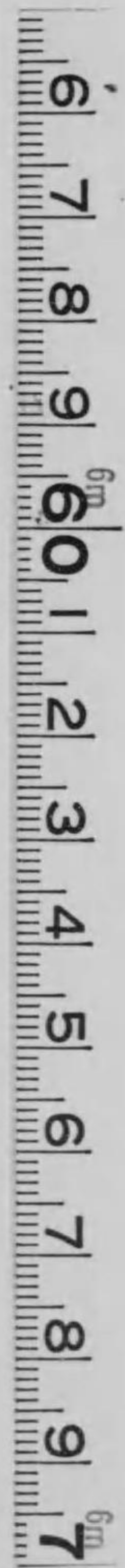


252
253



始



卅 3Q 70

252-253

渡部政盛著



集說
批判

教育學概論

東京

大同館藏版

大正
10 1.27
内交

序

破壊と建設とは、兩者互に相伴はねばならぬものである。眞の批評は自家独自の理想を有し學説を
持する者にして始めて可能なことである。此の意味より言うて、余はどうしても自家の教育學説を發
表せねばならぬ立場に逢着した。其の譯は、余は兩三年前に「最近教育學説の叙述及批判」を著し、
西洋教育學者諸氏の思想及び學説を檢覈し、更に昨年其の續篇とも見るべき「日本教育學説の研究」を
出して、我が國教育學者の説を批評したからである。詰り余はこれら東西兩洋の學者・先輩諸氏に對
して、神聖なる學術的挑戰を試みたのである。併しながら其の節は、自家の本壘の何れに在り、自家
の思想學説の如何なるものであるかをば、一も彼等諸氏に明らかにする所が無かつた。これ余の當時
ひそかに慚愧に堪へなかつた所である。そこで余はいかにもして自家の牙城の所在を示し、自家の思
想・學説の旗幟を高く城頭に掲げて、一日も早く好敵の矢弾を快く受けたいものゝ衷心神に祈願した
無論ことごとくに至るまでには、所謂「教育學」なるものに對して、或は憤激もし、或は輕蔑もし或は
悲觀もし、革新に就て焦慮もし苦辛も嘗むること、實に短からぬ歳がある。否、余に此の教育學に對
する多年の熱愛があつたればこそ、先輩諸氏に對してあたりをもかまはず、批評もし、挑戰をも試みたの

である。然るに今日に至るも未だ、學者諸氏より何等の辯明を受けなければ反駁にも接しない。蓋しこれ余の思想學説を未だ公けにしないがためであらう。こと此に到つて、余は奮然として立たねばならなかつた。一刻も早く自家の抱懐する教育學説を發表せねばならぬことを痛感した。少なからぬ義務を體驗したからである。これ本書をこゝに急速公にするに至つた所以である。

余の觀たる範圍に於ては、現代の所謂教育學は、學問としては實に譯のわからぬものである。それとも余の頭が特に低劣なためであるかも知れぬが、兎に角余はさう感じられてならぬのである。例へば教育學研究の對象は何か。教育の意義如何。教育學とは如何なる學問か。それらの事柄さへも未だ十分に闡明されてをらない。無論一部の人々には、或は既に打開し闡明し盡されたやうに見えるかも知れない。けれども今日の新教育思想から云へば、過去の（明治四十年前後に公にされた）教育學は、始と全く隔世の感ある程、舊い感じを吾人に與ふるを如何ともすることが出来ないではないか。勿論余はこれを以て直に舊い教育學の總てが、全く其の價値を失つたものとは見做さない。けれども此の事實は正に吾々に從來の教育學の不完不備不足を暗に物語ることは否定出来ない。次に教育學の體系目的論・方法論等を觀るに、「何が爲に教育すべきか」、換言せば「如何なる人間を養成すべきか」といふ問題は、舊教育學の組織された時代に比較するときは、現代の理想乃至生活は、これ亦比較にならぬ

程變化してをる。舊教育の時代は、客觀主義が其の基調を成してをつたが、現代は正に主觀主義が非常の要求を以て迎られてをる時代である。個人の價値がすばらしい勢を以て唱道し宣傳されてをる。それが善いか悪いかは別として、兎に角現代は教育理想の大改造を行はねばならぬ時代であることは極めて明かなことであると言つてよい。次に教授・訓練等の方便も、從來の如き意味のものでは到底満足することが出来なくなつた。蓋し思想界の趨勢は人間を自動的・創造的のものと見做し、其の結果從來の授與傳達やや、舊い生活準備説や、他律干渉主義の教授訓練論は用をなさなくなつたからである。其の他教育研究は、著しく科學的になつて來た。實驗的・統計的方法が貴ばれることとなつた。此に於てか從來の教育學は、新時代の教育教授の指導原理たらんが爲には、どうしても根本的な大改造を行はねばならぬこととなつた。これ實に掛値なき現下教育學界の情勢である。然らば我が國の既成教育學者諸氏は、かゝる時代に處する所の教育學を組織すべく着手してをるかと云ふに、寡聞かも知しぬが余は一もこれを耳にしない。全體これはどうしたことであらうか。既成教育學者にはそれぞれ自家の教育學がある。それが今日大改訂乃至は新訂を必要としないのであらうか。然るに學者の中には、かくの如き殆ど見るに堪えざる教育學を、改纂するでもなく増補するでも無く、又絶版するでも無く、平氣の平左で臆面もなく版を重ねて賣出してをる者がある。余は其の餘りに大膽なる所

行、學者的良心の貧しさ加減に驚かざるを得ないのである。而してかゝる所業は實に文化の發達進歩に對して、如何ばかりこれを妨害するか圖り知る可らざるものがある。就中檢定試験委員の如き職に在る者にして、若しかくの如き者ありとせんか、一國教育の發展を毒することの大なる、これに比すべきものは、又と無いであらうと思ふのである。余は現代の教育學を思ふ毎に、衷心これを嘆かざるを得ないのである。而して余が此に微力をも顧みず教育學改造の先驅者として、陣頭に立つたのもこゝに一半の理由があるのである。

本書の公刊は、以上二つの動機に基いて營まれたものである。隨て余は余の自由な立場から、何者にも制約されることなく、歴史批判と事實の疑視と現代思潮の批判酌量とに立脚して思ふ存分に信ずる所を吐露した。「集説批判」なる形容詞は、實にこれを表明せるものである。而して本書の最も力を注ぎたる點は六つ程ある。一は教育學の體系、二は教育及び教育學の概念論、三は教育基礎論の新設、四は余独自の教育目的の論定、五は教授訓練の二方便説、六は最新の心理學・實驗教育學・哲學等の研究結果を攝入れたることである。故に余は自家の教育學を目して從來の何れの教育學に比するも敢て遜色無かるべきをこゝに斷言して憚らない。唯だ淺學菲才の悲しさに、所思を十分に發表することの出來なかつたのは遺憾である。要するに余は本書に依て、自家の教育思想を學者諸氏の前に披瀝

し、かゝる見地より諸家の學説を評したることを告げ、批評家としての責務を全うしたることを認めて貰ひ、同時にこれを機として曾て余の批評したる所に答へられ、併せて余の教育學説を完膚無きまでに抉剔せられんことを希望せばそれで足りるのである。

最後に本書を組織するに當つて特に示唆を受け、又は材料を拜借したる先輩諸學者の芳名及び著書を掲げて敬意を表することゝする。第一に余の教育本質論はナートル氏と小西重直博士より示唆を受けたものである。第二に教育時期の區分はゼームス教授の「心理學原論」、ホル氏の「青年期の研究」。第三に教育學概念論中の科學とは何ぞやは、田邊元博士の「科學概論」より教を受けた。第四に教育基礎論は中島半次郎教授の教育學(早稻田大學講義)と、ホーン氏の「教育哲學」及びゼームス教授やホル氏に負ふ所が大である。第五に教育目的論中の一部は、小西重直博士と稻毛詛風君に示唆を受けた。第六に教育方便論として教授訓練の二分説を採つた所は、森岡常藏氏から來てを。けれども其の内容は敢て追従しない。第七に教授法に關しては、乙竹岩造氏の「新教授法」、「教育學」、横山榮次氏の「教授法の新研究」、「新教授法の原理及實際」より教へを受けた所が少くない。其の他ウント、デューウイ、吉田熊次博士・大瀬甚太郎博士よりは、直接間接大なる基本的教養を受けてを。こゝに記して感謝の意を表する次第である。

大正十年一月 三十三歳の春を迎へながら

本郷駒込臺の寓居に於て

著 者 識

凡 例

一、本書は教育學を行詰りのどん底から救ひ出さん爲めに、舊い教育學を發掘して、現代の思想學術の明鏡に照らし、價值あるは攝り、價值無きは棄て、一方教育の事實を凝視し、幾多の新研究に耳を傾け、余が教育規範意識に訴へて、最も恰當にして新時代の要求に適合するものと思惟せる所を組織したものである。故に本書は「教育學概論」としては、従來の著書に比し、斬新にして亦學理的に徹底し、現代の教育的要求を幾分満足せしむる所あるべきは信じて疑はない。

二、本書は各種の問題を論ずるに當り、單に自家の所信を獨斷的に述べず、廣く古來現代諸家の所説を閲し、然る後これを批評しながら余の所見を叙することとした。故に學者は本書に依て其の最新歸趨を知り得べきは勿論、諸家の見解の長短得失をも知悉することが出来る。「集説批判」の形容詞を冠したる所以が此に在る。

三、本書の特に主力を注いだ點は、教育の意義の論定と、教育學の概念と、教育基礎論なる一篇を設けて従來の教育學の一大缺點を補ふべく試みたこと、紛々たる教育目的論を諸種の方面より考察して、時代の要求にも十分合致し、而して普遍的價值あるものを論定したること、及び方法論に於て

教授訓練の二分法を採り、其の他の方便を排し、一般教育學概論としての理想體系を示し、這間に系統あらしめたことである。

四、教育基礎論は、教育の原理を論定する上に必要不可欠なる被教育者、及び教育的要求を起す社會人生の性質の研究である。換言せば教育の規範を構成する以前に於ける、自然必然の記述的研究である。而して此の研究が十分に行はなければ、目的論も方法論も、到底學術的基礎あるものを組織することは出来ない。然るに従來の教育學は、此の種の研究を全く不問に附して顧みる所が無かつた余は此の企圖に對して、學者に忌憚無き批評を乞ひたいと思つてをる。

五、本書は教育の主體たる教育者論を、教育の動力論として卷末に持つていつた。其の理由は「教育者の如何なるものであるべきか」は、要するに教育の本義が闡明された後で無ければこれを規定する譯にはゆかぬからである。此の點は自然必然の研究を目的とする被教育者論(本論の前のちいた)と、自ら其の趣きを異にするのである。蓋し一は理想方法を定むる上に必要があり、これに對して一は理想方案が明にされた上で、始めて其の内容が論ぜらるべき性質のものだからである。

集說 批判 教育學概論 目次

緒 論……………一

第一篇 教育及教育學上の問題……………七

第一章 總 論……………七

第二章 教育の概念……………一〇

 第一節 語 義……………一〇

 第二節 教育意義の史的觀察……………一三

 第三節 教育事實の觀察……………一七

 第四節 教育本質の考察……………二一

 第五節 教育の定義……………二九

第三章 教育の必要……………三六

目 次……………一

第一節 概 説……………三六

○ 第二節 個人的見地より観たる教育の必要……………三七

○ 第三節 社会的見地より観たる教育の必要……………四〇

第四章 教育の效驗……………四三

第一節 概 説……………四三

第二節 教育可能論……………四四

第三節 教育不可能論……………四八

第四節 教育の可能及び限界……………五五

第五章 教育の時期……………六四

第一節 概 説……………六四

第二節 教育の時期……………六五

第三節 教育の始期及終期……………六六

第四節 教育時期の區分……………七四

第六章 教育學の概念……………八四

第一節 概 説……………八四

第二節 科學とは何ぞや……………八五

第三節 教育學の意義……………九四

第四節 教育學の可能不可能……………九八

第五節 教育學の性質……………一〇五

第六節 教育の理論と實際……………一一三

第七章 教育學の種類、體系……………一二〇

第一節 概 説……………一二〇

第二節 教育學の種類……………一二一

第三節 教育學の體系……………一二四

第八章 教育學の研究法……………一三四

第一節 概 説……………一三四

第二節 教育學の科學的研究……………一三六

第三節 教育學の歴史的研究……………一三七

第四節 教育學の哲學的研究……………一三九

第九章 教育學と他の科學との關係……………一四三

第一節 概 說……………一四三

第二節 教育學と他の科學との關係……………一四四

第二篇 教育基礎論……………一五一

第一章 教育原理と其の基礎……………一五一

第二章 教育の主觀的基礎—被教育者論……………一五六

第三章 教育の客觀的基礎—社會人生論……………一七二

第三篇 教育目的論……………一八五

第一章 總 論……………一八五

第二章 教育目的の史的觀察……………一九一

第三章 現代諸家の教育目的觀……………二〇七

第四章 一般的教育目的の論定……………二二一

第五章 一般的教育目的の形式及内容……………二五七

第六章 教育目的の實際化……………二六七

第四篇 教育方法論……………二八三

第一章 總 論……………二八三

第二章 教育主義論……………二八五

第一節 方法論としての客觀主義……………二八六

一、注入主義……………二八六

二、客觀的自然主義……………二八八

第二節 方法論としての主観主義……………二九〇

一、開發主義……………二九一

二、活動主義……………二九四

三、主観的自然主義||自由主義……………二九八

四、勤勞作業主義……………二九九

五、自動主義……………三〇三

六、創造主義……………三〇八

第三節 本書の採らんとする教育主義……………三一二

第三章 教育材料論……………三二八

第一節 教材とは何ぞや……………三二八

第二節 教材選擇論……………三三一

第三節 教材排列論……………三三五

第四節 教材統合論……………三四二

第四章 教育方便論……………三五三

第一節 教育の方便とは何ぞや……………三五四

第二節 諸家の方便論及び其の批判……………三五六

第三節 本書の採らんとする教育方便……………三六二

第五章 教授論……………三六九

第一節 教授の概念及び教授論上の問題……………三六九

第二節 教授の目的……………三七五

第三節 教授の主義……………四一六

第四節 教科及び教案論……………四三九

第五節 學習論……………四八五

第六節 陶冶論……………五〇〇

第七節 教授の段階……………五五八

第八節 教授の様式……………五八九

第九節 學級教授と個別的指導……………六〇五

第六章 訓練論……………六〇八

第一節 訓練の意義及訓諭上の問題……………六〇八

第二節 訓練の目的……………六一三

第三節 訓練の主義(訓練の原理)……………六一八

第四節 訓練の種類及び其の内容……………六二九

一、知的訓練……………六三〇

二、道德的訓練……………六三六

三、美的訓練……………六四一

四、身體的訓練……………六四三

第五節 訓練の機會及び條件……………六四六

一、家庭[生活]と訓練……………六四六

二、學校生活と訓練……………六四八

三、社會生活と訓練……………六五三

四、教育者の人格と訓練……………六五五

第六節 訓練の材料(徳目系統)……………六五七

第七節 訓練の手段……………六六二

一、遊 戲……………六六二

二、作 業……………六六四

三、示 範……………六六六

四、訓 諭……………六六七

五、命令及び禁止……………六六九

六、懲 罰……………六七〇

七、褒 賞……………六七七

八、自 治……………六七九

第八節 訓練上に於ける個別的指導……………六八一

第七章 教授訓練上の施設……………六八六

目次

一〇

第八章 教授と訓練との關係……………六九〇

第五篇 教育の動力及び機關……………六九六

第一章 總論……………六九六

第二章 教育の動力Ⅱ教育者論……………六九八

第三章 教育の機關……………七一三

 第一節 教育機關としての家庭學校社會……………七一三

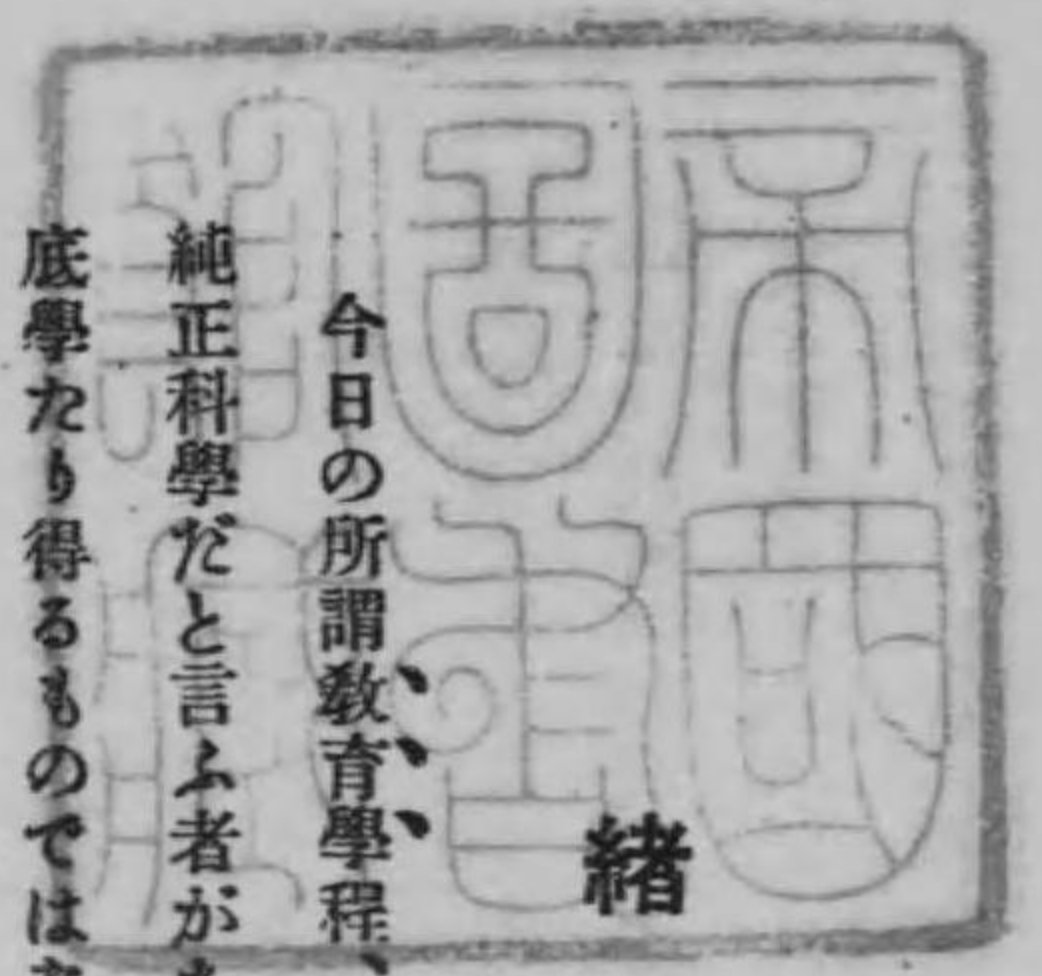
 第二節 學校系統……………七二一

結論……………七二九

教育學概論目次畢

集說 批判 教育學概論

渡部政盛著



緒論

今日の所謂教育學程、學問として譯の判らぬものはあるまい。教育學者諸氏に言はしむれば、或は純正科學だと言ふ者があれば、或は應用科學に外ならぬと言ふ者がある。さうかと思ふと一方には到底學たり得るものではないと言ふ者もある。又現在の所は科學とは稱し得ないが、やがて科學たり得るだらうと言ふ者もある。

教育學の研究者間、既に其の説一致する所がない。少しく他の科學者等の教育學觀を見るに、此の方面に於ては、余の知る範圍に於ては、教育學を以て純正科學だと言ふ者は、殆ど一人も見當らない。否、見當らぬどころか、教育學なるものを、學問の中に入るゝことに氣付かんでをるものすら、其の數

決して尠くならずと思ふ。其の證據は、多くの科學者の科學分類を見るに、其の純正科學の部は無論のこと、應用科學の所にも、掲ぐる所がない。要するに科學者は教育を以て術と見做し、教育の理論を目して法位にしか見てをらんと思ふのである。

尤もかやうに見るのは、果て妥當であるか否かはこゝに於て論じやうとは思はない。何れ後章に於て明かになることと思ふ。たゞ此には、如何に教育學なるもの、現在が、幼稚の狀にあるかを知らせばそれで足りるのである。

以上は所謂學としての、教育學の科學上に於ける地位を概観したのであるが、次に其の内容を見るに此の方面に於ても今日の教育學が如何に區々として、定まる所なきかを知ることが出来る。則ち、其の一は、教育學研究の對象が、何なりや。抑もこれがまだ定らぬ状態に在る。例へば「教育學とは教育事實を研究する科學だ」と立派に定義しながら、さて其の教育事實の何をさすか。此の點先づ混沌たる有様である。或る學者は教育事實を以て教育の一般的事實と解し、こゝに理論的教育學、科學的教育學の基礎を据ゑやうとする者があるかと思へば、或る學者はかゝる一般的教育事實の存在を否認し、科學的教育學は學校教育の事實、中にも普通教育の事實のみを研究の對象とすべしと論ずる者がある。前者は吉田熊次博士の唱ふる所で、後者は澤柳政太郎博士の主張する所である。其の二は、今日の教

育學は、理論的教育學と自稱しながら、其の實は全く單なる學校教育學に外ならぬことである。則ち今日の教育學者は、科學的・理論的教育學の可能を唱へ、自身其の立場に立ちながら、其の實際に説く所を見ると、一に學校教育の論究に過ぎない。理論的教育學と實際的教育學とを分つた所はよいが、其の内容は少しも理論的教育學となつてをらぬ。單に學校教育なる一特殊的教育事實の研究に止つてをる。否其の大部分は兩者を混同して、一般教育學でも無ければ、學校教育學でもない、頗る變なもの組織してをる。學問の研究としてはまことに見苦しくはなからうか。

其の三は、所謂教育學の體系が少しも組織立たず、教育の定義と目的論と方法論との間が餘りにきれぎれなる状態に在ることである。加之其の體系が、學者に依て皆異なる如き有様である。

現代的教育學なるものは、實に上述の如きものである。而もこれが比較的形體の出來上つてをる日本の教育學に於て然りである。隨て他の歐米の定形なき教育學の如きは、全く話の外と言つて宜からうと思ふ。

かゝる教育學上の缺陷は、如何にして何れより來りたるか。言ふまでもなく、これには種々の原因があることと思ふ。而も余の信ずる所では、其の根本は一に批判的研究心の貧弱なるに由來するのではないかと思ふ。其の弊は、學者にして若しも、今少しく批判的精神が豊かであれば、單に歐米教育學

の燒直に止らざるべきは無論のこと、更に教育現象乃至教育事實の真相を凝視して、其の實體を捉へ、こゝに理論的教育學乃至實際的教育學の對象と其の内容とを峻別し、かくてそれら其の範圍内に於て論理上實際上恰當なる教育學を樹立し得ることは、さほど至難のこととは思はれぬからである。

余は、教育學の系統的組織的研究は、どうしても二つに分ちて研究しなければならぬと思ふ。則ち一は理論的教育學で、それは教育一般の研究。教育一般の研究とは、教育の根本的事實の研究である。如何なる種類の教育にも、それが教育と稱せらるゝ限り、其の根柢には一般的・普遍的なる事實が無からねばならぬ。それを研究することである。二は實際的教育學である。これは前に述べたる教育の一般原理が、特殊の形を帯びて顯はれたる、所謂教育の實際的事實の研究である。例へば家庭教育・學校教育・社會教育等の研究である。而も此の二種の教育學は、教育學の研究上、其の何れも忽緒に附すべからざるものである。蓋し教育學を普遍的のものに組織するには、どうしても其の一般的・根本的事實を研究せねばならぬし、實際教育の規制原理を得るには、實際教育の事實に即して、研究する所がなくはならぬからである。

但しこゝに注意すべきことがある。それは教育學の研究をかく二部に分ちて研究するも、それは便宜上のこと、決して兩者は無關係なものではないと云ふことである。其の理由は、理論的教育學と

云ふも、それは特殊の教育事實の中に横はる根本教育事實を對象として研究するものである故、絶えず特殊の教育事實の一般的方面に注意する必要があるし、これに反して實際的教育學の研究は、それが根本原理の發現たる特殊の教育事實を研究對象とする點に於て、どうしても理論的教育學の研究に俟たねばならぬからである。否、眞的教育學は、一面に於ては其の根本原理の體を闡明し、一面に於ては其の用を研究せねばならぬものである。而して此の兩面を研究してこそ、教育學なるもの、任務を全うしたと言ふことが出来るのである。然るに此の兩者は、單に教育一般を理論的に研究した、けれども、又實際教育の事實を別々に研究した、けれども、不可能である。兩者を併せ研究せねばならない。此の點に於て、兩者は平等に價值あるものである。隨て余は澤柳政太郎氏が、其の著「實際的教育學」に於て、實際的教育學の立場から、理論的教育學を非難したのは、不當の非難としか言ふを得ないと思ふ（其の理由は後に詳論する）。

本書は、題して「集説批判教育學概論」と謂ふのである。そこで問題となるは、此の「批判」といふ名稱であるが、何れの學問も、批判的見地に立たねばならぬ所から言へば、それは明かに無用の冠である。恰も特に科學的教育學と言ひ、特に系統的教育學と云ふの、嚴密なる意味に於て、蛇足なると撰ぶ所はない。何となればそれが學問たる限り、其の研究は批判的で無ければならぬし、又實に科學的

であり、系統的で無ければならぬことは、多言を俟たず明かなことだからである。併しながら特定の意味に於ては、決して附けて悪いと云ふ譯はない。本書は其の主眼とする所は、言ふまでもなく所謂教育學の概論的研究にある。故に此の點に於ては、實に「教育學概論」其のものと異らぬ。けれども本書は、其の論究の仕方が、特に批判的ならんことに努めた。則ち諸家の所説を集成批判し、又事實の批判を試み、かくて従來の教育學の弊たる、上述の弱點に陥るを避け、多少なりとも論理的に妥當に、實際的に適切なるものを組織しやうとしたのである。これ特に上述の如き名稱を附した所以である。讀者先づ此の點を誤解せざんことを要する。

最後に今一言斷つておきたいことは、本書の如き目的のもので、更に紙數に制限のある著述に於ては余が日頃の理想たる「理論的教育學」と「實際的教育學」との分離的研究を行ふことは、意に委せぬと云ふことである。故にかゝる研究は、他日を期することとして、此の書に於ては、上述の精神を酌み、相當組織あり系統あり學問的價值ある程度の研究をなすに、止めたいと思ふのである。以下本研究に入ることにしやう。

第一篇 教育及教育學上の問題

第一章 總論

教育學概論は、其の本論的研究に入るに際し、先づ其の序論として解決し置くべき諸種の問題を扣へてをる。教育及び教育學に關する問題である。例へば教育學の研究對象となる教育とは如何なるものか、其の概念を定むる必要がある。これ謂ふ所の教育概念論、換言せば教育意義の限定である。而してそれが爲めには、或は教育なる語義を探り、或は古來學者の定義を閲し、或は教育の事實を凝視し、本質を掴む等のこともせねばならぬ。然らざれば教育の意義を學問的に定むることは不可能である。

次に教育は果して人生に必要なものか否か。又教育なるものは、可能か不可能か。可能とせば其の効力は如何、等の問題も在る。これ教育の必要論、教育效驗論である。それから又教育の時期如何と云ふやうな問題もある。其の中で論ずべき事項は、教育の時期は如何、其の始期と終期は如何、教育の種類より見たる教育期の區分如何等である。此の問題は、一に教育客體の研究に俟つが故に、被教育論者たる教育客體論の後に、論ずるも決して不可ではない。尙ほこれらの外、教育問題として、「教

育の進化」てふ如きことを論じてをる學者もあるが、併しそれは教育學概論の研究題目としては、必要のないことと思ふ。蓋し其の性質上、當然歴史的教育學の任務たるべきものだからである。

次に教育學の序論的研究問題には、如何なるものがあるかと云ふに、これに關しては先づ「教育學」とは如何なる學問なるか。其のことを研究する必要がある。換言すれば教育の理論と實際、教育學の性質等の研究である。次には所謂教育學の種類、任務、其の研究法、並びに其の内容を如何に區分すべきか。それも問題となる。又教育學の補助科學如何等も、一通り論ぜねばならない。

教育及び教育學に關する序論的研究問題の主要なるものは、前に掲げたる如きものである。故に今日、其の何れの教育學に於ても、此の種の問題に就きて論ぜぬはない。蓋しかゝる問題の一通りの研究が出来てをらねば、所謂教育學の本論は、これを完全に論ずることは出来ぬものだからである。

由來教育及び教育學の研究は、教育の事實を如何に見るかに依て、其の結果に非常なる相異を生ずるものである。例へばこれを廣義に見るならば、頗る廣汎のものとなり、其の體系の如きも範圍頗る大となるし、狹義に限定するときは、其の體系も小となる。次に其の根本的、一般的事實——教育一般を以て其の本質と見るときは、こゝに理論的一般的教育學が成立するが、反對に個々の事實のみを教育と見做すときは、そこには家庭教育學、學校教育學等の實際的教育學以外、何ものも成り立たぬこ

となる。故に教育概念論は極めて重要な研究と言はねばならぬ。而して其の中心問題は、實に教育の本質の研究に在るのである。

それから教育の概念論に次いで、教育學の概念論も大いに研究を要する所のものである。蓋し前にも一言したる如く、教育學の概念は、今日未だ十分に學問的に論定されてをらぬからである。

以下、教育の概念・教育の必要・教育の效驗・教育の時期・教育學の概念・教育學の種類及體系・教育學の研究法・教育學と他の科學との關係の順序を以て、筆を進むることゝしやう。

第二章 教育の概念

第一節 語義

教育學が、前論に於て指摘したやうな状態に在ることの一原因は、其の研究の出発點に於て、教育の概念が明確に規定されぬためである。依て本書は劈頭教育の概念論を、比較的詳細に試まねばならぬ教育の意義を定むるに當り、從來學者間に採られた方法は三つある。其の一は教育の意義を語義の上より定めやうとしたことである。例へば「教育とは教へ育てることなり」と言つた風の定義や、「教育とは引き出すことなり」と言つた風の定義は、皆これに外ならぬものである。蓋し前者は、東洋流に其の字義上から定めたものであるし、後者は西洋語に於ける教育の原義から定義したものである。後者は、明治十年代に於て、彼の開發主義の教育思潮が我が國の教育思想界を風靡した當時、盛んに用ゐられた所の定義である。故に教育の意義を規定するには、先づ其の語義を一應調べるも強ち無用の業ではない。

然らば教育なる語の意義如何と云ふに、これには東洋的の意味と西洋的の意味と二つある。先づ東洋に於ける語義を見るに、それは火の如きものである。

「教」なる文字、及び「育」なる文字は、古くから支那に見えてをる。而して説文に由れば、教は教にして「上所施下效也」の義。育は普にして「養子使作善也」の義とされてをる。則ち教とは上が下をして其の示す所に效はしめる義、育は子の發達を助成して善を作さしむるの義である。

以上は教及び育の字義を説明したのであるが、此の二字が熟して教育となつて表れたのは、「孟子」の三樂の中の、「得天下英才教之育之三樂也」とあるが、其の始めらしいとのことである。今日教育事業のことを育英事業と言ふのは、これに據つたものに外ならない。

次にこれを我が國に見るに、我が國に在ては、教はをしへで、育はそだつである。熟してをしへだてる（主體的方面より見て）、又をそはりそだつ（客體的方面より見て）ことである。其の語原を考ふるに、をしへは愛しむより來り、そだつは副え立たしむるより、來てをるとのことである。

東洋語としての教育の字義は、正にかくの如きものである。而して其の意味する所は、何れに由るも、教ふる者の方から言へば、成熟者が未成熟者に對して、與ふる其の影響を稱せざるはない。又これを反對の教はる者の方から言ふときは、「教はり育つ」ことである。故に彼の自己教育と云ふ如きは文字としては妥當のものと思ふことは出來ない。

併しながら今日我等教育學の研究者、乃至一般に教育學上に使用されてをる所の「教育」なる語は、實は西洋語の翻譯語である。蓋し教育なる文字は、明治維新後に至つて、一定したものだからである。

教古なる譯字に相當する西洋語を擧ぐるならば、英語のエデュケーション (Education)、佛語のエデュカション (Education)、獨逸語のエルチフング (Erziehung) 等である。而して英佛の Education は羅典語のエヅカール (Educare) 又はエヅケール (Educere) より來たもので、其の原義はエヅカールは養育又は教授の義、エヅケールは導出・誘出・誘導等の義を含む言葉である。又獨逸語のエルチフングはチーヘンより來れるもので、抽出の義である。又英語に「Teach」と云ふ文字があるが、これは指示又は示範の義を含むもので、漢字の「教」の字の本義に略ぼ似たものである。教師のことを「Teacher」と云ふは、これから來たものである。

教育てふ語の字義は正に上に述べたるが如きものである。而してこれらは何れも多少に關らず、現に教育と稱するもの、特質の一部乃至數部分を、體現せざるはない。故に教育の意義を定むるに至つて、語義の上より考へると云ふことも、決して無意味なことではないのである。

けれども翻て考へて見ると、一に文字にのみ依て其の意義を定めることは、決して十分でないのみならず、時としては大なる誤謬に陥ることがある。其の理由は、語原や語義は、其の事物の本質を十分に

表さざるのみならず、時としては會て存りし時代の意味其のまゝを以て、現代に押し當てやうとするの愚を演ずるに至ることがあるからである。然るに一方事實は時代の進歩に伴つて、新しき意味が絶えず加はつて行くものである。教育に於ても全く其の通りで、上述の如き意味を以て、現代の教育の定義としたならば、誰でも其の不十分なるに驚かぬ者はないであらう。

第二節 教育意義の史的觀察

教育の概念を定むるに當り、定義の研究に次で、一考を要するは從來の諸家並びに現代の教育學者諸氏が、如何にこれを見てをるか。それを考慮することである。言はゞ語原語義の研究に對する、教育概念の史的研究所も稱すべきものである。先づ西洋諸家の定義を觀察するに次の如くである。

〔教育の意義に關する西洋諸家の説〕

〔一〕プラトーン 教育とは人の身體と精神とに出來得る限りの美と完成とを與ふることである。

〔二〕コメニウス 知識を授け徳性を涵養し眞正の信仰を喚起せしむるが教育である。

〔三〕シユライエルマツヘル 一個人が他の個人を露附し公民として獨立し得る如く其の發達を指導誘掖するが教育である

〔四〕スベンセル 教育とは完全なる生活の準備をなかしむることである。

- 〔五〕ヘルバルト 教育とは人の性格を陶冶するの謂である。
 - 〔六〕グアイツ 教育とは他人の内部生活に形態を附與する所の具案的影響である。
 - 〔七〕ベルゲマン 未成熟者を成熟せしむる爲めに成熟者が熟慮して故意に及ぼす所の感化が教育である。
 - 〔八〕ベスタロツチ 教育とは人間天賦の諸能力を均齊に發達せしむることである。
 - 〔九〕ローゼンクランツ 教育とは一の意志が他の意志に影響を及ぼしてこれを一定の方面に誘致することである。
- 以上は西洋諸家の教育の定義だが、吾々はこれに依て如何に思ひ々に定義され、如何に其の不完全なるかを、知ることが出来る。これに較ぶるときは、下に記す我が國學者の定義は、餘程其の趣きを異にし、又完全に近づいてをると言つて差支ない。

〔教育の意義に關する我が國諸家の説〕

- 〔一〕谷本 富氏 廣義の見地より言へば、「教育とは周囲の事情及び自家の力に依りて自家を發展するものなり」。次に狹義の見地より言へば、「他の具案的動作に依り或は具案的干渉に依りて自家の發展を期するものなり」。(系統的な教育學綱要)
- 〔二〕熊谷五郎氏 教育とは成熟した者が未成熟者を自分に近づけしむる目的を意識して具案的に行ふ影響である。但し教育は直接に見れば、被教育者の利益を目的としてをるが、更に進んで考へて見れば、社會の利益を眼中に置いて壓制的に行ふ一の作用で、自由契約に依る合意的のものではない。(最近大教育學)
- 〔三〕樋口勲太郎氏 教育とは社會が有理的・系統的に、主として言語に依りて、尙ほ若年なる其の會員の、知識感情及び道徳

習慣を養成する經營の總てを言ふ。(國家社會主義新教育學)

- 〔四〕吉田熊次氏 狹義の教育とは、成熟した者が未成熟者に、有意的に組織的に影響を與るとである。(社會的教育學講義)
- 〔五〕田中義能氏 要するに、世の比較的成熟せる人が主體となり、比較的未熟なる人を客體とし、其の身體及び精神を發達せしめんが爲めに、特殊の目的及び手段の觀念を有する作用をなし、以て其の客體に及ぼす所の影響、これを名けて吾人は教育とす。(最新科學的教育學)
- 〔六〕野田義夫氏 教育は人類の文明的社會共同生活の要件にして、將來社會生活の準備として、個人身心の發達を圖り、社會の文化を傳達し、且つ其の發展を促すが爲めに、成熟者が未成熟者に施す、意識的・具案的・永續的事業なり。(教育學概論)
- 〔七〕大瀨甚太郎氏 教育とは比較して成熟した人が、未成熟者に、他日如何なる業務に就く場合にも、必ず要する一般的基礎則ち根本的素養を與ふる目的を以て、其の上に加へたる聯關繼續した影響である。(改訂教育學講義)
- 〔八〕森岡常藏氏 教育とは成熟した人が未成熟しない人に、道徳的生活を完成せしめんが爲めに(或は個人性と社會性が調和的に發達して、實地に迂ならず而も理想に流れない人たらしめんが爲めに)、教授・訓練の方便を用ひて、其の身心兩者の上に施す、有爲成案的の作業である。(教育學精義)
- 〔九〕乙竹岩造氏 氏は廣義の教育を「文化の傳達擴充に關する一切の作用は舉げて皆教育なり」と論じ。次に狹義の教育の意義を下の如くに規定してをる。曰く「狹義の教育とは子弟の成長發達を助成する目的を以て成熟者が未成熟者を導き具案的に繼的に文化の傳達擴充を圖る作用なり」と。(教育學)
- 〔一〇〕下田次郎氏 狹義の教育とは、心身共に成熟せる人が、一定の善良なる目的と方案とに由りて、其の未成熟なる人に

感化を興ふることなり。(新訂教育學)

以上は従來の教育學に現れたる教育の定義である。而して今日は、これら以外或は自動主義教育の立場や、創造教育の立脚地や、文化的人格教育の立場や、其の他色々の見地から種々の定義が試みられてをる。

さて上述の教育定義中、差當り妥當と思はれぬものを指摘するに、西洋諸家の定義は、一として満足なものはないやうである。故に其の批評は省略することとして、我が國學者の定義を見るに、故熊谷五郎氏や、故樋口勘次郎等の定義は、明かに非なるものがある。其の譯は、兩氏は所謂社會的教育學にかぶれ、教育の社會、個人的現象たるを曲解し、或は「社會の利益を眼中に於て壓制的に行ふ」とか、「自由契約に由る合意的のものでない」とか、或は「社會が教育を行ふ」とか、「經營の全部」だとか、其の他極めて教育の定義としては如何はしきものがあるからである。余を以て見れば、教育の根本本質の定義としては、かくの如きものは、殆ど全く無用の言葉としか思へない。

次に谷本博士の教育定義も、偏面的たるを免れない。何となれば氏は餘りに個人的着色を帯びしめたが爲めに、専ら教育の客體的方面のみより定義し、「自家の發展を期する」と云ふ如き言をなしてをらるゝからである。此の定義は、所謂近時の自己教育など稱するものゝ定義としては、全く遺憾なきも

のであらう。併し教育なるものは、教へる者の立場より考察するが順序である、教育學は教へ育てることを研究する學問だとすれば、「自家の發展を期する」のではない。子弟を發展させるのである。のみならず谷本博士の定義の中には、教育の實體の何なるかを示す所はない。則ち作用か作業か感化か影響かそれを示す所がない。兎に角教育を以て教へ育てることと解し、此の見地より定義すべきものと思ふ。余は今日の自己教育とか自動教育とか云ふものは、教育考察の正道を踏む所のものではないと思ふ(後に詳論する)。

第三節 教育事實の觀察

教育の意義如何を如實に定むるには、歴原の研究や、諸家の定義の歴史的觀察だけでは足りない。現前の教育事實其のものを凝視し、分析し、總合し、以て其の本質を捕捉しななければならない。蓋し起原と本質とは、これを別箇のものとして研究せねば、到底如實のものを事實として定義することは不可能だからである。これ特に本節を設けて、其の事實を究明し、第四節に於て本質を探らんとする所以である。

然らば教育の事實とは何であるか。これを明かにするには、先づ教育の事實を觀察しなければなら

ない。さて教育の事實を記載するに、其の最も吾人の手近に見出す所のものは、家庭に於て父母兄弟が其の子女弟妹に對して行ふ所の、所謂家庭教育である。例へば日常生活上の風俗・習慣・道徳を行はしめ、讀・書・算を教ふるが如きものである。これらを目して吾人は家庭に行はるゝ教育と言ふのである。次は學校と稱する専門の教育機關に於て組織的に營まれる所のものである。これを學校教育と稱する。學校教育は教育の最も模型的のものである。次に今一つある。それは廣く社會民衆を相手として營む教育である。これを社會教育又は通俗教育、或は民衆教育とも稱する。

〔教育の事實と其の種類〕

教育の事實とは普通具體的に現れてをる實際教育そのものである。其の種類はここに擧げたる家庭教育・學校教育・社會教育の外に、見やうに依てはもつとあるとも言ふことが出来る。例へば軍隊教育に於ける、大工や左官や仕立屋や理髮師等が、其の弟子を生活の中に於て教育する其の教育の如きこれである。而してこれらの教育事實は、其の形式から云ふも實質から言ふも、家庭教育でもなければ、學校教育と稱することも出来ず、社會教育と言ふことも出来ない。さうかと云つて教育の中には入らぬかと云へば、さうもいかなければ其の作業の中には、教育と稱し得る要素を包含してをるからである。故に嚴密に言ふならば、これらの事實も教育事實の中に擧げなければならぬものである。本書は從來の例により、暫らく以上の三者を擧ぐるに止つたまでである。誤解せらざんことを要す。

これを要するに教育なる事實には、上述の三種がある譯である。然るにこれらの三者は、其の形體が必しも同一ではない。故に差別的見地より觀察するときは、皆別々故、これらを通じての根本事實

など云ふものは無いやうにも見える。隨て教育學研究の對象たる、一般的なる教育概念てふ如きものは、成立しないやうにも見える。併しながらかゝる觀察は決して事實の真相に徹した、深い觀察と云ふことは出来ない。何となれば教育現象なるものは、差別的に見るときは上述の如く數種の事實となつて現れてをるが、而もこれら三者の表皮を段々に脱離せしむるときは、其の根柢に三者を通じて相同じき所の、言はば根柢的事實又は根本的事實とも稱すべき、一般的事實の横はるを發見することが出来るからである。而してこれこそ教育の一般的性質を形造るもので、教育概念の原體である。

其の第一要素は、教育なるものは、一、感化、乃至影響を、職能とする所の作用なることである。或は作業又は仕事等と言つても大して悪いことはあるまい。兎に角或は感化し、或は影響を與ふる所の作業である。而も所謂教育は單なる感化影響作用ではない。更に條件がつく。それは第二の要素たる比較的成熟の状態に在る人と比較的未成熟の状態に在る人との間に於ける感化影響なることである。蓋しこのことは家庭教育の事實に徴するも、學校教育の事例に徴するも、更に社會教育と稱せらるゝものに見るも其の他の諸教育事實に照すも、比較的成熟の状態に在る者と未成熟の状態に在る者との關係、及び何れも人と人との間の作用なることには、異なる所はないのである。換言せば凡てに共通の事實なのである。

第三の特質は、其の感化影響の結果たるや、原則として對者の精神や身體の發達育成を助長する

ものなることである。無論必しも常に其の總てが、心身の調和的發達のみを企圖しはしない。専門教育の如きは、一部分的の發達をはかるものである。而も心身の全般乃至一部を發達せしむるものなることには、異論がない。併しながら嚴密なる意味の所謂教育は、更に今一段の限定を要する。それは第四の觀念で、其の感化影響の作業たるや、有意的のものなることである。有意的とは意識的又は意匠的の謂で、理想目的を豫想し、時に或は具案的に行ひ、或は繼續的に營む等、それなく必要に應じて手段を講じて行ふ所のものである。例へば家庭教育でも、學校教育は無論のこと社會教育の如きも其の他の教育と稱せらるるものに於ても、何れも無意的なる盲目的・習慣的活動ではないのである。反對に有意的の作業なのである。此のことも事實に徴して、確かに間違なき所であると思ふ。

要するに教育と稱せらるるものには、上述の如き四つの根本的要素特質が含まれてゐるのである。而して此のことは、事實として最早や否定することの出来ないものである。更に換言せんか、教育の一般的・根本的事實は、實に(一)一種の感化影響を旨とする作業なること、(二)比較的成熟せる人が未成熟の人に及ぼすものなること、(三)原則として其の結果が對者の心身の發達進歩に貢獻すること、(四)有意的に營まるるものなること。の四者に在るのである。

第四節 教育本質の考案

從來の教育學は、教育の意義を定むるに當り、其の總てが前節に述べたる教育事實の觀察に止つて、形式的に其の要素を羅列し、これを以て教育の定義なりとした。併しながら余はどうか、それだけ止ることは出来ない。更に一步教育事實の内面に踏込んで、其の本質乃至其の實體を擲んで見たいのである。蓋し眞に教育の概念の何たるかを定むるには、形式的には要素、實質的には其の本質を捕捉しなければ、完き概念を構成することは到底不可能のことだからである。

教育の本質なるものは抑も何であるか。これに答ふるには先づ本質其のもの、解釋から始めねばならない。さて本質とは何を意味するかと云ふに、それは事物をして事物として存在せしむる所以のものである。換言せば事物形成の原體である。教育に例を借るならば、家庭教育なり學校教育なり社會なりを、教育事實として形成せしむる所の根本體である。他の言葉で言へば、所謂教育一般の基本原理其のものである。まあ判り易い言葉で云ふならば、基本屬性とか根本屬性とか稱するものであらう。

教育の本質を説明する第一着として教育一般則ち教育の根本的・普遍的事實、換言すれば教育の實體を凝視するに、それは既にナートル教授が夙に道破した如く、個人の意識と文化との關係交渉であ

ると思ふ。余は説明を完全に爲す爲めに、人格と價值との關係交渉と言ひたい。其の意味を説明するに、價值なるものは生活の目的である。又生活の内容となるものである。又生活の原理となるものである。而して價值の最も根本的なるものは、主觀的に表明すれば人格價值と呼はるゝ所のもので、人格の肉體的方面を充當する生物的價值、次は其の知的生活を充當すべき論理的價值、次は其の情意的方面を充當すべき情意的價值で、第二義的のものに經濟的價值等がある。而してこれを客觀的に論ずれば、所謂文化價值と稱せらるゝ所のものとなる。則ち生物的價值としては健（健康）、論理的價值としては眞（科學）、情意的價值としては善（道德）、美（藝術）、聖（宗教）これである。詰り價值と個人の人格的要素たる肉體・知・情・意が關係交渉を結び、かくて教育なるものが生起する。とかう見るのである。其の次第は人格の要素中の肉體は健と云ふ價值と交渉を結び、知は眞（科學・哲學）と關係し情意は善（道德）・美（藝術）・聖（宗教）と關係交渉を結び、これらの總合したるもの（心身全體）が第二義的意味に於て、富（經濟）其の他と關係交渉を結ぶのである。無論これらの關係交渉は、種々に交錯するは言ふまでもないことである。

今少しく説明するに吾人の人格（心身）なるものは、最初上に擧げた如き價值を攝取して、自家を培養助成し、然る後今度は反對に新價值を創造して、文化生活に貢獻するに至るのである。無論此の順應と創造との二作用は、生活の両面であつて、如何なる年少者にも在るが、通じて言へば人格未だ成熟せざる間は、收得時代・順應時代で、成熟後は創造時代なることは、敢て多言を俟つまい。此の意味に於て、教育を生活準備と見ることに、決して不當のことではない。

教育の本質は、上に述べし如く人格と價值との關係交渉を主眼に在る。而してこれは所謂教育者の側から言へば、人格の内容たる價值（文化）を有意的に提供して、被教育者たる未成熟の個人の人格を發達助成せしむるが教育だが、これを被教育者の立場より考察するときは、教育者なるものが有意的に提供して與るゝ價值（文化）を取得し、自家の力に依てこれを血肉化し、以て其の人格全體乃至特に其の一部（専門教育）を、助長するが教育である。否、育教である。彼の自動主義教育なるものは要するに此の見地より教育を考察せんとするに外ならない。而もこゝに注意すべきは、何れよりするも共に教育者の有爲的助成なるものの嚴として存することである。自動教育論者は「自分で自分を教育する」と云ふことを言ふが、それは教育の事實上あり得べきことではない。而して若し在りとせば、それは吾人の所謂教育なる圓外に屬する自己育成を目して、不當にも教育と呼んでゐるに外ならぬものである。

要するに教育とは、教へる者の側より言へば、被教育者の人格活動に積極的に内容を供給し、又は

消極的に其の環境を整理して彼等の育成に便ならしむることを企圖するの謂だが、かゝる企圖、及びかかる兩者の結合の可能なる所以は何れに在るか。余はこれに關して、次に少しく論ぜねばならぬ。

此の種の研究は、從來の教育學には殆ど見ることの出来ぬものであつた。唯だ小西重直博士の「學校教育」の中に、論じられてあるのみである。則ち教育の動機論である。余を以て見れば、價值對人格の交渉關係と云ふ如き教育活動は、決して偶然に起るものでも無ければ、又熊谷五郎氏の言ふ如く社會の強迫や壓制に依て生ずるものでもない。生起せねばならぬ理由があり、其の要素動機が在つて自然必然的に生じたものである。恰も道德が聖人に依て作爲されたものでもなければ、科學が全智全能の神に依て作られたものでないと、同じである。

教育を形成する根本の動機は何か。それは個人の側に在ても種族乃至團體（社會）の側に在ても、一言にすればよりよく生きんとする理想的生活意志の存在がこれである。ショーペンハウエルは生きんとする意志が宇宙の根柢だと言つた。併しながら彼の意志たるや、盲目的のものであつた。然るに余の所謂生活意志は、理想的のものである。これが教育形成の根本動機である。則ち個人にも團體にもよりよく生きんとする意志があつて、それが融合する所に教育が生ずると見るのである。次に少しくこれを分析して見ると、其の中には、二つの要素が包含されてゐる。一はよりよく生きんが爲めには、

先づ現實的有價値に生きる必要あることである。則ち個人の側に就きて言へば、理想的生活をするには、差當り現實的生活の中に存する所の價値を十分に取得し、現在の生活を生きたと共に、將來の理想的生活の基礎を造ることである。隨てこれが爲めには既に成熟の状態に在る社會團體の生活（價値）を學ばなければならぬ。換言せば未成熟なる個人の生活の中には、社會に學ばんとする意志（意識的・無意的に）があるのである。これに對して社會團體の側にはよりよく生きる爲めには、先づ自家の現實的生活中、價値あるものを後繼者たる未成熟の者に傳へんとする意志が在るのである。而して此の意志は各員に廣く及ぼさんとする空間的擴充の方面と、永遠に亘らんとする時間的擴充との二方面がある。蓋し社會は此の意志の存することに由り、則ち未成熟なる後繼者に現實的有價値を擴充傳達することに依てのみ、自家の現在生活を維持し、將來の理想的生活の基礎を確立し得るからである。然り而して此の個人及び社會團體の意志が、相即補合、相合致するのである。

二は狹義の理想的生活意志の存することである。換言せば前に述べたる現實的價値を生きんとするに止らず、更によりよき理想價値をめぐけて不斷に向上努力せんとする意志の存することである。而して此の意志亦、個人にも社會團體側にも在るのである。個人と社會とが、一定の状態に停止する所なく、刻々として進化發展して已まぬのは、實に兩者に此の理想的生活意志があるからである。彼の人

格價值なるものは、要するに個人の理想的生活意志の所産であり、文化價值なるものは社會に於ける理想的生活意志の創造せるものに外ならぬ。未成熟の状態に在る個人は、固より前述の如く現實的有價値に生きねばならぬし、又生かんとすを意志するものだが、而も一面に於ては絶えず此の理想的生活意志の對象をも求め、攝取受容的活動を營むと共に、改造的・創造生活活動をも營む。かくて自我の充實に比例して現實的價値の取得より新價値の創造に推移する。蓋し理想的生活とは、別の言葉で言へば自覺的生活の意であり、發動的・創造的生活活動其のものに外ならぬからである。

以上は現實的有價値の生活と、狹義の理想的價値生活とを要素的に分つて論じたのであるが、これは異なる所の二物ではない。廣義のよりよく生かんとすを意志、即ち廣義の理想的生活意志の二方面に外ならない。又理想的生活意志を説明の便宜上個人的方面と社會團體的方面との二つに分つたが、これも其の實は異なる二物ではないのである。反對に理想的生活意志其のもの、異なる立脚地上よりの觀察に外ならぬ。本當は同一物なのである。此のことは個人及び社會なる概念の、要する所物理的認識の所産で其の本質に於ては、則ち普遍體としての我の一面に於ては、敢て異なるものではない。と云ふことを考慮すれば自ら釋然たるものがあらうと思ふ。換言せば此の兩者は、固より同一物に外ならぬのである。

教育動機の根本的第一義的のものは、實に廣義の理想的生活意志の結合と云ふ點にある。けれどもそれだけではまだ足りない。更に此の内部的本質的動機を、實現せしむるに足る事實的基礎が無からねばならぬ。則ち諸種の狀態・衝動・力の存在等これである。前者を理想的動機と呼ぶならば、これは事實的動機とも稱すべきものである。而して若しも「教育現象」なるものが此の事實的基礎を有たぬこととなれば、それは永久に内部生活にのみ止るものとなつて、外現せずにしてしまふであらう。恰も實現力を有せざる空想の如きものである。

余の觀る所に於ては、教育現象中には、立派なる事實的動機が存する。第一は其の狀態に於て社會團體は教育し得る狀態に在り、被教育たるべき個人は、教育さるべき狀態に在ることである。然らば何を目して然か言ふかと云ふに、それは社會團體は一言にすれば成熟者の狀態に在り、これに反して個人は未成熟者の、狀態に在ることである。これは勿論比較的事實である。未成熟の少青年は其の何れの點に於ても社會よりは未成熟者だが、やがて成人せる個人は或る點に於ては社會より卓越する者もある。たゞ社會は多方面に亘つて成熟者の狀態に在るも、個人は如何に優秀の者でも、全體の方面に於ては到底これに比すべくはない。と言ふまでである。換言すれば此の一は成熟者の狀態に在り、一は未成熟者の狀態に在ると云ふことは、教育の事實的動機を形造る第一要素と見做すべきものであ

る。

第二は社會團體（則ち教育者側）には其の教育的衝動とも見做すべき同情心・愛情心・助成心等が在り、未成熟なる個人の側には模倣心・依頼心等の衝動や本能が自然に具つてをる。故に兩者は都合よく結合することが出来る。而して單にこれを一個の職業的教師と生徒との間に見るも、教師には「どれ一つ教へてやらう」と云ふ精神が發動し、生徒には「教はらう」とする依頼心や、模倣心が發動して、教育教授が營まれてをるのを見受ける。それから第三にはかかる理想的動機の結合、及び事實的動機の結合をして、實現するに必要な力を所有してをることである。例へば社會團體の側に於ては或は學校を建てるとか、或は教師を養成するとか、或は諸種の法規を設けてこれを取締るとか、云ふことを、行ひ得る力が有るし、未成熟なる個人に在ては、或は發達本能を有つてをるとか、被暗示性を有してをるとか、其の他學習や訓化を喜ぶと云ふやうな性質を有することも、其の力と見做して宜いかと思ふ。

要するにこれらの状態なり性向なり力なりが、相結合して事實上の動機の結合を造り、更に前に擧げた理想的動機と融合して、こゝに具象的なる教育の事實を構成する。と、見ることが出来るのである。

最後に此の教育動機と前に述べた教育本質との關係を一寸論ずるに、これは教育の實體を一は形成的・發生的に見たものであり、一は直覺的・内觀的に其の體を捉へたものと、言ふべきであらうと思ふ。詰り形成的と本質的とは、同一物を前者は縦斷的に見、後者は横斷的に見たもの、かう言ふことが出来るのである。

第五節 教育の定義

こゝに本書の定義を下すに當り、便宜上現代に適用せられをるもの、批評より入ることとする。

我が國の教育學者は今日教育を定義するに當り、廣義・狹義の二方面よりするを通例としをる。廣義の教育とは、主として教育を其の結果から考察したもので、「被教育者の心身發達を助成し促進するもの」は、全部これを教育と見做さうと云ふのである。例へば自然の影響も、社會無爲の感化も、皆これ教育と見るのである。乙竹岩造氏の如きは、「總じて文化の傳達擴充に資する皆これ教育なり」と言つてをる。

併しながら狹義の教育、則ち教育學研究の對象とすべきは、かかる廣義のものを言ふのではない。もつと限定されたもので無ければならぬ。そこで次の如くに定義するが多い。「教育とは子弟の心身を

發達進歩せしむる目的で、比較的成熟した者が未だ成熟せざる者に對して行ふ、有意・具案的、且つ繼續的影響である」と。

此の定義は、教育事實を、教育作用を施す者の側から、主として要素的・形式的に定義したものが、他にこれを教育を受くる者の側に立ちて定義する者もある。例へば個人主義の教育説を唱ふる谷本博士の定義や、今日の所謂自動主義一派、乃至兒童本位教育主義者等の定義の如きこれである。谷本博士は前に引照したる通り、下の如く定義してをる。「教育とは世の具案的動作に依り、或は具案的干渉に依りて、自家の發展を期するものなり」と。

これらの定義は、教育事實又は本質の定義として、果して當を得たものかどうか。讀者は余が第三節・第四節に於て既に論述したる所に照して、靜かに考ふべきである。余の見る所に由れば、教育學（一般教育學）の研究對象たるべき教育の定義は、無論狹義のものでなければならぬ。而して今日一般に行はれてをる定義は、まあ教育事實の表面的定義としては、大體誤つたものではなからう。併しながらそれは飽くまでも教育事實の形式的定義たるを認容せねばならない。隨て教育の本質的定義全體の定義としては、どうも満足し兼ねるものが在る。其の主なるもの二三を指摘するならば、一は、此の定義には社會的方面の教育要素が毫も現れてゐらぬことである。何となれば子弟の心身を發達せ

しめるといふこと、換言せば教育目的の形式的・主觀的一面は現れてをるが、他の一面たる社會的方面客觀的方面が少しも明にさるゝ所がないからである。然るに教育といふものは、前から隨時隨所論じたりやうに、實に社會個人的現象である、然りとせば此の兩方面を文字に表さねばならぬのである。野田義夫氏の定義には此の方面が表されてをる。二は其の本質を表明する所が少い。換言せば形式的の定義である。隨て吾人は此の定義からは、教育の如實の相を觀取することは出来ない。兎に角もつと實質的要素をも擧げて、其の本質的方面をも如實に表明することを圖るべきである。三は餘計の文字のはいつてをることである。とは具案的・繼續的と云ふ言葉である。かく言ふ理由は、教育は固より有意的のものである。けれども必しも具案的・繼續的たる必要を認めぬ。否、これらの言葉を定義の文面に表さぬ方が却てよい。何となれば教育の事實中には、具案的にして繼續的なるものもあるが、さうでないものもあるからである。然らざるものとは、例へば家庭教育中の或るもの、如きは、具案的ではない。次に社會教育や一夜の通俗講演の如きは、繼續的のものではないからである。さりとてこれらを目して教育でないと言ふは宜しくない。何となれば其の何れもが教育的動機の下に有意的に營まれてをるものだからである。余はかう云ふ風に解したいと思ふ。則ち有意的といふ言葉の中に、具案的といふ觀念も繼續的といふ觀念も、時宜に依りては入ることにして、單に「有意的の影響」(乃至作業)に止め

たいと。而して其の方が言簡なるべき、定義上の用語法としても、適切であらうと思ふのである。

然らば主觀的・被教育者の方面からの定義はどうかと云ふに、無論教育なる現象は兩方面の融合現象であれば、被教育者本位に定義することも可能であり。又誤りではなからう。併しながら教育とは教へ育てることであり、教育學とは教へ育てることの原理を研究する學問と見るを、少くも教育觀察の正體と見做すべきものとするならば、教育を定義するにも、教育力の方から考察するが、より妥當の考へ方、又此の方面より教育學を組織するが、より穩健にして、正しきものとなすべきではないかと思ふ。而も尙ほ被教育者本位に教育を定義し、教育學を組織せんことを欲するならば、須らく教育を育教乃至學習とでも改め、教育學を育教學・學習學とでも改稱し、然る後其の内容を研究するが宜からうと思ふ。何となれば本來教育なる語は、教育者本位に構成されたもので、これを自動教育など云ふことに用ふるは、明かに當を得ぬものだからである。

かく言うも教育事實を教育者の側から研究し、教育學を教育者の側から考察すると云ふことは、何も被教育者を輕視するとか、注入教育を鼓吹するとか、そんなことにはならない。それとこれとは、何も本質的に必然の關係があるのではないのである。

愈々自家の定義を掲ぐべきの時に到達した。余は自己の定義をば、第一に教育事實の觀察に見、第二に教育本質の洞察に徴し、第三に現代諸家の定義を參照して、定めたいと思ふ。それは次の如くである。

「教育とは社會及び個人が其の存續發展を圖らんが爲めに（終局目的）、比較的成熟の状態に在る者が、比較的未成熟の状態に在る者に對して、其の人格（心身）の正大なる發達をなさしむるやう（直接當面の目的）、或は文化を傳達し、或は被教育者の本質的活動に訴へ、以て有意的に營む所の作業である」と。

少しくこれを註釋するに、「社會及び個人の存續發展を圖らんため」と言ふのは、教育の究竟目的を示したもので、比較的成熟の状態に在る者が比較的未成熟の域に在る者に對して」と云ふのは、教育を施す者と受くる者とを表したものの、次に「其の心身の育成を正大ならしむ」とは、陶冶の直接對象を擧げたものであり、「文化を傳達し」及び「被教育者の本質的活動に訴へて」は、教育の内容及び方法上の原據を示したものである。最後に「有意的」と言つたのは、自然の化育や無意の感化や其の他廣義の教育（影響）より區別せんが爲めに擧げたものである。これで教育は、形式的にも實質的にも、又要素的にも、明かになつたと思ふ。尙ほ序でながら此に一言注意を要するは、「成熟者」「未成熟者」の意義である。無論普通其の意味する所は、個人（教育者）のことである。けれども時には社會乃至

團體をも稱して差支ないと言ふことである。蓋し教育の主體は、廣義に言へば社會とも見做すことが出来るからである。

最後に、本書の定義と古來の語義、諸家の定義とを比較するに、本書の定義の中には從來の定義は皆何等かの形に於て包含されて居るのである。例へば注入と云ふやうなことや、抽出と云ふやうなことや、自學や輔導や、創造と云ふやうなことは「被教育者の本質的活動に訴へて」なる句の中に含まれてをるし、具案的とか繼續的とか云ふ如きは、有意的てふ言葉の中に包含されてをると、見ることが出来るのである。其の他目的觀念も明瞭であり、教育者被教育者の資格も明かであり、材料となるべきものも明瞭である。換言せばこれで一般的教育の本質的屬性は、皆落ちなく網羅し得たと信ずるのである。

〔教育の原理を教育者側より研究することの不當ならざる理由〕

今日一部の論者中には、教ふる者の側に立て教育を研究することを、不當なるかの如く難するものがある。併しそれは難する者の方が間違つてをると思ふ。何となれば假令教育者側から教育學を組織するとしても、決して被教育者を輕視するとか、被教育者の本質に即せざる、大人の獨斷であるなど云ふことは、這間の事理を解せざる暴言に外ならぬからである。教育者の側から教育を研究するも、教育の規範(原理)を立つるには、被教育者の性質をよく詳かにする必要があるし、被教育者の性質が科學的・哲學的に明らかにならば、こゝによく被教育者の本性・自然性に立脚した教育説が立つからである。隨て教育者の側に立て教育學を組織し

たからとて、何も論者の憂ふる如く注入教育となつたり強迫教育となる筈はない。從來の教育學中さう云ふ傾きを有するものゝ在るのは、立場の罪ではない。研究法の不備の致した所である。假りに「教育とは教へ育てることなり」と定義するも、これとて直ちに注入・強迫を意味するものとはなるまい。其の譯は「教へる」てふことは日本の語原から云ふも「愛しむ」と云ふことで、何も無理強ひに知識や技能を押込めるの謂ではないし、「育てる」は「添え立たしめる」で輔導の意味、隨て其の中心に於ては、被教育者の教育要素たる、自育・自家發展・自由活動等を、頭から拘束すること等には、毫しもならぬからである。教育と云ふことの内容を、自育輔導と云ふ意味に解しても、何等無理や不合理はないのである。蓋し教へる側から原理を立つるにも、絶えず教はる者を頭におき、其の性質に即して立論するからである。學者此の點を誤解してはならない。

第三章 教育の必要

第一節 概 説

教育の必要は何れに在るか。此の問題に對しても、從來の教育學は常識的に種々の解釋を下した。例へば個人の生活準備の爲めだとか、社會の存續發展を圖る爲めだとか、國家の生存に資する爲めだとか、或は宗教的見地から神の國を實現する爲めだとか、云ふのである。けれどもこれらの解釋は、其の何れも根本的に解決したものとは、認められない。何となればこれらは、皆教育の動機・本質を精細に省察して、根柢的に解釋を下したのではないからである。

既に第二章に考察したる如く、教育は社會・個人的現象である。故に單に社會的方面の必要があるのみでも、又個人的要求のみでも、現前に見る如き所謂教育が生起するものではない。實に此の兩面に要求があり、其の要求が本質的に結合して、教育となつて現はるのである。それ故教育は社會並に個人の必要に依て生ずる、と言ふを至當とする。と同時に教育は社會並に個人の必要上、これを益進歩發展せしめなければならぬ理由も判明する。

かくの如く教育は、社會・個人の二元的立脚地より觀察するときは、兩者に必要な理由が存在するのである。けれどもこれを一元的に觀察するときは、人生の必要以外の何ものでもない。人生がそれ自體を發展せしむる爲めに、教育と云ふ所作を必要とするのである。以下説明の便宜上、個人的見地・社會的見地の二者に分ちて、これを述べて見やうと思ふ。

第二節 社會的見地より觀たる教育の必要

個人的見地より見て、教育は何故に必要なか。一言にすれば、個人の生を完うせしむる爲めに必要である。此の中には少くも次の三つの重要觀念が含まれてをる。一は兒童少年期の生活を最も有價値に生活せしめん爲め、二は獨立的生活にまでの準備の爲め、三は自己實現の爲めである。第一の觀念は、近時ケー、グルリット、ガンズベルグ等の兒童本位主義者、アメリカではデューイ、我が國では河野清丸氏等自動主義論者の、聲を大にして叫ぶ所のもので、兒童期は將來の生活準備として價値あるばかりでなく、それ自體としての價値がある。故にこれを方便視することなく、それ自身意義あるものとして、兒童少年期の生活を生活せしめねばならぬ。而して教育（主として學校教育）は實に此の點に於ける一の生活に外ならぬ。と言ふのである。此の思想に隨へば、教育は一種の生活、而も兒

童期を最も有効に生活せしめる所のものとなる。蓋し一面に於ては兒童の自然を生活せしめ、一面に於ては來るべき未來の生活に、貢獻する生活を生活せしめる譯だからである。故に此のことは個人的見地より見たる教育必要の、重要な一要素を成すこととなるのである。但し此の考は、日本從來の教育學には、一も見ることの出來ぬものである。

第二は、獨立生活の準備の爲めに必要だと云ふのであるが、此のことは人間の子は出生當時は如何なる状態に在るか。其の成育の次第は動物等に比して如何。等の事實。並に人類の社會・國家生活はどんなものであるか。を考慮すれば直に明かになることである。則ち人間の子は、出生當時は、心意に於ても身體に於ても、到底他の生物の出生當時に比すべくもない。兩親の保護を受けざれば、數時間も生命を維持し得ざる程、いぢらしき状態にある。又其の發育も他の動物等に較ぶれば、遅々として進まず、極めて長年月を要する有様である。蓋し人類は動物に比して、完全なる本能活動を生有せぬからである。無論此のことが、やがて動物よりも高尚なる進歩發達を遂げ得る理由となる。而も其の特別な保護と、永い日時の間教育を必要とするは、到底他の何者にも比ぶることの出來ぬ事實である。加之これを社會の一員として、獨立生活を完うし得るまでに育成せしむるには、自然の化育や無意的なる社會の感化に委するだけでは足りない。有意的・積極的に彼等の發達を助成せねばならぬ。

其の知識に於て、其の堪能に於て、其の徳性に於て、其の信仰に於て、一として陶冶練成を要せざるはないのである。

これに反して、かゝる教育を受けざらんか、其の如き人間の子弟は、到底繁劇なる現代の社會、激甚なる國家生存競争場裡に立ちて、人並の獨立生活を送ることは出來るものでない。労働者となるも尙ほ且つ不熟、労働者の域を脱し得ないで、徒らに劣敗者の生を送らねばならぬではないか。故に教育の生活準備として必要なるは、もはや多くの論を要せぬのである。公民教育・職業教育・生活教育等の高唱せらるゝ理由亦、實にこゝに在るのである。

第三の自己實現上の必要と云ふのは、單なる自己生活の満足に止らず、更に進んで國家・社會・人類の理想生活に貢獻し、自己の個性的價值を發揮し、人文史上に何等かの足跡を残さんとするには、これ亦教育に依らねばならぬと云ふことである。其の譯は、何等か國家・社會・人類に貢獻せんとするには、己れ先づ其の社會生活を體認せねばならぬ。換言せば文化を體認し、一面に於ては自己の人格を作造し、一面に於て、社會人生の中に存する價值と非價值を知悉しなければならぬ。然らざれば人間の目的たる自己を實現することは出來ぬのである。而して此の文化の體認、人格の培養は何に依て組織的に理想的に行はるゝかと云ふに、言ふまでもなくそれは、狹義の教育を措いて外には無いのであ

る。これ個人的見地より見たる教育必要の第三理由である。

第三節 社會的見地より觀たる教育の必要

教育を必要とすることの社會的（國家的）理由は如何。余の見る限りに於ては、これも個人的方面の理由と同じく、社會（國家）自體の存續發展を圖らんために、教育を必要とするが故である。社會（國家）は個人と共に、生命を有する所の活物である。故に其の自家生存上、自家の發展上、必然に教育を必要とするに至るのである。

社會的見地より觀たる教育の必要は、生存と理想的發展との、二方面より説明することが出来る。

第一に社會が生存上如何なる譯で教育が必要かと云ふに、これも既に教育本質論下に於て一通り明かにして置いたやうに、社會が生存を維持するには、何はさて措くも、先づ其の自體の中に有する、現實的生活内容を、其の一員たる個人、就中未成熟なる若き個體の生活中にこれを附植しなければならぬ。換言せば其の生活内容たる、文化文明を各個人及び未成熟なる個人に、授與し傳達し擴充しなければならぬ。さうすればこれらの個人は、社會化されることとなり、全體としての統一を増し、社會それ自體の生存が維持し存續するに至るのである。蓋し社會は個人を其の要素とし各個人を基礎

とするところの活物に外ならぬからである。今日教育の目的任務を定義して、「文化の傳達擴充なり」など云ふは、これを示せるものである。これ社會生存上教育の必要なる所以である。

次に第二の理想的發展上の必要と云ふのは、單に現在の社會有價値を維持存續する以外、更に其の理想的發展を策する上にも、教育が必要であると言ふことである。其の理由とする所は、社會も個人と同じく、より善く生きんことを不斷に意志するものだが、此の理想的發展も亦、其の一員たる個人を理想的に教育せねば、到底望まれぬことである。何となれば社會の現在の價値は、これを更改するには個人の人格的創造作用に俟たねば絶対に不可能であり、而して此の人格的創造性は、理想的・自由的教育に依てのみ、始めて養成されるものだからである。それは兎に角、理想的發展を策するには、先づ一面に於ては現實的生活價値を攝取し、一面に於ては其の體たる個人の人格を培養しなければならぬ。此のことは極めて明白なことであらうと思ふ。而してこれを爲すは、實に教育に外ならぬのである。然るに若しも社會にして其の一員たる子弟を教育せぬか、乃至は教育するも其の現實的價値の傳達擴充のみを認めて、其の理想的方面を忽せにするならば、かゝる社會は到底理想的發展を遂げ得ざるは言ふまでもなく、早晚滅亡を免れぬものである。彼の教育の行はれざる自然的社會に理想的・文化的發展なく、古代希臘に於けるスバルタの滅亡の如きは、他に大なる原因ありしは勿論なるも、餘

りに主現實的の教育に没頭したることも、其の大なる一原因をなしてをるのである。

以上要するに、教育は個人的には兒童少年期を有價値に生活せしむる上に、又獨立生活の準備を造る上に、又理想的自己の實現上必要であり、社會的には其の生存を維持し、更に理想的發展を營む上に、極めて必要であると思ふのである。

第四章 教育の效驗

第一節 概 說

教育が社會的にも個人的にも必要なることは前章の論述に於て明かになつた。併しながら此に一の問題がある。それは教育なるものは果して可能であるかどうかである。何とされば若し教育にして必要なるも、不可能なものであり、又は無効のものであるならば、教育を研究する教育學の如きは、全く空論的遊戯に終らねばならぬし、古來今日に及んで行はれた教育事業の如きは、全く富と人の精力とを無駄にした、極めて愚なる所業とせねばならぬからである。又、斯くの如くに、全部無効でないとするも、若し教育にして多少なりとも不可能なる點、乃至無効の方面があるとすれば、吾人は其の教育力を妨害するものは何か、又其の效力の程度は如何程に止るべきかを、知ることが大いに必要である。これ貴重なる精力と富との冗費を防ぐ上に、極めて必要なることだからである。何れにするも、教育の可能不可能、制限物、效力の程度等を研究するは、教育學の序論的研究の一問題としては、決して輕視さるべきものではないのである。

教育の効力に對して、或は一般的に、或は部分的に、其の價値を疑ひ出したのは、十九世紀以後のことである。殊に德育の効果が甚だ疑はれた。蓋し有機的世界觀と科學研究との然らしめた所であつた。然るにこれとは反對に、大いに教育の効力の顯著なるを認め、殆どこれを萬能の如くに思ひなした者がある。カントの如きこれであらう。然らば今日はどうかと思ふに、一面に於ては制限の存在を認め、他の一面に於て其の可能を主張してをる次第である。次に教育可能論・教育不可能論・制限的可能論に分けて、論ずることゝしやう

第二節 教育可能論

教育の可能を主張する者に、絶對的に其の可能を信ずる者と、批判的見地に立て、制限附きにこれを唱ふる者と二種ある。前者はロック、カント、十八世紀啓蒙時代の教育思想等に見る所のものであり、後者は或る意味にては其の制約の存するを認めるも、而も教育は決して不可能ではない。と見做す所の見解で、現代諸家の一般に承認する所の思想である。尙ほ他に經驗的・確信的に教育の可能を信する者がある。それは一般教育實際家である。余は制限的可能論に就きては、第三節に詳説する考なるを以て、こゝには絶對的可能論、換言せば教育萬能論を主として研究して見たいと思ふ。

カント論

古來教育の可能、隨て其の効果のあることは、殆ど自明の事實の如くに承認されてをつた。故に近代以前に在ては可能不可能と云ふやうなことは教育學研究上の問題とされなかつた。加之反對にこれを萬能の如くに見做せる者があつた。それはロック、カント等である。則ちジョン・ロックは、晩年の著書「教育論」中に於て、「教育程大なる影響を及ぼすものがない」と云ふことを言ふてをる。此のロックの教育可能論は、彼が心理説から必然に出て來たと見ることの出來るものである。何となれば彼の心理説は經驗的心理説で、「心の最初は白紙の如きものであるが、漸次感覺の印銘と省察の働きとに依り、こゝに觀念・概念を生ずる」と言ふのであれば、教育の如何に依て、其の人を如何やうにも發達せしめ得べきは、多言を要せぬことだからである。則ち彼は下の如くに論じてをるのである。「兒童の精神には先天的個形なし、故に吾人はこれを欲するがまゝに形成することを得べし、教育は畢竟兒童の精神を任意に形成し、これに一定の模型を與ふるに外ならず。故に人の善人となり惡人となるは、一に此の教育の良否に存する」と。これ萬能的教育論で無くて何であらうか。

次はカントである。彼は教育を以て、人的發展の萌芽を本能の束縛より開放するものと見做し、其の効果の甚だ大なるを認めた。そして「人は唯だ人（教育のこと）に依てのみ人たり得べく、又人は教育か彼に與へたるもの以外には、何ものをも有せず」と言てをるのである。

一般に十八世紀の啓蒙思想は、必然に教育の萬能を謳歌する要素を有つてをる。ロック、カント等の右の考亦、實に其の影響を蒙つたものである。何となればパウルセンが道破したやうに「人には皆理性があり、此の理性は宇宙の根柢を貫く所のもので、理性の現れたる法則（理法）に従つて教育するときは、如何なる人も一樣に陶冶することが出来る」譯だからである。此の思想は實に人を機械的に見るもので、十八世紀理性主義の哲學に、固有のものである。

然らば今日より觀て、上述の如き思想は果して如何なるものであらうか。言ふまでもなく大なる誤謬を含んでをるものである。其の重なる一二を擧ぐるならば、ロックの心理説たる白紙論・機械的經驗論は、明かに非である。何となれば人間は生有觀念を有せざるは無論なるも、而も意識は單なる白紙状態のものではなく、やがて斯くの如きものにまで發達すべき萌芽を有することは、經驗に徴するも明かであり、今日の學問の吾人に教ふる所だからである。又理性主義の根本思想たる機械觀は、今日の思想の許さざる所であり、且つかゝる哲學的假定は吾人の教育研究に何等貢獻する所のないものである。蓋し教育の研究は其の大部分は原則として、科學的立脚地に立つべきもので、此の點より見るときは超絶的基礎に立つ哲學の如きは、全く吾人の途行さと不關焉のものだからである。

次に教育の効力が決して萬能でないことは、日頃教育に關係する吾人の痛苦とする所であり、何れの

點より見るも上述の萬能論は、誤謬としか言ふを得ぬのである。

〔十八世紀の啓蒙思想と教育萬能論〕

啓蒙主義の思想に由れば、教育は必然に可能となり全能とならざるを得ない。其の理由を次に簡単に記して見やう。

〔一〕世界觀

彼等啓蒙學者の考に由れば、自然及び人事は根本原理たる理性を以て本體としてをるものである。故に宇宙には一定の秩序がある。日月星辰は常に規則正しく軌道を巡り、春夏秋冬は年々歳々誤る所なく運行してをる。又生物には機關があつて、一定の目的（生存發達）に備へられてをる。此の秩序・法則は宇宙の本體たる理性の所現である。恰も宇宙は萬能の大建築師（神）に依て巧妙に造られたる、築造物の如きものである。これが彼等の世界觀である。

〔二〕人生觀

自然の諸現象が宇宙理性の支配を受けてをるやうに、人事界の諸現象も人間の理性に由て造られたものである。隨て彼等は言語・宗教・法律・國家の如きをも、自然的・歴史的産物と見ず、言語は意志疏通上人爲的に造られ、宗教は開祖が世道人心を救済せん爲め、又自己の利益の爲めに造つたもの、法律は大立法家が社會の平和を圖らんが爲めに作爲したもの、國家も亦個人の爲めに人爲的に造つたものと見做すのである。詰り彼等は自然人事の一切を目して理性の目的々機械的作爲とから見るのである。藝術の如きまでも、實に然か見たのである。

これを要するに彼等は、理性を以て最も信頼すべきもの、唯一の規準。これに従つて事をしなへすれば、過誤はあり得ない。と老へ、又理性に従ふは幸福なること、道德的となり得ること、又實に人は皆理性に服従するものと見たのである。

〔三〕教育全能論

上述の如く啓蒙主義者は理性を以て自然人生を貫く所の本體（原理）、又實行上の原理と認め、（一）人は理性には服従するもの、（二）善惡是非を知らば、必然に善を行ひ惡を避くるものと見、此の點から教育の全能が考へられた。其の理由は理性を啓くことは、本體たる理性の鏡の曇りを拂ふことであり、それをなすには秩序・法則に隨へばよい。さうするところに萬人が

一様に本来の理性的本性に生きることとなる。而して、人は理性の命令には無條件的に従ふもの故、是非善悪を知らば同時にそれを行ふこととなる。故に理性の蒙を啓くことは、知識の開展と共に、徳をも致すこととなる。蓋し理性イコール知、イコール徳なる考だからである。故に彼等に從へば、教育なるものは非常の効果あるものとならざるを得ぬのである。何となれば教育は理性の蒙を啓く殆ど唯一の手段故である。

〔四〕批評 啓蒙教育思想は其の根柢が誤謬に陥てをる。其の一は人事界の事物を機械的に見る考。其の二は理性を以て單に知的のものとする考。其の三は理性の命令には必ず服従すると見る考。其の四は正邪善惡是非を知らば必然に善を爲し惡を避くとする考。其の五は教育に由て理性の蒙を啓けば知徳が致されるとする所の考である。

第三節 教育不可能論

教育の效力に對して樂天的態度を採る上述の思想は、十九世紀に入り思想界の趨向が變るとともに、一變して悲觀論となり、要するに教育（就中德育）は不可能であり、教育の效力など云ふものは、無なものであると云ふことになつた。

教育不可能論には二つの種別がある。一は超絶的哲學の上に立つ所のものであり、一は科學的研究の結果の上に立つものである。前者は有名なるロマンチック哲學の驍將ジョーベンハウエルの唱へし所で、後者は遺傳論者、ブローカー、ロンブローゾー等犯罪心理學者・骨相者學の唱道せし所である。次

に其の要點を見ることしやう。

△悲觀主義の哲學者ジョーベンハウエルは、下の如く言ふてをる、「人間の性格は不動のものである。全生涯を通じて同一のものとして止り、決して變更するものでない。故に人の性質上の缺點を、説諭や訓誡に依て矯正しやうとしたり、性格を改造しやうとするのは、無意義なことである。恰も鉛を金となし、樅の木に杏の實を結ばしめんとすると異なる所がない」と。又曰く、「個人的性質は天賦のものである。偶然の事情に依て作られるものでない。自然其のものゝ生ずる所で、大體に於て遺傳的のものである」と。

此のジョーベンハウエルの言は、主として性格の改造や助成、即ち徳性の教育の不可能を述べたものである。其の根據は、十八世紀の主潮たりし理性主義とは反對なる、情意主義のロマンチック哲學の思想である。故に次にロマンチック哲學の教育思想に就て、一通り記す所が無ければならぬ。

情意主義なる言葉は、理性主義に對立する所のものである。其の思想上の傾向は、先づ總てに於て十八世紀の理性主義に反對するものである。此の思想は理性主義的思想の機械論的考察法、主知主義に反對して、有機的考察法、主情意主義を提唱した。實に十八世紀の末葉から十九世紀の前年にかけての思想である。例へば文藝方面に於ては、ヘルデル、ゲーテ等の思想これに屬し、哲學的方面に於

ては、シエリング、ヘーゲル、ショーペンハウエル等の思想はこれに屬するものである。

ロマンチズムの世界觀・人生觀に由れば、自然界及び人間は、決して理性主義者・啓蒙學者の云ふ如く、一大建築師（神）に依て意匠的に作造されたものでない。反對に内部的必然の力に依て、生育し發展したものである。其の本體は理性と云ふ如き、知的・靜的のものではない。反對に衝動・感情・想像の如き、非合理的・自發自動的のものである。故に前者に由れば世界及び人生は機械的存在だが、これに由れば有機的存在とならねばならぬ。隨て亦自然は法則以下ではない。却て其の上に位すべきものである。天才は法則に依て作造されない。言語・法律・宗教・國家皆、有機的に成立したるものである。歴史は決して虛妄ではない。とかう云ふ風に見るのである。

かゝる世界觀・人生觀は、必然に教育の効果を否定することとなる。其の理由は、此の派の思想に由れば、人の本質は衝動・感情・想像等、寧ろ理性とは反對なる非合理的方面に在る譯で、これらが理性よりも根本的のもの、隨て理性に依て動かされる筈がなく、故に主として理性に作用する教育が、これを變改し乃至は超絶的に自由なる其の性格を、變更することは到底出來ぬこととならねばならぬからである。ショーペンハウエルの考は、正にこゝに在る。

總じて言ふに、哲學上運命說・宿命說・超絶的自由說を採ることとなると、教育は不可能となるもの

である。何となれば運命說に従へば、宇宙には人力以外の或る力があつて、これが一切を支配する。

故に人間活動の如きも、これに依て左右され、到底其の意志する通りになどいかぬ。隨て教育の如きも、到底無効力のものとしか思へぬやうになり、又宿命說に由れば、我等人間には意志の自由と云ふものが絶對的に無く、何もかも生れぬ以前から定まつてをる。故に教育するの餘地が無いこととなるのである。超絶的自由說も、一種の積極的な宿命說に外ならぬ。蓋し其の自由なりとする點は前者と異なるも、而もさう云ふ風に定められて來たと見る所は、實に一種の宿命說に異らぬからである。故に此の說にも教育の入込む餘地が無い。絶對的な自動教育は、これに一致するものである。

次に科學的・教育無効論を観るに、これは前者の獨斷的斷定とは異つて、科學研究の結果これに到達したものである。尤も詳細に言ふならば科學的立場から教育の效力を疑つたものにも、三種ある。一はゲーテ並に其の學徒の動植物研究の結果より來れるもの、二は所謂遺傳論より來れるもの、三はブローカー、ロンブローゾー等、則ち犯罪心理の研究より證明されたものである。

其の一に就きて見るに、獨逸ではロマンチズムの物興と時を同うして、生物學の研究が起つた。而してゲーテ及び其の學徒等は、熱心に動植物の研究をなして、動植物は各一定の稟性を有しこれに従つて發達すること。換言せば動植物は自然に出生と共に、種子又は卵子の中に、やがて成長發達し

て現す性質を素質として内含すること。而して此の素質がそれ自身に固有の法則に従つて、遂に一定の性質にまで發達するものなることを、目撃したのである。こゝに於てか此の生物的思想は兒童發達の上に適用せられ、教育の效力といふ如きものは、效果の無いものと云ふことゝせられたのである。蓋し「兒童が將來發達して後表す所の性質は、既に素質として稟性的に決定せらるゝもの故、教育に依て理性を明かにするも、此の稟性の善からぬものは到底善良なる人間となすことは不可能な譯一だからである。此の思想は前に述べたる有機的思想の、生物學的基礎をなすものと、見做すことが出来やうかと思ふ。

第二の遺傳論的教育無効論を見るに、生物界に遺傳なる事實の行はれてをることは、ブラトーン、アリストテレス以來氣付かれてをつた所であるが、十九世紀に至つて、生物學研究の勃興と共に、其の全野の真相が判明することゝなつた。則ち肉體的方面に於ても、精神的方面に於ても、吾人の特性は祖先から遺傳されたものである。個人的に言へば個人の特性民族的に言へば民族的特性これ皆十八世紀合理論者の考ふるが如く、偶然に所有するものではない。深い々々根柢から、遠い々々祖先から遺傳されたものである。隨て肉體的にも精神的にも、善良なる性質のみならず、惡質も遺傳される此のことは惡疾の遺傳、精神病の遺傳、優秀者の系統に優秀者を出す等の事實を見れば、大體肯定せ

ねばならぬ。こゝに於てか學者は教育に對して次の如くに考ふるやうになつた。「若し遺傳の力が斯くの如くに強大で、吾人の特質が全く遺傳に依て決定さるゝものとするならば、教育の效能は何處に存し得るか。何となれば吾人の特質は、生殖質の遺傳と共に兩親より遺傳し來れるもので、よし生活上必要な知識や技藝は授け得るとすると、後天的なる教育に依て、其の性格を陶冶し、乃至は劣質のものを優質となすが如きは、殆ど全く不可能としか、見做すことは出来ないから」と。

それから遺傳論上に於けるワグスマンの後天的影響が遺傳せぬと云ふ思想も、教育の効果を減少せしむる一要素となる。蓋し若しも後天的影響が一代限りのもので、子孫に遺傳せぬとなれば、個體に於ける教育的影響は要するに其の個體のみに限るもので、其の效力は一代限り、隨て教育の效力亦、時間的・永續性を有たぬことゝならねばならぬからである。

最後にプロッカー、ロンブローゾ等の説を見るに、それは斯う言ふのである。「犯罪者を精細に調査すると、其の頭蓋骨や顔面の形狀等に、一種特別の型がある。則ち此の種の形狀を具備する者は、殆ど先天的に犯罪者たるべく生れて來たものである。」と。隨てかゝる科學的研究の結果が確かなものだとすれば、遺憾が教育を無効ならしむるに至るは、言ふまでも無い。蓋し個人の特質は先天的（遺傳的）のもので、後天的の人為的影響の如きは、これを變更するはとても思ひも及ばぬ譯だからである。

最後に右の不可能論を批評するに、其の超絶哲學の上に立た所の不可能論は、恰も理性主義の哲學上に立た萬能論と同様獨斷的なるものにて、その如何にあるかは、科學的教育學の敢て關する所ではない。況や其の哲學觀が現前の事實と相容れぬものがあるに於てをやである。相容れざる現前の事實とは、感情衝動は理性よりも根本的・本質的のもの故、理性の影響は受けぬ。とする思想である。蓋し現前の事實は明かに兩者の間に密接なる關係の存するものがあるからである。此のことは心理學の理論に照すも承認することの出来ない獨斷である。何となれば知と情意との間には、相關的關係交渉があるからである。

次に生物學的方面よりの不可能論を見るに、教育力が稟賦や遺傳に依て其の效力の全能を拒否するは確かである。併しながらこれも犯す可らざる説とは言へない。蓋し遺傳は始めから祖先の特質を出來上つたものとして受くるでなく、一の素因・傾向として受くるに止るからである。若し全體として其のまゝを受くるとせば、子は親其のまゝの資質形狀を以て生れねばならぬ、然るに事實はこれに反する。又かゝる傾向もこれを實驗に徴すれば、其の時を得て行へばこれを抑壓し、又は弱きものは死滅せしめることも出来る。隨て此の點に於て教育力は決して絶無とは言へない。これに反して弱い傾向のものは、これを助成すれば相當の所まで發達せしめることが不可能でない。況や他に教育可能の

積極的理由が、嚴として存するに於てをやである。但しそれは次節に述ぶることとする。

第四節 教育の可能及限界

余は前二節に於て教育萬能論は一場の夢に外ならぬが、不可能論も正しき議論でないことを見た。然らば教育は果して可能か、可能なりとせば其の意味・程度は如何。又教育を制限するものは何か。これらも明かにする必要がある。依て本節に於ては積極的にそれらを明かにしやうと思ふ。

さて教育の可能なる積極的理由は何かと云ふに、第一は生物界には進化(變化)の法則があり、個體は周圍の境遇に順應して、其の性質を變ずる事實の存することである。一言にすれば遺傳の法則が行はるゝと共に、個體變質の法則の存することである。それはどう云ふことかと云ふに、其の後の生物學の研究に依れば、一般に生物は其の生を維持存續せんが爲めに、周圍の事情に應じて、これに順應し其の固有の性質を變ずると云ふのである。而してそれは單に身體上の組織にのみ止らず、精神状態をも變化せしむると云ふことである。例へば動物・植物の如きは、培養又は飼養の方法に依て、人爲的にも變化せしむることが出来る。故に數代の後は無論、一代後に於ても、其の種類のものは異なる、否全く別種の如き觀あるものと、なすことが出来るのである。蓋し生物界には遺傳の法則以外に、變化(個

體變質)の法則なるものが嚴として存するが爲めである。これが爲めに、進化てふことが行はるゝのである。此の考を人間界に移すときは、必然に陶冶可能であると云ふことになるのである。第二は感化作用の存することである。感化には、色々の意味があるが、要する所は他の刺戟を受けて、既存の情態を變更することである。彼の暗示や摸倣の事實は、これを吾人に實證する。例へば暗示を應用したる催眠術の如きは、これに依て身體上の病氣を癒し、或は悪習慣を矯正し、知的催進をなさしむることが出来るのである。これ感化の存在が、教育を有效ならしむることの例證と云ふてよい。第三は教育の無効ならぬことが、異常兒の教育に於て實證せらるゝに至つたことである。それは近年低能兒白痴兒等の教育が、實地に於て顯著なる効果を收め、其の結果遺傳・習慣に於てかくの如き缺陷障害ある者も、相當の反應を示すと云ふ結論になつたことである。

右の如くに觀察するときは、教育か不可能であると云ふことは、到底正論として受容れることは出来ないのである。故に今日に於ては、遺傳を否認せぬと共に教育の效力も拒否せぬことになつた。さもあるべきことである。要するに教育は遂に可能である。先づこれを體育に見るに、身體の發育は固より其の生理的法則に支配され、強弱は父母祖先の遺傳に依る。けれども吾人は其の間に處して、或は筋肉や神經の力を増すと云、或は其の機能を正確鋭敏にし、又は巧妙ならしむる等、なすことが出

來るのである。これ固より無より有を生じたものとは言へないが、さりとて教育以外に依て生じたものではない。又、知育に觀るに、これも明かに其の可能なるを認められる。則ち教育に依て知識の種類(量)が増され、同時に其の力(質)が増大される。このことは誰しも否定し得まい。否教育の懷疑者と雖も、此の知育の可能は認めたらうである。當然のことと言ふべきである。最後に、德育や美育は如何と云ふに、これも決して不可能ではない。無論性格の陶冶は、知育や體育よりも至難であることは事實に相違ない。併しながら古來惡人が教育に依て善人となつた例が幾らもある。殊に宗教に歸依して名僧知識となつた者も尠くない。これらは何を語るものか。又教育に依て審美心の發達すること、も疑ふ餘地がない。

これを要するに、理論に於ても事實に於ても、教育は正に可能である。けれどもそれは決して萬能の意味に於ての可能ではない。又無の世界に現するに有を以てする意味に於ての可能でもない。實に有の上に立ての可能、制限的存在の上に立ての可能である。此の點を過信し誤解してはならない。蓋し教育は遺傳と變化の法則の上に立ち、又有機的發展の上に立て、其の間に介在して行はるゝものだからである。

教育が萬能でなく、實に幾多の事實に依て制限さるゝとせば、其の制約する事物に如何なるものが

あるか。これを一通り知つておく必要がある。

教育の效力を制約する事物は、これを論理的に記せば、主觀的方面に屬するものと、客觀的方面に屬するものと。二種に大別することが出来る。主觀的制限物には、(一)生理的法則、(二)心理的法則、(三)年齢、(四)男女の性、(五)遺傳及び特質、(六)個性(氣質)、(七)一時的なる心身の異常等があり、客觀的制限には、(一)自然的環境、(二)家庭的環境、(三)社會的環境、(四)國家的環境、(五)教育の機關等がある。これは皆大小強弱を論ぜず、教育の效力を制限し、其の活動に限界あらしむるものである。

主觀的制限の中、生理的法則に就きて説明するに、吾人身體の作用は、明かに生理的法則に依て、支配されてをるものである。加之ならず間接には心意活動にまでも關係を及ぼすものである。隨て此の法則は、體育及び心育に向つて、有力なる限界をつくることは言ふまでもない。換言すれば生理的法則を無視して、教育作用を施すも、それは結極に於て無效とならねばならぬ。これ教育學研究上、基礎學の一として生理學の重視さるゝ所以である。

次に心理的法則も亦、教育力を制限するものである。其の理由は精神活動は一定の心理的法則に支配せらるゝこと、身體が生理的法則に支配さるゝと異なる所はなく、此の心理的事實を無視して陶冶を

行ふも、何等の效果をも收むることは不可能だからである。彼の注入教育の如き、極端なる開發教育の如き、誤れる自由主義の如き、皆心理的法則に合致せざるものである。教育學研究上心理學の基礎學の一として必要なる理由こゝにある。又人類は身體的にも、精神的にも出生より成熟に至るまでに發達上幾多の段階を経由するものである。隨て年齢の相異に依て、身體的にも心意的にも、著しく事情を異にするものがある。例へば兒童期の者には兒童期の特徴あり、少青年期には少青年期特有の性向があるが如きである。故に教育はこれらの年齢上の事實を無視して陶冶を行ふことは出来ない。これ年齢が教育力を制限する所以である。蓋し教育學研究上、兒童心理學、青年心理學の必要にして、教育期研究が教育學の一題目たる理由である。又男女の性も教育に對して界限をなすものである。其の譯は男と女とは性を異にするより、生理的心理的性向を異にし、同一の教育作用もこれに由りて反應を異にし、同一の效果を擧ぐることは出来ぬからである。蓋し教育研究上、性的方面の考察の必要なる所以及び今日教育上男女分離教育の行はるゝ所以である。

次に遺傳・稟賦に就きて觀るに、これも教育の效力を制約するものなることは、既に述べた通りである。何となれば人間にも遺傳の事實の存する在て、傾向的なりとも、兎に角將來の發達がこれに規制さるゝは大であり、又稟有の素質の優劣は、或は身體的に、或は知能の方面に、或は徳性の方面に於

て、質的に豫めこれを制約することは、否定すべからざる現前の事實だからである。「瓜の蔓に茄子はならぬ」し、低能兒は幾ら教育するも秀才とはならぬし、天才は棄て、顧みざるも自力以て或る程度の育成はする。これは皆遺傳・稟賦の教育の效力を制限する證據である。それから個性（氣質）も亦教育力を制限する。個性とは稟質より來る所の個人的性向のことである。例へば視覺型・聽覺型・運動型はこれ／＼其の型を異にするに隨て、其の知識活動の傾向を異にし、氣質の相異に依て教育的反應を異ふ如きである。故に教育の効果を大ならしむるには、此の個性に順應する必要がある。

最後の、一時的なる心身の異常とは、疾病の如き其の代表的なものだが、これあるが爲めに教育は一定の制約を蒙る。女子の月經の如き亦然りである。要するに教育力は主觀的には上述の如き諸種の條件に依て制限されるのである。

然らば客觀的制限は如何と云ふに、自然的環境が其の一である。自然的環境とは被教育者たる個體を圍繞する勢力の中の、自然的方面を謂ふのである。就中顯著なるは、地理的自然と物理的自然との二者である。地理的自然とは個體を産み育たしむる郷土の位置・地勢・風致・氣候・産物・動植物の分布等で、物理的自然とは地味・水の良否・空氣・天氣・食物等である。詰り人間はこれらの地理的・物理的自然に由て、生出と共に其の發達を規制されるのである。隨て其の發達を助成するを任務とする教育

活動は、これらの自然的環境の制約外へ逸出することは不可能である。次に家庭的環境を見るに、これも明かに教育力を制限する。例へば家庭に於ける其の生活狀態、則ち飲食物・住居・衣服・衛生狀態・家族の人物・教育・宗教・職業・家風・其の他特別の事情（繼子等の如き）は、教育力に對して、其の可能の程度を制約するのである。被教育者の家庭調査、學校と家庭との聯絡、家庭改良等の必要がこゝに在る。又社會的環境も大いに影響する。社會的環境とは交友・風俗・習慣・風紀・輿論・宗教・時代思潮・制度・其の他特別の事情（戰爭・經濟上の恐慌等）等である。國家的環境は社會的環境の一種であるが、現代の國家は直接手を下して教育に干渉する。隨て其の方針・施設等國家に依て制限さるゝ點が尠くない。最後に教育の制度及び機關に就きて觀るに、制度・學校の良否、教師の人物學問の如何、教授方法の巧拙は、教育の效力に關係を及ぼすこと尠くない。故に教育力はこれ亦教育の制度機關に依ても制限を受けると言はねばならない。教育制度の研究、學校經營法の研究、教員養成の改善の必要なる所以がこゝに在る。

以上教育の效力を制限する諸種の勢力を擧げたが、要するに教育はかゝる勢力の間に介在して、或はかゝる勢力の妨害を除去し、善用し、或はこれを壓迫し又は改善し、而して一面に於て個體の本質を助長發達せしめ、以てこれを價值ある社會的個人（人格）にまで發達せしむるものである。故にかゝ

る制限力があるとするも、教育は不可能ではない。たゞ萬能でないばかりである。

【教育と境遇との關係】

〔一〕教育と境遇との概念の異同 個體を圍繞して、これに種々の影響を及ぼすものは、それが自然的たると、人事的たると。無意的たると有意的たるとを問はず、總てこれを境遇と言ふことが出来る。境遇は他に外圍・環境とも呼ばれてをる。此の意味より言ふときは、教育も亦明かに境遇に外ならぬ。蓋し教育は個體に對して、他の狭義に境遇と稱せらるゝものと同じく、一種の影響を及ぼす外圍的勢力其のものに外ならぬからである。故に廣義に言はば、兩者共に境遇だと知るべきである。併しながらこれを狭義に論ずるときは、兩者の間には差異がある。其の一は境遇は總て無意的だが、これに反して教育は有意的だと言ふことである。例へば狭義の境遇は、自然的境遇にせよ人事的境遇にせよ、皆個體に對して有意的に影響すべく存するのではない。然るに狭義の教育は、一として無意的のものはない。原則として目的を有し成案的なるを常とする。其の二は境遇中には個體に取て其の發育上障害となるものも無いとは限らぬが、教育中には原則として斯くの如きものが無いことである。蓋し境遇は自然的たると人事的たるとを問はず、其の個體に迫る状態は明かに自然必然的だが、教育的勢力は目的批判的のもので、本質に於て選擇的價值的のものだからである。此の二點が境遇と教育との明かに異なる所である。

〔二〕教育と境遇との關係 教育は個體の本質的育成を助長することを任務とするものである。而して有意的に個體に影響を及ぼさんことを企圖するものである。隨て無爲的に存在する境遇に對しては、其の本來の職能を全うするため、何等かの措置を取らねばならぬ必要が生ずる。こゝに兩者の關係交渉が生ずる譯である。

先づ教育の側より論ずるに、第一に教育は境遇に對して、選擇的態度に出でねばならぬことである。選擇的態度とは境遇の中、個體の育成に有利なるものは、これを保存し、或は善用し、然らざるものは除去し、或は制御することである。蓋し教育の効果を

大ならしむる上に、必要缺く可らざることだからである。第二に被教育者たる個體に對しては、價值ある境遇に對して順應するやうに仕向けねばならぬ。何となれば個體は價值境遇に對して、これに順應することに依てのみ、自體の存續發展を企圖し得るが故である。これ教育の側よりの考察である。

次に境遇の側より論ずるに、自然的境遇は自ら別だが、家庭・社會・國家・教育の制度機關等の人事的環境は、教育の要求する所に傾聽し、反省し、以てこれに依てそれ自身を教育に有利なるやう、改善する義務がある。蓋し教育上有害なる如きは、それ自身に於ても、何等かの弊と害とを有するものに外ならぬからである。要するに教育と境遇との關係は、上述の如き點に在ると思ふ。

第五章 教育の時期

第一節 概 説

教育及び教育學の問題中、研究を要するもの、一に、教育の時期如何の問題がある。此の問題も從來の教育學に於てはたゞ漠然と教育の始期だの終期だのと論じられてをるが、靜かに考へて見ると教育研究上なか／＼の重要な問題で、實に今日の兒童學や、生物學や、心理學の程度では、到底科學的に満足なるものを論定し得ない程、至難なる状態に在る。

教育時期論の起る理由は何れに在るか。從來の教育學はかゝる問題を提出して何等研究したものが無いが、余の觀る所に由れば、嚴然たる二つの理由がある。一は主觀的理由で二は客觀的理由である。主觀的理由と云ふのは、被教育者側にかゝる研究を必要とする理由の存することである。然らばそれは何であるか。一言にすれば被教育者たる未成熟者は、一樣に未成熟者とは言ふも、其の間に身體上精神上異なる發達の段階を有し、有效に、被教育者側の主觀的法則に合致する教育を行ふには、是非其の時期の考察を必要とするに至ることである。換言すれば被教育者心身發育の状態が、必然に教育時

期の研究を要求するに至ると云ふことである。蓋し發育か徐々と營まる、如く、教育も其の時期々々に適合すべく、行はねばならぬ筈のものだからである。次に客觀的理由と云ふのは、教育の内容たるべき文化が多種多様複雑多端廣大無邊で、これを傳達擴充し、被教育者の人格を理想的に養成せしむるには、自ら其の時期に恰當するものを採らねばならぬこととなり、こゝに文化の選擇・配當上教育時期の考察が必然に生じて來ると云ふのである。例へば人類生活の内容たる文化文明の中には、卑近通俗なるものがあるかと思へば、反對に高尚にして難かしきものもある。隨てこれらば恰當なる時期を選び、適切に分配して教授せねば、其の効果を如實に發揮せしむることは出來ないのである。

これを要するに、教育研究上「教育時期」の考察の必要なるに至つたのは、主觀的理由と客觀的理由との、必然に然らしむるものがある故である。此のことは少しく考へれば、直に明かになることと思ふ。

教育時期論には、如何なる研究項目が内含されてをるか。それは(一)教育の時期は如何、(二)其の始期は如何、(三)其の終期は如何、(四)各種教育の恰當なる時期は如何。等であらねばならぬ。

第二節 教育の時期

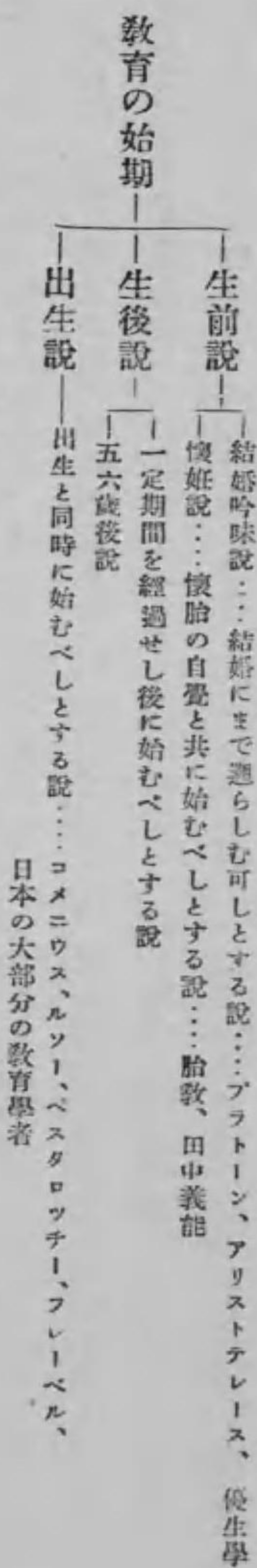
一般的に教育の時期如何を見るに、最廣義の見地より言ふならば、被教育者が、何等かの意味に於て被形成力を有する間は、凡て教育を行ふことが出来るが故に、其の期間は教育の時期と言つても差支ない譯である。而してかゝる状態は殆ど死に至るまで繼續するが故に、此の意味より言ふときは、教育の時期は人間の一生涯であると言つても宜い筈である。現に社會教育と稱する如きものの中には多少にかゝらず此の要素が包含されてをる。けれども所謂教育の時期は、多くの學者・教育者の考では、かくの如くには見ない。換言せば形成期を以て一生涯とは見ないのである。蓋し心身發達の状態に徴するときは、人間のみならず一般に生物には自ら成熟期なるものがあつて、それ以後は教育する必要も無い譯であるし、又教育するも其の効力が大してあるとは思へないのである。故に人生に於ける教育の時期はこれを概略定むる必要があるとすれば、既に教育の意義の中に言へるが如く、「未成熟の時代」又は「被形成力の旺盛なる期間」と言ふべきであらう。

第三節 教育の始期及終期

教育の時期を一般的に定むれば、それは比較的未成熟の時代である。併しながら更にこれを具體的に定むる必要がある。則ち其の始期は何時か、其の終期は何時か。これである。

教育時期を科學的に定むることは、なか／＼至難のことである。けれ共これはどうしても、科學的に定めなければならぬ。吾人は先づ古來の學者教育家は、如何に定めたかを問せねばならぬ。

「教育の始期に関する諸家の見解」



第一は教育の始期を以て出生以前にまで、遡らしめやうとする説である。而してこれに二通りある。一は懐妊説で、一は結婚説である。懐妊説と云ふのは、母か子供を懐胎したときが教育の始期であると云ふ説である。則ち東洋古來の胎教説がこれである。支那に在ては「禮記」がこれを唱へ、我が國に在ては藤井懶齋・鈴木重胤・今日では文學士田中義能氏(科學的教育學)がこれを唱道してをる。次に結婚説(結婚吟味説)とは、既に懐妊してからでは遅い。男女の結婚乃至それ以前に始まると言ふ考である。例へばプラトーン、アリストテレス等が唱へた所の、結婚者資格の吟味説の如き、これであらう。何となれば彼等は教育論に於て、「國家が健全なる國民を養成せんとするならば、結婚者の資格

を定める必要がある」と言つてをるからである。又現代に於けるエレン・ケイ女史の如き、其の他優生學者の思想の如きも、これに屬するものであらう。これらは共に、教育の始期を以て、出生以前に於て遡らしめんとする點に於て、相一致してをる。

第二は出生を以て教育期の始めとする説である。例へば西洋に於てはコメニウス、ルソー、ペスタロッチー、フレイベル、我が國に於ては田中義能氏を除く外の現代教育學者全部の説がこれである。

第三は出生後説である。これに二つの考がある。一は出生後相當時日が経過して、嬰兒が心意的に教育的影響を受容し得る頃が、教育の始期たるべしと言ふのであり、一は生後五六年後、即ち組織的教育を受け得るに足るか始期だ。とかう言ふのである。

然らば上述の諸説の中、何れが最も恰當のものであるか。又本書の始期とする所は如何と云ふに、言ふまでもなく前諸説とて、誤りと云ふことは出来ない。蓋し其の人の教育觀の如何に依て、何れに定むるも其の人の自由だからである。余は余の教育學觀の下に、諸説を批評しながら自説を定めて見たいと思ふ。

先づ結婚と同時に乃至それ以前より始まると云ふ説を評するに、これは吾人の採らざる所である。何となれば此の説には教育成立の重要件たる、客體と言ふものがないからである。客體の無い所で教育

が、如何にして行はれるであらうか。或は言ふかも知れない。「兒童と云ふ者は未だ無いが、やがて兒童たるべき卵子があるではないか」と。併しこれは吾人の所謂「教育」以前のものであつて、さう言ふ考は吾人の採らざる所である。次に懐胎説はどうかと云ふに、此の説は前者に比して客體が少しく明かになつてをる。故に此の説を以て決して不當の説とは見做さない。が自分の考からすると、未だ以て教育の客體が全然明かになつたとは言へない。蓋し胎兒は要するに未だ母體の一部とも目すべきものだからである。以上の理由を以て、余は生前説は採ることを欲せぬのである。

一然らば反對の生後説はどうかと言ふに、これも吾人は採るべく欲しない。其の理由は、事實上・理論上、五六歳にならずとも教育を行ふことが出来るし、又相當時日を経過せぬとも、出生と同時に教育を行ふことが出来る、其の効果を收むることも可能だからである。此の五六歳を以て教育の始期と見做すのは、組織的教育を以て所謂教育と見てをるが爲めであらう。

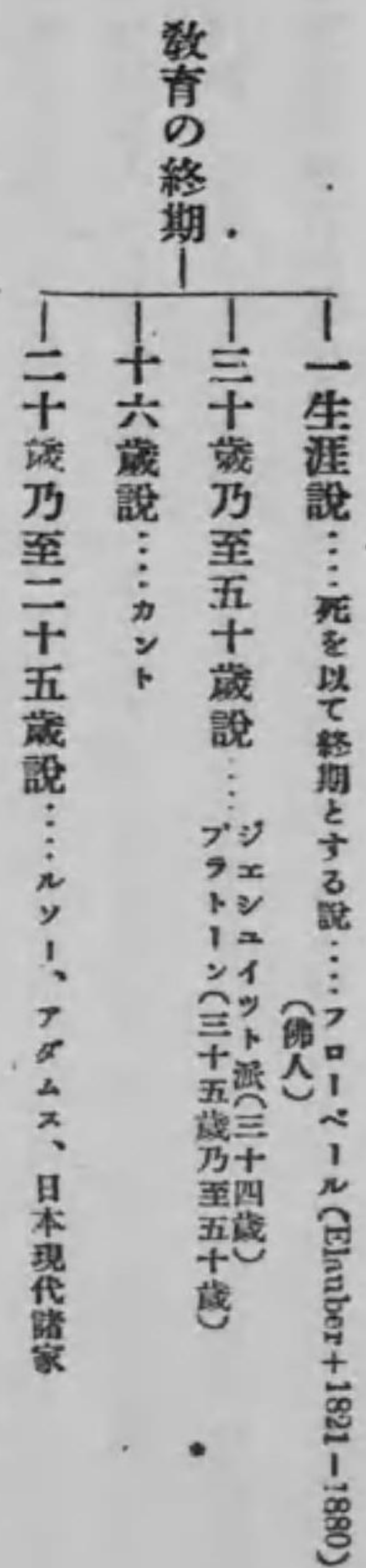
かやうに論じて來ると、残るは出生説である。此の説はどうかと云ふに、余は最も妥當なる考であると思ふ。其の理由とする所は、教育の客體がちゃんと存在するし、其の客體たるや身體的には勿論精神的にも被教育性を有し、何れの點より言ふも、十分なる資格を備へてをるからである。而して古來の有名なる教育家、現代諸家の大多數者の、これを提唱する亦こゝに理由根據があると思ふのであ

る。

由來、出生、生、説には科學的妥當性がある。其の一は教育學上より觀て、直接に陶冶の對象となり得べき客體の存在することである。教育は人が人を對象として直接に行ふ所の作業である。隨て對象の無い所には、教育の存し得る筈はない。例へば前に擧げた結婚吟味説、懐胎説の如きは、正しく此の誤謬に陥つたものである。尤も懐胎説の如きは、見様に依ては對象があるとも言へやうが、而もそれは母體の一部と見るが至當なるのみならず、教育的相互關係が直接的でない。間接的である。其の二は被陶冶性が備つてをることである。被陶冶性とは教育的刺戟に對して、これを感受し、教育的反應を起す力のことである。則ちこれを事實に徴するに、兒童は生るゝや直に身體的にも精神的にも、衝動・本能に依て、育成的活動を開始する。而してこれに善良なる刺戟(教育的刺戟)を加ふるときは、或は身體的に或は精神的に、其の目的たる育成活動を増大する。此のことは營養上・感覺の練習上、吾人の常に目撃する所である。

教育の始期を以て出生に在りとせば、其の終期は何時なるべきか。これ亦慎重なる研究を要する問題である。教育の終期に關して、古來諸家の説ける所を觀るに、大凡四通り程ある。

「教育の終期に關する諸家の見解」



(一)は死が其の終期だと言ふ説、(二)は三十歳乃至五十歳説、(三)は二十歳乃至二十四五歳説、(四)は十六歳説である。第一の死期説は、教育期を以て生涯に亘るものと見做すフロイベルの考である。第二の三十歳乃至五十歳はジエシユイット派やプラトーンの思想である。プラトーンに由れば、支配者たらん者は、三十五歳乃至五十歳に至るまで、教育を受けねばならぬ。又ジエシユイット派に在ては、其の最高課を完うするには、三十四歳でなければならなかつた。第三の二十歳乃至二十五歳説は、コメニウス、ルソー、其の他現代諸家の多く採る所である、十六歳説はカントの主張する所である。今簡単にこれらの説を批評するに、死が教育の終期だと言ふフロイベルの考は、到底極端の謾りを免れぬものであらう。其の譯は、此の種の考は「或る意味の教育は一生涯可能だ」と云ふこと、所謂嚴密なる意味の狹義の教育期とを、混同視してをるからである。我が國にも八十の手習と云ふことがあつたが、これらは人は死するまで教育の機會がある。と云ふに過ぎぬのである。此の意味に於て

三十歳乃至五十歳説も、吾人の探らざる所である。蓋し人生は有限であり、反對に爲すべきことは多く、到底四十歳五十歳まで教育を受けてはをられぬし、又さうしきれぬ所だからである。

かく論じ來ると、後に残るは二十歳乃至二十五歳説と、カントの十六歳説である。然らば此の兩説は何を以て或は二十歳乃至二十五歳と言ひ、或は十六歳と言ふかと云ふに、それは一に成熟期を標準としたものである。隨て此の二説はともに合理的基礎を有つものと言へる。則ちカントの考に由れば、「自然か人をして自己の行爲を自ら指導するに足るべく定めた時」が正に其の終期だと言ふのである。蓋し此の時期は漸く成熟の境に達し、或は父となり母となり、其の子女を教育し得る時期の最初だからである。換言せば自律的生活を營み得る初の期が、やがて教育の終期と見るべきものと云ふのである。

此のカントの見解は正鵠を得てをる。併し其の時期が果して十六歳頃にて宜しきか、少しく研究を要する。さて生理学・心理学等の結論、及び吾人日常の經驗に照すときは、人種・氣候等の相異に依て、成熟期も固より一定しないが、大體より言ふときは、男子は十五六歳、女子は十四五歳で、所謂成熟の初期に入ること、異論のない所である。我が國に於ても舊時は十五歳を以て大人の期となした。故にかゝる點より言へば、カントの説は正當と言はれやう。けれども今日の科學研究の教ふる所、乃至實際の事實に鑑みるときは、十六歳ではどうも早過ぎる嫌ひがある。心身の成熟初期は確かに十五

六歳にある。けれどもそが十分に成熟するには、數年を要する。中にも精神的方面の成熟に於てさうである。ゼームス教授が形成期を二十五歳と見、三十歳に至つては其の性格は漆喰の如く固結する。

と言つて、名著「心理学原論」に於て、次の如くに述べてをる。「吾等は若き旅商人・若き醫師・若き牧師・若き辯護士等が、既に其の二十五歳に於て、各自其の職業癖を有するを見る」。又曰く「大部分の人々は三十歳に至れば其の性格漆喰の如く固結し、其の後再び柔軟となることはない」と。

次に經濟的見地より見るも、十五六歳では未だ獨立的に家庭生活を營むことは出來ない。此のことは經濟的能力の未成熟を物語るものである。が亦反對に、人類生活の經濟狀態は、二十五歳以後三十歳や四十歳には及ぶものでない。故に二十五歳頃は、形成期の最絶項時代であり、經濟的には獨立期と見るべき時期である。

斯くの如くに觀察すれば、嚴密なる意味の教育終期は、現代諸家の多くの説の如くに、二十歳より二十五歳の間と定むるを至當とする。蓋し教育は形成期の絶頂以前に於て行はれねばなうぬ筈のものだからである。本書亦、此の説を採るのである。

これを要するに教育の始期及び終期は、前者を以て出生とし、後者を二十歳乃至二十五歳とするを最も妥當とする。此の種の論定は、科學的研究の結果に依りて、定むべきものである。中にも教育期

の終りを何歳と定むべきかは、生理學・心理學等の詳細なる研究に俟たねばならない。隨て其の精密なる起述は、今後諸家の研究に俟たなければならぬ。

第四節 教育時期の區分

以上は教育時期の一般的規定である。次に進んで其の全時期の區分に就て考察せねばならない。教育の時期を幾つかに區分することの必要は、主觀的には一樣に「未成熟の時代」と謂ふも、其の間には自ら發達上心身の特質を異にする時代があるし、客觀的には教育上種々の類があり、隨て陶冶を十全に行はんには、如何なる時期に如何なる種類の陶冶を施すが、最も恰當なるかを論定する上に、極めて重要なことだからである。換言すれば各種の教育を有効に行ふ爲めには、當然其の時期の區分に就て、研究を遂げねばならぬのである。これ本書が特にかゝる題目を設けた所以である。先づ古來諸家の説を見ることしや。

〔教育時期の區分に関する諸家の見解〕

- スバルター
 - 第一期——一歳より六歳……母の子時代(家庭教育)
 - 第二期——七歳より十七歳……國家の子時代(共同教育)
 - 第三期——十八歳より三十歳……修養園時代

- アテネ
 - 第一期——一歳より六歳……家庭教育時代
 - 第二期——七歳より十六歳……學校教育時代
 - 第三期——十七歳より二十歳……ギムナジウム時代

- プラトーン
 - 第一期——一歳より六歳……男女共學時代
 - 第二期——七歳より九歳……體操的陶冶時代
 - 第三期——十歳より十六歳……音樂的陶冶時代
 - 第四期——十六歳より二十歳……科學教育時代

備考

プラトーンは以上の外支配者の教育として、二十歳—三十歳(實地政治家)、三十歳—五十歳(支配者)の二期を認めた。

- アリストテレス
 - 第一期——一歳より五歳……家庭養護時代
 - 第二期——五歳より七歳……家庭教育時代
 - 第三期——七歳より十四歳……公共教育時代
 - 第四期——十四歳より十七歳……體操的・知的陶冶時代
 - 第五期——十七歳より廿一歳……専門教育時代
- コメニウス
 - 第一期——一歳より六歳……生母學校時代
 - 第二期——六歳より十二歳……國語學校時代
 - 第三期——十二歳より十八歳……羅典學校時代
 - 第四期——十八歳より廿四歳……大學校^{アカデミ}
 - 第一期——一歳より二歳……養護時代

ル	二期	二歳より十二歳……養護訓育時代
ン	三期	十二歳より十五歳……知的陶冶時代
	四期	十五歳より二十歳……處生上の修爲時代

上掲の記述中、注意すべき年齢は、六―七歳、十三―十六歳、二十一―二十一歳等である。而して六―七歳を以て家庭教育より學校教育に移る期となし、十三―十六歳以後を専門(職業)教育の期と見做し、二十一―二十一歳頃を以て所謂教育の終期とせる者の多きは、特に注意すべきことである。勿論これらは科學的研究の結果として唱へられたるものでは無い。一に常識的の見解である。けれども吾人は、これを以て古來の學者教育家が、日常の經驗より得たる尊き産物として、十分に尊重しなくてはならない。況や後に述ぶるが如く、現代の科學的研究に照すも、極めて妥當なるに於てをやである。

さて教育の時期は如何に區分さるべきかと云ふに、これは言ふまでもなく、被教育者心身の發達過程と、教育の内容とに依て、分たれねばならない。隨て其の精密適確なる記述は、生理學的研究・兒童心理學的研究・兒童學の研究等に依らねばならない。然るに此の種の研究は、今日の所我が教育學界に於て、最も至難であり幼稚とせらるゝ所である。

オーギュスト・コントは、被教育者を年齢に依て限界づけることに危険を感じた爲めに、主として各限界を特色づける生理的・社會的狀態に依てこれを規定し、第一期を生後十四歳までとし、其中七歳

までを前期とし、其の後を後期とした。其の標準は前者は第二の生齒で、後者は性慾の發動である。第二期は十四歳より二十一歳で、所謂成熟の完成である。次に現代に在ては、米のホーンは教育期を分ちて幼年期・少年期・成人期となし、クラバレードは其の著「小兒心理學」に於て、男子は小兒初期一歳より七歳。小兒後期七歳より十二歳。少年期十二歳より十五歳。性慾發動期十五歳より十六歳とし。女子は小兒前期が六七歳。小兒後期が七歳より十歳。少女期が十歳より十三歳。性慾發動期が十三歳より十四歳だとしてをる。

右の他我が國に於ては、高島平三郎氏は一歳より三歳までを嬰兒期となし、三歳より十歳を幼兒期十歳より十五歳を少年期、十五歳より二十五歳までを青年期として四期に分ち、松本亦太郎氏・檜崎淺太郎氏共著の教育的心理學には、嬰兒期(出生後一ケ年)、幼兒期(二歳より四歳)、兒童期(五歳より十二歳)、青年期(十三歳より二十三歳)と區分してをる。

以上諸家の説く所は、其の説必しも一定しない。けれどもこれは無理のないことであると言はぬばならぬ。何となれば前にも一言せる如く、各期の生理的・心理的徵候は、種族により氣候に依り亦人によりて、其の事實は一定せぬからである。故にこれは蓋略の研究に止めなければならぬ。余は余の立場から下の如くに定めたいと思ふ。則ち第一期は生れてより神経系統及び筋肉發達し、一定の作業に

當り得る年齢、六歳までを幼兒期とし、第二期はそれより性慾發動し、兩性の相分るゝ年齢、十四歳までを兒童期とし、第三期はそれ以後成人の型を備ふるに至る年齢、二十歳までを青年期とし、第四期はそれより性格の殆ど固定する年齢、則ち二十五歳までを成人期とすることである。

幼兒期・兒童期・青年期・成人期の特徴は如何と云ふに、其の詳細なる記述は専門學者にして始めてよくする所だが、其の極めて大略をものすれば、第一の幼兒期は、其の最初は身體的にも精神的にも、左程顯著なる活動をなさざるが如けれども、而も滿一ヶ年を経過する頃より次第に心身の發育旺盛となり、四歳以後に至りては摸擬心、好奇心強く、感覺・知覺の力發達し、感覺的感情・本能・慾望等も著しく發達する。第二に兒童期に在ては、急に身體の發達が増進し、身長の如きは毎年二寸程づゝ増し、乳齒が脱落して永久齒がこれに代る。腦髓の如きも大人の五分の四に達する。好んで遊戯を行ひ物語を好むのである。此の期の精神上の特徴は、記憶・想像の活動が旺盛で、情緒豊かに、慾望・悟性的意志が發達する。第三の青年期に在ては、實に人生第二の誕生期とも稱せらるゝ如く、心身の諸方面が著大の變化をなす。則ち女子は十三歳頃より身長・體重急に増加し、月經の現象を生ずるに至り、男子は十四歳頃より喉頭擴大し、聲音に變色を來し、生殖器著しく發達する。要するに青年期は身體的には性的機能熟し、男女兩性の全く分るゝの時である。精神的方面に於ては、特に想像・推理の力發

達し、情緒・情操が旺盛で、悟性的意志及び理性的意志が活動する。其の精神生活の傾向は、自我意識が顯著に發達し、他律的生活を離れて自律的生活を希求するに至る。又此の期は、思想上に急激なる變化を生じ、人生問題・宇宙問題等に頭を悩まし、煩悶・悲觀・懷疑に陥る。其の他浮浪本能・性慾本能が著大に發見し、危険性を増すことも注意すべきである。又遺傳的なる疾病の頭擡することも此の期に尠くない。第四の成人期は、青年期の繼續完成期で、所謂一人格としての形成期である。故に身體の如きは、漸く其の發育の頂點に達し、精神的方面に於ては合理的となり、推理力・情操・理性的意志が著大に發達する。換言せば此の期はゼームス教授が言へる如く、實に性格の固形せんとする第一歩の期である。嚴密なる成熟完了期である。

教育期の區分右の如しとすれば、これと各種教育との關係は如何にあるを可とするか。第一に家庭教育に就きて觀るに、これは無論全教育期に亘て行はるべきは論の無き所であるが、而も其の最も端的に行はるべきは、幼兒期であると思ふ。而して此の期の教育的主眼點は、身體の養護を第一とし、精神方面に於ては感覺・知覺の鍊磨、衝動・本能・感覺的感情等の規定、即ち善習慣の養成に在ると思ふ。これ狭義の家庭教育期である。第二に學校教育を觀るに、これは一定の組織的陶冶を行ふが主眼である故、被教育者の心身の狀態が、これに堪へ得る狀態に至らざれば開始すること能はざるもので

ある。これ古來の學者・教育家中、六歳乃至七歳を以て共同教育・學校教育・組織的教育の始期と定むる者の多かつた理由である。今日滿六歳を以て學校教育の始期とせるは、其の間必しも科學的研究の結果より得たる合理的基礎を有つものとは言へないが、古來の積集せる經驗の致す所で、一般的規定としては大體妥當なるものであると思ふ。近年早教育てふことが唱道せられ、又入學期に關して兎角の議論等もあつたが、固より兒童に依ては、早教育を行ひ、入學期を六歳以前に繰上げ得る者もあることと思ふが、一般としては滿六歳説あたりが、最も妥當たるを失はぬと思ふ。

次に注意すべきは、兒童期の教育は、其の性質上、一般的陶冶たるべきことである。蓋し該期の兒童は、人格の全方面に亘て未成熟であり、被形成力を有し、加ふるに未だ眞の個性の何なるかが顯著ならず、隨て其の諸性能を多方面的に陶冶することは、必要であり自然の要求に合致するからである。此の見地より觀るときは、六歳より十四歳までの兒童を學齡となし、これに國民普通の教育を施す我が國の規定は、決して誤つたものではないと思ふ。而も青年期に入り、男女兩性分離し、個性的傾向顯著に現れ、自律的性向の増大なる者に對しては、漸く男女教育の分離、専門教育、自由教育を必要とするに至るのである。故に此の見地より言はゞ、今日の教育組織亦大體に於て不自然・不合理なものではない。と言つて宜からうと思ふ。

最後に社會教育に就きて一言するに、これは所謂形成期以後の者に對して行ふ、補充的教育を意味するものと見做すべきである。其の可能なる理由は、形成期を過ぎたる者と雖も、何等かの意味に於て、殊に其の知的方面に於て、終生被形成力の存在するが故である。

これを要するに教育時期の問題は、今日の教育學研究上、最も未開拓の方面であるから、固より科學的に全き記述を試みることは出来ないが、其の大體の所を記せば大要上述の如きものであると思ふ。

〔青年期の特徵及び教育上の注意〕

青年期の區分は學者に依て必しも一定する所ないが、此には大體十四五歳より二十四五歳と定め、其の間に於ける特徴を擧げ、次に其の教育的注意を記すこととする。さて此の期は誰も知る如く、男女ともに心身に著大の變化を生ずる時期で、種々の善事の行はるゝと共に惡事の行はるゝ時である。故に或は第二誕生期と呼ばれ、或は人生の危期等と稱せられてを。先づ其の身體方面の特徴を擧ぐるならば、此の期の初め一十七歳頃まで一は前期(兒童期)に引續いて身體の發達―身長・體重等―急速顯著であるが、十七歳頃より以後は漸次に其の率を低下し、二十五歳頃に至れば大體に於て形成完了期に達する。身長・體重の増加の外、特に記すべき身體的變化は(一)咽喉の擴大、(二)聲帯の延長、(三)聲音の變化、(四)男女生殖器の成熟、(五)鬚・陰毛の現出他に女子に在ては脂肪の増加月經等を數へることが出来るし、其の他潜在的なる遺傳的疾患の外現することの多き等も、見出す可らざることである。又腦體にも變化を來し、時として頭の形狀變化することもある。轉動的方面に於ては、前期の單純活潑なる想像活動より、漸次に感情的生活に移り、知的方面に於ては内省的となる。其の結果斷もすれば現在のことよりも未來に思ひを馳せ、理想的生活に憧憬する。希望・空想・熱情・欲求は實に青年期(就中其の前期)精神生活の最も顯著なる共通特徴である。又興味は特に著しく文學・藝術に向ひ、中に

は宗教・哲學等の根本問題に向ふ者も尠くない。而して感情的にして肉面的なる結果、動もすれば懷疑に陥り一生を誤る者もある。次に青年期精神生活上の大なる特徴は自我意識の急激なる發達に伴て、主我的傾向の著しきを見るに至ることである。これは身體の發達・知識の進歩・感情意志の昂進並びに個性の發達等の結果現出するもので、其の結果何事も自律的行動に出でんとし、習慣・道徳・父母・長上の命令干渉を忌み、時としては反抗的態度に出ることが珍らしくない。次には性慾の發現である。これは性的機能の成熟に伴至して、必然に昂進して來る所のものである。隨て性を中心とする諸種の問題亦、此の期に一番多く現出する。

青年期精神生活の特徴は固より單に上述の二三に止らない。他に愛情・犧牲心等も發達し、良心の活動も旺盛となるけれども其の性質たるや著しく感情的である。又浮浪本能の發現するも此の期である。其の結果或は父母妻子を棄て、都會に出で、或は旅に流浪し、悪友と腐れ縁を結び、一生墮落のどん底に沈淪する者もある。要するに青年期の心的生活は、眞偽・善惡・美醜、其の何れにも進み得る可能萌芽の極めて豊富多量旺盛の時である。隨て教育上に於ても、注意すべきことが決して尠くない。左に其の主要なるものを記して見やう。

第一はよく青年期なるものを理解することである。蓋し如何なる事業にたづさはるにも、先づ其の對象の性質を知悉するを、必要不可欠の條件とするからである。就中青年期の教育に於てさうである。青年期を十分理解する上に心すべきことは、單に其の不善不美の方面にのみ心を向けず、其の眞なる方面、善なる方面、美なる方面にも注意を怠らざることである。其の理由は不善不美の方面にのみ理會の眼を向け、善美なる方面の研究をなさざるときは、青年期の男女の眞實なる觀察がこれが爲めに誤られ、其の結果は不當なる干渉壓迫等をなすこととなり、却て青年男女を毒するの舉に及ぶことが往々あるからである。又青年期に於ける諸種の傾向中には、所謂定期的のものが尠くない。定期的のものは、未成熟體が人格にまで到達する過程に於て、誰しも經過せねばならぬ自然必然なる本能の現れ其のものである。例へば未熟なる林檎の澁きがあると同様である。かゝるものは表面上より論ずるときは、無論正理的・規範的のものとは云へないが、さりとて全然無價値なものとも云へないのである。第二には冷かなる態度と法理的解釋のみを以てこれに對せず、宜しく淡白・同情熱誠の態度を以てこれを導くべきことである。青年男女の所業は、其の多く

は所謂「青年期」と稱する時期(自然的)に伴至して生起するものが多い。而してこれは一種の時期病とも目すべきものである。隨て彼等に不正理・非規範的の所業ありとて、これを何等の同情もなく、頭から高飛車に叱するが如き方法に出づるは、策として當を得たものとは云へない。宜しく淡白同情の眼を以てこれを見、熱誠を以て其の非を諭告すべきである。さすれば多くは教師の人格に感激し、自律的に其の非行を矯正するに至るものである。換言せば青年より信頼を受け得るの態度を採り、指導を講ずることである。第三には青年男女の美點特長を助長するを中心目的とし不善不美の方面の矯正は前者のために行ふと云ふ風に心掛け、最初より青年を以て危険視し、矯正のための矯正を講ずるが如きことなきやう注意することである。青年教育に於ては、自治自制を本義とし、彼の舊式なる警察主義は、固く禁すべきである。教師生徒の信頼を受けんとせば、己れ先づ生徒を信じてかゝるべきである。第四には努めて青年學生と接觸し、彼等の生活の中に依て、積極的には個性の長點を助成し、消極的には不正非行に陥るを未然に防ぐやう心掛けることである。

第六章 教育學の概念

第一節 概 説

教育の概念が未だ確定せぬやうに、教育學の概念も定らぬのが、我が教育學術界の現状である。故に吾々は本論に入るに先ちて、此の問題に關して大いに意のある所を開陳しなければならぬ。今日教育雜誌等に於て、「教育學の性質」如何と云ふことが、時折論じられるやうであるが、これらは教育學の概念の未だ一定するなきを、雄辯に物語る所の活きた證據である。

教育學とは如何なる學問であるか、これを明かにするには、其の性質を闡明しなければならぬ。而して其の研究は、實に本章の中心問題である。併しながら此の問題の研究に入る前に、豫め承知せねばならぬことがある。その一は學(科學)とは何ぞやと云ふことである。蓋し教育の學を論ずるには、前以て學なるものゝ知識を明瞭にして置かねばならぬからである。その二は一般に理論と實際とは如何なる關係にあるか。教育の理論と實際との關係交渉は如何の問題である。其の理由は世には往々教育の理論的研究を無用視し、教育學の考究を以て價値なきものと見做す者があるからである。

換言すれば教育學の概念論を試みる以前に於て、先づかゝる謬想を排除する必要があるのである。

次に教育の概念を眞に明かにするには、其の性質を論じたる後に於て、其の種類・體系・區分等に就て、論ずる必要がある。何となれば教育學の種類、各種教育學の職分、其の體系等、何れも今日の所未だ確定せざる状態に在るからである。現に澤柳政太郎博士の如きは普遍的價値あつて實際的效驗性の豊かなる教育學、と言ふ如きものを建設せんとしてをるのである。余から觀れば、かゝる考は明かに理論的教育學と實際的教育學との混同から來たものとしか思へないが、兎に角かやうな考が在るのである。而してこれらは實に教育學の種類・任務が確定せぬ所から來たものである。故に教育學の概念を明細にするには、かゝることも論ぜねばならない。これ本章に於て、(一)科學とは何ぞや、(二)教育學の意義、(三)教育學の可能不可能、(四)教育學の性質、(五)教育の理論と實際等の論項を設けた所以である。以下順次論述することゝしやう。

第二節 科學とは何ぞや

學なる文字は古來東洋にもあるが、今日學問研究上に謂ふ所の學乃至科學は、其の意義は西洋傳來のものである。則ち英語の Science 佛語の Science 獨逸語の Wissenschaft に當る語で、羅典語の「知

る」と云ふ動詞、即ち *Scientia* より來れるものである。無論「學」と「科學」とは其の範圍は一樣でない。本來は學の方が廣い意味を有つてをる。けれども今日にては兩者は同義に使用されてをる。

科學とは如何なるものかと云ふに、(一)アリストテレスは、「科學とは確實なる知識」だと言ひ、(二)カントは「原理に從て排列せられたる認識の全體にして、必然的確實性を有するが科學」だと言ひ、(三)ハックスレーは「組織されたる常識なり」とし、(四)スペンサーは「部分的統一の知識」と言ひ、(五)ラッドは「正確且つ十分なる觀察に依りて種々の類同現象を分類し、其の間に存する一致的關係の發見、及び其の證明に依てこれらを説明し、經驗の體系をつくつたものが科學」だと言つてをる。

以上の定義は何れも誤りではないが、科學の全意義を知らんとすれば、これを廣義・狹義・最狹義の三つに分ちて知るが便利である。廣義の科學とは、(一)知識、(二)原理及び原因の知識、(三)秩序的なる觀察實驗推理等に依て得たる知識、(四)分類せられ且つ作業・生活及び眞理探究に有用なる知識。並に(五)法則及び原理の知識の結果として認めらるゝ技術、をも表すことがある。故にこれを一言にて言ふときは、科學とは「結合せられたる知識」又は「組織せられたる知識」の謂と解することが出来る。けれども狹義の科學は、かくの如くに廣くはない。知識の或る分科に對して言ふ。例へば生物學だとか、天文學だとか、物理學だとか云ふ如き特殊科學がこれである。隨て此の意味の科學の中には、哲

學は入らない。蓋し哲學は總科學、又は根本原理の學で、分科ではないからである。然らば最狹義の科學は如何と言ふに、これは單に所謂自然科學のみを指すのである。隨て此の意味の科學中には、精神科學と稱せらるゝ倫理學・美學等は入らない。

更に少しく詳細に論ずるに、科學的の知識たらん爲めには、下の四條件を必要とする。則ち(一)は一定の目的と研究の範圍とを有すること。此の條件は該科學が他の學問中に包含せられざる固有の立脚地を示すものとして、極めて重要な條件である。(二)は知識の全體が有機的に整合一貫し系統立ちて其の間に矛盾撞着なきこと。(三)は精密確實なる事實的・論理的基礎を有し吾人の經驗と思考とに矛盾のなきこと。(四)は其の求められたる法則は古今東西を通じて普遍妥當なること。

次に科學の分類を見るに、印度の古代に在ては五明、佛教には三學、支那には六藝、希臘には七術と稱するものがあつた。又プラトイン學派は、これを辨證學・物理學・倫理學に分ち、アリストテレス學派は、科學的活動の目的上より、先づ科學を理論的及び實踐的に二大別し、更に前者を辨證學及び物理學に分ち、後者を實踐哲學となし、更にこれを倫理學と政治學等に分つた。

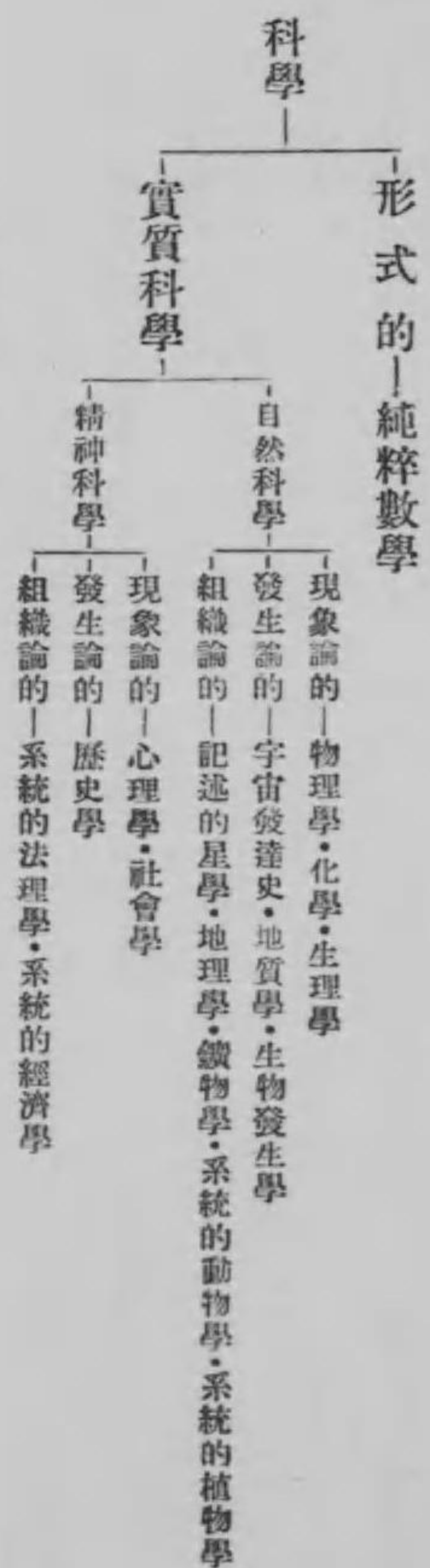
近世の初めに至り、古來の學問分類の不完全を認め、これを心理的型式に依て、一家の見を以て分類を試みたのは、實に歸納法祖ペイコンである。彼は吾人の知的活動には記憶・想像・悟性の三型式

があると思、これに従て次表の如くに分類した。



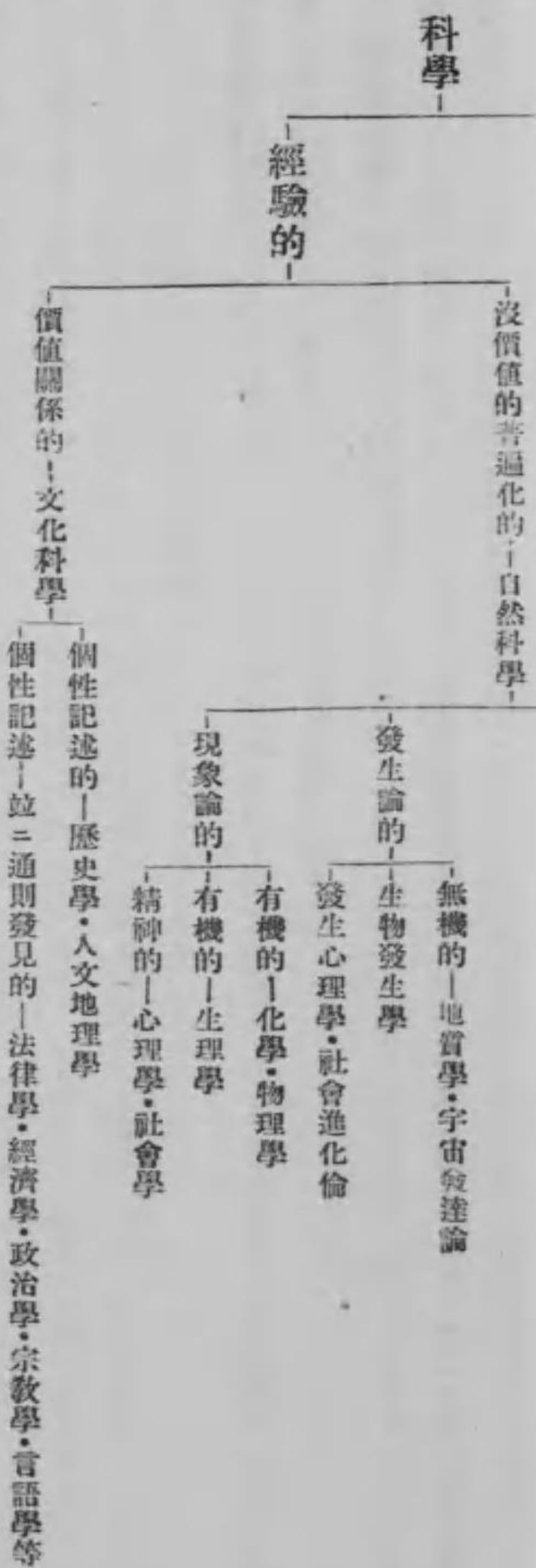
此のベイコンの分類は、殆ど全く没批判的に十九世紀の初葉まで其の儘に踏襲された。而も此の分類は其の根柢に於て、大なる弱點を有つてをる。それは科學分類の標準を精神活動の知的型式に求めたことである。隨て詩學と云ふ如きものゝ不合理なる特設を認めねばならなかつた。こゝに於てか其

の後分類の標準を對象の種別に求むることとなり、自然科學・精神科學に分つことゝなつた。ベンサム、アムペール等の採りし所である。此の分類法は今日に於ても用ひられてをる。以上の外、コムト、スペンサー等は、それ〴〵獨特の見地より、独自の科學分類を試みた。例へばスペンサーの如きは、人間の認識の抽象より具體に進むを標準として、第一類抽象的科學の中に、數學・抽象的器械學を收め、第二類抽象具體的科學の中に物理學・化學・具體的器械學を收め、第三類の具體的科學の中に、天文學・地質學・生物學・心理學・社會學の五科を收めたのである。輒近に至り、比較的精密なる分類を試みたものは、ヴント其人である。彼はベンザム、アンペールの徒の分類法を繼承して、對象の相異に依る最も包括的にして模型的なる分類を行つた。それは次の如きものである。



ワントが數學を以て自然科學の中より分離したのは、數學は經驗的實在を對象とするものでなく、純粹形式的ものだからである。換言せば他の實質的自然科學とは類を異にするものと認められたから分離したのである。此のワントの分類は、今日尙ほ廣く行はれてをる所のものである。

然るに最近に至り、此のワントの對象の相違に由る科學分類に對し、異議を唱ふる所の學者が出て來た。それはウインデルバント、リツカルト等所謂獨逸西南學派の人達である。其の要點とする所は、「科學は對象の相異てふことを標準とすべきではない。寧ろ其の方法を標準とすべきである」と言ふのである。我が國に在ては田邊元博士がこれを主張してをる（科學概論）。方法を標準とする所の分類は、先づそれが超經驗的なるか經驗的なるかに依て、（一）先驗的科學と（二）經驗的科學との二に分れる。經驗的科學は更にそれが没價值的なるか、價值的なるかに依て、没價值的科學と價值的科學とに分れる。而して先驗的科學には數學、没價值的科學には自然科學、價值科學には文化科學を配するものである。則ち田邊元博士の分類は、次に示す如くである



上に擧げたる西南獨逸派の學者の分類や田邊博士等の分類は、科學の系統的分類としては最も斬新のものであらうと思ふ。但し科學は種々の見地から、便宜上色々に分類することが出来るし、又從來も分類されて來たから、其の主たるものをも次に掲げて、學者の參考とする。

〔諸種の科學分類一覽〕

- 〔一〕記載的科學と説明的科學 記載的科學は一に記述的科學とも稱し、主として事物の記述を目的とするものである。例へば植物學・動物學・礦物學の如きこれである。これに對して説明的科學と云ふのは、單に記述するに止らず、更に理法（法則）を發見して、これに依て事物を説明するを目的とする所のものである。例へば物理學・化學・生物學・心理學の如き其の例である。
- 〔二〕説明的科學と規範的科學 説明的科學は上述に依て明かであるが、規範的科學と云ふのは、規範を立つるを目的とする

る所の科學である。規範とは意識の目的必然的規準である。通常「べき」又は「ねばならぬ」の形を以て吾人に對する所のものである。論理學・美學・倫理學・法律學等これに屬する。

〔三〕自然科學と人文科學 人文科學は一に歴史科學とも言ひ、主として價值關係に依て表されたる特殊の結果を闡明せんとする科學である。換言せば價値的個性記述の學問である。即ち田邊博士の分類中に現れたる史學・人文地理學・法律學・政治學等これに屬する。

〔四〕理論的科學と應用的科學 理論的科學は一に純粹的科學又は純正科學と言ひ、應用的科學は實際的科學とも稱する。前者は純粹なる理論を研究するが目的で、後者は純粹理論の適用法を研究するが目的だと言ふのである。これは希臘の古代から在つた所の分類だが、純近の學者にしてこれを採用したのは有名なるヘッケルである。則ちヘッケルは純粹科學中に物理學・化學・數學・天文學・地質學・生物學・人類學・心理學・言語學・史學の十種を、應用科學の中に醫學・精神病學・衛生學・工藝學・教育學・倫理學・社會學・政治學・法理學・神學の十種を擧げてをる。

〔五〕基礎科學と應用科學 基礎科學とは應用科學の基礎をなすもので、應用科學とは既に證明されたる原理や知識を特殊の範圍又は場合に適用する所のものである。例へば數學は物理學や化學から見れば基礎學となり、心理學が總ての精神科學の基礎をなし、解剖學・生理學・組織學が醫學の基礎學なりと稱せられてをる如きである。

〔六〕形式的科學と實質的科學 この分類は形式・實質なる概念を標準としたもので、數學や形式的論理の如き思考の形式に屬するものは前者に屬し、諸他の自然科學及び精神科學は後者に屬する。

〔七〕精密科學と實證科學と思辨科學 精密科學とは、不確實なる假定や推測を避け、嚴格に規定せられたるもの、又は證明せられたる認識を求むるものである。故に此の科學は量的測定の可能性なる對象に關してのみ可能である。數學・物理學・天文學・器械學等これである。ヘルバートは心理學をもこれに屬せしめてをる。實證科學と云ふのは、思辨科學に對するものだが、實證實

驗以て經驗上の事實に本づく所の科學である。例へば一切の自然科學はこれに屬するものである。思辨科學とは、主として思辨的方法に依て建てられたる科學で、動もすれば其の根柢に危險なる臆説や構想を包含する所のものである。従來の哲學的倫理學・哲學的心理學・哲學的政治學等、其の顯著なる例である。

〔八〕演繹的科學と歸納的科學 此の分類は學問研究の方法よりの分類である。前者は則ち演繹的方法に依るもので、後者は歸納的方法に依る所のものである。例へば中世紀の神學の如き、哲學的倫理學の如き演繹的論理學の如きは前者に屬すべきものであり、今日の自然科學の如きは後者である。

以上の外事實的科學（自然科學のこと）、精神科學（精神現象の學）、經驗科學、哲學的科學、倫理學・美學・哲學の如き等の名稱あるも、重要ならざれば此には省略する。

最後に科學と哲學との關係に就て、教育學研究に必要な限り述ぶる必要がある。さて廣い意味から言ふならば、所謂科學は勿論、哲學と稱せらるゝ所のものも、「學」乃至廣義の「科學」中に入るべきものであらう。例へば科學を以て一分科と見做し、哲學を以て科學の總果乃至總合科學と見做す場合の如きは確かにこれである。けれども狹義に於ては科學と哲學とは異るとせられてをる。其の譯は科學は特殊的事象を研究するも、哲學は其の全體の根本的原理を研究するを、目的とするが故である。根本的原理は究竟的原理であらねばならぬ。隨て哲學の對象は科學の基礎たる假定乃至臆説の檢討にあらねばならぬ。これ今日の哲學の解釋が、科學の科學又は形而上學的意義を離れて、主として認識批判・科學批判に移つた所以である。次に科學と哲學とは方法に於て異なる所がある。前者は實驗實證を

唯一の武器とするに對し、後者は思辨・概念分析・價值批判等を其の武器とすることである。

第三節 教育學の意義

學又は科學とは上述の如きものとせば、教育學とは如何。言ふまでもなくそれは「學」たる以上理論研究を目的とするもので無ければならぬ。換言せばそれが純粹理論の研究であるか、乃至原理の適用を研究する應用學であるかは別として、兎に角教育と云ふことの理論を闡明するものであるべきは多言を俟たぬことである。則ち從來の諸家は、次の如くにこれを定義してゐる。

〔教育學の定義に關す諸家の説〕

- 〔一〕谷本富氏 教育學とは教育と稱する人生社會の現象に就て研究する所の一個の純正科學なり。(系統的教育學綱要)
- 〔二〕吉田熊次氏 教育學とは教育の事實を研究する科學である。(系統的教育學)
- 〔三〕田中義能氏 教育學とは教育なる事實の理論と實際とを攻究する所の科學なり。(科學的教育學)
- 〔四〕中島半次郎氏 教育學とは教育の原理及び方法を研究する所の科學なり。(早稻田大學講義、教育學)
- 〔五〕野田義夫氏 教育學とは讀んで字の如く教育の事實を研究する學なり。(教育學概論)
- 〔六〕乙竹岩造氏 教育學は教育の理論並びに實際を研究する學問なり。(教育學)

以上諸家の定義は、人に依て其の簡繁を異にするけれども、一言にすれば「教育の事實」、少しく碎

いて言へば「教育の原理及び實際」を攻究するが教育學だ。と云ふ所は皆一致してをる。これらの定義は、大體に於て間違はない。併しながら余を以て見れば、とにかく定義したくだけでは、到底教育學の概念を如實に表すものとは言へない。定義は本質を如實に表明したもので無ければならぬ。其の不足の最も大なるは、「如何なる科學」であるか、それを言表す所の無きことである。單に「科學なり」と云つたくだけでは、教育學の他の科學等と區別すべき點が、判らない。流石老人家谷本博士のみが、「純正科學なり」と斷じてをる。但し純正科學かさうでないかは、後の論議に委する。序ながら谷本博士は、「人生社會の現象云々」と言ふことを挿入してをるが、教育學の定義としては、そんな文句は全くの蛇足である。何となれば斯様なことは、「教育の意義」の所で明かにすべきことで、此所には毫頭必要のないことだからである。

余は自家の定義を下すに當り、先づ「教育學」なるもの、原義を見、次に第一章に述べたる「教育の概念」に照して、これを定めたいと思ふ。

極めて陳腐のことだが、所謂「教育學」なるものは、西洋語の譯語である。而してこれに當るは、英語のペダゴギー (Pedagogy) 又はペダゴジックス (Pedagogics) 佛語のペダゴジ (Pédagogie) 獨逸語のペタゴジック (Pädagogik) である。これらの歐洲語は希臘語の παις (兒童) αγωγή (指導) の二

字を結合し、其の語尾に學術なる意義を有する文字を付し、以て「兒童指導學」とも譯すべき文字としたのに基くのである。一説に曰く、ペダゴジーはペダゴゴス (Paidagogos) より來れるものなりとペダゴゴスは教僕の名稱で、其の意は「兒童を導く者」の謂である。これは希臘のアテネに於て、市民が其の子弟を體操學校及び音樂學校に通學せしむるに際し、奴隸の中に経験あり行狀正しき者を選び、其の子に随伴せしめ、又躰に當らしめたのである。則ち此の種の教僕をペダゴゴスと呼んだのである。此の語は後に教育者の名稱となつた。

教育學には斯くの如き原義があるが、今日これを定義するには、其の研究の對象たる教育概念の考察からせねばならない。又一面に於ては、科學の種類に顧みて、これを定めねばならない。無論完全にこれを定義するには、本章の全體を考察した後で無ければならぬ。依てこゝには十分なる理解は後廻しとして、單に定義だけを掲げることとする。翻て思ふに、教育なる事實は、既に考察したるが如くに、單なる自然放任の現象ではなく、理想を本とし完成を期する所の作業である。換言せば前にも明かにしたる如くに、一定の目的を有し、一定の手段方案を有つ所の作業である。故に教育學はかゝる理想目的の如何なるものたるべきかを第一に研究しなければならぬ。これ目的の論(目的原理論)である。次に教育學は其の目的の實現に關する方法を論定せねばならない。これ方法論(方法原理論)

である。

此の目的原理(教育は何かために行ふべきかの研究)と方法原理(如何にして其の目的を實現すべきかの研究)とを研究するが、理論的教育學の中心任務である。故に此の意味から云へば、教育學は教育の原理を論定する學問だと言つて差支ない。

併しながら教育學を廣義に解するときは、これだけでは未だ足らぬ。其の實際をも論ぜねばならぬこととなる。則ち各科の教授法及び學校管理法である。上に擧げたる學者の中、「原理及び實際を研究する」云々と定義されたるは、廣義の教育學觀に立脚しての定義と解すべきである。換言すれば「學と法」、「理論と術」との兩面に亘つたものである。

次に教育學は、かゝる對象を研究する所から、其の科學としての性質中には、(一)單に記載を司る部分と、(二)説明的の要素と、(三)規範的要素とある。又他の方面から言へば、教育學は純理を研究する部分と、其の適用を研究する部分とがある。故に純正科學であり應用科學である。最後にこれを全體として論ずるときは、教育學は諸種の科學を基礎として、其の上に立つ所の廣汎なる混合的應用科學となる(詳細は教育學の性質、參照)。

上述の諸方面に鑑みて、教育學を定義するときは、大體次の如くなると思ふ。

「教育學とは教育なる事實の根柢に横る原理及び其の實際を研究する所の記載的・說明的・規範的科學で他の方面より言ふときは精神科學に屬すべきものであり又純粹應用の混合的科學である」と。

第四節 教育學の可能不可能

余は前節に於て、非常なる獨斷的記述を以て、教育學の定義を試みた。併しながらかゝる論述は余の決して本意とする所ではない。教育學の概念を先づ以て學者の頭腦中に印し置かんが爲めに、ほんの筋書を試みたのである。隨て余は本節に於て、教育學の可能、次節に於て教育學の性質を詳細に検討せねばならぬ。

教育學が所謂科學サイエンスたり得るか否かに關しては、從來も今日も學者間に異論がある。一は科學たり得べしとする者で、二は科學たり得ずと斷ずる者である。前者はヘルバルト、デトリング、コンペイレ、チーグラ、我が國に在ては谷本・吉田・小西・田中(義能)・野田等の諸氏で、後者はシユライエルマツヘル、デルタイ、ベルグマン、その他自然科學者中の多くの人達である。次に蓋然の意味に於てこれを認める者がある。大瀨博士の如きこれである。則ち次の如くである。

〔科學的教育學の肯定論〕

- 〔一〕ヘルバルト 教育學は實踐哲學(倫理學)を以て目的を規定し、心理學を以て方法を規定する。兩者は共に普遍的法則を供す。故に教育學亦普遍性を有するに至るべく、隨て科學的たることが出来るであらう。
- 〔二〕デトリング 社會的理想は時所に依て異るべきでない。教育は理想的社會の一人を造るを目的とす。又手段は心理學上の法則に依て定められる。故に教育學は普遍的科學として成立すること疑ひない。
- 〔三〕チーグラ 教育學が實際と經驗との基礎の上に有する地位益々強固となるに至れば、たとひ現今心理學の示す法則、倫理學の教ふる所が幼稚なるも、空想の域を脱し批判的・理想的科學たることが出来やう。
- 〔四〕コンペイレ 教育學の科學として成立することに對して、今日誰か否定する者があらうか。
- 〔五〕吉田熊次氏 教育學には一定の研究對象(又は範圍)及び一定の見地(目的)がある。故に科學たり得ることは疑ひない。
- 〔六〕小西重直氏 教育學は倫理學や政治學等が科學として成立すると殆ど同様の意味に於て、立派に科學たり得る資格を有するものである。
- 〔七〕田中義能氏 要するに今日の教育學は不完全なる科學中に在て、最も不完全なるものの一である。隨て嚴密には普遍的科學と稱すべからざるものがある。けれど今後益々研究の進歩と時運の發展とに俟たば、目的の方面に於ても、十分なる普遍的理論を構成し得るに至るであらう。
- 〔八〕谷本富氏 教育學は一個の純正科學である。
- 〔九〕野田義夫氏 現今に在て最も公平に論ずるときは、教育學は科學としては尙ほ完全の域に達しない。けれども一定の研究範圍を有し、普遍的眞理の探求を目的とする點に於ては、他の科學と毫も異なる所がない。吾人は教育學を以て一個獨立の科學たり得べきことを信ずる者である。

〔科學的教育學の否定論〕

〔一〕シユライエルマツヘル 教育は地方の事情・風俗・習慣・歴史等に依て、其の目的方法を異にするべきものである。故に普遍的科學としては成立するものでない。

〔二〕デイルタイ 教育の理想は時代に依り國に依り異なるべきものである。故に普遍的教育學の成立は不可能である。

〔三〕ベルゲマン 教育は目的に於ても内容に於ても共に變化するものである。隨てそれは普遍的價值を有することは出来ない

〔科學的教育學の蓋然的肯定論〕

〔一〕大瀨甚太郎氏 教育の目的は、過去現在の社會の事情を考へ未來を推定し、又從來の教育の方針をも判定して、時勢に適し國家に適したものを決定しなければならぬ。此の點から言へば教育の理は歴史的限制を蒙るもので、普遍的ではない。隨て若し科學に普遍と云ふことが必要な條件だとすれば、教育學は科學となることは出来ぬ。例へば物理學や化學は其の理が時代や國情に由り異なる所はない。古今東西を通じて一様である。無論其の内容には變化がある。然るに教育の理はこれとは餘程其の性質を異にする。殊に目的に於ては古代に於て乃至は一國に於て正當なものが、必しも現代乃至他國に移して正當でない、隨て今日に不當だからと直にこれを虚偽と斷ずることも出来ぬ。元來人間は發展の道に於て種々の理想を發するものである。又社會の變遷に伴て異つた要求も出て來るものである。それ故に時勢や國情を考へないで、昔と今との理想の優劣正否を論ずべきでない。斯様な次第で一定不變の教育目的を立てることは出来ぬものである。但し強いて立つるとせば、それは完全だとか道德だとか眞善美の調和だとか云ふやうな、非常な包括的な概念で示すより外に途はない。從來教育學が空漠に流れ、實地教育の指導として不十分だと言はれたことの一因は確かにこゝに在る。然らば教育學は如何なる意味で科學と言ふべきかと云ふに、それは「事實を分解し總合し因を知り果を推し、結果を見て原因を探り、多少總括された學理の系統を組成する」と云ふ點に於てである。換言すれば科學的研究法を採用し、稍々知識の系統を組成してを。と云ふ點に於てである。(改訂教育學講義)

〔二〕藤原喜代藏氏 教育學は如何なる意味に於て科學と稱せらるゝかと云ふに、一は獨立の對象を有すること、二は科學的

研究法を探ること、三は蓋然的ながら纏りたる知識を樹立し得ることである。(教育學大集成)

教育學が科學たり得るか否かに關しては上述の如くに(一)肯定、(二)否定、(三)蓋然的肯定の三者がある。詳しく言へば肯定にも(イ)無條件的に「科學なり」と云ふのと、(ロ)現在の所は到底科學の域には達せぬが、やがては科學たり得べし。と云ふのとある。故に一言にすれば、今日の教育學なるものは、或る一部の學者を除くの外は、科學として認めらるゝ域に達してゐないと言つて差支ない。唯だ將來は科學となるであらうと言ふのである。蓋し自然科學的方面の人達からは科學的地位を與へられず、同情ある人々にさへも最も幼稚なる學問と認められざるを得ぬ所以がこゝに在る。

以下少しく余の所見を記すに、從來の科學的教育學の可能不可能論は、眞實な所を言へば水掛論の域を出でざるものである。何となれば科學的教育學の成立を肯定する者は、其の公準たるべき科學的要件を寬に(自家に都合よく)解し、これに反して否定論者は極めて嚴にこれを解釋し適用してゐるからである。隨て此の兩者は其の標準を異にするが故に、永久に争つても解決する所のあるべき筈がないのである。又教育學が現に科學となつてをるかと思ふこと、將來なり得るか。と云ふことも、分ちて考ふべき事柄である。

教育學が現に科學と稱し得べき状態に在るかと思ふに、余は不幸にして「在り」と言ふを得ぬ状態に

在るを、悲しむ者である。其の理由は何のことはない、今日の教育學は其の何れを観るも、第二節に挙げたる科學的要件に適合する如きものは一もないからである。故に公平に言へば、今日の教育學を目して如何なる意味に於ても、「科學なり」など言ふ者が在らば、それは手前味噌か身の程知らずか、然らずんば強辯的獨斷に外ならぬ。學者はよく今日の教育學と一般科學的要件とを照合して、靜かに考慮し判定すべきである。蓋し野田義夫氏が、「公平に論ずれば今日の教育學は未だ科學の域を去る遠い」と言つた所以がこゝにある。

併しながら今日の教育學が科學にまでなつてゐないと言ふこと、將來は如何。と云ふことは自ら別な問題である。蓋し教育學が科學たり得るか否かは、一にかゝつて其の本質如何に在るからである。これに對して今日多くの教育者は、「科學たり得べし」と斷じてをる。然らば如何なる意味に於てさう言ふのかと云ふに、教育學には一定の研究對象がある。換言せば他の何科學に依ても研究し得られざる独自の範圍を有すると云ふこと。及び科學的方法を用ひて普遍的原理の闡明に努めつゝある。と云ふことである。ヘルバルト、チーグラー吉田、田中、野田等の諸氏、皆此の意見である。中には普遍的價值てよ如きは、そんなに科學的要件として重視する必要はない特定の對象を有するか否か。科學的方法に由るか否か。それで澤山である。普遍的價值など云ふことを嚴密に論じ出せば、今日數

學を除くの外は、皆悉く科學の美名を剝奪されねばなるまい。隨て爾餘の學科が科學として成立してをる限り、教育學も大きな顔をして仲間入して差支ない。と論ずる者もある。例へば小西重直博士(學校教育)の如きこれである。

此の第二の論に對して予の所見を述べれば、教育學はやがて科學たり得べしと云ふことも、其の意味する教育學が純粹形式的たるか、又は反對に實質的なるかに依て、解答を異にせねばならぬ。則ち形式的科學としての教育學ならば、十分に全き「科學的教育學」が成立すると思ふが、これに反して實質的科學としての教育學ならば、嚴密なる意味の教育學は成立し得ないと思ふ。何故に然か言ふか。言ふまでもなく教育の一般的事實(根本的事實)は、各種の教育に共通であるは勿論、これを形式的概念として一定の知識の體系を組織することとなれば、こゝに普遍的なる形式的教育學を組成し得ることは、多言を要せぬことだからである。例へば大瀨博士の言ふ、完全とか道德とか眞善美の調和とか言ふ概念の下に組織する教育學である。否、更に降つて「社會的個人」とか「人格」とか云ふ概念を用ひても普遍的價值ある教育學を樹立する事が出来る。蓋し何れも形式的概念だからである。けれどもこれを實質的科學として組織することになると、それは到底不可能たるを免れない。其の譯は教育の目的はデルタイ、ベルグマン、我が大瀨甚太郎博士の言ふ如く、實に時處の規制を脱することが出来る

こと、分りきつた程明白のことだからである。例へば「理想的人格」の養成とか、「道徳」とか「社會的個人の完成」とか云ふ如きは、確に普遍妥當性を有する所のものである、けれども善良なる日本人とか、英國紳士とか云ふこととなれば普遍性が無くなるのである。次に方法に關しても、萬人に共通する。精密なる法則を樹立すること等は思ひも寄らぬことである。蓋し各人は皆個々の生命の所有者であり、個性の事實が嚴として存在するからである。近時の教育上に於ける動的考察の據所は實にこゝにある。但し各人には個性あるも、一面に於て通性（一般性）もあることなれば、此の點に立脚するとき、その程度に於ける規範を得ぬことはない。

最後に第三類の説則も蓋然的の意味に於てのみ科學たり得べしとする説を評するに、これは教育學の實質的なる建設を標準としての言ならば、事實にも合し、又性質上然るべきであると思ふ。けれども形式的科學としての教育學も蓋然的に止ると言ふならば、それは正當でない。

科學的教育學の可能不可能問題は、上述の論議に依て大體明かになつたことと思ふ。依てこゝには極めて其の結論だけを要述することとする。第一教育學には獨自の研究範圍（對象）がある。それは教育の事實である。「成熟者が未成熟者の育成を如何に助成すべきか」の社會個人的現象である。此の事實は教育學以外の如何なる科學に依ても、闡明さるべきものではない。第二には普遍的原理を構成す

ることを目的として科學的方法を採用することである。故に教育學は兎に角科學的性質のものたり得ると言つてよいのである。たゞ其の原理たるや、形式的教育科學たらざる實質的教育科學は、精密科學に見る如くに、普遍的價值が十分でない。換言せば蓋然的範疇を出でぬものである。故に實質的見地に立つ教育學ならば、それは到底精密科學とはなり得ない。蓋然的科學と稱すべきである。則ち教育學は條件付きの科學なりと言ふより外、言ひやうがないと思ふ。

第五節 教育學の性質

教育學の性質如何の問題も亦、今日學者間議論のある所である。先づ教育學は前節の如き意味に於て科學だとして、次に問題となるは如何なる科學であるかと云ふことである、我が國の谷本博士は、「教育學は一個の純正科學なり」と斷言した。然るに獨逸のヘッケル教授はこれを應用科學（科學分類欄参照）と見做した。教育學を應用科學と見るは、單にヘッケルのみではない。自然科學方面の人達などは、負けて買つて應用科學の域を出ない。教育學者の中にも應用科學と見做す者がある。詰り教育學の性質論の第一として、「純正科學（理論的科學）か應用科學か」の問題がある。

次に教育學には「説明科學か規範科學か」の問題がある。それは或る點から言へば教育學は教育事實

の記載・説明・判定をせねばならぬから、其の點より言へば記述説明の學の如くに見えるし、これに反して規範を論定すべき任務を有する所より言へば規範科學とも稱すべきものがあるからである。

それから今一つは、科學には物質的科學・精神的科學の分類があるが、教育學は其の何れに屬すべきかと云ふことである。蓋し教育實體の中には、身體的要素と精神的要素とあつて、精神・物質の兩面に關係してをるからである。こゝに「物質的科學か精神的科學」の問題が生ずる。

右の外、科學分類の型式に依て問題を羅列するならば、(一)演繹的科學が歸納的科學か、(二)形式的科學か、實質的科學か、(三)實證的科學か思辨的科學か、(四)自然科學か文化科學か等の問題も生ずる。

教育學の性質に關する問題は、實に前述の如くに數多くある。けれどもこれらの問題は解決が左程困難のものではない。何となれば一に教育と稱せらるゝ事實の性質に照して考ふるときは、直に判然する所だからである。第一に純正科學(理論的科學)か應用科學かを見るに、其の標準の相異に依てこれはどちらとも言へる。則ち一定の研究對象を有し、教育事實の根柢に横る原理を研究するのみが教育學だとすれば、それは明かに純正科學・理論的科學だと言つて宜からう。併しながら今日一般の定義に由れば、單に其の原理の研究に止らず、「實際への適用」をも考究すべきものと致されてをる。隨

て此の點より言へば明かに應用科學である。又學問研究の態度・方法より言ふも、正に應用科學たるが如くに見える。それは一部の論者の言の如く、教育學は心理學・生理學・人生哲學(倫理學)・生物學、其他論理學・美學・社會學等の基礎の上に立たねば不可能な學だからである。但しこれは余の觀る所に於ては、廣義から言へば應用科學と言はるべきだかも知れぬが、狹義では應用科學と稱せらるべきではない。其の理由は教育の科學はそれらの基礎知識は必要とするも、其の何れの科學の應用でも適用でもないからである。又これらの諸科學を綜合しても其處に所謂「教育科學」なるものは出来るものではない。蓋しそこには見地がないからである。若し基礎的知識を仰がねばならぬものが皆應用科學だとするならば、科學中先驗的なる數學の外は、何れも應用科學と呼ばねばならぬのである。故に此の意味の應用科學説は當らない。と言つて人一倍大きな顔をしてノサバリ歩かるゝ程の純粹精密の科學でないことも、明白なことである。依て或は「純正科學なり」又は「應用科學なり」など斷定すべきではない。宜しく「一半は純正科學にして一半は應用科學なり」と正直に言ふべきである。これは教育學者に限つた譯ではないが、學者は兎角自分の田に水を引きたがる。教育學者はこれを純正科學と定義し、自然科學者等は應用科學と斷ずる如き、自分に都合のよい方面だけを見て、他はソツと手を觸れずに藏いたがるのである。悪いことである。要するに教育學は純正(理論)應用の混合學なること

は、其の教育の定義が十分にこれを證明してをるのである。

第二に「説明的科學か規範的科學か」と云ふに、これも教育の性質から容易に推斷することが出来る。但し教育學を以て、廣く見るか狭く見るかに依りて、其の結論が必しも一樣ではない。則ち廣い見地に立つときは、教育學は記述的科學であり、説明的科學であり、規範的科學である。が最も狭い見地から論ずるとせばそれは規範科學である。其の理由は教育研究と云ふことの中には「社會的要求は如何に在るか」、「被教育者の本性並に其の發達過程は如何に在るか」等の如き事實の記述的方面が存する。これの研究は明かに記述的であらねばならぬ。然るに他面には教育の起原如何、學校の起原如何等如き説明を要するものがある。故に教育學を廣義に解すれば其の中に規範構成の外に記述的部分と説明的の部分とがあると言はねばならぬ。これ予が教育學の定義に、記述・説明・規範の混合科學だと斷じた所以である。

併しながら最も狹義に言へば、單に「規範科學なり」と斷じて差支ないであらう。何とならば此の場合其の記述的・説明的方面は問題外に逸することゝなつて、残るは唯だ(一)何が爲めに教育すべきか(目的原理)、(二)如何にしてこれを達すべきか(方法原理)となり、要する所べきかの研究のみが其の關心事項となり、隨て全くの規範的科學と稱すべき性質のものとなるからである。今日の教育學者

中には前説(廣義の見解)を採る者と、後説(狹義の見解)を採る者と二種ある。これは兩方面を理解しての説であるならばどちらでも差支ない。本書は學者の理解を誤らざらん爲めに、暫らく廣義説を採つたのである。

こゝに特に一言すべきは、教育學の中心任務は、目的々規範と方法的規範の論定に在る。と云ふことである。恰も倫理學が人生の目的が如何にあるべきか。其の本務は如何に在るべきかを論定すると同じである。故に教育學は其の結局に於て哲學と接觸し、先驗的價值意識に基することとなるのである。此の點教育の哲學的基礎論を生ずるに至る所以である。(詳細は教育學と他の科學との關係參照)。

第三に「教育學は物質的科學か精神的科學か」の問題を見るに、此の問題も教育的事實の性質上から容易に斷ずることが出来る。但しこれも前の問題と同様、其の見地の相異に依りて、「精神的科學」とも言ふべく、精神的物質的科學とも言はれると思ふ。其の理由は、教育の本質を以て唯心的に解し、専ら意識と文化との關係交渉と見れば、言ふまでもなくそれは精神的のもので、物質的科學に對して精神的科學と呼べるべきものとなるが、更に身體的一面をも考慮し、心身と文化との交渉と解することになれば、明かに精神的物質的科學とならねばならぬからである。これに就て小西重直博士は次の如くに論じてをる。

〔教育學を精神科學と見做す理由〕

教育學は人間の中の未成熟者を対象とし、其の対象は精神と共に身體をも備へ、教育學は其の身體の發達をも目的とするのであるから、精神科學であると共に自然科學であるやうにも見える。が教育學上で體育を考究するのは、其の根本の目的が人間の精神に從て身體を自由に活動さす所に在るのだから、論し詰むれば、其の対象は精神に歸着する。故にこれは精神科學と見做して差支ない。(學校教育、六六頁大意)。

今日の心理學は未だ精神と身體との關係を十分に説明する所がない。而して吾人現前の事實は、人間は「精神物理的存在」である。故にこれを強ひて哲學觀に依て、其の何れか一に歸せねばならぬと云ふ譯はない。殊に科學的教育學は、哲學的假定の下に、現前の事實の一半を棄て、強ひて精神的科學となさねばならぬ理由は毫頭ない。宜しく正直に「教育學は精神的物質的科學なり」と言ふべきである。

次に、演繹的科學か歸納的科學かと言へば、教育學を廣義の見地から論ずれば兩者に關係する。蓋し規範を立つるには其の基礎に於て教育事實の歸納的研究を必要とする故である。けれども其の中心性質は演繹科學と見るべきものであらう。蓋し規範は學者の教育規範意識から演繹されるべきものだからである。又實證科學が思辨科學かと云はゞ、これも兩者に關係する。蓋し其の記述・説明的方面は要するに實證的であらねばならぬが、規範構成の方面は明かに思辨的方法に俟たねばならないからであ

る。又自然科學か文化科學かと云はゞそれは文化科學中に入るべきであらう。けれどもこゝに注意すべきは、教育學は他の論理學・倫理學・美學・宗教學・政治學・哲學等と類を異にすることである。其の理由は一般に文化科學は文化價値の打開闡明を目的とするが、教育學は寧ろ其の傳達擴充てふことに目的を有することである。隨て前者を純粹文化科學と言はゞ、これはさあ應用文化科學とでも稱すべきものかと思ふのである。

最後に一つ重要な問題が残つた。それは教育學は形式的性質のものであるべきか乃至は實質的のものであるべきか。と云ふことである。換言せば教育學を樹立するに、形式的科學とするがよいか、それとも實質的科學とすべきか。と云ふ問題である。予のこゝにかゝる問題を提出することには相當の理由がある。而して其の最重要要件は實に教育學の效驗の問題である。言ふまでもなく教育學は、其の多くは理論闡明のもの、必しも其の效驗性は問ふ所でないとの理由の下に、科學的・普遍的のものとして取扱はれて來た。其の結果必然に形式的科學の域に入り、實際の教育に對する效驗性が頗る薄弱となつた。換言せば實際要求する所が、少しも満たされざることとなつた。其の結果教育學を無用視し、乃至はこれが改造を叫ぶ者が出た。澤柳政太郎博士の如きは其尤なる一人である。而してこれらの人々の要望する所は、實質的規制力を有する實地的教育學である。此のいささつは、余の觀察に

依れば、一に教育學を形式的科學となすべきか實質的科學となすべきか、こゝに歸する。依て此の問題を提出したのである。

此の問題は一に教育なるもの、性質に鑑みて決定されねばならない。何となれば教育學は一に教育事實の研究を目的とする限り、それを如何に樹立するが妥當なるかは、全く教育事實の特質に依て決定さるべき筈のものだからである。余を以て觀るに、教育なるものは、既に定義の章に述べた通り、未成熟なる被教育者を對手として行ふ理想的なる育成補助作業である。隨て教育學の任とする所は、其の一半に於ては教育活動の規範となる理想を理論的に論定する必要があるは言を俟たない。併しながらそればかりが教育學の全内容と思つてはならない。他に被教育者の育成を助成すると云ふ、實際的の方面の要素をも包含するからである。而して前者が純理的であるのに對し、後者は其の性質は實地的のものである。それ故前者の研究は理論的に透徹すれば、必しも其の具象的效驗性の如きは敢て問はなくとも悪くはないが、後者は實際の事實を規制する力が薄弱では、其の本眞を全うすることゝはならぬ。

斯様に觀察すると、教育學は單に形式的科學で在るべきでもなく、又實質的科學であるべきでもない、全くその兩者に關係を有つ混合科學とも稱すべきものであることが判る。隨て其の結論は、兩方

面を顧慮して、兩方面に向て深き研究を遂げねばならぬ。と云ふことになると思ふ。これ余が教育一般を對象とする形式的・純理的的教育學と、其の特殊の事實を研究する實際的教育學との兩者の樹立を信じ、各々區分的に考察すべきものなるを主張する所以である。

第六節 教育の理論と實際

教育學の性質を十分に闡明するには、今一つ論究すべきものがある。それは教育は「學か術か」、「教育の學(理論)と實際との關係は如何」の問題である。蓋し世には教育を術と見做し、學としての成立を拒否し、教育學の效果乃至其の必要を認めざる者が往々あるからである。由來教育を以て術と見做し、同時に學たり得ずとする者、其の例決して尠くない。例へば十九世紀初葉の人、ハルレ大學のウオルフの如き、森岡常藏氏著「教育學精義」の原本の著者たるレーマンの如き、又ブルツオスカ、ラツソン二氏の如き、其の他に前に擧げたる教育科學の否認論者たる諸氏の如きも、これに屬する者と見做して差支なす。

「教育を術と見做す諸家の説」

「一」ウオルフ 教育は教育學などを知らぬも出来る。これ教育は術だからである。隨て教育の理論を研究する教育學の如きは

教育に取つて無用のものである。

〔一〕レーマン 彫刻家が、其の胸中に描いてゐる神像を、金石の上に表現する如く、教育者は活きたる原料——青年の精神——の上に、自己の理想を表現するものである。

〔二〕ブルツオスカ 教育學は單なる科學としては、何等の價值なきか、又は價值ありとするも甚だしい。其の價值を生ずるは、術として其の原則を應用するからである。故に吾々は嚴密の意味に於ては、教育學を術と稱すべきである。

〔三〕ラツソン 科學としての教育學は、正當なことで亦必要のことだが、其の成立は不可能である。其の譯は教育學は科學ではなくて、實に術に關することの教へだからである。要するに教育學は與へられた所の時と力とを、最も完全なる方法を用ひて、一定の目的を達する道を示す、助言の集合に過ぎない。

此の問題に關して私見を述ぶるに、教育と稱する實際の作業の一種の術（技術）なることは最早や疑ふ餘地はない。恰も美術製作が術であり、道德亦一種の技術であると大様同じ性質のものである。けれども實際の事實が、術と稱すべきものだからとて、其の根柢に横はる原理を闡明する所の教育學が、術に屬すべきもので學たり得ないとは言はれない。蓋し理論的教育學は個々の實際的教育事實を研究對象とするものではなくて、其の一般の理を闡明するを目的とするからである。此の實際教育が術だと云ふこと、其の理論としての教育學は學だと云ふことは、嚴重に區別すべきである。則ち術其のものも、其の内面を凝視するときは、そこに術として價值あらしむる法則が存するものであり、更に其の根柢に原理の横はるものが在るのである。例へば一個の道德は技術に外ならぬ。而も其の原

理を對象とする倫理學が成立するのである。美術は術である。而も美學が成立する。故に實際教育が術だからとて、教育の理論研究を否認し、教育學までも術と言ふのは正しき見解とは言ふを得ない。但しこれを以て理論的、一般的教育學に對するでなく、只管實際的教育を研究する「實地教育學」に對して言ふものとするならば、或る意味に於ては正當である。蓋し實地的教育は始から科學的普遍性を得べき性質のものではないからである。けれども、此の場合とても其の間に科學的要素・性質が少しもないとは言へぬ。何となれば此の場合とても家庭教育學・學校教育學・日本教育學等、科學的見地に立ちて、科學的方法に依る體系的知識を組成することが可能だからである。

次に教育は一種の技術故、教育學の如きは無用のものだと云ふ論を見るに、これは全くの暴論としか言ふを得ない。其の理由の一は、論者は口を開けば直に術と言ひ、術を以て理論とは何等關する所なきものかの如くに思つてをるも、其の實術の基調には直接間接原理が働いてをることを知らずにをるからである。例へば實際の教授を見るに、何等の成案もなく、無思慮・獨斷に行はれるものとは思へない。種々の場合を考慮し、諸種の方法を批判して、其の中にて教育規範意識に依て最上と認められた所の案が原則となつて實地を指導するに至るのである。而して此の場合規範意識の内容をなすものは固より知識・經驗の總てとはあるが、而も今日までに比較的組織的に蓄積されて來た所の教育

教授の知識經驗が其の重要素をなすや言を俟たないのである。さうして見れば、術と稱せらるゝ實際教育も、其の基調に於て、直接間接學（知識）に統制されてをること、極めて明白なことは言はなければならぬではないか。此の點に於て「術なるが故に教育學は無用なり」との論は成立せぬ。

由來理論と實際とは密接なる關係を有するものである。言ふまでもなく實際の事實は理論に先ちて存在し、理論は實際より遅れて闡明されたものである。農學の建設以前に農業存し、物理學の發達せざりし以前に物理現象は利用され、倫理學無き前既に道德的事實の嚴として存するが如きこれである。而してこれらは永年の經驗及び其の集積とも稱すべき傳習に依てそれ／＼營爲された。併しなから人知の進歩は、何時までもかゝる傳習に満足せしめてはあかなかつた。端的に其の根柢に横はる原理乃至法則を闡明することに努めた。こゝに學なるものが生じたのである。此の點より言ふときは、學は實際の中より出でたるものなるも、これを内在的に超越し、却て個々の事實を規制する所のものとなつたのである。教育學亦實にこれに外ならぬ。則ち教育作業をして、古來の傳習や安價なる思ひ付きの方法より超脱せしめ、一定の合理的基礎を有するものとなし、輕擧なる思想の動搖より免れしめん爲めに、試みらるゝこととなつたのである。

又一般に理論は超實際的のものだが、併し決して別箇無關係のものではない。蓋し實際に對する理

論だからである。隨て若しも實際の事實と全く何等の關係もなき理論を立てたとするならば、それは該事に關する學ではなくて空論である。と言つて理論を以て個々の事實にビタリと合せざるの理由を以て、直に空論呼ばはりするゝも正當なことではない。教育學亦實際の教育事實と密接なる關係を有するものである。就中「實際的教育學」に於て其の然るを見ることが出来る。これとは反對に、理論家の中には理論を尊重するの餘り、動もすれば術の價値を輕視するに至る者がある。ヘーゲルが自家の哲學に心酔して、「余の哲學に合致せざる自然があるとせばそれは自然の方が誤つてをるのだ」と言つた如き其の代表的例證である。けれどもこれは多く言ふまでもなく間違つた考である。要するに理論と實際とは互に相即すべきもので、其の一を以て他を排斥するが如き理由とはならない。

序でを以て、教育の理論としての教育學が、實際教育に對して、如何なる効果を有つかを簡略に記して、本節を擧ることゝしやう。元來其の何たるを問はず、理論は實際に對して二箇の効果あるものである。一は比較的安全の途を辿つて其の目的實現に迫り得ることである。其の譯は理論は先驗的價値意識が過去の總經驗を素材として、未來を推定して定めたるものなるが故に、論理上其の踏むべき途が、安全のものたること明かなことだからである。二は最も經濟的に實際の事實を導くことである。蓋し學理は其の性質上、論理的に安全なる道を示すとともに、最捷徑路を吾人に示すものなるが故

である。

教育學亦上述の例に漏れず實際の教育に對して効果を有するものである。其の一は實際教育をして一種の氣まぐれ又は不慥なる試みに陥るを防ぎ、且つそれより來る諸種の弊害より脱るを得しむることである。其の理由は教育學は吾人に兒童を深く理解し、其の個性を洞察せしめ、教育の目的や方法に關して明瞭なる自覺を有たしむるからである。其の二は教育作業の間に存する矛盾着齟齬の要素を除去し其の活動をして全一的のものたらしむることである。換言せば教育能率の經濟的増進を催進することである。蓋し教育學は一切の教育事業を一系統として見、這間相互の關係を目的的に規定し紊りなる越權的逸出を許さぬからである。其の三は常に研究的態度を持って實際教育を改善し行かんとする熱心(興味)と、これに要する知見とを與ふることである。則ち第一は安全妥當なる途を示すことであり、第二は經濟的能率増進に資することであり、第三は教育的精神の助長發揮である。要するに教育の理論的研究は、實際教育に對して上に述べたる如き諸種の效力を有すと認むることが出来るのである。

以上、第四節教育學の可能、第五節教育學の性質、第六節教育の理論と實際を通じて、大體教育學なるものの概念(性質)を明かにした積りである。而して其の結果が第三節教育學の意義の節末に記し

た本書の定義となつた次第である。故に學者は定義を單に暗記せず、以上三節に照合して十分に理解すべきである。

第七章 教育學の種類、體系

第一節 概 説

一口に教育學と謂ふも、研究の方法に依り、又は其の對象の如何に依てこれを類別するときは、そこに種々の教育學が成立する。隨て此の種の問題に就ても一通り論じておかねばならぬ。次に今日の教育學は、其の體系がまだ學者に依て一定する所がない。或は廣く解する者があるかと思へば、一方には狹義に解する者もある。加之其の組織の如きも、全く十人十色である。

特に我が國の教育學を觀るに、これを歐米の定形なきものに較ぶるときは、這間に自ら一致する所が、無いではない。則ち通じて我が國の教育學は「普通教育學」、就中學校教育に於けるを其の内容及し、其の體系は狹義に組織されてをるが、此の點は我が國教育學の殆ど總てに共通する所のものである。但しかゝるものが教育學の組織として、完全であるか否かは此に速斷を許さない。蓋し本書の總論に於て既に一言非難の矢を放つておいたやうに、我が國の教育學は理論的・一般的教育學を標榜しながら、其の内容は「學校教育學」の域を出でず、反對に學校教育を論じながらも理論的方面に走

り、實際的價值ある研究を試まず、全く兩者を混同するの不明を演じ、其の體系の如きも系統的ならざるが多いからである。余は「理論的教育學」と「實際的教育學」とを分ち、前者を以て根本事實たる教育一般を研究するものとなし、後者を以て實際的教育事實則ち具體教育事實を研究するものとした。但し其の詳細は、こゝに述ぶるの暇はない。後に明かにする考である。

第二節 教育學の種類

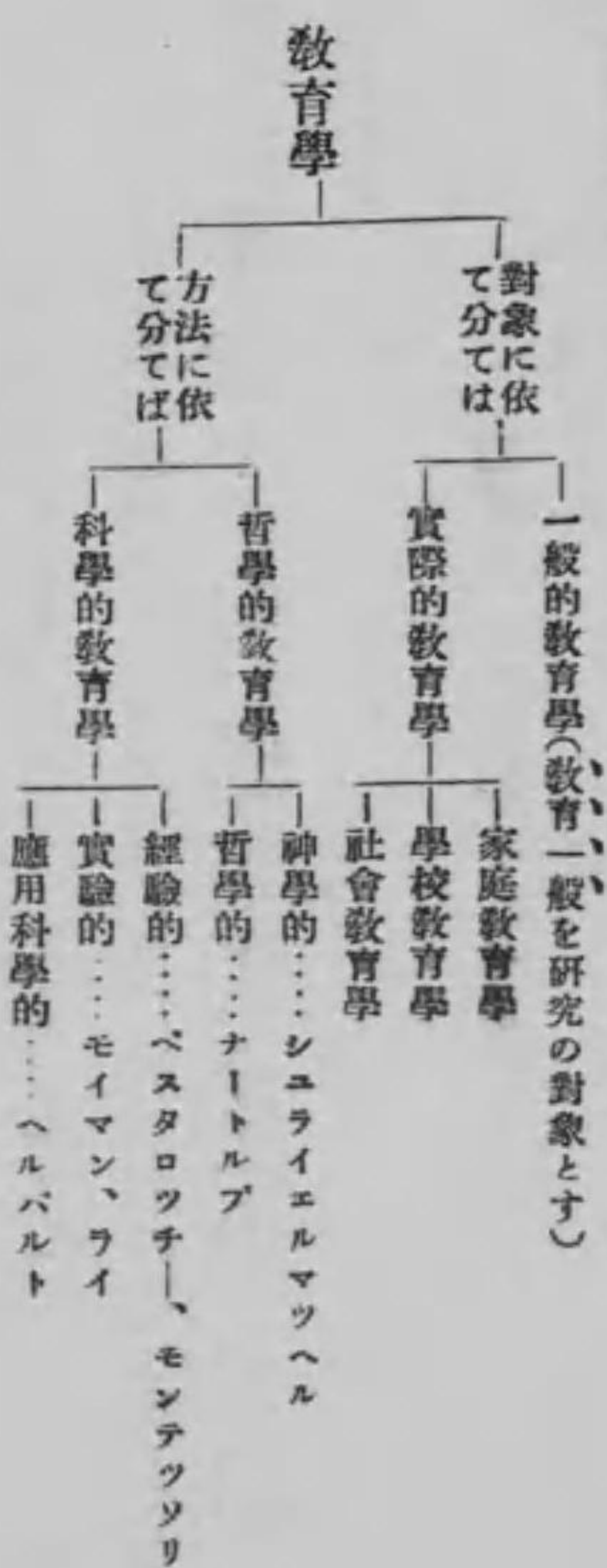
教育學には如何なる種類があるか。其の分類の標準の異なるに従て、諸種の教育學が可能である。第一に研究の對象に依て分つときは、教育の一般的・根本的事實則ち教育一般を對象とするものと、特殊の相を帯びて顯現せる實際的・具象的事實を研究するものとの兩者に分れる。前者は、一般的教育學で、後者は實際的教育學である。而も前者は形式的・純粹理論的なるもの故、形式的教育學、理論的教育學と稱することが出來。後者は實際的教育事實を研究するもの故、これを實地的教育學乃至實質的教育學と言ふことが出來るのである。次に此の實際的教育學(實地的教育學)は、更らに三種に分れる。一は家庭教育と稱する特殊の教育事實を研究の對象とする家庭教育學、二は學校教育と稱する特殊の教育事實を研究對象とする學校教育學、三は社會教育と稱する事實を研究する社會教育學である。

一寸こゝに注意を要することがある。それは余が、此に謂へる所と、今日多くの學者の所謂理論的教育學と實際的教育學との概念間には、相異の存することである。則ち今日一般の意味に隨へば、理論的教育學とは教育原理の研究、實際的教育學とは教育實際(方法)の研究と言ふことになつてを。併し余の謂ふ所は、原理と方法を標準とするのではない。それが一般的・普遍的であるか、具象的・特殊であるかに依り、分つのである。隨て其の内容は、一般的理論的教育學に於ても、特殊の實際的教育學に於ても、共に目的と方法の兩方面を研究するのである。唯だ前者は主として普遍的・形式的な目的と方法を研究するに對し、後者は特殊の(實際的)なる目的と方法を研究するが異なるのである。手取り早く言へば前者は超國家的教育學だが、後者は國家的教育學であり、更に家庭的・學校的・社會的である。と云ふのである。此の點を誤解せざらんことを希望する。尙ほ今一つ注意したきは、こゝに方法と言へるは、個々の場合の適用までも意味するのではないことである。換言せば方法に關する原則の研究である。隨て各科の教授や、各個々の場合の方法の如きは、所謂法論に讓つて、教育學中には入れぬのである。

第二に研究の方法に依り分つときは、先づ二種に大別される。一は哲學的方法に依る哲學的教育學で、二は科學的方法に依る科學的教育學である。例へばプラトンの教育說、中世紀の宗教的教育學中に入らぬのである。

說、コメニウスの教育說、近世に在てはシュライエルトの神學的社會的教育學、ナートルプの教育學の如きは、前者に屬するものであり、ヘルバルト以後の教育學は後者に屬するものである。無論哲學的・科學的と云ふも、純粹に他の要素を加味せぬとは言へない。主としての意味に解すべきである次に科學的教育學は、經驗と實驗との何れを主とするかに依り、經驗的教育學と實驗的教育學とに分れる。例へばベスタロツチやモンテッソリ等の教育學の如きは前者に屬すべきものであり、モイマン、ライ等の教育學は後者に屬すべきであらう。その他應用科學的に建設せんとする者はヘルバルトである。

〔教育學の種類一覽〕



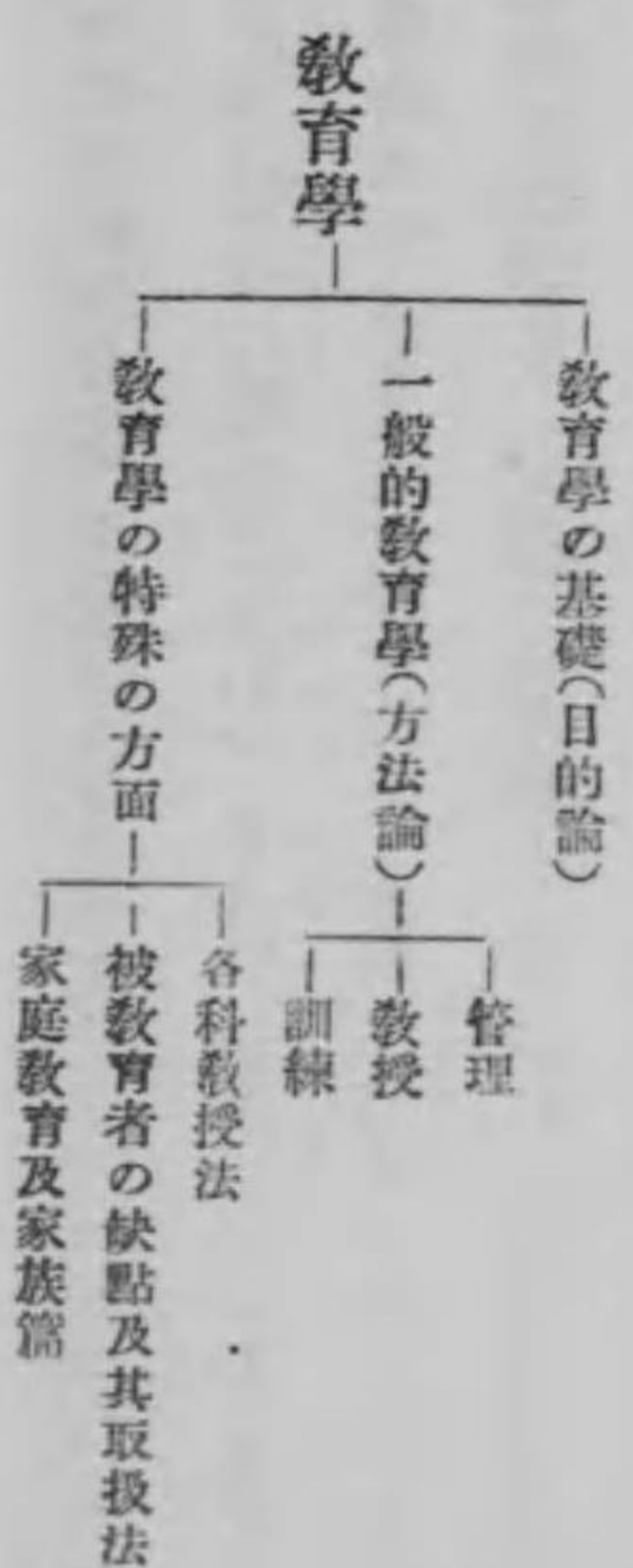
第一篇 教育及教育學上の問題 第七章 教育學の種類、體系

右の外、異常兒童を教育する爲めには、異常兒童教育學が成立するであらうし、又治療教育學と云ふ如きものも成り立つ譯である。又目的・理想を何れに置くかに依つて分つならば、社會的教育學・個人的教育學・調和的教育學・文化的教育學・人格的教育學・道德的教育學・生活本位の教育學・美的教育學等も成立するのである。

第三節 教育學の體系

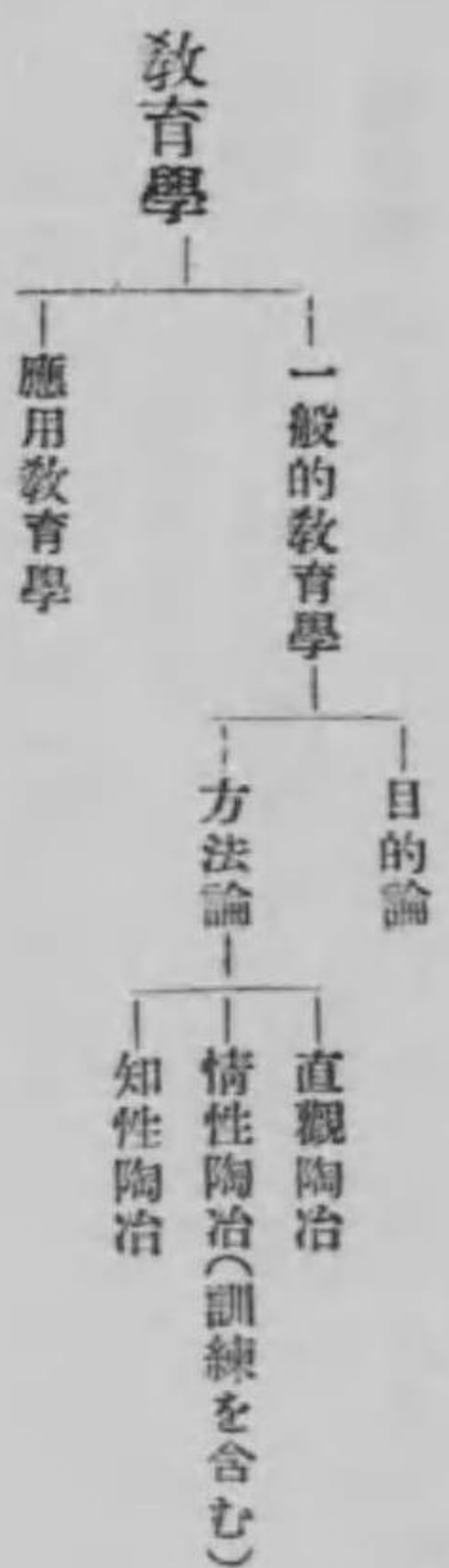
教育學の體系(内容の區分)は如何に定むるを可とするか、固より學者の教育觀・教育學觀に依て、それ／＼異なる。而して其の何れが正當で何れが誤りと言ふことも出來ない。先づ從來の學者の説を見ることとする。

〔一〕ヘルバルトの教育學體系



此のヘルバルトの教育學觀の中には、一つの大きな誤謬が含まれてをる。それは目的論をば一般教育學の基礎と見、單に其の方法的方面のみを一般的教育學の對象として兩者を分離したことである。換言すれば狹義的教育學は、方法の研究に止るべきものと思つた點である。併しかゝる考は、今日一般的教育學者の採らざる所である。若し教育の方法のみを研究するが一般教育學の任務とするならばそれは教育學ではなくて教育方法學に外ならぬ。次に教育學の特殊の方面として擧げたものも、狹義の教育學の關知する所ではない。

〔二〕ヴァイツの教育學體系



ヴァイツの體系が、教育學を一般教育學と應用教育學とに分ち、更に前者を目的論と方法論とに別つた所は、大いに吾人の意を得てをる。隨て此の點はヘルバルトに一步を進めたものと言つてよい。けれども方法論を陶冶の對象に依て分つたのはどう云ふ譯か。それも知育・情育・意育とか、知育・徳

育・美育・體育等とも別つなら先づ致方がないとして、直観陶冶・情性陶冶・知性陶冶とはどう云ふ次第か。中にも直観陶冶と知性陶冶とを併立させたは如何なる理由か。予は此の點は方法上の所作を標準として管理・教授・訓練とした、ヘルバルトの考を大いにこれに倣るものとして認容せざるを得ぬ。

〔三〕ラインの探らんとする教育學體系

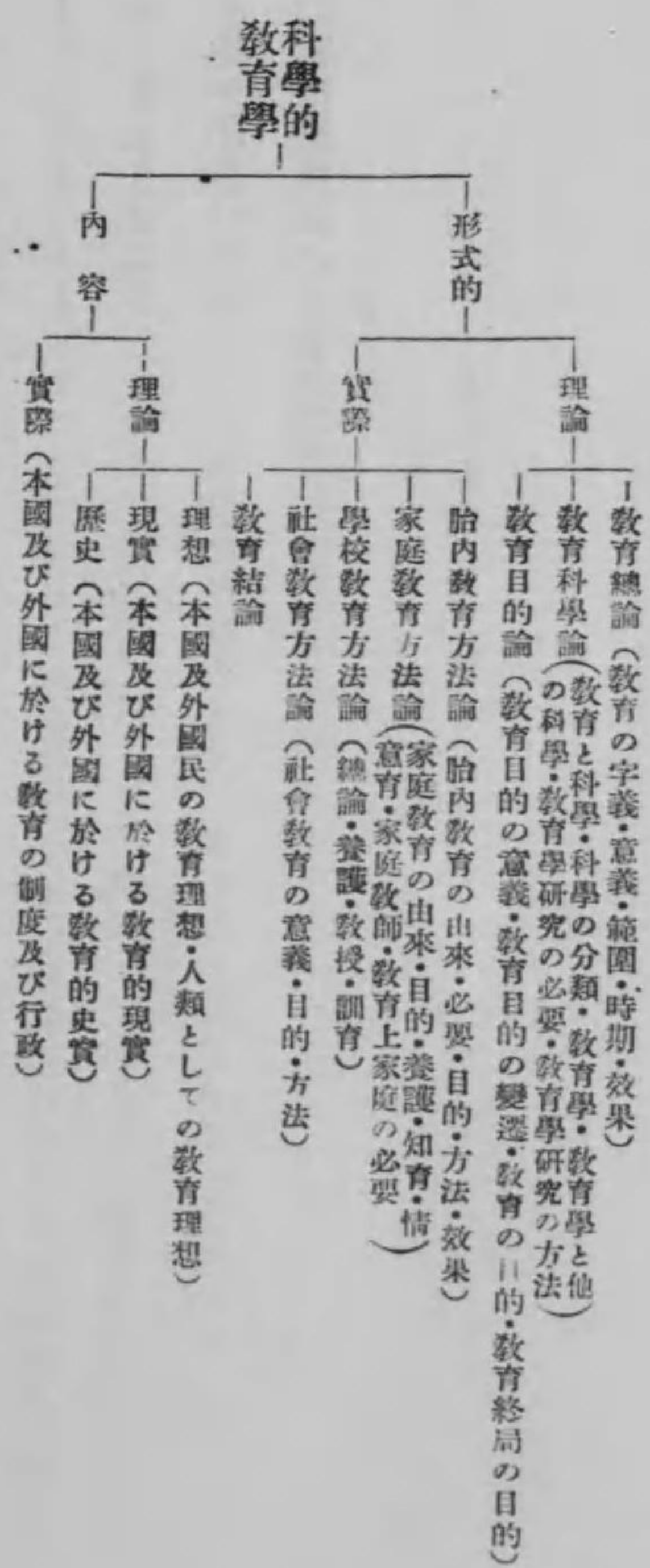


ラインの教育學體系は、頗る廣汎なる範圍に亘るもので、素人見はまことに嚴めしきものだが、吾々から見ると變な箇所や分類として拙劣なるものが少くない。第一は「歴史的的教育學」なるものは果して何を指すかである。若しもそれが教育の實際や學說の變遷を對象とするものならば、明かに教育史として教育學より分離すべきものである。第二に系統的的教育學を基礎論・實際論に分ち、前者を更に目的論・方法論に別け、後者を理論的教育學・實地的教育學に分けてをるが、基礎論中の目的論は先づよいとして、それと並ぶ方法論は如何なるものか。實際論中にある教授論・教導論とは如何に異なるのか。異るとせば其の各々の任務如何。第三に理論的教育學とは、單なる方法論の謂か。第四に教育形式論や學校行政論は、所謂實地的教育學で、教育學の中に入るべきものか。等則ちこれである。

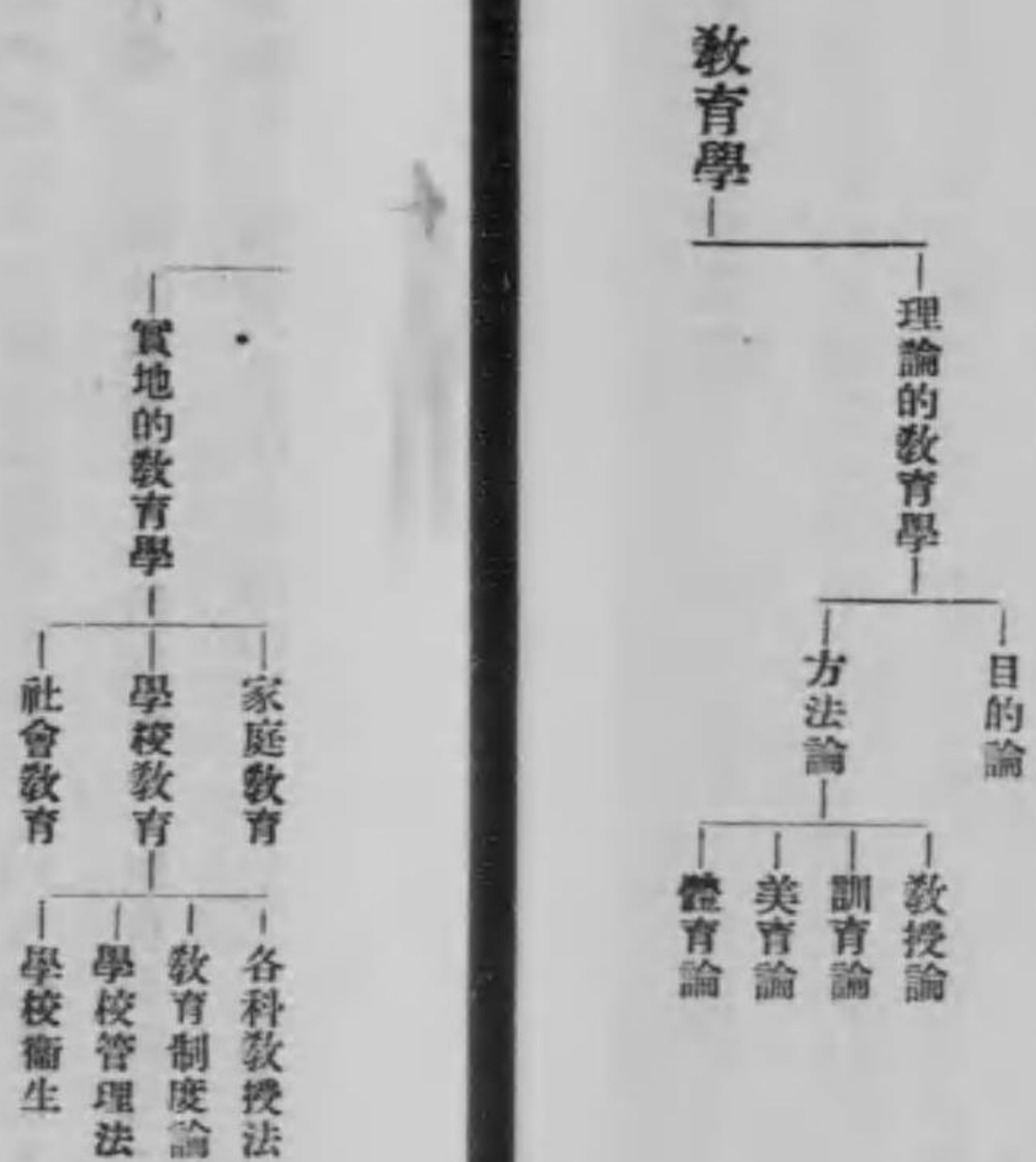
〔四〕吉田熊次氏の教育學體系(系統的的教育學)



〔五〕田中義能氏の教育學體系(科學的教育學)



〔六〕野田義夫氏の教育學體系(教育學概論)



日本教育學者の所説は、大體に於て一定せる所があるやうである。則ち廣義に於ける教育學を以て理論的教育學と實際的教育學の二門より成るものとなし、狹義の教育學を以て單に其の理論的教育學のみを稱することである。其の最も代表的なるものは上掲野田義夫氏の體系である。田中義能氏の體系は諸家の説とは著しく異なる。

理論的教育學は、普通に教育學又は教育學概論、その他一般教育學、普通教育學等の稱があるが、其の内容は學者に依て一定しない。例へばこれを目的原理及び方法原理の研究と解し、目的論・方法論のみを對象とするものと、更にこれに教育機關論(教師論・學校論・制度論等)を加ふる者とある。又學者に依ては客體論(被教育者の研究)を加へてをる者もある。蓋しこれらの諸家は、教育學研究の一對象たる方法(實際)を單に狹義に見ず、廣義に解したものである。換言せば前に分つた理論的教育學と實際的教育學とを併せ採つたものである。

最後に自家の理想とする教育學の體系を述べるに、無論教育の事實を研究するが教育學だと廣義に

定義するならば、其の中にはラインの説く所の全部が入るであらう。何とならば歴史的教育學は教育の史實を研究するものとなるべく、其の他の總ても何等かの意味に於て、教育學の分科の對象とならぬはないからである。けれども今日多くの教育學者の如くに、「教育目的及び方法」を研究するが教育學だと云ふことになれば、歴史的教育學と稱する如きものは入らぬこととなる。但し此の「方法」と云ふ概念を廣義に解するか狹義に解するかに依て、内容に相異を生ずる。蓋しこれを廣義に解すれば、其の中には單に教授・訓練等の外に、教育機關(家庭・學校・教師・制度其他)論等も入ることとなるからである。則ち教師論だとか、學校系統論だとかを論じてをる教育學は、此の意味に解したものと見做すことが出来る。

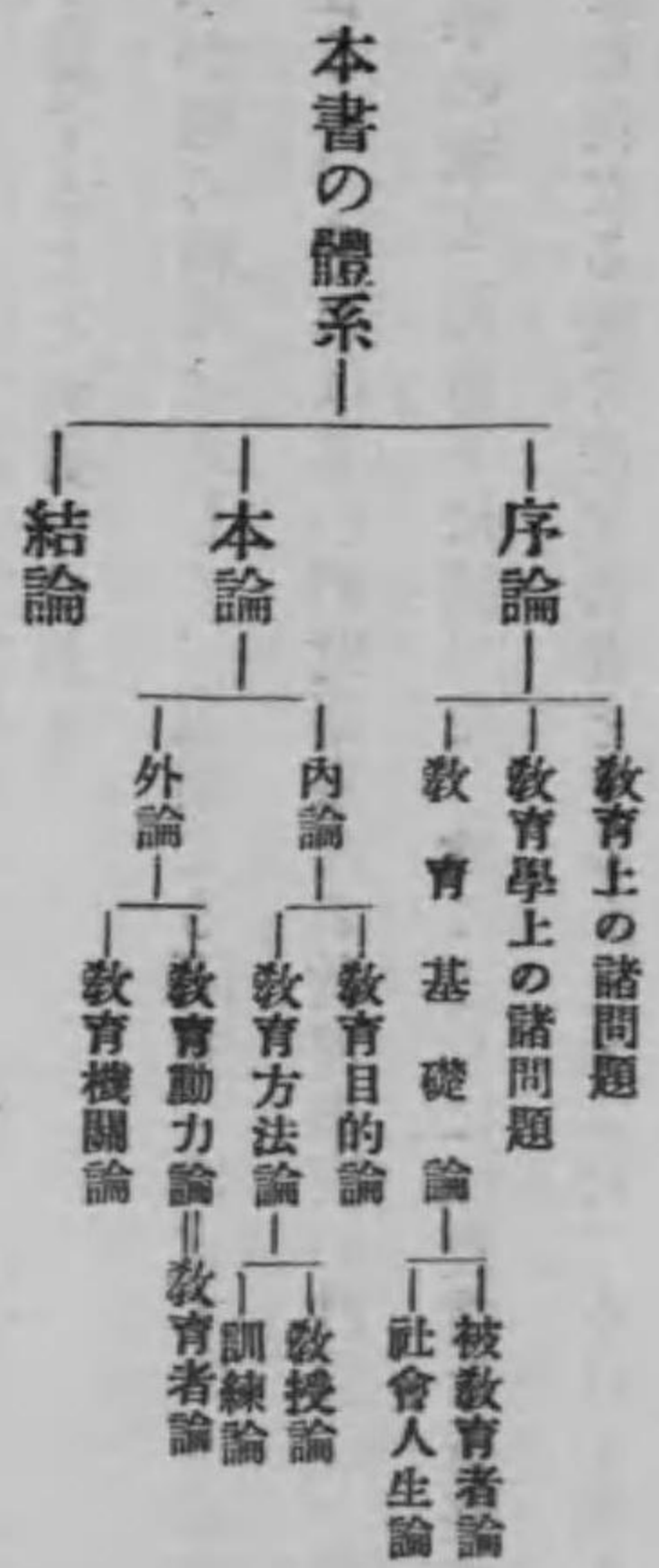
併しながら余は所謂「教育學概論」乃ち教育學は、もつと狹義に解するを以て當を得たものと思ふ。則ち方法、を以て目的實現の直接方法、換言せば教授とか訓練とか云ふものゝみを解して、機關論の如きは別に研究するを以て可と信するのである。其の譯はこれらは純教育的見地のみより研究さるべきものでなく、又學的研究の對象たるべき性質のものとも認められぬからである。かやうに論ずると、教育學(理論的教育學・一般教育學・教育學概論・普通教育學・系統的的教育學等の別名あり)の内容は、目的論と方法論(教授・訓練の如き)との二者となる。これ最狹義の教育學の體系である。

こゝまでは余の考が野田氏等の考と同じである。がこれから異なる。如何に違ふかと云ふに、同じく目的及び方法と云ふも、予はこれを純粹理論の見地からと、實際の見地からと、兩方面から考究し前者を以て教育の根本目的及根本方法を確立し、後者を以て其の實地上的の原理原則を考究し、以て實地教育上の實質的規範を設定せんとするからである。更に換言すれば、前者は教育の普遍的・形式的・第一義的原理、及び其の實現策たる第一義的の方便の原理の研究であるが、後者は特定國家社會内に行はるべき教育の理論、及び其の特殊の方法たる家庭・學校・社會に於ける教育法を研究せんとするのである。隨てこれは前者に對し、非普遍的であり、實質的であり、第二義的性質のものであると言はねばならない。詰り兩種の目的方法原理を設定せんとするのである。而して予は、前者を「一般的教育學」と稱し、後者を「實際的教育學」と稱するのである。則ち次表の如くなる。



余の考に由れば、右の兩方面が餘蘊なく研究されて始めて全き理論にも徹し實際にも即した系統的教育學が生れると思ふのである。尙ほ又此の見地から從來の教育學を評すれば、從來の所謂教育學（理論的教育學）は、眞に理論的でもなく、眞に實際的でもない、頗る變なものであつたと言ふことが出来るのである。蓋し彼等は兩方面を峻別して研究すべきを忘れ、理論的教育學の研究を標榜しながら學校教育を論じ、學校教育を論じながら一般的教育學を樹立すべく努めたからである。隨て余の一般教育學と從來の理論的教育學、余の實際的教育學と從來の實際的教育學との間には、大なる差異のあることを知らねばならない。特にこゝに一言し置きたきは、余の實際的教育學は、一般的教育學に基礎を仰ぎ、隨て其の方法に於ても、普遍性と云ふ點に於ても、純粹に科學的のものではないと言ふことである。而も此の點が反對の方面から見て、實際的效驗性が豊富となるのであるから、其の點を忽視してはならない。

以上は余が教育學研究の理想的體系である。が本書に於ては諸種の關係上、これに従ふことは出来ない。蓋し本書著作の目的は、前にも一言せる如く文檢受験者程度の者の参考に資せん爲めのもの、純粹に學理的性質のものではないからである。そこで余は諸種の事情を酌み本書の體系を次の如くに定めんことを欲するものである。



第八章 教育學の研究法

第一節 概 說

教育學は形式科學的に建設すれば嚴密なる意味の科學となるべきは無論、實質的に組織するも、蓋然の意味に於て科學と稱し得るものにならうことは、前に既に述べた。然らば其の研究法は如何。

教育學はこれを他に比するときは、著しく其の性質を異にし、純粹應用の混合科學であり、更に廣義の教育學中には、記述的・説明的・規範的要素の在ることも明かになつたが、これらに徴するときは教育學は他の自然科學等に較べて、單一なる方法を以て、簡單に研究し盡さるべきものでなく、諸種の方法を要することが明かである。

教育學が他の科學に比して、複雑なる研究、換言すれば諸種の研究法を要すると云ふこと理由は何れに在るか。それは其の研究對象たる教育事實の性質の一種特別なるに依る。此のことの詳細は既に「教育學の概念」の章下に述べた。故にこゝには贅言を省略する。

然らば如何なる研究法を必要とするかと云ふに、それが苟も科學たらんことを欲する限り、科學的

方法を要求するは言を俟たない。科學的方法とは、一般に所謂「科學」と稱せらるゝものゝ研究に採用せらるゝ方法其のものである。併しながら教育學は、單なる自然的記述や、自然的法則(存在)の發見が其の主要任務ではない。更にこれらを基礎として、當然の法則(當爲)則ち規範を立つるを必要とする。否此の規範(教育活動の規範)の定立こそ、實に教育學研究の本部である。然るにかゝる當然の法則は、單なる科學的方法の中から出づるものではない。人間の最高最究竟意識たる、先驗的價值意識の批判的検討に依て産み出さるゝものである。而してかゝる思辨的方法は、實に通常哲學的方法と稱せらるゝ所のものである。これ教育學が他の規範學たる論理・倫理・美學等と共に哲學的科學と呼ばれるものゝある所以である。隨て教育學の研究には、科學的方法と共に、哲學的方法が必要となるのである。

さらば教育學の研究は、上述の科學法・價值批判法(哲學的方法)のみで十分であるか。曰く未だ足らぬ、歴史的方法をも必要とする。歴史的方法とは如何なるものかと云ふに、それは言ふまでもなく過去に於ける教育變遷の史的研究である。

以上要するに教育學は、(一)曾て如何に在りしがの研究たる歴史的方法、(二)現に如何に在るかの研究たる科學的方法、及び(三)如何に在るべきかの研究たる價值批判法の三者に依て、其の目的を達

することか出来るのである。以下數節に亘て細説することとする。

第二節 教育學の科學的研究

教育學を研究するには、先づ科學的方法を採る必要がある。然らば謂ふ所の科學的方法とは、如何なるものであるか。これに解答を試みるには一般に科學的知識と稱せらるゝものゝ其の組織法を考ふる必要がある。其の一は觀察と云ふことである。觀察とは事象の形式及び内容の状態を詳細に觀察することである。而してこれが爲めには、事象それ自身の部分と全體とを關係的に觀察すると共に、該事象を他の事象と比較的に觀察することも必要である。彼の記載又は記述と稱する所のものは、此の觀察事項を如實に記述することである。例へば植物學・動物學に於ける觀察記述の如き最も其の代表的のものである。教育學に在ては、被教育者の性質(心身)が如何にあるか、各國に於て就學(學齡)期が如何に定められてをるか。教科教材の範圍程度が各國に於て如何になつてをるか。等を觀察し記述する如き其の例である。故に觀察は原則として遺漏なきを必要とする。

其の二は通則の發見である。但し通則を見出すには、その以後に於て、觀察を分類し、比較概括し抽象限定し、こゝに憶説を立て、或はこれを個々の場合に適用して見たり、或は更に憶説を改造したりする必要がある。但し教育上に在ては、直ちにそれが規範となるのではない。規範となるには、其の上に價值檢討を受けなければならぬ。こゝが哲學的方法の領分である。例へば記述科學に在ては、觀察事項を分類し、其の本質的屬性を限定して、こゝに「かく々々の如きを何々類と云ふ」と云ふ風に定義する。又物理學等に於ては、個々現象を觀察し、其の共通理法を發見し、こゝに一箇の憶説を立て、論理的確心を得たる場合、これを以て現象の間に存する法則とし、これに依る一切の現象を説明するに至るのである。これ自然科学の方法として、觀察・分類(通則發見)・説明が擧げられてをる所以である。教育學に於ても、一の規範を立つるには、個々の事實を多く觀察し、其の共通點を抽出し、其の通則が果して何々なるべきかを價值的に檢討し、これが最高の規準たるべきである。と肯認を経て始めて不許不となるのである。

第三節 教育學の歴史的研究

教育學は上述の如くに、科學的方法を用ひて、歸納的(時には演繹的)に研究すべきものである。が又一面に於ては曾て在りしことを、歴史的方法に依て研究することも必要である。蓋し教育事實は道德的事實等の如くに、人類の歴史的・人文的産物にて、單に偶然にかく存在するでなく、實に過去

より現在に亘て一の統一體として存在するものにて、眞にこれを研究するには、其の歴史を酌量し、考慮することも極めて必要だからである。こゝに教育の史的研究の意義がある。

教育學研究の歴史的方面は、言ふまでもなく教育學說史と教育實際史とである。前者は過去の教育思想、及び教育學者の所説が如何に在りしかを研究するもので、後者は其の實際の状態が如何に在りしかを研究するものである。而して此の兩者の研究が相俟て、現代の教育學研究に資するのである。何となれば吾人は過去先人の辿れる跡を研究して、こゝに未來の道途を推定し、失せざる轍跡に鑑みて、自車の覆るを避くることを得るが故である。

歴史的研究法とは如何にすることか。これには二三の意味がある。一は所謂既成教育史を研究することである。二は自家教育史家の立場に立ちて、新に教育史の編述を試みることである。それが爲めには、教育に關係ある古記録の研究、教育者・教育思想家等の思想・生活・事蹟の研究、民族史・文明史の研究等、直接間接其の總てに與らねばならない。

これを要するには歴史的研究は、曾て如何に在りしかを研究し、以て現在如何に在り、如何に在るべきかの論究の一助となすものである。

第四節 教育學の哲學的研究

教育學が科學的方法や歴史的方法に止らず、其の終局に於ては、哲學的方法に依らねばならぬと云ふことは、一にそれが規範學たる點に存する。此の點論理學・倫理學・美學等と性質を同する。然らば規範學は何故に普通の科學的方法（自然科學的方法）だけで足らぬかと云ふに、それは存在（沒價值）の研究ではなくて、當爲（如何に在るべき）を研究するものだからである。換言せば事實の研究ではなくて、價値の研究を目的とするか爲めである。蓋し價値は理想の世界、乃至は理想を豫想したる世界に於てのみこれを認めらるゝものだからである。隨て理想を認めざる事實の（自然の）世界には、眞も善も美も聖も、其の他の第二義的價値もないのである。然るに教育學は、價値其のものゝ打開創造を司るものではないが、客觀的には價値（文化）の傳達擴充をはかり、主觀的には價値創造の原體（人格）の作造を企圖する所のものであれば、其の性質たるや反價値的のものであつてはならぬ。否、價値發揮的のもので無ければならない。而も價値發揮的のものは、價値に即することに依てのみ可能であらねばならぬ。かくて教育學は理想性のもので、方法價値の學問となり、規範學てふ部類に入ることとなるのである。

少しく他の方面より説明するに、規範なるものは最深最高の理想の命令其のもの、謂である。則ち「善ならんためにはかく在らねばならぬ」、「真ならん爲めにはかく在らねばならぬ」、「美ならん爲めにはかくあらねばならぬ」の形を以て現實に迫る所の不許不の法則である。これ當爲の名稱の存する所以である。然るに當爲は、いくら現實の事實を發掘するも、其の中には存在せぬものである。蓋し普遍我(最高理想我・先驗我・價值我)が價值檢討の上、命令する所の命令だからである。規範學が絶えず價值觀の動搖と共に動搖し、永久に停止する所を知らざる理由がこゝに在る。何となれば自我の本質は創造的のものだからである。

教育學が哲學的方法を要すると云ふことは、其の原理たる教育の規範、「目的はかく在るべく」、「方法はかくあるべき」を要する。てふことを研究せねばならぬからである。其の譯は前節にも述べたやうに、規範たる此のべきは、如何程現實の教育事實を觀察し分類するも、それが價值意識の肯認を経ざる限り、飽くまでもそれは事實に止つて、規範(理想性のもの)となること不可能だからである。而して此の價值檢討を施すてふことが、則ち哲學的方法と稱せらるゝ所のものである。其の譯はかくる作用は、超經驗的のもので、科學的に證明することの出来るものでなく、實に吾人先驗的價值意識の究竟的(無條件的)命法其のものだからである。既に經驗を超越し、實證をなすを得ざる方法、これ則ち

哲學的方法と稱すべきではなからうか。

更に詳説するに、教育の目的を論じ、方法上の原則を定むるには、其の根柢に於て、必ず有たねばならぬものがある。それは理想である。而して此の理想なるものは、實に該學者の人生觀の上に定立するものである。而も此の人生觀は、一切の知識・經驗・體驗等を素材となし、かくて其の上に立てられたる人生哲學である。こゝに所謂教育の哲學的基礎がある。教育既に哲學的基礎の上に立つとせんか科學的方法以外、哲學的方法の必要なること亦明瞭であらう。

但しこゝに一言注意せねばならぬことがある。それは本書の所謂哲學的方法は、從來の哲學的教育學の如くに、最初より哲學的方法に依り、徹頭徹尾非科學的に、且つ主として演繹的方法に依り、思辨的・獨斷的に研究するものではないと云ふことである。若しかゝる意味のものを言ふとするならば、それは明かに反近代的のものに、吾人の極力排斥する所のものである。蓋し眞の價值ある教育學はかゝる非科學的方法に依ては、到底研究さるべきものではないからである。

〔科學的方法と哲學的方法との關係〕

纏て思ふに、教育學的的研究は、ヘルバルト以來漸く細に入り精に進んで來た。則ちヘルバルトの時代以前に在ては、主として經驗的に研究されたものが、ヘルバルトに至るや應用科學的となり、教育の組織的研究に貢獻する所が頗る大なるものがあつた。

併しながら當時の研究は未だ哲學的・思辨的たるを免るゝことは出来なかつた。然るに最晩近に至り、教育學の實驗的研究が起つた。これは從來の經驗的・應用科學的なるに嫌らず、直接實驗法に訴へて教育事實を考察しやうと云ふのである。此の研究は教育の基礎的方面の研究には、無かる可らざるものである。但し實驗教育學の研究は、それ自身が直に教育の規範とはならない。蓋し在るの研究に外ならぬからである。故に實驗教育學的方法が起つたとするも、それが爲めに哲學的方法(價值批判法)が不要となると云ふことはない。これ教育が理想を基とするものたる限り、永久に規範學たるを失はず、規範學たる限り永久に其の終局に於て哲學的方法を無用とする時節が來るべくも思はれぬからである。要するに教育學の研究に於ては、如何に科學的方法が重視さるゝに至るとも、それが爲めに哲學的方法が不要となるやうなことはないのである。此の點決して誤解してはならない。

第九章 教育學と他の科學との關係

第一節 概 說

教育學の研究には、科學的方法・歴史的方法・哲學的方法の三者の何れも必要なることは前に述べた。而も特に科學的方法なるものを見るに、これには二義がある。一は主として前節に述べた所の觀察・分類・説明等の所謂科學的方法で、一は諸種の科學的研究の結果を採り入れて、應用科學的に教育學を組織することである。實驗教育學の如きは前者の代表であり、ヘルバルトの教育學方法は後者である。

教育學が其の研究上、應用科學的方法を必要とすることは、其の性質上極めて當然のことである。何となれば其の理想の論定に於ても、方法の論定に於ても、それが文化の總てに關係し、又人性の複雑なるだけ、頗る廣汎なる範圍に亘り研究する必要がある、到底一個人の力を以てはこれを研究し盡すべくもなく、自然他人に依て研究せられたる諸科學の結果を採り入るゝととならねばならぬからである。こゝに於てか如何なる科學が教育學研究上關係し、如何なる意味に於てそれが教育學の研究に

役立つかを、考察する必要が生じて來るのである。本論の題目は實にかくして選ばれるに至つたものである。

然らば如何なる科學が教育學研究上必要であるかと云ふは、それは教育學の性質から考定することが出る。則ち教育學の目的及び方法を論ずるには、其の前提として教育當體の性質を明かにせねばならぬ。換言せば教育の基礎的事實を闡明する必要がある。而してこれを致すは、生理學・解剖學・心理學・生物學・社會學（以上自然方面）、廣義の哲學（價値的方面）である。次に教育の目的を論定する上に特に必要なるは、社會學・倫理學・論理學・美學・宗教學は勿論、政治學・經濟學等も無關係ではない。最後に方法上特に必要なるは、論理學・心理學・美學・生理學・衛生學・生物學・經濟學・醫學等である。他に實際的教育學の研究には、該國の歴史・國民道德・文明史等を要するは言ふまでもない。以下各科學と教育學研究との關係を細論しやうと思ふ。

第二節 教育學と他の科學との關係

第一に生理學・解剖學に就きて觀るに、此二者はともに被教育者の物理的・肉體的方面の形態・組織・生理を明かにするものである。故に人格的陶冶の一方面として體育を有し、養護なる方法を必要とする。

る教育學研究は、目的上より見るも方法上より云ふも、其の根柢的研究として、生理學・解剖學に負ふ所が頗る大なるものである。蓋し生理的法則はこれを措て他の學科に求むることは出來ぬからである。

第二に心理學と教育學との關係を論ずるに、被教育者は單に生理的生物たるに止らず、實に意識を有し、精神活動を營む所の生物である。故に意識と文化との關係交渉を其の任とし、これを研究するを本務とする教育學に在ては、先づ其の心理的法則を知らねばならぬ。此の心意生活の真相を闡明すると云ふことは、教育の目的を定むる上にも、方法を講ずる上にも、極めて切要なることである。こゝに一般心理學の教育的價値がある。次に被教育者の心理たるや、其の發達過程の異なるに隨て、必しも同一ではない。特に各期の状態を研究する必要がある。これ兒童心理學である。次に心理作用は單に構造的に研究する以外、或は機能的に研究し、更に實驗的に研究する必要がある。かくてこゝに機能的心理學・實驗心理學を必要とするのである。ともに皆教育學研究上缺くべからざるものである。

第三に生物學に就きて論ずるに、これも教育研究上重要なものである。其の譯は被教育者たる人間は一面は精神的存在であるが、一面は明かに生物的存在で、此の點に於て生物的法則に支配せられ、これを度外視しては十分なる人格的發展を遂げしむること不可能だからである。就中生存と生殖とは、

生物としての人類間に存する最も嚴肅なる現前の事實である。其の他進化の法則の如きも、教育とは密接なる關係のあるもので、這間の理を明かにすることは、言ふまでもなく極めて必要なことである。

第四に社會學と教育學との關係を考ふるに、これ亦密接なる關係のあるものである。蓋し社會學は社會を以て有機的統一體と見做し、其の組織現象等を研究するものだが、教育が社會と個人の理想的發達意志の融合現象たる限り、その社會的方面の考察を行ふには、是非とも社會學の教ふる所に聽かねばならぬこと、多言を俟たぬ程明瞭なことだからである。中にも目的の考察に於て、助力を得ること甚だ大なるものがある。

第五に倫理學に就きて述ぶるに、これも教育の目的を考察する上に重要な關係を有つ學問である。何となれば教育の目的は廣義の人生觀に發出する限り、善及び本務の研究を目的とする倫理學は、正に其の中心目的觀念を示すものと見做すことが出来るからである。彼のヘルバルトが心理學を方法學上の基礎學として、倫理學(人生哲學)を目的方面の基礎學とした理由は、こゝにあるかと思ふ。但し倫理學のみに依て教育の全目的を定めることは出来ない。それは以下の論に依て判る。

第六に論理學を見るに、これは教育の目的考察にも、方法考察にも關係がある。其の理由は、教育

の目的を定めるには善の一面に止らず、眞て一面も顧慮する必要あるが、何が眞であるかは論理學の教ふる所に従はねばならぬからである、換言すれば人格の思考的方面の陶冶の規範は、論理學より來ると云ふのである。次に方法論に於ても、論理學に負ふ所がある。例へば教授段階論に於ける論理的考察の必要の如きこれである。又教育學を組織するにも、論理の教ふる所に従はなければならぬ。

第七に美學と教育學との關係を考察するに、美學は美の規範を論定する學問であるが、教育は其の目的考察の一方面として、美的生活(趣味心)の陶冶を論ぜねばならぬ。蓋し人格の理想發展は、性格が善良にして論理的(眞的)なるとともに、一面美的・藝術的(創造的)でなければならぬからである。此の點美學的研究に俟たなければならぬ。又教育學の方法論研究に於ても、美學に負ふ所がある。それは教育活動(教育術)は一種の技術にして、其の中に美學上の法則を傾聽するを要する部分があるからである。彼のウエバーがフォーケルトの美學を教育に應用して、美的教育學を試みたるが如きは、此の點を觀破したものに外ならぬ。

第八に宗教學と教育學との關係を見るに、これも其の間に關係の存するを認めざる譯にはいかなし何となれば人類生活の一面には宗教的生活と云ふものがある。即ち無限・絶對に對する渴仰追慕の情、神に對する畏敬の念、絶對に信賴せんとする心の如き皆これに外からぬ。換言せば聖の生活がある限

り、教育に於てもかゝる崇高なる心情を陶冶することは極めて必要なことである。而してかゝる要素を教育に取入る、上には、宗教の本質等に關して、教師が一通りの理解を有つ必要がある。果して然らばこゝに宗教學が必要となるのである。近時宗教々育てふことを唱ふる者がボツ々々現れて來たが從來の如く此の方面を全然閉却してはならぬのである。以上は目的々方面よりの考察だが、其の方法的方面に於ても、宗教的原理を取入るべき場合がある。例へば神社の參拜、祭典等の際の儀式の如きは、莊嚴にして聖なるを要する。隨てこれを十分のものとするには、宗教學の教示を必要とするのである。

第九に哲學に就きて考ふるに、所謂哲學の中には殆ど教育學などとは没交渉なるものもあるが、併しながら根本原理の學として、或は目的の論定に、或は教育學の研究上に、關係する所が少くないのである。彼の被教育者の本性(人性)如何の研究の如きは、結極哲學に俟たなければならぬものであるし教育の理想を論定するには、價值批判の哲學的方法に依らねばならぬのである。要するに哲學は決して無用の學ではないのである。況や論理學・倫理學・美學等の、終局は哲學の領分に入り、其の根據を得ねばならぬに於てをやである。

第十に政治學と教育學との關係を見るに、人類生活の要素中、政治的生活があり、それが教育の内容となる限り、目的論上に於て無交渉なる譯にはいかない。政治教育てふことが必要となるのである。近時勃然として公民教育の生起したのも正しくこれに依るのである。彼の自治訓育の一方法たる學校都市の制の如きは、政治の形式を教育の方便の中に攝取したるものとも見ることの出来るものである。又實際の教育が今日内務行政の一部分たる所より言へば、かゝる研究は、實に一般政治學の基礎に立て考究せねばならぬ。教育行政法これである。これらに徴するときは、政治學は教育學研究の諸方面に於て、教育學と關係すると言はなければならぬ。

第十一に經濟學に關して言へば、これも教育學と關係する所がある。則ち人類社會の文化の發達は一面其の基礎を經濟に仰ぐものである。教育亦其の例に漏るゝものではない。例へばこれを教育の目的に見るに、人は第一義に於ては眞善美聖(文化)に活きるものであるが、其の基礎として、第二義的意味に於て、よりよき經濟的環境を造り、以て第一義的生活の基礎を確立することを圖らねばならぬ。又方法的方面に於ては、學習や管理の中には經濟の原則がはいつて、或は學習經濟だとか科學的管理だとか云ふ思想を醸成し、施設經營の方面に於ては貧兒救護・少年保護・社會教化等、何れも經濟力の援助に俟たねばならぬものがある。故に教育學が經濟學に關係することは、最早や一點疑ふの餘地がないのである。

第十二に衛生學と教育學との關係を見るに、衛生學は身體の健康てふことを目的として存する所のものなるが、此の健康てふことを教育活動の一目的とする教育學は、此の學を顧みずして養護の目的、方法を樹つることは出来るものではないのである。學校衛生學の重要な意義がこゝにある。

第十三に醫學と教育學との關係を論ずるに、これも極めて密接なる關係がある。其の理由は、教育は其の一方面の任務として、身體の養護をなさねばならぬが、これを完全に實現するには、衛生學の教ふる所に隨て施設經營すべきは無論なるも、既に或は疾病に罹れる者、或は異常兒童に對しては、前者の消極的方法に止らず、更に進んで積極的に疾病を治し、異常を矯正するの手段に出でねばならぬ。而してこれらに關する知識・技能は實に醫學を措いて他にはないのである。これ予が教育學研究に醫學を必要なりとする所以である。幸ひにも軌近の傾向は、此の點に着目され、治療的教育學の唱道とまでなつたのである。

これを要するに教育學を研究するには、實に上述の如き諸方面の知識を必要とするのである。故に吾人教育學の研究者は、單に心理・論理・倫理の諸學の研究に止らず、其の他の學にも絶えず注意を拂ひ、以て深く廣き造詣の下に、完全なる教育學を建設するやう心掛ければならぬ。

第二篇 教育基礎論

第一章 教育原理と其の基礎

第一篇に於て論じた所のものは、教育學研究の本論に入るに先ち、特に考察しおくべき「教育及び教育學上の諸問題」の研究であつた。隨て其の叙せる所は、主として事實の敘述と説明とであつた。換言せば本書の序論である。隨て次に來るべきは、其の本論たることは言ふまでも無い。

教育學の本論、則ち其の中心本部は、實に目的論と方法論とである。併しながら熟ら考へて見ると此の目的・方法の原理を論定する以前に於て、研究しおくべき大問題があるやうに思へる。それは原理の基礎の闡明である。蓋し此の基礎的事實が明かにされないでは、目的も方法も論じ得べくは思はれないからである。而して本篇の目的とする所は、實に此の基礎の研究に在る。

少しく立入て論ずるに、教育と稱する作業は、原理の上に立て行はれねばならぬものである。原理とは「何の爲めに」「如何にして」教育を行ふかの理論の研究だが、此の原理は單に學者の思辨や獨斷に依る推定に委するを許さない。科學的なる基礎の上に立つことを要するのである。然らば謂ふ所の

基礎とは何かと云ふに、それは言ふまでもなく教育の客體の性質、及び主體的方面の要求である。別の言葉で言ふならば「被教育者とは如何なる性質のものか」「社會の真相如何」の問題である。蓋し教育は前にも述べたやうに、社會と個人の融合現象で、此の兩者の本質を基礎として立つものだからである。故に教育基礎論とは、平たく言へば被教育者の性質論と社會人生の真相論とであると言ふことが出来る。

教育基礎論を、教育の原理如何を論ずる以前に於て、是非論じかねばならぬ理由は、これで明かになつたことと思ふが從來の教育學の多くは、此の研究を試みてをるものがまことに少い。中には教育の主體論・客體論てふことを論じてをるものもあるが、極めて淺薄なもので殆ど顧みに足らぬものである。而も其の主體論たるや單に教師論に止つてをる。余の云ふ社會人生論は單なる教師論ではない。もつと根柢的なる教育の客觀的基礎論である。又被教育者論は諸方面に亘つての主觀的基礎論である。余は教師論と云ふ如きものは、教育の原理が闡明された上で、始めて論じ出さるべきものと思ふ。其の譯は教師は要するに教育運用の一機關に外ならぬもので、其の「如何に在るべきか」は教育の本質に依て規定さるべき筈のものと思はるゝからである。

「教育の原理とは何か」

教育の原理とは如何なるものかと云ふに、今日の所まだ何が教育の原理であるか。學者間に一定する所がない。區々まちまちである。例へば米のホーン^{ホーン}の如きは、これを教育考察の基本的知識とでも云ふべき意味に解釋して、生物學的原理・生理的・社會學的原理・心理學的原理・哲學的の五つを擧げてをる（教育哲學）。又獨逸のザルヴェルク^{ザルヴェルク}の如きは、（一）完全なる自然的開展の原理、（二）內的統一の原理、（三）社會文化の原理の三者を擧げてをる。

右に對し我が國の教育學者は、吉田熊次氏は社會生活の原理を以て原理と見做し、人格教育・個人教育を主張する者は個人乃至人格の本質的屬性を以て原理と見做してをるやうである。中島半次郎氏は教育の原理として、（一）兒童の性質、（二）教育の目的の二者を擧げ（教育學）、乙竹岩造氏は、理想（目的）と原理とを分ち、「理想を達成し實現する爲めに、あゝせねばならぬ。かうする必要がある。と云ふことを論ぜねばならぬが、これが原理論と呼ぶ所のものである」と言つてをる。則ち乙竹岩造氏の原理論なるものは、一言にすれば方法上の原理の謂なのである。

教育原理の何を指すかはかくの如くに一定する所がない。これは一は原理なる語の多義なると、教育なる現象の多義多様なるに依ることと思はれる。予は自家の所見を述ぶる前に、前記諸家の説を簡單に批評して見やうと思ふ。先づ原理の意義を考察するに「哲學大辭書」には下の如く記されてをる。「原理とは事物の發端・始源・基礎・原因・原質・元素・原力・大元・根本的眞理・普遍的法則、客觀的準則等を意味す」と。

これに由てこれを見るときは、ホーン^{ホーン}の所謂五原理は、教育の諸種の基礎を示したものと見ることが出来る、又ザルヴェルク^{ザルヴェルク}の三原理は、教育なる現象の原力・原質とも見るべき感がある。此の兩者の原理觀は言ふまでもなく何れも誤りではない。が予はホーシの説は採らない。其の理由は、予の思惟する教育の原理は、則ち教育現象の根柢に横はる所の究竟的理で、換言すれば教育現象の原力原質となる所の「本質的型念」の謂だからである。故に予から言へば、ホーン^{ホーン}の五原理なるものは未だ教育の原理と稱すべきものでなく、原理の基礎的規則に外ならぬ。教育の原理なるものは、これら生理的・生物的・心理的・社會的・哲學的諸法則の上に

立て、これらが教育規範意識に依て、教育原理化されたものであらねばならぬ。蓋し教育の原理は教育特有の究竟理法で、それは生理的法則や生物的法則や心理的法則や社會的法則や哲學的理法の、其の何れでもなく、又其の單なる總和でもないからである。此の點より言ふときはザルヴユルクの原理觀の方は、餘程我が意を得てをる。

右の如く、教育の原理は、教育事象の内在的理法其のもので、決してそれ以外乃至それ以下のものではない。然らば教育の内在的理法は如何なる形を以て現るゝか。曰く「教育は何が爲めに又如何にして行ふべきか」となつて吾人教育學徒の前に現出する。則ち前者(何が爲め)は其の目的原理となるべきもので、後者(如何にして)は方法原理となるものである。換言すれば、此の二方面の理を探究するのが、所謂教育の理論と呼ぶ所のものであると思ふのである。而して此の原理を、實際の教育に適用することを講ずるのが實際論(實際上の教授・訓練・管理等)である。

そこで此の見地から中島氏と乙竹氏の原理論を簡単に評するに、中島氏は目的論以外兒童の性質てふことを原理論の一論項としてをるが、これは被教育者の性質が如何に在るかを闡明するもの故、嚴密に言へば教育原理論の中に入るべきものではない。何とならばかゝることの研究は其の基礎的考察で、狭義の教育原理論は、かゝることは既に判明したものと假定し、其の上に立ちて論を進むべき筈のものだからである。少くも教育原理の基礎論に外ならない。故に予は基礎論としては採るが、原理本論としてこれを認める譯にはいかぬ。次に乙竹氏の原理論は、極めて狭義の見地に立ちて、理想實現に關する理法の研究が原理論だと言ふが、これは解釋が餘りに狭ま過ぎると思ふ。誤りとは申せぬが狭義過ぎると思ふ。蓋し教育の原理には上述の二方面があつて、目的理想を立てることが、其の最も重要な方面で、氏の謂ふ原理論の如きは、其の中から必然に考察し出されねばならぬ性質のものだからである。故に予は、今日の誰の説にも、無條件には賛成することは出来ぬのである。

教育原理論の意義が明かになつた。依て今度は少しく原理論と實際論との關係を明かにしておきたいと思ふ。今日一般の人々の考に依れば、教育原理論とは目的論のことだ、教育目的論とは原理論のことだ。と解釋されてをる。併しながらこれは誠に粗雑極

まる考である。其の譯は前述の論に依て既に明かなやうに、目的論は原理論の一部には相異なるがさりとて原理論其のまゝが目的論ではないからである。換言せば原理論の中には「目的理想の論定」と「方法原理の考察」と、此の二方面があるのである。此の點を誤つてはならない。則ち余の考に由れば、「教育は如何に在るべきか」てふことの中には、自ら二要素が含まれてをる。一は「如何なる手段方便に依て」と云ふことで、他は「何を目的として」と云ふことである。而して此の場合「何を目的として」と云ふことの論究は、實に「何が爲めに教育すべきか」てふことに答ふるものである。こゝに其の何をなる目的(理想・標的)が立つことゝなるこれが所謂目的論である。故に目的論は、教育原理論中の原體論に當るものと思ふ。而して理論的教育學は、實に此の二方面の原理の研究を目的とするものと書つてよい。次に此の原理を個々の場合に應用するが實際論である。各科教授法の如きこれである。

第二章 教育の主觀的基礎

余は曩に「教育本質の考察」に於て、教育は社會的共存體と未成熟なる個人との、自己實現的融合現象なることを見た。則ち教育は社會個人的現象なることである。然りとせば目的・方法の原理の根柢に、社會的・客觀的方面の基礎あると共に、個人的主觀的基礎のあるべきは、多言を要せぬ程明かなこと、言はねばならぬ。

教育の主觀的基礎論の問題は如何なる形となつて現るゝかと云ふに、それは一言にすれば被教育者の性質如何である。此の性質を闡明するには、被教育者の一般的方面(人間として)と、特殊の方面とを研究する必要がある。換言せば被教育者を人として見たる場合と、發達過程上に在る未熟者として見たる場合の研究である。次に其の自然的生活の方面と本然的生活の方面を明かすることも必要である。則ち通性と特性、自然的性向と本質的性向とである。

右の研究の中にて、目的を論定する上に直接必要なるは、其の通性と本然的性向の研究である。蓋し教育の一般的目的は、實に被教育者を、一般人として見、又其の本然的の何たるかを顧みて、其の基礎の上に立て論定さるべき筈のものだからである。但し此の一般的目的を實際化するには、他の方面

即ち特性と自然的性向との研究に顧みねばならぬ。

方法を論定する上に特に關係を生ずるは、被教育者の主觀の一般的活動形式と、其の個別的活動形式とである。蓋し教育の方法原理の主觀的基礎は、實に其の人格活動の形式的方面に存するからである以下順次筆を進めることとせしやう。

〔被教育者研究の方向及び其の發達次第〕

教育原理の主觀的基礎を成す被教育者は、一般的・平等的には實に「人」と呼ばるゝものであり、特殊・差別的には「未成熟なる人」である。隨て被教育者の性質を眞に明かにするには、此の兩方面を考察しなければならぬ。則ち人間としての本質如何と、兒童・青少年としての特質、及び其の個性如何である。然らばかゝる研究は從來如何に行はれたかと言ふに、「人」としての研究は東洋に於ても西洋に於ても、古くから學者の關心に上り、其の本任に就て説明する所が少くない。就中「道德的見地・宗教所見地から研究したるもの」が尠くない。彼の人性論の如きこれである。然るに其の差別的特殊的方面たる、兒童の特質・青年の特質等は、比較的最近以後の研究である。エレン・ケイが二十世紀は兒童の世紀だと言つたが、兒童研究・青年研究亦、十九世紀末葉以後今日及び今日以後が其の研究期なのである。故に其の研究物も、そんなにはない。又其の結果も未だ不十分たるを免れない。兒童・青年の心理、乃至其の發達に就きて研究せるもの中、價值あるもの數種を擧ぐるならば、次の如きがある。

△兒童心理研究書

高島平三 郎氏著 兒童心理講話
同 氏著 兒童の精神及身體

第二篇 教育基礎論 第二章 教育の主觀的基礎

- 關 之氏著 兒童學概論
- ワ ー ナ ー 氏著 兒童の研究 (The Study of Children)
- サ リ 一氏著 兒童期の研究 (Studies of Childhood)
- スタンレー・ホール氏の諸研究
- ト レ シ ー 氏著 兒童期の心理 (Psychology of Childhood)
- ミ ス ・ シ ン 氏著 兒童發達紀要 (Notes on the development of the Child)
- オ ッ ペ ン ハ イ ム 氏著 兒童の發達 (The development of the Child)
- カ ー ク バ ト リ ッ ク 氏著 兒童研究要義 (Fundamentals of Child Study)
- ブ ラ イ ヤ ー 氏著 兒童の精神 (Die Seele des Kindes)
- ア ー メ ン ト 氏著 兒童心理の進歩 (Fortschritte der Kinderselenkunde)
- コ ム ベ ー レ 氏著 兒童の知的道德的發達 (L' Evolution in l' intelligence morale de l' enfant)

△青年心理研究書

- 塚 政 治氏著 青年心理
- 野 上 俊 夫氏著 青年心理講話
- 元 良 氏等共譯 青年期の研究
- スタンレー・ホール氏著 青年期 (Adolescence)

往昔の學者・教育者は、熟達せる學問・技藝を有し、又は徳性が優秀でありさへすれば、人を教育するには十分であると信じてをつた。換言せば被教育者の心理的・生理的狀態等は、餘り顧慮する所が無かつた。蓋し彼等は子供の特性に氣付かず、只管其の本質

的見地に立て、これをも大人と同様のものと見做したからである。隨て反兒童主義となり、其の結果は、注入教育となつて、無理な教育を行ふこととなつた。例へばスバルタの教育やジュニット派の教育の如き、其の最も好い例であらう。こゝに於てか斯くの如き片輪な教育方法を脱して、兒童の特質に立脚した、一種の兒童本位の教育を行はんとする者が出て來た。汎愛派のベゼトウの如き、其の先驅者の一人である。然るに此の傾向はルソーに至つて、其の頂點に達した。「先づ兒童を知れ」が其の標語である。近世「兒童研究」の發端は實に此に在る。其の後ベスタロツチー、フレーベルは直接間接兒童研究の勃興を催進し、遂にチャールズ・ダーウインの種の起原 (Origin of Species) 出づるや、これが其の導火線となつて「兒童心理學」の獨立を見ることとなつたのである。其の後兒童研究が益々盛んとなり、進んで青年期の研究をも誘發することとなつた。前掲の諸著は、皆有益なる其の研究の結晶である。

人としての被教育者はそれ／＼如何なるものであるか。吾人の常識は此の間に答へて「身體と精神とより成る活物」なることを教へる。又今日の科學は、「精神物理的存在」だと言つてをる。此の二ツの定義は、如何にも簡單に「人」を定義したものに相違ない。けれどもかくの如きは極めて形式的・構成的のもので、其の意義的・機能的方面の所謂本質的屬性が少しも判然する所がない。故に余は更に其の内容を諸方面に亘つて考察し人間の人間たる所以を明瞭にせねばならぬ。

今日人間の性質(構造・機能)を明かにする學問は、生理學・心理學・生物學・社會學等の科學である。又其の本性(人間の本體)の何たるかを論ずるは哲學である。依て吾人は先づこれらの科學に徴し、各方面の性質を知り、然る後哲學的立場に立ちて、其の本性を知るを至當とする。

生理學は身體の構造及び其の機能の何たるかを研究する説明的科學である。其の研究結果に依れば「人」の一面は確かに生理的・物理的存在である。則ち吾人の身體と呼ぶ所のは、皮膚・筋肉・骨格・神經・其他脈管等より成り、頭・胸・四肢に分れ、中に呼吸器・感覺器・消化器・循環器・排泄器・生殖器等有し、其の目的たる生命を維持存続する所の、有機的・物質的存在である。隨て「人」は此の一面は、終局に於ては物理的・自然的法則に支配され、因果の鐵則に左右されてをると言はなければならぬ。無論詳密に言へば人は精神物理的存在であるが故に、單なる有機體とは異なる。其の精神化の程度に依て、餘程まで超自然律のものたらしむることが出来る。例へば注意力の緊張精神力の鍛鍊等に依て、異常の所作を營むことある如き其の證左である。けれどもそれは決して永久・無限のものではない。必ず終極に於ては自然律の下に服せねばならぬ。それは死其のものである。

心理學は心的現象を自然必然的に研究する精神科學である。これに由れば人は物理的存在たると共に實に精神的存在たるものであるのである。意識の所在がこれを證明する。此の方面に於ける「人」は感じ知覺し表象し記憶し想像し、更に思考し感應し意志する所のものである。認識と感應と意志との三作用を營み、自己を一の個體として自覺し、其の活動を統一し、渾然たる「我れ」を形造る所のものである。又人は如上の心理的機能を有するもの故、現前の生活を生活するのみならず、過去を憶起し

未來を推定する。かく言ふも心理的生體としての「人」は、心理的自然律の域を出てぬ。換言せば心理的必然に支配さるゝ所のものである。

生物學は生物全般を通じての現象たる、個體と種族との關係、生活生殖等の機能を研究するものである。然らば生物學の見地より觀たる「人」如何と云ふに、これ亦其の總てに於て他の生物と異なる所なきものである。則ち人は創世紀に記すが如くに、神が其の意志に依て造つたものではなくて、自然の進化に依て下等動物より漸次に進化し發展し來つたものである。永き年月の間肉體的にも精神的にも遺傳し順應し、かくて今日に至つたものである。又單なる個體として存するでなく、初めより種族の一員として存在するもの。其の機能は生活と生殖とである。生活とは此の世に稟有したる生命を維持し發展し實現する爲めに、或は食物を探り或は種々の所作を營むことであるし、生殖とは種族を存続するために、子孫を造りこれを育養することである。故に生物としての人は種族の一員であつて、自己を保存する爲めに生活し、種族を保存する爲めに生殖を行ふものと言ふことが出来る。

社會學は社會の組織及び現象を研究する學問である。其言ふ所に由れば、社會は一の有機的存在である。個人は其の所屬的・構成的一員である。故に社會と個人とは二にして、一、一にして二である。則ち社會を離れて個人なく個人を外にして社會は成立しない。又社會には社會的精神と稱するものが

あり、個人の心意中には社會を形造る爲めの要素、社會的本能・社會的感情等がある。故にこれらに徴し、且つ人類の社會的共存同接の現前の事實に照合するときは、「人は社會的生存體なり」と言はなければならぬ。

最後に人は單なる自然・必然的存在かそれとも意志の自由を有する價值的・理想的存在か。換言すれば其の本性如何の問題を論定する必要がある。但し此の論究は哲學に俟たねばならぬ。古來人性に關して明かに相反する二種の解釋があつた。一は自然主義的・經驗論的・機械論的解釋で、一は理想主義的・合理論的・有機論的解釋である。以下其の要點を一通り記すことしやう。

自然的の立場より人性を論ずるものは、古來の如く人を一種特別のものとは見ない。唯だ高等なる生物、換言せば他の生物と質を同じうするも、其の進化發展の度が高いから萬物の長の如くに見ゆるまでである。とかう見做すのである。随つて此の種の見解を採る人は人間の有する科學・藝術・道德宗教の如きは、進化の過程に於て偶然に得たるもので、特に人類のみが有するものではない。其の萌芽は動物にも見出すことが出来ると云ふ。然らば動物が其の如き萌芽を如何にして有するに至つたかと言へば、それは過去の經驗(偶然事)が齎したものだと言ふのである。例へば近世に於ける經驗論の巨頭の一人として有名なるロックは、「人の生れたる儘の性質は白紙に齊しきものである。それが經

験と内省とに依て知識となり道德を有するに至つたのだ」と言つたが、これなどは人性の自然主義的解釋のモデルとも言ふべきものである。其他倫理學上快樂論を唱ふる者も、實に吾人々類の道德意識の起原發達を、經驗の一本調子で説明する所を見れば、此の派に屬するものと言つてよいのである。東洋に於ては荀子は「禮は僞に出づ」と言つて、一種の經驗説を唱へた。又ヘルバルトも其の心理説に於て、「生得的觀念の無き」を言ひし所を見れば、一種の經驗論を持してをつたものと見做さるのである。

これに反して理想主義の立脚地に立つ者は、最初より人を合理的生物若くは價值的生物と見做してその本性は眞なるもの、善なるもの、美なるもの、聖なるものを追及し、これを實現する所の至高の生物としたのである。随て此の見解に由れば、人は本質的に他の生物と異なるものである。かゝる見解を懐けるは、古代に於てはプラトーンやアリストテレスの理性(人間の本體)説に見るを得べく、中世紀に於ては基督教的哲學(神學)に見るを得べく、近世に於ては大哲カントの思想、及び十八世紀の啓蒙思想並に十九世紀の理想派の哲學に見ることが出来、更に現代に於てはカントの思想の復活たる新カント派の思想の中に見出すことが出来る。エナのオイケン教授の新理想主義の哲學の如きは、正に其の好個の代表的思想と言つてよいであらう。

〔理想的人性觀と自然的人性觀〕

今少しく詳細に兩者の差異を述べれば、甲(理想的解釋)は人を以て先天的に學問・藝術・道德・宗教を造る力を有するもの、則ち宇宙の法則・秩序を理會し、萬物の長として至高の幸福を享け得る合理的・價值的存在と解し、乙(自然的解釋)は特別なる合理的價值的存在ではなく、唯だ其の發達の程度が高いに外ならぬと言ふのである。これは理想主義的哲學觀と、自然主義的哲學觀との必然に然らしむる所である。例へば道德の起原に就きて言へば、甲の解釋に由れば、人には最初から是非善惡を判斷する力、義務を遂行せざれば不快を感じる道德感がある。故に先天的に倫理的生物である。然るに乙に隨へば此の道德的判斷力や道德感は生有的のものではない。外部の境遇に處し、社會的制裁等に依りて、經驗的・後天的に獲得したものである。則ち更に詳言せんか、人は自然の生物として自己保有の本能に依りて其の環境に適合せんとしたが、其の實際の途上に於て、自己を保有するには我利のみを行はず寧ろ他と調和し社會の制裁に従ふを可と知つた。然るにこれが親より子に子より孫にと、永き年月の間傳はつて、殆ど先天的のもの利他的のものゝ如くになつた。とかう説明するのである。かくの如くなるを以て、此の二者は結核下の如き思想傾向となる。甲(理想的人性觀)は(イ)最初より人を合理的・價值的生物と見ること。(ロ)人を目的論的に見ること。(ハ)先天能力に重きを置くこと。(ニ)人を能動的・創造的のものとする。乙(自然的人性觀)は(イ)人は進化の高度に在る生物に外ならざること。(ロ)人を機械論的に見ること。(ハ)後天的要素即ち經驗を重視すること。(ニ)人を所動的・類同的のものとする。(ホ)人を専ら願望的のものとする。(ヘ)人を物質的のものとする。

然らば結核「人間の本性」はどうであるかと言ふに、前に擧げたる理想的見解及び自然の見解は、ともに一面の眞理を有してゐるが、何れも全き見解と云ふことは出來ないと思ふ。何となればこれを人性(精神發達上)の事實に徴するときは、人の生れたる時は、未だ是非善惡正邪の觀念を有せず、義務の心

情を有せず、美醜の識別を有せざるは、正に反對の立場に立つ經驗論者の非難の通りだからである。けれども眞善美聖の心的生活は、單に自然論者の言の如くに、經驗に依りて偶然に得たるものとも言へない。其の譯は人は生れなからにして眞善美聖の觀念は有せざるも、やがてそれにまで發達せんとする其の萌芽・傾向を有することは、到底否定し能はざる所だからである。但し此の萌芽・傾向が十分のものとなるには、後天的なる境遇・教育等の經驗的影響を要する。而して此のことも否認し得ざる現前の事實である。故に上述の論を基として人性の本質を斷ずるときは、「人は生れながらにして眞善美聖正邪美醜聖等の精神的萌芽を有し、それが後天的の影響(境遇教育)に依りて、全き状態にまで達するものなり。と言ふが當を得たものであると思ふ。

要するに人は精神物理的存在であり、神と動物との中間に位すべき合理的・道德的・藝術的・宗教的存在であり、個體的實在なるも而も其の個體たるや團體の中の個體なるが故に、社會的存在であり、絶えず其の身のよりよき生活を創造することに依りて、全體の幸福(治善)を實現すべく生れたる生體と見做すべきものである。

以上論述せる所は、被教育者の「人としての方面」、則ち一般的性質に關してである。而も被教育者の研究は單にこれのみに止らない。更に其の過程的方面・特殊の方面をも明かにしなければならぬ。

さて改めて言ふまでもなく、被教育者は其の心身が未だ發達形成の途上に在るものである。而して生物發達の法則として、飛躍的な一足飛びの發達形成をなすを許さぬ。徐々と幾多の連續的發達過程を經由して、成人の域に到達する。隨て其の過程の或る時に於ては、一見人間の本來の性質と著しく背反する如き性向の存するをすら見ることが出来る。彼の甘かるべき林檎の實が、其の未熟の時に於て、しぶく苦く到底食するに堪へぬと同様である。則ち兒童が其の性質の一として、或は物を破壊するを喜ぶ如き、生物を虐待して快哉を呼ぶ如き、喧嘩を好むが如き、よく大人の行爲の模倣をする如きこれである。蓋し諸種の本能・衝動の致す所である。

心理學者は、被教育者たる未成熟者を、數時期に分ちて、各時期に於ける心身の特徴を記載してをる。例へば幼兒期・兒童期・少年期・青年期の如きである。此の研究は教育の學理を實際に適合するやう樹つるためには、極めて必要なることである。蓋し教育は不斷に連續的に發達する者に對する助成輔導の作用に外らぬからである。故に教育基礎論は、此の各時期に於ける研究を詳細に行はねばならぬ。けれども本書は第一篇教育時期の區分に於て、一通り其の記述を試みたれば、こゝには重複を避け記述を省略することとする。(第一篇第五章第四節參照)

被教育者は一般的に人間であり、過程人(幼兒・兒童・少年・青年)であると共に、明かに個性を有す

る所の個人である。隨て被教育者論は、前に論じたる通性的方面の研究以外に、其の個別的方面をも研究せねばならぬ。人はこれを差別的方面より見るときは、其の性質は其の面の萬人萬様なる如くに異なるものである。これは議論ではなくて現前の事實である。此の違ひたる性質が個性である。故に個性の個性たる點は、通性・一般性に對して、それが個別的なる所に在る。更に個性の意義を少しく詳細に述ぶるに、凡そ個性とは、一個體に在りて、内的には其の個體の諸屬性の統一原理となり、外的には其の個體をして他のあらゆる個體より區別せしむる所以の、條件を成す其の個體特有の性質を云ふのである。隨て此の意味より言へば、それが物理的たると心理的たると倫理的たるを問はず、個體として認識さるゝ限り個性を有し、反對に個性を有する限り個的存在である譯である。要するに個性は個體存在の差別的原理である。これを吾人各自に就きて見るに、吾人各自の自我は、其の内容に於ても形式に於ても、決して同一ではない。詰り心的生活が全的に特異の性向を有つてをるのである。彼の氣質は、此の個性を主として感情・意志の働きの方面より觀察したものである。

個性は如何にして生ずるかと言へば、これには内的原因と外的原因とがある。内的原因とは被教育者が生るゝに際し、生有し來れる所の素質及び父祖より遺傳された所の傾向である。此の稟質と遺傳的傾向とが結合して、其の内部的原理を形造るのである。次に外的原因と云ふのは、一言にすれば境

遇である。自然的境遇と社會的境遇とがこれに當るのである。前二者は個性形成の先天的原因で、後者は後天的原因である。要するに個性特有の性質と言ふものは、上述の如き内外兩方面の原因の結合に依て生ずるのである。

個性には如何なる種別あるか、固よりこれは其の類別の標準の如何に依て、如何やうにも別つことが出来る筈である。今其の一二の例を擧ぐるに、或る學者は主として生理的基礎の上から、其の骨骼體質・筋肉の力等を本として、活動的人・靜止的人等に分ち、又或る學者はこれを觀念の働きの上、即ち觀念型の相異に依て分類し、更にこれを小別して記憶に長ずる者、注意に深き者、想像に強き者、思考に敏なる者等に分たんとするものがあるのである。我が國の學者の中にて、吉田熊次博士は最初これを尋常人と非尋常人に二大別し、非尋上人は更にこれを尋常以上の者と尋常以下の者とに別ち、尋常人とは普通の個性の所有者、尋常以上人とは優等兒や天才者、尋常以下人とは低能兒・劣等兒の謂で、更にこれらを細密に規定すべきであると言つてをる(哲學大辭書所載)。尚ほ個性觀察上、如何なる條項に依るべきかは學者間異論のある所だが、ドクトル・ライは其の觀察條項を次の如く定めてをる。便宜上暫らく借りて學者の參考とする。

〔個性觀察の條項〕

甲、内外の刺激即ち兒童發達の生物的社會的原因

- 第一、血屬の力
 - 一、父母 二、兄弟姉妹 三、直系傍系の親類 四、胎養
- 第二、自然の力
 - 一、誕生 二、住宅及住地 三、營養及衣服 四、睡眠狀態 五、遊戯及休息 六、怪我又は病氣
- 第三、社會の力
 - 一、家庭生活 二、學校友達及遊び仲間 三、戶外生活 四、宗教的及社會的生活 五、學校教育

乙、身體的及び精神的反應即ち其の發達狀態

- 第一、身體の遺傳性及び習得性
 - 一、病氣及怪我の結果 二、身長 三、體重及筋肉力 四、胸圍及頭圍 五、頭部 六、異常の點
- 第二、觀察力の遺傳性及び習得性
 - 一、視力 二、聽力 三、觸覺 四、嗅覺味覺 五、注意力
- 第三、精神活動の遺傳性及び習得性
 - 一、觀念型 二、記憶力 三、觀念聯合力 四、抽象力 五、判斷力及決斷力 六、想像力 七、暗示力 八、感情及衝動性 九、傾向衝動意志
- 第四、發表の遺傳性及び習得性

一、不随意の運動 二、歩行 三、發表力 四、一般の傾向即ち品性の傾向

右の中、甲の第一の血屬の力の中の父母は、其の健康状態、其の年齢の相違等を調ぶること、兄弟姉妹は其の數、年齢、健康状態の調査、胎養は母胎に在る間の母の健康状態、或は胎教の有無の調べ。第二の自然の力の中の誕生は月足らずして生れしか、或は月過ぎて生れしかの如き調べ、住宅及住地は地質・水質・空氣・光線の調査、睡眠の深淺は其の時間の長短の調べ、遊戯及び休息は其の種類、時間等の調査。第三社會の力の中にて、家庭生活は兩親の職業、其の教育法等の調べ、乙の第一、身體の遺傳性及び習得性中、(六)の異常の點と云ふのは、色盲・不具の調べ、第四發達の遺傳性及習得性の中の(一)不随意の運動は反射運動の如きの調べ、(三)の發表力と云ふは其の反應の時間、言語、文章、圖畫の發表力、及び身振の類を調ぶることである。(中島半次郎氏、教育學に由る)

被教育者の果して如何なるものなるかを聞かするには、更に其の性的方面をも明かにせねばならぬ。何となれば被教育者は人であり、發達過程人であり、個體であると共に、實に男か女かに屬すべき、性的本體だからである。而して男性と女性とは、身體的にも精神的にも、決して相同じではない此のことは日常經驗の教ふる所であり、科學研究の吾人に示す所である。其の結果を大まかに記すならば、男子は概して體力強く、知力に富み、意志が鞏固であるが、女子はこれに反して體質纖弱にして感情に深く、物事に細心である。次に氣質に就て言へば男子は割合に膽汁質・粘液質の者が多いが女子には多血質・神經質の者が多い。かく言ふもそれは男女の優劣を示すものではない。何となれば兩者は一を以て他をはかることの出來ぬものだからである。各其の目的を實現する上より言ふときは

共に優劣等のあるべき筈はないからである。これを要するに教育は實に上に述べたるが如き被教育者を其の主觀的基礎として、以て營爲さるのである。隨て其の學理の建設を任務とする所の教育學研究亦、十分に此の主觀的事情を顧慮し、以て科學的なるものを樹立せねばならぬ。

第三章 教育の客觀的基礎

前にも述べたるが如くに、教育は實に社會個人的現象である。隨て教育の原理は、實に其の基礎を被教育者の主觀に置くのみならず、一面には社會的方面、則ち客觀界にも仰ぐものである。本章に於て研究せんとする所は、其の客觀的基礎に關してである。

吉田熊次博士は、教育の原理は、社會生活の中に求むべきであると云ふことを持論としてをる。則ち博士に由れば、教育とは社會的規範に依て個人の心意活動を規定することである。隨て博士は教育の原理として、其の主觀的方面は、特に認めないのである。此の考と正反對の立場に立つものは、新個人主義の教育學者、我が國に於ては河野清丸氏等、自動主義一派の思想である。則ちこれらの人々は教育の原理は寧ろ主觀的方面に求むべしと唱ふるのである。河野學士に由れば、被教育者の主觀は、同時に教育力をも有する所のものである。自力教育なるものがこれである。隨て河野學士に由れば、教育の原理の據所は社會ではなくて、個人の主觀であらねばならない。客觀主義か主觀主義かは、かくてこゝにも對立することとなるのである。

けれども此の兩種の考は、共に妥當の見解ではない。何となれば余が教育本質論以下、隨時隨所に言へるやうに、實に教育は社會と個人、客觀と主觀との兩方面に其の基礎を置いて、現出するものだからである。隨て單に社會的・客觀的方面の意志だけでも教育と稱する現象は起らないし、主觀的・個人的方面の意志だけでも現出はしない。さうだとすれば其の何れか一方面のみに原理を求めやうとするは、初めから偏執的な態度と言はねばならぬのである。これ余が前章に於て其の主觀的基礎を明かにし、更に本章に於て客觀的基礎を闡明せんとする所以である。既に本篇の第一章に於て述べたやうに、ザルツェルク教授は、教育の原理として、主觀的方面では自己發達と統一力との存在を挙げ、客觀的方面では文化生活てふことを挙げてをるが、教育原理の客觀的基礎をなすものは、實に社會生活上の要求である。換言すれば社會生活は其の後代の一員たるべき未成熟者に對して、希望乃至要求を有つてをるのであるが、此の希望要求がやがて教育原理の客觀的基礎を構成するに至るのである。

先づ教育原理の客觀的基礎をなす社會、乃至社會生活の真相の闡明より始むるに、言ふまでもなく社會は、廣くは生物一般の共同生活團體、嚴密には人類の共同生活團に對して謂ふ所のものだが、此の集團たるや人間社會に在ては、其の自然的性情(社會的本能)に基して、自然必然的に形造られたものである。隨てこれを離脱せんとするも、到底可能なことではない。言はゞ社會は人類生活の絶對的必要に追られて、生じたものと解するを至當とする。人類の社會生活は、これを他の動物間の社會生

活(種族的生活)に比するときは、其の形式に於ても内容に於ても、共に著しき發達進歩を遂げたものである。蓋し最初無意識的に社會生活を形造つたものが、今や人類の社會に在ては、自覺的・理想的にこれを形造ることが出来るからである。

社會は個人以前より存するものである。人は社會の中に生れ、社會の中に育ち、社會の中に生活し而して社會の中に死んでいく。故に人は如何なる人でも、それが人たる限り精神的にも、肉體的にも社會と無關係に、孤立獨存し離群索居することは出来ない。若しも個人にして孤立獨存を意志し、離群索居せんか、かゝる人は到底人としての生存を全うすることは覺束ないのである。否、單なる生物としての生命すらも恐らく天壽を全うすることは出来ないであらうと思ふ。蓋し社會團體を離れたる個人は、恰も水を離れたる魚の如く、幼弱にして巢を離れたる小鳥の如く、單獨自力を以て外圍に打ち克ち、其の天賦の性能たる生活と生殖とを、全うし得ることは、思ひもよらぬからである。これを要するに、個人は社會の中に於てのみ始めて其の生活を營み、精神的生命を實現し、自家の人格の尊嚴を維持することが出来ること云ふべきである。此のことは學者机上の空論ではなくて、嚴然たる日常の經驗事である。

社會學の教ふる所に依れば、社會は有機的存在である。其の意味する所は、社會は單なる個人の機械的總體則ち群集雜居の團體ではなくて、部分と全體とが一定の目的に向つて有機的に統一されたる組織ある活物てふことである。換言すれば部分部分に就て言へば、それらは種々雜多の目的活動を營むが、而もそれは單なる自分勝手に活動ではなくて、全體としての目的を實現する爲めの分業的活動なることである。又社會は活物なるが故に、心意を有してをる。社會心意或は社會意識と呼ばれてをる所のものがこれである。此の心意は社會全體の統一意識として存するものである。換言せば社會の各員に共通なる精神である。無論此の社會意識は、個人の意識を離れて、これとは全く別に外在的・超脫的に客在するものではない。各個人の意識の中に存するものである。唯だそれは社會を成す各個人の心意の複雑なる相互交渉に依て生じた、社會共通の精神生活なるを異なりとするのである。彼の文化と稱せらるゝものは、實に此の社會心意の所産にかゝるものである。

以上は社會を本位とした考察で、個人との關係をも併せ論じたのだが、特に社會と個人との關係に就て一言するならば、個人は社會なくては存在せざるが如くに、社會も個人を離れ個人を外にしては存するものではない。共に一度外視しての個人や社會ならば、それは實在ではなくて抽象體であるベルゲマンやナイトルプ等が、社會を離れた個人は非實在だと言つたが、而してそれは眞理に相違ないが、而も一方に於て個人を離れたる社會も亦非實在物たることを忘れてはならぬのである。蓋し一

方が實在ならば一方も實在、一方が非實在ならば他も亦實在たり得ざるは、社會有機體說當然の結論だからである。事實個人が全部滅亡すとせば、社會と稱するものも亡び、反對に社會の滅亡てふことは、其の成員たる各個人の滅亡を意味するではないか。

社會の利害幸福と個人の利害幸福とは、時として相一致せざる場合がある。殊に極端なる唯物的團體主義と唯物的個人主義とは、共に兩者相一致せざるを原則とする。併しながらこれらの説は、其の本質を擱んだ所の説と云ふことは出来ない。何となればかゝる目的・利害の不一致の在ることは事實に相違ないが、而もかゝる撞着矛盾は、社會と個人との本質的不一致の然らしむる所ではなくて、多くの場合其の現實的錯誤か、淺薄皮層なる觀察判斷の結果、さう誤信するに外ならぬからである。若しも個人と社會とが其の目的利害を異にすとならば、有機體的關係説が或立ぬ筈である。

全體個人と社會とは、其の本質に於ては同一なものである。換言せば其の究竟に於ては目的を同うするものである。何となれば個人と云ひ社會と云ふも、要する所これ同一實在の異中心的認識所産で其の體は始めから一だからである。則ち平等の見地から大觀すれば社會なる認識が成立し、差別的見地よりすれば個人なる概念が成立つのである。恰も吾人の身體を平等的に認識を構成すれば、一箇の何某の體に過ぎないが、これを差別的見地から認識を構成すれば頭・胴・四肢・五官・五臟と呼ぶるゝも

のとなると同じである。此の場合頭・胴・四肢・五官が集合して一の身體を成すのではない。始めから身體は一として實在するのである。これと同様社會と個人も、始めから一の統一體として實在するのである。隨て其の本質が不一致であると云ふ理由はない。恰も耳・眼・口・鼻等、それ／＼異なる目的を以て働きながら、而も其の究竟に於ては、生命の實現てふ大目的の下に於ては、皆相一致融合すると同じである。個人と社會と對立的になつたのは、認識の分化であり、各自の目的活動に相異の生じて來たのも、有機的活動のより根本的にして大なる目的を實現せんための分化的作業(分業)に外ならぬ。故に其の本來的意味に於ては、社會の目的利害と個人の目的・利害との間には、矛盾撞着てふことはあり得ないのである。若しこれありとせば、それは現實的錯誤か、評者判斷の誤りである。と言はねばならぬのである。

○ 隨て社會生活の内容を見るに、そこに發見さるゝは文化生活である。則ち社會的個人は此の文化生活を以て其の生活の内容としてをるのである。無論文化生活には高低單複がある。けれども如何なる原始人と雖も、それが社會的生活を營む所に、文化生活の無きはない。必ずそれ相當の文化を有し文化生活を營んでをるのである。況や現代の文化的民族に於てやである。然らば謂ふ所の文化とは何かと云ふに、一言にすれば科學・藝術・道德・宗教である。詳言すれば言語・學術・技藝・風俗・習慣・禮儀・