

動に於て動的である。(三)プロジェクトは一定の目的に基きて知識を組織し且つ使用する。(四)プロジェクトは継続的、合理的努力を要し、且つ問題の一系列を發展する。(五)プロジェクトは實際生活に於て具體的事物又は状況に具體的に現はるゝ實際的結果を作出する。(六)最初の概念より最終の客觀的實地に至る全運動の最終の結果として、プロジェクトは心中に他の種類のプロジェクトを誘導し、且つ説明するに役立つ知識的結果を残す。而して、プロジェクトは將來及び過去を有し、兩者の間を結合する。かくて知識の連續的有機的組織を助成する。(Ibid. p. 114)

さて、説明は聊か多岐に亘つたが、以上五人の理論家の説を紹介することによつて、所謂プロジェクト・メソッドの教育上の原理は今始まつたものでなく、前世紀以來發達して來た所謂新教育の思潮に基くものであり、少くとも、米國現時の新教育思潮に基くものであつて、これによつて別に新なる主張又は原理を加へたものではないようであるが、その主張の本質が如何なる點にあるかは、略々窺ふことが出來ると思ふ。而して、其等の主張を最も多く抱攝してプロジェクト・メソッドの定義を試みようとしたものは、J. A. Stevenson 教授であると思ふ。

J. A. Stevenson 教授はその著 *The Project Method of Teaching* に於て、プロジェクト・メソッドに關する有名なる定議十數種を列舉し、之を六種に分類して吟味し、就中 W. W. Charters 氏が *The Project in Home Economic Teaching* といふ論文に於て述べた

プロジェクトは、自然的状況に於て完全に遂行すべき行動にして、比較的複雑なる問題の解決を含むものと考へられる。(The project is considered to be act to completion in its natural setting and involving the solution of a (relatively) complex problem.) (A. J. Stevenson; *The Project Method of Teaching*, p. 55.)

といふ定義に賛成し、之を修正して、

Project とは自然的状況に於て完全に遂行せられる、問題的行動である。A project is a problematic act carried to completion in its natural setting. (Ibid. p. 45)

と定義し、これを以て最も適切に project method を言ひ表はしたものと考へてゐる。蓋し、氏は最も適當なる教授法を判定するに四つの標準を持つてゐる。その(一)は、單なる報告の記憶に止らずして、相當に推理作用を働かすべきこと、その(二)は、單なる知識の報告によらずして、行為に表はして體得せしむべきこと、その(三)は、人爲的状況に於て學ばしめずして、自然的状況に於て學ばしむべきこと、その(四)は、抽象的の原理を教へて之を適用せしめるよりも、具體的の問題として之を解決せしめて自ら原理を歸納せしめることである。(Ibid. p. 19) 氏は之を以て現在の教育思潮の根本要求を悉く代表してゐると考へ、先に挙げた氏の定義はこの四標準に照らして最も完全なものであると信じてゐる。而して、かゝる意味のプロジェクト・メソッドは、従來用ひて來た教授法、例へば質問法、問題法、練習法及び實習法其他如何なる方法で

も之に代り得るものはないから、一つの新教授法として立てる必要があるといふのである。
(Ibid. Page—59.)

以上列挙して来た所によつて、教育の理論家が如何なる意味に於てこのプロジェクト・メソッドの新運動を解釋し、又これを奨励せんとしつゝあるかが察せられるであらう。然らば教育の實際家は如何に之を解釋し又之を取扱つて居るかといふことは、この問題の研究には重要なことであらうが、今之を事實について調査することは、彼の地に在るものでなくては殆んど不可能のことである。けれども、實際家の多くは理論家の孰れかの説に従つて居るであらうといふことは、次に挙げる一二の例によつても推測出来ることであり、又實際さうあるべきであると思ふ。

例へば、ニューヨーク州ヨンカーズの A. M. Kruekowiak 女史は、コロンビア大學の E. G. Bowser 教授、F. M. Memury 教授、W. H. Kilpatrick 教授等の指導を受けて、このプロジェクト・メソッドの研究を爲し、之を實際に兒童教育の上に試み、その経験によつて *Projects in the Primary Grades* を公にした。それによれば、女史は右の諸教授の説、ことに Kilpatrick の説によつて、プロジェクト・メソッドを目的活動 (purposeful activity) と解し、この方法によつて教ふることは、兒童をして人為的に與へて進行せらるべき仕事として課するのではなくて (a task to be performed) 發まるべき生活 (a life to be lived) として彼等自らをして發ませることであるとして、教育即生活論に

贊し (A. M. Kruekowiak; *Projects in the Primary Grades*, p. 10) 更に問題 (problem) をも含めて、プロジェクトの意義を總括的に

成功すべき結果を豫想して決定せられ、且つそれに遂行せられる目的活動は、皆プロジェクトなる (Ibid. p. 10.)
と述べ、且つかゝる形式の活動には心的過程のみを含んで材料を取扱ふ必要なく、又外部に發表する必要なきものを問題型と云ふと説いて居る。(Ibid. p. 17) これは多くの理論家の認める所である。

又ニューヨーク州立師範學校の M. E. Wallis 女史も亦コロンビヤ大學の F. M. Memury, E. G. Bowser 教授の示教によつてプロジェクト・メソッドを研究し、自分の學校の練習生を指導して、プロジェクト主義によつて新なる教科課程を編制し、それを小學校の初年級から第三學年迄試みて見た。そして、その結果を *A Project Curriculum* として公にした。それによれば、女史はプロジェクトの意義については何等疑問を有つて居ない様である。同書中、プロジェクトにつき特にその意義を定義するか又は説明して居る所は全く無いと云つてよく、三百頁以上ある同書中に、直接プロジェクトの意義に觸れた所は只數ヶ所あるのみ。(F. Wallis; *A Project Curriculum, Dealing with the Project as a Means of Organizing the Curriculum of the Elementary School*, p. 168—170, 171—172) 併し、その箇所及び全體を通じて見れば、女史がプロジェクトを purposive

activityと見てゐることは明である。而して、それ以上何等の工夫も改良も試むることなく、只指導者の理論を實際に實現して見ることが努めてゐる。之は多くの實際家の場合に於て、ことに女教師の多い米國實地教育家の場合に於ては、何處でも恐らくは同様ではあるまいかと察せられる。

以上列挙し來れる所によりて、プロジェクト・メソッドといふことが、如何なる所から起り、如何なる教育的理論を包攝しつゝ、その意義が如何なる方面に推移しつゝあるかを略し明にし得たと思ふ。而して、是等を概観する時に、その本質的意義が何處にあるかも略し把握することが出来ると思ふ。依て、この次には、その本質的意義につきて、教育上の批判を種々の方面から加へて見たいと思ふ。(以上、大正十二年一月、倫理教育研究第四號)

第四節 プロジェクト・メソッドの

主張に關する三大方面

プロジェクト・メソッドとは最近米國に於ける新教育運動の標語で、ストックトンやバーカーなどの所謂新教育の原理と見るべきものは、殆んど皆之を包攝して居り、而も人によつて力説する所を異にするので、その内容が頗る不明瞭であるが、その間にも自ら三つの著しい傾向がある。而して、その傾向が又自らこの運動の發達の過程を示してゐることは既に之を述

べた。即ち(一)このプロジェクトといふ名稱が初めて農業科學や農業資料の實習法に與へられた當時は、プロジェクト活動の客觀的方面が強く考へられ、一定目的を遂行して客觀的に何事かを成し遂げることが重ぜられ、その結果は常に實際生活に役立つことを望んだのである。そこで、プロジェクトとは、一定の目的を遂行して何か有益なる具體的結果を作り出す作業活動(working activity)であると解せられた。而して、これが又所謂新教育の一原理なる爲すことに依つて爲すことを學ばしめんとする作業主義の原理に適合するといふので、教育の理論上からも賛成せられる事になり、又この方面を力説するものは、一定の目的遂行の過程は單に主觀的に心中にて問題を解決するに止まらず、寧ろ客觀的に實行に訴へて具體的の業績に於て解決せんことを望むやうになつた。随つて、プロジェクトとは、目的指定より具體的業績に至るまで、完結せる目的活動の一單元であることに着目するに至つた。次に教育者達によつてそのプロジェクト活動の教育的價値が考究せられる様になると(二)或る學者はその主觀的方面を強く考へ、プロジェクト活動が自ら一定の目的によつて計畫を立てて活動する點を重じ、プロジェクトとは一の目的活動(purposeful activity)であると思へ、そしてこの點が又所謂新教育の根本原理なる自己教育(self-education)の原理に適合すると稱するのである。その中にも、又自ら全心を打ち込んで(whole hearted)爲さんとする動機を重ずる動機論(motivation)もあり、又自ら計畫を立て、工夫し考案して行く問題解決の過程(problem solving process)を尊ぶ

學習論もある。又(三)或る學者はプロジェクト活動の社會的方面を強く考へ、第一の具體的業績と、第二の目的活動説とを結合し、この二者を結合することが、一方に於てはプロジェクト活動の動機を活躍し、その活動を旺盛ならしめると同時に、他方に於てはその活動の結果が有益なる社會効果を生ずるといふ。即ち絶えず一定の目的を追うて止まざる人生の無限の連續的發展の各單元は、やがて一のプロジェクトであると見るのである。而して、各單元は、その目的の發展に伴ひ、常にその社會的環境と密接なる關係を保つて發展し、その關係の益々緊密なるに従つて、その活動は愈々旺盛となり、社會の發達に有益なる効果を及ぼすこととなる。これやがて、國民各自の自治的發達によつて完全なる社會的發達を遂げんとする米國教育の根本精神なる民主主義の原理にも合致するといふのである。而して、普通教育に従事せる實地教育家は、多くこの教育者達の唱ふる諸説のいづれかに従つてゐるやうである。

均しくプロジェクト・メソッドと云つても、學者によりてその説く所を異にすること以上の如くである。隨つて、その一方面のみを強く力説するものを取つて比較する時は、その懸隔の甚しきこと、寧ろ其等が同一名稱の下に主張せられる、所以を怪む程である。蓋し前にも述べて置いたやうに、其等はプロジェクトといふ一の原理よりして次第に發展して來たといふよりは、寧ろ學者達が平素抱懐せる種々の新思潮をば、このプロジェクトといふ流行語を借りて主張せんとする傾向があるからである。斯の如く、差別方面より見れば、諸説紛々として

歸一する所無き如き有様であるが、又之を平等的方面より見れば、その間に基調となる根本思想が横つてゐる。その(一)は現代教育の根本理想と見るべき自己教育の原理に基き、機械觀を捨て、目的觀を取り、目的活動を以て自己發展の根本形式と見てゐることである。その(二)はこの目的活動による自己教育の原理を説明し、又之を實地に應用するに當り、常に論理主義的理想主義的見地を排して、心理主義的實用主義的見地を取れることである。而して、この目的觀的見地を取り、目的活動の原理を以て教育の最高原理となさんとするは、現代教育思潮の世界的特徴であつて、心理主義的實用主義によりて總ての人生問題を解決せんとするは、米國思潮の特色であると云つてもよからう。故に、このプロジェクト・メソッドの基調を爲す根本思想は、目的活動の原理を以て教育の最高原理とせんとする世界的思潮が、偶々米國の心理主義的實用主義的思潮の沃野に培養せられて發生したものを見るべきであらう。されば、プロジェクト・メソッドの發達によつてこの根本思想が發生したのではなくて、米國に於いて既に培養せられつゝあつたこの根本思想が、偶々プロジェクト・メソッドの名の下に益々發展して行くことになつたのであると見るが正當であらう。而して、この根本思想を培養して米國獨特の教育原理を建設したものは、最近に於いてはジ・ンデ・キー教授であることは、氏の教育學説を通過したものは、誰にも先づ容易に心附く事である。先に列挙したプロジェクト・メソッドの三方面の諸問題は、直接プロジェクト・メソッドといふ標語で鼓吹された

のではないが、デューキー教授の教育に關する諸種の著作の中に、特に「民主主義と教育」(Democracy and Education) などの中には、最も懇切に述べ盡してある。されば、プロジェクト・メソッドは又デューキー教授の教育學說を實際問題として實現せんとする運動に過ぎないと見ても取て過言ではあるまい。隨つて、教育の最高原理を目的活動の原理に置かんとすることは、誰れしも異論のないことであらうが、これを心理主義的實用主義的見地からのみ解釋し、又適用せんとする所には、長所もあり短所もあつて、種々の異議も亦これから起るのであると思ふ。これが私のプロジェクト・メソッドに對する批判の出発點であり、又結論である。

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バトリック氏の説

さてプロジェクト・メソッドの意義及び本質の多種多様にして歸一し難きことは、これ迄述べて来た通りであるが、これが實地教育上に於ける實際問題となれば、更に多岐多端である。今、これを大別すれば、

(一)プロジェクト・メソッドを廣く教育及び教授上の一般原理と見るもの、

(二)プロジェクト・メソッドを教育及び教授上の一方法と見るもの、

(三)教授上の一方法と見るもの、

(四)全教科の統合と見るもの、

(五)プロジェクト・メソッドとして一教科を特設せんとするもの、

とある。従つて、その批判も亦之を問題別に試みなければならぬ。けれども、主要なる討究は最初の(一)に集る。而して、その討究の結論の方向に従つて、剩餘の問題は自ら解決せられるであらう。

依て、先づ第一にプロジェクト・メソッドは教育及び教授上の一般原理として成立し得るか否か、若し成立し得るとすれば、如何なる意味に於て成立し得るかを考へて見たいと思ふ。一箇如何なる理論でも、それが新に一の原理として成立せんとするには、そこに、従来の原理にては説き得ざる何物かを説き得るものでなくてはならぬ。プロジェクト・メソッドは、之を教育及び教授上の一般原理として、従来の原理が説き得ざる何物を新に説き得るであらうか。これ迄説明した所で明なるが如く、プロジェクト・メソッドは單純なる一般原理ではない。殆んど現代教育の各種の原理を包攝せる一つの標語であるとさへ云はれてゐる。即ち(一)自己教育論(二)學習動機尊重論(三)學習過程尊重論(四)行動による學習論(五)作業教育論(六)教育即生活論(七)目的活動の單元論及び(八)自治による民主的教育論等の問題を幾個か含むものとして用ひられてゐる。それ故に、種々の學者が殆んど皆このプロジェクト・メソッドを以て新しい一の原理とは見てゐないことは既に述べた通りである。パーカー教授然り(Parker: Project Teach-

ing, p. 13 14.) ストクトン教授然り (Stockton: Project Work in Education p. 39, 43, 66) ヲタミ、リー教授然り。最も熱心に之を一原理として鼓吹しつゝあるキルパトリック教授すら新しいものではないと断言してゐる。けれどもプロジェクト・メソッドを以て単に幾つかの原理の偶然の寄合と見るに忍びず、之に包攝せる多くの原理を統合する觀念を發見し、之を以てプロジェクト・メソッドの本質とせんと努めてゐるのはキルパトリック、マクミ、リー兩教授である。この意味に於て、兩教授はプロジェクト・メソッドを一の原理と見るものと見てもよからう。キルパトリック教授は、この事を其の著プロジェクト教授の巻頭に述べて、現代の新教育思想の核心を教育即生活の思想に歸し、更に之を統一する觀念は生活の一類型、即ち行爲の一單元となるべきものと解し、遂に之を社會的環境に於て行はれる全心を打ち込んだ目的活動 (whole hearted purposeful activity, proceeding in a social environment) であると考へるに至つたことは既に述べた通りである。而して、氏はこの「全心を打ち込んだ目的活動」といふことを特に力説して一原理であるかの如く鼓吹し、プロジェクト・メソッドの主眼派の旗頭となつた。そこでこの説に追隨するものはコロンビア大學の女學生徒のみではなかつた。廣く一般の實地教育家に及んだ様である。氏は又昨年十月の Educational Review に The Project Method in College Courses in Education といふ題でプロジェクト・メソッドの意義を論じ (p. 207—209) 「之を教育の方法を考へる見地である」と見い、The project method indicates a point of view, rather than a specific

method」と斷じ、更に進んで、プロジェクト・メソッドの背景思想として、「(一)生徒をして兒童らしき方法即ち習得として學ばしめんとすること、(二)兒童は決して一時に一事を學ぶものでなくかれこれと種々のものを同時に學ばうとするものであること、(三)別々に分離して學んだことは如何に之を綜合しても完結せる生活とはならない、眞の教育的經驗は完結せる生活そのものでなければならぬこと、(四)總ての生徒は自治自營によつて民主的共同生活をなすべきこととの四要求を挙げ、最後に、プロジェクト及びプロジェクト・メソッドの意義を述べて曰く、余はプロジェクトは目的經驗の或る單元、目的活動の或る實例であつて、それに於て顯著な目的が内的誘因として、(一)その行動の目的を定め、(二)その進行を導き、(三)その動因即ち内部的動機を與へるものであると解する。余は又プロジェクト・メソッドはプロジェクトを用ひて教育作用を建設せんとする努力、更に適切に云へば、上述の教育的背景の要求に應ずる爲に、こゝに定義した意味のプロジェクトを利用せんとする努力であると解する。と、之によつて見ると、氏が先に力説した whole hearted purposeful の極端なる主観的の意味が少し緩和せられて、その内的過程が明にせられ、且つ活動の單元が重ぜられる様になつたけれども、これが爲に社會的環境に對する關係は不明となつて、プロジェクトを實現した結果の方面が依然として注意されてゐない。而して、先にはプロジェクトを以て現代教育思潮の核心を爲す統一觀念と見てゐたものを、今や教育の方法を考へる見地であるとするに至つた。併し

何處迄もプロジェクト・メソッドの主観的方面を重視し、之を單なる一方法と見ずして、一般の教育及び教授の根柢に横はる一の原理の如く見んとする努力が見える。いかにもその努力は多とすべきであるが、前述に列挙した如く、プロジェクトの意義の發達に考へて来ると、プロジェクトの客観的方面即ち實現の結果を輕視することは、プロジェクトの根本精神の半を失ふものであつて、決して公平な考とはいへないと思ふ。プロジェクトのプロジェクトたる所は、その目的活動の主観的方面のみに——それが重要な一面であることは勿論であるが——止らず、その活動が完結して、客観的に具體的解決を與へ、何等かの具體的業績を生ずる所にある。然れども、之を原理として見る時は、その活動が目的の遂行を完結するといふ事が最も重要な要件であつて、その遂行が主観的過程内に完結しようが、將た客観的過程にまで及んで始めて完結しようが、それは重要な問題ではない譯である。かゝる點から見れば、他の多くのものゝ考へる様に、客観的に表はれる具體的業績を特に重視する要件と見ようとしなさい。或は「全心を打ち込んだ目的活動であれば何でもプロジェクト活動である如く力説したり、或はプロジェクトなる目的活動の一單元を、その目的觀念の内的誘因 (an inner urge) としての主観的活動のみ限らんとするは、決して公平なる考と見ることは出来ない。何となれば、これ文ではその目的活動は完結して居ないからである。苟も目的活動の一單元と見るから

には、單に内的誘因として主観的活動に止まらず、その目的遂行の完結する迄の過程を——假令それが客観的過程に及ぶとも——一單元として考へなければならぬ。強ひて氏の主張の如く主観的方面にのみ限らんとすれば、それはウ・ルソンの所謂モチベーション (motivation) と選ぶ所はないことになるであらう。兎に角、キルパトリック教授の説は稍々不徹底にして、且つプロジェクト・メソッドの本質を少しく遠ざからんとするものであるから、直に之に賛同することは出来ない。

第六節 全前——二教科案編製の原理

としてのマクミューリー氏の説

マクミューリー教授も、キルパトリック教授と同様に、「教育即生活」の根本觀念より出發してプロジェクト・メソッドを一の原理と見ようとしてゐる。けれどもその原理適用の方面が稍異つてゐる。即ち前に述べて置いたやうに、氏の考によれば、教育は生活である。なぜならば、生活は總て目的活動の連続的發展であり、その連続せる目的活動の各節は皆一のプロジェクトをなし、目的的發展に伴ひ、小なるプロジェクトの遂行は積んで更に大なるプロジェクトの遂行となり、人生は實にプロジェクト遂行の連続であると見ることが出来る。而して、その連続せるプロジェクトの各節を完全に遂行することは、やがて生活を完全に營む所以であつ

て、その生活を完全に營ませて行くことが、やがて完全に教育する所以であるといふのである。一般にプロジェクトの一單元といへば、従来の所謂教授の一單元と略同様に、多くとも二三時間の内に學び了るべき教材の一小部分を云ふのであるが、——時に例外あるも——マ氏は獨り更に大なる單元を以て一のプロジェクトと見、特に之を大プロジェクト (large project) と稱して、普通の小プロジェクトと區別してゐる。而して、かゝる大プロジェクトを爲せる實際生活が教材として最も價值あるものと考へ、之を學ばしめるにも、成るべく實際の生活に於て營まれる原形のままにプロジェクトを組織せしめることが學習上最も有効であると考へ、且つ斯の如く大プロジェクトによつて教材を選択排列することは、従来の如く實際生活と縁遠き教材を縁遠き順序に排列するよりも、全體に於て教材の選擇及び排列を大に簡單にすることが出来ること考へてゐる。されば、マ氏の大プロジェクト説の特徴は、之を教材の選擇排列、殊に教科書の編纂の原理として、所謂實際生活による大プロジェクト中心の教科書を編纂しようとして考へてゐることにある。

然らば、その大プロジェクトとなる生活形式とはいかなるものであるか。マ氏 (Memarry: Teaching by Project, p. 110) はその模式的のものとして次の五種を挙げてゐる。

(一) 作業的プロジェクト (shop and home project) と稱すべきもので、例へば、各種の作業場、普通の家庭及び農園等に於ける種々の作業の如きもの。

(二) 商工業的プロジェクト (industrial and commercial project) と稱すべきもので、例へば、架橋、鐵道、運河、築港、航海及び鑛業等に於ける商工業に關するもの。

(三) 應用科學的プロジェクト (project in applied science) と稱すべきもので、例へば、蒸氣、電氣其他各種の自然科學の學理を應用して成功した種々の發見及び發明の如きもの。

(四) 歴史的プロジェクト (project in biography and history) と稱すべきもので、一民族史上又は個人の傳記上に見る所の各種の遠征、探險、開拓、土木、建築等の大事業に關するもの。

(五) 文藝的プロジェクト (masterpieces in literature considered as projects) と稱すべきもので、有名な作者の苦心の結果になりたる文藝上の傑作の如きもの。

マ氏は此等に就いて一々具體的の實例を指擧して居るが、今は之を摘録する餘裕もない。氏は尙この大プロジェクト即ち研究の大單元の概念を明にする爲に、かくかくのものであつてはならぬと消極的方面より五ヶ條、又かく／＼のものでなくてはならぬと積極的方面より四ヶ條の要件を挙げ、(Hall, p. 28) 最後にその中心單元となるべきものの主要なる特徴を約説して次の如く述べ居る。

(一) 研究の中心單元は、その中に基本觀念即ちその事實の集團の中心點を持ち、磁石の如く總てのものをこの一點に引付けなければならぬ。

(二) 研究の單元は、その中にその發展の原理となる思想の發達作用を含まねばならぬ。而

して、その作用の内に建築家の心中に描ける建築設計の如く、その発展の原理となる思想を發動的且構成的ならしめる動力が存在する。

(三)かゝる題目は具體的でなければならぬ。その觀念は或る事物か、或る人物か、又は或る作用に於て具體的に現はされてゐなければならぬ。

(四)目的觀念は、それが發展するまゝに教育的なる、有益なる多くの知識を蒐集し、之を自己の組織の中に統合するものでなくてはならぬ。例へば、生長する樹木が必要なる養分を吸収して之を自己の組織の中に類化するが如くに。

(五)かゝる研究の大單元は、鐵道の建設、海底電線の布設の如き、或る實際のプロジェクトに集中せねばならぬ。書物臭い學校製ではいかぬ。實際的なる生活その物の作つたものでなくてはならぬ。

(六)この生活プロジェクトこそは、之が實行せらるれば更に多數の同様の企劃を了解する鍵となるものでなければならぬ。而して、之が全世界に散在せる重要なプロジェクトの一切の標型となり、實證となり、生きた法則となり、原理とならねばならぬ。

(七)かゝる中心觀念を成長せしめよ。然らば、それは小さな地方的具體的の端緒よりして遂に國家的に重要なものにならば發展し、やがてそれが世界の過程となり、若々更に大なる全體の了解にまで發展するであらう。

(八)かゝる中心觀念は、兒童の心に中根を下して自然に發展する時に、彼等の知識を思想發展の習慣にまで組織するであらう。かくて、彼等の精神は絶えず發展する所の組織體を作り、それがやがて世界を考へ、世界を解釋する彼等自身の方法となるのである。

是を以て、マ氏の所謂研究の中心單元となるべき大プロジェクトが如何なるものであるべきかは大要之を窺ふことが出来ると思ふ。而して、氏はかゝる中心單元の研究を標型又は原理として、第一には教室に於ける各時限の學習作用を規定し、第二には學校教育全體の教科案の組織を規定し、第三には教員養成の方法をも規定すべきである。即ち教員の養成にもこの大單元のプロジェクトを用ひて、教員をして之が構成及び取扱ひに習熟させて置かねばならぬと主張してゐる。氏の主張の中には多くの補綴すべきことがある。ことに現今の學校教育の通弊とも見るべき、何等兒童の生活と關係なき斷片的の事實や知識を、彼の藥劑師が藥を調合するが如く、あれこれと混合して、少しの組織も統一もなき教材を注入せんとする傾向に對しては、實に頂門の一針である。然れども、氏の主張する如く、前述の如き研究の中心單元なる大プロジェクトを以て一切の教科案を組織し、且つ之を標型とし、原理として一切の學習をなさしめること、而もこれが單に兒童教育に於ける文でなく、教員養成に及ぼすことが果して可能であらうか。假に可能であるとしても、それが果して遂に妥當なる教育原理であらうか。吾人は直にこれに賛同することを躊躇する。

一體、マ氏の大ブロジ・タトの主張を分析して見ると、少くとも四つの主要點がある。その(一)は、大ブロジ・タトの中心觀念即ち目的觀念である。大ブロジ・タトは單なる事實や知識の集團であつてはならぬ。必ず一定の目的觀念を中心としてその全體が密接に秩序正しく組織せられたものでなくてはならぬといふことである。その(二)は、大ブロジ・タトの發展といふことである。大ブロジ・タトは單なる固定した計畫であつてはならぬ。その目的觀念の實現と共に絶えず發展して止まないものでなければならぬ。その(三)は、大ブロジ・タトは生活そのものでなくてはならぬ。従て、その中心たる目的觀念は、抽象的の冷い理論でなく、實生活の中心として活躍せる具體的の生命その物でなくてはならぬ。その(四)は、その生命の活躍は次第に發展して、狭き子供の世界より廣き成人の世界に進み、その活動が社會的なるほど、兒童の生活を活躍せしめるといふことである。而して、その根柢には、他の大ブロジ・タト説と同様に、プラグマチズムの見地が横つてゐる。従つて、その生命は理想主義に於て見るが如き純粹に精神的、理性的のものでなく、物理的、社會的環境との動的連続によつて存立し、その環境内に於て遭遇する所の困難を切掛け、問題を解決することによつて、絶えず自己を維持し更新して行く生命である。即ち、環境との關係によつて、自然進化の法則に従つて、發展し行く生物學的、心理學的の生命である。而して、かかる生命の發展を最高目的として、一切の大ブロジ・タトの中心觀念即ち目的觀念は發展するのである。故に、かかる目的觀念の實現によつて創造せらるゝ

一切の價值、即ち眞善美の一切は、理想主義に於て考へる様な絕對的のものでなく、相對的のものである。眞理とは環境に對して生命を維持し更新する進化の道具であり、善行とは環境に對して最もよく個人的、社會的の生命を維持更新し得る事であり、美も生命の維持更新の一手段たるに過ぎぬ。かかるプラグマチズムの見地よりすれば、一切の眞も善も美も相對的、功利的の手段に過ぎずして、普遍的に妥當する絕對的のもの、即ち最高目的、最高理念と解すべきものではないのである。この故に、マ氏の所謂目的觀念を中心として組織せる大ブロジ・タトの發展は、右の如き實用主義の見地より述べたものであるから、その外形に於て彼の理想主義的の見地より力説する目的及び理想の發展と頗る相似たる所もあるも、その内容に於て全然相容れざるものである。これが私のマ氏の大ブロジ・タト説に直に賛同し得ない所以である。

マ氏は又、大ブロジ・タトは具體的の生活その物でなくてはならぬといふ。これも亦一見然るべきことの様である。けれども、氏の所謂具體的生活とは何であるか。之を聽く時に亦疑問を生ずる。一體、この大ブロジ・タト・メソッドの主張が兒童の自發的目的活動を根本原理とする所よりしても明なる如く、大ブロジ・タトとなすべき生活は勿論兒童自身の實生活であるべきである。兒童自身の生活であつて始めて澄明たる興味もその中から湧出するのである。然るに、氏が説く所の具體的生活とは必ずしも兒童自身の生活とは限らぬ様である。それを氏は、大ブロジ・タトの發展によつて、狭き兒童の生活社會より廣き成人の生活社會に迄發展す

るものと考へて居る。それはさうである。けれども、そこにはその進展推移の時日を要する。換言すれば、兒童が成人になる迄の長き年月を要することを忘れてはならぬ。然るに、この長年月を抜きにして考へる所に、マ氏の大ブロジ・クト説の特徴がある。即ち氏はこの問題をかう解してゐる。ブロジ・クトとすべき生活は勿論兒童の生活でなくてはならない、而してその生活を兒童のものとする唯一の手段は、これを具體的にすることである。これを具體的にするとはこれを社會的生活に關與せしめることである。一切の兒童は社會的生活に關與せしむれば必ず濃潤たる興味を喚起して、これを自己の生活として樂むことが出来るものと考へて居る。仍て社會の實生活を學校に持ち込み、學校を實社會に持出して、學校生活を社會生活と接近せしめ、一致せしめる文、それ丈兒童の實生活に近くなると考へて居る。これは果して正當な考であらうか。そこには兒童の實生活と成人の實生活との區別が社會の實生活といふ媒介によつて撤廢されてゐる。この撤廢は果して理論上、又實際上何等の缺陷を生ぜぬものであらうか。理論上よりすれば、そこに發達の年月を抜きにして考へてゐる誤謬のあることは先に指摘して置いた通りであるが、實際問題としては、この大小二つの生活は社會の實生活を媒介として或る程度迄は接近し得ることも實事である。ことに米國の如き國狀に於ては、その傾向が最も大であると思はれる。故に、或る程度迄學校生活を社會生活に接近せしめることは可能であり、又必要であると思ふ。けれども、兩者を全然一致混同せんとする主張

は俄に之を是認することは出来ぬ。併し、斯の如き主張は、米國に於て實用主義の上立つ教育學者には殆んど總てに共通の思想であつて、既にデーキー教授の教育の社會化説、特に民主的教育説の中にも存する程のことであるから、是れは獨りマ氏に限らず、一般にブロジ・クト・メソッドを推奨するものは皆何等の矛盾も感ぜず、只事實として信じてゐるものらしい。

次に、マ氏は大ブロジ・クトによつて一切の教材を組織すれば、煩瑣なる教科目は整理せられ、實生活を基とした頗る單純なる教材案となるといふのであるが、これは果して可能であらうか。現在の教材案は一般にあまりに煩瑣である。これは大に整理してより單純なものにする必要がある。併し、茲にも煩瑣とか單純といふことが論者によつて大に意義を異にすることを忘れてはならぬ。ヂ・イムズ (W. James) がその著「プラグマチズム」の第一「概観」近哲學上の「チレンマ」に於て述べた様に、一個人の思想の傾向には、物を嚴密に考へる軟心派 (lenient-minded) と愛つぱく考へる硬心派 (tough-minded) とある。而して、軟心派の者は、先づ普遍的の原理を立て、之によつて萬事を律して行かうとするから唯理的、論理的となり、従つて自我を基として考へるので唯心的となり、意志自由論をとり、一元論をとることになる。之に反して、硬心派は、先づ事實を立て、これより一切の理論を抽出さうとするから經驗的心理論となり、従つて客觀の事物を基として考へるので、唯物論となり、宿命論をとり、多元論をとることとなる。而して、理想主義者は軟心派に屬し、實用主義者は硬心派に歸する。されば、理想主義の軟心派

が、一元的見地から普通の原理によつて秩序正しく組織して単純化したと考へることを、實用主義の硬心派は、反て煩瑣と考へ、之に反して實用主義の硬心派が、多元的見地から、冷たい空理を披にして、温い實生活によつて整理し、単純化したと考へることを、理想主義の軟心派は、何等の組織も立たない雜然たる断片的經驗の集團と見るのは止むを得ないことである。然るに、従来の學校教育、殊に教科家は、多くこの軟心派の考によつて組織せられたものであるから、硬心派が之を實用主義の見地より改造して、一切の教材を大プロジェクトによつて組織し直して大に單純化することを得たと考へても、軟心派から見れば、全く反對で、再び之が建て直しをしなければならぬことになるであらう。

一節、マ氏の主張するが如く、従来の教科目を一切撤廢して、之に代ふるに、實生活の中より選び來れる模式的な大プロジェクトの組織を以てすることは可能であらうか。假に適當な大プロジェクトを蒐集し得たとしても、それはマ氏が主張する如く、果して兒童の實生活の根本生命より發達せる目的觀念の發展によつて全體を組織することが出来るであらうか。かくの如き案は、現在に於ては、幼稚園及び小學校の低學年に課する教科案に試みられてゐる文で、次第に生活の複雑になり行く高學年に對しては、未だ何等の試みも出来てゐない様である。よしそれが完成したとしても、それは硬心派の者のみが満足出来ることであつて、軟心派の者には決して満足出来るものであるまいと思はれる。これが又私のマ氏の大プロジェクト案に

全然賛同することの出来ない次の理由である。

以上、議論は少しく煩瑣に涉つて聊か絞略に迷ひ込んだ感はあるが、要するに、私は、キルバトプロジェクト教授の目的活動説にしても、マクミナリ教授の大プロジェクト説にしても、之を以て一切の教育を行はんとし、説明せんとする根本原理と見ることには、そのまゝ直に賛同し兼ねるのである。さりとて、全然反對しようとするものでもない。或る意味に於て、現今教育の或る缺陷を改善するに有力なる一原理たることは、進んで之を認めるものである。

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

次に、プロジェクト・メソッドの主張は、現代教育に於ける多くの代表的な新思潮を包攝せるものなることは既に之を述べて置いたが、この意味に於て、プロジェクト・メソッドは一の原理と考へられるかどうか。一體、原理は大きな傘や風呂敷の如き物ではない。その下に如何に多くの思潮を入れ、その内に如何に多くの要求を包み得るからとて、それ丈で原理たる資格はない。原理は種子である。それより完全な植物の一切を發展させる意味に於て、原理は心臓である。それによつて人體組織の全體を改造し發達させる意味に於て、プロジェクトは、かゝる意味に於て一の原理として成立し得るかといふに、必ずしもさうではない。寧ろ、大

きた卒の如く、又風呂敷の如きものである。其の内に多くの新思潮を包容せる總括的名稱たるに過ぎぬ。然れども、その内に包容せられる種々の新思潮間に相容れざる矛盾がある時は、其の卒は溢れ、風呂敷は破れざるを得ない。プロジェクト・メソッドの大傘、風呂敷の内には包容せられる各種の新思潮間には果して何等の矛盾もないであらうか。之を一々詳論することは容易のことでないが、大體プロジェクト・メソッドは實用主義の見地に立ち、自發的、目的的發展と見る限りに於いて、殆ど何等の矛盾なく各種の思潮を包容し得ると思ふ。

即ち度々述べた様に、プロジェクト・メソッドの主観的方面から見れば、現代教育思潮の核心と見るべきは、キルパトリック教授の力説せる様に、(一)自發的目的的活動である。而して、この目的觀念の喚起を特に力説せるはウエルソンの所謂(二)教授の動機論である。而して、その目的觀念は一の原理であり課題である。依てその發展は課題の發展であり、その實現は問題の解決である。

而して、その課題の發展問題の解決の過程がやがて學習の過程である。これ即ち(三)學習過程尊重論の起る所以である。然るに、この問題解決の學習の過程は、時に觀念界で終を告げることもあるが、多くの場合に於て、實行に訴へることによつて始めて解決するものである。故に(四)實行による學習論の力説せられる根據がある。既に實行による客觀的方面が力説せらるれば、その解決の結果、具體的業績を生ずる作業活動が重ぜられるやうになる途も開かれ

る。プロジェクト・メソッドが(五)作業主義の教育説と相通する所あるは之が爲である。又プロジェクトの進行する實際的業績に注意するとすれば、(六)なるべく社會に有益なる業績を生ずるものを尊ばんとする。そこに又プロジェクトの社會的効果を重視せんする要求も起る譯である。かくて、(七)社會の實生活と學校生活を接近せしめ、遂には(八)社會の實生活に於ける模式的プロジェクトのみで一切の教材を組織せんとする説が成り立ち得るのである。而して、それ等の全體を考へる時に、一のプロジェクトは一の目的活動の完全に進行せられたるものと見ることも出来るので、プロジェクトの大小單元説も生ずるのである。斯の如く考へて来ると、プロジェクトといふ大傘、大風呂敷に包容せられて主張せられる各種の思潮は、それが實用主義の見地を離れざる限り、皆必然の關係を以て集まつたもので、相矛盾せる思潮の偶然の寄合でないことは明である。

只こゝに一つ不審に思はれるのは、キルパトリック教授の學習過程論である。他の學者は總て、この學習過程をデューキー教授の所謂問題解決の過程と見て居るが、キ教授は獨り、この學習過程はソーンダイク(Thorndike)教授の説く所の學習の法則に合致するといつて、これによつてプロジェクトの教育的價値を上げんとしてゐる。(Kilpatrick: The Project Method, p. 7) 所が、ソーンダイク教授の學習の法則は、人の心身を一の自動機關と見て立てた純然たる機械觀である。即ち學習とは、一の刺激とそれに対する反應運動との間に習慣的結合を作ることであ

ると解して、三つの法則立て、居るのである。その(一)は、豫向の法則 (the law of readiness) と云つて、判後と反應運動との間に豫め生得的結合傾向のある所及びその結合が快速 (satisfying) の感
を起す所には、兩者の結合が成立し易く、然らずして却て不快感 (annoying) を起す様な場合には、
兩者の結合が成立し難いといふのである。その(二)は、練習の法則 (the law of exercise) といふの
で、練習を重ねれば兩者の結合は益々鞏固となり、之に反して、練習せざれば次第に薄弱となる
といふのである。その(三)は、結果の法則 (the law of effect) と稱するもので、實行の結果成功して
快速の感を生ずれば兩者の結合は益々鞏固となり、之に反して、實行の結果失敗して不快の感
を生ずれば益々薄弱となるといふのである。(Thorndike: Educational Psychology, Chapter IV, VI) 之
を要するに、ゾ教授の説く所の學習作用は、目的活動に於ける目的觀念の發展ではなく、自動機
關に於ける判後と反應運動との機械的結合の習慣付けである。されば、キルタバトリック教
授が學習作用を斯の如く解することは、氏の偶々力説せんとするプロジェクトの本質なる自
發的活動の發展と相容れざる考ではあるまいか。プロジェクトの長所の根本は機械論的教
育觀に對して、目的論的教育觀を立てんとする所にある。然るに、此の目的論的教育觀にて一
貫すべきプロジェクト・メソッドに、ゾ教授の機械論的學習法則を適用せんとする考は聊か
了解するに苦しむ所である。

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

次に、プロジェクト・メソッドを教育及び教授の一方法と見るものに對して短評を試みた
と思ふ。これには、(一)プロジェクト・メソッドを以て教授上の一方法と見るものと、(二)全教
科の統合法と見るものとの二つあるが、後者は、先にマクミナリー教授の大プロジェクト教科
案説の批評に於いて思はず深入りして大體の批評を試みたから、茲に之を省略して、主として、
前者の教授上の一方法としてのプロジェクト・メソッドについて批評する。

教授上の一方法としてのプロジェクト・メソッドに於て最も詳細に説いて居る(Branon: The Project Method
in Education, Chapter VI, VII, VIII, IX) 併し今はそれについて紹介し且つ一々之を批評する
餘暇を持たない。加之、私は之につきては曾て「明日の教育誌」上に前後三回に涉つてかなり詳
しく紹介もし批評もしたことがあるので、茲には再説を避けたいと思ふ。(全誌、大正十年五六
七月號參照)又スチーヴンソン(Stevenson)氏は前回にも紹介して置いた様に、プロジェクトを以
て、自然の狀態に於て完成する迄進行する問題的行爲と見、この方法の特徴と従來の教育法の
缺陷とを對照して、「一思考對知識の記憶」「二行爲對知識の爲の知識」「三學習に對する自然的態度

對人爲的態度及び四問題の先行對原理の先行の四標準を挙げ、之を以て從來のあらゆる教授方法を一々批評し、未だその四特徴を完備せるプロジェクト法の如き良法なきことを詳細に論述してゐる。(Newson: The Project Method of Teaching, Chapter. 1.11) 要するに、之はス氏がチャ

ーター(Charter)氏の定義を修正して、自ら定めたプロジェクトの定義より右の四特徴を抽出して、他の一切の方法は此等の特徴を完備せざるが故に不完全なるものである、自分の主張するプロジェクト法は此等具備するが故に完全なるもので、獨立の價值あるものであるといふ頗る我田引水論であるが、勿論、その中には傾聴すべき點もないではない。けれども、今は一々之を上下する餘裕もなく、又其の或る部分はブラナム氏の紹介にあることなれば、茲には之も省きたいと思ふけれども、一般にプロジェクト・メソッドが教授上の一方法として問題となつて居ることは、之を述べなければならぬ。それは、プロジェクト・メソッドとモチヴ・インションとプロジェクトとの關係である。而して、茲にプロジェクト・メソッドが教授上の一方法として特立し得る價值があるか否かの問題が起る。

一體、學習作用を一つの目的活動の發展と見る時は、その目的觀念を活躍せしめて學習動機を有力にすることがモチヴ・インションの仕事である。而して、その目的觀念の發展が一の問題解決の過程である以上、廣義に於ては、全體が一の問題解決である。けれども、その問題は時に主觀界の思想で解決のつくこともあり、時には實行に訴へて客觀界の事象によつて實驗し

なければ解決のつかぬこともある。そこで、プロジェクトとプロジェクトとの範圍及び本末の問題が起る。

この點に關しても、キルバトリック教授は稍異なる考を持つてゐる。プロジェクトの本質を全心を打込んだ目的活動にあると見るキ氏は、其の發展の過程を必ずしも問題解決の過程とのみ見ない。即ち氏はプロジェクトを次の四種に分類してゐる。

(一)は「小舟を作り」手紙を書くが如く、學習の目的が或る觀念又は計畫を外形に實現せんとするにあるもの。

(二)は「話を聞き」音楽を聴き「繪畫を樂しむが如く、學習の目的が或る經驗を樂しむにあるもの。

(三)は、學習の目的が或る問題を解決し、又或る知的困難を解除するにあるもの。

(四)は、學習の目的が或る技能の習熟の度を増さんとするにあるもの。

就中、(三)に屬するものが獨り「プロジェクト」となる故に、プロジェクトはプロジェクトの特別の場合であると解してゐる。(Kilpatrick: The Project Method, p. 10) けれども、この分類はいかにも不明瞭、不正確である。(二)の如き場合をも強ひてプロジェクトと見てゐるのは、氏が「全心を打込んだ目的活動」といふことを力説して、工夫し發展する目的觀念及び其の實行の結果等を輕視した自然の結果であらう。

されど、比較的公平なる立場にあるパーカー教授やウ・ルソン教授は、學習は問題解決の過

程であるとし、其の解決が主観界の思考過程に終つたものをプロブレムとし、其の解決の過程が客観界の實行過程に及んで何等かの業績を生ずるものをプロジェクトとしてゐる。(Parker: Project Teaching, p. 11, II. B. Wilson and G. M. Wilson: The Motivation of School Work: Chapter XIII, p. 251, 252) 是れは頗る穩健にして公平なる考であると思ふ。元來がこのプロジェクト・メソッドの發達は、前回にも述べた様に、農業教授者の家庭農業實習の成功に基礎付けるに、デ・キー教授によつて力説せられた問題解決の過程「又はウィルソンなどによつて唱へ出されたモチヴ・イション」を以てしたものであるから、學習即ち問題解決の過程といふ考がその根本で、プロジェクト・メソッドはその解決法の一と見るべきである。けれども、プロジェクトは最初より何等かの具體的業績を以て完了することが其の特徴なれば、必ずしも具體的効果を生ずるに及ばず、主観界の思考のみにて解決する問題過程を「プロブレム」とすることは實際的分類として敢て差支ないことである。

プロジェクトを以て斯の如く限定せられた一方法と解釋すれば、其の適用の範圍も亦自ら限定せられなければならぬ。是に於て吾人は又パーカー教授の斷案に賛せざるを得ない。氏はその著「プロジェクト教授」に於て、或は歴史的に、或は批評的に、プロジェクト教授を論じ來つて、最後にその限界を定め、プロジェクト教授は兒童教育上の有用なる一方法であるけれども、決して唯一の方法ではない。プロジェクトを爲さずして、而も多くの價值ある活動及び學

習は、社會生活にも、學校生活にも、他に多々ある。されば、學校に於ては、教科書から組織せられた事實を學習さすべき場合、及び習慣的熟練を得しむべき場合が少くない。現にプロジェクト教授が全米を風靡して居るに拘らず、一方には、讀方、綴方、算術等の教授の科學的研究が盛に獎勵されて居るのでないかといふ意味の斷案を下してゐる(Parker: Project Teaching, Chapter V) のは、ヤルバトリック教授の熱狂的鼓吹に對して、靜冷にして而も公正な批評と云はなければならぬ。

第九章 同前——(五)一教科目とし

てのプロジェクト・メソッド

最後にプロジェクトを一教科と見んとする試みがある。その熱心なる主張者はストクトン(Stouton)氏である。氏はその著「教育に於けるプロジェクト作業」に於て、プロジェクトの歴史的發展を述べ、その本質を批判し、進んで之を單なる一の教育法に止めず、かゝる教育の必要上特にプロジェクト教育の爲に一科を設くるの必要を力説して居る。(Stouton: Project Work in Education, Chapter VIII) これは作業的、實業的教材を中心として一教科を設けんとする主張である。勿論この主張にも傾聴すべき點がないではないが、既に論じたが如く、教授方法としても只有効なる一方法たるに過ぎないと斷じたる吾人は、未だかゝる方法によりて教授する

爲に特に一教科を設くるの必要を感じるに至らない。依て、長々と書き連ねて讀者に意外の迷惑をかけたことでもあれば、その詳細なる批評は之を省いて、只その結論を述べるに止めて置く。(以上、大正十二年四月「倫理教育研究」第五號)

第八章 米國に於けるプロジェクト・メソッドの史的概観

プロジェクト・メソッドの史的概観

- 一、プロジェクト・メソッドの字義
- 二、プロジェクト・メソッドの代表的意義
- 三、近代教育の新思潮とプロジェクト・メソッド
- 四、プロジェクト運動の一般的發達
- 五、特殊適用に於けるプロジェクト教授法の發達

第一節 プロジェクト・メソッドの字義

「プロジェクト・メソッド (project method)」とは如何といふ問に對して、辭書的解釋を下すことは必ずしも困難でない。又種々の場所に採りの教育學者や實際家が唱へて居る一家言を紹介することも、必ずしも困難ではない。けれども、之を概括して的確な解答を與へることは容易なことでない。私は曾て本誌の創刊號に於て、本問題に對して、辭書的解釋と Braun 氏の

解釋及び主張とを紹介したことがあるが、その後私の學校の倫理教育研究會で編輯してゐる「倫理教育研究」の第四、第五兩號に於て、概括的解釋とこれに對する批判とを試みたことがある。依て、此等の解答を茲に再び繰返すことは本意でないが、今プロジェクト・メソッドの歴史的發達を明にせんとするに當つては、その序論として、前に述べたことの要領を約説することを許されたい。

この project といふ辭書的意義には三段の轉訛がある。その第一義は to throw out とか to carry forward とかの意で「投げ出す」ことを意味する。それが一轉して、心の中に投出して見ること、組み立てて見ること、即ち to scheme, contrive, devise; Plan の義となり、計畫し、工夫し、考察し、又目論む等の意味となり、再轉して、主觀的に心の中で工夫し計畫したことを客觀的に投出して實行して見ることとなつた。約言すれば、一定の目的によつて計畫を立て、之を實行することに解せられるやうになつた。而して、プロジェクト・メソッドのプロジェクトとは、實にこの最後の意味に解することがその起りであり、又正當である様に思はれる。

第二節 プロジェクト・メソッドの代表的定義

然れども實際に用ひられてゐる意味は種々様々で、用ふる人によつて著しい相違がある。恰も、我國に於て近來「文化」といふ語が頻りに用ひられてゐるが、さてその意味は如何と尋ねる

と、種々様々で殆んど一定した所はない様であるが、米國の教育界に於けるプロジェクト・メソッドといふことも、これと同じく一の流行語である。随つて英語を使用する人によつて、その従来の意義を自己の特に主張せんとする所に適合する様に、少しづつ轉訛せしめてゐる。そこで同じプロジェクト・メソッドといふことに就いても、一定の目的によつて計畫を立てる、この主觀的方面を力説するものと、その計畫を實行して何等かの結果を豫期する客觀的方面を力説するものとの間には、甚しき間隔を生じてゐる。そしてその中間には主觀的及び客觀的傾向のいづれかに傾くことによつて、種々の解釋が成立する。今その代表的のものを摘録して見よう。始めて之を農業教授に試みて家庭プロジェクト (home project) として大に成功したスチムスン (Stimson) 氏は、

こゝに用ふるが如きプロジェクトを、完全に定義するには三つの要件がある。即ち(一)徹底した訓練を要求しつゝ、(二)特定の條件の下で特定の價值ある結果を得る爲に、(三)農園に於て何事かを爲すことである。

と云へて、大に客觀的方面の實行の結果を豫期してゐる。然るに W. H. French 氏は、
家庭プロジェクトは、生徒によつて選擇せられた農園作業の一部であつて、之によつて、學校の教授中に於ける或る理論を例證し、又は或る方案を實證するものであると定義してよゝ。と云つて、やゝ主觀的方面に注意してゐる。

更に之を科學の教授に適用せんとしたワードフル (Woodhull) 氏は、

總ての學年に於ける科學教授の目的は、教材の知識を授ける丈でなく、科學者の方法で生徒を訓練するにある。而して、かくすることがやがてプロジェクト・メソッドである。

と云つて、その實行の結果よりも實行中の科學的學習訓練を力説してゐる。即ち稍主觀化して來た傾向がある。然るに、ブルッシュ (Brush) 等になると、更に一步を進めて、その學習訓練を單に科學的に限らず、これを一般化して、生徒自身の工夫考案による問題解決の訓練に解して、

プロジェクトとは、生徒の爲に考察して、生徒をして十分明瞭に解決し得させる様に適當に仕組まれた具體的の問題である。と定義してゐる。

以上は主として實際家の採つた解釋であるが、之が教育學者達によつて獎勵せられるやうになると、その意義は益々多様となつた。けれども、大體は主觀的方面を顧み、生徒自身の工夫考案による問題解決の活動を重んずることは略同様である。而して、その本質は單なる一教授法の問題でなく、廣く現代教育の中に動きつゝある新傾向に基くものであると考へる點に於ても、亦殆んど異論はない。只人によつてその新傾向が何であるかといふことについて考を異にする所より、自然プロジェクトの解釋についても相違を生ずるのである。

例へば、シカゴ大學のパーカー(Parker)教授は、

生徒のプロジェクトは、彼等自らによつて計畫せられる實行活動の單元である。

と定義し、カーネギー研究所のスチーブンソン(Stevenston)教授は、

プロジェクトとは、自然的狀況に於て完成する迄進行せられる問題的行動であると定義してゐる。

然るに、その主観的方面を特に力説せるコロンビア大學のキルバトリック(Kilpatrick)教授の如きは、全心を打込んだ目的活動(whole hearted purposive activity)即ちプロジェクトであると解し、その結果に重きを置かない。そこで、音楽を熱心に聴く時の忘我の狀態も一つのプロジェクトであると解してゐる。

又北部イリノイ州師範學校のマクミューリー(McMurry)等の如きは、プロジェクトを目的活動と見、人生は目的活動の連続的發展なれば、随つてプロジェクトの連続である。而して、眞の發展は、この生活することによつて生活することを學ばしむべきものなれば、眞の教育は人間生活その物をプロジェクトとして學ばしむべきである。即ち、學校の全課程は、從來の如く科學の分類に基づく學科的組織を全廢して、人生の實生活によつて大單元を定め、更に之を細別して小單元とし、この單位を一にプロジェクトによりて學ばしめねばならぬ。かくの如くすることによりて、始めて教育と生活を一致せしめ、個人生活と社會生活を融合せしめて、眞の

民主國民を養成することが出来ることと述べてゐる。そこで、プロジェクト・メソッドは一種の教科課程となつた。

この外、プロジェクト・メソッドについて述べられてゐる定義は限りもない。スチーブンソン氏が、その著、教授上のプロジェクト法(Project Method in Teaching)に挙げてゐるもの文でも十五六種あつて、之が六類に分類してある。けれども、今はくだけしいから之を省く。大體を窺ふには、以上挙げ來つた所で十分であらう。

第三節 近代教育の新思潮と

プロジェクト・メソッド

斯の如く、プロジェクト・メソッドの意義は種々様々で、人によつてその解釋を異にし、殆ど其の本質を把握するに苦しむのであるが、それ／＼異なる定義によつて主張せらるゝ要點を比較攻究して見ると、その間自ら三つの著しい傾向がある。そして、其等の傾向は決して單獨に起つたものではなくて、其の根柢には更に根本的觀念があつて、それが種々の方面に發展して行つたものの様に思はれる。

その(一)は、プロジェクトの主観的方面を力説するもので、プロジェクト活動が自ら一定の目的によつて計畫を立て活動する點に重きを置いて、プロジェクトとは一の目的活動(purposeful

activity)であるといふのである。而して、これは現代教育の根本觀念の一とも見るべき自己教育 (self-education) の原理に適合し、且つ其の方法として最も適當であると考へるのである。此の中にも、キルパトリック教授の如く、全心を打込んでなさんとする動機に重きを置く動機論 (motivation) もあり、又スチーブンスン教授の如く、自ら計畫を立て工夫し考案して行く問題解決の過程 (problem-solving process) を尊ぶ學習論もある。

その二は、プロジェクトの客觀的方面を力説するもので、目的を遂行して客觀的に何物かを成し遂げることを重ずる。そして、その結果は常に何等か實際生活に役立つものであることを望むのである。そこで、プロジェクトとは何物か具體的結果を作り出す作業活動 (working activity) であると解する。而して、これが又現代教育の根本觀念の一と見るべき、爲すことによつて爲すことを學ばしめん (Learning to do by doing) とする作業主義の原理に適合するものと考へる。これはキルパトリック教授の一派を除けば、その他のものは殆んど皆一致する所である。而して、この方面を力説するのは、目的活動が主觀的に心の中で問題を解決するに止まらず、客觀的に實行に訴へて具體的の業績を現はさんことを望む。ホーム・プロジェクトの如きは、その最も極端なものである。随つて、一のプロジェクトを以て纏つた活動の一單元と見んとする傾向を生ずる。

その三はプロジェクトの社會的方面を力説するもので、二の目的活動説と三の實行的結果

説とを結合して考へ、この二者を結合することは、やがて、一方に於て、プロジェクト活動の動機を活躍せしめ、その活動を益々旺盛ならしめると同時に、他方に於ては、その活動の結果が有利なる社會的効果を生ずるといふのである。即ち、人生は一定の目的を追ふて發展する目的活動の無限の連続的發展であると考へる時に、其の連続的發展の各單元はやがて一のプロジェクトである。而して、その各單元の發展に伴ひ、常にその社會的環境と密接な關係を保つて發展し、其の關係の益々緊密なるに従つて其の活動は愈々旺盛となり、社會の發達に有益なる効果を生ずる。是れ即ち、各個人の自治的發達によつて完全なる社會的發達を成し遂げんとする米國教育の根本精神なる民主主義 (Democracy) の原理にも合致するといふのである。かゝる見地に立つて、マクミナリー等の所謂教科課程としての大單元説が生まれて来る。

之を要するに、プロジェクト・メソッドは、現代教育の根本觀念なる自己教育の原理が米國獨特の實用主義によつて米國獨特の民主主義の如くに培はれた新作物と見てもよからうと思ふ。プロジェクトの培養を始めたのは前世紀の半頃からのことであるが、そしてその始は新教育 (new education) と云つてゐた。是は歐洲に於ける、ルソー、ベスタロッチ、フレイベル等に於て蒔かれた種子を移植したのであることは云ふまでもない。依て、プロジェクト・メソッドの發達を少しく歴史的に考察せんとする者は、誰でも先づこの點に着眼する。就中、カリフォルニア州立師範學校のストゥクトン氏、及びシカゴ大學のエスシー・パーカー (Samuel Chas-

ter Parker) 教授は、特によくこの點を述べてゐる。ストゥクトン氏はその著「教育に於けるプロジェクト作業」(Project Work in Education)の始め三章に涉つて、歐洲大陸に於ける新教育運動に對するルソー、ペスタロッチ、フレイベル及びヘルバルト等の功績を約説し、次で之が如何にして米大陸に移植せられ、如何にして培養せられたかを述べ、而して、此等の新運動の原理を、最もよく米國流に、即ち實用主義的に、又民主主義的に同化し組織したものはコロンビア大學のジョン・デューキー教授である。このプロジェクト・メソッドは實にデューキー教授の教育原理を具體化し實際化せんとする一運動に外ならぬとの意味を述べてゐるが、確かにさうであるとなづかされる。パーカー教授はその著「プロジェクト教授、即ち生徒の計畫する實行活動」(Project Teaching: Pupils Planning Practical Activities)の前半に於て、この新教育運動がプロジェクト運動に移り行く經過を最も詳細に述べてゐる。ことに、前世紀末より米國に於て發達し來れる状況を最もよく説いてゐる。依て、之を紹介することはプロジェクト・メソッド研究者に多少參考となることと思ふ。パーカー教授は、先づプロジェクトの本質は生徒自ら計畫し進行する實行活動になるとし、之によつて教育を行はんとする新運動の最近に於ける一般發達を述べ、次に此の運動が具體化し實際化して來た種々の形式について一々その發達を述べてゐる。

第四節 プロジェクト運動の一般的發達

第一 プロジェクト運動の一般的發達、一八八〇——一九〇五頃の新教育。

(一)新教育「自己發達」等の主張——生徒に實地計畫の實習を與へんとする運動は、十九世紀の末頃に於て廣く討論せられた「新教育」(new education)の一の結果である。「新教育」の主要なる主張は自我實現(self-realization)「自己發展」(self-expression)創始的(initiative)及び共働(co-operation)等の標語で唱へられた。之を主張するものは「新教育」として、此等に就て話しもし、書きもした。かくて早くも一八八三年頃にはカーネルパーカー(Colonel F. W. Parker)は此の語を使つて居る。然るに、一九〇〇年にはシカゴ大學のデューキー(J. Dewey)教授はその著「學校と社會」(The School and Society)に於いて、この新傾向に説き及び、「New Education」と態々花文字にし、引用符號を附して使用してゐる。(二)フレイベル主義より來る新教育の起源。

(イ)パーカーとデューキー。この新教育の實現及び宣傳には少くとも二つの顯著なる中心があつた。その一は「ニューヨーク師範大學」(Teacher's College of New York)であつた。その母校は一八八〇年の創立で、一八八八年にコロンビア大學(Columbia University)に合併した。他の一はシカゴ大學の教育部(The School of Education of the University of Chicago)である。この學校は「パーカー」(G. F. W. Parker)とデューキー(J. Dewey)との最初の學校の併合によつて發達したもので

ある。而して、此等の學校に於ける新教育に對する暗示の共通起源は、一八三八年に獨逸に於て幼稚園運動を始めたフレイベル(Freil 1782—1852)の生産的原理(productive theories)であつた様である。このフレイベルの教育主義は「運動的發表による教育」(education through motor expression)及び「社會的協同による教育」(education through social participation)の二大原理に屬する。

(a)師範大學(Teacher's College) この師範大學の初期の活動に於けるフレイベル主義の要素によつて演ぜられた主要なる役目は、一八八六年の學校管理者の委員會によつて採用せられ、多くの決議中より引用せるその事項によりて明である。この委員會はその頃實業教育協會(Industrial Education Association)として知られてゐた。彼等の發表せる方針中には、幼稚園に關して次の如き決議を含んでゐた。

教育の事に關して最もよく報告せられた事の中でも、幼稚園組織が幼少な兒童には最良の結果を生ずることは一般に認められた事實である。この協會は、實業的訓練を有用にして必要なる各學科と結合せる組織は、要するに幼稚園の原理の發達、即ち幼兒の爲に都合よく創設せられた組織を、更に成長せる兒童の爲に變化して適用せるものに過ぎないと主張した。

(b)カーネル・パーカー パーカーの事業中にてフレイベル主義によつて務められた役は、既に一八八三年頃に彼が公にした教授に關する講話(Talks on Teaching)の中にある次の文句

に明に現はれてゐる。

フレイベルは、彼が発見し主張した原理が完全に適用せらるれば世界は革命を起すであらうと云つたが、彼の云つたことは正しい。幼稚園に於て、新教育及び新生活の種子及び萌芽が含まれてゐた。……教育の眞の原理は總て幼稚園に採用せられてゐる。此等の原理は總ての教育を通じて(成長の異なる時期に對して之を適用する爲に單に著しく變化するのみにて)適用せられなければならぬ。

(a)ジ・ン・デ・キー教授 最後に一八八六—一九〇一年頃のシカゴ大學に於てデ・キーの維持せし實驗的小學校(Experimental Elementary School)に於けるフレイベル主義の原理の影響は、彼の學校の幼稚園部に關する彼の論說、即ち一九〇〇年の小學校報告書(1)の中に述べてある次の語句によつて示されてゐる。

早い時の事であるが、幼稚園を參觀に來た一の訪問者について一の話がある。その學校では未だ幼稚園主義をやつてゐないと聞いたので、幼稚園の保母はその學校には唱歌、圖畫、手工、遊戯、學校制及び兒童の社會關係に注意する等のことはないかと問ふと、それはあるとの答であつた。よつて、彼女は大に勝誇つた氣で、莊重に「私の所謂幼稚園といふのは即ちそれなのである。然るに貴校が幼稚園主義を採用しないといふことはどういふ意味か了解に苦しむ」と話したといふ事である。その話は文字通りでは正しくないが、精神に於ては恐らく

正しいであらう。總ての場合に於て、それは、或る意味に於て學校はその全課程を通じて一四才より十三才までの兒童を含む所の——フレイベルが始めて意識的に主張し始めた原理を實現せんと努めてゐることを暗示してゐる。尙一般的に云へば、その原理は次の如きものである。

1. 學校の第一の仕事は、兒童を共同して相互に助合つて生活させるやうに訓練すべきこと、
2. 總ての教育活動の第一根柢は、兒童の本能的、衝動的態度及び活動にあつて、外部の資料を提示し又は之を應用することではないこと、

3. 個人的傾向及び活動は、既に述べた共同生活を營む爲に彼等を利用することによつて、即ち兒童がいつかは進み行く成熟した大人の社會の模式的行動及び職業を兒童自身の計畫で實現せしめる爲に彼等を利用することによつて、組織せられ支配せらるべきこと、而して、價値ある知識の獲得せらるゝは只産出と創造とによること、

此等の説明が正しくフレイベルの教育哲學を表はす限りに於て、學校はその代表と見られなければならぬ。

三「新教育」による運動——一九〇〇年頃の「新教育」の討論を特色付けた改良教授法の一般的熱心より、教授の或る特殊の方面に對する特殊の熱心が漸次發達した。今吾々の目的に對しては、其等の中の三方面、即ちイ動機論(Anivation)エ問題解決法(problem-solving method)と(二)プロジ

ェクト教授法(project teaching)とを考究することが有益である。

(イ)動機論 動機論について最近討論せられた中心觀念は、生徒等は彼等の現在の活動を支配し、且つそれより後來興味を惹起する所の或る興味ある目的を明瞭に思惟することによつて始めて有効なる訓練を受けることが出来る、といふことであつたらしい。而して、動機論を主張するものは、教育要素としてよく規定せられた生徒の目的、及び全心を打込める興味を望ましきこととして力説した。動機論はかくして興味の原理の一面となつた。而して、此等に關する適當なる討究は、人間の本能に關するジ・イムス(James)ソーンダイク(Thorndike)の著書やマクドナルド(McDougal)の社會心理學などに於て論述せられた人間の本能及び動機等の考察より發達したのである。

(ロ)問題解決法 生徒を問題解決法によつて訓練する事は、デューキ教授の一九一〇年の著「吾等の思考法(How We Think)」に於ける理論的方面に於て最も適當に論究せられた。デューキ教授に従へば、問題は期待せざる、奇妙なる、見慣れぬ、不思議なる、混亂せる或物から、又は或困惑、紛糾若くは疑問から發生する。生徒等は心中の自信を動搖せしめる様な如何なる困惑にも故障にも必ず純眞なる問題を有するものである。かくて、一の問題はウ・ブスターの定義せるが如く「疑問を含む問題」と見られる。而して、問題解決法によつて生徒を訓練することによつての特別の討究は、著名なる心理學者達によつて提供せられた推理及び科學的思考による

論議の討究が基礎となつて居るやうである。此等の討究に含まるゝ論點及び概念は、明に動機論及び興味論に含まるゝ其等と大に異なるものがある。

(ハ)プロジェクト教授法 他方に於てプロジェクト教授法は實行活動による生徒の計畫として考へられる時に、明に更に大なる題目なる問題解決法の一部である。プロジェクト教授法に於て、生徒は常に或る問題に對立してゐる。けれども、その問題が實行的特質 (practical character) を有する點に於て、單なる理論的又は思案的問題 (theoretical or speculative problems) と區別せられる。例へば、歴史に於ける實行的プロジェクト問題は、「ワシントンの傳記及びヴァレーフォードに於ける彼の軍隊を如何にして制化すべきか」の問題となり、理論的問題に於ては、「ワシントンとフレデリック大王といづれが大なる將師なるか」の問題となるであらう。而して、その實行的問題解決法もプロジェクト教授法は殆んど總ての教科につき種々の形式を採つて適用せられるやうになつた。此等の一々に就ては進んで次項に述べる。

第五節 特殊適用に於ける

プロジェクト教授法の發達

第二 特殊適用に於けるプロジェクト教授法の發達

(一) 手工工 (manual training) 模倣的實地練習の初期のスロイド (loyd) 組織 一九〇〇年頃の「新教育」

によりて先づ廣く實地練習に變ぜらるべき學科目は手工であつた。米國に於ける此の教科目の初期の發達に於いて、木工練習がスウ・デン流のスロイドの練習、即ち一八七五年頃に起つた一の組織に従つて屢々模倣せられた。それは一八八六年頃にボストンに輸入せられ、やがて廣く米國手工學校 (American Manual Training School) に於て採用せられた。この組織で生徒の作つた製作品は黒板用の鏡、ペン軸、花瓶、手斧の柄、道具掛、書物立等の實用品であつた。此等の物品は、主として教授者の示範に模倣して、各兒童によりて順序正しく爲されたものである。パーカー教授は曾て中等學校の生徒として一八九四年——一八九六年の二年間シンシナッチ州の手工學校で毎日二時間宛かゝる正式の木工を喜んで實習する機會を持つた。そして、余は子供時代に家庭で日々用ひて居た或る實用品を作つた。この練習によつて其の技術を發達し、これが後世屢々有用であつたことが證明せられたといつてゐる。

(二) プロジェクト計畫 (project-planing) の一九〇〇年頃の主張 然れども、このスウ・デン流のスロイド組織の實地練習にては、生徒自身が創作的に計畫する要素は殆どなかつた。この爲に、その練習は一九〇〇年頃の「新教育」の種々の指導者によつて強く非難せられ始めた。

(三) デュキー教授の職業の心理 (The Psychology of Occupations) 恐らく、このスロイドの批評の基礎をなせる意見の最も重要な理論的發表は「The Psychology of Occupation」と稱するデュキー教授の論文であつたであらう。この論文に於て、教授は職業を社會生活に於て實施せられる或

る形式の作業を再演する活動の一形式であると定義した。而して、その職業教授に用ひらるべき方法に關する説明に於て、教授は次の如く述べてゐる。

この型式の作業を實施することは可能である。……その爲に全然、手技的又は身體的方面が力説せられる。……例へば、手工教授に於ても、或る道具を使ひこなし、或る物品を製作することを主要目的とせる所では、かゝることは殆んど避くべからざる傾向である。そして、かゝる場合には殆ど何所でも、児童等は最も適當なる材料及び道具を選択することに對して知的責任を與へられず、又彼等自ら作業の型式や計畫を考へ出し、彼等自ら誤謬を發見して、之を訂正する方法を發見する機會を與へられてゐない。——勿論、それは彼等自身の能力範圍にてさすべきことであるが。(Elementary School Record, 1909)

と。更に討究を進めて、デューキー教授は、生徒の手技活動に於て益々生徒自ら親しく經驗せしめ、計畫せしめ、又再發見せしめ、たきことを力説した。

(四)カーネル・パーカーの論理的關係による組織に對する反對 同様の意見は一九〇一年——一九〇三年頃の手工雜誌(Manual Training Magazine)の初期の號に執筆せられたる如く、手工教授の會合に於て屢々討究せられた。かゝる會合に於て、カーネル・パーカーは度々有力なる辯士となり、スロイドの練習に於ける論理的關係による組織を變更して、生徒自身の創作的思想をより多く含む活動を爲さしめなければならぬと主張した。

(五)リチャード(C. R. Richard)の生徒計畫 (pupil-planning)の主張 手工練習に於てより多く生徒に計畫せしむべきことを最も有力に主張した一人はリチャード教授であつた。而して、教授がコロンビア大學の教育部の手工科の部長であつたことが、彼の主張の影響を益々大ならしめた。リチャード教授は雄辯に、特に「自我實現」(self-realization)又は「發表による教育」(education through expression)等の語を用ひて「新教育」を力説した。彼は生徒練習を指示して彼の初期の論文に於ても、種々「種々」なる語を用ひ、又彼の論文に於て、特に教育部報告に於て、明にこの語を用ひた。生徒の創作(pupil-initiative)及び生徒の計劃(pupil-planning)の位置に關する彼の考は、一九〇一年の手工雜誌に掲載した小學校に於ける手工(Handwork in the Primary School)なる論文に於ける次の語句に明である。

手工に自己發表の要素を取り入れるといふことは、生徒をして無制限の氣まぐれや空想を練習せしめて放縱に傾かしめやうといふのではない。手工教授に於いても、生徒は他の學業作業の如何なるものよりも、教授の指示教導より勝手に放れてはならない。自己發表といふ事は、爲さしむべき凡ての事に對して生徒に悉く計畫工夫せしむべきことを意味するのではない。之を幼稚な児童の未熟なる判斷力に對して豫期することは餘りに過重である。強いて之を爲さしめても、粗雑なる計畫と不満足なる作業に終ることであらう。併し、この要素を承認することは、一の目的を遂行せんとする一般的計畫は生徒自身より發表

せらるべきことを意味してもよく、又個々の生徒によつて、この一般的目的の範囲内で詳細なことは、適宜に之を適用又は變更すべきことを意味してもよい。その他、之に類する種々の意味を有つてもよいが、併し、常に作業者の思想及び感情がその作業の目的を本統の方法で助成しつゝあることを意味しなければならぬ。

(六) スロイドよりプロジェクトへの變遷と、その調和 スウィーデン流のスロイドの組織的形式的練習より、主として生徒自身をして計畫させようとするプロジェクトにまでの變遷は、一九一〇年頃には全國を通じて多數の木工科の教授に起つた。例へば、その頃或る大都會の一人の手工教師は、パーカー教授に次の如きことを云つた。

我々は重要なプロジェクト作業を持つてゐる。我々は若し一兒童がコースター付の車を作りたいといふならば、彼が適當の計畫さへ示すことが出来れば、作つてよいと答へる。併し、總ての兒童と同様の車を作らうとすると、茲に困難が生ずる。そして、それは形式的練習に於けると同様に、純然たる模倣作業と成り終るのである。

と。又この改良せられたプロジェクト課程を實驗した多くの經驗家は、プロジェクト課程によれば従来の組織的課程によるよりも道具の作練が出来ない事を感じた。依て、或る學校に於ては、道具の組織的練習とプロジェクト計畫とを併せ課さんとする反動的傾向が發達した。

(七) 幼稚園 形式的構成より生徒計畫及び實驗にまでフレীবレル主義の一般的原理の影響の

下に手工教授に起つた變化と密接に關聯して、幼稚園に於ても極めて組織的形式的であつた組織が變じて、幼兒の計畫が主要部を占める自由活動が主となつた。而して、デュキ教授の影響はこの變化を惹起する大なる要素であつた。かゝる變化の必要、及びそれとフレীবレルの原理との調和に關する教授の考は次の引用句によく表はれてゐる。これは、先に掲げたデュキ教授のシカゴ學校に於けるフレীবレルの原理に關する引用文の續きである。

全校を通じて幼稚園的態度と稱せらるべきものを採用せんとするこの企圖は、幼稚園期として知られた時期、即ち四歳より六歳迄の幼兒期に於て、その作業に或る變更をなすことを必要とした。且つ、彼等の或物は明に根本的特質を有せしに拘はらず、彼等はフレীবレルの精神に正しく合せることを云ふ必要がある。

と。又デュキ教授の助力に成る改訂幼稚園練習の性質は、シカゴ大學附屬小學校の一九一七年度研究紀要より引用せる次の句に明である。

組織の手段は具體的にして稍恒久的なる遊戯の中心となる客觀的プロジェクトによる。例へば、その中心點として臺所を有し、且つ、食料品店、花園、耕作地等を有する家屋の如きものをとる。

兒童等は學校に来ると、多くの注意すべきものを、その中でも、先づ人形の家具、臺所道具及び食器等を發見する。彼等は、これ等の玩具を以て、木片、土砂及び粘土等を以てするが如く、自

由に補綴する。教師はその料理やお客事の指圖を爲しつゝ、此の遊戯を容易に指導することが出来る。やがて、その窓の片隅に小さな茶所や食堂が出来始める。そこで、教師は戸や窓のある一の部屋を作る。そこで、この小さな部屋を構うて置くので、必要な間はそのままにして置くことが出来る。

此の遊戯室は今は大なる興味と活動の中心となつてゐる。粘土の器具や食器が出来る。其等を入れる戸欄が木片で出来る。厚紙を切つて欄とし、薄い紙は缺んで縁をついだ小布巾とし、ナブヤンが疊まれ、食事の献立が来る。それから穀類を買ひに食料店に一走りする必要が起る。それが子供等によつて炊かれて食卓に供へられる。この食料店へのお使ひがこの教室内に食料店を設ける必要を暗示する。そして、これが今や第二の問題又はプロジェクトとなる。それは更に多くの計畫と経験を要し、且つ極めて自然に團體作業をさせることとなる。依て、最後には木片や板で同時に三四人の子供が一緒に遊べる程の建物が出来上ることになる。そこで、又欄や板場や飾窓を作ることの研究し、食料店が本統に賣つて居るものを見る爲に又外出せねばならぬ。それから、更に小さな問題が限りなく現はれて来て子供等の解決を待つこととなる。例へば、粘土の野菜や菓物が實際容易に實物と見える様な形に作られて、色が付けられなければならない。それから、其等を入れる爲に籠が作られ、紙袋が工夫せられなければならない。尙又どんな罐詰品が貯蔵してあるか、その蓋を

描かねばならぬ。買手の爲に、ポケット手帳やお金を供へ、運搬用の車を作らねばならぬ。此等は一定の模倣や標本から作られたのではなくて、子供等自身によつて作り出され、且つその結果は食料品の遊戯に於て實際に使用して試みされたのである。教師の目的は子供等が簡単な問題を解決する彼等の力を確實に進歩せしめ、且つ其等の材料の取扱に習熟せしめる様に、その作業を指導するにある。

第三のプロジェクトなる花園又は新地等は前の二者に次ぐものである。それは、一には幼児に對して餘り親しみが無いのと、二には後に小學校の第一學年に至つて再びすることであるからである。尤も、年長の子供は時々食卓の上に小さな耕地を作り、稲田、蔬菜園、果樹園及び小屋、風除等を作ることもある。

と。又幼稚園に於ける形式的、模倣的練習より大いに兒童自身の計畫を許すプロジェクトへの變遷を更に進んで發表せる著名なる論文集が、一九一四年の正月に、師範大學紀要に米國の幼稚園教育者中の進歩的改良運動の指導者の一人なる Miss Pauline Hill の編輯によつて出版せられた。

(八)集會番組 (assembly Programs) 學校作業の第三の方面は集會番組の中にある。この作業では、今紹介しつゝある生徒によるプロジェクト計畫が早くより行はれてゐた。正規の暗誦や唱歌の場合の如く、かゝる番組は早くより普通に行はれてゐた。併し、生徒等が自ら其の番組や

所作を計畫工夫する生徒のプロジェクト番組 (pupil-project-program) に迄の變化は、かゝる場合に行はるゝ訓練に根本的の成物を加へたことを示してゐる。かゝる訓練に對して最高の發達をなした中心點の一はカーネル・パーカーの學校であつた。今でも恐らく、かゝる實習についで最もよき説明は、シカゴ、ウェブスター・アベニュー三三〇番のパーカーの學校 (Frauds W. Parker School) の第二報に見られるであらう。

(九)歴史及び地理に於ける構成及び劇化 生徒の工夫した集會プロジェクトの中には、歴史や地理の材料で作出された構成的プロジェクトの如く、觀覽者の前に揭示する類のものもあつた。そして、そのプログラムには歴史や文學の材料を劇化したものも含んでゐた。又同様のプロジェクトは、歴史や社會研究に於ける多くの教育作業に對して中心點を提供した。

(10)市民運動 (civic campaigns) 一九〇九年にダン・Dunn's *The Community and the Citizen* が出版せられると、多く公民科の教師は學校又は地方自治體の公民的生活を、生徒に發動的に了解されることの可能なることに注意し出した。そこで、種々の有益なる工夫が、練熟せる教師の指導の下に、生徒等によつて計畫せられ、又實行せられ始めた。

(11)かゝる點に關する特別なる發達の約説 プロジェクト法の歴史的發達を例示する爲に掲げた前の特殊の實例を回顧すれば、二二九〇〇年頃既に手工教授には生徒をして一層實行的計畫を爲さしめることの導入に對して明なる運動があつた。又 *Project* といふ語はこの科に

於ては、生徒實習を示す爲に早くよりリチーフによつて使はれてゐた。二二二同方向に向つては、幼稚園の實習の改善と同時に進行はれて或る進歩的學校に於て、漸次その効果が表れて來た。

(12)集會番組は、カーネル・パーカーの學校などでは、特に早くより生徒プロジェクトに對して實習の機會を與へてゐた。(四)構成的又は劇化的プロジェクトは、早くより地理や歴史の教授に現はれてゐた。(五)一九〇九年のダンの公民科に關する著作は、この科に或るプロジェクト法を導入せんとした。其他科學、英語作文及び其他の學科に於けるプロジェクト教授法に對しても、同様に有力な出發點の起源を尋ねることが出來よう。併しながら、かゝる特殊學科に於けるプロジェクト法の歴史的發達を例示するのは既に十分である。只茲に今一つ例證を掲げたいのは、中等學校の農業科教授に於けるプロジェクト法の發達である。この科では、プロジェクト教授が、職業教育の附加に對するスミス・フーズ法案 (Smith-Hughes Act) の影響と職業教育聯合委員 (The Federal Board of Vocational Education) の取れるその法律の解釋とによつて、種々特別の法律的意義を有するに至つた。

(13)農業科に於ける家庭プロジェクト 此の説明は、パーカーの採る定義の或る要點を頗るよく例證するものである。即ち(一)文字に従へば、プロジェクトとは、實行するとの考慮に對して投出されたる實行的性質を有するものである。又 *to project* とは *to contrive; to devise; to scheme* の意である。(二) *pupil-project* とは、一人又は多數の児童によつて計畫せられた實行活動の

單元である。(iii) Individual project は生徒をして實行計畫に於て實習せしめ、又或る特定の實行目的を遂行する爲に手段を工夫し、方法を選抜せしめることである。

更に又、農業に於けるプロジェクト教授法についての我々の説明は、實行計畫を工夫することの考が一般の社會的状態こゝでは「プロジェクト」といふ語が普通の字書の意味で用ひられてゐたから、中等學校の農業教授に於て監督せられる實地作業こゝでは一般に實地の事柄に使用せられてゐると殆んど同じ意味を持つてゐるにまで、如何に徐々に移したかを明示するであらう。此等の事實は、職業教育聯盟委員によつて、一九一八年九月發行の「職業的農業教育の一面としての家庭プロジェクト」より引用せる次の文章に於て明瞭になる。

數年間は、プロジェクトといふ語は、農務省の科學研究者の間にて、随分長い間、時には數年間もかゝつて完成する様な農業科學に於て、用意周到に計畫した實驗のことに用ひられてゐた。かゝる目的と方法とを併せ含む計畫は、二三の州の農業實驗場の意見として提出せられ、合衆國農務省の國家的事業に於ける實驗場の役所に採用せられた。

尙最近には、實際同一事情の下に、「Project」といふ語はスミス・レーヴァー法 (Smith-Lever) A の下に實施せられた實證作業及び擴張教授 (demonstration work and extension teaching) に於ける project に適用せられた。そして、このプロジェクトといふ語には、或る意味と、或る期間と、或る具體的な價值ある結果の豫期とを有する一の豫案の考を伴つてゐた。

中等學校の農業教授に關して、家庭に於けるプロジェクトといふ考が一九〇八年頃マサチューセッツに於て結晶して、home project といふ名を採る様になつた。一九一一年には、立法手續によつて合衆國文部省の認可を受けることとなつた。この法案は、その定義の主要點を變更しない程度の修正を加へて、スミス・レーヴァー法案の制定に先ちて、中等學校に於ける農業に關する既定の法律を有つてゐた多くの州に採用せられた。又小學校及び中等學校の農業科に於ける作業に於て、合衆國農務省は、家庭プロジェクトに關する二三の出版物を發行して、家庭プロジェクトについて廣く行はれてゐる考を採用して居た。

職業教育聯盟委員は、この法案を發達擴張せんとしたので、この家庭プロジェクトが餘り價値のない實習に練習せられることを望まなかつた。又家庭で行はれるものには、home project といふ語を用ひてもよいが、この作業學校に於て課せられるやうに計畫せられた方面に限り、class project といふ語の適用せられんことを望んだ。

(1) Home project の監督規定 尙右の報告書には、home project を採用する爲に必要な條件が詳細に擧げてある。今その條件を約説すれば、次の如きものである。

Home project の本質

1. 餘程長い時間に涉りて、特定の目的を以て、生徒に對して何等か新なる問題を含みて、使用せらるべき方法を十分詳細に約説せる用意周到に立てられた計畫。

この計畫は記述せられて、次の事項と共に示されなければならぬ。

2. 既設の計畫に基き、後來の不一致を除く爲に備へらるゝ、父母、教師及び生徒間の契約、兒童の經濟上の特權は明瞭に記載されなければならぬ。
3. プロジェクト作業が誤謬なく遂行せられることを得、且つ家庭が學校の作業に最もよく適應せる一種の實驗室的實習を提供し得る目的の爲に、學校に於て、正科に於ても、又特殊の個別研究に於ても、一の教授を爲すこと。
4. 方法、時期、代價、收入、其他重要な要素を詳細に記載して、後に約説すること。
5. 全プロジェクト期間の経過及び決算を含む報告書。
6. 生徒を助けて、彼のプロジェクトを繼續せしめ、困難に遭遇せる時は度々彼等を激勵し、且つ彼等の契約に背かざらしめ、又臨機に教室の教授を補助教授を興へる爲に必要な性質を有せる良教師の監督。

その監督者は、生徒に報告を要求し、且つ自分は又之を監督官廳に報告せねばならぬ。

(四) 歴史の見解の結論 我々が手工、幼稚園、集會番組、歴史、地理、公民科及び農業等にプロジェクト教授が使用せられる様になつた事について述べて來た實例は、一九〇〇年頃より現今に至るまでに、此の運動が如何に實際の學校實習に影響したかを例證するに足るものである。彼等は又より廣きフレイベル主義の教授によつて刺激せられ、Teacher's College, Colonel Parker,

J. Demey教授などによりて鼓吹せられたる所謂 New Education が如何に多くの米國の學校に於

て、實際のプロジェクト練習として、漸次有力に認められるに至つたかを指示するものである。

以上は、シカゴ大學のパーカー教授のプロジェクト法の發達に關する意見の概要であるがこれによりて、最近に於ける新教育思潮の發達より、氏の所謂教授の一方法としてのプロジェクト法の發達の経過を、各方面に涉りて一々明にすることが出来る。一體、プロジェクトについては、パーカー教授の解する如く、教授の一方法として見る文でなく、一科目としてプロジェクト科を特設せんとする意見もあり、又全教科課程の統合法として見んとする意見もあることは、余も倫理教育研究の第四、第五の兩號に半見を述べて置いたのであるが、かゝる意味のプロジェクトの發達につきては、又別の考察を試みなければならぬのである。併し、普通解釋せられて居ることく、プロジェクトは教授の一方法と見るが最も妥當であると思ふので、以上のパーカー教授の見解はプロジェクトの史的考察として適當なるものと見てよからう。

(大正十三年二月、明日の教育、第四卷第二號)

第六編 道德的陶冶の問題

第一章 教訓論

- 一、知らしめる爲の知識と行はしめる爲の知識
- 二、教訓の本質と精神の肉面的構造の改造
- 三、教訓を興へる心と受ける心

第一節 知らしめる爲の知識と

行はしめる爲の知識

「今の人達は知識だけは進んで、理解はいふが、實行となると一向駄目だ。だから、もう知識は澤山だ、只實行あるのみだ。」とはよく聞くことである。果して、今の人達には知らしめることは澤山であらうか、實行のみが修養となるのであらか。約言すれば、道德的陶冶に於ては、知らしめることが本であるか、行はしめることが本であるか、問題は茲にある。「只實行あるのみ」と簡單にかたづけられる譯には行かぬ。道德的陶冶に於て實行の重要なことは云ふまでもない

ことであるが、古來徳育を論ずるものには、知を重んじ、眞によく知らしめれば行ふことは自ら出来るものだと言くものも少くない。例へば、大學の致知格物説の如きはその一である。

古之欲明明徳於天下者、先治其國、欲治其國者、先齊其家、欲齊其家者、先修其身、欲修其身者、先正其心、欲正其心者、先誠其意、欲誠其意者、先致其知、知在格物、物格而后知至、知至而后意誠、意誠而后心正、心正而后身修、身修而后家齊、家齊而后國治、國治而后天下平、自天子以至庶人、壹是以修身爲本、其本亂而末治者、否矣、其所厚者薄、而其所薄者厚、未之有也、此謂知本、此謂知之至也。

右の如く、治國平天下の本は、要するに致知格物にありと説いてある。

然らば、致知格物とはどういふことか。これには學者によつて多少解釋の相違はあるが、その根本義に於ては異なる所はない。中村楊齋は、大體朱子の説により、その蓋大學示蒙句解に於て、その意義を極めて平明懇切に説いてゐる。今其の内、欲誠其意者、先致其知、致知在格物について説ける所を抽出すれば、

知は心の知識、即明徳の靈覺なる所なり。知識はもと理において知らずと云ことなし。されど學びてこれを明にせざれば其を知らず。致すとは其すでに知る所よりいまだ知らざる方へ推し致してわが知識の全體をきはめ、天下の理において知りつくさずと云ことなからしむることを云。蓋し意念のいまだまことならざるは其善惡を知ることいまだ明白眞

實ならぬ故なれば、意を誠にせんとするには必ず其知をきはめつくすなり。

物とは事と云が如し。事となして云時は物はをのづから其中にあり。是事物の理をさして云なり。これを格すとは物ごとの道理をのづから精粗表裏のきはまれる體なり。物について理をきはむる者、ことごとく其極れる所にきはめいたることをいふ。蓋物にある理と心に知る理とものと一つなり。心の知識は物の理をきはむるによつてひらけ、物の道理は心のたづぬるによりてあらはる。この故にわが知を致すことは物の理をきはむるにあり。されども知を致すことは、知識の全體をはしむるよりきはめつくすことなり。物に格るはひとつびとつにきはめて、其功をつむことなり。理をきはむること多きにしたがひて、知のてらすこといよ／＼ひろし。

以上の八つを大學の道の條目とす。木の條わかれ、綱の目のまぢ／＼なるが如くなればなり。すべて見來れば物に格り知を致すは心を以て、此理をきはむることなり。意を誠にし、心を正し、身修るは身を以て、此理に體することなり。家を齊へ、國を治め、天下を平にするは政教を以て、此理を推しひろむることなり。又八條の功を用る先後、まことに其ついでをみだるべからず、もし彼と此とを知り合せてなさんにも、先なるは必ず先にし、後なるは必後にす。又手にしたがひて一節ををさむることは却て先後にかゝはらず。又一節の功成りて後、次の一節をすることにはあらざるなり。

果して一切を知り盡せば一切を行ひ得るやうになるであらうか。問題は茲にある。一體知り盡すといふことには、(一)普通一般の事として廣く知り盡すといふ意味と、(二)直接に我一身上の事として深く知り盡すといふ意味とある。而して、一般的に廣く知り盡すことは判断を公正にして誤りなからしめる所以で、我一身上の事として深く知り盡すことは實行を督促して怠らざらしめる所以ではあるまいか。而して、致知格物の本義はこの兩様の意味を併有するものと解すべきであらう。前の中村惕齋の解釋にはこの點が十分明でないが、この兩義を含むものとして考へなければ、その解釋は淺薄なものとなる。然るに、この兩義をよく辨へずして、只よく知らして置きさへすれば實行は自ら出来るものであると信じてゐるものも少くない。一般に、朱子派の學者には、かゝる傾向が滑んでゐる。かの近思錄の教學類にも次の様なことが説いてある。

伊川先生曰、古人生子、能食能言而教之、大學之法、以豫爲先、人之幼也、知思未有所主、便當以格言至論、日陳於前、雖未曉、且當懇懇使益耳、充觀久、自安習、若固有之、學以他言、惑之不能入也。若爲之不豫、及乎稍長、私意偏好、生於內、兼口辨言、於外、欲其純完、不可得也。

これによれば、幼少な時から、格言や至論を日々暗誦せしめて置くがよい。最初はその意味がよく分らなくても、懇懇は煩でくすべること、語は聲やかましく云ふことであるとして耳に

も一杯、腹にも一杯詰めこんで置けば、久しくする内に自らそれに安習して固有のもの、の如く確固となりて、他よりかれこれ言ひ惑はさるやうなこともなくなる。云々といふのである。かくの如く、譯も分らぬことを幼少な時から注入的に暗誦せしめることが果して何れだけ實踐的効果を表すものであらうか。従来の道德的陶冶に對する問題は、かゝる點にあるのであるまいか。所謂「もう知識は澤山だ、只實行あるのみ」といふような聲は、かゝる知識の注入に對して放たるゝ警告である。

三

前にも述べた様に、行ふ爲の知識は、單に知る爲の知識とは異なり、直接に吾一身上の事としての知識でなければならぬ。親鸞は恒に、

彌陀の五劫思惟の願をよくく、案すれば偏に親鸞一人がためなりけり。されば若干の業を持ちける身にてありけるを助けんと思召したちける本願のかたじけなさよ。

といつて居たといふことである。ここに偏に親鸞一人がためなりけりと感ずればこそ、彌陀の本願が有り難くてたまらないのである。感謝せずにはゐられないのである。一體、親鸞は、常には、彌陀の本願は、彌陀が煩惱具足の一切の業生には絕對に自力では安心の出来ない所を見越して一切の業生に代つて成就せられた大願であるから、之を信ずるものは老若男女賢愚善惡を分たず、必ず救はれて往生出来ると説きながら、何故こんなことをいふのでせう。そこ

に、信じて行はざるを得ぬ知識即ち實踐的知識の特徴がある。蓋し、痛ましき煩悶によつて、いかんしても我内なる煩悩の根絶しがたきこと、隨つて、自力のみでは往生出來難きことを痛切に體驗せる親鸞には、この彌陀の本願に思ひ至るとき、それはかゝるあさましき凡夫の我身とても助からぬ我身、済度の爲の本願でなくて何であらうと感ぜざるを得ないのである。その敬虔なる態度には他人のことまで考へ及ぶ間隙はないのであらう。これ程の嚴肅さはなくとも、總て、我身上のことと思はなければ、どんなによいことと知つても實行出來るものではな

い。
我身上のこととして感ずる知識は、我内に痛切なる缺乏を感じて之を充さんが爲に求め得た知識である。我内なる缺乏即ち要求を充すが、故に我身上のこととして感ぜられるのである。我身上のこととして自ら求め得た知識なるが故に、實行せずには措けないのである。單なる知識そのものは判斷に方向を示す光とはなるが、之を實行せしめる力とはならぬ。之を實行せしめる力は自ら求める力である。されば、論語述而第七にも、

子曰、不憤不啓、不悱不發、舉一隅不以三隅反、則不復也。

とある。勿論、それは一隅を擧げて授けても三隅の分らぬ程の愚者には教へないといふ意味ではないことはその前節の

子曰、自行、束修、以上、吾未嘗無聞焉。

とあるをまたすしても明である。されど、それは普通解するが如く、自ら憤悱し自ら工夫して努力するものでなければ、教へることが明瞭な知識として取得出來ないといふだけではあるまい。更に一步進んで之を實行する力が足りない。我事としてその身の上之を實行する氣がないから、教へないといふのではあるまいか。このことは孔子の教全體の性質上から見ても、又前節の束修を行ひ禮を以て教を乞ふ程のものは皆誨へてやると云へる所から見ても、敢て穿ち過ぎた解釋ではあるまい。

ソークラテスも亦、恒に人に教ふる前には、必ず汝自身を知れといつた。その心は新に知らんとするものは、先づそのことについて自ら何程を知れるかを反省して見ねばならぬ。そして、その知らざる點を明にし、之に對して知らんとする要求の起るまでは教へてもだめだといふのである。「知らざるを和らすとせよ、これ知るなり」で、吾人は自己の知らざることを自覺する時に謙虛なる心持になり、之を知らんとする要求が起り、新なる求知的生活に發心せざるを得ないのである。さうして、それは單なる知識のみでなく、眞に我ものとしての實行の爲であらしめようとすることは、孔子の心と同様であらう。

四

之を要するに、行はんが爲の知識即ち實踐的知識の特徴は、我身上のこととして感知することにある。只知らんが爲の知識は、何時何處で誰が考へてもさうより外には考へられないとい

客観的妥當性を明にすればよいのである。假に之を理論的知識と稱すれば、實踐的知識が
かゝる理論的知識と異なる所以は、界之を明にすることが出来た。その主要點は、知識その物
の性質よりも、寧ろその知識に對する我々の主観的態度であることと見ることが出来よう。例へ
ば、かのソークラテスがアテネの青年を教導するや、彼は學問道德の客観的妥當性を信じて廣
く之を普及せしめんと努めたのであるが、之が爲に、メレトス等に讒訴せられ、終に世にも稀
なる不公正な裁判によつて死刑の宣告を受けた。時に、從容として毒杯を仰ぎ、毫も平素の所
説に對する信念を曲げなかつた彼の態度は、確に實踐的である。創設者たる彼にして、若しそ
の死を恐れてその所信を曲げる様なことがあつたならば、萬古不易たるべき彼の所説は永久
に亡びたであらう。之を思ふた彼は、限りある生命を惜しめても、自己の所説に永遠の生命を與
へず居られたなかつたのである。是の時に於て、彼の所説は彼一身のことである。そこに、彼
自らの命にかへても之を恪守せねばならぬ譯が生ずる。後世、ガリレイが彼の數學的天才に
よつてコペルニカスの地動説の眞理なることを確證せる時、彼が當時の教會の如何なる迫害
に對しても之を死守してその所信を曲げなかつたといふ心事も同様であらう。又孟子にあ
る様な所謂自ら反みて縮ければ、千萬人と雖、吾往かんとの大勇猛心も、我若し往かざれば斯道
斯義を如何にせんと自覺したればのことと、これ亦前二者と同様の心事であらう。況んや、觀
望に於て見るが如き宗教上の信念に於て、更に我一人のこととして切實なるものがあるであ

らう。是れに由て之を觀れば、實行せしめる爲の知識は單にその事理を明確にするだけでは
足らない。それを直接我身上の事として自覺せしめねばならぬ。かの伊川先生の云へる如
く、譯も分らぬ格言や至論を耳一杯、腹一杯詰込んで置けば、いつか安習する時があるであらう
などと呑氣なことを云つて居てはなるまい。さればとて、もう知識は澤山だ、只實行あるのみ
と云つて、何の自信も要求も起らぬことを只機械的に實行せしめたとして、それは人間を機械化
すだけのことである。かゝる實行の練習によつて、人は機械としてよく運轉する様にはなる
のであらうが、それは人格者としての徳行修練にはならぬ。
斯の如く考へて來ると、實行せねばならぬ様に實踐的に知らしめること、換言すれば、己れ自
身のことであると自覺せしめる様に知らしめることのみが教訓であると云へよう。單に客観
的妥當性を明かにする爲に理論的に知らしめることは、一の教授とは云へようが、教訓とは云
へない。況んや、機械的習得を強ひる爲に譯も分らぬことを無暗と注入することに於てをや
である。

第二節 教訓の本質と精神の内面的構造の改造

さて、行ふ爲の實踐的知識とは、己れ自身の爲のことであるとの自覺を伴ふ知識で、それは自

ら切なる缺乏を感じて之を充さんことを求むるものにのみ與へられる知識であることは既に反復述べた通りである。併し、かう云つただけでは未だ教訓によつて與へられる實踐的知識の特質が十分に説き盡されてゐない。蓋し、缺乏を感じるものに對して、之を充實せしめる爲に與へるといへば、知識の缺乏を量的に補充することの如く考へられたいでもない。この場合に、缺乏を満足せしめるものは知識の量の増加ではなく、心の向ふ所を指示して、その構造を組織し直させることである。構造といつても、心理的要素の構造として考へた構造ではない。價值的に見て、種々の價値關聯として考へたる精神構造のことである。換言すれば、この價値關聯の中核に正しき方向を指示し、心全體をその方向に向はしめることによつて、全體の價値關聯に改造を加へることである。併し、それには單複、繁簡、高低、深淺等種々の場合があつて、一概にはいへない。自分も今此等の一々について完全に説明することは出来ないが、比較的顯著なる場合を抽出して例解することは出来る。

その一は、最も簡單なものの場合で、見當違ひの視點を正しく向け直すことである。例へば、次に舉ぐる所の告白文は、曾て私の京都府師範學校時代の生徒で、現に東北大學の助教として近々海外留學の途に上らんとする長友廣瀨君が、最近に公にされた「公民教育私論」といふ論文集の跋である。

森先生は、私が師範學校入學の時から三年迄學級主任として、又附屬小學校時代の首席調

導として可愛がつて呉れました。忘れもしない。丁度私が一年生の第二學期末に、成績を聞きに合點室へ行つた處が、行きなり「貴様は存外成績が悪い」といはれたので驚いて、「何番位ですか」と伺ふと、「三番だ」と答へられた。それで「三番ならよいぢやありませんか」とつい口をむらすと、それだからいかん、貴様にはもつと出来る素質がある。三番では悪い。きばれ」と仰つしやいました。實際、あの時の様な感激に満ちた心持は、その度々はあり得ません。それで第三學期二番、二年からは一番となつて、それ以來先生に叱られないで済みました。學校を卒業してから特に近頃に至るまで、如何に私が先生に愛せられ、信ぜられてゐたかは、とても筆紙の盡し得る處ではありませぬ。

いかにも、存氣な紅顔の廣瀨君が、森先生の一喝によつて「三番ならよいぢやありませんか」と小成に安んじて、下を見て居た眼を上に向けられ、まあ人並にやりをればよいと外を見て居た眼を内に向けられ、自己の天稟の素質を自覺して限りなき向上發展の心を振ひ起したかをあり／＼と見る様である。廣瀨君をして、その後師範在校中の成績、進んで今日あるを致した所以のものも、校訓として數年間、又、京都大學學生中の稀有の成績、進んで今日あるを致した所以のものも、その基は全く森先生の一喝によつて、下より上へ、外より内へ、心眼を一轉せしめたことになるといつても敢て過言ではあるまい。親しく兩人を知る私には確かさう思はれる。

その二は、矛盾に苦しむ對立的見地を一段高次の見地に止揚して、統一の歡喜を味はしせることである。これは、悉く實踐的知識の指導即ち教訓を與へる場合の最も模式的なものであらう。多くの教訓は皆この形式の運用に過ぎぬともいへよう。例へば、かの歡異鈔に於いて最も有名なる教訓、

善人なほもて往生を遂ぐ、いはんや惡人をや。

の一言は、始めて之を聽くものをして驚かしめるのであるが、之を驚く善人の心は、善惡の對立概念に囚はれて、善人は善行を積むが故に往生を遂げ得べきも、惡人は惡行をなすが故に往生を遂げ得べき筈はないと獨りじめにきめて居るが、親賢の信仰は、實に一段高き所よりこの相對的の善惡を止揚せる絕對善惡即ち彌陀の本願よりして次の如く見てゐる。

煩惱具足のわれらは、何れの行にても、生死を離るゝことあるべからざるを憐れたまひて、願を作したまふ本意、惡人成佛のためなれば、他力をたのみたてまつる惡人もとも往生の正因なり。よて善人だにこそ往生すれ、まして惡人はと。

なる程、お互に自ら善人だと自惚れてゐるからこそ、善人のみが往生出来て、惡人は往生出来ぬといふを當然らしく考へてゐるが、少しく自己の真相を内省して、煩惱具足の吾身が永久に罪惡を離れることの出来ないことに心付かば、吾等が身は永劫浮ぶ瀬はない譯である。斯の如く、自力にては永久に救はるべき道なき一切衆生なるが故に、之を救濟せんが爲にと成就せら

れたる彌陀の本願は、吾等の相對的善惡を超越せる絕對善即ち聖の境地である。この境に吾等の心眼を向ける時に、最早や相對的の善人も惡人もなく、その本願を信じ得るものはそのまゝ救濟せらるべきである。而して、本願は元、惡人成佛の爲なれば、その本願をたのみ奉る惡人こそ、最も往生の正因であるといふ論理も正しく立つ譯である。而して、この論理に従つて相對的見地を止揚してこそ、眞に彌陀の本願に歸命し得たるものの歡喜も湧出づるであらう。

併し、信仰の問題は別だといふものがあれば、他に例を求めよう。此節、樂地の歌舞伎座でやつてゐる楠木正成（松居松翁作「改造」五月號）を見るがよい。あの初幕の、大きな寄手塚に小さな味方塚の前で、正成を中心にして楠木一族の相會しての供養の席に、斧を提げて寄手塚を打砕かんとして狂氣の如く走り來つた一老人、水分の佐兵衛、彼は過ぐる合戦に只一人の仲を殺し、その隙をも蓋して死に至らせた所の遺恨骨髄に徹する寄手方の戰死者の爲に、供養塚、而も味方の戰死者のそれよりも大なる供養塚を立てた正成の氣が知れぬとて、惡口雜言の極を並べ立てたが、正成之を聽いて、その心に同情し、靜に之を諭し、

（正成）成程おまへのいふ事にも一理はある。が、佐兵衛、わしが初めて赤坂の城へ立てこもつた時、寄手の手負ひが、石小河原の水の上で、偏手に苦んで居るのを見るに、忍びないと云つて、自分の家へ連れて行つて、介抱をしてやつたのは、佐兵衛お前ではなかつたか。

（佐兵衛）ええ！

(正成) 惻隱の心は仁の端なりぢや。生きて居るものゝ此世の苦痛を除いてやりたい心があるなら、未來永劫修羅道の苦惱に陥つて居る亡靈とて、救つてやる氣には、どうしてなれないのぢや。

(佐兵衛) えい！

(正成) もつとも其時には、おまへの仲はまだ討死はして居なかつたらう。嫁もその様な恐ろしい死は避けて居なかつたらう。お前が敵を憎む心の燃えさかつて来たのは、無論それから後のことであらうが。敵方の將卒にも、親もあり、子もあるのぢやぞ。其親や子は矢張り正成や味方のものを懇んで居よう、其人達の心を思ひやると、わしにはあの山と積まれてあつた寄手方の死體をあの儘棄て置く勇氣はなかつた。佐兵衛、わしの心も察してくれ。(佐兵衛) 殿さま、おめへさまは、自分の生みの子供を殺して見ねえから、そんな氣樂な事を云つて居なさるのだ、子供の愛情といふものゝあ、殺して見なければ分るものでねえ(又泣く)

(正成) 黙然として首うなだれる)

(正成) ……

(正季) ……

(佐兵衛) ……

(こいせ) ……

(正成) (佐兵衛の前にすゝみ、其手を執つて) 佐兵衛、許してくれ、此正成も時さへ来れば、戦場で生命を棄てる。神佛の御心にさへ違ふなら、仲も孫も、楠木の一門一家は必ず兵戦の裡に身を果すであらう。佐兵衛、それで仲や嫁の怨みを棄て、くれ。どうぞ心の修羅を消してくれ。

(佐兵衛) (烈しく感憤して、大地に両手をつき、殿様、わしが悪かつた。許して下され。仲はいい事をして討死してくれた。わしも殿様と一緒に討死する。而して敵方からの供養でも喜んでうけますすべえ。

(正成) 佐兵衛、分つてくれたか、わしは嬉しく思ふぞ、又佐兵衛の手を執る)

(佐兵衛) 殿様、殿様、勿體なうございます(感泣する)

可愛い仲や嫁をなくした許に心が一變して、深く敵方を懇んでゐた佐兵衛の對立的見地が、廣大なる慈悲心の正成の絶對的見地に止揚せられ、遂に主従の心が融けて一體となり行く心の徑路がよく讀める。かくて、佐兵衛は、最後の幕に、湊川合戦敗れて、廣嚴寺の無爲庵に正成一族相會して、靜に自殺せんとする處へ、駆付けて、眞先に、塚に伏して、約を果した。

かくて、この最後の一段となり、正成は一族と盡すべきを盡して再び相會し、心靜に從容として死に就き得ることを喜び、

(正成) 死を見る事歸するが如しといふ境地には、ほんとうに到達し得らるゝものか如何かと

當々愈ふんで居たが、かう安らかな心で死ぬとは、あゝ有難い事ぢや。

といふと、氣味の正季は、怨敵に對する對立的見地から心未だ平かならず、

(正季) 徳の人は知らず、わたしだけは左様は行きません。

(正成) 如何してじや。

(正季) わしは尊氏兄弟が憎くて堪りません。七生まで同じ人間に生れ来て、朝敵を滅ぼす事ばかり考へて死にます。

(正成) (淋しく笑つて) 例の批判辯が死の際まで離れぬと見えるな。わしの心は違ふぞ。最後の一念が善惡の生を引くといふ事がまことなら、わしは七度衆人に生れて、朝敵佛敵のない平和な世界を作る爲めに働きたいぞ。

(正季) (はら／＼と涙をこぼし) 兄上、わたしは間違つて居ました。わたしも悪魔になるより佛になつて死にませう。

(正成) (温顔に微笑を堪へて) いや、正季、批判辯はわしにもあつたのぢや。最期の際に人の心を批判しようとは思ひもかけなかつた。許してくれ。

(杜鵑一雙、夏の夜は次第にしらみ行く、佛前の燈明風なきに消ゆ)

(正成) あゝ静かな朝ぼらけぢやな。さあ、念佛をとなへてくれ。

(一同唱名する、又杜鵑の聲、波の音——幕)

一族五十餘人、同じ心に同じ理想を念じつゝ、靜なる大往生を選じたのである。

これと同じ心持が、かの菊池寛氏の名作『思辨の彼方』の内にはもつと／＼はつきりと描き出されてゐる。江戸の武士、中川三郎兵衛の遺子、實之助が、父の仇、市九郎を討取つて、父の怨を晴し、一家の再興を計らんと、一念に、劍を學ぶこと七年、家を出でて、仇を追ふこと九年、遂に宇佐八幡宮のお結によつて、豊前桶川の洞門を制貫中の老僧了海こそは仇市九郎と分り、喜び勇んで、すはや一刀の下に宿年の怨を晴さんとしたる殺罪、滅罪の爲めに洞門制貫に精進すること既に十九年、近く完成せんとする大事業も、弊履の如く打棄て、今日まで待つてゐましたと計り、誠首を差しのぼして、いかにも大悟徹底したる聖僧了海の態度に接すると、さすがの實之助も、忽ち積怨の復讐的對立の心も打砕かれて、崇高偉大なる了海の人道的精神に止揚せられ、いつしかその制貫の偉業に協力せねばならぬ氣になり、かくて、敵同士が相違んで、洞門の奥深く礎をとること一年六ヶ月、延享三年九月十日の月夜にこの偉業が完成した時は、兩人相抱いて感激の涙に明び、過去の塵を忘れて同じ歡喜を共にするに至つた、その心の経路がよく描出されてゐる。こゝには、一方が教訓を與へんとし、他方が之を受けんとした自覺はないが、確に偏狹なる對立心が、一段高次の廣大なる人道心に止揚せられて行く経過がよく讀める。人の心は斯くの如くして、廣まり、高まり、且つ深まり行くものであるかといふことがよく窺はれる。實の教訓は斯くの如くして行はるべきであらう。

その三は、二つ以上の矛盾錯雑せる要求のいづれを満足せしむべきかに迷へるものに、之を統一する中核を與へることである。約言すれば、迷へる心に方向を示し、暗き胸に光明を與へることである。これにも大小、單複の別はある。吾々はよく、あちら立つればこちらが立たぬ」といふ兩立出来ぬ場合に遭遇し、固も、そのいづれをも立たしめなければならぬ義務を感じ、又は感情を抱くことがある。複雑なる場合になると、これに向幾多の條件が加はり、紛糾錯雑して、いかに處置してよいか全く分らなくなつて、一指も染めることの出来ないことがある。殊に、それが重大なる問題となると、一層慎重を要するので、考へれば、とかく末葉から末葉へと走り、全體としての價值關係が全然不明となる事がある。かゝる状態が永く繼續すると、一種の神經衰弱症に陥り、意志の持続性を失ひ、或時は甲の點より、或時は乙の點より、又或時は丙の點よりと種々の點から考へ、只ぐる／＼と同じ圓周を行きつ戻りつしてゐる丈で、いつまで立つても判断がつかず、その内に自己に不利な結果のみが強く豫想せられて、次第に不安を感じ始め、精神全體の調子は益々悲觀に傾き、遂に前途全く暗黒なるが如く見えて、自殺もしかねまじき心境に追ひ詰められる事がある。斯の如き際に、十分その境遇に理解あるものが、内外總ての條件を最もよく考慮して、公正なる判断を與へ、亂麻の如く紛糾せる思想即ち價值關係に何然たる中核概念を明示し、之を中心にしての關係を考へ直すことによつて、精神全體に整然

たる統一を與へることが出来るならば、その迷へる心に確乎たる方向を示し、暗き胸に輝々たる光明を與へることが出来る譯である。これにも種々の場合があるから、一々實例を擧げて説明すべきであるが、餘りに長くなるからこの度は之を省略する。

四

之を要するに、行はしめる爲に知らしめること即ち教訓は、單に量的に新なる知識を増加することではなくて、心の向き、換言すれば、精神全體の價值關係の構造を改造することである。而して、その改造の要訣は、心の視點を正しく向け直すことであり、側面向きを正面向きとし、下向きを上向きとし、外向きを内向にすることであり、又紛糾して焦點を失へる心に焦點を作つて全體を統一し、光明を與へることである。意氣喪失せるものに勇氣と歡喜とを與へることである。

これで、教訓といはれるものの内面的關係が精明かになつたと思ふ。さて、然らば、かゝる内面的改造を爲さしめる力は何處から来るのであらうか。これが又、教訓の實際問題として重要なことである。思ふに、其の力は外から注入する譯には行かぬから、教訓を受けるものの心の内なる力を鼓舞誘導するより外には這がないであらう。これには、教訓を與へる心と受ける心との關係が重要な契機をなすと思はれる。(以上、大正十五年七月教育研究第三百四號)

第三節 教訓を興へる心と受ける心

教訓とは、行はせる爲の知識、即ち實踐的知識を興へることであるが、知識を興へるといつても、單に格言至論を熟讀して耳に盈て腹に充たしめ、以て道德的知識を増加するだけではなくて、求むる心のもつれを解き、迷ひを開き、矛盾を止揚して、その視點を轉換し、その價值關係の構造を改造することであることは、既に之を明にした。併し、如何にしてその視點を轉換し、その構造を改造し得るかの問題は、更に教訓する心と教訓せられる心との關係について考究せねばならぬ。

さて、受けた教訓に感謝して、直に之を實行せんとする力は、外から興へらるべきものでなく、求めて止まない心の力でなくてはならぬが、その求むる心をして、視點を轉換し、構造を改造してもつれを解き、まよひを開かしめ、その力を一點に集注して、之を行ふ力に轉換せしめるには、教へる心の力を俟たなければならぬ。茲に、教へる心が教はる心に對して如何なる態度を取らねばならぬか、この二つの心は、常に相互に作用するのであるから、いづれの側からでも考へられるのであるが、今は主として教へる心の側から考へて見よう。

二

さて、この二つの心の關係を考へるには、今一つ考慮に入れなければならぬ第三の要素がある。それは二つの心が共に追求する所の理想である。蓋し、教へんとする心と教はらんとする心が相結合して、所謂教學相長の作用が起るには、共に追求する理想を一にせねばならぬ。而して、この第三要素なる理想が何所に地位を占めるかによつて、二つの心の關係には種々の場合が起る。就中、最も模式的な場合を擧げて見れば、

第一は、二つの心の共にする理想が教へる心の内にあると考へられてゐる場合で、教育者が自己の信する所の理想により、實踐躬行して、身を以て教へ導かんとする態度である。これを圖解すれば左圖の如き關係を見ることが出来る。



例へば、尋常一年の教師が、一切を信じて學ばんとする純眞なる子供達の前に、彼等の追求する理想の權化として立ち、自己の信する所によつて身を以て導かんとするが如き場合であらう。

純眞無垢なる子供達は、自分等の先生とさへいへば、我生みの兩親にも増して、一切を信じて學ぶべきものとして、人間以上のものの如く考へてゐる。教師も亦、彼等に對しては、或程度までかなりの自信を以て彼等の前に一切の模範として立ち、己が信する理想を行ふことが出来るかと考へてゐる。けれども、吾々教師もお互に人間のこととなれば、一切を信じて學ばんと

する子供達の心に對して心馳かしき點がないではない。彼等に對して十分なる模範となり得ない點も亦少くない。そこで、天眞にして未だ濁らざる子供達の心には、その足らざる自信、飲けたる模範が目につく様になり、隨つて信頼の度が減する。而して、この信頼の度が減するに従つて、子供達は教師の意のままに動かなくなる。是に於て、教師が正面に姿を現はし始める。そして、その教師に對する畏服が信頼の缺を補ふことになる。一體、尋一の子供といへども、眞實の所は、生みの両親に信頼する程吾々教師を信頼してゐるものではない。而も、家庭に於ては、両親の手におへぬ程の子供が、學校に於て教師の命令によく従ふのは、單なる信頼のみでなく、そこには、既にかなり大なる教師に對する畏服が動いてゐることを忘れてはならぬ。學校の教師には、何といつても、こはもての點があることは事實である。所が、教へんとする心の理想とその表徴としての愛に對する信頼によつて動く心は、教へんとする心と理想を共にして全然融合して動いてゐる心で、その動きは自律自由なる心の動きである。求めしものを與へられて、感謝に充ちた心である。かゝる感謝に充ちた己れ自らの動きによつてのみ、眞實なる幼心は自ら發展して、次第に人間性を發揮して行くのである。然るに、かゝる信頼によつて動くことが次第に減じて、畏服によつて動くことが多くなるに従つて、純眞なる幼心は次第に萎縮して自發力を減じ、只心ならず機械的に行動する様になる。即ち、教師によつて命令し、命令によつて畏服させて、之を實行せしめる事が益々多きを加ふれば、弱きものは遂に自律性を

を失ひ、強きものは反抗心を起し、只表面のみ機械的に實行するに止まるやうになる。假令強ひて實行せしめても、よくその心を養はず、却つて之を毀傷する。これによつて、或は怯懦となり、或は怠慢となり、或は執拗となり、或は剛服となり、或は陰鬱となり、遂に取り返へしの付かなくなる子供も亦幾人あるか分らぬ。之を思へば、恐しいことである。

されば、この關係に於て完全に人を教へ導くことは、吾々人間の力では、假令幼少な子供に對しても、不可能のことである。只、廣大無邊の慈悲を以て一切の人間衆生を濟度し盡さんとする神や佛のみが之を能くするのであらう。觀覽の説く所によれば、慈悲の光明に充てる彌陀如來は、一切の人間衆生が煩惱の爲に自力にては永久に往生し得ざるを知つて、自ら之に代つて五劫思惟の大願を成就したれば、自らその力の足らざることを悟つて、一心に彌陀の本願に信頼歸依するものは、總て之を濟度して淨土に往生せしめるといつてゐる。この場合には、彌陀は最高理想の光であり、全知全能の明であり、一切の人間衆生を濟度し盡さざれば止まぬ大慈大悲の力である。されば、自己の暗愚と無力とを自覺して、この力に信頼し、この光に照れるものは、老若男女、正邪善惡を分たず、總て彌陀の心に融合し、法悅、感謝の情に充ち満ちて、眞實、淨土に往生すると説いてゐる。私は今この教の内容を宣傳しようとするものではなくて、その形式について考へて見たいのである。宗教によつて、その説く所の内容には幾多の相違はあつても、一切の人間衆生を濟度し盡さざれば止まざらんとする神佛の心と救濟せられる人間

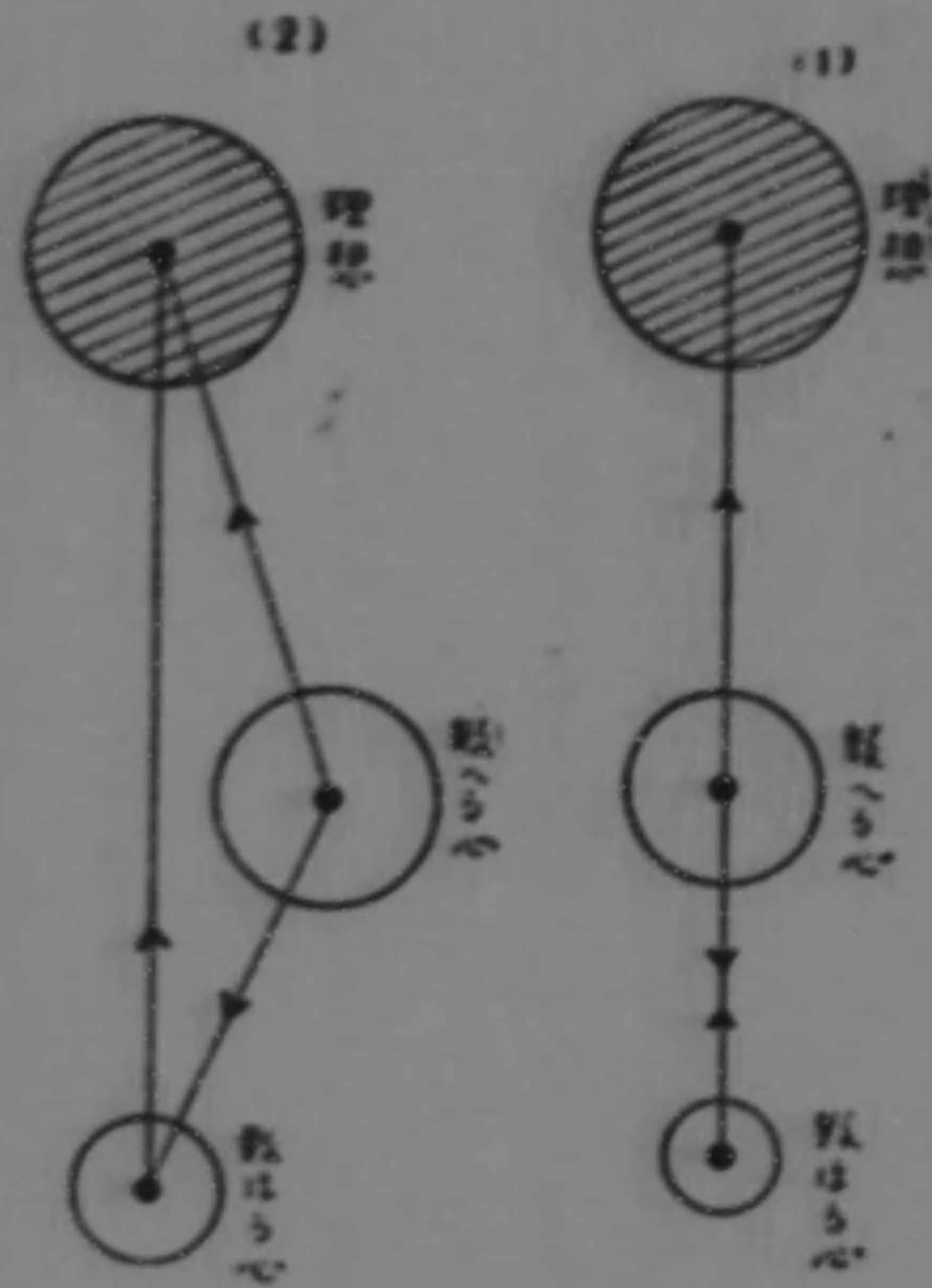
衆生の心とは、この關係模式に近いものであらう。

とにかく、之は教へる心と教はる心との理想的關係の一様式たることを失はないであらう。

三

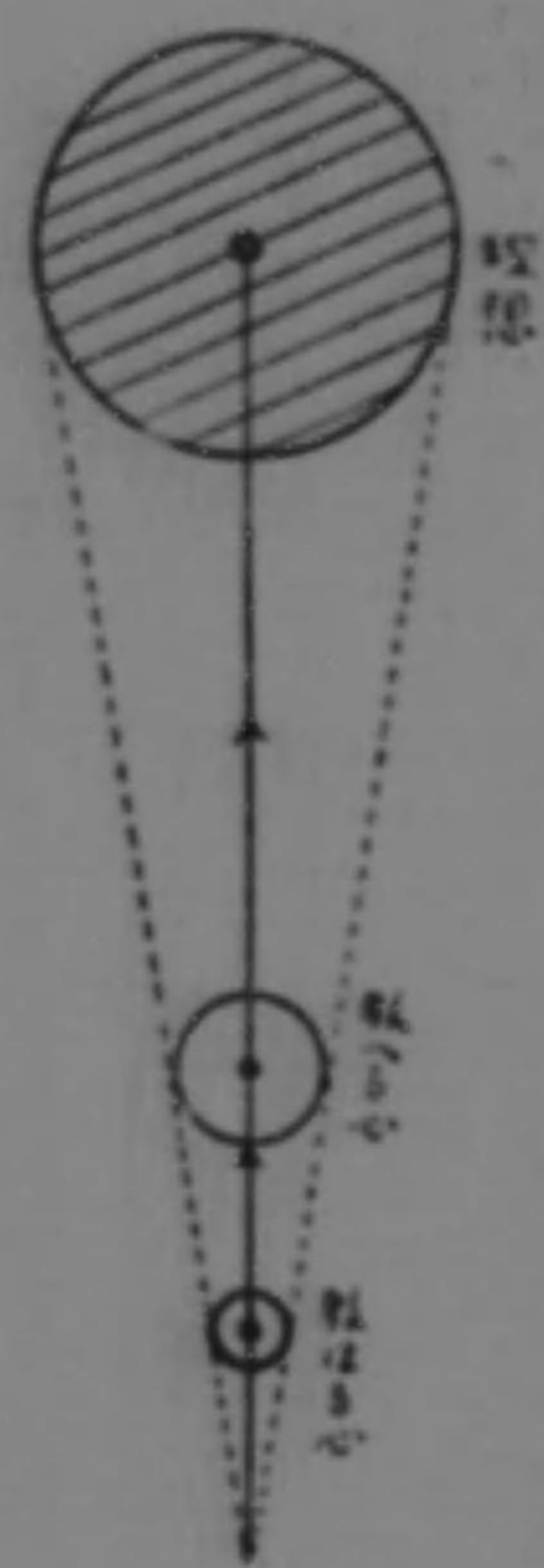
次に二つの心が共にする理想が二つの心の外にあるが如くに思はるゝ場合について考へると、教へる心が理想を背に負ふて教はる心に向つて立つ場合と、二つの心が共に外なる理想に向つて進む場合とある。今前者を第二の形式とし、後者を第三の形式とする。第二の形式は更に之を詳細に考へて見ると、次圖(次頁)に示す如く、二種に分けて考へることが出来よう。即ち(一)は教へる心と教はる心とが、外なる理想に對して一直線の上に在るが如く思はれる場合で、教へる心は一面に於て理想に向つて首を下げつゝ、他面に於ては教へる心に對しては上位から嚴然と構へてゐる。而も、教はる心は教へる心を通じてのみ理想を見てゐるので、彼にとつては教へる心が即ち理想と見えるから、常に之に信頼して精進しつゝあるのである。前の場合に借りて来た、專一の教師の例は寧ろこの場合の例として見るが適當であらう。蓋し、立派な模範として子供達の前に立つてゐる教師も、一面に於ては、必ず自己の理想に對して精進しつゝあるであらうから、併し、如何に用意周到に立派な模範たらんと努力しても、限りある吾々人間の力では、いつしか純眞にして明敏なる子供達の心に缺けたる姿、汚れたる態をかくすことの出来ぬ時が来る。既にこの時が来れば、教はる心は直接に彼の前に自己の理想を

見出す様になるので、教へる心は彼より理想への直路から少し側へ位すれば、嚴然として彼に對するもの、彼より見れば、その側面の缺點が明かに見えすいてゐるのである。即ち左圖(2)の如き關係にあるのである。



位を下げ、且つ兒童と共に同一の方面に向つて、同一の直線の彼方に同一の理想を望み、互に手に手を取つて精進せねばならぬこととなる。これが第三の形式である。(自己の内なる理想をかく外に抽出して見ることは、理想の性質上少々無理ではあるが、暫く一の比喩としてかくの如く考へて見たい。)

第三は、教へる心と教はる心とが同一の理想に向つて同一直線の上を相提携して精進する関係である。この場合に於ては、教へる心には、自ら嚴然と上位に構へて強ひて教へようとする意志はないのである。只、限りなき理想を追求して精進努力する同行者として、教はる心に接するのみである。



されば、この時に當つて、教へる心から見れば、追求しつゝある理想への道程

は無限大となれば、教はる心への距離は自ら零と感ぜられる事になる。即ち、二つの心は一緒になつて相携へて理想への一路を精進努力するのである。而して、教へる心の理想への精進努力の力が、やがて教はる心を奮勵努力せしめる力となる。然れども、之を教はる心の立場から見れば、教へる心は彼の直前にあつて完全なる模範として現はれて、限りなき力を彼に與へるのであるから、彼の心には理想と全く一致して見えるのである。そこで、彼と教へる心との距離は無限と感ぜられ、彼は眞の理想に對すると同様の信頼と敬意とを以て、教へる心に師事し師依することが出来るのである。斯くの如きは、人と人との間に於ける教へる心と教はる心との理想的関係で、吾々の如きものでは、幾年教職に従事してもこの境地に達することは出来ないが、かの教員に於ける、法然と親鸞、親鸞とその弟子との間に之を見ることが出来る。

例へば、教員鈔の第二節に、諸國から境を越え身命を顧みずして尋ね來りて往生極樂の道を開かんとするものにして、親鸞はかう斷言してゐる。

親鸞におきては、たゞ念佛して彌陀に助けられまゐらすべし」とよき人の仰を被りて信ずるほかに別の仔細なきなり。

念佛はまことに淨土に生るゝ種にてやはんべるらん、地獄に墮つる業にてやはんべるらん、總じてもて存知せるなり、たとひ法然上人に顧かへされまゐらせて、念佛して地獄に墮ちたりとも更に後悔すべからず候。云々

と、よき人即ち法然の教へに絕對に信頼して疑ふことなき親鸞の心を明にしてゐる。然らば、親鸞は法然の教以外に何事も知らなかつたかといふに、事實は之に反し、彼は叡山に於て當時の佛教の蘊奥を極め、あらゆる教義に於て通ぜざる所無かりしことは、彼の信仰の結晶なる教行信證の六卷に遺憾なく現れてゐる。而も、彼がその師を信すること斯くの如く、眞きは、法然の信仰を通じて理想の彌陀に接し、法然の上に理想の彌陀を見てゐるからであらう。されば、同じ節の終に於いて、

彌陀の本願まことにおはしまさば、釋尊の説教虚言なるべからず。佛説まことにおはしまさば、善導の御釋虚言したまふべからず。善導の御釋まことならば、法然の仰そらことならんや。法然の仰まことならば、親鸞のまうす言、またもて虚しかるべからず候歟。

とある。釋尊、善導、法然は彌陀の本願を彼に傳へてくれた直系の恩師である。即ち彼の信仰は、此等の人々の信仰を一直線に貫通して彌陀の本願に歸命してゐるのである。されば、彼よりして見れば、此等の恩師は悉く一體として彌陀に合致せるものと考へられるのであらう。即ち、彼と恩師との隔離は、彼と彼の理想なる彌陀との隔離に延長せられて無限大となつてゐるのである。かゝる尊き恩師なるが故に、絶対に信賴歸依せざるを得ないのである。

かくの如き絶対の恩師をおのが前に仰いでゐる親鸞には、彼の後に従ふ弟子達は弟子とも思へなかつた。只、同行者としか思へなかつたのであらう。同じ歌異鈔の第六節に「專修念佛のともがらのわが弟子、ひとの弟子といふ相論の候ふらんこともつてのほかの仔細なり。」

親鸞は弟子一人もたす候ふ。その故はわが計ひにて、人に念佛をまうさせ候はゞこそ、弟子にても候はめ。偏に彌陀の御催しにあづかりて念佛まうし候ふ人を、わが弟子ともうすこと、極めたる覺涼のことなり。云々

と云ひ放つてゐる。無限の彼方に理想の師を仰げる彼には、彼と弟子たちとの隔離は零となつて、相携へて恩師の教、即ち彌陀のお催しにあづかるべき同行者としか見えぬのも、亦理の當然であらう。彼の跡を追従する幾萬の弟子たちが、彼の力によつて信心を得ても、それは彼より見れば、總て彼を通じての彌陀の本願の力によるのであつて、彼自身の計らひにて念佛、まう

させ淨土に往生せしむることは、毫末もこれ無きことと、彼は信じてゐるのである。

斯くの如く信するが故に、彼が弟子に對する態度は實に温き同情に燃えてゐる。例へば、同じ歌異鈔の第九節には、この書の著者唯圓房が親鸞の教に従つて安心を得んと一向に念佛すれども安心は得られず、遂に思ひあまつて親鸞に向ひ「念佛まうし候へども隨隨歡喜の心疎に候ふこと、まだ念ぎ淨土へ参りたき心の候はぬは如何にも候ふべきことにて候ふやらん」とまふしいれると、親鸞はこれに對して次の如く言つてゐる。

親鸞もこの不容ありつるに唯圓房おなじ心にてありけり。よく／＼案すれば天に踊り地に躍るほどによろこぶべきことをよろこばぬにて、いよく／＼往生は一定と思ひたもふべきなり。よろこぶべき心地を抑へてよろこばざるは、煩惱の所爲なり。しかるに、佛かく知召して煩惱具足の凡夫と仰せられたることなれば、他力の悲願は此の如きのわれらがためなりけりと知られていよく／＼頼もしく覺ゆるものなり。云々

と、斯くの如く温き同情を以て廻へ導くものに誰が身を捧げて信賴歸依せぬものがありませうか。而も、親鸞は決して自己の信仰を他人に強ひようとはしない。各自の信仰は、詮ずる所、各自に求むるの外はない。外より之をいかんとすることも出来ぬとしてゐる。されば、先に掲げた第二節の終に「法然の仰まことならば、親鸞のまうす言、またもて虚しかるべからず候」と断じながら、續いて、

百するところ、身が信心に於きて此の如し。このうへは、念佛をとりて信じたてまつらんとも、まだ棄てんとも、面々の御計ひなり。云々
と述べ、決して自己の信仰の強弱をせぬ所、何處までも相手を一の人格者として待ち、師弟の間に隔を設けず、眞の同行者の心を以て接することが明である。之を孟子が諸侯に對して遊説する態度に比すれば、雲泥の差がある。

五

孟子が梁の惠王の招きに應じて初めて王に見えた時、王は辭を卑うして、
叟千里を遠しとせずして來れり。亦以て吾國を利することあらんとするか。

と、先づ王の最も切に要求する重要なる一問を發した。蓋し利するとは富國強兵の意味で、富國強兵は當時の諸侯連の最大要求であつた。孟子を招いたのも全くこの爲であつたらう。然るに、孟子は之に對し嚴然として賓客又は師傳の態度を以て、

王何ぞ必ずしも利を曰はんや。亦仁義あるのみ。

と眞向から一撃を加へ、次いで王が利を理想として政治を爲さんとする謬見を指摘し、宜しく仁義を以て民を治むべきことを説き、最後に、

王亦仁義を曰はんのみ。何ぞ必ずしも利を曰はるゝぞ。

ときめつけてゐる所は、傍から見ればいかにも痛快である。けれども、それで惠王は喜んでそ

の教に従ふたのであらうか。聊か問題である。

又次に孟子が梁の惠王に見えた時、王は沼の上に立ち、鴻雁麋鹿を顧み、かゝる儉奢の楽しみを爲すことを心密に耻じつゝも、又一面には誇を感じつゝ、

賢者も亦此を樂しむか。

と尋ねて孟子の顔をもつと見た。そこには、夫子の様な賢者でもといふ意味もあつたらう。所が孟子は又例の如き態度で、

賢者にして後に此を樂しむ。不賢者は此有りといへども樂しまざるなり。

と一刀を頭からあびせかけた。そこには、私等の様な賢者にしてこそ始めて此を樂しむことが出来るので、王の様な不賢者には此があつても本統には樂しめないでせうといふ一種の冷笑をあびせかけた譯である。これでは、まるで五分五分のシツペイ返しである。そこには、何等教へ導かんとする同情が見えぬ。それにもこりず、惠王は孟子に向つて、

寡人の國に於けるや心を盡すのみ。河内國なれば則ち其民を河東に移し、其粟を河内に移す。河東國なるときも亦然す。察するに隣國の政は寡人の如く心を用ふることなからん。しかも隣國の民少きを加へず。寡人の民多きを加へざるは何ぞや。

とて、自分の平素苦心せる政治の實際問題を以て尋ねると、孟子は又例の調子に、それは五十歩百歩だと冷やかに、最後に、

狗彘人の食を食めども而も檢することを知らず。塗に銀奉有れども而も發くことを知らず。人死すれば則ち我に非らず、歳なりと曰ふ。是れ何ぞ人を判して之を殺し、我に非らず兵なりと曰ふと異ならん。王歳を罪すること無くんば斯ち天下の民至らんときめつけた所、短刀直入、相手の肺肝を判すの概はあるが、判された相手は理窟では參つてダウの音も出ぬが、感情では腹の蟲がおさまるまい。一寸の蟲にも五分の魂がある。この位やられると、大抵のものが奪る反感を起すが常である。

孟子のやり口はいつてもかういふ調子で、議論の上で相手をキャウ／＼いふ迄追窮することにはいかにも痛快味があるが、心から相手を教へ導かんとする同情が足りない。之を論語に於ける孔子や、歎異鈔に於ける觀鸞などに比較すれば、甚しき差異がある。そして、そこに吾々の反省を促す多くのものがある。

孟子のやり口は誰に對しても大抵右の様であるが、只一つ大に注目すべき特色あるのは「齊桓晋文の事得て聞くことを得べきか」と尋ねて出た齊の宣王を説いた一章である。こゝでも孟子は、最初は例の調子で、吾等仲尼の徒には桓文の如き霸者の事など道ふものはないので、後世傳ふるものもないから、私も未だ聞いたことがありませんと、相手にせずして、衝つ放なし「やむなくば則ち王道のことでも御話申しませうか」と誘ひを入れた。するも王も誘はれて、徳何如か則ち以て王たる可き。

と来た。そこで孟子は

民を保んじて王たらば之を能く禦ぐこと莫からん。

と答へた。すると王は又

寡人のごとき者、以て民を保んずべけんや。

と、やゝ柔氣になつた。そこで孟子が出来ますと答へたので、王はどうして吾に出来るといふことが知れたかと聞いて来た。是に於て、待つて居ましたと許りに、孟子が説き出した。

臣之を胡齡に聞けり。曰く王堂上に坐す。牛を牽いて堂下を過ぐる者有り。王之を見て曰く、牛何にか之。對へて曰く、將に鐘に擊らんとすと。王曰く、之を舎け、吾其の穀解として罪なくして死地に就くがごとくなるに忍びずと。對へて曰く、然らば則ち鐘に擊ること、を廢せんか。曰く、何ぞ廢すべけんや。羊を以て之に易へよと。識らず諸ありや。

と尋ねると、王は、直に、之れありと答へたので、孟子は、鼓ぞとばかり、是の心以て王たるに足れり。百姓皆王を以てをしめりと爲す。臣は固に王の忍びざるを知れり。

と答へて、深き同情を以て王の心に飛び込んで行つた。そこで、王の心も亦一段と動き出し、自ら進で、

然り、誠に百姓のいふがごときものあり。されど、齊國偏小なりといへども、吾何ぞ一牛を愛

まんや。即ち其の穀種として罪なくして死地に就くがごときに忍びざるが故に、羊を以て之に易へたり。

と、心のまゝを告白した。そこで孟子は更に王の心に食ひ入つて、

王、百姓の王を以て愛めりと爲すを異むことなかれ。小を以て大に易ふ。彼いづくんぞ、之を知らんや。王若し其の罪なくして死地に就くことを隠まば則ち牛羊何ぞ擇たん。

と聞込んだ。王もかういはれて見れば、自分ながら自分の心が分らなくなつて、聊かおかしくなつたので、一笑して曰く、

是れ誠に何の心ぞや。我其財を愛むに非らず。而も之に易ふるに、羊を以てせり。宜なるかな百姓の我を愛めりと謂ふこと。

と、王の心は始めて内に向つて内省し始めた。これから愈々本幕に入る。そこで孟子は更に同情の心を深めて曰く、

傷ふこと無れ。是れ乃ち仁術なり。牛を見て、未だ羊を見ざればなり。君子の禽獸に於ける、其の生を見て其の死を見るに忍びず。其の聲を聞いて、其の肉を食ふに忍びず。是を以て君子は庖厨を遠ざくるなり。

と、王の云はんと欲して未だ云ひ得なかつたことを適確に云つたので、王は飛び立つほどのよろこびで、

詩に云ふ。他人心有り。予之を付度すと。これ夫子の謂なり。夫れ我乃ち之を行ふも反つて之を求めて吾心に得ず。夫子之を言ふ。我が心に於て威々焉たるものなり。此の心の王に合ふ所以のものは何ぞや。

と、王たるの道を求めて来た。そこで孟子は益々之を激勵し「王の遲疑逡巡するは、能はざるにあらず、爲さざるなり」と教へ、且つ「王道の要は、己を以て人を推すにあり。我老を老として以て人の老に及ばし、我幼を幼として以て人の幼に及ばさば、天下は掌のごとく運すべし」と説き、更に王をして現状を反省せしめ、

抑も王、甲兵を興し、士臣を危くし、怨を諸侯に構へ、然して後心に快きか。

と改め寄つた。そこで、王も漸く、

吾、吾何ぞ是を快しとせん。將に以て吾大に欲する所を求めんとするなり。

と、本音を吐き初めたので、孟子は王の大に欲する所は何か聞して欲しいと、更に攻め寄つた。けれども、王は尙笑つて答へぬので、肥甘の口に足らざる爲か、輕煖の體に足らざる爲か、便壁前に使令するに足らざる爲かと肉迫した。所が、王はさうではないと悉く之を否定したので、孟子は短兵急に王の肺肝を觸き、

然らば則王の大に欲する所知るべきのみ。土地を碎き秦楚を朝せしめ中國に存みて、而して四夷を撫せんと欲するなり。かくの如く爲す所を以て、かくの如く欲する所を求むるは

論本に録りて魚を求むるが如し。

と、王の頭から冷水百斗を浴せかけた。これに王も聊か目が覺めて、是のごとく其れ甚しきか。

と聞かれるので、孟子は「さうです、實際はそれ以上です、單に不可能と云ふだけでなく、必ず後に大なる災を殘すでせう」と答へたので、王は參つて頭を下げて「それはどういふ譯か、聞くことを得べきか」と來たので、孟子は懇々と之を説き、要するに、王が今その本に反つて仁政を施さへすれば、天下皆王に歸せざることなき所以をさとした。そこで、王も愈々腹をすまて本氣になつて聞く氣になり、遂に、

吾嘗くして是に迷むこと能はず。願くは夫子、吾志を輔け、明に以て我を教へよ。我不敏といへども、請ふ之を嘗試せん。

と叫んだ。亦以てその求めんとする心のいかに切なるかを知ることが出来る。是に於て、孟子は始めて王道を説いて懇切を極めた。王は必ずその約の如く之を聽き流しにしたかつたであらう。一體、人を導くには相手の氣質や性情に應じて取るべき種々の方法があらうから、いづれが適當であるかは一概には云へないが、要するに、右の如き叫びを爲さしむるに至つて教訓を施すことが出来るのである。即ち教へたことが實踐的効果を表すに至るのである。

第四節 結 び

以上は誠に杜撰に考へてはあるが、私が現に教訓といふことについて考へてみるところの大意を述べたのである。既に述べた様に、私は教訓といふことは、その對象として特定の人格を豫想し、その人格の精神のいかなる點に就いていかなる影響を與ふべきかについて豫め特定の目的を有するを常とすると思ふ。故に、教訓は常に實踐的のものでなければならぬと述べたのであるが、人或はいふかも知れぬ。必ずしも直接に實踐的たることを要求せずとも、後來大に實踐的効果を發揮することがあればよいのではないかと。我々が日常それとなく教へて置いたことが、その時には單なる知識としてしか受け取られないが、後に至つて大に實踐的効果を現すことがないではない。先頃、岡崎師範學校の附屬小學校から同校の教育の實際を生活深化の眞教育として發表せられたものを拜見してみると、次の様な手紙が一つ載せてある。

(前略)……此頃は毎日多忙に暮してゐます。つらいことも仲々あります。主人から掛け取りを命ぜられてお金の請求に行く時などは、先方はうまいことを言つては期日をのぼします。家に歸れば主人に自分の手腕のないことを責められます。こんなにつらい事はあり

ません。然し此頃ふと學校の修身の時先生から「人間は心掛一つ」と云ふことを毎日の様に聞かされたことを思ひ出しました。「あゝこゝだ、心掛一つだ。辛いことも心掛一つでどうにもなる」と思ひ付き、再び、心を入れ換へて居ります……(後略)

これは、同校の一訓導が直接教育した一人の卒業生から受け取った手紙の一節である。この卒業生には、確に平素はさほどに感ぜずに教はつてゐた一の訓導が、今は彼の現實の生活に慕つて實踐的効果を現してゐる。かゝることは、我々自身を回顧しても分ることであり、又教職に従事するもの時々聞かされることである。

最近、岡倉先生は、東京の放送局から幾回かの英語講義を放送せられて、その最後の挨拶を「*Send your Greetings to the Arrow and the Fong!*」で結ばれた。

空に向ひて矢を射れば、行くへも知れず地に落ちぬ。

いかに抜き眼ありとも、飛ぶ矢の跡は追ひかねつ。

空に向ひて歌よめば、行くへも知れず地に落ちぬ。

如何に鋭き眼ありとも、誰か追ひ得ん、歌の跡。

永く程經て潮の樹に、その矢、立てりき、そのまゝに。

また、その歌も残りなく、宿りてありき友の胸。

成る程、あてどもなく放つた矢が、確に或者を射とめてをり、何心なく言つたことが、確に或胸にこたへてゐることを見出さないではない。

私は今、これ等の事實を認めない譯ではない。只、我々が何かの訓導を與へんとする時は、確に特定の人格(被教育者)の特定の精神を對象として、そこに實踐的影響を與へんことを期してゐることは事實であると思ふ。

二

さて、私のこれ迄申述べて来た處によれば、眞の訓導とは、求むる心に對して與へる教であるから、教へるものと教はるものとは當然その理想を一にするものとして論じ来たのであるが、さうすると、茲に問題となることは、普通訓導を與へてゐる場合に、常人は一向何等の要求もしてゐないのに強ひて何物かを與へんとしたり、又は全く異なる方向に向つて突進せんとしてゐるものを急に制止したり、或は他の方向に向はしめんとする場合もあるのかゝる場合は、いかに考ふべきかといふことである。

成る程、同一の境遇に處して同一の問題を解決するにも、直接の動機及び手段は人によつて異なることはあり得ることであり、又實際に於てあるのである。そこで、その異なる動機及び手段を直接に右から左へ變換せしめんとしたり、既に必要な丈のものは充分に之を有つてお

ると信ずるものに強ひて何物かを與へようとするから、右の如き問題が生ずるのであらう。けれども、いかなる場合に於ても、人がその境遇に於てその問題を正當に解決するに最善を盡さんとする根本的目的即ち理想は常に同一であると思ふ。依て、その根本目的を自覺せしめ、それと現在直接に問題としてゐる動機や手段との關係を覺らしめるならば、必ず、そこに、教ふる心と教はる心との間に共通の目的を發見し得ると思ふ。既に自ら必要にして充分なるものを所有せりと思ふものには、それ以上何物も與へることは出来ぬ。一人で十匹の馬を河に連れて行くことは出来ても、十人しても一匹の馬に吞むまいとする水を吞ませることは出来ぬ。併しながら、かゝる際には、ゾリタラスの所謂汝自身を知らしめて、その慢心を戒め必要を感じしむれば、そこに共同の目的を見出し、與へんとする心をよく受け容れることが出来るのである。又、或方向に向つて既に出發せる馬の手綱を取つて急激に制止せんとしたり、右するものを直に左せしめんとするから、益々反抗心も起るのであるけれども、その根本目的に十分同情して、吾々も一端は彼と同方向に向つてその根本目的を完全に達成することに同意し、その手段として、彼が現に取らんとする直接の動機又は方法の適否を考へて行つたならば、必ずやそこに共通の或るものを見出し、教へんとする心を選んで受け容れしめる途が存してゐると思ふ。或老練なる青年教育家から、私は曾てかういふことを聞いた。青年を教育するは、驛れ駒を御するやうなものである。一端走り出した駒をそのまゝ、反對の方向に向はしめる

ことは出来ぬが、暫くその方向に彼と共に走りつゝ、甘くその背中に乗つて手綱をとり、大きく圓を描いて徐々にその方向を變換せしめて行けば、どんな方向にでも導き得ると。誠にその通りである。一見、直接の動機や手段は全然異なる如く見える場合でも、教ふるに途を以てすれば、そこには必ず共通の目的を見出し、同一の動機と手段とを共有し、私の所謂教調が成立して、實踐的結果を生ぜしめ得るものと思ふ。(以上、大正十五年九月、教育研究第三百六號)

第二章 賞 罰 論

一、「悪事は公に叱り、善事は密に褒めよ」

二、右の提案に對する疑問

三、褒められる場合

四、叱られる場合

五、結 び

第一節 「悪事は公に叱り、善事は密に褒めよ」

「善い事は公に之を賞し、悪い事は密に之を叱る」といふことが、一般に教育的であると考へられ、又實際に於て多くさういふ風にして來てゐると思ふ。然るに、紀平博士は「教育論叢」の本年五月號に於て「修身教育の根本原理」と題し、(一)自己意識の根本的事實より論じ始め、(二)自己意識

開展の形式及び三年論上より見たる自己意識の形式を説き、最後に(四)修身教育の方式に及び、従来の修身教育及び訓練一般の缺點を指摘し、その結末の一項として、兒童の賞罰問題につき、右の慣用方法を顛倒して、善事は内處で賞めて愈々その力を増さしめ、悪事は之を一般化して否定的の力とし、惡を以て惡を亡ぼさねばならぬと説かれた。これは我々實地教育者の大に觸れし又玩味すべきことであると思ふ。今博士の説かれた一節を摘録すればかうである。

之を更に兒童の賞罰問題に移して考へても、已に自己意識的の働きである限り、失敗した、惡を爲したと意識せる限り、よし瞬間でも其の中心は善である。其の善が相續すれば——而て完全な相續態が即ち衆人である——それでよいのである。即ち此を相續せしむるのが、親たり、教師たるもの、即ち一般に教育者の力であり、又其の要求せられる所以である。されば惡しかりしと自識するものを更に追及するには及ばぬこと、徒に之を追及すれば中心の力は反て反逆的のものに向ふであらう。それで善惡の意識の未だ明瞭でないもの、例へば生活力の溢れ出る單なる徒ら事に對しては、只其れを機會として善惡の概念を明かにするだけに止むればよい。既にその概念の明であるべきものに對しては、一般に善を賞し惡を罰することが、功利的のものにならざる様に注意すべきである。學校に於ける賞罰は社會に於けるものと同様に考へてはならぬ。賞罰共に今日よく云はるゝ如くに「一回限り」のものでなくてはならぬ。「一回限り」とは眞に惡を善化せしむる方法である。それで例へば甲

の兒童が惡いことをしたとする、それを甲のものとして一般のものとするならば、全兒童は——何人でも同様な惡を有つが故に——惡を以て惡を亡ぼすといふ、否定的の力とせずであらう。一般には惡事は内處で叱る、善事は公に賞するといふ様な方法が取られるのであるが、之は全く顛倒せる事と云はねばならぬ。何となればその方法により善は模倣せられて、非創造的のものとなり、功利心の増長となさるゝが故である。善事は内處でほめて愈々其の力を増さしめ、惡事は此れを一般化して否定的の力とする、斯くて「一回限り」といふ事が完全になさるゝであらう。

と。誠にさう考へればお説の通りである。

第二節 右の提案に對する疑問

いふまでもなく、善の本質は外面に現はれる行爲やその結果にあるのではない。かゝる行爲を爲さざるを得ざらしめる動機、善その動機を起さしめる本心にある。而して、その心は我が失敗を爲し、之を惡事と意識せる時に最も純粹である。蓋し、その惡を惡として惡み、之を悔み、之を改めんとする力は、その惡に對立せる我の本心、即ち純我でなくてはならぬのでありませう。その惡み、悔み、改めんとする力の強大なるだけ、深刻なるだけ、そこに、我の本心が磨き出され、鏡の如く、玉の如く純化せられるのである。そして、純化せられるだけ己私の曇を去つて

純粹の普遍我に復歸するのである。この己私を去つて普遍の純我に復歸する心が、即ち道德の本質である。従つて、その復歸の大道は、外より見れば、普遍へ通ずる高人共通の大道であるが、内より見れば、之を達するものそれ自身のことで、固も、その一歩一歩はその人にとりては絕對的なもの、即ち一回的のものでなくてはならぬ。換言すれば、何物かの爲にする相對的のものに従つて、手段として功利的に機械的に反復し得るものであつてはならぬ。さて、道德の本質が斯くの如きものとすれば、過失に續く自己反省の意識に於けるこの純我の姿、純我の聲、純我の力を其保存發揚せしめる事こそ、眞の訓練であり、眞の教育であらねばならぬ。この點につきて、博士は右の論文の全體を通じて、充分に説き盡してゐられる。定にその通りである。

併し、この事からして、直に善事を公に賞し、惡事を内處で叱るは宜しからず、宜しく之を顯倒して、善事は内處に賞し、惡事は公に叱るがよいといふことが必然的に出てくるであらうか。成る程、博士の云はれる通りに、善を公に賞すれば、徒に之を模倣して、善を非創造的のものとなし、賞を得る爲の手段として考へ、功利心を増長するものもあらう。又賞せられる本人から考へると、己の善行に對する己の良心の満足よりも、公に賞せられる名譽にかられて、功利心を増長するといふこともあらう。けれども、それは總てが、いつでも、さうなる筈のものでせうか。

第三節 褒められる場合

そこには、又さうでない場合もあり得べきではありませんまいか。例へば、賞を受ける本人から考へれば、本人が自己の行爲の道德的價値についての意識が未だ明瞭でなかつた場合には、父母、教師、其他彼等の最も信頼する多くのものの賞讃によつて、始めて自己の行爲の道德的價値の意外に大なりしことを自覺し、これが爲に彼の良心の満足を一層強め、益々之を勵まんとする心を養ふ場合もあり得るではありませんまいか。そして、その場合には、内處で一人のものに——それはたとひ最も信頼する一人であつたとしても——認めて賞ひ、褒めて賞つたよりも、多くの信頼するものに認めて賞ひ、褒めて賞ふ方が、より多く、彼の自覺を明にし、彼の良心の満足を強め、益々之を勵行せんとすることもあるのでありますまいか。又之を周圍のものから考へても、單に機械的に盲目的に模倣するものだけでなく、人のよき手本を見て、之を我身の上で考へ、所謂人の振りを見て我が振りを直すものもありませんまいか。私は、この場合には、單なる機械的盲目的の模倣ではないと思ふ。一體、我々が他人の振りに見出すよき手本は、常に我が内に求めて止まなかつたもの、缺乏を感じて止まなかつたものではありますまいか。換言すれば、缺乏を感じ、求めて止まざる我が姿ではありますまいか。ポールドウソンの所謂我がものを他人の上に投射してゐるのではありますまいか。だから、それは單なる他人

の振りとしてよそごとに見て居らず、我が一身のこととして之を採り来つて我が振りを直すのではありませんまいか。ポールドウ・ンの所謂我が内に主観化するものではありませんまいか。さうして、この主観化は單なる機械的、盲目的の模倣ではない。最初の我が内に感じた缺乏を反とし、他人の上に見出した手本を正とすれば、この正反の止揚が即ちこの主観化ではありませんまいか。さればこそ、只「做ねる」といはないで「直す」といふのではありませんまいか。即ち、ここに止揚的再構成を行ふのではありますまいか。かゝる場合は、單なる非創造的な模倣でなく、純真なる自己を向上發展せしめんとする創造的な一回的なものがあるのではありますまいか。そして、かゝる所が、實を公にせんとするもの望んで居る所ではありますまいか。もしこのことが成立しないとすると、一切の示範による調育乃至修身教育に於て、よい例話によりて徳性を涵養しようとすることも意義を爲さないことになりはしないのでせうか。

第四節 叱られる場合

次に叱る場合について考へて見る。博士の仰せの如く、甲の兒童が惡事を爲した時は、之を單なる甲の惡事として内處に叱ることなく、之を公にして一般のものとするれば何人でも同様な惡を有つものであるから、全兒童は惡を以て惡を亡ぼす苦でありませうが、實際には中々さういふ場合が多い。それはどういふ譯でせうか。思ふに、博士のお説は何人も同様の惡を

有ち、それについて同様の自覺を有ち得るから、總ての兒童にも同様の自覺があるものとしての議論ではありますまいか。多分、兒童には同様の惡事があつても、未だその自覺がないから、否あつても判いから、之を公の前で叱つて、皆のものにその自覺を強めるのであるとのお考かも知れぬ。成る程、多くの兒童が大體同様の惡事を有つといふ事は、いへよう。けれども、それは相對的の事であらう。併し、それは、一步譲つて、假に總ての兒童が同様の惡事を有つとしても、公の前で叱られる事によつて、叱られるものも、又之を見聞するものも、同様に我が身の事として一様の自覺を爲し得るでありませうか。若し爲し得ないとすると、惡を以て惡を亡ぼす否定の力とはなり得ないではありませんまいか。一體、公の前で、一同が我が一身の事として同様に惡に対する自覺を有ち、共に惡を以て惡を亡ぼさんとする否定の力を發揮するといへば、どんな場合でせうか。教會などではよくある事と聞きますが、或る一人の罪の告白によつて、會衆の一同が皆我が身の事の如く感激して、信仰を深める事があるといふことであるが、それにやゝ似寄つた事が、學校でもないではない。例へば、一人の兒童についてその惡事を戒めた場合に、彼の改心の情が全級の兒童に深き感動を與へる場合がないでもないけれども、それは惡に対する自覺力の乏しい子供には餘程困難である。前の教會の信者達は十分罪に對する自覺を有し、自ら進んで悔ひ改めんとするものである。であるから、之を聞くものの感じも亦格別である。けれども、兒童の場合には、元來自覺力の未だ發達せざるものを他人の調戒、叱責

によつて呼聲まさうといふのであるから容易でない。そこでそれを強ひてやらうとするので種々の弊害が起る。調戒が叱責となり、叱責が度を越えて、子供心にも、強きものは反抗心を起し、弱きものは萎縮し、度重なれば次第に廉耻心を傷け、遂には自暴自棄せしめる様な事もないではない。それは調戒叱責の仕方によるといへばそれまでであるが、多勢の前で公に叱責する時は、右の如き失敗に終る事が多いのは事實である。さりとて、内處で叱つて、兒童の廉耻心を傷けまいとする所には、また惡を惡として認め、眞に悔ひ改めんとする心が不徹底であるといはれるならば、私は敢てそれに反對するものでない。それは確に不徹底である。そして、廉耻心を傷つけまいとする所には、時々兒童の名譽心を利用し、功利心を誘起せんとする傾向が起るかも知れぬ。けれども、幼少な兒童の場合に、叱ることは内所で叱る方が無難で、比較的有效である様に思はれるが、いかゞなものでせう。併し、内處で叱れば、一般の兒童の爲には何等の影響もなくなることは勿論である。勿論であるが、それでもよいではありませんまいか。罪は犯した人が悔ひ改めることが第一である。

第五節 結 び

私は平素直接間接博士の御教導を受けてゐるものであるが、この論文は全體を通じて特に有益に拜見しました。そして、最後の賞詞論に至つて、さう考へれば成る程さうであるとも考

へさせられる。けれども、私共の實際の経験には、必ずしもさうでないことが多いので、一つは博士の御高説を推獎して多くの方に讀んで戴きたい爲、一つは自分の疑を質したい爲に——或は私と同様の疑問を持たるゝ實際家もあられるであらうと想像して、——この一文をもした次第である。思ふに、私は博士の説かれる意味を十分に諒解してゐない點があるのであらうと思ふから、幸に博士の御示教を承うすることが出来れば、悦ぶものは一人私だけではないと思ふ。(大正十五年十一月、學校學級經營の實際第一巻第一號)

第三章 修身教授の論理

- 一、修身教授不振の原因
- 二、自他理解の二途
- 三、唯物的理解による修身教授
- 四、人格的理解による修身教授
- 五、自由の錯誤的發展
- 六、ラッブスの感情移入
- 七、シュプランガー一氏のフュルシュタイエン説
- 八、結 び

第一節 修身教授不振の原因

何れの學科の教授でも所期の効果を擧げることが容易でないが、就中最も困難なるは修身教授であらう。修身教授の困難なるは、單に道德的知見を明かにすることだけでなく、之を實行せしめることが困難であるからである。そして、普通には、單に道德的知見を明かにするだけならば、さしたる困難はないもの様に考へられてゐる。所が、その道德的知見を明かにすることすら容易ではない。吾々は、その一例として驚くべき事實を擧げてゐる。それは東京高等師範學校附屬小學校の初等教育研究會が大正六年に發表してゐる兒童の道德意識に關する研究に掲載してある事實である。それは大正三年十月、同會に於て開催した全國調導修身訓練協議會の決議に基いて、全國の師範學校附屬小學校を始め、其他主要なる小學校を加へ、百一校の兒童五萬二千八百二十六人に就いて調査したものであるが、その中で、最も注意すべきは、小學校兒童の忠義の觀念の内容について調査した結果である。

それは、ドウシタラ、テンシタマエナリマスカといふ問に對して、兒童の列擧した事項をその對象別に分類して整理したものである。その結果によれば、忠義の爲に彼等が行はんとする事項は極めて豊富で、殆んど小學校教育に於て授けられた徳目の總てに亘つて居る。従つて、忠義とは何を對象として行ふ事であるかといふ點に就いては、極めて漠然たるに歸かざるを得ない。彼等は、忠義といふことは、大體、自己に對してすることであるか、又は父母に對してすることであると考へてをり、天皇とか國家とかに對してすることであるといふ考

は極めて漠然として居る。而も、それが學年の進むに従つて明瞭になるといふのなれば、まだよいけれども、反對に、初學年はまだよいが、學年の進むに従つて益々不明瞭となり、遂に高等科の最高學年に至つて其の極に達する。それが男兒も女兒も殆んど同様の傾向を示して居る。今、その大要を擧ぐれば、

徳目對象	學年		尋常科		高等科	
	男	女	男	女	男	女
國家に對する徳目	一	一	二	三	四	五
	二	三	四	五	六	七
天皇に對する徳目	一	一	二	三	四	五
	二	三	四	五	六	七

この事實は果して何を示してゐるのであらうか。それと同様の調査を、私は東京府女子師範學校附屬小學校に於て、明治四十四年及び大正二年の兩度に行つたことがあるが、殆んど同様の結果を示してゐた。それであるから、これは或る一地方とか、或る一時期とか、或る學年とかの偶然の結果ではなくて、全國の小學校に於ける修身教授の一般的結果であると云つても大體はあるまいかと思はれる。

一體、忠とか孝とかいふことは、我が國民道德の根本觀念であるから、小學校の修身教授に於ては殆んど毎學年之を反覆して授け、又他の教科の教授に於ても、常にこの點に留意してゐる譯であるから、假令、直接兒童には實行せしめ難い事があるにしても、その中心觀念だけは十分理解せしめてあるものと信じられてゐるやうである。然るに、中心觀念の理解すら斯くの如く不徹底で、而もそれが男女共に學年の進むに従ひ、即ち年齢が長じ教育の程度が進むに従つて、テンシサマニと、その對象を明示して尋ねてあるに拘らず、斯くの如き結果を生じたのは、抑も何の爲であらうか。

それには種々の原因があらう。第一、天皇に對し奉る忠義といふやうなことは、兒童には日常の生活とかなり懸け離れてゐる様に思はれ、了解が困難であつたであらう。第二には、年々反覆して授ける教師の説明の仕方、常に不十分で徹底しない點があるのではあるまいか。ことに、第三には、教師の國民道德に對する根本態度がよく定まつてゐない爲に、同じ忠義といふことを説くに、時によつてその見地を異にし、種々の方面よりつゞいて見るだけで、何等道德的知見としての統一が定まつてゐない爲ではあるまいか。最後に、又は第四の點として、兒童の道德的自覺を促がんとする教師の教訓の論理が間違つてゐるのではあるまいか。それが爲に、道德的知見の明瞭を缺くだけでなく、之が實踐の動力とも成り難いといふ事があるのではあるまいか。私が、この論文に於て特に論じて見たいと思ふのは、主として、この最後の點

にある。

第二節 自他理解の二途

一體、我々の教訓が、生徒に對して本統によく了解せられて、單に知識として明瞭になるだけでなく、實際にそれを實行にまで導く動力を與へるにはいかにすればよいか。是が修身教授の鍵であると思ふが、その鍵を探ることは容易でない。けれども、吾々が自他相理解する心をよく研究して見るならば、この點に關して大なる暗示を得るのではあるまいか。

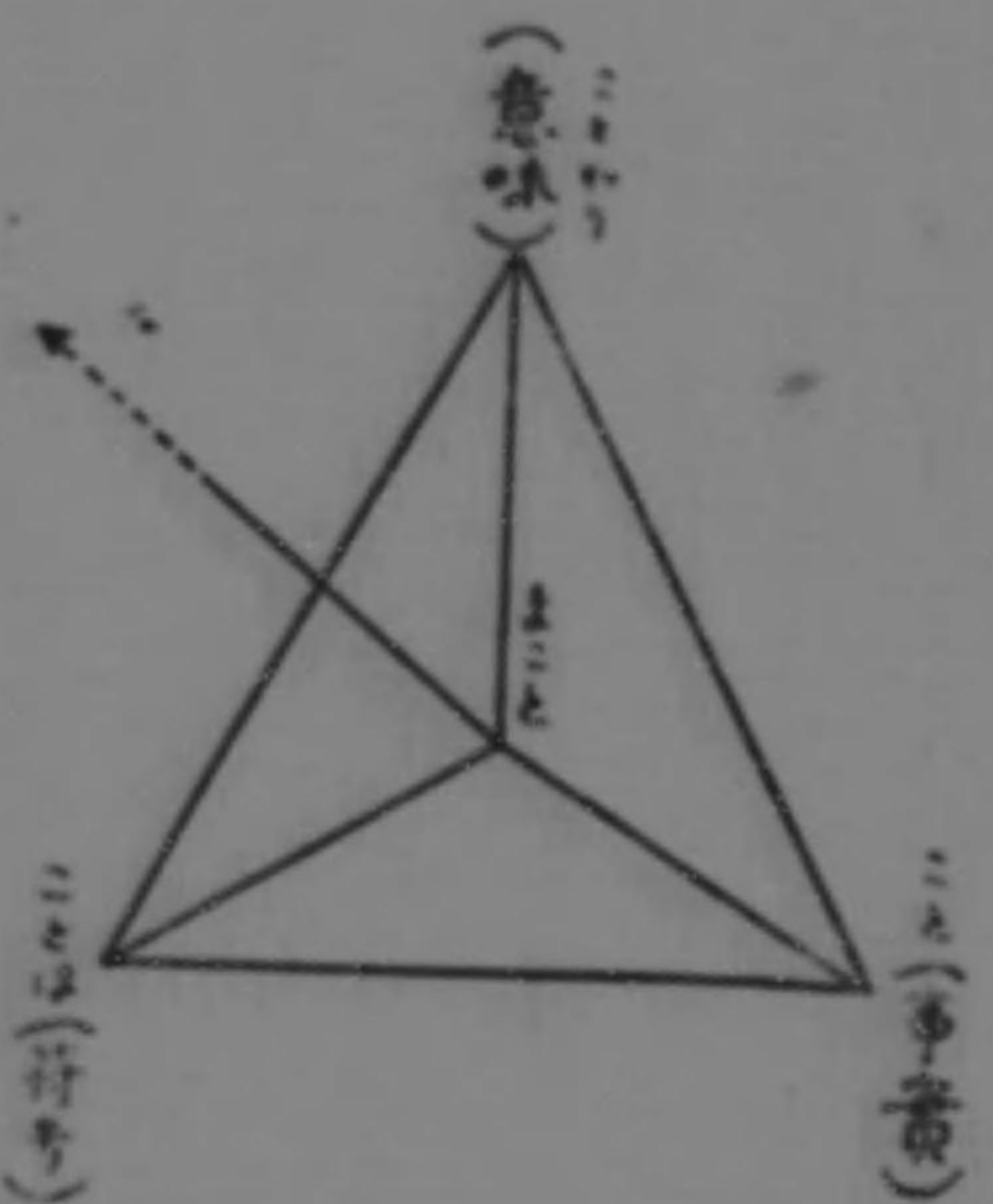
抑も、我が心が他人の心を了解するといふことは、要するに、我が心の中に求めて得ざりしものを、他人の心の中に見出すことであり、而して、之を我が内に取入れて我を直すことが即ち我が心を向上發展せしめる事である。俗に「人の振り見て我が振り直せ」といふは、實にこの事を云ふのである。人のよき振りを見て感心する心は、我が身にかゝる振りを求め願ふ心である。その心があるから、人の振りに於てそれを見出すのである。常に求めてゐるものを見出し得たのであるから、之を我が内に取入れて我が振りを直さずに居られぬのではあるまいか。されば他人を正しく理解することは、我が心を内に正しく鍛えつゝけることであり、他人を深く了解することは、我が心を内に深く掘り下げることである。この故に、他我を理解することは、要するに自己を修養することであると云つてよからう。

蓋し、修養の途は先づ自己を知るにある。「汝自身を知れ」とは古來ソークラテスの教へたところである。けれども、自己を知るの途は、右に述べたやうに、亦他我を知るにあるから、修徳の途、即ち修身教授の秘訣は、實にこの自他の了解にあるのではあるまいか。

さて、吾々が普通、他人の言語又は文章を見たり聞いたりして、之よりその意味を理解する場合について考へて見るに、第一、言語又は文章を構成せる聲音又は文字なる符號を知らねばならぬ。第二には、其の符號の結合によつて表現せる事實を知らねばならぬ。第三には、その事實によりて表現せられる意味を知らねばならぬ。而して、第一の符號と、第二の事實とは現實のもので、時と所とによつて種々異なることはあつても、此等によりて正しく表現せられる所の第三の意味に至つては、現實を超越して變化することなき普遍的なものである。例へば、「三角形」といふ符號によつて特定のA三角形圖を表はし、このA三角形圖によつて數學的概念としての三角形なる意味を表現する場合には、三角形は「triangle」に代はり、A三角形圖はB三角形に代はつても、その意味なる數學的概念としての三角形は普遍的にして何等の變化もない様なものである。

然るに、この第二の事實より理解する第三の意味は、更にこの意味を生み出す所以の第四の心の置き所によつて種々に變化する。依て、意味は事實を超越して變化することはないと云つたのは、この第四の心の置き所に變化なき限り變化はないといふ意味である。この四つの

要素は、之を次の如く三角形の三頂點と一中點とに配して考へることが出来る。垣内教授は、



第一の符號をことば「第二の事實をことば」第三の意味をことわり「第四の心をことば」といつて居られるが、之は實に面白い考である。兎に角、この第四の心、ことの据え方によつて種々の意味が生れるが、就中二つの根本的區別がある。それを一「人格的理解及び二「唯物的理解と名づけておく。

さて、人格的理解を爲すには、据え付ける第四の心、即ち「まこと」は、凡てのものを皆何等かの意志の表現であり目的の實現であると見て、その意志乃至目的によつて觀はるゝ人格を想定し、その人格の發現として總てのものを理解せんとするのである。かゝる見方からすれば、總ての歴史的、文化、ことに吾々の精神生活の實際は、内より發展する生命の連続的發展なれば、その各過程は各特別の目的を有して、一回的、異質的、個性的のものと見えるであらう。即ち人格的精神をそのまゝに見ることが出来るであらう。

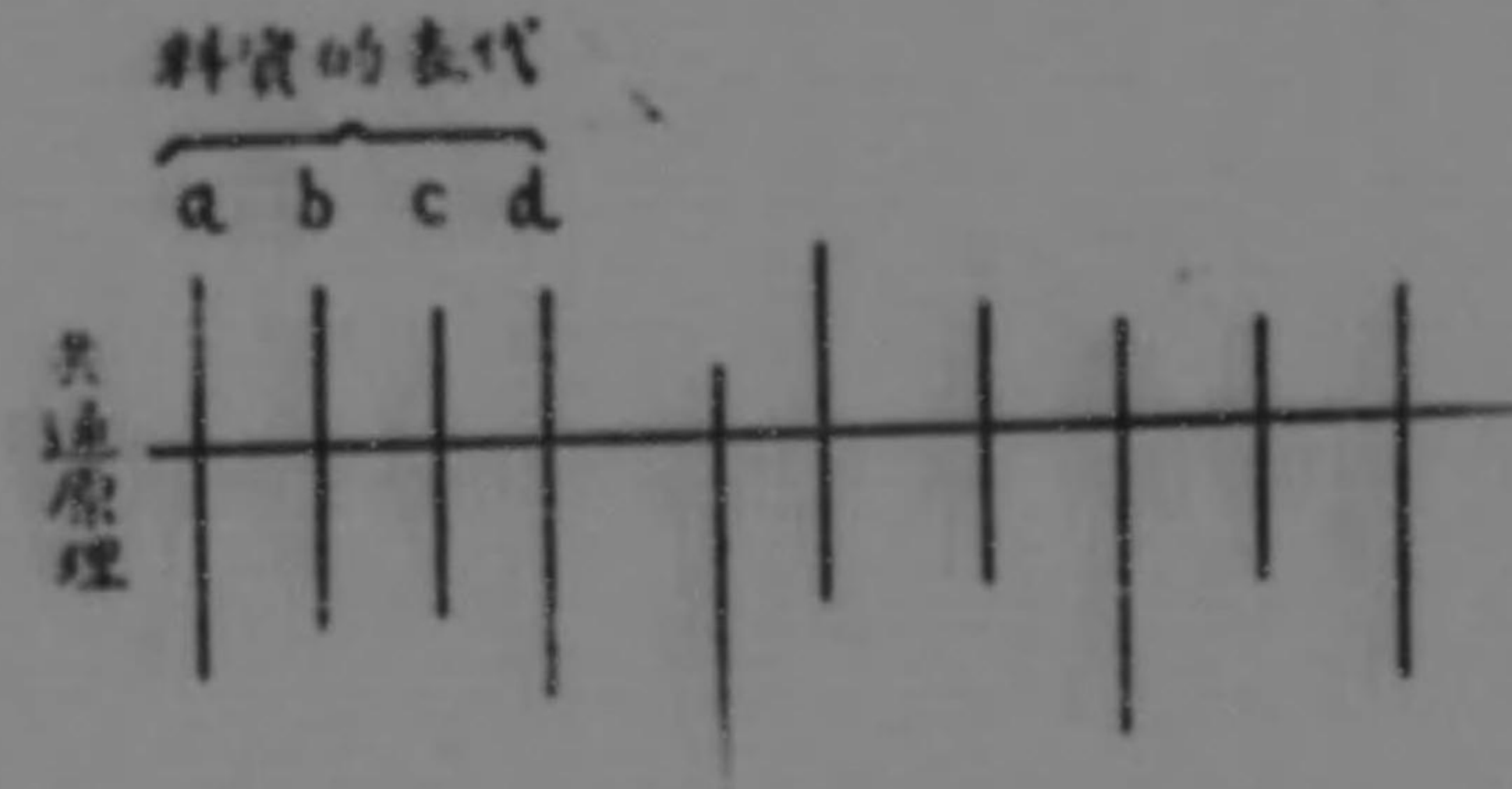
然るに、この生命との主観的關係を制限したり、又は全く切離したりして見るに従ひ、總てのものは皆生命を失つて物質化し、單に數量的因果關係によつて機械的に結合せられ、同一條件

の下に於いては、その條件の變化さへなければ、常に同一現象が反復せられるものと考へられるであらう。依て、この心を第四の「まこと」に代へれば、總てのものは數量的に測定し得る因果關係によりて理解せられ、そこに、自然科學的、沒價值的意味が生れて來るであらう。かゝる理解の仕方を唯物的理解といふのである。

第三節 唯物的理解による修身教授

之を要するに、唯物的理解によれば、彼の自然科學に於て歸納的方法によつて概念や法則を構成する場合の如く、代表的資料と見ゆる箇々の事實 a、b、c、d 等を、一々精細に觀察調査して、それより共通なる本質的要素を抽象して、之によつて所要の概念なり法則なりを構成し、この新成の概念又は法則によつて、その他の同類の總ての事實を概括又は一貫し得たる限りに於て、それ等を完全に理解し得たものとするのである。之を圖解すれば次の様なものであらう。

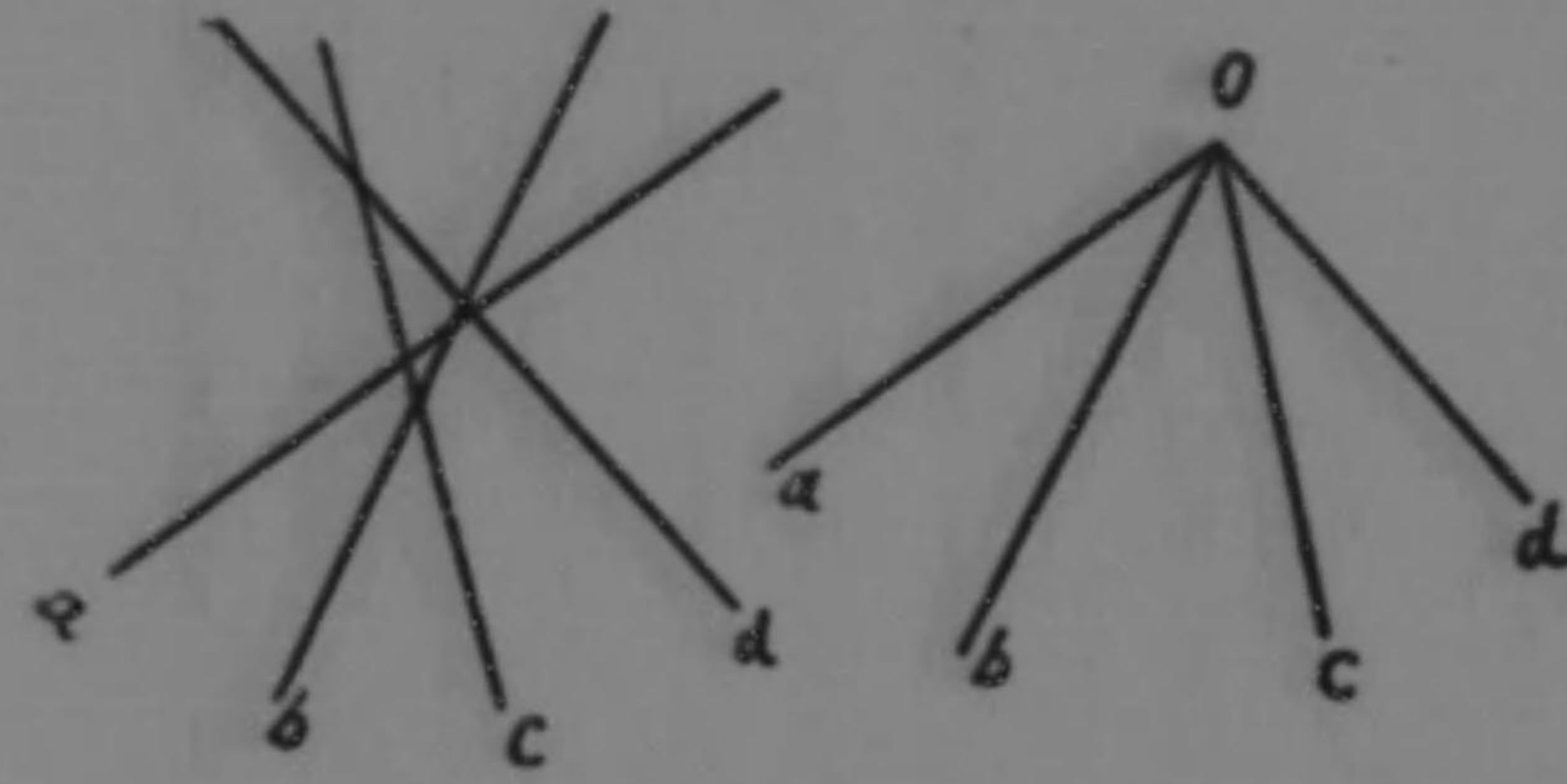
例へば、孝行といふことを理解させるに、小學校の修身書によれば、(a)おふさの孝行、(b)金次郎の孝行、(c)泰山の孝行及び(d)儀兵衛の孝行等の代表的資料としての事實を讀み、其等に共通なる本質的要素、即ち親の心に副ひ、親の心を安んずる事が孝行であるとして、「孝は親を安んずるより大なるはなし」といふ格言に歸納して、之を記憶せしめ、之を以て如何なる場合の孝行にも共通なる鍵を與へる事が出來たと考へる如きものである。斯くの如くすれば、孝行の理論的



概念は明にならう。一の社會的現象としての親子間に於ける孝行の事實は説明せられたであらう。されど、斯くの如くして構成せられた孝の概念が、果して如何なる場合に孝心を聞く鍵となり得るであらうか。かゝる概念は全く肉も血もない孝の骸骨に過ぎぬ。かゝる骸骨があつたとて、直接には何等之を實踐しようとする動力を誘起するものではない。直接に實踐的動力を誘起し得るものは、血あり肉ありて生々として我々の精神生活に最も切實なる指導を與へるものでなければならぬ。是れに由つて之を觀れば、孝道の倫理學的説明乃至社會學的説明は、かゝる論理によつて或は理解せしめ得べからんも、直接に道德の實踐を指導して徳性を涵養せんとする修身教授の論理としては、聊かお門違ひではあるまいか。然るに、現今學校教育に於ける修身教授には、多くこのお門違ひの論理が用ひられてゐるのではあるまいか。そして、それが修身教授不振の一大原因を爲してゐるのではあるまいか。

第四節 人格的理解による修身教授

之に對して、人格的理解によれば、或人の言行を其人の人格的意志の發現として、その人格特有の個性的形式を掴み、之を以てその言行を、場合によつて一見相矛盾するが如く見ゆるものをも、統一的に理解し、眞にその人格の心情に深く没入して、しかく行ひ、しかく言はざるを得な



かつた所以の或物を共體験し又は追體験するのである。之を圓解すれば、 a, b, c, d 等の一見相矛盾する如き言行も、その人格の中心を掴み得れば、之を扇子の要として、この點よりして a, b, c, d も統一的に解することが出来よう。例へば、この頃或新聞で見たことであるが、或村中で第一の孝行子息、彼は日頃正直で國人に對してもよかつた。然るに、家貧しく且つ教育もなかりし爲に、親の好める箱を得んとして、國家の竹林に忍び入りて箱を盗まんとして、捕へられたといふことである。吾人は、一見、彼の行動の矛盾に驚かざるを得ない。けれども、彼が親を思ふ心は、凡ての價値を絶して切實なるものがあつたとせよ。この切實なる孝心を中心として、彼の家の貧しきこと、又彼の教育の低かりしこと等を併せ考ふるときに、親を思ふの餘り、遂に甚しき惡事とも自覺せずして、他人の竹林に忍び入るに至りし心情に

對して、同情の涙を催さざるを得ない。而して、この涙ぐましき追體験こそ、我が内に道德的情操を養ひ、かの無學の子供すら、親を悦ばせたさに盜みまでも取てせんとしたのである。私は教師として人の道を説きながら、現在郷里にある兩親に對して、この節は手紙もろく／＼出さぬではないかと考へる時に、そのまゝじつとしては居られぬ様な氣がする。私も親の在ます内に出来るだけの孝養を盡さねばならぬではないか、と道德的實踐の心を催さしめねば止まぬのである。

蓋し、前にも述べた様に、竊盜犯の子供の内にも美しき孝心を見出した我が心は、内に己が平常の不孝を耻ぢ、かくあれかしと絶えず求めつゝあつた心である。斯くの如く求むる所あつて興へられたものであるから、之を見出したものの内に心躍つて動されざるを得ないのである。之を知るに止まらず、進んで實行せざるを得ない心持になるのではあるまいか。而して、吾人はかゝるまことの心を握あつて、正しき理解を重ねる毎に、即ちおふさの孝行はおふさ獨特の心を以て、金次郎の孝行は金次郎獨特の心を以て、華山の孝行は華山獨特の心を以て、又張兵衛の孝行は張兵衛獨特の心を以て、追體験を爲すことによつてのみ、我が孝心を正しく且つ深くすることが出来るのではあるまいか。

斯の如く考へて來ると、彼の三角形圖について、第四の心を握あつくべき中心點に於て、其の面に直角なる一直線を其の奥に無限に延長する事によつて、我が心を正しく且つ深め行きて

遂に普遍の生命に復歸する一途を表徴することが出来よう。所謂神人相通する途は實にこの一途であり、中庸に所謂誠者天之道也、誠之者人之道也の、天道としての誠と人道としての誠との相通する途は實にこの一途であらう。

第五節 自他の辯證的發展

この天即ち神と人との相通する誠の道は人倫の大道ではあるが、それは歸納や演繹の肉も血もない形式的論理で一直線には進めない。眞摯なる自己反省により、人の振り見て我が振り直ほしつゝ、所謂辯證法の論理によつて、正反合の羊腸たる峻坂を一步一步攀ち登つて行かなければならぬ。

十八世紀末より十九世紀の初頭にかけて、自我發展の法則としてこの辯證法の論理を力説したものは、云ふまでもなく、ヘーゲル(Hegel)であるが、二十世紀に入つて更に具體的に之が心理的過程を明にしたものは、(一)ボールドウ・マン(Baldwin)の「人格的成長の辯證法」(The Dialectic of Personal Growth) であり、(二)リッ・プス(Lippé)の「感情移入」(Einfühlung)の説であり、又近くは(三)シ・プランガー(Sprenger)の「理解」(Verstehen)の説であらう。此等は各その一面を説いたものであるが、之を綜合して考へるならば、聊か正鵠に近づくことが出来るであらう。

先づ(一)ボールドウ・マンは彼の著「人間精神に於ける社會的及び倫理的解釋」の初に於て、

幼児に最初に「人」といふ考の起るのは、彼等に最も親近なる「人」を他の「人」や「物」と區別して感ずることである。そしてその親近なる人々に就いての漠然たる一群の經驗を以て「人」と思つてゐる。此の時は、自己に就いて未だ何物も知らず、只他人に自己の經驗を投視して間接に自我を感じてゐるに過ぎないのであるが、之が自我發展の第一段で、投視的段階(Projective stage)といふ。次いで、幼児は自分の身體我を通じて他我の行動を模倣し得るに至れば、自分の身體活動に特別の親しきを持ちて自他の區別を感ずるやうになり、これ迄間接に、投視的に、我が外に視た自我を、直接に、主觀的に、我が内に視る様になる。之が第二段で、主觀的段階(Motivative stage)といふ。最後には、その主觀的に視る自我が明になるに従ひ、最初自我の投視とも知らずして眺めてゐた他我の行動を、今や自己の主觀の類推によつて解釋する様になるので、之を投出的又は社會的段階(Projective or social stage)といふ。

と説き、次の如く結んでゐる。

かくして自我(the ego)と他我(the alter)とは同様に生れ、兩者は尙粗野で、無反省で、大部分有機的である。そして兩者は投視と主觀及び主觀と投出との二重の關係によつて一緒に純粹にせられ、又明瞭にせられる。我自身についての我が考は、「汝」を模倣する事によつて成長し、汝自身についての我が考は、「我」自身についての我が考によつて成長する。かく自我と他我とは本質的に社會的で、各が仲間(peer)で、各が模倣的創造である。この個人とその仲間と

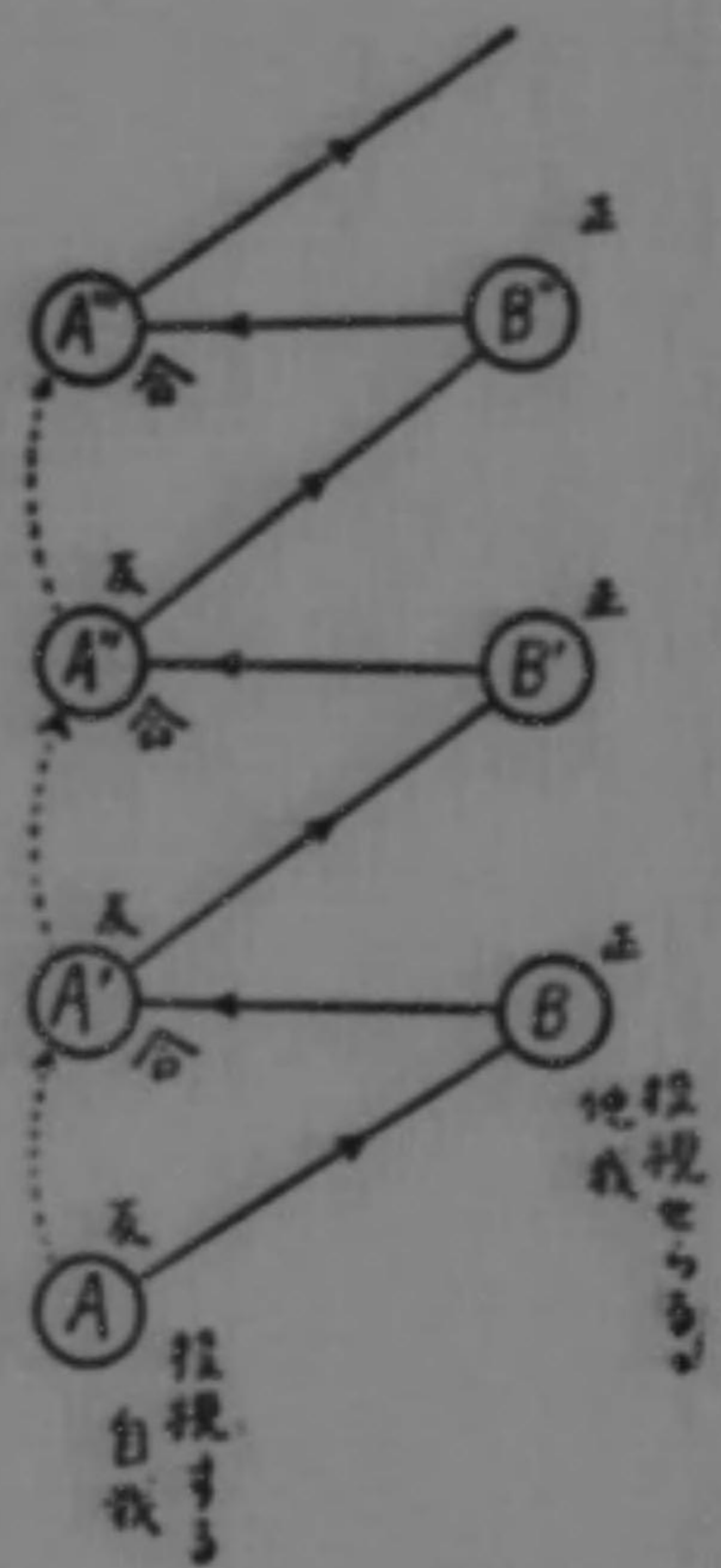
の間の授受(Investment)を一般的に見て、我々は人格的成長の辯證法といふ事が出来る。

藤原教授は其著批判的教育學の問題に於て、この點を明瞭に解明して居られる。即ち

投視的、主観的、投出的の辯證的段階、或は與へ且つ取るといふ事は、其の必然の豫想として、與へるものと與へられるものが同一であつて且つ異なつてゐるといふ事を要求する。……
……與ふるものと與へられるものとの間には交流の一道が開けて存せねばならぬ。……自分
分の外に投視するとは、自分が投視するのである。自分と投視せらるゝものとの間に道をつ
つけることである。之を自分に取入れて之を模倣して主観的の段階に高めるのは投視によつて
開いた道を開くことである。更に投出とは此の道の上に他を立たしむることである。自と他とは辯
證的には對立するが併しこの對立は同一の道の上に於ての對立である。寧ろ同じ道の兩極とし
ての對立である。茲に一の斜道を想定して見る。投視せらるゝ他は、自らに對して斜道の
高い所に位置を占め自らは其の低所に居る。低所に居るから其所に交流が起つて與ふる
と與へらるゝとの運動が成立つ。反對に自ら投出的自我となつた場合には、自分に對して解
せらるゝ他我は自分よりは低所にある。低所にあるから投出といふ活動が起り得るのである。云々

と、誠に説き得て妙といふべきである。しかし、之は自我の相互關係を主として説明したものであるが、今之を自我の辯證法發展を主として考へて見ると、次の如くに圖解することが出来る。

よう。即ち投視的段階に於て、投視する自我Aを反とすれば、之に對する投視せらるゝ他我B



は正であり、次で主観的段階に入り、先に投視によりて開かれた道を歸つて来れば、AとBとが止揚せられて最初のAはA'に高められる譯であるから、自他の對立關係に於いては同様であらうが、我自らの位置に於てはBからA'に歸つたことにな

る。かくてA'は一面に於いて己れより低所にあるものに對しては何物かを投出するであらうが、他面に於いては更に高き理想を追うて、より高き他我B'に投視して、歸り来ればA'に止揚せられ、更に高きB'に投視して、歸り来ればA''に止揚せらるゝが如く、限りなく辯證的に羊腸たる峻坂を攀ち登るのである。そこに、人格の向上發展があり、天即ち神への道が一步一步と進められるのであらう。

第六節 リップスの感情移入説

この辯證的峻坂を攀ち登る心の過程を更に詳細に説かんとしたものは、リップスの感情

移入説であらう。リップスは其著「倫理學の根本問題」に於て、これを極めて本能的な感情の移入から説き始めてゐる。即ち、吾々は眉を蹙め、涙を流す他人の容貌を知覺するや、我が内に本能的に直に悲哀の感情を惹起し、之を其の人に移入し、其の人の悲哀として感ずる。之につきテリップスはいふ。

吾人はその事實を表すに今日の心理學に行はれつゝある所の「感情移入」(Einfühlung)なる語を以てする。……吾人が若しこの知覺せられたる容貌の根柢に眞に斯くの如き悲哀が存在するといふ事を認容するならば、即ち其の容貌の屬する個人の中に事實上此の情緒的狀態の成立する事を認容するならば、吾人は此の感情移入なるものは、此の疑はしき情緒的狀態を「共體感」(Mitleiden)し又は「追體感」(Anleiden)することであるといつてもよい。又吾人はその兩語の代りに同情(Sympathie)なる語を以てすることも出来る。……併しこゝに注意すべきことは、他の個人の内的なる者、即ち心的個人としての他の個人共者は、その共體感、追體感、模倣又は同情等の爲に、吾の意識に對して始めて發現する。前例にて之を説明すれば、他人の悲哀は共體感の根柢の上に始めて成立するといふことである。……斯くの如き感情移入の作用によつて、終に茲に我に對して他の心的個人なる者が起る。畢竟、感情移入作用が他の心的個人を構成するのである。従つて、他の心的個人は、我によつて我の外に作られた者である。彼の内心は我の内心より移されたものである。他の個人若くは自我は

我自らの投視映寫及び反照の結果である。我が他の身體の現象を知覺せる機會に我の内に經驗せる所の者を、その可感的現象の上になせる反照の結果である。即ち他の個人若くは自我は吾自らを二重にせる一種特別の者である。

と。之は實にボールドウァンの所謂自我の投視せる他我を説いたものである。彼は更に、斯の如く我々の知る限りの他我は、總て我感情の移入に過ぎざるに拘らず、此作用は全く本能的に行はれるので、吾人は始めより悉もその爲に累はされるものではない。吾等もそれは經驗の進むにつれて更に確認或は修正を受けるものである。……斯くの如く、經驗によりて吾人の感情移入を修正するといふ事も、つまるところそれ自らが本能的感情移入の事である。眞に感情移入を修正する者は感情移入であり、其他何者も感傷移入を修正する者はな

す。

と言つてゐる。リップスは更に一步を進めて、移入した感情を主觀化することについて説いてゐる。即ち、吾人は自己の移入せる感情なるに拘はず、之を直接に知覺せるものに從屬せるものとして信ずる本能的傾向を有つてゐるが、かかる場合に、その知覺が事實に合せると否とに拘はらず、換言すれば、その現實性に何等の關係なく、直接に印象するものに對してのみ移入する感情を「実的」感情移入といひ、之に反して、知覺せることが現實的なれば勿論、假に假定的なりとするも、常に現實するものとして、その内的の者、精神的のもの、の現實性についてのみ移入す

る感情を實踐的感情移入といつてゐる。この二者を判然と區別したことは大に注意すべきことである。道徳的修養の道は、この實踐的感情移入によらなければならぬことは明である。修身教授に於ける例話は、假令それが童話や製作話であつても、その人物は現存したものととして、その現實性に對して感情を移入するものでなければ、それは只の美的感情移入に終つて、直接には修徳の爲にならぬ。人格の現實性に對する實踐的感情移入にして、始めて之を再び自我の主觀の問題として實踐せんとすることができ、其所に自我の辯證的發展が起るのである。この點は、修身教授の根本的態度を決定する上に、大に留意すべきことである。

第七節 シュブランガー一派の

フェルシュターエン説

さて、感情移入説は、その名の如く、單純なる本能的感情移入の場合によく説明せられるが、一人格の複雑なる精神生活を全體としてよく理解するには、リップスの謂ふ如く、單なる經驗の確證や訂正による文では不十分である。この點を更に踏み込んで開拓したものがシュブランガーの所謂人格的理解の心理である。彼の説く所によれば、人格的理解といふのは、一人格的の行爲及び價值關係を、彼の精神的本質の統一性及び全體性に於て見出さうといふのである。即ち個々の生活表現をその人格の統一より理解しようといふのである。それには

先づ個人的精神の全體構造即ち各個人を構成する所の形式即ち全然個性的に發達した行爲及び體驗の複合體を想定し、之を標準として理解する事を意味する。之が爲に、氏は個人格の精神構造の理想的基本的形式を想定し、之を(一)理論的人格、(二)經濟的人格、(三)審美的人格、(四)社會的人格、(五)勢力的人格及び(六)宗教的人格の六種に分けてゐる。之はその人の精神がいかなる價值を優位とし、從つて中心として構成せられてゐるかを見て分類したものである。かゝる基本的形式を標準として、各人の精神構造が一體としていづれの基本的形式に屬するか、いづれにも其儘では適合しないとすれば、その基本的形式のいづれかを多少變化したり、又は他の形式と組合せたりして、實際に適合する様なものとなし、之によつてその人格の全體的な精神構造を理解しようといふのである。斯くの如くして、その人格の個性的精神構造が明になれば、その人の行爲や態度について、直接又は間接に、經驗的に觀察した個々の精神活動をその人格の個性的特徴の表現として見、之をその人格の個性的中核價值より見て適當なる意味付けをなし、人格全體として正當なる理解を爲すことが出来る。

之が爲に、一人格を正しく理解しようとするならば、大體次の如き手續をとれ、とて四段階を示してゐる。

(一)個々の事實の觀察。即ち理解せんとする個人の精神生活を表現する個々の資料即ち容姿、言行、文書、製作作品、傳記、其他の材料を蒐集して、よく之を觀察することである。

(二)人格全體の想定。即ち蒐集し、観察した個々の材料から、一種の想像力によつて、彼の個性的性格は勿論、その環境及び當時の主要なる出来事等を含めて、直観的に彼の人格全體の形象を抽出して想定することである。無論、このまゝでは正鵠を得たものではない。そこで、第三第四の手續を要する。

(三)個性的人格の精神構造形式の推定。即ち右の様に一應想定して見た彼の人格の全形象に、前に述べた六種の精神的構造形式のいづれかを適應して見るのである。そのいづれにも適應し難い時は、いづれか最も近きものを變形して見るか、又は他と組合せて見たりして、適當なる精神構造を推定し、その獨特の個性的性格及び生活状態から生ずる所の精神活動及び體驗を我が心中に直観して、その人の身に自己を置き換へて見ることである。

(四)理解の訂正。即ち前段の手續を終れば一通りその人の精神構造は理解出来た譯であるから、此の形式によつて、今一度、第一段に取扱つた個々の材料を統合的に考察して見、果して之を統一して全體的にはつきりと理解することが出来ればよし、それが出来なければ、推定した形式にまだ不適當な所がある譯である。依て、第三段の手續を繰返し、かくて訂正せられた形式を以て三段、第一段の材料を統一的に考察して見て満足なる理解を得るやうにしよふといふのである。

之を要するに、シ・ブランガーの所謂理解は、リップスが説いた様な本能的感情移入をいふ

のでなく、人格としての複雑なる精神生活を全體として個性的にはつきりと理解しようといふのである。人格全體としての個性的中核を掴んで、そこに自己を置いて、その全體を内から統合的に理解して見たいといふのである。

斯くの如くして、他の人格を理解することは、單なる客觀の認識でなく、また單なる主觀の認識でもなく、断片的なる人格的、歴史的事實を材料として、一の人格の精神生活を創造することである。それが道徳生活に關すれば、道徳的精神生活を創造することである。而して、斯くの如き創造は、やがて自己の人格内容を創造することである。而して、自己の性格と相反する、乃至相隔たる性格を理解する程、その道徳的發展は躍進する譯である。

第八節 結 び

以上述べて来た所によつて、略明になつたと思ふが、唯物的理解に於て探る様な歸納的方法は、具體的なる特殊な經驗を抽象して一般的概念又は法則に歸納するのであつて、總ての場合を包括し又は一貫する或る物を握ることは出来るが、それは血も肉もなく、最早人間味の失せた骸骨のみである。之を握つたからとて、それを實行して見ようといふ心は動かかない。吾々の心を動かすものは、極めて個性的な、具體的な、我々内心にびつたりと来る體驗でなく、はならない。それは人格的理解に於て探る所の歸納的方法で、それは何等かの制約によつて

正反と對立せる抽象的概念的經驗を、その制約を撤して更に具體的な如實に近い體驗に高め合ふことである。其の論理に従つて進むならば、道德的經驗が如實に明になるだけでなく、之を實行せんとする動力を養ふ助けともなるのではあるまいか。而して、従来の修身教授の論理に誤れる所があつたとすれば、これを補ふか、又は之に代るものは、この辨證法的論理ではあるまいか。(大正十四年七月、倫理教育研究第十一號)

第四章 自我の發展と修身教授

一、人格の見方三つ

- 二、教育が道徳教育と、普通への復歸
- 三、反省意識に依る修養と、反省意識に依らざる修養
- 四、自我の發展としての修身教材の價值
- 五、修身教授改善の要諦

第一節 人格の見方三つ

教育とは何をすることであるかと問はるれば、いふまでもなく、人格を陶冶することであると答へねばならぬが、然らば人格とは如何と問はるれば、その答は一様でない。例へば、人格を外側から見ると、かくくであるかと答へることも出来れば、又内側から見ると、かくくでなければ

ならぬと主張することも出来る。

さて、いかに外側から見ると云つても、身體を以て人格の本質と見るものはない。戦争で名譽の負傷をした勇士には、その身體缺陷こそ却つてその人格を見上げられる所以となる。されば、人格の本質は、いふまでもなく、その精神にある。然らば、その精神の如何なる點にあるかといふに、之を外側から見ると、自然物を眺めると同様の見方で精神を眺め、その作用を知、情意の三方面に分ち、その各方面を更に亦種々細別し、是等の作用が常に自我の觀念によつて統一せられた状態が人格である。換言すれば、何を知り、何を感じ、何を思ふても、常に「我が知る」「我が感ずる」「我が思ふ」と「我」の觀念によつて統一せられてゐる精神を人格といふのであると説く。これは普通、自然科学としての心理學の取る所の説明である。この見地は、先づ精神作用を部分に分解して、更に之を全體にまで構成し上げることとを以て説明し得たと考へる自然科学の見地である。私は之を假に構成的説明といつて置く。これで説明が出来たといふのは、密柑の皮をむいて、中の實を一袋づゝ取り出して數へ、再び元の通り組合せて皮に包み、密柑とはこんなものだといつて満足するに過ぎぬ。これでは、どうして密柑が成長發達して来たのか。どうして進化發展して行くかは分らぬ。所が、吾人が教育上、特に德育上の問題として知りたいのは、人格は如何にして成長するか、如何に發展するかの問題である。そこで、或るものは、一歩進めて、幼少なる嬰兒の心が如何にして知識をたくはへ、感情を豊に

し意志を強くし、而して、その内に自我の觀念を發生して、此等を統整し得るに至るかを、發生的に説明しようと試みてゐるのである。所謂發生心理學の説く所がそれである。私は之を發生的説明と名づけて置く。これは密柑の種子が如何にして發芽成長し、開花結實するかを説明し、その生命の成長を説かうとすると同様に、人格の中核なる生命の發達を明にしようとする點に長所がある。換言すれば、最初の種子なる一全體より、芽、葉、枝、花、實などと、各部分の發生に及ぶ所に、生命なるものの成長發達の過程を説明するに便である。

けれども、これが發生心理學的説明に止まる限り、尙動物の形態、運動、生活等の進化發達に就つて、人間の生命の發達を比喩的に説明するのであつて、その點に於て、尙外から眺めての説きたるを免れぬ。直接に人格の本質に觸れた説明ではない。

そこで、直接に人格の本質に觸れた説明をしようと思へば、どうしても、人格の内面から眺める見地を探らなければならぬ。我々の人格を内面から眺めて、その本質を求めようとするれば、之を人間精神に特有の自己反省の意識に求めなければならぬ。この反省意識の作用によつて、吾々の精神は限りなく自發自展する。一體、吾々の精神は自ら活いてゐる行の狀態に於ては、只活くといふことがあるだけで、その活く有様については、少しも自ら意識する所がない。然るに、何等かの機縁によつて、この自ら活いてゐる行の狀態を一時停止してこれを回想して反省する意識を自己反省の意識といふ。故に、この反省の意識に於ては、回想して反省せられ

る自我の現狀實は既に過去となれる狀態と、之を反省する自我の主體とがある。而して、この意識に於ては、如何なる場合でも、反省した自我の現狀について満足し得ないことがその特徴である。なぜならば、反省する自我の主體の内には、自我の本質から發展する或物があるからである。蓋し、この或物こそは所謂良心の聲であり、理想の光であり、或る時は科學的研究の眞の規範として、或る時は道德的修養の善の規範として、又或る時は藝術的表現の美の規範として、それぞれの反省意識に於て自我の現狀に對すれば、これを統整し、統整する毎に己自らを磨いて向上發展するので、吾々の現狀が如何に進歩發展しても、之を満足せしめることは出来ぬ。そこで、吾々には反省意識に於て、自我の本質から出る良心の聲、即ち理想の光に對する毎に、自己の現狀に不満を感じ、之を満足せしめんとして止むことを知らぬのである。斯くの如く己自らの本質から發展する規範、又は理想によつて自己の現狀を統一せんとして止まざること、即ち自律自由なる限りなき自己發展を爲すものが人格であると考へるのである。而して、斯くの如き人格を陶冶することが教育である。而して、人をして斯くの如き人格者として自律自由なる目的活動を爲さしめることが廣義の道德であるとすれば、教育の本質は道德教育にあるともいへるのである。随つて、修身教授即ち一の道德教育の根は實に斯くの如き自律自由なる人格を陶冶するにあると説くのである。斯くの如く、人格を内面から眺めて、人としての本質の自律自由なる無限の發展を人格と説くことを、假に發展的説明と名づけて置く。

さて、吾人は人格を内外兩面から見ると、或は構成的、或は發生的、又或は發展的等、種々の見方のあることを考へて来たが、之を修身教授と聯關して考へる時は、どうしても第三の内面から發展的に見る見地を本として、必要に応じて、之に外からの構成的及び發生的見地を併せ考へることもせねばならぬ。

第二節 教育即道德教育と、普遍への復歸

斯の如く、人格を内面から見て、發展の見地をとれば、人格の陶冶は即ち廣義の道德教育であり、道德教育の眞髓は自我の反省意識に於ける良心の聲、理想の命に忠順ならしめ、内に省みて一點の愧づる所なからしめるにあると云はねばならぬ。蓋し、その良心の聲即ち理想の命は反省意識に於ける自我の主體の聲であり命であつて、自我の本質より發展せるもので、單なる一個人としての自我の聲や命ではない。吾々一個人の自我即ち、個我の中に活く普遍我の聲であり命である。

而して、この普遍我こそあらゆる反省や思惟の根源であつて、反省や思惟の結果ではない。反省し思惟する活動の主體である。それは一切の根源であり、一切の統一者であり、一切の綜合者である。換言すれば、一切に對してアブリアオリとして立つものであるけれども、單なる抽象的な形式でなく、それ自身に活動を本質とする——即ち生命を有つて居る具體的特殊的の

普遍者である。更に語を換へて言へば、この現實の我といひ他といふ自他一切のものは、この普遍者が自己に對して自己を定立することによつて、自己を特殊化したものに過ぎない。されば、一切の個我の根源である。この故に、吾々の良心又は理想は、吾々個々の内に活きながら、それが純粹になればなる程、發展すればする程、普遍我に近づくことが出来るのである。而して、その普遍我に近づけば近づけば、人としての本質が發揮せられる。所謂人格が陶冶せられ、徳性が涵養せられるのである。されば、眞の人格の陶冶即ち徳性の涵養は、特殊なる吾々の個我の上に、出来るだけ多く普遍我の本質を實現せしめることである。之を逆に云へば、吾々個我の特殊性を、自他未分の根源なる普遍我に立歸らしめることである。道德は、要するに、普遍への復歸にあるとはこの事をいふのである。而して、我々はこの特殊なる我が良心を通じてその普遍に復歸する時は、偉大なる力を感得し、之を離るゝ時は、意氣消沈、恐懼、慚愧、措く能はざるものがある。孟子の所謂内にかへりみて縮くんば千萬人といへどもわれ往かん」と奮起せる意力は、この個我が普遍我に通じ、今我が爲さんとすることは、我一個の爲にあらず、普遍我の命なりと自覺し、天地に俯仰して耻づる所なきが爲である。即ち普遍へ復歸し得た心の力である。故に道德教育の眞諦は、兒童の個我の中なる良心を通じて、普遍我を實現せしめること、換言すれば特殊より普遍への復歸の一路を眞直に辿らしめることである。

第三節 反省意識に依る修養と反省意識に依らざる修養

然らば、普通への復帰の一路はいかにして進らしめることが出来るか。それは、いふ迄もなく、自己反省の意識によらねばならぬ。されど、自己反省によりて修養し得るに至るは容易でない。一體眞の道徳生活は、この反省意識に於て、自己の理想によつて自己の現状を統整し、自律自由なる自己發展を爲し得るにある事は屢々述べた所であるが、かゝる反省意識は、一度起れば我々の生活全體を反省的に統整し得る様になるのであるかといふに、決してさうではない。既に成人となり、かなりよく反省し得るに至つても、尙我々の生活全體を悉く反省的に營み得るものでない。そこには、尙如何にしても反省力の届かぬ自然の本能的傾向も残つて居れば、習慣の結果、機械的になつて反省力の届かぬ事もある。成人ですらさうであるから、幼少のものにはまだ反省力が十分發達してゐない事は勿論である。彼等も偶には自己の生活の或一面について反省し得る事もあるも、他の多くの方面については全く無反省の状態にある。小學校兒童の生活、殊にその前半の兒童期の生活は殆ど無反省の生活であるといつてもよからう。彼等は極めて近易な直接の生活について、僅に一時的反省なし得る事もあるも、それも外からの指導がなければ彼等自身だけでは殆ど不可能である。之は確實な研究の結果によつていふのではないが、兒童の振り方などによつて察すれば、反省らしき反省の發芽は、大體、零四

以後のことではあるまいか。而して、それ以後といへども、眞の反省は青年期に這入らなければ十分起らぬものである。然らば、兒童の道徳生活はいかにして進歩するか。通常は主として模倣によると考へられてゐる。けれども、それは單なる模倣ではない。

私は、このことについて、「倫理教育研究」大正十四年七月號に於て、「修身教授の論理」として、又教育研究「大正十五年一、二月號」に於て「情操教材の學習原理としてのフ・ルシ、テーエンの作用」としてかなり詳細に意見を述べて置いたから、茲には之を約説するに留めるが、抑も、道徳生活の本質が自己の現状を眺めて之を自己の理想によりて統整し向上せしめんとするにある限り、それは意識的たると無意識的たるとを問はず、自己の現状を眺める方法がなければならぬ。而して、意識的に内に省みて自我の姿を眺めるのが、所謂自己反省の意識で、之を外にして、無意識的に他我の上に自我の姿を見出すのが所謂模倣である。

心理學上模倣といふ時は、極めて外面的に考へて、所謂人の振り見て我が振り直せといふことを、外なる他人の振り見て我が身の上の模倣することと解釋するのであるが、之は内面から發展的に考へて見ると、決してそんな單純な作用ではない。一體、吾々が他人の振りに就いて特に心を引かれる時は、之を稱讃して措かざる場合でも、又之を排斥して止まざる場合でも、要するに、そこに自己の姿の一面を見出してゐるのである。即ち稱讃して措かざることは、自ら常に内に求めて措かざることであつて、排斥して止まざることは、自ら常に内に斥けて止まざる

ことである。之を要するに、我が内なる要求を他人の振りに就いて眺めてゐるのである。所謂自我の現状とか、自我の姿とかいふのは、畢竟自我が何を要求し、何を重視するかといふことに過ぎぬ。この要求し重視する所のものに、自我の姿は現れるのである。この故に、我々が他人の上に見出す「振り」は、その好嫌、善悪に拘はらず、自我の現状であり、姿である。之を要するに、自我は、反省意識に於ては、内に己が姿を回想せんとするのであるが、所謂模倣に於ては、他人を鏡として、その上に自己の姿を映して見るのである。見出したものは己が内に平素切に要求せるものなれば、そのまゝ無關心に放棄する譯に行かぬ。稱讃して措かざるものは、喜んで之を我が身の上に取り入れ、排斥して止まざるものは、之を我が身の上に着みて排斥するのである。換言すれば、我が身の振りを直すのである。されば、それは單なる模倣ではない。己が内に要求する缺乏即ち「反」と、他人の上に見出した模範即ち「正」とを止揚して、「合」となし、所謂辯證的發展を爲すことである。何物かを取り込むことによつて空虚を充たすのでなく、相對立する正反の矛盾を止揚して新見地を開拓することである。量の補充増加でなくて、質の向上發展である。かくして向上發展した自我は、前よりは更に高き要求を以て他我を眺むるので、前よりも更に高き或るものを他我の上に見出すであらう。而して、之を自我内に採り來たることにより、自我は更に一段高く止揚せられる。かゝる作用を無限に繼續するのが、自我の發展である。ポールドウ・ンは、之を人格の辯證的成長と稱してゐる。この辯證的成長又は發展の

一語が、普通への復歸の唯一の大道である。

この事實を基として道徳教育を考へる時は、幼少にして未だ反省意識の發達せざるものには、彼等の前によき鏡を與へて、その姿を眺めさせるより外はない。而して、一方に於て、その生活に種々の矛盾を感じ、疑問を生ずるに従ひ、次第に反省意識を覺醒し、遂に自己の内に正しく自己の姿を眺め得るに至れば、彼等の道徳生活は漸く自律の域に入れるものと見てよからう。

第四節 自我の姿鏡としての修身教材の價值

然らば、兒童をして正しく彼等の姿を眺めしめる鏡となるものは何であらうか。これが道徳教育上重要な一方面である。

人格の姿を映す鏡は、人格でなければならぬ。(一)日常親しく交際する人々が、先づその鏡となつてゐるのである。その人々の中で、最も親しく心と心との交際の深いものが、最も有効なる鏡となる譯である。して見ると、父母や兄弟が第一の鏡で、親しい友達や教師は之に次ぐものであらう。かゝる人々の交際の間に、兒童達は不知不識の中に、相手の「振り」に自己の姿を見出しつゝ、之を我が身の上に取り來つて、我が「振り」を直しつゝ、向上發展して行くのである。されば、父母や教師は其兒童の徳性を涵養せん、とすれば、彼等が日常交際する周圍の人を選ぶ文でなく、又己等自らも彼等の姿見鏡として、耻しからぬ修養をせねばならぬ。換言すれば、身を以

て率ひなければならぬ。けれども、如何に修養に努めても、日々向上發達する兒童達の前に立つて、永く委見鏡の役を務めることは容易でない。されば、家庭に於て、父母は勿論兒童の前にその鏡たらんことを努めてゐるけれども、努め切れずして、止むなくその缺點も暴露されて來ることが少くない。學校に於ても、入學當時の幼年級の兒童こそは教師を神聖なるものの如く考へてくれるので、教師も暫くは彼等の委見鏡としての役が務まるが、二年三年と進むに従ひ、その長所と共に短所もいつとはなく見出されるので、兒童達は、學校の先生も我が家の父母も別に變りはないものと看破する様になる。

かう見透かれて來ると、我々教師は、いつまでも先生といふ紐を着て、いかめしく兒童達の前に立つ譯には行かない。我々が、自分に出來ないこととは出來ないこととして、他に兒童の鏡となり得るものを見出さなければならぬ。そこで、この次には何を選んだらばよからうか。

この問題を考へる前に、一寸考へて置かねばならぬことがある。

さて、自我は他我の上に自分の姿を見るといつたが、その姿といふのは、單なる表面的な知識としての姿ではない。自我が内面的に痛切に要求せるものその物である。換言すれば、己自らを内に體驗せる姿である。故に、見出す所の他人の「振り」は、我が身の内に、この切實なる體驗的要求を喚び起すに足るものでなければならぬ。先に人格の鏡は人格でなければならぬ、就中最も有効なる鏡は親しく交はる人格でなければならぬと云つたのは、これが爲である。

依て次に求むべきものは、二つ成るべくこの體驗的要求を映すに足る人格的出來事でなければならぬ。そして見ると、家庭なり、學校なり、兒童達の日常生活の中に起つた出來事中、適當なるものを選び來つたならば、其の條件を充たすことが出来るであらう。

蓋し、この日常生活の出來事は、兒童が直接經驗せる生活の一片で、彼等の血が流れ息が通つてゐるから、その體驗的要求を喚起するに足るので、所謂人格の鏡となるに適するのであるが、單純なる彼等兒童の生活に於ては、その筋書に大した變化もないから、さう／＼場面の變つた好適のシーンを切取ることが困難である。換言すれば、適當なる教材となるべき出來事は、さう澤山にはない。そこで、好適な出來事や人物を求めようとすれば、勢ひその範圍を擴張して、兒童の直接經驗の外にも及ばなければならぬ。

即ち(三)歴史的人物や出來事の中に、之を求めなければならぬ。然るに、歴史的人物や出來事の中には、或る道德的價値を表現する場面としては好適なるシーンには乏しくないが、兒童の生活と直接活きた血が流れ息が通つてゐないので、彼等の内に體驗的要求を喚起する力が乏しい。従つて、單なる日常の出來事でなくて、人間精神の最も高調して、眞の人間性を發露し、所謂至誠神に通じて、聴くもの、讀むものをして感奮興起せしめなければやまぬ様なものを選びなければならぬ。これが爲に、時に奇矯に流れることもあつて、非常時の道德をのみ鼓吹することとなるとの訪はあるが、さりとて、吾々は一部の人達の主張するが如く、かゝる歴史的材料

を盡く排斥せんとするものではない。蓋し、修身の例話は、云ふまでもなく、その表面の形式をそのまま模倣せしめる爲の範例ではない。その底に流るゝ人格的體驗を追はしめんが爲である。その表面の形式には、時を異にし、所を隔つれば、そのまゝ倣ふことの出来ないことはいのほろ論である。併しながら、その底に流れる眞の人間性の發露、即ち人格的體驗は、萬人共通にして、時や所により、老若や男女によつて異なるものではない。されば歴史的材料も、單に外面的の形式に囚はれることなく、その人物の内面的體驗を追はしめることさへ努めれば、大に有効なものである。古來、讀史を以て修養の重要な手段とせるは、全く之が爲である。

かくの如く、人格の鏡としての教材の價値が、その表面の形式になく、その内面に溢るゝ人格的體驗にあるものとすれば、(四)この體驗の最も高調した時の所産なる文化、即ち文章、繪畫、彫刻、音樂は、又以て重要な人格の鏡と爲す事が出来る譯である。所謂文は人なり、で、名文傑作に於て、作者の創作的體驗の内、その人格的個性が最もよく表れてゐる。文を読むとは、實にこの作者の人格の個性的體驗を了解し、追體驗し、之と我が心とを融合せしめることである。茲に修養の意味があり、修身教材としての價値がある。繪畫、彫刻、音樂等に於ても、亦同様のことが云へる。この意味に於て、藝術的作品が道德的教材と成り得るのである。

所が、かういふ歴史的人物や藝術的作品を眞に了解し、玩味することは中々容易ではない。況んや、幼少な子供達に於ては。そこで、この歴史的材料を子供の趣味に適する様に藝術化し

たものに童話があり、童話があり、依つて、(五)初歩の修身にはこの童話が採用せられて居るが、これは當然のことである。童話はその内容に空想的なことが多いけれども、民族的に永く語り傳へて來た所に歴史化せる所があり、又その趣味の朴素的、原始的な所が子供達の藝術的趣味に適して感興をそゝるので、自からその内に含まるゝ道德的影響を與へることも少くない。童話に似て非なるものに寓話といふのがある。これも平易なものは、童話と同様に、修身教材として用ひられることもあるが、元來、寓話は意味深長なる人生觀や道德觀を近易なる動植物の生活に寓したもので、元は成人の爲に作つたものであるから、極めて諷刺に富み、成人には興味あれども、幼少な兒童には必ずしも適當とはいはれない。

依つて、(六)幼少な子供達には、單なる假作話が、童話や寓話と並んで用ひられることがあるが、これは、單に子供達の生活に近い形式で表されてゐる點にその長所がある文で、そこに歴史化の所もなく、藝術化の所もなければ、子供達の感興を引くことも少いものである。只、抽象的に談ることをさけて、小太郎やお竹や文吉のこととして、日常生活の形式を具體的に直觀化して授けるに適する文である。殊に、その内容が、時間におくれるとか、人の妨げをするとか、又、喧嘩をするとかいふ様なことであれば、それは彼等の日常生活の出來事より選び來つて、實生活の指導として教へる方がどれ文有効かも知れない。殊に都市の子供達に示すのに、あの田舎の子供の繪では、それ文彼等の生活から遠かる譯で、かゝる假作話を授ける爲に、彼等自身

の日常生活を準備として出發せねばならぬほど、随分無駄をして時間を引延ばしてゐるものもあるやうだが、これは本末顛倒で、寧ろ滑稽といふべきである。

この外に、七格言又は訓辭と稱するものがあるが、これは通常考へられてゐる様に、よく分らなくとも、暗誦して置けば、長じて後にいつか役に立つ事があるだらうといふ様なものであつてはならぬ。既に道徳的自覺を起し、内に省みて自己の矛盾を感じ、進退維谷される時に、これが解決の鍵となるものでなければならぬ。かくてこそ、一言の格言にも、無限の意味を生じ、體驗を伴ひ、終生その人格活動の指導原理となるであらう。而して、この道徳的自覺に於ける自己矛盾を解決せしめる爲に、兒童の反省の範圍を擴張して過去及び將來に及ぼさしめ、又彼等の經驗を補ふに他人の經驗を以てするなど、理を正し、情を込めて指導するを訓辭といふ。されば、訓辭は單なる訓辭としては意味をなさぬものである。それは、前述の如く、自己矛盾の解決の指導としてか、又はこれより實踐せんとする行爲の動機としての指導としてか、直接に兒童達の内面に經驗してゐる内面的生活と聯關する所がなければならぬ。

以上の如く、兒童の道徳的見識が發達して來ると、遂には人格的のものに限らず、(八)非人格的なもの、即ち、山川草木、日月星辰等に至るまで、そこに自己の感情を移入し、要求するものの姿を見出し得る様になるものである。されど、この場合に於ても、此等は人格觀せらるゝが故に人格の姿となり得るのである。

第五節 修身教授改善の要諦

斯の如く、修身教材として現在採用せられてゐるものには種々の種類があるが、要するに、その内に流れる人格的體驗を追ふて體驗せしめる事にその眞價がある。而して、この道徳的體驗には、所謂感情の移入もあれど、要するに、その本質は體驗の了解にある。(本書第五編第三章參照)既に修身教授の原理が感情移入や體驗了解の作用にあるとなれば、教材の取扱ひについて大に改めなければならぬ點が少くない。今その一二を挙げれば、總て例話は、その人物の個性的な人格を明にすることを努めなければならぬ。換言すれば、その人格の中心價值として、最高價值として、その生活を指導し、統整する所の理念が明にせられなければならぬ。而して、その理念より見て、その人物の言行を了解して行く所に、意味づけて行く所に、その人格の個性が明瞭となるのである。而して、この個性的生命、個性的體驗を追ふ所に、眞の道徳的修養の意味があるのである。これは一課一人物の場合に於ては無論のことであるが、數課に亘り、一人物の各方面によつて種々の徳目を授けんとする場合に於て特にさうである。その各課に於て表れる言行は、その人物の人格を一貫せる最高理念の一面として見なければ、個性的な人格的意義はないのである。然るに、現行教科書の叙述には、その一人格者として一貫せる個性的最高理念を明にすることが十分でない。従つて、その人物によつて表現せらるゝ徳目でありながら、

全人格としての統一的關係が少しも研究せられてない。かゝることは全く考へずに書かれたのではないかと思はれる所が少くない。一課一人物の場合でも、その標題とせる徳目と、そこに書き現されてゐる人物の個性的生命即ち言行の中心價值としての理念とが、しつくりあつてゐない。何れの課でも、何年頃に何所で生れて何所で育つたとか、單にその人物の歴史的存在についての立證にのみ骨を折つて、大切な人物の個性的生命が描出されてゐない。そこで、之を取扱ふものが、又その用意を怠ると、只くどくと詳説しても、その中心點が明でないから、目的とする題目の徳目を了解せしめることは出来ぬ。曾て「度量」といふ題目で、橋本左内が西郷南洲に知遇を求めんとして始めて訪問し時の話を授けてゐる所を見たことがある。見終つて、左内と南洲といづれに度量があつたのか疑問になつた。そこで、教科書や教師用書を見ると、それにもやはり明瞭でない。あんな話をして、度量を大きくせねばならぬといふ心は何處で養はれる譯であらうか。少しもその中心點がはつきりしてゐない。

一體例話を記述するに當つて、その人の生れた時や所を挙げたり、境遇を述べたりすることは、要するに、その人物の物としての存在を明にするに過ぎぬ。換言すれば、これは假作話ではない、實際あつた話であるぞと云つて、例話に對する信用を繋ぐには價值があらう。併し、かゝる事實をいかに分析綜合して詳説し、又原因結果を探究して見た所で、換言すれば、自然科学的見地をとつて、所謂構成的説明を試みた所で、その事實は明にならうが、その人物の心を心とし、

その高調した體驗を追ふことは出来ない。又その人物の成長を説き、その境遇の變化を述べ、その性格の成立を明にしただけでは、換言すれば、生理學的見地をとつて發生的説明を試みただけでは、その人物の一生物としての成長發達は知ることが出来ようが、その人物が、彼の個性的使命よりして、その場合にさうするより外に如何様にも爲し得なかつた所以、かくすればかくなることと知りながら、止むに止まれなかつた心情、二度と繰返へされぬ、他の何物を以ても代へられぬ程充實し緊張した個性的生命活動その儘、而もその内にしか見出だされぬ普遍的生命の輝き、約言すれば、普遍即特殊、特殊即普遍の境地を窺ふことは出来ぬ。この普遍即特殊、特殊即普遍の境地を窺はんとすれば、どうしても人格觀的見地をとつて、内面的に、その人格の精神的發展の中核即ち理念を掴み、之を中心とし、之を理念として、彼の人格全體を了解し、一々の言行はこの中心理念よりして價值づけて考へられなければならぬ。換言すれば、發展的説明を主とせねばならぬ。かゝる見地を探ることによつて、先の構成的説明及び發生的説明を以てした各箇の資料は、悉く、その人物にとつて特有の價值を有し、意味を持ち、その人格全體を活躍せしめるに缺くべからざる資料となるのである。吾人は修身教科書を編纂せらるるもの、又實地その教授の任に當られるものが、よくこの要諦を理解して、之を實現せられんことを切望して止まぬものである。(大正十五年四月「教育研究臨時號」各科新教材の研究)

第七編 教育的心理學の問題

第一章 教育的心理學の發達

- 一、教育的心理學の歴史
- 二、教育的心理學の現状——(一)實驗心理學的見地と發生心理學的見地
- 三、全前——(二)右兩見地を綜合せる見地
- 四、全前——(三)實用主義的見地
- 五、全前——(四)理想主義的見地

第一節 教育的心理學の歴史

ルソーがエミールの教育に於て試みた兒童心理的觀察は、ペスタロッチの天才的な直覺力によつて、彼が兒童教育の實際に於ても、又その説明に於ても、急速の發達をなし、更にフレイベルの「人の教育」に於ては、あの様な精細なる兒童發達論となり、又ヘルバルトの教育學に於ては、その方法論の基礎としての心理學となり、遂に、心理學は教育の基礎として缺くべからざるものとなつた。是よりして、心理學は常に教育と密接の關係を保ち、その應用の對象は多く教育に向けられた。心理學が今日の如く各種の精神的作用に應用せられる様になつたのは、寧ろ最近のことである。併しながら、心理學と教育事實とが眞に密接の關係を爲すに至るは容易

のことでない。過去に於てさうであつた。思ふに、將來に於てもさうであらう。といふのは、従来の心理學は、その應用の對象を主として教育に向けながら、尙心理學その物を建設するに急いで、教育事實を直接の對象とする心理學を組織する餘裕がなかつたからである。始めて心理學を以て教育學の方法論の基礎としたヘルバルトでさへ、ヴァルプの能力説を打破して意識の現象としての科學的心理學を建設することを急いだので、彼の新心理學は教育上の諸種の概念を説明するには大に役に立つけれども、教育の具體的事實を適切に説明し得るには尙多くの距離があつた。一體教育の具體的事實には發達といふことが主なる要素である。幼稚なる子供の一人前に成長發達して行く過程が、その本質である。然るに、科學的心理學を研究するものは、専ら一人前に成熟した成人の精神現象をその對象として取扱ふのである。かうして普通心理學が出来上るのである。この方面は、ヴントの心理學に於ける様な構成的心理學に於て殆んどその絶頂に達した。けれども、これは林檎の成熟を説明せんとして、十分熟したる林檎を縱横に分解して、果皮、果肉、種子等の各部の構成を明にした様なものである。勿論、これも林檎の成熟を知る爲に必要なことではあるが、林檎の成熟はこれだけでは明にならない。更に必要なることは、その果皮、果肉、種子等の各部が一の果實の構成要素として如何なる機能を爲すかといふことである。この機能が明にならなければ、生ある果實としての林檎の成熟は明にならない。そこで、心理學にも意識の作用を機能的に見て、心が一定の目的を以て特

定の對象に對して働く活動を其儘具體的に説明せんとする機能的心理學が出来た。ジ・イムスやエンジルの心理學は之に屬する。かゝる心理學が、先の構成的心理學よりも教育の事實を説明するに都合よき事は勿論である。仍て、教育的心理學はかゝる機能的心理學によつて一段の進歩を爲した。所が、この機能的心理學の主觀的方面を輕んじてその客觀的方面のみを重んじ、主として、その行動を客觀的に記載せんとする行動心理學が出来た。その極端なものになると、人間の心理を、動物の心理と同様に、その表出なる行動の記載により、専ら客觀的に、外からのみ研究せんとする、トソン一派の行動心理學となつた。併し、かうなれば又教育の事實から遠ざかる。教育の本質は寧ろ機能の主觀的方面にある。

されば、この主觀的方面を缺く行動心理學に、全き教育的心理學を求めんことは出来ぬ。さりとて、機能の主觀的方面なる目的活動としての意識作用をのみ對象として心理學を組織すれば、ミ、ハンスターベルヒの所謂目的觀的心理學となり、更に進んでは、ナトルプの再構成の心理學の様なものに向つて進むであらう。而して、かゝる心理學は教育事實の主觀的方面を説明するに缺くべからざるものではあらうが、殘念な事には、未だ其の發達が極めて幼稚である。けれども、教育的心理學の重要な一面として、將來必ず開拓せられねばならぬ方面である。この事は後に又述べる。そこで、この行動心理學を補ふに主觀的方面なる一種の目的觀的心理學を以てして、或種の機能的心理學を説いたものは、ウッドワースの動的心理學である。

これは、一の生物が刺激に應じ反應運動を爲す際の刺激と機體と反應運動との關係を、純然たる意識の目的活動に技巧に設き及ぼし、その動的關係を明にしたもので、面白い設き方であるが、心理學としては一種のアナロジーである。そこで、現在の所、教育の基礎としての普通心理學は、ジ・イムス一派の機能的心理學を主とするの外はあるまい。

話は又前の林檎の例に戻るが、機能的心理學がよいとしても、それは成人の成熟した意識の諸機能を説明するに止まるもので、林檎の成熟作用を知らんとして、成熟した林檎の各部の機能を説くに止まるものである。併し、吾人の知らんとする所は、一の林檎の花が始めて受精してより、花の後に残つた小さな林檎が、日々成長して遂に立派な一の林檎に迄成熟して行く有様である。完全に成熟した林檎よりも、成長しつつある林檎である。之と同様に、教育上知らんとする所は、生れた儘の幼稚な子供が次第に成長発達し、十分成熟した成人の状態に進み行く有様である。そこで、一方にはプライエルの「兒童の精神」に於ける様に、初生兒よりの精神の發達を、その表出作用を通じて精細に觀察して之を記載することが起つた。かゝる記録は、少くとも、幼兒の精神の發達を研究するに重要な資料を提供した。けれども、兒童の精神が次第に發達して複雑となるに従ひ、かゝる日記體の記録は出来難くなる。強ひて作つて見た處で、其記録は種々なものになるので、非常な努力を以て之を精選しなければ、直接教育上の參考資料とはなり難い。そこで、又少し成長した兒童や青年の心理を知る爲に、種々の精神の作用

や内容や本能的傾向について色々の實驗や検査を行つて、各時期の兒童の心理的特徴を明にすることが試みられた。かゝる試みは、實驗心理學的方面からも、又發生心理學的方面からも起つて、兒童心理の研究に関する資料は、その爲に次第に多くなつた。かゝる資料は、生理學者や醫學者等の兒童の身體に関する研究の結果と相俟つて、兒童の心身は成人の心身と甚だしく異なるものたることを明にした。「兒童は成人の小なる相似形ではない」といふことが一の標語となり、兒童は兒童、青年は青年、成人は成人として研究すべきことの必要が力説せられ、兒童心理學や青年心理學が獨立して研究せられる様になつた。サリーの「兒童研究」、スタンレー・ホールの「青年研究」、其他一般に兒童心理に関する研究及びボールドウ・ソンの「兒童及び種族に於ける精神發達」等は、早く斯界の注意を惹いた力作である。かゝる兒童心理の發達の研究は、教育的心理學の當然進むべき道であるので、教育の事實及び理論の進歩に貢獻する所も少なくない。仍て、將來益々發達せしむべき方面である。併し、この兒童精神の發達を説明するには自ら二つの道がある。第一は、生時より成人に至る迄の間を發達上の特質によつて數期に分ちて、嬰兒期、幼兒期、少年期及び青年期とし、各時期に於ける精神作用の特徵を明にすることである。之と並行して、男女に別けてその發達上各時期の特徵を明にすることも行はれた。これは各時期の兒童教育に當るものに對して直接有益な貢獻を爲したので、從來兒童心理研究者の多くはこの途を取つたものである。けれども、それには又種々の點に於て淺慮な當事者

に誤解を起さしめた。その主要なるものは、或時期に於ける精神的特徴はその時期に於いて突然起るものかの様に考へさせたことである。従つて、兒童の精神は或時期が来ると突如として異なる精神状態となるものゝ如く考へられ、之が爲に其の時期の移り變る毎に教育の材料や方法は念に取り換へられなければならぬ様に考へたことである。之は勿論概念的に説明せられた理論に因はれて、自己の眼前に活動する兒童の心理を視ることの出来ないことに罪はあるが、その説明の方法が又かゝる誤解を起させ易い性質を持つて居る。そこで、この缺點を補ふ爲に第二の道がある。それは人間精神の根本的性質即ち本能的傾向を探究し、それをその目的又は性質によつて類別し、各種類毎に、幼時より成熟期に至る迄の發達を説明せんとするものである。例へば、カータバトリックの「兒童研究の原理」の如きは其の一例である。其他特殊の本能的傾向の發達に就きて研究する人は多くこの道を探る。要するに、前者は發達して行く兒童の精神の或時期を横斷して、その時期の特質を明にしようとするものであり、後者は發達して行く兒童の精神を縦斷して、その主要素の發達を一貫して説かうとするのである。されば、これ文では又或る時期の兒童の特質を具體的に知るに不便であるから、前者と相俟たなければ、具體的の兒童の心理は明にならぬ。然らば、いづれを先に學ぶが便利であるかといふに、後者を先にするがよいと思ふ。第一、後者によれば、兒童の或性質を觀察した時に、その發達上の前後の關係を明かにすることが出来るので、誤解に陥ることが少ない。加之、各

時期の特徴は、要するに、各個の本能的傾向の一貫せる線の發達を綜合して始めて考へられるものであるから、後者の研究が完成すれば、前者の研究は自らその目的を達することになる。然るに、従来行はれて来た兒童心理學は、主として前者の道を探つて居る。我が國に於て紹介せられ又研究せられたものも、亦多くは同様のものであつた。希くば、先づ後者の研究から進めたいものである。

第二節 教育的心理學の現狀——

(一) 實驗心理學の見地と發生心理學の見地

前節に於ては、主として教育的心理學、即ち教育の基礎又は補助としての心理學の最近の發達の大概を述べて、將來進むべき方面の一部を暗示したに止まる。然るに、教育的心理學の研究は最近更に一步を進めた。それは學習の心理として研究せられる様になつたことである。兒童心理學は、前述の如く、各時期の兒童の特質や、その發達の過程を明にするに止まる。一言に精神發達の作用を明にしようとするものである。精神發達の作用を明にすることが心理學の任務であるならば、論理的に之が研究を進むれば、先づ精神の發達とは何かといふ問題を明にしてかゝらねばならぬ。けれども、この研究は、精神發達の意義に關する根本問題に餘り顧着なく、現在の方向に進んで来た。従つて、現に發達しつつある方面は學習心理の一面であ

つて、未だその本質に觸れないものであると思ふけれども、順序上此等から話を進める。

一體、學習といふことが教育上特に重要問題とせられるやうになつたのは最近十數年來のことである。一寸、教育辭典などを見ても、學習即ち learning といふ題目は、一九一一年のメンローの教育辭典には掲げてあるが、それ以前のものには未だ見えない。尤も、これより先、比較心理學、發生心理學、又は兒童研究等で、生物學の見地から發生的研究をしたものや、實驗心理學又は實驗教育學等で、實驗によつて測定的研究をしたものは、或は一つの論文として、或は著書の一章節として發表せられたものはあつたが、その後次第に、マイマンの「學習の心理」とか、コルヴァンの「學習過程」とか、マクミューリーやエヤハルトの「學習法」とかいふ様な、單行の學習作用を論じた著書が出る様になり、又生物學の立場や實驗心理學的立場を重ずる教育學や教育的心理學には、多くこの學習作用に關する章節を特設して説く様になつた。例へば、教育學ではマイマンの「實驗教育學」、ヘンダーソンの「教育教科書」、ゾーングダイクの「教育學」、ポルトンの「教育原理」、デーキーの「教育哲學概論」なる、民主主義と教育等、其他近來米國で出版せられる教育學書には大抵この學習作用のことを論じてないものはない。又教育的心理學では、先に挙げたもの外、ウ・ルトンの「教育の心理」、カータパトリックの「發生心理學」、ゾーングダイクの「教育的心理學」、近くは又スターチの「教育的心理學」等は、皆この學習作用を中心として説いてゐる。けれども、これ等の諸説中には、學習の意義に關して多少の相違がある。(詳細は本編第三章を参照せられんことを望む)

第一、マイマンの如く、實驗心理學的立場を執る者は、學習作用を實驗の対象として測定出来る範圍に限定しようとして、記憶作用即ち學習作用であるとしてゐる。先に挙げた彼の著書の「學習の心理」と言ふのは、英譯の際の改名で、原名は「記憶の經濟と術」と譯すべきものである。マイマン程でなくとも、一般にこの立場を執る人は、實驗上の要求から學習作用の範圍を限定しようとする。

第二に、カータパトリックの如く、生物學の見地を執る者は、學習作用を以て廣く生物の環境に對する順應作用と見てゐる。その結果、意識的たると無意識的たるとを問はず、一切の順應作用即ち學習作用であると解しようとする。この考によれば、最下級の本能的順應作用より最高級の概念的順應作用まで、總て之を一の學習作用の發達の形式と見て、其の發達作用を明にせんとするのである。

第三節 全前——二右兩見地を綜合せる見地

第三、然るに、この學習作用の實驗的見地と發生的見地とを取り合はせて、教育的心理學の新組織を立てようとしてゐるものがある。それは先に挙げたゾーングダイク及びスターチの教育的心理學である。

(一) ソーランドイタの教育的心理學は一九一三年の出版にかゝり、かなり大部のもので三巻になつてゐる。第一巻は人の根本性を論じ、學習の基礎としての人間の本能的根本性質及び其の發達に關する原理を明にしたもので、先づ(1)人の根本的傾向の一般的特質(2)人の本能及び能力の生得性を述べ、次に此等の發達の原理として(3)要求、興味、及び動機の本質性としての根本的満足、不満足、及び學習能力の發達の法則を説き、進んで、根本的傾向の發達の順序、時期、並に根本的傾向の價值及び使用等に就いて、廣く他の學説を批評し、多くの事實を擧げて頗る詳細に氏等一派の機械觀的學習作用の原理を論述してゐる。第二巻は學習の心理その物を述べた氏特有の研究になるもので、(1)動物に於ける學習の法則(2)人に於ける聯合的學習(3)分解綜合による學習(4)精神的機能(5)學習進歩の分業、速度及び局限(6)學習進歩の要素と條件(7)學習進歩の速度に於ける機會(8)學習進歩の存続(9)一の心的機能の進歩が他の心的機能の能率に及ぼす影響等を多くの實驗資料を擧げて詳述し、第三巻に於ては、學習の結果として生ずる「作業、疲勞及び發達上の個人差別」に就いて述べ、殊に個人的差異の事實と其の發生の原因に就いて詳述してゐる。一九一六年にはこの大著の要領を縮約して同名の縮書として出してゐる。其の内容は大體同様で、只専門的の議論に互る部分を省略して、その一部三巻を一巻三編に約めた丈である。されば、一通り参考にするには後の方が輕便でよい。要するに、學習といふことを、一の生物としての人の感受運動裝置に何等かの影響を與へて、その機能及び發達に

何等かの變化を起さしめることであると解し、先づ人の生得的の感受運動裝置及び機能を尋ね、次に此等が何等かの影響によりて變化する狀態及び法則を究め、最後にその結果として生ずる作業、疲勞及び個人的差異を述べたもので、此一派の解釋による學習作用を首尾一貫して述べて、一種獨特の教育的心理學を組織したものである。

一體、従来の教育的心理學と稱するものは、教育の事實を心理的に説明したものでなく、普通心理學を教育上の事例によつて説明したに過ぎぬ。例へば、ホーソンの「教育の心理的原則」と命名せるものの如きすらさうであるから、その他は推して知るべきである。又我が國に於て出版せられた教育的心理學なるものを見ても、多くは同様である。然るに、ソーランドイタが、教育の本質は學習作用にありとして、この作用を首尾一貫して説述することを以て教育的心理學の任務としたことは一の卓見である。

(二) ソーランドイタのこの見地に基いて、その後實驗的研究の結果を網羅し、更に教育的應用に一步を進めた教育的心理學が現れた。それは先に擧げたスターチの教育的心理學である。これはソーランドイタと同様に、教育とは要するに人間の根本性質に有益なる變化を與へることであると考へてゐる。而して、かゝる變化を生ずることが學習であるから、この學習作用を本質とせる教育事實を説明する心理學の任務は、氏の考によれば、次の如きものでなければならぬ。

- (1) 如何なる變化が人に作らるべきか
 (2) 其の變化を生ぜしむるものは何か
 (3) 人が其の變化を收得する爲に有する能力は如何なるものか
 (4) 其等の變化を生ぜしむるに最も經濟的なる方法は如何なるものか

然るに、(1)は哲學及び社會學の問題であり、(2)は目的とする變化を生ぜしめるに就いての學校の教科目及び教練の價值に關する問題であるから、兩者共に直接心理學の問題とはならぬ。故に教育的心理學はこの二大部門を研究すべきものだといふのである。先に述べたソーンダイクの考もその根本は是に外ならぬ。而して、この人達の考によれば、人の生得的傾向に與へられる變化は、實驗的研究によつて大體測定出来るものとして居るのであるから、その學習の心理といふのは、當然、實驗心理學的研究の對象となり得べきものでなくてはならない。けれども、一方に於て、發生的見地を取り入れて、學習作用は人の根本的生得性を基として發達するものと考へる所から、前に述べたモイマンの如く、偏狹に陥らず、さりとて、又カータボトリヤの如く、廣義にも取らず、大體、實驗的測定の出来る學習作用を主として、兩者の中間に立つてゐる。斯くの如き考で、スターンは教育的心理學の取扱ふべき題目を二大部門に大別して次の如く定めてゐる。

第一、人の生得的傾向

- (一) それは何なるものから成り立つか、即ち生得的傾向の本能的要素は何か
 (二) それま如何なる程度まで變化するか、(1)各個人の間にて、即ち「イ」單一なる特性に
 (三) 「エ」多くの特性の結合及び關係につき、(1)同一個人の一生中の異なる時期に於て、
 (2) 同性間に於て、
 (3) それは何なる程度まで遺傳せるものなるか
 (四) それは何にして測定せられるか

第二、學習の心理

- (一) 學習の一般的心理、(1)觀察及び知覺、(2)學習の速度及び進歩、(3)練習効果の轉移、
 (二) 學校教科學習の特殊心理、(1)各教科目に含まるゝ心理的過程、(2)各教科目の學習に於ける能力及び進歩の測定、(3)各教科目の最も經濟的なる學習法、

而して、本文の各章節の名稱は之とは多少異つて居るが、要するに、同様のことを右の順序によつて章節を分ち、頗る豊富なる實驗的材料によつて各項共に詳細に説明してゐる。之を前のソンのものと比較して見ると、ス氏はソ氏が學習の結果として取扱つた個人差を其の素質として生得的傾向に於て見、ソ氏が第三編に於て後に取扱つたものを第一編に於いて先に述べてゐる。従つて、全體が二大部門となつたが、その第二部門の學習の心理を一般的と特殊のとに大別した。そして、その一般的學習心理がソ氏の第二編の學習の心理に相當するもので、

特殊の學習心理はス氏が新に補つたものである。之に依つて此種の教育的心理學の組織が一層完成したと云はなければならぬ。けれども、この最後の各教科目の學習心理の研究は未だ十分な材料がない。そこで本書に於て、僅に讀み方、解釋を含ませ、書き方、綴り字、國語、歴史等に就いて是迄の研究の結果を擧げて居るに過ぎぬ。かゝる研究の結果は近來單獨の論文としては屢々發表せられる様になり、又單行本としてジャ・ワッドの「中等學校の學科目の心理」といふのがある。これには、幾何、算術、數學の學習を始めとして、英語及び外國語等の國語の學習、其他手工、科學、美術、歴史等の學習の心理を述べて教育上の實際問題に關れてゐるが、これとも決して十分なものではない。かゝる研究としての一の試みに過ぎぬ。兎に角、この方面の研究は、將來この派の教育的心理學の大に開拓すべき廣き荒野を殘してゐる。

然らば、教育的心理學は將來この方面の開拓を成就しさへすれば完成するかといふに、決してさうではない。茲に述べた通り、教育の本質は、廣く云へば、學習作用にあるから、教育的心理學の任務は、この學習作用の研究を中心問題とすべきことは、動かぬ事であらうが、此の學習の意義に關しては種々の見地がある。ソ氏やス氏の解釋はその一面に過ぎぬ。だから、この方面の教育的心理學が完成したとしても、それは教育事實の一面の解釋にしかならぬ。なぜならば、一體、この一派、特にソ氏の心理學説の根本思想は、精神物理的並行論による活動の原理に基き、人の行動及び心理の作用を全然機械的に解釋しようとするのである。即ち人の總ての

行動を特定の地位と——普通に判然といふべき所、之を廣く見て特に地位と言つて居る——特定の反應とに分解して考へ、その最單地位と最單反應との結合を以て行動の單位結合とする。而して、この單位結合とは、神經中樞に於ける知覺神經と運動神經との結合のことである。その基本的のものは多くは生得的に形成せられて居るので、いつでも最單のものであるとは限らぬが、兎に角、總ての行動はこの單位結合の複合及び連続によつて説明することが出来る。而して、此等の結合關係はやがて精神作用の機構を示すものなれば、之は、直接に、行動の説明になる文でなく、間接に、之と並行して起る複雑なる心理的結合をも説明することが出来るといふのである。これは、ソ氏の教育的心理學に於て學習作用の根本的原理とする所謂結合の原理と稱するものであるが、實驗心理學の見地を探る者は大體かゝる機械的、根本原理を許して居るのである。かゝる根本原理からして、果して學習作用の本質が解釋出来るであらうか。思ふに、機械的、反復によりて習得せられる習慣形成を説明する原理としては、役立つであらうが、人間特有の行動及び精神の目的活動は決してかゝる純然たる機械的原理によつて説明することは出来ぬ。果して然りとせば、かゝる教育的心理學が何處迄發達しても、それで教育活動の本質なる學習の眞相が明になり相にもない。そこで、吾人はこの學習の眞相を明かにし得る他の心理説を求めなければならぬ。この要求に向つて一步を進めたものは、デ・キー一

派の實用主義者の唱ふる経験による自己改造説である。

第四節 全前——三實用主義的見地

第四、デューキー一派の實用主義者は、新経験の取得による自己改造の道程を以て學習作用の本質とする。この考によれば、人は其の環境に於いて新なる地位をとれば必ず不安、疑問乃至問題を生じ、適宜に之を解決して新なる態度を爲すことがやがて新なる経験となつて、自己の舊き経験に改造を加へることになる。而して、新に改造せられた自己は、同じ環境に對しても新なる地位をとる様になる。況や新なる環境に於てをや。そこで又新なる不安、疑問乃至問題を發生してその解決の必要が起る。斯くの如くして、無限に新経験を獲得することによりて無限に自己を改造し行くこと、是れ即ち教育活動の根本性質で、その過程がやがて學習過程の真相であると云ふのである。このことは、デューキーの諸著、殊に「民主主義と教育」の中に詳細に反復説明してある。さうして、その上に氏の教育原理が組織せられてある。マクミナリーやエヤハルトの學習法も、要するに、茲に出發して問題解決の學習過程を述べたものである。此等は皆早くより我が教育界にも紹介せられてゐることである。

又この自己改造説によれば、先の實驗心理學的見地を執る者の兎角豫想する模寫的認識論を捨て、構成的認識論を探ることになる。認識論上模寫説の支持出來ないことは今更言ふ

までもないことである。一體、實驗心理學的見地によれば、知覺を外界刺激の印象模寫と見、模寫せる心象をそのまゝ存続して、再び意識を憶記することを記憶と稱し、意識を心象を貯蔵する倉庫の如く考へて居る。而して、その外界の刺激と知覺心象との異同、及び知覺心象の存続の時間等を測定して、記憶の良否即ち學習作用の經濟を論ぜんとして居る。かゝる心理學説がその根柢に於て模寫的認識論を基礎として居ることは明なことである。仍て、かゝる見地よりする學習論は、只刺激の増減又は反復によつて印象を強め、習慣を形成せることによつて學習の勞力經濟を論ずるに止まる。こんなことでは、人間の精神生活の本質たる自發性及び創造性を説明することは出來ぬ。然るに、デューキー一派の自己改造説によれば、認識は外界の模寫ではない。一定の環境即ち多なる外界刺激の中に於て、自ら特定の地位を取り、之に順應して新なる経験を得ることであり、その新経験によつて、自ら舊き經驗組織を改造することである。即ち、自己の要求と自發力とによりて、自己獨特の世界を構成することであると見るのである。而して、其の自己改造は、固より自己活動によるもので、絶えず新経験を創造しつゝ、無限に自己を改造し行く所の自己更新の連續的發展を意味するものなれば、この説によれば、或程度まで精神生活の本質たる自發性及び創造性による無限の自己更新の生活を説明することが出来る。之によつて、教育學上模寫的認識論に基く多くの謬見を一掃して、無限に自發自展して行く自己更新の生活を爲さしめること即ち教育であるといふ教育原理の眞髓に對

して、有力なる根據を與へることが出来る。

然らば、かゝる見地の教育的心理學を完成し、さへすれば、教育事實の真相を説き盡すことが出来るであらうか。吾人は尙疑はざるを得ないのである。なぜならば、一體實用主義者の所謂自己の自發性とか、無限の自己發展の要求とかは、何處から出て来るものであらうか。又彼等が唯一の眞理とする個々の經驗の客觀的妥當性は如何にして生ずるであらうか。實用主義は何處までも、經驗論の上に立つて居る。そして、發生的見地から、人間も一個の動物と見て居る。人間の性質は、總て本能的な自然性より發達するものとしてゐる。されば、人間に本來の自發性あり、無限の自己發展の要求あるは、一切の動植物が、一の生物として永久に成長發達して止まざらんとする自然の自發性、自然の要求に基くものであるとして、別に人間の人間たる精神生活の特性を認めないのである。故に吾人は尙問題があると思ふ。又實用主義の所謂眞理とは個々の經驗に外ならぬ。換言すれば、特定の個人が、特定の時と所とに於て、特定の地位に對して、自己にとりて最も有利なる順應を爲した際の經驗が即ち眞理である。されば、眞理とは、特定の個人我の特定の地位に於ける利用價值によつて定まるものである。これ以外に普遍的抽象的の眞理、法則といふものはあり得ないとするのである。又善といふ普遍的標準があるのではない。特定の個人が特定の地位に於て最も有利に順應する行爲が善である。而して、この際の有利とは、自然性の要求を満足する快感又は幸福である。又、美に就いて

も同様である。特定の個人の感情に快感を與へる經驗に過ぎない。故に、如何なる眞にも、如何なる善にも、又如何なる美にも、絕對の客觀的妥當性は無い。只、人間は、大體に於て、同様の心身を有し、永き社會的生活によりて、略同様の生活形式を取るを以て、その共通の生活形式を取る範圍内に於て、個人間に各自の經驗の共通點がある譯である。而して、その共通點がある限り、於て、各個人の有する眞善美には客觀的妥當性があるといふのである。斯くの如き見地が、果して眞を理想とする人間の知識、善を理想とする人間の意志及び美を理想とする人間の感情を無限に發展せしめ、以て人間特有の精神生活を實現せしめんとする眞の教育事實の眞相を説く根據となるであらうか。吾人は茲にも疑なきを得ないものである。兎に角、この途に向つて進むことも教育的心理學の一方面であつて、教育の爲に貢獻することは少くはあるまい。けれども、之を以て満足することは出来ぬ。この點に關して、吾人の要求に應ぜんとするものは、カントの批判哲學以來發達し來れる理想主義者の先驗的見地である。

第五節 全前——(四)理想主義的見地

理想主義者の説く所によれば、人間の本質は精神生活にある。精神生活の眞體は、自然性を統制して行く理性の活動にある。隨つて、自然性を人間の本質とする經驗論者の發生的見地を排斥し、個人は我に有利なる時々の經驗によりて眞善美を認識せんとするといふ實用的功

判的見地に反對し、經驗的個人我に對して先驗的、普遍的超個人我を認め、眞善美の認識の根源は、この普遍的超個人我の統制原理としてその中に先驗的に内在してゐるものとする。而して、我々の住む世界は、我々の内にあるこの超個人我がその普遍的統制原理によつて構成したものである。そこで眞の世界も、善の世界も、美の世界も、我自ら構成したものであるけれども、それが超個人我の所産である限り、於て、客觀的に妥當するものであるといふのである。而して、その超個人我は即ち理性である。理性は、常に自然性を統制して無限に向上發展して止まざる自主、自由の活動である。フイヒテは、之を我が我に勤くと言つた。げに、我々は絶えず自ら自己を反省しては、我の現状に満足する能はず、更に高き理想に向つて猛進せんと努力する。之を自覺といふ。この理想は、我が内にある超個人的理性我の指導であり、之に向つて猛進せんとする努力は、その超個人的理性我の活動である。この理性我の活動に基く自覺の力によりて、我々は自己の世界を自由に構成して行く。そこに眞善美の創造があり、自我が自己の法則即ち理性我の統制原理に従つて活動し發展する所に、自我の自由があり、自立がある。教育の本質は、實に被教育者に於ける理性我の自然性の統制、即ち自然性の理性化を助成するにあると言ふのである。教育は、斯くの如く解する事によりて、始めてその理論を自我の自主、自由、創造の連続的發展の上に立て、眞の構成的認識論によつて基礎づけることが出来る。これによつて、先に實用主義によつて満足し得なかつた自發活動の根源も、自主、自由、創造の根源も、

眞善美の客觀的妥當性も始めて明確になるのである。

併し、これ迄の議論は、自主、自由、創造の教育を基礎づける哲學的論證である。教育の實際問題は、その自然性の理性化にある。理想主義者は常に言ふ。理性我は萬人の均しく有する所なれども、只個人々々によつてその覺醒の度を異にする。幼少なるものに於ては、理性我が尙眠つて居る。そこで、覺めた教育者の理性によつて之を覺醒せねばならぬと。一體、理性が眠るとは如何なることか。又、之を覺ますとは如何なることか。眠るといふも、覺ますといふも、要するに、一の比喩であつて、眞の説明ではない。經驗論者の自然性の發達を説く發生的見地を排斥せんとする者は、かゝる比喩的説明をやめて、理性の發達の眞相を明にせねばならぬ。それが従來の如き自然科學としての心理學でないことは勿論であらうが、さりとて、ナトルプのいふ如き純然たる先驗的心理學であつては、實地教育とは甚しい距離がある。又、ミューンスタールベルヒの創設せんとした因果觀的心理學に對する目的觀的心理學本編第二章參照も、彼の説いた所文では、吾人の要求するものと甚だ隔りのあるものである。兎に角、この方面に向つて將來大に開拓すべき教育的心理學の領域があると思ふ。所謂自由教育の研究は、實際問題として、先づ此所より着手すべきであるまいか。(大正十一年五月「兒童教育」第十六卷第七號)

(附記) この最後の要求に應へて呉れるものに、アイェルハイによつて創唱せられ、今やシュプラーンダー教授一編によつて發展せられつゝ、ある精神科學的心理學がある。その體系的研究は未

だ完成しないが、今日迄に發表せる業績によるも、この方面に有益なる暗示を與へ、偉大なる貢獻を爲すもの、如くである。この點に關しては第二編第一章第五節第三章等を参照せられたし。

第二章 因果觀的心理學と

目的觀的心理學

- 一、教育學の基礎としての科學的心理學
- 二、ヘルバート心理學及びグント心理學に對する不滿
- 三、發生心理學、行動心理學及び實驗心理學に對する不滿
- 四、コミュニケーションの發見地、因果觀的心理學と目的觀的心理學
- 五、結 び

第一節 教育學の基礎としての科學的心理學

私は久しい間、教育學の基礎としての心理學について、一の根本的の疑問を懷いて居る。一口に教育といつても、それは極めて複雑なる作用であるが、其の眞髓は被教育者の人格を完成するにあることは改めて申すまでもないことである。既に人格といへば、普通に心理學が説明する如く、單に自我によりて統一せる意識といふ文ではあるまい。その自我たるや、一の個人として特立せる自我で、責任の根源たる自由の意志、發展の根源たる創造の精神を豫想せるものでなくてはなるまい。かゝる自由の意志、創造の精神を豫想する一獨特立の自我により

て統整せる確固たる精神即ち人格の發現は、一舉一動といへども、皆何等かの目的を有し、何等かの意義を有するものである。随つて、總てのものを單なる因果律によりて説き盡さんとする機械觀の見地よりは説明し得ざる尊き或るものがある。而して、斯くの如き人格を完成することが教育の眞髓であるとすれば、現今の科學的心理學は、教育學の基礎として、何となく物足らぬ感がする。私の根本的疑問といふのはこれである。

第二節 ヘルバート心理學及び

グント心理學に對する不滿

最近に急速なる發達を遂げたる科學的心理學が教育學の發達に對して多大の貢獻をなしたことは事實である。私は敢て之を否定しようといふのではない。併し、最近の科學的心理學は、人間の精神生活を一の自然現象と見て、之を意識の作用と稱し、その意識の作用を研究するのが心理學の任務であるとして居る。更に進んでは、其の意識を表現する行動を研究するのが心理學の任務であるとするものもある。併し、之を要するに、人間の精神生活を一の自然現象と見て、因果律によりて説明せんとする一の機械觀的説明たるに於ては同一である。此點を私は人格の完成につきて論究する教育學の基礎として物足りなく感ずるのである。此この物足りないと思ふ點を今しく例を擧げてお話しすれば、私は始めてヘルバルトの教育説

を學んだ時から、その心理學と教育學との間に於て既にこの物足りなさを感じたのである。ヘルバルトが教育説の最高目的は道德的品性の陶冶にありとせるは、人間生活の最高目的は道德的生活にありと見て、之を完成し得る人格を陶冶せんとするので、近頃の言葉で云へば、一人格的教育主義である。

然るに、其の教育説の唯一の基礎とも云ふべき彼の心理學説は、一の機械觀的説明たるを免れぬ。即ち、彼は舊來の能力心理説を打破して、觀念を本とせる新心理學を打立てたのであるが、我々の精神生活を總てこの觀念の作用によりて説明せんとせる所は、いかにも機械觀的である。そこで、總ての教授も訓練も、此の觀念の聯合統整によりてなさんとし、類化作用を以て教授の根本原理とし、又觀念界の統整を以て訓練の主要件とし、その不統一は人格の分裂の基になるとさへ考へたのである。而して、斯くの如き機械觀的方法論が、彼獨特の倫理説に基ける教育の目的の目的觀的説明と調和し難きを見て、彼は又獨特の興味論を創説したのである。即ち、かの多方的興味により、人間生活に必要な各方面の觀念を收得して、之を調和統整して圓滿なる發達を遂げしむべきことを力説したのである。併し、よく考へて見ると、彼の興味説なるものは、其の説明の見地が頗る曖昧で、彼の心理説の根本なる觀念説の如き、機械觀の見地よりは到底説明のつかぬことである。依て、この興味の説明は後の心理學者、教育學者によりて種々に解釋せらるゝに至つた。或る人は單に注意の集注であるとした。何れにしても、其の

注意を集注するといふことは、其の對象たる事物や理念の特質のみによるのでなくして、注意を集せんとする主觀の要求に基くことは、動かすべからざることである。彼が間接興味を拂して直接興味を推奨したる動機も、亦茲にあるのであらう。要するに、興味とは、亦其の主觀の要求に基き一定の目的を有する注意集注の作用にして、決して、その主觀的條件を離れたる機械的作用ではない。

そこで、私は、ヘルバルトの興味説は、彼の觀念説を根本とせる機械觀的心理學中に止むを得ずして加へられたる目的觀的心理學であると思ふ。而して、之が、人格主義的教育學の基礎としては、單なる機械觀的心理學のみでは満足の出來ぬ所以であると思ふのである。

又、最近の科學的心理學といへば、ヴントの心理學を挙げなければならぬ。ヴントは、心理學を一の科學として獨立せしめんが爲に、心理學は直接經驗の學であり、他の自然科學は間接經驗の學であると唱へた。例へば、光や音は、之を経験する人の主觀より離して考へれば、客觀的に光波又は音波として獨立して存在する一種の自然現象である。併し、之を経験する主觀より考へれば、光や音の感覺なる精神現象である。總て經驗は、見方の違ひよりして、この二つの方面がある。前者の如き一般の自然科學は、主觀より離してたゞ客觀的存在としての自然現象を研究するから間接經驗の學であるが、心理學は、一切の經驗を主觀に起れる、直接の經驗として研究するから直接經驗の學であるといふのである。而して、吾人が直接に經驗するもの

は精神の現象であつて、之を意識といふ。意識の作用は極めて複雑なものであるが、之を研究するには、他の科學と同様に、先づ之を要素に分析して其の構成を明にし、各要素の性質及び其等の相互作用を説き、其の原則を發見するのが、心理學の任務であるとした。

そして、その複雑なる意識の作用の最も簡單なるものを感覺及び單純感情として、他の總ての作用は、この兩者の複合作用であるとした。ヴントは、斯くの如く、人間精神を一の心的自然現象として研究した。けれども、その間に行はるゝ原理は、之を物的自然現象に行はるゝ因果律と同一視すること能はずして、心的現象に獨特なる三原理を創設した。即ち創造的綜合の原理、相對的分析の原理及び心的對比の原理である。就中、創造的綜合の原理は、三者中の根本原理であるが、その意味はかうである。前述の如く、感覺と單純感情とは意識を構成する根本の要素であるが、此等の要素が結合して構成する種々の複雑なる精神現象は、原の要素と全然異なる新なるものである。例へば、網膜上に於ける局所刺激と眼球の運動感覺との結合より成る視空間の知覺は、その要素たる兩種の感覺と全く異なる新性質のものであり、又皮膚面の觸覺と關節感覺との結合によりて觸空間の知覺を生ずるが、これ亦その要素たる感覺と全然別種のものであり、又、感情情緒及び表象等の總ての要素的過程が統一的に結合して意志と稱する別種の新性質を生ずるが、これ亦その要素と全然異なるものであると説くのである。之は物的自然現象に於ける勢力不滅の原理より見れば、無より有を生ずる譯になるので不都合の

如く考へらるゝが、之が心的現象の物的現象に異なる所以であるといふのである。而して、之を以て心理學が獨立の科學として成立する爲に必要な心的現象に獨特の原理であるといふのである。然れども、生命ある精神生活の自由創造の活動を説明するものとしては、如何にも物足らぬ感がある。之も亦、人間の生命ある精神生活を其の人格の發現を見ずして、換言すれば、目的あり、意義ある現象として見ずして、單に之を機械觀的見地より、一種の因果律によつて説明せんとする爲ではあるまいか。もとより、私は今この原理を不合理であるなどと即断しようとするものではないが、吾人の要求するが如き人格の自由意志、創造的精神生活は、かゝる機械觀的見地よりする因果觀的心理説よりは説明し盡すことは出来ないものであると思ふのである。

又、ヴント及びその派の心理學者によつて、幾近急速なる發達をなしつゝある實驗心理學、又これを直接に教育上に適用せんとする實驗教育學の研究は、益々人間の精神現象を機械觀的に見て、その間に行はるゝ自然律を發見し、これを教育上に應用せんとする企に外ならない。これも亦教育學の研究上有益でないといふ譯ではないが、かゝる研究を何所まで進めて見た所で、吾人の要求するが如き教育の眞實に觸れたる問題を解決することは出来ない様に思はれる。

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

又進化論的見地より人間精神の發達を研究しつゝある發生的心理學も亦、最近顯著なる發達を爲し、教育學の研究に資する所尠からずと雖も、この種の心理學も亦吾人の要求を満足し相にもない。なぜならば、此種の發生的心理學は、兒童心理學や兒童研究の如き人間心理の發達を研究すると雖も、人間を一の生物と見て、他の動物と比較研究を爲し、意識は如何にして發達し來れるかを研究するので、精神は生物の有體體の發達に伴ひ、或時期より派生的に發現したものと見るのであるから、一種の唯物論的見地に立つて居る。従つて、身體の發達より推して精神の發達を説明し、ロエブヤゼコンダの如く本能説を力説するものは極端なる機械觀的見地をとるのである。此見地を推し進めると、最近心理學の一向向なる行動心理學の如きものとなり、心理學の目的は人間の行動の研究であると稱する様になつた。かゝる研究も亦教育の研究に新貢獻を爲しつゝあれども、吾人の要求するが如き教育の眞髓に關れ相にもない。かのコロンビヤ大學のソーンダイク教授の如きは、以上の最近心理學の見地より、或は實驗的に、或は發生的に、教育上の問題につきて新研究を發表して、我々實地教育者に對して啓發する所が尠くない。殊にかの「教育的心理學」(Educational Psychology)の如きは、最も有益なるものであると思ふ。

併し全體を通じて見ると、思ひて切つて機械觀的見地より論斷してあるので、痛快ではあるが、何だか薄氣味の悪い様な氣がする。而して、吾人の要求するが如き教育の眞髓と尙甚だしき隔がある。

第四節 ミュンスターベルヒの新見地、

因果觀的心理學と目的觀的心理學

以上は、自分の教育學の研究上よりする要求に對して、最近の科學的心理の物足らぬ點を述べ來つたのであるが、この春不圖ハーバート大學のミュンスターベルヒ教授の「普通及び應用心理學」(Psychology, General and Applied)を手にしたので、讀いて見ると、自分の平素の要求に何等かの曙光を與へて貰つた様な氣がした。それは外でもない。氏が從來の科學的心理學が主として機械觀的見地より説いて居るのを因果觀的心理學と稱し、之に對して、目的觀的心理の必要を述べ、且つその大要を説いて居たことである。

氏は、この結論として、心理學の範圍を述べ、その中にかう云つて居る。心理學は吾人の内的生活の直接經驗を研究するのである。内的生活の直接經驗とは二様の見地がある。例へば、今私が誰からか質問せられたとする、その時私は先づその人がどういふことを聞くのであるかと、

その心中を了解せんと試みる、換言すれば、其の間に對して「はい」と答ふべきか、「否」と答ふべきかの態度を定むる爲に、其の人の意志や感情を推察して了解せんとするのである。然るに、又同じ問者の心中を全く他の方面より考へることも出来る、即ち、其の問者の意志や感情を了解せんとするのでなく、如何なる原因が彼をしてかゝる意志や感情を起したものであらうかと、その心理状態の過程を説明せんとすることである。又可憐なる泣く子供を見た時、先づ起るものはあゝかはい相だといふ同情である、併し、續いて又、どうかしてその悲しみの原因を取り去り、氣をまぎらしてやらうと考へて、其の心理状態の経過を探究せんとするであらう。斯くの如き二種の態度は、如何なる内的經驗に對しても起るのである。而して、問者の意志や感情を了解せんとし、泣く子に向つて同情を感ずるが如き態度は、自我の活動その儘の眞に主観的のもので、その目的や意義に重きを置いて居る、これに對して、問者や泣く子の心理状態の経過を探究せんとする態度は、心的現象の目的や意義には關係せず、之を一の對象として、客観的現象に對すると同様の態度を以て、其の状態及び経過に起る因果的關係を明にせんとするのである。依て、一方を人格的見地とすれば、他方は非人格的見地である。然れども、共に直接の内的經驗の兩面なれば、直接經驗の學たる心理學は、この兩方面の研究を具備しなければならぬ。けれども、この兩者に命すべき適當の名稱がないのに困るが、前者は「自然の心理學」として、後者を「意識状態の心理學」と云ふも可なるべく、又前者を「意義 (meaning) の心理學」と云ひ、後者を「意識の内

容の心理學といふも可なるべく、従つて前者は「了解の心理學」、後者は「説明の心理學」といふてもよいと思ふ。併し、今はその根本的特質を捕へて、前者を「目的観的心理學」と稱し、後者を「因果観的心理學」といふが適當である、と云つて居る。氏の説によれば、今の科學的心理學と稱するは皆この因果観的心理學である。ワントの直接經驗と稱するは、この因果観的見地のみよりせる直接經驗である。眞の直接經驗その儘のものは、寧ろ目的観的見地よりせるものである。従つて、眞の直接經驗は、この兩方の見方を具備して始めて完全なるものとなる。而して、茲に所謂目的観的見地は、決して、一般の科學的見地と異れる哲學的見地ではない。均しく、吾人の内的生活に對する科學的見地の一方面である。故に、完全なる心理學は、この兩見地より研究せられなければならぬと思ふのである。

右の如き見地よりせる氏の心理學の大系を明にする爲に、本書の本論の大綱を擧げて見ると、次の如くなつてゐる。

第一編 因果観的心理學

第一 因果観的心理學の原理

第二 個人的過程

(1) 初歩の個人的過程

(2) 複雑なる個人的過程

第三 社會的團體

- (1) 初步的團體的過程
- (2) 複雜なる社會的過程

以上は、普通の科學的心理學で、個人心理學と社會心理學との大要を、氏獨特の見地より説いたものである。

第二編 目的觀的心理學

第一 目的觀的心理學の原理 (1) 直接實在 (2) 精神

第二 個人的經驗 (1) 意義 (2) 創造

第三 社會的經驗 (1) 實際的關係 (2) 理想的關係

この編を創設したことが、氏の心理學の特色である。以上二編を以て氏の心理學の本論とし、之に對して

第三編 應用心理學

第一 應用心理學の原理

第二 心理學的科學

を擧げ、この應用的方面に於て、前に強ひて分けて考へた所の因果觀の見地と目的觀の見地とが協力して、實際問題を解釋するのであると説いて居る。

第五節 結 び

之を要する、目的觀の見地よりすれば、吾人の精神は客觀的の因果律や時間を超越せる目的活動である。意義ある自我活動である。而して、その因果律や時間を超越せる所より、眞の自由も起り、眞の創造作用も行はれるのである。責任ある人格的行動も、かゝる見地よりして解釋が出来るのである。更に、之が社會的經驗となるに及んで、實際生活の關係を生じ、公共の爲に、又廣く人類の爲に、盡さんとする理想、目的を有するに至り、眞善美の理想的目的を有する行動が、個人的目的を有する行動よりも優れたものとして感ぜらるゝや、之を規範といふのである。而して、此の規範に對する時に、吾人は、その命令を義務と感じ、個人を超越せる見地より吾人の個人的行動を統整する様になるといふのである。故に、目的觀的心理學者は、人間生活の總ての方面に就て、個人精神中に二種の異なる活動、即ち個人的行動と規範的行動とを見て行くので、其の内の何れを缺くも完全な内的生活とは認めないのである。併し、その規範を更に分拆して行く事は、心理學の範圍を越えて哲學の問題となるのであるといふのである。

私は、之を讀んで、平素の疑問とする教育上の根本問題が全然解決出来たと云ふのではない。實を云へば、その内容は餘りに大要に失して、多少豫期に反した。けれども、教育上の他の問題はともかくも、人格に關する根本問題文は、かゝる見地より解釋すべきである。從來、之を因果

観的心理學に向つて求めんとしたのは、大なる誤謬であつた事を感じて非常に痛しかつた。氏が將來益々この方面の研究を進めて發表せられる事を切望して止まないものであるが、考へて見れば、氏は昨年既に他界の人と成られ、今や幽明所を異にするのであるけれども、氏のこの考は必ずや之を繼承して行く學者があるであらうと信じて居る。

(以上、大正六年八月、初等教育第十卷第七十八號)

第三章 學習作用の基本的形式

- 一、序 説
- 二、學習作用に關する研究の由來
- 三、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
- 四、全前——(二)發生心理學上の學習作用
- 五、全前——(三)ソレインダイアの說
- 六、全前——(四)教育學上の學習作用
- 七、教育的見地より見たる學習作用の意義
- 八、結 論

第一節 序 説

學習作用の研究が我が教育界の問題となつたのはつい最近のことの様である。試に一寸

教育に關する辭書などを開いて見ても、明治四十一年(一九〇八年)同文館編輯の「教育大辭書」には、學習院や學習館などのことはあつても學習作用のことはない。同四十五年(一九一一年)の同文館編輯の「哲學大辭書」にも何等該問題に言及して居ない。これは我が國文でない。「センチ・リー辭典」や「スタンダード辭典」には、勿論 learn とか learning とかといふ文字はあるが、只その語源や文學的又は通俗的解釋をなすに止つて、教育學的又は心理學的術語としては解釋せられてない。一九〇一年發行のボールドウ・ン(Baldwin)の「哲學及び心理學辭典」にも acquired knowledge などいふことはあるが、learning とか learning process とかといふことについては一言の説明もない。然るに、一九一一年のモンロー(Monroe)の「教育辭典」になると、特に Learning なる一題目を掲げて説明してあるが、それとても、あの大部の辭典にして僅に半頁を割愛して終に二三の参考書を挙げて置くに過ぎない。

併し、これより先き、比較心理學、發生心理學又は兒童研究などにて、生物學的見地より發生的研究をしたものや、實驗心理學又は實驗教育學などにて、實驗によりて測定的研究をしたものは、或は雜誌の一論文として、或は單行書の一章節として、發表せられたものは少くない。最近になつては Learning Process とか Psychology of Learning とか又は How to Learn とかといふ様な標題で單行書が出る様になり、又生物學的若くは實驗心理學的立場を重する教育學や教育的心理學には、多くこの學習作用に關する章節を特設して説く様になつた。随つて、我が國に於て

も、此の問題は先づ心理學者間に種々の方面から研究せられる様になり、次第に教育研究者の間にも考究せられる様になつた。されど、學習作用の意義に關しては、之を取扱ふものゝ専門によつて多少異なる所があるので、未だ確定した典論はない様である。さて、生物學とか、心理學とかいふ立場からでなくて、全く教育上の立場からは如何に解釋するが適當であらうか。是れ余がこの小論文に於て考究して見たいと思ふ所である。

第二節 學習作用に關する研究の由來

然らば、従來の教育學者はこの重要な問題に就いて少しも考究しなかつたかと云ふに、決してさうでない。苟も教育に關して何等かの考究をなしたるものに、被教育者が外來の影響に對する態度及び反應の作用を看過するものがあらうか。只其の研究の立場を異にする所から、直接、學習作用といふ語を用ひなかつた文のことである。もつと適當に云へば、従來は教育者の側から教育し教授することの半面として間接に考究せられて居たこの問題が、近頃になつて被教育者の側から直接に學習作用として考究せられる様になつたのである。例へば、ヘルバルトによつて唱導せられてより、幾多の教育學者や實地教育者によつて研究せられた、教授の段階の問題の如きは、確に教師の立場から生徒の學習狀態を考へ、之に基いて最も有效なる教授の順序又は作用を規定せんとしたものである。之を生徒の側から直接に考究したな

らば、即ちこの學習作用の問題となつたであらう。又心理學說上知識習得の原理として説かれたヒュームやミルの聯合説、ヘルバルトの類化説、ヴントの統覺説及びミンスターペルヒの活動説の如きは、學習作用の根本原理に關するものではあるまいか。又ヘルバルトにより提唱せられた興味論の如き、又一般教授者が常に留意して考究せる注意、記憶、模倣、推理等の諸作用の如き、皆學習作用の研究に重要な問題ではあるまいか。其他教授の様式に關する諸問題の如きも、之を他面より見れば、一として學習作用に關しないものはあるまい。

而も學習作用の問題が正面から考究せられなかつたのは、いかなる譯であらうか。之には種々の原因もあらうが、第一は、教育事實の解釋の展開から起つて來たと思ふ。従來は、何と云つても、教育者の側を強く考へて、教育と云へば、教育者が教へること、育てることを力説した。隨つて、其の教育法は、注入的でなければ開發的であつた。教育者は働きかけるもの、被教育は之を受けるものと解せられた。そこで、如何に注入し、いかに開發し、いかに働きかかすべきか、常に當面の主要問題となつて、いかに學習するか、又すべきかは直接の主要問題として正面に現はれて來なかつた。然るに、較近に至つてこの見解は展開した。即ち、兒童は最高の發達をなすべき一の生物として自ら生長發達するものである、教育者は只これに適當なる影響を與へて、其の成長發達を完成せしむる補助者たるに過ぎないものである、といふ見解が力説せられ、其の結果、自然に、所謂自動主義の教育が主張せられるに至つた。是に於て、兒童は環境の影

響に對して、如何なる態度をとり、如何なる反應をなし、以て如何に成長發達しつゝあるか、即ち如何に學習しつゝ成長發達するかが、最も重要な根本問題として正面に現はれて來たのである。併し、これ丈のことならば必ずしも今起つた傾向とはいへぬ。この傾向を助長して具體的條件とした第二の原因がある。それは教育學研究の基礎科學なる心理學上に起つた新傾向であつて、その一は實驗心理學の發達である。フ・ヒネルやウ・バーなどによつて創められた精神物理學は、今世紀に入るや長足の進歩をなし、簡單な運動及び作業の練習、疲勞、記憶、忘却及び思考作用等、學習上重要な問題に關して一々實驗的研究を施して其の結果を發表したので、従來の心理學が未だ能力説を説せず、漠然と精神能力を假定して説明し來つた多くの獨斷説を改造するに至つた。そこで、此等の結果に基いて教育學をも改造せんとする所謂實驗教育者が出で、學習の經濟問題、即ち如何にすれば最も最少の勞力と時間とを以て最も有效にして最も確實なる習得を爲さしめ得べきかを、一の重要な問題とするに至つた。その二は、進化論の影響を受けて、比較心理學、發生心理學、兒童研究等が興り、人間の精神及び行動の發達を生物學見地より發生的に研究する様になつたことである。之が爲に、従來の心理學者や教育學者が普通心理學即ち成人の心理狀態の研究を以て直に兒童の心理狀態を推定せんとした誤謬を發見した。そこで、成人と兒童とを比較して人の心身の活動を、發生的に考究せんとするに至り、更に進んで廣く人類及び他の動物を比較してその精神及び行動の發生的

關係を明かにするに従ひ、學習作用は、従來の如く、廣く學校の教授を習得する作用に限らず、廣く生物が外界の影響に對して順應して行く作用と解せられ、而して、人間は最高發達の動物として、各階級の動物の有する各種の學習型式を併有するものと考へられるに至つた。是に於て、學習作用の研究にも廣狹の二説が起つた。之が教育の研究にも影響して、實驗教育學の立場を固執するものは意識的學習作用と限らんとし、又生物學的立場を重んずるものは廣く無意識的作用にまで及ぼして順應作用と同意義に解せんとする傾向がある。此等は教育上より見て如何に解すべきか。以下、各説の要點を擧げて之を比較考究して見たい。

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

以上述べ來つた所で明なるが如く、學習作用に關する研究は、之を教育者側より教育及び教授の作用として間接に研究して居た時期と、被教育者の側より知識經驗の習得作用として直接に研究するに至つた時期とに二大別することが出来る。而して、前期の研究に關しては、其の價値の如何はともかくも、今此に一々評論する餘裕もないので、直に後期の研究に入り、直接この問題を起した(一)實驗心理學的測定の対象としての學習作用、(二)發生心理學上の順應作用としての學習作用、(三)教育學上より見たる學習作用に關して、夫れ々代表的學說を摘錄して

語を進めたいと思ふ。

第一、實驗心理學的測定の對象としての學習作用

多くの實驗心理學者は學習に關して種々の研究をして居ても、必ずしも何々學習作用の研究とは呼んで居ないので、誰の説を代表的のものとして選ぶべきかは一の困難な問題であるが、大體は一致して居るので、今は手近なものでメイマン (Meumann) の説を、其の著記憶の經濟と術 (Ökonomie und Technik des Gedächtnisses, 1909) について約説しよう。この書は表題は「記憶の經濟と術」といふのであるが、内容は Lernen 即ち學習の研究を主に書いたものである。そのことは同書の第三版を米國タラーク大學の實驗心理學の教授ペアード (Paired) が英譯した時は The Psychology of Learning と改題し、原著者もその英譯書の巻頭に英文の序を添へ、その中に「余の著『Economy and Technique of Learning』と明記し、且つ本書の目的は、心理學的に最も適當なる學習法及び總ての種類の困難なる學習を包含する學習法に對する切なる要求に應ぜんとするにある」と述べて居るので明である。今少しく氏の説の概要を紹介せんに、同書の第二章「記憶の作用」に於て「記憶作用を記憶材料の印象作用及びその主要手段により分類して、

(一) 觀察的印象の活動 (Die Tätigkeit des beobachteten Merkens)

(二) 聯合的學習の活動 (Die ausübenden Lernens)

(三) 思考的結合の活動 (Die denkenden Verknüpfung)

の三種に分けた。

(一) 觀察的印象の活動。これは大體感官的印象の義である。即ち觀察によつて事物及び現象の知覺内容を印象することである。例へば、視、聽、味、嗅、觸、温及び筋肉運動等の感覺により直接に外物を感じて、その感官的内容をそのまま記憶する活動をいふのである。されば、事物教授に於ける實物の形、色彩、音、樂、教授に於ける音聲、理科教授に於ける温冷、硬柔、味、嗅等の觀察は、その感覺的印象がそのまま感受せらるゝ限りに於いて、此の種の記憶に屬すべきものである。されば、メイマンは此の作用を *Merkens* と云つた。蓋し、心に記しつける」といふ意である。ペアードも之を *observational learning* と譯して置くが、寧ろ *observational noting* とすべきであると註して居る。兎に角、記憶の第一要素たる觀察の感受作用をいふのである。

(二) 聯合的學習の活動。これは前者の如く感官印象の知覺内容をそのまま記憶するのでなく、知覺内容に聯合せる意味の觀念系列を再生してよく把持する活動である。例へば、今流暢なる外國語の演説を聞いたとする。若しその外國語を少しも知らない人であつたならば、流暢に流暢する種々の音聲の音色、強弱、高低等を印象しただけであらう。之は單にその演説の觀察的印象を爲したるに過ぎない。けれども、よくその語を解する人であるならば、流暢に流暢し來る音聲も、幾多の結節に區分せられて單語又は文章として聽取られ、一々之にその意味の觀念系列が聯合して來るであらう。その聯合し來たる意味の觀念系列を、そのまま把持

してそのまま再生する活動を聯合的學習の活動といふのである。されば前者に於ては印象の感官的内容に注意し、後者に於ては感官的内容に聯合し来る言語及び其の意味の觀念系列に注意を向けて居る。又前者に於ては知覚即ち觀察が印象の主要手段であるが、後者に於ては聯合作用によつて觀念を把握し理解して反復銘記することが主となつて居る。而して、メイマンはこの狭義の學習作用こそ嚴密の意味に於ける學習作用であると云つて居る。以て氏の本意のある所を窺ふことが出来る。

(三) 思考的結合の活動。これは觀念又は思想の結合關係を取扱ふ時の如く、合理的及び反省的理解の作用である。即ち前者の如く、一語一語逐語的に記憶するのでなく、記事、傳記、論文又は講義等の内容を把握して記憶する時に働く作用である。されば、この場合に於いては、聯合的學習に於けるが如く、最初の原文の意味の排列上の形式や順序を正確に保持して再生することは何等必要のないことである。且つ必要なことは原文の意味と同じ意味の結合關係を自己の言葉で再生し得ることである。即ち、この種の記憶に於ては、注意は常に思想の一頁せる結合關係に向ふので、前者の如くその媒介者即ち言語の發表形式には向はないのである。されば、この記憶によれば、一々の印象を原形のまま保持する必要なく、自己の思考によりて任意に改造することが出来、且つ原印象を度々反復せずとも、概念の作用によりてその内容を他の思考内容と合理的に結合することが出来るので、複雑なることを簡單なる要領又は原理と

して記憶することが出来て甚だ便利であると云ふのである。

メイマンは前述の如く、記憶作用を三種に分つて各其の特質を明にして置きながら、本論に入つて各作用の特質を爲すに當つては、(一) 觀察的印象と(二) 聯合的學習とに二大別し、(三) 思考的結合に對しては特に章を設けず、僅に(三) 聯合的學習の章下に意味による學習の一節を設けて置いて居るに過ぎない。これでは分類の態度が甚だ不明瞭であるが、要するに、氏の考では、學習作用を意義の廣狭によりて三通りに使ひ分けて居る。即ち、(一) 最廣義では前記の三作用を包括する廣義の記憶作用と同義に用ひて居る。そして、これ以上擴張してはならぬとせることは、同書第一章に於て記憶の意義を限定する際に「或る生理學者の主張する如く、記憶を以て練習の結果の殘留傾向として有機體の一般的性質と見る説に反對して居るのでも明である。(二) は次の廣義で、觀察的印象を省き、聯合的學習と思考的結合とを併せて學習作用と云つて居ることである。(三) は狭義で、聯合的學習作用を眞の嚴密なる意義に於ける學習作用として居るのである。即ち、氏の學習作用の本義は、この最狭義の學習作用にある事は明である。恐らく、これは實驗の對照として最も適當であつたからであらう。思考的結合の如き、理論上明に學習作用であつても、實驗の對象として甚だ困難であり、隨つてこの方面の實驗は未だ十分進んで居ない所から、實際問題としては聯合的學習の章で取扱つたのであらう。其他、氏の學習作用が他の學說と異なる所は、先づ學習作用の受動的方面を力説して、*marken* とか *abspieg.*

是心に銘することとか云ふ語を好んで用ひて居るが、觀念の再生以外には、能動的方面の反應作用は餘り考へて居ないことである。これも恐らく實驗の對象とすることを主として考へた所から來て居るのであらう。次は發生的見地が明瞭でないことである。前述の如く、三種の記憶作用を分けて居るが、これは必ずしも發達の程度によつて分けたといふのではない。これも亦實驗の都合上分析の結果簡單なものを先にし複雑なものを後にしたのが主である。その間に發達の關係があるならば、氏に取つては寧ろ副次的なことである。之を要するに、氏の學習作用は心理學的實驗と云ふ立場より見たる學習作用に過ぎないのである。

第四節 全前——(二)發生心理學上の學習作用

第二 發生心理學上の順應作用としての學習作用

この意味の學習作用に關しても、種々の學說の發表があつて必ずしも一致しないが、就中、その代表として、カータパトリ・タ(Kirkpatrick)の說を擧げる。氏は一九〇三年に著せる「兒童研究の原理(Fundamentals of Child Study)」の第五章「幼兒の初期の發達の」第六節で「學習の様式」に就いて述べて居る。それによれば、學習作用を「(一)試行成功法(trial and success method)」「(二)模倣による學習(Learning by imitation)」「(三)悟性又は理性による學習(Learning by understanding or reason)」の三種に分つて説いて居る。當時に於ては誠によい着想であつたに相違ないが、其の内容は多く又

常識的説明に止まり、只學習作用といふ題目を掲げて之を概説したに過ぎない。恐らくは、かかる研究の必要を感じ始めた時のものであらう。

その後氏は同問題について大に研究を進めて、一九一〇年に之を「發生心理學(Genetic Psychology)」として發表した。之は一名「知能の客觀的及び發生的見解に對する序論」と稱して居る程で、全く所謂知能(Intelligence)即ち順應作用(adaptation)の性質と其の作用即ち學習作用とを中心問題として論述したる有益なる新研究である。その第九章「順應的活動即ち知能の型式」に於いて、知能は之を客觀的及び發生的に見れば、生物が目的を達成する手段たる順應作用に過ぎざれば、これを意識的作用にのみ限る必要はない、宜しく無意識的なる生理作用にも擴張して、生物學、生理學及び心理學等の共通の基礎の上に立たなければならぬとて、遂に之を生物學上の所謂順應的活動と同一視するに至つた。そこで、新に「生理的知能」なる新術語を作つて、人類の知能を次の四型式に分つた。

(一)生理的知能 (physiological intelligence)

(二)感官運動的知能 (sensory motor intelligence)

(三)表象的知能 (representative intelligence)

(四)概念的知能 (conceptual intelligence)

之を知能と稱したるは聊か奇を尙つた様はあるが、人類の順應活動をこの四種の基本的形

式に分類して、各其の特質と發生的關係とを明にして、學習作用の説明の基礎としたることは、論に一の見解と見なければならぬ。されば、先づこの知能を一々詳説して次に移るが順序であるが、それはこの小論文の能くすべき所でないから、次の學習作用と共に約説することにする。

次の第十章、學習活動の型式に於て、前の四種の知能に基づき、學習活動の基本型式を次の四種に分けて、詳細にその特質及び發生的關係を説明して居る。

(一)生理的學習作用 (physiological learning)

(二)感官運動的學習作用 (sensory motor learning)

(三)表象的學習作用 (representative learning)

(四)概念的學習作用 (conceptual learning)

(一)生理的學習作用。これは生理的知能による學習作用である。生理的知能とは、主として營養及び成長作用として現れる生理的作用である。人類に於ては、呼吸、循環、消化、排泄等の諸作用を發むものである。之を知能と云ふは、聊か適當を缺く様であるが、カーキパトリックの如く客觀的見地よりすれば、又理由のあるとである。即ち、人體は之を一の工場に比較すれば、是れ複雑精巧なる新陳代謝をなし、而も、その作用の正確にして組織的なる工場が他にあるであらうか。而して、之を運轉し、統制して行くものは生理的作用である。例へば、外界の温度

によりて體温を調節する作用の如き、攝取せる食物を分析して必要な養分は之を吸收し、必要たるものは之を排泄するが如き、是れ實に正確なる識別作用である。又一度中毒した食物は再び口にすることが出来ず、又熱症や麻痺に罹つたものは暫くは再び之に觸れない事實がある。之は確に一の記憶作用ではあるまいか。又身體各部の機能の複雑なる關係をよく調節して全身の活動に統一あらしむるは、是に巧妙なる統制作用であるまいか。かゝる作用を自發的に發むものを知能といふも、敢て不當ではあるまいといふのである。併し、この生理作用は生れながらにして略完成し、個人の経験によつては殆んど變化しない様に見えるから、これを學習作用といふは如何かとの疑問が起らないでもないが、それは一時的觀察によるからである。之を長期に亘つて觀察する時は、意外に大なる變化を爲すものである。例へば、人體は氣候、住所、食物及び職業等の差異によりて、種々甚大なる生理的變化を生ずるものであるが、かゝる際に、生理的知能は能く全身の生理的機能を統制して之に順應し得る様な習慣を習得せしめるものである。されば、この知能による作用を學習作用の一型式と見ることは敢て不當でないのみならず、之によつて始めて總ての生物に共通なる最も基本的學習作用を定めることが出来るのである。意識を有せざる下等動物が彼等の生活環境に應じて生活し得るは専ら此の作用によるものにして、人身に於いても健康の保全と體力の増進とは全く之によるものである。

(一) 感官運動的學習作用。これは感官運動的知能による學習作用である。感官運動的知能とは、生理的知能が身體内部に起る生理活動を統制して生命を保全すると異なり、身體外部の刺激に對して身體の一部又は全部の運動を統制して有利なる順應を爲さしめる作用である。即ち、反射運動や知覺作用の如く、感覺的刺激に對する直接反應は悉くこの知能の統制を受くるものである。

この知能は未だ明瞭なる神経系統及び筋肉組織を有せざる動物にも或る程度までは現れて居ないことはないが、十分なる發達を遂げるには、(一)特殊の神経未精裝置即ち感覺器、(二)傳導神經、(三)神経中樞及び(四)筋肉組織より成る感官運動的裝置がなくてはならぬ。而して、この裝置は神経系統の發達に伴ふて益々複雑精巧となるものである。

この知能による生得的運動も亦皆無意識的の反射運動又は本能運動で、その一々について見れば殆んど練習によつて變化し難いものであるから、之を學習作用と云ふの當否について問題が起るかも知れないが、實際に於いては、練習を積めば之によつて驚くべき運動の習得を爲すことが出来る。固より、單一なる箇々の反射及び本能運動は之を變化せしむること困難なれども、此等と種々に結合せしむることによりて非常に複雑なる運動をも習得することが出来る。かの犬猿の如き動物に種々の藝を仕込むは皆此の學習作用によるものである。人類に於いても、歩行、發音、書寫等の運動を始め、各種の技藝の習得は、其の根本に於いて皆此の學

習作用によるものである。されど、此際未だその運動の經過及び目的の觀念なきを以て、所謂試行錯誤法によつて、直接、外來の刺激に對して種々の反應を試み、不成功なる反應は之を棄て、偶々成功せる反應を習得して行くより外に仕方がないのである。

されば、モイマンの所謂觀察的印象に類する所があるけれども、彼の如く外來の刺激の感覺的印象を受動的に感受するに止まらず、其の刺激に對する能動的の反應運動を主とする點に於いて異つて居る。

(二) 表象的學習作用。これは表象的知能による學習作用である。表象的知能とは、腦皮質の表象中樞が感覺的刺激に頼らず、自由心象に伴ふ刺激によりて獨立的に働く作用をいふのである。換言すれば、感官運動的知能の如く、直接に外來の感覺的刺激に對して反應するのでなく、曾て何所かで經驗した印象が、その直接の刺激がなくとも、獨立して自由に再生し得る記憶心象として貯へられ、必要に応じて再生して反應する作用をいふのである。即ち、自由表象の記憶想像の作用である。

而して、此の自由表象は他の動物には未だ發達せざるものなれば、この知能は人類にして始めて發達せる知能である。人類はこの知能によつて學習し得るにより、著しき精神的發達を爲すのである。蓋し、この學習作用によれば、(一)先づ過去の經驗によつて現在の刺激に對する適當なる反應を豫想することが出来るので、感官運動的學習作用の如く、一々直接の反應を試

みる煩瑣を避けることが出来る。(二)自己の経験のみならず、他人の経験をも記憶して置いて、必要に応じて之を模倣することも出来るので、一層有効なる反應をなし得るのである。(三)更に自由表象は、之を言語、繪畫等の如き記號と聯合せしむる時は、此等の觀念は、恰もその内容なる事物又は運動の感覺的經驗と同様に、之に伴ふ表象の自由活動を誘起することが出来るので、人類は此等の記號を使用し得るに至つて益々此の學習能力を發揮し、更に一段の精神的進歩をなすものである。この作用はメイマンの所謂聯合的學習の作用に相當するものであるが、彼の如く實驗上の都合より原初的の表象系列をそのまま、反復することを主とせず、何等の制限なく自由表象の自由活動による作用をいふのである。只その自由表象が具體的にして、その再生し想像する光景が總て具體的な點に於いて、次の概念的學習作用と區別せられるのである。

(四)概念的學習作用。これは概念的知能による學習作用である。概念的知能とは、概念中樞を組成して、之を感覺中樞及び表象中樞より獨立せしめ、且つ言語其他の記號の知覺並にその心象の生起に關與する中樞と聯合して働かしめる作用である。換言すれば、表象的知能に於ては、其の表象は未だ具體的のもので、一の場合を具體的に再現しなければ反應が出来なかつたのであるが、概念的知能に於いては、具體的經驗を分析して、その特質に注意し、之を抽象して概念にまで構成する。而して、その概念は言語其他の記號表象と結合し、之によつて代表せら

れるので、原經驗の感覺的判較は勿論、その具體的表象にさへ拘束せられることなく、一層自由なる概念活動即ち思考作用をなすことが出来るのである。

依て、この作用によれば、(一)々具體的經驗を具體的の表象として記憶するの煩瑣なく、之を概括して概念又は法則として記憶することが出来、(二)種々の場合を一々具體的に再現して見なくとも、概念又は法則に基き、記號によりて簡明に確實に且つ迅速に推究して反應することが出来る。(三)隨つて、他の知能文では到底反應し得ざる新境遇にも適當に反應することが出来、更に彼の深淵なる學理を考究し、極大、極小の數理を推究するが如き、實際には直接經驗も出来ず、再現も出来ない範圍にまで立入つて、迅速に正確なる推論をなすことが出来るのである。これ實に人間の知能の最高發達である。されば、これによる概念的學習作用は最高學習作用である。而して、これはメイマンの所謂思考的結合に相當する作用である。カークパトリ、クは更に此の四種の學習作用の發達の關係を述べて居る。即ち、此等は生物界に於ける總ての學習作用を包括するもので、人間は之を併有するが故に最高の發達を爲し得るのである。されば、此等の作用は各箇につきて見れば、一長一短あれども、いづれも十分教育して發達せしめなければならぬ。併し、此等が單獨に孤立的發達を爲すならば、それは喜ぶべき現象でない。眞の教育は、此等の作用を全體として調和して、それ／＼最大の發達を遂げしめるのでなく、はならぬ。而して、この調和的發達を遂げしめるには他に方法はない。即ち、總ての學習をし