

故に被験者の判断の有様を實驗することによつて其の情意のはたらきの特質を知ることが出来るのである。

斯様に實驗によつて兒童の個性の意志の方面を少しは知ることが出来るけれども、此の方面の研究はまだ不完全である。ただ此の不完全の研究によつても吾人の知ることの出来ることは意志活動にも個人的特質の差異があるといふ事實である。而してこれはまた性格の分化の一要素となるものである。

次に實踐躬行の動作に重要な關係を持つて居るものは感情である。故に感情のはたらきの個人的差異は研究上必要なことであるけれども、此の方面に於ても亦兒童に就いて組織的に行つた精密な研究があるのではない。これに就いてもモイマン氏の論を少しく述べて見やう。モイマン氏は根本的な個人的差異の一面は個々人の感情反應の美妙であるか否かといふことと認められると言つて、感情反應を大體に於て三つに分けて、美的事象に關

するもの理論的事項に關するもの、及び實踐的事象に關するものとして、個々人はその何れかに偏して居るものであつて、且又同じく美的事項に偏した感情反應を有する人でも、亦個人によつて微妙の差異があるといふことを次のやうに述べて居る。

個人の感情が如何なる種類の刺激に對して最も容易に最も持續的に惹起せらるゝかといふことによつて、感情反應に於ける大なる个性的差異を知ることが出来る。或る被験者にあつては感情は子供と同様で、感覺的の激載殊に色彩や音響に對して生々と惹起せらるゝ。故に是等の人にあつては美的の感情が極めて容易に純粹に認めらるる。又此の種類のうちでも殊に色彩に對して生々とした感情を起し、音響に對しては比較的冷淡な人もある。又或る人はそれと反對で音響に對しては強い感情を起すけれども、色彩に對しては割合に冷淡である。次に第二種類の人として、理論的考慮といふ方面に強い感情を起す人がある。斯様な人の感情は論理的に正しいとか誤つて

居るとかいふことの爲に烈しく動かさるゝ。此の種類の人には被験の際に刺激に複雑な考慮などを附加することが多いから、実験者はそのために少からず迷惑をするのである。次に第三種類の人は実践躬行の價值といふ方面に於て主として強く感情を動かさるゝものである。

斯様に感情の發動の有様も個人によつて異なる以上は、これがまた性格の分化の一要素になることは言ふまでもない。此の外なほモイマン氏が兒童の知的作用の稟賦を論じて居る中に述べてあるやうな注意を集中する方面に心がはたらく兒童、注意を分配する方面に心がはたらく兒童の類別や其の外目て見た事に心がはたらく視覚範類の兒童、耳で聞いたことに主として心がはたらく聴覚範類の兒童、手足や身體各部の筋肉などをはたらかせたことに主として心がはたらく運動感覺範類の兒童の區別なども確かに性格の分化の諸要素として、且又、實行動作に關係淺からぬものとして注意するだけの價値はあると認めらるゝ。

全社會の 以上述べたやうな種々の要素が様々に結合して生命ある個人の精神となり、生命ある個人が生命ある個人に影響感化を及すによつて格の感化

こゝに模倣が個人的に分化し、各の兒童は各、其の性格傾向に従つて個々の兒童特有の模倣を行ひ、かくして其の性格を形づくるに進むものであるが、此の間の消息は實驗心理の研究の到底及ぶ能はざる所であつて實に生命ある人格の感化の問題となるのである。固より人格の感化と言つても必ずしも特に秀でたる人格の感化ばかりを指すのではない。高貴の人でも、微賤の人でも、世に知られた人でも、世に知られぬ人でも、苟も、此の人生に生を託する以上は、或は父として、或は母として、或は兄として、或は姉として、或は其の他人として、必ず其の日常接觸する兒童に何等か實踐的動作の上に其の影響を及さぬ人は無いのである。なるほど社會の多數の人は此の事を自覺して居ないかも知れぬ。けれども假令、自覺して居なくとも、此の事實は常に事實として、日々に、月々に、年々に、全社會のすべての部分、至る所の人と兒童と

の關係に現れて居るではないか。吾人は深く思はねばならぬのである。
兒童の仰 思うてこゝに至り、更に翻つて兒童の心生活に立ち入り、兒童が日常
を理想と 其の模範とし其の理想として仰ぐ人物の如何を研究すれば、吾人は
現實の人 格の模範こゝに日常生活に於ける人格的影響の一路を辿ることが出来る
と思ふ。從來兒童が自ら模範とする人物に關する研究を爲された結果によれ
ば、幼少なる兒童にあつては、兒童が自ら理想とする人物は兒童の直接の周圍
にある人物に多い。即ち兒童は其の父、其の母、其の教師等を理想の人物とし
て我が模範として仰いで居るのである。嗚呼此の事は何を意味するのであ
らうか。世の父たる人よ、母たる人よ、卿等は卿等の愛兒より理想の人物とし
て仰がれて居るのではないか。卿等の一言一行のあとは卿等の愛兒によつ
て辿られるではないか。幼兒にとつては史上の大人物の言行の如きは未だ
殆んど没交渉のことである。幼兒を動かすものは常に幼兒の目の前にある
父母兄弟の行である。これを思はずして自ら教育者たるの責任を免れむと

する父母の如きは實に此の尊き人生の敵である。兒童が漸く生ひ立ちゆく
に従つて、兒童は直接兒童の周圍に居ない現代の人物、或は史上の人物を其の
理想とすることが段々と多くなつて来る。故にたとへば、ウィラード氏が千
二百三十四人の兒童に就いて研究した結果によれば、兒童が其の將來の希望
として其の父母の職業を選んだのは十三歳に於て最も多く、十四歳以上の
兒童にあつては、兒童自身獨立の選擇を爲すものが次第に多きを加へて居る
といふことである。兒童の理想が斯様に次第に變化して来るのは兒童の心
理發達の自然の數であるといふことはこれまで述べて來た模倣性發達の道
行を考へあはせてもわかることであるし、且又、青年期の心理情態を考へあは
すれば益、明かになることである。青年期とは如何なる時期であるか。兒童
の社會的自覺既に發して其の眼界漸くに廣く加ふるに其の情緒や情操は新
なる發展を爲して、其の眼は希望に燃え、其の胸は熱情に湧き立つ時ではない
か。此に於てか青年の理想は高潔、其の感情は眞摯である。而して個性はこ

ここに著しく發現し、各の青年は或は古今の史乘を閲し、或は現代の人物を仰ぎ、各其の性格に従つて模範と仰ぐ人物を求め、燃ゆるが如き偉人崇拜の熱情を以て偉人の足跡を辿らむと勇み進む。實に青年の理想ほど多趣多方にして熱情に富むものはないのである。然らば青年は全く此の如き理想にのみ驅られて直接其の周圍にある人々の影響は受けぬものであらうか。青年期に於ては父母などの感化は消滅するものであらうか。否々決してさうではないのである。青年は幼兒の如くに父母を以て唯一の理想的人物とこそ爲され、若し父母にして人生の爲教育の爲に眞摯に且つ温情を以てこれを導くの人であつたならば、青年の心は必ずこれにこたへて動くものである。生を此の人生にうけて十餘年、日々々と父母の心のあとを辿つた子が、たとひ青年期に入つて其の理想がひろくなつたからとて、如何てか其の父母にそむき幾年月の間に養成せられた良習慣を破ることが出来やう。さりながら青年の理想はたゞ徒らに力なく心の中に横はるものではない。青年の理想は必

ず青年を動かさずしては止まぬものである。しかも青年は自ら心に描くやうな理想の人ばかりの居る國に住んで居るのではなくて、現實の人生に生活して居るのである。此に於てか理想の人物を仰いで其の足跡を辿らうとする青年の心には理想と現實との衝突を経験せずには居られぬ。けれども一日一日と人と人との關係の間に處してゆく身としては、其の衝突をたゞ衝突と觀じて安閑して居ることは出来ぬ。行ふべきことは必ず行はなければならぬ。實に青年の心に懐く理想の人格といふものは主として青年の思想上のことであつて、此の理想によつて愈、現在の人と人との間に處せむとするに當つては、青年の心は如何なる情態に動き、その行動は如何なる形となつて現れ來るべきものであるかといふことは特に考へねばならぬことである。青年の思想によれば直接其の周圍に活動して居る人々は多くは理想的な人格と仰ぐに足らぬばかりであると感じらるゝのも必しも無理ならぬことである。青年期に入つた兒童に新しく反抗心の起るものが多くあるといふ事實の原因

の一つは此に存するに相違ない。しかもなほ如何に青年が理想に憧憬るればとて、青年は其の四圍の人々を離れて動作云爲することは出来ぬ。青年の心では其の四圍の人物を理想的と思はないにもせよ、その人々に直接に圍繞せらるゝ以上は、實踐的動作の上に於てそれらの人々の影響を避くるに由ないのである。斯様な事情の結果として實際の動作に於ける兒童の模倣性は如何に變化せらるゝであらうか。今論つて考ふるのに、從來の研究の結果として知られて居ることは、兒童が幼少の時期から次第に生長するに従つて、其の理想の人格の理想的なる所以として述ぶる所は、はじめは單に漠然とした「善い」とか「親切な」とかいふやうな者に過ぎないのに、年の進むにつれて次第に其の思想が整つて來て、「勇ましい」とか「賢い」とか「柔和な」とか言ふやうに明かにその徳性の區別をするやうになつて來るといふ事實である。此の如き事實は何を意味するのであらうか。これは即ち兒童が人格に屬する種々の道理的性質を識別することが出来るやうな程度まで、兒童の心が發達して來たと

いふことを意味するのではあるまいか。斯様に兒童が人格に屬する徳性を明瞭に識別することが出来るやうになれば、その理想的となす人格に就いても、兒童はこれを一定の徳性を具備する人格として見ることは言ふまでもない。固より理想に燃ゆる青年期に入つても、其の理想が動搖し易いといふことは事實であるけれども、しかも年齢の進むに従つて、兒童の理想が兒童を動かす力の増して來て、青年期に於ては殊にその力が著しくなるといふことは事實である。且又青年期に於ける兒童の理想は頗る偏したものも多いけれども、兎にも角にも理想である以上はこれに附屬して徳性の觀念が存するといふことは否定することが出来ぬ。然るに此の徳性の觀念の明かなる理想を持つる青年は、現實の人々の間に處して其の一日々々を送らねばならぬ。故に此の時にあたつて最も注意して避けねばならぬことは、思想生活と實際生活との分裂といふことである。徒らに理想の人を心に描くばかりで毫もこれを模倣として自ら行ふことがないならば、思想生活と實際生活とは分裂

して居るのであつて、斯かる人は其の理想が如何ほど美しからうとも、實行の人としての性格は少しも改善せらるゝことなく、大切なる實踐躬行上に於ては理想を持たない人と選ぶところはないのである。故に、青年は理想を憧憬するに止らず理想の人を模倣してこれを實行に現はさねばならぬ。かくして青年が實行によつて一歩々々其の理想を實現するの途に進むときは、始めて、青年はその徳性の上に於て健全なる進歩をすることが出来るのである。健全なる進歩とは實生活を離れずして一歩々々理想に向つて進むことを意味する。惟ふに、青年の理想は熱烈であつて現實を離るゝこと遠いにもせよ、しかもなほ、青年は此の理想を憧憬し、理想の人格を仰いで、これを模倣する以上は、其の思想生活と實際生活とは必ず次第に相調和融合して來るに相違ないのである。然らば如何なる道行て此の調和融合は行はるゝてあらうか。既に述べた通り青年の心にあつては最早や人格の屬性である徳性の觀念が明瞭になつて居る。此に於てか青年は一方に於て理想的人格を仰ぎ求むる

と同時に、他方に於てはその理想的人格に存する徳性をとつて直に現前の周圍の人々の間にその徳性の一つでも備つて居る人を求めやうとするのは、現實の人生に處する社會の一員としては當然のことである。固より其の間に於て或はこれを求めて得ずして失望に終ることもあらう。或は僅にその片影を認むるに過ぎぬこともあらう。しかも現在日々に行はねばならぬ實踐上の動作は青年が直接する人々に對して行はずに居てはすまぬのである。此に於てか青年が理想の人格を仰いでこれを模倣する行爲も、その實際に現はるゝにあつては、青年の現在の境遇の支配を受くることが極めて大であるといふ理由がわかるのである。加之、既に述べた通り一般に兒童には種々の方面にわたつて氣質個性の差異がある。又生後次第に固定して來た習慣の相違がある。故に、たとひすべての兒童すべての青年が外面から見れば同一の理想の人格を仰いで進んだとしても、各の兒童各の青年の性格や境遇の差異によつて、各異つた模倣行爲を行ふやうな結果になることは當然である。

況んや實際に於て各の青年の理想は種々様々であつて、其の相似よつたものでもなほ必ず多少はその内容に差異の存することを思へば、青年の模倣行爲が各異つた光彩を發する理由は益、明かになるのである。惟ふにギッディングス氏が模倣を論じて、模倣は決して完全なことはない。それは光線の波動のやうにそのメディアによつて屈折せられる。と言つて居ることなども、模倣が個人の性格に隨つて分化する事業に就いて考ふれば、益、其の至言たることを頷かるゝのである。

個人の人の性格の分化の存し、性格の分化が個々人の理想にまで影響を及ぼすことは、右述べ來つた通りであるが、然らばその性格の分化の要素との相関の意義たる心理作用の各方面を實驗的に研究することは教育上如何なる意味を有するであらうか。實にモイマン氏も言つて居る通り、此の方面の研究が更に進んだならば、各種の個性の發動を未然に察することが出來て、これに對して適當なる教育的方法をとることも容易になるであらうし、從つて個

性の長所を開發し其の缺點を矯正することも更に有効に行はるゝやうになるに相違ない。吾人は切に將來に於ける個性の實驗的研究の發達に期待するものである。現今に於てなほ未解決の情態にある各般の問題も、將來に於ては必ず或る程度までは解決せらるゝであらう。吾人は其の解決を待つものである。併しながら更に一步を進んで考ふれば、人格はあくまでも生きた人に存するものであつて、死んだ機械の如きものは全く趣を異にするものであるから人の心理に關する實驗研究が如何ほど進んでも、これによつて機械的に整然と教育の過程を一定してしまふことは決して出來ぬものである。教育は生命ある人格によつて行はるゝ。故に個性の實驗研究の結果の如きも生命ある人格によつて生きた取扱を受けぬならば、それは遂に眞の教育に對しては何等關する所なくして終るであらう。實に個性は、生命ある人格によつて生きた取扱を受け生きた指導を爲さるゝによつて、はじめて、個性の個性たる意義を發揮することが出來るのである。然らば個性の個性たる意義と

は何であらうか。此に吾人は翻つて社會と個人との關係を考へ社會に於ける個人の人格の意義を思はねばならぬのである。熟社會を通觀するのに、社會には概化力と特殊化力とが並び存するものである。概化力の存する爲に其の源を個人に發した事柄がひろまつて社會一般に行はるゝ事柄となり、特殊化力の存する爲に社會一般に行はるゝ事柄が特殊の色彩を附與せられて各個人に特有なる事柄となるのである。此の概化の道行は云ふまでもなく模倣によるものであるが、特殊化の道行も亦先づ最初には模倣によるものである。ホルドウィン氏は社會に於ける個人の特殊化力を論じて、第一に個人は社會が既に成し終へた概化を基礎として、此の基礎の上に立つて特殊化を行ひ、第二には個人は自家自身の中に有する獨特の精神的蓄積によつて特殊化を行ふものであると述べて居る。此の個人獨特の精神的蓄積といふのは個人の性格、即ち個性を基礎として、此の基礎の上に様々の経験を積んだ結果として得られた個々人の人格に特有の精神内容を指すのに外ならぬのである。

つて、其の様々の経験のうちでも、殊に、人と人との關係に關する社會的事柄にかゝはるものは、模倣によつて得らるゝものが極めて多いのである。斯様にして個人は社會の進歩の爲に極めて重要なはたらきをするものである。これに就いてホルドウィン氏の述べて居ることはなか／＼に興味がある。

個人の特特殊化は全人類及び社會の進歩の精髓となる材料を供給する。生物界に於てはこれは變種の法則となつて現れて居る。個人といふものは其の思想感情或は動作に於て其の特性を發揮し、特殊化を爲すものであるが、特殊化した個人はまた其の屬する社會の人々に對して非常に強い影響を及ぼすことがあるものである。例へば眞實なる思想の如きは、假令、そのはじめは唯一人の頭腦から發したにもせよ、それは社會的暗示、教育、模倣などによつて擴げられ、かくして社會的遺傳によつて次から次の世代へと傳へられてゆくものである。此の如くにして、個人は、恐らくは其の存命中に於て、また恐らくは彼自らさへそれを自覺せぬ前に、偉大なる社會的運動の中心となることがあ

るのである。

性格の分化の意義、個性の教育的意義と言ふのも歸する所は此處に外ならぬ。教育は理想を有し教育の究竟理想は唯一不變でなければならぬけれども、さりながら各の兒童を導いて此の究竟の理想に契合せしめつゝも各、其の特殊性を發揮せしむる事はまた實に教育の本旨とする所である。實踐躬行の方面に於ても全くこれと同様である。至上の道は唯一であつて必ず教育の究竟理想と契合すべきものであるけれども、世代から世代にうつりゆく社會の道徳は常に至上の道に向つて進歩して居るものであつて個人は此の間にあつて其の進歩を助くる大切な務を果すべきものである。個人がたゞ盲從的に從來の社會の道徳習慣を模倣するに止るならば、道徳の進歩は到底望まらざるものではない。個人が單に模倣するに止らずして各、其の性格により其の特殊の人格によつて特殊化を行ひ、社會の慣習に新しい生命を與ふればこそ社會の道徳は進歩するのではあるまいか。故に德育の目的は各兒童

をして德育の理想に契合せしめつゝ、しかも各、特殊の人格の光を輝かしむることに存する。固より特殊の人格の光を輝かしむるといつても、所謂天才の人を養成することを主とするのではない。また所謂非凡なる道徳家を養成することを主とするのではない。勿論其の間には或は天才の人も出づるであらうし、非凡の道徳家も出づるであらう。それは誠に望ましいことである。併しながら吾人の意味する所は非凡の人に限るものではなく、すべての人を悉く包容して、各、社會の人として夫々の人格の光を發揮する實行の人とならしめやうとすることである。ポルドウィン氏が次のやうに述べて居る言は此の間の消息を語るものではあるまいか。

社會の人は最も自然的なる人である。彼の普通平凡なる生活は社會制度の中に於て行はるゝ。個人は悉く常に考へ、常に感じ、常に動作しつゝ、特殊化を行つて居る。吾人は吾人の才能に従つて活動し、かくして社會的に吾人の子孫に何物かを傳へる。偉人も、政治家も、詩人も、科學上の天才も、これ以上の

ことをするものではない。否、更に深く考ふれば、吾人は實に吾人に従ひ來る吾人の子女、吾人の生徒、吾人の友に對して、天才の如く、偉人の如く、大法律家の如く、行動して居るのである。

社會萬人 此の眞義を感得しやうと思ふ人は、晴夜戶外に出て、天上の星を仰の人格の感化の深 げ。天上の星は美しく、吾人の眼に映ずるものも、或は遠きかなたに

義 あつて吾人の肉眼に映ぜぬものも、大なる星も、小なる星も、等しく其の光を十方に放つて居るではないか。社會に於ける個人の人格の光も、少しもこれと異なることはないのである。社會上の地位の高下に拘らず、個人としての知識技能の大小に拘らず、苟も生命ある一個の人格として此の人生に生を託する限りは、其の人格の光は必ず十方に照射して、多かれ少かれ、必ず、周圍の人に影響を及ぼすには止まぬものである。其の影響には永遠の價值があることを、吾人は深く思はねばならぬ。吾人は屢、聖賢偉傑の人格の偉大なる感化を嘆美する。其の嘆美には實に深い意味が含まれて居ることは、固より

言ふまでもないことである。併しながら聖賢偉傑の人格の光を嘆美する人は、往々にして社會の萬人の人格の光を無視する。而して人格の感化は聖賢を待つにあらざれば、行はれぬと歎息する。なるほど偉大なる感化は、聖賢を待つてはじめて行はるゝものに相違はないであらう。社會の萬人の人格の感化は、殆んど著しく目に見ゆることもないほど微々たるものに過ぎぬと感ぜらるゝのも、淺薄な考から言へば無理もないことであらう。併しながら吾人は淺薄なる考の境に止つてすむてあらうか。社會の萬人の個々の人格の光は果してそれほどまでに微々たるものであらうか。淺薄なる考に止るとき、吾人は常に吾人の眼を現在目前の一境に止める。併しながら、吾人が一度思を深うするときは、吾人の眼は必ず過去、現在、未來にわたつて三世を一貫せずには止まぬ。其の未來とは何であらうか。吾人は刻々に過ぎゆく現在に處しつゝも、立つて未來を望むとき、こゝに吾人を永遠につなぐ人格の關門を認むることはないであらうか。吾人を永遠につなぐ人格の關門とは外では

ない、吾人の子孫ではないか、吾人の生徒ではないか、次代の國民となり次代の社會の人となるべき愛すべき子供等ではないか。故に、個々人の人格の光は、假令其の外観は如何ほどに微々たるにもせよ、永遠の關門は常に個々人の爲に開いて、常住に其の人格の光の照射を受け容れるのである。其の感化のあとは假令、毫も社會の人々の目に立たざるにもせよ、永遠に不滅ではあるまいか。故に人格の感化は決して聖賢偉傑に限るものではない。苟も父母となり、苟も兄弟となり、苟も教育者として此の世に存する限りは、必ず永遠なる人格の感化を及す領域を有するものであるといふことを、深く心に思はねばならぬ。個性を發揮せる個々の人格の光の教育的意義もこゝに至つては、始めてよく明かになるではないか。教育者の人格の光に感孚せられて、各々の兒童は各、其の個性に従つて特殊の色彩を有する社會的自覺を起し、暗示模倣のはたらきの間にも次第に其の實踐躬行の態度を自律的に規定するの境に達する。此の如くにして、兒童は其の性格を完成し、新なる人格の光を照射する人

となる。實に意味深き教育の任務はこゝに至つてはじめて全うせらるゝのである。

第九章 感情教育上の直観と暗示模倣

人生に於ける感情 人生に於て眞に人を動かすものは理にあらずして寧ろ情である。人は如何ほど條理整然たる議論を聞いても、其の議論が美妙の心弦の力に感應せぬ限りは、決してこれに動かさるゝものではない。其の美妙なる心弦とは何であるか。外てはない、人の心の奥深く藏せらるゝ感情である。如何なる人でも、其の情緒を動かし其の情操に觸るゝ善言を聞き善行を見て、奮ひ起たぬ者はない。人生百般の事は殆んど悉く感情といふ原動力によつて發動する。固より、一概に感情と言つても、其の中には立冬の霜のや

うに嚴しい感情もあれば春の光のやうに暖かな感情もあり、或は夏の日のやうに熱烈な情緒もあれば又は秋の空のやうに澄みわたつた情操もある。感情といへば必ず盲目的で熱烈なものに限つたものではないのである。さりながら斯様に度合や性質こそ違つても、苟も血あり涙ある人間が動く以上は、必ずそこには多かれ少かれ感情がはたらいて居ることは疑はれぬ事實である。人生の美しい事もこれによつて起り、人生の悲惨事も亦これによつて起る。それほど感情の人生に對する力は強いのである。人間は利己的のものであつて、人間の惡徳の多くは利己的の打算から生ずるといふことは、深い根柢を有する悲しき一面の眞理であるが、人の美しい感情は屢、此の根柢の深い利己的傾向をさへ壓服するほどに高調する。人生に於ける美しい感情の力はそれほどまでに強いのである。然るに翻つて考ふれば教育といふことは、人生を離れて存するものではない。教育は人生に存する一事實であり、又、人生の爲に行はるゝ一のはたらきであつて、實に人生は教育の出立點であり、又

其の到達點であると言はねばならぬ。故に偉大なる人生の動力である感情が教育上殊に注意せられなければならぬといふことは、今更事新しげに言ふまでもないことである。

德育と感 抑、教育上感情陶冶の問題は德育の範圍に屬するものであるが、德育情との相 は意志の陶冶といふことを以て其の主要任務とするものである。

關 然らば意志の陶冶と感情の陶冶とは如何なる點に於て相關係するものであらうか。それは既に第七章のはじめに述べたことによつてわかる通り、意志活動の要素のうちの動機といふものは感情であるから、此の點に於て意志の陶冶と感情の陶冶とは相關係するものであるが、併し斯様にたゞ心理作用を分析して、意志と感情との契合點を發見したばかりでは、生命ある教育に對して殆んど没交渉である。故に生命ある教育の問題を論ずるにあつては、吾人は心理作用を分析すると共に、一方に於ては必ずこれを生命ある人格に綜合せねばならぬ。

感情陶冶の問題に就いて先づ第一に考へねばならぬことは、一般に感情といふものゝ性質である。感情の性質として著しいことは、經過的であるといふことである。感情といふものは機に觸れ事に應じて湧然として起るものであるが、やがて忽然として消滅してしまふものである。人は自ら自分の心を省みて、純粹の感情をそのままに捕ふることは出来ぬ。感情を捕へやうとする態度をとる時には、感情は早くも既に消滅してしまふ場合が多い。感情には不斷の發現といふことは行はれぬことであつて、たとへば如何ほど怒り易い人でも、二六時中一分間の間斷もなく怒つて居るといふことは、心理作用上から不可能のことである。實に感情ほど去來常なきものはなく、移りゆくはじめも果も白雲のあやしきものは心なりけりといふ歌も、感情に就いては殊に眞理であるやうに感ぜらるゝ。斯様に經過的な感情といふものが、意志の發動に對して果して如何なる關係を有するのであらうか。心理作用上關係のあることは事實であるけれども、若し感情に何等の定つた傾向もなく、た

だ無暗に湧然として起りやがて忽然として去るに止るものならば、たとひ感情と意志との相關の事實があつても、人間は其の精神の修養上、寧ろなるべく意志を感情から遠ざけて、感情に動かされぬやうに努むる方が宜くはないだらうか。此く考へて古來の有徳の人々の教にある修徳の工夫を案ずれば、感情を排して居る人がなか／＼に多い。殊に禁欲主義や嚴肅主義の人などは修徳上に於て感情を全然排斥して、感情の力によつて行はれた善行には全く價値が無いとまで極言したゞ意志の努力に出でた行ばかりが稱讃に價すると述べて居る。なるほど、感情といふものゝ發動が一時的であるといふ性質を考ふれば、此の論に一面の眞理の存することは争はれぬ。併しながらこれは感情の一面だけを見たものであつて、決して正しい考であるとは言はれぬ。感情は經過的のものであり、一時的のものではあつても、其の發現するにあつては、決して無暗に氣まぐれに現れて來るのではなく、苟もそれが生命ある人格に發する以上は、必ず其の發現に一定の傾向があるものである。固より

知的作用のやうに整然とした論理の法則によつて發現することが出来るものではなくて、感情の特色の一つは寧ろ其の非論理的である點に存するのであるけれども、しかも、一人の生命ある人格に就いてこれを見れば、其の感情の發動には一定の傾向の存することを認めらるゝのである。此の一定の傾向と言ふのは即ち前章に述べたやうな感情發動の個人的差異、並に感情に附屬した個々人の習慣を稱するものであつて、此く感情にも習慣性のあるために感情は徳育上に於て敵とならずして却つて味方となることが出来るのである。

さて感情は如何なる點に於て意志活動と關係するかといへば、既に述べた通り、意志活動の要素として目的觀念と手段觀念と動機と努力と最後の判断との五つあるうちで、目的觀念と手段觀念と最後の判断とは主として知の作用に關するものであつて、感情と關係の深いものは動機と努力との二要素である。就中動機の中には感情を含むことが極めて多いのであつて、其の感情の

力の強弱によつて動機が強かつたり弱かつたりする。而して動機が強い場合には積極的に意志發動の動力となり、弱い場合にはそれほどの力はなく、ただ心の中に止つて居て、若し意志活動が實現せられずに終つたときに、不満足之感を起すものとなるのである。併し兎にも角にも動機である以上は、多かれ少かれ、必ず感情の要素を含んで居るものである。而して動機に於ける感情の力が強くなれば強くなるほど、行爲の實現は益々容易に殆んど努力を要せずに行はるゝのである。固より意志の意志たる所以として努力作用は大切なものであり、人生に於て價值ある事業が多くは努力によつて成さるゝことは争はれぬ事實ではあるけれども、さればといつて吾人は決して動機に存する感情の要素を無視してはならぬ。否、無視せぬばかりでなく、吾人は此の感情が極めて重要なはたらきを爲すものであることを認めて、德育訓練の上に於てこれを如何に取扱はねばならぬかを考へねばならぬ。

更に翻つて感情の價值に就いて考ふるのに、古來主知主義に偏して人の精

感情の價 神の知のはたらきの方面ばかりを重んじた西歐の思想界は言ふ迄もなく、東洋の思想界でも、感情は或は無視せられ、或は寧ろ危険視せられて排斥せらるゝ傾があつた。併しながら、血あり涙ある人間は遂に主知的思想ばかりで満足するものではない。教育史上に於ても古來感情を重んじた教育家も少からぬのであつたが、殊に近世では、フランスのルソー氏が一度出て、其の熱烈なる同情を人類の兒童期に注いで感情本位の教育を呼號して以來、慈仁によつて立つ汎愛學派の教育者は翕然として起り、歐洲の教育思想界及び實際教育界はこゝに新に感情を本位とした教育主義の旗幟によつて新なる覺醒を受け、一方に於て瑞西では殆んど此の教育主義の權化とも言ふべきペスタロッチ氏を出したのである。なるほど、ルソー氏の教育論に幾多の缺點があり、汎愛學派の教育亦其の弊に陥つて失敗に終つたものゝあることは事實であり、又ペスタロッチ氏の如きも其の感情的の性格の爲に屢々事業上の失敗に苦しんだことは争はれぬことであるけれども、さりながら、是

等の人々が感情を重んずる點に於て、或は教育思想界に於て、或は教育の實際の模範として、教育界に貢獻した功蹟は決して没却することは出来ぬのである。輓近の學界に於て兒童心理の研究が色々の方面から行はれ、又感情の時期である青年期の研究が起つて居ることなども、其の源に溯ればルイソール氏に歸すると言つても必しも不當の言てはあるまい。併しながらルイソール氏の思想を受けてこれを實際教育に應用しやうとした汎愛學派のバゼドゥ氏ザルツマン氏などの缺點は、また、其の感情を重んじた點に存することを忘れてはならぬ。故に吾人は感情の價値の大なることを主張はするけれども、汎愛學派の轍を覆さうとするものではない。それで今少し立ち入つて人の精神に於ける感情の地位を考へねばならぬ。今翻つて輓近の心理學界の思想に就いて察するのに、古來の主知主義に反して新に起つて來た主意主義の思想と同時に吾人の注意せねばならぬのは、意志の自發性に就いての思想の變化である。即ち、古來の意志自由論者などは、人間の意志には固有の自發力が

あつて此の自發力によつて意志活動は行はるゝものであると考へたのであるが、此の思想は今日では漸くに消滅に赴かうとして、意志活動をひき起す力は感情であるとする思想が勢力を有するやうになつたといふ事實である。それで心理學の泰斗ゲント氏なども意志活動の動機を解剖して、其の動かす力は感情であると明言して居る。固より努力によつて意志活動が行はるゝ場合には、感情は背景に入つて、努力作用といふものばかりが動かす力となつて居るやうであるが、よくよく立ち入つて考へて見れば、其の努力作用を續けさせる力は畢竟背景に存する感情に外ならぬ。たゞ此の場合には感情が直接の動力とならずに間接の動力となつて居るのである。努力努力と全く意志特有の自發力のやうに考へられて居る心のはたらきてさへ、實は感情の泉に露はされずには起り難いものであることを考ふれば、人を動かす力として感情が如何ほど大切なものであるかは明かにわかるであらう。人間の心理作用といふものが斯様な組織になつて居ればこそ感情の陶冶が重要なこ

となつて來るのではないか。また感情の眞の價値も實に此に存するのではないか。感情は意志活動の動力である。殊に模倣と最も密接なる關係があつて、德育訓練上に於て最も顧慮を要する人と人との社會的關係の上に行はるゝ諸徳にあつては、其の實行にあつて、行爲實現の動力として、感情は最も著しく現るゝものである。たとへば我が東洋に於て百行の基と稱せらるる孝の徳は子の親に對する關係の上に實現せらるゝものであるが、孝の行は普通の場合では決して苦しい努力の結果として行はるゝものではなくて、孝の動力は飽くまでも情に存するものである。斯様なことを考ふれば感情の陶冶の德育上重要な所以は益、明かになるのである。

感情陶冶 併しながら翻つて考ふるのに、感情の陶冶は教育上最も困難なることである。とである。忽然として來り忽焉として去り行く經過的の感情を如何にして陶冶することが出来るであらうか。以下縷述する所は此の問題に對する努力の一步であつて、必ず幾分か其の解決に資する所があると信ずる

のである。既に一言した如く、去來常なき感情も、一人の生命ある人格に就いてこれを觀ずれば、其の間には自ら一定の傾向のあることを認めらるゝのであつて、統一あり生命ある人格より發する感情にはまた必ず統一があるのである。而して其の中には感情の習慣性といふことも含まれて居る。普通に個々人の感情の主としてはたらく傾向に従つて、「怒り易い人」、「よく笑ふ人」、「常に顔に微笑を湛へて居る人」、「年中澁面をつくて居る人」、「愛情の濃かな人」、「嫉妬の強い人」などを區別するのは感情の習慣を指して居るのである。固より斯様な區別は生れ付にもよることは疑ないけれども、生後に受くる色々の影響にもよることは争はれぬ事實であつて、此の事はゼームスラング説を考へても頷かるゝことであると思ふ。ゼームスラング説によれば、人の感情といふものは身心全部の活動が寄り集つて其の間から湧き出て來るものであるから、生理情態と極めて密接なる關係を持つて居る。古來行はるゝ多血質、膽汁質、神經質、粘液質の區別なども感情のはたらし方を主としたものであるが、此

の氣質の區別も生理状態の相違が基礎となつて居ることは争はれぬのであるから、兎に角に感情は生理状態と淺からぬ直接の關係を持つて居るのである。然るに生理状態は生れてから後色々の影響で左右し得らるゝものであつて、身體の健康状態といふものは、特別の場合を除いては、外部からの影響によつて餘程變化を受くるものである。故に生理状態を改善することによつて間接に感情状態を善くすることは必ず出来ることである。而して生理状態に習慣を生ぜしむることが可能である以上は、これに伴ふ感情に習慣を生ぜしむることも亦必ず可能でなければならぬ。更に他方から考ふれば、暗示模倣といふことは此の人生に於て目に見えぬ間に微妙に力強いはたらきをして居るものであつて、殊に感情の領域では其のはたらきが實に強大である。吾人日常の些細なる經驗から考へても、吾人は同情に溢るゝ人格に常侍するときは一日々々不知不識の間にこれに化せらるゝてはないか。氣むづかしい祖父が愛情に充ち溢るゝ孫の影響を受けて、其の性情に變化を來すやうな

ことも、必しも小説家の空想に止るものではないか。感情が陶冶せらるゝといふことは事實である。故に兒童の感情を陶冶して一定の良習慣を養成することは必ず出来ることである。而して其の陶冶の手段は直観である。兒童の目の前に生き／＼とした模範を示すことである。さすれば暗示のはたらきは必ず其の間に行はれ、兒童は其の本然の模倣性によつて必ず其の模範に従ふものである。

感情陶冶 感情陶冶の手段としての直観とは如何なる直観を意味するのであると直観

らうか。從來教育學史上で多く論ぜられた直観は所謂自然の事物の直観であつた。此の自然物の直観といふことは教育上極めて大切なことであつて、單に兒童の知識のみならず感情も亦これによつて美化せらるゝこととは言ふまでもないのであるが、今こゝに述べやうとするのは此の種の直観ではなくて、人生に於ける道徳的行爲の直観である。然らば斯かる徳行の直観とは如何なるものであらうか。吾人はこれに就いて先づベスタロッチ氏の

見解を叩いて見やうと思ふ。ベスタロッチ氏は其の著「ゲルトロード」は如何にして其の子を教ふるかの中で直観の種類のことを論じて居るが、吾人が事物を認識する場合の一つとして次のやうに述べて居る。

直接吾人の直観に觸れた事物から抽象せられたものが吾人の精神を動かす場合がある。これも一種の直観と言つて宜しいのであるけれども、此の場合には直観は感覺の世界から進んで心靈の世界に入るのであるから、種々の精神能力に應じて夫々の直観が存するわけとなるのである。殊に此の種の直観は其の領域がひろく、吾人の精神と離れられぬ關係のあるすべての感情をも其の中に含むのである。

これによつて觀ればベスタロッチ氏が徳行の直観を認めたといふことは察せらるゝのであるが、こゝに考へねばならぬことは、所謂感覺の直観と心靈の直観とは截然と區別せらるゝことの出来るものか否かといふ事である。吾人の述ぶる直観は哲學者の論ずるやうな超經驗的のものでもなく、宗教家の

述ぶるやうな神秘的のものでもなく、全く經驗的のものである。然るに心靈の直観などいへば何となく超經驗的神秘的に聞ゆる。故にこれにはよく注意して誤解のないことを望むのである。此事は更に委しく後に述ぶることとしやう。さてこゝに更めてベスタロッチ氏の論に於て注意すべきことはベスタロッチ氏が特に吾人の精神生活と離れられぬ關係のある感情を以て直観の領域に屬すると明言して居る一事である。吾人は實に感情が直観の領域に屬することを認むるばかりでなく、更に進んで吾人は感情を離れた直観を認むることは出来ぬと斷言するものである。直観は必ず躍如たる感情を伴ふものである。生命ある人格を動かす直観は直接外界の人物の行爲に對する外的直観と、内界の記憶想像の作用によつて鮮かに心眼に描き出さるゝ内的直観との二種あるのであるが、其の何れにもせよ、其の直観をして躍如として人格の精神生活に觸れしむる導火線となるものは感情である。感情陶冶上直観といふことが意味深いといふ理由は實に此に存する。

人類の大多數は一般的概念によつて動かされずして、必ず生命ある直観と其の中に含まるゝ感情とに動かされて行動云爲するものであることを考ふれば、直観の價値の大なることが益よくわかるてはないか。實に最も熱烈にして心の奥深く湧き來る感情は、概念に存せずして直観に存するのである。物の道理をすぐれてよく辨へた人でも、此の人生の行路に於て重要事の判断に面して立つにあたつては、多くは頭に從はずして胸に從ふ。即ち感情に從ふものである。其の感情が眠りから醒め來る床こそは直観の床ではないか。直観なくして何の美的理想があらうか、また何の道德的理想、宗教的理想が存しやうか。直観が人の意識の領野に入つて來る時にはじめて、藝術、道德、宗教の理想は心靈の鏡の中にうつる永遠の星として、其の慰むるが如く誠むるが如く勵ますが如き光を送るものではないか。實に直観は心靈の食物である。直観なき概念は空虚である。生々とした直観を以てせずして、單に概念を以て精神を養はうとする者は、遂に精神生活をして荒廢に歸せしむるものである。

る。

右の一節は或る人の直観論中にあつた言であるが實に至言であると思ふ。感情と直観との關係は此の如く密接である。然らば感情殊に道德的情操の陶冶に資すべき直観は如何なる性質を有するものであらうか。既に述べた通り直観といふことを考ふるのに經驗界の事實を基礎とする以上は、所謂心靈と心靈との直接交渉といふやうなことは暫く論外に置かねばならぬ。人が經驗上から確實なものとして認め得るものは、感覺機官を通じて得らるゝ外界の事物に關する認識と、各人の内観によつて直覺する精神作用とであるが、内観によつて直覺する精神作用といつても、其の起源に溯つて見れば、決して全然感覺機官から離れた超絶的實在といふやうなものではないのである。故に人と人との心と心とが作用するといつても、全く感覺機官から獨立して直接に心と心との間に特別な感應などがあらう筈はない。所謂心と心との相感といふやうなことも、必ず感覺機官の作用を縁として行はるゝものであ

る。固より心と心とが感應すると言はるゝ場合には、思想感情が一緒になつて湧然として起り立つものであつて、其の思想感情の中には高尚なる精神内容が含まるゝものであるから、一般に内的生活の豊富なる人ほど人の心に感ずることも多く、且つ深いに相違ないのであるが、さりながら、其の感應の縁となるものは、如何なる場合でも、必ず、直接現在に經驗して居る感覺か、或は過去の經驗の再生として生々と目の前に思ひうかべらるゝ感覺的事項である。然るに直接現在に經驗して居る感覺、或は生々とした過去の經驗の再生といふのは、即ち、外的及び内的の直觀を成すものではあるまいか。故に直觀は外的生活と内的生活とを連結する橋梁である。直觀は感情を湧起して外界の事物を内部の精神生活に觸れしむるものである。故に例へば、教育者が其の接するすべての人に對して親切の行をするといふ場合にも、被教育者は先づこれを目に見耳に聽いて其の感情を動かさるゝ。教場で親切の徳に就いての説話を聞くときでも、被教育者の心に内的直觀が行はれぬ限りは、其の説話

は實行を説くものとしては空の空に終るのである。即ち被教育者の心にありありと親切を行ふ人の姿が浮ばねばならぬ。殊に説話をなす教育者其の人の平素の親切の行が被教育者の心に浮ばねばならぬ。内的直觀が行はるときは、はじめて、被教育者の感情が動かさるゝ。外的又は内的の直觀によつて、斯様に感情が動かさるゝ時に、目に見耳にきかれた人の行が、見た人聽いた人の精神生活に觸るゝのである。其の精神生活に觸るゝところに躍如たる情操もはたらく。直觀による感情の陶冶といふものは實に此の間に行はるるものである。

右述ぶるやうな徳行の直觀は、直接經驗としての感覺に發して遂に内部の精神生活に觸れ、道徳的理想の内容とも契合するものであるから、理想的經驗的の直觀と名けても宜しいであらう。カント氏の有名なる言として、實觀なき概念は空虚概念なき直觀は盲目といふことがあるが、今述べたやうな徳行の直觀は、直接經驗と關係深く清新なる感情を伴ふものであるから、決して死

んだ概念のやうに空虚なものではなく、又、究竟は内的生活道德的理想に觸るるものであるから、決して盲目なる直観ではないのである。而して内的生活の思想の豊富といふことは、直観によつて觸れらるゝ精神生活の基礎をひろくするものとして肝要のことであるが、さりながら此の基礎の上に於て徳行の直観が行はるゝにあつて、これに躍如たる活氣を與ふるものは常に必ず感情である。直観と感情との此の密接なる關係は決して忘れてはならぬことである。

直観と模倣 感情陶冶の手段として直観といふことを考究した吾人は、更に進んで性格陶冶上の重要事を述べねばならぬ。吾人には疑問がある。

徳育上感情の陶冶は單に直観といふことだけで十分によく十分に健全に行はるゝてあらうかといふ疑問がある。直観によつて惹き起された感情も、單に湧然として奥深い精神生活に觸れたといふことだけに止るならば、實踐躬行を主眼とする徳育上に於て何の意義があるてあらうか。固より無意義で

はないに相違ないが、實行の人をつくるといふことを主眼とする以上は、其の所謂精神生活に觸るゝといふことに就いて今少し考へねばならぬ。精神生活に觸るゝといふのは、たゞ感情が高調した時に思を深うするといふことだけに止るものであらうか。こゝに纏つて考ふれば、既に本章のはじめに論じた通り、徳育上感情が重んぜらるゝのは、道德的情操をして意志活動の動機に於ても力強い支配者たらしむるやうな習慣を養成し、被教育者が一人前の人となる頃までには、種々の内外の誘惑に出會つても、常に必ず高尚な情操に自然に従つて決意行動するやうな人格をつくることが出来るといふ點に存する。然らば直観によつて惹き起された情操をして意志活動の動機に於て最も有力なる支配者たらしめ、性格發動の力たらしむるほど深く精神生活に入らしむる手段は何てあらうか。それこそ模倣といふことより外にはないのである。暗示模倣によつて行ふ行爲即ちこれである。兒童が直観した徳行を暗示模倣のはたらしきによつて實踐躬行する時に於て、はじめて、徳育上の直

觀の意義は全うせらるゝのである。吾人は徒らに情熱に驅られて實行に踈い人をつくることを目的とすべきではない。多情多感にして何等爲すことなき人をつくるのが如何てか教育の目的であらうぞ。故に吾人は感情の陶冶を力説するとはいへ、決して多情多感無爲無氣力の柔弱子を養成しやうと言ふのではない。吾人の力説する所は、あくまでも此の人生に於て雄々しく力闘を續くる力行の人格をつくる教育の手段としての感情陶冶である。而して情熱に驅らるゝの弊を一掃する手段は實行その者より外にはないではないか。故に教育者は、機會ある毎に如何なる些事でもこれを捕へて、以て兒童をして情操を振起すると共に實行の練習をなさしめ、情熱と共に實行を味ひ、實行と共に情操を感じしむる融々一如の境に入らしめねばならぬ。然るに教育上最も容易に採用せらるゝ實行の練習の第一階段は模倣動作に存するではないか。故に教育者は先づ自ら省みて其の範を正しうするとに留意すべきは今更言ふまでもないのである。カークバトリック氏は兒童に於け

る理想の人格の模倣を論ずるにあつて、兒童が單に理想に憧憬するに止ることは健全の道でないといつて、兒童は單に理想を憧憬するに止らず進んで理想を模倣せねばならぬと論じて居る。惟ふに此の論旨は、正に吾人の論旨と其の歸する所を同じうするものではあるまいか。直觀によつて兒童の道德的情操が鼓吹せられて、奥深く兒童の精神生活に觸れ、兒童はこゝに直觀の暗示によつて一定の力を精神内に受容すれば、此の力は其の後機會ある毎に兒童の動作に發現して、兒童は殆んど無意識の間にも其の直觀した行を模倣する。實行の習慣の第一階段は實に此に存するのであつて、これによつて道德的情操は兒童の性格の一部として兒童の精神生活内に織り込まれ、將來常に兒童の行爲を支配する主要動力となるのである。フランスの心理學者リボー氏の研究によれば、情操は觀念よりも一層固く記憶に保持せらるゝものであるといふことである。果して然らば道德的情操を鼓吹し模倣動作を行はしむることによつて養成せられた實行の習慣は、道德的觀念ばかりで

涵養せられた實行の習慣よりも一層鞏固であるに相違ない。而して觀念を主として與ふることによつて行はるゝ模倣よりも、感情を主として動かすことによつて行はるゝ模倣の方が一層容易であつて、前者が主として年長の兒童に對してのみ効果があるのに反して、後者は人格の模倣の萌芽期に於ける三四歳の幼兒に對してさへ其の効果をあげらるゝ場合が多いといふことを考へたならば、感情陶冶と模倣との關係はわかるであらう。尤も三四歳の幼兒が既に情操によつて動かさるゝといふのではない。幼兒は情緒によつて動かさるゝものである。これは今更縷言を要せぬことであらう。兎に角、直觀と模倣との教育上不可分離の意義は、右述べた所によつて一通りは了解せらるゝことゝ信ずる。

無心なる 此の如く模倣は感情陶冶の手段として最も重要な意義を有する
暗示模倣 が然らば教育者が直觀と模倣とによつて實際に感情を陶冶すると
の微妙善 いふ場合には、其の陶冶は如何なる態度、如何なる道行によつて行は

るゝのであらうか。吾人はこゝに感情陶冶の特殊なる性質に就いて、更に立ち入つて論ぜねばならぬ。上來吾人が述べた所に就いて單純に推論したならば、或は教育者は斯様な陶冶を行ふにあつて特別に感情を誇張して示さなければならぬかのやうに解釋せらるゝかも知れぬが、これは實に誤つた解釋である。直觀と模倣とによる感情陶冶の過程に於ては、殊更に感情を誇張して表出する必要はない。否、必要がないばかりでなく、斯様なことをしたならば教育者の人格の感化の力は却つて減殺せらるゝに相違ない。此事は教育と演劇とを比較考察すれば明かにわかることである。教育は善い意味に於ける一種の演劇であるなどいふ言はれて居るが、これは喩に過ぎぬので、實際に於て教育と演劇との間には截然たる區別がある。教育は演劇となるべきものではなく、演劇は教育の代りになるものではない。然らば其の區別は何處に存するのであるか。凡そ演劇といふものは人生の模寫である。而して人生の模寫である所の演劇が人生の眞にせまる時、觀客はこれに動かされ

てこれは善い演劇であると言ふ。さりながら、演劇が如何ほど人生の眞にせまつたからといつても、畢竟それは舞臺の上の演劇であつて、吾人が日々接觸してこれに處してゆく吾人の人生とは離れたものである。然るに教育といふものはそれとはよほど趣を異にする。教育は人生そのものである。教育者は人生の模寫を爲して居るのではない、演劇をして居るのではない。固より教育にも特殊の技能を要するといふ點から見れば、教育は一種の演劇であるとも言はれやう。併しながら、演劇では單に技能として完全でさへあれば演劇として事足るのに反して、教育に於ては技能としての完成だけでは決して教育として事足るものではない。否々、更に進んで考ふれば、教育に於ては、技能が技能として著しく注意をひく間は未だ教育の妙境に入つたものではないのである。教育者は人格といふことを以て第一義とする。俳優は其の演ずる所の役割や所作が其の俳優平素の人格と矛盾して居ても、必しも其の演ずる劇の價値を損ずるものではない。然るに教育者にあつては其の教育

を行ふ時の一言一行が必ず平素の人格と一致して居なければならぬ。それてなければ眞の教育が行はるゝものではない。故に、教育にあつては、技能も技能の境を超越して教育者の人格そのものと融合一致し、而して其の人格の自然の發露として、寧ろ、無意識の間に現れて來る時に於て、はじめて眞の教育が行はるゝのである。此の事は教育の全範圍にわたつて眞理であるけれども、情意の教育である所の徳育訓練に於ては殊に眞理である。而して特に感情の陶冶に於ては此の理は絶對の眞理である。さればこそ演劇と教育との區別が益々大切になつて來るのである。感情の陶冶は直觀と模倣とによつて行はるゝときいて早合點をする人は、それならば兒童の感情を陶冶する爲には演劇を見するに限ると考ふる人があるかも知れぬ。併しながら、これほど淺薄に、これほど誤つた考はない。若し斯様な考が正しいならば、家庭や學校などは無視してしまつて、毎日子供を觀劇につれてゆくがよい。さうしたならばどんな立派な人間が出來るであらうか。人生の行路を眞面目に辿る人

間が觀劇によつて養成せらるゝならば、世の中にあるすべての教育論や教育事業は無意味のものとなるではないか。吾人はこれを深く考へねばならぬ。元來、演劇といふものは特殊の趣向を凝らされた有意的の所作によつて人の感情を惹き起すものであるから、觀劇の際の直觀によつて惹き起さるゝ感情は殊に鮮明に目に立ち、従つて、其の効果が著しいやうに見ゆるものであるが、實はこれ皮相の見であつて、これを教育に於ける人生そのものゝ日々の直觀に比すれば、其の効果は割合に淺薄である。教育者の人格を中心とする人生そのものゝ直觀は、目前の効果としては演劇に於ける直觀の目の前の効果ほど著しく目に立つものではないけれども、一日々と徐ろに確實に兒童の精神生活を織り成して、兒童の性格に刻み込んでゆくものであるから、其の効果は普通の人が考へて居るよりも遙に深酷である。それは何故であらうか。教育に於ける感情陶冶は寧ろ無意識の間に行はれ、殆んど無意無心の暗示模倣が其の間にはたらいて、兒童の性格は恰も春萌え出づる草木の葉のやうに

目に見えぬ間に開展してゆくものであるからである。それは教育者の人格の感孚である。暖かな日の光が無心の裡に草木の芽を延ばすやうに、教育者の人格の光は暖かに兒童の心を照して、何時の間にかこれを化するのである。化する人、化せらるゝ人、何れもこれを悟らぬ場合が多いけれども、事實は永遠の事實として、花笑ひ鳥歌ふ美しき自然の法則と共に、此の人の世の續かむ限りは變るとはないのである。而して教育者の人格問題の中心點は常に必ずとに歸着するのである。さて此の無心の感化はこれを心理的に解釋したならば如何なることを意味するのであらうか。生命ある人格の感化はあくまでも生命ある人格の問題であつて、そこに心理的解剖の刀などを入るれば其の生命は無くなるのであるけれども、併したゞ徒らに解剖を恐れて居るならば問題はいつまでたつても解決するものではない。故に吾人は解剖の刀を入れて見やうと思ふ。而して吾人の目的とする所は死のための解剖ではなくて生の爲の解剖である。人格の感化の心理的解釋を試みるのは、實はこれ

によつて生命ある人格の感化の意義を益々深く探明せむが爲に外ならぬのである。然らば如何にして解剖の道に進むのであるか。其の爲には無意識の暗示模倣といふものを今少し考ふることが最も肝要であると思ふ。模倣の種類に就いては既に第一章に於て述べて置いたが其のうち無意識的のものは反射的模倣と可型的模倣とである。故に無意識の暗示模倣には此の二種類があるのであるが、反射的模倣に就いては既に第四章に於て委しく述べて置いたから、今あらためて論ずる必要もなからう。それでこゝでは可型的模倣に就いて少しく考へて見やうと思ふ。凡そ社會の風俗習慣などいふものは、其の社會の中に生活する個々人に對して頗る大なる勢力を持つて居るものであつて、個々人は特に風俗習慣に従はうと意識的努力を行ふのでもなく、無意無心の間にいつしかこれに化せられ、かくして風俗習慣は世代から世代へと傳へられて、一國民一社會特有の所謂國民性なども此の間に胚胎せらるゝものであるが、可型的模倣とは斯様な無意無心の化を稱するに外ならぬ

のである。故にそれは社會の人々の間に無意識裡にはたらく強い暗示の力の現れに外ならぬ。此の暗示は社會に於てはたらくのであるが、これをはたらかす力は個々人に存する。故に風俗習慣といふやうな社會的事項も個人によつて特殊化せられ、其の生命ある人格の一要素となつて後に暗示の力を有するものとなるのである。従つて此の如くにして行はるゝ可型的模倣は一般普通の風俗習慣などの範圍に限られず、各の人格の人格的要素が悉く可型的模倣といふ暗示模倣によつて、其の人格の接觸する社會の人々の間に傳播せらるゝのである。こゝに可型的模倣といふ社會的事項が同時に社會の各個人の人格の問題となり、人格の問題として直に教育者と被教育者との關係裡に波及して來るではないか。然るにこゝに翻つて考ふれば、各の兒童は各、一定特殊の具體的社會圈の中で生育する。其の具體的社會圈の中にあつて兒童に様々の影響を無心の間に及ぼす人の數はなか／＼に多く、兒童が生長すればするほど益々多くなることは既に述べた通りである。即ち兒童は社

會圈の中に生育しつゝ社會の様々の方面の人々から暗示を受けて、可型的模倣を行ふことの可能の範圍はよほど廣いものである。而して教育者も同じく其の社會圈裡の人として兒童に對するのであるから、可型的模倣が暗示模倣として無心の感化のはたらきをしようと云つても、單にそれだけに止るならば、一定の兒童に對する其の教育者の無心の感化と、他の人々の其の兒童に對する無心の感化との間に何等の區別もなく、兒童は朝に甲の人格に従つて夕に乙の人格に従ひ、今日東に靡いて明日西に靡くといふやうに、動搖定らず、徒らに暗示模倣の海に漂ふ浮草のやうな一日々々を送るやうになるてはないであらうか。固より各の兒童に個性の存し、其の生活する具體的社會圈の一定して居る限りは、たゞ徒らに浮草のやうに漂ふものでもあるまいけれども、苟も生命ある人格を中心として生命ある教育を行ふにあつて、たゞ自然の成り行に任せ、兒童が人々の間に處する裡に自然に其の性格の固定するのを待つばかりで宜しいであらうか。教育者と被教育者との關係は遂に悠々行

路の心を以て終るべきものであらうか。此の如くにして眞に熱あり涙ある感情の教育が行はれ得るであらうか。否々、教育者と被教育者との關係は更に親密でなければならぬ。茫々たる人生の大海、滔々たる暗示模倣の奔流、人は此の海に棹して教育者となり、人は此の流に漂うて被教育者となる。よし、其の船の行手に狂瀾怒濤が逆巻いても、よし其の流の中に危巖怪礁が聳えても、棹す人は長へに漂ふ人を導き、漂ふ人は長へに進みゆく船をたよらねばならぬ。嵐もこれをひきはなすが出來ず、怒濤もこれを斷つことが出來ぬ、美妙の絆が、永遠に、教育者と被教育者とを結びつけねばならぬ。其の永遠の絆とは何であらうか。それは教育者と被教育者との間を結ぶ信頼の感ではないか。凡そ人が人生の行路を辿るにあつて、其の伴侶としては、双心相結ぶ友ほど心強いたよりのものはない。双心相結ぶとは即ち、双方から其の人格に信頼することである。然るに教育者は人生の春の旅路に兒童を導く兒童の友ではないか。其の間に双方からの信頼の感がなくては、どうして教

育者が眞に兒童を導き、兒童が眞に教育者に導かるゝことが出来やうか。父母と子女と教師と生徒との双心相結んでこそ、はじめて、其の間には、たらく暗示模倣の力も強くなるではないか。人は其の信ずる人の足跡を辿るものである。兒童が其の教育者に信頼する時は、必ず、無心の裡にも其の足跡を辿るものである。此の時にあたつて、可型的模倣の波が如何ほど社會の四方から押し寄せて來ることがあつても、兒童は常に其の信頼する教育者に適從して、必ず、先づ教育者の暗示模倣の化を受くるものである。固より其の化は無心の裡に行はるゝ。教育者もそれを自覺せず、兒童はなほ更それを覺らぬに相違ない。併しながら、無心の裡にも教育者の道德的情操が躍如として動けば、其の力は他のすべての社會の力に打ち勝つて兒童の心に力強い暗示を與へ、暗示模倣は默々不言の裡にはたらいで兒童の感情を陶冶する。すべての父母、すべての教師の教育者として神聖なる使命は實にこゝに存するではないが。これを思へば人は常に教育者としての使命を顧みて、不退轉の勇を鼓し

て人としての修養の道に進まねばならぬ。「汝、人をつくらむとする前に、先づ、汝自ら人とならねばならぬことを記憶せよ。汝が他の人々に示すべき模範をば、必ず、汝自身の中に見出さねばならぬ。」とは何ぞルソーを待つてはじめて知られた眞理であらうか。自家人格の陶冶を行つて然る後に兒童に對するのは、恰も源から湧き出た泉が科に溢ちて後に自然に溢れ出るやうなものである。そこに何の無理もなく、自然に溢れて自然に地を潤すのである。無意無心の人格の發露の暗示模倣によつて行はるゝ感情陶冶の過程は、實にかほどに美妙にして、かほどに自然であるのである。

感情の微
妙性

無意無心の人格の發露を大切とする理由は、一般に情操といふものの性質を考ふれば益、明かになる。凡そ人心の感應といふうちでも、情操の相感する有様は實に美妙であつて、暗示の作用がこゝでは殊に著しくはたらくものであるから、言語によつて命令的に情操を養はるゝものではなく、言語で命令したり禁止したりすれば、それは却つて情操陶冶の眞

趣を破る場合が多いのである。此の理を述べてギョイヨ一氏は次のやうに言つて居る。

情操は極めて複雑なるものである。それ故、父母たる人は決して譴責によつて情操を喚起し得らるゝなど、考へてはならぬ。例へば子供が兩親に對して冷淡であるといふことを言葉で責むることは、決して子供を愛情深くならしむる手段にはならぬ。斯様なことを確言すれば、却つて、子供に冷淡の情の存在といふことを説きつけるやうなもので、その情を新にひき起し、又はそれを増進するに過ぎぬ。情操は極めて美妙に取り扱はれねばならぬ。吾人は此事あの事をしたとかせぬとかいふことで子供を叱ることもあらうけれど、併し、余の意見では、教育上情操に關する事柄では、譴責するよりも寧ろ暗示することを以て原則とすべきものであると思ふ。

これは實に眞理である。叱責によつて効果ある情操の陶冶を爲すことは出來ない。情操は情操によつて化するより外はないのであるから情操の陶

冶は暗示によらねばならぬ。本章のはじめから述べた所は即ち此の理を詳述したのである。こゝに於て無意無心の人格の發露による感化の重要な所以は益、明かになるのである。

學校教育に於ける暗示模倣 無意無心の感化は實に德育訓練の基礎となるものである。兒童の幼時に家庭にあつて、其の信愛する父親、母親、兄弟などから此の種の

無心の感化を受くことが如何ほど偉大であるかといふことは、第四章から第六章までにならわつて論じた所を考ふれば自ら明かにわかるであらう。學校教育に就いて考へても同様である。抑、學校が德育訓練の上に於て理想的の効果を收めやうと思ふならば、學校を組織する教育者は悉く學校の方針に従つて各人の受持つべき努をつくし、中學などていへば各、受持つ學科目に力をつくさねばならぬことは勿論のことであるけれども、これと同時に各、はまた一個の人格として、知識の傳達などより以外に、冥々無意の感化を兒童に及して居ることを深く思はねばならぬ。例へば數學の授業時間には

數學の教師は數學の知識を兒童に傳達する。併しながら其の數學教授の過程そのもの裡に織り込まれて無意無心に發露する教育者としての人格は、多かれ少かれ必ず兒童に對して一種の影響を及すものである。それは無意識の教化である。教師が兒童に對して特に何事をも行つて居ないと思つて居る時にさへはたらいて居る無意識の影響である。教師には言葉によるでもなく、教授案によるでもなく、黙々不言無意無識の裡に其の人格から流れ出づる教化力がある。それは氣まぐれに出て來るものでもなく、偶然に發するものでもなく、教師の人格の最深奥所より出て、教師自身の精神的生命の本源から流出する人格の發露であつて、其の力はよく目に見えぬ間に生徒の人格を形づくるものである。誠に教育上に於て最も重要な人格の發露とは斯様の力を指して言ふのである。而して無意無心とはいふもの、決して神秘的のものではなく其の過程は前に述べた直觀にはじまつて模倣に終るものである。即ちこゝにはたらくものは暗示模倣に外ならぬ。暗示模倣の間に

はたらくものは、固より特別の直覺力といふやうなものではなく、何人も認むる所の視覺、聽覺、觸覺などである。さりながら是等の感覺が單に感覺として止らず、内部の精神生活に觸るゝ時、こゝに直觀と離れられぬ感情を惹起し、其の感情は意志活動の支配者となり、其の結果は模倣しやうとも思はずに無心に模倣をするといふことになる。これは暗示模倣である。此の道行を考ふれば、直觀といふものは無意識に行はるゝものではないけれども、直觀によつて暗示を受けてそれから模倣に移る過程は無意識の場合が極めて多いのである。感情教育上、直觀と暗示模倣との深い關係、無意無心の教育の美妙の意義はこれ一通りはわかつたのである。

感情陶冶 此の章を終るにあつて、感情陶冶の時期に就いて一言する必要がある時期にある。兒童の發達の全時期を通觀すれば感情の發動の特に著しい

時期は二度ある。其の一は子供が三四歳から八九歳に至る間の想像全盛の時期であつて、其の二は青年期である。故に此の二期に於ける感情

の特質を研究して、是に應じこれを導く教育を施すことは極めて肝要である。子供の時期には其の心が著しく情緒に支配せらるゝことは事實であるが、想像の時期の情緒に就いてこれを見れば、教育上涵養し易く且つ善く導かれ易い情緒は優しい情緒である。親切、同情などや父母、兄弟、姉妹、友達の間、日々の生活上自然に流露する愛情や信頼の感などである。此の時期には子供の意志の發達は未だ十分でないから、其の意志は撓め易く暗示を與へ易い。而して身體も全盛發達期に入るのは十一歳頃からであるから、想像期の子供の身體は未だ堅實の境に達しては居ない。是等の結果として此の時期の子供の感情が優しい方面に發動し易いといふことは自然の數である。固より男女によつて多少の相違がないではないけれども、大體からいへば、此の事は男兒女兒を通じての眞理である。教育上から言へば此の時期は感情の準備的陶冶の時期と言つても宜しい。即ち日常生活の行動云爲の間に德行に伴ふ情緒を子供に直觀させて、その情緒を實行の間に經驗せしめ、而して徐ろに習

慣を形成せしむる時期である。其の實行は父母、兄弟、姉妹などに對しても爲され、又遊戯に於て人形などに對しても爲さるゝ。實行によつて種々の感情は子供の切實なる經驗として子供の腦裏に習慣性として蓄積せらるゝ。而して想像の時期に於ける子供が此の感情の經驗に就いて感ずる印象は殊に深いものである。此の如くにして蓄積せられて行く感情の經驗が無意無心の暗示模倣の間に行はるゝことが多いといふことは言ふまでもないのであるから、教育者が此の時期に於て孟母三遷の教に鑑み特に子供の精神的周圍を清く美しくすることに努むべきは勿論のことである。かくして思慮深い美しい感情の空氣の中に育てられた子供が何しに生長の後に利己的な皮肉な人となることがあらうか。我れに兒童生活の最初の六年間を與へよ。然らば我は其の後の全生涯が何人の手に託せらるゝかを顧慮することあらじ。と言つた或る人の言には實に不滅の眞理が含まるゝのであつて、感情に於ても様々の美しい情緒が子供の心に萌えて、徐ろに其の基礎を固うするの

は正しく幼児の時期である。さて兒童が次第に發達して青年期に入れば感情教育の必要は其の極點に達する。想像期と青年期との間に於て兒童は身體の方面でも精神の方面でも著しい發達を爲して、生理活動は全體として旺盛となり、意志のはたらしも次第に確固たる姿を呈するやうになる。かくして青年期に入れば種々の情緒様々の情操は實に春園の百花のやうに青年の心に花開くのである。單に男女の愛情ばかりではない。壯美を感じずる情操の現れ出づるのも此の時期である。熱烈なる道徳的情操の花咲き出づるのも此の時期である。神を感じ永遠を感じる宗教的情操の躍如として鮮かに動き出づるのも此の時期である。實に青年にあつては、綾と亂れ花と綻ぶる情緒や情操の爲に、此の天地人生は美しく生々とした色彩につままれて見ゆるのである。固より男子と女子とは少しく趣を異にするところもあるけれども、何れにしても人の生涯の品性の重要な要素となる感情が青年期の間に眞に成形するものであるから、一生涯の感情生活の花園を美しく豊かにし

て眞に其の基礎を固うする時期として青年期は最も大切である。故に幼児期に於て感情生活の花園に若草萌え、青年期に於て花綻ぶるのである。此の二つの重要な時期は感情教育上如何に用ひらるべきであらうか。吾人はここに、コメニウス氏と共に、自然に學べと言ひたい。恰も太陽が無意無心の裡に一日々と花園の草花をのびすが如くに、吾人は暗示模倣の光によつて、一日々と幼児や青年の感情を陶冶せねばならぬ。陶冶の過程は無意無心である、人格の發露である。これ實に教育の眞趣であつて、本章に於て論じたことの主旨は遂にこゝに歸するのである。

第十章 實行の習慣の教育と暗示模倣

人類の兒 尊い人間の生命を天地の間に享けてはじめて母胎を離るゝ嬰兒が
童期の意 頼りない呱呱の聲をあぐる時、其の靜に動かす手足のはたらしの中
義 に、其の靜に見開く眼のかゞやきの中に、其の嬰兒の將來の生活に花
咲き出づる諸の性能は、先天の素質として潜んで居るには相違ないけれども
さりながら、其の素質は、決して、最初から一定の方向に發展するやうに定つて
外部の影響を受けぬといふやうなものではなく、生れてから後の色々の影響
によつて、様々に導かれ得るものであるといふことは、誰しも疑はぬ事實であ

つて、實に此の事實があればこそ教育といふことも意味の深いこととなるの
である。「吾人の生るゝ時は孱弱である。故に吾人は力を要するのである。
吾人は何物をも持たずに生れて来る。故に吾人は助を要するのである。吾
人は未だ發達しない素質を持つて生れて来る。故に吾人は物の道理を悟る
力と判斷力とを要するのである。吾人が出生の時に持つて居ずには、しかも吾
人の成長の後に必要なものはすべて教育によつて吾人に與へらるゝ。ル
シー氏の言には確かに永遠の眞理が含まれて居る。吾人をつゝむ大なる自
然は活動し、生物は進化し、人類は進歩し、社會の文明は進んで行く。而して人
類社會の文明は何故にかくまでに進んだのであらうか。それは生命ある人
格の社會に於ける活動によつて進んだのである。しかも生命ある人格は一
朝一夕にして完成せらるゝものではなく、孱弱なる嬰兒が生長して獨立の性
格を一通り完成するまでには實に二十年の歳月を要する。而して此の孱弱
の性と此の長い歳月とがあればこそ人格の陶冶は行はれ、人格の陶冶が行は

るればこそ人類の精神生活の文明は進むものであることを思へば、嬰兒の頼りない呱呱の聲は實に人類發展の象徴シグナルとも言はれ得るのであつて、教育の甚深の意義もこれを離れては決して存し得ぬのである。

教育上意志の陶冶は最も大切なことである。然るに兒童の發達の過程を顧みれば、吾人が意志的模倣の時期と名けた時期即ち凡そ七八歳から十四五歳に至る間の兒童期にあつても、兒童の意志は極めて感受性に富んで撓め易い情態にあるといふことは、吾人が既にモイマン氏の研究の結果を引用して詳述した所である。意志的模倣の時期でさへ兒童の心はそれほど感受性に富むのであるから、まして其の以前の時期に於てはなほ更のこと、兒童の心は撓め易い情態にあるのであつて、其の撓め易い情態にあればこそ意志の陶冶といふことも有効に行はるのである。たゞこれらの時期は意志の發達が未だ十分に自覺の域に進まぬ時期であるから、此の時期に應じて最も適切な意志陶冶の方法を考究してこれによつて教育を行ふことが最も肝要なこ

とである。

翻つて考ふるのに德育訓練といふことは意志の陶冶を主眼とするのであるが、其の方法には如何なる方法があるだらうか。今デールリンク氏の説く所によつて見れば、德育訓練の方法としては道德的習慣の養成と倫理的教訓との二つの道がある。此の倫理的教訓といふものは、一方に於て人の人として守らねばならぬことに就いて廣くして且つ組織立つた知識を授け、他方に於て行爲を斷行するに際して自ら其の價値を判斷する能力を養ふことを以て其の任務とする。而して道德的習慣の養成は、直接に教育者の意志を以て兒童の意志に影響を及して、様々の場合々に應じて努むべき行を實踐せしむることを以て其の任務とするのである。斯様に德育訓練の手段を區別して考ふれば、兒童に對して最も有効なる德育訓練の手段は問はずしてわかるのである。即ちそれは習慣の陶冶である。習慣の陶冶は實に兒童期の德育訓練の中樞を占むべきものであつて、意志活動の不完全で感受性に富む長い兒

童期は、畢竟、善良なる習慣の養成の爲に、天が特に人類に與へたものであると言つても必しも過言ではないと思ふ。

抑、廣くこれを觀ずれば、習慣性は物質界に普遍なるものである。日
習慣性と
教育
月星辰の運行の間に存する惰性も一種の習慣性である。生物界に於て習慣性が如何ほど重要なはたらきを爲して居るかは今更論

ずるまでもない。而して生物界に於ても特に動物界、動物界に於ても特に人類と進めば進んでゆくほど習慣の基礎としての神経中樞の價値が大きくなるのである。誠にゼームス氏も述べて居る通り、外部からの刺激が感覺器官によつて神経中樞に傳へられ、かくして中樞の細胞の間に一定の刺激傳達の徑路が開かれるれば、其の次からは同様の刺激を受ければ神経は以前の傳達の徑路を繰り返す傾向を有するやうになるものであつて、習慣の生理的基礎は實に此に存するのである。吾人が日常繰り返す散歩や食事などは、斯様な生理的基礎の上に於ける習慣となつて、殆んど半無意識的に行はるゝものである。

る。故に兒童に於ける道德的習慣の養成も亦斯様な基礎の上に行はるゝ者である。道德的習慣であるからといつて特に種類が違ふものではない。兒童の自然の性に存し兒童の自然の性として發達する様々の習慣に特殊の組織と秩序と調和とを與ふるものに過ぎぬのである。而して其の特殊の組織と秩序と調和とが與へられ得るのは何故であるかと言へば、それは兒童に可型性があるからである。兒童の身體には可型性がある、兒童の神経中樞にも可型性がある。従つて神経系統と身體との相關によつて生ずる兒童の動作にも可型性がある。元來此の可型性といふものは何等外部の影響をも受け容れぬほど堅固なものには存在せぬのであるけれどもまたその時々外部の影響によつてその度毎に全然の變化を受くるほど柔軟なものにも可型性は存し得ないのである。可型性を有するものは一の刺激を受け容れ得るほどの程度に柔軟であるがすべての刺激を無暗に同時に受け容るゝほど軟弱ではない。而して有機體といふものは正しく斯様な可型性を有するもので

あつて、神経中樞などは最もよく此性質を具へて居るのである。さて斯様な可塑性を基礎として習慣は成立するものであるから兒童の撓め易い意志が習慣によつて次第に陶冶せられてゆく道行も自ら察せらるゝのである。即ち兒童の全精神の道徳的發達を指導する教育は例へば煉瓦の家屋を建築するやうなものである。個々様々の場合の指導は個々の煉瓦を積むやうなものであつて、其の間にはたらく習慣性は個々の煉瓦の間をかためてゆくセメントである。セメントを用ひずに堅固な煉瓦の家屋を建築することは不可能であるが、それと同じく、習慣の陶冶を顧みずして堅實善良な人格を養成することは不可能のことである。たゞ煉瓦の家屋の場合には仕事師は其の意に従つてセメントを用ひ、時に或は煉瓦ばかりを積んで置いて、他日セメントを用ひて家屋を建築する用に供するといふやうな自由なことが出来るけれども教育にあつては其の趣を異にする。教育に於ては煉瓦のやうな死物を取り扱ふのではなく、生命ある人である兒童を取り扱ふのである。生命ある

人であるから兒童は不斷の生長發達を爲して居る。それ故教育者が特に兒童の習慣性を顧みぬ場合でも、習慣性は遠慮もなく其のはたらきを恣にしていつの間にか兒童の性格を固むるのである。故に建築の場合にはセメントを用ひぬならば家屋は完成しないといふことだけに止るけれども、教育に於ては、習慣性を無視しても、兒童の發達するに従つて、兒童の性格は自然の習慣によつて一定の傾向に形成せられてゆくものである。自然に形成せらるゝ一定の傾向は必しも善良なるものとは限らぬから、斯様にして形成せられた性格には良からぬ方に偏したるものも決して少からぬのである。而して不良に偏して且つ鞏固なる性格が完成せられたならば如何であらうか。吾人は善に強い品性の人を仰ぐと共に惡に強い品性の人に對しては戰慄せず居られぬではないか。人生の諸惡は鞏固にして邪惡なる品性の人から流れいで、悲歎の谷に漲つて居るではないか。しかも斯様な品性も其の源に溯れば習慣の如何といふことに歸することが多いことに想到すれば、教育上に於

ける習慣の陶冶が全人生に如何ほどの結果を齎すかは自明の理である。古人も堅氷は霜を履むより至ると言つて居る。故に習慣の養成も未だ堅氷に至らざるに先つて、はじめて霜を履む時にこれをはじめ、而して常時不斷徐々としてこれを進めねばならぬ。其の養成の手段として基礎的のものは模倣である。既に第四章に於て述べた通り、子供は生れて未だ言語を習はぬ前から直接の反射的模倣をなすものである。一年二年の後から言語を習ひはじめて、七八歳の頃になれば殆んど全く自由に日常の會話を爲し得るやうになるけれども、さりながら抽象的觀念は未だ發達せぬ。それ故此の間に於て教訓にのみよつて其の徳性を涵養しやうとする人があるならば、其の人の教育は實に誤れりと言はねばならぬ。然るに一方を顧みれば、子供が直接に父母兄弟等の動作を模倣することは極めて幼少なる反射的模倣の時期から既に存する事實であつて、兒童の發達と共に種々の方面に様々の姿を以て發現して來ることは第四章から第八章までに論述した通りであるから、これを思へ

ば幼少なる兒童の教育上に於ては行動云爲の直接の模倣が如何ほど力ある教育法であるかは明かにわかるのである。従つて善良なる習慣の養成は先づ直接なる動作の模倣を以て始められねばならぬ。

兒童の周 さて模倣による習慣の養成の第一歩として吾人は兒童の周圍を選

ばねばならぬ。理想の世ならぬ現實の人生には、善い事が行はるゝことと共に悪い事も行はれ、惡徳の模範は——模範といふ言葉を用ふるのことは少しく不當であるが——日々の兒童の目の前に展開せらるゝ恐れがなかなかに多い。然るに兒童の模倣せむとする力はよほど強いものであつて、兒童は善に化せられ易いと共に惡にも亦容易に化せらるゝのである。固より教訓によつて兒童に善行を模倣するをすゝめ、不良の行を模倣することを戒むるといふことも一の方法ではあるけれども、さりながら兒童に直觀せしめらるゝ目前の動作は、兒童に説きさせられた教訓よりも遙にまさつて兒童を動かす力がある。故に不良の行が兒童の模倣せむとする心を動かす時には

善良なる教訓の力は忽焉として何方へか其の姿を隠して兒童は不良の行のあとを辿るものである。それほどに幼少なる兒童の心はかよわいのである。古のスパルタ人は、少年に泥酔を戒むるために、泥酔者を少年等の目の前に示して教訓を與へたさうであるが、斯様な教育法は、たとひ其の効果はあるにしても、決して正常の道を履んだ教育法ではないのである。吾人は先づ正常の道を履まねばならぬ。これ吾人が兒童の周圍を選ぶことを第一とした所以である。幼少の兒童をして周圍の惡感化を避けしめ、教育者を中心とする善良なる模範ばかりを模倣せしむる目的で兒童の周圍を選ぶことは、幼少なる兒童の教育上第一に肝要なことである。貝原益軒氏が「凡小兒は早く教ふる」と左右の人をえらぶとは古人の子を育つる良法なり、必ずこれを法とすべし」と述べたのは眞に至言である。益軒子は此の理を更に敷衍して、凡小兒を育つるには、始めて生れたる時乳母を求むるに、必ず溫和にして慎しみ、まめやかに詞少きものをえらぶべし。乳母の外、附き隨ふ者をえらぶも、大やう斯の如

くなるべし。始めて飯を喰ひ、物を云ひ、人の面を見て悦びいかる心を知る時より、常に其の事に隨ひて時々教ふれば、やゝおとなしくなりていましむる事易し。故に幼き時より早く教ふべし。もしをしへいましむることおそくして、惡しきことおほく見習ひ聞習ひ、くせになり、ひが事出來て後教へいましむれども、始より心にそみ入りたる惡しき事、心の内に早くあるじとなりぬれば、あらためて善に移ること難し。」と述べ更に進んで、小兒を育つるには、前にも聞えつるやうに、先乳母かしづき從ふものをえらぶべし。心穩にして邪なく慎しみて言葉少きをよしとす。わるがしこく口さゝ、偽りの詞多く、心邪にして僻み、氣猛く恣にふるまひ、酩酊を好むを惡しとす。凡小兒は智なし。心も詞も萬の振舞も、皆其のかしづき隨ふものを見習ひ聞ならひて、彼に似するものなり。乳母かしづき隨ふもの惡しければ、育つる子それに似て惡しくなる故に、其の人をえらぶべし。」と述べて居る。これは即ち幼少なる兒童の周圍を選ぶことの必要を具體的に述べたものである。而して更に考ふれば、此の

事は決して乳母かしづきの選擇の問題に限るべきものではなく、かしづきなどいふ貴族的の伴隨者を有せぬ現今普通の家に於ける家庭教育にあつても、此の精神は様々の場合にあらはれて、或は子供の爲に住居を轉じ、或は子供に接觸する出入の人を選び、或は子供の遊び友達を選ぶことなどは、少しく教育に注意する人ならば何人でも氣付いて行ふことである。孟母三遷の教は即ちこれであるのである。而して益軒子の言に「教ふる」とあるのは、決して今日所謂教訓ばかりを指すのではなく、實行といふことをも包含して居るのである。古來東洋の教學の精神は、行を以て第一とし知を以て第二として居る。論語に所謂行うて餘力あらば則ち以て文を學ぶといふことは實に實行を以て學の歸結となし、實行を以て教の歸趣とする儒教の精神を最もよくあらはして居るではないか。故に益軒子の主意も亦、必ず小兒の周圍を選んで實行の教の第一程とするところに存するに相違ないのである。

此の如く、善良なる習慣の養成の第一歩は兒童の周圍を選ぶことに存する

兒童の周圍のであるが、兒童の周圍として兒童と最も親しい關係を有するものとして、の家庭は言ふまでもなく家庭である。而して暗示模倣のはたらきは血族親愛の情によつて強められ、人格の感化は融々たる至親の情の溢るる家庭の花園に於て最も美しくおこなはるゝことを思へば、兒童の周圍の選擇の第一事として重要なことは家庭の神聖といふことである。家庭の神聖は人格的結婚によつて保持せられ、人格的結婚は夫たるべき人と妻たるべき人、即ち選ばれたる一人と一人との双心相結ぶによつてはじめて成立する。かくてこそ家庭は眞に感化教育の花園となるのである。故に婚嫁の事を慎むのは、これを教育上から考ふれば、家庭の神聖を保持して、兒童の直接の周圍たる感化の花園を淨化する爲である。清められたる花園に於てはじめて、眞の人格の感化はおこなはれ、善良なる習慣の養成も行はるゝ。其の中心となるものは言ふまでもなく父母の人格である。祖父母のある家では、祖父母は今までに父母の人格を溶鑄した人として、背景にあつてなほ暖かなる光を送つて、父母

の人格の感化の力を暗々の裡に助くる。かくして美しい人格の暖かな光受くる家庭の花園に、幾春秋の行く末契るうら若草の花はほゝえむのである。それは愛らしい子供である。子供は生れいて、先づ父母を仰ぎ父母を頼つて、無意無心の暗示模倣のうちに一日々々と生ひ立つてゆく。やがて子供の数は多くなる。花園は若草に満たさるゝ。暗示模倣の力は子供と子供との間にもはたらく。兄は父母から受けた暗々の感化を更に無心の裡に弟に傳へる。姉は父母から受けた感化を更に妹に傳へる。或は姉が弟に傳へ兄が妹に傳へる。其の間のはたらきは常に無意無心である。故に或る人が子女の多い家庭には教化の祝福があると云つて居るのは實に至言である。誠に此の如くにして、家庭は父母の人格の感化の花園として、兒童の周圍として最も美しく最も善良なるものとなり、最善の教育所といふ名に耻ぢぬやうになるのである。故に亂れたる家庭、亂れたる男女關係を以て此の尊い人生を汚濁する人が、善良なる習慣の養成を云々するなどは、實に本末轉倒の甚しいも

のであつて、斯かる人の所謂教育は、根幹を忘れて枝葉に走せ、道に始つて道に成る眞正の教育に對しては遂に風馬牛なる似而非教育である。吾人は深くこれを思はねばならぬ。家庭が神聖化せられて後にはじめて、兒童のために朋友を選択することにも意味があり、兒童の爲に近隣を選び住居を轉ずることなどにも意味があるではないか。かくして兒童が學齡に達すれば、家庭にあつては父母、學校にあつては教師たる人が教育者として、人格感化の中心とならねばならぬ。然らば此の父母と教師との人格を中心として兒童の實行の習慣の教育は如何なる過程によつて行はるゝのであらうか。

實行の習慣の要訣
實行の習慣の養成に就いては、ルイッソー氏が其の教育論の第二篇にエミール 於て述べて居ることが、最も肯綮に當つて居る。ルイッソー氏は、説話の批評論 せずして支配し、無爲の裡にすべてを行ふ。といふ言を標榜して、五歳から十二歳までの兒童の教育はすべて經驗の教育を主とせよと論じて、盛んに無爲自然の陶冶を主張して居る。もとより吾人はルイッソー氏の教育論

に全然同意することは出来ない。吾人はルーツー氏の經歷を思ひルーツー氏の性格を思ふとき、其の著「エミール」の一書が懺悔の至心に出でた衷心の叫を含むものであることを考へ、斯かる見地に立つて「エミール」の開巻に於ける父母の努を説いた各節に深い同感を禁ずることが出来ぬのであるけれども、さりながら、それほど熱烈に教育者としての父母の努を説いたルーツー氏が、進んで理想的教育を論ずるにあたつては、エミールといふ孤兒を拉し來つて、父母ならぬ一人の教育者にこれを導かせよと言つて居るのは何事であらうか。ルーツー氏は、實社會を離れて全く人間以外の自然の事物を主として、自然による教育を主張して居るがそれは果して正當であらうか。人は必ず父母によつて此の世に生れる。而して此の人生に於て、父母によつて育てらるゝ子供は多く、早く父母を失つて孤兒になるものは比較的少い。して見れば此の人生の常といふことから考へても、又は人情の自然といふことから考へても、父母が其の子を教育するといふことこそ最も自然の事ではあるまい

か。自然といふことを人間以外の自然に限らうとするルーツー氏の考はまだせまい。人間社會も亦自然に生成發展したものであつて、決して人間が勝手に拵へたものではないのである。故に吾人は教育の第一義としては、常に先づ家庭を思ひ、家庭を中心として兒童の周圍を成して居る具體的社會圈を重んじ、其の間に於ける教育を論ずるものである。此の點に於て吾人とルーツー氏とは頗る立脚地を異にして居る。さりながら、ほルーツー氏の實行の習慣養成論には不滅の眞理が含まれて居る。吾人はルーツー氏の所論を辿りつゝ、嬉しくも吾人の見解をルーツー氏に見出し、或は大なる啓發を受けることがなか／＼に多いのである。故に吾人は先づルーツー氏の論を辿つて見やう。ルーツー氏は次のやうに述べて居る。

理想の時期以前に、道徳や社會的關係などに就いての考がある筈はない。それで吾人は出来るだけそんなことを言ひあらはす言葉を用ふることを避けて、子供が最初にこれらの言葉に誤つた考を結びつくることがないやうに

せねばならぬ。誤つた考がむすびつけば吾人はそれを破る熟練もなく力もないのである。子供の頭に入る最初の誤つた考は過失と不徳との萌芽である。此の第一歩こそは吾人が特別の注意を拂はねばならぬところである。子供がたゞ感覺的事物によつてのみ動かさるゝ間は、すべて子供の考が感覺に止るやうにするといふ方法で進め。かくして子供は其の周圍至る所にたゞ物質の世界ばかりを見るやうにして進め。その故は、若し斯様にせぬならば、子供は必ず諸君に全然耳を傾けないか、又は、諸君が話す道德の世界に就いて空想的の意見を拵ふるやうになるであらうし、その意見は子供の一生涯決して消すことが出来ぬことになるからである。

子供と道理を語るといふことがロックの大格言であつて、今日主として行はれて居ることであるけれども、其の成功は余にはあまり思はしいやうには見えぬ。余の考では無暗に道理を説き聞かせられた子供よりも馬鹿げたものはないと思ふ。人間のすべての能力のうち、理性といふものは、云はゞすべて

てのものゝ集合にすぎぬものであつて、最もその發達が困難であり、且つ最後に發達するものであるのに、其の理性を最初に發達させやうと吾人は目指して居る。善良なる教育の天晴れな仕事は道理のわかつた大人をつくることであるのに、吾人は子供を理性によつて訓練しやうと思つて居る。これこそ最後に最初にして道具と仕事とを混同したといふものである。子供が推理する能力があるならば教育せらるゝ必要はないであらう。子供の極めて小さい時から子供の理會し得ない言語を語ることによつて、吾人は子供に、言葉で満足して何でも言はれたことに判断を行ひ、自分は教師と同じく賢いと思つて、議論好きの頑固者になる習慣をつけるのである。而して何でも吾人が理性の動機によつて子供から得やうと期待すれば、必ずその附きものとして避けられぬ利己とか恐怖とか虚榮とかの動機によるより外はないといふことになるのである。

右の論に於てルイッソー氏が、兒童の教育は全く感覺的の事柄に限り、兒童を

して物質の世界に跼蹐せしめよと述べて居るのは頗る極端に馳せた議論であつて、吾人の考では斯様なことは一歳乃至三歳位の極めて幼少の兒童の教育に於てのみ眞理であると認むるに過ぎぬけれども、しかもなほルイッソ氏が、兒童を導くには決して理性を以てすべきものではないと述べて居る言葉には、不滅の眞理が含まれて居る。實に兒童を導くに口舌の議論を以てして、理性に訴へやうとしたならば、ルイッソ氏の見解の通り、兒童は徒らに議論を事として理窟屋となり、強情度し難いものとなつてしまふであらう。德育訓練の方針として徒らに理性に走るの弊はかの徒らに情熱に走るの弊に劣らぬ。兒童はこれによつて實行の習慣を得ることはなく、理窟を口にして實行にうとい習慣を得るに相違ない。「善惡を認識して人の義務に關する理論を理解することは兒童の爲し得ることではない。」といふルイッソ氏の言に、假令、全然の同意は出來ないにしても、吾人が兒童を導くにあたつては、必ず説話教訓を主とせずして先づ實行そのものによつて實行の習慣を養成せねばな

らぬ。然らば其の方法としては如何なる道をとるべきであらうか。ルイッソ氏は、兒童に對しては力を用ひ、大人に對しては理性を用ひよ。何となればこれは自然の順序であるからである。」と述べて居る。然らばルイッソ氏の所謂「力」とは何であらうか。ルイッソ氏は次の如く論じて居る。

諸君の生徒を年齢に應じて取り扱へ。第一に彼を彼の地位に置いてそこに彼をしつかりと止め、彼が最早やそこを去らうといふやうな誘惑を受けぬやうにせよ。さすれば彼は智とは何かといふことを知る前に智の教科の最も重要なものを實行するであらう。何事によらず如何ほど些細な事でも彼に命令してはならぬ。決して彼に諸君が權威を以て臨まうとすると思はせてはならぬ。彼に單に彼は弱くして諸君は強いといふことを知らしめよ。彼の境遇と諸君自身の境遇とによつて勢、彼は諸君の心のまゝにならざるを得ぬのである。彼に此事を知らせ、彼に此事を學ばせ、彼に此事を感ぜしめよ。而して早くから彼のたかぶる心に、自然が人類に負はする嚴しい軌、その下に

はすべての有限の生類が屈伏せねばならぬ重い必然の轡を感じしめよ。彼をして此の必然を事物に就いて知らしめよ、併し決して人間の出来心に必然があると思はせてはならぬ。彼を執ふる手綱は人間の權威でなくて、自然の力でなければならぬ。彼が爲すを慎むべきことを行ふことを彼に禁じてはならぬ。たゞ説明もせず議論もせずに彼がそれを爲すことを防止せよ。何事でも諸君が彼に爲さしむることは、懇願することなく、最初の暗示によつて爲さしめよ。殊に嘆願や條件などなしに行はしめよ。諸君が同意の時には愉快に同意を與へ、拒絶するときは甚だ残念であるといふ心持をあらはさねばならぬ。併し拒絶はすべて峻厳でなければならぬ。如何にうるさい請求にも諸君の決心を動かしてはならぬ。一度發言したことは鐵壁の如くてなければならぬ。

ルーツー氏の論は右の通りであるから、其の所謂力といふのは自然の事物の間に存する必然の理である。動かし難く破り難い天然の法則を指すので

ある。ルーツー氏は兒童を此の必然の理の中に處せしめて、無爲自然の間に兒童自身の経験によつて、火は熱く氷は冷いといふやうなことを知らしめ、経験の間に実行の習慣を確立せしめやうとするのである。併しながらこれを考ふるのに、必然の理とは人間社會を離れた自然界に行はるゝ自然の法則のみに限るものであらうか。ルーツー氏は、全く現實社會の影響を遠く離れた田園の境に於て、一人の教師に一人のエミールを教育させやうとして居る。此の立脚地から考へたならば、人間社會を離れた自然の事物の間に逍遙して、自然の法則の與ふる経験の教のみによつて、兒童を導くことも出来るわけであるが、併し斯様な教育の境地はルーツー氏の空想に止るものであつて、今日現實の人生にこれを望むことが出来ないことは言ふまでもなく、決して望ましい事でもないのである。既に述べた通り、兒童は家庭の人として生を此の世に享くるものである。人は此の人生に生れ出づる初に於て、既に家庭といふ小社會につゝまれて居る。やがて兒童として成長するにつれて、其の周圍

をなす具體的社會圈は次第に廣く大きくなつて來る。人類は畢竟社會的動物である。而して社會とは決して人意を以て勝手に拵へたものではなく、自然の森羅萬象と同じく人間社會も亦大なる自然の一部として自然に生成發達したものであるから、人間社會に自然に行はるゝ理法は亦大なる自然の法則の一部であり大なる必然の理の一部であつて、日月星辰の運行、春夏秋冬の變遷と相ならぶ必然の理法は、人間の精神の上、人類の社會關係の上にもあらはれて居るのである。此の必然の理法とは何であるか。外てはない、それは暗示模倣の理法である。故にルイソニー氏は、自然の人類に負はする嚴しい軛を感じしめよ。」と言つてゐるが、吾人は其の意味を更に擴充して、人間社會に自然に行はるゝ暗示模倣の偉大なる力を兒童に感ぜしめよ。」と言ひたい。しかも精神界のことが人格によつて支配せらるゝ以上は、社會に於て生命ある暗示模倣の淵源となる者は言ふまでもなく生命ある人格であつて、生命ある教育者の人格から進み出づる力によつて、教育者と兒童との間に暗示模倣

が行はるればこそ教育に於ける實行の習慣の陶冶といふことも有効に行はるゝのである。此の如く實行の習慣は、現實の社會に於て、教育者の人格を中心として、兒童に養成せらるゝものである。故にルイソニー氏の所謂「力は自然のものであつて社會的のものではないけれども、吾人の所謂力は社會的であり、自然的であり、且つ人格的である。此の點に於てルイソニー氏と吾人とは見解を異にして居る。併しながらルイソニー氏の論にはまだなか／＼眞理が含まれて居る。ルイソニー氏は兒童は權威によつて支配してはならぬ、力によつて支配せよ」と述べて居るが、此の「力」の意味を、吾人の意味するやうな社會的自然的にして人格的なる暗示の力と解しても、此の語は同じく眞理である。固より教育者が兒童に對する時には、沈隱の裡に權威の存することは否定せられぬけれども、暗示模倣によつて實行の習慣の陶冶の行はるゝにあつては、權威があらはに發現すべきものではない。凡そ權威が殊更にあらはに發現する時には、多くは命令となつて現るゝ。不言の命令といふこともあるけ

れども、命令といへば多くは言語である。故に命令によつて模倣を行はしむるとなれば、其の模倣は言語を介して行はるゝ模倣であつて、模倣としては第二義に下つたものである。第一義の模倣は直接の模倣である。然るに、兒童の實行の習慣の陶冶の最も有効に行はるゝのは、直接の模倣によるのである。故に誠にルソウ氏の論ずる如くに、教育者は最初の暗示によつて直接の模倣を行はしめねばならぬ。而して寧ろ無意識の間にこれを行はしめねばならぬ。歎願的の言を發するなどは決して最上の法ではない。寧ろ無言の裡に暗示を與へねばならぬ。最上の法は教育者の鞏固なる意志の力の發露によつて無爲の間に行はるゝ暗示模倣に存する。大空高く嚴然として聳え立つ美しき芙蓉の峯は、長へに教育者の人格の美しい理想を示す象徴ではないか。實に教育者の人格は八面玲瓏たること芙蓉の峯の如くならねばならぬが、教育者の意志は亦千古の雪をいたゞいて萬代に動かぬ芙蓉の峯の如くなければならぬ。人生の行路に彌生の野邊を辿る子供の行手にも精神の王國

の光は輝き、精神の王國の大空高く、玲瓏たる人格の芙蓉峯は嚴然として聳えて居る。兒童は春の野邊を辿りつゝも人格の芙蓉峯を仰ぐ。無言の感化は其の間に行はれて、兒童はいつしか善良なる實行の習慣を得たる人となる。嗚呼二千五百餘年の前孔夫子をして、天何をか言はむや、四時行はれ百物生ず天何をか言はむやと嘆ぜしめた無言の教化の眞意義も、遂に此に歸するのではあるまいか。述べて此に至るときは、吾人はそゞろに吾人の心弦の振ふを感じ、吾人の心弦の鳴るを覺ゆる。人生五十年、七十年、八十年の日子、假令夢幻の如く過ぎ去ると觀じて、吾人は此の尊い人格の無言のはたらきを受け、無言のはたらきを及すことを止むることは出来ぬ。吾人は子供となり、生徒となり、兄となり、姉となり、父となり、母となり、或は教師となるではないか。故に吾人は悉く一面に於ては教育者である。吾人は教育を行つて居ないと思つて居る時でも、吾人の人格の無言の力は常住にはたらいて居る。吾人は深くこれを思はねばならぬものである。

人格の感 教育者は生命ある人格である。故に教育者は意志を有すると共に
化の中心 知をも有し、知を有すると共に情をも有する。人格の發露が意志の
精髓

方面に行はるゝ時にそれは人格の力として現れ、人格の發露が知情
の方面に行はるゝ時にそれは人格の光として現るゝとも言はるゝけれども
人格といへば必ず知情意の統一體であつて、知情意は必ず有機的に統一せら
れて人格に於てはたらくべきものであるから、人格の方と言つても其の中に
人格の光があり、人格の光と言つても其の中に人格の力が存することは言ふ
までもないのである。而して何れにしても、それは人格と人格との關係に於
て、暗示模倣のはたらしきとして現るゝものである。主として意志の方面に人
格の力として現るゝ時でも、感情が極めて大切な要素となつて居るといふこ
とは、ギョーイ氏が感情の重要な意義を意志陶冶の過程の上に認めて次の
やうに述べて居るのを見てもわかるのである。

子供は常にその周囲の人の型に倣ふものであるから、意志の力を持つとい

ふことは子供にそれを持たすといふわけになるのであつて、正義と眞理と
を確守する模範を示すことは、即ち、子供を正しく眞實ならしむる所以となる
のである。併しながら、教育者は、かの最初から動物に機械的服従の傾向をひ
き起さうと努むる調馬師とは全然異つた方法で進まねばならぬ。目的は子
供の意志を挫くといふことではなくて、父親の意志と争ふことを防止するこ
とである。即ち意志を導くと同時に強むることである。然らば眞の權威と
は何であらうか、又それは如何に用ひらるゝのであらうか。權威は三つの要
素から成り立つて居る。第一には愛と敬、第二には實行から生じた恭順の習
慣、第三には恐怖の情である。此の三つの要素は各、權威の感の中に入るもの
であるが、何れも愛といふ要素の下に服従せねばならぬ。愛は峻嚴なる權威
や罰を無用のものとする。愛ある子供は、其の兩親に苦痛を與へまいと思つ
て服従する。罰を要する子供は愛に飢ゑて居る子供である。その子供に十
分の愛を注げ。さすれば打擲は不必要となるであらう。蓋し、愛は愛を生む

ものであつて、これ實にすべての教育に於て最も有力なる武器であるからである。

右のギョー氏の論を前に述べた暗示模倣の力にあはせ考ふる時、吾人はこゝに兒童の教育者として眞に人格の力を及す所以の道を明かに悟ることが出来る。社會萬人の人格は、人生の大洋に果てしも知らず湧き立つ波浪の如く、個々の兒童は波の上に寄るべくもなく漂ひ浮ぶ一葉舟にも似て居る。機會ある毎に、洋上の一波一瀾は悉く此の一葉舟を動かして、此の舟の運命を支配しやうとする。若し此の小舟が波のまにまに漂ひゆくに任せらるゝならば、果は何處の岸に漂ひ、果は如何なる海の藻屑とも消えゆくであらうか。さりながら吾人は斯かる事を憂ふるに及ばぬ。家庭の風は暖かに小舟をつみ導く星は美しく舟路を照すてはいないか。導く星は教育者である。家庭の風は愛の風である。星の光は愛の光である。暗示模倣の波が社會の四方から寄せ來る時、教育者と被教育者をつなぐ永遠の絆は双方の信頼の感であ

る。これは既に前章に述べたことである。然らば其の信頼の絆は何によつて糾はるゝであらうか。それは愛によつて糾はるゝのではあるまいか。人と人との冷かな關係の間に如何てか信頼の絆が結ばれやう。人と人との人格的關係は暖かな關係である。暖かなる人格の關係の間に愛の光は輝き、愛の光の輝く所に信頼の絆も糾はるゝてはいないか。故に教育者と被教育者との間には愛の光が輝かねばならぬ。かくてこそ教育者と被教育者との間に信頼の絆は結ばれ、教育者の人格から出づる暗示の力は何人の暗示にもまさつて兒童に強い影響を與へ、暗々の模倣の間に兒童の人格を成型せしむることが出来るのである。兒童が人生の春の旅路を辿る時、行手に峙つ千仞の絶壁となつて、兒童を威壓懾伏する人は、未だ教育者の眞諦を得た人ではない。そこに暗示もはたらくけれども、それは薰風明月の暗示ではなく、悲風慘月の暗示である。人生の悲風慘月の暗示は權威の濫用に基く。權威の濫用は兒童を震懾服従せしむることは出来るけれども、兒童を化することは出来ない。

然るに教育者としての尊い使命は兒童の感化に存するてはないか。故に暗示模倣の力によつて兒童を化する教育者の人格は、其の權威を背景沈隱の裡に存する慈愛の發露でなければならぬ。すべての力の源でありながらすべてのものに暖か味を送る太陽は、此の理を示す美しい象徴ではないか。美しい自然の花園は日の光を受けて榮ゆる。さらば何故に美しい精神の花園が人格の光を受けて榮えぬことがあらうか。其の人格の光の暖か味は愛の暖か味ではないか。此に於てか吾人は、グリーンスの哲人プラトール氏が、愛の哲學を基礎として進んで教育者と被教育者との關係を愛の礎の上に確立せよと説いた所に、無限の眞理の泉を汲むものである。實行の習慣の養成といひ暗示模倣の偉大なる勢力と言つても、此の根本義に對して風馬牛なる冷灰枯木の教育は、教育の名あつて實なきものであつて、遂に眞の教育の使命を全うすることは出来ぬ。此の尊き人生に於て、眞に血あり涙ある人格の教育を行はうとする人は、念々に此の根柢にかへつて、深く愛の泉に水汲まねばならぬ。

習慣の打破と暖かなる暗示 此に再び歸つて實行の習慣の養成に就いて考ふるのに、凡そ自然界なる暗示に於て動力と反動力とが必ず常に相對立して居るのと同じく、此の模倣 相待的なる現實の人生に於ても一のはたらきには必ずこれに伴ふ反對のはたらきがあるものであつて、實に現實の人生は二元的の境を離れぬのであるから、習慣の養成といふことにも其の半面には習慣の破壊といふことがあるのである。抑、兒童が模倣によつて習慣を獲得するの初にあたつては、兒童は自己の習慣に對して寧ろ無意識である場合が多く、兒童は現在自ら獲得して居る習慣に對して比較的冷淡であり、且つ無頓着である。然るに習慣が次第に固定して來れば、兒童は自己の習慣に對して一種の執着を感ずるやうになるものである。これは人情として自然のことであつて、自己の獲得した習慣には不知不識の間に何となく離れられぬといふ感じを伴ひ、他の理由は無くとも、たゞそれが自己に固定して自己の一部となつて居るといふ故を以て、其の習慣に對して一種の執着を感ずるやうになるものである。即

ちこれは、淺はかな人間が善につけ惡につけ自分といふものに離れられぬといふ執着心の現れに外ならぬ。此の感が強ければ強いほど、習慣は益、破り難いものとなるのである。故に教育上では此の執着の感をも善用して、善良なる習慣と此の感とを結びつくるやうにせねばならぬ。然るに熟考すれば、兒童は善良なる行爲のみの模倣を以て善良なる習慣のみを獲得してゆくといふやうな單純なものではないのであつて、兒童は善良なる習慣と共に不良なる習慣を得ることも亦なか／＼に多いのであらから、習慣陶冶の過程は既にそのはじめに於て習慣打破の過程と伴はねばならぬ。即ち不良なる習慣に對する執着の感を打破して、これを善良なる習慣に結びつけねばならぬ。執着を破ることに一種の苦痛が伴ふに相違ないが、其の苦痛こそは實に尊い苦痛であつて、恰も國歩艱難の間に鞏固なる國の礎が築き成さるゝが如くに意識の發達、精神生活の發展も亦、苦痛に對する雄々しい習慣の打破によつて行はるゝことが極めて多いのである。由來建設は必ず破壊に伴ひ、破壊は必

ず建設に附帶する。物質界のこと既に然り。精神界のことも如何てか此の理を離るゝことがあらう。故に新なる模倣の行はるゝ時には、必ず其の半面に於て古い習慣が打破せらるゝといふ事實があるのである。たゞその破らるゝ習慣が未だ薄弱なる兒童にあつては習慣の打破が殆んど無意識の間に行はるゝことが多いので、吾人はさきに無意識の間に行はるゝ習慣の陶冶を殊に力説したのである。さりながら兒童は一方に於て善良なる習慣を得ると同時に、他方に於て不良なる習慣を得るといふことも往々に存する事實である。しかも習慣の陶冶が繼續して行はるゝ以上は、晚かれ早かれ、何時か一度は双方の習慣の間に衝突が起らねばならぬ。衝突が起る時に不良なる習慣は打破せられねばならぬ。此の時にあたつて兒童には一種の苦痛があるに相違ない。即ち舊習慣に對する執着を去らねばならぬために、兒童は苦痛を感ずるに相違ない。こゝに兒童は、破らるべき習慣が破らむとする力に對して烈しく抵抗するのを感じてあらう。此の執着の感を破り、此の抵抗に

打勝つて、不良なる習慣を打破することは決して容易の事ではないけれども、若し此の事が成就せられたならば、児童の善良の習慣は必ず更に鞏固を加ふるに相違ない。苦痛を冒して不良なる習慣を打破する結果は、児童の性格に更に一段の鞏固を加へしむるものである。然らば教育者は如何にして此の難事を爲し遂ぐる事が出来やうか。暗示模倣は此の場合に於てもなほ有力なる効果を奏し得るであらうか。こゝに吾人は暫く前章の論旨を顧みる必要を感じるのである。前章に於て吾人は徳行の直観の重要な意義を説述した。而して直観と感情とは必ず相伴ふものであると述べた。此の直観に伴ふ感情こそは吾人が現前の問題を解決するの鍵である。児童に於て既に鞏固なる習慣を形作らうとして居る悪癖があるならば、徳育訓練上に於ては言ふまでもなくこれを打破せねばならぬのであるが、それは直観に伴ふ感情、黙々不言の裡の暗示模倣によることが極めて多いのである。暖かな春の光受くる草木の花の苔は、一日々々とふくらんで、やがて咲くべき日となれば

爛漫の花と綻び出づるではないか。人格の暖かな光受くる人格の花の苔も亦、此の如くにして綻び出づるのである。假令、児童の悪習慣の根柢が堅いにもせよ、苟も教育者と児童との間をつなぐ信と愛との絆が永遠にかたく、常住に變ることがないならば、一日々々と其の間に行はるゝ直観暗示の力は、如何にか無意味の力として空より空へ消え行くことがあらう。浸潤の力は、目には見えぬ。さりながら其の力は何時かは機に觸れて児童の精神生活を覺醒すべき潜勢力である。児童は必しも日々に清新なる感情生活を經驗するものではない。さりながら彼も亦人である。一人の人格の苔である。人格の光の暖か味を受け、目に見えぬ浸潤の力を暗々の裡に受容した彼が、一度肅然として希望の天空を仰ぎ、一度翻然として過去の非を省る時、そこに浸潤潜勢の力は、嚴然として彼の心眼にあらはれ、彼の精神には努力奮闘の叫高くさこえて、やがて彼の精神生活には躍如たる道德的情操が喚起せられ、こゝに彼は奮然決起して自ら悪習慣打破の第一程を實行することは無いであらうか。

此の時こそは人格の苔の綻び出づる時ではあるまいか。一步は千歩萬歩の初である。第一程の實行は第二程第三程の實行に續き遂に生涯の實行に續かねばならぬ。しかも其の最も難きは第一程の實行であることを思へば、吾人は實に第一歩の努力に人生の昂上の深き意義を求めねばならぬのである。固より習慣打破の道としては、必しも斯様に感情に訴へなくとも宜しいではないかと言ふ人があるかも知れぬ。冷靜なる努力實行を説いて、感情に従ふことの危険を論ずる人があるかも知れぬ。併しながら其の所謂冷靜なる努力とは何事であらうか。感情なき努力といふことが果して存し得るであらうか。感情なき努力とは機械のやうにはたらくことを意味するのかも知れぬけれども、生命ある人格は決して機械のやうなものではないといふことを忘れてはならぬ。故に生命ある人格の活動に於て、感情なき努力などいふ氣のぬけたピールのやうなはたらきのあらう筈がない。所謂冷靜なる努力にも感情は必ず躍如として存するものである。況んや希望憧憬の眼に燃ゆ

る人生の春の努力に如何てか感情の無いことがあらう。故に人生の春の旅路を導く教育者は、融々春の心に化して、兒童の努力の道を開かねばならぬ。乾からびた理性などを根據として、理窟ばかりで兒童の心を導かうとしても、兒童は決してこれに従ふものではない。教育者の心がひからびる時、教育者と被教育者との間には千里の暗雲が立ち罩むる。此の時教育者自身としては如何ほど、目のない人であつても、教育者としての力あるはたらきは此に終を告げねばならぬ。それは大理石の像のやうなものである。缺け目がなく潔白であるけれども冷い。冷い大理石の像に何の人格としての感化があらうか。此の人生に於て教育者としての尊い使命を有する天下の父母兄弟教師たる人々は、深くこゝに省みねばならぬのである。

ゼームス 吾人は人格の光を説いて感情を重視した。さりながら吾人は決して、感情を喚起しさへすれば教育の能事終るなど、考ふるものではない。此の事は吾人の論に一貫して居る主旨殊に前章に力説した

る所によつて明かなる事であるがゼームス氏が此の事を最もよく力説して居るから次に其の論の一節を引いて見やう。

人は如何に溢るゝほどの格言を蓄藏して居ても、又其の情操が如何ほど善良であるにしても、若しも具體的なる實行の機會ある毎にこれを利用することがないならば、其の人の品性は依然として、毫も實際の改善を受くることはないであらう。諺の如く、善良なる考を以て地獄の道が開かるゝのである。

ジョン・スチュアート・ミルの言の通り、品性は完全に形成せられた意志である。而してミルの意味するところでは、意志とはすべて人生の重要な出來事に際して、確實敏捷にして一定せる方法で實行をせやうとする傾向の總和をいふのである。實行せやうとする傾向は、たゞ行動が實際妨げられずに屢、起り脳髓が其の用に慣れて來るのに比例してのみ有効に吾人に染め込まれるゝものである。決心したことや美しい感情の輝きなどが、實際の果實を結ばずに消え去るがまゝに任せらるゝならば、それは機會が失はれたよりもまだ悪い。

それは積極的に將來の決心や感情が自然に行に現るゝのを妨ぐるはたらしをするやうになるからである。實に人間の性格として、無氣力なる感情家や夢想家ほど賤しむべきものはない。彼は一生涯を感情の海に漂浪して過すが、決してしつかりとした雄々しい行を爲すことはないのである。

ゼームス氏の論は眞實である。性格は實行によつてのみ眞の陶冶を受くるものである。習慣打破の努力といふのは單純なる感情の喚起ではない。努力は實行である。而して教育者の人格と兒童との關係に於てこれを觀ずる時、吾人はそこに暗示のはたらきを認め、吾人はそこに模倣の行を認むる。人格の暗示模倣と實行の習慣の養成との密接なる關係は實に此に存するのである。

教訓の意義

人格の感化、暗示、模倣、默々不言の裡の習慣の養成と説き來り説き去る時、吾人の心に起つて來る考は、教育上に於ける教訓の意義如何といふ考である。教訓は絶対に効力なきものであらうか。ルーツー

氏などは大人の理性を以て子供を導くべきものではないといふ見地に立つて盛んに教訓の無効を説いて居る。此の見解には實に永遠の眞理が含まれるのであつて、吾人の立論の主旨も全く此に存すると言つても差支はないけれども、さりながら教訓が全然無効であると斷ずるのは少しく極端の説である。ひからびた大人の頭腦の冷かなる理性からしぼり出された生氣のない教訓ならば全然無効でもあらう。併しながら眞の教育者の與ふる教訓は、さほどに生氣のない冷いものであらうか。否々、眞の教育者は常に兒童に接し、常に兒童の心に立ち入つて、同情に満ち暖か味の溢るゝ教訓を與ふるものである。其の心には永遠の春が宿つて居る。何しに兒童の心と没交渉なる死んだ教訓を與ふることがあらうか。加之、兒童が先づ實行の習慣を學んだ後に、これに對して切實な教訓を與へらるゝならば、如何てか効力のないことであらう。凡そ人生に於て、切實なる經驗の後に與へらるゝ教訓ほど身に染々と感ぜらるゝものはない。然れば兒童にあつても同じことである。暗示模

倣によつて黙々不言の裡に得られた善良の習慣は、兒童にとつては既に體得したる經驗である。既に體得したる經驗に觸れて、高調したる情調美妙なる情調の教訓を與ふることは、即ち兒童の精神生活を躍如たらしめて、更に一步を進んだる實行に向はしむる所以ではないか。此に於てか教訓の意義も亦甚深なりと言はねばならぬ。たゞ兒童發達の時期に顧みて考ふれば、人格の模倣の萌芽期から想像發展の時期までは、黙々不言の暗示模倣によつて實行の習慣を直接に養成することを第一とし、教訓はこれを第二位の事として寧ろ少くせねばならぬ。意志的模倣發達の時期は愈、實行の習慣の確立に進ましむべき時期であるが、此の時期からは教訓の價值も次第に大となるのであつて、次の理想模倣の時期に入れば、教訓の意義は益、深くなるのである。併し全體としての原則は、あくまでも、經驗實行先づ存して教訓説話これに従ふといふこととてなければならぬ。故に黙々不言、暗示模倣の感化は遂に實行の習慣の養成に於ける教育上の格言たるを失はぬのである。

實行の習 此の如くにして陶冶せらるゝ實行の習慣の究竟理想は何處に存す
慣の究竟 爾てあらうか。誠にルソー氏も言つて居る通り、唇には常に微笑
理想 があり心には常に平和がある楽しい幼な時は刻々に過ぎ去つて、一

度過ぎては再びかへすに由なく、理想模倣の時期は須臾にして來り、少年は青
年となり、青年期の終はやがて壯年の第一期に接し、人はこゝに獨立して、國家
の爲、社會の爲、人生の爲に、尊き心靈を有する一人の人格として、心靈の大きに
人格の光を十方に照射し、かくして其の尊き使命を果さねばならぬ。此の時
にあたつて、道德上の實際問題は、紛然雜然として眼前に起つて來るのである
が、其のすべてにわたつて常に其の解決の第一鍵となるものは、一個の人格と
しての知行の合一である。冷かなる理によつて善を論じ、烈々たる熱を以て
徳を語つても、現實の人生に於ける一日々々の實踐道德は、決して是等のみに
よつて解決を得るものではない。終局の解決は常に實行によらねばならぬ。
故に理想に偏せず、情熱に偏せず、しかも理を思ひ情に動いて、着々實行の途に

進む人こそは、必ず此の人生に於ける終局の勝利者である。故に兒童期に於
ける實行の習慣の陶冶は、兒童將來の生涯に對して非常に意味深いものであ
る。德育訓練の目的は、冷かなる人生の傍觀者をつくることでもなく、情熱に
狂して騒ぎまはるものをつくることでもない。實に一の善言をきき、一の徳
行を見ては、必ずこれを自家の模範として自家の精神生活内にとり入れ、機に
應じて自然にこれを實行に現すやうな人格をつくること、これが德育訓練の目的
であり、又教育の目的である。既に此の境に達したならば、其の人の日々の道
徳思想上の進歩は、必ず其の實行の上に發現するに相違ない。假令、斯様な理
想の境にこそ達せずとも、兒童期に於て陶冶せられた實行の習慣が確實なれ
ば、確實なるほど、兒童が成長の後人生に處して知行の合一を得ることが益々容
易となるべきは疑もないことである。習慣陶冶の時期には限りがある。一
生涯にわたることは出來ない。然るに一方に於て道德思想の進歩は、一生涯
にわたることが出来るものである。故に習慣陶冶の時期に於て、思想と實行

との關係を密接にして置けば、一生涯思想の進むにつれて行も亦進歩するに相違ない。此の知と行との間の密接なる關係を結ぶものは即ち感情である。これ感情の陶冶を力説したる所以である。故に實行の習慣の陶冶の理想は知行合一の人をつくることであつて、知行合一の人とは即ち知情意の關係の圓滿なる人格に外ならぬのであるから、實行の習慣の陶冶の理想は、即ち清明の知と堅實の意とを熱情によつて結びつくる生命ある人格をつくることに存する。斯かる人格は人生の光明である。其の雄々しき歩に人生の荆棘は開き、其の進みゆく道に人格の花は咲く。彼は自らは自己の力の大きなを知らぬかも知れぬ。さりながら、水鳥のゆくもかへるもあと絶えてされども道は忘れざりけり。彼の辿る道は必ず正善の磁石の針の指す方に違ふことはない。無意無心に辿る歩も常に道を離るゝことはない。嗚呼人格の理想かの陽明子が述べた知行合一の境も或は此處を指したのではあるまいか。

第十一章 暗示模倣と關係深き

諸徳の教養

人格及び 人格の光が人格の荅を照す時、そこに精神生活の交流は行はれ、精神
人格の花 生活の交流の裡に暗示模倣の力ははたらく。此のはたらきは所謂
圖 社會關係の間に於て行はるゝものであるが、はたらく力は常に必ず
人格より出て、遂にまた人格に歸するものである。人は社會を離れて存す
るものではないといふことが眞理であると同時に、社會は人格を離れて活動
し得るものではないといふことも亦永遠の眞理である。人生の行路は短く、
社會の生命は長く、蜉蝣の一生は長久なる人類の生命の一節となつてはじめ

て意義があるといふことは勿論眞理であらう。さりながら、其の短き蜉蝣の一生に宿る人格の力こそは、長久なる國家、社會、人類の生命をして眞に光あり、眞に力ある生命たらしむる源泉であることを思へば、吾人は短きが故に吾人の一生を悲まず、常に悠々として人生の行路を辿ることが出来る。然り、一尺の地は狭くとも、其の地を深く掘れば、そこにはつきぬ生命の泉が湧くてはなにか。一人の人格は小なりとも、其の尊き心の奥には人生を潤す永遠の泉が湧くのである。

發しては人生を照す光となり、流れては人生を潤す泉となる一人の人格の苔は社會の花園に生長する。個々の人格の苔たる個々の兒童には各、特有の花園がある。其の各、特有の花園を名けて具體的社會園と言つた。此の具體的社會園をば大體三段に分けることが出来る。其の第一園は暖かき家庭である。此處では父親の人格の力、母親の人格の光が中心となつて、兄の人格、姉の人格の力もはたらき、光も照す。暖かい光と共に暖かい恵の露も降りそゝ

ぐ。其の第二園は父母を主とし、兄弟、姉妹、親戚、知人、朋友を包括する人格の花園である。其の第三園は父母と教師との人格を中心として、兄弟、姉妹、親戚、知人、朋友及び其の他様々の場合に偶然に兒童に接觸する機會を有する一般社會の個々人を包含する廣い花園である。此處では人格の力も、人格の光も愈々多くなる。固より兒童が嬰兒期から次第に生育して來るにあつて、此の三段の社會園が明かなる區劃を成して兒童の周圍として開展するものではないけれども、大體から言へば、兒童は次第に發達するに従つて其の接觸する人の範圍が次第に擴大して來るものであつて、其の順序は右の三段の順序によるのが普通であると言つて宜しいのである。

然らば此の如き人格の花園に生ひ立ちゆく兒童に、暗示模倣の力によつて如何なる徳性が教養せらるゝのであらうか。それはすべて人格に屬する徳性であることは言ふまでもないのであるけれども、就中、人格の暗示模倣によつて最も有効に教養せらるゝ諸徳は、人と人との關係の間に行はるゝ所謂社

會關係上の諸徳である。而して社會關係上の諸徳のうちでも、人が他人に對する自然の親切の情から自然に發する諸徳は殊に社會的である。それは人間の情性から發するものであつて、感情を主とする徳である。感情を主とする徳は人から人へ感染することが極めて容易であつて、従つて暗示模倣によつて最も有効に教養せらるゝことが出来るのである。

第一の花 右のやうな論據に立つて、吾人は既に述べた兒童の周圍の社會圈發團に咲き 達の三段を顧み、暗示模倣によつて最も容易に陶冶せられ得る諸徳出づる花 の中の重なるものに就いて其の教養を論じやうと思ふ。第一圈の

時期は父母の人格を中心としたる家庭の花園の時期であるが、此の時期に於て主として養成せらるゝ徳は孝と悌とである。抑、家族生活は社會生活の最も圓滿なる發現である。家族相互の關係は完全なる人格的關係であつて、其の間何等の利害關係も挟まるべきものではない。家庭の光は融々たる春の光である。而して生を此の人生にうけたる兒童が先づ包まるゝのは家庭の

光である。家庭の光は暗示模倣の力としてはたつき、父母が祖父母に對する情、兄弟が父母に對する情は暗々のうちにいつしか弟妹に感染する。孝の家に如何てか不孝の子を生じやう。弟が兄に對して情に厚いのに如何てか妹が姉に對して情の薄いことがあらうか。孝の徳家を潤すとは、即ち暗示模倣の感孚を指して言つたものではあるまいか。固より世には父は不慈にして子は孝、母は仁にして子は不孝といふやうなことも、往々にして存するのであるけれども、此の如きは特別の事情から生じたる異例であつて決して人生の常道ではないのである。人生の常道としての家族の道には常に春光が満ちて居なければならぬ。人生の大洋にこそ荒浪も騒げ、その荒浪を推し分け進む家庭の船には常に暖かき春光が溢れて居なければならぬ。暖かき春光の裡に融々の化があり、融々の化の裡に孝の徳は養はれ、悌の徳も養はるゝ。此の如くにして、慈父の化、悲母の徳は家庭の堂に満ち、孝子、孝孫綿々として相つぐ家の美風をなし、ひいては國家社會の美徳となり、更にこれを大にしては人

生の光輝と現じ、暗々たる大海を照す永遠の明星と輝くではないか。嗚呼誰か家庭の感化を小なりといふ。これを孝悌の徳に就いて見ても、暗示模倣の化の及ぶ所は此の如く廣大ではないか。暗示模倣の化は又兒童の遊戯にも現れて、兒童は美しい想像の國に孝の徳を味ひ悌の徳を味ふ。これは既に第六章に述べたヘレンとエリザベスとの遊戯に就いて考へてもわかることである。而して兒童—幼少の兒童—にあつては、想像の世界と現實の世界との區劃はさほどに著しいものではないのであるから、美しい遊戯は即ち孝悌の徳の實行である。固より子供が孝悌の徳などを明かに自覺して居るのではない。たゞ何とはなしにこれを實行して其の楽しい味を味ふのである。暗示模倣の化の美妙の理は實に此に存するのである。

第二の花 次に第二圈の時期に就いて述べやう。第二圈の時期に於ける社會圈に咲き 出づる花 等は少しく擴大して父母の人格を中心とし、兄弟姉妹、親戚、知人、朋友等の人格の光にも照さるゝ家族的社會的の花園である。第一圈の

時期から第二圈の時期に進むのに嚴密なる境目はない。此の第二圈の時期はなほ兒童の想像發展の時期に屬する。孝悌の情の暗示を受くる範圍も大きくなつて、親戚、知人、朋友の範圍まで及ぶ。而して此の時期には、遊戯の伴侶の間に於ける暗示模倣の感化が頗る強くはたらく。遊戯の伴侶といつても同じ年頃の友達ばかりではなく、父母も遊戯の伴侶となり、兄弟姉妹は勿論遊戯の伴侶となる。此に於てか此の間に於て多くの徳は教養せらるゝ。其の第一は同情である。抑、同情の徳は人類原始の時代から人類の間に行はれた徳であつて、兒童にあつても同情の徳の萌芽は極めてはやくから現はるゝものである。而して同情と模倣との關係は最も密接である。悲喜憂歡交、至る現實の人生に於て、人は人の爲に喜び、人は人の爲に悲しむ。自然に發する美しき人の情、如何てか人を化せざることのあらう。共に喜ぶ人は人の心に共に喜ぶ心を生み、共に悲しむ人は人の心に共に悲しむ心を生む。同情相感の心こゝに人と人との間にはたらいで暗示模倣の化はいつしか幼な子に及ぶ

のである。同情と密接なる関係のあるものに親切の徳があり、仁愛の徳がある。抑、児童心理學者の研究によれば、児童が他人に對する動作には極めて利己的なる一面と極めて愛他的なる一面とがある。ホルドゥイン氏はこれを解釋して、此の兩面は児童の自我の發達上に於て避けられぬ二面であると言つて居る。さりながらこれを教育上から考ふれば、避くべからざる二面は避くべからずとしても、其の二面の相對する關係は教育によつて變ずることが出来るものではあるまいか。同情、仁愛、親切の徳の暗示模倣は、児童の心に萌え出てやうとする利己的の殘忍性などを凌駕して、児童の心をは遂に善美の境に導くものではあるまいか。故に怒罵叱聲は暗示模倣の化を成す所以ではなく、暗示模倣の化は煦々たる春光の裡に存し、霏々たる和氣の裡に存する。煦々たる春光の裡に親切、仁愛、同情の徳は養はれ、それと共に寛恕の徳も養はるゝ、公明正大を愛する徳も養はるゝ。凡そ孝悌の徳を始として感情を主とする徳は、最も近い血族親の間にありては最も容易に模倣によつて養成せら

れ得るものであつて、家庭の感化の意義はこゝにも亦辿らるゝのである。かくして親切、仁愛、寛恕等の徳が遊戯の伴侶の間に於て行はるゝことは、即ち、児童が人道に向つて進んだ第一歩であると言つても宜しい。「社會的なる諸徳の實行は吾人の心情をして人道に對する愛に充たしむ」と言つて居るルソンの言は眞理である。児童はその伴侶に對して行ふ親切、仁愛等の行を一日々々と積み重ねゆくことによつて、美しき人の道にすゝむ第一歩の習慣を形つくるものがある。

こゝに前述の諸徳と相伴つて暗示模倣によつて教養せられねばならぬことがある。それは禮儀作法である。禮儀作法は感情の徳といふやうなものではないけれども、直接の暗示模倣によつて養成せられ得るものであつて、其の用は前述の諸徳が實行の上に發現するにあたつて規矩準繩を與ふるに存する。親切といひ、仁愛といひ、同情といつても、其の發現には一定の方式がなければならぬ。此の方式を與ふるものは即ち禮儀作法である。抑、人生に禮

の大切なるは今更言ふまでもないことであつて、萬の事禮によつて正しく行はれ、人の心も亦禮によつて定るものであるが、今吾人が子供に禮を教へよといふのは必しも所謂禮法の教授を行へといふのではない。否禮法の教授を行ふが如きは既に第二義の事であつて第一義に於ては禮も亦暗示模倣によつて暗々の裡に人から人へ傳へられねばならぬ。起居振舞の禮といひ物を言ひ答ふる法といひ飲食の禮といひ拜禮の法といつても、父母兄弟などの人の行ふ所が暗々の裡に子供に浸潤する力はなかなか強いのであつて、兒童はこれによつて知らず識らず法に従ふ人となるのである。かくして禮儀作法と親切仁愛の諸徳とが兒童の人格に融和する時、そこに誠實の徳も養成せらるゝ。内に發する徳と外にあらはるゝ禮容とが相融和する時、虚儀虚禮は去つて誠實の情が身に溢るゝ。美しい人格の不斷の感化は遂に此に到らねばならぬ。感化の過程は常に暗示模倣が主とならねばならぬ。譴責、教訓、課罰の如きは第二義の事、苟も教育の眞諦に入らうと望む人は、常に第一義の

根柢に培つて、悠々として人生の行路を辿らねばならぬ。第一義の根柢とは即ち冥々裡の人格の感化に外ならぬのである。

第三の花 次に第三圈の時期に就いて述べやう。第二圈の時期と第三圈の時期に咲き出づる花

の花園は愈々廣くなる。此の時期に於ては、兒童の周圍を成して兒童に接觸する生命ある人格は、父母と教師とが中心であつて、兄弟姉妹、親戚、知人、朋友及び其の他種々の折々に兒童に接觸する機會を有する一般社會の個人をも包含する。此の時期は兒童の模倣性發達の時期に就いて言へば、意志的模倣發達の時期を中心として、進んでは理想模倣の時期までを包括する。此の時期に於ても前に述べた諸徳の教養がなほ續くべきことは言ふまでもない。而して漸次に習慣性として確立するに進むべき時である。たゞ此の時期に於ては、兒童の接觸する人の數は前の時期に比して遙に多く、而して父母の人格と教師の人格とは、家庭と學校とに於て、兒童に對して人格の光を照

射する兩極をなして居る觀がある點に注意せねばならぬ。此の時期に於て新なる意義を以て教養せらるべき徳は様々であるが、其のうちで重なるものをあぐれば第一は謝恩の徳である。謝恩の徳は孝の徳の廣く深くなつたものである。凡そ生を天地の間にうけた人として、心あるもの誰かは己が出てたる源を思はぬ者のあらうか。己が出てたる源を思ひ、此の天地人生の間に不可思議なる自己の存在を感謝する甚深の情の心に湧き出づる時、吾人は先づ親の恩を感じ、近親一族の恩を感じ、社會の恩を感じ、人生の恩を感じ、天地の恩を感じる。此に於てか仰いて此の甚深の恩に感謝し、俯して身をつくして此の恩に報いやうと努むるのは、心ある人として自然の情ではなからうか。然り、自然の情である。吾人は晴夜天上の星を仰いて嘆美の情をよする人を見ては、吾人も同じく思はず天上を仰いて嘆美の感を起すものである。然らば何とて感恩の情のあつて人に對してこれに動かされぬことのあらうか。況してや兒童はなほ更のことである。感恩の父母、感恩の師の人格の光の下

に生ひ立ちゆく兒童が、何しに背恩の人となることがあらうか。暗示模倣の力は決して無意味にははたらかぬのである。次に責任を重んずるの感は道徳上大切なるものであるが、これは意志的模倣發達の時期に著しく現れて來る「自己といふ感じ」を善導して教養せられねばならぬ。教養の道は暗示模倣である。責任を重んずる人格の力は責任を重んずる人格をつくる。これより外に有効なる道はないのである。

花の中の 以上は實に大略を述べたに過ぎぬが、こゝに吾人は進んで最も重要
花至誠の なることを考察せねばならぬ。抑、感情を主とする諸徳を觀じて、諸

徳に通じて感情の徳の特色を成して居るものを考ふれば、吾人は、それらの諸徳には明確なる分界を劃することが困難であつて、諸徳は互に融合して一となり易いといふことを發見する。又感情の諸徳は人から人へ傳はることが極めて容易である。此の第二の特色がある爲に、感情に關する諸徳は特に暗示模倣によつて教養せられ易く、吾人が本章に於て特に此の方面の

徳の養成を主として論じた理由は又實に此に存する。然らば第一の特色は如何なる意義を有するのであらうか。孝、同情、仁愛、親切などの諸徳の間には特別に密接なる関係がある。其の一を有すれば他の諸徳の養成は極めて容易に出来るものである。個々の徳としての發現の態は異つて居るけれども其の間の融合は極めて容易である。これは元來感情といふものが融合性を持つて居るからであつて、此の融合が容易であるといふ事實からして、吾人は是等の諸徳の教養の裡に、一の重要な道徳的情操を養ふことが出来るのである。それは人格の中樞となるものであつて、即ち、至誠の情である。誠は天の道である。これを誠にするは人の道である。中庸の教は永遠不滅の眞理を語る。至誠の情は不滅の靈性の光である。仰いて心靈の大空を眺むれば暖かき日は天上に輝いて、永遠に此の人生を照し、永劫に此の人生に暖かき光を送つて居る。嗚呼、それこそ人格の光輝ともいふべき至誠の情ではないか。然り、至誠の情は永劫の心の闇を破る人格の光である。人としてのすべてのの

徳行は至誠の情の發現である。感情の諸徳が融合して唯一至誠の情に歸するといふのも、實は唯一至誠の情が發露して諸徳と現じたのではないか。故に人格の暗示模倣は至誠の情の發露として、永遠の力とはたらし、永劫の光と輝く。誰かこれを滅することが出来やうぞ。至誠の人格は人格の花園に人格の苔を照して至誠の花を開かしむる。至誠の感ずる所美しき人格の花は花咲き、美しき人格の花咲く所、人生至る所春の光にかゝやく。人格の至誠は感化を自覺せずして廣大なる感化を及ぼす。至誠の赴く所、孝弟忠信の花は咲き、同情仁愛の果實は結び、堅實奮闘の巖は峙つ。風も吹けよ、波も立てよ、至誠の力は風をも和げ、至誠の光は波をも鎮むる。人格の至誠の動く所、人は知らずしてこれに化し、人格の至誠の觸るゝ所、人は悠々として人生の行路を辿る。然らば至誠の情の動く所何とて兒童はこれに化せられぬことのあるらうか。人生行路の春を辿る兒童の心にも至誠の情は必ず生るゝ。至誠の情が至誠の情を生む所、そこに人格永遠の感化は宿る。それは春光の裡に行はる

る暗示模倣の感化である。一日々々感化のあとは見えぬやうであるけれども永遠にゆるがぬ力はその一日々々に宿るのである。述べてこゝに至れば吾人は人格の感化は一にして多、多にして即ち一なることを悟る。教育者は其の一を身請して其の多に及び、其の多を辿つて其の一に歸するのである。徳育訓練の道、人格感化の道、何しに多岐に止るものであらうか。愛の心と至誠の情との貫く所、そこに人格の感化は行はれ、そこに教育の眞諦は存する。教育の道は實に一以てこれを貫くに存するのである。

思へば人格の花園と言ひ、諸徳の教養と言つても、教養は實に教養せざるに存し、人格の光は實に無意無心の裡に照射し、冥々の力は積んで遂に昭々の果に現するのである。一滴の水に大洋を觀じ、一粒の砂に泰山を見るが如く、人生の一時に人生の百年を觀ずる時、吾人は此にはじめて暗示模倣と諸徳の教養との相即不離の關係を了解することが出来るのである。

第十二章 結論

第一章から第十一章までの間、吾人は模倣の原野を開拓して其の進むこと漸くに深く、遂に人格の暗示模倣の理に入つて、十方より其の深義を闡明するに努めた。模倣の原野は廣大である。これを大にすれば天地人生百般の事物に通ずる大法を探ることも出来るであらう。又同じく人生の事としても、模倣といふことは何しに吾人の述べた範圍に止ることのあらうか。人生に於ける模倣の現象はまだ、廣大なる範圍にわたつて行はれて居る。さりながら吾人は其の廣大なる原野に徒らに彷徨することを避けて、教育上最も

くである。言語の模倣も固より重要なことである。本書に於ては言語の模倣のことは述べなかつたけれども、教育上に於て言語の模倣は言ふまでもなく大切なことである。又身振りの戯曲的模倣なども無論模倣の一面として考慮を要することである。殊にこれは動作の模倣といふ故を以て、本書に於ても少しく述べたのである。一言一行の微も人格を形成する所以であるから、身振りの戯曲的模倣なども無論考慮を要することであるからである。併しながら世の人々は多くは末節にのみかゝはつて、それらの末節の模倣が遂に人格の模倣に歸し人格の感化の力となるといふことを思はず、末節の模倣を單に末節の模倣としてのみ取扱ひ、子供に色々の身振りなどを模倣せしめて、單にそれを慰みにして居るものが多い。なるほど兒童と一緒になつて遊戯を行ひ、兒童と一緒になつて様々の身振りをするといふことも教育上極めて意味深いことであつて、模倣を以て教育の手段として殊更に意識的に動作の模倣をさせることも、教育上必ず行はねばならぬことである。併し今こゝ

に述ぶるのはそんなことではなく、大人が單に大人の慰みとして子供に身振りの真似などをさせることである。子供の心に同情し子供の心に立ち入るといふこともなく、大人が單に消閑の慰みとして子供に色々の人の真似などをさせることがある。無邪氣な子供は無心に命ぜられた通りを行ふ。それを見て大人は單に自分の慰みとする。而して子供といふものはよく真似をするものであると言つて、模倣といふことは畢竟こんなことであると考ふる。嗚呼模倣といふことが果してそんなことに止るならば、吾人は教育の爲に、寧ろ此の人生から模倣といふはたらしを驅逐してしまひたいと思ふ。子供を單に大人の遊び道具とするに過ぎぬやうな模倣ならばそれは教育の敵である。斯かる大人は人格の荅を侮辱する人生の敵である。嗚呼、人生の敵となつて此の尊い人生を侮辱する人々によつて、如何ほど多くの人格の荅は毒せられ、如何ほど多くの兒童は誤られたであらうか。人生を思ふことなく、兒童の生涯を思ふことなく、夢の如くに現在を享樂することばかりを考へて、兒童

重要なる人格の感化の深義に入らむが爲に、特に實踐躬行上に於ける兒童の模倣を力説した。兒童の模倣性發達のあとを辿つた。

人性行路 薔薇の光美しく明けそむる人生の曙に、吾人は既に模倣の力の仄かにはたらしそむることを認めた。それを吾人は反射的模倣と名けた。朝日の影が東の空にあらはれ初むる嬰兒期から幼兒期にかけて、吾人は模倣のはたらしの著しくあらはるゝ模倣全盛の時期を認めた。模倣全盛の時期は同時に人格の模倣の萌芽期であると述べた。嗚呼人格の模倣の萌芽期、人格の光の暖か味は此の頃から次第に加はつて來るのである。

嬰兒誕生の時を以て一陽はじめて生ずる冬至に喩ふるならば、人格の模倣の萌芽期は陽春三月の初である。人格の太陽は暖かに人格の苔を照し、日は過ぎ月は去つて兒童は遊戯の時期に入る。想像の時期に入る。美しき幼な子の美しき心の花は無心の遊戯と咲きいて、辿りゆく人生の春の野邊、仰げば人格の芙蓉峯たかく聳え、臨めば感化の芳草春の霞にほふ。斯かる間にも

堅實の意志は次第に兒童の心に根ざしをかためて、やがて兒童は意志的模倣發展の時期に入る。人格の光は愈、暖かに、暗示模倣の化は愈、根ざし深くなる。愛の輝き信頼の絆、それは長へに父母と幼な子との心を結び、それは永遠に教ふる人と導かるゝ人との心をつなぐ。直觀の鏡、實行の劍、兒童は此の鏡に照されて奮闘の泉に水汲み、兒童は此の劍をとつて力行の海を渡る。かくて人生の太陽の漸く天心に近づく時、兒童の性格は漸くに固定するに進み、精神の王國は高く天上に輝いて、兒童はこゝに理想に憧憬るゝ理想模倣の時期に入る。人生の大洋は淼茫として兒童の前程に開くる。兒童は一人の生命ある人格となる。

模倣の淺義 思うて此に至り翻つて世の人々の有様を観ずるのに、兒童の模倣性を去つて心に心づいて居ない人は殆んど一人もないのであるけれども、多くは

の深義を開 言語の模倣や身振りの戯曲的模倣などの末にはばかり目をとめて、常住にはたらく暗示模倣、人格の感化の深義に心する人は寥々として晨星の如

くである。言語の模倣も固より重要なことである。本書に於ては言語の模倣のことは述べなかつたけれども、教育上に於て言語の模倣は言ふまでもなく大切なことである。又身振りの戯曲的模倣なども無論模倣の一面として考慮を要することである。殊にこれは動作の模倣といふ故を以て、本書に於ても少しく述べたのである。一言一行の微も人格を形成する所以であるから、身振りの戯曲的模倣なども無論考慮を要することであるからである。併しながら世の人々は多くは末節にのみかゝはつて、それらの末節の模倣が遂に人格の模倣に歸し人格の感化の力となるといふことを思はず、末節の模倣を單に末節の模倣としてのみ取扱ひ、子供に色々の身振りなどを模倣せしめて、單にそれを慰みにして居るものが多い。なるほど兒童と一緒になつて遊戯を行ひ、兒童と一緒になつて様々の身振りをするといふことも教育上極めて意味深いことであつて、模倣を以て教育の手段として殊更に意識的に動作の模倣をさせることも、教育上必ず行はねばならぬことである。併し今こゝ

に述ぶるのはそんなことではなく、大人が單に大人の慰みとして子供に身振りの真似などをさせることである。子供の心に同情し子供の心に立ち入るといふこともなく、大人が單に消閑の慰みとして子供に色々の人の真似などをさせることがある。無邪氣な子供は無心に命ぜられた通りを行ふ。それを見て大人は單に自分の慰みとする。而して子供といふものはよく真似をするものであると言つて、模倣といふことは畢竟こんなことであると考ふる。嗚呼模倣といふことが果してそんなことに止るならば、吾人は教育の爲に、寧ろ此の人生から模倣といふはたらしを驅逐してしまひたいと思ふ。子供を單に大人の遊び道具とするに過ぎぬやうな模倣ならばそれは教育の敵である。斯かる大人は人格の荅を侮辱する人生の敵である。嗚呼、人生の敵となつて此の尊い人生を侮辱する人々によつて、如何ほど多くの人格の荅は毒せられ、如何ほど多くの兒童は誤られたであらうか。人生を思ふことなく、兒童の生涯を思ふことなく、夢の如くに現在を享樂することばかりを考へて、兒童

を取り扱ふに飾りの人形の如くし、児童を取り扱ふに娯樂の機械の如くにして、かくてもなほ父として母として児童に對して眞の愛を有すると誇り得るであらうか。嗚呼眞の愛は何とて左様に淺薄なものであらうぞ。斯かる淺薄なる愛——若しこれを愛と名くることが出来るならば——かゝる淺薄なる愛の境に止ればこそ、模倣といふことに就いても末節に拘泥して、人格の本義に入ることがないのである。末節の模倣も人格の本義に入つてはじめて光をはなつ。子供の眞似を單に自分の慰みにするやうな人は、希くは此の尊き人生の外に葬り去りたいものである。而して子供と共に遊戯し、子供と共に樂しみつゝも、常に人格の本義にかへつて人格の荅に甘露の教の雨をそゝぎ、融々たる春光の裡に児童を導きつゝも、雄々しき人生の旅に進む力を児童にあたふる教育者の人格の人を以て此の人生を充たしたいものである。

此に更に進んで、人格が人格を化する力ともなり光ともなる人格の眞髓を尋ねれば、吾人はこゝに人格の潤ひ、人格の暖か味の問題に觸れねばならぬ。

人格の眞 事新しく太陽と嵐とに關するイッブの寓話をひくまでもないが實
隨、永遠の 泉に水汲 に人格を感化するものは人格の潤ひ、人格の暖か味であつて決して
め 權威や權力ではない。然らば人格の潤ひ、人格の暖か味とは何を云

ふのであらうか。それは人格に備はる感情の諸徳が生命ある人格に於て統一せられて、殆んど無意無心の裡に發露し來るものを指すのであるが、教育上に於て特に教育者から児童に向つて發露する人格の潤ひは即ち、教育者が児童に對する慈愛であり、これに對して児童から教育者に向つて發露する人格の暖か味は信賴の感である。斯かる人格の潤ひ、人格の暖か味の交流照射の間に、眞の教育は行はるゝものであるが、思へば教育者も被教育者も現實の人生に棲息する現實の人であつて、聖賢にあらず理想の人にあらざる限り、人心これ危く道心これ微なりとの古人の教にもあるが如く、心の駒の手綱がゆるんだならば、一轉降下の左道に向つて、光明は去つて闇黒は來り、精神生活は長へに荒廢に歸するに至らぬとも限らぬのである。精神生活が荒廢に歸した

ならば將た何處に人格の潤ひの泉に水汲み、人格の暖か味の光を仰ぐことが出来やうか。然れば人は教育者として常住に人格の潤ひ、人格の暖か味を保たねばならぬ。これを保つに道があるであらうか。然り、其の道は美しき光明の道として吾人の心眼に映ずる。人生に於ける美しき信仰は即ち光明の道ではないか。宗教的信仰の泉に水汲む時、人はそこに人格の潤ひを得、人はそこに人格の暖か味を保つ。故に念々に神を信じ、佛を仰いで一日々々信仰の道を辿る人は、即ち常住に、人格の潤ひ、人格の暖か味を保つ人である。教育者の人格の第一義は實に此に存せねばならぬ。此の第一義を養ふ教育者の人格の觸るゝ所、人生至る所、潤ひの泉は湧き春の光はかがやく。かくてこそはじめて人生に眞の教育が行はるゝてはあるまいか。これ暗示模倣の化が春光融々の裡に最もよく行はるゝ所以である。

然らば未だ宗教的信仰に入らざる人には人格の感化は無いのであらうか。否、決してさうではない。萬人の人格には不滅の靈性が存する。其の靈性の

自覺が宗教的信仰に入る時、人格の光は最も美しく輝くのであるが、苟も不滅の靈性の存する限りは、宗教的信仰に入らずとも、暗示模倣の化は必ず其の靈性の發露として常時不斷に行はるゝものである。これ吾人が第八章の終に於て萬人の人格の感化を述べ、其の主旨を以て其の後の論を一貫したる所以である。さりながら、最も美しき人格の光は常に必ず信仰の人格に存する。信仰の人格の行く所、教育の園に慈愛の雨は降りそそぎ、信仰の花は花咲く。その教育の園は月かげ洩るゝ、賤が伏屋であるかも知れぬ。假令、月かげ洩るゝ、賤が伏屋でも、信仰の父のある所、信仰の母のある所、そこに慈愛の雨は降りそそぎ、そこに信頼の花は花咲く。慈愛の雨の降りそそぐ所、信頼の花の花咲く所、そこに暗示模倣の力ははたらき、そこに人格の感化の光はかがやく。嗚呼、天下の父母兄弟たる人よ、教育者たる人よ、何とて此の永遠の眞理の泉に水汲まざる。

暗示模倣の深義を開き、實踐躬行の旗幟を掲げて、轉じて今日の教育を觀ず

今日の教育のうちに、今日多くの人々は教育と言つては直に知識の傳達と解釋す
育家庭のるに傾き、今日の學校教育は知識の傳達の手段たる教授のみを以て
荒涼 學校の生命とするやうな傾がある。なるほど知識の傳達も必要と
ある。教授法の研究も大切である。それは教育上決して無視してはならぬ
ことである。さりながら知識の傳達のみを以て人格が完成せらるゝてあら
うか。人格は知情意の統一體ではないか。人格の完成は、知と共に情を養ひ、
情と共に意を練つて後には、はじめて行はるゝものではないか。人格の陶冶の
爲には、人と人とが常に相接せねばならぬ。人格と人格との接觸の機會を出
來る限り多くせねばならぬ。此の點に於ては、單に學校ばかりでなく、今日我
國の多くの家庭も改良せられなければならぬ。今日我國多くの家庭では母
親が家を外にして所謂社交界などに狂ひまはるものは比較的少いけれど
も、虚榮に身を棄して子供を忘れ、老大四十漸くにして教育に目醒むる母親は
決して少くはない。或は所謂煩雜なる家事にのみ醒醒して、それより高い精

神生活を顧る暇のない母親も多く存する。父親はまた其の職務以外の無意
味の宴會などに多くの時間をつぶし、偶家であれば子供を遊び道具にする者
が多い。言ふも言葉の汚れてあるが、多くの父親は外にあつて妓を弄し甚し
きは妾を置いて居る。實に此の如き父親は、外に出てゝは婦人の人格を無視
し、内に入つては子供の人格を侮辱して居る。而して人格の深義を思はぬ世
の人は、斯かる淺ましき我國今日の家庭の現状に對して、何等怪訝の念さへも
挟むことなく、舉世滔々として其の風に從はうとする傾さへあるではないか。
然り、此處にも亦暗示模倣の力がはたらいて居るのである。しかも其の暗示
模倣たるや人格の感化を助くる暗示模倣ではなく、人生の破滅を來す暗示模
倣である。斯かる暗示模倣が勢力を逞しうする時、社會は腐敗し、國家は衰微
し、人生の光は消滅する。其の時になつたならば、假令教育の機關が如何ほど
整備して居ても、畢竟何の役に立たうぞ。機關を動かす人格の力は去つて永
遠の闇がそれを包む時、巍然として聳ゆる教育所が存しても、それは人格の光

を葬り去つた墓場より以上に何の意味を有しやうぞ。思へば悚然たらざるを得ない。嗚呼天下の心ある人々よ、何とて此處に覺醒することの遅き。人は父親としてまた母親として其の美しき家庭を建設し、美しき家庭に於て其の子供に對して出来るだけ多く人格的接觸をなさねばならぬ。其の爲に家事も整理せねばならぬ。その爲に齷然として迷の夢より醒めねばならぬ。而して精神の王國に人格の光を仰がねばならぬ。そこにはじめて春光は輝き、そこにはじめて人格の感化は行はるのである。

學校教育 轉じて我國今日の學校教育にむかへば吾人はこゝにも亦悲憤の熱を革新せ 涙をしぼらざるを得ぬ。兒童は教場に於て座して教師の教授を受

よ くる時間のみ多く、教師は形式的に知識を傳達し、兒童は形式的に知識を受容するばかりで、其の間に何等人格的の暖か味もなく、共に人生の樂を樂しむことも少く、共に人生の悲しみを悲しむことも少く、教育者と被教育者との關係は遂に悠々行路の心のその如く、人格的關係は遂に何れに消滅し

去つたかわからぬといふやうな悲しむべき現在の有様は、果して學校教育としての眞諦を得て得るのであらうか。否々、何しにこれが教育の眞諦であらうぞ。教育は單に頭腦の教育に止るべきものではない。教育は頭腦の教育であると共に胸の教育であり、胸の教育であると共に手足の教育であり、遂に人格の教育に歸せねばならぬ。斯かる人格の教育に歸趣する教育は、靜座授業のみの教育でなく、實踐躬行の教育でなければならぬ。實踐躬行の教育は人格と人格との人格的關係の間にのみ行はるゝ。故に今日我國の學校教育は必ず革新せられねばならぬ。革新の第一歩は、教師と生徒との人格的關係を樹立し、且つ其の關係を多趣多様にするに存する。單に教場に於て教師と生徒と相對するばかりでは、その間の人格的關係は甚だ不十分である。從つて其の間にはたらく暗示模倣はたらしきも極めて不十分なるを免れぬ。教師と生徒とは教場に於ても接し、教師の家庭に於ても接し、生徒の家庭に於ても接し、共に散歩をも爲し、共に旅行をも試み、共に友人の死をも弔ひ、共に近親

の死をも悲しみ、其の外機會ある毎に相接して、共に苦しい努力をも爲し、共に楽しい樂をも楽しみ、かくして師弟一家融々一如の春光につまればならぬ。かくてこそ人格の感化としての暗示模倣のはたらきも最も力強く行はるゝのである。

文明の光 思へば人類文明の進歩は、此の人生に廣大なる恩澤を齎したると同様に、一面に於ては又匆忙にして乾燥なる社會生活を齎した。匆忙を人格に 時に、一面に於ては又匆忙にして乾燥なる社會生活を齎した。匆忙を求めよ

にして乾燥無味なる物質文明の社會生活は、巍然たる大廈高樓の下に、燦然たるアーク燈の下に、荒涼たる精神の沙漠を現出して居るではないか。人は物質的關係によつてのみ集散離合して居るではないか。二人相集る所必ず黄金の響が聞ゆるではないか。物質的利害の關する所、昨日の味方は今日の敵となるではないか。親子の關係さへも物質的利害によつて左右せられやうとする現今の我が國に於て、人と人との人格的關係は何處にこれを求め得らるゝであらうか。至愛の情至誠の感化はこれを何處に求め得らるゝ


であらうか。悵然として胸を叩けば我が心眼に映じ來るものは擾々たる物質の修羅場、寂々たる人格の墳墓である。人格の日西に没して遺耀亦去りて跡なく、物質文明の華は精神の王國をつゝむ永遠の闇の力と現じて、人生の暖か味、人生の潤は長へに去らむとして居る。嗚呼此の時に詩人を立たしめて寂々たる人格の墓畔に無弦の哀歌を歌はしめても誰かこれに耳を傾け誰かこれに覺醒の響を観ずるものゝあらうか。世は移り人はかはる。月日の小車は止るとなく、待たぬ春秋の幾かへりも、めぐればめぐる跡見えて墓畔の秋の夕暮に「人格の死」を悲しむもの、誰か此の乾燥なる文明生活に對して無限の悲痛を感じぬものゝあらう。無限の悲痛は此の文明生活の裡に住む教育者の胸にも湧く。かくして空しき沙漠を辿る教育者は無限の寂し味に打たれざるを得ぬ。固より彼は日々に彼の教へ子に對し、教へ子は彼を「師よ」と呼び教へ子は彼に知識を授かる。さりながらそこに人格の要求する人格の接觸は求められず、師は東をむき教へ子は西をむいて其の間には無形の鐵壁が心

と心とを隔てゝ居る。斯かる間にあつて眞に人生を思ふ教育者が何とて無限の寂しみに打たれぬことであらうか。嗚呼思へば人生は此の如くにして遂に暗より暗へ消えゆくのであらうか。嗚呼熱血滴るが如き師弟の人格の精神的接觸は、遂に此の人生に於て求め得られぬのであらうか。嗚呼文明の光も遂に物質の榮華に存するのであつて生命ある人格には存せぬのであらうか。否々、人は假令原始の時代から社會的生類であつて未來永劫に社會生活を離るゝことは出来ないにしても、血あり涙あり愛あり情ある人性の要求は遂に匆忙乾燥なる物質文明の社會生活に満足することは出来ぬ。人性の要求は遂に何物かを文明の波浪のあなたに見出さずには止まない。嗚呼心ある天下の士よ、暗々たる物質の深淵のあなたに雄々しき招喚の聲は聞えぬのであるか。精神の王國に來れと招く生命ある人格の救護の聲は聞えぬのであるか。おゝ我等も亦生命ある人格、如何てか其の聲の聞えぬことであらう。一心専念の誠を以て雄々しく我等が進む所、そこに物質文明の波浪は和

ぎ、そこに精神文明の道は開く。精神文明の光は必ず人格に存する。此の乾燥なる社會生活を潤し、此の荒涼たる社會生活を暖めて光あらしむる力は、遂に人格に待たねばならぬ。此に至つて新なる我が心眼に映じ來るものは光明に滿つる精神文明の天地である。教育の道も亦生命ある人格の光明の一路として吾人の前程に開ける。一路を開くは即ち永遠なる光明の道へと進む第一歩である。此の光明の一路に立つて兒童は模倣發達の各時期を追うて其の人格の荅を展開する。これを導く教育者から進み出づる力は人格の潤ひ人格の暖か味である。慈愛と信頼とに糾はれたる永遠の絆、その絆をたよつて暗示模倣の力はこゝにはたらし、人格の感化は此に成る。暖かき人格の花園に生ひ立つた兒童が、こゝに雄々しき奮闘の力を得て、社會生活の原野を進む時、其の歩のむかふ所、暗雲は散じて春風薫じ、其の足の踏む所、冬枯れの景色は消えて野は若草の香にほふ。かくして人生は尊く美しき人格の花園となるではないか。嗚呼天下の父たる人よ、母たる人よ、教育者たる人よ、實

踐教育によつて兒童の模倣性を導く人格の感化の及ぶ所は此の如く美しく
 此の如く廣大である。其の尊き使命を思ふの心、希くは我が日の本の敬愛す
 る教育者の暖かき胸に宿らむことを。

錢拾貳圓壹金價定



有所權版

大正三年九月十八日印刷

大正三年九月二十一日發行

著者 福島政雄

發行兼印刷者 内田 淺

發行所

内田老鶴園

東京市日本橋區大塚馬場二丁目十六番地

電話 一四一六番

電話 一三三番

英秀舎第一工場印刷

終

