

を與へて置き度いと思ふ。

此二つの精神層から來る教育的影響は、心理學的には暗示作用并に模倣作用として説明せられる。その詳細は後に「感化」の章に譲るが、第一は家庭の教育である。家庭はその本質上、本能とか自然の人情とか云ふものが土臺となつて形成された社會生活の最小單位である。従つてその教育も大部分は本能的に無意識的に行はれて而も自然に理性的なるものに接近するのであつて、學校教育の様に有意的に設定されたプランに従つて教育するのではない。勿論そう云ふこともないではないが甚だしい。何處までも親子の自然の情愛と云ふものが本となつて、むづかしい理窟はなしに而も美しい人間性が培はれて行く所に家庭教育の本質がある。家庭生活にも反省は必要であるが、家庭が理窟詰めになつては、家庭の本質は失はれてしまふ。家庭に於いて子女の教育に當るものは通常兩親であるが、父は多く外を務めて家庭を顧る遑が少い。然るに母は専ら内を治め、子女を養育すると共に之れを教育するものであるから、家庭教育に於ける母の位置は極めて重い。

母親は嬰兒に對して常に饒舌であつて、愛兒が彼女の言語を理會しないことを知つて居るけれども、之れと語ることを止めないのである。之れは母親にとつては愛情の遊戯とも云ふべきもの

であるが、嬰兒にとつてはその精神發達の爲めに必要不可欠の刺戟である。嬰兒は母親の言語の知的な意味を理會しないけれども、その抑揚、調子、語勢、表情に依つて、本能的に彼女の心情を理會し、眼付顔付に依つて之れに應答するからである。言語に隨伴する所のこの一見不可思議な非合理的な力は人間以外の動物にまで及ぶのであつて、吾々は又同様に犬と語り、彼に吾々の感情を傳へ、彼に命令を與へ、又彼れの或る行爲を禁止することが出来る。兵營でよく、訓練せられた馬は、馬上の兵卒に對して與へられた指揮官の號令を解するかやうに、兵卒の側から來る身體的刺戟を俟たずして或は走り或は停止する。即ち人間の言語と馬の行動との間に一定の聯想が習慣的に確立して居るのである。

言語に伴ふこの暗示力 *Suggestibility* に依つて、成長の本能的段階にある幼兒は社會的に陶冶せられる。吾々はまた眼付顔付即ち狹義の表情に依つて心的に作用することが出来る。言語や表情は社會精神の産物であつて、其中には社會精神が籠つて居る。子供と成人との交際に於いて、成人の用ゐる言語や表情は識らず識らずの間に子供の精神を陶冶し、之れに對して社會精神の特質を印刻するのである。

感覺の鋭鈍、刺戟に對する識閾の如何も大いに陶冶の形式に依屬するものであつて、心意その

ものに於いて一定されて居ないと云ふことは、民族に依つて多少の差異ある點から推知することが出来る。子供の感覺能力は社會の生活習慣に依つて、自然に一定の型を有つやうになる。一般に云へば原始民族は文化民族よりも遠方感覺 Fernsinn (視、聽、嗅) が發達して居る。然るに近接感覺 Nahsinn (味、觸) は反對に遲鈍である。之れその狩獵、戰鬥の生活習慣が然らしめるのであつて、かゝる差異は一層細かに個々民族の型を形成するものと思はれる。

事物の考へ方や直觀の仕方にも社會精神に依つて制約せられる。言語の形式と思惟の形式とは密接不可分の關係のあるものであるから、言語が社會精神の反映である以上、思惟法も亦民族的に特質附けられることは當然である。またそれ故に言語の特質の研究から民族性を探究することが、一つの方法として成立するのである。直觀の仕方にも無意識の間に社會的に習慣づけられる。例へば同一の事物を繪畫に表現するとしても、日本人の描く所は自ら日本畫になり、西洋人の描く所は自ら西洋畫となる。模聲音 onomatopoea の如き、社會の久しい傳統的習慣の暗示に依つて、例へば吾々にとつては猫は眞にニャー／＼、犬は眞にワン／＼と鳴く様に感ぜられ、西洋人の所謂 mew-mew, bow-bow は變に思はれる。

其他身體の裝飾、衣服、裝身具の嗜好とか流行とか云ふものは、大部分は盲目的な模倣本能に

本づくものであつて、無意識の間に急速に傳播するものであるが、特に兒童や青年期の男女にあつては、暗示に對する感受性并に無意識的な模倣の傾向が大であるから、識らず／＼の間に容易に社會精神の陶冶に服従する。禮儀作法の如きも亦同様である。

第二には成人社會の目的意識的な生活活動が一般に兒童青年を陶冶する。兒童や青年は成人の職業其他の生活活動を無意識的に模倣するのみならず、意識的にも模倣する。成人も亦意識的に之れを「教へる」のであるが、未だ教育そのもの、理念の自覺が不充分である場合がある。多くの場合教育は此第二段階を抜け切らないものである。殊に文化の低い民族社會や職業社會に於いては此種の陶冶が支配して居る。西洋では太古ギリシヤの教育やローマ初期の教育、中世騎士の教育、吾國では太古族制時代の教育、中世封建武士の教育、徳川時代の商工徒弟見習制度等が之れである。尙ほ徳川時代の女子が行儀見習と稱して大名武家に奉公せる如き、經濟的の現象と云ふよりも寧ろ教育現象と見る可く、所謂「御邸」は當時の高等女學校であつたと云つても誤りではない。今日吾々の社會に於ても此種の教育現象は決して少くない。諺に「社會は人生の大學校なり」と云ひ、ベスタロッターは「生活が陶冶する」„Das Leben bildet.“と云へるも之れである。

第三に教育の理念の下に教育が意識的になり、組織化せられるやうになる。即ち教育が反省せられ、教育の理論的體系が出来ると共に教育の實際が體系化され、その有力なる機關として學校制度が現はれる。然し乍ら此精神層から來る陶冶的勢力も餘他の陶冶的勢力としつくり結び付かないときは、單に形式的なものとなり終つて陶冶の實效を收めることが出来ない。今日は教育上の形式主義 formalism の弊害が大いに識者の注意する所となり、社會と學校、生活と教育の關係を一層緊密ならしむべしと云ふ要求が起つて居る。然し疑ひもなく單に原始的な教育形式を重視し、學校教育を否定するだけでは意味をなさない。須く社會全體の陶冶的勢力が覺醒して、その中から教育の合理的な形態が生み出され、之れが中心的な指導的勢力となつて、他の陶冶的勢力と相俟つて、眞に社會機能としての陶冶が行はねばならないのである。換言せば教育の社會化と共に社會の教育化が行はねばならないのである。

第三章 教育の分野

吾人は先の二章に於いて教育の全野に亘つて略ぼその輪廓を敘述した。更に進んで此の輪廓の内部に諸々の領域を畫し、教育の分野を設定せんとするのが、本章の目的である。之れを教育の分類と云ふも亦可である。凡て分類には分類の根據、即ちその標準がなくてはならない。今教育を分類するに當つては、種々なる標準に據ることが出来る。以下にはその主要なるものに就いて分類を試みようと思ふ。

第一は教育の主體に依る區別である。古代の國家に於いては教育を以て個人或は家族の自由に放任した例が少くないが、近世の國家は何れも教育を以て公務の一端なりとし、大なり小なり之れに干渉せざるはなき有様である。或はその經營を地方の自治團體に委任することがあるが、その委任者は國家であるから教育主體は矢張國家であると云ふことが出来る。之れを公の教育 public education と云ふ。之れに對して私の教育 private education がある。私の教育とは私人の經營に屬する教育であつて、經營そのものは公務に屬するものではないが、今日の國家は私の

教育に對しても全然之れを放任せず、必要なる範圍に於いて之れに干涉するものである。要するに今日に於いては凡ての教育は國家的性質を有つと云つても誤りではない。之れは主として學校教育に就いて言つたのであるが、學校教育以外の教育、即ち家庭教育、社會教育に對しても國家は或る程度の統制、少くとも指導を與へつゝあるのであつて、教育の國家統制 *state control* の傾向は次第に増して行く許りである。然し乍ら尙ほ細かに主體を分つて兩親の教育、教師の教育社會の教育を區別することが出来る。又教育主體の性別も時には若干問題となる。

第二には教育の客體上から種々なる分類が可能である。

a. 客體の性別に依つて男子教育と女子教育とを分つことが出来る。古來洋の東西を問はず、教育は専ら男子の間に盛にして女子の教育は比較的閑却せられた關係上、今日にあつても教育と云へば男子の教育であるかの如く考へられる傾向があり、男子教育の命稱は稍奇異に感ぜられ、特に女子の場合にのみ女子教育なる命稱が用ゐられて居る。今日に於いては男子教育と女子教育とがその方法上に於いて根本的に差別を設くるの必要なしとする男女共學主義の存することは又記憶すべき點である。

b. 客體の心身發達段階の相違に依つて兒童教育、青年教育、成人教育を區別することが出来る。

c. 客體の人格要素に依る區別として、體育、知育、美育、德育、或は體育、知育、情育、意育を分つことが出来る。

d. 客體の心身の正常 *normal* と異常 *abnormal* とに依つて正常人の教育と異常人の教育とを區別することが出来る。通常教育と云へば正常人の教育を聯想するを以て、此名稱は用ゐられない。特に異常人の教育に對して屢々特殊教育と云ふ名稱が用ゐられる。その中身體的缺陷あるもの、教育に盲人教育、聾啞教育がある。盲人并に聾啞者は感覺の一部に缺陷あるに止り、知能に於いては毫も正常人と異なる所がないのである。然るに精神的に知的に缺陷あるもの、特殊教育がある。感化教育、低能教育、白痴教育是れである。

第三には教育の行はれる場所に依つて、家庭教育、學校教育、社會教育を區別する。教育は凡て社會のものであつて、社會の爲めに、社會を通して、社會に依つて行はれるものである。社會は教育の目的であり、手段であり、また主體でもある。此處で家庭と學校と社會を分つは便宜上のものであつて、家庭も學校も實は社會の外ではない。三者を區別するは一般社會から特に教育上重要な意味を有する家庭社會、學校社會を特に抜き出して列舉したものに外ならない。一般

社會の外に家庭や學校がある譯ではない。一般社會と云ふ語も甚だ漠然として居るが、教育上重要な意味を有つものは國家である。然し或る社會に於いては、職業階級や *castes* が教育にとつて決定的な意味を有つことは、從來屢々述べた通りである。以上の區別は教育の行はれる場所に依る區別と云ふよりも寧ろ教育主體に依る區別と見る方が一層妥當のやうにも思はれるが、暫く從來の習慣に従つて教育の行はれる場所に依る區別として置く。

第四は教育の程度に依る區別である。即ち教育の程度の上から初等教育、中等教育、高等教育を區別する。勿論此區別は特定の時代の特定の社會に於いて行はれる教育を便宜上形式的に段階附けたものであつて、凡ての時代并に社會を通して一定の實質的標準がある譯ではない。

第五は教育の目的に依る區別である。通例普通教育と職業教育とを區別する。此外に學理教育を數へるものもある。普通教育とは國民一般に必要な知識技能を授くるを以て目的とする教育である。職業教育とは國民一般に必要な知識技能の他に、特定の職業に従事する爲めに必要な知識技能を授くるを以て目的とする教育である。學理教育とは専ら學術上の原理を研究するを以て目的とする教育である。吾國の大學の如きは、此學理教育を標榜するものである。然し乍ら現今の社會に於いては人々が何等かの職業を選んで之れに従事することは、經濟上からの必要と

云ふに止らず、一つの社會的・道德的義務と考へらるゝに至つた。従つて普通教育も學理教育も共に職業に對して全然無關心なるを得ない様になつて來て居るのである。

以上五項目に亘る教育の分類の外に、教育の主義方針其他の視點から種々なる分類が可能であるであらう。然し乍らその主要なるものは以上の分類に依つて略ぼ盡されて居ると信ずる。斯様に分割せられたる教育の諸分野は何れも特別に立ち入つて研究するに値するものであるが、目下吾々の企圖せる如き簡單なる教育學概論に於いては、その一々を委しく考察する餘裕を有たないから、吾々は吾々の視野を若干局限する必要に迫られるのである。然らば如何様に吾々の視野を局限すべきであらうか。此場合二つの事が考慮せられる。即ち教育に最も本質的なる領域に注意すること、并に實際上の理由から吾々が最も多く關心を有つ領域に注意することである。そこで私は第一項に就いては公私兩様の教育、第二項に就いては男女兩性の教育、兒童青年の教育、人格全體の教育、正常なるもの、教育、第三項に就いては主として學校教育、第四項に就いては初等中等の教育、第五項に就いては普通教育を以て中心領域と見做し、前二章に述べた點に就いては、主として社會、或は社會の精神を體したる個人が若き成員を陶冶すると云ふ面から、意識的な具案的な教育を第一次的に顧慮して、今後の考察を進めようと思ふ。

第三編
教育實踐論

第一章 教育の道

若し吾々が教育を最も廣義に解して社會の歴史的發展に参加する人格と人格との相互影響であると考へるならば、一切の社會的關係、即ち君臣、父子、夫婦、長幼、朋友の五倫は勿論、團體と團體の間の道徳、國家と國家との間の國際道徳に至るまで、人倫の全體は同時に教育の道徳を意味するであらう。生活即教育の立場より見れば、君主は君主として當にあるべきやう、臣下は臣下として當にあるべきやう、父は眞に父らしく、子は眞に子らしく、夫婦、長幼、朋友、家族、階級、國家等、夫々その當にあるべき所のもの、或は眞にある所のものを實にするやうに行動することに依つて、他の人格に對して陶冶的に作用する。人間は社會に於いてのみ人間となるか、生活が陶冶するとか云はれる所以である。此意味では特に教育の道と云ふものはない。人間の道の一切が同時に教育の道である。

然し乍ら教育の意味をや、狹義に解し、それは特別な社會的關係に於いて、従つて又特別な見地の下に行はれる精神作用であると觀念するとき、例へば老いたる世代人が若き世代人を、

或は親が子を或は教師が生徒を、社會の精神を體して陶冶すること、觀念するならば、其處に自ら特殊な姿を有つた教育の道とも云ふべきものが考へられるであらう。

勿論社會生活は有機的な全體であつて、それが營む所の種々なる機能はお互に密接不可分の關係を有つて居り、社會生活一般から特に教育を擇び出すことは、大部分概念上の分離であつて、事實として明確なる限界は見出し難いであらう。然し乍ら教育が宗教や學問や藝術や政治や經濟とは異なる社會機能であり、文化の一方面として独自の領域を有つものであらねばならぬとするならば、一般に社會生活に依る陶冶の概念は、先づ次の様に特殊化せられるであらう。

第一にはそれは一定の社會、或はその精神を體した個人が與へる所の影響であり、第二には一定の陶冶目的を意識した具案的な、従つて又若干繼續的な影響であり、第三には社會の中に生れて來る若き成員、即ち兒童青年に對して與へられる影響であると見る。

實際に於いて此の如く限定せられたる教育概念を採用する學者は甚だ多い。例へばヨーンヌ・コーンは教育と云ふ語の使用を教育するもの、活動に重點を置く場合に局限し、自己教育を教育概念の外に排除し、教育を陶冶目的を意識した繼續的影響に局限し、最後に教育の客體を兒童青年に局限して居る。曰く「教育の最も重要な對象は若き人間である。而して教育の學問に對す

の Pädagogik なる名稱は、既にギリシヤ人が爲せる如く *Païs* (兒童少年) なる概念を發達期の全體にまで擴充する場合に於いてのみ正しき意味を有つ」と Jonas Cohn—Geist der Erziehung, S. 5—6.

私は既に第二編で論じたやうに、純理論の立場では社會生活の全體を教育的視點から眺めることに依つて、教育的人生觀乃至教育的世界觀とも云ふべきものを組織的に樹立することの必要并に可能を信するものであるが、實踐の立場に立つとき、教育を稍や狹義に解し、上に擧げた教育概念の大體妥當なることを認めざるを得ないのである。殊に教育の客體を兒童青年に局限することとは、教育概念の起原并に歴史から見て妥當なりと云はねばならぬ。何んとなれば教育は吾國にあつても養育と聯關する概念であつたからである。

古事記や書紀の中に散見せられる「ひたす」と云ふ語は愛育の意味であるが、語原は「日足す」で、成長の日數を足らしめる意であると云ふ。また「そだつ」は「副立つ」の義かと云ふ。共に身體的な成長に關する意味に止つて居るが、「をしふ」は「愛む」と通じ、愛惜の義である。長門の國學者近藤芳樹は教の字を解して「教字、華言にて平志閑と云ひ……平志閑の平志は愛也。天皇の大御心に天下の百姓の蟹が行く邪路に流離むとするを愛み思召て、玉鋒の直道に納しめ

むとし給ふ教也」と云つて居る。(標注令義解校本第一卷第三丁)

教育の根本精神は愛であるとは單に西洋人の云ひ事のみには止らない。東洋でも佛の教へは釋迦の慈悲に出づるものとせられ、儒の教へは聖人仁徳の現はれとせられて居る。吾國の教への根本は天皇の教令である、人民の邪路に踏み迷ふを憂へさせられ、之れを正道に導かんとし給ふ大御心に出づること近藤芳樹の説の通りである。現今吾國の師範教育令には教師たるものに必要なる徳性の一つとして信愛の徳目が掲げられて居る。

愛は一般的に云へば人格と人格とを結合する精神的靱帶であると定義することが出來よう。然し人格對人格の關係を君臣、主従、親子、夫婦、男女、朋友と云ふ風に細かに考へて行くと、愛の趣は必ずしも同一ではない。更に祖國に對する愛、廣く人類に對する愛、最後に萬有并に神に對する愛がある。然らば教育愛とは如何なる趣のものであるか。

吾々は通常他人に於いて何等かの價值を見出すが故にその他人を愛する。他人の身體の美なるが故に、心の無邪氣なるが故に、情操の優雅なるが故に、才氣の故に、技能の故に他人を愛する。他人は云はゞ價値の容器として愛の象對となる。他人に於いて價値が現實に見出されると云ふことが愛の動機となる。然し乍ら斯様な愛は要するに美の愛である。身體美の愛にあらずんば

精神美の愛である。勿論精神美の愛は身體美の愛よりも高尚な愛であると云へよう。プラトーンはジュムポジョンに於いて感性的なる愛が次第に淨化せられて精神的な愛に移つて行く道行を、ソクラテスの口を籍りて物語つて居る。此種の愛はギリシヤ人の所謂エロスであり、廣い意味での戀愛である。而して美がその限界である。

然し愛の本質は更に一層深い所に潜んで居るやうに思はれる。愛は必ずしも價値の現實に基くものにあらずして、單に價値の可能性の故に他人の心に結びつき得るのである。即ち他人に於いて可能なる價値把持者を見、彼を助けてその實現を促進することに於いて自己自身の生活の價値を見出すのである。他我に於ける價値増進に於いて自我の價値増進を感じるのである。此種の愛の人は直接自我を通して生活せずして、他我を通して生活する。斯様に他我に於いて自我を見出す所の自我は既に自他の限界を突破せるもので、何程かの超越性を有つて居る。至純の愛は必然的にかやうな超越性を含み、従つて又宗教的な契機を孕む。キリスト的愛、佛陀の慈悲、孔子の仁である。之れ愛の至れるもの、愛の理である。古人も仁は愛の理なりと云つて居る。

至純の愛は他人の美とか魅力とか精神美とかの故にのみ發動するのではなく、他人の單なる價値可能性の故に、その未だ陶冶せられて居ない心に向ふのである。縱令他我が現實に於いて多く

の缺點、罪業、醜惡、疾患に累はされて居ても、至純の愛はそれだけ愛の必要を感じ、それだけ愛に依る救済の餘地あることを感ずるのである。善人尙ほ以て往生す況んや惡人をやと云ふのは彌陀の悲願を前提とするとき、極めてロジカルな結論であると云はねばならぬ。罪を憎んで人を憎まざるは此種の愛の精神である。子が賢なれば喜び不肖なれば憐むのは親の情である。不具の子は一層可愛いとも云はれて居る。親の子に對する愛は、自然の人情に従つて至純の愛に接近する。

仁愛は無條件の愛であり、絶對の愛であり、貫徹せざるなく、愈々進んで窮まる所を知らない。然るに美的の愛は先づ肉體美に向ひ、それから精神美の愛にまで高まることが出来るが、對象の現實に於ける醜惡、貧弱、不具、缺陷に逢へば忽ち挫折する。戀愛は私の爲めにする愛、利己的の愛であるが、仁愛は私を空うした愛、無我の愛である。勿論生きた生の流動に於いては、始め戀愛であつた所ものが淨化せられて仁愛ともなり得る。然し乍らその道程の何處かで私意棄却の一關門が通過されねばならぬ。此事は容易ではない。其處に幾多の苦惱があり、悲劇も生ずるのであるが、然し私意を捨てなければ仁愛は起り得ない。私を去るとはとりも直さず天に即くことである。天とは超越的なもの、理であり、法であり、道である。かゝるものに觸れることな

しに教育愛は起り得ない。

兒童や青年に接觸して之れに影響を與へながら、彼等の優美と典雅と純真から何ものかを受取ることに依つて、自己の生活を豊富ならしめることを樂むのは、多くの教育者の現實であるが、之れは云はゞ戀愛型の教育者であつて、未だ教育の精神に徹したるものとは云ひ難い。教育の精神に徹したる者は、仁愛型の教育者の中に始めて之れを見出すことが出来る。此典型はペスタロッチーに依つて最もよく具體化せられて居るのであつて、彼は兒童に於ける未發展のもの、生活の壓迫の爲めに醜くなつて居るものに心を向け、彼等を擁護し、彼等を援助することの外に何もかも望まないのである。此後者のみ眞の教育愛を代表するものであつて、かゝる人は凡ての人間の現實の奥に神的なるものを認めるのである。人性即神性の信念がその愛の基礎となつて居る。

教育の精神は愛であるとは、教育者が被教育者に對する心的態度に就いて云ふことである。此關係を逆にして被教育者が教育者に對する心的態度に就いて云へば敬である。敬とは畏れ慎むことである。愛はその對象に近かんとする心持であるが、敬は對象から遠からんとする心持である。所謂敬して遠ざけるのである。然し乍ら敬遠なる語が今日通俗的に解せられて居る所は、論語に於ける原意から離れて居るやうである。論語には敬鬼神而遠之、可謂知矣(雍也)とあ

る。敬の中には自ら愛の意が籠つて居る。たゞ遠ざかるだけが敬ではない。敬とは對象から遁避することでない。對象に惹きつけられる所があつて而も馴れ近かない所が敬である。まことの愛には自ら敬の意が籠つて居る。然らざる愛は泥むの愛であつて、溺愛か痴愚の愛である。教育愛とは云へない。それ故に愛弟敬師と云ふことは教育の根本倫理であるが、之れは云はゞ表から見たものであつて、裏には敬弟愛師と云ふことがあらねばならない。即ち親が子を見るにしても、教師が生徒に對するにしても、之れを單に吾がものと考へてはならぬ。吾がものにして而も吾がものにあらざる所あるを知らねばならぬ。相手は幼稚であるが嚴として冒すべからざる人格であり、或は人格になり得る所のものであることを意識して居て、之れを敬する所がなくてはならぬ。兒童の人格を尊重せよと云ふ要求が此處から生れて来る。それと共に被教育者は教育者を敬するのみならず之れを愛する所があらねばならぬ。敬遠するのみでなく敬愛敬慕しなければならぬ。

愛敬の二者は單に教育の根本精神と云ふに止らず、人倫の全般に通ずる道德でもある。孝經に聖人因_レ嚴以教_レ敬_レ因_レ親以教_レ愛、……其所_レ因者本也(聖治章第九)とあつて孝の精神を開けば敬愛の二つであり、それが先づ親子の間に發現し、次いで君臣、夫婦、朋友等あらゆる人倫關係に

まで擴充せられて萬徳生ずることを説いてある。中江藤樹は翁問答の中に總ての道徳は畢竟愛敬の現はれであると云つて居る。貝原益軒はその著はせる諸教訓の到る處に愛敬の精神の重んずべきことを繰り返し説いて居る。曰く「幼き時より孝弟の道を専らに教ふべし。孝弟を行ふには愛敬の心法を知るべし。愛とは人を慈みいとをしてみておろそかならざるなり。敬とは人を敬ひて侮らざるなり。父母をいつくしみ敬ふは孝なり。是愛敬第一の事なり。次に兄をいつくしみ敬ふは弟なり。又をちをばなど凡年長せる人をいつくしみ敬ふも弟なり。次にわが弟、從兄弟、甥など、又めしつかふ下部など、其ほどにしたがひていつくしむべし。いやしき者をも侮りおろそかにすべからず。各其位にしたがひて愛敬すべし。およそ愛敬二の心は人倫に對する道なり。」

(和俗童子總論下)「人にまじはるには愛敬の二つを心法とす。是簡要のことなり。誰も知らずんばあるべからず。愛とは人をあはれむを云ふ。惡まざるなり。敬とは人をうやまふを云ふ。侮らざるなり。人をあはれむは仁なり。人を敬ふは禮なり。仁禮を心の内にたもちて、人をあはれみ、人をうやまふ事、わするべからず。是人に對して行ふべき善なり。」(大和俗訓卷三)「およそ人となりては、常に愛敬の心をもちて、少時も失ふべからず。」(初學訓卷二)「善を行ふに愛敬の心を本とすべし。其人に隨ひて、愛敬に厚薄あるべし。」(同上卷三)「善を行ふには愛敬を本と

すべし。愛とは人をあはれみておろそかにせざるなり。敬とは人を敬ひてあなどらざるなり。此二は凡人倫にまじはりて善を行ふ心法なり。」(家道訓卷一)

廣義に解すれば社會生活即ち人格對人格關係の一切は凡て教育的の意味を有つものであるから、狹義の教育に於いて親子とか師弟とかの間の道とせられる所のものが、そのまゝ擴充せられて人倫全般に通ずる道徳となることは、固より理の當然である。教育を廣く解すれば教化である。教育と教化との間に截然たる區別はない。故に教育の道はまた自ら人間教化の道である。たゞ意識的なる教育に於いては修徳の本に着眼しなければならぬ。本とは徳の發現の自然にして容易なる所を云ふ。愛敬の精神の發現の自然にして容易なるは家庭に若くものはない。次に學校である。家庭に於ける親子、學校に於ける師弟の間で養はれたる愛敬の精神が廣く人倫の全般に擴充せられて一國の教化も善美なるを得るのである。是れ修徳の自然の順序である。

西洋人の教育精神を説くものは多くは愛を去つて敬を云はないのは何故であらうか。之れには色々理由があるであらうが、基督教に於いて愛が最高の道徳であることもその一つであらう。また西洋の教育史が示して居る様にペダゴグはギリシヤに於いてもローマに於いても奴隸であり、近代に至つても最近まで世俗的教育に於ける教師の地位は甚だ低く、世人の尊敬を受け得な

かつたことが大なる理由であらうと思ふ。然し乍ら宗教上の教師即ち僧侶牧師に對する敬師觀念は古來甚だ大なるものがあつた。吾々にあつては師と云へば本來道の先覺者を意味したのであるから、敬師觀念は西洋に於けるよりも遙かに強いものがあつた。

カール・シュミットの教育史はその第一卷に於いて印度人の教育を敘述して居るが、その結尾に於いて印度教育の顯著なる特質として敬師觀念の強いことを嘆賞して居る。曰く「終りに臨んで吾々が當に見做ふべき模範として印度人が吾々に示して居る所の印度教育の一因素を擧げなければならぬ。それは師を敬ふと云ふことである。教職の重要と尊嚴は印度人に於いて頂點に達した。師に對する門弟の敬虔がかくまで組織的に發展され、かくまで神聖な嚴肅を以て要求せられたことは、印度以外の何處にも見ない所である。門弟はその『精神の父』即ちその師に對して有らゆる手段を盡して奉仕しなければならないのみならず、その歿後に於いてその有徳なる息子、その寡婦、或はその父系の親戚の一人を『彼が曾て亡師に示したると同様の尊敬を以て一生の間』扶持しなければならなかつた。この内、インネルリッヒカイト面性の國、ガイスト精神の國、傳統の國、極東の國に於いて教職の高い意義が人類に對して顯揚せられて居る。而して其處に吾々は人類に現はれたその見解が、今や文化の高峯の上に立てる西歐の國土に於いても亦、次第に規定的な、極度にまで教育

を促進する所の力とならむことを願ふべきである。』Karl Schmidt—Geschichte der Pädagogik, I, S. 415. 斯様に典型的に示されたる教育敬は支那や日本に於いても亦、或る程度まで歴史的な事實であつた。

師を敬すると云ふことが無ければ教權が立たない。教權が立たなければ教育は興らない。ヘルバートは管理の原理として愛 Liebe と權 Autorität とを擧げて居るが、愛と權とは單に管理の原理に止るものにあらずして、教育全體の原理である。蓋し權とは威嚴であつて敬せらるゝ、所以のものを云ふ。吾が師範教育令に、師範學校に於いては順良、信愛、威重の徳性を涵養することに努むべきことを規定して居るのも此意に外ならない。

然らば教育者は何故に敬せられるか、彼は威嚴を有たねばならぬと云ふが、その威嚴は何處から來るか。西晋一郎博士は此點について次の様に説いて居られる。「すべて吾々に理法を示すものは尊敬の對象となる。道を教へ真理を示すものとして教師は敬はれる。君と師を敬するは法の具現者を敬する意味がある。又父を敬するは父は一家の主として法の主であり、君主の意味がある。所謂家人有嚴君とはこれである。併し凡そ人が生れ出で、始めて法と云ふものに逢着するは父母の命である。蓋し法とは敬の對象を意味する。先づ法あつて然る後に敬を以て之れに對す

ると云ふよりも、敬を以て對すればこそ法であり、又法なればこそ敬するので、二者は主客相應して居る。敬意を以て之れを迎へるのでなければ、法といふものも只外部からの拘束に過ぎない。父母の眞實心は兒子天真の敬愛を喚起し、此敬愛を以て父母の命を迎へるから、此處に始めて法と云ふものが實となる。かく生れ出づる個人個人の經歷から云へば、法は父母の教から始まる。家庭から學校に移るとき、父母に對する尊敬を移して教師に向ける。此處に教師の教は法となる。學校から社會に移るとき、父母教師に對する尊敬を移して社會の立法者たる君主に向ける。此處に國法が眞の意味の國法となる。……法とは狹義の法律のみを云はぬ。人間性の大法である。單なる生物として孤立せる一個のものとしてではなく、道德的組織、人格的關係の具現者即ち道德の意味に於ける人格を彼に認める云々。」(實踐哲學概論二八二—二八三) 斯様に教育者を敬するは教育者の人格を敬するのである。教育者の人格を敬するはそれが道の具現者であるからである。然らば道とは何か。

道は理であり法であり、もと天に出づるものである。人格の人格たる所以は道を知り行ふと云ふ所にある。之れを主觀の方面から云へば、規範意識であり、廣い意味での良心であり、又理性である。然し乍ら何を以て道と爲すか、道の内容如何と云ふ問題になると、必然的に客觀的歴史

的なるものが refer されねばならぬ。單に規範意識の分析から凡ての人間に對する普遍妥當な倫理の組織を引き出さうとするのは、形式倫理學の空しき願ひである。それは精々で善の公式の若干を設定するに止る。善の「如何に」の問題に止つて、その「何」の問題には一步も踏み入ることが出来ないであらう。抑も純粹な規範意識なるものは人間の體驗の中に存せざる所のものである。それは如實の規範體驗から内容的要素を捨象して得たる思惟上のものである。單なる形式である。純粹と云ふことが即ち形式的と云ふことである。形式から出發すれば何處まで行つても形式であつて、遂に内容的なるものに逢着することなきは固より當然である。如實の體驗に於いては形式の内容とが結びついて居る。然らば道の内容は何處から來るか。曰く歴史である。歴史なくんば抑も規範意識なるものもあり得ないであらう。人道と云ふ如きは甚だ抽象的である。民族國家の歴史こそ人道を具體的に表現するものである。家族に家族の道あり、階級に階級の道あり、民族國家に民族國家の道あり、一言にして云へば社會の中に歴史的に生々發展し來れる道がある。而してそれ等の一々が各々個性的に相違し乍ら等しく人道を具現する。廣大無邊の人道が個々一々の中に生き生きと現はされて居る。人道は理念である。理念は特殊なる個々を俟たざれば内容的に現はれる術を知らない。此意味に於いてクリークは云ふ「善とか人道とか永生とか云

ふものは、單に形式的な理性に止るものでなく、衝動的な理性、具體的な理念である。一つの行為はそれが社會の理念即ちその形成陶冶の法式と一致するときに善である。」 Philosophie der Erziehung, S. 188. 吾々にとつて云へば、先づ第一に日本國民の道、吾々の國の教への中に人道がある。自分の國の道とか教へとかをさし置いて人道主義と云ふ様なものはある筈がない。あれば夢か錯覺に過ぎない。内容の上から云へば人道とは社會の歴史的に成れる文化の事である、その傳統精神のことである。

かくて教育者の人格の敬せられる所以は、それが社會、就中民族國家の道、その文化、傳統精神の具體的統一であるからである。教育者の權威は彼の人格内容たる社會の文化、傳統精神から来る。教育者を敬ふは社會の精神を敬ふ意味が籠つて居る。聖徳太子憲法十七個條の二に篤敬三寶とある。三寶とは佛法僧である。佛は理念である。法は此理念の社會的具現である。僧はその個人的具現である。僧の尊きは法の尊きに依り、法の尊きは佛の尊きに依る。僧は當時の教育者であつた。教育者の尊きは社會精神の尊きに依り、社會精神の尊きは理念の尊きに依る。而も教育者なければ社會精神も傳はる術がなく、社會なければ理念も現はれ得ない。理念、社會、教育者、互に聯環して一圓を爲す。此一圓の何處かに缺くる處があれば、人道も文化も興隆し得ない。

い。而して此三者が依つて立つ所は敬である。されば人道の流行も文化の盛大も結局は敬と云ふことに歸着する。

斯様に教育者の敬せらるゝは、彼が社會國家の道德并に文化の體得者であり傳達者であるからである。同様に被教育者の人格の敬せられるのも、此の偉大なる道德并に文化の繼承者としてゝある。彼は尙ほ人格でなく文化の把持者でないとしても、可能なる人格可能なる文化把持者として敬せられるのである。教育者を敬するのは現實態の理法を敬するのであり、被教育者を敬するのは可能態の理法を敬するのである。何れにしても理法的なるものが敬の對象となる。

理法的なるものは結局は天に歸せられる。天はまことであり、つくりごとやこしらへごとでないもの、人間の作爲の加らざるものである。一切の作爲を絶する故に一切の作爲の規範となる。之れに則れば作爲にして作爲ならざる所がある。即ち人間の誠である。之れに反けばたゞの作爲であり、人間の偽である。中庸に誠者天之道也、誠之者人之道也とあるは此謂である。道は凡て天然自然のものである。之れに反いて作爲の起る本は私心である。私心を去れば誠ならざるなく、天ならざるなしである。私心のない誠に對するときは、敬意が油然として起り、自然に頭が下がるを覺える。

私は向きに廣義の戀愛と教育愛との相違を論じ、私を空うした愛にして始めて教育愛の名に値することを述べた。私を空うするとは即ち天に則ることであり、人間の誠である。誠にして始めて現實の價值貧弱にも拘らず對象を愛することが出来る。之れプラトーンのエロスの爲し得ざる所である。此誠にしてよく人の子を愛することが出来、又人の子の敬を受けることが出来る。又その反面には此誠にしてよく人の子を敬することが出来、人の子の愛を受けることが出来る。之れを要するに教育の道は愛敬である。而して愛敬の本づく所は誠であつて、誠に於いて愛敬は一如である。

第二章 感化その一

暗示と模倣

吾々は屢「朱に交れ赤ばくなる」とか、「麻の中なる蓬は自ら直し」と云ふやうな諺を引いて、感化の力の偉大なることを説く。云ふまでもなく此處では物的現象と心的現象との間のアナロジ―が表明せられて居る。環境と同様化すると云ふ點は共通であるが、物的の同様化と心的の同様化とは、自ら別個の説明を俟たねばならない。たゞ然し兩者が大いにアナロジカルな現象であることだけは確かである。

吾々は時にまた生理現象とのアナロジ―に依つて感化と云ふことを考へる——恰もそれが病氣の傳染と同一の現象である如くに。病氣の傳染は患者の病菌の蔓延に基くものである位のこと、格別専門家でなくとも大體心得て居る。然し感化のバイキンと云ふ様なものは何人も考へないであらう。然らば感化と云ふ現象は何に基くか、それは如何に説明せられるかと云ふ問題になると、さう容易に片付けられない。恐らく一種靈妙不可思議な力——換言すれば突きとめること

の出来ない原因——に歸着せしめるのが落ちであらう。然し説明は縦令つかないにせよ、感化の事實そのものは何人も知りぬいて居る。而して其の擴大波及する有様は恰も病氣の傳染とアナロジカルの現象であることに就いては何の異論もない。

一般に個人が其の心的状態を他の個人にうつす現象を、心理學では暗示作用并に模倣作用として説明する。

他人がアクビをすると自分もアクビをする。それと共に他人の倦怠気分が自分に傳染する。他人の居睡りを見て居ると、自分も睡くなつて来る。單調平板的な講義を聴いて居ると眠くなる。それを學生仲間で屢「催眠術」と呼ぶ。子守歌は意識的に爲された眠りの暗示である。往々子守歌を歌つて子供を眠らせて居る母親は、却つて自己暗示に罹つて、自分が眠つてしまふ。周囲の人が怒りつぼくなつて殺氣立つて来ると、自分もいら／＼した気分になり勝ちのものである。殊に子供は暗示を受け易いものである。それ故にベスタロッチーは世の母親達はその激情を嬰兒にうつす事を恐れて、屢それを警めて居る。又私が四五歳の子供の前で、伴つて不安な心配さうな顔付をして見る。間もなく私は子供の顔がしかんで口がへの字形になつて来るのを見る。恐らく彼の心の中には不安心配の影がさしたのに相違ない。喜び悲みの情緒に就いても同様である。貫

ひ笑ひ、貫ひ泣きと云ふことがそれを示して居る。

右のやうな實例は比較的單純な暗示の若干の實例に過ぎない。暗示作用が人生に於いて演ずる役割は更に遙かに廣大である。ギーヨーは「人生は各人相互の暗示のバランスであり、教育は整理され合理化されたる暗示の總體に外ならない」とまで云つて居る。P. F. Thomas—La suggestion, son rôle dans l'éducation, p. 87.

暗示作用の意味、従つて又その範圍に就いては、學者の間に色々説があつて必ずしも一致して居ないが、ボールドキンは暗示作用の中に次の諸項を含めて居る。Baldwin—Mental Development, Chap. VI.

- 一、生理學的暗示 Physiological suggestion
- 二、感覺—運動的暗示 Sensori-motor suggestion
- 三、觀念—運動的暗示 Ideo-motor suggestion
- 四、下意識的成人暗示 Subconscious adult suggestion
- 五、禁止的暗示 Inhibitory suggestion
- 六、催眠術的暗示 Hypnotic suggestion

然し乍ら暗示作用をその全き範圍に亘つて例示し説明することは、目下の問題の外である。此處では精神的感染モラル・コンタージョン moral contagionとも云ふべき、所謂感化の諸事實に於いて、無意識的或は有意識的な暗示が顯著な役割を演じて居ることを注意するだけで充分である。

感化の諸の事實に於いて一層重要な役割を演ずるものは模倣である。然し乍ら實を云へば、暗示と模倣とは多くの場合引き離すことが出来ない様に結びついて居る。ボールドキンは「反應の一型式として考へられた模倣は、有機的で遺傳せられたものである。それは種族の習慣の間にその地位を有つ」(Ibid. p. 280)と云つて、之れを一種の本能に歸して居るが、他面に於いて感覺—運動的暗示、或は觀念—運動的暗示として取扱ひ、又模倣的暗示と云ふ術語を用ゐて居る。(Ibid. pp. 125—127) 彼は又「暗示として考へられたる單純なる模倣」とか、「催眠状態に於いては、模倣は明かに觀念—運動的暗示である」(Ibid. p. 280)とか云つて居る。思ふに模倣の全部が暗示であるとは云ひ難いであらうが、模倣の一部、殊に無意識的の模倣は、暗示作用に依ることが多いであらう。然し乍らそれにも拘らず模倣と暗示とを同一に見做すことの出来ない所がある。何んとなれば反對暗示の場合の如く、暗示の刺戟が正に之れと反對の行動を反應として惹き

起すことがあるからである。それ故に暗示はそれが模倣と協力する場合に於いてのみ、精神的感染とも云ふべき感化の同様化的勢力となるのである。

模倣の概念も學者に依つて色々であるが、之れを廣義に解すれば、明瞭な意識的な模倣の外に、無意識的或は下意識的な模倣が含まれる。通俗語としての模倣はどちらかと云へば、意識的の模倣を多く意味するやうである。其處では模倣せられる局^{シチュエーション}、或は事物の觀念或は心像の現存が豫想せられて居る。然るに表情の獲得とか、感情情緒の傳染とか、衣服の型の流行とか、風習の傳播とかは、識らず^{フイア}の間にに行はれることが多いのであつて、その刺戟は「心的雰囲気^{サイキックアトモスフィア}」或は單に「空氣^{エア}」であり、吾々は通常之れに氣付いて居ない。たゞ何等か特別の理由に依つて之れに抵抗する場合にのみ、その壓力を意識する。即ち無意識的或は下意識的の模倣である。吾々の生活に於いて模倣が演ずる役割を他の何人よりも大きく見積つたのは、社會學者のタルドである。彼は反覆(即ち模倣) répétition、反對 opposition、順應 adaptation を以て三大社會法則とし、就中模倣を以て最も基礎的な、最も重要なものと見、社會は模倣なりとまで極言して居る。彼は社會の性格を模倣に歸し、次の様に論じて居る。「最も混亂せる時に於いても、社會生活の根底を形成する諸の精神、諸の意志の間に精密なる一致のあること、一定の時に於ける同

一の社會の凡ての精神、凡ての意志の中に、恰度同數の類似せる觀念、類似せる目的手段が同時に存在して居ると云ふ此事實は、私は敢て主張する——それは相互に類似せる人間を生せしめた生物遺傳の結果でもなく、ほゞ同様の傾向に對してほゞ同様の生活物資を提供した地理的環境の結果でもなく、まさしく暗示—模倣 *La suggestion-imitation* の結果である。而して此暗示—模倣は一つの觀念、一つの行動の最初の創始者から出發して、一步々々その模倣を傳播したのである。』Tarde—*Les lois sociales*, p. 35. タルドは更に模倣の傳播は、他の條件の干渉がなければ、幾何級數的に進捗すると論じて居る。曰く「模倣の此傾向は、それが一定の社會群の中に投せられるとき、若しその社會群が同質的のものにとゞまるならば、幾何級數的に傳播する。」*Ibid.* p. 25.

此模倣に依る模範の傳播は、水面に投せられた小石に依つて描かれた破紋の漸次的擴大にも譬へらるべきものである。模倣傾向の源泉には創始者として個人がある。此個人を中心として模倣は個人から個人へと波及する。然しタルドは光線の比喩を以て一層適切に之れを説明して居る。「文章を綴つて居る際に私は屢同意義の二つの語法の間躊躇する。その孰れも與へられたる狀況に於いて他よりも一層選ばるべきものとして現はれる。此場合私のうちで干渉したものは二つ

の模倣的光線 *un rayon imitatif* である。私は之れに依つて其等の語の片方の最初の發明者并に他方の最初の發明者を起點として私に到達するまでに來た人間の二つの系列を意味する。何故かならば私は其等の語の孰れも或る個人から學んだのであり、其個人も亦他の個人から其れを學んだのであり、かくで次第にその語を發した最初の人にも遡ることが出来るからである。之れがもう一度云ふが、模倣的光線と私が呼ぶ所のものである。而して何等かの發明者、創始者、改革者(その模範が傳播せられる)から洩れ出る此種の光線の全體が、模倣的發光 *un rayonnement imitatif* と私の呼ぶ所のものである。社會生活は此種の發光の一束になつた交錯から成る。従つて其等の發光相互の干渉は無數である。」*Ibid.* p. 81.

斯様に多數の模範から自然に結果する所の多數の發光相互の矛盾對立が、タルドの「反對」と呼ぶ所のものである。要するにそれは側面から見た模倣に外ならない。而して此反對は之れを意識する個人に對して何等かの統一調和を要求する。此處に個人の發明工夫がある譯であつて、之れがタルドの「順應」と呼ぶ所のものである。而して此發明工夫がまた他の個人に依つて模倣せられる運命にある。されば模倣、反對、順應の三者は、一圓となつて循環する。斯様にタルドに依れば模倣が社會生活の原動力であり、そのアルファでありオメガである。模倣は單に持續の原

因であるだけでなく、變化の原因となる。根本的には保守的である所の此作用は、創造の最も生産的な資源となる。

吾々は此處で吾々の興味をそ、りかけて居る問題、即ち模倣と創造との關係を一層深く考究するに先立つて、模倣が特に兒童の生活に於いて如何なる役割を演じて居るかを見よう。

兒童の遊戯は多くの場合兩親が彼等の面前でやる單純な行動の模倣である。その最初の頬笑みは周圍の人々が彼等に向ける頬笑みの反射的な反應である。稍長じて精神が開發され、諸器官の働きが自由になると、模倣は彼等が事物に就いて有つ觀念と共に段々複雑になる。彼等が最初最も多く模倣するのは、彼等が耳にする音聲であつて、それから次第に彼等の言語を作り上げる。その模倣は極めて忠實であつて、吾々は彼等の言語に於いてその周圍の人々の發音の特質や缺點を再び發見する。彼等はまた同様に注意深く、周圍の人々の舉動、姿勢、態度、表情を模倣する。吾々が字や繪をかくて居ると、直ちに筆と紙とを要求して吾々の側でかき始める。手を腰にやつて、澄ました眞面目くさつた顔をして、考へ深い人の様に散歩して居るのは、彼等が屢見る父親の態度の無意識的な模倣である。こゝからして子供は親の鏡であると云はれる。彼等は猿の様に眞似る。善いことも悪いことも眞似る。環境次第で善くも悪しくもなる。孟母三遷の教のある所

以である。彼等には反省の能力は尙ほ現はれず、義務については、極めて漠然たる觀念しか有たないから、遂行せんとする行爲の觀念は、何等の制肘をも見出さない。従つて模範の暗示はそれだけ効果が大きい譯である。彼等にとつてはその愛せる人々に於いて見る所のものは凡て善い事であり、やつて差支へない事なのである。

彼等が家庭を去つて學校へ入るやうになる。此新しい環境で彼等が最も好んで模倣する所のもの、彼等の教師、就中彼等が愛敬を捧げる教師である。その舉止、動作、言語は不斷の暗示を與へる。同時に子供達相互の模倣が顯著になる。教室内で少し目立つた行動は、凡て他の生徒に對して模倣の暗示となる。一人がぐすりぐすり笑ふと、彼方此方にそれが飛火する。或る一人の生徒に徒に反抗的態度が現はれると、それが直ちに組全體の小さい反亂となる。慈善や服従の一つの模範が、時として最大のエゴイストや頑強な反抗者を沈黙せしめるに充分である。一校の一般的精神はまさしく此等の種々なる影響の合成的結果を示す。而してそれがよく統一せられて居るか、或は相互に鬭争して居るかは、統率の如何に依る。

以上に述べた事は成人の生活に於いても見出される。模倣を生せしめる原因が永續する時には、共同生活を營む人々の間に時に驚くべき類似が現はれる。吾々の銘々の話し振り、歩き振り、

物の見方考へ方のうちに、銘々が受け來つた影響の痕跡を見つけることは難くない。吾々は無意識の間に周囲の人々に應じて吾々の型を作り、彼等も亦無意識の間に吾々に隨つて彼等の型を作る。地方人や國民や時代の社會的集團の性格は、大部こゝから解明せられる。

東北人には東北人特有の見擬ふべからざる性格があり、九州人には九州人の其れがあり、京阪人には京阪人の其れがある。第一に目立つのは言葉である。そのアクセント、なまり、發音、抑揚、語氣に於いて、等しく日本語であり乍ら格段の相違がある。それから舉止、動作、顔面表情、習慣、趣味、氣風が違ふ。此等の特徴は、時に吾々をして某君は何地方の出身であるに違ひないと推斷せしめるに充分なる根據となる。

然らばかゝる性格を獲得する爲には如何にすべきか。別に變つた方法がある譯ではない。東北人の間に成長することに依つて東北人が出來、九州人の間に成長することに依つて九州人が出來る。一見別に何の不思議もない。生活の共同に依つて自然に無意識の間に、心的雰囲気、所謂「空氣」或は「風」に化せられるのであつて、雨蛙やカメリオンが草木の色に隨つて變色し、ドッコや比目魚が海底の砂利や泥土の色と同化するのとアナロジカルな現象である。然し精神現象としての此同化は、それよりは遙かに複雑な現象であつて、之れを分析すれば暗示模倣の無數の

場合に還元せられる。

此事は國民の性格、所謂國民性についても同様である。國民性とは多くの場合國家の成員相互の一般的類似を意味する。吾々は又同一時代、同一文化に屬する人々の間に存する所の一般的類似を認めることが出来る。而して此類似は如何にして生じたかと云へば、大部分は無意識的な感化、即ち無數の暗示模倣の集積的結果に歸せざるを得ない。

従來の考察は専ら感化の同様化的影響の方面に向けられて居た。而して其の特殊化的影響の方面は態と看過せられて居た。成る程感化と云ふ言葉は、通例かゝる同様化的影響を意味し、反覆、再現、類似がその結果として考へられる。然し乍ら感化の意義は必ずしも其處に限定せられて居ない。吾々は他人の感化に依つて益々特殊化し個性化する他の半面がある。

前に略述したタルドの模倣—反對—順應の過程は、社會生活の進歩を餘程機制的に説明したものであるが、模倣と反對の二段は兎も角として、順應の段に至つては機制論はさう容易に貫通しない。模倣さるべき模範の多様から個人の主觀内に模倣的傾向相互の闘争が生じた場合に如何になるか。タルドの順應と呼ぶ所のものが其處で如何に行はれるかは、單に機制論的には決定出來ない問題である。それは選擇の問題であり、意志決定の問題である。此處で少くともインテリ

デュエンスの働きが要求せられて来る。インテリデュエンスに依る選擇或は調和は必然的に個性的になる。勿論之れはタルドも認めて居る所であつて、彼は此處に發明創造を認めて居る。發明創造はまさしくそれが發明創造なるが故に個性的である。或る程精神發達の幼稚な段階にあつては、模倣傾向相互の鬭争は模倣者に明瞭に意識せられず、又その結果は單に諸の刺戟の強度の力學的關係だけで決定するかの如く見えるであらう。然し乍ら順應が生命的な統一活動である限り、統一せられるもの（此場合では鬭争せる諸の模倣傾向）を超える所の或るものが常にそこで働かなければならぬ。即ち生命的な統一の原理として超經驗的なる或るものが要請せられる。

今吾々が此超經驗的なるものを理と呼び、それが經驗を積むにつれて次第に自覺せられて来る道程を考へるならば、その自覺の程度上から見て、ナトルプの設定した本能、狹義の意志、理性的意志と云ふ如き活動の段階を想定することが出来るであらう。Natorp—Sozialpädagogik, §7—§9. 兎に角模倣者の自覺の高まるにつれて、模倣は單なる模倣、即ち單に事實的なるもの、模倣に止らず、事實に含まれた意味が注意せられるやうになる。それと共に模倣者は事實性の桎梏から多少解放せられるやうになる。例へばトーマス・ア・ケンピス Thomas a Kempis の Imitatio Christi (基督の模倣) と云ふとき、それは基督の精神を學ぶことを意味する。此處で精神と云ふ

のは、基督の生活或は行動の意味であり、價值であり、東洋の語で云へば理である。即ち事の模倣よりも理の模倣が關心の中心となつて来る。勿論全然事を離れた理は全く超越的であつて如何にしても名狀のしようのないものであるから、それを模倣すると云ふことは無意味である。故に理の模倣と云ふも全然事實性を離れてのことではない。その理と云ふは所謂「事物の條理」、「氣中の理」である。事物の中に含まれたる道理である。具體的な生活の事實に即した理であるが故に、理にも或る特別な意味でのかたちがある。元來理と云ふ文字がもの、あや(章)とかがら(柄)とかを意味する。勿論理の形狀は感覺的に把握し得る事實的形狀の更に奥にある形狀であつて、直覺に依つてのみ把握することが出来る。比喩的に云へば肉眼の對象にあらずして心眼の對象である。心眼が開けなければあつても見えない。

所で今具體的な生活即ち歴史的の生活にあつては、事實は一々特殊であり個性的であるが、事實は異なつても理は同一と云ふことがある。根本の理に溯れば溯る程、理は愈々普遍的のもので、それだけ多様の事實に妥當する。理の普遍性は妥當上の普遍性であつて、事實上の普遍性ではない。兩者は別個の次元に屬する。故に世にありふれた事實が普遍的な理を現すること少く、却つて稀有な生活事實の方がよく普遍的な理を示すものである。そこで吾々の自覺が高まり、模倣に

於いて模範の事實の面に即してその意味、その精神、その理を把握するやうになると、その反應として模範の事實とは餘程異なつた行動が、理に於いて同一の自覺を以て現はれるやうになる。従つて此種の模倣は、結果に於いて個人と個人とを結合し、その社會的鞏帯を鞏固ならしめると共に、各個人を特殊化し、個性化せしめることとなる。此事は彼我の對立が新たに自覺された理に依つて統一せられたことを意味する。デュルケームが社會化することに依つて個性化すると云つたことも此處からして氷釋する。Dulkeim—Education et sociologie, p. 58. 若し事の模倣を直譯的模倣と呼ぶならば、理の模倣は意譯的模倣である。然し意譯的模倣にしても矢張模範が必要である。模範たる他人の行動の事實面に沿ふてその内面に入り込み、其處に或る人間的な意味、普遍的な理を發見し、之れを自己特有の個性や境遇や生活局面に適應した形で再現する。此事は模倣者の自覺の一段進んだこと、その人格がそれだけ發達したことを意味する。此種の模倣はシュブランガーが「ソルシユテーエン理會」として闡明した精神作用を俟つて始めて可能である。理會作用に就いては次章に於いて詳しく述べることとして、本章では模倣の教育上に於ける意味或は重要性に就いて、もう少し論じて置かうと思ふ。

吾々の言葉としても理會は文字の示す如く理の會すること、異なつた事が理に於いて同一なる

を悟ることを意味する。今他我的生活或は行動に理を認めることが可能である爲めには、自我が本來理そのものであること、或は少くとも自我に於ける理の内在が假定せられねばならぬ。然し乍ら其れは何等かの暗示を俟つて始めて現實にまで呼び覺まされる。就中顯著なる暗示は人格的模範であつて、之れを模倣することに依つて、人間は眞に人間となる。若し一般に此事なくんば、人間は動物の域を脱することが出来なかつたであらう。故にナトルプは「人間はたゞ人間社會を通過してのみ人間となる」と云ひ、デュルケームもまた「人間は要するに社會に生活するが故のみ人間である」と云つて居る。

斯様に人格的模倣の高い段階に於いては、吾々は社會化すると同時に個性化する。而して模倣は非常に能動的な自律的なものとなる。模倣は同時に獨創となる。吾々が崇敬する人格に師事して日々その薰陶に與らんとするもの、或は模範を古の聖賢に求め、その遺著や傳記を讀んで修養を計るもの、矢張模倣に屬する事柄であつて、そこから來る精神的影響がまた感化である。此種の感化は同質化するよりも寧ろ異質化する。此事は人格の一面に關する模倣や、社會的集團的なもの、模倣についても宛てはまるであらう。

斯様に異質化する所の感化が生ずる爲めには、一面に於いて模倣者が相當高い自覺的段階にあ

ることを要件とするが、他面に於いて模範そのものが高い普遍的な理を宿して居ることを要件とする。次のシュプランガーの言葉は此の後者の面に着眼せる立論として興味深く味はれる。「更に自己の姿に似たる人間を作る教育者、即ち意識的に或はその暗示能力に依つて自己の價值世界を成長しつゝある者に感銘せしめる教育者と、他方極めて廣い理會を有し、他人をして其性情に従つて自由に進ましめ、かくて彼をして遂に自身の中に眞の自我即ち理想上の人を見出すことを得しめると云ふ風の教育者とを區別しなければならぬ。此處に於いても後者は人生を一層深い聯關に於いて掴むものなるが故に其れは一層高いものゝやうに思はれる。何んとなれば凡ての事實上の個性は直接神に連るものであるからである。」Spranger—Lebensformen, S. 341.

以上に於いて私は二種の模倣に對應する所の感化の二様式を敘述し説明した。然し發生的に見れば、兩者の中間にその混合様式とも稱すべきものがあり、その推移は漸次的であるであらう。然し基礎となるものは事の模倣であつて、此基礎の上のみ理の模倣が可能となる。斯様に模倣を廣義に解するならば、それは人間陶冶の凡てに附帶する所の様式である。實に日本語のまなぶはまねぶ即ち模倣するの義である。ならふも亦模倣するの義である。模倣することなしに學ぶことは不可能である。學ぶには必ず模範がなければならぬ。模範は手本であり、龜鑑であり、原型

であり、標準であり、規範である。プラトーンの哲學に於いては、イデアそのものすら模範、原型、原像として考へられて居る。然し乍らイデアそのものとか理それ自體とか云ふ超越的のものは暫く措き、一般に經驗的事實に示されたる模範なしに吾々は生活することが出来るであらうか。抑も人間陶冶が可能であらうか。恐らく獨創を以て自他共に許す人と雖、仔細に吟味すれば、尙ほ多くの模範の影響下にあることを發見するであらう。現代に模範を求め得ざる人は過去に之れを求め。自國に求め得ざるときは他國に之れを求め。味方に得ざれば敵に之れを採つて、以て「他山の石」とする。恐らくかゝる模倣を無數に重ね行くことに依つてのみ、精神の世界、自由の世界が段々開けるのである。自覺の道は遠く、無明の霧は深い。誰か人生の行路に先達を求めないものがあらうか。

様斯に考へれば暗示・模倣は教授、教育、陶冶の殆んど全部に遍在する形式であつて、決して蔑視さるべきものではない。若し模倣を否定するならば、感化と云ふこともなくなつて、教育は成り立たなくなる。模倣は人性の不可避的な傾向であるから、實際上之れを排除することは人間業では出来ない。然し理論上で之れを否定するならば、それは教育の自殺論となる。之れは屢空想的な自由創造主義の教育論に依つて見誤られたる眞理である。却つて模倣からのみ創造が可能

となる。或は模倣が次第に創造的になつて行くのである。大いに模倣する所なければ大いなる創造も生れない。一時吾國の教育界で流行した自由創造主義——それ自體が大いに西洋の個人主義的に基礎づけられた流行教育論の直譯的模倣であつた——は兒童の自然なる發達の順序や吾が國風、民俗、學藝の傳統を度外視して、兒童に過度の自由を許し、無暗に創造を強要することに依つて、却つて兒童を誤らなかつたであらうか。こましやくれた自由思索家や獨創家が出来て、發達停止の兆候を示さなかつたであらうか。

斯様に感化は殆んど全く模倣の結果である。それにも拘らず模倣と云へば世人は直ちに侮蔑の感を抱き勝ちであるのは何故であらうか。それは模倣の結果似而非なるものが生ずるとか、或は模倣は常に盲目的な猿真似に終始し、その意味の自覺が缺けて居るとか云ふ理由に基くのであらう。成る程虎を描いて猫に類すると云ふ様に、似而非なるものに止るのは勿論いけないことであるが、之れは寧ろ模倣の仕損ひ、模倣の仕方の不完全であつて、之を以て模倣そのものを非難するのは當らない。荀子が「青は之を藍より取つて藍より青し」と云へる如く、模範を模倣することに依つて遂には模範以上に出ることにもなるのである。

次に盲目的模倣がいけないと云ふことであるが、模倣は凡て盲目的なるものと限られない。充

分自覺的なる模倣があり得る。加之盲目的模倣すら必ずして非とする譯には行かない。それは時として大いに必要である。前にも述べたやうに、一口に模倣と云つても之れを發生的に見れば種々なる段階がある。最初に現はれる模倣は機械的のものであつて、幼兒はその環境の提示する所の模範を、一定の心・生理的法則に従つて不可避的に模倣する。若し多數の模倣傾向が同時に働く場合には、本能や習慣に依つて無意識的に選擇が行はれて行く。此段階に於いては模倣は如何にも猿真似に類する。而して本能や習慣が盲目的であると云ふ意味に於いて、それは盲目的である。勿論盲目的は無目的を意味しない。本能の中には自然の合目的性がある。目的はあつてもそれを意識しないから盲目的と云はれるのである。然し此時期の模倣に依る學習は、まさしくそれが目的の意識なしに自然の傾向に依つて行はれるからして、偉大な効果を擧げるのである。試に幼兒の言語の學習に就いて考へ見よ、自然なる模倣の傾向に依るにあらずんば、あの短日月にある様な進歩を遂げることが出来やうか。試に彼等の遊戯に於ける模倣を見よ、如何に豊富且つ多様な經驗を彼等が其れに依つて獲得するか。此時代の一箇年の精神的收得は、大學の數箇年のそれにも匹敵すると云はれて居る。斯様に驚くべき能率は大部分本能的な模倣傾向に負ふのである。たゞ然し本能的模倣なる故に善惡の區別がない。それ故に所謂「環境の整理」をして、善

良なる模範のみに出會はしめることが、此時代に於いて最も肝要である。勿論善良なる模範を模倣しても、彼等はその善良なる所以を知らぬ。猿真似に類する點は依然變りはない。然し此猿真似の中に將來の發達の爲めに必要不可欠な基礎が作り上げられるのである。されば何人も幼兒のかゝる猿真似を獎勵こそすれ、非難はせぬ。

次に模倣は漸次意識的となり、狹義の意志に依つて統制せられるやうになる。兒童少年は多くの場合に利害得失の見地から模範を選択し、矛盾せる諸傾向を調整する。然し未だ善惡の識別力は十分でないから、環境の整理は尙ほ大いに必要である。然し模倣の意味、少くともその利害得失の意味位は解つて來るのが普通であるから、此時代の猿真似は若干非難せられるし、また非難に値する。

最後に模倣は理性的な意志に依つて統制せられるやうになる。通常青年期の終り頃になれば、一通りは理性的判断が出来るやうになる。従つて眞善美の理に照して模範を選択して大體誤りなきを得るやうになる。利害得失も此の一層高い見地から再評價を受けて、その眞の妥當性を得るやうになる。同時に事の模倣から理の模倣へ、直譯的模倣から意譯的模倣へと、模倣の重點が著しく轉位する。かくて模倣は自律的な創造的なものとなり、模範の事實性の桎梏から解放せられ

て自由なものになる。従つて個性の發輝が顯著となる。例へば十人が同一の人を模範として之れに師事しても、その感化は十人共夫々特異な個性の伸張として現はれる傾向を有つ。然し乍ら此時代になれば凡ての人が必ず斯様に反應すると云ふ譯ではない。試に「流行の専制力」に就いて考へ見よ。或は一般に精神の薄弱から、或は一時の放心から、人々が如何に盲目的に流行型に追隨するか。又所謂宣傳や煽動の效果に就いて考へ見よ。成人にあつても附和雷同は易く、卓然所信に従つて直進するは難い。とは云へ此時代に於いては人は當に一個獨立の人格たるべき筈である。而も事實猿真似に類する行動ありとせば、その非難せられるのは當然である。

斯様に發生的に考へ來れば、直譯的模倣は直譯的模倣なるが故に悪いのでなく、それが當に自覺的な人格であるべき筈の者に於いて現はれるから非難せられるのである。世人は此の場合、當然あるべき筈の自覺の缺如を非難するのである。之れは勿論當然である。然し乍ら自覺の發展段階に相應した模倣は、決して蔑視さるべきでないのみならず、之れあるに依つて個人も社會も人格的な發達を遂げることが出来るのである。教育的陶冶的影響の總名とも云ふべき感化は、暗示・模倣の同様化的并に多樣化的の效果を意味する。人若し模倣を排斥して感化を力説せんとするならば、恰も臍を咬んで天を仰がんとする程の矛盾がそこにある。

最後に吾々は從來の考察に依つて到達した見地から、現代の國民教育の問題を一瞥しよう。

今日は日本精神と云ふことが八釜しく論議せられる。日本精神と云ふ言葉は比較的新しい言葉で、例へばドイツ・チェ・ガイストとかアングロサクソン・スピリットとか云ふのに倣つた氣味があつて面白くない。寧ろ古くからある言葉を用ゐて大和心とか大和魂とか云つた方が、親しみがより含蓄が多いやうに思ふ。それは兎に角として、國民が明治以來の西洋心酔の夢から醒めて、日本精神が強調せられる様になつて來たことは慶賀に堪へない。然し乍ら日本精神とは何かと云ふやうな議論、その概念的・分析的議論が多い割合に、教育陶冶の問題として、それが如何にして涵養せられるか、個人に於ける其の生成の過程如何と云ふことに就いての考察が不足して居ないであらうか。

如何にして日本人が出来るか、日本的性格は如何にして陶冶せられるか。原則は極めて簡単である。即ち東北人之間に成長することに依つて東北人となり、九州人之間に成長することに依つて九州人となる如く、一般に日本人之間に成長することに依つて自然に日本人となる。これは何等の證明も要らない明白な一般的事實である。之れが原則である。種は日本人であつても、生れ落ちた時から外國人の社會に成長して居て日本人となることは、先づ不可能である。之れに反

して日本人の社會に成長すれば、獨逸人にも露西亞人にもならない。必然的に日本人となる。

一體國民精神とか國民性と云ふものは一朝一夕に出來たものでなく、永い年月に亘る歴史の成果である。それは何百年、何千年と云ふ永い傳統を有つて居る。それは國民の言語、思想、趣味、感情、風俗、習慣、法制、信仰——要するに國民生活の有らゆる方面、有らゆる成員に多少の差こそあれ共通に現はれて居る類型的精神、或は精神的類型である。現はれて居るからには其れは一面事實である。生活の何處にも現はれて居ない國民精神とか國民性格とか云ふ様なものはない。事實の上に現はれて居ればこそ、國民精神であり、國民性格である。故にそれは又國民生活の事實である。勿論國民生活は、個人に依り、家族に依り、地方に依り、職業に依り、地位に依り、階級に依り、夫々特殊的に陸離たる多様性を以て展開せられる。然し乍ら此多様な生活事實の一端に、等しく國民の精神や性格が宿る。恰も無數の恒星が密集して銀河を形成する如く此等無數の生活事實は複雑に聯關し錯湊して、一定の「心的雰圍氣」を形成する。それは又實に屢呼ばれる如く「空氣」である。また吾々の祖先以來用ゐ慣らされた言葉で云へば「風」である。遺風とか國風とか云ふ如く風である。國民精神の涵養、國民性格の陶冶は、先づ第一にかゝる心的雰圍氣、空氣に化すること、一層簡潔に云へば風化と云ふことから始まらなければならぬ。

風化作用の心理學的解明は茲で再説するの要を見ない。要するに兒童は暗示に依り又本能的傾向として無意識的に成人の生活事實を模倣する。理窟は解らないが兎に角事實を模倣する。吾國は太古は「言擧げせぬ國」であつて、餘り理窟はなく自然に淳風美俗が存し、所謂神代ながらの無爲の教へが具つて居たと傳へられる。儒佛二教それと共に支那印度の文物制度が採り入れられ、有爲の教へが八釜しく言擧げせられる様になつてからも、國の教へとなつたものは、天皇の御稜威に依つて、人民の間によく遵奉せられ、遵奉久しきに亘れば自ら風俗となり、生活の事實となつて、今日吾々が世界に向つて誇る傳統ともなつて居るのであるから、此點から云へば誠に結構で、兒童が此等の生活事實を模倣して居れば、自然に日本人の精神や性格を體得する譯である。然し乍ら今日國民の成人層にあるものが悉く皆日本精神の權化と云ふ譯でもあるまい。殊に明治初年以來西洋文化の急激なる攝取——此れは時勢の必至の要求であつたので、それが悪いと云ふのでは決してないが、その餘弊として西洋心酔の風潮が生じ、西洋のものと云へば何でも「上等舶來」で模倣これ努めた結果、今日吾々の間には西洋的なるもので、甚だくだらないもの、尙ほ能く國民生活に同化されないもの、また同化してはならないものが多々ある。それ故に兒童の風化と云ふことに就いては、模範となる「風」の注意深い選擇淘汰が必要である。松田文相の

ババママ論の着眼點も茲にあるのであらう。これに就いては余も亦十數年來同じ感を抱いて居る。然し之れは單なる一例で、同様の事實はざらにある。「人の心の底に染つみきて常の地となれる故に、我はから心持たずと思ひ、これはから心にあらす當然の理なりと思ふ事も、なほから心を離れ難き習ひぞかし」(玉勝間)と云へる本居翁の言葉は、今日の吾々に對してもまさしく頂門の一針である。兎に角兒童はよい事でも悪い事でも模倣するから模範の選擇が必要である。よい模範とは何か。曰く國の教へに合する生活事實である。國風である。凡そ國の教へ、國の風を措いて善と云ふものがある様に思ふのは抽象の見である。

今一つは現代の教育は餘りに理窟詰めである。教育者の側でこそ理窟の細い研究も必要であるが、兒童や少年は理窟だけで性格が陶冶されるものではない。性格の根底を爲すものは寧ろ幼時からの無意識的模倣の集積的結果たる生活習慣にある。此根底を缺いた單なる「思想」は、風向き次第で東し西する浮草、根なし草の様なものである。それでは確固不拔の日本精神が出來よう筈がない。

現代の教育學は此無意識層に屬する教育的努力の重要性を餘りにも見逃して居ないであらうか。國民の中にふら／＼した外國かぶれやコスモポリットの多少居ることは、左程意に介せずとも

よいことかも知れない。然し乍ら國民的結束の爲めに、而して又眞に人間的なる性格陶冶の爲めに日本精神の振興が望まれるならば、第一に風化と云ふこと、即ち幼い兒童少年をして無意識の間に國風に化せしめると云ふ事に着眼されねばならぬ。其處では理窟よりも實行が先きである。忠孝の理窟よりも、忠孝の事實を指摘して自然に之れに倣はしめる。敬神崇祖の理窟よりも神詣で墓参りをさせる。御社の掃除をさせたり御先祖の墓の草抜きを手傳はせたりするのもよからう。敬長の美德は説かずとも、長者に對して敬禮し敬語を用ゐることを見倣はせる。くだくしい理由は要らない。祖先以來の美風であると云ふだけで充分である。萬事かう云ふ風に倣はしつゝ、ある間に少しづつ、その意味その精神が解つて来る。斯様に日本の傳統的國風の實踐から自然に自覺されて来る人道は、必然的に大和心とか日本精神とか云ふものになる。之れは主として事の倣から来る感化である。

斯様に段々自覺が出来て来ると、事の倣は自然に理の倣に移つて行く。一口に國民生活と云つても、その中には個人や家庭や職業や地位や階級に依つて夫々特殊性があり、複雑なる多様相を現するのであるから、事の倣は必然的に個人をして矛盾對立を意識せしめ、之れが理の倣を喚起する機縁となり、そこから創造が生れる。かくて日本精神と云ふものも單に傳達される

だけでなく、除々に姿を變へて發展を遂げて行くのであるが、何と云つてもその發展の最大の機縁となるものは、外國文化との接觸である。茲では理の倣が最も要求せられるのであつて、それは本來充分に自覺的となれる成人精神の仕事である。兒童や少年の好奇の精神を以て不用意に之れを倣はするときは、却つて國を滅すこととなる。故にそれは又屢々危機と呼ばれる。今日の吾々は此種の危機を全く蟬脱して居るであらうか。

山崎闇齋「嘗て羣弟子に問うて曰く方今彼の邦、孔子を以て大將と爲し、孟子を副將と爲し、騎數萬を率ひ、來りて我が邦を攻めば、則ち吾黨孔孟の道を學ぶ者、之を如何と爲すと。弟子咸答ふる能はず。曰く小子爲す所を知らず。願くは其説を聞かんと。曰く不幸にして若し此危きに逢はば、即ち吾黨身に堅を被り手に銳を執り、之と一戦して孔孟を擒にし、以て國恩に報せん。此れ孔孟の道なりと。」(先哲叢談) 此逸話の歴史的眞偽如何は知らないが、その主意は異國の教へに對する態度、理の倣の態度をよく示して居ると思ふ。這般の態度を以て外國文化に臨むならば、模範は多々益々辨するのであつて、少しも恐るゝ所はない。今日西洋と云ふもの曰く英、曰く米、曰く獨、曰く佛、曰く露、曰く伊等々、何れも特色ある文化を以て地球上に吾々と共存して居る。彼等の文化や異は即ち異なりと雖、等しく之れ人間性の發現である以上、理會しつゝ、

その内面に入り込むならば、採るべきものは多々あるであらう。其中には事理共に採るべきものもあらう。縦令事は其儘採るべからざるも、理は範として學ぶべきものに至つては更に多いであらう。何れにしても之れは理性的な批判と選擇の加はつた、創造的な模倣であつて、その態度は自主的である。かゝる模倣の結果、吾が國民性は毫も毀損せられざるのみならず、却つて大いに發揚せられ、新しい要素を採り入れることに依つて、内容の一層豊富なるものとなる。而して相互の理會に依つて彼我の連帶が益強固となる。之れは云はゞ自覺的になつた多數の成人國家から成る共同社會の相互陶冶であつて、その影響は理の模倣に依る異質化的感化に外ならない。吾人は次章に於いて理會作用の本質を検討することに依つて、此種の感化の意義を一層明かにしようと思ふ。

第三章 感化その二

理會

吾々が茲で理會と云ふのは人格と人格との關係に於いて生ずる全人的な作用を指す。一定の時間空間の關係を形式論理の法則に基いて説明する數學的理會や、没人格的な對象を因果關係に依つて説明する自然科学的理會は、こゝでは暫く問題外に置く。此の如き理會作用もそれが人格の全體でないにしてもその一面の作用である以上、全人的な理會作用と無關係ではなく、全人的な理會作用の構造に於いてその基底部を形成するものである。然し乍ら數學や自然科学の理會に於いては人格的なものを態と忌避し、全然没人格的な抽象的な人間の資格に於いて、ニーチエの所謂「認識の冷靜なる惡魔」として行動しなければならぬ。此の如き理會は之れを知的な認識作用に屬すると云ふことが出来やう。之れに反して本章で問題とする理會作用は單に知的なるものではなく、全我的の精神作用であり、一段高次元の理會作用である。

歴史の世界に於ける人格と人格との相制關係に於いて起る此の理會は、根本的には人格の理會

であるが、一見人格關係から遊離された歴史的事實の理會がある。例へば吾々は著者を全然知らなくとも或る書物の精神内容を理會することが出来る。又讀み人知らずの歌の心を理會することが出来る。又一國の憲法をその制定者の意志或は動機にまで溯らずとも、一つの完結せる法的組織として之れを理會することが出来る。

斯様に吾々は何等かの主觀にまで溯らなくとも、歴史的なるものを一つの客觀的事實として理會することが出来るやうに思はれる。然し之れは一應左様に思はれるだけのことであつて、實は此客觀的と考へられる歴史的事實も、全然何等かの主觀、單に個人主觀のみならず民族、國家と云ふ如き社會的集團的の主觀に關係せしめることなしには、充分に之れを理會することは出来ないのである。リッケルトは歴史現象は之れを價值に關係せしめることに依つて理會することが出来ること云ふが、價值は何等かの主觀への妥當關係と云ふことを意味する。何等かの主觀をも豫想することなしには價值と云ふものは考へられない。客觀的な歴史的事實は、吾々がその背後に何等かの主觀を擬することに依つて、始めてそれが理會し得るものとなる。それ故にそれは結局人格の理會、即ち人間の理會と云ふことに歸着する。

扱吾々は他人の體驗の内部に直接入り込むことは出来ない。以心傳心と云ふことは嚴密な意味では不可能である。直接にはたゞ自己と客觀的世界との聯關を體驗し得るのみである。他人の體驗の中に進入する爲には、必ず物的なるもの、空間的なるもの、媒介に依つて、間接に進まねばならぬ。

人間の精神的なる意義或は價值は種々なる形式で物質的なるもの、空間的なるものを通して現はれる。所謂精神の「客觀化」である。その物質的なるもの、空間的なるもの、側にアクセントを置けば、社會的環境であり、その精神的なるもの、側にアクセントを附ければ、客觀精神である。今物質に直接附着して居るかの如く考へられる價值がある。經濟的價值と呼ばれるものが即ちそれで、此價值を有つた物質が即ち財である。然し財が財であるのは之れを用ゐる主觀に依存することであつて、全然主觀的なるものへの關係を離れては、無意義な物質たるに止る。精神傳達の重要手段たる言語文字も、通常それ自身に精神が附着して居るもの、やうに考へられて居るが、之れを活用する主觀を離れては單なる物質現象たるに過ぎない。言語は音響であつて、聽覺に訴へ、文字は形狀であつて視覺に訴へる。尙ほ點字のやうに觸覺に訴へる文字もあり得る。加之肉體は或る意味では精神の表現であつて、容貌、態度、舉動、姿態の全體は、廣義の言語文字の中に含めることが出来る。

人間の理會、人格の理會に於いて言語文字が重要な役割を演じて居ることは、とり立て、云ふまでもなく誰も心得て居る。然し乍ら言語文字は精神の表現ではあるが、必ずしもその忠實なる表現ではない。私が誰かの語る言語、或はその書き綴る文字を理會するとしても、それを以て直ちに彼の精神を理會したとは云へない。何んとなれば彼は心にもない偽りを云ふかも知れない。偽を云はぬにしても心とは正反對のアイロニーを用ゐるかも知れない。言語や文字には欺瞞があつても眼つき顔つきは眞實を語ると云へるかも知れないが、表情にも虚偽は入り込み得る。ギリシヤ人の信じた様に、身體は精神の表現であるとしても、人面獸心とか外面如菩薩内面如夜叉と云ふこともあり得る。又虚偽なく眞實を表現せんとするも、言葉が足りないこともある。即ち言語文字が精神の甚だ不完全な寫しであることもある。或は他人は吾々に容易に理會されない様な特殊な心理状態から語つて居るかも知れないし、或は又彼の精神は到底吾々に理會し得られない程卓越して居るかも知れない。論語讀みの論語知らずと云ふことがある。孔子の言葉を理會すると云ふことと孔子を理會すると云ふことは必しも同一でない。かくて言語文字の理會と人格の理會との間には尙ほ若干の距離がある。言語文字は吾々を精神の世界の云はゞ玄關口にまで案内する。然し人格の理會は尙ほその奥にある。

茲に於いて一般に自我は如何にして他我を理會し得るかと云ふ疑問が提出せられる。之れに對して個性的差異は精神の表面的形態として存するのであつて、凡ての精神の内面的形態は同一である。と云ふのは、一應尤もな説明の様である。然しその場合精神の表面とか内面とか云ふのは、一體何を意味するのであるか。自我が他我を理會するに當つて、次第に内面に入り込むに従つて益々特殊なる個性を意識するとも云へる。内面的同一と云ふ言葉は尙ほ曖昧である。それは寧ろ精神法則の同一、即ち理の同一と云ふことであらねばならぬ。理と現實の我との關係に就いては、從來屢々詳述した。超越觀的に云へば凡ての個人の上に、内在觀的に云へば凡ての個人の内に、同一の精神法則、理念、簡単に云へば理が支配する。此れが人格的理會の根本豫想、即ち要請或は豫料 *postulate* である。此豫想を否定すれば、吾々は一般に他我の理會なるものを不可能として斷念せねばならぬ。かゝる懷疑主義の立場に於いては議論も説得も辯明も教授も教育も一切無用無意味ならざるを得ぬ。理の同一と云ふことは知識の立場では豫想と云はざるを得ないが、具體的な實踐、即ち生活に於いて之れが實證せられるのである。

今人格的理會の根柢に豫想する所の理は本來唯一無二の理であるが、精神生活の發展と共にこれが組織化する。事の分化に應じて理も亦分化する。然し分化の反面は統一であるから、分化せ

る理もその本来の意義から云へば一理である。學問には學問の理があり、藝術には藝術の理があり、政治には政治の理があり、經濟には經濟の理があり、社交には社交の理がある。然し夫々の理の由つて來る本を云へば一々が人間生活の理である。私は之れを道德的・宗教的の理と呼ぶ。何んとなれば古來道德性、宗教性と呼ばれる所のものは、常に全體的であつて、如何にしても生活の一面と考へられない所のものを本質とするからである。(第一編第四章第二節参照)

シュブランガーは私が此處で理と呼ぶものを價値と云ふ言葉を以て現はして居るが、その場合には甲人乙人に依つて事實上評價された價値を意味するのではなく、當に評價さるべきやうに評價されたる價値、即ち理想的に評價せられたる價値、云はゞ神の評價に於いて妥當する所の價値を意味する。此意味に於いてそれは理と同義である。かくて吾々が理會の根柢に豫想する所の理の組織はまた價値の組織として現はされる。即ち眞は理論的價値として認識的作用を支配し、美は藝術的價値として美的作用を支配し、權は政治的價値として政治的作用を支配し、利は經濟的價値として經濟的作用を支配し、愛は社交的價値として社交的作用を支配し、聖・善は宗教的・道德的價値として凡ての精神作用を支配すると考へることが出来る。勿論之れは精神法則即ち理の圖式である。通常吾々が他我を理會するにはかゝる圖式に依らずして、寧ろ直覺的に理の同一

を悟るのであるが、稍や科學的に他我を理會しようとする場合、殊に史學的研究の場合に於ける如く、僅少の資料に依つて他我の精神構造(性格)を把握せんとする時、若干かゝる圖式的なるものを必要とするのである。

此圖式は普遍的な人間の精神構造を示すものであると云ふことが出来る。所で普遍的な人間と云ふ如きは明らかに抽象的のものである。具體的な生きた人間の精神構造は此普遍的人間の構造の種々多様に變化されたものであらねばならぬ。即ち其處では或は眞が、或は利が、或は愛がと云ふ風に、理の或る面が意識に於いて特に支配的な地位を占め、他の諸面が何等かの形に於いて之れに對して從屬的な地位に立つ。換言すればそれは何等かの一面性を有つて居る。かの宋儒理氣説に於いて、人間は本來理そのものであると考へながら、經驗的な人間を氣とし、氣を理の偏倚に依つて説明せんとしたのも此故に外ならぬ。

今吾々が他我を理會するに當つて最も重要なことは、他我の精神構造を捉へることである。そこで上の普遍的人間の構造を色々に變化して見て、その變化形態の何れが問題の人間の精神構造であるかを見究めることが必要である。此處で吾々の忘れてならないことは、此圖式のかゝる運用は自己の價値體驗即ち理の體驗(それが尙ほ甚だ不完全なものであらうとも)を本として、

之れに照合することに依つて遂行すると云ふことである。その爲には深い内省がなくてはならぬ。之れ人格の理會が單なる悟性の仕事にあらずして、直觀或は直覺の仕事であると云はれる所以である。

斯様に人格的理會に於いて他人の特殊なる精神構造を捉へることが第一に重要なことであるとすれば、吾々が豫め多様にして豊富なる個性類型の概念を所有して居ることが人格的理會に役立つことは明らかである。何んとなれば個性類型とは要するに上に述べた普遍的人間の精神構造の變化様式或は變態に外ならないからである。吾々は他我を理會するに當つて、之れを眞理の人、愛の性情、功利主義者と云ふ風に、價值に關係せしめることに依つて、最もよく之れを理會することが出来る。價值尊重に於いて性格の核心がある。「彼の尊重する所のものを語れ、然らば彼が如何なる人間であるかを告げむ」と云ふ言葉は、理會の秘訣に觸れた言葉である。

此見地からしてシュブランガーは彼の有名なる個性類型論に於いて、基本的な個性類型として、理論的人、經濟的人、審美的人、社交的人、権力的人、宗教的人の六を分類し、敘述した。然し疑ひもなく理論的人とか經濟的人とか云ふ如きは甚だ大體的な基本的な類型であつて、形而下の事柄で云へば、例へば人間の顔を圓顔、四角な顔、三角な顔の三類型に分けた様なものであ

る。之れが生きた人格、唯一無二の個性を有つた人間の理會に應用せられる爲めには、夫々の類型を一層細かに分類することが必要であり又可能でもある。例へば一概に理論的人と云つても、哲學者の類型と自然科学者の類型とは若干異なるものであり、又哲學者の中でも形而上學者と認識論學者とは稍趣きを異にする。それ故にシュブランガーは基本的類型の各の敘述の中に此種の相違に注意して居る。然し何程特殊化しても、此種の類型は要するに没時間的、云はゞ「日附けない類型」の範圍内に止る。そこで吾々は第二の特殊化方向として此等の類型を時間的なるものに關係せしめ「歴史的に制約せられたる類型」を決定せねばならない。此點に關してシュブランガーは云ふ「吾人が考察の眼を現實の個性に轉じ、之れを従來敘述したる諸類型に依つて理會せんと試る時、其處には最早單なる神秘家とか單なる政治家と云ふものは見出されないものであつて、中世紀の神秘家とか、プロテスタントの敬虔派とか、シュライエルマッヘルのヘルンフット教徒とか、最近の藝術家の神知論とか、古ローマの雄辯家とか、ルネッサンスの貴族とか、エスイット教徒とか、宮廷政治家とか、現代の政黨家とか云ふ類である。之れを形容して云へば永遠な諸類型は常に歴史的の發現形式に裝はれて居り、その特殊な形態や色彩は、之れに先行する精神生活并に之れを圍繞する精神生活に依つて決定せられて居る。かやうに同一の類型であつて

も、その出現する時代の歴史的時代如何に依つて種々に變化せられて居るのである」と。Lebensformen S. 347. 之れを吾國の例で云へば王朝時代の大宮人とか、鎌倉武士とか、徳川時代の町人とか云ふ如きが、此種の類型である。

然し類型は如何に特殊化しても、要するに類型であつて、若干普遍的なる概念である。普遍的なるものを以て唯一無二の個性を捉へることは不可能であると思はれる。然し乍ら吾々は普遍概念を益特殊化し之れを愈個性的なるものに接近せしめるより外に、個性理會の方法を有たないのである。勿論個性的なるものは本來直觀の對象である。然しその直觀を理會にまで高めるのは、普遍的なるもの并に普遍法則的なるものを經由することに依つてのみ可能である。

そこで吾々が他我を理會するには、前述の一般的な人間の精神構造の圖式を色々に變化してその如何なるものが理會の對象たる他我の精神構造に該當するかを決定することに依つて、之れを類型的に把捉するのである。シュプランガーは比較的僅少の資料に依つて過去の人物を理會する場合の手續を敘述して次の四項を擧げて居る。

1. 私が一定の個人を理會せんとするならば、先づその個人に關する個々資料即ち傳記、言行并に彼の關係せる種々の事件を蒐集し、觀察する。

2. 次に私は一種の想像力を以て、上の斷片的な、比較的僅少な資料から、彼の全體的な姿を作り上げる。此中には彼の性格や、その環境や、時代の主要な事件などが、少くとも暗示的に含まれて居る。

3. 次に私はかやうに想像力に依つて直觀的に描かれた全體を基礎として、彼の精神構造が如何なるものであらねばならないかを推究する。即ち與へられたる歴史的な特殊な生活局面に於ける彼の精神の作用や體驗を追體驗 *nacherleben* しつゝ、之れに適合する精神構造を見出す爲めに、例の普遍的な精神構造の圖式を色々に變化し特殊化して見る。

4. かくて推定せられた彼の特殊な精神構造から見て、彼の外的な行爲なり状態なりの凡てが有意義な聯關を形成するやうに具合よく摺めるならばよいが、然らざる場合には更に他様に精神構造の圖式を變化し、かくて満足な結果に到達するまで前項のの手續を進める。但し此場合彼が實は無性格な人間であつたとか、或は精神病理的な缺陷を有つた人間であつたとかであるならば、云ふまでもなく此理會手續は遂に吾々を満足點にまで到達せしめないであらう。然らざる以上次第に満足な理會が得られる筈である。而して此理會が充分の確信を伴ふやうになれば、時として逆に資料の或るものを偽物として棄却することさへ可能となる。

以上は過去の時代に屬する人物の理會に就いてあるが、吾々の同時代人の理會に於いても、是れと餘り異なる所はない。却つてその場合には利用し得べき資料が益々豊富になるだけである。又理會の對象が社會的集團的人格である場合も、根本の道理は同じことであつて、從來述べ來つたことは特定の社會、民族、國民、乃至時代の理會にも宛てはまる。此等のものは要するに云はゞ大いなる個人として理會せられるのであつて、その背後には人格的統一が豫想せられて居る。例へばギリシヤ民族に於いて美的類型を、ローマ民族に於いて政治的類型を、中世紀人に於いて宗教的類型を見る如きである。又現代の獨逸民族が顯著に理論的民族であり、英米のアンゴロサクソン民族が功利的の民族であつて、經濟的人の類型に屬すると見る如きも、畢竟民族の性格、所謂民族性を個人的生活形式の視點の下に見たるものに外ならない。

勿論類型の決定は理會の最後の目標ではない。理會の最後の目標は唯一無二の個性である。然し乍ら此唯一無二の個性を理會する爲めには、被理會者の精神構造が類型的に把握せられることを必要とするのである。即ち該個性の千態萬様の生活活動の一々が之れに歸着せしめることに依つて理會が満足せしめられるのである。之れは恰も個々の自然現象が普遍的な因果法則に照合せられることに依つて理會せられるのに對應する。換言すれば人格的理會に於ける性格即ち精神構

造は、自然科学的理會に於ける因果法則と同様に、個々現象の説明原理となる。たゞ前者は精神の法則であり、後者は自然の法則である。

以上吾々は人格的理會作用の構造を敘述し説明した。吾々は更に進んでその妥當性を批判せねばならぬ。即ちそれは客觀的妥當性を有し得るや否や。若し然りとせば如何なる尺度に依つてその妥當と不妥當とを判定し得るかと云ふ問題が尙ほ残されて居る。

自我が他我を全く妥當的に理會することの困難であることは始めから明かである様である。何んとなれば人格的理會に於いて私は普遍的な人間の精神構造の圖式を用ゐるのであるが、之れは單に圖式たるに止る。之れを用ゐる私は決して普遍的な精神構造を有つものでなく、單に個性的に制約せられた一つの特殊な精神構造を有つに過ぎない。且つ人格の發達程度、即ちその道德的な高さや宗教的な深みと云ふ點でも甚だ多くの限定を受けて居るのであるから、斯様に制約せられた私が他我を全く妥當的に理會することは不可能であると云はねばならぬ。全く妥當的に他我を理解する爲めには、理會者が神の如き圓滿具足せる精神を有たねばならぬと考へられる。

然し乍ら吾々はまた他我の理會の妥當性に就いて、全く懷疑的の立場に止ることも出来ないことは、前に述べた通りである。そこで若し多少なりとも他我を妥當的に理會したとしたならば、

それは何う云ふことを意味するであらうか。

此場合他我とは客観であると同時に人格である。客観としての人格である。然るに人格は物件でないから、私の外に一定の空間を占有して存在する或る物と云ふ意味での客観ではあり得ない。例へば私の前に机があると云ふ様な意味で客観ではない。然し乍ら人格そのものでなく、人格の表現は物質的なるものを必要とするから、従つて物質世界に必然的なる時間空間の制約を受ける。即ち彼は何時何處に生れ、如何なる容貌を有ち、何處に住み、何を考へ、何を語り或は書き、何を爲し、何時死すと云ふ如き、決定せる歴史的事實と云ふ方面から見、他我は確かに客観的存在である。

然し乍ら人格そのもの、即ち此等の歴史的事實の生産者としての人格は單なる客観ではない。それ故に人格的理會が果して妥當なりや否やを試す究極の尺度は客観の方面には求められない。例へば私が理會せる如きベスタロッチーの精神的な姿は、何を以てその妥當と不妥當とを決することが出来るか。抑も其れが私の理會しつゝある意識に上るに先立つて、如何なる姿のものであつたかは尋ぬるに由もないことである。成る程理會の資料は客観として其處にある。然し私がベスタロッチーに就いて形成した觀念の云はゞ原型としての彼の人格は客観的に其處にあると云へ

ない。従つて私の觀念を何等かの客観的な原型に押しあて、その當否を検すると云ふやうなことは出来ない。客観的に存在するのは理會の資料だけである。然らば此處では單に主観の自己投射があるのみで、結局主観の満足如何だけで理會の當否が決まるのかと云ふに、左様許りも云はれない。成る程他我の理會に於いて自己投射と云ふことは非常に大きな役目を演ずるのであるが、理會は詩人的な空想の様に奔放自在ではない。自己と云つても現實の儘の自己でなく、自己の内なる理が決定せる歴史的事實に沿ふて、恰もそれが自己の如實の生活であるかの如くに、働くことに依つて、その精神的な意味を體得するのである。換言すれば他我の體驗を追體験するのである。追體験するのは勿論主観の作用であるが、歴史的事實は客観的に決定せられて居り、主観の勝手にならないものである。此意味に於いて理會は單に主観的のものではない。

斯様に理會は完全な客観性にも到達せず、又單なる主観性にも止ることが出来ないとするれば、結局それは如何なる意味を有つのであるか。曰く理會に於いて主観客観の接觸を機因として、兩觀の上に云はゞ第三のものとして、一段高い精神の世界が開けるのである。自我は他我を理會することに依つて、根本的には自己の内なる理と同一の理が他我に於いて異なつた姿を取つて事實の世界に現れて居ることを體得するのである。理會者の人格は之れに依つてその内容を豊富なら

しめ、一段の發展を遂げるのである。斯様に他我を理會することに依つて自我は發展する。然し乍ら又逆に自我が發展すればする丈、他我の理會が容易となり、妥當性を得るやうになる。此循環關係を以て人格は次第に云はゞその年輪を加へつゝ成長する。茲に理會の人間陶冶的な意義がある。

人格的理會の豫料である所の、一般に自他同一の理は、その根元の一なる所に就いて云へば、全く超越的であつて、形相の捕捉すべきものがない。所謂理念とは「形相なき形相」と云ふ如きもので、徹底すれば絶對の無に至る。然し無なるが故に萬象を容れるので、その事實の上に於ける發現は、極まりなき多様性を呈する。事實の多様に應じて吾々は若干分化せる理を考へることが出来る。所謂氣中の理であつて、之れは或る意味で形相を具へて居る。前章でも述べた様に、元來理と云ふ文字そのものがもの、あや(章)とかがら(柄)とかを意味する。理會に於いて重要な因素である所の精神構造、即ち性格は、實に理の章であり、柄である。人柄とか國柄とか云ふ言葉が、よくその意味を表はして居る。之れは全く普遍的な理と、全く個性的なる事との中間である。

譬喩を以て云へば、歴史の世界は無限に多様な個性の海である。その千變萬化見渡すことの

出来ない個性的事實の多様性を以て波打てる表面の内部には、次第に限定された多様性を以て大なる渦巻がゆるやかに働いて居る。之れが性格の世界である。更にその奥底には絶對不動、凡ての様相を絶した世界がある。而して一切の動はこの不動の奥底から捲き起つて居る。即ち理——永遠の人道。

恐らく個性的な歴史的事實の悉くが精神法則的な性格的な把握に依つて汲み盡されることは不可能であらう。歴史の非合理性を克服し盡すことは理會の永遠の課題であつて、吾々は多くの場合事實を單に事實として直觀するに止ることを餘儀なくせられるであらう。然し乍ら吾々は精神法則的なものに依つてのみ、個性的事實を理會し得るのであつて、通常單なる事實の直觀と云ふ所のものもよく考へれば既に何程かの理會的解釋が密かに忍び込んで居ることを發見する。

かくて吾々が自我の中なる理が決定せる事實面に沿うて働くことに依つて、次第に廣汎なる人格の世界、歴史の世界を理會することが、即ちまた一般に人道を自覺することに外ならないのである。此意味に於いて他我の理會、従つてまた歴史の理會は、畢竟自己理會を意味する。吾々は他我に接し之れを理會することに依つてのみ自覺にまで導かれる。理會は一面的に特殊に制約せられた自我の理と根本的には同一である所の理が、他我に於いて他様に制約せられて陸離たる多

様性を以て發現して居ることの體認である。されば理會の進むこと即ち理の自覺的發展である。東洋の儒教的教育に於いて經學と共に史學を重んじ、經史相俟つて用を爲すとしたのも、西洋ヒュマニズムの教育に於いて、古典的教養の中特に道德哲學と歴史の學習に眼目を置いたのも、此故に外ならない。現に吾々の道德修身の學習も大部分歴史的材料を通して爲されて居る。然し理會は單に記録された歴史を通しての理會に止らない。吾々日々の生活が生きた歴史である。こゝで生きた人間と人間との接觸に於いて一層活潑なる理解作用が行はれて居るのである。實に人生は無數の人間と人間との相互的理會の錯湊である。之れが即ちまた社會生活であつて、吾々はこゝの中に生活することに依つて人間たることを學ぶのである。

他我を理會することに依つて一層普遍的な理の世界を自覺した自我は、事實的には必ずしも他我と同様化せずして、却つて異質化する。即ち彼れは同一の理を自己特有の天分と境遇と生活局面に應じて、益々個性的な姿に於いて實現する。理の普遍の自覺は行動の特殊化を結果する。或は理に於いて社會化し、事に於いて個人化する。之れは又自覺的な模倣である。私は前章に於いて之れを理の模倣と呼び、その結果を異質化する所の感化と呼んだ。吾々が偉人傑士の傳記、或は赫赫たる事業に依つて人類文化に貢獻を致した民族の歴史を學ぶことに依つて受ける感化は多

く此種の感化である。又吾々が現存の人物に模範を求め、之れに私淑し或は師事することに依つて受ける感化も亦然りである。孔子は「三人行へば必ず吾師あり」(論語述而)と云つて居る。あながち異常の人物と限らぬ。吾々の日々接する人物からも此種の感化は來る。殊に近親、師友、先輩などは、普通の人物であつても、之れに親炙することの多く且つ久しいが爲めに、その感化は甚だ大きいのである。

*

*

*

吾々は前章并に本章に於いて社會并に個人から來る感化を、暗示、模倣、理會の各方面から考察し、人格并に文化の發展の一般的な經路并に様式を明かにした。此等の感化の總體が即ち最も廣義の教育であつて、之れは陶冶と呼ぶのが適當である。

教育を稍や狹義に解するとき、目的意識的に行はれる陶冶を意味する。即ち明確に意識せられたる陶冶目的或は陶冶理想に基いて無意識層并に意識層に屬する陶冶的勢力を合理的に統制することを意味する。教育と云ふ語は多く此意味に用ゐられて居る。之れは目的意識的な感化であり、生活指導であり、訓練である。訓練は之れを廣義に解すれば教授を含むが、主として環境の選擇改善、人格的模範、教訓、説得、暗示、獎勵、命令、禁示、賞讃、非難、監視、警告、懲罰

等の形式で遂行せられる。

教育を更に狹義に解するとき、學校教育或は教授を意味する。教授とは教育者と被教育者との間に第三の因素として教材なるものを認め、兩者は教材を通して精神的に交通する教育の形式を云ふ。教材の源泉となるものは人類の過去數千年に亘る努力の結晶たる精神的遺産、所謂文化財^{キユルチャー}である。此意味での教育は通常教育者の側に視點を置いて教授と呼ぶが、近來は被教育者の側に視點を置いて學習と呼ぶものが少くない。

教授に於いては人間よりも寧ろ教材、廣く云へば客觀的文化が前面に立つ様に見える。文法的云に於ても“*I teach him English.*”の“*teach*”の直接目的は“*English*”である。然し乍ら教材なり文化なりが活かされる爲めには、それが教育者の人格に攝取せられてその内容とならねばならぬ。然らざればそれは充分陶冶的な勢力となり得ない。それ故に教授の背後には矢張人或は人間の問題がある。教授に於いては直接な目的或は對象は教材であり、人間は間接な目的或は對象であると考へられるかも知れない。何を教授し、何を學習するの何が第一關心事であつて、誰が誰を教へ、誰が誰に學ぶかの誰は副次的の問題のやうに見えるかも知れない。然し乍ら此處で直接とか間接とか云ふのは、教授の方法的技術的見地から見てのことであつて、教授の本

來の使命の見地から云ふことでない。此處で直接と云ふのは教育の方法上の出發點、或は手がかりを意味する。それは云はゞ手段である。目的は教育陶冶にある。現代の教育は教授の方法に於いて異常なる發達を遂げたが、その割合に訓練の方面は昔に比して進まない。教授の經濟化、技術化、機械化の傾向が増加し、學校に於ける大規模の教授は、恰も大工場に於ける生産過程の如きものとなつた。その結果單なる知識技能は急速で普及するが、人間は却つてその間に見失はれると云ふ危険が感せられ初めて居る。此點は明らかに教育の退歩である。かふ云ふ傾向が進むと折角の知識や技能もその本來の用を發揮しない様になる。教育は第一に人間の問題である。

それにも拘らず學校の本質は教授にある。教授を通しての訓練にある。それと共に吾々は學校の教育能力の限界を確認する必要がある。畢竟教授なるものは意識的教育の方法化せられたものであつて、本來の教育即ち訓練から引き離して考ふべきものではない。通常教授、訓練、或は之れに體育を加へて、それで教育の全體が成り立つもの、如く考へられて居るが、此區別は教育の區分と云ふよりも寧ろ視點の廣狹に依存する。教育的思惟は或は眼界を擴大し、或は之れを縮小する。その大なる視野を陶冶と云ひ、稍小なる視野を教育と呼び、最も小なる視野を教授と名付ける。ヘルバルトも云へる如く教育することなき教授は眞の教授ではない。眞の教授は教育する

所の教授 ; „erziehender Unterricht“ であらねばならぬ。即ち教授は教育を豫想する。而して教育は又廣汎なる生活一般に依る陶冶を豫想する。教授も教育も畢竟は人間陶冶てふ大海に歸入するものである。人間陶冶こそ教育の最高概念と云ふべきである。

第四編 學校論

第一章 學校の本質起原并に發達

凡そ社會的環境の一切は直接に或は間接に、意識的に或は無意識的に陶冶的影響を與へるものであるが、就中教育上最も重要なものは學校である。吾々は通常家庭と學校と社會とを分けるけれども、實は三者共に社會である。今社會一般に就いてその成員殊に若い世代人に對して陶冶的影響を及ぼす諸因素を數へるならば、家庭、學校の外に、軍隊、教會、寺院、神社、其他の宗教團體、圖書館、博物館、動物園、植物園、水族館、公園、博覽會、音樂會、各種の展覽會、講演會、演說會、パンフレット、ポスター、廣告、新聞、雜誌、演劇、映畫、ラヂオ、レコード、農場、工場、商店の職業活動、官廳、公衙の官公職活動、俱樂部、各種の趣味娛樂機關、社交上の儀禮や習慣、流行歌、衣服裝身具のモード、戰爭、スポーツ、祭禮、等が擧げられるであらう。

然るに此等のもの、中特に教育を以て意識的な直接の目的となすものは、獨り學校あるのみである。家庭は固より教育上重要な意義を有し、その性格陶冶の上に及ぼす影響は學校のそれらに過ぐるものがあるが、家庭の目的は單に子弟の教育にのみに局限せられるものでない。又狹義の

社會、その多様な諸因素も、教育上閑却すべからざる意義を有つて居るが、是れ亦必ずしも教育を以て意識的目的とするものでなく、通常その中には多少の異質的な目的を混じて居るのである。唯學校のみはその起原よりして教育を意識的目的とせるものである。教育を目的とせざる學校と云ふ如きはまさしく矛盾概念である。學校は本質的に教育的のものであつて、所謂教育の機關である。教育の組織化せられたものである。

學校はかやうに教育を目的とする一種特別な社會であるが、矢張その周圍の社會と有機的な聯關を保たなければ、その活力を失はざるを得ない。すなはち學校は家庭并に社會の協力を要するのであつて、若し學校が建設しつゝある所のものを、家庭并に社會が破壊すると云ふ様な状態であれば、學校が如何に努力しても畢竟徒勞に歸するであらう。學校、家庭、社會は三位一體として協力するに非れば、教育の効果は擧らない。家庭にあつては父兄が子弟に對する自然なる愛情に基いて、ひとりでに教育的意識が覺醒する傾向があるが、社會は必ずしもそうは行かない。そこで今日の國家は社會的の諸因素につき消極的に風教に有害なるものを取締るのみならず、積極的に之れに對して教育的の統制を行ひ、更に進んでは學校以外に特に社會教育的施設を講ずる様になつて來た。今日は所謂社會教育が若干意識的なるものになつて來て居る。

然し乍ら純粹に意識的な教育の機關は學校である。上に述べた社會教育の發達も、之れを社會の學校化として觀念することが出来るであらう。學校は斯様に教育的意識の所産であつて、歴史上學校の出現を以て意識的教育出現の指標インデックスと考へることも強ち不當ではない。又世人が學校教育即ち教育なるかの如く考へるのも、謂れないことではない。

今學校の起原并にその發達の一般的路路を見るに、一定の社會に於ける學校の出現は、その社會に於いて教育の機能が餘地の諸の社會機能から若干意識的に獨立したと云ふことを豫想する。社會生活が相當に分化した後でなければ學校は出現しない。成人の活動を模倣せしめることに依つて青年を民族の習慣や理想に合致せしめんとする努力は、漸次意識的となる。その訓練は祭祀に關する諸の儀禮や戦争狩獵の技術に習熟せしめることの外に、民族の傳説、法律、信仰の教授を含むのである。此等の教授事項は後に一層重要なものとなり、特に此等の事柄に精通せる世襲的な學問階級が、豫言者、學者、祭司、僧侶として現はれる。古代バビロニアに於けるカルデア人 Chardees、猶太の利未族 Levites、印度の婆羅門族 Brahmins、古代の支那并に日本の博士、日本の史部フヒト、語部カタリの類之れである。此等の學問階級の傳説、思想、信仰を保存し、之れを傳達する爲めに學校が必要不可欠のものとなつて来る。殊に文字の使用が之れに結合するときは、此種

の文化財の蒐集、蓄積が著しく急速となり、その集積の結果は、「文字なき」民衆の容易に窺知すべからざるものとなり、従つて學問が一部の階級の獨占到歸し、所謂 esoteric (密教的) の性質を帯び來ると共に、此秘密の寶庫を開く鍵として文字の重要性が認められて來る。かくて學問は如實の人生から多少遊離せられて、所謂 bookish knowledge (書物學問) となり、學問即ち文字なるかの如く考へられる様になる。學問の文學的性質は何れの民族でも原始時代に於ける共通の事實である。

斯様に分化した學問階級は、支配階級であることもあり、被支配階級であることもある。孰れにしても兒童青年の學問的教養は社會統制の上から見て重要な事柄であるから、學校は必然的に支配階級の干渉を受ける。然るに階級的關心を超越した文化が發達するに従つて、學校も一部の特權階級の機關でなくなつて來る。西洋并に日本に於ける中世紀のやうに、文化が超階級的な宗教精神に依つて支配せられるやうになると、教會や寺院が古代とは異つた意味で學校の機能を營むやうになる。

歐洲ルネッサンスの精神運動は、此宗教的文化に對する反逆を意味するものであつて、爾來數世紀に亘るその教育の歴史は、教育の世俗化、即ち宗教的羈絆から教育を解放せんとする斷えざ

る努力の跡を示して居る。近世の國家は教會の俗界に於ける權力を漸次に剝奪し、之れを自己の手中に收めることに依つて主權を確立したのであるが、それと共に學校の統制も教會から國家の手に移つたのである。

吾國の學校の變遷は稍や趣を異にする所があるが、大體に於いては西洋のそれと同じ經路を辿つて居る。吾國の學校は天智天皇の御世に大學を設けられたるを以て始めとする。次いで平城平安兩朝に大學國學の制度あり、勿論國家統制 *state control* のものであつたが、唐の學制の模倣に過ぎ、國情の實際に即しなかつた爲めに間もなく衰微し、却つて藤橘諸豪族の私學が榮えた。降つて中世紀になると學問的教育 *learned education* は僧侶の手に歸したが、當時の佛教は西洋中世紀のカトリック教會の如き統一的な組織を形成するに至らなかつたのと、當時戰亂打續く世相は一般に文教の興隆を困難ならしめたのと、此二つの理由に依つて、寺院の學校は微々たる有様であつた。然し之れが爲めに後に學問の世俗的轉回に當つて、歐洲諸國に於ける如き大いなる困難を生せしめることもなかつた。たゞ學問的教育の事が専ら僧侶の獨占事業であつたと云ふ點が歐洲と似て居るに止る。徳川時代の學校は王朝のそれとは反對に、昌平黌を始めとして何れも皆儒者の私塾に端を發し、後には専ら武士階級の教育機關となつた。後れて寺子屋起つて庶民階

級の教育機關となつたが、兩者共にその發達するにつれて次第に幕府或は諸藩、所謂公儀の統制を受けるやうになつた。此時代の吾國は未だ近代國家の體裁を充分に具へて居なかつたが、明治維新に至つて久しい封建制度が完全に終りを告げ、純然たる近代國家となり、それと共に西洋の進歩せる學校制度を採用し、教育の國家統制は西洋諸國と何等變りのないものとなつた。

第二章 學校の國家統制と教育の自由

學校の國家統制ステート・コントロールの反面は教育の自由である。今此問題について一言しよう。近代國家は何れも最初先づ專制國家として現はれたけれども、今日は何れも立憲國家であつて、その共和國たる君主國たるを問はず、皆憲法の中に思想、信仰、言論の自由を認めて居り、エキスプリシットリに或はイムプリシットリに、教育の自由を許容して居る。教育の自由は通常教へるの自由 *Lehrfreiheit* と學ぶの自由 *Lernfreiheit*、或は教授の自由 *freedom of teaching* と研究の自由 *freedom of investigation* を含むものと解せられて居る。畢竟思想、信仰、言論の自由に外ならないものである。外國の憲法の中には教育の自由を特に表章するものがあるが、吾國の憲法には之れを表章して居ない。然し乍ら之れは特に表章しないと云ふまでのことであつて、インプリシットリに許容せられて居るのである。即ち教へるの自由は言論の自由の中に、學ぶの自由は思想信仰の自由の中に含められて居る。それ故にかの西洋中世の教會監督下に於ける學校に於いて、オルソドックスにあらざる教説は異端邪説として之れを嚴禁したる如き、或は吾國に於ける寛政

異學の禁令に於いて朱子學以外の學説を教授することを禁示したる如きことは、今日の國家に於いてはあり得ざる所である。

然し乍ら教育の自由は他の事項に於ける自由と同様に、無制限のものではない。國家は學校の編制、經營、管理、教科、教員等に關して一定の法規を設け、行政官廳を置いて之れを監督するのであつて、所謂教育の自由なるものは國家統制の範圍内に於ける自由である。或は學校教育に就いて、例へばハーバード・スペンサーの様に、全くの自由放任主義 *laissez faire* の主義を奉ずるものがあつて、教授は絶対に自由なるべく、國家の干渉は有害無益なりと主張するものがあるけれども、之れは一個の空想たるに止る。何んとなれば若し此の如き主義に従つて學校教育を個人の任意に放任するならば、それは必ず學校の保護者の嗜好、氣隨、或は政治上宗教上の偏見の傀儡となり、教師は保護者の意を迎へて彼が欲せざる所のものをも教授せざるを得ず、然らざれば保護者の保護を受け得ず、結局教授することを止めなければならなくなるであらう。斯様に自由放任の説は教育の自由を無制限に擴大する如く見えながら、之れを實際に移すときは、却つて教育の自由を拘束する結果となる。學校發達の歴史に於いて學校の統制が家族から階級へ、階級から教會へ、教會から國家へ移轉するに従つて、教育の自由は概して漸次的増大を示して居る。

今之れを國家の統制から全然解放するならば、その結果家族、階級、教會の統制へ逆轉することは明白である。

教育の自由が諸學校中特に大學に於いて最も廣汎なる範圍を有することは當然である。大學に於ける此自由は所謂アカデミッシェ・フライハイト akademische Freiheit として、研究の自由、教授の自由、教科の性質并に範圍を決定する自由を含むものと解せられて居る。之れ西洋中世紀の大學が自由討究の精神に立脚して、或は法王廳の主張と抗争し、或は王侯貴族の壓迫に拘らず、銳意眞理の闡明に努力することに依つて確立した大學自治權の傳統を引くものであつて、此精神が今日の西洋諸大學に残存し、もと歐洲の大學をモデルとして建設せられた吾國の大學にも傳はつて居るのである。然し乍ら昔時の教會や國家が眞理の研究を危険視したり、新しい學說を直ちに異端邪說として排斥したる如きことは、今日の社會に於いて見る能はざる所である。今日の大學は國家の大學であつて、國家の大學である以上、國家の意志に服従すべきは固より當然であつて、大學が獨立の意志を以て國家と抗争する如きことは、今日の時代に於いては許されざる所である。されば今日の大學に中世紀以來の大學自治の傳統精神が尙幾分か残つて居るとは云へ、大學の自由の意義内容は時勢の變遷と共に變化して居ることを知るべきである。大學も亦國家の統

制に服すべきものである。たゞ大學は教育の最高機關たると共に學術研究の最高機關たる性質上、諸學校中最も廣汎なる自由を享有すると云ふに止る。通常研究に關しては殆んど無制限の自由が許されるが、その研究の結果を實際に應用することに就いては、多くの制限が加へられて居る。而して此場合教授は應用の第一歩と解せられて居る。

教育の自由は大學の獨占ではなく、他の諸學校も一定の範圍に於いて之れを享用して居る。その範圍は學校の性質、程度等に依つて廣狹の差あるは固より當然であるが、國家は諸學校に關する法規を設けて、その準據すべき諸條件を明示すると共に、他面學校の自由裁量の餘地を残して居る。而して此等の法規は、立憲國家に於いては結局國民の總意に基いて制定せられたものであるから、學校は充分に之れを尊重し遵守しなければならぬ。若し現行の法規にして適當ならざるものあらば、之れを改廢する途は自ら別にある。苟も現實に於いて效力を有する法規である以上、私見を以て妄りに取捨すべからざるは勿論である。されば學校教師たらんとするものは、須く現行の教育法規に通じなければならぬ。師範學校に於いて小學校管理法を教授するの主意も之れに外ならない。同様に中等學校以上に従事するものも亦、關係諸法規并に教育行政の一般に通じなければならぬ。

然し乍ら學校教師は、單に教育法規の奴隸としてその束縛に餘んずべしと云ふのではない。立憲治下の學校教師は自己を束縛する如く見える法規は、凡ての公民に對して凡ての法規が然る如く、實は自己が自己に課したる規定の意味を若干有することを忘れてはならぬ。此意味に於いて法規を遵守するは他律にあらすして自律であり、自律の意味に於いて自由であることを知らねばならぬ。従つて又法規の存續改廢に關して共同の責任を自覺しなければならぬ。殊に今日の如く教育の組織が複雑となり、學校教師の職務が特別なる智識、技能、訓練を有する専門家に依つて遂行せられる時代にあつては、此等の専門家が教育の制度、行政、教授の方法等に就いて、一般人よりも一層進んだ見解を有するは、固より當然である。されば學校或は學校教師は、國家の統制に對して合法的の範圍に於いて反動する所がなくてはならない。即ち現行の諸法規をして時代の要求に合致せしめる爲めに、特別なる注意と努力を拂はねばならない。茲に教育法規を超へる所の教育的良心の世界がある。生活そのものは日に日に新たに進むけれども、法規は此流動性を缺く。従つてそれは屢教育の實際の後ろに跋行せる觀がある。法規は教育を推進するモーター・パワーにあらずして、寧ろその脱線の危険を防止するレギュレーターである。動力機關たる學校そのもの、中に規正的機能が備はるに從つて、別にレギュレーターの必要はなくなつて來る

のである。然し乍ら全然の自由は一般に人類の理想であるけれども、此理想への努力の過程が歴史であり、歴史に於いて教育があるのであるから、教育のある限り無制限なる自由はあり得ない。従つて現實の教育は常に國家の統制を受けなければならぬ。

要するに學校に對する國家の統制と、國家の統制に對する學校の反動は、相制の關係を以て進んで行かねばならない。兩者の適當なる均衡如何は、學校の性質や歴史的事情や文化發達の程度などに依つて決することがあつて、一概に論ずることが出來ない。兩者は矛盾する如く見えるけれども、究極の目的に於いては一である。

強制教育 compulsory education も之れと同様の理由に依つてヂャスチファイせられる。學校の國家統制の一方面として、國家が國民に對して一定限度の教育を強制することは、教育の自由、殊に學ぶの自由と矛盾する如く見えるけれども、實は決して然らざるものである。固より自由と強制とは形式上矛盾するが、國家が一定限度の教育を國民に強制するその精神は、教育の自由と豪も矛盾しないのである。

凡そ人は生れながらに自由なるものではなく、物質上精神上一定の發達を遂げたる後、始めて自由なる活動を営み得るのである。今兒童をして此一定限度の發達を遂げしめる爲めに、之れを

扶養し教育することが、本来父母の義務に屬することは、何人も疑はざる所である。兒童は父母に依つて扶養せられ或る程度の教育を受ける権利を有つて居る。若し父母にしてその義務を怠るならば、それは兒童の正當なる権利を侵害するものである。然るに世には貧困、無知、怠慢の爲めに、此義務を履行しない父母がないと限らない。兒童は彼等の此権利が侵害せられても、之れを訴へることは事實上不可能であるから、國家は豫め法律を設けて父母に對して扶養の義務を強制すると共に、教育に就いても或る程度の義務を負課するのは、蓋當然の事と云はねばならぬ。

畢竟最低限度の教育の義務は扶養の義務に連る所の義務である。而して扶養の義務は本能の自然に従つて野蠻蒙昧の人民も尙ほ之れをよく果すのであるが、教育の義務に至つては、往々その精神を理會せず、従つて之れを履行しないものが少くないから、國家は之れを法令の上に明示するのみならず、努めてその履行を督勵しなければならぬ。同時に又父母をして此義務を履行せしめ得る様に教育の機關を設けなければならぬ。即ち義務教育期にある全國兒童を收容し得るだけの學校、學級、教具、教員を準備しなければならぬ。之れ國家が人民に對してその義務を履行する便法を與へるものであつて、若し一方に義務を負課するのみで、他方に之れを履行する手段方法を提供しない時は、人民の中には義務履行の方途なきを口實として、之れを怠るものが出て來

るからである。同様の理由に依つて此等の學校は原則として無謝學校であらねばならぬ。而して學ぶの自由は此場合父母が學校或は教師を選択するの自由として保留せられねばならぬ。國家が此の如き便法を講じても、父母が貧困其他止むを得ざる理由に依つて、此義務を履行することの出來ない場合には、國家は彼等に代つてその義務を履行しなければならぬ。之れ今日の強制教育の精神である。

是れに依つて是を觀れば、兒童が最低限度の教育を受けるのは、他日の自由活動の素地を作る所以に外ならないのであるから、國家が之れを強制するのは、個人の自由を保證する精神と毫も矛盾しないのみならず、却つてその主旨を貫徹するものである。之れを實際に就いて見ると、強制教育はそれが完全に行はれるにつれて、漸次強制的性質を消失し、實は強制教育でなくなる傾向を有つて居る。されば強制教育の實行は單に過渡期の一政策に過ぎないやうに見える。此事は各國共同様の事情にあるが、吾國に於いても明治初年に強制教育を實施してから今日に至る半世紀の経過を見ても首肯し得られるのである。


然らば強制教育の限界は如何。即ち何の程度の教育を義務的とすべきであるか。理論上より云へば兒童が自ら教育の價値を悟り、一層多くの教育を要求する時を以て強制は徹廢さるべきであ

400/1892
150
400/1892
1600
2920 28

るやうに見える。何んとなれば自ら求めるものに對して強制することは無意味であるからである。然し乍ら兒童自身は教育を要求しても、父兄が利己心から之れを満足せしめないことがあり得るから、兒童が好むと好まざるとに拘らず、國家が國民生活の實情から見て、國民として當に受くべき教育の最少限度を規定する必要がある。而して此最少限度は一定不變でなく、國民文化の向上發展と共に増大されねばならぬ。義務教育年限延長は現今世界一般の傾向であつて、獨逸は補習學校 *Fortbildungsschule* の教育を父兄、或は少年雇傭者の義務となし、其他英國は十五歳まで、米國は十四歳或は州に依りそれ以上まで、伊太利は十四歳まで、佛蘭西は十三歳までを義務教育年限の中に入れて居る。義務教育年限は一國の教育并に文化の發達の指標と見做すことが出来る。但しその實施成績如何に注意しないと、往々にして判斷を誤る。

第三章 學校の機能

以上の所論は間々學校の機能に關説する所があつたが、主として教育の自由問題の範圍に止まつた。今學校の機能と見做すべきものを、その稍非本質的のものから本質的のものへの順序に列擧するならば、次の四項を擧げることが出来るであらう。

- 
- 一、社會の文化的中心としての機能
 - 二、社會淘汰の機能
 - 三、社會遺傳の機能
 - 四、教授

—

一國の中に各種の學校があつて地方に點在し、夫々その周圍の社會に對して啓蒙的機能を發揮するのは、恰も海洋の所々に燈臺があつて、暗夜を照して航海者を導くのに似て居る。此の如き

機能は古來學校に依つて無意識的に營まれたものであるが、學校の組織的な發達と共に、之れが若干意識的に行はれる様になつて來て居る。所謂大學擴張 University extension の運動の如き、その顯著なるものであつて、或は臨時の講演會や展覽會に依り、或は半永久的の成人講座、公民講座、婦人講座などに依つて、世人を啓發するの功は決して尠しとしないのである。

吾國の小學校は古くから地方文化の小さい中心として貢獻せる所が多い。殊に田舎に於いては寺子屋時代以來教師は、僧侶と共に素朴なる農民の精神上の指導者となり、信頼と尊敬を受け來つたのであるが、今日に於いては此機能は個々の教師よりも寧ろ全體としての學校に依つて營まなければならない。

學校の校舍や設備は勿論第一に教授の爲めに最も有効に使用せられねばならないが、多くの學校は授業日にあつても晝間の數時間使用せられるに止まり、一日の四分の三は使用せられて居ない。又一年の約三分の一は休日である。之れ即ち高價なる設備の浪費を意味するものであると云ふ考へから、近來はその講堂、教室、實驗室、書庫、校庭、運動場等を一層有効に使用する方法が講せられて來て居る。その主なるものは學校が所在地の文化中心としての機能を營むことに依つて、此等のものを充分に利用することである。地方人の爲めに諸種の講演會や講習會を開き、

その道德、知識、乃至産業上の技術の改善向上を計り、或は校庭を開放して地方人の健全なる娛樂や運動の目的に充用せしめると云ふ如き、所謂社會教育に關する事項は、多く學校が中心となつて行はれる様になつて來て居る。此點に於いて今日の學校は過去に於ける學校よりも遙かに廣汎なる機能を營むものと云ふべきである。

二

一般に學校發達の歴史を見ると學校は二種の淘汰機能 selective function を營み來つたことが了解せられる。即ち第一は時代の社會文化を標準として、社會の若き成員を淘汰することである。第二は社會文化そのものに對する淘汰機能であつて、漸次集積増大する文化財中最も有價値なるものを選択して、之れを次代に傳達するのである。後者に就いては次段に述べること、して、此處では専ら前者に就いて述べる。

學校は試験その他のテストに依つて個人を淘汰する。(註、云ふまでもなく茲で淘汰セレクトションと云ふのは、えり分けた上での取捨兩方を意味する。今日淘汰と云ふ語は専ら捨てる方にストレスを置いて解せられるが、原語のセレクトションは、語感から云へば、寧ろ取る方にストレスが

置かれて居る。此淘汰は一回限りのものでなく、種々なる段階に亘るのであつて、今日では個人は兒童期から青年期へかけて、學校に依つて断えず淘汰せられ、社會生活に對する一般的な適合、或は特殊な地位や職業に對する傾向や適性が決定せられる。學校生活は實にエキザミネーションやセレクションの連続であつて、學校が之れに依つて社會をコントロールし、その將來の構造を決定する力は甚だ大である。云はゞ其れは社會に對して篩ふるいの如き役目を演ずるのであつて、新に社會に生れ来るデネレーションは此篩ふるいにかけられて擇り分けられ、多様に分化し且つ上下に段階附けられた諸の職業や地位に配當せられるのである。

社會淘汰の此現象は極めて古いものであつて、學校と云ふもの、まだ無かつた原始的な社會では、兒童の殺戮或は遺棄の風習に依つて行はれた。社會が尙ほ幼稚で個人の生活が不安定であつた時代に於いては、社會はその存立の必要上から、身體精神共に強健なる兒童のみを保護し、然らざるものは早くからその生命を断つて、無用の煩累を負擔することを避けたのである。古代のスパルタの如きはその一例であつて、新たに生れた子供は裁判官の前に引出され、薄弱庸劣と認められたものは、或は殺され或は山に捨てられたと云ふ。之れスパルタの國家は、國防上から見て有望なる健兒のみを養育せんことを望んだからである。アゼンスに於いては一層人道的なセレ

クションの方法が採用せられた。即ちセレクションは青年期に於いて行はれ、一定の訓練と資格を具備することが認められた後、始めて市民籍に編入せられた。彼等にあつては市民たることは即ち貴族の特権を獲得することを意味したのである。原始民族に於いては此成熟試験は屢々オーディアル ordeal の形式を取る。之れは火に依るもの、熱湯に依るもの、毒藥に依るものなど色々あるが、要するに神意に適ふや否やを見分けるテストの原始的な形式であつて、吾國太古の探湯盟神も之れに屬する。往時の支那に於ける官立學校の組織は、云はゞ記憶力のオーディアルであつたと云へよう。その試験に合格したものは、報酬として名譽と特権の伴ふ官吏の地位を得、また自然の結果として富貴を致すことが出來た。支那の制度を模倣した吾國王朝の大學や徳川時代の昌平黌にあつても、幾分か支那の科擧の風が傳はり、従つて試験が教育そのものに比して過度に顯著な役割を演じて居る。

プラトーンは「理想國」の中に個人が示す所の才能の種類に依つて理想國の成員を擇り分ける方案を提出して居る。彼は哲人政治家の階級を最高位に置き、武人階級を次位に置き、生産階級を最下位に置いて居る。此點は單に上下の段階を附ける所の淘汰に過ぎない様であるが、彼は他方に於いて下層の階級も或る積極的な特別な能力を有することを認めて居る。即ち彼等は單に消

極的に或る才能を缺くと云ふに止らず、積極的に他の方面の優れた才能を有つて居ることを認め
て居るのである。今此の如き個人獨特の才能の決定は教育の一つの目的であらねばならぬ。而し
て此見地から行はれる淘汰は、ヘンダーソンの用語を借れば、單なる消去的淘汰 *eliminative*
selection に對して、分化的淘汰 *differentiating selection* である。(Henderson—Text-Book in
the Principles of Education, Sec. 52 参照) 人間は單に才能の程度に於いて異なるのみならず、才
能の種類に於いて異なる故に、教育に於いて兩様の意味での淘汰が行はねばならないが、何れか
と云へば今日は分化的淘汰が一層重要である。即ち個人の才能をよく吟味し、他方社會の狀態を
觀察し、適材を適所に配當することが大切である。何れにしても社會淘汰の當否は社會の盛衰に
影響すること大であつて、重要な事柄であるが、此機能は他の何ものよりも最も多く學校が營
まなければならぬ。

翻つて現代の學校を見るとその消去的淘汰は大低一定の少數教科の標準に依つて行はれる。例
へば中學校に於ける英漢數と云ふ如き教科に於いて個人が示す所の能力に依つて、直ちに生徒の
才能一般に對する判斷が下される。然し乍ら此等の學校のテストに於いて失敗せるものが、社會
に出てから他の種類の才能に依つて成功せるものが少くない。加之學校で一般に失敗して居たも

のが社會で成功し、學校で成功して居たものが社會で失敗する例はいくらもある。然し乍らそれ
だからと云つて學校はセレクションの機能を拋棄すべしと云ふのではない。學校が社會の教育機
關であり、學校よりも一層信頼出来るセレクションの機能が社會に存せざる以上、學校は此機能
を免せられる譯には行かない。かゝる機能遂行の上に缺陷があれば、須くその方法を改めて學校
の淘汰が學校以外の社會の淘汰となるべく一致する様に努めなければならぬ。疑ひもなく茲で根
柢となるものは教育である。デューキーの云ふ様に學校は「胎兒的社會」エムプリヨニック・ソサエティであらねばなら
ぬ。學校教育は社會生活に即しなければならぬ。社會生活に即した教育の結果始めて社會生活に
即したセレクションが可能となる。然しセレクションの爲めに教育するのではない。教育の結果
に就いてセレクションが可能になると云ふのである。學校の本質的な機能としては勿論教育殊に
教授が主である。篩ひ分けは從である。

學校は現代にあつても尙ほ分化的淘汰の機能を大いに缺いて居る。教師は假定せられたる一般
的標準の下に生徒の才能の上中下を品隔することに専らであつて、才能の方向が那邊にあるか、
それが如何なる種類のものであるかを觀察することを怠つて居る。一體吾國の學校教育には、徳
川時代の武士階級の教育の餘習があつて、現代の國情に不相應に餘りにヒュマニスチックであり、

リベラルであつて、一般に職業的なるものを閉却或は蔑視して來た嫌ひがある。職業的なるものを考慮に入れることは何か教育の神聖を汚すものであるかの如き偏見が、今日も尙ほ付き纏つて居る。初等中等高等と云ふ學校の段階所謂 educational ladders は、職業と云ふことには無關心に、一意専心學問人格の向上と云ふ様な目的觀念を以て登り詰めた擧句、學者、官吏、醫師と云ふ様な學問的教養のある高尚な職業 learned profession の經歷を辿る者に一番都合のよい様に仕組まれて居た。今日は制度の方は大分改められたが、國民の此偏見は中々固い。所で此梯子段を首尾よく最後まで登り詰めるものはそれでよいが、それ程の才能がなくて途中で振り落された者、經濟的に恵まれない爲に學校生活を途中で打ち切らなければならない者に關しては、その運命の下に彼等の爲すが儘に抛擲せられた觀がある。最近勞働や職業の倫理的意義が認められ、初等中等の學校で作業的實業的教科が重視せられ、兒童の適性検査に注意が向けられる様になつたことは、その方法は尙ほ甚だ不満足であるとしても、確かに教育の一進歩であつて、學校に依る淘汰が單に消去的のものから分化的のものへ轉向しつゝあることを示すものである。尙ほ此事に關して「職業指導」 vocational guidance が必要である。學校の教科組織を改造して職業的の準備を加味するだけでは不十分である。職業の選擇は配偶者の選擇と同様に最も固難なる事柄であつて、無經驗な乳臭の少年の氣隨にのみ任さるべきではなく、家庭と共に學校が此點に關して積極的な指導者とならなければならぬ。

三

學校は社會文化の標準的なるものに依つて個人を淘汰するのみならず、社會文化そのものに對しても除々に淘汰作用を行ひ、その標準的なるものを變化して行く。即ち學校は文化財の中時勢の進運に伴はずして價值を喪失せるものを消去し、現代に於いて個人並に社會全體にとつて最も有價值と考へられるものを傳達することに依つて、社會遺傳を決定する。勿論社會遺傳は學校に依つてのみ決定せられるものではないが、今日の學校教育が次代の文化を決定する最大の因素であることは疑ひを容れない。然し乍ら社會が尙ほ幼稚なる時代にあつては、此社會遺傳は著しく屈撓性を缺き、學校は單に傳統的に固定せる文化を傳達し、斯様に傳達することに依つて、その惰性を愈々強力ならしめるに過ぎないのである。かくて兒童は學校の決定する所の習慣、思想、理想に合致することに依つて、學校従つて又社會の賞讃を勝ち得るのである。學校は専ら個人の價值を決定し、之れを淘汰し、之れを段階附けることに専らであつて、淘汰の標準そのものに關

しては、單に傳統的なるものを無批判的に採り入れるのを常とする。

然るに文化財が集積増大した結果、最早それが其儘では學校に依つて傳達し切れぬ程尨大雜多なものとなつて來ると、學校の側に於いて之れに對する意識的な淘汰作用が起つて來る。その最初に於いては學校は保守的態度を採るのを常とするが、學校が社會の進歩と甚しい懸隔を維持し得ざる限り、次第に文化財の合理的な統一を行ふ様になつて來る。

階級的な社會形態にあつては各階級は夫々一種の文化を有つて居り、相互の眞實の價值關係は計量されない。従つて教育も階級に依つて夫々異なつた型のものとなる。然し乍らかゝる社會では支配階級の權力は學校の上にも及んで之れを統制するから、學校は必然的に支配階級の文化を以て最高のもとなし、餘地のもの之れに従屬せしめる。此場合學校は社會遺傳を決定するが、それは尙一階級の意志に隸屬して居るから、その淘汰機能は不十分ならざるを得ない。吾が徳川時代の社會はまさしく此の如き社會であつて、其の文化は多元的文化であつた。當時は一般に云へば武士階級の文化が最上のものと考へられたけれども、諸階級が夫々の生活形式を發展するにつれて、各階級のものが夫々の階級に應じた特殊の教養と才能とする様になつた。之れが明治維新に至つて四民平等の世となり、國民は身分や出生に拘らず教養と才能に應じて如何

なる方面にも活動し得る様になつたのであるから、此處に於いて一面に統一的な國民文化の形成と共に、他面分化的淘汰の問題が、學校教育に對して課せられて來たのである。

學校に依つて傳達すべくセレクトせられた文化財は、之れを教材と云ふ。教材は通常分化して許多の單位を形成して居る。之れが教科である。學校が文化財に對する淘汰の問題は、結局教科選擇の問題である。今學校は此淘汰機能を營むに當つて、自由の立場に立たねばならぬ。學校が特殊な階級や政黨や宗派の意志に隸屬する限り、其處から合理的な淘汰を期待することは出来ない。學校は階級や黨派を超越した自由な立場から、國民のネキスト・ヂェネレーションにとつて最も有價値であるであらう所の文化の建設を目標として、淘汰を行はねばならぬ。その爲めには教育の自由が要請せられるのである。

學校は又教科の選擇に關して確乎たる權威を有たねばならない。生徒や父兄の氣隨を克服しなければならぬ。兒童はかゝる重大問題の決定については餘りに無經驗であり、父兄は通常保守的であつて、彼等が曾て學校で學んだ所の教科を無批判的に愛重する傾向があるから、餘り信賴することが出来ない。學校が兩者に對して指導的地位に立たねばならない。即ち學校は若干の基礎的なる教科を決定し、此れを凡ての兒童に強制しなければならぬ。勿論此場合兒童生徒の眞

の要求が奈邊に存するか、顧慮されねばならないが、然し彼等の眞の要求が何であるかは、結局教師の周到なる觀察と賢明なる判断に俟たねばならない。ルッソーが注意した様に、彼等の氣隨と眞の要求とを混同してはならない。教科の選擇制度 elective system に關しては、學校が兒童や生徒に選擇の自由を與へるに先立つて、彼等が果して選擇の能力を有するや否やを吟味しなければならぬ。彼等が此能力を有する限りに於いて、最大の自由範圍が與へらるべきであるが、其等の選擇教科そのもの、決定は、又當に學校が爲さなければならぬ所のものである。

學校は此淘汰機能を不斷の實驗に依つて遂行しなければならぬ。而してその結果を單に生徒や父兄の満足如何に依つて判断してはならぬ。之れを判断するものは寧ろ學校自身であらねばならぬ。斯様にして次第に改造せられて行く教科組織は、結局社會の承認する所となるに違ひないが、縱令父兄や生徒や社會一般からの反對に遭遇しても、更に新たなる實驗を加へることに依つて、一層満足なる結果に到達することを期待すべきである。勿論かゝる實驗は單獨の學校のよく成就し得る所でなく、多數の學校并に教師の聯合協同を必要とする。先年米國で小學校の教科改正に關して、全國教育家總動員の下に非常に大規模の調査が行はれた。思ふに吾國に於いても此等の仕事が單に文部省の少數官吏に依つて決定せられる時代は最早過ぎつゝ、あるのであつて、此

點に關して學校并に一流教師達の協同作業が一層重要なる役割を演じなければならぬ。

四

學校の教育は凡て方法的な組織的な教授に依つて行はれる。學校は教育上の課題を教授の途に依つて解決する。尤も教授は學校生活の全部を意味しない。學校生活の中には教授に依つて汲み盡せない殘餘がある。その精神的雰囲気とか、傳統精神とか、校風と云ふ如きものがそれである。教授は方法的組織的のもので、必然的に合理的のものであるが、性格を陶冶する力は却つて非合理的な、或は尙ほ合理化されて居ない學校生活の方にあるとも云へる。然し乍ら教授も亦結局は陶冶即ち人間形成を最後の目的とするものであつて、教授は凡て陶冶する所の教授であらねばならぬ。然し乍ら生活に依る陶冶は學校に限らない。それは家庭でも一般社會でも到る處に行はれて居る。然るに教授に依つて陶冶する所は今日では先づ學校である。學校が學校たる所以、それが一種特別の生活形式である所以は教授にある。教授は斯様に學校の最も本質的な機能である。若し學校が教授を閉却するならば、學校は特殊な生活形式としてのその特質を失ふ。即ち學校は最早學校ではなくなるのである。

斯様に學校の最本質的機能は教授であるとしたならば、學校は教授に關しては殆んど全部の責任を負はねばならぬ。教授以外の影響に依る訓練陶冶に關しては、家庭と社會と共に責任を分つのであるが、教授に關しては専ら學校が單獨で責任を負はねばならぬ。學校教育の最高の目標は陶冶であるが、此目標に向つて進む學校特有の途は教授である。それ故に學校教師は一方に於いて人間陶冶に對する學校教育の効果を過信してはならぬ。然らずして彼は學校教育が一つの局限されたる範圍に於いて人間陶冶に貢獻するものであることを熟知し、學校以外の諸の陶冶的勢力と聯關を保ちつゝ、その最高目的に接近しなければならぬ。他方に於いて彼は教授の陶冶的效果が局限せられたものであるにもせよ、教授并に教授に依る陶冶が、學校教師として獨特の任務であることを熟知し、専ら此方面に力を盡さなければならぬ。

社會が幼稚でその機能の分化の低い處では、教授の全部或は一部が家庭で行はれる事例がないではない。殊に民族的社會にあつては家學或は家法と稱し、學問や技術が世襲的となり、従つてその教授は専ら家庭で行はれるのを見る。又吾國でも昔は貴族や大名などにあつては、家庭に於ける師傅の教授があり、西洋でモンテーニユ、ロック、ルッソーなどの推獎せる如き^{チユニユ、}家庭教師の教授があつた。然し乍ら今日の社會に於いては學術の教授は専ら學校の任務であつて、教授に

關する事項は漸次家庭から學校に移りつゝある。之れ學校が教授の機關としては、家庭よりも遙かに優秀な成績を收め得るからであつて、實に今日の學校は家庭の到底企及し得ない所のものを成就しつゝある。然し乍ら人間陶冶の他の方面では、學校は家庭に到底及ばない所がある。故に現代の家庭教育は此點に着目して、獨り家庭のみが爲し得る所のもの、學校の爲し得ざる所のものに、専ら力を致さなければならぬ。かの家庭教育を單に學校教育の補助と考ふる如きは、甚しい謬見である。

教授が教授者、教材、被教授者の三つの因素に依つて成立することは既に述べた所である。此三因素の調和が完全であればある程、教授の効果は大である。然らば如何にせば三因素の調和、従つて效果的なる教授を期待することが出来るか。勿論その究極的に決定的なるものは一つのタクトに屬し、天分と經驗に依る熟練の事柄であるが、大體の所は教授法として之れを分析的に考察して、組織的な知見となすことが出来る。教授は實に一つの技術である。然し乍ら教授の技術のみならず凡ての技術は、之れを認識の對象とすることに依つて技術の學が成立する。教授法と云ふ語は一定の具體的な教授過程の形式を意味することもあるが、又時には一般的な抽象的な教授の技術の學を意味する。一は方法そのもの Methode であり、他は方法の學 Methodentelehre である。

ある。前者を教授法と呼ぶならば、後者は之れを教授學 Didaktik 或は教授論 Unterrichtshehre と呼ぶ方が、意味の曖昧を避ける上に便利である。教授は意識的な具案的のものであるから、之れを實行するに先立つて、その方案を工夫しなければならぬ。而して此方案の工夫に於いて教授技術の學、即ち教授論に屬する知識が役立つのである。それ故に次編に於て教授論として教授法の大要を述べようと思ふ。

第五編 教授論

第一章 教授の形式的方面と内容的方面、形式陶冶

一つの具體的な生活過程としての學習を反省する時、之を主觀の方面と客觀の方面とに分けて考へることが出来る。即ち一方には學習者の心意の作用があり、他方には學習者に依つて學習せられる所の何ものかがある。前者は學習の形式的方面であり、後者はその内容的方面である。形式は内にあるが内容は外から来る。然しかく云へばとて、形式先づ存して然る後之れに内容が来るのでもなく、内容先づ存して然る後形式が之れに働くのでもない。思ふべき物なければ思ふと云ふこともなく、縦令物ありとするも思はざれば在りとしようがない。畢竟兩者は一息の生活過程であつて、反省に於いて兩者が分かれる。然し此一息なる所は、隱微であつて捕捉し難い。捕捉せんとせば、先づ兩端を押へてその關係を尋ねなければならぬ。乃ち形式と内容とを分つ所以である。

上には學習と云ふ言葉を使つたが、通常教授の形式的方面と内容的方面と云ふ所のものも、之れと同じ意味である。前者は教授せられる者の心意作用の方面、後者は教授せられる者の學習する事柄である。教授する者から云へば教材である。元來形式と内容とは離れて存せざるものであるから、教授に於いては此兩面に注意しなければならない。餘りに一面にのみ重きを置くと誤謬に陥る。形式的方面を過度に調強するものを、教授上の形式主義 *didactic formalism* と云ふ。之れに反てし内容的方面を過度に強調するものを教授上の實質主義 *didactic materialism* と云ふ。

茲で實質と云ふのは内容のことである。形式主義に依ると、教育の目的は人間陶冶と云ふことであるから、教授では心意の諸能力を鍛錬し、之れを活躍鋭敏ならしめればよいので、何も色々の事柄を澤山に教授する必要はない。教授する事柄はなるべく數少くして、それで心意の作用を鍛へ上げればよい。その爲には教材と云ふ様なものはなるべく簡單な方がよいと云ふ。實質主義に依ると心意の作用の方面を閉却して、機械的な暗記でも何でもよい、社會生活や職業生活に必要なことをなるべく澤山詰め込んで置くがよいとする。共に極端な考である。

教授の究極の目的は陶冶であるが、陶冶された人間とか、陶冶された人格とか云ふのは、單に形式だけのものではなく、一定の内容を有つて居らねばならぬ。即ち特定の知識とか技能とか信仰とか云ふ如き精神内容を有つて居なければならぬ。而して此等のものを吾がものとして統一して居るの姿が即ち人格の形式である。かやうに形式内容を具備した物にして始めて生きた人

問であり、具體的な人格である。之れを流動的に見れば、斯く陶冶されて行く一々の過程が、凡て形式と内容の両面を有つて居る。而して内容は社會文化より來り、形式は此社會文化を把握し理會し統一することに依つて、次第に陶冶せられるのである。教授に於いて形式と内容とは離れ得ないのである。

それにも拘らず人間陶冶に於いて形式的方面を重く見る見解と實質的方面を重く見る見解とが生ずる。歴史的に見れば教育的反省の幼稚であつた古い時代の教育は、事實上實質主義、即ち教材主義であつた。古代でもプラトンの様な思想家は形式的方面を重視して居るが、多くは實質主義である。即ち傳統的に固定した教科或は社會なり國家なりの必要上から選ばれた教材を學習せしめるならば、兒童や青年は陶冶せられると云ふだけの考で、何を學習せしめるか、何を教授するかと云ふことに就いては、相當に考へて居るが、その學習に於いて心意が如何様に働くかと云ふ方面の考察は、殆んど全く缺けて居る。此の形式的方面が大いに注意せられる様になつたのは、比較的新しいことで、先づロック邊りからと見てよい。云ふまでもなく此方面の考察は、その基礎として心理學を豫想するものであつて、近世の心理學の發達と共に盛になり、又心理學說の變遷に伴ふて形式陶冶の説も色々に變遷して居る。茲で形式陶冶に關する見解の歴史的變遷を

知ることは、教授の本質を闡明する上に有益であらうと思ふから、以下にその概略を述べようと思ふ。

先づ最初に形式陶冶説の基礎となつたものは能力心理學 Faculty psychology である。ロックの心理説の如きがその代表的のもので、吾々の心意は若干の心的能力 mental powers or mental faculties から成立すると見る。即ち心意は知覺力、記憶力、聯想力、注意力、想像力、推理力と云ふやうな一定數の能力を有つて居て、外界から受け入れられた諸々の觀念を、此等の能力に依つて分離結合し、整理統一することに依つて、知識が成立すると見るのである。此心理説を應用して教授と云ふことを考へる。そうすると知識の素材は外界から自然に入つて來るのであるから、教授に於いて努むべきことは、素材を加工する所の此等の諸能力を、反覆された練習に依つて鍛鍊する (train) ことである。尤も此鍛鍊には何かの教材を要するが、一旦鍛鍊せられた諸能力は、其他の教材を處理する場合にも轉移する (transfer) から、教材は成るべく簡單なものがよい。例へば推理力は數學に依つて、記憶力は語學に依つて鍛鍊すると云ふ風に、夫々の能力を鍛鍊する爲めに最も有效なものを以て教材とするがよいと云ふ様な、極端な形式陶冶説が出て來る。之れが先づ最初に現はれた形式陶冶説で、且つ最も廣く行はれて居る所のものである。此説の

難點は色々あるが、先づ第一に心的能力なるものは心的活動の概念的分析に過ぎない、事實に於いてかゝる意味の能力なるものは存在しない。然るに此形式陶冶説は概念を實體化して、それを何か實在せるもの、如くに考へて居る。第二には教材に含まれた價値のみならず、諸能力の價値に關する考慮が缺けて居る。教材は元來文化財から選ばれたもので、それ自身に文化的價値を有つて居る。又能力もそれが奉仕する所の目的如何に依つてその價値が定まるので、それ自身だけではよいものとも悪いものとも決められない。此形式陶冶説は一般に價値問題の考慮が不充分である。第三には轉移の問題であるが、例へば數學で鍛錬せられた推理力は法律上の事柄に關する推理に轉移するかどうか、但此點は全然轉移しないと斷言出来ない。然らば如何なる程度、如何なる意味に於いて轉移するか。之れは後に色々の心理學者に依つて實驗的に研究せられた問題である。

然るに其中に心理學の領域に於いて、能力心理學は到底支持すべからざるものとして、廢棄せられてしまつた。そこで上述の形式陶冶説はその成立の基礎を失つた譯である。能力心理學を轉覆したものは、ヘルバルトの統覺心理學 *Apperzeption Psychologie* である。而して統覺 *Apperzeption* なる觀念に於いて、ヘルバルトに先蹤を示したものは、カントである。カントの知識成

立に關する先驗統覺説に暗示せられて、ヘルバルトは統覺心理學を打ち樹てた。カントは意識の統一性を強調した。而して時間空間を直觀の先驗形式とし、因果關係、その他事物の有らゆる關係を表明する十二の範疇を悟性の先驗形式とし、意識は此等の諸形式を以て純粹内容、所謂物自体を加工することに依つて、知識が成立すると説き、意識の此統一的な作用を統覺と呼んだ。ヘルバルトも此統覺の作用を以て意識の根本機能と考へたのであるが、カントの如く之れを先驗的のものと思はず、統覺するものも統覺せられるものも共に經驗的な表象或は表象群なりとし、たゞ舊と新の別あるのみと考へた。そこで彼に於いては特に意識なるものは存在せず、たゞ多くの表象あるのみ、一切の心理現象は諸の表象の離合集散の結果に外ならないと云ふことになつた。即ち表象一元説である。

カントの先驗的諸形式は尙ほ若干能力心理學の諸能力の條を留めて居るが、ヘルバルトに至つては遂に意識なるものを否定した爲めに、諸能力なるものは全く殘存の餘地を失つてしまつた。彼にとつて教授上重要なことは *taining* ども *discipline* どもなく、*Apperzeption* 或は *Assimilation* であつた。如何に兒童の諸能力を *train* すべきかでなく、如何なる教材を兒童に與ふべきかであつた。而して *Apperzeption* 或は *Assimilation* の力も結局は内容的要素に依存すること

であつた。

此ヘルバルトの心理學は獨斷的な形而上學的假定の基礎の上に立つて居り、到底嚴密な批判に堪へ得ない弱點を有つて居たから、心理學の領域に於いて永く支配權を掌握することが出来なかつた。又彼の教育學は一時世界各國の教育界を風靡する盛況を呈したにも拘らず、之れと密接な聯關を有つ彼の心理學は、不思議にも餘り大した影響を與へなかつた。そこで教育界では依然として能力心理學が強固な根を張つて居り、之れに立脚した形式陶冶説は多數の教師に依つて信奉せられて居た。

然るに前世紀の後半に於いて、歐洲に自然科學が非常な勢を以て勃興すると共に、學校教科殊に中等學校の教科の中に自然科學的教科を大に取り入れようとする運動が起つた。スペインサー、ハックスレーなどが此運動の代表者である。その爲めには久しく中等教科の中に幅を利かして居た古典的教科を若干學校から放逐しなければならなかつた。茲に於いて自然科學的教科と古典的教科との相對的價值如何に就いて、激烈な論争が起つた。古典の教師達は古典の形式陶冶的價值を強調することに依つて、自己を防衛せんとしたが、新運動の代表者達や、一般に自然科學者達は、自然科學も亦古典的教科と同様の形式陶冶的價值を有すること、更に社會的效用ソシヤル・ユティリチヤの點か

ら見て、古典的教科よりも遙かに優れたる内容陶冶的價值を有すると云ふ主張に依つて、之れを壓倒せんとした。結果は事實上自然科學の勝利となり、古典的教科は自然科學的教科に對して一歩一歩自己の地歩を讓るべく餘儀なくせられた。それと共に能力心理學に立脚した形式陶冶説は、大いに勢力を失墜した。

然し乍ら能力心理學に立脚した形式陶冶説は廢棄せられても、形式陶冶と云ふことが一般に否定せられた譯ではない。能力心理學が假定するやうな、内容から離れた推理力一般とか記憶力一般とか云ふやうな能力は存在しないとしても、何事かを推理する能力とか何事かを記憶する能力とか云ふものは、否定さるべくもない。即ち何事か特殊な内容に即した能力なるものは、認められなければならない。而してかゝる意味での能力は、此一定した事柄に従事することに依つて、次第に習練されることも明瞭である。それ故に此意味での形式陶冶は尙ほ十分考へ得られるのである。たゞ此處で問題となるのは、或る特定の仕事に従事することに依つて習練せられる能力は、たゞその特定の仕事を爲す能力たるに止るか、或は他の仕事を爲す能力に若干の附け加へを與へるか云ふことである。而してヘルバルト流の心理學の後に大いに勃興した實驗心理學 Experimental psychology は此轉移問題に決定を與へることに於いて、その興味ある課題の一つ

を見出したのである。

此實驗は實驗者、被驗者、并に實驗の種類共に非常に澤山のバライエターがあつて、一々之れを記述することは煩瑣に堪へないから、茲では典型的のものとしてソーンダイクの報告を擧げて置くに止める。

第一は感覺的識別能力に關するものである。ペネットは濃淡種々異つた青色を識別する練習の數個月の終りにその能力を大いに増した幼童が、他の色の識別に就いても濃淡の差を識別することに殆んど同様の進歩を示したが、物體の長さ并に重さを識別することに就いては、殆んど何等の進歩をも示さないことを發見した。ウードワース并にソーンダイクは特別な練習の結果、短い線を目測することに於いて大いに進歩した成人が長い線を目測では何等の進歩をも遂げて居ないこと、若干定まつた形并に大きさを有つた物の面積を判断する練習をした成人が、異つた形并に大きさを有つた物の面積の判断に就いては、僅かに三分の一の進歩を示すに過ぎないことを發見した。

第二は觀察并に注意の能力に關するものである。ギルバート、フラッカー、マーチンは或る種類の信號に速かに反應することの練習は、異つた種類の信號に對する反應の迅速さを大いに改善したが、然し全然同じ程度にまで改善しないことを發見した。ウードワース、ソーンダイクはeとsを含んで居る語に注意する能力を練習に依つて或る程度まで改善した者が、iとt、sとp、cとa、eとr、aとn、lとoを含む語、綴字に誤ある語、并にp、sに注意する能力は、速力で僅かに三九%、正確度では僅かに二五%の進歩を示すに過ぎないことを發見した。英語動詞に注意する練習は、時間に於いて約二一%の減少、見落しに於いて七〇%の減少を結果したが、他の品詞に注意する能力は、時間に於いて三%の減少を、然し見落しに於いては却つて一〇〇%の増加を示した。

第三は記憶の能力に關するものである。記憶の練習の影響に就いては、研究者の異なるに従つて種々なる結果に到達した。恐らく之れは研究の方法の異なる爲めであらう。それ故にその結果に解釋を與へることが稍困難である。然し一般的に次の様に云つて誤りはないであらう。即ち或種の事實、例へばシェキスピアのソネットを暗誦することは、他の種類の事實、例へば名前、日附、數の系列、聖書の句の如きものを記憶する能力を、同じ程度にまで改善しないであらう。

第四は清潔の習慣に就いてある。バグリーの報告に依れば、モンタナ州立師範大學に於いて、算術の答案を奇麗に書く習慣が、他の學科に於いて文字を奇麗に書く習慣に影響するかどうか

かを、注意深く検査した。然るに其の結果は恐るべきもので、算術の方面では最初から大いに改善されたにも拘らず、作文、書取、習字では、殆んど何等の進歩も示さなかつた。Thorndike—Principles of Teaching, pp. 240—242

ソーンダイクは斯様に諸家の實驗の成果を述べた後、次の様に結論して居る。曰く「此等の研究から見ると、從來諸教科の陶冶的價値 disciplinary value は餘りに誇張され過ぎて居たやうである。たゞ教師が信じてよいものは、彼の習練 training が直接與へる所の特殊な知識、特殊な習慣や能力、特殊な興味や理想である。習練せられた能力に密接に類似した諸能力に於いては、同程度ではないにしても若干の僅少程度の進歩を期待することが出来る。然し此類似が少くなるに従つて、その影響は益少くなり、遂に無影響に至る」と。然らば彼が此處で「習練せられた能力に密接に類似した諸能力」“abilities closely like that trained”と云つて居るその類似とは如何なる意味のものであるかと云ふに、彼は之れを説明して、一つの心的機能或は心的活動が、他の心的機能或は心的活動に影響を及ぼすのは、「その間に共通の要素」“elements common to them”がある爲めであるとなし、此共通要素は内容的方面にもあり得、形式的方面にもあり得るとなし、前者を「實質の一致」“identities of substance”と呼び、後者を「手續の一致」

identities of procedure”と呼んで居る。然し乍ら彼が實質の一致と呼ぶ所のものも、結局異りたる内容に共通の要素と云ふ意味に於いては一つの形式である。此意味での形式は通常異りたる心的活動或は異りたる内容と想定せられて居るもの、間に存する同形性である。惟うに教育學上形式陶冶の問題に於いて重要であるのは、能力心理學の能力の意味での形式ではなく、寧ろ如上の意味での形式であらねばならぬ。此形式の本質は今日の所では未だ充分に見究められて居ない。それは今後の哲學的教育學的研究に依つて闡明せられなければならない所の重要な課題であつて、吾々は之れに對して輕々に判斷を與へることを慎まねばならないが、たゞ暗示的に次の如きことが云はれるであらうと思ふ。

第一には此意味での形式は内容實質を離れた形式でなく、内容實質に即して考へられた形式である。吾々は此形式に關する考察に於いて、單なる形式主義 Schematismus に陥らぬ様に警戒しななければならない。それは寧ろ自己の如實の生活體驗の反省に基かねばならない。

第二に其れは或る内容素材に向ふ具體的全一的な精神活動の種々なる働き方、即ちその作用并に態度を意味するものであつて、分析的のものでなく綜合的のものであり、内容を形成し構成し建設する所のものである。

第三にそれは單なる事實たるに止らず、理想とか價值とか呼ばれる所のものに關係して居る。バグレーが算術の答案を清潔にする習慣は、他の事項に關する清潔の習慣を改善しないが、若し之れに清潔の理想が伴ふときは、他の事項の清潔の習慣形成に轉移すると云つて居るのは、此點に若干の暗示を投げかけて居るものと思ふ。(Bagley—Educative Process, pp. 213—214)

要するに此の即内容性、具體的全一性、理想性は、如上の意味での形式の本質に屬するものと思はれる。一體從來の心理學は、能力心理學のみならず、ヘルバルトの心理學にしても、近來の實驗心理學にしても、價值問題を全然顧慮しない心理學であつた。それは自然科学的心理學であつた。従つて之れに立脚した形式陶冶の意味も、心的活動の所謂 training であり、discipline であつて、その ease, promptness, economy, efficiency に關係して居た。尤も此等のものも價值たるには相違ないが、それは單なる功利的價值、手段價值たるに止る。それは心的活動を單に何ものかの手段或は道具と見る見解に立つ。然らばかゝる能力の習練は何の爲めの習練であるのか、何故に吾々はかゝる習練をやらねばならないのであるか。此問に答へる爲めには、吾々は單なる功利的價值の領域の彼方に一層高い文化的價值の諸領域に眼を轉せざるを得なくなるのである。かくて形式陶冶の意味も、機械的な心的能率の増進の意味から、内容を有價值なるものにまで形

成し構成する所の精神的態度の養成の意味にまで改められなければならない。

抑も吾々の心的活動なるものは、之れを單に手段的のものとするべきではない。それは自身の中に價值、理想を有つた活動であり、その結果として何等かの内容を取つて、多少の價值、理想を實現するのである。或は何等かの内容を價值、理想に合する様に形成するのである。例を認識活動にとつて見ても、諸觀念の單に機械的な離合集散は未だ知識を構成しない、知識は眞なるもの、一つの價值法則或は規範に關係して居り、若干之れに合する様に觀念や概念や判斷が組織せられてこそ始めて知識である。從來の心理學は此價值的視點を態と看過した。従つてそれだけ抽象的であり、生きた心的活動の説明に對して不満足であつた。

ディルタイに起原を有し、シュプランガーに依つて大いに發展せられた精神科學的心理學 Geisteswissenschaftliche Psychologie は此缺陷を補ふものであつて、教育學に對して從來の心理學の何ものよりも遙かに重大なる關係を有つて居る。其れは構造心理學 Struktur Psychologie として、從來の要素心理學 Psychologie der Elemente に對立し、且つ之れを克服してその上層を築くものである。それは精神活動の具體的全一性に注意すると共に、價值的視點の下に之れを考察するのである。尤も此心理學も亦それが學である限り、概念的分析を敢てする。其れは認識的

精神作用或は態度、經濟的精神作用或は態度、審美的精神作用或は態度、社會的精神作用或は態度、政治的精神作用或は態度、宗教的精神作用或は態度を區別する。然し乍ら此等の區別が概念上の區別に過ぎないことを忘れず、實はその一々に於いて具體的全一的精神が働いて居ること、シュブランガーの言葉で云へば「凡ての中に凡てが含まれて居るのであること」、*„dass in allem alles enthalten sei“* を斷えず注意するのである。

此の如き心理學と共に形式陶冶の意味も亦變化する。それは前にも云つた様に、内容を文化的に有價値なるものによつて形成する所の精神作用或は態度の養成を意味するものとなる。然し乍ら吾々は此處でも單なる形式主義 *Schematismus* に陥る危険に對して斷えず用心せねばならぬ。吾々の具體的な如實の精神活動は、嚴密に云へば一々が特殊な個性的な一回的なものである。認識的態度一般とか、審美的態度一般とか、乃至は文化的態度一般とかを養ふ爲めの、萬人に共通して全く同一な精神的な課業と云ふ様なものはある筈がない。個人や民族は多少特殊な、他人や他民族とは異なつた仕事に従事することに依つて自らを陶冶しなければならぬ。然し乍ら一々の特殊な精神活動に於いて實は人間精神の全體が働いて居るのである以上、一事に従事することに依つて得られた陶冶が、他の事柄に關する陶冶に全く無影響である筈がない。例へば數學の問題を

解くこと、哲學的思索に従事すること、の間には、精神活動の或る同形性が存在しないであらうか。或は作詩と音樂の練習との背後に或る精神的な共通形式が存在しないであらうか。従つて又此等の精神的な活動の生産物の上にも亦、かゝる同形性、共通形式が認められないであらうか。而して此意味での形式は、特定の精神作用并にその生産物の性格(類型、精神構造)であり、種類を異にする其等のもの、間の同形性とは、一層根本的な性格に於いての同一を意味し、それは根本に溯れば溯る程普遍的なるものとなり、遂には一般に人間性格(人間性)に究極するのではなからうか。果して然りとせば茲で云ふ形式は、事實的なものに關係すると共に理念的なるものに關係する概念である。而してその共通性は、事實に含まれた價値とか意義とか理想とかの普遍性に歸着せしめられる。此問題の根底には理一分殊の關係が横つて居る。かくて形式陶冶の轉移問題は、結局陶冶せられるものが行動の特殊を通してその理の普遍を如何程まで自覺するかに依存すると云ふことになる。

蓋吾々は特殊な精神活動に於いてその價値なり意義なりの内面深く入り込めば入り込む程、その價値なり意義なりの普遍性を悟るのであり、事實としては他様なるも意義に於いて同一なるを識るに至るのであるから、上に云つたことは大いにプロバブルのこと、思はれる。諺にも「一藝

の士は共に語るべし」と云つてある。異なつた藝能の間にも大なり小なり共通の點があつて、一事に練達することは、若干他事の練達を助けるものと信じてよいであらう。人生の達人は生活の狭い範圍に於いても作られる。

然し乍ら勿論之れには相當の限界の存することであるから、一般陶冶を目的とする普通教育にあつては、児童や生徒は成るべく多方面の知識技能を學習することに依つて、人間性の有らゆる方面を陶冶せねばならぬ。然し之れは前に「理會」の條で云つた普遍的人間の精神構造の如きものを目標とせよと云ふのではない。左様な性格は現實の世界では不可能である。現實の生活は歴史的意味のものである。教育も歴史の進行の中にあるもので、従つて歴史的に制約せられる。教授の形式的方面でもそれは一つの性格を有たねばならぬ。國民教育の立場では、第一に國民的性格即ち國民性が顧慮されねばならぬ。教授の内容的方面が歴史的に制約せられることは一層多い。形式的方面は比較的一定不變のものであるが、内容的方面は時代と共に著しく變遷する。殊に現代の如く生活が目まぐるしく流轉する時代に於いて然りである。一體教授の内容は社會の客觀的文化、或は文化財から來る。文化財はもと／＼生活の要求に根元して、單に生産され蓄積せられるのみならず、斷えず改造され變化されて行く。従つて教授の内容即ち教材も時勢と共に變

化する。之れ教科組織が時勢に應じて屢々改訂を要求せられる所以である。普通教育に於ける教科は單に人性の多方面の抽象的な圖式に基いて組織さるべきではなく、寧ろより多く國民の歴史的生活の要求に基いて組織さるべきものである。何んとなれば教育は國民の歴史建設の一因素、然り其の最も重要な一因素であるからである。

斯様に組織せられたる教科組織が、多方面の形式陶冶を行ふ爲めに、缺少に過ぎると云ふことは先づあるまいと思ふ。反對に現代の初等中等の普通教育の現状は、教科組織の老大に苦しみつつある有様で、寧ろ形式陶冶の見地から之れをもつと簡單化し、その代りに教授の效果をもつと深化することが望まれて居る位である。兎に角何等かの教科組織を定め、それを内容として形式の陶冶を行ふことが、即ち實質陶冶であつて、實質陶冶を離れた形式陶冶がないと共に、形式陶冶を離れた實質陶冶もない。兩者は具體的な人間陶冶の表裏であり、視點の相違である。實際としてはその孰れに偏しても誤謬に陥る。

第二章 教材と教科 教科組織の變遷

教材は文化財から選擇せられたものである。既に文化財と云ふ以上、それは若干形成せられたものであつて、カントの物 ^{Dingenschein} 自體の如く、全くの素材を意味するものではあり得ない。従つて教材も若干形成せられたもの *Etwas Geformtes* である。之れを學習すると云ふのは、更に一層の形成 *weiter-Formung* に外ならない。尤も教授者にとつては大いに形成せられたものである所のものも、児童生徒にとつては混沌として名狀すべからざるものであるかも知れない。然しそれは比較的の意味に於いてあつて、既に教材と云ふ以上、其れは若干形成せられたものであらねばならぬ。加之全くの形成以前と云ふ如きものは論理的な極限概念であつて、經驗界には存在しない。教育教授は勿論經驗界のことであつて、苟も心意の作用のある所、縱令それが原始的な初發的なるものであるにもせよ、其處には必ず若干形成せられたる内容があらねばならぬ。要するに教材なるものは既に若干形成せられたものである上に、更に其れを児童や生徒の形成能力に適應する様に形成せられたものであるから、二重の意味に於いて形成せられたものである。たゞ児童

や生徒にとつては、其れはそれ程形成せられたものでない。彼等は之れに對して再形成 *wieder-Formung* 并に更に一層の形成 *weiter-Formung* を試みなければならぬのである。

教材は前にも述べたる如く、通常多様に分化し分節せられて、所謂教科として存在する。此分化分節は過去數千年に於ける人類の意識、殊にその知識の發展の成果であつて、如實の人生に於ける現象や事實の驚くべき多様性を克服せんが爲めの手段である。人類が原始的生活を營める時に於いて混沌たる教化材料として神話傳説の形式を取つた所のものも、時代の進むにつれて次第に多くの分枝を派生し、それと共に各分枝は相互に關係せしめられ、かくて教科は一定の組織的な發展を遂げるのである。例へばプラトーンの時代に論理學、物理學、倫理學の中に包括せられたものは、今日では十數個の個々科學に分たれて居る。又吾國舊幕時代に於いて格物、窮理、博物等の名稱の下に包括せられた所のは、今日では中等教科としても物理學、化學、礦物學、植物學、動物學、生理學、衛生學等に分たれて居る。然し乍ら此等の分化は必ずしも嚴密なる論理的地の下に行はれるものでないから、往々相互の聯關を缺き、統一なき斷片の集合となる傾向がある。實に吾々の學校は今日教科の無統一の爲めに悩みつゝあるのである。所謂教科の統合 *Concentration* の問題は、此病弊を矯正せんとする趣意に出づるものであるが、疑もなく此統一

は斯様に分化し發展されたる諸教科の内面的意義關係を發見することに依つて得られるのであつて、諸教科以外の何ものかを附加することに依つて、或は單に分化以前に歸ることに依つては達せられるべくもない。前者の途は人爲に過ぎて失敗に終り、後者の途は歴史の進行に逆行して退歩にまで導くに過ぎない。

人類文化は凡て人性の表現と見るべきである以上、その集積的結果たる現代文化、従つて又その中から教育的見地の下に選擇せられたる教材は、一つとして人性に對して無意義なるものはない筈である。それ故に教材の多様性は充分に尊重せられねばならぬ。兒童青年は現代文化の全體を、その基礎的形態に於いてマスターせねばならない。加之兒童青年の個性は無限に多様であるから、その如何なる者に對しても精神的營養を缺くことなからしめる爲めに、教材の多様性が必要である。凡ての兒童青年が人性の凡ての方面を一樣に發展せしめることは不可能であり、又必ずしも望ましいことでないにしても、人性の凡ての方面を發展せしめる機會が提供されねばならない。その爲めには教材の多様性が必要である。

現代の文化は一朝一夕に出來たものでなく、過去數千年に亘る人類の努力の結晶であるとしたならば、今日の學校教育の教材も亦、過去の種々なる時代に起原を有することも當然である。今

日小學校の兒童も親炙せるイソップ物語がギリシヤに發せることは云ふに及ばず、ユークリッドの幾何學はエヂプトのアレキサンドリアに於いてその大體の組織を完成し、代數學はサラセン人即アラビア人の發明に係り、最近の體操に於いてはギリシヤ人のオリンピックア競技の或るものが復活されて居り、其他物理、化學、地理、天文學の定理や法則、倫理、哲學、宗教の教説の如き、或は數十年、或は數百年、或は數千年の昔からの精神的遺産であり、而して人類活動そのもの、記録がまた歴史として吾々に種々なる教訓を與へて居るのである。吾々が今日用ゐて居る文字に就いて考へて見ても、漢字の起原は遠く支那の傳説時代にあり、平假名、片假名は吾國王朝時代に起り、又計算に於いて大いに利便を得つゝある算用數學は、アラビア人の發明せる所であつて、その歴史は甚だ古いのである。實に吾々の精神は數千年に亘る人類の文化産物に依つて養はれるのである。それ故に現在吾々の教材となれるもの、歴史を一々尋ね行くならば、吾々は必然的に諸民族の文化史の中に入り込まねばならなくなるであらう。然し乍ら各民族の個々時代の文化は結晶して、一定の教化組織を形成して居る。以下に西洋并に東洋の諸國に於ける教科組織の變遷を略述しようと思ふ。此事は現在の吾々の教科組織を理會し、その價值と意義とを正しく評價する上に役立つであらうと思ふ。

古代ギリシヤに於いて市民階級は體操 *gymnastikē* と音樂 *mousikē* に依つて教育せられたことは、餘りにも有名な事實であるが、之れは吾々の文武兩道と云ふ如く極めて廣汎な内容を含むものであつた。體操の中には所謂五競技 *Pentathlon*、即ち疾走、圓盤投、跳躍、槍投、角力の外に拳闘并にパンクラチオン *Pankration* (角力と拳闘とを併せたる術) があり、尙ほ水泳、乘馬、軍舞の如きものが之れに屬した。音樂ムージケーの名稱はミュージズの神々から來たもので、九つのミュージズの神々の主宰せる學藝が之れに依つて意味せられた。狹義の音樂の外に、詩歌、文藝、歴史、雄辯術等所謂文典 *poikilistikē* がある。狹義の音樂にはキタラ *Kithara* リラ *Lira*、及び笛の演奏がある。文典ではホーマー、ヘシオド、ソロン、イソップなどの作品が用ゐられ、計數器の發達と共に算術も之れに屬した。後に歐米にグラマー・スクールなるものが生じたが、その所謂グラマーも廣汎なる意味のものであつて、起原は遠くギリシヤにある。

大體かゝるものが古代ギリシヤの傳統的教科であつた。プラトンは「理想國」并に「國憲」の二篇に於いて此等の教科に關説して居るが、彼は高等教育に於いて、特に算術、幾何學、天文學、音律學、辯證法、倫理學を以て最も重要なものとして居る。此等の諸教科は後にプラトニズムの發展に伴つて傳統的のものとなり、所謂自由七科 *Seven liberal arts* なるものを形成し

た。プラトーン并にその師ソクラテースに依つて手痛い攻撃を受けたソフィースト達の教育は、専ら修辭、雄辯の技術を授けることを以て目的としたが、修辭、雄辯は寧ろ形式である、その内容となつたものは、百科の知識であつた。吾人はバンソフォス *πανσοφος* (百科の知識) の理想が夙に此處に現はれて居るのを見る。

ローマに於ける中等學校は、文典家 *Grammaticus* の學校であつた。此頃になると自由七科即ち文典、修辭、辯證法(之れを三科 *trivium* と云ふ)、算術、幾何、天文學、音樂(之れを四科 *quadrivium* と云ふ)が、既に凝結せる教科組織を形成して居る。此傳統は更に中世紀の一千年を貫通し、近代のコメニウスやロックの教科論に於いてその擬ふ方なき痕跡を認めることが出来る。ローマに於ける高等の學校は雄辯家 *Rhetor* の學校であつて、ギリシヤの修辭學校の傳統を引けるものである。稍専門的性質を有し、修辭、雄辯を主としたが、内容的知識としては自由七科の範圍を出なかつたやうである。

中世期に至つて基督教的諸學校が起つたが、教科としては自由七科の傳統が固守せられた。ただ新たに神學が加つたこと、音樂は讚美歌となつたこと、その末期にサラセン文化の移入と共に代數學并に算用數字が採用せられたことを記憶すれば足る。かのカール大帝が世俗的教育を標榜

した宮廷學校に於いても、その教科は文典、修辭學、算術、音樂、幾何學、天文學、物理學、形而上學、倫理學、神學であるのを見れば、自由七科の傳統が如何に鞏固な根を下ろして居たか、思半ばに過ぐるものがあらう。たゞ此時代に特殊な事情の下に發達せる騎士道は全く新しい教科を要求した。然し之れも亦中世期の形式主義、傳統主義に影響せられて、間もなく固定せる教科組織を形成した。所謂騎士の七藝なるものがそれであつて、騎馬、水泳、射術、擊劍、遊獵、將棋、作詩が之れに屬した。

ルネッサンスは中世期思想に反抗したけれども、教科の方面では尙ほ自由七科の傳統が維持せられた。當時のヒュマニスト教育者達はクインチリアンやプルタークの教育思想を復活せしめたのであるから、之れは極めて自然なことである。伊太利のヴェルデリオの如きは、「高尚なる性格と自由教科」*De ingenis moribus et liberalibus studiis*の中で、自由七科を以て基本的の教科となし、其外に詩學、醫學、法學、物理學、用器畫を奨めて居る。古代のギリシャ、ローマの復活と共に詩并に雄辯術の興味が更生せるは、此時代の一特色であつて、詩と雄辯 *Poesis et eloquentia* はヒュマニスト達の教養の目標であつた。勿論當時の教育は社會の上層階級に限られた貴族主義的のものであつたのである。獨逸に於いてはヒュマニズムの上に宗教的傾向が顯著に

現はれ、エラスムスの賢明にして能辯なる信仰 *sapiens et eloquens pietas* なる標語が、よく此傾向を現はして居る。尙ほ彼が自然科学研究の必要を唱導せるは注意すべき點である。佛蘭西のラブレの如きも博物學を教科の第一に置き、算術、幾何學、天文學、讚美歌、遊戲、武術を奨めて居る。此處で吾々は又古代の體操の觀念が、肉體尊重の思想と共に復活せるを見るのである。尤も當時の人々が自然界に對する興味が復活したとは云ふもの、其の研究は單に關係古典を通しての研究に止り、觀察實驗に依つて自由なる探求を試みる如きは絶えて無き所であつた。ラブレに於いては又バンソフイーの理想が伺はれるが、モンテーニュは哲學、歴史、詩の三科を以て人格修養の要具となし、純然たるヒュマニズムの理想を示して居る。之れは吾が徳川時代の儒者の教育が經、史、詩文の三科を根本として行はれたのと酷似して居る。尙ほ此時代にバンソフイーの理想の下に、極めて廣汎なる百科全書的教科案を提出せるものは、英吉利のミルトンである。

ルネッサンス以後は、歐洲人の生活が中世期の強直にして可塑性に乏しい生活形式の桎梏を脱し、漸次流動的となるに従つて、教科も各國民の生活の要求に即して變遷せるを見るのである。之れは教育が次第に上層階級以外にも普及し、それが現實の生活と密接に關係する様になつて來

たことも、も聯關して居る。然し乍ら自由七科の傳統が尙ほ全然消滅するに至らなかつたことは、既に述べた通りである。

ヂェスイット教團の教育に於いて羅典語が非常に重要視されたことは、有名な事實であるが、希臘語も亦若干學習せられた。神學がその主要學科であつたことは云ふまでもないが、其他の教科としては、修辭學、歴史、文學、哲學、自然科學の若干であつた。要するに此派の教育は、中世精神の復活とも見るべく、教科に於いて何等の新味を認めることが出来ない。之れに反してポール・ロワイヤル派の教育に於いては、教授上の感覺主義起り、實物教授が提唱せられ、また近代語たる國語が重視せられたことは、大いに近代性を發揮せるものと云ふべきである。斯様に國語が一教科として認めらるゝに至つた事實の背後には、歐洲各國民が此時代に至つて、自國語を以て獨立の文學を書き綴るまでに發達したと云ふ事實の存することを、吾々は記憶せねばならない。尙ほ此派の教育は數學を重んじ、バスカルの如き斯學の大家を出せることも有名な事實である。

リアリズムの發展と共に、感覺的經驗并に國語の重視は、一段と其の度を加へた。ラトケはその先驅者である。コメニウスはその學校系統論に於いて、初等教育の爲めに *Schola vernacula*

即ち國語學校を、中等教育の爲めに *Schola Latina* 即ちラテン學校を提案した。後者は英國のバブリック、スクール、佛國のコレージュ、或はリセー、獨逸のギムナジウムに相當するものである。之れに對してコメニウスの教科とせるものは十三科で、その中最初の七科は古來の自由七科である。たゞ文典の中に國語、ラテン語、ギリシヤ語、ヘブライ語を含めて居る。其他の教科は物理學、地理學、年代記、歴史、倫理學、神學である。彼の思想の中には尙ほ中世期風のものが多分に含まれて居ることが感ぜられるのである。ロックの教育論に於いては讀方、綴方、速記術、圖畫、佛語、羅典語、地理、算術、天文學、幾何學、歴史、倫理學、法學、修辭學及論理學、自然哲學、舞踏、音樂、擊劍、乗馬、實業の諸教科が擧げられて居る。ヂェントルマンの教育に於いて實業科を課せんとするは、ロックの獨創であつて、現今の教育思想より見て甚だ興味ある點である。ロックに影響せられてルッソーも亦エミールに手工并に職業を學ばせて居る。彼の計畫に依れば、エミールの少年時代は、讀書算のスリー・アールの外には、専ら自然に親ましめ、其間に博物、地理、物理、化學の知識を實物につきて學習せしめ、青年期に至つて人間相互の內面的關係を理會する力の生じたる後、歴史、道德、宗教を教へると云ふのである。ルッソーに至つて自由七科の傳統は、全く影を没して居る。彼に於いては自然研究の大なる強調がある。此事

は十八世紀の啓蒙思潮と共に、中世紀精神が残りなく破却し盡されたこと、相應して居る。

然し乍ら實際の教育に於いて自然科学的諸教科が教科組織の中に入り込む爲めには、尙ほ十九世紀の全く近代的な自然科学そのもの、勃興發達を俟たねばならなかつた。然る後前にも述べた様に、非常な鬭争を経て、博物、物理、化學等の諸教科が、中等諸學校の教科組織の中に一定の地位を占めるに至つたのである。明治維新の吾が學制が採用したのは、斯様にして形成せられた歐米の教科組織であつた。然し吾國の中等教科は全然歐米の模倣と云ふ譯ではない。それは又別の系統を有し、又古くから獨特の發達も遂げて居るのである。従つて教科の名稱は同一にして内容は異なるものもある。

支那周代に六藝と稱して、禮、樂、射、御、書、數の傳統的教科のあつたことは、周禮に見えて居る。漢代に至つて儒者の隆盛と共に、周易、尙書、詩經、禮記、春秋に通じ、又その中特に一經を専門とする五經博士なるものが生じた。隋代に至つて新たな學制が制定せられ、唐代に至つてその盛を致した。學校に六種あり、國子學、太學、四門學、律學、書學、算學である。律、書、算の三學は稍専門的性質を有するが、國子學、大學、四門學は、主として貴族の高等普通教育であつて、經書の學に外ならなかつた。

吾國王朝の大學國學の制度は、大いに唐制を模倣したものであつて、人多くは是れを以て官吏養成の専門教育を以て目するけれども、寧ろ宮廷貴族の高等普通教育と見る方が當つて居る。始めは明經、音、書、算の四科があつて、之れを四道と呼んだが、後に明法、文章の二道を加へ、更に後には文章道から獨立して紀傳道が置かれ、明經、明法、紀傳、算を四道と呼ぶに至つた。平安朝初期に於いて大學は一時大いに榮え、漢學が隆盛となつた爲めに、有力なる氏族は夫々の子弟を教育する爲めに私學を設けた。之れは私立のカレッジの如きもので、大學との關係は密接で、大學の別曹となつて居た。然し當時の大學は宮廷貴族の教養の實際に即して居なかつたから、長く繁榮を保つことが出来なかつた。貴族として漢學の知識は勿論必要であつたが、和歌、管絃、有職故實、吾國の禮法などに通することは、更に一層必要であつたが、此等のものは主として家庭で學ばれたのであつて、大學とは没交渉であつた。

鎌倉武士の興起と共に、文武兩道の理想が彼等の間に明瞭に意識せられるに至つた。武道としては弓馬第一に居り、擊劍、角力、水練、薙刀、槍が之れに次いだ。尙ほ時に狩獵を催して英氣を養つた。文道としては、貞觀政要、群書治要に依つて、政治の要訣を知り、平家物語、源平盛衰記等の軍記に依つて、地理、軍略を學んだ、勿論學校があつて之れを教へる譯でなく、専ら武

人の間に成長して自然に此等の修養を積んだことは、西洋の騎士道と同様である。

室町時代に入つて武道は前代と大差はないが、槍が最も重んぜられる様になり、鐵砲の使用も亦此頃から初まつた。文道としては散樂(能)、狂言、和歌、連歌、香道、茶之湯等、趣味の道が加つた。

徳川時代になつても文武兩道は依然武士の理想であつた。然し太平が打續くと文が勝ち武が衰へるのは自然の勢である。鎌倉武士が武勝つて文之れに及ばなかつたのと反對になつた。文の教養に於いては儒教が支配的勢力となつた。而して儒教主義の教育に於いては、經、史、詩文の三科が普遍的な教科組織となつた。昌平黌を始めとして諸藩の學校の教科は、つまる所經、史、詩文の三である。貝原益軒に依ると聖人の書を經と云ふ。經とは常の意である。聖人の教は萬世變らない萬民の則であるから常と云ふのである。碎いて云へば四書五經が經である。賢人の書を傳と云ふ。傳とは聖人の教を述べて天下後代に傳へるの意である。四書五經の註又は周程張朱其外歴代の賢人の作れる書は何れも傳である。經と傳とは古の聖賢の述べ作られた所であつて、其載する所は、天地の理に従つて人の道を教へ給ふのである。其理は至極し、天下萬世の教となる龜鑑である。史は古を記した文である。記録のことである。史書は過去の事蹟を考へて今日の鑑

とするものであるから、是又經に次いで必ず讀むべきである。經書を學ぶひまひまに、和漢の史を讀んで古今に通すべきである。古今に通じないと、暗くして用に達しない云々(和俗童子訓)。斯様に經學と史學と相俟つて用を爲す。尙ほ餘力あれば諸子を學び、經學の稗補たらしめる。詩文を學ぶのはその後の事である。經史の學を措いて詩文に専らなるは、儒者の戒める所であるが、餘力あつて詩文を學ぶは、修徳を助くることと少くないと考へられて居た。されば儒者の教科とする所は、大抵經學、史學、詩文の三である。時にはその上に書道や武藝のことを説いて居るものもある。趣味の教養としては、茶之湯、和歌、俳諧、書畫、謠、噺子、仕舞、等がある。武道は擊劍最も廣く行はれ、柔術、槍術、之れに次ぎ、馬術、射術、鐵砲、水練も一通りは心得なければならなかつた。

幕府の末の頃になると此等の教科に若干の附け加へがなされた。國學が盛になつて來ると、和學が昌平黌や藩校の教科に加へられた。國學とか和學とか云ふ中にも、神道の學、律令の學、有職の學、國史の學、國文の學、和歌の學など色々ある。(本居宣長うひ山ぶみ)又蘭學に始まつた西洋の學問が段々開けて來ると、藩學の教科に醫學、數學、外國語などが加へられるやうになつた。然し當時の識者は西洋文明の長所は専ら物質的方面にあつて、道德彝倫の道に於いては毫も

採るべきものなしと信じて居たから、洋學は主として醫學、數學、曆術、地理、窮理、舍密、乃至兵術の方面に限られ、精神科學の方面には及ばなかつた。

其のうちに明治維新となり、明治五年和蘭と佛蘭西の制度に範を採つた「學制」が出来、教科組織も一變した。試に學制當時の下等中學校并に上等中學校の教科を見ると、國語を主位に置き、自然科學的教科が全盛を極め、修身科は比較的閉却せられて居る。然るに明治十九年の中學校令、尋常中學校の教科を見るに、此缺點が矯正せられ、大いに現在のものに近づいて居る。即ち(一)倫理 (二)國語 (三)漢文 (四)第一外國語 (五)第二外國語 (六)農業 (七)地理 (八)歴史 (九)數學 (十)博物 (十一)物理 (十二)化學 (十三)習字 (十四)圖畫 (十五)唱歌となつて居る。

其後の小改正について云へば、明治三十四年倫理を修身と改め、法制經濟を加へた。而して之れが又先年廢止せられて公民科が新たに置かれたのである。又高等普通教育に於ける作業的實業的訓練が、最近問題となつた。此方面に於ける中學校教科の變遷を見ると、明治五年の學制の中學校令に記簿法がある。明治十九年の中學校令で記簿法が廢せられて農業が設けられ、明治二十七年の改正中學校令では農業が無くなつて簿記が隨意科として復活し、明治三十四年中學校令施行規則で簿記がまた無くなつた。斯様に始めの三十四年間は實業的教科が有名無實の有様で、

法令の上に或は現はれ或は消えつゝあつたのであるが、明治四十四年の改正中學校令施行規則で、兎も角法令の上では實業科を大いに尊重することとなつた。即ち中學校の教科目の中に實業の科を加へ、實業は農業、商業、又は手工とした。然し當分之れを缺くことを得、又隨意科目と爲すことを得しめた爲めに、之れ又殆んど空文に歸して二十年を経た。之れが新令に依つて増課科目となり、又別に作業科が基本科目とし全學年に亘つて必修せしめることになつた。其他吾國古來の武道を體操科の一部に取り入れ、音樂を必修科目とせる如き小改正が行はれた。高等女學校の教科目も、女子特有の技藝に屬するもの、外は、大體中學校の其れと同様の變遷を経て今日に至つて居る。

以上述ぶる所に依つて明らかなる如く、教科組織を決定するものは、結局時代、國民、民族、乃至階級の生活の必要、従つて又その陶冶理想である。讀書算所謂 3R's の如きは、生活の基礎的要件として常に到る處に於いて、普通教科の構成要素となつて居るが、其他の諸教科并に組織は、全く歴史的に生活の要求に依つて決定せられるのである。従つて時代に依り、國民に依り、同一國民にあつても地方に依つて、多少異ならざるを得ない。

然らば吾々が人性の形式的陶冶の見地から教科を評價し選擇する餘地は少しも殘されて居ない

かと云ふに、決してそうでない。凡そ生活はそれが真に生活である以上、如何に歴史的に個性的に制約せられて居ても、根底に生活の全體性が常に保たれて居る。従つて歴史的に決定せられた教科組織も、それが國民の生活の有らゆる要素を具備するならば、依つて以て人性の全體を發展せしめるに充分なる材料たるを失はないのである。生活の必要に依つて歴史的に産み出された客觀的文化は、凡て人性の發現と云ふ意味を有つて居る以上、その有價値なる内容全體を代表する如き教科組織は、之れを形式陶冶の見地から見ても矢張最も有價値である筈である。たゞ時として國民文化が不自然に一面的に傾くとか、教科の選擇が餘りに一面的に偏するとか云ふことがないではない。故に形式陶冶の見地から教科組織を検討することも必要である。然し乍ら形式陶冶的價値は必ずしも一定の教科に結びついて居るものでなく、又大いに教科の取扱方如何に依存するものである。成る程各教科は夫々その本質上或る程度まで一定の取扱方を要求する。然し又或る程度まで之れを自由に取扱ふことが出来る。故に取扱方の如何に依つては、比較的僅少な教科で多方面の形式陶冶を爲すことも出来るのである。

斯様に普通教育に於ける教科并にその組織形態は根本的には、國民生活の必要、従つて又その理想に照して決定せられるが、其れは更に被教育者の發達の段階に適應せしめられねばならぬ。

今日にあつては國家が法令に依つて諸學校の教科を規定して居り、且つ多くの場合一定の教科用書が存するからして、教師が教材選擇の問題に關して心を勞するの餘地は甚だ少い様に思はれる。然し乍ら教師は國家が如何なる理由に依つて此等の教科を規定して居るかを知らねばならぬ。而してその價値と意義とを認識し、或は地方の情況に依つて之れを多少變化し、或は時勢の推移に應じてその改訂を要求するだけの識見を有たねばならぬ。

縦令又法令に依つて規定せられたる教科、教科用書に記載せられたる事項を教授するにしても、之れを遂行するに當つて多くの補助教材が必要となる。此範圍に於いても教材選擇の問題は、教師にとつて重要である。然らば教師は如何なる見地から教材を選擇すべきであるか。

今之れを教授の内容的方面より云へば、第一に教材は成るべく兒童や生徒の體驗しつゝある生活内容から採擇せられねばならぬ。凡ての教授は生活から出發し、且つ生活の中に導入する所のものであらねばならぬ。即ち生活と云ふことが根本の原理となる。之れを又直觀の原理とか體驗の原理とか呼んでも差支へないであらう。生活に即すると云ふことが、第一の要件である。然るに生活に即すると云つても、その即し方に遠近の相違がある。近より遠に及べと云ふのは、古くから教授の原則とせられた所である。そこで此近いと云ふことを空間的に解するならば、吾々は

郷土の原理に想到する。即ち教材は成るべく郷土を中心として採擇されねばならぬ。之れが第二の要件である。又近いと云ふことを時間的に解するならば、現代と云ふことが原理となる。即ち教材は成るべく現代を中心として採擇されねばならぬ。之れが第三の要件である。尤も郷土とか現代とか云ふ概念は狭くも廣くも解するところ出来る。又空間的、時間的に近いものが、必ずしも精神的に近いとは限らぬ。遠い外國の事柄や、古い昔の出來事が、時には兒童や生徒にとつて、眼前の混沌たる多様性よりもよりよく理會せられることもある。然し乍ら原則として郷土と現代が生活の近い關係であることは明らかである。

次に教材選擇の要件を教授の形式的方面から考察するならば、第一には教材は兒童生活の興味を喚起するものであらねばならぬ。兒童生徒の本質に適合しないもの、理會し難いもの、餘りに困難なるものは、此要求と矛盾する。故に之れを除外し、或は後の發達時期に譲らねばならぬ。従つて第二の要件として兒童生徒の理會力への適合が擧げられる。此點に於いて發生心理學的研究が大いに必要である。上の二要件が満足せられるならば自然に結果する所のものであるが、第三の要件として自己活動の原理が擧げられる。即ち教材は兒童生徒の自己活動を誘發する如きものであらねばならぬ。彼等の内的なる力を呼び覺まし、發展せしめ、何等かの形に於いてその仕

事の上之れを實現せしめる如きものであらねばならぬ。

教材が決定せられたならば、之れを適當に分節し、各分節を時間的順序に従つて排列しなければならぬ。即ち教材を學年、學期、月、週、日、時限等に配當しなければならぬ。之れには單行法、並行法、折衷法の三形式がある。單行法とは一定の期間専ら一つの教科を教授し、之れが終つた後次の教科に移るものを云ふ。並行法とは凡ての教科を並進的に教授するものを云ふ。折衷法とは此二者を併用するものを云ふ。現今一般に採用せられて居るものは、此折衷法である。尙ほ同一の教科を長い期間、例へば數學年に亘つて教授する場合に、其の排列の方式に二通りある。一は段階的排列法であつて、該教科の全體を分節して、之れを各學年に配當して教授する。他は環狀的排列法であつて、最初の學年に該教科の全體を一通り教授し、次の學年には一層高尚なる程度に於いて之れを反覆する如きものを云ふ。教材の排列に關する此等の事柄も、大部分は教育法規に規定されて居り、教師が之れを勝手に變更することは出来ないが、法規に規定された各教科の教授時數を各學期、各週、各日に適當に配當する如きことは、主として教師の任務であつて、教材の本質、并に被教育者の心理的生理的諸條件に鑑みて、慎重の考慮が必要である。

第三章 教授の方法

教授の方法或は教授法 Unterrichtsmethode なるものは、教授の手續 Verfahren であり、その技術 Technik であり、その形式 Form である。其れは彼の物理化學的工業に於ける技術方法の如く、依つて以て物質が必然的な因果關係を以て變化するのを期待するものとは、大いに趣を異にする。教授は本來内的自由に基づく人格的な活動であつて、その活動の形式が教授法である。従つて其れは時代や民族の世界觀、人生觀、陶冶理想、生活形式、一言にして云へば歴史と共に變動する。

何回でも同じことを繰り返し得る物的過程に應用し得る方法と同様の意味の方法は、教育にはあり得ない。教育の對象は生きものであり、而も人格、少くとも人格になりつゝ、ある人間である。客觀であると共に主觀である。教育過程は本來一々個性的な歴史的過程であつて、嚴密に云へば決して繰り返しのない一回限りのものである。「自由な精神活動」である。之れに對して必然的な結果をもたらす様な所謂方法を考へる(自然科學的傾向の教育學のやる様に)のは、其れ自體

が矛盾である。教育の方法は寧ろ方案であつて、教育の本質そのものから導き出される。所謂工夫即本體である。此事は訓練に關して殊にそうであるが、教授も根本的には此點に於いて變りはない。

教授の成立要素として教授の主體即ち教師、教授の客體即ち生徒、教授の材料即ち教材の三者あることは既に述べたる如くであるが、教授の秘訣は此三者が融合一致して唯一無二の精神活動となる所にある。此三位一體が教授の理想である。従つて豫め教案を作るに當つては、此三者の夫々に關して充分講究する所がなくてはならぬ。教授の主體に關しては、教師自ら其の有する知識、技能、性格等を自覺しなければならぬ。教授の客體に關しては、生徒の性別、發達階段、個性其他の生・心理的特質を研究しなければならぬ。教材に關しては、教材の選擇、排列、統合の諸問題あること、既に述べたる如くであるが、實際教授に當つては教材そのもの、立ち入つた研究が特に必要である。要するに教授の形式は、教師と生徒と教材、此三者の性質如何に依つて決定せられるのである。

教授の形式をその内容即ち教材から引き離して研究するに至つたのは、近代先づ十九世紀以後の事であつて、昔は具體的な内容に即して多少研究せられたものである。例へば手習の初めに

は永字八法に依つて筆法を教へ、四書は素讀より入り、始めは何句宛授くべしと云ふ類である。教材が教授の形式を決定する一要素であることは、今日と雖少しも變らないから、教授法研究の進んだ今日に於いても、吾々は教材を超越した、従つて凡ての場合に妥當的な教授形式に就いて語ることは出来ない。たゞ比較的の普遍妥當的な形式を云々し得るに止る。而して教授の形式的研究の主なる事項は二つある。狹義の教授の形式(教式) *Lehrformen* は其の一であり、形式段階(教段) *Formalstufen* は其の二である。

第一節 教式

教材は教授の一要素であるけれども、教材そのものは働かない。働くものは教師と生徒とである。兩者の働きに依つて教材(それ迄は云はゞ假死の状態にある所の)が生かされるのである。若し教授の本質はそれが一種の生命活動である所に存するとしたならば、教師と生徒は教材よりも一層大なる重要性を教授に於いて有つと云はなければならぬ。

教へると學ぶ(教へられる)は能動と所動の別であつて、實は一つの活動である。その本質に於いて變りはない。現に佛蘭西語の *apprendre* は教へる、學ぶの兩様の意味に用ゐられてゐる。

また教の古字は教で、教へる、學ぶの兩様の意味を有する字である。教へるものは教師であり、學ぶもの即ち教へられるものは生徒である。教授は此兩者の呼吸が一つになる所に成立する。教師の働きは能動で生徒の働きは所動であると云つても、之れは單に見かけの上で云ふことで、實は兩者共に能動である。教へられる生徒も、教へられよう學ばうと云ふ意志が内部に發動して居らねば、教師が何程教へようとしても教授は成立しない。生徒は受身だと云つても、授業を受けようとして云ふ心は實は働きかけであり、一種の積極的な態度である、大なる緊張である。例へば眞劍に話に聞き入つて居る生徒は、外見上受身であるが實は働きかけである。茲で受身と云ふのは冷淡とは違ふ。教師中心から生徒中心へと云ふのは現代教授の *ユベルニックス* 的轉回であると云はれるが、然し教師中心の舊い教授でも、よい教授では生徒の精神は活潑に活動して居るのである。又教師の方は働きかけだと云つても、相手たる生徒の反應如何を顧みないで、無暗に働きかけるのでは、教授にならない。必ず自分の働きが相手に如何なる影響を及ぼして居るかを常に注意して、之れに依つて自分の態度を修正せねばならぬ。此點教師にも受身なる所がある。眞の生命の働きとしては能動中自ら所動あり、所動中自ら能動がある。恰も戦ひの如きものである。敵と味方とあつて始めて戦ひが成立する。攻めるは能動であり、守るは所動である。然したゞ攻め

ると云ふこともなく、たと守ると云ふこともない。攻めは守るを豫想し、守るは攻めるを豫想する。而も戦ふといふ點に於いては、兩者一である。故に能動と云ひ所動と云ふは外見上から云ふに過ぎない。

種々なる教式は皆歴史的に發達したものであつて、論理的に推究せられたものでないけれども、之れを明瞭に分類する爲めには、論理的な分類根據が必要である。今教授は教師と生徒との共働であるとしたならば、教師の態度が外見上能動的なるか所動的なるか、生徒の態度が外見上能動的なるか所動的なるかに依つて、論理的には四つの教式が考へられる。即ち(一)教師の態度が能動的で生徒の態度が所動的なる教式、(二)教師の態度が能動的で、生徒の態度も能動的なる教式、(三)教師の態度が所動的であつて、生徒の態度が能動的なる教式、(四)教師の態度が所動的であつて、生徒の態度も所動的なる教式である。然し乍ら第四の教式は實際上不可能である。實際に用ゐるべき教式は餘他の三形式であつて、歴史上に現はれた種々なる教式は、此中の何れかに屬するのである。繰り返して云ふが、此處で能動的所動的と云ふのは、單に外見上のことであつて、何れの場合に於いても實は積極的な活動があるのである。生命の本質は活動である。所動的と云つても生命の無い物質の不活動の意味とは違ふ。教授は生命活動であつて、實は教授者も被教授

者も活動すべき筈である。若しその孰れか物質的な不活動に陥つたならば、教授はそれ丈失敗であり、或は教授は全く成立せざるに至るであらう。

扱上に述べた實行し得べき三教式に對して一般的な名稱を與へるならば、第一のものを提供的教式と呼び、第二のものを啓發的教式と呼び、第三のものを刺戟的教式と呼ぶことが出来るであらう。此等の教式は何れも之れを巧に運用するならば、生徒の自己活動を促し得るものであるが、就中第三の教式が此目的に適合するものであることは、現今教授改良家の力説する所である。然し乍ら教式は教材の性質、生徒教師の諸條件并に一般生活形式に依屬するものである。殊に教材の性質に依つて教式に變化あるべきことは、理論上の當然であるのみならず、老練なる教師が經驗上實證せる所である。此事は教授をして單調に陥らしめざらんが爲めにも望ましいことである。世には往々新教授法の發明家にして、その考案せる教式を以て教授せば、教材や被教授者の發達段階の如何に拘らず、良好の効果を擧げ得べしと揚言する者があるが、此の如きは萬能藥の效能書と同様、吾々の容易に信する能はざる所である。要するに此等の教式は教材其他の教授上の諸條件に應じて變化あるべく、時には同一の教材の取扱に於いても、此變化は必要である。

(一) 提供的教式

此教式に於いては教師が専ら授與者となり、演出者となり、生徒は傾聴、觀察の態度を取る。教師が専ら活動して或は語り手となり、或は描き手となり、或は自ら模範を示すのである。此場合望まじきは教師の其等の活動の結果、生徒が生き生きとした明瞭な印象を有つことである。即ち直觀的なること Anschaulichkeit が必要である。

言語に依る場合は之れを講演式と云ふ。講演、講義、物語、説明は此教式に屬するものであつて、教師は教材の内容と傾聴者との間に、注意を適當に配分せねばならぬ。

形象に依る場合は之れを示教式と云ふ。實物、模型、掛圖等を提示して、之れに説明を加へ、或は教師が即座に圖又は繪を描いて、實物の代用たらしめるものである。理科教授に於ける實驗の如きも之れに屬する。古來實物教授、庶物示教 Object lesson、直觀教授 Anschauungsunterricht などの名稱の下に強調せられたるは、此教式である。此教式を用ゐる教師は、庶物を器用に取扱ひ又即座に略圖を描く技術を有つことが必要である。

最後に教師自身の活動そのものが模範として提供せられる場合には、之れを示範式と云ふ。體操、音樂、圖畫、手工、作業等の技能科の教授に於いて、教師自ら仕事を模範的に成就して、其の結果のみならず仕事の全過程を生徒に提示し、生徒をして之れに倣はしめるのは此教式に屬す

る。此場合教師自身が模範的に仕事を成就する能力を有つことが第一に必要なことは云ふまでもない。若し彼のインッブ物語中の母蟹が、その子の醜い歩み振りを矯正せんとして、自ら横に歩いて見せた様なことを教師が爲たならば、單に教授の効果が無に歸するのみならず、教師の權威を損ひ、訓育上の禍となること大である。

(二) 啓發的教式

之れは新奇未知のもの、提供にあらずして、既に生徒の意識の奥に不明瞭なる形態に於いて存するものを、教師生徒の共働に依つて生徒の意識の表面に浮び上らせ、之れを明瞭ならしめる教式である。一言にして云へば、心意覺醒の方法である。啓發の語は論語述而篇に「子曰。不_レ憤_レ不_レ啓。不_レ悱_レ不_レ發。舉_ニ一隅_ヲ。不_レ以_ニ三隅_ヲ。反_レ也」とあるより出づ。啓は包まれたるものを開くことである。發は埋れたるをあばくことである。發掘することである。茲で意識の奥に不明瞭なる形態に於いて存するものと云ふ中に、過去の經驗的所得に屬するものがあり、又經驗とは無關係に論理的必然に屬するものもある。例へば幾何學の諸定理の如きは此超經驗的な論理的必然の發展の結果である。その何れに屬するにもせよ、此教式に於いては、意識は反省的に働く。即ち意識内容は之れに依つて整理せられ、矛盾が除去せられ、井然たる論理的な組織が形

成せられる。その通常の形式は問答である。教師が問ひ生徒が答へる、或は生徒が問ひ教師が答へる形式である。之れは云はゞ教師生徒共同の反省である。普通に反省と云ふのは自問自答することであるが、啓發的教式は此反省を教師と生徒とが共同して行ふものに外ならない。

此教式に屬するものは問答式、對話式、誘引式、開發式等種々なる名稱が與へられて居るが、何れも根本的な相違なしに問答に依る教式を意味すると云つてよい。古來此教式を書物の記述形式に應用したものが少くない。論語、孟子、藤樹の翁問答、梅巖の都鄙問答、プラトーンの對話篇などが其れであつて、キリスト教の宗教書や佛典などには、此形式を採るものが甚だ多い。

古代に於ける此教式の名人はソクラテスであつて、彼は之れを以て精神の産婆術 *Maieutik* と稱し、眞正なる知見の生みの悩みを助けるものとした。此方法に關する諸家の意見は必ずしも一致せず、ルッソー、ペスタロッチー其他現代の有名なる教育家、思想家にして此教式を排斥せるものが少くない。然し乍ら此等の人々の非難は、畢竟問答法の惡しきが故にあらずして、その運用の拙劣なる所から生せるものであつて、問答法は若し巧妙に運用するならば、極めて有用なる教式である。

此教式の運用に於いて教師は生徒が自ら發明工夫する努力を抜きにしてはならぬ。又本來生徒

の意識の中に無いものを引き出そうとしてはならぬ。適切なる發問は一つの困難なる技術に屬する。問ひの要領を得るは既に教材を可なりよく理會せることを示す。此事は教師の問ひについても生徒の問ひについても眞理である。されば教師は發問の方法を工夫すると共に、生徒の發問を誘導しなければならぬ。而してその場合、教材の要求せる如き論理を生徒の意識に於いて發展せしめる爲めに、單に論理的視點のみならず、心理的視點に立たねばならぬ。熟練と工夫なしに、漫然或る題目について教師と生徒が無用の問答を重ねる如きは、徒らに教授を冗長ならしめるのみであつて、毫も教授の目的を達することが出来ない。寧ろ提供的教式に従つて、教師自身が卒直に教授要件を陳述する方が、却つて効果がある。又問答は言語形式の練習を目的とするに非ざる限り、禪宗坊主の問答の様に、言葉數少く簡明直截である方がインプレッションである。時には單なる一語、うなづき、頭を左右に動かすこと、瞬き、眼つき、顔つきだけで事足るのである。

(三) 刺戟的教式

之れは教師が外見上受身の態度に居り、單に命令し、仕事を指定し、生徒が之れを遂行する過程を監視し、指導し、訂正するに止り、専ら生徒が大いなる程度に於いて自己活動を示す所の教式である。或は之れを課題的教式と呼ぶものがあるが、此名稱は此教式の本質の一部を指示する

を採る。之れは教師が課することもあるが、成るべくは生徒自身に選ばしめる。而して仕事の全過程即ち目的決定、計畫、遂行、結果の批判までも凡て生徒自身にやらせ、教師はたゞその相談相手となり、之れを鼓舞獎勵する。此方法の支持者は之れを歴史や文學の教科にまで應用しようとするが、疑ひもなく此方法が最も有効に自然に行はれるのは、圖畫、手工、實業等の技能科に於いてである。語學や數學にまで之れを應用しようとするれば、必然的に技工的になる。

ダルトン實驗室案は米國のバーカースト女史 Helen Parkhurst の案出せるもので、一時吾國や歐洲諸國、殊に英露二國に於いて相當廣く試みられた。此案の骨子は、學級組織并に日課表を撤廢して、各教科目に依つて別たれた幾多の學習室 (subject room) を設け、參考書、標本、模型、繪畫等を之れに備へ附け、各科専門の教師が之れに專屬する。生徒は月又は週を單位として各學習すべき事項を教師から割與へられ (assignment)、之れを成就することを請負ふ (contract)。然る後日課表に束縛せられることなく、自由に各教科の學習室に出入して、専門教師の指導の下に學習し乍ら、請負ふた仕事を完成すると云ふ仕組みである。

獨逸に於ける作業主義に二種ある。ケルシェンシュタイナー Kerschenshtainer やライ Lay は作業の意味を筋肉運動に結びついたものに局限する。それ故にケルシェンシュタイナーは此原理を

餘り廣く應用することに反對し、歴史や、文學の教授にまで此原理を應用せんとするのは愚なことであるとして居る。然るにガウディヒ Gaudig は此の如き作業主義を手工主義 Manualismus と呼んで擯斥し、作業の意味を自由な精神的の活動或は作業, freie geistige Tätigkeit od. Arbeit と解し、作業がベスタロッチャーやフレールの自己活動の原理と同様の廣汎な意味のものになつて居る。従つて彼は此原理が、下は小學校から上は大學まで、凡ての教科の教授に應用せられることを主張して居る。

此教式の實際的應用は今日尙ほ實驗時代に屬する。疑ひもなくそれは種々なる教科に對し種々なる仕方に於いて應用することが出来る。例へば自由作文、自由畫、歴史の資料書の研究、博物物理化學等自然科学的の教科に於ける標本の採集、實驗、觀察、手工園藝實業等の技能科に於けるプロヂェクト、學習の演劇化 dramatization など頗る廣汎なる範圍を有つて居る。然し乍ら此教式も亦一定の限界を有することを忘れてはならぬ。凡ての教授を此教式に依つて遂行しようとする、時に不自然な技工的なものとなる。

以上の諸教式は何れも皆獨特の長所を有つて居る。熟練せる教師が之れを適當に用ゐるならば、教授の効果を大ならしめることが出来る。然し又何れも皆夫々獨特の危険性を有つて居るの

であつて、不熟練なる教師が之れを用ゐるならば、教授の進行を不自然ならしめ、其効果を減殺すること大である。所詮方法は道具である。使ひ手の如何に依つて善くも悪くもなる。結局は教授者の人の問題である。

第二節 教 段

教材は通常教科として大きな単位を形成して居るが、一定の教科を教授するに當つて、更に之れを多くの小單元に分節しなければならないことは、既に述べたる如くである。所謂教授の單元 *methodische Einheit* なるものは、教授的取扱ひの上から斯様に分節せられた教材の最小単位を云ふ。尤も教授の單元は大きくも小さくも定めることが出来る。之れを定めるには教材の性質即ちその内的構造のみならず、生徒の發達の程度に鑑みて、適切なることを要する。通常小學校や中學校に於いて一單元を取扱ふには、半時間、一時間乃至數時間を費す。更に高等程度の學校に於いては、一週乃至一個月に亘ることも可能である。之れ被教授者の發達段階の高まるにつれて、精神的緊張の持續力が増すからである。一單元の教材を生徒に教授するには、一定の順序に依らねばならぬ。此順序を教授の形式段階或は簡單に教段と云ふ。中庸の博學、審問、慎思、明

辨、篤行も廣義の教段と見るべく、修養上極めて適切なるものであるが、近世の教段説は心理學的或は論理學的の基礎を有つて居る。

近世の教段に關する説はヘルバルトに始る。彼は一切の精神活動を表象即ち觀念の離合集散に外ならずとなし、教授は畢竟するに新しき觀念を生徒の舊觀念界の中に攝取せしめるにありとした。従つて彼の教段なるものは新觀念を舊觀念界に攝取せしめる順序として考案せられたものである。

ヘルバルトに依れば、吾々の精神は二種の作用を交互に營みつゝ進展する。專心 (*Vertiefung, concentration*) 并に致思 (*Besinnung, coordination*) 之れである。前者は精神を對象の上に集中することであり、後者はその結果を反省し組織化することである。彼は此二重の過程を比喩的に精神の呼吸と呼んで度る。ヘルバルトは云ふ「專心は一つの思想或は思想群が吾々の精神に於いて非常に強力に働き、通常意識を形成せる諸觀念を抑壓せる場合に起る。致思は吾々の意識の通常の内容が再び意識の前面に現はれる時に起る。通常の意識と云ふ言葉は甚だ曖昧である。然し之れは專心と云ひ致思と云ふも實は部分的のことであつて、従つて種々なる様式をとることを示して居る。專心は必ずしも常に意識内容の凡てを抑壓するものでなく、又致思は必ずしも常にそ

の凡てを恢復するものでなく。」(Aphorismen I)

専心と致思、此二つだけでは教段として餘りに一般的であるからして、ヘルバルトは各を精神の靜的狀態と動的狀態に依つて更に二つに細分し、専心の中に明瞭 Klarheit と聯合 Assoziation 致思の中に系統 System と方法 Methode を含めた。即ち明瞭、聯合、系統、方法の四段階がヘルバルトの設定した教段であつて、明瞭の段では新觀念が明瞭に認識せられ、聯合の段で之れが舊觀念と聯關せしめられ、系統の段で觀念界に全き秩序が出來、方法の段で此系統的知識が活用せられると云ふのである。

その後チラー Ziller は明瞭段を分析 Analyse と綜合 Synthese に分つて五段階としたが、ライン Rein は新に豫備 Vorbereitung の段を設け、ヘルバルトの四段階の名稱を改めて、提示 Darbietung 比較 Vergleichung 統括 Zusammenfassung 應用 Anwendung と改め、矢張五段階とした。吾國に於いて明治三十年頃にヘルバルトの五段階教授として盛に流行したのは、實はラインの改訂せる所のものであつた。

ラインの五段階はヘルバルト派教育學の隆盛と共に一時非常に流行したが、後之れに對する批難が起つた。今其批難の因て生ぜる理由を考ふるに、第一には應用の適當ならざる爲めに批難が

起つて居る。即ち教材の如何を問はず凡て五段階に分けて教授せんとするものがあり、或は又單元の教段であることを忘れて、毎時限五段階教授をなさんとするものがあつて、教授を不自然ならしめたからである。然し之れは教段そのもの、本質的缺點ではないが、第二には此教段に本質的な缺點がある。即ち此教段は本來論理的思考の順序を基礎としたものであるから、教授は凡て知的な陶冶であると考へる人々にとつては、正當なる教段であるが、教授は必ずしも知的陶冶に限られない、情操技能の陶冶にも關するものであるとする人々にとつては、甚だ不満足なるものとなる。換言すれば知的な教科には宛てはまるが、情操技能の教科に對しては宛てはまらない。又知的教科にしても兒童の思考は成人のそれの如く嚴密に論理的には進行しないから、此教段は宛てはまらない所がある。それ故にそれは藝術教育の運動や作業主義教育の運動の勃興と共に、次第に顧みられなくなつた。さればと云つて凡ての教科に宛てはまる様な教段は容易に決定し難いから、一時は一般に教段が無視せられ、教授上の無政府狀態に陥つた。然し何等かの形式に於いて若干教段の必要なることは明らかである。

此間に心理學の傾向も變遷した。元來ヘルバルト派の教段はその主知主義の心理學に基づけられたものである。主知主義の心理學とは、要するに知を以て精神の根本的要素と見、一切の精神

活動は觀念の離合集散に依つて生ずると見るのである。然るに其後主意的の心理學が勃興して之れに代るに至つた。主意主義の心理學とは、意志を以て精神の根本的な要素と見、知の作用の如きも根本に知らんとする衝動や意志の存するに依つて生ずると考へるのである。此心理學に援助せられて、前述の作業主義の教授、自學式の教授が大いに巾を利かすに至つた。此方面ではライの三段、即ち印象 *Eindruck*、類化 *Verarbeitung*、表現 *Darstellung* はその典型的のものである。然るに最近また異なる心理學が現はれた。所謂精神科學の心理學の其れである。此心理學は知とか意とか云ふ精神の一要素を以て精神活動の全體を説明せんとする「要素心理學」を一般に否定するのである。即ち其れは全體的心理学を以て自ら標榜する。曰く吾々の精神活動に於いては常に精神の全體が働いて居る。抽象的分析の結果たる一つの精神要素を以て、生きた精神活動の全體を説明することは不可能である。

然らば此の如き心理學よりすれば教段の問題は如何様になるか。曰く全體的心理学は、吾々の精神活動は常に精神全體の働きであることを主張するけれども、此精神全體の働き方、働き具合に、種々なる型、即ち類型のあることを認める。理論的、經濟的、藝術的、宗教的、社會的、政治的、教育的の諸類型の如き之れである。此等の精神類型は教材そのもの、構造にも存すると考

へることが出来る。例へば或る教材は何うしても理論的に取扱はねばならないと云ふ様に、教材そのものが成り立つて居て、之れを藝術的に取扱ふことがむづかしい。又他のものは何うしても藝術的な取扱をしなければ無理が生ずると云ふ風に出来て居る。従つて教材にも理論的教材、經濟的教材、藝術的教材、宗教的教材と云ふ風に諸の類型があり、夫々その類型の精神構造に應じて教段も異ならざるを得ないと云ふことになる。

然らば如何なる教材にも通用する様な教段はないかと云ふと、極めて大體の教段は定めることが出来る。エルンスト・ヴェーバー *Ernst Weber* は、(一)提出 *Angebot* (二)收得 *Erwerb* (三)利用 *Verwertung* の三段を立て、居る。即ち第一段は外界に問題とか課題とか出現する段階であり、第二段は之れが内界に於いて理會或は解決を見出す段階であり、第三段は斯様にして生じた知識や經驗や堪能が、再び外界に向つて働き出る段階である。Ernst Weber—*Didaktik*, S. 168. 私はヴェーバーの用語を改めて、(一)提出、(二)體得、(三)活用としたらよからうと思ふ。或は人に依つて(一)提示、(二)整理、(三)應用の三段を立てる。或は之れに豫備を加へて、(一)豫備、(二)提示、(三)整理、(四)應用とする。凡そ事物の發展には始中終の三段あることは常識でも明らかなる所であるから、此位の段階は普通の教授には用ゐらるべきものである。又實際に於いて今日上手な教授では自然

に此位な教段は用ゐられて居るのである。

此處で前段教式の所で述べたことを考へ合して見る必要がある。教式なるものは必ずしも一つの單元を通じて同一のものを用うべきではなく、多くの場合、教授の段階に應じて種々變化させる必要が生ずる。例へば提出の段では提供的教式を用ゐ、體得の段では啓發的教式を用ゐ、活用の段では刺戟的教式を用ゐる如きである。かくて種々なる教式と種々なる教段との組合せに依つて、種々様々なる教授の形式が成立する譯である。

※

※

※

以上大體教授の形式に就いて述べた。然し之れは極めて大體の形式、即ち「かた」であるに過ぎない。實際の教授は「かた」に捉はれてはならない。それは一々特殊な個性的のものであるべきである。教師と生徒と教材、此三者がびつたりと氣合が合ひ、完全に融合一致して、唯一無二の生命の流れとなるのが教授の理想である。而して根本は教師その人にある。理想的な教授者は、大いに天分に依ることであるが、一部はまた修養に依ることである。

第六編 訓練論

第一章 教授と訓練の限界と關係

一

訓練に就いて考へるに當つて、先づ教授と訓練の區別を明かにして置かねばならない。教育界に於いて久しい慣用の歴史を有つ所の教授、訓練と云ふ言葉の意味する所は、一見自明なるが如くにして、その實甚だ曖昧な點があると思ふ。吾國で教授、訓練と云ふ術語が慣用される様になつたのは、恐らくヘルバルト教育學に由來する。ヘルバルトの教育學は、何人も知る如く管理 *Regierung*、教授 *Unterricht*、訓練 *Zucht* の三部門から出來上つて居る。然らば彼れは此三者を如何様に區別したか、暫く彼自身の言葉を追跡しつゝ、吟味して見よう。

「*Erziehung*」と云ふ名稱は元來 *Zucht* とか *Ziehen* から來たので、その主要部分は、その名稱から云つても、私が今や始めて此論説の終りの方で考察し始めた所のもの（訓練論）の中に含められるのを常とする。通常人々は本來の教育を教授に對立させる。私は之れを兒童の管理に對立させた。何故か。教授の概念は一つの顯著な特徴を有つて居て、吾々はそこから最も容易に吾々の

の針路を決定することが出来る。即ち教授に於いては教師と生徒とが共に關與する所の第三のもの^{〇〇}が常にある。之れに反して餘他の凡ての教育的配慮に於いては、教育者に直接して教育者の働きかくべきもの、教育者に對して受身の態度を取るべきものとして生徒がある。斯様に教育者の先づ第一に配慮すべきものは——一方では講説すべき學問であり、他方では活動的な子供である。此處に教授と本來の教育との區別の根據がある。さうすると管理は此本來の教育の中にこつそり忍び込んで居ると見なければならぬ。何故かならば吾々は其れを教授の中に入れる譯には行かないから……今や訓練の概念を決定することは容易となる。それは直接に心情の上^{グレイト}に働きかけると云ふ特徴を管理と共通に有つ。その目的が陶冶^{ビルツング}に存すると云ふ特徴を教授と共に有つ。たゞ訓練が管理と混同されない様に注意しなければならぬ。」 *Allgemeine Pädagogik*, Buch III, Kap. 5.

所でヘルバルトの管理、訓練の區別は、煩瑣に過ぐるのみならず餘り役に立たないと云ふ理由で、彼れの後段々に拋棄せられてしまつた。之れは確かにヘルバルトにも罪があるので、彼れは或る所では「此管理は子供の心情に影響を與へようと云ふ目的を有たないもので、單に秩序を作らうとするに過ぎない」(Ibid. Buch I, Kap. 1.)と云つて居るが、前に引用した所では「訓練は

直接に心情の上に働きかけると云ふ特徴を管理と共通に有つ。」と云つて居り、稍矛盾して居る。且つ又彼自身も此區別を餘り重要と考へなかつたと云ふことは、次の言葉で察せられる。「管理は出来得べくんば訓練と結びつけらるべきである。此兩概念の區別は、寧ろ自己の爲す仕事を知らなければならぬ所の教師の反省に役立つのであつて、教師の爲す所の仕事に於いて截然明瞭ならしむべしと云ふのではない。」Umris, § 43. 兎に角此區別はヘルバルト派の教育學に於いて暫く採用せられて居たが、後にはヘルバルトが管理として考へた所のものは訓練の中に含めて考へられる様になつた。そこで教授と訓練の區別だけが残つた。

然らば教授と訓練の區別はヘルバルトの考へ通りでよいかと云ふと、さうでない。甚だ不充分な所がある。彼は云ふ「教授することなき教育に就いては考へることが出来ない。又逆に少くとも此書では教育することなき教授を私は承認しない。青年が單に利益の爲めに何んな技術や堪能を何等かの教師から學ぼうとも、それは教育者にとつてはその青年が外套の何んな色を擇ぶかと云ふこと、同様に、どうでもよいことである。然し乍ら如何に彼の思想^{ゲマンケンクワイズ}圈が決定せられるかと云ふことは、教育者にとつて萬事である。何故かならば思想から感情が、感情から（實踐の）原則と行爲の様式が生ずるからである。」Allg. Päd. Einleitung. 「教授も訓練も共に陶冶の爲め、

従つて未來の爲めに施すものであつて、此點共通である。……然し凡ての教授が教育的であるとは云へない。營利や生計の爲めに或は物好きから何が學ばれやうとも、その場合それに依つて人間が善良になるかどうかと云ふことは、問題でない。……さう云ふ教授に就いては此處では説かない。たゞ教育する所の教授に就いてのみ説くのである。」Umris § 57. 即ちヘルバルトに依ると、教授の中に教育する所の教授と教育しない所の教授とある。然し苟も教育學に於いて教授と云ふことを考へるならば、格別教育しない所の教授は考へなくともよいことは云ふまでもないから、教育學上では此區別も餘り必要でない。教授は凡て教育するものであると考へて置いてよいのである。然し彼れは又「教授することなき教育については考へられない」のであるから、凡ての教育は教授する、即ち教授と云ふ形式で行はれる。そうすると教育の方法論は教授論だけになりそうである。然し彼れはそうしないで教育の今一つの方法として訓練を認めた。而して訓練と教授の關係を目的と手段の關係として考へた。曰く「訓練せざる教授は目的のない手段であり、教授せざる訓練は手段なき目的であるであらう。」Aphorismen, CXCI.

そうすると教授の目的は訓練で、訓練の目的は教育となる。換言すれば教授も訓練も共に教育の手段であるが、訓練は直接な手段、教授は間接な手段となる譯である。然し乍らヘルバルトに

依ると間接に教授から出發しない訓練はないのであるから、特に訓練と云ふ教育形式はなさそうにも見える。教授が進展（時間的に）するに従つて自然と訓練の形式となるのであり、或はならなければならぬのである。彼は云ふ「單に訓練のみでは品性を陶冶することが出来ない。品性は内部から来る。それ故に品性を陶冶せんとせば、吾々は如何に兒童の内部を決定すべきかを知らねばならぬ。之れは先づ第一に教授に依つて爲されなければならぬ。若し教育學が道德の理念の上に建設さるべきであるならば、先づ第一に教授が決定されねばならぬ。而して然る後訓練がその助力者として附加されねばならぬ。」Ibid. XV. 茲に内部と云ふのは思想圏を指す。思想圏は興味の段階を経て欲望に、然る後行爲に依つて意志にまで發展し得る所のものを含んで居る。品性陶冶の主なる基礎は思想圏の育成にある。之れはヘルバルトの、思想から感情へ、感情から意志へと云ふ精神發展の心理學說に基いた考へ方である。斯様に思想から行動へ、教授から品性陶冶への移行を心理學的に基礎づけたのは、確かにヘルバルトの大なる貢獻である。然し乍ら此れは彼れの主張する様に精神の進行の唯一の可能なる経路ではなく、單に一つの可能なる経路に過ぎないのではあるまいか。少くとも思想から出發せずして直ちに兒童の心情に訴へる教育方法としての訓練が可能ではなからうか。

此の事は教授の概念如何にも關係する。前に引用した所からでも明かである様に、ヘルバルトは教授の特徴を二つの方面から見た。即ち一方では教授は教育者被教育者の外に、第三の因素として教材が必要であるとする。而して他方では教授は知識學問ガイッセンシャフトに關すること、被教育者の思想圏の陶冶、即ち知性に訴へるものであるとする。而して此二つの見方は結局一致するもので、教材は凡て知識學問に關するものであると簡単に片付けて居るのである。然し乍ら之れは教育の實際に照して見ると、そう簡単に片付けられないのである。多くの教材は成る程知識學問に關するものである。然し乍ら技能科、例へば音楽、圖畫、手工、體操の教材が知識學問に屬するもので、その教授は兒童の知性に訴へるものであると云ふのは少し無理である。音楽や圖畫はどちらかと云へば、情操とか感情とかに訴へるものであり、手工や體操は直接には筋肉運動に關するものである。斯様に教授は凡て知的な事柄であるとする教授概念は、實際に宛てはまらない概念である。それは恐らく洋の東西を問はず古來からの通俗的な教授概念であらう。意識的な教育の發達しない時代は、教育と云へば文化の一方面たる知識學問に關すること、他の方面の事は傳統模倣の無意識的な陶冶に任されて居たからそれでもよかつた。然るに今日の様に文化の有らゆる方面から教材が取られる時代には、通用しない概念である。處がヘルバルトは一方に於いて此概念を採

用して居るのである。それはヘルバルトの様な主知主義的教育學の理論體系の内部でこそ大した不都合も惹き起さないが、一度之れを教育の實際に宛てはめて見ると色々な不都合を生ずる。殊に今日の様に行動主義の教授が強調せられる時代では、益々實際とかけ離れた概念となつて来る。

然るに教育學者の中に今日も尙ほ此教授概念で押し通して居る人が随分ある。例へば先年物故した獨逸のバルト教授は「吾々が心理學を教育學の第一の基礎として採用するならば（上に必然的として示された如く）、心的生活の三つの基本的現象に従つて教育を分類することは最も自然なることである。心的生活の三つの基本的現象とは即ち意志、感情、表象であつて、教育學は之れに順應しなければならぬ。此等の三つのは殆んど凡ての心的現象に於いて混合して存するけれども、何れも相互に還元することの出来ないものであり、また意志は全然感情表象から説明することが出来ない。而してその何れもその性質に従つて異なる取扱方を要するものである。意志并に感情の陶冶は、上にも云つた如く、普通一般の用語法に従へば、教育に屬する。表象の陶冶は教授に屬する」と説いて居る。Barth—Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 46—55。又吾國の吉田熊次博士は「人格の形式的方面から見まして教授と云ふことはどう云ふこと

かと云へば、人間の知的作用即ち物の識別作用、分別作用、分解綜合的の心意の働き、即ち前に申しました所の理知に關する統一性と自發性と云ふものを陶冶するにある」(教育學原論二〇九頁)と云つて居られるが、どうも承服し兼ねる。

そこで私は此教授概念は到底支持することの出来ないものとして拋棄する。その代りにヘルバルトが指示した教授のもう一つの特徴、即ち教育者被教育者の間に第三の因素として教材の媒介あることを、教授に本質的なるものとして承認する。そうすれば教材が知識的のものであらうと、情操的のものであらうと、意志活動に關するものであらうと、一向構はない。甚だ自由である。教材を通して行はれる教育は凡て教授である。既にヘルバルト派のラインは、教授を明瞭に斯く解して居る。近頃ではエルンスト・ヴェーバーの「教授學」Ernst Weber—Didaktik, 1925はその最初の方で「教授の本質」を論じ、矢張同様の見解を採つて居る。

然らば訓練の方どうかと云うと、教材の媒介を通さないうで直接に教育者被教育者の間に行はれる教育、換言すれば教授の形式に依らない教育は凡て訓練である。訓練を狹義に解すれば斯様になる。訓練はヘルバルトの考へた様に「直接に心情の上に働きかける」ことが多いであらうが、何もそれに限つたことではない。直接被教育者の意志や行動に働きかける訓練も、知能の上に働

きかける訓練もあり得る。全體觀的心理學の立場からは斯く考へざるを得ない。若し訓練を廣義に解するならば、それは教育と同義となる。訓練は教育の別名となる。教育と訓練とを強ひて區別すれば、一を體とし他を用とすべきであらうが、此の如き區別は無用なるのみならず實に不可能である。何んとなれば教育に於いては體用一如、工夫即本體であるからである。そうすると教授は訓練の一種特別な形式と云ふことになる。此一種特別な形式は教育の技術的進歩につれて次第に現はれて來たものである。訓練こそ本來の教育であるとは、此意味に解すべきである。

教授も訓練も究極には同一の本質に歸着せしめられる。何故かならば、教授を訓練から區別する特徴は教材の媒介にあるが、教材とは何か。それは社會文化財から選擇せられ、被教育者に適應する様に多少加工變形せられたものである。教育者が之れに依つて被教育者に影響を與へる爲めには、彼れは先づ之れをよくマスターして自己の人格内容としなければならぬ。既に人格内容となれば、教育者自身のものとして云つてよい。故に教授も根底について云へば、人格對人格の問題である。他方訓練に於いては如何。教育者が直接に被教育者を感化すると云ふが、感化する程の人格内容は何處から來たか。曰く社會の客觀的文化である。故に訓練でも教授と同様、客觀的文化の因素がある。たゞ訓練ではそれが人格の内面に包まれて働き出るに反し、教授ではそれが外

面に現はれ、且つ非常に形式化組織化されたものになつて居ると云ふ相違があるに過ぎない。此喩を以て云へば、訓練は慈母が嬰兒に授乳するが如く、教授は彼女が心を籠めて調味せる料理を以て愛兒を育てる如くである。前者では彼女が直接に嬰兒に供給するのであつて、別に區々たる獻立を要せずとは云ふもの、その乳汁の源をたづぬれば、矢張彼女が外界から攝取した食物から來て居る。教授と訓練の關係が此の如きものであるとすれば、兩者の關係を目的手段の關係と考へるのは稍や當を得ない。それは兩者の間に價値の優劣を附する謬見に導き易い。教育上で方法と云ふのは遂行の形式と云ふ位の意味である。方案が即ちまた教育であるので、唯々目的とか、唯々手段とか云ふものはない。工夫即本體とは是れである。教授では兎角教材に拘束せられて、教育者の人格が全面的に活きくと躍動しない憾みがある。然し方法的には精緻を極めることが出来る。之れに反して訓練では教育者の人格が自由に活潑にその眞面目を發揮することが出来るが、方法的には教授の様に精緻を極め難い。孰れも一得一失がある。要するに教授も訓練も價値の差はない。同等の權利を有つた教育の二大形式である。勿論此區別は相對的のもので、實際の具體的な教育過程では、兩者が同時に共働して居る。教授中自ら訓練的契機があり、訓練中自ら教授的契機がある。然し實際上でも大體此二つを區別することが出来る。

教授と訓練の概念に就いては是れ位にして置いて、最後に陶冶の概念について一言しよう。何となれば教授、訓練、教育、陶冶の諸概念は互に聯關するものであり、此全體聯關の中に各のものを正しく位置づけることに依つて、始めて各の意味を明確にすることが出来るからである。

私が陶冶と云ふのは廣く社會に於ける人格と人格との相制關係から來る人間形成的な影響の總體を云ふ。それは無意識的な影響たると意識的な影響たるを問はず、暗示、模倣、「理會」の諸作用に依つて結果する感化の總體である。ペスタロッチが「生活が陶冶する」と云ひ、ナトルプが「人間は社會に依つてのみ人間となる」と云ふは、此意味の陶冶である。陶冶は最も廣義の教育であるが、通常教育と云ふのは、かゝる意味の陶冶の中について、特に意識的な陶冶目的或は陶冶理想に基いて一切の陶冶的勢力を統制するものを意味する。それは合理化された陶冶であり、従つて多少具案的に計畫的に遂行せられる。それは生活指導であり、廣義の訓練である。就中最も具案的計畫的に行はれるものが、教授である。教授に依らざる直接の訓練が狹義の訓練であつて、之れが通常訓練と呼ばれる所のものである。

二

私は以上に於いて理論上の明確を期する爲めに、教授と訓練の區別を、純粹に教育形式の上から、即ち教育が教材を媒介として行はれるや否やに依つて決定した。而してそれが知識に關する事であるか、感情に關することであるか、意志に關する事であるかは問はない事にした。然し乍ら斯様に解せられたる教授と訓練が教育の方法としての夫々の長所を發揮すると云ふことになる。自然の結果として、教授は主として被教育者の知識、技能の方面に關係し、訓練は主として被教育者の意志、行動の方面に關係することになり勝ちである。私は自然の結果としてそう云ふ風になり勝ちであると云ふことを認める。たゞそれを以て本質的の區別と見ないのである。

私は前に教授は訓練の一層方法化されたものであると云つた。此の精巧なる方法化の可能性は要するに教材の客觀性から來る。勿論教育者から見れば、教材も被教育者も共に客觀であるであらうが、その意味は違ふ。被教育者は客觀であると共に、自ら主觀として教育者に反應する生きた人格である。教材も本來生命の籠つたものであらうが、それは人格の中に攝取せられて始めて生きるので、その儘では云はゞ假死状態にある所の「オブジェクトもの」である。その意味で客觀である。それ故に可なり自由に之れを分割することが出来る。そこで幾つかの教科に分たれ、一々の教科も一層細かに分たれ、或は分節せられて所謂方法上の單元と云ふものになる。而して各教科を分擔

する教師が分業的に働いて、児童や生徒の人格を色々の方面から陶冶する。茲に教育方法としての教授の長所があると共にその短所もある。陶冶的影響が多面的である代りに、被教育者の人格の核心にまで浸透しない憾みがある。それはよく行つても形式的な知識と技能の陶冶に止り勝ちであるのは止むを得ない所である。

然るに訓練は方法化することが困難である代りに、直ちに被教育者の人格の核心に迫つて其の行動を指導することが出来る。茲では教育者は直ちに被教育者、生きた個性を以て働いて居る渾然たる人格に直面するのであるから、分業はむづかしい。被教育者の人格を幾つかの要素に分析して見た上で、例へば知識訓練専門の教師、情操訓練専門の教師、道徳訓練専門の教師、またその中でも勇氣訓練専門家、正直訓練専門家と云ふ様なものが出来て、分業的にやつて行くと云ふことは不可能である。縦令多數の人々が同一の児童の教育に従事するとしても、訓練では唯一無二の個性を以て行動せる人格（成る程成長しつゝある所の）を對象とするのである。故に訓練は生活指導であると云はれる。行動は之れを主観面から云へば意志である。意志は内的行動である。私は元來意志と云ふ特別な心的要素を認めないものであるが、それは兎も角として、心理學者が意志を如何様に定義しようとも、意志が人格の最も具體的な相であることに異論はあるまい。そ

れ故に訓練は主として意志に關すると云つて差支へない。たゞこの場合意志と云ふのは感情や知識と切り離れた意志でなく、此等のものと聯關せる意志であり、更に社會的歴史的の生活局面と聯關して動いて居る具體的な意志である。

今日學校教育が主として教授であり、家庭教育は主として訓練であることは、學校家庭夫々の本質から見ても然るべきことであつて、何人も之れを認めるのに異存はあるまいと思ふ。然し尙ほ學校教師たる人々の中で教授よりも訓練の方が何か貴い事柄の様に考へ、事實學校の時間の大部分が教授の時間であり、訓練の時間でないにも拘らず、此事を承認するのに躊躇する人があるならば、訓練を廣義に解して、學校教育は主として教授に依る訓練であり、家庭教育は主として教授に依らざる訓練であると言ひ換へてもよい。どちらでも實質は同じことである。尤も學校教育にも教授に依らざる訓練の方面もある。それに就いては後で論ずることとして、先づ第一に學校教育の主要部分である教授、或は教授に依る訓練、一層詳しく云へば教材を媒介としての訓練に就いて考へて見よう。

ヘルバルトは「教授することなき教育は考へることが出来ない」と云つて居る。之れに依つて彼れの意味する所は、教育は凡て思想圏の形式から出發しなければならぬと云ふにある。何故か

ならば「思想から感情が、感情から實踐の原則と行爲の様式が生ずるからである。」彼れは思想圏——多方の興味——道徳的品性と云ふ移り行きを、彼れ一流の心理學に依つて甚だ精巧に基礎附けた。此移行を心理學的面から見れば、知——情——意——行、簡単に云へば知から行への移行である。此移行の可能は、吾々がその説明をヘルバルトの表象力學的心理學、或はフイエーの觀念勢力説に求めようと求めまいとに拘らず、常識が之れを承認して居る。若しそうでないならば、何故に吾々は今日「赤い思想」を恐れるのであるか。勿論ヘルバルトも注意して居る様に、連絡のない一々の觀念が行動に現はれるのではない。催眠術的暗示の場合や衝動的行動は別として、先づそう云ふことはない。然し知識や思想の全體がよく組織されて人生觀とか世界觀とか云ふものになると、行動に影響し、根元的に行動を生み出しはしないが、その方向を決定する力を有つて來る。行動の方向決定はその目的物の支配の第一歩である。此點に於いて國語の「しる」が知と支配の二つの意味を有つことは、甚だ暗示的である。吾々は思想と行動の中間段階として、氣分、關心、興味、願望と云ふ様な感情状態を考へることも出来るであらう。實に國語の「しる」はかう云ふ意味も有つて居る。「もうしらない」と云つて突き離すときの「しる」は「關知」の意である。兎に角かゝる移行の可能は、別にエラポレートせられた心理學を待たずとも、古くから多くの人々

が信じて居た所であつて、中庸の博學——審問——慎思——明辨——篤行もそれである。儒教的教育では永い間之れを以て修養の正しい順序として來たのである。勿論之れは單位を大きくも小さくも取ることが出来る。

かゝる移行の可能に就いては疑ひはない。たゞヘルバルトの考へた様に之れが唯一の可能なる移行であるかどうかは、疑問である。一體茲で移行とは何を意味するか。ヘルバルトは知識、思想から、興味の段階を経て、意志、性格陶冶への移行を考へ、且つ相互の間に手段と目的の關係を認め、最後のもの特に道徳的性格の陶冶を教育の究極目的とした。然し道徳的性格の陶冶さへ出来れば、その前段階は最早何うなつてもよいと云ふ意味ではあるまい。現に彼れは興味の永續を強調して居る。興味のみならず思想も同様であらう。かゝる順序を経て何程かの意志陶冶が出来れば、それは逆に興味や思想にも影響して、其等のものが一層生きて來ると云ふのでなければならぬ。一體意識の作用は理論の上で如何様に之れを分析しやうとも、如實には常に全體として働いて居る。時に知的に働き、時に情的に働くの別はあつても、それは隨時意識の表面に露出せる形狀について云ふことで、實は意識全體が知的に働き、意識全體が情的に動くのである。故に理論上の必要から幾つかの要素に分析して考へるならば、要素と要素とは有機的な聯關を有つて

居り、一要素から他の要素への作用は相互作用であり、従つて必然的に一方向的な移行の順序はないと云ふことになる。換言すれば種々なる方向への移行が可能であると云ふことになる。

此點に關してライが筋肉運動を強調して、外界から受取つた印象は類化せられて思想となり、之れが更に筋肉運動を通して外界へ表現せられるのが自然の傾向であるが、かゝる表現は逆に思想、印象に作用して之れを生氣づけると説いたのは、非常に暗示的である。たゞにライのみならず、近來の教授改革の諸運動は何れも皆、行から知への移行の可能を豫想して居る。單に可能を豫想して居る所でなく、之れが本來教授の本道である時まで主張して居る。曰く「行動による教育」、曰く「生活に依りて學べ」、曰く「生活學校」、曰く「作業學校」、曰く「行動學校」、曰く「體驗學校」、曰く「自己活動」等々。凡そ此等の標語に示された主義、精神は、教育全般の綱領たると共に一定の教材を通して營まれる教授の綱領と考へられて居ることは云ふ迄もあるまい。それは行動の異常な強調である。知識から行動の手段が生れるのでなく、寧ろ「意志のある所、道あり」である。そこでモチベーション動機附けと云ふことを非常に重視する。

斯様に古き教授法は知識から行動へと云ふ方向を取るが、新しい教授法は行動から知識へと云ふ方向を示す。心理學の見地から見れば孰れの移行も可能であることは既に述べた。然らば教授學の見地から孰れを擇ぶべきであるか。先知後行か、將また先行後知か。此問題に對して吾々は一義的に答へることが出来ないと思ふ。勿論茲では知と行の輕重如何が問はれて居るのではない。教授上の手掛り、出發點として孰れを擇ぶべきか問はれて居るのである。而してよく考へて見れば、茲で異なつた二つの移行があるのではなく、實は一つの循環があるに過ぎないことを發見する。

先づ行動を出發點として考へて見る。吾々の生活が盲目的のものに止つてはならぬ以上、陶冶的見地から行動の意味の自覺が要求される。行動は習慣や模倣に依つて餘程無自覺的に起つて居ることもあらう。又その目的や意味を心得て相當に自覺的に起つて居ることもあらう。孰れにしても行動に依つて一層大きい自覺に進む爲めには、行動體驗が反省されねばならぬ。それは先づ漠然たる意味感情とか快苦の感情とかとして把握せられるであらう。然し之れが明確を得る爲めには、之れが分析綜合せられ、概念や名辭に依つて描かれた心像にまで轉換されなければならぬ。之れに又行動に於いて採られた手段方法の同様な反省が附隨する。然しかゝる反省は何程かの既有的知識がなくては出来ないことである。勿論之れに依つて既有的知識は、或は豊富となり、或は修正せられ、正確となり、活潑となる。次に知識から出發して見る。吾々は既有的知識から目

的觀念を形成し、此目的を達する手段方法を考へて一定のプログラムを作る。かくて行動の意味や手段方法の得失は、此限りに於いて概念的に明らかになつて居るのである。然し實際にやつて見なければ解らない何か暗い所が大なり小なり前途にあるのを感じる。即ち期待、關心、興味の感情状態である。此暗い所を明かにするのは行動に俟たねばならない。實際やつて見て其處がはつきりする。而してその結果確信と熟練を増すことになる。斯様に行動は知識に照らされ、知識はまた行動に徴せられ、相互依存の關係を以て進んで行くのであつて先知後行とも先行後知とも云へない。實は循環であつて、人格は此循環關係を以て、努力から反省へ、反省から努力へ、云はゞ螺旋狀を描きつゝ、漸次に發展の歩武を進めて行くのである。

そこで「教授の進行」は被教育者の知的方面、情的方面、意的方面、行的方面の孰れから出發してもよい。但し教授が同時に訓練である爲めには、即ち人格陶冶と云ふ任務を充分に果す爲めには、教材を通して被教育者に働きかけながら、而も右に云つた被教授者の螺旋的發展の一環^{リップ}を一回轉する様に教授を進行させることが望ましい。然し之れは理想であつて、實際としては此事はむづかしい。被教授者の幼稚な段階では、教授と訓練は一致し、教授は同時に訓練であるであらう。之れ一方に於いて教師が被教育者の全人格を云はゞひと掴みに掴むことが出来るからであ

り、他方教材も未分化の儘で、所謂合科的に取扱へるからである。然るに被教授者の人格が發展するにつれて、此事は困難となつて来る。被教授者の人格の作用が多面的になり、内容豊富なるものとなるだけ、教材もそれに應じて多面的になり、豊富にならねばならぬ。兩者共に一個の教師にとつてはその全面を隅々まで見渡すことの出来ないものになる。此處で教育上の分業が始まる。如何に分割するか。被教授者は生きた人格であり、個性であり、不可分割的である。教材は成る程生かさるべきものであるが、その儘では云はゞ假死の状態にある「もの」である。従つて可分割的である。そこで分業は教材に就いて起る。即ち色々の教科の専門教師が、夫々の教科を以て分業的に一個不可分の統一體である被教授者に對して動く。そこで教授に依る訓練の問題は何うなるか。

教科的分業に依つて一つの困難は除去せられる。被教授者の人格的發展が如何に高い段階に達し様とも、教授は分業を益々大規模にすることに依つて、兎にも角にも自身を推し進めて行くことが出来る。その中には被教授者も亦一層廣大なる社會分業の一方面の擔當者として立つ準備として一面的な教材の教授に満足しなければならぬ時が来る。然し今一つの困難は依然としてある。教授者は被教授者の人格を全面的に見渡すことが出来ない。従つて自己の専門的教授が如何

に人格陶冶に關係するかよく解らなくなる。況んや自己の教授を被教授者の人格作用の凡ての方面に關係せしめ、螺旋的發展の一環々々を回轉する様に教授を進行せしめることは尙更出來ない。此意味では教授はその出發點から何程も移行しない。精々で小さい缺圓を描くに止る。強ひて圓環的に進行させ様とすると、却つて教授を淺薄なものにする恐れがある。茲で教授者は恐らく次の如き斷念を以て終るであらう——「教材は凡て客觀的文化から選擇せられたものであり、客觀的文化は凡て人間の所産であり、人間性の發現であるならば、如何に一面的な教材と雖、人間陶冶に無意味なものはない筈である。自分の教授が如何に被教授者の人格陶冶に影響して行くかは解らないが、何等かの形で影響して行くことだけは確かである。専門教師として努むべきは教授影響の廣さよりも寧ろ深さである」と。

此處に教授に依る訓練の限界が示されて居る。此限界は何に原由するかと云へば、要するに教材の分割に依る教授の分業である。成る程分業の半面は協同である。教師は此協同の計畫の全體を知識した上で各自の教授に従事すべきであらう。それに依つて教授即訓練の理想を實現すべきであらう。然し分業である以上如上の結果に陥ることも亦止むを得ざる所である。教材の可分割性は教授の分業を可能ならしめることに依つて、大規模の且つ高等なる教授を可能ならしめるが、

他面教授に依る訓練に限界を與へるものである。吾々は此處でまた教材別に依る教授の分業が進捗するにつれて、凡てに通ずる教授の形式或は方法は無くなると云ふことを發見する。教授の形式或は方法は教授者并に被教授者に依つても制約を受けるが、最も顯著に教材に依つて制約せられる。各科の教授は夫々その最善の形式或は方法を有つ。

三

教授がかゝる状態になつて來ると、教授に依らざる訓練、即ち狹義の訓練が、直接なる人格陶冶の形式方法として特に恃みにせられる様になる。然しそれは如何にして行はれるか。訓練では教育者は教材の媒介を経ずして被教育者に直面する。而して如實の生活局面に於ける彼の行動に着目して之れを指導する。而して行動の意味をその意志に於いて見る。何故に行動や意志に着目するのであるか。即ち此處では行動や意志は人格の最も具體的全體的な發現或は表明であることが假定せられて居るのである。而して私は此假定は眞であると思ふ。人となりを見んとせば先づ行を見るとは、昔から言はれて居る所である。從來も屢々論じた如く、行動や意志は人格の要素と云ふよりも、寧ろ人格の諸要素の総合的な全體面である。故に訓練に於いて専ら行動や意志に

着眼して人格陶冶を計るのは道理あること、思ふ。勿論訓練は情操や知見にも着眼する。然し第一の着眼點は被教育者の行動や意志にある。

訓練が此の如きものとすれば、それは輓近澎湃として起つた行動主義の教授と如何なる關係に立つか。或は行動に依る學習と云ひ、或は方法的原理としての作業と云ひ、或はプロジェクト・メソッドと云ふ、凡そ此等の主張の本質は、教授の限界内に於ける行動の強調にある。而して提案せられたる諸方法は、從來の形式化した、生氣のない、靜止的な教授に反動するものとして、吾々に多くの有益な示唆を與へ、又實際甚だ高貴な性質を具へて居る。それに就いては最早再説する必要はあるまい。たゞ私は此等の諸方法が何れも教授の限界内に於いて行動を強調することに依つて、教授を訓練に接近せしめ、兩者の限界線を殆んど抹殺せんとしつゝあることは、甚だ注意すべき且つ興味多い現象であると思ふのである。其等の極端なるものは教授法以前、例へば西洋中世の騎士教育や吾國徳川時代の徒弟教育の様に、見習實習一點張りの教育に戻らんとするかの如き觀さへある。

然し乍らそれは尙ほ今一步の所で教授の限界内に踏み止まつて居る。即ち「教材」を全く拋棄しない。例をプロジェクト・メソッドに取つて見る。何人も知る如く此案では抽象的な形式化された教材の代りに、具體的な實際生活から「有價値なる生活單元」を採つて之れを教材とする。然し乍ら如實の生活聯關から一旦切り取られた生活斷片は、形は實際その儘であつても、もとの如實性を失つて居る。其れに依る實習的教授は矢張眞似事の範圍を出でず、生活そのものとの間には、演習と實戦だけの相違がある。教材の抽象性と形式性は教材そのもの、本質に屬し、如何にしても避くべからざることが茲によく示されて居る。

教授に於いて行動の強調せられることは結構であるが、前にも論じた如く人格の發展は努力から反省へ、反省から努力へと循環しつゝ、螺旋狀を描いて進展するのであるから、教授に於いて努力の面と共に反省の面も顧慮されねばならぬ。意識が反省的方向を取るときには、その活動は内向して一見靜止の觀を呈する。然し乍ら其れは外部から見えない世界の建設に忙しいのである。反省も實は立派な努力である。而して性格は又大いにかゝる反省の間に陶冶せられるのである。それ故に被教授者の評價、鑑賞、觀察、思考、熟慮等の心的過程にも充分の重みが與へられなければならぬ。之れは被教授者の主觀の面から云つたのであるが、客觀の面から見ても此等の心的作用に對應する文化財、従つて教材が色々あるのであるから、凡ての教科の教授に行動主義、作業主義の教授形式を應用しようとするのは間違つて居る。その應用の可能性には教材に關して一

定の限界がある。またそれが被教授者の人格發展の程度に關しても一定の限界を有つことは、既に論じた所によつて明かである。

斯様に行動主義、作業主義の教授法も、教授の抽象性、形式性から來る生氣喪失を救ふ萬能藥ではあり得ない。吾々は寧ろその救済を訓練の方面に求むべきではなからうか。

如實の生活は永遠の現在として、決して二度と繰り返さない出來事として、無限の生活聯關を以て社會人類の歴史を建設して行く。此現實面に於いて人々は夫々の境遇や生活局面と共に刻々に變化して行く。此現實面に於いては凡ては實戰であつて演習でない。演習もそれが眞に生活の必要から生れる限りに於いては、實戰と同じ意味を有つ。學校生活も亦然りである。此面に於いてはやり直し、反覆は不可能である。一々の行動や事件が夫々個性的である。訓練は實に此面に於いて成立するのである。訓練では教育者は如實の生活局面（假想の其れではなく）に於ける被教育者の行動に着目して之れを指導する。故に訓練はその本質上具案的計畫的に行はれ難いもので、餘り具案的計畫的になると抽象的形式的となつて教授の限界内に入つてしまふ。如實の生活局面は轉變極まりなきもので豫め逆睹し難いことが多い。故に訓練は大部分臨機應變的のもので、方法よりも教育者の人格とその手練ウヰットに依頼せねばならないものである。強ひて方法と云へば

屢々起り勝ちな類型的な場合に就いて、大體の處理法を講ずるに過ぎない。

此現實面は家庭、學校、社會の凡てが連帶の歴史的進行であつて、獨り學校のみがその圏外に立つのではない。此面に於いて教師と生徒、生徒と生徒が一々特有の地位、境遇、生活局面、従つて一々特有の動機、責任、本務を以て相會し相交るのであつて、その事自體が小にしては一校、大にしては一國乃至人類の運命の決定である。若し教育者が實踐指導に於いて、兎角自己目的になり勝ちな教授をその本來の地盤である所の此現實面に結びつけ、此處から生徒の學習を動機附けることが出來たならば、その時こそ教授はその抽象性と形式性そのまゝに眞の生活となる。之れが學習の生活化の眞意義である。かの「學校の爲めに學ぶか、生活の爲めに學ぶか」と云ふ古き問題も茲から自然に解消せられるであらう。

第二章 訓練の本質と目標

教授は教材の媒介を通しての教育者、被教育者の精神的交通であるが、訓練は之れに反して、教材の媒介を俟たざる教育者、被教育者の直接的な精神的交通である。所で之れは教育の形式の上から見た區別であるが、教育の内容上から見れば何うなるか。教授ではその教材である所の一定の知識、技能がその内容である。然らば訓練の内容となるものは何であるか。訓練では特にとり立て、内容と呼ぶべきものがない。現實の生活が凡てその内容となる。あらゆる時なく、あらゆる所なき故に、特にとり立て、内容と云ふべきものがないのである。「時」そのものとも云ふべき現實が訓練の内容である。

教授も訓練も共にそれが實踐活動である以上、「永遠の今」である所の現實面以外に於いて起り得る筈がないのである。従つて兩者共に刻々に變化して止まない生活の不可反覆性の内にあるべき筈である。然るに同一の教授を繰り返すと云ふことは、若干可能なること、考へられる。のみならず同一の教授を繰り返すと云ふことが、常に非難されて居る。勿論この非難は正當である

であらう。何んとなれば左様な教授に對しては、其れが如實の生活から離れて、形式化し、機械化したものになつて居ないかを疑ふべき多分の理由があるからである。所で何故に繰り返さない生活の中に繰り返す教授が可能であるのか。茲で繰り返すと考へられるのは、主として教材についてである。教材が教育者にとつても被教育者にとつても、客觀として、オブジェクト(もの)として、一應現實の生命活動から切り離されたものと考へられる所に、教授の方法化の可能性と共に、その機械化の危険の入り込む隙が生ずるのである。

教材の源泉は文化財或は客觀的文化である。客觀的文化は人類の過去數千年に互る努力の集積的結果たる精神的遺産であつて、民族的に或は國民的に顯著に性格づけられて居る。その根底には物質的な非合理的なものがあるが、それが或る程度まで合理化せられ、有價値有意義に形成せられ、却つて人間性の實現の土臺に供せられて居る。吾々はかゝるもの、中に、言語、風俗、習慣、儀禮、學問、藝術、宗教、政治、經濟、技術等の、多少永續的な諸形態を見分けることが出來、又その各を多くの因素に分かつことが出来る。勿論此分離は大いに抽象上のものである。教材はかゝる文化財から選擇せられ、且つ被教育者に適應する様に變容せられたもので、二重の意味に於いて形成せられたものである。教授の内容となるものは、斯様に客觀即ち對象として生命