

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

始



253

6

253-686



1200501344589

是書之實出界之極也
宜於志法之改述下也
私方下也



文學博士岡部爲吉著

玉川叢書
第二十六篇

原論

東京玉川學園出版部





THE UNIVERSITY OF CHINA
LIBRARY
SERIALIZED

253-606

教育原論 目次

第一部

人格的教育學論	二
一、人格的教育學の教育と本質	二
二、人格的教育學の論理的誤謬	七
三、人格的教育學と教育的效果の廣狹	二一
四、人格的教育學と教育の徹底	三三
情意教育論	三七
公民教育	四九
職業指導と學校教育	七三
情操陶冶論	九九

目次

一

第一二部

實在意識と教育……………一三四

進歩の自覺と自覺の進歩……………一五五

新教育の心理的基礎……………一九七

ベスタロツチーの直觀と心情……………二〇九

著者略歴年譜……………二二九



部

人格的教育學論

二

人格的教育學は已に多くの教育學者に紹介され批評されたから、余の如き淺學のものが茲に之を批評するのは全く無用であると思ふ。殊に只二三の著述を嗜讀しただけだから學術的批評は思ひもよらぬ。只如何なる點が余にとりて興味があつたかをかいつまんで述べようと思ふ。

一 人格的教育學と教育の本質

人格的教育學は實際家に教育の本質に觸れて居る様な感じを與へる。多くの學説は理論としてはよく系統立つて居ても、教育の本質に觸れて居らぬ様に感ぜられる。之には種々の原因があるかも知らぬが、一は教育の研究が餘りに間接にな

つた爲であると思ふ。かのナトルブが『人民教育と人格教育』の中に、「教育作用は母子の間に行はるゝ如く直接なるべき筈である。學校の教育は此直接性を失ひつゝある」と述べられて居る。もし教育の本質がかく直接であるものとしたなら之に應ずる教育學があるであらう。

人格的教育學の研究法は此點に於て長所があり相である。教育作用の行はれる實況を第三者が見た見解と、生徒又は教師が内心に直接に感じたところとは、少くとも多少の相違があり相である。子供が客人の膳部につける澤庵漬を欲しがる心狀と臺處の澤庵漬に對するものとは、第三者から見たなら同じとしても、子供の内心に於ては大差異があるだらう。此の様な内心の經驗に離れぬ學説を立て様としたのが人格的教育學ではあるまいか。誰でも實際教育に従事して居るものは、教育の目的方法等についてある思想を有ちて居る。しかし此の如く實際家の内心に有する目的方法等は、現今の科學の言葉では的確に表し得ない憾がある。

科學の言葉は餘りに抽象的概念的直線的である。之で發表すれば已に死んだ形骸を寫すに過ぎぬ。テツチエナー先生が「常識語が科學思想を表はすに誤謬を傳へ易い」と言はれた様に、今は吾人の内的經驗を科學語にて表はすこと出來ぬ様に思はれる。然れば科學語で構造した教育學説は、教育の本質を表はすには餘りに形式的抽象的概念的である様に感ずる。教育の科學的研究説明は固より有益であつて、一日も廢すべきでない。しかし教育の内的經驗を最も直接に發表することも無益ではなからうと思ふ。此等の發表を嗜讀する際に自分も同様の感じを有せしを回想して、少なからぬ慰安満足を得ることが出来る。勿論是は同様の感じを経験した人に就いて言ふ可き事で、無經驗の人には馬耳東風の譯である。しかし自ら教育した經驗ない人でも自ら教育されなかつた人はなからうから、此の如き發表は到る處に共鳴を引き起す譯である。實際家の心中に起つた共鳴は少からぬ確信を呼び起し、其の人格教育に貢獻すること少くなからうと思ふ。教育の論説は

亦此の如き價值あるものを排斥すべきものではない。寧ろ實效に於ては科學的研究よりも大なるものあるだらうと思ふ。此の如く内的經驗に訴へた教育の本質は、之を概念的に發表すれば已に離去千里となる。併し此本質感は眞の教育と吾人の施し居る教育との間には分量上の差異ではない、性質上の差異がある感じを與へる。是は勿論科學的説明を許さない譯であるが、如何しても左様に思はれる。少し詳しく言つて見れば、眞の本質を具へた教育と吾等日常の教育との間には分量の差異があるなら、後者を重積すれば眞の教育となる譯であるが、性質の差異ならさうはいかぬ。譬へば弓道に就いて申さば、的に當つた矢と當らぬ矢との間には、的に遠かる程度から言へば尺度で表はされるが、當り矢と當らぬ矢との間には無限の差異ある様に感ぜられる。是れが只主觀的立脚地から見たので事實さうでないと言はるゝものでないと思ふ。教育に關する事柄は、かやうな立場から見なければならぬものが多いと思ふ。一例を擧げて見れば、中學校の兵式教育が

軍隊教育の豫備になるか何うかと言ふに、豫備となり得る教育は軍隊教育の本質を幾分具へねばならぬ。然らざれば、却つて妨害とこそなれ豫備とはならぬ。唱歌の教授に於て眞の教育でなければ、却て音楽家になれぬ様にされて仕舞ふ。此の關係を分量の差異に非ず性質の差異であると言ひたい。眞の教育は教育家も被教育者も直接に感ずることがある。之を思ふと教育家は常に戒慎せねばならぬ。人格的教育學は此の如き眞の教育を鼓吹せんとして居る様に思ふ。以上の所説は餘りに主觀的考察の様に見えるかも知れぬ。併し乍ら人格的教育學の醇味を味はうとしたなら主觀的考察をするが至當と思ふ。之を括つて申したなら(一)教育作用には直接經驗によつてのみ知らるべき重要な要素あること(二)科學的敘述論理的系統は此直接經驗に對して無力有害なる性質あること(三)人格的教育學はこの方面に於て教師に人格教育を與へる效ある様に思はるといふことになる。

二 人格的教育學の論理的誤謬

人格的教育學は實際教育の直接經驗に當りて貴重なる寶庫の様に見える。吾等教育家は之によりて無限の慰藉満足確信を與へられる。不遇なる教育も一瓢飲一簞食陋巷にある苦を忘れ得る。併し乍ら教育の研究の方面より見れば一種の「イグノラチヲエレンキー」の様に見える。

形式論理學は誤謬論の中に問題ならぬ命題を問題と誤認し、之が證明を試み、却て問題の眞意を證明したとするものをさして「イグノラチヲエレンキー」と言つて居る。例へば「彼は盜賊である。」を證明すべきに「彼は惡漢である。」を證明するの類である。問題ならぬ命題を證明して眞問題を證明せりとするもの世には少なからぬ様に思はれた。殊に精神に關するものは更に其例が多い様である。是れ精神に關する問題は實に複雑であつて、研究の方法も考案方面も多端な爲であ

る。テツチエナー先生の研究方法の如きは此の如き關係に於ては實に精確な様に窺はれる。

人格的教育學は説者も多く意見も相互に異つて居るものと見えるが、教育の目的としても其方法としても人格を以て答とする様である。此の人格を日常普通の語として考ふれば、人格を以て最後の目的方法とするものは獨り教育に限らぬと思ふ。一切の人事一として人格を最後の目的方法とせぬものがあるか。政治も法律も實業も軍事も、皆悉く最後の目的方法は人格ではないか。恐らくは人事悉く此の範圍を出でまいと思ふ。

もし人格が一切の人事の最後の目的方法であるとせば、教育に於て特に之を論定する必要はない筈である。一般人事の普遍法則として教育に於ても固より之を假定して十分である。然ればあらゆる教育の研究は之を假定せずして爲されたものはなからうと思ふ。又教育に従事した人も此原則を假定せぬものもなからう。

人格的教育學の著述を読んで何も得る處がなかつたと云ふ人の多いは此が爲でなからうか。教育研究としては何も見出すものはない。只教育の假定であり研究の出発點であつて其の問題ではない。研究は必ず疑問に始まる。人格は假定であつて何人にも許容されて居る。故に疑問を興へぬ。随つて教育の問題とはならぬ。

教育の假定を捉へて研究の問題としたならば、其は「イグノラチアエレンキヤ」である。凡百の教育の上の問題は人格を假定して紛糾錯綜せる問題となつた。此假定は眞の假定にあらず、假定ならぬ假定をなすもの、即ち「ベテチアブリンシビ」を犯すならいざ知らず、此の假定が眞の假定ならば人格的教育學の結論は「イグノラチアエレンキヤ」にならぬか。

人格的教育學の所説は吾人實驗家の心中に快き共鳴を起す。されども研究として考へるときは更に百尺竿頭一步を進めて進研の望ないではないか。實驗教育學にまれ發表主義の教授にまれ何れも此後研究進歩の望が多い。たとひ此等の學説

は不明の點を含むとしても研究進歩は疑ひない事實である。其研究によつて從來知られなかつた眞理事實が発見されて行く。完成は前途遼遠であるだけ發達希望も大である。翻つて人格的教育學を考ふるに何物も発見される希望はなきにあらぬか。是は假定を捉へて結論とせるが爲めではないか。然れば人格的教育學をとりて他の研究を捨つるときは日進月歩の教育研究を中絶せしむる虞があり相である。

「現今の教育研究は微細な特殊の諸點に向つて綿密に行はれつゝある。尤も其結論の多くはたとひ疑ふべからざる眞理としても一部分に適用されるにすぎぬ。實際家が之を採用せんとすれば群盲の見解を以て象を馭する類でないか。疲勞の事實は複雑である。僅かに觸覺計で測つた疲勞は果して生徒の實際に適用されるか。」此等の反對は時々繰返された。

併し乍ら教育實際に従事したものは、研究された一部分は部分を合して存在す

る具體的の全現象の中にも其まゝ顯はれて作用し居ることを知る。感覺は分離された抽象に過ぎぬとするも、複雑な心作用中其まゝ働きて居るではないか。一盲の認めた筈の如き象尾は全象の爲めに筈の如きものとして働いて居る。されば全部に關する架空の想像よりも部分の研究が妄を傳へず、實際を處理する上にも適當である筈である。

更に括つて言はゞ(一)人格は一切の人事の最後の目的及び方法であるといつてもよからう。(二)故に教育にも假定として認めなければならぬ。(三)故に教育問題として人格を擧ぐるは「イグノラチアエレンキー」といつてよからう。

三 人格的教育學と教育的効果の廣狹

人格的教育學は、現今の教育が生徒の人格を影響すること狭く且つ淺きを攻撃し、全人格の徹底せる陶冶を要求する。此思想を説くものは何人も之を力説して

居る。教育があらゆる心的機能を圓滿調和的に發展せしめようとする思想も、已に機能を分離的に見、形式的調和を求むる臭味を有つ。人格の全體が有機的に統一され渾然たる一體として存在する上は、一部分の機能例へば悟性記憶のみを發達せしめるのは不十分な事は云ふまでもない。特に悟性が形式論理の概念の離合に過ぎぬものとして其の陶冶をのみ圖るものあるとするならば、その缺陷は何人も争はぬ。此論者が現今の教育は智育に偏し情意の陶冶に薄いことを攻撃するのは蓋し至當の論と思はる。よしや吾人の精神は有機的渾一であつて、悟性の働きの概念の離合だけでない、全人格が参加せずに居れぬこと事實であるとしても、悟性記憶だけの練習の不完全なるは言ふまでもない。かく智性の教育に偏せる傾向を非難するはブツデもリンデもフェルシターも一樣に攻撃する處である。ブツデは此主智教育の流行はヘーゲルの主智哲學に起つたものとして、又輓近一般傾向として多くの教科をました弊害であるといつて居る。リンデも主智教育を排

し、單に悟性記憶によつて得た知識の獲得は斷じて十分な人格の所有ではない。精神の表面からの所有で其根柢の所有でないといつて居る。フェルシターも智育が全然鄙まれてはならぬ、併し道德教育も智的に教育されるだけで十分だとする空想は、品性陶冶の爲めに恐る可く危険である、品性の陶冶が不十分で智性の陶冶のみ盛になれば、智性の陶冶は惡事の手段となり得るのである、故に偏重な智性の陶冶は實に危険であると云つて居る。或は危険とし或ひは淺薄とし或は全心的陶冶に有害だと云つて居る。併し何れも偏重な智育の害を述べ之から救済の方法として各其意見を樹立するのである。故に特に偏重智育、一般に一部精神の教育の現今の通弊は、人格的教育學の消極的出發點であると云つてもよい。

現今の教育が知識の獲得智能の陶冶に偏局して居るは實に人格的教育學者の攻撃する通りであると思ふ。ブツデは高等教育に就いて論じたものであるが、初等教育に於いても此の弊あるは獨逸に限つたことでない。フェルシターが道德教育

にも此弊あると云つたのには、吾等教育家は慄然たらざるを得ない次第である。人格的教育學者は此の恐るべき弊害を救はんが爲には種々の方法を講じて居る。是れ各主張者各自特有の積極的主張である。

教科及び教材に就いても偏重を戒めて居る。ブツデは眞に獨立な精神生活を得るには、宗教道德美術及び科學が共同動作をせねばならぬ如く、青年の教育には此等の總體が其れから萌芽を出し來つた心力を残らず顧慮されねばならぬ、決して一者を他者の犠牲にしてはならぬ、と云ひ、又美術製作美的享樂は他の科學的教化を犠牲に供してはならぬ、知識は他を支配するだけでもいかぬ、他と共に支配せねばならぬ、而して知識技能に意志も參加せねばならぬ、と言つて居る。フェルシターも、美育が偏する結果如何はしき美術製作品が多く出て、性の教育が一方に偏して却つて危険な結果が起り、競技體操等が偏重さるゝ結果心靈の修養を輕視するに至り、作業教授が内的目的を忘れて感覺筋肉の練習だけを力むる弊

に陥り、個人自由教育が偏して毫も秩序なき無政府に陥る、等の一方のみ偏重する弊を極論して居る。

此等の意見は極めて中正なものと思はれる。フェルシターは道德的陶冶を之に加へなければ偏重せる上述の陶冶は皆弊害を生ずると説き、ブツデは各心力を陶冶するが重要であると説いて居る。併し乍ら此等の論者の議論の背面には常に情操教科を最も重要として知識教科を輕しとする思想が横はり居るを忘れてはならぬ。ブツデもリンデも之を公言して居る。是れ敢て不當の所論に非ずと思ふ。パウルゼンも其『教育學』に同様の陳述をなして居た様である。

併し乍ら智育の偏重に就いては多少の疑がなきことを得ぬ。悟性の作用は形式論理のいはゆる概念の離合にすぎぬ、是れが智的作用の全部少くとも大部分であると見て、悟性による知識の獲得は眞の人格の所有にあらぬと云ふが如く見え、形式的陶冶を攻撃するにも心理學上の分類による心力としての陶冶例へば思考力

等を陶冶するものとして論駁して居る様に思ふ。然るに悟性の作用を上の如く見るはいはゆる論理學の見地より見た議論であつて、心理學の見地より見たものでない。心理學の見地より見た悟性の作用は只概念の離合でない、諸他の心作用が共働して居る。殆んど人格全體が働いて居るのである。而して人間の内界に起る悟性作用を知らんとする此際に於ては論理の見地を取ることを得ぬ。當然心理學の見地を取らねばならぬ筈である。若し人格全體が悟性の活動に働き居るとせば、何故に人格教育に之を排斥さるべきや。試みに他の知的作用とさるゝ記憶を見るに、夫の無意味綴の如き單純無意味のものゝ記憶に當つても、種々の連想が附されるばかりでなく、全心活動が共働するのが事實でないか。況して有意味の記憶は一層濶き範圍の共働が行はれるに相違ない。況して悟性の如き複雑な心作用は全人格の共働なくして行はれる筈がない論理學に於ては或る目的の爲めに抽象せるものである。想像情操意志等も斷じて此等のみ働く譯はない。されば悟性記憶と

いふも想像情操意志といふも、實際心的生活を表はすには抽象である。一部分を記して全體を表した語である。實際の現象としては人格全體の活動が扣へて居るのである。

以上の考察より直に次の問題が起り來る。何故に人格的教育學は知的作用の中に共働し居る情意活動、一步進んで人格全體の活動を人格陶冶に活用せざるか。モユマン先生が其大著『實驗教育學』第二版第一卷に於て、ヘルバルト派の道德教育は常に實質よりのみ考へられた情操教科の教材にあらねば、道德陶冶は出來ぬと考へたらしい、しかるに道德陶冶は他教科の教授中にも可能である、之が實際教育に於て極めて大切である、名づけて形式的道德陶冶といふべきである、といつた様に、知的活動の際に行はれる情意の陶冶はある意味に於ては、一層情操教科教授の際に行はれるものよりも健實なる性質を有ち得ると思ふ。余は茲に智的活動の中に行はれる情意の陶冶が、情操教科の教授の際に行はるゝ情意の陶冶を

全然代理し得るとは勿論主張せぬのである。只餘りに智的活動を論理學的見地より見て抽象的に考へた弊を注意しただけである。

ブツデの著には形式的陶冶の駁論を行つて居る。上述のモユマン先生の道德陶冶にも形式的の語がある。是れに於いて余は形式的陶冶とか情意の陶冶とか云つた語の意味を述ぶる義務あると思ふ。形式的陶冶の可能不可能に就いては賛否の對論がある。併し是には先決問題が潜在するを忘れてはならぬと思ふ。「形式的陶冶の意味は何んだか」が是れである。心理學者の假用せんとする形式的陶冶、即ち練習効果の波及の意味は暫く措いて問はぬとするも、教育學者の使用する形式的陶冶には、種々の陶冶さるゝものゝ意味が假定せられて居る。即ち一般智能、一般識別力等は論ぜぬとしても、記憶思考等を陶冶さるゝ單位とするか、之等の心理學上の名辭に更に教材の種類によつて相異なる種々の記憶思考等を單位とするか、若し甲の見解によれば可能不可能の論争ある程度まで起るべきも、この見

解によれば勿論可能といふ外ないと思ふ。情意の陶冶も勿論此の見解に於て言ひ得る。之に關する詳論は之を省き兎に角意味の如何によつて形式的陶冶も可能であると思ふ。然るに人格的教育學は主智的教育を論駁する際には、極端に之を形式的論理學的抽象的に解釋し、自家主張の寵兒たる情操想像意志等を解釋するには全く實質的に之を試みた。其結果智的活動中の情意の價値は全く閑却し、情意活動の形式的方面は亦全く之を忘却した。其れが爲めに人格的教育學の目的は圓滿なる人格を養成するにあるに拘らず、夫のフェルシターの引例とせる亞米利加の八歳の女兒が父に向ひ、「余れ成長後には食後の菓子を食前に食することに改むべし」と言ひしものが成長せる如き人格を生ぜざるか。即ち情操教科の偏重と、情意陶冶中にも情操教科のみによる陶冶によりて「シラムング、メンシ」のみを生ぜざるかを恐る。想ふに如何なる學說も其の生ぜる風土と時勢とを考察せでは了解されぬ筈である。獨逸民族の特質として智能實に優秀なるも情意の陶冶不十

分の譏を免れぬ。人格的教育學は此民族的缺陷を補はんとする動機なきにしもあらぬと思ふ、リユールマンの如きは其著『政治的教育』に之を公言して居る。我國民性はよく高尚なる道德的情操に富むと稱せらる。然ればフェルシターが其著にとける如く獨逸には智能啓發を怠らずして其民族の長所を持續する必要があるべく、我國には人格的教育學を準用して我民族の美質を持續する必要があるであらうと思ふ。只此學說の獨逸に起れると同じ理由にて、リンデの暗黒所有の知識のみでなく、明晰なる智能を養ふことが必要であると思ふ次第である。

之を括つて申さば(一)人格的教育學は教育効果を濶大にせざるべからずと主張すること(二)現今獨逸に行はれ居る智能偏重を輕減し、情操想像意志の陶冶を圖るべしとすること(三)之に對し心的活動を餘りに形式的に考察し、爲めに其主張せる方法によりて却て圓滿なる人格を養ひ得ざるの疑あることとなる。

四 人格的教育學と教育の徹底

人格的教育學者に共通なる出發點は、現今の教育の效果の局部的であり且つ不徹底であると言つて置いたが、特に其不徹底を救濟せんとして如何なることを説いて居るか。

リンデは教育の徹底せぬは心情に訴へぬ爲である。抑も吾人の精神は常に生成しつゝあるものである。もし大なる勢力で印象を仕上げれば其れだけ精神の發達が大なる譯である。此大なる精神の活動が心情の働きである。心情の働きは精神の最深根柢が働き人格全體が與つて居ることである。換言すれば心情とは外物を自分自身と最も親密な關係に於て把握了解する精神の能力である。されば小兒又野蠻人が無生物を人と同一視するは此作用の結果である。故に興味とは精神が外物に內的に與ることであるから心情が働くといふことである。直觀は眞に唯一の

精神の滋養物であるが是れ心情の参加するからである。心情の働きによらず悟性記憶に訴へた知識は、發表には巧であつても眞の所有ではない。心情の働きによる所有は眞の精神の所有である。されば發表は明晰に出来ぬとも、即ち暗黒的に所有されて居れど永く消失せぬ。故に教授に不徹底なる弊害あるは心情に訴へる教授を行はぬ爲である。獨り生徒に於てのみ心情に訴へるが必要であるのでない教師も教材が眞に心情の働きにより生々潑潑となれば、特別の方法を考へずとも必ず生徒の精神にも平行的に同一の心情が働き眞の所有となる。

フェルシターは之れとは全く異つた方面より、教育の不徹底の原因及び救済法を説いて居る。氏は教育は訓練を中心とすべきものであるといひ、而も此訓練は生徒の人格の價值を認めぬ様な性質のものであつてはならぬ。即ち生徒の自己活動に基く訓練でなければならぬ。併し乍ら現今ある學校に行はるゝ如く、あらゆる本能衝動に發展の機會を與へ、其中に上下輕重の別を設けぬのは危険である。

現今精神低格者の數多く増すは全く此弊風による。之を救ふには自我の中、周邊的自我を抑へて中心的自我即ち不死不滅の心靈を尊重せねばならぬ。個性尊重だけでは足りぬ。人格を尊重せねばならぬ。克己は徳に入るの門である。之は訓練によつて善くせられる筈である。修身講話ばかりではいかぬ。生徒の自己活動に訴へ、自尊心を鼓舞する訓練法が第一である。

リンデ、フェルシターは心情に訴へること、又は良心の啓培を以て教育の徹底を圖らんとして居る。リンデはブツデと同じく情操教科により情意生活の發達を圖つて居る。然るに何人も疑はねばならぬ如く、リンデの心情の眞性質は不明瞭である。一面に於ては創造的活動的能力といひ、他面に於ては情操生活を指して居る様に見える。随つて吾人の教授の直接經驗によつて漠然感知するとしても、之れを學術の用語を以て言表はし得ない虞がある。されば古來言ひ來れる興味論の上に何物をも加へぬ。即ち單に實際家の内界に訴へるもので、教師自身の人格

陶冶に資する外、學術的研究には何等の貢献もないと思ふ。教授の徹底を圖るには只教師及び生徒の深き内界に訴へ、深き活動を行はしめよといふに止まるまいか。

フェルシターの品性陶冶論は現今の教育に適合した意見であると思ふ。併し乍ら訓練より得る陶冶と、各教科教授の際に得る陶冶とを併せ考へぬ弊があると思ふ。例へば作業に於て養成さるゝ種々の性質は、フェルシターによれば品性陶冶に密關せぬ感を與へる。然るに此等の性質が其のまゝ品性陶冶と云はれるだらうと思ふ。兎角人は分離を考へて合一を考へぬ弊があるではないか。現今に於ては知識技能を得ること、其れ自身道德的價値を有するではないか。知ると行ふとは分離し得ぬ。知行共にフェルシターの品性道德教育には不離の關係を有すると思ふ。

之を括つて申さば(一)人格的教育學は現今教育の不徹底を認むるより出發せる

こと。(二)此救濟方法は未だ十分なるを得ぬといふことになる。

想ふに人格的教育學は吾人實際家が直接內的に經驗して居る感想を披瀝したるものなれば、古人の胸臆に共鳴を惹き起す長所は存す。しかし學術的研究としては出發點を與へる材料を提供したにすぎぬ。而して其結論は論理的誤謬を含み、説明は抽象的なる部分多い。しかし短所は短所として、没すべからざる功績は飽くまで之を認めねばならぬ。余は今後永く此種の書を嗜讀するを禁ずることが出來ぬ。(大正三年十一月)

情意教育論

過去十餘年吾人の記憶に新なる教育思潮を回想するに、其間一張一弛、一時は影を潜めてあらはに論議されざるも復た卒然として辯論の焦點となり、喧々囂々而かも教育の實績に徴するに左程進歩の跡を示さず、時には論客の興味他方に向ひ去るも實際教育上さまで退歩せるを見ず、併し學校教育上常に知育に比すれば逡巡躊躇の姿をのみ現はし居るものは恐らくは情意の教育であらう。是れは情意の性質上然らざるべからざるか、學校教育の制限上然らざるべからざるか。將た又教師の罪か。或は又制度の罪か。俄かに考へ來れば渾沌迷蒙一として歸結を看出し得ざる問題の如く、試みに粗漏なる心的研究の名目を以て之に擬せんとすれば滑脱流漏徒らに形骸のみを留むる觀がある。的確なる結論、生命ある真相は果

して那邊にあるか。

愛の至醇といひ情操の陶冶といひ名は實に美なるも、之を言表せば已に第二義に落つ。試みに我が兒の愛に比せば果して被教育者を愛すると謂ひ得るであらうか。情操の陶冶といふも之を自己内界の實相を内省するとき、果して此任に堪ふるであらうか。徒らに愛の教育と呼號するも、所謂姑息の愛に溺れ無秩序なる學級教育に墮落せば、教育の名にも値せざる渾沌に化し去らぬか。或は意思の訓練といひ鞏固なる意思の陶冶といふも、被教育者は幸か不幸か能く之に隨順せざればよし、果して企圖の如くならば粗暴亂荒一に全く學校教育の破壊に墮落せざるか。

論者稍もすれば現今の學校教育は知育に偏して情意の教育に缺くと言ふ。然れども之が知育に於ては最早や研究の餘地がないとしたなら大なる誤になると言はねばなるまい。

知育其のものも決して大に賞讃すべきものがあると言ふ事は出来ぬ。然らば教育家は知育の研究に努力して情意の教育の研究に興味を有せぬといふ意味なるか。是れ亦必しも事實に吻合した議論と思はれぬ。教育に關する議論は何れも必ず情意の教育に關係して居るものがある様である。實際の教育に徴する亦教育家は毎に情意の教育を度外視する者は殆んどなからうと思ふ。或は現今の教育の方法にのみ偏して其理想目的に關する研究が割合に少いから、知育に關しては方法の論議すべきもの或は研究し易きもの多いのに情意の教育に關しては方法の研究さるべきもの少いからであらうか。是れ亦必しも當れると思はれぬ。情意の教育に關しては方法としても研究に値すべき問題は決して少くない。方法と稱しても其原理的の方面を指すことは言ふ迄もない。斯く考究し來る時に情意の教育は實際の教育に於て教育家が如何に此方面に於て努力しても、又議論研究に於て如何に興味を有しても、情意其ものが學術的に之を把握するに極めて困難であり、通

常の言葉で之を言ひ表はすにも學術語で之を説明するにも毎に其本質に觸れぬ傾向がある爲でなからうか。恰も固體に凝結したものは之を取扱ふに手を以てなし易いが、液狀氣狀のものは極めて困難である。それで直接に之を言表することが出来ぬ。只間接に譬喩的に言ひ表はす外ないことが多い様である。情意其ものゝ考察研究が知性其ものよりも言ひ表はすことも把握することも困難である様である。換言すれば其研究法が進歩して居らず實行しがたく特別の天稟と技倆とを有せぬ限り、研究しかぬる嫌があるではないかと思ふ。随つて情意の教育に成效せんとする教育家は公平なる批評に由り優良な成績を擧げ得ると認められても、若し之を言論に發表せんとすれば握るべき筆もない、言ひ表はすべき轍跡もない。情意の教育を研究せんとする者もバグレーが言ふ如く、訓育に於て成效せる學校は報告するに言辭がない。報告され得る訓育は必ず偏せるものに限るならば研究の方處を知らぬ感が有るだらう。是れ情意の教育が振はぬと稱され、其研究が不

十分だと言はるゝ一の理由と思はれる。

複雑紛糾せる情意の生活と至難なる其研究との事情を考案して、此處には情意の性質に關する内省觀察より其教育上多少推究さるべき理法を一二記載して見ようと思ふ。

感情の特質は恐らく心的現象中最も興味ある問題の一である。少しく心的現象の考察の傾向を有する人は感情の發表より他人の感情を類推しても自己の心を内省しても其多種多様な現れに眩惑せず居れぬ。其の關係の複雑に於ても身體的關係・發表的關係・社會的關係等一々之を追逐することが困難である。然れども如何なる氣質の人にも仔細に其人の言動を吟味する時には、如何に理智の長ぜる人、理性の發達せる人にも其言動の根源が必ず何れの處にてか感情に起因することを發見すること多い。恐らくは自分自身は注意せずに居るであらう。併

し乍ら感情的激動に打たれて表はれて來るに相違ないと思はれる。又自己の内界を省察するに、たとひ全く理性の指揮の下に立つた言動の積りであつても、低級の感情の微動が心の奥底に於て因をなして居ることを毎に發見する。要するに人心は表面如何に立派に花園の美花の集りの如く見えても、其内的原因を達觀するときは情緒の激動微動に因せざるものない様に思ふ。此の如き見地より世界知名の精細なる内省の記録は其まゝ一種の詩的趣味を含蓄して、之を自己の内容に比較する時に特別の趣味を有する様に思ふ。余は學術的にも道德的にも宗教的にも此の如き内界の真相を理解するが極めて重要であつて教育上亦忽視すべからざる事象であると思ふ。概念的な法則の建設よりも大家の自己の内省の大膽正直なる記述が最後の事實として心的研究には如何に貴重であるか。心的研究の個體化といふ如き研究記述が極めて意味ある様に思ふ。少くとも此の精細正直なる内省の記録を伴はぬ概念的法則は、之を吾人の自己の内省に照らして首肯することが出

來ぬ場合が多く、學者をして自己内省を絶縁して概念遊戯を心的研究に弄するに至らしむる危険を有する。貴重なる内省の記録に徴し實際の交際上の人物の言動に徴し、更に自己自身の内省に比較對照することに於て人心は感情的多様を基調となし居ると斷言して差支ない。

心理學者の言ふ處を見るに、社會的生活が吾人内界の本能情緒を制馭し阻止して、危急存亡の際の外は容易に外に發表せしめぬ。されども一旦生活の危機におびやかさるゝときには腹臆なく此等の感情が露出すると稱して居るが、吾人は平常の生活、所謂危険なき日常生活に於ても感情的馳驅が常に内界に激動して居ることに反對する人は恐らくはあるまい。只フロユド派の所謂擬亂を呈するものあるだけであつて何處かに動いて居る。されば道德教育と傀儡師胸にかけたる人形箱佛を出すとも鬼を出すとも全く其因子に缺如することが出來ぬ有様である。只内省上鬼を出す相のものが多きを嘆ぜずに居れぬ。又大宗敎家が一度は有らゆる

物に化生せる事ありと稱せらるゝ如き、此情緒の多様多種に思ひ及ぼすときは内省の極めて深く、同情の基礎が深く廣かつた事を偶ま證する様に思ふ。此内省が進めば進むほどジエームスの所謂本能が人間に無数であることが理解され情界が内的には無限に風波をまきつゝあるを會得することが出来る。

群集心理としてルボン等の唱道し居る所謂群集心は、恐らくは此等情緒の潜在するものが偶ま群集の勢力に依て遺憾なく發表され來つたもので、其深淵を探るときには皆各人心證に固有するものにすぎないだらうと思ふ。學校騒動又は訓練の困難の如きも教育家自身若し自己の内界を省察するときには、其原因が自心内に具はり居るものに驚かざるを得ないことであらう。君子は其罪を悪んで其人を惡まざる如き態度が斯くて出でずに居られぬと思ふ。余は道德的宗教的更生が此の如く如實に内界を洞察達觀する内省より出發せねば成功せぬものと思ふ。随つて教育に於ても此の如き如實の内省注意が極めて主要なる位置を占めると斷言し

たい。

然れども余の此處に高調せんとする處は各人の内省に由る感情の複雑性と起本性即ち内容が進めば進むだけ感情の複雑普遍にて心的生活の起源を成し居る事實である。随つて社交生活に於て此事實より寛恕の道德自ら湧出し、兒童に接するに當りて理性の建設不十分なればなるほど、全く此方面より彼れを理解することが如何に大切であるかを知り得る。有らゆる訓練上の問題は此事實を眞に理解するより解決されねばならぬ。此の如き事實が分析的研究より將た思辨的考察より常に閑却され易い弊がある。随つて理論と實際とが兎角乖離したるは已むを得ぬ關係であらうと思ふ。

二

感情生活を見ると對象と過程とが不可分離的に結合してをる。喜怒哀樂共に其原因條件とは分つて考へ得らるゝも之を感じる當時に於ては、已に其原因條件を

離れて全く獨立は内界自己の激動である。生理的に言はゞ物理的的刺激よりも生理的作用に密關する。随つて物理的の刺激の存立を認め得ぬことが少くない。船止場には船止場の感情が漲り晴天には晴天の氣分が起つて居る。是れ感情が特に人格又自我に密通する所以であり、又性的性質を帶び潜在的性質を擬せらるゝ所以である。或は又感情の自發性をも認めなければならぬ所以である。余は之を心境一如と謂ひたい。

此の如き心境一如的性質は感情教育が如何に人格の教育に密接なる關係を有するかを示して居る。卓越せる理智の機能を有したる人も、頑強なる意思を有し居る人も、春風駘蕩一見して自ら化する底の人に比較することが出來ぬ様に思はれる。所謂感激の如きも固より理智的作用よりも感情界に於ける深奥なる激動である。人格の接觸の如きも全く感情の交渉に外ならぬ。兒童の知能を檢査する上に於ても、能率の多寡は其測定さるべき成績よりも其感情的態度に於て批判さるゝ

ことが至當である様である。生徒の感情の總體が知能の啓發に於て最も緊要なる内的環境を形成すると思ふ。或は寧ろ感情の總體が人格の中核を形成し又は其傾向が人格の本質を決定し居ると見らるゝ。

此の如き性質は種々なる説明を許すであらうと思ふ。感情には認識といふ心的作用が其過程に於て對象との關係を抽象分離するのに心的過程其自身が獨立の觀を呈し、又は初めの對象が終始定着し居るといふ様な多様の發展に由つて説明され得るであらう。然れども事實としては感情が毎に人格と極めて密接な關係を有し居ることは争はれぬ。身内又は人格内に其直接原因條件を有して居る。之よりも感情の特性として對人的關係を考察することが面白いと思ふ。其内的條件に於ても人物であり、對外的即ち刺激の原因に於ても人格或は擬人に由る。原人又は兒童が自然又は無生物を擬人するが彼等の情緒の發動の條件である。人格的教育學者の或ものが此態度を劇賞するが心情の高調より見て自然的歸結である。百花爛

爛の野を鑑賞し春風駘蕩の境を楽しむ如きも、最も親密なる朋友と共にせざれば其樂を盡すことが出来ぬ。人間に於ては眞の人格と接觸する際の感情が最も鮮明で生命があり、他の自然又は無生物に對する感情は寧ろ前者の稀薄化せるもの、如き感を余は禁じ得ぬ。されば感情は對人的及び人間的性質を固有すと謂ひたい。

此對人的及人間的性質が感情の教育に於て師弟の關係及び交友の關係が學校訓練の殆んど全體を構成する所以である。感情の教育は教師人格の問題であると謂はるゝも無理ない譯である。されども如何なる制度、如何なる設備、如何なる方法が人格的接觸を密接にし人格的影響を大ならしめるか等問題は單に教師人格の問題だけに盡きぬ。勿論教育家は内容的努力により理想の向上により、至醇なる情操を啓培して感情の教育を不言の裏に遂行せねばらぬことは言ふまでもない。されば書籍標本其他に由つて感情教育の理想に到達すべきは勿論なるも感情教育

の出發點は人間間の交渉關係にあらねばならぬ。

心理學には盛んに論議された感情の無局處性はたとひ有力なる學者に由つて否定され來れるが如きも、教育上極めて興味あり又重要な問題たるを失はぬ。夫の差音が刺激發生體の部分より來らずに室内全部より來る如く聽え、天籟が或は天の何處よりか聽える如く感情は其瀾漫性に由るか又は其傳播性に由るか、兎に角廣大なる地域を占める感がある。校風といひ、學級氣といひ、家庭の風といふ如き所謂風といふ辭にて言ひ表はさるゝものは皆此感情の無局處的瀾漫性に由る。夫の主人が倒まにズボンをはかんとすれば、主婦は小皿に飯を分ち、下女は倒なる鍋に水を汲まんとする如き、一種の感情の瀾漫性ではないか。感情的に濃厚なる思想は傳染し易きこと、例へば民主思想の急傳播の如きは寧ろ感情の此性質より起ると見える。

訓練を論ぜる書に一轉學生が前校の不良なる學風に由て教師及同級生を笑はし

めんが爲に異聲を放ちしも一同沈黙裡に非難しされるを見て數日中に其弊風を一新して同化したといふ如き例も、又此訓練良好なる學校は學校騒動等に由て畏縮失望し、教職を永遠に擲たんとせる教師の自信回復に效果あつたと言ふ如き例は、感情は其擴充せる濃厚な空氣中に於て強烈なる傳染性を有することを示すと思ふ。感情の教育は言語の知的優良よりも其態度に於て音調に於て感情を表現するものであらねばならぬ。無言裡に感化せんとするも皆此雰圍氣の傳染力に俟つものと謂ねばならぬ。余は某校に於て校門の側らに名家の彫刻を飾つて生徒をして出入毎に鑑賞せしめた例の如き此力を巧みに用ひたものと思ふ。

此の如き見地より校内に安置する一切のものは皆此の感情的放出の因子たらぬものはない筈である。顔回の樂を改めざる陋巷も修養的感情の放出因子であり、神社前の石標の文句は其周圍に一種敬虔の雰圍氣を醸成して參拜者をして必ず、先づ敬虔の念を起さしめる。日本の建築の此の如き感情的放出の感あるは驚くに

餘りある。京都御所内の内氣、伊勢神宮の雰圍氣は勿論、我が廣島高師の建築の組造の如きも皆此感情放出をなしつゝあつて、大にしては國民一般、小にしては一校の生徒の感情的固定性を獲得せしめる事を我乍ら意識せず居る事が多い。

此放出さるゝ感情の感受性は未成年者に於て強感なるも其誘導が最も大切である。有らゆる鑑賞も崇拜も皆適當な誘導に由つて喚發さるゝ。余は建國以來遣され居る此の如き感情的放出の貴重なる教育材料を空しく實際教育に忘却され居るを惜まざるを得ない。若し年長者教師より此誘導なきときは青年をして足一たび國外に出でしめる必要がある。然るときは忽ち淋しみを感じ日本の歴史的遺跡に對する敬慕の念が勃發するであらう。教育家及被教育者の海外旅行の必要は只海外の事情を知るを目的とすべきでない。寧ろ既往を回顧し我國を外より見て愛慕的態度を取らしめるにある。

以上の如き感情の心境一如性、對人及人間性及び無局處的瀾漫性は自然に教育

上必要な理法を與へると思ふ。

三

感情生活は上述の如く對人的並に人間的過程であると思へば、他人又は擬人の内界を感知し同化する作用と自己の内界を或る中心的理想に對して醇化し綜合する作用との二特徴の著しい場合を假定し得よう。吾人慈母の身體を按摩し其安息を熱望する場合の如きは甲者の著しきもので、梧桐一葉の落つるを見て秋氣の近づきつゝあるを感知する如きは、秋氣寂寞の宇宙を感じて物の衰れをしみくゝと感ずる場合と同じく甲の場合と見られる。花の春霞に鎖された爛熳たる山野一面を感ずる如き場合にも、與へらるゝ部分が小なれば其れだけ内部に感ずること愈々深い様に思はるゝ。愛兒の病を看護する場合の如きは其一笑一泣皆萬斛の涙を催さざるはなく其示さるゝものに比して内部に感ずるものゝ深大なるは驚くべき許りである。愛兒の危篤の飛電一たび父母の旅行先に傳はれば其内界には無數の憂

慮續出し、一切諸他の事物は殆んど感知する餘地なきまでに動かさるゝが如き所爲は、只一の飛電のみがあるのに其内界の活動を惹起すること實に測り知れぬものがある。之を譬ふれば彼我の兩端には極めて複雑なる廣大無邊の感情的想像が湧起して、其中間に只一縷の纖絲を以てつなぎ合せた様な觀がある。情厚ければ厚いだけ彼我の感情が廣大深淵なる場面を充たす。此際認識の方面から見れば彼我の區別はあれども我が感情的直感には彼我全く合一して所謂心境一如の姿を示すと云ひ得る。傳へられたる一縷の通知は限りなく想像を刺激して彼方此方に巨大なる深き江海を形成する。思情の形容に通常情海の語を以てせらるゝ理由此處にある。されば己が一切の情海は些少の因縁に因り無量無限の大海を自己構成する。無關係者は奇異の感を起すも關係の中心に立つ自己は一切を忘却し之なくば世界は寸毫の値なしと感ずる。余は之を感情の自己構成並に無限發展と稱したい。其の發展が愈々進めば進むほど感情生活を系統立てる。情緒全體が中心の歸

點を得る。集注系統は蓋し感情生活の自然性であらうと思ふ

されども此自然性は之を放任し去れば自然に形成された系統は時としては自滅を免れぬ。時としては他人の感情系統と衝突する場合も少くはなからう。假令此如き存在の危険におびやかされぬとも元來人的生活の價値を有するものと言はれぬ。例へば拜金主義に没頭し成金を崇拜して之に由て感情生活の系統を形つたとしても、是れが存在を妨げらるゝことはなくとも人的生活に於て果して満足され得まい。是に於て感情の心理及び教育に於て軌範を假定せざるを得ぬ。眞理探究を以て一生を終るものは其文化を進め國運を發展せしめ、人間の福利を増進せしめる點に於て是認された軌範に由る感情の系統を形り得る。教育の事業に従事し被教育者を切愛して未來の國民を養成するに没頭する人は、亦社會に於て是認された軌範を中心とした系統を形成する。苟くも此の如き感情系統を形成せざる間は感情の教育が成功したものと謂はれまい。ウインデルバントのプレリュデエン

に唱導し居る教育の如き鞏固なる感情の系統を形つた場合と見らるゝ。道德が本能と化した曉は即ち此の如き境地を指したものに外ならぬ。カントの無上命令は感情生活より見れば這種の系統の牢固なるものであらうと思ふ。是を全く教育の問題と考へ得る。此の如きは所謂概念の系統とは全く異なるものらしい。極めて厚大なる效力を有し甚だ深淵なる根據を保ち、之に優るものなき温みを持つてゐる。藤樹先生が祿を捨て、母を歸省せるは孝の感情的系統の發露であり、乃木將軍が殉死を遂げたのは忠の感情的系統の結果である。吾人生命の最後の満足は之を措いて外にない様に思ふ。

然り乍ら此の如き理想を中心として形成された感情の系統は、必しも之に反對する情緒を排除することが出来るといふことは言ひ得ない。人間の自然性として上述の如く情海の波瀾は毎に逆か巻き來て理性の船を沈没に瀕せしめる。佛となる欲望に對し鬼にせんとする欲望が始終擡頭窺窺して居る。無數の本能情緒は自

我の周邊に伏在し微動し理性の隙を窺つて居る。何人と雖も三月道に違はぬ底に到ること蓋し容易の事にあらぬ。されば教育の出發點は此の如き渾沌たる情海の整理からであらねばならぬ。整理といふ語は蓋し真相を言ひ表はすに適せぬものであらうと思ふも、適當の辭なければ已むを得ぬ。

從來心理學の所謂情操は眞善美の理想に關する感情であると定義され來つたが、教育上寧ろ此等の理想に對して吾人の情海に作られた系統を指すと見る方がより至當に見える。忠孝に對し之を中心として一切の感情生活を集注系統立て、如何なる言動も皆之が實現となり得ると共に、心的現象の研究に没頭して、其人の生活が一切之が爲めに存すと思はるゝ如く一切の感情生活を統一することも出來よう。思想に對して此の如き集注統一を得ぬ人は感情教育に於て無教育者と謂はねばならぬ。若し一國に於て眞理の探求を中心とせる感情系統の養成された人が多ければ一國の文運が大に進歩するものと謂はねばならぬ。

斯くの如く説述し去れば感情系統の中心又は標準は已に固定せるものであつて、民族的又は團體的に一定の標準があり、唯之を靜的に考へて各人は之に對して系統を建設するだけであると云ふ様に聽える。されども標準夫れ自身も一面不變にて毫も變更を許さぬものであるか。勿論大本に於て一國に於て又世界の現今文明に於て劃一不變のものであるべきであつて、少くとも各人之を標準とするものを看出し得ねばならぬ。されども以上感情系統形成に於ては此中心の理解が毎に同一であり得ぬ。從來は淺薄に考定されたものが漸次深さと廣さとを増し來り、合理性が一步充實され來らねばならぬ。是がやがて又感情系統の意義を一層深廣に化しさるのであらう。

詳細なる叙述は此處には之を省き只感情の教育には以上二種の方面があつて吾人の感情生活を形成するものなるを述ぶるに止め、意思の教育に就ては更に後日を期して所見を述べようと思ふ。

(大正九年十一月)

公民教育

公民教育の聲は近來益々獨米諸國の教育家の間に喧しく論争され我國の有名な教育學者は亦之に對して漸く卓説を吐くに至らんとするが如し。此説の正當なる解釋及び批判は余の如き淺學寡聞の徒の敢て當らざる所なれば、茲には只一二教育者の名説中興味あるらしきものを略述し、博識なる讀者の想起の一端に供せんとす。

フォン・アーター・シレーター氏の著『公民教育』の序文に於て、市民教育説は毫も余一人の獨創のものにあらず、寧ろ我が父國の朋友の共有財産なりと謂へり。又ケルシエンシタイナー氏著『公民教育の概念』の中にも、教育會議に於て國民に公民教育に關する研究調査を托され報告せる由記載されたり。此等の言に

よつて獨國教育者間には、公民教育説が如何に注意されたるかを窺ふべきが如し。其の茲に至れる原因は獨逸聯邦國の國情に存するものあるべく、近來勃興せんとする社會民主主義に對する懸念にも存するならん。只著しき事實は如何にして公民教育を施すべきやの問題は識者の頭を悩せることなり。獨逸の如く學校教育によりて一國の繁榮を來し、獨逸人の如く組織的頭腦を有するものにとりては實業の發達隆盛なること、他の諸強國を凌ぐ。一面に於て國民の「デツェントラリザチオン」漸く大ならんとする現今に於て、此問題は一回逢着せざるべからざる運命を有するものなるべし。

此問題の重大視さるゝこと此の如く普遍的なるに係らず、解決の方法に至つては識者各獨特の見解を持つるのみならず、公民教育の問題も未だ一定せざる觀あり。ケルシエンシタイナー氏の上述の著述は之に對して公にせられたるものなるが如し。フォン・アーター・シレーターは公民教育を定義して現今の立憲國の成

るべく十全なる價值ある國民となり得しめん爲に、教授及び訓練によりて生徒に與ふる具案的影響なりと謂へり。ケルシエンシタイナーは公民教育の問題は公民の活動が、彼等の形成する具象的立憲國を道德的共同團體の無限に遠き理想に近くるに意識的、無意識的、直接、間接に役立つ如く公民を教育するにありと云へり。以上兩氏の説に於て已に現はるゝ如く、市民教育の問題は論者によりて著しき現實及理想間の差違を示すを見るべし。されども市民教育説を唱ふるものは、皆市民の現狀が意に満たざるものあり、之を改良進歩せしめんが爲に施さざるべからざる教育法なりとするに於て、其出發點相一致するものなるが如し。されども其目的とし理想とする所は、近く立憲國の公民として最も適當なるものを教養せんとするあり、遠く道德的社會に歩を進めんとするものあり、此の如き差異はあれども、よし現今の立憲國公民として最も適するものを教養せんとするも、畢竟道德的社會理想社會に向つて歩武を進むるものに外ならざれば、視點の遠近は

あれど、畢竟事實上同一の目的を有するものと謂ふを得べきか。公民教育の問題に關して殊に吾人の注意を惹く點は、此等の説は時間的及び空間的に現在を離れざるにあり。時間的には現在の公民は如何にせば其缺陷を補ふを得べきか、過去將來を通じて適用さるゝ如き問題にあらず。現今焦眉の急に迫れる問題として取扱はれつゝあり。空間的には自國本位にして自國が缺くべからざる教育上の改革は如何になさるべきかを問ひ、毫も各國一般に然らざるべからざる答解を求むるものにあらず、現在の自國にとりて焦眉の問題として攻究されつゝあるものと謂ふべきか。

此説の問題とする所は稍明瞭なりといへども、其解決の方法に至りては、論者各相異なる如きは亦甚だ奇なりといふべし。博士パウ・リユールマンは千九百八年『政治的教育』を著して盛に政治的教育によりて公民教育の目的を達せんことを主張せり。其説く所熱烈にして筆端火を飛ばすの概あり。固よりケルシエ

ンシタイナーの如く組織的なる論説にあらざるも、その餘りに組織的ならざる所に自ら一種の興味あり。氏は其他『瑞西に於ける公民教育の思想』を著して同國に於ては公民教育に關しては遙に獨に優ることを論證せり。其詳細は茲に之を述ぶる要なきを以て略し、只一節を述べん。凡そ一國の教育組織は其本質に於て一二の思想家によりて定るものにあらず、常に其國の經濟的社會的組織及び其國の目的及問題に關する最高理想によりて定まり、隨つて教育學は益々國家學政治學の一部門に化しつゝあるは前世紀の教育史の證する所なり。今瑞西の教育實況を検するに國民教育的效果の極めて優良なるを見る。即ち四年乃至六年の普通教育はあらゆる階級の兒童を同一の學校にて教育する點に於て、また教師が地理歴史の基礎のみならず、自國の國家生活を了解すること遙かに獨教師に優る點に於て、公民教育の思想は一層多く教授の原理たる點に於て、其他同國の政治的に特別なる任務を有するを信する點に於て、同盟國が忠實に同盟を守りし歴史に於て

將また山水明媚なる風土に於て、國民教育に關しては遙かに獨逸本國に優るものなりとす。博士は本書に於て已に政治的教育に述べたる獨逸國民の公民教育に於て恐るべき缺陷を有するに對照するものなり。

同博士は政治的教育に於て盛に獨逸現今の教育は公民教育、寧ろ政治教育に於て甚しき缺點あるを説き、現今の獨逸國の政治上の困難を排除するには一に青年の政治的教育に俟たざるべからずとせり。ケルシエンシタイナーは其著述に於て、所謂氏の公民教育はリュールマンの政治的教育の如き狹隘なるものにあらず、と辯ぜり。然れどもリュールマンの所論は慥に公民教育の一方面、而も重要なる一方面を説破するものたるは疑なかるべし。氏はハイデルベルヒの一神學者が、國家及び國家思想の偉大なる勃興は現代の特色なりと云へるを讚嘆し、現今の國家は過去の贈物の中最美麗最偉大なるものなりとし、獨逸文明は古代の國家思想と共に亡び、今や範圍の最大なる根柢の最深なる革命萌さる、即ち政治的倫

理的文藝復興は更に起りつゝあり、現今の人間は第二十世紀、即ち政治的世紀の兒なり、故に彼等は國家觀念との關係如何に密接なるかを知るべし。此の如き偉大なる國家觀念の勃興は獨り獨逸本國のみならず、佛にも英にも米にも世界到る所に見ざるはなし。其間の特質によりて各相異なる色彩を帶ぶるの差あるのみ。例へば佛に於ては教會敵視の相を示し、米に於ては國利は個人の利害以上に置かざるべからずと説かれ、英にては大英國の思想に連續せる國家觀念として現はれ、獨りに於ては此等の諸國の如く大觀し得べき状態に於て現れざるも、合理的國家より轉じて帝國となり、世界政策を行ふ帝國の班に入れる點に於て國家觀念の勃興を示せり。

此の如く國家觀念の勃興は世界共通の現象なるが、獨逸現今の國民は果して此の進運に伴へる國家觀念を有するや。ビスマークの當時にありては、國家の危急存亡の際に當りては、國民の國家的感情、即ち愛國心に依頼せり。然るに現今の

世界的國家に於ては、日本の如く極めて困難なる位置に立てり、即ち偏へに國民の智能體力心力の優越實業の發達に俟たざるべからず。而して此等の優越は國家の爲に各自の私益を犠牲にする精神によりて始めて得らるべきものなり。換言すれば、國民の政治的責務感、國家的義務感の武器に依頼せざるべからず。

然るに實際國民の現状を精査するに、國民の選舉に對する政治的興味は甚しく缺如し、ある富豪の如きは實際選舉せるは一生の間只二回のみ、其他は狩獵その他の些細の事故のため却つてその他の選舉者をも誘引せりと聞く。また嘗て一米國人獨逸に遊び知名の士を歴訪せるに滞在二週日の間此等の名士が本國の政治上の大事件を了解するものなく、これに話及するもの少きに驚き、獨逸國民は政治的には全く眠れりと稱せりと聞く、其他諸多の事實は獨逸國民が政治的自覺を有せざるを示して餘あり。

而して此等の原因は、れを求むるに難からず。元來獨逸國民は文藝美術の嗜好者なり、これを助くるに宗教の力あり、宗教の前には國家の區別あることなく、而して獨逸國民は元來敬神なる國民なり、加ふるに獨逸國民は理想に隨喜して現實を忘るゝ國民なり、科學の研究に國家を忘るゝ國民なり、現今の大學教授中ヒユーム、スピノザ等の深遠なる哲學を暗じ居るも、自國の憲法を知るもの幾人かある。幸にフイヒテの力によりて國民的觀念を喚起されたるを、獨逸の地理歴史は永く國民をして政治的には睡眠せしむるに至れり、即ち地理上小國分立し經濟政治上他國と連合して遠交近攻の政策を使用し來れる結果、國民の國家的自覺、其他種々の原因と結合して永く睡眠せしめらるゝに至れり。これを英國に比するに其の差異の大なる驚くに堪へたり。彼等英國人はたとひ永年他國に住居するも容易に自國語及び習慣を遺却することなし。其國家觀念の鞏固なること實に讚嘆すべし。

以上の如き事實は識者をして寒心せしむるに至る。これを救ふの途如何。論者

或は國民の愛國的感情を喚起するにありと云ふも、愛國的感情は必ずしも國民的感情と全く同一なるものにあらず。愛國的感情は其の崇高なるや疑なく、實に神聖にて宗教的責務に類す、一國國民にとりてその重要なるは何人も疑ふ所なからん。然れども是れ畢竟感情なり。感情はその本性として盲目的に變化し易し。故に國家の危機に當りては、私利を忘れ一身を犠牲にするを勸むるに於ては極めて善し。されども一旦思想上に於て何かの疑惑起り、聊か内省孤疑を生ずる曉には忽ち其威力を失墜する虞れあり。現今獨逸國に於て起りつゝある社會民主黨の主張の如き反對説に對しては愛國的感情は忽ち消滅の危険に陥るを免れず。尤も社會民主黨の所説も漸く過激なる「デツェントラリザチオン」を和げ、國家的觀念に迎合する狀となれるも未だ、愛國心を減却する虞は減去せるものと謂ふべからず。獨り社會民主黨のみならず、諸他の異説は愛國心を冷却し去る虞あるもの少なからず。是に於て感情としての愛國心は未だ不完全なる國家觀念と謂はざるを得ず。

右の如く危機に瀕せる愛國的感情は必ずや徹底せる知識を以て支持せられざるべからず。徹底せる知識を以て支持せられたる愛國的感情はたとひ珍奇なる異説に遇ふも俄に冷却し去らるゝものにあらず。是れ政治的教育の焦眉の急を要する所以なり。且つ愛國的感情は時にはよく好戦の態度を示し「シヨーヴィニズム」に陥ることあり。獨逸人殊に普魯西亞人は此態度を示すこと多し。されども是は固より急に之を却くる要なし、只之を知識によりて支持闡明するの要あり。又愛國的感情は常に自國に對する自負心に淵源す。獨逸人は割合に此自負心に乏しきも、獨逸正直と謂ひ、獨逸の理想主義と謂ひ、獨逸の勤勉と謂ひ、獨逸の學校優良と云ふ、亦此種の自負心なきにあらず。此種愛國的感情も亦知識の支持を要す。

リユールマン博士の政治的急務を説くこと此の如く懇切周到なり。獨逸の現状

に對して蓋し適切なる意見なるべく、愛國者の言として他山の石の感なき能はず。政治的教育の方法に關してはプロシヤ現行法にては、十八歳以下の男子は政治活動に與るを得ず、廿五歳にて始めて選舉權を得るにより、十八歳以前に客觀的學術的に政治的教授を施し、十八歳より廿五歳まで政治上の時事問題を攻究せしむべし。或は此の如き教授は此の如き年齢の者には不可能なりと論ずるものもあるも、佛國の市民科の教授と云ひ、瑞西の政治的教授と云ひ、其可能を證するに足れり。加之十八歳以前に於て小學校の高等年に於て基本的政治教授を地理歴史等の教科の中に授くべし。されども政治的教授其ものは小學校を卒へたるものに授くべし。

博士リユールマンの政治的教育の大要此の如し。ケルシエンシタイナーは之を批評して曰く、余の所謂公民教育はリユールマンの政治的教育の如く狹隘なるものにあらず。同氏の著述は好著にて一讀すべきものなり。余亦多くの有益なる歴

史的注意を借用せるも、種々の點に於て、氏の説は採用さるゝを得ざるものなり。第一、政治的教育を受けたるものは國家の目的及び之を達するに要する手段に關し自己の確固たる意見を有し、且つ此の意見により己が行動を國家思想に順應せざるべからず。各公民が悉く此の如き素養を有することは吾人の希望する所なるも、之には少からざる智識を要し、現今の國民中之に堪ふるものは僅少に過ぎざるべし。實際に於ては多數の人民は政治上少數の人に委託し、自己の意見行動は指導者の與ふる暗示に隨ひつゝあり。此等の人民に悉く政治的教育を施すこと不可能事に屬すと信するなり。第二、政治的智識と政治的行動とは同一物にあらず、一は他に必ず隨伴して起るものにあらず。是れ政治の指導者の常に難しとする所なり。蓋し智識は直に行動に化するものに非るは心理學上の原則なり。リユールマンは之に注意せざりき、去れば氏の主張の如くいかに政治的教育を施すとも習慣訓練により政治的智識に與ふるに行動に化し得る動機を以てせざれば、

全く失敗に了るべし。故に同氏の言へる如く感情的愛國心のみを有し、政治的教育を経ざるものは、其缺點恰も舵機なき風船の如くならん。而して政治的教育を施したるのみにて公民教育を施さざるものは舵機を具へたるも、舵手を有せざる風船の如きものなり。

ケルシエンシタイナーの此の批評は能くリユールマンの立脚地と自己の立脚地との異同を説明せるものにて、極めて興味ある論説なり。されども其第一の批評は政治的教育の缺點を棒大にせる嫌あるが如し。リユールマンと雖も、政治的専門家の有する國家の目的等の智識を公民一般に擬せんとせしにはあらず、廣義の政治に關し公民として知らざるべからざる智識は蓋し少からざるべし。現今の青年は之を得る機会を缺く。故に國家の目的等の根本問題は暫く措き、公民としては知らざるべからざる政治經濟等の知識を與へんとするものならん。ケルシエンシタイナーの組織的頭腦を以て之を見れば、或は根本的の智識訓練を意味する如

く感ぜしならん。而もリユールマンの本意は此の如き根本的のものにあらず、政治的一般知識を指すものゝ如し。第二の批評もケルシエンシタイナーの立脚地より見れば政治的教育の偏知育的傾向を示し、意味性格の陶冶に觸れざる如く感ぜしならん。然るにリユールマンは政治的教育の中心は政治的思考に存するも、政治的意志は之と共に假定されざるべからず、即ち一々の行爲を國事の爲めに左右せしむるに至らざれば、未だ政治的教育を受けたるものと稱するを得ずと論ぜり。さればリユールマンの所説は必しも偏知的にあらざるを見る。只ケルシエンシタイナーと異なる點は公民的意志行爲を樹つる順序を精定せざるにあり。ケルシエンシタイナーは『學校組織の根本問題』中にも教育の偏知育を却け、意志性格を陶冶するには常に盲目的行動を習慣たらしめ、漸く知見を以て照明にせんことを主張するものなり。此の如き點に於てリユールマンの所説は説きて精ならず、教育の眞髓に觸れざる憾ありとするは蓋し當れり。去れどもケルシエンシタイナ

一は亦徹底せる智育に於て説きて精ならざるものに非るか。之を要するに風船の喩は之を絶對的に當れりとすべからざるに似たり。

公民教育説の主張者の第二の代表者としてケルシエンシタイナーを推さざるを得ず。されども同氏の説は我國の知名の教育學者により屢々紹介され、所在雜誌著述に明なるを以て、其詳細は茲には之を省き、比較對照の便宜の爲只一二の點を擧げんとす。

ケルシエンシタイナーは公民教育の概念を定めんが爲め、之に似て非なるものとの差點を明示し、畢竟公民教育は専門的部分的教育にあらず、教育其れ自身なり。人を理想に向つて教育せんとするものなり、只現今の時代一國の國風を顧みたる教育なり、換言せば道德的社會を實現せんとする教育なり。而して之に達する路は、すべての教育目的を達するに共通なる如く、生徒の自然の興味に訴へざるべからず、生徒は自然に運動作業を好むものなれば、手工を必須科として課せ

ざるべからず。生徒の手工を愛好するは作業場に入れば直ちに新なる空氣に充ち居るを見て之を知るべし。生徒作業によりて公民教育を達成せんとするには學校生徒及作業を適當に形成し、學校作業場を萌芽的社會に變じ、作業實習の際生徒は此小社會に於て公民的道德を修養せしむべし、即ち生徒相助け相忍び、作業を好む性質を養ひ、小利害の衝突は大團體の爲に好んで犠牲に供し、學校卒業の後には已に社會の公民として必要な訓練を得しめ、又公民的教授によりて習慣を了解せしめ、又自治によりて自治教育を施さしめ、畢竟國家を一大家族の精神の權化に形らざるべからず。ケルシエンシタイナーの教育思想は最新の教育説に屬し、公民教育の意見も之より以上に進歩すべき餘地なきが如し。尤も部分に關する非難は免れざるべきも、全體としての學説は正鵠を得たるものならん。然るに宗教道德に深刻なる興味を有するフェルシターの如きは之に満足する能はず。其著『公民教育』に於て、他の方面より此運動を解釋せんとせり。氏は近來の公民

教育の運動は決して偶然に起れるものにあらず、現代文明の缺陷に對する精神文明の反動の表現なり。現代の文明は恰も巨大なる機械装置の如く、只人類の物質的欲望を満足せしむるに適す、外界を征服し生活上の便宜に供するに適するも、内界の觀念は全く地を拂つて消去せり。現今の生活は只繁忙喧噪の生活にして、中世紀に盛なりし定心は認むべくもあらず。いはゆる現世的文明にて宗教的要素は認められず、刺戟過多の生活にて毫も安靜の氣なし。此の如き文明は當然起り來るべき無數の弊害を示しつゝあり。此の如き到る處に現れ來れる現代文明の弊害は學校内に傳播するは蓋し數の免れざる所なり。果然現今の青年は意氣銷沈するもの多く、神經過敏なるもの多く、學校内に惱まざるもの年を逐ひて多く、治療教育學の必要はあらゆる教育家に切に感ぜらるゝに至れり。此の如き危険なる文明の傾向に對して、良心の根柢より不満の聲を漏らし來りたるものは公民教育運動是なり。雜然として現はるゝ衝動の秩序なき文明に對し、秩序を回復せん

として起れるものは公民教育運動是なり。

フエルシターの公民教育を解釋すること、此の如く現代文明の特質よりするを以て、其解決の方法も亦自ら之に觸るゝものならざるべからず。氏はケルシエンシタイナーの公民教育説を批評して、此の如き淺薄なる教育は未だ現代文明の巨大なる缺陷を補ふに足らず、已に缺陷に充ち弊害に斃れんとしつゝある現代の社會の縮小せるものに學校作業場を變化せしむるも、何ぞ現代社會の弊風を救ふに足るべき。作業學校の計劃やよし、手工科の推賞やよし。されども教育の眞髓は之を個人品性の根柢の修養に由らざるべからず。故に一層深き根柢に於て精神の修養を力めざるべからず、性格の一層深き感應を求めざるべからず、作業の一層深き道德的感應を俟たざるべからず。約言すればケルシエンシタイナーの公民教育説の如き、道德宗教的要素の缺如せる教育によりて満足なる解決を得んとするは、木に縁りて魚を求むるの類なり。一層具象的なる實例に徴せんに、現今の人

民は各自の小利害に汲々として國家の利害に着目するもの少し、之を救済するには單に國家の利害に着目せしめんとするだけにて成效するものにあらず、仁愛謙讓克己の徳を道德宗教的に修養せざるべからず。各人の性格の根柢に於て徳性を培養せざるべからず。故に作業の際に共同勤勉の習慣を養ふ如きは未だ問題の眞解決を去ること遠し。況んや政治的教育と稱して政治上の知識を與ふるが如きは、恰も宗教教育の結果を試験答案によりて決定せんとするの愚と同一轍に出づ。中世紀に於ては、貴族政治は風教の根源なりしが、當時は貴族の家門に相應せる武士的修養を経たりしを以て、政治風教の根源は幸に健全なるを得たり。今や政治風教は皆無智不徳の賤民に左右せらるゝを以て、武士的修養を一般人民に普及せしめざるべからず。政治風教の主動者たるものは、先づ自ら修むるものならざるべからず。獨逸現今の軍隊の強大なるは指揮者が如何なるときに撮影せらるゝも恥づるなからんとする自修の素養を有して兵士を指揮せるに由る。フェルシター

の公民教育の方法として擧ぐるものは、夫のケルシエンシタイナーの如く創始的のものにあらず、生徒の自治を擴め、兒童俱樂部、少年義勇團、學校市組織等を普及して、學生時代より自治自尊の風を養成すべしとし、其他一般講習雜誌等によりて青年の徳性を涵養せんとするにあるものゝ如し。

フェルシターの如く宗教道德に傾けるものにとりては、公民教育を視ること右の如くならざるを得ざるべし。其現代の文明を呪へる語は甚しく矯激に失し、現今文明の長所を全く没却せるが如し。而も此の如き缺陷を有するは亦疑ふべからざる事實にて、公民教育の運動の起る所亦之に淵源せるものあらん。果して如何なる教育策を以て之に當るべきやはあらゆる經世家の憂ふる所なり。フェルシター公民教育運動を此の如き文明特色より解決し去らんとせるは頗る適當なる處置と謂はざるべからず。故にケルシエンシタイナーの所説の妥當なる彼の如きもフェルシターには亦一種の特長あるを見る。

リユールマン、ケルシエンシタイナー、フェルシター、三氏の所説右の如しとせば吾人は之によりて何ものを學び得るか。公民教育運動は米國に於けるものは暫く措き、獨國に於けるものも、尙教育家によりて所説相異なるを見る。而も其出發點は各相等しきものゝ如し。即ち少くとも獨米二國に於ては此種運動はリユールマンの言へる如く、現今に於ては避くべからざるものゝ一なり。殊に國運日に隆盛なるにつれ、國民の「デツェントラリザーチオン」は其勢ひ漸く盛なるは、現今の文明の必然性なるが如く見ゆ。只我國に於ては建國以來の歴史は此の如き傾向を生ずるを許さず。夫のケルシエンシタイナーが國家を一大家族にせんとする熱望は、我國に於ては初より既に實現され居るは吾人の見る所なり。されば我國の要望する公民教育は形に適當なる精神の至深至醇なるを期するにあり。國民は眞に一大家族の精神を有し、各自の小利害は常に顧みず、國家の爲に益々勤勉なるべきなり。此點に於て現今の教育は果して憾なきを得るか。是れ以上の所述

より與へられたる第一の問題なり。我國立憲以來所を經る敢て短小にあらざるなり。此間國民の廣義の政治的訓練既に十分の効果を奏せるか。リユールマンの獨逸國民の政治思想の乏しきを憾める言、移して我國國民に當る所なきか。之を救ふは目下の急務に非るか。是れ第二の問題なり。已に歐米に於て文明の弊に苦しみ之が救済に汲々たるが如し。我國現今の文明は其刺激的なる性質に於て聊か彼の文明の弊に似たり。之を過激に陥らざるに防ぐ宗教道德上の教育一層切實なるを要せざるか。是れ第三の問題なり。既に述べたる如く、公民教育運動は現今各自の國家に最も適切なる教育を要望するものなり。我國の普通教育、殊に中等教育、補習教育は果して此要望に矛盾する所なきか。是れ第四の問題なり。學生時代より自主自尊の精神を養ひ、國家に對する責任の感を強くし、卒業後國運の發展に與り得る活動進取的第二公民を養成するに於て殊に遺漏なきを得るか。是れ第五の問題なり。吾人は此五問題を提供して讀者の注意を乞ふに止めんとす。

職業指導と學校教育

教員生活を経ること愈々永くなるにつけて卒業に間近き學生から卒業後の方針を相談されること年一年と多くなつて來る様である。余等の如き弱輩者も三四月の頃には必ず數名の小學卒業生及び其の父兄から取る可き方針を相談される。是れ恐らくは社會の經濟關係が益々複雑となるにつれ青年の向ふべき方向が多様に岐れ本人は勿論父兄保護者、時には教育の任に當れる教師も自己の關係ある青年が果して那邊に向つて進むが、最も社會にとり本人にとり成功すべきか、容易に豫測することが困難になつて來た爲である。蓋し社會の經濟狀態が益々複雑となるにつれ成功すべき生活のコースが益々多様となるからである。此形勢が年を経るに隨ひ益々複雑多様となるは争はれぬ。恐らくは現今の父兄保護者は兒童の能

力に關する慢心から最長最高の學校梯子を登りつめしめようとする者は大に減少して來ただらうと信ずる。

然るに眼界を轉じて從業者と職業とを比較し來れば適業の數は必しも多い様
思はれない。試みに甲の職業に従ふ者と乙の職業に従ふ者との位置を轉換せしめ
たなら遙かに社會の爲めに幸福であらうと思はるゝ場合少くない。

ゆるぎに幸にして適材者を適處に置くことを得たなら忽ち雲を起し雨を來し乾坤
を一新する様な例に乏しくない。若し十中八九不適者が不適處を占むるときは全
體の空氣が暗黒となり、悲觀し、不平を生じ、嫉妬を生み、相排擠し、常に各人
不滿な生活を送り生活の意義を沒了し去る許りではない。全體の生産力が著しく
減退すべきこと明瞭である。されば人物の方面から見ても適材を適處に置くこと
が重要である。

特に戦後の方針として上下唱和して居る理科智識の普及並に獨創力の涵養に關



して考察して見るに、徒らに設備を完全にし教授時數を多くした位で成功すべき
筈はない。寧ろ最も適當な人物を最も適當な仕事に當らしめ、技能に於て、創作
に於て、獎勵保護せねばならぬ。余は我國の經濟の改善を圖り殖産の増大を期す
るには獨創力ある人物を最も適當なる業務に當らしめることが最も急務だと信ず
る。されば經濟の方面から見ても適材を適處に置くことが最緊要である。

想ふに哲人プラトンが理想の國を建設せんと試みてから、假令多數の人から空
想と嘲られても、識者に無限の示唆を與へたことは事實である。蓋し適材を適處
に置くことによつて國家が形成されたなら多くの社會問題は既に解決の曙光を認
めたものと謂つても善いからであらう。

併し乍ら既存の國家に此の如き根本的大改革を行ひ、或は新世界に理想の國家
を形作らんとするも已に其の無謀を嘲られる外はないであらう。只現存の社會狀
態中適材適處の順應が甚しく誤つて居るに當り、漸次之に近かんとする計畫を行

はば極めて適切な方策と信ずる。近來識者の間に職業指導の運動が漸く盛んに唱導されるに至つたのは亦此見地から解釋されまいか。

第一

抑も職業指導は今を去ること僅々九年前ポストンにフランク・パーソンズ教授が職業指導所を開始したのが起源である。當時同教授は指導を乞ふ者の能力性質嗜好學力等を知悉する爲めに精細な項目を含める問題に答書せしめ、直接の會談に由つて請求者の可能不可能に就きて教授の意見を與へるに過ぎなかつた。

同教授の職業指導は殆んど吾人教育者が偶然學校上級生又は保護者よりの從來の方針に就き相談を受くるものと異なる所なきが如く、只精細なる問題に與へた答案の精査が多少系統的なだけ異つて居る。此の如き常識的な指導も指導者其人を得れば、父兄の慢心又は當人の野心より力を過信し自己の力量以上の希望を懷き又は所謂ブラインド・アレー従業、即ち袋小路的従業を敢てするに優ること萬々

なりと謂はねばならぬ。

爾來此事業は種々の方面に擴張され指導の時期に於ても指導の徹底に於ても亦同教授のに比すべくもないが、此運動の中心問題は既に提供されたのである。即ち新らしき従業者に自己の力量適處に關し、自信を増し職業に就いても知識を有せしめんとする努力である。略言せば生活經歷の動機を尊重せしめんとする努力である。

すべて人類の生活は其出發の當初に於ける態度に由て生活の深淺、廣狹、充實等に關して大差を生ずるは日常の經驗に由つて明瞭である。若し従業の當初より充分なる自信を有し、其コースに於て必ず成功し得るを期待する者は、現今大多數の従業者が自信知識を有せず、所謂ブラインド・アレーに其業務に従事する者に比し作業能力の差異決して輕少でなからう。事業の成否は意志の強弱に由るは古來識者の確認する所で、特に初一念が従業の終始を通じて大なる決定力、成効

力を藏するは夫のアツハ氏等の意志の實驗的研究に由つて確定した事實である。而も意志の最初の決定は只盲目的な覺悟に由つてのみ構成されるのでない。己が従事せんとする事業の性質を熟知し、自己の能力を自信するに由つて有力ならしめられるのである。是に於てパーソンス教授の試みた最初の職業指導は、既に己の意志の科學的研究の結果の基礎の上に立つて居ることが明瞭である。換言すれば成效意志の科學的處理の一例である。

職業指導の方法は大別せば二大方面に擴張されたのである。第一は客觀的方面であつて、各種の職業に於て従業者の需給の關係を廣く調査し、某々會社に於ては従業人員は幾人なるか、従業者の移動如何、従業者の年齢如何、最初の賃錢何程、日々の就業時間の長短、昇給の遲速、衛生的設備の整否、豫定技術學力性質等精細に調査し、且つ當時期の需要従業者の數を明にせんとするものである。現存の職業指導組合は何れも此方面の調査報告を以て請求者に與へ得ぬものはない

されど獨逸バレーに於て今を去る八年前、統計局長ヴォルフ博士の好意的に試みた職業指導は特に此方面を重視して居つた。同博士は其統計局に於て得られた職業統計を利用して請求者には面會時間を定め、自己又は助手が面談して便宜を與へたのである。其請求者は割合に少數ではあるが漸次増加して居る。即ち千九百八年には廿七人、千九百九年には五十四人、千九百十年には七十九人、千九百十一年には百四人である。

此方面の調査の有益なるは言ふまでもない。特に經濟的關係が益々複雑となるにつれて、此種の知識は特別の調査を俟たなければ分明ならぬ。然れば新しき従業者が適當なる地位を探求するには缺くべからざる補助である。併し畢竟職業紹介所又は口入業の進歩せる形である。教育の劇職を有せる者が果して此方面に於て卒業者を指導するを得ようか。獨逸の國民學校の教師は此の如き職業の指導は之を専門家に委ねると稱せられるのが蓋し至當かと思ふ。併し學校教師と共に實

業方面の人々を以て組織した會に於て擔當することは強ち困難でなからう。且つ此方面の知識は所謂前職業教育として普通教育中に偶發的に教授し、或は自習せしめることが適當である。

職業指導の第二の方面は主觀的方面、即ち指導請求者の性能の精細な調査である。是は上述の如く此運動の創業者たるパーソンズ教授が已に試みた問答に由つて始められてあつたが、而も是は請求者自身の内省の記述であつて其不完全なるは言ふ迄もない。而して心理的検査、職業能の検査、活動型式の検査等は此方面に於て最も廣く適用され得る。言ふ迄もなく在學中の學業成績、個性調査の結果其他受持教師の叙述の如きは皆有益な資料である。創始者たるパーソンズ教授の問題は此關係に於て思ひ切つた滑稽なものも含んで居る。例へば其問題中左記の様なものがある。

汝の舉動は靜肅なるか、喧噪なるか、狂躁なるか、尊敬的なるか、將た自負的

なるか。

汝は他人の愉快を顧念するか。

汝は自然に容易に微笑するか、又は汝の顔は一般に發表に乏しきか。

汝は包み隠しなきか、親切なるか、信愛なるか、尊敬するか、言語動作に禮あるか。

汝は他人の眼裏を包み隠しなしに視るか。

汝の言語の抑揚が自然で禮儀あり、謙遜で音樂的であるか、又は攻撃的で傲慢で悲觀的で拒斥的であるか。

汝の注意、觀察、記憶、推理、想像、獨創、思索、受容性、敏活、分析力、構造力、廣慮、理解力は如何であるか。

汝は他人を能く御し能ふか。

汝は良畫を識別し得るか。

汝の意志は弱く、穢み易く變化し易きか、又は強く鞏固で頑固なるか。

汝は他人と共にあるを好むか、他人は汝と居るを好むか。

此の如き問答より如何程信憑さるべき性能を歸納し得るであらうか。之に比すればミュンステルベルヒやシーショア等の態度は遙かに妥當である。ミュンステルベルヒが言ふには、

「肺の虚弱な男兒は統計上肺に危険な職業を避けしむべく、統計上従業者の過剰を來さんとする職業には新従業者の突入を防止することが必要であるが、結局社會の幸福と卒業者の未來の生活の幸福の爲には心理的特質がよく適應せる者を其等の職業に向はしめ、心的性向が眞に成效ある進行を不可能ならしめる者を却くることが最も緊要である」と。科學的検査法が大體に於て有效なる可きは明瞭である。

其れともブルーム・フールドも言へる如く、傳來の科學的心理學の實驗室は果

して如何なる程度まで職業成效の性能をば検査し得るものであるか、實驗室に於て試みられる集注、感受性、想像等の検査は職業顧問に何程の補助を與ふべきか大に疑なき能はざる次第である。幸ひに實業能検査の目的を以て心理學の大家が試みた検査法は大に人意を強うするものがある。例へば、若し適當な検査の便宜が供へられるなら、科學、工業又は専門家養成の高等教育に適應するや、書記の職に堪へるものか、又は機械、商業又は會社の業務に適應するか等の大體の決定は、十五歳に於て已に決定し得る希望を有するが如き是である。されば將來此等職業能の決定の目的を以て試みられる心理學的研究の前途は大に囑望すべきものであらう。シーショア教授の如きは、職業指導の爲めに心的測定が與へる貢獻は一層分化された職業に關して有效であり、一人が如何なる事業をなし得べきやと言ふ一般的問題に對するよりも、這人が音樂家として適當なるかといふ如き質問に對しては、其人の音並に聲に關する性能を精細することに由つて大に參考になり

得るであらう、と言ふ意味のことを言つて居るは穩健な考らしい。

併し何れにしてもミュンステルベルヒがエマーソンの言を引いて、農夫が自己の持畑より五倍のポテトの増收をなし得るものは決して土地や氣候ではない、心理の力であるといひ、又、人間の助手を選択するに教育又は體力の如き皮相的なものよりも、一步進んで時には道德よりも、内的態度、嗜好、又は性格を選ぶことが一層大切である、と言ひ、職業の成效には従業者の内的態度、性能が最も重要な要素であることは争はれないらしい。而して這、内的態度、性能の檢定は職業能の心理學的研究に由て將來餘程の程度迄成效することが出来るやうに見える。

此希望はミュンステルベルヒが電軌會社や汽船會社及び電話會社から委囑され優良な運轉手、船長、交換手が劣等な者に比して如何なる檢査に於て得點が大であり、随つて新従業者にも同種類の檢査法に由つて採否を決定せんとする考按の

如きものに由つて益々多大の信用を博し得べきものだらうと信ずる。

例へば船員の優劣檢査には、二十四枚の普通の骨牌大の骨牌に四列の十二キヤビタル文字が印刷されてある。其文字はA E O Uであつて、四枚の骨牌には此四文字の一者が廿一回現はれ、他の三者は各九回現はれて居る。八枚の骨牌には一者が十八回現はれ、他の三者が各十回宛現はれて居る。八枚の骨牌には一者が十五回現はれ、三者は各十一回宛現はれて居る。四枚の骨牌には一者が十六回現はれ、他の三者が各八回宛現はれ、其他八個のコンソナントが其間に混つて居る。以上總計廿四枚を用ゐて被檢者にA E O Uの各者が最も多い四群を出来るだけ速に分たしめるのである。實驗の結果此の作業が極めて永き時間を要するものと、之に反して最も短き時間を要するものとあつて、甲は誤が少いが時間が甚しく長い。乙は時間は短いが誤が多い。恰も速讀者と遅讀者との型式の差の様である。是は急卒な事變に當つて甲は適當な處分が考へ得られるが時間が間に合はず、乙

は處分が速かに考へ得られるが不當な方法をとる船を沈没せしめ易い。第三種の被検者は時間も可なり速かに且つ誤謬がない。此種の被検者は船長として最も恰當な性能を有して居ることが分つた。

電鐵の運轉手候補者の優劣を検するには細長い厚紙の上に軌道に擬した二本の線を劃き、全面を半吋平方に分ち、1の字ある小紙は歩行者の一區宛しか歩けぬもの、2の字ある紙は馬匹の二區宛歩むもの、3の字ある紙片は三區を疾驅し得る自動車を代表せしめ、黒色の紙片は軌道に併行して側路を行くものとし、赤色の紙片は軌道を横ざる所謂危険者とし、此の如き幅九呎半、長さ廿六吋半大の小模型にて被検者の衝突回数を速答せしめるのである。即ち軌道を横ざるもの、速度と距離とによつて危険な者と然らざるものとの別があるから、果して危険なものもは幾個なりしやを速に判断し得ることが優良な運轉手に缺くべからざる性能である。

以上二例を以てミュンステルベルヒの検査法の一斑を推知することを得るが、果して此の如き兒戯に類せる方法を以て重大な人物の検査をなし得るか。人物の性能に對して甚しき侮辱を與へるものではなからうか。實境は無限の變化と無限の危険とを伴ひ居るに以上の検査法は極めて簡單である。果して検査の得點と實境の成績との間には柄鑿相容れざる相違がなからうか。特に此の種の検査には事業繼續中最も貴ぶ可き勤勉修養の性格が検査され得ないではないか。此等の反對論には十分に耳を藉す必要あらうと思ふ。けれども所謂被検者には此外多數のコントロールに役立ち得る成績があるのである。

即ち學校在學中の諸成績を始め關係者の評語、被検者の答案等、特に検査者と被検者との直接會談の直覺的判断等も助け得る譯であるから、以上の検査も此等種々の成績、評語等と合成して判断を下したなら蓋し大誤なき検査が出来なくなからうと思ふ。

加ふるに外見上余りに簡単な検査も複雑な人格の活動が内働し居る以上は之に由て被検者の性能を推定し得ないと妄断することが出来まい。然れども諸他の成績と考合して断案を下すを要する。畢竟検査法が如何に發達しても、補助成績が如何に完備しても、顧問自身が直接に請求者に會談して直覺的に調査する技術が最も有效な要素たることは變じまい。

以上客觀的職業調査と主觀的従業者性能調査とが職業指導に益々有效な能率を賦與するに至つたのである。假令現今に於ては實際指導を受けた者の數は少くとも指導法が不完全であつても、關係者の獨創工夫と犠牲心とに由つて、將來社會並に青年にとつて大なる幸福を與へるだらう。

第二

職業指導は國情又は都市の實業狀態の異同により無限數の良法を分たねばならぬ。上擧の客觀主觀兩方面の事業の擴張は只著しい進歩を示したに過ぎぬ。此兩

方面の調査検査を遺憾なく行ふには勢ひ個人にして遂行されぬことは言ふ迄もない。是に於て多くの委員を有する組織的經營を必要とする。其組織的經營は所謂地方的事情に由つて益々多様に分岐せねばならぬ。然れども組織的經營を行はんとする者にとつて一般的注意を一二記述することが出来なくもなからうと思ふ。

第一に職業指導の組織的經營に與かる人は如何なる資格を有すべきか。上述の如く繁多な職務をする教育家は此の如き廣汎な事業に與かる事は懸念を免れぬ。教育の本務を閑却する嫌あるなら勿論之を避くべきであらう。然れども事業の性質上教育家が一部、中にも主觀的性能の調査に關しては最も適任でなければならぬ。蓋し新就業者は皆普通教育を受けつゝあつたものである。學業の成績に於ても個性の検査に於ても彼等を取扱ふに最も手慣れた者は小學教師を措いて外にあるまい。尤も是には人性に關する該博深淵なる學識、人生に對する確固明徹なる識見等を有せねばならぬ。從來小學教育あつて以來、實際に於て職業指導を行つ

た者は小學教師が最も多かつたに相違ない。此事實は職業指導には小學教師を除いて成效すべき事は想像されない。次には職業方面の關係を有せる實業家は職業の性質、成效する従業者の性格等種々の方面、特に客觀的調査の必要上委員たるべきである。此事業は實業其ものにも多大の貢獻を爲すを以て彼等實業家は委員たるを拒まぬだらう。殊に近來實業の科學的處分法盛んに行はれ來り、従業者の行爲の科學的系統化より多大の效果を生じ來つたが、是から従業者自身の選擇が科學的ならねばならぬ順序となつて居る。且つ有力な實業家を委員とすることによつて普通教育の生活經歷動機を確實にし、普通教育と實生活との連絡を親密になし得る希望を與へる。

次には職業の如何に拘はらず慈善博愛心に富み、社會の改善に志す者を委員に網羅したい。蓋し社會の幸福は結局此等少數の他愛者に由つて將來されることが多く、此種の事業は本來愛他的動機の深厚を假定したものであるから。其他事業

の性質上、教育課の吏員が分前を取るべきは勿論である。畢竟此等の各方面から公費により、分擔を定め、成る可く多數の新就業者を指導すべきである。

然らば斯く組織された職業指導委員會は如何なる事業を遂行すべきか。上述の如く此の事業は地方的状態の異同により無限の變化を示すべきものだから、事業を残りなく枚擧することが不可能で、且つ無益である。只時間によつて分てば卒業以前即在學中の指導と、卒業の際の指導と、就業後引續いての指導とに區別され得る。

先づ在學中の指導として、(1)機會ある毎に、特に高年級に於ては數多く諸職業の性質現状に關する知識を賦與すること、(2)委員中實業方面の人々をして時々學校を訪問せしめ、其事業の現状、従業者の心得を話さしむること、(3)パーミニングハムのプランの如く校長、教師、其他より成つた學校世話係に、卒業の間近い兒童を分擔せしめ、少くとも卒業三ヶ月以前より其分擔した生徒に交際せしむること

と。

次に卒業の際には、(1)已に特別委員によつて其地方の實業の調査、缺員の數等詳細の報告が出来て居らねばならぬ、(2)兒童の方面には卒業以前父兄を召集し、卒業後の就業に就き學校と委員會との説明があり、(3)種々のプランに於て行はれ居る如く精細に出来て居る就業希望表を各生に配付し、其空處を父兄と相談の上充たし、學校の添付した成績性能表と共に委員會の事務所に本人をして持ち行かしむること、(4)事務所に於ては委員は其本人と面談して其希望性能を精査し、缺員ある會社工場等の説明をなし、之を載せた表を上擧の諸表と共に父兄に示して更に最後の希望を定め、事務所に致送すること、(5)勿論生徒の事務所訪問の際に父兄の同行を求めること。

次に就業せるもの、連續指導は、(1)少くとも二三年間分擔せる委員は從業者が其職業に於て故障なきか、其の進歩は如何であるか、知識技術に於て補缺を要せぬか、補習教育を受けつゝあるか、必要な注意は始終接觸して居る際に與へること、(2)特に職業教育並に一般教育の連續を怠らぬこと、(3)必要な鼓舞と獎勵とを惜しまず、一步々々進境を楽しみ、將來の成效を望ましめること、(4)其他萬事相手となること。

以上は從業希望者を中心として略述したのであるが、其他父兄一般人民に對し生活經歷の動機の貴重なるを知らしめんが爲め適當なる公開演説を行ふとか、更に進んで職業顧問に必要な講習會又は大學、専門學校のコースを設けるとか、或は特に有望な技術的才能を有し、而も薄資な青年の爲めに給費制度を設け、何年か職業學校、同夜學校、専門家の特別教授等を受けしめ、優秀な發明家、又は優秀な職工を養成するとか、事業は各種の方面に向つて無限に擴張され、暇潰しの從業者を絶滅するを期すべきである。

職業指導委員會の組織事業は餘りに簡単な記述であるが、右の略説によつて想

像出來るとせば此處に學校教育上重大な問題が眼前に提供されて來た。職業指導は果して卒業當時の職業選擇を中心問題として所謂人生の實生活の門出に於て針路を誤らず、社會に於て最も有益な活動を行ひ、國家の爲めに自己の最善の努力をなし得るコースを定めんとするのである。生活經歷の動機を尊重し、最精密な準備考慮補助を實得せんとするのである。之が爲めに所謂袋小路的從業を避け、自信あり自識あり着實満足な從業を得べきであらう。シユミットの教育百科全書にも記された如く、人間一生の職業選擇は常に活動範圍の結盡のみでない。市民的社會全般地位を確實にし全生活地位を定めるものである。余は更に進んで吾人の生の意義を充實、緊張を増し所謂醉生夢死を避けて國家的に世界的に意義ある生活を得せしめる條件であると思ふ。所謂朝定暮改、毎に轉々變化する職業變轉者を絶やし、自己の性能を十分に發揮し活動せしめ得、國家經濟の眞の幸福を將來するに少からぬ力あるものと思ふ。然れども此の如き重要な職業選擇は其以前

其以後に於て上述の職業顧問たる委員の助力以上尙他の大なる教育上の問題を惹起する。即ち就業者の職業的並に普通教育者の續行問題と如何なる學校に於ても無かるべからざる卒業後の活動に對し、學校の在學中特別に行はねばならぬ教育指導問題の特筆したいと思ふ。上擧の職業指導に對して普通教育、特に小學教育が假令卒業者の年齢幼弱であるにせよ傍觀の態度を取ることが出来ない許りでない。出来るだけ教師も參加し、寧ろ中心となつて卒業者をして在學中の所得を國家の爲め十分發揮せしめなければならぬ。然れども人生萬事成るは成るの日に成るに非ず、又良方向を取つただけで良果を結び得るではない。是に於て在學中の教育指導と就業後の補習教育とが職業選擇と同様の價值が無ければならぬ。

夫の獨逸諸聯邦に於て補習教育を義務的にし、從業者の一般並に特別の知識技能を進修せしめたる卓見は感嘆すべきものである。如何なる職業にても機械的に傳承的な技術を反覆するだけでは人間性能の生活力は枯死する。進修は生活の要

樞である。自己の職業的活動が一步步進境に向ひつゝあり、今日の自己は昨日の自己にあらず、明日の自己は又今日の自己にあらざらんと云ふ希望を有し、自己の活動が國家發展の爲めに及ぼす貢献は、時と共に増進するといふ自覺が無かつたなら、人間は中心安んずること出来まい。此自覺ある従業者には眞の獨立自由と職業尊重と愛國の實があるものと思ふ。連續指導と共に補習教育の必要は痛切に感ぜざるを得ない。

教育指導に就いては現今大に注意されつゝある様に見えて實際は十分に研究されて居ない。學校は豫定の課程の教授訓練を行ふ、其教授訓練が十分に行はるれば宜しい。其以上卒業後の生活に就いて願慮するには及ばない。是の如き思想と實行とは其實際的教授訓練を重んずる點は實に多とすべきである。併し乍ら吾人は何の爲めに教授訓練を行ひ居るか、國家の如何なる目的の爲めに活動しつゝあるか、と反省し來らば卒業後の生活を考慮せぬことが出来まい。殊に高等普通教

育に於て此の考察が切要であるとは異論なからう。是に於て卒業後の生活を考慮したる在學中の教育指導が學校教育の中心問題たるを失はないからだらうと思ふ。

畢竟商工業は勿論如何なる職業に従事する者でも卒業當時の方向選擇に關する思慮あり組織ある指導、方向決定、職業従事後の繼續的指導と補習教育、並に在學中の卒業従事後を願慮せる教育指導が必ず教育家の考慮を煩はすその一日も速ならんことを希望せざるを得ないのである。

情操陶治論

世界大戦の媾和の聲漸く高まつて來た大正七年の歳晩に當つて、國民精神涵養の方策漸く識者の考慮を動かして來た今日に於て、教育家は一種の情操を以て充たされずに居られぬ。大戦五年間交戦國の動作に於て常に残忍酷薄の聲が交換された、國民の犠牲的精神が十分に發揮された、造化の眼から大觀したら人間相互の劇情を絞つて居る大戦も眞實の情操教育機關かも知れぬ。國民精神涵養の結局も或は情操陶治論に終るかも知れぬ。

第一

大戦中敵乍らも賞讃の辭を惜しみ得なかつた獨逸の國民性、外遊中其堅實な氣風に憧憬せざるを得なかつた獨逸の教育は、種々の著述に由つて其性格の情操的

方面が吾人の注意を惹かざるを得ぬ。實驗教育學者モユマンが其『智能と意志』の序文に於て、感情が到底智能意志に教育上の重要に於て比較し得たりとせらるゝ輕視を示したことや、ヘルバルトが觀念の關係のみに於て感情の説明を求めたことや、社會教育學者ナトルプが愛國の感情を嘲つたことや、作業教育論者ケルシエンシュタイナーが著『品性の概念及教育』に於て情操陶冶に於て未だ飽き足らぬ説明を示して居ることや、此等を綜合して考察するときに、人格の情操的方面に於て我が日本人に比して一言に言ひ表しがたい短所があり相に見える。

獨逸に永く留學した我國の諸老先生がかの國の長所を推獎するを聽いて、吾人は常に我國民も之に倣はねばならぬと感ずる處少くないが、情操的方面に於ては一部を除く外は未だ容易に感佩し得ぬものがある。さればとて英人ハルサーニ氏の『墮落せる獨逸』に於て列舉した罪惡を悉く信することは出來ぬが、煙の下には多少の火がなからうかと思はれる。

翻つて我が日本の國民性を觀察するに、言語に言ひ表はし得ぬ情操的特徴が少くない。忠君の根本性質も直覺的な情操でないか。古事記、日本紀の内容は假令少數政策家の捏造に成るといふ説が史實上一應根據あるとするも、其思想は二千年以上我國民を支配し來つたることは事實である。此の如き事實は國民の内的生活に確固不拔の情操根據が成り上つて居るに相違ない。多少の危険思想と目さるゝもので覆さるゝ心配は全然杞憂だらうと思ふ。吾人相互に吾人の内界を反省又反省して見るがよい。此の如き深固な情操根據は反對な思想に逢ふ毎に益々其光輝を増して來る。外國の全く思想感情の異なる地方に旅行した事のある人は恐らくは最も明瞭に此の事實を認めただであらう。余自身が佛京巴里の一老婦が我國々體に就いて疑義を呈せるときの内界に於ける劇情を即今感ぜずに居られぬ。菊池男のコーネル太子ゴルドシミス・ホールに於ける我國教育の淵源に關する講演に於て立錐の餘地なき聽講者に與へた印象を見た當時の中心の誇りは今も尙感ぜずに

居られぬ。吾人は苟くも日本人、假令歸化人でも我が國土に於て此歴史的感興の多き風俗習慣の中に於て生長さへしたら、而して此意味ある風俗習慣の意味を了解し得たら、斷じて忠君の至情が滅却する虞はないと思ふ。

吾人は過般の米穀暴動が今少しく早く御内帑金の御沙汰を聽かしたら速かに鎮滅されたに相違ないと思ふ。和氣一家の誠忠、楠氏一家の忠君の史實を讀んで國中熱涙を流さぬものは我國に有り得ようか。普通教育に於ける歴史教授の目的たる國體の觀念を體得せしむることが、此情操根據の培養として何人か之を否定し得ようぞ。此の拙文を草する時恰も大正七年の天長節に際會し、淋雨偶霽れわたり日輝々たる祝賀式に列し、一方には慘澹たる大戦が將に平和の局を結ぶに近づかんとするを思ひ、一方には太陽と因縁多く傳へられたる皇室の繁榮を思ひ、此根柢深き國民性情の牢固を祝せずには居られぬ。

吾人は此の如き常識的考察から、何うしても國民の基本的情操には有機的發達

をなして來、又なしつゝある國民精神として、或は心的物理的社會的の根據が二千餘年以來培養されてあることを信ぜねばならぬ。此種國民的情操の根據は、外國文明の幾多動搖影響を受け乍ら其基本的根據は依然として維持され來つた様である。換言せば外國文明は唯資料を與へただけで本具の潛勢的特質は一段々其實現を明にした様である。或は他語を以て言はゞ國民の此基本的情操は其直感せらるゝだけ、理由を合理的に新に研究された哲學宗教等に其説明を求むるが思議はない。

吾人は此の如き見地から、本地垂跡の説も宗教宣布の策略だけと見られない様に思ふ。恐らくは意識の統一的根本要求から此永久な國民的情操の事實的直覺を新宗教の合理的統一として現はれ得たでなからうか。或は又國學者の日本中心思想も此種根本的國民情操の論理的推論の結果と見得る様に思ふ。又かの神皇正統紀の三種の神器を智仁勇に比せる思想も、此の種統一的統覺の作用に外ならぬ。

此の如き國民の皇室に對する情操の事實は他の國民的情操に於ても同様である。吾人の生活が歐米人のそれに比して單純であるが其單純の裏に無限の情操的意味の背景がある。吾人は吾國民の生活を國語特有の墨繪に比したい。之は此の單純な墨繪の裏に無限の理想無限の感情意味を包藏して居るからである。吾人は何故に冠婚葬祭等に夫の趣味ある無限の情操的意味を有せる和服を廢止して聯想の少き洋服を着しなればならぬか。又何故に窓前の梧竹に對して短檠に靜坐することを廢止して洋風の机椅子によらねばならぬか。又何故に無限の情操的意味を語る岡巒上の神社を合祀して或は惡徳を醸す公園とし或は收穫少き田畠となすか。余は即今仁保村附近を散策して其地方の神社の祭禮に遠く在米の同胞が奉納せる幟を見て、彼等在外の勞働者が如何に故郷の神社に對し懷舊の情操を抱懷し、異郷に於ける情操的背景なき生活に倦厭せるかを同情せぬを得ぬ。思へば吾人の衣食住風俗習慣に何等かの情操的背景を附隨せぬものはない。何を苦んで此

等の濃厚な情操的背景を棄て、純理的瘠軀に比すべき生活を模擬すべきか。

第二

吾が外國民に特有なる情操の存在することは事實である。恰も各個人に特有なる情操的反應が事實として存在すると何等選ぶべきでない。然れども此の如き情操は直覺的事實であつて理智の働きに訴へて強めて之を惹起すべきでない。恐らくは同一の刺激を諸國民に與へたら其國民々々の情操的根據に應じて各特有の情操的反應を起すに相違なからう。之を稱して國際的情操反應の實驗とも稱し得ようかと思ふ。併し此の如き實驗は事實上容易に行ひ得ぬとすれば、各國々民の歴史及び代表的文學によつて其國民特有の情操反應を推定する外あるまい。此種の研究は亦各國の歴史と文學に精通する人々の共同業績に俟つ外はない。其結局的結論は永久確認精得されることはないかも知れぬが、科學的研究の要求は之を實現せんとすることがあるに相違ないと思ふ。少くとも吾人は同一の刺激に對して

各國民の特有なる情操反應が如何なるものであるかと云ふ様に、具體的な答解を得なければ各國に最適當な情操陶冶の研究を行ひ難い様に思ふ。此議論は多少極端の觀あるかも知れないが、從來能く耳にする我國民は忠孝の情に厚いといふが如き概念的斷定から直ちに之を適當な情操陶冶を論ずるには疑を挾まざるを得ない。何となれば所謂忠孝の概念は其色彩、其内包に於て無限の差異を有すべきであり、一國民の忠孝と他國民のそれとは多大の相違があり得さうであるからである。例へば英國々民の國王に對する情操的態度と我國民の皇室に對する態度との區別如何。又米國民の多少教育あるものゝ父母に對する情操的直觀と我國民のそれとの間には如何なる差異があるだらうか。勿論同一國民の間にも此等の相違はあるべきも、一國民同士の間には何等かの類似があるべく、此の如き類似が眞に國民の情操陶冶上の基礎となるであらう。

此の如き見方によれば一國民の情操的態度はかくくである概念的に定言さ

るゝとも、其定言は種々の形容詞により具體的實境に對して一定の情操反應を想像し得る程度のものでなければならぬ。吾人は教育研究の後進者として切に諸大家の如き要求を満足さすべきを望んで已まぬものである。

さもあらばあれ、此の如き大膽なる要求は教育研究の熱烈切實なる吾等若輩の希望より起るもので他のより優秀な見方がなからうか。國際的情操反應の實驗の如き歸納的科學的研究は云ふまでもなく概念的法則、概念的性質を獲得せんとするものである。其實施方法、研究方法の可能不可能は事實上の問題として全く不可能でもなく、又少くとも或程度迄は之に近づく事が出来るだらうか教育研究上吾人の希求するところは一定の實境にあつて一定の直覺的情操反應を起す底の性格を把握したのである。又諸國民の歴史及び文學の研究より吾國民に特有なる情操的態度を希望するにしても、科學的研究の立場から或る概念的定言を與へらるべきも、成る可く一定の實境に對して如何なる情操反應を起すかを知らんとす

るものである。是に於て吾人は事實の普遍的法則、普遍的性質よりも國民の代表的人物の理想として憧憬されて居る情操的態度を鑑賞せざるを得ぬ。歴史専攻家の諸多の問題に接して無盡藏の適當なる處分を彈發し得る長所は此の如き原因によるものでなからうか。彼等は人性の普遍的法則、普遍的性質の如きものを論理的に構成するを試みず又好まぬ様であるが、而も此の如き特長を實得するは所謂特殊より普遍に歸納し更に特殊に演繹するものでなく、特殊の千差萬別なる實境に於て偉人傑士の優秀な處置を知りて類推的に特殊の新實境に適應するものであらう。是はウインデルバント、リツカート等の歴史學の研究を俟ちて始めて知るべきでない。諸學の専攻者の諸説を考察して明瞭であると思ふ。此の如き考察を諸學専攻者の諸能の教育學的考察と稱し得よう。

一國民の割合に尊敬され居るものが一二の國民的偉人傑士の情操行爲を見て中心より感動するものは、其等國民の情操根據に於て相類似するものがあるためであるらしい。

例へば獨逸人がビスマークの行動に於て中心からの賞讃を感じるは彼等の情操根據に於て同一な物がある爲めであり、吾等が乃木大將の情操行動を聽いて感涙を禁じあへぬは、不肖なる吾等の情操根據にも大將のそれに似通つたあるものがある爲めなからうか。後に分析的に述べる如く、情操の性質には視覺對象の性質よりも音響の性質に類似して居るところが見える。耳内のバズラー膜の共鳴して同一の振動を起すが如く、情操根據にも同調のあるものがあると假定し得られ相である。而も類似は之に止まらず音楽より情操陶冶に及ぼす影響は至大なるものがある。

聽覺の情操關係は後に譲り偉人傑士が一國民に尊敬され憧憬の標的となる事實は、以上の考察から國民の情操的態度の自然實驗以上の効果があり、余の所謂實際的情操反應實驗以上の國際的研究法を提供して居る。

吾等は昨年修學旅行に於て東京巢鴨病院を參觀した。一行中の思慮ある生徒は歸途何れの精神病者を見ても自己の内省に於て其病的種子を認めぬものはなかつた、斯様であれば自分等も一步ふみ間違へば直ちに入院者であると思ひ寒心せざるを得なかつたと自白したものがあつた。

吾人は國民的偉人傑士の性行を見て感激の情を起すを以て自ら誇るを許されない。過般の米騒動の發劇を見て吾人自身にも類似せる意識根據がなからうか。之に反して先年、明治天皇陛下の御重症にわたらせられたる際に二重橋下に人民が期せずして相集まつて祈禱し身を以て代り奉らんことを希ひ、或者は其後より大團扇を以てあほいだといふ事實や、御大葬の御行列中萬籟寂として處々歎歎の音を聽きしといふ事實杯や、將た又之を見聞せし者迄が暗涙に咽ばずに居れぬ事實杯が亦國民的情操根據の共通を語るものであらう。此の如き特殊の激情的發見が普通平凡な事實よりも遙かに情操根據を漏らす様に思ふ。

固より此の如き普通平凡の水平を距る事大なる人物事變のみの考察は、普通より極端を理解すべき方法上の原理に牴觸する虞なくはない。され共平凡化し退化し去つて意識内容としては痕跡を遺さない様な現象は之を濃厚な事實に求めなければならぬ。情操の精察には極端發現を尊重せなければならぬ。而も此研究法は尙統計法と同じく最大多數の被感者の場合を採るものである。即ち如何なる人物に於て又如何なる事實に於て最大多數の國民が最大深度に動かされたかを見んとするものである。されども數量的考察は神聖なる情操の美質を汚さなからうか。少くとも其特質を顧みぬものでないか。例へば忠孝の至情を數量的に攻究せんとするをきいては、夫の膝栗毛にあると思ふ時平に扮せる役者を袋叩きにせねば已まぬ如き反感を吾人の胸臆に直感せぬだらうか。少くとも吾人は數量的攻究を以て情操生活の秘鍵を開くことは不満足である感を禁じ得ない。勿論分析的心理学研究は其方面の専門家に一任して可ならんと思ふ。

事實より考察すれば諸成金の巨額の寄附を施すと、吾等赤貧者の囊底を拂つて路傍の行倒れを救くると、物質的數量的比較に於ては九牛の一毛に當らぬが、其内的情操的總體に於て決して前者に譲らない。是に於て釋尊の四門を出でて老病死者を見た憐愍の情とか、聖徳太子が路傍の病衰者を見た愛憐の情とかの内的總體は殆んど比較を超越した尊貴を示す様に思ふ。又畏れ多くも我御歴代の聖王が貧民の饑寒を軫念あらせられて寒夜御衣をぬがせられた御衷情の如きは臣民の只管恐縮に堪へぬ處である。

是に於て情操の攻究には心的現象を分離して取扱ひ得べきも、吾人の趣旨よれば人格の性質、四圍の境遇等を聯關せしめずには不可能なるを知る。かのモエマンの性格を分離して教育を研究し得ないといふ語を俟ちて始めて知るべきでない。即ち修養の効ある偉人傑士が如何なる事象に就いて如何に動かさるゝかを見て其國民の軌範的情操態度が卜知さるゝものとするのであつた。

第三

情操陶冶の先決問題としての國民の特有なる情操的態度の考察は恐らくは必須缺くべからざるものであるだらう。

併し茲に主眼とする點は情操の性質上如何なる陶冶上の原理が存するかを考へんとするものである。乃で第一に情操の性質中吾人の注意を惹くものは其直接性・現在性である。情操は感情の一種としてその發現するや智性と異に其極度に達する時間を要するは明了であるが、他の心的作用に比較すると前後の心的現象と割合に獨立である。勿論其附隨する諸他の心的現象を幫助し抑止する働はあるだらうが、前來現象と又後續現象との間に同性質上の連絡がない。即ち忽來忽去である。又冷暖自知の外なく理智作用の如く論理的に推知する譯にゆかぬ。此の如き直接的な性質は情操の學理的研究を至難ならしめる。恐らくは此個別的特質は甲乙人各相解しかねしめる原因で、只名辭だけは同一なるも果して真に他人の

情感を其通り感知することは絶対に不可能であらう。只自己の生活経験によつて情操基礎及び其表示によつて推感するだけである。個性によつて此推感が亦大差あるに相違ない。他人に同情することの厚薄は主として自己の経験に於て同様の経験をなしたことあるや否やによること多きは明な事實である。諺に艱難爾を玉にするといふ如き此情操の性質から見れば眞に人に同情し得る性格を養成し得るからであるといはれよう。随つて一學級の修身教授に於て一種の情操を直感せしめようとするならば兒童生徒各自の已往の経験の差異によつて深淺厚薄の大差あるべき譯である。

又宗教的大人物の心の悩みは同種の悩を経験せる者によつてのみ了解される譯である。随つて國家的又は團體的の大責任を荷つた人々が大苦大樂を感じる事實は、少くとも小規模に於て同性質の苦樂を経験せる者によつて同情される譯である。吾人は此の如き見方から「うき事のなほ此上につもれかし」と勇往邁進せん

とするものは、情操的経験より言へば眞に人世の實相を理解せんが爲めであり得ると思ふ。又絶體責任の苦痛を経験したいと思ひ得ると信ずる。そはともあれ學級教授に於て情操の陶冶は兒童生徒各自の已往の経験に於ける直接の情感を基礎とせねば到底成效することが出来まいと思ふ。

第二に教育に於ける情操の性質は其基礎が智的に推知理解し得ることである。換言せば情操基礎と稱せられ得るだらう智的取扱を受け得るものがあるといふことである。情操其自身は全く直接的で智的に推知することが出来ぬが、意識の妙作用の一として眞實に考察すれば其境遇因縁事情等を理解し、之に由つて其真相を推知するを得る。上述の故菊池男の米國に於ける國民道德の講演の如き、恐らく合衆國人の結局は感知し得ない所であらう。而も懇切な歴史的事實及び文學等の説明によつて其情操基礎より幾分之を髣髴する事が出来た様である。是れ恰も他の觀念型に屬する者が音響の觀念を或は記號により或は運動により代用し居る

にも似たものであらう。然れども情操其のものゝ實感とは日を同じくして論すべきでない。其情操其ものゝ關係は概念的に闡明せられ相でないが、智的又は有機體的の基礎を假定せなければならぬと思ふ。個性の異同により、又國民人種の差別により、又個人の境遇の差により、他人の情操を如實に感ずることが出来ない方が正しいかと思ふが、造化の妙用により此基礎は普遍性を有し得る様に思ふ。随つて情操陶冶上此基礎を建設することが教授上重大な意義を有する譯である。

第三に情操の發現の模様が一種の生物の發生の如く機械的因果に由つて了解することが出来ぬ様に感ずる。其は情操其ものは其前件後件と性質上の連結を缺如し、恰も有機物の生成發育の如く漸次に發現するものゝやうに思ふ。果して此の如き性質を具有するものとせば他より必然的に發生せしむることが生物よりも一層困難な譯となる。外界の刺激は特に此場合に於ては論理的結論、又は自然界因果に由つて必然的に發生せしめ得ない。或る意味の自發自展の作用に俟つ外ない。

尤も教育家の才能と熟練とに由つて殆んど必然的に發現せしめ得るとするも恐らくは此テヒニツクは至難中の難事だらう。而も此性質は獨り情操に限らず有らゆる心的作用は此の如きものでないかと思ふ。

此特質は恐らくは偉人が必しも其弟子をして自己の優良な情操的態度を傳受することが出来ぬ事あり、知名の教育家が其敬虔なる情操を生徒に惹起することが難き所以である。

尤も説話者や教養者に對する幼年者は前者の情操的態度其まゝを受け繼ぐことよりも前者に對する情操を惹起し、之が同一の態度を取ることが妨ぐる事が少くないやうである。這際に間接的指導が正當か將た又直接的傳受が至當かといふ陶冶上の問題が起る。

第四に情操の性質は一種柔軟な様なものに譬へて見たい。喩へば春野の若艸の如く如何にも生氣はあるが、多少心なき手硬い取扱に遇へば忽ち枯れ果てゝ仕舞

ふ。此の性質に情操の最も著しく顯れ居る女性や青年期杯の情感が如何にも力強い現はれを示すが、實際之を取扱ふに些少の不注意から全く意外の方向に向き變つて仕舞ひ、殊に其初生のときには容易にかきむしられて仕舞ふ。恐らくは如何なる反對の情操や冷靜な人にも、ある種の情操の萌芽を示さない者はなからう。而も共棲者又は傍立者が適當な陶冶法を講じなかつた爲に全く沒情味漢に墮落し去ることが多い様である。

吾人は米國の様な物質的な國に我が國にも勝る様な風勝の地が少ない様に思ふた。而かも其の風景が日本より聽えないのは、幾ら多忙な國民にても萌芽的な情感はあるだらう。只之を助成して傳説詩歌に喧傳され培養されない爲に然るではなからうか。世に三景八景杯は必しも其風景の絶佳なる許りでない。主觀的培養の人的要素が多い爲でなからうか。

それはともあれ情操萌芽が實際生活に於て啓培され得べき機會が少ないが實

際蟄息され去ることが多いと思ふ。

演説家や説教者が聽衆の表出せる情感の微動を培養し來り、冲天の勢ひを得しめる様な例が少ないが、實際の教場に於て折角起り來つた萌芽を滅茶々に破壊し去ることの多いは自分で毎に經驗するところである。

若し上述の如く情操は生物の生成に比せられ得るものとせば、此項目は自らかくあるべきこと明了である。

第五に情操は意識の性質として特に無限發展の性質を有して居る様である。吾人は乃木大將の誠忠の情、誠實の徳が如何に啓培せらるれば情操の醇化美化し向上するものに驚く。所謂打算的考察の究竟する能はざるを語るのである。随つて日本人の皇室に對する情操の如きは殆んど他國人には了解せられ得ぬこと當然と見える。各歴史的文明國民には各國民的情操が他國人の驚嘆する様なものゝ存在を證明して居る様である。恐らくは此の如き國民的情操は文明の特色であり眞

に世界に對して誇り得べきものであらう。若し單に智的文明が如何に發展すとも内面に此の如き美しき生活が漲つて居らない國民生活は恐らくは欽羨すべきものでなからう。

若し情操の如き無限發展性を有すとせば、其極致に至つては自己を犠牲にし、自己一切の所有を犠牲にし、一切の經驗を一介の情操満足を以て代へて憾みなきは當然と思ふ。顏淵の陋巷の樂みや教育家の內的満足の如き能く此消息を漏らすではないか。又夫の科學者の蟻の研究に數十年を費やすが如き、某博士の一國大戰を知らざりしといふ如き情操の發展が如何に究盡すべからざるかを示して餘りある様に思ふ。

第六に已に發展し來つた情操は人格全部又は其根柢を動かすべき性質を有して居る様である。是れは上述に由つて直に諒解し得る。蓋し無限に發展し來るべき情操は其個人にとり、其國民にとりては生活の眞意義であらねばならぬ。假令饑

餓に瀕すとも中心の情操不満足は不義の露命をつなぐべきことを許さぬ。

第七に情操は人格の組織に於て其支點を與へる性質を有して居る様である。所謂人格の系統は概念の系統を以て比喻することが出來ぬ。必ずや一の満足は人格全體を露ほし、所謂小我を浮沈せしめる勢力あるものが支點として全體を支持するものが系統支點とならなければなるまい。

所謂形式の系統に非ずして力の系統である。形は背景たる力の連合の表徴に過ぎない。換言すれば形の系統は力の系統の表徴としてのみ系統たり得る。是に於て人格の系統は其根柢の最深満足を賦與する支點に由つてのみ組織され得る。身體的物質的要素は只此れ等中心の支點への交渉に由つてのみ意義を有する。強壯なる體格も義務に對する邁往的情操と結合されねば人格の劣弱なる要素となり、巨萬の成金の財産も中心の崇高な情操を具有せねば却つて人格系統の自滅を來すのである。肉體的強壯、物質的富有は畢竟人格支點として脆弱である。内部の充

實せる情操の鞏固な支點を與へ得る。

第八に情操は社會人類間に於て眞の同情的理解を與へ眞の共鳴協勵を促がす性質を有して居る。人事の理解共鳴は大概念攝取の作用にあらで、同性質同種經驗の内的記憶喚起らしい。同一のピツチの心絃が思慮を俟つことなくして突如共鳴し來る感がある。げに孔子ならでは顔回の容貌を賞讚し得ず、顔回ならでは孔子に唯々として違はざることも出來まい。大迦葉ならでは釋迦の枯華に微笑も出來まい。想ふに大自然大宇宙の機械連轉は細大を言へば微塵の細より無限の大に至るまで、無限の極微調子の段階を以て人類の心弦の大小共鳴に委して居る様である。偉人は其大者に共鳴し小人は其小者に共鳴する。恰も藤原惺窩が撞木の大小に由つて大小の答辯をなせる様であると思ふ。而して有らゆる人事の複雑、人性の複合性は此内的情操の試金石に由つて分析理解され得る様である。

故に自ら規して曰く偉人の性行に對して批評し得る前に先づ自己の共鳴的情操

の振幅を大にせよと。

第九に發展せる情操系統の自然發表が所謂自由意志であると思ふ。已に情操の發現は獨立自持の性質を有し一切の刺激は只誘發的意義を有するだけである以上情操發表は自然に自由意思として認められねばならぬ。

第十に至醇なる性格は情操の圓滿な發展に由つてのみ庶幾され得る様である。

第四

最後に吾人は不十分乍ら情操の教育の必要より見た其性質を考察したれば此處に陶冶に關する一二の愚見を開陳したいと思ふ。

第一に情操陶冶上直接に自己自ら經驗することを除いて外に途がない。千萬言を費しても是全く情操の本質に對しては無用の贅言に過ぎぬ。教權の直感、道徳律、師道の峻嚴、慈母の愛は勿論我が皇室に對する國民の情操等は如何に叙述しても固より直接經驗に比すべきでない。又式場の森嚴、神前の壯嚴等叙述の途が

ない。況して中等以上の教育に於ては厳格な懲罪に由る法の峻嚴の直感、交際上の自己の責任より起る最大苦痛、世の罪惡に對する公憤等は學校生活に於て直感せしめねばならぬ。此の見地より學校訓練上生徒自由教育等に於て必須缺くべからざる直感を與へ得なかつたら初より失敗に了ることが知れて居る。吾人は人格の最深底に於ける動感は自己の死期大事變國家の大事事件の如きは玲瓏たる明鏡に於て反映され得るものだらうと信ずる。此直感の深淺ほど人格の情調を左右するものがないらしい。

第二に此直感を理性化し其實境を盡せる智的的了解は教育上上述の理由を以て輕視するを許さない。他人の意識は直感の同種經驗の外嚴に鎖ざされ居れば居るほど第二義の環境實現が大切である。ヘルバルトのゲジnungウンテルリヒトの如きよく此間の消息を傳へて居る様に思ふ。而も結局はモユマンの批評の如く間接である。バルトの所謂間接的教育である。千羊の皮は一狐の腋に若かざるばかりではない代用され得ない性質であるが、狐腋の先天的に缺如せる場合せめて最近のものを以て代用せねばならぬ。中にも我が國の國民的情操の如きは開國以來の歴史、國民の偉人傑士が各時代に於て表した至醇の發表、聖天子の赤子を懷はれた至情、さては我國の生活に於ける無限の簡素中の意義の如きは詳細の説明叙述を要する。文學的哲學的著述の直感は其史傳を叙することによりて益々之を準備せねばならぬ。只其分析はガウデツヒの詳論を俟たずして有害なるは知るべきである。尤も此智的叙述は直感の代用者たる外に準備作用、喩へば苗に對する苗床の働きをなすことは論ずるを俟たぬ。

第三にかく準備された苗床に發生し來る苗は其ものに本具の力の發展に俟つ外はない。氣短かの農夫は却て植物の發育を害し氣短かの教師は發達時期以前に侏儒を作らんとする。何故に人力の限界を覺り適當なる肥料保護と間接なる培養を施して最後の發育は苗其ものゝ力に委し天道の發展を俟たざる。

第四に激情と相異なるところは其初や柔軟繊細なるも其發育するや全く人生を左右する點にある。慈母の手が其纖弱な力を以て終生抜くべからざる性格を培養し、所謂涙を以て劍に換へ乍ら終に一國の運命を定め文明の潮流を轉向せしめるに至るものは情操の發展である。勿論壯大なる力を以て壓伏し去らねばならぬ場合もあり底力ある人格を以て外柔内剛これを取扱はねばならぬ場合もある。這際に無限數のテヒニツクを要し相である。

第五に人間の行動を閱し來れば所謂適合的社交に依て人格の根據から動き來る實行の如何に少きことよ。教壇上の教師の舉動師範教育の眼細く聲低き發表、又社交界の美服麗裝少くとも偽文明は人格の深さを埋める傾向ありとせば、吾人は大に警戒せねばなるまい。人物の偉大は凡庸の希求し得ぬ所かも知らぬが、自己天稟の全力を働し得るだけ働し得たなら生前の面目ではなからうか。島國的皮相狭小には特に此傾向の危険を見る。今回の戦争に於ける或國々の態度の曖昧は、

少くとも青年の正々堂々たる氣風に大なる惡影響を與へぬかを虞れる。教室に於て學校に於て道に當つては師に譲らざる氣風の涵養が大切である。自然研究や真理探究一般が此の如き背景意識總體を假定し又培養せねばならぬと思ふ。人格基底よりの活動といふ意味の全人活動の尊重が至醇の情操の養成に缺くべからずと思ふ。

第六に人格組織の形式には有力な支點を要する。羅馬人の希臘人を征服したる所以は其剛勇に障害を與へなかつたからと知られて居る。我が國民の性格は國民的情操の絶對尊重に何の憚る處かある。絶對價値を有する情操を培養せよ。乃木大將の殉死、和氣清麻呂の誠忠、軍神の忠死、此等は皆國民的情操を基底とし支點とする德育の好模範である。簡にして要、節にして力ある氣風を盛ならしめ、眞摯誠實の人格を高調せよ。神宮の建築、御所の簡素至る處に此風を範示されてある。吾等は短褐を衣て愧ぢざる底の人間を好まずに居れぬ。社交に負けたら言

論に勝て。言論に負けたら實行に勝て。實行に負けたら方寸裏の赤誠に勝て。螻蟻は動物の小者である。其研究に一生を委ねる者は五尺の大人である。而かも眞理の探究は如何なる榮位高爵も顧みぬ。徹底せる情操的支點を人格系統に存する者でなければ證するに足らぬと思ふ。其訓練のテヒニツクは多大の研究を要する。

第七に近來教育界に唱導さるゝ自發活動の尊重は全く情操的性質を有するものでなからうか。所謂自發活動は絶對的に自發活動と稱すべきものゝ存在せぬより斯様なものではなからう。相對的に自發活動といはるべき成人の活動は取つて以て兒童に之を擬することは出来まい。然れば自發と信ぜらるゝ活動であつて其發展の行動が自己の勞力を費すものたるを要するだらう。此の如き活動は内界に於て無限の情味を有せねばならぬ。此情味がやがて性格の構成に至大の影響あるは贅辯を俟たぬ。

第八に情操陶冶の方面から見て世の所謂直觀教授、物的思考、實行に由る教育、生徒自治、ボーイスカウト、兒童俱樂部など皆一々至大の意味を有する事は論を俟たぬ。特に夫の希臘に盛んに行はれたといふ音樂競技の教育的價値は如何に考へても此情操的方面から得た具體教育であると思ふ。肉體的殊に心的疲勞の際、唱歌らしからぬとも鼻謠を吟じて直ちに疲勞が慰され、或は杖を曳いて海岸を散策する事が新勢力を喚起する如き調和作用によつて、漸次過度の緊張を去るに最も有効なるは争はれぬ。積極的に音樂に由り教育することの至大の効果あるべきは想像に難くない。世の所謂感激の如き全人格の根本的共鳴と見て最も其状態が言表はされる様に思ふ。又夫のケルシエンシタイナー等の力説する共同作業の教育的價値は、各人の共鳴情操に由つて同様又は有機的統一内界を構成する事を考へたい。或る神秘論者が人格は其基底に於て相交通し居る同底異器の液體に比するよりも、各人格の要素には同一の振幅を有する情操基礎を有する者が多いと比

喩した方が面白い様に思ふ。斯く考れば共同の困難に遇へる師弟が拔可からざる類似情操を固成し、修學旅行を共にする同僚は多日の交際よりも深き交際を温むる如き智的説明によりて満足されぬ現象を了解し得る様に思ふ。尤も方法學上から考れば成人の實境をミニアチュアにし、縮小して師弟の共鳴又は偉人の共感を起すことは不可能なる場合もあり、又理智普遍化を以て助けなければならぬことは言ふ迄もない。

第九に晩近生理學に勢力を得て來た相である所謂ホルモンの内分泌的説明は人間の感情一般に或る闡明を與へ得る様である。感情の感覺器官は血管の末端と考るよりも内分泌液に相當すると考察せば一層感情生活を説明し得なからうか。感情は人體全部に於ける感應らしい。其性質は局部的ならずして總體的らしい。疲勞の感が疲勞物質の血管流動によつて具體的説明を得る如く、感情が全身中を流動する内分泌液に其具體説明が與へられまいかと思ふ。幼兒のエキスが乳房を肥

大ならしめるとせば其内分泌が愛兒に對する愛情の負荷物質でなからうか。此想像はやがて情操の共鳴的性質を明にする。蓋し身體内部に特殊の内分泌液の弘布流通は同性質の情操を喚起すると考へ得られ、又常識的に血液の如き部内を流動物を以て感情を表徴したこと普通の事實であるからである。

固より吾人は高尚な情操基礎を粗笨な物質に歸納せしめんとするのではない。只情操基礎と稱したものは身體的には觀念意思其他の心的有機體系統の總體と相似相合的な身體全部殊に身體全部を露ほす液體を以て説明比喻を得た様に思ふ。氣質四液の假定の如きは此假定の先見らしい。

是に於て吾人は情操陶冶の結局的原理はあらゆる教授訓練管理を通じた原理的空氣即ち學校空氣は勿論兒童生徒の全經驗を通じた一種の色彩、例へば郷土、風物、社會制度全體を通じた總體の廣義の訓練に俟たねば眞に有力な徹底的な情操基礎を形成しがたい。尤も一即多の原理により一時間の教授にも此總體が濃厚に

有力に代表され得ることは言ふ迄もない。

第十に吾人は外遊中諸國の大學者に二三會談した際に忘る得べからざる一般的印象を遺した。彼等の第二流以下の學徒に異る所は其至醇の性格にある様である。彼等は其世界的位置を知らぬ様である。こと更に謙遜するに非ずして人間の限界の割合に小なるを體驗して居る様である。然れば遠來の學徒に對しても其赤子に對する情操を有し居る様に見ゆる。無我的情操を有して居る。此陶冶は何處から得たのであるか。思ふに眞理は個人の專賣であらぬ。随つて眞理の探究者は無我無私的情操の權化でなからねばならぬ。此點に於て教育家と同様の情操的基礎を有し居る様である。借問す世の教育は此の如き情操の陶冶を念とせらるゝか。

著者は愛兒の流行性感冒を看護すること數週日夜。思想錯亂して統一を缺き益益讀者の了解を困難ならしめたるは此稿を了るに當つて深く陳謝する處である。

(大正七年十二月)

第二部

實在意識と教育

余は昨今「教育の本質は何ぞや」の問題を提起して其解決に腐心して見て居る。是は恰も白晝提燈を提げて市街に人を探すよりも異様に見えるだらうが、此の問題を提起しなければならぬ理由少くない様に思ふ。先づ吾人毎日行ひつゝある教授は果して眞の教育の名に値するものであるか。次には生徒個性の差異甚しきものあることが益々明になつて來た。之に對して劃一の教育法を施して果して眞の教育が得られるか。又教育家の個性が千差萬別であり其の教育法も千差萬別である此の千差萬別の教育法が等しく眞の教育と稱され得るか。此等の理由より教育の本質の何であるか、少くとも現今の教育は眞の教育と稱され得るか。此の問題を提起する理由ある様に思ふ。

近來教育の本質を説くものに様々ある。或人は先時代の精神的文明産物を次時代に傳へるを教育と云ふと云ふ人もある。併し此の傳へるといふことは如何なる意味であるか。如何になれば傳へたと云ふのであるか。又或人は教育は經驗を改造することだと云ふ。併し此の經驗とは何といふ經驗であるか。又改造といふことは如何になることであるか。諸大家の説は一々道理はあるらしいが、吾人の實生活に的確に適合する様な性質が乏しいと思ふ。換言すれば教育の自然の結果は客觀的に摘記したなら斯様なものになるかも知らないが、眞の教育の過程が實際吾人の實生活精神に於て何んな嵐に變化改造を生ずるか分らない。括つて言へば眞の教育の過程は如何といふことが不明である。

此の問題は精神現象の客觀的研究の結論から出發して主觀的な考察に了つた研究を行つて見たいと思ふ。古來心理學の根本問題として「センス、オブ、リアリティー」實在感覺は何であるか研究論議されて來た。此の感覺は吾人中心に現

はれる事實である。ある精神現象の特質である。例へば桃太郎の昔噺の黍團子と余の昨日食つた黍團子とは同じく黍團子だが甚しく違ふものがある。十年後に獲得せんとする百萬圓の中の十錢も余の此の貧乏財布中の十錢も同じく十錢であるが甚しく相異なるものがある。是れ甲には實在感覺が伴はないが乙には之が伴つて居る爲である。あしたの一萬圓より今日の十錢がよいとか、來年の奏任官より今年の判任官がよいとか、未來の小町より現在のあばすれ女房がよいなどの下世話も此の間の消息を語るものかもしれぬ。

右の様な實例に由て考へて見ると、ある精神現象には實在感覺が多く伴つて居り、他の精神現象には之が伴つて居ない様である。此の實在感覺は本來何物であるかは心理學者の論争を醸した。併し此の感覺を構成する條件の中には少くとも「儘にならぬ」といふことが一大條件であるらしい。實在感覺を有つた精神現象は常に自由に變更が出来ない様である。併し此の感覺は元來何物であるかは茲で明

晰にせんとする趣旨ではない。

實在感覺は學者によつては實在感覺と稱したものもある。或は感覺といひ、或は感情といふも、皆此實在の感じは心的要素と考へたものに外ならない。併し此感覺は心的要素と云ふべきものでないらしい。極めて複雑な性質の之に似た精神現象が少くない様である。例へば正宗の銘酒を一合傾けて意氣陶然たるときには一切風土山川が一層實在的に見えるじやないか。昨今歸國凱旋しつゝある兵士が復び生きて宇品灣頭を見る其面影は恐らくは、彼等が出征以前見怩れた宇品であるまい。之は要するに客觀的に同一なる一切の物は終始主觀的なる物によつて實在性を變じつゝある様である。此間の消息をよく傳へるものは文學に尠くない。之れは構成心理學のいはゆる心的要素ではない。極めて複雑な心的状態を語るものであると思ふ。然れば之を實在感覺とか實在感情とか云ふよりも實在意識と稱したいと思ふ。

嚴密な科學的心理學からの研究に於て、此實在意識は夫の實在感覺とか實在感情とか稱され、最簡單にて分析しがたき心的要素と謂はれたものと異ふなら異つてもよい。兎に角吾人の實生活、實心的現象とは實際斯うした性質の意識が決して尠くないと思ふ。而して此實在意識が甚しく抽象的一般的な教育哲學と所説を相徑庭すること幾千里の感起すのである。

此の實在意識は文明の精神的産物の所得繼承増進には殊に切に感ぜらるゝ様である。いはゆる人文の最高調な一切の美點には必ず實在意識が高調される事實がある。宗教にはいはゆる見神の實驗の如きは病的と客觀的に笑はれもしようが、實在意識の高調と見てよからうと思ふ。哲學者の一生涯の思索の結果樹立した學說に對しても、本人は勿論崇拜者は此實在意識に外ならぬ様に思ふ。文藝の傑作も同様の感を與へる、道德に關しては一層切實に此感を深うする。楠公が後醍醐天皇の御委囑を受けてからの一生は、忠君の實在意識の結晶に外ならぬ。乃木大

將が其軍門の陣中大熱に冒され、副官の作れる蓑布圍を一度は厚意を汲んで布いて見たが、從軍將卒の艱苦を懷ひ、直ちに忸用の一枚の敷物に替へられた例の如きは、實に下を懷ふ徳の實在意識の權化に外ならぬ。一簞食一瓢飲陋巷にあり、人は憂にたへぬも樂を改めた顔回の如きも、道德に對する實在意識の高調せるものと思ふ。科學の研究に没頭するものも之に異ならぬ。十年以上も乃至一生も蟻の研究に萬事を放擲した學者も研究心の實在の高調に外ならぬ。其他一切の文明的産物の維持増進に關する心的態度は、此の高調せる實在意識の關與せざるものはないと思ふ。されば文明的産物は此の實在意識の所産であり、此の實在意識が文明の授受進歩の關鎖を形成すると謂つて可ならんと思ふ。

以上の思想を中心として各國文明の特色を考察すると、各國々民の間には如何に交際頻繁であつても、殆んど了解し得ない程の實在意識の差異がある。日本國民の實在意識を最も多く有する道德思想と亞米利加合衆國々民の最大實在意識を

寄せて居る國家思想とを試みに比較して見たら何うであるか。世界戦前後に於て甚しく品騭の仕方が各國民より異つて來た感じのする獨逸國の文明否な獨逸國民の實在意識は何うであるか。或は又中華民國々民の實在意識は何うであるか。何人も極めて興味ある思想を惹起せざるを得まいと思ふ。獨逸人が日本の武士道の本旨に何うしても解らぬ處があり、薰化の如き重要な道德現象が何うしても解らぬといつたといふ話の如きは、如何に兩國民の實在意識が違つて居るか讀まれる。されば他國民の實在意識を之を書史によつて洞察せんと試みた時と、實際其地に住んで感じた所と甚しき大差あるを免れぬ。何處まで研究し經驗して徹底し得るのであるか。兎に角皮相的觀察は甚しく吾人を誤ることだけは疑ない様である。随つて此の實在意識の相異なる國に起つた教育説を、直に他國に移植せんとする危険も恐ろしく、又學説の起る背景である其國民の實在意識を了得せず願慮せずして解釋し得たとする危険も恐ろしいと云はねばならぬ。されば他國の文明を

咀嚼玩味するにも、其國の學説を眞に了解するにも、其國民の實在意識を終始細心願慮しなければならぬ。且つ此の實在意識は、推理的に理解するよりも直覺的に感じなければ解らぬ傾向あるから、單に理智に偏した考察が兎角正鵠を得ない憂がある。自國々民の實在意識に關しても言文上の諸性質が果して現在の國民の眞實の實在意識を形成して居るか疑問でなからうか。何れにせよ國民の實在意識の研究が教育の研究には缺くべからずと思ふ。

斯の如く實在意識は個人にとつても國民にとつても其の特徴ともなり其の存在の意義をも形づくる様に思ふ。文明的產物と云ふは之を客觀的抽象的に外部より考察した名稱である。若し個人國民が此意識を有さない文明があるとせば、是れ已に其人其國の生きた文明といはれぬ。之に似た例證は教育界に尠からぬ様に思ふ。忠孝を口には説くが、説者の内部生活に實在意識の伴はなかつたときには正宗の空響よりも味が無い。明治維新の初に當つて内憂外患并び至つた状態を、前

面には狼が控へ後面には虎が窺ふ様であると説明して生徒が哄笑した教授は眞に國家危急存亡の際の氣分を宿さない。他の見地より見て巧妙な授業も、此の見地より見て如何はしいもの少くない様に思ふ。教師の人格が教授を施すに適當な資格を有することが必要な許りでなく、教材に對する適當の態度が必要であると思ふ。教師が教育一般に對する態度が必要なのみでなく、各教材に對する特殊の態度が大切である。即ち各教材に對して興味を有すといふ語は此の態度を遺憾なく發表して居らぬ。國家が夫れ／＼の教材を選定した理由は、國民が之に對する態度に於て何等かの重大な意味あるを示して居る。教師が一國民として此の態度が取れなかつたなら、生徒をして之を取ることを學び得しめようか。かの讀本の風揚げの歌に雲まであがれ天まであがれは、必しも兒童の實在意識に適當するのみでなからう。我が國民は之を讀んで一種表顯しがたき興國の氣象が表はされて居る様に感ぜられる。教師はあらゆる教材を自家藥籠中のものに化することはなし

得ぬとも、國民として之に對して取るべき態度は取り得たきものと思ふ。斯くせば始めて學校教育が國民の實生活と隔離絶縁することがなくなる。國民の文明の産物に對する態度が學校のあらゆる教育方法中に活躍して來る。此の氣風の中に形式的の目的も實質目的も始めて眞に成功する。要するにあらゆる教育に教師が教材に對して實在意識を有せねば成效せぬ。普通教育は國民が夫々の教材に對して取らねばならぬ態度即ち實在意識を顧慮せずにはないと思ふ。

右の様な見地より學校教育の種々の問題が解決されて來る。かの諸學校の朝禮の如きも、關係者が眞に朝禮に對して取るべき態度を取り實在意識を感ぜねばならぬ。此の如く感ずることを豫期して成立つて居る。若し此の態度が取れず實在意識が感ぜられぬなら形體にすぎぬ、寧ろ惡形體にすぎぬ。何ぜとなればあらゆる儀式に對して偽態度を取ることを教へるからである。尤も朝禮も他の見地より利用されることもあるなら特別とする。吾人現今の教師は崇高絶大なるものに對

して取らねばならぬ態度、生來鞠育慈養を受けたものに對する態度等に對して、眞の意識を體得實感する程度が淺薄でなからうか。過渡時代にある現代の思潮風俗等は、吾人教師に眞實の態度眞實の實在意識を取ることを妨げ居らぬかと思ふ忠孝に對しても聽きなれ見なれるより實在意識を取るには、餘り内的生命や内的情調の背景を失ひ來りつゝあらぬか。山間僻地の一農夫が生産の神前に額つきて感ずる意識や、幼弱なる兒童が祖先の靈前に跪づくときの意識が、餘りに多く功利的な詭辯の爲めに塗殺消却させられつゝあるにあらぬか。兎に角教師には超自然なるあるものに對し、開口以來第二の天性となり來れるものに對し、適當の態度實在意識を實感する用意が必要と思ふ。かのパウルゼンが超自然に對する崇敬が教育の出發點であると云つた語に言ひしれぬ味がある様に思ふ。

近來益々盛に唱へられて來た勤勞教育の如きものも、吾人の實生活に對して一種の深刻な實在意識を培養するものと思ふ。若し教育の努力が記號より實物に、

實物より勤勞に移り來た、言語文字の記號の習得が教育の主要事業であつたものが實物の直觀により其が實質的形式的目的を達せんと力むるに至り、終に實際の勤勞によらなければ教育の効果が擧らぬと云ふ様になつたのは益々眞實生活に對し實在意識を感じ來つた様に思ふ。記號よりは直觀、直觀よりは勤勞が生徒の實在に訴へ之を改良馴致する勢が大でなければならぬ。兒童の世界は之によつて影響を受くる事一層大でなければならぬ。加之生徒が校外に於て終始接して居る實生活に對して一層密接な關係を具有して居る。何物か言語文章を用ひたとしても外物を直觀し居らぬ事あらうぞ。又何物か直觀し居らぬとも勤勞運動をせず居られうぞ。實生活に於ては勤勞作業なしに成立し得る譯がない。尤も是は一者は他を悉く排する意味で云ふのではない。より多くの重要なる理由あるといふ意味である。此の如き理由より輓近の勤勞作業教育の主張は人類及び兒童の實生活の實在意識の高調に外ならぬと思ふ。

教育上の諸問題は實在意識の改造が教育の本質を造るものである以上は、無限に解決の實例を提供し得る理である。されども余はより多くの實例を以て讀者を煩はさんことを好まぬ。讀者若し余の主張に多少の興味を貸すならば自ら解決の勞を試みられたい。只茲に一つ附加したき問題は、近來教育研究の聲漸く高くなるにつれ、教育家は其撰擇に迷ひ所謂敏腕異才と稱せらるゝものは新著新刊に表はれた諸説は之を試むるに汲々として居る傾なきか。是れ一方に於て實に教育の進歩發展の爲め慶すべきことなるが、亦一方に於ては危険の觀なきを得ぬ。そはあらゆる教育界の成效は他の人事と同じく模倣的作業にては克を得られぬ様である。必ずや自己の創作的作業により實在意識の充實せる方法のみが成效を將來する。然れば他人の研究が眞に自己の教育作業に應用され成效するには、其研究が眞によく了解され、自己の創始的研究と同一の實在意識を有せざれば生きた成效は難かしいと思ふ。余は此の點に於ても勤勞作業が教育方法として重要なると同

じく、教育研究の利用は自己の勤勞作業を俟ちて成效すると思ふ。他なし實在意識は多くは實行により又は內的によつてのみ充實される爲である。ケルシエンシタイナーが實行實驗により得た知識と、見聞によつて得た知識とを嚴に區別して居るのは、此の實在意識の充實不充實、隨つて其の活用成效の大差を認められた様と思はれる。かの危急存亡の際、例へば火災の際に平常出し得ぬ腕力を出すを得。吾乍ら此の如き腕力ありしかと驚く理は、人は日常自己の境遇刺激に對して、最大最充實の實在意識を實感し居らぬ證左である。充實せる實在意識は自分自身の體力を驚くべき程度に働かし得るのである。即ち自分自身を動かす力を有して居る充實せる實在意識は、人を動かす力の偉大であるは、古今感激感動を語る傳記出來事に少くない。恐れ多い話であるが山陰道の一老農夫が、其の一人息子の戦場の露と消えてより日夜悲嘆にくれ世をはかなみ人を啣ち居つたが、明治天皇の御歌を漏れ聽きました後は、身の不幸を忘れて仕舞つたと云ふことである。先帝

陛下の御歌がかくも臣民を感激せしめたのは全く陛下の實在意識に充實された御聖徳が、我國の誇とする臣民が皇室を父と仰ぎまつる實在意識に照映する爲である様に拜察されます。要するに自他共に人を動かす力は實在意識の充實により、随つて教育研究の如きもよく此の實在意識の充實するものは應用して其効果を見ることが出来る様に思ふ。されば斯來の研究が未だ半可通であり自己の本心の全動を生ぜざる限りは、輕忽に採用することは余の賛同せぬ所である。

右にも述べた通り教育は實在意識に訴へ、實在意識を充實せしむる方法を取り得たならば、必ず眞果を收め得ると思ふ。かのアポツツホルムの教育の成效の如きは慥かに世の形式的隔世的學校教育と異なり、能く生徒の實作業により教師の實指導により實在意識の充實を得た教育の自然の成果の様に思ふ。此の如き成效せる教育に於いては、背景より抽象した知識技能ではない、實生活に活動する知識技能が實生活的に傳達せられる。教師は教壇上の半面的生活、ある約束の下に

表はされた生活を通して教育するではない。起居座臥進退往來あらゆる生活を以て教育に従事して居る。故にあらゆる教育は此處には常に實在意識の深刻な印象を留めぬ譯はない。尤も日常の學校教育に於ても之に近い教育が出来ぬ譯はないと思ふ。已むを得ぬことゝは言ひ乍ら具按按排は教育を實在的價値より遠からしむること少くないと思ふ。天地宇宙又は全能の神は一切を活動せしめ給ふ。余は只全心の或ものを最大活動せしめ、其成效は余は與らぬ。獨り絶對者のみ之が名譽を荷ふ。此の如き態度は眞の實在意識を將來し、眞の教育の結果を荷はしめるものかと思ふ。

以上實在意識が教育の種々の方面に於て重要な關係を有し居ることを示した。更に教育學の理論に於て種々論議された興味説の如きも此の方面から見ると一段の闡明を加へると思ふ。從來教育學上興味として稱せられる心的事實を、興味と稱せられるだけでは能く其内容上の意味が盡されぬ感がある。興味を或は快不快

の感情の異名に外ならずと云ふもあり、或は注意の反面をさし、注意せずに興味なしに注意起らず、同一心的事實の両面であると説く人もあり、或は興味は有機體の生存上必然起る處の要求であると云ふものもある。其他種々の説がある相であるが、是等は皆興味を外部より見た見解の様に思はれる。興味を感じ居る人の内的生活は、之を實在意識であると言つた方が最も要を得て居る様に思ふ。即ち興味を感じられる物に對しては一切他物は假現的意味を有し、獨り興味の對象のみ實在的價値を有するのである。斯く興味の内的方面は注意の内的方面と異なることなく、只興味には一種の重要な意味が殊に明に現はれて來ると思ふ。

次に教育學に於いて八釜しく論議された統覺論の如きも此の見地より一層明になつて來る。是れはジエームスの種々の實在界を擧げた説と對照すればよく解る氏は感覺の世界、科學の世界、抽象的眞理即ち思想關係の世界、族の世界、迷信の世界、種々の超自然の世界、個人の世界、幻想の世界等に分ちて居る。而し

て個人の世界は此等諸説の何れよりも多く實在視する。尤も感覺の世界の如きは何人も實在視するであらうが、其他の多くは人に由つて實在視する價値は相異なるであらう。是等個人々々の固定せる實在界は種々の條件によつて樹立せられるだらう。例へば印象の強度の如きは其一條件である。併し外的條件よりも内的條件が吾人に重要な關係を有して居る。即ち心的態度の變更決定が如何なる世界を實在とするかを定むることが多い様に思ふ。此實在界の樹立は別問題として各人の最も充實せる實在意識を有する世界が基礎となりて統覺作用を行はれるのである尤も是には實在意識の大小多寡種々の世界あるを許して可なるべければ最も充實せる實在意識のみならず、ある程度の實在意識も之に關係あり統覺を起すべきも總體實在界よりして統覺が起ることが疑ない様である。其他直觀も内的直觀も皆此の實在意識によつて眞の意味を得。人格的教育學の「ゲムート」の如きも此の意識によつて説明することが無理でない様に思ふ。

更に吾人自身の受けた教育を回想して見ても、眞の教育と稱せられるものは吾人の内界を永續的に決定し來り實在界を構成し來つたものに限る様に思ふ。必しも學校教育に限らず一場の談話にても又は一回の對面でも、吾人の内界を決定したくこと少くない様に記憶して居る。されば教育は必ずしも時間の長短に拘らず教材の分量の多寡に拘らず寸鐵人を殺す如き徹底せる教育が少くない様に思ふ。

以上の如き考察より余は教育の本質を決定する過程は只一言で盡きる。即ち生徒の實在界を構成し、實在意識を改造するが教育であると言ひたい。經驗の改造もよし、併し教育の徹底は未だ充分な定義と言はれぬ様に感ぜしめる。文明の産物の傳達増殖もよし、併し受教育者の内界を表はす點に於て不十分と思ふ。文明の産物を傳ふることは勿論であり、經驗を改造することは勿論である。併し乍ら吾人は徹底せる教育、眞の教育、教育の本質を具備する教育に向つて生徒の實在界を樹立し實在意識を改造することを教育と稱したいと思ふ。

斯く余は科學的心理學の研究し來つた一心的事實より出發して、更に吾人の内省上實在意識の存在を認め、次に教育の實際に於て此の意識の如何に働き居るかを檢し、又教育學說に於て此の意識の顧慮が何等かの闡明を與へざるかを檢し、最後に此の意識の考察が從來の教育の定義に多少の闡明を貢獻せぬかを考へて見た。次に實際上の注意の二三を附加して此項を了へんと思ふ。

- 一、教師は己が従事し居る教育に對し眞に充實せる實在意識を有せねばならぬ。
- 二、教師は己が教授し居る教科に對し眞に充實せる實在意識を有せねばならぬ。
- 三、教師は生徒の將來生徒の現在を生徒の過去に對し眞に充實せる實在意識を有せねばならぬ。
- 四、教師は自己及び生徒が日本國民として有せざるべからざる國體國風に對す

る實在意識を有せねばならぬ。

五、教師は我國が現在及び將來世界各國の中に於て取り又は取らざるべからざる使命に對し實在意識を有せねばならぬ。

六、教師は常に現今國民の有し居る實生活、偉人の取りたる眞生活に對し實在意識を有せねばならぬ。

七、教師は教育の目的に對し眞に充實せる實在意識を有せねばならぬ。

(大正四年二月)

進歩の自覺と自覺の進歩

教授學の進歩は教育家をして昔時の教授法を以て満足し得なからしむるに至つた。教授法といふ名辭が已に一種の不快な聯想を惹起せずには聞かれぬやうになつて來た。教壇上の芝居、音聲の高低、ヂエスチューアの如何は勿論、教材の取扱等は皆歴史的價値のみを有する様な氣分を禁じ得ない。就中、中等以上の學校に就ては教授法何物ぞ、總べて斯様な問題に懊惱する者に限つて眞の教授が出来ぬといふ聲が毎に繰り返される。吾人は此の如き氣分を味ひ此の如き聲を聽く毎に、一種の教授學の進歩の結果であると思ふと同時に、教授法に關する積極的原理が割合に定形を得ないことを悲しまざるを得ぬ。自學自修の聲を聞くことも随分久しい。而も之を指導し行く方法上の原理を研究することが少い。否な少いではな

からう。只浅いのであるまいか。學習過程の如きも一般に信ぜられ居る様に淺薄な性質ではなからう。さればとて純形而上學者の唱へて居る様な抽象論では恐らくは實際を指導することが出来ぬ。實際の學習過程に就いて一層精密正確な記述的研究と一層普遍深奥な説明的意味が明にならねばならぬ。然れども斯の如き研究は大家の爲すべき所で吾等如き者の企て及ばぬことである。

教育の人格的結果に就ては數年以來特に吾人の疑懼を惹起する現象が多い様である。曰く青年思想の變化、曰く民本主義の普及、恐らくは經世を以て任ずる教育家は多少の壓迫を感じずには居れまいと思ふ。勿論此等の變化的現象を見るにつけ積極的に有益な意義を看取する識者と、消極的に暗黒な凶徴を悲觀する愛國者との異同はあらう。

而も同じく此等の考察者は現在を以て放任し去るべしと樂觀する者ではない様である。すべて吾等青年後學者は折角與へられた好材料を淺薄な考察を以て片付

け去る癖がある。米騒動の如きは好適例である。教育家は學者識者の徹底的な説明を得ることが出来ず、其背面的原因の遠來するものに非すと速斷し、兒童の觀念を少しく調査して成る可く此の如き不祥事件を回想し去らしめる様に注意すれば事已に終り去れりと早合點するが普通である様に見える。何んぞ知らん一社會事象は斯く單純に起り消え去ることはなく、一火災すら其火を認めらるゝ迄には已に已に内部の潜伏的時期は短くない。況んや米騒動の如き一大社會事象が何物か人格的に或る原因の已に已に或る變化を來しつゝあることなくして勃發すべきをや。假令人格的に變化し來つたことなくとも今後の變化を豫見する爲めに此等社會的事象の背面的事實を考察する必要がある。又は少くとも教育の人格的目的を考察する上に於て此の如き現在並に將來の變化の學理的攻究を要すること勿論である。是れ恐らくは過去の抽象的原理が闡明を與へ得ぬ問題かも知れぬ。然れども此等の事實的變化の實際を知つて教育の事に當るに非れば抽象的原理に捉は

れて何等被教育者の胸臆に接觸せず去ることがあらうと思ふ。此の如き教師生徒間の意識の扞格が近來特に多い様である。是れ疑もなく我國教育主義の動搖が素因を爲すとはいへ、教育家が被教育者の實際意識の變化に注意し居らぬ事實に原因すること少くあるまいと思ふ。莫遮近年能く耳にする青年の自覺社會下級者の自覺が果して眞の教育の目的たる自覺の進歩であるか、大なる研究問題である。

第一

如何なる時代にも流行語がある。進歩發達といふ語が慥に一時代の流行語であつた様に、自覺といふ語も小さな一流行語であつて寧ろ惡印象を遺して去つた様である。此二の大小流行語が結合されると不思議にも教育の方法上の一大原理と目的上の一大原理を表はす様に見える。先づ進歩の自覺の考察より始めよう。個性の特質からであるか、四圍の境遇からであるか、終始不快の氣分に少しく浸されて努力に惱まされる者がある。四圍の同僚を看廻せば何れも何れも優秀な

教育家である。自己の内界を省みては常に劣弱不才不徳に嘆息する。唯一の幸福は親に譲られた頑丈な身體である。

此の如き境界に在る者は恐らくは終始努力を以て責任の一端を示す外に途はない様に思ふ。外部から見れば努力の爲めに努力する者盲目的に多忙な者と嘲るは當然であらう。併し内界から見たら努力の爲めに不快な努力を續くるではない、何か或物を追逐して居るのである。

努力は恐らくはマッケンジーの書に見える如く又ダーウインの本にも見える通り心理學的には苦痛であらう。此の苦痛を犯して終始努力する所以は何の爲であるか。假令苦樂は行爲を左右する唯一の動因でないにしても、必しも成效を齎し來らぬ努力を終始するには何等かの理由がなくてはならぬ。追逐努力の愉快といふ語はあるが兎を逐ふとか魚を捕へんとする場合はいざ知らず、終始追逐努力をなして楽しむ者は矛盾ではないかと思ふ。世には世界の大戦は國民の自覺を促し

其努力を要求すと大聲疾呼して努力を勵むる者が少くない。然れども此の如き愛國者は動機は善良であつても其要求する大努力的緊張は却て最大の實行能率を來す所以でない。教育家はいくら待遇悪くとも糊口に窮しても努力すべしと云ふ。其言や實に良し。而もいくら緊張しても効果ある努力を爲し得ようか。

今や卒業せんとする生徒に卒業後は努力奮闘すべしとか、力學勤勉すべしとか勸諭力説しても此一時的緊張が果して眞に努力を勝ち得ようか。夫のモンテツツリ女史が服従し得ない幼兒に命令すると一般でないか。或は一層惡しく緊張病を起して明晰な頭腦を鈍愚ならしめる虞はないか。吾人は此の如き努力獎勵論者が世俗に賞讃され渴仰されるではあらうが、其實際は盲目的緊張病を誘發する弊害はなきかを恐れざるを得ない。吾人はポーランド人の如き不幸なる民族が緊張は甚しく緊張するも眞實の効果ある實行を敢てし得なかつた例を見ること屢々有ると思ふ。

然れば感情の命令は多く失敗すると同じく、努力の勸誘者は之を内にしては勸誘者自身に徹底せる主義と方法とを有し、之を外にしては被勸誘者の内界の逆鱗に觸れざる限り無用時には有害の努力に了らねば幸であると思ふ。曰く緊張、曰く努力、曰く無用盲目的努力、此等の性質を詳に教示してくれる學者に遇はねば輕忽に妄動し兼ねる。

此感想は吾等教育家には一層痛切に適合する様に思ふ。何となれば現今の教育の振作は教育家の不努力よりも適當な努力をせぬが爲めに不十分だと思ふからである。恰も吾輩は木に縛ばられた御者の手にせる手綱に御せられる驢馬である。主人を救はんとして狂奔旋回すれば、却て之を手綱にてぐるぐる縛殺する虞がある。負擔過重な生徒に入學準備の勉強を強行し、考査の美名の下に兒童の試験の爲めの徹宵勉強を誘發する如き例は無くはない。

盲目的努力によつて誤れる努力を誘發し、或は有害の緊張を病發する例は暫ら

く措き、習慣的努力に終始する者は指導宜しきを得、善良なる方向に猛進するを得ば實に人生の幸福、邦家の大慶である。不幸にして此の如き努力者は鋭敏なる頭腦を倖有せず、具眼なる指導者を所有せぬ場合が多い。タークの書には天才の本質を擧げて勉強、忍耐にありとせんか、優良なる英人も支那人に劣る故是に非ずとし、客觀的眞理の熱愛と創作的活動の結合にありとして居る。ヒュイの書には速讀者は同時に理解、記憶に長じ居り、學者は却つて緩讀者であるが、研究に劇情、熱愛を有せねば成功はないと言つて居る。天才の大成功は習慣的努力者に月桂冠を戴かしめ得ぬ傾向がある。彼等大天才はロムプロゾーの如く狂疾者と相伍することなくとも其內的逆鱗に觸れた事業は字義の通り自己を犠牲にして顧みぬ。而も一方には案外圖放螺である。永遠恒常なる時間を時には分陰を徒費せず、一刻千金視して努力を絶對にするも、時には英雄閑日月を樂しみ、日三竿に至るも寢室を出でず、酩酊放浪、識者に鑿覺せらるゝ如き、言はず時間を伸縮自

在にする神通力を有する様である。之を凡庸愚昧者の内省に徴しても獨創力の作用は其彈發し來る時刻は豫定し難く、一旦忽現し來れば徹宵連發、所謂小我を放逐したる肉體を葬り捨て、內的ダイモンの奔馳に放任し去らねば已まざる如き勢力あるものゝ様に見える。此決潰奔鬪的洪水の勢力は天才研究者の劇情と稱したものの様に思ふ。此の如き劇流奔湍的心的作業は習慣的努力と相容るべき性質のものか非か。

此の如き絶對努力は永續し得べからざること、老子の急雨は永く續かざる底のものなる可く、若し之を過度に繼續せしめば天命を天せしめる虞ある可しと思ふ。之を修禪者に聽いたと思ふ。毎日二三時宛規則的に打坐するは、如かず徹せんとする時に繼續々々倒れて後ち已むにはと。內的ダイモンの働きは此の不規則なる奔騰を特質とせぬか。而して習慣的努力は毎に此奔騰、彈發を未到七八分の間に制し去るに非るか。或は又天才的心的活動の發展は全然天稟に由つて限定されず

毫も修養に由つてかち得るものに非るか。果して然らば習慣的努力は日々孜々として何等の大成績を挙げ得ず、所謂努力の爲めに努力して一生を努力裏に葬り去るべきものであるか。吾人の経験に由れば世界各國の教育家ほど多忙であり努力を繼續し居る者がなく見え、師範教育家ほど就中多忙らしき者がなく見え、見た。ジョン・アダムスの如き、モユマンの如き、フェリックス・アドラーの如き之を純粹の學者に比するに其繁閑實に同日の談に非る様に思ふ。是れ或は教育家は實行者であり、理想實現者であつて、真理の發見者であらぬ爲か。師範學校校長教師、或は小學校の校長教師等は然らば真理の研究發見を初から沮止された者か非か。

果して然らば真理の實行者として終始せば其開拓者たり得ざる以上、十年にして忽ち老朽、若朽化するを欲せざるも能はざる理由なきか。吾人は中心此等の運命を疑はざるを得ぬ。

吾人は舉世優良兒教育に喟々する者多きに低能兒教育の爲めに一生を犠牲にせんとする教育家の少きを悲しむ。

低能兒は知能に低級なると共に所有作業に劣等なりとする論者の聲を聽いて今更の如く天道の不公平を恨まざるを得ぬ。恩師デ・ガーム先生が曾て直話に東洋の教育は貴族的であると言はれたことを記憶して居る。何故低能者は先天的悲運を荷ふに反比して後天的に同情的優遇を受け得ないか。又何故に實行家は研究者を兼ね得ないか。

少くとも一者は他者を凌駕し得ぬとも其不幸を補ふべき方面が考按し得られる様に思ふ。是れ余のバタバヤ組織の創始者ケネデー氏の所謂學級的低能者は指導の方法に由つて却つて優良者となり得ると言ひ得たるを喜ぶ所以である。又教師ウイッテが心身の缺陷なき兒童は適當なる教育法に由つて高才者になし得るを證明せんとした事實を喜ぶ所以である。獨り理想の實現にのみ忙殺せしめらるゝ教

育家が、物質的待遇と共に發達の待遇にも溝渠を深くされ、渡渉し得る途なき運命に在るを悲しまざらんとするも得ざるを如何にすべきや。教師の學力補習の努力の大なるを見て轉た此感を深くするのである。

第二

科學的價值なき一の信仰に過ぎぬかも知れぬが、實在の眞意義は深究すればするだけ新意義を發見し得らるゝ如く、人格の能力は一に缺陷あれば補ふべき他方面が考へ得らるべきものと思ふ。假令科學的證明をかり得ぬとも信仰的満足は少とも獲得したい。

吾人は再三再四中等教育又は高等小學教育に従事せる人の經驗に聽いたことがある。夫は高等小學に於て又は中等學校二三年の間に於て、從來劣等なりし兒童が俄然中等以上の成績を得、中等たりし者が優等に進める者ある事實である。余自身の一般觀察に由つて此中途から邁進する生徒は頭形に於ても特異なる性質を

有して居る様に思ふ。年齢に於ては十四五歳に及び、筋肉に於ては耐久的勞働に堪へる發達に近づき、知識に於ては漸く社會人文の要諦を視んとし、心情に於ては漸く對他的國家的態度に傾き、理想に於ては偉人犠牲者の憧憬を來し、野心に於ては將相何ぞ種あらんやと叫ばしめ、將に一蹴して起ち乾坤を一擲せんとする氣概を生むべき時機の様である。

從來外部より試みられたる刺激、獎勵は毫も感奮せしめ得ず奮發せしめ得なかつた對外無關心漢も此時機に於ては内部より刺激せられ、興奮せられ、昔來藐視しあつた自家の運命が殆んど危機に瀕し居るを覺知し、俄然猛烈なる努力を敢行し奮闘的態度を取るに至り得るのがある。夫のスタンレー・ホールが極力青年期の再生を説いた性質は正に此時機に發現し來る様に思ふ。換言すれば眞の有志活動努力奮闘の生活は始めて開始された。或る意味の自覺が始めて發達し來つた。ホールが言ふ如く實在の世界が始めて曙光を發し來つた。

此の寧ろ周知の轉回現象の詳述は青年期の諸研究に譲り、之が如何に前掲の問題に觸れるかを考察したい。勿論此青年期の努力現象は習慣的努力家又は多忙なる實行家の努力と全然同一のものではない。直に理想的憧憬、自力の過信、感情の興奮等は恐らく同日の談でない。然れども伶俐なる洞察、冷靜なる理智の活動は共に兩者に缺如して居る。暴虎馮河の勇で理智圓滿の勇でない。随つて高才卓識の士より見たら矛盾撞着が尠くなからう。去れども此種の努力が中等の生徒を高等に進ましめ、劣等の者をも中等以上に進ましむる跡は争はれぬ。之と同じく習慣的努力者又は實行的多忙家をして其努力を緩めしめたなら外的には不完全ながらも遂果しつゝある義務を怠り、内的には一層の不快を將來する。然れば天稟的高才の士より見たら彼等は退くにも退かれず、進むにも突進して眞大實在に到達し得ざる、而かも定まれる軌道に向つて終始推進せざるべからざる盲目的勞働者、一機械の觀を呈するであらう。

然れども絶大の責任感に由り絶大の努力を敢行し續くる者には又高才の天稟を有する者には味はれぬ天恵を有する。絶大の努力に由つて克ち得たる責任の解除は、夫の天才的高能者の平易に得たる解除に比し無限の壯美、無量の幸福を経験し得ることを忘れてはならぬ。即ち犠牲者殉教者の天恵である。吾人は此天恵を嘆美し謳歌し憧憬する。よしやよし業績は微細なりとも貢献は皆無なりとも此外見上芥子微塵裏にも須彌山大の内的満足を以て一生を終始したい様に思ふ。吾人は此絶大苦惱裏に奮闘する人を一層偉大なる成効者と讚美したい。

此の如き努力終始者の天恵は尙一層大なる意義を有すると思ふ。多少強辯の聞えを惹起すべきも、絶大の努力に由つて開かれたる宇宙の祕關は普遍的に何人にも由つても努力に由つて再び到達され得べき性質を有して居る。即ち努力の高下にはよれデモクラチックなる性質を有する。天稟的高才者の開きたる眞理は天成の理であつて凡人は之を享受し鑑賞し得るが更に之を開拓し、自ら之を再構成し、

自己の創作に由つて體驗し且つ補遺し、創作的適用を爲すを得ぬ感がある。例へば富士山頂の金明水は其質や玲瓏玉を欺き、其味や清冷骨に徹するも、其平地に凡庸者流の努力して掘り下したる井水の如く一滴又一滴、悉く努力の味を嘗めしめ、後進者をして奮發興起せしむる點、即ち教育的價値の却て尠なるを覺えしむる。

若し果して後進者の眞教育、眞生命が鑑賞的憧憬よりも同情的競争努力の體驗に由つて培はれ、眞動力を賦與せらるゝものならば此後者の教育的實價は鑑賞者の迷信的賞謝に比して如何に大であり、如何に有意義であるかは問はずして明である。是を實行教育學と或る意味に於て謂ひ得ようと思ふ。世評は併し乍ら逆であり得る。

去れども吾人の努力終始者の眞理は更により大なる價値を認め得る。蓋し絶大の努力によりてかち得たる眞理は漸進的漸開的であるからである。八面玲瓏たる

徹底眼は直ちに一事一物、一問一題の裏面を洞見する。夫れ故に努力の氣分、奮闘の情操を味ひ得ぬのみならず、又時には純偏形式的普遍を連結するのみならず、毎に一進一見、再進遠見の漸々進歩的性質、即ち前進のサメーション(總和)にして進歩の自覺を伴ふこと切實でない虞があると思ふ。換言すれば努力終始者の發見は努力累積の結果として一步一步徹底し來るを以て其内界には終始進歩の自覺が漲つて居り、絶對者に對する感謝の念が刻々に深源を來す様に思ふ。

更に努力終始者の内界には毎に努力、反對なる安逸易樂なきと共に、眞の謙退辭讓の徳が實現されさうに思ふ。且つ又實境遇に對する錯誤なき判斷及び處分は此の如き努力に由つて緻密に考定された後に始めてリアル・コントロール(實際的制裁)を得來る様に思ふ。斯くて又努力を以て事に當る者の生活に對しての眞の熱淚同情を注ぎ得、愚者に對し又犯罪者に對し眞に其人を同情し得る力を賦與される様に思ふ。

若し夫れ教育の一眞理として眞に苦しめる者に非れば被教育者を眞に愛するこ
とが出来ず、眞に至愚者の階級を經昇り來れる者に非れば眞に低能者を同情する
こと出来ぬものならば此の如き努力終始者こそ眞の教育者に非るか。眞の活動力
を感激賦與する眞の教育者は此の如き努力者に非るか。眞の熱涙を被教育者に對
し注ぎ得る者は此の如き努力者に非るか。余は此の如き考察より現今低能教育に
犠牲者たり得、下等の教育に献身し得る者少きは或は高才天稟者が教育に従事す
ること多くして天性低級者が努力修養しつゝ絶大の責任を感じる人が教育家たる
こと少きに因せざるかを恐れざるを得ぬ。畢竟教育界に素質低級者が多く入るに
非ずして寧ろ高級者が多く、而も低級の修養努力せる者少きに由らざるを疑ふ。

以上努力終始者の代償的教育能力は勿論理想的努力終始者を假定せる結論であ
るが、世に多忙を啣つ吾等低級の似而非努力者は固より此等天恵を私し得べから
ざるは言ふまでもない。只多忙を以て責任を回避することをせず、何等か轉禍爲

福的轉歸を得て茲に新生面を開き得る途なきかと自ら盲目的摸索を試みんが爲め
に考察したまでである。借問す此の如き轉歸は果して存在し得ようか。

夫の青年期の優等轉回生徒は假令初より優秀なる兒童たりし者に比し、多少の
遜色ありとすると眞に國家有用の人物となり、永遠の眞理を探求する資格ある者
となれる者蓋し其人に少からざることゝ信ずる。然れば努力は假令其初は盲目的
なりしとするも秘鍵を握り得るに至らざるを保せざる譯である。而して生來聰明
鋭俊ならざる頭腦が毎に外見上不生産的努力を繼續し得る所以は假令遠大の理想
の憧憬、過大の野心に刺激せらるゝに由るといへ一は終始內的に一步一步進歩の
自覺に培はれ來る故に非るか。從來外部の刺激獎勵を顧みず、或は自力を疑ひ、又
は之に無關心なりし者が突然遠在の理想野心に動かされて大努力を始めて敢行せ
しも毫も進歩を自覺し得る境地に進み得ざりしならば、如何に大なる索引力を感
ずるも後ち終に再び従前の安逸状態に復歸せざるべきや。然るに幸にして人格の

包容性は献身的努力には救身的進境を齎し來る。之を砂岡に昇るに譬へんか、從來昇上せざりし者が一步一步攀登せんと努力せば假令寸進尺退するも時に幸ひに一分を昇り得ば、其努力は倍徙せざるを得ぬ。況んや曾て一回も進歩を自覺し得ざりし者が一步を自家努力の効に由りて攀登し得ば青年の實在感は始めて猛發せざるを得べき。從來の暗黒靜寂なる眠生活は茲に始めて光明赫耀せる希望生活と化し、四圍の光景は俄に其面目を改め、如何なる苦戰惡闘も敢て辭せざる覺悟と勇氣を得べきは明である。蓋し進歩の自覺は自己の統一と繼續の自覺と共に今日の自己は昨日の自己に非ず、明日の自己は今日の自己に非ざるを得べく、引いて無限の發展の希望、即ち無限の完全に猛進し得べき希望の光明を體驗するものなれば自己の過現未を通じ、現實と理想とを包含せる深刻なる實在意識を生ずるや至當であると思ふ。而して是れ最も活動的特色を有する青年、或は能ふべくんば努力終始者にして此自覺を體驗し得ば實在的意識を涵養し得ること當然であると思ふ。

余は曾て脚氣病に罹り或る溫泉場に入湯せしとき某佛閣の免經に杖を曳いたこ
とがあるが、栞の石に四十五丁の距離を記せるを見て何となしに一二丁登り行き
しに、一丁一丁毎に其數字の少くなるを見て終に病脚を曳いては其佛閣に達し始
めて其無謀なる登山に驚きしことがあつた。又他人にしては夫婦の手にて五六人
の兒女を鞠育するを見るときには一人にても小兒を養ふ困難に比し、到底堪へ得
られざるべく思はるゝも自身自ら多くの兒女を養ひ見れば、生れる者も生れる者
も親に似た鮫の仔なりとも尙一日一日毎に打揃ひて生長し行くを見ては自我の擴
大進歩の自覺は坐ろに苦痛を全忘せしむる。農夫の穀物野菜の生長に於てすら自
己努力の集積が天恩に由つて進歩發展し行くを見て無上の幸福と實在の意識を向
上するに、生きたる人間の鞠育には兩親の此所感絶大なるは勿論、教育家の絶大
の内的満足幸福は實に此努力の成果たる生徒の進歩の自覺にあること當然である

と思ふ。勿論是には愛兒なりとも生徒なりとも其發達を父師が自覺するに非ずと言ふ者あるかも知らんが、親の思へる兒、教師の愛せる生徒、其發達を自己の發達として自覺せずと言ひ得べきや。

吾人は常習的努力者の苦痛なる奮闘を繼續する動機として大なる責任觀念と其の事業的並に内的自己の發達進展の自覺を擧げ得ると思ふ。教育家の努力的生活は此の内的事實に由つてのみ諒解し得らるゝ。借問する國家の爲めに被教育者の眞の發達の爲めに努力して餘日を有せざる教育家は果して眞理を探求し、此處に努力的成績を擧げ得ようか。彼等の知識は終に教へる爲の知識たるに了らねばならぬか。吾人は教材の理解に於てすら之を煉瓦の如く生徒に手渡しすべからざるを知る。眞理の徹底的理解を豫定するを知る。如何にして眞理の探求者たらぬ者が其の理解者であり、又傳達者たり得ようぞ。又眞理の繼續的探求者たらざる者が如何にして眞理の探求を生徒の内界に惹起し得ようぞ。況んや師弟間の關係の

眞理を探求せぬ者が果して具眼の教育家たり得ようぞ。果して然らば教育家は教育に關係ある眞理の探求に努力する者である。されども世上教育家の若朽を喧囂する所以は恐らくは被教者の發達の自覺をのみ凝視し熱望して、眞理探求の發達の自覺に不忠實なるに由るに非るか否か。思ふに被教育者の眞の發達は教育家の眞理探求の發達の反映である。否れば無限の發展性を否定する譯である。換言すれば教育者の一進一歩して已まざる處に生徒の眞個の發展ははらまれると思ふ。他なし生徒の眞の發達は其内的動機の力によらざれば不可能にて、此内的動機の活動は教育家の自家發達の電氣に打たれざれば眞に有力に發動し來らぬ故である。假令千萬の富留那の雄辯者を用ふるも此不斷努力の一電撃に及ぶべくもあらぬ。余は是に於て教育家の眞の學力補習は生成せる知識の講習に由るにあらず、寧ろ自己の内的努力に由る發達の自覺に由る外途なしと思ふ。

第三

然れども進歩の自覺は被教育者の學習に於て、修養に於て一層切實なる方法的原理である。學校の設備は逐年完備するにつれ教育の制度は益々進歩するにつれ生徒の完全努力に由る發達の自覺は反比例に減退し來る虞はないか。兒童圖書室、兒童標本室は益々整頓し來るも不自由の中兒童の努力に待つ進歩の自覺は毫も培はれざる嫌なきか。此の如き弊害の淵源は教師が兒童の本性、否な人間の無限の發達性並に發達の真相を看破せざるに在るべく、又其原因は被教育者に對する無限の愛情を有せざるに因する。兒童の内界に潜伏せる心火に點火せよ。而して其努力に由る發達の自覺を味はしめよ。彼等は止めんとするも止め得ず、已まんとしても自ら已み得ぬ不斷の努力を遂行せず居れぬ性質を有して居る。サイデスが興味成形時に與へたる求知慾の刺激は其後自ら發展發達し去つて其後の獎勵を要せぬと言つたのは此間の消息である。早教育の原理は殆んど此一語に盡きて居る。我物と思へば輕し傘の雪。況して自己の努力に由る創作發達は有らゆる

美味中の最美味たるを失はぬ。吾人は此の如き自覺を惹起せしめ得る教師を最良教師といひ、此の如き自覺に刺激され居る兒童を生徒中の最幸福、最有望者と稱する何を以て之を言ふ。人間は種族として有らゆる生物中無限發展の道程にある者である。而して個人は其各自の努力に由つて此種族的使命を果たす責務を負うて居る。果して然らば個人の最大の愉悅は種族の使命を達成する進歩の自覺、而かも其自己の努力に出づる進歩の自覺を経験する外はあるまい。教師は此中心的最大愉悅に訴へる外一層大なる勢力ある教法を有せざる筈である。

思ふに發達の動機は人間本具の内在的自發的の性質を有し、其動機の喚發擴充は進歩の自覺に由るべきは殆んど論理的自明の理の様である。

吾人は教授の方法的原理として獨り之を云ふのではない。

訓練の原理として至要の地位を占むるを認める。フェルシターの克己の修養は克己に於ける最大努力の結果、理性の力の優越發展を自覺せしむるに歸する。克

己は外見上自己屈辱の態度を示す故發展の自覺を有せしむるに多大の困難を感じたフェルシターは内的實力の發達の自覺を以て之を培養せんと力めて居る。自治的訓練の如きも全く生徒の自覺を以て説明するを至當と信ずる。所謂自治團は團體の道德的發展が擧げて各員の責任に存する。一員が幸ひに自己の努力的考按に由り團體の發達を來したる事實を自覺するや茲に團體的道德の基礎は其一人の意識に築かれたのである。眞の愛國者犠牲者が此自覺に由つて生出したのである。純潔無垢の青年が一度自己の努力に由つて團體の改善進歩が將來された事實を見れば中心の喜悅は人知れず燃えざるを得ぬ譯である。此の如き自覺が團體員の多數によつて味はれ、競つて竊かに團體の改善進歩を圖るに至つたなら訓練上之に勝る方策はあるまい。

然れども言は易くして行は難い。幾多の自治的訓練を試みて失敗に了らざるもの殆んど希である。事實は容易に此の中心的軌道を脱却し去つて節制を失し本分

を忘れ、昂奮せる初心に成れる秩序は永續せず、會議に會議を重ね議論は議論を生み、終に解體の悲運に陥り易いからである。

村正の名刀は光芒霧を吹くも容易に之を用ひ難い。適當なる具眼者の自治の眞諦を了解して間接的指導を怠らぬ者ならねば危険に瀕することなきもの少い。而も安危の岐るゝ處は實行努力に由る各員の團體發展に盡す自覺を得ることが出来るか出來ぬかにある。

畢竟教授にも訓練にも零細なる方法の研究よりも根本的原理を捉へて被教育者の自發的活動を鼓舞しなければならぬ。其の自發的活動は字義の通り被教育者の内在性に因らねばならぬ。随つて教育的興味は心理學の快即興味では足らぬ。人の實在意識でなければならぬ。其の實在意識は事業的及内的自我の發達進歩の自覺に由て毎に無限に培はれて行くものであると思ふ。其の自覺は如何にして之を味はしめ體驗せしめ得るか。實際教育の工夫考按は教育家の努力に由つて無限に

按出され様として教師自身の不斷努力に由る以上の自覺に點火されることが多いと思ふ。蓋し人格の研究は深く進めば進むだけ無限の深さを示すものであり、內在的自發性に測つて無限發展を爲し遂げ得べきものたるを示す様であれば、教師の以上の自覺は生徒の同様の自覺を共鳴せしめ、教師の不斷努力は生徒の不斷努力を點火せずには居られぬと信するからである。教師は教育の目的を達する爲めに具按的活動に出でねばならぬ。而も時とするに其結果は角の角尖に向つて進むが如く生徒の無限の進歩の動因たらぬことが少くない。

教授に於ける生徒の自信の如何に重要なかは輓近教育學者の一樣に認むる處である。而も自信には誤れる自信と眞に發達を促進する自信の別がある。眞の教育的自信は自己の發達の自覺に由つて將來努力すれば益々發展し得る能力の自信が最も健全であると思ふ。稍もすれば自信が誤つて傲慢不遜となり、怠惰放逸となり發達進歩に無かるべからざる時間を空費したり事業を破壊するもの多い様で

あるが自己の能力に由つてのみ進歩し得。

現在多少進歩せるを自覺し、事業が多少發展し來れるを自覺せる自信は教育上有益なるは言ふ迄もない。論者稍もすれば教授にも意思の訓練によつて最も効果を奏し得ることをいふ。然れども如何にして學習の意思を陶冶し得べきかは多くを聽かぬ。

以上は教育の方法的原理として進歩の自覺を一瞥しただけであつて世界の教育大家の諸説を引證し詳細に論じ來ることは全く避けて感想を述べただけである。其眞の學術的研究は専門の人に譲り、次には自覺の進歩が如何に教育に關係を有するかを考察したいと思ふ。

第四

進歩の自覺が如何に被教育者の進歩に重大な關係を有するかは前節迄に少しく述べようとしたが甚だ不十分なることを免れぬ。自覺の進歩が教育の目的に關し

て更に重大な位置を占有して居る様に考へらるゝ。然れども其根本的攻究は余輩の企及し得べき問題でない。

現今學校教育に従事して居る者は何人も被教育者が著しき意識の變化を受けつゝあることに注意せぬ譯にいかぬ。或は兵式教練其他の體操に於て、或は修學旅行に於いて一見團體的觀念が消耗しつゝある様に思はれ憤慨する者も尠くない。苟くも團體的觀念が年を逐ひて益々重要となるに却つて其消耗を暗示する様な現象に關しては所謂識者の憂慮を禁じ得ぬことは無理ならぬ次第である。此變化に對して絶對監督主義の方針を取るべきか或は理解ある自治主義を取るべきかは重大な問題である。然れども此の如き變化に對しては先づ冷靜な觀察を行はねばならぬ。不徹底な監督主義に於ては所謂團體的行動が教練された常翔的な方面に於ては極めて能く其體面を維持し得る様だが、一旦新境遇に遭遇するときは必しも適當な動作を行ひ得ぬことが少くない。然るに上述の變化を受けた被教育者の言

動を見るに各新境遇に於て各自餘りに沒常識的な事が少い様に見える。是に於て理想的な團體的訓練は必ずや各自新境遇に於て十分理解ある動作を馴致すべき事實は必しも常に此結果に出でないことあるを示すのである。或は此點に於ては上述の變化せる被教育者は却つて監督主義の訓練を受けた老人よりも適應的理解を有し得るやも知れぬ。随つて此の如き變化を一種の自覺の進歩と稱するを妨げないでなからうか。少くとも各個人が如何なる境遇に於ても適當に身の圍りの處分をする如き能力は慥かに得られる様に思ふ。恰もモンテーンの教育說に所謂旅行に由つて得らるゝ常識の如きは斯うして却つて個人的に得らるゝ様である。

然れども一旦團體共用の動作を行ふときになると甚しき不都合を惹起し易い。團體的行動には一見理解し得ざる如き秩序は必ず存在する。少くとも青年が各自に一考するときに發見し得ざる如き繊細な理由のある習慣が存在する。此の如き秩序と習慣とは年所を経るに隨ひ、毎に之を內的に培養する自覺を缺くときには

終に一見形骸の觀を呈することがある。團體的訓練を受けたる者は初から毫も之に疑を狹まずに服従する。然れども上述の如き意識の變化を経験せる者は一種の嫌惡を惹起し易い。然れども此の如き規律を嚴守することは全團體の共通目的を達するに缺くべからずであり、又其嚴守は更に各自の一層高き目的に向つて努力を集注する餘裕を生ずるのである。然れば團體生活の必須なる以上、規律の嚴守が重大な意義を有するは言ふ迄もない。

去れば眞の自覺の進歩は一層合理的のものでなければならぬ。少くとも團體的觀念を包容するのみならず、一層高尚な團體生活を生むものでなければならぬ。傳承的秩序を消耗せしむるものではなく、一層其意義を清新深遠にするものでなければならぬ。形式的服従を盲動するのではなく、自發的內的に眞の服従を好むものでなければならぬ。換言すれば背反し乍ら秩序に面従するものでなく進歩的發動的に秩序を生命化するものでなければならぬ。所謂秩序の外的維持服従は其内

面に無限の等級差異を許すを以て中心よりの満足と努力を以て層一層此服従を實現せねばならぬ。是れ併し乍ら實行者の方面から見て自覺の健全な進歩に外ならぬ。

更に他の方面即ち社會の方面から考察すれば群集の團體意識は甚しく等級差異ある。群集は其數の増加するにつれ群集暗示の深刻なるにつれ之を支配する意識の低級を曝露する傾向がある。一時世界を聳動したる團體が其末路に懶惰偷安を相誇る様になる例が少くない。意識の徹底せる活動は安靜な境地に於て始めて發展する。是に於て群集生活には、終始相矛盾せる二大傾向が相働いて居る。而して一者は懶惰偷安の惰性として團體の向上發展に逆行して働くを以て毎に下向的である。一者は團體の自覺努力に因つて一步一步進歩を結果する過程で毎に上向的である。故に此兩傾向の結果、向上するに至るのは畢竟後者が前者を壓して上向的習慣として働かしむるに由ると言はねばならぬ。是は團體生活の進歩は毎に

向上的努力の結果であることを示す諸例に由つて證明されて居る。故に若し一團體に向上的理想が充實されて居ない曉には必ず退歩するを斷言することを得る。無生物の集簇には此退歩は見るべからざるも生物團體には毎に此の如き事實を見る。

斯く團體方面から見ても必ずや其團體生活には理想的努力に由つて其存在の意義と進歩の事實を將來するのである。換言すれば此方面から見ても團體員の自覺がなければ團體生活も意義を失墜する。故に個人的自覺に於ても團體的意識を包含する自覺の進歩を要求し、團體生活に於ても理想的努力の自覺によつて其十全な意義を得る。

第五

以上は昨今見聞せる事實より出發して考察したに過ぎないが、日常其人の内省に由つて自覺の進歩を如何に理解すべきかといふに、自識といふべき事實と自覺

とは慥かに相異なる現象であるらしい。又自尊といふ事實と自覺とは大に相異なるに相違ない。眞の自覺の進歩とは自己のあらざるべからざる理想と對して、現實の自我が如何なる状態にあるかを覺り猛進努力せんとする覺悟を言ふ様である。重大な責任を遂げんとして努力する人に此種の進歩を見ること少くないのは此が爲めであらう。漫然自己の長所を悟つてかくくの要求を爲さざるべからずと主張するが如きは必しも自覺に非ず。自己の一時的に緊張せる氣分に由り確信して言行する處には絶對の價値あり杯と誤解して秩序規律に抵抗する如きも眞の自覺の進歩に非ずと思ふ。却つて今迄多少自ら誇つて居れるものが實境に當り又は問題に當りて挫け、更に幾倍の努力を以て遂行を期せんとする覺悟にこそ眞の自覺の進歩が認めらるゝ。蓋し斯うした場合には必ず自己の真相に關する深刻な理解があり、理想的自我に對する熱情的追求があり、現實的自我の爲めに眞實の謙退自修の氣が充ち苦痛甚しきとなる。未來の光明を認めて生々不息の行程に出

發しつゝあるからである。余は此の如き考察から凡べて學生教育家等に修學特に倦怠弛緩の最も甚しく起るべき暑休中に如何にして眞の自覺を來し得べきかを考察せず居れぬ。吾人の生活は前節に述べた如く一面常に明日々々の責務の爲めに努力しつゝある系列である。此の如き努力の系列が暑休に至つて俄然自己反省自學自修の自由な天地に入り得る。這際生理學心理學等には種々の説明が出来るだらうが、努力に於ける性質の變化並びに附隨する身心状態が興味ある問題であると思ふ。恐らくは此變化は小學の兒童より大學の學生に至るまで其性質の差こそあれ經驗されるものだらう。又丁年者が一定の職務を帯び居つて暑休に入る者の亦必ず經驗する所だらう。此の如き急轉空虛ともいふべき時期には或は山野を跋涉して浩然の氣を養ふもよし、或は河海に遊泳して自由な空氣を呼吸するもよし、之を要するに俄然變更し來つた意識に全く性質の相違せる處生法を以て接するも一法であるが、余は前述せる事項との關係に於て先づ一兩日靜座默考して今

迄一年間に遂行せる事業如何、自己の學修せる所得如何、自己の識見の高上せる程度如何等、自己に關するあらゆる方面を徹底的に省察することが必要であると思ふ。思ふに人の知識と識見とは層幾層、高下の別を示すものである。甚深の識見を以て始めて眞の進歩が克ち得られる。人生の醉生夢死は假令絶對的には萬人悉く是ならぬはないと言はるべきも、此靜慮熟考を缺くが爲めに淺薄な一生を送る者少くない様である。是に於て閑暇時の第一に自己の所行自己の意識に關して靜慮熟考することを勧めたいのである。換言すれば眞の自覺の進歩を促がすには此の如き時期に省察することが最も必要である。蓋し盲目的な努力繼續は自己の眞の力の制限を過小視し、自己の所爲が甚しく不徹底になつて居ることが通例少くないからである。

扱第二に暑休中自覺の進歩に就いて注意すべきは言ふまでもなく學習の繼續補習又は新修である。檢束なき自由な境遇に於て獨立な學修を爲すことは一種言ふ