

より易に移るの方法も適用すべきであるが、此方面が現今では殆んど全く非自然的として排斥されて居る様な姿があるではあるまいか。

教授は單に知識技能の發達を目的とするものでなく、訓育と常に密接の關係を有して居る。「ヘルベルト」氏の興味説が教授界に一大標的を示して、興味を起さぬ教授は教授でない様に考へられた。成る程此の考は決して悪いとは言はない、然し「ヘルベルト」氏の興味説が不幸にも大に誤解された。氏の興味説は意志教育の方便であるにも拘らず、實際の教授者は興味より意志に移る所の兒童の活動に機會を與ふることが少く教授は常に興味を起すを以て終り、其興味が如何なる状態にて意志を起すことを促したか、又は全く此を促進することがなかつたかと云ふ所の方面に對しては少しく注意が足らぬと思はるのである。而して教授と訓育とが密接の關係にあつて教授中の訓育の働が行はねばならぬのであることが明かなりとすれば「ヘルベルト」「ウキルマン」「デウエー」諸氏の擧げた興味の種類のみを喚起しても決して充分ではない此等の人は堅忍不拔の強固なる持續的意志の働を基礎とする所の困難を排すると言ふ、働きに對する興味に就ては餘り論じて居らぬ。元來意志作用には形式的方面と實質的方面とがあつて

實質的方面とは、即ち色々各個の意志の形となりて表はれ自分及他人他物に對して種々の意志として發表され言は、意志の性質的方面の働である。而して形式的方面と云ふのは即個人の品性を作り上ぐる所の基礎となるものであつて、意志の持續力の發表としては確執確乎堅忍等の靜的の力となり、又意志の強さの發表としては勇往邁進奮闘等の動的の力となるのである。

從來の興味の種類は、即意志の實質的方面の發展に好都合のものであるに相違ない。即例へば同情の興味は道德的意志を起し、宗教的興味は宗教的動作の意志も起すことであらう。其他前に述べたる學者の考へ出した夫々の興味は夫れに適應する夫々の意志を起すに都合よきものである。然れども彼等は果して意志の形式的方面の發展にも適當して居るものであるかと云ふに此點に於ては乍遺憾充分とは言ひ得ぬ様である。固より訓育論に於ては此方面を説てあれども知識や技能を授與し此を實行せしめ、又は此を理想とせしむる所の教授法の如何によりて意志の形式的方面の發展を促すことが出来るのである。此を訓育論のみに譲らずして矢張教授の働の主要部分とすることが出来る。堅忍不拔困難に堪え、又戦ひて之に打ち勝つ處に一種の興味を感じる様にするには教授の場合に於ても、實行し得ることである。而して余は此種の興

味を二の方面より見て一は即確執的興味、他は即奮闘的興味と名づけ前者は寧ろ靜的にして後者は動的のものと見做す。而して更らに此れを一の言葉にて表はせば、即ち「ヘルバルト」の多方の興味に對して統一の興味と名づけたいと思ふ。而して子供は元來此統一の興味を先天的に有するものであるから吾々は教授上、又此を利用し發展し進んで確執的及奮闘的の意志又は實行若くは理想となる様にせねばならぬと思ふ。

學校の教授時間と云ふものは時間の上より言はゞ學校教育の大部を占めて居るものである。而して社會は實際の教育に要求するに兒童の訓育的方面の發展を以てし、又實際教育に従事するものも日夜其方面に力を入れて居る譯ではある。けれど現今の場合にては訓育のみの時間と云ふものは非常に少く又訓育の働と云ふものは何時も態々時間割によりてやらねばならぬと云ふ性質のものでない。小學校令にも示してある通り教授の際にも此方面に注意せねばならぬものであるから吾々は教授上の原則の一として是に統一の興味と云ふもの、考を置きたいと思ふのである。殊に又此種の興味は單に訓育上の目的を達する許りではなく、知識其もの技能其ものの發達の上にも缺くべからざるものである。知識や技能は何時も容易に收得し容易に發

表されるものではなく吾人は學校及殊に社會に於て常に頭を痛め、工夫を凝らして色々の事柄を解決もし又作り上げることもするのである。此活社會に立て大覺悟を以て奮闘的生活を送らねばならぬ所の兒童を教育するには先づ小學校に於て已に確執的習慣奮闘的習慣を養はねばならぬと信ずるのである。蓋し我邦の小學校教育は西洋諸國の夫と比較して余は其餘りに遜色なきを認むるのであつて、實に小學校の教師諸氏の教育的貢獻の偉大なることを知るものである。けれども我國の現状より其將來を考へ、心中私かに安んぜざる所あるが爲めに本誌の主筆の求めに應じて平素思ふて居つた事柄を發表して、諸君と共に斯道の研究を努めんと欲するのである。而して尙ほ以上述べたる事柄を約言すれば次の如くなる。

第一 興味を起すことは教授を有效ならしむる主なる方法である。けれども興味より意志に進ましむるは教授を更らに一層有效にするものである。否な審美的の翫賞力を養ふ場合等を除ては凡て興味より意志に移らしむることが出来なければ教授を完成したとは言ひ得ぬのである。而して此意志には直ちに行爲として表はるゝものと將來の理想として潜んで居るものとがある。

第二、從來の學者の唱へた興味の種類は、意志の性質的方面の發表としての色々各個の意志の發生を促進するには都合よけれども、意志の持續力や強さの方面の發表としての意志作用の發生を促進する所の力に不足して居る。勿論凡ての興味は持續的なるべしとは已に學者によりて説かれたるも、持續其もの、興味に就ては餘り注意されて居らぬ様である。故に吾人は從來の興味の種類の外に尙ほ確執的興味を加ふる上にモーツ奮闘的興味と云ふものをも此れに入れたいと思ふのである。

参考書

谷本富氏著 科學的教育學講義

吉田靜致氏「教授は須らく拙なるべし」(教育の實際第一卷第一號)

Herbart—Schriften Zur Pädagogik. I

Willmann—Didaktik als Bildungslehre

(「教育實驗」第十九卷第一號)

全體的個性と教育

一 個性教育の意義

個性は個人の特異性である。教育上の價值と關係する個性は主として其心意上の特異性である。身體的特異點が個性として教育上の價值と關係を有するに至るのは其特異點が心意に影響を及ぼす場合である。例へば先天的生得的の特異點として醜惡なる容貌を備へて居る女子が、夫れが爲めに精神上懊惱を起すとか、又先天的に或は後天的收得的の特異點として身體上不具となつて居るもので、精神の教育上他の普通兒と一所に取り扱ふことが出來ないといふ様な場合には、身體上の特異點も教育的價值の上より見て個性といふ概念に包括されて差支がないと思ふのである。斯かる意味に於ける個性は其價值の問題は別として兎も角個人の精神的存在的特權である。個性がなかつたならば精神上萬人無差別となるであらう。而して其特異性は精神の色々の現象の基調ともいふべき強度持續の上にも表はれ、色々の精神現象相互間の關係の上

にも表はれ或は感情生活などに於てもヴントの所謂三様の相反性の上にも表はれ来るべく、又は情意生活に關係ある氣質上にも夫々特異の相を表はし来るべく、其他知能上に關しては例へば視覚型とか、聴覚型とか、運動型とか、此等のものゝ結合型とか、色々の特異性もあるであらうし、思惟の方面に於ても例へば分解的に傾くとか、総合的に偏するとか、其他思惟よりも記憶に長ずるものもあるであらうし、其反對の傾向のものもあるであらう。模倣に長じて創造に乏しきもの又は創造を能くし模倣に拙なるもの等、數へ來れば特異性といふものは随分色々の方面に於て表はれ来るものである。而かも全體的に見るならば個人々々は其全體として他人に異る個性を有して居る。余は今假りに個々の精神現象に於ける特異性を特殊的個性と名づけ全體的に見て他人と異る所の特異性を全體的個性と名づけやうと思ふ。然し此全體的個性といふものは特殊的個性が集積した結果ではなく個人が或る目的に基きて自己を集注し尙其特殊的個性をも働かして居る所の目的動的な状態である。個人々々の生活構成の價值的向上といふ側より眺むれば其價值生活の構成、又は體驗の上に表はる所の特異性が即全體的個性といふものである。此全體的個性は個人々々生活其ものに於ては理想的のものであるけれども、心理上

の事實としても研究し、或程度迄觀察することが可能である。若し心理學上の研究の範圍上何れの部分に入るべきかといはゞミニムスタールベルヒなどのいふて居る所の目的心理學の範圍に屬するものである。然し動作として表はれたる事實を觀察することは比較的容易ならんも、動作と目的とは必ずしも常に一致するものでないからして内面の目的を觀察したり實驗したりすることは決して容易のものではないのである。人間の自意識が発達すれば自分を最も能く知るものは自分である。殊に自分の目的生活に就て最も正しく知るものは自分である。若し各時代の人間が各自己の目的生活に關して其偽らざる告白を記録の上に殘して呉れるものならば是に歴史的心理學といふ様なものも可能となるであらう。然し嚴密に言ふならば吾々は各自己の目的生活に就て直接に意識するのは、其目的生活を生活して居る過程の各瞬間であつて、此直接意識こそ眞の自己目的の正體を感じるものであつて、此目的を主觀の對象となし材料となして觀察臺に上げて見下ろす場合には最早目的生活中の努力とか、生氣とかいふものを直接に意識することが出来ない。唯だ夫れは過去の經驗の記憶として思ひ出されるのである。故に此を記録として書き記すといふ場合にも、矢張間接のものとなるのであつて目的生活夫れ自身の直接

意識とはいはれない。唯藝術家などが其純眞の態度に於て其精神を作品の上に具體的に表現せる場合には、其作品は或る意味に於て、藝術家の直接意識を含めて眞の自我の目的生活の記録であるとも見ることが出来る。兎も角一般に直接意識は主觀の生命意識の本流であるに相違ないけれども直接意識があつたからとて、直ちに向上發展の生活を實現するとはいはれない、目的に對する反省が起らない所には向上も進展も起り得ないのである。教育には常に生活の向上と進展發展を豫想されねばならない。此意味に於て反省といふことは教育上重大な意味を有することになる。従つて教育的見地に於て心理上の觀察や實驗の結果又は各自の經驗の回想といふ様なものは被教育者自身の反省の上に役立たしむることに力を注ぐべきである。詳言すれば從來例へば甲なる兒童の個性に就て心理的に觀察し、又は實驗したる結果は教師の方で主として其材料を占有し、教師が子供を教育する爲めの参考とするといふ様な傾向に偏して居つたのであるが、若し子供の方が相當に反省する力を持つて居る場合には此等の結果といふものを子供にも示して其長所短所を自覺反省せしめ、教師と子供と相協同して向上發展の途に向ふといふ風にせねばならない。又兒童には時々彼等の目的生活に對して反省せしめ、其全體的個性の

價值ある發展を促がす様に指導せねばならぬものであらうと思ふ。換言すれば兒童をして自己の全體的個性を反省せしめながら全體的個性の發展を促がして行くといふ所に、教育上の個性教育の主體が存在すると思ふのである。而かもそれは被教育者の自意識、其反省力が發達する程其効果が大なる譯であつて、兒童よりも青年時代には一層有效となるものであらう。勿論全體的個性の發展には特殊個性を顧慮することが必要である。分り易い爲めに極端な例を舉ぐれば盲目者は其視覺を缺くといふ特異があるからして博物學の様な視覺的觀察を要する學問を研究しようといふ様な全體的個性の上の目的生活に入らんとするのは不自然である。自然科学は主觀の個性と獨立であらねばならぬといふ説もあるけれども、之れは自然現象其ものゝ取扱方や原理の構成に就て言はるべきものであつて、自然現象と主觀との關係の成立其ものに就て言はるべきでない。或人は自然現象の中でも天文に興味を持つもあり、或は動植物に興味を有するもあり、又動植物の中でも人々によりて其特に興味を有する點が夫々別々の事もあり得るのである。従つて自然科学の原理其ものは主觀的個性を超越したものであるべしとしても、其原理構成に至る迄の關心、興味、心の傾向といふ様なものは主觀的な個性と離るゝことが出来ぬ

ものである。教育上個性といふものが人の全生活と關係を持つといふことは此等の事例によりても理解することが出来る。而かも全體的個性の發展には特殊個性をも顧慮して之れと共調を保たしむることのみが教育的價値ではなく、吾にはまた全體的個性の發展の爲めには、特殊個性の改造を斷行する必要も起つて來るのである。先天的のもので改造の出來得ないものは止むを得ずとしても、改造可能なものは、改造する様に指導する所に教育の任務も存するのである故に教育は個性に順應するといふよりは統整的に個性を發展せしむるものである。

二 個性と普遍價値

個性は特異性であるけれども必ずしも孤立的のものとは限らない。孤立的な非社會的の個性を有するものもあらんが、教育上個性に顧慮して其儘に伸暢せしむるものと又此れが改造を要するものとあるのであらうが、此意味に於ける統整的な個性發展には其價値生活の上から見て孤立といふことは排斥されねばならない。小我的價値の中に籠城せずして普遍の大我的價値生活を實現せんには統整的に進展しつゝある、夫々の個性より普遍價値を創造せねばならない。

是に創造教育の意味が存するのである。個人の其の徹底せる個性は其人の自然の儘に感じ、欲する儘に意志し、其人の考の儘に考ふる所にあるけれども、此れは個性の心理的狀態であるに過ぎない。教育上に於ける價值的個性の進展は其奥底に普遍價値の實現を企圖するものでなくてはならない。従つて理想としては其人の自然の感じ、其人の欲するが儘の意志、其人の考ふるが儘の思惟といふものは常に普遍價值的であることである。元來人が其判斷に於て誤りがなといふことは夫れが普遍の力に基くからである。其感じに於て正當であるといふのも、其意欲に於て其選擇決定に於て、一般に其生活構成に於て正當であるといふことは夫等が皆普遍の力に基いてなさるゝからである。教育上個性の中に高き普遍價値の生活を構成するといふことは、統整的個性進展に缺くべからざる基本である。个性的で而かも普遍價值的、普遍價值的で而かも个性的といふ様な生活は或る意味に於ては現實と理想の調和とも言はれる。有限の中に無限を、無限の中に有限を見出すとも言はれる。差別の中に平等を、平等の中に差別を、又は比較の中に絶對を、絶對の中に比較を見ると言はれるであらう。斯くて教育上個性を尊重するといふことは同時に普遍を尊重することになるのである。

元來近世に於て教育上被教育者の個性に基くべきことを高調せるは已に文藝復興時代に於て著しき異彩を放つて居る。然し此時代の個性尊重は教育の上に於て凡ての子供を一律に取り扱ふことはよくないといふ様な意味を主として居る。其後時代によりて多少高低の波動はあるけれども、教育上個性に注意を拂ふといふことは理論上にも實際上にも見られるのである。晩近殊にエレン・ケイやサーチなどの研究や實驗教育學的研究等によりて著しく個性と教育といふことが教育上の問題として高調さるゝに至つたのである。而かも全體的個性といふ點に着眼し實驗的に研究を進めつゝ、あるものもあるけれども、多くは主として方法其ものを中心とせる研究であつて余の所謂特殊的個性と教育の關係に關することである。今後は更らに全體的個性と教育との關係に就て一層新しき開拓を見たいものと思ふのである。

三 個性と實際問題

此を現今の家庭や學校などに於ける實際問題に就て一言して見やう。家庭に於ては兩親は若し出来るならば子供の生活目的の方向を常に看取り、其全體的個性が何れの方向に向ひつゝあ

るかを觀察すると共に其特殊的個性にも注意し、全體的個性と特殊的個性の共調的生活に導く必要があるであらう。人の成功や失敗といふ様なものは往々にして此共調の缺けて居る事業を行ふ時に見出ださるゝことがある。又毫も個性を顧みず、個性を棄て、外部的な誘惑や、財や物質等の爲めに動かされた結果終生悲運に陥るものも少くはない。個性を棄てるは自己を棄つることになるからして自己の發展といふ様なことは考へられないことになるのである。又個性を棄て、しまつたら自分が普遍價値を創造するといふ様なことは決して出來得べき筈のものではない。従つて例へば子供が將來職業の選擇をなす上に於ても兩親は兒童本位に考へて其個性に基て指導せねばならない。學校に於ても此點は固より同様である。而かも學校の制度に於ける問題としての個人の知能の優劣に應じて組を別に組織するとか、又は特別の學級を設けるといふ様なことが個性尊重より來る主要問題であるかの様にも見らるゝのであるが、知能の優劣以外に知能の働の方向や學習の目的及態度の如き全體的個性を指導することが一層緊要なことである。而もこれは知能の優劣や訓練の問題とも密接の關係を有する事柄である。先般大阪府下に於て低能兒が女學生を慘殺せるが如き、戰慄すべき出來事を聞くにしても吾人は一日も早く

低能兒學校の設立を刻下の急務と信ずるものであるが、知能の低能は多く道德の低能であり、道德の低能は多くは知能の低能であるが、知能其もの、薄弱を救済するのみではなく、彼等の知能の働の方向や學習の目的及態度を指導することが低能兒教育に於ける非常に大切なことである。殊に其知能と社會的訓練の關係の如き最も注意を要すものである。ケルシエシュタイナーの如きも、戰爭の影響でもあらうが、今後の教育は知能よりも社會的訓練を重要視すべしと論じて居る。余は先年日本社會學院大會に於て個性に顧みて一層徹底的に教育を施すには一學級の員數を減少する必要があることを極論したことがあるが、訓練上に就ては更らに一層其員數の減少が必要である。而かも教師の健全な個性がない所には知能の教育は勿論、殊に訓練上の事は到底實效が覺束ない。學校組織に於ては各教師の個性の健全な發達と其力強い發揮とが主要條件であらねばならない。訓練要項が或一人者の獨斷的決定であつて、教師の個性を無視する様なものであるならば固より有效に行はるゝ筈はない。學校の一般の方針や細目の申合が各教師の健全な個性を通じて働くときに初めて訓練の實が擧がるのである。教授に於てもまた同様であつて教授法の原理を兒童の個性に顧みると共に教師が自己の健全な個性を通して應用す

るときに初めて有効になるのである。斯かる場合の教師の個性には普遍價值が豫想さるゝものであらう。個性の問題は此を廣く考ふる場合には獨り教育事業のみの問題でない。今日の社會問題の一として婦人問題の如きも男子に對して婦人の一般的個性といふ様な問題があるべきである。人間としては男女の性を超越し婦人も人間としての要求を充たして貰ふ特權があるであらうが、其婦人といふ一般個性をも尊重し夫れを保護する立場よりまた夫々の要求が起るべきである。其他國家の組織にしても一種の個性とも見らるべき夫々特異の點があるのである。然し何れの場合に於ても教育上の問題と同様に個性的特異性に普遍的の價值をつけ、而かも其普遍價值によりて益個性の價を高からしむるといふことは同様である。これは苟くも價值生活を實現しやうとするものゝ態度であり、また其眞の要求であらうと思ふのである。

(大正九年十二月「個性教育論」)

國民性と氣質

緒言

始めに氣質のことを御話しまして、次いで我が日本の國民の性質と云ふのはどう云ふ氣質であるかと云ふこと、それから教育上の注意に關するお話をして見やうと思ふのであります。氣質と云ふことは大人でありましても、子供でありましても、個人々々の個性の問題であります。子供の個性々々に従つて、教育上特別の注意をしなければならぬと云ふ聲は近頃随分喧しいのでありますけれども、是は此の頃起つた譯でなくて餘程以前からあつたのであります。又此の問題は獨り教育ばかりでなくして、他の方面に於ても矢張りさう云ふことがあらうと思ふ。私の友人に文科大學の哲學科を出まして、日清、北清、日露の三大戦役に従軍したものがありません。此の友人が日露戦争が済んで凱旋した後、私は彼に向つて哲學を修養した見地から三大戦争に加はつた間に於て、最も深く感じた所のものを話して貰ひたいと云ふ注問をした所が、其

の答の一つとしまして、自分は後方勤務であつて、直接戦闘員に加はらなかつたからして、さう云ふ意味の適切なる感想は申上る程のことはないけれども、兎も角一つ話さう。それは一つの部隊、即ち小隊とか、中隊とか、大隊とか、聯隊とか云ふ一つの部隊としての兵隊を思ふのと、それに反して各個の兵士、即ち高橋とか、齋藤とか云ふ個人に就て思ふ場合は非常な違ひがある。例へば後部に於て聞いて居ると、今日は何地の戦争で某隊が酷い目に逢されたといふことがある。随分頭にひびくけれども、ピンとは感じない。併ながら其の隊の中に居る何誰といふ兵士個人のことには就て思ひ及ぼすと云ふと、實に何とも言へぬ感想が起つて来る。軍隊を取り扱ふ時に常に個人々々の身の上に思ひ及ぼすてなければ眞の同情といふものは起らない従つて兵士の心服を得ることも出來ず、彼等を手足の如く使ふことも困難であらうといふ答へであつた。我が教育界に於ても同じことで學級的の生徒を取扱ふ場合と、個人々々の生徒を取扱ふ場合とは其處に非常なる違ひがあると思ふ。他の方面に於て個人の個性が大切なる如く、我が教育界に於ても大切なるものである。

此の個性と云ふ問題は、現今の學者が盛に唱へるばかりでない、佛教の方にもあつた。儒教

の方にもあつた。人を見て法を説けとは、昔からあつた教育原理である。併し之れに關する近世の思想、傾向を簡単に申し上げますと、今から十數年前に獨逸人が「教育者としてのレンブラン」と云ふ面白い書物を書いた。此の書物は餘程廣く讀まれましたもので、慥四十何版位になつて居る。其の中に教育上個性を尊重せねばならぬことをわかり易く書いてあります。レンブランは十七世紀の頃和蘭から出た有名な畫家である。外國の美術館には此のレンブランの傑作が多くありますが、最も有名なのは和蘭にあります。此の人の畫は餘程味のある澁いタイプであります。私は美術はよく知りませぬが、レンブランの畫の材料とする人物は人間生活に経験のあるものを取ることが多い。而して其の人物の顔面に、人生の生活の経験を表すのである。其の顔を見れば何かの経験をした真正の意味を表すと云ふ様なものを採つて來たのである。又此の人の畫は、一寸見ると朦朧として光線がどんよりして居る。併ながら能く見つめて居ると段々と部分々々が明瞭に表れて來る。斯う云ふ畫師であるのですが「教育者としてのレンブラン」は、現今の獨逸の思想界には偉い者はない。皆な團栗の丈比で、本當に偉い者はない。餘りに研究が細密に流れ過ぎて、纏つたものはない、系統的の大なる思想がない、餘り細か過ぎ

ぎて纏まりがない。例へば美術界に於いて建築は大切なものであるが、其の建築の方の偉い人がない。又た思想の方でも哲學の大家が居らない。教育の方であつても、子供が自分で工夫して考へる力、創意的の力を養成することが大切であるが、それが甚だ等閑に附せられて居る。又教師と生徒の個人的接觸によつて鍛錬すると云ふことが乏しい。レンブランの如く個人々に十分の注意をすると同時に、全體として纏りのある教育、個人々は朦朧としてをる如くして、而して決して朦朧としてをらぬ教育をするものが無くてこまるといつて、尊重の思想を鼓吹したものである。其の後になりましたエレン・ケイの「二十世紀は兒童の世界である」といふ本は各方面から兒童を研究しなければならぬ。殊に教育のためには其の個性を研究しなければならぬと云ふ趣意で書いたものであります。嘗て或る雜誌に其の論評をしておきました。個性尊重のことを書いた本として、なか／＼有名なものであります。それから又谷本博士が、亞米利加の教育家のチャチの原書によつて「理想の學校」と云ふのを書いた。是れは科學的に、研究的に、實驗的に、子供の個性尊重の理論を書いたものである。斯う云ふ風に子供の個性と云ふものを尊重しなければならぬ、と云ふ思想は、各方面に熾に起つて今日に於ては其の實行

時代に入つて居るのであります。

我々が地方を巡廻して、小學校を拜見しますと、各方面の學校に於て、色々子供の個性調査をやつて居る。是は個性尊重と云ふ教育の思想から來た所の實際上の結果であると考へます。而して其の個性の調査も、なか／＼細密なる詳しいものが多い。注意の工合とか、記憶の様子とか、客觀、主觀のタイプとか、又は家庭の狀況からとか、色々の各方面から兒童の個性を研究されて居る。教育學者の研究すべきことが實際家に依つて着々實行されると云ふ機運になつたのは、是れは喜ばしいことである。併しながら他方に於て其の研究方法について、尙ほ多少の考慮を要しはしないかと疑ふのであります。學者としては實驗的に、科學的にあらゆる方面から研究するを要するが、實際家の方で個性を研究して實際に應用するといふについては、相當の程度があると思ふのであります。例へば心理學的に子供の性質を分解して見るよりは、或は大ざつぱに大體の個性を見て、それを標準として實際教育を行つて見ると云ふことが、却て有益ではないかと考へて居るのであります。之がためには先づ子供の氣質と云ふやうな方面から見る所の調査位が、適切穩當なるものであるまいかと云ふ風に考へまして、此の題目を選ん

だのであります。尤も是れは必ずさうする方が宜いと決めたのではない。さう云ふ意味に於て尙ほ皆様の御研究を願ひたいと云ふ考へから御話をするのであります。

氣質のこと

即ち子供の個性調査の一つの標準として、氣質のことを實際研究の御参考ともならうと思ひまして御話をする次第であります。

愈々本論に入りまして、然らば此の氣質と云ふものは、元來どう云ふものであるか。御承知の通り氣質の研究を最も早く發表したものは紀元前五世紀頃の希臘の醫師でヒポクラテスといふ人であります。其の研究は今日尙ほ遺つて居る。其の後羅馬の人で紀元二世紀頃にガヌヌス此の人の研究も現今遺つて居る。是れも矢張り醫者の方面から主として行つたものであるが先づ重要なものは醫者の方面から來たと考へます。其の後哲學者又は心理學者などが段々に氣質の研究をして參つたのであります。さう云ふ歴史的に醫學の方面からも、生理學の方面からも、心理學の方面からも、又は教育家の方面から研究をした、其の結果を我々實際家は活用

して見ると云ふものであらうと考へて居るのでありますが、然らば、此の氣質と云ふものは、元來どう云ふ風に説明をされて來たかと申しますと、御承知の通り氣質は英語でテンペラメント、ラテン語でテンペロである。此の字を段々調べますと、混合と云ふ意味である。先刻申し上げましたヒポクラテスの論に、人間は身體内の汁の交り合に依つて、氣質が四つに岐れる。多血、胆汁、粘液、神経の四つになるかういふ風に、人間の液汁の混り合に依つて異なつた氣質が出て來るといふので此の言葉が出たのかと思ひます。其の後十八世紀の學者でフライトナと云ふ一人がありますが、此の人は人間の氣質は人間性と、動物性との混合であると説いて居る。人間は人間らしい理性的の方面と、動物に近い所の性質とを有して居る。その混合し方で矢張り四つばかりの氣質が出来る。

第一は多人間性少動物性——聖人的氣質

第二は少人間性多動物性——動物的氣質

第三は人間の性質も大變に多く有つて居り、又同時に動物性の欲望も多く有つて居る。兩方共多い人間、斯う云ふ人間は豪傑的氣質である。

第四は兩方共少ない。人間的性質も少なければ、動物的の性質も少ない、斯う云ふ人は是れは無氣力的氣質と云ふ風に分類して居るのであります。

御承知の哲學者、カントの如きも、氣質は人間の身體と精神の混合と見て居る。其の後も研究が進んで來て居りますが、どうも未だ感服致すべき議論は無い様で、茲にも是ならば確實であるといふ説を直に御紹介することは出来ぬのであります。一つ現今の氣質の研究として、多少系統的に出來て居るのを御話しやうと思ひます。それは私も實は賛成して居らぬが、兎に角話します。

是は御承知のヴントの考へである。ヴントは今日尙ほ獨逸のライブツツヒの先生で歳の頃は七十五六であります。毎朝四時頃から始めまして二時間燈火を點けて學問して居ります。腰も餘り曲らず、元氣のある學者であります。有名な心理的、哲學的學者である。有名な「生理的心理」と云ふ書物があります。大きな本で三冊ばかりあります。其の書物に書いてありますが、ヴントの論では、此人間の知識情意の精神の方面に於て、教育に關するものとしては、キヤラクター品性と云ふものがある。意志實行の習慣と云ふてもよい、いはゞ意志の品性であ

る。其の品性には善良なる所の品性と然らざる品性と、もう一つの烈悪の品性、三つの種類がある。此の三つの以外に又非常に確實なる品性と動搖して動く所の品性とある。同じ善良なる品性を有つて居る人でも動き易い人と、確實なる人とがある。悪い品性を有つて居つても確實なるがあり、動き易い人もあると云ふ風にして品性の研究をして居りますが、兎も角も意思に關しては品性と云ふものがある。

それから知識の方面に關しては才能、タレントがあります。此の才能と云ふものは、皆個人々に異ひがある。或人は物を觀察的に見る人があります、之れを觀察的の個性と申しますが是れは理化學者などで、教育者も其の内に入るとヴントは申して居ります。それから想像的のものがある。是れは美術家とか、詩人とかに向くのであります。分解的の才能もありもう一つは思辨的のものもある。思辨的のものは物を纏めるに長じて分解に對して総合的と言つて宜いと思ひます。斯う云ふ風に色々人間の才能に異ひがある。

人間の情の方面にも、それ／＼異ひがある、それが即ち氣質である。其の中に矢張り四つの區別、即ち神經質、多血質、膽汁質、粘液質、があると云ふ風に、擧げて居る。斯う云ふ風に

ヴントは、知情意の方面から見まして、意思に品性の個性があり、知識には才能の個性があり情には氣質的の個性があると斯う説明致して居るのでありますが、私には未だよく信ぜられぬのであります。併し此の氣質と云ふ性質、其の働きの状態から見ても、又普通教育家として取扱ふ方面から見まして、もう少し此の氣質と云ふものを纏めて考へて見たいと思ひます。私は此の氣質と云ふものは、大きく見ますと人間の身體と、人間の精神と共に關係がある。さうして我々が物を考へ又物に感ずる、又自分の精神が或る方面に向つて行く、或は自分の身體が何か動作をすると云ふ風に、此の精神の各方面の働、及び身體の色々の働きと云ふものが、色々な所に於て、一つの變化をするのであります。其の變化の型が氣質でないか、即ち氣質の中には感情の分子もあり、意思の分子もあり、知識の分子もあり、身體の動作の分子も含まれて、精神的、身體的の總ての方面の働く所のものでは無いか。少し解り易く申しますと、例へば品性と比較して見ると、品性を假りに人間と見て、其の人間が氣質と云ふ所の着物を着て居る。斯う云ふ風に見られぬか。氣質は人生の活動の型である。フォームである。品性は人間の體であつて氣質は其の人の着る着物、斯う云ふやうな風に一般的に見たならば、我々が實際取扱ふに便

宜ではあるまいか。今迄心理學說、哲學說の方面から研究して來たが、教育上の方面から見ま
して、さう云ふ風に解釋してはどうであるかと云ふ考へを有つて居る。即我々が丁度フロツク
コートを着て、此の演壇に立つて居ると大變品性があるやうに見えるが、家に歸つて單物でも
着て寝ころんで居ると大變に氣持が違ふ。着物の變化に依つて氣分に變化があると同じく教育
の如何に依つては子供の品性にまでも影響を及ぼすものである。此の假定が果して正しいかと
云ふ説明は出來ないが、假定だけを御話して皆様の御研究を願ひたい。それで大體教育上から
見まして、氣質はこんなものであるまいかと云ふ假定を以つて御話を進めますが、然らば人間
の氣質の變化と云ふものは、更に之れを細かく申しましたならば、どう云ふ風に變化をするか
之を生理上から見ますと佛蘭西のレベリなどもさう云ふ意見を有つて居りますが、神経系統の
問題である。我々は感覺神経、知覚神経、及運動神経を有つて居る。それらの諸神経の發達の
如何に依つて、氣質に一つの變化が來る。例へば運動神経の發達の鈍い者は、自分の意思が起
つても、それを動作に傳へることが出來ないから、動作舉動が緩慢である。之れを粘液質と云
ふ。それに反したものは即ち多血質に傾くか、或は神経質になると思ふ。さう云ふ風に知覚神

經、運動神経の如何に就て、氣質に變化は來たしはせぬか。又腦髓の方面から見ますと、其の
中樞の中で感覺の中樞、例へば後ろの方の眼で物を見る所の中樞、聽く所の中樞、觸覺の中樞
などが、腦にある。それから更に、我々が感覺物を受け取つて其れを消化する所、即之れを十
分に考へ砕いて行くところの聯想の中樞、と云ふものがある。それからこゝで纏まつた物を外
に出す働きをする、運動中樞がある。もし生理上聯想中樞は十分に發達しないが、感覺の中樞
と運動の中樞とは比較的に發達をして居ると云ふ子供があらば、さう云ふ子供は外界の刺激に
應じて直ぐに感じ、感じたものを十分に考へる力がなくて、運動中樞に於て働き出す。さう云
ふ子供は比較的が多血質に傾き易いのであります。大人は聯想が發達して居つて運動も靜に出
來る。之れに反して運動中樞が發達しないで聯想中樞が發達して居る子供は、色々考へて思想
は纏まるが發表が随分拙い。口にするも運動にしても發表が拙い。従つて道を歩くにしても舉
動が緩慢である。斯う云ふ子供は粘液に傾く。其の他尙ほ血液の循環の工合、其の分量の多少
筋肉の發達の狀態、又骨組の狀態等、身體上の發達の狀態が餘程氣質の變化を起すものである
どうしても筋肉が發達して居る人は舉動が緩慢で、粘液性に傾かざるを得ぬ。又瘦て居る人は

どうしても動作が軽くなる。斯う云ふ風に身の發達如何に依つて種々の氣質の變化を來たすものであると云ふ考へを有つて居るのであります。

尙ほ一面に精神上の方面からも氣質の變化を來たす、即ち子供の時代からして思想を確實に確かり鍛練された所の子供は、大體氣質も度外れでない。之れに反して子供の時代からして、精神の躰が色々にされて、其の度合が普通に行つて居らぬと云ふ者は、兎角偏頗の氣質に傾き易い。或は都會と田舎としますと、都會の子供は外界の刺戟が激しい爲に、精神が敏活になつて、多血質のやうに見えるが、田舎の子供はどことなくだらしがなく、粘液質のやうに見える社會の境遇から精神に影響を及ぼす、其の結果精神的に氣質の變化を起すと云ふこともある。斯う考へて居る。

其處で一方に人間の生理上身體の方面からの原因と、他の精神上の方面と兩方面の要素からして種々の氣質の變化が來る、斯う假定しまして、然らば此の氣質はどう云ふ風に變化するのか、どう云ふ氣質のタイプがあるのか問題であります、之れに關しましては、矢張り從來の學者及び現今の多數の學者に依つて、四つに分たれて居る。教育上から見ましても之れが穩て

あります。即ち多血質、胆汁質、神經質、粘液質と四つの性質に分けて、教育上の實際研究に不便は無からうと考へます。其處で簡單に各質の特徴をお話します。

多血質の氣質と云ふものは大體知識方面に於ては、散漫である。色々なことを斷片的に知つて居る。而して統一的に確實に入つて居らぬ。好奇心をなかく有つて居り、新しい物を始終認めて居る。併しながら統一的の立派な體系を得て居らないと云ふ傾向がある。感情の方面に於ても之れも散漫である。感情が脆くなつて簡單な刺戟に激奮して來る。直ぐ怒る、直ぐ泣き出す、或は直ぐ同情を起すと云ふ風に、簡單なる刺戟に對して感情を起す。併し其の感情が弱くつて長く續かない。又意志の方面に於ても散漫で始終方々に多方的に意志が向ふ。動き易いものであつて、悪い性質もあれば善い性質もあると云ふ風に、知情意の方から一般的に見ますと、此の質のものは正直でないといふ缺點がある。嘘を言ふ、中等學校あたりになりますと、随分寢坊して遅刻すると云ふことがある。さう云ふ場合に先生の所に來て、今日は先生寢坊して遅くれましたと言へば宜いのに、多血質の者はさうは言はない。今日は宅の食事が遅くれましたから遅刻しましたと嘘を言ふ癖がある。考へのない當座の嘘で胡麻化さうと云ふ奴が多い

それから又善い所としては同情心がある。併ながら此の同情心と云ふものは甚だ弱いのでありますからして、大なる同情とは行かない。大體斯う云ふ子供は自分自身に墮落をするものが随分多いのであります。教師が説諭をすれば其の時は非常に感じて、先生實に申譯がありません。實に苦しいから僕は死にますなど言ふけれども、斯う云ふ子供は死にはしないものである。唯感し掛けるのである。それで非常に先生の前では感動するが、暫くすると直き忘れてしまふ。斯う云ふ者は我々の困難する者であるから、お互に御経験を願ひますが、さう云ふタイプの者。

それから膽汁質、膽汁質の人間は多血質と大變違ふ。知識の方面でも多くを食らなない。確實に知識を得たがる。又知識と云ふものが實際的の方面に對ひ易い。活用すると云ふ方面に向ひ易い。感情もやたらに起さぬ。其の代り一旦起した場合には、それが強く動く。意志の方面でも無暗に物をあさらぬけれども、起つた場合には善にも悪にも強い。即ち是は悪い點として傲慢とか、粗暴とか色々悪い點も澤山ある。善い點としては精神を大體纏めると云ふ力がある。是は或る場合には顔付まで憎たらしい奴もあるが、さう云ふ子供が往々にして一校の校風を造

つたり、随分一般生徒を指導する先覺者になつて行くのである。斯う云ふやうなのが膽汁の性質。

それから神經質、神經質の子供は是も随分教育上困るのでありますが、大變に善いこともある。善い方から言ふと物を疑ふ。知識の方面から迂かり物を信じない。疑問を起して研究して行く。それだけならば實に結構であります。餘り其の研究心が進み過ぎて無暗に人を疑つて來る。悪い方面にも向ふこともあるし、善い方面にも向ふこともある。さう云ふ風に疑惑と云ふことが、此の性質の特質である。知識の方面に於ても穿鑿する、感情の方面に於ても矢張り強く働く奴である。若し何かの場合に注意を加へると、長い間先生を恨んで居ると云ふ風に感情の強い奴である。是は黙つて居つて死ぬ奴である。先生死にますと言つて死ぬのでなくして黙つて居つて死ぬ奴である。又學校でも黙つて居るから、實に温順に見える。時には眞逆彼の子供がしまいと思ふ程、豫想外のことをすることがある。私の知つて居る者であるが、一人の子供が學校で成績も善く、友達も内氣な子供であると言つて居りましたが、或日地方の新聞に其の學校の生徒のことを書いてあつたので、先生は誰がしたのかと、穿鑿して見た所が分らな

い。段々調べたところが終には其の神経質の子供がしたと云ふことが分りました。別にどう云ふ譯でやつたと云ふのではなかつたさうだが、先生の眼から見てさうであつたと云ふことであつた。考へて居つて黙つて死ぬ奴。斯う云ふ子供は豫想外のことをする。斯う云ふ奴は哲學者にはある。

それから粘液質、是れは御承知の如く仕事をせずじつとして居ると云ふ者でありまして、學校の運動場に於ても、運動をしず人にすることをじつとして見て居る。けれども運動をすることが嫌ひかと言ふとさうでもない。やつて見ると言ふと運動をする。併ながら自分で進んでしやうといふでもないどちらでも宜い。やつて宜い。やらぬでも宜いと云ふ風で自分の意志を發表しない。これは意志と云ふものが確實でないと云ふ一つの證明である。感情の方面に於て、先生に褒められても感情が鈍いから有難くも、嬉しくも思はない。又自分が汚ない衣服を着て居つても平氣である。知識の方面も其の通りでどうも確實に確かにやると云ふ風がない。どうでも宜い。先生の言ふことが解つたか解らないか分らない。それで解らないけれども質問もしないと云ふ風のタイプである。何事に限らずどうでも宜いと云ふ風であります。

斯う云ふ風に色々の特質がある。それで一言にして言へば、胆汁質の生徒が一生懸命になつて一つことをなして居るとそれに連れて、駆け廻つて色々の仕事をして居る奴が多血性の者に多い。それを傍観して居つてどうも胆汁質の奴は勢力が強い、多血質の奴は割にやり方が拙だともいふかねなど、考へて居るのは神経質に多い。考へて研究を始める、研究はするけれども實行が出来ない。其の實行する場合になると他の胆汁質の奴が加はつて實行する。それを粘液質の奴が見て居ても馬鹿なことをする、どうでも良いではないか、ほつとけといふ、是れが粘液質の者である。

勿論各の人が各の氣質を混合せて有つて居るのであるが、中に多血質の分子が多いものを多血質の人といひ、胆汁質の分子が強い者を胆汁質の人といふのである。獨逸のヘルイツヒと云ふ人が「兒童の氣質及び大人の氣質」と云ふ書物を著したが、是れはなかく能く書いてある。未だ翻譯をしたものはありませんが、ヘルイツヒが大人の氣質を論じた所で、大人の氣質は其の話聲で以つて判定が幾等かつくと云ふ例を擧げてある。例へば多血質の人は笑ふ場合にはホホくと笑ふ。それから胆汁質に傾むいて居る人はハハくと、幾等か冷かな笑ひである。そ

れから神経質に傾むいて居る人はヒヒくと下を向いて少し笑ふ。それからして粘液質に傾いて居る人はへへくと一向力がないうるな笑ひ方をする。斯う云ふ風にホホ、ハハ、ヒヒ、へと云ふ笑ひの區別をして、是で大人の氣質の判別が幾等か出来ると書いてあります。外國人と日本人との笑ひ方が違ひますから日本人に當嵌めるのは無理かも知れぬが、ホホ、と云ふのは幾等か軽い調子、ハハと云ふのが幾等か冷かなので、ヒヒと云ふのが密かに盗むやうな笑ひ方といふ様に此んなことでもよく注意して研究すると、各人の個性といふものはよくわかるものであります。

其處で我が日本の國民性であります、我が日本の國民性と云ふものは、此の四つの氣質の中のどれに相當するかと云ふ問題であります。從來心理學者の間にあつては、吾々日本人は多血質ではないかと云ふ批評が多かつたと考へます。一寸世界を通じて見ましても、伊太利人、佛蘭西人と相並んで日本人は多血質である。英吉利人は胆汁質である。日本の中でも朝鮮は粘液質であると學者は考へて本にも書いてあります。斯う云ふ風に氣質と云ふものは、國民性に於ても違ひがあるものである。勿論此の氣質と云ふものは、前にも申上た通り、比較的問題

であつて、絶対に、神経質であるとか、粘液質であるとかいふのでは無い。又同じ人でも時間によつて多少變化する。朝起きてから正午までは、誰でも多血的の傾向を有つて居る。又或は胆汁的の傾向を有つて居る。併ながら午後から段々と夕方になるに従がつて、誰でも粘液的、神経的の傾きになる。午前中は仕事をしやうと思ふ精神が充ち満ちて居つて胆汁的、又多血的に幾らか傾むく、午後になると疲れて来る。休みたいと云ふ精神になつて、粘液の傾向になつて、夜になると色々のことを考へたりして、幾等か神経的になる。一日の中にてさへ色々の變化がある。さう云ふ風に個人で申しても時間の工合、境遇の工合に依つて色々になる、つまり比較的問題である。西洋の學者も日本人、伊太利人、佛蘭西人は多血質で、英吉利人などは胆汁質であると云ふ風に言つて居りますが、之も絶対に云ふのでは無い。亞米利加邊の商人が、日本の商人は嘘つきであると言つて居ることは随分聞いてをる。現今ではよくなつたが、昔はさう云ふことが多かつたと云ふことを言つてをる。私が紐育の倫理教育學校に行つて見た時に、色々の先生方が案内をして呉れまして、其の時自分に注意を與へて呉れた。戦の方では偉いが亞米利加に来て居る日本の商人と云ふ者は、商人の徳に於て缺けて居る所があるやうに

思ふが學校教育に於いて此の點に就て、深い注意をして貰ひたいと苦い忠告をあたへられたのであつた。斯う云ふ風に亞米利加の人は、日本の商賈人が色々の悪いことをしたと云ふことを聽いて居つて、嘘を言ふのは多血的の一つの證據であるから、日本人を多血質だとする。それから又多血質の人は能く泣くと云ふ風がある。喜怒哀樂の變化が多い。私の知つて居る人で斯う云ふことを言つたものがある。獨逸の人間を困らしたら顔色を變へたが、英吉利の人間は顔色を變へなかつた。一方は多血質で、一方はさうで無いと。先年佛蘭西のマタンと云ふ新聞を見たときに其の記者が世界漫遊をして歸國して感想をマタンに書いた。其の題目は「笑ふ國民」と云ふのである。不思議に思つて見たら、日本の記事である。其の人が神戸に來て停車場で汽車の切符を渡した所、其れを受け取りながら日本人が微笑を漏した。それから今度は車夫を招いた所、車夫がハイと言つて來て自分の顔を見て又微笑を漏した。それから其の車に乗つて自分のホテルに行つた。車夫がホテルを知らないで床屋に寄つて道をきいた。床屋の主人が笑ひながら教へた。少し行つてから又呉服屋でたづねた。其處の番頭が笑ひながら教へた。たうとうホテルについた。すると其のホテルの番頭が自分の顔を見て又笑ひながら迎へた。此の笑ひ

はどう云ふ意味か疑問であるが、實に能く笑ふ國民であると書いてあつた。斯う云ふ風に笑ふところから見ると、多血質に近い所もあるかも知れぬ。或は又之れも餘程前の例であります。日本と云ふ國は連絡の取れて居ない國である。横濱に來た場合に船と陸との連絡が取れて居ない、緩慢である。人が陸に上つても自分の荷物が一緒に來ない。それからホテルの馬車が迎へに來ない。是れも緩慢である。東京の方に來たが東京は實に立派な都であるが、道路と人家との連絡がない。或る立派な日本人を訪問したが、道路と家屋の連絡がない爲に靴を脱がなければならぬやうになつて居る。斯う云ふ風に笑つたり、嘘を言つたり連絡がなかつたり、又日本人は比較的の身體が大きくない方でありますから、外國人の眼から見ても、仕事をすると解剖したのが、是迄の學者の研究でないかと考へます。併ながら私は思ふに、それ等は一理のある推斷ではあるが、歸納の證據がせま過ぎる。日本の國民性の本體を研究し、其の心髓を探つて見ると膽汁の美はしい所のものであると考へます。諸君に對しては詳しく申上げる必要もありませんが、日本の武士道はどうであるか。我が國民道德、我國民精神の根柢に

ある、此の操といふ節義の觀念の強いことの如きは多血質の國民として出來ないことである。自分の情を殺して、……私の情を殺して大義の爲に盡すと云ふことはどうであるか、膽汁質の意志の強い所の者でなければ出來ないこと、思ひます。又膽汁質の意志が強いから人を自分の方に同化する力を有つのである。英吉利の國民が比較的膽汁質である。之れは色々意味がありますが、同化に就て申し上げますと、是れはほんの一例であります。倫敦の町に私が居つた頃、或る家族に下宿して居りましたが、一週間の内に木曜と土曜であつたと思ひますが、確か二晩ばかりでした、ピアノを其處のお婆さんが弾く。其の際に下女でも何でも、家内の者は皆集まつて歌を謡ふ。平素は主従の階級が嚴格であつて、下女などに話しをするのは我々の品格を落とすと云ふので口を利かぬが、さう云ふ音楽會の晩は下女でも何でも共に唱歌を謡ふと云ふやうなことをやつて居るのでありますが、さう云ふ場合に限り來客があるとす。日本では皆なで謡ふのを止めて應接するのであるが、所が其の客に向つて能く御出になつた、お前さんも一緒に謡へと言つて自分達の思つたことを止めずに來客と一緒に巻き込んでしまふ。それから其の人も一緒にやつて謡ふ。其が止んでから話がなければ話をすると云ふ例を度々見たのであり

ます。是れは殺風景な例であります。斯う云ふ風に英吉利人は同化力を有して居る。斯う云ふ風に膽汁質の性質は自分の意志を行なつて、人を巻き込んでしまふものである。日本國民の本體を見るに矢張り外來の思想を同化するに長じて居る。是は多血質であつては出來ぬと思ふ日本の國民性には膽汁質の立派なものがある。

海外の道德の根柢を見るに、英吉利で見ましても現今は宗教を抜きにしてやれと云ふ思想が出て居る。我が日本に於ては道德は、此の宗教の信念と云ふものはなれて、今日までずつと發展して來て居るのであります。道德の觀念に於ても終始一貫して居る。殊に畏れ多い話であるが、我が國は萬世一系の皇統を有して、國家の根柢と云ふことは終始一貫して來て居る。此の如きことは多血質の國民では出來ぬ。どうも日本の國民性と云ふものは立派なる膽汁質の傾向を有つて居ると、斯う考へるのであります。

此の假定から出發して、個人の教育に就て一言したいと思ひますが、子供を成る可く膽汁質と見て行かなければならぬ、其の方法論を簡單に申し上げますが、膽汁質の人間と云ふ者は、知識を雜駁にしないで、確實に求めると云ふ傾向を有つて居るものである。従つて我々は知識を

授けるに教材を十分に確實に授けて行く、確實の要點を而かも活用實行する様に教授すべきであると思へるのであります。又自分のことは自分でさせる。自分の意志の自重をさせる。是等は皆膽汁的の子供を養成する教育法である。殊に節義、廉恥、剛毅、是れ等は膽汁的の子供を造るに大切な事項である。體育の方面にしましても、運動を強くすると同時に正確且つ敏活にするを要する。例へば諸方の運動會を見ても二人三脚とか云ふ如きものは膽汁質のものは好まないと思ふ。正確なる強い運動を好むやうに思ひます。

最後に學校の教育の大方針から見まして、膽汁質に傾むいて居る。頭が纏まつて散漫でない子供と云ふ者は、始終統一して纏めると云ふことをつとめて居る。それで教室に於ける教授法教室外の教授訓育なども、先づ職員全體の精神が統一して、それで子供に向つて行くと云ふやうにすれば、子供は自然に膽汁的の氣質を發達して、知らず知らずに子供の頭が統一的に固まつて行く。氣質は随分傳染するものと思はれる。自分には六歳の子供と三歳の子供とがあります。其の子供を或る場合には膝に上せて可愛がつて居るかと思ふと、或場合に書見でもして居る時など喧しく騒ぐと、大喝一聲喧しいと叱りつけることがあります。其の時分の發表を見

て自ら多血的の氣質がある、自分が悪かつたと思つて居ります。其の悪い精神が子供に移つてそれを大きい子供、六歳の子供が、三歳の小さい子供に向つて、私のやつた通りにやる。六歳の方は男子でありますから、私のやつた態度を以て小さい子供に向つてする。是れは確に家庭に於て私のやり方が到らなかつたと思つて居ります。此れと同じく教師の氣質が子供に移る。學校には又學校の氣質と云ふものがあらうと思ひますから、よく注意して多血的の教授や多血的の學校でない様にした。膽汁的の學校、膽汁的の學級で始めて膽汁質の子供が養成出來ると考へます。餘り膽汁過ぎても困るかも知れませぬが、今よりもう少し進んで宜いと思ひますから、諸君の御研究を煩したのであります。(文責記者にあり)

(明治四十四年六、七月「帝國教育」)

郷土と無限性

一

希臘のツエウス神は其の高い神座から人間に呼びかけた。

地上のものを御前達人間に分配するから、誰れでも自分の好きなものを擇り取りせよ！

地上の人間共は慈悲深い神の御意思に感激して、それ／＼自分の好きなものを頂戴する。農夫は穀物をつかみ、貴族の少年は森の禽獸を獲得し、商人は色々の商品を、修道院の坊さん達は味のよい古い葡萄酒を擇り取り、王様は町や橋を遮断し、其の封鎖区域内のものは皆自分が貰つたものだと言言した。

最後に飄然としてやつて來たのが詩人である。見れば凡ての物は皆それ／＼所有主が極つてしまつて、自分の取るべきものは何にも見當らない。さすがの神様も詩人の香氣さには驚いた。

神様

一體御前は何處にどうしてゐたのであるか？

詩人

はい、實は私はあなたの御側に居たのであります。あなたの御顔に見とれ、あなたの御空の音楽に聞き惚れてゐたのであります。

そこでツエウス神は詩人に言つた。

もう地上には御前に與へるものは何にも残されてゐない。畑のものも、森のものも、市場のものも、最早皆んな私の所有てはなくなつた。仕方がないから、御前は私と一緒に天國に住んで居れ。御前の爲めに天國を開いてやるから、自由に出入するがよい。

これは詩人シルラーの作「地上のものゝ分配」といふ名高い詩の梗概である。

二

郷土と無限性

地上の人間達はそれ／＼思ひ／＼の好きなものを選び取りして、一時は得意であつたらうが實はこの幸福を維持するために苦しみ、又はこれを失つて悩んでゐるものさへある。而も彼等は自分達が擇り取つたものだけでは、眞實な生き方が出来ない。無慾な詩聖の境遇が今更ましい。農夫は穀物の耕作を通して神の世界を見ようとし、商人も其の倉庫内の限りある商品を通して、そこに尙ほ無限界へと憧憬れるであらう。

更に一度靜かに反省して見る。この地上のものの中には、誰れも擇り取らなかつたが、實は非常に大切な貴いものが残されてゐる。農夫も、商人も、修道院の坊さん達も、貴族の少年も王様も、皆んな人間であるが、更に人間を貰ふことに氣が付かない。自分達は人間であるから其の上にもたまた人間を貰ふことは必要と思はなかつたであらう。併し彼等が考へてゐる人間はほんたうの人間ではない。それにも拘らず彼等は、ほんたうの人間を貰ふことに氣が付かなかつた。神様の所有するもの、中で、人間程貴いものはないのであるが、この人間を貰らふことを忘れてしまつた。修道院の坊さん達も多分腐敗した坊さんであつたものと見へ、人間を貰らふことの代りに美味な古い葡萄酒を撰んだ。

カントは人間の仕事の中で教育と政治とは最も困難なものであると言つたが、若し人間といふものを神様から貰ひ受けたならば、これを粗末に捨て、置く譯には行くまい。どうしてもこれを教育せねばならない。そんな手数のかゝるものを誰れでも貰らうとはせなかつたのであらう。

ツエウス神は實に無慾の詩人には無限な天國を開放し、慾張りの連中にはそれ／＼物慾を恣にすることを許した。そしてここに教育者の仕事が生れて來た。無慾と慾張りとの交渉の世界を教育者に残して呉れた。人間がほんたうの人間になるやうな仕事を教育者に課題として残して呉れた。

三

教育者の手に残された人間。この人間の郷土は抑も何處であるのであらうか。農園は農夫の郷土であり、森林は獵師の郷土であり、市場は商人の郷土であるとも言はれやう。併し人間其のもの、郷土はこれ等個性的なるものを充實し徹底せる、そして夫れ以上な超個人的な聖の生

活、人間の誕生地たる聖の生活としての郷土こそ人間を心からはぐくみ愛するなつかしい温かい母性的郷土である。

ウエウス神は無慾な詩人に聖なる生活としての郷土を開放したが、教育者は慾張りの様々な身分、色々な境遇に居る人間のためにも神の國の開放を迫るものである。神より貰つたものを汚濁せずに、はぐくんで行き、肉に生きる人間にも肉を粗末にせずに、而かも靈の生活をさまし、これによりて肉を純化するやうな眞剣な手引をすることが教育者に残された恩物である。

詩聖は神の國から人間を見るであらう。一旦は地上に下りて、人間達のつかみ取りの跡をも見たが、更に聖境に上りて、無限絶對から有限相對を眺めてゐる。教育者は有限なものに無限性をさまし、相對的のものに絶對の生活を味はしむる案内者である。共にこれに努力する共働者である。

四

子供の最初の郷土は母の胸である。父の膝である。その育だつ家庭である。こゝに彼は愛を

味ひ、敬を體驗し、信に生きる。父母の眞實性の中にはぐくまれ、自己の眞實性の扉も開かれて行く。母性愛、父性敬、父母の信、父母の勤勞、父母の全歴史。これ實に子供にとりて最初の郷土生活の根本資源である。父母の眞實性と子供の眞實性との接觸融合。これ實に子供の最初の郷土感である。

眞實性は常に眞實の世界を求める。遂には絶對眞實へと努力し、無限界へと憧憬れて行く。春は野の花、夏は河の流れ、秋は山の紅葉、偽りなき自然の千姿萬態、變化の中にも恒久無限のさゝやきを感じしむる。隣人の勤勞、村人の共同作業、神社の祭、寺院の讀經、地理的、歴史的、理科的、宗教的、道德的、藝術的な様々の生活交渉は子供の郷土として體驗される。

郷土は單に客觀的存在物ではない。主觀客觀の交渉の世界である。無限な創造力の根源たる眞實性の生活を中心としての主客統一の世界である。人の眞實性は常により高い眞實な統一を求める。無限な世界、絶對な統一へと努力する。母の胸に抱かれ、母子の愛的交渉の生活體驗としての子供の最初の郷土は其の生長する客觀的環境の事象と交渉して、更により大なる郷土を内面に生産し、進んでは主客融合、絶對統一へと憧憬し努力して、こゝに無限大の郷土を體

驗することが出来る。

五

子供の生育する環境の事象に就ては色々の方面より研究することが出来る。この知識的な研究は學者の獲物であるが、其のためにこの環境は直ちにこの學者の郷土であるとは言はれない併し子供に取りては、其の育だつ環境に關する知識をもたなくとも、自己の日々の生活に於て全體的精神的に環境との交渉を體驗する。この體驗に於て彼の日々の生活が伸展する。斯くしてこの環境は單なる客觀的存在に止まらずして主客合一の交渉としての郷土となる。郷土教育の資料として、郷土教育で取り扱はるゝ所の知識は郷土に關する知識ではなく、郷土になり得べき知識である。

知識は必要である。郷土的體驗を自覺的になし、夫れを發展せしむるために必要である。夫れは單なる知識のための知識ではなく、人格全體に織り込まれて郷土意識を高め、郷土感を深めるために必要である。郷土的體驗を構成し發展せしむる所の知識、郷土になり得る知識は直に於ては人間の絶対統一への要請に關係あるものである。

詩聖が自由に出入することを許された神の國、そこに反省の根源を求め、そこに高め、深めることが郷土教育の理念である。母の胸にすがりつく赤兒にも無限な靈光への憧憬がはぐくまれる。郷土愛の中にも國家愛、社會愛、人間愛、内面生活の絶対眞實への思慕が培はれねばならない。客觀的存在としての環境は或は有限的ならんも、主客統一の世界としての郷土は實に無限な生命であらねばならない。郷土は實に特殊な個性であり、また普遍の世界である。特殊と普遍との一如的な創造的生命である。郷土教育の理念は實に郷土に關する知的教育に終るものではなく、この無限な創造的生命としての郷土意識をはぐくむことである。

文化は内よりの創造である。世界的文化もさゝやかな郷土意識を苗床とする。徒らに外に求めても、最早地上の分配物は見當らない。文化の苗床としての内なる郷土。

こゝに詩聖の靈光が現實に輝いてゐる。(昭和六年七月「郷土科學」)

教育生活の改造

一 教育は生活なり

教育は將來の實際社會に對する準備であるといふ舊思想は、教育は現實の無限の連続に於ける生活其のものであるといふ新主張に、地位を譲りつゝあるのである。社會の協同的生活に於て自然に行はるる所の廣義の教育は勿論、特定の組織を有する學校の教育も、矢張生活其のものであつて、遠い將來の社會に對する準備といふ様な間接的なものとは見ないのである。固より吾々には將來があり未來がなくてはならない。夫れに對する準備と覺悟が必要である。併し其準備は現實の生活活動其物であり、現實の生活活動其ものが自然に將來の準備である様に、現實の生活を假象と見ず、方便と見ず、夫れは眞實の生活であり、目的々生活であると観ずる所に生活の意義が見出ださるゝのである。斯くて人は刻々に經驗を整理し生活全體を統整し乍ら無限の方向に不斷に進展し努力しつゝあるのであるが、余は之を自由意思の働と見るのである。

自由意思は自から不斷に活動する所に其發展があるのである。自由意思といふ自己を不斷に改造し行く所に、吾々の生活全體が更新し改造されて進むのである。

此有様は夫れ自身教育であるとも言ひ得るのである。吾々の經驗の範圍に來る材料は假令同一のものであつても、之を整理し規定し生活體として統一する所の主觀の態度如何によりて、色々の種類、色々の程度の生活改造が行はれて行くのであるが、此改造を價值的に指導するものが學校教育の當面の問題である。

將來の社會に對する準備といふ觀念を教育活動の動機と見る場合には、デニイが論じて居る様に、第一子供は元來現實に生きて居るが故に遠い空漠な未來に對しては其自發の活動力を促進さるゝに至らない。第二現在と未來との間には大なる距離があるのであつて、未來が現實となるまでには長い時間を要する。殊に現實の世界は子供に對して驚嘆の機會を與へ、冒險の興味を起し得るものが少くないのであるから、此等現實を離れて將來への準備的材料に強ひられたる子供は、優柔や因循の犠牲となる。第三には空漠で動搖的な未來觀を主とする場合には、子供の個性に對する適切の教育が不可能の事になる。第四に未來は現在の可能性を離れて

は何等の刺戟力も指導力をも有して居ないから、是れに不得已得賞罰に基く所の快樂苦痛といふ様な外面的の方法を取ることになるのである。以上デューイの擧げた條項の中で、殊に吾人の注意すべき問題は被教育者の個性を顧みざること、其自發的興味を起し得ないことであらう。換言すれば被教育者の心理を無視することが、最も非教育的なことになるのである。斯くて未來準備説に基いて與へらるゝ所の教育材料は、被教育者に取りては多く無意味のものとなり、生活統整の外に存在し、生活其ものとはなり得ないのである。意思の規定的統一的生活と材料とは、統一的一體となり得ずして、二元的となるのは必然の結果である。而も是は人間本來の一元的な統一的要求に反するからして、斯かる立場に陥れられたるものは到底内面の満足と安定とを感ずる譯に行かぬのである。斯の如き生活は、材料といふ洪水の中に浮き沈みして居る不安定な生活である。リッチモンドが「自由の爲めの教育」に言うて居る様に、何人も初めは其本能生活として潜在的な無政府的様な心を有して居るのであるが、本能といふ様なものは、教育の基本ともいふべきものであつて、其一つ／＼に於ては偶然に生活目的を達し得ることもあり、意思の整理力、規定力、統一力の發達と共に夫等は生活全體の中に規正されて行く

のである。然し無關心なる雜多の材料生活は或る意味に於ては、植物の生長を妨ぐる雜草の様なものである。將來の實際生活のみを顧慮して教育を其準備と見る場合には、教育によりて何時までも無政府心を養ふ様なものといはれても仕方がない。其處には材料に對する恐怖や、嫌惡や俗に言ふ捨て鉢といふ様な非社會的な本能が起つて來るのも已むを得ないことである。従つて將來の實際社會への準備の爲めとして授けたる材料の教育は、却て實際社會を詛ふに至らしむる様な結果となり教育自身の自殺となるのである。學校に居る間は唯だ毎日無意味な材料よりの壓迫を受け、研究的趣味を起す暇も力もないのであるから、一日も早く此拘束の生活を去らうとする。卒業した後も研究的の態度が乏しく、實際の材料や經驗を統整する力も甚だ薄弱なものとなるのは自然の結果であらう。自然民族が自然民族として止まり文化民族になれない主要原因の一は、デューイなどの言ふて居る様に材料に對する關心なく、また之を統整する力がないことである。國家社會が教育に多額の費用を投じ、多大の勞力を費して、而も自然民族の生活に近い様な結果を得るに至らば、御互に寒心すべきことではなからうか。普通教育を中等や高等の上級な學校への入學準備の教育となすことは、これまた教育は生活なりとの現代

の思想に背反するものである。將來の實際社會への準備教育は將來の實際社會のみを眞の生活と思はしめ、教育生活は唯其準備的階梯であるに過ぎないと観するに至らしむるのであるが、入學準備としての教育は此點に於て同様である。現在教育を受けつゝある學校生活は上級に進む階梯に過ぎないので、其もの夫れ自身に意義を有する教育生活とはいはれなくなつて來る。斯くて人生の緊要なる部分^は假りの生活、内面に觸れざる不徹底の生活、上塗的の生活となるのである。斯くては生活の眞義を味はんとするものは、教育生活に顔を背くるに至るべきが當然なるべきも上塗的、不徹底的教育が多年の間其力を逞しうし、父兄も青年も因襲に囚はれて、此の虚偽の生活渦中に飛び入り、また飛び入らさうとして居るのである。而も入學準備に汲々たる教育は、知育に傾くのは已むを得ないことになる。其知育も眞の思惟力材料を知的に規定する統整力を養ふものならば、自己及社會の改造に意義を有するものがある。けれども實際はこれも材料的または間に合せの陥り易いものである。知育偏重の弊は人間生活の一部の不具な發達を來たすは自然の勢ひである。孤立的個人主義は國家も社會も此を排斥するに拘らず、社會的訓練を缺如せる現代の教育は或る意味に於ては却て孤立的個人主義を養成しつゝあ

るとも見られるものである。而も、孤立的な個人主義は人間の本性ともいはれない。自我の本性とも見られないのであるからして、青年は人間の本性に遠ざかり行く様に教育を受けつゝある様なものであつて、社會的個人の立場に立つ所の本性上の要求を満足する餘裕がないのである。斯かる點より見ても現代の教育は眞の生活其ものであるとはいはれないのである。

二 教育は創造的生活なり

人間の統整力といふ様な意志の力が經驗や材料を刻々に價值的に統整し、意思自らも其無限の方向に發展し、生活全體を不斷に更新し改造して行く所に生活の意義が存するのであるが、此中には自己と自己以外の人々との間に、人格的交渉の生活がなくてはならないのである。人格者相互の理解同情協同の程度が高く深く進む所に、社會的個人としての本性上の要求も充たされて來る譯である。所謂創造的生活とは此人格的交渉に基きての不斷の改造更新でなくてはならない。而も人格の中核たる意思の向ふ方面は無限であり、是に努力も無限となつて來るので宗教的體驗の生活に入らざる限りは努力は常に満足と不満足の兩面を孕み來るのであらう。

勿論吾々の生活には相互の人格的交渉は勿論色々の材料経験を全然拒否することは出来ない。相當の材料を得ずしては、此を統整する所の生活本質としての意志の統整力も發展することが出来ない。人格的交渉がなくては意志の統整は片輪な不完全なものとなる。材料其ものが若し吾々の内面の統整をはなれ、人格間に深く且つ高い交渉がなかつたならば、材料も人格も無意味のものとなるのである。現代の教育は此無意味の生活を忍ぶべく、強ひて居るものではないか。ケルシエンシュタイナーなどが、不完全な知識の教育より社會的訓練の教育に移れと叫んで居るのも此意味を裏書したものである。ポリス・シチスが其「凡庸と天才」に於て教育とは習慣の破壊を意味するものと叫んだのは、從來教育とは習慣を作るものであると説かれて居つた舊思想に對する警鐘である。無論教育は習慣の破壊のみではない。一面には習慣に同化すると共に他面には價值なき習慣を破壊する様な進化的態度と、夫れを如何に破壊すべきかといふ破壊の様式と、建設の様式と相並んで教育せねばならない。流るゝ水は腐らない。進轉流動が刻々に行はるゝのは改進である漸進である。革命的様式は吾人の取らざる所である。然し改進漸進の様式は破壊教育の様式であらねばならないから、従つて此意味の破壊の様式は即ち

建設の様式となるのである。換言すれば所謂不斷の創造といふ教育は此様な様式を内具して居るものである。建設と破壊の兩方面が漸進的に行はれ、而も建設的態度が無限の方向であらねばならない。將來の實際社會への準備に偏するものは、恰も活動的な生命を機械的な時計と同視する様なものである。時計の修繕は一時其機械の動きを中止して行はれるけれども生命あるものゝ生活の改造は其活動を中止して改造することは出来ないと言つたのは、詩人シラーの名言である。或期間の實際社會より甚だ不正確にも必要と想像されたるものに對して順應せしめやうとするのは、無限に向はんとする創造力を狭き範圍に拘束するものである。無限への活動を拘束して一局部に押し込むものである。例へば戦争の結果、理科教育が動もすれば利用厚生直接生活の目的にのみ狭められんとするの傾向あるが如きは、其の實例の一つである。自然は吾々が之れに對する態度の如何によりて、或は利用厚生とも關係し、又は科學の爲めの科學や、哲學、宗教、藝術等の生活とも密接に關係するものである。普通教育の理科教育は利用價值と目的價值の全體に向けられてこそ、初めて無限の創造生活の教育となるのである。斯く言へばとて、實際社會の生活と教育とが交渉であれといふのではない。教育は實社會と緊密

であるべきであつて、今の様に學校と社會とが別物になつて居るのは我等の痛く悲しむ所である。我等は飽くまでも教育と社會とを離して考へることが出来ない。教育夫れ自身は社會的性質であり、社會夫れ自身は教育的性質のものである。然し教育其ものを生活と見ずして、將來の社會生活に對する準備と見るのは、寧ろ却て非社會的となるといふことは前段に述ぶる所である。我等は自然や社會より價值ある材料を選択すべきであるが、生活準備觀は將來に重きを置いて居るのである。吾々は刻々現實の社會に生かして考へたいのである。小學校に於ける毛筆廢止問題の如きは、將來毛筆使用の必要がなくなるからといふ理由ではなく、現實に於て殆ど其必要を認めざる場所あらば、其處にては強て此を使用せしむる必要もなく、斯かる場合には使用するとせざるとは其地方の狀況に一任するがよいと思ふのである。現實の更新的な無限の連続に基く創造教育より見れば、刻々に改進さるゝことを要求するのである。是れほど社會に即したものはなく、従つて社會上の諸種の出來事、各般の活動、色々の組織等に關して、時々刻々に教育を受くるの必要も起るべく、斯くて社會生活を理解し、之れに同情を寄せ、社會的生活と相即し、相協同するの態度にも至り得べきである。斯くては社會の現實に即する所の

生活としての教育に於ても、雜多過剩の材料が徒らに被教育者を苦むのみではないかとの批難も起らんが、夫れは決して左様の性質のものではない。生活としての教育に於ては學校に於ける理論的抽象的原理の教育を現實社會の實際によりて裏書さるゝことを求むるのである。原理の生きた活動を子供の興味に基き、其心理の要求に基いて經驗せしむるのであつて、決して不統一な材料の堆積ではないのである。生活統整を一層有効に適確にする爲めの教育法に外ならない。主觀に確實な統整力が發達すれば、其れは當然社會的に交渉を有するものとならざるを得ないのである。何となれば、統整力は即ち理性的意志の力であつて理性的意志は、其本質上の要求として主觀客觀の統一を企てずに居られないからである。

三 實際教育の改造

吾々は教育は生活であり、而も刻々の無限の創造生活であることを知つたが、然らば實際の教育を如何に改造すべきかの問題が起つて來るのである。第一に考ふべきは材料と其統整的活動の關係である。材料が非常に少いからというて統整が完全になるものではない。夫が被教育

者の心理に適合しなくては如何なる材料も統整さるゝものではない。小學教育に於ても尙餘程改善の餘地があると思ふが、殊に中等學校に於ても近來餘程改善をなしたものゝ、分量主義が未だ跡を絶つたとはいはれない。時間數も多く従つて材料も多くなる傾向を有して居る様な組織になつて居る。青年の心理に基くといふ様なことは未だ決して十分とは言はれない。外國語の如きも初めは珍しいので興味をもつて居るが、漸次進むに従ひ、時間の多いのと、理解の不充分と、課題の急がしいのとで、遂に嫌惡の對象となつて來るのが少なくない様である。従つて此様な場合に於ては、暗誦的に附着して居るけれども、生活としての統一體の中に織り込まれて居らないのである。即ち無意味の材料として漸く上塗的になつて居るのみで、内面的に統整されて居ないから、少くとも此點文にても學校教育は青年の生活夫れ自身であるとは言はれない。況んや創造生活などは思ひもよらざることである。中等學校に於ては宜敷く必修の科目と時間とを減じ、選擇科を置き、一面には個人の長所を十分に伸ばさしむると共に、他方には十分に咀嚼し理解して、智識上にも興味と自發心とを起さしめたいものである。斯くて追求的、探求的研究的精神を涵養し置かば生活統整の上にも初めて意義を有し、實際の社會に出づ

るの後と雖も刻々の進歩に後れざる人物が出來やうかと豫期さるゝのである。斯くせば、社會的訓練の上にも一層注意を拂ひ得るの餘裕をも生じ來るであらう。米國の中學校は世界の中學校に卒先して選擇科を設け、佛國の中學校の如きも年齢十一歳頃より始まるべき初等科ともいふべき部に於ては、一年より四年迄は古典を主とするものと近世外國語を主とするものに分かち、高等部に至りては二箇年間は第一、希臘語及拉典語を主とするもの、第二、拉典語及近世語を主とするもの、第三、拉典語理科を主とするもの、第四、理科及近世語を主とするもの、四部に區分し其最高學年に於いては哲學部と數學部とに分ち、而も一般に時間數も少いのである。獨逸に於ける人格的教育の主張としても生徒の自治的態度と個性の發展との目的の下に、米國の如き選擇科の設置を主唱し、最近ケルシエンシュクタイナーの如きも亦十歳より中學に入れ十三四歳頃即ち三四年を修業せるものは一方は語學、文學、歴史、他方は理科及技能と二部に分ち其後三箇年の後には古典及文學、近代語及文學、數學物理、博物技能の四部に分つべしと論じて居る。一般陶冶としての普通教育に於ては甚だしく専門的に局限的な教育を施すは將來の發達の爲に不利であることは事實であるが、而も現代の日本の中等學校殊に中學校の如く

各種雑多の教科を無理押しに課して無意味の材料教育に陥るのは如何であらうか。

上級學校への入學準備の弊風を矯正して、教育を生活其ものと感ずるに至らしむるには學校の増設が第一に必要なのである。ブロンセンの如きは戦前に於ては、其中學教育を受けつゝあるものは人口の割合で比較すると丁度日本の倍數であつた。學校を増設すれば志願者の數も従つて増加する勢ひがあるけれども現在の狀況にては國民の教育熱に對して教育的施設は決して未だ十分とは言はれない。學校の増設は急務であるに相違ないが、又一面には能力や境遇に従ひ志望學校を適當に選擇せしむる指導に一層重きを置く必要があるであらう。而も學校をいくら増設しても今日の儘の内容にては依然として學校は生活其ものといふ感じが起るまいと思ふ。どうしても教育を樂むといふ氣分に引き直さない間はフィヒテの所謂警告的教育であつて、眞に自發的に自學的に精進することは覺束ないのである。此れに改進の力を入れざる間は、教育を與へて教育を嫌はしむることになり、教育自身の自殺であり、社會の進歩の中絶といふ結果を生み出して來たることであらう。(大正九年一月「大阪朝日新聞」)

教育思想研究

教育思想に於ける「自由」の觀念

一

哲學や倫理學や其他政治、法律、經濟等の學問に於ては自由と云ふ問題が長い間、而かも極めて嚴肅に眞面目に論議されて居つたのである。現在も亦然りであり將來に於ても尙ほ其研究が続くであらうと思ふのである。我教育學に於ても此問題は餘程大切な問題であつて、近世の教育思想の主なるものは、多く此自由と云ふ問題を中心として色々に開展されて居るやうに思ふのである。教育と云ふ働が單に過去の固定的な傳説傳習や、又は現代の既成的文化の内容といふものを傳達繼承するものであると云ふ風に考へる場合に於ては、此自由と云ふ問題は左程大切な問題でないかも知れぬと思ふ。併し斯かる場合に於ても吾々が教育を施す所の被教育者の精神上の例へば意思の自由と云ふ様な問題などに關しては、此自由といふ問題は決して輕くない所の教育問題であるのである。況して教育といふものが教育者の側から見た場合に於て

は價值生活の不斷の構成であり、又斷へざる改造に對する所の指導的努力である。之を被教育者の側から見れば其斷へざる構成改造、其ものに關する努力であるのである。又兩者を一所にして見れば價值生活への共同努力の生活であり兩者の普遍我の抱合である。換言すれば教育は比較的發達して居る所の規範意識が未だ幼稚な規範意識を覺醒し發展せしめ、自發生活を規制し純化しながら豊かなる規範生活を向上的に構成せしめて行く指導の作用である。斯ういふ風に教育を見る場合には規範の生活は自由、即ち内面自由の生活であるから自由と云ふ問題は教育上の根本的な重要な問題となつて來ると思ふのである。殊に一般に教育と云ふものは其個人關係に於ても、亦社會關係に於ても、或意味に於ては有目的の活物との交渉である——目的を有つて居る活物との交渉であつて、其活物の活動を保たせながら其活動の價值を高めて行く、——だから時計師が一時時計の進行を止めて其器械を修繕する(Schiller, Briefe u. d. aesthetische Erziehung. 3ter Brief.)と云ふのと全く趣が違ふので、吾々は兒童の活動を止めて此を教育することは出来ない。兒童の活動して居る間に教育するのである。斯る意味に教育を觀ると云ふと、教育は目的生活の連続せる流の中に其價值を向上せしむる働である。教育問題夫れ

自身は自由問題を豫想するものである。何となれば價値的目的生活は自由といふことを豫想するからである。余は本論に於ては先づ近世の教育思想に於て教育上自由と云ふことがどういふ風に考へられて來たか、其歴史上の極めて大體を叙し次に此問題に關して自分の卑見を述べて批評を仰ぎたいと思ふのである。

二

近世の序幕とも云ふべき文藝復興時代に於ける教育上の自由觀念はどうであつたか。其當時は當時の教會的の生活からして自由解放的になり人間らしき人本的自然性に復歸せんことを希望したのである。教會的生活以外に人といふものを發見し、人其ものの本性を發揮しやうと考へたのである。其手段としては主として古典に歸り、教會の「ドラマ」の形式に入らなかつた所の自由な清新な、そして充實せる人間性其ものの働に價值を見出さんとしたのである。例へば之を人間の精神の感情の方面に付て簡單なる例を擧げて見ると、ボツカチオのデカメロンの中にフアルコンと云ふ一節がある。其話の要點は次の様なものである。フェデリゴと云ふ一人

の青年があり、又ジョヴァンナと云ふ一人の若い女があつた。其フェデリゴと云ふ若い男がジョヴァンナと云ふ若い女に想を懸けた。其爲には非常な苦心をなし、其爲に澤山な金も費して非常に骨を折つた。けれども若い婦人ジョヴァンナは他の男子と結婚をしたのである。そこでフェデリゴは非常に悲み世の中を果敢なむで寂しき森の中に入り極静かな生活を送つて居た。自分の友としては最早誰も人間の友がない。自分の周囲には森、自分の傍には「ファルコン」——「ファルコン」と云ふのは鷹のやうな鳥、其鳥を愛養して非常に可愛がつて居つて、其鳥を唯一の友人として寂しき森に静な生活を送つて居つたのである。然るに一方若い婦人のジョヴァンナは不幸にして其良人に死別れ、其間に出来た子供がある。其子供と共に又フェデリゴが居つた森の附近に住居をして居つた。尤も是は金が禪山あるから其方は裕であつたが、精神的には寂しき生活をして居つたのである。所が其ジョヴァンナの可愛い一人の子供が病氣になつたが、中々癒らない。段々様子を聞くと子供の言ふには森の中の伯父さんが持つてゐる彼のファルコンといふ鳥を自分が欲しいのだ。彼れを買つて呉れ、ば自分の病氣は癒ると云ふことであつた。これにはジョヴァンナも大變に困つた。嘗て自分に想を懸けて自分が袖を振つ

た其フェデリゴの所へ迎も「ファルコン」を買ひに行かれない。困つたけれども自分の最愛の子供の病氣には代へられぬ。そこで一人の友人を伴ふてジョヴァンナは濫々フェデリゴの茅屋を訪れた。所がフェデリゴの方では突然ジョヴァンナの來訪を受けて驚た。嘗ては想を懸けたのだが、今は断念致して居る。けれども昔の記憶が起つて嬉しいやら恥しいやら種々の感が、むら／＼起つて來て其珍客に對して何か御馳走したい。どう云ふ待遇をしたら宜いだらうか、非常に心配したけれども、自分は今は殆ど無一文で美味しい物を買つてやる資力もない。非常に苦心の結果、多年自分が愛養して居つて、今では殆ど是が自分の唯一の友、全く唯一の慰めである「ファルコン」此鳥を殺して料理してそれを與へると云ふやうなことを決心をして、遂に彼は自ら鳥を料理して、それをジョヴァンナに献げた。ジョヴァンナは斯くとも知らず自分の友人と共に其鳥を美味しく食べた。食べ終つて實は今日は暫くで御目に懸つて、無理な御願で誠に申譯ないが、自分の子供が斯く／＼である。其病氣を癒す爲に貴方の愛養して居る「ファルコン」を貰はなければならぬと云ふて嘆願に及んだ。フェデリゴもそれを聞いて驚いたが、奈何せん斯く／＼のことで誠に残念だけれども其鳥を料理して上げたのであると云ふ話で

あつた。此に於て已むを得ぬと云ふ譯で歸つたが、其後ジョヴァンナは友人から再婚を勧められた。けれども再婚はせぬと云ふ。頻りに友人が勧める。然らばどう云ふ人と再婚をするか。自分は金が有るから金も要らない、又名譽も要らない、人間の本当の眞心を有つて居る人であれば再婚しても宜からうと云ふ決心を起した。其人間の本当の眞心を發揮し其眞心を有つて居る人はフェデリゴより外にはないと云ふ考で、遂にフェデリゴと結婚したと云ふ話である。是等は人間の至情を其儘に發揮した生活を描いたものである。中世紀に於ける僧庵生活の孤獨主義、沈黙主義などの種々の克己主義の生活と比較して非常な差があるのである。即ち例へば情の方面で言はゞ斯る意味の人間性の本性に立ち歸つて中世紀に於ける窮屈な教會や僧庵の生活から免れやうと云ふ風な氣分が文藝復興には起つて來たのである。其他矢張是もポツカチオのデカメロンにあるのであるが三つの指環の嘶は有名な嘶である。三つの指環の嘶のやうに基督教其ものにも關しても餘程自由な考が見え思想の上に於ては宗教上の認容の態度が表はれて來たのである。斯くて此文藝復興時代に於ては超越神に達する手段としての教會生活を外面的の拘束と看做し人間本位——人本的立場に歸らうとしたのであるが、其手段たる古典の研究

に多くの力を注いだ爲に自己自身の内面、自己の意識に關する内面の認識的省察、自我の自由に關する研究に對しては未だ十分に力が及び得なかつたやうに思はれる。然れども此時代の人文主義は一面には中世紀の宗教氣分の一つなる超社會的傾向に對して社會的の傾向を取り、超越神を内在神と爲すの端緒を啓いた。又希臘羅馬に於ける自由人と奴隸との階級を破つたけれども僧階級と俗人との差別を付けた中世紀の教會生活、——中世紀の基督教は希臘羅馬の従前の階級を破つたけれども教會生活は再び僧階級と俗人との區別を付けた。——其教會生活から離れて近世に於けるやうに自由なる文化生活、教化生活を中心と爲し、それに基づける各自の有する修養の程度に依りて人間の價値を定めやうと云ふ氣分を孕み出したのである。

斯くて文藝復興の精神は北歐に於ける宗教改革や哲學、科學の研究や啓蒙時代の思想や、近世に於ける幾多の精神運動の先驅者自由問題の暗示者となつたのである。今近世に入つて教育的の文献として纏つたものを遺し、而かも比較的大なる影響を與へたものに就て其教育上の自由の觀念を見るのに、自分は其處に四つばかりのものを發見するのである。第一は自然的の自由觀。第二は宗教的・道德的自由觀。第三は宗教的自由觀。第四は理性的・道德的自由觀と名を付

けて見たのである。そこで其四つの自由観を極く簡単に叙して自分の立場に對する路行とした
いと思ふのである。

近世に入つて教育上の自由觀念が人の耳目を驚かすまでに高唱されたのはルソーの教育論で
ある。彼は自然的自由觀の代表者である、さうして近代の所謂自由教育主義の一派にも尙ほ其
影響を及ぼして居るのである。ルソーの教育論の骨子は自然と云ふことである。彼の自由觀念
も亦自然觀念を離れては理解が出来ない。其自然と云ふ意味はどう云ふ意味であるか、茲には
色々な意味があるのである。例へばルソーの有名な書物の「エミール」の英譯者ペーンは其序文
に於て自然と云ふ意味の中には、直接的で單純的な意味實物と云ふ意味又外界の權威に従ふよ
りも、自分の經驗に基づくと云ふ意味もあると説て居り、教育史家モンロー氏は其著の教育史綱
要に於てルソーの自然と云ふことは、第一に社會的の意味を有つて居る。即ち自然人と云ふこ
とは原野に於ける野蠻未開の人間と云ふ意味ではなくして、社會に於ける蠻人である自己自身
の自然の法則に依つて自己を指導し支配すると云ふ意味である。是はルソーの自然を社會的に
觀た意味である。第二は、ルソーの自然は之を心理的に見ることが出来る。即ち吾々の行に對

しては本能的の判斷とか極く低級の情緒とか、最初の印象といふ様なものは反省の働や、聯想
の働から出て來る經驗よりも、一層確實な基礎で吾々が一層信用が出来るものである。もう一
つ第三にはルソーの自然は動植物などの自然物と云ふ意味に使はれて居る場合もあると云ふ風
に論じて居る。(Monroe-Brief Course in the History of Education 284-286P)私はルソーの
所謂自然なるものを教育の目的としての自然と、方法上の自然とに別けて見たい。教育の目的
としての自然の意味にはモンローの所謂社會的の意味であると云ふ自然の様に、人間の自然的の
法則に従つて自己發展を爲すの意味である。彼は市民を作る前に先づ人間を作れと叫んだが、
此人間といふものは結局、其當時の感覺論や唯物論とは違つて情意生活の力に權威を見出し、
自己自身の自然の力で彼の所謂善の生活を遂ぐるの人間といふことになるのであつて、彼は此
意味に於ける自由人を教育の理想の内容として居つたのである。此場合に於ては彼の自然は即
ち自由である。そして彼は未だカントやフイヒテなどのやうに深く自分と云ふもの、眞義を詮
索し確定し得なかつたのであるが、自然性其ものを秩序ある理性、即ち善と考へて居つたので
あるから本能の如きものも善となる譯である。而かも他方に於ては神祕的な哲學的背景を有し

自然は神であり、又不可抗的の運命であるとして居つたのである。此自然此自由は積極的方面であるが、彼は其消極的方面としては其當時に於ける腐敗せる社會の傳統的な價值なき拘束を超越し是より自由にされ解放された人を理想としたのである、而かもカントのやうに理性的生活を正面に標榜せずして、寧ろ原人生活の無垢な生活を憧憬したのである。尙ほ彼が教育の方法上の立場から觀た自由の觀念は、教育は子供の自然性の發達に基くべしといふのである。要するにルソーは民約論に於ては出来る丈、個人々々の自由平等の社會を造らうとしたが、「エミール」に於ては此社會の成員として自由の教育に依つて自由の素質からして自由人を養成せんと試みたのである。斯る意味に於て自分はルソーの教育論を自然的自由觀と名付けたのである。

第二は宗教的・道德的自由觀であるが、其代表者として私はペスタロッチを挙げたい。ナトルプの論ずる様にペスタロッチの自然と云ふものも、或時には本能とか衝動とか、或時には精神の内面と云ふやうな種々の意味に使はれて居る。精神内面即ち自然性の本質は努力的活動である。此力は初めは單純な瞬間的衝動の無法則的であるが、次には社會の外面的の法則に縛

られ、尙ほ進んでは内面的な道德意識に支配されるものとなることが出来るのであつて、而かも此道德力は自由意思に基くもので、此自由意思は人間の最も貴い至上の尊嚴であると考へて居つた。彼には自由意思に關する組織的研究、自由意思と教育の關係に對する組織的研究はなかつたけれども自由意思は人間の内面に於ける最も貴いものであると云ふことを考へて居つた。併ながら彼の所謂自由意思は一種の宗教的の意味のものである。彼の道德思想もナトルプの言ふ様に理論よりは寧ろ實踐的のものである。而して宗教夫れ自身は矢張一種の道德である。全く實行の力である。自分の愛、自分の服従、自分の歸依心、自分の感謝を献げる所の最も高い神聖なる神を自己感情の力に依つて自己の内面に體驗することが出来るのであるが之れ即ち自由意思である。其處に道德の最も高い深い根源がある。故に彼の自由觀の根本は自由意思であつて、彼の自由意思觀は神聖なる意思即ち神の體驗である。(Natorp, Pestalozzi 47; 48; 108, 114s. Pestalozzi-Ueber d. Idee d. Elementarbildung S. 47-52)

次に第三の自由觀であるが、之を宗教的自由觀と自分は名付けて居る。此代表者はフレイベルである。ペスタロッチに師事し又セリングなどの哲學思想や、クラウゼの宗教觀としての

パオンテームなどの思想から影響を受けたフレイベルは、自然や精神や一切のものは神の表現であつて、人はその内面に内在せる神性を自覚し、自己決定と自由とに依つて之を開展すべきものであると考へた。而かも單純な孤立的な生活でなく總ては統一されねばならぬ。人の智情意や實行の統一は勿論のこと、社會も自然も孤立的ではない。人は神の表現としての自己の内面的の神的可能性、神性實現の可能性、其可能性は一切を統一する所に發展するのである。而も神は不斷に活動して居る。神の寫像なる人間も斷へず活動し創造する力を有つて居る。此活動を實行の上に表現せしめて斷へず生活の統一を圖りたいといふのである。要は彼の統一は一面には自己内面に内在する所の神的可能性と一致し之を開展するの方面と、他面には自分と自然、自分と社會、自分と過去現在未來との間の統一であるが、此後者の統一は前者即ち内面の神的可能性の開展實現とも見るべきもので、其内面の神的可能性の開展實現は自己決定と自由の方法に依つて出來上るのである。而も此自己決定や自由と云ふものは、所謂自己生活の本義であつて、是亦神性の表現であるとするのであるから、結局は彼の自由は神の自由であつて、此處に宗教と教育との關係を濃厚に論述したものと見ることが出来る。これ余が彼の自由觀を

宗教的自由觀と稱する所以である。(Froebel-Education of man 2:11:17 p.)

終りに教育的自由觀の第四のものとして理性的道德的自由觀について一言せん。吾人は之をカント、フイヒテ、ナトルプ等の思想に於て發見することが出来るのである。カントは自然物を支配する法則といふものと精神を支配する法則とを區別し、ルソーなどの自然主義と全然別な方面に向つたのである。彼の所謂自然的素質は理性の素質である、道德的自由の素質である。此自由を自覺せしめ、此自由の支配に耐へしめ、此自由を實踐的に實現し、絶對的な道德的自由なる自律の境地に達するまでの教養をなすことが教育の目的であつたのである。斯くて彼は人を機械化せず、又人を自然の流れに放任せず、人の人たる所以の本義に努力的に到達せしむべしと論じたのである。

フイヒテは有名な「獨逸國民に告ぐ」と云ふ講演に於て、其當時の獨逸人は彼の所謂理性五段の發展に於ける第三階段なる自我の開放時代、利己的なる時代に居つたことが、獨逸がナポレオンに敗けた敗亡の主なる原因であると斷じ、獨逸民族の固有の立派な精神、其基礎に基いて從來の外面的詰込や好餌的誘引や壓迫的警告や、動搖的な意志の教育より確實な善の意思の教

育にまでの教育に移さんとしたのである。結局は自然に偶然的に善を爲したり、或は偶然的に悪を爲したりするやうな自然的衝動ではいけない。併ながらもう一步進んで反省の働が加はつて自己の行爲を決定する事も、それが自己のみの幸福を動機とするやうなものでもいけない。又は單に自分のみの自由を認めて、自己崇拜的の意思でも完全でない。確實な善の意思といふことは客觀的普遍的な道德律の下に立ちて、斷へず自ら自己を戒め義務の爲めに義務を盡すの意思である。此に道德的自由が存在すると云ふのであるが、其根本は自由意思であり、自由意思は即ち彼に取つては自我其者であると思ふのである。彼は又ベスタロツチーの影響から産業の發達、勤勞の精神を鼓吹して居るが、是は現代のケルシエンシュタイナーなどの經濟を道德化するといふ思想に對し暗示を與へて居るものであらうと思ふ。

次に新カント派ナトルプの考であるが、是も理性的道德的自由觀の一人である。新カント派ナトルプは時間的に關係ある因果律に對して超時間的の論理的法則の至上優越權を認め、而も前者は後者の力に依つて成立するものと爲して居るのであるが、此根本法則たる論理的法則は吾人の意識の統一からして起り、そして意識の統一は理念の力に基くものである。理念は固

定的ではなく無限の方向を指して無限に進展するものである。而も教育に於ては意識の發展、意思の統一的發展が中心であると爲し、此を衝動、狭い意味の意思及び理性的意思の三段に別けて居るのである。衝動の場合には外面から支配されるのみで、まだ内面の統一がない。第二段目の狭義の意思の場合に於ては、尙ほ未だ普遍的ならざるも、一定の「マキシム」に従ひ取捨選擇を爲す、此處に相當の統一を現し來るのである。けれども更に理性的意思に至り一番最後の統一が完全となるのである。即ち意思は一切の他のものを支配すると共に、自己自身にて完全に統一するのである。第二の階段の狭義の意思は部分的統一であるが、一番最後の發達の理性的意思は全體的統一である。努力其ものが之に依りて自己を維持して行くのである。意思の眞の自由は實に此至上統一の最も高い所に存するのである。蓋しナトルプに於ては意思の自由の前に先づ意識の自由がある。即ち心の眼、實踐的判斷の眼は自然律の強制よりも、より以上に高めらるゝのである。自然律は元來絶對的の力を有つて居ないから、吾々を無條件的に壓迫強制するものでない。吾々の意思は自然律の強制に支配されずして自由なる選擇、自由なる決定を爲すものである。併ながら理性的意思は各個の意思に對して、一面には其方向を示し他面

には正しく決定するやうに指定するのである。意思は意思の統一に於て初めて善となるのである。善の法則は意思に對する外面の力ではなくして、其根源は意思夫れ自身の内面的法則の上に存するのである。其内面的法則とは意思の完全なる統一に發見されるのである。此意味に於ては道德は教育上至上の理想となるのである。要はナトルプに於ては教育上の自由觀は其理性的意思の全體的完全的统一の中に見出されるのである。(Natorp-Philosophische Propädeutik 33 s : So zial daedagogik 47 s)

私は以上近世に於ける教育思想上の自由觀念の主なるものを、極めて簡単に論述したのである。ルツの自然的自由觀は兒童の活動や其心身の自然の發達を重んずる點に於ては、永久の眞理として生命あるものと思ふのである。けれども彼が如く自然性の總べてが善であるものは考へられない。ペスタロツチの宗教的・道德的自由觀は其精神調和の教育の精神的主体とも云ふべきものであつて、教育の向ふべき自途に對して限定的の進路を示して居るが、而も自我其ものに對する詮索は未だ充分でないのである。寧ろ彼は自然の發達の過程及之れに應ずる所の自然適法的の教育法を説くに急であつたのは、畢竟彼は實際社會を救済する熱情の結果であ

つたらうと思ふ。フレイベルの宗教的自由觀は其各方面の關係を緊密的に統一し、自我の孤立を否定して社會との統一を高調し、自然と人を分たずして却てこれが親和を圖り萬有と平和的統一を爲しつゝ、開展する所の自我は如何にも樂園内に遊び興ずる無邪氣な子供、平和の空を飛び廻る可憐の天使を見る様な純潔平和な自由の氣分を示して居る。之に反してカントやフイヒテなどの理性的・道德的自由觀に於ては自我の深刻なる詮索となり自然と精神、必然と自由感性と理性の峻別、義務の爲めの義務と云ふやうな嚴肅な態度が表はれ秋霜を見るの概があるのである。ナトルプに於ても同じやうな氣分があるが、彼の組織的な合理的な教育論は一面理性的意思の嚴肅なる至上權威を肯定し、而も他面に於ては特に衝動や、狭い意味の意思の生活との協調を説くに忠實であるのである。衝動生活は社會的には勤勞勞働となつて表現し、社會の經濟生活となり、狭い意味の意思は法治體系の如く社會に形を與へ規制を與ふるものとなり、また理性的意思は道德的理性を中心とする、自他の教化的の事業となつて表現し來るのである。素より人は單に生活する爲に生活するものではない。人は單に法的に統治し統治せらる爲に統治し統治せらるゝのではない。經濟生活も法治生活も社會生活の至上の目的ではない。至上の

目的は理性が支配する生活を生活するのである。教化的生活は社會の至上の生活で、夫れ自身目的の生活である。經濟生活や法治生活は夫れに達する途行である。法治は勞働に組織を與へ教化は勞働や法治に理想を與ふるのを見て居る。此様にナトルプは目的の生活と手段の生活を區別したが、此二つは公正の徳の下に平和的關係になつて居るのである。一面に於ては理性的意思の至上權を認めだが、他面に於ては夫れに達する各階段との協調を必要とし衝動の純化等を忠實に論述して居る所は、新カント派の教育學者としての一つの特色であると思ふのである。

教育上の自由觀に就ては以上述ぶるもの、他に尙ほ幾多の見方もあるであらう。例へばヘルバートの如きは自由意思的自由觀には反對したけれども、知見と意思行爲と一致せる内面の自由を教育理想の主眼とし、ヘーゲル派のローゼンクランツの如きは、心其ものを以て自由可能となし此を實現せしむる所に教育の理想存すとなせり。或は現代の所謂人格教育に於ける自由觀と自分の所謂理性的道德的自由觀との關係や、詩人シラーなどの自由觀と現代の藝術教育の關係等に就いて考察を下すことも有益であるけれども歴史的方面に多くの時間を費やすこと

は本論に於ける私の本意とする所ではない。次ぎに本問題に關して余が卑見を論述して見やうと思ふのである。

三

以上諸種の自由觀は其哲學的見地に於て又其形式と其高調する點に於て、いれど特色があるのであるが、自己活動と云ふ點は殆ど一貫せる共通の眞理であるやうに思ふのである。不完全なる自己活動に始まり、完全なる自己活動に迄到達する間に、自由といふものが段々發達して來ると云ふことを見るのである。自己の本性に従ひ、自分で活動する所に自由が存するのである。而して自分は此自己の本性を價值生活の構成、規範生活の實現に關する意思の努力であると見るのである。意思は自ら自己の進むべき方面を決定し、自己の力に向つて之に進むのである、意思は自ら價值生活の法則を自分の中から造り出して、自分に之を遵奉して行くのである。自己の内面生活を統一して行くのである。教育學は常に發達といふ概念を中心とし、教育其ものは常に發達といふ生活事實を中心としなければならぬのであるが、意思の發達は即ち教

育の理想とするところである。完全なる意思は完全なる自由であるから、教育の理想はまた「自由」の發達であるとも言はれると思ふ。之を心理的に観るならば、例へば吾々が今讀書をして居る。其時分には書物とか或は書物の中の文字とか、文字の意味とか文章の關係とか色々なものが吾人の意識の内容として現れて来る。同時に自分が其時分に今本を讀みつゝあると云ふ自分の活動、其ものが直接に意識される。意識の内容になつたものは、是は被觀察者の境遇である。けれども直接に意識さるゝ態度は是は自我の直接意識の態度である。意識内容として觀察されるものは因果の關係を有すれども、直接意識は因果の關係を超越する所の一種の自由である。前者は精神の機械的方面後者は其目的方面で、前者の方を研究するのは因果的心理學である、後者の方を研究するのは目的心理學である。(Münsterberg-Psychology, general and applied 289—296 s.)併し單に自己の活動するものを直接に意識するからと云ふても、それは本當の自由でない。吾人の直接意識が吾人の本當の我——眞我なる價值的自由意思である場合に初めて眞の自由と云はれるのである。價值的自由意思は自然の儘ではなく、自ら自己の中から法則を作り、而して其法則其ものを生活化し、茲に満足するのである。即ち價値を離れては眞

の自由意思なく、眞の自由意思を離れては眞の自由がない。價値が無い所の心の自由といふことは心理的には可能であるけれども、心理的自由であるにしても、價值的に考へては自由といふことは言はれぬ場合がある。而して自由意思と價値と一體となり、直接に意識さるゝものが即ち眞の自由意思であると思ふ。而も素より感情無くしては價値感も無く、智の働なくしては意思活動も十分でないが、私は意思を價值的意識活動の原本的のものと見るのである。然して吾人の眞の自由の根源たる自由意思に關しては觀方が色々ある。今之を一々述ぶる餘裕はないが、私は其自由意思を發展的に見るのである。自由意思は初めから完全でない、發展的に見るのである。之を發展的に見る所からして此處に自由意思と教育との關係が起つて来る。自分は此發展の階級を四つに分けて見た。第一は衝動的の意思である、衝動的自由である。一番低位の第四階級の自由と考へる。次は幾らかすみ感覺的意思、是は自由と云ふ方面から見れば所謂第三階級の自由であると斯う考へる。第三に進みては自覺的意思、是は自由の方面から申しますれば、第二階級になつて来るものである。最後には理性的意思、是は一番發達せる階級であつて、第一階級の自由となつて来るのである。今以上の四階級に就て少し宛説明を加へて

行きたいと思ふのである。

第一は第四階級の自由、即ち衝動的意識に關することであり、衝動的意識は自己の目的を遂行する所の直接活動である、單純な内部の刺戟や感情は單純な外部の刺戟と相合して動作として現れて來るのである。是は或觀方からすれば機械的のものであるけれども、私は之を目的的に觀たいと思ふ。さういふ意味のことも出來るだらうと思ふ。自然物が他の力に支配さるゝと云ふのと吾々の衝動的意識が外界から支配さるゝと云ふのと大分趣が違ふと思ふ。自然物が他の力に依つて支配される様なのではなく自由意思の萌芽と見るのである。大人の生活に於ても精神の經濟とも云ふべき有様に於て衝動的状態が残つて居る。又は必要である。幼兒の生活は多くは衝動的であるが、例へば子供は内部に咽喉が渴くと云ふ生理上の刺戟を感じる際外部の刺戟として水を見出す、直ちに飲む。其際には分別的の統一を爲すの手續を履まない。直ちに水を飲んで渴を癒やす。不快感より満足な感に心的轉化を爲すのである。此場合に於ては咽喉が渴くと云ふ生理的的心理的事實は決して自己全體ではない。此咽喉が渴くと云ふ渴より自由ならんとする直接要求は自己の現勢的方面である。此現勢的自己は衝動意思と云ふ一般活

動、即ち他より何等の抑制も牽制もなく、直接に自己の目的を直ちに自由に遂行せんとする活動である所の潜性的自己の一の表現と見るのである。而も此の無熟慮無牽制と云ふことは夫れ自身それである譯でなくて、それが將來發達するならば抑制する——制止する働も熟慮のものも出て來ると云ふ要素を萌芽として其中に有つて居るのである——全體とは言はれぬが、其中に有つて居るものである。要は此場合に於ては外部の水が衝動的なる力に依つて自分に統一されたのであるが、それが熟慮的の生活を構成するのでなく直接的な生活其ものである。外面の水や内面の不快感其ものが生活力の根源ではない。夫等は衝動意思と云ふ發動的な直接の目的遂行力幼稚なる低級なる生活統一力とも云ふべき自我其もの活動に對する材料に過ぎない。此の意味に於て衝動的意思は自分以上の發達階級の意思の素質を其中に備へて居るといふことが出來ると自分は思ふのである。即ち單純な刺戟に支配さるゝと見ずに自ら直接に此材料を支配し統一すると見ることが出來ると思ふ。此點に於て未だ不十分ながらも多少自由の萌芽が現れて居るのであつて少くとも自ら直接に目的を遂行すると云ふ能力を有つて居る。然し其結果より見れば生活を構成することも破壊することも偶然に起り來るのである。之れは此時代には

未だ選擇や決定の自由がないからである。斯様な有様は自由意思の初めの萌芽の時代であつて要は之を衝動的自由、若くは第四階級の自由と稱するのである、随つて幼兒と雖も目的生活の萌芽を有するから決して之を純機械的に取扱つてはならない。目的の方面を有して居ると云ふ風取扱はなければならぬ。教育は或意味に於ては目的を發達させるものである。目的生活の連續的發達である。此故に理想がない人は幼兒の教育にも與かる資格がないものと思ふ。子供を導くと云ふ風な假りに理想標準を有つて居つても、吾々自身が矢張自分自身の理想に對する努力がない場合には教育が出来ないと思ふ。人を導くと云ふことは要するに結局自己自身のそれが生活である。随つて自己自身の理想に向つて努力しなければ教育が行はれないと思ふ。動もすれば教育家には妙な現象があつて、御互學校を出て初めて人に物を教へると云ふ場合にはまだ自分も世間に慣れず教壇に立つても恥しい氣分がする。斯ういふ若い時代には技術は拙いのであるが、其若い人は却つて純な高い理想を抱いて居るから、さういふ若い時代に教はつた生徒は一種の感激の精神を受ける。これは餘程妙な味のあること、私は思ふ。縱今年をとつても理想を始終有つて其處に活動致して居る人は矢張同様の關係があると思ふ。若くとも理想

がなくては若朽となるのである。此理想といふものを生き／＼して有つて居るか、有つて居らぬかと云ふ、それに依つて非常に違つて來る。所が多くの場合に於ては事實上若い時分には純な理想が活潑に働いて居ると思ふ。随つて一般的に言はゞ若い時分には技術は未熟であるけれども、精神に於て非常に青年を鼓舞して感化を與ふる人が多い。故に吾々は年をとり又教育に熟練して來る程高き理想を養つて、其處に努力する氣分がなければ、それは本當の考朽になつて行くのである。

次には此衝動的意から進んで、感覺的意思の階級に進む即ち第三階級の自由である。此第三階級の自由、其感覺的意思の發達階級に進めば、單純なる牽制制止の態度が現れて來る。單純なる選擇決定の意思自由が現れて來る。而して選擇決定は外面的の一次的決定や、内面的の氣質氣分等に依つて支配されることが多い。其決定も永續性を缺いて居る。寧ろ一時性のもが多い。随つて教育上斯る時代に於ては幾度も其練習を積む必要が起つて來る。幾度も練習を積んでそれを永續せしむる必要が起つて來る。又此時代に於ては未だ自己の意思を中心として鍛へ上げた統一的の品性に依つて決定するのでなく、時々變化し易き優越的動機により單純

に直ちに決せられる。又時には、多少動搖して決せない場合もある、それは寧ろ品性が弱い或は未だ一定の見識がないと云ふ所から起つて来る。随つて其場合には他の人の決定に吾々が依頼すると云ふ傾向がある。併し人は幼少の時代から自己決定的な可能性を有つて居つて、殊に此感覺的意思階級に進むと、其能動的の考が一層進んで来る、そこで教育上子供をして成るべく自ら決定するやうに指導するならば、子供は喜ぶのである。畢竟是は子供の本性と合致するからである。又自己決定の力も益々それに依つて發達して来る。随つて自由其ものも發達して来る譯である、キンデルバントは其自由意思論に於て選擇と云ふことは、行爲の自由を豫想するものである。自分が選擇する所のものを實行し得る能力を豫想し得るものと説て居る。(Windelband-Ueber Willensfreiheit 34s) 是は確に一面の眞理である。發達せる意思の場合には殊に眞理として肯定すべきである。併し吾々が選擇をするのは實行し得る能力を豫想し得るばかりではないと考へる。吾々は吾々の意思生活の本質上それが相當の發達程度に達すれば選擇をせずには居られないのである。どうしても選擇せずに居られない。是は行爲の自由を豫想すると否とを問はず選擇決定を爲さねばならぬ所の内面の要求が意思其もの本質と思ふ

意思は實に統一といふことを本質として居る。併し感覺的意思時代に於ては此統一此決定は尙ほ未だ單純であつて又一時的のものが多から、其自由も未だ堅固な自由と言はれない。統一決定の練習に重きを置く時代である。けれども此練習は人間の精神の機械的の方面、例へば物を澤山詰込めば精神が疲れるとか、或は記憶するには斯ういふ方法が宜いとか、あゝいふ方法が宜いとか云ふことは、是は機械的の方面であつて、さういふ機械的の方面の注意も無論多少は必要であらう。けれども教育の本義は其根柢は目的の練習である。目的生活の指導である。

次に進んで自覺的意思の階級に至ると、此時代に於ては一時的外面的の刺戟や又は氣分などの支配より漸次自由となつて自己の意思の習慣とも云ふべき相當の品性や或は他人の條理ある忠告や又は輿論等に基づき選擇決定の自由、行爲の自由となるの狀態であつて、意思の自由は一段の力を發揮して来る。而して自分の主觀の自信自重の念も強くなつて来る。又意思の自由に對する意識も強くなつて来る。随つて行爲上の責任觀が發達して来る。殊に其動機も色々多様になり選擇決定の働が場合に依つては一種の戰鬪的狀態となり、決定の光を見ることが出來ない場合には、茲に煩悶の苦しみとなるのである。總じて選擇決定の働が著しく深刻になり、決

定は著しく永續性を帯びて来る。例へば青年時代は社會的精神や同情心が旺盛になるが、又大に主我的態度も強くなる。教育では機械的練習の時代でなくして感激的時代となるのである。此階級を稱して第二階級の自由と稱するのである。

最後に意思の最上の發達階級であるが、是は理性的意思である、此状態に進めば自己の意思といふものは普遍的な一般妥當的の法則を自分の中から造り出す。さうして之を自分で實行すると云ふ所に自分の生活が發展するのである。此故に創造のない所には自由といふことは考へられない。此の場合に於てはまた自分の實踐躬行、實行のない所には自由は制限され又は否定されるのである。現代の自由教育や、創造的教育の思潮の如きも此點に觸れて居なければならぬ。縱令民族や國家社會の既成的法則傳習などであつても、理性的意思の状態に於てはそれが價值あるものであれば、それを自己以外のものと見ないで、それを自己自身の生活其ものとして自己に同化する、さうしてそれを又創造的、改造的進歩的に構成して行く態度である。さういふ風にして行く所に外面から自由になり、内面的には自主自由に發達するのである。總ての選擇決定に於ては迷ふことなく、自我の眞性を發揮し有限的自我より無限の自我に向上する

斯くて意思は自ら其統一の極致に達し、即ち第一階級の自由に到達するのである。

衝動時代や感覺的意思時代に於ては、遺傳や境遇や人の暗示や過去及び現在の自己と關係がある色々なものから自由を制限されるけれども、段々意思が發達するに従つては、自分の力で自分の生活を構成し、又之れによりて意思も發達し種々の支配力を超越し、自己の力によりて此を支配するの境地に達し益々自由の範圍も擴つて行き、理性的意思として最後の至上なる自由意思の極致に達する。此處に達すれば自己の自由意思と他の自由意思の極致と此處に融合することが出来る。他人の自由を認めながら自分の自由を得、他人に自由を與へないならば自分の自由も得られないといふことが體得されて来る。斯くして自分の自由意思が社會の自由意思となり自己の自由は社會の自由となるのである。

これを道德的方面と關係して觀るならば、衝動時代に於ては自己の自然の要求を遂行する主我的態度が強い、感覺的意思時代に於ては多少内面的になるが矢張主我的色彩は濃厚である。自分の意思の力、自分の自由は幾らか認めるが、未だ他人に關する自由を認めない。同情が少い時代である。自覺的意思の時代、即ち第二階級の自由時代に於いては、反省自覺が高ま

る、同時に他人の自由も認めて来る。随つて自他及主観客観の協同にも注意するところがあるが、主観と客観、自他の自由意思の融合、一體の妙境は理性的意思に於いて初めて現れるのであると思ふ。而かも自他自由意思の融合は冷たい所の認識のみの結果ではない。親しき情愛に於て統一される所の、同一民族の間に或は友愛の情に充てる國民や社會の成員の間に於て、當然斯くあるべきである。何となれば情愛友愛の感は理性と離るべからざるものである。兩立し得べきものである。友愛や情愛の情があれば矢張他人の自由をも吾々が認め、他人にも均等なる機會を與へんとする情が湧いて来る。殊に理性的意思時代に於いて意思其ものゝ特徴としては自ら普遍的の道德律を自分自身の中から造り出して、それに自分が遵奉する。此處に道德律の權威が確立して来るのである。随つてリップスの言葉を借り來れば斯うなると思ふ。人間は唯自分の眼で以て物を見る事が出来る。他人の眼では物を見る事が出来ない。唯自分の眼を以て物を見る事が出来るのであるからして、矢張自分の眼を以て物を見るやうにするのが教育の中心目的である。人間は自分で、道德的判斷を下し、自分の眞情から生ずる自由なる意思的決定をなさしむる所に教育の中心目的は存立す。而も道德的自由を有する人は自分自身を

發見し見出す人であるが、又同時に神を見出す人である。何となれば神は道德的自由の人格に於て最も完全に神自身を表現するからである(Lipps-Ethische Grundfragen 95—96 ; 107 a)要するに教育の最も重すべき所の目的は人の自由意思の發達を圖り、それを道德的自由即ち道德的自律に導くのである。併しながら人生は道德ばかりでは完全でない。道德生活を中心と爲し此處に他の色々の文化的生活を統一的に構成せねばならない。私は文化と文明の言葉を區別して使つて居る。文明は文化が造つたものを活用する働である。文化と云ふことは自由意思に基づく所の創造的努力である。自由意思の發達階段的に應じて文化にも夫々發達階段が考へられるのである。教育も重要な大切なる文化事業の一である。教育は發達能力を有するものに於て目的の連續的發達の努力である。其不斷の價值發展の努力である。發達能力を有する人の生活の中に不斷に價值を體驗し創造し改造するのである。彼等の自由意思を、其自由意思に基きて生活の中に價值化するのである、道德的價值を中心とし、色々の文化價值を生活の中に構成するのである。予は之を理性的文化的人格の教育と稱する。素より之には經濟生活や法治生活をも豫想して居るのである。

理性的文化的人格に迄の教育に對しては、社會といふものは其の味方となり又は敵となる。兩方面になる。吾人は社會からして吾人の生活構成の爲に、色々な有益なる材料の提供を受ける。然しながら又社會といふものは吾々の自由意思に對する最も強き障壁である場合もある。理性的意思の自由の眞の境涯に達すれば、社會は障壁ではなくなつて来る。自己の自由意思其ものである。然し其處に達するには誠に容易ではない。吾々御互は既に出來上つた——他の人が造り上げた既成的社會に生れ、而もそれが自己の自由意思に基いたのではない。吾々は自己の自由意思に基かない所の既成社會に生まれ、初めは衝動的自由時代、即ち此第四階級の自由時代に於ては吾々は自然の主我的の要求から周圍の社會に對して殆ど思慮なしに分別なしに、それに順應することもある。又分別なしに反抗することがある兩方面があると思ふ。進んで第三階級の自由たる感覺的意識の時代になると、主我的要求が内面的に於て強くなつて来る。けれども他面には自己の選擇決定の力を修練して見やうと云ふ興味が起つて来る。自分の與へられる材料に基き、自分が自ら得る材料に基き、自分の尙ほ幼稚である所の意思を修練するからして或意味に於ては子供は色々な社會の材料の方に遠心的に向つて行く。随つて教育を施す方

から見るならば施し易い時代である。進んで自覺的意識、第二階級の自由——自覺的の意識の時代に於ては一面には精神全體が時と場所の兩方に於て遠心的の傾向を呈する。知識を廣く遠く求める、意思も遠方に走る、情も遠方に走る、精神全體が遠心的の傾向を呈する。併し又他面には求心的に内面に向つて猛然たる主我的の態度を取つて来る。然して其場合には自我が以前の自我よりも發展して居るべきことを内面に要求するのである。故に其關係からして自分の周圍の既成社會に對して疑惑の目をあげて來るのである。丁度青年時代のやうなものである。既成社會の不完全なる生活は社會の生存發達、其ものより見ても當然改善せねばならないと思ふが、又個人の發達價值生活の發達から觀ても改造を要すると思ふ。素より其改造は自覺的意識の任務といふよりも或は理性的意思の本務と思ふけれども、理性的意思に達するには改造が必要である。理性的意思と一致する社會には完全なるものが存在しなければならぬが、事實に於ては人生の實際は下級の意思から漸次上級の意思に進み、總て理性的意思に向上せんとする努力であるからして、修養の結果理性的自由意思の一部分的生活に達し得るとするも矢張り下級の意志の巷に迷ふことが人生の常である。随つて社會に於ても既に改造をしなければならぬ不

完全なものは永久に残り改造も永久に必要となると思ふ。永久に發達するものは永久に改造されて行かなければならぬ。意思其ものが次第に下級から上級に進む所の創造的向上的本質を有し教育は此を指導して行くのである。所謂創造教育は個人と社會の兩見地より必要になつて來るものである。

併ながら社會よりの材料を統一し、それを生活の中に價値化するものは個人々々の自由意思である。此意思の發達階級はそれに應ずる社會を表現して來ると私は思ふ。随つて社會にも衝動時代の社會あり、又感覺的時代の社會があり、自覺的時代の社會があり理性的時代の社會もあると思ふ。例へば原始民族的時代は衝動時代、即第四階級の自由時代に於けるものである。感覺的の表現としての社會は總じて外面的な生活が社會生活の基調をなして居つて未だ一定の主義が出來て居らない。自覺的の社會に於ては社會の歴史習慣等少くとも社會に固有な特質がある。それに基いて尙ほ相當程度の主義方針が確立され又反省や改造の氣分も強烈であるけれども、まだ普遍的の價値がない。進んで理性的意思第一階級の自由の段階に至り茲に初めて、其社會は一面には特色を有つて居るが、同時に其事が又一般妥當的の性質を有つたものである

と斯う思ふ。民族國家社會の立場から見ても吾々は矢張其民族の成立には相當な歴史的の文化が必要であると思ふけれども民族が發展して行く場合には段々其生活を改造する必要があると斯う考へる。而かも發展的な社會に於ては歴史其ものが發展的なのである。

要するに私は吾々の理性的意志は絶對の統一とも云ふべきものなるが故に、それは必然の要求として、自己の關係ある社會の理性的意思の發展を要求し、自己と社會との統一を要求するのである、融合を要求するのである。故に理性的意思に迄の教育は社會の至上價値の實現の教育と一致しなければならぬ。教育は自由意志の發展を指導するが故に其過渡期に於ては價値のない所の傳統傳習などを疑ふに至るは自然の結果である。又或程度に於て疑はしむるのが寧ろ教育の効果である。改造すべきものは改造するやうに教育し、其改造の素養を與へたいと思ふのである。

予は更に歩を進めて理性的人格の内容に關する一の問題であるが、社會に於ける種々の分業的業務に關して一言したいと思ふ。ナトルプに對する批評になるのであるが、ナトルプは經濟生活を衝動に、又法制的規制生活を狭い意味の意思に、道德的自律を目的とする教化的生活を

理性的意思にそれ／＼按配して居る。此考方はプラトニーの如く下級の分業に對し侮蔑の考を有つて居るのではなく、寧ろ三者皆調和的に考へて居る、其處が一の進歩である。併し其意思發達の各階級に固定的に按配するの點に於ては未だ全然プラトニーを超越すると言はれない。蓋し諸種の業務は其客觀的の材料のみに依つて業務となるのではなく、主觀的の人爲の働が加はつて初めて業務と爲るものである。随つて其價値は材料に依つてでなしに、其態度に依つて決定される。ナトルプの如く意思發達の夫々の階級に固定的に專屬するものでないと思ふ。同一材料に對しても業務者の幾度如何に依つて其業務の價値に差別を生じて來る。固定的に考へず、流動的に考へたいと思ふ。而かも理性的意思の態度が最も高い力を生ずるものと考へる。經濟生活と雖もナトルプの説くやうに、必しも常に固定的に衝動の段階に對應するのではないと思ふ。夫れ以上にも進み得るのである。例へば偶然的に成金になつた人の中には衝動的と言はれる場合もあるが、經濟生活の本質は斯る低級なる價値、斯る低級なる自由のみに止まるものは思はれない。經濟生活夫れ自身の目的を自覺し、其中に眞善美の價値を體現する場合には、經濟生活の價値も衝動以上に高まつて來ると思ふ。

第二は例へば法治的生活であつても、其價値の點より見ればナトルプのやうに第二段目の狹義の意思に固定するものとは思はれない。それ／＼流動的態度があると思ふ。理性的意思の態度に依つて構成される法治生活であるならば完全なものであつて、此處に自他の自由は充分認められ自由意思にも満足と與ふるものである。而も法治生活は權利義務權力を豫想するものであるが、理性的意思の態度に於て此法治生活が出來上るならば、さういふ場合には最も強大な嚴肅な又侵すべからざる内面的な權威が伴つて來る。何となれば理性的意思は自分で作れる所の法則を遵奉し、それを完全に實行するからである。其處に法則の本當の權威が現れて來る。又それを實踐する筈と思ふ。之を實踐せざれば理性的意思夫れ自身の自殺である。理性的意思夫れ自身は一面には立法者であつて、他面にはそれに對する忠實な遵奉者である。例へば立憲政治の實際に於て理性的意思の國民が理性的意思の方法に依つて、理性的意思の代表者を選定して決定した事を吾々が國民として完全に實行して行くのが當然と思ふ。之を遵奉する場合には何等の拘束も感じない。自由其ものの意識である。若し拘束があるとすれば、それは自由によりての拘束である。是れ實に法治的自由とも云ふべきもので、所謂公民教育の根本問題となる

のである。

或は又文化的事業の一つである吾々の教育事業を見ても、時代を追ふて其態度を吟味して見る場合、又現代に於ても教育に關係する人の態度に就て判断して見る場合には衝動的意識、感覺的意思、自覺的意思又理性的意思と云ふやうな色々な態度のものがあるだらうと思ふ。吾々が餘り考もなく、唯内外一時の刺戟に應じて漫然たる教育を行ふ場合には其目的を達することも偶然であるが達しないこともある。是は衝動的の教育であつて教育に自由ありとするならば是は第四階級の教育の自由である。進んで感覺的意思や自覺的意思の態度を通過して理性的意思の態度に至れば其教育の動機に於ても、教育の實行に於ても普遍的な價値が現れて來るのであつて、此場合に於て教育は方便手段でなく、目的其ものであると云ふ意味が現れて來る。是が本當の教育の第一階級の自由であると斯う思ふ。日本の教育界と日本の經濟界とは此戰爭の結果に依りて餘程違つた傾向を取り、經濟の方は一時的に膨脹したのかも知れぬけれども、兎に角飛躍を爲した。教育殊に普通教育に對する傾向が先づ少くとも一角が破壊されたと云ふても宜い。待遇問題、生活問題の爲めに教師は教育界を逃げ出すといふことになつた。労働者と

いふものは、初めは實際の生活の爲に働く。其實際生活の意識から進んで、今日は労働といふものは國家社會に必要である、労働夫れ自身が労働の爲に必要であると云ふやうな一種の理想生活に進んで來て居る。是は總ての職工とは言はれぬが、兎に角労働者の一部分は自覺を起して居ると思ふ。彼等の一部分は労働服を着けてそれを自分の誇と爲て居る。實際生活から理想生活に進んで來た。然るに教育界の一角に於ては初めは理想生活に出發して居たが、それが實際生活の苦によりて一角が崩れかゝつた。若し人生の進化といふものが實際生活から進んで理想生活に移るとするならば労働階級の位置は當に正しき道を取つたのである。普通教育界は理想生活に出發して實際生活に止まつて、茲に一つ蹉跌を來したとするならば、是は進化の順序に逆行的になつて居る。教育界に謀反をする人々は理性的意思の動機から教育に従事して居つたのではないと見るより外はない。

斯様に考へると分業は社會組織の上に必要であるけれども、其價値の決定に就ては自由意思の態度が大なる關係を有つて居るのである。理性的文化的人格の教育では其諸種の内容に於て出来る丈理性的意思の態度に相當する若くはそれに近い高き價値の實現に努力したいと思ふ。

要するに意思は價值生活としての本質であつて、人間生活の發達の源本である。其自由は衝動的自由から即ち第四階級の自由から感覺的意思の自由、即ち第三階級の自由、又自覺的意思の自由即ち第二階級の自由に進み、遂に理性的意思即ち第一階級の自由に達すべきものである。理性的意思の發達の階級は即ち其全體であつて、是が完全な自由と考へるのである。然しながら此れに達するのは容易の業ではない。ナトルプの論ずる如く自由の意義に於ては常に努力が豫想されねばならない。満足は努力の死である。努力が自己自身の死の外に何物に向つても努力し得ざるは之れ努力の自殺である、生命の自殺であるとナトルプの言つたのは自由意志の本質を遺憾なく言ひ表はしたものである。彼の言ふ如く吾人の高き努力は高尚な満足と深き不満足との兩方の泉である。努力は無限であり、自由意志は實に無限のものでならねばならないのである。此意味に基くならば教育といふことは無限の教育性を教養することになるのである。

(Philosophische Abhandlungen-Hermann Cohen Zum 70 sten Geburtstag Dargebracht, 19/2-210-211 B)

教育は實に自由意思の生活といふものの發達であるべきものである。それが成就される所に

社會が進歩するものである。ナトルプは吾々は宗教を持つにあらず、又經驗すると云ふも當らず、宗教は人間が直接にそれを生活するものであると言ふて居る。是が本當に妥當の言葉だと言ふて居るが、私共は教育其ものも亦然りと思ふ。出来るならば教育も吾人は持たせる教育、子供に物を持たせる教育から進んで生活する教育に轉化したいと思ふ、これが教育即生活の内面の意味である。更に言葉を換へれば、材料の教育を常に目的の教育の下に組織的に統一しなければならぬ。而して更に之を教育の程度に就て言ふならば、私は幼稚園の保育以前に於ける家庭の教養は主として衝動的時代と思ふ。幼稚園や殊に主として小學校の教育は先づ感覺的自由意思の時代であり中學は主として自覺的意思時代、専門教育高等教育は先づ主として是は理性的意思の教育時代、斯う見たいと思ふ。此等の何れの教育に於ても其程度には差があるけれども、教育の本義としての眞の自由に至るまでの發達に關しては、其根柢に於て意思の本質としての不斷の努力を豫想するものである。而かも小學教育を卒りたる者は、尙ほ補習教育や社會教育の力に依つて漸次自己教育に進み、中等教育を卒つた者も亦社會教育に依り相當の力を藉ることは勿論であるが、常に自ら自己を教育するやうに能動的態度を執るならば、漸次に理性的

意思の状態に近づくことが出来ると思ふ。結局は人々に教育を受けやう、自分で自分を無限に教育して行かうとする無限の教育性を養はねばならない。

其他予が本論の精神を實際の教育に活用し開展すれば、義務教育延長、補習教育の強制と普通選挙の關係や若くは教育上の自由研究や官公立學校等の地位問題にも觸れて行くのである。教育學其ものに於ても、教育の本質論や目的論の骨子を本論に於ける自分の考へる如くに觀れば、教授論の如きも一層意思生活を本位としなければならぬ。訓練論も其處に主體を置き、體育の如きも自由意思の行爲的遂行を目的として研究しなければなるまい。尙ほ現代の教育思潮と言はれて居る所の人格教育や、藝術教育や、公民教育、勤勞主義の教育なども、其根本に立歸つて研究するならば、必ずや發展的自由の問題に相當觸れて來なければならぬと思ふのである。殊に最後に一言したきは、藝術教育の思潮に於てフホルケント教授の如きは純なる感覺と理性の一致を力説して居るのであるが、余も亦固より之れと全然共鳴して居るものである。教育全體が斯くあらねばならぬと信ずるのである。原始的本能ともいふべき性本能や直接自己保存の本能の如く固定的なものは別として、廣義の文化的本能ともいふべきものは教育作業の基

本としての規範意識の問題と不離の關係に立つものであるが、余は一切の本能や感覺の生活を自然生活と名付けて見る。自然生活は規範生活と全然對立的にあるものではない。其中には發展の意味が含まれて居らねばならない。ルソーは熱狂的に自然生活の自由を高調し、カントは自然生活の意味を限定して、ルソーの自然生活の中に含まれて居る理性的素質の教育を高調した余は本能を愛護し、指導し、感覺を純化して規範生活を豊かに發展させやうと企圖して居るのである。此處に「自由」なるもの、發展を認むるのである。自然に放任することは教育ではない。冷い理性に立ち籠ることは理性自身の自殺である。眞の理性は冷たいものではない、純なる暖かな情の泉に生きて居るものでなくてはならない。ルソーやカントの一方に歸るのではなく、兩者を超越して批判的立場に立つことが余の態度である。(大正八年六、七月「哲學雜誌」)

(本論文を草するに當り京大藤井教授及東京高師の篠原教授より有益な援助を得たことを感謝す)

批判的實在主義と教育

一

新カント派の教育思想の中にはマールブルヒ派に屬するナトルプの教育思想や、パーデン派に私淑するヨナス・コーンの教育思想の外に、アウグスト・メッサーなどの批判的實在主義の教育思潮があるので、而かも近時侮るべからざる勢を得んとして居るのである。

メッサーは千八百六十七年に生れ、今はギエセン大學の教授である。硬骨なる教育學者として知られて居、たヘルマン・シラーや、心理學者にして哲學者なるクエルベなどの影響を受け現代に於る批判的實在主義の哲學思潮の一方の中心である。哲學史や、認識論や、倫理學、心理學等に関し相當の著書もあり、教育方面にては公民教育の問題(千九百十二年)、世界觀と教育(千九百二十一年)、教育學の哲學的基礎(千九百二十四年)等が其主なるものである。そして氏の立場は此最後に掲げた新著の中に最も明かに表はれて居るのであるから、主として夫れに

基いて述べて見ようと思ふ。

二

マールブルヒ派は客觀を以て主觀的原本的思惟よりの生産となした。パーデン派のリックルトは客觀は主觀に内在すと論ずる。批判的實在主義のメッサーは客觀の夫れ自身の實在と認める。カントは吾々は現象を認識することが出来るが、物夫れ自體を認識することが不可能であるといつたが、メッサー一派の人々は物夫れ自體は或點迄認識されると考へ、彼の所謂歸納的形而上學を打ち建てんとして居るのである。

彼は其批判的實在主義に入る前提として先づヤスバースの「世界觀の心理」に基き世界象と人格との關係、世界象夫れ自身の内容等に就て説明して居る。

吾々は世界象を人格に結合するのに三つの發展の様式が考へられる。第一は世界象は未だ主觀によりて構成さるゝ迄に至らず、夫れは未だ對象的に知らるゝのではなく、全く自明のものとして直接に體驗さるゝのである。感覺的空間的環境に對し具體的個人的關係によりて制約

さるゝのである。故郷を離れた子供がホームシックを起すのは斯様な様式に居る場合で、丁度地面を離れた植物が萎縮する様なものである。第二の様式は世界を自己よりはなして対象として設定するのである。併し他方には尙ほ世界象は直接の體驗として精神と合一的になつて居るのである。第三の様式は純なる概念的であつて體驗ではない姿である。此第二及第三の様式に於ては陶冶の働によりて世界象は客觀化的知識となり一般妥當的にもなり得る。而かも夫等は第一の様式に其の根源を有するのである。

世界象のタイプは更らに其内容即ち対象によりて又夫々異なるものである。第一は感覺的空間的世界象である。第二は精神的文化的世界象である。第三は無限絶對の世界象である。感覺的空間的世界象にも色々の方面がある。第一は吾々の感覺到直觀的に與へらるゝものを現實在と見る。第二は世界を有限的な而かも秩序あるコスモスと觀る。第三は無限の諸世界ありと觀る。此三様の觀方と十字的關係に於て又三様の態度がある。即ち第一は直接の世界象は吾人の體驗に於て生き生きして居り、豊富であり、色どられて居り、形態的であり、常に精神を宿として居る。自然神話は之れより發生す。第二は自然を自然史的な色彩的多様のものと見るので

ある。此有様を直觀として見るので理論として見るのではない。形態として見るのであつて法則として見るのではない。第三は自然の機械的世界象である。即ち直接に直觀によりて與へらるゝのではなく、間接的に、分解や抽象、實驗や數學的計算によりて見出ださるゝのである。自然より精神を取り去りエネルギーや、原子等に還元して見るのである。即ち精密な法則概念の下に自然を見るのである。而して此三つの觀方は又行爲上のタイプにも關係し、自然神話の場合には不可思議なもの、作用に注意を拂ひ、自然史の場合には有機的作用であり、記載的であり、機械的説明ではない。本能、生活經驗、不合理的能力等に關係を有し、理解的に教育されず、又傳授され難いのである。第三の自然機械的世界の場合には技術的作業となり、理論や練習によりて傳授され易いのである。

精神的文化的世界象は、感覺的空間的世界に於てのみ實現化さるゝが、感覺的空間的世界は精神的のものなしに表象さるゝものである。兩者の差は内外面の差の様なものである。精神的文化的世界象は動機、傾向、評價、思想等に關係し、有意味であり、理解に關するものであ

る。此精神的文化的世界に於ても色々の態度が表はれる。即ち文化的のものを對象的に意識せず、無批判的であることがある。此場合に於ては凡ては自己と一致し自己と一致するものが理性的であるが、一致せざるものは非理性的と見るのである。過去や他人より來る知識は自己と全く同一であると思ふ。かくして此場合には歴史がないのである。次には自分以外に尙ほ他人の精神生活があることを意識するのである。主觀的體驗の世界と對立して客觀的文化的世界が夫れ自身の世界として存することを知るのである。科學や、藝術や、道德、宗教、技術、經濟、國家、法律等の世界があることを認むる。人格の表現的作業を認むる。而かもまた進んで客觀的文化的作業を合理的に概念的に把握するのみではなく、人間其のものを見る、人格の側より其作業を見る等の直覺的理解もあり得るのである。

メッサールは無限絶對の世界を見るは人間の精神構造の必然であるとなし、此處にても亦ヤスパースの心理觀に基き、絶對を見るにも三通りの見方があると説いて居る。即ち第一は絶對は凡てに現在し、凡てに貫流して居るので、彼岸にあるのではないといふ見方である。第二は絶對は彼岸にあるものである、現象界と異なる所の物夫れ自體であると見る。第三は此世界と彼岸

とを結び付くる所の價值的程度を考ふる態度である。即ち一方に於ては彼岸的であつて眞實の價値、眞實の現實在、存在の最高程度を示すと共に、他方にはまた現實在は夫れが有意味であり、價值的である限りに於て彼岸に仲間入することが出來るといふのである。此様に考ふることが歸納的形而上學の態度であり、又批判的實在主義の態度である。

批判的態度は懷疑的態度の様に、濫りに凡てを疑ふものではない。併し、獨斷的態度の様に素朴的に大膽に無制限に認識力を信ずるものでもない。批判的態度は或る意味に於て相對的である。絶對に信じたり、絶對に疑つたりするのではなく、認識を吟味し検討するのである。メッサールは批判的態度で認識上客觀を三種に分けて居る。第一は現象としての客觀である。これは吾々に直接に與へらるゝ所の意識の事實である。吾々が現實に見る色とか、現實に聞く音とかいふ様なものである。第二は觀念としての客觀である。具體的知覺より出發して抽象的觀念となれるものである。唯だ吾人の思惟の上に表はるゝ所の客觀である。數學上の數とか、論理上の概念、判斷、結論、證明とか、現象學上の本質や本質の關係の如き皆之れに屬するもので

ある。而かも現象としての客観は吾人の意識より獨立ではない。觀念としての客観はまた吾人の思惟より獨立ではない。併し第三に「實在としての客観」は吾々の認識、吾々の思惟、吾々の意識より獨立に存するものである。太陽系は吾々の思惟の生産ではなくして、夫れ自身に於て獨自に存在して居るものである。觀念としての客観に於ては「斯くあらねばならぬ」といふ意識が伴はれ、ライブニッツの所謂理性的眞理に關係し、現象としての客観及實在としての客観は「斯くある」といふ事實的眞理に關係するものであると論じて居る。

實證主義は感覺を認識の主要なる要素となし、實在を現象に改造せんとする。先驗的乃至批判的理想主義は思惟を認識の根源となして實在を觀念化するのである。實在夫れ自體の認識にあらずして、實在を吾々の爲めに生産する態度である。然るに批判的實在主義に於ては實在としての客観は現象として單純に與へらるゝのではない、又思惟によりて生産さるゝのではない。精神の能動的活動によりて客観を規定するのである。是にまた無限の課題があるのである。そして此能動的な規定は現象としての客観の模寫と觀念としての客観の生産との中間にあるものである。單なる思惟より出發せずして、現象的に與へらるゝ所の具體的經驗より出發

し、また夫れを素材となす、而かも進んで物夫れ自體も現象を條件付ける限りに於て認識さるゝことが出來るといふのが批判的實在主義の主張である。現象は物夫れ自體を蔽うて居るものではない。現象の中に物夫れ自體が自らを啓示するのであつて、吾々には此を漸次深く認識することが出來るといふのである。

三

メッサーは教育哲學は文化哲學の一領域であると認めて居る。文化の本質に關して哲學的に省察するときは凡ての文化創造は價值を實現することに於て意味を有することが認められる。斯くして各の文化の領域に於ては、價值理念が中心となり、宗教に於ては聖の理念、科學や哲學に於ては眞理認識の理念、道德や法的組織や國家に於ては善と正の理念、藝術には美の理念、經濟には實用の理念、そして教育の領域に於ては健全な、心身兩方に於て忠實勤勉な價值ある人間といふことが其理念であらう。要は文化哲學は價值哲學であり、教育哲學も亦價值哲學の一種であるといふことになる。

批判的實在主義に於ては客觀は主觀の生産ではない、主觀が客觀と交渉して此を規定するのであるから、其兩者の統一を見出す迄は主觀客觀の對立的意味が強く感ぜられる。有限の人間界に於ては文化にも亦兩局の對立がある、道德には感覺的と精神的との兩局がある。認識に於ても吾々はAといふことを考ふる場合には非Aを考へざるを得ない。文化には又目的と手段との對立もある。手段は目的を脅かし、目的は手段を輕視す、そして此等の問題に對し正しき統一の途を示すことが教育である。人間には又自己保持と自己進展の二つの相反する衝動がある、前者は保守的で後者は進歩的である。自己保持には因果の條件があつて後方へ眼を着くる、即ち歴史的ともなり、自然主義的ともなると説いて居る。此等の兩局綜合統一に對し正しき途を與ふることが教育である。要はすべての文化は自然を精神化することである。此力を人に與ふることが教育であると説くのである。結局人間の精神は絶對の目途への無限の努力の連続である。併し實際に於ては人間の認識や、行や、制度や、色々の作業は有限的であり、相對的である。精神の内面の本質的傾向は無限的であるが、個人的實現に於ては有限である。此矛盾は吾々の熱情を高め、精神は之れが爲めに却て生氣付けられる。批判的實在主義の先輩の一

人なるフホルケルト教授も其著悲劇の美學や、美學體系に於て同様の傾向を主張して居る。永遠に理性的なものや當爲のもの、自己を實現し顯現することを得るのは常に夫れと反對なるものより生氣付けらるゝからである。熱火を點ぜられるからである、而かも夫れを自己に征服するからであるといつて居る。

メッサーは教育哲學は價值哲學であり、價值をはなれては教育は考へられないと説て居るが批判的實在主義の立場に於ける價值の研究はフホルケルト教授に於て一層徹底せるものを見るのである。フホルケルトに於ては價值は意識をはなれたる形式價值ではない。意識の體驗なくしては價值はない。價值は意識をはなれたる單なる價值ではなく、價值體驗であらねばならない。而かも價值の研究を其頂點迄押し進むれば、絶對價值を肯定せねばならないのであるが、意識をはなれては價值がないのであるから、絶對價值を肯定する場合には絶對自己意識を肯定せねばならない。絶對價值は絶對自己意識によりて承認さるゝ價值である。而かも價值は當爲として自己實現を要求す、絶對價值は自己實現の努力を有するものである。従つて絶對自己意識は絶對價值の御蔭で絶對努力と一つになるのである。凡ての存在は絶對價值の絶對努力の自

己實現である。絶対價値は論理的の至上の視點ではなく、存在の中にある生氣ある原理である。有限的な人間にありては絶対價値は多く部分的價値として現はれるけれども、又吾々の意識は常に外部の刺激との摩擦的交渉によりて發達し、自我は自我以外の他我と區別することによりて發達するけれども、而かもこれが爲めに意識の本質は無限絕對に高まり得ないとは言はれない。自然の精神化存在の價値化としての人生の流れは常に絶対價値の自己實現の努力の流れである。これフホルケルトの味深き思想の一端である。(文科大學講座特別講座下)

「モイマン」教授の實驗的教育學を讀む

一昨年廣島高等師範學校内の教育研究會講演集第一輯に於て同校の塚原教授が歐米に於ける實驗的教育學てふ新らしき研究の趨勢に就て論述せられた以來此方面の研究に關する紹介や批評は多くの學者によりて公にせられ、吉田、乙竹、横山、森岡、大瀨諸教授の高見も雜誌の上に表はれ余輩もまた曾て本誌に於て「ライ」氏の「實驗的教育學」を多少批評的に紹介し所謂實驗的教育學の一部の意味を明かにしたのである。現今の日本の教育界は最早西洋の研究を丸呑にする様な盲目的模倣時代ではなく、熟慮審議批評を重ねたる後に於て其の有益なる點を採用すと云ふ様な用心深い慎重の態度を以て新研究に對する時代であるが、此實驗的教育學なる新研究に對しても、矢張斯の如き態度を取つて居るのである。斯かる時に際して吾人は「モイマン」教授の研究に接し、實驗的教育學なるものを理解する上に一光明を得たのである。

「モイマン」教授は「ヴント」教授の高弟であつて、目下獨逸の「ミュンスター」大學の教授であ

る。昨年溝淵教授が本誌に於て紹介された如く「ケムジー」氏等と共に實驗的教育學會を組織し其機關雜誌の一として「實驗的教育學雜誌」を出して居る。此雜誌は元來は「ライ」氏と共に協力して出來たものであるが、其後「ライ」氏は故あつて此を脱したので、今度は「ケムジー」氏等と連合する様になつたらしい。「ライ」氏と「モイマン」教授との間には何等かの關係があるらしく思はるゝけれども是に述ぶる限りではない。扱て「モイマン」教授の大著實驗的教育學は「Vorlesunge zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen」と云ふ題目であつて、此文字通りに言はゞ「實驗的教育學及其心理的基礎の入門講義」とでもいふべきものであつて昨年「ライプチヒ」に於て發行になつたのである。上下二巻より成り上巻は五百五十頁餘下巻も四百六十頁餘であつて、教育界に於ける近來の大著である。氏は其序文に於て「實驗的教育學」といふ思想は「ライプチヒ」大學の「ヴント」教授の心理學實驗室の助手を務めて居つた頃より頭に浮んで居つたが、其後瑞西の「チューリッヒ」大學の教授となつて實際に大に此を研究することとなつた。随分多くの材料もあることなれば、是非根本に實驗教育學の大著述をなさんと試みしも、今日の教育界の状態より、見れば却て先づ大體の概要を論

述せるものが必要であると思ふて一通り大體の研究を公にすることとし、「ケーニヒスベルク」や「フランクフルト、アン、マイン」の教育會に於て講演せるものを主要の材料となし、之れに多少の訂正を加へて世に出すこととなしたのであると述べて居るが如く、本書は氏に取りては其研究の大綱に過ぎざるものである。

「ライ」氏實驗的教育學は獨逸に於て實驗的教育學に關する系統的の研究として公にされたものでは先づ嚆矢と云ふべきもので、今度の「モイマン」氏の著は二番目のものであるが、兩書は大に其趣を異にして居る。「ライ」氏の實驗的教育學は同氏自ら言ふて居るが如く、師範學校の生徒に讀ます爲めに書たのであつて多少教科書的の性質を帯びて居るのであつて、大研究の報告とは見ることが出來ぬものである、けれども其書物は大分多くの實驗的材料に基きて筋肉運動主義、意志主義の教風を確立せんと努めたるより世界の學界の注意を惹き獨逸本國の學界よりは偶々嫉妬美望を受くる様な都合になり、随分酷評に出逢つた様でもあるが「モイマン」教授の實驗的教育學は主として實驗の材料に重を置き「ライ」氏の如く教育上の理想を發表しては居らぬ。純然たる事實を系統的に記述せるに過ぎぬのである、否な之れが實驗教育學の特色である

と言ふて居るのである。而してまた同教授自らは實驗的材料を基礎とする所の教育上の規範を示すことが甚だしく規範の構成は教師自らせよ、各教師は本書によりて實驗的教育學の何物なるやを理解し自ら進んで實驗して自ら教育上の規範原理を考出せよ、此點は全く教師の自由に任すと言ふて居る所は「ライ」氏が其實驗的教授學に於て取れる方針とは全く違つて居る。「ライ」氏のは師範學校の生徒を目的として著述せるもの故、親切によく詳細に教育上の原理原則を規定し各章の終りに一々教師の據るべき規範を示して居る。而して實驗的の材料の方面に於ては「モイマン」氏は流石は當代實驗心理學の大家丈あつて「ライ」氏の實驗的教授學に於ける同氏の實驗の方法や結果に就て其誤謬粗漏を指摘して「ライ」氏をして顔色なからしめて居るが、教授自ら言ふて居るが如く教授の今回の著書は、元來教育上の主義なく理想なく單に甚だ廣い意味の教育的見地より試みられたる心理上の實驗の結果を記述せるものであるから、一方より見れば實に公平なる注意深き研究であつて、容易に一定の教育的規範を示さざる丈それ丈却て忠實なる研究法であると言はねばならぬのであるけれども、たとへ入門的初歩的のものとはいへ兎に角實驗的教育學として公にされた、以上はモイマン少し大膽に實驗に基く所の教育的の規範

を示して貰ひたかつたと思ふのである。要するに「ライ」氏の實驗的教授學は教育上の理想や主義や規範を明示したのが其長所であつて、其實驗の方法や結果に關する事實上の事は其缺點短所である。言はゞ運動主義的教育主義を確立する積りにて、此れに都合よき様に材料を蒐集せる傾向ある故に其處に少々無理も出來たかと思はれる。此れに反して「モイマン」教授の實驗的教育學は全く歸納的研究法によれるもので、一々事實を根據として自然に如何なる原理が生れ出づるやを待つて居ると言ふ様な態度であつて、此點は科學研究法としての長所にして實驗的教育學の本來の性質は斯くあらねばならぬのであるかとも思はるるが、規範的科學としての教育學としては大に物足らぬ心地がする様である。そこで吾人は「ライ」氏の書に依て筋肉運動主義を學び「モイマン」教授の書によりて心理上の實驗的事實を學ぶと云ふ様に心得て居つたらよからうと思ふのである。「モイマン」教授の如き立場より見れば「ライ」氏の實驗的教授學は所謂實驗的教育學なるもの、仲間入が出來ぬものとなるやも知れざれど、其處の争に就ては今是に述べて居る暇がないが唯だ注意して置きたい事は、「モイマン」教授は如何に、「ライ」氏の實驗上の誤を指摘しても「ライ」氏の筋肉運動主義、意志主義の教育原理は決して動かぬものであ

つて今後益吾人の研究を要するものであると云ふことである。

扱て「モイマン」教授の大著「實驗的教育學」は大體以上の如き性質のものであるが、然らば教授は如何なる事柄に就て研究されたかと云ふに、今其内容の主要なるものを擧ぐれば次の如くである。

- 第一回講義、實驗的教育學の問題を形式的方面より規定す、
- 第二回講義、實驗的教育學の問題を實質的方面より規定す、
- 第三回講義、兒童の心身發達の實驗的研究及其教育的意義、
- 第四回講義、兒童の各種の精神現象の實驗的研究及其教育的意義、
- 第五回講義、(同上)、第六回講義、(同上)、第七回講義、(同上)、
- 第八回講義、兒童の個性及其分解、
- 第九回講義、能力の問題を科學的に研究する所の基礎に就て、
- 第十回講義、(同上)、(以上上卷)。
- 第十一回講義、兒童の心意上の仕事、

第十二回講義、學校の課業に關する心意上の衛生、

第十三回講義、教授上の諸問題、

第十四回講義、兒童の讀方の實驗、

第十五回講義、書方及書取の實驗、

第十六回講義、算術上の實驗、

第十七回講義、圖畫に關する實驗、

第十八回講義、實驗的教育學の發達に關して。(以上下卷)

以上の諸項に關して一々批評を加ふるの暇なきが故に、唯だ少くも同教授が考へて居る所の實驗的教育學の意義や其他一二の事項に就て所感を述べて見ようと思ふ。

余輩は前回に於て「ライ」氏の「實驗的教授」等と比較して「モイマン」教授の「實驗的教育學」の大體の性質を述べたのであるが、實驗的教育學なる聲が我邦の教育界に起つたのは、漸く一昨年以來の事であつて、學界に於ては未だ實驗的教育學なるものゝ意味さへ確定せぬ今日なれば

「モイマン」教授の高説を紹介し、また聊か余輩の私見を述ぶることもあながち無益の事ではあるまいと思ふのである。

「モイマン」教授は實驗教育學の問題を形式的と、實質的の兩方面より規定せんことを務めたのであるが今先づ其形式的の方面の方より教授の意見をつまんで見れば次の如くである。

一言にて言はゞ實驗的教育學は科學的教育學の新しい基礎を作り上げんとするのであるが、吾人は先づ實驗的教育學が如何にして成立せしやを尋ねて見ようと思ふ。實驗的教育學は決して絶對的に純粹に新奇なるものではない、夫れには矢張歴史的の關係がある、詳言すれば一方には「ベスタロッチ」や「フレイベル」や其他の教育家が教育學を科學的に研究せんとなつた結果、また他方には教育上の研究は夫れと密接の關係を有する所の諸々の實驗的科學より影響を受けたる結果として初めて實驗的教育學なるものが發展し來たのである、而して其教育學と密接の關係を有する所の實驗的科學の中では、殊に實驗心理學が最も偉大なる影響を與へ次に兒童心理學の進歩、兒童の身體の發達を生理學的人類學的に研究することの進歩、其他兒童の病理學及其精神病理學の進歩等が與て大に力があるのである。尤も兒童心理

學や病理學は實驗心理學の研究法、即ち觀察と實驗とより成る所の實驗心理學の研究法を應用したる結果大に其發達を來たしたのであるが教育學もまた此研究法を採用したる結果、こゝに新に實驗的教育學なるものゝ發達を促したのである。「ベスタロッチ」の如きは實に不完全ながらも實驗的教育學の鼻祖と言ふてもよいのであると思ふ。蓋し以上の實驗心理學と言ひ兒童心理學、若くは病理學と言ひ何れも皆何時でも教育的の關係を有して居る譯ではない。或は純粹に心理的又は純粹に醫學的たる場合あり、又は一部分が教育に關係あることがあつたりする様なものであるが、此等のものが統一的の科學的詮索として一纏めにされ、而して夫れが理論的及實際的教育學の用に供せらるゝ場合に、初めて所謂實驗的教育學なるものが成立したと言ふことが出来るのである。

斯の如くにして成立した實驗的教育學は然らば如何なる役目を有するのであるか、これ次に起る問題である。蓋し從來の教育學は一部は概念的にして一部は規範的の科學である、即ち從來の教育學は教育や教授の意義、教育の目的や教授の目的其他諸種の教育的活動の意義を論述し進んで教育教授の實際に對して規範や原則を定めたのであるが、此等の規範や原則を

確定する必要なる充分なる科學的の基礎が缺乏して居つたのである。「ペスタロッチー」でも「ルツソー」でも「ヘルバルト」でも何れも其教育上の規範を定むるのに正確なる科學的基礎によらずして主として想像や不精密なる觀察に基いたのである、又は豫じめ目的を立て、此に都合のよい様に演繹的に規範を定めた様なものである。「フレイベル」の研究の如きも、全く此類に屬せるのである。而かも「ヘルバルト」の如きは斯る不確實の根據に基く所の規範、例へば致思とか、専心とか、多方の興味とか、形式的階段とか色々な教育的規範を立て、實際家をして此を守らしめたのであるが、實に亂暴な事をやつたものである。然るに我實驗的
教育學は何處までも確實なる科學的の根據を作り上げんとするものであつて、實際家の爲めに色々細かな規範を積極的に構成するよりは、寧ろ實際家に自らの教育的の標準を作り上げる事に就て何時までも常によくちやんと辨へて居る様な力を與へてやるのである。要するに實驗的教育學は早計に教育上の規範を構成せぬのであつて事實的の根據の研究を主とするのである。無理に規範を作らずして事實上の根柢より自然に規範が生じて來るのを貴ぶのである。夫れ故に實驗的教育學は主として教育的詮索と言ふべきである。委しくは實驗的教

育的詮索、又は實驗的詮索としての教育學とでも言ふ方が穩かであるのである。

以上はモイマン教授が實驗的教育學の仕事形式の方面より考定したる大體であるが、次に同氏は此を實質的の方面より説て居る所の主要の點を擧げて見ようと思ふ。

實驗的教育學に於ては一切の教育學上の問題を悉く皆兒童の立場より決定せんとするものである。元來教育學は三の大なる研究範圍を有するものである。即ち第一、兒童の活動、第二教師の活動、第三、學校の一般組織設備等に關する事である。實驗的教育學に於ては此第一のは勿論であるが第二及第三の研究範圍も、また兒童の立場より研究するのである。兎に角一切の教育問題を兒童の立場より研究すると言ふのであるから、從て其項目も色々に分るのである、今其主要の點を擧げて見れば第一、吾人は實驗的教育學の第一の基本的研究として學校在學中に於ける兒童の精神及身體の發達に就て詮索せねばならぬ。更に此項目を小分すれば(a)此の發達の時期に就て研究す、殊に兒童の發達は平等に少しづつ、連行するか又は飛びノゝに進行するか、或は又或時は急に、或時は遅々と進行するや等に就て研究すべきである。(b)兒童の身體及精神發達の關係、例へば各個の身體機能の發達と或る精神作用の發達と

確定する必要なる充分なる科學的の基礎が缺乏して居つたのである。「ベスタロッチ」でも「ルツソー」でも「ヘルバルト」でも何れも其教育上の規範を定むるのに正確なる科學的基礎によらずして主として想像や不精密なる觀察に基いたのである、又は豫じめ目的を立て、此に都合のよい様に演繹的に規範を定めた様なものである。「フレイベル」の研究の如きも、全く此類に屬せるのである。而かも「ヘルバルト」の如きは斯る不確實の根據に基く所の規範、例へば致思とか、専心とか、多方の興味とか、形式的階段とか色々な教育的規範を立て、實際家をして此を守らしめたのであるが、實に亂暴な事をやつたものである。然るに我實驗的教育學は何處までも確實なる科學的の根據を作り上げんとするものであつて、實際家の爲めに色々細かな規範を積極的に構成するよりは、寧ろ實際家に自らの教育的の標準を作り上げる事に就て何時までも常によくちやんと辨へて居る様な力を與へてやるのである。要するに實驗的教育學は早計に教育上の規範を構成せぬのであつて事實的の根據の研究を主とするのである。無理に規範を作らずして事實上の根柢より自然に規範が生じて來るのを貴ぶのである。夫れ故に實驗的教育學は主として教育的詮索と言ふべきである。委しくは實驗的教

育的詮索、又は實驗的詮索としての教育學とも言ふ方が穩かであるのである。

以上はモイマン教授が實驗的教育學の仕事形式の方面より考定したる大體であるが、次に同氏は此を實質的の方面より説て居る所の主要の點を擧げて見ようと思ふ。

實驗的教育學に於ては一切の教育學上の問題を悉く皆兒童の立場より決定せんとするものである。元來教育學は三の大なる研究範圍を有するものである。即ち第一、兒童の活動、第二教師の活動、第三、學校の一般組織設備等に關する事である。實驗的教育學に於ては此第一のは勿論であるが第二及第三の研究範圍も、また兒童の立場より研究するのである。兎に角一切の教育問題を兒童の立場より研究すると言ふのであるから、從て其項目も色々に分るのである、今其主要の點を擧げて見れば第一、吾人は實驗的教育學の第一の基本的研究として學校在學中に於ける兒童の精神及身體の發達に就て詮索せねばならぬ。更に此項目を小分すれば(a)此の發達の時期に就て研究す、殊に兒童の發達は平等に少しづつ、連行するか又は飛び／＼に進行するか、或は又或時は急に、或時は遅々と進行するや等に就て研究すべきである。(b)兒童の身體及精神發達の關係、例へば各個の身體機能の發達と或る精神作用の發達と

の間に併行的關係あるや否や等に就て。(c)兒童が其各の發達時期に於て其心身の狀態に於て如何に大人と異なるか、又自然に漸々と大人に近づくの狀態は如何なる者であるか。(d)兒童の普通常態の發達と異り、俊才又は低能となるものに就て研究すべきである。而して第二に兒童の知覺、觀念、記憶、抽象力、思考、意志、感動等の各個の精神作用の發達の狀態の研究である。第三には第二の研究を一層完全にせんが爲めに各兒童の個性に就て研究するのである。而して第四には第三の個性の研究より特別にとりはなして兒童の能力に就て研究し、第五には單に一般の兒童ではなく學校に學び居る所の兒童の働に就て詮索するのであるが、此を尙委しく言はゞ、(a)一般に兒童の精神的及身體的仕事の分解及夫れに都合よき條件、都合あしき條件に就ての詮索。(b)兒童の仕事と其衛生的關係の詮索。(c)兒童の仕事と學校の課業との關係、例へば學校の教場に於て行ふ仕事と家庭に於て宿題として行ふ仕事と何れか好結果を奏するや等の問題に就て研究すべきである、而して第六には各教科目に於ける兒童の働き方に就て研究するのである。蓋し第一より第五迄の研究事項は一般に兒童に關する教育上の諸方面の研究であつて實驗的教育學の一般の根本的研究とも言ふべきものであるが、第六に

は即ち所謂教授上の研究をするのである。

以上は「モイマン」教授が實驗的教育學に於て研究すべき仕事の内容を示されたる大要であつて即ち同教授が實驗的教育學に對して實驗的の意味を説明されたものと見てよいのである。

吾人は今前段に於ける實驗的教育學の形式的意義と、今此後段に述べたる其實質的意義を總合して考へて見ると、同教授は實驗的教育學に於て、教育上の理想如何なる方向に如何なる者に兒童を教育すべきかの教育上の大方針を立つることを許して居られぬ。此大方針は勿論此れに到達する教育の方法は基礎を實驗的材料に求めざるべからずと言ふに過ぎぬのである、同教授の著即ち本書の内容は全く其通りであつて何等教育上の大理想がないのである。

蓋し苟も教育學と名付けらるゝものならば、其教育理想を示すべきは當然であつて此を示さぬものには教育學と云ふ規範的科學を與ふることが出来ぬものであると思ふ「モイマン」教授は從來の教育學とは異り理想などを示さず、また早計に色々の實際的規範を與へぬ所に却て實驗的教育學の一大特色であるかのように説て居るのであるが、たとへ實驗的であつても苟くも教育學と言ふならば如何に兒童を教育すべきかの大方針を明示せねばならぬ。「ライ」氏の著「實驗的

「教授學」の如きは此點に就て教授學として價值あるのみならず、また教育學と稱しても左程の誤りではない。モイマン教授のを實驗的教育學と呼ぶならば「ライ」氏のは優に實驗的教育學と稱する價があるのである。氏の筋肉感覺、筋肉運動、意志活動の原理は即ち實行的活動意志の人物を作らんとする教育理想を標準とし全巻を通じて此主義を論述し、而して其論述に當て心理上の實驗的結果を引用して此を證明したのである、即全巻の論述の大方法は餘程演繹的傾向を取り、此を證明する爲めに歸納的研究の結果としての實驗的材料を引用したと見る方が穩かであつて、此意味に於て確かに一部の教育學、即ち不完全ながらも實驗的教育學であるとして見て差支がないのであるが「モイマン」教授の著は全く此れとは違つて主として歸納的の詮索法によりて唯だ實驗の状態及結果を記述し時々教育界に忠言を試みたるのみである。同教授の説では此れこそ實驗的教育學の價值であると云ふ譯なれども、余輩の見る所になれば同教授の著は唯だ教育的實驗心理學又は教育的實驗兒童心理學と言ふ様なものである、從來の一般的教育心理學とは趣を異にして、主として廣義の實驗心理を教育上に應用せんとの企てである。否な夫れよりは教育的見地より行いたる廣義の實驗心理とも言ふ方が穩かであるかも知れぬ。

一般的教育學を建設する上に、主として心理上の實驗的材料を提供せりと言ふべきものにして本書夫れ自身は正確なる意義に於ける實驗的教育と名付くべきものではないと思ふ。夫れよりは寧ろ教育的實驗心理學とでも、名付くる方が却て研究の内容を明示するものだらうと思ふのである。若し實驗的教育學なるもの、成立を許すとせば「ライ」氏の著「實驗的教授學」の如きは、たとへ不完全乍らも夫れに近いものであると信ずる。要するに「モイマン」教授の此大著は余輩の私見に基く所の「實驗的教育學」としては價值の少なきものなれども、此を實驗的教育學を構成し建設する所の資料的研究としては教育界にとりて少からざる貢獻であつて、吾人の感謝すべき研究であるに相違ない。唯だ余輩はたとへ實驗的であつても、苟くも教育學と名付くる以上は教育の理想を明示せざるものは教育學ではないと考ふる所より實驗教育學なる意義に關して「モイマン」教授と一致せざる點あるにより一言所感を述べたのである。

思ふに教育學の性質を確實にし、所謂科學的教育學を建設する上に有益なる材料を提供しつゝある所の心理的實驗の結果を系統的に記述せるの書は甚だ少く教育學研究者の不便少からざる時に當りて系統的に精密なる叙述法に従ひたるのみならず、純粹の叙述より一步を進めて教

育界に幾多の提言助言を試みたる「モイマン」教授の此著述は「ライ」氏の實驗的教授學と相並んで世界の教育界に歓迎せらるゝに至るを信ずるのである。

斯くて同教授の所謂實驗的教育學なるものゝ意味及び此れに對する余輩の私見は斯の如くであるが、次に同教授が實驗的教育學を研究する方法として説て居る點に就て一言しよう。即ち同教授は一切の實驗的科學は内部又は内部的の知覺に基いて其研究を初むる者であるが單に知覺である間は偶然的性質の者で一般の眞理となることが出來ない。そこで吾人は單なる知覺の以上に進んで觀察を行ふ必要がある。蓋し知覺の場合に於ては吾人は多くは無意的注意に支配さるゝも觀察の場合に於ては吾人は寧ろ有意的注意に依て知覺を支配さるゝ者にして觀察の第一要件は注意的知覺と言ふべきものである。而て又單なる知覺の場合に無意的又は偶然的に働いた所の分解的注意即事物を分解する爲に働く所の注意作用は觀察の場合に於ては一定の目的一定の成案、一定の方法に従て働くものであるから此意味に於て、觀察の第二要件として觀察と云ふものは方法的知覺とでも稱すべき働が必要である。其次に觀察の場合に必要な要件即ち第三の要件としては觀察せる色々の事項を或る一般の概念の下に纏むることである。而して

以上の觀察には他人を觀察する場合と、自己自身を觀察する場合との兩方あつて兩方共に大切な方法である。觀察は斯の如く大切であるけれども吾人は觀察の外に實驗的方法を用ゐねばならぬ。此れは觀察よりも一層大切な研究法で實驗的教育學の研究法の大特色である。而して實驗には其第一の要件として實驗せらるべき状態を有意的に準備する事である。第二の要件は此状態を實驗者の目的に従て有意的に變化する事である、第三の要件としては此實驗者の目的なるものは或る一定の科學的目的であらねばならぬ、物好きに行ふものではない。第四の要件としては實驗せる事項を分量的に計算せねばならぬ。此等は元來分解的の實驗法に必要な條件であるが實驗法にはまた綜合的方法がある。而して實驗的教育學の研究には綜合的實驗法が極めて大切な方法である、例へば吾人今兒童の讀み方に就て分解的に實驗する場合には其純粹の視覺作用としては文字の形を知覺すること、其純粹の精神的把住としては其文字の意味を理解すること、又言語的の方面としては其見たる文字を言葉にて説明すること及此を正しく言葉にて再生すること等の働があるのであるが、讀み方に關する分解的實驗に就てはこれ以上に進むことが出來ぬ、吾人は此場合に綜合的實驗法によりて以上三の働が讀み方の場合に相

互に如何なる關係に於て働くかと言ふことに就て研究せねばならぬものである云々と説き一般に實驗が從來の偶然的の觀察に優ることを説き、其理由として第一吾人は實驗により事實を系統的に詮索することが出来る、第二、吾人は實驗によりて觀察事項を任意に反復することが出来る。第三に或研究者の研究は他の研究者の研究によりて補修訂正せらるゝことが出来る。第四に多くの研究者が連合して同一事項を研究し得る便宜が多い云々と論述して居らるゝが此等の研究法に對しては今日は異論を唱ふるものもなかるべく「モイマン」教授の所謂實驗的教育學の研究法は勿論余輩の考ふるが如き實驗的教育學の研究に於ても、固より此等の研究法に基て研究することが多いのである。唯だ余輩の考ふる實驗的教育學は教育の理想をも攻究する必要があるのであるから「モイマン」教授が説きしが如き、單に狹義の觀察や實驗のみの研究法によりては満足が出来ぬけれども兎に角實驗的教育學の研究法としては以上の方法は極めて緊要であるのに相違がない。

尙ほ終に臨んで一言注意したきは「モイマン」教授は實驗的研究に重を置くの結果、從來の大教育學者が規定せる教育的規範例へば「ヘルバルト」が専心致思の心理より案出せる教授の階段

に關する規範の如き又は其の多方興味説の如きは、教育家をして奴隸的に束縛せしものなりと罵倒せるが如きは餘りに事實的説明の實驗に重を置きて、規範の價値を輕視したるの恨なきを得ず、吾人は社會的見地の外に、尙ほ勿論兒童の個性を洞察して此れに適するの教育法を工法せざるべからざる事は「モイマン」教授の教をまたずして明かなることであるが、兒童の個性の研究が確實にして誤なしと保證せらるゝ迄、何等の規範をも設けぬと言ふことは實際的教育上不可能の事である。吾人は唯だ現在迄の研究の頂點を基礎として假りに色々の規範を設けて實際に教育の仕事を行くのである。其規範を構成せる材料が學問の進歩と共に變ずるならば規範夫れ自身もまた變化し進歩するのである。餘りに早計に規範を極むることは勿論非常に危険であるけれども餘り臆病に懷疑の念に左右されて規範を作り得ぬならば、教育上の仕事は進行せぬことになる。而かも「ヘルバルト」の定めた教育上の規範の如きは今日では固より缺點もあり、また其應用の方法にも缺點があると云ふことが分つて來たのであるけれども、其效果も非常であつた事は如何なる教育家も認むる所であらう。また兒童は機械や物質ではないから學者が極めた教育上の規範を定規や尺度の様な工合に心得て何時でも此れにキチンと、あて

はまる様にせねばならぬと考ふるのは大變な間違である。學者の方でも一般の教育的規範を構成するには實際家が相當に個々の場合に於て融通も出來、自由に多少の變化が出来る様な工合に構成する様に注意せねばならぬことは勿論である。而かも「モイマン」教授の心配する様に規範に對して實際家の自由意志を許さぬ様な奴隸的盲従を要求するものではなく、また實際家も此れに盲従する必要はないのである。故に實際的詮索が盛になつても、教育的規範を構成するに毫も躊躇する必要はないのである。然しながら「モイマン」教授は從來の教育的規範は比較的正確なる基礎の上に早計に造られたるものであるから、今後は出来るだけ正確なる實驗的材料により慎重の態度を以て教育的規範を構成せねばならぬと言ふ意味を言ひ表はす熱心の餘り稍極端に走れるものと認めて教授の所見を諒とすると言ふ人あらば余輩も固より、また此れに首肯して却て同教授に感謝せねばならぬのであるが、唯だ一般の讀者の爲めに一言私見を述べて注意を促がしたのみのことである。

次は同教授の實驗的教育の研究の結果に關し、其主要なるものを擧げ尙ほ「ライ」氏の研究と相違の點などをつまみあげて此方面の研究の最新の傾向を述べて見ようと思ふ。「ライ」氏が其

著「算術教授の案内」や「實際的教授學」に於て發表せる幾多の嶄新なる研究に對して「モイマン」教授が多く其誤謬を指摘せるは「ライ」氏個人の方面よりは言はゞ之れによりて氏は今後の研究上に更らに得る所あるべく、また學界に取りては此方面の研究の進歩の區域境界を明かにして今後吾人の研究すべき新しき方向を示せるものと思ふてよろしかるべく「ライ」氏と「モイマン」教授の間の私上の個人的關係云々に就ては多く意を留むるの必要なく、吾人は寧ろ之れに關する世人の噂を信ぜざるを欲するも若し其間何等かの關係ありとすれば、吾人は學界の爲めに兩者の調和を希望するものである。

昨年四月以降余は本誌に於て「モイマン」教授の著實驗教育學に就て、其大體の梗概を紹介し聊か論評を試みたること二回に及びたりしが、公務多端の爲に引き続き稿を草するの暇なく、此年十月以後今日に至るまで中絶の姿となつて居つたのは、遺憾とする所である。然るに昨年は實驗教育學に關する思潮は頗る盛んになつて、乙竹教授の實驗教育學の著が出て、吉田教授は實驗教育學の進歩を著はし、稻垣氏は「モイマン」教授の實驗教育學の概要を翻譯になつたさ

うである。乙竹吉田兩教授の前記の著書に於ても「モイマン」教授の研究を紹介されて居る所が頗る多いのである。斯の如く已に「モイマン」教授の研究が一般に紹介された以上は今日に於ては最早貴重なる紙面を費して引き続き余の拙稿を出すの必要があるまいと思ふのである。尤も紹介と論評とは自然其趣が異なるけれども、今日實驗教育學其ものに關する學者の意見が區々である時に當りて、大體の根本的研究も出來ざるのに餘り細かな枝葉の問題までも論評するといふことは如何であらうかとも考ふるによりて、余は此稿は今回限りにて中止せようと思ふのであつて、今回は其最後として大體實驗教育學に對する余の卑見の一端を述べて御免を蒙りたいのである。

余は曩きに本誌に於て「ライ」氏の實驗教授學に就て論評を試み、次で「モイマン」教授の實驗教育學に就て所感を述べたのであるが、抑も實驗教育學なるものは果して教育學といふことが出来るや否や、「モイマン」教授の主張するが如き研究によりて果して教育學といふことが出来るや否や。此問題に就ては本稿第一回に於て「ライ」氏の實驗教授學と「モイマン」教授の實驗教育學とを比較的に論ぜざる際に聊か愚見を述べ置きたるが、今日の研究の状態に於ては矢張未だ

教育學とは云はれぬのであつて、寧ろ實驗的の教育的心理學と稱するのが穩當である。「モイマン」教授の今回の著は實驗教育學の入門であつて、其初步的のものと表題を下してあるけれども、大體に於て著者の研究の方針が推察せらるゝのであるが、著者は實驗教育學は主として兒童の心理を實驗的に研究して以て諸種の教育問題を解決せようとして居るのである。然しながら教育上の凡ての問題は單に兒童の心理的狀態のみによりて解決せらるゝものではない。例へば教具の問題、學校の設備、教科書編纂の問題、教師養成の問題等は勿論教育の理想の如き問題も決して單に兒童の心理狀態のみによりて説明さるゝものではない、之等の問題はむしろ却て經濟問題や、國家の發達の歴史や其國家の國是、社會發達の狀態等によりて説明され解決さるゝことが多いのである。而して其中でも教育の目的理想の解決の如きは到底兒童の心理狀態に基くのみでは不可能であつて教育の理想上の問題に於ては、到底其方法上の問題の如く「モイマン」教授の主張の如き實驗的結果を活用し得ることが甚だ僅小に過ぎぬものである。而かも「モイマン」教授は其著に於て兒童の心理の實驗的結果に基て、別に理想論を説て居らぬのであるが實際夫は説かうとしても説けぬのである。従つて所謂實驗教育學なるものゝ研究は教

育の方法論に於て活用し應用さるゝことが少くない。けれども教育の理想論とは大した關係がないのである。又たとへ教育の方法論とは少からず關係があるとしても矢張方法論全體は即ち實驗教育學の研究であるとは言はれない。少くも今日の所謂實驗教育學と云ふものは教育の方法論よりも其範圍に於ては狭いものである。要するに今日の研究の状態に於ては實驗教育學なるものは教育學として取扱ふ丈の價値を發揮して居らぬものであつて、また若し「モイマン」教授の研究の大方針の如く主として兒童の心理を實驗的に研究することが實驗教育學の仕事であるならば、將來に於ても教育理想論などとは大した關係なく、實驗教育學は理想論を省た教育學とならねばならぬ。苟くも教育學として理想論のないものならば夫は教育學とは言はれないのである。斯る意味に於て余は所謂實驗教育學が今日の如き傾向を以て進歩したならば、到底教育學と稱することが出來ぬものであると信するのである。單に兒童の心理現象の教育實驗に止らずして若し澤柳氏が主張せらるゝ如く、一般に諸種の教育事實に就て實驗的に研究して其結果科學的教育學を構成するならば、夫こそ穩當な意味に於ける實驗的教育學と稱するものに近づくことが出來るのであらうと思ふのである。又獨逸に於て起つた實驗教育學なるものは

晩近實驗心理學の發達の結果と見てもよからうと思ふ。實驗心理學の發達の結果其一部の趨勢として主として兒童の精神現象を實驗的に研究することが盛になつた。其勢に促がされて其研究を教育上に活用し應用せんとの動機より自然に實驗教育學なるものが起つて來たのであると思ふ。即ち獨逸に於て所謂實驗教育學なるものが起つたのは斯學を構成する材料が已に出來て居るので、むしろ其材料に促がされて成立したものであつて、一種の歸納的成立であると見てもよからうと思ふ。米國などに於ても書物の表題にも實驗教育學なる名稱を有し居らざれど、夫れに類するものは少くないと信するのである。例へば「ホール」教授の青年期に關する研究の如きは矢張實驗教育學とも言ひ得るものである。「モイマン」教授の研究よりは却て教育的である點が多い様にも思はれる。若し「モイマン」教授の書物を實驗教育學と言ひ得るならば「ホール」教授の書物も矢張夫より一層適切なる意味に於て、實驗教育學と稱することが出來るのである。唯だ「モイマン」教授は主として兒童の精神を研究の對象とし「ホール」教授は主として青年の心理を研究の對象として居るのである。一方は兒童實驗教育學とすれば他方は青年實驗教育學とでも言ひ得べきである。然るに「ホール」教授は斯の如き表題を求めずして「青年期及其

心理状態」と表題を附けられたのは研究の内容と一致せる穩當な表題である。矢張「ホール」教授のも決して教育學と云はるべきものではない。獨逸に於いても米國に於ても心理上の實驗的結果が澤山あるので、夫れより促がされ自然に歸納的に教育的の意味の下に纏めやうとの氣運になり獨逸に於ては内容と一致せざる新奇の言葉、即實驗教育學なる表題を以て表はれ大に學界の注意を惹いたけれども、其名稱によりて迷はさるゝものも出來たのである。此點に於て余はむしろ米國の學者は穩當であると信するのである。然し外國では、兎も角之れ丈の纏つた研究が出來たのであるが日本では所謂實驗教育學なるものは、丁度天降りに來た様なもので日本の今日の學問の進歩上未だ大きく纏る迄の研究の結果がないのである。尤も「モイマン」教授の研究の如きも粗漏の點が少くないのであるから、日本に於てもあの位の研究は勿論夫れ以上のものがあるからかも知れないが一般の氣運が未だ其處迄では至つて居らぬのに突然外國の研究を紹介したのに過ぎない。即日本に於ける學問の發達の結果ではない。日本人が工夫し鍛錬して出來た開化的の發達ではなく、丁度外國の文明の利器を輸入して教育界に應用せんとした様なものである。然れども所謂實驗教育學に於て論ずる所のものは、即外國の兒童であつて我

國の兒童とは境遇習慣其他種々の點に於て相違がある兒童に關する研究であり、且又同一條件の下に實驗された兒童の數は比較的少數なるを以て、大體の傾向さへ疑はしき者があるのであるから所謂實驗教育學に於ける研究を我邦の教育の實際に應用し得べき事柄は割合に少いのである即ち今日の所謂實驗教育學に於ける研究の結果は、未だ科學的原理として殊に教育學の様な應用的性質の科學上の原理として充分確實であるとは言はれないのであるから、實驗教育學其ものゝ價値は大した者ではないけれども斯かる研究の趨勢は一般の實際家に刺激を與へ、實際家は其受持の兒童の個性を取調べ、團體的教育の外に尙ほ兒童各自の個性に應じて適切な教育を施す様に導くといふ點に於て少からざる價値がある者と思ふのである。即實際の教育上に於ける活用の點より見れば、實驗教育學なるものは其研究夫れ自身の内容の價値より寧ろ實驗的研究の精神を喚起し鼓吹する上に於て、少からざる價値を發揮して居るものと思ふのである。従て實際の教育に従事する人々は今日の實驗教育學に於ける研究の結果を間違のない眞理であると思つて金科玉條と信仰することをせずには唯だ夫を一種の傾向と見做し一の参考と見做し、他方には尙ほ自ら進んで其の受持の兒童に就て調査して實際の教育上の参考とする様な態

度を取ることが必要であると思ふのである。然して其研究の方法も必ずしも實驗教育學に於て指示する様な者に限らずに兒童の平素の成績、平素の活動の状態を統計的に調査するならば、兒童各自の或種の個性も分り、教育上の参考となることが少くないと思ふのである。

(「教育學術界」第十七卷第一號、第二號、第九卷第二號所載)

エレン・ケイの「兒童の世紀」に就て

「エレン・ケイ」女史の著書「兒童の世紀」は現今の教育の理論及其實際の活動に對しては、たしかに急を報ずる警鐘である。此書は千九百年に瑞典に出版になり、千九百〇二年に其原書よりも少しく省略せられたものが獨逸語で出版せられ、丁度其年の秋に余は之を「ライプチヒ」の或書肆に於て偶然に發見し、歸宅後直ちに讀み初めて仲々面白く感じたのであつたが、其後千九百〇四年即一昨年に伯林大學の教授「ミュンヒ」氏が「將來の教育學」と言ふ書物を公にせられ、其中の劈頭第一に、此の「兒童の世紀」の一部に關する論説があつたのを見て、益此書に對して興味を起したのである。扱て此書は如何なる事を論じて居るかと言ふと先づ結婚の根本問題より説を起して、女子の天職を述べ、進んで教育の原義に觸れて、現今の教育の状態を痛罵し、家庭教育の萬能及其理想的實現を説き、更らに歩を轉じて宗教教授に立ち入り、尙ほ兒童の労働問題に論及して、社會教育の上の一道の光明を與へんとする努力は此書の骨子である。次に

順次に女史の思想を論述せんとするのであるが、是に一寸女史の閨歴を簡単に述べて置かうと思ふ。

「エレン・ケイ」女史は千八百四十九年に瑞典の「スマーランド」の貴族の家に生れたのであつて、女史を教育したる主なるものは自然界の書物及其父の所藏の書物であつて尙家庭教師として佛蘭西人獨逸人もあつたのである。女史が十九歳の時に其父「エミール・フホン・ケイ」は代議士として「ストックホルム」へ行くことになつたのであるが、此時頃より女史は政治經濟等の事項に漸々と興味を持つて來る様になつたのである。其後數年にして瑞典の國家經濟が困難の結果になり、女史の父も之れが爲めに打撃を受けた様な始末で女史は進んで小學校の教師となり、即ち教鞭を執つて其生活の道を開くと言ふ譯になつたのであるが、女史の天才は漸々發揮して、二十五歳頃に婦人問題に關する一論文を草したのが世人の注意を惹いた初めだと言ふことである。現今では北歐に於て社會的事項に觸れて、其天才を發表する一文星として文學界に雄飛して居るのであつて、獨逸語に翻譯になりたる其の文集は已に數版を重ねて居るのである。

教育界に取りては何れの世紀も盡く兒童の世紀と見て差支ないのであるが、殊に十九世紀の終頃より兒童に關する研究の範圍が非常に擴張し、又其研究の深さも一層進歩して、而かも此研究の趨勢が益盛となる様な有様であつて、二十世紀は實に「ケイ」女史の此書の名の如く、兒童の世紀とも言はるのであらう。教育上より見て是非さう云ふ傾向にしたいものと希望するのである。さて其二十世紀の兒童と云ふものは如何なるものであらねばならぬか、其教育は如何にすべきであるか、其社會上の關係は如何に規定すべきものであるかと言ふ問題に對して「ケイ」女史は開卷第一に先づ兒童は其父母を撰擇する權利を持つて居ると云ふことを説いて居る。人間の生存競争の状態に貴く高尚なる形を與へたいと言ふ過去よりの宿題は、人間の精神が改善せらるゝ度に従つて解釋せらるゝのであるが、此人間の精神の改善と言ふ事實は人間が基督教的になつたからと云うて表はれて來るものではない。夫は實に人間が出産の神聖と言ふ意識に覺醒された時に初めて行はれて行くものであつて、吾々は此意識に到達せざれば到底人間の精神を改造し生存競争に立派なる形を附與することが出來ぬ者である。さて其出産の神聖とは何んであるか、子供を生み出すことは本來神聖であるべき筈であると言ふことである。立

派なる精神と健康なる身體とを備へて居る者を父母とする所の子供の生るゝのは實に神聖なものである。吾々は完全なる兒童を生み出す爲には、其父母たる人に向て精神的には眞正の愛情によりて結ばれて居る結婚の状態と生理的には病氣がなく健康で丈夫な身體との二の條件を要求せねばならぬ……と言葉を極めて子供の生れて來るに必要である條件を述べてあるが、畢竟女史が今の世の卑しき物質上の生存の競争に飽き足らずして、之れに綺麗な形を與へてやらうとするのは丁度「シルレル」氏が吾々人間の官能的の活動を退けずして却て之を綺麗に純化してやらうとして是に藝術を其方法手段としたのにもよく似て居る様である。女史は決して生存競争を排斥しない、又自らはより逃れようともしない、女史は實に此生存競争を自分の好味方として其性質を變じ其風格氣品を高尙にしてやらうと積極的に努力するのである。此の努力を實現するには單に新に生るゝ子供の教育に力を盡す許りでは不充分であつて、吾々は其子供の父母に向つて先づ要求する所があるのであると言つて、人生改善の根源を家庭の父母に求めたのである。其身體的の條件は遺傳説を根據として父母の身體の無病健康を要求し結婚せんとする場合には先づ相互に其身體上の健康に關して醫師の證明書を求むべしと迄極言して居るが、或

點に於ては實に尤もの事であつて、現今にては體育が大に盛であるが、身體の先天的の状態と言ふものは、決して悔ることが出來ぬものであつて、中には後天的の外界の影響によりては改むることの出來ぬものが澤山あるのであつて、吾々は若し子供の完全なる健康を欲するならば畢竟其父母に之を望まねばならぬのである。吾々現代の日本の人々は兎に角身體を丈夫に鍛へ上げた武士の子供や、又武士でなくとも、今日よりは手足の運動も必要であつて、自然丈夫な身體を持つて居つた人々の子供であるからして、吾々今日の時代の人々は相當に先天的に比較的に丈夫な身體を備へて生れたかも知れぬが、今後二代三代と漸々遠くなつて行き、しかも其父母たる人が比較的古の人よりも丈夫でないと云ふことが事實ならば、吾々の子孫の健康と言ふものは實に氣遣はしいのである。夫れ故に兒童の體育は固より必要であるは論を俟たぬが、吾々教育に従事するものは其原理の上より又家庭に於ける父母たるべき人々に向つて其體育を要求せねばなるまい。國民全體の體育を奨励せねばなるまいと信するのである。又女史は眞正の愛情を結婚の根本的精神要素と信する結果、隨分過激な議論もあるが、或る意味に於て眞理であると思ふことを説て居る。

元來女史は「ニイチエー」及「ダーキン」「スペンサー」等より學說上の影響を受けて居ることが多いのであつて、吾々人間界の生存競争の形を高尙にせんと云ふ考の方式は詩人「シルレル」に似て居るとは前に一寸言うて置たが、女史自ら標榜する所によれば、矢張直接には「ニイチエー」の思想より影響を受けたものと見ゆる。即女史の此考は「ニイチエー」が人間と云ふものは動物と超人間との間に居る橋梁であるが故に、人類を高尙にして其理想に達せしむることは即人間の義務であると云うた事と同一徹の様であつて、女史自ら「ニイチエー」の此考を賞賛して居るのである。さうして又人類教漸々進化して退化せぬ様に、其理想の境涯に到達することが出来る様にと云ふ希望より、子供の出生や父母の心身の健全の上に要求する所があつたのは、畢竟女史自ら言うて居る様に「ダーキン」や「スペンサー」の自然淘汰の説や進化の原理を信ずると云ふ事實が、大なる動機となつたものだらうと思ふ。殊に又第一章の「兒童は其父母を選択する權利を有す」と云ふ議論を「……爾は爾を地上に蕃殖せず天に向て向上せよ……自ら回轉し得る所の車輪を作れ、創作する者を創作せよ」と云ふ様な「ニイチエー」の言葉を以て結んで居るのは、女史は如何に「ニイチエー」に私淑して居るかと思ふ。然しな

がら女史と「ニイチエー」とは其思想が全然同一であるとは言はぬ。「ニイチエー」は人生發展の精神的本義を意思の活動に求めて階級的貴族的の倫理説を主張したれど、女史は之れに反して「シルレル」の理想の如く、人生の價値を其感情の發表なる藝術に求めたのである。其論集中の「藝術の國民」と云ふ一節に於て明かに此裏の消息を洩らして居るのであつて、人生を藝術的に形成し藝術に生氣ある生命を與へようとする努力は女史の一切の働の中心となつて居る様である。「藝術は一切の人間の爲に存す」と言ふ事は決して藝術を野卑なる人間の脚下に屈服させるのではなく、野卑なる人こそ却つて藝術の方に向つて向上し發展し來らざるべからざるものであると説いて人生一切の事象は大きな物も小さき物も、永遠不滅の大紀念碑も又は「マツチ」の箱も一切のものは、凡て皆之等を創作する人及此等を消耗する人の美感の發表であるべき筈であると言及して居るのであつて、美感の修養及發表は或程度迄は人によりて異なるので、言はざるべきであるけれども、其極致に達すれば全く平等となつて人生は美の着物にて蔽はれ、調和の帯にて結ばるゝ様になるのである。否吾々は斯くなる様に努力せねばならぬのであると云ふ考であつて、此點は「ニイチエー」とは大分違つて居ると思はるゝ。人生の理想目的は完全の境

遇であるとか又は幸福であるとか色々の言葉で言ひ表はされて居つても、畢竟は多様の一致や調和の状態を備へて居るものでなければならぬ。目的の内容は何であつても少くも内容を包む所の其形式は此等の美の要素を含んで居らねばならぬ。斯かる思想は近世の教育界に在つては詩人「シルレル」によりて親切に紹介せられたのであるが、其後社會の物質的方面の活動の趨勢に驚いて、此思想は暫らく教育界に於て餘り研究せられなかつたのであつて、數年前に無名氏の「教育者としてのレムプラント」の著書によりて再び大に活氣を得、此書はまさに五十版にもならんとする位の勢である。而して今又「ケイ」女史の如き著書が學界に紹介せられて大に歡迎を受けて居るのは畢竟思想界の傾向は一方に於ては細かな方法の攻究があると共に、他方には又人生の歸趣に關する眞面目なる研究が盛行はれて居ると云ふ證據であらうと思ふ。大分横路に入つたが「ケイ」女史も此れ畢竟斯の如き理想を有して、之れに到達する方法として、第一に先づ茲に述べた様な家庭の要素である夫婦父母の義務責任に關する意識の覺醒と其實行とを促したのである。

斯の如く女史は夫婦なるもの、眞義を規定したる後更らに進んで、胎兒と母の關係に及び、

一般の婦人問題に觸れ、教育上より婦人の勞働保護を切望して止まぬのである。下等社會の婦人の過激なる勞働は如何に其胎兒の發育に大害あるかを例證して居るのである。即ち英國の或る白粉製造場に於て或る時期の間七十七人の工女に就て調査したるに、彼等は二十一人の死兒を生み、凡十回の流産をなし、又四十人の子供は其仕事の上より受けた母の毒を引き受けて遂に死んでしまつたと言ふ事であつて、又獨逸の「シュレジエン」の硝子製造場の工女は非常なる難産をすることが普通であつて、又此處に働いて居る少女の如きは其身體に畸形を起して不具なるものが澤山ある。一般に工場の澤山ある町の死人の割合は田舎の町に比して四倍乃至五倍であつて、其中殊に子供の死亡する數は比較的最も多いのである……。斯くて女史は現今歐洲の文明諸國に於て婦人の一日の勞働時間の最大限を八時間より十一時間迄としてあるものを、出来る丈け其時間を減ずべしと主張し、婦人は家政上の仕事もあれば、寧ろ男子よりは却て正確に一般に適當なる様に勞働の最大時限を極めてやるのが大切であると説いて、勞働して居る婦人を保護する法案が一般に設けらるゝことを希望し、尙ほ進んで女史の理想として、婦人が國民の貴き財産であると考へずして、母なるものこそ即ち國民の貴き部分であると考へたい

ものである、婦人の價値は母たる上に存在して居るのである、其子供を教育することが婦人の天職であると論じて、一切の婦人を賢母の位置に高めたいと云ふ希望を表白して居る。斯の如き考は固より我邦の婦人社会には今日に於ては尙ほ未だ餘り珍らしと云ふ程のものではなく、全く普通の事であるかも知らんが、歐米の婦人社会には大なる刺戟である。或一部の婦人社会には大なる打撃である、家族的生活の煩累を嫌ひて、獨身で世を送らんとする傾向及其社会的活動が漸々其度を高めて居る歐米の婦人社会には、女史の此理想はたしかに善き忠告であると思ふ。又家族的生活を營んで居り、自ら其子供を教育すべき天職のあるのを顧みずに濫りに交際社会に出入する様な婦人に取つては、尙一層苦い忠告であるに相違ないと思ふ。然し女史の云ふ如く自分の子供を、教育するのは婦人の天職であるかも知れんが、今日の社会の状態にては逆ても之を盡く實行することは出来ない。西洋の列強中で比較的生活程度の低い獨逸であつても、百分中約四十九と云ふ多數の婦人は法律上の獨身であつて、其大約三分の二は生活の爲めに労働をやつて居り、又結婚して居るものも其三分の一許りは矢張ヘンの爲めに働いて居るのであつて、仲々家庭に居て其子供の教養を専門とする様な事は出来ぬのである。我國も追々

生存競争が烈しくなるに従ひて、婦人の社会的問題が起るだらうと思ふが、婦人の天職は良妻賢母たることに存すとすれば、其天職を全うせしむる様にするが社会政策の責任だらうと思ふ。

斯くて女史は家庭の父母を警告し、進んで女子の天職は子供を教育するにありと論じたが、然らば女史の所謂教育とは如何なる意味のものであるか、女史の教育観は如何なるものであるか、之れ吾々の次に知らんと欲する事柄である。

「ゲーテ」が其「エルテルの悲痛」に於て示した様な個人的教育、心理的教育即ち個性の自然の心意状態を基礎としての個人的教育意義は、女史の教育上の根本の義と言ふべきものである。「ナトルプ」「ベルゲマン」氏等の社会教育學の書物が著はれて以來、教育界の趨勢は殊に著しく社会的教育即ち社会を教育の單位と見做す傾向が高まつた様であるが、然し詮じ詰むれば教育の單位は矢張個人の完成であるのである。個人が完成すれば所謂單獨的個人ではなく、社会的個人となるのであるから、此意味に於ける個人の完成と言ふ事は教育の永遠の主義として生存

して行く事が出来るだらう。女史は實に現今の教育思想が社會的社會的と言ふて皮相なる意を以て外に去る傾向のあるを見て、吾々は個性に歸り眞面目に個人を作り上げねはならぬと警告するのである。

一個人の教育個性の完成を計る上に於て現今の缺點は、兒童の過失を根本的に取り除かんとするのである。亂暴壓制の方法によりて取り除かんとする事である。然るに教育家が之を取り除いたと考へて居つても其悪い性質は、他日兒童が生長して社會的生活の流に入り込めば容易に再び發表して來るのではないか、一體よく／＼考ふるに、過失と言ふ事は結果なしに其儘消滅するものではない。又吾々は之を根本的に取り除く事は困難なものである。寧ろ吾々は教育上此過失を改造して善とせなければならぬ。例へば兒童の我儘執拗の悪性は教育の如何に至りては正しく強固なる意志となる様に改鑄する事が出來、狡猾伶俐にして騒々しい者は企業家となる様に悪性を變じて善性となすの働きこそ、教育と言ふべきものである。女史の此の考は女史が宇宙を美化せんとの力の一部を表はし居るものなるべく、醜なるものも之を棄てずして其美を發揮する様にしてやり、悪なるものも之を取り除かずして善に移る様にしてやりたいと云ふ

事は女史の一代の骨折である。換言すれば女史の理想は萬物の連續向上的の發展であつて、一時の暗黒はあるとも、此の暗黒は纏て光明となる事が出來ると言ふ信念を有して居るのであるから、女史の眼には現代教育界の一隅に尙ほ大なる勢力を有して居る此の禁壓主義と云ふものは實に蛇蝎の如く見ゆるのである。兒童は働け動けと云ふ命令には悦んで従ふものであるけれども、斯くするな、かうするなと云ふ様な否定的の命令に従ふ事は實に困難を感じるのであるのに、現今の教育界に於ては尙ほ此否定的命令殊に甚しきは絶對的の否定的命令を下し、或る事を禁じて他に活動の道を開いてやらぬ様な不親切な事が随分少くない様である。女史の所謂兒童自らが其選ぶべきを選ぶ様な力を養ふ事が、教育の根本的任務であるのに、却て此力の發達を妨ぐる様な禁壓主義が尙ほ教育界を去らぬのである。女史は即ち此點に着眼して次の如く論じて居る。曰く、個人が完成するとは一方には外界に適應する事が必要であるが、又他方には、力を得ようとする意志の働きが必要である。前者は人生に一定の形を與へ、後者は之れに新じき内容を與ふるものである。前者に於ては主として模擬の作用が働き、後者に於ては主として個人の力の實習である。自然は常に其基本の姿を繰り返へして發表するものであるが、又

常に多少の差違が其間に生ずるものである。然るに人間は未だ此自然の法則を認めずして常に同一様のものが發生する事を期待して居るのである。新しき差違を有するも、發生を望まない様の傾向が表れて居る。否な實に之れが現今の教育界の一つの傾向である。平均同型のものである保守的態度は、新しきものを作りたいたいの勢力よりも一層勢力を有して居る様であるが然し後者、即ち新しき個人を作り上げる努力は實に教育上偉大なる價值を有するものではないか。教育は意志の禁壓ではない、其發展である。舊式のもを繰り返す勳ではない、新しき生活を引き來たるのである。自ら働く事の出来る自治の生命を生み出すのである……。

同情は固より人間相互に缺くべからざる社會的道德であるけれど、個性完成の中核は實に意志の發展に存するのであることは女史の言葉の通りである。意志の發展は固より其禁壓ではない、哲學書類を讀むな、小説を讀むな、此をするな、彼をするな、と内容の如何を問はずして色々唯だ禁止して、子供の意志を雜草の様に、生ずるに従て抜き取らうとする教育主義は、品性を陶冶するのではなく、夫を枯死せしむるものであると説いて居る。女史の言うて居る通り禁壓主義の教風は泣く子を打ちこらして、其泣を止めさせる様なものであつて、其結果は唯

だ子供の意志を抑壓し、恐怖の感を起すのみである。吾々は泣く子の泣くのを止めさせようとする場合には彼を人の居らぬ場所に連れ行き、泣いて他人に不快を與ふる時は、何時でも人間の仲間に置れぬと言ふ觀念を子供に與へ、子供自ら此觀念を得る様になれば即ち是彼自ら其意志の悪い勳を制して、以後は泣くことをせぬと言ふ様になるのである。前者即ち打ちこらして泣くのを止めさせるのは、之は子供を動物の様に取り扱ふので、後者は之に反して彼に社會的生活の原則を心得させるのである。然るに世界の教育界には絶對的否定禁止の命令のみでなく、尙ほ實際體罰を行うて子供の意志を禁壓する傾向が今日尙ほ決して少くないのである。我々の日本の教育社會に於て、今日は最早斯る蠻風の行はあるまいと信するが、西洋では今日でも随分實行されて居る。先年「ロンドン」に滞在して居た時、曾て日本に來遊された「ヒュース」嬢は英國の學校に於ける體罰の實行を大に攻撃して一時輿論を喚起したのであつた。斯かる教風は固より女史の極力排斥する所であることは特に今是に詳述せずとも、前に述べて來た女史の考より推察することが出来るだらうと思ふ。女史は伊太利の國民より刺客や其他殘忍なる行をなす者を多く出すのは、畢竟同國の教風が子供を動物の如く亂暴に取り扱ふからである。日

本の如き穩健なる教風は吾々の理想である。「トルストイ」伯は乘馬の際には鞭を携へぬ。伯は馬を鞭打つ必要はない。伯は馬と共に話し得る。伯と馬とは互に了解すると言ふ事であるが、之等は實に教育法の手本であると言つて居る。以上は女史の教育觀の大體である。

斯かる思想を有する女史の眼には、現今の西洋の家庭教育及學校教育の何れも、決して充分満足の状態とは見えぬ。否な餘程危険なる状態であると見ゆるのである。即ち女史は現今兒童青年の徳義の力が弱く薄志弱行のものもだん／＼多くなる傾があるのは、決して近世の文學の罪ではない。之れは實に近世の無信仰の罪である。確實なる信念のない罪であるが、今是に特に述べたいのは寧ろ第二の原因とも言ふべきもの、即ち家庭教育の缺乏に關する事であると言ひて、現今西洋では貧民は勞働の爲めに、上流社會は社交の爲めに、兎角他出勝にて、家庭に居る時間が少く、且つ又學校の側に於ても、此頃は漸々家庭の仕事に侵入して、昔は家庭の母や祖母が教へて居つた裁縫の如きもの迄學校の仕事となり、從て學校の授業時間が漸々増加して子供の家庭生活の時間は益々減少するのであるから、斯る外部の事情によりて、兒童の家庭教育には満足出来なくなつた。けれども幸にたとへ少しにても家庭教育を授くる時間がある場合で

も、其教育の方法は兎角誤つて居る。家庭の父母は子供の様に若くなつて、彼等の仕事仲間、遊び仲間となり、抑壓を退けて自由發展の方法を取るべきであると教へて、更らに「善良なる家庭と言ふものは、其父母が家庭の神聖に對して宗教的畏敬の情を感じる場合に、初めて構成されるのである」と言つて、家庭の神聖を忘れ放縱浮薄にして信念のない者に毒矢を放つて居る。女史は又現今の學校教育も家庭教育と同様に、殆んど精神がない、生命がないと罵り、其詰込主義が今日尙ほ勢力を逞くして居ることを痛嘆し、且つ又學校の系統、教育の方法等に於て大に改良すべき點あることを指摘し、女史自ら所謂「總合學校」なるもの、設立を主張して居る。「總合學校」と言ふは、男も女も下層の社會の子ども中流上流の社會の子ども、皆な悉く同一の教室に於て教育を受くるのである。或時期の後に於ける男女混合の教授は、隨分弊害があるけれども、之等は女史の眼中にないのであつて、女史は此種の總合學校に於てこそ、道德の問題、婦人問題、結婚問題、及勞働問題等が比較的公平に解釋さるゝであらう、總合學校は教育的問題よりも以上の問題である。夫れは實に社會の生活問題であると言つて教授訓育の方面よりは寧ろ社會的方面より此種の學校の必要を説いて居る。教育と言ふことは社會の爲めの働

であるからして、或る設備活動の如何によりて社會上の問題が解釋さる、と言ふ場合には、教育の實際に於ては固より、其設備活動を実施する方がよい様であるけれども、夫れが實際の教育上不都合であると言ふ點があるならば、吾々は之を実施することが出来ぬのである。男女混合の教育の如きは西洋の學校に於てさへ弊害が表る、ことが事實である位であるが、まして日本に於ては小學校の初年級を除いては、男女混合教授は實行に苦しむものであつて、女子の此點に關する考は、我邦には固より適用出来ぬ事は明かである。社會の一切の階級の子供を同一學校で教育せよとの女史の考へは別に珍らしくもない。我邦の小學校の如きも其通り全く一種である。合衆國の如きも又一種類の小學校で、貧富貴賤の子弟の分ちがないが普通の様であるが、此頃は私立の學校が、漸々増加して、中流殊に上流の社會にては、高い月謝を拂うて其子弟を私立學校に送るものが多くなつて來て、公立の小學校には下層社會の子弟が残る様な傾向がだん／＼と増して來ると言ふ事であつて、女史の此點に關する意見は其實行を見ることが實際上餘程困難である。夫れは兎も角、女史は斯かる總合學校を設立し、其教育の内容の働としての主なるものは、第一兒童の特別に秀でたる特性を發見し、早くより彼の嗜好に適ふ學科

を多く學ばしむること、第二は若し或る兒童には格別秀でたる特性がないならば、特別の教育法によりて其特別の個性を養ふ様にせねばならぬ……と云うて、大に個性の自由發展の必要を主張し、現今の平均主義教育の方法を罵つて居る。斯の如き根本の考に基いて、女史は尙ほ委しく教育上の注意を擧げて居る。即ち第一には兒童が特別に秀でたる點があるならば、夫れを早く専門的に特別に發達せしむべきこと、第二は或時期の間は或る學科のみを修めしむること、第三全體の學校生活の間兒童をして自ら働かしむること、第四、凡ての課業に於て實際と接觸せしむべきこと、此四の點は女史の所謂總合學校に於ける大切な新教育方針である。吾々は實際及原理上の種々の都合によりて、女史の考を其儘實行することは出来ないけれども、女史の精神丈は即ち吾々の精神とすることが出来ると思ふ。學級組織の教育はたしかに平均主義に陥り易いのであるが、然し此組織は設備上の形式の側であつて、教育と言ふ働は常に個人々々に與ふる影響であるのであるから、教育者の精神の如何によつて或程度迄はたしかに各個の個性に自由發展の力を與ふことが出来る。否之れが出来なければ教育と言ふことが出来ぬのである。然るに現今の教育は稍もすれば設備上の形式に妨げられて、個性の自由なる發展に

力を致すことが少い様な傾向は決して鮮少であるとは言へぬ。「時勢は人格を要求すれども、教育者が兒童の生活兒童の學習を人格的にせない間は此要求は充たされない、兒童に彼等自らの特種の意志を有することを許し、彼等自ら思考し、其特有の智識を研き、其特有の判断を形成することを許すならば、初めて是に彼等の人格が自由に發展し來るのである……」と言つて「學校の無精神」なる章を結んで居る。

女史は斯くの如く平均主義の教育を排斥して個性の長所の自由發展を希望するのであるが之を實行せんには單に總合學校のみでは充分でない。今の幼稚園や初歩の初等教育を施す學校は皆な之を廢して、其代り家庭に於て兒童を教育する様にしたいと主張して居る。「ルーソー」は兒童を「自然」の手に渡さんとしたるが、女史は兒童を學校より取り去りて家庭に歸らしめんと欲するのである。先に述べた通り現今の學校は、個性の發達に重を置かぬ缺點があるのであるが、女史の眼には幼稚園の教育の如きも全く夫れと同様であつて、教師が子供を命令的に働かし、子供自らが自分の好む所のものを行ふと言ふ状態になつて居らない。彼等の働は客觀的に制せられて、彼等自ら主觀的に發働することが少く、其個性の發展は實に覺束ない。是にも又

均一主義、平均主義が行はれて居る様に見ゆるのである。又感情教育の方面より見ても、學校よりも家庭の方が好都合である。教師が人の子に對する感情と、両親が自分の子に對する感情とは勢い違ふて居る。家庭に於ては感情は深く切になれども、學校では淺く淡くあるが故に、個性の完成の上に主要なる働となる所の感情を教育するには、矢張家庭の方が便宜であると説いて居るが、此考を實行することは随分困難である。殊に生存競争が烈しくなるに従ひて、婦人の勞働が益増して來る様になると、婦人は到底其子供を自ら教育することが出來ぬ。従つてどうしても其子供を幼稚園や兒童保護所へ依托せねばならぬ。所謂社會的の實際の狀態が女史の此理想の實現を妨ぐるのである、我輩は子供の學齡に達する迄の養護教育は母の責任であると信ずるが故に、之れを行ふ時間と技術とを有する婦人には、其子供の爲めに無論幼稚園の必要はないと思ふ。かゝる場合には家庭に於て婦人の天職を盡してもらひたい、乳呑兒を人手に托して自ら社會的野心の満足を企つる様な婦人があるならば女史と共に排斥したいのである。斯くて女史は教育の一般の趨勢傾向に對して自家の抱負を述べ、進んで人間の道德的行爲を支配する所の宗教教授に關して現今の弊害を指摘して居る。四歳の子供は基督の愛の教を聞き

て「夫れならばおとつさんは基督教信者でない」と言ひて、其父の行と基督の教との間に矛盾があることを発見したことがある。又瑞典の或る兒童は基督の慈善の教を痛く感じて自分の持つて居る玩具は勿論彼の着物迄も、或る貧しき子供に恵み與へたことがあつたが、此事兩親の知る所となりて、御目玉を頂戴した許かりでなく打ちこらされたと言ふことがある。又或る少女は其敵を愛せよとの教を聞いて「夫れは出来ぬ、ヒンランドの人は誰れも「ポプリコッフ」を愛するものはあるまい」と答へたこともある。斯る迷は必竟「ルソー」が會て言ふた通り子供は大原理を學んで之を其行爲の標準と思ふて居るけれど、其周圍の社會の實狀によりて何時も小原理を標準として行爲せねばならぬ様に強ひらるのである、大原理は單に言葉であつて社會の實際狀態、人生の實狀とは違つて居るが故に、吾々は子供に大原理を授くる場合には多くの假定法を設け、條件を設けて、其特別の場合其實行の度合等を教へなければ、子供が以上の迷に陥るのは尤のことである。宗教問答や神學の理論などを以て宗教教授の方法とするは固より誤つて居るのであつて、斯かる教授法が跡を絶たぬ間は子供の行爲の發表、道德觀念の整理は不可能である。兒童の深い宗教的感情、確固たる信仰を養ふには何も別に基督教にのみ依頼す

る必要はない、世界文學から世界の宗教から佛教からも大なる助を受くるものである。宗教の理論ではなく其實際が眞實の宗教心を養ふ食物である。大なる理想に向つて努力奮闘する所の大人格の生きたる活動は實に兒童の生きたる宗教心を養ふものである。現今の主要なる問題は如何なる人生觀を有すべきかと言ふ事よりも寧ろ一個の人生觀を自分のものとなし、夫を實際生活の上に實行的に發表することの出来る様な力を充分に持たねばならぬ、丈夫なる強固なる信仰の力を持たねばならぬと云ふ事である……斯くて女史は實に偏狭なる宗教觀偏狭なる宗教教育の愚を罵り歴史的宗教に重を置かずして、理性的理想的の宗教感情其ものを養ふことが教育上必要であると主張して居る。成る程子供の宗教心は自然の委や、崇高高潔なる人に接して自然に漸々と發達するであらうが、家庭の父母及學校の教師も此點に關しては大なる影響を與へ得る位地に居るのであるが、現今の日本の家庭殊に新らしき家庭に於ては、斯かる修養の手段となるものは實に少い様である。眞面目なる或る信念を抱いて其子供を教養して居る父は決して多いとは言ひ得ぬと思ふ。學校に於ても其通りの傾向であつて、教師の信念と言ふものは如何程子供等に影響して居るか、問はれて見れば随分其返答に窮する人は少くないと思ふ。

澤柳氏は「教師論」に於て歐米諸國の大教育家は、大概信仰堅固なる敬虔的人である。一般に我國に推論する事は出来ないが、深く信する所がなくては教育上大なる仕事はむづかしいやうに思はれる……と説いて居らるゝが、我輩も又斯く思ふ一人である。信仰は人格發展の力であるから之れが教育家にないとあるとによりて、教育の成績に餘程の相違が生ずることと思ふ。女史は斯の如く人間の精神の奥底に入りて、兒童に正しく清く且深く堅き信念を與へたいと親切に説いて居るが、夫れに飽き足らずして今度は更に兒童と外界即社會との關係に留心し、殊に下層社會の兒童は其精神も身體も非常なる不幸の状態にあることを述べ、其救済の策を講じて居る。其一として女史は次の如く言ふて居る。一體子供の發育が完全でなく兎角何かと故障の多いのは、種々原因があるだらうが、其母が育兒法を心得て居らぬ事が一の大なる原因である。男子が兵役に服する時期の間、同一年齡の女子は必ず業務として育兒法、衛生看護等の方法を學ぶ様にしたと思ふ。丁度男子の身體薄弱なるものゝみが兵役を勤め得ぬと同じく、女子もよくく己むを得ぬものは仕方がないが、常則としては一般の女子即結婚の見込のないものでも、盡く皆な女子の業務として以上の事柄を學ばせたいと思ふ。此事が出来ないけれ

ば兒童の完全なる發育は望むことが出来ない……。第二は婦人の労働時間の制限、第三は兒童の労働保護の方案である。第二の方は前にも説いてあつた様に、婦人の過激なる労働は其子供の發育に害があることは明かである。又第三の兒童の労働保護も、西洋に於ては大に必要を感じる許りではなく、已に列強國は大抵之れを制定して居る。女史は諸國に於ける労働兒童の慘狀を述べて居るが、今日では最早左様ではあるまいと思ふ。英國の如きは千八百九十九年文部省にて調査したる時は、壹百十二個の學校にて、壹千四百四十八人の兒童は一週十九時間より二十九時間の労働に服し、七百九十二人は三十時間より三十九時間、二百八十五人は四十時間以上の労働に服して、而かも其所得の賃銀は僅かに一時間半ペンニーより二ペンニー位であると言ふ事實が表れたので、是に兒童の労働は教育上の問題となりて、千九百三年には遂に兒童の労働保護法が發布になつた。例へば其一二の個條を擧ぐれば、十六歳以下の少女は如何なる労働にも使役されぬこととなり、又男女共に夜の九時より朝の六時迄の間は労働に使役されぬ様な事となつたのである、獨逸に於ても同様の性質を有する法律が制定になつて、例へば十二歳以下の子供は飲食店に使役されぬ、又商店や交通機關等に使役さるゝものは十二歳以上であら

ねばならぬ。夜の八時より朝の八時迄は勞働に使役されぬと言ふ様に、餘程子供は幸福になつて來たのである。社會の氣運が漸々斯かる傾向を呈して、不幸なる者が少しづつ、にてもだんだん幸福の位地に進むことは、實によろこばしき事であるが、然し仲々急には女史の理想通りには行くまいと思ふ。獨逸に於ては上流社會の子供は毎年千人中五十七人位死亡し、貧乏な家庭に於ける子供は毎年千人中三百四十五人位死亡すると言ふ事であるが、之れが同一の割合に至るのは仲々易容てはあるまいと思ふ。然し吾々は固より女史と共に之等の不幸なる兒童を救済する道を講ぜねばならぬ。殊に我邦に於ては西洋諸國が遭遇した悲惨の状態に陥らぬ前に此等の事を攻究し、禍を未然に拒ぐ様にせねばならぬ。これには固より社會政策の力を假らねばならぬのであれども、吾々教育に従事するものは又女史と共に「吾々の負傷せる同胞が苦痛を感ずるや否やを問はずして、寧ろ吾々自らも又負傷者となる」と言ふ様なあつき同情を以て此問題を研究して置きたいと思ふのである。

要するに女子の「兒童の世紀」は體系を備て居る教育學ではない。家庭學校社會の三方面に於て教育上目下の急務とする諸點を擧げて其弊を改良せんとする勢力である。冷靜なる觀念の結

合知識の排列ではなく、血あり肉ある所の熱誠の發表である。吾々は勿論教育に關する冷靜なる理論的研究に傾聴する必要はあれども、又時々燃ゆる様な熱情によりて吾々の教育的活動に靈火を點じてもらはなければ生氣のある仕事は出來難いと思ふ。知識上の刺戟も固より大なる價値を有して居るが、意志や感情の働より生ずる刺戟は吾々の活動の上に眞實の生命を與ふるものである。女史の「兒童の世紀」は實に此の意味に於て吾々を利益することが少くないと信じて居る。(「教育學術界」第十三卷第四號、第五號所載)

ゲーテの教育思想と現代の教育

ゲーテの教育思想は其有名なる教育小説ウイルヘルムマイスターに就て、其要點を研究する事が出来るのである。此小説は二篇に分れ、第一篇は教訓の巻であつて、千七百九十六年即ゲーテが四十七歳の時に公にしたものである。第二篇は遍歴の巻と云うて、千八百二十一年より千八百二十九年の間に著はされたものである。丁度ゲーテは其フアウストに於て、初めは世の中の色々な経験をさせ遂に自ら初めて強く深き自覺を起すに至らしめた様に、此小説の主人公ウイルヘルムをして其の青年時代に於て色々な経験をさせ、遂に自分の子供を眞面目に教育する様に自覺させたのである。今其の一端を述べれば、ウイルヘルムは其當時の演劇に改良を加へたいといふ様な文藝熱に燃えて居つて始終、芝居を見に行くのである。父は眞面目な昔風の人でこんな事は嫌の方である。母は父の手前もあり此の青年に度々忠告をなし訓戒を與へる。芝居を見ると云ふ様な事は不必要の事ではないかと云ふと此青年は承知しない。世の中には不

必要な者でも使用されて居るものがある、現に此父の部屋を見るのに父は其收得した利益があれば、夫れを以つてこんな贅澤品を買つて居るではないか、英國製の高價な贅澤な不必要な家具などを買つて居るではないかと云ふ調子で母をやり込める。遂に芝居道樂に耽り女優と關係が出来て子供まで生れる。彼も是非一度は自分で芝居をやつて、此を改良して見たいと熱望し遂に愈々此を試みることになつたが、夫れは失敗に了つたのである。此間彼は當時の所謂文藝上に新思想を持つて居る人や、色々な新しい空氣の家庭などへも出入して十分に各方面に新らしき氣分を経験するのである。而して遂には大に自覺を起し自分の子供フェリックスには自分が通過した様な途を通過させまいと思ひ、色々工夫を凝らした結果子供を連れて遍歴するのである。例へばアルプ山あたりの谷へ行き、古寺を訪づれる。此處には夫婦と子供が世俗の塵に染まず極めて眞面目に手細工をなして其生活を營んで居る。斯くして父は其子フェリックスに此有様を見せて、眞面目なる勤勞の尊ぶべきことを知らすのである。自分が青年の時に芝居などへ行つたのと丸で違つた方面の精神を子供に作らうとするのである。又彼は子供を連れて其伯父を訪問する。伯父は元來米國人であつて歐洲に移住して居るのであるが、自分の腕で奮

闘努力をなした結果、今では大なる地主である。美と云ふ様なことは決して知らない譯ではない、否な最高の理想とも此を考へて居るけれども、第一は先づ社會國家の爲めに實益實用が大切であると信じて居る。彼は大地主であるが決して利己的ではない。社會人道の爲めに同情を有して居るものである。斯くてウイルヘルムは斯様な伯父を訪づれて其子供のフェリックスに對して、修養のない浮氣な耽美家と言ふものは人生の苦闘壓迫の境遇に堪へ忍ぶ力がなく、遂に滅してしまふものであるけれども、奮闘的努力によりて能く社會の爲めに實益實用上の結果を生み出す者は、自分も永く幸福を受くるもの而かも立派な人格のものであると云ふことを教へ込まんとするのである。第一巻の教訓の巻に表はれて居る伯父は音楽好きな又金光の裝飾などを好きな方で、寧ろ深い經驗のない浮氣な耽美家であつたのである。ウイルヘルムは自分の青年の時は斯様な浮氣の生活を好んで居つたけれども、其子供には之れと違つた性質の伯父の感化を興へやうとするのである。彼は又其子供を連れて伯父の姪に當る親族を訪づれる。此婦人も亦相當の地面を有して居るものであるが、農家の子女を集めて眞面目なる教育を興へて居る。村の人々が嫁を貰ふ時は此婦人の教育を受けた者を選ぶと云ふ程、信用ある立派な教育

を興へて居つた。ウイルヘルムは又其甥なる人を尋ねる。此人は曾ては多少婦人などの關係があつたのであるけれども、今では非常に眞面目なる生活をなして居つて凡ての生活、凡ての仕事、凡ての藝術の前に先づ手細工が必要であると言うて勤勞の徳に重きを置いて居るのである。一つの事を正しく知り是を徹底的に練習することは、百のものを断片的に半ば知るよりも貴いものであると云ふ考を持つて居るのである。斯くてマイスターは最後に瑞西邊とも思はるゝが所謂教育郷とも云ふべき場所に其子供を連れて行くのである。此處の教育主義は第一に宗教的の敬虔の情を養ふことである。ゲーテの考では敬虔の情には色々種類がある。第一は猶太的又は異教的敬虔の情とも云ふべきものであつて、自分の上にあるものに對して此情を起すのである。第二は哲學的の敬虔の情と云ふべきもので、自分と同等のものに對して起すのである。何故に此を哲學的と稱するかと云ふに、ゲーテは哲學者と云ふものは凡て高きものを自己に迄低く下げ、凡て低きものを自己に迄高く引き上ぐるものである。一切のものを自己と同等に取り扱ふのであると考へて居つたからである。而して第三には即ち基督教的の敬虔の情であつて之れは自分の下にあるもの、即ち世の不幸なるもの苦むもの弱きものに對して起す情である。最

後に自己に對する敬虔の情がある、之れは吾々の中には神的のものがあると云ふことを自覺して夫れに對して起す情である。而して之れは前三者の敬虔の情を體得したる最上の結果として得られるものであるが、又前三者は此の自己敬虔の心よりも發達すべきものである。而して教育郷の建物は八角形の堂であつて、其周圍に三筋の廊下が出来て、其處に此の三種の敬虔の情を養成する方法として夫々の繪畫があるのである。即ち猶太的敬虔を養はん爲めにはイスラエルの聖史や希臘の昔の譚を表はす繪がある、哲學的敬虔を養はん爲めには基督の奇蹟基督の生活に關する繪がある。基督教的敬虔を養はん爲めには基督の死に關する繪があるので、生徒は日夕此等の繪畫を直觀し、自然に此種の敬虔の情を起すに至ると云ふ様に、工夫したものである。尙ほ此教育郷の教科には唱歌や算術などもあるのであるが、殊に勞作的に傾いた學科に非常に重きを置いて居る。農業園藝などは大に獎勵して居る。牧畜や、林業や、彫刻や手工などもやらせる。尤も此中には生徒の隨意になつて居るものもあるが一般に斯の様な勞作的の教科に重を置いて居るのである。

要するに此教育小説の第一巻教訓の卷に於ては、ゲーテは個人の欲望を自由に満足せしめ、

個人の激情を其の趣く所に趣かしめ深き底のある修養でなしに浮氣なる享樂に傾て居る弊らしい青年の生活を描て居り、第二卷の遍歴の卷では之れと全く相違して眞面目なる宗教心の上に立ちて節制と勤勞の大切なることを説て居る。殊に手工の如きは散漫になつて居る材料を集め夫れを組み合はして相當の形を作り出すものであるから自由放縱な性質のものではなく、寧ろ制限的のものである。一定の規矩準繩に依らねばならぬ性質のものであつて、此種の課業を獎勵した。ゲーテの考では社會の將來と云ふものは斯かる意味に於て節制的生活、勤勞的生活にあらざれば其の發達は覺束ない。個人々々の生活に於ても斯くの如く眞面目なものでなければ眞の幸福、眞の發達は得られないと云ふ譯である。今日の勤勞學校の教風の如きは歴史的に其發達を研究すれば、ゲーテの考などより少なからざる力を得て居ると言はねばならぬと思ふのである。

而して此の教育小説中に於けるゲーテの教育方法に關する根本思想は、迷より自覺に導くと云ふことである。誤より正しい方に導くと云ふことである。此を知能教授の方面と訓練の方面と兩方面に就て考へて見ると、兩方面共に一度は誤りに陥り迷に入つて其後自覺した方が確實

であり、誤りも判然と分るが、又正しい方の事も一層確然と印象される。然し實際上より見て教授と訓練と兩方面に分けて考へて見る必要がある。教授の方面に於ては生徒自ら實驗でもして見て、自分で夫れを誤つて困つて居る時に先生より適當の指導を受ければ眞に教訓が深く印象されて二度同様の誤りに陥らない。知識は如何にも生きて發達する様な感が起るであらう。凡て生徒が自分でやつて見て誤りに陥つて居つた時に先生の指導を受くると云ふ風に教授法が働けば實に其効力は徹底的になるのである。即ち試行錯誤の教育法である。然るに實際は多くの場合に於て生徒は自分でやつて自分で誤りを自覺しない間に、已に教師より詰込的に教授される故に教授の効力が徹底して居らないのが多いのである。此方は時間も早くすむ生徒も骨が折れないし、丁度三角形の一邊を一直線的にスラ／＼と進行する様なものである。之れに反し、生徒自ら試みて其誤りを發見し、教師の指導を受くると云ふ方は仲々時間も要する上に生徒の骨が折れる。之は恰かも同じ目的地に達するのに三角形の二邊を回り道して進行する様なものである。然し教授法の原則としては三角形の二邊を回り道して進行せしむる方がよいのである。夫れが眞の開發的教育法である。此の意味に於てゲーテは教育法としては開發的

教育法の主張者である。又訓練の方面より見ても生徒が一度迷に陥りて此を覺りたるものは最早再び邪道に陥らない様になり易いのである。然し小説に於て文學的の趣味の爲には態々迷に陥らして見るのも面白い事であるけれども、實際の教育になると生徒を態々迷に陥らしめ、邪道に陥らしむると云ふことは出来ないのである。其處は知能の教授の方法と訓練の方法との間に相違のある所である。假りに正道に導き入れる方法として邪道に陥らしめるとして、若し此を必ず正道に導き入れることが出来れば多少の申譯も立つけれども、萬一邪道に陥りて再び此を救ひ上ぐる事が出来なかつたならば人の子を預つて居つて申譯のないことになるのである。訓練の方面に於ては教授の場合と違ひ、生徒をして危道を踏ましめ此れに陥らしむると云ふことは出来ぬ話である。併し餘りに世話を焼き過ぎ一から十迄干涉することは決して訓練ではない。出来る丈は生徒の自治に任せ自ら試行し、自ら反省し、自ら矯正する餘裕を置かねばならない。此餘裕を生徒に與へ得ない程の短氣な教師は、生徒の自治心を養成することが出来ない。然し不幸にして一旦邪道に陥り迷の道に踏み入つたものに對しては、夫れが正道に反へるまで十分に力を盡すべきは當然である。退校處分の如きは非常なる嚴罰であつて固より輕々し

く出来るものではない。學校としては出来る丈根氣強く反省を促がすことを力むべきである。尤も甚しき破廉恥の行爲等にて生徒仲間より全く彈指排斥されるもの、如きは、已むを得ぬことがあるけれども、本體としては心得違の生徒を矯正することは失張學校の大任務であるべきである。

近來中學校等に於て退校處分の増加せるは如何なる理由であるかは判明せざれども、兎も角教育家の反省を要すべきであると思ふ。文部省の第三十九年報を見るに次の如き數字が表はれて居る。

年 度	公立私立中等學校生徒數	懲戒に因る退學者數
明治四十年 度	一一〇、八六〇	一八五
同 四十一年 度	一一四、三五五	二三六
同 四十二年 度	一一七、四〇八	二一七
同 四十三年 度	一二一、六四二	七三八
同 四十四年 度	一二四、五七四	八七二

此の表に依れば四十三年度及四十四年度に於ては生徒數の増加の割合に退學處分を受けた者の數が非常に激増して居るのである。如何なる行爲の爲めに處分を受けたかは此表のみによつては明瞭ではない、けれども最近に至り此の如き多數の退學處分を出すと云ふことは研究を要することであると共に、實際家として退學處分を受くる迄に至らざる間に懇切に指導して正しき心に反へらしむる様努力すべきは當然である。實際社會に於ては控訴院も大審院もあるのに人格未完成のものを教育しつゝある學校が溢りに退學といふ死刑の宣告をするのは實に残酷極まる話である。而かも生徒に取りては夫れが最後の宣告であつて控訴院も大審院もない。他に訴ふる場所がないのである。

ゲーテは尙教授法に關する思想としては、一般に綜合法を貴んで居る。知識上の教授法では人間の呼吸の如く綜合と分解の二法あるが、綜合の方が適切である。構成は分解解剖よりも一層教訓的である。結合は分離よりも一層教訓的である。動物などを解剖するのは一度死んだ者を再び殺す様なものである。二度殺すよりも一度死んだ其儘の方が、却て教訓的であると云ふ様な考である。現今の所謂人格的教育學を主張する學者の中には之に類する考を有して居る者

もある。リンデの如きは博物教授等に於ては、餘り分解や解剖などをなさずに生きた儘を直観せしめよ、其ものが生きて居つて何等かの目的に向て相當の努力を試むる有様に就て直観せしめる方が生徒の心情に觸れたる教授法であると説て居る。然し之れは學科の性質や又は程度の問題であると思ふのである、博物教授の如きは矢張一種の科學的研究の興味を起すべきものであつて、殊に日本の如き此方面の發達の幼稚なる國に於ては、獨逸あたりよりも一層分解的解剖的に教授することが必要であると思ふのである。固より今日は綜合的の知識も極めて亦缺乏して居るのであるけれども、夫れは又博物教授以外の諸學科の教授に於て養成することが出来るのである。要は博物教授者などに於ては綜合的の方面にも多大の注意を拂ふべきは當然なるべきも、ゲーテやリンデなどの如く分解的の方面を餘り輕視することも出来ない。

要するにゲーテと云ふ詩人は餘程世界的宇宙的の詩人であつて、純獨逸的ではない。レーマンは其著「教育と教育者」に於て純國家的のビスマルクと宇宙的世界的のゲーテを混ぜ合はした様な人間が望ましいと説て居る。然しながら此處に述べたる教育小説の第二卷遍歴の卷に於けるゲーテの思想は寧ろ純獨逸的に近い考であつて、勤勞を重するの精神や節欲節制の習慣や一

方に自由の空氣を求めながらも尙一定の規律、一定の制限の下に確實に辛抱強く活動する様な人間を作らんとしたることは今日の獨逸の國民性の發達の上に少からざる影響を與へて居るのである。又其教育の方法に關する思想、即ち誤より正しき方に導くと云ふ考即ち試行錯誤の教育法は今日の所謂創造心の養成や昔よりの原理たる自發活動などの精神と似通つて居るのであつて吾人の参考とすべき考であると思ふのである。

殊にゲーテが冷たい理知を退けて、暖かな豊かな人格の教育を目指したのは吾々の最も注意すべき點である。感覺は認識の世界に於ては一種の材料や素材ならんも、美の世界に於て藝術の世界に於ては決して材料や素材として終ものではない。夫れは實に目的の世界である、線や色などの感覺的のものと意味とが一體として具體的に藝術品として創造さるゝときは線や色は最早材料や素材ではなく、美としての目的の世界である。此處に感覺と理性が一致し、自然と理性が相抱合し、融和するのである。自然と理性は何時も戰鬪的に對峙するものではない。然し又自然即理性でもない。自然は又單に出發點としての價值を有するのみでもない。純なる自然純化された自然を抱擁する理性こそ、眞に理性の全體的統一的な態度を發揮せる理性であり

理性と融和し得る純なる自然こそ發展的の自然である。瘠せ衰へた淋しき冷い人格を退けて想像や感情の暖かな豊かな内容を有する人格の教養を暗示せる大詩人の理想は永へに愛と敬虔とを以て歓迎さるゝであらう。(大正四年「教育學術講義」)

ジャンパウルの教育思想

ジャンパウルは亦有名な詩人であるが、教育に關する思想は其の教育書レバナに於て明かに發表されて居る。此レバナと云ふ言葉は昔の羅馬にレパールと言ふことがあつて夫れと關係がある。即ち昔羅馬に於ては子供が生れると夫れを父の前に置き父は自ら此を取り上げる、即ちレパールする、其處で初めて自分の子供であると云ふことを承認するのである。又レバナと言ふのは一面羅馬の女神の名になつて居るのである。何れも子供に縁のある言葉である。今其思想に就て一二を摘出して論述して見やうと思ふ。

人間には生れながら理想的の立派な人間となり得る素質が備はつて居る、潜在して居る。此れを開き出すのが教育の仕事である。知識や道徳は關係系統のない蟻塚の様なものではなく、一種の有機的關係を有して居るのである。而して其開展覺醒には滋養物を要求するのであつて夫れが教育の方法になるのである。吾人若し開展覺醒さすべきものを唯だ一所に結び付くると

云ふ様なことをするならば、火薬の種子を蒔て火薬の生長を待つ野蠻人と選ぶ所はないのである。教育は實に人間の有する素質を開展進暢せしむる働であらねばならぬ。然るに今日の教育の實況を見ると此を抑壓して居ることが多い。此れを矯むるには常に子供の元氣を鼓舞し常に快潤にして愉快に活動する様にせねばならぬ。快潤や愉快の氣分と言ふものは凡ての物が其下に生育發展する蒼天の如きものである。體温は人間の身體に必要である如く、快潤と愉快の氣分は人間の精神生活に必要缺くべからざるものである。蓋し大人の場合に於ては愉快の氣分がなく悲哀の感に打たれて居つても或は理性の世界に心を走らせ、又は將來の希望などを起して自ら慰藉することが出来るけれども、子供の場合に於ては斯の如きことは不可能であつて丁度蝶々が羽を取り去られてさなぎとして匍匐する様なものである。子供が感ずる苦痛と云ふものは丁度動物の場合の如きものであつて、純然たる苦痛を其儘感ずるもので過去や將來の事を心に思ひ出して自ら慰むることが出来ない。快潤と愉快の氣分を保持せしむることは兒童教育の生命である。之れには無論遊戲などは最も都合よき方法である。

德育に關しては一方には強き壯嚴な道德と云ふものがあつて正直、強固なる意志、忍耐、正

義、自重等皆之れである。又他方には麗はしき道德と云ふものがあつて他人を愛し、他人に同情を寄せ厚意を盡くすなどの事柄は此れに含まるゝのである。即ち第一の種類は主として自己に關するものであつて、第二の種類は主として他人に關するものである。然し兩者共に自己の欲求を捨て私欲より遠ざかる點に於ては一致するのである。教育では單に私欲を圖り感覺的の欲望に慣らさずして出来る丈、努力精進する習慣を養つてやらねばならぬ。此の習慣さへあれば物は決して消盡することがない。永久に創造の望みがあるのである。凡て生活ある者は唯だ生命に燃え付くものであるから教師は自ら實踐して模範を示すことが肝要となる譯である。更らに宗教的方面に關しては尙一層注意を要するものがある。人間が動物と異なる所は思慮や道德の點ではない。此等は程度こそ違ふけれども動物に於ても多少發見することが出来る。動物には全然存して居らぬもので、獨り人間にのみ見出し得るものは即ち宗教である。神聖なるものは不淨のものよりも前に存在し、無邪氣なるものは邪氣よりも前に存在す。人間は斯く一度は墮落せしも再び又向上せんことを努力するものであるが、動物には此向上的努力は不可能である。蓋し宗教は固より神を信することにあるのであるけれども、常に神靈に向て渴仰する

ことが大切である。併し神は天空に居るものではなく、神は吾人の胸に宿り吾人に温か味と内心の確實とを感じしむるものであつて、恰かも道德の詩とでも云ふべきものである。宗教の教育は如何にすべきかの問題に至りては頗る困難なるものであるけれども、要は一種の驚駭なくしては信仰は起るものではない。全く平凡な生活には信仰の起るのは困難であつて、何にか不思議の事に對し突然驚駭の感に打たる、ことが必要である。天才でも、愛でも、力でも全く電光の如く突然急に起るものであつて、順序を経て階段的に起りたるものは其の力が弱いものである。一つの驚駭は實に全體の哲學を破壊することもあるのである。聖書や何にかを教ゆることは固より大切なるも成るべくは基督の傳記でも教へ、一種の驚駭によりて大飛躍的に信仰を得せしむる様に指導せねばならぬ。有限的知識を與ふる場合には漸次に相當の順序階段を履むことが必要であるけれども、宗教の如き無限的のものを與ふるには直覺的に一度に飛躍する方が強い力となるのである。

以上はレバナに於ける思想の中で、比較的特色のある所を二三摘出して見たのであるが、元來ジャンパウと云ふ詩人は南獨逸のバイエルンに生れ、父は牧師であつて家庭は非常に圓滿

常に和氣藹然なるものであつた。ジャンパウはライプチヒ大學に入りて神學部を卒業したが卒業後は随分經濟上の困難があつたけれどもバイロイトと云ふ田舎に退き、書物と山水を友として常に愉快な氣分の人であつた。従つて其教育思想全般の調子が如何にも田園生活をして居る詩人の思想を表はして居つて、何んとなし無邪氣な快潤な餘り無理のない調子でのんびりしたこせつかない子供を要求して居る。宗教々育の如きも從來の詰込的のものを排して、子供が多少成長して自ら直覺的に感ずることを主眼として居る所は修身教授や訓練などの参考になると思ふのである。青年などが心機一轉して直覺的に根本より改心し向上する様になるのは長い説法や訓戒などよりも却て簡單で力ある暗示に依ることが多い。常に活眼を開きて適當な機會を捉へ、簡單であつても印象の強い訓戒を與ふことに注意する必要があるのである。

殊に彼は訓練等に関しては子供らしく躑躅、餘り早熟的にせぬ様にと説て居る。子供が多少愛に狎れて甘へる事なども八釜敷言ふのは却て子供の自然性ののんびりした發達に害がある。御客に對して無理に挨拶をさせることなども同様の結果を來たすと言ふて居る。又は子供が何にか禁じられて居るものを持つて遊んで居る時には唯だ口で其物をはなす様に子供に言ひ

聞かすべきであつて、子供の手より無理にもぎ取る様なことをするなと説いて居る。彼の驍方は凡て餘り無理をせずにやれと云ふ調子である。人間性を餘りに悲觀的に悪しきもの、様に考へ、氣短に鍛錬しやうとする様な教風に對して反省せしむるに至つたのは此詩人の殘せる大なる教訓である。(大正四年「教育學術講義」)

フイヒテの教育思想と現今の教育

緒言

十五六年前仙臺の第二高等學校に在學中當時の獨逸語の先生高橋郁治先生より獨逸語の教科書としてフイヒテの著「人間の本領」を學んだことがある。當時初めてフイヒテの名を知りフイヒテの哲學思想の一端を承知したのであるが、殊にフイヒテの人物に就ては非常に尊敬を拂はざるを得なかつた一人である。氏は實に千八百〇六年及千八百十三年に於て獨逸がナポレオン第一世と戰を交へたる時に自ら獨逸軍に投じ、講演により士氣を勵まして見たいとの希望を有して居つたけれども、遂に其機會を與へられなかつた。然るに其妻なる人も仲々感心な婦人であつて千八百十三年の戰爭の際に於ける負傷兵の看護婦として働いたのであるが、不幸にして其患者より熱性の病氣が傳染したのである。而して殘念な事には此妻の病氣がフイヒテに傳染し遂に千八百十四年一月二十七日五十二歳にして此世を去るに至つた次第である。殊に教育の

方面より見れば千八百〇六年にプロイセンはエーナ及アウエルステットに於てナポレオンの爲めに大敗を蒙り殆ど國の獨立を失つた様な悲惨なる境遇に陥たのであるがファイヒテは獨逸の再興を圖るには教育の力によるの外はないと確信し千八百〇七年より同八年に亙る冬の間、於て伯林に於て、而かも佛國の偵察などの仲々嚴重であつた其當時に於て、殆んど死を決して「獨逸國民に告ぐ」と言ふ十四回に亙る大講演を試みたのであるが此講演は實に獨逸の教育の根本的改善を促がし従て獨逸國の再興に對して非常なる力を與へたのである。素よりスタインやハルデンブルクなどの政治上の改善、シャルンホルストの軍事上の改善など何れも獨逸再興の大なる槓杆たりしに相違なきも、一國興隆の精神的基礎を置いた者は確かにファイヒテであると思つて差支なからうと思ふのである。余は斯かる點に於て多年ファイヒテの人物を尊敬せる次第であるが丁度當一月が其百年祭に當るので、別に新しき研究でもないのであるけれども教育上の立場よりファイヒテに關する話をして見やうと思ふのである。

ファイヒテの教育思想は其哲學殊に道德に關する思想の應用とも言ふべきものである。又一面にはベスタロツチーの教育思想の影響が頗る大なるものがあるのである。故に先づ此方面より

出發して説明することが順序であるけれども、斯くては餘りに紙數を費やす恐あるが故に主として其教育思想の直接の發表とも言ふべきものに就て述ぶることとするのである。夫れは「獨逸國民に告ぐ」(Reden an die Deutsche Nation)の講演、教育箴言、其他大學教育に關するものなどがあるのであるが、今回は主として「獨逸國民に告ぐ」の講演に於ける教育思想に就て述べやうと思ふのである。それで所論の順序は大體四段に分けて説かうと思ふ。即ち初めは千八百〇六年の戰爭當時に於けるプロイセンの教育の一般狀況より説き起し、次にファイヒテの教育思想を述べ、然る後其の影響とも見るべき點を挙げ、最後にファイヒテの教育思想と關係する意味に於て現今の教育上の問題に及んで見やうと思ふのである。

一 十九世紀初頭に於けるプロイセンの教育

當時はプロイセンの教育の狀態は尙ほ甚だ不振の者であつたのである。千七百十七年にフリードリッヒ・ウキルヘルム第一世の時代に初めて教育令が發布になつたのであるが、未だ嚴然たる義務教育の制度とは言ひ難いのである。千七百六十三年即ち百五十年許り以前にフリード

サツヒ大王の時代に初めて義務教育の制度が出来、凡ての児童は五歳より十三歳又は十四歳迄就學すべきことに定められた。殊に農家の児童にして家畜の世話をする爲めに學校を度々缺席する場合には別に家畜を世話する者を置き児童は學校へ出席させねばならぬ、若し止むを得ぬ場合であつても一週間に三度は必ず出席させねばならぬと言ふやうに相當の注意を拂つて、成るべく義務教育を勵行する様に力めて居つた。又は貧窮であつて月謝を出せぬものには相當の保護を與ふる規程も設けられた。僧侶が視學の職責を行ふべき規程も出来た、其他色々の條項が備はりて凡て二十五ヶ條許りの教育法規が公布されたのである。次でウキルヘルム二世も教育に對しては熱心であつて千七百九十四年には小學校、中等學校及大學の教育に關し百二十九ヶ條許りの法律の實施を見るに至り、其後ウキルヘルム三世も幸に教育の改善を圖らんことを力め、ペスタロッチーの許へ官費の留學生を派遣し、小學教育の新しき試みに就て學ばしめたのである。斯の如く代々の帝王が教育の改善を圖ることに熱心であつて、漸次少しづゝ進歩して來たには相違ないけれども今日より見れば、實に尙不振の有様と言はねばならぬ。制度や法令は出来たけれども其充實の實際に至ては實にあはれむべきものである。例へば千八百〇

四年に於ける一視學の報告を見るに、村内にて最も低く最も粗惡なる建物は學校である、教室は薄暗く空氣の流通は悪しく實に不潔の極である。教室は又往々教師の居室と共用にして、又往々家畜飼育場、若くは飼育用の仕事場に充てられてある。教師も亦無知無作法不潔にして、授業などにも不熱心であつて、衣食の途を助くる爲め手細工等をなし、而かも此手細工の場所に使用する様な有様である、習字や算術なども教へず唯々児童の理解出来ぬ宗教問答を無暗矢鱈に暗誦して居るのであつて、ペスタロッチーの所謂頭の教育も胸の教育も又手の教育も何にも毫も出来て居らぬ様である云々。千八百〇五年にはピスマルク等を教育せるブラーマンなどが伯林にペスタロッチーの主義の下に小學校を設くる等、漸次教育の進運に向ひ來れるも地方の一般の有様は尙未だあはれむべき有様であつた。

此當時佛國の教育の有様も獨逸と大同小異であつて、尙ほ幼稚のものであつたのである。千六百九十五年にルイ第十四世及千七百二十四年にルイ第十五世が児童の就學に關する法令を定めたけれど十分に實施されなかつた。十八世紀の終に漸く佛國の北方及東方には新教徒の影響によりて學校も漸次増加し内容に就ても多少の進歩を呈したけれども、其南方に至りては尙非