

森有礼のスペンサー理解

—*Education : Intellectual, Moral, and Physical* をめぐって— (1)

長谷川 精 一

目 次

- はじめに
- 一. 知識の教育上の価値
- 二. 知育 (以上本号)
- 三. 徳育
- 四. 体育
- おわりに

はじめに

森有礼に関しては幾多の研究があるが、彼がその思想形成において、いかなる書物を読み、そこからどのような知的栄養を得たかについての研究は少ない。これは、『森有礼全集』に主として収められた森の公的、私的な文書や数々の評伝の類とは異なって、彼の蔵書がまとまった形で現存していないという事情によるところが大きい。とりわけ、文部大臣となる前の外交官時代に、森がいかなる書物を読んでいたかについて、具体的な史料に基づく研究は、今までにほとんどなされていない、と言ってもよいのではないだろうか。

しかし、これまで森について述べられたものの中には、この点に関するヒントが含まれているものがある。例えば、『森有礼伝』の著者、木村匡は、駐米公使時代の森について記している。「スペンサー哲学、ジョン・スチュワート・ミル氏理財学の如きは、当時一人の注意するものなかりしに、独り先生熱心に之を研究せり」⁽¹⁾。また、森の死の直後に追悼文を書き、森を「奇矯なる偏理的の改革家」⁽²⁾と評した蘇峰徳富猪一郎は、1916(大正5)年に出版した『大正の青年』において、自分がかつて森有礼が所蔵していたスペンサーの教育論を入手したが、そこには森の勉学の跡が現れており、文政家としての彼の見識もこのような努力によるものであったと述べている。従来、森とスペンサーとの関係に関心をもってきた筆者は、蘇峰のこの言及が気にかかっていたが、蘇峰の蔵書を探索する中で、彼の記す「森の手摺本」を発見することができた。

蘇峰の蔵書は彼の死後、同志社大学に寄贈されたが、一部は、お茶の水図書館等、他の場所にも所蔵されている。そのお茶の水図書館の特別閲覧資料の中に、本稿でとり上げる、Herbert Spenser, *Education : Intellectual, Moral, and Physical*, Williams and Norgate, 1861. (以下、*Education* とする) が現存していたのである⁽³⁾。この*Education*は、全190 ページ、22.4cm×14.8cmの書物であり、表扉見開きの左ページには、墨筆で「大正五年五月大正青年論起州中無端論及于森氏乃搜来此冊子為其引例云尔 五月十日 蘇誌」、右ページには同じく墨筆で「予別ニ此書ヲ蔵ス今購求シタル所以ハ有礼森子ノ手扱タルコトヲ認めタレハ也書中ノ黒線及ひ記入ノ字解字ソ是れ子カ刻苦勉強ノ痕ナラサルハナシ是豈ニ珍重セざる可ん哉 明治四十年五月十三夕 蘇峰学人」と記され、中扉には、2枚目に「森蔵書」の印が、3枚目には「東京図書館 森清委託本」の印がある。本文には、ときには数ページにわたって、また、ときには断片的に、鉛筆で下線が引かれ、上下、左右の空いた部分にはときおり語句の意味が英語、及び、日本語で書き入れられている。以上からも明らかのように、森有礼がおそらくは米国もしくは英国から持ち帰り、森の長男、清の手を経て、蘇峰が蔵書の一冊に加えたのがこの*Education*である。前述のように、木村匡によると、森は米国公使時代にスペンサーの思想を研究し始めていたが、1873（明治6）年3月、米国から帰国の途中、森はイギリスに立ち寄り、スペンサーに初めて会うことができた。その際にスペンサーは森に国家制度に関して「保守的な助言」を与えている⁽⁴⁾。その後、1880（明治13）年に英国公使としてロンドンに赴任した森は、知識人たちのクラブ、アシニアム・クラブの会員に推されたが、スペンサーは1868（明治元）年以来、このクラブのメンバーであった。彼はほとんど毎日クラブに出かけ、図書室で雑誌の書評に目を通し、午後は一、二時間ビリヤードをして楽しんだ。森は後年、唯一の趣味として、毎日公務が終わった後欠かさずビリヤードをしたと伝えられるが、彼は学究的な生活を送り非社会的であったスペンサーが談笑を交わす数少ない相手のひとりとなった。1881（明治14）年5月19日にはスペンサー主催の晩餐に森は招かれている⁽⁵⁾。

森とスペンサーは上に述べたように個人的に親交をもっていたが、思想的にはいかなる関係にあったのか。まず、国家論、憲法論においては、山下重一氏が明らかにしたように、政治制度は国民の性格が変化する以上の早さで変更したときには必ず反動を呼び破滅へと至るという認識をもち、日本社会を「軍事型社会」と考えていたスペンサーは、森に対して、これまで専制的支配に慣れてきている日本人は、急に憲法政治を取り入れることは不可能であるという「保守的な助言」をした⁽⁶⁾。森は1883（明治16）年末ごろに *On A Representative System of Government for Japan* を書いて彼の国家論を明らかにしたが、そこにおいては議会に立法権を認めない、きわめて独自の国家機構が構想されている⁽⁷⁾。また、倫理思想においては、スペンサーの「総合哲学体系」の総まとめともいえるべき *Principles of Ethics* (『倫理学原理』) (1879年～1893年) に示された、「共感」に基づく自他

の共同という概念は、森の教育改革の中で非常にユニークな位置を占めている『倫理書』の中で主張されている「自他並立」の原理と、高い親和性をもつ（このテーマに関しては、拙稿『森有礼とH. スペンサー——「倫理書」をめぐって』⁽⁸⁾を参照されたい）。

以上のように、両者の間には一定の思想的な関係が認められるが、教育思想についてはどうだろうか。森は1879（明治12）年に『東京学士会院紀事』に「教育論——身体能力」を掲載したが、アイヴァン・ホール氏は、「森がこの論文を書いた動機として、ハーバート・スペンサーの影響をたどることができる」として、「森は彼の『教育論——知的、道徳的、身体的』を読んでいたかもしれない」⁽⁹⁾と述べている。今回、森の手摺本が見つげられたことによって、ホール氏のこの推定が裏づけられることとなったが、次節以下では教育思想における森とスペンサーとの関係を具体的に検討したい。

さて、ここでとり上げるこの*Education*は1861年の版であるが、スペンサーがこの書物の初版を出したのは1860年であった。1861年の版の序文によると、この書物に収められている四つの論文は、もともとはそれぞれ独立に、1854年から1859年にかけて発表されたものであり、彼の進化論的な思想に基づいて著されたものであった⁽¹⁰⁾。この書物は日本においても早くから注目され、1880（明治13）年には文部省の委嘱により、尺振八が『斯氏教育論』という書名で邦訳しているが、その後、1885（明治18）年には『斯辺鎖教育論議』（小田貴雄訳）、1886（明治19）年には『標註斯氏教育論』（有賀長雄訳）の、2冊の翻訳が出されている⁽¹¹⁾。

本稿においては、この森手摺本*Education*を手がかりとして、スペンサーの教育論に対する森の取り組みの跡をたどっていきたい。しかし、森が残しているのは、下線と語句の字義の書き込みだけであり、内容に関するコメントやメモは何も記されてはいないので、彼が同書の各部分をどう読解したのかを確定することは不可能である。よって、スペンサーの論旨を追いながら、いかなる箇所に森が下線を施しているか、下線の密な部分と少ない（あるいは全くない）部分とはどこか、といったことに着目して、森が他の場所で著した叙述等、彼の思想と政策を示す他の史料を参考にしながら、可能と思われる限りの推論を進めていくことしかできない。本稿で試みようとするのは、このような限界をもつ作業にすぎないが、冒頭でも述べたように、教育論に関して森がいかなる文献を研究したかについての具体的な史料がほとんど見出されていないという現状からみて、このような試みも全く無意味ではないと考える。このような作業を通じて、森の教育思想について多少なりともユニークな視点を獲得することができれば望外の喜びである。以下、*Education*第一章から検討に移りたい。

一．知識の教育上の価値

上述のように、スペンサーの*Education*は四つの章からなるが、その最初の章は、第二章、第三章、第四章でそれぞれ知育、徳育、体育を論ずるのに先立って、同書全体の総論ともなっており、「いかなる知識が最も価値があるのか (What knowledge is of most worth?)」と題されている。この章においてスペンサーは、真に価値があるのはどのような知識かということよりも、最も人々の賞賛や名誉や尊敬をもたらす、社会的地位や勢力を手に入れるのに役立つのはどのような知識か、ということが重視されている現状を批判し、教育においても、知識の本質的価値ではなく、知識の与える外在的、装飾的価値が問題とされている、と説く。我々は限られた一生の時間の中で何を学ぶべきかを決定するために、知識の相対的な価値を吟味しなければならない、と彼は述べる⁽¹²⁾。どのように生きるかということが我々にとって本質的な問題である、とするスペンサーは次のように言う。

あらゆる特殊な問題を包括する一般的な問題は、あらゆる方面におけるあらゆる環境のもとでの行為を正しく指導することである。いかに身体を扱うか、いかに精神を扱うか、いかに仕事を処理するか、いかに家族を育てていくか、市民としていかにふるまうか、人間の幸福のために自然が与えてくれる諸資源をいかに利用するか——我々自身と他の人々にとって最大の利益となるように、我々の全能力をいかに用いるか——つまり、いかに完全に生きるかという問題である。そして、我々が学ぶ必要が最も大きいのはこのことなのだから、このことこそ教育によって教えらるべき最も重要なことなのである⁽¹³⁾。(森はこの箇所に下線を引いている。)

以上のような見地から、知育、徳育、体育について論じていくというスペンサーの教育についての問題の立て方は、教育に関する森の言辞と強い親和性を持つものである。森は前述の「教育論——身体ノ能力」において、次のように述べている。

教育ノ要ハ、凡ソ人ノ稟ケタル諸ノ能力ヲ耕養発達シ、是ニ由テ得ル所ノ快樂ヲ増スニアリ、而シテ其能力ヲ分別シテ智識、徳義、身軀ノ三ト為ス、此三者ハ恰モ三元一躰各其用ヲ異ニシテ、其功德ノ顕ハル所亦自ラ同シカラス、所謂智仁勇三徳ナル者ハ、スナワチ此三能力ナリ、コノ三徳和合シテ其平均ヲ有ツ時ハ、人ノ快樂最大ナリ⁽¹⁴⁾

また、森は1882 (明治15) 年に、伊藤博文とのパリ会談の後、ロンドンから伊藤に送った「学政片言」の冒頭でも、「人ニ智能徳能身能アリ、薰陶涵養此三能ヲシテ均シク上達ヲ得セシム、是ヲ教育ノ本旨トス」⁽¹⁵⁾と記している。知育、徳育、体育のバランスのとれた発達を教育の課題とする点で、スペンサーと森は一致していることをまず確認しておきたい。

*Education*第1章にもどろう。スペンサーは、知識の教育上の価値を決定するための第一

歩として、まず、人間の生活を構成する活動の種類を、その重要度に従って、五つに分類する。それらは、(1) 自己保存に直接に役立つ活動、(2) 生活の様々な必要物を確保することにより、自己保存に間接的に役立つ活動、(3) 子孫を育て、しつけることを目的とした活動、(4) 適切な社会的、政治的関係を維持するのに伴う活動、(5) 人生の余暇を満たす、趣味と感情の充足のための活動、である⁽¹⁶⁾。(この(1)から(5)に対して、森は下線を施している)。「完全な生活」とは、これら五種類の活動が順調にバランス良く行なわれている状態であり、教育の理想とは、これらすべての領域について完全な準備をなすことである。しかし、現実には、まず、可能な限り、各領域において、その重要性に応じて、適当なバランスをもって準備がなされなければならない。そしてあらゆる学識は、「行為を指導する知識としての有用性」と、「諸能力を訓練する上での有用性」という二つの価値を持つので、完全な生活への準備としての知識の価値も、この二つの観点から考察されるべきである。以下、スペンサーはこの二つの観点から、各領域において必要な知識について分析していく。

まず、「行為を指導するための知識」に関して、スペンサーは、第一に、直接的な自己保存を確保する知識が最重要である、と論ずる。幸いにも「自然 (Nature)」の配慮によって、危険を避けるために必要な知識を幼児はおのずと学んでいる。しかし、「身体を直接的な損傷や破壊から守る以外に、他の諸原因による傷害、即ち、生理学的な法則が破られることに伴う病気や死からも身体は守られなければならない。完全な生活のためには、生命の突然の終結を防がねばならないだけでなく、愚かな習慣がもたらす無力や緩やかな死もまた避けられなければならない」。「身体の諸機能の正常な働きはいった妨げられると、それがやがて治って以前と全く同じ状態にもどるということはないのである。身体は永久に損傷を受けるのであり、たとえそれにすぐ気がつかなくても、その損傷は依然として存在していくのである。そして、『自然』がその厳密な収支計算に決してつけ忘れることのないその他の項目と合算されて、その損傷のために我々の生命が切り詰められることを避けることはできないであろう」⁽¹⁷⁾ (この二か所に森は下線を施している)。ゆえに「生氣にあふれた健康と、健康に伴う意気盛んな精神は、他の何よりも大きな幸福の要素であり、したがって健康をどのようにして維持するかを教えることは他の何よりも劣らず重要であると考えられる」。この「健康に伴う意気盛んな精神」に森は下線を引いている。森は薩摩藩留學生であったころから健康の価値を十分自覚し、これを重視していた。彼はロンドンにおいて綱のぼりや冷水浴によって身体を鍛え、食事にも運動にも気をつけ、養生を心がけていると、兄・横山安武に書き送っていた⁽¹⁸⁾。スペンサー自身は生涯を通じて病弱であり、心身の不健康な状態に悩まされ続けたが、「健康に伴う意気盛んな精神」の重要性についてのスペンサーの指摘に、森が共鳴したことは疑い得ない。

次いでスペンサーは、「行為を指導するための知識」の第二として、間接的な自己保存を

準備する教育に必要な知識について論じる。生計費の獲得を容易にすることによって間接的な自己保存に役立つ知識の価値は、すべての人々によって承認されている。否、大衆はこれだけが教育の目的とさえ考えていると言い得る。しかし、読み、書き、算数以外の多量の知識は産業上の活動に少しも関係を持たず、他方、産業上の活動に直接の関係を持つ膨大な知識は全く看過されている。いくつかの階級を除く大多数の人々が日々従事しているのは、いろいろな商品の生産、貯蔵、流通であり、その効率は、それらの商品の物理的、化学的、生物学的な諸特性についての適切な知識に依存しているが、我々の学校のカリキュラムは、産業に必要なそのような科学的な知識を与えていない、とスเปนサーは批判する。パブリック・スクールで行なわれてきた以外の教育が行なわれていなかったら、イギリスは今日でも封建時代の域を出ていなかったであろう、我々の死活にかかわる知識、現在、我々の全存在を基礎づけている知識に対して、公式の教育機関は死んだ紋切型の文句を呟いてきただけである、とスเปนサーは言う。そのように無視されてきたが、実は不可欠な知識として、スเปนサーは論理学、数学、力学、物理学、化学、天文学、航海術、地質学、生物学、社会学を挙げ、それらが実地でいかに用いられているかを示しているが、森はその各科学の名称に下線を引き、「いわゆる実地の勉強とは、その実務に含まれている科学を学ぶことを実意味する」⁽¹⁹⁾ という一節に下線を付している。森自身、明治維新に先立ち、薩摩藩からイギリスに留学生として派遣された際に、化学、物理、数学等を学び、特に数学においては「僅に二周年にして球面三角等をも学びしと云ふ、初めて算術の加減等より入門せしものには、驚く可き進歩と言はざる可らず」⁽²⁰⁾ と彼の伝記を書いた海門山人が記しているように、早い時期から近代科学に接し、それを吸収しようと努めていたが、明六社時代の商法講習所の設立や、小学校、師範学校での手工科での設置にみられるように、産業と教育の関係にも強い関心を持っていた。森は駐米公使時代に、後に商法講習所所長となる矢野次郎に対して次のように語っている。「米国の強大は其富貴の充実に在りて富貴充実の源は有意有識の人材が実業界に馳して功名を此方面に立つるあり。我国が人材を政治の一方に傾けて、其教育も亦政治法律軍事文学に偏重し、農工の教育を軽視し、特に商業を全く教育範囲の度外に置くは時代の要求に副へる方針にあらず」⁽²¹⁾。また、森は、1887（明治20）年から3年間、文部省主催の手工科夏期講習会を開き、その終了式において以下のように訓示している。

手工農業ノ学科ハ・・・之全ク児童ヲ勤働ノ習慣ニ養成シ其長スルニ及ンデハ以テ独リ其一個人ノ自保自治ヲ得ル為ノミナラス其家族親戚朋友同郷及国家ノ為其仁情義氣ヲ尽スルニ足ルヘキ実力ノ基本ヲ得シムルニアリテ即能ク国民教育ノ旨趣ヲ達センカ為ナリ・・・此ノ農工商ノ三科ハ皆大ニ人生ヲ利スル処ノモノナルガ故ニ各小学児童ヲシテ各其歩ヲ得シムルハ甚、希ハシキコトナリ⁽²²⁾

「行為を指導するための知識」としてスเปนサーが第三に挙げているのは、親となるた

めの準備として必要な知識である。親たちが自分たちを導くべき身体的、道徳的、知的諸原理を全く考慮しないで育児という困難な仕事に着手しようとするのは驚くべきことであるが、その愚かさをとがめるものもなく、その犠牲者となる子どもを憐れむ者もない、と彼は言い、それらの諸原理の例を挙げているが、それらは*Education*の第二章「知育」、第三章「徳育」、第四章「体育」でさらに展開される。

スポンサーが「行為を指導するための知識」として第四に挙げているのは、市民となるための準備として必要な諸知識である。これらの知識の中で、現在の学校のカリキュラムの中で際立った位置を占めているのは歴史であるが、通常、学校で教えられる歴史や、成人のために書かれた歴史書の多くは社会的、政治的行動のために何の指針も与えない、とスポンサーは述べる。「宮廷における陰謀、策略、略奪といったことや、これに関係したすべての人物について精通しても、それは国民の発展の原因を明らかにするための助けにはほとんど全くならない」。「過去においては、国王がすべてであり、人民は無であった。同様に、国王の行為が歴史絵巻の全体を満たし、国民の生活は単にあいまいな背景をなすにすぎなかった」。「我々が本当に関心をもつのは、社会の自然史である。我々が本当に知りたいと思うのは、ひとつの国家がどのように成長し、それ自身を組織したかを理解するのに助けとなるすべての事実である。これらの事実の中には、もちろん、その国家の政府についての説明を含めよう。その政権を担った人々についてのうわさ話のたぐいはできるだけ少なく、その政府のもっていた構造、原理、方法、偏見、腐敗などはできるだけ多くとりあげよう」⁽²³⁾。これらの記述に対して、森は下線を引いている。文部大臣となって後、歴史に関する森の直接的な言及を見ることはできないが、森文政期の1887（明治20）年4月28日公示の「小学校用歴史教科書編纂旨趣書」には「編纂ノ主旨」として、「王室ノ隆替時勢ノ変遷ニ関スル著名緊急ノ事跡」とともに「文化ノ進退制度ノ沿革」に注意すべきであるとされ、「編纂ノ体裁」として、「制度ノ沿革ハ徒ニ公文ヲ摘記スルニ止ラス深く實際ノ変換ニ注目スヘシ」、「戦争ハ其大概ヲ記スヘシ細密ニシテ戦史ニ類スルノ弊ヲ避クヘシ」⁽²⁴⁾といった項目が挙げられている。これらは、上でみたスポンサーの見解との間に親和性をもつものである。

「行為を指導するための知識」として最後にスポンサーがあげるのは、余暇の充足を準備するのに必要な知識である。自分は美的教養とそれがもたらす喜びに大きな価値をおくが、美的教養がどれほど重要でも、それは生活の責務に対して直接に関係を持つ種類の訓練には先を譲らなければならない、とスポンサーは主張し、そのことを花づくりに例えて説明する。根や葉は花づくりにおいてきわめて大切であり、根や葉の手入れをしないで花を咲かせることのみで急なのは愚かである。我々の教育制度の欠陥は、花のために草木そのものを無視して、優雅さを重視して実質を軽視していることである。「各種の芸事、美術、美文学、そして、文明の花とも呼び得るすべてのものは、文明を支える教育と訓練とに全

面的に従属すべきである。それらは生活の余暇の部分占めるものなので、それらは教育の余暇の部分占めるべきなのである」⁽²⁵⁾。この部分に森は下線を施している。あらゆる種類の最高の芸術は科学に基づいているとするスペンサーは、彫刻、絵画、音楽、詩の製作とそれらの鑑賞にとって、科学がいかに不可欠かを具体的に論じていく。さらに彼は次のように言う。「我々は科学が芸術家をつくと信じているわけでは全くない。客観的、主観的な現象の主要な諸法則を理解しなくてはならないことを我々は力説するが、しかし、これらの法則についての知識が生まれながらの知覚力に代わることができることを主張するのでは決してない。詩人のみでなく、あらゆる種類の芸術家は生まれながらにそうなのであって、つくられてそうなるのではない。我々が言いたいのは、生まれつきの能力、組織された知識の助けがなければならないということである。直感は多くのことをするであろうが、すべてのことを行なうことはできないのである」。「科学はそれ自体、詩的なものである。科学と詩とは互いに対立するという、現在、流布している意見は思い違いである」。「科学的研究に携わったことのない人々は、彼らを取りまいて詩的なものの大部分を感じることができない」⁽²⁶⁾。後述する科学と宗教との関係とともに、この辺りにスペンサーの科学観の特徴がよくあらわれているが、これらの箇所にも森が下線をつけていることは興味深い。

以上のように、スペンサーは「行為を指導するための知識」に関する五つの領域について論じているが、次いで、彼は「人間の諸能力を高める訓練のための知識」としていかなるものが有効であるかを述べる。「諸能力はその任務を果たすべき機能を行使することによって発達する」ので、「行為の指導にとって最も価値ある教育は、同時に訓練にとっても最も価値ある教育であらねばならない」⁽²⁷⁾とするスペンサーは、知的訓練、道徳的訓練、宗教的訓練にとって最も有効な知識は何かを考察する。まず、知的訓練については、従来、言語学習を重視する利益のひとつとして記憶力の強化が説かれてきたが、ひとつの言語を修得するときに精神の中に定着する観念連合は大部分は偶然的な事実に対応するのに対して、科学の習得の場合の観念連合は大部分は必然的な事実に対応する。「語学が非合理的な諸関係に習熟させるのに対し、科学は合理的な諸関係に親しませる。語学が記憶力のみを訓練するのに対して、科学は記憶力と理解力の両方を訓練する」。「つぎに、訓練の手段として、科学が語学よりも大きく有利な点は、科学が判断力を養うことである、ということに着目しよう」⁽²⁸⁾。この部分にも森は下線を施している。

次に、道徳的訓練にとっても科学は最適である、とスペンサーは述べる。言語の学習の場合、単語の意味や文法規則など、断定の形で与えられるものを生徒は疑いもなしに学習するのに対して、「科学を勉強することによって生み出される精神的傾向は全く反対である。科学はいつでも個人の理性に訴える」。科学的探究のすべての段階は生徒自身の判断に委ねられ、彼の推論が正しいときには自然がそれを正当づける。「これらのことすべてから、性

格における最も価値の高い要素である、独立心が生じる。しかし、これが科学的な教養がもたらす唯一の道徳的な利点ではない。科学はいつもそうであるべきだが、できるかぎり独創的な研究の形でなされるときには、科学は忍耐力と誠実さを高めるように導く」。そしてスเปนサーはジョン・ティンダル教授の言葉を引用している。「成功のための第一の条件は、正直に物事を受け入れ、もし真理に反するとわかれば、どんなに愛着があろうとあらかじめもっていた考えをすべてすすんで捨て去ることである。高貴な何かを中にもっている自己放棄は、世間では決して聞くことがないが、本当に科学を愛好する人の個人的な経験においてはよく起こることなのだ、ということを感じてほしい」⁽²⁹⁾。これらの箇所には森は下線を引いている。

さらに、スเปนサーは、宗教的教養を高めるために通常行なわれている訓練よりも科学はすぐれている、として、訓練のための知識に関して、宗教と科学の関係に論及する。「宗教の名のもとに世間で通用している迷信と科学は敵対する。しかし、これらの迷信によってただ隠されてしまっている本質的な宗教に、科学は敵対しない。今日流行している科学の多くにおいては、非宗教的な精神が広がっていることは疑い得ない。しかし、表面的なものから深遠なものへと進んできた本物の科学においては、そうではないのである」。森はこの部分に下線を施し、スเปนサーの引用したトマス・ハックスレイ教授の次の言葉の最後の一文にも下線を引いているのである。「本物の科学と本物の宗教とは双子の姉妹であって、いずれか一方を他方から切り離すと、必ず両方とも死んでしまう。科学はそれが宗教的であるのにまさに比例して盛んになり、また、宗教はその根本における科学的な深さと強さにまさに比例して栄えるのである。哲学者たちの偉大な功績は、彼らの知性が生んだものというよりも、彼らの精神のすばらしく宗教的な傾向によってもたらされたものである。真理が身を委ねたのは、哲学者の論理の鋭さに対してというよりは、彼らの忍耐、彼らの愛、彼らの専念、そして彼らの克己心に対してであった」⁽³⁰⁾。このような立場からスเปนサーは次のように主張する。科学への献身は、研究対象となる事物の中に示された真理に対する無言の畏敬であり、時間と思考と労力を費やして証明された尊敬である。科学は、現象の中の原因と結果に関する不変の関係、必然的な法則性への信仰へと導く。科学は、人間の知ることのできるすべてと、知ることのできない限界とを我々に示す。事物の「究極原因」を理解することは不可能であるということを知った人間は謙遜を知り、真摯な態度にならざるを得ない。ゆえに、真の科学は本質的に宗教的なものである。

林竹二氏が明らかにしたように、森は留学生時代にローレンス・オリファントの導きによってイギリスからアメリカへと渡り、トマス・レイク・ハリスの教団、『新生社』(The Brotherhood of the New Life)に加入したのであるが、そこでの森の信仰がいかなるものであり、彼の宗教観が帰国後、文部大臣となり非業の死を遂げるまでにどのように展開、変化したのかという問題は、森研究上のアポリアのひとつであり、森の思想、教育政

策と彼の宗教観との関係という大きなテーマについては稿を改めて検討せざるを得ない。

以上のように、スペンサーは、行為の指導においても、諸能力の訓練においても、最も価値をもつ知識は科学的知識である、と結論づける。あらゆる科学的真理は必然的、恒常的なものであり、永久に全人類にかかわりをもつ。人々は科学を、身体的、知的、社会的な各自の生活の鍵として理解しなければならない。このような *Education* 第1章に示されたこのようなスペンサーの主張を、森はどのように受けとめたのだろうか。

稲垣忠彦氏は、ここで取りあげているスペンサーの “What knowledge is of most worth?” が、「まさに、伝統的な教育内容、方法を批判し、価値ある教育内容の基準を提示し、科学の教育的価値を主張した論文」であり、森は「すでに国際的な関心を集めていたスペンサーの主張、もしくは、それが論議される状況に、接していたことは容易に推測し得る」と指摘しているが、同時に、森の支持した「小学読本」の「内容は断片的、事典的知識にとどまっている。つまり『方法』を欠いた知識」であり、「こゝに森の限界を指摘することも可能であろう」とし、(森の)『『实用』の主張は、スペンサーにおける科学の教育的価値の主張とは異なる。つまり、森における実用的知識、技術は、科学的知識、技術と同一視することは出来ない」とし、「森の『实用』の主張」は「実質的に教科、教材をつらぬいていない」、「森の陶冶構造は、読書算による形式陶冶、プラス、通俗的、断片的实用知（特に読本の内容にみられる）という構造にとどまっている」、と批判している⁽³¹⁾。しかし、イギリスの当時の教育課程においても「科学性」が「実質的に教科、教材をつらぬいていない」という点こそ、まさにスペンサーが批判した点であり、彼のこの論文が大きな反響を生んだ理由だったのである。そして、この *Education* 第1章の要所要所に下線を施していることからわかるように、森は「科学の教育的価値」についてのスペンサーの主張を自覚的に把握していた、と考えられるのではないだろうか。スペンサーは科学的知識こそ最も価値ある知識であり、それは時間、空間を越えて普遍的に妥当する、と論じたが、このような科学の意義と科学による進歩に対する信頼それ自体が、当時（ヴィクトリア朝中期）の思潮に特徴的なものであった。

ところで、スペンサーは前出のティンダル教授やハクスレイ教授とともにXクラブという名のクラブをつくり、科学的な問題の検討を行なっていたが、英国公使時代に森はロンドンにおいてアシニアム・クラブを主な舞台として、当時、イギリスの代表的な知識人と考えられていたスペンサーやハックスレイらと交流をもち、知的な議論に参加していた⁽³²⁾。1883（明治16）年6月22日付けの伊藤博文宛の手紙で森は述べている。「先日英文部全権モンデラ氏面談を得、現今英國教育政治之實況ニ付キ問答を遂旁頗ル所得、尚其他ハキスリーの如き博學にして是迄教育之事を親しく取扱候、追々面談候ゆえ衆説集別候處見利不少候、又教育を強迫法ニ由り全国一般ニ施行候結果漸く顕ハレ、従前年若者犯法夥かりしを漸減し諸所之裁判官公然之を發言、隨て新聞紙屋も稱揚一にして足らず」⁽³³⁾。ハック

スレイはロンドン大学教授であり、比較生物学、自然哲学を研究し、ダーウィンの進化論を支持し、また、スペンサーの総合哲学体系を強く支援し、彼と深い知的交流を続けていたが、他方、彼は英国枢密院教育委員会の副委員長であったアンソニー・ジョン・マンデラ（森の記す「モンデラ氏」）の激励と助力を受けて、1881（明治14）年に王立科学技術大学の前身であるサウス・ケンジントンの科学師範学校（Normal School of Science）の設立に努力し初代校長となり、また、ロンドン学校委員会の設立メンバーとして全国的な普通初等教育運動においても重要な役割を果たしていた。1887（明治20）年にハックスレイは『タイムズ』紙（"The Times"）に次のように書いている。「我々はこの国がかつて加わった中で最も深刻な生存競争のただ中に入ろうとしている、否、すでに入りつつある。今世紀の後半は今世紀初頭における軍事上の戦争よりもさらに重大な産業上の戦争の時代となるであろう」⁽³⁴⁾。森が英国公使の任を終えて帰国する際に『ポール・モール・ガゼット』（"Paul Mall Gazette"）紙に掲載されたインタビュー記事にも同様の見解が示されていた。

常備軍について、また軍備競争によりヨーロッパ大陸が軍の野営のような状態へとなっていることに対して東洋人がどのような印象を持っているかについて、お尋ねになりましたが、実を言いますと、そのような光景は私にとりまして、今日、「競争」の名のもとに止むことなく続いている商業上の戦争ほどの印象を与えはしません。軍事的な競争においては平和な時期もあります。休戦や各種の条約もあり、国家が軍備競争を控える期間もあります。しかし、商業上の競争が終わることはありません。世界の貿易と産業を独占しようとする国家間の競争は止むことのない過酷なものです。私はそのことに対して不平を言うつもりも、そのことを非難するつもりもありません。民族の進歩は自然淘汰の過程による最適者生存と弱者の排除によるものであることを私は学びました。そして商業上の競争は、より優れた有機体がより劣った有機体を征服する一形態です。その競争において日本がこれまでよりも卓越した位置を占めることを私は望みます。最近になってやっと私たちは封建制度から自らを解放しましたが、この封建制度は商業上の活動の発展にとって有利なものではありませんでした。……製造工業に関しましては、我が国は鉄と石炭の原産地から遠く離れているために、不利な状況にありますが、可能な限り困難を克服しなくてはなりません。より小規模な工業においては大きな進展がなされてきておりますし、今後もさらに大きな進歩がなされるであろうと私は確信しております⁽³⁵⁾。

当時の、科学への信頼と科学による進歩に対する信念は、産業の発展への展望を通じて、進化論的な発想に基づく国家間の競争に対する認識へと連結しており、このような認識を森はスペンサー、ハックスレイら当時の知識人たちと共有していたのである。Education 第1章でのスペンサーの所論に対する森の理解は、このような時代状況の中で考察されなければならない。第1章で実証的な系統的知識としての科学を教育の中心にすえたスペンサ

一は、第2章、第3章、第4章において、それぞれ、知育、徳育、体育に関して論議を展開していく。次節以下で順次、みていこう。

二. 知育

Education の第二章は「知育」(Intellectual education)と題され、知的教育における方法の改善がテーマとされている。各時代の教育制度とその時代の社会状態との間には関連がないはずはない、とするスペンサーは、過去の教育と現代の教育との差異を次のようにとらえる。即ち、過去の政治的専制の時代には、子どもの自発的活動を抑制する強制的な教育方法が行なわれていたのに対して、政治的自由が拡大され、個人の行為を制限する法律が廃止されるようになった現代では、非強制的な教育を実現しようとする傾向がみられる。また、統制的な経済の時代には、子どもは知識を詰め込む容器、教師の理想に従って形成されるべき存在と考えられていたのに対して、自由貿易の時代においては、事物には想像以上に自己抑制の力があり、労働、商業、農業、航海は統制するよりも統制しない方がうまくいき、政府機関の能率は外からの強制ではなく内部からの成長に従ってより高くなるということを我々は学んでいるのであり、精神発達の自然な過程は外からの強制によって損なわれ、開花しつつある精神に対して人為的な形式を強制してはならないことが認識されてきているのである。

さらにスペンサーは、神話めいた独断論、苛酷な規律、おびただしい拘束、明白な禁欲主義、人為的な手段への信仰といった古い教育体制の特徴(森文政についての知識をもつ読者は、これらの特徴がまさに森の師範学校政策の特徴であることに気づかれるであろうが、この点については後述する)は、当時の社会体制と類縁関係にあり、今日の教育の様式もまた、より自由な宗教的、政治的制度に対応している、と主張する。しかし、その対応関係は単一のものではない。権威の衰退と自由な行為の希求という本質的にはひとつの傾向は、教育方法の分裂と蓄積を引き起こした。このような分裂を遺憾とする人は多いであろうが、実はそのような多様化の中に合理的な方法の究極的な確立の鍵が含まれている。人々の意見が通過する三つの局面、即ち、無知な人々の意見の一致、探究する人々の意見の不一致、賢明な人々の意見の一致、の中で、第二の局面が第三の局面の生みの親であることは明らかであり、これら両者は時間的に連続しているのみならず、因果関係を持っている。よって我々は多様な教育方法の対立の時期を通過せねばならず、最終的な結果に至るまでの有益な過渡的段階としてそれを把握しなければならない。そこでスペンサーは、これまでの教育方法の在庫品調べをすることが有用である、として過去の教育と現在の教育の主要な違いをみていこうとする。

まず、身体の発達のみが目的とされた古い時代の後に、知識を習得させることが偏重さ

れる時代がやってきたが、「今や我々は身体と精神の両方が配慮され、ひとつの全体として開発されなければならないということを確信するようになった」⁽³⁶⁾（この箇所には森は下線を引いている）。強制的な方法は否定され、早熟は奨励されない。さらに機械的な暗記法は非難されるようになり、ある結果を導く探求過程を省いて規則のみを教え込むという教授法もまた衰退しつつある。規則は原理によって置きかえられ、抽象概念は抽象される事実
に精神が親しむまで教えないで置くという理由から、かつては早期に教えられていたいくつかの学科は、よりあとの時期に繰り延べられている。「文法や詩形論が考え出されるずっと以前に言葉は話され、詩は書かれていたのである。アリストテレスが彼の論理学をつくり上げるまでは人は理性を用いずに待っていたのではない」⁽³⁷⁾（森はこの箇所に下線を施している）。観察力の組織的な育成の必要性が認識され、さらに最も意義深い変化として、知識の獲得を苦痛ではなく喜びとしたいという考えが起りつつある。子どもが好む知的活動は子どもにとって各々の年齢にふさわしく健康な欲求であり、どのような種類の知識であれ、子どもがそれを欲するという事は、成長しつつある精神がその知識を同化することができるようになり、また成長のためにそれを必要としていることを意味する。逆に、知識に対して子どもが感じる嫌悪感、それが早まって提示されたか、あるいは、消化できない形で提示されたかのいずれかの標識なのである。そして、以上にみたようなこれらの変化に共通の特徴は、「自然」の示す方法に適合する度合いが大きくなったことである。「教育は精神の進化の自然な過程に一致しなくてはならない」⁽³⁸⁾（森はこの一節に下線を引いている）。これはペスタロッチ（Johann Heinrich Pestalozzi）によって立ち立てられた学説であり、諸能力が自発的に発達するには一定の順序があり、また各々の能力が発達していく際には、そのために必要とされる一定の知識が存在するのであるから、そのような順序を明らかにして、このように知識を供給していくのが我々の任務である。ところがスペンサーはペスタロッチの教授法が実際にはその理論の行なった約束をほとんど果たしていない、と批判する。さらにスペンサーは、ペスタロッチの教育法の基本的な原則とそのため
に考察された手段との混同からより大きな障害と落胆が生じており、ペスタロッチ自身の計画の細部と彼の助手たちが代わって立案した計画は、無数の未熟さと矛盾を含んでいる、と指摘する。スペンサーはさらに述べる。我々は、すべての偉大な真理を、それが人類に伝えた形式と実践とともに聖化するという傾向、預言者の前では自己の知性を屈服させ、預言者のすべての言葉に従うという傾向に陥ってはならない。我々はペスタロッチが創始した一般原則をその全体において擁護しようとするが、彼の特殊な諸方法を無批判的に摂取しはしない。「教育の方法をその性格と配列という点で諸能力の発達のあり方と順序に調和させ得るためには、それより先にまず諸能力がどのように展開するものであるかを我々は一定の完全さをもって確認しておかなければならない。この点に関しては我々は現在たった二、三の一般的な観念をもっているだけである。これらの一般的な観念は細部

にわたって発展させられなければならない。それは多数の特殊な命題へと移されなければならない。そして、その後にはやっと、我々は教育という技術が基礎を置くべきあの『科学』を所有することができる」⁽³⁹⁾。森はこの部分に下線を施している。それではスペンサーは教育方法の一般的原則を確立するために、いかなる指導原則を考えていたのか。それは以下のようにまとめられる七つの原則である。

- (1) 精神は同質的なものから異質的なものへと発達するので、教育においても、単純なものから複雑なものへと進むべきである。
- (2) 精神の発達は無然としたものから明確なものへと進むので、教育においても、未熟な概念から明確な概念へと進むべきである。
- (3) 精神の発達は特殊から一般へ、具体から抽象へと進むので、教育においても、具体的なものから抽象的なものへと進まなくてはならない。
- (4) 教育は文明の小規模な反復であり、子どもの教育は、その方式においても順序においても、歴史的に考察された人類の教育と一致しなくてはならない。
- (5) 教育のどの領域においても、我々は経験的なものから理論的なものへと進まなくてはならない。
- (6) 教育においては自己発達の過程ができる限り奨励されなくてはならない。
- (7) 教育法の善し悪しを最終的に吟味するために、その方法が子どもたちの間に喜ばしい興奮を作り出すか否かが問われなくてはならない。⁽⁴⁰⁾

これら七つの原則のうち、森は、6番目の原則の説明の中の「教育においては自己発達の過程が徹底して奨励されなければならない。…子どもたちは自分自身でものごとを調べ、自分自身の推論を下すように導かれなければならない。子どもたちはできるだけ少なく語られるべきであり、できるだけ多く発見するように指導されなければならない。人類は自己教育によってのみ進歩してきたのである。そして、最良の結果を獲得しようとするれば、各個人の精神も同じ方法によって進歩しなくてはならないということは、独立独歩の人々の素晴らしい成功によって常に証明されている」⁽⁴¹⁾という部分と、7番目の原則の説明の中の「教育についてのいかなる計画でも、その適否を最終的に吟味するためには、次のような問いを立てるべきである。即ち、その方法が生徒たちの間に楽しい興奮をつくりだすか、という問いである。ある特定の方式、または、順序が、先述の原則に他のものよりさらに一致しているかどうか疑わしいときには、我々はこの基準に依拠すれば安全であろう。提案された課程が、理論的に考えれば最善と思われるときでも、もしその課程が生徒に興味を引き起こさないか、または、他の課程よりも少ない興味しか引き起こさないとするれば、我々はそれを取り止めるべきである。というのは、子どもの知的本能は我々の推察力よりも信頼し得るからである」⁽⁴²⁾という部分に下線を引いている。森はスペンサーの主張する自己教育の意義と子どもの興味の重視という原則を意識にのぼらせていることを、

ここで確認しておきたい。

次いで、スペンサーは、これらの原則を応用した実践の例を、幼年期のはじめにおける知覚の訓練、実物教授の方法、図画の指導、幾何学の指導について具体的に示していく。この部分については、森は論旨の展開を追ってというよりはむしろ、思い付きで記したように断片的に短く下線を引いている。

そしてスペンサーは、この章の最後の部分として、「上述の諸原理と同じように最も重要でありながら、しかも最も注意されていない二つの一般原則」について説く。それらの原則とは、「幼児期のはじめと成人期の場合と同じく、青年期を通じての教育の過程もまた自己教育の過程でなければならないという原則」と「このような過程によって引き起こされる精神の活動は、一貫して本来は楽しいものだという原則」である。教科の過程における諸段階が生徒の諸能力の進化の諸段階に一致しており、生徒自身が全く、あるいはほとんど助力なしにその諸段階を達成していくことができ、それが生徒自身にとって本来的に楽しいことであるならば、その諸段階は彼の諸能力の正常な行使以上のことは何も要求しないことになる。このような場合、従来の方法では決して生み出すことのできない生き生きとした不変の印象が生徒に対して保証される。生徒が自力で知識を獲得しようとする際には、好ましい精神の集中、心の昂揚が起こり、そのような訓練は、知識の継続的な組織化をもたらす。知識は能力へと変換され、問題解決の手段となる。このような不断の自助は道徳的訓練をも包含している。後年の生活でとりわけ必要とされる、困難に立ち向かう勇氣、注意力の忍耐強い集中、失敗を通じて鍛えられる不撓不屈の精神といった特質は、自己教育によってのみ生み出されるのである。そして実際に用いられる教育方法が内的にそれ自体楽しい場合にのみ、我々の正常な発達過程に妨害が加えられるのを防止できる。感情の愉快的な状態は、知的活動にとって無関心または嫌悪の状態よりも、はるかに有利であり、興味を抱いて読み、書き、見たことのほうが、無関心にそうしたことよりも、確実に記憶され、強い印象を与える。自分が常に興味をもつことがらを習う生徒は幸福であり、興味のないことがらの学習を強制されている生徒は学習を嫌う余り無能力に陥り、その結果、冷淡な視線を浴び、脅迫され、懲罰を加えられて、甚だ不幸である。先の例の子どもの性質はますます良くなり、後の例の子どもの性質はますます損なわれていくであろう。前者の場合、教師と子どもの関係は友好的で影響力のあるものとなるのに対し、後者の場合、教師と子どもの間には憎悪の感情が不可避的に生じる。常に子どもたちの目的の達成を助け、常に征服の満足感を与え、常に彼らが困難を乗り越えるのを励まし、彼らの成功に共感する教師は愛されるであろうし、そのように教育された生徒は、学校時代が過ぎても、他人からの監督なしに、自己教育を継続していくであろう。他方、罰の脅威のもとに、退屈極まる課業を強制され、独力で探究する習慣へと導かれず、苦痛に満ちた授業のために教師を無関心あるいは嫌悪の眼で眺めていた生徒は、両親と教師の強制から解放された

とき、学習を放棄してしまうであろう。

上に要約してきた、「自己教育」と「興味の擁護」に関する部分は、先述の、精神の発達過程に応じた教育方法の諸原則の部分と並んで、この*Education* 第二章における中心的な主張が語られる部分であり、「知育」に関するスペンサーの所論の白眉であると思われるが、森はこの部分に関して下線も書き込みも全く施してはいない。*Education* 全体の中で、森がこのように全く記入をしていない部分は、この部分と、後述する第三章「徳育」の前半部分及びまとめの部分だけである。逆に、森がときには数ページ以上にわたって下線を引いているのは、後述する第四章「体育」の部分である。前に記したように、教育方法の諸原則の6番目と7番目のところで、森は「自己教育」と「生徒の興味の重要性」についての記述に下線を引いていながら、これらの原則について本格的に論が展開されるこの部分については何ら関心を示していないように思われる。このことは何を意味するのだろうか。

後年、文部大臣となった森が「教育」と「学問」の区別を説いたことは周知のことからであろう。次のように森は言う。

教育トハ丁年未満ノ者ニシテ未タ独裁ノ資格ナク専ハラ他人ノ指導ニ由テ智育徳育体育ヲ発達セラルルモノヲ云ヒ学問トハ丁年以上ニシテ其好ムトコロニ従ヒ独裁ノ資格ヲ以テ学科ヲ選択研究シ得ルモノヲ云フ⁽⁴³⁾

森は「教育」における児童、生徒は受動的な客体としてとらえ、「学問」における学生は研究する主体としてとらえていたのである。そして、その区別が、「丁年未満」で「独裁ノ資格」がないか、「丁年以上」で「独裁ノ資格」をもつかという点でつけられていた。また、森は「教育トハ他人ノ薫陶ニ由ルコトナリ故ニ教育トハ薫陶ト云フヲ得ヘシ」⁽⁴⁴⁾とも述べている。森にとって、「教育」の対象となる子ども、生徒は、スペンサーの力説するような、独力で探求し、知識を問題解決に役立つ真に自らのものとしていく主体的存在としてではなく、専ら他人（教師）の指導、薫陶を受ける客体的存在として考えられていた。このような森の見解は、先に見たような、教育の過程は、幼児期、青年期、成年期を通じて一貫して自己教育の過程でなければならないとするスペンサーの見解とは、原理的な相異があると言えよう。子ども自身の興味が重視し、「自己教育」の重要性を説くスペンサーの知育論への森の関心の薄さは、このような相異と符合するのではないだろうか。

また、森は「教育」の最も重視すべきことは「気質確實ナル人物ノ養成」である、と主張する。「学校ノ目的ハ良キ人物ヲ作ルヲ以テ第一トシ学力ヲ養フヲ以テ第二トスヘシ従前ノ学力ヲ第一トシ人物ヲ第二トシタルト其事全ク相反ス」⁽⁴⁵⁾。ここには知育偏重への森の批判が明らかである。そして、森の言う「人物」とは「我帝国ニ必要ナル善良ナル臣民」、「帝国臣民タルノ義務ヲ充分ニ尽スモノ」でなければならなかった。そのような「人物ノ養成」の方途として森の構想したのが、「兵式体操」を中心とする一連の教育政策であった。これはまさに彼が徳育と体育とを独自の方法で結びつけたものと考えられる。森はそのよ

うな方法をどのようにして考え出したのだろうか。ここでとり上げている *Education* をみる限り、「自然の方法」を通じて独立心の強い人間を育てようとするスペンサーの徳育論に対しては、森はあまり関心を示さず、「身体的道徳」を説くスペンサーの体育論に対しては、森は強い興味を抱いたと考えられる。そのようなスペンサー理解は、森の教育思想の展開においていかなる意味をもつのか。次節以下でさらに検討していきたい。

(以下、次号に続く)

[註]

- (1) 木村匡『森有礼伝』、1899 (明治32) 年、62頁
- (2) 徳富蘇峰「森有礼君」(『森有礼全集』、宣文堂書店、1972 (昭和47) 年、第2巻、515頁)
- (3) 貴重なこの史料の閲覧を許可していただいたお茶の水図書館の方々、また、史料の解説にあたって御助言をいただいた石川文化事業財団の河野昌昭氏には深く感謝の意を表したい。
- (4) David Duncan, *Life and Letters of Herbert Spenser*, p.161.
- (5) *Ibid.*, p.215.
- (6) 山下重一『日本近代とスペンサー』、お茶の水書房、1983年
David Duncan, Life and Letters of Herbert Spenser, p.319.
- (7) Arinori Mori, *On A Representative System of Government for Japan*, (『森有礼全集』、第3巻、492頁~505頁)。なお、森の国家論に関しては、拙稿「森有礼の代議政体論について」(教育史学会紀要『日本の教育史学』、第36号、1993年、52頁)を参照されたい。
- (8) 長谷川精一「森有礼とH. スペンサー——『倫理書』をめぐる」(『関西教育学会紀要』、第16号、1992年、87頁)。
- (9) Ivan Hall, *MORI ARINORI*, p.340.
- (10) *Education*, Introduction.
- (11) 近代日本におけるスペンサーの受容の問題は、自由民権運動との関係、進化論と社会有機体論との関係等、非常に興味深い論点を含むテーマであるが、さしあたり参照すべき研究としては、前掲の山下重一『日本近代とスペンサー』がある。
- (12) *Education*, p.4
- (13) *Ibid.*, p.8
- (14) 森有礼「教育論——身体能力」(『森有礼全集』、第1巻、325頁)
- (15) 森有礼「学政片言」(『森有礼全集』、第1巻、332頁)

- (16) *Education* ,p.9
- (17) *Ibid.*,pp.14、16
- (18) 横山安武宛書翰 (『森有礼全集』、第2巻、50頁)
- (19) *Education* ,p.18
- (20) 海門山人『森有礼』、16頁 (『森有礼全集』、第3巻)
- (21) 島田三郎編『矢野次郎伝』、48頁
- (22) 阿部七五三吉『手工教育原論』、355頁
- (23) *Education* ,pp.13,34.
- (24) 『明治以降教育制度発達史』、第3巻、254頁
- (25) *Education* ,p.39.
- (26) *Ibid.*,p.43,p.44,p.45.
- (27) *Ibid.*,p.47.
- (28) *Ibid.*,p.49.
- (29) *Ibid.*,p.49,p.50.
- (30) *Ibid.*,p.50,p.51.
- (31) 稲垣忠彦「『実用』観の検討」(『森有礼の思想と教育政策』<『東京大学教育学部紀要』第8巻>、1965年、50頁、51頁)
- (32) Ivan Hall,*MORI ARINORI* ,p.378.
- (33) 伊藤博文宛書翰 (『森有礼全集』、第2巻、113頁)
- (34) Ivan Hall,*MORI ARINORI* ,p.379.
- (35) 『森有礼全集』、第1巻、220頁、原文は英文。
- (36) *Education* ,p.60.
- (37) *Ibid.*,p.62.
- (38) *Ibid.*,p.66.
- (39) *Ibid.*,p.72.
- (40) *Ibid.*,p.74.
- (41) *Ibid.*,p.77,
- (42) *Ibid.*,p.79.
- (43) 「和歌山県尋常師範学校における演説」(『森有礼全集』、第1巻、580頁)
- (44) 同上
- (45) 「第一地方部尋常師範学校長会議における訓示」(『森有礼全集』、第1巻、524頁)