び一全體の支離滅裂とならざる思想集團の結果である」と言ふ。これは、ヘルバルトの考へでは、一方には偉大なる自己の體驗及び偉大なる歴史的行爲、他方には宗教教授に於ける同じく偉大なる行爲及び出來る限り多く提示せられたる道德的理念の體系は品性陶冶に最も力強く影響するといふのである。

二 教育的教授 教育的教授といふ概念については種々議論があつたが、孰れも間違つて居る。事

物教授は「情操教授」即ち宗教教授及び歴史教授ほどには教育的教授であるとは認められないといふヘルバルト派の意味よりは、一層廣く此の教育的教授といふ概念を擴大することが出來たのであつた。何となれば事物教授は勿論學習に導き、而してその學習によりて意志を練磨する。別言すれば學習は種々内外の障礙に打勝つて一定の結果に向つて進んで行かせる活動であるからである。

併し乍ら直接間接に道德的理念を與へる教科が教育に裨益することは無論である。悪い理念に誘惑の力のあることは勿論何人も疑はない。しかもその悪い理念が行爲を規定すると同じく、善い理念も行爲を規定する。想念の内容は別として、思考する習慣だけでも危険なる直接衝動の專斷をうち破るものである。ヘルバルト派の人々は恐らく教授の有する教育的效果の確實性をあまりに過大に見過ぎたるやうであるが、これはヘルバルト派の心理學的知識の爲めに直接的盲目的なる意志をあまりに過小視したるによる。併し乍ら教授の齎らす思考の進歩が、盲目的直接的なる意志を抑へて意識的選擇的なる意志を援助するといふことは心理的に必然である（これは一の禁止現象である。第二八六—二九五條注意の生理的及び心理的諸説參照）。シルレルは徳性に對する美的教育の存すること、即ち「美が人を實質から形式に、感覺から法則に——（随つて道德的に）導く手段となり得る」（「人間の美育につきて」第十九信）と論じたのであるが、それが事實に近いとすれば、この教育的教授といふことは尙ほ

更ら疑ふべからざることである（倫理學の實質と形式につきては第一一四—一二九條及び第二一六—二四四條参照）。以上によつて教育と教授とは社會的の目的に合するといふ方面から見ても、又心理的關係から見ても、分つことの出来ないやうに結合して居ることがわかる。

第二章 教育の目的と定義

三 教育の目的に関する諸説 總べて教育學體系は孰れも教育教授の目的を論ずる。ヘルバルトは教育の目的を「道德的品性の強固」にありとし、パゼドーによると「公益、愛國、幸福なる生活」の可能が目的である。ザルツマンに従へば「兒童の諸能力を發達させ練習させること」、新人文派の人々に従へば人道、シユライエルマツヘルに従へば團體生活をなす能力が目的である。

この教育の目的の定め方は随分種々であつて例へば此の汎愛派の二人は全く功利的であるが、ヘルバルトは總べての幸福説、すべての功利説をも排斥し、彼れの倫理學の主義に由り道德を純形式的、絶對的に目的と無關係に解釋することが出来るとして居る。新人文派は個人的である。蓋し其の人道といふのは個人固有の性質のことであるからである。之に反してシユライエルマツヘルは社會的である、彼は共同生活を念頭に置いて居る。

四 社會的教育目的説 自分は他の孰れの諸説よりもシユライエルマツヘルが眞理に近いと思ふ。何となれば教育は道德と等しく社會生活から發生するからである。若し人類社會がなければ道德も教育も無いであらう、そして又人類の社會生活の爲めに教育は兒童を陶冶しなければならぬ。何となれば

ば將來に於ける其の兒童の行爲(間接には又兒童の感情並に思考)の結果の如何は、其の兒童と其の他の者との協力の如何、或は又他人の活動に對する兒童の活動の如何に由るからである。アリストテレスもまた適切に社會は理論に於ても事實に於ても「本質的に」個人より先にあると言つた。其の理由は第一に社會は個人の生活を可能ならしめる制約者(註 條件や制限をつけるもの)である。然るに此の制約者は理論上又事實上被制約者(註 條件や制限を附けられるもの)よりは先にある。第二にこれもアリストテレスが説明する如く、社會は有機的世界である。此の世界に於いては、全體(計劃として)は部分より以前に存在してそれを規定する。然るに機械的世界に於いては部分から始まり、次に全體が生ずる。第三最後に近代思想家が論證したるが如く、ひとり社會のみが實在する、個人即ち全然分離されたる個人といふものは常住不斷のあらゆる相互關係から抽象してはじめてすべて考へられるといふのである。ゆゑに教育の本質的説明は、社會から出發しなければならぬ、即ち發生的説明法をとりて教育は「社會の生殖傳達」と定義しなければならない。この教育が社會の増殖傳達であるといふことは文化の初頭に於いては多くは意識せられなかつたが、後には段々と意識的目的となつた。ゆゑに發生的定義は同時に目的論的の定義である。

この定義はあまりに廣きに過ぎる。教育は「社會の精神的増殖傳達である」といふなければならぬ

いと主張する人があるかもしれない。併し乍ら社會は一の精神的有機體即ち意志統一體の體系である。随つて社會は獨り精神的方法のみにより生殖傳達することが出来る。即ち意志や意志の案内役をする觀念に影響を與へ、これによりて増殖傳達をなすことが出来るのであつて、社會に統一結合せられる人類の肉體的増殖からは次の世代は生じない。唯だ次の世代の物質だけは生じる。スバルタの社會は兒童の生れることによりて増殖傳達せられるのではない。教育によつてその子供が先代の人生觀及び處世法に習熟し、それによりて社會は生殖傳達せられる、されば古往今來常に教育は一に繋つて教育者及び被教育者の生活して居る社會の目的理想の如何によるのである、その教育の内容、即ち教師が教へ、生徒が學ぶ事項は、勿論全部ではないが輿論によつて決定せられなければならなかつた。又輿論と相併んで屢々教育上の因襲が非常に勢力をもつて居つた。

乃ち嚴密に言へば教育教授の學は普遍的ではなく、寧ろ一定の社會のみに通用するといふ結論となるのであつて、實に此の結論は教育の本質より必然出で来るものである。それで以下本書に於いても教育教授は獨り現代ドイツの社會の目的理想を常に眼中に置いて論じ得るに過ぎない。尤も此のドイツの社會の目的理想といふのは勿論歐羅巴の他の文明社會の理想及び目的とは餘り異つて居ない。

五 教育上の唯物史觀 但しひとり社會のみが獨立なる教化を施すのであつて、教育はその陰影の

如く、社會に追隨するものなりと信ずるのは、間違ひであると思ふ。諸種の精神生活と同じく教育に於ても、所謂唯物史觀は主張せられる。唯物史觀といふは知的並に道德的進歩は總べて工業及び國民經濟の發達によるのであつて、知的及び道德的進歩が根本的過程に遡つて影響を與へるのではない。むしろこれは非獨立的の副結果であるとするのである。この解釋に對しては適當なる場所で辯駁する。(註 原著者は「教育教授各論」の歴史教授の項に於て經濟生活を社會生活の根源の如く見るのは經濟生活以外のものと分離孤立させたる一種の抽象論であると駁して居る)

六 教育の普遍的要素 いづれの教育學にも含まれて居る現在といふ意味の爲めに、過去の教育學説は吾々に役に立たないと考へるのも誤りであると思ふ。人類の道德體系は如何に甚しく變遷しても、その變遷し得べき要素の外に、一つの恒久的のもの、即ち共同團體の目的に奉仕するといふことは變ることなく存在する。これがなければ力ある道德體系は成立しない。

目的そのものは變化する。即ち共同團體には變化し得る要素のあることは明かであるが、共同團體の目的に奉仕するといふことは一定不變である。而してそれより一定の徳目があらはれて來る。此の徳目は普遍妥當であつて、且つ一般的人類的であるから、孰れの教育學の體系の中にも編み込まれて居る。ゆゑに古代の人がこれ等の徳目に關して言つたことは、今日に於いてもなほ價值がある。そして

て如何に甚しく教授の材料が變更されても——グリーンランド人がその息子達に教へるその社會「組織」では恐らく一つしかなからうと思はれる狩獵の指導をはじめ、現代の大學或は専門學校に至るまで——少くとも文字の使用以來此には多くの事物が變化することなくその儘存して居る。尙ほ就中昔から教師の活動範圍たる未だ初歩の能力の状態にある未成熟者の心意には變りがない。これは道德の進歩や遺傳の影響には關係しない。道德の進歩とか遺傳とかの影響は全然新規なる性質をつくるものではない。舊來の性質を強くしたり、又弱くしたりすることが出来るに止まる。ゆゑに教授に關しても古代の人の言葉を輕視すべきではない。そして如何に多くの人が分析や實驗でもつて現代の科學を鋭く研究しても、古代の人は吾々より一層屢々個々の事物に就いても亦常に彼等の直感によりて先鞭をつけて居る。

第三章 教育の基礎としての心理學、倫理學、論理學及び美學

七 心理學と教育學の目的及び方法「科學としての教育學は實踐哲學及び心理學に關係を有し、前者は目的を示し、後者は方法及び取扱ひ方を示す」。このヘルバルトの文句は自明のことであつて何人も眞正面からこれに反對するものはなからう。併し乍ら特にカント派の二三の代表者の中には、心理學を教育學の基礎學とすることを拒み、倫理學だけを認める者もある。これは恰も生理學を顧みずして衛生學の體系を立てようとするとおなじく誤りである。

徹底したる心理學の知識は教育教授の學に大に缺くべからざる前提である。中世紀には倫理學はあつたが恐らく心理學はなかつたやうである。それゆゑ中世紀の教授法はあはれむべきもので、その教育は缺點だらけであつた。教育者にして心理學を知らない者は教育の素材や素材の法則を無視する。然も教育者はその教育的建物を此の素材から築造しなければならぬ。

なほ此教育の建物の目的及び様式は倫理學が規定する。予は前に教育の定義を社會の生殖傳達とし、更に又社會共ものは單一の肉體的なる社會生活によりて存続せずして、社會を構成する諸員共通の人

生觀によつて存続すること、又社會の團結はこの人生觀を基礎とするといふことを認めた。この人生觀はその社會に行はれて居る根本道德の理想といふ形で以て包括的にして又同時に具體的な表現をなし、現實に行はれて居る道德はこの根本道德の理想に近づかうと努力する。蓋し此の道德は常に人類を團結させるものであるからであつて、社會に對して無關心であるとか、又は全然反對であるといふやうなる倫理體系は存在しないであらう。アロア リールは人類の道德的性格を全然たゞ社會化といふことだけから立論して居る。又ペローは信服すべき著述「實理的道德の研究」を出だし、その中に一般的利益の原理と道德判斷の原理とは全然一致するといふことを論證した。即ち社會を増殖傳達しようとする者は、この道德理想を傳達増殖しなければならない。而して此の道德理想は教育者の確固不動の信念でなければならぬ。何となれば此の道德理想は言ふまでもなく教育者が少年を指導する目的となるからである。絶えず變化する目的は道德的性格の陶冶をなすことは出来ないであらう。

なほこの少年を指導する目的は必ず倫理學の體系によりて豫め詳細に規定するには及ばないではないからうか？ 自分はその必要はないであらうと思ふ。何となれば如何なる徳目を修得しなければならぬかといふことは何人にも明瞭であるからである。人類の徳目は吾々西歐羅巴の社會に於いても、又アメリカの社會に於いても一般に承認せられて居るが、たゞその徳目の立てかたが倫理體系によつ

て異つて居るだけである。教育の到達すべき目的を知ることは困難でない。何に依つて其の目的に達するかといふことを知るのが困難である。それはひとり心理学が教へ得るのみである。

八 カントの倫理學と教育 それゆゑ徳目を詳細に推究することは教育學には不用である。徳目を發見したり推究したりする爲めではなく、條理、整然たる概括をなす爲めに、總べての倫理學者の一致する一つの原理を立てさへすれば、それで十分である。此の種のものとしてはカントが彼れの「道德哲學」に於いて述べて居る形式が最も適當である。カントは彼れの「實踐理性批判」にてなしたる如く單純なる形式的法則を與へるに止まらずして、氏の「道德哲學」に於いては人類が追求しなければならぬ目的をも述べて居る。就中カントは二つの總括的目的、即ち自己の完全と他人の幸福とを擧げて居る。此の二つからすべての他の目的を推論する。カントは完全といふことは「人の有する性質(すなはち人間性)を價值あらしめる爲めに」人類の追求しなければならない身體及び心意の總べての力を完成することであり、又「正しき道德的情操にまでの意志の教化(即ち陶冶)であるとしたる」として此の教化に對しては道德律が總べての意識的行動の唯一つの運動理由(註 動機の表象方面——動因とも譯す)であると解釋して居る。第二の目的即ち他人の幸福はカントによれば次の理由で設定した。即ち吾人の自己保存の許容する限りに於て、誘つて義務に背くに至らしめる事物、即ち不幸、

苦痛、貧困などを吾人同胞より除去し、その反對のものを増進しなければならないのに由るのである。

九 功利説と教育 カントの倫理説と相併んで最も人に知られて居るのは功利説である。功利説は何よりも先づ第一に自己の幸福を得、他人の幸福をばたゞ自己の幸福の條件としてのみつとめることを要求する。此の説はカントの二つの最高目的とは非常なる隔りがあるやうに思はれる。

そしてデレミー・ベンザムが近世功利説を建設したる時には實際さうであつた。彼は出来るだけ多く快樂を得、出来るだけ不快を少くせよと命じ、そして行爲及びその結果の快、不快の價值を評定したる表を作製して、これを「快樂の計算」即ち快樂の勘定に應用せよと教へ、不道德の行爲は本來正當なる自己の利益を單に誤算したる者に外ならないと説明した。例へば飲酒家はベンザムに依れば不道德家ではない。たゞ誤算者に過ぎない。

他人の幸福はベンザムに於いては唯々自己の幸福の條件に過ぎない。そして其の限りに於いてのみそれを増進すべきである。即ち他人の幸福はカントに於けるが如く、彼には最高目的であることは出来ない。差引いくらかの利己といふことの残らない犠牲は彼には道德とは認めることが出来なかつた。他人の爲めに己れを犠牲とする人を幸福なりと賞讃することの可能なるは彼に於いては條理の立たない人格的に不徹底なるによるに過ぎない。ベンザムにはなほ常にカントの第二の目的が缺けて

居るばかりではなく、なほカントの第一の最高目的も亦大部分彼にはない。ジョン スチュアート ミルが論證したるやうに、彼は人類の精神的富を眼中に置かずして、物質的富だけを眼中に置いた。随つて彼は道徳の完成を追求することを尊重しなかつた。又彼が良心と呼びながら、それを道徳行爲の源と認めなかつたこと、及び彼が自尊(セルブストライン) 尊(セルフ・レスペクト) 註 自負、自慢と異り必然に敬他を伴ふもの、又自敬とも譯せられ自己の人格性の絶対價値の意識、カント及びリッパスは之を以て唯一の正當なる道徳的動機とする)と言ふ語を彼れの書中に用ひなかつたことをミルは非難して居る。

一〇 ミル及びスペンサーと他人の幸福 ジョン スチュアート ミルはそれとは別であつて、彼に於てはカントと同様に他人の幸福が一つの最高目的である。人類は自己の幸福の爲めではなく、一般の幸福の爲めに努力しなければならない。「自分ばかりかへし述べなければならぬ。幸福は道徳的態度の功利的尺度となる。これは功利説の反對者には十分正鵠をつかむ者は稀であるが、その幸福といふのは行爲をなす者自身の幸福ではない。あらゆる關係者の幸福である」。經驗上各人が追求する自己の幸福から、各人の追求すべき他人の幸福に移りゆくといふこと、即ち利己主義から利他主義への推移、フイエーの語を借りて言へば、兩者の間の結合點を如何にして彼は見出すであらうか? 功利主義者は經驗からは獲得し得べからざる形而上學的原理を排斥し、ひとり自然的なるものを發展させると

いふことだけはするであらうが、自然的なるものを破壊してまで新事物を輸入しようとはしないであらう。利他説の基礎となる自然的な「鞏固なる基礎」をミルは人類の「社會感情」といふ點に發見した。「吾々が同胞と一緒に居たいといふ要求は、既に人性に存する力強い原理である。且つ又此の事は幸にも段々進歩して行く文明の影響により、特別に刺戟を加へることなくとも絶えず力強くならうと努めることの一つである」。又最も重要な功利主義者の第三の人ハーバート スペンサーに於いては利他主義は確定せる義務であつて、それはスペンサーの宇宙の法則たる進化と一致して居る。進化といふのは集合から體系へ、分離から結合への不斷の進歩を意味する。現在は利己主義が利他主義と相對立して居るが此の對立は人類の進化により、即ち宇宙の法則に従つて愈々益々完全なる社會状態に適應することによりて改善せられ、愈々完全なる調和をなすやうになる。而して同胞に對する吾々の心術(情操)は畢竟親の愛情に等しいものとなり、又その親の愛情による行爲は親にとりては喜びとなる。同時に又單に親ばかりでなく子供にも利益となる。唯だ他人に何等の利益とならない犠牲は、ミル並にスペンサーの兩人が共に排斥する。「人類幸福の總額を増加せず、且又増加せんとする見込みない犠牲は功利主義の道徳からは無益なる濫費であると見做される」。

一一 ミルと自己完成 なほミルにはカントの最高目的の第一の自己の完成もないのではない。社

會生活の條件に適應することを基礎とする徳目は自己及び他人の幸福を増進する手段である。併し心理學の聯合の法則によれば、これは幸福の手段にあらずして、幸福の一部分となる。それと同じく良心ゲモツセンすなはち吾人の行爲の規範に違背することに反抗する感情を、他の體系と同様に功利説によりても強めることが出来る。又功利主義者ミルが道徳的モラル性格を幸福の一要素として尊重したることは他の倫理學者が外見上異つた理由でそれを尊重したるに劣らない。ゆゑに徳、良心、及び道徳的性格などの精神的富は、ミルに於いても亦優位の價値をもつ。何となれば此等は前に論じたる如く、幸福の條件若しくはその部分であるからである。更に又第二の理由として道徳的性格は全く直接的のものであり、そして其の結果は別問題として道徳的人それ自身に對して幸福の源泉となる。何となれば道徳的性格は自己反省によつて心中に精神的快を生ずるからである。同じく直ちに第三の理由が出て来る。即ち道徳的性格は他人から見ても「美はしい」、「愛せらるべき價値あり」、「嘆賞するに足る」。隨つて道徳的性格はそのもちぬし及びそれを考へる人の心に精神的快を喚起する。此の快感は一般の經驗によれば、常に忍耐、鞏固及び公平などのやうな外的要素のみならず、それ等には内的性質のものが存する爲めに、肉體的快以上の地位を占める。何となれば誰れでも「満足したる豚であるよりは満足しない人間」の方が一層善いやうに思はれるからである。吾々には常に精神的快に導く高尚なる思考

は幸福には缺くべからざる要素であると常に吾々には思はれる。「狂人は普通の人が自分の運命に満足するより、一層自己の運命に満足して居るといふことは確信して居ても……精神的に健全なる人は何人も狂人となりたいとは思はないであらう。」

此の點について、ミルは精神的快及び精神的富の優越であるといふ事實だけで差控える必要はなかつた。彼はこの優越が合法的であるといふことを證することが出来たのであつた。何となればこの優越は現今一般生理學者から承認せられたる進化の法則に合して居るからである。この進化の法則により動物の部門の段階が漸次高等となるに隨つて、神経系統は重要となり、又神経系統の中では精神的活動に役立つ神経中樞が漸次重要となつて来る。人類はこの段階を繼續延長し、遂にはその生活が精神的となつたやうに、生活に於ける幸福も亦益々精神的とならなければならぬ。

一二 スペンサーと自己完成 この生物學的事實をスペンサーはくり返し力説した。これは彼に於いては特に重要であつた。何となれば受容機關たる神経系統が、漸次多様になればなる程、愈々種々の感覺を傳導し、又分化する用をなすけれども、それと同時に漸次神経系統の中樞が強大となり、考へ且つ指導する機關たる神経系統中樞は、諸運動の統一、諸觀念の結合、觀念と運動との結合をなすのであつて、即ち一つの集結インテグレーションをなすからである。併し乍ら分ディフェレンチエーション化することと同時的集結グライヒツァイトインテグレーションを

することとは前に(第一〇條参照)述べたるスベンサーの進エドワード・エントウ・スベンサー化(進エドワード・エントウ・スベンサー歩)即ち氏の宇宙過程の本質的の二つの特徴であつて、それを集合から體系への進歩であるとも説明することが出来るのである。この生物學的の進歩の心理學的方面は、スベンサーが極力力説したる觀念生活及び感情生活に絶えず精神化するといふことである。そしてスベンサーは此の生物學に於ける事實を、彼が實際取扱ひたるよりは遙に多量に、氏の倫理學の主要原理とすることが出来たのであつた。即ち進化に適したる精神的快が道徳的原理に對して少しも矛盾しない場合には、それをば本當の道徳的といふことが出来たのであつた。けれども彼はそれを唯々觀念から生ずるが故に勿論精神的快に屬する利他主義の快、即ち同情の快及び感覺にあらすして唯々觀念によりてのみ維持される快樂の追求のみに適用した。なほ勞せずしては得られない精神化といふことに完エドワード・エントウ・スベンサー成といふことがあるのであるから、スベンサーに於いても自己の完成の原理を認めて居ることがわかる。

一三 主意的倫理説 理フェルディナント性から出發するカント派、感情(快樂の)から出發する功利派と相併し、第三の倫理學説すなはち意志から出發して道徳的の命令に到達する一派がある。これは意志から出發するから主意主義と呼んでも差支ない。現代特にヴントの倫理學がそれである。彼に従へば「道徳の根本的本質は中止せず絶えて憩はざる努力である」。而して其の最後の目的は全體意志シエラウング・デス・グムト・ウイレンスの創造であつて、他

人の幸福でもなく又人格の完成でもない。併し乍ら間接の目的はこの二つである。ヴントが「汝の屬する社會に奉仕せよ」と言ひ、又感覺的享樂ならびに知的享樂を目的としない完成は道徳的理想であると認めたるところを見ると、彼に於いてもカントの二つの最高目的がないのではない。

此の主意説に於いても幸福は排斥されてはゐない。ヴントはカントに反對して「善は人を幸福にするから人は唯善に専心努力することが出来る」「幸福は道徳的努力の主目的にあらずして副結果、補助手段である」と言ふ。幸にも創作と創作に對する喜びとを結合することが出来る。ヴントは此の創作の勤勞に對する喜びに唯々軽く觸れたゞけで詳しくは説明しなかつたが、これは倫理的力エトワル・エム・バトとして従前よりももつと力説しなければならなかつたのであつた。それは客觀的喜びであり、有力なる挺子テグである。吾人を直接的利己主義から脱却して高く全體に向上せしめる挺子である。此の創作の喜びは總べての人の心を擒にし、はじめ自己の爲めのみ創作しようと思つた者をも、又己の手工業をその息子達に傳へようといふ考へもなく始めたる手工業者の心をも擒にし、又自分の根本主義に隨つて社會を組織する政治家の心をも擒にする。勤勞並に勤勞の結果に對する喜びはゲーテのファウストをも彼れの悲みから救つた。そして幸福は受動的樂みにあるのではなく、活動に存するのであるといふ點に於いてプラトニー、アリストテレーズ、ストア派、スピノーザ等の説と一致して居る。人の幸福を進

める此の活動は、同胞を裨益する文化財に對して貢獻する。それゆゑ自己の幸福及び自己の完成と隣人の幸福とが此に一致するのである。創作に對する喜びは徳を進めるに貢獻すと直截に斷言することができる。

一四 完成及び幸福と教育目的 ゆゑに以上二つの最高目的は、科學的倫理學の總べての說に於いて承認せられる。教育者は此等の中の一に限定する必要はない。教育者は自己の世界觀に矛盾することなく教育上有効なる動機を附與し得ると思はれる倫理說を基礎とするがよろしい。

これを確定することは今日の功利主義に就いて特に必要である。何となれば功利說に對しては客觀的の批評がしばしば行はれて居ないからである。ギンデルバンドは功利說は「快樂相場師」である。「功利說は倫理的價值評定の確實なる原理を少しも與へない」と見限りをつけて居る。ギンデルバンドは功利說の代表者の考には、一種の善意的公益といふことがないとは言はない。併しそれと同時に皮肉にも「あらゆる保險會社の理想が社會であるといふ思想より何か高尚なるものがそこにあるか？その保險會社にては、義務は資本金の拂込であり、又其の一般の幸福は、社會の利益配當であるといふ相互保險會社であるか？」と質問して居る(第四三四條參照)この功利說に對する反對論には、往々極めて非心理的なることがある。或る著者の最新版の書中に、「自分自身の快樂だけは、自分に感ずるこ

とが出来れば、他人の幸福は自分には感じられない」(サンクレール著 シヂキツク及びスベンスターの功利說 西曆紀元一九〇七年)と、述べてある。もう一つこれも亦反對者の一人のグリーンの功利主義に對する批評は、「人類の幸福に對する公平なる考慮が重要な教訓である、そして功利主義者はそれを教へなければならなかつた」と、全く別なることを言つて居る。

一五 論理學及び美學と教育學 倫理學の外に最も普遍的規範科學たる論理學と美學の二つがあることは言ふまでもない。此等三者は精神生活の三箇の要素的現象たる意欲、思考、感情に相應する。論理學と美學とは同じ程度に於いて倫理學と同じく、教育學に對する必要なる補助科學である。倫理學が善に關するが如く論理學は眞理に關し、美學は美に關して規定する。

實際此の論理學と美學の二つは教育學に對して必要ではあるが、其の必要といふのは倫理學とは別な意味である。倫理學は人生終局の目的を授けるものであつて、知識の追求も美の觀照及び創作の追求も倫理以外のものはすべて、その目的に従はなければならぬ。それゆゑ論理學及び美學の活動は教育學の取り極めたる倫理的目的に従つてその位置もきまるのである。

一六 教育學と關係諸學 なほこの倫理學、美學、論理學の三者は總べて心理學を前提とする。そうすれば此に其等の根本的意義が明かになる。

論理學は總べての純正科學及び應用科學に對するやうに、教育學に對しても基礎を與へるといふ反對が出るであらう。これは如何にも尤もなことであるが、嚴密に言ふと此の基礎を與へるといふことは單に教育學者に就いてのみ言ひ得ることである。教育學に對しては適用出來ない。誤謬に陥り易い人間の悟性には論理學は知識の構成に總べて必要である。しかしそれは心理學の場合に於いても同様である。それゆゑ論理學は主觀的には最も主要なる學問である。論理學の主觀的に必要なことは別問題として、論理學の教育學體系に對する客觀的關係は幾分異つて居る。論理學の規則が生徒の知識研修に有用なる場合に限り、客觀的に教育學の體系中に論理學の協力を受ける。即ち論理的規則の直接有用なる場合、換言すれば比較的多く心理的なる認識を避けなければならない場合に限るのである。教育學の體系中に於ける論理學の此の客觀的位置をば、假令教育者が神のやうな、少しも誤謬に陥らぬ精神をもつにしても、なほ生徒の爲めに保持しなければならぬであらう。併し乍ら教育者は誤謬に陥るべき筈のものでないから主觀的にそれ自身に對しては論理的規則は不用である。

ゆゑに心理學と倫理學とは教育學の第一補助科學である。それに次いで稍々劣つた程度に於いて論理學及び美學が補助科學である。すべて他の諸科學は學問の建設の補助としてではなく、對象即ち教育教授の活動に對する材料としてのみ問題となる。

第四章 教育の効力

第一節 歴史的概観

一七 古代の教育効力無限觀 教育は成長しつゝある人を陶冶する唯一つの力ではない。教育の外に天性もはたらき又全體としての社會生活、ヘルバルトが「交際」と名付けたるものはたらく。それゆゑ人の到達するすべてのものは、教育以外の他の二つの力によるのであつて、教育の御蔭げではないといふ意見も出るであらう。

一般にこの問題は以前には哲學説の立場から判斷せられた。古典的古代(註 ギリシヤ古典時代)は大體に於いて教育に對して大に信頼した。知識並に技能の教へ得べきものであるといふことは勿論日常經驗にあらはれて居つた。「才智に於いて甲は乙より優れて居る。それは自分も認める。甲乙に差のあることは才智が多かれ少かれ進歩するからであらう。苟くも熱心によつて何事も到達しないといふやうな人はない。」といふ言葉でクキンチリヤヌスは古代全體の見解を言ひあらはして居る。

併し乍ら嚴密なる狹義の教育、即ち意志陶冶に關しては殊にソクラテス以來それに對する意見は非常に極端なるものがあつた。ソクラテスは彼がその教育の爲めに一生を捧げたる信念、即ち徳は教へ

得べきものなりといふ確信を發表して居るのは周知のこと。その弟子のプラトンは之を繼承し、善を知れるものは——プラトンの意見——それを實行する、善を行はぬものは善を知らない、即ち善惡に關する正しい見解をもたない。徳は一つの知識で又一種の測量術である、何となれば快樂と苦痛とを知り且つ生命持續の爲めに此の兩者を適度に利用することは大切であるからである。惡徳は錯誤、無知に外ならない。「併し乍らいづれの人も無知であるのは不本意である」。ゆゑに「何人も自ら進んで惡たるものは無い」。プラトンは彼れの主知主義より次の如き極端なる説をなし、勇氣とても唯々何を恐れ、何を怖るべからざるかを決定する正しい見解に過ぎないとした。そして危険に慣れなければ、意志は常に怯懦狼狽するといふ勇氣の他の要素たる意志の影響を全然看過して居る。それゆゑプラトンは教育は偉大なる力を有すとなし、かれの理想國の建設に於いてひとり教育に對してのみ詳細なる規定を與へて居る。若し心の正しい人が教育を統轄しさへすればプラトンは國家の繁榮は確實なりとしその他の國法のすべての部分は皆第二次的のものであると説明して居る。

一八 プラトンの教育限界觀 勿論プラトンの説に於いても教育効力の限界はある。彼は高尚なる性質と高尚ならざる性質とを區別し、此の二者の中、後者は道德的並に知識的に堪能となることが出來ない、幼時より既に第二位のものであることが明かで、随つて十歳以後には第三階級に下降せしめ

られる。此の階級は獨立でなく、常に服従しなければならぬ。プラトンは又遺傳の偉大なる影響をも認める。それゆゑ表面にあらはれる男女の交際及び結婚の自由に關し、彼は有能なる男子は常に有能なる女子と結合せしめ斯くして子孫に最も有利なる状態を生ずるやうに規定すべしと統治者に對して命じて居る。但しプラトンはいやしい性質のものには全然教育は出來ないとは決して言はない。彼は唯だ下級の兩階級のものが正規の道德的陶冶並に知的陶冶を修得しないことを恐れたやうである。

一九 アリストテレスの教育効力觀 プラトンの説に於けるよりも一層多くアリストテレスの説では不合理的要素といはれて居る本來の盲目的意志が重要な地位を占めるのであるが、極めて頻繁に此の盲目なる意志は最も明晰にして最も正しい辨別力に反抗する。氏は徳の修得には天性と思考との外になほ習慣をも必要なりとする。「教訓と習慣とは最も完全に結合しなければならぬ」凡ての徳、随つて勇氣も亦氏の考によれば一つの意識的意志の状態(一種のユーテス プロアイレチケ)である。而して氏は或る一定の天性の人に對しては教育によりて道德的才能修得の可能性をプラトンのより一層鋭く否認する。但し氏も亦「法律と教育」は國家の憲法を制定する者の擔任すべき事業である。即ち「立法者は大に青年の教育に従事しなければならない。而して遺傳に就ては、彼は専ら兩親と子供の體質並に氣質だけに就て述べ、道德的性格は無條件に遺傳するものなりとはしない。故に彼に於

ても教育の偉大なる力を信じた。勿論その教育といふのは唯だ知的のもののみでないやうである。

二〇 キリスト教の教育効力観 此と殆んど同じ程度に、基督教は此の教育の力に對する信念をもつて居た。殊にこの教育に對する信念は善に向つて進むすぐれたる素因を根據とする。この素因は兒童に關してイエスの有名なる言葉に現れて居る。ユダヤの教育は非常に嚴酷で體罰に頼つた。特に紀元以前の最後の數世紀の間は、その數世紀の書類中にはあらはれて居る次の文句の通りである。即ち「その子を愛するものは常にその子を鞭の下に置く。そは彼が其の後子についての喜樂を受けんが爲めなり。」(傳道書第三十章第一節)「鞭を加へざる者は其の子を憎むなり。子を愛する者はしきりに之をいましむ。」(箴言第十三章第二十四節)「なんぢの子を懲せ、さらば彼なんぢを安からしめ、又なんぢの心に喜樂を與へん。」(箴言第三十九章第十七節)「箴言第二十九章第十五節、第二十三章第十三節第十四節を參照せよ。」これに反して新約聖書にはこれと別なる取扱方をすゝめてある。哥羅西書に(第三章第二十一節)「父なる者よ、爾曹の子を怒らす勿れ。恐くは其の氣餒えん」と又以弗所書(第六章第四節)には「父なる者よ爾曹の子を怒らすこと勿れ。主の警誡と教訓とを以て養育すべし」と誠めて居る。

二一 中世紀の教育無限効力観 中世紀全體を通じて基督教の教義は原罪説である。それにも關せず教育の効果は無限なるものと見做されてゐた。ラバーヌス マウルスは、「精神は如何やうにも變更

される」と言ふ、即ち教育の影響をも容易に受容れるものである。その方法は言ふまでもなく寧ろ舊約聖書にある方法であつた。そして教育の理論の全體は「神を恐れることが智慧の初めである」といふ文句に基いて居つて教育者の方針はむしろ愛よりも恐怖を注入することに重きを置いた。

二二 文藝復興時代の教育無限効力観 文藝復興期の教育説は本來古典的古代の思想を繰り反へしたものである。「人類は生れた其のまゝのものではなく、陶冶せられたるものである」。「生れながらの本性は成るほど大したものであるがこれは實際の教授に支配せられる」とエラスムスは述べて居る。そればかりでない、彼は一步を進めて「自然は汝に息子を與へたが、それは素材を交付したるに外ならない。その従順にして何にでもなり易い材料に最良の形を附與することは、なんぢの仕事である。なんぢもし之を放任して置けば、一つの畜生を得、細心であれば所謂神を得るであらう」と切言して居る。

二三 近世の啓蒙思潮 十七八世紀に於いては教育に對する信念はその頂點に達した。此の時代は啓蒙時代の準備期及び全盛期である。

啓蒙とは「自ら禍を招きたる未成熟から人類を脱出せしめること」とカントが定義を下したのは周知のこと、啓蒙は實に因襲の排斥である。特に宗教に關する因襲といふものの排斥であつて、チャー

ペリーのハーバートが宗教そのものに就いても權威にたよるなかれと誠めて以來のことである。但し此の因襲排斥は單に啓蒙の消極的の綱領に過ぎずして有力なる精神的運動とはならなかつた。啓蒙の積極的の綱領は自然的諸學の組織即ち合理的諸學の組織である。此の自然的合理的といふことは十六世紀の後半以來發達したるものであつて、此によりて人は中世に於いてひとり勢力をもち居たる傳説に換ゆるに自己の思考を以てし、「天啓の光り」に代ゆるに「自然の光り」即ち人類の理性を以てした。

(イ)自然宗教 此の理性によつてなされるべきものの中、最も重要なものは「自然宗教」であつた。此の頃再び知られ初めたる古代の哲學者殊にプラトーンやストア學派に存する或一つの理念を發見した。その理念といふのは其の頃まではひとりキリスト教のみ存すと考へられたるものであつて殊に萬物を支配する唯一の神或は少くとも一つの神といふ理念、靈魂の不滅の理念及び死後の報いの理念である。ギリシヤ人は天啓を受けなかつたから、此の宗教的理念は自然的天賦のものであるに相違ない。それは使徒パウロが「異教徒は律法なしと雖も生れながらにして律法の工をする。而して此の律法の工は彼等の心の中に銘しるされてある。」(羅馬書第二章第十四節)と言つた通りである。此の生れながらの「自然」宗教は理性から出で來たりたるものであつて、人は唯々それを回想すればよろしい。故に此の自然宗教は凡ての人々に共通で、又一般の平和を進めるに適して居る。然るに天啓的宗教は信仰箇條

や、又宗派で以て人々を分離し、隨つて不和を來すのである。斯くして其の自然宗教といふ名稱はジャン・ボダン(ヨハネス・ボーダイヌス)に由來せる自然宗教が、ロツク其の他の思想家の宗教と半ばは無關係に、半ばは結合して起つた。ロツク其の他の思想家の宗教は、先天的といふことを根據として論證せずして、經驗といふことより發して論證し、内容に於いては自然宗教に非常に接近して居るものであり、精神的には教會と全然關係のない宇宙觀である。英國の「自由思想家」やシャフツベリーの如き倫理學者等、フランスに於けるゾルテール、ルソー、獨逸に於けるライブニッツ及びゾルフ並に多くの通俗哲學者等が、此の自然宗教を教へ、そして幾分恒久的の内容たる神、靈魂の不滅、死後の報いの三幅對トリニテに對して新しい根據を發見した。なほシルレルの詩「信仰の言葉」は自然宗教の最後の使者である。これは明瞭に意識せられながら、なほ十九世紀の大部分及び現代の大部分にさへも浸潤して居る。シルレルに於いてはなほ他の三幅對たる神、自由、徳がある。併し乍ら第三の徳はカントの意味に於ける徳であつて、これによつて道徳は不滅及び死後の報いと嚴重に結合せられる。

(ロ)自然法 自然宗教が内的生活に侵入せるが如く「自然法」は外的生活に入り込んだ。前者が傳承的宗教に反抗せるが如く、後者は傳承的制定法に反抗した。自然法は名稱の爲めにそれと想像されるかもしれないが、決して強者の權利ではない。寧ろ一般平等であり、隨つて一般自由なる理想的の權

利である、「吾人と共に生れたる権利」である。これは古典的ギリシャ時代のストア派から由來したるもので、すべて人は神的理性を分有せる者として本質に於いては人は神と等しいのであるから、随つて凡ての人は平等の権利を有し、自由であるとストア派は考へたのである。此の自然法は一轉して國法に於いては民主制度論並に立憲制度論を生じ、刑法に於いては報償説から威嚇説に發展し、それと共に威嚇といふ名稱には關係なく刑罰の人道化となつてあらはれた。そして國際法は此の精神から創始せられたのである。

(ハ)重農主義 重農主義の制度即ち經濟上、自然を重んずることも亦自然法より生じたる重大なる副結果である。此の制度はクエスナーによりて創始せられ、遂にはアダム・スミスの「自然的自由制度」となつた。重農論者は二重の關係から見て自然の力を認めると言ふ。その第一は生産の自然的要素たる土地をすべての富の唯一の財源と認め、その第二はすべての商業並に交通の自由を制限するに反對してかの、放任せよ、通過させよ、世界は自ら進んで行き、「自然的」の自己決定をなすものであると主張した。

(ニ)自然的倫理學 而してひとり實踐哲學のみならず、理論哲學に於いても「自然」が勢力を占めるやうになつた。キリスト教的の傳承的道德は二元的であつた。而して人間の本性の状態を罪ぶかきも

のなりとし、贖罪によりて其の罪深き状態に打ち勝ち、神の恩寵を受ける状態に移るべきであると解した。スピノーザは此の傳承的道德に反對して全く一元的なる自然的倫理學を建てた。此の倫理學では道德的なるものが自然的のものを克服するのではなく、それを發達させるにある。彼は「最高」といふのは最も普遍的の自然法則たる自己保存を求むる各人の努力より出發して居る。スピノーザの繼承者はシャフツベリーである。但し彼はスピノーザとは兎も角よほど異つて居る。何となれば彼は道德は「自然的情緒」即ち自愛と同情との正しい關係であると見て居るからである。此の正しい關係は「道德的感情」(道德感)によりて吾人に啓示せられるのであるが、此の道德的感情とは、彼れの考へによれば美的感情の如く天賦のもの、即ち自然の賜である。而して此の美感的教育を必要とする如く道德的感情はたゞ教育のみが必要である。

(ホ)自然的教育學 自然宗教、自然法、經濟に於ける自然的自由、自然的倫理學があらはれたるやうに「自然的」教育學があらはれた。これは中世の非理性的方法に反對して起つたもので、既にエラスムスが盛んに之を主張した。「自然の方法に従つて凡てを」*Omnia juxta methodum naturae* 此の標語は約めてブルフガングラートケから出た。ラートケがかゝる標語を出したのは意識的に過去に反對したのである。何となればラートケは「理性は勝利を占めた。舊物は退去した」*Ratio vict, vetustus cessit*

と凱歌の聲を擧げて居るからである。かやうな次第でラートケは近世の文明開化に導きたる運動に參加した。

二四 教育萬能論 而して自然的方法は他の一般的のものに行はれたるが如く教育にも行はれた。自然教育の代表者はその方法並に自己自身に對して大に信頼して居た。ヨーロッパの一流の人達は新しい自然的教育學によりて歐洲人の急速にして偉大なる進歩、急速にして一般的なる改良をなすことを期待した。既にカンパネラーの「太陽國」(西曆紀元千六百二十三年)がブラトリーの理想國と同様に教育に重きを置いた。その理想國の最も有力なる三人の大臣のうちの一人は教育大臣であつて、都市の城壁には教訓的の繪畫を掲げ、又學問的の揭示をも書きつけて、多少教育的の任務を帯びさせる。ラートケ自身もかれの「教授術」でもつて單に教授を改良するのみならず、獨逸の國語、政治、宗教の統一の基礎をつくることを期待し、ライブニッツは「吾人に教育を與へよ、さらば一世紀ならずして歐洲の性質を一變するであらう」と言つたさうである。ブレターニユ最高裁判所主任檢事カラドクター シャロットは西曆紀元千七百六十三年「教育の力を拒むのは經驗に反して習慣の力を拒むのである。律法によりて治め、手本によりて指導する教育なくして何が出来るか、教育は數年ならずして我が全國民の風習を一變するであらう」と言明し、大政治家チユルゴーは自治都市に關する王の一つ

の紀念碑の銘へ(西曆紀元千七百七十五年)それを繰り返へした。かれが提議したる教育制度によれば「十年の後には新しいフランス國が出来るであらう。そしてフランスはその國の精神的發達、その國民一般の犠牲的精神、善良なる道德、並に愛國心によりて世界第一等の國民となるであらう」。パゼドゥは「學校の本質及び學問の本質といふものは其の國の事情に應じて國全體を幸福にし、又は其の幸福を維持するに最も有用にして最も確實なる道具である」と言ひ、ザルツマンは又「兒童の心は蠟である。汝がそれに印象する通り、どういふ形にでも好きなやうな形とすることが出来る」と言ふ。カントは「人間は教育によりてはじめて人間となり得る。人間は教育が作り出したるものに外ならない」——「教育の後には人の天性を完成する偉大なる祕密が潜んで居る。人の天性は教育によりて將來だん／＼善良に發達する。そしてその天性を人性(人間的性質即ち人道)と一致したるものとなすことが出来るのは極めて愉快なることである。それは吾々が將來一層幸福なる人となる望みが前途に横はることを知らしめる」と斷言して居る。啓蒙主義者の最後の人ベスタロツチは既に偏せる啓蒙時代の主知主義を脱して居るがなほその樂觀説を脱却しない。かれの著作中の理想的人道的の貴公子、アルネルは「新生の時代がその最も近い前の時代と、似て居ないこと恰も晝と夜とが相似ないやうなことを豫想しなかつた」。然るにヘルデルは多くの點に於いて啓蒙主義から蟬脱して居る。然も尙ほ甚だ聲を

大にして教育の効力を賞揚して居る。曰く、「方法が正しい場合に教育は効果を生じないと誰が言ふであらう。人は言ふまでもなく萬事教育による。否むしる人は生涯その終りまで凡て教育がその人を作る」と。

哲學的見地は此の點に於いて異るところはない。ライプニッツの合理主義やカントの批評主義もロツクの經驗主義と同一の結果となる。ロツクは「吾人の遭遇する十人の中人九人まで彼等が何者であるか——善人か、悪人か、社會に對して益をなすか、害をなすか、——は彼等が受けたる教育の如何によると主張することが出来ると思ふ。」習慣は天性よりも偉大なる力であると言ふ。ロツクはなほ或る精神能力を認め總てのものが外部から來るとはしなかつた。彼は感覺論者でなく經驗論者であつた。但しロツクの門弟エルベシウスは彼よりも一層強く感覺主義即ち精神の受動性を主張したが、「人に差等のあるのは明白なる原因による。而してその原因といふのは教育の不同をいふのである。」教育は決して不可能ではない。教育によりて熊にも舞踏するやうにすることが出来る」と言つた。

二五 教育の效果に對する哲學的疑義 上來引用したる種々の語句は、いかに各方面の有名なる人々が教育に對して固き信念を有ち居たるかを示すに十分であらう。十九世紀になつて初めて教育に對する懷疑の聲が起つた。シヨーベンハウエルの考によるとあらゆる自然物が各々其の性質を有する

如く、人も亦各々所謂「本有」生れながらの不變的性格を有つて居る。此の本有の性格は經驗的性格たる當人の行動にあらはれる。そして教育によりては唯だその知識を豊富にするだけでその當人の根本的傾向を他に導くことの出来ないものである。獲得したる各性格は、生れながらの衝動を認識し之を秩序立てるに過ぎない。悪人、利己的の人は教育のをしへによりては用心深くなるに過ぎない。悔恨といふことも意志の轉換でなく、單に知識の轉換に過ぎない、シヨーベンハウエルの説に従へば悔恨は眞正の志向及び眞正の態度を知ることであるが、實際にあらはれる行爲はそれに相應しない。而して氏の説では善人即ち本質的に同情心のある人は惡例又は惡いをしへの爲めに墮落することは無い唯だ震撼的の大事變の爲めに全然豹變をなすことはある。例へばアツシジの聖者フランチェスコのやうに俗物が隱遁者となることがある。(シヨーベンハウエルは古代からはアテネのテモンが人類の友より人類の敵となつたことの例を引くことが出來た。)かやうな場合には本質的には決して變化することのない意欲がひとり變するばかりではない、人間の全實在が變化する。

斯くの如くにしてシヨーベンハウエルは遺傳宿命論を信するやうになつた。そして彼は此の遺傳の威力を證明する爲めに非常に澤山の實例を擧げて居る。シヨーベンハウエルの意見は彼れの觀察と形而上學とに基づいて居る。遺傳の限界に關する問題は生物學の領分に屬するが、その生物學はシヨー

ベンハウエルの意見と殆んど同じ結果をあらはした。

二六 教育の効果に對する生物學的疑義 哲學的生物学の創始者ジャン・ラマルクはまづ第一に自然界に於いて吾々に向つて近づいて來る種々の高等なる體制の動物階級が如何なる方法で發生したるかといふ疑問を提出した。之に對して彼は次のやうに解答を與へた。自然は最下等動物、即ち滴虫類ドロウミの最も簡單なるものを無生の物質より自然發生によりて過去に於いて創造し、又現在にても物質から創造しつゝある。此の下等動物から自然（或は崇高なる萬物の創造者）は有機體の不斷の錯雜化コウジリカチヤウ（複雜化）によりて現在恒存のものと思はれる大なる第一型式、即ち有機體系の段階的系列を創造した。併し乍ら現今は此の生物體系の中に更に第二段階即ち第二の枝葉が生じた、即ち新種の發生である。此の新種は單に比較的の恒存に過ぎない。その變化は新しい境遇に移つて行つた爲めに、それより生ずる必要上から完成せられるのである。その必要が新しい活動や新しい習慣や又その新習慣より生ずる器官の變化及び新器官の發生といふ結果をもち來す。さうすると此の新らしい變化や器官は其の子孫に譲り渡される。例へば有蹄類の一種の動物は曠野に群をなして棲息し、喬木の葉によりて生活しなければならぬ。それが爲めにはその首が長く伸び、その背が斜となる。かやうにして麒麟キリン（ジラフ）が生じた。斯くしてラマルクに據ると萬物には適應アダツツシムと遺傳ツエルムとの二つの力が働く。何となれば

生物體系ももとの種の發生と同様の方法によりて生じたのであつて、其の異るところは測定し難き無限の長時間を費して發生したるに過ぎないからである。

之に反してチャールズ・ダーキンは種の發生の過程を全然別様に考へた。經驗の教へるところによると生活條件の變化は生物體にその形態變化の傾向をひき起し、之によりて偶然に「有利なる變化」の發生があり得る。詳しく言へば、斯様な變化はそれを賦與せられたる一個體、或はより多數の個體に對して生存競争に於ける利益を與へる。それゆゑ其の變化が固定して子孫に遺傳せられる。「自然は有利なる變化が起らなければ、種の改良をなす爲めに淘汰を行ふことが出來ない」。ゆゑにラマルクの説では元來新境遇に置かれたる動物の活動、即ち動物の適應の過程により種の變化を生ずるのであるが、之に反してダーキンの説はその變化は明白には説明の出來ない幸運なる偶發事項であつて、此は決して生存競争によりて起るのではなく、唯々競争によりてその變化が維持せられ、遺傳せられるのである。キリンは一種の有蹄動物にして曠野に群棲するやうになつた總べての個體が新境遇に對する適應によりて發生したるものではなく、既に他のものよりは一層長い首を偶然に持つて居たるものが少數あつて、此の少數のものだけが又繁殖して其の長い首を子孫に傳へた。その他のものは子孫を有たずして亡びたのである。それゆゑダーキンの説では適應は遺傳に較べては全然重視されて居ない。

そしてダーキン説は特にかれの「人類の由来」に關する著書(西曆紀元千八百七十一年)が大いに行はれて以來、非常に流行した。そしてラマルクを知らない學者は、大體に於いて進化の概念だけを傳へたのでラマルクの二つの創造力のうち、唯斯の遺傳のみが一般から認められるやうになつた。

二七 先天的犯罪者論 　なほ適應は非常に緩慢なる過程であつて、一代中には極めて僅少の變化だけしか現はれない。然るに遺傳は代々いづれにも眼前に認められる結果を現はすから遺傳は獨り通俗的意見で以て説かれるばかりでなく、解剖學、生理學に於いても、より多く大いに高調せられ、ショーペンハウエルの説と極めて相似たる學説があらはれた。西曆紀元千八百五十九年ブローカによりて人類學會が設けられた。人類學は古くからある學問であるけれども、獨り人種のことばかりでなく、其他種々の生活型式に於て種々異なる人類を物質的のものに見做す新しい考察の下に立論せられたるものである。人類學の特殊分科として犯罪人類學を既にブローカは考究した。而して彼は之によりて犯罪者の頭蓋骨の特徴に對して注意を促した。西曆紀元千八百六十八年ダーキンは彼れの「培養飼育の事情による動植物の變化」と題する特殊科學の著書中に「隔世遺傳」、即ちひとり兩親に遡るばかりでなく、遠く隔たりたる祖先にまでも遡る隔世遺傳の新概念を説いた。之に對してはダーキンよりすつと以前にルーカスが既に注意を促したがダーキンは多くの新觀察によりて之を立證した。ロムブロ

ゾーは此の概念を犯罪人類學に應用し、人類の特殊的變種、即ち生れながらの犯罪者のあることを指示した。生れながらの犯罪者は例を擧げて見ると引きこみたる額、突出顎(即ち前へ突き出て居る顎)感覺の遲鈍(視覚は例外)、感覺的感情及び高等感情の遲鈍などの解剖學的、生理學的、心理學的特徴によりて正常人と區別せられる。此の變種は隔世遺傳によりて即ち原人の特徴や、野蠻なる本能に遡ることに由りて——それに生れながらの犯罪者は種々相似て居る——十分説明することが出来る。

二八 惡徳性の遺傳 　かやうに遺傳は力強いものであつて、兩親の品行が子に報いると世間で言はれて居るが、特に統計學は兩親の白酒の癖が多種多様の形で以てその子女に於ける精神的薄弱及び道徳的薄弱の結果となることを證明して居る。生れながらの要素的性質だけ遺傳して獲得性は遺傳せずとなすワイズマンさへも之を承認しなければならなかつた。而して自分の學説に従つてその説明をしようと努めた。小説や劇に於いては遺傳に存する悲哀が暗い色で描かれて居る。イブセンはその作「幽霊」の中に於いて吾々が父母より繼承したるものが吾々に附き纏ふものであること、就中オスワルト アルボングは其の父の白酒の癖の爲めに腦軟化の素質をもつて生れたる爲めに若年で死んでしまつたことを教へて居る。又ゾラは其の作「人獸」の中で酒飲みの女ゼルゾーと、放蕩でわがまものランチエールとの間に出來た子で、其の祖父が白酒癖家であつたジャック ランチエ

ルが殺人罪を犯さうとしたり、極めて愛らしい娘の首を絞めようとしたりする固着したる觀念、否むしろ不變の衝動の爲めに支配せられたることや、この衝動即ち「自己の心中に認められる狂暴なる獸」が漸次強くなり來ることを感じて自ら大に恐れ、且つ僅か一滴のアルコホルの爲めに彼が狂暴の行をしなければならぬやうになることを経験したから、アルコホルを避けたるにも拘らず、かれの衝動に屈服して何等の動機、何等の憎悪もなく、あまつさへその婦人に對し、切なる愛情さへあるにも拘らず、或る日その愛人を殺したることを描寫して居る。此の種の最も有名なる、否、最も醜名高き實例としてニューヨーク州のジューク族を擧げることが出来る。此の種族は西曆紀元千七百三十年頃生れたるオランダの片田舎の森林地の人で大酒癖あり、岩多き荒野に於いてあまり文化的ならざる生活を營み居たるジュークといふ者から出でたるものである。此の始祖から五代を経たる後、確め得られる限りで七百九人の者が生れて居る。此の七百九人のうち、百八十名は貧民救済に頼りて生活し、七十六名は犯罪者である。女子は全體の五十パーセント以上、實數を擧げると約百七十名が淫賣に従事して居る。

二九 教育無効力觀 かやうなる譯で十八世紀には教育に對してあれほど堅固であつた信念が漸次動搖し來り、又教育に不利なる多數の實例が擧げられた。その實例の中には一人の原始民族の種族のもので極く幼少の時文明の中に移され、そこで教育を受け、多くの文明的資格や技能を獲得し、外見上文明人になり切つたやうであつたが、不圖したことから、その新らしい故郷を見捨ててその舊い故郷の未開なる生活方法を求めたる例がある。ルズン島のネグリティ人で三歳になる男の子がマニラに連れられて來て富有なる一人の米國人の許に引取られて養子となりベドリトと名づけられた。かれはマニラにて行届きたる教育を受け、その後歐米に旅行してスペイン語、フランス語、イギリス語の三箇國語を學び、この間に成長して青年となり全く紳士たるに恥ぢない舉止動作となつた。然るにヨーロッパから歸つて二年後ある日かれは姿をかくして、自己の種族の住む山の方へ去つてしまつた。その後かれの郷土の山に訪ねて行つた獨逸の博物學者が偶然かれに逢はなかつたらばかれに關して世人もまた何等の消息を得ることなくしてをばつたであらうが、その獨逸の學者は突然英語で話しかけられ、且つ又憂へて居る養父によるしくと傳言を頼まれて大に驚いた。これに似たる非常に多くの實例を布教師等は物語ることが出来る。

第二節 現今の見地

三〇 動物本能の變化 なほ博物學者はラマルクの説きたる變種の本來の要素たる進歩や變化を惹起する適應といふことを遺傳の舊狀保持の傾向と比較して段々考究するやうになつた。そして殊に

動物界に於いて甚だ頻繁に生ずる變つた境遇に對し、精神的適應をすといふことが此に考究に入つて來た。本能的行爲ほど固定不變なるものはないやうであるが、この本能的行爲といふものは無數の祖先代々から遺傳せられたる無意識的觀念に基づくものであり、動物にとりて生存競争上必要缺くべからざる準備をなすものである。然るに此の本能的行爲は一代の間に於いてすらも變化するものであつて、二三代後にはこの變化が遺傳されることになる。無人島に住む動物が全く人に對する恐怖心をもたないことはダーキンがゴラバゴス島で觀察したる通りである。ところが其の無人島の動物の間に人が住むやうになると直ちにその動物等は極めて速に此の恐怖心を覚え、數代の後には此の恐怖心はそれ等動物の本能として其の子孫に傳へられる。他に拘束せられない動物の野性の本能は飼養によりて數代の間に失はれる。獅子でも手馴らすことが出来る。それが幼少であればあるほど完全に行はれる、そして單に感情のみならず、感情表出の仕方亦變るのであつて、例へば犬は人の飼育状態の下にある間に其の吠ゆる聲を得たのである。野生では犬は吠えない、唸つて地面の穴を掻きさばく。斯の如く本能のやうな非常に力強い、非常に根の深い性質が變化するとすれば、動物の仔ほどに多くの本能もなく、隨つてその精神も動物の精神よりは甚だ空虚なる人類の兒童も亦、教育の影響によつて陶冶せられると考へなければならぬ。勿論自然は改造を完うする爲めには、多くの世代を必要と

する。併し乍ら人は意識的規律的影響によりて、一代の間に自分の望ましい性質を、植付け得るであらう。

三一 良境遇による惡遺傳の阻止 これと同時に遺傳の確實にして誤りなしといふことは幾分斷定的のものでないといふことを發見せんとする論——從來の誇大の言に對する反動——が高調せられた。オーダンは西曆紀元千三百年から同千八百三十年までの間にフランス語の使用せられる領域内に生活して居つたフランス文學者六千三百八十四名の素性と教育とを研究した。斯くして彼は才能を發達せしめるものは遺傳にあらずして、境遇と教育とである。但し境遇と教育とは才能を生成するものではない、といふことを主張し得ると信じた。又オトカー ローレンツは多くの系圖學的研究に基づいて、大酒癖及び精神病ですらも決して確實に遺傳するものでなく、多くの家庭に於いて忽然出現したり、又次の代に於いてすら、忽ち消滅するといふ除外例のあることを發見した。スペインの王后にして精神錯亂者なるヨハンナから、次のエステルライヒ及びスペインの君王其の他兩者の系統の人々が出て居るが、エステルライヒの系統にはヨハンナの精神病を遺傳したる痕跡は發見せられない。スペインの系統にはヨハンナの曾孫ドン カルロスはシルレルが非常に理想化したる有名なる王子であるが、王子の病氣はその原因を遺傳に歸すべきか、又はかれの十七歳の時遭遇したる不幸なる落馬

に歸すべきかは疑問である。その病氣が遺傳の爲めであるとすれば、其の共同の責任がスペインのハブスブルグ家に非常に著しい同族間の結婚——正にドン・カルロスの一門の中に、病的の祖先を増加した——に歸することになるけれども、而かも此の同族結婚は危険なる影響を及ぼすものなるにもかゝらず、甚だ多数なるヨハンナの子孫の間に精神病の疑ある例が唯の一つもない。

三二 社會的環境 更に又ロムプロゾの「先天犯罪者論」もとるに足らぬことがわかつた。解剖學上の或る退化的特徴や、生理學上の或る退化的特徴は變化し得ざる犯罪的天性の特殊なる徵表なりといふ證明をなすことは不可能であつた。寧ろ其種の退化的諸性質は「道德的精神錯亂」(モーラル・インサニチイ)の場合であると解釋した。西曆紀元千八百三十五年有名なる生理學者にして人類學者たるブリハードはこの道德的精神錯亂は特殊の病形であると解した、現今もなほ之をその種のものとして認め、そして正常なる知能或は少くとも障礙なき知能ありてあらゆる特殊なる道德的感情の缺けたるものと解せられて居る。而してこの病症は眞正精神錯亂(偏執狂)に對すると同じく、専ら遺傳の責任と解釋する傾きはなく、これは社會的環境、即ち廣義の教育によりて矯正せられるものなることが發見された。矯正の全く出来ない生れ落ちからの遺傳による犯罪者は存在しない。詳しく言へば知能的には少々足らず、道德的感情は全く缺けたる純反社會的意志の人は世の中にない。犯罪者は生れた

のでなく、社會的影響の缺陷の爲めに變じて犯罪者となつたのである。

三三 病的狀態に於ける暗示の効果——催眠術 併し乍ら遺傳論の宿命説に反對する最も重要な援助が生理學の方面から暗示スプレグステーションといふ概念を通じてあらはれた。この暗示の概念は最初病的なる催眠狀態にのみ適用せられたるに過ぎなかつた。西曆紀元千八百四十一年にブレイドが此の暗示の概念を生理學上新たに發見し、而してかれ以後心理學的にも研究せられた。此の催眠は生理學上から言へば睡眠に似て居るが、しかし睡眠ほど澤山の機能を停止させない狀態である。又心理學上から言へば催眠は催眠施術者の一瞥或は觸接により、又は永く持續したる一樣の印象によりて誘致せらるる人爲的キエンシトリ暗示フエンシグングの狭窄ニグストライクスである。此の催眠では睡眠に於けるが如く、存在するすべての想念が此の狭窄によりて最小限度に意識せられ、唯だ施術者が發見することを望んで居る觀念だけ、即ち「その暗示」だけが其の他の意識内容と争闘することなくして全意識を占領する。催眠施術者は言語によりて再生し得べき觀念を喚起することが出来る。此の觀念は外見上幻想的レイフハフテヒカイト活潑性ハルグナチオンをもつて居る。施術者は提示したる事物の名稱と異なる名稱を擧げて錯覺を發生させたり、(たとへば馬鈴薯を林檎と思はせる)示範或は命令によりて運動を喚び起したり、一定の狀態に筋肉を保たせたり、その狀態に全く固定持續せしめたり、催眠狀態中に於て種々命令を與へて複雑なる行爲を演出せしめたりすることが出

来る。催眠術をかけられて居る人は自己の力をもちながら無意志、無決断である。何となれば自己に存する禁止(抑制)観念は十分に意識せられないからである。此の禁止観念は全然ないことはない。禁止観念は従前の全生涯によりてその習熟が固ければ固いほど効果がある。非常に貞淑なる婦人は見知らない人に接吻することを催眠施術者に命せられても、はじめはそれをしない。最初にはその反抗心が非常にしつかりして居るのである。しかし催眠と命令の反復せられるに及んで漸々それが弱つて来て最後には全く屈服してその命令を實行する。正直なる人は銀の匙を衣囊へ入れよとの命令に對して永らく拒む。しかし最後にはさうする。

三四 病的状態に於ける暗示作用 屢々故意に行はれるからではあるが、反対方向にはたらく作用の効果がなほ一層頻繁にあらはれる。大酒癖とか、モルヒネ中毒などは催眠中に與へられたる命令によりて往々治癒せられる。有名なる催眠施術者ボツザンは二十二歳の放逸、怠惰、淫靡なる婦人を催眠術の暗示によりて端正、勤勉、清潔なるものにする事が出来た。其の他彼れの勤務せる瘋癲婦女救済院に於いて同様の治療が屢々成功した。ナンシイのリエポーも亦同様の成功を収めたと言つて居る。併し乍ら催眠は病的状態である。誰れでも催眠施術者の施術を感受するものではない。感受する人でも恐らく健康上に害を受けるであらう。又誰でも催眠施術者となることは出来ない。しかし暗示と

いふことは催眠に限つたものではない。衰弱したる神経系統に對しては何人からも暗示が行はれる。

吾人は此の正常の暗示の本質を要素的過程によりて明瞭にすることが出来る。その要素的過程は次の通りである。精神的には全く健全である半身不隨が恢復したる男が唯だ一つの運動(例へば燐寸の點火)だけは出来ない。彼にそれを行つて見せさへすれば、それが出来る。此の男は自分から始めては一語も語り出すことは出来ない。話をして見せると話しも出来る。(反響言語症——又は言語缺乏症)。即ち或る活動観念はそれを實行するに至らしめる刺激がなければならぬ。此の意味に於いてポールドキンは適切に次の如く言つて居る。「暗示は獨特なる(創作的即ち原始的といふ方がもつとよい)動的刺激であることは快樂及び苦痛と同様である。」

三五 正常的状態に於ける暗示作用——群集の暗示 且又此種の事例に於いては術を受ける人は身體的に病氣であるが施術者だけは正常である。併し或る種類の現象に於いては兩方とも病氣でなく、且つ施術者は誰れかに影響を及ぼさうといふ考へを持たずして行動しても暗示が起るのであるが、此は模倣の現象で、模倣衝動は往々非常に強いことがある。此は實に模範の暗示的影響に基づく。

動物は此の暗示の力、模倣の衝動に甚しく支配されるやうである。とりわけその手本の數が多ければ多いほどそれが益々強くなる。此は人の知る群集衝動からも推論することが出来る。此の衝動はひ

とり去勢したる羊ばかりではなく、その他すべての群集生活をなす動物をその先導者に追隨させる。ヒュームも既に獵犬が一團の群をなして出獵する場合は、一匹で野獸の追跡をなす場合より遙に活潑であると言つて居る。又フロレルも戰蟻に就いて各個々の精力は其の數に比例すると報告して居る。二團の相交戦する蟻の軍勢の中から、彼は數匹の蟻を引き離して一方は三匹、他方は四匹とし、それ等をつつの桶の中へ入れて置いた。此の七匹の小動物は依然としてなほ相互に憤激して居たが、他の模範となる力が除去せられるや否や、直ちに安靜平和なる態度となつた。此の場合に於いては攻撃といふ行爲が暗示せられると共に之に伴ふ憤激といふ感情も亦暗示せられるのである。

同一のことが人類にも起る。ドイツ語の Schwärmen (熱中する)といふのは昂まりたる感情状態を意味する。これは Schwarm (群集)即ち多數のものが個人の現はすよりも一層高い程度の感動と憎惡心とをあらはすといふ考に基づく。確に誰れでも同感の仲間を見ることがによりて其の個々の氣分が強くなるであらう。嘗てあらはれたる最高度の宗教的感動(靈感)は十字軍に於けるそれであり、而してその後の鞭打宗やそれと同様なる軍隊的生活をする宗派も亦十字軍とよく似て居た。同様に政治上の熱狂も亦關係者の數に伴つて増大する。革命は冬よりも多數の群集が野外に集りやすい夏に最も頻繁に起る。斯かる場合には唯だ一人の敢爲なる男があつて全群集を拉し去り、而して用心深い人達が心

ならずも共通の熱狂に感染することを自ら感ずるのである。列國の立法及び裁判官が群集動亂の際に行はれたる犯行に對しては手柔かなる處置をとるが、同時に首領者を嚴罰に處するのは當を得て居る。

三六 個人相互の暗示 併し乍ら單に個人から群集へ、群集から個人へのみならず個人から個人へも亦暗示的影響がある。前に述べたる病理學的状态は或は模倣と認められることは出来ないかも知れない。しかし欠伸の傳染する力のあることは恐らく各人が既に屢々十分に經驗したることであらう。自殺の傳播力も同様有害である。西曆紀元千七百七十二年パリの廢兵病院で十五名の廢兵が短時日の期間に引續いて同一の梁で縊死した。英國の厭世的の貴族がエスボウスの噴火口に投身してから、多くの英國人がその前例を踏襲した。西曆紀元千八百十三年サン・ビエール・モンデューといふ村の一婦人が縊死したるところ、他の多くのものも同一の樹で縊死した。犯罪は又これに劣らない模倣衝動を喚起する。西曆紀元千八百八十年マリー・ビエールといふ婦人が自分を誘惑して後に見棄てたる男を連發拳銃で射殺したところ、多くの婦人がその前例になつた。同じく千八百八十年クロチルデ・アン・ドラルといふところで行はれたる硫酸殺人が同様の影響を及ぼした。

三七 兒童に悪い見聞をさせるな この新しい研究により明白となれる暗示の力から推論して、まづ教育上生徒を保護し惡例の影響を防遏しなければならぬといふ古來周知の眞理たる結論が出て來

る。これは獨り兒童の交際についてだけでなく兒童の読みものについても適用することが出来る。母殺しの大罪を犯したる十三歳のロバート クリーンズは犯行の手續に大なる興味をもつて居た。此の兒はかれがなしたる殺人行為より一年前、妻を殺したリードといふ者の審問の傍聴に臨場するため、徒歩と汽車とで長い旅行を試みたが、この興味は確にかれが購讀したる「おつかなびつくり十錢文庫」(安價なる血腥き及傷話)によつて喚起されたのであつた。もし此のやうな悪書を耽讀しなければ、彼は恐らくそんな犯罪思想を懐くには至らなかつたであらう。何となれば彼は屢々ひどい頭痛に苦しんだけれども決して精神的には低能ではなかつた。彼は三つの學校へ通學したが、凡ての教師がかれは怜悯なる子供で善い子供であつたと證言した。西曆紀元千九百八年六月二十六日の新聞紙上に例の簡短で内容澤山なる次の電文が載つて居た。「ライオン河畔ケルン市發」十六歳の少年キルヘルム クロステル ハルフエンなる者、當地郊外の森林中に於ける男の兒殺しの嫌疑のかどを以て、數日來拘留中のところ、只今訊問取調べの結果、探偵小説シャロック ホームズの刺戟を受け、五旬祭後の火曜日午後十時に男童ハンマーを繩にて絞殺せし由を自白した。而して犯人は彼一人であつた。即ちこれも亦悪い読みもの崇^{たたり}である。適當なる書物であれば恐らく兩少年の思想に必ずやもつと善良なる方向を指示することが出来たであらう。

三八 暗示による感化矯正 併し乍ら此の古來周知の真理の外、根強い性質をも根絶して新しい性質を以つて之に代へることが確に出来るといふ結論が暗示の事實より出て来る。全く新しい生活状態に對する適應により、その性質の根絶代置をなし得ることを既にラマルクは力説したのであるが、それは生理的性質に關係したることであつた。それよりもすつと重要なものはダーキンによりて主張せられたる本能の變化といふことである。何となれば本能は精神的性質^{ディメンシヤ}向であるからである。そして前に述べたるボツザン、デルベフ、リエボアの實行したる感化矯正は、固定したる道徳上の缺陷をも徹底的反對作用によりて根絶させ得ることが立證せられた。此の反對作用は病理的狀態に於いて行はれたるものではあるが、その手段たる暗示は正常のものである。正常的狀態に於いては病理的狀態が其の作用に與へる強さを、其の作用の長い持続と具案的合目的にするといふことによりて補充せられる。此の暗示は教育の力に對する信念を恢復し、上述の事實は其の教育に對する信頼を鞏固にした。個人教育からも歴史上此等の奇蹟のあらはれたる事が世に知られて居る。有名なるはルイ十四世の孫ブルグンド公の例である。彼は子供の時は怒りつぽく亂暴で冷酷で嘲弄すきで、全く激烈なる道樂すきで又人を輕視する癖があつた。サン シモン公の證言によると公の師傅たるボーギエー公、フエネロン監督、フルーリイ僧正たちは、此のブルグンド公を全く感化することが出来たのである。ブ

ルグンド公は十八歳にして丁寧、柔和、懺悔の心に富み、慈悲の心深く、節制あり且つ辛棒づよき實直の人となり、時としては身分に比して過度に自ら嚴格且つ謙遜であると評せられた。

三九 寄宿學校 模倣的衝動を喚起するものとして、最も有益なる暗示の方法は寄宿學校及びそれと同様なる學校に於いて行ふことの出来る如き、多數の同年輩のものによりて行はれる暗示である。非常に厄介なる對象は癲癇症の兒童である。數週の間修練したる知識道德の結果を、往々唯だ一回の顛倒によりて無にすること、恰も海綿が一度石盤にふれると盤上の字を拭ひ去るが如くである。けれどもそれは論外としても、斯の種の兒童の「意志的記憶」は非常に薄弱である。併し乍ら「家庭に於いては兩親の言葉に反抗する癲癇兒童が、學校に於いてはすべて醫療的設備が整頓されて居るからである」とあるが何等の抗言もせず、號鐘の合圖に従ひ作業、學習、飲食をなし服従すること殆んど正常兒であると云ひたい位である」ことが屢々ある。

この引用文はケレからとつたのであるが、ケレは三十年間約千二百名の低能なる癲癇兒童を教育した。併し乍ら結局彼の經驗は次の數言に要約することが出来る。「種々異常なる生理的の缺陷、又はそれより生ずる心理的の缺陷が非常に大であるが爲めに、教育者が解決し難いやうな難問題に遭遇することがある。又多くの場合に於いては教師の骨折りは勿論無効ではない。とりわけその骨折りは、病

氣の原因に對する理解のある骨折りであり、且つその生徒の癲癇の爲めに甚しく障礙を受けなければ無効ではない。」

癲癇病者に劣らず困難なるは不道德的素質のあらはれて居るもの、或は不道德なる環境にある兒童である。併しこれにも救濟法はある。此の種の兒童はその環境から引取ることが早ければ早いほど、その感化矯正は確實である。グラスゴーに於いて此の種のおそれある兒童六百三十人を一層よい環境へ置きかへた。然るに其の教育終了後、多年の間觀察したるところによると右の内に墮落したるものは二十三名に過ぎなかつた。

四〇 低能兒教育 一番六ヶ敷い問題は勿論教育に就いてであるが、精神薄弱者即ち痴愚及び白痴である。精神薄弱者には一種の無意注意はあるが、其の有意注意は非常に不安定である。又知的注意即ち内の事實に向けられる注意は屢々缺けて居る。白痴には有意注意及び知的注意がない。彼は一種の自働器械ともいふべきものであり、又精神的方面から見ると、初生兒のやうに純脊髓體である。しかしかやうなる生徒ですらも、ランカスターに於ける白痴學校に於いて一八・五パーセントのものが自活することが出来るまで發達した。

以上四種の事實、即ち動物本能の變化、良境遇によりて惡遺傳を阻止すること、病的並に正常的狀

態に於ける暗示作用、知的及び道徳的に低能なる兒童に於ける結果は教育の力に對する信念を恢復するに十分である。

四一 メンデルリズム 古代の遺傳的宿命論は再び新に所謂メンデルリズム(實驗遺傳論)の發見、詳説すればブリュンに於けるアウグスト派の僧正グレゴール・メンデルの發見によりて、復活しようとする形勢である。此の發見は西曆紀元千八百六十五年頃になされ、且つ發表されたものであるが、一般に認められるやうになつたのは漸く西曆紀元千九百年であつた。その發見の内容は全然同一の外見を有する動植物でも、それ自身には種々の異りたる構成要素を包含すること、及びそれゆゑ全く同一の両親より、相異なる子孫が生れ得ることである。メンデルは豌豆の植物に就きて大きい豌豆の種類と小さい豌豆の種類とを同じ割合に交配させた。併し乍らかやうにして出來たる種子からは中間大の雜種は生ぜずして、唯だ大きい豌豆の種類植物ばかり出來た。更に再びあらゆる他の要素を排除してこれ等を相互の間に於いてのみ結實させた。ところが斯くして出來たる種子からは第三代が生じたのであるが、これはその両親には似ずして祖父母に似て居た。如何なる程度に似たかといへばそれは此の場合も中間大の豌豆の雜種は無くして大なるものが總數の約四分の三、小なるものが約四分の一出た。又第四代に於いても雜種は無く大なるものだけ生ずる種子と、小なるものだけ生ずる種子と、或は大

或は小の豌豆の苗が出る(一つの豌豆から澤山の花軸が出るから)種子とが(約三と一との割合に)あつた。その後灰色の莢と白色の莢とに就いて又その他の動物に就いて類推的觀察が行はれたが常に次のことが現はれた。「優性」——豌豆に於いては大——および「劣性」——豌豆に於いては小——がある。この劣性は或る代に於いてのみ一度は消失する。然るときにはこの劣性は全く潛入し了り居れるにも拘らず、一定の數學上の比でもつて嚴存して居るのである。この説はたゞ「生得的性質」(註)生れながら有する性質)のみ遺傳して「獲得性」(註)生れてから後に身についた性質)は遺傳しないといふのであるが、これは或る遺傳素質即ち或る固定せる「胚種原形質」は一代もしくは數代の間、潜在してそのまゝ残り得るといふワイズマン説を一般的に確證するものであつた。併しそれと同時に——これはワイズマン説もさうである——隔世遺傳の現象の一部に一層詳細なる根據を與へた。尙ほかつてこの隔世遺傳が一般に影響したる如く、メンデル説も亦、自然研究者の間に影響を與へた。それゆゑ自然科学者の一人は「有識者は本來善良なる人であるけれども、これ等の人は自分の子供の改變し難き宿命的の性質を其の教育によつて毫も變化し得ないであらう——永續的の進歩は教育學の事項といふよりもむしろ品種改良の問題である」と明言して居る。

四二 メンデルの法則と教育 但しメンデルの法則は同一植物の色素細胞及び大小即ち一定の解剖

學的要素のみに就いてである。併しながら人間の性格は差當りまづ解剖學的關係ではない。——外的に考ふれば——或る行爲をなすに至る一つの生理的關係であり、それに至る性向であり、準備である。又生物學は現在漸次ダーキン説よりラマルク説へ逆戻りして行く途上にあるのであるが、それがラマルク説へ近づけば近づくほど益々生物體がその諸機能を決定するのみならず、ラマルクの力説せる如く諸機能が又生物體を形成するものであるといふことを生物學は認めるであらう。これら生物體を左右する諸機能は大部分教育者の支配する圈内に屬する。即ち又教育者はこの諸機能によりて或る程度まで生體に形式を附與し陶冶することが出来るのである。

四三 優生學 西曆紀元千九百九年倫敦に **優生教育學會** 即ち優良品種改良及び教育の會が組織せられて年四回の優生學評論が刊行されることになつた。これはフランシス ゴールトンの組織したるもので、彼は遺傳を力強いものとして居るが、全能であるとはしない。「自然は潜在的生命を懷胎して居る。この生命を常に欲するまゝの形及び程度に引出すことは人間の力にある」と彼は言ふ。而して此の學會が事實を研究すればするほどこれは品種改良に關係するのみならず、特に教育に關係のあることが認められる。

而してこゝにも見解の變遷はある。それにも拘らず、偉人は大體に於いて正鵠を得たるものなるこ

とがわかる。但しソクラテス、プラトーン、アリストテレース、ライブニッツ、カントはシヨールペンハウエル、ゾラ、イブセンよりは一層深く考究して居る。

第五章 教育學の部門

四四 知情意の陶冶 前にその必要を論證したる通り、心理學を教育學の第一基礎學とする時は、精神生活の三つの根本的現象に隨つて教育學はその部門を意志、感情、觀念に分ち、それに對して科學を組織しなければならぬのは無論の事である。勿論この三者はすべて何づれの精神現象に於いても混合して現はれるとはいふものゝ、其の各は互に他に基づくものとして説明し、或は全く感情や觀念から意志を説明することは出来ない。而してこの三者の各はその性質に應じ種々の法則を必要とする。前に述べたる如く、語の普通の用法に従へば、意志の陶冶、感情の陶冶は教育に屬し、觀念の陶冶は教授に屬する。

斯くしてまづ一般教育學、次に一般教授學ができるわけである。

四五 一般教育學 一般教育學は意志、陶冶論と感情、陶冶論とに分れる。意志陶冶は自然力が他の自然力によりて影響を受けるが如く、直接的方法たる教育者の純意志だけによりて行はるゝか、又は間接的方法たる觀念に影響することによりて行はるゝかによりて數節に分たれる。感情陶冶に於いては喚起すべき又は強くすべき感情が個々の感覺とか、もしくは個々の觀念(再生的感覺)とかに結合する

場合にはそれは第一種の感情陶冶であり、感情が感覺系列或は觀念系列に結合する場合にはそれは第二種の感情陶冶である。第一種の感情陶冶は實質的にあらはるゝ感情に關係し、第二種のは形式的にあらはれる感情に關係する。

原註 觀念(表象——フオールシテルング)は以後常に「再生感覺」の意味をもつ、これは觀念といふ語の原意に最もあてはまる用法であり、大多數の心理學者は現今なほ之に確定して居るやうである。

ヴァントにては觀念(表象)は各の客観化せられたる意識内容、即ちヴァントが區別したる表象する主觀と對立する意識内容である。ヴァントは感覺的表象(感覺的觀念——シンネスフオールシテルング)と記憶的表象(記憶的觀念——エリンネルングスフオールシテルング)とに分ける(生理的心理學綱要第六版第一卷四〇六頁)

ヘルバルトにては觀念(表象)といふ語は最も廣い意味をもち、ヴァントに於けるより廣い意味である。ヘルバルトにては感覺もそれが客観化せられても、せられなくても、それには關係なく觀念であるとし、なほその殘留効果も同じく觀念であるとした。

觀念(思想——ゲダンケ)は感覺及び觀念を意識的もしくは無意識的に加工して生じたものである。例へば太陽の光の一瞥は感覺であり、夜になつて自己に存するその回想は觀念である、數時間の後には再び太陽が昇るであらうとの期待は觀念である。

四六 一般教授學 一般教授學は觀念生活の陶冶を論ずるのであるが、先づ意志に就いても亦感情に就いても目的の論究が主要事項たるが如く、教授學の追求すべき目的を論定しなければならない。但し意志陶冶及び感情生活に對してはこの目的の設定は普遍妥當的なものであることが出来る。何となれば意志及び感情の理想は元來固定的であるからである。然るに教授の目的は時折々の社會の目的に

従つて變動する、ゆゑに唯々特殊的にのみ定めることが出来、又たゞ歴史的論據を以てのみ定めることが出来るのである、此の歴史的論據はあまり廣きに渉るから本書に於いては論することが出来ないが、たゞ教授目的の主要なる三種類の本質のみは説明することが出来る。その三箇の種類とは諸觀念もしくはその諸觀念の結合のいづれかである。觀念の結合が聯合によりて行はるゝ時は熟練により技能となる。又その結合が統覺的思考によりて行はるときは、練習により形式陶冶となる。それ故に知的陶冶の三つの目的は知識、技能、形式陶冶といふこととなる。教授の實施に就いては一つの半面は生徒の精神状態に基づく。随つてまた第一に有效なる教授の心理的條件を檢査すべきであらう。教授は自然に従ひ直観で以て初める。——直観は注意と共に起り、記憶に終る。それから思考によりて消化せられなければならない。次に他の半面は教師の方法すなはち教師より出づるオレガニチヤーン編成による。その編成は數箇年の教授時間使用の體系たる教案と、單一の教授時間或は單一の教授材料の取扱ひ方たる教授の進行に關係する。

四七 特殊的教育教授學 この教育教授の一般的部分に次で特殊的部分がある。これは直接的意志陶冶の特殊方法即ち集合教育の性質より生ずる方法、或は年齢及び個性の差別より生ずる方法と、又間接的意志陶冶の方法とを講究しようとする。感情陶冶の方法の特殊的取扱ひは教授方法に結合して

居るから不用である。特殊教授學は一般法則を單一學科の材料に適用するのである。教案に對しては勿論教授學科の系統的秩序を與へ、これに隨つてその論述の順序を定むべきである。其の他殆んど總ての條項に對して小條項の細分を設けた。(註 特殊的部分は各論に述べてある)

教育教授の完全なる叙述は、又現時の學校制度狀況、その學級組織、其の社會及び國家との關係、其の精神及び外的施設とを十分論じなければならぬであらう。同様に又これは著者が教育事業全體に對して希望して居るのであるが、一定の主義方針の下に是非の批評をなすことが望ましい。併し此種の批評は獨り教育發達に關する詳細なる歴史的概観に基づきてのみ行ひ得る。此の概観は特に社會の變遷と教育の發達との相互關係を研究しなければならぬであらう。但しそれは本書の範圍外である。ゆゑに教育と社會生活及び精神生活との關係に於ける教育の歴史と、並に現存の教育施設に對する批評との二項に對しては、自分は拙著「社會學的精神史的考察の教育史」で述べなければならぬ。

第二編 意志陶冶 (意育)

第一章 意志活動に於ける觀念と動作

四八 外的意志活動の要素 人類の外的意志活動即ち意識的意志の外的活動には本質上異つた二つの要素がある。例へば一定の腕の運動の如き或る動作の運動の觀念とその運動の實行とがある。此の觀念と實行との兩者を純心理的に内的過程と解するか、或は又純生理的に神經の過程と解するかといふことは兎も角、孰れにしても此の觀念と實行との區別は明瞭にわかる。何となれば動作といふ結果を持ち來すことなくして觀念のあらはれることもあるからである。例へば自分は散歩を企てたが、これを延期する場合はそれである。逆に又先立つ觀念なく、純自動的に動作が起ることもある。例へば手袋を嵌めるとか、游泳其の他に之に類する熟練したる動作の如き場合はこれである。

更に經驗の教ふるところに依ると、此の觀念と動作とが二つとも心の中にあるにはあるが、何かの故障の爲めに實現しないこともある。一方には動作の觀念が弱きに過ぎるとか、或は又他の觀念の爲めに制止(禁止)せられ、それが爲めに其の觀念は動作といふ結果を生じない。他方には或る動作は複雑に過ぎる、即ち其の動作が過度に多數の神經の興奮及び筋肉の興奮の組み合わせから成立するが爲めに、觀念は明瞭であるにも拘はらず動作は實現しない。特に冬の寒い時にはよくあることであるが、眼は早くから目醒めて居ても、するつもり朝起きが實行せられないのは前者の一つの例で、初心者水泳にはね上ることの不可能であるのは後者の場合の一例である。

四九 主知主義の教育と主意主義の教育 前に述べたる觀念や動作に對しては制止(禁止)といふこと、換言すれば或る觀念とか動作とかいふもの、拒否されるといふ惧れがあるといふことは、乃ちこの二つのものが等しく重要なものであるといふことを示すに外ならないと認むべきであらう。けれども觀念は動作の豫備條件であつて、遂には自動的になるにしても、初めには意識的意志動作から起るのである。之に反して動作は決して觀念に對して缺くべからざる豫備條件とは考へられない。例へば水平棒にはね上らうといふ觀念は、恐らく自分の活動から起るのではなく、他人が行つたはね上りの實例(註、即ちそれを見ること)によりて成立する觀念に負ふものであるとすることが出来る。故に往々觀念は意志動作の唯一の要素と見做された。ソクラテスやプラトンの倫理説及び教育論の偏したる主知主義はこの前提を根據とし、ヘルバルトの教育學も此の偏狭に墮して居る。他方にはそれと反對な方向に偏したる主意主義がある。一層適切に言へば現實主義がある。現實主義といふのは單に動

作及び意志活動に附随する觀念以外のもの、即ち動作とか又は觀念に結合する感情だけを認めるといふ意味である。この最後の感情だけを認めるといふ偏狭に墮して居る學説は殆んどない。何となれば殊に複雑なる意志動作若しくはその複雑なる意志動作の連続せる系列までも被教育者の心に生起せしめようとする高等教育に於ては、被教育者の思考を用ひる必要が飽くまで要求せられるからである。但し教育の實際に於ては唯だ外的動作だけを目的とするが爲めに、全く現實主義的になることは珍らしくない。此の外的動作は外的であるが故に、外的手段、即ち身體的強制若しくは不斷の練熟で以て被教育者に記録させる。例へば軍隊教育はこれがために往々唯だの演練ドレイルに墮する。何となれば軍隊教育は動物に對するやうに、單なる動作を要求し、思考は要求しないからである。完全なる教育といふのは、動作と思考との兩者を追求すべきものであらう。又殊に觀念生活は最初に發達するものではないから、先づ動作を直接に練熟することを求め、然る後に初めてそれと關係のある觀念、思考へと進むべきものであらう。

第二章 感情及びその感覺、觀念、意志に對する關係

五〇 感情の意義 意志活動の要素たる觀念と動作とは往々兩者若しくは唯だ一方だけに對して感情と呼ぶ伴隨現象が附隨する。例へば美味の食物の觀念には弱い快感が伴ひ、其れを嗜食すればそれより一層強い快感が伴ふ。體操の練習といふやうな觀念は恐らく格別快とか不快とかいふ感情はなからうが、その實行となると努力といふ不快なる感情がないでもない、教育作用の目的とする感情そのものに就いては、感情教育のことを述べる際に譲るが、感情の一般の過程については意志と密接なる關係があるから、茲で説明しなければならぬ。

「感情」といふ語は十八世紀には本來生理的の意味を持つて居て、觸覺のことであつた。今日でも「一般感情」と言ふのは稍々嚴密を缺いた用法では、一種の感覺のことである。一般感情とは生物體の内外の皮膚から起發して身體的事情の一定の統一的持續的の状態を構成するものである。それゆゑ今日の用語に従へば之を「一般感覺」といふのが一層善い名稱であらうと思ふ。但し當時は反對に、吾人が使用して居る意味で、あらゆる活動及びあらゆる思想に伴ふことのある特殊の伴隨現象、即ち快不快及びそれに類する經驗は大抵「感覺」といふ語で言ひ表はされた。此の用法がまだ行はれたる頃

西曆紀元千七百七十年代には吾人が現今感情性と呼ぶものを「感覺性」と言つた。十八世紀に於ては漸次ブルフの語法に隨ひ、此の用法は言はば逆となつた。吾人が使用して居る意味のあらゆる印象、即ち客觀的原因より生ずるものを現代の心理學は「感覺」と呼び、これに反して主觀的の伴隨現象、例へば快とか不快とか即ち客觀的對象をもたないものを、「感情」と呼ぶ。

五一 感情の種類 感覺は要素でつまり細胞ともいふべきものであつて、それに依つて精神的有機體が構成せられる。感覺に感情の伴ふ場合には感覺から出來たる簡單精神複合體か或は複雑精神複合體に當然影響を及ぼすのであつて、再生的感覺なる「觀念」にはもとの感覺にくらべると弱いけれども同一の感情性質が伴隨する。回想するにしても青い空は快であり黒い雲は不快である。感官的覺もしくは觀念は兩者いづれの場合でも感情が個々の要素の上にはあらはれるばかりでなく、多數の要素の結合の上にもあらはれる。個々の長い葉は平凡なる情味のない印象であるけれども、多數のものが一定の順序に統一されたる「唐草模様の形」になつて居るのは心地よい裝飾となる。個々の數の各は別に情的價值はない。併し多くの數が結合したのは、うまく解くことの出来る等式といふことを示して居るのであつて甚だ顯著なる快感を伴ふものである。それゆゑス様に、一つの感覺とか一つの觀念とか一つの統一的感覺複合體とか一つの統一的觀念複合體とかの條件次第でさまゝる實質的的感情といふもの、外に、感覺の排列もしくは觀念の排列の方法より生ずる形式的感情がある。感官的感情に對立して「高等」感情とか「知的」感情とか稱へられる感情は殆んど常に直接單一の要素から生じたる感情ではなく、寧ろ多數の要素から間接的に生じたる感情である。高等もしくは知的といふものゝ特質は要素たる觀念の性質にあるのではない、寧ろ要素の結合にある。感官的印象の多數例へば唐草模様の葉は美的感情、即ち普通の用語では高等感情を起すことが出来る。

五二 孤立したる感情の有無 心理學者にとつて根本的な問題は感情は他の精神内容たる感覺や觀念又はそれ等の複合體と必ず結合して居るものであるか、或は又必ずしも原始的に感官とか或は思考の先行的活動がなくとも、言はば無から吾人の心に或る感情が湧き出るものであるかといふ問題である。多數の心理學者は感情は單に伴隨現象に過ぎない。即ち單に他の精神内容に結合するものであつて決して原始的には生じ得ない。即ち感情なしの感覺及び觀念は所謂感情冷淡であつて感情がないのであるが、併しさういふ感覺及び觀念のない感情といふものは無いといふ意見である。之に反してオスブルト キュルベといふやうな人は外に別に他の内容を有たない感情、即ち「感覺と無關係なる獨立な感情」があるといふ意見をもつて居る。自分は此の疑問は解決し得ないと思ふ。何となれば如何なる精神状態でも無意識的觀念即ち事實に於て意識の最小限度の觀念があるといふことは否定し得

ない。そして感情は之を基礎としてあらはれ得るからである。併し乍ら幸にも此の問題は教育學には大した事項ではない。何となれば斯様な或る程度まで支持するものゝない感情があるとしても、その感情は確かに純主観的過程であつて外部からの影響といふものは如何なる影響にても、支持する觀念などの精神内容だけに仕向けることの出来るに過ぎないのであるから、如何なる教育的影響と雖も、其の影響をばこれに及ぼすことは不可能であるからである。たゞ感覺、觀念、思想(即ち觀念の結合)行爲(即ち觀念と運動との結合)と結合して居る感情は、適當なる事情の下に於ては教師の感覺、觀念、思想、行爲によりて生起せしめることは出来る。併し乍ら「支持するものゝない」感情のやうに意識の客觀的部分と全然無關係なるものは手も届かないし、又精神生活の奥底に停滯してゐて外界からあやつり動かす糸もないであらう。

五三 感情の質的差異 有り得べき孤立した感情といふやうな問題よりも一層心理學者の間に於て一致しないのは感情の本質上の差異である。大多數の學者は快、不快といふ唯一つの性質上の區別を採用し、そして其の中間に感情冷淡といふ無感情の一點を設けて居る。彼等は此の快より不快に至る段階だけが感情の本質的のものであると信じ、尙ほ其の他の感情生活に存する種々雑多なる性質は感情の基礎となる精神内容によるのであるとして居る。「なるほど林檎を食する快感は音樂の旋律を聴く

快感とか、うまく數學の問題を解いたと思ふ快とは違ふには相違ない。併しその本質に於いては同一の快である。唯だこの快を生ずる種々の感覺や觀念によりて異なる」と彼等は言ふ。之に反してヴントは此の快不快の對立だけでは感情の特質を擧げるには不十分であるとし、更に之に興奮と沈靜(一層程度が進めば憂鬱)、緊張と弛緩とを加へた。氏はこれを感情そのものに固有せる對立であつて感情を支持する觀念に附著せる對立ではないと信じた。例へば期待心に伴ふ感情は本質は緊張であるがその他不快や興奮も亦それに包含せられて居る。斯様に此の三つの「延長」は多少どの感情にも含まれて居るのである。ヴントの説明によれば單に一つの延長、一對立を採るよりも精神状態は一層完全に記述することが出来るやうに思はれるのであるが、教育學に於いてもヴントの分類を採用することが出来る。

五四 感情の量的差異 この感情の性質の三對の區別の各に強度の等位がある。それは從來大抵快不快に就いて研究された。快は上昇したる後ち下降し無感情の點を通つて不快に移つて行き、それが漸次強くなつて來て一つの曲線の形をつくる。此の感情の強度の上下する經過は往々感覺の強度によりて惹起せられるけれども、兩者は決して平行するものではない。弱い感覺で以て初まれば快感は初めは同じく弱い。感覺の強度が高まるとそれと共に快感も亦高まる。但し感覺の強度が更に昇る間に快感は下降しはじめる。即ち快が減じて遂には感情の零點に達し、次に積極的の不快に移り行くので

ある。斯やうにして微温は感情も微弱なのである。温度が加はれば之に伴つて快の増加するのを感じる。遂に更に温度の加はるに及んで初めて快感は減じ、次に不快となり、最後には苦痛となる。

五五 感情の時間的差異 も一つの感情の曲線は感覺作用もしくは觀念作用の繼續と關係がある。

それが非常に長時間又は甚だ頻繁に行はれる事物は無感情となる。そればかりでなく事情によりては苦痛となることもある。甘いといふ味は吾人に非常に快であるが、不斷反覆すると無感情となり最後には厭ふべきものとなる。同一強度の曲線をあらはすのではないけれども、同じ原因により他の二對の感情の對立もそれと同時にあらはれる。而して感情の性質そのものが大切であると同樣にその變化する強度や、その原因も亦教育學に對しては非常に重要である。

五六 感情の同時的對立 最後に感情の強度にはなほ他の感情の同時的の存否といふ第三の事情と關係がある。ロツクが觀念について發見したる「意識の狹隘」といふことは感情に對してもある。感情は同じ強さに固定しておくことは不可能であつて、その感情の外に他の一つの新しい感情が起るか、或は多數の新らしいのが起るかする。大抵互に「相對立する」感情すなはち同じ延長の上にあつて相對立して居る感情或は附隨する觀念を相排斥しあふ對立感情が互に弱め合ふといふことは、昔からよく知られて居る心理上の眞理である。例へば故郷に歸る喜びが、死亡したる故人を思ひ浮べたる爲めに減

せられるといふやうなことで、これは第一に擧げた原因から起るのである。「狹い宗教上の狂信」と對立して居る「心の廣い宗教上の認容」は第二の事情に基づくのである。唯一つの宗教系統を信するものは其の全體の感情をそれに集注し、隨つて狂信的になり易い。之に反して其の人の意識内に餘裕のある人は多くの宗教系統に對して其の人の系統の長所を損することなく、夫れぞれ一定の眞理のある要素を認容する。併し乍ら其の眞理が互に相排斥し合ひ、互に相弱め合ひ、それが爲めにあまりに強大なる宗派的の熱心を防止する。

五七 感情の相對性——對比の法則 性質や強度と等しく大切なるは他のあらゆる心意現象よりは一層感情に對して本質的なる感情の相對性といふ感情の第三の特徴である。この相對性といふことは特に同時的ではなく、互に相繼續する感情に適用せられる。既にロツクは快不快は「大部分比較に基づく」と主張して居る。又經驗上凡べての人は次のやうなことで、即ち感覺とか、思想とかいふものは、その前に表象したる(註、思ひ浮べた)ものとは比較的無關係である、之に反して感情は過ぎ去りたる意識状態とか或はなほ持續して居る意識状態に應じて強くなり又弱くもなるといふことはわきまへて居る。此の感情の相對性の最も明瞭なる場合は、世人の甚だ熟知せる對比の感情の、上り下りの作用である。詩人が

幸の思ひ出わざはひの
なやみのうちにうかむほど
いたき悲しさよもあらじ

と言つて居るのは眞理である。

(ダンテ神曲地獄篇第五節第二百二十一行以下)

五八 感情と観念との關係 感情に對應する生理的過程の問題並にその生理的過程がその他の過程に及ぼす反作用に關する問題は教育學に對しては前述の心意關係ほど大切ではない。單一感情とか或はそれより生じたる感情状態、例へば情緒がよりて以て發露する所謂表出運動も亦教育問題にはあまり關係がない。

之に反して教育學に對し極めて重要なるは感情が観念並に意志の經過に對して如何なる關係があるかといふ問題である。

急速に消失し去らない場合には感情は観念の過程に對して二重の關係がある。即ち感情は観念過程を全く支配することが出来る。その結果その感情と同様なる感情を支持する観念だけを許容し、若しくは同じ情調を帶んだ観念と兎に角結合する観念だけを許容する。そして此の兩者によりて感情は強

くなり、斯様にして情緒が生じる。例へば不快の單一感情から怒りが起る。但し感情はたゞ心意の力を感情の伴ふ観念へ向ける効果を及ぼし得るだけで、其の後それ以上の諸観念が生起するのは、その観念の情調の結果ではなく、観念内容より生起するのである。例へば注意の際に於ける場合がそれである。

五九 感情と意志との關係 なほ意志は唯だ感情によつて動かされるだけなのか、或は又中立無感情の観念の結果として動作が起り得るのであるかといふことは心理學の古い論題である。ハッチソン及びヒュームは此の論題を高唱し前者の方に左袒して居る。之に反してカントは後者の方に論定した。ゾントは次のやうな解釋を下して居る。観念が情調をもつ場合に限り意志に對する動機となるのである。即ち情調のある場合にのみ観念はその内容、及びその内容と相類するそれ以上の内容に注意するに至るか、若しくは運動に導くかである。ゾントは「動機(即ち意志を動かす観念)は感情なくしては存立しない」と言ふ。而して吾人は情緒は感情の繼續現象なりと定義して居るが、ゾントは終に意志を情緒といふ一般概念の下に隸屬せしめて居る。

六〇 エーレンフェルス及びポールドキンの説 ゾントの意見は殆んど現代凡ての心理學者の意見である。唯だブレンタノ派の心理學者エーレンフェルスといふ人が外觀上これと反對なる「人は快不

快を感ずることなくして欲求することが出来る。「活動感情と欲求との共在は必然的なものではない」といふ二つの命題を掲げて居る。なほエーレンフェルスは、感情的、性向が活動感情に代はることがあるから、活動感情だけが常に欲求に先立つものであるといふことを排斥し、「欲求の方向及び大小は感情的性向によりて定まる」と言つて居る。但し此の感情的性向は潜在状態に於ける感情に外ならない。もしそれが意識に働くやうなことがなれば、それは或る程度まで意識に存在しなければならぬ。故に同氏も亦適切に「感情を離れたる獨立なる理性に評價力がある」といふ解釋は、いづれも事實的根據を有せざるものであると排斥して居る。

ポールドキンの如き多くの近代心理學者は暗示の中に感情と無關係なる動機性があると見て居る。他人の行爲を見たり知覺しただけで、それには快も不快もなく、自己の行爲がそれに次であらはれるやうである。但し吾人の無意識なる觀念、即ち最小限度の意識的觀念の感情的要素のことは姑く措きこの無意識的觀念は今見たその新しい知覺によりて聯合するうちに強くなる。知覺せられたる運動は純自動的に同じ運動をなさうとする努力を生起せしめ、その努力は意識が狹隘であればあるほど（第三七條參照）益々禁止不可能となり、益々強くなる。而してそれを禁止すると——例へば欠伸、瞬きの如き反射運動を禁止すると全く相等しく——不快、興奮、緊張と結合する。之に反してその成行きの

まゝに放任すると快、沈靜、弛緩と結合する。それゆゑ暗示によつて生起する行爲の際に於ても、感情が働いて居る。

六一 倫理學上の意志と感情との關係 此の問題に關して倫理學者は心理學者より一層互に相背反したる論をなして居る。功利論者は意欲といふことに對しては感情はなくしてはならないものであるといふことを固く信じ、「何物かを欲求するといふことは、それを欲求するといふことの觀念が快であるといふより以外の事情では、形而下學的にも又形而上學的にもあり得べからざることである」と言つて居る。

それと反對に嚴格なるカント派は純乎たる本務命令に従つて行はれる道德行爲は、何等感情を出發點とするものでないといふことを固く執つて動かない。尤もカントは唯一つの除外をなして居る。有名なる「定言命令」といふ道德律に對する尊敬の情は、カントの説では純粹なる道德意志の一つの「衝動彈力」(註、動機の感情方面)であるが、しかも彼は尊敬は單に「知的根據によりてのみ喚起される」のであるといふこと、即ち他の權威による受動的感情ではなく、或る理性概念による自發的感情であるといふ證明を試みた。カントは此の證明で以て凡ての感情的要素を排除し盡したと信じた。何となれば「凡て感情は感官的のものなるが故に」「知的感情」といふやうなことはカントの頭では一つの「矛

盾」であると考へられるからである。即ち嚴密に言へば尊敬は感情ではない。それゆゑこの尊敬の情が知的根據によりて喚起されるといふやうな純知的なる理念が思辨的理性と對立する感情に對して働きかける、といふやうなことは奇怪なることと認めざるを得なかつた。併しながら以上のことはすべて「カントの感情といふ概念があまりに狭きに失し、常に感覺や觀念ばかりでなく、それ等の結合に對し、又たゞ感受性即ち心意の單純なる受動性の過程ばかりでなく自發性の作用、即ち精神活動の作用に對し、隨つて又思考及びその複合系列に對して感情といふものが如何やうに結びつくかといふことを、カントは知らなかつたのである」と言ふことを證據立てるに過ぎない。

確に此の單一要素から生ずる感情ではなく、複合的要素から生ずるやうな感情は教育に對しては極めて重要であると思ふ。且つ又カントも後には「精神的感情」及び「知的快樂」なる言葉を用ひ、隨つてそれを矛盾であると考へないやうになつた。

尙ほ功利論者の一人で「一般的快樂説」の代表者たるシデキツクでさへ、吾々自身に對して何等快樂の増加もなく、又不快の減少をも致すことの出来ない行爲に對する衝動が、往々吾々に存することを發見し、人は「犠牲が其の人に利益とならないと感じながら、それを爲さうと決心する」ことがあると言ふ。此の場合にシデキツクは、自我を没却すると共に又自我に對立するものをも没却する創造に於

ける客觀的の喜び（註、主觀と客觀との減却——没我——感情移入によりて新生命を創造する）といふことを看過してゐる。祖國の爲めに死に赴く人は、自己を忘れ、唯だ己の尊しとする全（團）體保全のことをのみ考へしむる觀念にして、且つ萬難をもともせぬ壯美といふ感情の強い觀念を最後の瞬間までももつて居る。即ち此の如き人は萬事を排して一種鞏固なる感情に導かれたのである。

六二 感情と價值 斯様に精細に穿鑿するといふと、意識的であつて自動的でない動作は孰れも皆感情によりて喚起せられるか又は感情から出て來る價值によりて喚起せられるといふことがわかるであらう。何となれば價值の感情に對する關係は、概念が個々の觀念に對する關係と相似て居るからである。概念といふものは吾々の構成したる又は構成すべき單一觀念が多數存在するといふことを表示するものであるが、それと同じやうに價值があるといふことは、過去或は將來に感情の起り得べき可能性が澤山あるといふことを表示する。即ち價值といふことは感情から出て來る。

たゞ自動的活動のみは感情といふものがなくとも行はれるが、これは心意生活の發達を經過したる後初めて無意識的、無感情となつたのであつて、その始めは、其の作用は意識もせられ、感情もあつたのである。歩行はわれ／＼には無感情で出來るが、歩行を習ひ初める幼兒にとつてはそれは意識的、感覺及び感情の總和である。少くとも情調或は價值概念が背後に存在しない意識的行爲のあり得べか

らざることは、恰も外界に於て動力なき運動のあり得ないと同様である。

即ち感情は常に意志を動かすものである。されば意志を強くせんと欲するものは一定の感情を強めなければならぬ。

六三 感情の生物學的説明 今日殆んど一般に眞理として行はれて居る感情の生物學的説明は上述のことと一致する。デカルト以來況してスピノーザ以後は勿論のこと、適度の快樂といふことは生活力を進めるといふことと同じ意味であり、不快は生活力を抑制することと同じ意味、殊にスペンサーは「凡ての快樂は生命の波動を高め、凡ての不快は生命の波動を低くする」とて、快不快のこの生物學的又倫理的に重要な意義のある方面を適切に高調し、又それを逆の方から「生命の過程を催進するものは凡て快であつて、それを抑制するものは不快である」と主張して居る。

日常經驗は明瞭に其の除外例を教へて居る。酒精飲料の使用に附隨する快樂は——凡ての生理學者の一致したる説によると——たゞ瞬間的に生活力の程度を高めるけれども、その結果は結局その後つと長時間有害なる状態に下降させる。勿論これはその飲酒が適度であるとか、或は適度と思つても、過ぎしやすすぐなり勝ちな、不_レ適度であるといふこととは關係がない。これと反對なることに就いて言へば勞働は疑もなく生命を催進するけれども、いつも決して愉快なるものではない。他面に於いて瘧

や、肺結核の如き破壊的の病症は比較的平安が伴ふものである。此に於てスペンサーは人類の現在の状態は、まだ物質的生活及び社會的生活の條件に十分適應して居ないといふことを認めない譯にはいかない。それで將來完全なる適應の出来る曉には、善は快樂と一致し、又快樂と善と常に合致するであらうといふのであるが、氏はもつと巧みに、これは動物に於いては正當なる度合を示して居る本能の限界をば、人類は精神的自己決定によりてそれを踏み越える處がある、そして此の自己決定によりて本能がしばしば誤り用ひられ、又は無視せられるのであるといふことを引合に出すことが出来た筈であつた。

六四 生物學的説明の批評 ダントはスペンサーの學說や、それと類似せる快不快に對する説明の中に、唯々「一粒の眞理」だけを見ると言つて居る。自分は區分して考へなければならぬと思ふのは第二の命題の生命の過程を催進するものはすべて快であるといふのは「直接に或はその究竟の結果に於いて」と附加てれば眞理であるやうに思はれる。なるほど勞働は直接には快ではない、併し乍ら勞働に次で来る休息は快である。之に反して第一の命題「快であるものは凡て生命の波動を高める」ことは恐らく下等動物には正しく、高等動物には最早僅かに正しく、現代人に對しては極めて僅かのみに正當である。しかしこの命題にはこれだけはまだ眞である。即ち實驗の教ふるところに依ると、一定

の單一なる快の刺激は脈搏打音が高まり、緩慢となる。即ち徐々に行はれるから、適度の快は生活機能の規則正しい進行に對して有益である。この際同時に呼吸の僅かなる平坦と急速とがあらはれるが、これは快の有益であるといふ特性を變更しない。何となれば呼吸の平坦は——グントが示して居る線の高さによつて判断すれば——殆んど認められない位であるからである。

假令又スペンサーの第二の命題だけしか正しくないとしても生命に重要な意義が感情に存するといふことを證明して居る。而して教育者は人間生活に必須なるものは常に眼中に置いて居なければならぬ。

第三章 直接的意志陶冶と間接的意志陶冶

六五 直接的意志陶冶 意志作用が動作と観念といふ二つの獨立の要素に區別されるといふことは前に論じたのであるが、それによると意志に對しては、動作そのものだけの生起を目的とする直接的影響といふものと、観念を目的とし、それに關係のある動作を間接にのみ目的とする間接的影響とが必ずあるといふことになる。前者を直接的意志陶冶と呼び、後者を間接的意志陶冶と言つて差支ないと思ふ。

直接的意志陶冶は練習の結果を目的とするのであるが、生理學的の意味でも亦心理學的の意味でも、練習は動作の反覆に外ならない。有機體(註生物)の運動と無機體(註無生物)の運動とは結果の上に相違がある。空中から地上へ一千回落下したる石は第一千一回目に落下しても最初の第一回と較べてそれより速く落ちるといふやうなことはない、之に反して一千回重ねたる動作は第一千一回目には第一回よりはずつと容易になる。即ち前回より速かに且つ僅少なる努力の感情で以てなし遂げられる。この前回より一層速かであるといふのは、神經中樞の興奮とそれに續いて起る筋肉運動が以前より一層速かに協力するに基づくのであり、又努力の感情が減少するといふのは減少したる時間の影響が感情

の強さに働くのに因るのであつて、此も時間の影響といふものが新事物に對する感情適應の法則としてあらはれるのである、そして其の動作が複雑で、例へば前に述べたる水平棒にはね上る複雑なる體操のやうに、その動作が愈々多數の單一動作から成立つて居れば居るほど、其の動作をなし得るやうになるには簡單から複雑へと進み行く練習が益々必要となり、なほ又反覆の効果も益々明瞭になる。最初除々になされたことが漸次速かに進行し、最初骨の折れたるもの、換言すれば、努力の不快の伴隨したる動作が、今は容易となり、骨も折れず、不快もないといふ結果となる。

なほ複雑なる動作が困難であるといふのは、純生理的機械的の純技術的の困難ともいふべきであつて、唯だ熟練の缺乏に基づくといふに過ぎない。さうであるから反覆を強ひる教師の直接影響で以て、此の困難が打破されるといふことは確かである。併し熟練、不熟練といふことは論外として、心に或動作が考へられるといふと、その考へられる動作そのものが不快を喚起するといふやうなものがあり、無氣力なる人にとつては凡ての動作が此の種のものである。何となれば無氣力の人には受動といふことだけが快であるからである。併し活動的人に對しても亦多くのことは苦痛的で、嫌惡と結合するものである。抑々斯様な場合にも反覆はその苦痛と嫌惡といふものゝ阻止に打克つことが出来るのであらうか？ 實際經驗はそれが可能であるといふことを教へて居る。言ふまでもなく、人間のなかな

ければならない新しい事物の多くは、最初は澁々初められるが、後には上機嫌でなされるやうである。乳兒も初め母の乳房にとりつくのは嫌や嫌やであるが間もなくその味ひを発見するといふことは、何人もよく知つて居ることである。且つ又初めは外的目的の爲めにのみ企てられ、随つて間接的の價值しか有つて居なかつた活動が、後には内的價值となり、遂にはなくてはならない必須のものになるといふことは、日常生活に見る現象である。これは多くの人が最初嫌や嫌や始めた仕事を、廢めやうとするとか、或は退職しようとする時に經驗する。

六六 訓練と管理と習慣 殊に年少者に對しては訓練の力に大なる信頼を置くといふことは、あらゆる教育者の屢々言明するところであるが、これは頻繁に認められる感情といふものが働いて阻止に打ちかつといふことに基くのである。ルソーは生徒の直接的従順即ち訓育の直接的實行を必要であるとしたのであるが、此の男の考へでは、訓育は全く消極的であつて満十二歳までは教育者がただ惡を遠ざけるといふことだけであつた。それを汎愛派は十二歳の初めまでする。ヘルバルトは十二歳の初めまで意志の直接的統御なる管理を必要とし、この管理に次いで訓練、即ち思想圈(觀念界)に對する影響といふものを與ふべきであるとした。ヘルバルトは管理を全然教育の中へは入れない。たゞその準備(豫備條件)に過ぎないとして居る。管理は兒童の心意に到達することを目的としない、管理は現

在に關係し、訓練は將來に關係する。管理は意志を屈服せしめ、訓練は意志を陶冶する。斯様に對句で以てヘルバルトは前に述べたる直接的意志陶冶と間接的意志陶冶とを對立せしめ、その特徴を明にしようとした。

ヘルバルトの用語は勿論妥當ではない。氏が訓練と呼ぶ事項、即ち觀念による意志の間接的陶冶といふことは、その名稱とは符合しない。獨逸語ではツフト *Zucht* は人に及ぼす全くただ外的なる冷かな影響に止まり、「レギールング *Regierung*」よりも尙ほ一層外的のことを意味するのである。それゆゑドイツはヘルバルトの此の兩語の用法を恰度正反對に顛倒し、直接的作用を訓練と呼び、その反對に間接的作用を管理と呼んだのは甚だ妥當である。自分は直接的意志陶冶に對する最良の名稱は習慣であると思ふ。それゆゑ以下この習慣といふ名稱を使用した。

六七 品性陶冶 上述の直接的意志陶冶は直接の結果たる動作を目的となし、習慣によりて價值ある動作を固定せしめようとする。それと反對に間接的意志陶冶は生徒の觀念及び思想を目的とするのであつて、その企圖する事項は習慣が利用する事項とは全く異なつて居る。習慣は自然力のやうな働きを爲し、外的機械的で、獨り觀念や感情の心理的機械的作用を利用しようとする。これはヴントの聯合的思考即ち受動的思考と稱する働きである。然るに間接的意志陶冶は生徒を自主獨立的のものと

なさうとするのであるから、これは被教育者が自ら感覺や觀念から創造するもの、被教育者の理性的——ヴントの用語によれば——統覺的思考即ち能動的思考に依らなければならない。能動的思考には論理的、科學的思考や能動的想像を包含して居る。習慣は意志や感情の性癖を作ればそれで十分であるが、間接的意志陶冶は道德的原則及び道德の體系的思想、即ち道德觀念を被教育者の心中に造り、固定せしめなければならない。ゆゑに間接的意志陶冶の最良の名稱は品性陶冶である。習慣は被教育者をして習熟せる状態に對して正しい態度をとり得るやうにし、品性陶冶は新しい未だ慣れない状況に對しても亦被教育者をして準備を整へしめておくのである。それゆゑ品性陶冶は眞の意味の教育（註訓育）の最後の仕事で、教育はこれで以て完成する。

六八 ヘルバルトの訓練の六則 ヘルバルトは前述の通り品性陶冶のことを訓練と呼び、それに對して六箇の規則を與へて居る。

品性陶冶は

一、持續的であれ

即ち被教育者の生活方法の「支離滅裂に變化すること」を防ぎ、被教育者の心に「意志の記憶」を新に造り、若しくはそれを鞏固にする。

二、限定的であれ

品性陶冶は「自然に極まつて居る感情」により就中世間との交際によりて以て「自然的で且つ正しい名譽感情」を働かすやうにし、

「被教育者の舉止(取捨)の自然の結果」によりて被教育者を明敏ならしめ、かくして事物の眞價を教へる。
三、鎮靜的であれ

極めて正しい甚だ重要な法則であつて、品性陶冶は情緒を抑へるには情緒を以てし、又危険なる情熱(激情)に對しては藝術もしくは學問に對する情熱或は又單に嗜好する事物に對する精神的の情熱(激情)の培養によりて均衡を得させる。(第五六條參照)
なほ此の三個の規定はヘルバルトの用語によると、品性陶冶といふよりは寧ろ習慣、即ち管理に屬するのであつて、ヘルバルトの意味の訓練の規則ではない。何となれば以上三箇の規定は感情及び觀念の機械的作用に關係し、一つの感情は他の感情に對立させ、一つの觀念は他の觀念に對立させ、又或る觀念は一般に被教育者から遠ざけて居るからである。これはヘルバルトが——これも用語が不適當である——被教育者の性格を客觀的部分と主觀的部分とに區別したことに基づいて居る。客觀的部分とは被教育者の意欲の以下に示す如き部分即ち「被教育者が反省(内省)の時既にもつて居る」部分を總稱し、主觀的部分とは之に反して「新しい意欲でこれは反省の中に又反省と共に初めて生ずる」のである。これも名稱を轉換して使用する方が正しいと思ふ。何となれば被教育者自身のもつて居るものは唯々直接的隨意的又主觀的のものに限る。それと反對に新しい意欲として内省の中へ入り、又それと共に生ずるものは主觀そのものからではなく、客觀的即ち被教育者が社會に對する實際から導き出される規範から成立つて居るからである。即ち普通の用語に隨へば前者を客觀的と稱すべきで、その方が妥當である。

以上の理由により、ヘルバルトの此の初めの三箇の規則は、被教育者がまだ非獨立的のものであるといふ前提の下にあるといふことは怪しむに足りない。何となれば被教育者のもつて居ると認められるものは自然的性癖の總體であり、決して品性といふものではない。寧ろ善惡の素材であり、それより品性が構成せられるからである。ヘルバルト自身も之を認めて、訓練に直接的品性陶冶と間接的品性陶冶との區別をなし、又後者だけが思想圈(觀念界)によりて行はれるとして居る。ゆゑに前者は精神的機械作用だけに役立つものであつて、全くヘルバルトの意味に於ける管理の中に入るべきものであらう。

次の三箇の規則に於いて初めて眞の品性陶冶であるが、此等三箇の規定は被教育者の獨立的思考に對して立てたのであるから、ヘルバルトの所謂間接的である。その規則といふのは以下に示すもの、即ち訓練は

四、法則的であれ

教育者は或る一定の時期から初まつて、それが保持し得られるやうな格率を徹底的に固執することを強制し、保持し得られないやうな格率は避ける。

五、道徳的であれ

教育者は道徳的觀念を標準として意志の態度の價値判斷をするやうに覺醒せしめ、すべての行爲をこの觀念で以て評價し、道徳的世界秩序の觀念を被教育者の宗教觀念と内省とに結合する。

六、忠告的修正的であれ

教育者は忠告をするにも適當なる時期に於てし、遂には漸次手を退くやうにして、青年期の初めになれば自己教育に一任するやうにする。

六九 朝令暮改は不可

尙ほ習慣も品性陶冶も共に兩者は動搖してはいけない。即ち習熟すべき行爲或は銘記すべき原則は決して變更してはならない。何となれば變更なく、唯だ反覆する事柄に限り、鞏固となり得るからである。第六五條で論究したるやうに唯だ十分なる反覆のみが練習といふものであつて、變更したる行爲は新しい行爲であり、變更したる原則は新しい原則である、此の新しい行爲、新原則は最初はじめたる練習を中絶し、これを妨害する。故に教育に於ては首尾一貫せる堅固なる統

「一のあるといふことと、それより生ずる徹底といふことを必要とする。かるが故にジャン・パウルは「児童に對しては其の規則の如何を論せず、専ら規則のみを無数の半徑に對する中心とせよ。規則は統一であり、統一は全能の神である。ただ悪魔だけが變化的である」と言つた。シュライエルマツヘルも同じく、「嚴格なる、規則正しいといふことは、根本的の品性である。此の規則正しいといふ品性によりて學校は情操(心術)に影響を加へるといふことをしなければならぬ」。又スペンサーは「假令家庭の管理が亂暴なる形式であつても、徹底的に行はれるならば、それが人道的なる管理であつても不徹底に行はれるよりはましである」とまで極論して居る。故にカントの言を借用すれば、「徹底的であるのは哲學者の責任である」が、これは同じく教育者の第一の責任であるから、教育者は終局に至るまで之を遂行し得ることのみに限り試みるべきである。決して譲歩しないといふことは一種の力であり、同時にそれが善であれば有益なる力であつて、此の力は被教育者に感知せられ、且つ彼等の尊敬心を喚起する。勿論被教育者は又ゲーテの「決斷と持續とは人間の尊敬すべき價值」と言つたことをも想ひ及ぶ。ゲーテは此の決斷と持續といふ二つが「人格」といふものであると見做し、これを「地上の子の最高の幸福」と稱揚して居る。

七〇 徹底の必要 被教育者の心に良心の發生を促し、良心の根を固く植ゑつけるといふ長い過程

を確實ならしめるものはただ此の指導の徹底だけである。ストア派及びそののち使徒パウロ、パウロ以後のキリスト教、自然教育主義者、ルソー、大部分の啓蒙主義者の主なる顔ぶれの面々、尙ほ又ジョゼフ・バットラー、カント及び其の他多くの人々が信じたる如く良心は遺憾ながら生得的のもではない。良心は教育の所産であり、就中最も大切なる生産物である。良心とは或る行爲と吾人の道徳的原則との調和を賛しその不調和に反對する一種の感情である。幸にも調和は頻々と起る現象であるから、これによりて喚起されたる感情は——其の強度は時間の關係に依る(第五條參照)——反復によりて弱くなるけれども、絶えず新しい一層高い義務を課せられ、それを吾人がなし遂げて行くならば、此の感情は依然として活潑であることが出来る。これに依つて生じたる「満足の情」は幾分か愉快なる「酬いらるる」良心である。不調和といふことは稀れではあるけれども、その稀れであるが爲めに却つて一層強い感情を伴ふものであつて、かの「苛責する」良心は酬いらるる良心よりも一層強度のものである。

良心はその起原、及びその働き方に就いて見るに、全然言語感情と類似して居る。恰も實行、若くは頭に思ひ浮べたる行爲に對して、正しい行爲である、或は誤つた行爲であると良心が反應すると同様に、言語感情は言語の表現に對して正しい表現であるとか、或は誤つた表現であるといふやうなふ

うに、反應するものである。就中此の場合に於ても亦不當に對する反應、即ち誤りに對する感情は遙に頻繁に起る正しいといふ感情に對する反應よりは一層活潑である。尙ほ言語感情は生得的ではなく、言語上の規則の銘記と習熟とによりて生ずるやうに、良心も亦生得的ではなく、道德律の銘記と習熟とに依つて教へ込まれる。

言語感情はたゞ徹底的に除外例なく、同一の言語使用法に従ふといふことによりてのみ生じ得るやうに、良心は一定の根本原則を嚴密に固く保持することによりてのみ、生じ得るのである。言語使用法の頻々たる變更は、言語感情を惹起せず、根本原則の頻々たる變更は良心を發生せしめない。之に反して使用法の持續的習熟によりて言語感情は強くもなり明瞭ともなる。それと同様に、同一の根本原則に絶えず服従し、それによりて良心は益々固く鋭く自覺めて居るやうになり吾人の行爲の確實なる指針となるのである。即ち萬事は徹底の程度如何によるのであつて、不徹底は常に建てたるものを再びもとへ破壊する。

七一 習慣の三方面 習慣は前に述べたる如く(第六八條參照)専ら精神的機械作用だけを支配するのであるが、機械作用といふのは精神の三方面のすべてに對して行はれる。先づ第一被教育者の意志に對して機械的に影響を及ぼすことの出来るのは、唯だ目前に居る他人の意志だけである。即ち教師

の監督は生徒の意志に機械的に影響を及ぼすことが出来る。次に第二感情及び感情の動因に對して機械的影響を及ぼし得るのは唯感情に對して附加しようと試みる目の前に居る他人の感情によるのみである。此の感情に影響を及ぼすといふことは不快の方面に於ては處罰により、快の方面に於ては褒賞に依りて行はれる。或は過大の情慾(激情——情熱)に對しては他の激情をそれに對立させることを試みる。第三最後に觀念に對して適用することが出来る。幼少年時代に於てはこの觀念は本質上直観であり、具體的のものに向けられるから、教育者は、道德的規範を具體化して人格就中自己自身の人格で以て提示する。換言すれば自己の實例によりて影響を與へ、道德に反したる他の直観せられるものに對して對抗させなければならぬ。斯様にして以下詳述する習慣の細目が出て来る。

間接的意志陶冶即ち品性陶冶は、専ら實踐的理念に基づくことが出来るだけであつて、此の理念は歴史上の經驗によれば宗教と哲學的倫理學との唯だ此の二つの源泉からのみ湧起する。

第四章 意志陶冶の目的

七二 強大なる意志と善良なる意志 教育の目的としては「自己の完成と他人の幸福」といふことが結論となるのであるが、此の教育の目的より直ちに教育者といふものは被教育者の強大なる意志と善良なる意志といふ二つの道徳的意志の本質的性質を涵養しなければならぬといふ要求が出て来る。

強大なる意志と善良なる意志といふ性質は倫理學の認めて理想として居るものであつて。前者はあまり従來は特に明白には論ぜられなかつたけれども、多くは黙々の裡に豫想して居つたのである、唯スピノーザのみはこの強大なる意志は徳の一半であり、「剛強」徳「fortitudo」=virtusであると論じた。氏が心意の剛強と唱へたのは、強大なる意志に外ならない。近代に至りニイチエが是を長い意志或は權力への意志(權力意志)といふ名稱を附し、極端に稱揚して遂に氏は善良なる意志を全く黜け、加之屢々善良なる意志を弱い意志と同列に置いた。

善良なる意志といふのは心を同胞の幸福といふことに向ける社會的意志のことである。スピノーザは強大なる意志を剛強と呼び、又善良なる意志を寛容と名づけ、それを各自が「全く理性の命令に従つて他の人々を助け、他の人々を友情によりて結合しよう」と努める意志といふ定義を下して居る。

七三 利己主義と利他主義 既にスピノーザは剛強と寛容との中に凡ての徳を包括したのであるが、まことに強大なる意志から凡ての個人道徳が導き出され、又善良なる意志から總ての社會道徳が導き出される。勿論此の場合に於て強大なる意志といふのはニイチエの著述に屢々出て来るやうに、純自然の力と見做すべきものではなく、自己の完成を目的とするものである。随つて凡て自己の素質の發達を努めるものであるが、併し第二の目的たる他人の幸福によりて調和する意志が最初から無くてはならない。理論上にも事實上にも純粹無制限なる利己主義といふものは自ら自己を抹殺するものであり、又純粹無制限なる利他主義も同斷である。スペンサーは此の事を適切に論じて居る。絶對の利己主義者は社會の利益を全然念頭にかけないのであるが、社會は有機體であるから、いづれの公衆的災禍でも連帶責任がかゝり、その利己主義者をも共通の難義に陥しめる。例へば貧困より生ずる總ての傳染病はその利己主義者の生命を危険に陥らしめる。又利己主義者が自己の子孫の爲めに十分配慮しなければ、その結果子孫は零落して其の性格は絶滅して傳はらない。之に反して又絶對的利他主義は自己保存の爲めに十分配慮しないのであるから、自己及び自己の子孫が損害を蒙り、或は自己の身體及び自己の性格の傳達生殖を一般に妨げることとなるのであつて、一般的に言へば絶對的利他主義は理論上成立しない。何となれば利己主義の人が存在しなくなり又何人も個人的利益を欲求す

るといふことがないとするれば、利他主義の心を向けるべき対象が無くなる譯であるからである。故に利己と利他との意志の兩方面が必要である。福音書の命令にも「己れ自らを愛する如く汝の隣人を愛せよ」とあつて、自愛を禁じて居るのではなく、それを前提として居る。社會が健全であればあるほど、即ち社會に正義と公平とが行はれて居れば居るほど、愈々利己と利他との兩方面は調和されるであらう。但し利己心が比較的強いのは自然であるから、それを制限しないと増長して一方に偏し、社會生活の調和を破壊する。

七四 六箇の主徳 自利、利他即ち、自己の完成と他人の幸福との二つの最高目的より推論して青年期に至極大切な徳目を説明することが出来る。何となれば徳と才能とはギリシヤ語では同じ意味であつて、同じくアレター、役に立つ、道徳的目的に役に立つといふ言葉より來たのである。成長の條件なる自己保存の努力といふものは完全への努力から出てくる。かくて合目的、物質的に自己の身體を處して行く上に現はれ、善く見ても普通緊張としか言はないエネルギー(精力)といふものも徳であるといふことがわかる。この基礎の上に立つ眞に完全といふことは、一つには勤勉といふことによりて獲得せられる能即ち活動力に關係し、一つには享樂に關係し、必要なる場合には受動的の態度にも關係する。此の活動と享樂とは共に自制によりて調節すべきである。第二の目的の他人の幸福

といふのはまづ唯だ凡ての社會的交際を可能とする徳として信實といふことを要求し、次に公平といふことを要求する。唯だ此の公平といふことのみが社會的交際を繼續せしめる。次に専ら社交を有効にし得る好意を必要とする。以上緊張、勤勉、自制、信實、公平、好意の六箇の徳は、意志教育の任に當るものゝ常に眼中に置かなければならないものであると思ふ。其の他多くの人が口にする同情といふことは意志の性質ではない。寧ろ感情に屬するのであるから感情のところでは述べることにする。ゲーテが人間の本質であるとした畏敬(尊敬心)も同様である。之に反して普通徳目の中に數へられて居る眞は知識の完全といふ事であつて教授の目的である。

以上六箇の主徳から個々の徳目を演繹することは容易である。即ち感恩(感謝)は吾々が親切を受けた人に對する公平と好意であり、禮儀は外的に敬意を表明することに於ける公平であつて好意と結合したるものであり、謙讓は自己よりも目上の人に對する公平と自制である等の演繹がなされる。

七五 自制 多くの教育學者は廣い意味に於ける自制を、凡て爾餘の諸徳の根本基礎と認め居る。併し乍らこれは單に享樂の抑制ばかりでなく、同胞に對する行爲及び態度に於ても、直接的動物衝動を抑制することによりて初めて善に對して基礎がつくられる、此の限りに於て自制は正しい。かの自制に伴ふ節制(ソフロシネ)はギリシヤ國民の徳であつた。ロツクも亦「理性が自己の欲望

の満足を是認しない場合にそれを自ら拒絶する力の中に、あらゆる徳及び長所の根本条件といふものゝ存在することは明白であると思ふ」と言つて居る。フェルステルは又「獅子に於ては牙、猛禽に於ては眼、鳥類に於ては翼であるものが、人類に於ては自制である」と述べて居る。氏の著書全體を通じて児童は出来る丈け之に向つて努力しなければならないといふ思想と、又此の自制に對する努力は大きくなり又強くなる爲めの努力と同じく自然的であるといふ思想が漲つて居る。

七六 心意を振させせる風習 前に述べたる六箇の徳は一般に大いに認められて居るから、如何なる教育者と雖も故意に之に反對するものはなからう。併し乍ら極めて多くの教育者や甚だ多数の親達は、さういふつもりではないが、六箇の主徳の中の一つの信實に反したことをして居る。ジャン・パウルは極めて頻繁に児童に課せられる見知らない人に對するお辭儀、愛を外部的に表示する命令、打擲に對する謝辭、受けた懲罰のお禮として譯のわからない手への接吻など、「心意をねぢけさせる風習」に躍氣となつて反對して居るが、是れは尤もなことである。此等の風習はすべて孰れも信實を窒息させるものである。總て此の種の手段は直接に教育の目的と矛盾するか、目的を論究するに當り、直に此で非認しておく。

第五章 直接的意志陶冶の實施方法

第一節 監督による習慣

七七 不斷の監督 直接的意志陶冶は教育者の直接的影響、即ち教育者が被教育者の前にあるといふことを前提とする。この教師が被教育者の前にあるといふことは、絶えず其の場に臨んで居ることである。これは周知のことであるが、教育者は決して被教育者を監視の外に置いてはならないといふことをルソーは必要であるとした。即ちルソーの説では被教育者一名の爲めに、教育者はその全生涯を犠牲にするといふことになる、とヘルバルトは適切なる批評をして居る。但し此の始終監督するといふことは言ふまでもなく必要であつて、是は學校とか家庭とか多数の監督者が之を分擔することによりて、其の困難を幾分軽減することが出来る。

七八 監督の目的 單純なる監督には惡を被教育者から遠ざけるといふ極めて重大なる使命がある。ルソーは教育者の使命はこれにて大抵盡きて居ると信じた。彼は惡事の傳染力を遠ざけさせれば被教育者は人に天然にそなはつて居る善良と完全とがおのづから發達すると考へた。孤獨で生活するものはたゞ善にのみ留まることが出来る。ルソー自ら名づけて居る此の單に消極的に過ぎない教

育は確かに不十分である。併し乍らルソーのやうな樂觀者でない教育論者等も亦この監督に重大なる使命をふり當て、居る。シユライエルマツヘルはこれを保護と解し、對抗、調和及び援助と相並んで教育の主なる方法であり、しかも場合によりては總ての方法中第一の方法であるとした。而して此の保護は醜、即ち惡の實例の手法を遠ざける目的をもつて居るのであつて、ヘルバルトは「幼年のもの爲めには家庭は其の家族のもの達を長い時間、家庭外に逸してはいけない」と言つて居る。

七九 隔離の長所短所 又實際隨分教育上困難を來すやうな甚だ惡い素質をさもなくしてさへ各自がもつて居るのであるのに、まだそれより以上の危険を醸す虞れのある外部からの誘惑といふものがあるから、それを弱年の未だ獨立しないものゝ爲めに豫防してやらなければならぬ。これに對する根本的手段は確かに一名或は數名の被教育者を隔離するといふことである。此の手段はルソーがエミールに適用したのであるが、これは幼少兒に對してはその發達を確實ならしめる唯一の手段である。この理由及びその他は後に述べる理由によりて寄宿學校は監督が行き届けば非常に利益があり、其處にては生徒は全く思ふ儘になる。然るに公立(通學)學校では普通兩親の家庭からの援助がないから、寄宿學校のやうな都合の状態にはいかなない。

勿論隔離にはその短所がある。シユライエルマツヘルが保護は競争不能に陥らしめるものであると

言つて居るのは眞理である。ローマ人の言葉を借りて言へば、學校の口影から自由の生活へ漸次解放しなければならぬ、學校から生活へ突然の引越しがなされてはならない。此の突然の引越しといふことは近頃心配するものはないけれども、これは起り得ることであり、青年の心の平衡を失はしめるものである。シルレルは教育は先づ青年に「熱狂者の眞面目さ」を與へよと述べ、對句的に之を補足して但し徐々に「世故に通じた人の活眼」をも傳へよと希望して居る。

八〇 練習の徹底——積極的 但し純粹の保護は監督の一面で受動的消極的である。然るに凡て積極的教育は行動、就中くりかへされたる行動——學校語で言へば——練習に基づく。これは已に述べたやうに(第六九——七〇條參照)徹底的でなければ出來ない。此の徹底には兒童は背離する傾きがあるから、監督には命令と禁止とが伴つて來る。無經驗なる教育者達は此の命令と禁止とを多くやり過ぎる。人格といふものは唯々自由に於てのみ發達することが出来るのであるから、凡ての人は兒童でも道德的目的と一致する道德的正といふものを自由の度合に準じてもつものである、といふことを此等無經驗なる人達は注意しない。なるほどロツクは「自由と寛大は兒童の爲めにはならない」と言つた。しかしながら彼は又あまり多くの規則を出すな、あまり多くの習慣を一度に作らうとするなと戒めて居る。ロツクは又教材を「課する」といふことをしない、唯好きからのみものを學ばせる。何とな

れば課するといふことは兒童に教材を嫌悪させる最も確かな手段であるからである、シユライエルマツヘルは規則として「必要でないものは命令してはならない」と主張して居る。ジャン・パウルは「命令禁止には喜悅がない、喜悅のあるのは兒童の自由行為」であると注意した。それと相並んで「命令禁止の過剰は往々兒童の幸福の爲めに配慮するといふことから生ずるのではなく、寧ろ絶對主權の意志から出る」のであるといふスペンサーの語を挙げ、且つ此の命令禁止は共に第六九條以下で論じた徹底命令、「但し一度命令を出したらば斷呼として容赦せずこれを行へ」といふシユライエルマツヘルの要求を茲に繰返へしておく。

乃ち前に論じたあらゆる徳は監督によりて促進される。何となれば勿論それに反する惡徳を目撃することを防止し、善の練習を鼓舞するからであるが、併し何より多く信實の徳を進めるからである。何となれば始終觀察の下にある生徒は虚偽が有効であると考へたり、虚偽への誘惑に赴いたりするやうな環境に陥らないからである。又教育者が自ら友人となつてやり、斯様にして被教育者の信頼を得、被教育者が教育者と同じ感じをもつやうになれば、凡て不實といふことは起らないであらう。

第二節 懲罰による習慣

八一 懲罰の意義及び變遷 前節の監督はなさなければならぬことを等閑に附し、又は本務に違

反することのないやうにするといふ任務を遂行するものであるが、等閑とか違反とかいふことが事實にあらはれたる場合には、それを度々反覆しないやうに禁止しなければならない。これが懲罰の目的である。

懲罰は苦痛である。これは何人も規則に違反したる行為に對しては受けなければならない。かやうな次第で此の行為の觀念と苦痛の觀念との聯合が成り立ち、この聯合によりて、將來法則に違反したる者が起らうとする時に、それと引續いて苦痛の觀念が起り、その爲めに法則違反といふことが阻止せられる。

懲罰は人類社會に於いては大なる變遷を経過した。もと／＼懲罰は復讐、換言すれば報償に外ならない。而して懲罰に對して起つた最初の理論は所謂報償説であつた。此の報償主義から出た犯行者に課する懲罰といふものの苛酷なることは非常なものであつた。これに次で十七八世紀の自然法律説の所産たる威嚇説が起つた。これはその名稱には似もやらぬ仁慈の根本原則から發展したるものであつて、甚だ寛大なる懲罰に導いた。此の威嚇説に含まれて居る改善といふ考は早くも已に十九世紀に獨立して改善説を生み出した。此は種々の制度例へば所謂刑の執行猶豫制度といふ條件附赦免制度にあらはれて居る。

八二 教育上の懲罰の變遷 以上の懲罰に對する見解の發達經過は教育上の懲罰にも同じことが繰り返されて居る。最も原始的なる自然民族即ち不安定なる（即ち漁獵生活を事とせる）民族に於ては概して教育といふものは無かつた。兩親は兒女をあまやかしかし氣まゝにさした。兩親が兒女の無作法に對して反對行動をする場合には大抵は情緒的で随つて又復讐の爲めであつて、何等教育的の考へといふものはない。次に稍々高等なる自然民族即ち牧畜、農耕を事とする人々に於ては兒女の懲罰は威嚇として行はれた。又近代の文明的民族に於ても懲罰は依然として威嚇として行はれた。

八三 鞭答罰 最も頻繁に行はれたる幾分古典的なる威嚇手段は打擲であつた。鞭答罰は殆んど幾千年の間を通じたる教育上の懲罰であつた。これに關して如何に古代のユダヤに於て考へられたかは次の文句にあらはれて居る。「その子を愛するものは常にその子を答の下に置く、それは彼が其の後、子についての喜樂を受けんが爲めなり」（傳道書第三十章第一節）「答を加へざる者は其の子を憎むなり、子を愛する者はしきりに之をいましむ」（箴言第十三章第二十四節）「なんちの子を懲せ、さらば彼なんちを安からしめ、又なんちの心に喜樂を與へん」（箴言第三十九章第十七節）。ギリシヤ古典時代は其の盛時に於ても同じく打擲の必要であることを確信して居る。この古代共和國なるギリシヤのペドトリベス（體操教師）が手にいつも杖、鞭、棒を持つて居るところが繪畫に描いてある。詩人メナンド

ル（西曆紀元四世紀中葉）は「打擲を受けない人は教育を受けない」と言つた。西曆紀元第一世紀、新約聖書の年代と殆んど同時代に初めてブルタルクスやクキンチリヤヌスが鞭答の罰に對して反對の聲を擧げた。之に反して中世紀に於ては鞭答の罰は常に教育（訓育）の本質的要素であるばかりでなく、教授の本質的要素となつた。寺院學校（クローステルシューレ）の生徒は瑣細なる犯則の爲めに處罰せられるばかりでなく、唱歌を一寸間違へたからとて、慘酷なる鞭打ちの目に遇はされた（註日本でも「小僧と障子は、はるほどよい」といふ雜僧教育の標語がある）。之に反して近代に至つては、斯かる慘酷なることに反對する教育者の聲が再び高くなつた。エラスムスは當時なほ甚だ酷であつた打擲の濫用に對して熱烈に反對した。ラートケやコメニウスは教授に對しては如何なる場合に於ても之を非難した、ラートケは訓練（訓育）に對しては何等の規定を與へて居ない。何となれば氏は訓練は教師の擔當にあらずして校（スカラー）長の任務であるとしたからである。コメニウスは詮方ない場合に於てのみ鞭打を用ひることを許し。ロックは甚だ強情なる場合に對してのみ、鞭を使用することを許した。ルソーは特に懲罰と考へられる手段方法は何事でも排斥した。汎愛派は鞭打の懲罰はロツクと同じく最後の手段として許容し、ザルツマンは棒や鞭は總て燒棄する意見である。シュライエルマツヘルは體罰を嫌忌した。何となれば體罰は青年を柔弱怯懦にするからである。ヘルバルトは叱責が用をなさない場合にのみ、之に頼ることを許した、

ナルレルは之を教育の埒外に放逐した。

八四 體罰反對(理論上より)

體罰に反對する理由はむしろ頻繁に感じられては居るけれども、説明は十分になされて居ない。體罰は反目的である。何となれば體罰に對する感情は段々鈍くなるからである。又ゾーベルフエヒネルの精神物理的法則〔フシコトフィジックエッセルツェツ註感覺の強さは之を生ずる刺激の對數の如く變化す。即ち感覺を等差級數(算術級數)の割で増加せしめようとするには、之に對する刺激は等比級數(幾何級數)の割で増加しなければならぬ〕によれば體罰が段々大となることに慣れば慣れるほど、一般に感じを與へる爲めには、體罰の増加を益々大にしなければならぬ。二つの打擲に慣れたる者には唯一つの増加でも感じるけれども四つの打撃に慣れたる者に對しては、前者の場合に於けると同じ程度の増加の感じを與へるには、六箇の打撃を與へなければならぬ。斯様な次第で漸次所謂打撃鈍感性シュレックツァムルムハイトが起り、此の鈍感が打撃を無効にする。なほ此の打撃に對しては、上述の反目的性質の外に、其の一層無價値なることが主張されて居る。それは打撃は動物的動機に訴へるものであつて、打撃は動物をも支配する。然るに人間に於ては其の行爲を規定する爲めには漸次高等なる神經中樞及び此と共に精神的動機を活動せしめるといふことが進化の法則であるといふのである。又體罰は常に之を受ける者の威嚴を損する

ばかりでなく、之を執行する者の威嚴をも損ふ。體罰は教育者を刑の執行者となし、且つ生徒は彼れの上にあらゆる憎惡を累積し、その憎惡を此の日頃容責を與へる人の上に必ず固定するに相違ないからである。

兒童に課する其の他の體罰も鞭笞と同様である。絶食もそれに洩れない。絶食は兒童の懲罰として既に自然民族の間にも行はれた。又恐らく現今に於てもなほ多數の親達が兒童の懲罰として行つて居ることと思ふ。これは又動物にも、加之、植物にも適用せられる。監禁即ち自由を奪ふといふことは課業の補缺の爲めに行はれるのでなく、それが單に懲罰として行はれるのであれば、假令直接的でないにしても間接的に身體的干涉の中に入るのであり、随つて打擲の懲罰と同じく此の絶食も監禁も兩者共に非難すべきである。

八五 體罰反對(結果の上より) 又體罰は理論の上から非難があると共に、結果の上からも非難される。苛酷なる體罰は犯罪の再發を防止せず、又其の減少をも來さないといふことは刑法學者の一致するところである。又少年に對しては「答打たれたる年少囚徒は最も頻々と監獄へ歸つて來る」とスペンサーの述べて居る觀察が特にそれを證據立てて居る。加奈陀のトロント州の或る學校では斷じて打擲を行はないのであるが模範的であつた。然るに他の或る學校では盛んに打擲を行つたが不良であつ

た。視學官が校長を取り替へて打擲を行ふ校長を模範學校へ、打擲をしない校長を不良學校に任命したところが、今度は後者は一週日の間に非常に成績を挙げたが、模範學校は數週の間に頹廢不振となつて了つた。特殊學校の校長連は育て損ひの児童や、難教育の児童の爲めには殆んど除外例なく體罰反對の聲明をなして居る。

八六 自然罰 それゆゑ威嚇は缺點多き豫防方法であると認めたる上は、教育學者は刑法學者と同じく豫防の目的を一層よく達成することの出来る新しい懲罰の方法を研究しなければならぬ。威嚇にあらずして改善が問題でなければならぬ。此の意味に於てルソーは悪行爲に對する自然的結果たる所謂自然罰を推奨した。例へば生徒が我儘とか、不注意の爲めに窓ガラスを破壊したとする。かやうな場合には一定の期間、其の生徒に隙間漏る風に悩ましめるがよろしい。斯様な目にあふといふことが改善といふ結果に導くであらう。此の種の意見は教育學者中甚だ多數の實例を見るのである。實にヘルバルトは此の自然罰について「これは道徳上の改善には役立たないが、用心深く且つ憐れにする」と言つて居る。ヘルバルトはこれを彼れの意味に於ける訓練の中に入れた。此の訓練の中に入れたのは恐らく思考に依頼するからであらう。これに反してチルレルの考へでは自然的或は教育的懲罰は管理の懲罰と同一のものであつて、氏は總ての管理の懲罰が自然罰であることを求めた。但し訓

練の爲めには決して之を要求しない。訓練の爲めには氏は特に道徳的懲罰を望んだ。管理の懲罰は有意的のものとしてではなく、「自然の必然性としてあらはるべきもので、これには教師も生徒も等しく束縛せられなければならない」。例へば遅刻によりて或る物事を怠る者は學校時間外に之を補習しなければならぬ。

なほスペンサーは児童や青年の誤れる或る悪い行爲態度より生ずる自然的な、強くも弱くもすることのできない結果を負擔させる方法を謳歌し最高の讚美を寄せて居る。氏はそれ以外の他の懲罰を是認しない。自然罰は「幼少児童の爲め、又成人の生活の爲めに神が設定したる方法」であると認め、次の四箇の長所を擧げて稱揚して居る。

1. 自然罰は行爲の正邪に關する根本的の知識を與へる。即ち行爲の結果の善惡を自ら經驗することによりて其行爲の正邪孰れであるかがわかる。
2. 児童は唯々自己の誤つた行爲より來れる苦しい結果だけを感ずるから、多少明白に懲罰の公平を認める。
3. 児童は懲罰の公平を認め、又此の懲罰は人の手から受けるのではなく、事物の結果から受けるのであるから、児童の情意は興奮せず、又擾亂せられることがない。

4. 自然罰の方法によるときは激昂が防止せられるから、親と子との間に遙に適當なる効果豊かな關係が出来る。

之を要するに親はわが子に對して「自然が宣告を下すところの懲罰に對して警告を與へるといふ友人の役割」だけを演ずればよい。

八七 自然罰論の批評 疑も無く自然罰は改善を促進する重要なものではあるが十分なるものではない。教育は社會の爲めに社會によりて行はれるけれども、その社會は精神的有機的のものであり、隨つて自然の作用に代はらなければならぬ、自然のなせるわざは懲罰にはなるけれども、同時に其の害たるや取り返へしのつかないものを與へる。例へば飽くまで不勉強なる兒童は國民生活に於て繁榮することが出来ないといふ、自然的結果を生じる。又彼れ自ら之を認めて後悔する時は既に遅し、何等此の怠慢の補缺をなすことは出来ない。それゆゑ自然罰の際に教師の探るところの單に見張つて居るばかりの態度は積極的干渉に替へられることが多い。ニーマイエルが自然的懲罰の外に尙ほ積極的懲罰を要求し、チルレルは前に述べた様に其の上に道德的懲罰を要求して居るが至極當を得て居る。

八八 名譽罰 幸にも精神的感じといふものが身體的感じの外にある。教育者はそれに依頼することが出来る。兒童は個人的生活を營むと同時に既に社會的生活をもなし、自己の同輩に尊重せられ、

又それにも劣らず年長者に尊重せられることを欲求する。すなはち名譽感情がある。此は甚だ普遍的であり且つ絶えず存在し、殆んど否定することは出来ない。且又名譽感情に對する苦痛的印象があるそれが所謂名譽罰であつて、これは無制限に無數の段階を設けることが出来るといふ大なる長所がある。最も輕微なる方法は内密の非難であり、その表現は言葉や口調やでもつてあらゆる度合の嚴格さをあらはす。それより手嚴しいのは人前での非難であり、そして其の度合は前の内密の非難と同様種々にすることが出来る。更に一層手嚴しいのは内密に恥を搔かすことであり、最も手嚴しいのは公然恥を搔かすことである。此の最後の二つのもも亦種々の度合のきびしきを用ひることが可能である。且つ又公開の程度も廣くも狭くも出来る、此によりて又公開の懲罰に對する寛嚴種々無數の程度を生ずる。

八九 好意愛情減殺の表示 名譽感情ほどに普遍的ではないけれども、しをらしい性質の被教育者に於ては、教育者の好意を求めめる感情があり、又最も高尚なる形に於いて教育者の愛を得ようといふ要求に移り行く一種の要求がある。此の教師の好意とか愛とかを求むる要求は名譽感情と同じく活潑にはたらくものである。此に於て教育者はその好意と愛情の表示を減じて以て、懲罰の目的を大いに能く達成することができる。

九〇 道德的非認 最良の懲罰の一つは純倫理的根據から出た非認である。此の非認は吾々を擧揚して、一つの他の世界、即ち道德的價值及びそれより生ずる道德的自由の獨裁する世界へと這入り込ませしめる。但し此は實に教師のみならず生徒も亦既に此の世界に住することを前提とする。シュライエルマツヘルに於ては此の非認は氏が認容したる唯だ一つの懲罰である。氏は非認の外、唯だ一つの反對行動として有形的強要を許したけれども、併し此の有形的強要はたゞ幼少児童の場合にだけ適當なりと認める。總べて「恐怖と、希望」に訴へる教育手段はシュライエルマツヘルの考では「意志を汚辱するもの」であつて「恐怖ほど道德に反して居るものはない」。此は凡て成熟したる生徒に對し、教育の最後の段階に對しては確に正當である。しかし道德的成熟に導く長い骨の折れる道程に對して、非認といふことだけを唯だ一つの懲罰とするのは不十分である。これはカントも「徳性を確立しようと思ふならば罰を加へてはならない」と言つては居るけれども、それだけでは不十分なりと氏も感じて居る。何となれば、氏は多くの有形的懲罰並に精神的懲罰を推奨して居るからである。即ち此のシュライエルマツヘルよりの引用句は唯だ成長せる生徒だけを眼中に置いたのである。

九一 懲罰の始末 教育者が凡て積極的なる懲罰を行ふ場合に於て、何時赦免し水に流して下すべきかといふ重大なる問題がある。懲罰の目的は改善であるといふ點から推論すれば、改善し始めるや

否や直に之を廢棄せよといふ結論となる。それゆゑ事後追録すなはち忘却拒絶は懲罰の繼續とも言へるであらうが、併しこれは懲罰の原因が繼續しないのであるから正當ではない。ヘルバルトが推奨したる凡ての懲罰の記入をする帳簿の整理も一種の繼續である。随つて此は廢棄すべきである。ジャン・パウルは即時に容赦することを最善と考へ、「ゆふだちが止むと、すべて苗床は軟かに浸されたる温かな地面となる」と述べた。斯く言へば氏は——既にゆふだちと比較して論じて居る——懲罰は激しい情緒で以て執行せられるものと考へたことになる。併しそれは全然さうではない。失ふべからざる「教育の美はしい大なるものしづけさ」に就きてジャン・パウル自ら論述して居る。教育(訓育)の徹底の原理(第六九—七〇條參照)によれば懲罰は唯だ此の原理から出で来るのみである。そして情緒は變化するであらうが原則は變らない。教師は唯だ懲罰に對する感情だけはあらはして宜しいが、生徒に對する感情は表出してはいけない。懲罰は悲しむべき態度行爲の結果であるとして、教師に於ては一つの悲しむべき教師自らを抑壓される已むを得ないものでなくてはならない。又教師は懲罰を斯かるものと見えしめなければならぬ。此の理由により教師は改善は喜びを以て迎へなければならぬこと、及び舊態度を喜んで廢棄することといふ結論が出て来る。改善の最初の徴證があつた後、ジャン・パウルが更に「餘憤の餘寒は有害である」と言つた文句が此に適用される。此の餘憤は懲罰の

繼續と解せられる。懲罰は勿論憤怒と結合すべきものではない。唯だ悲痛とのみ結合しなければならぬ。

第三節 褒賞による習慣

九二 褒賞の意義 褒賞は又懲罰と同じく観念界(想念圈)を前提としない。それゆゑ極く幼少の時代から既に適用し得る直接に作用する動機である。訓練しなければならぬ行為に次いで快感を追隨せしめるといふことが褒賞の本質である。褒賞は斯く行為と快樂との間に確固たる聯合をつくり、それが逆にはたらいて、表象せられたる快の刺戟の結果として行為の觀念(表象)が生じるのである。而して此の快の刺戟は好んで表象せられるから、此の快の刺戟がそれを基礎とする行為をも亦意識に親しませ習熟させる。

九三 記憶樂觀説 言ふまでもなく此の行為と感情との聯合は前に(第八一條参照)述べたる如く懲罰に於ても行はれる。併し乍ら一般の意見によると褒賞の場合の方が懲罰よりも此聯合は頻繁に行はれる機会がある。何となれば人は不快よりも快の方を好み、一層頻繁に又一層忠實に且つ鋭く記憶するからである。實驗心理學が是れまで行つたる此原則に關する證明は異論がないでもなかつた。ゴルドンの研究によると快なる對象に對しては感情冷淡なる對象又は不快なる對象に對するよりも一層明晰判明にして永續的なる記憶があるのではない。然るに其の後新しい調査は不快の經驗は記憶を抑制するといふ古い原則を又支持するやうに思はれる。しかし更に進んでこの兩方の研究は共に「前に起つた印象の回想はその當時よりは一層愉快に表象せられる」といふ傾向のあること、所謂記憶樂觀説を證明して居る。シヨールペンハウエルは吾々には過去及び離れて居ることは、美化的光りにつつまれて見えるといふことを發見した。イタリーの詩人レオバルデーは

あつらかつた わが生涯
でもなぐさむる 思ひ出や

と言つて居る。

(註) ながらへばまたこのころやしのばれむ うしと見し世ぞいまはこひしき

併し乍ら此の現象は又人の心の傾向が人生の明るい方面を追求し、不快が同時に稀薄となることを示すものであり、随つて後に影響を及ぼす點に於いて褒賞は懲罰より優れることを示すものである。

九四 褒賞に對する教育上の意見 褒賞は二三の教育論者、殊に汎愛派の人々には過度に推奨せられて居る。汎愛派の人達はこれを教授に於てさへ、瑣細なる成績に對してもいつも干葡萄とかその他「一寸したお菓子」或は一種滑稽なる名譽(多分他の兒童がお辭儀でもするのであらう)の如き瑣細なる

褒賞を用ひることを求めた。又他の教育論者はこれを根本的に非難した。シユライエルマツヘルの如きは懲罰に於けると同じく褒賞に於ても意志を汚染するものであると見て居る。ヘルバルトは褒賞は彌縫策イタヒムツに過ぎないと考へた。何となれば褒賞は唯だ「間接的興味を生ずる」に止まる、すなはち褒賞より出發して、褒賞されたる行爲へ移り行く興味を生ずるに過ぎない、然るに教育の手段及び目的は行爲に對する直接的興味でなければならぬからである。

九五 褒賞の種々相 疑ひもなく此の間接的興味は生徒の唯一の主要なる興味とはならないであらう。何となれば將來の生活に於いては、外的褒賞並びに外的懲罰は學校のやうに正しく施されぬからである。唯だ行爲其のものに存する賞罰、竝に意識に残留せる感情に存する賞罰のみは確實である。なほ意志の實現をなさしめる爲めとか、なまけものの度す(救ふ)べからざるものを克服する爲めには賞罰はたしかに善い手段である。ジャン・パウルは他の關係のところ、「兒童に於ては行動が衝動を目醒ます」と言つて居るが、それは此にもあてはまる。賞罰によりて言はゞ鎖せる氷が砕かれて、行動が一度導かれ現はれるならば、此の行動はそれ自身の感情内容によりてそれ自身の收穫を確實にするものである。

褒賞が心地よい印象としてそれと同一種類の感情に訴へることの可能であるのは、懲罰の苦痛に於けると同じ關係である。それゆゑ有形の褒賞は有形の懲罰と同じく反對説がある。有形の褒賞を効果あらしめる爲めには、漸次程度を高めなければならぬ。褒賞は精神的動機の優越といふことの爲めには——進化の法則がそれに導いては行くけれども——適當でない、併し懲罰と區別すべきことは褒賞が品格を損はないといふ點である。生徒は褒賞の場合に於いては受動的の自ら働かすして人に働かかけられる言はゞ生氣なき對象ではない。それゆゑ褒賞は唯だ感覺的感情に作用するだけではあるけれども、この瑣細なる害のない喜びを非難すべき筋ではない。但し頻繁であるがために感情が蒙る鈍感となる虞れ(第五條参照)に對しては、褒賞をあまりに頻繁に與へ過ぎるといふことをしないのが最善にして確實なる方法である。

九六 名譽感情、好意、愛情、是認 併しながら如何にして名譽感情に訴ふべきかといふことは此にも亦重要であつて、名譽罰に關する長い等級と同じく、名譽に關する等級がある。公開的の表彰は只だ二人相對してする表彰よりは一層高き報酬である。併し褒め言葉を選択することにより、又公開には立合ふ人々の範圍を種々の大小にすることによつて、甚だ多數なる名譽の度合をあらはすことが出来る。

單純なる好意や愛情による褒賞は今まで述べ來つたものよりは遙に高等である。此の種の褒賞はそ

れと相對立し、好意と愛情を減却するといふ懲罰と同じく、兒童の感^{センシブル}受^{レキビリティ}性を前提とする。總じて好意及び愛による指導は、公教育よりも寧ろ私教育の事柄である。

終りに最も精神的なる懲罰である非認と同様に是認^{レクognition}は道德律に照らして發現する場合には、それは最も精神的なる褒賞である。併し乍ら前に引用句で論證したる理由より推論して、これは誰だ教育の最終の年に於てのみ利用が出来る。

なほ名譽、好意或は是認のいづれによつても、教育者は凡ての種類の褒賞も本來は感情に及ぼす影響であると思ふべきであらうと思ふ。何となれば、褒賞はあたゝかみを生じ、よりて以て土地を豊饒にするからである。然るに懲罰はひやくかにして土地を硬化させる。適度の快は元氣を附與し、不快は凡て無氣力とならしめる。非難や懲罰や凡て生徒の缺點を回想させるものは不快に導く。且つ又非難をする者がよくやるやうに、兒童の將來に對しても凡てを貶なす場合に殊にさうである。總括的の非難は非常に意氣銷沈をなさしめる。又一般の經驗によれば、意志の持續的抑制^{ヘンケツ}(禁止)となることがある。

九七 ひかへめとあたかみ スピノーザは「徳を教へるよりも惡徳を非難することの方がうまい」偽善家の態度を非難して居る。氏はモデスチナ或はフマニタスと名づくる一種の徳を主張した。これ

は人の惡徳について語ることを慎しみ、又人の缺點に就いては殆んど話さないやうにつとめる。併し乍ら人の徳、長所或は彼等の成功の道程に就いては、十分談ずるといふ徳である。

スピノーザの此の新らしい徳を教育者は自家藥籠中のものとなすことを努むべきであらうと思ふ。善は照らし輝かすべきであり、惡に就いては出来るだけ少く談話すべきである。これは又シユライエ^{ルマツヘル}も望んで居る。氏の要求したるところによるに、教育は本來扶助であるべきである。たゞ各自の意志行爲に反對のみして、情操の爲めにもつとも益するところなき反對作用は、唯だ副次的にとどまらなければならぬ。氏が「懲罰はたゞ(教育の手段として)許すに止むべきであらう」と言つたのも同様の意味である。

勿論此等凡てのことは極めて頻繁に原始的性質^{エレメンタルナフ}(註自然の性質)が優勢を占め原始的方法^{エレメンタルメソッド}を必要とする公教育(註公衆教育——學校教育)に於けるよりも私教育(註個人教育——家庭教育)に於ては比較的容易である。併し乍ら理想は公教育に對しても依然として同一である。而して理想に到る第一歩は理想をそれと認識し、之を嚴守するにある。

第四節 激情の對抗による習慣

九八 教授訓練に反する激情 賞罰は被教育者の活潑なる感情に訴へて、それによりて被教育者の

行爲を指導するのであるが、それと同様に屢々教育の任務は現に存しない一連の感情系列全部を喚起し、又既に存する感情は鋭くし、よりにて以て爾餘の感情に對抗する様にするものであることがあらう。自分はこの感情に頼る（エルツ・フンク・スベリチク）教育策ともいふべきものを、唯だ意志に對して影響を及ぼす範圍だけに局限して攻究する。

感情の流れが情緒となる場合とか、更に此の情緒が機械的となる場合、近代心理學の用語に依れば（ライオンシャット）激情となる場合には感情は意志に對して極めて大切なるものとなる。前に掲げたる六箇の徳目の各に對立する激情があり、而してそれが其の各徳目に對し危険となることもある。氣樂を好む性癖は身體的の謹嚴に對して危険であり、享樂心は勉強に對し、度に過ぎたる欲望は凡て歡樂の節制といふことに對し、恐怖心或は自負心は信實に對し、所有欲は公平に對し、怒り及び憎みは好意に對して危険である。且つ又意識が激情でみち一杯となれば、教授作業は成功しない、ヘルバルトが道徳的陶冶並に教授の爲めに、「平靜なる氣分」及び「明瞭に理解するに至るやうに用意の出來て居る精神」を必要なりとしたのは至當である。何となれば情緒はそれ獨特の思想經過をもち、それが教授に必要な路をば擾亂するからである。（第五八條參照）

九九 反對激情の利用 原則的ではなかつたけれども、ストア派の人々は屢々一つの激情を他の激

情で以て屈服することを推奨したのであるが、スピノーザはこれを全然原理として推奨した。ヘルバルトも亦之を奨めて居ることは前に述べた（第六八條參照）。「訓練は一つの情緒に對して……他の情緒を喚起しながら……影響を及ぼす」古代の思想家、雄辯家は激情の對抗ばかりでなく、感情の對抗をも實際應用して即席の効果を擧げた。ピタゴラス派のクライヤームスはプラトールと同時代の人であるが、立腹したる場合には、六絃琴（キタラ）をとり、そのおだやかな調子によりて、己が心を和げた。又保民官カイウス・グラックスはシセロの意見によるとローマ第一の雄辯家であるが、演壇上に立つ度毎に自分の背後に一人の從僕に笛を持たせて立たしめ、これにもし其の主人が夢中になつて、はげしい言葉を出す場合には、すぐさま沈んだ低音の調子を出せと指圖しておいた。

一〇〇 反對激情と教育 私教育は恐らく從來から行はれて居るよりも、より以上この激情の干渉を適用することが出來るであらう。有害なる欲望が固く根ざす懸念のある場合には、教育者は出來るならば其の性癖を探究し、それを教育して危険なる方向から轉廻せしめなければならぬ。感官的悅樂に身も魂も奪はれて居る人であつても、なほ恐らく出來得る限り促進しなければならぬ精神的興味といふものゝあるといふことを教育者は發見するであらう。非常に氣樂を好む者にも恐らく怠惰の心に對抗せしめる爲めに、昂進せしむべき名譽心はあらう。おそらく又その結果は怠惰に陥らしめる

こととなる謙遜に對抗すべき、強い自意識及び喚起し培養せらるべき努力の心もあるであらう。又直接に強い感情を起させることの出来ない場合にも、なほ恐らく両親に對する強い愛情はあらう。これに手づるを結びつけて、親を悦ばすこと、同一なる本務の遂行をなすやうに向上させる事は出来る。最後に少しも希望の光明も見えず、又それを煽いでも螢火の光さへもあらはすことの出来ないほど、一般に貧弱なる素質の児童は少數である。勿論公教育に對しては、ひとり寄宿學校だけはこれに必要な周到緻密なる個別觀察が可能であるから、此の點に於ても亦、此の種の學校の長所がわかる。(第七九條參照)

101 情緒利用の批評 カント派の如く眞に人間的なる道德的意志に對して感情は何等干與することなしとする人々に於いては勿論感情を助けとする考はない。況んや感情の複雑となり分化したる情緒を助けとする考は勿論ない。古代に於てはストア派は凡ての情緒を精神の疾患なりと非難し、それをキリスト教はユダヤ教に於いて教へられて居ない程度にまで承繼し、自然的情緒を尊重せず、たゞ一つの精神的情緒、即ち神に對する愛及びその結果として生ずる隣人に對する愛だけを重んじた。教育學も亦情緒を排斥したのは毫も怪しむに足らない。それは無考へなる行動に無我夢中にならしめる情緒が度に過ぎるといふことを懸念したのである。併し乍らその反對に「感情缺乏は怠惰を助成

す」といふことを記憶しなければならぬ。何となれば意志は感情によりてのみ動かされるからである。感情喪失すなはち情緒薄弱はしばしば意志缺乏即ち病的薄弱意志の原因であるが、反對に此の病的意志は強い情緒で以て壓伏し、加之、これを治癒することさへ出来る。古代の逍遙派は此の適當なる限度を保持して居る情緒を「徳の砥石」と稱へた。スピノーザは又強くする情緒、即ち活動性と結合してこれを増進する情緒と弱くする情緒、即ち苦痛と結合して苦痛の原因に考へを固着し苦痛を更に一層強からしめる情緒とを區別した。

上記の理由により細心なる教育者は凡ての情緒を根絶しようとは努めない、却つてこれをば幾部分教育に利用すべき力となすことが出来るであらう。

102 精神分析 斯くの如く開拓せられたる兒童情緒の研究ならびに利用の中へ、遺憾ながら一つの學説が出て來た。此の學説は教育學に關係のある此の方面のことを危険なる且つ實際の見地から云へば、不幸なる進路に導きさうである。

シタムント フロイドは神經病理學から出發して西曆紀元千九百年頃夢の研究をはじめ、その起原及び過程を説明しようと試みた。「中性無感情なる夢の刺戟物(註 夢の誘因)はない。又無邪氣なる夢といふものもない」といふのがその結論である。すべて夢はむしろ欲望、とりわけ無意識的欲望の満足である。此の無意識的欲望の中、性的欲望が最も廣い領域を占めて居る。それゆゑ性慾は最も頻繁なる夢の刺戟物である。覺醒状態に於ては性慾は「逐ひ退けられ」、「抑壓せられ」て居るのであるが、他の觀念内容の反對作用が停止する場合、すなはち夢の裡に於いては、非常に優勢であつて、其の結果は睡眠者に對して起る凡ての客觀的刺戟や、主觀的に

起つて来るすべて新舊の記憶に性的欲望といふ意味を與へる。しかも此の欲望は未だ正常に性的衝動が覺醒するに至らざるに、早く已に久しき以前から現はれる。生後第一年にして概して異常の方向たる母親に對する愛となり、父親に對しては嫉妬と結合してあらはれる。又その反對なることもある。兄弟姉妹に於いては兄弟が姉妹に對する愛、又はその逆の姉妹が兄弟に對する愛もある。例へば凡ての「ドン ファン氣質」(註 遊蕩氣分)は「母に密着せる幼兒の願ひより」(一)源を發して居ることがしばしばである。此の原始的色情はリビト(欲望)と呼ばれて居るものであつて、此の學說を奉ずる多くの人々はこれを單に普通の生活衝動に過ぎないと解釋して居るのであるが、此の欲望はなかく固執的で成熟期まで繼續し、成年になつて屢々創作欲、敬虔、名譽心などの情緒に變るのである。併し乍らこれは屢々男女のヒステリー性疾患の大部分を惹起するばかりでなく、押へつけられて形は變つて居るが少年時代に於いて特に又春機發動期の前後に於いては最も惡しき種類の種々の他の精神的障害及び肉體的障害となる。即ち諸種の恐怖病(フオビヤ)、沈鬱症の如き、或は病的情緒、例へば理由なく人に對して如何ともなし難き憎みの情が起る。これはときとしては父母兄弟姉妹に對してさへも起る。斯様な場合には精神分析が非常にしばしば役に立つ。此の精神分析は質問或は聯想の過程を追究して、患者の色情生活の傷害(トラウマ)を明示する出來事並に事情を推斷し、發表(抵抗、抗、抗を除くこと)によりて患者の危険の虞れある性質を除去して治癒に至らしめる。

一〇三 精神分析に對する科學的疑問 此の精神分析は—フロイド及びブイステルがなしたる實驗に就いて見ると—細工を加へたる説明や、傾向的解釋(註 解釋中暗に一定の目的乃至主義に對する主張又は傾向を含み、純論理的推論を目的とせずして寧ろこれを手段とするものを言ふ)や—甚だ類繁に—又公然の得手勝手が到るところにある。フロイドのやうに無邪氣なる夢はないといふ獨斷説から出發すれば、何人でも性的生活の關係を證明し、或はその意味を附與する手段方法を常に發見する。其の他殊にフロイドのしたやうに、必要上夢の誤記の責任を患者に負はせ、そして其の述べたることを擅に變更するのであれば何人にも説明の手段方法は出て来る。

一〇四 精神分析に對する倫理的疑問 併し乍ら科學的見地ばかりでなく、倫理學上の見地からしても精神分析は殊に四種の此の主義の雜誌の力によつて流布するやうになつたものであつて疑はしいものである。フロイドの考によると夢の説明は「精神生活の無意識的なるものを理解する爲めの正道」であり且つ氏は又一般に「意識の國內に存在する衝動の力、及び精神生活の内容を探究し、それに影響を與へたい」と望んで居る。それゆゑ氏は正常兒に就いてもこの無意識的衝動力を發見せんと欲し、暗示的質問といふものは強制的なるものであるといふことは少しも認めずして、種々暗示的質問を用ひて、確かにうまく成功した。又種々の欲望が此の無意識的衝動力から出ると強辯すれば、此の種の無意識的衝動力は甚だ早くから意識にのぼるものであるといふこと、並に性的關係の欲望のない幸福なる兒童生活が否定せられるといふことも同じく確かである。精神分析論者等は自分等の此の方法で教育學の爲めに金鑽の山を發見してやると豫約して居るけれども、併し乍ら彼等はこれまでに唯だ兒童の親に對する愛情や親の子に對する愛情を俗惡化し、愉快化の如き感應的なる運動遊戯や、わが少年をして航空術にあこがれしめる靈感をさへ、わたり鳥をそり動かすと同様な野卑な動機に貶し下げたるに過ぎない。この性的關係は成人の疾患者の論のみに限局して健全なる少年に對しては遠慮したれば善かつたのであつた。色情が病的であれば、經驗を積んだ教育者はその危険を知り、暗示的質問にあらずして唯一の救濟法を適用するであらう。その救濟法といふのは精神分析法よりはすつと前の昔から知られて居るもの、即ちその力と考へとを身體的作業並に精神的作業の方へ向けて、方向轉換をなさしめ又その結果として生ずる興味の方角轉換をなすのである。

第五節 模範による習慣

一〇五 模範の價值 模範による習慣はこれまで述べたあらゆる影響よりも一層多く生徒の活動に訴へ、斯くして眞の性格陶冶に至る橋渡しをかたちづくる。模範の尊い價值は久しく認められて居る。而して模範に高い價值のあるといふことは、觀念感情の調子に比して知覺感情の調子の方が一層強い

のに基く。既にセネカは「規則による道は長く、模範による道は短く且つ有力」と言ふ。輓近の教育説も亦これに似て居る。ロツクは模範に最大價值を置き、私教育を最良なりとする。何となれば私教育は模範の價值を確實ならしめるけれども、學校教育は同窓生を通じて道德上の害惡に感染するからである。「兒童は言ふまでもないが人類一般に」多くは模範に従ふ。吾々は自己に最も近接せる周囲の事物の色彩を帯びる一種のカメレオン（註七面蜥蜴——容易に身體の色を周圍の色と同じ色に變へる熱帶地産のとかげ）である。そして聞いたものよりは見たもの、方を兒童が一層よく理解するのは決して不思議ではない。乃ち兩親並に教育者は、自己の態度が常に兒童の模範となるのであると考へて、態度を正しくしなければならぬ。此の意味に於いてロツクは古ローマの諺「兒童に對しては最も高い尊敬を拂ふべきである」をくりかして居る。又ジャン・バウルは親や教師の手本は兒童の「外的良心」と言つた。

一〇六 模倣 コメニウスはアリストテレスの先例にならひ「人は模倣的動物」と名づけ、範例に對する模倣は、普通想像され得るよりも遙かに澤山ある、例へば人種學上に於ける原始民族の舞踏は殆んど常に模倣的のものであり、多くの宗教上の禮拜行爲も亦模倣的舞踏であり、又すべて文字はもとば象形文字、即ち事物の圖形的模倣であることを證明して居る。フランスの社會學者タルドは模倣は反復の一般法則中の一の特殊の場合である。此の反復の法則は無機的性質に於いては波動として

あらはれ、有機的性質に於ては遺傳としてあらはれ、社會的性質は模倣としてあらはれる。模倣せられるもの事は、それが創造の才のある人の新案であることもあるが、それが風習となり、流行となる。タルドは人の態度の甚だ酷似するのは人の本性が同一であるところから起るのであるといふ事を看過し、模倣の効果を過大視した。併し乍ら模倣は恐らく社會並に教育の唯一ではないにしても恐らく一個の根本基礎であり、又有機體の目的論的性能に基くのであると想像されて居るのは正しい。

一〇七 模倣による自意識の發達 ボールドキンは人類の精神的發達を模倣から説明しようとして居る。氏の説によると兒童は初めに唯だ一定の對象のみを認め、そしてそれを一定の特徴によつて人格化する。而して此の人といふのは兒童にとつては他物とおなじく外的である。すなはち投影的（註客觀視的）である。併しながら人から發見するものことは模倣せられ、模倣することによりてその行爲は内的經驗となり、人格性（人間性）といふ全體の概念が主觀的となる。又此の人格概念は常住不變の自意識といふものを構成し、また投影的であつた時には缺如して居た新要素を自ら體驗することによりて豊富となる。次に斯くの如くにして豊富となつた自我の概念は、環境の中へとり集め入れられて反影的となる。此の投影的と反影的との對立、すなはち模倣とその模倣の際に修得したる新事物の評價との對立の上に人格性の發達がある。ボールドキンに隨へば利己主義並に利他主義に關し

て無頓着なる中立の行爲といふものも亦模倣より起る。蓋し成熟したる自意識が模倣より發現する結果として「一つの自我としての自我といふ思想は其の對立的のもの即ち一個の他我としての自我の思想がなければ、心理上あり得ない」からである。他我としての自我に對する情意運動並に行爲の反動は自我としての自我に對する情意運動並に行爲の反動と同じく先天的である。すなはち利他的行爲は利己的行爲とおなじく、われ／＼の自我の概念に其の源を發するのである。何となれば自我の概念は模倣によりて他我を包容するからである。こゝにも模範が教育に對して大切なことを證する真理の核心がある。

一〇八 模範の感化 模範の影響は純精神物理的に考へると、模範の與へる暗示に基づいて行はれる。模範の影響は又大であれば大であるほど兒童はいよ／＼その行爲者の力を尊重する。其の力のあるものが客觀的の法則に従ふといふことは大なる印象を與へ、自ら又同一の法則に従ふに至るやうに力強く刺戟する。兒童と取りむすぶ約束に就いてジャン・パウルの言へる言葉を擧げて見ると、もし父親が都合悪しき境遇にあるにも拘らず、なほその約束を履行したとすると、それは兒童に對して力強い印象を與へる。これはあらゆる義務を教育者がなし遂げるといふことに對しても當て嵌まる。上述の義務遂行の困難なること並に犠牲を拂つて行つたのであるといふことを、若し兒童が知る場合に

はなほさらのことである。自分は又思ふに、もし兒童が義務の感情をあまり現はさない場合には、模範を一層感動的なるものとする爲めに、父親は折り／＼兒童の目前にて困苦を忍び犠牲を拂ひながら、義務を遂行し、特にその困苦と犠牲とを顯著ならしむべきである。父親は「自分は明日までに此の仕事を上上げる約束をした、多分それは明日必要ではあるまい。併し乍ら自分はそれを約束したのである、自分は夜おそくなるまで、働らかなければなるまい」と言ふ。併し乍ら教育の効果の爲めであれば斯くの如き困苦の状態を虚構してもよいといふのではない。否ジャン・パウルはそれを拒否して居る。予は斯くの如きことは頻々と起り得ることであり、兒童は又父の言葉の虚構であるといふことはちつとも知らず、父の現實の事情を表現せるものと思つて居るといふことを前提として、これは差支なしと言ひたい。ロツクも亦模範のことを述べ且つ獎めて、父親は教育的感化の爲めには常に事實ばかりでなく、假作事をも考案すべしと言つて居るが、これは予も亦たしかに第一兒童期だけに對しては推奨すべきであらうと思ふ。

一〇九 模範の數 暗示は其源となる模範の數が多ければ多いほど、愈々強く作用するから、意志の薄弱なる兒童に對しては私教育よりも寄宿學校アルナナに於ける教育の方がよろしい。癲癇病の兒童でさへ寄宿學校に於ては、或る程度の確固たる意志を修得する。なほ全く正常兒童に對してすらも、多方面

に且つ細心に監督が行き届けば寄宿學校はこの上もなき教育施設である。特に教育者が生徒と共に眞の共同生活（レイベンスケ、アインシャフト）を營めば營むほど愈々益々最上である。斯やうにすれば共同精神（ゲマインシャフト）が起り、此の共同精神ははじめには反抗はあるけれども、それにもかゝはらず、個別といふことを除去する。十八世紀に於いても獨逸には寄宿學校は決して多くはなかつた。恐らく高等學校（ギムナジウム）の十分の九以上は公立（通學）學校であつた。それにも拘らず頗る多數の獨逸古典學者は寄宿學校から出て居る。それは此の學校が良好なる効果を有することを示すものである。

一〇 學級の自治 　それゆゑ現にアメリカ合衆國、イギリス、フランスの一部に於いても學校の學級を小さい國家、若しくは大きい家族といふ形に變形して寄宿學校に近いものとしようと努力があり、その効果が又漸次あらはれて來て居るが、これは非常に當を得てをる。自治制度は種々の義務が起り、大家族の場合にあらはれる社交的配慮も同じく起つて來る。それと共に實際行爲に對する良好なる模範の効果があらはれる機會は増加する。併し乍ら從來の學級に於いては唯だ學習の上だけに効果があつたのみである。この自治的なる學級であれば確實に共同精神を陶冶する。イギリス人が生徒の此の種の共同生活（コムニティ、ライフ、キヨナル、ト、レニグ、モラール、インストラクシオン）を道徳的陶冶、修身教授に必要缺くべからざる補充物であると認めて居るのは甚だ當を得て居る。

一一 眞實と模倣 　但し成年者の模範といふことだけに就いて考へを限局するといふと、前に述べたる六箇の徳目の一つなる眞實（ワールハフチカイト）といふことに對しては危險が生ずる。吾人の社會生活に於いては眞實といふことよりは寧ろ合目的性といふことが指導原理である。すなはち一般に家族といふものは——道徳上何等の缺點がないものでも——その家庭生活の種々の瑣細なる事を隠してし、その信用とか名望とかを高める爲めに、往々不眞實なる虚飾をさへ敢てすることがある、斯様な生活には——特に國民の中流階級に於いては——頗る早く兒童でも陥るのである。兒童は本來正直であつて、客觀的には或る年齢まで、所謂虚偽は遊戯衝動から出たる想像に過ぎない。又主觀的には兒童の精神生活といふものは極めて正直なるものであつて、フェネロンは適切に「兒童は本來單純で隠し立てがない」と言ふ。然るにいまは兒童がいろいろの事を秘し隠したり、往々問ひに對しても或は又自發的にも、何か虚偽を吐くやうにさへ命せられる。これが爲めに兒童本來の天真卒直が破壊せられることは云ふまでもない。ジャン・パウルは適切に兒童をして外交的社交術（ソシヤリテチンキネンクナフト）に關係せしめることに反對し「漸く六歳になつたばかりの兒童には物を秘し隠しただてすることを命するな、假令又汝等が愛する兒童等をひそかに喜ばしめるものであつても、如何なるものも開放せられたる子供らしき卒直の天國を閉ぢてはならない。曙の紅を潮する羞かしいことであつてすらも、さうしなくとも、お前達が秘するのを見

て間もなく自ら秘し隠すことを習ひおぼへるであらう。羞恥の本能は早く且つ容易に喚起することが出来る。ひとりこの羞恥の本能とか、或は謙遜や丁寧の徳だけが、考へる或ることがらをば口外しないといふ正當なる運動理由(註動機の知的方面)に導く。此の運動理由は児童にも直ちにあらはれるけれども、その他の運動理由はあらはれない。ベスタロッチすら此點は邪路に陥つて居る。かれの理想的女流教育者ゲルトロード夫人はその小息女が、他人の前で言葉をさしはさみ、本来無邪氣なることで、祕密にせよとは豫め命令しておかなかつたことを、その娘がお喋りしたる爲めに、大變鋭く叱責して居る。併し乍ら此は吾々のおちいさん達の時代に非常に力説せられ、又正當とせられたる謙遜といふことの要求であつて、ベスタロッチの場合にもそれが根據となり、それをこゝに適用せられて居るのであるが、斯の如き要求といふものは自然的で無邪氣であることを抑壓するのみならず、開放自由にして且つ有益なる發表衝動をば抑壓し、遂にはそれを破壊するやうになる。

一一二 模範としての教育者 なほ成人が犯す最大の矛盾は實に、教育上の目的の爲に虚構をなすといふことである。即ち児童が決して虚構とは認めないことを虚構するのでなく、ちぎに虚構だと發見せられる事柄を事實だと主張することである。來もしない黒人が來ると言つて威したり、瞬間的効果の爲めに行はれる虚構、例へば児童を静肅にする爲めに、實際居りもしないのに「ママ向うを御覽

なさい! ほうら向うに蜘蛛が居る」と子供に對して言ふが如きはそれである。更にこれよりも遙に悪いのはそれを履行もせず、又往々履行する意志さへも無く、教育者の無力又は便宜上から取り結ぶ約束である。何となれば斯の如き失態は常に前に述べたる比較的幼少児童に對してのみならず、比較的大きい児童に對しても普通行はれるからである。これは児童を間違つた模倣に誘致するのみならず、不徹底といふことを示すことになる。児童は徹底に對して鋭い感じをもつて居る(第六九條参照)が、それと同じく不徹底に對しても亦鋭い感じをもつて居るものであつて、遂には、教育者に對する尊敬心をも減少する。

而して一般に模倣によるすべての習慣といふこと的前提としては男女教育者は模倣に値ひする價値あるものたるべしといふことである。こゝで教育者の理想觀を論定することは六ヶ敷くはあるまい。併し乍らこれは倫理學體系の中に入るからこゝには論じない。教育者は他の人々と同じく、道徳的理想を認め、そしてそれより己れの職務上の義務を推究しなければならぬ。唯だ此にはこの教育といふ職務上の責任は他の孰れのそれよりも、もつと偉大であるといふことを特に述べて置く。シルレルの言葉を借りて言へば、教育者といふものは、「其のなすところの勤勞云爲を以て」責めを果たす「普通凡俗の」人たるべからず、教育者は「道徳世界の貴族」である、即ち「其の人のありのまゝ身に帶して居

るところのものを以て責めに對する支拂をなすべきである。(註偉大なる教育の任務は無爲にして化する人格によりてのみ完うせらる。眞の教育者は究極は人格そのもの)

一一三 教育者養成施設の改善 前に必要なりとしたる教育者の人格といふ事は目下切實となれる教育者準備教育の問題、即ち大部分の國民を教育する國民學校教育(小學教員)の準備教育の問題に對して指針を與へる。教育者の準備教育は獨逸に於ては從來他の高等職業教育と選を異にし、專門教育所、即ち師範學校に行はれ、卓越せる實際的準備教育を授けたのであるが、理論的準備教育の方面に對しては、原典まで指導すること能はず、唯だ百科的教授材料を典據的に授けたのであつた。此の範圍内では甚だ成績を挙げたけれども學問上獨立するに至る教育といふことは缺けて居た。これは現制九箇年の施設と價值を等しくする高等學校の準備教育の範にならつて、大學的教育によりてのみ可能である。教育者に必要なる精神上の創造性と自由性といふ事は勿論又人格性の方に左右せられるものである。かるが故に學問上の獨立といふ事は舊制に於いてもしばしば成功したのであるけれども、この大學的教育といふ新制度によれば一層容易に且つ確實に達成せられるであらう。(註師範教育の大學昇格論！)

これまでには獨逸の國に於いては唯だザークセンとチューリッゲンだけが新教員養成制度を法律と

して確定した。ザークセン自由國は、實質上の教育的科學、即ち心理學、理論的教育學、政治學(社會學)、哲學に限つて居るけれども、併し乍らチューリッゲンの如く更に或る専門科學をも加へたらばもつと善いであらう。何となれば哲學者が實際方面を熟知し且つ精確にそれを研究し、斯くして抽象的の思考と具體的の觀察によりて足りないところを補ふならば、確に利益がある。

綜合大學は新大學生の大なる群集が押し寄せて來ること、並に新設備が必要となることを忌み憚つて居るけれども、併し乍ら新大學生は從來の大學生と同じく準備教育を受けるのであるし、又新設備が新生命の爲めに要求せられる場合にはそれを忌み憚るには當るまい。吾人は諸民族の間にありて、吾人の地位(註原著者は獨逸國民として)を恢復する爲めに品位を保有する民族とならなければならぬ吾人は爲めに經費を憚ることなく計上する教育によつてこの品位ある民族となることが出来る。而して國民教育者の向上と共に全ドイツ民族も亦高き段階に向上するであらう。

第六章 間接的意志陶冶

第一節 道德理念による陶冶

一一四 道德理念の内容 間接的意志陶冶は前に論じたる通り(第六七條参照)、被教育者の獨立的思考に訴へ、各自の行爲を常に道德的方向へ導いてゆく想念(觀念思想)を被教育者の心の中に發達せしめることを期する。而して此の想念の特殊の内容は勿論教育者が信奉する特定の倫理體系に左右せられる。併しながら總じて當人が生活して居る社會の爲めにとめる奉仕といふことは凡ての倫理體系にある。カントの倫理説でも、その反對の功利説でも必ず此の奉仕を要求する。カントは之を氏の定言命令カントの定言命令の命令命令

「汝の意志の格率マキジメが常に同時に一般法則の原理として妥當するやうに行爲せよ」

(カント實踐理性批判第七節)

Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.

(Kritik der praktischen Vernunft §7.)

(註)格率とは行爲者自身が自己の行爲、意志動作の規則とする主觀的實踐的原理であつて、これは客觀的普遍的に妥當なりとせられる實踐的法則、規則と區別せられる。

といふ形で以て要求して居る。而して今日の功利論者は利己的快樂説を捨て、普遍的快樂説、すなはち自己の幸福を増進すると同時に、凡ての人の幸福を増進するといふことを要求し最大多數の最大幸福を追求する。

一一五 想念圏と品性 ヘルバルトは既に前に述べたやうに想念(觀念)による意志陶冶のことを「訓練」といふ名稱で以て呼んで居るが、それは妥當なる名稱ではない。氏の心理説に頼ると意志言はば副次的で、觀念の状態によりてのみ生起するもので精神生活の根本的要素ではない。欲求とは障礙に反抗し努力する觀念(即ち他に對する禁止觀念)の状態である。而して意欲といふのは「實行といふ前提と結びついた欲求」に過ぎない。併し乍ら純粹なる理論的觀念は開拓されてはゆくけれども其の結果として此の觀念が欲求となるやうなことはない。又全體から見て純粹なる理論的觀念は情意を規定しないから、欲求に導いて行く觀念とは別ではあるが、それも精神的機械説の特殊の場合に過ぎない。孰れにしてもヘルバルトの考へでは品性即ち意欲の道德的決定性は一定の想念圏(觀念界)に頼りて附與せられる。ヘルバルト及びチルレルの考へではソクラテスやプラトールと同じく徳は教へ得べきもので

ある。音樂の奇才アマムヒオンがその音樂の力によりて石をゆるぎ動かし互に結合せしめ、その結果テ
一べの城壁が出来上つたやうに、教育者も亦その言葉によりて、諸觀念を結合せしめ、よく纏まつた
想^{グレンツ}念^{ツラウ}圈となし、恰も金城鐵壁の如く人格は此の想^{グレンツ}念^{ツラウ}圈に確固たる安住の居を求めなければならぬ。
併しヘルバルトの見解を嚴密に解釋すれば此の説明は勿論間違つて居る。何となれば想^{グレンツ}念^{ツラウ}圈といふも
のは品性が住する家宅ではなく、品性そのものでなければならぬから。

一一六 想^{グレンツ}念^{ツラウ}圈の核心 ヘルバルトに頼ると此の想^{グレンツ}念^{ツラウ}圈といふものの核心を構成すべき道德的^{モラル}理念
は氏の道德哲學の五道念である。此の五道念は氏の考によると美的價值ある意志關係であつて——單
一意志の規定ではない——何となれば全然單一なる意志は感情冷淡である。即ち氣に入るでもなく又
氣に入らないでもない。唯だ關係といふことに於いてのみ美は現はれ得るのである。而して倫理學はヘ
ルバルトの考にては美學の一部分にして、言はば意志關係の美學に過ぎず。美的判斷、即ち倫理的判斷
は原始的確信的の純粹趣味判斷である。ヘルバルトに於ては内心の自由、完全、好意、正義、及び公平
は五つの満足なる關係である。此等は別々ではなく合體してはじめて道德的生活といふ結果となる。
内心の自由とは意志が爾餘の四個の道德原理と一致することをいひ、完全とは畢竟大なる意志は小な
る意志に比べて美學上優れりといふのであり、好意とは感情の一致にあらずして、唯單に自己の意欲

と他人の意欲との一致である、正義の道念は爭論を嫌ふといふことが基礎となつて居る。爭論は多數
の意志の積極的正義に對する積極的一致によりて防止せられる。最後に公平の道念は賞罰による報償
の道念である。總て是等の道念は單に形式的であつて或る程度まで數學的である。公平の道念でもた
ゞ行爲と報償との間の量の不平衡といふことの除去のみを期して居る。ヘルバルトの倫理學には何か
或る目的規定といふやうなものはない。又望ましい望ましくないといふことを常に論ずるけれども或
る種の幸福説、即ち或る種の幸福の追求といふことに五道念の價値の根據を置くといふ考へはない。

一一七 社會の爲めの奉仕 さて少年時代のものに對しては孰れの形式的倫理學でもその形式論だ
けでは成功しない。何となれば形式的倫理説の命令には感情價値が比較的少ししか存在しないからで
ある。形式的倫理説には情熱が缺けて居る。情熱といふものは形式的法則に對するよりは吾人の心中
に存する道德生活の目的に對して喚起せられ易いものである。ヘルバルトの第三の道念、「自己の意志
と他人のそれとの單なる一致といふ意味の好意が何故に同情を根柢とする好意よりは一層尊重しなけ
ればならないのであるか」といふ理由を理解することは兒童には困難である。併し乍ら形式的倫理説
も勿論なくてはならない。なるほど其の命令は何等の目的を附與しないけれども屢々よき道を指示す
る。而して形式的倫理説は社會の爲めに奉仕するといふことを隠れたる實質的根柢にもつて居る。こ

れは假令公共團體の職能や努力が歴史の推移につれてどんなに甚だしく變化するにしても、進化する道德生活に對する北辰(北極星)として不動であらう。平和なる共同團體の保持といふことに對する努力が道德生活の核心であることは、ヘルバルトの道念からも恐らく容易に論證し得ると思ふ。假令社會は形式上無制約のものであり、孤立的のものであるにしても上述の核心から社會は發達する。なほ形式的倫理學は往々善良なる意志よりは寧ろ強い意志を推奨する。例へば自ら同一に止まれ(註變節するな)、徹底的であれ、との命令は道德的品性の爲めには甚だ教育的である。

一一八 無上命令は教育的道德化の基礎 故に形式的倫理學は教育に對しても必要である。併し乍らヘルバルトの形式的倫理説は兒童に對しては六ヶ敷きに過ぎる。カントの形式倫理説の方が一層よく理解出来る。前に(第一一四條)述べたるカントの無上命令は教育者の説明によりて、普通知能のある生徒すべての衷心よりの同感を贏ち得るであらう。又此の無上命令に對して崇高の感情が全く思はず知らず結び附いて來るであらう。それは最も普遍的であるから又最も高大なる此の法則の威嚴によりて崇高といふ感情が容易に呼び起されるのである。自らカントは此の感情を教育者とは全然無關係なる體系の爲めに實踐理性批判に於ては運動理由(註動機の知的方面)もしくは衝動彈力(註動機の情的方面)として除外したが、併し判斷力批判に於ては之を精神的事實なりとして附加して居る。而し

て教育者が等しく此の崇高の感情にわれ知らず動かされることをあらはし示すならば、此の崇高の感情は被教育者の心に特に強くなるであらう。自分の考ふるところを以てすれば、此の定言命令はカント自ら希望せるが如く、すべて教育上道德化の基礎をなすものであらうと思ふ。カントは例へばすべて侮辱を寛恕せずして必ず復讐すべしといふ格率、詳言すれば、自己が行爲するに當つてその依るところの自己自身の規則を、人類共同團體に損害を及ぼすことなくして一般的法則となすことが出来るか、といふ簡單なる疑問を出して居る。カントは教授が提示する實際行爲、若しくは單に念ひ浮べたる行爲に關する鋭い判斷、即ちヘルバルトの道念よりは一層鋭い判斷をなすことを得しめ、斯くして又道德的行爲に先行しなければならぬ道德的思考の確實性を與へて居る。而して形式的法則が最後の決定を與へるのではなく、強制や懲罰なくして唯だ善意より、各人が善を行はうといふ情熱を追求する人類の眞の努力が、最後の決定を與へるものであるといふことを意識して居る場合には、此の道德的思考は常に確實なるのみならず又正しいものである。

一一九 最高原理 それゆゑ疑惑ある場合の規準とする爲めに最高原理を認定しなければならない併しミルの信奉者なる或る確信的功利主義者も亦さういふ原理をもつて居る。例へば正義は同時に合目的でなければならぬといふことの如き、或は必要なる虚偽は道德上許可すべきであるといふ

如き多くの問題に就いては、功利論者は嚴格なるカント派の者よりも正しい断定、即ち人生の最高目的に一層適應せる断定を下すであらう。

なほカントが要求し、又原理に於てシュライエルマツヘルも亦要求して居る如く、教育者はかれ自身の最高原理の唯一つだけを道徳上の動機と見做す必要はない。成人の自己修養に於いてはおそらく最高原理唯一つといふことは可能である、けれども併し青年に對しては不可能であり、且又全然不必要である。

一一〇 兒童は現實的なもの 兒童の直接連動理由や道念に關しては誤解してはいけない。觀察が教へ、方法的探究(註普通に方法的とは學的の意に用ふ)が證明するところによると、兒童は非常に現實的に考へるものである。アメリカの兒童の考へたる職業選擇に就いては、金儲けの職業が第一位、若しくは少くとも——想像上の特殊の才能の職業の次に——第二位の要素である。貯蓄に就ては、慈善的目的であるのは男童はわづかに二バーセント、女兒は三・五バーセントなることが判明し、一般利他的のものは男童は僅に四バーセント、女兒は七バーセントである。併しドイツの兒童も大差はない「又物質的財産は未成熟者の心を強く動かす」とゲツチンゲンの兒童に關して記述せられて居る。チュエーリツツの兒童は十三歳までの者四〇乃至五〇バーセントはすべて爾餘のものよりも寧ろ富のみ一層

好む。

一一一 兒童と形式倫理 かやうな兒童達をカントの定言命令とかヘルバルトの五道念へ導かうとするならば、それは兒童達の頭腦を超越し、且つその心臓を飛びこえて兒童に對して說話するといふやうなことになる。前者はおそらく兒童には——もし教師がうまく説明するならば——兒童の理解力で會得するであらうが、後者は——教師がどんなに巧妙なる技術で以てするも了解さへしないであらう。併し兩者とも兒童の感情を以てしては把握はしない。まづ定言命令でも把握はしない。併しながらそれが問題である。何となれば第五九條で述べたる如く感情のない動機はないからである。ゆゑに道徳的教訓はカントの體系に限るわけにはゆかない。道徳的教訓はむしろ功利的教訓から、則ち簡單なる功利説より出發しなければならぬ。而して漸次此の功利説に一層高い目的や一層進んだ水準を與へなければならぬ。第九條以下を比較せよ。

一二二 功利的道徳 嚴肅なるカント派の人々には、かやうな幸福説もしくは全く功利的なる體系に導くといふことは、道徳教育を危険ならしめるものと見えるであらう。併し乍ら倫理學の初學者は功利論者以外のものであり得るであらうか？ 併し此にも亦個體發達と種族發達との平行論が適用される。これは根據のない説ではない。後に人類の宗教的發達の經路に關して眞に事實であるといふこと

がわかるであらう。併し宗教的でない學術的、哲學的なる倫理學は功利的としてはじまる。倫理學の創始者ソクラテスは功利論者であつた。道德上の努力は氏によれば幸福である。而して此の幸福はソクラテスによれば永續的の快樂に外ならない。氏は其後のギリシヤ倫理學者の如く此の永續的快樂と幸福との區別をしなかつた。それ故に氏は其の利益といふことで以てすべての徳目を基礎づけた（註徳の根據を論證した）。「節制はすべてのものよりも最高の快樂に役立つ」「如何なる馬も、如何なる一連の馱馬も誠實なる友人ほど有益であらうか」。プラトーンが編纂し、隨つて事實上のソクラテスよりひき下げられるよりは寧ろ理想化せられて居る對話篇クリトンに於いて、クリトンが勸めたる逃亡に反對してソクラテスがたゞ種々功利的理由を主張して居る。彼は老人である、もう長くは生きては居るまい。他國に於ては彼れの逃亡及び法律に背いたる爲め、あまり尊敬せられないであらう。しかし彼れの子女については彼が子女を残して置くにしても、連れて行くにしても少しも差異がない、同じである、尊敬される國民的位置を得るわけにはいかないであらう。又地獄の裁判官の前でも——地獄の有無に就いては彼に於ても決して疑ひなき確實なることではないが——他日彼は言ひひらきが出来ないであらう。ソクラテスに就いて「利害が（彼には）善惡の標準である」とツェレルが述べたのは極めて妥當である。「寧ろ結果の道德といふ方がよいがソクラテスの説は功利的道德であるといふことは全く確

實である」といふゴムベルツの言も同じく正しい。とはいふものゝ此の功利的の道德はソクラテスの生存中並にその死後に於て徹底と品位とを加へ、氏以後の哲學者並に後代一般のものゝ道德の規範となつた。ソクラテス以後の偉大なる功利論者の中にスピノーザを數ふべきである。「第二三條（ニ）參照」氏は自己保存から出發して居る。氏の學說並に行動態度の眞面目にして深みのあることは功利説を輕侮する者に疑惑を起させるであらう。

一三三 兒童と功利的道德 だから上述の平行論に従ひ兒童は同様に功利的道德で以て初めて、それが道德上の障礙となると懸念する必要はない。功利説は倫理學史上に於いて直接的財貨を重んずること以上に進歩したる如く、兒童も亦直接財の評価以上に發達するであらう。抑々近世功利論體系の創唱者等は目的に於ては結局カントと一致するのではなからうか？ 彼等はカントの要求したる徳目を非難でもして居るところがあらうか？（第九條以下參照）彼等はたゞ異つた道程を進んだだけであつて、カントと同一地點へ到着したのである。吾人は一般的幸福を目的として普遍的形式的法則を唯一の道でないにしても一つの道と見做して純形式的倫理を功利的倫理の中に包括することが出来る。それは例へば既にスピノーザは原理として暗々裡ではあるが此の包括をなし、シデキツクはその傾向をもつて居たのであり、又ベローは意識して此の包括をなして居るが如きである。併し乍らその逆の

形式的原理を固く執りて最上のものとなし、一般的幸福を之に包括するといふことはカント及びカント派の人々のなし得ないところ、彼等は唯だ無意識的に之を不徹底になしながらも必ず一方に偏して動かない。又カントはその倫理學から心理學を除外して居るけれども、其の他の學派はそれと結合して居る。それゆゑカント以外の學派の立論の根據は常に心理的であるから、屢々カントのそれよりも一層有効である。就中それは以下の理由による。

一二四 心理的根據——量的要素と質的要素 一、自己保存、苦痛の脱離、情緒の制御、即ち心意の強大を求める努力、約言すれば完全を求める努力は、カントによれば實質的動機で、随つて價值は少いものである。氏は完全といふことを目的としてのみ見做し、動機とは見做さなかつた。併し乍ら此の完全を求める努力は實に心理的に深い根據がある。身體の發育すると等しく精神も發達する。權力意志は何人にもある。ニイチエが彼れ以前にはその例のないほど權力意志を高唱したが其の効果はたしかにある。その重要な點はたゞこれだけ、即ちその權力意志を正しい目的に導き、同胞に反抗するにあらずして、自己の情慾や短所に對抗して必ず強くあり、且自己自身に對して權力をもつやうな人が、權力者であるといふことを被教育者に示すにある。かやうな激勵には何人も反對はあるまい。この完全といふことは量的要素で、人生のすべての進歩を支配するが、しかしそれと相並んで質

的の要素がある。即ち

一二五 進化の第一表現形式——道德化 二、現今生物學上の意味に於ける進歩(進化)はカントの倫理學には少しも利用せられて居ない。しかしこれは倫理學に對しても基礎となる真理であつて二方面からその効果を擧げることが出来る。

まづ第一に道德上の行爲は進化の法則に従ふ。進化の法則の人類に現はれる表現形式は、特殊なる人間的規定がなければ一般法則よりは推論することが出来ない。それは恰も光の一般法則から屈折の法則を導き出すことの出来ないに等しい。しかしながら夫れでもなほ進化の法則に従ふといふことは恰も屈折の法則が波動説に従ふとおなじである。同じく又スペンサーの進化の定義により「關係のない同類から關係のある異類に發達する」といふことは、單に有機的複合體並に有機的生活の法則であるばかりでなく、又人間行爲の法則である。スペンサーは適切に道德行爲は多種多様であるが、同じく或る不變の根本法則に従ふものである。然るに不道德なる行爲は變化、分裂、無關係的、無系統的のものであるとし進化の概念の中に入らないと論じた。斯様に道德法則は一般の宇宙法則の特殊の形としてあらはるゝものであつて、道德法則は宇宙法則と等しく全能である。而して自然が——かやうに附け加へて言ふことが出来る——身體的生活に於いて自然の命令を輕んずる者を罰するやうに、全

能なる宇宙意志の處罰は道德的命令を犯したる者を威嚇する。斯くの如き思想は道德律に對する尊敬を高め、又道德律に新しい裏書^{サンクショ}、則ち侵すべからざる根據を與へる。

一一六 進化の第二表現形式——精神化 併し次に有機的生活に於ては生物の類(部門)が高ければ高いほど、神経系統は益々大なる價值を有機體に對してあらはし、愈々豊富なる活動をあらはすといふ進化の法則の第二の表現形式を何人も自ら經驗する。人類に於ては、人類が向上すればするほど、その神経系統の負擔する精神活動は益々人類の存在に對して重要となり、生存競争に於ける人類の武器は増加し多様となり、人類のよろこびは益々精神的原因によるやうになるといふ點に人類の進歩があらはれる。既に第一一條に述べたる如く、ミルは極めて適切に何人も満足したる豚であるよりも、寧ろ満足をしない人間でありたいと感ずると述べた。教育者は此の感情と結合して兒童に下記のことを示すことが出来る。即ち自然は吾人に精神的のよろこびを指示して居るが、この精神的のよろこびは道德的動作によりて得らるゝものであり、不道德的動作では得られない。それは想念なき動作は人的であるよりも寧ろ動物的であるからであるといふことを示すことが出来る。又教育者は進化の觀念から單に道德的命令の新制裁を論證し得るのみならず、吾人人生の精神化^{スピリチュアリゼーション}の原理を論證することが出来る。斯かる理念は現代一般人に對する有力なる慰安である、聖書には希望は挫折せられずとある

が、それと等しく進化の理念は拒否せられない。進化の理念は偉大なるものに對して遲疑せしめず、又小なるものは大なるものゝ豫備段階であるからそれを輕視せしめない。

一二七 精神的よろこび 勿論精神的のよろこびを求め、努力は一般に無條件に道德上善なるものではない。凡て道德的のよろこびは精神的ではあるけれども、しかし凡て精神的のよろこびは道德的ではない。精神的のよろこびを求め、努力が義務の遂行に反對しないものでなくてはいけない。又よろこびの源泉が純潔でなければならぬ。此の兩面に對して近代世紀末思想者といふ一つの恐るべき實例がある。彼等は誤りたる美學説の犠牲者である。それによると藝術には自己目的がある。「藝術のための藝術」である。L'art pour l'art 随つて凡ての道德價值は美の價值のために閉却せられる。彼等の全生活は化して美的享樂と道德的薄弱となる。

一二八 精神的よろこびの特徴 併し乍らかやうな迷妄は論外として、よろこびの精神化は意志教育の爲めには強大なる動力である。言ふまでもなく多くの人において又多くの兒童においても、特にフアウストのあの精神的たましひと感覺的たましひとの二つのたましひのうち、まづ感覺的のたましひだけを持つて居る多くの人が、學問をして感覺的享樂よりも寧ろ精神的享樂を選ぶやうになれば、既にそれは一つの進歩である。これはもし義務が要求するならば、感覺的享樂をあきらめ、遂には如

何なる享樂をもあきらめ得る能力に到る準備である。此の諦めるといふ力は困難ではあるけれども非常に必要なものである。ストア派においてはこれは徳の半ばであつて、堪へよ諦めよとはエピクテトスの格言である。

而して精神的よろこびは感覺的の欲求を防止する外に、なほ二つの助力を與へる。まづ第一に精神的よろこびは對象物を考察し、もしくは思考するによるのであるから、随つて自己の主観によるのではない。それゆゑ精神的よろこびは自己中心主義からはなれて客觀性に到る教育をする。この客觀性はラングの言によると道德的意志の本質的要求である。更に精神的よろこびは社會的であり。感覺的よろこびは自己中心ののである。前者は多く同時的であり共同のであり、後者は個人的である。前者は同胞との精神的交通によりて増大し、後者はそのやうな増大は不可能である。精神的よろこびに對しては此の交通はいふまでもなく、缺くことの出来ない存在條件である。哲學者タレントのアルキタス（西曆紀元前四百年頃）の「誰れかがただの一人で昇天して、全宇宙及び星の世界の華麗なる壯觀を見渡すとしても彼には此の嘆稱すべき眺望も一向楽しくはあるまい。しかし若し誰かと一緒にそれについて語り合ふ人があつたならば衷心より、よろこび盡きぬことであらう。」といふ言葉は尤もな言葉である。又それは其の性質上社會的である。然るに感覺的よろこびは、それに與らない者達の間に妬みの心を惹

起し易く又反社會的に行はれる。

一二九 功利説は教育的なり 斯くの如くにして實に功利主義は、其の採用したる進化の原理により、又その心理的歸納推理によつて自然性と結びつき、其の自然性を向上育成するやうに指導する偉大な長所のある道德的動機を與へる。「いろいろ兒童の自然的興味や性向をその道德的發達に利用する」といふ正しい要求をフェルステルも亦くりかへして居る。氏は全然兒童の印象——ベスタロッツがボンナールに於ける理想的牧師を賞讃して居る——を正しくし、高尚にし明らかにする爲めに、兒童の經驗したることより出發する方法によつた。此の道程は人類が踏み來つた道程と同一であり、人類に於ても亦勿論、徳性は自然性から有機的に發生した。ゆゑにこの道程はカントが漸進的改革に反對して道德的豫定條件となし、又その倫理學的並に認識論的の二元説により、道德的豫定條件としなければならなかつた「人情（人の情操）の革命」よりはより確かである。何となれば革命は多くは反動を來し、又征服せられたる状態へ逆轉し、又は復歸するからである。之に反し倫理學者として自己保存から出發し、それを自己發展に進めたるスピノーザは教育學の爲めに、といふのは問題になるかもしれないが、有機的方法を規定した。

かやうに徳性と自然性とを結合することは最も普遍的で最も抽象的といふことを基礎としようとする

る教授學や教育學の缺陷に墮しないやうにする。『すぐさま、最後の最高の動機で以て始めなければならぬ』とどこに書いてあるか？」とフェルステルが疑つて居るのは尤もなことである。かやうな動機は兒童等にはまだ理解することが出来ない。教育者は最高動機を常に著眼して居るのはよろしい。しかし兒童にはまづ個々の場合を示し、而して後に始めてだん／＼包括的原理に兒童を導くべきである。動物學も進化論から始めない。ヘルバルトはカントの定言命令を道德的陶冶の手始めとすることに反對して、先づ意志を管理、訓練、及び仕事によつて徳風の大道に導き、然る後に美學的（即ちヘルバルトに於いては倫理學的）判斷によつて大道を示すことを始めなければならぬと言ふのであるが、これは例へば彼れの五道念に對してもあてはまる。（第一一六條參照）此の五道念を以てしても意志教育に入らしめるのはあまりに早きに失する。五道念はあまりに抽象的であつて、直接的のもの、自然のものともあまりに隔りがある。何となれば五道念そのものは内實全く進化論的、幸福説的であり、随つて何等の無理なく近世功利説體系に當嵌めることが出来るのである。それにもかゝはらずヘルバルトによれば此の五道念は幸福説的ではなく純粹美的なる趣味、判斷であつて、その自然的意欲より生ずる隠れたる起原、言はず想像上違法的なる自然的發生を認容しない。だから兒童には此の五道念は理解できない。

即ち頼りて以て意志を陶冶すべき原理は僅々二三に止まらない、尙ほ多數の道德的行動の源泉がある。心理的教師は功利的倫理學體系の手によりて此の源泉を開くことが出来るのであつて、此は先験的形式的倫理學體系の手によるよりは多くの點に於いて有效である。

第二節 宗教理念による意志陶冶

一三〇 宗教と哲學 歴史上宗教は哲學よりは廣きに涉つて勢力があつた。宗教は多數の人、すなはち民衆の世界觀であるが、哲學は概してさもなくとも少數なる學者中の一部の者の特權であつた。而して教育といふものは、其の教育内容を教育の目的として施される當時の社會意識から採らなければならぬのであるから、其の當時行はれて居る宗教信仰に就いて教へるといふことが、古來教育者の大切な職務であつた。小亞細亞のセム族に於ては宗教を教へるといふことが畢竟教育者の唯一の職務であつた。

同様現今もなほ宗教教授は公教育の甚だ重要な一分科であり、往々最も重要な一分科である。

（註 殊に獨逸に於いてさうである。日本に於いても同様ではあるが宗教といふ名稱は用ひない。現時の日本やフランスに於いては宗教と教育との分離を原則とする。日本に於いては古神道、神社崇拜を宗教にあらずといふ政治的見地から宗教と教育との特立を主張する）。而して此の宗教教授の體系

は常に信仰簡條を保持し、神を崇敬することを要求するのみならず、行爲に對する命令をも與へ、かやうにして單に知識と感情とに訴へるばかりでなく、又意志にも訴へる。

一三一 宗教的道德と哲學的道德 茲には唯だキリスト教とその種々の信條に關することを述べる。蓋し爾餘の宗教は吾人（原著者の屬する獨逸人）の文化圏と縁遠い——ユダヤ教の如き——か又は吾人の文化圏の影響の下にあるから（註これは西洋人の盲目的自惚れ）。さて意志の教育の任に當る者は自己の立場の如何によりて種々疑問を起すであらう。第一其の人の世界觀が本質上宗教的のものであれば、前に述べたる定言命令の如き倫理的、理念は宗教的情操と幾分か反對して居るのではないかとの疑ひが起るであらう。第二之に反して自己の世界觀が本質上、哲學的であれば、宗教的道德説は果して哲學的道德説の外に必要であり、且つ兩者は一致するであらうか、との疑問が起るであらう。

自分は此の第二の疑問には然りと答へるが、第一の疑問に對しては否と答へることが出来ると思ふ。兒童の想念圏に訴へることが出来るやうになるや否や、直ちに人は前節に述べたる運動理由（動因）の覺醒を兒童に試みることが出来る。なほ道德的規則は何を行ふべきかに關するのみならず、何故にそれをなすべきかに關しても述べなければならぬ。道德的規則は英國倫理學者の述べたる如く、裏

書（註サントクオーンとは何事によらず或る物事を神聖犯すべからざるものとする事。もとキリスト教の教理の用語。十七世紀に倫理學に移入せらる。裏書、批准、裁可、制裁等の意味となる。倫理學に於ては最後の譯を多く使用する）。詳言すれば絶対に鞏固にして不變なる根據により力あらしめることが必要である。カントに於いては此の裏書は特に認識論的であつて、道德律は普遍必然であるから絶対に義務的である。道德律は又ア、ブリオリ即ち純粹理性の事實として凡ての經驗より以前に吾人に存する先驗的のものであるから普遍必然である。此の道德律を深く生徒に印象させる爲に教育者はなほ前に述べたやうに壯美の感情を利用するであらう。功利論者は上記の如く（第一二四—二五條）完全を求め努力並に進化の法則に訴へることが出来る。之に反して宗教教授は其の訓戒を常に神の意志によりて立論し、又神に對する愛のみを最高の動機と認めるであらう。神を愛し、又汝自身を愛する如く汝の隣人を愛せよ」と福音書にあることは言ふまでもない。恐らく如何なる哲學者と雖も福音書の教ふる如き神に對する愛が純粹の道德と幾分か齟齬して居ると認めるものはなからう。神に對する愛に病的のもの、感覺的感情のものがあるとはカントも亦認めて居ない。その結果氏は神に對する愛をあらゆる感情を除外したる定言命令と一致せるものであると認めた。神は年少兒童に對しては決して單なる純粹の精神ではない。彼等は神を甚しく人間に類似せるものとして表象する

であらう。併し乍らこれは道德命令の裏書(制裁)に對しては損失はない。道德的制裁といふことは人格性といふものの中にあるのであるから、神を人間に類したるものと考へることによつてそれは一層直觀的となるのみであり、随つて又一層その効果があらはれるであらう。人格といふものに具體化しない原理といふものは朴素なる人には理解できない。例へば大多數の民衆には君主國は原理にあらすして一箇の人格である。

一三二 宗教の威嚇 なほ宗教の體系は單に其の命令の裏書を與へるばかりでなく、又その禁止に結合せる威嚇をも與へる。犯罪に對する威嚇たる處罰は舊來の教理に於いては幾分身體的性質を有つて居つた。随つてそれは前に體罰に就いて論じたる如く教育には用をなさない。近頃の教理は恐らく既に曾てアレキサンドリヤのオリゲネスがなしたる如く、地獄などにある身體的苦痛は良心の精神的苦痛に改造せられるであらう。然らざる限り宗教の永遠にわたる處罰は教育的ではない。併し乍ら地獄を精神的に取扱ふ限りに於いて宗教の永遠の處罰は前に承認したる(第八六條參照)自然罰の部類に入る。次に良心及び悔恨の處罰は道德的世界秩序の必然の結果ともいふべきであつて、同じく免るること難く、且つ此の意味に於いて同じく幾分自然的であつて、火傷の後の疼痛のやうなものである。

第三節 宗教教授と修身教授

一三三 教育と宗教 扱キリスト教の宗教教授は道德的要求と格別何も反對しないにも拘らず、宗教教授を公立學校から除去して、全然教會團體に一任しようと欲する多數の聲が擧がつて居る。而してフランスでは宗教教授は事實、國立學校から除かれ、其の代りに修身教授を課して居る。ドイツにて此の方法を模倣しようと試みる多くの考慮の中で、種々なる副次的の目的でなく、教育それ自身の目的に向つてなされ、随つて又眞に注意に價ひする一つの考慮がある。それはもし學校に於ける道德的理念が、たゞ宗教的信仰だけで以て其の裏書(制裁)を維持するとすれば、道德的理念は後年信仰が蒙ると同一の危険に陥るであらうとの妥當なる説である。信仰箇條の確實性に對する疑ひがをり／＼各の人に内部から起るし、又外部からもそれに對する攻撃が起る。總じて西ヨーロッパに於けるが如く、ドイツの民衆に教會信條を嫌ふ廣き階級があり、又いづれの宗教信仰をも好まない多數の人々がある。此等の人々の評論は容易に青年の從來の確信を動搖せしめ又それと共に、もし道德的原則が單に宗教的に裏書せられ、又それが單に信仰の港に錨をおろして居るに過ぎないとすれば、道德的原則も亦動搖せられるであらう。斯くの如くにして青年の大部分のものが其の精神に傷害を蒙るといふことは否むわけにはいかない。併しながら以上のことより宗教的裏書が唯一の裏書ではなからうといふこと、並

に前に要求したる道徳的理念による教育を更に加へなければなるまいといふことが推論せられるに過ぎないであらう。

それ故宗教教授が他に期待せられるところがあるとすれば、現に行つて居る宗教教授を放棄する必要はまだなからう。又實際——前に述べたる道徳的命令の具體的裏書といふことは論外として——ただ他に二箇の見地がある。その見地よりすれば宗教教授は完全なる教育には缺くべからざる要素であり随つて又學校の主要事項と認められる。

一三四 約説原理 第一人々各個體は其の發達に於ては、人類全體が經過して來たと同一なる段階を必らず通つて來る。個體の發達が全體の發達と平行するといふ原理（註これを約説原理又は反復説といふ）は、まづ精神的方面に於いて發見せられた。ヘルバルトはレッツィング及びヘルデル等の刺戟に依つて、恐らく初めて「ああらうと思ふが精神上の事實として之を應用した。コムトはヘルバルトとは關係なく獨立に此の原理を發見し、その推獎せる教育方法の根據とした、ヘッケルは他の人々の澤山の豫備的研究並に自己の探究によりて之をあらゆる生物に對し個體發生と種族發生とは平行するといふ原理として完成した。此の平行説は動物の身體的發達に於いても人類の精神的發達に於いても全然同一ではない。發達する胎兒は多くは母たる有機體の中に生活する。即ち胎兒たる種より以前に存在

し且つ胎兒がそれを反覆すべき動物たる類は獨立的に生活して來たのであるから、胎兒は斯かる生活状態とは異つた生活状態にある。文化民族の兒童は十分出來上つた環境の中に生活し、其の環境が與つて彼を幫助する。然るに野蠻人は全然自己のみにたよる。併し乍ら第一に身體的發達の場合に於ては生物學的の能力相等しく、第二に精神的發達の場合に於ては心理的の能力が相等しいから、環境の異なるにも拘らず種族の發達の經路と個體の發達經路とは依然として相類似して居る。此の同一でなく類似であるといふことは人類の歴史に於いては假定でなく、事實である。これは教育者も亦注意すべきである。

一三五 宗教進化の概説

(イ) 靈魂(精靈)崇拜 人類の世界観は最初は靈魂(精靈)に對する信仰、換言すれば肉體のものに信仰するのではないが、生きものを信仰する原始的信仰である。原始人類の精神生活は甚だ局限せられたるもので、直接自己若しくは親近のものが經驗したる病氣とか又は死亡とかいふ現象以外のことは別に何等の印象をも與へない。併し變化に對しては人間が然らしめるのであるといふこと以外の原因は理解が出来ない。自己及び他の人々を能動のものとして理解することは出来るが、其の他のことは何もわからない。それゆゑ彼等には疾病とか死亡とかいふことに對しても人的原因といふものを必ず假定する。第二の我といふものがあつて、それに依つて生命は活動して居る。即ちそれは一つの本質であるが、それが時々不在になると病氣の状態となり、それが斷然退去したのが死亡といふ結果となる。この第二の我を彼等は靈魂であると考へた。靈魂は他の捕捉することは出来ないけれども活動するもの、即ち陰影と

か、水にうつる輪姿、ゆめ、こだま、風又は呼吸などより類推したるものである。假令身體は腐つても死者の靈魂はなほ生きて居て、靈前の供物によりて給養を得なければならぬ。死んだサムエルは此の種の靈魂であり、それをエンドールの麗女がザウルの前に出現させたのであつた。チンマルクの傳説によるとハムレット皇子にあらはれたる靈魂もまた幽霊となつて出て来た靈魂である。而して今日なほ民衆的迷信はしばしばこれに固執して居る。

(ロ) アニミスムス(物活教) この原始的世界観は人類の興味が自己及び自己の親近者の経験から自己の周囲の自然に對する考察へと進むや否や一段の進歩をなすのである。斯くて自然力の一般的令活(註、外界自然物に生命、精神ありとする)といふことが起る。所謂物活教(アニミスムス)であつて、詳言すれば自然の出來事を叙述するに人間生活に因縁のある概念や言葉を以てするのである。これは自由奔放なる虚構の或る何物かを附會するのではない。これが如何に具體的にあらはれて居るかには特にスベンサーが引用したる一例でそれが明瞭となる。即ちオリノコ印度人は露は終夜星の唾を吐きたるものと説明する。特にアフリカの黒人の間に發達したる呪物崇拜(フエチズムス)は物活教の一種である。呪物崇拜は事物の靈化(ベセルング)であり、崇拜である。その事物は不幸の出來事と因果的結合ありとせられ又魔力としてはたらく。

(ハ) 自然的多神教 これと最も近い段階の自然的多神教は、種類の差でなく、たゞ程度の差に過ぎない。此の多神教は牽強附會的に人間の種々の運命を擬人的の自然力に結合し、又それによりて種々五彩爛たる神話が生起する。ホーマーの神話、ロングフェローが詩、ハイアナーサ中に蒐集したる北米印度人の多様な神に關する傳説は、他の多くの古傳説(印度のゴダ、エツダなど)と相並んでこの段階に屬する。

自然的多神教は純粹の自然的世界観の最後のものであり、純粹の自然的社會形式の最後のもの、即ち氏族組織と同じ頃である。氏族組織に於いては事實上又は想像上の氏族同胞たる血縁とそれ等が氏族の祖先に對する共同的崇拜とがその社會を結合する。氏族組織と自然的多神教とは、有史以前の時代即ち記録的傳説が缺けて居る時代の最後の段階であるが、この兩者は昔噺や詩歌により

て、眞の記録的傳説により明瞭となつた歴史時代にも餘韻を傳へて居る。たとへばダビテ時代の氏族の祖先崇拜に就いては昔噺が物語つて居るが、その昔噺からサムエルの二書が出來た。ダビテは恐れてサウルの宮廷を避けた。ダビテは——風習によりて——彼の故郷のベテレヘム市に向けて去つたのである。そのわけはそこで全氏族の爲めに、年の供養が行はれるからである」とヨナタンは辯疏して居る。ギリシヤやローマに於いては氏族の祖先崇拜は、後の歴史時代まで行はれた。多くの自然民族や、その他日本人及び支那人に於いても、此の氏族の祖先崇拜は今日もなほ存続して居る。但し此の兩國人の間に於ては氏族は變じて家族となつて居る。

(ニ) 律法的宗教 次に社會の自然的形式は、所謂立法で以て終りを告げる。氏族の共有財産制の代りに、家族の私有財産制が起り、自然的自由平等の代りに、階級による民衆の分離が起つた。以前には生活を指導するに十分であつた自然的衝動が、今は抽象的的命令「汝殺すなかれ、汝盜むなかれ」等で補充せられる。而して此等抽象的の命令は凡て國民の各員に共通なる(氏族の祖先崇拜の如く個々の氏族だけに崇拜せられるのではない)自然神の神々に保障せられ、かやうにして自然的のものから道徳的のものへ變化した。アポロの神はホーマーの詩では豫言者で射手であつて、道徳的意味はもつて居なかつた。

然るにデルフォイ神殿のアポロとしては、彼はすべての道徳問題の最高の裁判者である。その結果古代のアポロを非難したるプラトンは、氏の理想國の凡ての宗教上の立法をデルフォイのアポロに一任して居る。ヤーエ(註、主神エホバ)はもと夕立の神である。黒色の翼をつけたる天使ケルビムはもと夕立雲であり、セラフイム即ち蛇のむねは蛇形の電光である。ヤーエは彼れの命令をシナイの山の上にて、ひどい雷鳴電光の間に授ける。彼は風(夕立に先立つところの)を使者となし、燃え上る火(電光)を従僕とする。而かも彼は純道徳的性格を全然有つて居ない。豫言者の社會的運動及び立法によりて初めて、彼は十誡の監視者、罪を罰し、徳を賞する強大にして熱情ある神となつた。凡て宗教は、斯くの如くにして自然宗教から律法宗教となるのである。孔子教、摩奴教、サラツストラ教、モハメット教、所謂モーセの律法教、ギリシヤ人の宗教、其の共和國極盛時代に於けるローマ人の宗教、中世期のカトリック教、すべてこれ等は心理上いへばであるが人類の意志に對する關係は、本質上相等的な律法の宗教たることをあらはしてゐる。

(ホ) 情操的宗教 律法的宗教の中二三の宗教は、發達して情操的宗教となつた。何となれば單にしわざを命ずる律法的宗教は一層深い宗教的感情に對しては殆んど外面的で、不満足となるに相違ない。其の結果神慮に通ふものはしわざではなく、情操に存するといふことになる。情操的宗教は孔子教に對する老子教、波羅門教に對する佛教、ユダヤの律法教に對する福音キリスト教やパウロのキリスト教、アラビヤの回教に對するペルシヤの遍在神祕教、中世のカトリック教に對するプロテスタント教である。

(ハ) ヴントの神話對宗教の關係觀 前からの概説に於いて自分は、神話と宗教とを本質上異つたものと見ずして、普通神話と名づくるものは宗教發達の段階であると解釋した。これはヘーゲル、コムト、テイロル、ハルトマン等の見方である。多くの學者ヴント、ヘーゲルの如きは、神話と宗教とを概念上區別して居る。ヴントによると、宗教は「理想的で人間の情意の願望要求に完全に一致したる存在と關係のある觀念や感情」の中にある。それに反して「神話は直接的にして、自己の情意活動の客觀化によりて生じたる人類の世界觀とそれの詩的改造と、その個々の遺物とを合せて總括する」。即ち神話は自發的のもの、無執意的のもので、宗教は組織的のもの、意識的願望の所産であらう。更にヴントは人類の理想が變化すること、即ち初めは人間的であるが、すつと後になつて初めて倫理的となるといふこと、倫理的理想は最も内奥に關係し實に特に宗教の概念を生ずる。而してそれは後にはあらはれるから、宗教は神話よりはすつと後れるのであると力説する。併しながら他方に於いてはヴントは、宗教的要素が神話の中に缺けて居るのではない。隨つて道徳的理想は後れてあらはれるけれども、理想そのものが後れてあらはれるのではない、といふことを敢て認めて居る。事實たとへば、ホーマーの神々はなるほど道徳的理想はないけれども、強大と權力の理想はある。隨つて自分は神話と宗教との區別は一般的、本質的の區別であるといふよりはむしろ特殊の時代といふ條件付きの區別であると思ふ。勿論その神話が純粹に自然的なものか、或は已に倫理が入り込んでゐるかに應じて宗教的複合體の内部に於て列舉細説が必要である。且つ又ヴントは、神話から宗教への過渡、又は劣等藝術から純粹藝術への過渡は唯だ一つの過程の異なる側面にすぎない。この過渡はおそらく人類精神史上嘗て存在したる最も偉大なる轉回を意味する」と言つて居る。併し乍ら彼はその際前に述べたやうに「第一三五條(ニ)參照」明かに殆んど同時的なる立法によりて確定したる土地私有財産制の起原と氏族の分離とが宗教の道徳的内容の發生を招いたる主因となつて居るといふ關係を看過した。

茲にヴントが擧げたる宗教史と藝術史との間に存する平行は必ず列舉細説の後になさるゝ發生的考察に於いては、神話と宗教との分つべからざること、恰も純粹藝術の豫備階段たる劣等藝術即ち工藝美術と純粹藝術との分つべからざるに等しいといふことを示すのであつて、曩にゴットフリート・ゼムベルが解明したる如く、ヴントは最近更に包括的なる論據によりて藝術的衝動の兩様相の密接なる關係のあることを明にした。「建築術はそれ(裝飾的陶器製法)の中に其の本質的特徴に於ける手本を示して居ないやうな特に新しい裝飾上の形式を發見しなかつた。ゼムベルの語を借りてこゝに補足として、なほ裝飾的織物がおなじく建築術に對してお手本であるといふことが出来るであらう。工業美術と純粹美術とに於いて兩者共に同一の美的衝動がはたらいて居ると同様、神話的宗教觀念と倫理的宗教觀念との兩者に於ても亦人生の説明を求め、人生の向上を求めると同じ努力があらはれて居る。唯だ説明せられ向上せらるべき内容は人間精神の知情意の發達によりて變化する。

(ト) コーエンの神話對宗教の關係觀 コーエンはヴントより一層粗雑に神話と宗教との區別をなして居る。吾々は從來唯一神といふ考は道徳觀念即ち善といふ考への中に發見されるといふことを認めて居つた。それによりて宗教即ち神話と異つた宗教が起つたのである。「宗教は文化に附屬するものであるが神話は文化より以前にある」。他面に於いて神話は勿論文化の原始的要素である。「而してコーエンはユダヤ教とキリスト教との本質的の區別は前者は殆んど全く神話を排除して居るが、後者はなほそれを堅く保持して居る點にあるとして居る。『ギリシヤ思想と共に神話は復び宗教の中に紛れ込み宗教の中に於いて文化そのものは生氣を與へられ。斯くの如くにして神話は世界的勢力たるキリスト教の中にありて弘まつた。』神話はユダヤ教からは排除されて居る。キリスト教に對するこの解釋が正しいかどうかといふことに就いては自分には疑問がある。コーエンがキリスト教中の神話といふのは寧ろ恐らく信條神學(註、教義などを表號的——信仰箇條など——になほして説く信仰告白の學)といふ方がよいと思ふ。而して一部にはユダヤ

ヤに由来せるもの、たとへば贖罪のために供物をする犠牲の觀念がある。教會のキリスト教の外に言ふまでもなく民間には神話がある。しかしこれは教會のキリスト教にはおまひなく、屢々キリスト教の概念を惑亂し、なほ又異教徒時代の遺物として榮えた。

一三六 兒童と宗教 以上宗教的世界觀の發達を極めて粗雜なる筆づかひで描出したが、この概觀から個人に關しては次の結論が出て来る。即ち個人はなるほど少年時代には病氣や死亡といふことに就いて沈思しないから、自發的に自から靈魂信仰を起さないであらうが、併しアニミズム(物活教)即ち外界の事物殊に自然力に生命があると考へるといふ事は兒童の最初の世界觀を構成するのであらうといふ結論が出て来る。而して實際吾人は兒童の精神生活に於いてアニミズムが甚だ明瞭に表出せられるのを見る。原始人類と同様兒童に於いては活動して居るものばかりに注意する。前者に於けると等しく後者に於いてもその描く圖畫の題材は人、動物、非情の環境の順序である。自然物が生物化せられるお伽話を子供が特に好むのもこれから説明が出来来る。さて學校の宗教物語は兒童に對して、同じく令 活 的 解 釋 に基づく創世記の諸物語やユダヤ族長の話などを授けて兒童の自然的渴望を促進する。そしてこれによりて宗教物語は善良、完全としての神の觀念を兒童に授け、そしてそれと共に前に述べたる(第一三一條参照)道德律の人間の裏書(制裁)を與へる。そして兒童がその後人間相互の關係を沈思するやうになつた曉に、ユダヤの律法は神に對する人間の關係態度に關する

古典的なる制度であるといふことになり、遂には兒童の心に善良、完全なる神に對する意識的、自由意志的歸依が起る。而して福音主義のキリスト教(註神子としてのキリストによる靈魂の救ひを中心觀念とする宗教といふ意味、隨つて律法的、傳承主義的、教義的、形式主義的なる舊教に對して、聖書に歸りキリストの殊に贖罪の救済の信仰を主張する、新教のことをいふ)に於ては最も忠實にして十分なる歸依の最高手本を兒童が発見する。兒童は修身教授が授ける人生觀ばかりでなく、宗教教授のみの授け得る世界觀(註統一的全體としての世界の意義價值に對する見解)をも要求する。何故に? 何處へ? との事物に關する疑問は兒童等の心中にも盛んに起る。而して彼等の爲めに少しもそれに関して學校で説明しない場合には、學校は重要な感化影響の一手段を放棄するといふことになるであらう。

一三七 道德の補充としての宗教 従前唯だ倫理だけの教育を主張したフェルステルも亦頻りに引用される氏の「青年訓」といふ著書にさへ倫理的教育の外に宗教的教育の缺くべからざるものであることを認めて居る。其の理由も亦結局——フェルステルは直接以下の言葉の儘を述べて居るのではないが——修身教授がつくり出さしめる人生觀と相並んで一種の世界觀を教ふべきであるといふことにあるのであつて、氏の説く「宗教的補充」といふのは正に此の世界觀のことである。そして「宗

教的象徵化」といふ言葉は恐らく道德的世界秩序を直觀的の形態並に過程に叙述すること、解すべきである。此の叙述で以つて、前に述べたる道德律の裏書(制裁)がわかるやうになる。最高の權力から出る此の制裁(確認)は宗教上の主^{ハウプトツグント}徳、謙遜と密接に結合する。フェルステルは此の謙遜を道德上の第一徳目克己と相並んで必要缺くべからざるものとした。併し乍ら氏の考へではこれは修身教授だけでは十分に保證せられない。特に面白い仕事に謙遜して従事するといふことは、現世に限局しては見ることの出来ない理想にひたすら奉仕してはじめて可能であるといふのである。

一三八 宗教教材と他の教材との結合 学校の宗教教授の繼續を辯護する第二の詮議は、宗教教授は他の教材と密接に結合して居つて、殆んどそれを除去することは困難であるといふことである。もし小學校並にそれより高等なる學校に於いても教師が國語と同時にある宗教教授を今後もはや豫定しないとするれば、常にクラウヂウスやリュッケルトのみならずゲーテ、シルレル、ウーランド等總じて讀本に材料を與へるいづれの獨逸詩人をも生徒は屢々理解することが出来ない。そして宗教物語的註釋が必要となるであらう。同様に宗教物語なしの世界歴史、キリスト教並に教會なしの獨逸歴史も不完全であらう。宗教が過去に於いて文化生活の心臓であり、又或る意味に於いては永久それであるであらうといふ事實は決して此の世から消失し去らない。「ブレイメン市教員會の記録」(宗教教授か、非

か? ブレイメン西曆紀元一九〇五年)さへ最終の二學年に對して「一般宗教物語」を要求して居る。これは言ふまでもなく「世界のあらゆる重要な宗教體系に關係したものであるが就中主としてキリスト教會」のことに關する一般宗教物語である。(同書一四頁)小學校生徒(獨逸の)は佛教や回教や其他に就いて何でも聞いて置くことは望ましいけれども、其の上キリスト教會のことを就中他の諸宗教よりは遙にくわしくしなければならぬとすれば、これを全然宗教物語の中へ入れない場合には與へられたる二ケ年では不十分である。

第三の問題は原理的性質のものでなく、たゞ獨逸の特殊の事情によりてのみ説明せられるものである。即ち宗教教授は公立の學校によつて授けられるのでなく、教會團體によりて授けられる場合には宗派的對抗が一層甚しくなり、平和なる社會團體の共同生活に對して恐らくあまりに強くそれが高潮され過ぎるかも知れない。少くとも國家の學校で歴史の宗教教授が授けられるならば、此の危険は豫防せられ、教會が當然要求する如く、教義的の教訓は飽くまで十分教會に一任することが出来るであらう。

一三九 修身教授の長所 併し公けの宗教教授の上述の如き利益に對して、修身教授の長所をも亦舉げることが出来る。修身教授は「ベスタロツチの用語を借りて——」兒童個人の境遇事情に近く且

つ大に興味を惹く」多くのことを授け得るのである。フェルステルが此のベスタロツチの原理を採用して規準となし、児童の経験せる物事より出發することを反覆要求して居るのは、氏の大なる功績である。此の児童の経験より出發するといふ方法は前に述べたる如く（第一二九條）、義務の基礎づけ（論證）に對しては、自然的傾向と結合して動機を附與する補助觀念を喚起することに役立つ、なほ義務の認識に對しては児童がすぐさま實行することのできる、いはゞ實驗することの出来る境地を示す補助となる。唯だ講義や教科だけで以て自然法則を學ぶかには、實驗室に於て自ら之を發見し又は少くとも之を應用する児童は比較的よくその自然法則の理解認識をなすものであるが、それと等しく直ちに道徳律を應用すべき機會を發見する生徒は之を一層善く、深く把握するであらう。

一四〇 修身は直接的 上述の機會を修身教授は直接指示することの出来るに反して、宗教教授は一定の物語に結合して、唯だ間接的に指示するに過ぎない。而してその物語たるや最も成熟したる生徒にのみまぎ／＼と感ぜさせるのみである。その物語は他國に起つたことであり、キリスト前後のイスラエル民族やユダヤ民族の文明から出たものであつて、児童には當時の人物や、それ等の人の運命に對して興味をもつことは困難である。児童は之のづから自己の民族、自己の時代の人物に興味がある。演劇でも時代ものは大多數の公衆には興味が少ない。現代の貧弱なる風俗劇が舞臺で多大の成功を收め

てゐることは周知の事實である。それゆゑ聖書物語に對してあまりに多くの直接的興味を児童に期待してはならない。ザルツマンが聖書にある主人公等の徳性は「常に有效なる状態で示されて居るけれども、児童は現在その状態に住せず、又恐らく將來決して遭遇しない状態にある」といふことを發見したのは妥當である。とはいへその物語は非常に活潑に殆んど暗示的效果を有しなければならぬ。且つ又児童はその物語に類似せる行爲をなさなければならぬ。古代の事情と現代のそれとの間に於いて類似を認めるといふことは甚だ困難なることであり、聖書物語の事情より出でたる道徳的義務を現代にふりかへるといふことは、児童にとりては決して易々たる問題ではない。それは言はば母國語を他國語に翻譯すると同様である。或は又音樂をする者にとりて、ジャンコの鍵盤ばかりで習つた一齣をすぐさま慣れない普通のピアノで奏するのと同じである。例へば今日學校で非常に詳細にアブラハムの忠實なる下僕エリゼルの物語が授けられるが、併しその忠實は必ずや効果をあらはさない。何となればエリゼルの使命たる主人の子息の爲めに花嫁を求めるといふことは、児童には全然珍奇なる事柄であつて其の困難なることはわからないからである。新約聖書の多くの物語さへ、われ／＼が想像するほど頭へはしみこまない。たとへば追剝の爲めに傷つけられたユダヤ人に對するサマリヤ人の慈悲は、田舎道をも亦追剝をも知らない大都會の児童には明瞭ではない。又僧侶及びレビ人と其のサマ