

ひがあるから、そこで畫としての値打が違ふやうなものである。

ロイス教授は尙進んで、淡白に色々なことを自白して居る。曰く、斯様に考へ來ると忠誠にまでの忠誠と云ふことは、實は極く平凡のことである、即ち普通に常識的に認められて居る各種の徳と云ふものは、若し其ものが辯護するだけの價値を持つものであり、又それが實際に施してそれだけの價値のあるものであるならば、普通に徳と名けられて居る所のもは皆忠誠にまでの忠誠の目的になり得るのである。前に大變偉さうなことを言つて、忠誠にまでの忠誠と云ふものは、容易に得られるものではないと云ふやうなことを言つたが、實は何でもないことで、普通人が良いと云ふ所のものは皆忠誠にまでの忠誠に合するものであると言つて居る。自我實現と云ふ大袈裟な名稱を附けるが、結局は常識論である。普通常識で宜いと云ふことに自我實現と云ふ名を付けて居ると、斯様にロイス教授は自白して居る。是は普通の學者の出來ないことで、此處まで自白し得る所がなかく偉い。而して又それは單にロイス教授の自白ばかりではなく、事實さうで

自我實現と  
常識

ある。常識に於て定められてある徳目とは何であるかと言へば、多數の人格體が大體に於て異存のない所のコース、何人が見ても價値ありと認めた所のコース、即ち常識に於て定められたる道德の標準となる所のものであつて、常識的の徳目は、一方から見れば多數の人格體が價値ありと認められたものに外ならぬのである。それに依て行けば即ち忠誠と忠誠との衝突がないから忠誠にまでの忠誠の原理に合つて行くに違ひない。而して此種の徳目は今申したやうな意味に於て、忠誠にまでの忠誠の特殊の形として認めらるべきもので、是等が即ち普通の市民の義務とか本務とかを形づくる根本となつて居るものである。之を實行すれば市民として忠誠にまでの忠誠と云ふ原理を實際に行ふことが出来るのである。それ故に一般に認められたる徳目と云ふものは、吾々の忠誠の觀念に依て説明することが出来るものであると云ふのである。

是は如何にも其通りであらうと思ふ。歐米の普通言ふ新カント學派の道德論なり、或は一般公共善と云ふことは、畢竟するに歐米人の常識論であ

ると云ふことは私の年來叫び來つた所である。而して其常識的、道德論には相當の價值あることを認めなければならぬ。而して此點を明かにしたのがロイス教授の功績である。併しそれと同時に、吾人が道德を研究し善と云ふことに關する根本概念を得たいとする、善の規範を知りたいとする所の學術的要求は何處にあるかと言へば、所謂常識だけでは問題の解決が付かないことがあるから、それを倫理學に依て適當に問題を解決したいと云ふにある。これが抑々道德研究の根本要求である。此の要求からすれば言葉は巧に説かれて居るけれども、ロイス教授の忠誠哲學と云ふものは何等問題の解決を與へて居ない。新カント派の徳目を讀んで見ても、歐米に於ける新教的古典的思想より湧き出た常識を唯々羅列してあるに止つて徹底的にそれ等を支配する力ある原理と云ふものは與へられてない。それ故に、私自身がロイス教授を學者として尊敬することを失はないにしても、此間倫理學的要求の滿されざる限り、之に依て倫理道德問題の根本解決が出來たと云ふことを承認する譯に行かないのである。

第四章は良心と題して、人格の説明を試して居る。ロイス教授に依ると一定の計畫に従つて人の生活を定めて行くことの出來る所に人格と云ふもの、價值がある。或はそこに人格が成立つと云ふのである。若し我れと云ふ者が統一も出來ず、又我れの進行に關して或る計畫を立てることが出來ないならば、其處には一の有機體があると云ふことは言へようけれども、人格體があると云ふことは言へないであらう。而して我れを統一して行くのと云ふ所に、又一の自我と云ふものが出て來るのである。自我と云ふのは一の目的を持ち、それに依て統一せられ、働いて行くものである。そこに人生と云ふものが出て來るのである。而して此自我を人生にまで造り爲す所の目的を與へるものは何であるかと云うと、即ち忠誠である。それ故に人格體をして道德的ならしめ、意識的ならしむるものは忠誠である。自我に目的と云ふものが定まり、それに依て自我が人生を造ると云ふことは忠誠の原理が生きて働いて行くからである。而して自我の本質は前にも意志の本質に就て言つたやうに、定まつたものでないのであるから、自我と云

ふもの、根本義は、區分の付かない一の努力に外ならないのである。而して良心とはどう云ふものかと云うと、要するに自我の現れに外ならないと云ふ風に論じて、良心の性質を述べ、それより進んで良心には二つの方面があるとする。其一は實際上の生活で、他の一は理想上の生活、或は理想上の原理と言ふべきものである。而して實際と理想との差は何處にあるかと云うと、畢竟するに理想は吾人の全體の人格の性質が意識的の部分と無意識的部分と合せて發表せられる所のものであり、實際と云ふのは、それが或る特殊の場合、特殊の形を取つて現はれるのであるから、實際は個々の自我の特殊の現はれに過ぎないのである。良心の理想的命令に基く所の人生は、自我全體の現はれである。併ながら自我其ものは前にも申したやうに、先天的に固まつたものと見ることは出来ないものであるから、縦令それが全體に統一したと言つた所で、必しも過ちないと云ふ保證は出来ないのである。是は如何にも其通りで、若し古風の精神の見方のやうに、其本質にちやんと完全圓滿なるものがあつて、それが現はれて來るのが良心であると見

れば、良心の判断命令に過ちはない譯である。けれどもロイス教授のやうに忠誠なる人は、さう云ふ獨斷なる説を立てることは出来ないから、畢竟するに自我と云ふものは生れながら與へられて居るものではなく、自我が自ら學び、自我が自ら作り、自我が自ら取入れるものであると解釋して居るのは合理的であると思ふ。それであるから良心と云ふものが、縦令理想的即ち意識的の部分と無意識的の部分と合し、全體の自我が統一して現はれるものとしても、そこに誤りがないとは限らない。良心の命令に従つて吾人が正しいと考へて居る所のものにも誤りがあり得るのである。此點はロイス教授も明かに認めて居る。汝及び我は誤ることがある、即ち吾人が良心の命令に従つて行つた場合に於ても、誤りがあり得るのである。併ながら吾人は良心の決定と云ふものには忠實であることが出来る。此良心の決定に忠實であれば、即ち忠誠となることが出来ると言つて居る。即ち良心は自我の統一である。自我の統一の聲は、自我をして其コースに向つて忠誠ならしむることが出来るに相違ない。併ながらそれが誤つて居るか

居らぬかと云ふことは其自我自身が學び得た所の社會的訓練ソシヤルイニシヤの如何に依ると言つて居る。是等も世のありふれたる自我實現論者よりは遙かに議論の仕方が公平である。ちやんと行き得る所まで行き、行き得ざる所は何處にあるかと云ふことを明にして居る。私はロイス教授の此の考は正當であると云ふことを年來思つて居る。私が大學を出る時に卒業論文として書いたのは「倫理必然論」と云ふのであつた。是は私が獨逸書を讀んで居る中に、さう云ふ言葉を使ひ得るやうに考へたからで、實はエーテイシエノートエンデヒカイト (Ethische Notwendigkeit) と云ふ積りであつた。それは主としてジンメル教授の『道德哲學』と云ふ本を讀んで、それから思ひ付いたのである。其の趣意は、吾人が道德上斯う云ふことをしなければならぬと云ふ意識は、一體何處に根柢があるかと云ふことを研究して見たいといふ考から思ひ起したのである。而して其結果、吾人の自我は最廣義の教育に依てどんな形を執るかと云ふことが定まる、即ち倫理必然と云ふことの形式的の方面は是は倫理其ものゝ本質から割出されるのであるが、何故之を

しなければならぬかと云ふことになる、そこに自我の内容を形づくることとなる。それは教育でなければならぬと言ふ結論に歸着したのである。或る人が之を見て、君は倫理のことを論ずるのに何故教育のことを説いて居るかと言つて怪しんだことがあつたが、此處が私の忠誠に主張せんとするコースの核實の存する所で私は此二つのものは別々のものではないといふ考へなのである。勿論言ひ方も違ひ發表の巧拙もあるので、ロイス教授の説いて居る事と同一ではないが其考への歸する所は同一であつた。私が今なほ倫理の事と教育の事を合せて論究するを好むと云ふのも一はかゝる所から出て居るのである。私は唯偶然的に倫理の事と教育の事とを共に研究するのではない、其當時から教育的要件が背景とならなければ倫理判断の内容は適當に定まるものでないと信じ來つたのである。第五章は米國に關する忠誠問題であり、第六章は忠誠に向つての教養のことを説いて居る。第七章は忠誠眞理及實在と云ふ題目で、此部分に於て忠誠の考へには一の哲學、即ち形而上學が伴つて居ると云ふことを述べて

ある。即ち統一の原理と云ふものは獨り忠誠の根本原理であるのみならず、また良心の根本原理であるのみならず、是は總ての經驗を統一する一の實在である。此意味に於て忠誠と云ふことは宇宙の統一と云ふ原理を背景として居るものであつて空虚なる言葉ではないと云ふのである。斯くまで論及して來ると最初に申した所のフレイベルの人間教育學の初めに於て述べてあるやうに統一は宇宙の根本原理であると云ふ説と異ならぬものとなつて來る。

最後の章に忠誠と宗教と云ふ題を設けて忠誠と云ふことは又宗教的基礎も有つて居るものであることを説いて居る、何となれば忠誠と云ふことは永遠と云ふ一の原理の現はれと見なければならぬからである。即ち永遠永久と云ふ原理は人生の意識的の、或は意識以上の統一原理であつて、それが個々の自我の働きの上に影響を有つて來るものであるが、それが即ち忠誠と呼ばれるべきものとなるのである。忠誠は信仰にまで意志である、何を信仰するかと云うと、永遠なるものを信仰する。忠誠は永遠なるものに

就ての信仰にまでの意志である。而して其信仰を人間の實際生活に於て發表することが忠誠であると云ふのである。斯うなると或はグリーンなどの説く如く、公共の善を實行すると云ふこと、公共の善を道德の理想とすることは、宇宙の根本原理である所の宗教的要素が個人々々の意識に現はれて來る理想的自我に外ならないと云ふのと變る所がない。即ちロイス教授は倫理上の根本問題を忠誠と云ふことに置いてあるが、其結論から見れば、恐らくカント及新カント學派の倫理説の外に出て居ないやうに思はれる。従つて其説だけで道德の問題、教育の問題が、果して定まるかは疑問と言はざるを得ない。

けれどもロイス教授の議論の特に尊重すべしと考へられる所以のものは、初めから永遠とか宇宙の統一原理とかを言ふのを避けて出來るだけ論理的に何人にも承認し得られる所にまで論じ詰めて結論に於て最後の根柢に斯かる哲學的原理がなければならぬ、斯かる宗教的原理にならねばならぬと言つた所にある。私の考へから言へば、所謂哲學や宗教、特に學術的

基礎を有つて居る哲學及宗教は、少くともロイス教授のやうな論理の順序を経て、然る後に組立てられたるものでなければならぬと思ふのである。此點に於てもロイス教授は論究の順序に於て宜しきを得たものであると考へる。

斯くの如くロイス教授の説は、極めて公明正大なものであるが、後にそれを繼承する人に如何やうに傳り、如何やうに受取られたかと云ふことの一例としてジョーンズ氏の『成長としての教育』と云ふ書の大體を話して見たいと思ふ。其の理由は、成長としての教育と云ふのは、恰度動的教育と云ふ思想を與へるかの如く見え、又實際其根柢を與へると著者は思つて居るらしいからである。『成長としての教育』論は、主としてロイス教授の倫理説と言はふか、哲學説と言はふか、唯今申したやうな思想を土臺として出來て居るものである。自分の教育哲學は、ロイス教授の説であると斷はつて置いて、自我實現的倫理觀を基礎としなければならぬと説いて居る。それでジョーンズ氏の成長としての教育と云ふ書物の中には自我實現の原理でなけ

ロイス教授  
とジョーンズ  
ス氏

ればならぬ、それが即ち動的教育の基礎であると言つて居る。恰度ロイス教授の教育説と動的教育の連鎖になつて居るかの如き状態にある。而してジョーンズ氏の『成長としての教育』になると、是は私の僻見か知らんが、學術上、どうもロイス教授の忠誠哲學などは、非常の差があるやうに思はれる。第一に議論の進め方に於ても缺陷があるのみならず、議論の組立がロイス教授とは顛倒して居つて、初めに大きな原理、即ち自我實現の原理と云ふものを持つて來て、それが論證されてないにも拘はらず、それを假定して教育の論に導かうと爲て居る。第二にはロイス教授の忠誠哲學に於ては、自分の立場の弱點となるものまでも正直に摘發して明かにそれを分解して示して居るのであるが、ジョーンズ氏の論になると、さう云ふことをせず、寧ろ自分の説く所のは、絶對的の眞理であつて、それ以外に眞理はないかの如き口吻で説いて居る。第三にロイス教授は、總ての方面を考慮して居る。縦令其人の根本思想が或る一方に偏し、即ち主觀的方面に偏して居るに拘はらず、絶えず他の方面のことをも考慮して居る。然るにジョーンズ氏の論

になると全然一方に偏し他方を顧みない。ロイス教授が努めて避けんと  
して居る主観主義的色彩が露骨に出て居るのである。

『成長としての教育』は五章に分れて居る。第一章に於ては自分の立場を  
辨じ、第二章は自己活動、第三章は自己發現、第四章は自己指導、第五章は自己  
實現と題して居る。第一章にて成長と云ふ意味を説明して曰く、一體成長  
と云ふことはどうして出来るかと云ふと、是は自分自身の力が或る他の物  
の刺戟に對して反動することに依て起るものである、それ故に成長とは外  
部の名稱であつて、其原理は自己自身の中にあるのである。我れの中にあ  
る原理が、外部の刺戟に依て發達して行くに外ならない。而して成長と云  
ふことには三つの要素があると言つて宜い。第一はそれ自身の性質とし  
て發達し變化すること、即ち價值ある變化をすることの可能なる或るもの  
があるのである。成長と云ふことは内部からのみ起るものであるから、成  
長と云ふ中には發達し得るものがあると云ふことを假定しなければなら  
ぬ。其二に成長と云ふことのある爲には、營養の作用若くは練習運動の作

『成長とし  
ての教育』  
の要旨

用に比較すべき或る過程がなければならぬ。段々滋養分を攝つて肥ると  
云ふことや、或は運動した爲めに筋肉が強くなると云ふやうなことに相當  
する過程がなければならぬ。それがなければ成長がない。即ち内部の力  
が、幾分か力を用ゐて進んで行くと云ふ變化がなければならぬのである。  
其三には其變化たるや、より良きものに段々に進んで行くと云ふことがな  
ければ成長とは言へない。唯々變るだけでは成長ではない。或は營養分  
を取つたり、或は練習を爲すことに依て、より良き状態になるにあらずんば  
成長と云ふとは出来ぬ。即ち成長には内部の力と、或る營養若くは練習に  
比較すべき過程と、より良きものに進んで行くと云ふ變化と、此三要素が含  
まれて居なければならぬ。而して此條件は物質界にも、精神界にも共に共  
通なるものであるから、苟くも成長を原理とする場合には必ず之を考慮し  
て行かなければならぬ。成長としての教育は、成長し得る、或る本體を假定  
し、其成長を促がす手続き、或る過程を認め、而して其變化には價值あり、より  
高いものに進んで行くことを假定しなければならぬと云ふのである。而

して此假定の下に「人間の精神」と云ふべきものを論じ、精神と云ふものは一己の渾一體である。即ち世界に於ける他の物の中に反動を興へ、其處に營養或は練習を得て發達することが出来る一の渾一體であると云ふのである、教育と云ふことは何を言ふかと云ふと要するに是等の反動、外界に對する人間の精神の反動を指導することが主である。外部の刺戟を利用して適當に外部に對して反動を爲し得るやうな力を渾一體としての自我に興へて行くことが教育の仕事となるのである。それ故に教育と云ふ仕事には初めから渾一體としての人間の精神があると云ふことを假定し、而して其精神は滅するものでなく、又潜在的に備はつて居る所の一の靈(The immortal potential spirit)と見なければならぬものである。是が人間の精神と云ふものであると言ふのである。

斯う云ふ風に説くのは果してどんなものであらうか、哲學上の根本問題、宗教上の根本問題を、豫め獨斷的に斯うであると言ひ切つてしまふのはどうであらうか、成程場合に依ては宜いかも知れない。例へば或る種の信仰

を宣傳しようと云ふ場合には、さう云ふ態度であつても宜いでせう。又或る種の學説を普及しようと云ふ場合には、それでも宜いかも知れぬ。併ながら學術的研究としては、それは許されない。先づ以て其説く所を論證してから論を進めて行くでなければ學術上價值のないものである。

ジョーンズ氏は尙進んで、教育は要するに靈的實在 (spiritual being) の開發に外ならないのである。物質的社會的事情は、靈的實在の存在と其發達の條件とを興ふるに外ならないのであつて、教育の主體は靈的實在であると云ふのである。私も亦靈的實在と云ふことを否認しはしない。併し其趣意は著者の言ふが如きものと同一ではない。著者は自分の考の中に個々の人間の靈魂の不滅と云ふことを豫想して居る。又其靈魂の無限の發達と云ふことも考へて居ると云ふのである。併し是等に就ても何等の論證はない。尙進んで著者は自分の信する所に依ると、教育と云ふことは人間の意志の自由を發達せしむるにあるのであつて、人間の意志は自由に發達せしむることに依て、正しき道に自ら進んで行くものであると云ふことを信



じて居る。心の力を段々發達せしめて行く所に本當の自我を形づくるものであり、それを全體として統一ある所のものとなさしめ、而して理想、動機及び靈的活動に依てそれ自身を高めて行くことの力を心が持つて居ると云ふことを假定し、それが人間の有する靈的能力 (The spiritual capacity of the human being) であると信ずるものである。恰も植物の種子が、其種子の中に立派な植物となるべきだけの根本の力を蓄へて居ると同じく、人間は立派な人間になるだけの原素を本性の中に有つて居るものであるとする。是等は稍モンテッソリー女史の假定して居る人性論に近いことになつて居る。人の性能は種族の遺傳からも來るもので、精神の方面に於ても其のやうな關係があるのである。子供が物を考へ物を感じ物を選ぶと云ふやうなことは、從來有する所の性質であつて人類たることを現はす所の兒童に共通に、遺傳的に與へられて居るものであると言つて居る。尤もジョーンス氏は人は遺傳に依つて自由意志を持つて居るものであると云ふ風に見て行かうとするのではない。寧ろ人間の有つて居る所の本性は自由になること

の出来る力を有つて居るのであると云ふやうに説いて居るのである。兎に角子供の本性には一の靈的實在があることを假定し、それが自然に外部の刺戟に依て適當なる發達をなさしめるのが所謂教育であると云ふのである。尙進んで靈的性質とは如何なるものであるかと云ふと、吾人の精神は物を考へることが出來、感ずることが出來、選ぶことが出來ると云ふことが靈的性質のある標である。而して斯かる靈魂、即ち人間の精神は一のものである、さうして統一體である。實在體である。其性質から言へばスピリチュアルのものである。それ故に絶対に分けることの出来ない或る渾一體である。其固まつた所の或るものが兒童の本性の中にあるのであるから、成長としての教育が出来るのであると斯う云ふのである。

兎に角著者は斯う云ふやうな根本假定から、教育の方法として前に申したやうな四つの事柄を割出して居るのである。即ち第一には自己活動、第二には自己發現、第三には自己指導、第四には自我實現と云ふことである。第一の自己活動の説明に關しては、自己活動と云ふことは精神の根本的性

質に基くものである。此根本的本質から總ての進歩が可能になつて來るのである、人間の精神は靈的のものであつて、その本質は自己活動である。と云ふのであるが、是等もさう言ひ放しで、説明や論據を示して居る譯ではない。ジョーンズ氏も或る程度までは證明を試みようとして居る。併しそれを證明することは殆ど問題とならないと云ふ考らしい。何となれば吾人の内界の經驗に顧みたらば、即ち自己の心に反省して見れば人間の靈の根本性質は今述べた通りのものであると云ふことを何人も直接に直感することが出来るから、特別に證明する必要はないと云ふのである。此種の論も世の中には寧ろ普通のことであるが、學術論としては殆ど價値なきものと私は思ふ。勿論吾人の總ての精神界の問題は自己の内界の反省を基礎として説かなければならぬことは言ふまでもないが、單に自分に顧み直感に訴へさへすれば宜いと云ふことでは學問ではない、常識である。要するに自己活動の本性が人間の心の中に備はつて居ると云ふことは、各人の意識的經驗に明かなる事實である。而してそれは吾人の良心となつ

て現はれて來て居る所のものである。斯かる立場から言へば、教育は自己活動を助長すれば宜いと云ふことになる。自己活動で其本性を發達せしむれば、人間の人間たる本質が出來るのである。此點に就てもロイス教授は最も注意して論じ忠誠と個人主義との關係を十分に考慮に上せて居る。ジョーンズ氏も全く其方面の心配をしないから、第二章に於て自己向上の必要を述べ、第三章に於て正しき道に向つて自分を導いて行かなければならぬと云ふことを説いて居る。併ながら最初に説いた人間の精神の本質に關する根本假定の論理的關係を顧ることがない、唯々行き當りばつたり、其場限りで必要であるといふことを寧ろ常識的に羅列して居るのである。

最後の自我實現と云ふ方は、此書の骨子である。そこでどんなことを説いて居るかと云ふと、個人を完成すると云ふことは、個人主義を意味するものではない。個人の最高善と云ふものは個人が隔離せられて居つた場合に成し遂げられるものでなく、社會的國體的活動の間に於てなされるので

ある。それであるから自己の完成と云ふことは必然の理由として個人主義でなく社會團體主義に據らなければならぬと云ふのである。是もさう言ひ放しただけで論證はない。然らば人間の本質にさういふ力があるかと言へば、吾人の本性の中には社會的になり得る要素もあり、なり得ない要素もあることは事實の示す所である。又ジョーンズ氏が初に假定した吾人人間の精神の根本は靈的實在であると云ふことと、どう關係するかと云ふことも明かでない。ジョーンズ氏は尙進んで個人的善の最も高きもの、即ち最高の個人的善は決して利己主義の性質のものでなく、寧ろ利他的の性質のものであると斷定して居る。是れもさう言ひ切つただけで、推理の聯絡に就て述ぶるところはない。教育は斯様な思想、即ち總ての人格體に向つて利他的の理想を實現することが目的であると言ふ。此る結論は必しも間違つて居るとは思はない、併しどうして此人の立場から斯ういふ結論が出て來るのであるか、如何なる論據よりして、個性を唯々助長せしむると云ふだけで、一般社會生活に於て利他的行動を爲すと云ふことに個々の靈

魂が向いて行くのであるか、是等の論證は學術論としては最も肝要の所であると思ふけれどもジョーンズ氏には多く顧みられて居ないのである。其他最後に教育の目的などのことを言つて居るが同様の弱點に満ちて居る。要するにロイス教授の議論は、前にも申したやうな意味に於て、必しも其説を正當と認めることは出來ないとしても、ちやんと論理に一貫した筋道があつて條理井然たるものである。然るに其の説を承繼いで、或は其の説を本として通俗的に倫理を説き教育を論ずる人々は正しいことも、正しくないことも辨別して居ないから、思想の脈絡が混亂して眞偽混合して來て何處に眞理があるのやら、錯誤があるのやら、見分けることが出來なくなつて居る。而して獨斷的に自己が活動的本性を有つて居るから、活動すれば宜いとか自己の本性は活動的であるから活動すれば自己の本性が現はれるとか、又其結果は一般社會の爲に盡す利他的の人間が現はれると云ふやうなことを言ひ切つて居る。若しかゝる考へ方を改めずんば思想界の進歩發達は永遠に望み難いことと思はれる。

斯かる漠然たる思想より教育の施設をしたならば正確に豫期の効果を收めることが出来ない。否場合に依ては却つて社會の害をなし、善良なる道徳を顧みなかつたりするやうな人間が出て來ぬとも限らぬ。従つて大切な教育問題を、此種の議論から定めて行くことは頗る危険であると思ふ。然るに現今の思想家の中には之に類する行き方の論を爲す者も甚だ多いことは痛歎至極のことと考へる。希くは今少し根柢ある考へ方を我が學界に培養したいものと思ふ。

## 第六章 自學主義の教育思想

樋口長市氏は自學主義主張者の一人であつて、『自學主義の教育』と題する例の編纂物の中に、『自學思潮と其の背景』と云ふ題で一の論文を載せて居る。氏は最近に於て特に自學主義運動の熱心家であつて、自學獎勵會を起して、其中心となつて居る人であるから、自學主義的教育思潮に最も重大なる關係を有する人と言つて宜いと思ふ。而して自學主義に關する著書も出て

樋口長市氏  
の自學主義  
と其の背景

居るやうであるが實は私はまだそれを讀む機會がなかつたので、それに就て申述ぶることは出來ませぬが、或る教育雜誌に長く掲載して居た樋口氏の自學主義的教育論を讀んだことがある、氏の著書は多分それを基礎として居るものであらうと思ふ。而して氏は如何なる思潮の下に自學主義を唱へて居るかと云ふことは、今申した『自學思潮と其の背景』と題する論文だけに依ても窺ひ知ることが出来るのである。此の論文の初めに自學主義の教育の目標と題して次のやうなことが書いてある。

教育上兒童の自主的學習を尊重すべしと云ふ思想は、近時年と共に益々廣く流布し、どうやら大正興國教育の一特徴となりさうな趨勢である。勿論これに對して誤解や杞憂があり、従つて、非難冷評も多少耳にする所であるがこれは孰れの世、孰れの事にもあり勝のことで、これが爲に斯道の大勢が變化されるやうなことは萬萬ないことと思ふ。

と云ふのが冒頭の一節である。更に其の第二節に

一體、現時の哲學、心理學等の空氣を呼吸し、人生實地の生活に眼を晒し世

道人心の越く所に耳を傾けて居る人は、何人でもこの自學思想に共鳴を感じなければならぬ筈である。これを感じ出来ない人はよくよくの勉強嫌ひか、生來の固陋者か、二者其一でなければならぬ。この種の人は口を開けば直ちに『新しいばかりが眞理でない』、言ふが、これは特殊命題としては通用しようが、全稱命題としては通用が出来ぬ語である。兎に角に、進歩を嫌ふ人々はこの特稱命題を全稱命題と誤用して、以て自らの無智を蔽ふ唯一の武器として居るやうであるが、實に憐れむべきものである。云々

と言つて居る。樋口長市氏の元氣の旺盛なること、抱負の偉大なること、而して其論調の學究的と云ふよりは、豫言者的であると云ふことが之に依て十分に察せられると思ふ。

自學教育は何を目的とするかと云ふことに關して、同じ論文の中に斯う云ふことを書いて居られる。

自學主義の教育法は、兒童各自の性能を自らの方に依りて發展し、個人と

しては力強い、能率の高い人間たらしめ、社會國家の一員として是有爲にして有力なるメンバ―たらしめんとするのである。

此種の教育目的論に關しては、私は何等異議を挿む者ではない。是等は尤も千萬なる目的であると信じて居る。唯々度々申す如く、問題は之を特に自學主義の教育目的と標榜する所以の思想上の脈絡系統の根據如何と云ふことである。謂ふ所の結論に就て云々しようと云ふにあらずして、斯かる結論は果して如何なる論理的關係を以て、如何なる思潮より生れ出たのであるかと云ふことを究明すべきである。氏は尙進んで斯う云ふことも言つて居られる。

自學主義の教育は、自立と云ふことを尊重する教育である。従つて、立憲國民の養成だの、人格陶冶だのと云ふ論者もまた、必ずやその道をこの教育法に求めねばならぬ筈である。云々

自學と云ふこと、自立と云ふこととの間に如何なる關係があるかと云ふことも私は斯く簡單に論ずることが出来るかどうかを疑ひ危ぶむのであ

る。それから第二章に於ては、近世教育史上に於ける自由と自己發展力と題して、兒童の自學と自由と云ふことは、近世に於ける教育思想の中に於て著しく現はれて來た所のものであつて、其主張者は斯く／＼であると言つて、ルウソーやら、ベスタロッチやら、フレイベルやら、ヘルバルトやら、エレンケーやら、モンテッソリーやらを數へて居る。而して是等の人々の思想と自學主義との關係如何は私が前に述べた所に依つても御了解になつたこと、思ふが、兎に角著者樋口長市氏は、是等を悉く取纏めて、自學主義の根柢論據と看做して居るやうに思はれる。尙第三章には、心理學に於ける自由慾と題して、ショーペンハウエルのことを説き、又學習慾のことに論及して、ウイلمان教授の説を引いて居る。ウイلمان教授とショーペンハウエルとは、思想上如何なる關係を有するかと云ふことも、餘程興味ある研究問題であるが、これを同一視すると云ふことは、果して思想の系統を混亂せしめざるものであらうか。ウイلمان教授は、正銘正札を打つた所の基督教舊教の學者である。カソリック宗の學者は、中世に於いてはトーマスを巨頭とする

が、彼は有名なる煩瑣哲學を大成した人である。ウイلمان教授はそれを受け継ぎ、アリストートルの説を經とし中世基督教を緯として居る。ショーペンハウエルは宗教に關しては寧ろ基督教の異端者であつて寧ろ佛教の厭世主義を採用し、心理説に關しても主知主義に對して主意主義者であるから、思想系統の上から言へば兩人の間には天壤の差ありと言はねばならぬ。ウイلمانは其教育説に於てはヘルバルト學派のチルラーの影響を受け、チルラーはヘルバルト學派として、マクマレー教授などと同じく、攻究的教授法を説くと云ふやうな關係もある。ウイلمانはチルラーの教育説を承け、六種の興味の形を變へて、六種の學習動機と爲し、學習のことを論じて居る。而して所謂興味が自學に關係を有ち、六種の動機は六種の興味に關係を有つと云ふことから言へばウイلمانの説は自學主義に縁もあるのであるが、根本思潮の傳統よりすればショーペンハウエルとは反對の思想家と云はねばならぬと思ふ。然るに自學思想の根本に關する樋口長市氏の思想と見るに足るべきものに依れば、自學思想を發達せしめたものは

哲學思想であると云ふのである。即ち初めにマ、ハーバートの名を擧げてあるが、進んではヘンリッヒ・ゲオルク及オイケンの兩教授を教へたゲオルク教授の人生觀、オイケン教授の精神生活と云ふものを以て、自學思想の哲學的背景として居るのである。樋口氏は實際教育者として實際的方面に就ての経験と見識とを多年養つて居るのであるから、樋口氏の自學主義教育論の中には是等の方面に於て参考とすべく學ぶべきものが多々あるであらうと云ふことは私の信じて疑はざる所である、けれども其の思想上の根據に關しては如何にも同意し難いものが多い。此處ではヘンリッヒ・ゲオルク及オイケン兩教授の哲學より如何なる論據あつて自學主義と云ふ教育思想が生れ出づるか、と云ふことを學究的に吟味すると云ふことが當面の仕事である。従つて樋口氏のことには先づそれだけに止めて置いて、果してオイケン、ゲオルク兩教授の哲學論が自學主義的教育思想を生出すや否やと云ふことを考へて見たいと思ふ。

オイケン教授の哲學思想と云ふのは、我國に於ても數年前に全盛を極め

た所の流行思想の一であつて、競争の勃發する當時、オイケン教授は既に我國に來られようとした位であつた。オイケン教授は確かに獨逸の思想界に於ける一重鎮と言はるべき哲學者で、一般民衆の間にも亦文學の學生間にも、大に尊敬せられて居る思想家の一人である。併ながらオイケン教授は本來何を説いて居るのかと云ふことを真に知つて居る人は、蓋し幾らもなからうと思ふ。オイケン教授の尊敬すべき學者であることは、吾人が知つて居るけれども、オイケン教授は一體どう云ふ事を説いて居るのかと云ふことを、明瞭に知つて居る人は割合に少なからうと言ふのである。何となればオイケン教授の著書にもハッキリと思想の内容を書いてない。オイケン教授は熱心なる精神主義者であり、又雄辯家ともいへようが、言ふ事が細かに分らない。私は同教授が講堂で普通にやつて居られる二時間続きの講義を一度拜聴しただけであるが、獨逸に二年も居た後であつたけれども其講義は本當に分らなかつた。オイケン教授の書かれた書物は我國にも大分紹介されて居るから、諸君も多分讀まれたことと思ふが、私の一寸緒

いた所では、どれを讀んで見ても思想の内容がどうしても確實に捕へられない。唯繰返し、精神生活と云ふことを力説される。精神生活でなければならぬと、聲を大にし、手を振上げて叫ぶるのであるが、何が精神生活であるかの内容が分明でない。一體オイケン教授は學者であり、殊に希臘語に通じ、希臘哲學研究者である。教授の書かれた「人生觀を基礎としての哲學史」の如きは讀んで痛快であり、又極めて教訓に富んで居る。オイケン教授の哲學を平易に述べたものは澤山あるけれども、何れも漠然たる精神生活の鼓吹に外ならない。其中で最も纏つて居る所のものは千九百十年に出て居る所の「認識と人生」(Erkenntnis und Leben)である。是が教授の説を纏めて知るに最も都合の好い書と思ふが故に、私は此書を土臺として、オイケン教授は如何なる考へを有ち、如何なる事を主張して居られるかと云ふことを述べ、而してオイケン教授の思想と自學思想とはどう云ふ風の關係にあるものであるかと云ふことを詮索して見たいと思ふ。

此書に於てオイケン教授の述べて居る所のものは、半ば歴史的である。

即ち人間と自然との關係に關する古今の見解の變遷を述べ、それに對する自己の意見を精神生活と云ふ言葉で總括しようと企て、あるかの如く見える。極く古い時代の人間と自然との關係に對する見方はどうかと云ふと、オイケン教授に従へば、希臘及中世に於ては、兩者を同一のものと見て居つたと云ふのである。即ち人間も自然も別物でない、自然の中の最も優れて居る所の要素が人間となり、人間が宇宙及自然の本質を最も優れたる形に於て代表し、表現する所のものであると云ふ風に見て居つた。是は極めて幼稚なる考で、又頗る心地のよい考方であつたけれども、近世の如きセチ辛い、何事も細かに檢索する世の中に於ては最早通用しなくなつた。近世の一般の見解はどうかと云ふと、自然と人間とを切離さうと云ふ風になつて居る。即ち物は物、心は心、靈は靈、物質は物質と云ふ風に二元的に世界を見ようと云ふやうになつて來たのである。併ながら人間の根本要求は統一にあつて、自然は自然、人間は人間と別々のものと考へて、それで満足することは出來ない。二の中何方が主であらうか、何方が元であるかと云ふ疑



が出て来る。自然科学は勿論物質が本であつて、人間は物質の産物である  
と云ふ考へになる、そこに厭世の見方、人間を卑下する所の考方が出て來  
なければならぬ。併し斯かる自然科学の見方は、果して正當のものであら  
うか、自然科学には其の力の及ぶ範圍が自ら限られて居るではないか、自然  
と人間とを分離し、自然を研究することを任務としたる自然科学が、自然の  
領分内に於て發見した權力を直ちに精神界に適用することは分を超えた  
やり方ではなからうか、且つ又自然科学の研究法と云ふものは、何でも分解  
をして之を分離し、部分々に分けて見ると云ふ行き方であつて、人間の精  
神の要求して居る統一的説明と云ふものを與へようとしない。故に自然  
科學だけで人生の要求を満足せしめることは到底出來得ない。自然科学  
者が試る所の唯物論的一元論は、人間を物質視して拵へた所の世界觀、人生  
觀であつて、之を以て本當に人心を満足させることが出来るものではない。  
然らば精神の側を主として、それに依つて自然を説明しようと考へた所  
の唯心論的一元論と云ふものが、果して人心に満足を與へたかと云ふと、是

も失敗に終つて居るのである。古い所の唯心論は、宇宙と我れとを一體と  
見て、我れは宇宙の代表者である、宇宙は我れの中に小宇宙となつて備はつ  
て居ると云ふ見方をした。即ちマイクロコスム(Microcosm)の考であつて、人  
間は宇宙を我の中に小さくして有つて居るものである、宇宙は我れを擴大  
したものである、我れの本性は宇宙の本性を集めたものであるとする。斯  
う云ふのが上代及中世に於ける自然と人間とを同一に見た考方である。  
而して我れの本性は即ち靈であるが故に、宇宙の本性も亦靈でなければな  
らぬ自然も亦靈的のものでなければならぬと云ふ風にして唯心論的一元  
論が築き上げられたのである。併し是は上古及中世の見方であつて、近世  
の學者はそれでは満足し居ない。哲學史の上から言つても、初めから二元  
論的に物と心、精神と物質とを別に見ると云ふことが一般に行はれるやう  
になつた。そこで物と心とを分けた上に於て、心の方を主なるものとし、靈  
を以て宇宙の根本原理として、自然と云ふもの、物質と云ふものは、畢竟する  
に靈の産物である、靈の現はれであると、斯う云ふ風に見る唯心論が出て來

た。是は古い所に於ては新プラトーン派のプロチンの哲學に現はれ、新しい所では獨逸哲學の泰斗ヘーゲルに於ても能く現はれて居る。而してフレーベルの哲學說の本となつて居るシリングは、カントよりヘーゲルに至る獨逸哲學の中間にある學者であつて、物と心とは其に一の絶對の現はれであるとして、所謂同一哲學を唱へた人であるが、其統一原理たる絶對は物でもない、心でもない、物と心と未だ分化せざる絶對であると説くのである。此の絶對原理とは獨逸哲學の正統派の側から言へば、物質的のものでは勿論なくして、靈的のものでなければならぬと云ふのである。而して獨逸哲學以前には是れ程大膽に能く言ひ切ることをしないのであるから、デカルト、スピノザ、ライブニッツなどは、畢竟するに物と心とは並行して行くものと説いて居る。物のある所には心があり、心のある所には物があると云ふ物心並行主義を以て宇宙の根本原理と考へたのである。

併ながら是等の唯心論で果して人間が満足し得るかどうか、否、人間の要求は之に不満を感ずる所からして、そこで新なる所の人生問題の解決法を

考へようと苦悶する様になつたのである。そこで知識本位の考、即ち主知主義に反對する思想が起つた。何となれば物と心、或は精神と物質との關係を知的方面から解決しようとして企てると、どうしても是迄述べた所の議論以上に進むことは出来ない。物心並行論となるか、物質的一元論となるか、精神的一元論となるか、即ち唯心論となるか、唯物論となるか、並行論となるか、其外には出でない。けれどもそれでは人間の要求に満足を與ふことが出来ない。然らばどうするかと言へば、從來は畢竟するに餘り知識的分別に頼り過ぎて居つたから満足なる解決が出来なかつたことに氣がついた。そこで知識的分別以上に此根本問題を解決しようとして考へるやうになつたのが、即ち意志本位の見方である。意志本位の見方として現はれて來たものに二つある。其の一は實用主義、即ちプラグマチズムである。此プラグマチズムよりすると、幾多の矛盾を容易に解決することが出来るけれども、プラグマチズムだけで以て人間の理想を確定することが出来るか、人生の根本問題を指導することが出来るかと云ふと、それは出来ないのであ

る。所が第二の方法として現はれて来たものは生物學主義、或は進化論である。此考方は知を主とせずして意を主とし、人生を見るに一の活動の連鎖と見流れと見る。此の如き立場からして、人間と自然との關係を調和して行かうと云ふ考なのである。併ながら生物學は元と有形的發達變化を調べるものであるが、人間には斯かる形而下以上の内的生活、内的世界を有つて居るものである故に、内的事情を基礎とせざる生物學的進化論が、精神内部の世界を説明し、指導することは到底望まれないのである、それ故に生物學主義も亦吾人の要求を満足せしむることが出来ぬ。

そこでオイケン教授は、最後の問題の解決法は何處にあるかと云ふと、精神内部の生活を顧み、其力を發揚すると云ふ所になければならぬ。即ち精神生活を全うすることに依てのみ人間の要求する所の人生觀及世界觀が與へられるものであると言ふ。是が即ちオイケン教授の精神生活主義の論據である。而して此說の中には、如何にも活動とか、努力とか云ふ要素の含まれて居ることは明かである。唯問題は然らば精神生活と云ふものは

どんなものかといふにあるが、オイケン教授は之に就ては説明を與へてない唯精神生活の效能を述べるだけで、精神生活は何であるかと云ふことを示さない、賣藥のやうに效能だけは述べ立ててあるが、其正體は何であるかと云ふことを説き明かさない。唯、此藥を服すれば萬病が癒る、即ち精神生活を全うすることに依て、初めて一の完全なる世界が出来て来るものである、精神生活に依てのみ人間の人間たる價值が出て来るものである、精神生活を爲す所に道德的價值が現はれて来るものである、人の人たる所以の光が出て来るものであると斯う言ふに過ぎないのである。

元來オイケン教授は元はヘーゲルの哲學に私淑した人で、後カントの哲學に歸つたのであるから、彼の精神生活も大體カント哲學式に解釋すべきであらう。けれども根本に於てはなほヘーゲルの哲學の遺風が残り、宇宙と云ふものはロゴス即ち理性の開展であるといふ考と、カントの本體界の私の顯現を精神の精神たる所以とするといふ考とが交つて居ると思ふ。而して精神生活と云ふものは、何となつて現はれて来るかと云ふと、思考と

云ふものにて現はれるとオイケン教授は説くのである。精神生活であるから物質生活と云ふものから成たけ離れた所で、其本性を現はすのであつて、精神生活の精神生活たる所以のものは、物質を超越する程度が高ければ高い程著しくなつて來るとする。是等もオイケン教授は一方に於て知識本位の見方を棄てて、意志本位の思潮に入つて居るとは言ふものゝ、精神其ものの本質を思考と見ると云ふ考方は、何方かと云ふと所謂希臘の昔からあつた所の論理主義即ち知識主義の痕跡があるやうに思はれる。希臘のソクラテース、プラトーン、アリストートルの哲學は、或る哲學歴史家が明かに之をロギズムと名づけて居る。ロギズムと云ふことは、論理主義と云ふことで、論理的思辨を主義とする學派である。獨逸の正統哲學派は、新人文主義的思潮に屬するものであつて、新人文主義派は希臘上代の古典主義の復活であり、プラトーンを中心としたる希臘思想の復活であるから、獨逸の正統學派は半面には斷えず論理主義を包含して居るのである。今日に於ても尙新カント學派の人は切りに論理主義を主張する。之は寧ろ認識論

上の問題を解く上の一派の見解とすべきであるが、其の由來する所決して淺くはないのである。オイケン教授は思考に就ても發達の段階が三種類あるとする。第一段は批評の段階であり、第二段は創作の段階であり、第三段は作業の段階である。是等も矢張りヘーゲルの三段論法の痕跡とも見るべきであつて、畢竟するにカントとヘーゲルとを混じて居る。

第一の批判すると云ふことは、吾人の理性、吾人の論理で、何れが正しいか何れが正しくないかと云ふことを批判すること、全く主觀的のものである。主觀的であつて、而も何方かと云ふと、消極的である。即ち批判と云ふことは、與へられたるものを分解し、整理する方の働きである。第二の創作は、自分の頭の中で作つて行くことである。製作することである。即ち吾人の思考は單に批判することに止まるべきものにあらずして、自ら計畫を立て、組織を考へ、創作して行かなければならぬものである。併ながら又單なる創作だけで満足を與へるものでないから、それを事實に現はさなければならぬ、それはアルバイト即ち作業である。精神生活の本質は是非善惡

を批判するを第一の段階となし、斯くあるべしと云ふことを組織立て、組立てるを第二の段階となし、其組織に基いて實行することを第三の段階とする。是が精神生活の發達の段階であると云ふのである。

私は此崇高なる老哲學者に對して、十分の尊敬を拂ふに吝なる者ではない。其の哲學には倫理的に極めて崇高なる觀念が、含まれて居ると信ずる。併ながら學術的に考へて見ると、唯々是だけ聽いたのでは、どうすることが精神生活であるかと云ふことの問題に満足なる解決を與へたと云へるであらうか。私は其の點から言つたならば、ロイス教授の忠誠哲學の方は、なほ一步を進めたものであると思ふ。ロイス教授の説は形式的であり主觀的のものであることは免れないにせよ、兎に角忠誠にまでの忠誠と云ふ原理に漕付けたのであるが、オイケン教授の説は精神生活が必要だと云ふことだけで、未だロイス教授の忠誠にまでの忠誠と云ふ程度までも進んで居ないと言はねばならぬ。忠誠と云ふことだけでは、善なるコースにも忠誠あり、惡なるコースにも忠誠ありと云ふ缺點が出て來ると同じやうに、オ

精神生活と  
忠誠哲學

イケン教授の精神生活と云ふだけでは、善なる方面に現はれる精神生活もあり、惡なる方面に現はれる精神生活もある譯である。従つて之を基礎とする所謂活動主義、自學主義と云ふことを奨勵したのでは、善なる方面に向つて活動する者も出來、惡なる方面に向つて活動する者も出來、善なるものに向つて自學する者も出來、惡なる方面に向つて自學する者も出て來なければならぬ道理である。人間の本性を理想的に發達せしむると云ふ爲には、も少し進んだ原理が定つて居なければならぬものではないかと思ふのである。要するにオイケン教授の説は、矢張り形式論、主觀論であつて、心の態度を論ずるに過ぎないと思ふ。精神生活が人間活動の根本でなければならぬと云ふことは、何人も争ふことの出來ない主觀的態度である。其精神生活に依て行けと云ふことは宜いが、如何にして精神生活を完全に作り成して行くべきかと云ふことに就ては、それ以上の指導原理がなければならぬ。即ち忠誠なる心の態度は正しいけれども、如何なるコースを選んで忠誠なるべきかと云ふことに就ては、それ以上の考慮が必要であると同一

やうに、オイケン教授の精神生活は、それだけで以て、教育の根本原理となすにはなほ十分とは言へないのである。單に教育の根本原理の形式的方面即ち主觀の態度を示すものであると云ふことが言へるのみである。それであるから教授若くは訓練の上に於て、或は活動的とか、或は自學的とか云ふことを考慮してやらうと云ふこと、それを尊重せよと云ふことは、恰も精神生活を尊重するのは正しいことであると云ふこと、同じ程度に於て眞理であるが、唯々單に精神生活と言つただけで、根本の人生問題が解決されないと同じことのやうに、自學主義、活動主義と云つただけで、教育の根本原理が完全に定まるべきものではないと思ふのである。

精神生活と云ふことも、其説き方に依て、如何に一般世人の豫想以外に走るものであるかと云ふことの一例は、オイケン教授が他の論文に於て、獨逸的愛國心を鼓吹して居ると云ふことに依ても證據立てられる。千九百十三年に同教授の出された『精神の集合』(Zur Sammlung Geister)と題する論文の中に、教授は獨逸の國民精神の尊ぶべきことを大に高調して居る。即

ち自己の主張する所の哲學説に基いて、獨逸的精神の尊重すべき所以を極力説いて居るのである。勿論其説いて居る所のもは、確かに一理あるには違ひないけれども、又其説の中には、今日の我國の多數の人にも、世界の多數の人にも通用せざる所のものも含まれて居ると云ふことを見分けることが必要である。オイケン教授は精神生活の立場より、獨逸の文化カルチャーと云ふものは、理想的精神生活の現はれであると説くのである。獨逸以外の或人よりすれば、獨逸の文化は人類の平和を紊る所の最危険なる根本的罪惡を含んで居るものと云ふであらう。斯かる意見の相違があるにも拘はらず、精神生活を尊重するといふことは同主義者であり得る。精神生活を尊重すると云ふ立場から、或る者は獨逸の文化を理想的のものとし、或る者は獨逸の文化を罪惡の源と見ると云ふことが可能であると云ふことは、やがて精神生活を尊ぶと云ふ原理だけからは、どう云ふ結論が出て來るか云ふことの豫期し難いと云ふことは明かである。これ恰も實用主義と云ふものから、其の結論として、どんなものでも出て來ると同じやうなものであ

る。ゼームス教授は實用主義の立場から、神の存在を眞理であると認め、居る。即ちゼームス教授の如き精神状態にある人が、神の存在を假定し、それを基礎として實行して自己自身に何等の差支はない。故に神の存在を認むることは、ゼームス教授に取りては實用主義の立場から眞理とすべきであらう。併ながら若し此處に極端なる無神論者がありとして、其者が神は無いと云ふことを信じ、神が無いと云ふ觀念に基いて自己の行爲を規定し、人間生活を營んで、其人に何等不都合を感じない時には、實用主義の立場から言へば其人に取りては神が無いことが眞理であると云ふであらう。此の如く實用主義の立場から言ふと、有神論者に向つては神の存在が眞理であると謂ひ、無神論者に向つては神は存在しないと云ふことが眞理であると云ふことになる。さうすれば、希臘の詭辯學徒が自白した様に世の中に眞理と云ふことは、主觀を離れてはないと云ふことになる。精神生活もそれと同じく、オイケン教授の精神生活は、獨逸のクルツールは最高のものであると言ふが、英吉利や亞米利加に於ける獨逸嫌ひの人から言へば、獨逸

のクルツールは罪惡の種子と認められる。かくてはどれが眞の精神生活であるか分らぬと云ふことになる。さうすると結局世の中に眞理も不眞理もない、教育も各人自分の好みに依てやると云ふことになる。若し此の如きことになつたらば、學問と云ふものは何の爲にあるのであるか。それ等の混亂状態を救ひ、正しき方面に向つて人類を導いて行くことが、實踐的學問の任務でなければならぬ。其任務を果すことが出来ない學説は、學説として價値のないものと云ふべきである。

尤もオイケン教授が獨逸のクルツールを以て精神生活の最も優れたる現はれであると云ふことを主張するのには、相當の理由がある。其理由は、獨逸に於ては専ら忍耐的努力(Ausdauer)と云ふことが行はれて居る、何處までも我慢して、努力を續けて行くと云ふことが獨逸のクルツールの中にある。それからまた獨逸の文化にはゲヴィセンハフテス(Gewissenhaftes)と言つて、是は所謂忠誠と略々同じやうなことであつて、良心に従つて何處までも忠實にやると云ふことがある。又獨逸の文化は根本的である、獨逸の文

化は心の内界の感情情緒を徹底的に満足させることを旨として居る。それ故に外部的事實に重きを置かずして、内面的生活に重きを置く、即ちインネルリヒカイトと云ふ特色を有つて居る。斯かる基礎に依て築かれたる獨逸の文化は精神生活の理想的代表の發現である、と斯う云ふのである。

成程之には一面の眞理はある、少くとも精神生活と云ふもの其ものは形式的方面を基礎として作り上げられたる概念であるが故に、持続的であるとか、忠誠的であるとか、根本的であるとか或は内面的であるとか云ふ形式的條件は、獨逸の文化に確かに備はつて居るに相違ない。併ながら其形式の正しき上に、正しき内容を辿つて進んで行くにあらずんば、眞に價值ある精神生活とならない。これ獨逸的文化が時として世界の憎みを受け、世界を敵として戦はなければならぬと云ふ悲惨の境遇に陥ることを免れぬ所以である。要するに精神生活と云ふことは宜しいが、正しき内容に向つての精神生活を主にしなければ、眞の精神生活を發揮することが出来ぬ。正しきコースを示さずして、精神生活を發揮することは出来ぬ。正しきコー

スを示さずして、精神生活を標榜することは、人間を導く全き方法と認むることは出来ぬ。是が即ちオイケン教授の哲學を基礎とする自學主義活動主義のなほ不完全なる所以である。但し精神其者に先天的完全性を認むるとカントの本體論に於ける自我の如くであるとすれば、正しき内容は此の方面より出て來る譯であるが、此る獨斷説の學界に通用せざる今日にあつては最早問題とはならないのである。

然らばベルグソン教授の哲學と自學主義とは如何なる關係を有するか近頃は盛んにベルグソン、ベルグソンと言つて遠方に居つて崇拜をする人達がある。併し此人は、近くに持つて來ても、其有難さが割合に變らないであらうと思ふ。我國に連れて來た所で、オイケン教授などよりは確かに箔の剥げ方が少なからうと思ふ。併しベルグソン教授の哲學が何を教へるかと云ふことになる、とオイケン教授の哲學と同じやうに、極めて茫漠たるものであると私は思ふのである。

先づ第一にオイケン教授の思想と、ベルグソン教授の考を大體比較して



見ると、其處には類似の點もあるが、相違の點もある。どう云ふ點が類似して居るか云ふと、オイケン教授と同じやうに、ベルグソン教授にも唯心論的な理想主義な所がある。ユーベルクヒと云ふ人の獨逸語で書かれてある哲學史の中に、ベルグソン教授の哲學を簡單に紹介して、新唯心論 (Neuer Spiritualismus) と言つて居る。スピリチュアリズムとアイデアリズムとは翻譯をすると區別が出来ない。共に唯心論と云ふのであるが、其の中に二つの原語があるのである。而してスピリチュアリズムとアイデアリズムとは決して同一でない。ベルグソン教授は自ら自分の哲學をスピリチュアリズムと名けて居る。要するに精神主義で靈原理的を主とすると云ふ點に於ては、ベルグソン教授もオイケン教授も同一である。又活動を以て靈的原理の根本と看做す點に於ても兩者相異なる所はない。ベルグソン教授は持續若くは靈的持續 (Duration) と云ふことが我々の本性であると云うて居るのも、オイケン教授の精神主義が活動作業を最高のものとするのと似て居る。併ながら他の方面から見ると兩教授の哲學說には大なる差がある

と言はねばならぬ。

第一にオイケン教授は徹頭徹尾自然主義と自然科学とが嫌ひである。従つて經驗主義と云ふものを全く價値なきものとして斥けて居る。ベルグソン教授は、それと違つて、大に自然科学の研究を尊重する。此人の傳記に依ると、初めは理學の研究に志し、就中數學に長じて居つた。さうして熱心に自然科学方面のことを研究し、スペンサー氏の進化論を縦横無盡に駁撃するのであるが、その際にはスペンサーと同じやうに自然科学の研究を材料に使つて居るのである。私が最初歐洲に留學した頃、ベルグソン云ふ名前は新しい思想家として、漸く佛蘭西に知れかゝつた位の時であつた。ベルグソンが教授となつて居る所のコレージュ・ド・フランスの公開講演に於ても、聴衆は講堂の半ばにししか満ちなかつたことを私は實見して居る。コレージュ・ド・フランスと云ふのは、研究の爲に學者を優遇して居る學士院のやうなものであつて、其處では常に公開講演を開き、何人でも行つて聴かれるやうになつて居る。其の講堂は左して大きくはないが、聴衆には大學生も

居れば市民も居れば旅行者も居る。當時ベルグソン教授は丁度スペインサ  
ー教授の批評をして居つたが、議論の立て方も緻密であり、殊に能辯で、愉快  
なる講義であつたことを記憶して居る。兎に角ベルグソン教授は自然科  
學的方面を土臺として論を進めると云ふ點は、オイケン教授と大いに異つ  
て居る。次にオイケン教授は徹頭徹尾精神的であつて、論理的である。そ  
れに反してベルグソン教授は徹頭徹尾學究的であり、分析的であり、冷靜に  
細かに事理を辿つて、議論を進めて行く、従つて其の興味は實踐的方面より  
も純理的方面にある。是がベルグソン教授の書いた物の中に未だ倫理道  
徳に關する纏つた意見の發表のない理由であらうと思ふ。オイケン教授  
の書いた物は、何れの書も皆多少倫理道德的である。私が戦争前に蘇格蘭  
に行つた時に、ベルグソン教授は蘇格蘭のエディンバラの大學に聘せられて  
數回の講義をされたことがある。私がエディンバラの大學を參觀に行つた  
時に、偶然にもベルグソン教授の就任式とも言ふべき儀式があつた。其處  
に居た人々が、今ベルグソン教授の行列が通るから、見たら宜からうと話し

て呉れたので、暫く立つて居ると、同教授はエディンバラの大學教授の制服制  
帽を着け、總長に導かれて講堂に繰込んで行つた。其の後から私も講義を  
聴かうと思つて講堂に入らうとしたが、もう満員で入ることが出来なかつ  
た。翌日の新聞で、其講義の概要を讀んで見たが、多少倫理的方面の問題に  
觸れた様子が見えた。即ち人生問題に關する一端を述べる積りであると  
云ふことが書いてあつた。若し此の講義が纏つた著書となつて出て居る  
ならば、同教授の倫理的方面の意見を幾分か組織的に窺ひ知ることが出来  
ると思ふ。私は間もなく倫敦に歸つたので、右の講義は知らないが、私の讀  
んだ新聞紙の報道だけでは、オイケン教授の精神主義を一層靈魂說的に説  
いて居る様に思はれた。要するにベルグソン教授の立場は、靈的生活の根  
本的實在を認むることは、オイケン教授と異なる所はない。而してそれを  
求むるのに、自然科学的の觀察、即ち或は精神物理學的の觀察、或は生物學的  
の研究を材料として、それに加ふるに自己内觀に基く稍神祕的なる考察を  
加へ、そこに精神生活の根本的實在を定めようと思ふことが目的であつた

やうに思はれる。

ベルグソン教授は、千八百八十八年に「意識の直接與件論 (Essai sur les données immédiates de la conscience)」と題する著書を公にして居る。此書の中に取扱はれて居る問題は三つある第一は精神活動の中の強度、第二は持続、第三は自由と云ふのである。此書は最初に書いたもので、ベルグソン教授の哲學の基礎を示すものであると言つて宜い。其内容の概要を申すと、世間の人の誤りの本は精神内部の出來事を解釋するに、自然界にある所の經驗を基礎とする所にある。即ち精神内部の意識活動は、例へば時間的確實のものであるのに、空間的感覚を本としてそれを説明しようとする所から誤ちが來るのである。強度と云ふことは元來精神内部の生活に基く概念であるけれども、それを解釋するに、多くの人は空間上の出來事を以て解釋しようとする。即ち強度と云ふことは、分量の多いことであるとする。分量が多いと云ふことは、空間に於ける事物の互ひ／＼に竝んで行く量が多くなると云ふことで、常に數量の増加である。強度が増すと云ふこともそれと同

様に、精神内部に於ける或る數量の増加のことであると考へるのは根本的誤謬である。精神内部の強度は分量上の變化にあらずして性質上の變化であると云ふのはベルグソン教授の主張である。精神物理学の弱點が其處にある。空間的測定を以て心的即ち時間的變化を説明せんとするのは誤であると言ふのである。持続と云ふ觀念は外界即ち空間にはないのである。持続と云ふ觀念は全く精神内部の出來事である。之を以て一の物と他の物とを付け合はせるに依て、持続が行はれると云ふ風に考へるのは、空間的觀念を以て精神内部の出來事を説明しようとするのである。持続はそれ自身物的なものではなく、精神内部の本質に屬するもので、意識の特有物である。精神其ものが持続と云ふことを基礎とする。持続は精神生活の生命である、本質である。茲でスピリチュアリズムの正體が分る譯である。物質の世界には持続はない。生活にのみ持続がある。自我には自ら努力して存續的に活動して行くと云ふことがある、活動其のものが自己の本質である。靈の本質である。靈と云ふもの、精神と云ふものは、我れの

内界の中に持続的性質を自由に持つて居る實在であると云ふ考なのである。自由意志の問題などに就て古來論ぜられて居る所のは、何れも今申す所の根本的錯誤を脱して居ない。自由意志とは畢竟するに精神内界に固有なる持続的作用に外ならないのである。之れを知らずして精神物理學的に、精神生活の強度と云ふことを説明したり、又觀念聯合の心理學に依て持続と云ふことを説明しようとしたり、意志活動を必然的に規定しようとしたりなどするとは、何れも誤りであると云ふことを、極めて細かに論理的に、且つ巧妙に述べて居るのである。而して此る推究の到達點は何であるかと云ふと、精神の内部には自由の我れと云ふ者がある。此自由の我れは、本來持続的活動的のもであつて、それは物質の世界を眺むる方法に依つて達し得ることが出来るものではなくして、直接に自己の心の内部に向つて直感することに依つてのみ出来るものであると云ふのである。

尙ベルグソン教授は千八百八十九年に「物質と記憶」(Matière et mémoire)と云ふ書を出して居る。是は主として心と物との關係を論じたもので、物心の

並行論を論破して居るものである。何故にそれを物質と記憶と題したかと云ふと、物と心との關係は、記憶と云ふ現象を土臺として研究すると能く理解が出来る。記憶は一面には物的事情が伴ひ、一方には精神的活動も働いて居る、精神的活動には記憶が根柢となつて居ることを論じて、物心並行論を説破しようとしたのである。即ちベルグソン教授に従へば純粹なる直觀、純粹なる追憶、純粹なる思考と云ふものが本である。其者には何等腦髓の中に夫に伴ふ並行的の出來事があるものではないと云ふ説である。是れ即ちベルグソンが新理想主義を立つる所以である。

ベルグソン教授の哲學は、其後非常に佛蘭西に流行し私が二度目に行つた時に、ブランズウィックと云ふ哲學者の奥さんの話に、此頃はベルグソンの説は、佛蘭西では最早哲學ではなく、宗教となりました、もうベルグソン宗は多數の信者を持つて居ますとまで言つて居つた。話に聞くとコレージュ・フランクスに於て、ベルグソン教授が講演を開く時には、朝早くから行つて四五時間も待たなければ席が取れぬと云ふことである。それ程多數の人が

ベルグソン教授の講義を聴くことを熱望して居るのである。

ベルグソン教授の講義を聴いて私の頭に浮んだことは、近く長逝した獨逸の哲學者ジンメルと云ふ教授の講義振である。ベルグソン教授は猶太人であり、ジンメル教授も猶太人である。人種が同じであるから似て居ると云ふ譯でもあるまいが、此二人の講義の行方考への進め方は餘程能く似た所がある。ジンメル教授は初め倫理哲學を書いたときには何方かと云ふと、實證主義的に倫理的經驗を材料として、現實世界を立てようと云ふ傾向が多かつた、自然科学の研究は、ジンメル教授に於いては決して無視されてない。併しながら一方に於ては思辨的論證の最も優れて居る人であつたので、ジンメル教授の哲學史の講義を聴くと、カント、フイヒテ、ヘーゲル、ジョーベンハウエルの哲學の開展し行く過程の解釋の如き聴いて居つても誠に痛快なるものであつた。獨逸の學生が私に話して「ジンメル教授の講義は一種の藝術品である、生きた藝術品である」と云つた。如何にも其の通りであつて、話其のものが聴く者をして何とも言へない好い感じを持たした

ベルグソン  
教授とジン  
メル教授

のである。ベルグソン教授の講義も是と同様であつて、其點に於ても能く似て居る。ジンメル教授は其後次第に哲學的方面の思索に走り、哲學的原理を以て、最高のものとしようといふ傾向が年と共に加はつた様である。私が留學した時にジンメル教授は「自分は最早や道德原理を書いた時の立場を執つて居らぬ。それ以上のあるもの、即ち根本原理を立てなければならぬと云ふ考を持つて居る」と親しく言はれ、道德原理序論の第二版の緒言にも其事が書かれてある。其上ベルグソン教授とジンメル教授の類似を思はしめるものは、批評的であることである。ジンメル教授の議論は批判的破壊的であつて、構成的分子が極めて少ない。批評は頗る鋭いもので、當るもの悉く碎かざるなしと云ふ鋭鋒を見るがそれに代るべきものは何であるかと云ふことは言はない。唯々自分が是れだけでは満足しない、茲に何等か他の原理がなければならぬとまで言ふが、然らば其原理は何であるかと云ふことは言はない。或は天藉すに歲月を以てしなかつた爲に、其を述ぶるに至らずして世を去つたのかも知れないが、兎に角それを述べてない。

ベルグソン教授の哲學も亦是と同じである。ユーベルウエヒの哲學史の評にもさう書いてある。ベルグソンの哲學は、要するに方法論であつて未だ其說自身を述ぶるに至らぬと言つて居るが、私はそれを適評と言つて宜いと思ふ。獨逸に於てジンメル教授の講義を聽く人の多數は露西亞人であつた。私の知つて居る某大學教授は、どうも不思議である、露西亞人はどうしてジンメルの講義を好くのであらうか、思ふに露西亞には虛無主義が多くて、破壊に關する趣味が深いから、それでジンメルの講義を喜ぶのであらう。と言つたことがある。私から言へばジンメル教授の講義は、講義其のものが生きた藝術品であるから、聽く人をして喜ばしめるからであると思ふ。ベルグソン教授の佛蘭西に於て好評を受けて居るのもそれに似たものがある。ベルグソン教授も必しも自分の哲學説を組織的に發表しない。元より唯、人の惡口を言ふのが喜ばれる譯ではないが、積極的に自分の哲學説を發表しないと云ふ評に對しては今日と雖も之に答ふる言葉はなからうと思ふ。ユーベルウエヒの哲學史には創造進化説(Revolution créatrice)云ふ

書に就て其中に彼れの哲學を述べてあると言つて居る。其も私の見る所では矢張り方法論に過ぎないと思ふ。持續Perseveranceを基礎として宇宙を解釋すべき者である、持續が實在の影でなければならぬと云ふことを言葉巧みに繰返して居るに過ぎないので、持續其もの、本體は如何なるものであるかと云ふ事に就ては説明して居らぬ。要するに實在は不思議である、宇宙はそれ自ら進歩發達の原理の現はれである、而して其現はれは自己の内界の精神活動が代表するものであると言つただけでは實在の正體の不明なることオイケン教授の、哲學原理と擇ぶ所がない。私は必ずしもベルグソン教授の言ふ所に反對しようとするのではない。私自身も宇宙に創造發達の原理があると云ふことを是認する、殊に人間の内界に創造的の或る力が働いて居ると云ふことは言を俟たずして明かである。モンテッソリーの言ではないが、何も特別に耳を斯う云ふ形にしようと工夫しないでも、子供が成長すれば自然に立派な二つの耳が出来る、心も同様で、判斷せよ、感ぜよと云ふことを教へなくとも、何人も物を見れば感じ、事に觸るれば識別すると云

ふ作用を示す。是れ即ち創造進化であると云ふことは、何等異論のない所である。唯々議論のあるのは、さう云ふ發達を導く原理を自然の儘に放抛して置いて、身體は常に健全であり、心も常に健全であり、誤りなき識別作用をするものであるか。之に訓練を加へなければ、身心の作用は健全であることが出来ないのでないか。吾人には感情と云ふ働きがあるが、特に之を陶冶するでなければ健全なる感情が發達しないか、それとも自由に放任して勝手にさして置いて、矢張り立派な情操を持つ様になるか。意志の働きの於ても同様でないかと云ふ所に問題があるのである。教育の根本原理は要するに此等の疑問に解決を與ふる所のものを基礎としなければならぬ。心理學と云ふものは、人間自然の心の理法を調べるのであるから、心理學の法則に合ふ所の心の働きは抛つて置いても出来よう。心理學の法則に合はない心的作用をなすならば、當り前の人間ぢやない。當り前の人間ならば、教育を受けても受けなくても善い人間でも悪い人間でも、心理學の法則に合ふ働きをする。併し倫理や教育に於て特に斯う云ふ方面の情

操を持って、斯う云ふ方面の判断を進めて行け、斯う云ふ方面の活動をなさしめよと規定する原理が必要である。是は自然に放任して置いたのでは何人にも現はれるものではないから、其處に規範があり、理想があり、目的があつて、此方面に人間を導いて行く必要を生するのである。單に心に創造進化が行はれるからそれを抛つて置いても宜い、自然の發達に任せて宜いと云ふ結論にはならぬ。若し單に心理的原则に合ふ人間を造ると云ふのであるならば、教育などはしてもしないで宜い、併ながら人らしき人、理想的の人間を造らうとする場合には、そこに教育がなければならず、又そこに確なる内容を有する原理がなければならぬのである。今日までに於けるベルグソン教授は、要するに宇宙には創造進化がある、時間的持續があると言つただけで、それ以上に内容の説明を施さないから、之を以て教育の全き原理となすことは出来ない。人間の本性に活動的方面があると云ふことを明かに告げ知らせて呉れたとは感謝に堪へない。従つて次に教育上之を考慮することが悪いではないけれども、教育全般の原理を茲に求めようと

することは誤である。之を以て新教育法を立てよう、教授法の最高の原理としようとすることは論理の許さぬ所である。従つてベルグソン教授の哲學を本として自學主義を打ち立てようとする企は、砂上に樓閣を築くの非難を免れ得ない。

ベルグソンが何に依て自分の哲學を立てるか云ふことは、佛蘭西の哲學雜誌に發表した「純粹哲學序論」と云ふ論文中に明かに説いて居る。是は極く簡単なものであるが、ベルグソン教授の研究法を明白に論じて居るものである。内的直感に依てのみ實在に觸るゝことが出来ると云ふ一種の直感主義を以て唯一の哲學研究方法とするのである。私は此種の研究法に依つて果してどれだけ普遍性を有する哲學が出来るか云ふとに就て根本的疑問を有するものである。其事は何れ機會を得て詳しく卑見を陳述し學界の判斷を乞ひたいと思つて居る。私の見る所を以てすればベルグソン教授の哲學説は未だ哲學序論であつて、本論が出来て居らぬ。斯る未成品を基礎として、教育の原理とすると云ふことは順序が違ふと考へる。

ベルグソン教授の哲學が哲學本論として成立し得る爲めには、其の背景に本體に關する假定がある、或は理性主義的に理性其者に完全圓滿なる性能が先天的にあるとか、或は又靈魂説的に完全圓滿なる靈魂と云ふ者を本體として假定するならば、そこに初めてベルグソン教授の哲學の内容が定つて來るのである。併ながら唯々内界に持續的の或るものがあると云ふこと、其持續的のものを自由に放任して發達せしむると云ふとだけでは、眞の人間が出来ると云ふ結論に達しない。此點に於てロイス教授は寧ろ一段の進歩を示して居るが其原理の定め方が、カント及びグリーンの域を越すことが出来ないと云ふ點に於ては兩教授に共通であると思ふ。

斯様に考へ來ると、一寸聽いたのでは如何にも深遠の思想を持つて居るらしきベルグソン若くはオイケンを基礎とする教育主義と云ふものは、煎じ詰めて見ると、極めて不明瞭で且つ漠然たるものであり、少くとも論理的にはそこに幾多の或物が缺けて居ると言はねばならぬ。唯々自分の好む所に従つてそれ等の人と共鳴し、所謂新説を唱へると云ふのならば、それは



自ら問題が別である。若しも確實なる學術的基礎を持つて居る教育論として成立たせようと云ふのには、オイケンやベルグソンと云ふ名を以て自學主義を飾るだけでは不十分であるといふのである。兎に角、自學主義の根本思潮の一として、斯る漠然たる哲學が利用されて居ることを明にした  
いと思ふ。

## 後編

### 第一 自學主義の根本思潮

種々なる自  
學主義

自學主義とか創造主義とか云ふことが、近頃大部我が教育界に盛んになつてゐるやうである。けれども、其の由來する所を考へて見ると、甚だ複雑で單一ではないやうに思ふ。或者は深く其の根柢を哲學的方面に有つて居るが、或者はそれとは反對に自然科學的根據に出發して居る。また或者は主として意志活動に重きを置いて居るが、他のものは寧ろ主知的傾向を有つて居る。而して總ての思想なり教育上の學說なりは單一なものではなく、種々に交互錯雜してゐるのが常である。それ故に創造主義とか自學主義とか云つても、其名に依つて直ちに其の説を解釋することは出来ない。尤も同じ言葉を以て唱へてゐる以上、何等か思想上にも同一の傾向を有するとは言ふ迄もない。併し、何々主義として或る主義を具體的に尊重すべ

きか否かを定めるには、其の根本思想を尋ね、其の論據にどれだけの價值があるかを見ねばならぬ。特に、教育の實際問題を決するのに根本思想の如何を考へずして或る主義を遵奉することは便利ではあるが、極めて危険である。それが便利であると云ふのは、根本思想は何うであつても、實際に於てはそれを離れて存在の價値を有つ場合もあるからである。けれども、それが危険であると云ふのは、根本的に誤つてゐる思想に囚はれて、無駄な仕事をすることのみならず害を蒙らしめる恐れがあるからである。

自學主義の根本思想を論理的に分類することは、頗る困難である。併し前にも述べた如く、其の種類を列挙することは、強ち困難なことではない。第一に、哲學的に根柢を有する自學主義といふものに就て考ふれば、これはオイケンとかベルグソンとか乃至はロイスとかいふ様な人の思想を基として、其の根柢の上に自學主義を唱ふるのである。其の根本思想は、ショーペンハウエルが世界の根本原理を意志に歸したと同じ様な遣り方である。萬物の本體といふべきもの、従つて宇宙の本體であり人間の本性である所

のものは自ら活動し自ら發展し自ら計畫を立てるものであるといふ考が本となつてゐるのである。既に然らば、萬物中の最も秀逸なるものと見なければならぬ所の人間の本性を發揮する爲には、自ら行ひ自ら考へ自ら工夫する性能を十分養はねばならぬ。これ人の人たる所以を發揮する所以である。教育の根本原理は、此處にあるのであるといふのが自學主義の一の潮流である。此種の自學主義は自學奨勵會の主幹をして居らるゝ樋口長市君などが高調して居るやうである。最も同じ人でも種々なる思潮に基づく所の説を混せて取り入れて居るから必ずしも常に同じ思潮に據つて居ると斷定することは出来ぬ。

同じく自學主義の仲間に入るべきものの一は、モンテッソーリ法の教育主義であらう。其のうちにも兒童の自己活動を重んじたり、又自由とか獨立とかいふことを高調する所があるが、モンテッソーリ女史の考の出發點は確に自然科学的のもので哲學的のものではない。女史は初め醫學者で精神病の研究から低能兒や白痴兒の教育に興味を有ち遂に一般に其を進めた

のである。それ故に女史の本を讀んで見ると其の考方は徹頭徹尾自然科學的である。最も獨斷的に哲學的假定を振り廻はして居るが、それに對して少しも學術的吟味をして居らない。女史は自分の教育説を新教育學とも云つてゐるが、科學的教育學といふ文字を使つてゐる。而して、過去の教育學説は哲學的獨斷に基いて居るからいかぬと云つて自然科學を基礎とすべきことを述べて居る。尤も女史は、科學的とは何か科學的基礎とは何かといふことに學究的又は哲學的論證を試みた譯ではない。併しながら女史の科學的といふのは自然科學的のことで、其の要は實際に就て兒童を観察し、兒童を取扱つた經驗に基いて確實なる教育學を建設すると云ふのである。女史は羅馬大學に於て、初め醫學を研究し後再び同大學に於て實驗心理學を修めつゝ、兒童に就て教育學人類學を研究したり講義したりし、遂には著書も出した。その著書は教育的人類學といふので甚だ浩翰なものである。其のうちに記されてゐることは全然醫學的に身體を調査測定などしたものである。人類の本質の根本性の見方に關してヘツケルの唯物論

的なるプロトプラズマを其儘人性の起原とする説に反對して、プロトプラズマとニュークレアースとの結合體である所の單細胞を以て、獨り物質的のものたるのみならず物質以上の働をなす所の個體の單元となし、此中に個體として發達すべき根本原理が含まれてゐると見るのである。其の物は、恰もアリストートルの哲學に於ける個體の根本原理たるアイドスの如く、それ自身活動しそれ自身計畫しそれ自身目的を以てゐる活動する實體と見るので唯物論者とは大に見方を異にしてゐる。けれども、それは唯言葉が異なるだけのことである。唯物論者と雖も、朝顔の種を蒔けば朝顔の花が咲くといふことを認むるのである。モンテッソーリ女史は、朝顔の種子の中にさう云ふ生活原理があると云ひ表はしたに過ぎないのである。要するに、女史の學説には哲學上假定はあるが考は他くまで生物學的で自然科學的である。従つてオイケンやベルグソンなどの哲學に基づいたものと同じに見ることは出來ぬ。我國に於てモンテッソーリの教育説を熱心に唱道した河野清丸君などは、必ずしもモンテッソーリの思想のみに依つて居

らぬ。時としてはベルグソンやロイスなど取り入れて居るし、又トムソンの原子説なども附け加へていふのであるが、モンテッソリーの思想其物は哲學的思潮に基いたものではない。従つて其の説を基礎とする自學主義を吟味する際にも其のものとは別の立場よりする必要がある。

自學主義の意志本位説であることは多言を要せずとも明かであらう。それには必ずジョーベンハウエルの意志本位説やゼームスのブラダマチズムの本能尊重説などが引合に出される。従つて活動主義であり意志本位主義である。我國に於ても及川平治君などが動的教育といふことを唱へた。故樋口勘治郎君は統合主義新教授法等に於て大に活動主義を鼓吹してゐるが、これは蓋しパーカーの説に依つたものであらう。而してパーカーといふ人は種々なる思潮を取り入れて居るが、就中フレイベルの影響を多く受けてゐる。フレイベルも亦種々なる思潮を取り入れた人であるが、作業を主とする意志本位主義の教育説を唱へたといふ事は勿論である。けれども、其の意志とはどのやうなものであるかといふ事が議論のある所

で、ジョーベンハウエルのその如く哲學的論理的のものではない。フレイベルのはそれとは違つて寧ろ神學的な神の意志を根本とするものである。フレイベルは、その著「人間教育學」の序論の初めに、凡ての人間凡ての兒童には生れ落ちるや否や神の如き意志が存在してゐるといふことを説いてゐる。けれども、それが果してどれだけ學術的價值を持つであらうかは疑問である。従つて此種の思潮より湧き出でたる自學主義の基礎も危いものである。

自學主義とは直接に縁がないやうであるが、而かも相似たるものはマクマレー氏の攻究的教授法であるが我が國では西山哲次君がそれを熱心に研究されたやうである。併しマクマレーといふ人は全然ヘルバルト派の人で一般教授法原理ともいふべき者は、同氏の根本的教育思想ともいふべきもので、ヘルバルトを祖述したることを明に斷つて居る。其の所説中には随分我國にも行はれた所の、五道念六種の興味、五段教授を始として、文明史的段階説までも價值あるものとして取入れて居る。實際にマクマレー氏

は、獨逸に留學して親しく學んで來たのである。前に擧げた氏の著書は今より約二十年前に出版されて今では九版に達してゐるので、自分の持つてゐるものは千九百十三年に出版されたものであるが、初版から少しも改訂されては居ない。これマクマレー氏の攻究的教授說の中にはヘルバルトの思想が入つて居るとすべき所以である。ヘルバルト派の心理學說は觀念說であつて、言ふ迄もなく主知主義である。然るに上述の如く此の主義からも自學主義が割出されるのである。自學とか創作とか創造とかいふ事も或る意味に於て理智の働きの現れである。勿論、文藝上の創作の如き感情及想像作用に依る部分も自學自習の中に含まれてゐるが、主知主義を根柢とするヘルバルトの考から此の主義が産み出されるのは必ずしも不合理ではない。デュエー教授やキンデルバント教授の論理主義ともまた之と縁が近い。

此の如く等しく自學主義と稱するも思想の根柢に於て異なることは事實である。然るを一々の場合に之が明に區別されざるが故に、名前が同じ

であつても、實は甚だしい混雜不統一不徹底の者となつて居るのである。故に眞に自學主義乃至創造主義を徹底せしめ、其の眞價を明にせしむるには須らく其の說の淵源を尋ね精密に吟味せねばならぬ。此の如くすればこの主義を適當に活用することに依て、教育界及思想界を豊ならしむると同時に向上せしむることが出來ると思ふ。唯此主義の本質と思想上の地位とを判然と見分くることをせずして、矢鱈に振り廻すと、或は濫用に陥り或は其の領分を超えることになつて、教育界なり思想界なりに禍せぬとも限らない。世の中には總合的に教育上思想上の問題を指導することも必要であるが、又分析的に其中に雜然と入つて來る所の思想を分析し批判することも必要である。教育上思想上の問題は分析と批判とを経たる總合的のものでなければならぬ。私はどちらかの一方を重しとするものではないが我國今日の學界に於ける大勢は分析批判の委しからざるにあると思ふのである。

## 第二、自學自習論

自學とか自習とか云ふ言葉は昨今教育界に於て流行して居るやうであるが、扱てそれは如何なることを指すのであるかと云ふことを考へて見ると左程明瞭ではないやうに思ふ。即ち自學自習と云ふ概念は餘りハッキリして居らぬかと思はれる。此語は定めし西洋物の翻譯であると考へられるが、若し自學自習と云ふことを直譯的に英語で綴つて見るならばセルフ・ラーニング (Self-learning) と云ふべきものであらうかと思はれる。所が、セルフ・ラーニングなる語は辭書には見えないやうである。スタンダードの辭書にもさう云ふ語は出てゐない。モンローの教育辭書にも見當らない。モンローの辭書にはセルフ・エデュケーション即ち自己教育と云ふ語はある。是は場合に依ては自學と共通の點もあるが、其説明して居る所のものを見ると規則正しく学校教育を経ずして或は通信教授などに依つて勉強すると云ふことを意味して居るのであるから、所謂自學と云ふ事とは別

自學自習の  
語義

個の事柄であると思はねばならない。何故にセルフ・ラーニングと云ふ語が辭書に出て居らぬかと考へて見ると、畢竟するに學習すると云ふことは自分ですることであつて、自分の學習を他の人がすると云ふ譯にいかぬものであるから、學習と云へば既に自分でやると云ふ意味が含まれて居るので特にセルフ・ラーニング即ち自學又は自習と云はぬのであらうと思はれるのである。

然らばラーニング即ち學習と云ふことだけで自學自習の意を現はすかと云ふと是はさう云ふ風に考ふべきものではなからうと思ふ。世の所謂自學自習を主張する人々は過去に於て専ら行はれた學習即ちラーニングと云ふことに満足せずして自ら進んで活動し努力することに依つて學習の目的を達せしめんとするのであつて、從來の學習法の如く教師若くは其他外部の勢力を借りて學習の目的を達することに反對するのである。それ故に自學自習と云ふ場合の學習はラーニングと云ふ語とは寧ろ反對の意味を現はすものであつて、之を英語で言へばスタディー (Study) 即ち研究と

か考究とか云ふことを自學と云ふと思はれる。故にスタデーと云ふ語を用ひて直譯すればセルフ・スタデーと云ふことになる譯であるが、之も教育辭書などには出て居らぬ語であつて、スタデーと云ふだけで當然自分でやり自ら進んでやつて他の力を藉らずにやると云ふ意味を含むのである。

それ故に我國に於ける自學主義とか自學自習主義とか云ふ語に相當する英語を求めたならば蓋し其スタデー主義と云ふことで足りるであらうと思はれる。スタデーと云ふことになれば外國、殊に米國などに於ては教育上盛んに研究せられて居る事柄であつて、又曩には我國でも西山哲治氏に依つて紹介せられた所のマクマレー教授の攻究法に關する著書もあるのである。モンローの教育辭書にもスタデー即ち研究と云ふことに關する所の細かい説明が載つて居るが、之も矢張マクマレー氏の執筆に屬して居るのである。自學自習主義と云ふ教育上の主張は先づ大體米國に於けるスタデー主義を承け傳へてゐるものと考へて宜からうと思ふ。

扱てそれでは英語で言ふスタデー即ち研究とか考究とか云ふことは如

マクマレー  
教授の攻究  
主

何なる意義であるかと云ふと、之も場合に依て種々に用ひられること、思ふが、先づ教育上に於いて使はれて居る研究と云ふ語を假りにマクマレー氏に従つて解釋して見ると、斯う云ふ具合になつて居る。マクマレー教授の『攻究法』と云ふ本に擧げられて居る所の攻究の要素が八つあるのである。是は西山哲治君の『兒童中心主義攻究的教授法』と云ふ書に大體紹介せられて居るのである。然し自分は總ての要素を攻究の概念に必要缺く可からざる要素とは考へない、其中の最初の四個だけに依て考究と云ふ概念は十分に分るものと思はれる。其第一は特殊の目的を發見すると云ふことである。即ち考究をしようと云ふ爲には特殊の目的を定めなければならぬ。其特殊の目的を定めると云ふことが考究の第一の要件であると云ふのである。第二には思想の補充である。特殊の目的に依て研究題目を定め研究の目的を見出した上にそれに對して假りに或考を定めて見る。斯の如き事ではなからうかと云ふ風に考へて、さうして研究を續けて行くのである。それは單に見たことや思ひ付いた事だけでは出來ない。必ずやそれ

に聯關する仕事なり經驗なり他人の觀察なり其他の事實なりを思ひ合せ  
て、そこで問題を正當に解釋すると云ふことに進まねばならぬ。是が即ち  
思想の補充と云ふことで、之がなくては考究と云ふことは出來上らないと  
云ふのである。第三には事實の組織と云ふことであつて、是は問題を解決  
せんが爲に集めたる種々の材料を適當に整理し按排して、其中に取捨選擇  
を加へて行くことである。若し漠然とした事實の現はれだけでは研究の  
目的を達することは出來ない。此事實の組織と云ふことは考究と云ふこ  
との中で頗る大なる部分を占める所の要素と云つて宜い。第四に於ては  
諸説の價值判斷と云つて居る。是は研究の目的を達せんとするには眞理  
を唯一の尊きものと考へなければならぬ、既に種々世間に傳つて居る説な  
どがあつてもそれに對して疑ふべきものは疑ひ取るべきものは取ると云  
ふ様に大膽なる價值批判と云ふものが必要である。斯くして漸次集まつ  
た所の材料より眞理を發見しようと云ふ風にすることが研究の大切な要  
素であると云ふのである。此の他尙ほマクマレー教授は第五の要素とし

マクマレー  
氏の攻究法  
の批評

て記憶、第六の要素として觀念の利用、第七には試験的態度、第八には個性と  
云ふやうなことを擧げて居るが、是等は私より觀れば考究の中に加はつて  
來る事柄には違ひないけれども、考究其物の要素と見るに足らぬものであ  
る。兎に角、右はコロンビヤ大學に附屬して居る教育大學とも云ふべき  
所の初等教育の主任教授をして居るマクマレー氏の所説である。

若し自學自習主義と云ふものがマクマレー氏の擧げて居るやうな考究  
の要素を備へて居る所の學習と云ふことに解釋をするとすれば、それは果  
してどれだけの價值を有するものであるかと云ふ批評が茲に成り立つ譯  
であるが、其事に關しては私は先年『現今教育思潮批判』と云ふ著書の中にも  
其一端を述べて居る通り、是には種々の疑問が起るのである。而して其中  
にて最も大切なる疑問の一と考へるのはマクマレー氏の考へて居る考究  
法と云ふものは大體に於て學者のなす所の考究法と云ふものを中心とし  
て考へて居るのである。少くとも米國の大學生程度の年齢及び學力のも  
のがやる考究と云ふことを對象として、論をして居るものであると思はれ



るのである。それ故に若しマクマレー氏の考究法と云ふものが適當であると云ふ結論に達しました所で、それを適用する範圍と云ふものは小學兒童でもなく中學生徒でもなく、寧ろそれ以上の學生生徒に對して行はれ得る所の方法であると言はねばならぬと思ふ。尤も此事に就てはマクマレー氏も辯解して居るのであつて、此學習法と云ふものは小學兒童に適用が出来るかどうかと云ふことに關して、獨逸の學者などに問ふたならば、多分それは出来ぬと答へるであらう、併ながら自分の考では一概にさう云ふことが出来るものでない、元來兒童の心理と青年及び大人の心理と云ふものはさう確然と區別の出来るものでなく、次第々に發達して行くに過ぎないのである。さうして或る種の兒童には或種の大學生にない様な考究的精神作用も行はれ、逆に或る種の大學生には或る種の考究的精神的作用は頗る發達して居らぬ者もあると言つて居る。且又學校以外の活動に就て見ると、小學兒童などにも前に言つたやうに考究法の要素と云ふものの十分備はつて居ることを認め得ることがあるのであつて、其區別をする必要

がないと言つて居る。兎に角考究法と云ふことの考が例へばマクマレー氏の言ふ如く小學兒童にも適用が出来るとしても、其事柄即ち考究法と云ふ事柄は寧ろ専門學者少くとも大學生程度の中に多く現はるゝことであつて又それより思付いた所の一の教育主義であると云ふことは否定すべからざる事實と思ふ。

自學主義と  
自然科學主  
義

此考究法と云ふことを教育上最も喧ましく言ふのは北米合衆國であると云ふことは前に述べた通りであるが、扱て然らば北米合衆國に於ては如何なる事情の下に斯かる論が教育界に行はれるやうになつたのであらうかと云ふことを考へて見ることも参考になる事柄であると思ふ。之に就ては特に調査をした譯ではないが、私の今日迄見聞した所の材料に依ると、斯かる教授主義或は教育主義なるものの起原は自然科學者の研究法より傳つたものであると云つて宜からうと思ふ。其一の證據は明治十年代の半に於て我國に行はれた教育書の一はジ・ホット氏の著書の「教育の原理及實際」と云ふ本である。此書は明治十八年に高峰秀夫氏が翻譯して「教育新

論』と題して居ります。其前にも如氏教育學として翻譯書も出て居るのであるが、其中に教授法のことを論じて、過去に於ける暗誦的の教授法、讀書的の教授法と云ふものを評論し、それに加ふるに實物研究とか實驗とか或は作業とか云ふことを奨励する教授法の大切なる所以を挙げ畢竟するに理學の方法、即ちメソツ・オブ・サイエンスと云ふものが最新の教授法であると云ふことを説いて居る。而して理學の方法、即ちメソツ・オブ・サイエンスと云ふのは如何なる方法であるかと云ふと、是はチンダル及びハックスレー等が理學の研究に採用したる方法であつて、それには四つの要素があるのである。第一は事實の觀察、即ちオブザーベーション・オブ・ファクツと云ふことで、第二は比較及び推理、即ちコンパレーション・エンド・リーゾニングで、第三は演繹、即ちデダクシオン、第四は證明、即ちヴェリファイションと云ふことである。而して此種の方法を學校教育上に應用するに至つたのは、専らアガシと云ふ人の力であると云ふ趣意が述べられて居る。

アガシと云ふ人は瑞西の人で有名なる博物學者である。殊に氷河の

研究に於て名のある人であるが、此人は後年北米合衆國に招聘されて博物學の教授を致して居つたのである。ケンブリッヂの博物館に於て學生の爲に理學の方法に依つて講義をした所が其の効果が非常に著しかつたのを見て、遂に之を一般學校に應用しようと思ふ考を起してマサチウセツ州のベニキストと云ふ所に於て夏期の博物學校を設け、そこに教育者等を集めて自ら監督して新教授法を傳へた。其主要なる點は從來の教授法、如く教師が自ら一々細かに教へて行くと云ふことをせずして先づ生徒自らをして動物に就て自己の觀察を用ひて要點を發見させ、且つ之を記述せしめて觀察したる幾多の事實を比較し、その推理の結果として斷定を作らせ更に進んで一般の理法を定めるやうにさせると云ふことを主としたのである。是は全く自學主義に依つたものと云つて宜いのであつて、生徒自身からして研究せしむることを主としたのである。

ジョホノット氏の言に依ると是は米國の教育界に一新時期を劃したものであつて之で從來の他動的の教授法、暗記的の教授法、暗誦的の教授法と云ふ

ものは一變するに至つたと云つて居るのである。此のジ・ホノット氏の言に依て見ても、自學主義と云ふものの米國に行はれるに至つたのは、自然科學主義及び自然科學者の研究より傳はつたものであると云つて差支ないと思はれる。而して此種の研究に従事したものは決して小學兒童ではなく、各種の學校の教師若くは大學の學生であつたのである。之に依て見ても考究法と云ふ考の起りが兒童に始まつたのでなくして、専門學者少くも大學生程度を対象として起つたものであると斷定して差支ないと思はれる。

併ながら北米合衆國に於ける自學主義と云ふものが自然科學主義のみより起つたと云ふことも正當ではなからうと思ふ。既にジ・ホノット氏の教育主義の中にはアガシーの新教授法の傳へられる前にページと云ふ人が紐育のオルバニーにて新教授法を試みて居る。ページ氏の教授論は我が國にも早く翻譯せられ能く讀まれたと思ひますが、其中に實物教科、即ちオプヂェクト・レッスンに關する説明が出て居ります。實物教育の性質と價值とを始めて十分に北米合衆國に於て説いたものはページ氏であると云ふこ

自學主義と  
ベスタロッツ  
チー

とをジ・ホノット氏も言つて居る。ページ氏の教授法の中にも明かに後に言ふ開發教授とも言ふべき理想が入つて居るのであつて、ページ氏は之をドロイニングアウト・メソッドと云つて居る。而も之のみに依ると云ふと却つて教授が淺薄になる虞があると云つて、眞の發達の教授法に依らなければならぬと云ふことまで説いたのであるが、斯る思想は間接ではあつたらうが、大分ベスタロッツの影響を受けて居るものであると自分は斷定するのである。當時未だ纏つたるベスタロッツの著書が北米合衆國に傳つたのではなかつたがベスタロッツに關する説はバーナードの教育雜誌にも現はれ、其他所々に其説は傳つて居るのであるから、多分其等から影響を受けて居ると思はれる。後オスウェーゴを中心として起つたベスタロッツ運動は又主として實物教授法と云ふものであつて、實物教授と云ふ事になると云ふと自ら主となり自ら觀察し自ら攻究せしむると云ふことになるのであるから、自然科學的研究とは立場を異にして起つたのであるけれど、其結果は稍相近きものとなり共に觀察とか實驗とか云ふことに重きを

置く自學主義的教育法を奨励することになるのである。かく考ふればベスタロッチの影響に依て自學主義と云ふものも大に力を得たのである。殊にフレイベルの作業主義的教育法と云ふものは又大にそれに力を添へて、愈々北米合衆國の教育界に自學主義の流行を來したのであると思ふ。

尙更に第三の要素とも考ふべきは、北米合衆國と云ふ國柄が未開の地を開拓して起つたのであつて、何事にも活動的であり觀察的であり經驗的であると云ふやうな社會の事情からして斯かる教育法を歓迎せしむるに至つた次第であらうと思はれるのである。

自學主義の北米合衆國に行はれたる事情は斯の如きものであるとせばそれが小學校教育にどれだけの價值を有つものであらうかと云ふことは次の問題にならうと思はれる。此事に就ては前にも述べたやうにマクマレー氏は十分小學教育にも行はれ得ると言つたのであるが、其理由とする所は小學兒童が學校外に於ける活動例へば友達と遊戯をして居るとか、或は何か作業をして居る有様を見ると、そこには十分攻究的精神が作用し

攻究と小學  
兒童

て居るといふにある。例へば遊戯をする時には、必ず一定の目的と云ふものを定めて居る。而して其遊戯の目的を達する爲には種々の工夫をして居る、若し鬼ごつこをするならば、どうしたら敵を捕まへることが出来るかと云ふことを考へて居る。其場合には或は思想の補充とか材料の組織とか云ふやうなことも十分に入つて居るのであつて、さうして自ら進んで目的を達するやうにするのであるから、純然たる攻究的態度が現はれて居ると云ふのである。是等の事情に依つて、マクマレー氏は小學兒童にも攻究の能力ありと斷定して居るのであります。尙ほ此他實際に就て考へて見ても、小學校兒童或は小學に入らない、以前の兒童でも随分好奇心を以て種々の事を自分で組立て、見たり細工をして見たり、場合に依ては自分で書物でも讀んで見ようとするところがあるのであるから、それを觀察すれば、丁度自然科学者或は大學程度の學生が或る事を研究すると同じやうな精神的態度が小學兒童にも現はれることがあると云ふことは否むべからざる事實であると考へる。而してさう云ふ攻究的精神の活動が現はれて來る

と云ふことの原因は人間の本能に存する所の好奇心にあると言つても宜い。物を見てはそれに就て問題を起し、不可思議を感じては、質問を發し、其不可思議を解かんが爲に自ら進んで問題の解決に當ると云ふことをするのであつて、其能力の程度の差こそあれ、何れも攻究的の要求と攻究的の本能との現はれである。それ故に或る見地よりすれば攻究法と云ふことに依つて活動することが小學兒童にはないと斷定する事は勿論出來ないのであつて、如何なる人にも斯かる心的活動があると云はなければならぬと思ふのである。

併ながら茲に問題となるのは如何なる種類の攻究、如何なる種類の自學自習と云ふことが所定の年齢の者に可能であるかと云ふことである。即ち齊しく攻究的精神の活動であり齊しく自學自習の活動であるとしても、それが年齢に應じて現れ方を異にして居ることと思ふ。學者には學者の程度に於て攻究主義なり自學主義なりが現はれて來る。大學生には大學生の程度に於てそれが行はれる。而して小學兒童には小學兒童相當の自

攻究と年齢

學自習と云ふものが行はれるのである。故に若し専門學者に適する又専門學者だけに有效なる攻究法若くは自學自習を、直に小學兒童に適用すると云ふことは正當でないであつて、又効果を擧げることが出來ないことであらうと思ふ。故に例へ自學自習と云ふことが、小學兒童に可能であるとしても、専門學者若くは大學生の自學自習とは何處か違はなければならぬ。若し此點に於て十分なる調査研究が屆かないと、自學自習とか攻究法とか云ふものも實際に施して効果を擧げる譯にはいかぬのである。若し假りに専門學者或は大學生に適用すべき程度の自學自習や攻究法を以て小學兒童に臨むならば、今日兒童心理學とか實驗教育學とかに於て研究して居る所の心意發達の原則を顧みざるものであつて、寧ろ學術の進歩に添はざる獨斷的教育法となり終らなければならぬことと思ふ。且又自學自習とか考究教授法とかは小學兒童にも可能なりとした所で、之を以て最良の教育法或は教授法となすべきや否やは別問題である。是が小學兒童に對する唯一の教授法であると云ふ證明が出來た場合には、勿論他の教授法

は之に従ふべきであるが、單に是は可能であると云ふに止まるならば小學兒童に對して可能なる教授法は此れ以外にも多々あり得ることを忘れてはならぬ。故に可能なる教授法の點に於て優劣長短を定めるには須く冷靜なる比較研究をなし、それぞれ相對的價值を定め、又其の長短を考へてかゝらなければならぬ。若し二個以上の可能なる教授法があつて互に長短を有して居るとすれば、能く其二者を適當に併用して以て兩者の長所を發揮し短所を補はんことに努むべき譯であると思ふ故に、自學自習とか考究教授法とか云ふものはどれだけの價值を小學校教育に於て有して居るかと思ふことを決定することは決して容易の事業と心得べきではないと思ふのである。

私は初めに自學自習と云ふ事を以て自學と自習とを併せたもので兩者は同類のものと假定したが、其本質を考へて見る時には兩者の間には自ら多少の相違があることを認めなければならぬ。自學と云へば其文字の上よりしても主として知的活動の上に行はれることである。自習と云へば

自學と自習  
の異同

是は寧ろ意志活動の上に現はれて來るものである。前者は思想の世界に現はれて來ると言ひ得るならば、後者は動作の世界に現はれて來ると云ふべきである。尤も自學と云ふ中にも後の種類の活動もあり其の中には動作もあると言ひ得る。今日の主義主義的原理より見れば、認識を確實ならしむるには、意志的要素が主になつて來ると云ふ論も立つと思はれる。併ながらそれは特殊の活動を意味することになるのであつて、通俗的に所謂動作と云ふことに主として關係するものは自學よりは所謂自習である。通俗的には意志の世界に主として現はれて來るものは自習である。それ故に自學自習と云ふものは相聯關して居る思想であるけれども、同一視することは出来ないものである。それ故に自學主義を以て標榜することが直に自習主義を表明すると云ふことにはならぬ。自習主義を認めると云ふことは必ずしも自學主義を受取ると云ふことにはならぬ場合があると考へなければならぬ。而して兩者の相違が是れ恰も所謂自學主義考究主義の價值を論ずる場合に於て大に考慮を用ふべきものであると考へるの

である。

自學主義攻究主義とは主として知的生活に關係するものであると云ふことは、前にも言つた通りである。而して攻究主義とか自學主義とかの更に根本的要素となつて居るものでは何であらうか。マクマレー氏の前に擧げた四つの要素の更に根本に横つて居るものはないであらうか。目的の設定とか思想の補充とか事實の組織とか諸説の價值批判とか云ふやうな作用は種々なる程度に於て行はれるものであつて、其初歩なるものに至つては極めて具體的なる觀念や具體的なる心的事實に於て行はれることもある。例へば子供が粘土細工でもやると云ふ場合に當つては、今作らんとする所の目的も定めて居らうし、どう作らうかと云ふことに關しては思想補充と云ふこともある、又それを思ふ儘に作るが爲には事實の組織と云ふことも考へて居らうし、之を斯うしようと云ふ場合に於ては批判も起つて來るのであらうと思ふ。併ながら此攻究とか自學とか云ふ趣意を徹底する爲には、必ずそこに抽象的思考作用と云ふものが出て來なければならぬ

思考と抽象  
原理

と思ふ。即ち直觀に現はれる所の具體的事實と云ふものを離れて、抽象的に單に思想の世界にのみ存在する者が入つて來る。斯る原理と云ふものが目的の設定なり思想の補充なり事實の組織なり諸説の批判なりと云ふことに現れて來るのでなかつたならば眞の考究と云ふことは出て來ない。斯かる意味から見れば眞の攻究とか自學とか云ふことは、抽象的概念が其人の精神界を支配する時期に至らなければ、十分に作用を現はすことが出來ぬ道理である。茲に於て眞の自學眞の攻究と云ふことには自ら年齢上の制限がなければならぬ。抽象概念、抽象的思想と云ふものが勢力を有つ時期に至らざれば、自學や攻究は其の効果を十分に擧げることが出來ぬと云ふ結論に達せざるを得ないのである。茲に於て小學校兒童は果して眞の自學と眞の攻究とに適するや否やと云ふ問題が起つて來なければならぬ。何故ならば、抽象概念が思想を支配すると云ふ時期は、今日迄實驗心理學とか實驗教育學の研究に依れば、決して幼少なる兒童に備はつて居るものではないのである。如何にも具體的觀念の上に或る種の攻究的精神作用は現

思考と年齢

はれて来る。併ながら此の種の精神作用は果して眞の意味の即ち抽象概念の支配する所の攻究法と云ふものとだけだけの聯絡關係を有つものであるかと云ふことは十分に研究をして見ねばならぬ。例へば、小さい子供が粘土細工を非常に好むとしても、それは果して成長した後非常に工夫者偉大なる發明者となることを豫告するものであると云ふことを言ひ得るかどうか私は此間に何等の聯絡もないとは斷言しないが、幼少の時に粘土細工を好むものは必ず他日偉大なる工夫者とか發明家となると云ふことは斷言する事が出来ぬと思ふ。何故ならば幼少時代の精神の活動と大人のそれとは必ずしも同一種でないからである。個性の分類をする上に於ても、直觀的の關係に於て大に活動する個性と、抽象的概念の世界に大に活動する個性とは同一ではないのである。或る場合に於ては具體的世界に大に興味を有つた個性は抽象概念の世界には興味を有たず、抽象概念の世界に多大に興味を有つたものは感覺の世界に對しては興味を有たぬと云ふことがあるのである。一々調査をした上でないから斷言は出来ぬ

けれども、古來の大發明とか大なる工夫者と云ふものは必ずしも幼少なる時より斯かる才能を發揮した人に限られて居るのではない。偉大なる人の例を取らなくても、普通の場合に於て幼少なる時に種々の細工物を好んだものが必ず成長して獨創的能力に卓越した者となると云ふ關係はないのである。何故ならば兩者は心意活動上の聯絡を必ず有つのでなくして二個の別種の精神作用であるからである。自分は兩者の間に全く關係がないとは言はぬ。併し其關係たるや他の方面に於て後に述べる如く兎に角知的活動の性質の上よりすれば具體的世界に於ける自學的活動と抽象的世界に於ける自學的作用とが別種のものであると云ふことは明白なる事實である。換言すれば小學校兒童殊に初學年の兒童に其程度の自學主義攻究主義を實行した爲に大人となりて自學的攻究的精神が養成せられると考ふべきではない。

知的方面に於ける攻究主義自學主義にも必要な方法手段がある。自學主義といひ攻究主義といへば自ら進んで自分で爲すといふことには相



違ないのであるが、併ながらそれに必要な手段方法を與へることなく全く放任して置くといふことは、決して正當なることではないと思ふ。若しも昔の極く古い先天的觀念などを奉じて、個人に先在する所の觀念が個人個人の活動の上に自然に現はれて來るなど、考へるならば、方法手段といふものはどうなつても宜いかも知らぬけれども、今日に於ては斯かる心理觀を有つことは學術上許せないことである。従つて自學主義でも必ずそれに必要な方法手段を講じなければならぬ。然らざれば無知より知を生ずるといふことは出來ないのである。例へば生徒自身に工夫をさせるにしても參考物を與へなければならぬ。又生徒に讀本なり何なりを自習せしむるにも辭書の引き方とか或は難解の字句を理會する方法を授けて置かなければならぬ。若し單に自學自習主義であるからといつて、生徒を放つて置けば是は昔の稍々程度の高い生徒に對する漢學教授法の如き方法で過度の負擔を生徒に持たすに過ぎない。それ故に、例へば自學自習主義よりも生徒が自學自習し得るだけの限度に於て適當の方法手段

が必要である。それ故に北米合衆國に於ても研究とか考究とかいふことをさせる場合に於ても、唯放任して置くのではない。生徒がそれをやり得る程度迄の方法手段を供給してやるのである。例へば讀本でも未だ教へない所を生徒に自分で研究させるならば、生徒の力には到底分りさうもないやうなものを豫め教師が教へてやる必要がある。此點は北米合衆國などに於ても十分に研究されて居るのであります。然るに自學主義とか自習主義とかを以て唯放つて置き生徒任せにして置くことが宜いと云ふ風に考へるならば、それは自學自習の可能なる所以を十分に了解せざるものと言はねばならぬ。

又自學自習でさへあればどんなことをさせても宜いと考へるならば、是又大なる誤りである。自學自習と云ふことにもそれに適當する材料を選定するの必要もある。又適當なる指導を與へるの必要もあるのである。必要もないことを自學自習せしめた所で、知的方面の陶冶といふ見地から見れば何等の効果もないことになる。それ故に教室内に於て唯生徒が好

んで面白がつて熱心にやるといふことだけで満足するならば別問題でありませんが、其活動が幾分なりとも生徒の知的方面の向上に価値あるといふことを要求するならば、その方法手段として材料等に關して十分なる研究を必要とするのである。若しそれを誤れば知的方面の向上といふ點に關しては何等の價值なき活動となり終るのである。

要するに知的方面より考察する時には、私は小學校程度の幼少なる兒童に自學自習をせしめるといふことには左程價值がなからうと思ふのである。上級に於て即ち十歳以上に於ては稍々抽象的概念といふものが發達し、抽象的概念に依つて思想を支配することが出来る時であるから、その以後の自學自習は知的作用の陶冶に効果がある譯でありますけれども、それ以前に於ける自學自習といふものは學校などに於ける生徒の管理などには宜いだらうが、又生徒の調査などやるにはそれでも役に立つかも知れぬけれども、知的方面の陶冶といふやうなことこそ就ては左程役に立たぬことであらうと考へる。

此自學自習と考究法とは主として知的方面の事柄であるといふことは前に述べた通りであるが、併し又少くとも間接には意志的方面の陶冶といふことも伴つて來るものである。例へば自學自習は學習に關する興味とか學習に關する努力とかを養ふ習慣とを持來するのである。此意味に於て知的活動も亦結果としては意志及び感情の方面に影響を有つのである。此方面の見地よりすれば考究法とか自學自習とかいふものは、幼少なる兒童にあつても効果が無いものではないと思ふ。何故ならば未だ抽象的觀念の力の發達せざるものにあつても、自學的研究的習慣を付けるといふことに依つて一般的に自發的工夫的態度を精神界に作るといふことになる。効果を及ぼすことと思ふ。即ち其人の精神が活動して工夫するとか自ら進んで考へるとかいふやうな態度を養ふことになる。又さういふことに興味を持つといふ習慣を養ふことになる。又さういふ努力を續けて行くといふ精神作用を養ふことになるのである。此點に於ては知的方面の陶冶ではないのであつて寧ろ意志的方面の陶冶とも言ふべきものであるが、此

方面より觀察すれば例へば知的方面に於ては左程効果のない所の考究法とか自學自習とかいふことも、それに依つて一般的に自學及び考究の心的態度を養ふといふ上には多少効果あることゝ思はれる。尤も之も細かに言へば容易に斷定を下すことは出來ないのであつて、或る種の考究に對しては興味を有つて努力するが、他の種の考究には興味を有たないといふやうなこともあつて、一般的の意志陶冶といふものがどれだけの範圍に於て行はれるものであるかといふやうな論にもなるのであるが大體に於ては知的方面よりは意志的方面に於ける一般的陶冶といふものがより多く可能なるものであると考へるのである。何故なれば意志といふものはそれ自身寧ろ無意識的に行はれるものであつて、従つて知的方面の如く差別が多くないと考へられるからである。

併しながら此場合に於ても尙ほ注意を要することは、同じく意志と言つても種々の方面に現はれて來るのであつて、其等は平行することもあるが又互に矛盾することもあるのである。即ち意志の強いといふことは筋肉

の強いといふことに平行する場合は寧ろ多いのであるが、筋肉の作用が弱い意志の力が強いといふこともある。而して精神的方面の意志的習慣殊に物を見るとか本を読むとかに關する意志的習慣が強くなるといふことは、時とすると却つて身體的方面の發達を阻害することがないともいへぬのである。換言すれば餘り多く勉強してそれが爲に神經を疲らして身體を弱くするといふことは普通の事例である。それ故に若し自學的意志の習慣を付けることに依つて精神的方面に於ける或る種の意志の努力を養ふといふことがあつても過度の勞作の爲めに遂に精神の力を弱くすることもある。又其反對に身體的方面の力を強くすると其結果却つて冷靜なる知的方面の活動を鈍からしめるといふやうなこともないとは云はれない。即ち手細工をすることに對する興味が起り其方のことに耽りたる或は又遊戯に興味が付いてその方の事を喜ぶ結果冷靜なる心的作用或は冷靜なる心的攻究といふやうなことに關する興味と力とを殺ぐといふやうなことは警戒する必要がある。單に自習の習慣が出たから喜ばしいとい

ふべきではない。假令自習といつたとしても、つまらないことを自習する興味と努力を養はれても眞面目なることに對して出來ぬとか下らないものを讀むことの興味とか努力とかは出て居るけれども、眞面目なるものに就て考へるといふ興味と努力とが減るといふことがあつてはならない。要するに自習的研究的の習慣を養ふといふことは良いことであるが、此場合に於ても其内容に就ては十分に注意をしなければならぬ。不適當なるものに向つて此習慣を付けて來るといふと、却つて適當なる事柄に關する自習と研究とを害することになる虞がないとも限らぬのである。

此の習慣的の方面のみより考察する時は吾人は大體に於て自學自習及び攻究法の効果の大なることを認むるものである。故に教場内に於ても教場外に於ても成るべく早くから斯かる意志の習慣を付けることに注意するが適當であらうと思ふ。併しながら此場合に於ても適當なる指導を與へ、自學自習の事柄と内容に關して選擇をするといふことが必要である。唯此方面に於ては前に擧げたる知的方面よりはより多く小學校の兒童に

も適用させるべき理由があると考へるのである。

以上述べ來つた所を要するに自學自習と云ふことは教育及び教授の手段としては宜いことゝ考へる。併しながら是は或る論者が考へて居る如く萬能的の效力を有つものではなくして、何れかと云ふと幼年者より年長者に施して効果の大なるものであつて、幼年者にあつてはそれよりもより多く教師の指導に依つてなされる所の從來の學習と云ふことの必要が大なるものであると考へる。唯自學自習の習慣を養ふは必要なることであるが故に適當なる指導の下に之を早くから養つて行きたいと思ふのである。併しながら決して自學自習のみに依つて教育の効果が擧がり、又之に依らなければ全く教育の効果を擧げることが出來ないと考へるべきものではないと信ずる。

### 第三、自我觀念と教育學說

教育に關する言議の盛んなること今日の如く甚だしきは蓋し嘗て見ざりし所であらう。其中には教育の實際的施設に關するもの、教授訓練の微細なる方法手段に關するものも多いのであるが、教育の根本原理に關するものも決して尠くはない。而して教育の主義とか主張とかの如き根本問題になると必ずや直接若くは間接に或は消極的或は積極的に自我の觀念に關聯して來ると思ふ。故に若しも教育上の根本問題を徹底的に論究せんとならば、自我の觀念を明晰にし、それと教育との關係を確めなければならぬと思ふ。

元來自我といふ名目は多義的である。其の中には少くとも三様の意味が含まれて居ることは普通の用例の明示する所である。(一)自我の最も世俗的意義は自己の身體に關係を有つものである。例へば「我は何貫目ある」といふ場合の自我の如きである。(二)次には自己の精神物理的活動を指し

#### 自我の意義

て自我といふことがある。例へば「我は本を讀む」とか「我は字を書く」とか云ふ場合の自我はそれである。(三)併し狭き意味でいふ自我は或精神的のものを指すので、精神とか靈魂とかを意味する様に思ふ。例へば「我は斯く信んず」とか「我は之を好む」とかいふ時の自我はこの種類に屬する。尤も或精神的のものを自我と解する場合に於ても現象學的に心的活動を叙述するに止まることもあるが、形而上學的に心的活動を説明せんとすることもある。前者は叙述的心理學の立場で、後者は説明的心理學のそれであつて、自我の觀念も其の孰れに依るかに依つて相異を生ずる。兎に角自我といふ觀念は以上の三様に解せらるゝことだけは一般に認めねばならぬ事實と思ふ。

然らば教育の基礎觀念となり、教育問題と接觸し來る所のものは何の自我觀念なるかといはゞ、三つとも關係があると云ひたい。教育上體育に如何なる地位を與ふべきかの問題は第一の自我觀念と關係して來る。又各科の學習を如何にせば有效ならしめ得べきかの問題の如きは第二の自

我觀念と不可分的のものであるが、教育の根本主義の問題は主として第三の自我觀念と密接に關係して來ると思ふ。殊に輓近に於ける教育思潮に屬する問題の如きは最後の自我觀念を基礎とする様に思はるるが故に、本論題の自我の意義は先づ最後の種類のものに止めようと考へる。

本論題を議するに當りて最も興味ある事柄の一は教育論が自我觀念を基本とすると否とが時代に依り學派に依つて異るといふ事實である。輓近に於ては自我觀念を基本とせざる教育論は學術的根柢のなき淺薄なる教育論の如く思はれるのであるが、西洋に於ける思想界の父母とも云ふべき、プラトール及びアリストートルの教育論は自我觀念より出發したものでないと云ふことは極めて興味ある事實であると思ふ。云ふまでもなく、プラトール及びアリストートルに自我觀念が無いといふのではない。唯之を基本として教育論を建設しなかつたといふのである。今日及び將來に於ても、これを混同せぬやうにありたい。即ち自我觀念の有無と、それを基本とするや否やと云ふこととは全く別種の事件であるのであります。

プラトールの  
教育論と自  
我觀念

プラトールの教育論は彼の傑作と稱せらるゝ對話篇「國家論」と彼の最も晩年の意見を述べたる對話篇「法律論」とに説かれてある。兩者は共に政治論的標題を有することが何人にも先づ注意せらるゝ所であらう。即ち彼の教育論は政治論の一部分とも云ふべきものであつて、個人の本性に關する哲學的考察に基くものではなく、人間生活の理想的狀態を現出する所以の手段方法として説かれたものである。尤もプラトールの「國家論」其の者は哲學及倫理的考察を含むものであつて、彼の自我及び精神に關する考もまた同書にも述べられては居るが、彼の教育論は人間の精神とか自我とかの本質を發揚するが爲めになさるべきものとせしに非ずして、正義を社會に實現する爲めに、即ち理想的社會を實現する爲めになさるべきものと見たのである。換言すればプラトールは人間の精神の本質から教育論を演繹したのではなしに、人生の理想即ち理想的國家より割出したものである。更に言を更めて云はば、人間の精神そのもの、即ち其れのイデアを基本として教育論を建設したのでなく、本體の世界即ちイデアの世界を規範として教育

論をべて居るのである。

プラトンは人間の精神即ち自我のことを種々の對話篇に於て種々に論じて居るが、要するに精神の本質はイデアの世界に属するもので、精神は本質上、經驗的世界を離脱して本體的世界に復歸せんことを希ふものである。本體界に属する精神が經驗界に降りて肉體に圍まれるに至つたのは寧ろ偶然的運命に依るもので、本質的には超經驗的のもの本體的のものである。故に斯る自我觀念を徹底せしめる時には當然の歸結として總ての人間は自我の本質の發揮に務むべきで、これが即ち教育の目的となるべき道理である。然るにプラトンは自我活動の中に三種の別を立て、その各に徳目を認めて有名なる四主徳の倫理説を建てた。元より精神活動の中に純精神的なもの即ち思考と純精神作用と肉體との交渉に依つて生ずるところの意志及び感情とを認むる如きは、一種の關係概念として必然的論理關係より起るものであるとしても、一切の人間が本質上超經驗的自我を有する限り、自我觀念を基本とする上は教育に於いては人に依つて差等を設くべき

ではない。然るにプラトンは或個人は長く教育を施して哲人たらしむべく、或個人は早く教育を止めて兵士又は庶民たらしむべしとせしが如きは、分明に教育の根本原理を自我の本質に置かざりし證左となすべきである。

實際プラトンの教育論は正義の觀念の研究から出て居る。彼は先づ正義の徳の概念を明にせんとして國家生活を論議し、畢竟するにイデアの世界の如く、善の概念を最高統一原理とせる絶對的調和を以て理想の状態となし、之に合するものを正義と定めるのである。彼は此論法を自我其のもの即ち人間の精神にも適用して睿知が中心となり、勇氣と節制とが其の分を守ることを正義の徳と稱せしが如く、睿知の權化たる哲人が勇氣及び節制を體得する兵士と庶民とを其の分に應じて活動せしむる状態を指して正義の行はるゝ人生となし、之を實現する手段方法として教育論を構成したのである。プラトンの教育論が自我觀念を基本としたものでないこと云ふのは之を意味するのである。

プラトンの教育論にありては國家社會に関する見解を基礎とし

たもので、自我観念より立論したのでないと云ふことが一層明白である。アリストートルの教育論はポリタイア即ち政治學中に述べられて居るので、國家を理想的ならしめる手段として之を論じて居る。而してアリストートルの人間の精神即ち自我に關する説はメタヒジカ其の他に於て述べられて居るのであるが、若し之を基礎觀念として論じたならばプラトールの場合と同じ様にポリタイアにある意見よりは遙に徹底的のものとなるべきである。尤もアリストートルの教育論の大部分はポリタアの中でも缺損があつて完き形に於て遺つて居らぬから委しく彼の意見を知ることには出来ないが大體は希臘の古典時代の教育を祖述したもので、所々にプラトールの教育意見を批評はして居るけれども略類似のものに過ぎぬのである。アリストートルの人間の精神に關する説もプラトールの考と多く異らな  
 と思ふ。アリストートルはプラトールが本體の世界を経験の世界の外に置いたのに反對して個體の中に實在を認めたのではあるが、個體其ものの中に形式と材料とを分ち、形式は材料を支配し、之に一定の形體を與ふると

見るのは、プラトールがアイデアの模寫として個々の物が形成せられるといふのと酷似して居る。且つ其名稱も形式といふのはモルフエ又はアイドスといふので、アイドスといふのはプラトールのアイデアと同一である。且つ又其のアイドスは力であり働きであつて、個々の經驗界のものはアイドスが材料即ちフネを支配し、それに自己を實現するエネルギーと見るのであつて、アイデアの實現といふに異ならない。従つて人間の精神も精神其者のアイドスとフネとのエネルギーとして個々の人に現はれるのではあるが、其本質は何處までも精神のアイドスで、萬人に通じて平等でなければならぬ道理である。故に若しアリストートルが自我観念を基礎とし、教育論を建設したならば希臘上代の社會組織を背景とする者を是認し得ぬ譯である。然るに彼は教育論の基礎を社會生活の理想に置き、各種の政體や國體を評論し、教育に依つて理想的人生を實現せんとしたのである。アリストートルはプラトールの「アイデアの世界」の如き一定の理想を定めずして、それぞれのアイドスの實現とも見るべき適度の活動に伴ふ幸福を究竟原理となした



から、理想的社會に關しても劃一的の者を定めない。教育は寧ろ國體政體に應じてなさるべき者と見たのである。斯くして近代の教育論とは全く立脚地を異にするものとなつて居るのである。

然らば上代に於ては自我觀念を基礎とする教育論は無かつたかと云へば、具體的のものとしては出て居らぬと云つてよからうと思ふ。併し希臘末期のプラタークの教育論や希臘末期の思想の影響を受けて居る羅馬のクインチリアンの教育論等には多少自我觀念を基礎として居る所もあるやうに見える。而して其の自我觀念なるものはストア學派及エピクロス學派の中に發達せるもので、此種の自我觀念を基礎とする考へ方は當時に於る哲學の共通の性質であつた。即ち自我を主とする教育論は當時にありては未だ系體を備ふるに至らなかつたけれども、それが成立する準備は全く整うて居た許でなく、當時の各哲學派が理想とした所の所謂「賢人」の如きは教育的見地よりすれば理想的人物であつて、當時の哲學其者は賢人を理想とする一種の教育論であつたとも見られる。ストア學徒につきて云

プラターク  
とクインチ  
リアン

へば、人間の精神は宇宙精神即ち神の分派であつて萬人平等のものであるから、總ての人が皆神即ち宇宙の原理たる自我を規範となすと共に精神其の者の中に満足を求むる所の靈的活動を發揮することに力むべきである、即ち人は皆賢人となることを力めねばならぬ。これが人間共通の教育でなければならぬこととなる道理である。かくの如くして建設せらるる教育論にありては、ストアの賢人の如く國家とか社會とかを超越せる世界的人類的生活を理想とすることとなるが、其の立論の基礎は理想社會の實現といふことではなしに、自我の満足と自我の本體の發揮といふことにあるので、プラトリーやアリストートルの教育論とは根本的に立論の性質を異にするることとなるのである。

自我の觀念を基礎とする教育論の代表的のものは實に近世に於けるルソーのそれであることは改めて云ふまでもない。エミルの開卷第一に「神は總ての者を善く造り、人は其等の者に干渉して惡となす」と論じ、又「自然的秩序に於ては總ての人は平等である、而して彼等の共通の職業は人間であ

ルソーの教  
育論の根據

ることである。よく教育されたるものは此の職業及びそれに關係する事柄をよく爲遂ぐることに失敗することは出来ぬ」と説いて居る。要するにルソンの教育論は人といふ概念、自我といふ觀念を基礎として建設されたもので、又其の自我觀念は萬人共通なる人間性、即ち理性體の本質たる理性其者を基礎とする者である。恰もストア學派の人格觀念のその如く人類に共通なる又何人にもありても平等であつて、アリストートルの人間精神の本體たる理性、プラトリーの純粹なる精神はルソンの教育論の基礎としての自我觀念と極めて相近きものであると思ふ。ルソンの理想とする人類生活はストア學派の賢人的社會の如く人類全體の機械的集合とも云ふべきもので、獨立自由なる個々の人間の集團に過ぎないのである。これルソンは教育論上の個人主義者と云はるゝ所以であること、ストア學徒が個人主義者と呼ばるゝと同一理由に基くものである。コロンビア大學のモンロー教授などが、ルソンを社會的教育論者と云ふのは命名の見地に於て宜しきを得ざるものがあるに依るのである。とにかくルソンの教育論はプ

カントの教育説

ラトリー・アリストートルの教育論とは全く主義を異にするもので、寧ろストア・エピクロスの主張に近きものであることは注目すべき事實と思ふ。

近世に於ける自我觀念の起りは遠く文藝復興時代の人文主義にありて大陸の新教主義と英國の經驗主義とが之を助長したのではあるが、特に著しき發達を促したものはカントの哲學であると思ふ。カントの教育論は必ずしも彼の哲學説から演繹されたものと見ることは出来ぬけれども、リンクの編纂したカントの教育書に依つて見ても、彼の教育論は全く人間の人間たる所以を發揮することを旨としたもので、ルソールと同じく自我觀念を基礎としたものといふことが出来る。カントが、人間は教育に依つてのみ人間となることが出来る (Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung) といひ、教育の後に人間的性質の完成といふ大秘密が潜んで居る (Hinter der *Edukation* steckt das grosse Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur) といひ、人間には多くの萌芽がある、その自然的萌芽を調和的に發達し、其等の萌芽より人間性を開發することは我等の仕事である、かくして人間をして

其の使命を達成せしむべきである。『Es liegen viele Keime der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturhugen proportionirlich zu entwickeln und die Menschheit aus ihnen Keimen zu entfallen, und zu machen, dass der Mensch seine Bestimmung erreiche.』と云ふが如き數句のみにてもカントの教育論が如何なる根柢の上に立つかが分る。

カントは教育の中に看護(Wartung)と訓練(Disziplin)と教訓(Unterweisung)との三種を分けて居る。看護とは Verpflegung 又は Unterhaltung の意味も含むものであり、主に乳兒(Säugling)の時期に行はるべきものである。訓練とは Zucht のことで生徒(Zögling)の時期に施さるゝ教育であり、教訓とは徒弟(Lehrling)に對して爲さるゝ教育と解して居るのである。而して「人間は教育されねばならぬ唯一の造物である」(Der Mensch ist das einzige Geschöpf, der erzogen werden muss)と云ふ所以のものは、教育の本務は人間性を發揮するにあるので、畢竟するに本體界の自我を現象界に實現せしむる手段となすのである。本體界の自我を實現せしむるのに、カントの所謂看護とか訓練とか云ふ經驗的

處辯は何れかの價値を論理上有ち得べきであるか、寧ろルソーが云ふが如く教育とは消極的に自我の自然的開展を待つべきものと論斷すべきではないか、それともカントの道德問答(Moralcatechismus)位が唯一の成立し得る手段ではあるまいか、等の問題は別に研究することとして、カントの教育論の歸結は、一方よりすれば自律的人格の顯現を旨とし、他方よりすればカントの所謂「目的體の國」(Reich der Zwecke)の實現を目的とすることにならねばならぬ。即ちストアの賢人及賢人の國を教育の目的としたと云ふべきものであつて、ルソーと共に自我觀念を基礎とせる個人主義の教育説を主張することとなるのである。

此の如く自我觀念を基礎とする教育論は個人主義的傾向を有つのであるが、此處に不思議なる現象はカント哲學の繼承者に所謂社會的教育學(Sozialpädagogik)を説くものを生じたことである。フイヒテ及びシュライマッヘルの二人は共に此の種の教育思想家として數へられるのである。フイヒテ及びシュライエルマッヘルは再びプラト・アリストートルの故智に倣ひ自

フイヒテ及  
びシュライ  
エルマッヘ  
ルの教育説

私の論は自我の論として別に置き、教育論はそれを基礎とせず人間の生活方面より立論したものと考へれば一通の説明は附くのであるが、カントの批判哲學以後の思想界は、少くとも自我觀念との關係を説明づけることなしに人生の理想を定めることは許されない。如何にもフイヒテの説の中には世界の道德的秩序などいふこともありて多少の連絡はつけ得るものであるが一方に於いては自我の自發的活動を主としながら他方に於て民族的教育を説く邊には確かに思想上の煩悶ともいふべきものが見える。シュライエルマッヘルとても彼の宗教上に於る絶對歸依の觀念やモノローグ時代などの思想から、何うして晩年の社會的教育學説が論理的に生れ出て來るのかを説明するには随分苦しい思をせねばならぬと思ふ。故に余はフイヒテ及シュライエルマッヘル兩人の教育論と哲學説との關係は論理的に規定するよりも、年代に依る彼等兩人の思想の變遷と、時勢に依る歴史的事情とを加へて考察すべきものと考へて居る。單純なる論理關係よりすれば其の間に幾多の煩悶を發見し得るのである。

然るに最近に至つて新カント派特にマールブルヒ派のナトルプ教授に依て社會的教育學が提唱せられた。ナトルプ教授は既に千八百九十八年に「社會的教育學、社會を基礎とする意志教育の理論」(Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft)を著して居る。フイヒテ、シュライエルマッヘル以來の懸案が今こそ解決を見るに至つたかとの期待が何人の胸にも浮ぶことであらう。千九百四年には同書の再版が出て、其の序文中には幾多の批評家に對してナトルプ教授は雄々しくも辯難を試みて居る許でなく、千九百五年には大學に於る講義要綱を「一般的教育學」(Allgemeine Pädagogik)と題して公にし、簡短に所謂社會的教育學を述べて居る。ナトルプ教授は新カント學徒としてイデーに依て教育の目的を規定せんとし、イデー即ち實踐的認識は「意識の分析」(Die Analyse des Bewusstseins)に依りてのみ發見せられるとする。而して彼れは意志活動を衝動(Trieb)狭義の意志(Wille im engeren Sinn)理性的意志(Vernunftwille)の三階段に分ち、之れを配當するに家庭教育、學校教育及び社會に於ける自由なる自己教育(Freie Selbst-er-

ziehung im Gemeinleben der Erwachsenen)となし、其間に教育と社會生活との關係を説いて居る。ナトルプ教授は教育の根本觀念に於てはカントと少しも異なる所はないが、世人がカントのは形式だけの論で内容がないと考へて居る誤を悟らしめんとするものであると説き、イデーは形式であるが、其材料は全く經驗より來るのであるとなし、種々の經驗的教育問題に解明を與へんと試て居るのである。而してナトルプ教授は自己の教育學を社會的と稱する所以は教育と社會生活とは不可分のものであつて、それを別別のもとの考へるのは抽象觀念に過ぎずとする點にある。「一般教育學」の第二十六頁に次の如く述べて居る。

Diese durchgehende Wechselbeziehung der Begriffe Bildung und Gemeinschaft lauten wir fest in dem Begriffe der "Sozialpädagogik." Diese will also bedeuten, die grundsätzliche Anerkennung dass, ebenso wie Bildung des Individuums in jeder Hinsicht durch die Gemeinschaft bedingt, ist, wie umgekehrt eine menschliche Gestaltung der Gemeinschaft bedingt ist durch eine ihr gemässe Bildung der Einzelnen, die an

ihren teilnehmen. Die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens machen das, somit streng einheitliche Thema der sozialen Pädagogik aus.

右の如き陳述其者は明白なる事柄であつて少しも反對するべき理由はないと思ふが、これだけの理由で社會的教育學と云ふことは頗る變な事である。かくては一切の正當に考察せられたる教育學は悉く社會的教育學といふべきであつて、社會生活即ち人類の生活の理想を主とする教育論と自我其の者の開發を根本とする教育論との關係を明にする上には何等の役にも立たない。是ナトルプ教授は社會的教育學と稱しながら、實は個人主義的であると批評せられ、又カントの批評哲學は如何なる學說も其の門を通らねばならぬが、それだけで經驗的處辯を旨とする學術に論理的解決を與へ得るや否やを疑ふ論者のある所以である。要するに教育論の基礎としての自我觀念は如何なる位置を占むべきであるかの問題はナトルプ教授に依つては未だ解決せられて居らぬと思ふのである。

然らば自我觀念を基礎とする教育論は論理上必然的にルソー・カント式の個人主義的教育説とならねばならぬかといふに、佛國及び米國に行はるる社會心理學若くは心理的社會學とも云ふべき一派は自我觀念其者の中に社會的要素を認めんとする。佛國のタード、米國のボールドキンは此派の學者であるが、輓近にてはミシガン大學のクレー教授は最も有力なる主張者のやうに思はれる。クレー教授は先に「人間の性質と社會の秩序」(Human Nature and Social Order)を著し、後に「社會的團體」(Social organization)を公にし、最近に「社會の進歩」(Social Progress)を出して居るが、其の根本思想は一貫して居る。クレー教授に従へば、社會と個人とは同一物の二方面(two aspects of the same thing)である。孤立的の個人も個人を離れたる社會も共に抽象に過ぎずして經驗には上らない。眞實なるものは人間の生活であつて、それは個人的方面と社會的方面とを併せ備へて居るもので、實際は個人的で同時に社會的である。社會といひ個人といひ別々の現象を示すものではなく、同一物を集合的に見ると分配的に見るとの差に過ぎない。即ちク

クレー教授の自我觀念

レー教授は「人間の性質と社會の秩序」の第一章「個人と社會」の中に次の如く述べて居る。

A separate individual is an abstraction unknown to experience, and so likewise is society when regarded as something apart from individuals. The real thing is human life, which may be considered either in an individual aspect or in a social, that is to say, a general aspect; but is always, as a matter of fact, both individual and general. In other words, "society" and "individuals" do not denote separable phenomena, but are simply collective and distributive aspects of the same thing.

クレー教授は「個々の人々の有する觀念」(personal ideas)と云ふものは本質的に「社會性」(Sociability)を有するものであると見る。其の事は子供の心意の發達を調べれば明白であるとする。個々の人人の有する觀念は他の人々の心と交通することに依つて起るのである。此の交通(Communication)又は同情(Sympathy)とは憐憫とかいふが如き温情を指すものではないので、他の心的情態の分配を意味する。此の意味の同情の範圍は即ち其の人の人格

の尺度である。即ち曰く。

The personal idea in its more penetrating interpretation involves sympathy, in the sense of primary communication or a entering into and sharing the mind of some one else,.....It (sympathy or communication) denotes the sharing of any mental state that can be communicated, and has not the special implication of pity or other tender emotion. (Human Nature and Social Order p. 102) One's range of sympathy is a measure of his personality, indicating how much or how little of a man he is. (p. 106)

クローレー教授の説よりすれば個人と社會とは絶對的不可分のものでありて、個人の自我の觀念には必然的に他の集合即ち社會が含まれて居るから、社會的要素を除けば自我は全く無くなる、故に自我を發揚するといふことは社會的要素即ち社會性を發揚することである。かくして自我を基礎とする教育論は論理的必然に依りて社會的教育學とならねばならぬといふのが、クローレー教授等の社會的教育學説の論據である。尤も米國の社會的教育學説と云ふ中にも種々あつて、ジョン・ドウェー教授等の説になるとフィヒテよ

クローレー  
教授とドウェ  
ー教授

ケナトルブ教授等に至る迄の煩悶情態にある。ドウェー教授の哲學主義なるプラグマティズムと彼の教育哲學としての社會的教育主義との間には寧ろ思想の系統を異にするものがある。又同じくプラグマティズムの他の主張者であるキリアム・ゼームスの哲學が彼をして寧ろ個人主義的教育意見を唱へしむるに至つて居る。ドウェー教授の教育説のプラグマティズムと聯絡のあるのは作業的實驗的即ち動作と實行とを重んずる點にあるので、社會的といふことに直接的の關係はない。只作業とか實驗とかが間接に社會生活とか社會活動とかに密接なる關係を有つて來るのみである。先年来國の一教育雜誌上に於て、ドウェー教授の教育説は個人主義に偏して居るとの評論が載せられ又それに就いて否ドウェー教授は社會的方面を是も力説する教育思想家であるとの討論の反復せられたとのあつたのは決して偶然ではないのである。故にドウェー式の社會的教育論とクローレー式の社會的教育論とは混同してはならない。

余は自我の見解に關してカント及び新カント派の人々の如くに主觀的

余の自我觀

方面のみより見る説にも賛成が出来ないがクレーレ教授等の如く客觀的方面のみより見て、社會的要素以外には何物もないとする説にも賛成が出来ない。個人と社會とは不可分の者であるといふだけならば、ナトルプ教授其他の新カント派の人々も皆カントと共にそれを認容するのである。唯社會的方面より來るものは自我本來の作用ではなくして、其の材料に過ぎぬといふのは此等の人々の自我觀なのである。之れに反してクレーレ教授は社會的即ち客觀的要素なしに自我活動は存在し得ざるが故に、社會的要素の外に自我なるものがあり得ないとするのである。併ながら、吾人の直接的内觀よりするも、哲學史上にあらはれたる哲學問題の變遷を顧みるも、自我其のもの所在は純主觀的の者を根柢とすることは争はれぬ事實である。夫故にクレーレ教授も自ら説くが如く自我觀念より個人的主觀的要素を除くべきではない。唯之を以て自我の全體とせずして、自我の主觀的要素若くは其の形式的方面とすべきである。而して自我の客觀的要素若くは其の實質的方面として非我即ち外界社會を自我の不可分的構

成要素と認むべきである。プラトール及びアリストートルの教育論は自我觀念を基礎としなかつたといふのは便宜上の説明であつて、實は自我の實質的方面に關する理想的規定を本としたのである。ルソー及びカントの教育論は之に反して自我の形式的方面のみを基礎としたのであつて、共に教育論の基礎としての自我觀念に於て正鵠を失して居たのである。而してナトルプ教授はルソー・カント式の偏見に捕はれ、クレーレ教授はプラトール・アリストートル式の弱點を忘んとする患がある。健全なる教育論の基礎觀念としての自我にありては形式實質兩方面を併せ備へねばならぬ。形式的方面の陶冶を常に忘れてはならぬが如く、實質的方面の規定を無視してはならぬ。換言すれば自我の實質的方面の構成條件たる社會生活を健全なる自我の形式的活動に依つて包まねばならぬ。最近獨逸のフライブルク大學のヨース・コーン (Johannes Corn) 教授の教育論が分明に此の歸着點を告白して居るのは吾人年來の主張と全然符合するところである。

マールツルヒ派の開祖故ヘルマン・コーン (Hermann Cohen) 教授は「純粹意



志の倫理學の中に次の如く言つて居る。

Der Fehler welcher in dem Begriffe der Autonomie bei Kant stecken bleiben ist, besteht darin, dass das Selbst dabei als gegeben, also schon vorhanden, als seiend angenommen und vorausgesetzt wird;..... (S. 321)

其少し後に又曰く

Also die Selbstgesetzgebung ist nicht etwa die Gesetzgebung aus dem Selbst, sondern zum Selbst.

ローヘン教授がカントのオートノミーの觀念より「物自體(Ding an sich)的」の要素を取除かんとせるは批判哲學の本領に顧みて正當なる企である。又自我の自己規定をして自我より出でずして自我を目的とするものと見るのは、アリストートルのエネルガイヤに於けるアイドスと思ひ合せて頗る巧妙にして所謂ガイスト・ライヒなる説き方である。併し自我の目的たる自我ともいふべきものは抑何ぞ、カント及新カント學派は之を以て無窮に開展する構成活動と説くこと以上に進んで其の内容を明示せず、否明示

し得ざるものと説くのは種族概念としてだけの内容のあつたイデア(少くともプラトリーの壯年時代のイデア)がアリストートルのアイドスに至つて個々別々のものとなり、従つて一定の内容を定め難きものとなつたと同じく、かく説くより外に明案が未だ出ない爲かも知れぬが、内容なきものが目的となり、イデアとなつて物を規定するといふことは考へれば考へる程不可思議の至りである。然るに此の目的若くはイデアにも形式と實質との二方面を分ち其の實質方面を社會的經驗事實に求め、其の形式的方面のみを主觀の先驗的要件に歸せしめるならば、少くとも具體的に目的若くはイデアの使命を果し得る針路を的確に示し得ると考へる。併し單なる經驗的事實は如何にして一般原理を與ふるかとの反對論は碁の定石の如くに破るべからざる論據の如く思ふ人が今尙存するであらうが、經驗を整理し、之れに取捨案配を加ふる心的作用さへ認めれば容易に其理解が出来ると思ふ。かくては即ち主觀の内に其の原理があるべきではないかといふならば、それが主觀論に捕はれたる見方で、吾人の心的作用の中には論理的

のものと心理的のものが共に存するのであつて、所謂論理主義とか心理主義とかの一方に偏することは、恰も形式若くは實質の一方に偏すると同じく、黨派的若くは宗派的見解と云はねばならぬ。余は此の論文の中に形式と實質論理作用と心理作用との關係に關する見解を委しく述ぶることの出來ぬのは頗る遺憾とする所であるが、教育論の基礎觀念として自我は黨派的若くは宗派的見解より自由なる「全き自我」でなければならぬと信ずることを切言致す次第であります。

#### 第四、教育する權利

教師が生徒に對して、教育をする權利が何處にあるか、教師は一個の人格體であるが、生徒も亦人格者である、一つの人格者が他の人格者に向つて強制すると云ふことは、果して正當であるか。例へば生徒が……知るとを欲せざる者を強ひて知らしめようとするや、生徒が爲すことを希望せざる

ことを爲さしめようとすることは……人格を無視したことであつて、人權を蹂躪するものである。然るに教育と云ふ仕事は多くの場合に於て之れに類したことをして居る。尤も兒童が興味を起して自發的に或事柄を學ぶこともある。又生徒自らが進んで或善良なる行ひを爲すこともあるけれども、若し生徒が課業に不熱心であつたり或は不注意であつたり或は物覺えの悪かつたりした時には、教師は之れを叱責して少くも憚らぬ顔をして居る。又悪い行ひでもすれば遠慮なく罰を加へる。教師には如何なる權利があつて斯る教育的處置を執るのであるか。此の點を充分に考へて置かねばならぬ。是は教育者が實際の仕事をする上に於て最も大切な問題の一である。實際教育者が修養せねばならぬことは素より澤山あるが、先づ自分の仕事として日常取り扱つて居る事柄を合理的に理解して、確實なる根據を與へるやうにするが何よりも大切である。

獨逸に於ける最近の教育雜誌等にも右の問題に關係するやうな記事が掲載されて居る。教育雜誌等の報道によれば、最近に於ける獨逸の教育界

は著しく哲學的方面の研究が盛になつたやうに思はれる。例へば、獨逸の高等學校に於ける哲學概説とも云ふべきもの、教授法についても種々な新しい意見が現はれて居り、一般教育問題についても、哲學的方面の考察に事を置くものが出て來て居る。殊に新カント派の學者で教育論をすゝめるものが多くなつたと云ふ報道が見えて居る。而して其の理由として同じく雜誌に現はれた處を見ると、これは今度の大戦争の結果であると云つて居る。即ち獨逸國は戦争に敗れて、社會上失意の地位に立つたがためである、と云ふことである。過去に於いては獨逸的文化の現はれとして誇つた處の教育上の主義等も國家的革命と共に一變して社會的方面に於て失望落膽することになり、自づと考へは主觀的方面に向ひ哲學によつて安心立命の地を得ようとする事となつたのである。而してカント哲學殊に新カント派の哲學は主觀に最も重きを置く哲學であるが故に、獨逸に於ける此の時勢の要求に最もよく適合するものであると云ふのである。私は斯る解釋も滿更根據のないと思ふ。恰もブラト、アリスト

教育の哲學  
的根據

トルの時代に於ける希臘の社會狀態が、社會的方面に於て希臘人の誇として居つた文化組織を野蠻人視して居つた他の民族のために破壊せられたとき、希臘民族の思想が専ら主觀的方面に安心立命の地を求めて所謂ストア哲學エピクロス哲學を榮えしめたと同じやうに、大戦後に於ける獨逸が、新カント派の主觀主義によつて精神的餘命を繋がんとすることは無理からん事のやうに思はれる。

併しながら、教育と哲學との關係は斯る偶然の出來事にのみよつて結合せらるべきものではなくして、本質上是非共此の點に迄進まねばならぬ性質のものである。今日の獨逸國のみならず何れの國に於ても教育の根據を確定せんが爲には、哲學問題との連鎖を鞏固にせねばならぬのである。従つて教師が教育をする権利が何處にあるかと云ふ如き問題も、獨り戦後の獨逸に於てのみ起るべきものではなくして、何れの文明國に於いても亦同様に考へねばならぬ問題である。尤も此の問題に對する或方面の解決は必ずしも哲學的説明を待たんでもなし得るのである。即ち教師が生徒

に對して教育をすると云ふことは生徒の將來の爲の利益であると云ふ説も成り立つてあらう。又教師が生徒に或種の知識を無理に授け生徒の意志を強制すると云ふことは、教師の仕事の上に便利であると云ふ理由も立つかも知れない。甚しきに至つては、斯うすることは教師の仕事であると云ふ解釋で満足する人もあるかも知れない。併しながら少しく物の道理を根本的に考へる人に對しては、斯くの如き便宜主義とか方便主義とか云ふことでは満足を與へる事は不可能である。其處には更に一層奥底に横はる根本原理を討究するとの必要を認めねばならぬ。一つの人格體が他の人格體に向つて知識なり意志なり感情なりの方面に於いて、強制的態度を執ると云ふとは何の根據によつて是認せらるべきであるかを合理的に確める必要があるのである。是れ教育する權利の問題の起る所以である。

元來教育は人間の爲の仕事であり、又人間に向つての仕事である以上は、人を教育すると云ふ根據も人間の本質に基礎を置かねばならぬ。前に述べた便宜主義や方便主義では適當の説明でないと云ふたのも、此の理に基

くものである。然らば人間の本質上から見て教育をすると云ふことの必要は何處にあるのであるか、若し此の點が明になれば専ら教育をする權利の基礎を明にすることになるのである。

若し人間が如何なる人格體に於ても、如何なる發達の程達に於いても、如何なる年齢の時期に於いても、常に其の全知全能なる作用を呈するものであるならば、人間を教育するの必要は全くないことと思ふ。斯くの如んば一切の人格體が皆完全圓滿なるものであり、一の人格體と他の人格體との間に優劣の差等を生ずることがなくなるから、教育者と被教育者との對立と云ふとも亦不可能になる。即ち一の人格體は人間の本質を發揮する上に於いて他の人格體に劣ると云ふことがあるべからざるが故に、其の人を教育するの必要もなく、亦其の人を教育するの權利も義務もなくするのである。之れに反して、人格體相互の間に品質の差を設け發達の程度を區別すべきものであるならば、茲に優れたる人格體劣つた人格體との差が生じて來る。少くとも發達したる人格體と發達しない人格體との別が生ずる

譯である。此の後の見地即ち差別的の見地を執ることによつてのみ教育の必要と教育の権利と義務とが出て来る譯である。故に教師が生徒を教育する権利の唯一の根據は、發達せる教師の人格が未だ發達せざる生徒の人格に對して影響を與へ、生徒の人格其のものをより高き程度に進め、より優越なる地域に導くと云ふことでなければならぬ。教師の側に於ける教育の權利は、生徒の側に於ける教育の義務となるのである。而して其の根柢は生徒自らの人格其のもの、發達に伴ふ倫理的な要求に基くものでなければならぬ。

元來人格體相互の中に優劣の別ありや否やは極めて困難なる問題である。若しプラトリーの壯年時代に於ける考への如く個々の經驗的事物は本體に於けるイデアの模寫であるとなし、其のイデアは種屬概念を表示するものと考へるならば、理想的には同一種類に屬する個體の中に根本的價値の相異はあるべきではないのである。若し夫れがあるとするればそれは偶然的事情に基くものである。プラトリーのイデアに其の原因があるにあら

ずして、イデアを模寫する處の物質の各とならねばならぬ。處がアリストートルの哲學よりすれば、個々の經驗的事物其のものが、其のものの自體の中にプラトリーの所謂イデアと物質とに相當するものを兼ね備ふるものにして、個々の事物其のものは其れ、目的に適へる「實有體」である。アリストートルの哲學に云うてある、所謂エンテレヒーとは即ち是である斯くすれば、個々の事物の中に價値の相異はないことになるべき譯である。従つて人格體相互の中に價値の差を附すべきではなくなる。併しながらアリストートルは發達進歩と云ふことを以つて無限に持續するものとなし、事物のエンテレヒーは永久に停止するものにあらずして、エネルギーとして更に高き程度に進歩發達するものであるとするが故に、生徒の人格の如きも猶向上發展を遂ぐべきものと考へることが出来るのである。斯くして生徒の側に於ける教育の必要と教師の側に於ける教育する權利とは、アリストートルの哲學によつて肯定することが出来るのである。吾人は今日に於いてプラトリーのイデアの説を其の儘に採用することが不可能であるの

みならず、アリストートルのエネルガイアの説をも其の儘に信ずることも困難であらう。併しながら未だそれに代り得る處の原理について説の一定せるものはないのである。其れ故に哲學上の原理によつて教育することの權利を何人にも承認せしめることは爲し得ざる處であるが是れを経験的事實に徴して考ふる時には、此の問題を一般的に解決する論據を見することは必らずしも困難でないと思ふ。

個々の人格體の本性的にはプラトリーのイデアの如きものを認めざる迄も、アリストートルのエネルガイアの目的原因たるアイドスの如きものを或程度迄許すことは避くべからざる假定であらう。而して斯る本性が經驗的人格體に具體的に現はれる際には、必ず其處に特殊の相を呈するものである。其の特殊性が所謂成人の人格の間にも現はるゝのであるが、所謂兒童の人格にありては兒童としての一般的特殊性を多かれ少かれ必ず示すものである。是れを通俗的に使用する語を以てすれば、兒童は未だ發達し終はらざる人格體である。而かも兒童は人格體である限り、より高き

の向上發展を遂ぐべき筈のものである。是れ即ち人格體としての兒童其のものゝ本性に基く斷案である。換言すれば兒童は教育を要求するものであり、又教育せられる義務を有するものである。教師が生徒を教育することの權利は一に此の點に存するのである。

斯く考へ來れば、教師が生徒を教育すると云ふことは、教師の便宜や教師の都合に根據を有するものではない。又生徒を教育すると云ふことは、生徒の人格を犠牲にする所以とはならない。生徒よりすれば教育をうけることは自己の人格を發展する手段であり、教師よりすれば生徒の人格を尊重する所以となるものである。此の點に於いて、ラッセルが教育の根本義を尊敬の觀念に置くと言ふのも大に理由のあることである。併しながら彼の考には根本的謬見がある。それは人格體の發達に思ひ及ばなかつたことのそれである。彼は衝動と云ふこと、概念を以つて精神活動の根本義となす處よりして、如何なる種類の衝動に向つても皆平等の價値を附せんとする傾向を有つのである。尤も彼は或場合に於いては其の中に差等

を設けて所有の衝動を賤し、愛の衝動を重んずることを云うて居るが、全體としての傾向よりすれば、衝動其のものを以つて人格の本質に基くものとするのである。斯くして生徒の人格と教師の人格との價値の相異を無視せんとする傾向が現はれて居る。而して斯る傾向はラッセルに始まるにあらずして、ルソウの如きも夙に斯る誤謬を最も明白に表示して居るのである。教育は生徒の人格を無視するものでもなく、亦其れを犠牲とするのでもない、生徒の人格其のものをより高き地域にまで向上發展せしむるものである。而して教育者は兒童生活に比しては其の人格の發達に於いてより高き段階即ちアリストートルの言を藉りて云へば、より高きエンテレヒーを呈せしめんとする者である。即ち是れによつて以つて兒童の人格體をより高き度に迄進ましめようとするのである。教師が生徒を教育することの權利は、偏に生徒の人格體をより高き程度に進歩せしめるにあるのである。斯く考へ來たれば、教育すると云ふことは獨り教師の權利であるのみならず、又其の義務でなければならぬ。生徒が教育をうくるこ

とは獨り其の義務であるのみならず、又其の權利であることも是れが爲である。而して此は生徒の人格を無視するものではなく、それを發達せしむるものである。生徒が教育を受くるは自我活動を犠牲にするのではなく、自我の高尙なる活動を伸長せしめるものである。

## 第五、文化主義と現代思潮

所謂「新思想」なるものは種々の形態を装うて現れて居るが、「文化主義」といふのも亦其の一である様に見える。併し文化といふ語は必ずしも新しい譯でもなく、文化といふ實體も古くから有る。希臘時代の文化とか猶太民族の文化とか、野蠻人の文化などいふ熟語さへある。殊に歐洲の中世は近世的文明こそ缺けて居るけれども文化は最も豊富であつたとは私共が哲學史の講義に於てケーベル師より學んだ所である。然るに今更文化主義を新思想とするは如何なる譯であるか、又それには何程の理由と價値とがあるかにつきて爰に卑見を述べて見様と思ふ。

文化主義といふ主張は何人に依りて創められ、何人がそれを繼承して居るかを一々取調べることはせず、此の主義を口にせられた三博士の所説を詮議することから仕事を始めたいと思ふ。三博士とは誰かといふに、左右田博士と桑木博士と金子博士とである。左右田博士は大正八年一月十八日の黎明會第一回講演會に於て「文化主義の論理」を説かれ、其筆記が同講演集第一集に載つて居る。桑木博士は大正八年三月の丁酉倫理會の公開講演に於て「文化主義」を論ぜられたが、其の筆記は同講演集第二百一輯（同年五月號）に載つて居る。而して金子博士の意見は大正九年六月の「大觀」にある（時代精神としての文化主義）に依つて窺はれると思ふ。それで先づ發表年月の順を追つて三博士の説を調べて見たい。

左右田博士は「文化主義」と稱する一個の人生觀を説いて居らるゝので最も哲學的である。博士は新カント派の哲學者の如くに「論理的アブリオリタル規範」を根本とし、「イデー」「ゾルレン」「當爲」「ノルム」「規範」に價値の根據を置くのである。而して「我れ等が有する人文史上の諸價値を純化し一方的高昇

の過程を極致に導きたる時、其の極限に立つて吾人が人文史上の凡ゆる努力に對して其の目標となり得るものは所謂文化價値即是である。」又、此の如き論理上の普遍妥當性を具有する文化價値の内容的實現を企圖する謂はば形而上學的努力を呼んで茲に「文化主義」と言はふと思ふといふのは博士の主張である。博士は又「所謂文化とは自然に對する語である。何等かの意味に於て與へられたる自然の事實を或一定の規範に照して之を純化し、窮極に於て其の理想とする所を實現せんとする過程の全體を稱して吾等は之を文化と呼ぶ」と言ひ、其の内容として「藝術、學問、宗教、道德、技術、法律、經濟等を擧げ、其の各々が或一定の規範實現に對して相互に補充的に且協働的に各固有の使命を有するものなりとの意義に於て、即ち之を通俗的に云へば有機的の組織をなすものなりとの意味に於て此等の文化財の總體を呼んで吾等は之を文化と稱する」のである。故に文化主義の主張する所は「文化價値の哲學を基礎として一切の人格、一切の文化を認承せんとするヒューマニズムであり人格主義である。」各限られたる範圍に於ける文化所



産の創造にたづさはる事を透して個人人格の絶對的主張に普遍妥當性を與へんとするに於て吾等人生の意義は盡く。文化主義とは是である。人格主義とは是である。

カントの哲學が難解であるが如くに、新カント派の哲學は難解である。又カントの道德説が嚴肅主義である如く、新カント派の議論にも嚴格なる所がある。人格を尊重し、主觀の努力を旨とし、各人内心の誠を傾けて事に當り物を處理することを命ずるは此の學派の長所とすべきである。彼の藝術、學問、宗教、道德、技術、法律、經濟等の如き文化活動をして調和的に發達せしめる爲に、一切の人格體が最善の努力を銘々に致さなければならぬといふ様に平易に解説する時には如何にも道理至極の主張ではあるが其の中の何處に新思想たる資格があるかを怪ましめるのである。如何にも古來不眞面目なる人格者もあり、一方に偏した文物も行はれたは經驗的事實であるとしても、之等は矯正せられねばならぬ事柄であるといふことは古も今も識者の等しく常に主張し來つた所ではあるまいか。

ゾレルン  
(當爲)

元來新カント派にあつては「アブリオリ」即ち先驗的といふことに特殊の權威を附し、價値の淵源を「アブリオリ」の要求とも言ふべき「ゾレルン」(當爲)に歸するのである。而して「ゾレルン」の意識は心理學的には全く主觀的のものであつて、各人其の強度と内容を異にするものであるが、新カント派にては認識論上の推考に基き「アブリオリ」は經驗の結果に依つて生ずるのではなく、經驗の先にありて經驗を造る所の意識活動として之を公準とし、これを價値の發源と見做すのである。故に左右田博士の文化主義とは「ゾレルン」の意識に基ける文化活動の主張と言ひ得ると思ふのであるが、其の中に暗々裏に一種の人生觀が含まれて居るので、自ら或る特定の文化活動が内容に關しても豫想せられることと思ふ。併し乍ら「ゾレルン」てふ意識其者に特殊の内容を附することは果して學術的妥當性を要求し得べきや否やは、勿論學派に依つて其の答を異にするのであらうが、一般的にも如何かと思はれる。ミュンスターベルヒ教授は「價値の哲學」(Hugo Münsterberg: Philosophie der Werte)に於て相對價値 (die bedingten Werte) と絶對價値 (die unbeding-

ten Werte)とを區別し前者は經驗界に屬するもので、經濟論上の各種の價値の如きは之に過ぎないが、後者は、超經驗的なる先驗的なる哲學的のものであるとして居るのは新カント派の「ゾルレン」を指すものと見るべきである。併し乍ら彼は此の絶對價値を主觀的直覺以上に其の存在さへも證明し得ざることを自白して居る曰く。

Dass wir unbedingte Werte voraussetzen, mag ja Illusion sein; im individuellen Suchen und Streben nach dem Überindividuellen liegt noch kein Beweis seiner Gültigkeit. Wir wollen nur feststellen, dass alles, was wir aus Individuellem ableiten können, nicht mit dem tatsächlich von uns Gesuchten und Anerkannten gleichwertig sein kann.

なほミュンスターベルヒ教授は價値と純粹欲求(=as reine Wollen)との關係を述べ、純粹欲求とは體驗其のもの(Erlebnis sich selbst)にして統制力を有し、之れを自由の行動(eine Tat der Freiheit)と稱して居るけれども、何等具體的内容を規定するものではなく、唯自己自身の整合より生ずる主觀的満足以上に

説明し得ないものとして居る。

Treten wir an die Erlebnisse mit den Willen heran, dass sie nicht nur ein Traumm, sondern eine für sich gültige, u. abhängige Welt darstellen, so muss jedes Wiederkehren, jedes Erhaltenbleiben, Kurz jedes Sichidentischerweisen innerhalb der Erlebnisse den Willen befriedigen. . . . . Die schlechthin gültige Befriedigung aber ist der Identität zwischen dem wechselnden Erlebnissen. Und nur insofern als solche Identität sich darbietet, ist die Welt schlechthin wertvoll.

ミュンスターベルヒ教授は本來心理學者であるから、新カント學派の批判哲學を説明する資格があるかと言ふ疑も起り得るのであるが、同教授は獨逸のフライブルグ大學出身者でフライブルグは新カント學派のキンデルバンドやリップカントに縁故の深い大學である許でなく、ミュンスターベルヒ教授の哲學思想は何處までも獨逸の唯心論的であるのである。故に教授は感情特に快感を以て價値の基礎となす經濟學說や心理學說に極力反對して居るので此の點に於いてはリップス教授などより多く新カント派に近

いのである。而してミュンスターベルグ教授の説明は新カント派が批判哲學を標榜しながら「ゾルレン」に絶體價値を豫定し「ならば」の哲學など稱して獨斷的に主觀の中に客觀的妥當性を限定する説き方よりも一層批判的であり一層客觀的推究であると思ふ。しかも新カント學派の弱點と思はるる主觀的原理以上に進み得ざるの缺陷はミュンスターベルグ教授の説に於ても救はれて居ないのであつて此の種の文化主義は現時の新思想が期待するところに觸れることは不可能であると思ふ。尤も「ゾルレン」の背後カント哲學以前の形而上學的實在の假定を許すならば今の新思想と極めてよく協調を保ち來るのであるがそれでは批判哲學の自及とならざるを得ぬのである。

果せる哉、左右田博士は「ヒューマニズム」を主張し乍らも「文化主義の民主主義」デモクラシー」に反對し「文化主義は此の如き民主主義註、平等主義に與みることが出來ぬ」と斷定して居る。「一切の人格が文化價値なる規範の實現過程に於て其の表面の上に各々其の固有の位置を占め得べきもので

なければならぬ。即ち眞正の民主主義は *contradictio in adjective* を許すならば差別主義の上に立つ民主主義でなければならぬ」と言ふ博士の主張は何處まで現代の新思想と提携し得べきかは疑問と思ふ。要するに左右田博士の文化主義は主觀の形式原理としては唯一の人生觀であり唯一の主張であるが、其内容には多くの人生觀と多くの主義主張とが包含せられ得ると共に、又包含せらるべき主義であると考へる。而して所謂新思想なるものは、多くの人生觀、多くの主義主張の中の一種であつて、左右田博士の文化主義との關係は寧ろ偶然的條件に依て或は合し或は離るゝものである。而して文化主義が實生活を規定する原理となる爲には、多くの人生觀、多くの主義主張に對して其の態度を客觀的に批判的に論理的に確定することが必要條件でなければならぬ。「唯一の人生觀」「唯一の主義主張」の本城に籠居して門外に出でざる限り生きた人生を支配することは十分には出來ぬと思ふ。

桑木博士の文化主義に關する説明は左右田博士のに比較すれば遙に哲

學的専門的行方を離れて居る。同博士は先づ文化と文明との區別より説き起し進んで文化の意味を論じ、第一に文化即ち「クルツール」は自然即ち「ナツール」に對立し、第二に、廣い意味の文化と稱せらるゝ人間の事業の中でも特に實際上の實益に合するやうな事柄と然らざるものとを區別して、「政治」「法律經濟等に關する事柄」を「文化事業」と特に區別することが出來ると述べ、政治史と文化史との別あることを指示して居る。又第三に「狭く文化と云ふ言葉を使ふ場合には又道德と多少區別して」「道德以外のものを文化と名づけ、」文化は道德を除いた人間の理想的方面であるとせられる。而して「人生の純粹の理想的生活を文化と云ふ言葉で言現はすのが便利」であつて、「現實では説明しかねる價值生活の全體たる文化は、自由と云ふことと極めて密接な關係を持つて居ると言つて宜いであらう。」而して「意志の自由のある人間が即ち人の人たる本性を具へて居るものであるが、其の人たる本性と云ふものは即ち人格である。それ故に文化は人格と密接不離の關係を持つて居ると考へて宜しい。」要するに「文化はつまり人の能力の自由な

る發達と云ふ事に歸する。「即ち人は人格を持つて居るものであるが、其人格ある人としての總ての能力を自由に發達せしめることとであります」とは桑木博士の文化主義の歸結である。

桑木博士の所謂文化主義とは何を意味するかは如上の同博士自身の説明で明白であるが、何故に桑木博士の文化主義は文化主義其者即ち文化主義一般でなければならぬかは研究を要する問題である。元來文化といふ語の意義の茫漠として居るとは何れの國語にも共通する所である。桑木博士も擧げて居らるゝ通りに文化といふ語は獨逸語のクルツールに相當するのであるが「現代の文化」(Kultur der Gegenwart)と題する論文集とも云ふべき本の第一卷にキルヘルム・レキシス教授は「文化の本質」(Das Wesen der Kultur)を巻頭に於て論じて居るが、其の所謂文化とは頗る廣い意味に使用されて居るものである。其の論文の冒頭に「文化とは精神力及び道德の陶冶と活用とに依りて自然状態より人間を向上することである。」(Kultur ist die Erhebung des Menschen über den Naturzustand durch die Ausbildung und Betätigung seiner

geistigen und sittlichen Kräfte)とあるのは稍客觀的方面を主とした見方ではあるが大體に於て桑木博士の第一の意義に合するもので普通の用語としての文化の定義としては大方穩當の者と思はれる。而してレキシス教授は此種の文化は多方面に現はるゝものとして、其の分岐點を實踐的悟性、學問的思考、藝術的感覺、倫理的欲求となすべきことを説いて居る (Da die Kultur aus der Entfaltung der menschlichen Geistesfähigkeiten entspringt, so zeigt sie so viele Seiten, wie sich aus der Mannigfaltigkeit dieser Fähigkeiten ergeben. Sie beruht auf dem praktischen Verstande, dem wissenschaftlichen Denken, dem künstlerische Empfinden, dem sittlichen Wollen. Jedoch lassen sich die Wirkungen dieser Faktoren nicht scharf auseinander halten; sie verbinden und verstricken sich auf vielfache Art, und man kann nur im allgemeinen unterscheiden, auf welchem Gebiete der eine oder der andere das Übergewicht hat.)

レキシス教授は更に實踐的悟性に基く文化として、經濟、法律、工藝等をあげ、學問的思考に基く文化として、諸般の科學を、藝術的感覺に基くものとし

右田氏の説  
の比較

て文學美術を、倫理的欲求に基くものとして、道德を數へ、なほ其外に宗教的文化を加へて居る。而して此等の文化にはそれぞれ特種の意義が存するので、一を以て他に優るとも劣るとも爲さざる許でなく、個人の精神狀態が一般性と共に特殊性を具有するが故に、文化財 (Kulturgüter) には民族的國家的特質が存在すべき筈のものとして、古今東西の文化の發達を略叙して居る。此の種の文化でふ概念を基礎とする文化主義は藝術とか宗教とかに偏重するものではないので、桑木博士の文化主義とは自ら別種のものとならねばならぬは言を用ひずして明かである。左右田博士の文化主義は文化の各方面を缺損なしに包含する所は蓋しレキシス教授の説と同意見であつて孰れの文化財も文化價値の「イデー」の顯現でなければならぬと要求せられるのであらう。然るに桑木博士にありては、文化財の中に差等を立て、能力の自由發展に縁の近き文藝的方面を特に文化主義の根據として居るので、かくては文化主義と言ふよりは自由主義とか文藝主義とか命名する方が適當ではないかとの疑義が生ぜざるを得ない。桑木博士は文化主

義と自然主義を區別し、又之れを道德尊重主義とも區別し、平和主義デモクラシーと近似する旨を述べて居られるが此等は桑木博士の文化主義に於いてのことか文化主義其者についてのことか精査を要すべきである。

桑木博士は大觀の本年六月號に掲載せる「文化主義の問題と基礎」と題する論文に於て、文化主義といふ言葉の原語を尋ねる者に向つて、「私は數年來折々此言葉を用ひて居るが……私自身は唯自分の漠然考へて居る或る思想を言ひ現はす爲めに假に用ひて居るので、全く自己の創造にかかるとあるから、西洋で何と云ふか即ち答に苦しむ譯である」と述べられて居る。又「何故に、斯くの如き思想を特に述べるかといふに、先づ社會上の一問題として提出する以上、今日の社會に於ける問題に關係して居ることは自然であるとして、從來の國家主義では不適當であるから、ここに又文化の標準を持つて來なければならぬ。又今日の勞働問題その他の社會問題に關しても、其等が現在の社會制度に對する反對には理由があると思ふが……單純なる物質的生活を以て満足するとの出來ない結果として文化主義を旗幟

とするのである」と説明して居られる所を以て見ても、桑木博士の文化主義は文化主義一般ではなく、或種の文化主義で、桑木博士の文化主義といふ方が名實相合する様に考へられる。

併し乍ら桑木博士は文化主義其者の基礎を少しも學術的に説かれぬといふのではない。論文「文化主義」に於ても、文化の「先天的基礎」として、文化は人格價值を根本の要素として居ること、又其の根據は人格の自由にあることを説き、論文「文化主義の問題と基礎」に於ても、文化主義は結局文化の一般性を豫想して成立するものであつて……文化主義の文化は「先天的」によつてその經驗を確立する態度を意味するのである」と論ぜらるゝ邊は左右田博士の文化主義と同體たらんとする趣がある。又「斯の如く考へると、文化主義の立場からは先づ何國の文化といふやうなことが、あまり眼中にあつてはならぬ。……我々は始めに先づ其一般的なる性質を確立しなければならぬ」とする所は愈々新カント派の普遍妥當主義を振り廻すものと言ふべきである。「然しながらこゝに歐洲文化といふのは矢張ゲーテ等の意味す

る文化で、即ち希臘傳來の古典的文化の系統を指すものであると言ひ、近世の始め文藝復興期の際に、人々の研究が中世神學の羈絆から脱して古典の人間本位的文學に向つた時に、此等の研究をヒューマニズム的と稱して居たが、これは或點に於て文化主義に最も接近した思想である。即ち人間の文化を基本として研究實行の標準を定めようといふのである」と告白せらるるに至つては、最早文化の先驗的價値の城廓を降つて、歴史的事實として希臘古典主義若くは人文主義或は新人文主義てふ特定の文化内容を標準とし規範とする、多中の一の人生觀たらざるを得ないのである。此點よりしても、文化主義と一般的に命名するよりも、希臘主義とか新人文主義とか稱する方が正當でなければならぬ。これ實に桑木博士が文化主義を、或意味の平等主義と一致することが出来る」と言ひ乍ら、平等の主張が餘り極度に達すると低い平等といふことになるから、從てデモクラシーは文化と云ふ立場から見ると不完全なるものと思はれる」と宣言する所以であらうと思はれる。かくして文化主義は新思想とは思想の本質に於て頗る縁遠いも

のとならねばならぬ。

左右田、桑木兩博士の文化主義に比して遙に現代的色彩を鮮明に持つて居るものは金子博士の文化主義である。同博士は論文「時代精神としての文化主義」に於てハツキリと次の如く述べられて居る。曰く、文化といふ語が一層精神的な内的な人生觀的な意味を持つてゐる……即ち單に形式的に解釋すれば文化主義とは生命の神體である精神力の根本を培養し養育して、そこから貴く美しい花實を結ばせることを目標とするものに外ならない。自由にして豊富な精神力の開展、美しく貴い人格の發現、其等が要するに文化主義の目的で一層簡單に言へば個性の根本的發達が文化の本領に外ならない。是は文化主義の形式的解釋であるが、さて我々に取つて一層重要な問題は斯る形式的解釋よりも寧ろ内容上の解釋如何である。「文化主義の内容は今日既に一定したものでない。否其内容に至つては今日尙甚しく漠然たる感を免れない。」けれども、文化主義の内容に時代精神の濃厚な色彩を帯びるに至つたは、最早拒むべからざる事實である。斯る意味

に於て最近の文化主義は時代精神を代表する一種人生觀上の態度とも觀られる。昨年前半頃迄從來の軍國主義侵略主義が極力排斥された頃に於ては文化主義は平和主義又はデモクラシーを土臺とする精神文明の發達を目標とするものに外ならなかつた。然に昨年後半期以後勞働問題の火の手が高まつて此かた文化主義は著しく民衆的色彩を増し、民衆的文化主義が新文明の標語たるべきものとさへも主張された。とは金子博士の文化主義の樞軸をなす斷案である。斯くて同博士は文化主義の四綱領を數へた。「第一、文化主義は極端な唯物觀に對して、一層高い精神文明の開發を人生の目的と解する。」「第二、文化主義は正當な個人の自由を主張すると同時に、廣く團體としての社會生活又は人類生活を要求する。」「第三、文化が目標とする文化は、特殊の少數階級又は少數社會の文化ではなく將に多數民衆の文化でなければならぬ。」「第四、新文化主義は科學的知識の發達を期すると同時に、十九世紀に於て最も閉却された方面——精神力の活々とした具體的活動——本能的直覺的乃至創造的な活動の發展を極力要求する。」

かくして文化主義は金子博士に依つて現代の新思想と不可分のものとなつた。但し之は文化主義其者に現代の新思想が含まれて居るが爲ではなく、現代の新思想がかくの如き文化を理想とするのである。此種の主張が正當であるや否やは文化主義其者の正否に依つて決せらるべきではなく、現代の新思想の合理的なるや否やに依つて定まるのである。若し文化主義といふ言葉が立派であるからとか、文化主義其者が正當であるからとか云ふ理由で以て、金子博士が附加した様な文化の内容的意義を是認すべきものと斷定するならば、それは結果と原因とを取り違へた考方であつて、此等の形式的及内容的主張が論證された上で初めて金子博士の文化主義が學術的に成立する譯である。且又金子博士の文化主義と桑木博士の文化主義と左右田博士の文化主義との間には類似の方面もあると共に如何に大小の溝が其間に横つて存するかは最も注目を要する所である。

以上の考察の結果として私は文化主義といふものが一の主義であるかを疑ひ、又それが現代の新思想と必然的關係を有するかも疑ふ者である。



併乍ら私は現代の新思想が文化主義といふ美名を看板に用ひ様とする傾向を事實として認むると共に文化主義を云々する人の腦裏に現代の新思想と類似の思想の働くとも認むる者である。而して其類似點は心理的方面と社會的方面とに於て發見する事が出來ると思ふ。心理的方面の類似と言ふのは心的活動に於て所謂文化主義も新思想も共に知的方面よりは、情意的方面を重視する点である。社會的方面の類似といふのは、情意的方面と聯關する事物を特に尊重する点であつて武よりは文を、道徳よりは文學を、學術よりは藝術宗教を重んずるのである。此等は新人文主義と人文主義とを通しての古典主義の性質であつて十九世紀末よりの歐米の社會狀態は又此の如き傾向を帶んで居つたとも見られる。併し乍ら此等は果して文化其者の必然的性質でなければならぬか、眞の文化を發揚する所以の目標であるべきや否やは獨立に攻究を要する問題であると思ふ。

凡そ一個の人格體が眞面目に或主張をなすからには必ず傾聽すべき何等かの根據がなければならぬ。況や學識あり教育ある紳士の主張をやで

ある。所謂文化主義なる者が或は人格とか自由とか「ゾルレン」とか「イデー」とかを叫んで規律とか服従とか自然とか經驗とかを輕んじ、法律とか秩序とかよりは文藝とか放縱とかを要求する所以のものは、何處かに現代の生活に不満足を感じしめる原因があるからでなければならぬ。私の考へる所に依れば文化とは一切を包容する大器で、其の内には文的方面も入り武的方面も入り科學も文藝も道徳も宗教も經濟も法律も自由も服従も悉く包含するものであつて、此等の要素の孰がブレドミネートするかに依つて文化の性質を異にするに過ぎないものと思ふ。而して文化其者即ち文化一般の理想とする所は抽象的に云へば人類生活を中心とする調和的活動であつて、自由とは之に向ふに妨げられざることであり、創造とは之に向つて武歩を進めることであり、學術も文學も法律も經濟も道徳も宗教も悉く之を「イデー」と「ゾルレン」との内容とすべきである。故に文化其者には所謂新思想も之に反對する所謂舊思想も共に含まれるのであつて、其の孰れがブレドミネートするかに依て、或は新思想式の文化となり或は舊思想式の文

化となるのである。所謂新舊思想相違の原因は文化の外にあるに非ずして文化の内にあるのである。唯所謂新思想の方は文化を統制する形式的方面よりも文化を構成する實質的方面に重きを置かんとし、所謂舊思想は其と反對の行方をする。政治でも法律でも國家でも教育でも文化を外にして存在するものではないが、文化を統制せんとする所以の形式即ち、文化の取締的方面が主になり過ぎて實質内容が閑却される時は、之れに反抗して自由に文化其者を享受せんとする新思想的解放が要求せられるものである。故に若し他に特殊の事情が存せざる限り、新思想の勃興は其時代の文化は餘りに形式方面を過重し、文化の統制に急にして文化の實質を顧みざる徴驗となるのである。此の意味に於て、たとひヘーゲルの三段論法的進理法程を奉ぜずとも、新しき思想の起るには其れだけの理由があるものとして、其の時代の文化に反省吟味を加ふべきである。併し乍ら新思想のみが文化を解すとか文化主義其者であるとか、速断することは如何であらうか。眞の文化主義は新舊思想を超越すると同時に又其主張を本質的

に兼ね備ふるものであつて、何處に兩者の限界を認むべきかは學術的研究を要する點なのである。斯る研究こそ眞の文化主義の根柢となるものでなければならぬ。文化主義は所謂文化主義者の獨占を許さぬものであると共に、所謂文化主義者の輩出は現代文化の缺陷を指示するものであるから、眞の文化主義者はその缺陷を補ふ爲めに公平に現代文化を研究するものでなければならぬと思ふのである。

## 第六、教育論上の新カント派

ブツデ氏の  
著

人格的教育學の主唱者として我國に廣く知られて居るブツデ氏は、近くノオローギツセ、ベダゴーギツク (Noologische Pädagogik) と云ふ本を出した。ノオローギツセと云ふのは、オイケン教授の用語であつて、同教授の精神生活主義と云ふ意味である。ブツデ氏が前々より取り來りたる如く、オイケン教授の哲學を基礎として教育意見を組織的に述べた者であつて、此書は蓋しブツデ氏の教育書の中では最も組織的のものであると云つて宜から

うと思ふ。同書の前半は歴史的評論であり、後半はブツデ氏自身の教育意見であるが、大體は前々からの著書に現はれて居る意見と別に違つて居る所はないやうに見える。元來ノオローギツセと云ふ字義は「純粹理性概念を基礎とする」と云ふ意味であつて、カントの純粹理性批判のやうな方法を取ると云ふ意味であるが故に、其の語義よりする時は單にオイケン教授の精神生活主義のみならず、新カント派の先驗主義を總括してノオローギツセといふべきであると思ふ。否新カント派の教育論はノオローギツセ、ベダゴーギツクの寧ろ純粹なるものと言ひ得る。夫故に私が教育論上の新カント派として評論を試みようとする所のはブツデ氏の教育意見にあらずして、所謂新カント派の教育論を指すのである。

新カント派の教育論として、夙に注目を惹いて居る所のものはナトルプ教授の社會的教育學である。而して之に就ては既に先年來十分に我國に紹介せられて居る所であるから私は特に茲にそれを述べずに最近に於て現はれたる他の新カント學派の教育説を調べて見様と思ふのである、尤も

戦争以來獨逸の書籍は十分には入つて居らないのであるから原著書を讀んで評論することは出来ないから近着の教育雜誌上に現はれて居る紹介を基礎として論するのである。ドイチュシュレと云ふ雜誌の本年の六月號にストツム (Stumm) と云ふ人の書いた「教育學の二つの新らしき體系」と云ふ論文がある。此論文は評論と云ふよりは寧ろ紹介であつて、二人の學者の教育學説の大要を叙述したものである。其一人は瑞西のベルン大學教授であるパウエル、ヘベルリン (Paul Heberlin) と云ふ人である、他の一人は獨逸のフライブルグ大學教授のヨーナヌ、コーン (Jonas Cohn) と云ふ人である。此二人は夫々教育に關する著書があると云ふことが記されてあつて、其名稱も一々擧つては居るのであるけれども、自分は此等の原書を手に入る、機會を得て居らぬのである。(尤も其の中の二書は其後間もなく手に入つた併し此論文には可なり詳しく此二人の教育説を紹介して居るが故に、之を據り所としても大體の思想は分るのである。尤もヨーナヌ、コーンと云ふ人の「教育の目的」と題する論文は本年の三月號と四月號とを合本にして出て居る所

の「教育的心理學及實驗的教育學雜誌」の中に載つて居る。併し是は極く短いものであつて、スツルム氏が紹介して居る所のもの以上には出て居ない。パウエル、ヘベルリンと云ふ人はどう云ふ學歴を経て來て居る人かは知らぬけれども其人の立場は明に新カント派に屬して居ると云ふとはスツルム氏も明言して居る所である。新カント派と云ふ中にも世に知られて居るが如くにコーヘン及ナトルプの一派即ちマールブルグ派と云はれて居ると、キンデンバンド及びリツカートの一派即ち西南學派と云はれて居るとあつて、兩派共所謂先驗主義論理主義を標榜し價值論を基礎として説を立てる點に於ては趣を同じうして居る。ヘベルリンも矢張り價值論を基礎として居るが、特にウインデルバント、リツカートの考方を本とするものであると云はれて居るのである。ヘベルリン教授は教育學はどこまでも哲學的に建設せらるべきものであるのみならず、哲學と教育學と云ふものは元來本質に於て同一のものであると云ふ論である。ヘベルリン教授の著書で「哲學の根本問題」より引用せられて居る文句に依つて、見ると

「哲學が大きな規模に於て求むる所のものを教育學は小さな規模に於て求むるものである。夫故に教育學は生長する所の人に關する哲學であつて哲學は世界の教育學即ち世界的教育學である」。(Was Philosophie in grossen, sucht Pädagogik in kleinen. Darum ist Pädagogik Philosophie mit Bezug auf den wahren Menschen und Philoophie ist Pädagogik des Universums oder universale Pädagogik.) と云つて居るのである。而して哲學が價值論を基礎として組織せらるべきが如く教育學も亦同じ行き方を進めて行かなければならぬと云ふのである。ヘベルリン教授はフイヒテと同じく單なる知識と云ふ事を基礎とせずして實行(Tathandlung)を主とするものである。價值と云ふ根本概念は單なる知識から湧き出て來るものでなく、實行其ものゝ上に成立つ者である。絶對に關する信仰、絶對的真理の承認即ち一般に客觀的價值其ものと云ふものは實行と云ふ事が基礎となつてのみ出來るものであるとする。而して一般の目的の觀念は價值の規定を指示する者で、單なる理論に止つて居るべきではない。單なる理論は事實を判斷するには足るけれども價

値を決定するものではない。教育の目的は、教育は何を爲さなければならぬか、教育の意義は何ぞと云ふ問題に答ふる事に依つて決定せらるゝものである。之に答ふるの途は二様に分れる、其一は教育はその最終の意義を教育の中に有する場合即ち教育其者の中にある場合であつて、他の一つは教育が教育以外のものに依つて其目的を決定せらるゝ場合、即ち教育それ自身に目的を有せずして他のものより其目的を導き出さるゝ場合である。而して教育の眞の目的は教育それ自身が如何なる意味を有すべきかと云ふとに答ふるにあるのであつて、教育其者の客觀的意義と云ふものが本とならなければならぬ。而して教育の客觀的意義はその客觀的価値より出て來ねばならぬ。然るに客觀的価値は即ち絶對的価値であつてそれは單なる事實の承認と云ふことより出て來るものではない。否寧ろ事實の先に、即ち先驗的に存在しなければならぬものである。是は客觀的に正當であるか否やを批判せらるゝべきものにあらすして、斯る価値批判の本となるべきものでなければならぬ。確信を作りなす所の要素でなくて

はならぬ、即ち直接的體驗でなければならぬのである。斯くして教育の目的は教育其物に關する先驗的な直接的體驗でなければならぬと斯う云ふのである。

然らば斯る直接的體驗は客觀的に正當であると云ふことは如何にして言得るかと云ふに、若し或ものが體驗の上に昇る時にはそれ自身正當なものとして受取らるゝものであつて、主觀は此の客觀的価値に必然的に相應するものである。夫故に各々の確信的體驗に於ては客觀的価値は規範として其者の中に包含せられて居る。各々の確信的體驗は一つの規範體驗である。(In jedem Ueberzeugungserlebnis ist also ein objektiver Wert als Norm hinzuge-dacht. Jedes Ueberzeugungserlebnis ist ein Normerlebnis)と斯う見るのである。客觀的価値は「斯くあるべし」と云ふ規範を與へ「斯くなければならぬ」と云ふ必然的要求を生ずるものである。

以上はカント派が常に振廻す所の價值觀念に就ての論と同一徹のものであるが、斯る客觀的価値が教育上に於て如何やうに現はれて來るのであ

るかといふと、元來客觀的價值其ものは絶對的正当なるもの、總體であつて總ての客觀的價值は一つの統一を表示するものである。「個々の規範は種々あるけれども規範的と云ふことは唯一つである」(Die Normen sind verschieden, aber das Normative ist eins)而して此規範的と云ふ所に價値其者即ちイデー (Idee) が必然的に附隨して來るのである。「イデーが其處に存在するといふと其事が絶對的當爲を意味する、イデーは命令である」(Ihr blosses Dasein bedeutet absolutes Sollen. Sie ist der Imperativ)。イデーは實現を要求するものである、イデーの存在形式は單に「ある」と云ふ事ではなくして「效驗性を有する」と云ふ事である。

然らば教育上に於けるイデーは如何あるべきか。元來教育は人間を取扱ふものである。夫故に人間らしき方法に依つてイデーを實現すると云ふ事が教育の目的でなければならぬ。而して標本的人間的任務は文化と稱せらるゝ者である。個々の人間は文化的人格でなければならぬ、即ち個々の人間は彼の個體的差別の中にイデーを實現しなければならぬ。總

ての人格的態度の正当なる事に依て成立つものである。而して「總ての正当なる態度は其目的體をイデーに從て形成すると云ふ事を目的としなければならぬ」(Alles richtige Verhalten hat zum Ziel die ideenmässige Gestaltung seines Objekts)。夫故に人間を取扱ふ所の教育は、其取扱はるる目的體をイデーに從て形造ると云ふ態度に出でなければならぬのである。而して吾人が他の人間に對して、斯る態度を執る場合に於て、そこに二の方法が出て來る。

一は外部的の可能性を上げる事に依つて、即ち外界世界を整頓形成する事に依て、他の人間をイデー的に形成する事である。他の一はそれは違つて、他の人間の内部的可能を陶冶する事に依つて、他の人間をイデー的に形成するとである。教育と云ふ仕事は兩者の中の後者の態度を他の人間に對して執る事である。ヘベルリンが「教育の目的」と題する著書の中に斯う云ふ事を云つて居ると云ふ事である「其人の使命を遂行する方法としての内的催進は教育である」(Diese innere Förderung des andern auf dem Wege zur Erfüllung seiner Bestimmung ist Erziehung)。夫故に教育は他の人間に對する正当な

る又義務に適つたる而して最も意義ある直接的態度である。教育は人と人との間に行はるべき唯だ一つの必然的なる而も唯だ一つの許容せられたる態度である。既に教育は斯る意義を有するものであるとするものである故に教育の目的は生徒をして生徒の目的を達するに、即ち彼の生活任務を充實するに適當なるものとならしめることである。言ひ換ふれば人間をして、人間たるの使命を全からしめるやうに仕向ける事が教育の目的であると云ふのである。此の目的は一般的なものであつて、どの教師にもどの生徒にも適用せらるゝものである。之を個人の場合に應用すると云ふ事は特殊の事情に依つて極めらるゝのであるが、全般的、即ち必然的規定は斯くの通りである。夫故に是は形式的のものであつて、規定の内容を含むものではないと云ふ事を斷つて居るのである。

以上は教育の目的論に關する總論ともいふべきものであるが、非常に廻り遠く論じて居るけれども、結局は教育は人間らしい人間を作らなければならぬのであるから、教育の目的は眞の人間らしい人間に迄其内容的可能

性を陶冶するにあると云ふに過ぎぬのであつて、極めて不明なる而して又何人にも異論ない、それ故に古來何時も言はれて來た所の事を繰返すに過ぎないのである。斯る論には何人も反對ではないのであるが、唯だ之だけでは教育の目的を定める上に少しも新らしきものを加へたと云ふ事は出來ない。況んや客觀的價值なる者もヘベルリン氏が云ふが如く總て確信的體驗に内在するものである以上、確信其のもの、中に、更に細かに差等を設けると云ふ事は此立場からは不可能になるものであつて、其結果は如何なる確信的體驗でもが、悉く客觀的價值を有するもの、即ち先驗的思惟必然性を有するものとならなければならぬのであつて、教育の目的はどんな確信を基礎とすべきかの決定が學術的に付かぬのである。是は一般にイデオロカ、先驗的價值とかのみを論據とする論の免れ難き缺陷であつて、此種の論は正しくないといふよりは、それだけでは學術論としてはまだ足らぬ所があるのである。夫故にヘベルリン教授も斯の如き漠然たる議論だけに止まつて、満足する事は出來なかつたものと見えて、教育の目的に關する論

を更に進めて居るのである。

人間は客體として取扱はれる時に二様に現れて来る。其一つはイデー (Idee) を主とするものである、他の一つは實有 (Wirklichkeit) を主とするものである。即ちイデーとしての人間と、實際あるが儘の「實有」の人間と分れるものである。然るに此ものは又各々夫々二つの態度に分れる、其一つは理論的即ち判斷的態度であり、他の一つは實行的態度である。斯様にして人間を客體とする場合に於て四通りの態度が出て来る譯である。第一の態度は客體たる人間即ち生徒の正當なる意志を陶冶しようとするのである、即ち斯くあるべき事柄に向つて完全に一身を捧げると云ふ意志を養成する事であつて、是はイデーに對する實踐的態度を主として生徒を陶冶するのである。第二は斯くあるべき事柄に關する正當なる識見の能力を陶冶すると云ふ事、即ちイデーに對する理論的態度を主として生徒を陶冶するのである。第三は生徒の判斷能力を養成する事を旨とするものであつて、是は實有に對して正當なる判斷を與ふるに必要な完全なる能力を養成して

教育の四大  
任務論

行かうとするのである。即ち生徒をイデーの側に就て見ずして實有の側に就て見、しかも、判斷の方面を主として陶冶しようとするのである。第四は職業的勤能を養成することを旨とするものあつて、之も生徒を實有的實踐的方面より見て教育しようとするのである。斯くして教育の任務は四種類に分れて来る、即ち生徒の正當なる意志活動の養成、生徒の正當なる識見の養成、生徒の現實的判斷能力の養成、生徒の職業的勤能の養成と云ふ事になる。而して第三と第四の任務は更に又分れて種々なる區別を生ずるものであつて、教育の細かな規定は此方面から出て來ると云ふのである。ヘベルリン氏が教育の任務を四種類に分けたと云ふ事は必ずしも理由のない事ではない。凡そ人間である以上内的方面即ちイデーの方面と外的方面即ち實有の方面とより考へて行くことは出来る。又それを理論的方面と實際的方面より見ることも出来るのである。けれども之だけではまだ形式的規定に止まり實質的規定とはならない。例へば正しき意志と云つても何を正しき意志とすべきか、正しき識見と云つても何を正しき識

右批評



見と云ふべきか、又判断力と云つても、如何なる種類の判断力か、職業的勤能と云つても、如何なる種類の職業についての勤能かと云ふ事に就ては少しも論じられて居ない。夫故にヘベルリン教授の擧げた四項目に誤りがな  
いとしても、これだけの教育の目的なり任務なりでは教育活動を規定する上には殆んど役に立たぬ。斯る原理からは何事も着手する事は出来ぬと思ふのである。之に比較するとヘルバルトの五道念論などは更に一步を進めて居るのであつて、稍々組織的に項目を分けて教育の目的を説いて居るのである。尤も教育上是種の方面に注意を要すると云ふのであるならば何等異論のない所であるけれども、之に依つて教育の任務が規定し了されたとする事は出来ぬのである。何となれば教育の任務は教育的活動の針路となりて之を指導するものでなければならぬ。或は學校に於て或は家庭又社會に於て、如何に教育を進めて行くべきかと云ふ事は、教育の任務より割出されなければならぬのであるが、ヘベルリン教授の論からはそれは極まつて來ぬのである。且つ前の四の事項だけは極まるとしても此等

四項の相互關係は如何にすべきか。イデーの側を主とするのと實有の側を主とするのとは教育方針が非常に違つて來る。古來教育主義の爭議の一は實に此の點にあつたのである。又職業的勤能を教育の目的の一とするといふことなども他の三項を主とする場合と衝突して來ることもあるし、孰れの學校教育でも常に之を教育の目的の一に加へねばならぬか何うかに就ても精細なる論究を必要とする。然るにヘベルリン教授は此等の點は少しも論じて居らぬらしい。尤も余はスツルム氏の紹介を元として評するので同教授の原著には或は論じて居るかも知れぬが、新カント學派の先驗主義と論理主義からは此の方面の論究が出来ないことと思ふ。余は學術論に論理が必要でないとか抽象概念が無用だとか云ふものでない。學問その者は論理を外にして成立すべきものでなく、吾人の議論は悉く認識論の上のみ成立するものである。唯、新カント學派の如き論理主義、先驗主義では教育の任務の内容的方面の規定を生み出すことは不可能であるといふこと、又それで可能なる形式的規定の相互の價值關係を極め

ることが困難であるといふ事實をヘベルリン教授の教育論は明白に表示して居るもの、様に思はれるのである。

ヘベルリン教授は進んで方法論などに於ても種々なる事を云つて居るらしい、又生徒の性質を論じたり、教訓を論じたり、教育上の仕事を論じたりして居るらしいが、細かな事は分らぬから批評する事は出来ない。唯だスツルム氏は右の論文の中にて、同教授の説として、教育者は單なる補助者でなければならぬ、總ての正當なる教育は生徒自身に依つてなされなければならぬ、(Alle rechte Erziehung wird vom Zögling selbst vollzogen)即ち自己教育(Selbsterziehung)でなければならぬと云つて居ると云ふ事が記されて居る。して是等の文句も果して如何なることを意味して居るのであるかは尙原書に就て細かに調べて見なければ分らぬのであるが、單に之だけの斷定であるならば新カント派の本領たる絶対價值即ちイデーと云ふやうなものと必ずしも必然的關係を有つ斷定でもなく、又ヘベルリン教授の教育の四大任務とも必然的關係のない説である。成程生徒は人間としてのイデーを

自由教育説  
の批評

實現すべきものであるが故に、自己教育を本體とすべしと云ふ事も考へられるけれども、併ながらイデー其ものは即ちイデーであつて、經驗的實有でない故に、人間としてのイデーは生徒に何時も其儘現在せざる限り何時でも生徒自身がやるでなければ正しき教育とはいへぬと斷定することは論理上正當でない。此の如きは所謂先驗主義とか論理主義とかとは別物であつて、他の論據から出て居るにも拘らず動もすると誤り解されて、これも絶対價值とかイデーとかの必然的結論なるが如く考へることは是非避けなければならぬ事柄である。而して自己教育又は自由教育の價值如何は獨り教育の目的の側のみではなく、其方法の側からも考究すべき問題であつて、被教育者の發達程度の如何といふとは之が可否を決定する上に極めて重大なる要件となるものである。従つて新カント派の立場のみより斯る斷定を下すが如きは寧ろ論理の疎漏に基くものと云はねばならぬ。

ヨルナス、コーンと云ふ人は「教育の精神」と云ふ書を戦後に於て出して居ると云ふ事であるが、之も未だ見ないのであるから詳しい事は分らぬ。併

ヨルナス  
コーン教授の  
教育説

し、スツルム氏の紹介と前に擧げた所の「教育の目的」と云ふ論文に依つて見ても、コーン教授の大體の教育思想は那邊に向つて居るか、と云ふ事が分る。スツルム氏の論文に依ると、コーン教授もカント、フイヒトの哲學思想を受け、キンデルバンド、リツカートの考方を基礎として居ると云つて居る。コーン教授は千九百一年に「美學概論」といふべき著述をなし、其緒言にも大體批判的立場を取ることと告白して居るが、教育論としては全く社會的、教育學派に屬して居るやうに思ふ。ナトルプ教授よりも更に一層社會的になつて居るやうに思はれる。ナトルプ教授は「社會的教育學」と云ふ表題を其教育書に付けて居るけれども、人間と人間とが社會的に接觸すると云ふ事に依つてのみ教育が出来る、と云ふに止まり、社會的、と云ふことは同教授よりすれば寧ろ教育の手段である。教育の目的は何處迄も個人で即ち個人、の理性的意志を發揮するにある。所がコーン教授になると、個々の人格其ものゝ中に社會的のものが必然的に含まれねばならぬ、と云ふのである。コーン教授は概念を研究し、其中には目的の規定と云ふ事は含まれて

居ないけれども、教育其ものは一つの目的活動であると云つて居る。即ち教育は人間を作上げると云ふ目的を以て陶冶性を有つて居る人間に對して決定せられたる有意的影響を與へる事であると云つて居るのである。而して成長した者が幼少なるものに對して教育的影響を與へると云ふ權利は何處にあるかと云ふと、其理由として單に個人的好みとか利益とかは理由とはならない。教育者は生徒の天分即ち先天的規定即ち使命と云ふものを代表することが其の理由でなければならぬ。即ち生徒自身の本來の使命であるところのものを達成せしむる爲に教育者が教育的影響を與へるでなければならぬ。教育者は正當なる動作、自律的の動作即ち道徳と云ふ事を生徒の中に實現せしむる爲に、教育的影響を與ふべきである。斯るコーン教授の意見は極めて至當なる論法であると私も考へる。而して一個の人格體が道徳的であると云ふ事はどう云ふ事かと云ふと、其のものが正當と認識した所のものを自ら欲すると云ふことになるのである。斯る道徳的欲求と云ふものには二つの事柄が必要である。一は道徳的

識見で他の一は欲求の力である。而して兩者を兼ね合したものは價值識見 (Wertensicht) である。斯うなければならぬと認めた所のものを致て欲求し實現すると云ふのが人間の人間たる所以のものである。人間の徳性を養成するといふことは是であると言ふのである。所詮是はどちらかと言ふと、形式的方面の事柄に止まつて居る、内容方面の事柄になると必ず社會の中に傳つた所の傳説と云ふものが、這入つて來る、尤も之も單なる傳説ではなくして寧ろ組織 (Organization) でなければならぬが、此種の社會的方面が這入つて來なければ人間と云ふものも空虚になり道德と云ふものの内容もない。そこでコーン教授は斯う云ふ事を云つて居る、社會と云ふものなければ個々の人間の内容が充たされない、又社會と云ふものは個々の人間に於てでなければ實有とはならない。社會は個々の人間の中に實有化するものである、夫故に生徒は其者が從屬する所の歴史的文化團體の一員に迄陶冶せられなければならぬ。而して夫等の文化内容を自己自身のものとすべきであるが故にそこに自律的の要素が這入つて來る。故に生

徒は其者が從屬せんとする歴史的文化團體の自律的一員に迄陶冶せられなければならぬと云ふことになる。(Der Zögling soll gebildet werden zum autonomen Glied der historischen Kulturgemeinschaften denen er angehören wird)。即ち生徒は歴史的に發達して來た所の文化内容を取入れて文化共同生活の中に從屬することになるのであるが、同時に又それを自己自身のものとして、獨立に活動すべきが故に、そこに自律的方面が出て來るのである。此の自律と云ふ方面が私の解する所に據れば意志の形式的方面となり、文化内容的方面は其の實質的方面となるのであつて、此點に於てコーン教授の説は新カント學派に現はれ易い所の形式偏重の弊を脱却して極めて穩健なる見方に立返つて居ると思ふのである。コーン教授の前に擧げた論文の中にも同じ論旨が明白に述べられて居る。曰く「人間は自分のオートノミー即ち自律の中に他の人の自律の權利を承認するばかりでなしに歴史的に、發達して來た所の共同生活から養分を吸收するでなければ人間の本質は内容のなきものであるといふことを學ぶものである。共同生活を自分の内に

活潑に働かしめる事が、人間自らが努むべき事柄である。(Alber in derreig eine Autonomie er kennt erreicht nur das Recht aller andern Autonomie zu, sondern lernt an ihm dass sein Wesen gelohnt ist ohne die Nahrung der aus seiner bestimmen geschichtl. ich gewordenen Gemeinschaft saugt. Die Gemeinschaft in sich lebendig zu machen, ist at. so seine eigenste Angelegenheit.)

要するにヨースコーン教授の説の如くに圓熟して来れば新カント派の教育論と云ふものも極めて穩健なるものとなるのである。即ち其の絶對價值とかオートノミー即ち自律とか云ふ事を形式的方面の規定と見て其内容的方面を歴史的に發達して来た所の社會的文化共同生活に求むると云ふ事になれば此方面よりして眞の意味に於ける社會的教育學説の根據が出て來、斯くして始めて根柢ある教育學説となるのであると思ふ。斯くなればナトルプ教授の社會的教育學などよりも更に數歩を進めたる教育學が成立するのである。唯だ此の社會的文化共同生活と云ふ事を細かに論じて行くことは先驗的價值論と云ふ立場のみより何處まで爲し得べ

きであらうか。其の中には自ら他の立場を取入れて来ると云ふ事にならなければならぬではないかと私は考へる。若し新カント學派の先驗主義から此方面のことが論理的に究明し得ないとするならば教育論上に於ける新カント派の地位は自ら限局せらるべきであつて、それのみより教育論の全部を整合的に組織することは不可能に屬せねばならぬ道理である。

### 第七、ラッセルの根本思潮

ラッセルといふ人は我國に於ても目下廣く知られて居る新しい思想家の一人であると思ひます。所謂改造思想と云ふものの中には種々なる思想家が有るのでありますがラッセルも其一人であるのであります。我國に所謂改造思想とか新しい思想とか云ふものが弘まる今日、吾人は其説の根本思想に就て理解をし、相當の批判をする必要があるのであります。其考へから致しまして、私は茲にラッセルに就て自分の所見を申上げて、諸君の御批評を仰ぎたいと思ふのであります。御承知の如くラッセルと云ふ人

は英吉利の貴族の家に生れた人でありまして數へ年で申しますれば當年五十歳になる分別盛りの人で、専門はどちらかと云ひますと、數學であるけれども、ケムブリッジ大學在學中から數學と倫理學とを研究したと云ふこととであります。随つてラッセルの著書などを目錄に就て調べて見ますと倫理道德に關するものと、數學に關するものと共にあります。ラッセルはケムブリッジ大學の數學科を卒業して、後に其大學に於て講師として教鞭を執つたのでありますが、それは數學の方の教授であつたかと思ふのであります。然るに此人は早くから社會問題と倫理問題に就て興味を有つて居つたので、其方面の著書もありますが、此度の戦争が始りました當時、英吉利の政府に反對の意見を有つて居つたが爲に、其職をも退き、又牢獄に囚はれると云ふことにもなつたのであります。而して我國に於て傳へられて居るラッセルの著書は戦争になりましてから後に書いた物が多いので、又所謂改造思想と云ふものも、多く最近に於て發表されて居る物の中にあります。私は今日我國に於て「社會改造の原理」と云ふ題で

翻譯されて居る本の中に就て、彼の根本思想と思はれる所のものを一通り申上げまして、その批評を試みて見ようと思ふのであります。

元來ラッセルの説には、一方面から見ますと、非常に眞劍的の眞面目なる所がある。是は何所から來たのか明かに解りませぬが、兎に角ラッセルは英國の身分のある家に育ち、英國の眞面目なる教育を受けて殊に數學を研究したのでありますから、それらの修養と道德とが、彼を眞面目にすべき素質を養つたものと考へられます。併しながら一方面より見ますと、又彼が經過しました所の境遇と彼の専門學とが、私共より考へて見ますと、彼の思想の中に現はれる所の弱點を産み出した點もあるのではないかと思はれるのであります。「社會改造の原理」と云ふ本の最後に「我等は何を爲し能ふか」と云ふ章がありますが、それを讀みますとラッセルの説では、人々に依つて爲し得る手段は異ふのであるが、我々の執り得る方法は、新しき運動に就ての最良の指導を與へると云ふことにあると述べて、自分の主張する所の主義の綱領を二箇條に分けて述べてあります。

其一箇條は、個人及び團體の生長と勢力と云ふのであります。即ち吾人の生長と勢力を出來得るだけ増進すると云ふことが、第一の原理だと云ふのであります。増進と云ひますか、昇進と云ひますか、直譯致すのでありますから、原文の意味が能く現はれて居らぬかも知れぬが、兎に角個人が有つて居る心の根本の力を出來るだけ生長せしめ發達せしめて行くと云ふことが、我々の執るべき運動の一つの法則であると云ふのであります。是が即ちラッセルが主張します所の所謂個人的思想の根本となる譯であります。第二の原理は、一つの個體即ち個人或は一つの團體の生長と云ふものをして、出來るだけ他の者を犠牲にすると云ふことを少くしなければならぬと云ふのであります。個人の有つて居る勢力を伸ばすと云ふことに努力するのは宜しいが、其爲に他の人の勢力を伸ばす所の活力を妨げることがあつてはならぬから、出來るだけ他の人の邪魔になる事はせぬやうにするが宜いと云ふのであります。此二つがラッセルの主張の骨子である。是だけ申しますれば、平凡であつて新思想などと言つて、特別に此所で申す

彼の二大原理

だけの價値は殆んどない。當然の事である。銘々が有つて居る所の力は出來るだけ伸ばし、他の人には出來るだけ邪魔をするなどいふは、至極尤もな事である。然るになぜそれが所謂世界改造、社會改造の根本原理となるのであるかと申しますと、ラッセルは此根本原理を適用する上に就て、更に自分の他の意見を附加へて居るからであります。

ラッセルをして言はせますと、今日の社會状態なり、人生の原理なり、社會の各般の機關なりは、まだ自分の懐く所の原理に合はない。ラッセルは前に申しました第二の原則、即ち他の者を出來るだけ犠牲にすることをしないやうにと云ふ原則を他の言葉を以て言ひ表はして見ますと、二様に解釋される。他の者と云ふことを、他の人間、即ち他の人格者と云ふ風に解釋して來ますと、此原則は新規の原理となる、即ち自由の原理(プリンシプル、オブ、リバアテイ)と云ふことになるのであります。而して自由と云ふことは、大體から云ふと消極的の意味を有つて居る。自由にせよと云ふとは、即ち妨げるなど云ふことになるからして、他の者に妨害を加へぬと云ふこと

自由の原理

が自由だと云ふことに解釋されるのである。そこで單に自由であれと言ふだけでは積極的の意味が這入つて來ない。故に積極的の意味を附加へるものが他になければならぬ、それは何かといふと茲に人間の本性、竝に人間の生活して居る所の社會状態に就ての見解を附加して行くのであります。單に自由であれと云ふだけでは、積極的の原理が出て來ないが、其所に人間の本性と云ふものが加はると、積極的の原理が出て來るのであります。それ故に彼の説に新しいと云ふ點が若し有るならば、前に擧げた二つの原理よりは寧ろ人間の本性竝に社會状態に關する彼の見解の點に在る。即ち此後の部分が最も問題になる點を含んで居るやうに思はれるのであります。

先づ第一にラッセルは人間の本性に就てどう云ふ解釋を取つて居るか  
と申しますと、是は「社會改造の原理」と云ふ本の第一章にて此事を書いて居るのであります。此點に就ては餘程新しい説がある。ラッセルは普通の人が考へて居る様に、道理を考へてから人が働くとか或は或目的を定めて

さうして其目的に達せむが爲に働いて行くと云ふ譯のものでないと斯う言ふのであります。人を動かす所のものは、イムパルスである。普通心理學上では衝動と云ひますが心の内部から衝いて動くのである。何も考へたり何かして動くのでない。人間が自分の心の中に感じた事を直ぐに實行する、自分の心に浮んだ所の衝動と云ふものが即ち人間を動かすものである。此事は此度びの戦争に依つて最も明らかに示されたらラッセルは言つて居るのであります。其事を彼は長く説明して居りますが、此度びの戦争に就ても、何故に戦争が起つたかと云ふことに就ては、或人はそれは獨逸の侵略主義が此戦争を起したのだと云ふことを言ふし、又或人は否、それは各國の政府が野心を有つて居たからして戦争が起つたと言つて居る。併しラッセルの考へでは、さう云ふ遠い所に原因が在るのではなく、人間の本性に在る所の衝動と云ふものが、此度の戦争を起したものであるといふのである。彼はさう云ふ事からして一般的に普通の人間の行動と云ふものは衝動から來るものであるとする。普通心理學などでは人は欲望の奴



隸であつて、欲望の爲に動くといふことを云つて居るが、是は適切でない。欲望と云ふのは或遠い隔たりたる所のものに目的を置いて、其目的を達するために進み動くのである。然るに實際の事實から言ふとさう云ふものでない。人間は遠い所を考へて居るものでない。直接のイムパルスが人間を動かすのである。即ち衝動に依つて動くものである。それ故に我々は將來美しい結果を齎すことを思つて一生懸命になるのではなくして、將來の事實を考へないでも刺戟に應じて人間は動くものである。其衝動は澤山あるが其の中で、戦争と云ふものを惹起す衝動は二つある。一つは攻撃の衝動で即ち他の者を攻撃しようとする衝動、他の一つは攻撃に對する抵抗の衝動である。それが合してそこで戦争の行動となるのである。人間を動かすのは衝動であつて、欲望ではない。遠い所に目的を立てて動くものでない、意志の力や理性の力で動くこと云ふことは誤りである。人間は盲目的衝動に支配されるものだと思ふのであります。それからして彼は人間の人間たる所以は衝動に在る、其衝動は人をして人たらしめる所以

のものであるから貴い、是が人間の本當の性質である、個人々々の生長であるとか、生命であるとか云ふことは、何であるかと云ふと、各々の個人が衝動の力を具へて居るから、其の人々の衝動の働きを進めて行くことに在ると、斯う云ふ事になる。此處が餘程可笑しいので、問題になる點は此點に在る。成程生きたものは衝動に支配されることは、それは事實である。併し衝動と云ふものが總て同等の價値を有つて居るものであるかどうか。衝動の中にも、訓練された衝動、或は修養の積んだ衝動もあらうし又機械的の極く幼稚な衝動もある。或は人間に於て特に發達した衝動もあり、極く下等動物の間からある所の衝動もある。夫等の區別と云ふ者を顧みずして、一般に衝動と云ふ者が人間の生命であると云ふ。之れが彼の説をして興味あり、又極めて新鮮なる氣分を齎した者であるが、同時に又彼の説の弱點も此點に在ると思ふのであります。

兎に角彼はさう云ふ所から論鋒を進めまして、人間の本性には生長と云ふ原理があるとなし、之をプリンシプル・オブ・グロースと云ふ。即ち自我を

發展させて行くと云ふが、人間の本性でなければならぬとする。此原理に依つて考へて見ると、前に擧げました所の二つがそれである。然るに今日の社會状態は昔からの傳統を繼いで傳へて來て居るのであつて、ラッセルが考へましたやうな原理から合理的に導かれて來たものでない。それ故に彼の説に従ひますと、歐羅巴の社會状態は前に擧げた二つの原理に對して、實際個人々々の心の内部の要求である所の衝動を満足させる爲に極めて窮屈に個人々々の要求を壓へ付けるやうに出來て居る。國家もさうであるし、經濟もさうであるし、政治もさうであるし、法律もさうであるし、教育もさうである。皆オートソリテイに依つて壓へ付けて仕舞つて個人の發展を妨げる所の不正なる組織に出來て居るものである。元來個人は我自らを擴大し發展させようと云ふ本能を有つて居る。それを壓へようと云ふやうな主義の下に出來て居る社會組織であるが故に改造を要するのである。是は單り個人々々に就てのみならず、歐羅巴の社會組織全體が斯様に出來て居るのである。宗教には教會があつて中世以來の定つた或オートソ

リチーが宗教上の教への專賣をやつて居る。又國家が或特別なる階級の人の便宜を本として一般の個人の自由なる行動の發展を壓へて居るのである。教育はと云へば、同じく中世以來の傳説を主としてゐるやうなわけで、人間の心の内部の發展を妨げるやうな事をやつて居る。兎に角ラッセルは歐羅巴の今日の社會組織は全く人間の本性に反して居るやうな遣り方をして居るのであると言ふのですが、是も問題の點であります。

そこで何うしたならば國家及び社會を救済して行けるかと云ふのであります。ラッセルが眞面目なる眞劍的の考を以て説を述べて居るのは此點であつて、決して人の煽動に乗つた譯でもなく、他の尻馬に乗つた譯でもない。兎に角ラッセル自身の心の内部より出て居る考であつて、其所は尊敬すべきものであると私は思ひます。ラッセルの説にしますと、衝動と欲望と云ふものは色々の方面に現はれて來るが、之を二つに分けて見ることが出來ると言ふのであります。一つは物を造出す所の創造的方面の働き即ちクリエーションである。他の一つは物を所有しようと云ふポッセツ

ジョンの働である。創造的に働く衝動と云ふのは、自分が善い物を造り世の爲になる物を造つて、人に慶びを分つと云ふ種類の心の働きである。此方には前に述べた二つの原理を適用しても少しも差支はない。然るに、所有の衝動と云ふのはこれと反対であつて、或物を自分が私しようと云ふ心の働きであるが故に、此方は前の二つの原理を適用することが出来ない。なぜならば個人の衝動、個人の所有の衝動を擴大すればするほど他人の衝動を犠牲に供さなければならぬ。戦争などの起るのも、畢竟するに所有の衝動が力を有つからである。而して戦争には前に述べた通り攻撃の衝動、抵抗の衝動が働いて来るのであるが、戦争を作り出す原因は所有の衝動に重きを置くからである。創造の衝動と云ふのは、所謂物を組立てて行く所の技術的の働き、又は物を考へ出す所の學術的の働き、或は物を愛し物を喜ぶと云ふ所の文藝、趣味、娛樂等の働きであります。それ故に社會改造、或は社會救済の原理は、創造的の原理、創造的の欲望を出来るだけ發展せしめて創造の欲望を出来るだけ進めしむるにある。而して現今の社會組織は

前に申しました通り中世以來の傳説で築き上げられたもので衝動の種類から言ふと、所有の衝動を基にして造り上げたものである故に、是は根本から改造しなければならぬと云ふのであります。今日世界の中に頭を擡げて居る所の國家主義、ナショナリズムと云ふことも其根本には或種の創造的の衝動がある、即ち同じ地方の習慣を有し、同じ言語を有する者が、自然に相集ると云ふのが創造の衝動である。併しながらそれが所有の衝動と云ふものを附加へて相集まる時は、一國內に就ては各自の欲望の衝動を調和的に進めて行くことが出来るが、他の國に對抗した場合に於ては其所に敵對的關係を生じて來ることが當然である。斯の如くにして人類間に分裂を生じ人文の發達を妨げるやうになるものである。それ故に矢張ナショナリズム、國家主義は宜くない。世界主義、萬國主義にならなければならぬのである。即ち此點に於て改造は必要とするのであるぞと云ふのであります。ラッセルの説は一々擧げて申しますれば澤山ありませうが、大體彼の主張は今申上げた點に在ると思ひます。

そこで我々が此説を受取るに當りまして、靜かに彼の言ふ所が正しい真理であるか否かを、彼が根本原理として打立て、居る所の説に就て能く研究して見なければならぬと思ふのであります。第一に考へて見なければならぬと思ふのは、人間の本性を衝動に置くと云ふラッセルの説を其儘に受取ることが出来るか如何かと云ふことであります。是今日普通心理學者は誰でも考へて居る所でありますが、ラッセルの言ふ所は一部分は眞理であります。人間の實際動くのは冷靜なる理窟とか、或は遠方に掛けられたる所の目的を達しようと思ふやうな迂遠なものでない。人間を本當に動かすものは衝動であつて、何等の理由か殆んど分らない、心の内部から浮び出る力が人間を動かすのであると云ふことだけは、間違ひのない説で、是は今日の心理學に於ても矢張さう説くと思ひます。唯ラッセルの説に幾分偏したところのあるのは、人間の貴ぶべきものは衝動であつて、意志や理性に非すと云ふ點である。これは正しくはないと思ふ。我々が學問上理性や意志を分析する場合、理性とは即ち冷靜に各般の狀勢を考慮して其間に

行くべき途を定めて行くものであると解釋をする。併しながら實際の人間が理性的に働くと云ふ場合には、矢張衝動となつて働いて來るのです。理性が衝動となつて働くと云ふことも實際に在るのですが、衝動が理性に依つて支配されて働く場合もあるので、之を理性的衝動と云ふのであります。意志と云へば、先づ其目的が在つて、其目的に達するだけの決心があり、其決心したる所の手段を何處までも遂行して行くのが意志の働きであります。意志の働きと云ふのは、要するに衝動を理性的に導いて行くと言ふのであります。衝動の外に意志が在り、衝動の外に理性が在ると云ふのではないのであります。ラッセルの如くに、衝動と云ふ者を解しますならば、其中に理性的の衝動もあり、意志的の衝動もあり、欲望的の衝動もあり、又盲目的の衝動もあると云はなければならぬ。而して人間の働きとして、價値あるものは、何等思慮を運らざる所の純盲目的の衝動に動かされて居る所にあるか、或は目的の觀念を有つて働き、欲望となつて現はれる所の衝動の働きの方にあるか、或は夫よりも目的を有つて居る所の理性の衝動の働き