



* 0041321000 *

0041321-000

特229-787

教育学概論

阿部重孝・講述

東京プリント刊行会

第1分冊

昭和11

AHB

昭和十二年度東大講義

教育學概論

阿部重孝教授講述

〔第一分冊〕

東京プリント刊行會版



787
787





目録

◎ 開講に際して.....	5
第一章 教育の意義及性質.....	6
(附) 教育の可能性.....	26
第二章 學校或は社會制度としての教育.....	30



編者の言

1. Kotary, Paul. Sozialidealismus. Neue richtlinien in sozialer Erziehung. Basel Springer. 1920.
2. Kriech, Ernst. Erziehungs-Philosophie. Wien & Bern. Olden. 1930.
" Grundlegende Erziehung. Expert Stenger. 1933.
" Grundriss der Erziehungswissenschaft. Leip & Meyer. 1927.
" Lehrbuch der Pädagogik. Geschichte und System.
3. Counts, George S. The social composition of Boards of Education. Chic. The Univ. 19...
" The selective character of American secondary education. Chic. Univ. of Chic. 1922.
4. Dewey, John. The public and its problems. N.Y. Holt. c. 1927.
" The source of a science of

- education. N.Y., Liveright, c.1929.
- ” The way out of educational confusion.
Camb. (Mass). Harvard Univ.
Press, 1931.
- ” The quest for certainty; a study
of the relation of Knowledge
and action. (Oxf. Lectures.)
N.Y., Minton & Balch, 1929.
- ” Reconstruction in Philosophy.
N.Y., Holt, 1920.

上述の書名は参考書として挙げたのではなく、講義中に引用される著者達の著書の一部を手当次第に並べたので、之に依つて、それ等の人々の時代と、傾向の一端を告げる事が出来たら、此上ない事である。

教育學概論

阿部教授講述

開講に際して

私は概論に疑ひを持つてゐる。と云ふのは何からはじめるか、と云ふ問題で、これはこの体中に解決する筈であつたがそれが事局の影響の爲之を解決し得なかつた。その後講義を作成しようとしたがこの疑問があるので出来なかつた。だから今日は大体方針をのまらに止める。この講義は所謂系統だつたものでない、従来のは自ら型があつたが私はそれが氣に入らぬ、でそれに代るべきものを考へたがかゝるものは今急には出来ぬ、で今年のはこの講義に於て教育學の名の下にあつかふ主要な問題を述べようと思ふ。形式はたゞ問題を述べる事にする。そして出来ればなるべく具体的問題に關係するものをいくつかひろつて述べようとする。その点所謂系統的教育に興味ある人はきいても失望されよう。それからもう一つこの講義は極めて通

概
ニ
外

(6)

俗的で高尚では少くもない。然るに教育学の方面には高尚なものが多いためであるが私は之等をあまり高く評価しない。従つてこの意味で高尚ではない。所謂高尚な方面とたゞねると哲學の出店みたいな *Pädagogik* は歴史もあり名著もあるが、然らざる方面にては殆どその研究がその地についた所で大きな業績をなし、然しそれでもたゞ言葉のあやをたのしむ今までのものより功あるであらう。見かけは高尚でなくとも結局問題の解決に多少でも貢献し得ればまだましだと考へる。で教育学についての考へかたについて云へば、云はゞ一人よがりして實際問題にはわからんよりはその實際問題の解決に力を与へた方がよいと教育学につき考へる。で、こゝに系統的でない理由がある。實際問題を眼中に置くに於てはかゝる体系は出来ぬと思ふ。故に講義は形が変るものであり、概論らしい形をしてないと云ふかむしろぬが、實際問題を解決せんとするの立場もありうると思ふ。つまり實際問題を中心とする為見方により形は雜然としてゐる。でこの好みによりてこの講義をやめるなりやるなりせられるがよいと思ふ。講義は三人で交替でやるから各人に風があるから今後は時がある人はそ

(7)

の矣でも選擇された方がよい。て之は實際に於て大學では望ましい事である。で大体の方針は之で問題のかづは豫め定められぬが約“10”くらいのものは述べられよう。が所謂従来の系統的の學問の意からしてはばらばらであらう。(以上)

第一章 教育の意義及性質

定義

教育は従来昔もふつうには「人間を価値ある人間に育て上げる事である」人によつては人間を人間にまで……」とも云ふ、かゝる解釈は教育と云ふ語の語源的解釈とも一致する様である。教育の語源的意義は英語の *Education* 併語の *Education* は Latin の *educare* (v) から出た名詞であり、その意味は「ひき出す」"draw out" 有りと云はれる、之は如何なる意であるか、教育と云ふものは人間の素質の中に存在してゐて、未だ発展せざる形態を完全なる発展にまで導く事であると云はれる。獨語では *Ergiehung* である *erziehen* から出たのである。 *erziehen* は「ひき出す」と解する人と「ひき上げる」と解する人とある様である、之は "er" の解釈によるので前者は "ex" とし、後者は "herab" とするので前者は *Education* と同様に解される。 「ひき上げる」の方は不完全の状態を理想し、そ

れから完全な状態に引き上げる、—— 之が教育の意味である と従来解されて来た、で *Education*, *Ergiehung* の誤訳語として教育を用ひる、勿論「教育」は孟子の語(?)らしいが、近來は *Education* の訳語として、之に上述の如く人間を価値ある人間たらしめる事を指すのである。

三要素及三要素説

更に教育と云ふ事柄を幾つかの要素に分けて考へると普通には三つに分ちて考へる。

その一つは教育と云ふ作用を惹き起すもの一それは従来教育の主体と云はれた。第二はその主体によつて影響されるもの、教育の客体と云ふ。第三にはその主体、客体間の *Ergiehungskraft* (教育的作用) を指す。そして之は如何なる教育もその一つをも欠くことが出来ない。——「如何なる教育も」とは教育は学校教育の他に社会教育、家庭教育もある。——が、その何れの教育に於ても *Subject* *Object* その間の *Act* がなければ教育が行はれぬと云ふことで社会教育の場合には *Subject* がはつきりしない事もある。新聞、図書館等々はその例である。この場合 *Object* は大衆である。所が更に学校教育の場合に於て

は以上の三要素に更に一定の條件を附して考へるのである。則ち教育の主体と云ふのは所謂教育者 (Zehrer) であり、それは既に発達し成熟した人間でなければならぬ。—— とかくの如く主体を限定し、客体 (Disziplin) は発達の可能性 (或は淘汰性 Bildbarkeit) を持たねばならぬ、でこの意味からして従来客体は未成熟者であると云はれたのである。第三は Erziehungsakt だが之は一定の計画の下に秩序的・組織的に行はねばならぬ、と云ふ様に三者に夫々條件を附けて又は限定してあつた。そして教育をかく定義して「教育は成熟者が未成熟者にほどこす有意的 (具象的) Plan 的作用である、とする、之は我國に最もひろく行はれた定義なり、所が教育の要素に就いては多少之と異つた考への人もある。教育者・被教育者・教材の三者を擧げて教育の要素とする者もある。この三要素説によると、「教育者が被教育者の成長と学習とを助成し進める所に教育と云ふ作用が見られる」と云ふ。故に若し人が他から加へられる何等の影響を受けずに全く独立的に成長と学習を遂げるならばそこには教育の作用は認められない、とするのである。故にこの考へ方では

selbst-bildung は問題にならない。所が教育者が被教育者の成長と学習を助成するには必ず何等かの教材に關聯して行はれる。かゝる考へ方から「教育者・被教育者・教材が相寄り相関聯して教育を構成するのである」とする。でこの場合にも、その何れかを缺くも教育は成立せぬ、之は賣買の成立は賣る人・買ふ人・商品によりて成立するのと同じである、前記三要素説の中にも勿論その第三の中に教材はふくまれてゐる、

三要素説の難点

この要素説を述べたのはこゝに問題があるからである。それは教育をかく一つの図式的なもの (教育者云々) に還元する事可否である。かゝる單なる Schema に分つてよいかどうかを考へる爲に云つた。之に對する私の考は所謂此の三要素説は必しも無意味とは云へない。と云ふのはこゝに教育せんとする教育者があり、教育を受けんとする被教育者があり、そとに planmäßig の活動があれば一應は之を教育と云へよう。でこの要素に分つ事は必ずしも無意義であるとは云へぬ、が教育をかく社会的關聯から抽象して考へる事が適當かどうかかゝる生活の諸條件から抽象された

教
育
中

教育が事実存在するか。之は既に教育を限定し
 学校教育のみに限るとしても以上の三要素で教
 育の意味を明かにし得るか否かと云ふ問題であ
 る。之は何故云ふかと云ふと学校教育は皆何等
 かり条件の下に行はれてゐる。種々の *Bedingungen*
 が教育の根本とは密接に関係してゐる。従来は
 人的要素に就いては教育学に於て述べたが物的
 要素は論外に抛たれてゐた。所がそれが事実教
 育の制約に非常な関係がある。然るに従来はか
 る事へ問題にならなかつた。そして之はその
 専門家に一任してあると云つた形である。之は
 従来「教育」を知識化した結果ではあるまいか。
 も一つ分類の仕方から教育は教育者と被教育者間
 に行はれる作用であるとする考あり。前述の如
 く教育者を教育の主体、被教育者を客体と云ふ
 のは教育者からある *influence* を與へて被教育者
 が之を *accept* すると云ふ意味でなければ判然
 としない。所がかゝる考へは教育を教育者と被
 教育者間の *personal* の関係の如く我々には考
 へられる。所が教育の事実は教育の歴史の示す
 如く常に諸種の社会的勢力に依つて作用され、
 決して教育者と被教育者間の *personal* の *relations*

ではない。そこで考へるべきは此の兵が著しく
 あらはれるのは革命で革命を見れば又革命で有
 くとも *Fascistes, Nazis* 等を見よ、*Personal*
 • *relations* ではなく *Political influence* に如何
 に影響さる、かは極めて明瞭である。歴史的事
 実からすると *personal relations* と考へる事
 は危険ではないか。教育はもつと生活的社会的
 関係に於て考へるべきでないか。この兵から見
 て従来の三要素説は少くも適當でないか。で
 ないか。と考へる。この兵では興味ある事は我
 國でもさうだが *Soziale Paedagogik* を論ず
 るにこの三要素を以て論ずるのである。かゝる
 考への *Soziale Paedagogik* は *Individuelle Paedagogik*
 である。若し真に *Soziale Paedagogik* の立場
 からすればかく単純の *Schema* に分る事は出来
 まいと思ふ。と云ふことを考へられよう。

教
 概
 四
 外

(Notorp)

其處で問題に存する *Soziale Paedagogik* に就い
 て云へば我國には最も有名な *Notorp* を中心と
 する *Soziale Paedagogik* がある。彼によると
 あらゆる陶冶は *Gemeinschaft* の基礎の上
 に行はれる。而して社會から隔離された (*isolierte*)

個人とは単なる抽象に過ぎない。丁度物理学者が Atom を考へてゐる様である。(之が Abstraction である) menschlich Gemeinschaft がなくては Mensch はないと云ふが、然らば個人と社会 Individualität と Gemeinschaft との関係如何 Natorp は Gegensätze は存在せぬと云ふ。つまり両端を相関的に見てゐる。従つて純粹な個人教育は Gemeinschaft への教育を要求するものである。又一方 gemeinschaftlich Erziehung は個人教育を要求する。故に Natorp の云ふ soziale Erziehung は同時に individuelle Erziehung であり、個人的教育は直ちに社会的教育たるべき事を云つて、この場合 Gemeinschaft と云ふ Begriff が何処までも包括的で抽象的であると云ふ。そこで Natorp は Gemeinschaft がなくては個人はなく人間社会なくしては人間がない(而して個人なくしては社会なし) — この点を述べて従来より individuelle Erziehung の缺陷を直さうとする。で Natorp は社会・個人のかゝる関係から Erziehung zur Gemeinschaft を論ずるにあたり教育は意志の陶冶であると云ふ見解を立て、個人の発達を次の三つの Stufe

に分つて考へる。

第一は Trieb

第二は 狭義の Wille

第三は Vernunft (Wille)

で之に依つて教育を論じた。Natorp は之のみならず個人的生活に限らず、社会的発展に於て之に correspond した三つの Stufe があると考へて教育を論じた。かゝる考へ方は則ち Natorp が Gemeinschaft と力説し従来より教育の缺陷を満さうとした事は確かに彼の功績であらう。然し唯多少の疑の余地があるのは Gemeinschaft とは云ふけれど之を論究する方法は soziologisch ではなくむしろ之は彼の Philosophisch の見地から一切を説明しようとした様に見える点である。則ち soziale Pädagogik とは云ふが未だ充分に社会的でないものがその中にあるのではないか。社会的と云つても個人的と大差がないのではないか。又は根柢では矢張り individualistisch なのではないか、と云ふ疑問が生ずるのである。それは個人と社会を論ずる場合社会は重んぜられるが教育自体についてとすると、根柢にどれ程の差異があるか、そこに疑問がある。それに

(16)

はその Methode を今少し soziologisch にしたらよいと思はれる。

(Ernst Krieg)

同じくこの Gemeinschaft から出発した教育の考へ方で之と少しく趣を異にするものは近年我國に流行した、Ernst Krieg の考へ方である。彼も同様 Gemeinschaft から出発してゐる。彼の場合 Gemeinschaft とは何か、それは多く人の共同生活、而も近密で永久的な共同生活である、之を基礎としてゐるがその共同生活は社会の總ての成因に一種獨特な影響を與へる。それは總ての成因を結局同化する (ähnlich werden) 事が共同生活にある、之は勿論絶えず相互に影響し結局それに依つて同じ様な生活態度を取ると云ふ事である。此の場合 Ähnlichkeit は必ずしも外的でなく内的生活にも及ぶものであると考へてゐる。所が共同生活及び相互的影響のみでは Gemeinschaft と云ふ Begriff は盡されぬと云ふ。然らば何が次に考へられるか、Krieg に依ると Gemeinschaft の總ての member は或客観的の Ordnung 或は norm に依つて一層高い Lebensseinheit に導かれるの

(17)

である。そこにまた Gemeinschaft の教育上にも注意すべき点がある。この客観的の Ordnung 則ち Norm とは何か、それは Gemeinschaft の中に存在するもので而も個人を超越した意志の表れ (überpersonliche Wille の表れ) であると云ふ。簡単に云へば個々人がその生活の内容及び方向を受け取る一つの統一した方向 (Lebensrichtung) であると云ふ。而して Krieg 自身は客観的の Ordnung に依つて Gemeinschaft はまた夫々種々のものになると云ふ事を具体的に説明するが、その何れに於ても共通な事は Gemeinschaft が結局その成因に確たる Ordnung 又は Norm を示し、一つの Lebensseinheit を示す事でその何れにも見られる。

更に前述の共同生活の方面を論じてそれは単に外的な順應に盡さるものではない、寧ろ共同生活の内的方面に強く作用して来る。即ち各 member が絶えず相互關係を與へる所から社会各員は共通の理解に至り意志の疏通が可能になり、又は精神的共有物を有する事になると云ふ。然して之に依つて社会は非常に力強い結合を得

る。(結合の成因が相互理解に依る) 斯様に *Gemeinschaft* と考へる事が結局教育の秘密を明かにするものである。教育の *Wesen* は *Gemeinschaft* の *Wesen* の中に包まれてゐる。然して彼は教育は社会の *Grundfunktion* である。則ち教育は結局社会の *Normen* 及 *Bestimmungen* にその成因を同化させる事であると云ふ。前述の如く教育者被教育者の事柄ではない。之は児童・少年が次第に社会の成因に在るその過程に於て表れてゐる。則ち児童・少年と云ふものは所謂大人に次第に同化して行つて結局は大人と同じ様なものになり大人が社会に於て得た地位に代る。之は何か。之は結局児童・少年がその *Gemeinschaft* に依つて実現されたのである。 *Type* に導かれてゆくものである。かくして社会は永續する *generation* の *Wechsel* はあるが、社会自身の維持は之によつて爲される。若しその *Type* を現出出来なければその社会は滅びる。それであるから *Gemeinschaft* は単に同時代の人を生活の統一にまで結合するのではなく、子孫までの *ganze Reihe* を *Lebensseinheit* に導いてゆくものである。斯様にして *Gemeinschaft*

は *Traditionen* を形成して之が児童なり少年なりの精神成育の基礎内容になるものである。その *Traditionen* の中に我々が所謂 *Gemeinbesitz* として之を或は擁護したり、或は又遺産として子孫に傳へて来た。云はく精神的財産の *Accumulation* (堆積) である。Krieg の言ふ所によると *Kultur* の *Stetigkeit* が成立するのである。斯様に考へて教育を社会の一つの *Funktion* と考へると云ふ点が注意すべき所である。あたりまへだが (又勿論異論はあるが) 明瞭に *soziale Funktion* としての教育を考へてゐる矣に於ては注意すべきものである。教育を論ずる場合の個々の矣に於ては種々の異論を挟む所があらうが然し彼の見方を問題にしたのは上述の理由によるのである。又彼は決して *Historie* の如く哲學的思想から生じたのではなく多くは歴史的事実から来てゐる。つまりかゝる考へ方は事實が証するのであると云ふのが Krieg の考へ方でもあり又單に哲學的思考から出た場合よりも *Sympathie* がある。Krieg は之によつて *Primitiv* を *Erziehung* 否 *Primitiv* であるとも古代ギリシヤローマの例をとり、教育は

事實上社会自体の学む根本的作用 (*grund-funktion*) とした。又民族ごごと *Christian* の *Kloster* では *Mönch* を如何に教育したか、之を見よ。と今の關係が明かになる。 *Primitiv* の民族としては *Sparta* を挙げた。社会的規範に徹定的に従はせられる例となるであらう。又 *Guild* の如きは何れも左様である。今日に於てはかゝる態度の人も多いが、それは學問的に教育を考へる場合で、實際教育家としては少い様である。故に教育を論ずる場合にも教育と社会との關係も考へられておきたいと思はれる事が多い。次にアメリカ式の考へ方について述べてみようと思ふ。

(J. Dewey)

アメリカ式の考へ方は教育を *social function* と見るが、この点では前述の場合と同じである。アメリカでは殆ど總てが斯く考へてゐると云へるので誰を取上てもかまはぬがアメリカ教育に最も影響のあつた *J. Dewey* の考へ方を附加しよう。 *Dewey* によると *Life* の *Nature* はその生存を持續せんと努力する事である。然るにこの持續は絶えず *Life* を更新する事 (*Renewal*)

(*of life*) に依つてのみ可能なのであるから *Life* は *Dewey* に依ると一つの *self-renewing* の過程である。所が高等の生物に於ては *Renewing Process* は無限に續くものではない。則ち何時かは死ぬるのであつて之は単に *Individual* のみならず *Species* (種) も亦死滅するのである。然し *Life Process* そのものは次第に複雑な形式で持續される。この所謂 *Renewal* に依る *Life* の持續と云ふ事を教育の出発とする。則ちこの場合生物同様の *Principle* を人間間にも *Adapt* して教育を説くのである。それに依ると人間の場合に於ては我々の *Physical* を存在の *Renewal* と共に我々の *Ideals* (抱負) 又は *Ideas, Practice* の *Re-creation* (再現) が行はれる。つまり人間に於ては *Social Group* の *Renewal* に依つて我々の経験の持續が行はれる。そこで教育を最もよく解すると教育は結局我々の *Life* の社会的持續の手段であると云へる。之は *Social Group* をつくる *Member* は非常な未成熟の状態 (*without language, idea & judgement*) で生れるが一方社会団体の *Life-Experience* (生活経験) の保留者たる成人は次第に死んで

故
概
々
外

ゆき、而も *Group* の *Life* そのものは経過される。そこで社会を構成する各 *Member* の出生死亡の事実が教育の必要を決定する。そこで我々が社会を見うと、一面に於ては新しく社会に生れて来た *Member* の未成熟な状態とその集団の知識習慣の保持者たる成人との間には非常な *Contrast* がある。又一面ではこの未成熟な *Member* を適當に *Preserve* する必要があるのみならず、彼等にその社会の成人の持つ目的知識技能を授けねばならぬ、若しさうしなれば勿論その社会集団の獨特の *Life* は失はれる。所が文化の発達につれて之等の未成熟な社会の *Member* の *Original* な *Capacity* と社会の成人の持つ知識技能或は習慣の間の *Gap* は次第に増加する。故に單に *Physically* に成長するとか又單に生存の必要なる事を *Master* するのみならば *Group* の *Life* を *Reproduce* するに充分でない。*Group* の *Life* を再成する為にはどうしても *Attentive* を努力を必要とする、則ち社会集団の目的なり習慣を知らぬ者に或は之に全く無関心な者に対して之を認知させ進んで之に興味を持たせねばならぬ。之は教育によつてのみ

可能である。之は則ち成熟した *Member* と未成熟の *Member* との *Gap* を満たす事である。かく見ると *Dewey* の考へは *Society* は *Transmission* (傳達) の *Process* を通じて存在し、この *Transmission* は一定の行動・思考及び感情の習慣を成人から子供に *Communicate* (傳達) する事によつて為され之がなくては *Social Life* は持続出来ず *Transmission* を通じて社会は常に更新されてゆく、と云ふのである。然しこの *Renewal* は決して *Automatic* (自動的) に行はれるのではない、その為には絶えず努力を必要とする。自然に放置すれば野蠻となるであらう。之は人間の子供が他の生物の子供に比して非常に未成熟で生れて来る所から之を力説する。若し自然に放置したらば *Physical Existence* の必要事すら習得出来まい。況や文化を我物とするに於てを如く此處に *Transmission* とか *Communication* が力説されるのである。更に *Dewey* は社会は *Transmission* によつて (*By Transmission*) 又は *Communication* に依り (*By Communication*) その存在を維持するが同時に *Transmission* の中 (*In Transmission*)

教

概

々

中

又は *Communication* の中 (*In Communication*) にその存在を持續し得ると云つて特に *Communication* と云ふ事の教育的意義を述べてある。Dewey の云ふ所によると我々が本当に社会生活を営み得るのには我々に何か共通なものを持つてゐる爲に爲されるのである。故に *Communication* と云ふ事は物を共通に所有しうる道であるとする、すると社会を形成する共通に持つべきものは何か、と云ふ事になるが、之は一語して云へば *Common Understanding* (目的・信念・知識を一語にしたもの) である。所がこの目的・信念・知識は甲から乙に分を傾く様に傾く事は出来ないので、そこで *Communication* に依つて *Common Understanding* を得る事が必要となつて来る。故に Dewey では社会生活はその持續の爲に教育を要求する。所がまた我々の共同生活の *Process* が同時に教育的の *Process* を爲すのだと云へよう。(なほ Dewey は種々の側面から教育を見てゐるが、此處では *Social Function* としての教育を扱ふに止める)。

(結論 *Education as Social Function*)

以上は形式的に考へる事から解放されたいか

らである。社会的教育学はかり前から云はれ
てゐるが、実際には互様考へられては居なかつた。故に少くとも教育を社会的に見る必要がある。従来り教育の研究の努力の表れである學藝は一側面にすぎないのである。又學校教育のみに限つても之を更に *Social Condition* と關聯させて考へられようと思ふ。かくして初めて學校教育も正當に考へられる。従来にも言葉の上では必ずしも珍しくないのであるが實際行はれる教育論、又は *Practice* にもこの見地が缺けてゐる。教育の制約物は教育学では殆ど研究されてゐなかつた。その風方の決定は教育学を規定するもので目的論的に見た場合 *Social Education* はあつたが実際にはなかつた。故に之を矯めろには教育を *Social Function* とするの他はあ
るまい。

附説 教育の可能性と不可能性

(問題設定)

この問題は昔からあり、或時代には教育の力を覆被り、或時代には疑つた。そこでこの力 (Influence) に制限があるのかないのかと云ふ事についてのべる。

教育の可能は殆ど根本的であり、歴史的に見ても明だが、それには制限があるものであつて、教育の限界の問題中注意すべきは遺傳と教育の問題と散へられる。之は大體 IX。以前の學者が教育論に於て論じてゐる事が多く、それらは多くは人間の主観的の見界から出発するものであるが、大體この問題は人間に對する客觀的を解釈から出発するものであるから、それが(教育可能不可能問題)主観的の人間本性に關する問題である限り教育學上前述の如き態度は問題にしない。然し遺傳に在ると之は客觀的證據を擧げるので一応は考へてみるればならぬ。異論があるかも知れないが人間に何か完全なものがあるとしてゐるのは教育万能論であらうが、か、

主観的な問題は重要視しない。(之は個人としての見解である) 所が遺傳學者の研究は證據を示して証明するるので之は都合が悪いと云つて排する事も出来ない。故に此處で遺傳と教育を如何に考へべきかに就いて云はうとするのである。

(遺傳と教育又は教育の力の限度)

身体的の特性について遺傳の行はれる事は否定出来ない。又精神的の特性については身体的の如く直接には研究出来ぬから間接に推論するの他はあつないがそれにしては精神的事實にも遺傳のあらはしく考へられる。そこで遺傳のみを見ると教育の力が疑はれ、宿命論的になる。(例へば汎愛派の如き) 然らば如何にしたらよいか、教育は力があるとしてよいか、あるとすればこの場合は我々は遺傳によつて何を子孫に傳へるか、之を精神的の特徵について云へば、遺傳は既に充分に発達した両親の特徵をそのまま、子供に遺傳するのではない、親の精神的な Characteristic (特徴) に對しての傾向・素質が遺傳すると解すべきである。遺傳された素質は子供をして親と同じ特徴を持たせることを容易ならしめる、然し事實上親と同様の特徴を持

故
廣
と
中

たせるには外部からの刺激を要する。こゝに教育の作用 余地がある。そこで遺傳の事実を認めても教育の作用する余地はないとは考へられまい。然し之と同時に教育の力には一定の制限がある事を認めなければならぬ。例へば今日の遺傳論から云ふと素質に缺けたものを教育に依つて作り出すのは不可能である。この裏から云つても教育の力には制限がある。で教育万能論は遺傳の事実を認める以上之を捨てなければならぬ。然しそれかと云つて宿命論に陥る必要もあるまい。それは一方遺傳の方別に依つて教育が支配されると共に生物はその環境(生活の諸條件)に順応する、つまり *Adaptation* がある。之に依つて性質を變化し、新性質を發展する。特に *Adaptation* は人間社会では特に重要であると思ふ。それは一般生物の場合にも *Adaptation* を云ふが一般生物で その環境に順応して新しい性質を作すにも長い年月を要するからやはり生物形態の決定は遺傳に依るのである。然し人間社会に於ては違ふ。人間社会は他の界に比して極めて急速の變化をする。然して我々が社会に於て存在を全うする為には

比して極めて急速の變化をする。然して我々が社会に於て存在を全うする為にはその社会變化に順応せねばならぬ。そこで一般生物と異なり人間には *Adaptation* は遺傳にも分らぬ重要な力となる。則ち遺傳は人間 他生物を一定の方向に決定せんとする勢力であるが *Adaptation* は *Creative* 能力(殊に人間社会では)であると云へよう。若し斯く考へられ、ば遺傳を認めつても決して宿命論的考へを起すにはあたらない (*Systematic Ed*) と思はれる。それから次に組織的の教育の力が問題になる。と云ふ力は一定の目的が付けられた組織的教育を系統的に行ふ時は個人の教授では達し得ぬ所まで到達し得ると云へよう。つまり遺傳を認める以上それが教育を規定することは認めるが個人の教育で到達せぬ所は組織的で到達出来るか否かの問題が残るであらう。それは以上如き組織的教育によつてある *Generation* の人々に價值ある性質が成されたとする。その場合の教育の力は同時に次の *Generation* の教育の出発点の條件を規定するので或 *Generation* の教育が次の *Generation* の價值ある性質の発達に好都合の條件が与へられる。若しかゝる考

欄
ハ
外

が善ければ個人に對する教育の效果は個人を通じて個人以上無限にその効力を及ぼすのである。又遺傳の事實にも不佞人類社会が大文化を成したのむかく考へてはしめて理解出来るのではあるまいか。かく考へれば餘論は免れ得よう、個人の教育力の限定から教育の力自身を疑ふことはよくない。

第二章 學校或は社會制度としての教育

(教育の發生)

教育史の示す所に依ると、教育ははじめは意識的の目的を以て行はれなかつたらしい。然らば如何にして教育が行はれるに至つたか。それは生活の副産物として行はれた。つまり生活をしながら、参加しながら当時の比較的單純な社会での必要を知識技能を習得してゐた。則ち技術的社会では青少年が親たちの行動を見習ひ、或は年齢の許す限り之に参加して習得した。或は少し具体的に云へば原始社会で成人が衣食を求めあつた時之に従つてその知識技能を習得

した。之は当時の生活が單純で衣食住をうるに特殊の技能を必要としなかつた。又一方我々が後に文化と稱する精神的所産に於ては貧弱であつた。かゝる状態であつたので成人から云へばこの状態では教育を意識をせぬ。その必要方法は考へなかつた。又青少年から云へばやはり教育は意識せず、成人の行動を見習ひ、或は單獨の経験から必要の事柄を習得したりである。所が社會生活が次第に複雑になり generation から (開明期・企圖的教育の時代期) generation へと次第に多くの知識を累積すると今度はかくして出来た。又累積された、知識技能を失はぬ爲、広義の教育に特別の注意が現れて来た。又教育に特別の注意をはらひその重要性を来した。之がなくば知識は失はれる。之が意圖的の形式をそなへた教育の原因である。然し技術的の社会ではやはり偶然的に行はれる。つまり非形式的に行はれるのと企圖的のとの境界は明かではない。青少年が親につれられて村に出るのも之である。共に村する所は形式的であるが、どこからどこまでが意圖的か分らぬ。何れにしても青少年の教育は長い間その属する社会集団に参加する事によつて行はれた。然し

概
ハ
中

この時期には社会集団の制度は子供に対して多くの注意と努力を集中する様になつて来るが、始めから特定の形を有つ教育的の機関はなかつた。則ち意識的を教育が行はれても直ちに一定の形ある教育機関が出来たとは云へない。他は他の社会機能に於ても同じであらう。教育の價値が証されて後はじめに形式ある機関が出来た。
 (形式的教育時代)
 尚ほ他に教育は恐らく家庭で始つたのだらう。所がこの家庭とは小さい社会集団で、その member が有限であるのである特殊の機能を遂行するに特殊の機関を設けることはあり得ない。従つて各 Junction を分化せしめる為にはその社会集団の拡大が必要であつた。如何に教育が必要であると言つても社会集団が小さい間はその少数の member の各々が全然分化した生活を事は全く不可能有り。かく考へるとたとへ教育が意識的に行はれるに至つても直ちにそれが為の機関或は他から獨立な活動はしなかつたであらうと云ふ事が云へよう。然らば次に最初期所謂形式的教育活動はどうして行はれ、如何して組織されたか。之に就いても教育史の示す所に依ると意識的の目的を有つ最初の教育——形式的の

教育活動は恐らく当時最も勝れた知識技能を有した人を中心として行はれたらう。之を云ひ換ればある危機の場はそり集団の防衛し永續するに頼りとされた人々。例へば非常な勇氣と力量ある武士。神等は自かり子供を教育するのみを
 (宗教教育)
 ら下他の子供にも必要のものを授けた。之が最初期ではあるまいかと思はれる。然し社会集団の持つ集積した経験 (Erfahrungen) を青少年につたへる上に於て最も systematic の努力をばらつたのは宗教に関する方面である。宗教に関する信仰その他は primitive の社会では注意深く施された。その結果信仰その他を保存し、それにより社会集団の福祉を保たんとする一つ
 (Specialist)
 の specialist が生れた。之が生れて宗教に関するものを自己の手に收めるとそれが次第に一方では洗練され、同時に他面所謂宗教家の独占する所となる。かくの如き事情が教育を一定の形に組織し上げる必要を感じて来た。そしてその教育の中将来有望なる青少年はその教育の長老に教育される。この事を以て G. S. Counts の言によると Professional Trainers が生じた。
 (Professional Train or Social T.)
 とする。然し人によつては他の語を用ひる事も

概
 九
 外

もある。若し之を *Professional Trainings* と考へるならば社会集団の總ての *Member* に直接関係ある。意図的形式的は如何にして生ずるかと言ふ問題が生ずる。之に對しては多く *Initiation* 或は *Initiation Ceremony* (成年式を云ふ) 之が前の *Special Professional* の教育に對し社会集団の各 *Member* に関係あり。之の *Initiation Ceremony* は先述の *Specialist (or Leader)* の爲の教育活動が発達するところ、多くの *ceremonies* を生じた。その *ceremonies* が社会集団の各 *Member* に強要されて来るが、*Initiation* もその一つで、その目的は *Social Control* にあつたと云はれる。之が行はれるのは集団の新 *Member* とするにその *Leader* が個体的なる事を知らしむるにあつた。所が *Initiation* を教育的に考へる時はこの教育の内容は殆ど知的の内容を持たない。然して専ら道德的社会的に向へられてゐる。それは *Initiation* の祭儀式は知的意識では阻止するが、それが行はれるのは知的の内容がないからである。然して教育は社会的道德的に向ひ *Loyalty, Obedience* を主眼としてゐる。でかう云ふ *Initiation* と

云ふものは *Primitive* の社会では必要不可欠のものであらうが之は教育の進歩展化の一大障碍となつたことは明かである。(それは *Conservative* であつたが爲である。) 然し何れにしても *Initiation* は各 *Member* に関係ある教育であり、*Professional* 卒のものと異なる。かゝる教育を今日の如く非常に発展せしめたのは何か、殊に *Initiation* が進歩展 (*Growth of Schools*) 此の障碍であるに何によつて今日の如く學校をつくるに至つたか。之に對しても今日は異論もあるが、それには言語の発達と文字の發明 (*Invention of writing*) があつたらしい。之が大きな役を演じたらう。かゝる考へによつて社会集団の *Tradition* 慣習は言葉によつて次の *Generation* に傳へられるのでなく、之が石や *Papyrus* に刻みつけられて傳へられた。従つて之によつて集団の *Tradition* その他が永續的恒久的となつた。之が口を以て傳へられる限りはその傳へられぬもの、形式意味の變化は止むを得ない。所が文字の發明により、永續性不変性をとるに至りこゝに聖典・經典と云ふ *sacred* が犯すべからざるものが生じた。つまり集団の *custom & tradition* を傳へた。所がこの方

概
九
中

面から来る教育への *Influence* は如何と云ふと、教育でも聖典経典を無上のものとする傾向あり。例へば *scripture* が之である。(近世)中古の如きはその教育に影響があつた。でこの *Influence* は *Initiation* が教育に与へたと同じ意味になる。言語が発達し文字が発達し各集團の文字が系統性と不変性を保つたから之が *conservative* の力として作用する。所が言語が発達、文字使用の発達に之とは異つた *influence* の教育に与へてゐる。それは大きな集團の性質は物々が思想を記録し傳達する方法に依る。集團の大小は *Communication* の手段の発達の段階によつて制限される。その意味から今日の社会は *Reading, Writing* の上に依ると云はれる。所で *Writing* の *Invention* は非常に *Conservative* な力を与える。既存の社会秩序を保つように見えるが他面又 *magical* である。文字は今日の様な社会には必須の條件で結局この *Conservative* を打ち破る事になる。それは昔は *Scripture* によつたが更に今日では読み書きそのものゝ教育も必要となつた。所が *Reading Writing* は仲々容易に習得出来

なかつた。そこで社会は読み書きの習得と保証する目的で特殊の機関を必要とするに至つた。之が学校である。そこで最初には各社会集團の必要とする一切の読み書きを教へることではなく *Specialist* の教育が行はれた。すべてに教育を施さぬでもよかつた。所が一度文字が使用されるに至るとそれは次第に集團の宗教的政治的経済的制度の複雑化を来し、その事がまた読み書きを一層必要をらしめた。而してかゝる事情が学校の発達を助成する有力の *Factor* となつたと思はれる。その後社会が発達して複雑化すると所謂読み書きを習得する事は普通の人々にも必要不可欠となつた。その結果一般の人々を相手とする学校としては自らかくり如き基礎的知識の習得に重きを置くに至つた。その結果今日も云ふ如く教育と読み書きの習得を全く同一する傾向を生ずるに至つた。然し教育とか或は学校の任務に関するこの種の見解は次第に変化(教育の必要性の内容的変化)して来た。それはかゝる考方では今日の物々の教育的必要を満し得ぬからである。原始時代の *Initiation* を必要とした事情又その後の時代に於て読み書きを必要とした事情は今日も尚健

續してゐる。他の一方に社会は *generation* から *generation* へと更新されてゆく、がその更新とは我々の社会生活を常に複雑化してゐる。そして今日の如き大規模な複雑な機構を持つに至つた。これは新たに生れた子が社会の一員となつて社会で立派な生活有為の生活を送る爲には長い間の教育乃至は指導 (*guidance*) を必要とする。之なくしては今日ではこの複雑な世界に従應してゆけない。更に之のみならず、近代社会の発展の結果例へば家庭とか教会等が教育の機関として若しくその勢力を失つて来た (又活動力を弱めつゝある) その結果学校が社会にとつて極めて重要なものになる。今日では学校はどんな子でも必ず入らねばならぬ所と云ふ具合になつてゐる。之は家庭・教会に力があった時代には必しもさうではなかつたが、近代の産業社会では志望するも否とに不拘社会の一員となるべき者は必ず行かねばならぬところで学校が不可欠となつた。集団の生命維持に教育を要した故それが複雑になつて特殊機関を要したと云ふ事になる。かゝる特殊制度有る学校は社会集団の利益を保護する事とそれを形成する各人の

環境への従應を授けると云ふ二つの仕事を引受け来た。で今日は学校は我々の社会の殆どあらゆる活動と關係を持つて来た。その結果何れの間でも一面では總ての人間の普遍的な教育必要を満す爲の教育、他面に於ては各々の職業に従ふ爲の分科された (*differentiate*) 所の教育がされ方に至つた。前者の普遍的必要をみたすものが従来義務教育を以て限られたものも之は小学校の範囲のみに限らない) その範囲である。又後者の爲には各種の職業を中心とした学校がある。(程度には種々ある) 之の *Tendency* は社会制度が拡大・複雑化するに従つて来た之もすむであらう。そして今日の如き *School-system* が発展されたのである。(近頃、義務教育の延長は向題になつてゐるが小学校が延長すると云ふ爲へ方は考へる必要あらん。之は別向題である) (学校の *Function*、又は *Merits*)
 でこの学校と云ふ特殊の機関について従来その長短が云はれてゐる。その論がある、そこで此 (*J. Dewey*)
 処ご如何なる *Function* 任務をもちかと云ふことについて *J. Dewey* (よく之はひかれる) に依りて云ふと、三つ挙げられてゐるがその (1) は単純化された環境 (*Simplifist Environment*) を

概
 一
 一

提供する、と云ふのは今日の文化は *Complex* なもので到底その全体を同化することは不可能である。されば之を幾つかの部分に分つて次第に同化させる必要がある。之を自然の状態

(*un-simplified state*) では今日は多岐にわたるから子供は *Important* な役に参加出来ない。所が少くもその主要なものに参加するのだけならば社会生活の意味は子供には分らない。この意味で *Simplified Environment* を提供することが必要で、学校は *Complex* の社会現象の中 *fundamental* のものを与へる。之は云ひ換へれば学校の長所にもなる。

(2) Purification of Environment

(2) 学校の *Business* は出来る限り児童の環境から好ましからぬものを取除く事である。その意味では環境を *Purify* する事になる。之は如何なる社会でもその社会の永續を好まぬものが多くあるがかゝる事柄を児童の環境から除いて所謂 *best* のもののみを選び出す。この事が第一の事である。そして之をして最大の力を發揮せしめる。之また長所なり。

(3) Balanced Environment

(3) の任務としてはより廣い (*wider, broader*) より *Balance* のよくとれた環境を作り出すことである。之は学校と云ふ環境中の種々の *Balance* をとる様にする。各子供をして自己の所屬する社会集団の持つ種々の *Imitation* から脱却せしめる。そしてもつと廣い環境の中に生活せしめる様にする。之がまた学校の長所である。

以上は学校の持つ *Environment* で *Merits* である。之はたしかであると思はれすが、学校は一つの社会制度として一定の形が与へられ (Defects) 以上の上の長所と同時に短所も持つて来る。殆ど (*artificiality*) 不可避的である。それに一般に病んでゐるのに二つある。学校が社会から *Isolate* する事である。現は現実の社会との接触を失ふ事である。之も従来の学校からすると殆ど不可避で学校は極めて *artificial* なものとなる。所が *artificial* になる事は教育をしては望ましからぬことである。それは實際社会生活への順応が出来なくなる。のみならず社会生活への順応を困難をらしめる。かゝる所から我國にも最近見られる

informal 有教育要求がおこつた。彼の農民道場の如きは之である。この点では學校が特に *artificial* に作りやすいことはよく云はれる。社会発展の中にかゝる事が含まれる。

(12) *Prevention of Social Dev*)

第二は學校(自身)が場合によると社会進歩を阻む勢力となることがある。かゝる場合重要な役割を演ずるのは教員と云ふ *specialist* がある。之は教員は少くも一時代前の教育を受けてゐる。その上に教員は自己の知識技能を永續せんとする傾向がある。従つて教授の方法についても教材についても然りである。向此にして大きな変化を好まず、大きな変化に対して必ず反對するのが教員である。之は必ずしも學校に限らぬ。學校に於て著しいのである。學校に於てのみ *specialist* を要す之の二つは誰も云ふことで、之は教育発展の災である。然らばかゝる危険なり災は取除く事は出来るかと云ふと學校と云ふ特殊機関がある限り不可能で、結局三長所を出来る丈發揮して短所を軽減するの他はありまい。例へば *artificial* である事は絶對的に不可避である。たゞそれを如何に軽減

(學校の義務)

するかである。その一法としては *informal* 有方法をとるべきである。つまり私塾の如き非形式的の長所を入れなければならぬ。之が爲に出来たのが農民道場の如きものだが之もまた弊害を生じつゝある。また近頃の學校の活動をして小供の興味内に入れり事も亦形式化を避ける有力なやり方だがその方法は明でないが、生徒が心を打込んで學校の生活に参加し、こゝで採用する学科課題に力強く反応するに至らば従来の缺欠は補はれよう。が之が方法論はむづかしい問題であらう。教育に於ける人間的關係」と云ふ事も考へねばならぬ。之が説明が出来ればよく缺欠に補へよう。整と云ふのは師を中心として集つてゐるから先生の感化が反るのは当然でそれだから今日の學校はまぐさいと云ふのはあたらぬ。今日の學校は高度の組織化の爲人的要素が有力にはたらかぬ。之が學問的にも考へねばならぬ。今の組織の中で人間的要素を取り返す事が缺欠を補ふものであるが、この方法は不明である。も一つの点、社会進歩妨害の点については教育は過去の生活へ *Adjustment* を強要する。本来ならば現代未來の生活への

(教育に於ける人間的關係)

Adjustment を有すべきである。この点でも今日の教育は無効である。たゞ従来之に對して云はれた一般的事柄は一つは教育者も教育研究も社会の变化を率直に認める必要があることである。之はたとへ人類の過去にどうあつても現在は変化しつゝ、あり未来はさらに変化する。で教育は子供を特殊の環境に順応せしめるのでなく、順応性を与へる事が必要である。かゝる一般的事柄は云はれたが、その *Method* は現在の教育は極めて無効であると思はれる。然し以上云つた缺陷が学校につきまといつたものは之を除く事は教育研究家の重要な点で、この点ではことに最近の産業社会に應ずる教育は出来てゐない。XVIII 世紀の社会事情を背景とした教育である。で教育者の好むと好まぬとに不拘、先は己むを得ない。で教育はその保存すべきものは保存すべきだが、社会に應じて変化しなければならず、之を怠れば社会進歩の阻止に學校が共へる事も考へられる。

昭和十一年 月 日印刷發行

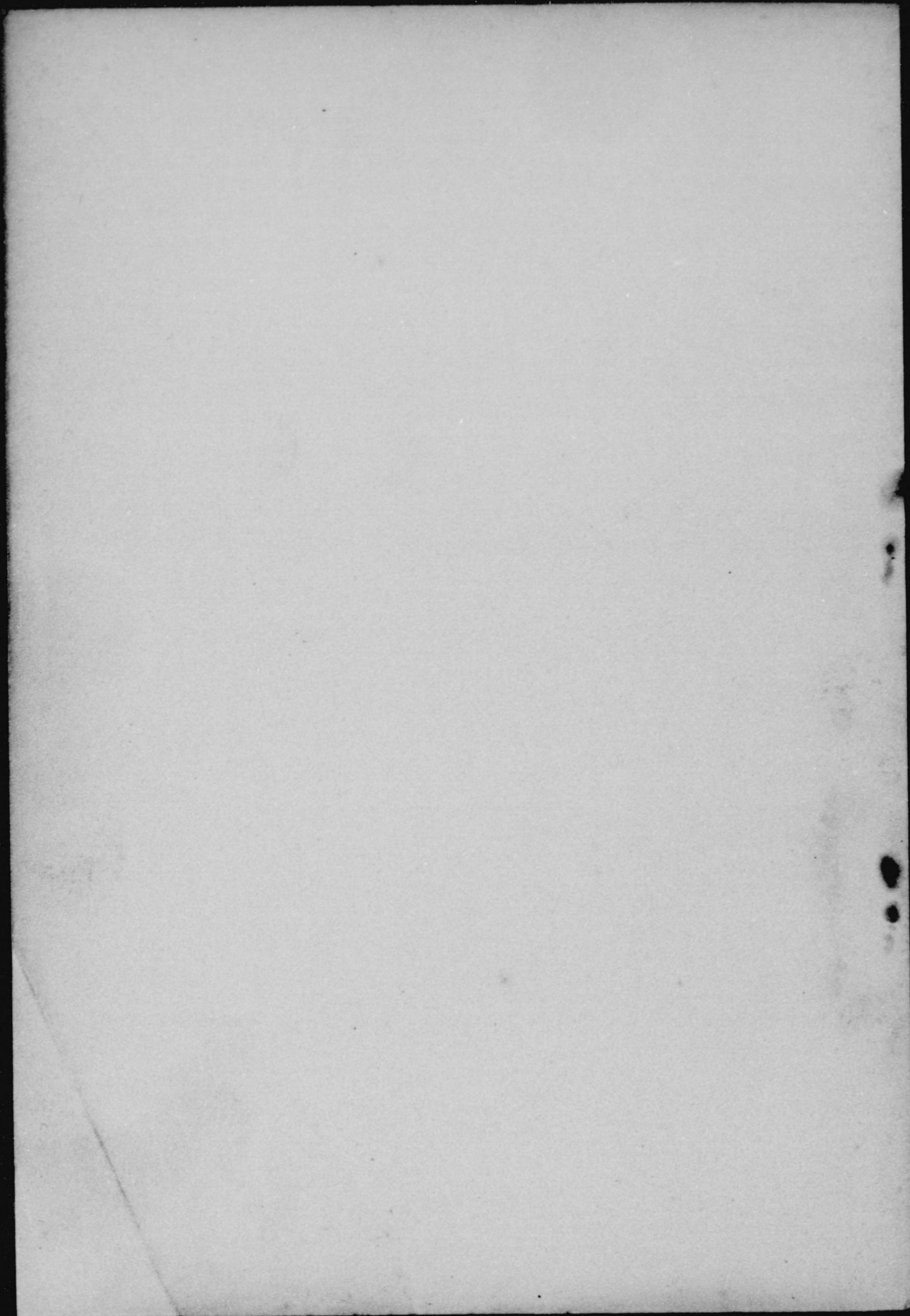
編輯發行責任者 金 森 豊
東京本郷本郷六九九

印刷所 東京プリント刊行会印刷部
東京、本郷、赤門前

發行所

東京プリント刊行會
東京市本郷区帝大赤門前





特 229
57
187

(¥ 0.30)

特224

5-

2187