

下の人々の唱へた進化の觀念の影響により改造された。科學はこれまで永く事實を記録し且各事實が其の種類に屬する他の事實を照明するやうに總ての事實を組成することを指すものとされた。然るに進化の觀念は科學についての此の古い見方にまで進歩發達の觀念を齎らしたのである。最も進歩した解釋によれば科學は自然征服の進歩の歴史に外ならぬ。而して其の征服は第一には生活の目的のため、第二には意識的本體の目的のためになされるのである。進化の理を教育と密接に關係せしめるのは此の第二の點である。」

精神發展の意味

精神の發展といふことは二様に解釋することが出来る。一は人が生れてから成熟するまでの發展であり、二は人類の幼稚な時代から文化状態に達するまでの精神上の進歩及び更に進んで動物から人間に至るまでの心的状態の發達である。人が生れてから成人となるまでの間に精神は斷えず發展する、小兒が兒童となり兒童が青年となり青年が壯年となるといふ經過に於て精神は始終變動する、人類種族に於ても野蠻未開の程度から今日の文化國民の程度に達するまでの變遷は精神發展の過程に外ならぬ更に進化論上から見れば動物界に於ける精神と人類の精神との間にも亦連續的發展の過程が存するのである。之に應じて發生的研究をも兒童研究と發生心理學との二部門に區別するものがある。カークパトリック(Kirkpatrick)はモンローの教育字彙

に於て「最近教育界の先覺者が兒童と成人との間に差異あること及び此の差異を認めることの必要を高唱したこと、進化論の指示とにより兒童に關する研究が大に進み、多少科學的及び實際的價值ある知識の増加するに従ひ、兒童の研究は二つの部門即ち兒童研究と發生心理學とに分たれるに至つた、後者は一層廣く且一層科學的な研究を示し、動物及び人類に於ける精神の發展を攻究する、然るに兒童研究は同原理に基くものであるけれども、人類の幼者が成人になるまでの間の研究を目的とする」といひ、兒童研究の開始者の主なものとして英國のダーウケン(Darwin)獨國のフライヤー(Preyer)及び米國のスタンレー・ホール(Stanley Hall)を擧げてゐる。

スタンレー・ホールの思想

スタンレー・ホールの著書「青年研究及び教育問題」は彼の新研究を發表した多くの著述中の主なものであつて、心理學界及び教育界を益する所が少くない。彼の發生的生物學的心理學の性質については彼の門下生パルトリッジ(C.E. Partidge)が其の著書「發生的教育哲學」(一九一二年)に於て次のやうに述べてゐる。

「近年新たに勃興した心理學は、神經の活動がなければ精神の活動もないと云ふことを其の基礎的思想とし、各精神状態及び作用には必ずそれに相應し又は連關するものが身體又は自然に於て存在するに相違ないと推論し、此の事實を發見することを目的として居る。これは生理的心理學、精神物理學及び今日一般には行れて居る所の實驗

的研究上の主要問題である。此の見地は別に誤まつては居ないけれども、人の精神を研究する科學の範圍についての見解としては尙褊狹である。吾々はダーウキンが生物學に用ひた原理を探ることによつて始めて一層有效な方法を得るのである。此の新原理は一層重要な且一層廣大な研究を要する問題を提供し、これまでのやうに狭い實驗室や教室に於て研究することを困難ならしめるばかりでなく、總ての事實を正確明瞭に解釋する手段をも指示する。吾々は此の新研究法による心理學を生物學的心理学と名づける、何故と云ふに、此の科學は單なる一個の成人の精神作用に關する研究を擴張して過去現在未來に於ける總ての精神—如何なる形に於て現はれるものでも—を究め、其の生理的説明から進んで生物學的解釋に移ることを目的とするからである。

「此の生物學的心理学の根本的事實及び原理に従へば、人の精神と身體とは人類種族に於ては共に進化し、個人に於ても同時に發展して來たものであつて一連續的過程を有して居る。故に總ての精神的事實は身體的事實により又は之と關係して了解すべきものであるのみでなく、個人は其の心身の兩方面に於て種族の全歴史と結附けて研究されることを要する。此の進化の原理を心理学の諸問題に適用して精神の完全な自然の歴史を得るやうにならなければならぬ。心理学は即ち事實を取扱ふべきもの」

生物學的心理学  
の根本的事實  
及び原理

## 發生的方法

である、昔の心理学のやうに究極の原理を取扱ふのは正當でない。其の領域は心意の種々の發表、其の所産の行爲、風俗及び制度を包含し、諸動物の本能、神話、原始人の風俗及び信仰、反射運動、自動的運動、疾病及び變態にも及ぶものである。

「心理学に於ける此の新らしい方法及び問題は、其の最も廣い意味に於てとられる時には、發生的性質のものであると云つてよい、其の觀察する過程又は状態が如何なるものであつても、それを其の總ての關係に於て其の起原にまで追従するものである。例へば人心の或る一特質を了解しようとするについては、心的過程と其の根據たる神経系統上の變化との關係を發見し、其の過程を其の要素にまで分解するだけでなく、個人に於ける其の特質が心身上の發表及び關係に於て發生する次第及び種族に於てそれが發現する全歴史をも知らうとするのである。尤もこれは此の研究法の理想とする所であつて、現在に於てはまだ如何なる問題をも斯くの如く取扱ふまでに進んで居ない。而も人生の事實の各研究は斷えず此の方向に進められなければならない。故に發生的方法には二つの主要部門がある、一は精神を其の兒童に於て發展する状態に於て研究するものであり、一は之を人類種族に於て其の進化する状態について究めるものである。」

## 發生法の價值

「教育の科學が最も親密に關係するものは此の種の心理学である、何故と云ふに、教育

は兒童に關する事實及び其の解釋に關係すべきものであるからである。人の生活の總ての根本状態は兒童に於て簡単な自然の形に於て觀察し得られるのに、最近に至るまで心理學が兒童研究を看過して居たのは實に不思議である。而して此の研究に於て吾々は自然研究家と同様の精神を有し、事實を確かめ、それから歸納的に原理を抽出することに於て同様の方法を適用するのである。此の發生は新しいものであるが、既に科學及び實際生活に貢献した所が多い、即ち哲學及び心理學の諸問題の解決を助け、宗教學に最も重要な原理の或るものを供給し、又近代科學の主張と一致した形に於て生活の全理論の輪廓を指示した。

## 比較法

發生的研究は比較法を用ふることによつて教育研究上に有益な資料を供給する。即ち今日の文化諸國の少年の精神状態を自然人(野蠻人)のそれと比べて見、又文化社會の子供を原始的な野蠻社會の子供と對照し、單に空間的に異なる發展程度に在る者を比較するだけでなく、時間的歴史的にも異なる程度のものも比較し研究することは趣味あり且有益な研究方法である。更に精神段階を下つて幼少な動物の精神作用を人類の幼者のそれと比較して見ることも亦此の研究に屬する。而してドイツに於て斯かる研究法の發達を促した人はヴント(W. Wundt 1832-1920)であると思ふ。彼は千八百八十年に生理的心理學を著述して心理學界に多大の衝動を與へたが、更に其の比較心理

## 進化と教育

學及び民族心理學の著述により心理の比較研究上に有益な材料と指導とを與へた。要するに發生法は時の限りなき経過といふことを信じ隨つて限りなき遠い過去にまで遡り又永久の未來に向つて研究を進めてゆかうとするものである。總ての物及び事實は發展の限りなき過程の結果である、今日在るところのものは初めから其の通りの状態を保持したものでなく、異なる状態から變遷して來たものである。而してそれは又將來の原因となり後の新しい進歩の源となる。且其の變遷發達は連續して生じ中絶することはない。如何なるものでも停滯の状態に在ることはない、人類自身も常に一層高い所に進まうとするものである。吾々は生氣ある進化の段階に立つてゐる。然し既に過ぎ去つてしまつたものでも全く其の形跡を失ふといふことはない。吾々は斷えず進み新しいものを獲得するけれども以前に得て既に失はれたやうに見えるものをも再現する。而して之が現在及び將來に少からざる關係を有する故に現に存する精神状態を能く了解しようとするならば、昔から今に至るまでの人類種族の發展の経過を見過去に於て吾々の通り過ぎたところの精神状態を調べて見なければならぬ。斯くして教育も亦斷えざる改造であり、成長の過程である。

發生的進化思想の影響を受けた教育は即ち一方に於ては固定、靜止、不動といふことを嫌忌し、他方に於ては將來の準備といふことに反對するのである。教育は固定した

## 成長としての教育

一種の目的を達するためのものでない、目的は常に高い所に置かなければならぬ。一目的を達すると更に新しい目的が現はれるといふやうに断えず高い目的が生ずる。而して之を追及する止むなき努力により吾人は向上し得るのである。これ以上に進む必要がないといふ状態が生じたとするならば、それは破壊、死滅を意味する。吾々は斯くの如く將來の一定不動の状態を實現しようとすることを不當とすることにより當然又教育の準備的性質をも否定する。將來は現在を基礎とし、近い目的を達するとは次の高い目的にまでの方法となるものである。現在の必要に應じ、發展の一段階に於てそれに最も適切な生活をなすことが、自然に又將來の最もよい準備となるものである。教育は成長に外ならぬ、人が次第に成長してゆく其の過程其のものに於て教育が存する。教育は生活の準備でなくして生活其のものである。子供は決して成人を小さくしたゞけのものでない、子供は其の子供としての特別な必要を有してゐるか、之に應じて取扱はれることを要する、發展の異なる段階に立つてゐるものに對して一様の要求を發し、一様の方法を用ふるのは誤謬である。成人の性質を基として子供の性質を類推したり、成人の必要とする所に従つて子供の性質を決定したりすることは甚だ不當である。成長の一段階に立つものには其の段階に固有な生活を十分になさしめなければならぬ、之が次の高い段階に進むことに最もよく役立つものである。

## デュロイの思想

即ち幼者をして生活してゆくこと其のことからして學ばしめ、生活の過程に於て其の要する總てのものを獲得し、成長することを可能ならしめるところに教育を認めるのである。要するに教育は断えざる變更、改造の過程に外ならぬ。

教育についての斯かる見方はジョン・デュロイが其の著書『デモクラシーと教育』第四章、成長としての教育に於て發表してゐる所であるが、尙彼は教育を成長と解することによつて生活の一時期を他の時期の犠牲にするやうな過誤を防ぐことが出来るといつてゐる。成長の各時期には其の時期に固有の價值があるから決して之を無視し一時期を單に他の時期に達するための段階と解してはならぬ。兒童期や少年期を唯成人になる準備としてのみ價值あるものとし、單に將來の成人の生活を目的とし、現在の生活を顧慮することなく、現在の發展程度に適しないものでも、後の生活のためといふ口實の下で之を課し、現在の生活を全く將來の生活のために犠牲にする如きは甚だ誤まつた教育法である。然し兒童期を理想的のものとし、兒童を神聖視し、何事についても其の意志に反しないやうにし、之を殆ど崇拜しなければならぬかのやうに見る思想も固より不當である。而して斯かる誤謬も亦教育を成長と解することによつて矯正することが出来る。何故といふに成長といふ概念に従へば兒童期は何時までも繼續するものでなく、兒童期は總て一層高い少年期に進み、次に又青年期を経て成人の状

態に達すべきものであるからである。時期の變化に従つて價值と認むべきものゝ變化するのは當然であるから兒童期を理想的のものと見る如きことの不當なことは明らかである。

ボーデの思想

アメリカのボーデ教授も其の著書「教育の基本問題」の第一章に於て同様の意見を發表してゐる。ボーデは教育を唯一つの固定した目的のために行ふべきものとすることに反對し、成長の概念を教育上最も重要なものとし、大體次のやうに論じてゐる。人といふものは固定した働き方をするやうな性質を以て生れるものでない、そこに動物との差異が存する。動物は生れて間もなく一定の方法で働く。雞の雛は生れて直ぐ餌を拾ふ、而して其の方法には雞に固有な豫め定まつたものがあつて殆ど變更されることはない。人間は之に反して種々雑多の方法で環境に應ずる、周圍の關係に應じて適宜の方法を選ぶものである。人は即ち斷えず新たに學ぶ力を有する、吾々の將來發展せしめる性質能力の制限を豫め知ることは出来ない。どこまで發達すれば終るかといふことは豫測し難い。環境の状態が次第に明かになり、それを利用することが益、多くなれば益、新しい働き方が發見される。從來の働き方が事情に應じて修正され改良されるか又は全く新しい方法が發見されるのである。即ち吾々の經驗は斷えず新しい試みをさせるものであり、新しい可能を指示する。目的は經驗の地に發

生し經驗が進むに従つて斷えず新しい目的が現はれて來る。人間は決して豫め定まつた幾何かの目的を以て生れるものでなく、目的を發展せしめ、生活が進むに従つて之を實現する手段が次第に工夫されるのである。吾々は斷えず新しい目的、新しい理想、新しい機會を作るために、以前になした經驗を利用することによつて生活を一層充實し、一層豊富にし、生活する價值あるものとする。そこに進歩といふものがある。文化社會の人と野蠻人とを比較して見るに、前者に於ては内在する性質、能力の發動についての機會の多いことが認められる。兩者間の素質即ち本來の性能上の差別の如きは普通に人の信するほど大なるものでない。唯之を發表し發動させる機會に於て大なる差異があり、之により文化社會の生活を野蠻生活よりも遙かに價值あるものとするのである。それ故に教育はつまり成長の過程であり、人の本來有する性質能力の自由發動を意味する。教育に於て吾々の立てる目的は此の成長の進むべき方向を指示する道案内の標柱に比すべきものである。嘗て教育の終局の目的として立てられたものを見ると、文化とか公民とか、實利實益とか、精神鍛鍊とか、道徳的品性とか、知識とかいふ概念が擧示されてゐる。是等のものは總て價值あるものであるが故に、其の中の孰れか一つを最高の目的として選定し、之に偏するやうなことがあつてはならぬ。一方に偏することは人の成長を其の方にのみ傾けることになり、つまり眞の成長

を妨害することになる。特別な團體が其の特殊の習慣及び傳統に従つて其の團體の少年を教育する所に於て屢斯かる弊害を認め、即ち他の團體に對する排他的氣分に満ち、之と融和することの出来ないやうな人を養成する處がある。この危険を防ぐに最も有効なものは成長といふ概念である。若し教育に於て廣い包括的目的を立てなければならぬならば、新しい目的の創造について出來得る限り努力するといふことを目的とすべきである。換言すれば教育上の最も價値ある理想は知識及び心情の上の成長といふことである。目的は常に高い所に在り、それを追うてゆくことに於て自我が次第に發展し、自己の表出素質の擴大を來たし、經驗を連續的に豊富にし、生活を十分に生活する價値あるものとならしめるのである。

## 第二節 機能的心理研究と教育

心理學には發生的見地と連關して機能的見地がある。發生心理學は人の現に有する心的作用を單に分解し説明するだけでなく、其の作用を未熟なものから發展して來たものであり又將來發展してゆくものであると見、之を其の發展の途に於て明かにしようとするものである。然るに若し其の際、何故に斯く々々の心的作用が存するか、何故に我々に於て斯く々々の心的作用が發現するか、吾々の現に有する作用は吾々の生

活上如何なる役を演ずるか、又吾々の將來の行動上に如何なる影響を及ぼすかを考へることになれば、之は機能的見地である。即ち此の思想は精神を其の務める役目其の爲す仕事及び活動の上から解釋しようとするものである。故に機能的見地は吾々の精神作用を何等かの目的のために存し、何等かの目的に使用される道具のやうなものと解し、各作用は特に其の務むべき役目即ち機能を有してゐるとするものである。高尚な意識作用に於ては其の有目的性を見ることは易い。注意し、判斷し、推理し、又は欲望を發する如き場合を見ると、そこには明かに何等かの目的がある。斯かる働をする人は一定の目的を意識して之に達しようとしてゐる。然るに殆ど無意識的に行はれる活動に於ては此のことは明瞭でない。故に衝動の如きは盲目的なものといはれる。而もそこには全く何等の目的もないとは考へられない。漠然ながら何等かしなければならぬといふ状態が存し、暗々に目的があつて、それが吾々の活動してゆく方向をきめるのではなからうか。

精神上の作用に機能の存することは身體の諸機關が各、其の盡すべき固有の役目を有すると同じである。例へば鳥の翼は鳥の生活法に適するやうに出來てゐる。而して今鳥について研究する場合に、其の身體は斯く々々の部分から成立し、其の部分は斯く々々の性質のものであるといふことを知るだけでは不十分である。何故に或る部

分は斯く々々の構造を有するか、それが鳥としての生活法に如何に關係するかを見なければならぬ。斯くして身體の各部分が何等かの目的を果すために出來てゐる特別な機能を有することが明かになる。

精神についての機能的見方は精神を指導する教育の見方にも影響するやうになつた。アメリカに於て斯かる見地から大に教育界を動かした人はウヰリヤム・ゼームス (William James) である。

ウヰリヤム・ゼームス(一八四〇年—一九一〇年)はゼネヴァ、ブラジル、ベルリンの諸大學に於て藝術、博物、生理學を修め、又ニューボルト、ローレンス、ハーヴァトに於て解剖學、醫學、動物學を研究し、後ハーヴァト大學に聘せられ三十五年間同大學教授として初めは生理學及び解剖學を教へ、後心理學及び哲學の教授及び研究に従事し、豊富なる學識と宏量、謙讓、素朴な人格とにより青年學生及び廣く學界に多大の影響を及ぼした。彼は心理學の改造を試み、意識を過程と解し、行動主義を唱へ、プラグマチズムを助長した。一八九〇年に著はされた彼の「心理學原理」は心理學界に於ける大著述であつて、大體についての假説、情緒、習慣等に關する獨特の意見が發表されてゐる。又彼の教育についての思想及び教師の仕事についての見解は一八九九年に著はされた「教師に對する心理學講話」に於て見ることが出来る。今日アメリカの教育界に於て人の本來の活動性

ウヰリヤム・ゼームス

及び興味心に基いて學習材料の順序、教授の方法等を決定しようとする理論上及び實際上の傾向は彼の意見に負ふ所が少くない。然し心理上の斯かる新傾向が獨りアメリカに於てのみ現はれたと見るのは誤謬である。ドイツに於けるヴントの心理學も意志主義的のものであつた。

前章に於て述べた如く十九世紀の半頃から八十年代のドイツに於てはヘルバルト教育學が有力であつた、而して其の基礎たる心理學は知識を根柢とするものであつた。觀念を本として總ての心的作用を説明しようとするものであつた。それが次第にヴントの意志主義的心理學に地位を讓るやうになつたのである。而して此の心理的思想の變化は單に學界にのみ限られた現象でなく、寧ろ時代の大勢の學界に於ける反映であるとしてよい。ヴント以前に於ても意志主義的思想はあつた、ベスタロッチに於て之を認めることが出来る。更に遡つてルソーの思想を見ても、人の内部からの發展を重要視し外部からの刺激に對し内部の活動力を重んじたのである。これが時代の要求に従ひ益、明瞭な意志主義となつたのである。最近の時勢は新發明、新製作を歓迎し、活力を出來得る限り緊張し勇往邁進することを要求し、到る所強い意志生活の形跡を示すに至つた。之は實業の大勃興、世界的貿易の發達、植民事業の進歩等と關係する所が多い。人々は是等の新事業に干與するに當つて古くから傳へられた生活形式

ヴントの意志主義

を破らなければならぬやうになつた。彼等は祖先の安住して居た静かな生活範圍を狭隘と感じ、之を突破し、制限され壓搾された生活關係から世界的政策の考究に移り、他國民との交渉に於て優越地位を占めなければならぬことを覺り、奮闘努力するやうになつたのである。尤も斯かる状態に於て知識の收得を必要とし、能の正しい發現には知を必要とすることは勿論であるけれども、國民の新生活に於て知識は最早最良のものとして貴重されなくなり、活動し創作する意志が之に代つた。知識はそれ自身目的となるものでなく、知的活動は意志を強め、之を有效ならしめる限りに於て價值あるものと見られるやうになつた。嘗て人は究理的生活を理想とし、思索し推究すること、に於て喜悅と慰藉とを發見したが、今や其の價值は減少し、知識はそれ自身に於ける價值を失ひ、科學はそれ自身の道を進むため、それ自身の動機に従ふことを許容されなくなつた。換言すれば科學は唯其の適用され或る事がなされる限りに於て存在する理由があり、習得し研究する價值のあるものであるけれども、然らざれば不要であり、重荷であり、寧ろ生活上の妨害であり、害毒であると見られるやうになつた。此の傾はドイツでは普佛戦争、帝國の復興、ビスマルクの政策等により有力な動力と刺激とを受けたのであるが、アメリカ合衆國の如き國土の廣大であり、野に山に遺利多く、冒險的事業に適する所に於て一層良い發展の地を發見した。此處に意志主義は益、多く其の發表方

面に重を置くやうになり、行動主義といふ形となつて現はれるに至つたのである。

時代の要求及び心理思想の變化は當然教育上に影響し、教育を調整と見る思想を生じた。行動主義に於ては、生活上の變動により遭遇するかも知れない諸種の事情に對し適切に反應することを行動と稱して居る。而してゼームスは斯かる行動にまで訓練することを教師の任務とし、教育を簡單に定義すれば獲得した習慣と本來の傾向とを行動にまで組織することであるとし、反應がなければ何等の受納はない、印象は之に連關した發表によらなければ成立しないといひ、教育とは要するに家庭及び學校に於て又は業務上の訓練により得られた可能的反應の集結に外ならぬといつてゐる。行動は周圍の世界に對する單なる順應でない、環境の影響に應じて自己の器官に生存上の有利な變化を生ずることよりも寧ろ環境を自己の生存に有利ならしめることであり、隨つて環境に對して構成的に又は改造的に進むことである。周圍の世界を動かす難いものとして唯それに一致するやうに自己を變更させることは動物界に見る順應であるが、人間はそれで満足するものでない、周圍に向つて力を加へ之を自己に一致せしめることを努める。周圍の世界は人間によつて常に新らしい形をとるやうに作り上げられる。そこに調整の作用が認められる、而して此の作用の發達が文化の程度を示すものである。



ジャッドは、<sup>Adaptation</sup>調應を能動的な作用と解し、教育者は兒童を先づ其の直接的環境に順應せしめ、更に彼をして一層高い且廣い環境にまで進み之に應ずるに足る活力と注意とを保持せしめることを必要とし、環境に順應した人といふのは受動的に或るものを受取つただけのものでない、彼は寧ろ活潑に環境に應じ、自己自身の努力により自己を其の環境に適合せしめた人であるといひ、發展は順應であり、順應は能動的過程である、個人は多くの機能を有し、總ての機能は協合して益高い發展をなさしめる、即ち諸機能は活動の益適切な形を構成するために共に働くものであるといつてゐる。然るに順應といふことは屢々受動的状態と見られ、生物が環境の影響に従ひ其の變化に應じて自己の器官に或る種の變化を生ずることゝ解されるが故に、能動的活動を貴重する人は教育を順應として見るよりも調整と解すべきものとしてゐる。例へばオーシャは其の著「調整としての教育」に於て次のやうに述べてゐる。「人は常に其の環境を組更へ、改造し、新造する環境は人の手に於ては靜的ではない、其の本來の形に於て不變動的永久のあるといふことはない、調整の過程に於て眞に永久であるものは環境でなくして人の心身上の必要である。故に調整とは個體が自己を周囲の世界に適合せしめることよりも、世界をして彼に適合せしめることを意味するものである、而して斯かる調整は高等な動物界に於ても多少存するけれども、人類に至つて始めて眞に認められるやうになる。」

になる。」

リューヂジャーも其の著書「教育學原理」(一九〇九年)に於て大體次のやうに述べてゐる。調整は生活の基音である、調整又は順應は動植物界を通じて生活の基調となつて居る、保護色の如きは其の一例である、身體の全體についてののみでなく、其の一部分についても之を認めることが出来る。各器官は生活の事情が要求する所の機能を遂行するやうに造られてゐる。神經組織の如きは、これがなければ全然不可能である程の敏捷と精密な調整とを可能ならしめ、精神の適合作用を成立せしめる。本能が動物界に残留するもの之が動物の生存にまで役立つからである。然し動物と人類とに於て此のことについて大なる差異がある。下等動物に於ては生活は環境にまでの順應と同意義であり主として本能により導かれる、而して其の環境は自然が直接之を用意したものである。尤も之は他の動物との關係により稍複雑になつて居るけれども、此のことも自然の進化の結果に外ならぬ。動物中には其の安全を保障するやうに住居を作り、巧に彼等自身の環境を構成するものがある、而も理智の働により之をなすものはない。之に反して人類は主として精神の領域に生活し、其の環境は自然的でなくして人為的である。人は自己を其の見出す儘の自然に順應せしめることなく、却つて自然を自己の必要に應ぜしめようとする、進歩的調整の力は外から内に移されたのであ

る。此のことは單に衣食住に關するもののみでなく高尚な精神生活についても眞實である、人類生活は總ての點に於て進歩的である。故に調整と云ふことには三つの要項が含まれて居る、一は環境を理智的に支配し巧に之を利用することであり、二は環境との調和の増進である、自然及び社會には一定の法則及び規律が存するものであつて之に反するときには必ず失敗する。周囲の事情を考察し、反對を融和し、衝突を避けることがなければならぬ。三は環境に對する鑑賞力の増加である。環境の事物は異なる種類の價値を有し又價値の度をも異にするが故に、之を能く判別することがなければならぬ。教育され調整し得るやうになつた人は世界に親しみを感じ、少くとも其の一部分を彼の理智的支配の下に有し、且自己にまで知的及び情緒的享樂の新しい道を開いたものである。教育の目的は即ち生活にまでの調整といふ語で最もよくいひ現はすことが出来る。

ヘンダーソンの思想

ヘンダーソンの著「教育學原理」(一九一〇年)に於ても、環境に對し調整を新たにすることを教育と認むべきことが論ぜられて居る。而して彼は調整を廣く解し、一般に環境に應ずることゝ見て居るから、教育を人類界に限るものとしなく、有機界に於ける一般的过程とし、生物が利害關係の複雑な地位に立ち自己の同一を保存し、自己特別の目的を進めようとする内的活動を有する所には適應にまでの努力があるに相違ないとし、

此の努力を教育的過程の根本性をなすものとした。自然界には完全な適合と云ふこととはなく、必ず缺乏が生ずるから新調整即ち教育の必要が起ると云ふのである。然らば缺乏は何に由つて生ずるかと云ふに、ヘンダーソンは之を環境の變化と有機體それ自身に於て生ずる變化とに由るものとして居る。「環境の變化は生物が高等になるに従つて増大するものであるから、此の大なる變化即ち高尚な事情に應ずる機能の發展は、新調整を完全にする過程である。此の見地からいへば、生活の進化は教育を受ける能力の發展である。斯くして教育は進化の一要素であるばかりでなく、進化の目的の重大な一形相である。有機體内の變化が缺乏を來たすことも明かである、體量の増加と榮養との並行しないこと、身體の化學上及び構造上の變化、特殊習慣の發生、心的發展に伴ふ苦惱、希望期待等は皆缺乏の原因となるのである。」其の調整の仕方は下等動物間には色々あるけれども、人類のやうに高尚な而も變化極まりない環境に接するものにあつては、生活の初めから連續的に成長することゝ其の初めの状態の幼弱であることゝを調整の要件とする、幼弱状態は新たに學ぶことを妨害するものゝないことを意味し、事情に應じて斷えず調整することゝ即ち教育の始まりをなすものである。」

兒童性の研究から出發せよといひ、活動を獎勵する事は別に新奇な思想ではないが、教育の心理的基礎の研究の發達に伴ひ、新心理學の見地から再び大に唱へられ、或は動

教育と自然及び價値

的教育の主張となり、或は自學の奨励となり、或は自由教育の叫びとなり、或は作業主義の唱道となつたのである。是等のものは大體同一思潮に屬するものであつて、注入的強制的教育法を打破するについての其の努力に於て確かに價値があつたと思ふ。然し教育を單に自然科学的心理思想に基けようとするのは誤まりである。教育を成長と解し、生活其のものであるといふ場合に、單なる自然の意味の成長を教育と見、又は單に自然的に生活することを教育といふのは正當でない。教育は價値實現の仕事であるのに、自然の意味で成長し又は生活するといふだけでは價値の表示がない。成長するには其の方向が肝要であつて、之は自然の立場からは定められない。價値意識即ち理想が之を選定し其の選定された方向に迄の成長が保障されるところに眞の教育が存する。生活といふことについても同様である。唯生物學の意味に於て生活するといふだけでは人間としての價値がない、生活には種々の仕方即ち内容があつて其の類によつて生活の價値が定まるのである。故に自然の意味の生活其のものは決して教育でない、價値意識によつて充實された内容を有する生活が教育である。價値といふことを離れて教育を考へることは出来ない、價値を決定することは教育を成立せしめる必要條件である。自然的心理的立場から教育を論ずる者も明かに又は暗々裡に其の純粹な立場を離れて理想の要素を認容してゐる。前に述べたリューヂジャーの

調整の要素について見ても明かに此のことが認められる。教育は單なる順應でなく價値あるものに順應することであるが、更に進んで構成的創造的に働き、環境にまで又は生活にまで調整することを教育と見る場合にも、其の活動の指導者として常に理想が明白に又は暗々裡に豫定されてゐる。教育は被教育者を價値ある方向に導く働である。然らば其の價値は誰が決定するかといふに指導者たる者即ち教育者たるものによつて決定されることは勿論である。小兒及び兒童は固より眞の價値を了解し得ない、又自然に價値ある生活をなすものでない。優秀な成人が其の價値觀念に従つて幼者の周圍の事情を整理し、良い環境に於て生活することの出来るやうに注意するのは當然である。故に自然と理想とを混同して活動とか自由とか自覺とかいふことを唱へるのは固より不當である。然るに活動及び自由といふことは理念の根據からも主張し得られる所であつて、經驗を指導し經驗界を整理する先驗的要素による精神の自己構成を説く思想から極端な自由を唱へ實際に於ては自然を立脚地とするものと同様の結果に陥るものがある。是亦誤謬の思想である、假令先驗的要素即ち理念を出発点としても、それが初めから個々の精神に於て何等の助を要することなくして自ら發動すると信ずることは出来ない。孰れの見地からしても無制限の活動、絶對の自由の如きはあり得べからざることである。

第三節 實驗教育學

教育研究の新  
方法

教育的研究を嚴格に科學的性質のものにしようとし、之について特別な研究方法を用ひようとする計畫の動機が自然科學によつて與へられたことは既に述べた。自然科學の進歩は技術界、工藝界に於ける其の適用により廣く意識されるに至つた、而して其の成功は常に益、精鍊されるところの實驗法に因るものと見てよい。心理的研究に於ても自然科學の例に倣ひ、實驗法を初めは感覺生活の範圍に用ひ、生理的心理學又は精神物理學となり、更に實驗の意味を廣く解して思考及び意志の如き高い心的活動にも實驗法を用ふるやうになり、遂には經驗的心理學と實驗心理學とを同意義のものとする傾向を生ずるやうになつた。

心理研究上の斯くの如き變化はヴントの力によることが非常に多い。彼はフェヒネルが其の精神物理學に於て實驗法を採用した後を受け、更に大仕掛に實驗心理學の建造を試みたのである。彼は心理學を基礎的精神科學とし、總ての個々の精神科學を之に従屬するものとし、彼の哲學に於て心理學に中心的地位を與へ、心理的考察法をして彼の哲學の諸部門を一貫せしめた。尙彼は其の心理學を経験科學(直接經驗の科學)とし、之を精密科學の地位にまで進めることを自己の任務とし、之について精密な研究

ヴントと心理  
學の新研究法

法を用ふることを必要とし、唯直接經驗に關係するといふだけでは經驗科學は成立しない、其の成立には之に適する研究法を要するといふ考から、従來用ひられた内省法を不精密なものとして排斥し、自然科學的方法即ち實驗を個人心理學上の最も重要な研究法とした。單なる觀察法は心的生活の如き滯留的存在でなくして流動する過程に對して適當でない、之に反して實驗法は總ての元素的心的進行上に適用されて其の精密な科學的決定を可能ならしめるものであると考へたのである。尤もヴントは實驗心理學を心理學の全體と見てはゐなかつた。彼が次第に實驗的でないところの民族心理學に傾いたことによつて之を知ることが出来る。又彼は實驗を元素的心的作用にのみ用ひ、輕卒に此の方法を教育上に轉用することを警めたことは事實である。然るにキュルペは之を高尙な心的作用にまでも適用することを試み、他の歐洲諸國及びアメリカに於ても之が廣く行はれるやうになり、二十世紀に於ては教育學上にも用ひられ、實驗教育學といふ語を生じ、遂には實驗なくして教育的研究を考へる事は出来なうと思はれる程に重大な意義を有するやうになつたのである。而してドイツに於て此の傾向の先驅者と見られる人はライ(W. A. Lay)及びエルンスト・モイマン(Ernst Meumann 1862-1915)である。

ライと實驗教  
育學

ライは一九〇八年に「實驗教育學」といふ小冊子を著し、新教育學について次のやう

にいつてゐる。「實驗教育學といふのは教育及び教授上の諸問題を解決するために實驗統計及び精密な系統的觀察を特に教育の目的に應じた形に於て用ひようとするものである。實驗教育學は近世の自然科学的―特に生物學的―考察及び研究に於て其の起原を有する。實驗的方法は初め物理學及び化學に用ひられ、次に生物學及び生理學に轉用され、次第に醫學及び心理學にも用ひられるやうになつた。醫者、生理學者、心理學者及び教育學者が、兒童の心身の發達及び陶冶についての問題の解決に實驗的研究法を用ふることになり、遂に一方に於ては兒童學を成立せしめ、心身の兩方面に於て兒童を研究し、他方に於ては實驗教育學を生じ、教授及び教育上の問題を實驗統計及び觀察により生物學的及び社會的科學の法則及び規定に従ひ解決しようとする傾向を生ぜしめたのである。兒童學と實驗教育學との發生の間に劃然とした境界を立てることは出来ぬ。兒童學上の研究を實驗的教育研究より區別することは容易でない、兩者共に實驗的であつて又共に發展しつゝある者即ち兒童に關係する。唯兒童研究は單に理論的見地により導かれ、實地的見地に從はないけれども、實驗教育は常に教育及び教授の實際問題の解決を目的とすることに於て差別がある。」

## 教育の實驗的研究の由來

ライは次に斯かる研究の由來を述べて次のやうにいつて居る。「一八七九年ロシアのシコルスキーが學童の疲勞研究を行つたのが此の種の研究の最も古いものであらう、一八九一年ヅケンのレオブルゲルシュタインは更に同種の試験を行ひ、以後疲勞研究は大に其の歩を進めた。教授法に關する實驗も亦進歩し、一八九六年ライは「正字法についての指導」を發表し、ブックス、ハーゲンミュラー、イッチナー、ロブシエン、プファイフェル、シュライヒの諸氏が更に之を吟味し且補充した。フランスではビネーが實驗的研究に力を用ひ、一八九六年學校生徒の受納力及び表明上の典型についての實驗を發表した。一八九八年にライは「初等の算術教授」を著し、實驗を益、教授の實際に近づけた。米國に於てはスタンレー・ホールがクラーク大學に在つて實驗的研究を指導し、ベルギーのアントウエルプ市にはシュイテン、ロシアの首府にはネッチャゼフ、イタリーのミラノ市にはピッツオリ、スウイスのゼネバ市にはクラバレードが居り、孰れも實驗的研究家として名高い。ドイツに於ても前に掲げた諸氏の外ブラーン、シュテルン及びモイマンは實驗心理學者として又大に教育問題をも研究し、且其の研究を指導して居る。國家及び都市の當局者が實驗教育に大なる趣味を感じ、且能く其の効果を了解して居ることは、教育實驗室を設けて教員に教育問題の實驗的研究上の便宜を與へ、又は之について補助金を支給し始めたことに於て認められる。尙教育界に如何に實驗教育が普及し又は歡迎されて居るかは、教育實驗に於ける講習員の年々増加することを知ることが出来る。」

モイマンも亦一九〇一年に雜誌「ドイツ學校」に於て新教育學について論じてゐるが、彼は從來のヘルバルト哲學及び反省法による心理學を根據とする教育學を排し、心理的實驗法を用ふるものを以て之に代へることにより教育學を眞の科學たる地位に進めようとしたのである。彼の考によれば、從來の教育學は實驗心理學により改造さるべきものである。何故といふに、後者は從來の心理學上の總ての基礎概念を其の意義に於て變更し、又他のものを以て置換へたからである。注意、記憶、聯想、觀念の如きは最早單なる反省的心理學に於てそれが有してゐたと同様の意味と價值とを有しない、而して此のことは教育の心理的基礎にも相當の變化を生ぜしめた。教育的研究其のものも實驗心理學の影響により必然的に新しい形をとるやうになつた。此のことは特に二つの方面に於て明かに見られる。即ち一方に於て教育問題の研究法は總て心理的實驗法の嚴格な法則に従つて行ふべきものとなり、他方に於ては其の結果として教育問題の上に特別の著しい變化を生ぜしめ、教育學を教師の科學よりも寧ろ教へられる者の科學とならしめた。心理的實驗に於ても教育的實驗に於ても、攻究點は兒童に於て存するのであつて、教育學は從來よりも一層多く總ての教育問題に於て—心理學以外の補助科學即ち論理學、倫理學、美學の範圍に屬するもの—外は—兒童から出發することを求めなければならぬ。總ての研究の重點は、實驗法により學習し理會し又

は意志及び心情を陶冶する兒童の心的過程を分解することに在るから、吾々は此の基礎からして教師及び教育者の活動についての法則及び規定を求めることを必要とする。假令全教育でないにしても、教授上の規定の大部分は實驗的研究によつて與へられる。實驗心理學の領域は教育に隣接し、教育に役立つものを供給することが多い。教師と心理學者とは共同して實驗教育學を構成しなければならぬ。而して心理實驗室は教育的作業の出發點となるべきものである。科學の進歩は大部分其の方法に依存するから、教育問題を實驗的に取扱ふことは科學としての教育の性質上に多大の影響を及ぼすに相違ない。第一、教育學は前にも述べた通り、教ふる者の科學よりも寧ろ教へられる者の科學となる。何故といふに、總ての實驗的研究の出發點は學び且作業する學校兒童であるからである。第二は教授及び教育の任務についての見解の變化である。普通には此の任務を兒童の精神的及び道德的能力の練習といふ點に置くけれども、兒童についての實驗的吟味の結果、此の見方の少くとも適切でないことが明かになつた。若し實驗的研究の結果として兒童の身體的及び特に心的作業の特殊のものであることが明かになつたならば、成人が其の力を練るのと子供が其の力を練るのとの間に大なる差異あることを認めなければならぬであらう。成人は其の現に有する力を練習により完成しようとするが、兒童は之に反して一部分は現に有してゐる

ない能を獲得しようとし、一部分は心力の低い發展段階に在つて助けられない形のもの、成人の有する簡便な作業型に改造しようとするものである。故に教授及び教育の任務を形式的に示すならば、兒童に於て現に存する能を發展せしめることでなくして、兒童的作業過程を異なる種類のものに造り更へることである。第三、教育的實驗の基礎に於て兒童的作業の技術と衛生とを研究することから方法學上の一新部門を成立せしめた。兒童の作業及び學習の方法、忘却及び再學習の法則は、教授の方法學的構成について、教材の總合的又は分解的表明及び提示に關する論理的考究と少くとも同價値を有する。實驗によつてのみ吾々は又兒童の心的收得の眞の段階を示すことが出来るのである。

一九〇七年著述の「實驗教育學及び其の心理學的根據」についての講義に於てモイマンは實驗教育學成立の次第につき左の如く述べてゐる。

「實驗教育學は他の科學と同様決して突然發生したものでない、一は教育を科學的に組成しようとする希望及び企圖の一層進んだもので、特にベスタロッチ、フレイベル及び後の汎愛派の努力に依ることが多く、一は教育に接觸する他の經驗科學が教育的研究に影響したためである、殊に現時の實驗心理學、兒童心理學、兒童の身體的發展の研究、兒童の病的及び病的心的狀態に關する科學に負ふ所が多い。即ち新教育學を生ぜ

## 實驗教育學の成立

しめるについて直接最も重要な刺激となつたものは實驗心理學上の方法を採用したことである。實驗心理學上の方法が兒童の心身發展の研究に用ひられ、更に學校生活及び特に學校に於ける兒童の作業上に用ひられるやうになつて、現今の實驗教育的研究の主要領域が定まつたのである。低能兒及び病的兒童についての特別研究も亦教育的な新研究を促し、學校作業の心的衛生の理を明かにしようとする努力を生ぜしめた。斯かる傾向が統一的科學的研究に纏められ、教育の理論及び實際のために用ひられるやうになると實驗教育學を成立せしめるのである。」

「教育學は近頃に至るまで一部は概念科學であり、一部は規範科學であつた、即ち舊教育學の代表者は先づ教育及び教授の意義、目的及び種々の仕事を區別し、次に其の實際上の規定を構成することを務めた。教育學は教育及び教授の實地的指導者たる性質のものであつた。斯く規範及び法則を定めることは、それ自身に於ては不當でないけれども、從來の教育には其の規範の最も精確な根據が缺乏して居た。事實的關係の根本的研究を缺く規定は單に論理的構造に過ぎないか、又は理由なく定められた教權的のものか、又は個人の經驗の集合である。ルソー及びヘルバルトのやうな教育論者も兒童精神の實際の關係につき又其の身體的發展について大なる錯誤に陥つた。從來の教育學には純粹の事實的關係を明かにすると云ふ經驗的基礎がなかつたのである。」

## 新舊教育學の比較

實驗教育學の價值は實際に役立つ規定を立てることに於て存するのでなく、個々の教育家に何時でも其の用ふる教育的處置の理由を明かにするを得しめることに於て存する、一定の規則に機械的に服従することは教師の働を妨害し、兒童の自發力を殺ぎ、喜んで働く傾を減少せしめる。實驗教育學は、一層精密に云へば、經驗的探究としての教育學と云ふべきものであらう、此の科學の主な研究法は實驗であつて、此の方法が教育學の範圍内に最大革新を生ぜしめたから、實驗教育學の名を生ぜしめたのである。

一九一一年モイマンは「教育的心理學雜誌」に「現代に於ける教育學の位置」といふ論文を載せ、現代の教育運動の特質が、現代教化上の必要を其の全範圍に亘つて理解し、改良の提議を科學の嚴密な要求に従つて十分に理由づけ、新唱道を實際に試み吟味することにより其の確實な根據を立てようとする點に存することを述べ、一方に於ては非常に高められた實際の改良の努力があると同時に、他方に於ては現に教育の範圍に於て又之に接觸する諸範圍に於て比類なき科學的努力の存することを認め、教育的科學が現代の高まつた科學的精神に依從することの大なることを説いてゐる。こゝにもモイマンは教育上少年研究の重要なるを論じ、之を單に兒童心理に限らず、人が成年に達するまでの心身其の發達(常態、變態及び病的)其の個性、素質、作業條件の全研究を包括すべきものとし、特に少年の心身の發達が異なる生活條件、人種、氣候、文化狀態の下にとる

やうになる方向について比較研究の材料を與へるところの兒童的人類學と、兒童の身體的器官の機能を明かにして之と成長者のそれとの區別を示すところの純粹の醫學的研究と、異常兒童を知らしめるところの少年期の精神病學とを少年研究の中心を占め、隨つて教育學に大切な根據を與へるものとしてゐる。

前に挙げた實驗教育學及び其心理學的根據についての講義の第二版に於てモイマンは更に素質及び學校兒童の作業についての研究の進歩を述べ、教育上の重要學科たる外國語及び數學の教授についての新研究の發達を示し、教育學を従來のやうに小學校の範圍に制限し、初歩の學校作業の研究に止まらしめることなく、青年期の研究にまで進ましめようとした。

モイマンは教育學の基礎として心理學を貴重したけれども、決して教育學を應用心理學とするやうな考を有してゐなかつた。彼は教育研究者と心理學者及び兒童心理學者との任務を明かに區別した。教育者は決して心理學者のやうに、「兒童の精神は如何なる性質のものか、彼に於て如何なることが起るか」を問ふものでなくして、「少年の精神は如何にして陶冶されるか、若し吾人の教育の目的の達せられることを希望するならば、吾々は此の精神を如何に取扱ふべきか」を問ふものである。心理學者には兒童の各心的過程は自然過程として、其のあるまゝの状態で興味あるものであるが、教育者に



はそれが教育上立てられた一定の目的に役立つやうに影響されるものとして又目的に奉仕するやうに働くものとして興味あるものである。故に心理的教育的研究は決して心理學者の研究と相蔽ふものでない。兒童心理學者は如何に少年が發展するかを問題とするのに反し、教育研究者は如何に此の發展を一定の目的及び理想に導くために之に關涉すべきかを問ふものである。心理學者は即ち少年の發展に對し純粹に考察し研究する態度を持つるのに、教育者は此の發展上に力を加へ、之を一定した道に導く方法を求めるものである。尤も教育研究者は此の際心理學者の豫備的研究に結合することはあるけれども、純粹の心理的研究は教育的見地からの如何なる問題にも答へないから、其の教育上の意義は僅少である。

斯やうにモイマンは純粹の心理學が其の方法によつて如何なる教育問題をも解決し得るといふ意味で斯學を教育學上に價値あるものとすることを否認し、唯多くの教育問題は多少廣い心理的方面を有するから教育的心理研究を必要とすると云ふに止まるべきものとし、又心理的研究が重大な助を與へるところですらも、教育學に依るべきものを與へるのは一般心理學よりも應用心理學即ち兒童心理學、差別心理學の如きものであるといつてゐる。斯かる制限を加へた上で彼は現代の教育學に於ける心理學の價値について次のやうに論じてゐる。

「第一、現代の教育研究は其の方法及び資源に於て心理學に依る所が多い。第二、吾々が教授及び教育の上で企圖する總ての事は教授及び教育の目的と材料とによつてのみならず、同時に常に生徒の心的發展を顧慮することにより決定される。而して教育的心理學は如何に總ての教育上の處置、一切の材料及び手段を生徒の心的發展に應ぜしむべきかを教へるものである。殊に教授方法の最も大切な部分であるところの教授の進路と進み方とに於ては、少年の精神状態を考慮することが最も必要であるから、假令材料及び目的の考慮によつて多少影響されるにしても、心理學に依る所が最も多い。第三、心理學(精密にいへば純粹の心理學でなくして心理的教育學)は、更に各教授及び教育上の處置を生徒の個性及び差別的天性に應ぜしめることを教へる、又一般に生徒の作業の心的條件についての知見を與へ、斯くして精神的衛生及び生徒の心的作業の經濟及び技術の了解に導き、且個々の學科に於ける心的作業の分解について吾々の助けとなるものである。吾々は書方、讀方、算術、圖畫、及び言語を學ぶ際の心的活動を分解し、個々の學科の教授の根據たる理を明かにすることが出来る。總て是等の心理的教育學上の仕事に於てすら吾々の研究は決して純粹に心理的のものでない。之は常に心理的教育的のものでなければならぬ。何故といふに、生徒を一定の課業に従事するものとして考へ、少くとも應用心理學の意味に於て、單に心的機能及び其の法則の一

般的決定で満足せず、それ以上に進まうとするからである。」

モイマンは斯やうに教育者と心理學者との仕事を區別したに拘はらず、教育の如何なる部分に於ても心理學者の與らないところは無いと信じてゐた。教育の目的の理論及び其の實現の問題についてすら教育者は心理學者の所見を少くとも參酌しなければならぬといひ、其の理由として、教育者の目的とするところは哲學者の考へてゐるもの程抽象的の目的概念でなく、生徒に於ける一定の心的状態を表明するものであつて、此の状態其のものは心理的方法で達せらるべきものであることを擧示してゐる。例へば十四歳で學齡を終結するといふやうなことを決定するのは、生徒が其の時期に於て如何なる成熟の度にあるかを明瞭に知ること、に依存しなければならぬ。隨つて心理的研究に待つべきである。此の意味に於て教育の目的の研究も單に哲學的及び實際的經濟的見地からのみでなく、心理的にも行はれることを要するといふのである。而もモイマンは、心理學者には教育事業の如何なる領域に於ても決定的發言をする資格がないと考へ、心理的教育者の任務は教育上の處置及び條件について他との共同決定者たるに在ると信じ、個々問題の性質により此の共同決定を主とすべき場合もあり又之を副次的のものとするべき場合もあるとし、教授材料及び教授用品に關し、學校組織上の實際問題、教育的施設の實行條件につき又教育の目的に關しては、心理的研究が主

要な役を演じ得ないと論じてゐる。

實驗教育學に對する期待は一時非常に大なるものであり、學校以外に於ても多くの研究所が設けられるやうになつた。而も他方に於ては夙に之に反對し、又は懷疑の眼を以て之を見てゐたものもあつた。モイマンが右の如き意見を發表したと同じ年に同じ雜誌上にアロイス・フイッシャーも亦現代に於ける教育學の地位といふ論文を掲載し、心理學特に實驗心理學に對する懷疑的態度を表明してゐる。彼は兒童について、精神物理的知識が發達し、素質の種類及び能量の程度を診斷する確實な方法が發見され、之により個別的に教授が行はれ、生徒を心理的に集團に分つ如きことが實行されることの價値を認めてゐるに拘はらず、心的性質の一層高い形のもの及び複合的事實についての研究の輕視されることを不當とし、此の輕視される傾向の原因が其の價値についての無知よりも寧ろ心理研究法上の偏執に在ることを指摘し、自然科学的方法に對する過度の傾向と期待とを警め、心理上の問題の重要なものほど、實驗法に依ることを困難ならしめるものとし、理會の作用、思考構成、感情生活上の複雑な現象、價値意識に基く意志、品性及び個性の問題は、自然科学に於て成功した一定の方法(實驗法)によつて解決し難い、而も此の方法が用ひられないから手を着けないといふ如きは愚の至りであると論じてゐる。フイッシャーは科學的教育に於ける兒童心理學の價値を否

定してゐるのでなく、寧ろ之を重要視してゐるが、唯實驗法を過度に貴重し、此の方法を用ふることの出来ない事項の研究を怠り、随つて問題の範圍を縮小することを不當としてゐるのである。「余は信ずる、直接に心的現象に向けられた考察及び敘述的方法が一般心理學並に児童心理學に於て根本的のものである。生きた全體としての兒童に對する同情的具體的觀察は、制限された個々の事項の技工的抽象及び分解よりも多くのことを教へる、常に益、複雑となるところの實際上の出來事に對する直覺的瞭解は分解された要素の巧妙な公式に組織された知識よりも一層大切である」と述べてゐる。

教育學を兒童の生理學、心理學及び病理學と同一視する傾向に對してもフイッシャーは大に反對し、此の傾向は方法上の偏執といふよりも寧ろ危険視すべきものであるとしてゐる。即ち彼は少年の研究が直ちに教育及び教授の練習とならないと同じく、少年研究の教系が直ちに教育學系統を組成するものでないことを指摘し、實際教育家は假令心理學を根本的に研究したにしても、尙發明的能力を有して科學的研究の結果と一致する處置、手段、方法等を創造しなければならぬと同様に、教育學も其の本質に於ては少年の發展の上に加へる具體的影響の教理であることを要するとし、教師及び特に生徒に於ける心理上の事項を顧慮することは無論必要であるけれども、之がため教師及び生徒の活動が一定の材料により一定の目的に向けらるべきものであることを

忘れてはならぬ、材料及び目的が生徒の性質及び能力に應ぜしめられることの必要のみを考へて其の性質及び能力を一定の材料及び目的に向つて指導し養成することを怠ることは不當であると論じてゐる。斯かる論據からフイッシャーは教育上、論理學、倫理學、美學の如き價值科學の重要なことを切論し、教育學を獨立的科學とする企が、屢之を哲學から脱離せしめようとする方向に進むことを非難してゐる。

フイッシャーは精神科學を高唱するデルタイ派に屬する人であるから、自然科學的心理學と之に據る教育學とに反對するのは其の立場から見ても當然のことである。こゝでは自然科學的傾向に反對するものゝ一例として彼の意見を擧げることにより、教育の精神科學的論據については後章に於て更に述べることにする。

實驗教育學の唱へられた時、人々は理論上及び實際上之に對して非常に多くを期待した。即ち實驗的研究法により教育の精密な理論が成立し、教育上の諸問題が迅速に容易に解決することの出来るやうになると考へたのである。然るに何事についても急速な成功を望むことは出来ない通り、實驗的研究の進歩も遅々たるものであつたので、失望の餘り科學を去つて再び哲學を歓迎する傾が現はれて來た。モイマン自身も最初は實驗教育學を初めから多少確定した科學であるといつてゐたに拘はらず、一九一四年に著述した實驗教育學綱要に於て實驗教育學の限界を論じ、斯學がまだ漸く十

五年を経過した幼稚な状態に在ること及び新研究法で今日既に經驗的教育的研究の全範圍が處理されてゐると認め難いことを論じ、教科書や教科案が吾々の研究の結果の上に建造されるまでに進歩するには、尙多年の間實際家と研究家とが共同して諸方面に亘り廣く攻究することがなければならぬといつてゐる。且モイマンは新科學的方法が教育界の區々たる意見の中に光明を齎らすと信ずる如き教育的實驗過重の傾向にも反對し、他の方法と同様に、實驗法に於ても其の科學的確實性及び其の結果の明白性に於て比較的制限の存することを認め、第一に實驗法は關係者自身の注意及び個々の研究者の實驗的訓練に依從することが最も多く、第二には實驗の最初の結果は理論上の説明を必要とし、其の説明については大なる意見の相違を生ずる場合の存することをも認め、此の制限を看過することは純粹な理論を過重することよりも一層多い危險性を有するところの獨斷説を生ぜしめるものであるといつてゐる。而も此の制限内に於てモイマンは實驗法が古い純粹の理論的考察法に對し大なる進歩を示すことを信じ、之により吾々は教育上の多くの根本問題について個々教育者の單なる主觀的意見を超越し、例へば兒童の發展、其の特質及び人格についての確實な知識を得ることが出來るとしてゐる。

教育的規定は確實な説明の基礎を要するといふ思想其のものは正當である。唯斯

實驗萬能思想  
の誤謬

く々々であることを要するといふだけで満足しないで、斯く々々であるが故に斯く々々であることを要するといふやうにならなければならぬ。古い教育學に於ては此の説明的基礎が不十分であつた實際教育者に對して直接役に立つ規定を供給しようとして、初めからあることを要するといふことのみを立てようとする缺點のあつたことも認められる。實驗教育學は此の缺點を補ひ、斯く々々であるが故にといふ點を重視することに於て正しい動機を有してゐるといつてよい。然し實驗法が果して此の目的を達するために適切であるかは疑問である。例へば従來行はれた知能測定、精神検査、質問法の如きものが入學生の選抜、職業指導、教育方法の變更上に大に役立つたか又役立つべき性質のものであるか、疑はれてゐる。第一、實驗法がまだ未熟であることはモイマンの告白してゐる通りである。随つて時には其の結論は甚だ輕率であり、一定の實驗によつて得られた結果を一般的にしようとするやうなことがある。一定の精神作用についての實驗は、其の作用の性質を判定するに役立つことはあつても、之によつて全精神を判定することは困難である。若し複雑な理智、高尚な情操、品性を組成するに必須の元素とでもいふべきものがあつて、それについて實驗することにより、全知能、全人格を判定することが出來るといふことであれば、非常に便利であるけれども、さういふことは望まれない。簡単な個々作用についての實驗は特に其の作用を要する

如き仕事や職業に對する適否を決するに役立つことは考へられる。而も之により直ちに全體としての人の優劣を決定する如きことは不可能である。第二には精神科學の方面から實驗に對する反對がある。前に述べたフィッシャーの思想はそれである。元來實驗法は自然科學や工學上に有効な方法であるのに、心的作用の研究にまで之を用ひようとするのは不當である。之は該方法にまで其の到底盡すことの出来ない任務を指定するものである。精神生活の深き所例へば宗教的内的生活の如きは直覺によつて始めて窺ふことの出来るものであるといふのである。斯くして或は科學的心理學を日常生活の心理學と全く異なる性質のものとし、自然科學の方法を用ひ、心的元素の合法的運動についての研究—價値を離れた—を行ふ心理學は、到底藝術家や政治家や歴史家が要求するものを提供し得ないものとし、或は心理學を自然科學的のものとする考を排して精神科學的のものとしようとする思想を生ぜしめたのである。

吾々は自然科學上の方法で精神を其の總ての點に於て明かにし得ると信ずることには出来ない、即ち實驗法を心理學上の殆ど唯一の確實な方法であると信ずるものではない。而も又心理學を全く自然科學と區別し、其の接觸を否定することを適當と信じない。心的現象を自然的物體的のものと全く引離し、純粹にそれ自身に於て知るといふことは果して出来るであらうか。他人の精神状態は其の言語容貌、舉動等を見るこ

となくして了解し得べきものでなからう。斯やうに精神状態と身體的器官との間に何等かの關係ある限り、心理研究上全然自然科學上の方法を排斥する譯にゆかないのである。勿論其の方法については尙多く攻究を要するものがあり、慎重な注意を必要とする。

## 廣義の實驗

教育研究の方法としての實驗は廣義に解すべきものである。之を物理學や化學に於ける如く、實驗室内に於て一定の装置をなし機械を用ひてするものに限るのは正當でない。子供をして實驗室内に於て或る特別な働をなさしめることで其の特質を知ることが不可能である。特に實驗の目的で子供になさしめる仕事で、子供の方でも實驗されてゐるといふ意識の下でなすものは殆ど死んだものであつて、實際の生活に於ける發刺たる性質のものでない。或る意味からいへば教師の仕事は總て實驗である。直接生徒に接し、自由に交際し、同情を以て之に對し、其の間に廣く觀察し、自然に試査することが確實に生徒を理解するに最も適當な方法である。又教師が特別の教育法又は教授法を考へ出した場合に、多くの生徒に對して其の適用を試み、其の結果を觀察するのは當然のことであつて、是等は廣い意味で實驗と見て差支なからう。實驗室や實驗器械よりも試験學校を必要とする思想は此の點から見て至當である。實際昔から教育の改良は多く試験學校で出来上つた。ベスタロッチーは貧困者のための學校を

設けた際、種々の新方法を試みて自己の教育思想を練り、ヘルバルトも其の家庭教師としての経験及び大學に於ける教育演習に於て有益な試みをなしたことは事實である。又狹義の實驗を行ふ場合に於ても、實際生活に於て殆ど起つて來ないやうな單調な仕事をなさしめて性能の種類や程度を試みないで、實際生活に於て自然に生ずるやうな働及び特に學校の作業に近いものを選んでなさしめるのが有効である。要するに實驗の方法については尙大に研究し改良すべきものがあるけれども、それがまだ大なる成績を擧げてゐないからといつて失望し、直ちに他を望むことは適當でない。何事についても急速な結果を期待し、其の期待の満たされない時直ちに之を棄却し、斷えず新奇なことを歓迎するのは現代の一弊風である。

尙一言して置くべきことは、實驗教育學は教育方法の根據を作らうとするものである。然るに教育學は方法の學であると同時に目的の學であつて、目的の決定については心理的實驗法は殆ど役に立たぬ。哲學が教育學に關係するのは主として此の心理的實驗の役立たないところに於てある。此のことはモイマン自身も否定してゐない。即ち彼は系統的哲學が教育問題の解決について大切な豫備的仕事をしたといふ意味で教育の研究に大に貢献したことを認め、論理學が吾々に材料の構成及び表明の原理を與へ、斷定、推論の性質、定義、分類、分解、總合の任務及び種類、歸納、演繹の本質發問の

教育の目的と  
實驗法

論理的性質等を知らしめることで方法學上に必要であることを指摘し、又價值及び規範の學としての哲學の價值をも認め、倫理學、美學及び宗教がそれ々の價值、規範の性質及び等級を示し、且それが如何にして成立し、如何なる點に根據を有するかを示すことからして教育學の大切な部分即ち教育の最終目的についての理論に深い關係を有することを述べてゐる。モイマンも決して實驗教育學を教育學の全體とし、實驗教育學即ち教育學といふやうな極端な思想を有してゐなかつたことは明かである。

#### 第四節 モンテッソリー方法

マリヤ・モンテッソリー (Maria Montessori) はイタリーの人である、ローマの大學に於て醫學を修め、ドクトルの學位を得、同大學の精神病院に助手として勤務中、低能的白痴的兒童について深く注意するやうになり、熱心に之に關する書を読み、特にエドワルド・セガ (Edouard Séguin 1812-1880) の書について研究した。其の結果女史は心的異常兒の取扱を、純粹に醫學上の問題と見るよりも寧ろ教育問題とすることを適當と考へ、一八九八年から一九〇〇年に至る二箇年間自ら低能兒學校監理の職に就き、其の教育に従事する教員の養成に力を盡すと同時に、自ら兒童を取扱ひ良好の成績を擧げた。其の際女史は低能兒に最も適した方法は普通兒童の教育にも最もよく用ひられ得るに相違

モンテッソリ

ないといふ考を生じ、之を試みるため其の職を辭して再びローマの大學に入り、實驗心理及び教育の研究を始めた。一九〇七年三歳乃至七歳の貧兒收容所の監理を委託されたので女史は始めて自己の思想及び方法を實行する機會を得、之を試みて非常に良い成績を示した。然し女史の成功は大部分其の人格と多年の攻究に基く心理的知識と手練とに由つたものと見られて居る。故に女史の教育所に倣つて設立された教育所で同様の方法を用ひて居ながら成績不良のものもあつたのである。

・モンテッソリーは低能兒を取扱ふ際に、大體セガシの思想に基いて、彼等自身の内部から其の活動力を發現せしめ、其の感覺を練り、自ら經驗せしめることに力を用ひ指導し、要求し、奨励し、使用することを主要の仕事とし、單に教ふことを制限した。而して女史は遂に一般に教育上の根本原則として一には自由自發、二には筋肉及び感覺の練習と云ふことを決定したのである。

モンテッソリー  
方法の根本  
原理

自由、自發

(一)自由自發 女史の幼兒教育所は自由發展を原則とし、兒童の自由には唯社會的見地からしての制限を加へただけであつた。即ち他の幼兒を苦しめ、之に暴力を加へるやうな舉動に對する外は抑制を加へることなく、禁止的命令又は規則により支配することなく、賞罰をも用ひなかつた。然し斯やうに抑制を廢止したのは獨立の活動を奨励するためであつた。自力で事をなす者でなければ自由な者とは云はれないから、幼者

の自由な活潑な發表は彼等が獨立狀態に達する上の要件であるといふ考に基いたのである。モンテッソリーに従へば、自由な人とは自力だけで足りる人であり、其の必要を満たすために他人の助力を要しない人である。幼兒に於ても成人に於ても、他に依頼することは其の自由の制限及び缺乏の徴となる。疾病により自ら靴を脱ぐことの出来ない麻痺病者と同様に、社會上の原因からして自ら靴を脱ぐことを賤しいと考へて之を爲さない人も不自由な狀態に在るものと云はなければならぬ。

斯かる考から女史は幼兒を強ひて不動の狀態に在らしめること及び學習を強制することを全く不當として排斥し、椅子なども幼兒の運動を自由にするやうに改造し、共同になす仕事を僅少にし、多數の生徒に同事を同方法で學ばしめるやうな學級教授を廢した。指導者は常に生徒と共に在るけれども、最早普通の意味の教授を行ふ教師でなく、寧ろ觀察者と云ふべきものであつて、唯各生徒の能力、性質等を觀察して其の程度に最も適當と認むべき作業を與へるだけで、之を成就するについては全く生徒に委して置き、直接にも間接にも其の作業を強ふることなく、唯其の自學を正しく進ましめるだけの指導に止め、彼等が其の作業を爲し得ないことがあつても、矯正し又は再び試みしめることをしなかつた。生徒が或る作業をなし得ないのは之をなすまでの程度に達しないためであるから、其の準備となるやうな一層簡單な作業を與へることによ

學習上の自由

正誤謬の自己矯

り一定の成熟の度に達するのを待つべきであると考へたのである。生徒をして自己の作業上の誤謬を發見し之を矯正するやうにならしめるため、モンテッソリーは彼等に種々の大きさの木の立方體を與へ、指導者が先づ之を積み重ね、塔を築いて彼等に示し、次に之を崩し、彼等自身をして同様の塔を築かした。斯かる作業に於て小さい立方體を基礎に置くならば、塔は成就されない前に崩れるに相違ないことを經驗する生徒は、自ら次第に其の過誤を覺り、大なるものを基礎に置き、上方に進むに従ひ小形のものを積みやうになるのである。

活動的訓練

女史は此の自由な方法が自由の誤用となり訓練上に弊害を生ずる虞なく、却つて訓練上非常に有効であることを認めた。從來の訓練は活動の禁止を主とし、不動と善活動と惡とを同視したことに於て誤まつて居る、自由な自發的活動がなければ決して善はないから、不活動を是認する訓練は幼者自身が適當な方法を考定して進むと云ふ活動的訓練に改むべきものである。不動と云ふことも外部からの命令でなく内からの決定であるならば價值があると考へた。實際女史の教育所の椅子は生徒の自由に動かし得るやうに出來て居た。又生徒は自由に動くことを許されて居たに拘はらず、何等の喧騒を生じなく、靜肅にそれ／＼の作業に従事して居たのである。

自意に基く不動の練習

女史は又生徒の自意に基いて不動の姿勢を保つ態度を練るために種々の方法を工

獨立作業の練習

夫した、沈黙遊戯は其の一である。之は指導者の示す例に倣ひ初め各生徒をして沈黙不動の姿勢を保たしめ、後には生徒全體をして之を爲さしめ、彼等をして相互に監視せしめ、其の成績に於て競争せしめるといふ性質のものであつた。

自由獨立を貴重する思想は當然幼兒をして自己の日々の生活上の事項を他人の力に待たないで自ら處理せしめることに重を置いた。幼兒は自ら衣服を着、身體及び衣服を清潔にし、室内の拭き掃除をなし、學校用具を整理し、食事及び其の他について相互に助け合ひ親切丁寧なるべきものと考へられた。故にモンテッソリー教育所の生徒は早くから着衣及び脱衣上の必要な動作を練習し、靜かに椅子及び卓子を動かすことを學び、次には靜かに着席又は起立することに慣れ、床上に引かれた白線の上を歩み、正しい歩行の練習をしたのである。此の場合により年長生徒をして年少者を助けしめることもあつたが、他力によるよりも自力による方が如何に優れて居るかを實例及び教訓によつて覺らしめることに常に努力された。年長生徒には其の身體について一層深く注意する方法が教へられた、例へば耳及び眼を能く洗ひ、齒及び口腔を清潔にする最良方法が示された、又室内の裝飾、年少者の食事の世話の如き稍責任ある仕事を爲さしめた。其の他植物の培養、動物の飼養、土器の製作の如きも同教育所の作業であつた。



筋肉及び感覚の練習

(二) 筋肉及び感覚の練習 筋肉練習は呼吸、發語、歩行の如き生理的運動の正しい發展を助ける所の諸種の練習から成立すべきものであつた。女史は其の練習を器械に依るものと之を用ひないものとに分ち、後者を更に自由運動と指導を要する體操とに分けた。自由運動としては、球、輪及び紙鳶を持つて遊ばしめ、指導的體操としては歩行を練習せしめ、同時に簡単な唱歌を歌はしめて呼吸力と肺とを強めることが行はれた。其の他呼吸運動の調整及び善い音聲を發する豫備のために呼吸運動、唇、舌及び齒の特別練習も工夫されたのである。

感覺については、女史は三歳から七歳までの間に之を練ることが後の精神發展に至大の關係あるものと考へ、後に如何に學習に勉めても、又天性如何に知能に富んで居ても、幼時に於て感覺練習を怠つた損害を償ふことは出来ないと信じ、其の練習用として特別の器具を工夫した。

女史は種々の刺激の知覺を鋭敏にし能く之を識別せしめることを感覺練習の目的とし、外圍の事物の知識を興へ、又其の名を知らしめるよりも、先づ第一に感覺上の辨別力を養ひ、次に其の區別を言葉で確實に示さしめ、更に又其の知覺した物を能く記憶し、其の名稱を正しく發表せしめることを適當とした。而して女史は精微な感覺的識別を、人の自身で得なければならぬものとし、高尚な知識については教師が之を兒童に

感覺練習上の要件と器具

傳へることが出来ても、身體の敏活なこと及び感覺的識別は個々の人の自ら得べき性質のものであるとした。故に女史の工夫した感覺練習用の器具は生徒自身の活動を惹起し、且之を練らしめるに足る材料を供給するものである。尙女史が練習上の法則とした所は第一、各感覺を他の感覺から離して練習し其の完全な發達を期し、第二、練習を著しく反對する物から始めて、徐々に區別の顯著でないものに及ぶやうにすることであつた。普通の生活に於ては或る感覺が特に多く用ひられ、他の感覺は餘り用ひられないために未熟に終るのである、例へば普通吾々は視覺を最も多く用ふるから、觸覺などは非常に鋭敏になり得るものであるに拘はらず甚だ未熟に終ると云ふ有様である。此の缺點を補ふため女史は目隠し遊戯及び作業により特に觸覺の練習を行ふ必要があると考へ、識別力發展の自然の順序に従つて先づ著しく異なるものを提出し、漸次其の差異の度を減少して之を區別せしめるやうにしたのである。

女史は筋肉及び感覺の練習に結合して讀方、書方及び算術を學ばしめた。初め女史は七歳位までの者に是等のことを學ばしめるのは早過ぎるといふ考であつたが、筋肉及び感覺の練習の成績が非常によく、白痴的小兒すら之に結合して讀み且書き得るやうになつた事實があり、又筋肉及び感覺に於て能く練られた小兒は自身で書き又讀むことを始めるのが普通であるのを見て、學齡前のものにも之を學ばしめることにした

最初の讀方、書方及び算術の學習

教授の三原則  
書方の準備

のである。

女史の教授の三根本原則は、短かいこと、簡単なこと、客觀的であることである。且女史は共同教授を避けて、個別的に教へ、又其の時間を毎日二時間に制限した。幼兒は既に幾何形體の周邊に觸れて知覺する練習を経てゐるのであるから、之を一層擴張して、書かれた字母の形を熟知せしめるのが適當であるといふ考から、厚紙で字母の形を作り、之を熟視せしめ、視覺要素の利用、同時に手で觸れしめ、觸覺要素の利用、又之を書くときと同じ仕方、指を其の上に動かさしめ、運動要素の利用、又筆の用ひ方を覺らしめるために、幼兒に先づ紙上に大なる字母の形を畫かしめ、次で色鉛筆で着色せしめ、其の際筆を常に書くときと同じ仕方、持たせることに注意し、次に指導者が各字母を發音して聽かしめることにした。斯やうに視覺、觸覺、運動覺の三要素に更に聽覺的要素が結合し、幼者が字母を視て直ちに其の音を發し得るやうになれば、讀み書きの大凡の準備は出來たと見てよいのである。而も更に尙聽く言葉を文字で示す練習が加へられた。即ち小兒に厚紙で製した字母を入れた箱を與へ、指導者は一語を發音し、其の語を組立てる個々の字母の音を明瞭に聽かしめることにより、小兒をして之に應ずる字母を選出して之を板上に排列し、其處に一語の形を現出せしめ、且指導者の發音に倣ひ、其の語の發音を練習せしめた。女史は斯やうに書くことに必要な個々の練習をなさしめた。

が、直接書くことは教へなかつた。普通の兒童ならば直接教へられなくても、自然に早く書くやうになると考へたからである。實際女史の教育所では四歳の幼兒が最初の準備的練習から始めて、自然に文字を書くまでの日數は一箇月から六週間の間であり、五歳のものに於ては一層短かつた。又其の書く文字は小兒が取扱つた厚紙の標本に餘程似て居ると云ふ事實も認められた。直接書くことの指導は小兒が自ら書き始めた時以後に行はれた。

讀方練習の  
法

書く練習の次に讀方が練習せしめられた。之は先づ紙上に大きく且明瞭に小兒の熟知し且屢、口で發表した物の名を記して示し、其の文字を組立て、居る個々の字母を發音せしめ、遂に之を結合して全體を發音せしめるのであつた。此の練習を趣味あるしめるため、紙上に玩具の名を記し、小兒が之を讀み得たときには之を持つて遊ぶことを許すと云ふ方法が用ひられた。斯くして練習が單語を讀むことから句を讀むことにまで進められ、其の成績が良好であつた。然し女史は書方及び讀方其のものには餘り重を置いて居ない。斯かる仕事の繼續は學齡前の小兒の負擔を重くし過ぎるものと考え、其の豫備となる筋肉及び感覺の練習を主とした。書方及び讀方についての成功は其の副産物に過ぎなかつたのである。

計算の練習

女史は又普通三歲位の小兒でも三つまでの數を數へ得るといふ事實からして、年齢

に應じて數の觀念及び計算の能を得しめようと努めた。然しこれがため別に器具を用ひないで周圍の世界に依ることにし、多少の基礎が出来た後には、小兒が金錢に對して有する興味を利用し、金錢を兩換することを學ばしめた。而して其の練習用の金錢は、衛生上の見地からして、まだ使用しない新らしいものを用ひた。其の他赤く又青く着色した骰子又は小さい板をも計算の初歩を學ばしめるために使用した。

モンテッソリーは一九一一年の終りに於て其の幼兒教育所との關係を絶つた。而も尙小兒及び兒童の教育法の研究を繼續して居る。女史の方法は廣く諸國の教育所に用ひられ、イタリーよりも英米、佛、スウイス等に於て却つて多く行はれるやうになつた。前にも述べた通り、女史の教育法の成功は女史の人格及び伎倆に大に關係があつたのであらう。然し其の方法は學齡前の教育及び低能兒の教育上大に参考となるべきものである。斯かる方法が學齡後の教育にまでも有効であるかは疑問である。而して此の解決は一層深い兒童心理的教育的研究に待たなければならぬ。

## 第五章 自然的個人主義の教育

### 第一節 ハーバート・スペンサー (Herbert Spencer)

進化論が心理研究上に影響し教育の自然科学的根據を構成するに至つたことは既に見た。此の點に於てダーウキンが教育界に及ぼした影響は少くないと思ふ。スペンサーは殆どダーウキンと時を同じうし、且思想上に於ても一致するところ多く、進化論に基いて自然的の事實のみならず心的進行をも説明しようとし、教育をも此の基礎から論じた。斯くして一方に於ては教育を自然科学の基礎からして科學的に研究しようとする思潮の進展に資し、他方に於ては個人の自然性の自然の發展を自由にすることの必要を高唱して、教育を因襲、傳統から解放しようとする理論的及び實際的運動の基をなした。現代の自然主義的自由教育は彼の思想に依る所が少くないのである。

スペンサーは一八二〇年イギリス國ダービーに生れた。幼時には身體虛弱であり、能力も普通以下であり、學校生徒としては怠惰、不注意で、主我心強く、最も諄誦を嫌ひ、忠告及び訓戒に従はないで自己の欲する所に従ふと云ふ風があつた。然し彼の父は進ん

スペンサーの  
學生時代

だ教育思想を有し、語誦的注入的方法を排し、思考及び觀察上の自發的活動に重を置いたため、其の指導の下で彼は直接自然界につき採集を行ひ、實物を觀て畫くことに趣味を有し、又物理、化學に關する實驗にも興味を感ずるやうになつた。十三歳の時彼は叔父の家を送られ三箇年間大學の豫備教育を受けた、此の時に於ける彼の學業成績は佳良であつた、彼は聯關のない細事の記憶には甚だ拙であつたけれども、原理を解し、演繹構成の力に富み、數學及び力學について優秀な力を示した。彼は大學入學を嫌ひ、十七歳の時自己の母校であつたダービーの學校教師となつた。其の成績は良好であつたが僅に三箇月で彼は鐵道技手に轉じた。此の職に在る間に彼は更に數學を學び、地質學にも趣味を有し、サーチャールス・スライエルの地質學原理を讀み、始めて有機界に適用された進化の理を窺知し得たのである。

一八四一年彼は一時休養のため歸省し、一八四三年より四箇年間再び技手の職に就き、一八四八年の秋になつて經濟雜誌エコノミストの編輯に従ふことになつた。此の業務は彼に相當の俸給と時とを與へたから、彼は勉學の便利を得、社會靜學を著述した。之により彼の名は始めて識者間に知られるやうになつたのである。一八五二年彼はエコノミスト編輯の職を辭し、以後専ら其の思想の系統的練成に力を用ひた。一八四八年より一八五八年に至る間は彼の哲學の練熟せしめられた時期であつて、此の間に

記者及び著述家としてのスペンサー

彼は多くの論文を公にし、一八五三年には心理學原理を著述した。然るに過度の勉學により彼は甚だしく健康を害し、慢性消化不良及び不眠症に罹り、時々全く其の作業を中止せざるを得ないやうになつた、而も衛生上の規定の嚴守により彼は永く之に抵抗し得たのである。

綜合哲學構成の企圖

スペンサーは心理學に於て人心が發展進化の法則に従ふことを説いたが、遂には此の法則が單に人心に限らず世界を支配すると云ふ思想に到達し、此の法則を總ての個々の知識を包括統一する大系統の基礎として、綜合哲學を構成しようといふ企圖を發するに至つた。然し之に就ての第一の困難は資金を得ることであつた。彼は豫約により分冊發行の計畫を立て、先づ全著述の要目を發行し、一八六〇年より分冊出版を始め、一八六二年に於て第一卷「第一原理」を完成した。而も收支相償はず前途の望は甚だ少かつた、生物學の著述に取かゝつた頃には、彼の經濟狀態は益、困難になり、其の第三篇の半ばを發行した後は中止を豫約者に通知しなければならぬやうになつた。彼の友人ジョン・スチュワート・ミルを始め、他の名士は甚だ之を遺憾として其の救助に努めたけれども成功の見込はなかつた。然るに一八六七年彼は父の死亡により其の遺産を相續したことゝ米國より寄附金を得たことゝにより再び其の計畫を進めることが出来るやうになつた。其の後も尙數年間は損失が繼續したけれども、彼の名聲の

高まるに従ひ講讀者の數も増加し、一八七五年に至り漸く收支相償ふやうになり、以後收入を増し、彼の儉約な生計を維持してゆくに十分になつた。然るに一困難の消失に代つて他の困難が生じた、それは彼の不良な健康状態であつた。此のこのためにも彼は屢、其の事業を中止しようとしたのである。社會學の著述中彼は其の死期の近いことを感じ、豫定の順序を變更し、彼の最も重大視して居た倫理學を先とし、其の著述を急ぐことにした。一八七九年、倫理問題<sup>を</sup>出版すると同時に彼の病勢は次第に増進し、以後十年間は全く何等の作業をも爲し得ないやうになり、世人をして彼の生存を忘れしめた程であつた。然るに幸に彼は再び健康を回復し、倫理學を完成したばかりでなく、中止して置いた社會學にも再び力を用ひ、一八九六年に至り遂に其の綜合哲學の大著述を完成し、一九〇三年に死亡した。

スเปนサーの生活は他の多くの哲學者のそれと同じく、外部の出來事に於て甚だ乏しかつたが、其の内的生活に於ては艱難辛苦の永い経過を示し、それ自身に於て感化的であり、偉大な教育力を有して居る。又豊富な事實に基く彼の哲學は英國のみでなく米國に於て一層多く歡迎された、維新以後の本邦思想界も、初めは大に英米思想の影響を受けたから、自然にスเปนサー哲學により動かされたのである。彼の哲學は實に生物學、心理學、社會學、倫理學の諸範圍に亘り、政治及び教育にも關係し、其の領域が甚だ廣

哲學者として  
のスเปนサー

スเปนサーの  
進化論

い。而して彼は總て是等の範圍に於て進化、發展の法則の發表を見、生物の諸種類、人心及び其の他の實在をば總て此の法則を説明するものとした彼の教育説も亦此の法則を其の根柢として居る。

(一) スเปนサーの進化論　スเปนサーの哲學は現象の根柢となる實在を認めただけども、之を其の存在して居るといふこと以上に知ることの出來ないものとして其の研究に斷念し、之に反して總ての實在が如何にして其の現に在る状態にまで進んだかを知ること<sup>に</sup>全力を用ふべきものとした。而して彼は此の世を、造物者により其の現に在る如き形に於て突然成立せしめられたもの<sup>とし</sup>ないで、生物の生長するやうに現に在る状態と全く異なる形から連続して次第に異なるものを生じて今日に至つたものと推定した。彼は之を進化の過程といひ、各進化に於て二状態を區別し、一を合成とし一を分化とした。發展する集合體の部分は益、多様に分離すると同時に又益、其の結合を鞏固にするものであつて、混沌無差別の状態が差別的決定的のものとなり、而も其の差別中に聯關があるやうになることが即ち進化であると考へたのである。

スเปนサーは自然界及び人類に於ける進化の法則の支配を認めた。「生物の發展は極めて不完全な原形質から始まり、其の部分は種類及び強さを異にする種々の勢力に出遭ふことにより分化して多様の形を生ずるやうになる。生活とは内部關係が斷え

生物界に於ける  
進化の法則

す外部關係に適應することであつて、此の適應の進むに従ひ生活は益々進歩する、最も完全な生活に於ては兩者の最も完全な一致が認められる。進化は即ち内外の二要素の働によるが、外部の要素は變化極まりないから、内部にも之に應ずる變化を必要とする。此の必要な變化をなし得ないものは到底死滅するを免れない。而して此の適應には直接的のものと間接的のものとがある。個體が外部の刺激の變化に應じて其の機能上に變化を生ずるのは直接適應である。然るに種全體の上に加へられた影響の結果として生ずる適應は間接的のものである。「適者生存」即ち新要求を最もよく満足せしめるものが其の生存を繼續するといふ事實が、遂に一定の種に屬するものをして自然に其の環境に適應する性を具へしめることになる。下等の有機體は直接適應の力に乏しい、故に最も多く自然淘汰の影響の下に立つが、其の高尙になるに従ひ直接適應の能を生ずる、人類界に於ては其の最も虚弱な者に對してのみ自然淘汰が行はれる。

「心的現象も亦客觀的に見れば一般的生活現象に外ならないから、内外適應の發展である。有機體の程度の高くなるに従ひ適應は空間及び時間に於て常に益々擴張するやうになる。而して外界の關係が數及び複雑の度に於て不同であるため適應作用にも種々の度即ち所謂能力の區別が生ずるやうになる。然し諸能力は決して各、獨立したものでない、其の境界線は一定して居ない。」スペンサーは心的作用にも斷えず分化と

心的現象と進  
化の法則

社會の進化

合成とが行はれ進化の法則の存することを認めたとである。

彼は又人類社會も此の法則に従ふことを信じた。「社會は其の總ての組織及び計畫に於て有機的生育である、決して製作されたものでない。而して其の進歩は量の増加と共に益々合同し、其の部分に於て益々相互の從屬關係を増し、又其の構造に於て常に益々分化し、且常に其の差別を確定する方に向ふのである。然し社會を個々の有機體と同一視するのは正當でない、(一)社會は一定の外形を有さないことに於て個々の有機體と違ふ、(二)社會を組立て、居る生きた元素は個々の有機體の部分のやうに連續體をなさぬ、(三)個體の根本的生活單元は多く固定した位置を有するけれども、社會の機關には場所の變更が自由である、(四)動物體に於ては特別な組織が感情作用を付與されて居るのに、社會團體に於ては各部分が此の作用を有して居る。斯くの如く一個體と社會とに於て全體と部分との關係が違ふ。一動物に於ては總ての部分の生活は全體生活に同化し、其の全體が一合同意識を有し感情を有するものであるが、社會に於ける個體は其の個別的意識を失はない、而して社會には全體としての合同意識はない、故に人民の幸福を國家の幸福のために犠牲に供してはならぬ、國家は唯人民の幸福のためにのみ存在する。集合生活は部分生活に役立つべきものであつて、其の反對を許すことは出來ぬ。」

「國家生活も同様の法則に従つて居る、其の内的組織は環境に應ずる、多くの社會は戰鬥状態から平和状態に移るもので、其の過程に於て個人的權利が常に益多く認められるやうになるのである。戰鬥状態の主となる間は、團結した個人の結合力を争闘に導くことを國家の任務と見、個人の權利を惜氣もなく全く其のために犠牲に供するものであるが、次第に個人を、内部の敵に對し保護することを其の第二の任務とし、内部の争亂は社會を弱め、隨つて第一の任務の遂行を不可能ならしめることを覺るやうになる。國家の任務は生活進行の要件を正當に保持するに在る、それ以上に國家の勢力を擴張するのは正當でない。之は正義の上から見ても利益の上から見ても許されぬ。正義は各人の自由が唯他人の同様の自由によつてのみ制限さるべきことを要求するものであつて、國家は此の平等の自由及び之に伴ふ權利を擁護する手段として存立するものである。」

スペインサーは道徳をも自然の法則に従ひ發展進化するものとし、之を此の世界に超絶した特殊の領域に基くものと見ることゝを不當とした。即ち彼は倫理學の取扱ふ行爲を遠く動物界に根源を有する所の發展系列の終りをなすものとし、善い行爲といふのは、高い發展をなし、自己保存に最も適したものを指し、惡行爲とは生活を退歩せしめるものを指すのであるとし、嘗に自己の生活のみでなく、後繼者及び同胞の生活をも進

めるやうな行爲を特に善いものと考へた。此の點に於て彼は功利論者に接近し、善惡正邪の判断の根據には快不快の關係があるとした。然し彼は個人を孤立したものと見ないで、其の祖先の經驗の結果を遺傳的に繼承するものとし、此の意味に於て先天的性能の存在を認めた。故に善惡の判断に於ても個人の經驗を超越したものがあつた。良心とは組成された經驗に外ならぬ、人類種族の早い經驗から組成されて凝結固着した經驗——有益なことについての——は之に應ずる神経上の變化を生ぜしめ、之が斷えず遺傳し堆積して一定の道徳的觀察力を生じ、善惡の行爲に應ずる感情を生ぜしめるに至つたのであると考へた。そのみでなく、スペインサーは善惡の經驗を唯偶然のものでなく、物の性質其のものから必然的に來たるものとし、倫理學は生活の法則及び生存の條件から行爲の如何なる種類が必然的に幸福又は不幸を生ぜしめるかを演繹する務を有するものであるとした。要するに彼は直覺派と同じく人に根本的道徳感情の存在するを認めなければ、其の起原については功利派と同じく利害の經驗を擧げ、其の道徳を進化的道徳とした、又之が科學となり得るのは、其の現象が生活の一般的法則と結合せしめられ、演繹法を可能とすることに由ると考へたのである。

(二) 教育思想　スペインサーの教育思想は其の著書知識的、道徳的及び身體的教育(二八六二年)に於て見ることが出来る。彼の論はロック、ルソー、ペスタロッチー等の教育改

良運動に結合し、更に之に進化論的根柢を與へることによつて其の意義を深くし、自由活動の貴重すべきことを主張し、技巧に流れ干渉に過ぎて學習を不快にし、個性の發展を妨げることを排斥した。

彼は先づ如何なる知識が最も價值あるかを論じ、裝飾が衣服に先立つたやうに、學習に於ても外部を飾り人の稱讃を博するに足るものが眞に益あるものに先立つ傾のあることを不當とし、知識の異なる種類の價值を比較して其の最も價值あるものを先とすべきことを切言した。而して彼は自ら之を決定するに當り、先づ人生の主要活動を其の價值の順序に従ひ次の五種に分つた。(一)自己保存に直接關係する働、(二)生活上必要なるものを獲得することにより間接に自己保存に關する働、(三)子孫の養育及び教導を目的とする活動、(四)正しい社會的及び政治的關係を保存するについての活動、(五)閑暇の時を満たし、嗜好及び感情を満足せしめることに關する活動。之に應じて彼は又知識の價值階級を次の如く定めた。(一)生理學は直接自己保存に關するものとして根本的價值を有する。(二)數學、物理學、化學、生物學及び社會の知識は、間接の自己保存に關するものとして第二に價值があり、(三)兒童の養護及び訓練に關する教及び心理の知識は第三種の生活活動に關係し、(四)社會生活を顧慮した歴史及び社會學と其の根柢たる生物學及び心理學とは第四種の活動に應じ、(五)文學及び美術は第五種の活動に應ずる。而

生活活動の等級と科學の價

して彼は第五種の活動が生活の閑暇な時に適すると同様、美的教科も時間に餘裕のある場合に課すべきものとし、之を課するため、一層直接に生活上の務に關する教科に必要な時間を減少してはならぬとし、且諸種の藝術に於ても科學が其の根據をなす事實を指摘し、更に科學それ自身が詩的であつて、想像的鑑賞的能力を惹起するに足ることを説いて居る。

又スペンサーは精神を陶冶するについても科學を最も有力なものとした。「諸種的能力例へば記憶、判断の如きを練るには科學が最も價值がある、道德的訓練の上から見ても、科學は單に獨斷說に服従しないで獨立研究する精神を養ひ、忍耐及び誠實心を進めることにより大に價值がある。又總ての物の根柢となる一般的法則を尊重し、暗々に之に對する信仰心を發せしめることから、科學は廣義の宗教的陶冶の上にも最も價值があるに相違ない。」

スペンサーは其の知育論に於て嘗てベスタロッチが「教育は其の順序及び方法に於て精神發展の自然の過程に一致すべきものである、能力の自發的發展には一定の順序があり、又各能力は其の發展の際一定の知識の種類を要するから、此の順序を究め此の知識を供給することを吾々の任務としなければならぬ」といつたことを正當とし、其の實現を希望し、教育の一般的原则として次の諸項を示して居る。(一)教育は簡單から

精神陶冶に關する科學の價

知育の一般的原则



複雑に進み、無差別から差別に進むといふ心的發展の順序に應ずることを要する。(二)心の發展は總ての他の發展と同様不定より確定に向ふ故に教育は大體を識別せしめることから次第に精密確實な知能を養ふ方に進まなければならぬ。(三)具體から抽象に、特殊から一般に進むことが必要である。概括即ち抽象は其の包有する眞理の全體と比較すれば簡單であつても、一個々々の眞理から見れば複雑であり、之を豫定するものであつて決して簡單でない。故に此の原則は第一の原則と一致する。(四)兒童の教育は其の方法及び組織に於て歴史的に考へられた人類の教育と一致すべきである。個人に於ける知識の發生は種族に於ける其の發生と同進路をとるものである。(五)上述べた所によると各教授は經驗から理論に進むべきものである。各科學が之に應ずる技術から進化することは人類發展上の大切な事實である。(六)兒童の自己發展を極度に奨励しなければならぬ。彼をして自ら研究し、自ら推理せしめ、自力により學び且多く發見せしめ、教師の話すことを成るべく僅少にすることを要する。人類は自ら教へることによつてのみ進歩した。個々の人も最良結果を得ようとするには同様の方法に依らなければならぬ。(七)教課の價値を判定する結局の標準は之が兒童を愉快に活動せしめるや否やに於て存する。教育を自己教授の過程とし、隨つて愉快な性質のものとならしめることで、之を學校教育終結後に永く繼續せしめることが出来る。之に反して

知識の獲得が常に嫌ふべき仕事となつて居る所では教師及び其の威壓を離れると同時に其の仕事は放棄されるのである。『スペンサーは特に最後の二原則に重を置き、これは常に生氣あり且永續する知識を得る上に必要であるのみならず、貴重すべき精神的態度及び習慣を養ふことにより徳育上にも大に價値があると信じた。

徳育についてもスペンサーは自然が其の理論及び實際を最も簡單に説明するといひ、一行動の直接及び間接の全結果が利益あるとき之を善行動とし、有害であるとき之を悪行動とすると説き、行動が生ぜしめる所の幸不幸を其の善惡を判定する究極の標準とした。而して彼は教育に於て一定の行動の自然の有利な又は不利な結果を経験せしめることを其の良否を感じしめるに最も適するものとし、人爲的方法是は之に反して改善の結果を生じないのみならず却つて罪惡に傾かしめる處があるといひ、自然の制裁の利益を次の諸項に分けて示して居る。(一)自然の制裁は正しい因果の概念を構成し、之を確實にし、且完全にする。(二)此の制裁は純粹な正義の道であることにより兒童にも亦斯やうに認められる、自然の結果を経験するものは不當な取扱を受けたと云ふ感を生じない。(三)兩親(教育者)及び兒童の情は共に激昂することが少い。(四)雙方に感情の激動がなければ友愛の情が生じ易い、野蠻は野蠻を生じ、溫和は溫和の源となる、冷刻な取扱を受けた兒童は自ら刻薄な性を有するやうになる、彼等を友情に基いて取扱ふ

徳育に關する  
思想の制裁  
自然の制裁

ことは彼等自身の友情を養ふ方法である。斯かる意見に基いてスペンサーは德育上の要點を次のやうに示して居る。

## 德育の要點

「兒童から餘り多くの道德上の善を期待してはならぬ。文明社會の人でも其の幼年に於ては其祖先であつた蠻族の段階を通過し、後者の有した性質を示すものである。兒童を無邪氣と云ふのは悪智を有しないといふ義であつて、悪衝動を有たぬといふ義ではない。兒童の善行に對して高い標準を置くのは正當でない。善行を強ふるのも不當である。早熟は知識に於けると同じく道德に於ても有害である。故に適度の處置と適度の方法とで満足し、高尚な知識と同様に道德をも徐々に達すべき所とし、兒童の屢示す多少の缺點に對しては多く寛容するがよい。過度の干渉及び監督を避け、經驗の訓練に服従せしめ、兒童をして其の行動の自然の結果に從はしめることが必要である。斯くして教育者は其の情を制することが出来る。然し教育者が全く情のない機械のやうなものとして兒童に對するの無無論よくない。兒童の行動から生ずる自然の結果の外、教育者の承認又は否認をも經驗せしめる必要がある。唯其の際道德的反動が、自然により生ぜしめられるものに成るべく能く似たものであることを要する。命令を少くし、他の方法のない時にのみ之を發することにし、而も一旦之を發した時には斷乎として其の勵行を努めることを要する。訓練の目的は自己支配者を養成するに在る。他人

## 體育に關する思想

により支配されるものを生ぜしめてはならぬ。兒童に於て其の自意の著しく發現するのは憂へるに及ばぬ。之は近代教育に於ける威壓的方法の減却と當然聯關するのである。尙教育家は其の事業の決して簡單容易でなく、複雑で非常に困難なものであり、理智、研究、忍耐、克己等を要することにも注意しなければならぬ。

身體の養護についてスペンサーは先づ食物の分量の十分であるべきこと及び其の滋養に富むべきことを説き、當時或る一部の社會に行はれた過度の儉約及び禁慾の思想に反對した。又兒童が其の身體のために要求する飲食物の量は大人の要するものよりも割合に多いこと、活力の度は食物の滋養的である度に依從すること及び食物の種類が多様であるべきことを論じ、衣服についても當時過度の儉約を唱へ、輕衣を主張し、身體の耐寒力を強めようとする傾向のあるのに對し、衣服は其の種類及び分量に於て僅かの寒さをも感ぜしめないやうに身體を保護し、而も又強い温感をも生ぜしめないものであることを要すると説き、其の地質としては不導體例へば粗い羅紗の類がよく、且丈夫であつて、容易に損傷しなく、色に於ても永い使用及び露出に耐へるものが多いといつて居る。又彼は身體の運動の必要をも切論し、之が男子間には次第に貴重されるやうになつたけれども、女子間には尙不十分であり、或は故意に抑止されようとして居ることを指摘し、人工的體操を其の量に於ても質に於ても不十分であつて、到底自

由運動に代る價值のないものとした。尙彼は過度の心的作業の害について警告を與へて居る。「近世の生活は人を過勞せしめ其の害を子孫に残さしめる、生來弱い兒童が更に過多の課業に従事せしめられるため其の身體上に受ける損害の大なることは實に驚くべきものである。元來小兒及び兒童は成長のために殆んど全力を費すものであるから、總てのことは其の成長上の要求に従はなければならぬ、成長の迅速な時には心身の勤勞を制限し、其の速度の減少と共に之を増加するのが至當である。要するに健康の保持は人の義務である、不健康が後代に及ぼす害悪は罪過により生ずるものに劣らぬ、故に健康上の法則を破るのは身體的罪惡である、此のことが一般に認められるやうになつて始めて幼者の身體は相當の注意を受けることになるのであらう。」

スベンサーの教育書は初め雑誌に掲載した論文を集めたもので、教育を系統的に論じたものでない、故に學術的の書ではないけれども、専門的論說に免れないところの乾燥無味な點が少く、通俗的であり、興味を以て通讀し得る利益がある。又其の論ずるところは、多く時弊の痛撃及び其の改良の主張であつて、讀者をして痛快に感ぜしめる力がある。彼はロック、ルソー及びベスタロッチの既に唱へたことで而も尙實現されなかつたことを更に進化發展の根據からして再び強く主張したのである。而も彼が自然及び自由を過度に貴重したことは軟弱な教育法を生ぜしめる處がある。殊に彼

スベンサーの  
思想の價值と  
缺點

が自然の罰を主張して權威を輕んじたこと、藝術を輕視して知識に偏し功利に傾いたこと、及び多くの英國人と同じく個人主義に偏し、國家の勢力を過少視し、國家が教育に干與する權利を否認したことは正當と認め難い。然し言語を過重した當時の傾向に對して科學の價值を説き、兒童の自學自習を唱へたことは既に現今の新教育思想を豫想して居るのである。

## 第二節 フリードリッヒ・ニッチェ (Friedrich Nietzsche)

現今の極端な自然的自由主義はスベンサーの外、ニッチェの思想にも由るところが少くないと思ふ。彼が教化論に於て反復主張したことは、群衆の育成を目的としない、偉大且永續する事業に對する準備のために選拔された人を養成しなければならぬと云ふことであつた。彼はルソーと同様、現時の文化が自然を混亂せしめるに過ぎなくして、何等の價值を有しないことを痛撃し、自然に歸ることの必要を唱へ、差別不同を自然の状態とした。「本來此の世には二種の互に全く異なる人の種類が棲息する。一方には僅少の選拔された優者があり、他方には奴隸及び下僕が居る。兩者は常に程度の上の差別を有するばかりでなく、種族を異にする。而して此の生れながらの優者と豫め指定された奴隸との間の争闘が人類の根源的狀態であつた。然るに現時の文化

ニッチェの自  
然主義

は人を頽廢に導き、人をして強ひて動物的過去から離れて新時代に移り新生活條件に従ふやうにならしめた、之は實に人類の大膽な試みであつたが、全然失敗に歸したのである。自然的状態に在る所謂自然人の性質は頑強粗暴で且支配欲に強い、而も向上的生活が、其の力の根源として求めるものは此の危険な敵對的争鬭性及び勝たうとする本能に外ならぬ。新教化は自然人即ち野獸的人間の状態——まだ馴らされて弱められない自然的勢力及び本能——を其の出發點としなければならぬ、而して其の目的は人と人との間に存する差別を除くよりも寧ろ之を助長し、優者と奴隸とを劃然分つに在る。現今の一律的傾向即ち人の差別を除かうとする努力は古來の文化の結果であつて、人類の地位を危くするものである。

斯かる考に基いて彼は新人文國を考定し、此處に二種の全然異なる典型の人を置いた。一は少數の高尙な人——眞の人、優者、大なる個人——であつて、傲慢、敢爲、勇氣、自信の如き諸性を有し、又利己心に富み、自己に對して他種の人が自然に屈伏し、一身を捧げるのが至當であると確信し、且其の利己の事實を事物の根本法則に基く當然のこととし、正義其のものであると考へて居る者であり、一は多數の凡庸劣等の人であつて、前者により不完全な人、奴隸及び器械と見做され、抑壓され、輕視される者である。尙其の優者は社會を社會のために存するものと見ないで、唯選抜された種族が一層高い程度に達す

るための踏臺又は足場たるものと認めて居るのである。

ニッチェは此の大なる人に望を置き、之を將來の開拓者とし、人の一層高い種類即ち超人を發生せしめる者とした。之に反して彼は群衆を甚だしく輕視した、劣等な群衆を其の當然保持すべき低い地位に在らしむべきものとし、教化を最下層にまでも普及せしめることを斷じて不可とし、社會黨の主張するやうな平等を極めて有害であつて、大人物の發生を妨げ、人類を虚弱にし、天才を生む力を失はしめるものとした。「人類には其の團員中に最大の差別ある程有益なことはない、總ての地位及び關係に於て此の差異を顧慮しなければならぬ、道德も人の二典型に應じて違ふ、即ち一は優者道德であり、一は奴隸道德である。善惡は人の行爲に固有のものでない、人は生れながら道德的又は不道德的性質を有するものでなく、唯此の性質の基礎となる本能に基いて活動する、而してそこに勢力を欲する意志が存在する。人は各勢力を欲する意志を有する、然し其の用ひ得る力が違つて居るから、同じい行動に對して價值判定を異にし、兩種の道德を生ずる。強者の道德は優者道德であり、發揚して強大となる生活に關する道德である、之に反して弱者の道德は奴隸道德であつて、降下の生活上の道德である。又吾々は平等を不當とすると同様の理由で自由主義をも排する。自由制度は弱少、怯懦及び懶惰の源となり、唯群衆のみを榮えしめるに過ぎない。眞に自由な人と云ふのは戰鬭

者の義である。自由は打勝つた抵抗と上位を維持するために用ひた勞力とに従ひ計量すべきものである。最高の自由な人は唯最強の抵抗の打勝たれた所にのみ見出すことが出来る。

ニッチェは教化をも優者の特權に屬するものとし、之を彼等のために存し又彼等により作り出されたものとした。「吾々は到る所に群衆が個人の影響の下に立つことを見る。精神界の王が遺留した跡は國民の習慣、權利及び信仰の上に認めることが出来る。而して吾々は斯かる大人物が偶然發現することを待つて居ないで、故意に之を養成しなければならぬ。現代の教化は全然之に適しない、徒に人を誤まつた方向に導き、初め獐猛な野獸的であつた人を柔順な家畜に變ぜしめ、尊大な君主的であつた自然人を現代の廢類的人間たらしめる。人は教化により改良されるのでなく、却つて惡に轉ぜしめられる。世人は改良と云ふことの眞の意味を解しない。」斯やうにニッチェは近代の全教化が世の廢類を促しつゝあることを疑なき事實とし、基督教の萎縮的退隱的傾向が大に之に關係することを説き、基督教に對しても烈しい反對の態度を示したのである。

彼は又現時のやうに徒に教化を普及せしめようとすることが人を淺薄、輕浮に傾かしめることを指摘し、教化の普及により成るべく多く幸福を生ぜしめ、早く何事にも役

優者のための  
教育

教化普及の害

立つ者を養成しようとする世人の希望を非とし、現時に見るやうな皮相的文化は、教育及び特に雜誌類が斯かる功利的原則に従ひ、科學を多數の人に傳へようとし、之を其の高い地位から降下めしめ通俗的にした結果に外ならぬと論じ、現時の中等學校が全然其の目的を誤まつて居ることを非難した。「現時の中等學校は成るべく少い時間で無数の少年を國家に役立つものにしようとして居るが、高い教化と多數と云ふこととは一致しない。高い教育は僅かの特別なものゝためのものである。總て大且美なる物は共同の財産となるものでない。平等主義及び普及的教化は眞の教化を衰滅せしめる。又利益を目的とする教育は眞の教化のための教育でなく、唯人を其の生存競争に於て劣敗者とならないやうに救護するための指導に外ならぬ。故に吾々は教化の場所と生活上の不利を除くための場所とを區別することが出来る。後者は實用的知識を傳へるだけで眞の教化を行はない。眞の教化は缺乏し欲求する如き個人に關係して自己を不純潔にすることを恥ぢ、巧に功利的に用ひられることを避けるものである。教化は缺乏世界、生存競争界及び必要界を超えて高く懸る氣層内に發現するものである。」尚ニッチェは人の現に有し又は獲得する性質の遺傳することを信じ、高等な人は教育の外天性に由る所が多いから父母の状態に重を置くべきものとした。故に彼は結婚を重大視し、且人が各其の品行を慎むことを必要とした。又彼は嚴格であつて、假借し

ない教育法を要求した。「中學校は中等の才能を目標として進むべきものでないから、低能者及び虚弱者に對して憐憫及び同情を加へて軟弱な教育法を行ふのは誤謬である。同情は不幸を増進し、且之を保存する原因となり、廢類の主要方法である。同情に満ちた眼で他人を視る代りに先づ目標を汝自身に置き、自身を全き人となし、全行動を自身の最高善のために働かせることは他人に對する同情的亢奮及び行動に勝る。同情は發展進化の法則に反する、何故と云ふに此の法則は淘汰の法則に外ならないのに、同情は當然消滅すべきものを保存しようとするからである。

ニッチェの思想は簡単に云へば、貴族的個人主義であつて、平等的社會主義に反對するものである。彼の説は屢、誤解され随つて又誤つた批評を受けた。然し彼が教育の目的を偉大な個人の陶冶に置き、一般人民を度外視し、斯くして後者を「健全に休眠せしめることが出来る」と云ひ、教育の普及を否定したことは到底正當と解することは出来ぬ。偉大な人の階級が一定して居て初めから著しく他と異なつて居ると云ふ事實はない、或る度まで一般に教育を進めなければ秀才を見出すことは出来ぬ。又優秀な人物は如何なる社會にも現はれるものでない、其の出るには社會一般の程度が或る度まで進んで居ることが必要である。故に大個人を教育すると云ふ見地からのみ見ても一般人民の教育を輕視してはならぬ。然しニッチェの論は、群衆が資性、實力を顧みない

ニッチェの影響

いで徒に高い教化に憧憬し、秀才が十分に發達する機會を得ず、社會の總ての方面に於て劃一様の状態の現はれようとすることに反對したことに於て確かに理由がある、而して此の點に於て世人に新奇の感を生ぜしめたこと、彼の言辭の奇抜であり、筆法に獨特の力があつて牽引力に富んで居たこととは彼の書を廣く行はれるに至らしめた。教育界も其の影響を受けたことは明かである、教育上の悲觀説及び個性尊重の傾向は之により多少の氣勢を添へられたに相違ない。

### 第三節 自然主義に基く教育改造論

(一) 極端な自由の要求 ルソーに於て頂點に達した自然主義は十九世紀を通じて其の勢力を保持し、ダーウキンの進化論により其の力を増加し、更にニッチェ哲學から新刺激を受けて今日まで繼續した、特に教育界に於てスペンサーの影響の強かつたことは既に述べた。而して此の主義は一方では心的發展の基礎として身體に注意する傾向を強くし、學校衛生を進め、諸種の運動を奨励し、教授の方法を改良することになり、精神の方面に於ても少年の特質を尊重し、個性に應じた教育法を要求するやうになり、人を一様に平凡な者にしようとする従來の教育法を排し、教育の改良を促したに相違ない。然し地方に於ては極端な個人的傾向及び自然主義を生じ、不健全な風潮をも生ぜしめ

自然主義的自由思想

た開放、ストライキ、怠業等の語は流行語となり、女子は男子に對し、労働者は資本主に對し、生徒は監督者に對して自由を求め、權威を排し、習慣、傳統を脱しようとし、現に全體を支配して居る風俗及び規定に頓着なく、自己の好む所及び欲する所に從つて生活し、自己固有の特性を發揮し、無遠慮極まる生活をなさうとする者を生ぜしめた。教育界に於ても個人の固有の性質を十分に發展せしめ、此のことに由り他に卓越したものを養成し、他人に從順であるよりも自ら其の蹈むべき道を發見し、自己を他人に依頼せしめることなく、却つて他人を自己に依頼せしめる人を養はなければならぬと云ひ、斯くして従來の教育法を改良するよりも、寧ろ全然之を破壊して新建設を試みることを必要とするやうになつた。次に其の主な代表者を見ることにする。

(一) エレン・ケイ (Ellen Key) スウェデン國の女子社會論者たるエレン・ケイは教育を社會問題の一と考へ、且従來の人と異なる種族が始めて之を解決し得るとし、此の新人を養成することを二十世紀の主要任務とし、斯くして此の世紀を兒童の世紀と名づけた。此の新人と云ふのはニッチェの所謂超人の義である、ケイは即ちダーウキンの進化論に基いて人を全然改造し得ることを疑はなかつたのである。女史は「兒童の世紀」(一九〇二年)を著述し、現時の教育上の缺點を指摘し、激烈な口調で其の破壊を主張した。女史は先づ體育の必要について次の如く論じて居る。「人が能く進化論に服従し、次

ケイと二十世紀の任務

體育の必要

代に對して其の負ふ責任の重大なことを意識するに至つて始めて人類の改良進歩を生ずるやうになる、而して其の改進は先づ身體の方面から始まるべきものである。吾々は身體を精神と同價値のものと思ひ、體育を心育と同様に貴重しなければならぬ。然るに極端に進められた知育は身體についての注意を怠らしめ、神經質の虚弱な人を生ぜしめる傾向があり、人類の將來を危くする。故に將來に對して責任を有する現代人は體育を輕視してはならぬ。美と力とは實に新人の特徴である。」

體育を主張することは固より正當であるけれども、女史は其の思想を極端に進め、淘汰の法則に從ふことの必要を唱へ、不治の心的又は身體的苦惱を長からしめるやうな慈悲を排斥した。之は人道に到底承認し難い所である。

尙女史は體育をそれ自身貴重すべきものとしたのみならず、社會倫理の上に及ぼす其の有益な影響の上から見て之を重要視した。「健全な兒童は兩親間の關係の圓滿な所に於てのみ生長するから、體育の獎勵は自然に結婚法の改良を促すことになる、而して其の改良は又種族改造の必要條件である、即ち將來の結婚は自由であることを要し、婚約する者が、一身上の幸福よりも健全な子孫を得ることに一層多く注意して全然自由に之を決定し、又自由に之を解除することを可能ならしめることを要する。兩親が共に不幸を感じ、唯虚偽により表面を修飾して夫婦の關係を繼續するやうな所で優良

體育の社會的價値

な子孫の出生、發達を望むことは出来ぬ。斯かる思想も亦誤解を生じ易い、強健な子孫と云ふ目標は屢々忘却され、輕率な判定又は慾情に従ふことを自由と解し、結婚を輕視し、却つてケイの目的とする健全な子孫の出生を妨害するやうになる處がある。

## 女子問題

女子の職業問題も健全な子孫の出生に大に關係する、而して此のことにつき女史は母であると云ふことを女子の全生活の目的とし、極端な女子解放論に反對し、母となつた者は母たることに止まるべきものであるといつて居る。

次に新人の德育及び知育に關する女史の考を見るに、最初女史は之を社會の人にまで養成すべきものとし、社會的教育學の見地を保持し、同時に又個人主義の主張をも採り、兒童をして個人として立つ勇氣を得しめなければならぬとしたが、遂に後者に偏し社會的見地を棄却するやうになつたのである。即ち女史は兒童の本質を明かにすることを教育の要件とし、從來教育が兒童と云ふ抽象的概念を取扱ひ、眞の生きた兒童を知らなかつたことを憤慨し、ルソーと同じく兒童には兒童として生活する自然の權利あることを主張し、從來教育者が「進化」を口にしながら眞に其の法則を解しないで其の權利を侵害したことを痛撃し、兒童には自己發展の力があるから、種々の方法を試みる代りに、彼等を平和に置き、教育の祕訣が教育しないと云ふ點に在ることを了解しなければならぬと論じ、兒童をして彼等自身の意志により働かしめ、自身の思考力により考

兒童を兒童として取扱ふこと

## 個性尊重

察せしめ、其の獨特の知力を練り、特有の判斷を養はしめることを要すとし、是等のことを人格構成の原料とした。女史は即ち兒童の本質を壓迫して他のもので之を置き代へようとすることを教育上の一大犯罪と見做したのである。

女史は兒童の缺點すら之を濫りに壓迫してはならぬといつて居る。「所謂缺點は善い性質の裏面であり、徳性を包む堅い殻のやうなものに外ならぬ、それ自身に於て價値がなくとも貴重なるものを保護する上に必要である。此の意味に於て缺點も自然であり、善い性に達するについての缺くべからざる段階である。」種々の主な個性は十分に顧慮しなければならぬ。個人の自由は、他人を妨害し、他人の權利を侵害しない限りは制限すべきものでない。學校生徒を學級として見且取扱ふことなく、各自を個々に考へ、一樣な要求、嚴格な訓練を廢止することを要する。兒童が種々異なる傾向を示すのは寧ろ喜ぶべきことである、良心の認める法則に従ひ、自ら自己に與へた法則に服し、全世界の反對に出遭つても屈しないものが、實に個人的良心を有するものである。唯三歳頃までの者には、身體上の苦痛及び愉快が其の了解し得る唯一の言語であるから、機械的訓練を加へてよい。而して罰を加へる場合には、失行と罰との聯關を感ぜしめることを要する。例へば他人を妨害する者は、共同生活の原則に反對する行をなすものであるから、之を他童と隔離する如きである。殊更に名譽心及び競争心を惹起するこ



生活による教育

とは全然排斥しなければならぬ、試験及び證書により現今の學校が生徒の創作力を殺ぐことは實に甚だしい。」

女史は又現時の學校が兒童を精神的に殺害することを痛言し、兒童の本來有する知的衝動、自己活動力及び觀察力が學校期の終りに於て盡く消滅せしめられ、決して知力又は興味にまで發展しないことを非難し、材料を過多にして注入に傾き、美麗に整理されて箱入となつた知識を傳へようとするを現今教育上の通弊とし、斯かる知識の忽ちに忘れられてしまふことを切言した。故に女史は宿題を廢し、總ての學習を學校に於て行はしめることを主張し、生徒の活潑な獨力學習を指導することを教師の務とし、隨つて教師自身の談話及び講演を大に制限することを必要とした。「自然及び人類の生活のみが能く生活のために教育する。家庭及び學校は事實及び實物を豊富に與へることに意を用ひなければならぬ、系統を立てたり、課程を作つたり、試験を行つたりすること、此のことが妨げられてはならぬ。」

現今の學校の缺點

又女史は男女の共同作業及び共同生活を自然の秩序から見ても常態的のものとし、男女共學を適當と考へた、而も幼稚園及び兒童學校が早く人を群集的に取扱ひ、一定の案に従ひ無用の小技を練らしめることを非難し、又人を一樣に凡庸ならしめる學校の共同教育をも成るべく長く延期すべきものとし、一樣な訓練は人を下劣にし、學友及び他

將來の學校

生徒の壓迫は衆愚を生ぜしめるに過ぎないと考へた。尙女史は現今の學校が生徒の價值判定上大なる誤謬に陥つて居ることを指摘して居る。「最も靜肅な大人らしい兒童及び教へられた事項を能く記憶し、誤まりなく反復し得る生徒を模範生と見、之に反して固有の性を保持し、獨力事をなし、創作し、新工夫を爲す生徒を貴重しないのは不當である。教師についても、生徒に精神上的の養料を味よく調理し、柔かく嚙み碎いて與へる者を最も優秀な教師とする傾向があるのは甚だ誤まつて居る。教育の最高の結果は各個人が唯其の良心のみに對するやうになり、同時に又全體の一部分たることを感ずるやうになる時に生ずる。少數の人を眞に愛し、彼等のために生命をも捧げること、を辭しないやうになつた人が始めて多數の人のために能く生活し得るものである。」

更に今後の學校につき女史は次の如き希望を述べて居る。  
「今後の學校は學級を全廢し、自由な學修に適する設備をなし、九歳又は十歳乃至十五六歳迄の生徒を約十二名、氣質及び天性に従ひ一團とならしめ、學修する教科を全く自由選擇せしめ、且一時期に於ては一科に集中せしめるやうにする必要がある。例へば夏期には自然科學、冬期には數學を専ら習得せしめるやうにする如きである。學力は對話に於て試み、筆の上の作業は雨天の時に行はしめ、戸外の作業を最も多くすることとを要する。歴史、地理、自然科及び數學は主要教科として用ふる價值がある。殊に地

理は多方的考察を可能とするものであるから、全教科の中心とするがよい。歴史は人類及び社會に關する教の主要を授け、又諸方面に於ける優秀な人物の傳を知らしめることに於て價值がある。最良最美の教室は圖書室であるから、此處に多くの書を備置き、兒童をして自由に讀ましめるがよい、年齢に應じた書を限定するのは愚の至りである。又將來の學校は廣い庭園を有することを要する、工作、造園、製本及び競技は方法的體操に優る。教師には其の信ずる所に従ふ自由を多くし、其の日々の作業を短縮し、休養を十分ならしめ、俸給を増し、昇進の路を開くことを要する。

ケイの論は個々の點に於て多少の眞理を示し、參考すべきものがあるに拘はらず、大體に於て不當である。多くの破壊論者と同様、女史も亦缺點の改良よりも全體の破壊を主とし、一弊害に對する反對を極端にまで進めた。女史は從來の教育者が眞の兒童を知らないで教育して居たことを攻撃して居るけれども、女史の説が教育及び學校についての豊富な經驗に基いて居るとは信ぜられない、却つて空漠であつて到底實地に行ひ難いことが主張されて居る。而して此のことは女史の意見を賛成したドイツ國の教育改良論者に於ても見る所である。

(三) ルードウキツヒグルリット (Ludwig Gurlitt) グルリットは其の著書「ドイツ人と其の祖國」(一九〇二年)、「ドイツ人と其の學校」(一九〇五年)、「男らしい性能にまでの教育」(一九〇

六年)「教育學」(一九〇九年)等に於て現今の教育を罵倒し、其の革新を要求した。其の「教育學」中の所論の要點は次の如くである。

彼は先づ一般的教育學の存在し得ることを否認した。「各時代は少年の教育を其の特別の必要に従つて考定し組織すべきものであるから、教育は他の生活現象と同じく發展の法則に従ふべきものである」と云ひ、次に教育が兒童の自然性に結合すべきことを切論し、「吾々が兒童の天賦的能力を確知し、且如何なる手段により此の能力に影響し、又此の影響により如何なる目的を達すべきかを明かにし得れば、教育の理論は成立する」と説き、教育者がこれまで兒童の精神の深い知識に基かないで、唯其の理想により有益な能力を植ゑ付け、不良なものを除去し得ると信じ、遺傳の法則を無視したことを痛撃した。「教育の理は先づ兒童を其の在る儘に於て見、之を自然の一部とし、隨つて自然其のものゝ如く、道義上善でも惡でもないものとしなければならぬ。人が自然から受ける勢力及び衝動は利己的のものであつて、利己の傾向は生活の缺くべからざる豫備である。各生物の有する最も強い衝動は生き且其の自然性に従つて生活しようとする傾向である、而して常態の健全な高い存在は常に生活する價值のあるものであり、總ての善の中に於ける最高のものである。或る者は現土に於ける生活を一層高い天國的生活の豫備に過ぎないやうに見るけれども、これは科學上何等の理由のないことであ

る、自己保存及び播殖に關する總てのものは自然科学上から見れば決して悪いものでない。彼我の區別を超越し他人の權利を侵害するやうな舉動も、畢竟利己性の保存に關係する。普通に人は大に之を非難するけれども、自然科学的に考へると總ての兒童に共通且必要なものであつて、將來の強大な發達は之に基くのである。此の傾を破壊してしまへば人類種族の生存を見ることは出來ない、利己的傾向がなければ生活はない、吾々は他のものを保存するために自己を犠牲にすることを正當と認めない、他人のために自己を捨てるよりも他人のために自己を保存すべきである。自己の力を高めることにより、之を遺傳して種族の勢力を高めなければならぬ。教育は兒童の自然性についての正しい知識から出發し、休眠状態に在る力を其の性に應じて自由に發展せしめることを要する。唯此の際他人の同様の利益を損害せしめないだけの注意が必要である。國家も亦此のことから多くの利益を受けるに相違ない、故に何人にも決して其の活力及び生活に斷念せしめてはならぬ、正しい教育は各人に、彼と同様の生活目的を有する人の團體に於て成るべく大なる發展の自由を保障するものである、自然を消滅せしめようとする教育は決して正當なものでない。

グルリットは更に從來の教育が信仰、抽象的理論技巧、獨斷説及び傳統の羈絆の下に在ることを非とし、教師に對して一には正しい兒童觀察を行ひ、二には正しく指導し、三

には生徒を正しい共同生活に入らしむべきことを勸告した。「現代の大發見は兒童を發見することであり、現代の最高且最急の任務は教師の手から兒童を救い出すことである。長年月の間兒童精神の全體について、其の状態及び發展の有様を自ら觀察して熟知した人でなければ教師となる資格はない。兒童の過失と云ふのは、其の虚弱なこゝと及び無經驗なことの發表に過ぎないのに、其のために之を鞭つのは苛酷極まる方法である、又兒童を教育すると云ふのは、之を未知の世界に導き入れることに外ならないのに、其の知らないでする過失に對して罰するのは不當である。兒童の力に不相應な要求を發してはならぬ、過度の靜座により身體上の損害が既に生じた後に椅子を改良するのは遅い、多く座することを避けしめるに如かぬ、最も少く座用に役立つ椅子が最良のものである。身體を損害して求めた教化は勞力に價しなく、無教化よりも劣る。兒童の性を正當に導くには壓力によらないで、其の發問及び願望に於て現はれる所の要求を満たすことが必要である。舊教育は教育者の意志が兒童のそれに代ることを教育と解し、權威の原則を貴重したけれども、新教育は之に反して兒童の權利を主張する。又兒童には生活上の必要な經驗をする機會を與へなければならぬから、吾々は之を他人特に他童と共に生活せしめ、之により正しく他の同等の權利ある意志に對することを學ばしめることを要する。これが即ち生活に依る教育である。而も吾々

## 自然的教育

は人をして群衆中に没して他と一樣なものとならしめないやうに注意し、人をして各、特色を保持せしめ、平等でなくして階級に分たれ其の特別の能力を十分に發揮するを得しめなければならぬ。此のことは實に國民の大資力の原因となるものであるから、教育を一部役人の掌るものとしないうで、一般國民の注意すべき問題とする必要がある。』

グルリットは又自然的教育と云ふ表題の下で、自然科學的見地から、兒童を遠い過去から、無限に繼續する發展の保持者とし、自然が與へた所のものを尊重すべきことを論じて居る。「自然が兒童の心身の能力上に與へたものについて、兒童に責任を負はしめることは出來ぬ。自然的教育は何人に對しても自然が彼に與へなかつた能力を要する仕事を要求しない、随つて兒童に對しても其の性質其のものが要求しないものを求めない。而して心身の發展は活動を要件とし、常態の兒童は自然に活動に傾き、遊戯を以て其の手段とするものであるが故に、遊戯を制限するのは甚だ間違つて居る。教育は兒童の遊戯衝動を各方面に利用し、自然に従つて之を貴重すべきものである、これを人工的のものにして其の本質を失はしめてはならぬ。遊戯衝動の自由な活動は最高の活力を發動せしめるから、人工的に更に其の勞を増加するのは有害である。人は自然に多くの勞苦を経験するのに、兒童にまでも人工的に苦痛を感じしめるのは殘酷である。元來人の幸福は内部から生じ、内部の調和諸能力の共同活動及び内部の力と環

## 模範及び習慣の價値

境との一致から發する、故に獨立と云ふことは幸福の要件である。人は自ら自己を發見し、之と共に幸福をも發見すべきものである、而して自己發見には自己の力を獨立して試みる必要がある。自意、自力に基く成功は、幸福の曙光を認めしめる、而して此の際の心的状態は勝利の感情に外ならぬ、故に兒童を行動力及び幸福にまで教育しようとする者は成るべく早く彼等を其の本來有する作造衝動に従はしめなければならぬ、其の一步々々を監督し時々刻々目的任務及び方法を規定する教育は、自己の自由な發展に向はうとする初步的衝動を破壊するに過ぎない。要するに自然的教育は兒童の必要から出發し、兒童の一生に於て全教化史の復現を認め、人類が動物状態から獵師、牧畜者、戰鬪者、耕作者の段階を通過して都市生活に達した順序が兒童の生活に於て繰返されると云ふ事實に應じて其の自然的發展を導くものである、而して教育改良家の企圖する所は此の種の教育に外ならぬ。』

斯くしてグルリットは故意の人為的方法よりも模範及び習慣に依ることを遙かに有効と認めた。「吾々が罪惡と認める多くの小兒的性質例へば制限のない粗暴、殘酷、復讐、抵抗、虚偽、誹謗、殺傷の如き行動でも、總て自己保存の能から發するもので、皆他日有用な性能にまで發達する、而して自然は其の正當な指導者である。社會と其の模範及び習慣とは言葉に依る教育を不要ならしめる、最も沈黙する教育は最良のものである。」

理に適つた事柄は何等の理由を要しないと云ふことも沈黙を至當とする一原因であらう。兒童は既に生活中に立つて居るから成るべく多くこゝに滞留せしめなければならぬ、學校を従來のやうに學習學校としないで、生活學校として生活團體とすべきである。又十分な勢力を發表し、高い任務のために働く者が能く他人の模倣的行動を惹起し得るのであるから、一定の範圍に於て少年を導かうとする人は自ら其の範圍に於て率先して奮闘する者であることを要する。大家の作業室、自然科學者及び醫師の實驗室は最もよく人を教育するものである。教育者は單に數年間模範を示すだけでなく、成るべく長く生活上の模範とならなければならぬ、隨つて教師特に小學校教師は種々の實地的作業に堪能であることを要する。」「強ひて従順ならしめて義務心を惹起しようとする教育は誤まつて居る。これは官僚的精神に由る所であつて、與へられた自由を使用することの出来ない人を養ふに過ぎない。義務は之を負はしめられた者の性質及び能力に適する種類のものであることを要する、斯くすればとて決して教育者の軟弱讓歩及び權利の放棄にはならぬ、之は實に理智及び正義の命する所である。命令の術は人を正しい地位に置き、其の自然性に於て既に準備されて居るものを義務とせしめるに在るのである。』

## 抑制の弊害

「兒童の反抗及び師弟間の衝突の際其の罪が兒童のみに在ると見るのは不當である。

教育者と被教育者との間に正しい内部的交際の存する所には斯かることは起らない、之が起るのは之に先立つ誤解及び誤謬關係が表面に現はれたのである、而して不自然に従順を要求する所では必ず此のことが生ずる。自己抑制の限界を定めることは甚だ困難な問題である、之を絶對的に必要とするのは正當でない、激烈な情がなければ大事を遂行することは出来ない、而して其の情は二つの道に於て發動する、一は偉大な事業に向ひ、一は罪惡に向ふのである。後者は若し身體的退化により伴はれない所に於ては多く謬まつた道に進んだ偉業に外ならぬ。吾々は強い意志の人を要する、決して隠遁し禁慾する者を養成してはならぬ。』

## 兒童の權利と義務

「兒童には成長者と同様であるべき義務はなく、又類似したものになる義務もない、兒童は先づ唯其の性質其の環境及び其の時代に應じて發展すべき義務を有する。舊代が自己の權威を保護し、保守に傾くのは當然であらう、而も少年が代表する進歩の精神も亦同じく權利を有する。兒童が兩親の生活上の作業を繼續するのは至當であるけれども、これは其の作業中から自己の特別の發展に役立つものを採る限りに於て價值がある。現時の教育者は自己固有の理想で少年を制しようとするから、種族又は階級の利益を主とし個人を壓迫することになり、新舊時代の思想及び利害上に衝突を來たすを免れない。成長者の側からは命令的に義務を負はしめ、従順ならしめることは甚

だ便利であらうけれども、其の命ずる所を忠實に吟味しないならば甚だしく正義に反することになる。兒童自身の意志を認めなく、兒童が自分で計量するために用ひようとする尺度と全く違つた尺度で彼等を計量するのは正義に反するものでなからうか。兒童を理に適つた要求の下に立たしめるならば教育上の衝突は消滅するに相違ない。〔自然は最良の指導者である。然るに意志は自然との争闘により鍛錬されるやうに見え、又斯かる争闘が將來の生活上の奮闘の準備として必要であるやうに考へられる。然し吾々は人が自然に経験する勞苦の外に殊更に早くから困難に遭遇せしめることの價値を疑ふのである。従事する作業についての喜悅が生活感情を發揚する時に勢力、義務感情、忠實心及び忍耐力が最もよく練られるのではないか。成功が勤勞に報ゆる時に争闘及び困難を抑壓するだけの喜悅の情を惹起することが出来るのである。之に反して不成功若くは成功の見込ない勞苦は生活感情を抑へ、自信力を弱め意志を不具にしてしまふ。人をして斷えず其の性向に反し内心の嫌忌を抑へて働かしめることは勢力を徒勞せしめ、有益な生活上の作業について餘力なからしめる。他人の命令の下に已むを得ず働くのは奴隸的作業であつて、斯かる作業に従ふ兒童は奴隸心を發するを免れない。兒童は其の趣味に従ひ喜んで其の勢力を緊張する時に最も安全な發展の途に在り、善い成長をなし得るけれども、それが妨害されると其の力を不當な

意志鍛錬の方  
法

方向に働かさうとする故に意志には其の自ら満足する方向を與へ、其の最大活動を可能ならしめなければならぬ。

〔如何なる意志の發動にも服従するのは弱い意志の徴であつて、誤まつた教育の結果である。弱い意志は強めなければならぬ而して之については好む所を斷念することに慣れしめる練習が必要である。兒童をして其の性の必要に反しない限りに於て意志を一定の方向に制する環境内に在らしめるのは有益である。又身體的鍛錬が意志を練るに最も有効であることも疑ない、吾々は團體的遊戯に於て此の鍛錬に注意することを要する。手工も亦意志の陶冶に效がある、兒童は實物を構成するために身體を活動せしめる強い必要を有して居るから、手工的製作は其の報酬を外部から受けないで内部に有する。殊に低能で形式的論理的教導に應じ得ない者は手工的指導により益する所が頗る多い、人は自分で製作することにより賢くなり、判斷力を養ひ、他人の働に對して正しく判定するやうになる、又自ら作業することにより益、多く働くことについての刺激をも受けるのである。意志陶冶の目的は兒童をして自己の諸能力を協合して之を世界に有用ならしめるに在る。諸能力は即ち世界機能の一部となり、常に其の構成に干與すべきものである。斯かる傾向を有する意志を有つ人は役立つ人であり、又其の生活を恰も美的作品とならしめる人であり、確かに美的印象を與へるもので

自然主義的教  
育論の共通點

ある。

グルリットと同様の思想を有して居る人はドイツに於て少くない、パウルフ・フェルス  
ター、ボームス、ブードル、シャルレルマンの如きは其の主なものである。其の説く所は  
大同小異であるから一々之を挙げないが、要するに従來の學校が知識の注入に偏し、文  
字及び書籍の教授を主とし規則的形式的であることを非難し、又兒童の個性に注意し  
ないで彼等を平等な教育及び教授の下に立たしめ、興味のない作業について無益  
に活力を消費せしめることを痛撃して居る。又生徒を教室及び書籍にのみ制限する  
代りに遊戯場に於ける運動、戶外教授、競技、水泳、共同唱歌等に多く従事せしめ、學校に於  
ける慣例及び權威を除いて之を一層快活自由な場所とし、製作の衝動を満たし、喜悅の  
情を惹起して、己の欲する所に向ひ奮闘する者を養成しなければならぬと云ひ、兒童の  
願望を成るべく満足せしめ、各自に固有の性を保持せしめて始めて眞に有力な人とな  
らしめ、眞の人格を生ぜしめることが出來ると云ふのである。斯かる意見は最初多く  
中等教育に關して述べられ、次第に初等教育界にも有力な反響を生ぜしめた、而して其  
の改良論中には正當と認むべきものがあり、能く時弊に適中することで實際の教育に  
有益な影響を及ぼし、次第に缺點を矯正する氣運に向はしめたものがある。然るに其  
の論者は徐々の變化、改良を以て満足しなく、現今の状態を悲觀することが度に過ぎ、直

ミューンヒの批  
評、個性偏重の傾  
向

ちに其の破壊を希望して居る、故に其の論は痛快であるけれども建設的でない、非難し  
破壊したものに代はるべきものを與へなく、屢人をして其の言論が着實な思想に基い  
て居るかを疑はしめるのである。之に對する批評又は反駁は既に多くの人により述  
べられたが、次にウキルヘルム・ミュンヒ (Wilhelm Münch, 1843-1912) が其の著書將來の教  
育學に於て此のことについて論じて居る所を挙げて置く。

「今日人は以前よりも多く、人格の權利と價值とを唱へ、高尚な規定又は理想に接近す  
ることよりも、個性を有することを一層多く貴重する。自然に與へられたものは如何  
なるものでも夫れ自身に於て既に倫理的價值を有するものと見られ、人格養成上此の  
ことのみ注意到し、人を其の在る通りに在らしめることを神聖な要求とする傾向が強く  
なり、人の全存在が其の周囲の影響から成立つと云ふ事實が忘れられて居る。人格論  
が益、多くなり、人格尊敬の傾向が益、強くなるに従ひ、確實な道德的中心を有する眞の人格  
を見るのが益、稀になつた。」

「教育の第一の且自然的で又最も一般的である務は、成長した種族が其の理會力及び  
活動力を後代に傳達することである。此のことに關しては後代者を團體生活に順應、  
同化せしめることを要する。而して之がために幼者の自然的衝動及び生活上の發表  
に對して或る度までの制限を加へることは當然である。然し他方から見ると此の傳

教育の主要任  
務、傳達、同化と  
自由發展

達と云ふことは人の自己發展力により害易になり又始めて可能となるものである。而して此の力は保護し且興奮せしむべきものである。此の傳達同化及び自己發展の正しい均衡を維持することは容易でなく、又自然に生ずるものでもない常に求むべきものであつて、而も發見又は實現されるよりも失はれ易いものである。」

「自己發展の價値及び權利の認められたのは甚だ遅く且徐々であつた、個性及び個別的取扱法の價値についても同様であつた。學校は早くから傳達及び同化を主とし、教授訓練を此の意義のものと見做し、特に課業の提出、勉學の習慣及び從順性の養成に於て明かに此の傾を示した。均齊一様の傾向の生じたこと及び傳達に最も適した部分即ち知識を特に重んじたことも學校の此の性質に關係する。」

「知識の傳達と人格上の能力を練ることとは結附けることが出來、又實際多少結附けられた。學校は次第に受納せしむべき知識に理會を伴はしめるやうになり、一定の技能—生徒の獨立して行ふ—にも幾何かの地位を與へたことも確實である。而も知ること、理會すること、獨立して行ふこととの關係については常に深く注意し其の正しい調和を保持することを要する。」

「ドイツ國の中等學校教育に於て一世紀前より主要理想となつて居た一般的陶冶及び價値ある力の調和的發展と云ふことは現時の人の感情に於て大に其の威嚴を失つ

一般的陶冶及  
び調和的發展  
に對する非難

た。斯かる理想は餘りに包括的である、天性上の正當であつて且貴重すべき差別を餘りに無視したものであり、抽象的であつて活潑有效な力に乏しい、故に此の理想の上に築かれた中等學校教課案は到底正當と見られぬと云ふ思想が勢力を得て來た。特に學校期の終るまで總ての生徒の修むべき課業を餘りに一様にし、授與することに比して生徒の自發的勤勞を餘りに僅少にし、知識的記憶事項を過重し、受納及び受動を餘りに主要の地位に立たしめ、又課業を多くして相互に中和的影響を及ぼさしめ、隨つて其の總結果が趣味を養ひ生活力を得しめる上に甚だ不満足であると云ふ非難を發するやうになつた。」

## 改良の必要

「現時の要求に於て正當なものがあるに相違ない、一定の材料の取捨選擇については餘り多く傳統により束縛されてはならぬ、科學の進歩及び文化生活の變遷は教授材料の選擇、其の連絡及び其の重を置くべき點に影響を及ぼすものである。又餘り強い壓迫は學校生活を不愉快ならしめるばかりでなく、或る形の道德的缺點例へば陰蔽、不眞實及び疎外の情を生ぜしめる。學校生活の内外の改良的構成は、一部分變化した根據の上に試みられなければならぬ。」

「大體に於て中等の學校は今一層十分な且純粹な意味に於て教育の場所であることを要する。學校が教ふる場所として同時に教育を行ふことは決して不可能ではない



慎重な研究の  
必要

けれども、之が満足に實現されることは甚だ稀である、而も吾々は學校以外の教育が不確實且危険に見える時に於て益、多く此の實現を希望する。」

「然し理論上及び實際上の改良には豊富確實な知識及び熟慮を要するものであるから、慢りに新説を唱へることは慎まなければならぬ。偏頗な見地から限らない新要求を急速に提出することは正常な變化の實現を妨げる、假令現在のものを一時覆すことが出来ても、直ちに又反對の見地からの反動を惹起するに相違ない。」

「少年を學習の壓迫から自由ならしめようとする種々の提論中には、輕卒で、着實に考慮するに足りないものがある。學校の學科を二三に制限することは不可能である。又現に用ひて居る知識材料は實際人の屢非難するやうに過多でない、其の學習が全く機械的記憶に依つて居るとも考へられぬ。意識内容の傳達は能力の保護及び惹起と並んで教育上の大なる務であるから前者を後者の犠牲にしてはならぬ、内容の豊富なことは生活的能力の條件であるので、之を減少するのは現に國民として保つて居る優良な地位を棄却することになるのである。」

## 第六章 道德主義及び人格教育

### 第一節 道德主義

道德主義

現代の自然主義的新教育思想に對する反對は更にドイツの倫理學者及び道德運動の唱道者中に於ても現はれた。彼等は道德的品性の養成を主とし、古來の堅實なドイツ精神を保持しようとして居る。次に其の代表者としてフリードリッヒ・パウゼンとウキルヘルム・フェルスターの意見を擧げることとする。

パウゼン

(一)フリードリッヒ・パウゼン (Friedrich Paulsen) パウゼンは一八四六年ドイツ國シュレスウキッヒ州のランゲンホルンの農家に生れた、十六歳まで村の小學校に於て學び、後アルトナに出でて中學教育を受け、卒業の後エルランゲン、ボン及びベルリン大學に入り、最初は神學を修め、後哲學を攻究し、一八七五年ベルリン大學の私講師となり、一八七八年同大學の助教に擧げられ、一八九三年更に教授に進められた。彼の講演は倫理心理、哲學教育の諸範圍に亘り、其の所論の明晰なこと、穩健なことにより大に學生の歡迎を受けた。一九〇八年彼はベルリンの近郊ステグリッツに於て死亡し

た。彼は哲學者として別に特有の哲學系統を構成しなかつたが、最もカントに私淑し、深く其の哲學を究めた。彼の著書「哲學入門」は廣く行はれて居る。又「社會的倫理學」も大に人の注意を惹いた。教育の歴史、理論及び實際問題は彼の常に注意して居た所で、大學に於て教育學を講じ、又屢之に關する著書及び論文を公にした。就中「ドイツに於ける中等及び高等教育の歴史」は此の種の著書中の最も優秀なものであつて、教育界に於ける彼の名聲は之によつて大に高まつたのである。一九一一年出版の彼の教育學は「ウエルリ・カビッツ」と云ふ人が彼の死後、彼の大學に於ける講義の原稿を整理して出版したものである。

パウルゼンは一代が其の精神上の所得を次代に傳へることを教育と解し次のやうに説いて居る。「人類の歴史の見地から吾々は教育を歴史の種族的典型の保持に役立つものとする。人生には動物生活と區別すべきものが二つある。一は家庭生活をすることであり、一は歴史的事であることである。人類の幼者は長期の保護を必要とし、家庭に生活し、此處に其の將來の發展の基礎を發見する。歴史的事であると云ふことには二つの區別すべき點がある、即ち多くの繼續する世代に於て各特別の生活内容があると云ふこと、其の多くの特別なものが巧妙な聯關により統一されてゐると云ふことである。個々の人の生活は自然的のものとしては暫時間繼續するに過ぎないけれ

## 教育の意義

ども種族の不滅的生活で之を充實することが出来る、之は教育により個人が精神の永久的生活に干與するやうに導かれるからである。個人的見地から云へば教育は個人を其の單なる動物状態から人道にまで導く務を有するものであつて、其の長い影響の下に内的人間が養成されるのである。然し斯やうにして獨立状態にまで成熟した者は又能く其の居住の地に於て、其の諸能力を働かして全體の知的道德的生活に對して自由に且進んで干與し得るものである、故に社會的教育と個人的教育とは反對する事項でなく、相互に補充する考察法である。

パウルゼンによれば教育の働きの一般的基礎形式は活力の練習である、即ち教育は活力の練成を其の根柢的事業とすべきものであり、其の方法としては一には實例に依り、二には練習事項の決定と其の實習の指導とに依ることを要する。

又パウルゼンは特に意志の陶冶に重を置いた。「品性を有し自己を支配し、自由に善及び正を欲する人を陶冶することは吾々の盡すべき最も高尚な任務である。知的能力の優れたこと即ち知識技能に富み敏捷であり熟練であるが如きは單に手段として價值があるに過ぎない。人の眞の價值は其の最も深い本質の存する所即ち意志に於て存する。而して意志陶冶の主な方法は(一)實例模範、(二)訓練—從順と權威とにより兒童の性質及び意志を習慣に基いて一定の態度及び行爲にまで構成すること—、(三)教訓

## 意志陶冶の必要及び方法

權威關係の基礎

である。

パウルゼンの訓練についての意見は大體次の如くである。

「從順を生ぜしむべき權威は優秀な人格が虚弱劣等な人格と永續的關係を生ずる時に認められる、而して其の優秀な點の異なるに従ひ權威關係にも差別がある、吾々は其の根本的形式を三つに分けることが出来る。第一は身體の優秀なことに依るもの、第二は經濟上優秀なことに依るもの、第三は知識及び道德上の優秀なことに依るものである。其の最後のものは人格の優秀なことの決定的形式である、見識及び能力に於て又自己抑制及び正義的意志に於て優れた者は眞に權威である、忠告、指導及び命令を必要と感ずる者は必ず其の優秀な者に従ふに相違ない。一般に成長者は少年に比して知徳上優秀な状態に在るから、少年は其の權威に服し、敬虔の情を以て之に對する、而して此の情は實に道德的意志の陶冶の根本條件である。敬虔の情は唯自ら敬虔の感を發する人によつてのみ惹起される、自ら善及び偉大なものに服従し、無條件の歸依心を以て客觀的に廣大な價值あるものを信じ、自己の生活を其のために捧げようとする人は其の周圍を自己の感情及び信仰内に引入れる力がある。」

權威の保持に必要な方法

「苛酷な方法は敬虔の情を破壊し、恐怖心と嫉惡の情とは愛情及び尊敬心の發生を妨げるものである。又常に非難し、人の不良方面のみに注意することは、假令其の意志が

意志陶冶と賞罰

善良であつても決して敬虔及び親愛の情を惹起しない。然し軟弱な姑息の愛情が眞の愛情及び尊敬心を破壊することも少なくない、故に兩親、教育者及び教師の守るべき大切な命令は、多少の持重的態度を保てと云ふことである。母が其の自然的本能即ち姑息の愛情の發動を制限することは幼者のために必要である。兒童についての虚榮心も錯誤的愛情と關係し、眞の愛情を破壊する、親が其の幼兒の自己に阿諛して其の意を迎へることを喜び、又は自己の幼兒の優れたことを他に誇らうとするのは共に有害である。尙權威者間の一致は權威の保持に必要である、數教育者は合同的一意志として兒童に對することを要する。現時の教育者は權威に關して遙かに昔の教育者に及ばない憾がある、これは現時一般の傾向として教育者を信ずることが薄く、教育上の缺點、失敗等を露骨に指摘して攻撃し、幼者にも此の事に氣付かしめることに由るのである。「意志を確定せしめる外部的方法は賞罰である、權威關係の完全な所では賞罰は何等の役を務めないけれども、其の完全は此の世に於て望まれないから、權威の補助として賞罰の如き手段を用ふる必要がある。而して意志に對しては賞よりも罰の方を一層有効とする、賞は屢、善意の發達を妨げる、兒童が兩親に對する愛に基いて服従し、生徒が權威に對する尊敬に基いて從順であり、正理のため即ち事物其のものゝために正しい事を欲するやうになるのは正當な關係であり、善意は斯くして發達する。然るに當然

爲すべき事に對して賞を行ふ時は、意志から此の善い分子を除き、遂には受賞の望なき時即ち外部からの誘因のない時に、正しい事及び必要な事を爲す力を缺くやうになる。悪意に關しては之と違ふ、反抗的又は反則的悪意に對しては、反對し抑制する影響により、少くとも外面的に之を誤謬的進路から引返さしめることが必要である。罰は悪意を善意に變更する力を有しないとしても、悪意の活動を防止し又は抑壓し悪習慣の成立を妨げる上に役立つに相違ない。

「罰の目的は損害された權威關係を兒童の意志の上に再び定立するに在る、又其の兒童が一團體に屬する限りに於ては、其の團體の他の者にも權威に對する尊敬心を發せしめようとするに在る。故に總ての罰は次第に不用となるべき性質のものである。兒童に於て其の氣儘な性を抑へて従順の風を確定することが出來たならば最早罰を繰返す必要はなくなる。體罰も相當の價值がある、今日或る種の教育家が紙上に於て輕侮的に論ずる程に無益又は有害なものでない。鞭は小兒の方から見るとあるべき事」とあつてはならない事」とについての有力な教訓の最も解し易い形のものであつて、まだ言語を使用し得ない小兒でも能く之を了解し得るのである。唯兒童が感覺的本體から理性的本體にまで進む度に從ひ、此の原始的方法是次第に不用となり且無効となる。故に中等の學校では之を廢止するのが當然である。又其の有効な時期内でも

罰の目的及び  
方法上の注意

之に依る必要を感ずることの少い教師程優秀である。教授に關して鞭を用ふるのは全然不當である。鞭は唯反抗心及び悪意を制限し、權威に對して何等の疑を發する餘地なからしめる點に於てのみ價值がある。正しい訓練は二極端の間を進むものである、即ち苛酷と軟弱との兩端を避けなければならぬ、然るに現時の教育は後者に傾き過ぎて居るやうに見える。人は以前よりも自己を持するについて嚴格の度を減じた、安樂な生活及び閑散を求め、富の増加に從つて擴大し、自ら自己の欲望を拒絶し、自己を抑制する風は次第に消滅し、兒童に對しても亦其の欲望を拒絶することが少くなり、最早何事をも強ひないやうになり、隨つて勤勞を命ずることが著しく減少した。兒童には其の欲する所を許容し、自然に應じた發展をなさしめ、其の人格を尊重することが要求されて居る。之は誤謬の思想である、兒童の人格は尊重すべきものであるけれども、其の人格は尙發展の途中に在ることを忘れてはならぬ。彼は他日高尚な人格に達する能力と運命とを有するに拘はらず、現在は感覺的衝動的本體である、故に之を既に完成された人格として取扱ふのは甚だ誤まつて居る。男女兒はまだ成長した男女でないから成長者に適する方法で取扱つてはならぬ。

パウルゼンは現代教育界の不健全思想の根源としてニッチェ及びエレンケイの思想を排斥した、彼は其の一九〇八年に著述した「近世教育と性的道德」に於て最も簡明に

軟弱な教育の  
排斥

現時の教育の理論及び實際が軟弱な傾を示すことを痛撃して居る。「現時の教育界に於ては過勞問題が論ぜられ疲勞試験を行ふ必要が唱へられ宿題に用ふべき時間を限り、又各年齢に適する學校及び家庭の作業時間を確定しようとする企圖を生じ、教育會に於ては教授上から一切の壓迫を除去しよう」と云ふ案を議し、學習上の快感を勤勉にまでの唯一の刺激とならしめ、以前には大なる役目を務めた義務心の代りに愉快な生活を置かうとし、汎愛派の模範に従つて喜悅を學校生活中に入らしめようとし、新聞雜誌は競つて友愛主義を鼓吹し、子弟の衝突、生徒の自殺の如きを通信の好題目とし、之により強制的教育、思慮のない教育及び無慈悲の恐るべき結果を知らしめようとし、小説及び演劇などに於ても好んで少年の壓迫される狀況其の憐むべき境遇等を取扱ひ、校長及び教師を惡むべき形に於て示さうとして居る。教育の實際も此の大勢に従ひ、課業及び要求の輕減を試み、家庭に於ては兒童の意志を尊重することになり、兒童固有の性質を保存せしめ、發育する人格に干渉して品性上の特點を失はしめないやうに注意し、自然其のものをして十分に生活せしむべきものとし、欲望は拒絶することにより益、強烈となり、外部の壓力の退滅する時に却つて無遠慮に發動するものであると考へるやうになつた。學校も亦輿論の壓迫に反對することが出来なくなり、勤勞を減少し、生徒をして勞しない、で個々の學級に對して定めた目的を達せしめようとし、教材を生

徒に知らず識らず受納せしめることを教師の任務とし、宿題及び試験の廢止を適切な改良と見、總ての事物を自然に且自由に習得せしめるやうな完全な教授法を夢み、生徒が能く學び得ない時には、直ちに之を教育法及び教授法の拙劣な徴と見るやうになつた。昔は兩親及び教師の意志が行はれ、主我心及び其の他の妨害物を發現し得ざらぬ、不良な成績の原因を教案、過勞又は教師に求めないで、勤勉、注意及び善意の缺乏に求めたのである。斯かる舊教育よりも軟弱な新教育の方が生徒を一層幸福ならしめるであらうか、生徒は却つて人が自己を眞に了解して居ないことを考へて不幸に感じはしないか。教育者及び普通の人は現時の少年の喜悅及び苦痛を眞に了解しない。以前の嚴格着實な方法に歸らなければならぬ過勞問題及び軟弱主義と離れ、「從順であれ」、「勤勞を學べ」、「欲望を制して克己力を得ることを努め」と云ふ三大命令の徹底に力を用ふることを要する、此の三大命令は永久に眞の教育の指導者である。」

「從順とは自由な意志を以て自己よりも一層優良な且一層見識の高い人の意志を自己の意志とすることを云ふのである、學校に於て從順であることを學ばない者は、實際生活に於て唯外面的に服従するか又は反抗する性質のものとなるであらう、少年に從順を免除しようとするのは甚だ不當である。兒童の如何なる傾向にも應じ其の欲望を悉く満足せしめることは誤謬である、何故と云ふに、成長の後、自然的及び社會的必要

の下に自ら自意を服従せしめるに必要な練習を缺かしめるからである。尤も苛酷な且感情的に無法な取扱をすることは不當であつて、之が従順性を破壊することは軟弱な教育法に同じい。斷乎たる態度は兒童に對する愛を根據とする、而して此のことがのみが權威を與へ、又其の自然の結果及び報酬として自由な従順を成立せしめるのである。

「勤勞は劣等な官能性の満足に反對する、又高等な陶冶は、瞬間の嗜好から離れ、一定の目的を意識して之に向つて心身の力を緊張することに於て存する。教育の務は成長の途中に在る世代をして生活上の任務を盡すに適せしめることである、隨つて其の最大効果は、永續する練習により意志の力を高め、忍耐的勤勞的活動に於て能力を強め、一定の目的を達するに適するやうにならしめた時に始めて現はれる。現時の過勞問題は全く理由のないことではなからう、學校課程の延長、教科の増加、専科教員による教授の如きは疲勞の原因となり、嫌忌の情を發する源となる虞がある、故に其の救済法を考へるのは至當であらう。上級に於て或る度まで教科選擇の自由を與へて個人的特性及び天才に發展の餘地を得しめることも必要であらう。然し現時流行する所の過勞、遺傳的罪惡、身心上の缺點の遺傳と云ふやうな語は成るべく教育論中から除き、其の代りに祖先の遺傳の恩恵を唱へるやうになることを希望する。遺傳的恩恵及び天才の

## 勤勞の必要

## 欲望の制限

存することは明かであつて、總ての教化的財産が祖先の作業によつて得られたことは事實である。過勞を説く代りに意志の力を説き、少年にも自力についての確信を懐かしめることを要する。教育は唯身體のみを考へることは出来ぬ、唯身體のみを考へるならば、教室にて座せしめるよりも戶外に於て六時間も遊ばしめる方がよからう、然し斯かることが行はれては學校及び學校教育は到底成立つものでない。

「早くから兒童の欲望を制限するのは、感官的衝動の満足が常に益、欲求を高めるからである。度を越えることは欲望を高め、快樂を欲する人を養ふに過ぎない。故に兒童の幸福及び繁榮に留意するならば、之を足りない状態に在らしめ、自ら働き勤める状態に導き、許容された快樂をも自ら進んで回避することを誇とするやうにならしめなければならぬ。」

以上述べたパウルゼンの意見は或る方面からは保守的と見られて居るけれども、徒に流行を追ふ輕佻な風を警めた謹嚴な倫理學者の言として尊敬する價值があると思ふ。

## フェルスター

(ニ) ヴェルヘルム・フェルスター (Wilhelm Förster) 歐洲に於ける倫理運動の主唱者として名あるフェルスターは其の著「學校と品性」(一九〇九年)に於て品性陶冶を學校教育の中心とすべきことを説き、良心を養ひ意志を練り、克己、犠牲の精神及び愛情を發展せし

めることを知的陶冶及び職務的修養の條件とし、美的陶冶及び身體的陶冶も之に結合して始めて價值があると見、現時の自由を主張する教育が抽象的一般的辯論を多くして實際の人及び實生活の具體的觀察を缺き、人格の價值を口にしながら其の深い心理的根柢を了解しないことを攻撃し、個性と人格とを混同することを非難して居る。

## 個性と人格

「近時の自由教育論者は斷えず個性と人格とを混同して居る、官能的我と精神的我、外部的獨立と内部的獨立とを區別しない、人に於て眞に發展せしむべき性質及び自由にすべき點を知らなく、人格の何であるかをも了解しないから、其の養成法をも辨へない、故に眞の人格陶冶のためには當然抑壓すべきものを自由にし、昂進せしめようとする。眞の人格は心的生活の奥に存し、精神が感覺及び偏性を支配することの進むに従ひ始めて發展するものである。人が精神化し精神の支配する状態に達するのは強い争闘に由る、個性が自由に發動することに反對して始めて人格に達することが出来るのである。人格の成立には個性の死滅を條件とする、換言すれば高い人格が支配的地位に立つには個性が十分な服従状態に強制されることを要する。或る意味に於ては人格は集中であり、個性は散漫、減裂である、自由な個人の尊重は總ての偏向過敏性及び欲望を強め、外界の支配の下に立つやうにならしめるから、其の自由は遂に奴隸状態に終らなければならぬ。眞の自由及び獨立にまでの發展は唯訓練及び抑制に由つての

## 外部的自由及び特質の制限

み可能となる、新自由論者は石塊を刻まれた像よりも美であるとし、彫刻は莊麗な自然を損害するものとして鑿を棄てる彫刻家に類して居る。現今の人格教育の主張の多くは、實在界に關涉しようとする内部的製作力の發揚を貴重しないで、唯自己感情、偏向、衝動及び嗜好に對する一切の制限を除かうとするものである。而も斯かる方法は決して高い人格及び眞の自由を成立せしめるものでない、唯徒に自尊心の強く、群衆に卓越する程に特別な内的修養を經ない個人を社會に與へるに過ぎない。

「今日人は自由及び特質を非常に外部的のものと見て居る、これは人格發展の外部的妨害を過度に見ることに關聯する、即ち現今の學校の總ての方法、處置及び状態が人格を妨害すると考へることに由るのである。然し一般に權威を排するのは甚だ危険である。從順であり得ない程の弱い人格には眞の人格的勢力はない、品性は抵抗により増進する、制限と抵抗とは勢力の離散を防ぎ活力の發現を強要する。個々の人の心理状態を明かにし、其の性質に注意することが教育の根據となるのは勿論であるけれども、多くの場合に於て個人的特點を看過することが最良個別的取扱法であることを教へるものも亦其の心理に基いた教育學である。個人的特質を過度に擁護する軟弱な取扱法は眞の品性陶冶に對して非常に危険である。學校の用ふる方法に一貫した嚴格な點のあるのは、主觀性の贅芽を其の總ての偏向、弱點及び錯誤と共に摘去するため

に極めて有益な抑制である。少年が斯かる鍛錬を要することは身體的鍛錬を要するよりも多い。進化、進歩、教育等を口にする現時代に於て、多くの教育家が總ての教育の本質について何等の思想を有しないことは不思議である。彼等は被教育者が其の現に在る状態に留まらないで一層一般的で且一層強いものとなる運命を有つて居ることを考へない。斯かる運命に出遭ふ者が、厳格な従順に慣れなければならぬことは無論である。現今の學校教育に於て缺點の多いことは否定し難いであらう。學校の要求を満たすための行動の動機を一層精神的とならしめる必要もあらう。又兒童の獨立心を養成する方法に於て全然改變すべきものもあらう。然し其の獨立と云ふことは學校が立てた目的に向つて獨力奮闘する義でなければならぬ。學校が個人的利益及び偏性に隨從するのは不當である。學校は個人の心情に作業及び教化上の超自然的要素を植ゑ付け、斯くして個人をして自ら自由ならしめることを目的とする。眞の自由教育の根據はこゝに求めなければならぬ。

「從順により人は始めて其の自然的意志を支配する地位に立ち得るのである。從順心を缺くものは其の全生活に於て自然の意志に支配され、決して人の最高心の趣味を鼓舞し且育化する所の偉大、不動な意志を得るやうにならぬ。從順に依る訓練を廢止する時に、心的我が自然に強く且明瞭に發現し、十分に劣等な我を抑へる力を有するや

從順と意志の  
發達

うになると考へるのは空想に過ぎない。所謂個人的意志は人格の育成及び人の獨立に對して最大の妨害をなすものである。何故と云ふに、此の意志は外部からの刺激及び影響又は偶然の一時的心的状態により決定されるからである。此の末梢的意志に對する争闘は中心意志の鞏固であることの要件となる。假令此の争闘が最初は外部的權威により指揮されるものであつても、尙能く眞の創作的人格の源となるのである。」  
フェルスターはパウルゼンと同様訓練上の硬主義を唱へて居るので、其の論は或る方面からは舊式の思想と見られるのである。又奇抜な言も少いから新奇を好む人からは餘り歡迎されなと思ふ。然し教育は慎重な考によつて行ふべきものであるから、徒に新奇に走るよりも舊式と認められ平凡と考へられる所に却つて堅實な分子の存することを忘れてはならぬ。

## 第二節 人格教育論

人格の意義

人格養成の大切なことは誰人も認めてゐる。而も人格の意義についての意見が異なるため、等しく人格教育を唱へながら大に其の内容を異にするといふ事實がある。前に述べた通りゲルリットは其の「教育學」に於て特に「人格」といふ章を置き、個人主義を人格尊重主義であるといひ、群衆を指導するに足る優れた個性がなければ人格がない



と説き、學校が個性のない凡庸な者を養成することに反對してゐる。而も自然主義に於ては動もすると個性を直ちに人格とする傾があるので、現時道德的理想の見地から人格教育の必要を唱へる聲が高まつた。前に挙げたフェルスターも其の一人である。人格は常に唯個人に於て現實的となるけれども、之がため現實的個人を斯かるものとして直ちに人格といふことは出來ない。個々體又は個性は現實に與へられたものであり、現實の限られた一體、一回性及び特殊性を示すに對し、人格に於ては意識的たり精神的たる要素が主となつてゐる。即ち一個性に於ては他の個性と區別すべき經驗的天性及び特別性が存するのに、人格は内的精神的本質を示し、個別的特性及び偶然性より清淨にされたものを意味し、單に經驗的に付與されたものでなくして、精神的理想のものであり、個人に於ては實現されざる眞の價值我を示すものである。此の意味の人格は單に主觀的個別的のものでなく、客觀的理想の價值を有し、自ら客觀的精神的價值を作り、精神及び文化の世界の一部分を構造するものである。

現時人格の概念を中心として哲學的世界觀を構成してゐる人はドイツのハムブルヒ大學教授ウキリヤム・シュテルンである。彼は世界を機械的に動かされ、強制的に連結せしめられた身體的心的部分體及び進行でなくして統一的であり、目的を追究する自己活動的全體即ち人格（ペルソナ）の無限の聯節的系統であるとし、人を物（オブジェクト）に對立せしめた。ペ

ウキリヤム・  
シュテルンの  
人格哲學

ルゾーンは部分の多様なるに拘はらず實在的特種的且固有價值的單一體であり、部分機能の多様なるに拘はらず一單一的、目的追究的自己活動を遂行する存在である。多様の單一、有目的活動特別性は即ちシュテルンのペルゾーンの特徴である。斯くして人格は常に價值中心たるのみならず、能動的に常に新たに價值を構造する、又外界より影響されるけれども、其の受納したものを固有の構造法則に従つて形成し、それを自己特有のものとし、更に外界に影響するものである。人格は屢、個人主義の立場から見られたが、シュテルンは人格を個體の限られた不可分的單一以上のものとし、種々の價值聯關中に立つものとし、異なる大きさの人格階段を立て、人の人格は上位の全體に關係することにより始めて十分に發現せしめられる、我は我として留まり、而も同時に一族、一國民、人類神の一員たるべきものである、他の一見外的たる「汝」が我に對立して我を補充し且高めるものである、客觀的價值は我より盲目的追従を要求するだけでない、承認及び責任行動により我は我により又我のために征服されなければならぬと説き、人格は其の獨立性を失ふことなくして一の系統的價值體系にまで必然的に關係するものであるとしてゐる。

團體の進歩、國民の發展を教育の目的とする論者も、之を人格陶冶の基礎に於て達しようとしてゐることは既に見た。例へばフイヒテの如きは少年を自然的個體又は偶

團體と人格教育

然存する現實社會の單なる一員にまで教育することを不當とし、之を精神的道義的世界にまで導くことを眞の教育とし、斯かる世界を経験的存在以上のものと見、人は人格として此の理想的形而上的世界の一員たるべきものであり、國民も單に自然的系統の基礎に於ける團體でなく、精神的團體であり、國民的情操により抱擁され、形而上的に定立されるものであるといつてゐる。其の他團體を人格と人格との間の共同體と考へ、生活を價值奉仕のためのものとする所の人格の團結を團體と解してゐるものもある。次にオイケン哲學を根柢とし、新理想主義の方面から人格教育を唱へてゐるブッデとリンドとの思想を見ることにする。

(一)ゲルハルドブッデ (Gerhard Bude) の人格教育論  
ブッデは「教育理想の變遷」(一九〇九年)「舊教育と新教育」(一九一二年)「精神主義的教育學」(一九一四年)等の書を著述し、主として中等教育を人格養成のためのものとし、ようとして居る。彼は現代の人が外界と關係することの益、多くなり、目に觀える結果を追究し、益、激烈な生存競争をなし、其の作業が益、機械的となり、専門に偏し、其の全性能が益、多く切斷細分され、嘗て人が勤勞して得た内的世界が次第に闇黒となつて人を牽引する力を失ひ、精神を虚空とならしめることを人格發達上の大なる障害とし、又個々の人が高尚な精神生活を構成し、之に興味を有するについては、其の個性の或る度まで自由に發達することを要件とし、次のやうに

ブッデの人格教育論

いつて居る。「人格及び品性は個性の發展に必要な自由の保障される時に見る所である。自由の誤用を恐れて却つて生活を褊狹にし、之を束縛してはならぬ。單に鑄型に入られたやうな人、標準的人物、標本的種族の如きものを養成し、個々獨特の性質の發展を輕視するのは誤謬である。社會は個々の人に於て心的生活が自由に構成されることを妨害する権利はない、人を全然社會に隨從するものとし、全く環境の生産物と見、其の希望に於ても夢想に於ても全く社會により支配されるものとするのは不當である。社會を主とする陶冶は社會的齊一とか中庸人物とか云ふ概念を主とし、人が自ら考へ又は自己について爲す所でなくして全體のために盡す點を重んじ、社會狀態の改良を主要目的とする。斯くの如き社會的教化は個人が存在を劣惡にし、心的生活を單に方便とならしめる。生活の眞の保持者は卓越した個人である、文化生活上の進歩は社會に於て單に悟性の分量の増加するに由るのでなく、如何なる方向にそれが増加するかに關係する、而して其の方向を決することは指導者たる個人に待たなければならぬ。大人物は其の固有の心的性質を發動、活躍せしめ、勇往邁進することにより時代を決定する、彼は時代の從僕でなくして其の主入である。」

ブッデは斯かる思想を中學校教育に適用することを試み、教授に於ては注入的に教へ記憶を多く働かしめるやうな知識主義を排し、之に反して觀念界を擴張し、判斷を正

教授及び訓練上の自由

確にし、意志を鞏固且順良にすることを必要とし、之がため哲學的學科を課する必要があるといひ、且上級生徒の修むべき學科を一樣に決定しないで選擇の自由を與へ、或る生徒には或る學科を輕減するか又は全く免除することの必要を唱へて居る。彼は訓練上にも自由を必要とした。「制限のない自由は固より不當である、全體の下に個々の人が服従すると云ふ從順がなければ彼等の發展を見ることは出來ぬ。然し其の從順は確信に依り自分の方から進んですると云ふ性質のものでなければならぬ、自由がなければ自己に責任を感じるやうにならないから、生徒には自治の習慣を得しめることを要する。而して其の習慣は實際に自治せしめることにより養成し得るのである。従來の教育のやうに生徒に對する不信用を基礎としないで之を信用し、多くの點に於て其の自由に委して差支ないと云ふ考に従ふことを要する。」

ブッヂの教育思想は個人主義に從つて居る、而も理想主義と結合することに於て自然主義的個人主義の陥り易い弊害から離れて居る。尙其の思想については理想主義的教育を論ずる時に再び述べることにする。

(二)エルンストリンデ(Ernst Lindé)の人格教育論 リンデは一八九七年に既に「人格教育」と云ふ書を著し、方法を信じ過ぎる傾向に反對し、人格により人格を養ふことの必要を論じたが、一九一三年に著はした「現時の教育上の爭論」中で再び人格教育を論じて前

## 人格の要素

に述べた所を補ひ、其の誤解を防ぎ、且現今の人格教育論に於て屢認め所の過度の人格熱を警めた。次に其の要點を擧げて置く。

人格の要素と見るべきものは次の四つである。

一、溫情、感動性、熱心 理に偏し、冷淡で、常に打算的に行動する人は決して人格を有しない。感情は音樂家を造り又人を造る、少くとも之を造る上の主要なものである。尤も人格を有する人も其の情に觸れない物に對して熱心であることは出來ないであらうが、其の一たび融合せしめた物は眞に深く之を收得し、寶物として貯藏し、必要な場合には全力を盡して之を防禦し、斯くして又能く他人の熱心をも激勵するやうになる。人格ある人に對する時には、粘液質的の冷淡な遲鈍な性よりも爽快、活潑の氣風に富み、能く興奮する情の人であると云ふ印象を受けるのが普通である。

二、個性 個性は屢、人格と混同されるけれども決して同一のものでない。個性は人格の一特徴に過ぎない。個性を有する人とは自己を明かに群衆と異なるものとして認めしめるものゝ義であり、殊に心的問題について自己固有の意見を有して居る人を指すのである。尤も其の個性には多くの度がある、僅かに群衆と異なると云ふ状態から氣骨稜々とか圭角があるとか、變物とか見られる状態に至るまで多くの段階がある。而して單に變物と云ふのは人格でない、人格には個性以外に必要な性質がある、然し個

性がなければ人格の成立しないことも明かである。一定の物を温情を以て迎へ、熱心に之に關係し、他の物を嫌忌し拒絶し得るには個性を要件とする。随つて人格には種類がある、思想家の人格、美術家の人格、宗教家的な人格、政治家の人格、研究家の人格、教育家の人格等があり、其の各種類中又種々の區別がある。然し是等のもの、總てに通じて必ず存して居るものは、自己の有する特質を價值あるものと見、之を合理的のものとし、之により人類を代表して居ると云ふ意識である。

三、自由、活動製作力 強い人格は、人を一様にし平均にしよとする暗示力を破壊する岩石の如きものである。人格に於ては先人未知の新真理、新発見及び新作業の源がある。群衆をば外部から衝き動かされて運動するものとすれば、人格は自力により動く體に喩ふべきものであらう。人格に於て始めて眞の自由があり、活動がある、何故と云ふに、吾々が眞に活動的と認める状態は、自己が自己の行動及び決斷の原動力となり、自己を平凡虚弱な人を縛する紐から解放し自由にした時に生ずるからである。故に人格は必ずしも常に何所にでも他人と並び行くものでなく、自己自身に留まることを好み、世の流行を追ふことなく、群衆の崇拜する者を尊敬することなく、雷同附加の傾向のないものである。

四、力、抵抗力、確定不動、忠實 是等のものは總て前に掲げた事項と聯關して居る、流に

教育者の人格  
と生徒の人格教育者の人格  
と訓練教師の人格  
と教授

逆つて泳ぐ者は勿論力を要する、而して其の力と云ふのは主として抵抗力である、自己の特質を維持し、一たび構成した内部の形式——思想、確信、信仰等——を確保し、周囲の群衆に容易に同化しない傾向である。此のことから見ると、人格は他に對して不忠實のやうであるけれども、實際は忠實な點に於て他人に優れて居る。何故と云ふに、其の他人と合同しないのは信ずる所及び理想とする所を確持し、之に忠實なるためであるからである。而して所信の確持は不屈不撓の氣力を要し、一定の地位を占有して動かない力を要する。此の點に於て人格は品性と一致するのである。

人格教育とは教師又は教育者の人格を教育の主要方法と見、生徒の人格を養成することを目的とする教育を指すのである。故に人格教育を論ずる者は、一には教育者の人格を見、一には生徒の人格を考へなければならぬ。

教育上教育者の人格が重要な役を務めることは訓練の方面に於て最も明かに認められる。古來教育上に模範を最も貴重し、其の不完全な所では訓戒、賞罰の如きものも何等の價値がないとしたが、其の模範には明かに教育者の人格が大に關係する。教授に於ても其の成功は教師の人格に關することが非常に多い。

従來教授に關して材料に主要價値を置く意見と其の材料を取扱ふ方法を最も貴重する思想とがあつた。材料がなければ教授の出來ないことは勿論であるけれども、一

時方法熱の盛であつた頃には材料に餘り重を置かないで、教授上の形式主義を生じたことがある。ペスタロッチーは總ての母に其の子女を教導する標準的方法を知らしめようと努め、ヘルバルト派は形式的段階法と云ふ一種の理想的方法を各教師の手に與へようとした。又方法を過重する者は、眞に生徒を教ふるものが教師の人格であることを考へない傾がある。前に述べた人格の四要素は教育者として成功する上に缺くことの出来ない所であるが、教師としては特に其の取扱ふ事柄について熱情がなければならぬ。各教授は教師の熱情に依り、其の告白であり、證明であり、豫言であることにより、教育的に影響する力となる、而して斯かる教授が個性の働を要することも明らかである。教師は自己に適する道に於て進むことにより最も多く成功する、故に餘りに一様な形式を一般的に規定し、教師の行動を制肘することは教授を發達せしめる道でない。活動及び製作と云ふことも教授が單に傳達でない限り、に於て無用である。教師は材料が自己の精神に於て新たに作り出されたかのやうにすることを要する、單に材料傳達の取次をするのでなく、自己の受取つた材料を先づ自己の精神で全く改造し、斯くして十分に之を支配するやうにならなければならぬ。且教師は種々の材料を取扱ふに當つて、常に一定の確持し保留すべきものを有し、之により生徒の上に統一的影響を及ぼすことが必要である。生徒教育上の大目的及び大方針は即ちそれである。

## 人格養成所の要件

教師は之を其の人格に於て表現し、教ふる材料の性質が如何に違つて居ても、自己を中心として能く是等のものを統合して教育的教授の實を擧げなければならぬ。

次に生徒の人格を養ふについての教授上の要件は、第一材料が生徒の情に觸れ能く其の興味を惹起することである。生徒は、感情調を有する觀念を得るやうにならなければならぬ、此のことから見て、抽象的事項は兒童に適しない、何故と云ふに、彼は直觀界に於て生活するものであるからである。第二、直觀的に教へることが必要である。此のことは古くからの要求であるが、人格教育上から更に其の必要を認める。抽象的事項は先づ具體的に示すことを要する。殊に修身上の事柄は詩歌及び物語の形に於て實例の示される時、兒童は始めて何事かを經驗するやうになる。學校は實に經驗の學校であることを要する。而して其の經驗は外部的のものよりも内部的のものの方が價值がある。或る談話を聽き又は書を讀んで内部に或るものを經驗し、其の感情上に一種の影響を受けることは、假令之を明かに發表することが出来なくても、其の價值は非常に大なるものである。其の闇黒な所得に留まる所に於て却つて價值がある、元來感情上の所得は闇黒な所に留まるけれども、知識上の明瞭な所得よりも一層多く人を動かす力がある。其の他人格教育には、快活な調子を保たしめ、自由な對話を行ひ、教授の目的に差支ない限りに於て生徒の發問及び發表を自由にする如きことを要件とす

る。殊に心勞恐怖のやうな情を除去して諧謔を用ふることは校内に温かい光と愉快とを満たし、教授する人と教授を受ける者との心的觸接を自由にし、随つて感情及び思想の感染上最も有効である。

右の如き人格教育の思想は屢、誤解される虞があるから、リンドは之を防ぐために更に次のやうに論じて居る。

「第一、人格教育は、人格があれば方法について注意するを要しないと云ふ意味のものでない。人格と方法とは其の孰れかを選ぶべき性質のものでない、教育では人格を第一とするけれども、方法をも無視してはならぬ、唯方法萬能と云ふ考を排すべきである。

第二、教授上感情を重んずることは、教授の主要目的であるべき悟性鍛鍊を妨害すると云ふ非難がある。然し人格を重んずる教授に於ても感情のみに關係することは決してない、正確な知識を得しめることに重を置くことに於て他と異なる所はない、唯生徒をして其の觀る所及び觀念として取入れる所のものに感情調を伴はしめようとするのである。徒に兒童を感動せしめるやうな教授は勿論正當でない。又悟性の如何に必要であるかも明かである、而も悟性鍛鍊については從來人が多く注意した所で、其の方面の缺點は情的方面に於けるよりも少い。故に今日の教育に於ては多く缺けて居る所の情的方面に今一層注意するのが適當であらう。

## 人格と方法

人格と悟性及  
び感情人格と個性制  
限

第三、人格教育論は個性を過度に主張するものでもない。斯かる主張は教師の方面から見ても、生徒の方面から見ても不良な結果を生ずる。個人的特質がなければ人格なく、自由の運動の出来ない所に人格の働を見ることが出来ない、と云ふ考から、方法論、教課案、教授日案等により教師の人格を束縛することを弊害と認め、是等のものを總て廢止し、唯情調及び氣分に依らしめようとする論者がある。情調、氣分の如きものは各事業に缺くことの出来ないものであらうけれども、單にこれのみを重んずる時は常に一時的狀態に支配され、却つて人格の要素たる自由及び眞の活動態度を失ふことゝなる。人格ある人とは支配する人の義であつて、自己を支配すると云ふ意味をも含むものである、又或る意味に於ては從順な人と解することも出来る、一定の客觀的秩序を確信し之に服従するからである。人格とは決して一切の制限を脱離すると云ふ義でない、必要と認める所に向つて自ら進んで従ふことを要件として居る。外部の法規に従ひながら自己の特質を保持し自由を失はない狀態が吾々の目的とすべき所で、此のこゝとを能くなし得る人は社會及び團體に對して最高價値あるものである。之は生徒の方面から見ても同様である。然るに今日極端な人格教育論のために個性尊重と云ふことが危険な方向に進められた。個性に應ぜよと云ふことは、古い要求でありながら、まだ十分に行はれないのは、今日の學級教授の弱點であるけれども、生徒の個性を顧慮

せよと云ふことゝ生徒の個性を神聖視し、如何なる價を拂つても、之を尊敬しなければならぬと云ふことゝの間には大なる區別がある。個性は如何なる事情の下に於ても價値あるものであらうか、個性の權利は道德的理想及び社會の秩序により當然制限せらるべきものでなからうか、個人は道德的理想に應じ又社會の規定及び法律に服従すべきものでなからうか。個性を道德的にし、社會的にするには、之に存する粗野な贅芽を摘去し、其の餘りに甚だしい圭角を圓滑にする必要がある。而して此のことは強制及び苦痛と云ふことがなければ行はれない、一般に生活に於けると同じく教育に於ても苦痛を其の進歩上の一要件とする。眞の人格教育は決して強制及び苦痛を排除しない、唯快活に興味を以て行動せしめることにより其の必要を制限すると云ふだけである。人格教育の行はれる時間は教師及び兒童の喜悅の時であるけれども、兒童を恰も神のやうに尊敬するのは人格教育の誤解であり、品性陶冶上甚だ有害である。

第四、美的教育を過度に主張することも人格教育の誤解から生ずる。材料は教授に適した形に構成すべきものであると云ふことから、任意に之を變形、改造し、又斯くすることを藝術と解し、教育家を藝術家に比するものがある。然し材料にはそれに固有の權利があり價値のあることを認めなければならぬ。材料に關せず如何なる事でも爲し得られると思ふのは誤謬である、吾々の全文化的財産を吾々自身の想像的構成の原

人格と主觀的  
構成

料と見るのは正當でない。斯やうな考は自己の狭い個性を人類の文化事業の代理たらしめようとするものである。吾々は人類の代表者として一般的眞理を傳へるものであるから、主觀性に働く場所を與へると同時に、客觀的事物にも否定し難い權利のあることを認めなければならぬ。故に吾々は時としては寧ろ人格否定の價値を承認してよいのである。

事物的原則

公私の生活に於て人格否定を必要とする場合がある。學者は其の研究の際には全く其の人格を去り、何等の豫想、偏執なく、曇りなき眼で觀察しなければならぬ。實際自然科學に於ても歴史に於ても、研究家の固有の心的性質又は其の憎愛の念が加はると事實の正確な判断上に少からぬ妨害を受けることになる。又討議の場合に於ても個々の辯論家が其の個人的利害及び感情を成るべく除去し、全く事實に立脚して論ずることを要件とする。人々が常に自己の人格を眞先に押進めようとする時は、相互の理會及び妥協は不可能となり、純粹に事實的たるものに於て總ての人の一致合同することが出来なくなる。完全な人とは、一たびは我を維持し之を押通し、而も又能く他我及び全體のために之を棄てる人を指すのである。人格の正當な定義中には固より此のことが含まれて居るけれども、人格の主張は動もすると極端に自己を進める傾となる處がある。故に事物的原則により之を補はなければならぬ。

教師も亦時としては教授上全く其の人格を退けて獨り事物をして兒童に談らしめる必要がある。學科中には心情の干與を許さないものがある。即ち生徒は數學物理、外國語文法の如き學科に關係し、最初は何等の自然の興味を發しないことがある。而も先づ純粹に務として之に従事し、次第に多く興味を以て之に勉勵するやうにならなければならぬ。教育に於ては人格と人格とが對立し關係するばかりでなく、生徒をして非人格的法則の存在を覺らしめ、總ての人格の上に非人格的のものを存するこゝと及び之に對しては十分に敬意を表すべきことを信するやうにならしめなければならぬ。社會的秩序、法律、習慣及び國家の組織は、畢竟其の一般的のものの寫象又は發表と見るべきもので、吾々に對して嚴格な從順を要求する。吾々は如何に苦痛を感じても之に従はなければならぬ、兒童も亦漸次此の状態に導かれるべきものであり、學校は此のことに役立つべきものである。此の點に於て學校は個人的權利を大に顧慮する所の家庭と違ふ。人格教育は恰も教育に於ける女性的要素であり、柔かな手、慈愛及び好意により導かうとするものであるから、一層男性的な粗い事物的教育で之を補ふことを要する。後者は單に兒童の好む童話を談つたり、兒童の面白く思ふ想像的形象を構成したりするものでなく、要求を發し、假令それが兒童により歡迎されなくても顧慮することなく、嚴格な命令を以て之に従はしめるものである。

斯くの如く事物的教育を必要としても、之を極端に進め人格を輕視するのは勿論不當である、人格輕視の危險は事物方面に對する注意の缺乏から生ずる危險よりも多い、何故と云ふに、實際に於て事物の方面には自然に相當に注意されることがあるからである。教師は事物教育家として生れ、修養の結果始めて人格教育家となる、故に人格教育を特に主張することは今日尙必要である、一寧ろ何時でも必要であるといつた方がよからう。」

ブッデの意見と同様、リンデの人格教育論は極端な自然的自由論者の説に反對するものである。彼は却つて非人格的事物的原則の必要を説いて居る、然し人格を正しく解すれば斯かる原則は當然それに含まれるのである。教授の際能く事物の真相を傳へることが出来なく、必要な場合に冷靜に考察する力がなく、隨つて此の點に於て生徒の模範となることの出来ない教師を人格ある人と云ふことは出来なからう。又斯かる價值ある性を養ふことを怠る教育を人格教育と云ふことも出来ないのである。



## 第七章 藝術教育

### 第一節 藝術教育運動の由來

藝術教育の主張は現代教育界に著しい所である。ドイツのヨハンネス・リヒターは其の著「藝術教育思想の發展」に於て此の運動の生ずるに至つた由來を大體次のやうに述べて居る。

十九世紀の藝術教育思想を發現せしめた源は、十八世紀末のフランス大革命及び直接之に伴ふ時勢を生ぜしめた所の教化關係である。藝術はそれ以前に於ても既に永く國民の生活と關係を斷つて居たけれども、尙貴族社會に於て保持されて居た。然るに社會の大變動と共に其の發展は沮止され其の僅かの根據地をも失ふやうになつた。尤も作造する術がなくなつたのではないが、國民的美術としての最少の要求すらなし得るものがなくなつたのである。美術家は世外に立ち、其の作品は其の時代及び國民により了解されなく、全く生活との關係を失つた。其の結果は國民の總ての階級に於て次第に趣味の下降を來たし、眼は疲勞し、光澤色彩に對して喜悅の情なく、實に乾燥無

十八世紀に於ける趣味の下降

味な社會を現出した。而して之には十九世紀の文明に結合した種々の不良な社會的事務の關係したことが多い、借家生活の増加、頻繁な轉居、自由な移住、市民の家運の動搖、勞働者宿泊所の不備、模倣の増進、濫造及び成上り者の生活は國民的藝術に最も有害な影響を及ぼした。

拜金の傾向の増長は藝術に對する一大打撃であつた。機械時代の現出と共に勞働者と云ふ新階級が現はれた。彼等は機械のやうに單調な作業に従ひ、作造についての意志及び同情を缺き、生活について何等の快を感じなく、而して次第に堅實な市民的製作家を壓するやうになつた。身心を其の製作に傾倒し、其の作品に於て製作者の手腕と精神とを窺ひ知らしめるやうな市民的工藝家は、次第に彼等の階級に於ける藝術的傳統を失ひ、健全な中堅市民としての其の地位をも失ふやうになり、市民は益々工藝的職業を嫌ひ、藝術的天性の養護を怠るやうになつた。十八世紀の半頃から上中流社會が文學及び哲學に興味を感じ、強い知識主義に傾いたことも、分解を主とし、内容を重んじて形を輕視し、美術を學として攻究するに止まると云ふ結果となり、藝術的製作を沮止することゝなつたのである。

美學の發達は教育に多少の影響を及ぼした。十八世紀に於て斯學の發達した結果として藝術教育と云ふ語は多くの教育書に於て見られるやうになつた。然し其の藝

拜金の傾向及藝術知識主義と

術教育と云ふのは現代の意味のものでなくして調和的發展と云ふ思想から唱へられたものである。即ち人の調和的發展には其の藝術的才能をも發展せしめなければならぬと云ふ考に外ならなかつた。且此の思想も教育者間に留まり、一般人民間には殆ど何等の反響を見出さなかつた。シルラーの倫理的美的教育論も哲學的推究を離れなかつたのみならず、教化的素養のある人の間にのみ歓迎された。新人文主義が古代ギリシャの文化を貴び其の美術を重んじたことも唯上流社會に觸れただけで一般國民の精神とは何等の交渉がなかつたのである。

フランス大革命後に於ける政界の動搖及び社會問題も亦國民に美的陶冶のために力を用ふる餘地を與へなかつた。然るに十九世紀末に近づくに従ひ、世人は漸く國民の統一、社會階級の調和及び教化について着實に考へるやうになり、次第に現今の意味の藝術教育の思想を發現せしめるやうになつた。故に藝術教育運動は一二教育家の意見に由るものでなく、方法家の實驗に基くものでなく、又一偉人の覺醒に依るものでない、包括的意味の教化問題であり、無数の細微な根から發したものである。而して之が始めて明瞭に國民の意識に現はれるやうになつたのは、十九世紀の半頃に開催された萬國博覽會に由るのである。即ち一八五一年ロンドンに開かれた萬國博覽會は諸國の製作品を觀察し比較する機會を與へた、而してそれら製品が拜金時代以前に於

萬國博覽會と  
國民覺醒の機

けるものと全く異なつて居ること及び堅實な工業的傳統が全然地を拂ふやうになつたことは、多少眼識あるものの看過しなかつた所である。改良運動は先づ英國に始まつた、工藝教授の改良され、サウスケンシントン博物館の設立されたのは其の覺醒の結果である。

大ブリテン國は拜金的實業主義の最も早く現はれ、全工藝界を浸し、早く其の有害な結果を生じた所である。故に同國に於ては其の反動の機運も割合に早く熟して居たが、會、美術評論家として有名なラスキンが、出で、藝術運動の主唱者となつたため、他國に先だつて藝術趣味の普及を見るに至つた。而して英國に於ける此の運動は初めは工藝美術に限られた。何故と云ふに此の範圍に於て拙劣な技能が最も明瞭に示されたからであり、又工藝が美術と國民との間の一旦失はれた觸接を再び定立するに最も適し、且素人藝術家の叫びが此處で最も早く成功する望があつたからである。諸種の藝術學校は設立され、上流社會の人は素人藝術會を組織し、學校と協力して工藝美術の再興及び發展を務とする共同の一大國民的運動を起すやうになつた。而して初めには古代の美的形式を學び、高貴の様式を寫すことが流行したけれども、久しからずして之を改め自然に歸ることを唱へるやうになり、こゝに始めて價值ある新發展の源が開かれた。此の傾向の促進について日本美術の影響したことは明かである。

英國に於ける  
工藝美術の改

ドイツ國民の  
自覺

ドイツに於ても十九世紀の初期から美術協會が處々に設立された然し其の作品は群衆の低い趣味に迎合し單に販賣を目的としたもので、何等の藝術的價値を有たなかつた。工藝美術に關する會も一八五〇年頃から存在して居たけれども其の力は微々たるものであつた。同國民をして眞に其の藝術上の低い地位を覺らしめたのは一八五一年以來諸國に開かれた萬國博覽會であつた。前に述べた通り英國は夙に其の狀態を改良し、佛國は早く大美術國として名高かつただけ不良な實業主義の惡影響を受けることが比較的少なく、又正路に復歸することも早かつたため、是等の國の製作品は遙かにドイツの製作品に優つて居た。此のことに氣付いた獨(塊)國民は一八六〇年以來十年程の間に英佛の例に倣ひ處々に美術館、工藝館及び美術學校を設け、又其の維持のための協會を組織した。而してドイツの學校も最初は其の教授の方法を誤まり、科學的原則を主とし、藝術と聯關しない美學を單に學として教へ、これを歴史的哲學的科學科として取扱つた。又工藝家は古代の模寫にのみ力を用ひ、英佛白に於ては既に歴史の様式熱に對する反對が高まり、正しい方向にまでの進歩が始まつた後でも、ドイツは尙舊法に従ふことにより特有の美術及び様式に達しようとしたのである。

誤まつた美的  
陶冶

普通教育に於ける美的陶冶の進歩も甚だ遅かつた。ドイツの學校は科學的陶冶に於て英佛の學校に優つて居たが、形式に對しては甚だ無頓着であり教ふるだけで躡け

ることなく、學識ある蠻民を養成した。教育學に於ては美的教育及び之と聯關する心的陶冶の概念は早く存し、理論としては調和的發展の見地から美的陶冶を唱へ、十九世紀の半頃の古典中學校では此の思想に従ひ直接に美術の教授を行ふことを要求し、美術史を一學科として加へ、他の教授に於ても美の見地に從ふべきことを唱へ、美を觀察する能力の養成を目的とした。之は現代思想に接近して居るやうであるけれども、多くは古代美術を貴重し、之を採ることにより人文主義の維持を努めたゞけで、到底國民的藝術教育運動と認めることは出来なかつた。知識主義の勢力は容易に退滅しなく、圖畫教授も科學的系統的に一定の方式に従ひ、徒に古代を模寫するだけであつた。又美術の意義及び本質についての系統的教授を行ひ、其の結果として唯皮相的知識を傳へ、眞に藝術品を知らないで漫りに評論を試みる風を生ぜしめた。人は美術を眼及び手によるよりも耳によるものとし、視且作る代りに、讀み且聞くことにより學ぼうとしたのである。

斯かる缺點があつたに拘はらず十九世紀に於けるドイツの精神界の發達は常に新しい希望及び努力を發せしめ、國民生活の統一及び國民の自覺力の進歩を生ぜしめた。國民の外部的勢力の擴張は内部生活の統合育成に待たなければならぬことが了解され、從來の心的陶冶上の缺點即ち未熟な藝術思想、不良な實業主義の影響及び知識

反知識的傾向  
の現出

主義の偏重に反対し、甚だしく輕視されてあつた想像及び感情生活の眞價を認め、感情を民心の融和、合同に必要とし、想像を製作力を高めるものとして貴重する傾向が次第に多く現はれた。從來科學的系統及び分解の上に世界觀を構成したドイツ人中にも世界を感情と解し、其の陶冶を教育の目的とし、藝術を此の目的に最も適したものと見るものを生じた。新たに追究すべきものがあると云ふ感は、生活上の快感を發揚し、前途に光明を認めしめるやうになつたのである。

十九世紀末には藝術の範圍に於ても、倫理及び宗教の範圍に於ても總ての價値の改變を主張するやうになり、或る程度までそれが實現された。之は十九世紀を通じて實に憐むべき状態に在つた造形美術に於て著しかつた。而も十分な革新は國民の全階級が一全體に統合し、個人が其の内の生活に於て不安の點なく、能く自己と一致する状態に達することを要件とする、深い忠實な世界觀が總ての階級及び種族を貫通し、之を偉大な一全體に合同せしめることがなければ深い意味の藝術は現はれぬ。藝術教育思想の發揚と共に美術界特に造形美術界に於ける新奮闘及び新生活の發現を見るやうになつたのは當然のことである。

最近に於て藝術が其の高い任務を盡し得るやうになつたのは自然及び生活との其の連絡が再び成立つやうになつたためである。人々は最早過去を通じて自然を観る

造形美術上の  
新傾向自然及び生活  
と藝術

ことなく、歴史的裝飾の形に於て自然を學ぶことなく、直接生々した源泉について酌み、自然の盡きない源から生活と勢力とを得ようとする希望を以て満たされるやうになつた。形式的理想の原則は全く破壊され實有主義が之に代つた。一定の形式及び機械的規則は美を生ぜしめない、眞實であつて生氣あるもののみが美である、美術は之を發表しようとする努力に依るものであると云ふ考から、深く自然を研究することを必要と感じ、又人生の複雑な形についての専心を要求し、人生を其の種々の形に於て美術的發表に値するものと見る傾向を生じた。即ち彼の印象派の如きは自然と共に人生をも吾々の眼に映する通りに描出しようとし、自然的印象主義に傾いたのである。此の主義は眞實の發表に努め、虚偽及び陰蔽を嫌ひ、觀察の鋭敏と精密とを貴重したことに於て貴重すべき點を有して居たけれども、闇黒面を拒絶することなく、却つて人生の絶望的状态をも暴露しようとしたことに於て大なる誤謬に陥つた。之は自然科學的實質的傾向であり、又病的傾向であり、實質についての趣味を主とし、美術家の精神を閑却したものと見て差支ない。故に着實な思想は次第に之を離れ、理想的印象主義に傾くやうになり、以前にはそれ自身目的とされた個々の事實は材料となり、人格發表が其の目的となつた。一方では自然及び其の多様な状態に専心すると同時に、他方では自然を人格により貫通し、客觀的自然現象と主觀的情調との總合に努力するやうになつ

た。此のことは自然に藝術家の人格を尊重することになり、其の人格を構成する氣質及び固有の性が、實在よりの制限と自然の永久法則に對する敬虔の態度とに拘はらず、其の作品に發現することの著しくなるに従ひ、美術品としての其の價值が増大すると云ふ考を生じた。

ドイツの工藝美術

工藝美術が十九世紀末に於て新思想に觸れるやうになつたことは重要視すべき所である。工藝界も亦歴史的模倣を棄て、自然に歸るやうになつた。ドイツに於ては高尚な美術が工藝界を去り、應用美術と離れ後者を職工に委任したことは工藝界の甚だしい不振を來たし、斯かる差別の甚だしくなかつた國例へばフランスの如きに比して遙かに劣等であつたが、漸次新思想に従ひ自然の研究を始め、單に古い時代の表明に依頼する代りに直接の觀察に依つて之を學び、又應用美術の根本要件として「目的に適ふこと」を認め、器具及び物品が目的に適つた簡單な形に構成される所に美を認めるやうになつた。人々は漸く實用及び目的に適する構造と美とが相互に拒絶するものでなく、却つて大部分一致するものであることを覺り、又外面の附從的裝飾を如何に多く附加しても美を成立せしめるものでなく、各部分に其の貴重すべきものを與へるものは内的原理であつて、之は何等の飾なく最も簡單な形に於て存し得ることをも次第に了解するやうになつた。尤も此の思想が一般國民を覺醒せしめることは容易でなかつた。

ドイツの藝術教育會

つたけれども、從來教化の進歩に少からぬ沮止的影響を及ぼした「美術のための美術」と云ふ見地は次第に棄却され、美術と實生活との接觸を避けるやうな傾向は漸次其の勢力を失つた。要するに美術は之を専門とするものゝ狭い境界を脱して國民生活に密接に關係し、社會問題と錯綜し、社會改良の一要素となつたのである。

以上述べた所は主としてドイツの状態であるが、歐洲諸國は大體に於て同様の變遷をなしたと見て差支ない。而して初め遅々であつたドイツは二十世紀になつてから急速の發展をなした。一九〇一年ドレスデン市に開かれた藝術教育會は實に同國に於ける藝術教育上に新時期を開いたのである。同會に於ては造形美術が主要問題となり、其の教育に關する重要見地が定められた。一九〇三年にはワイマール市に於て第二回の藝術教育會が開かれ、國語及び唱歌が主要問題となり、一九〇五年に於てハムブルグ市に第三回の會合が催され、主として音楽及び體操が論題となつた。斯くして藝術教育は理論に於ても實際に於ても次第に進歩したけれども、其の性質及び目的について、又諸學科に於て美の見地を如何に且如何程まで顧慮すべきかについては尙様々の論がある。

第二節 藝術の反知識的個人的傾向

藝術と想像及  
び感情

藝術運動は一面から見ると知識主義に反するものである。古來藝術と云ふ語は科學に對して用ひられた故に藝術教育運動は強い科學尊重の勢に反抗して生じたものである。而して科學に反すると云ふのは記憶及び悟性を偏重するを非とし、想像及び感情を相當に貴重すべきものとし、分解及び歸納に偏することに反對して總合及び直覺を重んじ、人を平等視して一樣に取扱ふ傾向を破りて個性の差別を認め、其の最も特殊な點を發揮せしめようとする義である。此のことに於て藝術教育は彼の人格教育、作業主義等の名稱の下に行はれて居る所の教育運動に聯關するもので、反知識的傾向の一大潮流の一部分である。

一九〇一年のドレスデン市の藝術教育會に於て、アルフレッド・リヒトワルクは藝術教育運動について次のやうに述べた。「現在の教育は人を記憶し思考するものとして取扱ふけれども、人はそののみでなく血と肉とを有する感情的本體である。理論的教育學は夙に悟性と共に感情をも陶冶すべきことを要求したが、今日漸く實際教育に於ても國民教育に關係する教師及び其の進歩を圖る人々が此のことに注意するやうになつた。過度の悟性陶冶及び主として機械的に記憶を取扱ふことを補ふ時が來たのである。」エルンスト・ヴェーバーも亦學校が生活と隔離し、共同教育が個々の人に對する注意を薄くし、強制的方法が自由を排し、知識主義が人心を殆ど知識のみから成立つ

教育者として  
のレムブラン

かの如くに見る現時の状態を攻撃し、斯かる不調和を矯正するには美術に依らなければならぬと云ひ、美術が科學、道德及び宗教と同等の價值を有し、少年の教育に關しても同じい權利を要求するやうになつたと論じて居る。

斯かる思想は精密な研究及び純粹な理會力を輕視しない限りに於て固より正當であるけれども、屢極端に走り、科學を排し、藝術を之に代らしめようとする傾を生じた。「教育者としてのレムブラント（一八八九年）と云ふ書の如きは、ドイツに於ける藝術運動を強める上に多大の刺激を與へたが、明かに此の極端な思想を發表して居る、其の要點は大體次の如くである。

科學の價値の  
減退

思考の範圍に於ても、美文學の範圍に於ても、最早時期を劃するやうな個性を見ることは出來ぬ、造形美術には記念的たるものがなく、音樂に於ても眞の音樂家がない、種々の藝術範圍に於て大首領は死滅した、現時の工藝美術は總ての時代及び國民につき様式を獵り求め、而も却つて之がため其の固有の様式に到達し得ない、これは實に現世紀の平等的一樣的分解的精神に應じて居る。現時の全教化は古典的であつて、新價値の作造に注目することが少い。又現代教化は科學的である、而して科學的たることの多い程益、不製作的になることを免れない。一國民が活動性を有する限りは其の内部に於て一大變動の必要が存する、教化が其の主要點に於て既に完成されたやうに思ふ程

誤謬で且有害なことはなからう。公民としての自己を發見したドイツ國民は、又人としての自己を發見しなければならぬ。心的範圍に於ては既に新目的を望む傾向を生じた、科學及び特に以前に大に流行した自然科學に對する趣味は近頃次第に減少し、人々は歸納について幾分が飽滿を感じ、總合を渴望するやうになり、客觀的傾向か退却して主觀的傾向に其の地位を譲らうとして居る。人は即ち美術に向ひ、美術家の舞臺を學者のそれに代らしめようとして居る。吾々は從來の教育に反對して、働く新教化的要素の來たることを期待する。國民を自然から離れしめる教育は誤謬である却つて國民を之に歸らしめなければならぬ。而して此のことは國民自身が其の固有の根本性能に依ることにより達し得る所である。ドイツ精神の根柢となる力は個人主義であつて、個人主義は總ての藝術の源となる。總ての國民中ドイツ人程特質に富み特別の意力を有するものはなからう、故に又最も美術的に價値ある國民である。ドイツ人の大なる將來は其の異常性に於て存し、其の達し得る最高階段は藝術的のものに外ならぬ、何故と云ふに、一國民の最高教化段階は其の最も深い本質に一致すべきものであるからである。

個人主義とドイツ國民

個人主義に基いて個人主義にまで教育することが心的範圍に於けるドイツ國民の最初の任務である、而も個人的であることの價値は、個々の氣儘な状態を脱して國民生

個性と藝術

活及び世界生活の大構造に一致する時に限り現はれる、故にドイツ人はドイツ精神に一致し之に役立たなければならぬ。而して眞のドイツ精神の代表者は學者でなくして藝術家である、學者の本質が國際的であるに對し、藝術家の本質が國民的であると云ふことは既に後者の優つて居ることを示して居る。心血を濺いで成就した作品は、冷淡な墨汁で書かれた哲學書類よりも永い且活氣ある生命を保持するに相違ない、正しい教化は構成的創作的のもの即ち藝術的のものである。

最も個人的たる國民は、藝術の範圍に於て最も個人的たる藝術家の精神的指導に従はなければならぬ。藝術家には固有の藝術性及び人格を最も必要とする。而して其の個性及び人格は其の最初の發現に於て變態に見えることがあるから、公衆は之を誤解してはならぬ。古來正しく解されないために破滅に歸した天才は少くなかつた。公衆は藝術家に於ける退讓しない所の個人主義及び退讓しない所の自己忠實心を單に許容するのみでなく、寧ろ進んで要求しなければならぬ。藝術家は市場及び時代の傾向が望む物を作るものでなく、其の最も内部の心情が彼を推進する所に従つて作造するものである。藝術家の名譽は如何なる事情の下に於ても自己に忠實であることに於て存する、斯くして藝術的職務は倫理的職務となる。精神的に自己の足で立つ者のみが藝術家である、又倫理的に自己の足のみで立つ者のみが精神的に獨り歩行し得

## 精神と様式

るものである。

藝術品には精神を重要とするけれども、これのみでは足りない、様式が之に加はることを要する。個性を有すると云ふのは精神を有すると云ふ義であり、一定の個性を有すると云ふのは様式を有する義である。様式とは即ち感覺し得る形として示された人格的特性を指すものであつて、一個人に於ても、一種族、一國民、一時代に於ても之が存する。國民の様式は國民の心情其のものから發し、國民的人格の最も深い内部に在る萌芽から發する、故に他の様式を眞似ることは、生活に於けると同じく藝術上にも不用であり且或る事情の下では有害である。各國民の教化が其の固有の教化と獲得した教化との結合から成ることは事實であるけれども、前者が後者に優越し、これを全く自己に役立たせる時に眞の教化が成立つ、決定的重點を自己に有しない教化は虚偽的である。故に古代を模寫することは價值がない。而も單に自然に忠實なだけで理想を缺くものも様式のない非美術的のものである。

## 人格と藝術

人は一切のものゝ本である、故に藝術の價值は人によつて定まる、吾々は藝術を如何に高く考へても、之が目的でなく、唯方便であることを忘れてはならぬ。其の目的は最良の意味の人的存在である、ラファエル及びモツアルトは假令筆及び樂譜を手にしなかつたにしても、第一流の人であつたに相違ない、何故と云ふに、情操は人を造り、人は藝

## 個人主義と直觀

術を造るからである。故に國民的藝術は唯國民生活の全く健全な所即ち國民生活の純粹に人道的發展をなす所に於てのみ繁榮する。先づ眞に國民として生活せしめるため其の條件を整理することを要する、之は即ち國民的藝術を進める所以である。吾々は此のことに於て政治と藝術との關係を認める。

個人主義と直觀とは批評的態度よりも價值がある。ドイツ教育は第一此のことに大に注意すべきである。人類はもと多く眼を使用して觀察したが、腦の發達と共に眼の使用を減じ其の力を衰へしめた。吾々は其の腦を再び眼に歸らしめなければならぬ。人をして其の内の生活の頂點を直觀に置き、腦で見、眼で考へしめることを要する。身體的視覺は受動的であるけれども、思考は能動的視覺である。斯やうに考へるときはドイツの精神生活に於て第一の地位を占むべきものは藝術でなければならぬ。藝術家はドイツの豫言者である。學者が主として又は専ら悟性の養成に力を用ふるに對し、彼は心情陶冶を目的とする。批評及び分解を主とする者は人性を全體として見ないで、唯一部分の力を養ふに過ぎないが、作造には全性能を要するから、藝術教育は人を全體として見るものである。現代のやうに一部は抽象的悟性的思想により、一部は物質的機械的考察により満たされて居る時代に於て、苟も其の偏重を矯正しようとするならば、斷然感情の方面に力に向け、詩的藝術的方面を代表して立つより外に方法は



過度の藝術主義の弊

以上の論には多少の眞理がある、知識主義が抽象的思想を生ぜしめ、又は人を専門的の狹隘な範囲に分立せしめるやうにした事實は確かにあると思ふ。故に之に對して藝術を尊重し、之を教育上の一要素としようとするのは至當の考である。又藝術が國民精神に親密に關係すると云ふことも誤まりない考であり、分解批評に對して總合作造を主張することも適切な意見であらう。然し藝術を科學に代らしめようとしたり、科學的陶冶が必然的に記憶に偏し機械的一様主義に陥ると考へたりするのは適當でない。又總合製作の働を藝術に限り之を科學の本質と一致しないものとする事も解し難い。科學は其の應用により實際生活に大なる効果を生ずるのみでなく、高い知能を養ひ、眞理の精神を進める。要するに世界に於ては闡明すべき事柄が尙甚だ多く又之を研究する態度其のものに於ても貴重すべきものがあるから、科學に斷念するとは個人生活に於ても國民生活に於ても甚だ危険である。藝術も或る度まで科學を豫定する、科學及び道德と並立して相待つことのない藝術は空想的であつて、放恣、懦弱な美術主義に陥るを免れない。

第三節 藝術と社會改良

國民の嗜好が下降し、工藝界に藝術思想を缺き、誠實心を失つたことが藝術教育運動の一原因となつたことは既に見た。藝術は人生の一要素として又社會の進歩上の大勢力となるものである、次に此の見地から藝術趣味の普及に努力した主な人を擧げることにする。

ラスキン

(一) ジョン・ラスキン (John Ruskin) ラスキンは一八一九年二月八日ロンドンに生れた、父は富有な酒類販賣者であつた。一八三三年から一八四二年まで彼はオクスフォールドに於て勉學し、夙に文才を以て知られた、又繪畫を學び、一八四三年「近世の畫家」と云ふ書を著して、非凡な藝術的批評眼を有して居ることを示した。其の後數年間彼は研學のため大陸に滞在し、特にイタリーの藝術の研究に力を用ひた。一八五八年彼はケンブリッジの藝術學校教授に任ぜられ、後同地の大學の講師となり、更にオクスフォード大學に於ける美術の教授に任ぜられた。彼は晩年をブラントウッドに於ける自己の所有地に送り、一九〇〇年一月二十日同地に於て死去した。

ラスキンの思想及び人格

ラスキンは自ら藝術的才能を有し、同時に比類なき高い藝術批評眼を具へ、又歴史家、社會改良家、國民經濟家、工藝改良家として極めて多方的天才と能力とを有して居た。彼の美學は倫理及び宗教上の見解を包含し、彼の倫理説及び宗教觀は美的見解を含んで居るので、彼の思想には常に美の調子と宗教的、道德的調子との混合錯綜を認めるこ

とが出来る。而して此のことは彼の人格に於ても見る所である、即ち彼の人格は高尚であつて、其の言論に於けると同様、美、徳、信仰の驚嘆すべき總合を示して居る。故に彼は單に言論の上のみでなく、其の人格により藝術運動の先驅者となり社會改良に力を盡した人である。

ラスキンは現代の國民生活の頹廢の原因を藝術界の墮落に置き、藝術的修養が人を眞の人格に進め、神聖な域に達せしめ、社會を救済するものであると信じた。「至誠、忠實な情操のみが眞の美的作品を成立せしめる、故に眞の美にまでの陶冶は必ず純潔な情操を豫定し、之を其の陶冶的努力中に含むものである。眞の美的作品に對するものが精神上の活力及び健康と喜悅感情の發動との上に有益な影響を受けるのは此のことがあるからである。作品内に籠つて居る誠實な犠牲の精神は其の作品を永久の寶物とするのである。而して此の犠牲の精神の大なる條件となるものが二つある、一は總てのことに於て最善を盡さうとする確實な意志であり、一は製作についての作業及び努力を増進することが即ち最善を盡す道であると信する念である。昔の作業は極度に勤勞的であつた、全力を用ひて成就された作品が少くなかつたのに、現代に於ては進んで一身を捧げると云ふことがなく、唯金錢を目的とし、金高に應じて勞働する者のみを見るのである。眞實及び公明正大の心情も藝術に缺くことの出来ない所であつて、

藝術による社會救済

居宅と藝術

虚偽的裝飾を施したり、技巧を弄して表面の美を衒ふやうなことは、自己を賤くし、情操を腐敗せしめる行動である。而して斯かる惡風は機械に依る作業に於て見る所であるから、正しい手業に歸らしめなければならぬ、總て善良な作業は自由な手の作業である。全心を傾け、善い意志と活潑な感情とに基いて成された作品は、假令まだ熟しない點があり不完全な箇所があつても、貴重するに足る。若し一製作品が之に對するものをして其の作者が之を作つた際一定の確信に依り、如何に幸福に、如何に熱心に一切を捧げて働いたかを感じしめないならば、其の作業は人間に價するものでなからう。

「不潔陋穢な家屋に居住する者は高尚な精神上の發展をなし得ない、吾人の居宅は殿堂のやうに其の内に在るものを神聖ならしめ、之を汚すことの出来ないやうにならしめなければならぬ。不快な住宅は家を愛する心情を發せしめない、隨つて又愛郷の念を養はないで不平不満の念を高める。故に建築の如きも能く國民性に應じ、郷土に適合し、郷土を愛する精神から發した様式を探らなければならぬ、一國民に於ける偉大な建築は、國語のやうに一般的に確定し、而も方言があるやうに地方的特色を帯びた様式のあるに至つた時に始めて現はれる。」

「現代の社會の墮落を救済するには先づ作業に依らなければならぬ。作業は單に生計を立てる上のみ必要なのではない、總ての階級に對する教育の手段である。實生

機械的作業と藝術的作業

活に於て之を要しないと信ずる人にも必要である。然し作業にも人間に適し威厳と勢力とを與へて精神を高尙にするものと、粗野陋惡に傾き人間の價値を失はしめるものがある。前者は藝術的作業であり、後者は機械を用ふる作業である。不良な實業主義と分業とは眞の作業を破壊し、斯くして又作業者の幸福をも消却し、社會の上下を通じて見る所の頹廢の根柢となつた。古い職工的正實心及び熟練は滅亡し、忠實、質素、満足及び幸福の情も共に消失した。數百萬の人は喜悅の情なく、愛情なく、唯機械のやうに作業して一生を終り、一時的存在のためのみ構成し、作造し、建築して居る。作業は最早充實した心情、純潔、敬虔な意志に基かない、私の信仰の發現でなく、又最も内部的な本質を木又は鐵に於て發表しようとする私の希望の發表でもない。吾々の手に成る總ての作業は、人類作業の特徴と見るべき人格的印跡を缺乏するに至つた。行動に對する責任の情は消滅し、吾々が將來の種族のために建造し、製作し、吾々の作業、教化、信仰、愉快及び苦痛を之に傳へる義務を有すると云ふ意識は既に永く其の力を失つた、我が工藝品及び建築は以前のそのやうに感情の純潔高尙なことを談らない。最も簡單で又最も見榮のない作業に於てすら、藝術は活動原理として高い社會的任務を盡すものである。作業のない生活は罪惡であり、藝術のない作業は野卑である。藝術は調和的勢力を有し、反對を緩和し、階級的差異を減少する力がある。藝術的人生觀は同時に忠

誠敬虔の情であるから、之に依つてのみ吾々の教化の滅裂及び頹廢を救済することが出来る。藝術には個人の生活を晴明にし、喜悅と幸福とを發生せしめるばかりでなく、人に於ける共同點を求め、人と人との間の障壁を撤去し、分たれたものを結合する力がある。

ラスキンの思想を承け、同見地から藝術を主張した主な英國人はウヰリヤム・モーリス(William Morris)及びウォルター・クレーン(Walter Crane)である。

モーリスは工藝家であり又詩人であり、民本的思想を有し、藝術趣味を職工間に普及せしめることにより、眞の精神的國民的藝術を成立せしめることを欲した。「藝術に特有な性質は、製作者及び享樂者に於て喜悅の情を發せしめることであり、美的修飾の目的は、人をして其の必ず要し又必ず成すべき物についての喜悅の情を生ぜしめるに在る。人は自己及び隣人の家を眺めることにより、眼を喜ばしめ、精神上に慰安を得るやうにならなければならぬ。現時のやうに唯最も有力な人のみが藝術を其の奢侈贅澤な生活上の事柄として居る結果は、全人類から生活上の美を奪取し、彼等を再び野蠻状態に歸らしめるに過ぎない。唯國民により國民のために作られた藝術のみが之を作つた者及び之を用ふる者に喜悅の情を發せしめる。又上下の社會に漲る投機的利慾的傾向及び壓制的作業組織は、生活上の最良慰藉となり喜悅ともなる所の國民的藝術

ウヰリヤム・  
モーリスと藝  
術上の平等

藝術普及の價値

を觀る眼を失はしめ、又之を成立せしめる手を無くならしめた、素朴と正義とは眞の國民的藝術に缺くべからざる二つの徳である。」  
 製作し勞働する人には其の美に對する生來の希望を満足せしめるだけの自由な時を與へなければならぬ。藝術を平等的にし、日常の平凡な作業を高尙にし、之により苦痛と恐怖との代りに希望と喜悅とを發せしめ、斯くして藝術をして人を作業にまで獎勵し、世界を一全體として保持する勢力とならしめることは切に望むべき所である。  
 現時次第に擴大する機械的作業の流動中に一確定地を設立し、此處に到達しようとする努力に於て、人間的價値のあり且希望に満ちた作業を見出すことを要する。此の状態に達して始めて如何なる勞働者も能く職工であり、藝術家であり且人であることが出来るのである。」

クレインの況藝術主義

クレインも亦總ての人に對する藝術及び總ての事に於ける藝術と云ふことを唱へ、藝術により全生活を照し、最下層の人民にまでも幸福を普及することを主張し、其の手法として下層人民に先づ家を與へ、自然の素朴健全な生活法を可能ならしめ、過勞的作業のために遲鈍となつたり、利慾のために腐敗したりすることのないやうにすべきことを説いた。「藝術の生存條件は人生の存立條件であり、其の最高發表である、藝術を金錢上の事柄とし、特別な階級の私有に屬せしめるのは甚だよくない。總ての眞の大藝

藝術の社會的價値

術品は公共的作品であり、強大な鼓舞的勢力を發し、市民的團體的又は全國民的理想を表示するものである。」

「機械的作業と藝術的活動との分離は殆ど美的工藝を全滅せしめた、吾々は職工と藝術家とを別々に有する。今日不良な實業主義に加へて商賣主義と云ふべきものがあつて現代の生活から美を除去することに力を用ひ、美術展覽會の如きも全然商業の性質を有し、美術の殿堂であるべきものを商店と化して仕舞つて居る。社會に有益な藝術は、人生を其の全體に於て圓滑にし、生活するに價するものとし、生活を悦ぶ情を養ひ、一方に於ける極端の貧窮と他方に於ける極度の奢侈との反對を除去又は調和して新しい生活上の理想を立てる任務を有するものである。同胞的精神、人道的及び共同的精神は全人類に幸福を提供し、藝術にも益する所が多い。美しい花實を得ようとする者は先づ根に肥料を施すことを要する通り、藝術に於ても國民に之に關する機會を與へなければならぬ。藝術を欲し藝術を受納する力を期待するに先だち、先づ國民のために美を呼吸するに足る環境を作る必要がある。生活上の喜悅を再び惹起し、人類的價値ある作業に對して献身的に關係する精神を鼓舞し階級の調停、融和の道を開通することが藝術の負ふべき高い責任である。」

ランゲと藝術教育

(二) コンラッド・ランゲ (Konrad Lange) ドイツに於て社會的見地から藝術を主張して

居る人はコンラッド・ラングである、彼は藝術を現代の全教化問題と關係し社會經濟上に多大の影響を及ぼすものとし、特に上流子弟の藝術的教育に注目し、中學校に於ける圖畫教授及び大學に於ける美術史及び美學の改良に力を用ひた。彼は其の著「ドイツ青年の藝術的教育」に於て次のやうに述べて居る。

吾々は不穩且危險な時代に生活して居る、冷たい粗い風は我が祖國を吹き捲り、親しく自己自身に沈思する状態、快活な感覺的生活美に對する高尚熱心な生活の如きは、ただ見ることが出来ぬ。藝術の萌芽は其のまだ發現しない時に既に嵐のために破られてしまひ、個人の勢力の自由な發展は不可能である。藝術は唯既に廢頽に傾く土地に於てのみ榮えるやうに見えるけれども、高まつた感情生活が必然的に道德的廢頽に導くと云ふことはない。故に眞に祖國のためを思ふ人士は其の自然的發展の經過に於て教化の新段階に達すべき機會を窺ひ知る務がある。

精神界の一般的教化と云ふことを別としても、一國が自ら自己を維持し、他國の資力に待たない状態に在るには藝術の養成を必要とする。こゝに一國の生存の外的條件が存する。ドイツは他國に依從する關係を脱するためには經濟的に進歩しなければならぬ、而して經濟的生活は寧ろ國民的藝術の進歩により一層迅速に且有効に發展せしめられるものである。藝術を少數の人の關係する所と考へ、單に愉快なもの及び美

なものとのみ見做し、實際の利益を確保し得ないものとするのは誤謬である。藝術は人の多くの活動中比較的僅少の材料によつて比較的の高い價値を作り出すものである。人の製作の範圍内に於て、藝術に於ける程天才が高價に酬いられるものはない、藝術的能力を多方的に發展せしめることを會得した國民が經濟的に他國民に遙かに先立つやうになることは佛國民に於て其の適例を認める。國民の藝術に對する必要心を惹起し且之を進めることは目下の急務である、眞に能く藝術的製作を鑑賞し、藝術上の天才を認め得る國民中に始めて藝術の發展を見ることが出来る。故に吾々の目的は藝術家の養成でなく、美的受納力を有する公衆を養ふことでなければならぬ、而して之に最も適切な方法は素人藝術家を養成することである、何故と云ふに彼等は藝術家と公衆との媒介者となるものであるからである。』

(三) **アルフレッド・リヒトワルク** (Alfred Lichtwark) リヒトワルクは一八八六年以來ドイツのハンブルグ市の美術館の監理者となり同市をして藝術運動の中心とならしめた人である。彼は教師、辯論家、美術批評家及び記者として藝術的精神を國民の總ての階級内に發揚することに努力し、遂にハンブルグ市をしてドイツに於て最も優秀な美的教化を發現するやうにならしめ、間接に同國全體の美的陶冶上に大影響を及ぼした。

リヒトワルクも亦經濟上の發展が大に藝術心の優劣に由ることを認めた。「ドイツ

國民が夙に色彩に對する美的能力を有して居たならば、他國の製品に依頼し、之がため年々數百萬圓を拂ふ必要がなかつたであらう。將來の争鬭は第一に經濟的性質のものである、而して我が實業の將來は、次代に對して眼及び感情の練習及び育成に深く注意し、藝術的教育を行ふことが出来るや否やによつて決せられる。藝術家の養成に偏するの誤謬である、國家の經濟力は事實上消費者たる國民の教化の程度に從屬するのであるから、其の消費者を藝術的に陶冶しなければならぬ」と論じて素人藝術の擁護を主張し、更に素人藝術主義の眞の意義及び價值に論及して居る。

## 素人藝術主義

「素人藝術主義は個々の人に於ける幸福の源である。享樂し得る力は明かに人の幸福を進めるに相違ない、而して素人藝術主義は此の享樂力の發展に努力するものである、又此の主義が倫理的に效果あることも疑ない。着實な人に對して素人藝術は、假令其の生活内容を與へることがないにしても、其の生活に美味を添へ得るのである。尤も一時的經過的に表面に觸れ、種々の方向に轉々するやうな素人藝術は却つて甚だしく藝術の發達を妨害するから、寧ろ排斥すべきものであるけれども、自己修養に深く注意し、自己の務について忠實に勤勞し、其の目的を高尙にする素人藝術は、個人にも又其の屬する國民にも幸福を齎らすものである。而して之が唯上流社會のみに限られな

いで、一般に下層社會にまでも擴張し、時の經過と共に新たなる眞の國民的藝術を發現

## 藝術と國民性及び社會改良

## 第七章 藝術教育

するやうになることを要する。過去に存して居て今日最早見ることの出來なくなつた國民的藝術は現今の素人藝術的必要及び活動衝動に基いて居なかつた、經濟的生活から發現し、眼の陶冶を最初の目的とし、第一に必要品の製作に向つたのである。然るに現時の素人藝術は此の實際的目的を考へない、何故と云ふに、實際的必要は工藝美術により一層よく満たされ得るからである。故に必要品の製作を競ひ、直接經濟生活に關係することを現時の素人藝術に望むことは出來ぬ。然し公衆の意見を動かし、正しい批判により製作上に大に影響することから間接に素人藝術は古代の國民的藝術よりも實際生活上一層有効であり且有益である。美的製作品の進歩しないのは國民に於て藝術家的天才の乏しいためでなく、一般國民の藝術的陶冶の水平線の低いためである。如何なる國民でも彼等の了解し且要求し得るよりも以上のものを其の建築家及び其の他の工藝美術家から受取り得ないであらう。要するに素人藝術の任務は、藝術を受納し了解し得る公衆を生ぜしめ、又單に藝術上の消費者ばかりでなく、正しい判断により國民的製作を獎勵する藝術批評家をも養成し、尙藝術家と公衆との間に立ち、後者に藝術的趣味を吹込み、又藝術教育家をも養成するに在るのである。」

以上述べた諸氏の外にも藝術と國民教育との深い關係を認め、又藝術教育問題が他の社會問題と錯綜することを認めてゐる人が少くない。藝術は國民的本體を貯藏す

るものであり、恐らくは其の最も顯著な貯藏場であると考へられ、又若し國民性が最も多く藝術に反映するものとすれば、國民生活の祕密に立入るには其の藝術に依るより外に道はないと云ふ思想をも生ぜしめた。藝術教育は唯外國の美的製作を模倣するものでなく、國民の美的性能に注意し、先づ之を深厚ならしめ、國民的藝術を發展せしめようとするものである。而して國民的藝術は、個々の人をして其の國民の生活に最も深く干與し、全國民の作業の脈搏を自己の心に於て感應し、國民の發現する總ての微妙高尚な勢力を自己に包有する地位に達せしめるものであると信ぜられ、斯くして又郷土的精神と藝術との深い關係も了解されるやうになつた。藝術教育は郷土及び家についての感情の消失しようとする現代の傾向に反對し、郷土と密接に聯關し、人をして其の生れた土地に從屬する感情を得しむべきものである、吾々の總ての感情は郷土的祖國的關係と錯綜するが故に、嗜好を養護し陶冶する自然の地は祖國の自然と郷土の藝術とであると云ふ論が有力となつた。尙又藝術教育は國民を精神的にも藝術的にも一致合同せしめることに努力し、此のことによつて現代の社會的必要に應ずるものである、人をして生産界に於て奴隸的狀態に陥らしめないやうにするには、之に閑暇を與へ、且之を適當に費さしめるため藝術教育により高尚純潔な享樂の能を得しめることを要すると云ふ思想をも強めた。故に現時の藝術教育運動は社會の幸福を實現し、

労働者に對しても其の享樂の力を高めようとするものであつて、労働者に一層大なる自由と閑暇とを與ふべき要求を暗々裡に包含して居る。藝術教育の發展は假令社會問題を解決することが出来なくても、社會上の争闘を著しく高尚な性質のものとする力がある、又國民の全階級をして最高の財産の分前を受けざるやうにならしめることから、社會的反對を減少する上に最も有效である、國民的科學、國民的藝術及び國民的文學の發展を待たないで、國民的社會的進歩を望むことは出来ぬ。斯かる考は一般に現代の藝術教育論者の有する所である。

## 藝術と道德

## シルラーと藝術

## 第四節 藝術教育と德育

藝術教育の主張は見方によつては過度に嚴格な道德主義の反動である。嘗てシルラーは上古に於ける如く現代に於ても藝術が人を化するやうになることを希望してカントの嚴格な道德主義に反對した。即ちシルラーはカントが義務心に基かない行為を道德的のものと見做さなかつたのに對して、道德的行爲を何等の強制に基かないものとし、自由な自己決定から發し、恰も本能の流出する如きものとならしめようとし、感覺と理性義務と欲望及び嗜好とが合同し、自然が義務に移動した形を道德美の狀態と見、汝は斯くすることを要する」と云ふカントの嚴格な命令の代りに「我は欲する」と

云ふ強迫及び束縛を離れた自己決定を置かうとしたのである。尙彼は考へた「人が自然に善に傾く性を有し、内部の聲に従ひ、感情により神の道を捉へた時代は既に経過した。大多數の者は最早内に神の聲を聴かなくなり、感覺と理性との衝突が始まり、随つて正しい行爲の條件として強制を要し、形式及び法則を要するやうになつた。唯少數の特別に神の恩恵の下に立つて居るものゝみが厳格な義務の命令を超越し、善美に對する好愛の情から優秀な美的活動をなし得、此のことにより群衆と比べものにならない程に偉大である」と考へたのである。要するにシルラーは善に達する道が二つあると考へた、一は少數者の蹈むべき道であつて、美及び莊嚴についての感情に依るものあり、一は大多數のものに適する道で義務の感に依ることが多く、美的感情に依ることの甚だ少いものである。藝術を民本のものとする考はシルラーの有しなかつた所である。

現今の藝術教育主張者中にも藝術を厳格な道德主義に對抗せしめる人がある。一九〇一年のドレスデン市の藝術會に於てリヒトワルクは次のやうに論じて居る。「今日兒童の發展狀態を觀察する者は其の自然的能力が何等かの點に於て壓迫されて居ることを發見するであらう、殊に虚偽的羞恥の習慣、淡泊無邪氣な性の喪失、觀察的性向の抑壓、勇氣の破壊などが非常に悪い影響を及ぼすものである。小兒は爽快且確實な

嚴格な道德主義に對する藝術

態度を以て歌ふのに學校に出るやうになると之が一變する、小兒は又全然囚へられることなくして談るものであるが、學校に入學して一箇年を経過したものの態度はどうであるか、十二歳に達したものの状態はどうであるか、小兒は疑懼の念なくして其の觀念界に入るものを畫き、且常に喜悅の情を之に伴はしめるものであるが、學校に於ては如何程まで之を顧慮するか。吾々は兒童が爽快な種族に屬すると云ふ事實を忘れてはならぬ。兒童は今日尙數千年の昔の幸福な世界即ち黄金時代に生活する、彼等を包圍する物及び彼等の愛すべきものは爽快な性質のものでなければならぬ、又彼等に提出する物は總て其の愛するものであることを要する。最も着實な作業に従はしめて而も最も多く笑はしめる學校が最も良い學校である。」

藝術は人生の他の要項特に道德と並立する價値があり、其の僕婢でなくして姉妹の關係を有し、相提携すべきものであると云ふことは、多くの藝術論者の唱へる所である。道德的品性の陶冶を目的とする教育に於ては、藝術をも此の目的に役立たしめようとするが、近時の人格教育に於ては、藝術に獨立した特別の地位を與へようとして居る。此の關係についての意見が一定しないため理論上のみならず實際上にも困難な問題を生ずる場合がある。ヨハンネス・フォルケルトは人間の活動の範圍に於て最高規矩となるものは道德であるといひ、而も藝術的努力を必ずしも常に意識的に道德の目的

藝術と道德との並立



に従ふことを要しないものとし、藝術は快活自由に其の固有の必要に應じて進むことにより畢竟道德的にも有效となるのであるから、道德的效果は藝術に内在するものと見てよいといつて居る。

藝術即道德

前に述べたラスキンの思想によると美即ち徳である、彼の藝術観は純粹の美的考察よりも寧ろ道德的考察を出發點として居る。「一國民の藝術は其の發現により其の國民の道德状態を精密に反映する、高尚な藝術は到底不道德な人の作り得るものでない、嗜好は單に道德の一部分でなく、又其の一特徴でもなく唯一の道德である。」故にラスキンは「汝の好み得るものは何か」と云ふ質問を各生物の本質を決定するについての最初の且最後のものとし、「汝の好んで有するものを談れ、然る時には我は汝に汝が如何なる人であるかを告げるであらう」といつて居る。畢竟吾々の好愛する物は吾々の人となりを決するものであるから、嗜好を練ることは必然的に品性を陶冶すると云ふのである。

過度の藝術熱に對する警告

藝術教育の思想は屢、極端に進み、藝術教育即ち教育と云ふ考を生じ、道德的又は宗教的陶冶を、最早教育の目的の全體を示すに足りない所の舊思想であつて、現代人の本質に應じないものとする思潮を招來し、教育を徹頭徹尾藝術的のものにしようとする論者を生ぜしめた。然し多數の論者は中庸を保持し、道德的理想を尊重し、美的理想を其

の代理とすることなく、兩者に同様の注意を拂ひ同様の權利を與へることを希望して居る。コンラッド・ドラングは一九〇一年のドレスデン市の藝術教育會に於て次のやうに論じて過度の藝術熱を警めた。「吾々の目的は専門的藝術家の養成に傾かない限りに於て、又教育上の他の目的を損害しない限りに於て、成るべく多くの人の萌芽的藝術心を惹起し之を養成しようとするのである。之がために別に美術史又は美學のやうな新學科を必要としない、又生徒をして藝術について論議せしめる必要もない、唯美術を觀て之を楽しむ能を得しめることで満足しなければならぬ。又吾々は藝術的理想を従來の道德的又は宗教的理想に代らしめようと云ふ考をも有しない。藝術を主とし、畫き彫刻し、詩を作り、演奏することを主要の仕事として居る國民が何處に在るか。生活には藝術以外に他の理想を必要とするのに、純粹な藝術教育又は藝術を主とする教化により他の價值ある理想を壓迫しようとするのは甚だ不當である。」

第五節 藝術教育上の二傾向及び藝術教育の

方法に關する思想

藝術教育を主張する論者中には、藝術についての嗜好を進め、美を鑑賞し、之を楽しむ能を養ふことに重を置くものと、美的表明の能を進め、藝術的製作をなさしめることに

藝術の享樂

重を置くものがある。前者は藝術の嗜好及び享樂を高尙な感情状態とし、且之を總ての人に必要な所とし、随つて藝術を總ての人の所有すべき財産であると考へて居る。リヒトワルクが「學校を去るものは其の力の及ぶ限り其の國の大詩人及び大藝術家と心情上の關係を保たなければならぬ、彼等は詩人及び藝術家の作品と直接交通する必要を活潑に感じて居ることを要する」と云つたのは即ち此の教育を主張して居るのである。尤も從來の教育も藝術を用ひて居たに相違ないけれども、之を取扱ふ方法を誤まり、これを單に知識として授け、輕卒な批評心を養ひ、却つて之についての趣味を破壊した。然るに藝術の嗜好にまでの教育は藝術品を悟性的見地から取扱ふものでなく、謙讓な態度を以て之を觀察し、全心を之に傾けて藝術家が之に移入した情調に觸れ、其の精神に立入らしめようとするものである。コンラッド・ランゲも亦「ドイツ青年の藝術的教育」に於て此の種の教育を主張して居ることは既に見た。又エルンスト・リンデも同意見を述べ、藝術教育は生徒をして他日總ての種類の藝術品に最もよく親しみ、藝術家の表示する所を感受するに必要な基礎的能力を得しめることに努力しなければならぬと主張し、大體次のやうに論じて居る。(一)兒童自身を藝術家的作業に従事せしめ、斯くして各兒童を藝術家にならしめようとするのは愚の至りである。斯かる方法は藝術的天才を軽く見過ぎることから生じたものであらう。藝術上の製作に適する

者は少數に止まるけれども、其の享樂は總ての者に可能である。(二)藝術的論評にまでの教育も亦不當である、現に處々に行はれて居るやうに、直觀を用ひしめないで、唯既に出來上つた判斷を傳達しようとするに程教育上有害なものはない、概念上から美の範圍を闡明することは少數の幾人かの爲すべき所で、一般の人は直接に美の世界に入り、之から生氣を享け感化を受けることを要する。而して此の目的の藝術教育に於ては何等の新學科を用ふる必要はない、其の代りに藝術上價值ある繪畫を以て教室を飾り、校舎の建築にも美の法則の要求に應ずることに意を用ひ、繪本、少年文學等に於ても主として美の見地から之を選択し、又一般に教授に於て從來よりも一層多く美的見地に從ふことを必要とする。尙藝術教育上大に攻究し且實現すべき事項は、第一、藝術品選擇に關する規範を立てること、第二、藝術品取扱法の理論的根據を明確にすること、第三、教師自身の藝術的陶冶を進めることである。

美的享樂を目的とする教育は受動的態度を生ぜしめ、随つて情弱褊狹な藝術主義を生ぜしめる危險がないかと云ふ疑がある。然し此の教育の主張者は決して唯感官上の満足を得しめることを目的とするものでない。其の唱へる所によれば、眞の藝術的享樂は受動的であるに拘はらず、能動的要素を含むことが少なくない、何故と云ふに眞の享樂は深く藝術家の精神及び人格を探ることであり、藝術品と觀察者との間の親しい

享樂中の能動的要素

對話であるからである。又特に造形美術に於ては視覚の練習が其の趣味の豫備的條件である。書籍による學習の過重が感覺特に視覚上の大缺點を生ぜしめ、少年は正しく視誤まりなく形を捉へる力を缺くことが著しいから、先づ此の缺點の矯正に努めなければならぬ。而して視覚は先づ自然界について練るべきものである。此の點に於て藝術教育は自然科学に依ることが多い、能く物を分解的に觀察し、正しく迅速に其の部分の明かにすることは、それ自身ではまだ直接美的現象に關係しないけれども、義を捉へ、其の享樂に導く段階をなすものである。

## 享樂と製作

又眞に享樂することに於て製作的作用が含まれると主張する人がある、藝術品に對して活潑に興味を感じる状態には自ら能動的要素が潜在して居ると云ふのである。換言すれば藝術上の歡樂は活動の上に存し、藝術的製作と同様に獨立的活動を要件とする、藝術品を観る者は自己の内心に於て其の製作者と同様に活動することがなければ之を樂しむやうにならぬ、美的享樂は即ち内部的模倣を要件とするので、此の要件が具備されて始めて藝術品が之を鑑賞する人により眞に經驗されるやうになる。藝術心は單に受納に止まるものでなく、能動性を有する、受納する者は作造し得る者でなければならぬ、享樂者が作造に近づくことが多くなるに従ひ其の享樂は益、高尚になり、美の經驗は益、豊富になるのである。

藝術的製作に  
までの教育

斯かる思想は享樂を目的とする教育を藝術的活動を主とする教育に接近せしめるものである。後者は生活を行動と見るものである、價值あるものを作造し製出しよとする、働即ち藝術的活動は各人に天賦のものであるから、唯之を惹起し強めればよい、吾々が人類として世界に對して種々の關係を有するのは製作構成の能に由るのである、製作することよりも高尚であり且誇るに足るものが他にあるか、藝術性は藝術趣味を養ふ教育で高められるであらう、而も此の性は自己固有の能を發動し得ることの基礎となつて始めて價值がある、休眠状態に在る製作的傾向は此の性により興奮せしめられることにより人生に至大の價值あるものとなると論じて居る。而して此の意味の藝術教育を主張する人は其の効果を力の意識、喜悅の情及び高まつた生活感情の惹起、獨立的構成力及び作造的衝動の發動、眞の幸福の増進、人格の十分な發現等の諸點に置いて居る。自由に發動せしめられる力は其の製作的活動により諸種の材料を支配し、隨つて自力の勝利を感じる情を高め、進取、敢爲の氣風を進め、人格に大活動の機會を與へて之を鞏固にするといつて居る。又此の論者は藝術と道德との關係を此のことに由るものとする、人が其の人格の力を發現し、人類に與へられた最高性能を練ることは人類の本質を高尚にするから當然道德的である、常に一定の目的に向つて勢力を集中することは眞及び善を好む習慣を養ふ所の最良道德的訓練である、製作力は假令直

接には道德的勢力でないにしても少くとも道德的に影響する一要素であると主張するのである。アルベルト・ドレスドナー (Albert Dresdner) の如きは此の考を始ど極端に進め、藝術的享樂を排斥し、藝術品を教育の要素とすることを拒み、藝術を教育に用ふるのは製作的意志及び作造力に富む國民を養成するためでなければならぬといひ、人は藝術家として生れるものであり、兒童ほど完全な藝術家はないと主張して居る。然し斯かる考は心理學上から見て到底承認することは出来ないであらう、此のことに於ても中庸を得ることが理論上實際上共に必要とする所である。

藝術教育の方法については種々の論があり、未だ一定しない點が少くないが、兒童をして藝術の雰圍氣の中に在つて其の靜かな自然の感化を受けしめることには異論はない。故に學校の建築を藝術の見地に從はしめ、且土地固有の特色を帶びしめることを要求し、常に全體の建築のみでなく、教室内をも相當に裝飾し、殺風景極まる室内に在らしめないやうに注意する必要を唱へ、理想としては名高い藝術品を其の原物に於て裝飾に用ふべきであるが、之は多くの場合に於て不可能であるから模造品及び模寫品で満足すべきであるとし、又直接に古今の優秀な作品を観察せしめる機會を多くすることを必要とするやうになつた。リヒトワルクは十二歳に達した生徒には直接の觀察を始めしめてよいといひ、其の際作品をして直接に觀察者に談る所あらしめ、教師は

藝術教育の思想について

唯僅かの援助を與へるに止め、又生徒に辯論批評を行はしめないやうに注意しなければならぬ、辯論批評は直接の快味を破壊するに過ぎない、藝術品に對しては言語で示し難い或るものゝ存することを感受せしめる必要があるといつて居る。

藝術的享樂を主張する論者でも、被教育者の藝術的作業を全然不必要とは見ない、ラングが示して居る藝術的陶冶の順序は、(一)直觀の發展、(二)形及び色の記憶を強めること、(三)美的錯覺の能即ち自ら進んで自己錯覺に陥る傾向の養成、(四)技能の熟練にまでの指導の四段階である。即ち彼は藝術的享樂の本質を鋭敏な觀察力により一定の印象を受取り、之を以前に得たものと比較し、理會すると共に想像の力により自ら錯覺に陥り、活潑な感情を發動せしめることに置き、而も最後の段階として技能の練習の必要をも認めしたのである。實際學校教育に於ては既に美的技能の練習について多少注意されて居た、而も其の方法は新思想の影響により次第に變化した。最初は多く古代の様式を模倣し、又工藝上の實用を主とし、正しく書き清潔に仕上げること、に極度に注意したのであるが、次第に自然に歸るべきことを主張し、正しく視速かに大要を畫き、手の運動を自由にし、記憶を練ることを重んずるやうになり、小學校の初學年には兒童に如何に畫かしめるかに注意するよりも、其の好んで多く畫く傾向に重を置き、一日も畫くことなくして經過せしめないやうに注意するやうになつた。殊に畫くことを心的發表と

技能上の練習  
| 圖畫

見るに至つたことは其の進歩を促したに相違ない。畫くことは讀み書きと同様に大切である、兒童は其の國語に於て其の思想を發表するやうに、畫くことにより其の形象的思想を現はさうとする、繪畫は兒童に於ては比較的容易な形象文字であると云ふ思想は、兒童心理の研究の進むに従ひ次第に正確と認められるやうになつた。小兒は或る物を模倣しようとして畫くのではない、又純粹に美的感情を發表するために畫くでもない、唯一定の思想進行を發表するために畫くのであると云ふ見方が有力になり、此の言語的性質に於て初級の圖畫教授の出發點を求めると至つたのは、同教授の進歩を促す原因になつた。又斯やうに圖畫を觀念發表の方法とすることは、之に言語教授と同様の教育的價値を與へ、之が觀察、思考、了解の働を鼓舞し、精神を陶冶する力に富むことを主張し、書方に先立つて畫くことを練習すべきものとするやうになつた。

藝術教育の問題は最初は殆ど造形美術に限られたが、其の本質が人の全體即ち人心及び人間陶冶上の總ての現象を包括することを覺るやうになつたため、他の教科をも藝術の見地から取扱ふべきものとするに至つた。從來言語教授が其の附從的目的と見るべき道德的宗教的陶冶及び愛國心養成のために用ひられ、思想内容(倫理的)内容を明かにすることを主とし、分解、切斷、摘出及び詳解に力め過ぎたことを非難し、其の教授の總ての段階に於て耳と口とを言語の主要維持者とし、眼と手とをして之に相當な助

役的地位に退かしめることを主張し、紙上の言語は衣服のやうなもので、裝飾し清潔にする必要があるけれども、言語の身體とも見るべき音聲に先立つてはならぬ、音聲は口から耳及び心情に進み、其の活潑な内容を通達するものである、人の生來の藝術心を養成して其の最高發展の路を開かうとする人は、總ての人の日常生活を満たす最も一般的材料即ち話す言語を以て始めなければならぬ、知的及び心情的生活は此の言語と最も親密な關係を有するものであると云ふ思想が高まつた。一九〇三年ワイマール市に開かれたドイツの藝術教育會に於てハッケンベルグ(Hackenberg)は口頭の發表を練ることの必要を述べ、聲語を精神の使者と見、此の語によつて、人心を豊富、強大且高尚にするものを、自己の内部から聽者の心に移し入れることを會得する人は實に神の恩恵の下に立つ藝術家であつて、能く苦痛を除去し、癖性の狂暴を鎮め、懦夫をも鼓舞して男らしい決斷をなさしめ、實に活殺自在の術を有するものであるといつた。然し彼は小學校に於ても中學校に於ても辯論家を養成することを非とし、教育的教授は明瞭に考へたものを獨力で能く言語的形式を以て裝ひ、自己の思想のために迅速確實且適當な發表法を發見し、知り、信じ、考案する事柄及び感情内容を理會し易い形に於て繼續して發表し、通知し得るに至らしむべきものとした。要するに彼は自由談話術を今日よりも一層多く學校に於て練ることを必要としたのである。

文學的陶冶  
唱歌

國語教授を文學的美的見地から取扱ふべきものとする思想は詩歌的材料を貴重し、詩人の高尚な暗示に應ぜしむべきことを主張した。又此の文學的陶冶を助けるため一八九七年以來ハンブルグ市に於て學校生徒のために特別な演劇會が開かれたが其の成績は非常に良好であると云はれて居る。音樂も亦藝術教育の貴重する所である。從來學校で一般に用ひられて居た唱歌教授は、藝術教育の見地からして其の目的を聽覺練習歌ふ技能の練磨及び歌詞の記憶よりも音曲の情調に一致合同すると云ふ點に置くべきものとされ、随つて又心情を新鮮爽快ならしめる所の國民的歌謡の發達に力を用ふることになつた。此のことについてもハンブルグ市の樂友會が率先して一八九八年以來兒童のために演奏會を催すこととなり、教員唱歌會も之に加はり、又學校卒業者も傍聽を許され、高尚な趣味の普及上著しい効果を擧げて居るのである。

## 舞蹈、体操

藝術教育は舞蹈及び體操をも其の固有の見地から取扱ふことになつた。舞蹈を總ての他の術の母とし、特に音樂と律動的運動との結合を表明する舞蹈により自然の運動能力を進め、身體的創作力を養護し且之を發展せしめ、生活上の快情を高め、身體美を悦ぶ情を惹起することが出来るとするやうになつた。近代體操も亦藝術的見地に從ひ喜悅を原則とし、運動に於ける満足と自己の身體美及び新作造についての傲喜とを其の根柢としなければならぬと云ふ思想を高め、系統的に組成された體操術よりも一

教師の藝術的  
陶冶

層自由な運動を多く用ふることとなり、藝術的陶冶は教室及び教授時間に於けるよりも寧ろ先づ運動場、水泳場、擊劍場等に於て行ふべきものとされるやうになつた。

藝術教育の進歩が教師の藝術的養成を豫定するのは無論である。生徒に諸種の藝術を觀察、鑑賞せしめ、高尚な嗜好と製作の喜悅とを發せしめるには、教師自ら此の能を有して居なければならぬ。故に新文化運動は藝術家と教育家との共同の働を要求するものである。兩者は永く分離し、相互に信用することなく、藝術家は其の技術を神聖なものとし、見學校教育が小技を弄して藝術を誤用することを恐れ、教育家は學校を自己の領域とし、其の教育上に藝術家の容喙することを拒絶してゐたのである。然るに兩者の接近其の一致協力の可能であることはハンブルグ市により示された。同市には夙に藝術的陶冶を進めるための教員會があつた、即ち一八八八年以來同市の美術館に於て教師及び生徒が諸種の藝術家の指導の下に藝術品を觀察することになつて居たが、一八九六年に於て之が組織的團體となり、學務當局者、美術館員、市演劇會、美術品製造會社、寫眞會等の諸團體の援助を受けて藝術的陶冶の進歩のため有效な活動をなすやうになつたのである。

藝術普及の社  
會的價值

要するに藝術を贅澤物とし、上流社會の奢侈上の事柄とする思想は既に消失した、大藝術家たるものは少數の人に限られるけれども、之に興味を感ずる者は總ての人でな

ければならぬ。大藝術品は如何に高貴なものであつても、一般の人が之を楽しむに何等の差支はない。之は全體の共有物であり、全體に對して鼓舞的勢力を有し、強い感化力を有して居る。故に一人又は一階級が之を私するのは罪惡であると云ふ思潮を生ぜしめた。藝術趣味の普及は確かに近代の社會改良問題の一たる價值がある。下層の勞働者にも美の空氣を呼吸し得る餘裕を與へなければならぬ。過勞的作業により神經を遲鈍ならしめ、利慾のために腐敗せしめないやうにするには、楽しむものを與へ、慰藉するものを得しめる必要がある。先づ彼等に家を與へ、之を飾る念を發せしめ、自然に接する機會を多くし、一坪の庭園をも草木の培養に利用し、空壇に花卉を挿入して喜ぶ風を生ぜしめることを要する。美術は單に壯麗廣大な家屋の内にも又一小家具の上にも見る石上にも現はれたりするものでなく、簡單質素な家屋にも又一小家具の上にも見ることの出来るものである。藝術の普及を其の俗化と解するのは甚だしい誤謬である。藝術を下劣な趣味に引下げるのではなくして、一般人民を藝術に引上げるのが藝術運動の目的とする所である。彼の記念碑及び古蹟の保存、郷土的特風の擁護、自然物及び風景の保護の如きも國民的藝術心の發展に關係することが多い。藝術趣味が一般的となり、國民的となつて始めて之が社會團結上の一勢力となり、上下階級の反目分裂を調停し融和する要素となるのである。

## 第八章 作業主義

### 第一節 現代の作業主義

作業主義の由來

學習に努力を要することは今も昔も變りはない。古代に於ても學術技藝が勞することなくして修められたことは勿論ない。故に昔時の教育も或る意味に於ては勤勞的であり、作業を要したのである。唯昔の學習には精神上的の勤勞が主となつて居た。昔時學術を修める人は上流社會のものであつたため、其の學ぶ事柄は實際生活上の必要事項であることを要しなかつた。其の職務上から見て、身體的勞働及び作業を必要としなかつたのである。尤も上流の者が身體を運動せしめ、技能を練習した事實はあつたけれども、其の目的は身體を強壯にし、之を防禦及び攻撃に適せしめるに在つたのである。然し次第に身體的技術上の修養も精神の發達に必要であると云ふ考を生じ、十六七世紀の教育論者中には、音に書方、音樂、圖畫のみでなく、手技の練習及び園藝などをも必要とした者があり、又是等の技能を實際練習せしめた學校もあつた。ジョン・ロックの教育意見を、又汎愛派及び信念派の設立した學校の狀況を見ても、此のことを認め

るのである。作業と云ふことは即ち精神的のものゝみに限られなくなつた。然るに近時更に作業を大に唱へるやうになつたのは初めは經濟上の要求に應じたのであるが、次第に獨立の活動即ち創作と云ふ見地から之を貴重する傾を生じたためである。以前には精神的作業に於ても、身體的作業に於ても受納の方面が主であつた。精神上では記憶を最も多く勞せしめ、誦讀的に學ばしめることが多かつた。後に經驗主義及び主理主義が力を得るやうになつてからは、獨立觀察及び獨力研究が貴重されるやうになつたけれども、想像の働による創作に重を置かなかつたため、技術的練習は行はれても、唯受動的に模倣し、忠實に手本を寫すことに限られて居た。ペスタロッチー及びフレイベルの教育思想の擴張すると共に、發表的衝動に重を置く傾も餘程増加したやうである。而も知識主義の勢力の強かつたのと、彼等の正しい教育思想も其の發表法の明瞭、正確を缺いたため、理論として能く人を敬服せしめることが出来なかつたことゝにより、教育界に大なる變化を生ぜしめなかつた。

最近、時勢の變化と共に反知識主義の力を増し、發表し創作する働として作業に重を置く傾を生じ、以前の教育改良家の暗に感受して居たことを明瞭に主張し、又其の既に有して居た意見に確實な理論的根據を與へようとして努力するに至つたのである。

現今の作業主義

現今の作業主義は、一には教育が以前のやうに上流社會に限られないで最下層にま

で擴張したことに聯關し、教育を實地生活に接近せしめ、實地の業務に關係のあるものとしようとするところから發したものであり、二には從來非常に有力であつた知識主義に反する潮流に屬するものである。故に此の主義は前に述べた個人主義教育、人格教育及び藝術教育と關係し、錯綜して居る。個人主義の教育改良論者は、兒童性の根據からして、早くから文字を教へたり、書物を有たしめたり、誦讀を強ひたりすることに反對し、兒童をして其の好む所に從ひ十分自由に庭園又は山野に於て運動し、作業せしめることを主張し、人格教育は知識よりも心情及び想像の方面に重を置き、知ることよりも能く感じ能く行ふ力を進めようとし、藝術教育も亦既に述べた通り藝術的作業を貴重した。吾人は又新心理學が如何に行動を貴むに至らしめたかをも見た。其他他公民教育の思想及び新倫理思想も作業主義の促進に關係することが少くなかつた。

### 第二節 作業主義の公民教育的見地

(一) ジョンデューイ 公民教育の見地から早く作業の必要を唱へた人はジョンデューイである。彼は其の著書「學校と社會」に於て次のやうに論じて居る。

「社會生活上の大變動は、教育上にも大變動を要求するやうになつた。以前には家庭が簡單孤立の状態に在つたので、兒童教育のためには好都合であつた。兒童は社會に

デューイの作業論

學校に於ける共同作業の價値



於ける人の仕事を直接に見ることが出来、又家庭に於て父母を助けて作業に従事した、之は其の教育上非常に有益であつたに相違ない。然るに今日では従来の家庭に於ける生産的作業は漸次家庭を離れ、容易に内部を窺ひ難い工場に集められるやうになつたため、児童は最早社會に於ける人の作業及び事務を観察し得なく、之に關する判断力及び發明工夫の精神を練る機会を得ないやうになつた。庭園に於て動植物と親しみ、之を飼養し培養することも都會では次第に出来なくなつて來た。故に學校に於て殊更に作業を用ひ、少年をして實際生活と關係を保たしめることは今日大に必要とする所である。尤も手業は既に早くから學校に用ひられて居るが、其の目的は活動衝動を満足せしめ、實際的精神を發展せしめ、家業を助け、生計を立て、行くについての準備をするに在るやうに思はれる。斯かる思想は褊狹であり、學校に於て作業を必要とすることの眞の意味を了解しないものである。學校は眞の活動的共同生活の場所でないればならぬ、故に社會の必要及び其の務についての精神を惹起し養成することを要する。而して之がため吾々は學校に於て共同の製作的作業を採用するのである、何故と云ふに、斯かる作業は社會發展の最大要素であつて、此の精神を養ふに最も適して居るからである。現今の學校は社會的精神の發展に必要な條件の唯僅かを具備するに過ぎない、生徒を個人的利己的に興奮せしめ、其の名譽心を刺激し、相互に一層優れたもの

にならうとする競争的努力を殊更に刺激し發達せしめて居る。然るに作業が共同に行はれる所に於ては生徒の團體の全體としての能力が發展せしめられ、作業衝動が自由を發動せしめられる。共同作業を用ふるにより學校の精神を一新し、共同生活の組織を了解せしめ、之を貴重する精神を發せしめることが出来る。作業を採用するに於ては此のことを最も重要視すべきである、單に其の經濟的效果のみを考へてはならぬ。

## 學校の改良

「吾々は現今の學校を一には其の社會上の任務に基き、二には生徒の眞の性質及び必要を基として改良しなければならぬ。狭い腰掛に靜座して唯受納的に働くことは少年の性質にも又其の必要にも應じない。工場、實驗室、庭園、原野、森林等に於て、又共同遊歩に於て、教師は少年の活動及び完成を必要とする情に應ずることを務めなければならぬ、之は廣い世界についての觀望を開く道である。兒童は生活により又常に生活にまで聯關することにより學ぶことを要する。兒童は其の本質に於て又内部的衝動に於て活動的であるから、手の作業を唯補助的副次的のものとして行はしめるのは正當でない。教導及び訓練は一部分は作業其のもの、内に存して居る、何故と云ふに作業は深い注意忍耐及び勤勞を要するからである。人の有する衝動の主なものとは四種ある、(一)交際の衝動、(二)構造的衝動、(三)詮索實驗の衝動、(四)技術的表明の衝動である。是等の

ものは人の健全な發展に必要な活潑な衝動であるから決して輕視してはならぬ、之を妨害し壓迫するのは更に悪い。兒童には兒童として生活することを許すべきである。兒童として要するものは後に大人として要するものと決して撞着しない。實地生活と共に想像生活をも顧慮し貴重しなければならぬ、想像は恰も兒童の精神を生活せしめる空氣のやうなものである、而して此の想像も兒童としての生活が十分であれば益、活動的となり益、發展に適するやうになる、感情生活の益、多く進歩するの亦之に由るのである。

ケルセンシュ  
タイナーと作  
業學校の任務

(二)ケルセンシュタイナーの作業主義の理論と實際  
デュロイと同じくケルセンシュタイナーも亦公民教育の見地から作業の必要を論じ從來の學校を書籍の學校となづけ、之に代るべき今後の學校を作業學校と名づけた。之について彼のなした演説及び書いた論文は多いが、其の要點を簡單に示すものは彼が一九一二年に著した「作業學校の概念」であると思ふ。その他彼の著書としては前に掲げた公民教育に關するもの、外「品性と品性陶冶」第三版一九二三年「陶冶過程の根本公理」第二版一九二四年「教育者の精神」第二版一九二六年「陶冶原理としての權威と自由」一九二四年「陶冶の理論」一九二六年の如きものがある。彼は小學校補助教員より身を起し、大學の業を卒へて後、中等學校教員となりバエルン國首府ミュンヘン市の高級視學官に轉じ、同市の全學校を

監督指導し又ミュンヘン大學に於て教育科學を講演し、其の間に多くの書を著し、終始一貫教育の實際及び理論の改良進歩について努力し、一九三二年一月、七十八歳の高齡を以て同市に於て死亡した。其の際プロイセンの文部大臣グリムは未亡人に對して「彼の業績、彼の精神、彼の人間性は吾々には高價な所得及び貴き課題として存留する」といふ弔電を送つた、之は實に適切な言である。

ケルセンシュタイナーは小學校國民學校の任務を三つに分ち、(一)各兒童をして職務的作業に従はしめ、職務を成るべく能く遂行するに必要な力を得しめ、(二)各兒童をして此の作業を、自己の生活維持のため、又自己を道徳的に保持するためのものではなく、秩序的國家團體の利益のための職務と考へる習慣を生ぜしめ、(三)各兒童に其の屬する國家を道徳的團體とならしめることに干與する傾向と能力とを與へるに在りとし、大體次のやうに論じて居る。

小學校生徒に其の將來の職務の準備を爲さしめることは今日深く注意すべき所である。而して人の各團體は心的勞働者よりも身體的勞働者を要することが多い、何れの時代でも國民の大多數は純粹に手の業務に従ふのである。人の天性上から見ても最初は純粹に心的活動を要する作業に向はないで、寧ろ手の作業を好む傾がある。陶冶の進むに従ひ心的作業は此の基礎から次第に發展するやうになる。手工は總ての

手の作業の價  
値

純技藝の根據であるのみならず、又總ての純科學の根據である故に心身上の職務の準備をなす學校に於ては生徒の手の作業を進める計畫を立てなければならぬ。三歳乃至十四歳の兒童の發展には手の作業に對する本能及び衝動が主な役を務めると云ふ事實は益、此のことを必要と感ぜしめる。小學校は實地的作業の場所即ち工場、庭園、割烹場、裁縫室及び實驗室を備へ、手の活動についての本能を正式に發展せしめ、生徒をして常に益、注意を深くし、正直に、忠實に且熟慮して手の作業を遂行することに慣れしめる必要がある。能く組織された小學校に於ては作業教授を一の教科として採用することを要する、之は小學校の廢類でなくして大なる功績である。

手の作業を練らしめ職務の準備をなす教育を行ふと云ふのは、一定の職務に關する作業的活動に導き、之に要する器具及び材料について教授する義ではない。之は心的職務についての準備的教育が將來の一定の職務についての知識の傳授でないと同様である。準備的教育の本旨は職務の遂行に必要な器官を練り、正直な作業の方法に慣れ、慎重に且深く究めて事を爲し、作業を愉快とする氣風を生ぜしめるに在るのである。從來學校に於て用ひた書方、讀方、算術、圖畫の如き、心的技能は、特別の作業教授に於ける手の技能の進歩と聯關することの親密なるに従ひ、益、能く進められ、小學校の組織上にも亦従つて益、良い結果を生ずることになる。兒童を其の將來の職業の種類に従つて

## 作業教育と専門教育との區別

## 作業の道義的價值

區別して専門的に教へることなく、而も其の用ふる作業を能く將來の職務の準備たらしめる學校は最もよく組織されて居るものと見てよい。斯くして學校は生活と隔離することを免れるのである。然し此のことは今日の多くの小學校に於て望むことはむづかしい、其の大なる實現は唯補習學校に於てのみ期待すべき所である。

學校の第二の任務、即ち作業を自己のためのみならず團體のためにするものと考へしめ、隨つて之を道義的のものとするには、如何にして成し遂げられるかと云ふに、吾々の仕事の道義的となるのは、之が吾々の内的人格の價値を高めるために行はれるか、又は自己の利害を忘れて他の價値あるもの、ために行はれるときに始まるのである。一定の職務に就き相當の報酬を受け得るが故に忠實に之に従ふだけではまだ其の働は道義的でない。報酬を考へることを、自己自身に對する尊敬の喪失とし、之に頓着なく熱心に務めるのが道義的である。自己の内的價値を高めることを喜び、良心の責罰について考へることなく、純粹に内的向上を樂しむ情から忠實に務めるのは一層道義的である。然るに其の作業により人類社會に役立つことよりも他に一層よい務はないと考へて誠實に務めるのは最も道義的である。如何なる低級の仕事でも人が其の屬する團體のためにすると云ふ意識に従つて務めるやうになれば道義的になる、而して學校に於て斯かる意識を發展せしめ、之に従ひ働くやうにならしめるには共同作業

と云ふことを原則として學校を組織するより外に適當な方法はない。家庭及び學校に於ける共同作業に基いて得られた習慣に結合し、且之と相待ち相助けることに依つて、宗教、歴史及び文學の教授は、明かな道義的意識を進める上の必要教科となり得るのである。然るに訓練上の自治に於ても、作業上の共同作業に於ても、今日まだ大なる進歩を認めない、支配されることは尙缺くべからざる生活要件と見做されて居る。又從來の學校に於ける教授は、生徒をして唯自己の生活を進め自己を満足せしめ、他を顧みないで前進せしめるものである、女兒に對する割烹教授、造園、花卉培養、工場に於ける作業教授の如き共同作業の進歩に最も關係の深いものは、唯少數の小學校に於てのみ設置されて居る。物理、化學及び生物學に於ける共同練習も共同作業の組織を可能ならしめることに於て前者に劣らないが、是も亦小學校に於て必ず行ふべきものとなつて居ない。

作業の共同により優等生をして如何に劣等生を指導すべきかを覺らしめることが出来る。尤も共同作業を斯くの如く價值あるものとするには相當の注意を必要とする。例へば生徒に其の従事しようとする作業について既に知識上、手業上及び道徳上一定の最少能量を有せしめること、餘りに異なる分子を集團せしめないこと、利己的傾向の強いものを監視すること、各組の指導者たる優等生を時々一組に集めて特別な作業

## 共同作業の要件

## 作業教育と團體の道義化に與る力の養成

を與へ、彼等が常に卓越した力を有すると思ふ傾向の發生を豫防すること等を必要とする。又特に教師自身が犠牲的共同作業の精神により徹底せしめられてあることを要する。而して共同作業の原則の實行は生徒の職業的教育を道徳化するばかりでなく、他の方法によつては期待し難い貴重な性質を發展せしめる、即ち作業の共同から生ずる生徒間の多様の接觸は感情を精微にし、責任の意識を高めるものである。

作業の共同とそれから生ずる道徳的習慣を基とする情操教授とによつて犠牲の精神を養成する學校は、又能く其の第三の任務を盡し得るものである、即ち其の生徒をして其の所屬の團體を道義化することに干與せしめ得るに相違ない。而して其の目的のためには早くから理想の下に働く習慣を養ふことを最も必要とするが、小學校では作業の共同により此の習慣を生ぜしめることに止まらなければならぬ。歴史、倫理及び其の他の教授により國家の務及び道徳上の任務を知らしめて良結果を收めることは、小學校生徒に對しては困難であらう、此の事は補習學校に於て始めて有效である。ケルセンシュタイナーは右の三任務を能く盡し得るやうに組織された學校を品性陶冶に適するものとした。彼は強い意志、明瞭な判斷、精微な感情及び亢奮性を品性の四要素とし、初めの三要素の發展には活動の自由と關係の多様なことゝを要件とするとし、意志が發展するにはそれが斷えず行動に於て發表されることを要し、意志が強く

## 品性陶冶に適應する學校の組織

なるには、それが運動の自由を有する必要があり、判断が明瞭となるには觀念又は概念が成るべく自己の経験により得られなければならないと云ひ、感情の精微なるには早くから悟性及び心情を多くの實際的關係に於て働かし、迅速に反應することに慣れることを要すると論じて居る。斯くして彼は從來の學校のやうに受動と受納との主となる所では此の三要素の發展が甚だ不適當であるとし、理論上からは自己活動についてのベストロッチーの要求の價値が認められて居るに拘はらず、實際に於ては言語と書籍とが主要の地位に置かれてあることを憤慨して居る。

「學校の本質は意志、悟性及び精微な感情を發展せしめるに足る總ての活動を行はしめることに深く留意することである、而して意志を強める教育には、必ず精神上及び手の上の勤勞を印する作業を兒童から離れしめてはならぬ。作業を遊戯化せしめないためには、系統的作業教授を特別の科目とし、第一年より第八年に至るまで兒童の程度に應じた作業を課し、其の働の上の精密なこと及び用意の周到なことについての要求を嚴格にし、兒童を溫和な而も斷乎たる訓練の下に立たしめることを要する。斯くして得しめた知識的、道德的及び手業的習慣を他の教授に於ける手業の上に移すことにより吾々は遊戯的作業を排することが出来る。言語、身振、圖畫及び模型製作は皆發表の方法である、而して是等のものが意志を陶冶し判断を明晰にすることに役立つのは

作業的教科と  
作業的原則

一定の系統的練習が既に生徒に其の發表の能を高めることを教へ、各思想及び各形狀を發表する唯一の適當な形式を成るべく獨立して發見することに苦心するやうに彼等を慣れしめた時である。即ち此の時から作業は原則として用ひられて價値があるやうになるのである。且生徒が其の發表法の使用に於て十分確實となれば、彼等自身の創作的意志に常に益多く自由に働く餘地を與へることを要する。」

ケルセンシュタイナーは斯くの如く作業を諸教授の原則とすること、満足しないで之を教科として用ひようとし、又生徒の實地的作業を増加する目的から一般に教材を大に輕減することを必要とし、此のことを品性陶冶上の要件とし、作業學校は品性陶冶を第一とするやうに組織された學校であり、知識的材料の最少量により公民的情操を進めるに役立つ技能能力及び作業的趣味の最多量を發動せしめる學校の義であると云つて居る。而して彼は唯作業主義を主張したのみでなく、其の實行について努力し、ミュンヘン市の小學校を此の主義に従つて改良した。之について彼は次のやうにいつて居る。

「一八九六年ミュンヘン市の小學校は其の第八學年に毎週四時間必修科として割烹教授を加へ、化學、物理、生理及び算術教授の經驗的領域をこゝに求めることにした。其の數年後更に空地を有する總ての小學校に學校園を設置し、其の幾部分かを特に割烹

作業學校と品  
性陶冶

作業主義の實  
現

科に附屬せしめ、最上級第八學年の女子に之を監理せしめた。同時に又水生動物及び鳥類の飼養、養蠶なども學校に於て行ふことになり、特に三、四年の生徒には花卉を培養せしめ、年々一萬の苗を分配することにした。一九〇〇年には男子の最上級生に木工場及び金工場に於ける作業を課し、毎週六時間必修的に之に従事せしめることにより、圖書、機械、幾何及び算術の教授に經驗の領域を供給することになり、一九〇三年には圖書教授を改良し、初めから裝飾術のためにし、兒童の製作力を働かしめることになった。一九〇七年には激しい討議の後、遂に第八學年生に毎週四時間實驗室に於て物理、化學に關する必修的作業を課することになった。之は早晚第七學年及び第六學年にまでも加へらるべきものである。

實驗室に於ける共同作業

ケルセンシュタイナーは實驗室を特に共同作業の場所として貴重した。種々異なる性能を有するものが此處で同一目的のために協力して働くこと云ふことに於て大なる價値を認めた。若し四十八名の生徒のある場合には、之を仕事の性質及び使用し得る器具の數に應じて二十四名づゝの二組か又は十六名づゝの三組か又は十二名づゝの四組かに分け、各組に一つの仕事を與へるやうにし、一組の第一の生徒には觀察せしめ、第二の生徒には計算し構造せしめ、第三の生徒には之を監査せしめるやうにし、一仕事を終了した時生徒をして其の役目を更代せしめ、又一組と他組との成績を比較せしめ、

作業學校實現上の妨害

其の異なる場合には協力して錯誤の原因を求めしめるやうにするのである。各兒童は利己的動機に従つて働くことを許されなく、互に相助け全體の一部分として働かしめられるから、作業は共同の性質を有し、個々の意識に責任の情を發せしめ、満足の場合にも失望の場合にも共同に感じなければならぬやうになるのである。

ケルセンシュタイナーは學校を作業學校とするについての妨害の主なものとして第一、學校の意義の變化の困難なことを學べて居る。「作業學校即ち作業により益、高い文化状態に進む所の學校と云ふことは、以前には人の全く考へなかつた所である。上古及び中古の諸學校は明かに學習學校であつて、主に宗教的文化的陶冶の目的を有つて居た。而して古來の思想及び慣習の勢力は容易に除去することの出来ないものである。第二の妨害は學校の組織、監督及び試験の制度が總て書物の學校の上に立てられて居ることである。視察し試験する側から云へば、知識の分量を検することは實地の技能を検するよりも容易であらう。第三、費用の増加も亦妨害である。作業主義に従へば學校には工場及び實驗室を加設し、裁縫及び織物機械を備へ、割烹場及び庭園をも具備せしめなければならぬ、教師も亦從來と異なる豫備的教育を受けることを要する。尙作業學校は少くとも作業に従事せしめる際には、餘り多くの生徒を同時に指導することが出来ぬ、工作場では十六名乃至二十名、割烹場では二十名乃至二十四名、實驗室で

は二十四名乃至三十名新圖畫教授に於ては三十六名以下の生徒を同時に作業せしめ且指導し得るのである。斯やうな譯で費用の増すのは己むを得ない、總てよいものが平凡なものよりも高價なのは當然である。

第三節 プラグマチズムの作業主義

プラグマチズム

現代の心理學が精神發展の上に行動を重んずるに至らしめたことは既に見た。而してヴント及びゼームスの學説及び思想が如何に此の傾向を促進したかをも示した。其の他ミュンステルベルヒの活動理論及び一般に表明發表、反動適應に重を置く心理説は早く教育界に現はれてゐる活動傾向と結合し其の根柢となつたのである。然るにゼームスは更に實用主義を唱へることにより作業主義に一根據を與へたのである。事物の意味は其の事物が生ぜしめる結果に於て存するといふ思想から遂に其の意味及び價値の試査をも其の結果によつてなすべきであるといふ意見を生じた。シルラー及びゼームスは其の代表的學者である。シルラーは思考上情緒及び意志的要素の演ずる役目の少くないことを認め總ての知識が目的性を有し、吾々の信ずる所のものには興味選擇及び情緒の諸要素が關係することを説き、是等の要素が知識中に包含されるが故に、知識は本質上實驗的であり、斷えず構成の過程に在るとし、眞理は吾々の

眞理のテスト

知的活動に先立つ所の或る物でなくして之に隨伴し、之により構成せしめられるものであるとし、普通に人が眞理を知識の終結する目標とするのは此の意味に於て適當である、而して眞理は對象と思考との關係を示すものであるから、眞理を構成することは實在の構成を意味すると論じてゐる。斯くして知識の目的性及び眞理構成の理論は實在其のものゝ可塑的であり、人の認知的努力によつて構成される過程にあるといふ論にまで進められたのである。

ゼームスは此の思想をプラグマチズムの概念中に取入れ、此の語を、唯古くからある考察法に與へられた新名稱に過ぎないとして居る。

實用主義は主理主義又は知識主義に反對するものである。人は普通眞理を吾々の觀念が其の對象と一致し、思考が實在と合同した状態と解し、寫象的状态即ち間違ひなく事實實物を寫すことを眞理測定上の規準として居る。然るに實用主義は吾々が眞理として或る事を發表する場合の目的を考へ、人生に價値ある結果を實現することに於て眞理の價値を認め、眞理それ自身を何等の價値なきものとし、それにより如何なる目的が實現されるかにより其の價値が定まると考へ、總て人類界の眞理を、畢竟行動に役立つべき性質のものとするのである。尤も總ての認知が直接に行動上に役立つと云ふことはなく、科學上の研究で直接應用が出来なく、實用には餘程縁の遠いものがある。

眞理と行動

るけれども、他の知識を進める根據となり、新しい思想結合を生ぜしめることから、遂には行動上に大に關係するやうになると云ふ考である。即ち實用主義は眞理を靜的に見ないで動的に考へ、眞理の價値を、それが爲し得る仕事に於て存すると見て居る。一定の發表が過去と聯關することが甚だ少く、其の後方の支持は甚だ薄弱であつても、將來に於て知識及び行動を進める道となり、前途の光明を認めしめるならば、其の價値あることは明かであり、眞理に外ならぬ、吾々の主張の適否は將來の檢證により決せられると云ふのである。

尙實用主義は終局の眞理——永久眞理——を否認することに於ても知識主義と異なつて居る。即ち實用主義は永久に眞理と認むべきものゝ存在を否定し、眞理を初めから完成して存し、唯人の闡明するを待つて居るものゝやうに解することを不當とし、之が斷えず運動状態に在ることを主張する。眞理は尙常に生育しつゝあり、其の完成は未來に望まれるものである。随つて絶對眞理及び完成した實在と云ふものはない、眞理は限界的概念である。遙かに前方に在る所の目的點を指すに外ならぬ。而して實用主義は此の目的の實現について大に努力し、心的生活をして將來の目的に向つて邁進せしめ、人の有する最高勢力をして環境の建設のために活動せしめようとするものである。人が生活するのは何のためか、將來がなく、人々が其の將來の一部に干與することがな

生活と目的の實現

實用主義と行動の教育

いならば人の生活は虫類の蠢動と何等選ぶ所がないではないか、吾人は前の方に向つて生活し、決して後方に退かないで、一定の目的のために奮闘努力して居る、而して諸學説及び種々の哲學系統は此の目的に役立つ限り正當である、目的に適ふと云ふことは判定の根據となるのであり、諸種の原理、規則等は其の效果を見て始めて認定すべきものであると云ふ思想である。

實用主義は機能的及び行動的心理思想と密接に關係し、又實際の社會的情勢と相應じて宗教、倫理、社會的事業等に於て大に活動を進め、活動界を避けて唯思索に耽ること嫌忌するものである。教育界も其の影響を受け、作業學校とか工作教授とか云ふ語が盛んに用ひられるやうになつた。行動の哲學としての實用主義が行動の教育と提携するのは自然のことであつて、實用主義の本場である米國に於て特に兩者の鞏固な團結が成立つたのである。尙實用主義論者は、教育が此の主義に従つて行はれるやうになつて始めて少年の趣味に適ひ、其の活動を促すものであると主張して居る。

目的の定立と興味とは相聯關する、教授が實用主義に従つて行はれることが多ければ多い程興味は益々多くなる。之を説明するに適當な一つの話がある。或る時一農夫の所へ一人の勞働者が職を求め、ために來た賃金についての相談が纏まつた後、其の雇主は彼に庭の一隅に積重ねられた木を他の隅に運ぶことを命じた。勞働者は此の

目的の意識と興味及び努力



ことを直ちに成し遂げたが、尙日暮までに數時間あつたため他の仕事を求めた。そこで雇主は彼に其の運んだ木を舊との場所に運ぶことを命じた。然るに彼はそれを嫌つて逃走したと云ふことである。漸くパンにありついた労働者が何故に逃走したかと云ふに全く目的のない仕事を爲さしめられると云ふ不快の情の方が迫り来る饑餓よりも耐へられなかつたためであらう。今日の學校生徒が仕事に興味を感じなく且不注意であるのは同様の事情から生ずるのではなからうか。生徒は文字を覚え、文章を分解して居ても其の目的を知らないため何等の興味を感じない。随つて又斯かる不愉快な活動を止めることを欲するやうになる。然るに實用主義の命ずる所に従ひ最終の目的を理會せしめ、又之を達するについての小目的をも明かにせしめるやうになれば、生徒の態度は一變するに相違ない。「生徒に一定の事柄を教ふるに當り先づ其の有用な所以を體得せしめよ」と云ふことはルソーの唱へた所であるが、今日でも大に此のことに注意しなければならぬ。實際の効果のないものが消滅するのは經濟上の原則である。人の心情上の深い必要を満たすか、活動性に應ずるかでなければ教案の價値はない。人が受動的に陶冶されると云ふのは撞着した思想である。自力による活動がなければ眞の陶冶はない。吾人は萬難を排して此の思想を普及し、國民の精神に徹底せしめることに努力しなければならぬ。

斯かる思想は、屢々、學習動機を學習が生ずる實際的利益特に經濟上の利益に置く傾向を生じ、此の動機を利用するものを動的教育と解する見方を生ぜしめた。然し、經濟的必要以外に人を活動に導くものは少くない。又何等かの必要に應ずることゝ其の必要について意識することゝは別問題である。學習が學習者の或る必要を豫定して居ることは明かであつて、兒童は其の必要を感じる事情の下に立てば之を満たすための活動(學習的)を發するに相違ない。而も必ずしも其の必要を明瞭に意識し又は其の必要な所以を知るを要しないのである。尤も理智的行動及び高い學習に於ては現在の活動が斷えず目的又は終局の豫知によつて規定されると云ふことがある。或る形を構成しようとするものは其の出來上つた時の形を豫め知り、或る問題の解決を努めるものは試験的推定即ち假定を立て更に其の正否を検するのである。デューイは學習上の興味を解し、現在の活動を一定の目的又は終局に導く媒介の義であるとし、興味のないと云ふことは此の聯絡の缺けて居ることを指し、興味あるやうにならしめると云ふのは此の聯絡を明かにし、現在の行動を其の目的又は終局の豫知により指揮されるやうにならしめるに外ならぬと云ひ、總て理智的に事を爲す場合には常に此のことを要件とすると云つて居る。而も此の目的又は終局についての意識と云ふのは實際的利益の意識即ち功利的動機であることを要しないのである。

第四節 作業主義及び作業學校に對する批評

作業主義に對する意見

ケルセンシニタイナーの唱へた作業學校の思想は大にドイツ教育界の注意を惹起した。而して生徒の自己活動を教育上の原則とし、勤勞創作を貴ぶことについては誰も不賛成を唱へるものはないけれども、手業を主として之に偏することについては反對者が少くない。嘗てドイツの教育雜誌「ドイツ學校」(一九一二年)が之に關する知名の教育家の意見を掲載したことがある。孰れも簡單な意見であるが當時のドイツ國教育家の思想傾向を知るに便利であると思ふから次に之を擧げることにする。

ミュンヒの意見

(一) ヴェルヘルム・ミュンヒ 作業學校といふ語は種々の意味で用ひられて居る。然し知識及び熟練を生徒の自力により得しめようとするものであるといふ一事は動かぬ。自力による學習は重荷となる壓迫を除去し、他の方法によるよりも一層活潑な働を惹起し、學んだものを一層確實に保持せしめ、一層價值ある生活力とならしめるものであるから、少年の必要、其の貴重な自然性及び能力に能く適合すると思ふ。從來の教授の基礎となつて居た心理學は實際餘りに古い、故に新傾向の發生を歓迎し、而も輕卒に流れないで一層精確な發展を待つのが適當であらう。其の基礎たる思想を尙深く攻究し、又個々の點について精しい試験を行ふ必要がある。新らしい目的及び方法

に存する危險及び弱點は初めから悉く知ることがむづかしい、實際に試みることによる漸次之を明かにすることが出来るのである。余はケルセンシニタイナーを教育改良家として深く尊敬し、又彼の主張する手業の教授が遊戲的性質のものでなく、非常に着實な倫理的性質のものであることを十分に認めて居るに拘はらず、其の結論については疑ふべきものがあると思ふ。又ガウチッヒの意見にも正當なものがあると思ふ。余は更に深るけれども、研究が細かい點にまでも能く行届いて居るかを疑つて居る。余は更に深い研究、意見の交換、實地の試験等によつて正實なるものが指摘されるに至ることを希望する、多數の賛成者の聲を以て反對意見を壓迫して急速な決定を望むのは正當でない。

レーマンの意見  
新教授法と現代の功績

(二) ルドルフ・レーマン (Rudolf Lehmann) 小學校生徒は職務のため又國家のために活動するやうに導かれることを要する。故に學校が行ふべき教育の主要任務は生徒の獨立活動を進めることである。此のことは別に新しい思想でない、新教授法の原則は革命的のものでなく、現代に特別なものでもない。然し其の内容を一層明瞭に了解し、其の實現について一層堅い決心を以て努力するやうになつたのは現代の功績である。新運動の開始者は確かに進歩した考を有し、價值あるものを捉へたのである。而も其の主張を極端に進め、無益に過去と絶縁し、小學校が多年の經驗から得た結果を輕々

作業的活動の  
最も有効な時  
期も及ぶ

しく放棄してはならぬ。

「學習學校でなくして作業學校」と云ふ言は適當でなく、誤解を生じ易い、何故と云ふに反對しないものを對比するからである。「自己活動」と云ふ概念を實現しようとするのはよい、各兒童は心的並に身體的運動及び活動の盡きない源を有して居る、故に此の動向に兒童の本質及び學校教育の目的に應じた方向を與へなければならぬ。兒童精神の自然的發動性の権利を侵すことなく、其の想像をも束縛せず、却つて之を活動せしめ之を利用し、手の作業にも從來よりも一層深く注意し、圖畫、模型製作などの作業を直觀及び理會力の發展と密接に關係せしめて從來よりも大仕掛に行はしめる必要がある。正しい教授は遊戯をすら棄てない、目的に従ふ活動の習慣を發展せしめる手段として之を用ふるのである。而も斯かる方法は初歩の教授に於て最もよく、又最も安全に用ひられるのみで、稍進んだ生徒に對しては唯或る度までしか行はれない、又過度に試みられてはならぬ。遊戯及び想像的活動、工藝的作業及び手の技能は年齢の進むに従ひ知的陶冶の任務の後に退くのが自然の理である、又教育の本質から見て當然である。作業學校の原則は從來の學校を支配して居た偏頗な知識主義に對する有益な矯正法であるけれども、總ての級の教授を之に従はしめようとするのは反對の極端に走り、等しく褊狹な方法を生ずるのである。

手工の必要  
共同作業の意

此のことは特に手工的作業に於て明かに認められる。手工を遊戯の形に於て用ひ得べき最初の級に於て、又手の作業を既に職務的活動として用ふべき補習學校に於て手工的課業が教授の中心となり、理論上の知識及び其の教授の出發點となるのは自然であり且當然であらう。然し其の中間には知的陶冶の主となる時期があり、機械的記憶をも排除してはならぬ時期がある。此の時にも手業は屢、理論的學習の出發點又は根據となり、試験の手段ともなるに相違ないが、決して之を代理し得るものでない。共同作業の概念は技術的手工的のものに限られてはならぬ。之が一般的原则となるには心的活動をも包含することを要する。此の意義に解された原則は新方法の基礎となり、教授上有效であるに相違ない。此の根據からして教材の集合と云ふことを主張することが出来る。之は分量を少くして深く修めることを必要とし、種々の知識範圍から選抜された部分のみを共同作業の中心とするものである。然し此の集合の原則も過度に主張してはならぬ。教術上から見ると同一事項に餘り永く滯留することは生徒の興味と注意とを鈍くするから之を避ける必要がある。又教授の目的から見ても學校は單に個々の事項に熟達せしめるばかりでなく、全體に於ける個々のものゝ位置を見る力をも養ふ必要があるから、知識の一定の分量を傳へて相當に觀界を擴張することが必要である、其の觀界の廣狹宜しきを得る點が教授上最も大切であり、又最も注

個性を抑制する必要

意を要する所である。少年の性に應ずべしと云ふ原則も過度に進めてはならぬ、児童の天性に應じ、其の傾向所を教育上利用するのは必要である。遊戯より着實な仕事に進み、次第に活力を發展せしめるのは正しい順序であらう。然し其の際全く抵抗を見ない譯にゆかぬ、個人と教化の一般的目的との反對は常に存するので、學校は後者のために前者を制すること、を其の務の一とする。學校は生徒を共同生活即ち市民生活に導くものである、此の生活は其の個員に對して作業を喜び之に熟練であることを望む外、自己を支配する力あることをも要求する。而して此の力は児童に缺けて居る、又自然に發育するものでもない。

機械的課業の必要

之と同じく初歩の読み書き及び算術上の機械的活動をも輕視してはならぬ。是等の外に一層大切な仕事のあることを認めたのは新教育の功績である、而も其の機械的活動でも、一層高い陶冶の根據となる限りに於て、他の課業で代理せしめることの出来ない程に價值あることを忘れてはならぬ。

児童保護所の必要

新教育の要求は多い、小學校は一日數時間で能く其の總ての要求に應じ教育の全任務を盡すことを困難とする。故に學校以外に男女兒を保護指導し、學校と親密に聯繫し、又其の足りない所を補ふに必要な設備を有する所がなければならぬ。此處では兒

童が教師の注意及び指示の下で自ら働き、教授されることなく、遊戯と嚴格な仕事、心的休養と身體的休止とが能く並び行はれることが必要である。斯かる場所は明かに自由な自己活動及び個人の天性と傾向とを顧慮し、其の發展に注意し、且諸種の手業練習を用ふると云ふ理想を實現するに適する。教育が一貫したものであるならば、斯かる場所と學校とに於て原則の異なる譯はないけれども、兩者が重を置く點の多少異なるのは正當である。

リンデの意見

手業としての作業と活動としての作業

## (三) エルンストリンデ

作業學校の本質について種々の見解のある中で着實に考ふべきものが二種ある。一は之を手業學校と見る考であり、一は之を活動學校と見る考である。前者は手の活動を教育の根本原則とし、手業を教授の中心とし、児童に何事を學ばしめるにも、若し其の手を共に働かしめなければ効果がないと考へるのであつて、ザイデル、バプスト、ゲルセンシュタイナー、ザイニッヒ等の諸氏が其の代表者である。第二の考は從來唱へられた生徒の自力活動の原則を一層強く主張し、其の新らしい適用法を示し、手業をも其の一方法として必要とし、特に製作的藝術的活動に重を置くものであつて、ガンスベルヒ、シャルレルマン、エルンスト、ヴェーバー、ライ等が其の代表者である。

手業と心的活動

手業は客觀的にも主觀的にも價值あるものであるけれども、之を心的作業よりも優