

253

377



0041765000

0041765-000

253-377

人格観的教育思潮の進展

日田権一・著

昭和出版社

昭和3

AHB

22 220

東京高等師範學校教授 日田權一著



人格觀的教育思潮の進展



東京 昭和出版社

序

昨秋、突然海外留學を命ぜられ、いそいで旅装を整へ、十月一日、多くの親族知友に送られて、春陽丸に乗込み、横濱の岸壁を離れたのは丁度正午過ぎであつた。船はいつか港外に出た。甲板に立つて煙霞の中に消えて行く京濱の一帶を眺めてゐる中に、數日來のあはたゞしい心が次第に落付くと、「もう、これでおつかけて來るものはない」と心の何處かで一聲叫んだ。そして、あらゆる重荷を下し、總ての羈絆を解いて、全然解放された自由の快味を味ふことが出來た。

横須賀沖を通る頃には日も次第に傾いて、暮れかゝる西の空に高く、雄大にして而も端嚴なる富士の神嶺が、低く連なる群峯を壓して儼然とその靈姿を現した。げに、富士は皇國の鎮めである。これまで幾度

謹んでこの書を故國にゐます

老いたる兩親の膝下に捧げまつる

か富士を見たが、こんなに神々しい雄姿を完全に仰いだのは、この度が始めてであつた。山を出で、山を見る。これから國を出で、國の眞の姿を見たいものである。

その翌晩から三日目にかけて大暴れに遭つた外、十七日間の航海は實に實に愉快なものであつた。連日、船上にあつて、太平洋上、萬里の潮風に心腸を洗ふ時、五十年來の過去を一掃し、新なる將來に向つて限りなき旅路に立つ心地がした。

かゝる中にも、こゝまで私を追うて來て、この過去の私と將來の私との切斷を僅に繋ぎ止めようとするものがある。それは、いふまでもなく、本書の原稿であつた。あゝ、私は知友の勧めと、昭和出版社主人の頼みによつて、これまで講演や雑誌などで発表した教育上の卑見を纏めて出版することを約束して居た。そして、その材料を集めてこの船に持込んで居た。けれども、船中はあまりに解放された別天地であつた。

數十年來使ひ古した心の籠が一時に緩んだ様な氣もすれば、又總ての過去を放棄して全然新なる將來の建設に着手せねばならぬ様な氣もして、古い原稿の二番煎じなどして居られなかつた。そんなことで、この原稿だけは、太平洋を渡り、米大陸を越えて、遙々この紐育まで私を追駈けて來た。

私は此處に來る早々、コロンビヤ大學のチーチャースカレッヂに入學したが、九月末からの新學期にはもう一ヶ月も後れて居たので、毎日の課業に追はれて寸暇もなかつた。それで、年末にもなれば、クリスマス、の休にその約を果さうとしたが、それも水泡に歸した。年も明け、一月末から二月始にかけての學期休を丸潰しにして、漸くその大體の整理をつけた。

二

かうして集めて見ると、意外なものを見出した。讀んで行く中に、あ

さましい過去の自分がありくくと浮んで来る。聞きかぢりや読みかぢりの未熟な考を綴り合せて辻褄の合はないことを言つたり、他人の考をろくく了解もしないで勝手な批評を加へたりして居る醜い自分の姿が現れて居る。眞の藝術家は會心の作を得るまでは、あらゆる習作を破棄して後に残さないと聞いて居る。絶えず進展して止まぬ純な藝術心から見れば、過去の自分の姿を見るに忍びないのであらう。私もかうして集めては見たものの、幾度かこれを破棄しようとした。けれども、遂に思ひ直した。人生の真相が最後の到達點なる彼岸になくて、日々刻々歩いて行く過程にあるとすれば、假令その姿がいかに醜くとも、その歩みがいかに危くとも、醜くきは醜くきまゝに、危くきは危くきまゝに、過去の自分を何程か繋ぎ止めて居るので、そこに、新に自分の將來を展開せしめる契機の潜んでゐることは争はれない。なにしても、私の考には、もう一つの堅い殻が出来てゐる。これを打開して一段

の進展を爲さしめるには、自分の力だけでは駄目だ。赤裸々にそのまゝの姿をさらけ出して、白日の下に嚴正なる批判の鞭を受けなければならぬ。

三

さて、過去十年に亘つて書いたり、論じたりしたことは、私の様なものにもかなりある。其等の中から何をを選び出すべきかは、一の問題である。併し、自分で選べば、今の自分が共鳴するもの、換言すれば、今の自分が向つて居る方向に直接又間接に關係のあるものでなければ採られない。そこで、古いものでも集めて見れば、そこに自分の今の姿が忍ばれるのである。一通り選び終つては、何と命名すべきかに又困つた。最初は、只「教育我觀」として見たが、それでは内容が明かでないといふので、全巻を一貫する主想を捕へて、「人格觀的教育思潮の進展」とした。敢て羊頭を掲げて狗肉を賣らんとするものではないが、始めから計畫を

立て、書いた著書でないから、假令、その内に一貫せる主想の發展があるにしても、外から見れば、その所説前後を誤り、精粗、繁簡、深淺宜しきを得ざる爲に、了解され難き點が多々あるであらう。殊に、同じことをこゝかしこに反復して居ることは、讀者の最も迷惑とせられることであらう。これは、全く、自分の思索の淺薄で、思想の貧弱なるが爲である。一體、この各章は曾て各獨立して居たもので、某の會合又は某の誌上で發表したものである。随つて、多くの聽衆又は讀者を相手とすることなれば、單なる學術的論文と異なり、曾て發表したことも、所説の前後の關係から、自然再び繰返さねばならぬ場合が多かつた。所が既に反復されてあるものを今俄に省略することは、原作の統一を破り、精神を損じ、所謂角を矯めて牛を殺すことにも成りさうなので、遂にそのままにして置いた。讀者、幸に之を諒せられよ。

四

こんな譯で、最後に採擇したものが大小合せて二十五篇ばかりあつた。これを類によつて大別して七編とした。

第一編は、私の所謂人格觀的見地から、最近の我が國に於ける教育思潮に鳥瞰圖的批判を試み、陶冶理念の考察に對する人格觀的見地の地位を明かにせんとしたものである。その内容によつて、更に五章に分け、人格觀的教育說中、精神科學派即ち文化教育學に期待すべき所多き所以を述べた。

そこで、第二編に於ては、文化教育學說の代表としてシュプランガー教授の說を紹介し、且つ、この學說の本質に關して少しく考究を試みたものを擧げた。けれども、この論文を完成する餘裕のなかつたことは残念である。

第三編に於ては、陶冶理念の問題を集め、前二編に於て取扱つた理想主義の代表者ナトルプの陶冶理念なる調和的發展を始め、精神科學派

の陶冶理念なる教育愛に關するものを集めた。

第四編に於ては、陶冶性の問題として、陶冶の基本概念なる陶冶性の概念の發達を論じ、又形式的陶冶否定説を批判したものを掲げた。

第五編は、第二編の文化教育學說の本質に於て論ずべくして論じ得なかつたものを補はんが爲に、陶冶作用の問題として、先づ、學習作用と教授材料と教授作用との相即不離なる關係を論じたものを掲げ、次に、その歸結として起る實際問題の一なる、情操教材に對する新なる取扱法を論じたもの、及び、この見地より眺めて、藝術教育の意義や唯物觀的自然科學的陶冶の價值を論じたもの、並に生物觀的見地に立つプロジエクト・メソッドの發達及び是が批判に關するものを挙げた。

第六編には、文化教育學說の陶冶作用の問題の歸結として當然開拓さるべき他の實際問題なる、道德的陶冶に關するものを收めた。この次には、今一つ改善さるべき實際問題としての宗教的陶冶の問題に及

ぶべくして及び得なかつたことは残念であるが、微力の致す所で致し方がない。他日の問題として残して置く。

最後に、第七編には、教育的心理學に關するものを採つた。陶冶理念が人格觀的見地から眺め直されねばならぬとすれば、教育的心理學も同じ見地から改造せられねばならぬことは當然のことである。これに對する欲求は、久しい間私の胸に燃えて居た。けれども、求めるものは永く與へられなかつた。然るに、かの精神科學的研究は、我に何物か與へんとしてゐるのではないか。私は未だこれに關する研究を盡してゐない。よつて、此處には、只胸に求めて居るもだえを述べたに過ぎぬものを拾ひ集めたに止まることは、又一つの遺憾である。

右様の次第で、總てが未だ纏まつて居ないものを、強いて外形だけ纏めたのであるから、讀者に對しては意外の迷惑をかけることもありませう。各章別々にお読み下さる方はそれでよいが、全體通じてお読み

下さる方は第一編は別として、その他は各編毎に始から二三章宛お読み下さらばそれでよいかと思ひます。尤も、これ等の諸編を逆にお読み下さらば、著者の思想の發展の跡を御承知下さることと思ひます。

外から御覽下さる方は、「お前は、今頃まだそんなことを考へて居るのか」と思はれるであらうけれども、こゝまでも漸く辿りつけた跡をふり返つて見ると、決して容易なことではなかつた。それは懇切な高教を賜はつた大瀬、乙竹兩先生を始め、その他多くの諸先生、直接間接に指導を受けた多くの諸先輩、諸學友の御蔭である。本文中に於て私が賛同せざるを得なかつた諸説は勿論、反對せざるを得なかつた諸説と雖も、均しく私を指導せられた師友たるに於ては同様である。よつて、これ等の方々の芳名を列擧して、聊か謝意を表すべきであるが、數へて見れば、その數のあまりに多くして、その順次さへも定め難い氣がするので、思ひ切つて一切これを省いた。けれども、感謝に充ちた私の心に少し

の變りはない。

さて、舊稿を補綴して一通り纏めるには纏めて見たが、これ以上は今海外にある私の身では如何ともすることは出来ない。よつて、これが印刷に關することは擧げて在京の初等教育研究會の舊同僚諸君にお願ひした。就中、山本猛及び川島次郎の兩氏の特別の御盡力によつて上梓を完うすることを得たことは、特に感謝に堪えない次第である。

昭和三年二月十一日、紀元節の佳辰に際し、米國紐育市ハドソン河畔インタ
ーナショナル・ハウスの客窓にて

著 者 識 す

人格觀的教育思潮の進展

目次

第一編	最近教育思潮批判	一
第一章	教育思潮批判の見地	一
第一節	序	一
第二節	現代思潮一般に関する見地	二
第三節	陶冶性の本質に関する見地	二五
第四節	教育事實の中心點に関する見地	三一
第二章	教育者中心主義の思潮とその批判	三三
第一節	唯物主義の教育思潮	四二
第二節	生物主義の教育思潮	五五
第三章	環境中心主義の思潮とその批判	五七
第一節	生物主義の教育思潮	五七

第二節	人格主義の教育思潮……………	二六
第四章	被教育者中心主義の思潮とその批判……………	二七
第一節	生物主義の教育思潮……………	二七
第二節	人格主義の教育思潮……………	二七
第五章	將來の教育原理の根本要件……………	二八
第一節	將來の教育原理の具備すべき要件……………	二八
第二節	實用主義の教育説とその批判……………	二九
第三節	理想主義の教育説とその批判……………	二九
第四節	精神科學派の教育説とその批判……………	三〇
第五節	結論……………	三〇
第二編 文化教育學説……………		
第一章	文化教育學説の本質……………	三一
第一節	序……………	三一
第二節	現代教育思潮に於ける文化教育學説の地位……………	三二
第三節	文化教育學説の本質……………	三三

第二章	シュプランガー教授の教育説……………	三四
第一節	序……………	三四
第二節	陶冶の本質……………	三五
第三節	陶冶價值……………	三五
第四節	陶冶性……………	三六
第三編 陶冶理念の問題……………		
第一章	自由か、創造か、理性化か、將た調和的發展か……………	三七
第一節	新教育思潮の理念……………	三七
第二節	ナトルプの教育説——(一) Erziehung ではなくて Bildung……………	三八
第三節	全前——(二)理想としての無限の統一……………	三八
第四節	全前——(三)理想の根源と論理的意識の根本法則……………	三九
第五節	全前——(四)論理的意識の二機能、理論的認識と實踐的認識……………	四〇
第六節	全前——(五)自由の眞義……………	四〇
第七節	全前——(六)自然の理性化の眞義……………	四一
第八節	全前——(七)創造の眞義……………	四二

第九節	全前—(八)調和的發展の眞義……………	三三〇
第十節	教育の究竟目的「全人としての調和的發展」……………	三三六
第二章	陶冶理念としての愛の純化……………	三三九
第一節	教育即愛……………	三三九
第二節	シムプランガー氏の所謂教育愛……………	三三九
第三節	シム氏の自我圏とその對象層……………	三四一
第四節	愛の種類とその純化……………	三四六
第三章	教育は愛である……………	三五三
第一節	愛とは何か……………	三五三
第二節	兩性の愛……………	三五五
第三節	師弟の愛……………	三五五
第四節	親子の愛……………	三五七
第五節	神佛の愛……………	三五九
第六節	眞の教育愛……………	三五九
第四章	教ふる心と選ぶ心……………	三六一

第五章	教育の樂……………	三六六
第一節	教育の眞樂……………	三六六
第二節	孟子流の樂……………	三六八
第三節	ベスタロッチ流の樂……………	三七〇
第四節	松陰流の樂……………	三七二
第四編	陶冶性の問題……………	三七七
第一章	陶冶性の概念の發展……………	三七七
第一節	序 說……………	三七七
第二節	陶冶性の意義……………	三八八
第三節	唯物觀的教育說と陶冶性……………	三八〇
第四節	生物觀的教育說と陶冶性……………	三八三

第五節	人格觀的教育說と陶冶性……………	三九八
第二章	形式的陶冶否定說批判……………	三九六
第一節	序 說……………	三九七
第二節	形式的陶冶の意義—(一)「陶冶」の意義に關する見地……………	三九九
第三節	全前—(二)「形式的」の意義に關する見地……………	四〇四
第四節	全前—(三)「陶冶」に關する見地と「形式」に關する見地との關係と、形式的陶冶の肯否……………	四一一
第五節	全前—(四)形式的陶冶の適應の範圍……………	四一五
第六節	形式的陶冶の效果の實驗的研究に對する批判……………	四四四
第七節	教育の一般的効果の増進に關する原則……………	四四五
第五編	陶冶作用の問題……………	四四九
第一章	陶冶作用の根本公理……………	四四九
第一節	ケルシュンシュタイナー氏の新學說……………	四四九
第二節	陶冶作用の二大根本公理……………	四五〇
第三節	ケ氏の所謂個性類型……………	四五三

第四節	職業陶冶と一般陶冶……………	四五五
第二章	教材の性質と學習の態度との一致……………	四七七
第一節	序 說……………	四七七
第二節	教育者と被教育者との教育的關係……………	四五八
第三節	教材固有の內面的構造と之に適合せる學習態度……………	四六一
第四節	教材の類別……………	四六三
第五節	情操教材の取扱に關する從來の誤謬……………	四六四
第三章	情操教材の學習原理としてのフェルシュテーエンの作用……………	四七一
第一節	學習と教材と教授……………	四七二
第二節	教材の分類……………	四七五
第三節	情操教材の特殊性と特殊の學習又は教授の必要……………	四八一
第四節	人格の辯證的發展の媒介としての情操教材……………	四八四
第五節	他我の了解作用としての感情移入說……………	四八九
第六節	他我の了解作用としての感情移入說の短所……………	四九二
第七節	人格的精神の了解作用としてのフェルシュテーエン說の長所……………	四九四

第八節 文化財の了解作用としてのフェルシュテーエン説の長所……………四九九

第九節 フェルシュテーエン説から見た従来の讀方教授の批評……………五〇二

第十節 フェルシュテーエン説から見た従来の修身教授の批評……………五〇一

第四章 藝術教育の意義……………五四

第一節 序 説……………五二五

第二節 藝術觀賞の心理……………五二六

第三節 教育の本質……………五二二

第四節 藝術教育の意義……………五三三

第五章 近代教育に於ける科學的陶冶の發達とその地位……………五四

第一節 序 説……………五二四

第二節 科學的陶冶の發達——(一)十七世に於ける實學主義と科學的傾向の端緒……………五二五

第三節 全前——(二)十九世紀以後に於ける自然科學の發達と科學的陶冶の發達……………五三一

第四節 近世に於ける自我の覺醒と自然科學の拘束……………五三七

第五節 陶冶の本質と自然科學的陶冶の地位……………五四三

第六章 プロジェクト・メソッドの批判……………五四五

第一節 序 説……………五四六

第二節 プロジェクト・メソッドの一般的意義……………五四九

第三節 プロジェクト・メソッドの意義に關する代表的解釋……………五五三

第四節 プロジェクト・メソッドの主張に關する三大方面……………五六八

第五節 プロジェクト・メソッドの批判——(一)教育教授の一般原理としてのキルパトリック氏の説……………五七二

第六節 全前——(二)教科案編制の原理としてのマクミューリー氏の説……………五七七

第七節 全前——(三)現代教育思潮の包攝原理としてのプロジェクト・メソッド……………五八七

第八節 全前——(四)教育教授の一方法としてのプロジェクト・メソッド……………五九一

第九節 全前——(五)一教科目としてのプロジェクト・メソッド……………五九五

第七章 米國に於けるプロジェクト・メソッドの史的概観……………五九六

第一節 プロジェクト・メソッドの字義……………五九六

第二節 プロジェクト・メソッドの代表的意義……………五九七

第三節 近代教育の新思潮とプロジェクト・メソッド……………六〇一

第四節 プロジェクト運動の一般的發達……………六〇五

第五節 特殊適用に於けるプロジェクト教授法の發達……………六一〇

第六編 道德的陶冶の問題

第一章 教訓論

第一節 知らしめる爲の知識と行はしめる爲の知識……………六二五

第二節 教訓の本質と精神の内面的構造の改造……………六三三

第三節 教訓を與へる心と受ける心……………六四四

第四節 結 び……………六六一

第二章 賞罰論

第一節 「悪事は公に叱り、善事は密に褒めよ」……………六六五

第二節 右の提案に對する疑問……………六六七

第三節 褒められる場合……………六六九

第四節 叱られる場合……………六七〇

第五節 結 び……………六七二

第三章 修身教授の論理

第一節 修身教授不振の原因……………六七五

第七編 教育的心理學の問題

第一章

教育的心理學の發達

第四章 自我の發展と修身教授

第一節 人格の見方三つ……………六九四

第二節 教育即道德教育と、普遍への復歸……………六九八

第三節 反省意識に依る修養と、反省意識に依らざる修養……………七〇〇

第四節 自我の姿鏡としての修身教材の價値……………七〇三

第五節 修身教授改善の要諦……………七〇九

第二節 自我理解の二途……………六七七

第三節 唯物的理解に依る修身教授……………六八〇

第四節 人格的理解に依る修身教授……………六八一

第五節 自他の辯證的發展……………六八四

第六節 リップスの感情移入說……………六八七

第七節 シュブランガー一派のフェルシュテーエン說……………六九〇

第八節 結 び……………六九三

第一節	教育的心理學の歴史……………	七三
第二節	教育的心理學の現状―(一)實驗心理學の見地と發生心理學の見地……………	七九
第三節	全前―(二)右兩見地を綜合せる見地……………	七二
第四節	全前―(三)實用主義の見地……………	七六
第五節	全前―(四)理想主義の見地……………	七三
第二章 因果觀的心理學と目的觀的心理學……………		
第一節	教育學の基礎としての科學的心理學……………	七四
第二節	ヘルバルト心理學及びヴント心理學に對する不滿……………	七五
第三節	發生心理學、行動心理學及び實驗心理學に對する不滿……………	七〇
第四節	ミンスターペルヒの新見地、因果觀的心理學と目的觀的心理學……………	七二
第五節	結 び……………	七五
第三章 學習作用の基本的形式……………		
第一節	序 說……………	七六
第二節	學習作用に關する研究の由來……………	七八
第三節	學習作用に關する代表的學說―(一)實驗心理學上の學習作用……………	七一

第四節	全前―(二)發生心理學上の學習作用……………	七六
第五節	全前―(三)ソーンダイクの說……………	七五
第六節	全前―(四)教育學上の學習作用……………	七〇
第七節	教育的見地より見たる學習作用の意義……………	七二
第八節	結 論……………	七五

人格觀的教育思潮の進展 目次終

人格觀的教育思潮の進展

第一編 最近教育思潮批判

第一章 教育思潮批判の見地

- 一、序 説
- 二、現代思潮一般に關する見地
- 三、陶冶性の本質に關する見地
- 四、教育事實の中心點に關する見地

第一節 序 説



私は只今御紹介に預りました日田でございます。今回は圖らずも本會のこの講習會に御招待を受けまして、これから三日の間お話を申し上げて御清聴を汚す機會を得ましたことを非常に光榮に存じます。私は御地へは初めてでございますので、色々事情に通じないこともございますし、申し上げる言葉も充分に存じないやうな譯で、色々お聴苦しいこともございませうが、それはこちらに慣れない爲であると聴捨てを願ひます。

さて私の申し上げます題目は、事柄が極めて廣汎に亘つて居ります。これらの事柄を一々詳しく申し上げますならば、殆ど教育思潮の總べてに亘つて申さなければならぬことになり、詳しく申せば幾らでも詳しく申し得ることとございませうが、それは時日も許さないこととございませうし、又餘り詳細に亘ることは御迷惑でもあらうと存じまして、この講演要目を作るに就いては多少考慮したのであります。結局かういふ題目を選んでお、手許に差上げて置きました。私の講演の目的は、色々現代の教育思潮の中で變つたこと、新しいことを特に申し上げやうと思ふのではありませぬ。講演の終りになつて、一向變つたことを言はなかつた、大いに期待に反したなど、考へられる方がないとも限らぬと思ひますから、豫めお断りして置きます。この講演に就いて私の目的とする所は、現代の色々の教育思潮の由つて來る見地を明かにして見たいことであります。色々の思潮はそれ々々生まれて來る理由があつて生まれて來るのでありませうから、その理由のある限り、それ々々相當に尊重しなければならぬと思ふのであります。併し實際の教育に従事して居ります我々の立場からそれを考へて見ますれば、さういふ色々の教育思潮がどういふ意味で生まれて來たか、どういふ必要で生じて來たか、従つてさういふ考へは實際問題としてどういふ點に於いて尊重しなければならぬ理由があるか、かういふやうに考へて見ることが大切であると思ひます。若しこの點を誤りますならば、折角のよい考であつても、とんだ間違を生ずることがあるかも知れませぬ。

現在の我が教育界に於いてはさういふ間違が到る所に起つて居るのではないかと思ひます。さういふやうな色々の教育思潮を、私共實際教育家の立場から考へて参ります時に、先づよくこれを批判し得る確かな眼を有つことが大切であると思ひます。現在行はれて居る教育説に對してだけでなく、これから後に起るべき教育説に對しても同様であります。我々は日々の教育に依つて得た所の自分の教育上の經驗と、この自分の體驗の中から開けた眼とを有ちまして、それ々々の教育説が果してどれだけの價値があるかといふことを考へて見なければならぬと思ひます。私はこの意味に於いて、實地教育者としての立場から諸種の教育説を眺めて居ります。依つてその眺め方即ち諸種の教育説に對する自分の見地を申し上げます。皆様の御批判を仰ぎたいと思ふのであります。従つてなるべく我が國で多く言ひ觸らされて居る事柄を主として申し上げますことにします。只どういふ見地を採るか、その見地に就いて何程か御参考になりますことがありましたならば、私の最も欣幸とする所であります。私はさういふ積りでありませうから、先づ第一項にある「教育思潮批判の見地」といふことから申し上げます。

第二節 現代思潮一般に關する見地

これは私が實際教育家としての立場から、色々な教育思潮を眺めて居る見地の大要であり

ます。かういふ見地から教育を眺めて見まして、それ〴〵の教育説にはどういふ価値があるかを考へて見、さうして最後に我々の新に求めて居る教育説はどういふ要件を備へてゐなければならぬか、といふことを申し上げてこの講演を結びたいと思ふのであります。私はこの見地を大別すれば大體三つになると思ひます。これは單に教育思潮と限らないで、一般に人生問題に對して採る所の批判の見地であります。それは今日の教育上の問題は勿論のこと、一般の社會上の問題に致しましても、或は政治上、經濟上の問題に致しましても、又は文藝上、宗教上の問題に致しましても、總べてこれらの色々な問題に亘つて現代思潮の根柢を爲して居る見地と見ても宜しからうと思ふのであります。兎に角現代の色々な思潮には、それを動かして居る所の動かし方があります。それは考へ方と申しませうか、もつとむづかしい言葉を使へば、その考の動く論理と申しませうか、それに私は大體三つあると考へて居るのであります。

(イ) 打破主義 その第一はこれを打破主義と呼びたいと思ひます。これは完全に言へば形式打破主義とした方が私の意味をよく現して居ります。かういふ考へは何を意味して居るか、と申しますと、これは昔からやり來つて居る所の古い〴〵仕來りの仕方は一つの形式で、内容も何にもない型であり、殼である。殼は拘束である、要するに型は殼であり拘束である、それは中から新しく生れ出でんとするものに對する一つの拘束である。かういふふうにか考へる

のであります。そこで古い仕方、古い形式即ち殼の如き拘束を打破せば、そこに自ら新しい仕方が生まれて來なければならぬ、この新しい仕方はどういふ仕方であるか、出て來て見なければ一向見當がつかない、けれども新しいものが生まれて來ることだけは解りきつて居る、さうしてその新しいものは古き仕方よりもより多く新しきものゝ要求に適ふものである、どんなものが出て來るか知らないが、新に出て來るものは、古いものよりもより多く新しきものゝ要求を充たし得るものである、そして吾等の要求を充たし得るものは何でも正しい事であると。大體かういふやうに考へて行く所の一つの論理であります。繰り返して申しますと、一體我々の生活は、歴史あつて以來、否人間生活が初まつて以來、色々なやつて來たのでありますから、現代の生活には、衣食住を初めとして、精神的にも、身體的にも、凡ゆる生活に一通りの形式を備へて居ないものはありませぬ。言ひ換へれば、社會生活即ち共同生活をするものに、共通に用ひられる所の一つの形式といふものが出來上つて居るのであります。この生活形式、それは出來た當時は相當の意味もあり精神もあつたのでありませうが、今日はその意味や精神といふものは殆どなくなつて居り、形ばかりで空になつて居る部分もあります。併し同じ形式でも、現在の共同生活をする上に必要であつて、その中に生き〴〵とした生命が盛られて居る大切な形式もあります。それらの形式をも總べて壊したならば、我々の共同生活即ち社會生活といふものは全く成立することが出來ないといふやうな重要な形式も勿論あるのであります。

す。所が、打破主義を採るものはさういふ區別はしないのであります。只これまでやり来たつて居る形式を總べて古き仕方といふ一つの言葉に十把一束にして、從來のやり方は總べて古い仕方である、古い仕方は只の形式に過ぎぬとして、未だ生き／＼した精神の盛られ居るものでも、古い仕來りとして一律に捨て、しまはうとするのであります。蓋し拘束さへなければ、潑刺たる生命は何等かの新なる仕方を以つて動き出す筈である、併しその新しい仕方がどんなものであるか、そんなことは出来て見なければ分らない、新しいものに對しては全く無計畫である、只存在する所の形式を打破す、これを一つも残さず打破せばその結果は必ず何等か新らしい形式が生まれて來るに違ひない、丁度冬枯の野山に火をつけて焼くが如く、古きものを焼き捨てて了へば自ら新しいものが生まれて來るのであらう、新なるものは必ずより多く新なるものゝ要求を充たし得るものである、より多く要求を充たし得るものはより多く正しき仕方であると。かういふ考へであります。

そこにどれだけの眞理があるか、どれだけの矛盾があるか、兎に角よく吟味して見なければ分らぬが、所謂打破主義はかういふ考へ方を以つて凡ゆる問題を解決して行かうとするのであります。例へば社會問題になりますと、かなりかういふことを強く考へて居る人達もありません。我々の學校の教育の問題におきましても、これに類するものが少くありません。それは深い教育上の經驗とか、或は教育上の思索とかを以つてするのではなくて、只何かなしに在

來の學校教育といふものゝ型に満足しないのであります。さうしてどういふ新たな方法に據つたならば自分等の要求が満足されるかといふことを、教育の全體の上から根本的によく考へ、立派な案を立て、後に形式打破に着手しやうといふのではありません。只何かなしに從來の形式はこれを打ち毀せ、然らばそこに何等か新たなものが生れよう、さうしてそれは新たななるが故により多く我々の要求を充たすであらう、而してより多く要求を充たすものはより多く正しいやり方であるといふやうに考へて、無暗に從來の學校教育の形式を呪ひ、往々これを打破することに痛快味を感じて居る人達であります。かゝる人達は常に言ひます。教師は教壇の上より兒童を睥睨することを止めて、宜しく子供と同じ床の上に立て、子供の机や椅子を床の上に釘付けとすることなく、自由に子供の活動に任せよと。さうして教室の机や腰掛が一定の秩序に配列されることを呪ひ、今日は丸く圓形に列べ、明日は左右に向ひ合せて變へ、その次は左右の者が斜に、その次は後向きにといふふう、總べて秩序を立てることを廢して、それは何の爲にするかといふことも考へないで、毎日變へて行けばよいことのやうに思つてゐるものもあります。或る一定の時間割を設けて學校の教育をしたり、教科課程を定めたり、教案を立て、教室に臨んだりすることは、刻々に發展する兒童の頭の發展を妨げるものである、故に教師は何等の豫定なく、教案を持たずして、子供の前に立たなければならぬ、などと唱へるものもあります。所がこんなことが實際行はれてよいのでありませうか。豫定の案

もなく一定の考もなく、只子供の前に立つて何を教育致します。何を指導致します。案もなく考へもないものに適當な指導や教育の出來よう筈はありません。然るに甚しきに至つては、教場に立つて子供と顔合はして見なければ教育しようといふ氣にさへなれぬ、この氣分が出なければ教育が出來ない、この氣分の乗つた時はやるが、氣分の乗らない時はやらないといふものもあるといふことであります。さて斯くの如きことをするものは、總べてこの形式打破の論理に依つてやつてゐるものであると概括するには幾らか無理があるかも知れませぬが、私は大體これを一括して打破主義に依るものと見て居ます。

併しかゝる主義主張を探る人にも、何かそこに理由がなければなりません。さういふ主張が世の中に行はれて居るといふからには、それを動かすだけの理由がなければなりません。それはどういふ理由からであるかと考へて見ますと、これには色々ありませうが、その主なるものは大體かういふことであると思ふのであります。

それは今日哲學上の思想に、凡ゆる人生觀問題、世界觀問題等を解決する上に於いて、その根本實在として我々が信じなければならぬ、認めなければならぬものは、何等の制限もなく何等の拘束もなく、自律自由に進展して息まざる生命であるといふ考へ方があります。かういふ考へは兎に角現代思潮の一つの根柢を爲して居るものであると言つてよからうと思ふのであります。通常これを生命論と申してゐます。この考では、あらゆる人生觀の問題、凡ゆる世

界觀の問題の一番根本的なものを考へる時に、我々は一つの生命といふものを考へる、これが根本實在である、この生命の發展、この生命の純粹なる活動——これを生命の純動とも申します——それが凡ゆる精神の世界、凡ゆる物質の世界を形成して居ると考へなければならぬ理由があるとするのであります。この原理をその儘一足とびに普通の人生觀や教育問題に持つて來て見ます。例へば茲に一つの自律自由なる生命の發展があると考へます。所が長くこの生活を續けたが爲に、この生活にも一つの形式が出來たのであります。さうして今やこの形式以外に生命を動かすことが出來ず、そしてこの形式が自律自由なる生命の發展を妨げようとしみます。そこで人間の生活が一定の形式をなしてちやんと固定して居ました時代には何の問題も起らなかつたのであります。現代の如く社會の各員が各自の個性を充分に發揮してその社會の伸展に對して何等かの貢獻をしなければならぬ必要が生じ、又教育上にもそのことが非常に力説せられる時代に於きましては、この形式が何時までもとの儘存続するといふことは現在の生活そのものにも一つの無理を齎し、尙ほ教育の方針から申しまして現代の生活と間隔を生ずることになります。仍つて生命の活動は新に他の形式を採つて出ることゝ要求するかも知れぬませぬ。又さうした方が正しい發展をするかも知れませぬ。かゝる場合には從來の古い形式を除いてしまへば、茲に自由なる生命の躍動が起つて、その生命の新方面が發達して來るかも知れませぬ。だから何が出來るかも知れないが、兎に角舊式

のものを毀してしまへば出来たものは何れにしても今までよりはより善きものになるであらうといふやうな考も出て来るのであります。

併しかういふやうに、宇宙並に人生の根本實在として生命の純動を考へ、それが凡ゆる天地萬物の生成發展の根柢であるといふやうに考へ詰めて行くのは一つの原理であるとしても、それは只形而上學的の考へであります。さればこれを直に我々の現實の世界に適用して、總べての形式を叩き毀せば、その中から自由な精神が生まれて來るといふやうに考へても、既に物質と生物とを區別し、生物の中にも植物と動物と人間とが出来、萬物がそれ／＼形を整へてそれ／＼根本生命の純動を表現して居るこの現實の世の中に於いて、その形式さへ破壊すれば新なるものが生まれるといふ譯には行きませぬ。何も人を叩き毀したからその中から人でないものが生まれ出るといふ譯には行きませぬ。人を叩き毀して中から人でないものが生まれ出るといふ譯にも行きませぬ。既に人は人となる形式を持つて出來上つて居ます。我々の社會生活に於いてもその必要なだけの形式はどうしてもなければなりません。さればこの考へは形而上的學に根本原理として考へた生命の自由を直にこの現實の世の中に一足とびに適用せんとするもので、そこに一つの誤謬があります。そこで舊形式を毀して見たと言つても、現實に於いてやはりその生活を正しくするには何等かの形式といふものがなければなりません。さうしてその形式は外からくつ付けたものではなく、そ

の生命自身が持つて居る、言ひ換へれば生命自身の中から發展して來た形式であります。總べての生命は自律自由であると申しましたが、それは無形式であるといふのではありません。そこにはその生命自身が自らを律する規則があり規律があります。故にその生命が自己の發展を繼續する限りに於いて、そこにそのものとしての規則と、そのものとしての規律とがなければなりません。その規則、その規律が即ち形式をだん／＼造つて行くのでありますから、この形式の或る物は幾らか意味を失つて居る如く考へられ、又その生命を減じて居る如く思はれる點もありますけれども、總べての形式を打毀しては、人間の共同生活、秩序ある社會生活が出来るとは出来ません。況や色々な條件に依つて出來た本當の學校教育に、一定の秩序や規律があるのは當然であると申さねばなりません。それは學校教育そのものから生まれて來た形式であります。例へば學校教育が一定の教科課程を造るとか、又その教科課程に依つて教授細目或は教授時間割を定めるとか、それ／＼の秩序を定めることは、どうしても必要なことでありませぬ。苟も學校が共同生活を造る場處であり、さうしてその學校は一つの國家の要求する教育をする場處であるとすれば、今申したやうな一つの具體的な案又は法則といふものがなければ出來ないものであります。かういふ種類のものも皆打毀してしまへ、さうすれば何か出來るであらうと、かういふやうに十把一束的に總べての形式を打毀してしまふ譯には行きませぬ。何等かの規範即ち形式がなければ總べては無秩序であり、混沌であり

ます。然るに總べての形式を打毀せよと十把一東的に言ふ處に一つの誤謬が潜んで居るのであります。もう一つ例へて見ますならば、私は始めて朝鮮に参りまして、昨日釜山から京城に着きますまでに見たことでありますが、こちらには河といふものが殆ど形式を備へてゐないで、自由自在に流れて居るやうであります。併し水そのものは高きより低きに就く固有の性質を有つて居ります。この固有の性質を有つて居る限り、只何處でも構はない、放つて置けば突き破つて流れて行くことになるのでありますが、本當の水の性質に随つて行くならば、そこに自ら水の流れる道即ち河が出来る、更にその正しく流れんとする心を充分に指導する堤防を築いてやれば、あんなに氾濫はしない、河自身も無駄骨を折らずして流れが定まり、その流れに依つて生きとし生けるものは恩澤を蒙つて、本當に河の使命を果すことが出来るのではないかと思ひます。只それを處かまはず自由自在に氾濫させたからといつて、要するに何を爲し得るでありませう。

けれどもかういふ一つの思潮が現代の生活の中にあるといふことは事實であらうと思ひます。前に現代人の思潮の論理を申し上げると言ひましたが、かういふものは寧ろ論理無しであります。言ひ換へれば、頭の働きのないものゝやることでもあります。人間ならばちゃんと秩序立つて、その本質的要求は何であるか、これを満足するにはどうすればよいかといふことを考へ、それに對する案を立て、その案に依つて進行して行く頭を持つて居る筈でありま

す。所が動物になるとその案が立たないから、無暗に何かなしに自分の要求を満たさうとものがいてやつて見る、その中に何か一つ成功することがある、さうすると、その成功したことを屢々反覆しようとする、それから失敗したことはなるべく二度と反覆すまいとする、そこで始めから定まつた案はなくとも、何かやつて居る内に出来るやうになることもあります。かういふやうなやり方を我が國の學校教育でも試行錯誤法(trial and error method)と稱して、一つの學習法として尊重して居るものもありますが、今までお話しして來た形式打破主義を學習法に適用すれば一種の試行錯誤法になるのであります。一體この試行錯誤法といふのは、アメリカのコロンビア大學のソーンダイクといふ教育心理學の教授が、ウツドウォースといふ同好の學者と共に、人間の色々の學習法の中には、人間特有の方法ばかりでなく、總べての動物に共通な方法もあることに着眼し、それはどういふものであらうかといふことに就いて種々動物に依つて研究して、動物が何等の案もなくして只要求することを無暗にやつてみて、その中に成功したものを自分のものとして收得するものであるといふことを研究して、これを生物の最も基本的な學習法として、トライアル・エンド・エラー・メソッドと名づけたのであります。この學習法は動物に限らず、子供の學校の學習に於いても、又我々の日常生活に於いても、用ゐられることがあるのであります。例へば我々も一つの動物である限り、動物的の運動をする場合にはさういふ方法を用ゐることがあります。けれども我々の精神が人間として働く限り、

必ずしもさういふ方法を用ゐる必要はありません。若し我々の精神が人間として働く場合に、總べて斯くの如き方法を用ゐよと勧め、又教育上常にかゝる方法を探ることは、人に汝は動物たれと勧め、又人を動物扱にすることでありませぬ。これは後に申し上げることでもあります。が、論理無しにやるやり方で、人間としての學習法ではなく、寧ろ動物としての學習法であると言つた方が適當であらうと思ふのであります。

(四) 對立主義 次には對立主義、これは詳しく言へば對立概念構成主義とした方が適當であります。これは人間として頭の働く者の探る一つの主義でありますから、論理の一つとして擧げてよいと思ひます。然らばどういふやうに頭を働かすかといふと、これもやつぱり今までの仕来りに満足することが出来ないものであります。兎に角人のやつて居ることに満足が出来ないで、人とは全く違つたことをやらうとするのであります。人と全く違つたことをやれば、それは無論新しいことでもあります。そこで新しいから正しいことであると考へるのであります。こゝまでは打破主義と同じ傾向であります。さればこの場合にも人のやつて居ることは果してどれだけが正しいことであつて、どれだけが正しくないことであるか、どれだけが人間生活に必要なことであつて、どれだけが必要でないことであるかといふやうに問題を充分に吟味し充分に考究する餘裕を持たず、古きが故に、自分以前の者がやつたことであるが故に、それは好まない、それには憐らない、仍つて自分はそれとは全く違つたことを考へ

全く正反對な、全くコントラスト(Contrast)なことをやらねばならぬと考へ出すのであります。それはコントラストでありますからして、全く新しいことに相違ありません。さうして新しいことなるが故に正しいことである、と只かういふやうに信するのであります。今これを明かにする爲に極めて卑近な例を一つ取つて見ませう。

例へばこゝに岸があり、そこに水があつて、その上に船が浮べてある、この船に子供が一人乗り、岸の上に大人が一人居る、二人してその船を出さうとして、一本の棹の一端を子供が持ち他端を大人が持つて兩方から力を入れて押したとする、さうすると船は岸を離れてこちらへ進み出したとします。これは誰にも容易に認められる事實であります。而してこれまでの人は多く、これを岸の上の大人が棹を押したからこの船が出たのであると、かういふふうの説明して居ました。即ち子供には船を動かす力はない、大人が突いてやつたのでその船が出たのであると説明したものであります、さういふ説明は古くて間違つて居るといふのであります。實はさうではなくて、これは子供自らがその棹で岸を突いたので、大人は岸と共に退却したのであると考ふべきであると言ふのであります。成程子供が船の上から棹で大人と岸とを向ふに押しやつたのであるといふ考へ方は、從來の考へ方とは全然反對で、頗る新しい説であります。併し新しいから正しいと、かういふ説明を致しましたら、あなた方は何とお考へになりますか。實際は大人も突いたのであります。だから事實は岸の上の大人と船の中の子

供とが一つの棹を媒介として押合つた處が船と岸との距離がだん／＼離れて來たと、かう説明すべきではありませんまいか。これならば誰も異論はありませんまい、又誰もさう考へて居るのでありますが、それを態々これまでのものは皆が大人が船を突いて出したのだと説いたと獨り極めにして置いて、そしてその反對を言つて自己の新説を出さうとするのであります。さうすれば成程新しい考へは出て來るには來ませうが、それで眞の説明になるでせうか、問題は尙ほそこにあります。

今假りに岸の上に居るものを教師とし、舟の中に居るものを児童とします。かうして考へたならどうでせう。實際に於いての眞の教育は二人の力に依つて行はれて居るのであります。それをこゝに一人の對立主義を採る學者が出て來て言ひまするには、古い教育は教師本位である、教師が鞭で生徒にいつも色々なことを叩き込んで居る、眼や耳から注入して居る、それは間違つた教育である、これは教授と言へるかも知れぬが教育とは言へぬ、眞の教育は宜しく児童自らの力に依つて進まなければならぬ、即ち教授でなくして學習でなければならぬ、教師は只児童の力に應じて學習するだけのものを與へて置けば宜しい、一切それに手を着けてはならない、それだから教師といふ名稱は既に不適當である、まあ指導者とでも言ふべきであらう、けれども指導者と言つただけでは師の意味がない、依つて指導の導と教師の師とを合せて導師と言ふべきである。——まるで禪宗のお坊さんのやうになつて了ふ——それだか

ら教授案など言ふのはいけない、それは指導案と言はなければならぬ、教員室と言ふのはいけない、それは導師室とか何とか言はなければならぬ、小學校令の施行規則の初めに教則といふものがありまして各科教授の方針が掲げられて居るのであります、あれは教則ではない、學則と言はなければならぬ、兎に角從來の教育は、總べて教師本位で、教師の立場からのみ考へて又實際行つて來たから、將來の教育は、これと正反對に児童本位で、總べて児童の立場からのみ考へて行かなければならぬと。斯くの如く從來の考へ方を全然反對の方面から考へ直し言ひ直し且つ行ひ直さうとするのであります。成程かうすれば新しい教育の概念が出來るでせう。併しこれを實地教育に實現しようとするれば、子供をして棹で大人と陸地とを退却せしめなければならぬことになり、舟に居る子供が果して陸地を退却せしめることが出來ませうか。斯くの如きことは只新しきを求めんとすることに眼がくらんで現實の教育事實が何であるか、又自己の考察の論理が何であるかを知らないで、眞の教育全體を見ることが出来ず、只その一極なる児童の立場からのみ教育を眺め、只管新しい教育理論を求め、急にその眞偽を問ふ暇すらなく、從來の考へ方やり方を全然反對の方に向け直し、さへすればよいと思つてゐるのであります。されど兩眼を開いて教育の事實を全體的に正視して行くものから見れば、これも亦彼等の排斥する舊教育と同様に一方的な偏見と言はねばなりません。要するにこれは對立概念構成の遊戯をして居るのであります。依つて私はこれ

を對立主義と言ふのであります。

斯くの如き考へ方は必ずしも教育だけではありませぬ。社會問題其他凡ゆる人生問題に就いても考へられるのであります。例へば現代の階級争闘に關する考へ方もその一種であります。それは一口に言へば今日の文明が資本階級の文明であるからこれを勞働階級のものに作り直さなければならぬと言ふのであります。それならばどういふふうに作り直すかと言ふと、資本階級の爲でなく、全然勞働階級の爲の世の中に作り直さなければならぬ、言ひ換へれば、プロレタリアの爲にプロレタリアの世の中を作らなければならぬ、そしてかゝる世の中を作るにはブルジョアのことを眼中に置いてはいけない、只プロレタリアのこのみ考へればよいと言ふのであります。今私はそのことの正否に批判を加へようとするのではありません。只かういふ考へを持つものゝ頭の働き方に對して言ふのであります。今までの世の中はブルジョア階級の爲にのみ作られて居ると見て居るその見方が一つの偏見で、恰も從來の教育が皆教師本位であると見るのと同じ考へ方でありませぬ。併し從來の教育は決して教師本位のみではありませぬ。例へば教育史を繙いて御覽なさい。そこに本當の教育を見るものが出來ますが、教育史に現れた所は、東洋の教育に於いても、西洋の教育に於いても、苟もそれが眞の教育である限り、その眞の教育は決して教師本位の教育でありませぬ。そこに本當に兒童そのものが活躍し、教師が又よくそれを導き得た所の教育であります。一體眞の

教育に全然教師本位の教育といふやうなものがあらう筈はないが、それを強いて古い教育は教師本位の教育と言つて十把一束的に片付けやうとするのであります。その頭の働き方は、現代の世の中はブルジョアの世の中であると一方向的に軽く片付けやうとする頭の働き方と同じであります。仍つて兒童本位の教育を造らなければならぬと言ふ頭と、プロレタリアの世の中を造らなければならぬと言ふ頭とは同じ頭であると思ひます。もし人生といふものは、總べての人の爲に幸福となり、總べての人の爲に安寧なるべき世界を要求するといふことが事實であるならば、ブルジョアの社會が不當であると同様に、プロレタリアの爲の世の中も亦決して完全な世の中ではない筈であります。これは極めて視易き道理であります。然るにこの世はプロレタリアの爲のみに造らなければならぬと考へ、その爲に色々なことを考へ出し、色々なことを實現しようとする努力しなければならぬと言ふのであります。さういふ頭の働き方はやつぱり一つの對立概念構成主義であると思ふのであります。

斯くの如く只對立といふことを以つて新に變つたものを造り、變つたものが出來たからそれが正しいよいものと信じ、それが爲に努力せねばならぬといふ考へ方は、果して正當なる考へ方でありませうか。さてかういふ考へを我々内鮮人の關係に適用して見ますと、我々内鮮人の兩者が、一つの新日本國を造り上げて行くといふ考へを持たないで、對立的に、内地の爲に朝鮮を内地化して行かうと考へるものがあつたり、只朝鮮の爲に朝鮮を覺醒して行かうと努める

ものがあつたりするならば、それは徒に對立概念構成の遊戯を弄して居るものであります。かういふ考へは何れも當を得たものではありません。これでは頭の働きに於いて完全なる論理的な働き方をして居ないと私は信ずるのであります。

(ハ) 辨證主義 第三は辨證主義と申すものであります。我々の精神が新たなる發展を爲す時には、必ず今までのやり來たりに對して一つの疑問を懐かなければなりません。そして今までのやり來たりを分析して見なければなりません。これを只今申しました比喻に依つて説明致しますれば、同一の事柄を陸上の大人即ち教師の立場から考へたらどういふことになるか、又これとすつかり反對に舟の中の子供の立場から考へたらどういふことになるかといふふうになり、至き一つの事實にも疑問を起して、これを正反両面から立場を異にして分析して見るのであります。これは我々の思考の段階として缺くべからざることであり、前段に申し上げた對立概念構成主義の爲す所は、要するにこの段階に留まるものであります。けれども、その論理の誤謬は正反の對立概念に分析し、その反を捨て、正を取るに止まる所にあります。言ひ換へれば、それは精神發展の途中に留まつて一部分のみを考へて居る所にあります。されば絶えずその両面を考へて更に一つの飛躍を爲し得たとすれば、それは精神發展の上に當然踏まなければならぬ論理の段階を踏んだものであります。即ちこの正反の對立概念構成を更に一步を進めて、更に高き、更に具體的なる合の概念にまで發展せしめることが辨證的

論理であります。普通これを辨證法 (Dialectic method) と申して居ますが、これは人間精神にして始めて踏み得る論理で、人間としての精神の發展が始つて以來常に従つて來た論理であります。近代の思想史に於いてこの論理を力説致しましたものは御承知の如くヘーゲルであります。ヘーゲルは特にこの點に着眼致しまして彼の偉大なる哲學的體系を組織しました。その哲學的體系の全體は大いに考慮を要する點があると致しましても、人間精神の發展が辨證的論理に従はなければならぬといふことは何時まで経つても動かすことの出来ないものであらうと私は信じます。然らば辨證的發展とは何を言ふのでありませうか。今假りに教育上の問題に一つの例を取りますならば、私は長く小學校の教育に従事して居ますが、毎年四月の初めに尋一の兒童を迎へる時になりますと、可愛らしい一年生を連れて來られるお母さん方が、歸りによく私の室に寄つて子供のことを依頼し、さうして發せられる質問は大抵かうであります。「先生、子供を躰けて参りますには自由にして置くがよいと言ふ人もあり、又よく躰をしなければいけないと言ふ人もありますが、どういふものでありませうか、よく躰をしてやるのがよいのでせうか、それとも自由にして置くのがよいのでせうか」と、これは要するに兒童教育は自由主義と訓練主義とどつちがよいかといふ質問であります。それに對して私はいつも返事に困らされて居ます。如何にも自分の子供のことでありますから、お母さんは眞面目に聽いて居られます。これは恐らく今日の教育思潮の一つの對立主義を代表す

るものでありませう。子供を教育するには兒童の自由に任すがよい、大人の考へでかれこれ拘束してはいけないといふ思潮があります。併し子供を教育するに全然放つて置く譯にはいかない、相當の躰もしなければならぬといふことは亦親の目から見ても已むを得ないことでもあります。然らば自由にして置くがよいか、躰をして行くがよいか、これは全く前の話と同じく二つの相反する對立概念であります。その對立概念の何れか一方を採つて、どちらがよいかと問はれるのであります。そこで私はいつもかゝるお母さんに反問するのであります。「それはよく聽かれることでありませうが、一體自由にして置くがよいといふのは何の爲に自由に置いて置くといふのでせうか」と。さうすると「それは自由にした方が子供が僻まないで自然に素直にその性質を發達させることが出来るからでありませう」と、かう答へられます。「成程さうでせう、自由にして置くのは子供の性質を素直に發達させたい爲でせう、それならば訓練せよ躰をせよと言ふのは何の爲でせうか」と聽きますと「それは子供が僻んでもいけないが、放縱になり我儘勝手になつても又いけないから、子供らしく素直に眞直ぐに育てたいからだと思ひます」と答へられます。そこで又さうでせう、さうすると訓練の目的は子供を子供らしく正しく素直に育てたい爲であり、又自由にせよといふのも子供を子供らしく正しく素直に育てたい爲であつて、結局根本は同じ目的ではありませぬか、それならば自由にせよとか、躰をせよとか言ふのは何の爲であるか、その目的を眞直ぐに考へて御覽なさい、必ず一致點があります

せう、そこが大切であります、その一致點は何でありませうか、それは子供の性質を素直に眞直ぐに育てたいと言ふのでありませう、さういふのを普通は自由にして置くとも申さず、訓練するとも申さず、只教育すると申して居ります、自由と言ふも、訓練と言ふも、要する教育することの手段に外なりません、そこで子供を本當に育てる爲には、即ち本當に素直に眞直ぐに育てる爲には、一々の事柄に就いてこれは自由にするが宜しいか、躰をするのが宜しいか、よくお考へになるが宜しい、只訓練がよいか、自由がよいかでは何時まで経つても問題の解決はつきませぬ、その根本目的は何であるかといふことをお考へになることが大切でせう、そしてそこさへお考へになれば、これは自由にするがよいか、あれは躰をするがよいかは自ら解決がつくことでありませうと、私はいつもかう申します。さうするとお母さん方は「成程さうおつしやればさうですね」と言つて歸られます。斯くの如く二つの相反する概念を對立させて、こちらは正あちらは反と考へますならば、それは永久に解決のつかぬ問題であります。この兩方面を眼中に置き、自由と躰との全體に着眼して、何故にさういふことをするかと根本目的を追求したならば、初めて一つのより高い、より具體的な本質的な考へに到達することが出来ませう。そしてそれは訓練と自由とをいゝ加減にゴツチャにして混淆することでありませぬ。自由は自由、訓練は訓練として、各々の眞の教育的價值を認めて、以つて根本の立場から子供を教育しようとするのであります。即ち子供の性質を正しく素直に教育せんとする、より高き、より具

體的な立場に到達するのであります。そこは全く一面的な正反の考とはちがつて、より具體的なより全體的な一段高い立場であります。さうしてこの立場を見定めて、この高い立場から眼孔を大きくして見下すと、今まで疑問として居つたことが判然と明かになつて來るのであります。そしてそこに氣が付いた時には、その人は教育的見識に於いて一飛躍、一進歩をして居るのであります。斯くの如く正反對立する所の訓練とか自由とかいふ囚はれた一面的な考へを捨て、その根本なる教育といふ考へに進んで行くことを、ヘーゲルは正反を合に止揚(aufheben)すると申して居ります。二つの對立を飛躍してその本源に達し、以つて正反對立する問題を具體的に解決することが即ち辨證的發展であります。この見解を採れば、お互にブルとかプロとか言つて喧嘩することもなく、人間としての最高目的から人生問題、社會問題を考へることになり、そこに何等の對立的階級がなく、總べての人の爲に眞に平和なる人生、社會が見出されなければなりません。かういふやうな考へをするのが辨證的な考へ方であります。今日多くの所謂新教育説は、この正反の對立だけを睨んで居るから、いつまでも眞の解決がつきません。我々は一度照合つて見ることもよいが、併しそれに終らないで、もう一つ高い所に着眼しなければならぬと思ひます。

さて第一の打破主義は我々人間の頭の働かせ方ではなくて、動物的の頭の働かせ方であるが、第二の對立主義と第三の辯證主義とは人間としての頭の働かせ方であります。併し眞の

人間としての精神の發展は對立主義に止まらず、どこまでも辨證的に更に高く、更に本質的に發展せしめて行かねばなりません。斯くの如くに進んで行つて人間として眞の發展をすることに努めなければなりません。そして私は總べての教育問題を對立概念構成の遊戲に止めず、進んで辨證的にその本質に向つて考へたいのであります。

第三節 陶冶性の本質に關する見地

次に申し上げます二つの事項は、私共が直接に教育事實を眺める時に起つて來るものであります。その第一は陶冶性の本質に關する觀方に就いてであります。さて陶冶性と申しますことは、被陶冶性と言つた方が適當かも知れませぬ。即ち教育することを陶冶するとも申しますから、陶冶性は教育作用に依つて被教育者の陶冶せらるゝ性質を言ふのであります。陶冶せられる性質だから被陶冶性と言ふべきであります。近頃はこれを縮めて可陶性などと言はれる方もありますが、今は慣用に從つて陶冶性として置きたいと思ひます。

一體我々が教育事實を考へる時に、その根本になることは、陶冶するとはどうすることであるか。この考を明かにすることでありませぬ。このことは既にヘルバルトが彼の科學的教育學を建設せんとして著した教育學講義綱要の劈頭第一に述べたところでありませぬ。即ち彼は教育の概念は陶冶の概念に依つて定まると申して居ります。洵に教育事實を科學的に研

究して参りますならば、陶冶するとはどうすることであるか、被教育者が陶冶せられるといふのはどうせられることであるか、このことを明瞭にすることが第一であります。併し今日に至るまで、教育學を論ずるものも、この問題を根本的に種々の方面から研究して見るといふことを怠つて居たやうであります。ヘルバルト自身もさういふことを言つて置きながら、陶冶性といふことに就いては、自分の考へて居る陶冶性以外に色々な場合が考へられることをあまり注意して居なかつたらしいのであります。併し昔から教育事實を考へて居る人達は、この陶冶性を何と考へて居たか、陶冶性といふ言葉は使つて居ないでも陶冶せられるといふことを何と考へて居たかを調べて見ることは大切なことであります。所がそれには色々な意味が含まれて居ります。殊に近世になつて教育學が色々な立場から考へられるやうになつて、この問題に就いても色々なことが論議せられて居ります。

(4) 唯物主義 或る人達はこれを全く自然科学と同様の見地を以つて研究せんと企てゝ居ります。言ひ換へれば、我々が物理とか化学とかでは、自然現象を研究致しまして、その現象の間に數量的に原因結果の關係を規定して、それの科學的法則を立て、その法則に依つてあらゆる現象を説明して行かうとして居ますが、この考を人間の身心の成長發達の上に向けて、さうして人間の身心の成長發達を自然科学的に研究し、以つて精神の發達を原因と結果とに分つて、その原因結果の間に數量的に規定せられる所の一つの法則を造り出して、その法

則に依つてあらゆる人間の成長發達の現象を説明し、進んではその法則に依つてどんな人間でも造つて見たいと、かういふ考を持つて居る人があります。即ち我が國にも曾て實驗教育學とか、或は實驗教授學とか言つて、獨逸からライやモイマンなどの説を輸入して來たことがありますが、これらを始めとして、その後實驗心理學や生理學などに基づいて、教育の問題を色々研究して行かうとして居る試み、又アメリカなどに於いて今盛に行はれて居る所の教育測定學 (Educational measurement) などを一括して一つの教育學の見地と見るならば、これらは皆人間の身體及び精神を普通の自然現象と同様に、一つの物質的現象であると考へて居る觀方でありますから、私はこれを教育上の唯物主義と申したいのであります。もつと完全に言へば、唯物觀的の教育説と言つたら宜しからうと思ひます。

然らばこの唯物主義を探る人は陶冶性を如何に考へるかと言ふと、それは後詳しく申しませんが、大體かう考へて居ます。大體我々の生命を支配する所のものは、一つの身體的な物質である、殊に腦髓といふ物質である、その腦髓といふものは外からの刺戟に依つて色々な變化せしめ得る性質を持つて居る、そしてその變化に依つて色々な精神作用が起るのであるから、この變化せしめ得る性質のある間は教育が出来るが、この性質がなくなると教育は出来なくなると考へるのであります。それでこの派の人達にとつては、軟い腦髓を刺激して色々變化せしめ種々の型に入れることが出来るか出来ないかと、陶冶性の問題であります。故にこの派

の人達は、陶冶性のことを可塑性と申して居ます。以つて教育を如何に物質的に考へて居るか、分りませう。

(四) 生物主物 ところがそれに對して、我々の身心の現象は單なる物質的現象ではなくて、人間生命の表現としての現象である、そこには生命がある、依つてこれは生命現象として研究しなければならぬと言ふ考があります。さうしてその目的を達する爲に先づ採用される一つの考は——これは必ずしも歴史的にとつちが先きと言ふ意味ではありません——生物學を基にして教育學を打立てやうと言ふのであります。即ち必ずしも人間に限らず、總べての生物が今日まで生長發達して來た所の原理を考究致しまして、その原理に依つて人間の教育を行ひ、人間をして益々生長發達せしめようと言ふのであります。總べての生物が如何にして生長發達して來たかといふことは、生物學の教へる所であります。これは一言にして言ふならば進化論であります。さればかゝる考に依る教育學はこれを進化論的教育學と言ふことが出来ませう。それは生物學といふものが、嚴密なる自然科学として研究せられる限り、總べての生物の成長發達を規定するものは、只生命それ自身のはたらしきのみであるとは考へず、却つてその生活の環境の影響に依るのであると考られて居ます。即ちその環境の變化が、その生命の發展及びその生命の發展形式に適して居る場合には、その生物はよくこれに順應して行くことが出来、隨つて生存發達することが出来るが、然らざる場合には順應することが出

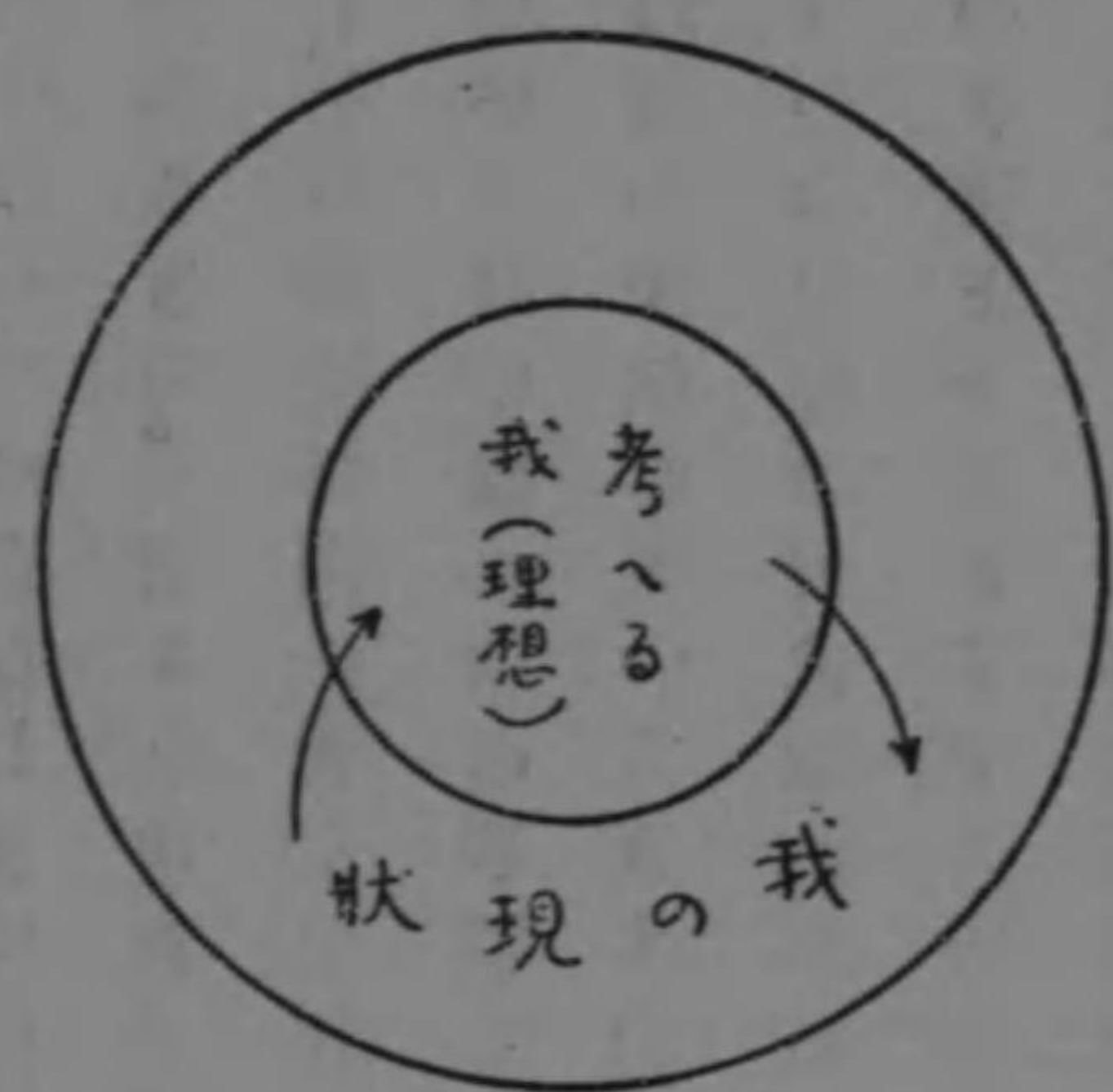
來ないから、或は衰頹し或は死滅しなければならぬと、かやうに説くのが生物學としての進化論であります。詰り今日まで發展して來た生物は、生物それ自身の生命の力に依ると言ふよりも、その環境が偶々斯くの如くさしたたものであると考へざるを得ないと言ふのであります。

所がこれでは生命の發展を説く爲に折角生物學の見地を採りながら、而もその生命の發展は環境の變化に依つて偶然的に規定せられるといふことになりますから、この考のみからは生命の自由の發展は説かれぬことになります。即ち生物學の見地を採つたことが却つて教育の本質と矛盾を來すのであります。そこで生物學から教育を説かうとするものは、生物學の見地に更に一つの進展を試みなければなりません。それを試みたのがデュキーであります。彼は生物は只環境に依つて偶然的に形成せられるのではなく、自ら自己に適當なる環境を選び、又自己に適するやうに環境を改造する力を持つて居る、斯くの如くして、その環境に順應して存続して行くことが出来るのである、とかういふやうに積極的に環境に順應し得る所の性質を説いたのであります。今日我が國に最も多く行はれて居る生物主義の教育説は、多くはこのデュキーの能動的順應説に基づいて説かれた教育説であります。斯くの如き説に於ては、生物が環境に順應することに依つて存続發達して來たと言ふのでありますから、生物が環境に順應し得る性質即ち順應性が陶冶性であると考へるのであります。

(ハ) 人格主義 斯くの如くして、生物主義では人間の生命に依る發達はこれを説くことが

出来たとしても、それは単に總べての動物と共通な生命を持ち、共通な發展を爲すといふ程度に止まるので、未だ人間としての眞の教育は説けません。

人間には人間固有の生命の發展があります。この事實が説明出来なければ人間としての教育は説明出来ません。そこで人間特有の性質は何處にあるかと考へますと、それは我々の精神の自己反省作用にあると言はねばなりません。我々の精神は自ら反省して自己の現状を省みる時に、これに満足することが出来ずして、更に自ら立てた理想に随つて限りなく進展して已まざる獨特の性質を持つて居る、これを人間生命の特性とする、かういふ考が人格主義のものの執る特有の考へ方であります。それを何と申しませうか。假にこれを理想性と



名づけて置きます。即ち我々の精神が何事かに没頭して、これを實行して居る間には何を爲しつゝあるかを考へないのであります。一度その事柄をやめて、今何をして居つたかを考へる時には、我々の心の中には更に一つの心が起ります。さうしてその心が私の現状を考へて居るのであります。この時は考へられた現状にはどうしても満足出来ないので人間の特質であります。それは考へる心の中には常に一段高い理想が潜んで居て、それに適合せぬから

であります。そこで満足するやうにと努めて一段の努力をする、而して一通りその理想に達し得た時又現状を反省すれば、更に高き理想が現れて現状を批判する、そこで又これに進まんとして努力するのであります。斯くの如く幾回となく理想に達しては又現状に省みてこれに満足出来ず、限りなく努力を續けて行くのが人間獨特の精神作用であり、それに依つて作り出された所の精神的財産即ち文化が、我々人間生活の共有財産として尊き寶となつて來るのであります。教育といふことは被教育者自らを發展させると共に、人間共同の生活に入り、この尊き精神的共有財産に與り得るやうにし、更にこの尊き精神的共有財産を進展さして行くことこの出来るやうにすることであります。只動物としての生命が環境に順應して行くことだけでは人間教育の本質は説けません。これを十分説き得るには、どうしても人間精神の特性なる理想性を陶冶性として、これを發展させることを教育の本質と見なければなりません。斯くの如く陶冶性に関しては大體この三つの考へ方があります。委しいことは後に申すことに致しまして、今はその三大區別のあることを申し上げて置くに止めます。さうしてこれから色々な教育學説を考察して行く時に、先づこれはどういふ陶冶性を基として考へ出された學説であるかといふことから見て行きたいと思ふのであります。

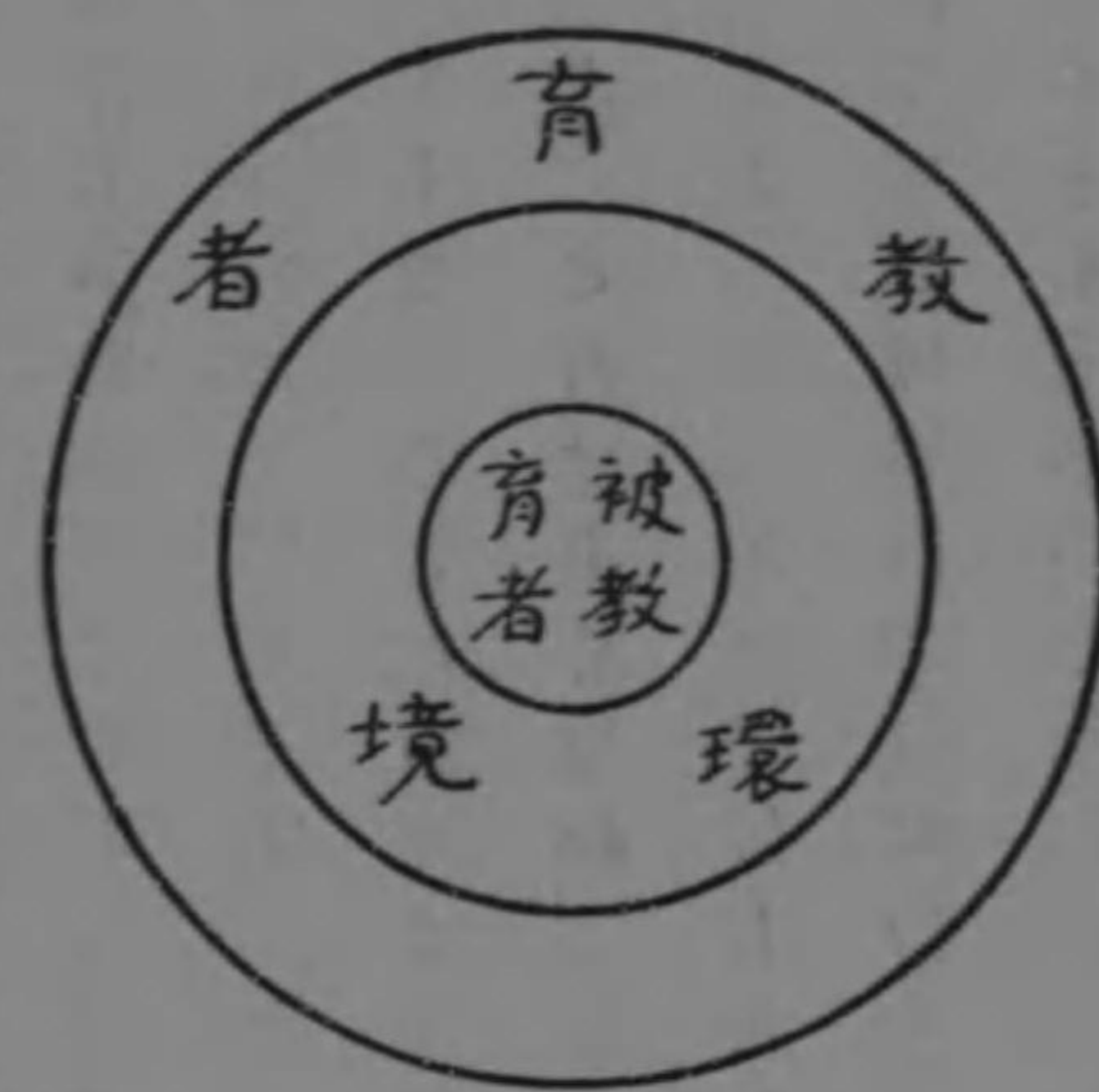
第四節 教育事實の中心點に關する見地

次に我々が教育を見て行く見地として、もう一つ明かにして置かなければならぬことは、教育事實の三要素中何れを中心として見るかといふ事であります。教育事實の三要素とは、申すまでもなく教育者、被教育者及びこの二つの關係の媒介を爲す所の環境であります。環境は、極めて局限された意味では、一つの教材と考へてもよいのでありますが、今は廣く總べての媒介を環境と考へますと、如何なる場合でも、それが教育事實である限り、必ずこの三つの要素から成立つて居ります。併しこの三つの要素の中のどれかを中心とし、その他の二つはその下に支配されると考へることに依つて、茲に三通りの教育説が現れて來るのであります。

(1) 教育者中心主義 その一つは教育者がその教育事實を支配する中心であると考へる説でありまして、即ち教育者のみが自律自由の力を有し、被教育者と環境とは教育者の考へる通りに、教育者の力に依つて自由に支配せられるものであると、かう考へるのであります。今これを教育者中心説と申して置ませう。この場合三要素の關係は次の圖解に依つて大體理解することが出来ませう。即ちこの場合は教育者だけが自律的活動をなし、自ら理想を立て、その理想通りに教育事實を支配することが出来ると考へるのであります。かく考へると被教育者は總べて教育者の支配の中になければなりません。教育者の考へ通りにならぬ被教育者の活動はない筈であります。それからその被教育者を自由に教育する爲には、環境も亦教育者が自由に支配し得るものでなければならぬと考へられて居るから、この環境も

亦教育者の勢力範圍の中に入れて考へなければなりません。これが實際に實現出来ると出来ないと別として、教育者を中心とすればさういふ一つの考が出来上ることになります。

さうしますと、教育者は茲に凡ゆる社會的、自然的環境を支配することが出来ねばならぬ、現在が出来ぬかも知れぬが、それは教育者の自然界、人間社會に對する研究が足りないからである。さういふ研究さへ十分に出来れば、我々は總べての環境を支配することが出来る筈であると考へるのであります。斯くの如く考へる時に教育者が環

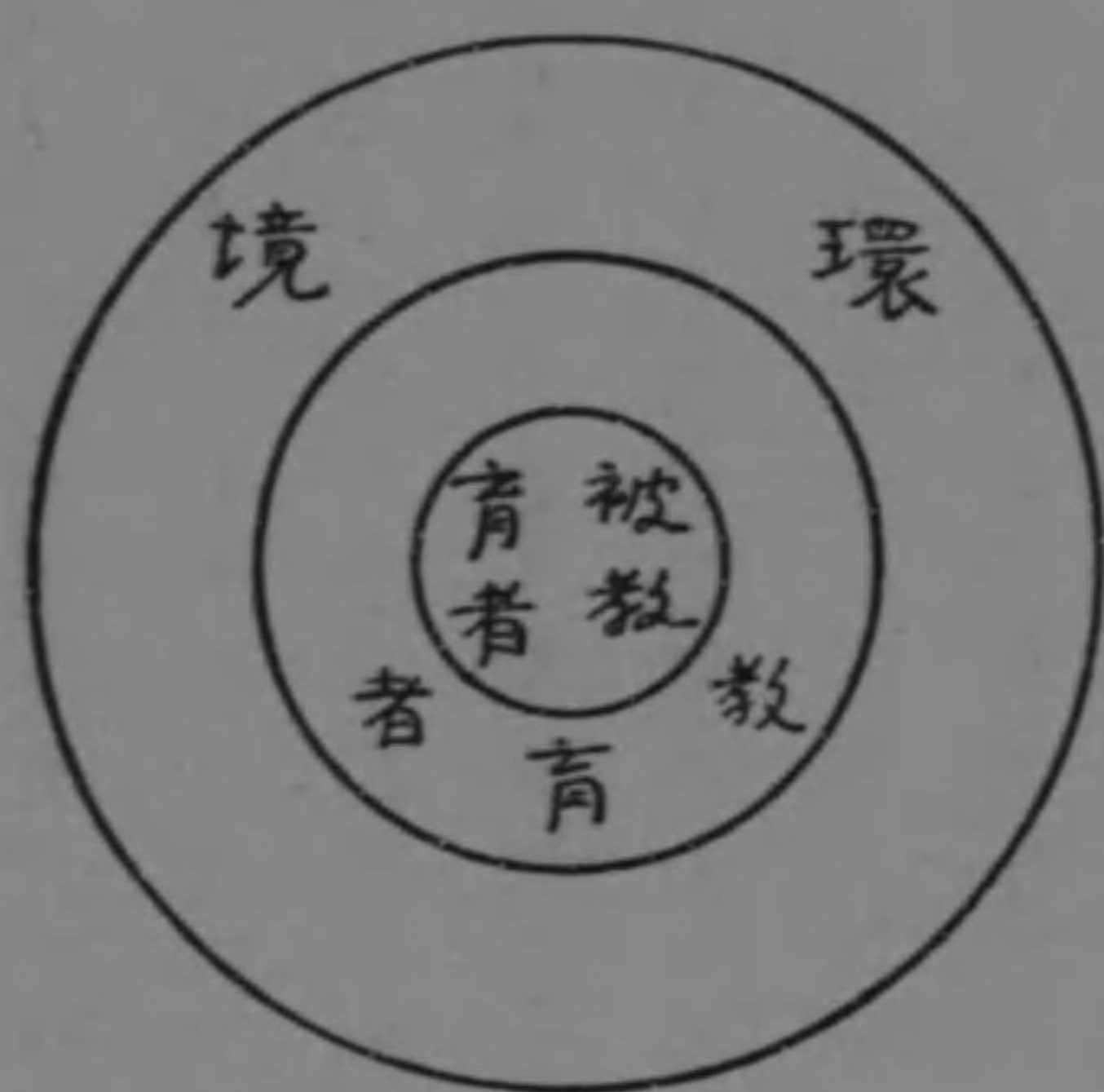


境を通じて自由に被教育者を作り上げることが出来るといふ考が成り立つのであります。即ち被教育者は環境の支配を受け、さうして環境は教育者の自由になる譯でありますから、被教育者自身は一つの人格者として自律自由なる意志を有つといふことは出来ないのでありますが、教育者だけが自由なる意志を有つて居る人格者でありまして、環境も被教育者も、教育者の自律自由なる意志に依つて勝手に支配されると考へられて居るのであります。被教育者は一つの物質としてしか考へられて居ません。言ひ換へれば、教育は唯物的に考へられて、子供の精神の作用も他の力に依つて如何やうにでも支配せられる一つの自然現象としてしか考へられて居ないのであります。さう致しますとどうでせう、教育といふことは教

師が色々の自然的社會的環境を左右することに依つて都合のよいやうな場處を作り、そこに子供といふ材料を持つて来て、思ふ通りのものに作り上げるのであるといふことになりませう。かうなるとどうでせう、教育するといふことは、石鹼工場に於いて、技師が色々の材料を集めて来て、そこで石鹼を造り上げるといふこと、どれだけ違ひがありませんか。學校の教員は教育技師である、學校は教育製造場である、子供といふ材料を集めて来て、それを色々の案に依つて捏上げて卒業生といふ製品を造り出すのであると、かういふやうに考へられなければならぬことになりませう。現代かういふふうに教育を解して居るものがないではありません。これは全く唯物的見地から教育を眺めて居ります。教育は一つの製造であると思つて居るのであります。併しこれでは満足出来ません。兒童は幼少にして未だ人格者ではないにしても、彼等自身の生命を持つて居るものであります。單なる物質とは考へられません。少くとも一つの生物と考へなければなりません。さうすると我々が適當な環境に於いて鶏を飼ひ牛を飼ふと同じやうに、教育を飼養と考へることも出来ます。或は又大根を作り稻を作ると同じやうに、教育を栽培と考へることも出来ます。さう致しますと、詰り教育者は適當なる環境を利用して、兒童といふ生物をその性質に適應するやうに導いて行けばよいのだ、だから兒童を一つの動物であると考へれば、教育は兒童を飼養して行くことであり、一つの植物であると考へれば、教育は兒童を栽培して行くことであるといふことになりませう。斯くの如く

教育者中心説は教師の自律性を徹底して考へるが故に、教育は一つの製造と同様であると考へるか、或は教育は動物の飼養や植物の栽培と同様であると考へるの外はないのであります。陶冶性に關しては唯物的見地を採つて可塑性と見るか、又は生物學の見地を採つて順應性とするか、見るようになるのであります。

(口) 環境中心主義 次に環境といふものを中心にして教育を考へることも出来ます。さうすると、こゝに環境中心説が成立します。環境が中心となると申しましても、その環境は特別の意味を持つて居ます。蓋し教育事實の中心となるといふことは、それ自らの意志又は理想に依つて教育事實を完全に支配するといふ意味でありますからして、只の自然的環境ではその役目がつとまらないから、どうしてもそれは一つの社會的環境に就いて見なければなりません。然らばその社會的環境は如何なるものでありませうか。こゝに教育が一つの社會の意志又は理想に依つて、その社會の優良なる後繼者を造る爲に行はれるものであると考へると、その教育事實を支配する自主獨立の力を有する社會と言へば、先づ一つの國家の如きものを考へるのが適當でありませう。即ち國家の如き社會環境がその後繼者となる被教育者を教育する場合、自己の要求する教育を爲さしめよ



被教育者を教育する場合、自己の要求する教育を爲さしめよ

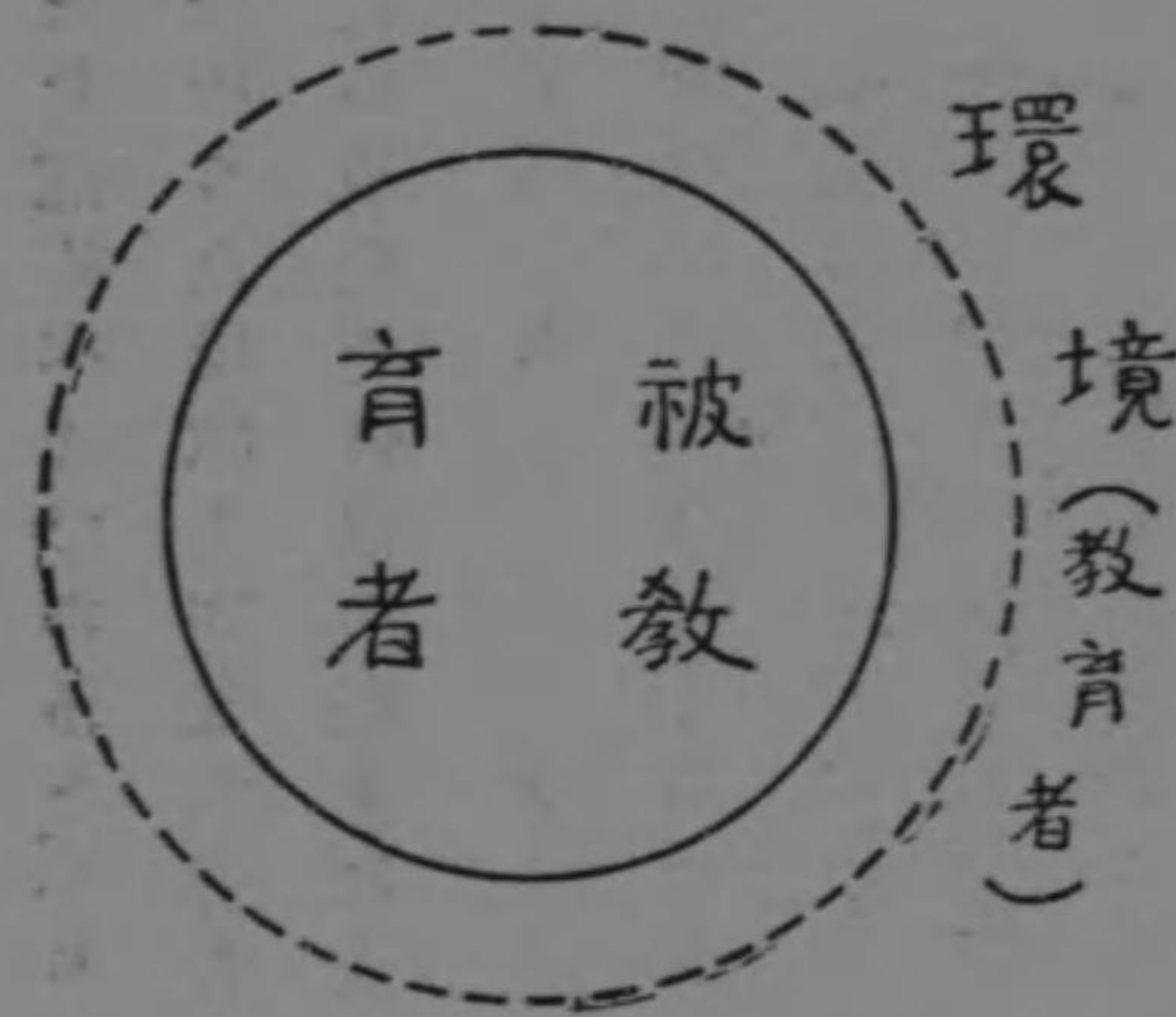
うとするのであります。依つてこれを圖解すれば、環境の勢力の中へ教育者が入り、その教育者の勢力の中に被教育者が入つて來ます。かういふ關係になるのであります。現在私共が従事して居ります所の小學校又は其他の學校教育は、大體に於いてこの形式に屬するものであります。即ち國家は、自ら完全なる發展を爲して十分その使命を果す爲に、自己の意志に副ひ自己の理想を繼承して益々發展し得る所の優良なる後繼者を養成しなければなりません。この意味に於いて國家は先づこれに適當なる教育者を造らなければなりません。仍つて國家は自ら師範學校を起し、これに依つて適當なる教員を養成する、師範學校に依らない者は國家が自ら標準を定めてこれに依つて教員の資格を檢定し、而してこれらの者に自己の要求する教育を爲さしめるやうに某々學校教員として任命致しまして、國家の定むる教育法規に依つて、それ／＼の學校に於いてその教育に従事せしめるのであります。されば我々教育者は、一つの自主獨立の立場に立つて、自己の教育的理想を實現する爲に、かゝる教育を志望する子供を集めて來て、自由にこれを教育するといふやうな場合は違ふのであります。先程申しましたやうに、國家が自己の使命、自己の理想と考へる所のものを實現する爲に適當なる後繼者を養成せむとして、我々を任命してその教育をやらせて居るのであります。而して國家は、我々教育者をして充分に國家の意志を徹底せしめる爲に、種々の教育法規を制定して教育方針を明かにし、更に内容を具體的にする爲にそれ／＼教科課程を示し、又必要なる科目に就い

ては教科書を編纂又は檢定して、これらに依つて教育せしめようとして居るのであります。我々がかゝる任務を果す爲に教育者となつて居るのであります。只自分だけで考へて居る所の一個の教育理想を實現する爲に勝手に兒童を集めて教育して居るといふのではありません。大體我々が今やつて居る所の小學校又は其他の學校教育はこの形式に依つて居るのであります。かういふことを先づお互に了解しなければならぬと思ひます。これに就いては色々の考へ方もありますが、政治といふものが若し本當に人間性を發展せしめることを目的とし、國民をしてその任務を充分に盡さしめることを目的として居るものであるならば、政治は即ち教育であるといふべきであります。これは古くはプラトーンが主張し、又近くはナトルプの力説した所であります。總べてこの人生問題は教育が第一でなければなりません。教育といふことは人を作ることであります。總べての人を人格者たらしむることです。政治であらうが、産業であらうが、軍事であらうが、凡ゆる人生問題の究極の目的は人間をして人間たらしめ、人間としての任務を果さしめることであります。されば總べて人間のすることは教育的でなければなりません。教育が根本でなければなりません。かう致しますならば、政治も一つの教育の形式でありますが、又教育といふことの意味を小さく限定して政治と別なものと考へますならば、かういふ場合は一つの國家の廣い意味の政治の一つの手段として教育をやつて居るのであります。故に小學校又は其他普通の學校教育は、國

家の行政の一つに属するものであると考へても宜しからうと思ひます。併し理想としては、如何なる行政と雖も、その國民をして國民たる本分を盡さしめ、國民の一人々々をして人格者として立派な發展を爲さしめることに依つてその國民の義務を果さしめることを目的としないものはないのでありませうから、この意味に於いてプラトリーヤナトルブの力説するが如く、總べての人生問題は教育が第一であります。従つて教育が政治の手段となるべきでなく、寧ろ政治が教育の手段とならねばならぬといふべきであります。詰り政治も教育も目指す所は一つであります。只形が異つて居るに過ぎません。このことは後にもう一度考へ直して見たいと思ふのでありますが、兎に角實際に我々は現實の行政の一つとして教育に従事して居るといふこの一事は何といつても動かすことの出来ないものであります。でありますから、自分の頭の中で任意に考へた教育の理想が我々の従事して居る小學校又は普通の學校で行はれないからとて大に不満を抱き、さうして國家の規定する所の教育令や、又それを具體化した教科課程や教科書等を無視して勝手な教育を行はうとするものがありますならば、それは聊か量見が違つて居るのであります。若しさういふことをしたかつたならばそれは全く學校職員としての立場を離れた場所に於いて何か單獨にやつて見るより外はありません。そんなことが今出来るか出来ないかは別問題であるが、小學校又は普通の學校に於いては只自分勝手の教育は出来ない譯であります。このことははお互に初めから承知してこの仕事

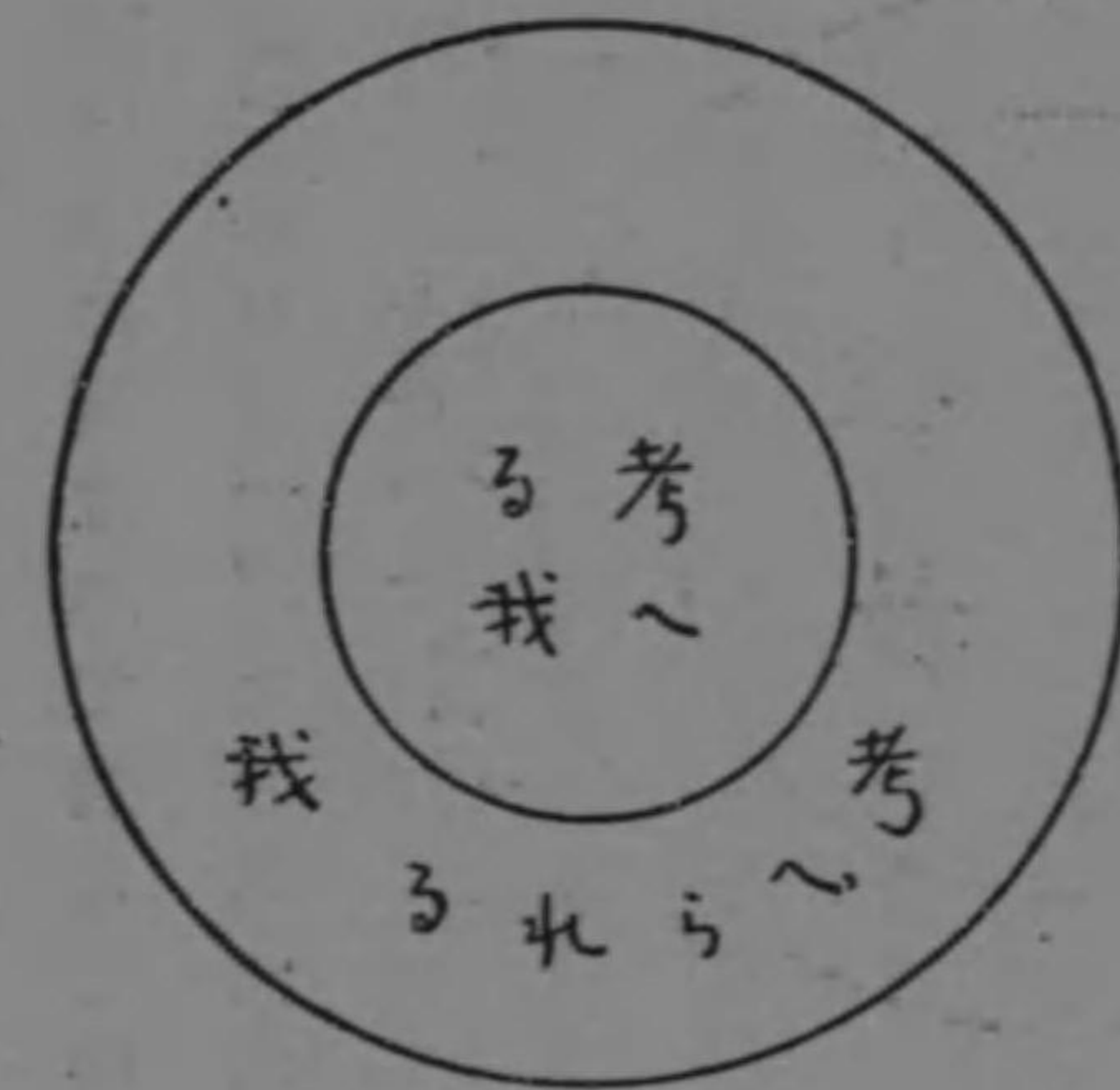
に従事して居るのでありますから、今更言はないでも解り切つたことと存じますが序に申し添へた譯であります。

(ハ) 被教育者中心主義 それから第三の立場として被教育者中心の教育を考へることが出来ます。今日の新しい教育と言はれて居るものは多くはこの立場であります。かゝる新教育説を唱へる人達は、前の環境中心説や教育者中心説は皆古い教育であると考へ、眞の教育はこれに對立する被教育者中心の教育でなければならぬと考へて居ます。即ち前に述べた對立主義に囚はれて居るものが多いのであります。而して普通これを兒童本位の教育とも申して居ります。この考に依れば總べての教育は被教育者自らが爲すべきである、教へられ



ないで學ぶべきである、一般被教育者は自ら成長發達する力をその内に有つて居るのであるからして、只それを正しく發達せしめる爲に周圍から間接に指導すればよいのである、而してその手段としては適當なる環境を作つてやればよい、所謂環境整理をしてやればよい、我々教育者の任務は只環境を整理するに止まる、さうして我々教育者自身も亦その環境の一部分として立つべきである、そして一切を兒童の爲すかまゝに任せて、我々教育者は積極的に兒童の活動を左右するこ

とを避くべきであると、かういふやうに説くのであります。又最も極端に説くものは今言つたやうな環境も亦被教育者自らの力に依つて作るのである。被教育者が自ら自己を反省し、自己の現状を自己の理想に依つて段々に統一しつゝ進めて行く所に眞の教育はある、而してこの統一する理想の働きとしての自己が教育者であつて、これ



に統一される現状の姿としての自己が即ち被教育者である、従つてこの場合には教育者も被教育者も共に現實の兒童の自己發展を爲しつゝある反省意識の一部分に過ぎぬ、而して一切の教育は外からものを取入れるのではなく、被教育者が自ら内から作り出すのであると考へます。かくしてこそ眞の兒童本位又は被教育者中心の教育が行はれると考へます。

言ひ換へれば、教育者も環境も總べて被教育者の力に依つて左右され、被教育者に依つて出来て行くものと考へるのであります。故に普通考へるやうに、兒童なる被教育者と教師なる教育者が別々にあるのではなくて、教育者は被教育者の自律的主観活動の中に合致してしまつた極限の場合を想像して居るのであります。こゝまで行くと教育者といふものゝ立場が、子供の理想の中に一緒になつてしまつたのでありますから、普通に考へられて居るやうな被教育者の外に在る教育者といふものは全く考へることが出来なくなります。さういふ立場から

色々な自由教育であるとか或は創造教育であるとかいふ考も出て、教育は總べて自分を自由に創造して行くのである、そこには定まつた教師も要らなければ、定まつた環境も要らないといふ議論が自ら出て来るのであります。かういふ考へ方が今の所謂新しい教育説なんであり、そこには環境とか教師とかいふ要素が影を潜めて、被教育者の要素だけが自主獨立の人格的活動を爲し得るものと考へられて居ります。

さて以上述べて來ましたやうに、我々が色々な教育觀を考へて見ます時に、その色々な教育説は、要するに教育事實の三つの要素の中の何れを中心にして考へたものであるかを明にするに依つて、最もよく了解することが出来ます。かくしてこれまで述べて來たことを總括して見るならば、同じく教育者中心の學説であつても、或るものは被教育者を物質として考へて居るものであり、又或るものは被教育者を生物として考へて居るものであります。又均しく環境中心の場合でも、或は被教育者を單なる生物として見て居るものがあり、或は被教育者を一つの人格者として見て居るものがあります。又被教育者中心説でも、被教育者を一つの生物と見て居るものもあれば、又理想を有つ人格者と見て居るものもあります。かういふ譯で、陶冶性に關する諸種の考と教育事實の中心要素に關する考とを組合せると、色々な學説の構成せられる経路が明かになると思はれます。依つてこれからかやうに考察して、色々な場合の學説を考へて行きたいと思ひます。

第二章 教育者中心主義の思潮とその批判

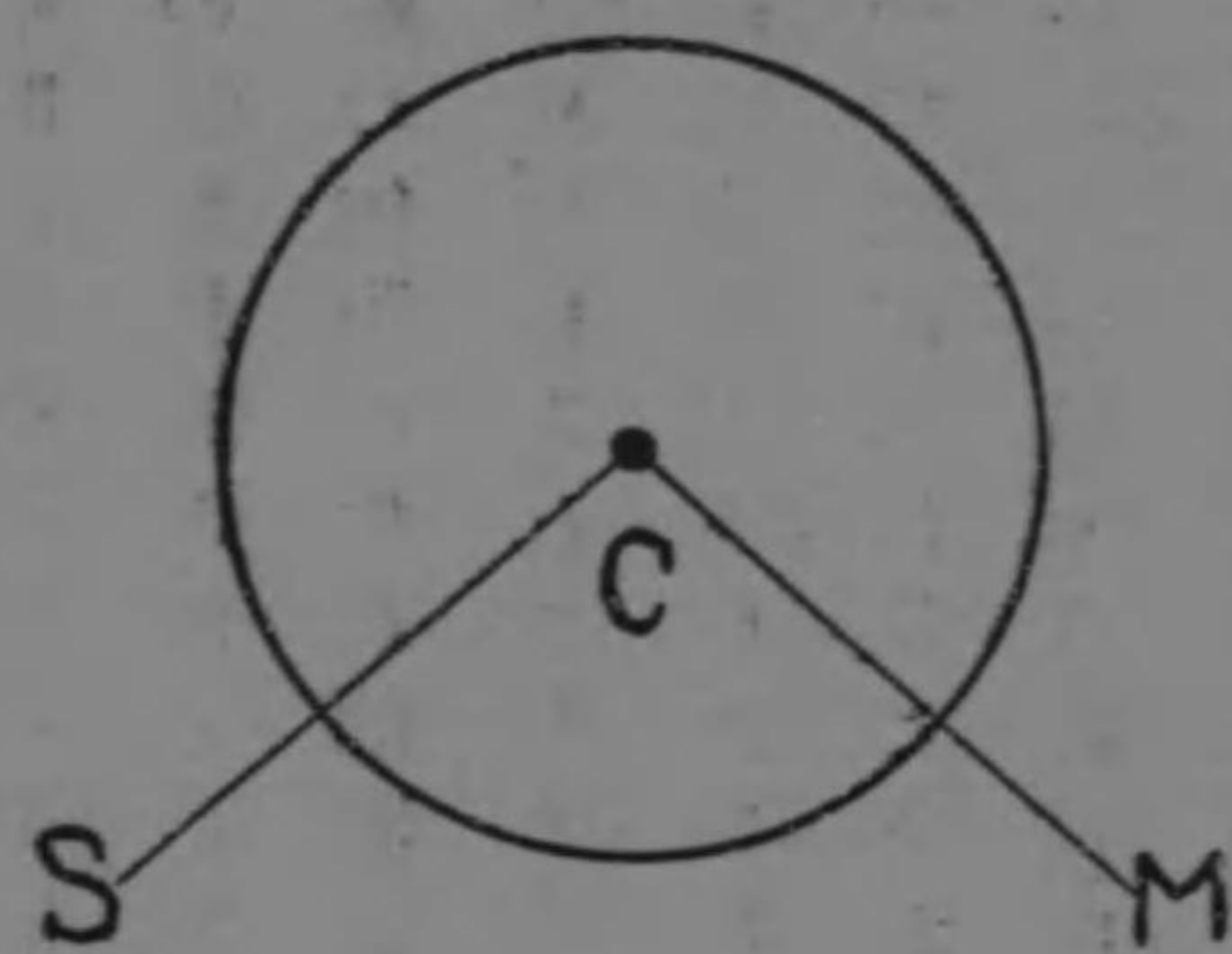
- 一、唯物主義の教育思潮
- 二、生物主義の教育思潮

第一節 唯物主義の教育思潮

先刻來申し述べましたやうな考へを以つて、今日我が國に行はれて居る色々の教育思潮を眺めて見ますと大體次のやうに分類することが出来ます。その第一は教育者中心主義の思潮であるがこれには二種あつて、その一は唯物主義の教育思潮で、その二は生物主義の教育思潮であります。

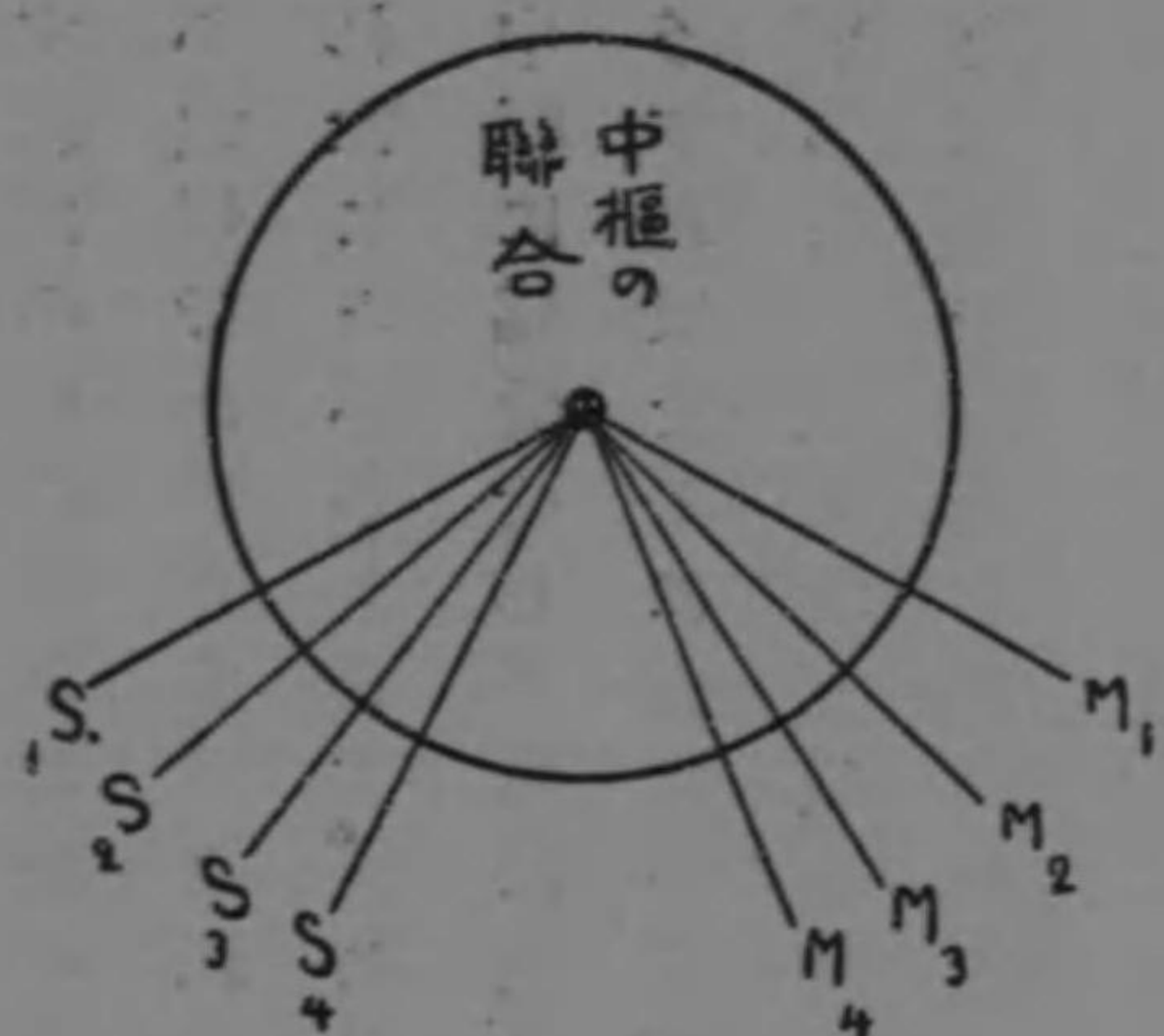
先づ唯物主義の思潮から申し上げます。この見地は先程も大體申し上げたやうに、教育を全く自然科学的方法で研究して居るのであります。自然科学的方法とは、簡単に申し上げます。ば、總べての自然現象は同一條件の下に於いては何回でも同様に反復せられるといふことを根本條件として考へて居るのであります。同じ條件の下には何回でも同様にその現象が反復せられるやうな自然現象を、自然科学に於てはかやうに考へて居ます。即ちこの同一條件を原因とし、それから起つて來る現象をその結果として考へ、この二つの間には常に數量的に

測定することの出来る一定の關係があると見るのであります。それには兩者の全然合致することを示す場合もあれば、又一方の増減に依つて、他方の増減する關係を示すこともあり得ます。そこで兩者の間には一つの數量的函數關係があると言つてもよいのですが、兎に角その間に一つの原因結果の關係があつて、それは數量で以つて正確に測定することの出来るものとせられて居ます。そこでこれと同じ關係を我々人間の心身の生長發達の上に持つて來て研究しようといふのであります。言ひ換へれば、被教育者の心身の成長發達の現象を原因結果に分ち、兩者の關係を數量的に測定して見ようと言ふのであります。即ち自然科学的の生理學や心理學の研究は、かういふ考へに依つて研究して居るのでありますからして、さういふ學問に基づく所の原理に依つて教育學を建設して行かうとするものは、何れもこの唯物主義の教育思潮となるのであります。此考に依ると、陶冶性を先程申しましたやうに、唯物的に腦髓の細胞の生理的關係に歸して、可塑性と考へるのであります。一體、可塑性(Plasticity)といふことは、型に入れることの出来る性質といふ意味でありまして、軟かい石膏や粘土は水分がある間は未だどういふ型にでも入れることが出来るが、水分がだん／＼無くなると次第に堅くなつて型に入れることが困難になる、それと同じやうに、あの人の頭はまだ軟かいから教育をすることが出来ると言ひ、カン／＼になつたから見込みがないと考へ、餘り固くなると石頭などと言ふのは即ち陶冶性を可塑性と解するものであります。



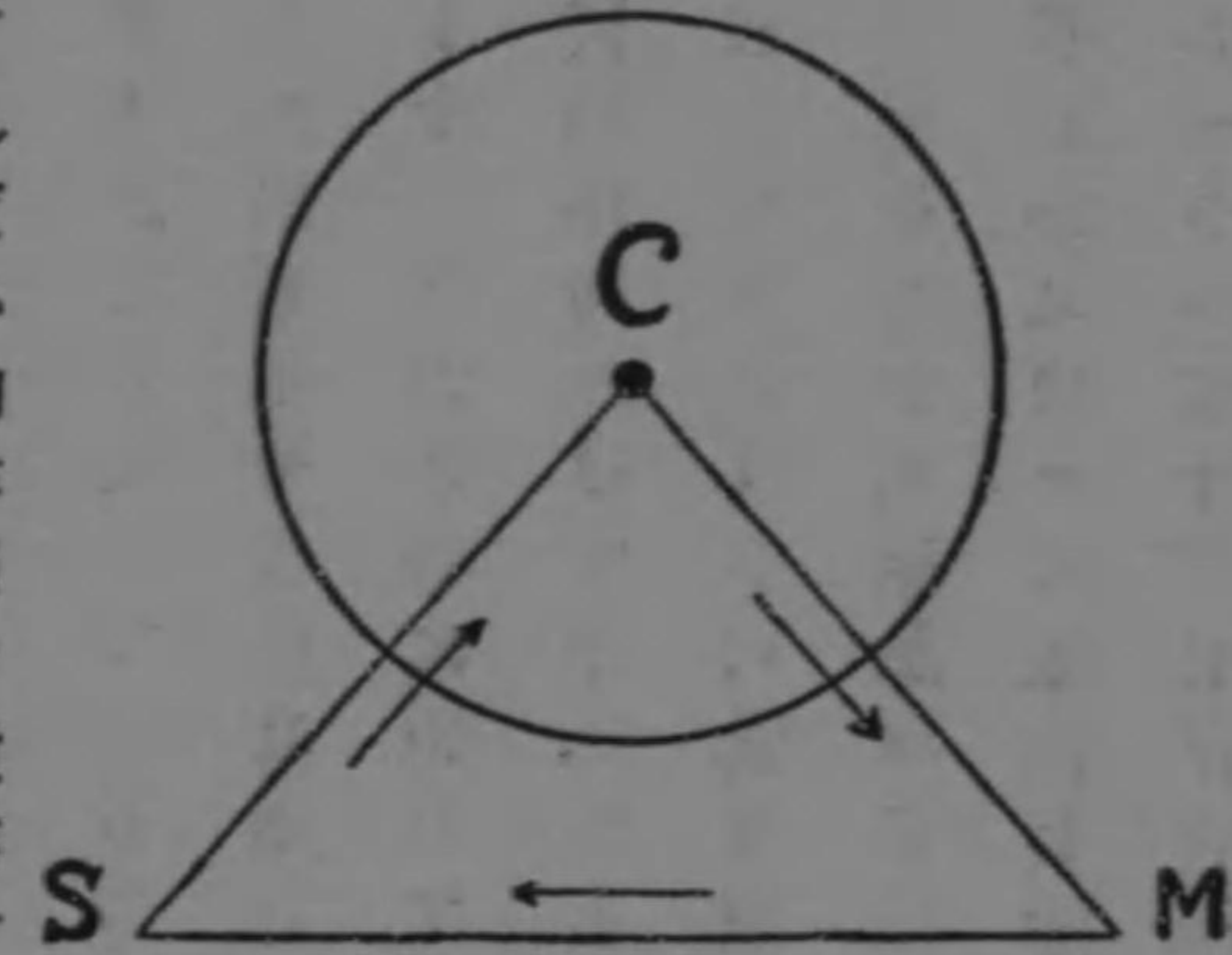
併しそれでは餘り比喩的で、學問的説明になりませぬ。そこでどういふふうにかこれを説明するかといふに、それはかういふふうの説くのであります。この圓を我々の身心と致します。これに外から一定の刺激(S)を與へます。さうすると感覺神經に或る興奮が起ります。それが知覺神經に依つて腦中樞(C)に傳達せられます。そこで腦中樞の神經興奮が起り、それが運動神經に依つて運動機關(M)を刺激して筋肉運動を起します。これらの關係が生得的に一定の結合を爲して居るものがあります。それは例へば本能運動の如く、一

定の刺激があると一定の反應運動となつて現れるものもあります。多くの動物は大體さういふ本能運動に依るものであり、人間に於ても同様の運動が中々澤山あります。所がかやうに刺激と運動とがきまつて居るものにはもう可塑性はありません。或る刺激を與へれば或る運動を起すことが生得的に固定して居るので、どうにもしやうがないのであります。所が人間の場合には、腦中樞に於ける兩者の連絡が生得的に固定せぬものが非常に多いのであります。即ち刺激も一つだけでなく、澤山與へることが出来るのであります。その與へられた刺激に對して又色々な反應運動を澤山起すことが出来るのであります。さうしてこの間に色々な組合せが出来るのであります。今假に兩者が四つ宛あるとすれば十六對も組合せが



出来る譯であります。所がSもMも實際には無數にありますから、その聯合は無數に可能であります。斯くの如く無數に組合せの出来るのは限りなき可塑性がある所以であります。そこで人間の陶冶性はこんなもので、色々な刺激に對して例へばS¹の刺激に對してM¹ M² M³ M⁴等種々の運動をするこゝとが出来ます。併しこの中のM¹が最も適當であるならば、S¹に對してM¹の運動を選択することになります。そこで中樞Cに選擇作用の必要が起ります。元來本能運動に於ては反

應運動が固定してゐるので選擇の必要はなかつたのであります。SとMとの間に色々な組合せが出来るやうになると選擇の必要が起り、こゝに始めて心の作用が起るのであります。併し今S¹の刺激に對してM¹の運動が一つ組合せられたとすると、この兩者は全く一つの物質的作用だけで連絡することが出来ます。即ちS¹の刺激は固より物質運動、それが感官を通じて感覺及び知覺神經に起す興奮も一つの生理作用、又腦髓に於て起す興奮も一つの生理作用、それが又運動神經に依り運動機關に傳はつて筋肉運動を起すのも同じく生理作用、その運動が又我々に感官を通じて再び腦中樞に還つて來て一巡するのであるが、この環狀的連鎖は一つの唯物的生理的作用の連鎖であります。この間はどこまでも物質的作用の連鎖であ



ります。教育上唯物主義を採るものはこの環状連鎖を感官中樞運動環 (Sense-brain-motor-arch) と稱して、これを陶冶性の根本原理とし、一切の教育又は學習の原理をこれから説かうとするのであります。この考に依ればかゝる一つの環状作用が成立すればそれに對する一つの心的作用が起ると考へます。そしてかゝる環状關係が確實になる程その心的作用は確實になり、環状作用が多くの S と多くの M との間に多數に成立する程心的作用が複雑になり、従つて發達して行くのであると考へるのであります。さうすれば心的作用を發達せしめるには、かゝる環状作用を確實に且つ多數に成立せしめることが大切であります。これを原理として嘗て筋肉運動主義の教育といふものが大に鼓吹せられたことがあります。これは我々が教へんとして與へた刺戟は、只これを知覺神經を通じて中樞に感受せしめるに止めず、必ずこれを運動神經を通じて筋肉運動として發表せしめよ、さうすればそこに感官中樞運動環が成立するので、その印象が確實となると言ふのであります。即ちこの環状が完成した時に始めて我々の經驗が確實に收得出来るのである、故に教へたことは必ず發表しなければならぬ發表させるには必ず筋肉運動に依つてせよといふことを力説するのであります。これは確に教育上一つの大切な原理であります。

然らば精神がどうして發達するかといふ問題はどうかといふに、それは前述の如く一つの刺戟に依つて得た知覺神經の昂奮と、その反動運動の昂奮との間に一つの聯絡が起ると、これに伴うて一つの心的作用が起るといふことを根本豫定として居ます。腦髓で兩者の間に一つの途が開けると、そこに一つの心的作用が起つて來る、だから色々新しい組合せが出来れば出来る程新しい心的作用が起るとするのであります。併しこれは直接には純然たる物と物との關係でありますが、この物質的の連鎖が出来るとこれに對して一つの心的作用が起ると言ふのであるから、そこにこの物的連鎖とこれに對する心的作用との間には一つの因果關係が存在すると考へて居る譯であります。而して因果關係には數量關係があるから、それと同じやうに、この物的連鎖の現象とこれに對する心的作用との間にも數量的に測定し得る因果關係が成立し得ると考へるのであります。これは一つの根本假定であります。所がこの假定が何時でもこの立場のものを受ける難點であります。といふのは、一體因果關係といふものは、物と物との間に於ける關係として作り出されたものであります。それを物と心との間にも適用することは、既に因果關係の適用の範圍を超越したことで、そこに一つの無理があるといふのがこの學說に對する批難であります。批難の如何に拘らず、これがこの學說の根本假定であるから致し方がありません。それで今度はかういふことになるのであります。茲に一定の刺戟 S を與へると、これに相當する神經興奮の物的現象が起るが、

この神経興奮はこれに對應する心的現象を起す、そしてその心的現象は又これに對應する運動神經の興奮を起し、その興奮は又それに對應する筋肉運動を起すのであるから、その運動は要するに前の刺戟に依つて起された心的現象を代表するのである、故に我々は直接にこの心の働きを知ることは出来ぬが、この反應運動を測定することに依つて間接にその心の働きを知ることが出来る、そこで刺戟を原因とし反應運動を結果として、兩者の間に數量的因果關係を設立し、これをもつてその刺戟とこれに對應する心的現象との因果關係と見ることが出来るとするのであります。これが又この唯物主義を採るものゝ根本假定であります。さればそこには物的作用と心的作用とを同一視した考が入つて居ます。そこでこれはどうも無理なことをやつて居るのであると言つて、この學說に對して疑問を抱くものもないではありません。併し我々の精神現象は實際或る範圍までは物質の支配を受けて居る、身體の支配を受けて居ることも事實であるから、或る範圍に於いてはこの研究法も全然無理とは言へません。併し發達せる我々の精神は高尚なる働きをするものであるから、外界の物質や身體の運動に依つて、それを數量的に測定して見やうといふのは少々無謀であると言はれても致し方はありません。けれども精神の働きの原始的なものは、かなり外界の物質や身體の影響を受ける物的現象に支配されて居る關係があります。さればその範圍に於てはかういふことも研究する價值があるのであります。

もう一つこの唯物主義を採る人が考へて居ることは、經濟的見地に立つて能率増進といふことを精神發達の目的として居るといふことであります。即ち我々の精神に出来るだけ僅少なる刺戟を與へて、それに依つて出来るだけ有効な仕事を多量にさせたいと言ふのであります。言ひ換へれば、その原因となる刺戟を出来るだけ僅少なものにして、それからそこに起る仕事を出来るだけ有効且つ多量にしたいと言ふのであります。この能率増進といふことがいつも教育教授の目的として考へられ、詰り我々の心身を有効に働く能率の高い一つの機械にしようと言ふのであります。我々の心身を精巧にし且つ敏活に働く能率の高い機械とすることを目的として居ます。かういふ考を教育學上に初めて適用して實際問題としたのはライヤモイマンの實驗教育學や實驗教授學であります。其他實驗心理學に基づく教育的心理學及び教育測定學と稱するものは皆この考へに依るものであります。例へば私共の學校の教授、田中寛一博士の如きは、我が國に於けるこの方面の研究の權威者でありまして、その有名なる著作「能率増進人間工學」はこの方面の代表的著作として尊敬すべきものであります。この書物は人間に最も有効な仕事をさせるにはどういふふうにしたらよいかといふことを諸種の方面から研究したものであります。これは必ずしも學校だけに適用すべきものではなく、ありませぬが、今これを學校に適用致しますならば、學習の能率を擧げるにはどういふふうの子供に學習をさせたらよいか、又教授の能率を擧げるにはどういふふうに教授したらよいか

といふことの根本原理を一々實驗的に研究したものであるから、或る意味に於いてこれは教育的心理學と言つてもよいのであります。然るに特に「能率増進人間工學」といふ銘を打つて公にせられました所に注意を拂はなければなりません。それはその學問の性質上かく銘せられたものでありませう。併しこの名の通り、人間工學といふ立場でやつて行つて、その考を段々徹底すれば、それは人間を一つの機械と見て、その機械が最も精確に能率を擧げるにはどうすればよいかといふことが最高理念となるのでありますから、これを教育上に適用して來ますと、教育はその能率を擧げることが最高目的となるのであります。従つて教育の能率を測定して見ることが重要な問題となります。然らば如何にしてその能率を測定し得るかと言ふに、前述の如き假定に基づき、今我々が兒童に爲さしめる仕事の分量をSとして、それから起る兒童の心身の發達がその運動Mに依つて現されるものと致しますならば、この與へられた割執Sに依つてどれだけの仕事Mを兒童がするかといふ關係を見れば、その教育の効果を測定することが出来る譯であります。かういふ譯で、今日は教育測定學に於いては次のやうな公式を使ふのであります。

率 率
育 能
教 知

教育の効果を測定する爲には、先づ我々の教育率即ち我々が兒童に爲さしめる仕事の能率を測定して見なければなりません。併しこゝに我々の教育率が出たとしても實際は同じ教育率を與へてもその教育の眞の能率といふものは子供の知能率

に依つてよく上ることもあれば又それほど上らぬこともありませう。そこで知能の劣つたものと優れたものとは、同じ能率の教育をしても、一方は成績が悪く他方は成績が良くなる譯であります。それで兒童の知能率といふことを考へないで、漠然と教育率だけを見て、それでその學級の成績を定める譯にはいかならないから、本當の教育の成績を見るには先づ教育率を出して、それを兒童の知能率で割つて見なければならぬことになりませう。

所が教育率といふものはどうして出るかと言ふと、それは教育年齢を生活年齢で割つたものであります。そしてこゝに教育年齢と申しますのは、普通は學校の課程のことで、小學校で言へば一學年、二學年、三學年と進んで六學年までの課程がありますが、この一學年の課程を修め得たものを教育年齢一年と見、二學年の課程を修め得たものを教育年齢二年と見、三年半分の課程を修め得たものを三・五年の教育年齢と見、かくて四學年を四年と見、五學年を五年と見、六學年を六年と見るのが教育年齢であります。所が斯くの如き教育年齢に於いては、同じ一年の兒童でも、實際の生活年齢は満七歳の者もあれば、七歳半の者もあり、満八歳又は満九歳の者もありませう。それでありませうから、教育年齢が同じだと言つても、七歳、八歳、九歳と生活年齢に色にの差異があるから一様に見る譯には行きませぬ。そこで生活年齢を以つて教育年齢を割つて見ねばなりません。即ち生活年齢七歳なら七を以つて教育年齢を割る、八歳は八九歳は九で教育年齢を割れば始めて教育率が出る譯であります。そこで同じ一學年でも九

歳のものゝ教育年齢は七歳のものゝ教育年齢より少なくなつて來ます。それからもう一つの知能率といふものはどうして出すかと言ふと、これは心理學研究者の間に一般の人間の知能といふものに等級を付ける標準が出来て居ます。最初ビネーヤシモンに依つて唱へられ、その後ターマンなどに依つて大いに改修せられました。其他色々それに修正が加へられ、まして今日はかなり参考になるものがアメリカに出来て居ます。それを又我が國の事情にも適するやうに色々修正した標準も出来ました。例へば廣島高等師範學校の久保博士、又私共の學校の檜崎博士などが日本で實驗した結果に依つて作られたものがそれであり、それらの標準に依つて一般の人の精神年齢を測定して見ることが出来ます。さうすると満七歳の子供であつても、その精神年齢は先づ五、六歳位しかない低いものもあれば、八、九歳の高い精神年齢を有つて居るものもあります。そこで同じ七歳にして五歳、六歳、八歳、九歳の精神年齢を有つてゐる子供があるといふことが分ります。さういふふうに一定の標準に依つて測定した精神年齢をその兒童の生活年齢で割つて見ますと、その知能率といふものが出ます。さて斯くの如くして算出した知能率で教育率を割つて見ると、その兒童がその學級の教育に對して現した成績率が初めて現れて來る譯であります。

そこで以上申し上げたことを簡単に公式を以つて現して見れば次のやうになります。

$$\begin{array}{c}
 \text{教育年齢} \\
 \text{知能率} = \frac{\text{教育率}}{\text{精神年齢}} \\
 \text{生活年齢}
 \end{array}$$

即ち眞の成績率は教育率を知能率で割る代りに、便宜、教育年齢を精神年齢で割れば出るようになります。されば教育の成績を數量に換算して評價して見ようとするにはこの公式に依らなければなりません。さういふ考へで教育の結果を測定して見ることが教育測定學と言ひます。教育測定學は我が國に於いても色々の人に依つて試みられて居ります。前に申しました田中博士、檜崎博士、久保博士などに依つて研究されて居りますが、中にも田中博士は近來この教育測定學の方面の研究を大いに進められて、從來のアメリカなどで研究されたものに止まらず、教育の各方面に就いて自ら測定を試み、その結果を組織して一つの完結した「教育測定學」といふ一書を發表せられました。これは前の「人間工學」の精神を直接に教育事實の上に適用せられたもので、「實驗教育心理學」とでも申すべきものであり、この種の新研究として極めて有益なものであります。かういふやうな試みは今日の教育思潮の一傾向として現れて居りますが、これは所謂唯物主義の教育説であります。今申したやうに教育の實際の能率を測定致しまして、どういふ刺戟を、どれだけ、どういふふうに加へれば、どれだけ、どの能率を擧げる

ことが出来る。故にこの能率を最もよくするには、どういふ刺戟を、如何なる方法に依つて加ふべきか、といふ教育上の能率増進の法則がそこに成立つ譯であります。さうして現在はまだかゝる法則の研究が完成せず、教育の全般に對すれば僅に一部分に限られ、又精確の度も十分でないかも知れませぬが、併しかういふ研究を段々重ねて参りますと、次第にそれが確實になり又その範圍も廣くなつて來ることでありませう。これらの研究が段々進んで参りますならば、我々は教育の實際に於きまして、餘程その能率を擧げることが出来るやうになるであらうと思ひます。併し私は我々の教育の總べてがかういふ法則に依つて左右されるといふことは申しませぬ。けれども我々のやつて居る教育には技能の方面があります。例へば文字を書かなければならぬ、その文字は精確に早く書く必要がある、或は計算せねばならぬ、その計算は早く確實にしなければならぬ、或は手工の如き一つの作業をさせなければならぬ、或は體操の如き身體の機能を働かしめなければならぬ、更に農業とか、裁縫とか、家事とか、色々な複雑な作業をさせることが教育の内容になつて居ります。さういふ場合には兒童の心身がその作業をする所の一つの機械にならなければなりません。即ち兒童の心身はそれを充分に爲し得るやうに能率の高い機械に仕上げられなければならぬのであります。その意味に於てこの方面の研究が充分に尊重されなければならぬ筈のものであります。今日はこの方面にも人格的教育思潮が力説されて、このやうな唯物的な考で人を機械化することは人間を教

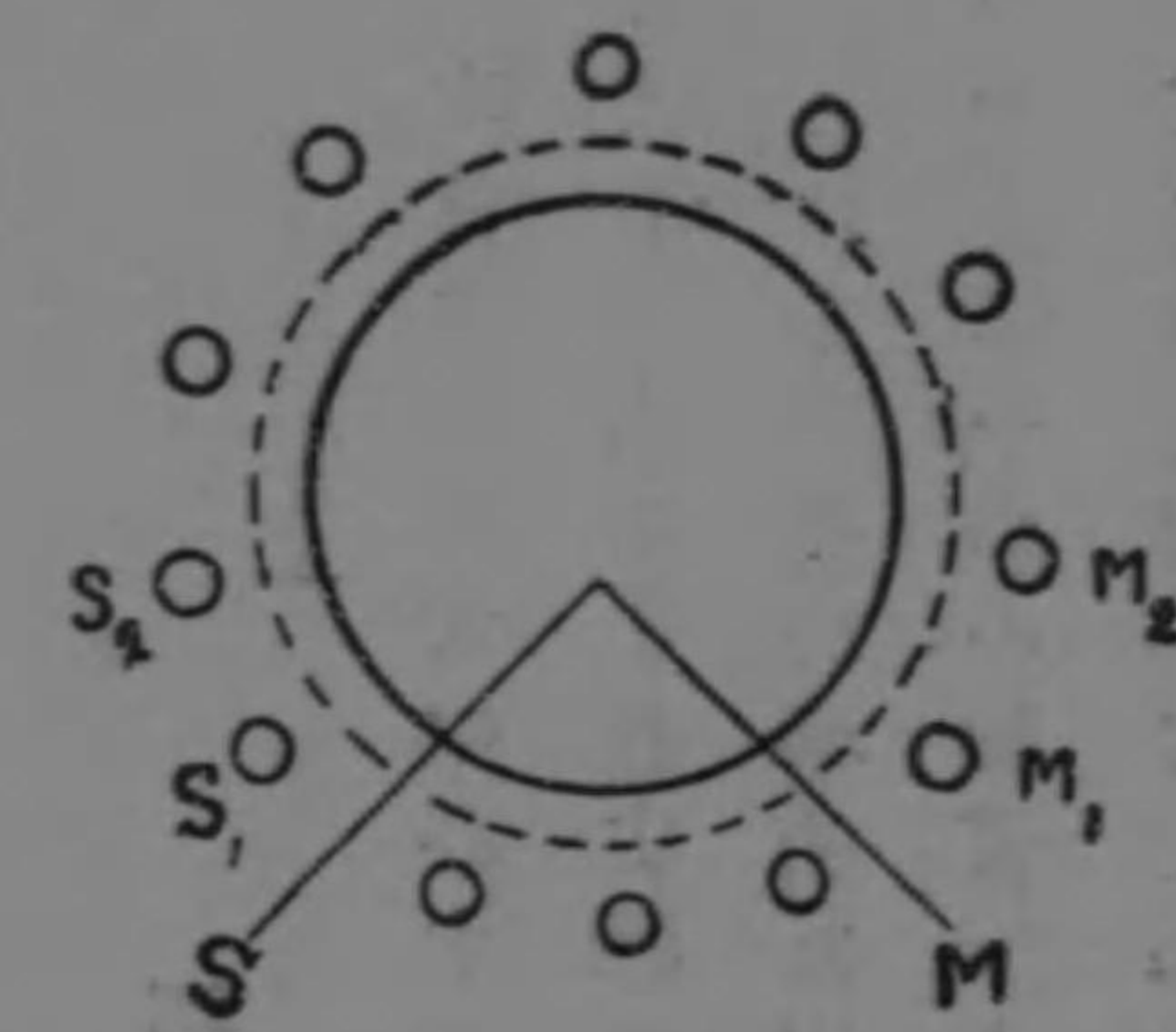
育する所以ではないと言つて、一圖にかゝる研究を排斥しやうとする氣分もないではありませんが、それは私は間違つて居ると思ひます。かういふ研究はかういふ研究で必要があるから益々進めて行かなければなりません。従つてさういふ學者の研究の結果を尊重して行かなければならぬと思ひます。併しこゝに我々の忘れてならぬことは、我々の相手はどこまでもも生きた生命ある兒童であるといふことであります。然るにこの研究はどこまでも兒童に機械的に作業させる爲の原理でありますから、かゝる原理や法則から教育の全體を解釋し、又實行して行かうとすることは無理であります。我々は進んで他の見地をも考へて見る必要があります。今日はこれで失禮致します。

第二節 生物主義の教育思潮

昨日は教育者中心主義の思潮の中で唯物的な考へ方の教育思潮まで申し上げました。今日はその次の生物主義の教育思潮に就いて申し上げます。

これも自然科学的な考へ方の一つであります。尤もこれは被教育者なる兒童を前の場合のやうに一つの物質であり、自然現象であると考へるのではなく、一つの生命を有つた生物としてこれを考へて行かうと言ふのであります。併しその生命といふものが普通の生命と同様に考へられて居るので、その進化發達は一定の環境の變化に對して偶然的に規定せられる

ものであると考へるのであります。それだからこの場合の陶冶性はこれを受動的順應性と



言ふ方が適當であらうと思ひます。その意味はかうであります。例へばこゝに一つの生物が居るとします。それがSといふ刺激に對して何時でもMといふ反應運動しか爲し得ないやうになつて居るとします。さうするとこの生物は偶々このS刺激のない環境に置かれるとどういふ反應運動をしてよいか分りません。今までとは違つた刺激を受けることになるので、それに對する適當な反應運動を爲すことが出来ず、依つてこの生物は生存が危くなり、安全に生命を存続することが出来なくなるのであります。これに反してSのやうな刺激ばかりの環境に置かれたとします。さうすると先きの生物はちやんとMのやうな立派な反應が出来るやうになつて居るのでありますから、よく生命を存続することが出来、從つて繁榮することが出来ます。要するにこの生物の存続發展すること、段々衰退して遂に絶滅するといふこととは、その周囲の環境の變化に依つて受動的に決められるのであります。故に折角生物は周囲の刺激に對して適當な反應運動を爲す力を有つて居るのであるといふ見地から出發して居りながら、やつぱり一つの自然科学的の生物進化論に過ぎないのであります。かゝる説明だけでは依然として生命そのもの、發展といふことはこれを説明することが出来ないものであ

ります。従つてこの立場に依りますれば、やつぱり大體に於いて一つの唯物的な考へ方と同様になります。即ち環境の變化を教育者が自由に支配することが出来、尙ほこの生物の固有の性質或は生得的な傾向、言ひ換へれば、どういふ刺激に對してどういふ反應運動を爲すかといふことが生まれながらにして定つて居れば、その傾向を明かにして、教育者の思ひ通りの反應運動をさせることが出来、從つて思ひ通りの生物を育て上げることが出来なければならぬ。答だとの考も出て來るのであります。もう一度申しますれば、生物の生得的傾向を充分によく知つて居れば、その傾向に適ふやうな環境を與へてやることに依つて、その生物の生長發展を充分に支配することが出来るといふ考が成立し得るのであります。こゝに於いてこの立場の人は先づ生得的傾向とは如何なるものであるか、人間の本來有つて生まれて來る性質は如何なるものであるか、その根本性をよく研究せよと言ふのであります。かゝる生得的性質はこれを二つに分けて考へることが出来ます。その一つは種族的なもので、種族に共通の性質であります。他の一つは個體的なもので、或る特殊な一個の生物に限つて存する傾向であります。この種族的生得的傾向を普通に廣く本能と言つて居ります。それですから本能といふものは生まれながらにして有つて居る傾向であると同時に、それがその種族に共通な一つの性質であるといふ要件を備へて居らなければなりません。尙ほもう一つの要件を加へますならば、その傾向はその種族の存続發展に都合のよい傾向であるといふことであります。

これに對して、もう一つの個體それ自身のみ生まれながらに有つてゐる傾向は通常これを遺傳と申して居ます。そこで先程申しましたやうな生まれながらにして有つて居る所の一定の刺戟に對する一定の反應運動は、種族的の本能に依るものであるか、或は個體的の遺傳に依

種候的(本能)
生得的傾向
個體的(遺傳)

るものであるか、何れかその一つである譯であります。が、何れにしてもかういふ生まれながらにして有する傾向を先づよく調

べなければならぬ、それを調べてそれが善い傾向であればこれを益々助成して行き、それが悪い傾向であればこれを發達させないやうにして行かなければならぬ。丁度我々が野菜を栽培し、又は家畜を飼育して行く場合と何等異なることのない考へ方でやつて行かうと言ふのであります。即ち大體人間の成長發達はこの生得的傾向に依つて決まるのでありますから、生得的によい傾向を有つて生まれなければ、後にそれを種々の方法に依つて充分に發達させようとしてもそれには一定の制限がある。だから本當のよい人間を作るには先づよい性質を有つて生まれるやうにしなければならぬ、といふことが教育の根本の原理になるのであります。そこでどうすればよいかといふに、それはこの種族的並に個體的の生得的傾向に就いて考へなければならぬが、種族的の本能はその人間種族的の總べてが共有するものでありますから、特にかんがへなければならぬのは個體的な遺傳の方であります。

學問上遺傳と申します場合には、親から子に傳はる生得的傾向の總べてではなくて、遺傳する一定の單位を考へて居ります。例へば髪の毛の白いのであるとか、或は黒くて縮れたのであるとか、又手や足の指の特別に遠つた形をして居るのであるとか、又はその數の少いとかが多いとかいふことは遺傳の單位として親から子に傳はることがあります。又一般的に精神的能力の優劣に關しても遺傳がある譯であります。が、その基礎を爲す所の單位は未だ明瞭に分つて居りませぬ。けれども、兎に角優れたる精神素質を有つて居る親の子供には優れたる子供が比較的多く生まれるといふことは事實であり、又非常に低劣な能力を有つて居る兩親の子供には低劣なる所謂低能の子供が比較的多く生まれるといふことも事實であります。かういふ點を考へて参りますと、その子供を生む前に、生む親を選択しなければならぬといふ問題が起るのであります。詰り優良なる者同志が結婚すれば、その子供は大體に於いて優良なものが生れる譯であります。のみならず、その親の優良なる素質の單位が判然と明かになつて居ますならば、或る程度までは、さういふ優良なものの子供には大體何人までは優良なものが生まれて何人位普通のもので生まれるかといふやうなことも、他の動物又は植物に就いて研究された遺傳の法則に依つて大體推定することが出来るやうになつて居るのであります。只人間にはこれを實驗的に研究する譯に参りませぬから、それははつきりとして居りませぬが、他の動物に就いての遺傳學は相當に研究が進んで居ます。かやうな法則に依つて人間

の遺傳が大體行はれるものと致しますならば、我々はその法則を尊重してこゝに配偶者を選ばなければならぬといふことになりす。それは自分自身の爲のみでなくして、自分の子々孫々即ち自分の種族に對する一つの義務であります。この故にお互に優良なる配偶者同志が結婚して優良なる子孫を繁榮せしめなければなりません。この方面のことを専門に研究する學問を優生學 (Eugenics) と申して居りますが、この考からすれば教育學は一つの優生學であるといふやうに考へられるのであります。

所がこゝに一つ問題になることは、かういふ優生學の方面即ち遺傳の方面の研究に依りますと、大體親又は祖先から傳へられた或る遺傳の單位はその子孫に傳はるけれども、一個人が一代に得た所の經驗又は心身上の特別の發達は、その子供に傳はるか傳はらないかといふこととであります。このことに就いては學者に依つて説が異なつて居ります。そして一般に遺傳のことを實驗的に細胞學の方から研究致します人は、人一代の間に得た所の經驗即ち心身の發達は、その子供には直接に傳はらないといふ斷案を下して居ります。その譯は我々の身體を作つて居るの細胞と、直接に子供となる細胞とは、身體内に於いて全く違つた細胞であります。即ち子供となる細胞は生殖細胞と稱するものであつて、身體の筋肉とか骨格とか精神とか言ふものゝ組織を成して居る細胞とは全く違つた細胞であります。故に我々が一生の間に色々の經驗を得て、それに依つて身體を組織する細胞に一定の發達を來したとしても、それ

は直にその生殖細胞に影響を與へることはない、故に一代の間に得た所のその身體細胞の發達は子供には遺傳しないと考へるのであります。即ち親が怪我をして片足無くした時に生れた子供でも片足無くなるかといふと決してさういふことはない、やはり完全な子供が生まれるのである、親が何かに依つて片眼を失ひ片耳が聾になつたからとて、その時に生れた子供が片眼で片耳が聾になるといふことはない、それで又親の代に腦髓がどれだけ發達したからと言つても、それが直に子供に傳はるものでない、かういふふうに考へるのであります。然るにこれに對して統計的に遺傳の事實を調べて斷案を下して行かうとする學者の間には、たとへその分量は極めて少くとも、親の一代の間の發達は幾らかその子供に傳はるべきものであると考へる方が正しいと説いて居る人もあります。それは或る種の動物になりますと、一代の間に得た所の變化がその子供にも幾らか傳はるといふ實例があるのであります。人類に於いてはさういふ例が今日まで發見されて居ません。けれども親の身體の組織に一つの變化を與へるならば、それが何等かの方法で同じ身體の中の生殖細胞にも何等かの變化を與へると考へる方が考へ方としては信用すべきものであります。こゝに一つの軒下に敷いてある石に、雨の雫に依つて穴が出来るか出来ないかを實驗的に研究致しましたならば、十回や二十回落しても別に目立つた變化は起りません。併しそれであるから雨の雫では石には穴が出来ないと斷案を下したらどうでありませう。十年も、二十年も、百年も續けて居たら遂に

は其處に凹みが出来るといふことは事實であります。かういふことと比較して考へましたならば、極めて僅かであるけれども、親一代の習得性も子供に何程か遺傳するものであると考へる方に理由があるかと思ひます。されどたとへ傳はるとしても、親一代の習得したものが子供に遺傳する分量は極めて僅かであるといふことだけは事實であります。でありますから、親の發達が親から子供に直接に傳はることはあまり頼みになりませぬ。故にどうしてよい子供を作らうかといふ問題は、既に生まれた後の努力よりも、優良な遺傳的素質を有つ人達が結婚して兩親となることが一層大切であります。即ちよい素質を有つた兩親があつてその間に、双方のよい素質を合せてよい素質を有つた子供を多く産むといふことが一層大切であります。所が兩親の中に優れた性質もあれば、劣つた性質もありますから、中にはよい素質を享けてよい子供が出来たり、悪い素質を享けて悪い子供が生まれることもありますので、優良な素質の兩親の間には必ず優良な子供のみ生まれるといふ譯には行きませぬ。大體に於いて優良な兩親には優良な子供が多く生まれると言ひ得るのみであります。かういふ譯でありますから、かゝる見地に立つ教育學は、子供の問題に先立つて、兩親をして配偶者を選ぶ時に遺傳といふことを考へ、お互に素質の優良なるものを選択すべきことを推奨するのであります。

それから本能的の傾向に對しましては、人類はどういふ種類の本能的傾向を有つて居るか

といふこと、所謂人間の根本性質(The original natures of man)が何であるかといふことが問題になつて、盛に研究を進めて居るのであります。その内容を今一々申し上げる餘裕はないのであります。それは要するにかういふ結論になつて居ります。普通、人間は智能が優れて居るから、智能で働いて居るが、動物には本能性が多いので殆ど本能で働いて居るやうにも考へられて居るが、實際よく調べて見ると、人間には凡ゆる動物にある所の本能的傾向の種類は殆んど皆備はつて居るやうであります。只人間の本能は他の動物の本能のやうに固定して居ません。生後與へる所の刺戟の種類に依つてこれを變化させることが出来ます。そしてその變化、即ち發達をだん／＼續けて参りますと、そこに優れた精神作用がだん／＼と發達して來るのであります。凡ゆる精神作用の發達の下には、皆本能的傾向があるのであります。さうしてその本能的傾向が一定の成熟した状態にまで發達するには、かなりの長い時期を要するのであります。普通人間は滿二十歳までは色々な本能的傾向が現れて且つ發達する時期であります。そこでこれを他の動物が固有の生得的傾向即ち本能を完全に成熟せしめる時期に較べると、非常に長いのであります。この長いといふことが、人間が最もよく發達し得る所以となります。さうしてその時期が最もよく教育を受け得る可能性即ち陶冶性のある時期であるといふことを證明して居ます。かういふやうに説明して参るのであります。

茲に又それから色々な問題が起るのであります。先づ本能的傾向の發達といふことに就

いて起る問題は縮約説 (Recapitulation theory) であります。これは又反復説とも申して居りますが、それは約言すれば、個體發生は大體に於いて種族發生を約めて反覆するものであるといふ説であります。さて、個體發生とは一つの生物が母体内で受精致しまして、それから細胞分裂が始まり、だん／＼と完全なる一つの生物の身體にまで成育して行くことであります。又種族發生とは一つの生物が進化發達の全歴史を経て、單細胞動物の状態からその生物の状態まで發達して來たことを言ひます。即ち人類種族に就いて見れば、人類といふ一つの生物にまで、單細胞動物から永い進化の歴史を経てだん／＼進化發達して來たことをいふのであります。然るにこの個體發生と種族發生との間には非常に似寄つた點が澤山にあります。そこで個體の發生は種族發生の後を追うてこれを繰返すものであると、かういふやうに説明するのが生物學上の縮約説又は反復説であります。併しこの反復説は生理的に、人間が始め母胎内に受胎してから十箇月にして略人間の形を具へて生まれ落ちてより一人前の人體に發達するまでの間に、種族發生と個體發生との一致を説く場合と、文化的に、一人の子供が生まれ落ちてから、その時代の文化を收得して文化的に一人前となる過程は、人類が未開野蠻の時代から現代の文明人の文化生活を爲すに至つた過程を反復すると説く場合と二つあります。要するに後者は前者の適用であるが、この兩者の何れの場合に於てもこれは大體の傾向に就いて言ふことで、現今の生物學上極めて嚴密な意義に於いては未だ認めて居ないが、事實上

兩者の間に或る程度迄の合致があるので、教育學者中にはこれを一つの心身發達の法則と考へて居るものが少くありません。それは皆生物學の見地を採る人達で、その人達にはこの縮約説が教育上の一原理として取込まれて居るのであります。併しその場合多くは後者の文化的縮約説を採つて居るのであります。

これは人間が生まれてから後に色々な経験を得て色々なその精神が發達して参りますが、この生まれてから後人間社會の文化を一通り收得し得るまでの一定の精神の發達は、人類といふ種族が原人時代から今日の發達した文化を作り上げるまでに經て來た過程を大體反復すると言ふのであります。而してこの意味の縮約説が兎角教育原理として持つて來られるのであります。即ち教育上の問題としては、先づ我々が教材を配列する場合には、人類の種族發生の順序から兒童の個體發生を察して、兒童の個體發生に必要な材料を選び、これをそれに適當な方法で學ばしめよといふことになります。かうなると一つの原理と見られるのであります。何が子供に適するかを考へる一つの標準となるのであります。即ち人類は原人時代から色々な時代を経て今日の最高の文明を作るに至つたのであります。この順序を調べて見て、この時期の子供は野蠻時代に相當するからその野蠻時代の文化が適當である、又その次の時期には遊牧時代の文化が適當である、又その次の時期には農業時代の文化が適當である、又その次の時期には、商工業的の文化が適當であると、かういふやうに適用して行くのであ

ります。そしてこれを非常に確實な法則であるかの如く考へて、教材配列の第一の原理にしようとして居るものもあります。併し、斯くの如き縮約説は未だ一つの臆説でありますのでこれを以つて、教材選擇上の唯一の法則とする譯にはなりません。發生的に考へる時にこれに依つて大體の傾向を知るに止まるのであります。教材排列には他に有力な法則がなければなりません。

尙この問題がだん／＼色々の實際の問題に適用されると致しますと、單に本能や遺傳だけのことではなく、一般に子供の素質を明かにしてその上に教育を進めて行かなければならないから、優良な子供と劣等な子供とを大體區別して、優良學級と劣等學級とを分つて教育するがよいといふやうな説が出たり、或は一人々々の子供に就いてその長所と短所とを調べて置いて、その個性に適した教育をして行かなければならぬといふことも起ります。これは又大切なことでもあります。これは今の縮約説の如きものではありません。大切なことであるから色々のメンタルテストに依つて子供の素質を検査して行かなければなりません。殊に今は單なる外國の標準でなくて、日本の子供に就いて一定の標準を定めんとして居ります。併しこれらと雖も未だ總べて研究の途中にあるのであります。今この所専門の學者の作られたものでも、それが直にそのまゝ絶対に信用の出来る筈のものではありません。かゝる學者達自身が皆さう言つて居られます。お互に教育に従事して居るものが、さういふ検査の法則を利

用して、お互に研究の材料を交換し、吾々もその材料を學者に提供して行くならば、だん／＼と確實なものが出來て行く譯であります。しかし茲に一つの問題は、組を優劣に分けて教育して行くといふことは、その根柢に生物學的又は唯物的の考を持つて居るといふことであります。子供を扱ふに人格的の考を抜きにして、これは性質の善いものである、これは悪い性質のものであると、犬の子や猫の子同様に區別して教育することは、色々の缺陷を生ずることを我々は實際の経験から得て居るのであります。一つの物質から一つの物品を製造致します場合には、その素質といふものを調べて、材料の素質に依つて色々の物を造つて行くのであるから、その素質の差異に依つて色々の異なる方法を加へることは、何等の疑問もなければ何人も異存を言はないのであります。ところが我々の教育の相手は單なる生物や物質ではありません。故に本當に素質の優劣を區別し得るや否やが先づ疑問であります。それを不確實な方法に依つて區別すれば、そこに一つの無理を伴つて來ます。假りにこれを確實に區別し得たと致しましても、人格者としての人間は或る素質と或る素質とを加へ合せて製造せられるものでない限り、別な言葉で申しますならば、その一つ／＼の子供は自己の内面からの自律自由なる人格的發展に依つてだん／＼發達して行くものである限り、この内面的的發展を進めることをわすれて、單に外面的に、優良なものを集めて或る刺戟を與へると優良なものが出来、劣等なものを集めて或る刺戟を與へると劣等なものしか出來ないといふやうに簡單に考へ

る譯には行きません。その鍛錬を受ける子供自身が内面的に自己を發展させるものであるといふ考が教育上には最も大切であります。然るに始めからお前は優良なものである、お前は劣等なものであると決めることは、子供を人格者と見て、子供自身に内部より自由なる發展をさせる所ではありません。かういふ取扱ひ方は子供にも、子供を自分以上に考へて居る父兄の教育精神にも非常な動搖を與へることがあります。これが爲に學校では折角優劣組に分けてよい教育をしてやらうと考へて居るのに、子供や父兄はこれを察せず、その爲に却つて僻んだ考へや、厭な考を懷いて、教育するものと教育されるものとの間に面白くない感情を生じ、意志の疏通を缺くことが尠くありません。これらは皆子供の人格を無視して一つの自然物と見、自然科学的の考へに依つて冷靜にその能力を測定したりその長短を探索したりして、その結果に依つてそれ／＼適當な刺戟を與へようとするやうに、教育を單に製造や飼養や栽培と考へて居る唯物的見地及び生物學の見地がその根柢に潜んで居るからであります。要するにこれは人格的に發展すべきものに單なる唯物的の取扱を施さんとする一つの矛盾した現象と見て宜しからうと思ひます。かういへばとて、私はこの優劣に組分けることを良くないと言ふのではありません。只それは、何處までも人格的、人道的見地から、即ち劣等なものを救濟せんとする純愛の心より起り、子供自身が充分にその精神を了解し、父兄が充分にその意味を了解することに依つて始めてその適當な成績を擧げることが出来るのでありま

して、子供自身にも又父兄にもその了解がない時には豫期の成績を擧げることが出来ぬといふことを申すのであります。私は曾て或る學校長から劣等組を作つたから適當な教員を世話して呉れといふ依頼を受けましたので、一人の熱心な若い教員を周旋してやりました。所がその熱心な教員も始めは非常に喜んでやつて居りましたが、一年経つと私の許に参りまして、校長にあの學級を取替へるやうに交渉して貰ひたいと言ふのであります。一年経たぬ中にさういふことを言つて來るのはどういふ譯かと、だん／＼聽いて見ますと、その若い教員が涙ながらに申しますには、或る時父兄會を開きますと、親達が來て訴へる所に依れば、學校の先生は私達の子供らのやうな出來ない子供の爲に特別にお骨折下することは洵に有難いけれども、組を分けられた爲に、私達の子供は表通りを通ることが出來ず、いつも裏通りを小さくなくつて歸るやうになりました。どういふ譯かと言ふと、表通りを一緒に通つて居ると、あれは劣等組だと言はれる、如何にもそれが子供心に苦しいので表通りを避けて裏通りを通つて歸るのです、子供はあゝいふやうに分けて戴けば、讀方や算術はよく出來ませうが、あんなに僻んで來るのを見ると、親は見えて居られませぬ、どうか自分の子供は稽古は出來ないでもよいから普通の組に入れて下さい、といふのださうであります。これは子供を人格視しての親の人道的純愛であります。教育はこの純愛の上のみ成立つのであります。かういふことは何處にもある普通の現象でありますが、これは皆教師の教育心に純愛の燃え方が足りないからであり

ます。かういふことは教育者の純愛が子供や両親の心にびつたりと觸れた時にのみ豫期の効果が擧がるけれども、然らざる時は充分な効果を擧げることには出来ないと思ひます。故にさういふ取扱をする時には餘程注意を要します。私はかゝる優劣の組分を悪いとは言はないが、實際に別ける時にはさう簡單には行かないといふことを思ふのであります。この問題に就きましては色々な問題も起つて居るのであります。これはこの位にして今度は環境を中心にして考へる教育思潮に就いて考察して見たいと思ひます。

第三章 環境中心主義の思潮とその批判

- 一、生物主義の教育思潮
- 二、人格主義の教育思潮

第一節 生物主義の教育思潮

凡そ教育の事實は環境の中に於て行はれるものであります。尤もこゝで環境と申しますのは、昨日も申しましたやうに、單なる自然的環境のみでなく、寧ろ社會的環境を主として言ふのであります。而して社會的環境の中で、最も發達したもので、それ自身の意志を十分にはたらかし得るものは國家でありませうから、國家の如き社會的環境がこの教育事實を支配する

ものであると考へて見ます。かういふ考へに教育學的原理を求め、思潮には大體二通りあります。一つは生物學的の考へ方で、一つは人格的の考へ方であり、

この生物學的の考へ方を代表するものは、言ふまでもなく、ベルゲマンの社會教育説であります。ベルゲマンの考へ方に依りますれば、教育は生物學の法則に依つて行はるべきであるといふのであります。これが彼の根本の考であります。彼の説いて居る所に依りますと、從來の教育學は、例へばヘルバルトの教育學の如き、目的は倫理學がこれを決定し、方法は心理學に依つてこれを基礎づけて行かなければならぬと言つて居りますが、教育の目的は生物學に依つて決定すべきものである、その方法に於いても勿論生物學的の見地を尊重しなければならぬと言ふのであります。その生物學と言つて居る所の主なる點を申して見るならば、かうであります。今一人の人間がこの社會に生まれて死んで行く、さうすると一つの社會といふものは個々の人間が澤山集つて生まれては死に生まれては死ぬるのであります。これを一個の人間から見れば、或る時期に生まれ、さうして或る程度まで生長發達して、或る時期に死ぬるのであります。一つ／＼の個體は各自さういふことをして行くのでありますから、人間も一個體としては一時的なものであります。それ自身に於いて永遠の生命を有つて居る譯ではありません。併し全體としての人間種族は永遠の生命を以つて昔から段々生長發達して來て、さうして又永遠の未來に到るまでその生存を續けるのであります。故にこの個體と種族との關

係を考へて見ると、個體は一時的なものであるが、種族こそは永遠のものであります。即ち永遠に進化發展して已まざる本當の實在であります。個體は只種族の永遠の生長發展を助ける一つの要素、一つの手段たるに過ぎないのであります。さうして或る時期に生まれて來るのでありますから、一つの個體がこゝに生まれて來たとすると、その種族の社會的生活團體の一員となる爲に、その種族團體がそれ以前に經驗して來た種族的經驗即ち積重ねて來た精神的財産を承繼がなければなりません。それを適當に承繼ぐことに依つて初めてその社會の一人前の成員となれるのであります。否單に過去の精神的財産を承繼ぐだけでなく、現在の社會の精神的財産の發達に貢獻し得るやうになつて、始めて一人前の成員となれるのであります。斯くの如くその種族の社會に生まれて來た一個の人間を、その以前の種族的經驗たる精神的財産を繼承し、且つその精神的財産の發展に貢獻し得るやうにさせることが、即ち教育の目的である、それが教育の仕事であると、かういふやうに説くのであります。故に教育の目的はどこまでも種族の發展の爲であります。一人々々の個體を教育することは、その種族の存續發展に貢獻せしめんがためであります。この考を社會教育即ち國家を一つの社會と見ての社會教育に適用致しますならば、社會の一成員或は國家の一國民を教育するといふことは、その社會の存續發展、その國家の隆盛發展の爲に必要な精神的財産を傳へ、尙將來に於いて益々その精神的財産の發展に貢獻せしめ得るやうにすることである、とかういふやうに教育を考へて來るのであります。

斯くの如く生物の種族的發達といふことを根本に置いて考へることに依つて、一つの教育の原理が成立つて行くのであります。この場合に於いては、教育せられる性質即ち陶冶性をどういふふうに解釋して居るか、と申しますと、陶冶性とは、やつぱり生物學的の言葉を使へば廣くこれを順應性と言ふべきであります。さうしてこれは前のやうに受動的順應性と言ふべきであります。兎に角かうして順應するといふことは、社會のこれまでの發達して來た生活經驗即ち精神的財産を繼承し得る可能性を有つて居るといふことであります。さうしてそれを言ひ表すに社會遺傳といふ言葉を使つて居ります。詰り社會的精神が或る時代のものから次の時代のものへ傳承せられて行く、と考へるのであります。即ち社會から社會へ精神的財産は遺傳して行くのであります。この社會遺傳に依つて前の時代の文化を傳承し得る性質、それが詰りこの場合の陶冶性と考へられて居るのであります。でありますからこの陶冶性は一つの受動的なもので、前に出來た文化を傳達し、さうしてその儘に受容せしめ或は繼承せしめるのであるから、單にそれを受容れる性質なものであります。故にかういふ教育の原理からは、被教育者自らを發展させるといふことでなく、出來上つたものをその儘受容せしめることであります。教育又は教授上の言葉で、これを知識の注入であると言つて居ります。それから又既に出來上つて居る社會の生活形式に幼少なものを導いて行かうと言ふ

のでありますから、教育はさういふ生活の爲の準備であるといふ考へ方になるのであります。何れから致しましても、被教育者自身の生活といふものは充分尊重せられて居ません。被教育者自身の内面からの發展といふことが認められて居りません。かういふことは今日のやうな被教育者自身を中心にした教育思潮から見ますと大きな缺點となるのであります。随つて今日の新教育はかういふ教育學説を専ら排斥しようとして居るのであります。併し我々はこれを冷靜に考へて見なければなりません。勿論被教育者自身の生活を尊重し、その内面からの發展を重じなければならぬといふことは一つの大切なことでありますけれども、それと相對して、現在我々が教育を行ふのは、これを一つの社會生活上の問題から考へますならば、どうしても今日まで發展して來た社會生活の形式及び内容、即ちベルゲマンに言はせれば、その精神的財産を繼承し且つこれを發展せしめ得るものを養成するといふことは、どうしても棄てることの出來ない大切なことであります。教育學の原理としてこの事實が説明出來ないならば、それは又大きな缺陷を生ずることになります。既に出來上つて居る社會生活の形式及び内容、即ちその歴史的精神的財産といふものを傳へることが大切であるからこそ、色々の教科課程といふものが定められ、さうして又その内容は教科書として編纂せられて居るのであります。これらを傳承せしめることが我々の日々の任務であるではありませんか。然るに今日被教育者の立場をのみ中心に置いて教育を考へて居るものは、子供自身の生活で

なければ價値がない、或は子供自身が創作するものでなければ價値がない、既に出來上つて居るものを傳へることは非教育的である、過去の社會の歴史だの色々の生活の形式だのを子供に與へやうとすることは教育上の罪惡であると説くものさへありますが、果してさうでありませうか。若しさうであるとすれば我々は日々非教育的なことをやつて居る譯であります。一種の教育的罪惡をやつて居るとも見られるのであります。被教育者中心主義に一面の眞理はありますけれども、その爲に社會の精神的財産の繼承といふ問題を無視して、了ふやうな學説は決して完全なものとは云へませぬ。さういふ譯で、我々はベルゲマンの教育學説はそのまゝ採用することは出來ないとしても、社會の精神的財産を繼承せしめるといふ事實を何等かの形に於いて充分に説明し得る原理を持つ學説でなければ満足することが出來ぬのであります。

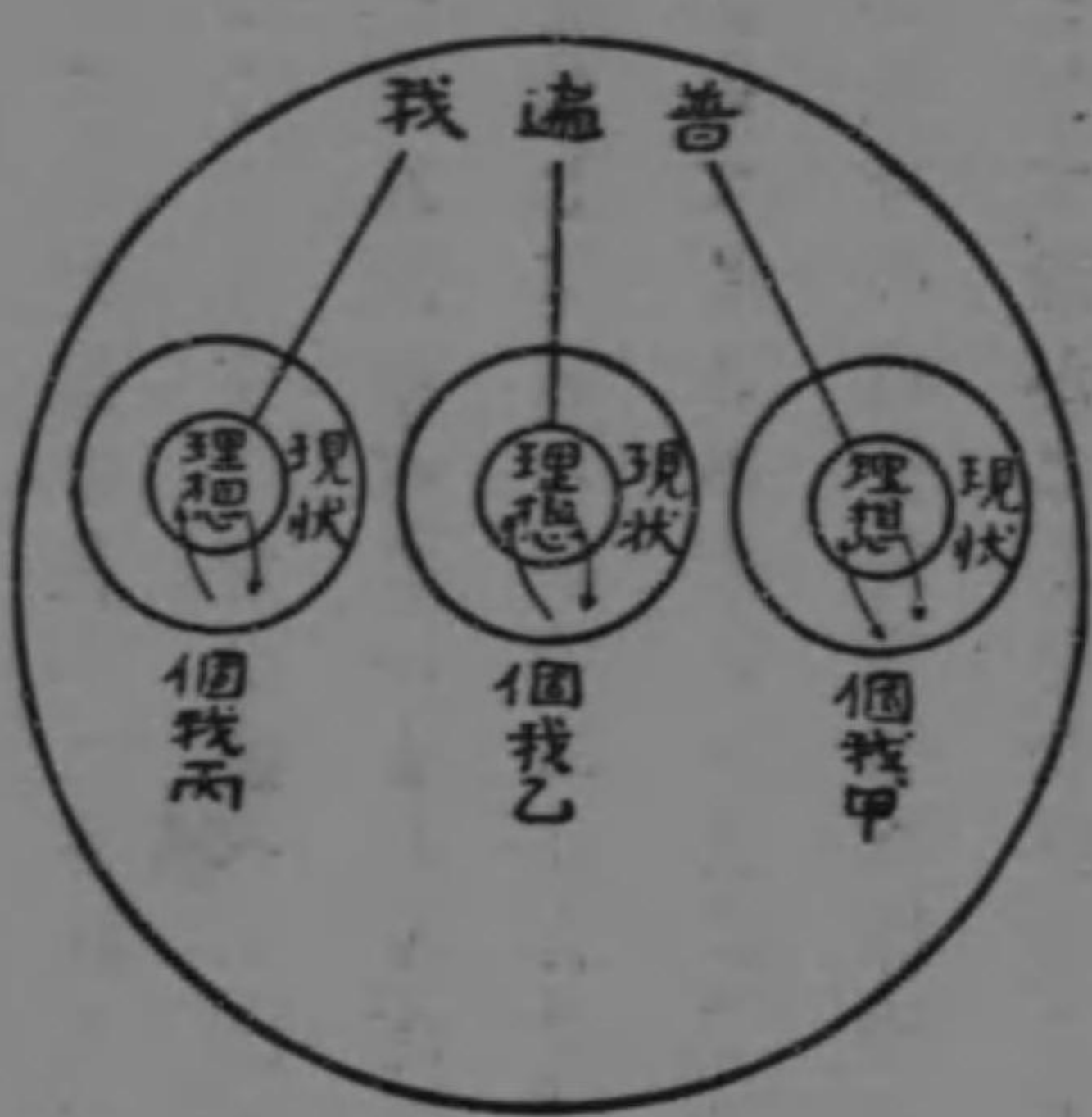
それから現在我々の従事して居る義務教育は、國家が將來その後繼者たるべき兒童に對して是非それだけの教育は施さねばならぬと要求して居る一種の強制教育であると言つてもよいのであります。かく一つの社會が強制的にでも施さねばならぬ教育を、そのまゝかういふ立場から説明すると、被教育者自身の人格的發展といふことを充分に説明することが出來ぬといふ大きな缺陷が生じて來ます。そこで被教育者自身の人格的發展をも説明し、又その社會が自己の發展上その精神的財産を次代のものに繼承せしめなければならぬ道理をも充

分に説明せんが爲には、我々はベルゲマンのやうな生物學の見地を棄て、新に人格的見地に立たねばなりません。その一例としてこゝに人格的見地から環境を中心にした教育思潮の基礎になる一つの考を提供して見たいと思ふのであります。

第二節 人格主義の教育思潮

併しながらこゝに豫め御承知を願ひたいことは、我々が生物學の考を棄て、人格的な考を採るといふことは、被教育者自身を一つの人格者として見ることでありますから、環境中心の教育説と申しながら、被教育者自身の人格的存在をも同時に認めて居るものであります。故にベルゲマンの立場のやうに、本當の意味の環境中心の教育説といふことにはならぬのであります。被教育者の人格的立場をも認めつゝ、さうしてその上にこの環境即ち一つの國家といふものゝ人格的意義を充分に明らかにして、その國家の人格的發展の爲に各個人が又同時に人格的發展をしなければならぬといふことを説明して見たいのであります。さういふ考で私は教育史の中から最も古い一例としてプラトンの理想の王國即ち理想の國家といふものを考へることが出来るのであります。又近代の思潮に於きましてはヘーゲルの國家觀を考へることが出来るのであります。今その二つを説明すべきでありませうが、何れも直接に實際の教育とは多少掛離れたことでもありますから、今一つの例としてヘーゲルの考へ方を

簡単に申し上げてこれに代へようと思ひます。ヘーゲルのやうに人格的に考へるものゝ總べてに共通なる所は、人間の精神の働きを以つて人格の特有なる點と考へ、就中自己反省の意識に依つて限りなく發展することをもつて人格の特徴と考へることです。言ひ換へれば、自己の現在を反省して見ると、反省する我の理想はこの現状を統一して行く働きをなすもので、これを限りなく續けて行くことに依つて我の中に段々と人間の本性が目覺めて深められて行くといふことでもあります。例へばこゝに甲乙丙の三人の人が居るとします。そして



各個人が銘々の心の中の理想に依つて發達して行くとしたならば、總べての人が皆自分のよいと信ずること、自分の良心の命する所に従つて進展して行くことは充分説明がつくけれども、さういふふうにして考へ出した所の一つの眞、一つの善、一つの美が我々の共同生活の中に於いて動かすべからざる一つの標準となることはどうして説明することが出来るませうか。そこで人格主義の立場を採るものは茲に一つの

哲學的な考へを入れるのであります。それは各個人の中に働く所の理想は、その最も純粹なる形に於いては、總べての人間に共通な本當の人間性に基づくものであると考へるのであります。而してこの萬人に共通な眞の人間性を普通普遍我と申して居りますが、この普遍

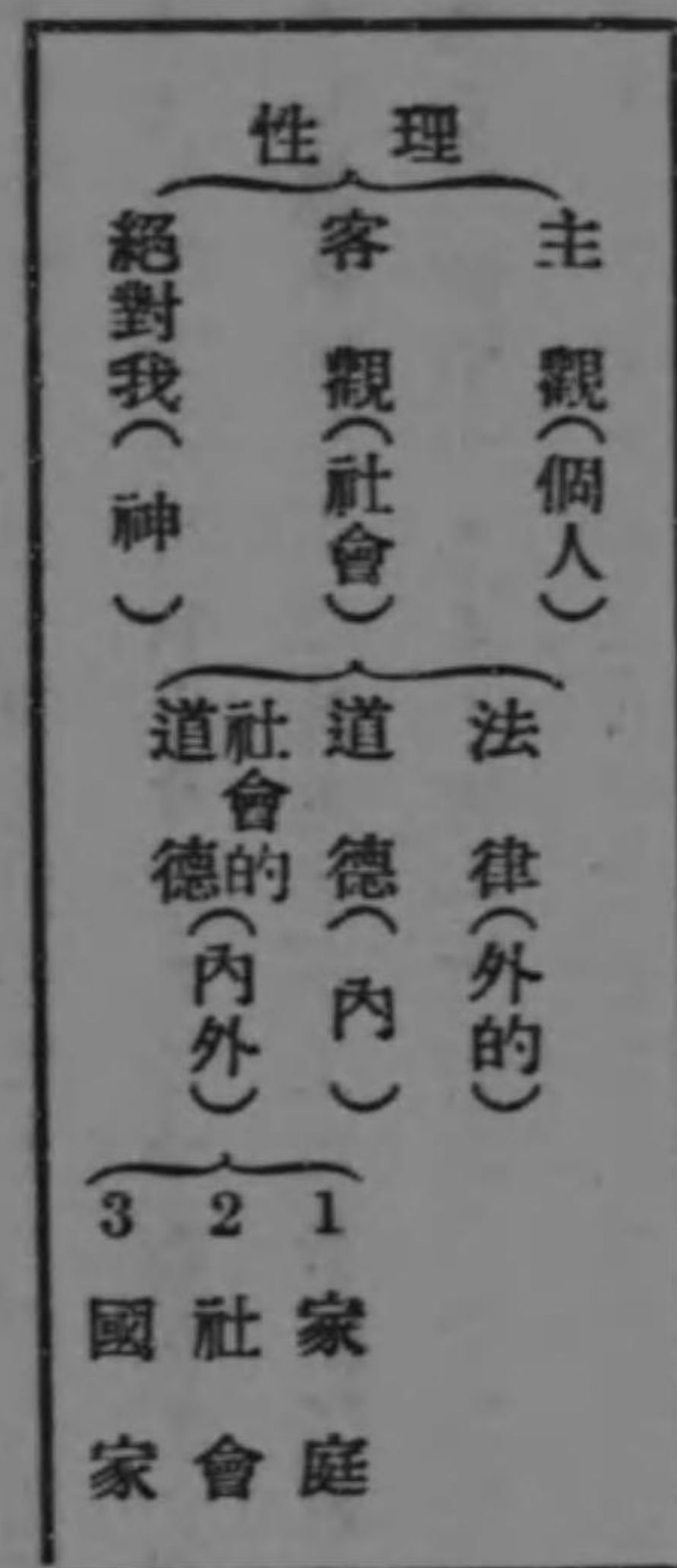
我が總べての個我の奥底に働いて居ると考へるのであります。そして我の内に起る良心の聲即ち理想はこの普遍我の働きであるとするのであります。故に我々の自己を反省して我の中の良心の聲に従ふことは普遍我の命に従ふことでもあります。されば各個人がそれの良心の聲に従ふことは共通の普遍我に従ふ所以であつて、そこに萬人共通の標準も立つのであります。言ひ換へれば、各人が自分の良心即ち理想我の命する所を純粹に深めて行きさへすれば總べてのもの考へが段々同じ普遍我に近づいて行く譯であります。かういふ事を信じて居るのであります。これは何も西洋哲學に於いて始めて説くのでなく、東洋思想に於いてもさうであります。孟子の中には惻隱の心を説明した所があります。惻隱の心は即ち我々の道徳的良心の純粹なるきざしであります。赤ん坊が今將に井戸に陥らんとするのを見て、誰かこれを助けやうとしない人がありませう。それを助ける時に、あれを助けたら親達に感謝して呉れるであらう、又は郷黨の人が褒めるであらうなどと思つて助けるのではありません。兎に角赤ん坊の落ちるのを見たら助けずには居られないから助けるのであります。それは人間として普遍我がその人の心に良心として純粹に現れて來るからであります。それを色々自分の境遇その他一時的の事情で以つて種々の利害を考へると色々違つた判断をすることがありますが、本當に眞人間の心になつた時には誰でも同じやうに考へるものであるといふのであります。だから我々は各自自己の良心の命する所に隨つて行きさへすれば

ばよい、さうしてその心を深めて行けば行く程そこに普遍我の働きが現れて、或は道徳的の善、或は學問的の眞、或は藝術的の美の一定の標準といふものが成立つ譯であります。これは極めて粗雑な説明の仕方ではありますが、大體かういふ考へ方をするのが人格主義の特徴であります。でありますから、總べての人間にはその心の奥底に普遍我といふものが働いて居る、そしてその普遍我は我々個人の良心の中に理想となつて現れるのである、これは最も純粹な理性的なものである、かういふふうに考へるのであります。さて理性とは人間特有の性質の最も純粹なものと考へて戴きたい。我々の身體は一つの動物でありますから、そこには生物共通の、又動物共通の生物性又は動物性といふやうな働きがあるかも知れぬけれども、それ以上にその人間特有の純人間性といふものがその根柢に働いて居る、それを理性と言ふのであります。

ヘーゲルの考へ方に依りますと、我々人間精神の根本にさういふ普遍我なる理性的なものがあるだけでなく、動物でも、植物でも、總べてのものが夫々發展して居るといふことは、その根柢に斯くの如き發展を爲さしむべき理が存するからである、生物だけでなく、無生物の中にも自然現象の中にも、一定の秩序があるといふのは、その根柢に斯くの如き秩序ある發展を爲さしむべき理が存するからである、さうして人間の根本の理も、生物の根本の理も、無生物の根本の理も、もつと根本に遡れば一つのものである、と言ふのであります。その理が色々現れて

この世の中を作つて居るのであります。併し今は無生物とか生物とかいふ場合は切捨て、人間の精神だけに就いて考へて戴きたい。さうすると、ヘーゲルはどういふやうに考へて来たかと申しますと、先づ普遍我なる人間の根本精神の發展が現れる所に主観我、客観我、絶對我の三段階があるのであります。先づ主観我としては各個人の精神の中に現れて居ります。私が今私の現實の心を考へて見るならば、それは主観我と言ふべきでもありません。所が私共の心の奥底に働く所の良心の根本は理性を現して居ると致しましたも、日常私共の考へる所には己私が交つて居るのでありますから、一人々々違つた働きをするものであります。ところが大勢の人が此處に集つて客觀的に一つの考を決めたと致しますと、その時は各自の心の己私といふものが除かれて行きまして、比較的人間性の純粹のものに近いものが残つて行くのであります。多くの人々の善いと信する所は、只一人の考よりもより多く眞の人間性の働きに從つて行く譯であります。即ち社會的に多數の人には是認されて居る考への方が、一人のみが考へて居る考へよりも、より多く根本の理性を現して居るといふのであります。これが客観我であります。而して客観我よりも更に純粹に理性そのまゝを現して居るもの、否理性そのものは、我々が宗教的に考へる所の神の心の如きものであります。これはまあ現實の世にはないものであります。さればこれを絶對我と言つて居るのであります。即ち神は理性そのまゝを現したものであると考へるのであります。このやうな精神の發展の段階は

大體次表の通りであります。現實の世の中では我々が一人で考へたものより、客観我の方が



より多く人間性を現して居ります。この社會一般の決めた人間性としては法律と言ふべきものがその一であり、それから道徳と言ふべきものがその二であり、それから社會的道徳と言ふべきものがその三であります。この法律と

言ふのは、これまでの社會が永く生活を繼續して來る中にだん／＼社會的に是認せられた一定の社會の秩序を規定したものであります。でありますから、我々は法律に對して、自らその精神を充分に了解せるとせざるとに拘らず、従はなければなりません。蓋し法律は我々が一つの社會に入つて來れば、その前に社會的に決つた生活形式であつて、その社會の成員を外から拘束する性質を有つて居ります。さればその事柄は合理的でも、個人を實行せしむる形式は強制的であります。それに對して道徳とは各自の良心に依つて判斷する行爲を言ふのであります。これは單なる主観我ではなくて、主観我の中から己私を取去つて良心の判斷に隨つて行くことを言ふのであります。されば法律も道徳も共に大切なるものであるが、法律の方は外的の傾向が強く、道徳の方は内的の傾向が強いです。依つて外から社會的に規定されて居る法律だけでは、まだ完全に社會我を現して居るとは言へません。さりとて道

徳も亦内面的に限られたるもので、常に完全に眞の社會我を代表するものとは言へません。そこで法律と道德とを併せて内外の形式を備へたものが完全なる社會道德であります。でありますから、現實の世の中に於いては、所謂社會道德なるものは法律的外形と道德的内面との兩方を兼備したもので、人間の生活に於いては最もよく人間性の根本なる理性を現したものであると言はねばなりません。然らばこの社會道德はどういふ社會に於いて最もよく發現されるかと言ふと、第一は家庭であり、第二は家庭を集めた社會であります。かゝる社會だけでは未だ充分な秩序が立つて居りませぬが、この社會が理性的に充分な秩序を立てたものが國家であります。故に最もよく人間の根本性なる理性を表現してゐる社會道德と言ふものは家庭よりも、又社會よりも、國家であると言はねばなりません。かういふやうにだん／＼考へて來るのであります。従つて我々現實の世の中に於いては國家が最もよく人間の人格的生活を爲すに適當なる社會である、別の言葉で言へば、國家は地上に於ける神の王國である、とまでヘーゲルは言つて居るのであります。而して絶對我は即ち神の世界のことで地上にはないものであるけれども、地上に於いて最もよく人間の根本性を表現せるもの、否表現し得るものは國家であると考へて居るのであります。斯くの如く考へて來ますと、人間の發展とは各自の己私を捨て、人間の本性である理性にだん／＼近付いて行くことになるのでありますから、教育とは即ちかゝる發展を成遂げしめることでなければならぬのであります。

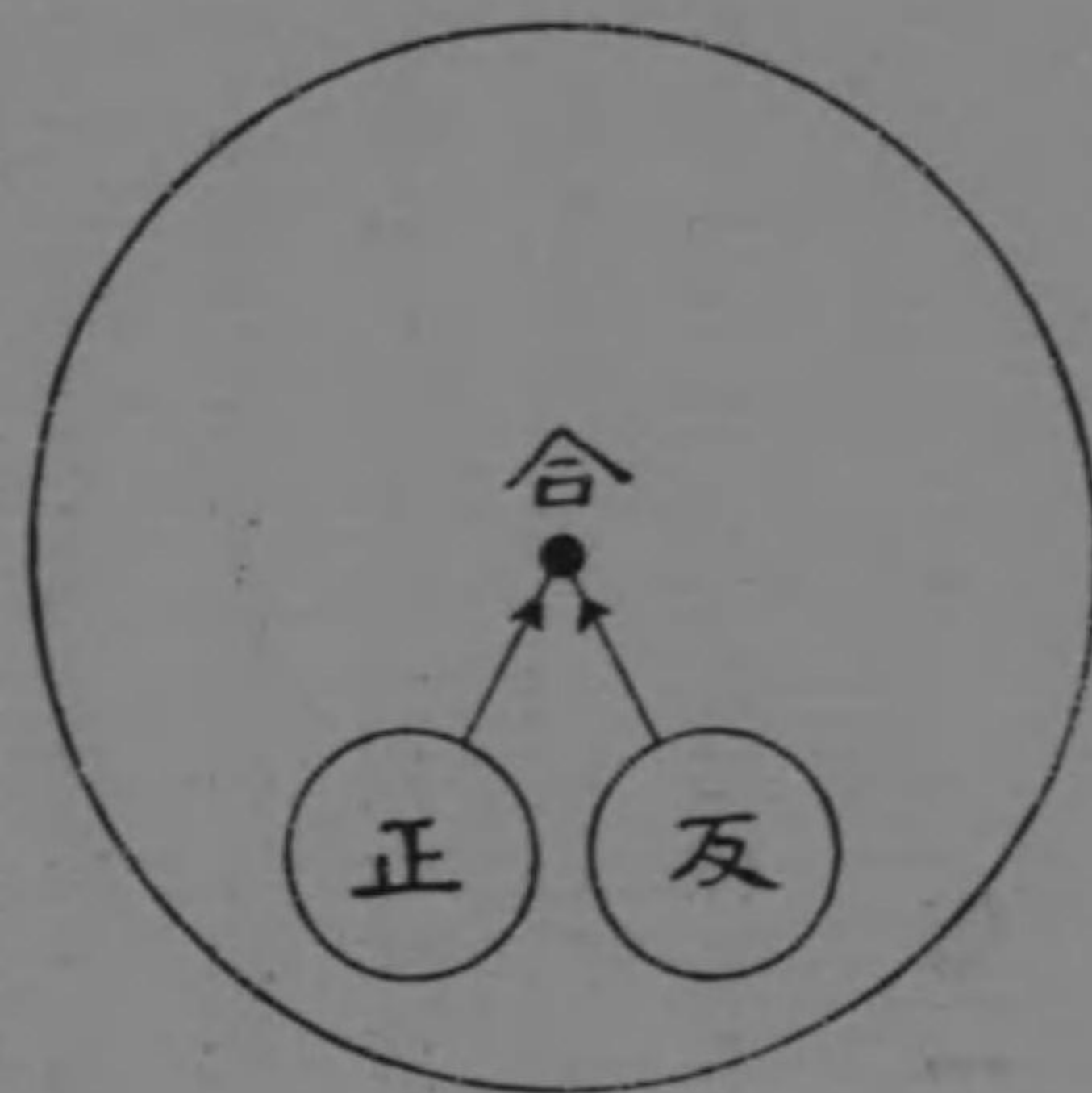
人間の自然性には生物的の性質もあれば、動物的の性質もありますが、これらに安んぜず、又一個人としての經驗に於いても、唯自分だけの己私を捨て、總べての基である所の人間性へとだん／＼立歸ること、これを普遍我への復歸と言つて居りますが、この普遍我への復歸が即ち教育の最高理想でなければなりません。教育するといふことは、人間をしてだん／＼純粹な人間にして行くことであります。さうするには我々各個人の精神生活をして最もよくさういふ理性的な生活を爲し得るやうな社會を組織しなければなりません。さういふ社會は即ち國家といふ社會であります。故に教育の最高理想は、國家といふ社會の生活を完全に營むやうに各個人を導いて行くことに歸すると言ふことになり、さうすることに依つて、社會として一つの完全なる人間の共同生活を營むことが出來ると同時に、個人としての人格的生活を完全に營むことも出來ると言ふのであります。かういふ意味に於いて、人間は社會生活として最も完全なる國家生活を發展せしむる爲に、その國家の後繼者たるべき幼少なるものに教育をして行かなければなりません。又國家自身がそれをする必要があります。かういふやうにして所謂義務教育の制度をも理論づけるのであります。かういふやうに考へますと、ベルゲマンのいふやうに、人間は生物として種族の發展に盡せよと言ふことでなくて、人間を本當の人間性に立歸らしめるには、即ちこの世の中で本當に完全な人間生活、それは神の世にも近いやうな完全な人間生活を爲さしめるには、最も合理的な

國家的生活を爲さしめることを措いて他に途はないといふ結論に到達し、教育の目的を又そこに置かんとしたのであります。

かういふやうな考へに於いては、陶冶性とはどういふことであるかと言ふと、要するに各自の反省意識に於ける理想性であります。自己の理想に依つてだん／＼進歩して行く所の理想性であります。ヘーゲルの言葉に依れば、復歸性と言つたらよいかも知れませぬ。普遍へ普遍へと復歸し得る性質であります。それは各自の精神の根本にある所の本質なる理性の自己發展の力であります。人間の根本性なる理性は自らの力に依つて發展します。即ち自己發展の力を有つて居ります。この自己發展の力を限りなく發展せしめることが教育であります。ヘーゲルが教育上自己活動を原理として居りますのは、この人間の根本性なる理性の自己發展を教育の根本原理として居るからであります。

それから、かゝる自己發展は、どういふ過程を以つて發展するかと言ふと、前に述べた辨證的發展をするのであります。即ち我々の精神に於いては、或る一つの考が定まらうとすると、それに對して必ず反對の考が起つて来る。前の考を正とすれば後の考は反である、かうして正反の考が出来れば、この正反二つの矛盾を止揚して更に高次なる根本の考に飛躍する、かくて一度正反を止揚して一つの合に達すれば、更にその合を正として、又反の思想が出来る、そこで又この正反を止揚して更に一段高次の合の思想に到達する、斯くの如く正反合、正反合と限り

なく進歩して行くといふ考へであります。故に陶冶性の本質は理想性であると同時に自己



發展を爲す根本活動であつて、それは自己反省の辨證的發展に依つて絶えず無限に進展して行くのであります。ヘーゲルはかういふことを教育の根本原理と考へて居るのであります。さうしてそこに純然たる一つの國家主義の教育、即ち環境中心の教育の考を作り上げました。今日の教育行政は教育を國家の行政の一つとして行はうとして居ます。さうして義務教育制度が行はれるやうになつたのは、やはりかういふ處からおこり、かういふ考に基づいて居ることが少くないと思ふのであります。以上を環境中心の教育思潮に關する考察の大體と致しまして、つぎに被教育者中心主義の思潮に移りたいと思ひます。

第四章 被教育者中心主義の思潮とその批判

- 一、生物主義の教育思潮
- 二、人格主義の教育思潮

以上述べましたやうな教育思潮は、その一つは教育者中心主義で、教育者の理想と教育者の

力とに依つて、環境も被教育者も總べてこれを統御し左右することが出来るとした考であるから、被教育者は一つの物質の如く考へられるか、然らざれば一つの生物の如く考へられて居ました。もう一つの環境中心主義も、生物主義を採るものは、被教育者それ自身をば一個體としての生物としてしか考へて居ないのであります。最後に述べました人格主義を採るものは特別と致しまして、大體に於いてこの環境を唯一の自主獨立のものとするのでありますから、被教育者自身の自發自展すべき性質がそこに認められて居りませぬ。茲に教育の根本原理を逸して居ると言はなければなりません。一體教育とは人をして人たらしめることであるとは、既にカントの喝破した如く、動かすべからざることでありませぬ。それにも拘らず、その人を或は生物と見たり、又は物質と見たりして説明しようとするのでありますから、どうしても教育といふものゝ根本に觸れることが出来ないであります。依つてこの點を明かにしたいといふのが、被教育者中心主義の思潮であります。

被教育者中心主義の思潮で我が國に廣く行はれて居るものゝ中には大體二通りあります。その一は生物主義に依るもので、その二は人格主義に依るものであります。

第一節 生物主義の教育思潮

先づ生物主義に依る場合から申して参ります。この生物主義に依る場合は大體から申し

ますならば、一つは自然科学的方法に依つて居るのであります。併し純粹の自然科学的な立場から生物主義を論じますならば、前に申しましたやうに、陶冶性は一つの受動的順應性に見るに過ぎないのでありますから、これ亦一種の唯物的見地と同じやうな缺點に陥つて居るのであります。被教育者中心主義の原理とするのは出来ませぬ。依つてそれを救ふ爲に、前に説出されたのが、前に申したデューキの所謂能動的順應説であります。デューキはこの能動的順應性を以つて陶冶性と考へたのであります。これはどういふことであるかと言ふと、前に通り申しましたやうに、生物の外界に順應することは、この環境の變化に依つて受動的に偶然的に決定せられるのではなく、生物それ自身が自己に適當なる環境を選択して、そのうちで適當なる順應を爲すといふことであります。即ち自ら生活するのに都合の悪い環境はそこを去つて都合のよい環境に移るか、然らざれば自己の生活に都合のよいやうに自ら作り換へるといふこと、即ち環境の改造といふことをやるのであります。例へば人間で言へば、同一環境に於いても種々にこれを改造する爲に、かういふ家屋を建てるとか、着物を拵へるとか、扇を作るとか、色々なことをやつて行つて、暑くて生活に不適當なる環境はこれを改造して涼しくし、大勢かうして一所に集つて居ることが出来るやうにするのであります。斯くの如きことは何も人間ばかりやるのでありませぬ。蜜蜂の生活を見れば箱の中に於いて同じやうなことをやつて居ります。總べての生物が自分で生活をする場所を作ること考へたな

らば、そこに我々は環境の選擇改造が行はれて居る事實を見るでありませう。人間に於いては、更にこの環境改造の爲に種々の道具や機械を作りまして、限りなくこれを行つて居ります。この事實に着眼致しまして、生物は環境に對して受動的に順應をするのではなくて、進んで能動的に順應するものである。殊に人間に於いて能動的の順應を最も多くやるのである。そして教育の原理はこの能動的順應に基づかなければならぬと説くのであります。これは非常なる卓見でありまして、教育を生物學的の立場から説きますならば、當然こゝまで來なければならませぬ。かういふふう考へて参りますと、教育されるとはどうすることであるか、學ぶこと即ち學習するとはどうすることであるかと言ふに、それは一つの生物が外界の刺戟に對して反應運動を爲すことに依つて自己の有機體の組織を改造することでありませう。即ち組織を仕直すことで、これを Reorganization と申して居りますが、この Reorganization といふことは、デューキーが好んで用ひて居る言葉であります。これは有機體に就いて云へば、直接その組織を新に仕直して發達させることであり、更に精神的には從來の經驗を再構成 (Reconstruction) することであり、言ひ換へれば、從來の經驗を組立て直すことでもあります。その意味をもう少し詳しく申し上げて見たいと思ふのであります。今私共が或る一つの刺戟 S に適當な運動 M を爲し得るやうになるといふことは、S の刺戟を感じる所の知覺神經と M の反應を起す所の運動神經とが、腦中樞に於いて一つの神経系統上に聯絡の途を開くといふことでもあります。それ

は只一つの途が開けたといふだけではありませぬ。それに聯關しまして有機體全體に一つの改造が加はるといふ事實があるのであります。例へば今私共がテニスをするに致しますと、自分の前に飛んで來る球を一つの刺戟 S とし、その球が何處か地上にバウンドするのを見定めて、ラケットで以つて向ふへ打返す運動を M として置ませう。さうすると球が來るといふ S の刺戟に對してラケットで打返すといふ M の反應をやつて、この二つの聯絡が付けばそれでよいかといふと、實際はさうではありませぬ。何故ならば上手な人のするのを見るとよく判るが、向ふから球が飛んで來るのを見て、どんなふう打つたらよいかといふ大體の形勢が決まると、何處に球がバウンドして來るかその瞬間にチャント見て取るのであります。そこで球が來ない中にその場所に行つて待つて居る、そして來ると適當に打返す、そこでその球がそこに飛んで來ない中に目で見た知覺の働きに依つて見當をつけ、身體を整へ、姿勢を取つて待つて居るのであります。それから又打返すといふことも、ラケットを手の先だけで打つのでありませぬ。今打たうとして姿勢を取れば全身の力がこの腕に集まつて、その腕の力が又ラケットの先に集まる、要するに全身の力がラケットに統一されて力一ぱいに向ふに打返すのであります。それでありませぬ。只一つの球を打つだけでも、身體の全體の筋肉運動が精神的に一つに統一されて全身が活動するのであります。かゝる全體の働きに於いて一つの聯絡が付けば打返すことが出来るのであります。併しさうなるには容易な練習では出

來ないが、よく練習をして居る人のするのを見て居ると、まるでその人の行く所へ球が落ちて來るやうな氣がするのであります。下手な人がするのを見れば球が來てもどん／＼抜けて了う、まるでラケットに穴があいて居るかと思はれる程であります。だからテニス一つ上手になるのも、非常な練習に依つて身心が一體となつて働くまでに訓練せられた結果であつて、心身の全組織が組織し直されるのであると考へなければならぬと言ふのであります。それは確かにその通りであります。私共が字を書く時も、裁縫をする時も、皆これと同様で、只手のはのみで運動して居るのではありません。ちゃんと姿勢よく坐つて、さうして筆をよく採つて紙に向ひ、又針をよく持つて布に向はなければなりません。そしてよく書け、よく縫へるやうになるまでには全身的に新なる組織が出来なければならぬのであります。一事一能を覺へることには多少の差はありませうが、それが有機體の全組織に何等かの改造を加へることでなければ本物になりません。それから又經驗の再構成とはかういふことを言ふのであります。例へば今自轉車に乗ることの出來ない人が、自轉車に乗れるやうになつたと致します。さうすると今までは毎日學校に通つて來るのに大抵てく／＼歩いて來たのであるから、自轉車の通らぬ所でも構はぬ、坂でも小路でも近道をとつて學校に來たでせう。所が自轉車に乗れるやうになれば、學校に行くには前と違つた道を選ばねばなりません。そこでその人の日

★經驗する事柄はこれまでとはどれだけか違はねばなりません。のみならず、これまでは一

時間掛つて學校に行つたものが、今度は十五分で行けることになるので、その餘りの四十五分の時間はどのやうに使ひますか、その使ひ方に依つてその人の日々の經驗は大いに違つて來る譯であります。斯くの如く、只自轉車に乗ることが出来るやうになつたといふ一つのことだけで、その人の生活に種々の相違が起り、その爲に精神的內容が變つて來るのであります。これは只內容が變つて來るといふ例を申し上げたのであります。我々が精神的に自ら深く信する事柄が何かの經驗に依つて動搖し出したと致します。これを中心にして組織せられて居た我々の精神界全體は、更に確實なる中心を求めてその組織を仕直さなければならぬこととなるのであります。我々の日々の新經驗は、多少の差こそあれ、それが常に全精神に影響して、一方に經驗內容を増減を來たし、又他方に經驗の組織を改造するのであります。かういふことをデュキーは説いて居ります。この經驗の改造が即ち學習するといふことであります。我々がものを覺へるといふことは、それは一つの刺戟に依つて一つの反應を爲すといふことではなくて、我々の經驗の全組織に或る改造を加へることだ、とかう言つて居ます。この精神的働きが、同時に、我々の經驗を構成したり、有機體の組織を改造したりします。これが即ち學習であります。されば學習とは只教へたことを目や耳から頭の中に印象を與へるといふことではないのであります。

斯くの如く説明することは、我々の教育の實際を説明する上に非常に行届いた説明の仕方

であると考へなければなりません。我々は日々色々な刺戟を受けては色々な反應運動をやつて行くのでありますが、これは要するに我々の生活であります。さうしてその生活を導くことが段々有機體の組織を仕直して經驗を構成し直すことでもありますから、即ちそれが生物が成長することであり、發達することでもあります。教育といふことは、斯くの如き成長發達をどこまでも繼續せしめるといふことであります。只一定量の知識技能を傳へてしまつたからそれで終れりといふのではありません。どこまでも適當な刺戟に依つて段々再組織、再構成をさして行くことであります。されば眞の教育は被教育者をしてかゝる成長發達を爲さしめることであります。學習するとは斯くの如く成長することであり、教育といふことをもつと詳しく言へば、かゝる成長を助成すること、即ち成長助成即教育であります。言ひ換へれば、かゝる生活を指導すること、即ち生活指導即教育であります。かういふ一つの術語が成立つたのであります。我々はこれを簡單にする爲に生活即教育といふ言葉を使つたり、又成長即教育といふ言葉を使つたりして居るのであります。かういふ術語が嘗てかなりな力を以つて我が教育界に行はれたことがあります。

さてかういふ考へがこゝに成立つて参りました。これを段々進めて行くかどうかといふことになるかと言ふと、この生活を指導し、この成長を助成して行くといふことであります。積極的にその生活や成長をどうすることも出来ません。それは被教育者自身の爲すまゝに任し

て置かなければなりません。我々の爲し得ることはこの圍りに適當な刺戟即ち環境を作つてやることであります。故に教師は唯消極的に環境の整理といふことを爲し得るだけであり、被教育者から見ればこれに對して只順應する即ち學習することがあるだけであります。即ち學習一元論といふ考へが出る理由がこゝにあるのであります。併し學習一元論といふことは、果してこの場合に理論的に説き得られるか否か、それは尙ほ問題であります。例へば教師のすることは大體に於いて消極的であるといふやうに説明せられて居りますが、併しこゝに整理とは何を言ふのか、一つの理想があつてその理想に適ふやうにすることこそ整理と言ふのではありますまいか。どういふふうになれば兒童の成長をよく助成することが出来るか、かういふふうによればよく助成することが出来るかといふ一つの理想があつて、その理想に従つてすることが整理であります。然らばその理想は誰の理想に依るのであるか、この場合には外から環境を整理してやるものの理想と考へざるを得ないのであります。整理してやるものが教師であるならば、その教師の理想に依つてそれをやつて居るのであります。その教師の理想は勿論被教育者の成長發達といふことを考へてのことでありませうけれども、被教育者の成長發達といふ事實を調べて、そしてそれに適當な一定の具體的の案を立てたものでありませうから、そこには明かに教師の力が働いて居るのではありませぬか。故に教育は學習一元に依つて行はれると言はれて居るけれども、實際はさうではない、そこに教育

者の力が明かに働いて居るのでありますから、教育は唯學習一元あるのみといふことは嚴密な意味では言へぬことであります。只言葉の上で作り上げんが爲に教師のする仕事を環境整理といふことにして、整理といふ言葉の中に教師の理想を皆包含せしめ、たゞみ込んでしまつたに過ぎませぬ。されば表面上、教師の探るべき理想も、教師の爲すべき手段も現れて居りませぬが、實際の仕事の上には現れなければなりません。さうでなければ、文字通りに教師も環境の一部分として、生徒の前から引下がつて教場の廻りの窓掛や戸棚と同様に立つて居なければならぬことになります。そして生徒がやつて来て必要に應じてその戸棚の中の書物を奪ねるやうに、教師の前に来て質問するまでは何も言はず、何もせず立つて居ることをしなければならぬことになりませう。併しながら實際は決してさうではありませぬ。教師は必ず適當に絶えず環境の整理をやつて居ます。そこで教師は何等かの形に於いて働いて居なければならぬといふことになります。即ち教師は子供を働かすやうに適當なる環境を整理して絶えず働いて行かなければなりません。そしてその働は前申す通り彼の理想に依つて行はれなければなりません。決して學習一元といふことは成立ちませぬ。さればかういふ考は、一番初めに申したやうに、強いて對立する所の概念を作つて、今までの教育は教師のみが働いて居たのであると十把一束的に片付けてしまふものだから、今度は児童や生徒だけが働くのであると言はなければならぬことになるので、要するに言葉の上の遊戯として強ひ

て學習一元など論ぜざるを得なくなつたのであります。そんな學習一元などいふ教育が實際に存在しよう譯がありません。嚴密に言へば自家撞着であります。我々はその言葉に囚はれないで、何處までも教育の事實を直視せねばなりません。

かやうな譯で、この立場では、如何にこれを徹底して見ましても、教育は環境を整理するだけでよい、即ち學習一元だけでよいといふことは、理論上からも成立ち得ないことであるから、強ひてこれを力説すれば、自然これに對する色々の批評が出て参ります。そこで或る場合にはこの學習一元の原理を他の方面から説き直して、よく世間では教育を分けて教授と言つたり、或は訓練と言つたり、又養護と言つたりするものがあるが、實際の教育に於ては決してさうい

教育
訓練
養護
一元

ふことはない、養護とか訓練とか教授とか言ふも、要するに只一つの學習に依つて行はれるのみである、この意味に於て學習一元であるとかういふやうに言はれて居るやうであります。しかしかういふ意味で學習一元論を説くといふことであるならば、これは全く論點變換ではありますまいか。教育の實際を教授、訓練、養護に分けて考へることは、教育學を學ぶものは誰も一樣にすることであるが、それは只理論の説明上一つの便宜法として、或は教授といふ方面から説いたり、或は訓練といふ方面から説いたり、或は養護といふ方面から説いたりするだけのことであります。そのことはどんな教育學にでも皆斷つてあることであります。併しその場合にはこれを學習と言はないで、

教育と申して居ます。これはもうどなたも御承知のことであると思ひます。故に學習一元論をかういふふうに出換へるといふことは、教育といふ言葉の代りに學習と言つたに過ぎないのであります。加之それは學習と言つたより教育と言つた方がもつと熟した言葉であります。又その内容をよく現して居るのではないかと思ひます。以上は、眞の教育事實は、單に被教育者の立場からのみは、完全に説明することの出来るものでなく、強ひてすれば色々の無理が起つて來るといふことの一例として學習一元論の批評をしたのであります。

次にこの生物學的の立場に於ける色々の實際問題に移つて参りませう。この立場の人は、學習といふこと即ち學ぶといふことは爲すことである、*to learn*といふことは *to do*といふことである、とかういふふうに出換へてあります。又爲すことに依つて學ぶのである、即ち *to learn by doing* である、學ぶとは爲すことに依つて爲すことを學ぶのである、とかういふのがこの見地を採る人の教育上の一つの原理であります。この意味をもう少し發展させて、色々の批評を加へて見たいと思ひます。さてこの種の考へは、一方に於いて、一定の刺戟をあたへて、その刺戟に依つて反應運動を爲さしめて、この運動が再び刺戟となつて中樞に歸つて來て、一循環する事に依つて始めて一つの學習が完結するといふこと、即ち一番最初に申し上げた感官中樞運動環の一巡を一つの原理として居りながら、他方に於いては、教育は生物それ自身の生命の要求に依る自發活動であり、自己活動であるとなす所の生物的生命論を他の原理として居

ます。されば前に述べましたやうな精神の反省意識に於ける自己發展に依る自己活動とはまるきり違つたものであります。表面上教育はどこまでも自己活動に依らなければならぬと説くことだけは同様であります。併しその自己活動は、生物的生命の要求に基づいて刺戟に對して反應運動をなすことをもつて原理として居るのでありますから、自己活動といふことは同時に何等かの反應運動をすることでもあります。精神の發展、精神の活動で完結するものではないのであります。一つの刺戟があれば、必ず反應運動を起し、筋肉運動に訴へなければならぬ、従つて筋肉運動に訴へて何等かの作業を爲さなければ、それは一つの事を學んだとは考へない、それだから學ぶとは爲すことに依つて爲すことを學ぶのであります。言ひ換へれば、實行に依る學習 (*learning by doing*) と、かう申上げたなら宜しからうと思ひます。

所がこの實行に依る學習の考へ方に二つあるのであります。その一は前に一言しました所の試行錯誤法で、その二は問題解決法 (*Problem solving method*) であります。試行錯誤法といふのは、一定の刺戟に對して如何なる反應運動を爲すべきかを、生物的生命の要求に依つて無自覺的に無案的に試みさせることでもあります。即ちどういふふうにやつたらよいかといふことに就いて豫め何の目的をも自覺せず、又何の方法をも立てないで、何かなしに反應運動を試みるのであります。かくて何回か試みて失敗し、失敗しては試み、その中に偶々適當な反應運動をすることもありませうから、自然にそれを學習するやうになると言ふのであります。

これは又或る場合には試行成功法(trial and success method)とも言つて居ります。蓋しその意味は別に案を立てないでも色々の運動をやつて居れば、どれか成功することがある、それで失敗したことを捨てて成功したことを重ねて行けば、遂にそれを覚えることとなる、かう言ふのであります。これはソインダイクやウッドウォースなどが動物の學習法に就いて共に研究して得たる結果でありますが、我々人間にもかういふ學習法に依ることがありますので、これを人間の學習法に於ける最も基礎的のものとするに至つたのであります。この考が我が國にはかなりの勢を以て入つて來て居ます。殊に合科學習を考へるやうな場合にはこの學習法がかなり價値あるものとして尊重せられて居ます。これはどういふ譯かと申しますと、一寸話が前後致しますが、今これを説明する前に御了解を願はねばならぬことがあります。

といふのはこの合科の出來る要件には色々の考が中に入つて居ます。その一つは教育は生活即指導であるとする考であります。でありますからして、現在小學校の教科目は修身、國語、算術、地理、歴史、理科等十數箇科目から出來て居るのであるが、これはもとゞゞ子供の生活の中から分化したものであります。丁度家庭に於て育つ所の子供、幼稚園に於て保育せられる所の子供を見ればよく分ることであるが、彼等の生活はまだ餘り分化して居ません。そこで種々の教科を分けて教育しては居ません。それは子供の生活そのまゝの形で教育しやうと考へて居ますからして、そこに教科目を分ける必要がないのであります。ところが子供の考

がだん／＼發達して、生命活動の内容が多様になるに従ひ、或は數量的の考を中心とした世界が出來、或は言語的のものを中心にした世界が出來、或は技能的のものを中心にした世界が出來るといふやうになり、教育上それらに對した算術、國語、圖書、手工等の教科を設ける必要が起るのであります。そしてそれが又分化を重ねて多くの教科目が出來たのであります。そこでこれを前に遡つて考へるならば、兒童の生活が未だ單純にして教育上多くの教科目を分ける必要な時代には、生活そのまゝの教育即ち未分科の教育があるべきであるといふことになり、これを合科と言ひます。されば合科は家庭時代の教育、幼稚園時代の教育であります。さうすると、小學校に入ると、突如として分科的の教育をやることは、過渡時代のやり方として適當でないから小學校に受取つたばかりの尋常一年生は家庭や幼稚園のやうな分科的合科の教育をするのがよいといふ一つの理由があります。そこで合科學習といふことは、教科が未だ幾つかに分れざる時代の學習といふ意味から來たものであるから、一人の子供を一人の人が教育する時にも、その一人の子供の生活に色々の教科を合せ教へるものとすれば、そこに合科といふことが成立つ譯であります。即ち一人の子供の生活の中へ、我々が修身、國語、算術といふやうなものを編込んで未分科の状態に於いて教へることが出來ます。この意味からすれば、たつた一人の子供の教育にも合科といふことは行はるべきであります。併し、我々のやうに學級教授を爲して居る時には、同時に四十人なり五十人の子供を教へなければ

ばなりまぬ。かういふ場合に合科を考へると、どういふふうになるかと言ふと、四十人なり五十人なりに共通なる一つの生活をさせなければなりません。例へばこの頃のことなればお盆が來たと申しますと、お盆に普通の習慣として居るやうなことは、子供は家庭でもやつて居りますし、又町でも村でも見て居るでありませうから、さういふことを中心にして、お盆の前に七夕の祭をするとなれば、七夕に關する話をしたり、又七夕の時に色々自分の家庭でするやうなことを學校でも亦兒童にさせて見せます。さうすると、そのことに關する傳説の話は、一つの言語教授の練習になりませう、その話した事柄を書かせて見れば綴方になる、又讀ませれば讀方になる、その綴方になつたものを短冊に切つた紙に書かせればそこに手工と結び付き、それを童謡に作りその譜を付けて歌はせれば唱歌になります。かういふやうに七夕を中心とした生活を一學級の兒童に共同にさせて、前のやうなことを學習させるならば、これを合科と言ふことが出來ませう。所がこの二つを全く混同致しまして、一つの學級の子供に、甲の子供、乙の子供、丙の子供と總べての子供に銘々違つたことをさせて、讀方もあれば、算術もある、圖書もある、唱歌もある、各兒童に勝手なことをさせて置いてこれを合科と稱して居るものがあります。何處が合科であるかと聽くと、子供の生活に合はせて種々の教科を學ばせて居るから合科であると言ひます。併しかくの如きものが果して合科なりや否やを了解するには、一人で見て居つては、二日掛つても三日掛つても、或は一週間掛つてもよくは解りませぬ。若し

この場合に各の子供が今日朝から晩まで何をしたか、その生活記録を約一週間掛つて取つて見ることが出來たならば始めて解るでありませう。即ち一人／＼の子供が一週間の間にした仕事の中に色々な教科目が織込まれてあり、さういふ子供の生活を四十も五十も一人の教員が總べて適當に指導し得たとなりましたならば、それは合科をやつて居ると言つてもよからうと思ひます。けれどもそれは容易に出來ない事あります。五人や十人の子供ならいざ知らず、四十人五十人の子供を、時間表も定めず、好きな時に好きな事をやらせるやうに全く放任して置いて、而も各種の教材が偏頗なく適當に學習せられるといふことが出來るでありませうか。若し出來ないとすれば、それは合科でなく混科であります。只ごつちやにやつて居るに過ぎません。所が右のやうな混科をやつて居ても、やはり子供はよくやつて居ると思つて居る人もあります。さういふ人たちはかういふ考を持つて居ます。我々人間の學習法も、動物と同様に、一々頭で考へてやらなくとも宜しい、寧ろ學習法の最も基本的なものは、前に述べたやうな試行錯誤法であるのだから、一々指導しなくとも、子供は何かやりかけては失敗し、失敗してはやり直し、自分で失敗を重ねて行くといふ所に教育の價値がある、何の失敗もなく真直ぐにやつて行けば、それは一向詰らないことになる、何回も失敗する程價値があると、言ふのであります。加之そこには又學習の過程を尊重せよといふ考がはいつて居ります。これは又或る程度までよいことでもあります。だから何等迷はせないで教師がすん／＼と連れて行

くよりも、相當に迷はせて連れて行つた方がよいと言へます。例へば私が宿から此處まで來る場合でも、車で來ると何處をどう通つて來たかよく解らないけれども、一人で尋ね尋ねて來たら、必ず何處をどう通つて來たか頭に殘つて居る譯であります。だから一人でぶら付いて迷つて來る方がよいといふ理由が成立します。けれどもそれは考へなければなりません。只迷ふのがよいではありません。私が道が解らず、あつちへぶつゝかりこつちへ曲がり自動車に追はれ、電車を避けて無暗に迷つて來たのでは何の價値もありません。私が宿を出て此處に來るまで、大體見當をつけ、一貫した目的で、頭を働かしてやつて來るから價値があるのであります。何の見當もつけず、少しも頭を働かさないうで、無暗に迷つて來るのでは、車に乗つて連れて來られるのと同じで、何の價値もありません。試行錯誤法は自ら何の自覺もせず、何の案も立てず、勝手なことをやつて、犬も歩けば棒に當るといふから何かによつゝかるだらう、といふやうに考へて居ますが、單なる試行錯誤法では幾らやつても價値がない譯であります。それでも頭の働かない動物なれば仕方がないが、折角頭の働く人間にまで、強いてこれをやらせやうといふことが抑も無理であります。然るに生物主義に立つ人は、この試行錯誤法を無暗に重視し、そのまごつく過程こそ尊重すべきであるといふやうな理窟を付け、教師は何等の指導を加へず寛大な心で見居るがよいなどいふのであります。併しそれは子供を教育して居るのではなく、動物を看視して居るのであります。曾てソーンダイクが實驗に使つた

龜や鼠がまごついて居るのを見て居つたのと同じ心で、折角人の大切な子供を態々まごつかせて置いて見て居るのであります。これでは子供に對しての寛大な心ではなくて、動物に對しての寛大な心であります。子供は子供に對する心を以て見なければなりません。それに五十人が五十人、勝手なことをやつて居ては教師の眼も届きません。されば五人や十人の少數の子供ならば兎も角、五十人乃至六十人の兒童を受持たされて居る我々は、少くとも全體が一つの共同生活をやつて、その共同生活の中に色々の學科を編込んで行くといふことでなければ出來るものではないと思ひます。只四五十人の子供に勝手なことをさせて置くのでは、適當に指導の出來る譯がありません。だから私はかゝるやり方は合科と言ふよりは寧ろ混科と言ふ方が適當だと思ひます。こゝでお斷りして置きたいことは、私の見た學校ではかゝる混科だけやつて居ると言ふのではありません。私の見た時は、主としてかういふやり方をやつて居ましたが、屹度前に申したやうな合科も行つて居ることと思ひます。併し何れにしても、かゝる合科は小學校教育の初期に於ける過渡期のもので、これで總べての教科を授けなければならぬ、而も尋二や尋三までもやらねばならぬと言ふものではありません。總べての教科がこの合科の内から自然に分化するやうに導くことが大切であります。さて實行に依る學習が尊重せられ、その過程が殊に價値ありとせられる理由は何處にあるかといふと、それは問題解決法にあるのであります。この問題解決法の場合に於いては、目的

を自覺し、自ら案を立て、やるので、その自覺的であり、具體的である所に教育的價値があるの
であります。そこでこの場合にはどういふふうにするべきかといふことを、デューキーは説いて
居ります。それはかうであります。一體總べての學習に於いては先づ疑問を起さなければ
ならぬ、そしてこの疑問を解決する爲には、先づどういふ所を研究して行つたらよいか、これを
研究の問題にまで構成しなければならぬ、そしてその問題が出来たらそれを解決する爲に案
を立て、その案に依つて實地に解決して行かなければならぬ、この疑問と問題の構成と立案と
實行との過程が學習行爲として最も大切なことである、詳しく言へば、先づ子供に疑問を起さ
させるやうに仕向けて、子供自らこれを解決するやうにそれを適當な問題に作らす、そして自
らその問題の解決案を立てさせ、自らこれを實行せしめ、その結果に依つて愈々確實に覺えた
か否かを判断させ、又それに就いて指導して行くべきである、かういふことを述べて居りま
す。斯くの如きプロセスは教育上特に尊重すべき理由があると思ひます。これを實際的の
學習法としたものが所謂プロジェクト・メソッド (Project method) であります。

一體プロジェクトと言ふのは、頭の中で考へて立てた案を實行して何物かを作り出すとい
ふことでもあります。その意味からプロジェクト・メソッドといふ言葉が出来たのであります
が、その原理はデューキーの力説する問題解決法に基づき、その起りはアメリカのマサチューセ
ット州の或る視學が田舎の農業實習を盛にやつてゐる小學校に於いて試みた方法にありま

す。農業の實習は中々學校だけでは困難である、そこで家庭に實習地を有たして學校に於い
て學んだことに依つて案を立て、これを家庭の實習地に於いて實習させたのであります。即
ち畑を作り、種子を播き、それから段々に育て行き、遂に收穫に至るまで、子供自らにやらせて、そ
の日誌を書かせ、最後に經濟的に數字の決算をもさせて、學校に報告せしめたのであります。

又教師は平素家庭で子供が作つて居る所を巡視して指導してやります。かういふ方法を探
つた所が甚だ成績がよかつたといふことでもあります。依つて最初はこれをホーム・プロジェ
クト (Home Project) 詰り家庭のプロジェクト・メソッドと名づけたのであります。これは確に
實行に依る問題解決法の一つであります。そこでかゝる實行に依るのであるから、プロジェ
クト・メソッドにはそこに何等かの結果を生ずるといふことが一のつきものであります。

所が段々その他の學科にも適用されて、家事とか算術とか理科とか歴史とか地理とか種々の
教科に適用せられることになつて來ると、そこに又一つの新たな問題が起つて來ました。例へ
ば一つの地理の問題を研究すると致しますと、「日本の横濱の太平洋上に於ける地理如何」と
かういふ問題がアメリカの小學校に於いて課するプロジェクト・メソッドとして出て居るの
であります、これを子供がやるには、先づ如何なる點を解決すればよいかを考へて問題の構
成をしなければなりません。即ち横濱といふ港は太平洋の如何なる位置にあつてどういふ
港であるかといふことを自然地理的に研究して見ることも一つであります。次に横濱の人

文的研究をしなければなりません。その次に横濱とアジア大陸、南洋、アメリカ大陸等との關係が問題となります。かういふやうな問題が幾つか出来る、幾人宛か子供が團體を爲して一問宛の研究を擔當することになります。それから各團體は又その問題を細分して各人にその研究を分擔せしめることもあります。かうして各自が分擔せる問題の研究を始めます。さうすると色々の研究法が始まります。或は参考書、或は雑誌、或は新聞、或は自分の父兄、遂には専門家の所にまで行つて、色々の材料を集めて來ます。さうして各小團體はそれ／＼一つの結論を得るまで研究をやつて行きます。そこで各小團體の研究が出来ると、その團體を代表する一人が出て来てその結果を報告します。こゝに一つの討論の形式を取るのではありません。そこでは一つの報告が出て來るとドシ／＼質問が始まります。次いでその結論に對する討論が始まります。それには先生が適當な指導を與へます。そして適當な結論を得るまでやらせます。斯くの如くして全體の問題が解決されます。されば一寸した問題でも大体二週間位掛かることがあります。そこで我が國でもこの問題構成法といふ所だけが、算術教授等に適用せられ、算術の問題は子供自身が構成しなければ價值がないやうに考へる人があります。そしてそれを極端にやります。そこで或る部分では適當であつた方法も、かく總べての場合に適用せられては大きな弊害を生ずることゝなります。それから又討論法の所だけを切離して一つの學習形式とし、何でもこの討論式に依らなければならぬといふやうに力説す

するものもあります。さうしてそれは理科とか算術の場合なればよいとしても、それを遂には文藝的な讀方の教材に於いても修身や歴史の如き情操的教材に對しても適用しなければ承知出来なくなり、その爲にその學科の目的と全く齟齬した教法となつて居る多くの例を見るのであります。私は敢てその討論成が悪いと言ふのではありません。如何なる場合でもこれに依らせようとするから弊害が生ずると思ひます。殊に一例を申しますならば、私の同僚の一人の報告に依ると、内地の或る小學校で盛にこれをやつて居る所があります。その學校で讀方教授では有名な訓導の授業を観ました。それはあの「春の光はくまなく流れて云々」といふ一つの詩の教材でありました。これを例の如く討論式に依つてやり出しました。授業が進行して参りまして、一人の生徒が代表的に説明をしますと、外の生徒が皆質問討論して、文字の意義も大體分つて授業の半ば過ぎまでは順調に進んだと思ふと、或る頭の下さそうな子供が質問と言つて手を挙げました。何を言ふかといふと、春の光はくまなく流れてとあるが、一體光は光線に違ひないから直線ではなくてはならぬ、直線であるならば何物かあれば眞直には行けない、必ずその影を生ずる譯である、隈なく流れて行くといふことばはない筈です」と質問したのであります。所が質問された子供の方では最初はその意味すらよく分りませんでした。したが質問した子供が出て黒板に家を描いて「この方向から光線が來ればこちらに影が生ずる、決して光が隈なく流れることはないぢやないか」と言出しました。そこで初めて合點をし

て、一同成程と思つて「どういふ譯だらう」と言出しました。先生も成程と思ひました。併し説明が付きません。二進も三進も行かなくなりました。光線は直線であるといふことは理科で教はつたことであります。それをこゝに持出したのであります。この理科の自然科学的解釋に依つて折角詩的な気分がすつかり壞されて了つて、遂に授業は拾收することが出来なかつたとのことであります。もう一つ例を挙げます。それは私の見た修身の授業でありましたが、これはその内容、目的は子供に謙讓の必要なことを考へさせる所でありました。それを討論式でやつた爲に、人は何故謙讓でなければならぬかと言ふ質問が出て、それに就いて種々の説が出て、甲論乙駁、互に他を言ひくるめようとして容易に負けません。そこで目的は謙讓といふことを教へるのであるが、子供の心には互に他を言ひくるめて無理にでもその場で勝ちさへすればよいといふ気分が漲つて居りました。斯くの如く教材の何であるかといふことを考へずに只討論式をやつて來ると、往々にして内容と方法とが全く齟齬することが起つて來るのであります。かういふことは随分見られることであります。それはこの方法の由つて來たるプロジェクト・メソッドの或る一部を全體の方法であるかの如く強ひて力説する所から生ずる一つの弊害であります。

その他我が國には又ドルトン案といふものが入つて居りますが、一方には子供の自由といふことを主張しながら、他方には共同の生活いふことを主張し、さうしてこの自由の學習と共

同の生活とを實際にやつて行つて、自律的な精神と共同的の精神とを同時に養ふ一つの訓練上の價值があるといふことを述べて居りますが、假りにこの點が出来ると致しても、學習上から申しますと、一方には自由といふことを力説しながら、それは只學習の進度を自由に置くだけで、如何にこれを學習せしめるかといふことはちゃんと指導案に規定してあつてそれに依つて行かなければならぬことになつて居ります。これを汽車に譬へますならば、今京城から釜山に向つて幾列車かの汽車が進行するとします。最初の列車は石炭を充分積んで居たから釜山まで行つたが、次の列車には石炭が足らなかつた爲に大田や大邱までしか行かなかつたといふやうなものであります。非常に能力のある即ち石炭を多く積んだ子供は釜山まで行けようが、能力の少ない即ち石炭を積むことの少ない子供は大田や大邱までしか行けないことになるのであります。そこで只進度からのみ見れば非常に自由であり、個性の現れもあるが、それは只能力の優劣、即ち石炭の多少に依つて先後の差あるのみで、總べてが指導案といふ同一のレールの上を走るものに眞の自由が何處にありませうか。人間の自由とは進歩の自由だけではありませぬ。如何に進行するか、その仕方の自由が大切であります。一體學習にはプロセスが大切だと言ふではありませんか。自ら問題を作り、自ら案を立て、自ら實行して行く所に價值があるので、進度だけではありません。その進行の仕方を見て行かなかればなりません。孔子には三千人の弟子があつたが、それをそれ／＼の個性に従つて別々に

指導したと言ふではありませんか。釋迦は人に依つて法を説いたと言ふではありませんか。そこに學習の自由があるのであります。總べてこの指導案といふ同一のレールに乗せて置いて、只各々の列車の積む石炭の多少に依つて釜山まで行くものと途中までしか行けぬものとの差のみ見て、そこに全體の個性を無視して皆機械的に一樣にやつて行くといふ不自由があることに氣が付きません。況やその指導單元を一個月の計畫に限定して居ることは、進度の自由から言つても一つの矛盾を來たして居るではありませんか。かういふことは只理論で聞くと非常によいやうであります。が實際をやつて見ようとすると、そこに色々矛盾が伴つて來ると考へるのであります。

斯くの如くデュキ一の學說を中心とする生物主義の考の中には、我々の普通の學校に於てやつて居る教育の實際と非常に矛盾して來る事柄があります。その中の重なる一つは何であるかと言ふと、各種の教科の價值とか獨立性とか言ふやうなことを無視する傾向のあることとであります。例へば、合科の場合には別に教科目を定める必要はないとして居ます。それから又、進度の自由を許すことになつて來ると、教科目相互の關係、さては一教科の過程をも無視することになります。それから、プロジェクトメソッドのやうなことに偏すると、普通ならば一、二時間で終ることが二週間も掛ります。さうすれば澤山の教材が出来ないに決つて居ります。如之その題目が實生活の内から選ばれる爲に、各教科の縦の順序は全く無視せられ

ます。さういふ缺點は何處から來るかと言ふと、生物主義に基づく實用主義から來るのであります。生物主義を採る人々の考は、總べて我々の知識即ち眞理なるものは實行に依つて決るのである、言ひ換へれば、一定の刺戟に對して運動をして、この運動が又刺戟となつて心の要求に満足と與へれば、それで眞理と決まるのである、何でもやつて見なければ眞理であるか、いかは決まらぬ、約めて言へば、總べての眞理は經驗に依つて決まるものと考へて居ます。隨つてこれを決める所に萬人共通の規範といふものを認めません。一體萬人共通の規範が働けばこそ、そこに一つの共通のものが出來て來る道理であります。これは總べての人に働いて居る普遍我が、一つのノルムになつて來るのでありますから、各人が自己の良心に省みて眞によいと信じたことは、即ち普遍我がの命令に従はんとする所で、それだけ共通性を有つ譯であります。これは人格主義を採る人の常に説く所であるが、生物主義を採る人は、人性の活動にノルムを認めないのでありますから、各人が自己の要求に依つて満足すると言つても、それは各人銘々の満足でありまして、その各人が眞理と信ずる所は皆違ふかも知れません。所がデュキ一派の言ふ所に依れば、それは違つて居て結構だ、それで一向差支へない、唯自分自分の要求に満足と與るものゝみが眞理であると、かう言ふのであります。だから眞理の普遍性、眞理の客觀性、眞理の妥當性といふものを一向認めません。さういふものは必要はないと言ふのであります。隨つて眞理の夫々の系統的の發展といふことに重きを置かないのであります。

す。前の人格主義即ち理想主義の立場に依りますと、人に一定の人間性といふものがあります。さうしてそれはだん／＼と發展します。例へば我々の思惟の根本形式が元になつて算術も出来、幾何も出来、代数も出来るのであります。斯くの如く總べての人の思惟の根本形式が發展して行くのでそれ／＼の學問が出来るのであるから、我々の學問や知識にはそこに普遍性、客観性又は妥當性が無くてはなりません。所が生物主義では普遍性や客観性や妥當性を認めないと共に、そんなことを一向重じません。それでは何を重ずるか、それは生命の要求即ち實生活の要求を重ずるのでありますから、綜べての教材は實生活に綜合されて居りさへすればよいのであります。我々人格主義理想主義を採るもの、眼から見れば無系統な斷片的なことであつても一向に構はないのであります。それだから一般に生物主義盲従のアメリカに於ける教育説、殊にデューキーなどの新教育説では系統立つた教科課程とか、色々の知識技能の系統から来て居る所の教科目といふやうなものは、一向尊重しないのであります。我が國の如き一貫した民族の歴史を持つて居るものは、これを一つの歴史の系統に依つて授けなければ何にもならないのであります。開國以來百數十年餘りで、未だ一つの完全なる國家的歴史を持たないアメリカには、歴史を系統的に授ける必要もないのであります。従つて凡ゆる學科は論理的にも、歴史的にも、これを系統的に授ける必要を感じません。故にそれが合科に現れたり、ドルトン案に現れたり、プロゼエクト・メソッドに現れたりするので、全然教科課程

を無視したとこをやつてもそれを何とも思ひません。加之寧ろ無系統的の方がよいと思つて居ます。さういふものをその儘我が國に持つて來ましても、まるで根本から考へ直さなければならぬことになるのであります。

そこでアメリカのかゝる立場の教育者は何と言つて居るかといふと、いつも生活といふことを言つて居ります。けれどもこの生活に又二様の意味があるのであります。何故に生活と言ふかと申すと、彼等は常に言ひます。子供の生活を指導するのであるから、その生活を重んじなければならぬと。これは彼等の力説する一つの生活であります。繰返して申します。それは兒童の生活のことです。そして大人の生活を子供に強いてはいかない、子供は子供の生活を以つて導け、生活に依つて導くことは子供の學習の動機を旺ならしめると、かういふことをデューキーは頻に力説して居ります。所がこれが實際問題になると、曰くプロジェクトメソッド、曰くドルトン案、といふやうな問題になつて來まして、子供の學習動機を旺ならしめる爲とて、社會生活がその儘學校の中に持込まれるのであります。そして社會生活に關係のあることをやれば、それは生活に關することであるから、子供の學習を活躍せしめると考へます。そこで子供の生活の意味が社會生活の意味に換はりします。この社會生活は即ち成人生活であります。かうして實際問題になると、何時の間にか早替りを致します。さうして何時も學校の中に社會生活を取込まなければならぬ、又學校を解放して子供を社會に連

れて行かなければならない、學校と社會との堺をどし／＼撤廢することが教育を生活に近付けることである、教育を生活に近付けることは子供の學習動機を益々旺にすることであると説き、一方に於いてかなり極端な被教育者中心主義を力説するかと思へば何時の間にか社會環境中心主義に傾いて居ます。斯くの如く社會生活を知らしめることが、やがて民主主義の社會生活を訓練する所以であると考へて居ます。ここに於いて最初主張した子供には子供の生活を爲さしめよといふ主張は、全く一轉廻して居ます。これはかなりの變化であるが、一向お構ひないのであります。例へば前に述べたやうに、小學校の兒童に、横濱の太平洋上に於ける地位如何といふやうな政治問題を討議させるのであります。その方が社會生活に興味を持つて居るから喜んでやると言ふのであります。かういふことはアメリカの社會と日本の社會と餘程違つたものがあるからではないかと思ひます。兎に角彼等の議論は、最初は子供には子供の生活だと言ひながら、實際問題となると、社會を學校に、學校を街頭にと言つて、大人の生活に依つて子供の教科課程を改造しようとして居るのであります。これがアメリカの教科課程改造論であります。新しい系統ある教科課程を、それは在來のものであつてはいかないので社會生活を中心にした教科課程を作らなければならぬと言つて、今述べたやうなことを説き、又實際に行つて居るのであります。かういふことは、本當に自ら實用主義の哲學を充分に信じ、さういふ哲學の行はれるやうな社會に於いてはよいかも知れませぬが、自らさ

ういふ哲學を信ずることも出来ない、又さういふ哲學が充分に行はれさうにもない我が國の社會に於きまして、只さういふ主義の教育だけを持つて來ることは、餘程考慮すべきことではないかと思ひます。

も一つ付加へて置きたいことは、今の結論で大體お解りかと思ひますが、一體デュエーの教育説は、或る一部の人に依つて我が國に取入れられて居るやうな被教育者中心の教育説ではありませぬ。アメリカの傳統的精神である所のデモクラシーの精神に依つた教育説であります。所がデモクラシーの教育では、各人が自律自由な國民でなければなりません。この意味に於いて米國民を自由に自律的に養成して、さうして一つの民主國を造り上げなければならぬ、それにはどういふ教育法を採ればよいかといふので、その前段には被教育者中心の教育説が、生物學の立場から説かれて居るのであります。それは一つの手段であります。それを以つて一つのデモクラシーの社會を造り上げることを目的とした教育説であります。丁度ヘーゲルが一個人を人格者と見て、個人が完全なる社會生活をするには、最も組織立つた社會生活である國家生活をする必要であると論じたと同じやうに、個人々々の發達からして大きな民主的の一つの社會を造り上げやうといふのであります。一體如何なる教育學でありましても、只被教育者の立場だけを説いてそれで完結したといふ教育學はまだありません。その一面には必ず社會的方面があります。或は社會的方面から説いて個人の發達に及

ぶ人もあり、或は個人的方面から説いて社會の發展に及ぶ人もあります。これは教育事業の
両面であります。然るに我が國に於いては、それが新しい思潮として、被教育者中心の立場の
みを持つて來て説かれます。そこで非常な妙な現象を生じて居ます。本當にデューキ一の教
育説を輸入するならば、被教育者の自律的發達と合せて、さういふやうな方針に依つて養成さ
れたものがどんな社會を組織することになるかといふ社會的方面をも併せ考へて、適當なり
と信ずるものを輸入すべきであると私は思ふのであります。それを只自分一個の説を主張
するに都合のよい一部面だけ取つて來て、さうして極端なる被教育者中心の教育説だけを力
説することは如何なものでせうか。又その中の一つの學習法に致しましても、問題構成法な
ら問題構成法といふ一部分を、一つの纏つた方法なる問題解決法の中から切離して持つて來
て、それを總べての場合に強制しようとするが如き、又討論式なら討論式といふ一部分を、ブ
ロジエクト・メソッドといふ一つの纏つた方法の中から切離して、それを凡ゆる場合に強用しよ
うとするが如き、かういふやうな全體を了解しないで、その一部分だけを取つて以つて色々の
新しい形式を作つて新教育を立てようとなせつてゐる人もありますが、一體我々はどういふ
教育を爲すべきであるか、各自自分の當つてゐる教育の實際を充分考慮した上で、それ／＼長
所を取つてやるべきではないかと思ふのであります。今日はこれだけに致します。

第二節 人格主義の教育思潮

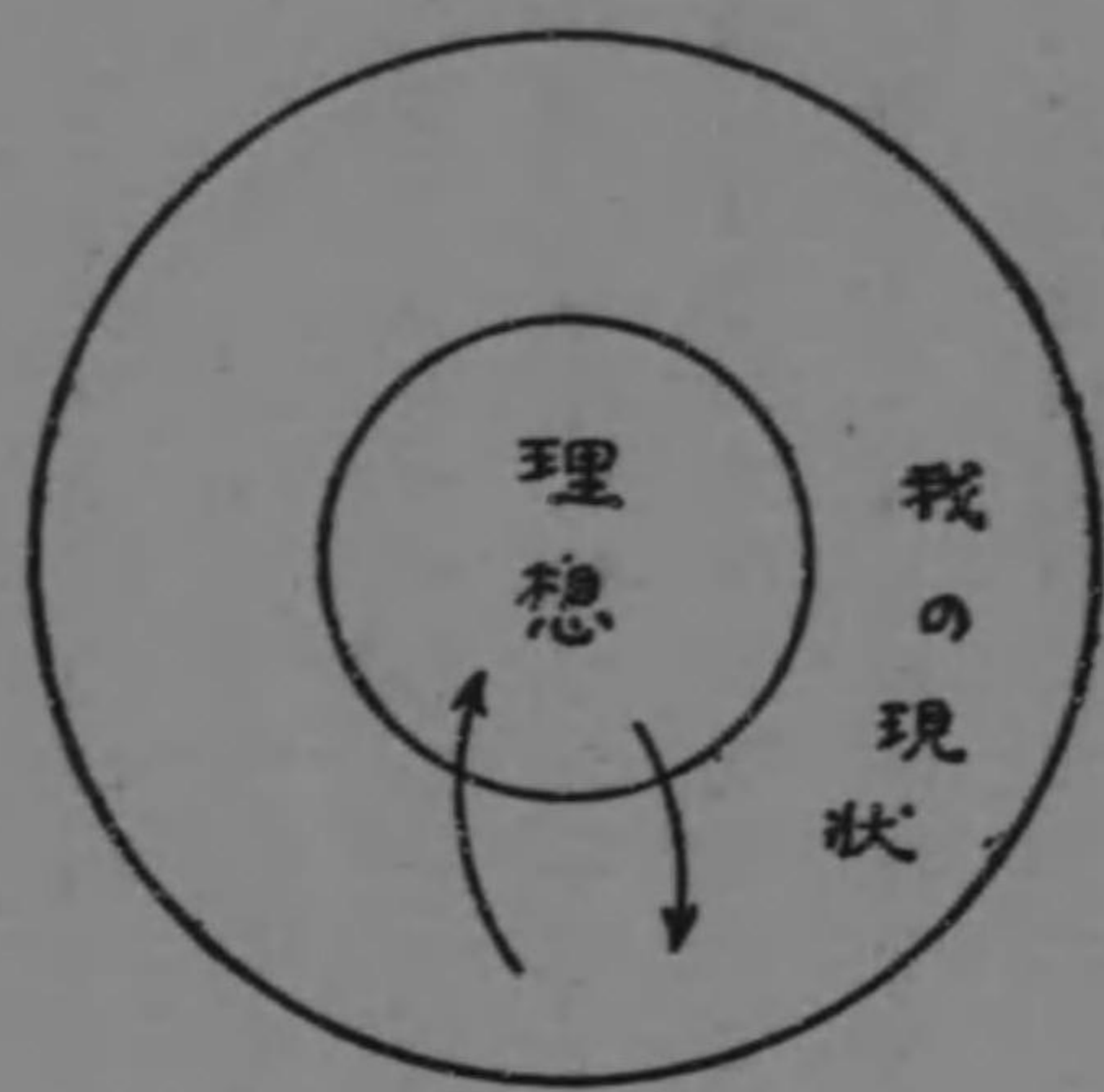
昨日は被教育者中心の考へ方の中で、生物學の見地を探るも、説明の代表として、デューキ一
の學説の梗概を御紹介致しました。これは御承知の如く、デューキ一の特に唱へた所で、普通實
用主義即ちプラグマチズムの考へ方と申して居ります。これに對して今日は人格主義の立
場からの被教育者中心の學説として我が國に紹介されて居る所のナトルプの教育學説を申
し述べて見たいと存じます。ナトルプの學説は理想主義の見地に立つたものであります。
被教育者を中心とし、教育者の自己活動に基づいて教育の原理を打立てて居るといふ點に於
いはて前説と同様でありますけれども、その他の點に於いて多くの異なる所、寧ろ相反する所
があると言つてよいと思ひます。今このナトルプの學説を被教育者中心の思想の代表とし
て申し上げるに就きましても、前の場合と同様に付加へて置かなければならぬことは、ナトル
プ自身の教育學説は單なる被教育者中心の教育學説ではないといふことでもあります。寧ろ
人格の發展は社會的のものであるといふ原理に基づいて説いた教育學説であつて、ナトル
プ自身命名して居るが如くに、彼の教育學は社會教育學 (Sozialpädagogik) といふので、社會教育學
説の代表的のものであります。この點から考へても、彼の教育は單に被教育者の立場のみ考
へて居るのでないといふことは明瞭なことでありませう。然るに我が國に於きましては、こ

の學説が又被教育者の立場を中心にした學説の根據として採用せられ、又さういふ意味に於いて普及せられて居るといふことは、かのデュイの學説の場合と同様に、妙な現象であります。即ちこの教育學説は、我が國では多く自由教育といふ意味で、被教育者の自由なる發達、自由なる學習を尊重する方面を力説する學説の根據として持つて來られて居るのであります。一體自由教育なるものには自然主義の立場からの自由教育と、人格主義の立場からの自由教育とがあつて、各その所説を異にして居るのであります。例へば千葉縣の師範學校に於いて特に唱へられた手塚氏の主張される自由教育といふのは、人格觀的見地を採り、主としてこのナトルプの教育學説に據つて居られるやうであります。さうして手塚氏が説いて居られる自由教育説では、確に最後の目的として文化的國家を作り上げることが力説して居られるのであるが、一般にはその社會的方面は頗る閑却致されまして、只被教育者中心に學習させ、その學習の進度を自由にして置く方面だけが特に考へられて居るやうであり、これを説く人だけでなく、一般にそれを理解して居る人の方にも、幾らかさういふやうな無理があるではないか、或は誤解があるのではないかと思ふのであります。

これからそのナトルプの教育學説の極めて骨子と思はれる要點だけを申し述べて、これを實際問題にくつ付けて考へて見たいと思ひます。

この考は、先程説明しましたやうに理想主義の哲學に基づくものでありまして、陶冶性を入

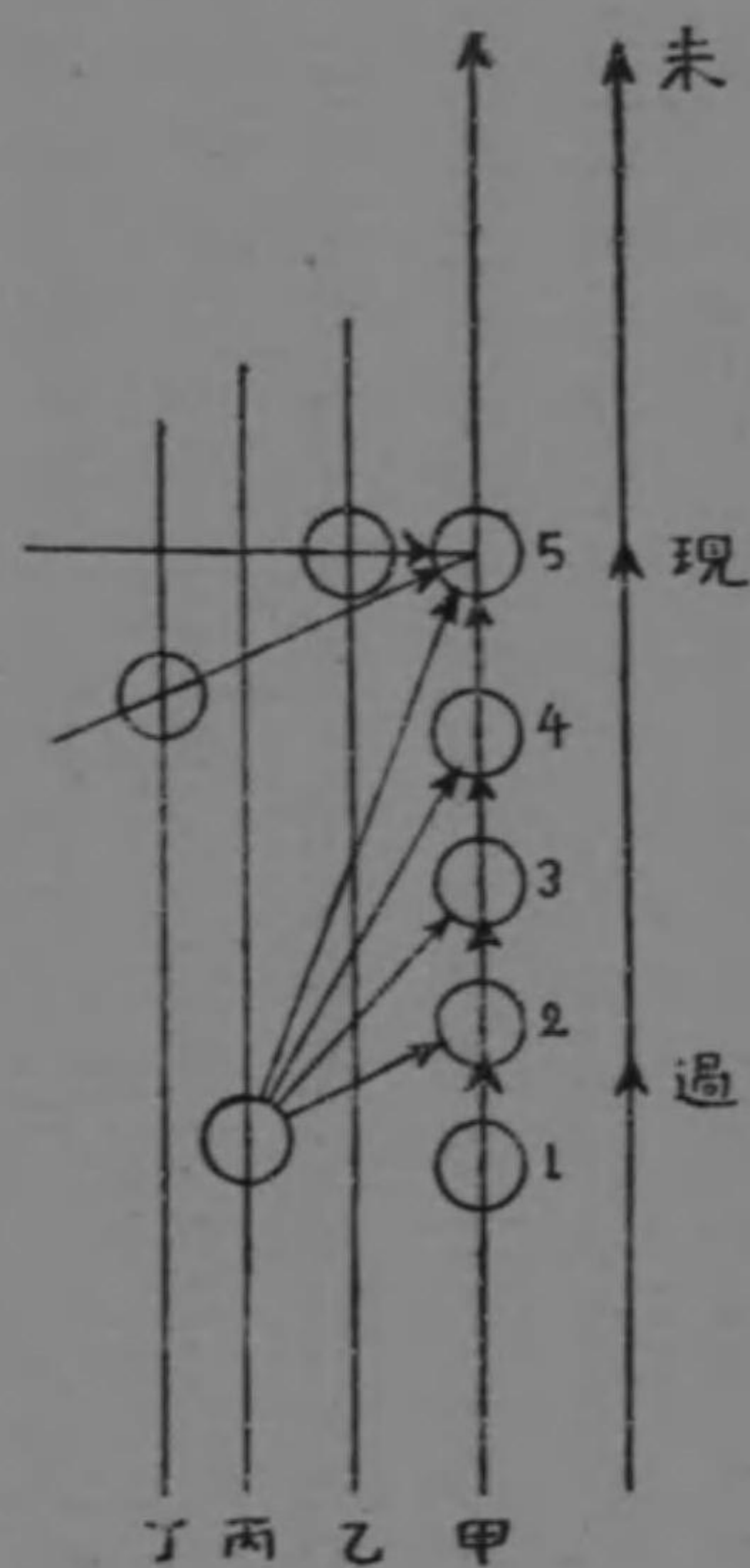
間のみ獨特なる精神の働き、即ち反省意義に於ける理想性、我々が自己を反省して自己の現狀を自己の理想に依つて統一向上せしめて行くことに解し、これを教育の根本原理として居るのであります。さうしてナトルプはこれを意識の無限の連続性と申し居ります。詰り



我々は自己反省といふことを限りなく連続して行くことに依つて限りなく自己發展を遂げるからであります。又その理想に依つて自己の現在を段々統一して行くといふ方面から考へて、これを又意識の統一性とも申し居ります。我々はこの意識の統一性をどこまでも無限に連続して行くことが出来ると思ひます。さうするとその究極する所は昨日も申しました通りに、總べての人の根本性である普遍我と一致する譯であります。それを絶對的の統一性と申し居ります。要するに我々の意識は自己の理想に依つて統一せられつゝ限りなく連続的發展をして行くものであるといふことが事實であります。これは全く靈妙な精神の働きでありまして、人間精神獨特の働きであります。この働きがあるが故に、それを人格者と言ふことが出来るのであります。即ちこの働きがあるが故に、自ら律する所の理想に依り、自らの力に依つて限りなき發展をすることが出来るのであります。これをナトルプは縦の連続的發展と、横の連続的發展と、この二つに分けて説明して居ります。

縦の連続的發展と申しますのは、今まで申して参りましたことを言つて居るのであります。即ちこれを個人的に考へて、個人が自己の意識の發展を過去から現在、現在から將來へと、これを推して縦に一直線を爲す連續的發展を想像して見る時に、ナトルプの言ふ縦の連續的發展を理解することが出来ませう。即ち我々の現在は、要するに、過去に於ける自己を反省しつゝ、自己の理想に依つて絶えず自己を發展せしめて來た所の總べてであります。實際には通常我々が後方に延長して考へてゐるやうな過去が我々の精神の上にあるのではありません。現在の我々の精神の總べては過去の自分の總べてを抱擁し縮約したものに過ぎません。而して又將來の總べては要するに現在を前に延長して考へて居るものに過ぎませぬ。即ち現在我々が考へて居る一つの希望や目的に過ぎないのであります。されば事實は常に現在の外何者もない譯であります。我々が通俗に解釋して居るやうに、通り來つた過去を後方に延長し、自己の希望し欲求して居る未來を前方に延長して考へますならば、こゝに我々の縦の連續的發展といふことを考へることが出来るのでありませう。これは要するに自己反省の意識を無限に連續して行くといふことなるのであります。然しこの方面は、唯一個人としての自分だけを向上進展せしめ行くといふことの説明としては誠によく理解が出来るとも、これに依つて我々が社會的に一つの精神的發達を爲すといふことを充分に説明することは出来ません。依つてこの社會的方面を説明する爲に、ナトルプは横の連續的發展といふこ

とを説きます。言ひ換へれば、社會的發展とでも言ふべきであります。昨日も申しましたやうに、この理想主義の見地を探るものは、我々個人の心、その根柢に働く我々の良心は、我々の個人意識の中に働いて居る人間性の最も純粹なるもので、その奥には總べての人に共通な普遍我が働いて居る言ひ換へれば、良心はその普遍我の働きであるといふことを想定して居るのであります。故に人々が個人的に過去から現在、現在から未來へと一直線に發展して行くといふことは只個人だけのことでなくて、今甲の人が過去から現在、現在から未來へと理想を發展して行く時には、最初はこの低い理想が、次にはこれ程進み、次には又これ程進み、又乙丙も同様に段々限りなく進んで行くのでありませう。それは個人的に見れば縦の連續的發展に



過ぎないけれども、そこには同時に乙があり、丙があり、又丁があります。幾多社會的に同時に共通に生活するものがありまして、これらの人が今共通に一つの問題を考へて居ると致します。例へば今私とこの満場の皆さんとは教育といふことは如何に考へるが最もよいかといふ問題に就いて考へて居るのであります。失禮ながら假に私が今考へて居る教育が比較的優れた考であると致します。所が皆さんの中には唯物的な考の方もあれば、生

物的な考の方もあり、又人格的な考の方もありませうが、私が順序を立て、低級な考へ方から高級な考へ方へと、自分の考の發展して來た跡を辿つてお話をして参ります。私の説く所に於いて誤のない限り、次第に多くの皆さんの賛同を得て、私の考が次第に廣く是認せられ普及せられて行く譯であります。即ち横に多くの人の考を啓發しつゝ、段々普及發展して行くでありませう。而してその普及發展の程度は私の説く所の眞理の程度に比例することでありませう。言ひ換へれば、私の教育概念が縦に限りなく發展して行くに従つて、横に限りなく社會的に普及發展して行くことでありませう。一體人は各自考へて居る所を最初は最もよいことと信じて居るのでありますが、更に進んで他人の考を聞いて見ると、その方へ賛同せざるを得なくなるものであります。それは吾々人間の心の根本に於いて均しく共通なる普遍の働きのあるからであります。吾々の間にこの普遍的なものがある限り、個人的に縦に段々と高い考の方に進んで行くと同時に、横にも又段々その高い考が廣く普及發展して行くものであります。即ち高い考、高い眞理、高い理想程多くの人の心を引きつけて、廣くこれを已に従はせて行くことになるのであります。

只現在に於て非常に優れた考があまりありません。それは餘り高過ぎて、それを了解する人がない爲に、その行はれて居る範圍が尙ほ狭いといふことはありませう。けれども如何なる考でも社會の中によく了解されて居る考の中では、より高きものゝ方がより多く行はれ、さうして

その勝利を占めつゝあることは事實であります。この事實を見ると人間としての所謂進んだ考は一個人の内に縦に發展して行くだけでなく、社會的に横に廣く普及して行くものであります。これが所謂横の連續的發展といふものであります。一體我々一個人だけを考へて見れば、獨りで縦に發展し得るやうに考へられますが、實際横に、社會的に低い理想は高い理想に統一せられて進んで行く所を見れば、我々自身の縦の進歩は自分だけの經驗ではありませぬ。我々と共に生活して居る他人の精神生活を参考にして進むのであります。進んだ人は又人に與へて居るのであります。だから高い人から貰つては自分を進め、自分を進めては又低い人に與へて居るのであります。人から貰つたり、又人に與へたりして——これは物品のやうに考へては、精神のことは少し無理であります。今一つの比喩として考へるならば——人からよい考の暗示を貰つたり、又よい考の暗示を與へたりして段々自分を進めて居るのであります。故にナトルブの考に依りますと、人は個人だけ一人で縦の連續的發展をすることは絶対にない、必ず縦の發展をすると同時に横に社會的に共に生活する人達と一緒に連續的發展をなして居るのであります。その譬をかういふふうにして居ります。今社會的の連續的發展をこの扇の平面を以つて現して居ると考へ、この中に一個人が下から上へと連續的に限りなく發展すると考へて見、そしてこの下の方へこの人の過去を延長して考へ、上方へこの人の將來を延長して考へて見ると、そこに縦の連續的發展が考へられます。

けれどもこれだけを考へることは一つの抽象的な考であります。只個人の發展の一面を縦に上下に延長して考へて見たに過ぎません。實際は、その當時の社會に於いて自分が實際して居る人達との間に横の連続發展といふ平面があります。されば事實は横の連続的發展の平面と縦の連続的發展の直線との交叉點の軌跡が人間の發展の事實であります。只これを横に見れば社會的發展であり、縦に見れば個人的發展であります。さればこの縦と横とは同一の發展の兩面に過ぎませぬ。

このことは他の方面から考へても明かなことでありまして、自分達が頭の中に考へて居ることの中、一つとして自分と生活を共にして居る所の社會と無關係なものがありませうか。それは一つもありませぬ。それならば自分の今生活して居る所の共同の社會といふものは一體何處にあるか。そこに我々が生活して居る所の室とか、家とか、或は廣く村とか町とかいふやうな名稱のものはありませう。併しさういふものは總べて物質に過ぎませぬ。それなら本統に生きた社會といふものは何處にあるか。それは空間的にも時間的にも現存して居るものではありません。それは只社會を組織して居る所の我々個人の意識の中に考へられて居るに過ぎませぬ。故に個人を離れて社會があるのではありませぬ。又社會を離れて個人があるのではありませぬ。それを只個人の方面からのみ考へて、一つの個人といふ抽象的な考を作り、之に對立して社會といふ抽象的な考を作りそして、此處に何時も社會と個人の相互

關係に就いて困難な問題を感じて居るのであります。これは人の精神的發展といふものゝ具體的事實を理解しないで、強いて抽象的に一面的な考へ方を爲すのであります。ナトルプは大體かういふやうに述べて居ります。故に教育といふことは、個人的に言へば、勿論反省意識に於ける理想の連続的發展であるけれども、それは縦に見た一面に過ぎませぬ。これと同時に社會的發展を爲す他の一面があるからして、個人の縦的發展を爲さしめようとすれば、同時に社會的に横の發展を爲さしめなければならぬのであります。教育は、人を斯くの如く横に社會的生活を爲さしめつゝ、縦に個人的發展を爲さしめることであります。故に社會を離れて教育は出來ないのであります。又個人の教育は必ず横に共同の社會の進歩とならざるを得ないのであります。故に個人教育に對して社會教育、社會教育に對して個人教育といふことは言ふべきことではありませぬ。各個人の教育は常に社會的生活に依つてのみ爲されるのであります。この故にナトルプは自分の教育學を特に社會教育學(Sozialpädagogik)と命名したのであります。繰返して言ふが、それは個人教育に對する社會教育でなく、社會的といふことが教育そのものゝ特質であるからであります。故に社會といふことを頭につけて置くのであります。かういふやうに述べて居ります。尙ほナトルプはその後歐洲大戰の際に當つて理想主義的社會主義といふやうなことを稱へて、非常に人類の社會的生活の向上發展といふことを理想として力説して居る點から考へましても、如何に彼の思想が人類の社會

的發展といふことにあつたかといふことが解るのであります。然るに單なる被教育者の縦の連続的發展ばかりが特に力説されまして、自己の自律的活動に基づく教育、即ち自由教育といふやうな名稱に依つて廣くこれが普及されたといふことは、先程から申すやうに、前のデュエーのデモクラチツクの教育説が單なる被教育者中心の學説として理解されて居ると同様に、妙な現象であります。

この見地を採ることに依つて、本統に被教育者の人間性といふものを自發的に説明することが出来るのであります。教育上自己活動といふことを申しますが、人格主義を採る人は、その活動の原理として、人間精神の自己發展といふことを考へて居るのであります。然るに生物主義を採る人は、生物の生命が外界の刺戟に對して本能的の運動をすることが出来るといふことをその原理として、生命の活動といふものを外面から眺めて居るのであります。人格主義の人はこれと異なり、生命それ自身が自己の力に依つて自己を發展せしめるといふ内面的の方面からこれを説明して居るのであります。詰り精神そのもの、自己發展を自己活動の原理として居るのであります。これは前にプラトニーやヘーゲルの人格主義の考を申した時に觸れて置いたわけでありまして、従つて學ぶといふこと、言ひ換へれば、我々が經驗するといふことは、外から注入され傳達されることではなくして、自ら創造すること、自ら構成することであるといふことも十分に説明出来るのであります。即ち認識論上構成主義の立場を取

ることが出来ます。總べての經驗は外から與へられたまゝではなくて、それを我々の主觀の形式に依り、その力に依つて組織して行くのであります。主觀の形式や力を詳しく説明して行けば色々むづかしいことになりましたが、こゝではこれを概括して規範として置きませう。

これは我々人間の心の根本に働く普遍我の現れであります。吾々が眞理と認めるものは眞理の規範に、善と認めるものは善の規範に、美と認めるものは美の規範に依つて構成せられるのであります。而してこの規範は我一人の規範でなく、總べての人間に働く所の普遍共通の規範であるから、もと／＼同じ働きを爲すものであります。我々がこの同じ働きを爲す所の規範に依つて此處に一つの眞理を構成して参りますならば、それは各人が自己の主觀に依つて構成する所の眞理であるけれども、其處に我々は普遍的なる或るもの、即ち客觀的妥當性を見出だすことが出来るのであります。善の場合も美の場合も同様であります。かういふ考へは、前のデュエーの稱へるやうな實用主義には入つて居ないのであります。故に各個人の經驗するものは夫々違つて居るかも知れません。そこに眞にも、善にも、美にも、客觀的に普遍妥當性を見出すことは出来ぬ譯であります。實用主義の人は又それを要求しても居ませぬ。これは昨日申し述べた所であります。

「生活は即ち教育である」といふ考も、此場合に於ては、先刻から申しますやうに、我々の精神が縦の連続的發展と同時に横の連続的發展を營んで行くといふことを、我々の精神生活そのも

のであると考へるのであります。この縦の連続的發展を爲すと同時に横の連続的發展を爲すといふことは一言にして言へば、我が中にある所の理想の發展に依つて縦横にこれを統一して行くといふことであります。即ち自分の生活の上に自己の根本の人間性といふものを段々と實現して行くこと、これが即ち人間の人間たる人格的生活であります。その人格的生活を爲さしめるといふことが即ち教育であります。此處に於いてこの立場からこそ眞の生活即教育といふことも考へられるのであります。我々が安じて教育即生活論を信じ、且つこれを稱へるのは斯くの如き立場からのみ爲し得ることではないかと思ふのであります。生物主義の立場からは成長が即ち生活であります。その生活をさせるといふことが即ち教育であると言ふが、かういふやうに我々の自然の要求をそのまま満足せしめて成長發達を遂げるといふことは、我々が他の總べての生物と共通に行ふ生活ではありませんか。さういふ生活をさせる事が果して眞の教育でありませうか。眞の教育となる生活は斯くの如き意味の生活とははつきり區別された、人間精神のみが特に爲し得る生活でなければなりません。それから前に申し上げて置きましたやうに、我々が經驗するといふことは、自己の形式、自己の力に依つてそれを構成して行くのであるといふことも、實用主義の立場からは昨日申し上げましたやうに、我々の有機體の再組織を爲すことであります。かゝる經驗の再構成といふことも一つの構成主義の説明ではありますが、今説明して居る立場からは、このことをもつと我々

の精神の根本の働きとして説明することが出来ます。かういふ譯で、縦の連続的發展といふ一面を我々が取つて眺める時に、この學説は被教育者中心の學説として非常に徹底的にこれを説明することが出来ると思ひます。例へば學習一元といふやうなことの説明も、一つの生物の周圍に適當なる環境を整理するといふやうなことでは、昨日申した如く、徹底的に説明は出来ませぬが、この立場からは、自己の中に現れる所の理想が教育者であり、さうして理想に依つて統整される所の私の現状が被教育者であると考へるならば、自己の中に教育するものと教育されるものが出来て、これが無限に連続的發展を續け行くといふのでありますから、これこそ本統の自分で自分を教育して行くといふ學習一元の原理が説けるのであります。併し先程も申しましたやうに、人間は縦の連続的發展を爲すと同時に横の連続的發展を爲して居るのでありますから、縦の連続的發展だけで以て説くといふことは、其處に抽象的議論から来る誤謬があることを忘れてはなりません。併し理論だけでも學習一元が説きたいならば、この立場の方が寧ろ徹底するといふことを申して居るに過ぎませぬ。

次には又自由教育と相對して、創造教育といふことを説く人もあります。この創造といふことも、自ら立てる所の理想があつて、自己を段々統一して行くといふ點に於ても、又總べての學習は自らの規範に依つて段々これを構成して行くのであるといふ點から言つても、其處に我々は外物をそのまま受取るのではなくて、自ら創造して行くのであるといふことが説明出来

るのであります。創造教育を稱へる人もこの點を原理として居ます。次に自由といふことを稱へる人もこれに基づいて居るやうであります。自己の理想、それは自律的な理想、それに依つて自らを統整して行く、これ程自由なことはありません。何等他の法則に機械的に従はさせられるのでなく、何等他の力に依つて強制的に發展させられるものではありません。自己の規範に依り自己の力に依つて自己を限りなく伸展させるといふのでありますから、これだけ自由なことはありません。而してかゝる自律自由の發展をなすもの程人格的なことはありますまい。故に斯くの如く自由の進展を爲し得ることを教育の目的とするといふことは定に適當なことでありませぬ。故に自由といふことを目的として、この自由のことを考へるのは教育上の問題、否、廣く人生の問題として當然なことでありませぬ。併しこゝに問題になるのは斯くの如き眞の自由に到達するにはどういふふうにしたならよいかといふことで、これが教育上の大問題であります。これに對して自由教育を説く人達はやつぱりこの手段も自由によつて行かねばならぬと説くのであります。このことに就きまして、一昨年の九月、廣島高等師範學校から出て居ります「學校教育」といふ雑誌の上に、同校の西博士が確か「自由と訓練」といふ題目と思ひますが、さういふ題目を掲げてこの問題を批判せられまして、近來今申しましたやうな自由——それは普通倫理的自由といふのであるが——この倫理的自由を教育の目的とすることは當然なことであるが、さういふ自由に到達するには自由でなければならぬ

といふ人もあるが、それではその手段としての自由とその目的としての自由とは同じものであるか、或は違つたものであるか、といふことを指摘せられました。若し手段としての自由が目的としての自由と同じであるといふならば、言ひ換へれば、自ら立てる理想に依つて自己を限りなく進展して行くといふ目的としての自由と同じ自由が手段としても出来るならば、それは已に一つの立派な人格者として修養の出来上つたものではないか、そんな目的としての自由が初めから出来るなら教育はしないでもよいではないか。これに反して、手段としての自由が目的としての自由と違ふといふならどうして違ふ自由に依つて目的としての倫理的自由に到達することが出来るかと。かういふ問題を先づ冒頭に掲げて、そしてやつぱり人間は初めから目的としての自由が出来る譯でないから、過去の長い間我々の先達者、先覺者が開いて呉れた所の大道、それは色々な生活形式となつて残つて居るが、幼少なものはさういふ大道に従つて導いて行くといふことが、後に本當の自由に到達せしめる所以になる、即ちそれが本當の訓練といふものである。最初はかゝる訓練の助けに依つて始めて遂に本當の自由に到達せしめるのであるといふ意味のことを懇切に説明せられたのであります。所がこの説に對して所謂自由教育を標榜して居るものは、前述の如く理想主義の立場を取つて居ると稱せられながら、かういふふうにならぬ、何故ならば違つて居るとすると手段の自由は何處かで目的の自由と同じでなければならぬ、何故ならば違つて居るとすると手段の自由は何處かで目的の自由

に飛躍せねばならぬから、尤も目的としての自由は實質的自由で、手段としての自由は形式的自由であるだけの區別はある。蓋し目的としての自由は自分の立てた理想に依つて自己を統一する形式が自由であるといふだけでなく、その理想が本當に人間性の要求を現し、總べての人に於ても同様であり萬人に普遍なる客觀的妥當性を有つて居るものである。孔子の所謂「己の欲する所に従つて矩を踰えず」の状態に達した自由である。何等の拘束なく己の欲するに従つて爲し得る形式の自由があるだけではない、そのことが客觀的に矩を踰えずといふ妥當性を有つて居る所の自由である。即ち形式だけでなく實質を備へて居る自由であるからこれを實質的自由といふのである。これに對して形式的自由といふのは、理想として立てる所の實質は、經驗の足りない爲に客觀的に十分の妥當性を有つて居ないので、時には矩を踰えるかも知れない、けれども自ら立てた所の理想に依つてこれを行ふといふ形式だけは自由である。依つて形式的自由といふのである。幼少なるものは始めから目的としての實質的自由が出来る譯ではないがこれに到達する手段として形式的自由をやつて行つて、段々經驗が積めば矩を踰えぬやうになるからして、最後に實質的自由に到達することが出来る、されば教育は初めから自由に依つて進むべきである、その自由は只程度の違ひである、自由なる目的には同じ自由に依つて段々と導いて行かねばならぬ。されば如何に先覺者の通り來つた大道とは言へ、他人の通つた型に入れ、形式に依つて教育するなどといふことは、少々筋の違つた考ではな

いかといふやうな反駁を試みられたやうに記憶して居ます。併し私が今これを側から聞いて居ると、この反駁は少々不徹底ではないかと考へられます。簡單にその譯を申し上げますれば、一體理想主義の立場を採る人の説く所の自由は、前から度々申しましたやうに、自己の反省意識に於ける所の理想性に依る自由であります。即ち規範意識に於ける自由であります。自己の立てる所の理想に依つて自己を反省し統御して行く自由であります。これは人間精神に特有なる自由であります。然るに自然主義を採るものゝいふが如く、外界の刺激や本能の要求にまかせて、何等の反省もなく、整制もなく、これを満足せしめる放縱なる自由は、自然的自由と言ふべきもので、何等人間としての理想性が現れて居らず働いて居ないのであります。これを一切衝動悉皆満足などいふものもあつたやうであるが、これは何等人間として理想性の働きを見ないもので、外からの刺激や内からの欲求に對して如何にすべきかといふことについて、これを指導し決定する何等の標準もありません。色々煩悶して何かなしにやつて居る中に、どうか決つて、その中に要求が満足せられることになるのであります。そこに何れを選び、如何に満足せしむべきかに就いて、人間として普遍妥當なる規範に基づく批判は行はれないのであります。依つて自由教育論者はかゝる自然的自由はこれを排斥すると言ひます。これは理想主義を採るものゝ特徴なのであります。されば自由教育論者の言ふ自由は、形式的たると實質的たるとを問はず、總べてかゝる無反省、無批判な自然的自由であつてはな

りません。依つて手段としての形式的自由と雖もそれは反省意識に於ける批判的自由でなければなりません。こゝに問題が起つて來ます。即ち自由教育論者の言ふ目的として自由には自由に依つて進むの外はない、而もその自由は自然的自由ではなくて、假令形式たりとも、反省意識による批判的自由でなくてはならぬと。果して然りとせば自由教育は反省意識に依る批判的自由の出来るもののみ適用出来るので、それ以外のものには適用出来ぬといふことになりす。問題は茲にあります。曾て私は自由教育を唱へて居る或る人にかういふ質問を試みたことがあります。私は諸君が教育の目的として實質的目的を唱へられるのに何の疑問もない、併しこれに到達するに同じ自然的自由を捨て、形式的自由に依らなければならぬと言ふが、假令形式的自由と雖もそれは反省意識に依る一種の批判的自由である以上、諸君の主張せる自由教育は反省意識の働く範圍には適用出来るが、それ以外には全く適用出来ないことになる。即ち幼少にして未だ反省意識の起らぬ時期の兒童及びやゝ成長したものに於ても未だ反省の及ざる事柄については適用が出来ぬことになりはしないかと。所がその人はさうだと答へました。併しその人はやゝ考へて、兒童の反省意識は意外に早くから起るものであると言はれたから、然らば生後何年頃から起るでせうかと聞くと、その答に、それは一概には言へないが、自分の子供の例に依ると生れて滿七ヶ月位経つとどうやら反省意識らしい働きを見ることがあるやうに思ふと、かういふことを答へられました。どうでせう

か。生まれて僅か七ヶ月の子供に反省意識が起る例がありませんか。聊か疑問であります。併し假りにそれは事實であつたとしても、それなら七ヶ月以前はどういふ教育をする積りであるか、形式的自由すら出来ないものにはどういふ教育法をとる積りであるか、又七ヶ月以後と雖も直に總べての行動が反省意識に依つて行へる譯ではあるまい。多くのことは反省的に爲し得ないであらう、これらの教育は如何にする積りであるか、抛つて置くなら放縱の自然的自由になりはせぬか。要するに所謂自由教育といふのは兒童教育の全般に適用し得る原理ではなくて、兒童の生活中反省意識の範圍内のみ限つて適用せられ得る原理ではないか、然るに兒童の生活の大部分は無反省の生活ではあるまいか。果してさうだとすると、所謂自由教育の適用出来る範圍は意外に狭少なものではないか、と追究すると、さうかも知れぬと答へれました。然るに諸君はこれを教育の一般的原理として兒童生活の全般に適用しようとして居るのではないか、さうしてそこは諸君が原理として反對し排斥せんとして居る自然的自由がそのまゝ黙認せられて居るのではないか、私達がお説の自由教育の原理には賛成しながらその實際に就いて聊か疑問を持つのはこの點にあるが、どうでせうかと尋ねると、まあ又よく考へて返事をしようといふことであります。それで別れた切りになつて居ます。皆さんはこの問答を如何にお考へになりますか。御批判に委せます。一體この實質的自由及び形式的自由といふことは、初めナトルプの教育學説に於ける自由の概念を解釋する爲に用

ひられたことではありますが、それを東北大學の篠原教授がその著「批判的教育學の問題」の中に引用して、目的としての自由は實質的自由でなければならぬ、併しそれは一足飛びに進む譯には行かぬので、論理上その前に形式的自由の段階のあるべきことを論ぜられたのを、所謂自由教育論者は、これを發生的に考へて、所謂形式的自由の時期を生後七ヶ月頃までも逆に延長して適用したことから起つた行違ひではないかと思ふのであります。私はその後直接篠原教授にこのことを質して見たことがありますが、教授は自分は單に論理的に實質的自由の前に形式的自由の段階がなければならぬと説いて置いたので、敢てこれを發生的に兒童の全生活に適用し得るものとは考へて居ないと答へられました。序に御参考までに申添へて置きます。かういふふうで自由教育の根本原理たる自由といふ意味が一番初めに述べた人の考と、これを實際問題に使ふ時とは色々の喰違ひがあるといふことを充分御了解になることが必要であらうと思ふのであります。さうして我々は反省意識の及ばざる無反省の生活が兒童の生活の大部分であるといふことを忘れてはなりません。そしてこの部分に對してはどんな教育法を執らねばならぬかといふことがもつと大きな問題であると思ふのであります。さうしてそこは所謂形式的自由の及ばざる所であるが、さりとて自然的自由に放任する譯にも行かぬので、西博士の説かれるやうに先達者の開いてくれた大道に依らせなければならぬ道理が生ずるのではありますまいか。尙ほ簡単に附け加へて申しますが、ナトルブ自身

は所謂自由教育論者が唱へるやうな極端な自由をその教育學に説いて居るのではないのであります。例へば意志の問題に就いて申しますれば、ナトルブは意志の發展は、第一は衝動、次に狹義の意志、最後は理性的意志と、かやうに三つの段階を爲して發達するものである、そして第一の衝動は全く無自覺な段階であり、次の狹義の意志は幾らか部分的自覺の出来る段階であり、最後の理性的意志は完全なる自覺に到達した段階であると説いて居るのであります。而してこれを教育の方法上から見れば、全く無自覺な衝動の階段に於いては、幼兒と慈母との間に於けるが如き共感作用に依り、稍々自覺を生じた狹義の意志の段階に於いては、學校の教師が兒童を指導するやうに、その生活を共にする共働に依り、最後の理性的意志の段階に至り完全なる自律的生活を爲し得るやうになつて、始めて眞の自由を許し自學自習せしむべきものであると説いて居るのであります。かやうにナトルブは極めて穩健な考へ方をして居るのであります。それが我が國に於ける一部の自由教育論者は、或は誤解し、或は極端に押擴げて、直にこれを實際の教育、而も兒童の教育に適用しようとするのであります。そしてそれをナトルブの教育學説に基づくものであると宣傳するのであります。かうなつてはナトルブこそいゝ迷惑であると申さねばなりません。ナトルブは決して一足飛びに幼少なる時から自由に放任せよとは説いて居ないのであります。どんなに考へても、實際の教育に於いて兒童を全然自由に置いて置いてよい筈はありません。どんなことでも總べて初めから自由にさ

せなければならぬといふやうな原理が實際教育上にそのまま適用せらるべき理由はない筈であります。この點はお互に誤解なきやう氣を付けねばなりません。

第三章 將來の教育原理の根本要件

- 一、將來の教育原理の具備すべき要件
- 二、實用主義の教育説とその批判
- 三、理想主義の教育説とその批判
- 四、精神科學派の教育説とその批判
- 五、結論

第一節 將來の教育原理の具備すべき要件

さて今迄お話しして参りました所で、大體教育を何れかの一方的に見た考へ方として、その代表的なものを擧げて來た積りであります。殊に教育を極めて人間離れのした唯物的に考へる考へ方から、これに生命を入れて一つの生物として考へる考へ方更に一步進んで人間として考へる考へ方、とかういふやうに並べて比較して参りました。思ふにこれらの一つ／＼は何れも教育の或る一面觀に過ぎないのであります。何れにも夫々長所があり、我々が學ばなければならぬ點もありますが、その中の何れか一つに依つて教育の總べてを説いて行かうと考へる時は、色々な間違ひを生じ、随つて色々な弊害を生ずるのであると思ひます。只我々の

従事して居る教育の根本目的は勿論人間性の教育であると致しましても、我々の身體が既に一つの生物であることはこれ亦動かすべからざることであるし、又我々の身體に仕事をさせる爲にこれを機械化することも一つの大切なことでもありますからして、この教育事實をよく分析して考へれば、そこに機械化の必要な方面もあるから唯物的の考へにも必要な場合があり、又身體の發育の方面の如く生物的の方法に依らなければならぬ方面があるからして、生物の考へを必要とする場合もあります。これに對して精神の發達は人格的のことであるからして、人格的の考へを以つてしなければなりません。かういふやうに實際問題の解決に就いてはその性質に依つてそれ／＼適當なる考へ方を以つてすべきであると私は思ひます。かうしてこゝまで考へて参りました、最後に極めて獨斷的な申し方ではありますが、吾人の求める教育學説といふ一項を以つて講演を終りたいと思ひます。

我々は平素何々學説の爲に教育して居るのではありません。我々の信ずる所に依つて或る意味の教育を行つて居るのであります。これは今始めたものではありません。長い間改善を加へつゝやつて來て居るのであります。そしてそれが根本から間違つて居るとは思へません。さればこの事實をしつくりと我々の肚に落ちるやうに説明し、尙ほ我々の教育活動を一層よく指導して呉れるやうな學説でなければ俄に信ずる譯に行きません。然らばそれはどんなものでなければならぬかと言ふと、私共の教育上の體驗よりしますれば、少くとも次の

四つの點を充分明瞭に解き明かして呉れるものでなければならぬと考へて居ります。

その第一は、繰返し申しましたやうに、教育は要するに人格を作ることであるから、それが人格に關する限り、自律自由の意志の發展といふことが充分に説明されなければなりません。依つて私は要求の

第一に、自律自由なる人格的發展を完全に説明し得ること」を擧げたいのであります。この要求に適ふ教育學說としては今迄申して参りましたやうなことからすれば、理想主義の考へ方、少くとも反省意識に於ける理想性を發展させて行くこと、もつと通俗的の言葉を使ひますならば、良心の啓培といふことを充分に説き明かし、それを基礎として立てられたものでなければならぬではないかと思ふのであります。それから

第二は、「主觀的創造活動と客觀的文化財との關係をよく説き明かす」ことでもあります。今日新しい教育として新たに力説せられて居る所の方面は何であるかと言へば、これは言はずとも明なる如く、被教育者の自己活動を基にして教育を行はうといふのであります。然るにこの方面を特に力説する人達は、被教育者自身の個人的主觀の自己活動に依る學習、即ち主觀的創造活動を力説するの餘り、遂に被教育者自らが考へることではなければ、それは教育の材料としても方法としても、價値のないものである。總べて我々は何物も教へてはならぬ、被教育者自らをして發見せしめよ、彼等自らをして創造せしめよと、かやうに教育の主觀的、個人的方面の

みを力説して居ます。そこでこれを實際問題にしては、例へば綴方であれば、子供自らが作つたのでなければ價値がない、一定の題目を與へて作らせるとか、人の作つた文章を読んで聞かせるとかいふことは時代遅れである。總べて子供自ら作らせなければならぬ、題を選ぶとか選ばんとかいふことは問題でない、子供自らの自覺を其處に發表させることが綴方である、綴方は自己の生活を反省せしめ、自己の生活を發表せしめることである、即ち自己を創造せしめ、自己を綴らしめることがその本質である、とかういふやうに極端に進んで居ります。それから又圖書であれば、總べて手本を基にしてやる所の臨畫の如ものは一切價値のないものである、子供自らが實際に經驗した所のものをそのまま描き出しさへすればよいのである。寫生と創作の一本調子でやればよい、さうして其處にはなるべく自由奔放な思ひ切つた表現法を用ひさせることが子供の表現性を發揮せしむる所以である、とされて居ります。従つて普通の意味に於いて正しく或る形態を描寫せしめるといふやうな意味の實用的な圖書は餘り顧みられません。又その發表の方法にしても手本に依つて學ぶといふことは餘り價値のないこと、考へられて居るやうであります。その他凡ゆる教科の教授は總べて自分でやらなければならぬ、例へば算術の如きも、教師が組織して教へる問題ではいけない、子供が自分の生活の中から數量關係を尋ね、それに依つて問題を作らなければならぬと言ひます。段々さういふことになりますと、子供の力だけで出来ないものがあるが、それはどうするかと言へば、子供

の力で出来ないものを教へるのが抑々間違つて居る、そんなものは教材としての價值がないと言ふのであります。さうすると先づぶつゝかるのは歴史であります。これは子供自身で作る譯に出来ない既成品であります。さればかゝる出来上つたものは教へる價值がないと考へる、そこで歴史の教育的價值を疑ふことになります。従つて客觀的文化財の價值は餘り重するに足らぬといふ一つの傾向が起ります。かういふことは果して我々の教育の實際に適合するでありませうか。前に述べたベルゲマンの教育説のやうに、客觀的文化即ち社會の精神的財産を單に注入傳達せんとする方法は不適當であらうが客觀的文化をよく了解させることの必要なることは申す迄もないことでもあります。若しこれが必要でないならば教育の必要は大半なくなるのでありませう。そこで私には被教育者の主觀的創造活動を啓培するに出来るだけ努めたいと思ふけれども、それと同時に、社會の歴史的客觀的文化財といふものを尊重し、これをよく了解し繼承することに依つて、又被教育者の主觀的創造活動を養ひその人格的發展を圖らねばならぬと考へるのであります。依つてこの二つの關係が完全に説明されるやうな教育學説を要求致します。

第三には、教育活動を全體的に眺め、人格的見地よりこれを説明することでもあります。今迄申したことで大體御承知下さることゝ存じますが、教育といふことを一面からのみ解釋して、一面觀に依つて教育全般をやつて行かうといふやうなことが非常な弊害を生じ誤解を生ず

ると思ひます。故に我々は教育を研究する爲には、唯物的の方面とか、生物的の方面とか、人格的の方面とか、各方面から部分的に見て行かなければならぬのであります。その見て行つたことに就いてこれを我々が實現する時には、何時でも全體の上から實現しなければならぬといふことであります。唯物的に見ることは決して悪いことではありません。只全體の上からさういふ研究が如何なる價值を有つかといふことを考へて行かなければならぬと思ふのであります。總べて陶冶は全人格活動を眼中に置いてのことです。全人格活動の中心點は何處にあるかといふと、その中心點はどうしても人格的活動の中にあるに違ひありません。總べてその點から價值づけをして行かなければならぬと思ひます。従つて色々な點に於て被教育者の生活々動といふものを本當に一つの人格者として全體的に見て行くには、我々はどういふ見方をしなければならぬかといふことが大切になつて來ると思ひます。

第四には、教育の事實の三つの要素、即ち教育者と被教育者とその二つの生活を媒介する所の環境とを、如實によく調和して説明し得ることです。前に申しましたやうに、強いて教育者の立場からのみ考へて見たり、或は被教育者の立場からのみ考へて見たり、或は客觀的環境の立場からのみ考へて見たりすることも、時あつて必要でありますが、一方からのみ眺めた學説はどうしても教育そのものゝ説明でないと思ひます。そこでどうしてもこの三つの關係を正しく説明するといふことが大切なことであると思ひます。今私は大體かういふ考

を有つて居ります。それではどういふ譯でかういふ考へを有つたかと問はれるならば、もつと順序だつて説明し得ないこともありませんが、今は僅な時間でありますから、只獨斷的に、私がかういふ考を有つて居るといふことの概要を示す爲に、以上の四箇條を擧げたのであります。併しそれも今迄私が一つ／＼批評して來た點を省みて下さるならば、私の立場は大體御諒解が出来ると思ひます。

第二節 實用主義の教育説とその批判

さてかういふ立場からして實用主義と理想主義との教育説を比較して批評して見たいと思ひます。今迄申し上げて参りました學説を、今私の申しましたやうな、四つの要件を備へた教育學説を求める私の目から考へて見ますと、眞の教育の本質は、最初に考へて來た唯物論的考へ方に頭を突込んで行つては、到底考へることは出來ないのであります。故に私は今の所の方面は先づ除外して置きたいと存じます。と云つても、教育の方法を考へる時にも唯物論的考へ方が不必要と言ふのではありません。只今は教育の本質を考へる時であるから不必要と言ふのであります。一體我々人間が單なる物質と異なる本質を有つて居ることは動かすことの出來ぬ事實であります。我々は物質の如く只存在して居るだけではありません。生きて生活を爲しつゝ、絶えず發展して行くのであります。而してその發展を導いて行くこ

とに教育の本質はなければなりません。でありますから、少くとも物質と異なる人間生活の本質を認め得る學説でなければなりません。所がその人間特有の本質が何であるかといふことになる、と又色々の考へ方があります。これを大別すれば、理性と見るものと、生命と見るものとの二つにすることが出来ると思ひます。理性を以つて本質と考へるものは、所謂理想主義の考へ方で、プラトニーやヘーゲルやナトルプなどの考へたやうに、人間特有の本質を物質的のものから區別することは勿論、植物的又は動物的のものからも區別して、純精神的のものに求め、これを我が内面に、反省意識の内に働く理想我の中に、尋ねて行くのであります。而してこれを尋ね求めるには常に理智の力に依つて合理的に押詰めて純化に純化を重ねて行くのであります。であるからその人間本質の純粹性を求めることゝ、その方法の合理的、論理的なることゝに於て優れて居るけれども、その考へ方が理智の一方に偏し、従つて考へ上げたものが餘りに理智的で、人間性そのものを全體的に見て居ないといふ非難があります。

これに對して生命を以つて人間性の本質とするものは、なるべくこれを全體的に生命そのままに考へて行かうとします。併しそれには前にも述べたやうに、生物的と精神的との別があります。而して生物的の考へれば、生命といふものを極めて外面的に眺め、只一定の刺激に對して反應運動を爲すことに依つて自己の心身の改造を爲し得るものを以て生命と見て居ります。外からかういふ刺戟を與へた所からかういふ運動を爲して、かういふ自己改造を

爲したといふやうに、極めて外面的に考へて居ます。従つて生命と言へば直に生物的生命を聯想して、生命のあるものは温い血が流れるとか、強い脉搏が打つとかいふ餘程感官的な肉慾的な考へ方をします。かゝる生命の要求に依つて、一切の眞、一切の善、一切の美が決定せられるものであると考へます。而してこの生命の要求はどうして決めるかといふに、この生命の要求には、理性論者が考へるやうに、萬人に普遍妥當なる規範性があるのではない、只生命の自然の要求で、それは個人的に異なり、又時々異なるものであります。かゝる普遍妥當の規範性なき生命の自然の要求に適ふといふ一事に依つて眞善美も決定せられるのであるから、眞も善も美も人に依り時に依つて異なり得る相對的のもので、絶對的のものは考へられません。即ち客觀的普遍妥當性は考へられないことになりす。然らば眞理は誰に對して眞理であるか、それは今それを經驗し、それを考へて居る人の生命の要求を満足し、その生活の上に有益な効果があれば宜しいのであります。併しその人のその時の生命の要求に満足を與へるか否かは満足させて見なければ解りません。故に實際にそれをやつて見なければ解らないから一つの結果主義となるのであります。又一方から言へば、實行主義となるのであります。蓋し實際に實行して見なければ効果があるかないか分らぬからであります。かういふやうに眞理を考へることを實用主義 (Pragmatism) の考へ方と言つて居ます。この考へ方に依れば、善といふやうなことも本質的に善なるものはなく、又美といふやうなことも本質的に美なるものはないと考へます。又従つて總べての人に共通な、客觀的妥當性を有つた善も美も考へられず、總べては相對的のものであります。併し若し此處に強ひてそれを考へやうとするならば、何處までかお互に共通の生活をして、その生活の上に共通の經驗として或る結果を得、その結果の範囲内に於てのみ考へるより外ありません。それだから、これだけの我々が一つの生活をして居ると致しますと、これだけの範囲で最もよいことはどういふことかといふと、これだけの生活の範囲の中に最も多くの満足を與へ、最も多く共通の利益を與へ、最も多く共通の幸福を與へるものを最高善だと考へるのであります。さればこの中の五十名に満足を與へるよりも百名、更に二百名、それよりも全體に對して幸福を與へる方がより善であります。併し世界の人が皆一様に満足をするかしないか、そんなことはやつて見なければ分らぬことでありすから、總べての人に共通で絶對的に普遍妥當なる善といふものは考へられません。只實際にやつて見て、なるべく最大多數の人に對して最大なる幸福を與へる所のもものが最高善であると考へる外はないといふことになりす。何處までも相對的であります。倫理學上、かゝる考へ方を功利主義と申して居ります。これと同様に、本當に絶對的の美といふものも考へられません。生物學的に考へれば、美の觀念も一つの自然淘汰の結果出來たもので、進化の必要上、雌雄生活をするものが相手の心を惹く爲に一方が綺麗な聲を出すとか、綺麗な色を見せるとか、又綺麗な形を示すとかいふに過ぎません。要するに綺麗などいふことは一體

るものはないと考へます。又従つて總べての人に共通な、客觀的妥當性を有つた善も美も考へられず、總べては相對的のものであります。併し若し此處に強ひてそれを考へやうとするならば、何處までかお互に共通の生活をして、その生活の上に共通の經驗として或る結果を得、その結果の範囲内に於てのみ考へるより外ありません。それだから、これだけの我々が一つの生活をして居ると致しますと、これだけの範囲で最もよいことはどういふことかといふと、これだけの生活の範囲の中に最も多くの満足を與へ、最も多く共通の利益を與へ、最も多く共通の幸福を與へるものを最高善だと考へるのであります。さればこの中の五十名に満足を與へるよりも百名、更に二百名、それよりも全體に對して幸福を與へる方がより善であります。併し世界の人が皆一様に満足をするかしないか、そんなことはやつて見なければ分らぬことでありすから、總べての人に共通で絶對的に普遍妥當なる善といふものは考へられません。只實際にやつて見て、なるべく最大多數の人に對して最大なる幸福を與へる所のもものが最高善であると考へる外はないといふことになりす。何處までも相對的であります。倫理學上、かゝる考へ方を功利主義と申して居ります。これと同様に、本當に絶對的の美といふものも考へられません。生物學的に考へれば、美の觀念も一つの自然淘汰の結果出來たもので、進化の必要上、雌雄生活をするものが相手の心を惹く爲に一方が綺麗な聲を出すとか、綺麗な色を見せるとか、又綺麗な形を示すとかいふに過ぎません。要するに綺麗などいふことは一體

兩性の一が異性の心を引付ける爲のものであると考へます。かういふふうに考へて來ると、人間が綺麗な顔をするとか、綺麗に髪を飾るとか、綺麗な着物を着るとか、よい香をつけるとかいふことは、皆相手の異性を惹付ける爲のものといふ理由で説明することになりますが、これでは少し世の中が殺風景になります。併し總べて生物學の法則だけで行くのであるから自然かういふことになつて來るのであります。従つてかういふ美に對しては、前に申した規範といふものを考へ、普遍性や客觀性や妥當性を考へることが一切出來なくなるのであります。斯くの如く考へて來ると、眞とか善とか美とかいふものに對して、即ち道德や科學や藝術に對して、絶對的な原理を要求しません。總べて只我々が實際の生活に於ける要求を充たすものであればよいのであります。その外に普遍的客觀的妥當的な眞善美とか、又はその眞善美の系統的発展とかいふやうなことは一向考へる必要がないといふのが實用主義の考へ方の特長であります。

第三節 理想主義の教育説とその批判

所が理想主義的の考になりますと、それが大變に違つて參ります。今度はたゞ生物的の生命の要求ではなく、生命の中で特に人間の人間たる特質の要求に適ふやうなものが眞理であり善であり美であると考へるのであります。それは前にも申したやうに、我々個人我の中に

は總べて共通普遍なる純人間性の普遍我が働いて居る、そしてその働きには一定の普遍的規範性がある、この規範に依つて眞も作られる、善も作られる、美も作られるのであると説くのであります。斯くの如く一定不變な規範に依つて出來た眞善美でありますから、かういふものは皆普遍性、客觀性及び妥當性を有つて居ります。それから又この眞は眞の規範の系統的發展に依るものであり、善も美も善の規範や美の規範の系統的發展によるものであるから、眞善美の發展にはそれ／＼の系統があり、而してその系統は人間の普遍的性質から發展して來るのでありますから、この發展にはそれ／＼一つの論理といふものが考へられる、即ち論理的な發展をする譯であります。然るに前の實用主義ではさういふものを考へない、系統もなく論理もない、只何でも彼でも經驗的、試行的に出來るのであつて、従つて論理的に説明する代りに、それを心理的に説明するか、又は發生的に説明するか、或は試行錯誤として説明する外はありません。かういふ點が全く違つて居るのであります。

併しながら、こゝに二つを對照して考へますれば、例へば實用主義のデューキの教育説と理想主義のナトルプの教育説を對照して考へる時は、ナトルプは、人間性の生ツ粹の理性の發展を人間に特有なる理智の力を以つて論理的にうまく説明して居るけれども、それだけ人間性の生ツ粹を理智の一面からのみ眺めて居るやうな感じがするのであります。そこに透明なる水晶に依つて彫り出したやうな論理の透徹が感じられます。然るにこちらのデューキの

方は、兎に角一つの現實の人間といふものをそのまゝそこに持出して、生物的ではあるが人間性そのまゝを我々の前に持出して見せる感じがするのであります。各々長短得失があるものであります。故に我々が教育の目的を考へる時には、かういふ考へ方を先づ一應理論的に調べて見なければならぬが、併しそれを實際問題として考へる場合にはどうしても經驗的な、心理的な、發生的な、生物的な考へに戻つて考へて見なければならぬ點が澤山にあります。けれどもこの二つの考を理論上からもつと接近させる途はないのであらうかといふのが、現代哲學の一般の要求であります。そこで兩方から相近づく途をと求めて居ます。今申したやうに、現代の理想主義の哲學を純粹に論理的に發展させた代表者は、既に亡くなりましたが、コレーンとかナトルブとかいふ人たちであります。この人達はこの理想主義の考をそのまゝ純粹に發展させて來たのであります。この理性といふものには單なる理智の方面だけでなく、眞善美の三方面があります。眞は思惟、善は意志、美は感情と、それ／＼智意情に對應して考へることも出来るが、この情意に對する方面にも科學の基礎は立たないものでありませうか。一體總べて科學を思惟の範圍に對してのみ考へて行かうといふのがカントの所謂純粹理性に基づく科學の基礎づけであります。それ以來この系統の人達はその方面のみを段々發展して來たのであります。然るに同じ系統の中から善とか美とか、即ち意志とか感情とかの方面を對象として一つの學問の基礎を明かにして行かうと努力する人達が出て來ました。そ

れはヴァンデルバンドやリッカートなどであります。この人たちは善とか美とかいふ情意の方面のことをも一つの學問の對象として文化科學といふものを作り上げやうと努力してゐるのであります。そしてこれをカント以來唯一の科學と考へられた自然科學に對立せしめようとして居るのであります。これはリッカートの「自然科學と文化科學」といふ有名な著書に説いてありますが、我が國には佐竹哲雄氏の譯書があります。その初めに約七八十頁の譯者の論文が附けてあつて、カント哲學の發展特に最近理想主義の中より發展して來た自然科學と文化科學との關係がよく説明してあります。又京都大學の田邊博士が「科學概論」といふものを書いて居られますが、その中にも科學を分類して自然科學と文化科學とし、その關係がよく説いてあります。かういふ説は今その内容を詳しく申上げることが出来なければ、兎に角理想主義の立場が單に純粹理性に依つてのみ基礎づけ居た自然科學に對立して、實踐理性及び判斷力——それはカントに於いては純粹の科學以外に置かれた方面であつたが——に依る善や美の世界をも一つの科學の對象とせんとする努力が擡頭し、着々成功しつつあることは見逃すことの出来ないことでもあります。

第四節 精神科學派の教育説とその批判

それから又生命論の方にも生物的生命では満足出来なくなり、これを精神的のものに純化

しようと思へまして、こゝに一つの精神的生命を考へようとして居るものがあります。この生命は純人間の生命であります。それは生物的生命のやうに外から眺めずして、我々各自の心の内に見ようとするのであります。即ち我々は今日自分で自分のことを考へて居ます。その時は考へる主と考へられる客とに別れるが、かういふふうには反省して見る前に、自分が何事かに没頭してやつて居た間は、そこに考へる主もなく考へられる客もなく、只我々のものが一體となり全力を擧げて活動してゐたのであります。然らば人間としての眞面目な活動は反省以前にあるか、以後にあるかといふに、それは言ふまでもなく、反省以前の全我的活動にあると考へざるを得ない、一體主客分離の状態に於て考へる智情意は精神の一面である、それは我々の生命そのまゝの純粹な活動ではなくて、寧ろ主客未割の智情意未分の全状態こそ人間生命の純粹活動でなければならぬ、とかういふふうには我が内に深く生命の本質を眺めて行かうとする考へ方があります。これが精神科學派の考へ方でありました。デイルタイなどの考へ方に属します。これは人間特有の生命の考へ方で、先の生物学的見地とはその出發點からちがつて居ます。かういふふうには考へる時には何處にその長所があるかといふと、第一は理智の一面からのみ考へるものに對して、こちらは智情意未分の主客未割の全體的の考へ方をするのであります。併しかうする全體的、生命的の考へ方にも、生物学的生命の如く、その活動に普遍的規範を認めない時は、前述の如く眞善美に何等の客観的妥當性を與へることが出来なくな

ります。然るにこの精神科學派のものは精神的生命の働きそのまゝ中にそれ獨特の規則性即ち普遍的規範性を認めるのであります。即ち眞善美の規範がその生命の働きを規定して行くのであると考へるのであります。そこで生命論の上に立ちながら、實用主義の如く、絶對的の眞善美を認めず、總べてが相對的な世界觀しか作り得ないものと異なり、理想主義の如く、普遍妥當なる眞善美の體系あり論理ある世界觀を有つことが出来るのであります。つまり生命論の全我的活動に理性論の規範性を辨證して、双方の短を捨て、長を取らんとする考へであります。依つてこの精神科學派の考へは、その出發點に於いてヴァンデルバンドやリッカートなどの文化科學的のものと異つて居るけれども、その目指す所は一つであります。たゞ文化科學説は何處までも論理主義の上に立つて思惟の一方から眺めて居るけれども、精神科學派は全生命の純動即ち體驗から見て居るの差があるだけであります。而して純人間性を求め、理想に依る無限の發展をその特質と考へる點に於いては一つであります。故に精神科學派の考へは生命論に立つ一種の理想主義であると見ても差支ありません。

今我々は二者の關係を深く哲學的に推究して行く餘裕はありませんが、吾人の要求する教育學説が如何なる哲學的根據の上に立つべきかを大體に於いて決定することは出来るやうに思ひます。私は種々の點から考へ合せて、今の處吾々の進むべき方面は大體精神學派の目指す方面ではないかと思ひます。勿論この説も完璧ではないから、將來變化發展すること

あらうが、その目指す方面は我々にも進むべき方面を暗示して呉れるやうに思はれます。今この方向に向つてリッカートのやうな文化科學の立場から教育學を建設して行かうとする試みはまだ聞かないのでありますが、精神科學派の方からは一つの試みが現れて参りました。それはシ・プランガーやリットやシュテルンなどに依つて唱導せられ、我が國に於て文化教育學說の名稱で紹介されて居る學說であります。依つて最後にこの學說に就いて概略を申し上げたいと存じます。

さて非常にぞんざいな申し方ではありますが、今申し上げました所に依つて、精神科學派の立場のものゝ狙ひ所は畧々御承知下されたことゝ思ひますが、更にかういふことを一つ考へて頂きたいのであります。我々人間精神の活動、或は人間生命の活動と申しませうか、その活動はそのまゝでは我々は自らこれを思ひ浮べることすら出来ないであります。何故なれば、それを思浮べようとすれば一旦それを止めてしまはなければならず、止めてしまへばもや元のまゝではありません。只その記憶觀念を思ひ浮べて居るに過ぎません。兎に角我々人間生命の純粹活動、即ち所謂生の純動は直接に觀念に依つて捕へることは出来ないが、種々の點から推して考へるならば、それはまだ何等の制限も制約も加はらない全く自由な創造活動であるに違ひありません。然らばこの境地は如何にして知ることが出来るかと言ふならば、それは直観又は直覺による外はありません。又それは我々の經驗の最も直接的最も純粹

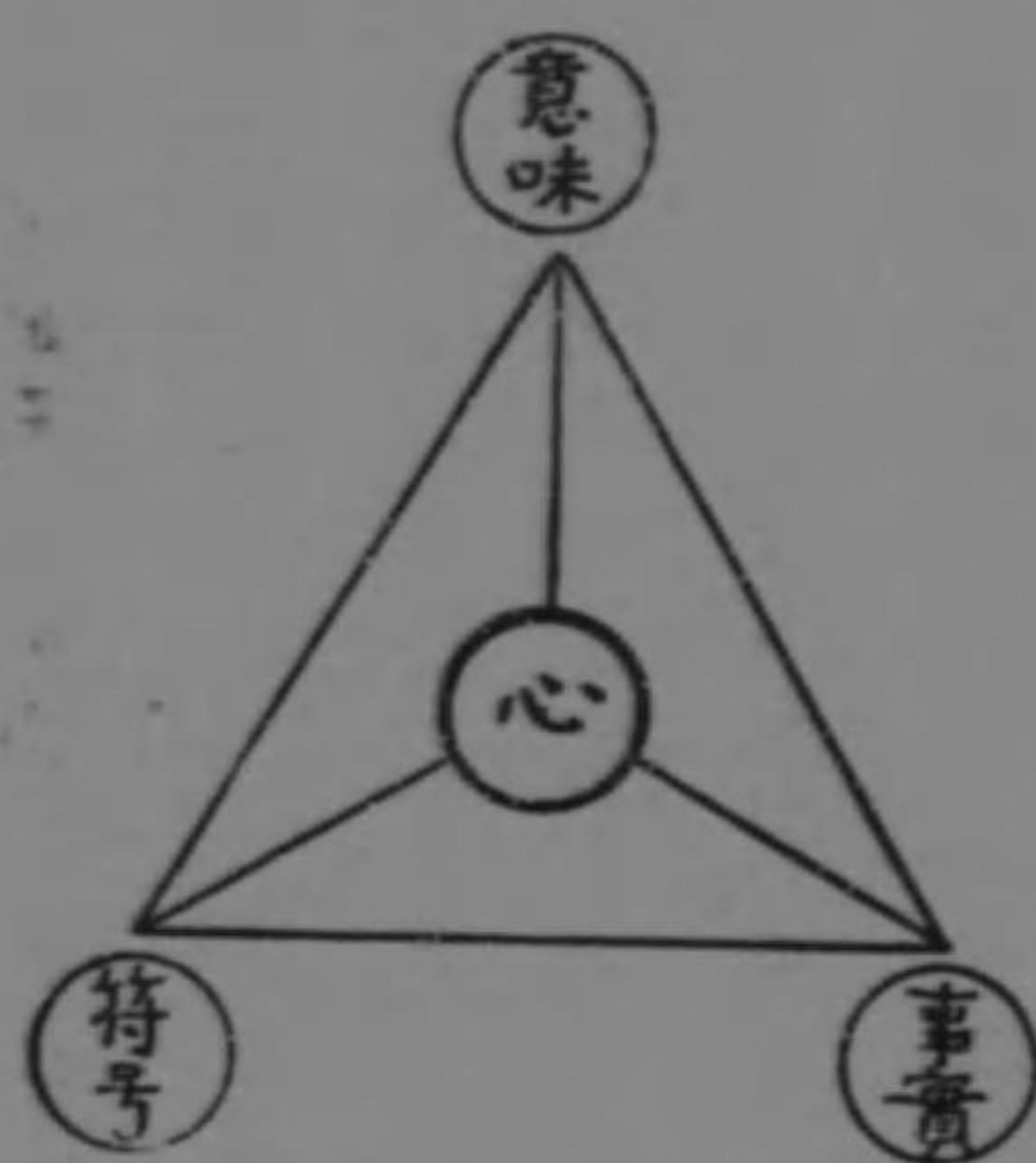
なものであるから純粹經驗と云つてもよいでせう。兎に角かゝる純粹の生命活動そのものは直接にこれを知る途がタツタ一つあるだけであります。それは自分からその境地にはまつて見るといふことであります。昔或る一人の臆病な武士があつて、戦争に行つて鐵砲玉の音を聞くのが恐くて堪らない、併し正直な武士で主人の信用が厚かつた、主人はどうかして臆病を直したいと考へて、遂に鐵砲玉の來る所に竹の簀に捲いて轉がして置いた、戦争が激しくなるとどん／＼鐵砲玉が飛んで來たが、併し幸に彼に當らなかつたと見え、戦争が終つて陣中に連れ歸つて竹の簀を解いて見た所が一向死んで居ない、どうだ恐かつたかと聽いて見ると、初めは恐くて仕方がなかつたが、當るも運命當らぬも運命と諦めてからは恐くなくなつたと答へたさうであります。その後は戦場で非常な大活動する勇士となつたといふことであります。斯くの如く如何に名將と雖も、人間の運命を説き眞の勇氣を教へることは出来ません。只これを爲し得る途は、本當に砲煙彈雨の中を潜つて體驗せしめるより外に仕方がありません。それは單なる知や情や意のやうな生命の一面で知るのではありません。我が全生命をもつて實地に直面することでありませう。恐らくその竹の簀の中から解いて出されて、どうだどんな氣持がしたかと聞かれても説明することが出来なかつたのであらうと思ひます。併しその人の精神状態は前とは全く違つたものになつて居ました。決して今度はビクともしないだけの體驗を得て居ました。これは説明でなく、その境地に依つて始めて知ることが出

來た體驗であります。體驗とは斯くの如く實地の行に依つて知ることであり、即ち自己の全生命に依る所の行に依つてのみ知ることでもあります。で前に言つたやうな説明から言へば、其處は主客未割の境地、即ち反省以前の狀態、或は智情意未分の狀態、心理的に分析して説明することの出来ない境地であります。この狀態、この境地を精神科學派の人達は人生觀の上に又教育上に非常に尊重します。理想主義の人達は、前に申したやうに、生命の一部分である所の理智や思惟の働きを非常に尊重します。そして理想主義のものは、前に言つたやうに、その思惟の働きの中に總べての規範性を置いて考へるのであるが、精神科學派のものは、この規範性を體驗の働きの中に於いて考へて、總べての規範性を生命そのもの、規範性とするのであります。そこで我々は體驗の内容を知るに、直接體驗に依るだけではなく、この規範性に依れば、體驗した内容を間接に意識に思ひ浮べて見ることにも出来るのであります。而してこれを思ひ出す時には、そのまゝは出来ぬから、何等かの形に依つて現さなければなりません。言ひ換へれば、意識に於ては總べて表象即ち觀念に依つてこれを表徴化する外ありません。知的のものは勿論、意的のものでも、情的のものでも、これを意識に思ひ浮べるには表象に依らねばなりません。どんなものでも我々の心に經驗したものを思ひ浮べる時には表象になつてしまひます。然らばかく表象の形に表徴化してしまつたものをすぐに客觀的に表現することが出来るかといふと、それは又すぐは出来ないであります。これを客觀界に表現する

には、或は言辭を使つたり、或は身振りにしたり、或は文字にしたり、或は繪畫にしたり、或は音楽にしたり、其他色々な符號に取替へるのであります。斯くの如く表象化した生命の純動を再び種々の符號に依つて表徴化して客觀的に表現してこそ、始めて自己の生命を他人に知らしめることが出来るのであります。故に我々が他人の生の純動を理解する場合にも、この二重の表徴化を通じて逆に這入つて行くの外はありません。これを要するに、生命の純動は意識に於ける表象に依つて第一の表徴化が行はれ、更に客觀界に現す時には種々の符號に依つて第二の表徴化が行はれます。我々はこの二段の表徴化を経て出来上つたものを文化財と言ふのであります。文章、詩歌、繪畫、彫刻、建築、音楽、演劇、其他一切の文化は、それが人間生命の表徴化である限り、これを文化財と見ることが出来ます。でありますから、かゝる文化財を通じてのみその文化財が表徴する文化创作者の創作體驗に入込む途があります。これだけ申し上げれば大體お解り下さつたかと存じますが、私の心持を明瞭にする爲に今一つ例を取ります。茲に「にくし」としてたゞくにあらずさゝのゆき」といふ十七音十七文字で現された一つの俳句があると致します。これは既に客觀的に現された一つの文化財であります。これが何を意味するか、如何なる生命の創作體驗を表徴するかを知る爲には、先づ我々はその音又は文字なる符號を讀まなければなりません。符號を讀んで何を聯想するか、その符號に依つて表徴化された表象の世界を考へて見なければなりません。この十七文字の現す

所の事實を聯想して見なければなりません。事實と言ふのはその作つた人の心の中に表象に依つて思ひ浮べて居る所の事實であります。これは何人の句であるか、又どんなことを意味して居るかよく知りませぬが、素人解釋をして見ますならば、私はこの十七文字の符號に就いてかういふ事實を考へて見ることが出来ます。この文句を作つた人が朝早く起き、椽側の雨戸を繰つてお手水をつかはふとすると、夜來の雪に庭は一面の銀世界、そして手水鉢の向ふの呉竹が雪に堪へずして今にも折れさうに曲つて居るので、思はずひしやくを取つてこれを叩いてこの一句を口ずさんだのだと考へて見ることが出来ませう。併しこの事實が聯想せられただけでこの句が解つたと言へるでせうか。さうは言へませう。今一つこの事實が如何なる意味を表してゐるかを考へて見なければなりません。それにはこの句の主人公が如何なる人で如何なる心でこれを詠んだかを考へて見なければなりません。そこで今この主人公はもう人生五十の坂を過ぎた善良なお父さんであつたとする、彼は唯一人の子息を有つて居たのであるが、その子息は成長するに従つて何時の間にか不良性を帯びて段々悪い方に誘惑されてお父さんの言ふことを却々聞かないので、これまでも幾度か訓誡を加へられたが、どうも餘り効果がない、けれども効果がなければならぬ程のお父さんはその子が可愛くて仕方がないのである、恰度昨夜もその子供を呼寄せて、もうこれが最後の訓誡であると思ふやうなほんとうに親の慈悲、親の誠心を盡した訓誡を與へたのである、けれどもその効果はなさ

さうであつた、甚だ不安心で一夜まんじりもしないで夜を明かした、今朝起きて椽側の戸を繰つて見ると昨夕からの大雪に庭は一面の銀世界、折角手を差し延ばしてお手水をしようとする、と、手水鉢の向ふに立つて居つた呉竹が雪に耐えずしてぐつと曲つて今にも折れさうになつて居る、それを見た時にこの善良なお父さんは思はず自分の子供のことを考へた、自分の子供もあの呉竹のやうに眞直に素直な子供であつたが、雪のやうな誘惑の爲に段々曲つてしまつた、あの誘惑を取つて除けさへすれば元の眞直な子供になるであらう、とかう思ふと子供が竹か、竹が子供か、その區別も分らなくなつて、水杓子を持つてその竹を叩いて、さうして、かくしてたゞくにあらずさゝのゆきといふ句を詠んだ、と考へて頂きたい。そこに可愛いから折檻するのちや、憎くゝて叩くのでないぞ、と昨夜からの親の慈悲、遺瀨ない心がこの句に依つて表徴化されて居ることを考へることが出来ませう。こゝまで考へてこそ、始めて一通りの意味が味へたと云へようかと思はれます。そこでこの符號と事實と意味とを上図の如く三角形の各頂點に置いて、父の遺瀨なき慈悲の心をその中心に置いて見て戴きたい。その意味はこの眞中に父の遺瀨なき心を入れて始めて分ることゝ思ひます。かう見て來るとこの句の眞意は全く道徳的のものとなりません。けれどもこの句の意味はこれだけではありません。



の意味が味へたと云へようかと思はれます。そこでこの符號と事實と意味とを上図の如く三角形の各頂點に置いて、父の遺瀨なき慈悲の心をその中心に置いて見て戴きたい。その意味はこの眞中に父の遺瀨なき心を入れて始めて分ることゝ思ひます。かう見て來るとこの句の眞意は全く道徳的のものとなりません。けれどもこの句の意味はこれだけではありません。

他の心をその中心に置いて見れば又他の意味が出ます。例へば叩いた主人公は氣樂にこの世に暮して何思ふこともない風流な御隠居さんであつたと考へて御覽なさい。毎日庭いじりをして彼方の石此方の木と置き替へたり植ゑ替たりして居たが、偶々昨夜來の一雪で庭は一層の趣を添へた、まことによい景色になつたのであるが、更にこの景色を活かしてやらうと思つて竹を叩いた、そこで静寂な庭にも潑刺たる生氣を生じ、雪は散つて竹ははね返る、向ふの簀には雀がばつとたつて、南天の葉隠から赤い實も現れて來るやうに、一段の光景を添へたので非常によい氣持で、憎くて叩くのではないぞ、この庭の景色を添へる爲にお前にもよい一役を務めさせたいばかりに叩くののだぞ、とかういふ意味で叩いたと致ましたならば眞中の心は風流な御隠居さんの藝術心を以つて充たされて來ます。そこでこの句の眞意は全く藝術的のものとなります。前とはまるで違つて來ます。さうして見ると、我々は一つの符號に依つて一つの事實を思ひ浮べても、この事實が何を意味するかといふことは、この眞中の心に依つて變るのであります。この眞中の心とは何を意味するか、即ちこれは創作者の創作體驗であります。生命の純動であります。詰り碌でもない子供を有つて、子供の爲に苦勞をして居るものは、さつきのお父さんのやうな心持でこの句に向ふでせう。又何不足なく風流な餘生を樂しんで居る人は、さつきのお隠居さんの心を以つてこの句を味ふでせう。かういふふうにか考へることが出來ると思ひます。總べての文化財を我々が理解するのは要するにかういふこ

とに成ると思ひます。そこで我々はほんとうに文化財を理解させるには、單に文字に依つて現した事實を教へるに止まらず、その事實が表徴する所の更に根本の本當の創作者の心になつて見なければなりません。その心になつて始めて文化財の眞意が解り眞味が味はへるのであります。さればこれを逆に言へば、この意味を本當に知らせるといふには、後から創作者の心即ち創造體驗を思はせるのであります。曾てさういふやうな體驗をしたことがある人には、それを思ひ出さして見る、或は曾て體驗したことがなければ、自らその境遇にはまつて、同様の體驗をなさしめて、後にその體驗で理解させて見るより他に仕方がないのであります。そこで我々が客觀的の文化財を了解するといふことは、要するにその文化財を作らしめた所の最初の創作者の主觀の創作體驗を後から追うて體驗することに外なりません。それを追體驗と申して居ります。この場合に、若し教師がついて居りますならば、教師と共に體驗することが出來ます。教師に既にその體驗があるならば、教師の心に依つて子供の心をも動かすことが出來るので、かゝる教師は生徒と共に體驗することも出來ます。これを共體驗と申して居ります。されば我々は文化財を通じ、追體驗か又は共體驗に依つて、或る程度まで創作者の原體驗に還ることが出來るとも言へるでありませう。尤も嚴密に言へば單に原體驗に還元するのではなくして、讀者の體驗と文化財に流るゝ創作者の體驗とを止揚して第三者の體驗を創作することではあるが、兎に角文化財を了解するといふことは、かのベルゲンマンが

考へたやうに、單なる社會的精神遺産の傳達注入ではなく、その内に流るゝ創作體驗を味はしめ、これに依つて被教育者の體驗を養ふことであります。かう考へて來ますと、この精神科學派の所説は、先程挙げました所の四つの條件の中、二番目の主觀的の創作的活動と客觀的文化財との關係を充分に説明することが出来るやうな氣がするのであります。

併しこれは只大要を申しただけで、そんなら精神科學派のものは如何にして文化財の中に流るゝ創作體驗を了解するかと言ふに、それには一つの工風をこらして居ります。それをフェルシュテーエン (Verstehen) と言つて居ります。これは普通了解作用、理解作用、又は體認作用などと譯して居ります。このフェルシュテーエンは今までの心理學の説明と全く違つたところがあります。今までの心理學の説明に依りますと、我々の心といふものは色々の觀念即ち表象から成つて居る、この觀念は心の中に思ひ浮べられて、丁度一つの物質上の分子か或は生物の細胞かに當るもので、これに依つて吾々の心は組立てられて、次から次へと段々變つて行くものであるといふやうに、全く機械的の説明をしたのであります。所が精神科學派のものはこれに反して目的見地をとり、表象即ち觀念は意識に現るゝ限り常に何等かの意味を有つて居るものである、生命の純動の意味をこの中に有つて居るものである、この意味に依つて一々の表象が種々の聯關を爲して居るものである、もつと解り易く言へば、我々が煉瓦を積上げるやうに、一々の表象を積上げるのではない、總べての表象は生命の要求に對する價值即ち意

味を有し、その意味は更に大なる生命の要求に依つて聯關し、意識界全體の表象は何等かの意味に依つて直接又は間接に種々の聯關をなして居る、尤もその全體の聯關は、人に依つて比較的秩序整然たるものもあり、又雜然と錯綜せるものもある——かゝる聯關を意義聯關又は價值聯關とも云つて居ります——我々の意識の流れ即ち精神界はかゝる聯關の種々錯綜せる無限の連續であると説いて居ります。例へば茲に一冊の本を考へて居るとします。今これを經濟的要求から利の價值に依つてこれを批判し、その價額の高下を考へ、これを他の物價と比較し、又製本に關する凡ゆる物質の關係を追求して行つたならば、そこに經濟的價値の聯關が限りなく發展させよう。又その本の内容が理科に關することが書いてあつたとすれば、その本を讀んで行けば、そこには眞の價值によつて自然科學の世界が限りなく展開するでせう。又その本の裝幀に就いて、美の價值によつて觀賞して行つたならば、そこに藝術的價値の聯關が限りなく發展するでせう。斯くの如く一つの表象からでも種々の價值に依つて種々の聯關を生じ、且つその價值に種々の種類があると同時に又高下の差違があるので、全體の關係は益々複雑を極めるのであります。併しその間に各自の取る所の最高價值に依つて自ら一つの體系が出來ます。けれどもそれは人に依つて違ひます。故に甲の最高價值は必ずしも乙の最高價值ではありません。極めて通俗的に申し上げますならば、各自が自己の意志を決定し、これを實行せんとする場合に當つては、あゝも考へられ、かうも考へられ、色々考へられるが、さ

て愈々その何れかを實行する段になると、自分の最高價値に依つて決意するものであります。例へばこの暑いのに講習に行つて話を聴いて來ることも宜しからう、行くことにしやう、講習に行けば三日間泊りがけで出掛けねばならぬ、どれだけ費用が要るか、それだけ使つて聴く價値があらうか、と種々考へて遂にこれを實行するといふやうに、何時でも經濟的價値を考へる人があります。かゝる人はかういふ本もよい、あゝいふ雑誌もよからうが、さて愈々買ふといふ段になると先づ經濟的價値を判断します。それを買つて讀んでどうなるか、修養して勉強して認めて貰つて俸給がどれだけ上るであらうか、といふことを考へます。かく經濟的價値で最高の判断をする人があります。かくの如きは經濟的價値を最高價値として、それに依つて意識界の價値聯關が組織せられて居るのであります。かういふ人を經濟型の人と言ひます。又學校で職員會などを開くと、一問題毎に必ず一理窟こねないと承知の出來ぬ人があります。校長さんは「まあいゝぢやないか」と言はれても、「まあ一寸お待ち下さい」と又蒸返し蒸返し議論する人があります。それを實行すれば經濟上にどんな關係になるか、その他色々な關係の起ることは萬々承知して居るが、理論の筋が通らぬと直ぐは賛成出來ない人があります。それはその人には自分の理論があつて、理性的判断に於て矛盾のあるのが甚だ心苦しいので、理論上筋さへ立てばよいと言ふのであります。かういふ人は理論的價値が最高中心にあり、いつもそれに依つて總べての價値聯關が展開して行く人あります。かういふ人は理論型の

人と申します。それから又ある人は非常に人情深い所があつて、人に對して親切と申しませうか、兎に角社會的に人に接するに愛の心を有つて本當に人を導き又人とよく融和して行かうといふやうに、愛を以つて最高價値と考へるやうな人もあります。さういふ人はこれを社會型の人と申します。或は又藝術を好み美を最高價値とする人があります。これを藝術型の人と申します。或は又大勢の人を支配して見ることに興味を有ち、權力を以つて最高價値と考へる人があります。これを勢力型の人と言ふことが出來ます。或は又總べての價値の最高のものを考へ、これを神佛と見て、神佛に對する信仰といふことを最高の價値と考へる人があります。さういふ人を宗教型の人と申します。かういふやうに、最高價値の異なる所から、その心の價値聯關の組織が色々違ひがあるが、大體それが一つの型を成してその個性型式が出來ます。それには先程申したやうに、經濟型、理論型、社會型、藝術型、勢力型、宗教型と大體六つの型があると言つて居ます。

かういふ種類の人はさういふ型に依つて生活するから、この型をその人の生活の形式と考へて宜しいと、この學說の代表者たるシュブランガーは説いて居ます。そして氏には「生活型式」(Lebensformen)といふ著書があります。この著書が多く文化教育學說の根源をなして居ます。さてシュブランガーの言ふやうな型は假令完全なものでなくとも、兎に角我々の心には、その追求して居る色々な方面の價値に聯關して、種々心の組立が生ずるといふ一事は事

實であります。そこで我々が人を了解するには、その人がどういふ心の構造をして居るか、言ひ換へれば、如何なる價值を中心に考へて居るか、従つて何を最高價值としていつも判断をして居るか、どこに心の中核を置く人であるか、例へば經濟價值にか、藝術價值にか、宗教價值にかと考へて、その中心價值からその人の思想言行等を價值づけて見るならば、よくその人の人格を了解することが出来ます。又人の作つた文化財を理解する場合も同じであります。一つの文章を了解する、一つの歌や句を了解するといふ場合でも同じことでもあります。先程例を申しましたやうに、一體この作者はどういふ人であるか、この作者の日頃の生活から段々に性格を考へる、さうしてその人の心の中心には何があるか、といふことを段々よく調べて行くと、その中心を掴むことが出来ます。そしてその心地で讀んで行けば、始めてその句の意味が分つて來るのであります。

斯くの如く、人の心は價值聯關に依つて非常な複雑な組織を成し、その組織には必ず何等かの中核があるが、その中核は幼少なる時には未だ出來上つて居ないのであります。段々経験を積んで發達するに従つてさういふ中核が出來るのであります。兒童期末から青年期に達する間にその中核は著しく發達し初めます。そして青年期が過ぎると段々に中核が明かになつて來ます。そしてそこに人の個性といふものが出來ます。であるからその個性といふものは幼少な時の特徴だけで決まるものではありません。例へば子供の時に圖書をよく描い

たからとて、直に藝術の天才があつて立派な畫家になれるとは定まりません。算術がうまいからとて、直に數學家なれるとは限りません。子供の時のやうな心の一部分のはたらきを以て決めることは出來ません。相當に各方面の身心の成長を來して一通り人としての部分的發展が備はり始める時に、精神の中核も明になり始めるのであります。そしてその中核を中心にしてその人の性格が定まり、その人の个性的特徴が段々發揮されるのであります。故人を本當に了解するといふことは、先づその人の中核を掴むといふことで、同時に精神的個性、又別な言葉で言へば、人格的の個性を充分に了解するといふことであります。如何なる人でも、一度この中核をよく掴めば、其處からその人の複雑なる一言一行もよくこれを了解することが出来ます。その人の書く所の文章、その人の詠む所の詩歌の全體をも充分に了解することが出来ると言ふのであります。

さて斯くの如く、各個人の精神の價值聯關には種々の型がある、構造があると申しますのは要するにその人の生命の純動の中にさういふ個性の特徴があるから、それが現れて來るのでありませう。そこでこれに一つの个性的の傾向があると致しますと、かういふ個性的價值中心の根源を充分に見貫いて、この價值を發揮させやうとするにはどういふ材料を持つて行くがよいかといふと、それはこの個性的價值聯關と大體同じやうな個性的價值聯關を有する人格とか、さういふ人格の創作に成り同様の特徵ある文化財に由るがよいといふことが言へる