

第三章 教育問題

一、教育萬能新論

史上にあらはれた教育萬能論は、凡そ分つて二となすことが出来る。一は主として英國の經驗學派に屬するものであつて、其の代表的なものは十八世紀におけるジョン・ロックである。彼は人の精神には必ずしも先天的に享けた觀念はない、純白な紙の如きものであると主張して、先天觀念論を否定した。これは一般思想沿革史上に於て無限の趣味ある論であるが、その結果は、つまり教育萬能論となつて、「人が善人となるも、やくに立つ立たんも、全く教育の如何による。自分の遭遇せるすべての人について、十中の八九、然らざるはない」と言つてゐる。即ち彼は人といふものは、生れながらにして卓越した精神によつて偉いのではなくして、人のうちには、教育の如何にこれ因るものであると説いた。これは經驗哲學に基礎づけられて、教育が人を思ふまゝに値打あるものとなし得るとした、所謂教育萬能論である。

もう一つは獨逸にあらはれてゐるもので、彼のライブニッツが、「我に教育の全權を與へよ。

然らばわれ、歐洲の人心を一新せん」と叫んだのなどを始として、十八世紀、すでにかゝる論をしてゐるものに、なほ獨逸のバゼドウ及びザルツマンなどがある。更に十九世紀に入つて、カントなどもやはり一種の教育萬能論者であつたとみてよい。「教育のかけには、人を完全にする祕密がひそんでゐる」といつてゐる有名な言でも察し得るであらう。併しこの大陸學派の思想的根據は、經驗學派の見方とは正反對のものであつた。即ち、ロックなどはまるで異つて、人の根本性能は先天的に善良なものとしてゐる。十八世紀の大陸哲學は理性的だといはれるのであるが、人は、もとゞ完全圓滿なる素質をもつてゐると考へるのである。であるから、教育によつて、蓋ひかくしてゐる邪魔をとり除けば、もとの姿に復し、全知全能となるといふのである。フランスのルソーなども即ちこの思想であつた。

以上二つの萬能論はその基づく所の哲學思想は相反してゐても、結論に於ては、即教育がいかなる人をも悉く聖人君子たらしめ得るとすることに於ては、同様であつたのである。併しすでに二十世紀の文化を呼吸してゐる吾等は、到底その何れにも贊することは出来ない。即ち子供の時から、ある全知全能的卓越せる道德觀念があるといふ説に對しては、今日發生心理學や比較心理學を少し學ぶならば寧ろロックの考に左袒するであらう。併しながら彼の如く思ふま

、如何様にもなし得ると説くに至つては、直接事實に矛盾してくる。人は後天的にも影響されること大であるが、又先天的に享有してゐる素質、能力は確かに認めざるを得ぬ。これ理想主義者が價值理念を主張する點であつて、自ら反省するとき決して疑ふことが出来ぬ。而かも、大陸哲學の説くが如きは、生理學や生物學の研究する所に照らして、決して納得できるものではない。生れながらにして完全でもなければ、又素質にも差異がある。かくて一方には、先天的能力なしともいへず、他方又完全なる能力が先天的に備るともいへぬ。畢竟教育によつても、人を思ふまゝには造り得ない。即ち萬能論は成立たない。然るになほこゝに新萬能論を説く餘地、果して那邊に在るのであらうか。

凡そ人の價值をきめるについては、幾多の見地がある。その人の力を無限に大ならしめるとき、そこに價值を生ずるは勿論であるが、併し此點よりいつて、教育はいくら努力しても、生れつき低い人を高くすることは出来ない。それを昔は、適當な教育をすれば、いかなる體質のものをも皆、大關の如くなし得ると考へた。そこに誤があつたのである。尤もこれは無限永遠の時をかすならば必ずしも不可能ではないかも知らんが、短い期間を限つての教育に於ては、この點前述の如く決して萬能ではないのである。これは身體上のみならず、精神の上について

でも同様のことが言へるであらう。勿論これは推論ではあるが素質に於ける差異は假にあるとしてよいと思ふ。

けれども又、人格價值に他の見地ある。それは機能、ファンクシヨンの見地である。力ではない。高い低い太つてゐるやせてゐるの外に、身體能力の作用、はたらきの上に價值がある。實體價值の外に屬性價值、即ち機能の價值がある。いくら太つてゐても、はたらかなければ何の役にも立たんといふ如きである。そこで此の有價值の機能は、先天的の點もあらうが、後天的の經驗努力によつて、より大きくあらはれるものである。そのファンクシヨンの方面は、大體は教育の力によるといつてよい。この事は精神的方面についても同じやうに言ひ得る。せつかちにせよ、鈍いにせよ、その機能をして有價值ならしめることは有り得る。早い話が、たとひ文學者がいかに貴いとした所が、すべての人を悉く文學者にするには不可能である。しかし其の人々の素質相當の機能に應じて、之を價值あるものにはなし得る。つまり其の方面々々の價值を發揮させればよいのである。かく考へると、人が人の値打を發揮するのはその機能をして、それ相當の價值を發揮せしめるに外ならぬ。而して教育によるに非ずんば、その機能をして價值あるものとなすことが出来ない。機能を有價值ならしむるは偏に教育の力にこれ因

るといふならば、こゝに人の價值をつくるに於て、教育は萬能であると言ひ得るではないか。これは人格そのもの、價值の上よりして論じたのであるが、更に一步を進むるならば、人格の活動如何によつて、人類全體の文化的生活は變動する。或は富み或は貧しく或は野蠻に或は文明に、畢竟人類生活は、人格價值の函數に外ならぬと言へる。即ち人類文化の上よりいへば、人類文化の價值如何は教育の如何にある。人類生活の價值の高低如何は、一にかゝつて教育の如何にあるのである。

日本人が文化的に價值ある生活をするには、その有する身體を價值ある方面に活動させて、身體機能十分に發揮するにある。有意義にはたらく、つまり活動方向を有價值なる方に統制せねばならぬ。これは教育によらねばならぬ。情風をやめ、はたらかれるものははたらく。かくして身體機能の價值を高めるやうにせねばならぬ。精神的方面も同様であつて、考へるについても——なるほど考へることは、神代における天の安河原の神つとひの折に、思金神が、諸神にかはつて考へたまひしよりこの方、随分考へる力はついてゐやうが——考へるにも、よけいな事を考へてゐては、人格的價值が少くなる。つまらんことを考へるのが、その時代の生活を動かせば、價值ある考方はその時世には衰へてしまふ。これは感情にも意志にも同様に論ずる

ことが出来る。

昔は盛んであつた民族が、今日見るかげもなくなつてゐる史實を顧るときに、吾人は常にこゝに思を致す。つまり民族の盛衰は教育の盛衰である。其衰亡は教育の方向を誤つた結果である。一たび思うてこゝに至ると、人類文化の盛衰興亡に關して、いかに教育の偉大なるかを、今更に深く感ぜざるを得ない。實にわが國各方面の文化は、かゝつてわが教育に在るのである。なるほどかゝる意味の教育は、職として教育にあたつてゐる所謂専門教育家のみの努力だけでは、その機能を十分に發揮することのむづかしいのは勿論であらう。が併し苟くも教育者として、主觀的には自分の人格價值を高むると同時に、又客觀的にも他にその人格價值を高めしめんとしてゐる吾等は、吾人の職能として或は天職として、一般社會を有價值に向はしめ國民生活を理想的價值に高めさせるやうに努めたい。これが眞實、教育者としての樂みであり勤めであり又誇りであると思ふ。かやうに日本將來の運命を負うて立つてゐる以上、わが教育界は先づ、その人格價值を遺憾なく自己に表現して、さて事にあたらなければならぬ。

二、時勢と國民教育

教育及び教育者の傳統的缺點の一つは時勢を顧みない點にあつたと思ふ。之は教育及び教育者の沿革の然らしむる所であつた。西洋の方の教育の發達を見ても生きた社會の要求に基いて今日の學校の初めをなすものが起つたのではない。寧ろ歐洲の中世に於ける世俗を遠かつてゐた或種の社會集團の間に教育が起つた。即ち脫俗的な宗教團體の間に今日の學校教育が始つたとも言へる。尤も其の間には都市の發達と共に世俗的の要求が加つては來てゐるけれども、全體としての教育方向は超世俗的のものであつた。且つ又教育の任に當つた人について考へて見ても、大體は中世の宗教家であつて超世俗的の方向をとつてゐた人格者によつて爲された。近世に入つてからは大いに世俗的文化が勃興して來て教育にも次第に其の方面の色彩が加つて來、教育者も必ずしも宗教家とは限らない様になつたのはあるが、尙教育的精神は生きた人間の生活とは別の天地に土臺をおいたものと言ふことが出来る。之等が最近北米合衆國に於いて教育改造の叫びを、所以であつた。何事にも現實生活を土臺とする北米合衆國にあつては從來の世俗と没交渉の教育に不満を感ずる様になつたのは自然の勢と言はざるを得ない。

最近に於いて教育の社會化の叫びは獨り北米合衆國のみならず。歐洲文明諸國の間にも次第に唱道せられる様になつた。殊に大戰後に於ける獨逸の教育思想の上には著しく其の傾向が窺

はれる。けれども過古の永い傳統の勢力は容易に拔去られないものと見えて、北米合衆國に於ける教育論にも、獨逸の教育論にも依然としてそつくり生きた人間生活に基礎を持たない一種の概念論的の教育論が根強く唱へられてゐる様に思ふ。即ち教育の社會化といふ場合にも其の社會は生きた社會とか、生きた時勢とか言ふものを考慮に入れないで一種の概念を假想し、それを基礎として教育したり説を建てたりしてゐるのである。之は十八世紀のイデオロギー即ち概念論と類似するものであつて、類りに社會とか現實とかいふことを口にするのであるが、生きた社會の生きた事實を無視する傾向をもつてゐる。之はよく言へば一種の理念社會を基礎とする教育説とも見えるけれども、その中には空虚な概念に過ぎないものもある。之は教育といふ仕事が生きた時勢に直接に觸れることの少ないのと、教育に従事する人が生きた時勢に縁遠い生活をしてゐるといふ事情に基くものと思ふ。今後の教育問題は恐らく此の傳統的缺點を脱して行くにあるだらうと思ふ。それ故自分も先年來教育は須らく生きた人間生活を見つめて爲さなければならぬといふことを考へてゐる。殊に國民教育に於いて其の感を深くする。

斯く言ふもの、教育は一方面に於ては何處迄も社會の生きた事實の一つである。殊に國家が直接に行ふ處の教育、若しくは公共團體の施設に屬する教育の如きは、必然的に國家なり、公

共團體なりの要求をもと、して教育を行ふ事になる。それ故に古來の教育は半面に於いては何時も社會生活の反映即ち時勢の産物である。脱俗的な宗教家が勢力を占めてゐた時代には教育も自然そうなり、世俗的な生存競争の行はれる社會に於いては何處かにその要求に合する爲の教育施設が入つて来る。唯之等の社會的要求が他の方面の超世俗的傳統と言ふものと混合して、全體としては不統一な教育が行はれてゐたと言ふにすぎないのである。之を歐洲に於ける教育の發達に見ても、其の時代の實際教育と其の時代に現はれた教育學說といふものが必ずしもしつくり合はない、併し一部分は混合してゐるといふ事實の存する所以である。換言すれば、教育は古來半面に於いては絶えずその社會の事情時勢の影響を受けて居たといへる。唯其の影響が一部分で不徹底であつたといふに過ぎない。従つて教育は時勢の變遷によつて必然的に變化するものであるといへるのである。

斯くの如く考へ來れば教育と時勢との關係は二重關係である。一つは教育そのものと時勢との連絡を徹底せしむること、其の二は時勢の變遷に基づく教育の改造といふことである。而して此等の何れの點より見ても國民教育と時勢との關係は最も直接的のもので、又最も重大なものである。

國民教育と時勢との連絡を意識的に企圖した者は、蓋し初期のケルシエンシュタイネルを第一とすべきと思ふ。ケルシエンシュタイネルは明瞭に二十世紀の時勢の推移に鑑みて、國民教育の改造を叫んだ。十九世紀の末にミュンヘン市に施した所の國民教育の改造は、かゝる自覺に基くものであつた。彼は獨逸當時の國民教育の制度は少くとも二百年前の時勢を背景として出來たものである、今日の世界の大勢と獨逸の國情とは最早適合しないものであるといつた。其の趣意は現今の時勢に鑑みて、國民全體をして國家の政治的經濟的文明を分擔する自覺を持たせねばならないといふのであつた。二百年以前の獨逸國民の如く、唯役人の指圖に他動的に従順であるだけでは不充分であるといつた。之は新しい時勢に基く國民教育を作興せねばならぬといふ自覺の現はれである。且つ又ケルシエンシュタイネルは更に進んで値打ある人間といふ者は脱俗的のものであつてはならない。現實の生活を値打ある様に遂行する所に眞の國民としての價值があり、之が國民教育の基調であるといつた。又彼が職業教育と普通教育を二元的に考ふべきではない、兩者の渾然たる融合が國民教育でなければならぬといつたのは此の趣意であつて、古來の教育及び教育者の傳統的の誤から脱却しようといつたものといふべきである。然るにケルシエンシュタイネルは最近に於いて獨逸の所謂價值哲學と自分の教育意見を

調和しようといふ試より再び其の所説が曖昧になつて来たが、之は寧ろ長い間の教育思想の傳統の爲に拘束せら、ことを免れない爲と見るべきである。

時勢と國民教育との徹底的融合は或意味よりすれば古來の傳統的的人生觀の改造を必要とする。東西を問はず理想と現實と二元的のものとして對立して考へられてをるのが、思想界の一般的傾向と見る事が出来る。若し斯くの如き對立が許されるならば人間を人間にまで育て上げる教育は現實を主とすべきか、理想を主とすべきかといふ岐路に立たなければならぬ。而して傳統的な見方であり、且つそれが正當な見方である理想主義の見方よりするならば、必然の勢として教育は理想をもと、しなればならない。而して其の理想は現實に背反し若しくは對立する世界であるならば、現實の範圍を脱することの出来ない教育の上に重大なる決定權を持ち得ない道理である。けれども若し現實と理想とが融合一致しなければならぬとし、現實の上に理想を實現する上に於いて眞の價値が現はれるものであるとするならば、現實を離れたる即ち時勢を離れたる教育は眞の教育であり得ないことになる。

而して古來の思想學説に於いては恰も教育及び教育者が超世俗的であつたと同じ様に超現實的であつた。斯くの如き思想背景よりしてはどうしても力強き現實的教育即ち時勢に即する教

育の根柢が立ち得ないと思ふ。之れ現今に於いて教育の社會化を叫びながら、眞の現實を離れ、眞の時勢を顧みざる教育實際なり議論なりの生ずる所以であると思ふ。

教育及び教育者が超世俗的ならんとする傾向を持つと同じ様に、理想主義的的人生觀が超世俗的ならんとする傾向のよつて生ずる所以の原因は又尤も至極なものがあると思ふ。元來理想主義の考へ方からすれば世俗的のものは價値の少いものである。否所謂價値といふものは世俗的のものを超越する或物を意味するとも言へる。價値そのもの、根本概念は一種の優越概念である。優越其のものは超世俗的であり、超現實的である。其れ故に現實にありふれたものは價値少しとせられ、稀に現存するものが價値ありとせられる。従つて現實を超越するといふことが價値あるが如く感ぜられる。斯る考へ方よりすれば現實を離れること時勢を超越することが眞の教育の行くべき道かの如く見える。之教育者が自ら進んで世俗的となり、時勢に合することを努めんとすることの理論的基礎を見出さなかつた理由である。けれども更に一步を進めて考慮する時は事物の價値は事實そのものを離れて存在すべきでないことを覺るべきであらう。

即ち事實そのものが價值的に組織せられる時に其の事物が價値あるのである。事實を離れて價値が存するのでなく、價値ある事物が價値あるのである。人間の生活に於いても同様で、人間

の生活を離れて價值ある人生が存在するのではない。價值的に組織された人間の生活が價值あるのである。又現實の外に價值あるのではない。價值ある組織を有する現實が價值あるのである。或は人間の價値の増進を意味するものである。而して人間としての價値は人としての生活の外にあるものではない。人間の生活を價值的に組織する所にそれがあるのである。被教育者は價值ある、價值的に組織せられたる人格體となる時に立派に教育せられたのである。斯く考へ來る時は現實の中に價值が實現する事によつてのみ眞の教育が出来るのである。時勢に即して教育する所にのみ眞の教育が存するのである。以上は全く抽象的な議論であるが、事例によつて説明を試みよう。

我國に於ける國民教育は我國の國民をして價值ある人生を完うせしむることを企圖すべきであらう。我國民は與へられたる自然的社會的環境の下に生存する。又あたへられたる環境の下に價值ある人生を構成するのである。して見れば國民として價值ある人生を完うせしめようとする爲には、我國民の自然的社會的事情を土臺として、價值的に人生を組織するに到らしめなければならぬ。而して我國の現實其のものも内外の情勢に應じて變動するものであるが故に、價值的に人生を組織せんが爲には、其の時勢に應ずる修養を積まねばならぬ道理である。今

日我國民の課せられてある責務を果して以て價值ある人生を完うする爲には、専ら我國情と時勢の推移を土臺として修養を積まねばならぬ道理である。斯く考へ來る事に依つて實際教育は生きた現實と時勢とを考慮してのみ其の任務を果し得るものと思ふ。

三、國家思想と學校教育

最近に於ける所謂共產黨事件なるものは、學校教育の上に甚大なるショックを與へたことと思ふ。金匱無缺を誇つて居た我が國體に對して破壊を企てる者が、我が國民の中から出ようとは誰が夢想したであらう。しかも其の多數は高等教育を受けた者であると傳へられるに至つては、愈以て不可解事とせざるを得ない。我が國體には果して此る企圖を容れる間隙があつたであらうか。我が學校教育には未だ國家思想を十分に青少年に體得せしめる手段が備はらなかつたのであらうか。若しも我が國體にして聊の間隙もなく、我が學校教育にして手段の備はらざるものが無かつたならば、如何にして此る不祥事が高等教育を受けた者に依つて發生せられたのであらうか。これ實に教育界に身を置く者の靜かに反省しなければならぬ問題でなければならぬ。

我が國體に果して破壊を企てらるべき間隙が有るか何うかに關しては、説を立つる人々の見解に依つて意見が分れるかも知れぬ。少くとも共產黨事件に關與せる人々は、此の間隙を認め得たと考へたのであらう。併し苟くも教育勅語の精神を徹底的に理會せる人にあつては、此の人々の考を以て誤認若くは迷想と考へることと思ふ。余自身の如きも先年來國民道德に關する卑見を公にして、我が國體の社會學倫理學哲學上より見て、眞に金甌にして無缺なる所以を述べて居る。即ち社會學上よりしては、人情の自然に合せる最も理想的なる社會組織に屬するものとなし、倫理學上よりしては人格價値の形式的並に内容的要件を完全に満足せしむる所の理想境に屬するものとなし、哲學上よりしては支那の聖賢、希臘の哲人の等しく理念とせし人生の極致に合致するものと考へて居るのである。然るに、教育勅語を以て教育の根本となし、道德教育を以て學校教育の中心となす所の我が國に於て、高等教育を受けし者の中より國體破壊者を出したといふことは、實に皮肉と言はうか、滑稽と云はうか、形容の詞を見出し得ぬのである。

然らば學校教育に於て國家思想を培養する手段に於て不備なるものがあつたのであらうか。如何にもそれには多少然りと云ひ得る點は無いのではないやうに見える。自分の見る所では、

我が國の教育には幾多の點に於て不徹底と矛盾とがある。世界無比の長い歴史を持つてゐる我が國民の傳統といふものと、今日の學校教育とはしつくり合つて居ない所がある。それは知識に於いても道德に於いても文藝に於いても言ひ得ると思ふ。國民の傳統的道德なり傳統的宗教なりと學校教育とがしつくり合つて居ない所がある。従つて一般思想に關しても何處となく不徹底であつて、口で言ふことと腹の内とが別々の世界に屬して居る趣がある。口では忠孝を唱へ乍ら、腹の内では別な方向に動いて居ることがある。教育勅語に關しても、これと社會學との關係は何うとか、これと倫理學又は哲學との關係は何うとか言ふことを眞劍に考究せず、それはそれとして口で唱へて置けといふが如き傾向はないと思ふ。かくの如き態度を以てする學校教育が、國家思想とか、國體觀念とかの教養に關してたよりのならざるべきは多言を要せずして明であらう。

けれども我が國の學校教育は果して右に述べたるが如き腑甲斐無きものであらうか。少くとも小學校教育に關しては、たとひ、學的基礎は不充分なるにせよ、教師も兒童も、眞面目に教育勅語の御趣旨を奉體して居ることは疑ふべからざる事實と思ふ。中等學校以上の教育に於ても教師自身に於ては大體に於て我が國體を破壊せんとするが如き考を持つて居るものは無い筈

である。共産黨事件に關係せるものは多く高等の教育を受けた者から出たと言ふことには、學校教育其の者が、その原因を積極的に與へたのではなしに、學校以外の原因が、此等の青年に感化を與へたものと思はれる。尤も學校教育に此る不合理なる説に感化せらるゝやうな薄弱な素養を與へたといふ責任は免れないであらう。又此る惡思想の不合理性を生徒に説示し得なかつたと言ふ手落は認めざるを得ないと思ふ。それにしても、生徒が此る不健全なる思想に感染するからには何等かの理由がなくてはならぬ。又學校教師が、その不健全なることと不合理なることを説破し得ないことにも何等かの事情がなければならぬ。吾人は須く此の點を闡明すべきであると思ふ。

自分は金匱無缺なる我が國體の理論を今更繰返す違はない。自分は何處までも我が國家組織の合理的なることを信じて疑はぬのである。唯それが餘りに合理的であり、餘りに理想的であり餘りに完全であるが爲めに、之れを實踐窮行することが容易でないのである。それ故に道心の堅からざるものは私利私情に惑はされ、情熱に偏する者は之を遵守する事の苦勞に堪へ得ぬのである。これ新カント派などの哲學でいふ所の理念の世界が衝動の世界に認め得られないのと同じ道理である。けれども、苟くも教養のある限りの人々は、全然道心を缺くといふことは無い。

又理念の世界を認識し得ない道理もない。高等教育を受けたる者をして、我が國家組織の基礎の合理性を疑はしめる所以のものは、それが不合理なるかの如く解せられる事情の存在する證據と見ざるを得ない。然らば何處に此る事情があるのであらうか。

我が國家組織の基礎は極めて理想的のものであるが故に、之が善なることを知り乍らも實際に行ひ得ざる場合は少くない。たとひ國をあげて一家一族と見ると言つても、自己の家族の世話も行届かざる境遇にあつては、他の同胞を顧みる餘裕が出ないのである。況んや自己一身の生存さへも不安なる場合にありては、國民道德などいふことが容易に耳に這入らないのである。然るに家には一族を養ふに餘りあつて、極めて、他に冷淡なるものがあつたり、自己一人は酒池肉林の贅澤を敢てして、却つて他を酷使用する者などのある場合には、而して此等の人々が何等國民の非難も受けず、却つて世に時めくことの許さるゝ場合に於ては、一般世人をして我が國民道德の説く所のもの——即ち我が國社會組織の合理性なるものは全く空虚なる名辭たるの觀を懐かしめざるを得ぬのである。換言すれば、我が國民道德が、これを實行し得る境遇に居る人にして之に背き乍ら、世俗的名譽を保持し得るといふことが、我が國體思想を破壊せしめる原因となるのである。元より此る不心得なる富豪とか貴族とかが決して我が國民道德の

代表者ではない。否、實はその不履行者なのである。然れども一般世人が敢てこれを咎めざるよりして、却つてこれが我が國民道德の教に合するものと誤認し、引いては我が國家組織を代表するものとして之を詛ふのである。其の甚だしきものに至つては、これが我が國體に淵源するものと誤解するよりして、國體に危害を加へ根本より社會組織を變革する企をも敢てするに至るのである。自分は危險思想の眞の原因は此る誤解と此る誤解を起すが如き社會事相にあると考へるのである。

かく考へ來れば高等教育を受けたる者の中より國體破壊者を出す所以の説明もつくと思ふ。高等教育を受けたる者は常人よりも事相を觀破するに明敏である。さなきだに他人の缺點は見易きものであるのに、教育あるが爲めに一層それが敏活である。分配の不公平とか、特權階級の横暴とかいふ批評には、多分に不公平な感情も混入するものではあるが、幾分でもそれが存在して世の指彈を免れ得る場合には、其の社會全體を詛ふに至り易きものである。此る偏見に對しては冷靜なる批判は適從する所を示すに難くはない。併し其の偏見中にも幾分かの眞理の存することを認め得ざる場合には、其の批判は決して力強きことが出來ない。教師は一般に公平なる批判家であるが故に、其の社會事相に不合理性の多分に含まる、だけそれだけ、生徒

の危險思想を矯正する力を失ふことは止を得ざるの勢である。

以上説き來れるが如く、高等教育を受けた者の中より共產黨事件關係者を出せる原因の一は、學校教育の不徹底と無力とを示すものには相違ないが、他の一は我が國の社會事相の内に我が國民道德に合致せざる現象の存するに依るのである。其の原因は我が國體と我が國の社會組織の根本原理に存するものではないのである。若しも我が國體の如く君民一徳の理想を御實行遊ばされる所の萬世一系の天皇の御精神が國民全般に徹底し、明治天皇が御自ら御實行遊ばれて手本を「子孫臣民」に垂れさせられた教育勅語が全國民に實行されるならば、共產黨とか無政府主義とかが斷じて發生する餘地がないのである。此る不祥事の發生する原因は國民中に特に富裕者有力者が我が國體に基く國民道德を實行せざるにあるのである。眞に我が國體と國家思想とに禍する源泉は此等の人々にあるのである。元より學校教育は我が國體と我が國の社會組織との如何に立派なる原理の上に立ち、如何に學術上合理的なるものなるかを生徒に説得することが出来る。またそれをなす上に於て遺憾なきを期さねばならぬ。併し乍ら社會事相の上此る信念を破壊せしむるが如き出來事の生起する限り、學校教育の力は制限を受くることは如何とも致し方がないと思ふ。これ學校教育のみが此る不祥事件に對して責任を負ひ得ざる

所以である。

四、最近教育思潮と道德教育

道德教育の問題は、一般教育問題の一つである以上は、教育思潮の變動は自ら道德教育に關しても違つた見解を取る様にならねばならぬ。所が最近の教育思潮には直接に道德教育の問題を取り扱ふことを主としない傾向がある様に思ふ。これは一見すれば頗る異な現象と言はねばならぬ。何故ならば最近の教育思潮は反主知主義を標榜してゐるが故に、當然情意の陶冶を力説すべきであり、従つて大いに道德教育を論すべき筈であるからである。かゝる現象は如何に説明せらるべきであらうか。それには少くとも二つの解釋を發見することが出来る。

其の一つは、反主知主義とは言へども、尙依然として知的陶冶を教育の中心としてゐる爲である。

他の一つは、情意の陶冶の中に於て、情の陶冶を主とし意の陶冶をかへり見ざる所から來てゐる。

最初のもは所謂自學主義の教育思潮の上にこれを見ることが出来るし、第二のものは所謂

藝術家的教育思潮の中に見ることが出来ると思ふ。

自學主義の教育思潮は、何といつても輒近に於ける教育思潮の本流をなすものである。この思潮にありては、從來の教師本位の教育活動を斥けて、兒童本位の教育活動を主張するのである。これは輒近に於ける一般思潮の傾向と一致するものにして、或は自我の主張であるとか、或は自律主義であるとか、或は自由主義であるとか言ふものと同種類のものである。

所が自學主義といふ語が示すが如く、自學主義教育は、主として教授即ち學習に關係を持つてゐる。教授といひ學習といひ、廣くこれを解釋するときは、知、情、意、の三方面に互り、人格全體を包含するのであるが、普通に言ふ教授とか學習とかは、主として知的生活に限られてゐる。それ故に自學主義と言へば、兒童が自分で或事項を研究調査することを意味する。而して研究といひ、調査といひ、もつばら知的生活に關係を持つ事柄である。それ故に自學主義的教育の最大缺點は、情意的方面の陶冶をなすことが充分に出来ないといふ點にある。如何にも自學主義的教育に於ても、道德に關する觀念を明にするとか、道德に關する判断をねるとかいふことが出来る。これも道德教育の一部分には違ひないけれども、道德教育の中心である道德的情操であるとか、道德的意志であるとかいふものは、自學主義の教育によつては充分に陶

治し得られない。少くとも自分の見聞せる範囲内に於ては、自學主義に基く道德教育なるものは殆んど見たことがない。時として自學主義の修身教授をなすのも見たこともあるがこれは全く知的陶冶に限られてゐた。これを裏からいふならば自學教育は道德教育といふものに充分に觸れることが出来ないといふことも出来やう。

尤も自學主義の一變形とも言ふべき自由教育といふものにあつては、或種の道德教育は出来る。それは兒童の自由なる生活そのものに依つて、人格の陶冶を仕様といふのであつて、これを教授の方面よりすれば、所謂自學主義となるが訓練の上よりすれば一種の道德教育となるのである。而してその道德教育は兒童の自由なる生活即ち兒童の自發的活動そのものに依つて徳性を涵養して行かうといふことになる。即ち兒童自身の發意に基く生活、兒童の自發的活動そのものに依つて、徳性を涵養して行かうといふことになる。更に換言すれば兒童自らの行爲が如き觀念を授くることを先とせずして、兒童自ら「善」と考ふる所のものを實行して行く意志の力と習慣とを習はんとするのである。

この着眼點は道德教育としては、極めて重大なるものであることは、道德そのものが意志の

生活であり、人格の行爲の上に存することに依つても明である。けれども、所謂兒童の自發的活動のみに依つて兒童の徳性を涵養して行くといふことは、果して適當であるかどうかは別種の問題である。道德の本質が意志の實行にある所よりすれば、兒童の自由なる生活の内に、道德教育の行はるゝことは當然であるけれども、道德は單なる意志の實行ではない。正しき意志の實行である。即ち價值ある意志の實行である。而して何が正しきか、何が價值ありやといふことを識別するといふことも重大事件であるが、幼少なる兒童の單純なる生活そのもの、みによつて、善惡の價值を正しく識別し、體驗せしめ盡すことは出来得ぬ。或はこれに依つて正しきと思ふことを實行するといふ習慣と力だけは、養ひ得るかも知れない。けれども價值に関する認識と判断とに關しては、單なる兒童の生活のみに依つて充分にこれを養ふことが出来ない。尤もこれも何十年の間各方面の研究を積む機會を與へるならば、自ら價值規範を認識するに至るであらう。けれども兒童の短かき生活に於ては、これを期待することは不可能である。

且又道德生活に關する感激の情操を惹起するが如きことも、單なる兒童の自己經驗のみに依つては不可能である。かゝるが故に自由教育に於ける道德教育といふものも不完全たるをまぬ

かれぬと思ふ。

最近の流行語である反主知主義の思潮は情意的方面を尊重することを意味するものではあるが、情と意との内にて、いづれを主とするかと言へば、意志よりはむしろ感情を主としてゐる。藝術家的教育はよくそれを表はしてゐる。元來藝術といふことは感情を主とするものにして、意志の敵である。而して現代人並に現代思想は、極めて意志の弱き感情的なることを特色とする。それ故にこの方面の教育思潮は、本質的に道德教育と反對の方向を取るものといふことも出来る。何故ならば、道德教育は意志の力の上に基礎を持つてゐるからである。通俗的に考へても、所謂藝術家肌とか文學者肌とか言ふものは一人學者肌といふものと違ふのみならず、道德家肌といふものとも正反對のものである、それ故に、藝術家教育の如き、主情主義的教育思潮より見ては、道德教育なるものがなし得らるべき道理はない。

これ自學主義の教育は道德教育の本質に觸れざるが如く、藝術家的教育即ち主情主義的教育思潮はむしろ道德を破壊するものと言ふことが出来やう。けれども主情主義的教育即ち藝術家的教育といふものも、道德的教育といふものと全く無關係といふことは出来ない。何となれば前にも述べしが如く、道德的生活には感激といふことが必要であるからである。而して感激と

いふ事柄は正しく感情上のものであつて、所謂藝術家的教育といふものも感情の陶冶を根本とするものである。たゞ道德教育にありては、道德的感情を主とし、藝術家的教育にありては、藝術的感情を主とするの差あるにすぎない。

而して道德的感情も、藝術的感情も、等しく人格の生活に現はるゝものであるから、時としては両者は互に反對することもあるが、時としては両者は合致することもあるのである。

新しい修身教授の試みとして、文學を材料に使ふ、小説を修身科の教材とするといふが如きは、藝術と道德との一致を豫想するものでなければならぬ。而して如何にも両者は合致するのである。若しその藝術或は文學なりが、道德的情操を描寫し表現する場合に於ては、文學若しくは藝術の感情は同時に道德的情操の陶冶となるのである。青年が古人の傳記を見て、道德的精神を鼓舞するが如き、或は多くの人が忠臣義士の文學に感激するが如き、又或は高僧亦は仁人の同情を描ける小説を読んで感激するが如き、皆藝術的感情と道德的感情の一致融合する實例といふべきである。かゝる種類の藝術なり文學なりが、道德的教育に資す所多大なるが如きは多言を用ひずして明である。

けれども藝術若しくは文學が必ずしも常に道德と一致するものでないことも多言を要せずし

て明である。又假令道德的感情のあるものがしばしば文學の中に含まれてゐるとしても、あらゆる道德的感情が文學の中に含まれて来るか如何かは問題である。もしそれがごとく含まれ得るとしても、多くの藝術又は文學の中に、各方面の道德的感情が調和的に含まれてゐるかどうかは大いなる疑問である。若しかりに文學の中に含まれてゐる道德的感情なるものが一方に偏するが常なるに於ては、かゝる文學を通して養はるゝ道德的感情は、一方に偏せる人格を養成するに至るをまぬかれない。換言すれば同情とか友愛とか戀愛とか言ふが如き情操のみを力強く持つて、勇敢とか忍耐とか克己とか言ふが如き道德的情操が缺乏する場合に於ては、それはこの種の文學によつて培はれたものである。かくて藝術的教育は一方に偏せる道德的人格を養成するに至るべきである。

以上述べ來たりたる所に依つて考ふれば、最近の教育思潮なるものは大體より言へば、或は道德教育に無關係であり、或は道德を破壊し、藝術中には道德教育と極めて緊密なる關係を持ち得るものもあるが、而も或は盲目的となり或は一方に偏したりするをまぬかれない。

而して道德そのものは、それ自體に於て極めて複合的のものであり、又それ自體に於て進歩發達の結果に依りて成立するものなれば、その教育法に於ても單一なる主義主張に依つて完全

になしとげらるべきでない。これがためには新思潮たるは舊思潮たるを問はず、適當なる時期と適當なる場合に應じて、それぞれに採用せらるべきである。然るに新教育思潮のみに依つて、道德教育を完ふし得べしと考ふるが如き、思慮の周到なるものと言ふことは出來ぬ。況や新教育思潮の一分派のみに於てをやである。

四、本邦教育に及ぼせる歐米の影響

一、序 説

日本は非常に永い歴史をもつて居る國であるから教育に關しても相當古い施設がないではない。西曆七百一年には大寶令の中に大學及國學に關する規定が發布せられて居る。而してその組織は可成り複雑なものであつて、歐米の中世に於ける大學にも比すべきものがある。而してこれは専ら支那に於ける學制を模倣せるものであつた。その後當時の豪族であつた和氣氏とか藤原氏とか橘氏とか在原氏とか言ふ一族に於て建てた私立の大學とも言ふべきものもあつた。この外に僧空海の建設にかゝる綜藝種智院と名付くる平民學校の設けなどもあつた。これらの學校も主として支那に於ける教育の模倣とも見るべきものであつたが、何れも永續せずして閉

鎖せられた。併し文藝に關する修養は家々に於て家傳的に傳へられ、全く絶えて仕舞ふことはなかつた。然のみならず西曆第十三世紀には金澤文庫なるものも起り、第十四世紀には足利學校等も在つた。けれども教育制度の一般的に成立するに至つたのは徳川幕府が政治の實權を握つてからのことである。即ち第十七世紀以後のことである。

徳川時代とは西曆千六百二年より千八百六十七年迄であるが、教育制度の一般に整頓するに至つたのは第十八世紀の始頃よりであつて、徳川幕府自身は昌平黌と稱する官立大學を設立し、各藩にあつては夫々藩學なるものがあつた。この外私塾も各所に起つた。幕府並に各藩の學校は大寶令時代の大學及び國學と同様に専ら支那の大學と同種のものである。私塾の中には高き程度のもは大學にも比すべきものもあつたが、又その中には平民學校と稱すべき極く卑近なる教育を施すものもあつた。何れにしても、學科内容の中心となつて居るものは概ね儒教であつた。

かくの如く日本に於ける舊教育の最大勢力は儒教であつて、支那の文化の系統に屬するものであつたが、徳川時代迄に西洋の影響も全くない譯ではない。第十六世紀の中頃よりポルトガル人と通商を開く様になつてから、基督教も傳はり、宗教學校等も起されるやうになつた。織

田信長の如きは篤く基督教を信じて南蠻寺を京都に建て、地方の大名にもこれを信するものが出て來た。豊臣秀吉が政權を握るに至り基督教を禁止した。徳川家康が政治を執るやうになつてから益々その禁を嚴にし、従つて西洋の學術も入ることが出来なくなつた。けれども和蘭との通商貿易が續けられて居たので、自然西洋の學術も入るやうになつた。その中には地理學の外に天文學曆學とか數學とか言ふものも傳はり、又實用の學として醫學も廣く研究される様になつた。而してその中に最も廣く行はれたのは醫學で専ら和蘭の原本を非常なる苦心を以て日本語に翻譯したのである。けれ共日本の教育全體を支配したものは専ら儒教にして又學校の制度等に關しても歐米の影響は少しも現はれなかつた。それ故に歐米の勢力が日本の教育上に影響を持つ様になつたのは明治時代に入つてからであると言へる。即ち千八百六十八年以後のことである。但し徳川時代の終頃にあつては主なる藩に於ては皆洋學を授くる學校を開いた。而してその教師の多數は宣教師であつてその中にも米國人が最も多かつた様である。

二、佛國の影響

明治の新政府は所謂開國進取の國是を定めて、廣く歐米の文化を輸入する方針を取つた。而してその當初に於て最も勢力を及ぼしたものは佛蘭西の文化であつた。兵制の如き法律制度の

如き何れも佛國のそれ等を参照して新らしき規定を定めんとした。而して明治五年即ち西曆千八百七十二年に制定せられたる學制——これは明治以後の日本の新教育制度の土臺となつたものである——の如きも大體に於て佛國の制度を基とし、それに英米の教育の仕方を參考として定められたものの様に思はれる。

元來明治維新の革新は徳川幕府を倒し封建制度を廢止して全國を天皇の下に名實共に統一せんとするにあつた。従つて教育制度にあつても、徳川幕府が採用したところの儒教主義を放棄することを旨とした。而して最初は儒教主義に代へるに神道主義を以てせんとしたのであるが、開國進取の國是を取つた新政府は決して排外的な思想を懐くものではなかつた。それ故に儒教と雖もその長所はこれを取り、それに加ふるに歐米の文化を以てし、而して以て日本の文運を隆昌ならしめんとした。それ故に廣く歐米の教育制度を調査したのであるが、佛蘭西の教育制度は最もよくその當時の日本の劃一的要求に合したものと見へて、新學制は佛國に於けると同様全國を幾多の大學區に分ち、それを更に中學區に分ち、その下に小學區を置いたのである。尤もかゝる制度を新政府が採用し新政府創立後未だ五年ならざるに國民をして一人たりとも文字を解せざるものならしめ様と言ふが如き決心を懐かしめる様になつたのは、前に述べたる

が如く、永い年月に亙つての儒教的精神の感化と見るべきものである。

學制の大綱を見るに日本全國を分つて八大學區として居る。尤もこれは翌明治六年には北海道大學區を獨立せしむることをやめて七大學區とした。各大學區には大學校一ヶ所を置く。各大學區はこれを分つて三十二の中學區となし、各區に中學校一つを置く。中學區は更にこれを二百十の小學區に分ち、各區に小學校一つを置くこととした。かくして小學校は人口六百人に對して一校を置き、中學校は人口十三萬人に對して一校を置く割合であつた。これに依つて見ても如何に佛蘭西の教育行政組織と近似して居たかゞ分ると思ふ。

明治五年の學制と佛國の教育制度との似て居る他の一つの點は督學に關する規定である。學制によると學校を監督する爲に文部省に督學本局を置き、各大學本部には督學局一ヶ所を設け、督學局には督學を置いた。督學は文部省の意志を奉じ地方官と協議し、大學區内の各學校を監督し、教則の特質生徒の進否等を検査し論議改正することを得るものとした。督學局は總て地方官と協議して學事を決するのであるが、場合によつては直ちに學區取締を呼び出し督學本局の意向を諭旨することが出来る。又地方官は教育のことに關しては總て督學局に協議すべしと規定してある。かくの如き督學制度は獨り佛蘭西にのみ、その類例を求むることが出来ると思

ふ。
 學制には學區取締に關する細かい規定がある。一つの中學區内には十名乃至十二三名の學區取締を置き、一名の學區取締に二十乃至三十の小學校を分擔せしむることとしてある。學區取締は専ら學區内の人民を勸誘してその子弟を學に就かしめ、且つ學校を設立し、學校を保護し、費用の使用を計る等、その學區内の學務に關する一切の事務を擔任するものとした。又學區取締は一中學區内のことに關し互に相論議して専ら便宜を計り、區内の學事を進歩せしむべきものとした。學區取締はその土地の居民中より名望ある者を選び地方官に於てこれを命ずべきものとした。一般人民の學に就く者はこれを學區取締に届出しめ、若し子弟六歳以上に至つても學に就かしめざる者あるときは、その由を學區取締に届出づべしと規定してある。

學校はこれを區別して大學、中學、小學の三等として居る。小學校は更にこれを上等下等の二つに分ち下等小學は六歳より九歳まで上等小學は十歳より十三歳までにて卒業せしむるを原則とした。中學は小學を経たる生徒に普通の學科を教へる所とし又これを分つて上下の二等として居る。下等中學は十四歳より十六歳迄上等中學は十七歳より十九歳迄に卒業せしむるを原則とした。尙ほこの外に工業學校、商業學校、通辯學校、農業學校、庶民學校等の中等學校を

設くることを得しめた。大學は上中等中學を終つた者を入學せしめ、高尚なる諸學を授ける所とし、その學科を分つて理學、文學、法學、醫學の四となし大學科卒業の者には學士の稱號を與ふるものとした。尙ほこの外多くの専門學校に關する規定を設け、分ちて法學校、醫學校、理學校、諸藝學校、鑛山學校、工業學校、農業學校、商業學校、獸醫學校等の名を擧げて居る。小學校は一般人民必ず入學すべき教育の初級として居る。小學校の中にもこれを次の如き種類に分けて居る。一、尋常小學、二、女兒小學、三、村落小學、四、貧人小學、五、小學私塾、六、幼稚小學はこれである。この他癡人學校もある。幼稚小學は男女の子弟六歳迄のものが小學に入る前の端緒を教へる學校である。小學私塾は小學教科の免許狀を有する者が私宅に於て教ふる者と言ふのである。貧人小學は貧人子弟の自活しがたき者を入學せしむる爲に設くるものであつて、その費用は富者の寄進金を以てする、即ち仁惠學校とも稱すべきものであるとして居る。村落小學と言ふのは、僻遠の村落農民のための學校にて教則を簡略にし、年既に成長せる者もその生業の暇に來つて學ばしめる爲のもので、多くは夜學校である。女兒小學は尋常小學の教科の外に女子の手藝を教ふる。尋常小學は男女共に必ず卒業すべきもので、これを上下の二等と分けるのである。

小學校の教科目を見るに下等小學にあつては次の通りである。

一、綴字 讀重盤上習字 二、習字 字形を主とす 三、單語 讀 四、會話 讀 五、讀本 解意 六、修身 解意 七、國體 解意 八、書牘 解意重盤上習字 九、文法 解意 十、算術 九々數位加減乘除但洋法を用ふ 十一、養生法 講義 十二、地學大意 十三、窮理學大意 十四、體操 十五、唱歌 當分之法を缺く。上等小學の教科目は下等小學の教科目の上に次のものを加へることになつて居る。一、史學大意 二、幾何學大意 三、野畫大意 四、博物學大意 五、化學大意 六、生理學大意 この他其の地の形情に因つては學科を擴張する爲めに次の四科を斟酌して教へる。一、外國語の一二、二、記簿法 三、圖畫 四、政體大意。

下等中學校の教科は 一、國語學 二、算術 三、習字 四、地學 五、史學 六、外國語學 七、窮理學 八、圖畫 九、古言學 十、幾何學 十一、代數學 十二、記簿法 十三、博物學 十四、化學 十五、修身學 十六、生理學 十七、國體學 十八、政體大意 十九、國勢學大意 二十、奏樂 當分缺くの二十科目とし、上等中學の教科は 一、國語學 二、習字 三、外國語學 四、窮理學 五、野畫 六、古言學 七、幾何學 八、代數學 九、記簿法 十、化學 十一、修身學 十二、測量學 十三、經濟學 十四、重學大意 十五、動物學 十六、植

物學 十七、地質學 十八、鑛山學 十九、性理學大意 二十、星學大意の二十科目とした。

これ等の教科目の分類は少なくとも歐米の制度を全然模倣したものであることは明かである。

三、英米の影響

英米の教育的影響は既に徳川時代の末に初まつて居る。最初蘭學を學んだものも次第に佛語又は英語を學ぶ様になつた。殊に各藩に英米の宣教師が入り込む様になつてから、布教の傍ら教育にもたづさはる者が出て來た。且つ又地理的的交通的關係上よりして英米人の日本に來る數も多く、日本人にして英米に渡航する者も多くなつた。殊に福澤諭吉、中村敬宇、近藤眞琴等が私塾を開いて廣く英語を普及するに及んで一層英米の影響は教育上に大なる勢力を持つに至つた。そのことは明治五年の學制中の教科目の分類の中にも現はれて居るが、それよりもより多く明治五年の學制の教育精神上にその影響の痕跡が明かに現はれて居る。明治五年七月即ち學制の頒布されるに先だつて、太政官より次の如き布告が出て居る。

「人々自ら其身を立て其産を治め其業を昌にして以て其生を遂るゆるんものは他なし身を修め智を開き才藝を長するによるなり而て其身を修め智を開き才藝を長するは學にあらざれば能はず是れ學校の設あるゆるんにして日用常行言語書算を初め士官農商百工技藝及び法律

政治天文醫藥等に至る迄凡人の營むところの事學あらざるはなし、人能く其才のあるところに應じ勉勵して之に従事ししかして後初て生を治め産を興し業を昌にするを得べしされば學問は身を立るの財本ともいふべきものにして人たるもの誰か學ばずして可ならんや夫の道路に迷ひ飢餓に陥り家を破り身を喪の徒の如きは畢竟不學よりしてかゝる過ちを生ずるなり從來學校の設ありてより年を磨ること久しといへども或は其道を得ざるよりして人其方向を誤り學問は士人以上の事とし農工商及び婦女子に至つては之を度外にをき學問の何物たるを辨せず又士人以上の稀に學ぶものも動もすれば國家の爲にすと唱へ身を立るの基たるを知らずして或は詞章記誦の末に趨り空理虛談の途に陥り其論高尙に似たりといへども之を身に行ひ事に施すこと能はざるもの少からず是すなほ沿襲の習弊にして文明普ねからず才藝の長せずして貧乏破産喪家の徒多きゆゑなり、是故に人たるものは學ばずんばあるべからず之を學ぶには宜しく其旨を誤るべからず之に依て今般文部省に於て學制を定め追々教則をも改正し布告に及ぶべきにつき自今以後一般人民必ず邑に不學の戸なく家に不學の人なからん事を期す人の父兄たるもの宜しく此意を體認し其愛育の情を厚くし其子弟をして必ず學に従事せしめざるべからざるものなり

高上の學に至ては其人の材能に任かすといへども幼童の子弟は男女の別なく小學に従事せしめざるものは其父兄の越度たるべき事

但從來沿襲の弊學問は士人以上の事とし國家の爲めにすと唱ふるを以て學資及び其衣食の用に至る迄多く官に依頼し之を給するに非ざれば學ざる事と思ひ一生を自棄するもの少からず是皆惑へるの甚しきものなり自今以後此等の弊を改め一般の人民他事を抛ち自ら奮て必ず學に従事せしむべき様心得べき事」

右の布告の中の強制教育の思想は必ずしも歐米の模倣とのみは言へない。或る學者は徳川幕府時代に於ても之を主張して居り、儒教の教育思想の中にも理想的には之を説いて居る。けれども實學を主張し學校教育を以て身を立つるの財本と説く思想は福澤諭吉氏の豫ねて主張して居たところでこれは當時の英米に於ける一般思想の影響と見るべきものと思ふ。

學制ならびに學制頒布に關する布告よりも尙一層顯著に英米特に米國の影響の現はれたのは學制の實施に關してである。日本の文部省は學制を實施するに際してその顧問としてダビッド・モルレー氏を米國より招いた。モルレーはニューゼルシーのニューグランスキック市にあるラトガースカレデの教授である。夙に日本の事情も知り、日本について興味も持つてゐた。又當時ラトガースカレデには數名の日本の學生も留學してゐたのである。明治六年即ち千八百七十三年にダビッド・モルレー氏は文部省の顧問として日本に渡來され、學制の實施に努められ

た。而して明治十一年迄學監の地位にあつたのである。

學制を實施するに當つて第一の問題は教員の養成であつた。それ故に文部省は學制發布間もなく教員養成の機關を設けることにしたのであるが、それについての全組織を米人キリアム・スコット氏に依託した。スコット氏は米國に於ける師範學校と全然同一なる外部的並びに内部的組織の下に小學校の教員を養成した。従つて日本の當時に於ける小學教育の實質は全然北米合衆國のものと同一であつた。小學校に用ふる机、腰掛、黒板等は勿論、教具教科目の類に至る迄全く米國のものを採用した。文部省にて發行せる小學讀本は十數年間日本の小學校の唯一の教科書であつたが、それは米國のキルソンのリーダーの翻譯であつたのである。

米國主義の教育を日本に輸入するに最も力のあつた人は田中不二麿氏である。田中氏は學制發布前年即ち千八百七十一年に理事官として岩倉大使と共に米國より歐洲を巡視した。その中で田中氏の最も氣に入りしは北米合衆國の教育であつた。それで歸朝した千八百七十三年に日本に歸り文部少輔となるやしきりに米國の教育風を學ばんとした。彼は先づ女子教育の必要なることをとらへ、女子の師範學校の設立に盡力した。彼はダビッド・モルレーの意見を入れて女子の師範學校を設立すべきことを建議し、明治七年即ち千八百七十四年にその創立を見た。尤も

女學校の設けは既に他に明治五年來あつた。而してその中には英語も必修科として課せられた。

されども田中不二麿氏の最も熱心に希望した所のものは教育行政の組織と精神とを米國式に改正するにあつた。明治五年の學制は佛國の教育制度と同様に極めて秩序整然たる組織を持つて居ると共に全國を劃一的に規定しこれを中央政府の文部省より劃一的に指揮監督することを旨とした。これは徳川時代に於ける各藩の區々に分離せる社會状態を一つの日本に組織立てる上に於て極めて適切なる制度であつたと見ることが出來やう。然るにアメリカに於ける教育行政は中央政府を本位とせずして各ステートがそれ／＼獨立に自由に制度を規定することになつて居る。各ステートとても又各大都會とか各郡とかに多大なる自由の範圍を残して居る。而して中央政府に於ては特別に文部省も置かず専ら教育統計と言ふ様な調査を旨として別に劃一的規定を強くない。即ち教育は各地方の各住民の意志によつてそれ／＼地方に適切なる施設をなすことになつて居る。田中不二麿氏はこの米國主義の教育行政を是としたのである。時恰も日本政府は財政の困難に遭遇して居り、地方人民も又新教育令に基く費用の過大なる負擔に不満を懷いて居つた。明治十二年即ち千八百八十年に田中不二麿氏は文部大臣として學制を改革し新に教育令を布いて米國と同じく自由主義の教育制度を實施した。然るに當時の日本の人民は

未だ教育の必要を充分に理解しなかつたが爲に、地方に於ては争つて小學校の閉鎖を決議するに至つた。こゝに於て中央政府も地方官もその新教育制度を再び改正するの必要を感じ、翌年田中氏の自由教育制度は再び改正されて、又稍、強制的劃一的なものとせられた。即ち北米合衆國の自由主義に基く教育制度は一度殆んど文字通りに我國に採用されたが、國情に適應せざるものとして廢止せられたのである。

かくの如く教育制度上に於ける米國主義が日本に於ては失敗に歸したのであるが、教育思想上に於ける米國主義は大なる成功をとげた。千八百八十年前後に於ける政治上の自由民権論なるものは大體に於て英米の自由主義の影響と見ることが出来る。教育上にあつてはスペンサーの思想は直接にも又間接にも可成り長く我國の教育界を支配した。千八百七十九年に米國に留學して居た伊澤修二高嶺秀夫の二氏が歸朝した。伊澤氏はマサチューセツ州オータープリック師範學校を卒業し、後ボストンのハーバート大學にて勉強した。高嶺秀夫氏はニューヨーク州のオスウェーゴ師範學校を卒業した。兩人は相前後して歸朝し、専ら師範教育の進歩に努力した。伊澤氏はオータープリック師範學校にて學びしものを土臺として「教育學」を著し、非常に廣く教育者に讀まれた。高嶺秀夫氏は又ジョホノットの教育學書を師範學校に於て講讀

し、後にその翻譯書を出した。この二書は或る意味よりすれば、日本の新教育思想の根柢を作つたものと言ふことが出来る。而して根本思想はスペンサーの教育説に經驗心理學をもつてしたものであるが、ジョホノットの教育説の中にはスペンサーの思想の外にアガシーズの説とベスタロッチの説とが載せられてある。且つ又高嶺氏はオスウェーゴに居て、シエルドン並びにクルージーに師事し、親しくベスタロッチの教育法を學び、歸朝後も東京師範學校に於てシエルドンの著の「オブゼクト・レツスン」及び「レツスンズ・オン・オブゼクツツ」。「オン・オニユアルス・オブ・エレメンタリ・インストラクシヨン」等を生徒に講讀せしめた。この外ペーデ「セオリ・エンド・プラクティス・オブ・テーチング」なども夙に翻譯され、その他多數の英米の教育書が翻譯された。要するに學制頒布以後の日本の教育説は主として英米の教育學者の翻譯書を基としたものである。

四、獨逸の影響

英米の實利主義的教育思想は一時全盛を極めた。然しこれに對しては二つの反對説が現はれた。その一つはスペンサーを中心とする實利主義の教育は教授法に於て注入的である、餘りに機械的記憶を主として生徒の自發的活動を無視すると言ふにある。其の方面よりしてベスタロ

ツチの開発主義の教育が勢力を占むる様になつた。所がベスタロツチの開発主義もロツクの經驗主義と兩立せざる點があることと、問答法による開發主義は必要なる知識内容を充分に授け得ざるの缺點がある。これ等の非難のためにベスタロツチの開発主義も永く勢力を持つことが出来なかつた。

スペンサーの教育説に對する他の一つの非難は理想主義的道德思想を缺除する點にあつた。明治五年以來の日本の新教育主義は實學主義であり、實利主義であつたが、幾世紀に亘つて培養せられたる儒教の理想主義的道德觀念は容易に國民思想より消え去ることは出来なかつた。それ故にスペンサー主義の全盛時代にも理想主義的道德を復活すべしとの説が文部當局者を動かした。明治十四年即ち千八百八十二年には文部省より理想主義的道德を學校教育に於て培養すべしとの規程を發した。それ以來實利主義に對する反對は次第に著しくなり理想主義道德主義の教育説を要望するに至つた。

以上の二つの要求に應せんが爲めに一時フランスのコンペーレの教育説が取り入れられた。これも直接にフランスの原書より翻譯されたのではなく、英譯を通じて紹介されたものの様であつた。所がコムペーレの教育説は極めて穩健ではあるが、それ丈、人を感激せしむる所の強

さを缺いて居た。而して新に輸入せられたる獨逸のヘルバルト派の教育説は以上の二つの要求に最もよく合するものであつた。かくしてその後十四年間はヘルバルト主義の全盛時代を出現したのである。

ヘルバルト派の教育説が日本に輸入せられるに至つたのは一つには獨逸に留學をした人達によつてなされ、又一つには英譯の書を通してヘルバルトの教育説が紹介された。けれども最も大なる原因は獨逸人ハウスクネヒトが東京帝國大學に於てヘルバルト主義の教育學を講ずるに至つたことである。如何なる事情によつてハウスクネヒトが聘せられることになつたかと言ふに、千七百八十年代になつて憲法制定のことが日本の政界の重大なる問題となるに至つて、伊藤博文伯爵が憲法制定の爲め歐米を巡歴し獨逸の憲法を土臺として日本の憲法を制定するの方針を立てた。それ等の事情よりして教育の思想並に制度に關しても獨逸を參考する様になつた。これは日本に於ける百般の文物が獨逸を模倣せんとする傾向に伴つたものである。それ故に東京帝國大學に於てはその以前には米國人を聘して哲學を講せしめて居たのであるが、明治二十年代になつては獨逸人を聘するに至つた。尤も英文學に關しては英國人があり、又英獨佛の法律に關してはそれ／＼その國の學者を聘して講義を託して居た。兎に角西曆千八百八十七年に

ハウスクネヒトは帝國大學の教師として教育學を講ずる事となり、ヘルバルトの教育説を傳へた。それより日本の留學生が教育學を研究する爲に獨逸のエーナに行つてキルヘルム・ラインについて學ぶ者が多くなつた。これ等の留學生は歸朝後高等師範學校その他の須要なる位地につき盛んにヘルバルト派の教育説を鼓吹し、ヘルバルト派に關する教育書が數多く翻譯されるに至つた。

ヘルバルト派の教育學が何故に一方に於て勢力を占むるに至つたかと言ふに、一つにはその教育目的論が道徳的人格の陶冶を標榜した點にある。實利實益と言ふが如き皮相なる教育目的に満足し得なかつた理想主義的要求はヘルバルトの教育學を得て初めて安心して國民を教育し得たのである。又ヘルバルトの教育學説はその方法論に於て、最も實際に適切なるものがあつた。即ち一方に於ては機械的注入主義に反對し、生徒の興味を重んじ、學習に關する心理的順序段階を定めた。又その教授法はベスタロッチの問答的開發主義が陥つた様な内容の貧弱をさけて確實に新觀念を把束せしむることを念とした。かくして道徳的人格主義と五段教授法とが日本の初等教育界を風靡するに至つた。但し中等教育に關しては未だヘルバルトの影響を見るに至らなかつた。

明治五年の學制は下は小學より上は大學までの制度を定めた。けれども實際の事實としては未だ小學教育が整頓しなかつた爲に、中等以上の學校教育も變則的のものに過ぎなかつた。尤も大學教育に關しては既に徳川幕府時代の終りに於て各國書の翻譯所なるものが起り又醫學校が起つた。明治時代になつてからはこれ等は一層擴張せられ、その中には各種の専門學科を設け専ら歐米各國の學者を聘して教授の任に當らせた。明治十年即ち千八百七十八年にはこれ等を集めて東京大學を創設するに至つた。中等學校に關しても訓令を發しその内容の充實を計りたるが、これ等の各種の學校に關する規定が統一的に改正せらるるに至つたのは明治十九年即ち千八百八十七年にして實に文部大臣森有禮の手に依つたものである。即ち小學校はこれを尋常高等の二等となし、六歳より十四歳に至る八ヶ年を以て學齡とした。中學校はこれを分つて高等尋常の二等とし高等中學は文部大臣の管理に屬し、尋常中學は各府縣に於て一ヶ所を限り設置するものとした。尋常中學校は小學校卒業生をとり、修業年限は五ヶ年、高等中學校はこれを一部二部三部に分ちその修業年限を二ヶ年とし、年齢滿十七歳以上にして尋常中學校を卒業したるもの若くはこれに等しき學力を有するものを第一年級に入學せしむることとした。大學は高等中學校を卒業した者を入學せしめその修業年限を三ヶ年として法科、醫科、工科、文

科、理科の五學部を置いた。但し醫科の修業年限は四年である。この改正は大體日本の現行學制の土臺をなすものであるが、明治五年の學制に於けるが如く必ずしも歐米の一國の制度を模倣したものではない。けれどもその教育の内容實質に於ては次第に獨逸の風を模倣するに至つた。殊に小學校の教育に於て然りである。但し教員養成に關してはむしろ佛國の制度に近く各府縣に尋常師範學校を置き中央に高等師範學校を置いた。兩者には夫々男子部と女子部との設けがあつた。

明治二十一年即ち千八百八十八年に日本に於ては市町村制を布いた。これは全く獨逸の地方行政制度を模倣したものであつた。越えて明治二十三年千八百九十年にこれに順應する爲に小學校令を改正した。それに依ると小學校は兒童身體の發達に留意して道德教育及國民教育の基礎並にその生活に必須なる普通の知識技能を授くるを以て本旨とした。小學校を分ちて尋常小學校及高等小學校となし、市町村若くは町村學校組合又はその區の負擔を以て設置するものを市町村立小學校とし、一人若くは數人の費用を以て設置するものを私立小學校とした。又徒弟學校及び實業補習學校も小學校の種類の中に加へた。

尋常小學校の教科目は、修身、讀書、作文、習字、算術、體操とし、土地の情況により體操

を缺くことを得るとした。又日本地理、日本歴史、唱歌、作文、習字、手工の一科若しくは數科目を加へ、女兒の爲には裁縫を加へ得ることとした。高等小學の教科目は修身、讀書、作文、習字、算術、日本地理、日本歴史、外國地理、理科、圖畫、唱歌、體操とし、女兒の爲には裁縫を加へ、土地の情況により外國地理、唱歌の一科目又は二科目を缺くことを得る。又幾何の初步、外國語、農業、商業、手工の一科目若しくは數科目を加へることを得るものとした。高等小學校に於ては、土地の情況により農科、商科、工科の一科若しくは數科の専修科を置くことを許した。又尋常小學校にも高等小學校にも補習科を置くこととした。尋常小學校の修業年限は三ヶ年又は四ヶ年とし、高等小學校の修業年限は二ヶ年又は三ヶ年又は四ヶ年とした。就學については滿六歳より十四歳迄八ヶ年を學齡とし、尋常小學の教科を終る迄はこれを義務的にした。貧窮のため、兒童疾病のために又其他已むを得ざる事故の爲に學齡兒童を就學せしめ得ざるときは就學の猶豫又は免除を申出ることが出来ることとした。

各市町村は學齡兒童を就學せしむるに足るべき尋常小學校を設置するものとし、郡長は一町村の資力不充分にして尋常小學校を設置し得ざるときは他の町村と學校組合を設けてその學校組合に於て設置せしむることとし、その校數及位置を定める權能を郡長が持つ。又府縣知事は

市内に私立小學校があればこれを代用小學校として尋常小學校の設置に代ることを得しめた。又郡長もその町村内に私立尋常小學校がある時にはこれを町村立の小學校の代用として児童教育をなさしむることとした。市町村は府縣知事の許可を得て高等小學校を設置することが出来、町村は數町村學校組合を設けて高等小學校の設置をなすことが出来ることとした。

五、最近の状況

日本に於ける最近の教育制度は前述したるが如く大體森文部大臣時代に制定せられたるものに多少の修正を加へたるものに外ならない。先づ大學について見るに帝國大學令が、明治十九年即千八百八十七年に公布された。それは大学院と分科大學とからなつて居る。而してその大学院と言ふのは英國のポストグラデュエイト・スクールに似て居る様であるが、日本の分科大學そのものは獨逸の大學のファクルテートと殆んど同一のものである。それ故に日本の分科大學は米國のセニオール・カレッジに二ヶ年のグラデュエイト・スクール程度のもので、それを卒業せるものは大體米國のマスターコースを終つたものに相當する。而して分科大學の種類は前舉せる法科大學、醫科大學、工科大學、文科大學、理科大學の外に農科大學も加はり最近には更に經濟科大學も法科大學より分離して獨立のものとなつた。而して現在に於ては東京帝國大

學の外に京都、仙臺、福岡、札幌にも帝國大學があり、朝鮮の京城及臺灣の臺北にもこれと同等の綜合大學が設けられた。その外單科大學と稱するものも多數に設けられてある。例へば東京商業大學、東京工業大學、神戸商業大學、東京文理科大學、廣島文理科大學、新潟醫科大學、岡山醫科大學、千葉醫科大學、長崎醫科大學等である。以上は官立即ち國立の大學であるがこの外に公立大學、即ち地方費にて設立されて居る大學がある。大阪醫科大學、愛知醫大、京都府立醫大、熊本醫科大學、大阪商業大學はそれである。この外に私立大學も澤山ある。先づ東京にあるものについて言へば慶應義塾大學と早稻田大學とはその歴史も長く又その内部の組織も四乃至五學部を持つて居る。同じく東京にある明治大學、法制大學、中央大學、日本大學は元來は法律専門學校であつたが、それが大學程度に昇格すると共に、文學部、經濟學部等を設置するに至つた。この他文學部、法學部、醫學部、農學部の一つ若くは二つを設けて居る私立大學は日本全國にて十八現存して居る。而して各大學の學部の小分けについては區々にして同一ではないが、東京帝國大學の組織を見るに次の通りである。

法學部。 憲法、國法學、民法、商法、海法、民事訴訟法、破産法、刑法、刑事訴訟法、政治學、政治學史、政治史、外交史、行政法、行政學、國際公法、國際私法、法制史、西洋法

制史、羅馬法、英吉利法、佛蘭法、獨逸法、法理學、米國憲法歴史及外交、

醫學部。解剖學、生理學、生化學、病理學、病理解剖學、藥理學、內科學、內科物理療法學、

產科學、婦人科學、小兒科學、外科學、整形外科學、眼科學、皮膚科學、泌尿器科學、精

神病學、衛生學、微菌學、法醫學、血清化學、耳鼻咽喉科學、齒科學、藥學、藥品製造學、

工學部。土木學、機械工學、船舶工學、船用機關學、熱及熱機關學、航空學、造兵學、電氣

工學、一般電氣工學、建築學、應用化學、火藥學、鑛山學、冶金學、鐵冶金學、製造冶金

學、應用力學、力學、實驗工學、石油採鑛學、工業分析化學、應用地質學、

文學部。國語學國文學、國史學、朝鮮史、支那哲學支那文學、史學地理學、東洋史學、西洋

史學、哲學哲學史、印度哲學、心理學、倫理學、宗教學宗教史、社會學、教育學、美學美

術史、言語學、梵語學梵文學、英吉利文學英吉利語學、獨逸語學獨逸文學、佛蘭西語學佛

蘭西文學、神道、

理學部。數學、物理數學、理論物理學、星學、物理學、工業物理學、航空物理學、放射能作

學、物理金相學、結晶學、氣象學、化學、電氣化學、分析化學、生物化學、動物學、植物

學、植物生理學、遺傳學、地質學、鑛物學、地理學、地震學、人類學、

農學部。農學、農藝化學、化學、森林化學、農產製造學、農業工學、森林利用學、地質學、

土壤學、農林物理學、氣象學、農政學、經濟學、水產學、水產海洋學、水產化學、家畜解

剖學、家畜生理學、家畜內科學、家畜外科學、家畜衛生學、家畜藥物學、

經濟學部。經濟學、財政學、統計學、商業學、保險學、殖民政策、社會政策、

大學に入學し得る爲めには高等學校を卒業したものでなければならぬ。高等學校の制度は我邦特有のものにして、その修業年限は三ヶ年である。尤も性質上よりすれば、その前にある中學校と同じく高等普通教育を授くることを目的とするものであつて、明治五年の學制にても明治十九年の中學校令にても兩者は一つのものであつて、中學校を分つて下等上等又は尋常高等の二等としたのである。而して十九年の中學校令には前述したる如く尋常中學校五ヶ年高等中學校二ヶ年となつて居る。その後幾多の變遷をへて高等中學校は高等學校となり、三ヶ年の課程を有する獨立の學校となつた。これは高等學校の卒業生は専ら大學に入學する所よりして實際に於て大學豫科となつたからである。而してその内部は現在にては文科と理科とに分れ、その各々は又外國語として英語を主とするもの、佛語を主とするもの、獨逸語を主とするもの三種類に分れて居る。かゝる制度は日本の内部の必要に應じて自然に出來上つたもので歐米に

はその例がない。但し最近に於て中學校の四年と高等學校の三年とを合せ修業年限七ヶ年の高等學校が認められる様になつたのであるが、これは稍、佛蘭西のリセー、獨逸のギムナジウム、と類似のものと言ふことが出来よう。今その數を見るに官立高等學校は二十五校、公立高等學校は二校、私立高等學校は四校、官立の大學豫科は二校、公立大學豫科は五校、私立大學豫科は二十四校である。而して大學豫科と言ふのは五ヶ年課程の中學校を終つたものに二ヶ年の高等學校程度の普通學を授くる所である。

日本に於ては就學の義務は滿六歳に初まる。滿六歳に達せるものは尋常小學校に入り、六ヶ年間義務として國民全體が在學するのである。それを終つたものは分れて二途となる。一つは中學校又は高等女學校に入り、一つは高等小學校に入る。小學教育に於て最初の六ヶ年を一つの段階となして居ると言ふ制度も、日本に於ける學制以來の經驗に基いて定まつて來たもので、歐米の或る一國の制度を模倣したものではないと思ふ。併しその結果は米國の最近に主張される六三三の制度に合致するものである。高等小學校の修業年限は二年乃至三年であつて普通學科の外に實業的學科を課することになつて居る。これはや、佛蘭西の高等小學校の制度に似て居るものと言ふことが出来る。日本本州（朝鮮臺灣等を除く）に於ける尋常小學校の數は

公立七千四百五十四、私立九十四、合計七千五百四十八、尋常高等併置の學校數は官立四、公立一萬七千七百五十九、私立二十四、合計一萬七千七百八十七である。高等小學校の數は公立百五十四、私立一、合計百五十五である。尙尋常科と高等科との上に夫々補習科が設けられて居る。

日本に於ける小學校は男女共學であるが、中等教育に關しては男性と女性とは全然學校を別にして居る。男生徒のためには中學校があり女生徒の爲には高等女學校がある。而してその修業年限は同じく五ヶ年であるが高等女學校にては四ヶ年のものもある。明治十九年の改革にあつては高等女學校の教育は中學校に準じてなされることとなつて居る。即ち女子の中等教育は男子と別の學校に於て施されるのではあるが、その學科内容等は一體に於て同一のものとして居てあつた。所が日本に於ける社會の要求は、次第に女學校に家事、育兒、裁縫等の科目を多くすることの必要を感じ、女子の中等普通教育はこれ等の技藝的學科を必修科目となし、然も比較的多くの時間をこれ等にさいて居る。これ又歐米の中等教育にその類例を見ざる所と言つてよからう。而して中學校の校數は官立二、公立四百十五、私立百一、合計五百十八である。高等女學校の校數は官立三、公立六百五十九、私立二百、合計八百六十二である。これ等の統

計は小學校の場合と同様に昭和元年度（千九百二十六年）——千九百二十七年年度）のものであつて昨年九月に文部省より發表されたものである。

日本の教育制度に於ける他の一つの特色は専門學校の制度である。専門學校は大體に於て中學校若くは高等女學校卒業者を收容して三ヶ年の専門教育を施す學校である。その中には外國語學校、美術學校、音樂學校、藥學専門學校、女子専門學校、法律専門學校、並びに各種の實業に關する専門學校等を含むものであつて、その數は合計百三十九校に上つて居る。而して中學校程度の實業學校に至つてはその數非常に多く官立二、公立六百九十九、私立百五十二、合計八百五十三である。その中には中學校程度の農業學校、商業學校、工業學校は最も多數である。尙ほ盲及び聾啞學校は近年漸くその數が増して官立二、公立五十、私立六十五、合計百十七に上るに至つた。

日本に於ける教育制度の他の一つの特別なるものは教員養成の制度である。小學校の教員を養成する學校は男女の師範學校であるが、その中には一部と二部とが分れて居る。一部生とは修業年限二ヶ年の高等小學を終つたものに五ヶ年の教育を施すものである。これは大體二十世紀の初めに於ける獨逸のレーラー・ゼミナールに近いものであつて、佛蘭西の師範學校とも大體

趣きを一つにして居るものである。所が第二部になると中學校若くは高等女學校を卒業せるものを收容して一ヶ年間の師範教育を施すのである。これは大體に於て北米合衆國の教員養成制度に近い。尤も最近に於て師範學校は一ヶ年課程の専攻科を置いて卒業生を收容することとなつて居る。而して師範教育に於ても男女共學の制度は取つてゐない。尙ほ男女の高等師範學校が設けられて居る。男子の高等師範學校は中學校又は師範學校を卒業せるものを入れ、豫科一年本科三年の教育を施し、その内部を更に數種類に區別して各種の中等教員を養成して居る。女子高等師範學校は高等女學校の卒業生を收容して四ヶ年の教育を施し、その内部を文科、理科、家事科に分ち、その卒業生に廣く中等學校の教員免許狀を與へて居る。その校數は男子の高等師範學校二、女子高等師範學校二であるが、この他私立の大學に付設せる高等師範部もあり、又官公立の大學並びに専門學校にもその卒業生に對して一定の規定の下に教員免許狀を附與して居る。

最後に附言すべきは圖書館のことである。圖書館の設けは日本にありては未だ充分とは言へないが近年その數に於ても非常に増加し、内容に於ても充實しつつある。今その數を見るに官立一、公立二千九百二十三、私立千四百三、合計四千三百三十七である。これ等も又昨本文部省に於て發表した統計に依つたもので朝鮮及臺灣等の分を包含せざるものである。

以上述べたるが如く現今の日本の教育制度はその以前に於て模倣した歐米の教育制度を土臺とし自國の經驗に基いて改善せるものであつて、その中には幾多の特質を具備するに至つた。而してこのことは教育に關する思想及學說についても言ひ得るのであるが、この方面にありてはより多く歐米の教育説を模倣する傾向が多い様に思はれる。ヘルバルトの教育説が衰ふるに及んで社會的教育學説が一時盛んに行はれた。而してこれは當時獨逸に於けるオットー・キルマン、パウエル・ナトルプ、パウエル・ベルゲマン、等の人達の説を祖述したものであつた。次に實驗教育學なるものが起つた。これも獨逸のエルンスト・モイマン、アウグスト・ライ等の説によつたものであつた。次に人格教育學と言ふ叫びが起つた。これは獨逸のルドルフ・オイケン、ゲルハルド・ブツデ、エルンスト・ウエーバー、エルンスト・リンデ等の説によつたものであつた。その後或は新カント派の教育學説とか、精神科學派の教育學説等が稱へられ、昨今はシュブランガー、及びリットの名が一般に知られて居る。かくの如く一方に於ては盛んに獨逸の教育學説が輸入されて居るが、他方に於ては又北米合衆國の影響も頗る強い。デュキイの教育説はジエームスの心理學説と共に夙に知れ渡つたのであるが、最近に於ては知能検査、學校調査等に關して廣く米國の文獻が教育者の愛讀するところとなり、又ゲーリー・システム、

プラトーン・システムとか、キンネツカ・システムとか、ドルトン・プラン等も知れ渡つて居るのみならず部分的にそれを實施して居る所もある。

以上の外伊太利のモンテッソーリ法が、夙に紹介され獨逸の試行學校(プレーフングス・シユール)等も若き教育者の間には興味を以て研究され、ベルヂツクのデクロリー法並びにフランス及びスキスの新學校等も多く注目をして居る。かくの如く日本の教育思想界は或る意味に於ては世界の教育思想のバノラマと言ふことが出来る。

六、明治維新の教育主義に還れ

大正の御代の初に當つて大正維新といふ叫びが可成に高かつたやうであるが、昭和の御代に入つてからは、特に昭和維新といふ聲を聞かないやうである。これは蓋し大正の御代が餘りに短かつた爲に未だ更正せらるべき特殊のものを作り上げるに至らなかつたからであらう。けれども若しも大正維新の叫びの起るべき理由があつたならば、而してその叫に應ずべき特殊のものが大正の御代に出來上る暇がなかつたのならば、明治大正の御代の文化を更正する意味に於て昭和維新の聲が起らねばならぬ道理である。果せるかな、教育界の一方には昭和の新政に於

ける教育に何等かの新氣運を期待して居るやうである。余は教育理想に關して此の問題を考案して見やうと思ふのである。

總じて更新といふことは其れ自體として人氣を呼ぶものである。何故かなれば新を好むは人情の常であるからである。衣食住の總べてに亘つて、其の様式なり材料なり、合色なり形式なりが、常に目新しきに走らんとする傾向のあるのはこれが爲である、けれども學究徒の立場よりするときは、唯新しいとか變つて居るとかいふことと、それが卓越せる價值を持つといふこととは別問題である。現に其の時々の風俗習慣に就いて見ても、一時流行を極めしものにして無價值のものは決して少くない。歐洲の近世に於て大に流行したロココ式とかバロココ式とかいふものが今日の美學者の間に低級趣味のものとせられるが如きは顯著なる例證である。一時全盛を極めたる神祕哲學が自然科学萬能の時代には迷信に近きものとして排斥せられたり、又其の反對に自然科学的哲學が理想主義的哲學の復活と共に、一顧の價值もなきものとせられたりする。政治上の興亡盛衰、學說上の一伸一縮、一般文化の隆昌廢頹は恰も潮の満干の如くに反復されて居るではないか。文化活動は一回性のものであるには相違ないが、歴史は繰り返すと云ふことにも道理がある。一時代の文化は要するに其の時代の人心の反映であつて、健全なる

人心には健全なる文化が宿し、人心が低下する時は、文化の價值も低下することを免れぬ。かくして更新の結果は或は價值の昂上となり或は價值の低下となるべきは論理上必然の歸結である。而して吾人の要求は言ふまでもなく價值増進の爲の更新でなければならぬ。

此の見地を教育上に適用するとせば、昭和新政に於ける教育理想は明治大正の教育の缺陷を矯正するものでなければならぬ。勿論その長所は益々之を發揚せねばならぬ。その長所を發揚すると共にその短所を矯正する所に文化の眞の一回性が現はれて來るのである。けれども孰れを先にすべきかといへば、理論よりも實際に於て、前者の缺陷を矯正することが主となる。これ一切の革新と改良とが多かれ少かれ、革命的色彩を帯びて來る所以である。而して其の革新と改良とは、時として左傾することもあり、時として右傾することもある。又かくあることが其の時に應じて必要でもあり、又有價值的なのである。故に吾人は昭和教育の革新を考ふる場合には明治大正の教育の缺陷に就いて反省しなければならぬ。

明治大正の教育が果して如何なる缺陷を持つて居たかを決定することは至難の事柄である。若しもこれを人々の意見に依つて決定しやうとするならば、それは全然不可能の事とせねばならぬ。何故なれば或人々は明治大正の教育にはさしたる缺陷なしとの意見を持つかも知れぬか

らである。よしや多少の缺陷があるとしても、これを歐米の文明諸國に比して毫も遜色なきまでの完全さを有して居たと見る人もあるであらうと思ふ。之に反して明治大正の教育の缺陷を認むる人々の間に於ても、其の方面と程度とは種々なる意見の相異を免れぬことと信ずるが故に、余は意見よりも事實を本として論を立てやうと思ふ。尤も論といへば意見の加はることは當然であるが、その意見は出来るだけ事實を基礎としやうと思ふ。

明治大正の教育の缺陷を見る一の方法は現在の社會の缺陷を見るにある。言ふまでもなく社會の事相は複雑なる原因に依つて規定せられるものであるからして、教育の力のみによつて出来るものは一もない。併し乍ら、或意味に於てはあらゆる事相は教育の影響を多少は受くるものであつて、全然教育の力の加はらぬものは一もないと言ふことも出来ると思ふ。一時代の文化の功禍の幾分は之を教育の功禍に歸すべきである。従つて現代に於ける社會の缺陷はやがて明治大正の教育の缺陷の曝露と見ることが出来るのである。それは兎に角、教育の力と世相との關係が如何に密接なるかは幾多の事例に依つて明である。今その一二に就いて述べやう。

試みに現時の青少年の趣味と老成人の趣味とを比較するならば、其の間に顯著なる相違が存する。之を音樂に就いて見るならば、青少年の趣味は概してピアノとかバイオリンとかの西洋

音樂を好み、又其の歌譜にしても歌曲にしても西洋趣味のものを好むのである。老成人の多く好む處の謠曲とか浪花節とかは大多數の青少年は好まない。而して此る傾向は高等の教育を受けた者程一層著しいやうである。此る世相は何に原因して起つたのであるかに關しては單一なる理由を以て説明すべからざるは言を俟たない。けれども明治大正の學校教育が此る風尚を培養したことは争ふべからざる事實と思ふ。此の事は苟くも學校教育に於て採用されて居る唱歌音樂の種類を見れば明である。學校教育に於ける音樂唱歌は全然西洋式のものである。明治時代に於て初めて小學校に唱歌の教科が設けられた時分には、歌詞は別として譜曲は大體所謂讚美歌風のものであつた。今日に於ては次第に改良を加へられては居るが譜曲にしても樂器にしても全然西洋風のものであることは説明するまでもなく明白なる事實である。此る音樂教育の學校教育に行はる、以上は、學校教育の普及と共に西洋音樂の趣味の流行すべきは當然の論理である。略、同様のことは繪畫に就ても言はれると思ふ。唯、それと音樂の場合との相違は、繪畫に關しては所謂日本畫なるものが社會に於て之を推奨し稱讚する者が多い爲に、學校教育に於ては多く之を課せざるにも拘らず、何時とはなしに其の趣味を解する様になる。その上に學校教育に於ける習字の際に毛筆を使用する所よりして、間接ではあるが毛筆畫に對する趣味

と理會とが養はれるのである。若しも將來に於て全く毛筆の使用を止めて硬筆のみで書き方を習ふこととなる時には、今日よりも一層毛筆畫に對する國民の風俗は減退することと思ふ。今は愛に此の如き美的趣味の變化の是非を論んずるのではない。唯、教育と世相との關聯の如何に密接なるかを例示せんとするのである。而して世人の多くは現時の新しき風潮に對して、徒らに其の勢の大なるを驚くのみでその依つて來る原因を自覺せざるを見て、聊か惘然に思はれてならないのである。

なほ他の一例をあぐれば、現時の思想問題である。所謂危険思想といふ熟語は何時頃から流行したのかは知らないが、之を培養したものは何であらうか。危険思想の定義の如何は未だ判然と承知しないが、恐らく惡平等主義とか惡個人主義とかを指すものであらう。若しも平等主義と個人主義とを直線的に徹底することが危険思想となるならば、先以て平等主義と個人主義とを社會より取除くべきである。それを取除くと言つても警察や法律の手で思想を取締ることは出來ないのであるが、學校教育だけなりとそれを克服するだけの確乎たる方針の下に行はなければならぬ。然るに明治大正の御代に於ける教育思潮なり教育主義なりの變遷を見ても、獨り危険思想の繁榮を妨止する用意のなかつたのみならず、所謂新教育なるものは、その當初より

個人主義であり平等主義であつたのではないか。其の證據は明治五年八月二日太政官の布告第二百十四號で發布されて居る所謂「學制領布に關する被仰出書」の教育方針に依つても明白である。明治十年前後に於ける自由民權の思想とても、要するに新教育の根本方針と大差なきものなのである。スペンサーの教育主義にせよ、ペスタロツチの教育主義にせよ、又ヘルバルトの教育主義にせよ、多少の相違はあるが西曆十八世に於ける自由平等思想の加味されてないものはない。最近に於ける新教育思潮に至つては更に一層甚だしきものである。余は先年來「所謂自由平等の思想は之を徹底せしめる時には無政府主義にまで導く傾向を持つものである」と主張する所以も、畢竟するに自由平等主義を極端にまで徹底せしめる時には危険思想となるべきであるといふ趣意なのである。而して明治大正の學校教育を支配せる學説は根柢に於て自由平等主義であつたとするならば、今日思想問題に苦しんで居るのは自業自得と言はねばならぬ。思想問題は世界的現象であつて、我が國も其の世界の風潮に動かされて居ることも事實である。けれども世界的風潮の原因もまた學校教育従つて一般學説の中に其の原因が存することを見通してはならぬ。況んや内に學校教育に於て此る思潮を受け入れ易き土臺を造り、外に世界的風潮の寄せ來る場合には、危険思想の勢力や恐るべきものがなければならぬ道理である。少

くとも此る社會的風潮を矯正せんとするならば、學校教育の根本方針に於てそれに適應する方策を講ずべきである。若しも將來に於て我が國民が理念に依つて其の生活を統制するの日があるならば、其の功績の一半は正に教育者の勞に歸すべきである。又其の反對に人心が放縱にして利己的生活に墮落するならば其の責の一半は教育者が負はねばならぬ。

明治大正の御代の新文化の長所は、主として西洋文明の輸入に依つて出來た。併し其の短所もまた西洋文明の模倣の結果たるや争ふべからざる事實である。而して西洋文明の長所のみを採用して、其の短所を除去することは果して出來得る事なりや否やは、別に考究を要する重大問題である。唯健全なる昭和の教育は此る着眼點を以て進まねばならぬといふことだけは明白な事柄である。而して此事は實に明治維新の教育方針であつたことは我が教育者の意識に判然と上せたいと思ふ。

明治維新當初の教育主義は實に正々堂々たるものであつた。而してそれは所謂五箇條の御誓文に明示せられてある。其の第五項にある「智識ヲ世界ニ求メ大ニ皇基ヲ振起スヘシ」とあるのは即ちそれである。明治二年六月十五日に内國事務總督よりの「學校へ達」に次の如き文がある。道ノ體タルヤ物トシテ在ラサルナク時トシテ存セサルナク其大外ナク其小内ナシ乃チ天地自

然ノ理ニシテ人々ノ得テ見ル所其要ハ則チ三綱五常其事ハ則チ政刑教化其詳ナルハ則和漢西洋諸書ノ載ル所學校者乃チ斯道ヲ講シ知識ヲ廣メ才德ヲ成シ以テ天下國家ニ實用ヲ奏スル所ノ者ナリ蓋神典國典ノ要ハ 皇道ヲ尊ミ國體ヲ辨スルニアリ乃チ 皇國ノ目的學者ノ先務ト謂フヘシ漢土ノ孝悌彝倫ノ教治國平天下ノ道西洋ノ格物究理開化日新ノ學亦皆是斯道ノ在ル處學校ノ宜シク講究採擇スヘキ所ナリ且兵學醫學ノ如キ國ノ興敗民ノ死生ノ繫ル所政務中ニオイテ尤重スヘキ事ニシテ外國ト雖モ其長スル所ハ皆採以テ我國ノ有トスルコト勿論而已如此ナレハ舊來ノ陋習ヲ破リ天地ノ公道ニ基キ智識ヲ世界ニ求メ大ニ 皇基ヲ振起スル 御誓文ノ趣旨ニ不悖是乃チ大學校ノ規模ナリ

なほ此の「達」には、「大學校」、「大學校分局三所」即ち「開成學校」、「兵學校」、「醫學校」の任務が簡単に記されてある。而して此は明治元年九月十六日の「達」にある大學寮代としての皇學所、漢學所の「規則」として

- 一 國體ヲ辨シ名分ヲ正スヘキ事
- 一 漢土西洋ノ學ハ共ニ皇道ノ羽翼タル事

但中世以來武門大權ヲ執リ名分取違候者許多ニ付向後屹度心得事

一 虛文空論ヲ禁シ著實ニ修行文武一致ニ教諭可致事
 一 皇學漢學共互ニ是非ヲ爭ヒ彼我之偏執不可有之事 (以下省略)

と定められし趣意を敷衍したもので、孰れも御誓文の教育方針に基いたものと言ふべきである。明治三年二月には大學にて「大學規則」を定め、「學體」として次の如く記してある。

道ノ體タル物トシテ在ラサルナク時トシテ存セサルナシ其理ハ則綱常其事ハ則政刑學校ハ斯道ヲ講シ實用ヲ天下國家ニ施ス所以ノモノナリ然ハ則孝悌彝倫ノ教治國平天下ノ道格物窮理日新ノ學是皆宜シク窮覆スヘキ所ニシテ内外相兼テ彼此相資ケ所謂天地ノ公道ニ基キ知識ヲ世界ニ求ムルノ聖旨ニ副ハンヲ要ス勉メサル可ン哉

これ明に「學校へ達」の要旨を約説したものである。當時の大學は後の文部省と同じく教育行政の事も司つたものであつて「大學規則」の中には「學制」として「塾穀ノ下大學一所ヲ設ケ府藩縣各中小ノ學ヲ置ク皆大學ヨリ頒ツトコロノ規則ヲ遵守シ材ヲ育シ業ヲ廣メ國家ノ用ニ供スルヲ以テ務トス云々」と規定して居る。要するに明治維新當時の教育方針は其の皇道主義と言ふべきものである。昭和更新の教育主義もまた此を外にしては求むべからずといふのが余の主張なのである。

明治維新の大精神には一見矛盾するが如く見ゆる所の二つの根本主義がある。其の一は開國進取であり他の一は王政復古である。前者は知識を世界に集むる方面を取り、後者は皇道中心の方針を確立した。教育の學神としての大成殿を廢して皇祖天神社を設けたことなどは、明に皇道中心主義の發露である。しかも決して排外的であつたのではない。漢土西洋の學は皇道の羽翼たるべきものとして獎勵せられて居る。尤も當時の解釋としては徳教のことは漢土に求め日新の學術技藝は西洋に求むるといふ趣意であつたかも知れぬ。「大學校」は「神典國典ニ依テ國體ヲ辨ヘ兼而漢藉ヲ講明シ實學實用ヲ成ヲ以テ要トス」となし、「開成學校」は「普通學ヨリ専門學科ニ至ル迄其理ヲ究メ其技ヲ精ウスルヲ要トス」と定めて居るのも此る趣意から出たのかも知れぬ。此の如き二元的見解は今日に於ては最早適用しない。西洋の道徳にも學ぶべきものがあり、東洋の學術にも襲踏すべきものがある。知識を世界に求むる以上は、孰れの方々に於ても世界的に調査討究を進めねばならぬ。併し乍ら如何なる場合に於ても自國の文化を中心とすることを忘れてはならぬといふ大方針は實に天地の公道にして動かすべからざる真理を含むものである。

吾人は一概に西洋の文明文化といふが、其の國々に應じて有形無形の文物に特色の存するこ

とは、少しく注意深い観察者の容易に發見する事實であらう。有形の器具機械にしても、獨逸品と英國品とが違ひ、米國品と佛國品とは同一でない。無形の文學及び哲學にしても、亦自然科学に關する論著にしても、何處かにそれ〴〵の特長を持つて居るのではないか。概括的に論ずるならば、歐米文化は畢竟するに希臘羅馬系統のものと猶太教基督教系統のものとの結合に外ならずと言ふことが出來よう。けれども其の外に各國獨自の文化が之に加はるのみならず、前の二大文化を採用する場合にも各國共に自國中心主義に依りて取捨採擇するが故に、相互間に異同を生ずるのである。此る異同は多く無意識的に又自然的に行はれるものである。けれどもも有意的に人爲的に行はれる場合も決して少くはない。何故なれば、かくして初めて眞に各民族の本質的要求に合するのみならず、かくしてこそ眞に人類文化の進歩に貢献し得るからである。若しも單に外來の文物を直譯的に模倣するだけならば、それ以上の價值を發揮し得ざるは當然の理である。かくの如くんば獨り其の國の文化を他國の下位に止むる許でなく、人類文化の進路を停止するに至らねばならぬ。所謂劃一の弊なるものは一國內の文化に就いてのみ現はれるものではないのである。故に文明國民たるものは孰れの國にありても自國自慢をせざるものはない。自慢そのものは不徳であるが、其の間に人類の幸福と價值とが生れる限り、合理的

基礎の上に立つ自國自慢は有價值のものとせねばならぬ。教育にありても此の原理の例外たるべきでない。否、教育にありてこそは合理的自國主義は何れの文明國にも最も猛烈に行はれつゝあるものである。

最近に於て國體上に革命的變更を來せる國は露西亞と獨逸とである。革命後の獨逸は國情を一變せるもので過去の自國に對しては執着心が枯死すべきかの如くに思はれる。けれども革命後の獨逸にありても獨逸文化を棄却せんとする形勢は何處にも見られない。否、獨逸の教育改革は一語にして言へば獨逸文化の徹底を標語として居るやうに見える。ワイマール憲法に規定せられたる宗教教授に關する細則は幾度の討議に上つたが孰も成立するに至らないので、此度第四回の答案が出來て議會の問題となつて居る。其の第一條に「獨逸國民學校の任務及び目的」として次の如く規定して居る。

「總ての獨逸國民學校は獨逸文化材を基礎とする教授に依つて就學義務兒童を身體的にも精神的にも堪能なる者にまで成育すること及び兩親の教育と協力して道德的に價值多き人間、並に獨逸國家に役立つ所の國民にまで教育することの共同の任務を持つものである。」

これに依つて見ても新獨逸國が如何なる方針で國民を教育せんとして居るかが分る。而して

余が今後の本邦教育に於て特に自國の文化と事情とを考慮して其の方針を確立すべしといふ所
以は、本邦の文化と事情とが世界の文明國に於て特殊の地位にあることを思ふからである。言
ふまでもなくわが國體は萬國無比のものである。我が國の文化にも歐米の文化と系統を異にす
るものがある。殊に我が國土の面積と人口との比例、國土と資源との關係は他に類例を求むる
ことは出來ぬ特殊の事情の下にある。吾人は價值ある民族として價值ある生存を保持し、光輝
ある生活の模範を人類史上に示す爲めには、知識を世界に求むると共に自國の文化と事情とを
自覺して將來の國民を教育せねばならぬ。これ正しく明治維新の教育主義であつたのである。

新しきを求むるは進歩であり、舊きに戻るは保守であるといふことは一般的には正しい命題
であらう。併し新しきものにして舊き要素を含まざるものは一つもなく、舊きものに何等の價
値を有せざるものは一もないと言ふことも出来る。眞善美は價值規範であることは希臘哲學者
以後説かれてあることであるが、さればとて新しき哲學はこれを棄却せねばならぬ道理は何處
にあるか。新人文主義の教育は希臘の古典時代に還ることを理想とし、新カント派の哲學者は
カントに還れと叫び、最近の獨逸哲學は中世に還れと教へるそうである。新舊は時間關係の名
辭であり、眞偽は價值關係の名辭である。吾人は昭和の新しき時代に於ける最も有價值のもの

として「智識ヲ世界ニ求メ大ニ皇基を振起スヘシ」との教育主義の徹底を希求するものである。

七、教育原理より見たる教材の價值

教育原理に關する問題は澤山ある事と思ふが、其の内の一つとして教材と云ふものに就ての
議論のある所を考へて見たいと思ふ。之は蓋し「教材研究」の基本的の問題と考へられるから
である。

最近の教育論の傾向よりすれば、教材と云ふものは頗る輕視せらるゝ傾向を持つて居る。教
育の根本原理は之を外部に求むべきではなくして、人格其のもの内部に求めなければならな
い。教育は人格の陶冶と云ふことが主眼でなければならぬからして、外部的な教材と云ふもの
は精々方便物として價值を持つに過ぎない。極端に云へば夫れは有つても無くても宜いのであ
る。若し教材なしに人格の陶冶が出来るならば夫れでも宜しい。若し又夫れを用ひるにしても
人格の陶冶に役立つもの丈が必要であつて、教材其のものが教育上缺くべからざるものと云ふ
のではない。と云ふのが教材論に對する根本的態度であると思ふ。しかのみならず輓近の教育
思潮の傾向は殆んど此教材と云ふものを人格の陶冶の上に大切な役目を持つものとは考へない

様に見えるのである。教材其のものに對する研究の如きは教育上必要でない、教材は子供の好む物を行き當りバツタリに授ければ宜しいと云ふが如き態度が見えるのである。

斯る傾向はずつと以前からあつた。古い所を云ふならばルソー (Jean Jacques Rousseau 1712—78) とかペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi 1746—1827) とかの教育説の内にも其の傾向があつたと云ふことが出来る。ルソーにあつては、人間の本來の性能の自然的の發達と云ふことが教育の主眼であつて、人類社會の内に發達せる文化的産物の如きは、時とするに却つて兒童の本性をゆがめるものとするのである。夫れ故に自然の儘に於て兒童の自然の本性を發揮させることが自然の教育である。ペスタロッチ等にあつても、諸々の性能の調和的發達とか心性の開發とか云ふことが、教育の根本義であると見るのであるから、教材の如きは第二次的意義しか持たぬ譯である。尤も此のルソーとても如何なる知識も教育上必要でないと云ふのではなく、ペスタロッチ等にあつても各科の教授法と云ふものを必要であると云ふのである。従つて教材も必要でないことはない。けれ共其の窮極の目的は何處にあるかと云ふと、人間の本性の開發と云ふことにあるのであるから、教材其のものに價值があるのではない。或は觀察力とか推理力とか云ふが如き心性開發が主である。教材其のものが價值を持つと云ふ風に述ぶる

のではない。

けれども最近に於ける教材輕視の傾向を新たに盛んにしたと云ふのは、恐らくキリヤム・ジエームス (William James 1842—1910) の實用主義 (Pragmatism) とか機能主義とか云ふ考へ方である様に思ふ。ジエームスは明かに知識内容其の物を獲得することが教育の目的であつてはならない。智的活動能力を培養して行くことが教育の主眼點と説くのである。之はジエームス一流の哲學説なり心理説なりから出て來て居るのであつて、大體の考へ方は心理生活を基とする處の所謂心理主義的な教育論と云ふべきである。然るに其の心理觀たるや、機能的に精神の作用其のものを主眼として、其の作用によつて生ずる所の知識内容と云ふものを重用しない考へ方である。而して其の思想は直接にルソーやペスタロッチに基礎を持つて居るものとは思へない。寧ろ其は英國のスコットランド派の哲學特にハミルトン (Sir William Hamilton 1786—1856) 等の思想と云ふものが土臺となつて、夫れが英米の經驗主義的な心理學なり、實際主義的な社會秩序なりに擁護せられて出來上つた様に思はれる。併し其の根本は能力心理學から脱却して來て居る様に思はれる。即ちルソーやペスタロッチが根本原理として居つた所の人間の本性とか、精神の能力とか云ふ様なもの、實在論的方面と云ふものを取除きて、或は其の方

を表面に言ひ顯はさないで單に其の作用と機能とのみを基として考ふる時には、自からジェームスの様に考へざるを得ない。之を逆に云へば、ジェームスの説と云ふものの背景には、能力的心理學と云ふものが假定され、それを假定してのみ成立するものである。なせかならば智的作用即ち智的活動の機能だけを陶冶して行けば、人間は必要に應じて適當なる知識内容を發見し、自分で之を獲得することが出來ると云ふことを豫想して居るからである。即ち人間の心性の善良なることと、夫れが正確なることと、を前提として假定して居る所の樂觀説である。夫故に子供の好む所にまかせて置き、さうすれば自然に善良なる精神が出來ると云ふのである。斯くして兒童の經驗的心理其儘に伸ばして行くことを教育の原理とせよと云ふ、所謂心理的教育説なるものが生れて來るのである。斯くして教材其のものの調査研究と云ふものが第二次となり、否時としては無用のものとなつて來るのである。

最近に於て特に教材を輕視する傾向の著しく見えて來たのは、歐羅巴に於ける所謂新學校運動である。之は古くはモンテッソーリ主義 (Maria Montessori 1870—) 等にも現はれて居るのであるが、歐洲大戰後に現はれた新學校運動に於て一層夫れが著しい様に思ふ。而して此内には暗々裡にルソー主義とか、又ジェームス的な英國主義とも云ふべきものが流れ込んで居る様

に見えるのであるが、夫れと同時に或部分の新學校運動の背景には獨逸の理想主義等の哲學思想などもはいつて居る様に思はれる。例へばナトルプ (Paul Natorp 1854—1924) の教育書などを讀んで見ても、其の内には明瞭に教材を輕視する様になる思想が含まれて居るのである。元よりナトルプの思想の根柢は、ルソー等の如き獨斷的な本能論的な假定と云ふものはない。少くとも夫れは表面には現はれて居ないけれ共、人格の價値の根元は何處にあるかと云へば、意識其ものの内にある、自我其ものの内に内在して居る。而も夫れが經驗に先立つて本然的に内在して居ると見るのである。而して教育は人格價値の實現と見るべきものであるとするが故に、且つ又意識其もの自我其ものは内部より實現をなす本性と作用とを有すると見るのであるから、教育の根本原理は畢竟するに自我の外にあるにあらずして自我の内にあるのである。尤も新カント派の認識論よりすれば、一切の事物は自我の内にあるのであつて、百般の文化財と雖も畢竟するに自我其の物の内部的所産に過ぎないのであるが、夫れを生み出す作用が自我本然の力であるとする限りに於て、何處までも大切なものは作用であり働きであつて其の結果ではない。此の點よりすれば結論にてジェームス等の教育論と一致して來なければならぬのである。只其の異なる處のものは、ジェームスは經驗的心理活動其のものを直ちに價値ある活動

と見るのである。ナトルプは心的活動の内に價値の等差を認める、即ち意識活動の裡に段階的價値等級を認める。而して所謂自然我と云ふものは理想我に對しては價値のなきもの、若くは低級なるものと見るのである。これカントの現象と本體との二元的價値より生ずる自然的價値であつて、ジエームスは之に反して十八世紀式の自然即價値と云ふ思想を基礎としてゐるからそこに差異が生ずる。夫故に理論としてはジエームスとナトルプとの間には嚴然たる區別があるが、實際に施す場合に於ては兩者は殆んど其の様を一にするのである。即ち教材輕視と云ふことに成るのである。而して獨逸の新學校と云ふもの、内にも多少斯かる思潮を取入れて居る様ではあるが、大體に於ては夫れよりもジエームスに近く、更に其の極端なるものに至つてはルソーに跡戻りして居る。ペルヂックのデクロロリーは、其の「生活による生活の爲の學校」と云ふことをモットーとして居るが、此の如きは最も多くルソーに近いものと云ふべきであつて、又最も多く教材を輕視するものである。其の意味は兒童の好む所の教材によつて教育すべきであつて、教材其のものの價値を基として之を教育に採用すべきものではないとするのである。即ち最も徹底すべき兒童の自由主義自發主義活動主義にあるのである。

斯くの如く考へ來れば、輒近の教育說にあつては、教材と云ふものは一般に極めて輕きもの

と見做されて居る様に思ふけれども、夫れと反對の意見を持つて居る教育學者がないと云ふではない。夫れは米國にもあるし獨逸にもある。米國に於てはジエームスと共に實用主義者と呼ばれて居る所のジョン・デューキー (John Dewey) は其の一人であると思ふ。デューキーは大體に於てジエームスと考へ方を同じうするものであるが、單に主觀的なる個人の心理的機能を重んずるに止まらずして、客觀的なる社會的生活並に社會上の文化財と云ふものを其の物として價値あるものと見るのである。デューキーに従へば客觀的文化財は主觀的機能作用の結晶である、所謂文明開化なるものは精神活動の產物であつて而して又精神生活の價値を表現するものである。夫故に若し精神生活をして價値あらしめんとするならば、客觀的なる社會生活客觀的なる文明開化に順應し同化し、夫れを主觀に取入れなければならぬとするのである。此意味に於てデューキーは社會的教育學說を主張して居るのである。斯くすれば教育の根本である所の人格の陶冶と云ふことは價値ある客觀的文化財と云ふものを體得することのみよつて得られるのである。即ち主觀が客觀化し自我が社會化することによつてのみ可能である。夫故にデューキーの影響を受けて居る教育論は常に社會的と云ふことを力説し、此見地より教材を決定せんとするのである。斯くして從來の専門學者的な論と云ふものに對して反對し、新たなる見地よりし

て教材及教科目を選定して見ようとするのであるが、教材其のものを輕視するものではない。北米合衆國の教育界が盛んに教科目並に教材を研究して居ることは、此種の考へ方に似たものと見るべきである。即ちデューキーは大いに教材を尊重するのである。但し教材の選擇に關して舊來の見解と云ふものを改造せんとするものである。

教育上社會的文化を重んずると云ふ思想は獨逸に於て夙に起つたものである。即ち十九世紀の始めに於けるシュライエルマツヘル (Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher 1768—1834) は社會的教育學者の鼻祖と云はれて居るけれど、歴史的にはルソー以前は悉く社會的であつたと云はれ、又は教材本位の教育であつたと云はれる。少くともコメニウス (Johann Amos Comenius 1592—1670) が教授法を改善するまでは、其の時代の文化即ち文學と云ふものを暗記的に詰込む事が教育と考へられて居つたのである。只シュライエルマツヘルはルソー等の主觀主義個人主義に對して對立することの出来る社會學的教育學の理論を説いたのである。けれどもシュライエルマツヘルが果して何處まで自分の本來の宗教的哲學的立場と、自分の社會的教育學的立場とを學問的に調和して居たかと云ふ事は疑問である。而して社會的文化其ものと云ふものを、夫れ自身に於て內在的に價值を持つて居るものであると説いたものは、ヘーゲル

(Georg Wilhelm Friedrich Hegel) に於て始めて徹底したものであると思へる。ヘーゲルは主觀的精神と客觀的精神を對立させるのである。而も客觀的精神が其の價值を示すものである。宇宙の根本原理である所の「ロゴス」と云ふものの眞の姿は客觀的具體的にある文化にありとした。ヘーゲルは直接には教育學を組織して居らぬのであるが、此の思想よりすれば教材の研究と云ふことが最も大事なことであらねばならぬ。而して此の説は實際に於てはシュライエルマツヘル以來事實に於て獨逸の教育界の根本主義であつた所の、獨逸文化主義に對する哲學的基礎説と見ることも出来る。最近に於ける獨逸の文化的教育學と云ふものは、此の考へを繼承するものと云ふべきである。

前に擧げた所のナトルプは自から社會的教育學と稱する本を出して居る。世間でも又ナトルプを社會的教育學者と呼んで居る。けれ共ナトルプの社會的教育學は其の名に副はぬものであつて、主觀主義個人主義と云ふ様になるべき立場にあるものたることは余が年來主張して來た所であるが、ナトルプ自身が社會的教育學と云ふ意味は、一つには其の社會的教育の一種特別なものであると云ふことにもなるが、又一つには獨逸の哲學界に漲るヘーゲル哲學の影響によると見ることが出来る。而してヘーゲル哲學の影響に基づきて、客觀文化教育主義がより多く

徹底せる形に於て示されて居るものは、最近のディルタイ派の文化哲學文化教育學であると思ふ。文化教育學に關しては最近種々の出版物も出て居るにより此處には述べぬ。只文化教育學者の一人として知らる、リットトの教育論なるものは此點に於て最も徹底するものと思ふ。伊太利のヘーゲル流學者と云はれて居るゼンチリーと云ふ人の教育論は形に於て徹底して居る。

文化教育學が客觀文化を尊重する點に於てデューキの社會學的教育學と同一である。只デューキは人格と文化との關係を認識論的に攻究して居らない。然るに特にリットトにあつては此の點を論證しようと試みて居る。何れにもせよ之等の見地よりすれば客觀文化と云ふものは教育上極めて大切なるものであつて、従つて教材の研究が又教育上決して輕視すべからざるものである。獨逸のヨーンナス・コーンなども稍、類似の立場を取るものであると思ふが、新カント派に立脚して居るだけ夫れだけ未だ不徹底なものがあるのを免かれない。但しナトルプに比すれば一段の進境を示して居る。

以上述べ來れるが如く現今の教育問題の一つとしての教材論と云ふものも色々になつて居るのである。之等に對して自分自身が如何なる考を持つて居るかと思ふことは、自分自身の教育思想の全般、少くとも其の根本を明かに述べるにあらざれば充分なる説を立てることは出來な

いのである。従つて此處では單に自分の意見の結論だけを示すに止めて置かうと思ふ。自分は必ずしも以上の諸説のどの一つをも排斥するものではない。又どの一つにも賛成するものではない。只自分は自分の立場よりして人格の陶冶と云ふことには種々なる事柄が含まれて居ると思ふのである。之を一方より見れば自我其もの本然の素質を開發し、先見的價值を實現することが教育であると見る事が出來よう。而して自我其ものは本質的に全體的として統一するものである。即ち絶えず活動的に發展するものなるが故に、其の力を伸べて行くことが教育と云へよう。之等は畢竟するに自我若くは意識の形式的方面の考察に止まるものであつて、内容實質的方面より考察すれば其處には社會學的教育學者や文化哲學者の云ふ如く、價值ある文化内容を充實することが人格を陶冶することの必要缺くべからざることであると思ふ。此の形式的方面と實質的方面との兩者を兼ね備へることによりてのみ、始めて眞に人格を陶冶することが出来る。斯かる價值ある人格を陶冶する爲には、一方に於て人格の價值追求の作用を培養すると共に、價值内容充實の工夫を講せねばならない譯である。此の意味に於て教材と云ふものは教育上必要缺く可からざるもので、教材研究は教育者が決して輕視してはならぬものと思ふ。只教材を選択して教材を取扱ふ上に於て舊式な即ちルソー以前の教材研究の如き獨

斷的立場を取つてはならぬと云ふことを忘れてはならない。

八、教育學の進歩と學校體育

體育は教育の一部分であつて學校教育に於ても重要な地位を占めてゐることはいふまでもない所である。然るに教育學上に於ける體育の地位は頗る曖昧なものであると思ふ。教育學者の中でも殆んど體育といふことを考慮に入れて居らぬかの如く見える場合が尠くない。又之を教育學の中に加へて居る學者でも、其の人が教育學上の根本原理を如何に體育に關して適用して居るかは頗る不明なるものが多い。例へば人格的教育學といふものは體育に關して如何なる方針を示すものであるか、創造教育と體育との關係はどうであるか、自由教育と體育との關係は如何であるか、といふが如き問題は極めて明白を缺いて居ると思ふ。

ヘルバルト自身の如きは全く體育といふものを教育學より除外してゐる。之等は果して如何なる理由に基くものであらうか。又それが果して妥當なる事であらうか。

古來教育といふ事柄が主として精神的方面に關係してゐるものと考へられて來た。尤も希臘時代の教育などは體育といふことを非常に重んじたのであるが、之は寧ろ例外的のものであつ

て、ヨーロッパの中世以來發達した今時の學校教育なるものは、専ら精神の陶冶を旨としたのである。その甚しきに至つては身體の發育といふことを以つて教育上有害なるものとさへしたのであつた。そのわけは、肉體的の快樂を助長すれば精神的趣味を弱くするといふ理由からである。教育史上に於ける經驗派の元祖といはれてゐるフランクの如きはその一人であつた。ヘルバルトはそれ程までに體育を賤しめたのではない。却つて其の必要を充分に認めたのであるが、教育といふ事柄は主として精神の陶冶に關するものであると觀るところからして體育を教育學の範圍内に加へなかつたのである。今日でも獨逸で行はれてゐる哲學的教育學說の中には多少體育を輕視するといふ傾向を免れない。尤も今日の教育學說に於ては、體育を教育の中より除外しようといふが如き極端論はないのである。けれども教育學全體と體育に關する問題とを論理的に考察してゐないといふ缺點は殆んど一般的である。之は學校體育に關する研究上重大なる缺陷と云はねばならぬと思ふ。

最近に於ける事實としての體育の發達の實に驚くべきもの、あることは日々新聞紙上に於ける運動競技に關する記載事項の増加によつても知られる。教育論としても北米合衆國に於ては體育の重んずべきことを頻りに説いて居る。殊に十九世紀末以來の教育調査委員會の報告な

どに於ては學校教育の目標として體育を第一位に置くものが尠くない。所が此の場合に於ても體育そのものの目的は健康といふことになつてゐる。所が健康といふことが果して學校體育若しくは一般競技の目的となつて居るのであらうか。もしそれが目的であるならば健康を増進するに適當なるものであれば價值ありとせられ、それに適せざるものは無價值とせらるべきである。學校内に於ける體操遊戯や學校外に於ける競技運動といふものは、個人又は國民の健康増進の實際なるは云ふまでもない。けれども健康増進といふ原理に基いて體操遊戯の種類なりやり方なりが決定されて居るのであらうか。或は又娛樂とか趣味とかいふ原理よりして學校體育といふものが決定されて居らないか。若しも趣味とか娛樂とかいふ要素も必要であるとしても、それと健康増進との關係を如何に見るべきであるか。而して學校體育に於ても一般競技運動に於ても之等の點に關する研究が未だ漠然たるを免れざるを得ない様に思ふ。

最近に於ける教育學の一大進歩は社會的實際的生活を學校教育に於ても爲すべしといふ論であると思ふ。教科目の選擇に關しても、教授の方法に關しても所謂社會化といふことが力說されるのは之が爲めである。訓練的方面に關しても又今日の實際社會の生活に應ずる様に公民的自治的訓練といふ事が力說されて居る。若し之と同じ様な教育原理よりして體育を眺めるなら

ば如何なる結論を持ち來す可きであらうか。體育に於ても又其の社會化といふことが力說されねばならぬわけである。而して社會化といふ意味は現實の社會生活に適當するものでなければならぬのであつて、過去の社會の生活とか、現實の社會と全く趣きを異にしてゐる別種の社會に適應するものであつてはならぬ。

而して今日の學校體育といふものは果して此の原理に合するものであらうか。

教授に於ても訓練に於ても稍もすれば現實の社會生活に縁遠いところの過去に於ける特殊の社會生活の間に發生せるものを何時までも尊重する傾向があつた。歐米の中學校以上の學校に於てラテン語やギリシヤ語を尊重するが如き、訓練に於ても經濟的實業的生活に關する特性の涵養を怠るが如き皆過去の社會に於て發生せる傳統を受繼ぐところから來てゐるのである。

體育に於ても、ギリシヤ時代のオリンピアの競技の眞似をしたりする様なことは、以上の例と並行するところの傳統的のものではあるまいか。今日の實際社會殊に我國の現時の實生活に適する健康増進の手段として、若くは趣味、娛樂の手段として適切なる體育を施すといふことの爲めには、教育學の進歩に基く教授訓練の研究せらるゝ如くに、體育に關しても學的研究の必要があるのではあるまいか。

或人の話によるとニューヨークのコロンビア大學に於ては日常生活に於ける體育の研究をしてゐるといふことである。即ちはき掃除をしたり、拭掃除をしたりする間に於ける體育といふものを研究してゐるといふことである。日常生活を内容とする體操といふものを工夫してゐるといふ事である。是は教育理論上より見て非常に興味のある研究と思ふ。その詳細のことを明にせざるが故にそれが果してどれだけ完全なるか判定は出来ないが、學校教育の社會化、實際化といふ原理を學校體育にまで及ぼしたといふことは極めて痛快なる企である。我國に於ける學校體育なども、もう少し我國の實際的社會的生活といふものを考慮に入れて適切なる研究をせられたいものと思ふ。

第四章 教育と哲學

一、カントの哲學とヘルバルトの教育學との關係

カントの哲學は精神科學のあらゆる方面に大なる影響を及ぼした。教育學もまた精神科學の一としてはカント哲學の影響を免るゝことが出来ぬ道理である。カントの後繼者としてケーニッスベルグ大學の哲學講座を擔任したヘルバルトの教育學說の上に、カント哲學の反映を見ることは何等不思議とすべきではあるまい。然るにヘルバルトの教育學とカントの哲學との關係は或方面に於ては極めて密接なるものの如く見ゆるが、他方面に於ては甚だしく趣を異にするものがあると思はれる。而して其處に一種の妙味が存するのである。

教育學者としてカントとヘルバルトを對立せしむる時には、哲學者として兩人を對立せしむる以上の差等が反比例的に存在するのである。ヘルバルトは教育學界に於てはカントが哲學界に於ける地位に比すべき地位を占めて居る。教育界に一新時期を劃したのはヘルバルトである。ヘルバルト以前の教育學は大體に於て常識的教育觀とも云ふべき教育に就いての經驗録に過ぎ

なかつたのであるが、ヘルバルトは之を概念的に組織し一つの系統立つた學となしたのである。彼は自ら其の教育學に冠するに學的即ち *wissenschaftliche* といふ形容詞を以てせるは決して故なしとせざるのである。恰もカントが哲學界に於てコペルニクス轉廻を興へたるが如く、ヘルバルトは教育學界にそれを行つたのである。然るに教育學者としてのカントは大なる研究の見べきものは無いと云はざるを得ない。尤もカントは千七百七十年に哲學の講座を擔任してから、時々教育學の講義を爲た。此は當時の慣例として、哲學の正教授は順番に一週二時間の *publicum* を教育學に就いて開いたからである。ケーニスベルグ大學で此る慣例が廢されたのは千八百九年以來のことである。ヘルバルト一人が、教育學の講義を引受けることになつてからであると云ふことである。

カントは種々の題目で教育學を講じたやうである。千七百七十六年より翌年に至る冬學期には *Praktische Anweisung Kinder zu erziehen* と云ふ講義題目を掲げ、千七百八十年以後には同僚の神學教授ボックの著 *Lehrbuch der Erziehungskunst* を教科書として講義を爲たといふことである。カントは教科書を使用する場合に於ても、自由に之を取扱ひ、自分の意見を附加したと云ふことであるが、千八百三年に門下生たりし *Riek* が其の筆記を整理して公にしたものは

Immanuel Kant über Pädagogik である。此は六十頁程のもので、其の中には所々にカントの批判哲學と連關せる思想もないではないが、ルソーの影響は最も著しく、啓蒙時代の時代思潮たる教育を萬能視する樂觀説は晩年に於けるカントの天恵 (*Vorsehung*) に信賴する考とは稍其の趣を異にするのみならず、其の組織に於ても頗る混雜せるもので、決してヘルバルトの學的教育學に比肩すべきものではないのである。ヘルバルトの教育學説はカントの教育學説より直接に影響を受けたとは考へられないのである。

然れどもカントは教育學の講義以外に於て彼の教育意見を發表せるものが少くはない。殊に彼の倫理哲學に關する著書の中にそれが多く散見して居る。就中、千七百八十五年に出た *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* と千八百八十八年の *Kritik der praktischen Vernunft* はカントの教育意見の根本が説き示されて居るのである。カント時代に於ける獨逸は所謂汎愛學徒の教育が流行して居た。カント自身も *Basendor* や *Campe* の説に興味を持つて居たのである。而してカントの根本思想は此等の快樂主義的教育説に正反對のものであるので、彼の道徳論中には自ら彼の教育意見が含まれざるを得ないのである。ヘルバルトは十六年の青年としてカントの *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* を讀み、三十年の後に之を追憶して尊崇止

み得なかつたのである。これヘルバルトの教育學の上にはカントの倫理哲學が影響を及ぼした所以であると思はれる。

此の場合に於ても問題は單純ではない。ヘルバルトの教育學は或點に於てはカント哲學の根本を否定して居るが、或點に於てはカントの倫理哲學の祖述に過ぎざるものである。ヘルバルトが教育學の根本概念として「生徒の陶冶性」(Bildbarkeit des Zöglings)を認めて居る。而して彼は先驗的自由が許されるならば陶冶の不可能なること宿命論の場合と同じでなければならぬことを揚言して居る。これヘルバルトの教育學は出發點に於てカントの倫理學と衝突せざるを得ざる所以である。ヘルバルトは明瞭に次の如く云つて居る。

Philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transzendente Freiheit angenommen wird, schliessen sich selbst von der Pädagogik aus. Dann sie können den Begriff der Bildbarkeit, welcher ein Uebergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt, nicht ohne Inkonsequenz in sich aufnehmen. (Umriss päd. Vorl. § 3)

然るにヘルバルトの學的的教育學は教育の目的は實踐哲學に依りて決定せらるゝものであつて教育の目的たる「五道念」の第一は「内心の自由の理念」(Idee der innern Freiheit)であると

して居る。カントに従へば「自由の概念」(Begriff der Freiheit)は「道德的法則」(moralisches Gesetz)に依りて自己を表現するものであつて、吾人は先驗的に其の可能を知るものである。先驗的自由は Sollen の基礎であつて、カントの道德命令は先驗的自由の聲に外ならない。自律 (Autonomie)とは先驗的自我の自己表現であつて、即ち先驗的自由の所爲である。かく考へ來れば、ヘルバルトの教育學は、カントの倫理學に依りて教育の目的を規定せるものとも言ひ得るのである。

併し乍らカントの倫理哲學は全然先驗的自由の概念の上に建てられて居るが、ヘルバルトの教育學は「實踐哲學と心理學」(praktische Philosophie und Psychologie)を基礎學として居るので、教育學は經驗に依存することを免れぬものとヘルバルトは言明して居る。是に於てヘルバルトの教育學は學的性質に關してカントの倫理哲學と同一なることが出来ない。同じ自由の觀念を元とし乍ら、其の説明に於て兩者の間に多大の相違を來して居る。カントは一切の道德法を先驗的自由の概念に攝取したるに反し、ヘルバルトは内心の自由の理念の外、なほ四つの理念を列擧する必要を認むるに至つた事情も此所にあると思はれる。今少しく此の點に就いて解明を試みたいのである。

ヘルバルトの哲學説は或は實在論と呼ばれ或は多元論と稱せられるので、カント哲學とは全く其の思潮を異にするやうにも見える。併し乍ら見方に依つてはヘルバルトはカント哲學の忠實なる従僕で、カントの批判主義を繼承擴張したに過ぎぬとも見られると思ふ。カントは認識の限界を定めて経験の世界のみが認識の世界と断定した。而して物自体若くは本體界の自我に就てのカントの觀念に關してはカント學徒の間に於て解釋を異にすれども、歴史的カントの思想としては之を肯定したことは疑を容れざる所と信んずる。そこでヘルバルトは哲學を解して概念の再構成となし、矛盾せる觀念を調整し、調整せられたる觀念はそれぞれ實在に對應するものと考へた。而して認識は經驗界に限局せらるべきが故に、カントの實踐哲學の根本概念たる自由も、否一般に價值の觀念は、皆關係概念に外ならずとなしたのである。これヘルバルトが道徳的判斷 (Gesamtschmeckurtheil) の一種となした所以である。何故なればヘルバルトよりすれば美の觀念は形式の上のみ成立するもので、形式とは關係の上のみ成立するものであるからである。ヘルバルトは實踐哲學の Vom sittlichen Geschmack の章の内に次の如き言をなして居る。

Also der Geschmack ist nicht ein Vermögen, Beifall und Misfallen — im eigentlichen

Sinne zu geben : sondern diejenigen Urtheile, die, zu ihrer gemeinschaftlichen Anzeichnung vor andern Aeusserungen des Gemüths, unter dem Ausdruck, pflegen begriffen zu werden, — sind Effecte des vollendeten Vorstellens von Verhältnissen, die durch eine Mehrheit von Elementen gebildet werden.

ヘルバルトの Sittlich-Schön 概念はかくして成立するものにて、彼の「五道念」は其の規範的關係規定である。「徳とは教育の目的の全體であつて、個人の内に働く所の内心の自由である。」(Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks. Sie ist die in einer Person zur beherrichten Wirklichkeit gediehene Idee der inner Freiheit) 此の言よりすれば、「五道念」の本は「内心の自由」に存するのみならず、之を以て全「道念」とし、カントの如く唯一の規範概念となすべきである。然るに何處までも現象學の見地に立つ彼は「内心の自由」と云ふだけでは不安を感ぜざるを得なかつたのである。何故かなれば、現象上に於ける内心の自由とは個人の意識内に於ける統一調和を示す形式を言ひ現はすに過ぎぬからである。ヘルバルトの語を以てすれば内心の自由とは識見と意志との關係であつて、識見とは意志に就いての美的判斷に外ならない。然るに識見と意志との一致といふだけでは、之を現象上より考察する時

は未だ倫理的價値の完全なる保證とはならぬ。何故なれば一方に於ては活動 (Aktivität) の足らざる場合があり、他方に於ては不純なるものを除去 (Anschliessung) する力が缺くる場合があり得るからである。此の二の要求をあらゆる意志規定に關して満足せしむるものは「五道念」中の「完全の理念」(Idee der Vollkommenheit) である。何をか完全といふの問題に對してヘルバルト自身は次の如く答へて居るのである。

Vollkommen, nach seinem eigenen Mass, ist der Mensch, dessen einzelne Strebungen einander gleichkommen; überdies, zusammen genommen, die Sphären der Begriffe ausfüllen, auf die sie hinweisen, (den Erwartungen genügen, die sie erregen) und endlich, zusammen wirken, den grössten Effect hervorbringen, der durch sie möglich ist. (Allg. Prakt. Phil. II. K.)

カントの實踐哲學よりすれば、自由の理念に加ふるに完全の理念を以てすることは無用の勞に過ぎぬ。意志の自由はカントにありては道德全體を蓋ふものである。カントは「實踐理性批評」の中に Kategorien der Freiheit を列擧し、「理論理性批評」の場合と同じく先づ分量・性質・關係・様式の四類となし更に其の各を三種に區分して十二の範疇を數へて居る。其の中に

様式の第三範疇として vollkommene und unvollkommene Pflicht といふのがあつたが、自由の外に獨立したる理念として完全てふ名目をあげては居らぬ。カントの倫理的自由の背景にはルソンの所謂良心、ラルフの所謂理性を少くとも作用としては含むものと見得るのであるが、能力心理説を放棄せるヘルバルトとしては、意志の自由といふだけでは不安を感じたるべきは論理の當然である。而して能力心理的考へ方は、何處かにカントの所謂獨斷的哲學説の臭味の附着するを免れざる限り、ヘルバルトの考へ方はカントの批評哲學の行き方を直線的に進めたものと見得るではあるまいか。

一個の理性體としての人格としては、自由と完全の理念だけあれば、倫理的價値に於て缺くる所がないが、他の理性體の意志との關係を考ふる時は更に他の理念が必要となる。何故なれば、人格は各自獨立の目的體であるからである。ヘルバルト曰く

Zur Fortschritt ist nötig, über die Willen eines und desselben Wesens hinauszugehen zu fremden Willen anderer Vernunftwesen. Wie es scheint, können auf diese Weise nur Verhältnisse entstehen, welche den mehreren Wesen als *Mehrern* angehören werden; daher sich kein *eigenständlicher* Werth einer Person daraus dürfte ableiten lassen. (Allg. Prakt. Phil. III. K.)

意好の理念 (Idee des Wohlwollens)、正義の理念 (Idee des Rechts)、報償の理念 (Idee der Billigkeit) はかくして設定せられたるのである。而して此る考はカントの倫理命令の中に包含せられるもので Maxim が Gesetz となるが爲めにはあらゆる理性體に就いて普遍妥當性を有せざるべからざるの道理を基礎とするものである。且又其の理想世界に關してはヘルバルトもカントも一種の機械的社會觀を持つて居たことも趣を一にして居る。

此くの如く論じ來る時はヘルバルトの倫理學はカントの倫理哲學と極めて緊密なる關係を持つてゐるやうである。ヘルバルトの教育學の目的論は彼の實踐哲學即ち倫理學に外ならざることを思へば、ヘルバルトの教育學とカントの哲學との關係は推して知るべきである。而して此所に最も注目すべきは、ヘルバルトの教育學は極めて整然たる組織體系をなして居るに拘らず、「五道念」を培養する方法論の殆んど全く缺如して居る點である。此になるとカントが *Metaphysik der Sitten* の終に述べてある所の *Ethische Methodologie* の方がより多く組織的のものであつて、かの *Bruchstück eines moralischen Katechismus* の如きは佛蘭西の修身教授法にまで影響を及ぼしたものである。併しヘルバルトは意志其者は不明瞭なる觀念が明瞭なる觀念に移り行く過程であるとなし、意志にまで導く所の教育即ち知育をして教育的教授 (*Erziehender*

Unterricht) と稱して一般的に之を要求して居る所よりすれば、道德問答法の如きも當然其の内に含まるる道理である。孰れにせよヘルバルトの教育學に於けるカントの影響は普通に考へられて居るよりは多大なるものがあると思ふ。

二、最近教育思潮の兒童觀

近時我國に於て所謂新しき教育方法といはれてゐるものは、多くその根柢に一種癖のある兒童觀を持つてゐるものである。従つてかゝる教育の長所並びに短所はその基くところ、主としてこの癖によつて説明出来る様に思はれる。勿論、最近の教育思潮といつても極めて多種多様であつて、それを一様な兒童觀に歸することは不可能である。例へば知能検査の如きものを基として試みられる教育も一つの新思潮であつて、それは特にアメリカ等に於て著しい事象である。然しそれは未だ教育全般を通じての最近の傾向とは言ひ得ない。特に我國に於ては知能検査といふが如き考へ方とは大部異つた考へ方を土臺としてゐる様に思はれる。尤もかゝる今日の教育論といつても偶然に起つたものではなくて十九世紀の知能検査的な精密な實驗とか統計の如き科學的雰圍氣を通過して來れるものであるから、一概にかく言ふことは出来ないのでは

あるが、その主なる傾向から言へば知能検査とは大部異なる様に思はれるのである。之を別方面より言へば、十九世紀の後半に於ては一般に自然科学的な見解が勢力を占めてゐた。而してその自然科学的な見方から教育の論を立て様とする試みは稍、それに後れて十九世紀の末期より二十世紀の初頭にかけて行はれてゐる。所が二十世紀に到つて所謂哲學復興の氣運に伴ひ、教育論は次第に哲學的背景を持つに至つたのである。これとて或點より見れば一面的であつて、最近に於ける一般の考へ方は極めて現實的になつたとも言へる。例へば社會問題などに就てもマルクスの唯物觀の見解が流行してゐるが如きが其である。然しかゝる見解の奥にはやはり單なる經驗を超えた或る種の形而上學的意見が潛んでゐることは見逃せない事實であると思ふ。このことは教育學說に就ても亦言ひ得ることであつて、新しき教育思潮は一面より見れば極めて經驗的、現實尊重ののであるが、一步その背後を流れる本質を囚へて見れば、それは屢々自然科学的見解とは正反對な見解である場合が多い。このことをまづ最近の教育說に就て述べて見ようと思ふ。

先づ我國に於て先年行はれたドルトン・プランであるが、表面的に觀察すればドルトン・プランの如き教育說は殆んど哲學といふ様なものを豫想してゐない。それは兒童の活きた現實とい

ふものを土臺とする所謂兒童本位の教育說であり教育主義である。子供が或る事を學ぶには子供自身が最も興味の乗つた時に學ぶのでなければ効果が無い。夫故に子供の興味に従つて學習を自由にさして行くといふのがその根本主張である。尤もドルトン・プランの創案者、パークハーストの理論の中には、ドルトン・プランの根本原理として二つのものを擧げてゐる。一つは自由の原理であり、一つは共同の原理である。一方に於ては子供が自由に學習するといふことを旨とし、他方に於ては他の人と共同的に學習せしむることに依つて所謂共同作業、共同生活の徳性を涵養せんとしたのである。併しながら、根本原理の更に一般的前提として、前述の主張、即ち兒童自身の興味といふものを基として學習せしむるに非ずんば能率は擧げ得ないといふ根本主張が存してゐることは明かである。従つてドルトン・プランはその二つの原理の前提として、兒童の精神生活によつて教育しなければならぬといふ思想を持つてゐるものである。この思想は近時我國に於て流行してゐる兒童本位とか兒童中心主義とかいふことであつて、外國に於てもかゝる言葉は極めて流行してゐる。獨逸の Von Kinders aus といふ言葉などは之に當るものなのである。

斯くの如く總てを兒童を中心としてやらなければならぬといふのが最近の教育思潮であ

る。その點はドルトン・プランの如きも共通である。ドルトン・プランに於て特に實際上目立つてゐる試みは時間割の廢止である。元來時間割といふものは兒童の學習を人爲的に切斷するものである。兒童の興味が續く限り或る事物を學習せしめてこそ能率を擧げ得るのに、機械的に鐘を打たしてやらせるとか興味の無いのに時間の終るまで教場に止めて置くといふことは全く無意味であるといふのである。従つてドルトン・プランに於ては兒童が學校に来れば、先づ自分に興味のある學課を學ばんとする。國語を學びたいと思ふものは國語の教師の所へ行き、算術を學ばんとするものは算術の教師の下へ行く。各専門の教師はかくて自分の處へ習へに来るものにそれを教へるのである。而してそれを教へるにも教師から教へるのではなくて、寧ろ教師は指導者として生徒自身に學習せしむるものである。それには兒童自身が進度表を作るとか教師が指導案を作るとか種々なるテクニクがあるのであるが、その着眼點は要するに兒童自身の自由の開發であり興味の尊重である。兒童自身の内心の興味に基いてやるのが正しい教育であるといふ見解である。

さてかくの如き兒童觀が將してその背後に或る種の哲學説を藏してゐるのであらうか。それは現實の兒童の興味と要求とを根柢とするものであつて、一見經驗主義乃至は實用主義に立つ

ものの如くである。そこには何等哲學的前提といふものが存しない様に思はれる。或は又心理的に兒童が眞の悦びを感じる限りに於て興味を以て學習するのであるから、心理主義であるといふ考へも起るに違ひない。併しながら子供の好むところに委ねるといふことを心理主義的に解釋すれば、子供は必しも良いことを學ばうといふ風にのみ行くものではない。従來の經驗的見方よりすれば子供は良い方向に向ふ性質もあるが亦悪い方向に向く性質もある。一生懸命勉強する性質もあるが、一向勉強しない性質もある。情けることも遊ぶこともあるのである。即ち經驗的に兒童を觀察すればそこに差等がある。値打のある働きもなせば値打のない働きもなすといふことを認めなければならぬのである。而してこの事實を認めれば子供の興味にのみ委ねて置いては決して所定の學科を終了し得るものではなく、子供の好む儘に放任して置いてそれで人間の徳性を涵養せしむるといふことは不可能である。従つて經驗的に言へば一方に於て兒童の現在の個性を尊重すると同時に、一方に於てはその中に値打のあるものと値打のないものとを區別しなければならぬのである。これが眞の經驗的の立場である。所が現代の教育の傾向はさうではない。子供といふものは本質的に値打のあるものを要求し、自然にその本性を發揮せしむれば眞善美を内部より實現するものであるといふ様な考へを前提として持つてゐる

のである。その證據には例へばドルトン・プランにしても、學ぶべき學科目といふものは從來小學校に於て決つてゐるものを動かさうとはしない。たゞそれを學ぶ時期に關して兒童の興味と要求に委ねるといふのである。若し兒童が一向學ぶことを欲しなかつた場合はどうするか。例へば算術なら算術が嫌だといふものがあつたらどうするか。ドルトン・プランの立場から言へばさういふものは無いものであるといふことを斷言しなければならぬのである。何故なら何れの學科にも興味を持つものであるといふことを前提としなければ、ドルトン・プランは徹底しないからである。兒童の本質は自然にさへやれば何にも興味を持つ、たゞ現在自分の氣に入つたものから學習するものであるといふ前提の下に初めて總てのものを自分の興味によつて學習するといふことが可能になるわけである。従つて哲學的に兒童の本質が善なるものに向ふものであるといふことを前提しなければ、この主義は理論上成立し難いものである。

かゝる前提は將して正しいものであらうか。經驗的に見れば或る兒童はどうしても算術を習ふことを嫌がる。して見れば兒童本位の立場にあつて然も算術を無理に學ばしめるといふことが起つて来る。それは不適當ではないかといふ問題が當然出て來なくてはならない。これはドルトン・プランの賛成者の中からも出てゐる問題であつて、英國に行はれた會議などでもさう

した質問が提出された。それに對してパークハースト女史は却々巧みな答へをして、一體ドルトン・プランは劃一的要求を持つものではないから如何なる方法を探つても別にドルトン・プランの主義には接觸しないと云つてゐるが、兎も角その思想の中には本質的に一つの哲學的假定を持つてゐることは疑はれない。即ち兒童觀として一種の哲學的な兒童の本性の見方を背景に持つてゐるのである。かゝる哲學的見解が徹底的に正しいものであれば、子供の興味のみを委ねてやることによつて何等の支障も生じないであらう。然し若しかゝる哲學的斷定が誤つてゐるとすれば、子供は自分の好きなものだけを學んで他を放棄し、その結果一面的に偏した人間が出來上ることとなる。従つてこの前提が正しいか否かは重大な問題であるが、パークハーストに於てはこの點が頗る不徹底である。

パークハーストの教育主義はその思想上の原因を伊太利のモンテソリーの説に求めることが出来る。パークハースト女史は嘗てモンテソリーの助手として働いてゐたことがある。このモンテソリーの説は更に徹底したものである。彼女は最初所謂モンテソリー器具といふものを用ひた。これは謂はば感覺の練習器とも言ふべきものであつて、モンテソリーはそれを子供の欲する儘に自由に使用せしめた。即ちその道具で自由に遊ばして行けば人間の内部にある精神的個

性といふものは自ら發達するものと考へたのである。書物の上では流石それ程極端にも言つてゐない様であるが、モンテソリーが米國に於て講演した時の要旨を見ると次の様なことを言つてゐる。即ち今日色々な大學だとか高等教育機關が設けられようとしてゐるが、それは全く無駄なことである。自分のモンテソリー器具を用ひさへすれば總ての人間は完全な人間となつて、敢て大學などの必要はないといふのである。これは勿論アメリカ相當の氣焔には違ひないとしても、或る人は亦この主張を論理的に説明しようと試みてゐる。それは斯うである。嘗てヘッケルは生物學的に各自の個體は皆一つの細胞から分裂して行くものであつて、この一つの細胞の中には各個性の生理的要素が備つてゐるものといふことを主張した。尤もヘッケルは精神的といふことは考へなかつたのであるが、然し人間は生れながらに單細胞の中に精神的個性といふものを持つてゐるものであつて、それを基とし自由作業に依つて活動せしむれば、内部から精神的個性といふものが發現して來るものであるといふのである。これがモンテソリー女史の所謂人間の見方の根本の考へであると思ふ。それを基として解釋して見ればモンテソリー女史の教育法といふものはよく理解出來るのである。子供が自發的に感覺器官さへ働かせれば内部にある精神的個性が發現するものであつて、教育といふものはその内部から實現

するものに刺激を與へさへすれば事足りるのである。

モンテソリーに比すればドルトン・プランは極めて穩健な説である。ドルトン・プランに於ては教育科目は文部省が定めたもので差支ないのであつて、たゞそれを兒童の心理を基礎として試みるといふのである。従つて教師は依然指導的な地位に立つてゐる。このドルトン・プランは我國に於ても各所に於て試みられた。のみならず我國に於ては更に徹底した自由教育が行はれてゐる。嘗てパークハーストが我國に來朝した時、奈良女子高師附屬を參觀して「お前の學校は行き過ぎてゐる」と批評したことがあるが、當時の奈良附屬では教授内容をも或程度兒童自身に要求に基いて選擇せしめてゐたのである。併しながら若し總てのものが兒童の内部に内在してゐるものであれば、總てを兒童の興味によつて行ふかゝる試みは當然と言はねばならぬ。さうした考へ方はヨーロッパの徹底せる教育論者の中にも少くない。例へばブラッセルにゐるデクロリーの如きはそれであつて、デクロリーに従へば最もいい教育は兒童を完全に放任して置くことである。兒童自身は間違つたことをする權利を持つ。何故なら間違つたことをして初めてそれが間違ひであることを知り、本來自己の内に有する正しき行き方を自覺するからである。要するに間違つたことをしなければ眞に自覺し得ないといふのである。これは確かに半面

の眞理であつて、誰しも失策をしたことは仲々忘れない。かく経験を積み體驗を重ねるといふことは勿論價值のあることである。併しながら間違つたことをさして置けば必ず正しい道に還へるといふ考へは、その奥底に、兒童はその内面に全く値打のある本性を完全な姿に於て具備してゐるといふ前提を豫想するものである。この豫想がなければモンテソリー乃至はデクロリーの如き樂觀的態度をとり得ない。

現代教育の思潮にはその背後にかくの如き兒童觀が存してゐるのである。亦かゝる兒童觀がなければそれらは少くとも合理的とは言はれないであらう。さてかくの如き兒童觀に對しては自分は一概に賛成し難いのである。兒童は自由に放任して置けば色々間違つたことを経験して、終に正しい道に還つて来る。かうした考へを以て教育するといふことは、無限の人生ならいざ知らず、少くとも短い人間の一生に於ては多くの誤算を齎すものと考へなくてはならない。尤も自分は他の立場から、若し人間が總ての経験を積んだなら最後には我々が美と稱し善と名付けてゐる道に還つて来るものであるといふことを信じてゐる。善を善とし、眞を眞とする精神、即ち價值觀念といふものは勿論経験によつて造られたものではなくて、寧ろ超經驗的のものである。然し何を善とし、何を美とするかといふ價值に關する限り、それは經驗的のものであつ

て、経験を徹底することによつて我々は正しき道に還へり得るものであると思ふ。自分はさう信じてゐる。併しながら人間の限られたる一生に於ては、必然的にその正しき道に還つて來るといふ豫想はなし得ないものである。經驗的の立場から人間は本來正しいものであるといふ前提を持たば、兒童の自然性を發揮することが唯一の善良なる教育であると言へる。この考へ方は獨り經驗主義の側に於てのみならず、理想主義の側に於ても著しい。例へば新カント學派にしても、その説は人間の本性としての實在我といふものに絶對の價值を認めて、それを發現せしむることが唯一の價值であると見るのである。それは最も徹底した理想主義的な兒童觀であり、人間の見方であるが、經驗主義はそれと反對であると言ひながら結局に於て同一の見方をとつてゐるのである。何事も兒童が欲するまゝに委ねて、それが兒童の値打を發揮する所以であると考へる極端な樂天主義は、この點に原因してゐる様に思はれる。元來かくの如き説は、一面から言へば一種の反動的な考へである。十九世紀の末より二十世紀の初めにかけて人間は餘りに機械的に取扱はれた。人間といふものを何か寄木細工でもあるかの如く、教育をやるにしても人間を殆ど玩具視して、人間は外部から人工的に造り上げられて行くものであると考へたのである。かうした考へ方は確かに人間性を無視した考へ方であつて、その反動として見れば

現代の見方も決して納得出来ない思想ではない。我々は獨り兒童のみならず一般人間に就ても、一面に於ては本性といふが如き哲學的機能を、尠くとも萌芽とし、素質として認めてゐるものであり、又認め得べきものなのである。併しながらそれと同時に他の一面に於ては千變萬化極りなきものが實に人間であり、又人間の心であると思ふ。従つてその兩方面を適當に眺め、適當に値打付けて行くのが教育であり、教育はかくして始めて有意義なるものとなるのである。この點より見れば近來の教育思潮は餘りに一面的である。それは人間といふものの本性的、哲學的側面のみを四はれてゐる。かゝる教育論は、恰も人類は皆平等であるが故に財産も何も皆平等にすべきであるといふ説と同じ様に、單に一面のみを見る説と言はなければならぬ。教育は一方に於て兒童を引き立てて行く即ち兒童を伸して行くといふ半面を有するのであるが、然し兒童を完全に放任して置いては決して教育にならない。兒童の中には放任して置けば間違つた方向に伸びて行く素質もあるものであつて、これを束縛し正しき方向に導くといふことも教育の半面ではなくてはならないのである。之を要するに近代の教育に含まれてゐる兒童觀にはその餘りに一面的であるといふ弊は免れないと思ふ。

三、最近教育思潮と形而上學

カントの批判哲學以來、形而上學は徹底的にその生命を失つたかの様に傳へられて居る。然しカント自身が果して形而上學を全然見捨て、しまつたのであるか、或はそれは單に批判哲學の世界より形而上學を切離したに過ぎないのであつて、批判哲學以外の別世界のものとして少くともこれを許容したのであるかどうかは、研究を要する問題であらうと思ふ。現に心理學者の故ヴントの令息マックス・ヴントの如きは、形而上學者としてのカントの研究の結果を、かなり大きな著書として發表して居る。尙亦フイヒテ以後のドイツ哲學の正統派が果して全然形而上學的思索を哲學より驅逐し去つたかどうかも疑問である。一方よりすれば、カントの批判主義がその後の哲學界を支配したと云ひ得ると同時に、他方に於ては形而上學が形を變へて哲學界を風靡して居るとも云ひ得るではなからうか。所謂新カント派と云はるゝ最近の哲學にありては、カントの批判主義を徹底し、カントに還ると共にカントを超越すると自負して居るにも拘らず、その思想の裏面若しくは根柢には、依然として形而上學が潛んで居ると認むべきではあるまいか。従つて、直接若しくは間接にカント哲學の流を汲んで居る處のドイツ哲學界に

於ける最近の教育論なるものも、同様の傾向を免るゝことは出来ないのではあるまいか。

若しもマールブルヒ派の新カント派の如く、認識の原理の研究を中心とし、これを徹底せしめんとする意圖を遂行するの限りに於ては、全然形而上學的要素を哲學上より除去することは可能であらう。けれどもそれは認識そのものの論究を持続する範圍内に於てのみ首尾一貫してその態度を維持し得ようが、一度倫理とか宗教とかの問題に移るに至つては、果して形而上學的要素を少くとも假定することなしに、その説を理解し得らるゝであらうか。ヘルマン・コーヘンの「純粹意志の批判としての倫理學」を読んでも、余はその疑問を抱かざるを得ないのである。即ち、純粹意志の活動といふも事實そのものの背景として、カントの所謂本體界の自我の如きものを假定するにあらざれば、それが何處に普遍妥當的規範としての根據をもち得るのであるか。

バーデン派の新カント派の人々の説く處の所謂價値の觀念の如きも、單にこれを心理的事實に過ぎざるものと見るならば、よく人の云ふ如く一種の價値感情に過ぎないものとならざるを得ない。價値そのものを普遍妥當的のものたらしむる爲には、そこに價値を價値と意識する處の一般的のものを假定しなければならぬ。所謂意識一般なるものを假定しなければならぬ。

この意識一般なるものは、ハンス・ドリウス氏なども指摘してゐるやうに形而上學的のものである。即ちカントの本體界の自我の如きものであると見ねばならぬ。更に進んでは、啓蒙時代の合理主義者の理性そのものの如き形而上學的實體に相當するものと云はねばならぬではないか。

かゝる思想を根柢として説かるゝ處の、自我の發展とか、自我の自由とか、自我の活動とか云ふものは、謂はゞ形而上學的實體の反映としての、意識一般の、發展、自由、活動と解するにあらざれば、意味をなさぬのではないか。然らばこれ等の教育なり倫理なりの思潮が是認せらるゝためには、やはり形而上學の問題が肯定若しくは默認せられなければならないのである。而してこれがためにはカントの本體界若しくはカントの所謂獨斷的哲學の實體の觀念をも肯定若しくは默認することにならねばならぬ。かくの如きは、果して二十世紀に於ける學界の安全に許容し得べきものであらうか。

所謂カント派の哲學者にして、社會的歴史的方面を力説するものは、如何なる論理に基いて居るのであるか、是亦研究問題でなければならぬ。尤も、カントの倫理說の中には少くとも啓蒙時代の意味に於ける社會觀念は這入つて居つた。それは所謂目的體の國の思想であつて、

個人々々を絶對的に獨立價值をもつ處の目的體と見、その相互的尊敬に基く機械的社會觀をもつて理想國と見て居るのである。フイヒテに至つてはこれを認識の原理である自我と非我との關係よりして社會の意義を認め、ヘーゲルに至つてはこれをロゴスの展開の概念よりして歴史を價值づけた。ナトルプが社會的教育學を説く所以の論據は、尙未だカント及びフイヒテの見地に基礎をもつて居るやうであるが、ディルタイが歴史を尊重する所以のものは、寧ろヘーゲル哲學を背景とするものと見るべきであると思ふ。尤も、ディルタイは生物學的の考へ方をも考慮に入れ、一層進化の概念を多くとり入れて居るやうではあるが、若しその歴史的進化の中に合理性が潜んで居なかつたならば、歴史そのものに價值を置くと云ふ論據は何處に存在するのであらうか。而して、歴史そのものに價值を認むると云ふためには、ヘーゲルの如くこれをロゴスの開展即ち價值實體の開展と見なければならぬ論理になると思ふ。かくして吾人は、先に述べたる價值の觀念の背景としての形而上學よりも、更に大膽にして危険なる形而上學的背景を前提とするにあらざれば歴史そのものに價值を置くと云ふことは出來ないと思ふ。近頃我が教育界に於て唱へらるゝ文化教育學の正統派がディルタイ哲學にありとするならば、その中には頗る大膽にして危険なる形而上學的前提を含んで居るといふことを意識すべきである。余

は、結論としては大體ディルタイ派の教育學に同意を表するものである。殊に文化教育學が主觀的及び客觀的意義に於ける文化を尊重するといふことは、主觀主義の一方に走らしむる性質をもつて居る處の新カント派に比して一段の穩健さを加ふるものと思ふのである。けれどもその學的立證には、幾多の冒險的前提が伏在して居ると思ふ。即ち大膽なる形而上學的假定が背景となつて居ると思ふのである。この點に關しては哲學としてはライブニッツを聯想せしめ、更に遡つては中世式の神學的世界觀を聯想せしむるものがある。

所謂生物學派とか經驗學派とか稱せらるゝ教育思潮の中にも、或る種の形而上學的背景が潜んで居ると思ふ。このことは生物學的哲學とも云ふべきヘッケルの一元論とか、オスワルドの勢力説とか、ドリースの生命説とか云ふものにも、明らかに形而上學的前提が見られると思ふが、モンテソリーの教育説とか、英米の實用主義的教育説とか云ふものの中には一種の形而上學が潜んで居ると思ふ。

モンテソリーの如きは、ヘッケルの生物的個性の根源としてのプロトプラズマに對して、精神的個體と云ふものを各個人についで假定し、その自己展開といふものを助長せしむることを教育と解し、かくして所謂自由教育説を基礎づけて居るのである。

所謂實用主義の人々とても、ほゞそれと同様に、經驗的生物的個體と云ふものの中に自己展開の價值原理を假定して、所謂米國主義の自由教育とか自學主義とかが生れて來て居るのである。ドイツ、ベルジエック、フランス等に於ける新學校運動といふものも、ほゞ同様の一種の形而上學的前提のもとにその説を立て、居る様に思へる。かく考へ來れば、この派の新教育思潮の中にも一種の形而上學が背景となつて居ると云ふべきである。

形而上學が最近教育思潮の背景となつて居るといふことは、或る意味からすれば當然の事柄であらう。何故なれば形而上學的要求は所謂哲學的要求の骨子であつて、哲學は一切の問題に關係をもつべき性質のものであるからである。けれども哲學と教育問題とが關係をもつと云ふことと、哲學特に形而上學的前提よりして教育説を導き出すといふことは同一ではない。この點に關しては、どこまでもカントの精神を徹底せしめて、認識の限界を忠實に嚴守し、學としての教育説は何處までも學的基礎の下に打ち建てられねばならぬと信する。而してそれと哲學殊に形而上學との間には、勿論連絡關係をもたねばならぬが、二十世紀の學界に妥當する哲學殊に形而上學は、カント以前の獨斷的形而上學であつてはならぬと信するものである。

四、新教育思想と宗教思想

一、序論

教育と宗教との關係に就ては最近我國の教育界に於て新しい問題として論議されて居るやうである。如何にも我國の過去の教育の歴史を振り返つて見ると、教育は大體に於て宗教の外にあり、又或點から言ふと宗教を毛嫌した形跡のあることは争はれない事實である。是は儒教を中心とする所の高等教育機關に於て殊に著しいやうに思ふ。尤も國民教育とも言ふべき初等教育に關しては久しく寺子屋と云ふものが大事な教育機關であつたので、自然宗教家が教育に關係を持ち、従つて宗教的影響も教育の上にあつたやうにも思はれる。

けれども大體から言ふと我が教育思想の根本となつて居た儒教は我國で最も勢力のある宗教である所の佛教と言ふものを餘り好まぬ。且又我國に於ける神道の側でも、儒教と云ふものは仲が餘り良くなかつたから、我國の教育は宗教と言ふものと離れて居たと云ふことは言へると思ふ。而して明治以後になつてからは、一層宗教を離れた西洋文明と云ふものを取入れることに力を用ゐたものであるから、主義として我國の教育には宗教的要素は入つて居らぬ。場合

に依つては宗教ざらひのやうな外觀を呈したことは事實である。是は一つは前に言つた儒教的教育の繼續に基くものである。又もう一つの原因は明治初年に傳はつた所謂西洋文明なるものが、宗教に寧ろ反對する思想であつた。福澤翁などの傳へられた思想の系統は、歐羅巴の思想系統から言つても、宗教を寧ろ敵視するやうな思想の流れであつた。それは合理主義又は實利主義のものであつて、何事も個人々々の判断に依り、而も個人個人の經驗的判断に依つて眞偽正邪を決定せんとするもので、従つて個人を超越した所の神と云ふやうなものは無視する傾向を持つて居つたものである。かくして新文明は一層教育と宗教との縁を遠ざからしめたとも言ふことが出来ると思ふ。

二、歐米教育と宗教的背景

斯様な事情を考へると、新に教育と宗教とがもう少し縁を結んで行かねばならないと云ふ叫び聲の起るのは當然でもあり、且つ又一種の新思想のやうにも見える。所が歐羅巴及亞米利加にありては我國とは事情が違ふのである。端的に言へば歐羅巴及亞米利加の教育は、古くは殆ど宗教家の手にあつたもので、宗教を離れて教育と云ふものはなかつたのである。即ち昔は宗教と教育とは不可分のものであつた。それが段々と時勢が進むに従つて宗教を離れた所の世

俗的教育をしなければならぬと云ふ叫びが、寧ろ新思潮として勢力を持つて来るやうになつたのである。それであるから歐羅巴及亞米利加の新教育思潮と云ふものは、孰れかと言へば少くとも表面上に於ては宗教と云ふものを背景とせざるが如き顔をしたがるのである。

此點から言ふと我國とは逆であつて、歐米の新教育思潮と云ふものは宗教などに據らない教育即ち學術的或は世俗的の立場からしての教育と云ふものが、寧ろ新しいと言ふことが出来るのである。

尤も是にも細かに言へば例外があつて、亞米利加合衆國の如きは最近に於て宗教家の側から、在來よりも——在來よりもと言ふのは最近の亞米利加の實際よりも——より多く宗教的要求を教育に入れて欲しいと云ふ運動はある。そこで或點からすると米國の新教育運動の一つは、教育により多く宗教的勢力を入れやうとするのにあるとも言へるけれども、是も過去の——過去と言へば今より百年とか二百年とか以前の——米國教育の實際並に教育の思想に照し合するならば宗教的要求は極く微々たるものである。極く一部分の人の思想であり運動であるに過ぎないのである。

それ故に歐羅巴及亞米利加の新教育思潮と云ふものには表面上宗教を背景とし宗教を看板と

して居る教育は執らかと云へば極めて少い。従つて表面上には宗教的背景がないやうにも見へる。けれども一步深く立入つて穿鑿をして見ると、彼等の教育の中にも依然として宗教觀念と云ふものが土臺になつて居ると云ふことは争ふべからざる事實である。表面上宗教と云ふものを看板にして教育上の説を樹てることはせぬけれども、其の教育思潮の蔭に或種の宗教的觀念が潜んで居ると云ふことは、大體に於て否認することの出來ぬ事實と思ふ。尤も嚴格に言つたならば、歐羅巴の教育思潮の中にも二派あると言ふことが出来る。或は三派あると言ふことも出來やう。或者は表面上にも裏面上にも在來の宗教と云ふものを寧ろ度外視し排除しやうと云ふ教育説は其の一である。是は後に實例について記述するが、例へば社會主義の教育思想の如きはそれで、是は唯物論であるからどうしても過去の宗教と云ふものを取り入れる餘地はない。それから第二の種類のものは歐羅巴及び亞米利加の基督教舊教の教育説であつて、其の中には、過去も現在も依然として表看板に宗教と云ふものを掲げて教育論をして居る者がある。併しながら第三の種類のもの即ち學術界に於ける新教育思想と云ふものは、其中間を歩いて居る。表看板には宗教を土臺とするとは言はぬ。併しながら其の背景には、即ち裏面には依然として宗教觀念と云ふものが土臺になつて居る。是が歐米の新教育思潮の寧ろ大勢であると言つ

ても宜いと思ふ。

但し此の場合に於ける宗教と云ふものは言ふまでもなく基督教であつて、基督教的神學が土臺になつて居るのである。若しも我國などに於ても同じやうな要求即ち宗教を背景とする教育の要求が存在するものとすれば、其の宗教と云ふものは歐米に於ける新教育思想の背景としての宗教とは、必ずしも同一でないことと思ふ。従つて歐米の新教育思想とは必ずしも同一でないものにならねばならぬ筈である。

若しも東洋に於ける基督教以外の宗教と云ふものに、基督教と同じだけの宗教的生命と意味とがあるものであるならば、我國に於ける教育説と云ふもの、出來上り方は、歐米に於ける基督教的神學が取つて居る位置に、我國在來の宗教と云ふものが座ることにならなければならぬ道理である。それが完全に出來上つた時に、始めて東洋に於ける精神陶冶が徹底し、超學術的根柢と云ふものが築き上げられる譯である。併し我々教育學徒の取扱つて居る教育説の範圍は言ふまでもなく學術上の事柄に止まるものであつて、それ以上の事柄即ち宗教的事柄になれば、是は専門家に委ねる外に途がないのである。併し將來に於ける我國の教育問題と云ふものの整理と徹底とは、吾々の研究をする範圍の部分と、宗教家の研究する範圍と云ふものが妥當

に融合し合ふことに於て、始めて歐米なみに教育思想の安定なり徹底なりと云ふことが出来る譯であると思ふ。

次に余は主として歐米に於ける新教育思潮のことを述べる積りである。故に歐米の教育上の新改革なり新主義なりと云ふもの、中に、如何様に歐米式な宗教的觀念と云ふものが入つて居るかと思ふことを述べるに止まるのである。

先づ第一に獨逸に於ける新しい教育思潮と云ふものと、宗教思想との關係を述べて見たいと思ふ。獨逸の在來の教育と云ふものは、宗教と極めて密接なる關係を持つて居つたものであつた。是は單り獨逸のみならず、歐羅巴の教育と云ふもの、起源並に發達と云ふ上から見ても、其の根本は宗教即ち基督教にあつたのである。又歐羅巴に於ける今日迄の教育の進歩と云ふものは、宗教家の力に依つて成し遂げられた部分が多大なるものがある。細かなことは教育史の範圍になるから述べないが、大體から言ふと歐羅巴の高等教育即ち大學教育の最上に位するのは何かと言ふと、基督教的神學である。是は歐羅巴の大學教育と云ふものが其の中世に於て形態を整へたと云ふことに關係する譯であるが、近世以前に於ても、否現在に於ても、例外はあるけれども、歐羅巴の大學と云ふものには神學部と云ふものが設けられてあるのである。そ

れのみならず其の神學部と云ふものは或意味から言ふと大學の中心なのである。

歐羅巴に於て模範的な組合せとして設けられて居る所の大學の學部と云ふものは神學部の外に三つある。即ち法學部、醫學部及び文學部がそれである。是はそれ／＼沿革があるので、所に依つて學部の數やら種類やらは違ふけれども、模範的の大學組織と云ふものは以上の學部から出來て居る。其の中の法學部と云ふものは世俗的な學問即ち法律經濟のことを研究する部門である。併し歐羅巴の大學では、最近は別として、古い時代に於ては法學と云ふものにも二つの進歩がある。即ち世俗的な法律を研究するのと、宗教法を研究するのがある。歐羅巴には世俗法と並んで寺院法と云ふものがあるのである。是は長い歴史を持つて居り、又實際の關係に於ても極めて複雑なものである。故に法學部の如きでさへも、宗教方面の法律關係と云ふものを無視する譯には行かないのである。最も多く宗教關係を離れたものは醫學部である。醫學部は世俗的な人間の病氣をなほすと云ふだけで、精神的方面のことには預らない。然るに文學部に至つては寧ろ神學部の豫科と言つても宜いものであつた。尤も古い所に於ては單り神學部の豫科であつた許りでなしに法學部醫學部の豫科でもあつた。文學部を了へてから法學を學び醫學を學び、或は神學を學ぶと云ふ風であつて、文學部と云ふものは他の三學部より一段低か

つたのである。

是は何から来たかと言へば、文學部に於ては普通學を多く教授するやうである。文學部ではラテン語とかギリシャ語とか或は數學とかいふ普通學を授けたので、自然に豫科的のものになつたのである。それ故に文學部の内に發達した所の歐羅巴の哲學なるものも、大部分は神學の僕であつたのである。このことは近世に於てもなほ其の風を脱しなかつたのである。

斯ることを言へば西洋の哲學を説く人から或は攻撃を受けるかも知れないが、余の信する所に依れば、今日に於ける歐米の哲學思想其ものとても、歐米に行はるゝ基督教神學を背景とするにあらずんば、徹底的に成立し得ないものが多くあると思ふのである。殊に歐米の理想主義哲學に於てそれが最も著しい。最近では歐米にも唯物論的哲學と云ふものが起つた。此れは勿論別であるが、此の哲學は實際に於て勢力はない。歐羅巴に於ける勢力のある哲學、例へばカント派とか新カント派と云ふ類のものは、歐羅巴のルーター派の神學を背景とするにあらずんば徹底し得ざるものであると思ふ。亞米利加には實用主義の哲學があると言ふが、其の實用主義の哲學と云ふものでも、其の背景には依然として亞米利加一流の宗教的思想と云ふものが流れ込んで居ると解釋しなければ徹底的に成立せぬと思ふ。

而して余の常に疑問とし又遺憾として居る所のものは、何故に世界の文明の中に西歐羅巴及亞米利加に匹敵するだけの大きさを持つて居る所の東洋の宗教思想と云ふものが、學術界思想界に於いて西洋の宗教が持つて居るが如き關係を持ち得ないかといふことである。露骨に言へば何故に日本及び東洋の在來の宗教思想なるものと、哲學なり學說なりが結合し得ないかといふことである。東洋に於いて何故宗教的背景を持つて居る新思想と云ふものが出來て來ないのであるか。是は思想上の一つの謎である。それが出て來るだけの力を持たないのであるか。持つて居るならば何故に現はれて來ないのであるか。これ大なる問題であると思ふ。

それと同じ事が教育關係に就いても言はれると思ふ。歐羅巴に於ける大學教育と云ふものは、沿革的には神學、即ち基督教神學と云ふもの、研究が最高の地位を占めて居つたといふことは前に述べた通りである。それが近世に入つてガレリオとかニュートンとかが出て、物理學——自然科學と云ふもの、研究が盛んになるに従つて、大學に於ける神學の地位と云ふものも中世に於けるが如きものではなくなつた。それ程勢力を振ふことは出來なくなつたのであるけれども、今日と雖も尙ほ依然として歐米の大學教育には、基督教的神學部と云ふものが偉大なる勢力を持つて居るのである。若し基督教的神學の精神に逆く哲學説が出るならば、恐らくはそれ

は決して長く一般の學界なり民衆なりの信望を繋ぐことは出来ないと思ふ。我國では例へばオイケンと言へば獨逸の大哲學者とのみ考へられて居る。如何にもオイケンは大哲學者である。けれども、彼は大哲學者であると共に大宗教哲學者である。或意味に於ては大神學者であるとも言へる。而してオイケンの獨逸に於ける勢力と云ふものは、彼の純然たる哲學理論よりも、彼の宗教的背景に基因するものが多いと思ふ、亞米利加に於ても同様である。亞米利加のラッドと云ふ人は先年我國にも何度か渡來された哲學者である。併しながらラッド教授も半面に於ては矢張宗教學者であつたのである。

こう云ふ風に歐米に於ては大學教育に於ても宗教の勢力は強いが、一般民衆の國民教育に至つては、歴史的にも宗教の力に依つて普及徹底したと言つて宜しいのである。此點に於ける歐米の宗教家が教育の進歩に致した功勞と云ふものは、文明史上に於て永久に滅すべからざるものがある。

獨逸は何處の國よりも早く國民教育が普及したと言はれて居るが、其の原因は何にあつたかと言へば、それはルーターの宗教改革に原因する。其の譯はルーターは宗教改革の趣意に基いて、所謂一般基督教主義と云ふものを唱へて、何人も神の子としての修養を積まねばならぬと

主張した。其れ故に男子も女子も、富める者も貧しき者もすべて教育を受けさせねばならないと云ふことになる。それでルーターは熱心に國民全般の教育を奨勵し、その結果として獨逸の國民教育と云ふものが普及したのである。

英吉利及亞米利加に於ても同じ事情がある。殊に英吉利の清教徒は、彼等が宗教上に於いて自由に活動することが出来なかつたからして、身を教育界に移して活動した。さうして英吉利の國民教育即ち一般市民の普通教育と云ふものを進歩させた。それであるから、歐羅巴の基督教は單り其教義上に於て思想界と密接なる關係がある許りでなく、教育と密接不離の關係があるのである。基督教は歐羅巴の教育を進歩させた功績を持つて居るのである。

而してそれが最も著しく表面に永く残つて居つたものは獨逸であつた。獨逸は這般の大戦争迄は、而して今日も大體に於てさうであるが、小學校中等學校には宗教科と云ふものを主要學科として課して居る。恰度我國の修身科に相當するもの、或は時間數で言へばそれよりもつと重いものとして、宗教科と云ふものを課して居る。而して之にも随分色々の問題もあるのであるが、先づ小學校に於ては、獨逸でも國に依つて違ふけれども、プロイセン等に於ては大體學校の先生が教へるのである。中等學校になると云ふと、それ／＼の宗派の教師が來て教へる。

さう云ふ風に普通教育の中に宗教科を必須學科として課して居ると云ふことが從來よりの獨逸の風である。宗教と教育との關係はそれだけを見ても明かなことである。

所が所謂新しい教育即ち新學校の中には寧ろ宗教科を必須とすることを止めやうと主張して居る。獨逸の社會民主黨など勿論それであるが、多數の小學校教師も同意である。尤も學校の課目から宗教科を除かうと云ふことの運動には、長い歴史と沿革とがある。長い歴史と沿革とは何かと言へば、一つは宗教と國家との權力關係、或は權力の争である。元來此争と云ふものは舊教々會と獨逸の國家との間に起つた。羅馬法王と云ふものが舊教の世界に於ては無上の權威を持つて居り、絶對の權能を持つて居る。それであるから羅馬法王の指圖と云ふものは、一切過誤と云ふものがない。舊教信者は絶對に其の命令に服従せねばならぬと云ふことになつて居る。所が一方に於て近世國家も亦教育に關しては監督權を持つて居る。是は無論近世的國家と云ふものが出來上つてからのことであるが、獨逸に於てはビスマルク時代に於て、國家主義が盛んになると共に教育即ち學校は國家の管理に屬すべきものだと言はれた。國家の權能の下に學校教育と云ふものを絶對に服従せしめようとした。

沿革的には學校教育の一部分は宗教家の監督に屬したものである。即ちルーター教に於いて

も舊教に於ても同じことをやつたのである。歐羅巴では所謂宗教管轄區域と云ふ一つの宗教上の區域に分れて居つて、其處には所屬の牧師が居る。其の牧師と云ふものは信徒の精神の救済者であると共に、其の指導者である。精神の指導者であるが故に、學校に於て如何なる事柄が教へられるかといふことを黙つて傍觀しては居ない。

それでビスマルクの頃までは、地方の市町村に、我國の言葉に直譯すれば地方視學（獨逸語でオルツ・インスペクトール）と言ふものがあつた。我國で言へば大體郡視學か市視學に當る。其の地方視學と云ふものは誰がやつて居るかと言ふと、其の土地の牧師が兼ねて居つたのである。ビスマルク時代にも地方視學と云ふものは多くは牧師が兼ねて居つた。尤も郡視學の上には縣視學あり、縣視學の上に中央視學とも云ふべき者もあつて、それは宗教家ではない。國家の役人がやつて居た。けれども地方視學に於ては習慣上、宗教家がやつて居つたのである。中學校及び高等學校に相當する所もそれと稍々同じ關係があつた。十九世紀の初までは獨逸に於ては各州に寺院及學校の監督官を置いた。（獨逸の言葉でコンミストリウムといふ、委員會と云ふ意味である。）是は基督教新教の行はる、地方に就て言ふのであるが、其の委員會と云ふものが二重の職能を持つて居つた。即ち一方に於ては寺院を監督し、一方に於ては中等以上の學校を

監督して居つた。所が十九世紀の初にそれに就て色々難しい問題も起つたものと見へて分れて二つになつた。一つはコンミストリウムと云ふ名前が残り、それは主として寺院の監督をすることになつた。(主に寺院の財産関係を管理したらしい)。もう一つは分れてシウルコレギウム即ち學務委員會とも言ふべきものになり、主として學校の方の監督をすることになつた。

然るにビスマルクの時に起つた教育宗教問題と云ふのは、中等學校に於て起つたのである。ライン河の沿岸には基督教舊教が行はれて居るが、其處の或舊教徒の中等學校に於ける宗教科の教師が羅馬法王の命令に疑を洩み、法王の言には絶対に過誤がないといふ説を否認した。羅馬法王の命令の中に時世に合はない間違つて居る命令があると云ふて、それに對して批判を下した。舊教に於ては羅馬法王は絶対に神聖であり、其の命令には間違のないといふ信條がある。然るに羅馬法王の訓令に對して批評をし反對をし不服を唱へるが如き者は僧籍に置く事は出来ないといふので、其者を免職した。その結果中等學校に於ける宗教科の教師たる資格を失ふ譯になる。何故なれば中等學校に於ける宗教科——殊に舊教の側では法王の認許を得たる者のみが宗教科を教授し得ることになつて居るからである。舊教の牧師の資格を奪はれてしまへば中等學校の舊教宗教科の教師の資格はないから免職せられた者だと羅馬法王は主張した。そこで

其の教師は政治にすがつた。所でビスマルクは、學校は國家の營造物であるから、其の教師たる資格は國家で決定する。羅馬法王が彼是言つた所で私の方ではそれを有資格者と認めると言ふた。それで争になつた。ビスマルクの側では、構はないからお前は舊教の學校で教へて宜しいと言ふ。所が羅馬法王の側では、それは無資格者であるから教へる資格はないと云ふ。その結果舊教の方では生徒の父兄をつついて、そんな異端者の宗教教授を受けさせることは出来ぬと言つて同盟休校をやらせた。併し到頭ビスマルクは自分の言分を通して、それから後學校の視學官とか學校關係の職員には宗教的指揮を表向きに認めないと云ふことにしたのである。それで表面上には勝つたけれども、實際はなか／＼勵行されない。表面の名前は囑託と云ふやうなことにして實質上に於ては從來と少しも變らない、是は遂にビスマルクも如何ともすることが出来なかつたと云ふことである。是は獨逸の教育史上有名なる出來事である。それ程中等學校にも初等學校にも宗教と云ふものが勢力を占めて居つたものであるが、國家との間に今のやうな經緯が出来た。ビスマルクの時代の事は其の一例である。

それと同じやうな困難が、今度は政黨との間に起る。政黨關係からの宗派問題と教育問題との困難は、是は獨逸には餘りないが、ベルジックとオランダとはあつた。此の事も教育史上

著明な事實として遺つて居る。それはベルジックとオランダにも保守黨と進歩黨が出来たが、保守黨は舊教主義であつて進歩黨は新教主義である。新教徒の方は餘程自由思想であるから、教育のことは國家に任せても宜いと言ふが、舊教徒は中々承知しない。進歩黨では、まア宗教のことは家庭に任して置いても宜い、學校では普通の學課だけ教へて、宗教の事は別に宗教家の仕事として學校以外に任したら宜からうと言ふ。所が保守黨ではそれでは徹底しないから學校にも宗教科を置き、さうして宗教家をして其の監督に當らしめよと主張する。そこで内閣の變る度に、教育方針が動搖する。保守黨内閣になると宗教科を置く、自由黨内閣になると宗教科を廢めると云ふやうな譯で、ベルジックとオランダは非常に面倒な歴史を十九世紀の教育史に残して居る。

かくして宗教と教育との係争は、國家と羅馬法王との關係で起つて來たものである。所が後になつて社會黨及社會民主黨が勢力を占めるやうになると、此派では理論的根據と云ふよりは、從來の沿革の上から基督教と云ふものに對して反感を持つて居る。何故反感を持つて居るかと言へば、過去に於ける社會組織は、社會黨の側から言ふと、貴族若くはブルジョア本位の社會組織であつた。而して貴族若くはブルジョア本位の社會組織と云ふものを、從來の傳統的基督

教が是認して協力して居つたと斯ふ言ふのである。それは如何にもその通りである。獨逸のルーター教にしても北歐の王侯がそれを保護し、ルーター教と云ふものを支持して來た。従つてルーター教は王侯を守護して來た。基督教は色々な意味に於て一種の國教と云ふものであつて、ルーター教と云ふものと北方獨逸國家との間には斷つべからざる因縁が出来て居る。それ故にソシアリズムを唱ふる者は、彼等は在來の國家社會組織を呪ふと共に、在來の宗教即ち基督教と云ふものを毛嫌ひするのである。

茲に於て獨逸に於ては新しい思想、新しい運動と云ふものは反宗教的傾向を取るに至つた。社會民主黨の主張は全くそれなのである。それが歐羅巴大戰後に於ける一九一八年のワイマールの憲法制定の際の一大問題であつた。此の憲法議會に比較的多数の議員を持つて居つたものは謂ふまでもなく社會民主黨である。社會民主黨の側に於ては、憲法改正に際して學校教育より宗教教育を除くと云ふ提議をした。少くとも必須科として宗教科を學校で課すべきものではないと云ふ意見を出したのである。所がワイマールの憲法議會に於ては、社會民主黨だけではまだ過半数を得られない、所謂絶對多数にはならないのである。其時第二の大政黨としてあつたものは中央黨である。中央黨は舊教主義の政黨である。孰れの黨派に於ても自黨の主張を

頑張つては成立しないものであるから、そこで社會民主黨此外にもつと極端な左黨がある、即ち獨立社會黨といふのはそれで、無政府主義である。此れと中央黨とが妥協して新憲法を成立せしめたのである。其の結果として、宗教科と云ふものは小學校及び中等學校の必須科として残ることとなつたけれども、宗教科は地方團體即ち町村の決議に基いて之を課せないことが出来ることとした。即ち原則としては宗教科と云ふものは必須科であるけれども、町村の意見に依つては之を課せざることも出来ることにした。それ故今日の獨逸の小中學校と云ふものは大體に於ては依然として宗教科を課して居るが、新しい傾向としては今述べたやうに寧ろ宗教科から遠ざからうと云ふ勢があるのである。

而して獨逸以外の國に於ても、瑞典とか諾威とか或は西班牙とか葡萄牙等に於ては宗教科と云ふものを課して居るけれども、和蘭に於ても英吉利に於ても、亞米利加合衆國に於ても、宗教科と云ふものは學校に於ては課さないことになつて居る。兎に角それ以來宗教科と學校教育との縁が離れか、つて居ると云ふ傾向がある。而してそれが最も徹底せるものは露西亞のソヴイエツト教育である。ソヴイエツト政府は言ふまでもなくマルクス主義であるから唯物論である。唯物論からすれば宗教と云ふものが成立することは出来ない。そこで學校に於ては宗教科と云

ふものは無論課せないのみならず、學校の先生にも宗教家は使はない。今日の露西亞には自由と云ふものは全くないのであるから、ソヴイエツトの流儀に違ふものは是が非でもそれを追ひ退けるのである。以上は表面上宗教と云ふものを追ひ退けやうとする教育の改革運動の一斑である。

三、歐羅巴に於ける教育の新傾向と宗教

然らば最近教育の理論として獨逸などに行はれて居る所のもは、悉くそれと同じ調子なのか。矢張宗教ざらひのものが獨逸の教育思想の新傾向であるかどうか。斯う云ふ問題になると成る程或部分の人の有つて居る新しい教育説なるものは、宗教的背景と云ふものを一切排除するものもある。併し又或部分の人の新しい教育説と云ふもの、背景には依然として基督教的神學なり基督教的人生觀なりと云ふものが残つて居る。併し表面上は此等二つの違つた新教育思潮と云ふものが一つの名に依つて、一つの形に依つて現はれて來て居る。

それはどう云ふものであるかと云ふと、一言で言へば新學校運動といふものである。新學校運動には一つの共通のものがある。それは獨逸語では「アルバイツシウレ」といふて居る。「アルバイツ」と云ふことは仕事をすること、働くことである。「シウレ」は學校であるから、我國で

は之を翻譯して勤勞學校と言つたり作業學校と言つたり、或は作爲學校と云ふ譯もあるが、其意味は、生徒自身をして自ら進んで働くことを主とする教育である。之を他の言葉で言ふと兒童本位の學校となるのである。兒童本位と云ふのは兒童自身をして働かしむる所の、兒童の自由活動を主とする學校であると云ふ意味になる。「アルバイト」と云ふのは勤勞作業であるが、其の勤勞作業と云ふことは生徒自身に勤勞作業させることである。此の思想と云ふものは、教育上新しい思潮としては、下の如くに唱へられて居る。即ち從來の教育と云ふものは、生徒が自分で考へたり、自分で仕事をしたりするといふことを主としないで、教師が考へたことに生徒を従はせて行くやり方である。教師は自動的に働いて生徒は他動的にそれを受取るに過ぎない。從來の教育は生徒本位でなくして教師本位である。教師が命令し、生徒が服従する教育である。或は教師が知識を授け、生徒は機械的にそれを受取る教育である。斯う云ふ教育では人間の値打を發揮することは出来ない。今後の教育と云ふものは生徒自身の活動に依つて生徒自身の人格を培養するやうにしなければならぬ。と斯う云ふ論である。

是の考は、表面的には宗教的態度とは反對な思想に出づるものであると言ふことが出来ると思ふ。宗教と云ふものはどう云ふものであるか、余自身の考へて居る所では、宗教と云ふものは能く引き合に出されるやうに、シユライエルマツヘルが言つた絶対歸依の感情が本である。

或種の力なり實在なりに對して絶対的にそれに歸依して行くと云ふ所に、本當の宗教的の心持があるのではないかと思ふ。余の家は禪宗であるが、禪宗などに於ては餘りさう云ふことは言ぬはやうである。余は家庭に於て別に禪宗の坊さんから説教を聞いたことがないから、家族はどう云ふ積りで信じて居るか知らぬが、理窟から言へば禪宗などは自力宗として内部にささるのであるから、我以外のものに絶対に歸依すると云ふことはないやうに思ふ。併し假令それが自分の心の中に自分で悟りを得るとしても、其處に經驗的な感覺的な自我と云ふもの以外に、絶対價值ある所の或種の權威あるものを認めて、それに自我が歸依して行くと云ふ所に矢張宗教の味ひがあるのではないかと思ふ。基督教舊教になれば、羅馬法王の言つたことは絶対に眞理である。一言一句の間違もない。それに絶対服従といふことになつて居る。基督教新教になると稍々自由である。神は我が胸にあり、自分の良心に従ふことは神の意志に従ふことなりと云ふ論も立たないことはないから、生徒自身の自覺に基いて自ら自我を開發することは、新教主義の思想と矛盾するものでもないと思ふ。けれども歐羅巴では假令新教の寺院に行つても其の説教を聴く時には矢張膝を屈けて神に御辭儀をする。一段高い所に牧師さんが立つ

て色々の説教をなさるのであるから、一般信者としては矢張自分からして自我の値打を發揮すると云ふ態度よりは、神なり何なり或權威と云ふものを本として、それに自分が歸依すると云ふやうな考へ方が宗教的態度であると云ふことは、新教に付いても言はれるのではないかと思ふのである。

然るに新學校運動に従事する人達はそれとは立場が違ふ。此人達は人間の値打と云ふものを兒童の内に置く。神とか佛とか云ふものを値打の規準とはせずして、生徒自身の内部にある所の人格と云ふものを伸せば宜いと言ふのである。併し乍ら生徒の人格と云ふものには神の靈が宿つて居る、佛の魂が宿つて居ると云ふ風に見る時に於ては、其の思想の背景に基督教の——或は佛敎的の——宗教的背景がついて來る譯である。さう云ふ背景を抜きにして單なる自我其もの、要求とか、自我其もの、考とか云ふものを自發的に伸ばして行くと云ふことが人格を値打あらしむる所以である、是が教育の要旨であると云ふ風に解釋すれば、宗教的背景と云ふものを持たないことになる。夫であるから現代獨逸に於ける新教育思想の傾向といふものが必ずしも宗教思想を背景として居るとも言へず、又必ずしも宗教的背景を持たないとも言へない。若し之をばつきり言ふならば、或者は依然として基督教的神學を背景として兒童本位主義である

所の新學校運動と云ふものを主張して居る。或者は夫と違つて何處迄も人間本位の或は寧ろ反宗教主義と言つても宜しいであらうが、自我本位の思想の下に兒童本位の教育とか新學校運動とか云ふものを主張して居る。

即ち獨逸の新教育思潮と云ふもの、中に、表面は一つの標語で蔽ふことは出來るけれども、其實は二派に分れる。宗教を背景とするものと、宗教を背景とせざるものとに分れる。而して所謂理想主義的教育説と云ふものは概して基督教神學を背景とする新教育思潮を説き、理想主義でない自然主義とか經驗主義とか云ふ側の新教育説と云ふものは、基督教傳統を度外視して新教育と云ふものを唱へて居る。と斯う言ふことが出来る。

然らば宗教的背景を持たない、即ち自然主義、經驗主義を基礎とする所の新しい教育説と云ふものは、如何なるものであるかといふと、是にも色々あるのであるが、例へば獨逸の新學校と云ふもので、もとハンブルグに起つて、今では獨逸の他の都市にも行はれて居る一つの學校がある。

是は獨逸語で「ゲマインシャフツシウレ」といふ。「ゲマインシャフト」は近頃の社會と云ふ言葉である。社會といふ言葉は、「ゲマインシャフト」と「ゲゼルシャフト」と二つある、併し本當

の社會と云ふものは「ゲマインシャフト」でなければならぬと云ふことを近頃の社會學者は言ふので、それは共同社會と譯されて居る。此は公共學校と譯する人もあるが、公共生活學校とか共同生活學校とかいふ方が分り易いと思ふ。此學校運動の考へ方と云ふものは、宗教的背景は持つて居ない。ハンブルグは有名な社會民主黨の本場であつて、社會民主黨の中心地である。其處の新思想家が考へ出した學校であるから少くとも非基督教主義と見るのが適當と思ふ。此の學校は大體共和主義的思想が本となつて居つて、今迄のやうに教師が生徒よりも一段上位の者として生徒に臨むと云ふことをしない。生徒も教師も同等であり、生徒も教師も一個の人格體として互に共同生活をすると言ふことを旨とするものである。此の考を學校と父兄との間にも及ぼし、生徒相互の間にも適用する。既に獨逸の社會が從來の專制主義、或は貴族主義と云ふやうなものが破れて、共和的共同生活をなす社會になつたのであるから、學校に於ても上とか下とかいふことなしに皆が同等の地位に立つて自我を活動さして、共同的に生活すべきであると云ふ考を本として出來たものが此の新學校なのである。此の場合に於ては人間と云ふものを宗教的背景なしに見る。人間は人間として正しいとし尊いとする。此の思想は十七八世紀の啓蒙時代に於ける理想主義の產物であつて、人間の内部には各人平等に互に尊ばるべき人間性

があるとするから、それを自發的活動に依つて開發せしむれば完全なる人格と云ふものが出來るとする。そこで共同作業に依つて公共的に互に人格を鍊磨して行けば宜いと云ふことになる。此の思潮に屬して居るものがゲマインシャフトツシウレ即ち共同生活學校である。此の思潮に近きものが他にも幾つかある。例へば生産學校運動などと云ふものもある。是は個人々々の共同生活と云ふものに取つて最も大事なものは經濟生活であるが故に、經濟生活と云ふものを目標として教育をして行かねばならぬと云ふのであるが、其の根本となつて居る思想はアルバイツシウレと殆んど同じである。或は又稍々神祕的思想を混じて居るワルドルフ自由學校などいふものもある。これは靈肉一體觀に基くもので、ゲーテの思想を祖述すると稱して居る。即ちゲーテが靈肉一如の考を持つて居つたとなして人間のありの儘の肉體的自由活動に依つて、靈自身を持つて居つた所の固有の價值、固有の働きと云ふものを發揮させて行くべしと唱へてゐる。而して露西亞の新學校が採用してゐる所の新學校といふものは、共同生活學校であつて、而も經濟本位な共同生活を本とするから、獨逸の生産學校と全く同型のものである。此學校では小學校の時から働くと言ふことを主要科目として居る。此種の考は大體に於て經驗主義に屬するものではあるが、其の奥底には啓蒙時代の理性主義的な人間性とも言ふべきものが、人の人たる

本質たる實體として誰にもあるものであつて、それを自然に開發すると云ふことが唯一の教育であると云ふ考がある。此の如く新教育思想には必ずしも宗教的背景を持たないものもある。けれども理想主義と稱する新教育説には多分に宗教的背景を持つて居るものがある。新カント派の教育説の中には明にそれがあると思ふ。

元來理想主義と云ふ方から云ふと、基督教的神學に基く所の人間の本质と云ふもの、中に神の子としての靈の力が潛んで居ると考へられて居る。言ふまでもなく基督教的神學から云へば、總ての人は神の子として造られたものである。其總ての人の神の子としての本质は何かと云へば靈の働きにある。其靈の働きとは何であるかと言へば、アウグスティンの神學に従ふと、人間の靈の本质と云ふものは天使、即ちエンゼルと其の質を同じうして居るものである。而してエンゼルの本质は、神の本质と同じものであるから、人間の靈には神の靈が宿つて居ると見るのである。であるから人格の内部から發現する所の自由活動と云ふものを伸ばすことに依つて人間を造ることが出來ると云ふ理想主義的教育思想は基督教的神學を背景として解釋することに依つて、初めて徹底的に成立つのである。

カントの哲學にありては人間の本性としての本體界の自我と云ふものは絶対に善なるものである。經驗界の自我を混へざる所の先天的自我活動と云ふものは絶対に善なる値打を持つものであると言ふのであるが、其の思想は神の本质と同質である所の靈と云ふものが各人に内在して居ると解釋することに依つてのみ、十全に理解されるのである。若しそれを經驗的の自我に就いて見れば、自我にも誤ることあり、間違ふこともある。又我慾も出て來るのである。それを基督教神學を背景とする我の本质から言へば、さう云ふことは出て來ない。何故ならば神の子としての人間の本性は神と同質の靈であるからである。而してカントが基督教神學を信じて居つたと云ふことは、カントの宗教論を見れば明瞭である。カントは當時の教會組織に關しては幾多の疑義を持つて居たが、基督教其者の信條に關しては堅き信仰を持つて居たのである。カントの宗教論と云ふものは所謂教義を否定したものではない。此世界は神の造られたものである。人間は死後に於て生活を持続するものであると云ふやうな思想に就いては、之を疑はなかつたのである。此に就いての學問的辨證は純粹理性批判でやつて居るが如き、どちらかと云ふと詭辯的であるが、彼の信仰其ものは動かなかつたのである。

此意味に於て、前述した如く西洋の哲學と云ふものが大體として基督教信仰を背景として居ると言ひ得ると同じやうに、歐米の新教育思潮と云ふものも、殊に理想哲學派に屬する新教育

思潮の背景には依然として基督教的神學が力を持つて居ると言ひ得る。勿論或種の新思想と云ふものは、宗教を抜きにして、そんなことに頓着なしに、經驗的自我其もの、自由活動と云ふものを値打あるものであるとして居ることは前に述べた通である。此派から言へば、何等宗教的の豫想と云ふものはないのであるから、自分が善いと思つたことをすればそれで宜いと云ふことになる譯である。尤も唯々自分が善いと思つただけではいかぬ、他の人も承知するものでなければいかぬと云ふだけの妥協性と云ふものは、今日の文明國人として誰でも持つて居る。併し余の考へる所では、獨逸に於ける新教育思想でも、學者及宗教家の是認し、而して一般に教育ある社會に信望を繋ぎ得る所の新思潮の背景には、依然として基督教的神學と云ふものが潛んで居ると言ふことが出来るのである。

四、亞米利加の新教育と宗教

是は主として獨逸の新教育思潮に就て言つたのであるが、亞米利加合衆國の新教育思潮並びに新教育運動に就ても略々同じやうな傾向があると言ふことが出来ると思ふ。亞米利加合衆國は表面上に於ては教育と宗教とは全然分離して居るが、或意味からすると非常に密接なる關係を持つて居ると見ることも出来るやうに思ふ。先づ歴史的に見れば亞米利加精神とか、亞米利

加魂とか云ふもの、大部分は、英吉利に發生した所の清教徒精神である。少くとも其の半分は清教徒の理想主義であり、他の半分は英吉利に發達し亞米利加の社會事情がそれを培養した所の功利主義、實利主義である。それだから亞米利加精神なるものは半面は實利主義であり、半面は理想主義である。其一方のみを見て、亞米利加人は拜金宗的な國民だなどと言ふのは間違であると同時に、亞米利加人は皆博愛人道主義の信者だなどと云ふのも誤謬である。ニューイングランドを拓いたものは、英吉利本國に於ては傳統の迫害を受けて信仰の自由を持つことの出來なかつた連中で、約半世代もオランダに移住して居た人々である。即ち放逐せられて居たのであるが、亞米利加が英吉利の領土になつたに就て、更に其處に移住して理想の世界を造らんとした連中なのである。故に最初より亞米利加人は新教主義者なのである。而して十九世紀の初迄は、亞米利加合衆國に移民した人々は殆ど全部英吉利人であつた。北部にはピューリタン徒が移住し、南部には他の英國人即ち大英國教會の信徒が渡來して奴隸を使役して農場を經營した。かくして英吉利の經驗主義、實利主義、功利主義的思想を傳へたのである。しかもピウリタニズムはなかく、勢力が強く、例の南北戦争は其の争鬭とも見るべきものであつて、北軍の勝利は即ちピウリタニズムの勝利を示すものである。故に米國人の魂の奥底にはピューリ

タニズムと云ふものが深く根ざして居る。

其處で最初はピューリタンでない者はニュートイングランドには居住することが許されなかつたと云ふ位な勢であつた。従つて學校では勿論ピューリタンの宗教を教へた。併し次第に多くの移民も集つたので他の宗教を信じて居る者も入つて來た譯である。そこで他の宗教を信じて居る者にも信教の自由を認むることとなつたので、遂に一般民衆に對し公費を以てする教育即ち公立學校にては宗教を課せざることとしたのである。かくして公立學校に於ては宗教を課せぬことにした。無論私立學校は別である。それは同志の士の集まりであるから依然として宗教を教へて居るものは今でも澤山ある。東部に行くと私立學校は澤山ある、それは各宗派に依つてそれらの宗教儀式も行つて居る。であるから私立大學などには禮拜堂チャペルがあつて、それらの儀式がある。それ故に亞米利加に於ては表面上段々と宗教と教育とは分離して來た。但し近頃一部の宗教家達は、それでは不十分であるといふので學校で宗教を教へたいと云ふ運動を起して居る事實はある。

亞米利加の傳統から言ふと、學校に於ては宗教のことには立入らぬ、併し其代り日曜學校と云ふものを置いて、此處で宗教上の知識を與へ、又宗教上の情操を陶冶して居る。

是が亞米利加に於て特に日曜學校の繁昌して居る所以である。日曜學校の繁昌して居るのは亞米利加と英吉利である。佛蘭西などもやつて居るべき筈であるけれども、是は特別な事情に依つてさううまく調和が取れて居らぬ。英吉利でも學校では宗教を教へない。學校では普通の學科を教へて、宗教のことは家庭及社會に委せて居る。

さう云ふ譯で歐米では學校と宗教と分れて居る。其點から見ると表面では教育と云ふものに宗教が勢力を持たぬやうに見えるが、彼等の教育説と云ふものの中には、矢張神學的な考へ方が入つて居るやうに見える。併しそれは亞米利加に於ては表面に現はれて居らぬ。例へば例を擧げて言ふと、ドルトン・プランの如きものでも表面上は少しも宗教臭味はない。此案はどう云ふものかと言へば、其原則だけを言ふと、從來の學校教育のやうに時間割を決めて無理に生徒に勉強させることを廢する。是は所謂兒童本位の教育主義であり、又兒童の活動を主とする教育主義であつて、詰込主義に反對するのである。パークハースト女史の考へるのには、吾々が或學科を習ふに就て最も能率を擧げ得るのは、如何なる状態に於ける學習に依るかと云ふと、自分が興味を最も多く持つ時に學べばそれが最も能率が擧るのである。そこで生徒が氣の向いた時に或ことを學ぶことが最も能く覺えられる。それだのに從來の學校と云ふものは、氣が向

かうが向くまいがそんなことに頓着なしに、學校の都合で月曜日の第一時間は算術なら算術と云ふものを全級の生徒に學ばせる。それは不都合だ。算術を習ふことに氣の向かぬ生徒があつたらどうする。それでも嫌々ながらやつて行く。嫌々ながらやるから能く覚えられる筈がない。だから時間割などは決めない方が宜い。各學科の先生各教室で待つて居れば宜しい。算術の先生國語の先生歴史の先生といふやうに、一つの組に幾人もの先生を置くことは無論出來ないだらうから、學校全體に各學科擔任の教師を置き、各々の生徒を自分の教室で待つて居れば宜い。すると算術を學びたいと云ふ生徒が算術の先生の所に来る。國語を學びたいと云ふ子供は國語の先生の所に来る。さうして學習の仕方も教師から詰込むのではない。生徒自身で調べるのである。是はチョツと難しいことであるから、尋常一年からやれとは言はない。尋常五六年以上にやれと云ふのである。さう云ふ細かい事は略して、要するに生徒の自發活動に基いて、生徒の最も興味の向いた事に付いて學習させる。單り學習の始まりを生徒の興味に依つて決定するのみならず、學習の終りと云ふものも生徒に依つて決定させる。言換へれば生徒の興味の續く限り學習させる。興味がなくなつたら生徒は隨時他の學科に移る。算術を三十分やつて見た所が、もう興味がなくなつたとすれば、黙つてその教室を出て今度は國語の先生の所に行く。若

しも算術の興味が二時間續くなら二時間ブツ通して其處で勉強する。それ故に學級と時間割を廢する。但しパークハースト女史の案は、總ての學科に就て之をやらない。午前中さういふ風にやるが、午後は唱歌とか體操とかで、それは一齊に教授する。さう云ふやうな一般に共通的にやる學科に付いては午後時間割を決めてやる。頭を使ふやうな學科に就いてだけは自由にやれと云ふのがドルトン・プランなのである。

其場合に於ても、パークハースト女史は此の案は何處迄も兒童の心理を土臺としてやるのだ、兒童の興味本位の學習をさせるのだ、兒童の學習能率を擧げる方法だと斯う言ふのである。即ち表面上には何等宗教的觀念を持たないかの如く見える。全く經驗的な事實に照して、兒童の興味のある時の精神の活動は最も能率を擧げると云ふことだけに據つて居るやうに見える。けれども其奥には新教主義的の人生觀が潛んで居ると思はれる。兒童と云ふものは眞面目に考へる時には間違つた方向には向かぬものである、眞面目に眞劍になれば正しき方向に進むものであると云ふ前提を有つて居る。換言すれば、人間の子供の中に神の子としての靈が内在して居るものである、と云ふ考を前提として居ると見べきだと思ふ。若しそれを前提として居ないとすれば兒童の興味がどうなるか分らぬ譯である。子供が習ひたい時に習ふのはまだ宜いが、習ひ

たいといふ氣が起らない時にはどうするか。何とも手の付けやうがない。遊ぶより外仕様がな
い。さうすれば學科が進む譯はない。所がパークハースト女史は、子供の自由に委して置けば
學習能率が最も能く進むと云ふ。最も能く進むと云ふ背景には、人間の本性と云ふもの、中に、
基督教新教傳來の人間の靈に付いての樂天的見解が豫想されねばならぬ道理である。

而してさう云ふ背景を認むるが故に、此種の新教育思潮と云ふものは、よく新教の宗教家と
調和することが出来る。新教の宗教家も亦之を助けるのである。今のやうな兒童本位の自由主
義、活動主義と云ふものを喜ぶ人達は、基督教の中でも新教に屬する人達である。新教徒は前
述の如く宗教改革以來、人間の内部には個人々々の内界に神の本質と云ふものが宿つて居ると
云ふ見方を執るのが其の特色なのである。舊教の方は個人々々の内界の精神の働きに容易に信
用を置かないで、何處迄も監督しやうとする。何處迄も保護しやうとするのが舊教のやり方
である。さうでなしに樂天的に、個人の本性と云ふものに信頼して行くと云ふのが新教のやり方
である。

五、結語

それ故に最近の教育思潮は、一言でいふならば基督教新教の教義を背景として居ると言つて

も宜いと思ふ。即ち何等の宗教的背景を持たない所の唯物論乃至は純理性主義と云ふ立場に止
まつて居る部類の新教育思潮もあるが、大部分の新教育思潮と云ふものには、基督教新教的
神學が背景となつて居るのである。是が背景となつて居る部分に就てのみ、歐羅巴及亞米利加の
知識階級の人と云ふものは新教育思潮を歓迎して居るものである。

我が國にも、亞米利加なり或は獨逸なりの教育の新思潮と云ふものを受賣する人は多々ある。
或は自由主義の教育とか、創造主義の教育とか、體驗主義の教育とか、學習主義の教育とか、
色々のものがあるが、それ等の人の多くは、斯かる宗教的背景を持つて居る所の新教育思潮と
云ふものを傳へて居るのであるが、それが同時に其の背景に新教的信仰と云ふものを持つに非
ずんば徹底せざる部類の思想のものであると言ふことに氣が付かないやうに見えるのは遺憾で
ある。露骨に言へば、是等の新教育思潮と云ふものを取入れて、それを徹底せしむることに依
つて、吾々は同時に基督教の一種の神學的信仰をまで取入れなければ、安定し得ざるものな
のである。表面は宗教的背景と云ふものを看板に持つて來ないから多くの人が氣がつかないやう
に思ふが、余はかゝる性質のものであると云ふことを充分に理解すべきだと思ふ。尙ほ露骨に
言へば、所謂新教育思潮の名の下に吾人は知らず識らず或種の宗教的信仰改革の準備をなしつ

つあるが如き形勢にある。これは随分大膽な言ひ方であるが、併し嘘を言ふ譯に行かぬから、余の信じて居る所を言ふのである。これ余が本邦在來の宗教家諸君に向つて切に反省を請はんとする所である。

附録 倫理法の必然的基礎

Wenn die Vernunft den Willen unausbleiblich bestimmt, so sind die Handlungen eines solchen Wesens, die als *objectiv notwendig* erkannt werden, auch *subjectiv notwendig*. (Kant's W. IV. B, 40)

(若し理性にして全く意志を規定する時は客觀的に必然的として認めらるゝ所の行爲は又主觀的にも必然的なり
——カント)

第一章 緒論

凡そ宇宙間の萬象は一として必然の理法に従ひて生起し又必然の理法に依て堙滅せざるはなし、日月星辰の天に運行するは決して偶然に進行するに非ずして必然の理法に従ふて運行を持續するものなり、朝露の庭園に置かるゝも亦決して偶然に然るにあらず、却て必然の理法に従て生ずるものなり、此の如きは獨り天然現象に於てのみ然るにあらず、社會人事間の事象と雖ども亦此命數を免るゝこと能はざるものなり、願て過去幾千年の史乘に徴驗せよ、一國の興る

は決して偶然に興るにあらず、一戸の絶滅する亦故なくして絶滅するものにあらず。或は身を素位より起して名聲を一世に擅にし、或は忠孝義烈の偉勳を成遂げ芳名を百代に垂るゝもの、如き其縁起する所を尋ぬる時は必ず之をして此に至らしむべき充足原理の行はるゝを認めざることはざるなり、換言すれば事を成し名を揚ぐるに至りし行動も之を一の社會的事象として考ふれば一として因果の法に支配せられずと云ふことなし、而して社會なるものは個人の集合體なり、社會現象なるものも畢竟するに個人個人の行爲を集成せるに過ぎず、然らば各個人の行動云爲は正しく一の社會的事象にして之をなすに至りし所以の原因ありて之よりして必然的に生現したるものに外ならず、若し之に反して偶然なる原因は偶然なる結果を生じ、偶然にして一個の社會的事象となり、偶然にして大事の成遂げられ偶然にして復頽崩壊するものならしめば人生は眞に醉生夢死にだも値せざるものと云はざるべからず、事象其の物の眞價は暫く之を措き、其の事象の生起、其の事象の堙滅する所に於ては皆必然的充足原理の存するや疑ふべからざるなり。

然れども事物は唯其生滅興廢を以て畢るものにあらず、其生滅や其興廢や必ず其を認知せられ評騰せらるゝを要するものなり、天然現象の生滅は物體と物體との間に存する客觀的關係な

り、社會現象は個人と個人、若くは個人と團隊、團隊と團隊との間に縁起する客觀的事象なり、然れども單に客觀的事實に止まり、之を認知し、又は之を評騰する主觀に認受せらるゝにあらずんば秋毫も旨趣を有せざるものなり、否此の如きものは專ら吾人の認識に入ること能はず、吾人の認識に入らざる以上は一切吾人の智的範圍に入らざるものにして苟くも吾人が就て言を爲す範圍のものは皆吾人の認識内の事に屬せすとせず、之れ認識的及經驗的必然の存する所以なり、獨り經驗及認識上の必然のみならず、吾人は認識せられたる事象に對し品評を下すに當りては又何等かの標準に依らざるべからず、坊間に於ける品評は元より依據とするに足らず、同一の事象に就て種々なる評言をなすのみならず、往々互に小反對の品評を下して怪まざることなきにあらずと雖ども、若し評者の主觀的方面に立入り品評其物の性質を討尋する時は自ら一定の原理を發見するに難からざるべし、精しく言へば其原理の社會的事象の上に應用せられたるものは即ち社會的品評となり、道德的事象の上に應用せられたるものは即道德的品評となるべし、而して其品評の標規 *Criterion* は靜的のものにして縁起的生滅とは反對に立つものなり、元より吾人の社會的品評、殊に道德行爲に對する品評の如きは大に動的縁起の性質を考料に加ふべきは論を俟たず、然れども品評其物として或る標規によりて品等を定むる點に於ては全く

辯的考察と見做すべきものなり。

元より世には偉大なる業を成し乍ら全く衆人に忘却せらるゝ者あり、或は之に反して、些細なる事業を以て永く人口に膾炙せらるゝものあり、又全く功業の稱揚に値するものなきのみならず却て奸計譎詐を逞うし、術數を用ひて人目を欺惑し、一代の偉人なるが如く尊崇せらるるものも決して尠しとなさず、若し此等の事實に據て考ふれば社會の品評なるものは全く偶然に來るものとなすべきが如し、之れ果して然るや否や、若し事象の客觀的價値を考ふる時は品評せられたる事象の聲價は寧ろ偶然となすべきの點に於ては余も亦秋毫も之を疑はず、然れども評價を評價として考ふる時には其の形式に於て異様の評價の間に一致の存することを疑はざるなり、即ち評價其物の立場に入りて見る時は所謂其物の眞價は問ふ所にあらず(余は絶對的の眞價なるものを疑ふ)只評者がしかく認定せる所は即ち品評上の實有 Reality の存する所なり、吾人が功と云ひ過と云ふ所以のものは之を功と認め過と判する所以の者を豫想しての言なり、如何に偉大なる功勳を樹立し得たりしとするも社會若くは或評騭者が之を認容せざる間は未だ評價の對象たること能はず、例へば仙人の如し、能く宇宙間の理に通じ、世界の神祕を方寸に納め得たりとするも其性格にして絶對に世に知られざる場合に於ては絶世の哲人も樵夫と選むな

きなり、此れ社會的評價は偶然に傳はると云ふべきにあらずして社會的認識は不當なりと云ふべきのみ、若し一步をすゝめて之を論せば、一事象の社會又は個人に映せる寫象は同一なりと假定するも評價の標規にして異なる時は甲は之を正とし乙は之を不正とし、一人は之を善とし一人は之を惡とすることなきにあらざるべし、然れども之を各主觀の位置より考ふれば共に偶發的にあらず必然的に充足原理の下にあるものなり、唯如何なる標規を取るべきか、換言すれば如何の内容の上に規範的充足法を定むべきかは實踐哲學上の一大問題なるに止まり、評價の必然的にして偶然的にあらざるや一なり、然るに世人稍もすれば自家の觀察點を數多にし、或方面は甲の觀察點より觀察し、或方面は乙の觀察點より觀察し、當然に起るべき小反對なる結論に陥り遂に救ふべからざる懷疑論に陥ること少からず、此の如きは實に自殺的觀察法と云ふべきなり。

それ道德の説を立つるもの、東西古今其人決して尠しとせず、又其説の淵源を尋ねれば遠く人文の始元に萌芽を發し、哲學的研究の先驅をなせるものなり、西洋哲學の源泉たる希臘哲學は七聖の一人なるターレス氏に初まり、支那哲學の核心たる易經は實に道德の書なり、爾來歲月の流るゝもの茲に幾千年、道德の論をなすもの愈繁きを加へ道德上の研究愈精微を致すにも拘

らず、未だ一貫の定説を見るに至らざるは果して何故ぞ、是れ一は道德の對象甚だ複雑にして觀察の精細を期し難きにもよるべしと雖ども又一は大に觀察法其宜きを得ざるが爲なるが如し、道德學はシュッペンハッエル氏が言ひし如き最も簡單なる學にあらず、アリストテレス氏が云ひし如く最も困難なる學問にして、スペンセル氏が試みしが如く總ての科學を綜合したる後に於て初めて完璧を庶幾すべきなり、從て其原則の如きも決して單一を望むべからず、否、其根本に於ては同一なるものありとするも其應用の方面を異にするにより自ら別種の觀を呈するを免れず、而して今余の試みんとする所は一切の道德的事象を緣起的方面と實相的規範的方面とに分ち、前者に於ては所謂因果律と道德的事象との關係を明にし後者に於ては道德的評價及其標規を論せんとするにあり、前者は重に純粹哲學及び心理學の範圍に屬し、後者は亦純粹哲學及び倫理學の範圍に入るべし、而して余が一篇の論文は元より此大問題を論じ盡すべきにあらずるを以て此の篇の目的は重に後者に限り、確乎たる必然的基礎の下に道德の規範を劃せんことの方法を論究せんと試むるのみ。

第二章 必然の意義

必然とは獨逸語の *Nothwendigkeit* を翻譯せるものにして偶然の反對、不必然の矛盾名辭なり。抑必然とは如何なる意義を有するか、之れ頗る分明にして秋毫も疑惑の容るべき餘地なきに似たりと雖ども、細かに必然なる語の應用せらるゝ總ての場合を考へ、しかも其間に貫徹する必然の本質を確定するは、しかく簡易の業にあらず、今最も通俗なる場合をあぐれば吾人は生活を保たんが爲めには呼吸及び飲食を必須的 *nothwendig* とすべし、呼吸及び飲食を以て生活上必須的のものなりとするは吾人の生活を持続せんが爲めには必ず空氣を呼吸し、飲食を營むを要すとの義なり、同じ論法を以て推せば疾病を癒せんが爲めには藥石を必須的 *nothwendig* のものと云ふべし、何となれば若し良藥を缺かば疾病を癒するの目的は達せられざるべければなり、(藥を要せずして疾病の快癒せらるゝ場合を除く) 若し又立場を換て良藥たらんが爲めには疾病を癒するの效力なかるべからず、若し此效力にして缺くるあらば最早良藥たること能はず、即ち疾病を癒する力は良藥の必須的性質たるや明瞭なりと云ふべし、再言すれば呼吸や飲食や生活上須臾も缺くべからず、湯石や藥劑や治療上必ず缺くべからざるものなり、即ち生活を持續し健康に復するが爲には必然的に此等の要件コンディショナルによらざるべからず、此點より立論すれば隨に其等の間に必然的要素を許容せざること能はず、然れども以上の場合に於ては或る事の爲

めに或る他の事がなかるべからざるにより之を必然てふ事其事の應用とせり、換言すれば「無ければならぬ」てふ事を以て必然の本性とせば必然は寧ろ消極的のものとなり了るべし、之れ妥當なる解釋と云ふべからず。

吾人は呼吸なくして生活を保持すること能はず飲食なしには生命を繋ぐこと能はず、又藥石を用ひずして疾病を根治せんことは多くの場合に於て望みなしと云ふべし、然れども呼吸するとも未だ必ずしも生活を保持するを保せず飲食のみを以て生命を繋がんこと亦覺束なし、況んや獨り藥石にのみ之れ依頼するも保養の宜しきなくんば焉んぞ病魔を驅逐するを得んや、唯、呼吸、飲食、藥石より發し來る必須的結果は到底避くべからず、呼吸をなせば酸素は肺内に入り炭酸は肺内より去るべし、飲食を營まば胃腸爲めに滿ち、藥石を用ふれば體内の物體に變化を起す、皆必然的に來るものにしてまた一種の必須的 *nonthwendig* なる範疇に屬すべきものなり、否、寧ろ是れぞ必然の積極的方面にして最も普通に解せらるゝ意義なり、即ち積極的必然に於ては壓迫 (*Oppress*) としてあらはれ消極的必然に於ては要求としてあらはるゝものなり。雨降れば地濕ふと云ふは之れ積極的必然なり、地濕へり、之れ雨降りしによらざるべからずとは消極的必然によるものなり、而して區々の場合は其數無限とするも苟くも必然的と呼ば

るゝものは必ず此二方面の中孰れにか屬すべし、何んとなれば此二者は互に矛盾名辭を形成するものにして必然界を二分し盡せるものなればなり。

必然に積極と消極との分ちあるは既に論せし所にして分明なるを得べし、然れども漫然之を羅列せるのみにては未だ孰れの所を以て其本質と指すべきか頗る明晰ならず、然れども其兩方面共に必然を形成するを以て見れば必然の本質は其孰れか一に偏在するを許すべきに非ず、要するに其兩方面に共通なる所にあるべきなり、然らば積極的必然と消極的必然との差は如何なる點に存するかを討尋するを要す、前にも述し如く積極的必然とは一つの事より壓迫的に他の事を生ずる義にして自ら動的旨趣を有する者なり、然るに消極的必然とは靜的にして恰も結果より原因を反顧するが如く、之あるが爲には必ず彼れあらざるべからずと要求するなり(數多原因の場合は暫く別とす)、然れども此唯觀察の點を異にするより其名稱を別にしたるに止まり、畢竟同一物なり、故に必然とは「必ずかくあり、かくあらざるを得ざる關係」を云ふものと斷定するを得べし、今若し形式論理より言を立つる時は原因あれば必ず或る一定の結果を生ずとするも結果より原因に逆進するは必然的に整合ならざるが如し、併し乍ら若し之に内容を入れて考ふる時は、換言すれば或特殊なる個々の場合に於ては結果より原因に逆行するも毫も不都合

なきなり、此等枝葉の論は暫らく之を描くも「必ずかくあり、かくあらざるを得ざるの關係」を以て必然てふ概念の本質と解するは正當なる者と思惟せざるべからず、唯積極的必然は動的傾向を有するが故に時間若くは空間上の緣起的活動に於て最も注意せられ消極的必然とは實相的、規範的考察に多く注意せらるゝの別あるのみ、元より吾人は積極的必然と云ふが中に内的 (autonomische) と外的 (heteronomische) とを區分するを得べし、内的必然とは壓迫の原因自我の中にあり、外的とは自我以外の者に壓迫せらるゝを云ふ、然れども前件と後件とが必然的關係を有すと云ふ點に於ては兩者の間秋毫も異なる所なきなり。

論者或は曰はん、然れども物理的必然の外に先天的必然なるものあり、之は如何に解すべきかと、カント氏の如きは經驗界に於ては到底必然てふ概念に到達すべからずとなせり、余はカント氏の批評を旨とするものにあらず、又純粹哲學上の論を試みんとするものにあらず、從つてカント氏の必然論を可否評論するを用ひずと雖どもカント氏の用ひし必然てふ語も決して余が試みし必然の本質を離れざるものなり、只、余の以て必然てふ概念の本質なりと云ふ所のものを或者に應用したるに過ぎざるが如し、カント氏曰く、必然 *Nothwendigkeit* とは無制約 *unbedingt* のものなり、「經驗は吾人に其處に何があるを告ぐるも、何故に必ず此處にあるか、

又何故にかくありて、かくあらざるを得ざるかに付ては告ぐる所なし」此の如き一般なる認識は内的必然性を有し、經驗より獨立に、それ自身明瞭に且確實ならざるべからず」(Kr. d. r. Vernunft Einleitung) 且一般に獨逸の觀念派は時間空間因果律等の先天的なるを證せんが爲めに幾個の論證を並べ、中に *Neopositivität* なる一項をあげて必然性の後天より得る者にあらざること論じ、彼等の先天性を證せんと試みたり、然れども單に必然其者の性質を論ずると、必然性は如何にして又何方より來りしかを論ずるとは自ら別種の問題に屬するを以て、余は茲に其先天觀念論者たると後天論者たるに關せざるなり、唯先天的必然論者は必然性は先天的なりと云ふに止まり余は又必然其物の本質はしかなりと論ずるに過ぎず、無制約 *unbedingt* を以て必然の本質となすは正當ならずと雖ども無制約 *unbedingt* なるを以て「必ずかくある」ことを得る點に於ては儘に必然の要素を備ふと云ふべきなり、先天的必然論者が必然の所在に付て有制限的なる經驗界(彼等の所謂)を超越して先天界に必然を認めたるも無制約即必然と解せしに基くまでにして余の所論即ち必然其物の性質を論ずる者と秋毫も衝突するなし、然れども無制約即必然となすは消極より直に積極に移りしものにして、兩者は絶對的に推移し難きにあらざると共に又絶對的一致を許すべきものにあらざるや明白なれば余は之を取らざるのみ。

必然とは「必ずかくありかく非ざる可らざる關係」を指す者なり、然らば余の所謂必然と論理學上の充足原理とは如何なる關係に於て立つべきか、といふに兩者は全く其範圍を同ふする者なり、(必然を本質上より見てなり)元より必然性と云ふと充足原理と云ふとに於ては多少見地の差なきにあらずと雖ども充足原理のある所必ず必然の關係あり、必然の關係ある所又之に充足原理を許すべきなり、ライプニッツ氏は意志の自由に關しクラーク氏と相争ひし書簡中に充足原理を論じて曰く、

何事によらず、何故にかくあるべく、他にあらざるかの理由なくして起るものなし。
と云ひ又

凡そ或事象がかくありて、他にあらざるには、必ず之れが充足原理なかるべからず。

と云へり、ライプニッツ氏は又モナドロギーに於ても同様の論をなし、ウョルフ氏之を受けて其旨を更に詳説せり、之れ其充足原理と稱せられたるものは余が必然性と斷せしものと同範にあるを見るべし、シュッペンハウエル氏の如きは明瞭に充足原理の上に總ての必然性 (alle Nothwendigkeit) が屬することを道破せり。

要之、必然性の本質は單に「必ずかくあり、かくあらざるべからず」と云ふ至極抽象的の者に

止まり、之が認識の上にははれては認識的必然となり、經驗の上にははれては經驗的必然となり、行爲の上にははれては行爲的必然となる等其應用の對象及範圍にありて殊別なる必然を形成するに至るものなり、而して余の所謂倫理法の必然なるものは果して如何なる對象と如何なる範圍とを有するかは乞ふ次章に於て述ぶる所あらん。

第三章 倫理必然の意義

附 シュッペンハウエル氏の行爲充足主義

古來範疇の論をなせるもの其數少しとせず、既に希臘哲學第一期の末に當り詭辯論者なる者現はれ吾人の認識の確度を疑ひ所謂認識論なるものを開き、數個の範疇を説けり、後アリストテレス氏に至るに及び長足の進歩をなし、嚴として十個の範疇を見るに至れり、近世カント氏の起るや批判哲學なるものを唱道し、其基礎を吾人の認識力の上に定め感性の二形式悟性の十二範疇を作り、後世の哲學者皆之に追従し範疇の論をなさざるなし、然れども偏狹なる學者は認識論の神仙を保たんが爲めに其範圍を抽象的空位に止め、氣根の乏しき學者は力實踐の上に及ぶこと能はずして、倫理道德に關する範疇の論を聞くこと甚だ稀なり、近頃の認識論學者ウルリチ

Ulrici 氏の如き頗る精密なる研究を遂げ數十個の範疇を數へたれども倫理上に關しては僅かに秩序 *Ordnung* に對する派生的範疇として *Sollen* をあげしを見るのみ、ウルリチ氏の *Sollen* てふ範疇は感覺と連合して倫理的行爲を生ずる者なり。獨りシュッペンハッエル氏に至りては大に其選を異にする者なり、シュッペンハッエル氏は其認識論にて四大範疇を論定し其一として行爲充足主義なる者を置き、道德的必然 *moralische Nothwendigkeit* の原理とせり、是れ實に千古の異例にして、且余の云ふ倫理必然 (*ethische Nothwendigkeit*) と名に於て甚だ相近き者なり、然れども其相近しと云ふは眞に名稱に止まり、其實質に於ては或は東西の差ある者なしとせず、今其異同のある所を一層分明ならしめんが爲に、先づシュッペンハッエル氏の行爲充足主義の概要を陳述し、次に余の所謂倫理必然と云ふ時の意義を説明すべし。

シュッペンハッエル氏所謂、吾人の認識的意識 (*erkenntende Bewusstsein*) は外的感受性即ち感性と内的感受性即ち悟性として、全く主觀及客觀の二つに分ち盡さるゝ者なり、故に吾人の認識的意識の中には主觀と客觀との外に何物もあることなし、吾人の寫象とは主觀に於ける客觀と云ふに同じく、主觀に於ける客觀とは即ち吾人の寫象に他ならず、然るに吾人の寫象なるものは總て一定の規則を以て連結せられ其形式に於ては先天的結合の下に立ち決して個々に

獨立すること能はず、單獨孤在のものは到底吾人の認識の對象たること能はざるものなり、而して充足主義とは實に此の連結 (*Verbindung*) を言ひあらはせるものなり、元より吾人の寫象は主觀にあらはるゝ所の客觀の種類及び性質により一様なること能はず、換言すれば主觀にあらはるゝ客觀の種類だけそれだけ異類の寫象を有せざるべからず、從て其間に於ける充足主義も形に於て一ならんことを庶幾すべからず、然れども其等を一貫して秋毫も乖戾するなきものは充足主義其者としての必然性なり、彼等は其形は一なる能はず然れども

“*Nihil est sine ratione cur potius sit, quam non sit*”

なる性質を帶ぶるに於ては一なり、彼等は皆

“*nichts ist ohne Grund warum es sei*”

(何事にて何故に其があるかといふ原因なしにあるものなし)

なる原理より生じ必然的關係を有するに於ては此れ彼と異なる所なきなり、此れシュッペンハッエル氏の充足主義の根本概念なり。

充足原理の發見はシュッペンハッエル氏に初まれるにあらざるは言を俟たざるなり、プラトーン氏は其會話篇 *philobus* に於て此原理を認め、アリストテレス氏は *Metaphisik* 及 *Organon*

の一篇たる *analytica posterior* に於て明瞭に此原理を道破せり。否、獨り充足原理を認めたるのみならず其間に認識的及實在的の區分をも設けたり (*Analyt. pos. II, II*)。此の如く充足原理はしかく古くより發見せられ、既に希臘の古賢の研究を受けしのみならずデカルト、スピノザ、ライプニッツ、ウォルフ等の諸家に至り愈研究を遂げられたり。然れども惜むらくは、此等の數氏は此原理は思想の原理なるか、客觀世界の原理なるかを明瞭に論究せず、或は後者の如く或は前者の如く解したり、ライプニッツ氏の精慮を以てしても、尙此弊を脱すること能はず、クラーク氏との爭論に於ては之を以て客觀的原理となせるが如く、*Monadologie* に於ては思想の原理と見做したる觀あり、*シュッペンハッエル*氏に至りて分明に此兩様の區別を明にせり、否、嘗に此區別を明にせしのみならずシュッペンハッエル氏は此二主義に於ては未だ吾人の認識的意識の全面を蓋ふに足らざるを發見せり。彼は例を以て此理を示して曰く、吾人は等邊三角形を畫かば必ず此に三角形の三邊は相等しきを認知すべし、是れ果して何れの原理に屬して然るを得るか。答て曰はく、三角形の三邊相等しきは之に對する三つの角が相等しきが爲めなり、是れ角が相等しと云ふ前提より邊が相等しと云ふ論結を下さんと試みしものなり、然れども角と邊とは原來別種のものなり、角は到底角にして邊は到底邊なり、角は如何にしても邊となる

こと能はず、又邊は如何にしても角より來ること能はず、既に角と邊とは相移ること能はず、然らば角と邊とは轉化充足主義によりて結合せらるること能はず、然れども角と邊との關係は單に認識上の關係に止まらずして客觀的關係なり、三角形の角の相等しと云ふこと其事は決して邊の相等しきことの證明とはならず、何となれば如何に三角形の角が相等しと云ふ觀念 (*Be-greifung*) を分析するも到底其邊が相等しと云ふ概念に到達せざればなり、故に邊が相等しと云ふことは角が相等しと云ふことの認識的根據にあらず (かくなり得ることは分明なるもそれは別論なり) 故に三角形の邊が等しければ角が等しと云ふ判斷に於て、角及邊てふ二つの概念の間に何等の連結 (*Verbindung*) をも存せずして其關係の存する所は全く三角形の邊其物と其角其物との間にあらざるべからず、其三角形の角が相等しと云ふ事は其邊が相等しと云ふことの直接なる根據にあらずして却て間接なる條件なり、而して三角形の角が相等しと云ふことは其三角形の邊が現在ある状態 (*Sein*) 即ち相等しき状態にある (*Gleichsein*) と云ふことの根據をなすものにして第三の獨立なる範疇を要求するものなり、又彼の過去は再び來るべからず、未來は何時か現在とならざるを得ずと認知するが如きも同様に此範疇に屬するものなり、何となれば、過去、現在、未來なる概念は相推移せざるを以て認識的充足主義を以て説明すべからず、

又之を轉化充足主義の下に律するも不可なり、何となれば以上の名題は時間の中にあらはれたる事變 *die Begebenheit in der Zeit* たるに止まり時間 *Zeit* によりて統律せらるゝにあらざればなり、吾人は只之を直覺的に左右を辨別するが如くにして識別するのみ、彼はかくして論理的因果 *logische Grund und Folge* 及原因と結果 *Ursache und Wirkung* との外に存在 *Dasein* 上の充足主義を加へ左の三を得たり、即ち

- 一、轉化充足主義 *Satz vom zureichenden Grunde als des Werdens (Principium rationis sufficientis fieri)*
- 二、認識充足主義 *(Satz vom zureichenden Grunde als des Erkennens (Principium rationis sufficientis Cognoscendi))*
- 三、存在充足主義 *Satz vom zureichenden Grunde als des Seins (Principium rationis sufficientis essendi)*

之なり、シュッペンハッセル氏の充足原理は此三種の小分類により盡せりとなす、然るに氏は轉化充足主義として因果律を論究し其應用を人的行爲にまで及ぼすに當り、端なくも倫理的必然を認め、行爲充足主義なるものを説くの必要を發見するに至れり。請ふ次に其の理由を敘せ

ん。

抑因果律とは何ぞや、シュッペンハッセル氏は獨想の見を以て紛々たる諸説を排して曰く、凡そ眞實體 (*reale Objekte*) の新状態を呈せんが爲には必ず之に先つ所の舊状態なかるべからず、既に或る舊状態より之を合律的 (*regelmässig*) に新状態を生ずる時は其生じ來る所の者を稱して成果 (*Erfolge*) 或は結果 (*Wirkung*) と云ひ其先にありし所の状態を名づけて原因 (*Ursache*) と稱す、例之、火の燃ゆる場合に於て 一、酸素の化合力 二、酸素との接觸 三、適當なる溫度、此三條件を備へたる状態は即ち燃燒の原因なり、古來酸素を以て直に燃燒の原因となせる者多しと雖ども之れ誤謬の甚しき者なり、何となれば因果とは物質關係の時間的變化に命せられし稱號なればなり、原因は結果を生ずると共に去り、結果は原因に代りて生ず、然るに物質其物は不生不滅秋毫も時間的制約を蒙ることなし、ウヤルフ及びトーマス・ブラウン諸氏の實體 (*Substanz*) を以て原因と解せる、シェリング、ヘーゲル諸氏が *Causa prima* なる不可知的のものをつ捉へ來りて原因と稱せるは共に *Contradictio in adjecto* たるを免れず、因果律とは到底現象上の者なり、(*Ueber den Satz vom Grunde* § 20.) 是れ實に因果律に對するシュッペンハッセル氏の獨想なり、されど原因たるべきの状態に應じ、因果の現出上多少の異同なかるべからず、氏

は之を大別して三種とせり、曰く

- (a) als Ursache im engsten Sinne (狹義に於ける原因)
- (b) als Reiz. (刺激)
- (c) als Motiv (動機)

此區別は對象の種類に従ひしものなり、同じく轉化充足主義なりと雖ども之を無機界に適用すれば狹義に於ける因果的關係となり、之を植物界に適用する時は刺激 Reiz 即ち其の原因となり、動物界に適用する時は動機 Motiv 之が原因となる、其第一の場合は物理学、化学等に現はる、最も普通なる法則にしてニュートン氏の第三法則たる

作用及び反動は其力互に相等し (Wirkung und Gegenwirkung sind einander gleich)

と云ふは其公式と見て可なり、刺激 Reiz に至りては作用 Wirkung と反動 Gegenwirkung とが同量なること能はず、従て刺激を増加して却て結果の減するあり、或は之を減じて結果を増すもあるべし、而して此法則は植物及び動物の無意識的部分に行はる、ものなり。

動機 Motiv を原因となすに至りては全く其趣を異にし又其の行はる、範圍を異にすべし、然し其の屬する所は本來の動物的生活全體にして精しく言へば、動物が意識的になせる動作の

全體を支配するものなり、然れども動機は直接に行爲に現る、にあらず、其動機と行爲との媒介者として認識 (Erkenntnis) を要す、而して認識には必ず智力の働きを要す、之れ動機の特質にして、直ちに動機によりて行動を決するは動物の特質なり、即ち彼等を動かすものは認識にして其内容をなすものは觀念 (Vorstellungen) なり、故に動機によりて動く者は自然的原因及び刺激によるもの、如く持續 Dauer 又は接觸 Contact を要せざるなり。

要するに三者の異なる所は主體の感受性 (Empfänglichkeit) に關係す、感受性が大なれば大なる程其感動 Einwirkung 容易なり、石にありては投せられずんば動かさず、然れども人にありては目示よく變動を惹起するに足る、然れども一の状態が他の状態を必然的に惹起すと云ふに至りて兩者の間、秋毫も區別なきなり (als mit gleicher Notwendigkeit bewegt) 何となれば動機と云ふも只認識を通して働きたる原因に外ならざればなり (Motiv ist bloss durch das Erkennen hindurchgehende Kausalität) 縦令、中間に於て寫象を挟むと雖ども因果律の確度は毫も損せらる、ものにあらず、人以外の他動物にありては其の状態尤も明白にして、彼等の智力は甚だ單純なるを以て目前の寫象に従ふことの必然的なるは尙石を投ずれば遠方に飛ぶが如し、人間に至りては元より此の如くなること能はず、人間は常に直觀的 (anschauliche) 認識を有するのみな

らず、又抽象的 (abstrakte) 認識をも有す、而して直觀的認識は現在に關係するも抽象的認識は現在とは連關せず、換言すれば人類は理性を有するものなり、故に彼等は明なる自覺を以て寫象の間に選擇を行ひ、二つの小反對に立つ所の動機を心裏に於て之を天秤に懸け、其強きものは勝ち、必然的に行爲に結果をあらはすべし (Ueber d. Satz v. Gr. IV. Kap. § 20) (Ueber die Freiheit des Willens 3kap.) 故に其充足主義たるに於ては三大充足主義と毫も變動なく、又其轉化充足主義たるに於ては狹義に解せる原因 Ursache 及び刺戟 Reiz と毫も選む所なしと雖ども此等は外的關係なるに反して動機は内的關係よりし又他は時間及空間の制御に服するも此は其等に超越して意志より發生するにより別に之を分て

四、行爲充足主義 (Satz vom zureichenden Grunde als des Handelens (Principium rationis sufficientis Agendi))

となし、茲に四個の充足主義を見出したリ、然れども其各充足主義は皆必然の性質を帶ぶものなるを以て (der Satz von zureichenden Grunde, in allen seinen Gestalten, ist das alleinige Prinzip und der alleinige Träger aller und jeder Nothwendigkeit) 次の四個の必然を演釋するを得べし、曰く

- (a) die logische Nothwendigkeit (論理的必然)
- (b) die physische Nothwendigkeit (物理的必然)
- (c) die mathematische Nothwendigkeit (數理的必然)
- (d) die moralische Nothwendigkeit (道德的必然)

即ち之なり、而して此第四位に屬するものはシュッペンハッセル氏の道德必然なり、余は以上に於て務めてシュッペンハッセル氏の立場に入り、又多く氏自らの説明を集萃せしに止まり、毫も私意を交へざらんことを期せり、而して余の解して倫理必然となし、又本論文の研究せんとする觀察點は頗るシュッペンハッセル氏の道德的必然と異なるものあるを以て次に聊か其の辨別の存する所を論せん。然れども余の研究は専ら科學的に止まり純粹哲學上の問題に深く進入することを敢てせず、其往々此に至るものあるも之れ止を得ざるに出づるものなるを以て從て氏の説を評する餘暇を有せざるは甚だ遺憾とする所なり今只其二三の弱點を摘發して其批評を加へん。

余は大體に於てシュッペンハッセル氏の説に同意を表するものなり、少くとも倫理的行爲の緣起的方面に於ける必然性を説く所大に余の説と暗合する所なり、但し行爲充足主義よりして

直ちに意志の自由を否定するは余の取らざる所なれども充足原理を解して廣く取る時は意志も亦此理法に支配せらるゝも其自由を失はざるべきなり、然れども此部分は寧ろ余の今回の研究に入らざる方面に屬す、余の茲に目的とする所は倫理的行為を倫理的と判する上に於ける實相的方面に限るものにしてシヨッペンハッエル氏の説く所と表裏の關係を有するものなり、且つシヨッペンハッエル氏の論法は余の決して同意すること能はざる所にして氏の説に對しては若し所謂“Religious scepticism”(説の成果に對する懷疑)を懐かずとするも“Philosophical scepticism”(説の論證に對する懷疑)を挟むを禁ずること能はず、シヨッペンハッエル氏は認識論の根源として四個の充足主義を設けたるは已に詳述せる所の如し、然れども此等の區別の依て起る所を考ふれば氏の純粹哲學系統に基くものなり、シヨッペンハッエル氏は世界を現象として又意志として見たるは頗る興味ある考察法と云ふべし、然れども意志を以て絶対界本體界のものとするに於ては認識論上の困難を到底免るゝこと能はず、絶対界本體界は如何にして吾人の認識内に入ることを得るか絶対界本體界は如何にして現象界に結果を及ぼすを得るか現象即ち實在とせば第二の困難は去り得べきも第一の困難は依然として存在せざるべからず、シヨッペンハッエル氏は因果とは現象上の状態(Zustand)に名けし名目なりと解するは甚だ可なり、然れど

も行為充足主義を論ずるに當り、直ちに純粹哲學的原理なる意志(Wille)を捉へ來りて原因律を適用したるは何等の根據ありて然るを得しか、氏は又純粹主觀(Erkennend)は到底客觀たること能はずと云へり、然るに此處に至り慢然主觀と客觀とを同一せしめ意志は客觀にして主觀なりと斷じて其關係を以て人智の及ばざる神祕的のものとなし、Wunder Ker' efogyu てふ一語を以て曖昧模糊の中に葬り去りしが如き、巧智の稱すべきものもあるも精慮を以て許すべからざるものなり、若し又彼の充足主義の分類に關しては行為充足主義は轉化充足主義の派生にして兩者を同類に置くべきにあらず、又轉化充足主義と存在充足主義とは兩々相俟て實有たるを得べきものにして二つの獨立なる主義となすべからず、轉化を離れたる存在はエリア學派の(ON)如く吾人の認識に入るべからず若し又轉化のみにして存在なきは如何にしてあり得べきか、之れ亦不可能のことなり。

以上の批難は認識論上到底免るべからざるものなり、然れども既に述べたる如く此の研究は余の目的とする所にあらざるを以て暫らく之を措くとするも尙余の大に満足し能はざるものあり、何となればシヨッペンハッエル氏の道德的必然なるものは道德的行為の上に行はるゝ因果法なり、故に既に道德的行為其物を假定して其緣起生滅を云々するに於ては説き得たりとする

も如何なる行爲を以て道德的と認むべきかに付ては毫も茲に説く所なし（他書のことは今暫らく云はず）若しも認識は吾人の意識全般を蓋ひ、充足主義は凡ての必然性を盡し、認識充足主義は一切眞理を包括するものとせば、道德的行爲を道德的に認むる所以に於て何等の規定に服せざるべからず、或る認識を言ひあらはす時には一の充足原理を有せざるべからず、之れ認識充足主義なり、而してシュッペンハッエル氏は認識充足主義を分て四ヶ條の眞理を擧げたり、曰く

- (a) Logische Wahrheit (論理的眞理)
- (b) Empirische Wahrheit (經驗的眞理)
- (c) Transcendentale Wahrheit (先天的眞理)
- (d) Metalogische Wahrheit (先論理的眞理)

乃ち是なり、道德現象を道德として認識する場合に於て、若し其認識が眞理なる時は以上四項中其孰れに屬すべきものなるか、又其四項の外に獨立せる一項をなすべきものなるか、若し然りとせば其理由如何又其内容には制限なきか、若し之あらば其制限は如何等は實踐哲學上實に重要な大問題なり、而して彼未だ一言の之に及ぶものなし、而して余の倫理法の必然的基礎と題

して研究せんとする所以は實に此の關鍵を開かんとするものなり、換言すれば余の所謂倫理必然と云ふ義はシュッペンハッエル氏の如く轉化充足主義に屬するものにあらずして専ら認識充足主義の支配を受け必然的に道德と認めらるべき規範の基礎を論せんとするものなり。

余は論じて此處に至り覺えずカント氏の倫理法に思ひ及ばずんばならず、カント氏は元より倫理必然なる範疇を掲げて論じたることなし、然れども倫理的行爲に或意味に於ける必然性を帶びしめしのみならず必然的なるが故に倫理的價值を有すとなし、明瞭に偶發的、任意的行動と限界を立てたり、カント氏所謂夫れ人類は理性的生類にして理性體としては現象界以外の本體に屬するものなり、其本體界に屬せる所謂實踐理性は先天的のものにして、理性的生類に對しては絶對的價值を有するもの、而して道德とは其物より必然的に發せられたる命令に外ならず、彼曰はく、

Das moralische Sollen ist eigenes notwendiges Wollen als Glied einer intelligiblen Welt, und wird nur sofern als Sollen gedacht, als er sich zugleich wie ein Glied der sinnlichen Welt betrachtet (Sam. W. B. IV S. 303.)

(倫理的要求は本體界に屬する我に取りては必然的欲求なり、而して其要求となるは形體界に屬する我に取りて

(ことなり)

此の如くならば倫理的行為は理性によりて必然的に規定せらるべきは勿論其規定はよく意志の方向を一定せしめ得べし、否實踐理性なるものは實に此る能力を有するものとの義に他ならざるなり、宜なる哉カント氏の曰く、

Unter einem Begriffe der praktischen Vernunft verstehe ich Vorstellung eines Objects als einen möglichen Wirkung durch Freiheit. (Kr. d. pra. V. S. 69. herausgegeben von Kehr-bach.)

(實踐理性とは云はく或る目的に付ての觀念にして即ち自由を通して成され得べき働きなり)

と、故に倫理的行為の緣起する所を考ふるに實踐理性を原因としたる必然の結果に外ならず、然れどもカント氏はシュッペンハッエル氏の如く道德的行為は寫象を通したる動機の結果なりとは言ひ放たずして(シュッペンハッエル氏は後に同情を道德根本に立てたりと雖ども充足原理との關係に付ては何等の説明なし)單に主觀的に意志を規定するものは *Maxime* に止まり、未だ倫理法にあらず、之に客觀的齊合を加へしものは始て實踐法 *Praktische Gesetze* 乃ち倫理法たるを得べしとせり、彼は實に

Der Begriff des Guten und Bösen nicht vor den moralischen Gesetze, sondern nur nach demselben und durch dasselbe bestimmt werden müsse. (Kr. d. Pra. Ver. S. 76.)

(善及び惡てふ概念は道德律の前には定められず却て道德律に依て且つ道德律を通して定められるべからず)

と斷言せり、之に由て是を見ればカント氏は倫理的行為の因果的方面即ち生滅緣起の間に必然を認めしのみならず、其認識的方面に於ても必然的に確實なる根底を認めたり、之れ即ち善惡は客觀的に倫理法其物を認め之に従ふと否とによりて決すべきものとせしなり、而して其倫理法の本質とすべき所は實に其普遍的整合 *allgemeine Gültigkeit* の一點にあり、而して何故に普遍的齊整は倫理的認識の必然的規範なるかに至りては實にシュッペンハッエル氏の先天的又は先論理的眞理 *transcendentale oder metalogische Wahrheit* の一に屬すべきものにして(カント氏の立場よりすれば)推論の限りにあらず、故にカント氏の説は頗る其體裁を備たるものにして此點に於てはシュッペンハッエル氏の上にあること更に數歩なるを見るべし、只余の遺憾とする所はカント氏が理想原理 *Sollensprinzip* と存在原理 *Seinsprinzip* とを混合し、道德的行為は凡て理性の規定に出でざるべからずとの斷案より直ちに逆行して實踐理性の規定は凡ての道德的行為を支配する先天的必然性を有すと推定し、最も簡單なる所の論理上の誤謬に陥りしこと

なり、然れどもカント氏が道德の標準を主觀的動機に取り乍ら、其規範の内容を客觀的普遍性に置けるは實に千古の卓見にして余の全々同意を表する所なり、嘗其必然性を緣起の一面のみ附せる傾向あるは余の遺憾とする所なり。

要之、余の對象とせる倫理必然なるものは道德を道德と認識する所以の必然的原理を研究するにあり、而して必然なる語の本質は前章に述べたる如く「必ずかくあり、かくあらざるべからずしてふ極めて抽象的のものなるを以て如何なる方面にも之れを轉用するを得べく、倫理必然とは偶々其を倫理現象に適用せるに過ぎず、而して倫理現象と雖どもそれが現象なる限は生滅の運命を免るゝこと能はず、之を緣起的動的方面と稱す、然れども單に客觀的に生滅するのみにては吾人に對して何等の旨趣をも有せざるなり、故に又吾人が之を道德として認むるを要す、其之を認むるに於ては又何等かの充足主義によらざるべからず、如何なるを之れ道德と云ひ、何故に之を道德と云ふか、而して之を道德となす所以の規範は何等の依據によるか、必然的に以て道德律となすべき基礎は如何は此間に起る大問題なり、之れ其實相的、規範的、靜的狀態とす、シュッペンハッエル氏の道德的必然は實に其前者を論究せしものにして未だ道德上の論として完璧と稱すべからず、カント氏は其兩方面を自覺し得たれども兩者を分て論ずることをなさ

ず、倫理法の客觀的必然 (Objective Notwendigkeit) の内容に付ては未だ明晰なる解法を與へず、而して余の論ずる所は専ら其後者にあるを以てシュッペンハッエル氏の論とは方面を分て相補充すべきものなりとす。

第四章 理想的要求 *Sollen* の主觀的方面

凡そ吾人の認めて以て道德的と稱する所のものは必ず理想的要求即ち *Sollen* の性質を有するものなり、君に忠を盡し、親に孝を致すは道德的なり、故に吾人は孝にして忠ならざるべからず、信義を守るは同胞の義務なり、故に信義は何人に向ても之を守らざるべからず、併し乍ら君には忠を盡さざるべからず、親には孝を致さざるべからず、同胞には信義を守らざるべからずとの判断、命令は之れ主觀の所作なり、而して既に其判断命令に服し、吾人の行爲にあらはす時は之一個の人事的事象なり、故に道德の體は現象上に止まると共に道德的判断は全々主觀的に止まらざるべからず、而して吾人の道德的行爲と稱するものは此兩者の結合せるものにして、又單に道德的と云ふ時にも暗々の裏に此結合を豫想せるものなり、故に君父に仕へては忠孝を致し、同胞に信義を守るを以て社會的道德となる事業と、忠孝を忠孝と感じ、信義を信義と認

むる心的作用とは別種の研究を要するものなり、然るに従來の學者は此區別を立ざりしを以て超ゆべからざるの困難に陥り却て道德の危機を來せり、中には此方面を認めし學者もなきにあらずと雖ども未だ全く兩者を分離して獨立なる研究を遂ぐるに至らざりしを以て其困難は依然として解くこと能はざりしなり、カント氏の如きも此點に於ては頗る明瞭を缺き、全々主觀的方面に退縮せしを以て事體愈困難に陥り至て公平なる研究法も爲めに其成果を見るに至らざりしは最も遺憾とする所なり。

此の如く、余は吾人日常の道德判断を主觀及び客觀の兩方面を包含せる一種の合成的のものとなす、其「しかすべし」Sollenとしての感じは全く主觀的、心理的のものにして、何事を「しかすべし」Sollenと感すべきか、即ち理想的要求 Sollens の内容に至りては全々客觀的歸納を要するものなり、若しもカント氏が云ひし如く一定の内容を有せる倫理法なるものが必然的に理想的要求の性質を有するものならば、吾人は事實上各之に對して「しかすべし」Sollenてふ感じを懷かざるべからず、然れども實際は却て反對の事實多きは争ふべからず、吾人一般の人類の多數は決してカント氏の意せる倫理法に對して「しかすべし」Sollenてふ感じを懷き居らざるなり、然るに一方に於ては吾人人類の多數はカント氏の倫理法以外の斷定に對し「しかす

べし」てふ感じを懷くもの多し、先哲ソクラテス氏の如きすら幸福快樂は人生の目的にして吾人は幸福を招致する所に向つては是非直進せざるべからず、善と云ふも美と云ふも窮極する所快を招くに過ぎずとなせり、之れ明に幸福を以て理想的要求 Sollen の對象とせるにあらずや、抑理想的要求 Sollens とは何ぞ、其本質は何方にあるかを考ふるに「かくなすべし、かくなさざるべからず」と感する所の心的強迫に外ならず、若し感せられたる心的強迫を以て理想的要求 Sollen の本質とする以上は理想的要求 Sollens は殆んど何事にもあり得べきなり、吾人は物を取らんが爲には手を伸ばさざるべからず、故に物を取る爲めには必ず手を伸すべし、手を伸ばさざるべからずと感すべし、是理想的要求 Sollens にあらずして何ぞ、吾人は快を求め苦を避くるの本能を有す、然らば快は求むべし、苦はさくべしと感したる場合に於て、主觀の状態より之を判する時は之も又理想的要求 Sollens に外ならず、何となれば「かくなすべし、かくなさざるべからず」と感せられたる丈けに於てはカント氏の倫理法と秋毫も異なる所なければなり、以上論じたる所を以て見ればカント氏は「しかなすべし」Sollenてふ意識は獨り倫理法にのみ存するものとすれども或者は之をしかく感せず、或者は之れ以外のものを「しかすべし」Sollenと感するを以て考ふれば理想的要求 Sollens とは内容を超越せる主觀的の者なるは疑ふべから

ざるなり。

余は此くして理想的要求 *Sollen* の本質は全く主観的のものにして其内容とは獨立のものなることを論じたり、而して其内容とは、客観界より來る者にして、客観とは實有界を意味するなり、然らば思想界と實有界とは全々獨立にして其間に毫も連關する所なきか、理想的要求即ち *Sollen* なるものは全々主観的にして到底客観と連結し能はざるものなるか、若し客観と連結し得べくんば如何なる状態に依て可能なるか、今少しく之を論せんとす。

抑主観と云ひ客観と云ふも認識論上に於て分てる世界の兩面にして其間に越ゆべからざる缺陷あるものにあらず(主観と云ひ、客観と云ふに於ては全々兩に分るゝも)凡そ吾人の精神的發達を考ふるに或時期にありては實有界チンクワフに應ずる寫象と單に心的經過に止まる寫象とを區別し得ざるものなり、故に野蠻の人民に在りては夢中に現はれたる寫象を以て實有界に現實せるものと思惟し、覺醒の後までも現實界のものと思ふこと多し、彼の多くの神話の如き頗る此種の錯誤を混じ居るものなり、且又小兒に付て考察するに、夢に母親より見放たれしことを見て覺醒の後大に其不親切を訴ふるが如きは往々にして目撃する事實なり、此等は皆單に心的現象に止まる寫象と實有界よりの寫象とを區別し得ざる證據なり、遠島に住する野蠻人及び小供に於て

のみならず、文明の國民と稱する者の間にも下層社會のものには往々同様な事實を見ることあり、余が親しく某判事より聞知せる所を以てするも下層の人民には往々事實と想像とを辨別する力なく、大に判決に病むことありと云へり、古昔希臘に於てパルメニデス氏は思惟と實有とを同一視し、プラトーン氏は之を受けて觀念に實有性を附し、ヘーゲル氏も亦思惟と實有とを分たざりき、其説く所元より奇矯の言たるを失はずと雖ども其間に存する眞理は決して看過すべからざるものあり、夫れ吾人の認めて以て客観世界と稱するものは悉く主観に映じたる客観なり、宇宙は吾人の認識によりて成立するものにして認識を離れて別に宇宙あることなし、故に單に寫象として観する時は實有界より來ると心的作用より來るとに區別なし、故に單に之を形式として見る以上は内界も外界も區別の立つべきなし、換言すれば吾人に認識せられたる寫象其物よりすれば毫も實有と非實有とを分別すること能はず、而もその區別をなす所以のものは形式に非ずして寫象に伴ふ感情 *Gefühl* 即ち或種の感覺器官等より來るものなり、故に經驗上此區別を觀じ得ざるものには實有と非實有とを分つに由なく、否寧ろ此る區別の存在にだも心付ぬべし、理想的要求 *Sollen* も亦此の如く全然主観的の感情にして或る寫象に附着してあらはるゝものなり、此點に於ては或は欲求 *Wollen* 願望 *Wunschen* 理想 *Hoffen* 等と毫

も異なる所なきものなり、而して「しかすべし」Sollenと「しかあり」Beinとの性質上の關係を云はゞ、吾人は現に存在するものに向つて「しかすべし」Sollenと云ふ感じを持つこと能はず、何となれば已に存在する以上は之を要求する必要なければなり、然れども吾人は又全くなきものに向つて「しかすべし」Sollenとの感じを持つこと能はず、何となれば「しかすべし」Sollenとは或る内容を有する形式に附着して存在を保つものなればなり、換言すれば理想的要求Sollenとは今は現存せざる或物に向ひ其實現を要求する一種の心的範疇として存在のseinと不存在Nichtseinとの連絡を司るもの也、而して理想的要求のsein其物としては主觀的絶對的のものにして何等の定義をも與ふること能はざるは尙「感じ」の定義し能はざるに異ならず、吾人は砂糖を嘗むる時は其甘きを感じすべし、然れども甘しとは何ぞと云ふことを定義して、未だ嘗て砂糖を嘗めざるものに告知すること能はず、吾人は思惟を全く費せしことなきものに向ひ、思惟の何たるかを説明して了解せしむること能はず、之と同じく「しかすべし」Sollenてふ感じの全くなきものに向つて之を説き聞かすも畢竟徒勞に屬す、此の如く理想的要求 Sollen とは一種の感じにして全然主觀的のものなり、又其物自身終局のものにして此意味に於て先天的と稱するも可なり、然れども理想的要求のSollenは先天的なりとの斷定は其内容は何處より來るを問はざるな

り、且又「しかすべし」Sollenてふ感じは經驗によりて起るを拒む者にあらず、唯其發達は如何にもあれ、又其内容は何たるを問はず「しかすべし」Sollenとは一種の思惟形式 Denkform にして一の實踐的範疇と見做すべきものとなすのみ。

論じて此處に至れば「しかすべし」Sollenとは如何なる寫象にも附着し得べきなり、然り若し純粹なる理論を以てせば寫象の内容と「しかすべし」Sollenてふ感觸とは相分離すべからざるにもあらず又相容れざるにもあらず、然れども吾人人類は已に限られたる、又或る特殊の條件を有するものなるを以て全く圓融無礙なること能はず、必ず常に多少の制約を蒙らざるべからず、其制約とは何ぞ曰く、

- 一、必然的に發現するものに理想的要求 Sollen は起らず
- 二、絶對的不可能なるものに理想的要求 Sollen は起らず

既にカント氏も云へし如く吾人は其物の自然の性質より來る者に對しては「しかすべし」Sollenてふ感じを持つこと能はず、何となれば其物自然の性質より來るものは之れ只現實の法規に従ふべく毫も命令的要求を挾む理由なければなり、カント氏は此る論據より神の境涯に理想的要求 Sollen なるものなしとせり、何となれば神は全智全能のものにして凡百の善行は自然的に成

遂せらるべきを以てなりと、次に絶對的に出來得べからざることは又理想的要求 *Sollen* の對象となること能はず、何となれば已に到底出來得べからずと知らば、之を求むるの徒勞なるは何人も知る所なればなり、元より或場合の如き此る制限を破るが如く見ゆるものなきにあらず、例之、無智なる兒童の如きは往々不可能なることを請求し以て父母を苦しむるが如し、然れども之毫も我が説を害するに足らず、此の場合に於ては年長じ智備はりたる吾人より見る時は元より没理なるを免れず、然れども小兒の主觀的狀態を考察すれば彼等は決して不可能のことを要求するの意にあらず、必ずや此ることも出來得ることと思惟して以て「しかすべし」*Sollen* である意識を來すものなり、故に此る場合の如きは認識の正當を得ざるより生ずる錯誤にして理想的要求 *Sollen* 其物の性質を害する所なきなり、且又吾人人類は一人として飲食の欲なきはなく、又之を求めざるはなし、故に飲食の如きは自然に之を放擲し置くも萬人の求むる所にして毫も其に付て理想的要求 *Sollen* を命ずるの必要なが如し、然れども事實は之に反對にして時ありて吾人は飲食を「なすべし」*Sollen* としてす、むることあり、例之、病者の如き小兒の如きものに對する或場合の如し、殊に最も著しきは道德上に於ける自個保存の義務なるものなり、それ生物學上の原理よりすれば自個を保存し又自個の屬する種を持続するは生物天賦の權

利にして又實に生物自然の本能なり、然らば吾人は何故に之を以て理想的要求 *Sollen* の對象となすか、之れ實に免るべからざる謎語 *Paradox* なるに似たり、然れども此も亦其實余の假設を破るものにあらず、何となれば吾人は全體として飲食を自然的に求め、自個及び自個の屬する種屬を持続すべしと雖ども其反對は必ずしもあり得ざることにあらず、獨りあり得ずと云ふこと能はざるのみならず往々實際上此の大方針に従はざることあるなり、吾人は自個の保存を劃して終日營々すると共に又自個の保存を妨碍する行爲も決して少しとせず、其無意識的に出づると意識的に出るとを問はず、苟くも此る事實の存する以上は自己保存なるものは事實上人類の必然的に従ふものにあらずや明瞭なり、故に自己保存を以て義務の一種となし、或は時ありて飲食を命ずるあるも決して余が假定を害せざるなり、萬一、實際必然的に生ずる所のものを *Sollen* の對象とすることあるも、かく感じたる人の主觀的狀態に於てはまた必ず其反對の起り得べきを豫想せるものにして其缺點は寧ろ認識の不完全に歸せざるべからず、人の精神の主觀的狀態として理想的要求 *Sollen* 其者より見れば此等の事實は何等の故障をも主張する權利を有せざるものなり。

余は以上に於て理想的要求 *Sollen* には二個の越ゆべからざる制限の存することを論せり、

然れども「しかすべし」*Sollen*てふ感じ其物は如何にして現るべきか、或は全く先天的に賦與せらるゝものか、或は何等かの状態より派生せらるゝものか、此れ余の少しく論せんとする所なり。

吾人は何事によらず何故と云ふことを討究すること能はず、吾人は何故に音楽を聴て妙樂を感ずるに至るか、又何故に繪畫の美なるを見て美と感ずるに至るかとは吾人の到底答ふこと能はざる問題にして、凡て精神内に固在せる素質 *Adelge* の發展とするより外なきなり、「しかすべし」*Sollen*てふ感じに至りても之に異ならず、何故に忠孝を善と感ずるか信義を徳義と感ずるかに至りては人類の先天性とも稱する外何等の解答をも與ふること能はざる問題なり、人性の本質は無限の活動にして如何なる方向にも發展し得べき可能性を固有するもの、如し、希臘の *Platon* ナキマダー氏が無限定 *unbegrenzt* を以て宇宙の根本とせるは頗る興味あることにして、余は之を移して人類の素質 *Adelge* は無限定 *unbegrenzt* なりと言はんと言ふものなり、而して理想的要求 *Sollen* 其物の如きは全く此の無限定 *unbegrenzt* の發現にして其物は先天的のものと思ふべきなり、併し其淵源する所はたとへ先天にありとするも如何なる状態如何なる状況 *Situation* は此「しかすべし」*Sollen*てふ感じを醒起するかは強ち窮め難きにあらず、余の見る所を

以てすれば此「しかすべし」*Sollen*てふ感じは強迫 (*Zwang*) によりて生ずるものなり、従つて權威 *Authoritat* 又は權力 *Macht* の下には必ず理想的要求 *Sollen* の發生を見ることを得べし、精しく言へば、理想的要求 *Sollen* は強迫 *Zwang* の下にある欲求 *Wollen* なり、孟子の言ひけん如く、吾人は生を欲し死を嫌ふものなり、然れども良心の強迫は生を求め死を避くることを許さざるに於ては吾人は良心の爲めに生を嫌ひ死を求むるに至るべし、而してかく爲さんことを要求するは正に理想的要求 *Sollen* の發表なり、余は此の如くにして一般「しかすべし」*Sollen*てふ感じを生ずる條項を尋ね(倫理學上の *Sollen* に限らず)左の三種を得たり。

一、物質的強迫 (*physikalischer Zwang*)

二、精神上的強迫 (*intellektueller Zwang*)

イ、理性より來るもの (*von der Vernunft*)

ロ、意志より來るもの (*von dem Willen*)

ハ、感情より來るもの (*von dem Gefühle*)

{合理的 *vernünftig*
非合理的 *unvernünftig*
合理的 *vernünftig*
非合理的 *unvernünftig*

三、超理性的強迫 (*übervernünftige Zwang*)

物質的強迫とは腕力又は自然力等より強迫せらるゝの謂にして、吾人は必ず之に服従せざるべ

からざるなり、然れども若し吾人にして迫害を恐れざる時は何處までも之に抗抵し得ざるにあらず、只此の如くせば身の保安に害あるが故に吾人は自ら他を選まざるべからざるなり、長上の権力の如き其好例なり、吾人は國君と雖ども凌ぐこと能はざるにあらず、然れども自己の存在を保たんが爲めには之に服従せざるを得ず、是に於て外形的よりするも長上に對して「しかすべし」との感じを持つに至るもの也、又肉慾より來る強迫の如きも此部門に屬するものなり、吾人の精神はよく肉體を制御し得るを常とすれども又往々肉體の制約に服するは心理學上争ふべからざる事實なり、精神は如何に堅固なるも或は肉慾の勝つ所となり、竟に威大なる勢力を以て精神に向ひ、之を壓服せしむることあり、此の如き場合は多く無意識的に來ると雖ども又其範疇としては理想的要求 *des Ideals* に屬するもの往々之なしとせざるなり。

精神上の強迫に至りては最も著しきものなり、若し其系統的要素が勝を制し精神全體に威力を有する時は之れを理性より來る強迫と稱す、また意志の活動甚だ強き時は精神上の系統を破るも、快不快を顧みずに強迫することあり、之を意志的強迫と稱す、然るに又精神的系統にも從はず、又別に之を要求する意志もなしと雖ども何となく精神を支配し他を壓することあり、之れ感情が強迫するによる、カント氏の倫理法の有する威力の如きは其第一と第二とを混合せる

場合に屬するものにして理性が最も勢力を得たる時に於てあらはる、所に屬す、然るに現今の心理學上よりすれば精神は渾一體 *ein Ganzes* として活動するものなれば其間に衝突の起るは考へ得べからざるが如し、且若しも精神内に衝突が起るとするも孰れが勝ちを制するか孰れが敗る、かは決し難きに似たり、然れども之れ毫も理由なき抗論なり、何となれば精神はたとへ、統一せる渾一體なりとするも其内には種々なる要素を含むものなればなり、故に系統にも種々なる小系統あり従つて又幾個の小統一を含むものなり、既に内部に數多の系統と數重の層ありとせば其間の衝突は免る、こと能はざる命數にして、其孰れが勝ち孰れが破る、かは全く精神全體に對する其系統の比例によるものなり、若し或る觀念は精神系統全體の半以上を統御する時は此物は遂に勝を制御し以て他を強迫すべく、又他の寫象之を仆す時は其物の爲めに強迫せらる、而して其孰れが勝ち孰れが敗る、かは全く其人の生理状態、過去の經驗教育の如何等に關するものなりとす。

超理性的強迫とは所謂神 *Gott* より來る強迫を意味するものにして或意味に於ては精神上的の感情より來る強迫に入れて可なるものなり、然れども既に神の存在を許せる人に對しては神は直接に吾人に強迫を與ふるものにして幾多の「しかすべし」てふ感じ *Sollens* の根元となるもの

なり、加之、彼の認許せられたる權威 *Authorities* の如き十分に發達せるものは全く此種に屬する強迫を與ふるものなりとす。

以上論じ來れる所を要するに理想的要求 *Wollen* の本質は全く主觀的絶對的のものにしてそれ自身窮極のものなり、然れども實際吾人にあらはるゝ上に於ては二ヶの制限を有し、其間に於て狀況 *conditions* に應じて發達を遂ぐることを論せしなり、然れども此處に云ふ處のものは理想的要求其物 *Wollen als solches* としての論にして倫理上に限れる特殊の意味を有するものに關しては後に述ぶるあるべし、従つて本章に論ずる所の理想的要求 *Wollen* は其範圍人的行爲全般に廣まるものとす。

第五章 理想的要求 *Wollen* の客觀的基礎

余は前章に於て理想的要求 *Wollen* とは純乎的主觀的のものにしてそれ自身絶對先天のものなりと云へり、然れども之を理想的事象の上に配當し、「此は道德上なすべからず、彼は道德上なすべからず」と論ずるに際し、果して何等の客觀的基礎を有せざるか、若し之れありとせばそれは果して如何なる者ぞ、此れ自然に發し來るべき問題なり、元より「此はなすべからず、

彼はなすべからず」との感觸それ自身は先天的に賦與せられたりと云ふ外何等の形容を添ふべきにあらずと雖ども此の如きは感情それ自身、概念それ自身の如く到底獨立して意識に表はれ得ざるもの也、(感情それ自身意識にあらはれ得るや否やに就ては心理學上異説なきにあらざれども輿論は之を否定するにあり) 只彼等は具體的寫象に依りて以て意識の上にはれ更に之を抽象し他を抽捨して以て研究の對象となすのみ、故に實際吾人は「此は道德上なすべからず、彼は道德上なすべからず」と斷定する時は内容をも合せ含むものなり、而して此の内容を抽出して此に理想的要求 *Wollen* なる主觀的感觸を加味するに於ては其間に何等かの基礎を有せざる可からざるは明瞭也、之實に倫理學上重要な問題にして倫理學者の所謂規範 *Norm* の根據は正に此客觀的考察の結論として生じ來るもの也。

然れども既に屢々上來論じたる如く、理想的要求 *Wollen* 其物は全く主觀的の者なるが故に明白に如何に確實なる根據を以て「此は道德上なすべからず彼は道德上なすべからず」と迫るも主觀にして之を受容せざる時は秋毫も倫理的旨趣を行爲に加ふること能はず、併し乍ら吾人は感情的又は情慾的動物に止まらず、實に吾人々類は究理的、理性的生類也、故に二に二を乗すれば四となると云ふことを疑はず、頭は人身の一小部分に過ぎざることを信じ、又は凡ての

A が B なる時は或る A が B なるを承認するが如く、或る根柢の前には必ず承服する性を具有するもの也、故に論理的窮明により、確實なる基礎を以て「此は道徳上なすべからず、彼は道徳上なざるべからず」と論窮せらるゝに於ては必ず此に服従するものなり、而して之を實行にあらはすと否とは元より別問題にして今茲に論ずる所は論理上の證服 Überzeugung の可能 Möglichkeit を證し得ば足れり、元より人性は一方より見れば全く主觀的のものなり、故に一人が道徳上爲さざるべからずと認めし所のものも他人は之を承認せざるもあらん、然れども或は數學上の公理の如き、或は論理學上の思想の三大法則の如き、或は又認識論上の假定の如きは之を了解せざるものはあり得べきも之を了解し乍ら之を疑ふは到底不可能のことに屬す、道徳上の客觀的基礎と云ふも亦之に異らず、凡そ人類の道徳主義たらんものは少くとも之を了解する者に向つては必ず承服すべき底のものにあらずんば數多の人心を統御すること能はざるなり、此る基礎は之れ理想的要求の Sollens の客觀的基礎にして其確度は以上の要件を満たすの度に正比例するものなり、余が初め本論を倫理的必然論と題せしもまた此大關門を破らんと企圖を意味せしが爲なり、而して此る大問題を決するは實に一生を費して研究するに價する者にして白面書生の到底よくし得べきにあらず、只其着想の大體を後章に於て論すべきのみ、今以

上の所論を明瞭ならしめんが爲め一層具體的に事實に付て之を説明すべし、凡そ他人に向ひ吾人は道徳上かくなすべしと云ふ以上は必ず何等かの理由なかるべからず、而して其理由とは即ち客觀的基礎に他ならざるなり、例之、利己主義を取るものは曰はく、此事をなすべし、之をなせば必ず吾人に益あらんと、是れ己の身に益あることは必ず之をなすべきものなりとの原理を客觀的に豫定して行爲を命するなり、社會主義を採るものは曰く、此事をなすべし、之をなす時は必ず社會を益せんと、是れ社會の爲めに盡すは人としてせざるべからざる義務なることを客觀的に豫定して行爲を命するなり、彼の自己實現を唱ふる論者と雖ども自己の目的なるものを豫定し其内容を客觀的に歸納し以て行爲を命するに過ぎず、併し乍ら客觀的歸納の結果は直ちに「しかすべし」Sollen と感せらるゝものに非ず、若し人類は利己的のものなりとの證明の客觀的に成立し得たりとするも、是れ唯論理上の成案に止まり未だ實踐上の主義にあらず、之を實踐上の主義となし、吾人は之を以て主義とせざるべからずと感ずるは偶々人類は利己的なりてふ論理的成案の「しかすべし」Sollen てふ主觀的感觸と融合せし時に於てするものなり、元より人の心意は渾一的のものなれば、論理的成案にして成立する以上は精神全部に強迫を與ふるは當然の理なりと雖ども、客觀的に歸納せられたる斷案が Sollen の根據として精神に強迫を與ふ

ると之が理想的要求 *Sollen* として感受せらるゝとは自ら別種の範疇に屬すべきものなり、而して「しかすべし」*Sollen* てふ感觸が具體的に意識に表現する時に於て實踐上最も重要なものが其主觀的方面にあるが故に、學者稍もすれば全然客觀的考察を無用視する者なきにあらず、ジンメル氏の如きは其一人なり、ジンメル氏は“*Einleitung in die Moralwissenschaft*”に於て理想的要求 *Sollen* の論證すべからざることを *Unklarbarkeit* を論じて曰はく

若し或事を實行せば直ちに道德と合する所の内容を見出したらんには何故に吾人は之を實行せざるべからざるかとの問は無意義の問なり、何となれば之れ恰も吾人は何故に道德的ならざるべからざるかと問ふと同一なればなり、然るに道德的なるべしと云ふことは吾人がなすべきことをなせとの義なり、然らば何故に道德的なるべきかとの問は何故に吾人はなすべき所のことをなすべきかと問ふに同じ

と、彼が後段に於て試みたる辯證は元より全然主觀的なる事實にて毫も異議の挾むべしなしと雖ども如何なる内容が之を實行せば道德的と稱せられ得べきかは客觀的歸納を待たざるべからず、然るにジンメル氏は一言も此事に論及するなきのみならず、之も亦主觀的に直覺し得らるるものとなせしが如き痕跡あるは看過すべからざる大缺陷と云はざるべからず、若し内容の如

何は問ふ所にあらず、唯主觀的に之を實行すれば善なりと信じたる所をなせば之れ直ちに道德的行爲にして吾人は直ちに之が實行を務めざるべからずと云はゞ愚民の多數と雖ども道德家たるを失はざるべし、何となれば昔日の奴隸を使役し、復讐を長上の爲めに報ひし者も皆此状態にありたれば也、民族心理學の研究者として有名なるスタインタール氏の如きを以てして尙此弊に陥りたるは頗る遺憾とするなり、スタインタール氏の説によれば倫理とは徹頭徹尾主觀的のものなり、其實際界は如何にもあれ又其結果は如何様なりとも少しも顧みる所なく只それ自身實現せざるべからずと要求するものとせり、スタインタール氏曰はく

Ethik ist unbekümmert um örtliche und zeitliche Verhältnisse, die am Objekt haften, und lehrt die ewigen Formen des Willens mit den ihnen inwohnenden Sollen, ohne Rücksicht auf Müssen und Können. (allg. Ethik I. 90)

(倫理學は場所と時との客觀的關係に關與する所なし、物理的的要求と力量の能否とを顧みることなく、内に潜在する理想的要求を有する意志の永遠なる形式を教ゆれば足れり)

若し氏の説にして單に倫理とは理想界を目的とするものにして時處位上の事象を顧みずと云ふに止まらば、多少傾聽すべき點なしとせず、然れども氏の所謂意志の永遠なる形式とは何ぞ、是