

道德・政治・經濟・美術・文學・宗教等である。社會は此の文化を以て生活の内容とし、又同時に其の目的としてを。而して文化は價值である。故に此の意味より言へば、社會は文化價值に富む理想的社會の實現を其の目的として、合理的活動を營む活物と言ふことが出来る。

然らば文化は如何にして生ぜらるるか。言ふまでもなくそれは社會の精神生活の産せるものに外ならぬ。換言せば社會心意の所産である。各個人の意識が理想的なる共同生活を營むことに依て、知的規範・情意的規範を創造し、こゝに諸種の文化を創造することとなるのである。故に文化は個人意識の共同活動、換言せば社會心意の創造的活動に依て創造されたものと解するを至當とするのである。ワントは其の心理學說に於て、總合的創造の原理といふことを唱へてをるが、余の觀る所に由れば、文化は實に此のワントの總合的創造の原理に於て創造されたものである。隨て文化は徹頭徹尾社會的のものである。故にこれは特に何人の創作と言ふを許さず。社會の共同財産である。かくの如く、文化は社會心意を基礎として産出されたものである。故に此の文化の程度・種類に對すれば、該社會心意の發達程度如何を知り、又社會の特性(民族性)等を推知することが出来る。但し此の兩者は互に因となり果となり、以て兩者の進歩發達を關する。

以上は社會文化其のものゝ研究であるが、次に少しくこれと個人生活との關係を考察するに、これ

亦至親至密至大の關係を有するものである。則ち個人は生るゝや此の社會文化の中に精神的呼吸を開始する。知的生活に於て、情的生活に於て、意的生活に於て、身體的生活に於て、何れも然らざるは無い。而して其の最初は、文化を理解し認識し體得することから始まる。教育の職能の一方面は、正に此の文化の收得の助成に在る。彼の教育の定義中に、「文化の傳達擴充をはかる云々」と言はれてをるのは、實にこれの謂に外ならぬのである。學校教育の一半は、此の文化の傳達擴充を、秩序的に行ふのである。乙竹岩造氏は、教育の材料即ち文化(教材)を以て、學校文化と呼んでをるが、これ極めて理の籠つてをる言葉と言ふべきである。教育的に整理整頓されたる文化、正にこれ學校文化に外ならぬのである。

個人の精神生活たる知・情・意が、文化たる科學・藝術・道德・宗教を攝取して其の生活内容となし、以て其の内容を形成すると共に、形式則ち其の機能(力)を形成することは極めて明かなることだが、更に進んで形成されたる此の個人文化意識が、反對に社會文化に向つて影響することとなる。則ち文化は成熟せる個人の文化意識に依て、更に改善されこゝに文化の進歩發達を招致するのである。

かくの如くに觀るときは、社會は個人の生存發達に關して至親至密の關係を有し、個人亦社會の進歩發達に關して不離の關係に在ることは、益々明瞭となるのである。隨てかゝる個人の生長發達の助

成を司るを任務とする教育が、其の原理の一半的基礎を社會的方面におくことの、理も自ら明かになることと思はれる。さて前にも一言しおきたる如く、教育原理の客觀的基礎は、社會の希望要求に在るのだが、其の希望・要求は下の如き形のものとなつて現れるのである。則ち一は社會の現實的生活場裡に立ち、一人前の獨立的生活を営み、社會的義務の負擔を完うし得る底の人たれ、てふことである。此の要求は社會的見地より言ふときは、言ふまでもなく社會の維持存續發展に照しては消極的なる希求である。而してこれが爲めには精神及び身體の水準的陶冶が必要となつて來るのである。所謂義務教育の合理的基礎はこゝに在るのである。隨て此の程度に於ける教育は、實際生活に必要な日常須知の文化—學問・技術・道德等—の傳達授與となる。形式上に於ては常識の涵養である。

其の二は、積極的に社會生活に貢獻し得る人たれてふとの要求である。蓋し社會は個人を基礎として其の上に立つ限り、其の理想的活動—社會の理想的發展—も個人の力に仰がねばならぬからである。社會は單に在來の歴史的・傳統的價值や、現實的價值にのみ生きるものではない。絶えずよりよく生きんことを意志する、理想的生活體である。而も此の理想的生活の意欲は、時代を内容的に超越する優秀なる個人の價值改造に俟たねば不可能なことである。こゝに於てか社會は前に述べたる水準的文化人以上に、又前に述べたる消極的に善良なる一員—公民—以上に、眞の意味の超人を必要とするに

至るのである。學問に道德に政治に藝術に、その他軍事に經濟に、宗教に、それ／＼卓越せる才能を有する指導階級の人を要求する。何となれば一面に於てかゝる人々を得てのみ始めて社會の理想的發展を策することが出来るからである。こゝに理想主義的教育、則ち自由教育（専門教育・大學教育）が基礎を得て必要となつて來る。

此の現實的價値の充當をはかる教育と、理想的價値の充當をはからんとする自由教育とは、社會的教育的要求の二つの大なる方面である。但しこれは別々に行はるべきものではない。同一時にも行はるゝものである。たゞ前後の關係より言ふときは、前者が先に營まらるべく、後者は順序上其の後に行はるべきであると云ふまでである。隨て外國に見るが如くに、最初より一般庶民の學校、貴族富豪（支配者）の學校等と、分離して行はんと欲するのではない。此の點を誤解してはならない。

最後に前章及び本章に述べたる所を總括的に考案して見やうと思ふ。さて吾等は、前章被教育者の性質の闡明と、本章社會生活の闡明とに依て、教育原理の基礎となるべき如何なるものを得たかと云ふに、少くも下に述ぶるが如きものを捕捉することが出来たのである。則ち其の一は、主觀的基礎の研究、被教育者論に於て、教育原理の形式的基礎を知り得ると云ふことである。換言すれば教育の形式的原理は、被教育者の主觀的活動形式に存するを知り得たことである。何を以て然か言ふかと云

へば、教育は被教育者の人格を形成するにあるが、其の人格の基礎、屬性、活動形式の如何に在るか  
は被教育者の研究に於て、吾人の知るを得た所だからである。則ち人は或は精神物理的存在だとか、  
或は一面は自然的なるも其の本質は理想的にして倫理的なる生物であるとか、社會的のものだとか、  
價値的のものだとか、自律自由自動創作的のものだとか、自己發達自己統一的なものだとか、或は過程  
的のものだとか、個性的のものだとか、或は性的本體だとか、其の他教育さるべき幾多の本能を有す  
るとか云ふことがそれである。詰り教育の形式的原理は、これらの諸性質に鑑みて樹てることが出來  
るのである。今日自動主義だとか創造主義だとか、勤勞作業主義だとか、其の他種々の主義か唱へら  
れてゐるが、これらは皆被教育者を研究して、其の人格活動の根本形式が何れに在るかを見、かくて  
其の上に立てられたものなのである。蓋し人格を形成するには、人格その自體の活動形式に従ひ、  
根本屬性に隨つて方法を講ずる以外に、適切妥當なる途のあるべき筈がないこと、殆ど多く論するま  
でもない程明かなことだからである。

其の二は客觀的基礎の闡明、社會生活論に於て、教育原理の實質的方面の基礎の何たるべきかを知  
り得たことである。則ち吾等は本章の論究を透して、教育の實質的基礎は、要するに社會生活の中に  
求めねばならぬことを知るに至つたのである。それはどう云ふ譯かと云ふに人格的生活の内容は社會

生活に仰がねばならぬからである。則ち個人の心理的人格が眞の倫理的意味の人格たらんためには、  
治善—社會的規範—に合致するもので無ければならず、隨て教育の目的たる人格の陶冶には、其の實  
質的原理たる社會的生活の規範が、極めて重要な意味に於て教育原理構成の基礎となること云ふま  
でも無いからである。彼の倫理學がヘルバルトに依て、目的論的方面の基礎學とせられたのは、これ  
が爲めである。否、單に目的論のみならず、陶冶に必要な教材は如何なるを以て可とするか、其の  
材料論も實は社會的考察、文化論に其の基礎を仰がねばならぬのである。これ本章の客觀的基礎論・  
社會生活の研究が、教育の實質的原理の基礎を吾人に提示したといふ所以である。

要するに教育の原理、「何が爲めに」、「如何にして」は、主觀的方面と客觀的方面との二つの基礎を闡  
明し、然る後始めて恰當なるものを樹立し得るに至るべきは、最早や争ふの餘地が無いのである。ザ  
ルヴェルクが教育の原理として完全なる自然開展の原理、心的統一の原理、社會文化の三つを擧げた  
のは、最も當を得たものと言ふべきであらうと思ふ。則ち前二者は主觀的基礎に立ちたる形式的原理  
で、最後の社會文化の原理は、客觀的基礎上に立てる實質的原理其のものと見做すことができるので  
ある。以下論定せんとする余の教育原理亦、以上の二方面を其の基礎とするのである。

#### 【主體客體論の教育學上に於ける地位】

教育學書の中には、主體論と客體論とを目的・方法論の後に、又は前に、並べ論じたるものがある。けれどもそれはさうすべきものでない。何となれば客體論の必要なるは、目的と方法とを論ずる上に、其の基礎の闡明として必要であるに對し、主體論は教育作業を運用する上に、教育者は如何なる資格、心得を有たねばならぬか、それを論定するものだからである。隨て客體論は基礎論として目的論の前におき、主體論は教育の本義が明かになつてから其の目的論方法論の後に置くが至當である。本書の體系はかかる見解の上に立たたものである。又客體論は事實の記載だが、主體論は規範の論定理想の教育者とは何かが其の任務である。此の點も異ふ所である。隨て余は吉田熊次博士の説には反對である。學者はよく客體論と主體論との性質を考へて、教育學上の地位を定むべきである。

### 第三篇 教育目的論

#### 第一章 總論

教育は目的々活動である。教育の目的は教育活動の標的となり、絶えず其の活動をして理想のものたらしむる統制觀念である。隨て苟も其の活動にして嚴密なる意味に於て教育と稱せらるゝものならば、必ず目的理想が無ければならぬし、又實にこれに在るものである。但し、其の目的を豫想するてふことは、何も固定的・終局的のものゝみを意味しはしない。又必しも必然に個人個人の目的と背反するものでもない。其の理由は、教育上目的を必要とし、教育學が目的論を必要とするてふことは、何も一部の論者の非難する如く、其の中に動的要素を内含し得ざるものでなく、又過程に於ける小目的を排斥するものでもなく、又個人的目的と絶對に相容れざるが如き性質のものではなく、それとこれとは別問題だからである。自動主義教育論者や兒童中心主義者の中には、動もすれば教育の一目的を定むることに對して、難を構ふる者がある。則ち謂えらく、「教育の一般的目的を立てる如きは無用有害である。何となれば教育の目的は、歩一步の發展が目的で、寧ろ過程的・個別的で、終局的

ならざる所に其の意義がある」と。此の非難は、言ふことには間違ひはないが、一般的目的に對する非難としては、決して當を得たものとは云へない。否、教育の目的を（性質を）十分に知らざるが故に、かゝる非難をするのである。其の譯は、教育の一般目的は、必然に固定的・終局的たるものではなく、動的見地より見れば非固定的たるものだからである。例へば「教育の目的は社會的個人の完成だ」と云ふを見るに、これは一面より言はば確かに終局的のもので其の意味に於て固定的と言へる。併しながら其の内容の如何であるかは規定しない。蓋し社會生活の如何、個人的特質の如何に依て、自ら其の内容をば異にすべきものだからである。換言すれば、完成されたる社會的個人の如何なるものであるかは、時代に依り個人に依り、決して同一のものである筈がない。隨て此の思想の中には、暗に動的要素を含んでをると見ねばならぬ。又教育は發達の法則に適應すべき性質のものたる所より言へば、かゝる一般的・究竟的目的觀念は必然に其の中に幾多の過程的小目的を内含するものなることも明瞭である。社會的個人の完成は、飛躍的に可能なものでなく、徐々と發達の法則に従ひ、各時期の心理的特質に合しつゝ、而も究竟理想に向つて進むことは、何等社會的個人の完成てふことと矛盾する所はないのである。これに由てこれを見るときは、形式的なる一般的目的を立つてふことは難者の指摘する如く弊害を、必然的に醸すものとは言へないのである。而も教育は永久に社會的個人の

完成を目的とすることには變りがない。この點普遍的である。隨て一般教育の目的が決して不可能ではないのである。

教育上特殊的・過程的目的のみを認めて、一般的・究竟的目的を排すると云ふことは、實にそれ自身大なる誤謬に陥つたものである。何ぞかと言へば、論者の過程的目的・特殊的目的なるものは、それ自身存立し得るものではなくて、其の實究竟的目的・一般的目的を豫想することに依てのみ始めて可能だからである。蓋し特殊は一般に對し、過程は究竟に對してのみ存在するものなることは、恐らく哲學の初歩を讀んだ者の誰しも異論のなき所故である。此のことは教育上の現在主義と未來主義、連續的發展主義と生活準備主義とが、本質に於ては決して矛盾せざる所を見ても判る。近時の兒童本位主義者等が、深く省察し考慮する所なく、恰も兩者が本質的に相反する如く思ひをるのは、偏見短見極まるものと言はねばならない。公平なる議論をするには、廣く其の意の存する所を洞察し、かくて議論を試みねばならぬ。然らざれば一見珍奇なるも、要するに邪道觀の譏りを免るゝことは出來ないのである。

次に今一つ論駁して置かねばならぬものがある。それはこれも自動主義教育論者中の或る人の論であるが、「從來の教育學に現れたる教育の目的は、被教育者とは關係なく、教育者（大人）が勝手に定め

たものである。故に被教育者の精神生活とはギャップがあり過ぎる」隨て其の結果が「被教育者に對して強制的・劃一的となる」と言ふのである。

此の非難は、從來の或る教育目的論に對しては、當つてをる。けれども此の場合とても、全然其の通りとは言へない。何となれば教育の一般目的は、社會生活の理想と個人の本性との融合點に立てらるべき筈のものであるが、一方被教育者たる未成熟者亦、其の人たる點に於て、一般的なる人と同じかるべく、隨てかくて立てられたる目的が、被教育者には無關係だとは云ふを許すことは出來ないし又人間としてかくあるべきことは、たとへ其の時の被教育者の心理にビタリと合致せぬとも、やがて合致すべき性質のものである。故にかゝる規範は、規範としていさゝかも不都合はない。非難する者こそ間違つてをるのである。

次に其の結果強制的となると云ふのであるが、元來規範なるものは、其の性質上強制的・命令的のものである。蓋し「かくあるべし」、「さうしてはならぬ」と吾人に命令の形を以て迫つて來るものだからである。然り現實の自我がこれあるが爲めにのみ理想の自我となり、進歩發展を遂ぐるのである。故に目的が實際に向て、多少命令性を有つてをるてふことは、それ自身非難とはならない。規範は自然の法則ではない。よし一步退いて、強制的なるを認めるも、一般教育としては當然のことである。

若しそれが被教育者の心理過程に相即せざる無理な箇所があるとすれば、それは發達の原理・個性の原理に依て、特殊化すればよいのである。何もそれが爲めに一般教育學の目的が非難を蒙るべき理由とはならないのである。原理と術(法)とを混同してはならぬ。それから劃一的と云ふことの非難も少しく考へれば意義のないことである。但し從來の教育目的論なるものは、其の論じ方に於て其の性質觀に於て極めて、安價な杜撰なものであつたことは、全く難者の所見の通りである。

以上二三陳辯を試みたのは、一般教育の目的に對する不當なる非難、及び其の思想上の誤りを正さん爲めであつた、以下少しく教育目的の性質に關して、予の觀る所を開陳して置かうと思ふ。

教育は有意的作業である。故に目的理想を必要とし、これを豫想し其の活動の中に必然にこれを内含することは、多く論ずるまでもない。隨て教育學は必ずこれを論じなければならぬ。然るに教育は人生現象として、一面一般のものだが、他の一面は個別的・發達のもの故、個別的過程的目的を内含する。こゝに終局目的對過程的目的の問題が生ずる。併しこれは決して本質的に相容れぬものではない。それは終局目的の存在は現在の目的を内含し、現在の過程的目的の認容は、其の裏面に於て終局目的を豫想するからである。又個別的的目的は一般的目的を豫想して始めて意義あるものとなり、一般的目的は其の中に幾多の特殊的目的を包含する。而して此の現在と未來、過程と終局一般と

特殊は有機的關係のもので、本質上決して矛盾撞着するものではない。これらのことは、人間の精神生活に照し、過去の歴史に徴し、個人と社會との關係等に徴して、これを然か斷ずることが出来ると思ふ。こゝに終局的と言ふは比較的意味のものたること言ふまでもない。自我の先驗性を帯べるてふ點に於てかく言へるまでである。隨てこれは機械的の意味に解さるべからずではない。

終局的・一般的目的に對するときは、過程的目的・特殊的目的は、一面手段的性質のものであり、同時に獨立の性質のものである。恰も眼の目的は、身體の一般に對せば手段的性質のものだが、而も一面より言はゞそれ自身に於て獨立の目的であると同じことである。此の點を十分に理解しないと無用の論争を招くこととなる。

教育の一般的目的は、人間の本質的生活の上に立てらるゝものである。又教育者が定めたものである。けれどもそれが爲めに被教育者とは没交渉のものだとは言はれない。何となれば被教育者とても決して人間以外の何ものでもないからである。況や實際教育に當り、主觀的法則を顧慮して其の適用を參酌するに於てをやである。

## 第二章 教育目的の史的觀察

自家の目的原理の何たるかを示す前に、曾て史上如何なる目的原理が學者教育家に依て提出されてあつたか、それを觀る必要がある。これに關して吾々は、古來の史實の中に下の如き原理を見出すことが出来る。則ち(一)國家的公民の養成、(二)宗教的人格の陶冶、(三)美的調和的人格の完成、(四)理性的實利的人物の養成、(五)道德的人格の完成、(六)社會的有能の養成の五者である。

第一に、國家的公民の養成を目的としたのは、希臘・羅馬の教育である。勿論其の内容はスパルタとアテネと羅馬とは決して同じでない。蓋し國家生活上の相異、民族的特質の然らしむる所である。例へばスパルタの教育理想の内容は、軍國主義的國家生活に適應するに足る所のもので無ければならなかつた。則ち身體の強壯、愛國的精神(服従心・自己犠牲心)、軍事的堪能等これである。然るにアテネは著しく文雅的・自由的であつた。故に事實上精神的教養は身體的陶冶よりも重んぜられた。又羅馬に在ては、其の民族的特質に依て、規制されて、實際的・政治的に傾き、其の結果辯論・修辭上の教養が頗る重んぜられた。併しながらこれらは、其の究竟目的が有爲の國家的公民の養成に在たことには差異がない。此のことはスパルタの教育が、子弟を國家の子として公共教育所に收容して、國家

の官吏長老が國家的に教育した所を見ても判るし、アテネに於てスパルタよりはやや自由的ながらも而も滿六歳以後は共同教育所に通學し、團體的訓練を施され、羅馬に於ては「祖國の爲め」に教育された所を見れば明かなことである。要するに古代の教育理想は、通じて國家的・公民的であつたと云ふことが出来るのである。

第二に、宗教的人格の陶冶と云ふのは、一言にせば基督教の教育理想である。これにも種々の流派があり、説を異にするものがあるが、而も人間を神の如き姿にまで陶冶せんとせる所は、皆同じである。換言せば宗教的・道義的人格の完成である。唯だ中世紀以前の基督教徒—僧侶—やジュニユイット派の教育に在ては、出世間的・禁欲的・形式的であり、新教の教育に在ては、世間的・聖書中心的・自律的・理性的、非形式的、信念派等に於ては眞情的なる點が異なる。宗教的道義的人格の特色とする所は、實に「神の恩寵に歸依し、其の意志する所を意志し、神の如く平等に隣人を愛し、正義を守り、宗教的美と宗教的徳とを體し、沈靜にして内心燃ゆるが如き熱誠を有する道德堅固の人間」である。これ中世紀一般の傾向と言つても間違ひはなからう。

② 第三に美的調和的人格の完成と云ふのは、古代に在ては希臘や羅馬の教育理想中に現れ、近世に於ては人文主義・新人文主義の教育思想の中に極めて顯著に現れてをる所のものである。則ち希臘に於

ては就中アテネに於ては、國家的公民は美的・調和的に陶冶せられたるもの、中に發見されたのである。調和的とは身體的にも精神的にも均齊に發達することである。元來希臘人は先天的に美を好む國民であるが故に、一見これとは矛盾するに非ずやと思はるゝスパルタ人すらも、美的陶冶は決して輕視しなかつたのである。羅馬は調和的・多樣的の發展は圖つたがさまで美的方面は顧られなかつた。然るに近世初期の人文主義、十九世紀初葉の新人文主義の教育は、此の審美主義と調和的發展主義とを繼承して、行く所まで發展せしめたのである。

③ 美的調和的人格とは、人間心身の諸性能が均齊的に發達して、圓滿美の感と與ふるの謂である。古代に在てはプラトーン、アリストテレスこれを唱へ、文藝復興時代のヴェルゲリオ、ピットリノ、ヴェギウス其の他の人文主義者これを繼ぎ、十九世紀に於ては一はシルレルの美育論となり、一はベスタロツチの一般陶冶説となつたのである。

尙ほこ、に人文主義・新人文主義の教育理想の他の一面を擧ぐるに、それは人道主義的陶冶と云ふことである。人道主義的陶冶とは、ベスタロツチの言葉を借れば、「人を人にまで發達せしむる」ことである。故に人文主義を基礎とする調和主義的教育、換言せば一般陶冶説は、其の理想とする所は實に超國家主義・男女貧富の無差別平等的教育を主張するものと言つてよい。一般的陶冶の思想は、此



の人道主義的教育思想の必然に招致する所である。

第四に實利的人間の養成と云ふのは、十七八世紀の幸福を理想とする教育思想、及び十九世に於けるスペンサー等の科學的實利的教育等をも包含する所のものである。此の教育思想は中世紀末葉の庶民教育や、近世の實科主義(實學主義)・十八世紀の理性主義(唯物主義)の思想、科學の發達等に伴って漸次頭擡したもので「幸福なる生活を生き得るやう人間を教育すべし」と云ふが其の目的である。蓋し彼等は人生の目的を以て、「幸福に在り」と考へてをるが故である。モンテーニュ、ロック等の思想、スペンサーの教育説これである。

○實利的教育の特色は、固より人に依て一様ではないが、彼の宗教々育に見るが如くに、超現實的な所に眼を据ゑ、神的人間を造るを理想とせず、又人文主義教育の如くに、希臘羅馬風の人間を造らんとするでもない。實に現實の人間として、該時代の一個の神士として、幸福なる生活を營み得る如き知能を有する人物を造るを眼目とするのである。隨て此の派の人々は、古語・修辭乃至宗教を中心教科とするの思想を棄て、自國語・自然科學の教育を重視した。中にも知識を尊重し、理性を開發することに骨を折つた。此の實利的教育思想は、スペンサーに至り、「教育の目的は完全なる生活の準備を興ふるに在り」てふ、最も徹底したる思想となつた。

第五に道德的人格の完成と云ふのは、教育は道德的に完全なる人格を造るを目的とすべしと云ふ思想である。例へばカントの教育思想、ヘルベルト派の教育思想は、其の代表的思想である。道德主義教育説の原據は、人は其の本質に於て道德的生物である。と云ふことである。其の理由は人間には他の動物と異つて理性がある。換言すれば人間は理性的本體である。然るに此の理性は善に向て働き、道德的秩序の中に生活して始めて満足を覺え、幸福を感ずるものである。而してこゝに人類共同の善が實現される。隨て教育は此の人間たる所以の本體、實踐理性を陶冶するを目的とすべきである。これがカント教育説の骨子である。ヘルバルトは此の實踐理性の代りに、善意なる言葉を用ひ其の活動形式に道德の所在を求め有名なる五個の道念を説き、品性陶冶を唱導したのである。

教育上道德を目的とする思想は、遠く希臘のプラトーン、アリストテレスに見出すことが出来る。又中世紀の宗教主義教育も、亦一種の道德的教育に外ならなかつた。然るにそれが啓蒙時代に至り、感覺主義的思想の爲めに道德がだいにしにされた。こゝに於てかカントはこれを動かさざる見地に据ゑんか爲めに實踐理性の説を唱へ、其の應用として道德的教育説を主張したのである。

第六に社會的有能の養成なる思想を見るに、これは十九世紀後半、社會本位の教育思想が勃興するに伴れて、唱へらるゝに至つたものである。シュライエルマツヘル、ウイلمان、ナトルプ、ベルグマ

ン等の提唱せる所である。其の意は人類は社會的存在である。社會は實在である。個人てよ如きものは一の抽象觀念に過ぎない。故に教育の目的は社會の進歩發展と云ふ點におかねばならぬ。換言せば社會的有能を造るが目的で無ければならない。と言ふのである。こゝに謂ふ所の社會は、單に國家のみを指すのではない。廣く一般的の概念である。故に此の思想は前に述べた國家公民的教育思想と區別するを至當とする。何となれば後者は國家と稱する具體的社會の一員を養成するを目的とする實質的教育學説だが、前者は一般的なる形式的教育學説だからである。

上に挙げたる教育の目的原理は、史上に現れたるもの、中最も顯著なるものである。故に他に精細に觀察するときは、擧ぐべきものがまだ々々ある。併しそれらはこゝに指摘するの暇はない。要するに從來目的として挙げられたるものは、國家・神・人道（調和的人格）・幸福（實利）・道德・社會の進歩發達等である。

我が日本に於ける教育の理想は、これも詳細に述べれば限りのないことだが、其の概略を記せば、維新以前は五倫五常を旨とする儒教主義であつた。無論それは日本化されたる儒教主義で、單なる仁義禮智信乃至孝悌忠信主義ではない。忠孝を中心とする道德主義であつた。然るに維新後歐米の教育思想が入るに及びて明治初年の啓蒙思想となり、知識技能の優れたる人、則ち實利的人間を造ること

が目的とさるゝやうになつた。其の間には心性開發主義や調和的陶冶等の思想も無いではなかつたが二十年頃までは實に實利主義が盛んであつた。これが佛・英・米摸倣時代の教育理想である。其の後獨逸の文明が輸入さるゝや、こゝに道德主義が頭擡し、更に最近は社會本位主義が流布することゝなつた。かやうな譯で今日は道德中心の國家社會主義が、我が國教育の基礎をなしてをる有様である。而も世界大戰後は、個人主義・社會主義・デモクラシー等の思想がはいつて來て、教育理想も將に改造せらんとしてをる状態である。（詳細は「教育史」に由て知るべし）。

#### 〔歐洲に於ける教育理想の變遷〕

西洋教育思想史上に於て、如何なるが目的原理とされたかと云ふに、希臘の古代に在ては、國家的公民の養成乃至市民的完成てふことか、其の最も根本的のものとされた。則ち個人は自己の專恣・利慾を離れて、公共的・團體的生活の爲めに盡さねばならぬ。それが準備として教育は公共的・團體的精神を涵養することを骨子とせねばならぬ。と云ふ思想である。此の點はスパルタは無窮、アテネに於ても同一である。然らばかゝる人格は如何に陶冶せられたるものに見出されるかと云ふに、それはスパルタとアテネとは異なる。則ちスパルタは主として軍國的公民、換言せば軍事的に堪能なる者にこれを見出し、體育に主力を注いだに反し、アテネは文化的人格換言せば文雅の陶冶に其の理想を見出したのである。而して此の相異は、ドリア族とイオニア族との民族的特質の相異と、其の國家的生活の相異の然らしむる所である。

又陶冶の主義に於て、美的完成を圖つた所も互に氣脈を通ずるものがある。則ち調和的完成である。但しスパルタは主として身體的美・力美・アテネは典雅・優美に在りし點は異なる。又スパルタの現實主義對一主義に對し、アテネの理想主義・自由主義なりし所

も異なる。

次に古代羅馬の教育理想を見るに、其の國家至上主義なりし點、換言せば善良有爲の國家的公民を養成せんとしたる所は、希臘と異なる。則ち「祖國のため」てふことは、寸時も彼等の念頭を離れざる所であつた。けれども羅馬の教育理想の内容は、アテネとは著しく異なるものがあつた。蓋し彼等はアテネの美的・創造的・自由的なるに反し、寧ろ實際的・政治的・公共的に優れ、且つ勇氣に富む人を造るを目的としたからである。故に羅馬の教育理想は、アテネよりもスバルタに近似すると云つてよい。これ羅馬大帝國を建設した所以である。隨て彼等は辯論・修辭に熱達せんことを直接當面の目的とした。

中世紀基督教の教育は、前二者に較ぶれば甚しく其の趣きを異にした。則ち希臘人・羅馬人に由れば、此の世はそれ自身價值あり、現實其のものゝ調和の中に理想を見出した。然るに基督教徒に至つては、現世現實のことは、それ自身に於ては何等の價值をも有するものでは無くなつた。蓋し基督教徒に由れば、一切價値の源泉は神に存し、現實のことは此の神の生活に役立つ點に於てのみ、僅に價値あるものとなつたからである。此に於てか基督教徒は、天國(神の國)を尊び現世を輕んじ、國家の羈束を脱して神の恩寵に歸依し、其の神の意志を感じ知らんとすることを意志し感じ知り、神の如くに平等に隣人を愛し、正義を守り、宗教的美と宗教的徳とが結合したる、沈靜にして内心燃ゆるが如き熱誠に富む、道徳堅固の人を造らんことを欲したのである。故に基督教徒の理想は、「出世間的なる宗教的・道義的人格の完成」にあつたと云ふことが出来る。而してこれ實に個人主義的教育思想の源泉と見做してよいのである。此に於てか希臘羅馬の教育理想は殆ど全く根柢より變移したと言つてよいのである。

以上は中世紀に於ける基督教徒(僧侶)の教育思想である、其の他一般にもかう云ふ傾向があつたことは言を俟たない。唯だ中世紀も其の末葉に至るに及んで、武士階級には勇氣武道を重んじ、眞理正義を愛し、宗教を信じ弱者を愛すると云ふやうな、一種特別の教育主義が現はれ、十三世紀頃には庶民の間に、實用主義・生活主義の教育の行はるゝに至つたのは、注意すべきである。

かゝる宗教主義の教育は、近世に入り人類の自覺に遇ひ、忽然として破綻するを免るゝことは出来なかつた。則ち十四・五世紀に

於ける人文主義的教育思想は、正に中世紀の宗教主義的教育思想に反抗して現出したものである。人文主義教育は一に人道主義教育、古典的教育等の稱もあるが、要は文藝の復興に伴はれて現出した、希臘羅馬主義の教育である。人文主義は宗教主義・神本主義に對して、現世主義・人本主義を唱へ、人間及び人文は之れ自身に於て價値あるもの、其の模型は上古希臘羅馬の文化生活に見出すことが出来る故に、古代の文化及び生活の理想を復活し、その如くに高尚にして美麗なる生活を生くべし。とする所の思想である。換言せば宗教よりの束縛を脱れ、人間として自由清新の現實調和の生活を生きんとする所の思想である。隨て教育に在ては「人間の人間たる所以の性能を調和的(美的)に發達せしめ、理想的にして同時に現實味の貧弱ならざる人」を造ることを欲したのである。此の故に人文主義者は、一面は希臘羅馬主義に則つたが、一面は然らざる所もあつた。則ち心身の美的調和の完成を圖つた所は正しく希臘主義で、文辭的教化を採用した點は羅馬主義を繼承したものが、其の世界主義(超國家主義)を採用して、男女の差、國民の別、社會的地位の高下等をば、全然眼中に置かなかつた所は、基督教の思想から來たものである。と見得るのである。十四・五世紀の人文主義教育は、其の性質上貴族的たるを免れなかつた。同時に希臘羅馬の生活及び教化の實質よりも、却て形式の模倣に陥り、教化としては失敗に終らざるを得なかつた。此に於てか一方宗教の改革と伴つて、新宗教主義の教育思想が頭擡することゝなつたのである。則ち新宗教的教育、信念派の教育の如きこれである。

新宗教的教育の勃興せる理由としては、第一に文藝復興・自由討究の結果たる知識的・批評的精神の高まれることを挙げねばならぬ。換言せば此の精神に依て宗教改革が誘導され、其の結果新宗教的教育が起つたのである。第二には前段に述べたる人文主義教育の缺陷である。

ルーテリズムに現はれたる教育の理想は、「自己の理性に依て神を認識し、神と一致して永遠に最上の幸福を享け得る如き、純粹の基督教徒の養成」にあつた。此の自己の理由に依てなる條件は、新宗教的教育の特色を如實に物語るものである。其の源は從來の中古風の僧侶・教會の手を離れて、自家の理性を以て直接に神と交際し、其の結果聖書中心の信仰的生活を生きるを眞の宗教的生活

なりとする思想、及びルーテリズムに於て普通教育を必要視するに至つた理由は、皆こゝに在るからである。實にルーテリズムは理性的信仰説であつた。而もこゝに特に注意すべきことがある。それはルーテリズムは形式的なる中世風の禁欲的・精淡的・超世間的の生活を目的とするものではなくて、人間味の充實せる世間的・非禁欲的の生活だつたと云ふことである。故にルーテリズムは「俗界の生活を俗的に生活しながら而もこれを内在的に超越した所の生活であつた」と言ふことが出来るのである。

併しながらルーテリズムは、神の信仰でふ點より見るときは、それ自身缺陷を有つてゐた。それは理性主義、主知主義に立脚せる點である。蓋し眞の信仰は情意的基礎の上に立脚すべき管のものだからである。此の意味に於てルーテリズムは早晩反對思想に會すべきものであつた。彼の信念派の興起は實にこれを證明するものである。

ピエタスム

信念派はルーテリズムが知識偏重に走つて、動もすれば眞面目なる信仰的生活を缺く所あるより出現せるものである。其の教育上に於ける理想は、「情操的陶冶を重視し、靈性に訴へて健全なる信仰を得、己が罪を悔懺し己が救済を祈願し、温情を捧げて基督教を奉じ、基督の精神を體して敬虔にして博愛なる人間を養成せんこと」に在つた。更に一言以て換言すれば、「眞情の信仰を有し眞面目に働く人」を造るを目的としたのである。故に此の派は新宗教的教育中の、主情主義派(ルーテリズムは主知派)と稱することが出来る。獨逸三十年戦争後の國勢回復は、實に此の信念派に負ふ所が少くないのである。

宗教主義的教育中には、他にジャセン派、ジェスイツト派等もあるも、それらの記述は直接本書に關係がないから省略する。

轉じて十七・八世紀の啓蒙時代に入れば、此の時代は近世に於て最も鮮かに人文改造の行はれたる時代のこととて、學問・藝術・道德・宗教・政治・經濟・社會組織等、一としてこれに襲はれざるものはなかつた。隨て教育のみ單り安閑たるを得ない。此の方面に於ても、新理想新傾向が現れ出した。さて十八世紀啓蒙運動の基礎をなしたるものは所謂廣義の理性主義乃至主知主義的思想である。則ちデカルトに發した合理主義の哲學と、ガリレイ、ケプラー等に發する自然科学派の經驗主義との二者である。此の兩者は固より思想發生の郷土、及び其の性質等を異にするものだが、而も相一致するものがある。それは知識を武器とし理性の眼を開き

て從來の思想及び生活を遠慮なく打破し、新なる理智本位の思想及び生活を建設せんとせることである。而して其の基調は實に近世人文の最根柢の原據たる、「我の自覺」換言せば自由討究心・批判的精神の高潮に在るのである。

啓蒙主義の戰士は、理性(知識)の武器を取つて人文改造の前に立つた。彼等の唯一の武器たる理性は、人間至高の靈能で、實に價値批判・價値創造の源泉である。論理的に活動する性能である。此の理性は實に宇宙の本體を享けたるもので、人類に普遍の本性故に此の理性を啓けば、人間に於て知り得ることなく、解し得ざるものもない。故に人は其の本質は平等一如、上下の區別なきは無論賢愚の差もある管がない。隨て又皆自由のものである。一斯の見解を以て彼等は人文改造に着手した。啓蒙主義人文改造の梗概を簡単に記せば、信仰は聖書教會より個人の手に移り、各自の理性に止まることとなつた。其の理由は信仰及び道德の源泉は宗教改革時代に在つては、偏へに聖書の中に在た。然るに彼等に於ては人が自然に有する理性を啓けば、そこに唯一神の示現を見、信仰心を満足することが出来る。神は客觀的なる聖書に在るのではない。吾人々類の主觀に内在するものである。と云ふのである。彼等の宗教に關して特に注意すべきは、自然的・道德的・非宗派的なる合理的世界教なることである。それは彼等に隨へば、神は人間の道德的生活を支配し、死後に於て善惡の行爲に對して、それん報ずる。靈魂は不滅である。こゝに於てか自然に有する理性に依て道德を遂行し、自然宗教的に道德教的に非宗派的に、宗教に參することとなる」が故である。カントの倫理思想中に著しくそれが現れてゐる。

道德の方面に於ては、これも從來の説たる神を本とし、其の命令なりとしたるを、神より分離せしめて、それ自身に主觀的に存するもの、換言せば道德を他律の世界より自律の世界に齎らした。カントの實踐理性の思想よくこれを證明する。實に道德とは理性を啓き、理性の善なりとする所を行ふ以外の何ものでも無かつた。

次に政治的・社會的方面の次第を見るに、國家神授説・帝王神權説等は虚偽として一たまりもなく排棄せられ、反對に國家契約説が唱道され、國家は人民の幸福の爲めに存するもの、君主は國家に從屬すべきもの、と云ふことになつた。蓋し個人は天賦の人權

を有するものにて、國君等の爲めに壓制され其の犠牲とせらるゝには、餘りに高貴なる實在だからである。

以上の外學問は神學の奴隸より離れ、各個獨立的に其の研究を進め、自然界が大いに開拓さるゝこととなり、宗教的世界觀は轉じて自然科学的世界觀・人生觀を産むこととなつた。蓋し當然のことと言ふべきである。要するに啓蒙思想は、理性の鏡を以て有らゆる文化文明を照らし、合理的なるが故に眞、合理的なるが故に善、合理的なるが故に美、合理的なるが故に聖として肯認され然らざるは一も二もなく空想・誤謬・虚偽として排斥され、就中從來の習慣・傳説・歴史等は棄てゝ顧みられなかつた。これも理性に眼醒めたる者の、必然的所爲として認容せねばならぬことであらう。

上來述べたる所は、啓蒙主義の思想の梗概であるが、當時の教育理想亦、これと無關係のものでないことは言ふまでもない。則ち「個人の道徳を發達させ、かくて此の世及び未來世に於て、幸福を享け得るやうにしてやる」が當時の教育目的たつたのである。然り啓蒙主義の教育思想は、結局は幸福主義・實利主義に在つた。其の證據はロツクヤルソーやヤバゼドウ等の教育説に徴すれば直に判る。但し何が幸福であるかは、人に依り多少説を異にする。然らばかゝる幸福を享け得べき人は、如何に陶冶せられたる者に見出すことが出来るかと云ふに、それは人間の本質たる理性を十分に開發されたる者に見出される。理性を啓くには知識を注入し、更にこれを開發せねばならぬ。さうすればこゝに必然に道徳成り、幸福なる生活が眼前に展開し來ると云ふのである。

更に啓蒙主義の教育理想中注意すべきは、個人の本然的活動に訴へて、自律的の人間を造らんとせることである。此の思想はルソーのエミールにも、カントの思想中にも明白に顯れてをる。要するに「磨かれたる理性を有し自律的批判的に自己の生活を生活し、舊來の歴史習慣にわづらはされず、幸福な生活を營む者」が、啓蒙主義教育の目的だつたと言ふことが出来る。

思想上啓蒙主義の後を享くるは新人文主義である。此の思想は直接には近世初葉の人文主義、間接には希臘・羅馬の思想を繼承したもので、原則としては十八世紀の啓蒙主義に反對する所のものである。是の特色は、第一に啓蒙主義が人性の理性に立脚せるに對し、情意に立脚し理性を次位となしたること。第二は啓蒙主義が機械的に世界・人生を觀たるに對し有機的に世界人生を觀

たること。第三に啓蒙主義が眞を目的としたるに對し美を最高の目的とせること。第四に啓蒙主義とは反對に歴史・傳統を重んじたること。

新人文主義の教育思想は、二面に發展した。一はシラー等藝術主義者の側に於ける審美的完成で、一はベスタロツチー一派の人道的完成である。人道的完成とは「人を人として發展せしむる」思想である。隨てこれは超國家的であり男女・地位等の差別を認めざる世界的教育主義である。但し此の兩者は、其の實現手段を諸性能の調和的陶冶においた所は同じである。

新人文主義の教育思想は、單に諸能力の調和的發達を圖ると云ふだけで、何を標準とするか不明な所がある。換言せば判つたやうで判らぬ所がある。「人を人にまで發展さす」とは、果して如何なる意味のことか、どうも明かでない。こゝに於て其の人の人たる所以を具體的に示し、教育理想を明瞭に掲ぐる所の教育説が生じた。それは十九世紀後半歐洲の教育思想界を震撼したヘルバルト派の説である。

ヘルバルトは教育思想史上、其の目的方面は人道主義に屬すべき人である。唱ふる所は道徳的品性の陶冶と云ふのであつた。道徳的品性とは有名なる五道念の確立である。人間の意志が道徳化して、自由・完全・好意・正義・公平に發動する状態の謂である。換言すれば「斯かる品性の人を造るが教育の目的だ」と言うのである。

此のヘルバルトの教育理想は、陶冶の標的が極めて明である。ベスタロツチー等の教育理想に較ぶるきは、非常に明瞭である。其の他、説く所が科學的であつたが爲めに、大いに教育界の歡迎する所となつたのである。

然るに十九世紀の末葉に至り、社會的教育學なるものが出現した。これは生物學・社會學等の發展に伴至して生じたものである。其の根本觀念は從來の個人本位の考察に立つた教育學は正當でない。宜しく社會的見地に立たねばならぬ。其の譯は單なる個人てふ如きものは一の抽象觀念で社會こそ唯一の實在だからである。隨て教育は「社會生活」の中に原理を求むべく、社會的有用の人を造るを目的としなければならぬと云ふのである。言ふまでもなくシュライエルマツヘル、ナトルプ、ベルゲマン等の唱ふる所で

ある。尤も其の内容に於ては、學者必しも一ではない。例へばシュライエルマツヘルの如きは宗教的であり、ナトルプの如きは文  
化的であり、ベルゲマンは生物學的である。又他に實際的なるものもある。けれども其の何れも皆社會的有能の養成を目的とする  
のである。

社會本位の教育思想から觀れば、ヘルバートの品性陶冶説も、ペスタロッチの調和的發展説も、カントの道德教育説も其の他  
ルソーの個人充實説も、ロック等の實利主義も、中世紀の宗教的人格主義も、皆同じく個人的教育説である。故にこれらは其の出  
發點に於て既に誤てをものであると云ふのである。

以上の外、生物學の見地より教育を考察し、生活完成てふことを教育の目的としたものがある。スペンサーこれである。彼は何  
が「完全なる生活の條件であるか」を考へ、其の結果科學的知識に考へ及び、(一)直接營生活動に必要な知識、(二)間接營生活動  
に必要な知識、(三)親としての活動に必要な知識、(四)社會的・政治的活動に必要な知識、(五)趣味的活動に必要な知識  
の五者を以て、最も人間生活に價値あるものとし、これを授くべきことを主張したのである。彼に依れば教育は明かに生活の準備  
に外ならぬのである。

最後に今日の教育思想界の趨勢を一言すれば、社會本位の教育思想及び生活準備説に對して反動思想がなかく盛んに擡頭して  
をる。則ち一言にすれば、新個人主義の教育思想である。此の中には個性尊重説もあれば、兒童中心主義もあり、藝術主義もあり  
創作主義もある。而してこれらの教育思想は、皆一様に社會本位の教育説に反對し、實質的・注目的教育思想に反對してをる。蓋  
し現代は實に個人主義の時代だからである。

### 〔古來諸家の教育理想〕

〔一〕ソクラテース 眞の生活にして幸福なる生活、則ち一言にすれば道義的生活を完うせしめんか爲めに、其の原體たる  
知見(同時に徳)を開發し陶活するが教育の目的である。

〔二〕プラトーン 個人の目的も國家の目的も、其の究局は善の理念を實現する所にある。而も個人は國家に依據せざれば、其  
の理想を十分に實現することは出来ない。否個人は全體(國家)の爲めに意志するときのみ始めて價値がある。個人は國家の必要  
とする所に從て、其の善を盡すべきである。然るに國家の要求する所は、自家(國家)の理想善を實現する上に有用なる公民であ  
る。隨て教育の目的は、此の有爲の公民を造る以外に何もない。有爲の公民とは「正當に支配し且つ服従することの希望(意志と  
知見)と働き(實力)とを有し、總意志總目的(國家)の爲めに自己の意志及び目的を犠牲にし得る底の人」である。而してかかる  
人は、精神及び身體が調和・均齊に發達し、美(美即善)と完成とを得たる状態の者に見出すことが出来る。

〔三〕アリストテレイス 人類活動の目的は幸福を獲得するに在る。幸福とは本體の發達に外ならぬ。人間の本體は理性であ  
つて、此の理性に基いて活動し、無條件の満足を得立するが幸福である。道德亦此の生活を生活するの謂に外ならない。隨て個人  
の目的も、國家の目的も幸福の獲得に存する。而して幸福は道德的生活を營むことに依て達せらるゝが故に、教育は人を個人とし  
て又國民として、十分に道德的生活を營み得るやう、陶冶するが目的となる。

〔四〕キケロ 教育の目的は人類自然の性、則ち理性を發達完成せしむることである。其の譯は、人は自然界に於て最高の地位  
を保つべく運命づけられ、中にも道德の基礎たる理性が、深く注意して發達せしめらるゝ必要があるからである。

〔五〕セネカ 人は理性を有する。神から來たものである。人の萬物に靈長たる點は、實に此の性に依て自己の本體、及び其の  
起原を自覺する所に在る。然るに人性中には反抗する熱情(衝動)がある。道德とは理性に從て此の熱情を壓服抑制し、眞の幸福を  
享くることである。隨て道德的に眞の幸福的生活を營ましむる爲めに、熱情を抑制し理性を發達せしめることを其の目的とすべき  
ものである。

〔六〕アウグスチヌス 教育の目的は人をして神と結合せしめ、眞正の幸福と平和とを得しむるに在る。

〔七〕モンテイス 該博なる文法家を造るでもなく、熟達せる羅典學者を養成するでもなく、寧ろ物に當り事に處し進退宜し

きを得、能く己が責務を全うし得る徳高く判断力の發達せる完全なる人を養成するが教育の理想である。

〔八〕ジョン・ロック 教育上目的とすべきは、一言にすれば完全なる紳士を養成するに在る。完全なる紳士とは健全なる身體と健全なる精神とを有し、幸福なる人である。

〔九〕コメニウス 教育の目的は人間生具の三性を陶冶し、天國(來世)に至りて神と共に永久の幸福を享くるの準備を與ふることである。三性とは知能・道徳・宗教心の三者である。

〔一〇〕フランケ 敬虔にして知識を有し、常に神意に従て生活する如き、基督教徒を養成するが教育の目的である。

〔一一〕ルソー 教育の目的は個人として發展せしめることである。換言せば外面的目的に従はしめず、其の自然のままに發達せしむることである。蓋し人間固有の性は善なるか故に、人爲的・外部的悪影響を加へざれば、自ら人にまで發展するものである。

〔一二〕バゼドウ 教育の目的は現世に於ける人類の幸福を増進せしむるに在る。換言すれば兒童をして幸福なる生活を営ましめ、併せて國家の爲め一般人類の爲めに、其の利益を圖り得る如き人を造るが教育の目的である。

〔一三〕カント 人生究竟の目的は道徳の實現である。道徳とは理性の命ずる所に従て一般の道徳的法則に適合し、人類共同の善を全うすることである。教育の理想亦要するにかゝる人物を養成するに在る。

〔一四〕ペスタロツチー 人類は其の本體に於ては同様のものである。故に此の根本的活力・自然性の十分なる發展を測ることとは、社會の如何なる階級に對しても必要のことである。其の目的は人を人にまで發達せしむること、換言せば天賦の諸性能を均齊に發展せしめ、獨立有爲の人たらしむるに在る。

〔一五〕フレイベル 教育の目的は、幼兒の自己活動性を満足せしめ、以て内心に潜在する諸能力を發現し、神の心に適ふ如き正義の人を造るに在る。

〔一六〕ヘルバルト 教育の目的は道徳的品性の陶冶に在る。

〔一七〕スベンサー 教育の目的は完全なる生活の準備を與ふに在る。

〔一八〕シユライエルマツヘル 兒童をして種々の共同生活、則ち家族・國家・都市・寺院團體等に於ける有爲の働き手たらしめ、且つこれ等社會の不完全なる點を改善せしむるが教育の目的である。

〔一九〕ナトルプ 教育の目的は社會の影響に依て個人の意思活動を陶冶し、個性及び狹隘なる主觀を超越し、一切の行爲を支配する理性的意志を完成するに在る。

〔二〇〕デーリング 教育は幸福と正義の合したる、圓滿なる社會の一員を造るを目的とする。

## 第三章 現代諸家の教育目的觀

現世紀の教育思想界の特徴は、實に文藝復興以來の各種教育思想の融合・調和・集大成に在る。此の傾向は十九世紀の新人道主義教育にも見ることが出来る。例へば新人道主義の教育が、其の中心思想を人文主義に採りながら、而も啓蒙主義の教育思想たる個人尊重・個性發展・實利的要素を採入れ、又中世宗教主義の教育要素たる愛・信仰等を採入れて、こゝに渾然たる新人道的教育思想を形成したる如きこれである。けれども前世紀の教育思想は、未だ十分に融合調和の實が擧らなかつた。故にそこには實利實學主義と人道主義、個人教育主義と社會教育主義、現實的・自然的教育主義と理想的教育主義とが對立してをつた。

然るに現世紀に入るに及びて、教育思想界は著しく折衷的・總合的の形を採ることゝなつた。就中日本の教育學界に於て此の傾向を觀取することが出来る。以下現代諸家の教育理想に就て、一通り記述を試みることにしやうと思ふ。

今日教育學者に依て提唱されてをる目的理想には種々ある。其の重要なるものを指摘すると、(一)は社會的有能の養成と云ふことで、(二)は有爲の個人を造ること、(三)は人格の形成、(四)は國家的

公民の養成、(五)は能力の調和的發達、(六)は完全なる生活の準備等の諸觀念である。例へば第一の説は我が國に於ては吉田熊次博士、野田義夫氏等が現に唱ふる所であり、第二の説は現代の新個人主義者たるケー、ゲルリット、兒童中心主義者たるモンテッソリ、我が國に於ては谷本富博士、河野清丸氏等自動主義者。第三の説は外國に在ては人格的教育學者たるブツデ、リンデ等、我が國に於ては小西重直博士・中島半次郎氏・稻毛詛風氏等の唱ふる所である。次に第四の公民教育説はケルシエンシユタイナーや川本宇之介氏等の主張する所であり、第五の一般的陶冶説は大瀬甚太郎博士の唱道する所である。又第六の完全なる生活を理想とするは、下田次郎氏である。

右の他、森岡常藏氏は一種の道德的教育説を主張し、乙竹岩造氏は文化的教育説を鼓吹してをる。社會的有能の養成を目的理想とする所の教育説は、言ふまでもなく社會本位の教育學者の唱ふる所である。則ち吉田・野田の兩氏は自家の教育理想を次の如くに論定してをるのである。

## 〔社會本位教育主義者の教育理想〕

〔一〕吉田熊次氏 (上略)、社會的教育學の根本原理は社會的人物を作ることである。健全なる社會的生活をなし得る人物を造ることである。活社會に立て活たる働きをなし得る人物を造ることである。社會を富まし社會を強うし、而して社會を進歩せしむる人物を造ることである。知情意の發達と云ひ、完全なる人格と云ふことは、要するに以上の要求に適應するものと名稱すべきであ



る。人間らしき活動と云ふのも、此の理想を満たすに外ならぬのである。(社會的教育學講義)

〔二〕野田義夫氏 (上略)、吾人は曩に教育の目的は社會生活の準備に在りと言つた。社會生活は個人と社會との有機的關係に依て成立し、個人の目的は社會の目的と一致すべきものを以て、教育終極の目的は社會終局の目的と一致しなければならぬ。教育終極の目的は畢竟社會の目的を自覺してこれを其の目的としたもので、其の要は個人の發展と社會の進歩に在る。と云ふことが出来る。而も社會の進歩は個人の發展が無くては行ふ可らざるが故に、吾人はこれを約言して單に「社會の進歩を以て教育の終局の目的だ」と言ふも不可でないと信ずる。又個人の發展が社會の進歩を目的とし、個人の中に社會の目的を包含し得とせば、吾人は教育の終局の目的を以て「個人の發展に在る」と言つても差支ないと信ずる。けれども吾人は唯だ斯く言へば社會的方面を輕視する弊あるを以て、これを採らず、社會の進歩を採て其の中に個人の發展をも包含せしめんとするものである。此の點に於て吾人は社會本位主義に屬する。又吾人は社會全體の幸福を増進せんとする人物を養成せんとする所より言へば、社會有用主義とも稱すべき性質のものである。(下略)故に教育の目的(一般目的)は、次の如く規定することが出来る。「教育の目的は個人の心身の發達を圖り、且つ社會の文化を傳へ以て將來の社會共同生活に於て、其の進歩と發展とを圖る準備をなましむるに在り」と。

(教育學概論所載大意)

社會的有能の養成を以て教育の目的とする者は、其の基礎的思想として、(一)社會實在說、(二)社會意識說、(三)社會文化說、(四)社會有機體說等を採用するを常とする。

有爲の個人を造るを教育の原理とする説は、現代に於ては新個人主義の教育思想である。此の思想は社會本位の教育說に對して不滿を感じ、其の社會への順應を強ゆる傾きある點に反對して、個性の發展伸張を叫び、自家の眞生命を如實に發揮せしむべきことを主張するのである。隨て此の派は被教

育者の自由と活動とを尊重し、其の創造的精神を大いに發揮する。順應に非ずして逆順應を其の理想とするものである。今日喧しく唱道されてをる所の自動教育・創造教育・作業教育・藝術教育等は、皆何れも此の新個人主義的教育思想の一方面的發現と見て差支ない。

此の派の人々の考に由れば、各個人はそれ自身價值的存在である。價值的存在であることはやがて目的的理想的存在であり、同時に自覺的・人格的存在たることを意味する。彼の社會の如きは、却て個人の主觀内に在る。社會の進歩發達は價値體たる個人の進歩發展に依る、必然事である。社會の文化は個人の價値創造の精神に依て、改造さるゝものである。蓋し理想の所在は要するに個人の主觀以外に無いからである。天才の價値はこゝに在るとかう見るのである。則ち次に記す人々の所說に徴すれば一目瞭然である。

#### 〔新個人主義者の教育理想〕

〔一〕エレン・ケイ 兒童はそれ自身自己發達するものである。教育は此の自己發達を根本とし本義とせねばならぬ。則ち兒童を人格として取扱ひ人格として學ばしめ、人格として生活せしめ、彼れ自身の意志に依て働き、彼れ自身の思想に依て考察し、彼れ自身の知力を鍊らしむべきである。換言せば彼れの自然的な人格(個性)の助成を圖るを目的とせねばならぬ。(兒童の世紀の思想)

〔二〕ゲルリット 天賦の能力の度に従て生活することは、これ人生の自然であつて同時に目的である。而して此の自然の發達は決して不善なるものではなく、寧ろ未來の廣大なる生活の基礎をなすものである。故に教育は兒童の個性を出發點として考察さ

れ、其の法則に適合するやうに行はねばならぬ。(中略)兒童を有機的本體乃至開化的本體として進化の下におき、自己活動を促し、これに正しき指導を與ふるのが教育の任務である。(「教育學」の思想)

〔三〕谷本富氏 私人個人と社會との兩者を兼ねるのであるが、其の中の孰れが重いかと云は、私は矢張り自家發展(個人)の方が重いと申したい。其の譯は個人が發達しなくては、社會も國家も發達するものではないからである。則ち周圍の價値が重いと動もすると因循姑息に流れる。私は自家發展を説き、個人教育を説くのであるが、それがやがて有爲の人物を作り出して、社會國家を益々隆盛ならしむることとなるのである。(系統的な新教育學綱要所載大意)

谷本富博士の教育目的は、前二者の極端なる個人教育主義なるに反して、社會國家の方面も顧慮するのであるが、而も個性發展を最も重視することは前掲の文に依て知ることが出来る。即ち氏は明かに一種の個人的教育説を唱ふる人なのである。

人格の發達助成乃至完成を圖るを目的とするは、所謂現代の「人格的教育學」である。無論以前にも人格的教育説を唱へ、人格の完成を其の理想としたものがある。それはカントやヘルバルトの教育思想である。又一口に人格の發達完成を目的と言ふも、其の意味する人格の如何に依つて、それ／＼其の趣きを異にする。例へばブツデやフェルスター等の如くに道德的見地からこれを説き道德的人格の完成を圖るもの、我が國の森岡常藏氏も「教育學精義」に説く所はこれに外ならぬ。又これを主として藝術的見地に立て、藝術的人格の養成を説く者がある。リンデの如き其の代表者である。次に

其の總合的見地からこれを考察し、文化的人格の養成を目的としやうと云ふ者がある。それは我が國の學者では、小西重直博士・中島半次郎氏・稻毛詛風氏等である。

#### 〔人格的教育主義者の教育理想〕

〔一〕ゲルハルト・ブツデ 教育の目的は、人格を作造するに在る。然らば人格とは如何なるものか、カントの言を借りて説明するならば「吾人々類が自然の機械的狀態から、擺脫し、不羈獨立せる狀、即ち自覺し自己活動する所の統一體」である。又ルドルフ・オイケンの言を借れば、彼れが精神、生活と呼ぶ所のもので、「外界の所屬でなき自己生活の特性、換言せば個々の活動能力を總合包括統一する所のものである。則ち能動的・創造的・向上的の本體である」と。詰りかゝる人格を造るのがブツデの目的なのである。

〔二〕フェルスター 學校に於ける教育の眼目は、訓練であり品性の陶冶で無ければならぬ。(中略)人間教育の第一義は、人に理想を與へ、これに依て一生涯健闘する如き人物を養成するにある。それには人間の道德的品性を確固のものに築きあげねばならぬ。(學校と品性、所載要領)

〔三〕エルンスト・リンデ 教育は理想的人格を養成するに在る。謂ふ所の理想的人格は、下の如きものである。(個性顯明にして他と區別するに足る特色を有し、熱誠能く感じ、情味を味得するだけの敏感なる感受性と情操を有し、更に活動性に富み、創造的能力豊かに、而も意志確固として時流に動されざる底の人格)である。(人格的教育學)

〔四〕森岡常藏氏 (上略)以上を約めて言へば、教育は第一に被教育者をして道德的生活を完成せしめることを目的としなければならぬ。第二に被教育者をして國民的生活を完成せしむることを目的とすべきである。併し歸する所は道德的陶冶である。我が小學校令第一章の條に、「小學校は兒童の身體の發達に留意して道德教育及び國民教育の基礎並に生活に必須なる普通の知識技

能を授くるを以て本旨とす」とあるのは、私のこゝに述べた所と同意義であると思ふ、道德教育と云ふのは、先づ道德的品性の陶冶を主とする教育と見て宜からう。それに身體の發達に留意すること、生活に必須なる普通の知識技能を授けることを加へれば私の先に述べた道德的生活を完成し得ることになる。國民教育と云ふのは、詰り國民的性情を造る上に、身體の修養・生活に必須なる知識技能を授與することを含まなければならぬ。而も全體を合せて「教育の目的は廣き意味に於て道德的生活の完成」に在りと云ふことが出来る。猶ほ且つ廣き意味の道德的生活の完成を目的とするは、畢竟前に述べた個人と社會との調和に歸するのであつて、其の身體の修養知識技能の授與と云ふ中には、實地と理想(眞善美)との調和が含まれてをるのである。(教育學精義)

〔五〕小西重直氏 教育の理想は文化的人格の養成に在ると思ふ。謂ふ所の文化的人格とは、眞・善・美・聖の文化價值を内含する所の人格である。詳しく言へば科學・道德・藝術・宗教の諸生活は勿論、他に政治的・經濟的的技能をも有する所のものである。但し余の理想は、道德を中心とする底のものである。故に道德中心の文化的人格主義である。(大正八年帝國教育會講習會講演大要)

〔六〕稻毛詛風氏 創造教育は個人的人格の創造性を主要對象とし、出来るだけこれを發達助長せしめ、一面に於ては其の個人で無ければ出来ないやうな、特色の明白な人格及び事業を創造せしめると共に、他面に於てはかかる特色ある人格を具へ、事業を就き遂げる個人を出来るだけ多く養成することに依て、特色ある國家的文化を創造し、かくして全體としての個人及び全體としての人生の價值を高むることを、其の究究の目的とするものである(以上究究目的)。然らばかくの如き目的は、如何にすることに依て達せらるゝか。それは人格價值を對象として教育することに依てのみ可能である。人格價值とは私の分類に従へば、生物的價值(健)、經濟的價值(富)、論理的價值(眞)、道德的價值(善)、藝術的價值(美)、宗教的價值(聖)の六種である。詰り此の如き價值に富む人格を造ることに依て前記の目的が達されるのである。故に教育直接當面の目的は、上述の如き價值ある人格の陶冶と云ふことになる。而してかかる人格は、實に被教育者を全體的・根底的に創造的ならしめることに依てこれを達することが出来るのである。(創造教育の研究、所載要領)

〔七〕中島半次郎氏 教育の目的は理想的人格を養成するに在る。理想的人格とは、「其の自然的・物質的・身體的生活の爲めに精神的生活を抑へられざるのみならず、却てそれが精神生活に役立ち精神生活の命に従ひ」而して其の精神生活に在ては、「十分の自覺・統一・内省・自治の力を有して、深き求知心と熱誠とを有し、殊に倫理的操守を有し、宇宙の生命と人性とを代表し、其の個性に依り自己獨特の創造的生活をなし、以て單に自己の人格を實現するのみならず其の屬する國家社會の進歩發達の爲めに活動する所の十分なる意力ある者」である。尙ほ上述の如き理想的人格は次に示すが如き意味のものに見出すことが出来るやう。

一、生理上完全な人格 其の生理的基礎が十分に發達し且つ健全なる者。故に生理的發達の不十分な者は十分な意味に於て人格者と稱することは出来ない。癡癩・白痴・狂人の如き、生理的缺陷者の如きこれである。但し兒童は未熟なる意味に於ての不十分な人格である。

二、心理上完全な人格 意識上完全と自覺と統一とを有する者。隨て此の自覺・統一の無き者は、心理上人格者と稱するとは出来ない。次に意識は其の活動方面より分てば、認識・感應・行動の三となれば、知情意が十分に完全に發達形成されたものたるを要する事である。

三、倫理上完全な人格 これは道德的品性の確立したる者である。則ち意志の自由を有し自己自身の理性に従て行動し、而もそれが倫理上の規範に合致する所のものである。故に理想が定らず、品性が確立せず、共に低劣なる者は倫理上人格ある者と言ふことは出来ないのである。

四、哲學上完全な人格 自然的・物質的生活を超越して、精神的・自立的・獨立的なる生活を營む努力・創造力の豐富なる人の謂である。蓋し人間は合理的に理想的に生きんとする特質を有するもので、無限に理想を追ひ、進歩せねばならぬ者だからである。故に哲學上完全な人格とは、一言にすれば價值を創造すべき源泉の豐富なる人と云ふことである。

五、宗教上完全な人格 宇宙の實在に對して、これを吾が人格の淵源と見做し、情的に絶つべからざる因縁があるものとなし、我

に佛性が在るとか我は神の子だとか云ふ自覺と信仰とを有ち、こゝに言ふ可らざる力を得安心立命し、自己の本質に向て集心努力向上する如きもの、謂である。

六、**社會上完全な人格** 社會・國家の理想と一致する個體の謂である。則ち人格は一の社會的存在であつて、社會に屬し社會を成し社會に活動するものであらねばならぬ。更に換言すれば、「人格てふ」概念は、其の中に先天的に社會と個人との融合一致、培養を目的とすること等を、含んでをるのである。故に完全なる人格は決して反社會的のものではない。

七、**法律上完全な人格** これは一に權利義務の主體たる點を指す。隨て單に人間に止らず、人間以外の團體にも適用することがある彼の法人の如きこれである。同時に法律上認めざる人格は、其の他總てに於て人格者たるも、これは人格とは見做さない。以上要約するときは、「人格とは自我を中心とし自覺・統一・内省・自治の力を有し絶えず已れを實現し創造せんとして社會的に活動する身心合一の個的主體である」と定義することが出来ると思ふ。(人格的教育學と我が國の教育、所載大意)

國家的公民の養成を其の目的とするは、**公民的教育主義者**である。其の言ふ所は、現代國家社會的生活の要求する所は、實に公民の養成が其の第一である。公民とは國家社會の一員として、有爲なる所の個人である。就中現代に於ける國家社會的有良の人物を意味する。此の點は公民教育論者の皆に通ずる所の觀念である。但し其の何を意味するかは、學者に依て異り、今の所區々である。或は政治的人物を意味する者、或は道德的にこれを解する者、又は廣く包括的に解する者等である。

國家公民的教育思想は、現代の政治生活・社會生活・經濟的生活の要求に伴はんが爲めに、特に一言にすれば**現代生活の必要の原理に基いて高唱するに至つたものである**。故にこれは一個の實際的教

育思潮と見做すが最も當を得たものである。

〔公民的教育主義者の教育理想〕

〔一〕**ケルシエンシュタイナー** 人類の究竟理想は倫理的社會の實現に在る。而してこれは同時に文化國及び法治國の理想に外ならない。國家は絶対價值實現の最高機關である。人類の目的は此の國家機關に依て實現される。勿論國家の目的と個人の目的とは其の本質に於て異なる所の無いものである。公民教育の目的は、此の見地より下の如く定めることが出来る。國家を無限永遠なる倫理的社會の理想的狀態に、近づかしめんが爲めに、これを構成し組織する各員を公民にまで養成すること。公民とは意識的に又は無意識的に直接的に又間接的に、倫理的國家の實現に盡瘁し得る、政治的・社會的・職業的・道義的堪能者である」と。(公民教育の概念、所載大意)

〔二〕**メツサー** 公民教育の目的は下の三點に在る。(一)知的方面に於ては國家及び其の機能・制度に關する知識を授け以て國家に對する子弟の理會を正しからしむること。(二)情的方面に於ては國家及び國民に對する熱誠と心情とを得かしむること。(三)意的方面に於ては國家的義務遂行の力を得かしむること。

〔三〕**リユールマン** 公民教育の目的は、被教育者をして近代國家の最も價値ある一員たらしむる爲めに、教授に依りて政治的知見を養ひ、習慣(訓練)に依りて政治的責任感情の喚起と、政治に對する執意とを培養するに在る。(科學的教育協會年報所載論文、大意)

〔四〕**フェルスタ** 公民教育の目的は、單に公民的知識を授け、又は職業的堪能を増大ならしむるに在るのではない。寧ろ其の職業問題なり生活問題(政治的・社會的)なりを、國家公民の見地より取扱ひ得るやうに、少年子弟の意志を覺醒せしめ、これを鞏固にする所にある。換言せば公民的活動を全からしめん爲めに、鞏固たる道義的・公民的品性を樹立することである。故に公民

教育は教育の一新目的を示すものでなくて、畢竟する所道徳教育の一種に外ならない。(公民教育、所載要領)

〔五〕川本宇之介氏 公民教育は近代立憲國の善良有爲なる公民を養成するを以て目的とする。善良有爲の公民とは、公民的知識(政治的知見の確立)と、公民的道徳(政治的・社會的・國家的徳性)と、卓越せる經濟的堪能(技能)とを有し、更に健全なる身體を有する者である。

以上の所論に徴するときは、國家公民的教育の理想は、近代國家(文化國家)の有爲なる公民を造るに在る。則ち政治的知見を有し、國家の組織・機能・目的を真正に理會し、それと個人との關係を十分に知悉し、個人の權利と義務の何たるかを解し、それを實現する爲めの道徳(社會的奉仕愛國心)を有し、更に卓越せる職業的堪能を有して經濟的に自立し得べく、且つ現代の複雑なる生存競争に打克ち得る健全なる身體を所持する人である。かゝる人は個人的方面より觀察するときは、自主・自律・健康の人格所持者である。蓋し近代國家の要求する眞の公民は、單に國家に順應する底の人たるのみではなく、更に其の任務の一端を分擔し、國家活動の善惡正否に關してこれを批判し是正し得る如き人だからである。

能力の調和的・均齊的發達を圖るを目的とする思想は、彼の一般的陶冶主義の中に見出すことが出来る。換言せば人道主義的教育思想は、必然に一般的・調和的人格を理想とするに至るものである。

現代の實際教育(普通教育)は、皆此の目的・理想の下に行はれてをるものと言つてよい。我が國に於て、今日一般的陶冶を教育の目的として、特に表示しつゝあるのは、大瀨甚太郎博士であらう。其の著「改訂教育學講義」一卷は、實にこれを吾人に物語るものである。則ち氏は次の如くに論じてをるのである。

#### 〔一般的陶冶主義者の教育理想〕

〔一〕大瀨甚太郎氏 教育(普通教育)の目的は一般的陶冶と云ふことに在る。一般的陶冶とは被教育者の或る一方面だけを見て、單に其の一技一能のみを長ぜしめやうとするのでは無い。人間としての諸性能の總てを顧慮し、其の偏頗なき發達を期するものである。(下略)一般的陶冶は形式的方面に於ては諸性能の調和的發展を目的とするものだが、實質的方面に於ては個人性と社會性とを調和し、實利主義と道徳主義、現在主義と未來主義とを調和するものである。(改訂教育學講義、所載要領)

〔二〕其の他 今日或る意味に於ては、如何なる人と雖も一般的陶冶説を採らざるものはない。けれどもこれを端的に一の目的とする人は餘りない。アメリカのゲーリー市の學校に於ける教育理想は、「全兒童の教育」と云ふのであるが、これは「兒童の人格の全體を陶る」こふ意味のもので、明かに一種の一般的陶冶を目的とするものである。

完全なる生活の準備を教育の目的原理とするのは、生活本位の教育主義者である。無論此の「生活」の解釋の如何に依て、其の内容は一様でない。例へばスペンサーの如くに唯物的意味に解するならばそれは實利的生活主義となるべく、宗教主義者やオイケン一派やカント等の如くにこれを精神的に解すれば、精神生活の教育となる譯である。

現代に於て明かに生活教育を唱へ、「完全なる生活の準備」を興ふるを教育の目的だとするのは、我が國に於ける下田次郎氏である。但し下田氏の「生活」の意味は、スペンサー流でもなければ、純粹に精神的のものでもない。兩者を認め、其の調和をはかつたものである。

教育を生活の準備と見る説に對しては、今日異論がある。則ち兒童本位主義者がこれである。彼等は教育は未來の生活の準備、手段・方便ではない。それ自身目的たるものである。即ち生活其のものである。と云ふのである。

〔生活本位主義者の教育理想〕

〔一〕下田次郎氏

人此の世に生れたる以上は生活せざる可らず。而して生活すとせば、出來得る限り完全なる生活を營むを要す。然らば如何にせば完全なる生活をなし得るか。教育はこれに達する基なれば、教育の目的も亦此所に定めざる可らず。凡そ人の生活には二方面あり、個人的方面と社會的方面とこれなり。此の各方面に涉りて成るべく完全なる生活を爲さば、人の目的を達すべくこれを達すべき基礎を兒童に確立せば、教育の目的は達せられたりと言ふべきなり。

一、個人的方面。人は自ら立ち、自ら生活せざる可らず。それには先づ身體強健なるを要す。而して生活の資料を得る爲めには、これに必要な知識と技能とを具へざる可らず。然れどもこれのみにては未だ個人の生活は完全なりと云ふを得ず。一身を處する道義を以てし、品位ある生活を爲さざる可らず。斯くて初めて個人の生活は完成せらるべきなり。

二、社會的方面。人は社會より離れ得るものに非ず。何人も社會の一員として世に生存す。故に此の社會的生活を完くせんには、他人の權利自由を侵害すること無く、進みて公共の爲めに盡し、社會全般の福祉を増進せざる可らず。これ社會に對する義務なり

とす。

更に又人はそれ／＼國民として一定の國家に屬す。而して國家の盛衰消長は即ち吾人の運命を決定するものなり。故に國民としての生活を完くせんには、國法に遵ひ、其の命ずる義務を盡し、獻身的に國力の發展に努めざる可らず。これ吾人が國民としての本分なりとす。

以上の兩方面は衝突するものにあらず。亦相反するものにあらず、兩者相並びて行はれ、相助け相依りて、以て完全なる生活を爲し得るものなり。教育は實に此の意味に於て完全なる生活をなし得る準備を人に興ふる動作なり。

三、結論 以上述ぶる所に依り一般教育の目的は、左の如く定むることを得べし。「教育は人をして強健なる身體を有し、發達せる知徳を具へ、個人及び社會に對する義務を果し、國民の本分を盡し、以て完全なる生活をなましむる準備を興ふるを目的とす」と (教育學、所載全文)

〔二〕其の他 其の他今日生活準備の教育を唱ふるものとしては、職業教育の主張者、學校教育の生活化を唱ふる者等を擧げることが出來やうと

## 第四章 一般的教育目的の論定

教育目的の史的觀察を行ひ、現代諸家の所説を見たる余は、今や自家の信ずる教育目的の何たるかを、論定すべき場合に到達した。

さて前にも述べたるが如く、目的原理論は「教育は何が爲めに行ふべきか」なる主題に就て研究するものである。而して通常謂ふ所の教育目的乃至教育理想は、此の何が爲めなる主題に解答した所の最上完全の觀念で、實に教育的活動の標的となるものである。此の標的は現實の中には得ることの出来ぬものである。何時も理想の世界にのみ在る所のものである。學者や教育者の先驗的價值意識に依て、「かく在るべし」と思惟されたる結果、構成し表象されたる所のものである。

教育は何か爲めに行ねばならぬか。これを反面より言換ふるときは、教育は何を目的として行ふべきかと云ふに、其の立脚點の相違に依て、種々の方面から色々と答ふことが出来る。則ち前に指摘したる古來及び現代の諸家の提出したる理想の不一致は、これを雄辯に物語るものと云つてよい。然らば此の各種の目的原理中其の何れが果して學術的に妥當のものであるかどうかと云ふに、それは批判的考察の結果、形式に於ても内容に於ても、教育の本質を最もよく體現する所のもので無ければ

ならない。換言すれば諸種の教育事實に普遍なる根本的概念で無ければならない。更に換言すれば最も包括的にして根本的・全體的なる概念で無くてはならぬ。而してかゝる概念は實に一面的の考察だけでは得らるゝものではない。廣く諸方面に亘つて、総合的に批判的研究を致すことに依てのみ得らるゝものである。これ余が前の歴史的方法・記述的方法の上に立て、以下批判法を用ひ以て教育目的の最も妥當なるを論定せんとする所以である。

順序として古來の重要な教育目的説を分解し批評するに、教育目的は先づこれを其の形式の上より分つときは、(一)個人本位主義の上に立脚するものと、(二)社會本位主義に立脚するものと、(三)兩者の調和點に立たんとするものとの三類となる。例へば中世紀の教育史に現れたる基督教の教育理想の如き、十七・八・九世紀の個人主義者の教育理想の如き、現代に於ける新個人主義・兒童中心主義の教育理想の如き、正に其の第一類に屬するものである。無論一口に個人主義と云ふても、その中には色々あるが、それは後に明かにする。これに反して古代希臘の教育理想、羅馬の教育理想、輓近社會派の教育理想、現代に於ける公民派の教育理想の如きは、第二類に屬するものである。此の社會本位主義の中にも種々の種類があるがそれも後に明かにする。第三の調和派の教育理想と言ふのは、個人主義と社會本位主義との調和を圖らうとするもので、現代の教育學說中、其の穩健なるものは皆

此の中に屬する。殊に嚴密に言へば、我が國教育學者の教育理想の大部分は、皆これに屬すると云つてよい位である。

次にこれを實質上より分類するときは、(一)實利主義(幸福主義)、(二)道德主義、(三)宗教主義、(四)審美主義、(五)文化主義となる。但し此の實利主義・道德主義・宗教主義・審美主義・文化主義は、それ自身單獨に存在するものではなくて、上述の個人本位主義又は社會本位主義、乃至は調和主義に附隨し、其の内容的方面を形造るものである。

又上述の分類とは別に、心理的分類法を採るとせば、知・情・意の中其の何れを主要對象とするかに依りて、(一)主知主義、(二)主情主義、(三)主意主義の三者と、其の總合的・全體的發達を圖らんとする調和主義との四者に分けることが出来る。例へば十八世紀の啓蒙教育思想、十九世紀のスベンサーの教育思想、ヘルバルトの主知的心理的教育説の如きは第一に屬するものであり、中世紀基督教の思想近世敬虔派の教育思想、ロマンチズム就中シルレルの審美的教育思想の如きは、第二に屬するものであり、スバルタの教育思想、羅馬の教育思想、晩近ナトルプの主意的教育説、我が小西重直氏の主意的心理主義的教育説(學校教育)の如きは、第三に屬するものであり、アテネの美的・調和的教育思想、人文主義的教育思想、新人文主義、中にもベスタロチーの教育説、我が大瀨甚太郎氏の一般的陶

治を目的とする教育思想(改訂教育學講義)の如きは、明かに第四類に屬するものである。

然らば上述三者の交錯關係は如何と云ふに、個人的教育主義を唱ふる者で、實利を目的とするがあり、道德を目的とするがあり、宗教を目的とするがあり、美を目的とするがあり。文化を目的とするがある。則ちモンテニユ、ロック、スベンサー等は實利的個人主義者で、カント、ヘルバルト等は道德的個人主義、これに反して中世紀の教育家、及びルイテル、フランケの如きは宗教的個人主義者古代ギリシアの教育理想、人文主義者、新人文主義者中シルレルの如きは美的個人主義者、而してニイチエの如きは明かに文化的個人主義を唱へたものと見做すべきものである。又これを心理的分類と關係づくるときは、實利的個人主義は多く主知主義者で、道德的個人主義者は主知的(ヘルバルト)か主情意的(カント・ブッデ)宗教的個人主義はこれ亦主知的(煩瑣哲學徒、ルイテル)か主情意的(信念派、舊教派)である。又審美的個人主義は言うまでもなく主情主義(但しプラトンは主知的)、文化的個人主義は主情意的である。

社會本位の教育を理想とする者の中にも、實際的(實利的)、道德的・宗教的・審美的・文化的なるがある。例へば羅馬の教育理想は實際的で社會的であり、プラトーン、マリヌステレオスの教育理想は道德的で社會的である。次にウイلمان、シュライエルマツヘルの教育理想は宗教的社會的教育で、



古代ギリシアの教育理想は「善即美」の意味での美的社會的教育である。最後に文化的社會的教育を理想とするはパウルゼンである。次に其の心理的分類との關係を見るに、羅馬の實際的社會的教育主義は概して知的・意的で、プラトーン、アリストテレス等の道德的社會的教育は主知的（理性本位）、シユライエルマツヘル等の宗教的社會的教育は主意的、古代ギリシアの審美的社會教育は知的・情的、文化的社會的教育は知・情・意の調和的である。

最後に調和的教育主義を見るに、これは其の名の表明するが如くに、其の總てを調和し折衷しやうとするのである。則ち實利も道德も宗教も、審美も又知的方面も情的方面も意的方面も、乃至は其の身體的方面も。一切調和的に發達せしめやうとするのである。我か大瀨甚太郎氏の教育説や森岡常藏氏の教育學を讀む者は、直所に其の調和的教育の學風を呑込むことが出来るであらうと思ふ。

以上概略ながら古來の有名なる教育目的を分類したから、今度は其の主要のものに就て、簡単に批評して見やうと思ふ。第一に個人本位の教育目的を論ずるに、其の内容の實利的たると道德的たると宗教的たると審美的たると文化的たるとを論ぜず、其の根柢に於て個人主義の人生觀を肯定し、これのみを認めて社會的方面を認めず、或はこれを認むるとするも輕視するは、決して健全にして正當なる考と言ふことは出来ない。其の理由は、言ふまでもなく個人主義の學理的根據に幾多の誤謬が含ま

れてをるからである。然らば個人的教育主義には如何なる學術的基礎があるかと云ふに其の、一は、經驗的基礎である。經驗的基礎とは、「自分は自分彼れは彼れ」との個別的・獨在的考である。換言すれば其の肉體も精神も個別的に限られたもので、此の個々の個體は皆獨在的なもの吾等はこれ以外に社會など云ふものは認むることは出来ない。と云ふ考である。其の二は、科學的基礎である。これに心理的・社會學的・生物學的・文化學的の諸方面がある。心理的基礎と云ふのは各人は自己意識を有し、其の結果自己を主とし、他人及び其の他の一切を客とし、特定の人格的統一體として獨存的に存在すると云ふ考である。此の思想は現今心理學の吾人に明かに教ふる所である。次に社會學上の基礎と云ふのは、個人先づ存し、然る後人爲的に社會が形成さるゝに至つたと云ふ思想である。故に此の考に由れば、個人が實在で社會は其の總和に外ならぬ譯である。所謂ホッブス、ミル等個人派社會學の主張する所である。又生物學上の基礎とは、自己保存・自己擴張の思想である。人は自然に自己を目的とするものだとの考である。文化學上の基礎とは、文化は偉大なる個性（個人）の創造し發展せしむる所である。と云ふ思想である。彼のニイチエの文化的個人主義が其の代表思想である。

其の三は神學的基礎とも云ふべきものである。則ち神が人類を創造するに當り、其の自由全能の意志に依て、人々を別々に造つた。と云ふ考である。其の四は哲學的基礎で、個人はそれ自身一個の獨

立完全の實在で、宇宙の本質(理性)を享けたる小宇宙だと云ふ思想である。此の思想は古に在てはプラトーン、ストア派の思想の中心を成し、近世に於ては十八世紀の理性主義者の考の基となつてゐる。又現代に於ても個人教育主義に喜んで借らるゝ所の假定である。

併しながらこれらの原理は、今日の進歩せる學問から見ても、無條件に肯認するに足る程に完全なものではない。以下批判するに、第一の經驗上の事實は、其の意味する範圍に於ては、常識的には正當である。全く「人は肉體的に限界づけられたもの」である。けれども一步深く内面に立入つて考察するときは、此の考は極めて皮相な考としか云ふことは出来ぬ。其の譯はたとひ肉體的には界限づけられたものであり、精神的には個性的のものであるとするも、而も其の肉體は種族的有機體の一連鎖に過ぎず、其の精神は社會的生活を其の内容として、所謂社會的個人我として存在するに於てを要するに純粹の個人と云ふ如きものは存在せぬのである。然らば第二の科學的論據は如何と云ふに、其の心理的理由たる自己意識・自主自立の思想は否定することの出来ぬ事實であるけれどもこれとて絶對的のものではない。他との關係を豫想した上の言である。自意識は他意識を豫想し、自主自立は他にも同様なる存在の存するを豫想して始めて可能となるものである。故に此の點に於ても自我の獨在獨尊を主張する譯にはいかぬ。これを認識論上より觀察するに、自我は必ず非我と對立し

非我を否定すれば自我も亦自ら消滅するものである。彼の純粹の自我てふ如きは、實は意識統一の形式の抽象物に外ならぬのである。社會學的理由はこれは全然謬れる説である。何となれば最近社會學の指示する所に由れば、個人主義者の社會觀の如くに、個人先在・個人實在・契約的社會存在ではなくて、寧ろ社會先在・社會實在・自然的社會存在が、説として正しきものだからである。次に生物學的理由たる、自己保存・自己擴張説は、これも正しき考ではない。蓋し自己保存の本能を有することは事實なるも、而も他に人は社會的本能を有し、或は生殖本能等に依りて、意識的たると無意識的たるとを問はず、事實上社會的・種族的・非個人的生活を營んでゐるからである。

文化發展上の理由も、全然眞理とは言へない。其の理由は、固より文化の發達進歩には天才者が與つて力あるが、而も一面社會的要素の存することも、到底否定することは出来ないからである。今日力強く唱道されてゐる彼のマルクスの唯物史觀の如きは、文化の根元を以て經濟力に在りとしてゐるが、固よりこれは全き眞理とは言ふことは出来ないが、而も文化發展上如何に社會的方面、中にも經濟力の重大なる一要素をなすかを知るには、十分なる説であると思ふ。

第三に神學的論據の正否を検するに、これは一個の獨斷的假定説なれば、今更しく批判の矛を向くるの價値だに無いものだが、假りにそれは許容するとして、若し神が其の意志を以て、人々を異ふや

うに造つたものだとするならば、其の別々に異つて造られたものが、何故に平等なることが出来るであらうか。彼等は神の御前には、萬人平等で自由だと言ふけれども價値的不平等(差別的)に造られたものか、平等だと云ふ理由はない。神の手に造られたと云ふ其の形式的一面は平等だとするも、實質的には決して平等とは言へないのである。況や人は神に依て創造されたものではなくて、生物界自然の進化の結果、此の世に現出したものなるに於てをやである。

第四の哲學的個人實在説も、もはや今日では顧みるに足らぬ舊い説である。其の理由はこれを現前の事實に見るに、個人は社會と没交渉に實在するものではなく、反對に社會に依存し、有機的關係を結んで存在するものであるし、社會學生物學に依れば、寧ろ其の反對なる社會實在・個人非實在を唱ふる者すらあるからである。

要するに個人主義教育の原理には、上述の如き缺陷があるが、これに依て見ても、「教育は個人を目的とし、個人的發展の爲めに行ふべきもの」とする思想は、到底十分なものではないと言はなければならぬと思ふ。又個人教育主義の中心觀念が上述の如きものだとするならば、其の内容が實利主義にあらうが、道德主義に在らうが、宗教主義に在らうが、審美主義に在らうが、文化主義に在らうが、皆吾人教育學の目的理想とすることの不當なるは言はずして明かなることである。

今少しく論ずるに、個人本位教育の目的たる、「個人を個人として發展させる」と云ふこと、及び「個人それ自身の進歩發達を圖る」と云ふやうなことは、實は全く無意義な言葉である。其の譯は前にも論じたやうに、社會乃至種族團體を離れた、孤立の個人と云ふやうなものは、實は思想界に於てのみ考へらるゝもので、實在するものでなく、隨て單なる個人を教育すとか、個人的方面のみを教育すとか、さう云ふことは到底不可能なことだからである。抽象的にのみ可能なことだからである。否嚴密に言ふならば抽象的にも實は可能ではないと言へる。次にこれを實際の事實に照して考ふるも、單に個人だけの教育と云ふやうなことは、實際上見ることの出来ぬことである。何となれば吾人が前に幾度も言つたやうに、人は社會個人的存在で、其の形式的方面は異中心的・個別的であるが、内容方面は實に超個人的(社會的)性質のもの、隨て具體的なる個々人を其のまゝ發達させるとなれば、其の時は單なる個人又は個人的方面のみが發展させらるゝのでなく、社會的個人又は其の社會的方面も一緒に發達進歩させらるべきことは、極めて見易きことだからである。故に論理上から考ふるも、實際の事實に徴するも、個人を個人として教育すとか、個人其のものを目的とすとか、さう云ふことは全く無意義なことなのである。但し此の個人に代ふるに、人格なる名辭を以てするとせば、議論は自ら別のものとなる。

次に社會本位の教育目的を論ずるに、これは其の思想上の地位及び傾向は、原則として上に論じたる個人本位の教育目的とは、全く正反對の立場に立つものである。而して教育の原理をば、主として「社會生活と個人との關係」に求めやうとするのである。社會本位の教育觀に由れば、教育は何のために行ふべきかと言はゞ、それは言ふまでもなく社會の發達進歩の爲めと言ふのである。社會とは各個人を有機的に結合した所の総合的全體である。故に他の言葉で表明するならば、社會本位教育の目的は、自ら下の如くなる。曰く「進歩發展し安寧幸福に充ちたる理想的社會の實現、これ教育究竟の目的である」と。

兎に角社會派の教育の目的理想は、「よりよき社會を實現するため」と云ふ點に在るは争はれない。然らば其の根柢に如何なる學術的基礎を持つてをるかと言ふに、生物學的・心理學的・社會學的・倫理的・國家學的・哲學的方面の基礎を有つてをるのである。以下簡略に記して見やうと思ふ。

生物學的理由と云ふのは、種族はそれ自體一個の活物で、個體は其の單位に外ならぬ。隨て個體は種族の發達を目的とするものである。と云ふことが出来る。それが爲めに、種族保存の本能を有する生殖・哺育等の本能はこれがためのものである。而して此の場合種族は所謂社會に相當し、個體は個人に當るのである。故に此の見地より言ふときは、個人よりも社會が上位のものとなり、個人の目的

は社會的の目的の中に包攝されることとなる譯である。

社會心理學上の理由と云ふのは、社會意識の存在、及び個人意識は社會意識に依て發達育成するてふことである。則ち吾人が自己意識を有するは事實だが、社會意識・普遍意識の存することも否定することは出来ない。而して彼の學問・藝術・道德・宗教等の社會文化は、實に此の社會意識の所産にかゝるものである。又個人の意識は實に此の社會文化に依つて、眞に善に美に聖に發達する。隨て此の理を進むれば、社會意識は實に個人意識の内容となり、規制原理となる。と云ふことである。

社會學上の理由と云ふのは個人的社會學の教ふる所とは反對に、社會は個人の單なる集合ではなくて、一個の有機的存在、又人爲的契約成體ではなくて、自然に成生したる活物、又社會は個人先づ在て成りたるものではなく、個人と同時否それ以前より存在するもの。と斯う風に考ふるのである。然らば社會は個人性中の何を基として結合し成形するかと云ふに、それは社會的本能である。則ちこれらに徴するも人は最初から社會的生物で、純粹に個體的生活を營むものではない。隨て教育は社會の進歩發展を目的とし、其の原理は社會生活の中に求めねばならぬ。と言ふのである。

倫理學上の理由と云ふのは、人が人となり人生の目的たる善を實現する爲めには、是非とも社會の中に於て、社會の助成を受けて、致さねばならぬと云ふ考へである。蓋し價值は其の性質上、社會的

普遍的なものだからである。自己實現はよい意味に於ける自己の社會化・價值化・普遍化である。

國家學上の理由と云ふのは、個人は自然のまゝにては自由もなく權利もなく、隨て個人の個人たる理由か存せぬが、國家社會の保證を受くるに及びて、始めてこゝに自由と平等と權利とが生ずる。換言せば個人の人格なるものは、自然に存するてなく、國家の意志たる法律の認識に依て始めて生ずる故に自然的意味の個人は空虚なる觀念に過ぎない。とかう言ふのである。

哲學上の理由と云ふのは、個人本位の教育が個人實在を唱へたに對し、反對に社會實在の説を主張することである。ベルゲマンの教育説の根柢には、此の考が強くわだかまつてゐる。

社會本位の教育説は、實に上述の如き根本觀念を基礎として、其の上に立つものである。故に彼等の教育目的とする所は、前にも述べたるが如く、「社會の進歩發達を圖るを究極の目的」とするに在るのである。此の點「個人の進歩發達を圖るを目的とする」個人本位教育の思想と、互に正反對のものと言つてもよいのである。

社會本位教育理想の是非如何を考ふるに、其の論據とする所は、大體に於て今日の學術と合致するもので、妥當とせねばならぬ。隨て其の上に立つ教育目的説も、個人的方面を包含する所の説、則ち穩健なる理想的社會的教育説ならば、先づ其の意味に於て、其の條件の下に、肯認してもよいと思ふ

何となれば此の種の教育説は、名は社會的教育なりとも其の内容は正に社會個人的教育説、則ち一種の調和的教育説に外ならぬからである。無論、此の筆法を以てすれば、社會的方面を顧慮した個人的教育説は、これも認めて差支なくなる譯である。たださうなれば彼が調和的教育説となつた如く、これも個人主義の教育園内を脱出して、人格主義教育の域内にはいつたものと言はねばならぬのである。これに反して社會本位の教育を嚴密に極端に解釋し、所謂個人本位主義の教育に對立するものを見做すならば、それは到底不當の論たるを免れない。例へば彼のスバルタ國の教育に見たるが如く、個人の價值(實在性)を認めず、一に社會の手段・方便と見做し、個人を以て社會の犠牲に供せんとするが如き偏狹・固陋にして機械的・抽象的なる社會的教育主義の如きこれである。然らばなぜか、思想が不當であるかと云ふに、此の思想を實現することゝなれば、個人的特色が没却されることゝなり、劃一的な一樣的な換言すれば社會に都合よき人間は養成されんも、其の結果社會は活力を失し、沈滞的となり、退歩することゝなり、却つて其の社會の爲めにならぬやうになるからである。それから今一つ社會本位主義を、理想的意味に解せず、現實的社會本位に解するならば、これ亦言ふまでもなく誤謬と云はなければならぬ。其の次第は、社會本位主義を現實的に解釋することゝなれば、社會的要求と個人的要求とが到底融合せず、隨てこれが爲めに貴重な個人の理想性が破壊撲滅されるゝこ

となり、其の結果はこれ亦社會の爲めでなくなる、前の場合と異なる所がないからである。故に社會本位主義を認めるとすれば、それは理想的意味、即ち理想的社會でなければならぬのである。理想的社會本位主義がどうして善良な個人本位主義と矛盾撞着しないかと云へば、それは理想的意味に於ては、社會の目的とする所と個人の目的とする所とは、其の本質に於て相一致する譯のものだからである。但しかうなれば名は社會本位の教育でも、其の實は所謂社會的教育でなく、言はば社會的個人的教育とでも云ふべきものとなるからである。このことを忘れてはならない。全體今日社會的教育學を唱ふる者の中には、此の點を明かにして論ぜぬものが多い。隨て其の論が個人主義と社會主義とがピタリと論理的に融合せず、結果がどうしても劃一主義・強迫主義となるのである。我が國の吉田熊次博士の社會的教育學説の如きも、實に此の「現實的社會か理想的社會か」を明かにせざる一つである。隨て其の趣旨は個人的方面を輕視するものではないと云ふが、結果に於てはともさうならざるを得ぬのである。遺憾なこと、言はれなければならぬ。

第三に調和主義教育の理想を検するに、固より其の中には色々と説を異にするものがあるが、其の態度が社會的にも偏せず個人的にも傾かず、折衷調和の途を往かうとする所は皆同じである。例へば森岡常藏氏の團體的個人主義、即ち一名道德的生活の完成主義(教育論叢掲載、余が信ずる教育の目的)

の如きは名は道德的生活の完成主義だが、内容は個人性と社會性との調和を理想としたものである。又大瀨甚太郎博士の一般的陶冶主義の如きも、これに外ならぬものである。又小西重直博士や中島半次郎氏の人格主義教育の如きも、所謂「人格」なる概念の下に個人的方面と社會的方面とを融合したものである。

余の觀る所に由れば、調和的教育説は、言ふまでもなく最も穩健な無難な學説である。併しながら其の反面に於ては、どうも不徹底の嫌ひがある。少くも論理的明快さが無い。但し余は没批判的にさう言ふのではない。人にも増して教育學研究上折衷調和の必要なるを思ふものである。而も眞に折衷調和を完うするには、より一段高き概念を案出して、合理的にこれを行はねばならぬのである。一段高き又根柢的な概念の中に兩者を收めねば、所謂調和とはならないのである。然るに従來の調和的教育學は遺憾ながら其の最高概念の中に、論理的に包攝することを十分に行はなかつた嫌ひがあるのである。これ若き氣一徹な學者から、安價なる妥協苟合として、輕蔑し排斥されし所以である。故に眞に價值ある調和的教育學を組織するには、此の點を十分に考へなければならぬ。而してそれが完全に出来るならば、それこそ本當の名實一致的教育學と稱してよいのである。が此の企てはなか／＼至難のことである。

以上は形式的方面より分類せる教育理想論の批評であるが、次には實質的方面よりせる教育目的論を批評するに、第一の實利幸福を目的とする所の實利主義・幸福主義又は實際主義は、固より教育理想形成の一要素をばなすが、其の内容の全部を充つものとは言ふことが出来ない。其の理由は幸福主義中には精神的要素が必しも包含せぬとは云はぬが、其の大部分殊に實利主義・實際主義に至つては人類の功利的實利的生活を意味するもので、其の反面には大なる不足と缺陷とが存するからである。手取早く言ふも、吾人の生活には、單に物質的實利的生活以外、尙ほ且つ精神的・理想的方面が在るではないか。則ち或は思索を樂むとか、美を享樂するとか、或は神佛を念ずるとか、さう云ふ超實利的・超實際的な生活が在るのである。然るに若しも實利主義を目的とせんか、かゝる方面が無視され乃至は極めて輕視されることとなるのである。其の結果はどうなるか、生活の理想的方面が消滅し、氣品もなくなれば奥ゆかしさも失せて、人生はただデカダンの場面と化し去るであらう。これ人生を眞面目に送らんとする者の、果して堪え得る所かどうか。蓋し思ひ半ばに過ぐるのである。これ余が教育理想構成の實質的原理として、實利主義・實際主義を採らざる所以である。實利主義の思想を無遠慮に發表したのは、スペンサーの説であらう。亦實際主義を行つて失敗したのは、スバルタヤローである。吾人は深くこれを心せんければならぬのである。

第二に道德的完成を圖らんとする道德教育主義を見るに、これには廣狹の二義がある。前者は吾人生活の全内容を内容とするもので、其の合理的・調和的なるを稱して道德と言つたもの、後者は眞善美聖や實利實際等と相並ぶ意味の道德主義である。例へば森岡常藏氏が「教育學精義」に於て言へる如きは前者、則ち廣義の道德主義であり、ヘルバルトの道德的品性陶冶の如きは後者、則ち狹義の道德的教育主義である。然らば教育目的の實質的原理としての兩者の得失如何と云ふに、それが前者則ち廣義の道德主義を意味するものとするならば、言ふまでも無く至極無難適切であると言つて宜からうと思ふ。何となれば此の意味の道德教育は其の内容が人生諸般のことに亘り、實際も理想も總て皆これを包含し、教育の實質原理としては、何等缺くる所が無いからである。たゞ余はかゝる内容のものを呼ぶに、道德主義なる言葉を以てするが果して理論上正當であるかどうか、これを疑ふのである。而して他に若しも一層好適なる名稱があるとするれば、余はこれを探らんことを欲するのである。狹義の道德主義は余の見るところに由れば、實質原理としては餘りに狹隘に過ぐると思ふ。其の理由は單に道德的品性を陶冶したゞけでは、未だ其の爾餘の方面たる、實際的堪能・趣味的嗜好心等の陶冶がどうも間然する所があるからである。彼のヘルバルトの教育理想が、兎角偏狹の嫌ありとして學者に排斥される、理由が、實に此に在るのである。故に吾人は此の思想は、其のまゝ教育の實質原理としては採るこ

とは出来ない。

第三に宗教主義はどうかと云ふに、これ亦教育目的の内容全體を表するものとしては、不向き不全である。尤も教育目的の一内容の考察としては、宗教と云ふことも見逃してはならない。今日日本の教育界に於ては、宗教と教育とが分離されてをる所から、宗教と云ふやうなものは、教育と何等交渉のないものかの如くに思はれてをる傾きがあるが、それは宗教を形式的に見た場合のこと、則ち既成宗教と教育とを關係せしめるが悪いと云ふまでのことで、決して宗教心の養成が合理的に間違つてをると言ふのではない。否宗教心の養成は如何なる時代に於ても、如何なる場所に於ても、極めて必要不可欠のものである。蓋し宗教心とは現實の小さき不完全なる我れが、自己に内在する普遍絶大の我に歸依し、其の理想する所を信じ、これに清らかなる熱情を注ぎ、其の不完全の我れを絶えず鞭撻して完全の我れに近づかしめんと意志し努力する、其の情意的要求に外ならぬからである。併しながら吾人生活の内容は、單に宗教的要求ばかりではない。他に科學的要求もあれば藝術的要求もあり、又道德的要求もあり實際的要求も在るのである。故にこれを全的に満足せしめ、其の均齊的發展をはかるには、此の狭隘なる原理だけでは足らぬのである。此のことは極めて判りきつたことであると思ふ。尤も宗教主義てふものを假りに廣義のものにまで擴大するならば、其の時は宗教主義でもよいで

あらう。たとへば「聖」の概念を以て、眞善美を包含し、實際的堪能等も含むものと見る場合である。併しながらかかる考は概念の不自然なる擴充を圖つたもので、普通の解釋から云へば、妥當なものと言ふことは出来ないのである。現に史上宗教教育主義の如何に偏狭固陋非人間味的なものであつたかを見れば、思ひ半ばに過ぐるものがあろうと思ふのである。

④ 第四に審美主義の教育理想を検するに、これも教育の全般的原理とすることは出来ないものである。其の譯は前に述べた狹義の道德主義、狹義の宗教主義などと共に、謂ふ所の「美」なるものは吾人の精神生活の一方面に過ぎぬもので、隨てこれを以て精神生活全體の究竟理想とする如きは、思ひも寄らぬことだからである。尤もこれも廣義のものと思ふし、理想即美乃至美即理想、又は美即善善即美と解するが如き場合である。例へば古代ギリシアの教育思想は前者に近く、近世に於けるシルレルの教育思想は後者である。隨てかかる意味の教育思想ならば、其の名は兎も角、其の内容は概して理想的全般的陶冶と異らぬものである。故にこれは認容してもよいものである。けれども一步退いて考ふるときは、かかる内容のものを呼ぶに、かゝる名稱を以てするは、到底論理的に妥當だとは言へないのである。蓋し言葉は實の實である限り、若しも其の言葉にして概念の内容を如實に表すに缺くる所があるとすれば、それは早速改むべき筈のものだからである。



第五に文化主義教育の目的を批評するに、これは文化の催進の爲めに教育を行ふべしとする説で、ニイチエや、バウルゼン教授や、我が乙竹岩造氏、及び小西直博士や稻毛祖風氏等の教育理想の内容的方面を成すものである。詰りそれが個人主義的であるにせよ、社會本位主義的であるにせよ、又調和的であるにせよ、究極の所文化の發達進歩が其の目的だと云ふ考である。此の思想はどうかと言ふに其の意味する所が文化價值—眞・善・美・聖の催進に在れば、理論上最も正しきものと言ふことが出来る。其の理由は單に眞を目的とするでも無ければ善を目的とするでもなく、又美を目的とするでも無ければ聖を目的とするでもなく、其の全體を目的とするものだからである。而して此の文化を目的とすることは、他の方面より異なる言葉で言へば、人格價值を目的とすること、隨て人格の助長發揮をはかるが陶冶の目的となり、こゝに精神生活並に肉體的生活の全體的根柢的要求を充當すること、なつて、教育的要求の總てを充し得ること、なるのである。故に教育目的原理の内容的方面は、實に文化主義に在ると言つて不可が無いのである。但し一口に文化主義と言ふもそれはニイチエの如き個人文化主義だけではいけない。亦單なる社會文化主義で在てもならない。須らく兩面に亘る所の人格的文化主義、換言すれば眞正の意味に於ける所の文化主義であるべきである。余も亦實に教育目的考察の實質的原理としては、此の文化主義を採る者である。(詳細は後文参照)

最後に心理的方面よりの分類たる、主知主義的教育思想、主情主義的教育思想、主意主義的教育思想、全體的統一的的教育思想を検するに、其の中の前三者—主知主義・主情主義・主意主義は、一方面的意味のものならば、何れも非である。何となれば言ふまでもなく吾人の精神生活は、單なる知のみでも單なる情のみでも單なる意のみでも無く、實に其の渾一體たる「我れ」其のものだからである。隨て抽象的・分析的・機械的的自我觀の結果によりて得たる此の三者は、何れも心理的教育理想構成の原理として採るべきではないのである。

然らば後に残りたる知情意の全體的調和的發展主義はどうかと云ふに、これは前三者に較べて正理である。蓋しかくて始めて吾人の稟有し來りたる諸種の性質を遺憾なく發揮し、人格を全體的に發展させることが出来るからである。此の意味に於てベストタロッチの調和的發展主義、大瀬甚太郎博士の一般的陶冶説は妥當である。

併しながら此の調和的發展主義には難點がある。それは謂ふ所の調和的發展とは、果して如何なる状態の謂か、判つたやうでどうも判らぬ思想だからである。則ち吾人の觀る所に依れば、調和的發展なる觀念はこんな意味にもとれる。即ち諸性能の五分五分なる發達、換言せば機械的に平等に發達したる状態の謂。けれどもこれが調和的發展主義の本義ではあるまい。然るに若しもこれが調和的發展

主義、又は一般陶冶の本義だとするならば、其の結果は機械的均齊主義、惡平等的發展主義に陥る。蓋し人には個性があり、稟賦の相異があつて、其の事實は機械的に均等なる發達や、劃一的に平等なる形成は到底許さぬ所だからである。故に大瀨甚太郎博士の如きは、豫め此の非難を避けんがために、其の機械的惡平等的均等主義にあらざることを縷々陳辯してをる（改訂教育學講義）。

それから今一つ非難さるべきものがある。それは此の思想は結極の所無主義なることである。何故に無主義かと云へば、調和とか折衷とか云ふことは、其の上に一段高き概念をおかざる限り、要するに安價なる妥協か、乃至は混合に外ならぬものだからである。但し一段高き原理の中に包攝することゝすれば、其の非難は免れることが出来る。けれども其の際は既に單なる折衷や調和ではなくて、其の包攝したる概念をAとすれば、要するにA主義と呼ばれるべきものなのである。然るに尙ほこれを調和主義・折衷主義など云ふは全體どう云ふ譯か。何れとするも徹底せる考と言ふことは出来ないのである。然るにこれを教育に見るに、教育は單なる無主義・無定見の仕事ではないのである。蓋し人格（自我）は平面的なる知・情・意の羅列體ではなくて、反對に意志を中心とする知情意の全體的統一體とも見做すべきものだからである。翻て人格が情意中心の統一體だとするならば、其處に情意中心主義と稱するイズムが成立するではないか。而してかやうに見る方が、漠然と調和的發展主義など言ふよ

りも、事實にも合致し現代の學術的研究にも一致するのである。要するに單なる漠然たる調和的發展でなく、イズムある調和主義で無くてはならぬのである。

以上便宜主義の見地に立て、教育の目的原理を三類に分つて批判したが、實際の教育理想は、此の三者が互に本質的に相結合し、具象的に構成されてをるものである。此のことは前に述べたる所に依りても十分に知ることが出来やうと思ふ。

さて論じ去り論じ來つて、こゝに愈々自家の教育目的を論定すべき場合に到達した。以下述ぶる所は實に余の教育目的論換言すれば本書の最も重要にして意義あり生命の籠れる部分である。依て學者は其の積りにて讀まれんことを希望する。

教育は何が爲めに行ふべきか。此の問に對しては種々の見地から色々なる解答を試みることが出来る。例へば曩に分類し評論したる如き、諸種の説がこれである。而して其の此に至る理由は、教育なる現象の屬性が多種多様であると、研究者の立脚地の相異の齎らす、自然必然的の所爲とに依るものである。蓋し教育現象はこれを文化の問題として見ることも出来れば、心身發達の問題として考察することも出来るし、又研究者の立脚點がそれ／＼異なるに隨て、或は社會本位・教師本位の教育學を樹立することも出来るし、反對に個人本位・被教育者本位の教育學を構成することも不可能では無いから

である。

併しながら其の最も究竟的・根柢的な、全體的な、本質的な教育の目的は、「全體としての人生」と云ふ見地から考察し推定されたるもので無ければならぬ。何となれば全體としての人生は、所謂個人の人生も社會の人生も、總て一如的に觀じられた所のもので、正に個人的人生觀及び社會的人生觀の依て立つべき根本的的人生觀其のものだからである。換言すれば教育の目的理想は、實にかくの如き人生觀の上に立て始めて可能なのである。繙て自家の人生觀は如何と云ふに、曩に檢したるが如き個人主義でも無ければ社會本位主義でも無い。實に社會的個人主義、換言すれば廣義の人格主義である。無論自然的人格主義で無くて理想的・價值的な人格主義である。此の人生觀は、幾多の學理的根據と、經驗的基礎、並に余の體驗的基礎とを有する。故に尠くもドグマの域を蟬脱したものと云ふことが出来やう。また其の終局的標準は最高規範意識、即ち先驗的自我の肯認に在りとは言へ、有限にして個性的なる人間の悲しさに、十分に個性の制約を罷脱することが出来ぬのであるから、或は純客觀的に普遍であり得ざる如き所があるかも知れない。けれどもこれは價値科學（規範科學）の性質上萬止むを得ざる所である。否、反對に其の個性的着色を帯び、作者の生命の表現する所にこそ其の特色が在るのである。自然科學即ち存在<sup>イイ</sup>を研究する沒價值的科學と異なる點がこゝに在る。故に此の見地に立て論ずると

きは、曾て樋口勘次郎氏が其の著「國家社會主義新教育學」に於て、從來の教育理想の一定するなきを難じ、これが原因を學者の思辨、即ち哲學的考察に歸し其の動搖を免るゝの策として、教育理想を理學（科學）的に定めんとしたが、これは未だ一を知つて二を知らぬ言である。又精神科學・規範科學の特質を徹底的に理解せざる者の言と見做さざるを得ない。其の譯は理想は必ず思辨の結果（科學的知識は其の材料に過ぎぬ）出づるもので、それが理想たる限り哲學的（價値批判的）考察に俟たねはなからである。いくら理學の結果を集むるも、それは事實で理想ではない。法則で規範ではないのである。理學を重んずるはよいが、それは理想構成の基礎工事の材料として、ある。否、材料としても此の外に經驗・體驗等の在るを忘れてはならぬ。故に教育理想を理學的に定めるとか、又永久不變不動の理想を立てるとか、そんなことはさう云ふ望みを有つ者こそ間違つてをるのである。理想は究竟觀念でありながら、而も價値觀の變動に依て不斷に進化し推移し往く所に生命がある。ベルグソンの創造的進化の不斷の統制觀念それが謂ふ所の理想なのである。

人生の目的が社會的個人主義、換言すれば理想的人格主義、一言にすれば人格主義（此の三者は異名同體）で無ければならぬことには、相當の理由が在る。色々學術的根據が在る。先づこれを客觀的見地より考察するに、社會學は個人と社會との關係は有機的のもので、其の一は他の一を豫想し、隨

て兩者は相即的關係のもの、共存的性質のもの、個人は社會に依て生存し、社會は個人に俟て其の存續發展を圖るものなることを吾人に教へる。隨て此の兩者は二元的に考ふるも、決して其の目的・本質を異にするとは思へぬのである。恰も人性の一機能は單にそれだけを抽出して見れば、全體の生命活動とは異なる所あるも、而も其の本質究竟目的を推察すると、それは全生命の實現に在て、全體の機能と一致すると相同じである。これ社會的個人主義なる思想の正當なる第一の理由である。次に生物學の教ふる所に由れば、個體は種族的全體中の一個體で、種族と稱するものを離れては存在せぬものである。生活欲は自家の維持に必要なものだけ、而も其の作用を内觀すると種族の維持に關係する。又生殖本能・育兒本能の存するは明かに其の本質が種族的なるを物語るものである。と言ふのである。此の結論は直に自覺を有する人間に適用するはどうかと思はるゝ點もあるが、其の種族を離れた個體の無きを言へる所は、大いに採て吾人の參考にせねばならぬ。其の他社會心理學は心意生活の内容は個人も社會も共通なることを教へ、倫理學は治善の内容の社會的なるを教へる。認識論は眞の超個人的、隨て社會的性質のものなるを語り、美も聖も社會的要素の伴はぬは無いのである。故に社會的方面を逸して人生を考へることは、實に其の出發點に於て大なる誤りに陥つたものと言はなければならぬのである。併しながら或る一部の如く、個人を物理學上の分子とか元子とか云ふ抽象的に觀

るのも誤りである。個人は決して抽象物ではない。其の如くに見ゆるは社會實在と云ふ色眼鏡をかけて個人を見るからさう見えるのである。

主觀的見地から人生を考察するに、社會と云ふものは個々の個人を離れて、以外に別に存在するものではない。個人それ自體が社會の一部で、又内觀すれば實に社會の全體である。蓋し社會と云ふものを内觀すれば、要するに吾人の精神に内在するものに外ならぬからである。隨て此の個人の立場から云ふも、社會と個人とは決して別箇なものではないのである。否、個人的見地より見れば、社會は個人の進歩發展することに依て進歩發達し、頽滅衰亡することに依て頽滅衰亡するものである。蓋し本質を共通にする所より來る必然の結果と言ふべきである。故に各個の個人個人を離れて、これと別箇に社會が存すると思ふ者が在るとすれば、それは社會の具象體を擱んだものでは無くて、實に其の抽象體―影―を捕へたものであると言はなければならぬ。

以上述べた所要約すれば、社會と個人とは本質的に共通なるもの、外觀すれば一は全體一は部分一は複々細胞體一は複細胞體（加藤弘之博士流に説明すれば）、一を實在と見れば他も實在たるべく、反對に内觀すれば個人の中に社會が在る。兩者は實に有機的關係體である。

右の論は社會と個人とを對立的に考へた所の二元論的考察、經驗限内の考察であるが、次にこれを

絶對的見地より一元論的に、哲學的に考へたならばどうかと云ふに、益々上述の論の基礎を固めることとなる。則ち絶對的見地よりこれを見るに、人生と云ふものは最初から唯一的のものである。實在の人生は一である。個人的とか社會的とか云ふ、相對的名辭を以ては、表明することの出來ぬものである。表明したらもうそれだけ實在性が失くなつたものと云はねばならない。唯だ此の實在——人生——を個體の中に内觀すればそこに個人が生じ、外觀すれば社會が生ずるまでである。其の本質は全然同一のものである。目的も同一のものである。故に其の本質に立て兩者を考察するときは、矛盾や撞着はあり得ない。人生の極地は實にここに在る、此の境地は倫理學の言葉を借りれば、實に治善の世界である。個人と社會とがピッタリと相即した所の境地である。

翻て此の境地を理想とすることは、決して個人的にも社會的にも、それ自體の本然的意志發現に反する性質のものではない。よく個人主義者は其の個性の尊重を叫ぶ所から、動もすれば理想を置き、規範を認めることに反對するものがある。けれどもこれは非常な間違と言はなければならぬ。何となれば人生は絶えず理想を目標として進歩する創造生活體であり、個人亦絶えずよりよき理想を求めながら、これを實現する合理的生物である所よりすれば、其の本來は理想的・規範的のもので、理想規範を認めることは、決して不當のこととは言へぬからである。

さて議論が少々横道にはいつたが、余の謂ふ社會的個人主義、乃至人格主義の標的たる社會的個人又は人格の内容は、實にかゝる意味のものに外ならぬのである。

次に余が人生觀を其の内容の方面より述ぶるときは、それは單なる實利的幸福主義でも無ければ、又道德主義でも無く、又宗教主義でも無く、審美主義でも無い。それらの總てを打つて一丸となしたる文化主義である。文化主義とは吾人生活の實質的目的を、文化におく所の主義である。文化とは眞善・美・聖と内容としたる價值體である。故に文化主義は眞善美聖に活きんことを目的とする、人生哲學で在ると云つてよい。

文化主義の内容は眞善美聖主義である。故に此の思想は、單に或は學問、道德、宗教、藝術の各個のみを念とすることはない。

其の總ての生活内容を以て生活内容とせんことを欲する。それから此の主義は眞善美聖の各方面に亘るが故に、吾人人格の精神的諸能力を偏面的のものに發達さす憂ひはない。實に人格の實現を多方的のものたらしむることが出来るのである。人格實現主義の客觀的方面は實に文化主義其のもので無ければならぬのである。

こゝに一つ注意すべきことがある。それは一口に文化主義と言ふも、それだけでは恰も調和主義と

云ふと同じやうに、どうも漠然たる嫌ひがある。隨て科學・藝術・道德・宗教等の中、其の孰れを特に重く見るか、それとも機械的一様の平等主義を採るか、それらの點が不明だが、これを如何に見、決定するかと云ふことである。此の點に關しては、倫理主義を以て人生哲學の中心觀念とする倫理學者教育家と、藝術主義を以て其の生命とする藝術家と、宗教を生命とする宗教家との間には所見を異にするを常とする。而して倫理學者や教育家は普通道德中心の文化主義を採り、藝術家は藝術中心の文化主義を鼓吹し、宗教家は宗教中心の文化主義を主張するのである。然らば余自身は如何と云ふに、先づ知識主義・科學主義は採らない。其の譯は文化生活中知識や科學の必要不可欠なるは言ふまでもないが、併しながら翻て考へて見ると、此の知識や科學の必要なる次第は、概して人生の生活中、其の眞の方面を目的とするものには相異ないが、其の應用的方面の事實を見ると、正に實利・幸福等、其の實際的方面、物質的方面の生活打開にのみ向けられてをる。否、知識の文化生活に於ける任務は、偽の生活・不經濟の生活・不便利非實用的の生活の改造に在る如く見ゆるのである。此の傾向は、自身に於ては、決して悪いものではない。がこれを文化主義の中心となし、道德其の他をそれ以下のものと見ることゝなれば、こゝに全體としての文化主義に危険を帯ぶることゝなるのである。則ち知識のみ發達して其の情意の訓練がこれに伴はず、隨て此の知識が動もすれば悪用せられ、恰も正宗の名

刀が夜盜の手に渡りたるが如き状態となることである。其の結果はどうなるか。物質的文明の爛熟を來し、精神的情意的文明の退化となり、文化が健全性を失ひ、こゝに文化其ものゝ頹敗を招致するに至ること、將に今次の世界的大動亂が明かにこれを證するからである。さうかと云つて、藝術中心・宗教中心の文化主義でもいけない。何となれば藝術主義は新理想・新生活の創造、則ち新の創造に餘りに熱心なるの餘り、動もすれば現前の事實を忘れ、其の結果は社會の秩序を紊り、却て人生を廢頹に導くが如き結果を招くことがあるし、宗教中心主義は、其の反對に狂熱の餘り迷信に墮し、世の進歩を妨げるか如き虞れあること、中世紀の宗教時代を一瞥すれば思ひ半ばに過ぐるものが在るからである。而して残るは實に道德中心の文化主義である。

余は上述の如き理由の下に、道德中心の文化主義を採らんとする者に賛成する。其の積極的理由は道德は人性の根本的性向たる衝動・意志等を其の基礎とするが故に、知識や藝術や宗教よりも一段と根柢的なるものであり、且つ其の關係する所か文化活動の全般に亘るものなるを以て、これを中心として陶冶し練磨するときは、文化の基礎・根柢が確立され、龍を畫きて晴を點じ、佛つくつて魂が入れられ、かくて全體としての文化、全體としての人生は言ふに及ばず、其の一員としての個人も其の人格が全體的に健全に作造さるゝに至るからである。換言せば文化主義の健全なる發達を望まんとす

らば、それはどうしても道徳を中心とした所の文化主義に求めねばならぬのである。恰も個人として健全なる發達をなさんが爲めには、品性の陶冶を其の中心とせねばならぬと同じ理屈である。詰り絶えず意志の道徳化を圖りながら、他面知識・藝術・宗教等の發達向上を企つべきである。かくしてこそ、人生は大磐石の如き確固たる基礎を得、其の上に知識の光りが照り、藝術の花が咲き、精神的にも物質的にも、幸福の木の實が完全に結實するに至るのである。

以上述べたる道徳中心の文化主義を、心理的見地に立場を改めて考察するときは、言ふまでもなく意志を中心とせる諸性能の調和的發達主義、換言すれば「主意的知情主義」とも稱するものとなるのである。何となれば知識主義・實利主義は主として知性に立脚し、藝術主義・宗教主義は主として情に立脚し、道徳主義は主として意志に立脚するが、主意的知情主義は正に道徳中心の文化主義となること、已に縷説したる所に依つてこれを知悉することが出来る筈だからである。人はよく中世紀の歐洲文明を評して、主情的・宗教的片面主義の文明だと言ひ、又十八九世以來現代の文明を目して、主知的・科學的・物質的文明と言ふが、これらの評言は大體に於て當つてを。而して這回の世界大戰は、此の十九世紀以來の主知的文明が必然に産んだ、人類文化生活改造の警笛だと云ふが、此の點より見るも將來の人生は、道徳中心の文化主義・主意的知情主義の平和的にして健實なるもので無ければならず、

又實に社會的個人主義で無ければならぬことも極めて明白であらうと思ふのである。

人生の目的が社會的個人の完成、道徳的文化の實現(則ち主意的知情主義)に在りとするれば、教育は何が爲めに行ふべきかは、容易に解決することが出来る筈である。則ち教育は單に個人の性能を其の儘に發展さす爲めに行ふのではない。又個人と相對立する社會の爲めに行ふのも無い。次に實質的方面から見て、實利や物質的幸福の爲めに行ふものでもないし、單に狹義の道徳や宗教や藝術の爲めに行ふものでもない。實に社會的個人の完成、及び文化—道徳中心の文化—の催進を圖ることに依つて、全體としてこの人生(個人と社會を含む)をより理想的の状態に近づくる爲めに行ふべきものと言ふことである。更にこれを他の言葉で謂ふならば、教育の目的は「全體としての人生をより理想的の状態に近づけしめんが爲めに優秀なる文化的内容を有する社會的人格を造るに在る」と云ふことが出来ると思ふのである。これが教育の究竟的一般的目的である。

此の教育目的の定義は、更に簡單に要約することが出来る。則ち教育の目的は間接的には理想的、人生の實現、直接的には理想的、人格の養成に在り。其の理由は、教育は究竟的・間接的には、全體としての人生(社會及び個人)をより理想的(眞善美聖的に)のものたらしむる爲めに營まらるべきものであるが、其の直接當面を見れば、實に一言よりよき、人格の養成以外の何も無いからである。但し此

の「よりよき人格」又は「理想的な人格」なる語には、極めて意味の深遠なるもののあることを見逃してはならぬ。其の譯は「人格」なるものは、社會的個人の本體を指すもので、これは社會と個人との兩面の人生を表すものであり、又人格は其の生活内容が價值である所を觀れば文化的意味を有し、更に此の人格を理想的に陶冶し作造することを通して全體としての人生が發達進歩せしめられ、かくてこゝに前に述べたる總ての方面、總ての要求が充當され、教育の目的が十分に達せらるることとなるからである。これ余が教育の一般的目的觀である。尙ほ余が「教育目的の形式及び内容」の詳細に關しては、次章に於て説明する考である。

## 第五章 一般的教育目的の形式及内容

前節に於て述べた所は、教育は何が爲めに行ふべきか、それに對して答へたる、教育目的原理の概略的敍説に外ならぬ。換言せば教育理想の所在及び其の梗概の論述に過ぎぬ。依て其の概念を明白のものとするには、更に其の形式内容を詳細に説述せねばならぬ。

さて教育は何が爲めに行ふかと云へば、究竟的にはよりよき人生の實現のためであり、直接當面の仕事としては社會的個人の完成、則ち優秀なる文化を體得する人格の陶冶と云ふことであつた。隨て教育の標的は客觀的・主觀的には理想的な人生、主觀的・直接的には理想的人格である譯である。故に本章に於て論究すべきは、此の「よりよき人生」の形式内容、及び「よりよき人格」の形式内容である。

教育の究竟理想たる「よりよき人生」乃至「理想的な人生の状態」とは如何なるものか。換言せばその形式と内容は如何と云ふに、これが解答は種々の方面から色々考察した上で無ければ答ふことの出来ぬものだが、其の眞義は以下述ぶるか如きものであらうと思はれる。則ち其の形式的方面に在ては、所謂個人性と社會性とが、理想性乃至一層根柢的なる人道性の中に融合浸透し包攝調和されて、社會や國家のために無理會獨斷に個人性が壓迫されず、又反對に低劣なる個人性が社會性を侵さず、こ



これらの両者が相即調和し、渾然たる一體となつて、本來共同的なるべき人生の理想の實現に向ふことである。即ち此の状態が人生の形式的理想的状态であると思ふ。彼の五ヶ條の誓文に「官武一途庶民に至るまで各々其の志を遂げしめ、人心をして倦まざらしめんことを要す」と在るは、這間の理を十分に雄辯に物語るものではならうか。然らば個人性を壓迫し、其の自由なる伸長を阻害することがなせ悪いかと云ふに、斯くては新價値の創造性が矯められ、新文化の發生地、即ち文明開展の源泉か涸渇することとなり、其の結果人生が衰亡に向ふからである。蓋し新價値・新文化を創造するものは、實に個人の中に存在する人格性だからである。ニイチエが殆ど狂詩人の如き態度と熱誠とを以て、文化的個人主義を鼓次した根本の理由と、其の説に傾向せざる可らざる理由は、實にこゝに在るのである。又現代に於ける新個人主義の教育論者たる、ケー、グルリット、其の他の輩が頻りと個性尊重・自由發展の重視を叫ぶのも、こゝに其の理由が在るのである。又今日デモクラシーの見地より教育の改造を叫ぶ者が、其の自由意志發展の必要を説き、機會均等を要求し、出發點を平等の所に置かんとするものも、皆此の從來壓迫され來つた個人性開放の希求に外ならぬのである。

けれどもみだらなる個人性の開放は、決して眞の理想的人生を此の世に實現する方策ではない。蓋し個人性の一方面には反人生主義、反理想主義、反人道主義の要素も在て、これをしも自由奔放に發

動せしむるときは、忽ちに惡自由・惡平等・僞デモクラシーとなり、善良なる社會人生の規範が破壊され、其の結果が我れも他人も、理想なき魔界の慘憺たる生活に情せねばならぬこと、今日の露國に見る如きものとなること必然だからである。蓋し眞の個人主義ならざる僞個人主義が、恰も惡貨が良貨を驅逐するが如くに、善美なる社會主義善美なる人道主義を暴壓するが爲めである。個人としても社會としても、人生の不幸これより大なるはないのである。個人には平等的方面があると共に、質的差別の方面がある。故に形式的・原則的には各人を一として取扱ふべきは理の當然であるが、それが爲めに形式的平民主義に陥り、機械的一様主義となつてはならぬ。須らく實質的平民主義でなければならぬ。無論其の反對の形式的貴族主義であつてもならぬ。實質的貴族主義であらねばならない。かくてこゝに實質的平民主義は實質的貴族主義に、實質的貴族主義は實質的平民主義に、內的連關を有することとなり、人生が機械的・平面的状態を脱れて有機的・立體的状態となり、個人は其の人格を十分に實現し得べく、社會は歴史・傳統・秩序等を保ち得るに至るのである。

上來論じたる所より現實の人生の形式を眺むるときは、生活の様式にも、社會の組織にも、大いに改善すべきものがある。就中惡臭紛々たる形式的貴族主義の形骸たる幾多の社會組織及び資本本位主義の社會組織は、速かに何とかせねばならぬものである。

序でを以て一言するが、世には今日無政府主義と稱するものを唱ふる者がある。併しこれは言ふまでも無く誤つた思想である。何となれば社會生活はこれ人性の自然の要求に基づいて生じたものであり、隨て其の運用の爲めに其の中樞とも稱すべき政府の必要あるは、多言を俟たずして明かなことだからである。就中今日の國家學說中其の最も傾聽すべき思想たる國家人格說より見るとき、無政府主義者の誤謬を知ることが出来るのである。早い話は、無政府主義なるものは、吾人に向つて無自我主義たれて言ふと同じである。我れが我れとして存在の意義を全うするには、其の中樞に所謂我れの全體を統率する所の「我れ」を必要とするでないか。然らば何故に社會生活にのみ其の中心たる「社會的我れ」を必要とするのであるか。吾人には其の意味が判らぬのである。

理想的人生状態の實質的方面は如何、先づ從來の學者の所見を檢するに、倫理學上幸福説を採る人には、快樂幸福に充ちたる状態が其の理想であり、又合理説を信奉する人には、井然として一系紊れざる理性的・組織的生活を生活し得る状態が理想であらう。其の他宗教主義者には神乃至佛の目的たる愛・慈悲等の遍滿する状態が其の理想であらうし、藝術主義者には藝術の要求するが如き自由・奔放一言にすれば美的生活の状態が其の理想であらう。又道德家には仁義禮智信の社會が理想であらうし法律家には權利義務の正しく行はるゝ社會が其の理想であらう。而してこれらは其の孰れも皆、決

して非理的なりとは言へない。けれども其の何れもが片面的たるの非難を免るゝことは出来ない。

余の觀る所に由れば、實質的に人生の理想的なる状態は、其の人生の内容たる價値の合理的に充當結實したる状態に外ならぬ。謂ふ所の價値とは、客觀的には眞・善・美・聖・富等の文化價値を始め、身體の健康等であり、主觀的には人格價値である。人格價値とは知的論理的價値、情意的價値、身體的生物的價値、等である。換言すればこれらの價値が優秀であり豊富であり、而も其の間に一定の輕重本末、則ち秩序分限があつて、全體としての價値體系を紊らざる状態の謂である。故に余の理想とする人生社會は、學問・藝術・道德・宗教が榮え、其の結果經濟的方面—富—が豊かに、個人々々は其の才能に應じて此の文化生活の一面を擔當し、其處に自己を實現し、十分に創造欲の満足と物質的享樂とを併せ得る状態である。

かく言ふも、決して惡美的・無秩序的平和の生活ではない。其の上位には嚴として理性・道德の存すものがある状態である。蓋し余の人生觀は前節にも開陳したる如く、實に道德中心の文化主義、理性的意志を基礎根柢としたる全我主義だからである。隨てかゝる状態の人生社會には、經濟上の社會主義、共產主義、無政府主義の成育する餘地が無い。隨てクロボトキンも、マルクスも、ラッセルも出現する筈がない。無論其の反面に於ては帝國主義やミタリズムや官僚主義の存在を是認しない。隨

てナポレオンやモルトケや東郷大將を生み出しもしない。これは道德中心の文化主義の必然に豫想する所である。要するに餘が理想とする人生は、概略かくの如き性質のものである。

以上は教育の究竟目的たる、理想的人生の形式及び内容だが、これに次で直接目的たる理想的人格（社會的個人）の形式内容を説明すれば次の如くである。差當り人格の概念を明かにするに、人格には諸方面の意味がある。即ち生理學の意味、心理學の意味、社會學の意味、倫理學の意味、哲學的の意味、法學的の意味等これである。無論それが何れの意味であるにせよ、人としての資格を云ふ所に異ひはない。但し其の中心は言ふまでもなく、社會學的・倫理學的・哲學的のもので無ければならぬ。

生理學上より見たる人格の所在は、言ふまでもなく肉體である。即ち生理學的に「自我」とは何を指すかと言ふならば、それは自己の肉體以外の何ものでも無いのである。故に生理學の意味の人格は、此の肉體即ち物理的人間の中に求めねばならぬのである。

生理的に完全な人格とは、先づ其の基礎即ち四肢・五體・内部的諸器官・骨格・筋肉・皮膚等が十分に健全に發達し、其の結果各種の機能が圓滑に行はれ、其の目的たる生活と生殖とが滯滞なく完全に實現される状態の謂であらねばならぬ。但しこれだけでは未だ他の動物等と何等異なる所はない。隨て未だ人

格とは云へない。人格たらんが爲めには、更にこれらの生理的組織・機能が所謂人間のなることを要する。然らば其の人間のたる點が熟れにあるかと云ふに、他の動物等に比して、形式に於ても内容に於ても、より複雑高尚の状態に在ること、換言すれば生理體としては一番理想的（眞善美的）に形成されてをると云ふことであると思ふ。換言すれば精神生活と最も理想的に相即し、全體としての目的たる生命を實現し得ることである。右の如くに觀察すれば、未だ成熟せざる兒童、生理的に缺陷ある者の如きは、十分なる意味に於て、生理的人格の所有者と云ふことは出來ない。

心理的意味の人格とは、意識が完全に發達し、我れの自覺を有し、統一的の活動を營み得るの状態を謂ふのである。故に此の意味よりすれば、意識活動の方面たる認識（知覺・記憶・想像・思考）感應（情緒・情操）行動（本能・衝動・執意）が十分成熟し、其の各部の機能が統一的に活動し表現し、同時に「我れ」（個體我）の自覺を有することである。隨て統一活動を有せず、自覺を持たざる者には、心理的の意味に於て人格がないと言はなければならぬ。二重人格者・狂人の如きは其の例である。

社會的意味に於ける人格とは、個人の自我が單に個體我に止らず、超個體我的状態に入れるの謂である。換言せば自我が社會化し、社會性を帯びたる状態である。故に人格實現と云へば、一面より見れば個體我的實現だが、而もそれが他面より見れば直に社會我的實現を意味するものである。蓋し其

の目的とする所が、實に洽善に在るからである。此の點個性と人格の異なる所である。

倫理的意味の人格とは、カントやオイケン等の言に明かなやうに、個人心身活動の全的傾向が、倫理的規範に合致し、其の結果が常に洽善に適ふ状態の稱である。然らばかゝる状態は如何なる精神生活の次第に見出ることが出来るかと云ふに、それは自己の意志が實踐理性(理想)の命令に従て行動し、自然的の感情や慾望を支配し、一定の性向(習慣)を得たる状態に見出すものである。一言にすれば道徳的品性の確立したる所に始めて倫理的意味の人格を見ることが出来るのである。更に換言するならば、「善化せる意志」これ謂ふ所の人格に外ならぬ。

哲學的意味の人格とは、超自然的存在、一言にすれば價值體の謂である。則ち人を自然的・物質的生活を超越して、精神的・自然的に價值創造の生活を営む者と見る所に生ずる考である。所謂文化はかゝる價值的實在が、社會生活の結果産み出した所のものである。

法律的意味の人格とは權利義務の主體の稱である。故にこれは一種特別のものである。隨て教育的考察上必要が少ない。

以上は「人格」と稱するものを、諸方面から觀察して、其の諸方面に於ける意味を聞かしたのであるが、これを總括的に考察するときは、下の如くに定義することが出来る。「人格とは自覺統一の力を

有し自立的に自己を創造實現し其の結果が社會的規範に合致する自我中心の心身の合一體である」と。

人格の一般的解釋に次で、更にこれを形式内容の二方面より説明するに、人格の形式と云ふのは、精神(知・情・意)及び身體が「我れ」を中心として個的に結合し統一したる、状態である。而して此の個的統一體は其の内容(生活)の個的特質に背景づけられて、完全なる具象的個人を形成するものである。最も形式中にも、個的方面ばかりあるのではない。共通の方面もある。恰も其の生活内容が差別的に見れば個別的のものだが、平等的に見れば共通のものと同一である、要するに具體普汎のものがある。

人格の内容とは如何なるものか、言ふまでもなくそれは眞善美聖の價值を生きる個的主體の謂である。價值を生きるとは價值に生き更に價值を創造するの謂である。此の個的價值主體は、其の本性性を自由意志に置き、或は認識し或は感應し或は行爲する。換言せば文化を受容し更に新文化を作造する。自由意志活動を営むとは、自らの力(理性)を以て理想を構成し、其の理想を實現すべく執心に努力することである。而して其の結果が洽善に適合し、社會的要求と一致する。人格の内容は、本來個的にして普遍的なるものである。故に人格を實現すれば、こゝに個人的方面と社會的方面と、共に實現されるのである。これ人格の本質的屬性であつて、同時に其の體である。人格的教育學派のエルン

スト・リンデが、人格の屬性として(一)個性顯明、(二)熱誠能感、(三)生動獨創、(四)操守鞏固の四者を擧げてをるが、肯綮に價するものである。

これを要するに、教育上理想とすべき人格乃至人生は、上述の如き意味の人格乃至人生と、此の世に作造し實現するに在るのである。

最後に余が教育の目的と、諸家の教育理想との關係を一言するに、吉田熊次博士の社會的個人の完成は言ふまでも無く余が目的概念と一致する所であるし、其の内容たる人生の正と大とを増すてふ考は、余が教育理想の内容たる理想的人生の内容の一部となる。又谷本富博士の有爲の人物はこれまた余が理想と異なる何ものでもなく、大瀨甚太郎博士の一般的陶冶の概念は、余の教育理想を心理的に言表したものに外ならぬ。たゞ余のは道德中心、意志中心の考であるのに、氏は無中心の調和主義である點は異ふ。次に小西重直博士の文化的人格主義は、殆ど余の説と符合するものであるし、中島半次郎氏の人格的教育主義も大體同一のものである。又稻毛詛風氏の創造的人格教育主義も大體余の説と一致するものである。此の地森岡常藏氏の教育目的説も、さう異なる所はない。但し其の理由を一々こゝに擧ぐるの暇がないから、其の詳細を知らんと欲する者は、諸家の教育目的論と本書の目的論とを比較して讀まれんことを希望する(拙著日本教育學説の研究参照)。

## 第六章 教育目的の實際化

前兩節に於て論定し細述した所のは、既に幾度も斷つておいたやうに、理論的教育學上の一般的目的である。換言せば時處を超越し教育の種類を内在的に脱離したる普遍究竟の目的である。更に換言せば總ての個々の教育の根柢となる所の原理としての目的である。隨てそれは直に實際教育上の具象標的とはならない。蓋し其の性質上極めて當然のことである。然るにこれを十分に理解しておかぬと、此に甚だ不當な非難を生じ、無意義な論争を醸すこととなるものである。例へば澤柳政太郎博士が實際的教育學の立場から理論的教育學の目的を學者の私見・獨斷と難じ、迂遠空漠とのゝしたる如き、又近時自動主義教育論者中の或る人が、從來の教育目的は高遠に過ぎ、兒童と無關係に定められたもので、兒童の自覺攻學の動機とならず、其の結果目的としての價値が更に無い。と非難されたる如き其の代表的好例である。但しこれらの非難の當否は章末に於て考へて見ることにしやう。

教育の目的が、其の實際に行はるゝに當つては、更に具象化されなければならぬ。現實化されねばならぬ。恰も一個の人間が實在する特定の個人となる爲めには、國家的原理・兩性の原理・個性の原理等に依て、制約され具象づけられると違ひはない。こゝに於てか教育學は其の任務の一として、一般

的教育目的の適用を論じなければならぬのである。

教育の目的を具象化する第一の原理は何であるが、言ふまでもなく國家生活の原理である。理論的・一般的教育學の研究する所は、超國家的のものであつた。故に其の目的の論定に於ても、或は社會と云ひ或は人格と云ひ或は單に文化と稱して、國家・國民文化等の言葉はこれを使用しなかつた。當然のこと、言ふべきである。けれども教育の原理が實地に行はるゝには、一段下つて具象的のものとならねばならない。而して其の第一が實に國家的なることである。何となれば社會が先づ具象化すれば國家を形造り、社會的個人はこゝに國民となるは、嚴たる現前の事實だからである。此の國家的に具象化されたる教育事實を研究するのが、實に國家的教育學である。余は此の國家的教育學こそ、眞に「實際的教育學」と稱し得るものであると思ふ。此の國家的教育學が特定の國家生活を内容とせば、そこに日本教育學・獨逸教育學と稱せるものとなる。けれどもさうなつては最早や「學」と呼ぶのは妥當でなくなる。宜しく日本教育論・獨逸教育論と言ふべきである。

國家的見地より見たる教育の目的は如何のものたるべきか、それは言ふまでもなく國家社會の理想の一員、即ち理想的國民を造るが其の目的とならねばならぬ。而して其の内容は國民文化の體現者、創造者であらねばならない。こゝに國民的文化と云ふは、人類的文化に對する、狹義の該國民に特有の意味に於ての言である。此の點を誤解してはならない。

これを他の方面より考察するに、國家は此の種の國民的教育を子弟に施すことに依て、其の特殊の個性を有する國家社會生活を維持し、子弟の人格を國民的に形成することに依て、其の生活内容たる國民文化を益々發揮し、該國民をも幸福ならしめることが出来るのである。故にこれは決して輕んじてはならぬものである。全體人間の目的は治善即ち人道(廣義)の實現にあつて、國家もこれを目的として進むべきや争ふの餘地がない。けれども此の治善(人道)たるや頗る廣汎、到達する境地は一つだが其の道途は數多ある。然るに一方國家は自然發展の過程として、種族的に物理的に異なる個性・才能を持つて現出したものである。恰も個人の相異なる性質・才能を有すると同一である。隨て人道を實現するにも、此の個性・才能を通して實現する以外に好適の途はないこととなる。而して國民的教育は、實にかくの如き意味に於て合理的のものとして是認することが出来るのである。故に國民的人格の養成と云ふことは、決して前に述べたる理想的人格の養成と云ふことと、撞着するものではない、寧

る具象的なる理想的人格は、實に理想的に陶冶されたる國民的人格の中心にのみ見出すことの出来るものである。

理想的なる國民的人格者、換言せば善良にして有爲なる公民は、其の形式的方面は、一般理想的人格者同様、健全にして強壯なる身體、及び量的にも質的にも優秀なる精神(知識・感情・意志)を有する者で無ければならぬ。又其の内容的方面に於ては、狹義の所謂國民的文化を中心として、他に人類的文化をこれに調和した所の文化生活を所有する底のもので無ければならない。而してかゝる人格者は要するに十分なる意味に於ける國民道德の體現者、他の言葉で言へば道德中心の國民文化の體現者であり、自由意志・創造的精神の旺盛なる人であらねばならない。但し其の國民道德の中心は何であり、狹義の國民的文化の何であるかは、國に依て異なるであらう。而してそれを具體的に論定するは、特定國家の教育論の司る所で、本書理論的教育學の興る所ではない。

序でを以て特に「日本教育學論」に就て一言するに、日本教育學は上來論述せる所を基礎とし、其の上を立て日本國民生活の本質を究め、かくて具象的に健設せるものたるを要するのである。但し「學」の研究は自由であるから、從來かく在り、又現に在るともそれに依て自家の説を曲ぐる必要は毫も無い。宜しく學者の教育的規範意識を基として、批判的に研究すべきである。而して其の論理的創

造心の生み出す所が、或は從來のしきかりに反し、現に行ふ所に反するとも、それは尊むべきことであつて、決して非難さるべきではない。況や社會的迫害の如きは、受くべきでは無いのである。余は將來此の方面に關する研究をも試みて見たいと思つてをる。

教育目的を具象化する第二の原理は、時代要求の原理である。平たく言へば時勢に順み、以て其の時代に適合することである。

教育の一般的目的が國家・國民生活、即ち國性(國體・政體等)國民性(民族個性)に依て、それ／＼特異のものにまで實際化さるゝことが明かになつたが、これと共に時代の趨勢に鑑みて該時代の中心要求に合致するやうにするゝとも極めて必要なことである。蓋し人生は靜止・固定のものやなく、絶えず創造し進化するものである限り、その爲めに存する教育亦、不斷時代の進歩に伴至する必要があることは、多言を要せざる所だからである。

時代の變遷とは何を意味するかと云ふに、それはよい意味に於ては新生活の開展、反對の意味に於ては其の後退である。但し何れにするも其の根本に於て、生活の原理たる價值觀に移動を來し、價值體系に變化異常を來したるものなることに相違はない。則ち舊い生活の原理及び様式が破れて、新しき生活の原理及び様式が現出したることの謂である。他の言葉で言へば、新價值の發見打開創造に依て

價值觀及び價值體系が動搖を來したことである。例へば道德上に於ける新原理の發見は、道德觀に動搖を生じ、習慣・法律等にまで影響する。又美的規範の動搖は、享樂生活に影響を及ぼし、道德にも變動を來す、これ吾人の日常見聞する所の事實である。生活に推移變動が在るとすれば、教育思想にも變動を來し、其の目的觀の内容に動搖を生ずることも、極めて明白のことである。例へば各國軍國主義武裝的平和の政策を採る時代に於て、人道は平和に在り、非武裝に在ると云つて、平和主義・反軍國主義の教育政策を採つたならばどうなるか。蓋し思ひ半ばに過ぐるものがあるであらう。これに反して、今日の如くデモクラチックの時代に、舊式帝國主義を行ひミリタリズムの教育を施すならばどうであるか。直に世界各國の指彈を受けるであらう。又忠君愛國は邦國の精華であると云つて、楠正成や廣瀬中佐の如き戦争美談ばかりやつてをつたならば其の結果はどうか、平時の忠君愛國道が不振に陥り、徒らに好戰的感情の訓練のみが行はれて、平和の戦争に負ける所の國民が出来るであらう。而して此の弊に陥らざらんが爲めには、絶えず社會進化の事實に面接して、これを攝取し、教育理想の改造に資せねばならぬのである。

教育目的實際化の第三原理は、被教育者の發達過程である。換言せば上述の二者の客觀的條件なるに對し、其の主觀的條件の一たる心意發達の過程——時期——である。何が故に被教育者の發達過程が教

育目的の實際化の條件となるか。それは改めて言ふまでも無く、被教育者の身心發達にはそれ〴〵特殊の過程・時期的特徴があつて、教育の効果を眞に有效ならしめん爲めには、此の條件に即して教育することが極めて必要のことだからである。幼兒期・兒童期・少年期、青年期等の時期特徴の顧慮これである。換言せば家庭教育期の目的・小學校期の教育目的、中學高等女學校期の教育目的、専門學校期の教育目的、それ〴〵時期的考察を行ひ、其の期に於ける最善最良のねらひ所を定めねばならぬのである。さうでないといふ目的が高遠に過ぎたり、卑近に過ぎたり、時期的中心要求に反したり、教育能力を減ずることゝなるのである。今日兒童本位主義の教育論者が、被教育者の時代の生活を生活せしむることを大いに叫ぶのは、意義あることと言はねばならない。蓋し生活は創造的のものであり、經濟的のものである限り、其の時代を逸しては其の時代の如き生活を味はしむることが不可能となるからである。而してこれは實に該者の人生全體から見るとき、大なる不幸の一要素を成すに至るのである。而して此の點より云ふときは、兒童期の教育は兒童期の生活中、選ばれたる生活其のものである如くあるを要する。教育即生活、生活即教育の本當の意義亦、こゝに在ると知るべきである。要するに教育目的の被教育者の過程化・時期化てふことは、極めて必要なことであるのである。

教育目的實際化の第四の原理となるは、男女の性別及び個性であらう。蓋し性<sup>セックス</sup>及び個性<sup>インディビジュアル</sup>は、こ



れも教育原理の制約條件となつて、其の効果を高むるか減するかに關係することが、まことに尠少で無いからである。これも主觀的條件の中に入るべきものである。

男女の性の相異に依て教育の目的に手心を下すの必要ある所以は、男は男、女は女として、それ／＼其の本眞に適つた發展をなさしむる上に、是非さう無ければならぬからである。無論男も女もそれは人間たる點に於て何等異なる所あるものではない。併しそれは平等觀の見解に外ならぬ。他に差別觀上より觀察するときは、生理的にも心理的にも、發達的にも決して一樣では無いのである。其の詳細なる記載的研究は到底こゝになすの餘裕がないが、一般に男子は體力・知力・意力が優れ、これに反して女子は感情的であり、又育兒・家政等の天職を有するものであれば、男子には外部的・社會的活動の使命を果す底の教育を施すを目的とすべく、女子には内部的・家庭的、一言にすれば眞の意味に於ての良妻賢母的教育を行ふを中心目的とするを當然とするのである。かくてこそ此に全體としての人生を向上し、男子は男子女子は女子として、各其の本眞に即した自己實現をなさしむることが出来るのである。

但しこゝに一言注意を要するものがある。それは余の謂ふ良妻賢母主義の内容は、從來の東洋式良妻賢母、單に高等下女乃至公認の生殖道具、無給金の乳母、一言にすれば男子を目的標準としたる場合の良妻賢母では無くて、實に人生を標準とし、男女兩本位の見地に立ちたる良妻賢母だと云ふことである。隨て此の意味の良妻賢母は、實に他面より見れば優秀にして善良なる人格者に外ならない。恰も優良なる教師は、一面優良なる人格者其のものたると同じである。國民道徳を行ふことが、それ自身立派なる人道の實行であると同である。唯だ女子は其の本眞たる女性と云ふ特性に即して人生の目的を實現するまでのことである。何等男子との使命の間に、價值の高下のある譯ではないのである。このことを偏解してはならない。

次に個性化の必要なる理由は、これも各自の個的自我を實現し、併せて社會人生の目的を達する上に、さうあるが最も合理的であり、得策なるが故にさうするを必要とするのである。羅馬の諺に「神は一人を造るごとに其の人としての型を破つた」と云はれてをるが、現前の事實を見ると、甲乙丙丁萬人皆其の性質を異にせぬはないのである。而して此の個性あることが實に複雑多様の社會文化の進歩發達に貢獻し得る所以で、同時に全體としての人生を向上せしむる理由である。

個性化せられたる教育の目的とは如何なるものか。一言にすれば該個人の本性に即し個人本位的に構成されたる所の目的である。但し此の個人本位的なことは、個人性對社會性などと稱せらるゝ場合の、所謂機械觀的所産たる個人的方面ばかりを言ふのではない。かゝる意味の個人主義は抽象的個

人主義で、最初より吾人の排斥して措かざる所のものである。否反對に、吉田靜致博士の謂ふ、同圓異中心の意味の個人本位である。由來吾人の自我は、其の内容は先驗的に同圓的のものである。換言すれば生活内容を同うするものである。而して唯だ其の統一點を異にするのみである。此の中心を異にするると云ふ所に個性が存在し、個人と稱する概念が成立するのである。恰も道德と云ふ實在は一つしか無いものだが、國民的個性の見地から其の道德體系を構成すればこゝに國民道德と云ふものが成立し、人類と稱する立場から組織すれば人道が成立し、個體(個人)的に組織すれば個人本位の道德が形成さるゝと同じ筆法である。隨て個人本位の教育目的なるものは、其の内容は實に一般的のもので眞正の意味に於てこれを達せば、其の結果は實に社會的方面の目的も達成され、全體としての人生の要求をも充すこととなるのである。所謂人格的諸方面の意味が達成さるゝ譯である。此に於てか眞乎の個人本位の目的觀は、社會本位の目的觀に一致し、人格的教育學の目的とする所と合致するに至るものである。

かくの如き意味の教育理想は、最も具象的にして、最も被教育者の自我に相即する所のものである故に此の觀念の中には、彼の所謂未來主義の思想や、現在主義の思想は、二者ともに包含する。蓋し該個人の本眞に即するてふことは、要するに現在(個性)に即しながら、而もこれを内在的に超脱し、

本來の目的(未來の理想)に本質的に接近するの意味を内含するものだからである。隨て此の理想を行ふこととなれば、現在の個々の教育活動が、一見宛も將來の目的・豫想と背反するが如きものが無いとも限らぬ。けれどもそれは現在と將來の關係を機械的・形式的に見た場合の謂であつて、これを本質的に觀じ乃至は内的に觀れば、這間に決して不合理の存せぬを合點し得ると思ふ。而してこゝが實に教育の術たる所以で、妙味の在る所である。一例を用ひんか、こゝに未熟の澁き柿ありとせよ。柿の理想は熟して甘くなるにある。而も該時期に於ける柿に對する處置法は、決して人爲的にこれを甘からしめんとするに在るのではない。寧ろ其の澁さを保護して、鳥獸や悪太郎の害より免れしむるに在る。此の場合、かゝる行爲は、一見理想的狀態に反する如き嫌ひあるも、それは機械觀の然らしむる所で、内在觀に於ては、決して誤つたもので無いことが判る。

要するに個性なるものはたゞ偶然に存するものでなく、多くの場合本眞の「我れ」の特質の性向として、「我れ」とは密接不離の關係を有して存するのが多い。故に個性を壓迫し切斷するの結果、其の本眞の自我までも殺すことが珍らしくない。此のことは大いに注意すべきことである。則ち馬の癖を矯正せんとして、其の餘り馬其のものを死に至らしめることは、往々あるのである。若しかゝる思はざる教育家があるとすれば、それは教育家でなく殺人者、教育でなくて殺人的行爲である。エレン・ケ

イが現代の個性没却教育を難じて、精神的自殺を強ゆるものだと言つたが、味ふべき言であると思ふのである。

要するに前數節に亘つて論述した所の教育の一般目的は、本節に於て指摘したる幾多の具象化的原理に依て具象化され、かくして得たる目的が、實際教育に對して、これを規制しこれに作用することとなるのである。

〔「一般的教育目的に對する不當の非難」〕

從來の一般的教育目的に對して、今日二三の注意すべき非難や疑義が呈せられてをる。例へば澤柳政太郎博士の「實際的教育學」に於てなされし非難や、雜誌「自動主義」大正九年五月號にて、編輯主任瀨川頼太郎氏が試みられたる、疑義の如きこれである。澤柳政太郎博士の非難は、從來の教育學は教育の究竟目的はかうだと論定したばかりで、其の過程的目的を明かにしない。然も教育は發達の現象であるよりすれば、其の過程的目的の指示こそ極めて重要なものである。然るに教育學はこれを論ずる所がない。とかう云ふのである。次に瀨川氏の非難は、從來示された教育の目的は、餘りに高遠で、被教育者の生活とは無關係であり、其の結果目的に關する自覺が起らず、爲めに本來の効果を收めることが出来ない。と云ふのである。これらの非難は一應は尤もだが、覆て考て見ると、どうも無意義の批評のやうに思はれてならぬ。其の理由は外ではない。從來教育學が論定した所のものは、一般的の目的で究竟のものと思惟された所のもの、即ち最高規範である。隨てそれが個々の場合や、單に小學校の教育等に對して、效驗が少いからと云つて非難し去らるゝものではないからである。否、全體の實際教育の規範となる所にこそ意味があるのである。而して其々の場合の目的や、實際上の目的は、これを基礎とし、心理的條件や國家的特性や個人性や性的相異等に依て、具象化したものに

外ならないのである。而して斯くすることは、「術」たる教育の當然なすべきことで、これがために「一般的教育の目的が、非難される理由とは毫頭ならぬからである。現に何れの國に於ても、實際教育上小學教育の趣旨なり、中學教育の趣旨なりか定められ、更に其の要目が定められてをるではないか。勿論定められた其のものが、心理的條件によく合つてをるかどうか。それは自ら別問題である。

次にかう言ふ非難をする者もある。「教育の目的は被教育者自身が定むべきである。而してそれは要するに被教育者の連續的發展其のものに外ならぬ。一般目的だとか究竟目的だとか、そんなものは定めた所で仕様のないものである。」と。これは兒童本位主義者の間に勢力のある思想だが、實はこれも誤つた考である。第一に中學程度以上の學生でもあるならば格別、僅かに六つや七つの子供は、それ自身に於て自家の所謂目的を立てることが出来るであらうか。勿論心理的・感性的の目的は定めるであらう。けれども教育的なる理想的なる目的は自分で定め得るであらうか。余はこれを肯認することは出来ないのである。其の理由け兒童には十分なる自覺がない。明確なる我れの認識がない。隨て彼等は未來に就ても、理想の選擇に關しても、十分にこれを營むことの出来る筈が無い。反對に教育者がこれを定めてやつて何故に悪いであらうか。無論大人本位な、被教育者に對して無理解・獨斷的な目的を定めてやつてはいけない。併しそれは目的を定めてやると云ふことは、別な事柄である。余は十分に被教育者の生活を理會し（經驗的に自己反省的に實驗心理學的に）それと人生一般の目的とを對照して、考へたならば兒童の生活に即した教育の目的は定めらるゝことと思ふ。それから連續的發展が目的で、究竟目的など定めらるゝものでないと思ふ。これ亦未だ一を知て二を知らぬものゝ議論としか見ることが出来ない。何となれば謂ふ所の究竟理想なるものは必しも靜的・絶對の極致を意味するものでは無く、動的・相對的の究竟の謂にも解することが出来るからである。換言すれば連續的發展の過程は、それ自身動的・相對的の究竟と現在との兩面を有する過程なのである。蓋し理想は究竟的な先驗的自我の所産たる限り、これを現在に對して究竟と呼ぶ何等の不都合はないからである。隨て此の理想のために、現在に於て来るで將來の理想的要求と反對の觀あるやうなことも、そ

れが本質に於て理想實現と關係あるものならば、其の如き生活(手段)に訴へても決して論理上不當とは云へないのである。否、動的相対的究竟と現在との關係上、寧ろ當然のことと言ふべきなのである。故に論者の非難は、要するに無意義の非難の域を一步も出でぬものである。

次に兒童本位主義者の中には、現在主義の見地に立て、兒童の生活を生活せしめよ。未來の生活準備の爲めに、彼等兒童期の生活をだいなしにするなど。いふことを言ふものがある。併し此の論も要するに前に述べた「究竟目的と手段的目的」との關係と同じやうに、實は無意味不當な非難に外ならぬ。其の譯は未來の生活と現在の生活とは、これを動的見地に立て見るときは、決して矛盾し撞着するものではないからである。則ち其の被教育者の個性や境遇が、未來の生活が一般に要求する所のものと異なるものを要求する場合、暫らくそれに従ふがよいのである。換言せばそれが未來の理想的生活を實現し得る底の唯一最上ものであるならばさう云ふ生活を生活させて何等不都合はないのである。一見矛盾のやうだがそれは形式的・機械的に見るからである。内観すれば決して不合理ではないのである。かやうに考へると、將來の生活の爲めと現在の生活の爲めとは本質的に相即し、現在の生活させることは、一面に於ては手段だが、一面それ自身價值あるものとなる。隨て現在のために未來を排するの愚に陥ることなく、又機械的なる未來の爲めに現在を輕視するの憂ひもない。然らずして論者の如くに、單に現在の生活をのみ主張することとなれば、其の結果は自然主義に墮するの外なく、教育を破壊する所の放任主義とならねばならぬであらう。議論はよく事物の本質に立脚して内行的に行ふべきである。

### 〔各種學校教育の目的〕

各種學校教育の目的を論ずるのは、「實際的教育學」中の「學校教育學」の任務で、本書の如き「一般的・理論的教育學」の關する所ではない。併しながら此に參考材料として、掲ぐるは必しも不當のことではないと思はれるから、小學校・中學校・高等女學校・高等學校等の目的を簡単に記すこととする。

〔一〕小學校教育の目的 小學校の目的は小學校令第一條に、「小學校へ兒童身體ノ發達ニ留意シテ道德教育及ビ國民教育ノ基礎並ニ其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」と示されてをる通り、身體的方面に於ては身體の發達に注意しこれを健全に發達せしめ、精神的方面に於ては道德教育と國民的陶冶の基礎教育を施し、更に生活に必要な普通の知識と技能とを授けやうとするのである。要するに小學校教育の目的は、余が前に述べたる目的觀よりすれば、やがて國家の有用なる公民となり得べき、其の基礎を確立しやうと云ふのである。此に謂ふ國家の有用なる公民は廣義の觀念で、其の内容は諸種の文化生活を有し身體の強健なる、而して實にナショナルイズ國民化されたる所の人格の所有者の謂である。故に一面は服従心を有するも、他の一面に在ては自己主張を有する。實質的には有爲の公民、形式的には卓越せる人格者である。知識に於ても技能に於ても道德に於ても、敢て人後に落ちない者である。其の如き人となり得る基礎を造らうと云ふのである。故に我が小學校教育の目的は、余の文化的性格主義を、平易に具象化したものと云ふことが出來やう。

〔二〕中學校教育の目的 中學校教育の目的は、大正八年の改正令に下の如くに記されてをる。「中學校へ男子ニ須要ナル高等普通教育ヲ爲スヲ以テ目的トシ特ニ國民道德ノ養成ニカムヘキモノトス」と。舊令と改正令の異なる所は、特に「國民道德」云々の點である。少しくこれを解釋するに、其の目的とする所は、一言にすれば國家の中堅たる善良有爲の國民を養成するに在る。決して學者の卵や、軍人の卵や、技術家や小官吏を養成する所ではない。其の理由は「普通教育」を施すを目的とするからである。隨てこれは小學校教育の延長と見做すべきものである。唯だ其の異なるは「高等」の普通教育を授けると云ふ點である。而も特に國民道德の養成を擧げられたのは、從來の中學校教育が動もすれば其の本義——中堅たるべき國民——を造ることを忽せにし、學問技術の教授に陥つた傾きがあるからである。換言せば改正中學校令は、特に國民的性格の十分なる中堅人士を造らうとするものである。彼の高等學校入學の準備教育を施す如きは、中學校教育の目的を誤る著しきものと云はねばならない。

〔三〕高等女學校教育の目的 高等女學校の目的は、女子に須要なる高等普通教育を施す所に在る。則ち法令に下の如くあ

る。「高等女學校ハ女子ニ須要ナル高等普通教育ヲ爲スヲ以テ目的トス」と。それ故高等女學校教育の目的は、中學校教育の趣旨と略ぼ同様のものである。國家の中堅たるべき、女子を造るに在る。これも裁縫師や音楽者や女優を造る所ではない。中流家庭の良妻賢母を養成するに在る。こゝに謂所良妻賢母は無論眞の意味に於てである。

〔四〕高等學校教育の目的 高等學校教育の目的も亦、普通教育に在る。曰く「高等學校ハ男子ノ高等普通教育ヲ完成スルヲ以テ目的トシ特ニ國民道德ノ充實ニカムヘキモノトス」と。隨てこれは中學校教育の延長と認むべく、且つ又其の仕上げをする場所と見るべきである。これ漫然と高等普通教育と云はず、「完成云々」と記された所以である。國民道德の教養を特設したる所は中學校令と同様である。蓋しこれを入るゝは普通教育の性質上、極めて當然のことだからである。世人の如くに高等學校を以て大學の準備教育場と見る如きは、大なる謬見である。

〔五〕大學教育の目的 大學令第一條に、「大學ハ國家ニ須要ナル學術ノ理論及應用ヲ教授シ並ニ其ノ蘊奥ヲ攻究スルヲ以テ目的トシ兼テ人格ノ陶冶及國家思想ノ涵養ニ留意スヘキモノトス」と。これが大學教育の目的である。

〔六〕師範學校教育の目的 師範學校は小學校の教員たるべきものを養成するを以て目的とする。

〔七〕高等師範學校教育の目的 高等師範學校は師範學校・中學校及高等女學校の教員たるべき者を養成するを以て目的とする。

〔八〕女子高等師範學校教育の目的 女子高等師範學校は女子師範學校・師範學校女子部・高等女學校の教員たるべき者を養成するを以て目的とする。

〔九〕専門學校教育の目的 それく専門の學術技藝を授くるを以て目的とする。

## 第四篇 教育方法論

### 第一章 總論

教育は二つの原理の上に立て行はるゝものなることは既に述べた。則ち「教育は何が爲めに行ふべきか」の研究たる目的原理及び「如何にして其の目的を達すべきか」の方法原理これである。而して目的原理の何たるかは前篇數章に亘て論じた。故に本篇に於ては其の「如何にして目的を實現すべきか」の方面、則ち方法原理を論定せんと欲するのである。

「如何にせば教育の目的を達し得べきか」、換言せば前篇に述べたる如き社會的個人乃至優秀なる文化生活を有する理想的人格を養成する方法は如何と云ふに、固よりこれを論定するは容易のことではない。故に古來の學者・教育家にして、色々説を立つる者があつた。けれども今日に至るも尙ほ一定する所が無い有様である。恰も其の標的たる教育理想の變遷動搖常なかりしと同一である。

方法原理の斷えず動搖して、今日に至るも一定する所なきは何に依るか、これには種々の原因があることと思ふが、中にも其の主要なるは、被教育者の研究、即ち教育の主觀的基礎が十分明かにされ

ない爲めであると思ふ。詳言すれば被教育者心身の活動形式、並びに其の本質的屬性が十分明かに研究せられざる罪であらうと思ふ。然り、教育を受ける客體と云ふものが、どんな性質のものであるかそれが、十分に闡明されぬ中は、好適なる方法的規範を立つる如きは、到底不可能なことに決つてゐるのである。此の點より言ふも、兒童學とか兒童心理學とか云ふ學問の、教育學研究上重要な所以が判る。

教育の目的は、如何にせばこれを達し得べきか。此の間の中には自ら三つの小問題が含まれてゐる。則ち(一)は如何なる主義に由るを妥當とするか、(二)は如何なる材料を用ふべきか、(三)は如何なる方便に訴ふべきかである。蓋し教育の目的たると何たるとを問はず、目的を達するには最眞最善最美の途を辿る必要があると共に、最良の材料を用ひ、最好適の方便に訴ふるを必要とすること、殆ど多辯を要せざる、所だからである、前者は教育主義論で、中者は教材論、後者は教育方便論である。教育教授の主義に關して、從來如何なるものが現れたかと云ふに、これには二つある。一は客觀主義的の立場に立て、教權本位の教法を行ふことに依て達しやうとする考、一は反對に主觀主義の立場地に立ちて、被教育者の自己活動に訴へて達しやうとする説である。余は便宜上前者を教育方法としての客觀主義、後者を教育方法としての主觀主義と呼ぼうと思ふ。他に兩者の中間的地位に立たんと

する折衷主義もある。故に方法原理論は、其の當然の任務として先づ上述の客觀主義や主觀主義の是非を檢せねばならぬ。次に材料論とは、被教育者の人格の形式内容を陶冶する上に、無かる可らざる其の材料である。此の材料は單に授けるためにのみ必要ではない。感應せしめ、意志せしむる上にも必要である。故にこれは從來の如くに單に教授論下の研究問題とすべきではない。宜しく、教材論とすべきである。これ本書のこれを此に收めたる所以である。(詳細は教育材料論下參照)。それから方便論とは、如何な手段方便に訴へて、教育目的の實現を圖るかの研究であるが、これには從來幾多の方法が、發表されてゐる。例へば三育主義だとか、三法主義だとか云ふのがこれである。三育主義とは知育・徳育・體育、三法主義とは管理・教授・訓練等である。此の外澤山ある。依て教育方法原理論は、これらの方便中其の何れを採るが妥當か、それを定めなければならぬ。以下主義論・教材論・方便論の順を追ふて論を進むることゝしやう。

## 第二章 教育主義論

### 第一節 方法論としての客觀主義

實際教育の原理としての客觀主義は、前にも一寸記したやうに其の特色が客觀主義的・教權本位的な所に在る。他の方面から言へば、教育活動の中心を教育者の方面、教權者の方面に在りとするのである。反對に言へば被教育者を以て無能力なもの、自發自展的能力のなきもの又は貧弱なるものと見、隨て教育の職能は教授に在ては主として教育内容(教材)を授與し傳達することに在りとし、訓練の方に於ては主として他律的服従、則ち外部の習慣や規律や命令に服従せしむるに在りとする考である。要するに一言にすれば廣義の注入教育主義である。訓練上の服従主義は、外部からの命令や指示を待ち、其の通りを遵奉し實行するものであれば、要するに注入主義其のものである。此の意味で以下注入主義に一括し、論述するも、これは差支のないものである。

#### 一、注入主義

教育上に於ける注入主義に關して、極めて其の概略をものするに、教育史上最初に現れたるものは

(餘り意識的では無かつたにせよ)、惟ふに注入主義と名くべき性質のものであつたと思ふ。然らば謂ふ所の注入主義とは如何なるものかと云ふに、それは主として被教育者の知力、就中理會・記憶に訴ふる所の方法である。換言せば被教育者の摸倣・理會・記憶を陶冶の對象として、これに知識なり技能なり道徳なりを注入し、以て當時の教育内容たりし文化の傳達を遂げ、これに依て後代者の生活準備となすことである。これを例證するに足る事實があるかと云ふに、それは在るのである。則ち太古に在ては、何れの國に於ても、口碑傳説なるものがあり、世々口より口に過去の生活を傳へた。これは一種の注入教育と見ることの出来るものである。其の他所謂凡ての文化の傳達は、通じて教育者本位、授與本位の注入法であつたことは、東西相同じである。蓋し當時の教育は、被教育者の個性を認めず種族的生活内容(文化)をこれに授けて、専ら傳統的生活を生活することが目的となされたからである。希臘に於ても一般の學校教育法は、注入的であつたと思はれる。

此の注入的教育法は、其の後羅馬に於ても行はれ、中世紀の教育を通じて行はれた。其の結果諳誦諳記の法が盛んに行はれた。隨て訓練上に於ても、中世紀以前は極めて他律的なる注入的・命令的なものが行はれた。吾人は此の例をスバルタの訓練や羅馬の訓練や、中世紀中にも基督教徒の訓練的事實の中にこれを見出すことが出来るのである。

次にこれを日本の教育に見るも、維新以前の教育法は、全く注入的教育であつた。維新以後に在ても、明治の初年は主知主義的で又同時に注入主義・詰込主義であつことは、日本教育史をのぞいた者の誰しも知悉する所であらうと思ふ。

由來教育上の注入主義、換言すれば客觀主義は、其の思想の根柢に於て、經驗的・機械的・人性觀を豫想し、其の上に立つものと見做すことが出来る。然らば機械的・人性觀とはどんなものかと云ふに、それは人性を以て固と無、乃至は白紙の如き状態のものと見、其の結果外部よりの知識・經驗の注入を必要とし、自己の心性を甚だ無能・無力・無價値視する傾向を有するものである。隨て此の教育主義は其の當然の結果として教育の效力を非常に重く視ることとなり、時として教育萬能論の誤謬に陥ることもある。

## 二、客觀的自然主義

客觀主義の一種と認むべきものにコメニウスの客觀的自然主義がある。氏の意味する自然は前にも一言したるが如くに、自然界生々發展の状態に外ならない。中にも動植物育成の理法、則ち其の發達育成する自然の順序・秩序・法則を以て教育教授の法るべき規範であると見たのである。詰り氏は人間の子ども、これら自然の産物たる動植物と異なるものではない。隨て動植物の生々發展の中に存する自然

開展の順序・法則は、自ら人間の教育にも適用すべきもの、とかう考へた爲めであらうと思ふ。即ち次の原則がこれである。

### 「コメニウスの自然的教育法の原則」(大教授學、第十六章)

- 第一原則 自然は適當の時を選ぶ。自然界の生々發展の状態を見るに、其の適當なる時を選ぶるを見る。例へば木の芽の春に出づるが如きである。依て教育に於ても、(一)教育は人生の春なる兒童期に始むること。(二)毎日午前が最も修學に適すること。(三)兒童の年齢に應じて教材を排列し理解し難きものは授けぬこと。
- 第二原則 自然は一物を形成せんとするには、先づ材料を準備する。例へば鳥が巢を造らんとして先づ木皮・草花を集め、大工が家を建てんとして先づ木材を集むるの類である。故に教育に在ても、(一)先づ教授に必要な書籍及び教具を準備すること。(二)先づ實事實物を理會せしめ、然る後これを言語に發表せしめること。(三)言語は文典に依て學ばしめず、適當なる名著に依て學ばしむること。(四)先づ事物の知識を授け然る後相互間の關係の知識に及ぼすこと。(五)先づ實例を示し然る後に規則を授くること。
- 第三原則 自然は其の事業に適當なる事物を選び又はこれを適當ならしむる相當の方法を用ひる。例へば鳥が石を化しないで卵を孵化し、大工は良材を選び削つて板となし、園丁が發育の良好なる苗を選んでこれを鉢に移すが如きである。故に教育に於ても、(一)學校に入りたる兒童は學業を勵むこと。(二)兒童の心は豫め學業を受くるに適する用意あること。(三)學校に於ける妨害物は凡てこれを除去すること。

第四原則 自然の事業は一個々々を完成して進み毫も錯綜しない。例へば自然が鳥を造るには先づ其の骨を作り、次に血液の脈管をつくるの類である。故に教育に在ても、(一)異なる教材を同時に授けず。(二)一科の教授が終つて後他に移ること。

第五原則 自然の事業に於ては發達は内部から外部に向ふ。例へば植物が汁を細胞より取り、向外的に發育するが如きである。同



て教育に於ても、(一)兒童は先づ事物を理解し次に記憶すること。而して此の二事の畢らざる限りは口語及び書き方の練習に力を用ぬこと。(二)教師は兒童の理解力を鋭敏にし且つ巧にこれを練習する方法を心得ること。

**第六原則** 自然の形成作用は一般より特殊に及ぶ。例へば鳥を生ずるや先づ全體の脈管を造り、然る後ち頭其の他の局部を完成する。又畫家の人を畫くや其の顔の全體を畫き、後ち耳・鼻・目等の局部に移るのである。隨て教育に於ても、(一)言語・學術・技藝何れも初めは簡單なる初歩を授け、兒童をして其の大意に通ぜしめること。(二)然る後ち實例及び原則を授けること。(三)次に除外例及び不規則を究めてこれを系統的知識となすこと。(四)更に必要あればこれに註釋を施すこと。

**第七原則** 自然は一步步々秩序を追って進行し決して飛躍はしない。例へば雛の巢から飛び立つや、先づ巢の上より飛び、次巢に近き枝に移り、然る後ち枝より枝に枝より空中に飛ぶを常とする。故に教育に於ても、(一)各學級の課程は秩序的に階段を設け前段は順次に後段の豫備となるやうにすること。(二)時間の配當に意を用ひ、各年各月各日各時皆所定の課業あるべきこと。(三)時間の區別と教材の配當とは嚴格にこれを守り、濫りに省略又は變更せぬこと。

**第八原則** 自然の事業を起すやこれを完成するまでは中止しない。隨て教育に在ても、(一)一旦學校に入りたる兒童は知識・道德・信仰を完備するまでは在學するを必要とす。(二)學校は閑靜の土地に在て喧嘩誘惑のなき所たること。(三)豫定の課業は意圖なくこれを勵行すること。(四)如何なる口實の下にも懈怠を許さざること。

**第九原則** 自然は障礙又は有害物を避くるに用意周到である。例へば卵を孵化しつゝある親鳥が風雨其の他の巢中に入り来るを防ぐか類である。教育に於ても、(一)兒童は其の學級に適切な教科書の外はこれを有たぬこと。(二)これらの書籍は知識・道德・信仰の根源たるに適するものたること。(三)學校内に在ては勿論其の他に於ても悪友と交らしめざること。

## 第二節 方法論としての主觀主義

教育方法の原理として、上に述べたる客觀主義に對立するものは、言ふまでもなく余の主觀主義である。其の特色とする所は、客觀主義が教育方法の原理を客觀界に求めたのに對して、専ら主觀界に求めやうとすることである。主觀とは被教育者の心身である。故に此の主觀主義は、客觀主義が原則として教權中心主義となるに對し、被教育者中心・兒童本位となる。

方法原理としての主觀主義の中には、種々の種類がある。其の一は前の注入主義とは正反對の地位を占むる開發主義、其の二は活動主義、其の三は自然主義(自由主義)、それから今日多く唱導されてをるものには、勤勞作業主義・自動主義・創造主義等がある。無論これらの諸主義の間には、著しく共通するものがある。否、これらの諸主義は實は一個の主觀主義を異中心的に開展したるものと見るを却て至當とするのである。

### 一、開發主義

教育教授上の主義としての開發主義とは如何なるものか、これは前に述べたる注入主義とは反對に被教育者を有能力體と見、其の心性を開發することに依て、教育教授の目的を達しやうとする考である。隨て注入主義が外部より知識・技能・道德を授け傳へんと努むるに反し、これは知識・藝術・道德を被教育者の内部世界に求め、恰も鑛石を發掘する如くに、これを發掘打開しやうとする。それ故此の主

義は、注入主義が主要の武器として語記・語誦・練習を用ひるに對し、主として問答法を用ひ、問答的教式に依て教授を進行させるのである。以上は開發主義が教授の方面に現れたるものだが、次に其の訓練的方面の現れを見るに、此の方面に於ても其の徳性を外部より附與せんとせず、寧ろこれを稟具するものと見做し、自覺を促し、内部的方面より被教育者の自力を以て成遂せしめやうとするのである。蓋し當然のこと、言ふべきである。則ち開發主義の精神は、訓練上に現れれば、必然に自律主義・自由主義・自治主義とならねばならぬのである。此の點亦注入主義の訓練が、他律的・服從的・干渉的であると、反對の傾向を示すものである。

開發主義も亦、注入主義が一大假定の上に立つと同様に、大なる假定の上に立つものである。則ち開發主義の基礎は、機械的・理性的人性觀である。如何なる譯でさうかと云ふに、開發主義が人性を觀じて先天的に諸種の性能の基礎たる理性を稟有し、此の理性を開發することに依て、完全なる人間とならしめ得ると見做す所は、正に機械的世界觀・機械的人性觀其のものだからである。たゞ注入主義が被教育者を無能とせる機械的人性觀を豫想したるに對し、反對に被教育者有能の人性觀を立てたものと言つてよい。但しベスタロッチの心性開發主義は、余程まで有機的人性觀の要素を有つてゐる。それは啓蒙思想の如くでなく、性能の萌芽を有すると見る點である。

教育思想史上開發主義の鼻祖と認むべきは、彼のソークラテース其人である。則ちソークラテースの産婆法なるものがこれに外ならぬ。氏は對話に依て、對者に其の無智を自覺せしめ、これを動機として自ら學習せんとするの念を湧出せしむると同時に、豁然として眞理を悟得せしむる手段を採つたのである。この點立派に開發主義の祖と見做してよいのである。中世紀には問答法なるものが行はれたが、概して云へば注入的であつた。近世に至り文藝の復興となり、人本主義が神本主義に代り、更にコペルニクスの地球自動説や、啓蒙思想等の影響を受けて、「兒童有能力」・「兒童は活動的なるもの」・「兒童小宇宙」・「兒童心意尊重」等の思想が漸次熟し、ラトケ、コメニウス、ロツク、ルソーを経て、遂にベスタロッチの正真正銘の開發主義となつたのである。

ベスタロッチに由れば、「被教育者は諸種の性能を稟有して此の世に生れて來たものである。故に教育に在ては此の心性を開發することを主眼とすべきである。即ち知情意の萌芽の發達を圖り、徐々と其の心性を開發するが」肝要だと云ふのである。

我が國に於ける開發主義は明治十一年高嶺秀夫・伊澤修二氏が米國よりベスタロッチの心性開發主義を輸入し鼓吹せるより、全國に瀰漫することとなつたのである。最もそれ以前明治九年の頃、蘭人の手に依てページの教授法が翻譯され、これに依て心意覺醒主義（一種の開發主義）が傳へられた

から、此の意味より云ふときは、開發主義の思想は、二氏の歸朝以前から既に在つたとも言へる。

## 二、活動主義

主觀主義の一種、而も前段に述べたる開發主義と、極めて近似の間柄に在るは、謂ふ所の活動主義である。然らば活動主義とは如何なる教育主義かと云ふに、人に依り多少説を異にするものもないではないが、其の本質は言ふまでもなく被教育者の活動性を尊重し、從來の注入教育に見たる如く、被教育者を靜的、受動的状態に置かず、反對に發動的態度に在らしめ、自ら進んで學び、自ら進んで治めしめんとする所の思想である。換言せば被教育者をして能動的に教育を受けしめ、被教育者自らの力を働かせて、生きたる知識・技能・道德を體得させんことを目的とする所の主義である。故に活動主義は原則として注入主義に反對し、開發主義・自由主義に左袒するは言ふまでもない。

活動主義の根柢的思想如何を見るに、其の一は兒童生活の本體を以て活動性の満足に在りと思ふことである。かゝる思想の起因は、固より兒童生活に對する日常の觀察・經驗に在ること、別にとりたて、言ふまでも無いことだが、これに有力な學理的助勢を與へたものは、彼のコペルニクスの地球自動説である。則ち當時の教育家は、此の地動説に示唆を受けて、兒童の活動性・自動力の存在を固く信ずるに至つたのである。其の二は兒童は單なる活動を營むものでなく、其の本質に於て自主・自

律的活動を行ふものと見る思想である。此の考は十八世紀の啓蒙哲學や前に擧げた地球自動説の考や宇宙の引力に關する説から來たものである。則ち啓蒙哲學の理性主義の人生觀に由れば、個人々々は主觀内部に稟有した自然性、即ち理性の自律性に依て活動するものである。外部的の力に依て動くのではない、自主的・自律的である。次に地動説に由れば地球は自動する。又地球上の萬物の整然たるは自ら有する所の引力に依る。これらの考が單なる活動主義に終らしめず、内在的なる自律的活動主義に導くこととなつたのである。

序でを以て一考すべきは、開發主義と活動主義との比較である。余の觀る所に由れば、開發主義と活動主義との關係は、其の思想の内容は殆ど同一のものだが、たゞ中心點を異にするのみである。則ち別の言葉で言へば同圓異中心のものに外ならない。何を以て然か言ふと云ふに、主觀主義の異なる發現に外ならぬからである。就中反注入主義的なる點に於て相一致する。例へば開發主義は兒童を以て有能者・性能の内含者と見做すが、活動主義も其の點は同一である。又開發主義は其の擴出開發に努めるが、活動主義も其の本體の開發助成に努める。換言すれば活動させるのは其の心性を開發する爲めである。次に開發主義は心性開發の手段として問答法を採り、成るべく自活自動さすべく努めるが、活動主義亦此の自活自動自由發展を目的とする。

けれども異中心的なる限り其の主眼點や形式は同じでない。例へば其の目的とする所は、開發主義に在ては心性の開發で、手段は被教育者を發動せしむることだが、活動主義に在ては被教育者の自主自律自動的なる活動それ自體が目的なのである。此の點が違ふ。言を換へて説明すれば開發主義に在ては目的と手段とが分れてをるが、活動主義に在ては兩者が結合してをる。被教育者を活動させることが目的であり同時に手段である。蓋し活動主義の思想に由れば、活動は統一的のもので、活動させることの中には、必然に此の統一的發展をも内含するからである。

開發主義と活動主義との關係、實に上述の如くであるが故に、これを歴史上の事實に徴すると、兩者は互に相助け相結合して發達して來た。故に活動主義の思想は、開發主義の歴史的研究を離れてはこれを發見し捕捉することは出来ない。

活動主義の教育思想は、フレイベル以前既に學者・教育者の思想の中に餘程熟してをつた、中にもラトケ、コメニウス、ロック、ルソー、ペスタロッチの思想に其の著しきを見ることが出来る。けれども完き意味に於て所謂活動主義の鼻祖と認むべきは、多くの教育史家の言ふ如くに、フレイベル其人となすべからうと思ふ。フレイベルは自家の活動主義教育に關して、下の如くに言うてをる。「幼兒の心身活動の自然の法則に基き、兒童生活の本體たる活動・運動を利用し、其の感覺器官の

働きを活用し、教師の教授のみに依らず、兒童の經驗に基き、其の心身の自由潤達なる發達を促さねばならぬ」と。

次にこれを國家活動主義の見地から鼓吹したものは、米のパーカーである。我が國の活動主義は此のパーカーの活動主義を脱化したものである。パーカーの活動主義とは如何なるものかと云ふに、それは米國の特色たる民主的國體に適合する、自治自制的人間を造るの謂である。即ちパーカーに由れば米國の政治は自治を本とする。故に米國の教育の理想は、此の自治・自制的人を養成するが本義であらねばならぬ。而も兒童は豊富なる活動力を有し、自らの活動に依て發達せんとする傾向のあるものである。故に教育に此の性向を利用して、彼等自らの力、彼等自身の活動に訴へて、自治自制的人を造るべく努むべきであると。これがパーカーの活動主義の教育思想である。

パーカーの活動主義には二つの根本觀念がある。一は其の實質的方面のもので、國家活動主義の思想である。而してこれはパーカーの活動主義教育の目的觀念を形成するものである。二は形式的方面のもので、兒童の本性は活動的のものだ、とする思想である。而してこれはパーカーの活動主義教育説の方法原理となるものである。要するにパーカーは活動的國家觀に配するに、從來の所謂活動主義を以てして、自家の教育學説を構成したのである。

日本では、市川源三氏や故樋口勘次郎氏等に依て、パーカーの活動主義が輸入せられ、或は活動主義或は統合主義など云ふ名稱の下に、一時盛んに鼓吹され、全國に流布した。其の後「發動主義」なる名稱の下にこれを唱導した者もある。山本良吉氏の如き其の一人である。

### 三、主觀的自然主義

開發主義・活動主義と相並んで、主觀主義の一思想と見るべきものに、主觀的自然主義がある。ルソウの唱導せし所である。

然らばルソウの自然主義とは如何と云ふに、これはコメニウスの客觀的自然を以て自然と見做したに對し、主觀的自然を以て自然と見做したのである。主觀とは被教育者の心意の謂である。換言せば兒童の心意生活に内在する其の自然の法則・順序等を意味するものである。故にルソウの主觀的自然主義は兒童の自然性に適應する教育に外ならぬ。在るを以て在るべきと見たものである。換言せば兒童の主觀に内在する自然必然の性向が、所謂教育の規範だと云ふのである。蓋しルソウに由れば人間の性は本來善であり、これに隨ふは何より確かなる教育的效果をあぐべき譯だからである。

教育上の自然主義的傾向は、現代に於てもこれを見ることが出来る。其の主要なるは、エレン・ケイ、グルリット等の自然教育・個性發展主義、及び一般に兒童中心派と稱せらる人々の中に存する思想である。

想である。

自然教育主義の根本思想を形造るものには二つある。(一)は本來人性善(倫理的・合目的々)なりとの思想である。詰り此の假定があるからこそ、自然に従つて教育してもよいと云ふ考ができるのである。換言せば現前の性向中には反規範的な點があるも、やがて落付く先は本來の善である。とかう云ふ信仰を思想の根柢にもつてをるのである。(二)は兒童は自己發展的能力(活動能)を具有するものとの考である。此の思想があるから、亂りに其の自由を束縛せず、外部的・注的・機械的方法を斥け寧ろ其の自然の發達育成に委せよと云ふのである。

自然主義が訓練上に現れれば言ふまでもなく自由主義・自治主義となる。ルソウやケイ等の訓練に關する思想が、よくこれを表明して餘りあると思ふ。(教育史參照)

### 四、勤勞作業主義

教育教授の主義中、近時著しく喧傳されたもの、一に、勤勞主義乃至勤勞作業主義と呼べるものがある。此の思想は余の解する所では、前に陳べたる活動主義の思想を、其の實際的方面から眺め、それに近時の研究たる筋肉運動主義等を基礎概念となし、更に工業の勃興より來れる勤勞尊重・倫理學上の實際主義等の外部的影響を受け、以て新なる衣裳の下に現れたものと思ふのである。故に

此の教育思想の根柢には、(一)從來の活動主義教育思想、(二)近時の生理的心理學、(三)主意主義の思想等が働いてをると見做すことが出来るのである。

勤勞作業主義の要點とする所如何と云ふに、固より人に依て其の所見必しも一樣でない。例へばミュンヘンのケルシエンシユタイナーやウエーバー等は、從來の教風たる記憶中心の學習主義に對して、被教育者の筋肉を活用し、手工(細工物)的修練をなごしめ、思想を發表せしむるの意に解し、これに對してガンスベルグは精神的活動、リスマンは「勤勞とは兒童が其の學ぶ所のものに對して目的を自覺し自ら進んで修養する義」と解したる如きこれである。併しながら教育教授全般の主義として見たる場合の勤勞作業は、ケルシエンシユタイナー風の狹義のもの、就中手足の勤勞作業のみでならぬことは言ふまでもない。此の點に關して勤勞作業主義を極めて正當に釋義したのは獨逸國シユレジェンの教育會の決議である。則ち「勤勞學校に關する議決」である。それは次の如きものである。

【獨逸國勤勞學校に關する議決】

一、勤勞學校的教育は別に一定の勤勞を新に課するものではない。一般の勤勞教風の謂である。即ち教育の目的を達する爲めに、精神的・身體的活動を盛んにし、これが妨害をなす力に屈せずして、其の意志の向上力を刺戟する教風である。故に兒童自ら一般に勤勞して、知能の發達を力めなければならぬ。

二、勤勞學校は學習學校又は教育學校に反對するものではなくて、寧ろこれを補修し、益々其の發達を遂げしむるものである。換言せば學習的狀態を改善し、兒童の被教育の心意の力を助長せしめ、教育教授を一層適切有効になさんことを望むものである。

三、勤勞學校は教育教授の新學說を主張するものではない。寧ろ從來の大教育家が近世の心理學上より認めた兒童の活動力を、學校教育の實際に於て一層有効に發達せしむるものである。

四、勤勞學校の名の下に、手細工等にはかり熱心するは誤りである。何となれば一切の精神の活動亦皆盡く勤勞を意味せざるは無いかからである。

五、手細工を行ふ場合は、これを以て精神上の目的を達する方法と見做すべきである。則ち價值ある精神的内容を發表する方面と此の内容を取得する方法として行ふ方面とである。

六、勤勞學校の意義は、尙ほ不明の點あるが故に、今日俄かにこれを實施するは寧ろ弊害がある。依て當局者は、實際家に自由を與へ、此の點に關して少しづつ漸次に實際に行はしめんことを希望する。

七、勤勞學校の主義を實現するに當て、必要ある場合、教授課程の改善、一學級兒童數の減少、教師の補習教育、教材及び教授時間の変更に關し、教師に多少の自由を與ふること。

以上は小西重直博士著、「現今教育の研究」から得た材料であるが、これに依て觀ると勤勞作業主義なるものゝ何を意味するかを略ぼ判る。即ち教育教授を活動的に行はんがために、其の方便として特に精神と身體との勤勞を重んじ、作業せしむることに依て、これを達する方法なりと云ふことが出来るのである。

かやうに見るときは、勤勞作業主義は其の本體が活動主義・發表主義で、心理學上の主意主義及び生理的心理学上の筋肉運動主義が其の學理的基礎を成すことが明瞭である。

〔筋肉運動主義とは何ぞや〕

教育上の勤勞主義乃至勤勞作業主義を眞に理會するには、其の中心根柢をなす筋肉運動主義を一通り知つておく必要がある。然らば筋肉運動主義とは如何なる思想か、曰く生理的心理学・心理學上の所謂主意主義を基礎として其の上に立つものである。而して其の主張する所は、従来の教育・教授が主として、視聽の感覺、及び大脳の感覺中樞・聯合中樞等専ら靜的方面の働に訴ふるに對し、感覺器關の運動・大脳の運動中樞・運動神經及び筋肉の運動等を尊重し、特に筋肉の感覺を教育上に利用しやうとする教育上の一新主義である。

筋肉運動主義の由來源泉を尋ねれば、遠く文藝復興時代に遡るを得べく、次ではモンテーニュ、コメニウス、ペスタロッチ、フレーベル諸家の思想の中に、其の一端を見ることが出来る。けれども格段なる意味に於て唱道されたのは純近のことである。今其の極めて概略を記せば、十九世紀の末葉に於て、獨逸のゴルドン・シャイデルが、六箇年間の研究の後、人間に筋肉感覺の存在することを唱へ、これに次でゼームス、ミュンスターベルグ、ヴント等の同様の研究發表され、かくて今日見る如き定説となつた。併しながらそれらは單なる筋肉感覺の研究で未だ教育上のイデオロギに關するものではなかつた。然るに一八九六年に至り、これを教育上に應用したる研究が始めて現出したのである。それはハレツクの「中心神經系統の教育」である。其の意に曰く、「確實なる印象を得るには、感覺器官を相當に動かすを要す」と。次に獨逸のフーターは一八九九年、其の著「教授の心理的基礎」に於て教育上筋覺の重要なるを説き、ライは其の著「實驗教授學」に於て、組織的にこれを研究し、以て教育上に於ける筋肉運動主義なるものを起すに至つたのである。爾來スタンレー・ホール、オセア等これを研究し、ドガルモは「中等教育の原理」に於て此の主義を鼓吹した

ドガルモの考に由れば、心意識活動の完全なる途は、認識的受容↓感情↓意志的動作の順序に於て、此の三要素を含み、觀念をして生氣・活氣あらしむるには、意志的動作に訴ふるの必要あることを論じた。

今少しくライの筋肉運動主義の思想を叙するに、氏に由れば筋肉運動の感覺は、意識形成上有力なる要素を成するものである。故に教育に於ては成るべく多く兒童を活動せしむるを可とする。蓋し外界の刺激に依て感受した事項は、大脳の中で整理した後、必ず或る形に於て發表される。而して此の發表は必ず筋肉作用に依て行はるゝものだが、此の筋肉運動の發表作用を経た所の印象は活氣に富み又確實なものだからである。

ライが教育原理の中核は、動に對する反動の觀念である。反動とは外部の刺激に對する反應である。故にこれを別の言葉で表せば、受容と發表である。此の活動は生活體一般に通ずる所の現象で、其の過程は(一)受容、(二)整理(精神上に於ける)、(三)發表である。此の發表は筋肉運動を伴至する。而して此の受容・整理・發表は實に統一されたる精神活動の状態である。其の一を缺いては完全とならぬ。

ライが筋肉運動主義の價値は、實に此の發表の價値に存するのである。彼れが教授の段階も、こゝに其の原據をおくものである。

五、自動主義

今日の實際教育界は、自動主義と創造主義の時代である。曾て口やかましく唱道された活動主義、筋肉運動主義・作業主義等は、今や自動主義に攝取せられて、新装して現はるゝことゝなつたのである。尙ほ今日、他に自學主義・自治訓育主義等稱するものがあるが、これらは要するに余が謂ふ自動主義教育思想の分派に外ならぬ。

自動主義教育の意義を見るに、此の主義の主唱者河野清丸氏は、これを絶對的及び相對的の二種に分ち、絶對的意味の自動教育を以て、自分で自分を教育する自力教育の謂、相對的意味の自動教育を以て、彼等「被教育者自身の自育を本體としながら而も時と場合に依ては教師これを補導する教育」と解した。

余はそれが教育と稱せらるゝものたる限り、絶對的の自力教育など云ふものの存在を承認する譯にはいれないが、相對的意味のものが若しも自動主義教育と言つても差支ないとすれば、それは承認しても可いと思ふ。

次に自動主義教育法の内容を考察するに、此の思想は今日學者に依て突然唱へ出されたものでないことは言ふまでもない。余の觀たる所では、其の中心思想は從來の活動主義教育思想の繼承に外ならぬ。無論其のまゝの復活ではないが、其の眞髓を採入れてをることは議論の餘地がない。此の點に於て自動主義は活動主義である。但し活動主義は漠然と兒童の活動を尊重し、それに訴へて教育教授せんことを主張したが、自動主義はこれを兒童の自己活動に訴へることとし、其の目的を自律的活動能の養成においた。次に自動主義の中には自由主義が内含されてをる。これは極めて必然のことである。則ち自動主義が其の目的とする自律的活動能を養成するには、被教育者自らをして認識し感應し意志

せしめなければならぬ。自らをして認識し感應し意志せしむる爲めには、被教育者の自由なる活動、自由なる生活を生活せしめることを本義と致さねばならぬ。蓋し自由の無き所に眞の創造的活動のある筈がなく、又活動させるてふことの中には必然に自由を内含するからである。此の點より言ふときは自動主義は正に自由主義の教育である。けれども此に謂ふ自由主義は内部必然の自由主義で、外部必然の自由主義ではない。外部必然の自由主義は自然主義である。遂に感覺主義・放任主義・教育破壊主義とならざるを得ぬ。併しながら自動主義の自由主義はこれとは性質を異にするのである。蓋し内部的意志の自由なる發展、別言すれば意志の本然的自由、自然主義的自由ではなくて、理想的自由の外ならぬからである。此の點を誤解してはならない。

第三に自動主義は、創造主義其のものに外ならぬ。其の理由は自動主義は單なる無意味の活動を重んずるものではなくて、實に創造的活動を活動せしめやうとするものだからである。則ち彼等自身の自律自由の意志に訴へて、認識せしめ感應せしめ意志せしめると云ふことは、それ自身が創造活動其のものに外ならないのである。況や自律的自由の活動能を目的とすることの、創造力養成に在るに於てをやである。

創造教育を主張する者は、「創造教育」を以て自家の專賣品の如くに思ふ者もあるか知れぬが、實は



自動教育は正にこれを唱道するに外ならぬものである。故に自動主義は其の一方面として創造主義を鼓吹するものと言つてよいのである。

自動主義教育の概念中、今一つ注意すべきは、それが筋肉運動主義の思想を基礎とせる勤勞主義乃至勤勞作業主義を必然に豫想することである。如何なる意味でさうかと云ふに、前にも述べたるが如くに、自動主義は活動を重視するものである。然るに活動は肉體的には筋肉の運動、精神的には心意の勤勞に依て行る、以外に途はない。而して此の運動や勤勞は必然に作業を必要とするに至るものである。これ勤勞作業が自動主義の有力なる一方的思想をなすと見るべき理由である。

今日の自動教育には上述の如き諸要素がある。則ち「オートエデュケーション自律自由の人格を作造せんが爲めに、被教育者の自己活動・自家構成力に訴へ、オートエデュケーション自育補導的に教育するこれが自動教育の眞義である」と。

自動主義教育思想の根柢には幾多の學術的基礎がある。其の主なるものを擧ぐれば、一は生物學的基礎で、二は生理的・主意的心理學的基礎、三は哲學的基礎就中認識論的基礎である。生物學的基礎と云ふのは、人間(被教育者)には生物進化の結果獲得せる、自己發展能力が在る。生物就中其の高等なる人間に於て、其の顯著なるものゝ在るを認める。人間は此の力あるが爲めに、自力以て或る程度的發展をなすことが出来る。教育は此の力を基とせねばならない。と云ふのである。生理的心理學の

基礎と云ふのは、前者は所謂筋肉運動主義の思想であり、後者は心意生活中意志を最も根本的のものと思へ、隨て陶冶の中心は情意を目標とせねばならぬとする思想である。自動主義が意志や筋肉の活動に訴へんとするのは、これに由ると言つて差支ない。現代は主意主義の時代である。心理學に於ても哲學に於ても。

認識論的基礎と云ふのは、吾人の認識活動は一種の自家構成作用に外ならぬと云ふ考である。則ち吾等人間には、先驗的なる自我が在て、此の自我が一切の經驗(所與)を認識にまで進めると言ふのである。隨て此の考を基として陶冶を考察すれば、知識を経験し道徳を體得し美を感識するは、何れも此の先驗的自我の自家構成作用に外ならぬと云ふのである。こゝに自動主義の認識論的基礎があるのである。それに今一つは、かゝる自律的活動、自由的活動は、これ創造的活動で、單なる活動ではないと見る考である。

要するに自動主義は、かゝる基礎的思想を根據とし、其の上に立ちて活動教育・自由教育・創造教育・勤勞作業教育を主張するものと論結することが出来るのである。

自動主義教育は、今日我が國に於て、河野清丸氏一派に依りて盛んに鼓吹されてをるが、其の直接原據はモンテッソーリの教育思想で其の以前に遡るならばフレイベル、ペスタロッチ、ルソー等の活

動主義・作業主義・自由主義の教育思想に到達するであらう。他にベルグソン等の創造的進化の哲學說や、現代新カント派の哲學思想等にも影響されてゐることは言ふまでもない。

#### 六、創造主義

創造主義も亦主觀主義の系統に屬する方法上の主義である、創造主義教育の端的に唱道され出したのは、大正の初年以降である。則ち最近の一般思想界が從來の主知的・靜止的狀態から脱離して、主情意的・流動的になつたのに伴至して、著しく創造的氣分が高まり、こゝに教育思想界に於ても創造教育と云ふことが鼓吹されることになつたのである。オイケンの哲學、ベルグソンの創造的進化の哲學、其の他新カント學派の先驗的哲學說や最近の藝術思潮等が、其の直接原據をなしたことは言ふまでもあるまい。創造てふことは、實に近時の思想界の最も顯著なる流行語の一つであつた所を見ても、思ひ半ばに過ぐるものがあらう。我が國に於ては稻毛詛風氏が其の最も代表的なる宣傳者であつた。其の他小西重直博士も一種の創造主義者であるし、千葉命吉氏・大久保徳五郎氏の如きもこれを唱ふる人々である。

以上は創造主義教育由來の外部的敘述である。次に其の内部的方面を見るに、此の方面に於ては、従前から存する意志自由の教育思想の發展や、活動主義の伸展や、個人文化主義（ニイチエの如き）の

教育思想の發達等を内部的要素として擧ぐることが出来るかと思ふ。否、これらの教育思想が、主情意主義の心理學說や、哲學上藝術上の創造的進化説——人間を以て創造的本體と見る説——に基礎づけられて、新しき衣裝を着けて現出したと見るに至當とするのである。

然らば創造主義教育とは如何なる内容のものかと云ふに、それは人に依て説を異にするものがあるから、かく／＼なりと一口に言ひ表すことは不穩當と思ふが、而もこれだけのことは言へる。則ち人生の目的は新生活の創造實現に在る、而して被教育者は實に創造的活動體である。故に教育に於ては此の新生活（新人生）の創造を現實にするために、創造的人格の陶冶を直接目的として、被教育者の創造活動に訴へて教育することを第一とせねばならぬ。これが所謂創造教育と稱すべきものであると。これに由てこれを觀れば、創造主義教育には二つの重要觀念がある。則ち一は創造的人格の陶冶（に依て價値ある人生の實現）と云ふことで、二は創造性に訴へて教育すること、これである。前者は目的で後者は手段である。かゝる考を最も明瞭に述べてゐるのは稻毛詛風氏の創造教育說である。

更に特に方法原理としての創造主義の内容を検するに、これを廣義に解すると狹義に解するを問はず、被教育者の自家活動に訴へ、自律的に自由に創作的に自己を展開するやう、學習し自治せしむることに相異はない。それから其の必然の要求として、個性の自由なる發展を希求し、原則として従

來の注入主義教育法に反對する所も同じである。又創造主義は其の手段として作業主義に訴へる。何となれば創造的生活の表現は、一に心意乃至は筋肉の作業を通してこれを愈々有效有力のものになし得るからである。

以上は創造主義教育法の一般要點だが、更にこれを廣義に解することゝなれば、一切の教育主義が皆其の中に包含されることとなる。注入主義の如きも、精選的材料を授與するてふ意味に於て、換言せば創造主義の基礎工事に要する材料を提供するの意味に於て、これを攝取することとなるのである。又直觀主義の如きも、筋肉運動主義の如きも、練習主義の如きも、皆これを攝るのである。(稻毛氏、創造教育の方法論參照)。

最後に創造主義と前段に述べたる自動主義との關係を一言述べて見たい。さて、自動主義論者の考へに由れば、教育方法の最も根本的・包括的なる原理は、自動主義を措ては他に無かつた、然るに創造主義者の主張する所を見ると、教育方法の最も包括的・根本的なる原理は創造主義だと言ふのである。自動主義の如きは其の一部に過ぎぬ。とかう言ふのである。第三者としての余から觀れば、此の争ひは水掛論を脱することは出来ない。隨て無意義な争論に終らざるを得ないやうに見える。其の譯は、兩者共に其の所謂自動主義なり創造主義なりを、極めて自家に都合よく觀て、對者の説を狹義のものとし

見做して以て論を進め説を樹てゝをるからである。換言せば自動主義者の眼に映せる創造主義と、創造主義者の謂ふ創造主義は、其の概念の外延及び内包を異にし、創造主義者の見てをる自動主義と自動主義者の所謂自動主義とは其の概念が同一で無いのである。故に此の立場を異にし、標準を別にし對象物の理會を一にしない論は、永久に一致する所のある筈は無いのである。

余の公平に理會し判斷する所に依れば、其の名稱は兎に角として、其の標榜し主張する所は自動主義も廣義の創造主義も、殆ど同一内容のものであるやうに思はれる、則ち唯だ一つあるべき教育の法原理を、一は自動なる概念の中に收め、一は創造なる概念の中に攝取せんとするに外ならないやうに見えるのである。恰も道徳は一つしかあるものでないか、これを道徳體系として概念的に組織するに當り、人類的見地より組織すれば人道となり、國民生活本位の見地より組織して國民道徳と稱せらるゝものとなり、個人本位に組織してこゝに個人道徳と呼ぶるゝものとなると、同じ性質のものでは無いかと思ふのである。被教育者の中心的・根本的屬性を一は自律的・自由的・活動的のものと思はせるが故にこゝに、自動主義教育が成立し、創造的方面の如きは其の内部必然的のものとなつたのである。これに反して一は被教育者の本性を創造生活を營むものと見たが爲めに、こゝに創造てふことが主になり、自律自動の如きは其の附隨のものとなつたのである。併しながら余は、此の自動主義と

創造主義とは、單に同一實在を一は表面から形式上から規定せるに對し、一は其の裏面から内容上から規定したに過ぎないと見るを、妥當の見解となすべきではないかと思ふ。何となれば自動主義の謂ふ所の自律、自由の活動は、これ要するに人格の創造的なる活動を表面から見、形式的に規定したものであるし、創造主義の眼目たる創造活動は實に人格の自律自由なる活動の内部的意味に外ならぬからである。これが若しも人間の知見が絶對的のもので、絶對的・一元的に其の何たるかを表明し得とせば、固よりかゝる無用の争ひは起る筈が無いのである。神ならぬ人間の悲しさがこゝにも現れてをる。

斯様に觀察すれば、自動主義と創造主義とが、中心を異にする嫌ひありながら、而も其の内容の共通點ある所以が、判明するであらうと思ふ。則ち同圓異中心的である。

### 第三節 本書の採らんとする教育主義

教育の方法は如何なる主義に依て行ふべきかに對して、既に述べたるが如き種々の説がある。併しながら余の見るところに由れば、かゝる説はまだどうも十分に無い所があるやうに見える。自動主義や創造主義は、其の内容は極めて適切のやうであるが、余は其の名稱は妥當と認め難い。依て以下余の信

ずる方法主義を論じて見やうと思ふ。

議論の順序上、曩に述べたる諸主義を批評するに、方法の原理を客觀界に求め、被教育者に生活内容を供給せんとし、知識なり技能なり道徳なりを授與せんとするは、常識的意味に於ては決して誤ではない。必要のことである。併しながらこれを以て被教育者は無能力のものなるが故に、注入が必要であるとせば、それは事實を無視し、論理に合はぬこととなるのである。其の理由は、被教育者は自己發展能力を有し、やがて立派なる人格にまで發達する萌芽素力を有することは、吾人の日常經驗する所であるし、次に今日の學問研究は、被教育者の自己發展・自己作造・創造活動の存在を認容し、事實に於ても論理に於ても、其の説の非なることが明かだからである。今知識の傳達てふことを例にとつて考へて見るも、今日の批判哲學(認識論)に由れば、知識は甲から乙へ傳達さるゝのでは無い。被教育者が其の先驗的なる我れの活動に基いて、「所與」を知識にまで構成するのである。被傳達ではない獲得構成作造だと云ふのである。隨て若しも被教育者にして無能無力のものあるとすれば、知識を傳達すともこれを受容することが出来ない筈であるし、反對に知識授與てふことが、可能だとすれば、其の根本に於て被教育者の認識力の存在を許容することゝならねばならぬのである。故に何れより言ふも此の注入主義・他律主義は、眞理と云ふことは出来ないのである。(西田幾太郎氏著、自覺

に於ける直観と反省、田邊元氏著科學概論等參照)けれども其の意の在る所を、單なる生活内容(所與)の提供に在りとすれば、其の必要なるは言を俟たない。何となれば人間の發達進歩は、實に生活内容を内容として始めて行はるゝものだからである。次に非難の對象となるは、此の授與傳達てふことを教育法上の主義とすること、なれば、其の歸結する所は教育法上の唯物主義(マテリアリズム)に陥り、大なる弊害を醸すやうになることである。なぜさうかと云へば、此の主義に由れば教育とは要するに生活内容(文化)、則ち教材を被教育者の精神内に多量に蓄積すること、隨て此の外に何等の意味は無く、こゝに於てか唯物主義の教育教授に墮すること、言はずして明かだからである。蓋し機械的人性觀の必然に然らしむる所と言つてよからう。これと同様の理由に依て、訓練上の注入主義たる他律主義・服従主義・干涉主義も、其の根本思想に於て誤つてをるものである。又客觀的自然主義は、これは人間が他の自然物と同性同質のものである際のみ、始めて妥當であることが出来るのである。

以上のやうな譯で、教育方法としての客觀主義は、これを探る譯にはいかないのである。然らば其の反對の立場に立つ主觀主義はどうかと云ふに、其の中の開發主義は、注入主義が被教育者を以て本來無能無力と見做したに對し、これを有能力的のものと思、隨て其の教育に於ける任務は、注入・授與ではなくて、寧ろ開發・抽出に在ると見た所は一段進んだ考へと云ふことが出来る。けれども其の

極端なるもの、則ち外部から教へ授けることをば全然斥け、偏へに被教育者の先天的理性を開發し抽出せんことのみを主張するは、これも言ふまでもなく誤りである。極端なる開發主義は、其の根本に於て誤謬を含んでをる。その一は人性固と先天的に完全なる理性(廣義の良心)を具有すとの考である。此の假定は主として十八世紀啓蒙時代の中心思想を成した、彼の理性主義的哲學の產出したものだが、此の先天理性説、先天良心論は一種の獨斷的思想で、今日では採らぬのである。而して今日は實に擴充説・實現説の時代である。開發主義の根本思想たる先天理性の考は、恰も注入主義の根據をなす經驗論が間違つてをる如くに、事實にも合はぬし、理論的にも妥當でない。其の譯は吾人の人性は、やがて理性にまで發達し、眞善美聖のものにまで發展し得る萌芽・素力の在ることは疑ひないが、而もそれは素力・萌芽であつて、完全なる理性其のものではない。反對に此の素力・萌芽が完全に發達する爲めには、經驗を必要とするのである。然るに開發主義は十八世紀啓蒙思想の影響を受けてかゝる理性の存在を假定し、其の理性の眞體を開き、其の眠りを醒ますために、これを開發すべしと主張するのである。蓋し誤りとせねばならぬ所以である。其の二は手段として傳達授與(注入的要素)を無視し、無視せぬまでも甚しくこれを輕視する傾きのあることである。併しこれは誤りである。何となれば此の考は第一に前に指摘した誤つた根本思想の必然的所現であり、第二には今日の認識論よ

りすれば所與則ち生活の内容となる經驗を必要とすることは、論ずる餘地の無き程明かなことだからである。詰り教育に於て、開發が大事だとすれば、其の反對の立場に立つ注入と云ふことも決して否定する譯にはいかぬのである。蓋し兩者は生活開展上、必要不可缺の二方便だからである。

以上は、機械的人性觀の上に立つた開發主義の批評だが、同じく開發主義を唱ふる者の中にも、有機的人性觀に立脚して、穩健なる説を唱へてをる者がある。有機的人性觀とは、人性を以て理性主義者の如くに、完備せるものを先天的に具有するものとは見ず、單なる萌芽・素力的のものとの見、其の徐々たる自發自展を、開發すべしとする所の思想である。隨て此の種の開發主義は、内容の授與傳達(注入的方面)をも輕んじない。開發を目的とし、其の方便として注入をも認める。と云ふ意味に於ての開發主義である。今日開發主義の思想を懐く者は、大抵此の意味に於てこれを承認してをるのである。反注入主義的開發主義ではなくて、注入主義を其の一内容としたる開發主義である。余の考ふる所では、かゝる思想は、教育の主義に關する思想としては先づ穩健適切なるものであると思ふ。けれどもかゝる性質のものが開發主義本來の目的とする所であるかは疑問である。と同時に開發主義と呼んで可いかも速斷を許さない。蓋し言ふまでもなく開發主義は機械的人性觀に立て始めて其の面目を發揮し得るに、此の種の教育法は其の基礎を變更し、寧ろ他の名稱を以て呼ぶを至當と信ぜらるゝからである。

ある。

活動主義の教育説は、狹義のものは開發主義の手段方便に外ならないが、其の廣義のものは目的と手段とに亘り、隨て單なる開發主義の手段に止るべき性質のものではない。殊にパーカーの活動主義の如きは、其の好例と見ることが出来る。けれども此の説も教育方法上の主義として見るときは未だ完全なものとは言へない。其の理由は被教育者の活動に訴へて學習せしむることは、時として又或る場合には確かに有効には相違ないが、時に依り教材の性質に依ては、此の方法に依り得ざるものもあるからである。否、却て秩序を亂り眞の學習を妨ぐる如きことさへある。但し謂ふ所の活動主義を以て主として學習や訓練に於て、被教育者の採るべき態度、積極的・發動的態度、隨て普通意味する如きもので無いとすれば、それで差支ない。蓋し如何なる教科如何なる場合の教授訓練でも、其の態度はいつでも被教育者をして發動的・自家作造的態度に在らしめねばならぬことは、議論する餘地が無いからである。一見冷靜にして非活動的たる如き算術の教授や理化學の學習に在ても、其の内面を省察するときは、強き意志を背景とする沈靜なる理性が、極めて發動的に・自家作造的に内面活動をしてをるのである。故に此の意味の活動主義ならば差支ない。要するに活動主義は通常の意味に於ては、省察思索則ち沈靜なる認識や、落付きたる創造的活動等と矛盾せざる域内に於て、これを肯認すべきで

ある。

主觀的自然主義、換言すれば個性自由主義は、被教育者の内部的必然に發出する限り、價值あるものに相違ない。蓋し教育は結極に於て個人の本性性を發揮助成する以外に何も無いからである。但し此に謂ふ本然的個人性は、やがて社會性・共通性と一致すべき、所諸個人性に發しながら而もこれを内在的に超脱したる超個人性(人格性)であれば、單なる個性インディビデュアルではない。此の點を誤り考へてはならない。而して主觀的自然主義(自由主義)を唱ふる者、亦何れも皆個性の自然的傾向・非本然的傾向に従ふべきを要求するでなく、余の言ふ本然的個性に率由すべきを説くものと見做すことが出来るのである。其の譯はルソーでも、ケイでも、グルリット等でも、皆其の根柢に於て性の善を假定し、其の善が個性の内在的發動に依る連續的なる開展そのものの中に自然に現れるものと見てをるからである。然るにこれに反して、個性の非本然的方面・感覺的自然的方面の自由開展をはかることだとすれば、それは明に不當なことである。何となればかくては教育とならず、自然主義・放任主義となること、論ずるまでもないからである。

筋肉運動主義や勤勞作業主義も、教授訓練の一方面の主義として價值あるものである。被教育者を認識せしむる上にも、實現し發表せしむる上にも、筋肉活動に訴へること、勤勞作業に依らしむること

は、極めて有効にして適切なることである。併しながらこれを教育全般に關する陶冶の主義として見るときは、單に斯くすることばかりでは足りない。筋肉の感覺や運動に訴へる以外に、從來よりの靜的機能に訴へることも必要である。視・聽の感覺、大脳の感覺中樞、聯合中樞に訴ふることも必要なのである。又ケルシエンシュタイナーの如くに手足の勤勞、手工業のみを特に重んずることも理由のないことである。精神的勤勞を重んじ、精神的作業を課することは、決して輕視されるべきものではないのである。隨て勤勞學校を標榜して學習學校を非難する亦、多少の意味が無いではないが、それが爲めに從來の學習法が全部排斥されねばならぬと云ふ理由はない。要するに勤勞作業主義や筋肉運動主義は、教育教授の主義の中の方便に外ならぬものと見做すべきである。

最後に自動主義と創造主義とを批評するに、此の兩主義は現代の趨向、乃至要求上より觀るときは前述の諸主義に比べて、最も進んだ根柢的・全體的な思想と言つて宜からうと思はれる。蓋し前者は被教育者の自律・自由の活動内面的方面より觀るときは創造的活動を營ましむるを主眼とし、後者は外面的には當然自律・自由の活動をさせねばならぬもので、兩者ともに廣義に解すれば其の中に前掲の諸主義を皆包含する、教育方法の根本主義と見るを得るからである。但しかゝる内容のものを表す名稱として、これらの名稱が果して適當であるか否かはこゝに速斷を許さない。

右の外、自學主義・自學輔導主義・直觀主義・發動主義・發表主義等、種々のイズムが在るが、これらは上述の教育主義中の何れかに屬するものであり、又多くは教授上の主義原則に止るものであれば、こゝには其の論述を暫らく見合すこととする。

教育教授上の主義、換言すれば實際教育上の原理は、如何にして何れの點に見出すべきか。余の考に由れば、第二節に於て觀察したるが如くに、歴史的研究法に由ることも必要である。けれどもそれだけでは未だ十分のものを見出し樹立することは出来ない。更に其上、教育の方法なるもの、性質を吟味し、其の點より研究を進めて、方法原理の基礎を明かにし、然る後批判的方法に依て、これを論定すべきであらうと思ふのである。さて余の信ずる所に由れば、教育教授上の主義は、十分なる方法原理の基礎の上に立つたもので無ければならない。而して方法原理は既に第二篇教育基礎論に於て概見したやうに、其の形式的方面はこれを被教育者の主觀的活動形式に求め、實質的方面は社會人生の側に求めねばならぬ。蓋し教育活動は個人の意識と文化との關係交渉を其の本質とする限り、單なる主觀主義や客觀主義のみに依ては、其の期する所を十分完全にいたすことは到底不可能だからである。彼の注入主義や開發主義が教育の主義としては共に片面的で不十分だと言はるゝのは、こゝに其の理由があるのである。則ち一は客觀的方面のみに注目し、一は反對に主觀的方面のみに注目してをる

からである。要するに教育の主義は、此の兩方面を考慮の中に入れて定めなければならぬのである。それから又自由主義とか創造主義とか云ふ風に、單なる人格の一屬性の上のみ立つことも、當を得たものと言へない。何となれば教育は被教育者の全人格の陶冶を企圖する限り、人格の有らゆる屬性、有らゆる活動形式に訴へねば、其の所期の目的を達することは出来ない譯だからである。

竊て被教育者の主觀を見るに、既にザルゲユルクも言つたやうに、被教育者には(一)自然開展の原理と(二)自己統一の原理とがある。自然開展の原理とは、生物界一般を通ずる所の自然の發育の原理である。則ち生物は皆自ら發育するものだ云ふ思想である。それは固有の力に依て、自然必然に開展し發達し育成することである。而してこの原理が無ければ教育は到底營るゝ筈のものではない。これがあるが故にのみ教育が可能となるのである。けれども教育の主觀的原理の基礎は單にこれのみでは足りない。更に意識的なる自家統一の原理を必要とするにいたるのである。其の譯は被教育者側に、自覺的に經驗を整理し所與を統一する力が無ければ、教育の十分に行はるゝ譯はないからである。事實被教育者には、此の力があるのである。自己統一の原理とは、今も述べたやうに、自我がそれ自身の力に依て、一切の所與を統一し、これをして自我の内容とすることである。換言せば自家構成の原理である。認識に於ても、作造に於ても、その可能なるは一に此の力に依るのである。則ちアブリ



オリの原理である。今日新カント學派の人々が、最上の合理的假定として許容する所の先驗的自我的原理である。

兎に角被教育者には上に述べたやうな力が備はつてをる。故に教育に在ては此の原理を以て主觀的

原理、形式的方面の原理となすべきである。余は暫らくこれを自育の原理と呼んでおく。

併しなが教育の原理は此自育の原理のみでは未だ足りない。更に此の自育を正善に導き、理想に導く所の原理を必要とする。而してそれはザルヴェルクが社會文化の原理と呼ぶ所のもので、余の謂ふ社會生活の原理である。此の社會文化乃至社會生活の原理は、未成熟者の自育自成の活動に對して、其の活動を輔導する。或は理想の所在を示し、或は活動作用の規範に外づるゝを規正し、或は其の至難に會し力の足らざる所を補ひ輔ける。社會生活の原理を體得して、其の輔導の任に當る者は則ち教育者である。而も此の原理が無くては、教育とはならない。教育は被教育者の自育活動を教育者が輔導し助成する所に始めて其の完全なる意味を現すのである。彼の自力教育など稱するものは、實は余の謂ふ自育其のもので、未だ教育とは稱す可らざる、それ以前のものに外ならぬ。自育と教育とは決して混同すべきではない。

以上の論究を基として余の教育教授上の主義を決定すれば言ふまでもなく、自育輔導主義とも稱すべ

きものとなる。以下少しく詳細に自育輔導主義の内容に就て記すこととしやう。

第一は余の所謂自育輔導主義は單なる教授上の主義に止るものではなくて實に教育方法の全般に關する根本主義なることである。今日一般の教育學の記す所に由れば、本章に論ぜる諸主義は單に教授の主義に止まるものとして、教授論下に收められてをる。けれども余を以て見れば、これは理由の無いことである。何となれば注入主義でも、開發主義でも、それは單に教授の原理に止るべきものではなくて、其の精神は實に訓練にも適用さるゝものだからである。注入主義の訓練は干涉主義であり他律主義である。これに反して開發主義の訓練は自由主義であり自治主義となる。況や活動主義自然主義・自動主義・創造主義の如き、明かに教育全般の主義と見做さるゝに於てをやである。余が自育輔導主義亦、正に教育方法の全般的根柢的原理たるものである。而して余が教育主義論を教授主義論とせず、廣き意味に解して方法の原理論とした理由も、實にこゝに在るのである。序でなれば一言辯じておく次第である。

第二は自育輔導主義は原則としては被教育者の自育と教育者側の輔導との二要素を認むるも其の實質に於ては特に被教育者の自育を重んじ、輔導は則ち所謂單に補助原理に止むるを本義とすることである。其の譯は教育活動に於て其の當體となり、主位を占むべきは被教育者であり、隨て被教育者にし

てこれを受領し、自家構成の活動を営まざる時は、百千の名案と雖も何等其の用をなさぬからである。間余は現代思潮に迎合する譯ではないが、此の被教育者側の自育の原理を第一義的要素とし、教育者側の輔導の原理を第二義的價値のものと認むるのである。隨て自育輔導主義は彼の純客觀主義たる注入主義・干渉主義・他律主義には反對する。寧ろ主觀主義の側により多く同情を有つ。例へば開發主義に對しては、全然賛成を表さないが、而も注入主義に對するよりは、より多くの好感と同情とを有つのである。蓋し後者は被教育者を以て有能力のものと思ひ、其の結果被教育者側を尊重するに至る所は共に相同じきものがあるからである。けれども自育輔導主義は、客觀主義（注入主義等）の要素を全く排斥するものではない。それが輔導の意味に於て其の價値を認め、必要を肯認するのである。此の點を誤解してはならない。唯だ前者を第一義的（主）のものと見、後者を第二義的（副）のものと見るまでである。

第三は自育輔導主義は其の本然的主張たる文化的人格則ち正當なる受容認識と獨特の價値ある創造能・個性能を發揮さす爲めに、被教育者の規律あつて而して自由なる創造活動に訴へんことを特に力説する。換言せば自育輔導主義は其の重要な屬性概念として、個性尊重主義・創造主義・自由主義・活動主義等を其の中に内含してをる。蓋し自育は個性的・自由的・創造的・活動的なることに依このみ、

始めて其の本眞を全うすることが出来るからである。隨て此の意味より言ふときは、余の自育輔導主義はそれ／＼自由主義・個性主義・創造主義・活動主義と一致する所のあるものである。但し自育輔導主義は上述の主義の何れとも同一ではない。其の總てを内容とする所のものである。次に自育輔導主義は、一種の活動主義なるが故に、彼の筋肉運動主義の思想も其の一内容として包攝し、更に勤勞を重んじ作業に訴へんとする、現代の勤勞作業主義にも氣脈を通じ關係交渉を有つ。何となれば活動主義の一面は筋肉運動主義其のものを基礎とするし、活動主義を實地に行ふにはそれが精神を主とするにせよ手足の勤勞を主とするにせよ、何れもが作業主義に依らざる譯にはいかぬからである。活動主義は實に其の中に筋肉運動主義・勤勞主義・作業主義等の諸主義を必然的に小概念として内含してをるのである。其の他自育輔導主義は前にも述べたる如く開發主義の精神、注入主義の美點を始め、更に練習主義・直觀主義、其の他ありとある教育主義を皆其の内容として攝取せぬと云ふことはない。言はゞ總ての教育主義を其の内容として、成立たのが所謂自育輔導主義だと云ふべきであらうと思ふ。等四は自育輔導主義が教授や訓練に現れれば自學輔導主義・自治訓育主義・自制主義等と呼ばれるものとなることである。然らば其の理由はどうかと云ふに、自育輔導主義が學習上に行はるゝこととなれば、自力以て學習することとなり、こゝに自學輔導主義となり、訓練上に適用されれば自ら

の理性を以て自らを治め、自らの理想の下に自らの感覺的自我を制御する自治自制主義となることは、殆ど議論する必要を認めね程明かなことだからである。

最後に上に述べた所を總括すれば、**自育輔導主義**とは、被教育者自身の發達育成の原理に立脚し、彼等被教育者自らの認識力・創作力に依て所與を認識させ、獨自の生活を創造實現することを主義とし、其の不可能の點のみはこれを輔導するやうに努め、それが手段として自律自由にして個性的なる活動を營ましめ、其の方便として或は勤勞作業せしめ、或は靜的に學習せしめ、或は練習させ、或は受容し發表せしむる等なし、以て其の目的たる人格の完成を遺憾なからしむ、これ即ち**自育輔導主義**であると言ふことが出来ると思ふ。尙ほこれを心理的見地より論ずるときは、**自育輔導主義**は固より**主知主義**ではない。主情主義でもない。又單なる主意主義でもない。言はゞ知情意の全方面に立脚する全體主義で、一種の總合調和主義である。併しながら其の最根柢を自力活動におき、自家形成を重んずる所より言へば、明かに意志活動を中心とするもので、一種の主意主義を以て目すべきものに外ならぬ。故に**自育輔導主義**は、精神活動の三方面を内在的に超越したる。一種の主意主義であると言つて宜からうと思ふのである。

#### 〔教育の本義と自育輔導主義〕

教育の目的は社會人生の要求と、被教育者の本質との相融合一致する所に立てらるるものである。然らばかかる目的を實現すべき原理は、如何の所に立てべきであらうか。それは教育目的の要求を充當するに足る、被教育者側の性情の上に求めねばならぬ。而してそれは被教育者の人格活動の形式を以て、方法原理の據所とする以外に何もものもない。目的は被教育者の人格の本質の寫象である。然らば其の實現原理は人格活動の形式に合致する所のもので無ければならぬ。開發的なれ、活動的なれ、自動的なれ、創造的なれ、これらは一として余が言ふ人格活動の形式で無いものがない。而して余の**自育輔導主義**は、實にこれら諸方面を、總て皆包含したものである。加之教育は時と場合に依ては、**注目的に教へ授ける**ことを必要とするところもある。所謂**權道**である。然るに**自育輔導主義**は、それが輔導的要素を認める限り、かかる方面も決して排斥はしない。蓋し者と物と場合に依ては、頭からビシヤリと注目的に教授する方が、より多く効果を収めることもあるからである。これ余が**自動主義・開發主義・活動主義・創造主義**等に満足せず、**自育輔導主義**てふ包括的なる一大主義を標榜した所以である。

### 第三章 教育材料論

#### 第一節 教材とは何ぞや

教育は其の目的たる社會的個人、則ち文化的人格を養成するためには、前章に記したる如くに、自育輔導主義に依るを最も妥當とするは言ふまでもないが、而も一方には人格を養成するためには、最も適切なる内容を必要とする。換言せば精選されたる教育の材料を必要とするのである。これこゝに教材論の在る所以である。

さて従來の教育學に由れば、教材論なるものは、教育の一方便たる教授論の中に收められてあつた換言せば教授材料論即教材論であつた。併しながら余から見ると、これも極めて變なものである。何となれば固より教授には其の材料を必要とするから、教授論中に材料論をおくは悪くはないが、さうなれば訓練論にも材料論が無からねばならぬ。然るに訓練論下に於て教材論をなせる者が一人もない而も一方教授の材料と訓練の材料とは決して同一なものではない。

余の考に由れば、理論的教育學の主題となる教材論は、教授材料論や訓練材料論以前に於て、一般的なる教育の内容となる材料に就て、所謂教育材料の研究をなす必要があると思ふのである。則ち未だ教授とか訓練とか分化せざる以前の材料の研究である。

然らば教育の材料、即ち教材とは何であるか。先づこれを一通り闡明する必要がある。言ふまでもなく教材とは、「教へ育てる上に必要な材料」である。教へ育てるとは被教育者の人格を形成することである。換言せば心身の陶冶を行ふ上に要する實質である。被教育者の生活の内容を成すものである。然るに被教育者の生活内容は、一切の自然人文に關するを以て、此の點より言ふときは教材とは自然と文化とに外ならぬこととなる。詰り廣い意味の認識の對象となる所與の總てが、則ち教材たり得るのである。兎に角被教育者の人格を形成するには、何等かの材料を要せぬと云ふことはない。ナトルプは陶冶とは個人の意識と文化との關係交渉だと言つたが、單に文化のみならず自然其のものも陶冶の材料となるのである。身體を教育するには遊戯とか體操とか稱する材料があるし、知を陶るには數學とか物理とか化學とかを要する。又情意を治するには音樂とか文學とか美術とか、又は道徳とか宗教とか云ふやうなものも必要となるのである。其の他一切の自然人事、皆何等かの意味に於て陶冶に關係の無いものはないのである。蓋し被教育者はこれを攝取して自家の生活―精神生活肉體生活―の養料となし、以てやがて來るべき生命實現の基礎を造らねばならぬからである。

以上は教材の廣義の解釋である。而も狹義の所謂教材は、今少しく限定されたもので無ければならぬ。何となれば一切の自然人文が直接間接教育の材料となることには異論がないが、而も狹義に教材と稱せられ得るものは、實にそれらの中から選擇せられたるものたるを要するからである。單なる認識や經驗の材料ではない。教育と呼ばれる、人為活動の素材となるべく、人為的に選擇されたものである。故に教材を定義するならば、「教育理想を標準として選定せられたる自然及び文化」と言ふべきであらうと思ふ。

本章教材論の中に包含さるゝ小研究題目は、(一)教材の選擇は如何にすべきか。(二)教材の排列は如何にすべきか。(三)教材の統合は如何。等の問題である。以下順次論述することゝしやう。

### 「教育の本義と教材の職能」

教材とは何ぞや、此の間に答ふるには、教材の職能如何を明かにせねばならぬ。さて教育の本義より論ずるときは、教材とは陶冶の内容となる所のものである。而してそれは自然及び文化であつた。然らば如何なる意味に於て教材が陶冶の内容となるかと云ふに個人の意識は絶えず自然及び文化と備いて、これと同化せんことを努めてをるが、教材は實に意識の内容となり、且つこれに依て其の職能(心力)を形成するに至るのである。則ち教材の職能は、實質的・形式的の二方面に關係を有つてをる。實質的方面に於ては、祖先以來代々積集し來つた所の社會生活の經驗(文化)を被教育者の内部に提供して、被教育者をして社會生活の繼承者・發展者たらしめる。これが其の實質的職能である。次に教材は被教育者の意識と同化することに依て、其の形式的方面に「機能力」を

練磨する。則ち機能の質を優強ならしめる。これが教材の形式的職能である。

## 第二節 教材選擇論

既に述べたる如く、廣い意味に於ては一切の自然及び人文が、齊しく教育の材料となり得るものである。けれどもこれを教育的見地より見るときは、一切の自然及び人文は必しも嚴密なる意味に於て教材となる譯にはいかない。其の理由には二つある。而して此の理由こそ、實に教材選擇論の必要ある所以である。第一は被教育者には一定の形成期(教育年限)が在るのに、教材は無限で到底其の總てを採ることは出來ないと云ふことである。こゝに於てか其の最も一般的なもの基本的なものを選択する必要が出來て來るのである。殊にこれを學校教育の問題として見るとき、其の痛切なるを覺える。兎に角限りある年限と、限りある受容力に比ぶるときは、材料は餘りに無限であり廣大無邊すぎる。故にこれは到底取捨選擇は免れぬのである。第二は自然文化の中には、價值あるものあり、價值無きものあり、或は其の價值一時的なるあり永久なるあり、甚しきは人生に有害無益なものも無いではない。隨て假令被教育者が其の負擔に堪え得るとするも、其の質の方面から大いにこれを選定し文化の淘汰を行ふ必要が生じて來るのである。さうで無ければ、教育と云ふことは無意味なことゝな

るのである。又社會人生はこれに依て改善進歩に向ふと云ふことは無くなるのである。中にも學校教育の如きに在ては、其の價値の豊富にして永久的性質に富む、代表的教材を採る必要があるのである。此の二つが教材の取捨選擇せざる可らざる大きな理由である。

教材には選擇といふことが必要とすれば、其の標準を何れに求むべきか。次に此の教材選擇の標準論が問題となつて来る。けれども此の問題は然かく困難なことではない。何となれば如何なる教材を選定すべきかは、要する所一口に言へば社會人生の見地と被教育者側の事情とより容易に推斷し得ることだからである。其の譯は教材は教育の目的を達する爲めのものであれば、言ふまでもなく社會人生の要求に合致するもので無ければならぬし、又一面に於ては被教育者の要求に合せねばならぬからである。余は前者を客觀的標準と呼び、後者を主觀的標準と呼んでおく。教育者中には前者を社會的標準と云ひ、後者を心理的標準と稱してとる者もある。さて少く詳細に考察するに、客觀的標準なるものは、全體としての人生、換言せば社會(個人を含む)生活の要求に適合するもので無ければならぬと云ふことである。更に換言すれば人生に價値あるを要することである。而して謂ふ所の人生乃至社會なる概念の中には、人類生活・國家生活・郷土生活・時代生活等の要素を含んでをることなれば、此の點より言へば、當然人類生活・國家生活・地方的生活・時代的生活上の要求を充すもので無ければならぬ。

ぬ。蓋し人は人類として國民として郷土人として時代人としてそれ／＼具象的に生活々動を営むものだからである。併しながらこゝに特に注意すべきは、其の價値たるや單に漠然たるに止らず、第一には普遍的に價値あるもの、第二には特殊的・實際的に價値あるもの、第三には斬新なる價値に富むことを要するのである。其の譯は文化の多種多様は人性の多要素に發するものだが、此の見地よりすれば人格の多方的なる調和的發達をはかるには、文化の諸方面に亘て普遍的に價値あるものを採る必要があり、次に人間が特定の國家生活・郷土生活をなす所より言へば特殊的・實際的價値あるものを選ばねばならぬし、更に時代の進歩といふ見地より考ふるときは、進歩的價値に富むものを選択せねばならぬことは、殆ど多く論ずるまでも無い程明白なことだからである。而もこゝに普遍的價値・實際的價値・進歩的價値(斬新價値)と云へるは、前に掲げたる人類的生活・國家的生活・郷土的生活・時代的生活の諸標準と、別個のものではない。寧ろ人類的生活・國家的生活・郷土的生活・時代的生活の價値を其の内容即ち性質の方面から述べたものに外ならぬ。則ち普遍的・一般的價値とは、人類的生活の價値のことであり、實際的價値と云ふのは國家的生活・郷土的生活に關するものであるし、進歩的價値は時代的性質のものである。故に此の點を誤り解してはならない。要するに教育の材料なるものは、人類社會生活の要求に適合する普遍的・一般的價値と、國家的生活・郷土的生活の上に必要不可欠なる特

殊實際的價值と、時代の要求に合致する所の進歩的價值と、此の三方面を考慮して選擇せねばならぬのである。これが即ち教材選擇の客觀的標準である。

主觀的標準とはどんなものかと云ふに、これは被教育者側の要求に適合すると云ふことである。而して被教育者側の要求とは、要する所其の心身の發達特質に應ずるに在るを以て、心身發達の標準と言つても差支ないのである。或る學者は個人的標準とも言ふてをる。主觀的標準の内容を分析すればそこには單に心身の發達程度以外に、性・個性等の條件も包含されてをる。故に主觀的標準に照すとは被教育の心身發達の程度に適合するか、性的差異に應ずるか、個性の要求する所に即するか、それらの方面を顧慮することゝなる。

教材選擇に於ける客觀的標準及び主觀的標準の任務の異なる所を述べれば、客觀的標準の任務とする所は、それが果して社會人生の發達進歩に貢獻する所あるか、換言すれば教育の理想を實現するに足る價值があるか、てふ點を唯一の關心事として存する。故に客觀的標準は其の必然の結果として、必しも被教育者側の心意や身體の事情に適するか否かは敢て問はない。隨て單にこれを標準とするのみでは教材選擇が十分行はれない。何となれば折角價值ありとして選擇された材料でも、それか餘りに被教育者の心意生活の實際に縁遠きものならば、到底其の用をなさぬからである。

これに反して主觀的標準は被教育者の心意の事情に立脚すれば、その任務の在る所は、客觀的標準に依て選擇されたる材料を、いよく被教育者たる個人に施すに際し、それが果して個人に對して其の要求に合致するか否かを、判定する標準と言ふことが出来る。故に前者は教材選擇の一般的原理、後者は其の適用の可否を判定する特殊原理と見做すことが出来やうかと思ふ。但し兩者共に教材選擇上必要不可缺なる所は相同じである。今日實際教育上、幾多選定せられざる教科目は、實に客觀的標準に照して選定されたものである。又教科課程に幾多の難易繁簡等程度上の差別あるは、主觀的標準に照して定められたるものである。尙ほ本節の一論項として教科論の問題あれども、これは教授上に於ける教材論と見るを妥當とするを以て、それは來るべき教授論の部に譲り、こゝには論述せぬこととする。又教材の選擇は、教育の種類即ち家庭教育・學校教育・社會教育、その他軍隊教育等に依て、決して同一ではない。けれども其の原理に於ては異ふものではない。理論的教育學の任務とする所は、實に此の原理を十分に闡明するに在る。本書はこれに依たのである。

### 第三節 教材排列論

上來論じ來つた如くに、教育は一定の目的を要し、其の實現に當ては一定の方法に關する主義と、

教材とを要し、教材は人性の諸方面を發達させ、文化の多方的發展に資し得るものと、實際的價値に富むものと絶えず時勢の進運に適合するものとを、選擇すべく論じた。此の事はそれが家庭教育たると學校教育たると社會教育たると其の他の教育たるを論ぜず、苟も教育と稱せらるゝものには、皆通ずる所の原理である。而も選定せられたる教材は、何等の順序も考案もなく雜然混然と被教育者の前に提供されて可なるものではない。必ずや相當の考慮を要するのである。こゝに教材排列の原理の研究が必要となつて來る。則ち學校教育を例にとるならば、選定されたる教材は小學校の各學年に如何に配すべきか、中學校の各學年に如何に排列すべきかである。これは學年に於ける教材配當である。次に各學年に配當されたる教材は、各學期・各週・各日に如何に配當するか、それをも研究する必要がある。前者は所謂學科課程又は教科課程と稱するもので、後者は日課案又は時間割と稱する。共に何れも教材の排列配當である。隨て其の原理は兩者に共通するものである。教材をかくの如く教育の期間なり日時なりに依り適切に配當することは、學校教育に於てのみ必要なことではない。原則としては家庭教育に於ても、社會教育に於ても、軍隊教育に於ても、徒弟の職教(養育)に於ても、一樣に必要なことである。

さて古來史上に現れたる教材排列の原理を見るに、そこには大體二つの對立する思想の存するを認めることが出来る。則ち一は論理主義で一は心理主義である。論理主義は一に客主觀義とも呼ぶことが出来るやうと思ふが、其の要點は主として教材の論理(教科の本質關係)に立脚し、該教材(教科)の提供が全部終るまでは、教科教材の提供に移らない所の主義である。詰り一定期間を一箇の教科教材に専心攻學せしむる所の思想である。蓋し教材の論理の要求する所は、一定時の間に該教材に専心せしむる方が、同時に色々の教材に心を注かしむるよりも、論理上効果のあるべきは言を俟たぬからである。彼の教科目の配當に於ける單行法は、實に此の論理主義の原理の上に立たぬものと云ふことが出来ると思ふ。何となれば單行法は一教科を終らぬ中は他の教科を教授せぬを主義とする排列法だからである。亦、此の論理主義の思想は、同一教科目内の教授事項の配當にも現れてをる。それは彼の直進法又は段階法の原理である。なぜさうかと云へば、直進法又は段階法は、授くべき該科の教材を各學年に分配して、直線的に進み、全學期間を通して完了し、二度と同一事の學習を繰返しめざる方法だからである。蓋し一教科に應用したる論理主義と言ふべきである。(單行法・直進法の詳細なる記述は本節末に譲る)

心理主義とはどんなものかと云ふに、これは主として被教育者の心理的要求に立脚せんとする所の思想である。例へば彼のヘルバート派の開化史的段階法の如きはまことに其の好い例であると思ふ其



の譯はヘルバート派の開化史的段階法は、教材は兒童發達の順序（これは人類發達の次第に一致す）に基づいて排列せられねばならぬと言つて、有名なる開化史的段階案なるものを考案したからである。此の外教科目の配當に於ける併行法・一教科内の教授事項の排列に於ける循環法の中にも、心理主義の要素の存するを見出される。何となればこれが單行法や直進法に反對して、併行法や循環法を採つた理由の中には、明かに被教育者の心意生活の多様と、其の發達過程の事實とを顧慮し、尊重し、以て心理學的に妥當なる排列法を講じた證據が歴然たるものがあるからである。（併行法・循環法の詳細なる記述は、本節末に譲る）。

然らば結極の所教材排列の原理如何と云ふに、それは論理主義と心理主義、換言せば客觀主義と主觀主義とを折衷したもので無ければならない。其の理由は客觀主義と主觀主義との長短を批判することに依つて明瞭となる。先づ客觀主義を批評するに、此の主義の特色とする所は、論理的見地より其の教材の價値を發揮し得るやう教材を排列し得る。則ち何者にも妨害さるゝことなく、明析にして完全なる知識を構成し、技能を證得し得るやう排列し得る便利がある。詳言すれば短期間に該科の教授・訓練を完了し、一科に専心ならしむることに依つて、全體として完全に纏りたる認識や堪能を構成するの效果がある。けれども其の性質上、下の如き弱點が伴至する。被教育者の心意の要求に適合せざる結果教

育能率を高め得ざること。他の教科教材と聯絡關係をつくり、學習經濟に合致し統一ある效果を収め得ざること。これが論理主義の短所である。これに對して心理主義・主觀主義は、被教育者の心意生活に適合するを本義とする故に、其の内容を容易に捕捉せしめ、其の形式的方面をよく陶冶し得るやう教材を配當することが出来る。詳言すれば能力の程度に合ふ排列をなし、反覆練習の機會を得、他の教材と聯絡し全體として統一ある認識や堪能を構成し得る便利を得ることである。これ其の長所である。が其の反面には下の如き短所が伴ふ。則ち一教科の完了に長時日を要し、且つ教科目多きより注意散漫に流れ、其の結果論理主義に比べて各科の本質を十分に合理的に發揮し、完全なる認識や創造活動を營ましめ得ざる傾きあることである。これ心理主義の弱點である。兎に角此の兩主義は互に一長一短一得一失あるは否定することは出来ないのである。

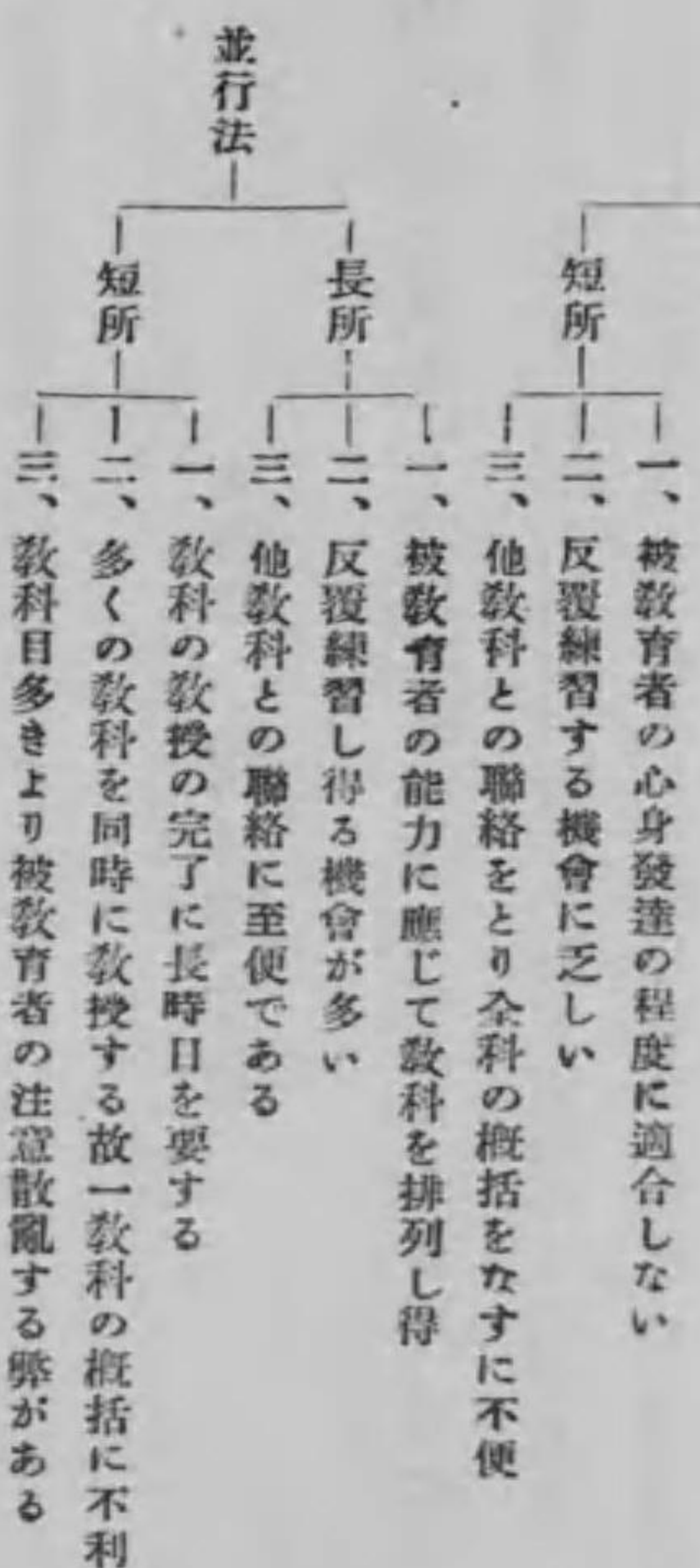
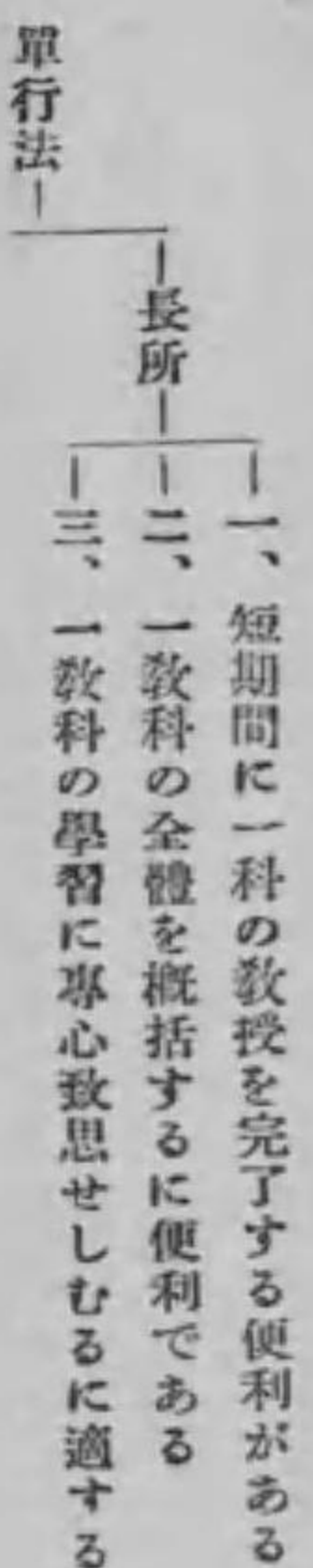
以上の論評に依つて客觀主義即ち論理主義と主觀主義即ち心理主義との長短得失が判り、隨つて其のやがて採るべき原理も略ぼ推定されるのであるが、特に當に採るべき教材排列の原理に就きて説明するならば、それは前にも言つたやうに折衷主義を措ては外に無いであらう。即ち折衷主義とは兩者を併せ採ることである。換言せば客觀主義を經とし、主觀主義を緯とし、論理主義に心理主義を加味して、一面教科教材の質と量とに鑑み、以て實際に適切なるやう排列することである。（教授細目・教授案等

の問題は後章教授論下に譲る)

「教材排列に於ける單行法と並行法直進法と圓周法」

教科、教材(教授事項)排列の原理は、前に述べたるが如く、論理主義(客觀主義)か心理主義(主觀主義)かに在る。而して此の議論は教科目の排列にも、一教科内の教授事項の排列にも共通する所のものである。けれども今日の教育學の中には、教科排列の原理としては單行法と並行法。教授事項の排列原理としては、直進法と圓周法と、別々に分ちて論じてをるものがあるから、念のため此にこれらの問題に對して、簡単に説述を試みることにする。

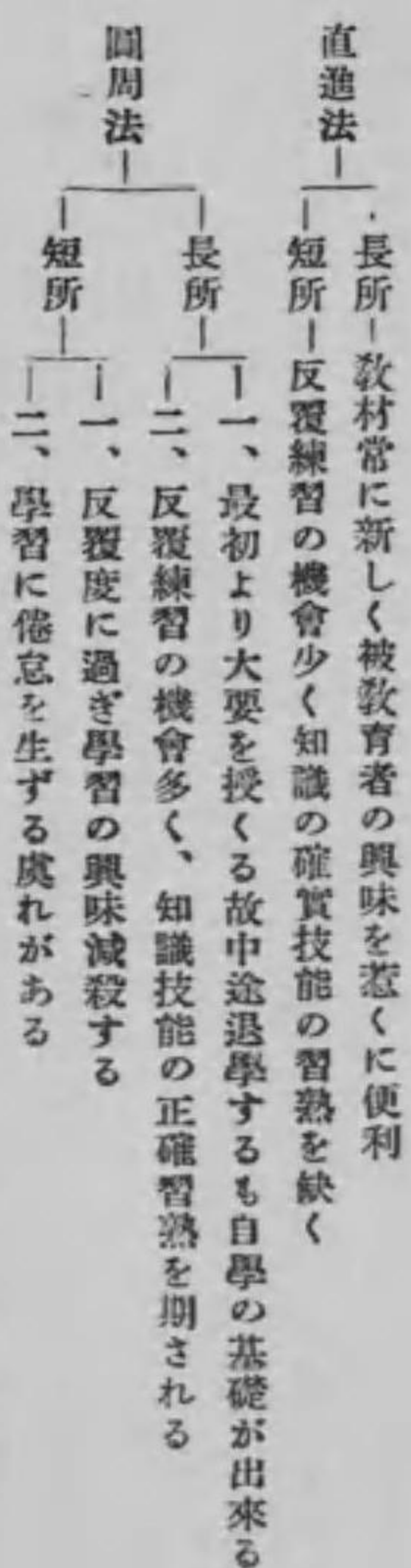
「一」單行法と並行法 單行法は一に直進法・段階法とも云ふ。其の特色は學年の進むに従つて、順次に教科目を交換する所にある。則ち第一學年には國語を授け第二學年には算術に移り第三學年には他の科に移ると云ふ風に、一教科が完了せざる間は他の科に移らざるやり方である。又これを學期の問題として見るときは、第一學期には地理を授け、第二學期には理科、第三學期には歴史を授けると云ふも單行法である。要するに一定期間一教科目のみ教授するやう排列する方法である。一本調子に直線的に進むから直進法と云ひ段々を逐ふから段階法と稱するのである。これに對して並行法は最初から各種の(嚴密に言へば凡ての)教科を並び教授するやうに排列する方法である。例へば第一年に於ても、第二年に於ても、第三年に於ても、將た又第一學期に於ても第二學期に於ても、第三學期に於ても、修身・國語・算術・體操其の他を同時に教授するやう排列しやうとするのである。故に此の兩者は正反對である。此の二法を折衷したるものを、折衷法と稱する。然らば其の得失は如何と云ふに次の如きものがある。



單行法と並行法は、共に一長一短ある。故に吾人は折衷法を探らねばならぬ。普通教育に於ては、其目的たる一般的陶冶の關係上並行法を經としこれに單行法を緯として加味し、適切なる排列をなすべきである。今日文明國の教育に見る教科排列は、可れも此の折衷法に依たものである。

「二」直進法と圓周法 これは一教科内に於ける教材の排列に關するものである。直進法とは教材が其の内容の順序に従ひ、學年を追ふて順次一直線的に排列することである。換言せば一教科の教材を區分し、これを各學年に配當して、各部を順次に教授し、最後の學年に至てこれを全部完了する組織である。例へば算術に於て、第一學年には加法のみを授け、第二學年に於ては減法第三學年には乗法、第四學年には除法と云ふ風に、材料を配當する仕方である。これに對して圓周法は最初より異種の内容を探り、每學年其の異種の教材を繰返し、學年を進むと共に漸次其の範圍を擴大し、其の深さを深くし(程度を高め)、恰も車輪の循環するが如くにせんとする排列法である。換言すれば一教科の教材が毎年繰返さるゝ如くに排列し、最初の學年には其の大意を授け次の學年には稍々其の範圍を廣め程度を高くし、更に次々と進める仕方である。例へば算術に於て、第一學年にも第二學年にも第

三學年にも、共に加減乗除の總てに亘て課し、而も其の間に程度を高め、理科に於て第四學年には動・植・礦物及び理化學の代表的なるものを授け、第五・六學年に至るに従ひ、順次に以の内容を増加し、系統を立つるが如き排列法である。直進法は論理主義・客觀主義の基礎の上に立つものであり、圓周法は心理主義・主觀主義の上に立つものである。圓周法は他に循環法又は環狀法とも云ふ。此の兩法の長短得失は次の如くである。



直進法と圓周法とは、共に一長一短一得一失がある。故にこれも折衷法に依らねばならない。我が國の教科内容は圓周法を經としこれに直進法の要素を緯的に加味せるものである。

#### 第四節 教材統合論

教材論の研究題目は、單に選擇論・排列論に止らない。更にこれを如何に統合すべきか。をも研究する必要がある。これ則ち教材統合論と稱する所のものである。教材統合の必要なる理は何れに在るか。これには二つある。一は本質上の理由で一は方便上の理由である。本質上の理由と云ふのは、教

科教材は表面は何れも分化して一見他と無關係の如くに見ゆるも、其の實は互に聯絡關係のあるもので、殊に其の本源たる社會の文化、社會の生活に於ては、固とこれ一個の渾然たる統一體で、今日見る如き分科は要するに學術研究上の便宜の所産なれば、眞に完全なる認識を構成し、統一ある人格を形成するには、教科教材相互の間に聯絡をつけ、相即的に教授する必要がある。と云ふことである。少しく詳細に説明せんか、社會文化は一の渾一體である。然るにこれを理論的に考察すれば、そこに學問が成立し、鑑賞的なる態度を以て接すれば藝術成立し、實際的・意志的關係を造れば道德が成立するのである。其の他信仰を基とすれば宗教が現出する。政治・經濟・言語・風俗・習慣等皆然らざるはないのである。隨てこれら文化の各方面は、其の間に密接の有機的關係がある。如何に進化の法則に依て分科するも、此の有機的關係が失くなることはない。哲學存立の理由はこゝに在る。全體社會文化の分殊は、經驗の分化に基礎をおくものである。而して經驗の最も具體的にして純粹なるものは、唯一箇あるのみにして、そこには分化したる種々の世界はない。所謂純粹經驗の世界がこれである。此のことは先驗心理學の吾人に教ふる所である。有機的にして統一あるは、社會生活や文化の世界のみではない。自然界も有機的に統一ある。渾一體である。動植礦物、其の他自然現象の如きも、其の間に密接不可離の關係があつて、これは一見無關係の如き觀無きにしもあらざるも、實際は一の大きな

る共存體に外ならぬのである。哲學は吾人に宇宙の統一體なることを教へるが、それは決して空想ではない。否定すべからざる現前の事實である。果して然らば教育の材料にも、教科相互の間や、自然相互の間に、統一あるべきが當然のことでは無からうか。何となれば教科の各方面は、實に文化の各方面に該當し、統一ある根本經驗の諸方面に外ならぬからである。これ教材統合の必要ある第一の理由である。

次に方便上の理由と言ふのは、各科を相關係せしめ、相即的・統合的に授與する方が、無關係的に各教科を孤立的に授くるよりも、學習經濟の本義に合致し、教育目的の實現により多く貢獻すると云ふことである。其の理由は、若しも各教科乃至各教材を、他と無關係に、聯絡統一なく提供するとき、一面に於ては教育教授に重複を生ずることあるべく、一面に於ては大切なる箇所なるにもかゝらず、丁寧親切を缺き、前者としては教育上の不經濟を招ぎ、後者の結果は教育教授の効果を不十分のものたらしむる憂ひがあるからである。要するに其の何れも教育上望まじきことではない。然るにこれに反して教科間に關係あらしめ、教授・訓練の事項間に聯絡を保つときは、上述の教育力の不經濟を未然に防ぎ、難易に依りて或は簡略にし或は特に丁寧に教授し、其の結果被教育者の學習・修養に便あらしめ、教育力を高め得ることは殆ど疑ふの餘地がないのである。これ教材統合の必要ある第二

の理由である。

然らば教材の統合は如何にすべきか、換言せば其の原理如何と云ふに、これには一部の重要教科を中心として、該教科を中心として、統合をはかるべしとする説と、諸教科の自然的なる相互關係を基として、有機的に統合をはかるべしとする説と、教育者の人格を本位として統合をはかるべしとする説とある。他に近時に至り被教育者の生活を標準として教材を統合せんとする思想と、作業を中心として教材を統合せんとする思想とが現出してをる。一部の重要教科を中心とする統合法は、普通中心統合法と稱せられてをるもので、ヘルバルト派の學者チルレルに依て唱道されたものが、其の好代表である。ヘルバルト派の中心統合法なるものは、道德・宗教の觀念を代表する情操的教科、則ち宗教・歴史・文學等を以て中心教科となし、爾餘の教材はこれに附屬的に、統轄しやうと云ふのである。此の思想はヘルバルト派の根本教育思想たる、道德的品性の陶冶を主義とする所より來たものである。而してチルレルは此の中心教科を各學年に配當するに當り、前節に述べたる開化史的段階法を用ひ、一學年にはグリムの童話を中心として、これに聯絡して讀方・書方・算術・理科・圖畫・唱歌を授け、二學年にはロビンソン・クルソーの話を中心として、讀方・書方・算術・理科・圖畫・唱歌等を授けんとしたのである。ラインは此の師説を幾分改めたが、而も其の精神はこれを繼承した。氏の統轄的統合法

なるものがこれである。

中心統合法を主張したもの、一と認むべきものに、英のスペンサーの生活本位の教材論があり、米のデューウイの生活中心の教育論がある。則ちスペンサーに由れば人生に最も價值ある知識が理科的知識であるから、教育の材料は此の理科を中心として、其の價値の輕重に従て、順次に選擇排列統合すべしと言うのである。則ちヘルバルト派の道德・宗教中心説に反して、實生活中心を唱へ、心情科・人文科中心主義に對して、理科・自然科中心主義を鼓吹したのである。隨てスペンサーは古典科の如きは極力これを排斥した。デューウイは同じく生活本位主義者ではあるが、スペンサーとは異り社會的材料を重く見た。其の理由はデューウイの教育目的は、兒童を社會的實際生活に導き入ることに在て、スペンサーの個人的教育説とは自ら異なるからである。

諸教科の自らなる關係に立て統合をはからんとするは有機的統合法と呼ぶる所のものである。此の法の精神は各教科が、互に其の聯絡關係の筋をたよつて結合し、相協力して共同の大目的に向て組織されることである。隨て性質相近似し、密接なる關係あるものより順次遠き關係のものに及ぼすを原則とする。恰も小川を集めて河となし、河流を集めて大江となすの類である。則ち最初に類を見出し、類を集めて團となし、團を纏めて有機的全體となす方法である。此の方法は他に辭書的統合法、

樹狀的統合法等の名がある。蓋し其の統合の次第が恰も辭書に於ける如くに、大綱・部門・小目・項の體裁を示し、又其の形式が恰も樹木の形狀の如き觀があるからである。辭書的統合なる名稱は、リンドネルの唱ふる所である。

教育者の人格を基として統合をはかるべしとするは、人物的統合法又は人格的統合法である。則ち教材は固有の内部關係に依りて、前に述べたるが如くに統合されるものだが、又外部よりこれを使用する者に依て統合することも出来るのである。就中小學校の學級擔任制や、家庭に於て一人の家庭教師が其の總ての教科の教育教授を擔當するが如き場合に、此の人物的統合が實際に行はるのである。意識的・具案的に統合されるは言ふまでもなく、無意識的・無具案的なる中にも統合の實が行はれてくる。中にも復習練習等の機會に、相互分離せる教材を結合統一し、活きたる知識・堪能となすことが出来る。彼の學級擔任制の理論的一基礎は實にこゝに在ると云つてよい。

序でに兒童の生活を標準として教材を統合せんとする思想、及び作業本位の統合論を略叙するに、前者は兒童の實際生活は、唯だ統一したる具象的經驗があるのみである。隨て未だ彼等には國語は國語、算術は算術と云ふ風に、知識に在ても堪能に在ても、其の形式内容が別れてゐない。故にかゝる生活内容の者に教材を提供するには、科目主義で在てはならぬ、兒童の實際の具象的精神生活を基礎

として、これに合致するやう教材を統合せねばならぬ。と云ふ論が成立つのである。これが所謂兒童生活本位の統合である。それから作業中心の統合とは、近來ケルシエンシュタイナーや米のデュウイー等の唱道する所のものだが、其の要點は作業を以て單に手工の如き一教材とせず、全教科を通じて作業を中心として知識・技能を授け、併せて心力を鍛錬せんとする考である。換言せば勤勞教育主義の目的を達すべく、作業を中心して一切の教材を統合すべしと云ふのである。

以上述べたる統合法の中心統合法・有機的統合法・人格的統合法及び作業中心の統合法は、何れも被教育者側以外を標準とするが故に、これは客觀本位の統合法と稱することが出来るであらうし、反對に兒童の生活を標準とするものは、これを主觀本位の統合法と稱することが出来るやうと思ふ。

最後に、以上述べたる教材統合の原理の是非を論じ、本書の採らんとする方法を述ぶるに、中心統合法は該中心教科は特に重視せられ、隨て其の效果の顯著なるを見るべしと雖も、其の他の教科教材はこれが爲めに從屬的取扱ひ乃至註脚物視せられ、それらの學科なり教材なりに固有の價值が没却され、牽強に失して却て眞の教材統合の精神を破壊する傾きがある。ヘルバルト派の道德・宗教中心(情操科中心)の教材統合が學者教育者の非難を買つたのはこれが爲めである。尤も此の道德中心の統合法は全然誤つたものとは言へない。何となれば普通教育の目的が示す如くに教化の中にて道德的陶冶が

一番重視され、隨て教科目中心にて道德的陶冶に關する教材が最も尊重さるべき性質のものとするならば、少くも諸教科を統合するに當り、其の結果が反道德的のものとならざるやう、注意して教材を統合する必要があるからである。けれども道德的陶冶に別段妨害を興へるので無いならば、かゝる教科教材に對しては、大いに其の固有の價值を發揮するやうに仕向け、強ひてこれを道德主義の下に從屬せしむべきではない。其の他スペンサーの實生活中心説の如きも、同じことである。單に理科の下に總てを從屬せしむべきではない。教科價值には輕重があることなれば、特に重要學科・中心教科を定むるは、悪いことではないが、これが爲めに全然他科の本質までも犠牲に供して、人工的・機械的に似而非統合を企圖すべきではないのである。

此の點より言ふときは、有機的統合法は、極めて妥當のものと言つてよい。其の譯は此の方法は教科教材固有の價值と順序とを認めながら、而も一面其の間に存する自然の聯絡關係を求め、教材の性質に即したる統合をはかるものだからである。故に有機的統合法は、教材の統合法としては、他に比して最も當を得たものと言ふことが出来る。併しながら實際に於ける教材の統合は、單に各教材の論理的關係のみに求めることは出来ない。他に教科教材の價值の輕重と云ふことを考慮の中に入れてねばならぬ。則ち價值高く重きものは主位におき然らざるものは順次其の次に配列すべきである。而

して其の標準は全體としての人生と云ふ見地であらねばならぬ。此の點中心統合法的要素の必要ある所以である。人格的統合法は、教育者の資格に缺くる所なく、小學校以下の低度の教育に於てならば其の有機的なる統合を助くることが尠くない。けれども全く此の主義にのみ依ることは出来ない。中にも中學校以上の教育に於てさうである。蓋し中學校程度以上の教育に在ては、其の教材が高尙至難なるを以て、到底一人の教師の其の任に堪ゆる所では無いからである。けれども其の精神は大いにこれを必要とすると言つて差支ない。否萬能の教師だに在らば、小學校同様これに依るが至當なのである。兒童の生活を標準とする統合は、幼少なる程度の教育には可能である。が程度の高き者には到底不適切なるを免れない。蓋し知識・技能皆進歩するに従て分化するを通則とするからである。作業中心の統合も、作業が幾多の教科を統合し、且つ極めて有効にこれを教授し訓練することは疑ひない。けれども知識の中には作業でない方面がある。其の結果此の作業にのみ拘泥するときは、此の方面を完うし得ないことがある。

余の信ずる所に由れば、教材統合の原理は、教育の目的を措いて外には無い。何となれば教材の統合は教育の目的を完全に果す爲めに必要であり、隨てそれを如何やうに統合すべきかは、一に教育の目的に照して定むるより、外に恰當の途のあるべき筈は無いからである。ヘルバルト派の學者が、道德的教科を中心として教材の統合をはかるべしと言つたのは、實に其の目的とする道德的品性を遺憾なく陶冶せんが爲であつた。又スペンサーが理科中心の統合觀を持したのも、實に其の實利主義的教育目的を實現する爲めであつた。而して余の目的とする、全體としてよりよき人生を創造せんため、換言すれば道德中心の文化的人格を造る點より見れば、價值的には道德的教科を中心とし、論理的には其の本質的關係を造り、有機的なる教材の統合を策し、更に其の實際に際し、必要ある場合は人格的統合の原理に依て、これを補はうとするのである。蓋し價值的に統合し、本質的・論理的に統合することに依てのみ、余の教育目的實現に適する教材の統合が行はれるからである。今日の教育學者中には、此の價值的標準の大切なるに氣付かぬ者が多いが、余はこれを大いに必要とするのである。唯だこれを以てヘルバルト派の中心統合法に見る如くに、機械的・強制的の中心統一觀念とは見ない。此の點を誤解してはならない。而して道德的教科を特に重視するのは、道德生活が文化生活の中心たるべきものだからである。(具體的なる教材統合論は教授論・訓練論下に譲る)。

提供すべき教科教材相互の間に聯絡統合の必要あるは單に學校教育に於てのみではない。それが教育と稱せらるゝものである限り、何種の教育に於ても必要である。家庭教育に於て然り、社會教育に於て然り、軍隊教育・徒弟職人の教育に於て然るのである。隨てこは單に學校教育の問題ではない。

又單に教授論上の問題でもない。蓋し訓練上に在ても教材論が必要であるし、統合論も存するからである。これ本書がこれを一般教育上の問題として論じた所以である。

「教科教材の統合に就て」森岡常藏氏

〔一〕概説 統合法とは諸教科材料相互の結合に關する方法を云ふ。若し此の結合無かりせば、收得したる知識は孰れも孤立するに過ぎず。隨て兒童の思想界は徒らに亂雜紛糾せん。是の如くんば世に立ちて效を擧ぐるのを得んとするも、得ること能はざるべし。知識は徒らに雜多なるを以て貴しとせず、少量のものにても結合して統一する所あらば、なほ大いに優れりとせん。宜なるかな教材統合の緊要稱せらるゝことや。統合法とは畢竟兒童心中に相互關係なき多數の孤立的教材を提供するを避け、全體が結合聯絡して一個の有機的組織をなすやう、教材を結合せんとする方法なり。

〔二〕統合法の種類 結合の法古來唱道せられたる種類多し。心力の凝聚に注目し、或は教材の數を減じ、或は教科中の教材を減ずること由りて、此の目的を達せんとするものあり、これを稱して減縮的統合法と云ふ。又根本的心力の錬磨を主とするこゝとに依りて、此の目的を達せんとするものあり、これを力學的統合法と云ふ。或は論理の形式を重んずる形式的統合法あり、或は感情の表出を貴ぶ弁工的統合法あり。以上は意識界の事物相互の關係より講究するものなれば、これを主觀的統合法と云ひ、第一類となす。教材上に注目して其の輕重を分ち、宗教々授に反せざる範圍に於て、他の教材を採用すべしとする、處政的統合法あり或る一般題目の下に、教科の教材を聯絡して教授せんとする、混雜的統合法あり。以上教授事項相互の關係より講究するものにして、これを客觀的統合法と云ひ、第二類となす。

右二類は何れも唯だ一方面のみを見て定めたるものなれば、精思を缺き獨斷に流れて、未だ人慾を滿たすに足らず。こゝに於てか人々思ひを罩め工夫の功を積み、有力なる統合法を案出するに至れり。別ちて四となす。一は辭書的統合法と云ひ、教材固有の

性質より主副從屬の關係を定めたるものなり。二は繼續的統合法と云ひ、教授上に於ける實際適用の便利より考出したるものなり。三は中心統合法と云ひ、倫理上の觀念を中心に置き、これに依りて諸科の教材を統轄せんとして、明快なる原則を立てたるものなり。四は統轄的統合法と云ひ、中心統合法の短所を修補せんとして起りたるものなり。これは第三の變體と見るを適しとなす。

〔三〕余の意見 余は中心統合法並に統轄的統合法に學びて、修身科を諸科の首位になき、他科の知識は出來得る限り此の科を擁護し、たとひ直接に擁護する程のことなきも、修身科にて授くる知識に背馳せざらんことを要す。辭書的統合法に學びて、諸科相互の系統を正し、相互從屬の關係を定めおき、又初めは包括的に教材を授與し、漸次に枝別するの道を取らんと欲す。次に繼續的統合法に學びて、時々主要題目を交換することに依りて、無理に陥らざる教材上の統一を保ち、又統轄的統合法の一面の眞理を認め、郷土を以て諸教科の材料を包括する最も大切なる界線となさんと欲す。(改訂教育大辭書)



## 第四章 教育方便論

## 第一節 教育の方便とは何ぞや

凡そ如何なる仕事でも、それが仕事である限り、一定の目的とそれが實現策たる方案とを必要とせぬものはない。而して方案は目的實現の方途を講じたものであれば、廣い意味に於てこれを方法と呼ぶことが出来る。然るに此の方法には、一定の主義と材料と狭義の方便、即ち手段とを要する。教育の方法も、主義と材料と此の手段とを要することは言ふまでもない。本章は教育方法上の主義論、教材論に次ぐ狭義の方便論即ち教育手段論である。方便なる語は通常手段なる語と相熟して、手段方便と呼ばれてをる。共に目的實現の手段(てだ)のことである。

今いさゝか教育の方便に關する史的考察を試みるに、東洋に於ても西洋に於ても、其の最も主要のもの代表的のものとせられたるものが二つある。一は教へ授けに訴へる仕方、一は生活を生かせることに訴へる仕方である。教授に依るとは、知識や技能の類を授けることである。未だ教育が分業の形をとらざりし古代以前に於ては、特に教育の任に當る専門の教師と云ふものはなく、家族の年

長者・部族の長老等が、其の社會の文化なり生活なりを、言語に依て子弟に授けた。其の後文字の發見あるに及びて、言語・文字の兩者に依て授け與へた。授くるには、注入法に依り多く讀記誦誦させた。兎に角、授與する所の方法の行はれたことは事實である。教育には授與と云ふ手段にのみ由り得ざる部分がある。それは生活其のものである。隨てこゝに於てか體驗に訴ふる方法が行はれた。實地に生活を生活せしむることに依て内部的に其の意味を掴へさせやうとする仕方である。例へば風俗や習慣や道德を實行させて、其の本義を體得せしむる類である。

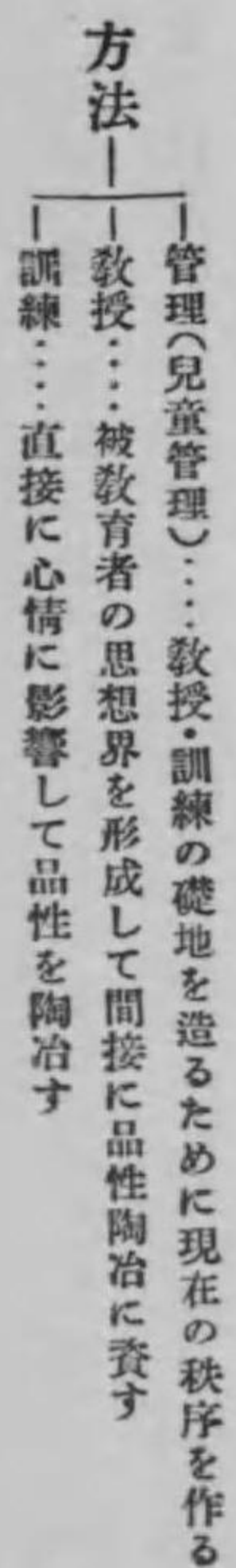
此の二つの方法は人性の自然に基づくもの故、其の後教育の進化するに従つて益々進歩發達し、遂ひに今日の教授・訓練となるに至つた。次に軌近に至り、身體的方面の教育のために、養護と稱する方便が唱へ出され、かくて教授・訓練・養護の三方便説が成立することとなつたのである。此の方便説とは別に知育・德育・體育の三方便説が現れた。知育は知識の教育で、德育は徳性の教育、體育は身體の教育である。スペンサーの方便は其の代表的のものである。然るに近年に至り、これに美育と稱する方便や技育と唱ふる方便を附加する學者も出て來た。美育とは審美的方面の教育であり、技育とは技能の教育のことである。

第二節 諸家の方便論及其批判

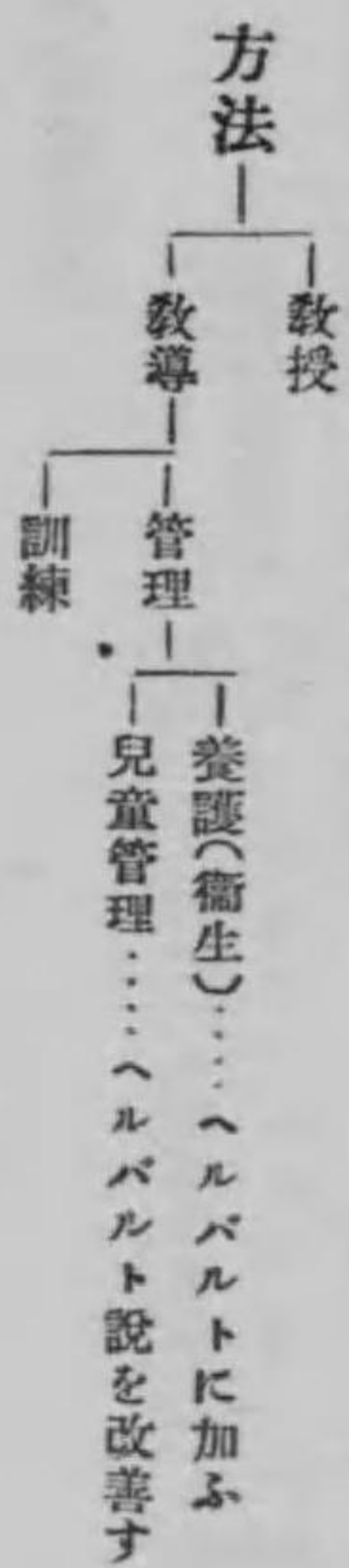
教育の手段方便は、如何に定むるを以て最も妥當とするかは、今日尙ほ學者・教育者の間に意見の一致を見ざる所である。隨て或る者は教授・訓練・養護説を採り、或る者は知育・德育・體育説を採り、或る者は知育・德育・體育・美育・技育説を採り、或る者は體育・知育・情育・意育説を採る。さうかと思ふと或る一部の學者間には教授・訓練・美育・體育と稱する二種の分類の混合説を採る者がある。又ベルゲマンの如きは、養護・練習・教授・遊戯・訓練と云ふやうな手段を採つてをるし、獨逸國ザクセン、ヘッセン、ザクセン・マイニンゲンの小學校令には教授練習及び訓練の二者を方便として規定してをる。我が國の森岡常藏氏は教授及び訓練を以て其の最も妥當なる手段と斷定した。ヘルバルトは管理教授訓練説を主張した。即ち諸家の方便論は次の如くである。

〔諸學者の教育方便論〕

〔一〕ヘルバルト



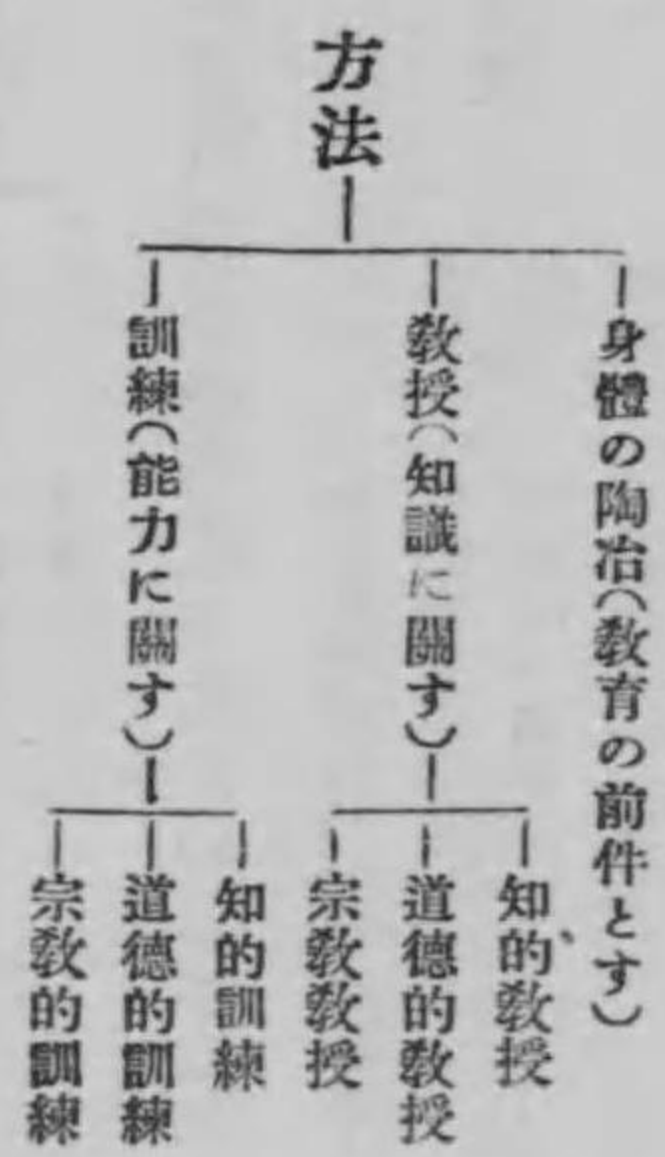
〔二〕ライン



〔三〕トイシエル



〔四〕ローリー



〔五〕スペンサー(英佛派の教育學者は多く此の分類を採る)

方法— 知育…知識・技能の教育  
 德育…徳性の教育  
 體育…身體の教育

〔六〕吉田熊次氏(野田義夫氏も同じ)

方法— 教授…被教育者の知識技能の陶冶  
 訓育…被教育者の徳性の陶冶  
 美育…趣味心の陶冶  
 體育…身體的方面の陶冶

〔六〕熊谷五郎氏(ベルゲマンより來れるもの)

方法— 養護…身體及び精神を不具にならぬやう順當に發達させること  
 練習…運動機官感官智力の正當なる使用と行儀の練習  
 教授…智識的生活のための方便  
 遊戯…主我的動向的生活のための方便  
 訓練…種族の利益及び利他的動向のための方便

〔七〕小西重直氏

方法— 養護及鍛鍊— 養護…生理衛生の原則に依る— 健康保持  
 鍛鍊…精神的方法に依る— 體力増進  
 機能發揮  
 教授…知識・技能の陶冶  
 訓練…直接に道德的意志を鍛鍊する

〔八〕中島半次郎氏

方法— 養護…身體の保護・鍛鍊  
 教授…理性を開き技能を練ること  
 訓練…直接に情意に作用して道德的品性を練成す

〔九〕乙竹岩造氏

方法— 養護…身體の成長發達を助成し健康を増進し各部の機能を完全にす  
 教授…理會に訴へて知能を啓培す  
 訓練…實行を導きて直接に情意を陶冶し品性を形成す

〔一〇〕森岡常藏氏

方法— 教授…理解に訴へて教育の目的を達す  
 訓練…實行に訴へて教育の目的を達す

通じてこれを觀察するに、獨逸の教育學界には作用の本質を標準とする教授とか訓練とか云ふ風の方法が行はれ、英佛には知育・德育・體育と云ふ風の陶冶の目的を標準とする方法が行はれ、我が國には此の兩種の思想が入り、ヘルバルト派學說の輸入以前は英佛風、以後は獨逸風の方法論が勢力を占めたやうである。但し今日の所を見れば獨逸の説が大部を占め、他に稀れに英佛風の説が残存してゐる様子である。文部省に於ける師範學校の教育學の要項は養護・教授・訓練の三分法で、東京帝國大學

派の考へ方は折衷的である。

自家の方便論を示すに當り、先づ前述諸家の方便説を批評するに、英佛風の知育・德育・體育、又は美育・技育等とする方便説や、知育・情育・意育・體育等とする説は、余は採らない。其の理由は此の種の方便分類は、實は教育活動即ち陶冶の目的の細分に外ならないもので、教育の方便を示すものとは思はれないからである。換言せば教育目的の方面を文化的標準に依り、又は心理的標準に依り詳細に記述したものに外ならぬのである。而して當面の問題は、實はこれ以後に在るのである。則ち知育は如何なる方便に依り達すべきか、德育は如何にして達すべきか、體育の方便は如何等これである。此の問題に答ふることを、實に教育方便論の任務である。故に三育論や五育論の如きは、方便論としては何等の價値なきものと言はねばならない。隨て此の説と教授・訓練論とを没批判的に併用したる吉田熊次博士や野田義夫氏等の所説も、方便論としては誠に不合理的な、如何はしきものなることは多く論ずるまでもあるまい。

右に比ぶるときは、獨逸風の説たる教授・訓練説は、教育の方便論としては、其の本質に即せるもので、合理的基礎のあるものと云つて差支ない。殊にヘルバルト派のライン氏の説や、ローリー氏の説は、大いに傾聴に價するものと思ふ。其の理由は彼等は作用の本質に立脚して、教授を以て思想的方面より教育目的の實現をはかり、訓練を以て實行的方面より教育目的に迫るものと解したからである併しながらヘルバルト派は、主知的立脚地に立ち、又品性陶冶を以て唯一の目的としたるが爲めに、折角のよき考へ方も其の結果はだいなしなものとなつた。遺憾なことである。序でながらヘルバルトの方便論には、身體的方面の顧慮がない。又管理と稱する如き贅物を附加してをる。管理は教授や訓練と同列に並ぶべき性質のものではない。訓練の一部たるべきものである。此の點ラインの方便説はヘルバルトに數歩を進めてをる。けれども此の教授・訓練論を、トインセルの如くに、我が吉田熊次博士等の如くに、教授は知識技能の陶冶、訓練は徳性の陶冶と云ふ風に解しては誤りである。なぜならば教授は單に知能の陶冶ばかりに關せず、徳性の涵養にも審美心の養成にも、身體的陶冶にも、關係することは多言を要せぬことであり、訓練が單に道徳的品性の陶冶に止らず、知的形成にも美的形成にも、身體的形成にも關係することが、極めて明かなことだからである。

教授・訓練の方便に附加するに、養護なる一方便を以てし、教授・訓練・養護とする考へ方も、合理的とは言へない。此の説は文部省を始め我が國教育學者の大部分の採用する所であるが、余はこれに賛成を表することは出来ぬ。其の譯は森岡常藏も言ふ如く、此の養護なる方便は實は全く蛇足に外ならないからである。學者曰く養護とは身體の保護・鍛鍊をはかることだと、けれどもかゝる一方便を

おかげとも、教授と訓練とで立派に其の目的を達することが出来るのである。否、カテゴリーを異にする養護てふ如き方便は、教授・訓練説の中に入るべき餘地が無いのである。故に學者にして教授・訓練の二方便を採り、教授―知育、訓練―徳育の主義を採らざる限り、養護なる方便は速かに棄つべきものである。これに反して養護を認めんとすれば、森岡常藏氏の解する如き意味の教授・訓練説は、これを採ることは出来ない。教授―知育、訓練―徳育の説を採るべきである。而も此の教授―知育、訓練―徳育、養護―體育説は、前に述べたやうに非實際的で最も不合理のものである。要するに余等の正論視する教授・訓練説から見れば、養護は無用有害なものである。

### 第三節 本書の採らんとする教育方便

合理的にして且つ實際の事實に合する教育方便はそも如何なるものであるべきか。余の信ずる限りに於ては、それは作用の本質に立脚する所の方、便以外には無い。而してそれは實に(一)教授と(二)訓練の二方便に外ならぬ。此の説は外國に於ては遠くはヘルバルトに發し、ロロリー氏の方便論に於て其の最も顯著なる發達を遂げ、我が森岡常藏氏に至つて殆ど其の頂點に達したと見るべき思想である。而して不肖余も亦、實に此の思想を繼承し、其の上に立脚して自説を立てんとする者である。さて便

宜上森岡常藏氏の教育方便論を叙述し批判することより始むるに、氏に由れば教育の方便は教授と訓練とより外に何もない。而して教授とは被教育者の理會に訴へて教育の目的を達せんとする方法、訓練とは實踐に訴へて教育の目的を達せんとする方法である。隨て途行きは異なるが其の到着點は同じな譯である。それ故教授の内容は、知識技能の陶冶は無論のこと、美的陶冶にも道德的陶冶・身體的陶冶にも關係し、訓練は道德的訓練は無論のこと、美的訓練・知的訓練・身體的訓練をも其の内容とすると云ふのである。

此の森岡常藏氏の教育方便説は、大體に於てまことに巧妙で、又作用の本質に即した恰當な説であると云つて宜かうと思ふ。併しながら更に精思すると、多少其の主張する所と事實との間に一致せざる所が無いでもない。換言せばまだ不十分な箇所がある。それはどの點であるかと云ふに、教育の世界には森岡氏の意味する如き教授・訓練の世界以外に其の何れの方便を以てしても、解決し得ざる一種特別の世界の存するものがあるからである。例へば道德的感化と稱するものや、宗教的感化と稱するものや、美的感化と稱するものや、知的直覺(眞理の悟得)の如きは、森岡氏の言ふ理解的手段即ち教授の中に入るものでもなく、又實踐的手段即ち訓練の中に入るものでも無く、全く其の外の世界に屬するものである。隨て前記の方便以外に、別箇の方便を設けねばならぬことは、言ふまでもないの

である。

余の靜かに考ふる所に由れば、感化は所謂普通意味する如き、理解に依るものではない。例へば道徳家と一所に在ることに依て、己れ亦不知不識の間に道徳化するのには、理解から來たのではない、又實踐躬行した結果でもない。一種の感得である。それから禪に於ける以心傳心と云ふやうなことは、勿論理解以上のことである。一般に直覺は超理解的のものである。美的感化・宗教的感化皆其の部類であらう。して見ると森岡氏の説はこれらを包攝し得ぬこととなつて、何とか改善を試みねばならぬこととなる、而して其の途は二つしかない。一は教授・訓練の意義の解釋を何とか變更することに依て上述の弱點を免れ、一は教授・訓練以外に今一つの新方便を案出して、非難を脱れることである。

翻て惟ふに、上述の弱點は、余の信ずる限りに於ては、新方便を特設することに依て脱れ得るは勿論、教授・訓練の意義を變更することに依ても、これを免れ得るやうに思はれる。余は大正九年六月一日發行の雜誌「小學校」誌上に於ては、森岡氏の教便論は當然一新方便を必要とするもので、それは感得に訴ふるの方便、言はゞ感化とも稱すべきものだと言つてあつたが、其の後の思想の展開に由れば、これは必しも新方便を特設せずとも、其の意義を變更すれば可いことを知つた。然らばそれほどんな解釋かと云ふに、「教授とは認識に立脚し理會悟得せしむることに依て教育の目的を達せんとする方法」

「訓練とは實踐に立脚し生活を生かせしむることに依て教育の目的を達せんとする方法」と云ふ風に教授・訓練を解釋することである。其の理由は教授の解釋を森岡氏や乙竹氏等の如くに、理解に訴へてとすると語弊があるが、認識と云ふ語を以てこれに替へるときは、其の弊が失くなる。何となれば理會と云へば單に、説明に依る狹義の悟性的・理性的認識以外に意味はないが、認識となれば其の意味が廣く深くなり、所謂理解の外に直覺や悟得と云ふやうなものまでも總て其の中に包含せしめ得るからである。又訓練に關して言へば、訓練を解して森岡氏や乙竹氏のやうに單に實行に訴へてとやると同じく語弊があるが、これを「生活を生かせしめる」と云ふ風に解釋すれば、前掲の非難を蒙ることなく、而も其の意を十分に盡し得るの便利があるからである。則ち道徳的感化や美的感化の如きは、該生活を生活せしむることに依て、これを體認體得することが出来るし、眞理の直覺の如き、悟得の如きは、普通の理解力に訴へて足らぬ部分は、示唆に訴へてこれを悟得せしむることが出来るのである。何れにしても前のやうに定義すれば余が森岡氏の定義に對して加へたやうの非難は十分にこれを免れることが出来ると思ふのである。

次に少しく上掲の余が教授・訓練説と他の人々の説、則ち三育説乃至五育説、知育・情育・意育・體育説、養護・教授・訓練説等を比較するに、知育・德育・體育説や知育・德育・美育・技育・體育説は、余が

教授・訓練の目的の方面を示したものとなる。換言すれば余が教授や訓練は、其の何れも此の三育・五育に關係せざるは無いのである。教授は單に知育でもなければ、訓練は單に德育や美育のみには止らぬのである。教授も訓練も共に其の總てに關係するのである。又知育・情育・意育・體育は余が教授・訓練の對象に外ならない。則ち余が教授・訓練は全體としての人格の陶冶を對象とするものであれば、教授も訓練も共に知情意身體の育成に與らぬはないのである。

養護・教授・訓練説は、小西重直博士・中島半次郎氏の所説に徴せば明かを通り、表面は余等の説に似通つてをるが、其の實は大分違ふ所がある。其の譯は余等の説は徹頭徹尾作用の本質に立脚せんことを目的としてをるのに對し、此の説は其の根柢に於て知育のための教授、德育のための訓練、體育のための養護と云ふ考を、脱しきらずにをるからである。さうであればこそ養護と稱する方便を存せねばならぬのである。然るに余の考は、此の養護と云ふものは毫頭必要が無い。蓋し作用の本質に準據して教育の方便を分類すると、認識的方面から教育目的の實現に迫るか、生活せしむるの方面から教育の目的に迫るか、此の二つの方法以外に第三の途の存するを許さぬからである。尤も森岡氏の如くに教授訓練の意義を限定すれば、余が前に批評したやうに第三の方便の特存さるべき餘地がある。けれども余の如くに定義すれば、其の必要はないのである。故に余は養護はこれを認めぬ。

最後にかう云ふ考があるが、それに就て一寸一言して置きたい。それは「教授とは教科目を教へ授けることに依て教育の目的を達する方法」、「訓練とは一定の教科目なくして實踐を規定することに依て教育の目的を達する方法」である。此の考は一見成程と思はせる所があるが、よく考へて見ると事實に合致せぬ所がある。其の譯は、論者は教科目の有無と云ふことに大變自説の論據を据えてをるやうだが、其の實際は教科目など無くとも教授が行はれてをるからである。例へば彼の郊外教授と稱するものや、實地見學と云ふ類のものは、果して嚴密なる意味に於て教科目の教授と云ひ得るか、余はこれを一定の教科目の教授とは認むることは出来ない。例となれば兒童を郊外に引卒して、或は理科的方面の事實に就て教授したり、地理的方面の觀察をさせたり、工場や寺院や博物館を見學させたり、することは、教科目の教授とは云へないからである。而もこれは事實から云へば、一種の教授ではあるまいか。次に訓練に就いて云へば、訓練は一見した所では何等教科教材なくて、漫然と行はれてるやうに見える。けれどもよく考へて見ると、訓練にも教材(材料・標準)がないのではない。道徳的訓練には德育のための材料があり、美的訓練には美的訓練の材料があり、知的訓練には知的訓練の材料があり、身體的訓練には身體的訓練の材料があるのである。訓練細目に規定する所のものがこれである。然りとせば此の教材は教科と云ふことは出来ないであらうか。況や修身科の如き、生理衛

生學の如き、間接には訓練の教科となつてをるに於てをやである。

本書に於て採らんとする方便、則ち教授・訓練の意義の詳細に關しては、まだ々々明かにせねばならぬことがある。併しながらそれは寧ろ後章教授論・訓練論下に於て、研究するを至當と信ずるを以て、こゝにはこれを論ぜぬこととする。唯だ本章に於ては、教育の方便としては、如何なる方便説よりも教授・訓練説の方が合理的で、又實際にも合致することを、大體知つて貰へはそれでよいのである。委細は論の進むに伴れて自ら判然する。

陶冶の標的を文化的人格の養成とすれば、陶冶の方面は分ちて四方面となる、知的方面・情的方面・意的方面・身體的方面これである。而してそこに知育・情育・意育・體育が成立ち、更に此の四育を完うする手段として教授と訓練とが採用さる。而して教授と訓練との異なる所は其の下の註釋の如くである。



## 第五章 教授論

### 第一節 教授の概念及教授論上の問題

教育の方便に對する余の態度は、教授と訓練との二方便説に在ることは前章に述べた。隨て本章に於ては其の教授なる方便の如何なるものであるかを、詳細に論述する必要がある。先づ前章の論議の續きとして教授の意義・概念の闡明より始むるに、教授なる語は英語の Teaching、獨逸語の Unterricht、佛蘭西語の Enseignement、に相當するもので、「教へ授くること」を意味するものである。東洋語中これに當る語を探すならば、それは指南と云ふ語であらう。今日教授の意味を限定して、知識技能の授與となすは、字義から來たものである。けれども吾人は此の知識・技能の授與、乃至知能陶冶の手段となすの説はこれを探らぬと言つた。而して其の最も恰當なる解釋は、「認識に立脚し理會又は悟得せしむることに依て教育の目的を達せんとする方法」であると斷じた。これが教授一般の意義である。併しながら斯く言つただけでは、未だ教授概念の内容が少しも明かにならぬ。隨て次には此の方面を闡明せねばならぬ。



さて教授は認識の側から教育の目的を達する作用である。故に教授の内容は、教材を授けて知識・技能の陶冶をはかる以外に、徳性の涵養をはかり、審美心(趣味性)を養成し、宗教心(信仰)をも陶冶する。則ちこれを教授と稱するもの、實際に徴するに、知的教材の教授に依て知識が開發され、技能的教材に依て技能が陶冶される。又情操的教材を教授することに依て、道德的情操や審美的情操や宗教的情操が陶冶される。而して其の結果はどうかと云ふと、知的方面より情意的方面に影響して、これに間接的ながらも品性形成に影響するのである。故に教授は單に知能の教育とのみ云ふことは出来ないのである。徳性の涵養にも審美心の養成にも宗教心の陶冶にも與るのである。否單に精神的方面ばかりではない。體操や遊戯の教授、乃至修身・生理・衛生科の教授等に依て、身體的方面も陶冶されるのである。故に教授は全人格を陶冶するものだと言つても少しも不合理な所はない。たゞ其の仕方が認識の側に立脚して、理會悟得の方法に依て其の目的に迫る所が訓練とは異なるまで、ある。隨て教授論下に論究すべき主題は、從來の教育學書の如くに、單に知育技育の論にのみ止てはならない。道德的陶冶・審美的陶冶・宗教的陶冶・身體的陶冶に就ても考察せねばならない。但し教授の形式は、何れも教材を提供し、理會悟得の途に依るものなれば、其の順序(教段・教式)は大體に於て同一であるべきである。教授の概念論に附隨せしめてこゝに一通り記さねばならぬものがある。それは教育的教授

非教育的教授と呼ばれるものものに就てである。然らば其の意味する所如何と云ふに、此の區別は誰も知る如くヘルバルト派が始めて唱へ出したものであるが、其の意味する所は、教育的教授(訓育的教授とも云ふ)とは直接に教育の目的(則ち道德的品性の陶冶)を達する上に役立つ所の教授の謂である。換言せば訓育的結果を生ずる教授が教育的教授である。訓育的結果とは、道德的品性の陶冶である。而して非教育的教授(非訓育的教授とも云ふ)とは、此の訓育的結果を齎らざる所の教授である。直接道德的品性の陶冶に資せざる教授である。例へば修身や歴史に於て、人物や事件の教授をしたとせよ、其の結果が興味を喚起し、道德的意志陶冶に影響せば、これを教育的教授と呼ぶのである。これに反して單に自然科学上の知識や技能の類を、品性陶冶と直接に關係せしむることなく、それ自身の授與を目的として専門的に教授するが如きは、これを非教育的教授と云ふのである。何とならば此の種の教授は直接に其の目的たる道德的品性の陶冶に資する所が無いからである。ヘルバルト派の意味する如き、訓育的結果を生ぜざるものだからである。而してヘルバルト派に由れば、かゝる性質の(非教育的教授)教授は、眞正の教授ではないと云ふのである。少くも普通教育に於ける教授はさやうな意味のものではないと言ふのである。

ヘルバルト派の此の考は、二つの理由から來てをる。一は極端なる道德中心の思想、二は主知主義

的心理思想である。則ちヘルバルト派の教育目的は道德的品性の陶冶である。而も教授は此の目的實現のために存するものである。隨て此の目的實現に直接に關係のない教授は、教育的教授とは云はれない。とかう云ふ論理を構成するのである。次に心理的方面の理由と云ふのは、意識の本體は表象(觀念)で(隨て知的なもの)、感情も意志も此の表象の活動から生ずるものである。隨て知を陶冶すれば容易に、必然に情意的方面も陶冶されると云ふ考である。此の考へを他の方面から繙案すれば、知識の教授(思想界の形成)は必然に品性の陶冶にまで及ぶ。と云ふ考へとなる。此の二つがヘルバルト派教育的教授—非教育的教授説の依て來る原因である。

少しくヘルバルト派の此の説の可否を検するに、教授をして品性陶冶に關係交渉あらしむべく營めと云ふ考は、至極道理のあることと思ふ。何となれば普通教育に於ては道德を最も重視する必要があるからである。又知的陶冶が意志陶冶、品性形成に自ら間接に關係があると云ふ考も決して誤りではない。現にナートルプの如きは、常に教育的教授ならざる可らずとするヘルバルト派の説に反對しながら、而も一面に於ては知的陶冶の意志陶冶に關係のあることを認めてをる。而して現代の心理學の教ふる所に照しても此の説は妥當である。けれどもそれが爲めに、教授は常に訓育的たるべく、然らざるは眞の教授でない。などと云ふことは出來ない。何となれば教授なる方便の意義は、「教へ授けるこ

と」、「知識技能を授與すること」、「理會悟得に依て教育の目的を達する手段」等の定義に照すも明かな通り、其の教授の教授たる所は、要するに「授ける」とか「理會悟得せしめる」とか云ふ作用の形式に在りて、必しも品性陶冶だとか知育だとか云ふ目的の内容に關係を有つものではないからである。關係があるとするれば目的内容の全體に關係するのである。隨て何れの點より云ふも、ヘルバルト派の考ふる如くに道德的品性の陶冶に關係ないものは教授でないとは云はれない。理會悟得に訴ふる所の方法は、總て教授と稱して宜いのである。算術の教授も、體操の教授も、圖畫の教授も、修身や宗教の教授同様、ひとしく教授と呼んで差支ないのである。中心統合法の見解の下に、教授をかやうに二つに分けたのは、中心統合法の誤れるが如くに誤つた考である。否過ぎた考である。それから知的陶冶が容易に直接に必然に意志陶冶に關係を有つと云ふ考も、其の後の心理學から見れば誤りである。殊にヴント等の主意的心理學等より見れば、全く正反對とならざるを得ぬ。其の理由は、意志はヘルバルト派が考へたやうに、知識から派生するものでないと云ふ論になつたからである。例へばベルゲマンの如きは、新心理學の見地からヘルバルト派の説に反對して、「意志と知識の發生する根源とは決して同一でない。ヘルバルトの考ふる如く、意志は知識より生ずるものでは無くて、それ自身の發生の根源を有するものである。隨て意志陶冶を中心とする道德的品性の完成のために、特に教育的教授の設

けられねばならぬ理由はない。寧ろ教授は知識の發達を主とすべく、品性は訓育に依てこれを選すべきである」と。(ベルゲマンが知と意とを無關係としたのは誤りだが、ヘルバルトの主知説に反對した所は眞理である。)言つてを。其の他主意的心理學の立脚地より云ふならば、意志こそ意識の根本的方面で、知識は其の上に立てのみ始めて可能を發揮することが出来る。と云ふことになるのである。ナトルプの主意主義の陶冶説の如き、それである。

これを要するに教育的教授、非教育的教授の説は、知識の獨立價値を認めざるか、或は大いにこれを輕視するより來れるもの、又教授本來の意義を正視せざるより來れるもので、精神にはよい所が無いでもないが、議論としては到底吾人の採ること能はざる所のものである。

教授の概念を更に明にするには教授と學習、教授と陶冶等の關係に就て、これも一通り闡明してゝ必要がある。けれども此の兩者に關しては、後節に詳細に論ずる所あるを以て、こゝには重複を避けて説述を省略することとする。唯だ教授概念の闡明に因みて、やがて節を逐ふて如何なる事項が研究主題となるか、それを記しておく必要があると思はれるから、以下簡単に教授論上の問題を指摘しておくこととしやう思ふ。

教授論上如何なる事項が研究の對象となるかと云ふに、第一には「何のために教授するか」の問題、

則ち教授の目的を論定せねばならぬ。第二には如何なる原理に依るを可とするかの研究、則ち教授の主義原則を論ぜねばならぬ。第三には教授の材料たる教科論及び教授細目・日課案等に就て論ぜねばならぬ。第四には學習論を試みねばならぬ。第五には陶冶論(實質的・形式的)をせねばならぬ。以上の論が濟んだならば、今度は教授(學習)の順序、様式等を論ずる必要がある。而して最後に實際教授上の注意を述べて、これを終ふるを至當とする。本章亦此の順序に依る。

## 第二節 教授の目的

何がために教授を必要とするか。此の間に答へて「教育の目的を達するために」と云ふ點は總ての學者・教育者を通じて異論の無い所である。けれどもこれを更に詳密に檢するときは、其の何を指すかの具體的意見に至つては、必しも諸家相一致しない。則ち次に示す如くである。

### 「教授の目的に關する諸家の見解」

〔一〕バゼドウ 教授は兒童の蒙を啓き、理性を開發し、これを鋭敏ならしめ、以て偏見・迷信等を除くを主眼とする。

〔二〕カント 教授は主として高等の能力を啓發するを目的とする。高等の能力とは悟性・判斷性・理性等である。下等なる能力(感覺・記憶・想像)は高等なる知力にまでの基礎としてこれを陶冶する必要がある。

〔三〕ヘルバルト 教授は教育の目的たる道德的品性を陶冶するために、児童の思想を形式するを目的とする。而して其の要は興味を喚起するに在る。

〔四〕大瀬甚太郎氏 教授は教育の目的及び被教育者の程度の上より見て、適切なる事柄につき知力を養ふを以て直接の目的とする。而も單にこれを知らしむるを以て満足せず、進みて自ら尙ほ多く知らんと欲し、精密なる注意を以て能く勉むる意氣及び知る所に従ひ働かんとする實地的傾向をも發するに至らしめなければならぬ。(新撰教育學)

〔五〕吉田熊次氏 吾々の立場から言へば、教授は教育の一分技であつて、教育の目的を達する一つの手段に過ぎぬ。教育にはこれ以外に幾多の手段がある。其の中で教授は人間の知的開發を司るものである。(系統的教育學)

〔六〕小西重直氏 教授は教育の目的を貫徹する一の方法であるから、教授の目的は教育の目的と矛盾してはならぬ。教授の目的は何かと云ふに、第一は被教育者に觀念知識を與ふることである。第二は此の知識を實際の場合に應用して、容易に且つ正確に動作又は行爲として發表し得る所の習慣(堪能)を造つてやらねばならぬ。但しそれだけでは足らぬ、更に第三の目的がある。それは被教育者自らをして知識を磨き、實行に發表せしめ得る、向上的努力を起すやう企圖することである。(學校教育)

〔七〕野田義夫氏 教授の終局の目的は個人の生存を安全にし、其の發展に依て社會の進歩を圖るに在る。其の直接の目的は此の終局の目的を達する手段に外ならない。故に教授の目的は一言にしてこれを掩へば、活きた知識・技能を授くるに在りと言ふことが出来る。吾人は活きた、と言ふ語の中に、心力鍛練の意義を包含せしむるのである。(教育學概論)

〔八〕下田次郎氏 教授は被教育者に、個人としての實際生活、及び國家的生活を有効に督むに足る知識・技能を與へ、同時に心意の多方的陶冶を施し、又品性の完成に資するを以て目的とする。(教育學)

〔九〕乙竹岩造氏 教授とは教へ授けることである。其の任務とする所は主として子弟の理解を導きて教科を授くることである。されば、小學校令第一條に「生活に必須なる知識技能を授く」と。けれども教育の目的とする所は人格の陶冶育成に在れば單に知

能の啓發のみに由て達せらるべきではない。更に進みて情意の涵養をはからねばならぬ。(中略)、教授は實質的陶冶と形式的陶冶とを調節して、子弟の學習を完うせしめ、彼等をして自ら進んで知識技能の増進を努めて已まざるの基礎と、習慣とを得しむるのである。教授の究竟目的はこゝに在る。(教育學)

〔一〇〕中島半次郎氏 教授の目的は教育の目的から抽出して來なければならぬ。自己を實現し國家社會の治善を進むるために活動するには、其の合理的生物としての理性を開き技能を練り且つこれを活用する如く無ければならぬ。人は合理的生物として理性と良心、又これを實行する意志を有て、生れて來た以上、其の理性を開き其の良心を練り、其の實行力を強むるは、積極自己を實現し社會の治善のために働く所以である。教授は此の力を主として知能を練る方面より發達せんとするものである。故に教授の目的は下の如くなる。第一には其の合理的生物としての知能を練り、これを十分に實現し得る如く其の品性を形成し人格を完成せしむること。第二には其の知能を發揮することに依て、自己を實現し社會の治善を進むるために働かしめんとすること。(早大講義、教育學)

此の諸家の説を分類するときは、教授は知能を啓くが目的だと云ふのと、直接には知識・技能の陶冶が目的だが間接には他の方面をも陶ると云ふのと、やつぱり道德的品性の陶冶が目的だが其の直接目的は興味の喚起であると云ふのと、三類に分れるやうである。則ち第一の説は我が吉田熊次博士、第二の説をなすは大瀬甚太郎博士・下田次郎氏・中島半次郎氏等で、第三の説をなすはヘルバルト派の學徒である。他に森岡常藏氏や乙竹岩造氏の説があるが、これは余の説を述べるときに併せ論ずる。先づ前記三種の説を批評するに、教授の目的は知の開發だと云ふのは、其の人の論としては固より筋