

特202

24



\*0041309000\*

0041309-000

特202-24

教育学概説

協明会・編

岡山県師範学校専攻科教室教育研究会

昭和3

AHB



特202

24

教育學概說

1164

岡山縣立師範學校專攻科教室

教育研究會



# 教育學概説目次

## 第一章 教育の基礎及限界

### 第一節 素質の問題

經驗論的見解—先驗論的見解—徳川時代の素質及び個性論(仁齋、徂徠等)  
西洋における素質研究の發達(ジント—實驗心理學派)

(一一六)

### 第二節 素質と教育

素質の分類—素質と教育  
素質の遺傳—素質の問題  
素質の環境—素質の問題  
素質の測定—素質の問題  
素質の教育—素質の問題

(六一—一〇六)

### 第三節 本能の問題

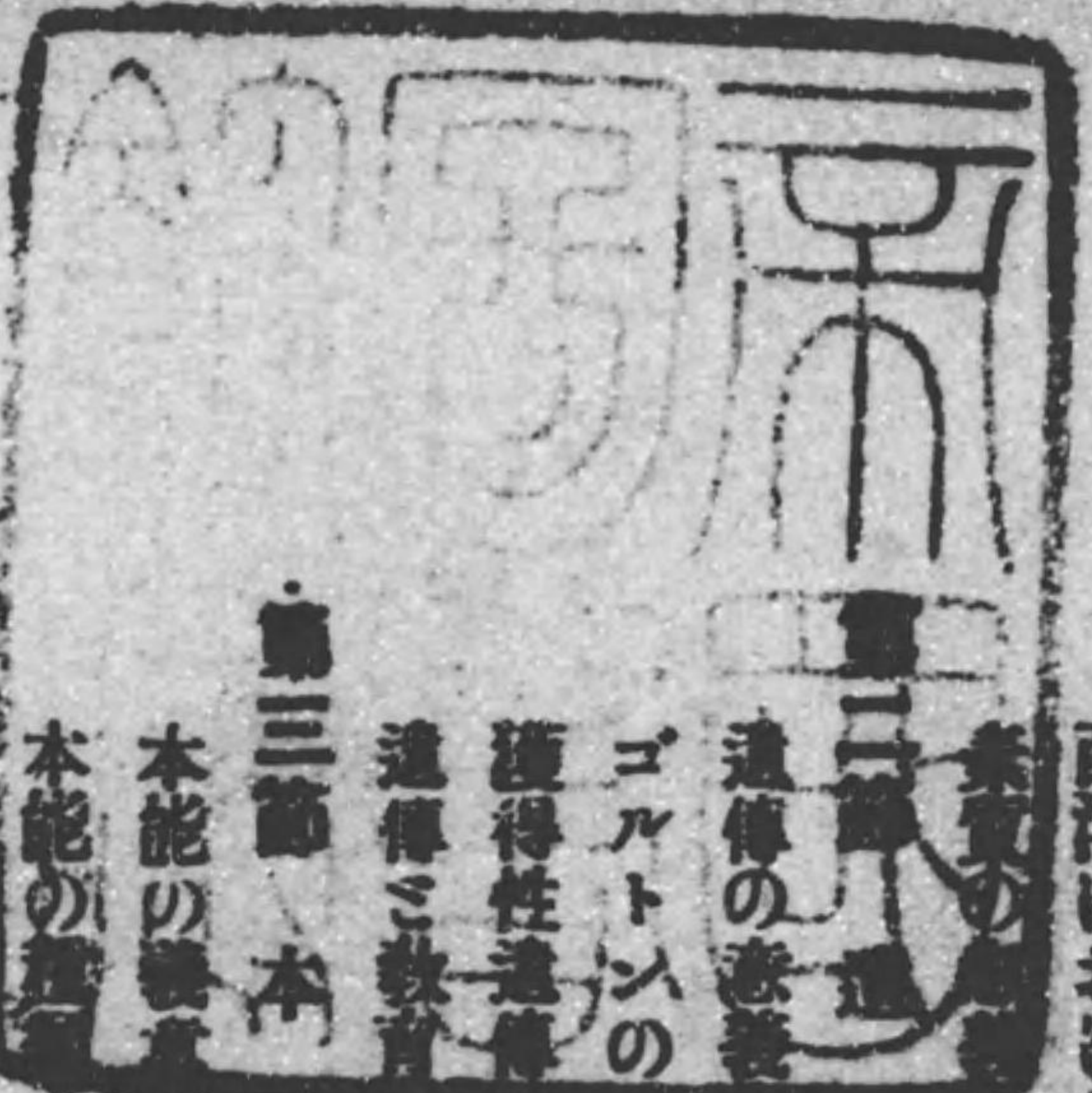
本能の起源—本能の起原に関する諸説(反射説—智感消滅説—有機的淘汰説—不可知論)—人類本能の特異性—  
本能の環境—個人的本能と社會的の本能—本能の統整と道德教育—本能發現の時期と幼年教育の重要性—本能の  
特性と教育(定期性—一時性)

(一六—二〇)

### 第四節 環境の問題

環境の意義—種類(自然的—社會的)—環境の調整と教育  
自然的環境の調査—民族的素質と教育—養護問題  
社會的環境の調査—家庭の變化—託兒所—幼稚園—養育院—母親扶助法—救濟事業に對する思想の變遷—少年  
廢物及興行物—環境の國家的調整の必要

(二〇—二四)





## 第二章 教育目的論

### 第一節 歴史的考察

(二四—三六)

歴史的考察の必要—理論と實際—抽象的及具體的目的論—社會と教育との關係—デュルケイムの理論  
原始社會—原始社會の社會組織—無意識的教育—半意識的教育の發生—イニシエーション・セラモニー—友愛  
的精神—社會の分化と教育の二重化—ホーマー詩篇—タキツス

貴族的社會—貴族的社會の特質—意識的社會教育—軍事的—實務的—人文的教育—個人主義の發生—プラト  
ーの教育論—政教一致思想

封建的社會—封建制度の特質—武士階級—武士的精神—統一的社會精神—その崩壊

近代國家社會—その成立の過程—近代的諸運動—經驗主義—個人主義—近代社會の特質—その二重性—教育

### 第二節 現代に於ける教育目的論の趨勢

(三六—五九)

概論—モークの言葉

個人的思潮—ルソーの個人主義—ニーチェの個人主義—エレン・ケイの自然主義的個人主義—個人主義の誤謬

—シュテアルンにおけるその轉向

社會的思潮—哲學的基調—社會の倫理的理念—ナトルプの社會的教育學

統一的立場—人格的教育學—ライン—コーン—オイケン—ブツデの人格的教育學—文化教育學—シュプランガ  
ーリット (結論)

## 附録

第一、昭和三年度文部省検定教科(準備、本試)試験問題

(五九)

第二、(下山田教諭指導)現今小學校に於ける體操科教授の缺陷と其の救済策

(六一—六九)

## 教育學概説

### 第一章 教育の基礎及境界

#### 第一節 素質の問題

吾々が子供を教育する際に先づ考へさせらるべきことは吾々の手に委ねられた子供の持つてゐる様々な性質である。學  
齡期に達した子供達は皆一人々違つた性質を持つてゐる。身體のつくりが十人十色である様に心のつくり、氣だて、  
頭の働きも十人十色で一人として同じ人間はない。かかる現象は直ちに吾人をしてこの差別の持つて来る所以を求め  
しむる。そして之について色々な解釋が生じて来るのである。その解釋を大別すると、この差異は全く生れ落ちてより  
後の種々の外からの影響が個人々々によつて異なるところから来るのであるといふ説と、それは全く人の生れ落ちる前か  
ら定められた差異が生れつきであつて、生れ後の影響によるのではないといふ説とに分される。前者は人性に關  
する經驗論であり後者は先驗論である。十七世紀のイギリスの學者ジョン・ロックは人の生れつきは白紙の様なもので  
生後の経験が之に色々な模様を描くと言つてゐる。之は西洋に於ける經驗論の代表者であるが我國でも例へば幕末の志  
士林子平の如きはその「父兄訓」の中で

人の生れ附に屬處はなきものなり。たまく屬處なる小兒のあるは疾に因て心氣變遷して致すところ也。此の如き  
は百に一なり。生れ附に屬處のなきわけは小兒のあるさまに見て知るべし。都ての小兒七八歳までは天然の良知  
のままにして云々

と言ひ、又

人の賢愚善惡は教へにあり。生れつきに非ざるなり。教へれば賢となり、教へずれば愚となり、惡となる。



言つて先天的な素質の差異を問題にしてゐない。こゝの考へは實に教育論なる。

然るに他面には又古くから先天説も行はれてゐる。西洋ではギリシア古代の學者アリストテレスの如きその「倫理學」中で教育の要素として天賦の素質を教授をあげて、人は天賦の限界を越えて教育することは出来ないと言つてゐる。そしてその天賦の素質をよく研究して之に適した個別的取扱をしなければならぬまで論じてゐる。

之と同じ様な考へは古代印度人も持つてゐた、殊に佛敎思想中に明らかに見えてゐる。佛敎では萬物皆佛性ありといひ萬法一如といひて人性の絶對的平等を説くと共に他面人性の差別相に注目し同じく佛性を有し乍らそこに教に對する受容性に差異あるを説く、之を論じいふ。法は人々の機に應じて説くべきで萬人に同じ様な教育を施すべきでないといふ。

支那ではこの人の先天性に差別のあることは孔子によつてすでに明言されてゐる。孔子は論語季氏篇で

生而知之者上也。學而知之者次也。困而學之者又其次也。困而不學。民斯爲下矣。

言つて人の天性を四種に分類してゐる。世界最古の教育學を稱するも可いといはるゝ禮記の學記も之に従つて人性に四種の別を立て

四者之心之異同也。知其心然後能教其失也。

言明言してゐる。

こゝろが儒者の思想は元來が性善説であつて道德性の普遍性を根本的假定とするところから勢ひこの普遍相を強調し人は教育によつて皆善人賢人になり得るを説く。即ち道德教育の萬能論であるが之がやがて一般に素質の無差別を信ぜしむる様になつた。既に孔子自身が

性相近也。習相遠也。

を説かれてゐるところから後世の儒者多くはこの平等の方面のみを力説し差別の相を忘れ勝ちであつた。支那においてさうであると同じく我國の儒者も多くは教育の萬能、人性の平等を説くに忙はしく差別相を力説するものはなかつた。殊に朱子學派が勢力を占め朱子の復初説が信ぜらるゝ様になつて以來は一層然りであつた。

たゞ徳川幕府の學者中で朱子學及び陽明學にあきたらずして所謂古學を唱導した人々の間にはやゝ之を異にする

ものがある。彼中、堀川學派の祖伊藤仁齋及び諸國學派の祖、徂徠の二人は共に素質の教育上の意義に注意し進んで個性教育論を主張した。

仁齋は一方に人には善に志す可能性が一般にあることを認めて孔子の性相近也を肯定すると同時にその可能性そのものに多様な個別的差異のあることを力説してゐる。

夫天下之性。參差不齊。剛柔相異。剛者強。柔者弱。

言へるが如きそれである。それ故に教育論においても個性を重んじて劃一主義に反對してゐる。孟子向の中に

夫聖人之設教也。因人以立教。而不立教以誨人。無所遺作。無所遺飾。出於人心之所同。而非有

有之所強也。

言つて素質に従ひ個性を尊重する自由教育論を主張せるが如きはその現はれである。

仁齋といふ人はこの様に素質に即した個性教育論をこなへた人であるがその實際の教育法もその主張の通りであつたらしく仁齋の子東涯は「古學先生行狀記」中で父仁齋の教育法をのべて

其の生徒を教導するや未だ會て科條を設け、督察を敷にすることあらず

といつてゐる。之は徳川時代一般の學校教育がすべて嚴重な科條規則を設けて劃一的な嚴格教育を施した中であつて異彩を放つてゐるものである。しかもこの方法は成功して堀川學校は濟々たる多士を世に出したのである。

そは兎に角仁齋の素質論に従つて東涯なまも同じ考へをもつてゐる。訓幼字義の中で、

人の才量の同じからざるこゝ例へば草木のまろくに別たるが如く、松は以て竹に比しなれば瓜に比しなればからず。生れ付をたためて諸人たゞ一様になるこゝ例へば松は以て竹に比しなれば瓜に比しなればからず。生れ付をたためて諸人たゞ一様になるこゝ例へば松は以て竹に比しなれば瓜に比しなればからず。生れ付をたためて諸人たゞ一様になるこゝ例へば松は以て竹に比しなれば瓜に比しなればからず。

なまこゝる明瞭な断定を下してゐるが、更にこの素質の問題を一層徹底したのは同じく古學を立てた物徂徠である。

徂徠は朱子學派に反對して氣質の不變化説をこなへた。即ち個人々々には先天的な性質たる氣質が内在してゐてそれは人力で以て之を變へるこゝの出来ないものである。



氣質は天の性なり、人力を以て天に勝ち之に反せんを欲するも必ず能はず……。

こ言ひ、  
氣質は天の賦するところを變ずべけんや。  
こも言つてゐる。

茲に徂徠の氣質論を詳論する値はないが、こうした制約的氣質の不變化論を唱へたことは大きな卓見であつてドイツの十九世紀の哲學者ショーペンハウエルの唱へた性格不變化論と相似してゐる。しかも徂徠は一方にかゝる不變化論を唱へながらショーペンハウエルの様な變遷論に陥らず、氣質不變化を變遷の限界と見てこの限界内における教育の可能を力説してゐる。即ち

人の性得て變ずべからず、然れども皆善く移るを以て其性となす

こいふのはこの意味であらう。この點今日の進歩せる個性理論に相違いものである。されば教育の任務は特殊的な氣質に契つて特殊的な才徳を築き上げるこゝであつて方法においても内容においても個別的な點がなければならぬ。「辨名」上に

蓋し人性の殊なる之を草木の區々にして以て之を別つに譬ふべし。聖人の善教も亦之を強ふるこゝ能はず。故に各々其の性の況き所に隨つて養ふて以て其の徳を成すべし云々

こ言へるこゝき後の個性教育論を最も明確に言ひ理はしたものである。

その他徳川時代の儒者中では細井平洲なきにも立派な個性教育論があつて素質及び個性の問題は必ずしも西洋の學者の専賣品ではない。

西洋の近世ではアソール以來個性の問題が次第に注意され十九世紀に入つてはズエーデンのエレンケイ女史の様に熱情的に個性論を唱ひ素質に即した自由教育を主張する聲が次第に高くなつたが之等は皆精密に素質を學問的に研究した結果ではなかつた。

こころが十九世紀の終りになつて近世の實驗心理學の問題といはるもドイツのザントの弟子達の間から次第に素質又は個性を心理學的に研究するものが現はれて來たのである。

元來ザントといふ人は實驗心理學といふ學問を初めて作り上げた人であるけれどもその研究は常に一般的な人間の心理状態を明らかにするのを目的としたのであつて個人個人におけるいろいろの能力の差異なさいには目を向けなかつた人である。そしてその弟子達にもこうした個人差の方面を研究することはむしろ禁するこゝいふ風があつた。傳へられてゐるがその弟子達は種々の實驗において個人個人により著しく結果に差異のある點に注意して一般性よりもむしろこの個人差の方面を主にして研究するものが出て來た。

その最初の人はザントの弟子のクレベリンである。その後エビングハウス、シュテアルン等が出て個人差の研究が進められ個人差心理學が唱へられた。この傾向は獨逸以外にも起り、イギリスではガルトン及びその弟子カール・ピアソンによつて統計法による個人差の研究が進められ、更にフランスのビネーによつて終に今日のメンタルテストの基が開かれそれがアメリカその他の諸國で益々研究を進められて今日の如き素質検査法にまで進んで來たのである。そして今日では純粹な心理學的研究に満足せず醫學生理學の力を借つて血液の方面から人の先天的素質を研究しようとする學者も現はれて來た。我國では古川竹三氏によつてなされてゐる、「血液型による氣質の研究」がそれである。

かくの如く最近に至つて科學的な精密な研究によつて人間の心の能力や働きには先天的に著しい差異のあるこゝが明らかになつた。後天的影響のはさんさ關係しない様な實驗によつて個人の精神活動の差異が明らかにされたのである。即ち精神活動は各個人によつて異つた變遷の限界をもつてゐるこゝが明らかになつた。「この個人に特有な精神作用の發達可能性を吾々は素質と呼ぶのである」。

かく個人によつて素質の差異があり能力の差別が先天的に存在する以上は教育はさうしてもこの差異を無視する譯には行かない。さうしても之に立脚して行かなければならない。之が個別的取扱や個性教育の唱へらるゝ科學的根據である。

所が個人によつて發達の極限が決定されてゐるこゝいふこゝになる見方によつては教育の力は甚だ弱いものゝ様にも考へらるゝ。そこで人類の向上發展は教育の力によるよりもむしろ、この素質そのものを何さかして改善して、悪い素質を少くしゝ素質の人間だけを後世に残す様にしなければならぬ、之が根本であつて教育のこゝきはそもゝ末節であるこゝいふ様な考へも出て來た。之が優生學又は優生運動と呼ばるゝものである。吾人は優生學を重んじて教育を輕



んするが如き説に與するものではないが、教育の基礎及び境界の問題として次にこの事實の原因、即ち何故に、何によつてかゝる先天的素質が生ずるかの問題を考へてみなければならぬ。そしてこの問題の中心をなすものは遺傳の問題であるから次節にはこの問題を考察することにしよう。

## 第二節 遺傳の問題

遺傳とは如何なる現象であるか、普通には親又は祖先の持つてゐるある特質が子孫に傳はつて行くことを意味してゐる。親に似ぬ子は鬼子と言ひ、瓜の蔓に茄子は生らぬと言ふのは遺傳現象を指したものである。しかし親の特質が子に傳はる言つても、親が紺屋で手が青く子も紺屋で手が青いといふ様なのは遺傳とは考へない。處が親父も大酒呑で中風になつた息子も大酒呑で中風になつたといふ普通にあれば遺傳だといふ。か様に同じく父子相傳の性質でも遺傳を考へらるゝものも否がある。そこでさういふまでも遺傳を稱するかを決定しておく必要があらう。之については學者の間に種々の議論もある様であるが、要するに子になるべき細胞が親の身體組織から離れて獨立する際に既に有してゐる性質の爲にその細胞が成長後親又は先祖に似たものとなることを遺傳と考へるのが正當であらう。この見方よりすれば肺結核の如きは全く遺傳に非ず親が結核で子も結核といふのは全く生後の感染によるのである。たゞこの際結核にかなり易い様な弱い體質を遺傳するといふことは往々あるであらう。

次に所謂先天性梅毒を稱せらるゝ生るゝ時既に梅毒に犯されてゐるものゝ如きも昔は遺傳と考へたが明らかに遺傳ではない。之は胎兒が母體內にある期間内に母親から傳染したもので即ち胎内傳染であつて決して卵細胞そのものが初めから持つてゐた病氣ではない。出産の途端に感染する淋疾の如きも同様である。かくの如く既に卵細胞として獨立して後に與へらるゝものは之を遺傳の範圍外に置く。之等を除いて純粹に卵細胞そのものが親の特質を受けつたものゝ考へらるゝもの、例へば親の頭髮の一部に白いところのあるのがその子に現はれたり、眼の色、髪の色が親に似たりする様なのを遺傳といふのである。

さてかくの如き遺傳現象のあることは古くから考へられてゐた事ではあるが之が科學的に研究せらるゝに至つたのは

主としてダーウイン以後の近世生物學の發達によるのである。そしてそれは人間よりも一般生物について精密に研究せられたのであつて、この結果現はれた事實を學説とが僅かに幾らかの例證によつて人間社會にも通用出来るといふにすぎない。されば遺傳學の分野は一般生物界にあるのであつて人間界の遺傳現象はむしろ副次的、應用的問題にすぎないかの點がある。されば遺傳の問題を論ずるには一通り生物學上の知識を得、生物學者の遺傳研究の結果に目を通す必要があるが、茲には極めて簡単に述べるに止めて置く。

遺傳學では遺傳現象は兩親の生殖細胞(人間では卵細胞)内に存在する遺傳物質の結合分離によつて新に生じた個體(受精卵)に兩親の特質が傳はると見る。そしてこの遺傳物質は生殖細胞の核内にある染色体であるといふ説即ち染色体説(受精卵)に兩親の特質が傳はると見る。そしてこの染色体は生物によりその数が一定してゐる事實があり、その奇數なるか偶數なるかによつて男女の性が決定されるといふ説もある(ウイニワルターは人の精蟲には染色体二十三個のもの、二十四個のものとの二種があり、卵細胞はすべて二十四個を有するといふ。そして受精の結果四十七個の染色体を有する細胞は男子となり四十八個の染色体を有する細胞は女子となるといつてゐる)。が更に遺傳に關してはこの各々の染色体を以て一個一個性質を異にし、特殊の性質は特殊の染色体によつて子孫に傳はると解してゐるものもある。そしてこの染色体の結合状態から遺傳の種々の現象を説明しようとするのであるが、しかし之等は單なる假説で未だ證明されたる事實ではない。かく何によつて遺傳が生ずるかの問題は假説又は想像に止まつてゐるのであるが之に反して如何様に遺傳が現はれて來るかの問題は觀察又は實驗によつて事實的に確かめることが出来る。

この方面の研究に新天地を開拓して一大發見をしたのは有名なメンデルである。メンデルはアウグスチヌス派の僧侶であるがオーストリア、ブリュンンの王僧院内でエンドウの雜種を作ることに興味を持ち、種々の實驗の結果遺傳の現はれは一定の法則に従つて規則的に行はるゝものなることを發見した。之が有名なメンデルの法則であるがこの研究は一八六五年に地方的の小雜誌に發表せられたまゝ、一九〇〇年に至るまで三十五年の間その意義を認められなまゝに埋もれてゐた。メンデルの死後一九〇〇年に至つてオランダのド・フリーズ、ドイツのホルレンス、オーストリアのチエルマツクといふ三人の植物學者によつて新しくこの研究が發表されると共に一様に原發見者メンデルの古い研究が世に紹介されるに至り爾來メンデルリズムの名の下に世界を征服するまでに至つたもので



ある。

然らばメンデルリズムは何であるか、之も詳細は生物學の問題なるが故に立ち入らないが簡単に述べるならばメンデルの法則は

1. 優劣の法則
2. 分離の法則
3. 獨立遺傳の法則

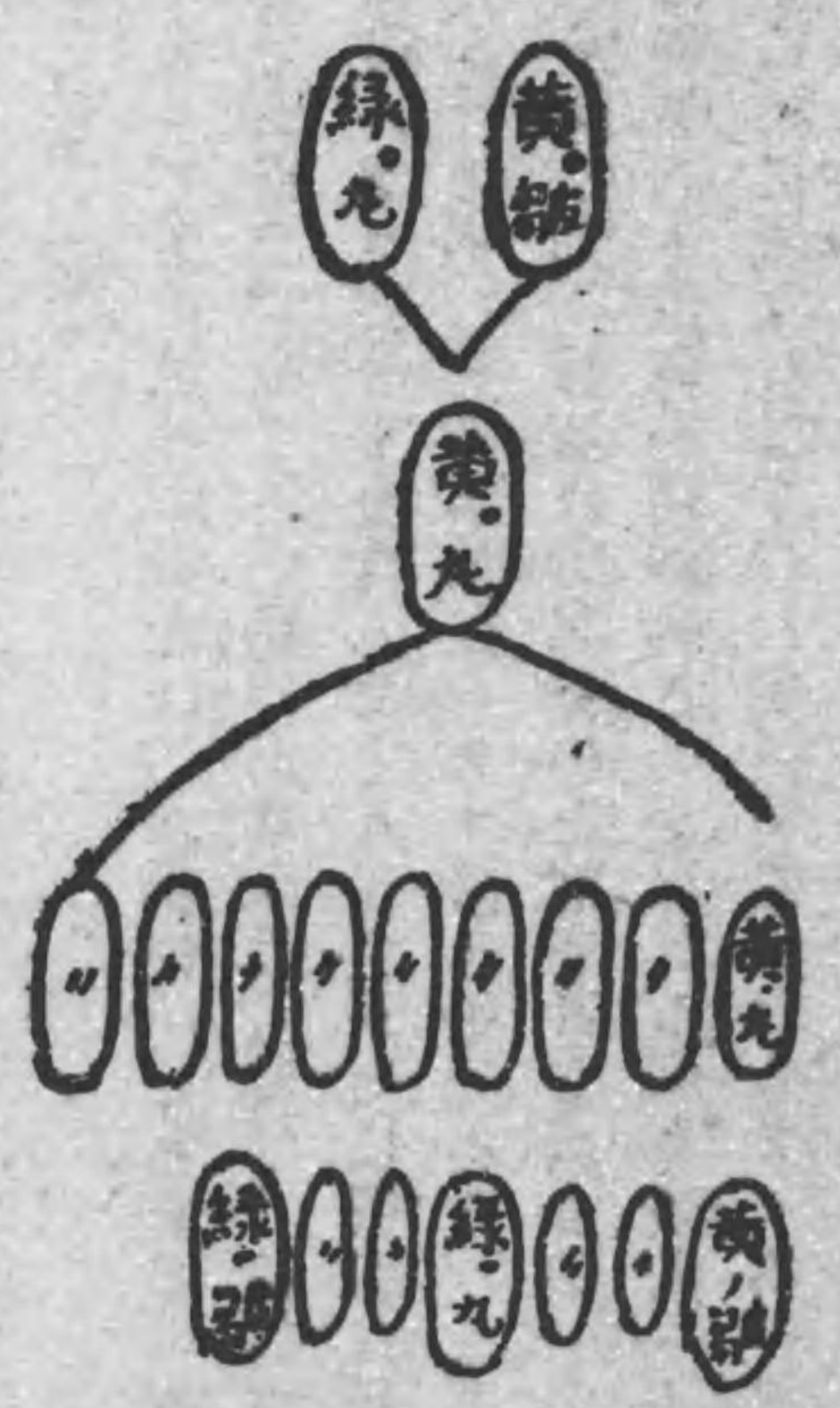
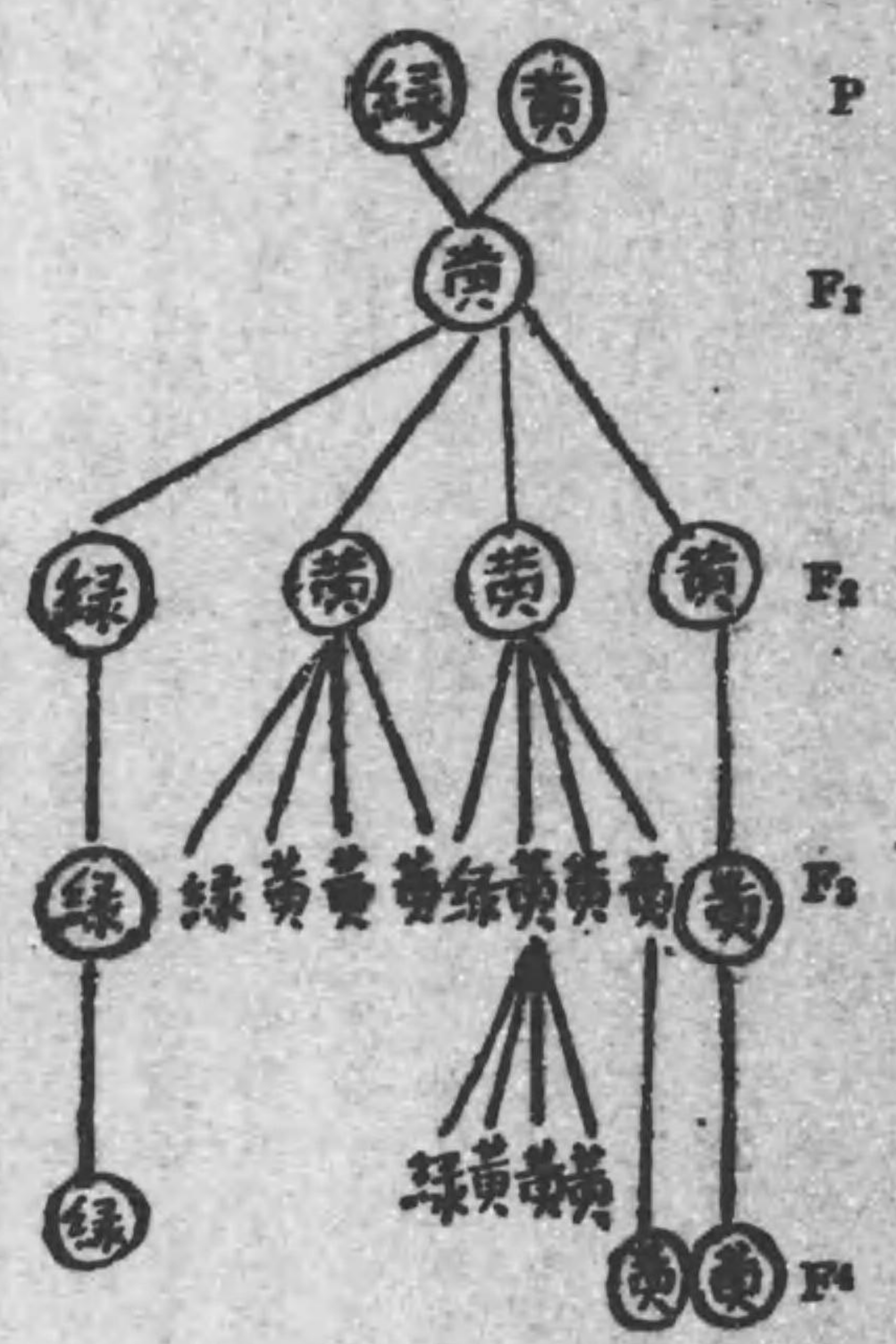
の三つの部分より成るさいふこまが出来る。

優劣の法則とは異なる性質のものゝ間に生殖を生ぜしめて雜種を作る時第一日目雜種には両方の性質が共に現はれるこまなく一方が現はれて一方が隠れてゐる。この現はれたものを優性名づけ隠れた方の性質を劣性名づける。優劣二性が合した時第一代には優性のみが現はるゝさいふのか優劣の法則である。例へば黄色いエンドウと緑のエンドウを以て雜種を作るゝ第一代には黄色のエンドウのみが生ずる。この際黄は優性、綠は劣性である。

こまがこうして生じた第一日雜種を自花受精で生殖せしめて第二日雜種を作るゝ今度は優性の外に劣性も現はれて来る。そしてその比は優性三、劣性一の割合である。こまがここの一の劣性は自花受精によるゝ第三日第四日すべて同じ性質のみを生ずる。即ち劣性の親と同じものになつた譯である。(ホモ接合子)それから優性の三の内一つからは之と同じ様に代々優性のみが現はれ、他の劣性同様であるが(ホモ接合子)之に反して他の優性の二は第一日雜種と同じ性質の優性であつて之からは優性三、劣性一の比で兩性が生ずるのである。(テロ接合子)

かく見ると雜種の子孫は次第に初めの兩親の各々と同じ性質をもつた二組の子孫に分れて行く様である。之を分離の法則とよぶのである。

こまが今度は初めの兩親が二つの點で異つてゐる場合の雜種を作つてみるゝ面白い現象が現はれる。例へば豆粒が黄色で皺のあるエンドウと緑で滑のないものを組合せるゝ第一代には黄色で滑のない豆が出来る。即ち色の方では黄が優性、形の方では滑のないのが優性だからこの兩優性を見へたものが生ずるのである。所でこの「 $\text{P}$ 」を自花受精で繁殖させるゝ第二日( $\text{F}_2$ )に雜種には四種の豆が生ずる。即ち黄色で皺のないもの(優、優)黄色で皺のあるもの(優、劣)、緑



色で皺のないもの(劣、優)及び黄色で皺のあるもの(劣、劣)の四種である。そしてその数は略々九:三:三:一の比をなしてゐるのである。

之で見ると色についていへば優性の黄に劣性の綠であつてその比は三:一であり、形でも丸に皺の比は三:一であつて初めの單一性雜種の時と同じである。この關係は三種以上の性質の組合せにおいても同様である。即ち相對する性質即ち形ならば形は他の性質に關係なしに獨立に勝手に分離して行きたゞそれが色々に組合はさつて一個體の性質を示して行くものゝ様である。この第二日雜種以後の各性質の獨立性を獨立遺傳の法則とさいふのである。

メンデルの法則は以上の三基本法則より成るものであつて如何なる複雑なる遺傳現象も結局以上の三法則に還元するこまが出来るといふのである。尤もメンデルの法則もその後多くの實驗によつて修正され補足されてゐる第一の優劣の法則で第一代には優性のみが現はるゝ如きはむしろ例外的のものさされてゐるが第二の分離の法則のこまはすこぶる廣い範圍の實驗で實證されてゐる全體としてメンデルの法則は生物界一般の遺傳現象を支配せるものゝ見て差支へないのである。メンデルはこの遺傳の各性質(因子)は細胞内では異つたもの即ち優劣の二種が共存することゝ出来ないとしてエンドウの花粉のうち半数は黄の因子、半数は綠の因子をもつ同様に胚珠も半数は黄の因子、半数は綠の因子をも

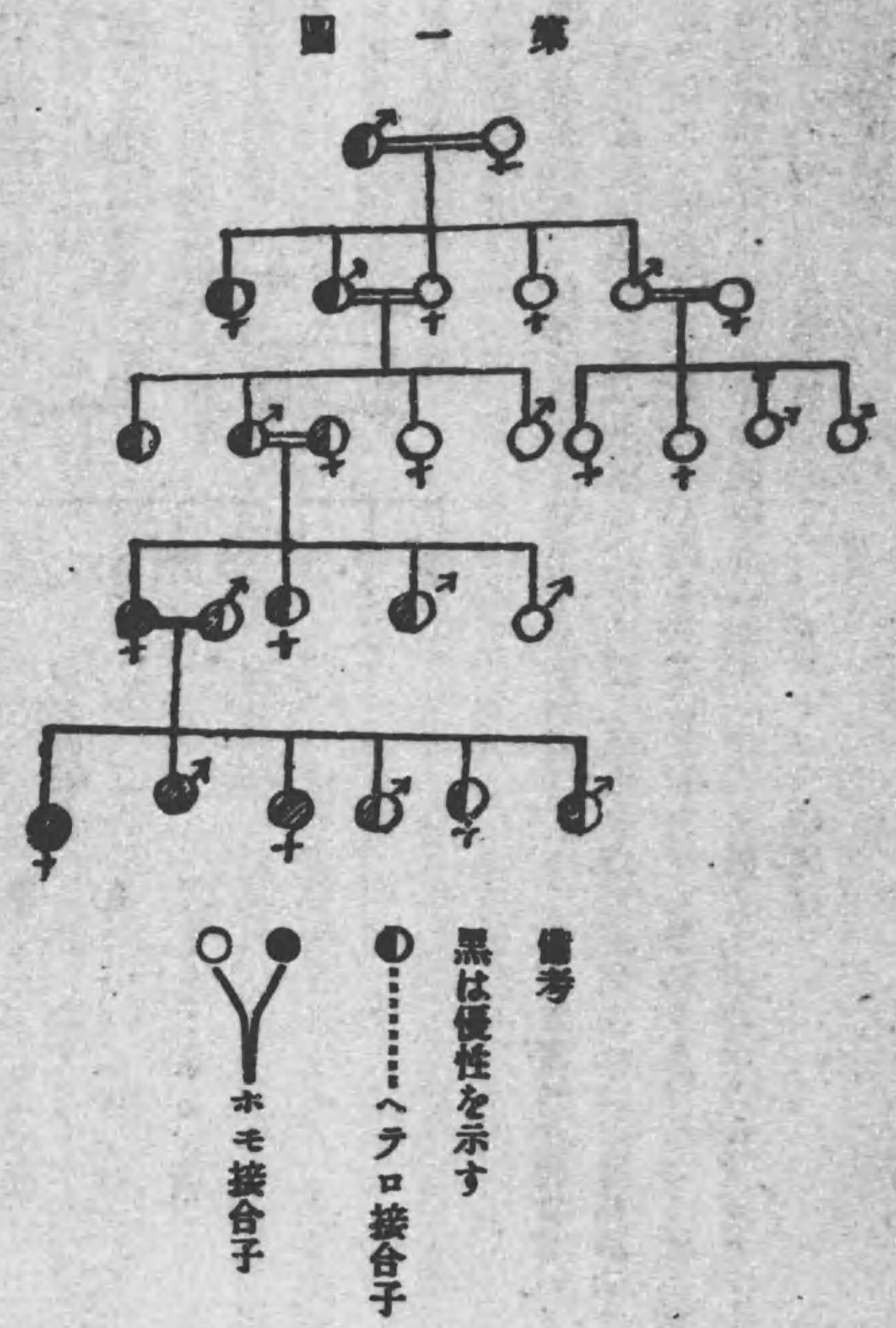


つさる。そうするにこの組合せの遺傳数は初めの法則の通りなる。もし黄の花粉五百と緑の花粉五百とが黄の胚珠五百及び緑の胚珠五百と組合はさるれば最も普通の組合せでは黄のみ二五〇、緑のみ二五〇、黄緑結合のもの五百となる。之が分離法則である。(結合せるものでは黄のみが表面に現はる)前の染色體説はこのメンデル遺傳因子が染色體にあると仮説である。

以上の法則は恐らく人間にも適用出来るであらうと考へられてゐる。人間において遺傳する特質は頭蓋骨の形、顔の形、鼻の形、齒の並び方、身長等の類から毛の形、眼の色、皮膚の色、長壽性、體質等の類又は種々の病氣感受性、精神病、癲癇等の類、更には卓越せる才能、低能等無数である。今茲にはその一例として六指性の遺傳及び病弱體質の遺傳をあけておく。第一は優性遺傳の例。

今第一代でヘテロ接合子の男子(優性六指性)が正常の女子と結婚するとしてその子には半数のヘテロ接合的畸形とホモ接合的正常が生ずる。後者の一人が正常の婦人と結婚すれば悉く正常を生む。之はホモ接合子(劣性)だからである。しかるにヘテロ接合子の一人が正常の婦人と結婚するにその子は又初めと同様半数正常半数ヘテロ接合的畸形となる。この畸形の男子が同じヘテロ接合的婦人と結婚するに明らかにメンデルの法則によつて四分の三の畸形と四分の一の正常を生む。そして畸形の内四分の一はホモ接合的畸形である。このホモ接合的畸形女子が正常の男子と結婚するに今度はメンデル法則の第一代雜種で悉く畸形兒を生むのである。(第一圖)

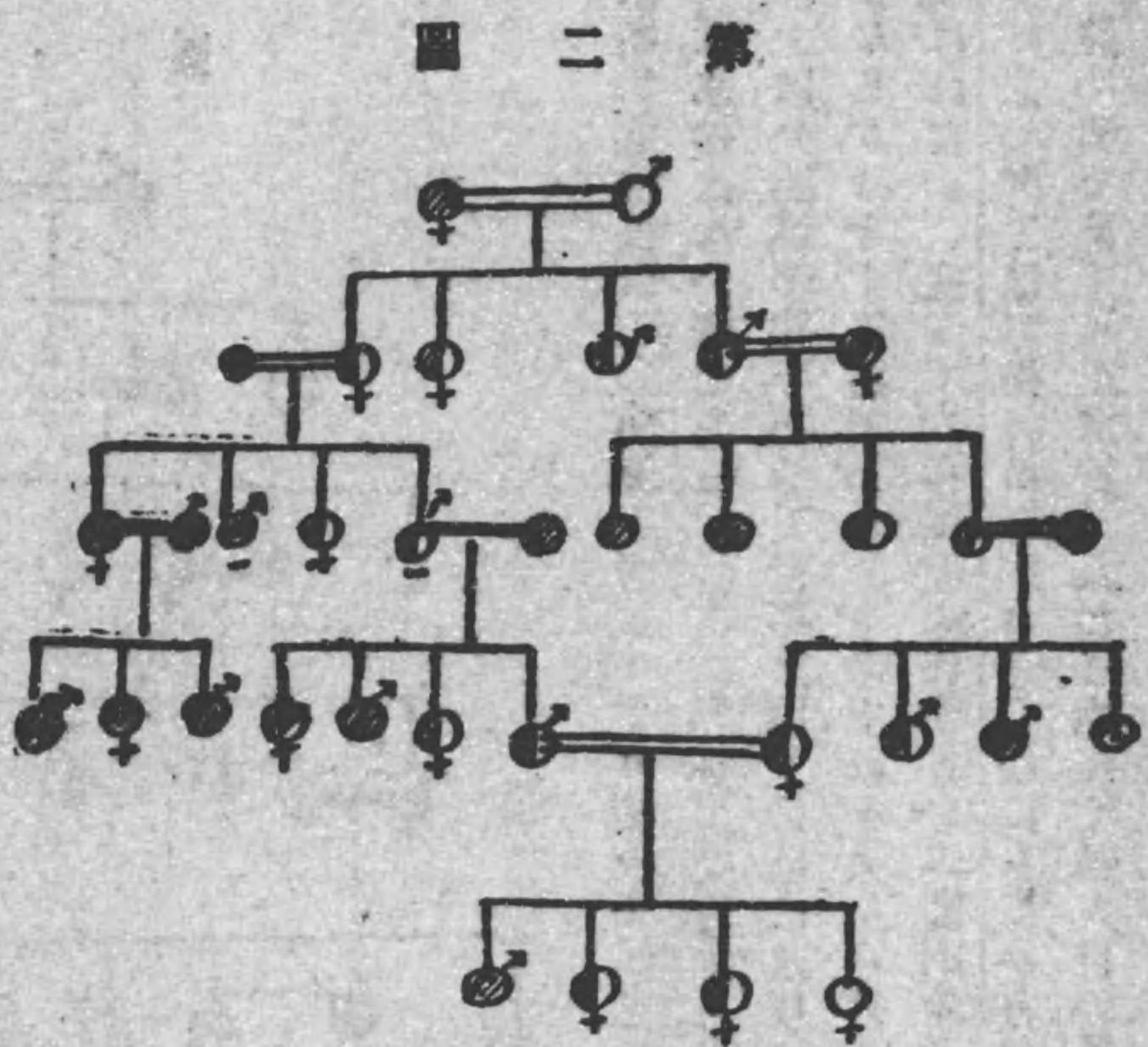
第一例は優性遺傳の例であるが次には劣性遺傳の例をあげよう。劣性遺傳の場合には之が優性の正常者と結婚すればその劣性は之に抑制されて現はれて来ない。今劣性が病的素質であるとするに之が純粋正常な者(優性)と結婚すれば全部正常者が生ずるわけである。即ち皆健康である。尤も之は優性ヘテロ接合子を含んでゐるが之が更に健康な優性ホモ接合子と結婚すれば所謂隠し雜種で子供は悉く外見上健康である。たゞしその半数はヘテロ接合子である。もし偶然にかかるとヘテロ接合的のものが二人結婚するにそこにメンデルの分離法則が行はれて四分の三健康者と四分の一の病弱者が現はれる。之は數代の間正常な人ばかりを生じたある家系に突然ある遺傳的精神病者の現はれる例を説明するものである。即ち之は今までたへず優性正常者と結婚を續けてゐた爲に外に現はれなかつた劣性異常がたま／＼劣性異常の性質をヘテロ接合的に含んだ者同志の結婚によつて次代に純粹な劣性即ち劣性ホモ接合子即ち病者を分離したのである。近



親結婚の危険性はこの病氣を含むヘテロ接合子同志の結合となり易い點であつて近親結婚でも一方がホモ接合的優性であれば危険はない譯である。(第二圖、劣性遺傳—近親結婚)

以上は勿論純理論であつて實際は以上の様には現はれて来ない元來人間の生殖細胞が無数にある内での細胞が新個體となるかは全く偶然である。その上に十人生み得るところを一人しか生まなかつたりすることがあるから理論通りに現はれない。従つて六指性でも何千といふ實例を通計すれば四分の三、四分の一といふ理論的數字に近づく筈であるが、一、二の例では六指の出るべきところにも生み方の少いために現はれなかつたりするから、理論通りに現はれるものでない。前の例で見ても正常者三人だけ生んで四人目の異常者は生れないまゝに出生が停止することもあればその反対もあ





備考  
 白……………病的因子(劣性)  
 黒……………正常因子(優性)  
 ●……………ホモ正常  
 ○……………ヘテロ正常(表面は正常)  
 ○……………ホモ正常

るわけである。

之等の人間における遺傳現象は近年系圖的研究によつて多くの實例が提供されてゐる。之は身體精神の兩方面の異常者について同じく見ることが出来るが就中最も興味を以て研究されたのは精神の方面の遺傳現象である。その主要なものは低能、天才、精神病、犯罪性等である。次に之等のうち數例をあけておく。(圖表参照)

遺傳に關してはメンデルの法則の外にガルトンの法則といふのがある。ガルトンは主として統計的研究により所關生物測定學の立場から遺傳法則を立てた。ガルトンの法則は

1、祖先貢獻説

2、中庸復歸説の二則より成る。

祖先貢獻説は祖先の全部が多かれ少かれ皆一子孫の上に遺傳的影響を與へるといふのであり更にその割合はガルトンによればある個人の遺傳された性質の總量を1とすればその1/2は親より來り1/4は祖父より1/8は曾祖父より1/16は高祖父よりといふ割合になつて代數的減少するに従つて等比級數的に減少して行くわけである。

中庸復歸説は親の著しい異常は子供において中庸に近づいて遺傳する傾向ありとなすのである。之は生物自體に典型固定の傾向があるといふ根據及び前の祖先貢獻によつて説明される法則である。

遺傳の問題に就いては以上の外に變異の問題及び獲得性遺傳の問題が甚だ重要なものであるが茲には變異の問題は略して獲得性遺傳の問題のみに就いて述べる。この問題ば特に教育上重要性を有するものである。

獲得性といふのは親が一代の間に外界より新に獲た後天的性質である。之が遺傳するかしないかは色々の方面より見て興味ある問題であるが學者の間には未だ定説がなく遺傳説を取るものと非遺傳説を取るものとに分れて今尙論争が續けられてゐる状態である。

遺傳説を取るものはラマルクを初め、ダーウィン・スペンサー等の前代の學者は多く之であり今日でも現に我が丘博士の如きは此の説を持してゐる。そしてその論據は進化論に基くのである。即ちラマルクの考へた様に用、不用の結果又は自然淘汰の結果生じた新性質又は退化形質が若し遺傳しないならば如何にして進化の事實が存し得るかと言ふのである。

之に反して非遺傳説を唱へたものゝ主なるものはワイズマン。ガルトン。ピアスン等である。その代表的根據はワイズマンの生殖質連続説であらう。ワイズマンによれば遺傳の基礎たる生殖質は體細胞とは何等の關係なしに獨立に存續するものでつまり先祖から子孫へ直接に傳はるもので各代の個體はたゞ前代から之をうけついで次代に譲り渡すまで暫く之を預つて保護するにすぎない。従つて體細胞だけに限られた獲得性變化は遺傳しないといふのである。そして變異又は進化はこの生殖質内の淘汰作用即ち生殖質淘汰によるものである。この問題は未だ解決されてゐないが現代の多くの學者は非遺傳説に傾いてゐる様である。



以上の遺傳の事實及び學說から教育上如何なる問題が起るであらうか。

第一に教育の效果と遺傳との關係である。昔は子供が善くなるか悪くなるかは全く教育の力に見做す考への存したことは前にも述べたが遺傳の立場から見れば決してそんなものではない。教育の對象たる子供は謂はゞ遺傳の塊りであつて同様な教育を施してもよい遺傳をうけた子と悪い遺傳をうけた子とでは教育の效果の異なるのは明らかである。即ち、教育の效果の範圍は遺傳によつて制限されてゐてこの制限を越へては教育は無効である。茲に教育の效果限界に對する生物學的基礎があるのである。

ところがあまりに遺傳の力を重視するために人の品質は全く遺傳によつて定まるならば教育は全く無効徒勞ではないかといふ様な考へも起つて来る。

然しながら之は明らかに誤つた考へであつて如何に天才的な良素質の遺傳をうけても之に適當な教育を與へなければその素質は決して伸長開花するものではない。反對に劣悪な素質例へば低能者も雖も之を放任しておけば社會の徒費者厄介者となるが之に適當なる教育を與へ適當なる職業的訓練を與ふれば社會的に有爲な人物として活動し得るに至ることが多い。磨かれざる玉よりも精巧なる瓦の方が價値の多いことがあるのである。要するに如何によりき教育も遺傳の與ふる限界を越ゆることは不可能であるけれどもその限界内にあつて遺傳形質を分化發達させそれに可能なる限りの最善の形を與ふるものは教育であり又最悪の形を與ふるのも教育である。玉は磨かれたる玉たらしめ瓦は精巧なる瓦たらしむる事こそ教育の任務であつてそこに教育の力が存在する。たゞ瓦を磨じて玉にするこゝが出来ないだけである。

之を關聯して考ふべきは獲得性遺傳の問題であつて獲得性が若し遺傳しないならば吾人が苦心して教育した結果は單にその一代に止まつて次の代は又元の木阿彌であつて甚だ頼りないといふ様にも考へらるゝ。

しかしこの點に關して人類は他の一般生物に比して特殊の事情を有してゐる。それは即ち人が言語と文字を有して思想の交換傳達を行ふといふこゝを換言すれば精神生活を營むといふこゝである。人は一定の社會内に生活し相互に教育しあひ影響しあつて精神生活を營みその結果所謂文化を生む。文學、藝術、科學、道德すべて然りである。かくの如く相互の精神生活の產物として生じたものはその社會の財産として保存され長く次代に傳はる。之を文化財と稱するのである。つまり個人の活動の結果又は獲得性は客觀的に遊離されて會社の財産となり次代のものはその產物の影響變化をう

け之を己がものとなして更に後代より一層高い程度の文化を創造して行く。即ち人類においては獲得性は個人的、生物學的遺傳としては例へば傳はらないにしても、文化財として社會的、精神的に傳はつて行く。之を生物學的遺傳に對して社會的遺傳と稱する。そしてこの遺傳作用の媒介者となるものは實に教育作用であつて、教育者は生物學的遺傳に對して染色體の如きものでこの遺傳形質を遺へるものと言ふべきである。茲に教育作用及び教育者の社會的使命が存するのである。吾人教育者は決して個人々の教育者としてのみ己を考へないで常にこの廣汎な社會的遺傳作用の染色體又は核心として己を考へなければならぬ。そうすることによつて吾人は教育者として永遠の人類發達に對する自己の役割を自覺し、之に對する責任と自負感を感じるであらう。

かくの如く遺傳の事實は決して教育作用に對して惡觀的態度を導入するものではなく、却つて教育の使命を明らかにするものであるが他面においてよき素質の觀はよき素質の系統を残し、その反對の現象も事實であるとするならば人類社會の向上の爲にはよき系統を保存して惡しき系統を根絶する必要がある。かくて残されたよき素質の者のみによりき教育が行はるゝならば最も理想的である。この見地よりして人種の改造を企てんとするのが優生學又は優生運動である。この見地よりすれば教育と優生運動とは相俟ち相助けを以て人類社會向上の爲に働くべき二大機能であると言はなければならぬ。(スバルタの例)

優生運動には種々の方面があるが之を大別すれば國家社會が公に行ふ不良系統の根絶策と個人々々がなるべくよき配偶を選ぶといふ方面とがある。前者は今日各國で次第に實施されつゝあるが未だ實績をあぐるに至らない。その方法にも種々のものが考へられてゐるが一長一短であつて色々の弊害を伴ふこゝあり、之は今後に課せられたる問題である。一方個人がなるべく良き系統の相手と結婚するといふこゝは結局教育の問題であつて教育の力によつて結婚の合理化を計るべきである。結婚の合理化はやがて戀愛の合理化である。かゝるこゝを唱へるゝ人心の機微を解せず愛を機械化するといふ様な非難をする人もあるがこゝに合理的態度を持つ人は自らその理性の要求に應じた對象に向て愛を感じるのではなからうか。愛は盲目であるといふけれども正しき愛は理性的な深さを持つてゐなければならぬ。戀愛や結婚の合理化を目して愛の純粹性を同質するものゝ様に考へるのは理性と愛との二元性をのみ見てこの二者の深き一元的統一を知らない者の考へではなからうか。



更に吾人は遺傳の事實によつて前節に考察した素質の據根を明らかにすることが出来る。かくて各個人が打勝ち得ない先天的發達極限を有することは生物學的に明瞭であり、従つて個性教育、個別的取扱の理論もこゝに根據を有することとなる。生徒の努力の如何に着目せずしてたゞその成績のみを見て之を一様に評價して之に等級を附するがことなきは教育上の手段としては一考を要するものである。

要するに吾人は一面に學校教育者として兒童の身體精神兩方面の遺傳的特質をよく考察して之に適せる教育を施すことに努力すると共に他面社會教育者として優生的思想の發達にかめなければならぬ。

吾人は決して被壓な象牙の塔に立て籠つてはならない。教育者はすべて學校教育者であると共に社會教育の中心たるの義務を持つべきであらう。

### 第三節 本能の問題

吾人は前節において教育の第一の基礎問題として遺傳を考察したのであるが次にはかくの如き遺傳をうけて生れ來つた個體が出生後何等外よりの指教によることなく盲目的であつてしかも合目的に働く一の力、即ち本能について考へてみなければならぬ。

本能は何等の經驗及び練習を経ることなく又目的を豫め意識することなくして而も合目的なる行動を營む生得的能カであつて一切の人間行動の根源的中樞的なるものである。それは教育以前の力であり従つて教育の基礎となるものである。

本能の起源に關しては諸説がある。スペンサーは本能は反射運動のうち偶然に自己及び種族の保存上有利なものが固定し遺傳するに至つたものであると云ふ。之を反射説といふ。又ダントは生物が自己及び種族の保存の目的に適ふ様に學理的に行つたものが反復の結果習慣化され固定して終に思慮なしに行ひ得る様になり之が遺傳的に現はるゝ様になつたのだと考へた。之を習慣消滅説といふ。又ポールドウインは本能は不完全な適應運動が成長の機會を得て深く神經系統に固定したものであると云ふ。之を有機的淘汰説と云ふ。之に反して深く動物の本能生活の微妙さを研究してそれ

が到底又何の結果又は淘汰の結果と云ふは考へられない點よりして終に不可知論を唱ふるフアプルの如き人もある。

本能の學問は何れにあるにせよ、それは生得的根源的傾向であつて動物の全行動の基礎をなす。しかるに茲に注意すべきは一般動物の本能生活と人間のそれとの間に存する著しい相違である。動物の生活は一般に反射運動と本能動作とによつて行はれてゐるものであつて、生涯を盡し共に生活した運命の偉人フアプルの物語つてゐる様に動物の本能生活は誠に今日の科學的の力も到底之に及ばない程に精巧をきはめたものであるが、しかもそれは純然たる本能生活であつてそこには思慮又は理性の片鱗をも認めざるは出来ぬ。この事はフアプルの行つた多くの興味ある實驗によつて明らかである。即ち動物の本能は初めから完成されてゐる體は何等の思慮分別をなす事なく全く本能の向ふがまゝに行動してゐるのである。フアプルは之を稱して動物は何か偉大な目に見えない、しかも抗らうことのない出来ぬ力に引きづられ操られて動いてゐる様だと言つてゐる。勿論人類においても本能の力の強烈なことは之に劣らない場合が多い。(食慾、性欲)。しかしながら人類の本能はかくの如く初めから完全に出来上つたものにして備はつて何等の思慮、訓練なくして完全に行はるゝものは少くむしろ、不定不完全であつて種々の影響によつて完全にされ又變化され得る性質を具へてゐるのである。換言すれば人類の本能は教育され得るものであり又教育されなければならぬものである。この點が人類の本能の特異性であり又教育上重要な點である。

本能の種類については多くの分類法が行はれてゐる。一般に人の本能を個體保存の本能と種族保存の本能とに別ける分類法は古くより廣く行はれてゐるが之はあまりに目的論的であるとして種々の分類法を唱へる人がある。キルバトリツクはその機能の立場から之を、1、個體本能、2、養護本能、3、社會本能、4、順應本能、5、調整本能、6、雜本能の六種に分類してゐる。その他バイル、マートク、ホルムス等の分類があるが略する。宿崎博士の如きは、1、養食本能、2、好奇本能、3、反撥逃走本能、4、争闘本能、5、群居本能、6、自願自適本能、7、配偶本能、8、父母本能、9、獲得本能、10、構成本能、11、整理本能、12、活動本能、13、模倣本能の十三種に分けて説いてゐる。之等の本能はすべて將來一切の行動の根柢となるものであるからすべて教育的に重要であり教育の力で純化統制されるべきものであるが就中教育上最も重大なものはその機能上利己的、自己中心的傾向をもつ本能と利他的社會的傾向を持つ本能との二つ關係である。



教育は根本的には道徳教育でありよき道徳的品性の陶冶を目的とするものであるが、元來道徳の世界は要するに利己と利他或は個人中心と社會中心との二大原理の對立の世界である。あらゆる偉大なる人格はこの二元の對立に備ひその止揚に苦心してゐる。そしてその止揚の境地は利己と利他との一致、小我と大我との一致の境地である。釋尊の解脱の境地、孔子の七十にして規を越ゆる態度、等はこの究極の理想境である。或はこの對立を内と靈との對立ともいひ、獸性と神性との對立とも呼ぶ。又前者を動物的自然的なる本能力となし之に對して後者を本能とは全く無關係な理性、神性、良心等の働きと考へが一般に行はれてゐる。しかしながら人の本性をかく本能に基くもの之と全く無關係のものとの二分する考へは二元論的思索の殘物ではなからうか。價值渴仰心といひ、理性的態度といひ良心といふも結局それはやはり人の生得的傾向のうちその芽生れを持つてゐるものではないか。即ち内と靈、獸性と神性との對立は結局本能自體に根據を有するもので、内と靈の對立は自己中心本能と社會的本能との對立又は非道徳的本能と道徳的本能との對立に基くものではなからうか。私はかゝる見解からして多くの學者のいふ様にこの二者を本質的に異つたものとなす見地をこらさない。ある學者の如きはこの二者を本能と價值渴仰心なりとなし、「この本能、價值渴仰心はその本質を異にしながら廣義の人間性の核心をなし云々」と言つてゐる。私が私はむしろこの價值渴仰心そのものもその本質において本能的傾向の一であるを見るのである。之に就いてはメーテリリンクが「靈智と運命」中で本能を分つて低級本能と靈的本能とに分つてゐるのは詩人でありながら遂かに科學的であると思ふ。

さてかゝる見解が許さるゝならば道徳教育の基礎は全くこの二つの本能的傾向の統制に存することとなる。道徳の問題は要するに如何によく社會人たり得るか、又は如何によく大我の人たり得るかの問題である。従つて道徳的品性は社會的本能を基礎とし之を旺盛に發達せしめ、之を個人的本能との間に完全なる調和を形成することによつて達せらるゝと言ふも過言でない。之即ち教育の根本原理である。兒童をして洗練せられたる、強固なる社會的本能の所有者たらしむること是一切の道徳教育の基礎である。之についてかつて杉田直樹博士は感化院に收められたる不良兒を研究して、彼等が不良となりし原因が多く社會的本能發現を防ぐる事情ありしか又は之が發達を助長する力の不足かの二者にあることを實驗的に證明されたことがある。誠之は興味ある研究であるが今は詳しく紹介するのを止めておく。

かくて道徳教育の基礎は兒童の本能生活の洗練に存するのであるがその中心たる個人的本能及び社會的本能は多く幼

時に發現する。この科學的事實は幼年期の教育の重要性を證明するものである。ジョン・パウル・リヒターは幼兒が三歳までの間に學び得る事柄は彼が成長後大學の三年間で學ぶところよりも遙かに深く廣い。と言ひロバート・オーエンは子供は滿二歳に達する以前において彼の氣質及性格の大部分は完成さるゝと言つてゐる。我邦でも古くより三つ子の魂百までなご言ひならしてゐる。之等は皆幼年期の本能生活の訓練が後の一切の教育の根柢として最も重要なことを意味せるものである。之等には多少の誇張はあるにしても兎に角學齡に達して兒童が小學校に入つて來る時にはすでに教育の基礎事業の時期は過ぎ去つてゐる。こゝは明言出来る。バートランド・ラッセルがその「教育論」において人格の基礎は滿六歳までの間に築き上げらるゝべきであると言つてゐるのはけだし適言である。

然らばこの幼時における本能生活の洗練は如何なる原理に基いてなされるべきであらうか。之に解答を與ふるものは本能現象そのもの性質である。人類の本能には前述の如く可變性があつて之が洗練の可能性を與ふるがその外に重大な二つの性質がある。その一は本能の定期性であり、その二は一時性である。

定期性とは本能は初めから全部發現するものでなくてその發現に一定の時期のあることをいふ。例へば同情本能は三歳に至つて發現し(キルバトリック。異説あり)恐怖は一歳より現はれ、性本能は所謂青春期に入つて現はるゝ等の事實をいふのである。

一時性とは本能はその發現の時期において適當な刺激と環境の條件がなければその力は著しく減弱し或は全く消失して再び現はれない傾向のあることをいふのである。之が實例としてはよく雛の親鸞を追ふ本能の消失があげらるゝ。その他鰻を生後直ちに親牛から離し數週の後之を初めて母牛の傍におく時は母牛になれる本能は消失して却つて母牛に對して恐怖の本能を生ずる。

教育上特に重要なのはこの一時性である。吾人はこの一時性を原理として本能統制を行ふことが出来る。即ち非道徳的な本能又は人類の將來に害あつて益なき本能のこゝきはこれによつて減弱又は消失せしめ反對に將來の道徳生活の根柢となる本能のみをその發現時期によき條件の下に發達せしめ得るのである。例へば恐怖の本能の如きは大概三四ヶ月頃より發現して三四歳において最大の發現をなすこゝに見られてゐるが不合理なる對象に對する恐怖はこの時期に刺激を與へないこゝによつて除去し得るであらう。又社會的本能たる同情は大概一年又は三年頃より發現するのであつてこの時



個に適當な條件を與ふれば適當に發展してよき品性の基礎を作ることが出来る。要するに本能の洗練はこの一時性を利用して個人的本能を社會的本能との調和を得、善しき本能を除きよき本能を培ふことにある。同時にそこには本能の轉向及び置換の問題もあるが、之等の本能統制上に重大な關係を有するものは本能發現の舞臺即ち兒童生活の環境である。この環境の如何によつて本能教育は甚大な影響をうくるものである。この意味よりして吾人は教育の基礎の第三の要素として次に環境の問題を考察しなければならない。

### 第四節 環境の問題

環境の語はヘーバート・スペンサーが生物學上の術語として初めて用ひたものである。その意義は生物の一個體又は一集團の機能に影響を及ぼす外的條件の總和である。即ちそれは個體を包む世界を見るこゝが出来ることがしかしその個體に影響を與へないもの即ち生物が之に對して反應を呈しない様な外的條件は環境とは言ふこゝが出来ぬ。従つて同じ世界に住む生物でもその生物の種類及發展の程度によつて各々異なる環境を持つのである。例へば人間について見れば天に懸れる星は少年より青年成年さいやしくも視力を有する限りの人には影響を與へて反應を生ずるが故に環境であるが星に取つてはそれは環境のうちに加はらざるが如きである。

元來生物の生活機能はすべて個體と環境との交渉によつてのみ営まると。即ち生物は環境の刺激に對して反應し、更に生物自ら環境に向つて積極的に働きかけるこゝによつて生物はその生命を更新持續するものである。かくして人間に就いて言ふならば進化的素質も本能活動もすべて環境の裡において環境の刺激によつてのみ具體的に實現するのであつて、素質及び本能も環境の作用がなければ無に等しい。即ち素質及び本能等の先天的動向と外的動向たる環境との二者は生命發展の根本要件である。この意味において「環境は人を作る」といふこゝは正しい。

この環境は自然的、物理的環境と社會的精神的環境とに二分出来る。自然的環境とは氣候、風土その他個人に影響を與ふる一切の自然現象であり、社會的環境とは個人を圍繞する人間の精神的結合體たる社會によつて醸成する種々の現象、例へば風俗、習慣、言語、宗教、道徳、科擧等である。又他の方面より環境を分つて意識的環境と無

意識的環境とに分つこゝが出来ぬ。前者は人が個人に特殊の影響を與ふる目的を以て意識的に構成せる環境であり、後者の教育が之に當る。之に反して後者は無意識的に自ら影響を與ふる環境である。教育を有意的無意識の一切の外的影響なりと解すればこの兩者共に(環境の全部)教育となり環境の影響即ち教育となる。之は最廣義の教育で、教育を有意的具體的影響と解すれば教育は有意的環境の一部分を占むるのである。

人類は古い時代には一定の目的意識を以て子供の爲に有意的環境を作ることにはしなかつた。従つて孩提の教育は行はれなかつた。漸く人智が進むにつれて人爲的有意的努力が少しづつ行はるゝ様になつた。その最も發達完成せるものが今日の學校であつて學校はデュルキエの言つた様に「よき環境を與ふるために單純化され、整備された社會である。人類の有意的環境構成の努力は一方にかゝる人爲的なる新しき環境を作るに共に他面には無意識的環境を一定の目的を以て次第に調整改善し之を教育のために利用するに至つた。かつては都市の兒童は都會の惡空氣の影響の下に生活してその無意識的影響のまゝに放任されてきたが今日では次第に之を有意的に取扱い一方にこの空氣を清淨化して良環境たらしむるに共に他面には隨處教育、林間學校等によつて良環境を與へんとする試みが行はれてゐる。之によつて見れば教育は無意識的環境の影響に一切を放任して何等の人爲を加へなかつた原始状態より發して次第に環境の多くの領域を有意的に調整するに至つてゐるもので、如何に多くの領域を教育的目的より有意的に調整改良しつゝあるかといふこゝはその社會の教育發達の水準を示すものと言ふこゝが出来ぬ。無意識的なる力を意識の力によつて支配して行くこゝは人間文化の本質である。かくて教育の最高發達段階は一切の自然的社會的環境がすべて教育的見地より支配調整される様な社會であるといふこゝが出来よう。之こそ眞の教育王國である。

かくの如く環境の調整は學校教育その他直接の教育活動の基礎、背景として最も重要な要素であつて如何によき素質もよき本能的傾向もよき環境において培はれなければ傷つき汚れて終によき實を結ぶこゝが出来ないであらう。されば以下教育的見地より見たる環境の調整の問題を概観しよう。

先づ第一は自然的環境の調査であるが之は直接には兒童の保健衛生に關係するもので教育上主として養護問題として取扱はるゝものであるが間接には人の感情品性に甚大の影響を及ぼすこゝは氣候風土と國民的との關係に見て明らかである。南歐國民の樂天的性格、中歐國民の著實性、英國國民の沈著、冷靜なる一面等皆その原因の多くをその氣候風土



に負ふてゐることは明らかである。北歐ロシア國民の中心をなす所謂ムジークの裡には虚無的思想を好む本能即ち殘虐性が根強く潜んでゐる言はるゝ。そして土俗學的にいへばこの民族性こそロシアをして世界第一の革命流血國たらしめた根本原因の一と見る事が出来よう。しかもこの民性を生んだものは文豪マキシム・ゴーリキーの言つた様に人心を空虚にし人々の希望を枯らす毒性を含んだかの空漠たる無限の荒原で、暗澹沈鬱なる氣候でではあるまいか。

かく見れば氣候風土、天災的自然現象の多少等は各民族の素質の主要原因をなすものであつて教育はこの影響の下に成立せる民族的素質の上に行はるゝものなるが故にそれは教育の基礎であり、又限界である。我々は日本の氣候風土の影響によつて成立した日本民族の教育を行ふのであるから、こゝまでもこの民族性の基礎の上に立たなければならぬが、同時にその限界内で氣候風土の悪影響を改めて行かなければならない。例へば日本の民族性についていへば日本人の狭量（イナミヤウ）の如きは日本の狭量なる地勢等の影響によるところが大きいと思はるゝが之は兒童に廣漠たる地域の生活を味はしむる如き方法によつても多少は改め得るであらう。之等は民族性の問題であるが個々の問題としてはある特殊の非衛生的環境を保護の見地より改善すること、かゝる地域の兒童を良好なる環境に移すこと等が考へらるゝ。前者には村落又は都市そのもの、衛生施設の改善と學校内のそれとがある。後者に關しては近來種々の試みが行はれつゝある。その主なるものをあげれば休暇植民 (Vacation Plant Colony) 林間學校(戶外學校又は露天學校) 露營學校(キャンプینگ)、臨海學校等である。休暇植民は一八七六年瑞西の教師ビオン・ボンの行ひしを嚆矢とし爾後各地に行はれて保護上、道徳上の効果甚大なりと認められてゐる。又林間學校は一九〇四年ベルリン市外シャロットンブルグに設けられたるを初め、さし以後各國に行はれ良好なる成績をあげてゐる。フランス、アメリカ等では純粹な林間學校の外に所謂露天學校（カンプ）稱して市内の比較的静謐の場所を選んで屋外屋上にテント生活をせしめたり又は郊外に設くるが常設の建物を持たず簡易に行つてゐるものもある。その他の施設皆良好なる結果を生んでゐて、今後都市に生活せる兒童に對してはこの種の施設が益々多く興へらるべきであらう。

次には社會的環境の調査について述べるがこの問題は甚だ多岐に亘つてゐる廣汎なる社會問題をなせるものであるから茲には極めて概略を述べるに止めておく。

社會的環境中最も重要なものは家庭及び家庭を取巻く小社會であるが之等は文明の進歩と共に次第に悪化して行く傾向

を持つ様である。勿論個々についていへば別であるが全體的に見れば分散的農本的な經濟組織の下に生活してゐた社會の環境は一般的に言つて今日程非教育的ではなかつた。しかるに近世の産業組織の變化はほんまにこの社會的環境を一變せしめんとしてゐる。産業革命は大工場を本體とする集合的工業本位の産業組織を招來し、之に伴つて近世的工業都市が發生し、曠山、大工場を中心として數千數萬の勞働者の集合的生活集團が出来た。更に貧富の懸隔は一方に貧民窟を生み他方に不健全なるブルジョア社交界を生んだ。かくして富者は富めるが故に放縱不道徳となり母親は子供を他人に任して社交に浮身をやつすに至り、反對に貧者は貧しきが故に不道徳となり母親は又子供をすて、工場に通はざるを得なくなつた。かくして近代の都市生活は最も非教育的なる環境に化し去らんとしてゐる。ルソーが都市を以て人生の墳墓なりと喝破してエミールを都市の非道徳的氣風より隔離せんとしたのは誠に意味あることである。之等の惡環境が如何に悪しき影響を與ふるものなるかは不良少年と環境との統計的關係によつても明らかである。そして之等に對する對策としては第一に社會政策によるこの社會自體の淨化があり第二には教育的に兒童をなるべくかゝる社會より引き離してよき環境に移すことである。かくの如き近代工業社會における環境の調査によつて下層階級子弟の性格を改善せんとした先驅者として吾等は英國産業革命當時の一資本家ロバート・オーエンを擧ぐる事が出来る。オーエンは實に現代の託兒所、幼稚園等の施設の父であり、環境改良の教育的意義を最も強く深く主張した人である。(一八一六年。ニューラナーク、性格形成學院)

かくて託兒所の設備、幼稚園の設備及在園時間延長等は單に經濟的見地よりするも必要であるが更に教育の基礎工事たる素質本能の洗練の爲の環境調整上最も必要な事柄である。只之等の社會的環境の悪化は近代的産業を中心とせる社會に甚しく昔乍らの村落においては少い。従つてこの點においても都市の教育と農村の教育とは餘程趣を異にするところがあるがなければならぬ。

以上の外兒童の社會的環境として注意すべきは少年の心を捉ふる讀物及び興行物の類である。今日の社會では口に教育的といふことを云爲しても出版者又は興業者が之を兒童その他に提供するのには要するに營利がその根本動機であるから勢ひ眞に教育的なるものは稀である。殊に雜誌キネマはその中心であるが何れも營業者の營利的動機のために極めて非教育的なものが存在する。キネマの如きは近來映畫教育の聲が高くなつて之が教育的利用を考ふる者が多くなり



文部當局も之に意を注いでゐる様であるが未だ甚だ不満足な状態に止まつてゐる。読書教育は何も學術的読書や教訓を  
表看板にしたもののみを子供に見せることではない。吾等はたゞ面白く愉快でしかも健全な読書が自由に子供達によつ  
て享受される様に提供されるのを望む。之は讀物においても同様であるが、かくの如きことは營利を目的とした商人の  
手では決して理想的に行はるゝものではない。さうしても國家又はその他の公共團體の手によつて製作出版が經營さ  
る必要がある。そして読書のごときは都市ならば児童読書館、村落ならば學校等で無料で児童に解放さるゝ様になら  
なければならぬ。オーストリアの文相グレンツケルはその新教育政策の野頭に於て、文士、藝術家より成る児童讀物  
の研究部をおき児童讀物の圖書出版を行はんとしてゐる。ロシアの文相ルナチャルスキーの如きも教育的見地より児童  
讀物及びキネマの圖書を主張し着々之を實行しつゝあると聞く。

教育は社會國家の事業であるが故に國民教育の基礎事業たる児童の社會的環境の調整は國家の事業として行はるゝを  
至當とする。之が行はれざるは環境の調整が未だ眞に自覺的意識的でないことを物語るのである。

## 第二章 教育目的論

### 第一節 歴史的考察

教育の目的を論ずるに當つては常に事實と理論との別を明瞭にしておく必要がある。勿論理論と實際とは密接な關係  
があつて理論は實際を離れては存在し得ないものであるがしかも實際と理論とは多く一致しないのを常とする。ただし  
理論は實際の批判或は指導、變改を目的として生ずるものなるが故である。それ故に吾等は實際を見て然る後この實際  
に關して如何なる理論が生じたかを考察しなくてはならない。由來教育の目的を考察するに當つては個々の具體的實際  
から離れて抽象的一般的な時處を超越したる教育目的を論ずるゝことが多い。勿論かかる議論も必要であらうがかく  
の如き抽象的目的(例へば教育は完全人の養成を目的とする)はある時處における具體的の教育活動に對しては何等の指導

力をもたない。具體的教育を指導するものは具體的特殊的なる目的意識でなくてはならない。之こそ吾等の現實生活を  
指導する力である。

されば吾等は現代においては教育の一般的目的よりも現代人は如何に教育せらるべきかの問題即ち吾人が現に生活し  
つゝある二十世紀において、殊に吾人の祖國たる日本に於て教育は何を目的とすべきかを考ふべきである。私は常にか  
かる具體的目的論に興味をもつてゐるものであるがその理論的根據は教育の社會的性質、換言すれば各時處における一  
社會の教育は當該社會組織及び社會人の一般生活様式によつて必然的に強制せらるゝといふ事實的認識である。私は今  
之について詳説する能はなすがたゞ茲に之等の點に關するエミール・デュルケイムの所説の一端を引用しておく。

「私は茲で以上のあらゆる定義の受くべき一般的な離點に關するであらう。之等は實に、すべて世にはあらゆる人  
間に無差別に妥當する、完全な理想的な唯一の教育が存在するといふ假定から出發してゐる。理論家が定義せんま  
努めてゐるのは實にこの普通唯一の教育である。處で何よりも吾人が一度歴史を振り返るならばかかる假定を確定す  
る様なものは皆無であることを見出す。教育は時と處とに従つて限りなく異つてゐるのである。……

この最も持すべき假定は更に一般的な誤謬と結びついてゐる。若し人がかくの如くあらゆる時處の條件を抽象して  
理想的教育は如何にあるべきかを考へる事から出發するならばそれは漠然ながら教育組織それ自體の實在性を否定  
することとなる。かかる人はこの場合、時の流れにつれて徐々に組織され、他のあらゆる社會制度と緊密に關聯し  
て之等を表現するものであり従つて、社會の構造自體によるの外、他の何物によつても勝手に變へることの出來な  
い處の、教育の實際及制度の全一體を考へてゐるのではない。むしろこの際教育は純粹な概念體系の現實化された  
ものゝ様に思はれてゐる。従つてそれはたゞ一つの論理から出て來るものも考へらるゝのである。各時代の人々は  
教育を意識的に、或る決まつた目的實現の爲に組織するものゝ如く考へ、この組織が到るころにおいて同一でな  
いのは終に追求すべき目的又は之に對する手段の何れかを時の人が誤つてゐた爲であること考へてゐる。こうした立  
場からすると過去の教育は悉く全體的に或は部分的に誤つたものばかりとなる。そこで彼等はいふ。「我々はそん  
な事に關する必要はない。吾々は吾々の祖先が犯した罪孽や論理の誤りに責を持つ必要はない。吾々は過去に於て



與へられた解答に係はるべきなく、即ち過去の事實の一切を抜きにして新しく問題を自らに課さねばならない。吾々は只如何にあるべきかを問ひさへすればよい。歴史の教訓なきいふものは精々吾々をして一度犯した誤を再び繰り返さない様にする位のものである」。

だが然し、事實に於ては一定の發達段階に於ける各社會はその個人に對して一般に反抗するべきの出来ない力を以て課せらるゝ一定の教育制度を有する。各時代には一定の支配的型式があつて吾人は之に背く時必ず之を非難する意味の激しい抵抗に直面せざるを得ないのである。そしてこの型式を決定する風習や思想といふものを作り上げたのは個人としての吾々ではない。それは共同生活の所産であつて、その意味で必然性をもつてゐる。……吾人が若し教育組織の成立及びその發達の経緯を歴史的に研究するならば、之等が宗教や政治組織や科學の發達の程度等に依存してゐることを知るであらう。若し之を上述の歴史的諸因からすつかり取離してしまふならば、それは理解出来ないものになつてしまふ。一個人の反省の力のみで、個人的な思想の産物に非ざるものを改造し得るなき、消滅することがさうして出来よう。人は己の欲するがまゝのものをそこに描き得る白紙に直面してゐるのでなく、己の意のままに之を創造し破壊し改造するべきの出来ない現存の事實に直面してゐるのである。

人々が之等の事實を知るべきを學びその性質、之が基礎をなす條件等を知るに及んで初めて人は之等の事實の上に乗きかけることが出来る。……人若し單なる辨証法(思辨)によつて教育の何たるべきかを決定しようとするならば先づ教育は何なる目的を有するかを決定するべきより初めなければならぬ。だが一體教育が他の目的を持たずしてある目的を持つてゐる言ひ得る根據はどこにあるだらうか。吾人は生物に於ける呼吸や血液循環の任務を先験的に知ることは出来ない。如何なる特徴あつてか吾人は教育の任務に關して特によく之を知り得るのであるか。人は「教育は兒童を育つることを目的とせよ」とは啖らかである。……答ふるかも知れない。だが之は問題をほんの少しばかり言ひ換へただけであつて問題自體の解決ではない。それが爲にはこの「育てること」が如何なる事から成立つてゐるか、何に向つてゐるか、如何なる人生の必要に應じてゐるものなるかを言はなければならぬ。そしてこの問題に答へる爲には先づそれ(教育)が過去において何から成立ち如何なる必要に應じてゐたかを觀察するの外はない。かくて教育を名づけらるゝ事實の目的を決定する爲には歴史的考察が缺くべからざるものなるのである。

る。(ユニール・デュルケイム)——教育の目的とその任務

私が以下教育目的の歴史的考察をなさんとするのは全く以上引用せるデュルケイムの考へに同一意圖に出づるものである。

歴史的考察は文字なく記録なき原始時代に遡る。人類の歴史は約四十萬年と言ふ。この悠久なる歴史のうち吾人が記録によりて知り得る範圍は僅かに數千年に過ぎない。この記録以前の三十九萬何千年間に人類が如何なる生活を來したかは直接には知るべきが出来ない。之は先史學及び人類學、社會史學等の領域である。今この先史社會に就いて詳説する値はないが教育史的に重要な點のみをふれる。教育史的に見れば有史以前は形式的には文字による教育の行はるゝ以前。内容的には一定の機關による意識的教育の行はるゝ以前であるから、世界中で最古の文化を誇る國においても四千年より以前は先史時代である。従つて先史時代は歴史時代の數十倍(百倍に近し)の長さを有する時代であつてその間に幾多の段階がある筈である。之についてもモルガン以來多くの研究が行はれてゐるが今は之等を一括して述べることにする。

この時代の教育の第一の特質はそれが有意的具案的でないといふことである。それ故に之を自然的教育と呼ぶことも出来る。有意的具案的ではないがしかも教育的機能は明瞭に行はれてゐる。

成熟者が未成熟者に對する影響は職業的訓練と軍事的訓練と社會的情操及道德の訓練の三者に大別することが出来るであらう。第一の職業的訓練は純未開社會では未だ職業の分化行はれざるが故に一般普通の生業を幼者は長者に伴はれて山野に出づる間に自然に習得せらるべきなものが多い。即ちそこには教へんとする意志も學ばんとする意志も現はれてゐないのである。かくの如き教育の原始状態は比較的安易に自然物によつて生活した原始集團社會にしばしば見られるところである。ニューギニアのタミー族の間に二十數年間生活したスタインメッツ氏は彼等の間の教育について次の様なことを述べてゐる。

父は子供達に對しては何等の權威を持たず、むしろ時として子供の方が父達の主人の様な感さへ起ることがある……子供達に對しては服従の義務なきいふものは全く知られてゐない。大人は怒ることはあつても決して罰を與へることはない。……教へるさいふことは全く存在しない。子供はたゞ自ら覺へて行くだけである。(バルト)



今日の文明人の祖先も恐らく一度はかかる状態を通過して来たものであらう。  
 かくの如き教育の無意識状態を變じてそこに精々意識的強制的なる教育の誕生を導いた動因は他の集團との接觸、闘争集團内における生活資料獲得の困難化である。この兩原因により教育は集團社會存続の必須條件として必要になつて来たのである。

第一の原因は實質的には武術武力の訓練、形式的には意識的なる集團愛及び犧牲的服従的精神の養成になつて現はれた。第二の原因は實質的には生産技術の意識的習得となり形式的には同じく服従、勤勉、忍耐的精神の養成になつて現はれた。

即ち外敵に對する社會自體の存続の必要を、生活資料獲得の必要により、武技と生産技術、勇氣と服従等が社會によつて未成熟者に要求せらるゝに至つた。之は全く社會の爲の教育であつて意識的教育の初りは實に社會自體の存続の必須條件として生じ、従つて社會の要求に應ずる如き全き社會人を養成することを目的としてゐるのである。

かくの如き初期意識的教育の事情は今日残存せる多くの野蠻民の間に存する風習によつて窺ふことが出来る。就中上述の社會的體裁の教育として最も著しき例はイニシエーションの風習である。イニシエーションは種族により地方によつて多様の形式を持つてゐる。茲に一つの例を引けば、例へばオーストラリア土人の間に行はるゝものは男女共青春期頃に行はれ一般に禁欲生活を強制し尙齒及び犬齒を二本宛引抜かるゝ習はしが一般に行はるゝ。オーストラリアで最も著しいのはナリエンエリ族のそれであつて數日或は數ヶ月の長きに亘つて行はるゝといふ。それは先づ突然男達が少年等の處所を離つて之を拉しきり少年等の體を抜き去つて之に油を注ぐことからは初まる。それから數日の間食物を與へず又睡眠を許さない。唯水を飲ぶことのみ許さるゝ。そして六ヶ月間はほんき衣服をまきふに之を許されぬ。この期間には彼等はナルムビと稱せられて性交を禁ぜられ又多くの食物を禁ぜられてゐる。山の狩獲の獲物について禁ぜられてゐるものが二十種以上に上るこいふ。そして禁ぜらるゝのは狩し易いもので、彼等は取り難いものゝみを追ふて生活しなければならぬ。こうした禁欲生活が続いて抜きさられた體が再びある長きに伸びた時彼等は初めて一人前の人間となるのである。かかる儀式は一方に義務心服従心を養成すると共に困難なる生活、苦痛多き場合の生活に馴れしむる社會

的目的をもつたものである。禁ぜらるゝ食物が捕獲し易いものである如きも一朝社會が食物難に遇つた場合に具へんためのものである。勿論之は意識的に考へられた目的ではないが長い種族の經驗がかゝる教育方法を生ぜしめたのである。

既に最原始の状態から數段發達して族父制時代の前後にある現存の多くの野蠻人の間において團體的精神、共同友愛の精神が強烈であることは之を實見した多くの旅行者や研究者の著しく驚嘆し賞讃してゐるところである。ホツテントットの間に於ける一人が何か物を旅行者からもらつて直ちにそれを居合はすすべての人に等しく分配する、この事實はダーウィンがひきく感心した習慣である。又コルベンがホツテントット人が一人では決して食事をせず、よし自分は飢れてゐても通りがりの者を呼んでその食物を分つてのを見て非常に驚いた、そしてこう書いてゐる。

「彼等はヨーロッパ人の腐敗と不信の技術を少しも知らない。彼等はみんなお互に親切であり且つ好意をもつてゐる。ホツテントット人の最大の歡びは確かに互に食物を分かちあふことと他人の世話をすることである。……その廉潔、その貞節、之ホツテントットが世界中のすべての又は大多數の文明國民に秀でゝる點である。」

かかる賞讃はほんきあらゆる古代民族研究者のもらすところであつてクロボトキンの相互扶助論を聞いてみても多くの例を見ることが出来る。然らば野蠻人はしかく道德的であるかといふに決してそうではない。今日吾々のいふ意味で道德的ではない。之は道德以前の世界である。道をも徳をも辨へぬ家族内に圓滿な友愛生活の行はるゝのと同二である。之等の習慣は族父制、一夫一婦制と漸く個人主義時代、私有財産制時代に入らんとするに従ひ漸く個人的自我の自覺めんとする段階において尙遠き過去の全一的社會生活時代の風習の名残を止めたものと見る事が出来る。そして之等の風習は半意識的に傳習され来たつたのであつて一定の目的意識を明瞭に有した道德教育が行はれたのではない。

更にこの原始未開時代の末期において教育は新しい轉回をする。それは族父制、氏族制度の成立及び初期家族制度の發生に伴つて社會が初めて基本社會と第二社會との二重性を有することとなり、従つて教育においても漸次この二重性を見るに至るのである。即ち教育は等しく社會存続の爲に行はるゝ全體の爲の教育であるけれども教育の中心は次第に族父又は家長に移つて来る。そして之が更に發達すれば家庭教育となる。そしてそこには家長權の支配が生ずるが故に教育上初めて權威による教育が、子女の教育をその氏族又は家庭の名譽と關係せしむる考へが起つて来る。この段



階では未だ教育目的の二重性は現はれないが更に家族制度が固定し私有財産制が固定するに初めて家の爲の教育が社會の爲の教育より分化して二重性が現はれるが之はむしろ次の時代に屬する。

世界に現存する古代史の文献中でこの時代の教育を物語つてゐる最も著しいものはホーマーの二詩篇、ローマの史家タキツスのゲルマニカであらう。

ホーマーによつて物語られてゐる社會は族父制家族の時代である。そこでは族父又は家長は權威をもつてその子弟の教育を行はんとしてゐる。そして更に消極的に服従が強ひらるゝのみならず積極的に族父に對する尊敬が要求される。この尊敬は神に對する尊敬と殆んど同一視せられてゐる。そして母親に對する尊敬が父親に對するにまさるゝ。かくて父はベネローベに對するアレマツクの關係に之を見るこゝが出来ることが等しく母權制の消失を物語るものである。かくて父權制が成立するに共に教育は父權の支配の下にその家の名譽の爲に社會人を養成することを目的とするに至つた。ここに家族的なる教育があつてもその目的は尙基本社會の要求、理想の一元によつて決定せられてゐるのである。

ホメリック時代に武勇が教育理想の主たるものなりしが如きも又社會自體の要求に應ずるものである。タキツス時代のゲルマン族も又ほ同様の社會状態にあつた。そしてそこでは兒童は家長に従つて武勇、忍耐、勇氣を養ひ狩獵と戰爭に必要な技術を習得したのである。かくして自然社會の末期にあつては父權制の成立、第二次社會の成立によつて社會へまでの教育は全社會に家族といふ二つの舞臺で行はるゝ様になつた。之れ教育の第一次の分化である。

しかしながらこの社會はすでに私有財産制の發生時代であり、階級制度の成立時代である。すでにホーマー時代においてもそこには先住民の征服による貴族と奴隸の分立が一社會内に發生してゐる。ペルシヤ、インド、メキシコ等の未開時代においても明らかに階級の分化が存してゐる。(吉田氏西洋教育史概況)それ故にこの時期は次の貴族社會への過渡期と見ることも出来る。

貴族社會といふのは貴族、自由民、半自由民、奴隸といふ様な階級制度から成立した社會であつて、經濟的には農産經濟の時代であり、大體自給經濟の行はれた時代である。そして文化は都市に集中され、一都市を中心として周圍に農村を連へた都市國家をその典型的社會とする時代である。

社會意識の點より社へばこの時代には初めて貴族を中心とする國家形態が現はれ之が他の國家と對立するが故に國家の中心意識の點には強烈な國家意識が現はるゝこゝがある。しかしそれは多く中心都市における貴族自由民の中に限られたる社會意識である。又この社會においては家族制度が確立し、私有財産制が確立するが故に社會は前の未分化統一の状態から分化の状態に入り、初めて個人的自我の目覺むる時代である。

尤も貴族社會と言つてもそれは極めて長い時期に亘りその間種々の事情によつて以上の特質も色々に變化するが典型的貴族社會は凡そ上の様な特質を持つ。

この時代は大體西洋でいへばギリシア、ローマの時代、我國では上古より平安朝末期までの時代と見るこゝが出来る。以下この時代における教育目的を概観しよう。

この社會の教育の特質の第一はかなり明確なる目的意識の下に社會的教育が行はれたこゝである。社會生活の複雑化と社會の交渉の増加とは在來の無意識的教育のみでは社會の存続が困難となり、そこに意識の覺醒が生じた。従つてそれは先づ社會自體の必要より生じたと言ひ得る。かゝるが故に意識的教育の第一歩はその社會維持に不可欠なる軍事的社會教育及び實務的社會教育である。外敵の侵入又は被征服民の反逆の危險に導かれたる社會では軍事的教育が中心となり、社會内における人口増加その他の原因による生活困難の社會においては實務的教育が中心となる。この實際的教育といふことは意識的教育の原始的様相であつて、多くの貴族社會に行はるゝ人文的修飾的教育の發生は一般的には遙かに後に至つて派生せらるゝものでその原因をなすものは社會の安定、有階級の確立、經濟生活の向上等である。西洋教育史においてスパルタの教育は第一の形式の模範的なものであり、ローマのそれは第二の形態、アテネの教育は第三の形態を代表するこゝが見ることが出来る。スパルタ、ローマでは上述の社會的要求が存してゐる各々に應じた教育が行はれたがアテネでは之に反して著しく人文的・非實際的教育が行はれた。之は何によるか。蓋しアテネに於てもその意識的教育の初期はスパルタとほゞ同様の形態であつたであらう。ソロン(六四〇—五五八)の新法によつて傳へらるるアテネの教育制度といへばその根本は鐵腕的軍事的社會教育であつた。唯スパルタに比して五世紀頃すでに人文的色彩が強く現はれてゐるこゝにすぎぬ。しかもそれはアテネの社會がスパルタの社會に比して遙かに安定な社會であつたこゝ土地の生産力において又對外貿易において遙かに有利であつたこゝによつて説明することが出来る。



支那上代における意識的教育の内容たる六藝(禮、樂、射、御、書、數)の如きも周代において既に純人文的教化となり朱子の如きも之を禮樂射御書數之文と言つてゐるが、この内射御は軍事及び生活技術であり、書數は實務である。この二方面こそ支那における意識的教育初期の内容を示すものであらう。周代に入つてはすでに有閑貴族の成立によつて之が閑人の閑事業化されたのである。そしてその末流が唐代になつて比較的安定せる社會状態にあつた我國に移されて奈良朝、王朝の貴族教育となつたのである。

かくの如く初期意識的教育は全くその社會自體の存在の必要より起り、社會の目的に合する人の養成が教育の目的であつた。この事は教育の基本的事實である。そしてこの教育が轉じて修飾的教育なるのは全く社會的事情によるのであつて社會が一時安定を保ち、前の緊急必要事が一時薄らぐ時に起るのであつて、丁度戰勝のあきに起る一時的奢侈の如きものである。尤も今日ではこの種の修飾的な教育理想も永続的に一部の人の間に考へられてゐるが、かかる教育は社會的機能としての教育の本來の面目ではない。

かくの如く意識的教育の初期は社會人の養成を目的としたものであつたが、前代の終において述べた様にすでにこの時代には自我は社會我と個我とに分化してゐる。従つて社會我強調の必要が薄らぐとそこに個人的自我意識が強くなり現はれて来る。之を教育の方面でいへば個人主義的教育の誕生である。前には家に於ける教育はあつても家の爲の教育はないうといつたが今や、家の爲の教育、個人的幸福を唯一の目的とする教育が行はるゝに至る。その最も著しい例はギリシア末期の教育、ローマ末期の教育等である。

ギリシアにおいては都市國家の崩壊と經濟生活の向上と外來思想の移入とは在來の傳統的公民的精神に對して個人主義思想の發生を促した。その理論的代表者はプロタゴラスを祖とする所謂ソフィスト一派の哲學者である。彼等は個我の權利を主張し、社會に對する個人の優越を説いた。かくしてギリシアには傳統思想と新思想の對立矛盾が起つた。そして之を止揚せんが努力したのがソクラテース一門の哲學者である。ソクラテース及びプラトニー・アリストトールの哲學的努力はこの兩相反する社會思想を高い立場より止揚して、公民思想と個人思想の兩者に正しい位置を與ふることを中心とするものである。それ故に彼等の教育理論も又同様の使命を持つたものであつた。この事は春秋戰國時代の世相と之を背景として起つた孔門の教育哲學においても同様である。教育理論の發生はこの時代の一特色であるがそれは多

くは上述の前提を根本前提としてゐる。

そしてその結論は常に絕對個人主義の否定であつて教育は社會への意志教育を基本とし社會理想の陶冶を核心とするられた。例へばギリシアのプラトニーの教育論について之を見るにプラトニーは教育作用を以て全く社會的事業と考へ、教育は個人の性能に應じて個人を社會の三階級の何れかに適する様に育成し、かくて個人における徳と社會における正義とを並び得せしむることを目的とするを認めてゐる。即ちそれは個人の完成が直ちに社會の完成となる境地である。それ故にプラトニーは又國家論中で、

吾々は各々自己の天性に最も適せる道に己の一生を捧ぐべきである。即ちそれは人生において各自の獲得の善を完成する所以である。かくして吾人は自己にまつて最高のものを得るが共に社會に對して最善を盡すこととなるであらう。

と述べてゐる。プラトニーのこの思想は二十世紀に入つてナトルプによつて現代化されてナトルプの社會的教育思想の背景的思想をなしたものであるが實に古代における教育目的論の典型的表現といつて可い。が、更にこの時期における教育目的論として注目すべきものは政教一致の思想である。政教一致思想とは政治と教育は本來一なるもの、分離すべからざるものであるといふ思想である。政治を以て國民教化、國民進歩の事業なりとし政治即教育、教育即政治とす。それ故に治者、王者は即ち國民教化の統率者であり、否むしる偉大なる國民の教育者にして初めて治者たり得るのである。東洋の語に「政教一致」を言ひ、西洋の語に、Philosopher King (フイロソフナーは聖賢の義)を言ふもの、これである。かかる思想は支那においては古くよりあつた。支那には古くより道徳國家の思想がある。堯舜に堯の治世を述べ

て、  
克明俊德。以親九族。九族既睦。平章百姓。百姓昭明。協和萬邦。黎民於變時雍。  
言へるは明らかに道徳國家の理想を託言せるものである。かく支那の道徳國家は帝王自ら至善に居り、以て國民を和平し之を善く導くを以て理想とする。

それ故に政は正なりといふ。説文に「政。正也」とあるを初めとして易の象傳に「能以衆正。可謂王矣」といひ、左



傳桓公二年に「政。以正民」さいへることを告ぐそれである。論語に

子路問君子。子曰。修己以敬。人曰。如新而已乎。曰。修己以安人。曰。如新而已乎。曰。修己以安百姓。修己以安百姓。堯舜其病諸。(憲問篇)

さいへる又政教一致の理想を示すものである。

かゝる政教一致思想は又ギリシアにおいて見ることも出来る。プラトンは國家論において之を論じてゐる。プラトーンによれば「市民生活が必要なのは唯、之によつてのみ人生において徳が保たれ高められ得るからであつて」この目的を除けば市民生活は無意味なものとなる。「従つて市民生活の使命は市民を徳にまで教育することに存する。」「物的満足のみを目標とせるものは國家の名に値しない」のである。かくて

「あらゆる健全なる政治の第一條件は哲學の支配、換言すれば哲學者の統治である。」  
かくの如き道徳國家の思想、従つて教育王國の思想は又アリストートルに於ても見ることも出来る。

以上述ぶるところによつて貴族的社會の教育目的を概観するに、この社會に於ては個人的利益、幸福を目的とせる教育や、修飾的なる教養も行はれたけれども、最も根本的なところには社會の爲の社會人の教育といふことが行はれ又理論として現はれて来たことが出来る。

社會の發達を類型的に見るならば貴族的社會の次に来るものは封建的社會であらう。封建的社會はその社會組織が武士階級を中心とせる封建組織である點を第一の特徴とする。こゝでは前の貴族は社會の支配階級を武士階級のために奪はれた。今や武士階級は社會の支配階級として社會の最上位を占むる。そしてその下には農工商等が隷屬して嚴密な階級差別が行はる。經濟的には農業經濟の時代であり、自給經濟を中心とし次第に交換經濟の發達して来る時代である。この時代に包括されるものは西洋では西ローマの滅亡(四七六年)から文藝復興まで又は産業革命まであり、日本では大體鎌倉時代より徳川時代までである。

この期の教育の第一の特色はそれが武士階級を中心として行はれ武士的精神、即ち西洋では chivalry の精神日本では武士道といふ如き社會的職性的精神の養成を主目的としたことである。之等の教育は當初は全く社會的必要より起つたが、やがて武士階級の權威が固定し社會が安定するに至つて實際の必要を離れて上流階級の修養として行はるゝに至

つた。封建社會は強き統一的精神を必要とする場合が多く中心的なる統制原理に向つて武士の精神が集中するゝ必要があつた。その爲に教育に於て統一の方面が重視されて個別的方面が奪はれるゝ傾向があつた。之やがてこの時代の末期に個性解放の聲が大いに揚つた所以である。その他この時代の教育の特色としては宗教的精神の養成に重きを置いたこと、實務的、功利的教育の輕視せられたことなきをあげることも出来るが之等は皆當時の社會事情が然らしめたのである。今は之等の點を詳説することを略して、この中世封建社會の崩壊と共に生じた近代社會の特質とその教育目的を考察することにしよう。

### 近代 國家 社會

近代國家社會は政治的にはフランス革命を紀元としてそれ以後に至つて初めて完全な國家形態を作り、又經濟的には英國の産業革命以來發達した大工業生産を中心とする近世資本主義經濟組織の完成によつて全き姿を示すに至つたのであるが、之に至るまでには西洋では長い間、思想上の新運動が續いた。それは十四世紀末イタリに發生したルネッサンス運動に端を發し十六世紀の宗教改革、十七世紀の啓蒙運動と相連して茲に中世の傳統を破り新しき近代的精神を生むに至つた。之等の運動はすべて中世的なるものに對する反抗であり、横暴にして腐敗せるキリスト教權及び之に阿る神學哲學、傳統的特權生活によつて固定し連綿性を失へる封建的專制政治、傳統に捉はれて自由なる研究を失へる中世的學問、等に對する新しき立場の宣言であつた。そして之等の近世初期の新思潮を一貫せる根本的なものは經驗的態度と個人主義的傾向との二者であつた。この二つの原理はあらゆる方面に様々の形態の下に現はれた。帝王神權説に對する社會契約説の勃興は經驗的態度の政治に現はれたもの、之と個人思想たる、自由平等の思想とは相俟つて終にアメリカの獨立、フランス大革命の二人事件を導いたのである。科學の方面に現はれては自然科學の勃興となり藝術の方面にあつては個性主義、自然主義となつて現はれた。

之等の經驗的傾向と個人的傾向とは當時の行き詰まれる中世社會に新しき更生の生命を與ふるためには不可缺のものであつた。それは實に社會自體の再生の反映である。しかるに之等の運動の結果出來上つたものは何であるかといふにそれは即ち強大なる近世國家の對立であり、國際的經濟競争の世界である。それは一面に個人主義的經濟組織による強



現なる個人的生存競争の上に成立する社会であると共に徳意志國家主義的列國對立による強列なる團結的團體競争の上に成立する社会である。近代社会のこの二つの特質はやがて近代における二つの思想傾向、即ち個人主義的傾向と集團的社会的傾向との二重性を將來するに至つた。この事柄は現代における教育目的論の趨勢を理會する上に重大な意義を有するものである。

### 第二節 現代に於ける教育目的論の趨勢

グロースワルド大學の教授モークはその著「現代教育學の根本問題」において現代教育の主要傾向を論じてゐるがその一節に於て「個人と社会との關係は現代における全文化の重大問題である。それは現代においては單なる抽象論に非ずして各個人に具體的に迫つて來る問題であつて各人の解答を求めてゐる問題である。各個人は多くの種類の集團のうち生きてゐる。彼はたゞに國家といふ偉大なる社会に屬してゐるのみでなく、ある利益社会に屬し、ある階級に屬し、ある職業社会に屬し、ある黨派に屬する等々尙多くの社会に参加してゐる。大多數の人々は我々が決してたゞ獨り立てるものでなく、孤立し得るものでなくして、實に多くの社会に幾干とも知れぬきづなを以て結びつけられてゐる事を現代において初めて自覺するに至つたのである。實に社会が權力を得て、個人は恰も、従者の如く、又社会の道具の如くに見ゆる。若し個人が社会の目的に自らを全く従屬させ、その社会に己の理想と目的とが具現されてゐるのを認め得て自己を支配する社会の忠實なる一員を感じ得るならば幸である。プラトールが國家論において個人と社会との理想的調和を説いたのはかゝる意味に於てつあつた。しかし經驗の世界では個人は社会の力を強制なりと感じ、社会に對抗して自己の自由なる個人性の權利を主張することもあり得る。かゝる場合個人は社会に對抗するものとなる。そして若し個人が社会生活を支配せる觀念を矛盾せる自己の個人的權利を正しいと信じて擁護し、又は之を悉くは己の時代を越へての、遙かなる高き理想への戦ひとするならば、この對抗は益々甚しくなり絶對的なものとなるであらう。しかもこの戦ひにおいては彼が敗るゝ。彼は社会の力に對抗するにはあまりに弱いのである。(註中世末の殉教者、ブルノー)かくして茲に社会とは一體何であるか、そしてそれは個人に對して如何なる權利を有するかの問題及び、個人はそれ自體として

は何であるか、それは社会と如何なる關係に立たなければならぬかの問題が起る。そしてこの問題は教育の目的論の問題に對して重大な意義を持つ。個人は獨立、自由なる個人として教育せらるべきか、或は何よりも先づ社会の一員として育てらるべきか、この問題に對する解答は教育の根本的方向の分立となるものである。』(註論)更に此を以て「現代の如く、生活と文化のあらゆる領域において改造と動搖との著しい時代においては個人と社会との争闘及び兩者の利害の衝突は益々甚しくなる。かゝる社会においては個人は自身自身で考へ、生存競争場裡に自己を主張しなければならぬ。然らざれば彼は社会の激流に盲目的に押し流されてしまふであらう。同時に社会は個人の利己的目的の爲に個人に利用されその單なる道具とならぬ爲には社会の權力と獨立性を擁護しなければならぬ。かくてかゝる時代に於ては個人と社会との關係は最も複雑であり、重大であつて、兩者共にその優位を主張することは明らかである。かくて現代においては個人主義的傾向と社会主義的傾向とが共に顯著なるのである。』(註述べてゐる。

モークのこの論述はよく現代社会の根本傾向を把握してゐる。現代は前節の終に述べた様な社会組織を背景にして個人への努力と社会への努力とが相對立せる時代である。人類は現代において初めて自己及び社会を自覺し、その自覺の上はこの矛盾を解決すべき課題を與へられてゐるのである。されば現代の教育目的論はこの個人的思潮と社会的思潮との對立、及びこの對立の止揚への努力と見るべきが出来る。個人的教育學の徒は教育の目的を彼獨自の個性の完成に見出し、社会的教育學の徒は社会への教育の必要を力説する。しかしてこの兩者を止揚せんとする最近の教育學的努力は之を人格的立場と文化的立場とに二分することが出来るであらう。人格的立場に立つものは人格とふ概念によつて個人と社会の對立を統一せんとし文化的立場に立つものは文化哲學的立場より文化の本質を明らかにし、文化及び個性の新しい概念によつて之を止揚せんとしてゐる。以下この對立及び止揚への努力を概観するであらう。

#### 個人的思潮

カトリック教の窮乏な信條と嚴格的な組織及び封建制度の政治的壓迫とに對する反抗は當然自我の自由なる發揮の主張となつて現はれた。更に經濟生活に於ては殖民地の開發、貿易の發達に伴ひ從來の特權階級保護の爲の保護干渉的經濟に代ふるに自由競争的經濟の必要の提唱となつた。かくして生れたものは政治及び經濟の兩方面における個人的自由



主義運動である。そしてこの運動の結果生じたものは民衆各個人の自由契約のモットーによる民主的立憲政治と各個人の利己心を基礎とせる近世資本主義経済組織とである。自由、平等、友愛をモットーとした佛蘭革命は前者の代表的表現であり、功利主義哲學に即せる英國の正統經濟學及びその背景たり、歸結たる産業革命は後者の典型的表現であつた。かくの如き政治、經濟上の傾向はやがて一般思想界を支配するに至り、十八世紀及十九世紀は文化のあらゆる方面において個人主義的思潮の瀾漫せる時代であつた。この風潮を教育の方面において最初に代表せるものは「社會契約論」の一著に於てフランス革命の思想的指導者となつたジャン・ジャック・ルソーである。ルソーは社會契約論において自由主義的主張を「エミール」一巻において教育論の上に現はしてゐる。ルソーは「エミール」の第一巻において自己の根本的立場をかなり明瞭に示してゐる。そのうちで彼の自然人の概念及び個人的自由主義思想の面目を最もよく示す一節を次に引用しておく。

自然人はすべて自己の爲に生きる。彼は數の單位であり絕對的一全一體であつて己自身或は己の同類にのみ係はる。然るに市民(Homme Citoyen)は分母たる社會に依存する分子であつて、その價值は全體即ち社會的團體との關係によつてきまる。所謂善き社會制度といふのは最もよく人間の自然性を傷つけ、(Destructive)個人の絕對的存在を奪つて之に相對的のそれを與へ、その自我をば共同的團體の裡に消滅させるものである。かくて各個人はもはや己を一個と考へず全體の一部分と考へ、全體の中においてのみ物事を感得するのみとなる。……(茲にギリシア、ローマの市民的精神の例を引く)かゝる社會に於て體面を保ち獨立を保つ爲には大勢に順じて行動し、己の加盟すべき黨の爲に生き、黨を最高のものと信じ常に之に従はなければならぬ。私はこの不可思議について人々に問ひたい。かゝる人は人であるか、市民であるか。同時に人であり、市民である爲には一體如何に振舞つたらうであらうか。この必然的に相反せる對象よりして、反對せる二つの組織が生ずる。一は公民的共同的のそれ、他は個人的家庭的のそれである。

若し諸君が公民的教育をせらんと欲するならばプラトリーの「國家」を讀まれよ。この書は善物を表題のみで判斷する人達の考へる様に政治學の著述ではない。之は實に人類が著した最もうるはしき教育論である。人々は空想の國に走らんとする時、先づプラトリーの國家組織を指摘する。しかしリクルグスが若し彼の國家組織を

筆で記しただけに止めたならば、それはもつとく、空想的なものであつたらう。プラトリーは人の心を清くするに止まつたがリクルグスはそれを不自然なものとした。(Destructive)  
公民的組織は今日すでに存在しない。尙今後はや存在し得ないであらう。何となればすでに祖國の存しないころに市民の存することはあり得ないから。この二つの言葉即ち「祖國」「市民」といふ語は近代語より抹殺せらるべき言葉である。

ルソーの思想には多くの矛盾せる論理を含んでゐるが以上引用せるところのみによつて之を見ればルソーは絕對的個人主義的立場に立ち無政府主義的社會を希求せるものと如くである。そして之は又近代國家成立前期における人心の趨向の一面を代表せるものである。かくしてルソーは自然人の教育を主張し、自由なる個人性の發展を求めて終に消極的的教育論を唱ふるに至つた。

ルソーの個人的自由主義の思想は爾來教育思想の根柢を流るゝ近代教育の基調となり、その影響の下に多くの偉大な教育者を出したが(パセドウ、ザルツマン、ペスタロッチ、シュライエルマツヘル)十八世紀末より十九世紀初頭において個性の問題が重視せらるゝに至つた。茲では個性は特殊的、個有的のものに見られ、他人と共通のならざるものに見られた。フリードリッヒ・シュレーゲルは、「各人は喜ばしき確信をもつて、個人的のやり方で皆己の道を進む。」と言つてゐる。十九世紀においては個人主義は愈々力強く主張された。個體はそのまゝのものとして價值ありせられその開發と完成とは一般的法則によるべきでなく個人的方法によつて達せらるべきであるせられた。この傾向を哲學的に表現したものがフリードリッヒ・ニーチエである。

ニーチエの思想は普通に個人主義英雄主義の名で呼びなされてゐるが、等しく個人主義といつてもそれには様々の意味がある。その最も通俗的な意味はそれが利己主義と同義に解せらるゝ場合である。利己主義は自己の快樂や幸福を最大關心事とする。しかもその快樂幸福はリップスの指摘した様に非人格的な物的所有より來るものである。ニーチエは果してかゝる意味の個人主義者であつたか。彼はツアラッストラにおいて明らかに我欲 Selbstbehauptung を主張してゐる。しかしながら、彼は決して快樂主義者ではなかつた。

「高貴なる感じ方は我等が單に存在の享樂者であることを禁止するところのものである。それは快樂主義に反抗







個人主義的傾向は教育においてはルソーにおいてすでにそうであつた様に必然的に自然主義と結合する。尤もルソーにおいては自然の語は経験的現實の意味の外に理想的價値の義にも取られて曖昧な點があつたが、この個人主義における自然主義的傾向は十九世紀末から二十世紀初頭にかけて北歐の偉人エレン・ケイ女史及びその衣鉢をつけるドイツのルドウィヒ・グアルツトによつて強調されるに至つた。エレン・ケイはルソー及びニーチエの思想をダーウイン・スペンサーに端を發した自然科学的發生學と結合したのであつて、彼は進化論の見地を教育に適用し之によつて自己の個人主義に科學的基礎を與へんしたのであつて彼によつて、代表される現代教育界の個人主義はかゝる自然主義的傾向を主とせざるものである。

個人主義的教育學は兒童の個人性を焦點におき、その展開を以てあらゆる教育的活動の目的と見る。茲に於ては個人は哲學的乃至は倫理的なる成果と見られず、むしろ經驗的自然的所與<sup>ソグナ</sup>と見らるゝ。かゝる意味において生得的なる個人的素質の價値が強調されるのである。恰も個性の芽が初から存在してゐて、それは植物の様にたゞ自由に伸びさへすればいゝと考へられてゐる。各個人は生得的に各自の特殊性と獨特の合法則性を持つてゐて、之をたゞ妨げずに發展させることが第一義であるを考へる。即ちこゝにルソーがエミールの開卷第一に述べてゐる様な性質、即ち人性は本來善であつて惡はたゞ後天的に齎らさるゝものさなす樂天的人性論が支配してゐる。かくして個人的特殊性に對する教育的侵入が疑ひの目を以て見られルソー流の消極教育が再現する。エレン・ケイは言ふ。

兒童固有の本性を抑壓し、他の者の本性を以て之に代へんすることは常に教育的犯罪である。

父母がその子に對して法則を規定して之を課するの權利を有せざるは恰も彼等が天に懸れる星辰にある軌道を命ずる能はざるに一般である。

と斷言し更に

かくて人は終に、教育の最大詭訣は教育しないといふことに存するを悟るであらう。……靜かに、そして徐々に自然をして自ら行はしめ、そしてたゞ之を圍める環境が自然の營みを支持する様を眺むること、之こそ教育であるといふ様な建設的言辭を述ぶるに至つた。

茲に至つて個人主義が一の明らかなる誤謬に陥れるとは前章本能を論ずる處に述べし人性論によつて明らかである。個人主義はそれが社會國家を否定する立場をこる時それは人間生活の根本義にもこり、それが自然主義的個性論によつて生得的に完全なる素質の内在を説くに至つては心理學的事實に反する。されば絕對的個人主義は到底正當なる立場として認容せられ得ざるものである。それが存在の價値を有するはそれが素質の個人差研究に對する導火となること、眞の個性即ち價値の光に照されたる人格的個性論を生む契機となれる點にある。この誤れる人性論、社會論は一面に於てウイアルヘルム・シュタルン等の心理學者によつて心理學的に斥けられて新しい個性觀となり、他面ナトルプその他の哲學者によつて批判せられて正しい社會觀となつた。

心理學的に見れば人間は決して生得的に固定せる、内容的に決定せられた性質や能力をもつものではない。生得的に存在するものは單なる傾向にすぎないものである。傾向といふのは内容的に決定されてゐる實在でなく、たゞ傾向又は可能性として存するものであり従つてそれが實現するか否かは後の問題として残されてゐるものである。かゝる傾向の概念を最も明瞭に主張したのがウイアルヘルム・シュタルンである。彼によれば「傾向といふのは決して物質的な力の様に内容的に固定せる能力に非ずして、實に人格の概念を目的論的に定義したものである。」傾向は決して確立せる性質ではない。それは實現の内容を有しない單なる可能態であり、決定せる目的を有せざる、單なる目的を迫り得る可能性である。従つてそれは未成のものであり、如何様の内容をも持ち得る可能性である。従つてそれは之を完成せしめ之に内容を與ふるものを必要とする。シュタルンはこの外的要素を特にコンフェルゲンツと呼んでゐるが、それは略々環境の語と同義に解してよからう。この内外の兩要素の相互作用によつて初めて充實せる人格内容が出來るのである。

かくの如くシュタルンの傾向なるものは一の價値實現の可能性であつて外的の要素によつてそれが實現にまでもたらされてそこに人格を形成するのである。この點はシュタルンの人格的教育論の根據であつてかく見るこゝによつて初めて陶冶の可能、従つて教育の可能が是認されるのである。シュタルンはいふ「傾向はそれ自身人格的行爲の原因たるのみでなく、又實に人格的行爲の結果である。従つてそれは生涯を通じて不變のものでなく陶冶し得るものであり可塑的のものである。」かくてシュタルンによつて自然主義的個人主義の人性論における獨斷的假定は打破された。生れたまゝの兒童は決して一の個性ではない。その傾向が内容を與へられ價値に向けらるゝこゝによつて、それはやがて個



性にまで育て上げらるべきものである。そしてこの働をなすものが教育作用である。児童はその自然性の自然のままの伸長に對する妨害を遠ざけるさいふのみに止まる所謂消極的教育によつては決して個性的な人に育ち上るものではない。児童の性格に働きかける様な課題を成し遂ぐる爲に力むるこゝによつて初めて個性的な人となり得るのである。

かゝる過程を経て自發的個人性を以て教育の目的となす考へは否定せられ、價值を求むるものとしての統一體たる個人、即ち人格を以て之に置き代ふるに至つた。シュテランは自己の世界觀なり教育觀なりを自ら人格主義と呼んだ。彼によれば人格とは部分的に多であるに拘らず、獨特な仕方でも獨特な價值によつて統一せられたものである。従つてそれは部分的の働きにおいて多様であるに拘らず、統一的な、目的を追求して止まざる獨立性を示すのである。即ちシュテランによれば人格の概念には多様の統一目的活動と特殊性との三特性があるこゝとなる。そして個人性も人格との相違は特に第二の價值的、目的論的な點に於て著しい。そしてこの様な考へはやがて哲學的な見地と結合して行く契機を含んでゐる。この事はシュテランに於てすでにさうであつてシュテランの思想はその根柢において一の形而上學だと言はるゝ。價值的に見れば個人の追求し實現する價值はより高い價值體系を豫想し、又この價值體系を究極において目指す各人格の活動は決して孤立的なものではあり得ない。シュテランはより高い全體にまで人間の人格が結合さるゝこゝによつてのみ初めて人格の意味の全きこゝを力説してゐる。曰く、

誠に、私は自己であると同時にある家族の一員であり、ある民族の一員であり、人類の一員であり又、神性の一員である。誠に一見我に何の拘りもなき他人の自我(他我)が私の自我を完成せしめ、向上せしむるのである。誠に客觀價值は私に只盲目的な服従を求むるのでなく私の自我の自發的な承認と義務による自由なる行爲によつて高めらるゝのである。かくて私は一の小宇宙であつて、意においては自己の目的と他人の目的との對立は存しないのである。

かくて人格の概念は社會の概念と密接に關係して来る。個人は他人と共に共通の目的王國に屬し互にこの目的の實現の爲に影響しあひ助けあふこゝによつて初めて眞の自我たり人格たり得るこゝを思想にはすでに個人主義的色彩は認め難い。それが社會の概念より出發せずして個人又は個性より出發したさいふ意味によつて之を個人的立場の流を汲むものとなすのみであつて、その本質においては既に個人的立場と社會的立場との統一を示指せるものである。そしてこの

統一は同じ人格の概念によつてオイケンその他によつて強く主張さるゝに至つたが之等の點については後に述ぶるこゝろがあらう。

要するに個人主義の思潮はそれが純自然主義に立脚する限り心理的にも社會的にも到底満足なる教育觀とはなり得ないこゝ上述の通りである。そしてこの個人主義はやがて價值的に轉向されて人格概念に達したのであるがそれはやがて統一的立場への接近であるが故に吾人は遂にこの傾向の展開を迫る前に暫く翻つて個人的立場と對立せる社會的立場を概観しなければならぬ。

### 社會的思潮

社會的立場に立つものは、個人に非ずして社會を以て絕對的價值を有するものとなし、教育は根本的又は第一義的に社會への教育であるとなす。そしてかゝる立場に見つ哲學的考察に基礎をおく教育觀を一般に社會的教育學と呼んでゐるのである。社會的教育學の名は現代教育界の流行語であるが、それは歴史的考察において述べた様に決して現代特有の現象ではない。只現代においては一面個人主義の勃興に刺戟せられ、他面社會的統一の必要を背景にして特にこの思想が理論的に深刻に主張され論議さるゝに至つたのである。この事情はプラトリーの生存した時代によく似てゐる。さればこそプラトリーの國家論は古代に於ける典型的社會教育論といはるゝまでに、この傾向を力説したのである。プラトリーは實に社會的教育學の先達であるが近世においてはそれはベスタロッチによつて先づ實踐的に又思想的に主張され、更にシュライエムマツヘル、フイヒテの二人によつて深められた。そして之等の思想家に共通な點はそれが哲學的基礎に立ち理想的社會の憧憬を以て貫かれてゐる点である。彼等の重んずるものは不完全さや缺點に満ちた現實の社會形態ではなく、實に社會の倫理的理念である。教育の目的となるのは各々の現實の社會そのものではなくして、かゝる理想的社會である。されば嚴密にいへば自然的個人主義に對立する現實社會の無條件の肯定に基く現實的社會への無差別的從屬の要求及び絕對差別的個人主義に對立する絕對無差別的社會性の要求は現實的社會の通俗的思想としては存在しても教育學説としては現はれては來なかつたと言ひ得る。社會的教育學の思想は初よりして、理想的社會の理念を指導原理としたものであり、従つてそこに個人の自律的自由活動を容れ得る餘地を存してゐるのであつて、むしろ價值觀によつ



て轉回せられたる後の個人主義即ち新しき個性教育論と相對應するものと言ふべきである。

現代においてこの哲學的社會教育論を代表するものは先年物故したマールブルヒ學派の哲學者パウル・ナトルプである。ナトルプの理想的社會教育學は明らかに哲學的基礎の上に立てるものである。ナトルプは晩年彼が最後の著作において自己の學說を社會的理想主義の名によつて呼んでゐる。そして之を説明して次の様に述べてゐる。

この語の意味は理念と社會との二者が尙人間性のうちに存續すべきであるならば理念は社會に見出され社會は理念のうちに見出されなければならない。

ナトルプの理論の出発點は理念であつて一時的な現實ではない。理念は與へられたるものではなく、課せられたるもの、求められたるもの、我等の向ふべきものであり、それは無限の課題であり、完全に實現せられ得ることのないものであつて、我等は只歩一歩之に近づき得るのみである。かくの如く現實界に存しない理念、即ちあるべきもの、一目的、一の到達點を示す理念は之等の目的に向つて努力するもの、即ち人間の意志と必然的に關係をもつ。ナトルプによれば意志とは目的の定立、理念の決定に外ならぬ。この意味における意志は教育の中心をなすものであり、教育は何よりも先づ意志の教育である。ナトルプの主旨「社會的教育學」に彼が「社會の基礎に立てる意志教育の理論」で副題をつけたのはこの意味に於てである。それは決して之以外の領域例へば知的方面、美的方面の教育を否定するものではないが理念を主眼として考察すれば意志教育が第一義なるのである。

かくの如き立場よりする時は個人と社會との關係は如何になるであらうか、そして又教育の目的は奈邊に求めらるべきであらうか。ナトルプに於ては社會の理念は何物にもまして根本的なものであつて之に比すれば個人はその獨立の價値を失ふ如くである。人間は初めから彼の人たるの諸性能を具へて、社會に入り込むのではなく、却つて社會なしにはも／＼人間となり得ないものである。この事は生物學的にも言ひ得ることであるがナトルプは更に進んで個人と社會の關係を認識論的に考察してゐる。人間の意識はその種々の段階において、殊に自我意識は社會によつて制約されるものである。

他人の意識と對立し、積極的に之と關係する事なくんば自我意識はあり得ない。意識と意識とが互に對抗する事實を多く経験するに非ずんば又一が他を批判する事を経験するに非ずんば、自衛も自己批判もあり得ない。

されど之だけでは未だ個人と社會との關係の説明は不充分である。之だけでは未だ個人と社會との物理的乃至心理的關係と、概念と理念との論理的關係の別も明らかでない。殊にナトルプは「單獨の個人といふが如きものは物理學者のいふ原子の様なもので一の抽象概念である」と言つてゐるが之は一面において物理學者の反對を買ふかも知れない。共に他面、個人を原子と見る考へは社會として安當を缺く點があらう。かく見れば個人の具體的有機的生活體を以て一の抽象にすぎずまなすこととなる。絕對獨立の個人を主張するは一種の空想であるかも知れないが、それだから言つて現實の個人を以てたゞそれと社會内にあつて初めてその生命を保ち得るから言つて、之を抽象物と言ふことは不當であらう。

ナトルプはこの問題を更に社會的理想主義の立場から解決しようとして試みてゐる。そして個人と社會との關係をば相關關係以上により緊密に決定しようとしてゐるが茲でも社會に重點をおく彼の根本傾向が顯著である。個人と社會との關係を個別と普遍との關係の一つの場合とみなすことによつて彼はこの關係を論理的に規定して、個別は純論理的意味に於ては究極において法則的一般者に從屬するものとしてゐる。要するに單に理論的認識の世界についていへば個別者は一般者即ち法則的なるものに從屬すべきもので一般者と並んで、又之と離れて獨立性を主張し得ざるものである。

かくの如き考へは一面的な考へ方に過ぎるこの非難をまぬかれないがナトルプは純理論的立場より實踐的立場に移つてそこに個別者の積極的意義を認めてゐる。實踐の世界に於ては個別者は理想的目的即ち理念への無限の向上の道において到達し得た各段階において積極的な價値を持つ。個別者は理想の實踐的な實現過程において價値をもつ。單なる個人に價値があるのではない。一般者を身に實現せんとする努力の道に立てる個人に初めて價値があるのである。だからその價値はやはり理念的一般者によつて與へらるべきである。個人は社會から切り離さるゝのではなく、個性は社會の裡に於て社會に依つてのみ造らるゝ。茲に於てもナトルプは個人に對する一般法則的決定的意義を高調してゐるのである。勿論ナトルプは他面倫理的實踐においては個人は單なる理念への道程の一段階に過ぎぬものではなく、更に深い意義を有するとしてゐる。即ち個人は理念への道程たるのみでなく、又理念の基礎であつて個人によつて初めて理念は具體的意義を持ち、個人のうちにはたゞ不完全なりとはいへ理念は具現されて行くのである。かく見ることによつてナトルプはこの向上的價値實現者を人格の名でよんだ。しかしながらこの場合にも尙個人は獨立の價値を有するこ



はいはれない。若し個人の精神的価値を十分に積極的に認めるならば、それは社会によつて支配されてはならない。そして社会は教育上の一般原則が個々の場合に對する様に個人をそのうちに包含すべきでない。個人と社会との關係は個別と普遍との關係の一例として見事にむしろ特殊の性質をもつものを見なければならぬ。個人は全く獨立の個人として社会に入り込み、社会は個人の社会である。個人と社会との關係の特色は次の點に存するまい。即ち個人はその行為において全く個人的に制約され、生活の獨立人である、しかも個人相互の相互作用によつて超個人的なるものが成り立つ、そしてその超個人者も實質的内容は結局個人の意識のうちにあるものであつてしかも客觀的価値を構成するものである。

かくナトルプの個人對社会觀は「社会的教育學」において展開されてゐる限りにおいては尙不充分であるが、かゝる見地に立つてナトルプは教育を論じたのであるから彼においては教育の焦點は個人概念ではない。個人も上述のごとく重要な意義をもつけれども、しかもそれは社会のうちにおいて、一般者に依存し、常爲に嚴格に結ばれることによつてのみ初めて然るのであつて、社会から離れて、獨立に存在する。究極においても他に決定せられぬ自己決定的な個人は認められないが故に、教育は結局、社会又は一般者の概念を核心とするものである。社会的教育學は自律的個人の基礎に成立つ社会を主張し個性より成る社会を主張する。それは社会における個性の確立であり又個性のうちにおける社会の確立である。かくしてナトルプは個性を個人と社会との關係によつて正しく把握したものと、如くであるが實は矢張社会の方に偏倚的に重點が置かれてゐる。社会は連續の原理に立ち、個人は分離の原理に立つ。そして分離は連續性の法則の下に初めて存立するのである。「それ故に教育の根本原理は個人に非ずして社会である」。正しき教育學はナトルプに従へば最高の原理に於て社会的教育學でなければならぬ。そしてこの原理が嚴格に理解されるればさうだけ個性の價值も認められ深めらるゝ事になるのであつて社会より離し、之に先立つて之より上に越つては個性の意義は認め得られないのである。

之等の考察は未だ疑ひを拂ひ難い地があるであらう。教育的にいへば個人は決して單なる部分や分離體ではなく教育の出發點として客觀的價值をもつものでなければならぬ。之は又決して社会の客觀的存在を否定するものではない。個人と社会との間には相關關係が存してゐる。そして兩者の一方、即ち茲では社会の方を根本原理とすることによつてこ

の相關を破ることは當を得たものではない。

ナトルプは「個人と社会」と題する晩年の述作においてこの問題を更に新しく取扱つてゐる。之によれば個性に三種の意義の區別がある。第一にそれは單一的形態を意味する。個別者の有する多様の性狀が統一されて單一體たることを失はず混沌たる非統一性に陥らざる事である。第二の、より高い個性の段階は單なる單一的形態でなく、中心動的な統一かによつて個體の單一性が確保さるゝ狀態である。しかしこの段階では未だ個性は相對的であつて絕對的でない。第三の段階に至つて初めて絕對的個性に到達するのである。茲では絕對的焦點的集中と外的制約の絕對征服が存し、非連續性は理性のうち完全に克服さるゝ。かゝる、あらゆる部分性を脱却した眞の個性は絕對的個性の基礎たること恰も社会と同様であり、あらゆる一切の究極の基礎たる社会自體と同様に究極に於てもそれ自體の獨自性、自主性を有するものである。かくして初めて個人と社会とは相對立し相拒斥するものでなく嚴密に相關のものとなる。

茲に至つてはナトルプは明らかに個人を單なる抽象と考へ、部分を見る考へ以上に出でゐる。しかしながら個人と社会とのその相關において結局一致すべきであること及個性は究極においても獨立自存でなければならぬこと、之は以上の論述では未だ充分に首肯し得ないであらう。むしろ個人と社会との關係は之によつて解決さるゝよりも切斷されたかの類がある。絕對的個性の承認とそれの社会との合致とはナトルプに於ては一種の形而上學的考察となつてゐるがそこからは未だ個人と社会との獨特の關係は充分明らかになされてはゐないものと、如くである。

尙又「個人と社会」に於てはなる程個人に對して新しい章が拂はれてはゐるが、それでも彼の社会的教育學は尙教育の目的を社会の理念の一面によつて定立せるものたるを失はない。すべての教育陶冶は彼によれば社会に向けられてゐる。「教育の單なる個人的考察は一の抽象であつて、終極において克服せらるべきである。」といへる如く、彼の教育説は社会の理念を中心におき、そこに教育全體の目的を見ているものである。

ナトルプは勿論個性を没却せる社会理想を説くものではなくその個性觀、社会觀には幾多の傾聴に値するものを含んでゐるが全體的に見るならば彼の思想及び之によつて代表さるゝ理想的社會教育學は個人主義と社会主義との統一への努力を持ち乍ら尙一の極端を離れ得ないものと云ふことか出來よう。

ナトルプと略々同一の思想傾向をこるものはその他にもある。近時著しく宣傳せられた公民教育説の理論的代表者た



るケルセン・シュタイナーの理論の如きもほんぞん相似た色彩のものであつて、文化教育學徒なる以前のケルセン・シュタイナーは尙教育の目的を一面的に見た弊をまぬかれないものであつた。その他教育を社會學の對象と見、教育學を社會學の一分科とせんとする近代社會學者の研究においては教育の社會的性質が經驗的、實証的に主張されつゝある。されど今は之等の點に關する事なく、次に以上述べ來つた二つの異なる立場を止揚し、統一せんとする努力について一通り概観しておくこととする。

### 統一的立場

教育における個人的見地と社會的見地との兩極端を調和せんとする努力は多くの人達によつて企てられてゐる。すでにナトルプ以前に於てもオットー・ウイアルマンの如きは個人的立場と社會的立場との正しき結合を企ててゐる。又ウイアルマン・ラインの如きも個人的教育學と社會的教育學との對立の克服を求めてゐる。彼はこの克服はたゞこの二つの見解を正しき關係におくことの出來る教育論によつて出來ると考へた。それ故にラインは教育の目的を決定するに當つて個性と社會の兩概念を共に一様に取り入れて一方を主にすることをしなかつた。「教育は個人の爲に存し、又社會の爲に存する。個人の教育は社會的に行はれ社會的教育は個人的に行はる。」そしてラインによれば個人的及社會的要素は教育においては内的な相互作用をなすものである。更に近くはヨナス・コーンは教育の目的論におけるこの兩面性を指摘し、教育の目的をこの兩面より述べて、教育は「個人的に見れば歴史的文化的社會生活に充たされた自律的人格を得るにあり」とし、「社會的に見れば兒童は彼の屬する歴史的文化社會の自律的一員とならねばならない」と述べてゐる。コーンはかく歴史的文化社會の概念を取り入るゝことによつて一面ナトルプ流の一般的理念的世界を去つて具體的な價值の世界に立つと共に他面之によつて文化教育學との接近を示してゐる。

されかくの如き考察はこの二方面を並行的に是認するといふに止まつて未だ眞の統一とは言ひ得ない。然らばまことの統一は何處に求めらるべきであるか。元來個人的立場はそれが自然的個人性の展開を教育の究極目的とする限りそれは教育的な實爲(理想)の浸却となる。又社會的に社會の理念をば教育の目的とするならばそれは一般的な先驗的世界に没入して教育的にはあまりに一般的にすぎ、教育的には個人と社會との正しき關係が見出されない。更に教育の目的

を現實の經驗的社會狀態に依存するものと見る時は教育をあまりに狭き現實に限ることとなるであらう。されば教育の目的はこの中間に、即ち存在と實爲との結合の行はるゝところ、單なる經驗的現實の上であり、しかも觀念的先驗的ならざる中間に求めらるべきであらう。そしてこの點に至る爲には個人的教育學の道より進むならばそれを一層價值の見地によつて深める必要があり、又觀念的社會的教育學の道より進むならばそれを一層特殊の具體的なものにしなくてはならない。そして統一的立場への努力において前者の道を辿つたものは人格的教育學であり、後者の道を辿りつゝあるものは文化教育學であると言ひ得るであらう。

個人的立場の深化は自然のままの個人を核心とせず個人の性質を有しつゝも經驗的自然的個人以上に出て、精神的價値的な個人を中心とする點に見出さるゝ。そして之は個性の人格への進展である。従つてかかる立場は當然人格的教育學の名で呼ばるゝであらう。ブローノー・パツフは人格の概念を説明して次の様に言つてゐる。「個人的なるものはすべて現實的であるが、その故にそれは人格的でない。人格は常に個人のうちのみ實現するといへども、あるがまゝの現實の個人は決して人格ではない。個人に取つて人格は一の課題である。」それ故に人格は高き、價值の世界に向へる個性といふことが出來よう。人格は内的な精神的本質を示すものであり、單なる與へられたものでなく精神的理想を示すものであり、未だ個人のうち完全に實現せられざる眞の自我を示すものである。従つてかく解せられたる人格は單なる主觀的個人的ものでなく、客觀的價値をもつものである。それ自身客觀價値を生み、自ら文化世界の要素をなすものである。人格はその獨自性を失ふことなくしてしかも價値關聯體と結合し、社會を形成するものが出來る。茲に人格的教育學の統一的立場をより得る根據があるのである。「かかる人格的見地は既に述べた様にウイアルマン・シュタルン、ヨナス・コーン等によつて唱へられ、その片鱗は又ナトルプにおいても認めることが出來たが、人格主義を以て明瞭に教育の二方向の意識的統一を試みたものはアドルフ・オイケン及びその學徒である。

オイケンによれば、精神生活は自然に對立する獨立の存在であつて絶えず自然と戦ひつゝ之を克服して行くものである。各個人の精神的活動は全精神生活との關聯によつて基礎づけられ、人はその精神生活によつて精神的世界の一員となる。かかる精神生活は又自然的個人に對して人格とよばれ得る。この人格概念は超經驗的な理想によつて經驗的な自然を統整し支配して行くものであり、又既成の歴史的文化を容受するに止まらず進んで新しき社會的文化を生むも



のである。この點において人格は個人的見地と社會的見地との止揚者なるのである。

オイケンには獨立の教育的著作はないが、その根本思想は彼の門下によつて教育學上に展開せられた。就中その著しいものはゲルハルト・ブツデであつて彼はオイケンの理想主義を基礎にして人格的教育學を建設したのである。

ブツデの理想主義によれば人間の第一義的價值は單なる自然的個人にあるのではなく又單なる社會人にあるのでもなく、實に宇宙的存在者、即ち超越的的精神的生命に參與する點にある。従つて教育の目的は人間のかゝる第一義的な精神の宇宙的本質に存する。人格は自然的個人性に反して精神生活に根ざすものであつて決して單なる主觀的なものでなく客觀的價值を有してゐる。吾人は行爲を自由によつて精神的人格となり、之に外的個人性を従はしめ、自ら精神生活にまで向上しなければならぬ。全體のうちにあつて自律的一員となり、獨特の世界を保ち、他と比較し得ざる精神的な一者ならなければならない。教育の任務はこの精神的人格への發達を、各兒童を刺戟し、扶助して可能ならしめ、又兒童をして獨立自由に精神的生加に參與し精神的價值を創造し得る能にするにある。教育によつて人は彼特有の精神的人格ならなければならない。自然的個人の性質及び社會的性質の陶冶の如きは勿論必要であるけれども之等は第二義的のものである。茲において個人は彼の經驗的自然的制約及び經驗的社會的制約の兩者を超越してより高い世界において精神的人格を形成し、この世界において精神的な、價值に充たされた社會の一員となる。かくして經驗的な個人と社會との對立はより高い立場によつて止揚されることとなる。しかし乍らオイケンやブツデの思想はあまりに形而上學的であり神祕的であつてその人格概念の如きも教育上の具體的な目的を示すものとしては甚だ空虚であり不十分である。

この缺點を補つてブツデの人格概念を更に經驗的な形に改め純粹に教育的領域にのみ止まつて、一方、人格的教育學の有する理想性を失ふことなしに他方その形而上學的觀念論の弊を去つたものに有名な教育實踐家たるフウゴ・ガウディヒがある。ガウディヒによれば人格とは己が個性の理想の爲に己の自然性の力を把握し支配しあらゆる生活領域を通じて力強く自律的決定をなす人をいふのである。そして教育はこの人格の生長の爲のものであつて學校は彼の教育的主著の書名の示す様に「生長しつゝある人格の爲の學校」でなければならない。ガウディヒは個人的立場の系統にあるものである。そこには個性の理想への努力が高調され實爲に存在との結合が重んぜられてゐる。又實際的な自律生活の強調が

あり、人格價值の尊重があるけれども未だ之のみでは個人的立場を脱し得ない。自律生活の強調はニーチェにおいてそのであつた様にそれだけでは一種の個人主義であらう。ガウディヒには人格概念を個人及び社會の上に置き、人格概念を以て正しくヘーゲル流に、個人的態度と社會的態度の止揚者たらしめんとしてゐる。彼によれば個人は人格によつて二重の意味において止揚されてゐる。即ちヘーゲルのいふ様に否定するものと共に又生かされてゐるのである。人格は個性の無制限の權利を否定してゐるが、同時に個人性の本質的特質を生かして之を理想にまで向上させる。従つて目的は常に理想界にあるけれども理想は現實より切離された彼岸を考へらるべきでなく、理想は經驗的現實界に自ら實現して來るものでなければならない。そして教育の課題は現實から常に出來るだけ多く理想的傾向を作り上げて行くことにある。人格はかくて個人性を正しい位置におき、そのうちに含まれた理想的な生活の核心を展開せしめ、偶然的なものを抑壓するのである。しかるに人格と社會との關係については明確な説明を見ることが出來ない。ただしガウディヒの信する様に高い理念において個人的社會的の兩者が正當に認められ人格がかくして實際において兩者の止揚者となることいふことには多少の難點があるであらう。勿論人格の發達によつて間接に社會も進むことが出來るさいふことは確かだが問題はかゝる事實に存するのではなくして社會も又間接に非ずして直接に目的となり對象となることを要求するのではないかさいふこと及び若し然りせば人格の個人的展開のみで充分であるかさいふ點に存する。人格は同時に社會的のものでなければならぬ。單なる自律的理想の個性以上のものでなければならぬ。ガウディヒに於ては個人的立場より出發せる關係上この點に特別の重點が置かれてゐない。従つて彼の統一の立場も亦多少一面的に傾いた弊を免れない。

人格的教育學は確かに價值ある教育思想を含んでゐる。人間を單なる自然的個人と見ず、同時に單なる社會の從屬物とも見ず、之を理想的な精神的人格價值として表はした點は有意義である。しかし客觀的價值を確保し主觀主義に陥る危険を一掃する爲には人格主義は今一度洗練されなければならない。そして人格の社會及び客觀的價值總體に對する關係が一層精密に規定されなければならない。しかもそれは抽象的形而上學的な考察によつては與へられない。たへず具體的客觀價值、文化を觀照におく立場によらなければならない。教育目的論においては人は單なる個人とも單なる社會的存在とも見られてはならない。人はその人格價值に於て客觀



的生活、文化的關係を結合されねばならない。教育學は従つて精神的文化的價值界に關する考察を密接に結ばねばならぬ。かゝる客觀的文化的價值に關する哲學的考察に基いて教育を論ぜんとする傾向は最近に至つてドイツ思想界において著しい展開を示しつつある。そしてそれは所謂文化哲學に基き教育における文化價值の重要性を説くことによつて一般に文化教育學をよばるゝ。

文化教育學によれば人は決して社會から切り離された單なる個人として教育すべきでもなく、又廣汎な包括的人類社會を夢みて現實の社會形態を忘却し去る、かの世界の市民として教育すべきものでもない。むしろ人は人格として具體的な社會形態即ち家族、國家等の一員であり、その社會内において、この社會のうちに内在してゐる精神的文化的價值を見つめつゝ行動すべきである。彼は單にその社會の一員として之に結ばれてゐるだけでなく、文化進展の爲に自由に協働し、かくて現在の社會形態を理想に従つて新しく改造し完成しなければならぬ。茲に人格的生活を客觀的價值との密接な關係がある。文化教育學の先陣を稱せらるゝシュライエルマツヘルは嘗てこの事を次の様な言葉で表はしてゐる。

「教育は、それが世界を個人の裡に植ゑつけるだけ、個人を世界に入り込ませる。又教育はそれが個人を世界を通じて育成するだけ、個人を世界を形成し得る人にする。」

人間はかくの如く後自身の特殊の生き方を以て文化生活の全體中に立つて行かなければならない。従つて教育の問題は當然文化及び現實に於けるその形成の問題を關聯しなければならぬ。

文化教育學は嚴密にいへば人格的教育學の對稱をなすものではない。何となれば精神的人格の意義は文化教育學の實しく重んずる所だからである。たゞ文化教育學は既述の如く人格的教育學を出發點を具にする。それは客觀的社會的立場を保證せるものである。従つて教育は客觀的精神文化に向けられ、そして人は文化的存在として認められなければならない。人格的教育學に見るこの出來なかつた具體的客觀的文化的強調が著しく目立つが、しかもそれは一面に走つてはならない。そこで人格と文化との關係が明瞭にされなければならない。人格は勿論單なる主觀的のものではなく、それは個體的、普遍的なものを主觀的な特殊の形で保持するのである。心理學的にいへば人格はその心理的自然性に従つてある個體的性質を示すものでなければならない。そしてその類型は文化生活における客觀的價值の類型に相應する。

ものである。又價值哲學的にいへば人格は客觀的文化的價值關係のうち一つの節をもつてゐる客觀價值を含んでゐなければならない。かゝる見地よりして個人の精神生活の類型であり同時に客觀的文化的價值の類型ともなるこの根本的な價值方向又は生活形式を決定せんことを試みたものがエデュアルト・シュプランガーの「生活形式論」である。

シュプランガーやラット等のかゝる態度よりして研究せる教育學に於ては陶冶問題が教育學の中心になつてゐる。元來文化教育學は客觀的文化的の補充を以て教育の本質と見てゐるものであるがこの補充すべき客觀的文化的そのものはもろく、個々人の主觀的精神生活の所産であり、又かゝる精神生活によつてのみ傳達され補充するものであるが故に文化の傳達、補充を任する教育の本質は又かゝる精神生活、即ち人格の陶冶にありと言ふべきである。即ち人格の陶冶は文化への陶冶とは不可離の關係にある。否むしろ同一事實の兩面をなすともいふべきである。シュプランガーは、

「近代人は道徳的及び知的に客觀價值にまで高められねばならない。彼は社會的、國民的、及び世界的生活の力の意義に目覺めなければならぬ。之等のすべては彼の眞實の所有となり、又生々なる體をもたねばならない。單に美的な調和を得るさいふのみでなく、更に義務に目覺めたる人格における濃潤たる全面的な力ならなければならない。」

言つてゐる。人格が文化生活の負擔者であるさいふ考へが強く主張されてゐる。ありのままの個人は人格にまで又社會の一員にまで教育されなければならない。しかもそれは同じ様な群集を作るのではない。陶冶は客觀價值の人格的取得に成り立つ。誠には彼自身の個人的特質に従つて文化の價值形態を一定の人格的關係を結び、そこに彼自身の主觀的文化を形成する。かゝる意味の陶冶は勿論單なる知的陶冶ではない。シュプランガーは一面的な知的文化に反對して全面的な生活力を力説してゐる。科學が客觀的眞理の理想にのみ向つてゐるのに反し陶冶は個人の特性、階級職業その他に應じて多種多様でなければならない。かくて多くの様々の陶冶概念が成立する。そしてそれは互に並び存してゐる。しかも結局統一されてゐる文化的價值域に相應するものである。丁度文化及び個性に類型的生活方向があつた様に陶冶にも類型的陶冶形式がなければならない。しかしながら之は決して陶冶理想を統一のない個人的な種多の形式に應じて分解してしまふ事ではない。かくの如きは即ち個人主義であり主觀主義である。そうでなしに系統的な統一に合流するこの出來る。しかもその類型的性格を個人的に具體化するこの出來る様な類型的な陶冶形式を見出すべきである。



陶冶形式は以上の内容的水平的區別の外に更に階級的、垂直的に陶冶過程の段階を示す様な類型をもたなければならぬ。そしてそれは前述の水平的類型の何れもが通過する形式的段階でなければならぬ。シュプランガーは「文化と教育」に於てこの陶冶過程の内的法則を論じ、その類型をあげてゐる。之によれば陶冶は大體、基礎的、一般的陶冶、職業的陶冶、高等一般的陶冶の三階段に分ち得る。第一の基礎的、一般的陶冶はその自然的中心を故郷の世界におく。そしてその生れ故郷の裡にあつて文化社會の精神的財産の共有に參與し、風習道徳、藝術、宗教の共同體の一員となる。それはさうまでも具體的な社會團體における共同の文化にまでの具體的生活陶冶であつて決して抽象的な一般陶冶ではない。それは日本においては日本人的な一般陶冶でありドイツにおいてはドイツ人的なドイツ文化への一般陶冶でなければならぬ。しかしこの陶冶は陶冶の初まりであつて之を完ふするには次の職業的陶冶に俟たねばならない。

個人が一定の文化社會への一般的基礎的陶冶を受けた後には彼は彼の性質に適合する位置を文化の全體中において占めなければならぬ。かくして彼は文化的精神的生活の建設に貢献し得るのである。各人は文化の一般的財産にあづかるのみでなく彼の個性に應じて彼特有の課題を解決しなければならぬ。彼は客觀的價值を有する特殊の價值を創造しなければならぬ。かくて一般的陶冶の後には特殊化が來なければならぬ。即ち各人は一定の職業にまで陶冶されなければならぬ。かくの如く職業の概念に於ては主觀と客觀、人格と社會との教育的綜合が表現されてゐる。職業の概念は外顯的な意味に取つてはならない。それは精神的、道徳的に淨化せられたものである。職業的陶冶を受けた人はシュプランガーの言ふ様にその生活に對する關係において開放的で多方的であつて、しかも彼自身の課題を自覺せるものでなければならぬ。一言にしていへば彼は單なる専門家でなしに眞に陶冶せられたる人でなければならぬ。

しかしながら單なる職業陶冶はあまりに特殊化しすぎて文化生活の全體との關係が正常を失ふ體れがある。それ故にこの段階は陶冶の完成でなく、次の高等なる一般的陶冶に至つて初めて之が完成するのである。茲では人格的な仕上げが行はれ、個人性を超へて客觀的價值界へ高まり、人格的陶冶はそこに典型的な文化價值を體現するのである。

かくの如く文化哲學の基礎に立てる文化教育學に於て、その教育目的論は個人と社會との關係に一の新しい形を與へてゐる。個人は文化生活に根柢を持ち従つて必然的に文化社會に參與する一定の人格となる。そして人格と社會とは陶冶價值及文化價值の關係を通じて緊密な交々をなす。そしてそれは歴史的自然的でもなく形而上學的觀念的でもなく、

具體的な文化世界に屬する。それは自ら理念と現實との結合を示す世界である。かくして文化哲學の立場においてはラットの言へるごとく個人と社會との關係は、その一方のみを重んずることなく又單なる現實にも捉はれず、現實を離れたい一般的理念界を夢みることもなしに正しく理解される。かくしてたゞ人格理想のみを立つることもなく、又社會理想のみを立つることもなくして、人格と社會の兩者をば理想的交々の状態に於て教育の本質として理解することが出来る。そして又根本的には理想主義でありながら個人の經驗的賦性及び各時處における具體的現實社會形態を忘却せず知りつて之に即することが出来る。

かくの如くして文化教育學は教育目的論においては個人的立場と社會的立場との對立を止揚せんとする努力に於ては人格的教育學と同様であるが、しかも統一的立場として人格的教育學の有する缺點を補つて統一的立場としてよく學的な完全さを有するものと言ふことが出来るであらう。(社會的立場以降、之までの論述についてはモーク教授の「現代教育主義論」に言ふことが甚だ多い)。

以上私は西歐、殊にドイツを中心にして所謂教育學者の所説について教育目的論の趨勢を概観し來つたのであるが、この他にも英佛米等諸國の學者の論述に就きては略すべきものが多い。しかし乍ら大體の趨勢は何れも上述の傾向と同一であることが出来るが故に茲には之に觸れない。所謂學者の論述はあまりに學的體系の完全を念頭におく爲にのほく空虚なる體系に墮して、實踐に對する學の本來の任務を失つてしまふものが多い。これに反して所謂専門的教育學者以外の人、殊に人生、社會の具體的問題に關して深き關心とその解決に對する熱意を有する人士によつてなされた教育論にはしばしば現實に對する鋭き批判と當代教育の新しい進路に對する含蓄多き暗示とを與ふるものがある。之を歴史的に見ても、ルソーの「エミール」に於ける、ペスタロッチの「愚者の夕暮」、トリンハルトとゲルトホルド「その他の教育論」に於ける、或はフイヒテの「獨逸國民に告ぐ」の演説に於ける如き、凡そ一國又は一時代の教育を指導し、之に力強き影響を與へたものは何れも論であつて學ではない。空虚な知識の體系ではなく、充實せる實踐的主張の叫びであつた。現代においても例へばバートランド・ラッセルの「教育論」、ウェルズや、ロマン・ローラン等の著述に窺ひ得るむしろ断片的な教育意見なきにこの種の實踐的な切實な雄叫びを聞くことが出来る。この意味より言へば方法論上の範圍においては最近の自然科學的な研究、所謂教育科學の力によつて今後の教育の指導せられ誘掖せらるべきことは



論を撰たないが、一個の社會問題としての今後の教育の進路如何の問題はむしろ専門の教育學者以外の偉大な教育論者によつて解決せらるべき運命にあると言ひ得るであらう。

こまれ最近の教育理論を一貫せる根本思想は理想的社會の要求、近代人の目覺めたる自我意識に基く個性の主張である。この兩者は事に於ても論に於ても一様に認め得る教育史的事實である。本章に於て論じたところによればこの二つの傾向は最近の多くの教育學者によつて止揚せらるべき辯證法的對立として取扱はれつゝある。そしてその止揚の努力は文化教育學によつて學的には解決の曙光を見たものゝ如くである。然しながら今、暫く教育の學的體系化の問題を離れて、教育問題を一個の社會問題として考ふるならば解決せらるべき中心課題は人性又は人格、社會の辯證法的止揚ではなくして、むしろ利己的個人主義に立脚せる個人利益又は階級利益の爲の教育を如何にして克服すべきにある。そしてその上に如何にして全體の爲の全體的教育を建設すべきにある。なる程利己的個人主義は學的には多くの言に克服されてゐる。否むしろかゝる思潮は近世に於て一度も教育論となつては現はれて來なかつた。けだしそれは理論として主張せらるべく餘りに赤裸々な人間の醜態面であるからである。しかし實際社會の教育はかゝる利己的衝動によつて強く強制されてゐる。そしてそこにはその結果多くの矛盾と醜態とが暴露されつゝあるではないか。學校卒業者の就職難や、入學試験に伴ふ種々の弊害や、能力によるよりもむしろ家の經濟的條件によつて決定せらるゝ兒童の職業選擇の現状の如き、その極めて少數の例にすぎぬ。この矛盾の解決は利己的個人主義の克服によつてのみ可能である。そして若しこの克服が達成せられて全體が全體の爲に動く教育王國が出來、ラッセルの言ふ様に人類の個人的所有衝動が創造衝動によつて置換せらるゝことが出來るならば、そこでは個性の要求と社會の要求とは何等の矛盾なしに共存し得るであらう。否むしろそこでは初めてこの二者は同一事の兩面を意味することとなるであらう。現代の教育學の努力しつゝある問題はかゝる社會的背景を俟つて初めて實際的解決を得る問題である。理想的社會の要求と個性の主張とは眞の對立ではない。個性の眞に自由なる主張は理想的協同社會の裡に於て初めて望ましく満足を得るのである。されば根本的な教育問題は兒童を社會に向つて教育すべきか、個性に向つて教育すべきか、にあるのではなく、かゝる理想社會實現の爲に如何にして兒童の裡に理想社會の熱愛と、利己的物質的個人主義の克服とを成就するかにある。教育が根本的に社會への教育であり、兒童の社會化を本質とするものなることは既述の如くである。現代教育目的論が前

述の如き對立の傾向を取つたのは決してこの根本事實を裏切るものではない。それは近世における自我の強烈な自覺と利己的個人主義の勃興とに對峙せられて利己主義の克服と、自我意識と社會意識の相關の體系化との爲に捧げられた努力であつた。さればこそ、そこには腐敗せる現代社會の一面の否定こそ存したれ、理想的社會そのものをも否定し絕對の獨立人を要求せるものはなかつた。これは個人主義の代表者たるルソーやエレン・ケイの著述を熟讀するものゝ了解するところである。

されば現代教育の目的は一言にして盡せば個性と社會の合致の可能なるべき理想的社會への熱意に満ちた力強い個性的社會人を養成するにあるといはなければならぬ。ケルセンシュユタイナーはその名著「公民教育の概念」の劈頭に、カントの  
兒童は現實の社會でなく、來るべき人類のよりよき状態、即ち人類の理想に適する様に教化せらるべきである。  
といふ一句を掲げてモットーとしてゐる。我等はたへず現實の社會に即しつゝも、我等の若き次代人をして我等のよき社會への努力の、よき後繼者たらしめなければならぬ。之教育の社會的使命である。

(一其) 錄 附

昭和三年度文檢教育科(豫備)問題

- 一、推論式に於て中辭が一度展延せらるゝも尙斷案を下し得ざる場合あり、各格について其の一式を作れ
- 二、兒童に於ける言語の修得及發達を心理學的に叙述せよ
- 三、人格的教育學に屬する諸説を擧げて之を批評せよ
- 四、明治維新以後の女子教育の變遷を概説せよ
- 五、教育史上に於けるスペンサーの地位を論ぜよ
- 六、學校生活に於ける訓練の主なる機會を擧げて之を説明し、實際上の注意に及べ(豫備以上の四時間)

同上本試問題

- 一、文化教育學說の要點を擧げ、其の教育の實際に及ぼす影響を述べよ
- 二、教育の重點を子弟將來の生活に置く思想と其の現在の生活に置く思想との論據を比較し之に對する所見を述べよ
- 三、山鹿素行の教育説を略述せよ
- 四、近世歐洲に於ける教育上實科を尊重する思想の發達を述べよ
- 五、模倣の心理を説明して學習に於ける其の價値を論ぜよ
- 六、運動競技の利弊を擧げ、訓練上の見地より之を指導する方法を論ぜよ(本試)



# 教育研究會

- 一、日時—毎週水曜日午後一時—四時（二時間）  
講義、一時間相互研究（時に變更することあるべし）（又土・日曜中未定）
- 二、会場—岡山縣師範學校専攻科教室
- 三、會員—岡山縣師範學校専攻科、研究科、卒業生、在校生並會員の紹介によるもの
- 四、講師—岡山縣師範學校梅根教授を中心講師とし會員相互の研究をなす
- 五、参考書（當分の内）（教育學原理の分）  
大瀧甚太郎氏新著教育學講義  
吉田熊次氏教育學原論（三學期）  
其他小學校教員並ニ文檢參考書
- 六、申込所 岡山縣師範學校専攻科教室内  
教育研究會

豫

告

## 教育大講習會

岡山縣師範學校  
協明會主催（規定次第一級へ發表す）

日時 昭和三年十二月二十五日、二十六日、二十七日三日間の豫定  
（会場は講堂又は市公會堂）

講師 田中寛一先生 佐々木秀一先生  
長田 新先生 篠原助市先生  
の内一人の豫定 外數人の豫定  
會費 五十圓の豫定（協明會員は無料）

◎一般聴講を歓迎す

### 附錄(其二)

### 小學校に於ける體育の缺陷とその救済策

岡山縣師範學校教員 下山田尙方

#### 缺陷

- 一、體育の目的に關する誤謬  
合理的な方案によつて兒童心身の發育を助長し以て社會的公人としての圓滿なる發達を期するのがその目的である。然るに教師も兒童も或少數のもの、技術の優劣を以て直に體育の徹底如何を決定せんとするの誤謬あり。體育は全兒童の能力を向上させねばならぬ。
- 二、教師に關する缺陷
  - イ、教育的原則の研究不足  
生理、衛生、解剖、心理、看護法等の體育指導の科學的根據に對する研究不十分にして形のみの指導に陥る傾向あり。
  - ロ、體育の實際及教授法の研究不足  
前述の科學的基礎を究め更に正しき形を示すことは體育の徹底上有効なる手段である。夫と共に如何なる方法に依つて指導すべきか云ふことも亦大切な教師の務である。その他指導案の作成、矯正法等總べて組織的、合理的な方法によつてなされねばならぬ。この點に關し研究不足の感がある。
  - ハ、指導者の態度  
教育が人格と人格の接觸である以上教師の態度は直ちに兒童に影響することは明かなことである。だらしない姿勢、妄らな言語、又は服装を以て兒童にのみ正しき姿勢、服装を強ふることを見ることは遺憾である。
- 三、教師の信念  
「よく最近の體操を知りませんから」云ふ言葉を聞くがその様に體操が變遷してゐることは考へられない。單に練習で習つたからこゝ變つたださ早急に決めて之を兒童に實行させることは餘りに不定見である。



一言に云ふなら「流行を追ふ」云ふ形になることは宜まねばならぬ。  
要するに教師は研究的態度を本科に對する自信を以て児童心身の圓滿なる發達に心掛けねばならぬ。

三、児童に關する缺點

1、服装の改良

近來この問題は常に論議され男児に對しては一通り決定を見たが女子は未だ男児の夫の如くになつてゐない。  
不經濟な能率を減少するやうな且つ思切つた活動を不能ならしめる服装は早く改めねばならぬ。

2、體育の目的を知らない

教師が形のための指導をしてゐるから従つて児童はその目的が那邊にあるかを知らない。故に往々誤つた方法をこつ  
てゐるこゝを見るのは遺憾である。簡單な目的を知らしめ自發的に児童が活動するやう導かねばならぬ。

3、恐縮心と自暴自棄

教師の不注意から又は設備の不完全から児童に怪我をさせ夫がため全生の志氣を鈍らせるこゝがある。尙慮弱兒  
或は不得手な児童を教師が叱責した爲運動を嫌ふ様になるこゝがある。之等は教師の指導が児童心理を漫却したこ  
ゝから起るものであるから、興味ある指導法をこゝに何等かの目標を示しこの方に心を傾けさせる必要が  
ある。

四、設備に關する缺點

1、運動場及屋内體操場

運動場の狹隘と屋内體操場の設備のないこゝは改めて述べる必要がない位周知の事實である。

2、運動器具の設備不完全とその利用充分ならざるこゝ

器具の不足は體育的効果を少くし且つ児童に興味を少からしむるものである。尙たこゝへ器具が揃つてゐてもその利  
用法を知らない爲めに折角の効果を収めるこゝが出来ないこゝになる。この點教師は充分留意せねばならぬ。

3、場内の清潔と器具の整理の不充分

體育の一つの要求である清潔と云ふこゝから見てその不潔さが發端出来てゐないか云ふこゝは宜しくない。此頃

作業教育云ふこゝが叫ばれてゐるこゝ、こゝした所に夫を實施して教育の効果を一層大ならしめたいものであ  
る。

五、經費の不足

設備の不完全と云ふこゝは一面この經費の不足に依るのであるから先づ之を充實させねばならぬ。

六、教授方法上の缺點

1、教授方法の研究不足

教師の位置、児童の配列、號令の適用及指導上の注意に關し研究が不足してゐる。

2、興味ある取扱に缺けてゐる

児童心理を漫却せるこゝによる缺點である。

3、室外に於て行はれない時の體操時間の取扱

雨天又は冬季戸外に於て行はれない場合に如何なる方法を以て春以來養成してきた體育的効果を持続するか云ふ  
こゝの具體案及び方法が不十分ではなからうか。

七、家庭に於ける體育理解度の不十分

1、長い歴史的传统によつて未だ體育の効果を理解してゐない。

2、従つて家庭に於ける児童の衛生等についても考慮されてゐない。

八、學校衛生に關する缺點

1、學校衛生の活動不十分

甚だしきに至つては校醫さへおかない所がある。心身の圓滿な發達は體育の任務であるが間接的な方面である校醫  
の活動にある點も亦大である。

2、身體検査の利用不十分

春一回身體検査を行ふのみで之が活用されてゐない。單に統計を官衛に提出するがためにのみ行ふ検査と云ひたい  
位である。之を體育方面にもつて活用するやうにしたい。



ハ、運動児及見学生の取扱  
之等には特別な指導を施さねばならぬのであるが未だその點が考慮されてゐない。  
故調査

一、體育行政の充實

イ、體育局(文部省内)、體育課(縣)の設置をなす

ロ、體育行政官の充實を図る

ハ、體育指導者養成機關の改善を図る

ニ、體育團體の統一を図る

二、學校長、管理者、又は(縣首領部、會社首領部)に體育を理解せしむ  
之がため校長のみの講習又は町村長のみ講習を開催する(イ)

三、課外運動の指導及監督を充分にする(イ)

四、設備の完成と時間数の増加を図る(イ)

五、郷土研究會を開催する(イ)

體育講習會、聯合研究會、合同團體、體育會、教材並教授法の研究會等を開催する。

六、體育デーの設置を図る(イ)

民衆體育の奨励を圖り外部より體育の必要を兒童に知らしめる。

七、體育趣味の振興を図る

競技検査は體力検査をなし體育課の加きものを作成して之を兒童に記入せしめ家庭に通知せしめる。之は兒童の興  
味をもたせ且つ家庭に體育の必要を知らしめるために有効である。

又學校長の検査結果をも記入すれば更に明白し。

八、學校長の活動と身體検査の利用

前述の意味からその十分なる活動と利用とを心懸ける。

九、異狀児、運動児の體育施設を完成する。

殊に休養等に關しその必要を感ずる故障海學校、林間學校等の特別施設をなし身體の向上に資する。

一〇、教師は流行を追はず確固たる信念の下に十分なる研究をなし兒童體位の向上に心掛けねばならぬ。

参考 (一) 體育簿の内容は各自に於て考案さるべきものなるもその内容の一例を掲ぐれば次の如し。

體育簿評 一、體格 ロ、體力 ハ、健康度 ニ、學科成績並ニ賞罰

身體狀況 (普通的身體検査を月一回位づゝ行ひ之に記入す)

體格比較 全國小學校 本縣小學校 本部小學校 本校兒童

體力検査

體方検査成績一覽表

特殊検査 一、肺活量 ロ、脈搏數 ハ、血壓

演技配聲

通信簿

(二) ナストの例

體方検査 Athletic Badge Test.

【備考】

a. 一年內ニ下記五種検査合格者 …………… 個

b. 四年間連續 合格者 …………… 個

c. 八年間連續 〃 …………… 個

體 目

1. 水泳 200m 又ハ體操

2. 高跳 1.35m以上 又ハ中跳 4.75m以上

3. 走 100m 13秒以内 400m 65秒以内 若シテハ 1500m 5.15分以内

4. 擊劍若シテハ體操投 40m以上 若シテハ 體操投 50m以上 又ハ砲丸 16m以上



5. 10000mm 50cm以内 1000枚 28.5以内 着ックハ スカート 10000mm 25.5以内  
 20000mm クラス カントリー 20.15以内、ソフトボール リーグ 競技場 7セル者、着ックハ 着ックボール 選手 選手 選手

〔米國〕

種別	a	b	c	種別	種別
50V.	6.6'	7.2'	7.8	10	0.25等 = 一級増減
100V	19'	13.6	15.	10	全上
60L.H.(8)	8.8'	9.4	10.	10	全上
120L.H.(10)	18'	20.	22.	10	全上
R.B.J.	16.F	13.5F	12.	10	6inch等 = 一級加
H.S.J.	34F	30.F	26.	10	1F等 = .
Tripple.J.	24F	22.F	20.	10	6inch等 = .

〔日本體育聯盟〕

1等 = 走スレバ第一テストヲ試ミラシ18歳以上 = ナレバ第二第三テストヲ試ミラル。

男子

- 1st.
1. 50m.R.(9'6)
  2. 立巾跳(1.75m)若ックハ走高跳(1.10m)
  3. 野球ボール投(正確)6投中3ス  
トライク(13m)
  4. 着ックハ全上(距離)40.m)

- 2nd.
1. 100m.R.(14'6)
  2. 走高跳(1.25m)若ックハ走巾跳(1.40m)
  3. 野球用ボール投(正確)5投中3ス  
トライク(13m)
  4. 着ックハ全上(距離)58.m

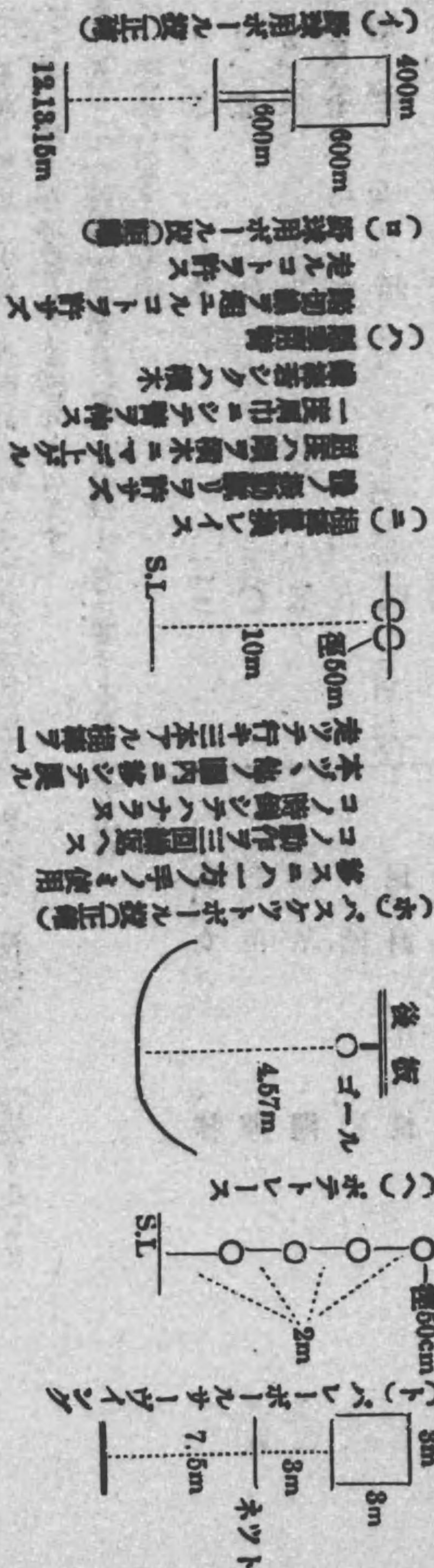
- 3rd.
1. 100m.R.(13'2)
  2. 走高跳(1.40m)又ハ走巾跳(1.60m)
  3. 野球用ボール投(正確)5ス  
又ハ8P 砲丸投 8.50m
  4. 着ックハ全上 9回

女子

1. 50m.R.(9'8)
- 又ハ着ックハ走高跳(3.37)
2. 立巾跳(1.60m)
3. バスケッ卜ボール投(正確)  
( $\frac{1}{2}$ ボール)又ハバスケッ卜ボール投(距離)(15.0m)

1. 50m.R.(7'8)
- 又ハ着ックハ走巾跳(3.8)
2. 立巾跳(1.70m)
3. バスケッ卜ボール投(正確) $\frac{1}{2}$ ボール又ハ全上(距離)17.0)

1. 50m.R.(7'2)又ハボチトリース(2.5)
2. 走高跳(1.20m)若ックハ走巾跳(3.70m)
3. バスケッ卜ボール投(17.0m)若ックハ  
ソフトボールサーヴァイス(5打中3回  
セイト)。



一、屋外設備標準

1. 地 表 速度の硬度及び弾力を有し平坦にして排水可良なること。形は方形可なり  
 2. 床 高さ 見通一人に付三米平方以上。但し最小限三九〇〇平方メートルを下らざること。形は方形可なり  
 3. 排水設備 夏季には適當なる海水排水設備の設備を要す



ニ、日曬設備 夏季には適當なる日曬を作ること  
 ホ、洗淨装置 教室に接近せる場所に流出装置の手洗場並に足洗場を設くること  
 二、屋内設備  
 イ、實際運動場を使用し得べき面積は五〇〇平方メートル以上にして長方形をなし床より梁までの高さは五メートル以上とし床は堅固なる板張とすること  
 ロ、教壇、黒板、大鏡、寒暖計を設くること共に器具装置、更衣室、洗淨室等ヲ附設すること  
 ハ、通氣採光を考慮し天窓採光を可とす  
 三、用具 一時限一學級五〇名を教授するに要する用具の標準

1、助木	2、腰掛	3、横木	4、平均台	5、跳箱	6、バク	7、踏切	8、マッ	9、蹴棒	ロ、遊戯競技	1、縄跳用縄	2、置換競争用具	3、旗
二五	五〇	五	八	四	四	四	八	八	五〇	四組	二五	二五
10、立棒	11、吊棒	12、繩梯	13、懸梯	14、斜梯	15、窓下	16、跳台	17、指揮台	18、指揮台	4、綱引用繩	5、メジシンボール	6、混棒	
四	四	三	二	二	一	一	一	一	一	一	一	一

7、スポンヂボール	8、目標的	9、バトソン	10、砲石	11、足習材及サークル	12、圓盤投サークル	13、圓盤	14、槍	15、ヘルド	16、ボール	17、高跳用台	18、バ	19、移植小	20、スコップ	21、ピストル	22、ストップナツチ
四打	二八	二八	二八	二八	二八	二八	二八	四八	二	二	二	一四	一四	二	三
23、ライオン引	24、巻尺	25、フレイグランドボール	26、同用具	27、バスケットボール	28、同用具	29、ドッチボール	30、バレーボール	31、用具	32、フットボール	33、同用具	34、ポートボール用具	35、空気ポンプ	36、口緒器	37、オルガン又はピアノ	
二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	



318  
787

# 新刊書籍と雑誌

## 御注文は文祿堂へ

古版絶版品も集めて居ります  
何れも御便利に御取計ひ申し  
ます

岡山市小橋町

## 文祿堂書店

電話 二二七七番

振替 大坂七二八四八番  
東京一九〇六〇番

昭和三年十月十七日印刷納本  
昭和三年十月廿一日發行

(非賣品)

岡山縣岡山市門田  
岡山縣師範學校專攻科教室

協明會代表者

編輯兼發行人

坪井岩一

印刷人

岡山市備後町七十番地  
虫明重夫

印刷所

岡山市東中山下四十番地  
中國民報社印刷部

發行所 教育研究會

岡山縣師範學校專攻科教室



