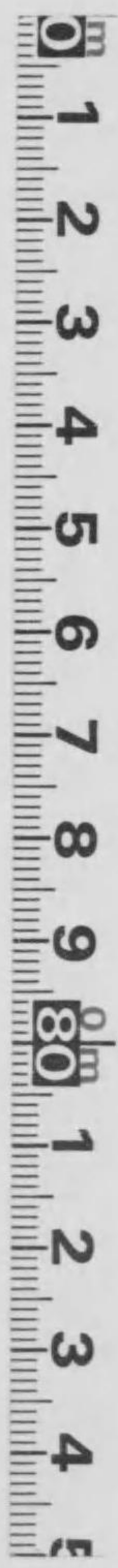


252

224



始



261

252-224

252-224

文學士野田義夫著

# 教育學概論

東京株式會社同文館藏版

大正  
4. 1. 18  
內交

序言

一、本書は初學者に穩健明確なる現代教育學の概念を與ふるを目的とす。故に所論は簡易直截を旨とし、枝葉煩瑣の攻究を避け、著者の信ずる所によりて全篇趣旨の一貫を圖りたり。

一、現今東西の學界に現はれたる教育學上の著書は汗牛充棟も嘗ならず。従つて其主義の如きも多岐亡羊の感なしとせずと雖も、結局歸着する所は社會國家の進歩發展に資するにありとは著者の深く確信する所なり。故に著者は最も有效なる教育は現實社會に適切

なるべしとの見地より、社會有用主義を執りて廣く古今東西に於ける教育學上各方面の研究を攝取包容し之を統一調和せんと試みたり。

一、教育學の社會的價値は實際教育を改善裨益する所にありとは、著者の深く確信する所なり。本書は世界の趨勢に鑑み教育の趨向に基き特に本邦國民教育に適切ならんことを努め、時々理論的教育學の範圍を逸出して、初等中等男女の教育を通じて實際問題に論及せる所あるは是が爲なり。

一、本書は初學者の爲めに趣旨の簡易直截を主としたるが爲に他人の學說の評論に充分の力を用ふる能はず

各章節につき恣に學術的の論證を盡す餘地なく、稍獨斷直說の傾向あるは著者の遺憾とする所。特に本書に概論の名を附したるは之が爲なり。

一、教育史梗概殊に最近教育史を編入したるは、本書一冊にて教育學一般の理會を完からしめんと欲したるに由るなり。

一、本文の外に六號活字の註脚を加へたるは説明、議論、評論、史的事實、参考書等種々ありと雖も、又同時に讀者をして一層深く理論的研究の途に進む端緒たらしめんことを期せり。

一、口語體全盛の今日に於て特に文語體を用ひたるは、出

來得る限り頁數を少くし内容を充實せしめんとの微意に外ならず。

一、本書稿成りて全篇を通覽すれば各部材料の配置、叙述の精疎大に不整頓なるは著者の痛く自覺する所なり。殊に卷末に於て然るを見る。他日面目體裁を新にして再び江湖に見ゆる日あらんことを期す。

一、著者は本書を草するに方り内外諸學者諸先輩の著書を參考引用し之に負ふ所多し。茲に之を明記して深く感謝の意を表す。

大正三年十二月

野田義夫識

# 教育學概論

## 目次

第一編 總論	一七八
第一章 教育の意義	一
第一節 教育の任務	一
第二節 教育の要素及範圍	七
一、教育の要素——二、教育者と被教育者——三、教育の目的——	
四、教育的動作——五、教育に似て非なるもの——教育の範圍、	
第三節 教育の字義	一七
一、漢字の字義——二、譯語の原義——三、慣用の意義	
第四節 教育の定義	二〇

第二章 教育の必要……………二五

第一節 個人より見たる教育の必要……………二五

一、獨立生活上——二、社會生活上——三、自己發展上

第二節 社會より見たる教育の必要……………二九

一、文明的社會生活の存続上——二、社會の進歩上

第三節 國家より見たる教育の必要……………三一

一、國家の獨立發展上——二、國家の盛衰と國民教育

第三章 教育の可能并効果及限界……………三六

第一節 教育の可能及効果……………三六

一、事實の證明——二、異說

第二節 教育の限界……………三九

一、內的原因——(甲)生理的及心理的法則——(乙)年齡——(丙)男女の性別——(丁)遺傳及天稟の素質——(戊)身心の状態——二、外的

原因——(甲)天然の環境——(乙)家庭——(丙)教育制度及機關——(丁)社會——(戊)國家

第四章 教育の進化……………六五

第一節 天産拾食時代……………六六

第二節 狩獵時代……………六七

第三節 游牧時代……………七二

第四節 農業時代……………七五

一、階級教育の起源——二、文字の發明及學校教育の起源

第五節 商工業時代即都會生活時代……………八六

第五章 現代教育の機關……………九二

第一節 家庭教育……………九四

一、家庭教育の任務及價值——二、家庭教育と父母の教育——三、家庭教育と學校教育との得失

第二節 學校教育……………一〇一

- 一、通學制度と寄宿制度——二、國民義務教育——三、學校教育の程度——四、徒弟教育——五、特殊教育——六、師範教育——七、學校系統及教育行政機關

第三節 社會教育……………一〇五

- 一、兒童の保護及救護——二、知育の機關——三、德育の機關——四、體育の機關——五、美育の機關

第四節 自己教育……………一一一

第六章 教育の時期……………一一三

第一節 教育の始期……………一一三

- 一、家庭教育——二、學校教育

第二節 教育の終期……………一一五

- 一、正當なる教育の終期——二、義務教育——三、中等教育——四、

欠

# 欠

目次

第十一節 國民普通教育と専門教育の目的……………二二二

第十二節 女子教育の目的……………二三一

第二章 教育理想の變遷……………二三七

第一節 有史以前の教育……………二三七

第二節 古代希臘の教育……………二四一

一、初期の希臘教育——二、希臘全盛時代の教育——三、終期の希臘教育

第三節 羅馬の教育……………二四七

一、古代の教育——二、羅馬全盛時代の教育——三、羅馬末路の教育

第四節 中世紀の教育……………二五一

一、希臘、羅馬の教育と中世紀の基督教的教育との比較——

二、初期の基督教的教育——三、ゲルマン人種と基督教——四、

九



僧尼學校及寺院學校——五、カール大王と教育——六、十字軍時代及其以後の教育

第五節 文藝復興時代の教育……………二六五

第六節 宗教改革及其反動時代の教育……………二六九

第七節 十七世紀の教育……………二七二

第八節 十八世紀の教育……………二七七

第九節 十九世紀及二十世紀の教育……………二八二

一、心理的傾向——(甲)ベスタロッチー——(乙)フレイベル——(丙)ヘルバルト及ヘルバルト派——(丁)實驗教育學——(戊)人格的

教育學——二、科學的傾向——三、社會的傾向——四、吾人の立脚地と教育史上の思想——五、各國に於ける普通教育の發達

第一、小學校教育——獨逸——佛蘭西——英國——米國

第二、中等教育——獨逸——佛蘭西——英國——米國

第三、師範教育——獨逸——佛蘭西——英國——米國

第十節 本邦に於ける教育理想の變遷……………三三二

第十一節 現代に行はるゝ教育主義……………三四〇

第三編 教育方法論……………三五六

第一章 緒論……………三六〇

第一節 教育方法の統一……………三五二

第二節 學校生活と現實生活……………三五五

第三節 被教育者の研究……………三六六

第二章 教授論……………三七〇

第一節 教授法研究の沿革……………三七〇

第二節 教授の目的……………三七九

一、知識技能の意義——二、教授の實質的陶冶及實質主義——三、教授の形式的陶冶と形式主義——四、吾人の立脚地——五、

ヘルバルトの六種の興味説——六、ウイلمانの教化の動機

③

第三節 學習の本能的基礎……………四〇二

- 一、有意的教授以前の學習——(甲)模倣——(乙)言語——(丙)遊戲——(丁)好奇心——二、有意的教授によれる學習——(甲)有意的模倣——(乙)言語——(丙)遊戲——(丁)好奇心——三、有意的教授後の學習

④

第四節 心力の鍛鍊即ち形式的陶冶……………四三二

- 一、心力の鍛鍊と心意の自然の發達——二、科學的知識と心意作用——三、知的陶冶の方面——(甲)感官の練習即ち直觀的陶冶——(乙)注意の練習——(丙)記憶の練習——(丁)想像の練習——(戊)論理的思考の練習——四、文明的生活と科學的研究法——五、知識の活用即ち堪能——六、有意的教授前に於ける心力の鍛鍊——七、教授に於ける心力鍛鍊——八、教授上の形式主義の謬見——九、心力の鍛鍊と個性の尊重

第五節 教材の選擇……………四五二

- 一、教材の職能——二、教材選擇の意義——三、教材選擇の標準——(一)人類社會生活の要求——(二)時代の要求——(三)國民生活の要求——(四)被教育者の要求——四、教科目——五、教科目の變遷——六、教科目の分類

第六節 各教科目の職能……………四八八

- 一、修身——二、國語——三、外國語——四、數學——五、歷史——六、地理——七、法制及經濟——八、理科——九、圖畫——十、音樂——十一、體操——十二、手工——十三、實業——十四、家事及裁縫

第七節 教材の排列及統合……………五五七

- 一、教材排列の標準——二、年齡と教育——三、教材排列の方法——(甲)單行法及併行法——(乙)直進法及循環法——三、教科の統合——四、教科案

第八節 教材取扱法即ち教法……………五八五

目

次

一、教授法の心理的及論理的基礎——二、年齢と教法——三、教科と教法——四、教授の形式的段階即ち教段

第九節 教授の様式即ち教式……………六〇九

一、指示教式——二、示範教式——三、講演教式——四、問答教式——五、課題教式——六、作業教式——七、練習復習及試験——八、個性と教法

第十節 教科書……………六三九

學習經濟の外部的条件

第十一節 學習の經濟……………六四二

一、文學の大き及読み易き度合——二、發音の難易——三、學習の速度——四、律動——五、發音の高低——六、反覆の分配——七、反覆練習の積重——八、全體學習法と部分學習法との得失——九、自讀學習法と聽聞學習法との得失——十、學習の材料——學習經濟の内部的條件

一、注意の状態——二、感情の状態——三、緊張——四、意向——五、練習の能力及習慣——六、觀念型——七、學習の意志及興味

第十二節 自學自習の指導……………六四九

一、自學自習の習慣——二、自學自習の興味——三、獨立の觀察——四、獨立の判斷及推理——五、獨立の創作工夫發明——六、反省批評研究の態度——七、學習法——八、讀書の趣味——九、讀書法

第三章 訓育論……………六五八

第一節 訓育の目的……………六五八

一、訓育の價值——二、訓育の意義——三、訓育と教育方法の統一——四、理想的性格と教育の目的——五、理想的日本人の性格

第二節 性格の基礎と訓育……………六七八

一、本能と行爲及性格——二、習慣と行爲及性格——三、道德的

意識と性格及訓育——四、性格の直接訓練と間接訓練——五、  
氣質と性格及訓育——六、男女の性別と訓育

第三節 年齢と訓育……………七〇一

一、道徳的意識の自然の發達と訓育——二、嬰兒期——三、幼兒  
期——四、兒童期——五、少年少女期——六、青年後期——七、訓育と  
自己修養

第四節 訓育の主義……………七二〇

第五節 訓育の場所としての家庭・學校及社會……………七三〇

一、訓育上、家庭・學校・社會相互の關係——二、家庭に於ける訓  
育——三、學校に於ける訓育——四、社會に於ける訓育

第六節 學校訓育の手段……………七六〇

第一、性格の間接訓練……………七六一  
一、道徳教授——(甲)直接の道徳教授——(乙)間接の道徳教授——  
二、訓話・訓示——三、校訓

第二、性格の直接訓練……………七六七

一、管理——二、教師の模範及人格によれる訓練——三、校風に  
よれる訓練——四、儀式によれる訓練——五、課業によれる訓  
練——六、作業によれる訓練——七、遊戯及運動競技によれる  
訓練——八、自治制によれる訓練——九、寄宿舎に於ける訓練  
——十、其他生活に於ける訓練の機會——十一、命令及禁止——  
十二、賞罰

第七節 訓育の徹底……………七九九

第四章 美育論……………八〇一

第一節 美育の目的……………八〇一

第二節 教授に伴ふ美育……………八〇八

第三節 訓育及體育に伴ふ美育……………八〇九

第四節 設備によれる美育……………八一—

第五節 校外美術の鑑賞……………八二三

第五章 體育論……………八一四

第一節 體育の目的……………八一四

第二節 身體の發達……………八一九

第三節 體育の二方面……………八二六

第四節 體育の方法……………八二七

第五節 教授訓育美育と體育……………八二九

第六章 教師の資格……………八三一

一、教育者の天職を自覺すること……………八三一

二、性 格……………八三四

三、學問識見……………八三七

四、能く被教育者を知ること……………八四〇

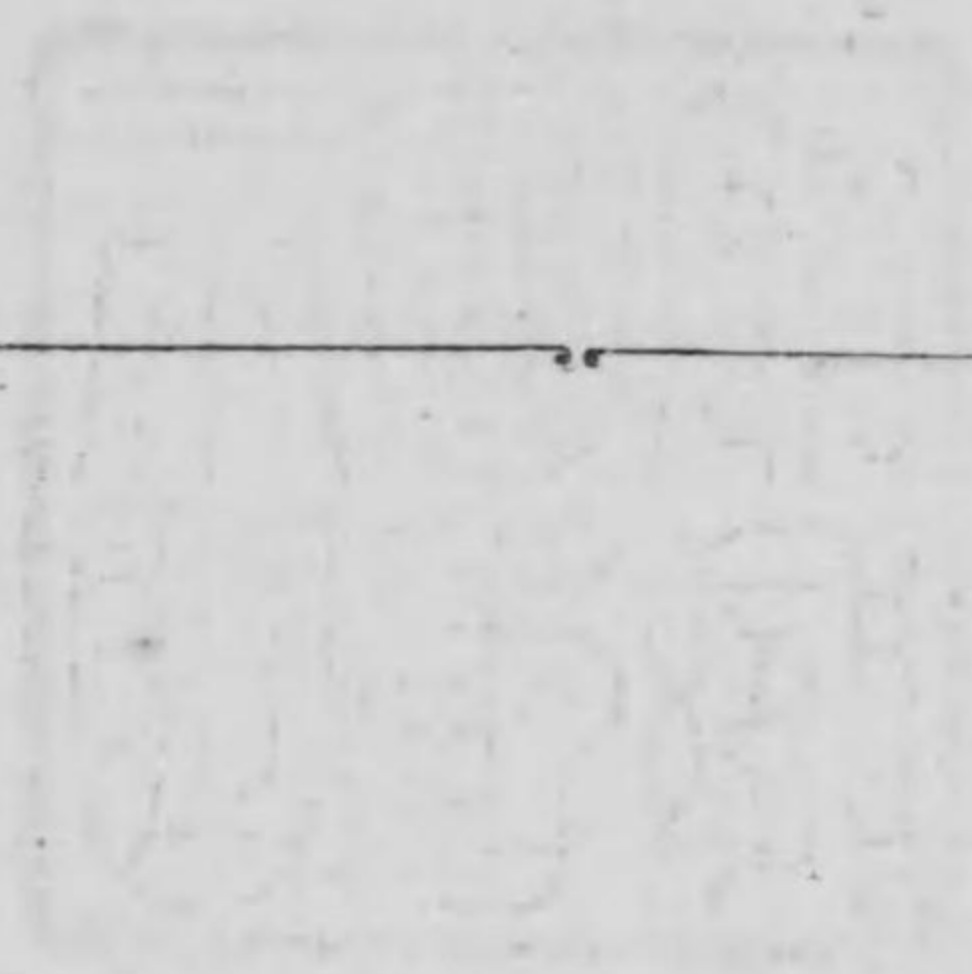
五、教育方法の研究……………八四二

六、同 情……………八四五

七、威 嚴……………八四八

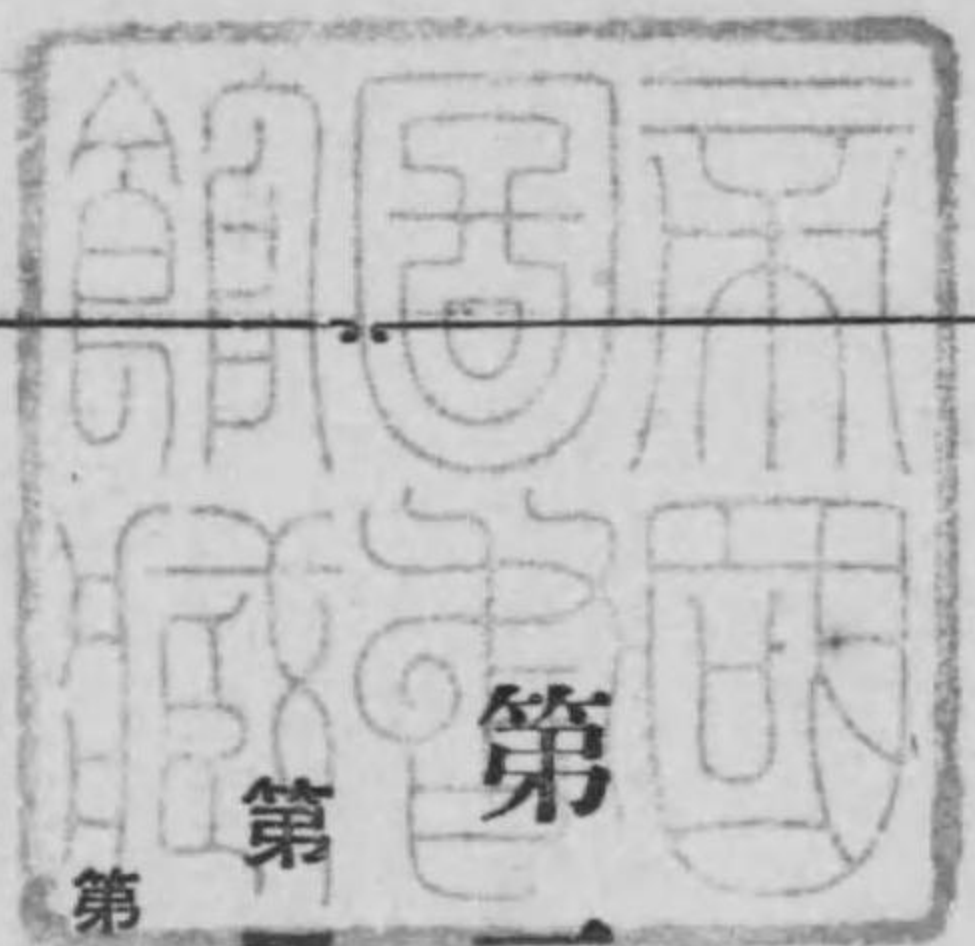
八、實務の熟達……………八五一

教育學概論目次終



教育學概論

野田義夫著



第一篇 總論

第一章 教育の意義

第一節 教育の任務

社會共同生活

人は本來社會的の生類にして離群索居して其生存を完うすること能はず。故に曠野深林中に散在して個々孤獨の生活を送らず、血縁相結び同類相呼びて社會共同生活を營むものとす。人は他の動物と異り天賦の理性を有す。故に子々孫々同一の生活状態を反覆するに満足せず、其理性の思索辨

文化  
精神的産物  
理想  
知識技能

別によりて一層現在の境遇を改善して其安寧幸福を増進せんことを圖る。是れ實に人類の精神的要求なり。斯の如くにして人類代々社會共同生活の經驗を積集するときは漸次其生活狀態に一定の形式を生ず。之を文化といふ。現代社會に見る所の經濟言語風俗習慣宗教道德政治學問技藝等是なり。文化は又之を文明と云ひ或は開化と名け、又は人文と稱し、人類社會共同生活に於ける精神生活の産物に外ならず。理性を有せざる他の動物中には共同生活をなすものあれども、人類に於けるが如き精神生活なし。隨て文化の見るべきものなし。他の動物は現在の生活に満足して何等向上の途を講ぜざるも、人類は之に満足せずして將來に於て一層完全なる狀態に到達せんとして奮勵努力す。是れ實に人類と他の動物との間に超ゆ可らざる鴻溝の存する所以なりとす。人類の社會共同生活には人倫を必要とし、次第に諸般の制度形式を生じ、其經驗は積んで漸く組織的の知識技能を生ず。斯の如くにして未開野蕃の社會は漸次文明開化の域に進み、文

祖先傳來の賜  
人類共同の文化  
無形財産  
精神的共同財産  
赤兒

明の社會も年と共に愈文明に赴き、其進歩駭々として止まる所を知らざるなり。現代社會の文化は現代に於て偶然一時に作られたるにあらずして、過去數千百年の困難なる經驗を積集したる祖先傳來の賜なり。又嘗に一民族の經驗に止まらず、地上の各民族互に其文化を交換し互に影響したるを以て、人類の文化は實に人類共同の文化と言はざる可らず。換言すれば人類共同の文化は渾圓球上、歴史に現はれたる各民族父祖の努力勞苦に出でたる社會の無形財産なり。其主として精神生活の産物なるが故に之を精神的共同財産と稱するを得べし。

下等動物にありては生産と同時に獨立の生活を營み得と雖も、人は母體より生産したる當時にありては身心共に薄弱にして自立の生活を營む能はざるのみならず、身體の運動すら自由ならざるなり。之を以て心身の發達には特別の保護を要するものとす。又社會の文化は人生れながらにして之を知らず。而も之を知らざれば自己の社會に生活を全うする能はず。

教育の必要

適應

自己の發展

社會文化の傳達

是を以て成熟者は未成熟者を保護誘掖して其身心の發達を圖り又其社會の文化を傳へ以て將來に於ける社會共同生活に適應する準備をなさしめざる可らず。之を名けて教育と云ふ。換言すれば教育とは成熟者が未成熟者の爲に其將來の社會共同生活の準備をなさしむるものなり。即ち知識技能其他將來生活に必須なる經驗を習得せしめんとするなり。是れ恰も生物が一般に自然の要求によりて其生息する境遇に適應するが如し。故に教育は個人より之を見れば自己の發達にして社會上より之を見れば一代の文化を次代に傳達する事業に外ならず。即ち社會の精神的財産を相續せしめ之に同化せしむるものなり。換言すれば教育は個人を社會化せしむるものなり。斯の如く教育は人類社會生活の副産物にして而も之を缺く能はず。人類若し理性なく精神生活なく社會生活を營まざれば何等文化なく又從て教育ある可らざるなり。高等の動物にありては生産後尙哺乳養育の如き特別の保護を要するものありと雖も其程度は孰れも人

人間は本能的に生活する能はず

社會文化の永遠の進歩

教育の目的

間に及ばず。且此等は孰れも動物の本能によりて自然に行はるゝものにして教育と名くべきものにあらず。人は他の生物の如く自然に自家保存の本能を有し其境遇に適應して生存を完うせんとするものなれども文化發達したる現今の社會にありては人間の生存は到底本能に一任するを以て安全なりとせず社會の文化に適應せんが爲に他の動物と異り特別に教育と稱する人爲的の事業を要するものなり。

人は現在に満足せずして個人として將又社會として絶えず向上發展を圖るを以て人類社會の文化は常に同一の形式に固定せずして永遠に改善進歩するものとす。故に教育は一方に於て前代の文化を繼承すると共に、一方にありては更に將來に於ける一段の進歩を圖るものとす。進歩したる社會の文化は次代に傳はりて更に一層進歩したる文化となるものとす。文化の進歩は即ち社會の進歩にして社會の進歩は即ち人類の進歩なり。故に教育には常に達せんとして未だ達せられざる理想を有す。教育の目



其方法

文化の進歩と教育

教育史

野蠻人と文明人と

的是なり。而して文化の進歩、社會の進歩、人類の進歩は教育の終局の目的とす。吾人は此目的を達せんが爲に種々の計畫を立て多種の方案を講ず。之を教育の方法と稱す。是を以て社會の文化幼稚なれば教育亦單純にして、文化進歩すれば教育も亦次第に複雑に赴くものにして、一個人が教育の爲めに要する年限も亦從つて延長するものとす。換言すれば、文化の發展と教育の進歩とは相併行するものにして、互に因となり果となりて消長盛衰を共にす。兩者密接不離の關係は猶輔車相依り唇齒相待つが如し。是を以て社會の文化に變遷あるが如く教育にも亦沿革あり、教育の目的方法は時代により民族によりて同じがらず、教育史ある所以なり。之を要するに、野蠻人と文明人の間には人類本有の天性に於て一致し難き差異あるにあらず。其文化の相違は國民性に基く所ありと雖主として教育の相違より來るものとす。故に一國の文化は教育によりて促進せらるゝが如く野蠻人の子も其教育如何によりて之を文明人の班に列せしむることを得べし。

民族によりて各特有なる國民性を有することは掩ふ可らざる事實なりと雖も、文化の程度に於て民族に既定の運命ありとするは根本的の謬見と言はざる可らず。久しく極東に孤立して鎖國主義を採りたる我日本が明治維新と共に泰西の文物を輸入し一躍して世界列強の班に加はりたるは最も顯著なる證明とするに足るべし。彼米國に於て黒奴の教育が知力の優劣に於て人種上の偏見を打破しつゝあるも亦好個の参考とすべし。

## 第二節 教育の要素及範圍

一、教育の要素

以上論じたる所によりて之を見れば教育とは成熟者が未成熟者の身心の發達を圖り其將來の社會共同生活の準備をなさしむるが爲めに之に前代の文化を傳達する事業なりと云ふべく、此目的に合する人類の努力は凡て之を教育と名くべきものなり。是れ教育の廣義の解釋なり。然れども通例教育學上にて嚴密に教育と言ふときは、其意義稍制限せらる。是れ教育の狹義の解釋なり。吾人は今狹義に於ける教育の要素を分析すべし。

第一、教育者

教育の主體

成熟者

第二、被教育者

教育の客體

未成熟者

第三、目的

被教育者將來社會生活の準備——身心の發達、文化の傳達及進歩

第四、教育的動作

教育者が被教育者に及ぼす影響は意識的、具案的、永續的なるを要す

二、教育者  
者と被教育者

自然の教育者

教師

二、教育者と被教育者 狹義に於ける教育には常に教育者と被教育者とを豫想す。少くとも此兩者の對立明瞭ならざるときは之を教育と稱せず。子女の自然の教育者は其父母なることは勿論にして、父母が成熟者たるも亦言ふを俟たず。然れども現代の社會にありては主として教育の事業を擔任するものは必しも父母にあらざりて教師と稱する専門家とす。又被教育者は未成熟者なりと言ふも未成熟者は必しも悉く教育を受けつつあるにあらざり又嚴密に成熟者と言ふ可らずして教育の事業を司ることなき

成熟期

早熟

にあらざり。人の身心の發達は略相併行するものなりと雖も、嚴密に符合するものにあらざり。故に人の成熟如何は假りに身體と精神に分ちて之を考ふることを得べし。我日本人にありては、身體の成熟は男子にありて滿二十歳乃至二十三歳女子にありては十七八歳乃至二十歳とすべし。而して精神の成熟は身體の成熟の如く容易に測定し難しと雖も、稍々之に後るものと見るを適當とす。故に身體成熟して精神未だ成熟せざるものは之あるも、身體未だ成熟せずして精神のみ圓滿に成熟したるものは之を考ふ可らず。然れども精神の發達身體の發達に後れたるものあるが如く精神の發達身體の發達に比して稍之に先んじたるものあるは事實上之を拒む可らず。所謂早熟是なり。吾人が教育者を成熟者と言ひ被教育者を未成熟者としたるは最も普通の場合に就きて言ひたるものにして特別の場合に就きて之を考ふれば稍之に反するが如きことなきにあらざり。未成年者に就きて教師たるが如き、又身體既に成熟して尙ほ教育を受くるものあるが如

き是なり。若し完全無缺の理想より之を言へば、教育者は身心共に完全に成熟したるものなるべきは勿論なれども、現今の社會狀態に於てはあらゆる場合に於て之を實行し難きものあり。就中身體の成熟は一定の年齢に達すれば自然に來るものなれども、精神の成熟に至りては必しも然らず、又嚴密に時期を劃すること難く、又個人によりて甚しき相違あるものなり。是を以て身體尙ほ未成熟なるも精神比較的に成熟せるときは之より一層成熟せざる人に對して教育者の地位に立つことを得べし。又一方にありては己より一層成熟せる人に對して被教育者の地位に立てるものも他方に於ては同時に己より一層未成熟者に對して教育者の地位に立つ事を得べし。師範學校の教生の如き是なり。又被教育者より之を言ふも其大多數は身體の成熟を待たずして秩序的の學校教育を中止すと雖も、高尚なる専門教育に至りては、被教育者は既に身體成熟の期に達しても未だ其教育を完結せざるものあり。又除外例としては被教育者却て教育者より年長

教生

者なることなきにしもあらず。若し夫れ程度低き學校の教育者と高等の學校の被教育者とを比較すれば身心成熟の上に於ても教育者却て被教育者より未成熟なること少からず。然れども如何なる場合に就きて之を言ふも教育の主體客體兩々相對立するときは其間には少くとも精神上に成熟の程度に一段の差異あるものとす。若し然らざれば事實上教育を施す能はざるなり。

三、教育の目的

三、教育の目的 教育は人類に固有なるものにして、教育と他の事業との區別を立つるは一に教育の目的に適ふと否とにあり。故に苟も教育と稱せらるゝものは上記の目的を有するものならざる可らず。又目的確立せざるものは之を教育と言ふ可らず。教育の目的の綱領は第一節に述べたる所によりて之を知るべし。吾人は更に一編を設けて後に之を詳論すべし。

四、教育的動作

四、教育的動作 成熟者が未成熟者に及ぼす影響甚だ多く意識的のものあり無意識のものあり、偶然なるものあり、具案的のものあり、一時的のもの

意識的  
具案的  
永續的

あり、永續的のものあり、而も其効果が教育の目的に適ふ點より言ふときは區別し難きものあり。然りと雖も、吾人が嚴格の意義に於て教育と稱するものは意識的具案的永續的の三要件を具ふるを要す。意識的とは教育者も被教育者も共に教育をなし、教育を受くることを自覺するを言ひ、具案的とは豫め其目的を達する方案を立て、秩序的に之を實行するを言ひ、永續的とは一時又は唐突に行ふものにあらず必要の期間連續して動作を行ふと言ふなり。

教育の事業尙幼稚なる時代にありては此等の四個の要素必ずしも明瞭に自覺せらるゝにあらず。又必しも最後に述べたる意識的具案的永續的の三要件を具ふるものと言ふ可らずと雖も現今の如く進歩したる文明社會にありては此等は孰れも嚴密なる意義に於ける教育に缺くべからざる要素とす。

五、教育  
非似にて

五、教育に似て非なるもの 教育の要素は上述したる所によりて明瞭な

なるもの

教育は人  
類の專有

るが如しと雖、實際に就きて之を考察すれば教育の範圍容易に定め難きものあり。今教育に似て非なるものを擧げて之を闡明するの一助とせむ。教育は人類の間のみに限りて行はるゝものにして教育者も被教育者も共に人たるを要す。嚴密に之を言へば教育は個人と個人との間に行はるゝものとす。故に教育の主客明瞭ならざるもの若くは獨學の如きは之を教育の範圍に加へざるを常とす。

天然の感  
化

佛人ルソー(Rousseau 1712-1778)は教育の主體を分ちて自然人及物の三となし英國の詩人ウォーヅワース(Wordsworth 1770-1850)も天然の教育を唱へたれども、現時の教育學者之に同意するもの少し。天然又は外物にして人に教育的影響を及ぼすことは之ありと雖も、此等は一定の目的を以て之をなすにあらず意識的具案的の二要件の如きは全く之を有する能はざるなり。

ルソーが自然を以て教育者の一と見做したるは其唱道する所の自然主義より來れるものにして、人の活力及諸機關が内部より自然に發達するを指す。即ち

自然の發達を以て自然の教育と見做したるなり。人を以て教育者と見做すは通例の見解と異なることなし。ルソーは自然の發達に於て利用すべきものを教へ且つ其發達を助長するを教育者としての人の任務とす。外物を以て教育者とするは吾人が外物の經驗によりて學ぶ所あるを言ふなり。

ウオーグウオースの天然の教育は之を天然の感化と言ふに同じくルソーの外物の教育に比すべし。觀察者の如何によりては天然は文字なき書籍に等しく、吾人は之によりて幾多の自然の教訓を受くることを得べし。

コメニウスは自然を以て教育者と稱せざりしも其自然主義の教授法の原理は自然を師として立論したるものなり。

高等なる動物には保育あるも、茲に言ふ如き教育なきとは既に述べたる所によりて明なり。彼等は本能によりて行動する外、生後各自に諸種の經驗を積集して日常行動の準繩となすこと少なからずと雖も、理性なく言語なきが爲めに一定の目的を立てて生活状態の改善を圖り又は自己の經驗を自在に他の同類の動物に傳へ若しくは前代の經驗を後代に傳ふることは不能はず。故に動物の間には何等の文化なく又教育なきなり。

動物の保育

動物の馴致

園藝

子守

教育的影響

人間が意識的に具案的に又永續的に猿犬鳥等に藝を授くるは、稍教育に似たれども、其客體人にあらざるを以て之を馴致と云ふべきも嚴密の意義に於ては之を教育と言ふ可らず。園藝に於て植物に人工を加へて其發達を促進し又外形上に影響を與ふるが如きも亦然り。獨逸語にては植木屋を稱して樹木學校 (Baumschule) と言ふ。蓋し園藝と教育との間に類似の點あるに因るなり。

子守の嬰兒又は幼兒を守るが如き其身心の發達に影響を及ぼすは勿論なれども、嚴密の意義に於ては之を教育と稱せず。子守は通例教育の目的を自覺せず又之に對する何等の成案なければなり。然れども特に育児の方法を専門部に研究せる保姆其任に當るときは、其事業は極めて教育に接近するものなり。唯被教育者未だ之を自覺せざる故に嚴密の意義に於て之を教育と稱せざるなり。

被教育者の身心に及ぼす影響の上より言ふときは教育の目的に適ふ動

作も一時的偶然的斷片的又は不秩序的なるときは吾人は嚴密の意義に於ては教育と稱せず。例へば一時の交遊會談演說旅行等の如きは是れなり

六、教育の範圍  
學校教育  
個人教育

六、教育の範圍 斯くの如く論ずれば上述の要素を具ふる教育は今日の學校に於て見る所の教育を以て模範的標準とす。然れども教育を以て單に學校教育に制限するは固より狹隘に偏するものにして、吾人は寧ろ出來得る限り廣義に解釋せんと欲す。吾人は學校に於けるが如く團體教育によらざるも、個人教育を行ひて尙ほ教育の四要素を具有することを得るなり。又個人の發達は内外のあらゆる影響の總計なるを以て、教育者は直接に自己の關與せざる故を以て、被教育者に及ぼせる他の教育的影響を度外視す可らず。教育の最も有効なる方法は蓋し被教育者に及ぼすあらゆる影響を導きて最も正當の途に向はしめ、教育の目的に適はしむるにあり。故に従來教育者の過觀し放任し又は等閑に附したる方面には務めて其注意を喚起し、又今日まで偶然的に又は不秩序的に行はれたる所は一層其方

家庭教育

社會教育

一、漢字の字義

法を研究して具案的となし、一時的斷片的に行はれたるものを秩序的組織的とし、豫定の計畫に應じて一定の目的を達するを得せしむるときは、教育の効果は一層確實に收めらるべきなり。約言すれば家庭教育及社會教育が次第に整頓して學校教育に接近し、三者同一の原理に基き相聯絡して首尾一貫の系統をなすを以て理想的の教育とすべし。家庭教育と社會教育とは嚴格の意義に於ける教育の範圍に屬せざる故を以て教育學の講究に際して之を等閑に附し又は學校教育に従事する教師が之を度外視するが如きは教育の効果をして確實ならしる所以にあらず。

### 第三節 教育の字義

一、漢字の字義 現今我邦に用ふる教育なる熟字は孟子に得天下英才教育之三樂也とあるにより取り來れるもの如し。教育を育英事業と稱するは之が爲なり。今更に漢字の意義を尋ねるに教育の字は古くより之あり。説文に教は教にして上所施下效也と言へり。更に教の字を分解すれば

教の字義

は效也。支は小擊也。と言ひ解字に上施故從攴。下效故從季。と言へり。(教は古文に效又は籍に作る。釋名には教效也。下所法效也とあり。廣韻には教訓也。玉篇には教令也とあり。即ち教とは下が上の示す所の模範に従ふの義なり。尙一層適切に之を言へば上が下をして其示す所の模範に效はしむるの義なり。此能動の義は學の字と對照すれば一層明瞭となる。教は能動にして效はしむるの義學は自動にして效ふの義なり。教は示範にして學は理解の義なり。増韻に受教傳業曰學とあり。教と學と本は同一事を指したるは禮記に引用せる允命曰學。學半の語によりて之を知るべし。即ち前の學は教の義なり。又學は本來教の支を省きたるものにして説文にも教覺悟也と言へり。其字形より言ふも教と學と相近きを知るべし。

育の字義

育は説文に育養子使作善也と云ひ子の發達を助長して善をなさしむるの義なり。今育の字を分解すれば月は肉にして育の字音を與ふるのみにして他義なきが如く、字義は主として古より來る。古は予を倒にしたるものにして、説文に古不順突出也と云ひ解字には不從子而從倒子者正謂不善者可使作善也と言へり。(廣韻には育養也と云ひ爾雅釋詁には育長也とす。斯の如く教の字も育の字も成熟者が一定の目的を以て未成熟者に與ふる影響を指すものと見做すことを得べし。故に教育の漢字の本義も現今の用法も大差なきものなり。

二、譯語の原義

二、譯語の原義 教育の漢字の本義如何は姑く之を措き、現今學術上に用ふる所は外國語の翻譯と見るを適當とす。教育の原語は英佛孰れも Education 云ひ羅甸語の educare なる導出誘出又は誘導誘掖の義より來る。獨語の Erziehung は erziehen なる動詞より來り本引出し、引上げ又は引立つる義にして養育助長より遂に教育の義に轉ず。孰れも漢字の育字の本義に近きものと言ふべし。又英語の Instruct なる語は指示又は示範の義にして漢字の教の字の本義に同じ。

三、慣用の意義

三、慣用の意義 凡そ子を有する者は何人も其教育に意を用ゐざる者な

く、又教育家のみならず政治家宗教家等も社會國家の上より教育に興味を有せざる者少し。故に教育なる語は上下を通じて日常話頭に上る所なり。從て其通俗の用法は上に限定したるが如く明瞭なるものにあらず、又人々によりて必ずしも一定せず。或は教育の一方面を捉へ、或は之を廣義に解し、或は之を狹義に解するもの多し。例へば無教育を以て不徳義又は文盲の義となし教育あるものを以て學識あるもの又は學校に行きたるもの、義に解するが如し。我邦に於ては教育なる語は明治以後一定して廣く通用せらるゝ所なりと雖も其以前にありては教育英養賢教授教導教誨訓蒙訓化等區々の語を用ゐたり。稽古學問學習修道等は孰れも教育を受くるの義に使用せられたり。

#### 第四節 教育の定義

吾人は以上述べたる所によりて大略教育の意義を明にしたりと信ず。尙其詳細なる點に至りては是より以下順次説く所によりて漸く明瞭とな

るべし。今上述したる所を約言すれば

教育は人類の文明的社會共同生活の要件にして、將來社會生活の準備として個人、身心の發達を圖り社會の文化を傳達し、且其發展を促すが爲めに、成熟者が未熟者に施す意識的、具案的、永續的事業なり。

教育に關し古來學者の下したる定義の一定せざるは或は教育の目的に重きを置き、或は其方法に重きを置き、其他教育の異りたる方面に着眼し、或は教育の目的方法に關する主義見解の同じからざるに由るなり。今二三を擧げて參考に供すべし。

獨のシュライエホルマン (Schleiermacher 1768-1834) は教育を以て共同生活の能力を與ふべきものとす。曰く。

一個人が他の個人を薰陶し公民として獨立し得る爲めに其發達を指導誘掖するを教育といふ。

英のスペンサー (Spencer 1820-1903) は進化論の立脚地より教育を論じて左



の如く言へり。

教育の任務は完全なる生活の準備をなすにあり。

米のバトラー (Butler 1862) も同じく進化論派を代表して左の如く言へり。教育とは漸次に種族の精神的財産に適應せしむるを言ふ。

獨のローゼンクランツ (Rosenkranz 1805-1879) は心理的方面より考察して、教育とは一の意志が意識的に他の意志に及ぼす影響にして之を一定の方面に誘致するを言ふ。

ヴァイツ (Waitz 1821-1864) (獨人)

教育とは尙ほ陶冶し得べき他人の内部の生活に形態を附與せんが爲に之に及ぼす具案的影響なり。

ベルゲマン (Bergemann) (獨人)

未成熟者を成熟せしむる爲に成熟者が熟慮して故意に及ぼす感化なり。

エアンバウル (Jean Paul 1763-1825) (獨人)

教育術の目的は時代精神を超越せしむるにあり。兒童は現代の爲に教育す可らず。(Levana 1807の中の一節)

カント (Kant 1724-1804) (獨人)

人間は教育され得べき唯一の生類にして一代の人次代の人を教育するに方りては其時代の状態によらず將來の一層よき状態即人道の觀念によるべし。

ヘーゲル (Hegel 1770-1831) (獨人)

教育は人間を道徳的にする術なり。

ヘルバルト (Herbart 1776-1841) (獨人) も性格の陶冶を以て教育の目的とす

コメニウス (Comenius 1591-1670) (獨人)

知識を授け徳性を養ひ眞正の信仰を喚起するを教育の本務とす。

プラトン (Platon 429-348 B. C.) (古代希臘人)

教育の目的は身體と精神とに出來得る限りの美と完成とを與ふるにあ

り。  
ペスタロッチー (Pestalozzi 1746-1827) (瑞西人) は人間天賦の能力を均齊に發展せしむるを教育の目的とす。

ジョン・スチュアートのミル (John Stuart Mill 1806-1873) (英人)

教育とは人性の完全に近からしむる爲に自ら爲し又は他人の爲す萬事を包含す。

谷本富博士曰く

教育とは社會國家に留意して年長の人間が年少の人間に施す具案的事業にして當該個人の全體としての發展を目的とし、由て以て社會國家に貢獻する所あるべく、兎に角に其効果は永續的のものたらざる可らず。  
(教育大辭書)

参考

本邦小學校令第一條

小學校は兒童身體の發達に留意して道德教育及國民教育の基礎並其の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。

## 第二章 教育の必要

人類に教育の必要なることは第一章第一節に述べたる所によりて既に明瞭なり。又常識によりて之を考ふるも、古來幾千百年間、國の東西を問はず、教育事業の綿々として存續する事實は其必要を證明して餘あるものと言ふべし。今個人社會及國家の三方面より考察して一層深く教育の必要なる所以を闡明せんとす。

### 第一節 個人より見たる教育の必要

一、獨立生活上 個人は物質的並に精神的に獨立の生活を營むに教育を要す。人は生産時にありて身心共に薄弱にして父母の保育養護を待たずして獨立の生活を營む能はざることは既に述べたる所にして斯の如く特

事實の證

一、獨立生活上

獨立生活  
の準備

別の保護を要する未成熟の時期は高等動物中人間に於て最も長きものとす。殊に文明社會にありては身體は獨立自由の行動をなし得るに至るも精神未だ充分に發達せざるときは獨立の生活を営む能はず。此獨立生活準備の時期は文明の進歩と個人の社會に於ける位置の高尙なるに従て益延長するものにして、文明人の婚期漸く遅延する事實と相併行するものとす。他の動物が羽翼既に成り毛皮既に整ひ、身體の自由行動をなし自ら食物を獲得し得るに至れば、成熟者は未成熟者の爲めに何等の計畫する所なきに比すれば、雲泥の相違と言はざる可らず。吾人は個人が將來社會に於て獨立生活を營む準備として特に方法を講じて教育を施すものなり。故に教育は實に、身を立つるの財本、明治五年八月學制被仰出書と言ふべし。人には天性自家保存の本能あり、適應の本能あり、又社會的の本能あるを以て特に何等人爲的の教育を施すことなくとも、其生命を保ち、身體は自然の發達を遂げ、精神も亦或程度まで發達するとは之を疑ふ可らず。然れども斯

本能と生  
活二、社會  
生活上

の如く單に人間天賦の本能のみに放任するときは何等他の動物と選ぶ所なく、人類は畢竟永遠に野蕃の状態を脱すること能はざるなり。是を以て文明社會に生息せんとするものは特に教育によりて其獨立生活の準備をなさざる能はざるなり。若し文明社會に生れて教育を受けざるか又は教育極めて不充分なるときは其生活は極めて不安定なるものとす。

二、社會生活上 個人は其生息する社會の文化に適應する爲めに教育を要す。個人は社會を離れて生活すること能はず。文明社會に生息せんとするものは其文化に適應せざる可らず。換言すれば、個人は社會に同化せざれば其生存を完うする能はず。現代の社會の文化は、過去幾千百年間に於ける父祖の精神生活の經驗を積集したるものなるを以て、之に適應せんとするには之に要する時期短しとせず。社會文化の習得は素より自然に行はるゝ所なきにあらずと雖も、特別の教育によるにあらざれば到底充分なる能はず。吾人は實に教育によりて始めて社會の一員たる資格を作り

得るものなり。

三、自己  
發展上

三、自己發展上 個人は自己の發展をなすに教育を要す。文明社會に於ける獨立生活の準備の一面は文化の習得にして、他の一面は個人身心の發達なり。文化の習得は身心の發達に待ち、身心の發達は文化の習得によりて促され其關係は恰も形式と實質との如く相併行する者なり。自己の身心を發達せしめ其生息する社會の文化に同化して、個人は始めて獨立の生活を營み得るものとす。個人若し平凡の生活を以て満足せず其生息する社會に於て物質的又は精神的方面に於て其地位を進め又は一大飛躍を試みんとするときは、必ず先づ其準備として教育を受けざる可らず。個人の社會に於ける生活の如何は未成熟時代に於ける教育の如何に左右せらるゝこと多し。要之、個人の發展向上は教育を以て缺く可らざる要件とするなり。コメニウス(Comenius)が「人は人たんとするに教育を要す」と言ひ、カント(Kant)が「人は教育によりて始めて人たるを得べし」と言ひたる

は孰れも此等の意義を述べたるものに外ならず。現今の文明國にありては法制上、又は道德上父母は其子女の教育の責任を有するものとなすは之が爲なり。

幼少の子女は自ら教育の必要を知らず、故に父母其責任を有すべし。父母若し教育の必要を覺らざれば社會の先覺者之を教ふべく、國家社會は之を督勵すべし。

○ 第二節 社會より見たる教育の必要

一、文明  
社會生活  
の存続上

一、文明社會生活の存続上 人は本來社會的生類にして其共同生活の經驗は積んで文化を生じ、文化は代々進歩することは既に之を述べたり。人は生産時に文化を遺傳せず、生後習得して始めて之に適應することを得るなり。故に文明的社會的生活の存続は教育によりて前代の文化を後代に傳達するにより保全せらるゝものとす。故に教育は社會の文明的生活を存続するに缺く可らざるものなり。

二、社會  
の進歩上

二、社會の進歩上 若し教育なければ、社會は前代の文化を失ひ、次第に退

進歩

教育の機

要教育の必

歩せざる能はず。然るに現實社會の文化は絶えず進歩して止まる所を知らず。進歩は一代の進歩をして更に次代に於て一層完全の域に赴かしむるものなり。若し教育によりて前代の進歩を後代に傳ふることなければ、次代は新なる經驗より出發すべきを以て、前代に比して果して進歩せりや否やを知る能はず。是れを以て人類の文明的社會生活は其存續にも進歩にも教育を缺く能はざるなり。如何なる社會に於ても特に教育の方法を講じ又は特別の機關を設くるは之が爲なり。

人には適應の本能あり又社會的本能あるが故に、特に人爲的方法を待たずして其生息する社會の文化に適應せんとし社會も亦之を補助せんとする傾向を有すと雖も、若し特別に教育を施さざる時は文化の習得は極めて不完全なるを免れず。又人類は永遠に進歩せんとするものなるを以て、現實の社會は常に不完全の状態にあり。故に一面に於ては教育は社會改善の努力に外ならず。社會の進歩は改善努力の結果なりとすれば、到底自然

に放棄して其確實を期する能はざるなり。野蕃時代の如く社會の文化見るに足るべきものなきときは教育の必要亦少しと雖も、社會の文化進歩するに従ひて教育の必要益重大となる。經濟言語風俗習慣宗教道德政治學問技藝等社會的生活の孰れの方面に就きて之を考ふるも其存續進歩を圖らんとするには教育を缺く可らざること極めて明瞭なりとす。

### 第三節 國家より見たる教育の必要

現代の人類は多く國家をなして生存す。國家は主權を以て統一したる政治的團體なり。然るに國家は本來社會の一形式に外ならざるを以て之を前節中に包含せしむることを得と雖も、國家は人類共同生活の重要な團體なるを以て今特に一節を設けて之を講究せんとす。

一、國家の獨立發展上 國家は各領土を異にし、主權者を異にし、列強對峙の間に獨立の面目を保たざる可らず。國家各發展進歩を圖りて優勢を占めんとするは、生物間に行はるゝ生存競争の劇烈なるに異なることなし。

一、國家の獨立發展上

故に此間に立ちて國家獨立の面目を完うせんとするには徒に現狀維持の姑息に安んぜず、更に進んで宇大の大勢に鑑み時勢の進運に伴ふて大に進歩發展を圖るを要す。然らざれば國家は其獨立存續を安泰ならしむること能はざるなり。

國家の獨立發展は國家的精神を骨子とせる健全なる國民の生活に待たざる可らず。而して其根本たるべき原動力を培養するものは實に國民の教育に外ならず。國民生活にして不健全ならんか。國家の獨立は何の時か其危機に迫るを知る可らず。況んや。國家發展の希圖し難きをや。

二、國家の盛衰と國民教育 一國の盛衰は單に其目前の物質的狀態のみによりて判斷す可らず。物質上には假令如何なる富強の外觀を呈するも國民の教育既に衰へ、國民の精神的能力を顧みざるに至れば其國家は既に滅亡の前兆を有する者なり。之に反して假令現在富強ならずとも國民の教育其宜しきを得大に國民の原動力を培養し其元氣を振作する時は、

二、國家の盛衰と國民教育

將來の勢力

是れ恰も無形の資本を下すに等しく、將來に於ける國家の發展は期して待つべきなり。教育は個人の身を立つるの財本たるに等しく、又國家將來の勢力を養ふ根本なり。國家の盛衰興亡は主として之を組織する國民の教育如何による。故に國家疲弊の状態にあり、又は國步艱難の秋に際し、一國の文化又は教育の狀態著しく他國に劣れるを發見するときは、國民教育の必要極めて明瞭となるものとす。

昔時獨逸三十年戰爭(一六一八年—一六四八年)の損害慘狀を極むるに方りてコメニウス(Comenius)大に新教育法を唱へたるが如き、普魯西は十九世紀の劈頭に佛の俊傑ナポレオン(Napoleon)に蹂躪せらるゝに方りて碩學フイヒテ(Fichte)奮然として起ち、大聲疾呼して國民教育の必要を唱へ、尋で政府はベスタロツチーの新教育法を輸入し義務教育を勵行して國民教育の基礎を定め、大に國家的精神を鼓吹したるが如き、米國初期の植民者は土地の開拓と同時に子女精神の開拓を忘れず、孰れも夙に學校を經營したるが如き、我明治の維新後盛に新教育の普及を奨励し邑に不學の戸なく家に不學の人なからしめんことを期したるが如き孰れも皆國力の基礎は國民の教育にありとの信念に出でたるものにして、而

も歴史上の事實は一として其信念の誤らざりしことを證明せざるなし。國民教育の効果が國家の發展を來したる事實は枚舉に遑あらず。普魯西がナポレオンに辱められ政治上工業上にも衰微の極に達したる後、六十餘年にして普佛戰爭に勝ち一躍して世界の強國となりたるは、國家の經營せる國民普通教育の賜なることは世界の等しく認むる所にして、モルトケ將軍は此戰勝の榮譽を荷ふものは軍人よりも寧ろ小學校教師なりと言へり。爾來獨逸の教育は世界の模範と稱せらる。又獨逸が輓近商工業の上にて著大なる發展をなしたるは同じく教育の成功なること殆ど何人も異論なき所なり。我邦過去五十年間に於ける空前の大發展も新教育に負ふ所大なるは言を俟たず。殊に日清、日露の兩戰役は最もよく事實によりて之を證明したり。

國民の教育は國家の盛衰と斯の如く密接なる關係を有するを以て、現今の文明諸國にては國民教育を以て國家の事業となし、其經營監督を國家行政の一部となすに至れり。是を以て各國義務教育の制度を定め、學校を設けて就學を國民に強制し、又全國教育事務を總管する機關を設く。文部省之なり。

教育は本來家庭の事業にして尋で社會の事業となり遂に國家の事業となれり。然れども教育の事業は必ずしも全然國家の手に存するにあらず。國家が教育に干渉する程度は國によりて一様ならず。近世に於て國民教育を以て國家の事業となしたるは獨逸を以て先驅と稱すべく、他國は之に學びたるものと云ふべし。英國は從來教育を民間の事業に委したりしが明治三年に小學校令を布き、明治三十五年に至り更に教育法令に大改革を行ひ、從來の先例を破りて初等教育のみならず、中等教育にも國家の干渉を試みるに至りたるは、獨逸の國家教育の制度の成功が遂に大英國の侮る可らざる強敵を養成したるに譬醒せられたるものと見るは敢て不當にあらずと信ず。是れ實に國家競争の壓迫より生じたるものに外ならず、現今の文明國は孰れも其教育制度を完備せんとするに苦心しつゝあるは全く之が爲なり。

要之、現代の國家は教育ある國民を要求するを以て、國家は國民に教育を強制する權利を有し、國民は國家に對して教育の義務を有す。又國家は國民教育を十分ならしめんが爲めに諸般の施設をなす責任を有し、國民は之を國家に要求する權利を有す。此等權利義務の關係は互に矛盾するもの

にあらざして相補翼するものなりとす。國家の進歩は結局個人の發展を基礎とするを以てなり。

日本の現状は之を歐米先進諸國に比すれば物質上にも精神上にも尙ほ一段の進歩をなすべき餘地あり。隨て本邦教育の前途も尙遠なるものと知るべし。日本將來の進歩は教育ある國民を要求し、教育ある國民は教育の進歩によりて得らるべきものとす。

### 第三章 教育の可能并効果及限界

#### 第一節 教育の可能并効果

一、事實の證明 教育の事業は本來被教育者が教育せられ得べきことを豫想す。即ち苟も教育を施すものは必ず之に伴ふ効果あることを假定するものなり。此假定の偶然にあらざること、古今東西を通じて教育なる事業の綿々として存続したる事實によりて、最も具體的に證明せられたるものと言ふべし。人は本能によりて自發的に活動し又は内外の刺戟に應

一、事實の證明

歴史の證明

効果の事實

二、異説

宿命説

必然論

じて身心共に自然に發達する能力を有す。然れども、單に自然の發達に放任して毫も教育を施さざるときは、文明社會に生活するに不適當なることは前節に述べたる所の如く、之に反し、若し教育者が意識的具案的永續的に被教育者の本能的活動を指導し其身心發達の促進を圖るときは、必ず何等かの効果を生じ、人類をして一層其生活に適せしむることは、事實の明白に證明する所なり。人は自然に放任するも尙ほ其生息せる社會の文化を習得すと雖も、特に教育を施すときは其習得は一層確實なるも亦事實なり。

二、異説 上述する所の如く、教育の可能及其効果については殆ど疑を存する餘地なきが如しと雖も、西洋の學者には往々之に異論を挿むものなきにあらざり。或は哲學上の宿命説によりて人間の發達の運命は出產と共に既定せらるゝものにして、毫も人力によりて左右すべきものにあらずとなし、或は必然論によりて人間の發達は恰も天體の運行の如く避く可らず動す可らざる法則に従つて行はるゝものにして、人力を以て之を如何ともす



遺傳説  
教育は自  
然の作用

る能はずとするものがあるが如し。遺傳説に據りて教育無効説を唱ふるものもあるも亦然り。吾人は固より教育によりて人の頭腦を根本より改造すること能はずと雖も、人間の自然の發達を助長し得るは之を疑ふ可らず。教育の効果につきて絶望の説を有するは取るに足らず。

吾人は到底教育は一般に絶對的に不可能なることを證明するに充分なる論據を發見する能はざるなり。白痴の教育し難きは一般に認知する所なりと雖も、病態を以て常態を推す能はざるは極めて明白にして何等の反證とするに足らず。從來久しく教育の効果殆んど絶望なりと信ぜられたる劣等生、低能兒の如きも最近の研究と經驗とにより教育方法の如何によりて其效果著しく異なること、既に事實によりて證明せられたるにあらざや。吾人は現今本邦に於て教育の効果を疑ふものなきを信ず。然れども、或る學者は知育體育の効果を疑はざるも特に德育の効果を疑ひ人の性格は教育によりて左右す可らずとするものあり。獨のシヨペンハウエル(Schopenhauer)

近年の成  
功

德育不可  
能

學校教育  
の非難

Hauer 1781-1860)の如し。德育は知育に比して一層困難にして若干の場合に於ては、教育は性格の訓練上殆んど無効なるが如き觀を呈すること無きにあらざと雖も、現今不良兒の救濟事業、不良少年及罪人の感化事業の進歩及其成績に就いて之を考ふるに、通例教育の効果なしとせられたるものも、特殊教育を施すときは尙且つ其成績を擧ぐるもの少からざるなり。異常の不良兒、不良少年に於て既に然り。況や常人に於てをや。世人或は現行の學校教育の効果充分ならざるを誹るものあり。然れども、それは教育の可能を否定するものにあらずして、却て之を假定し、一層優良なる効果を期待するものに外ならざるなり。

吾人は古今東西の事實上より教育の可能を信ずるものにして、今日は最早教育の効果の有無につきて多辯を費すの時期にあらず。吾人は當に教育は如何にせば最も優良なる効果を收め得べきかを講究すべきなり。

## 第二節 教育の限界

萬能にあ  
らず

四〇

教育の可能なるは最早之を疑ふ可らざるも其效力に至りては決して萬能にあらず。教育者は其欲する所に任せて無制限の効果を收め得べきものにあらず。教育者が被教育者に及ぼす教育上の影響は幾多の方面より制限を受く。此等は教育に有利なるものあり。或は不利なるものあり。今教育の效果に限界を作るべき原因を大別して内的原因及外的原因の二種となすことを得べし。

一、内的原因

被教育者自身に固有なる原因を言ふ。

(甲)生理的  
及心理的  
法則

(甲)生理的及心理的法則

人間の身體の作用は生理的法則に拘束せられ精神の作用は心理的法則に制約せらる。故に教育の方法は人間に固有なる生理的及心理的法則に反する能はず。若し此等の法則を顧みずして之を行ふときは勞徒らに多くして功少し。教育は畢竟人間心身の自然の發達を助長するに外

(乙)年齢

(乙)年齢

ならず。教育の方法は畢竟此等の法則を基礎として講究すべきものとす。約言すれば教育の效果は人間自然の生理的及心理的法則によりて制限せらるゝものなり。

(丙)男の性  
別

(丙)男女の性別

人は漸次に發達し一定の年齢に達して始めて成熟するものにして、生産より成熟に至るまで身心の發達に幾多の階段あり。教育の方法は身心發達の程度に適應せざる可らず。是れ最も有效なる教育を施さんとするには兒童心理及青年心理の研究を要する所以なり。又教育の效果は年齢によりて著しく其効果を異にす。是れ教育の時期の問題の起る所以にして又年齢に應じて教育の方法を異にすべき所以なり。

男女の間には生理的差異ある如く、又心理的差異あり、其長短同じからず。従つて教育の效果も男女によりて一様ならず。故に最も有效なる教育

を施さんとするものは被教育者が男子なるか將た女子なるかによりて特に其方法を異にせざる可らず。女子教育論の必要なる所以なり。

(丁) 遺傳及天稟の素質

(イ) 天稟の素質

人は一般に生理的法則并に年齢及男女の性別によりて制限を受くると同時に、一方に於ては、又個人によりて各其生るるとき其父母より特有の體質と心性の特質とを遺傳す。吾人は今此兩者を併せて天稟の素質と云ふ。此等は個人の境遇・經驗と教育の如何とによりて後來の發達に種々の變動を生ずと雖も、天稟の體質は身體の發育上重大なる關係を有し、天賦の心性上の特質は精神の發達を制限し、兩者相待ちて個人の特性を作る基礎となるものにして、個人の上より見るときは教育の限界を作る上に於て最も重要な原因となるものなり。是を以て天稟の特性は時として教育の力によりて如何ともし難きものあり。假へば個人の身長

(丁) 遺傳及天稟の素質

(イ) 天稟の素質

體質

心性の特質

には生來の制限あり身體の鍛鍊によりて必ずしも之を延長すること能はず又天性魯鈍なる頭腦を教育によりて俄に鋭敏ならしむること能はざるが如し。教育は此等天稟の素質の制限の範圍内に於て身心の發達を促進せんとするものなり。

(ロ) 遺傳

遺傳の學理的説明に至りては學者の所説紛々として今尙一定せず。又人生まるときは如何なる特質を誰より稟け來るべきか、吾人は何等正確なる豫測の途を知らずと雖も、遺傳の事實は昭々として争ふ可らず。吾人が天稟の素質と稱するものは遺傳によりて個人が其父祖より稟くる所なり。即ち人は人類の通有性の外毛髮皮膚面相體格を始めとし氣質・性情等に至るまで諸般の民族の特性を遺傳し、又同時に個人的特性を遺傳するものとす。特殊遺傳性の病氣・狂者・犯罪者・不具者・低能兒等に於て此事實最も顯著なりとす。

人類の通有性  
民族の特性  
個人の特性

(ロ) 遺傳

遺傳の事實は之を疑ふ餘地なきも、吾人は特殊の知識・技能若くは病氣其物を直接に遺傳するものなりと速断す可らず。吾人が父母より遺傳する所は身心共に將來斯くなり得べき素質にして、生後内外の刺戟によりて其素質を實現して、或は疾病となり或は特殊の知識・技能となりて個人の特色を發揮するものとす。是を以て同じ天稟の素質を有するものも、教育境遇其他生活状態の如何によりては實際に發現し來るべき心身の特性の上に大差を生ずべきは言を俟たず。而も其孰れにありても、遺傳より來れる天稟の素質が教育の限界を作るに於ては異なることなし。吾人は常に個人の遺傳性を以て教育の出發點となすを要す。

(ハ) 天才と痴愚異常兒)

音楽家・美術家の最も卓越したるものは技術上の修練の外に天稟の卓越の能力に於て敢て常人の企て及び難きものあり。所謂天才と稱するものは是なり。心理學上より之を言へば、音楽の天才は特に聴覺鋭敏に、美

(ハ) 天才と痴愚

天才

術家は視覺・觸覺の鋭敏なるを要件とし、二者共に美感に富まざる可らず。此外文學の天才は強烈なる感情・數學・哲學の天才は冷靜なる推理力を要す。是を以て天才あるものに取りては極めて容易なることも、天才なきものに取りては極めて困難なるのみならず、或る程度以上に至れば修練の功にては到底及び難きものあり。天才と稱せらるゝものは其得意とする所に卓絶すと雖も、其心性の發達に於ては全體の平均を失ふこと多し。天才往々狂者に近きは他人の熟知する所なり。天才は通例特殊の技能につきて之を言ふも、一般に知力の優れたるものは秀才又は顯才と云ふ。之に反して知力著しく常人に劣りたるものは之を魯鈍と稱し、其病的なるものは更に痴愚 (Imbecile) 及白痴 (Idiot) の別を立つ。而して其間には知力優劣の程度漸次幾多の階段を作るものなり。此等の異常兒を生ずる原因は多く遺傳にあること最近の研究によりて益明瞭となれり。例へば兒童低能の原因が兩親の有機的薄弱・結核・梅毒

酒癖精神異狀血族結婚母體の健康狀態等にあるが如し。子は必しも父母と同一なる特質を遺傳するものにあらざるも其遺傳原因は父母に存すること多し。又時として其原因が單に父母のみに止まらず其祖先に存すること少なからず。

○参考書。笠原道夫著異常兒童教育の理論と實際 乙竹岩造著低能兒童教育

(二) 常人の個性

知覺型

今常人に就きて之を言ふも天稟の素質より生じたる種々の特性あり。此等は相似たる所によりて多少之を分類することを得べし。知覺上には個人によりて知覺型あり。分ちて視覺型・聽覺型・運動型とす。知覺型は又之を記憶型とも言ひ近年實驗教育學者の大に研究する所にして、ライ(Tay)は之を直觀型と云ひモイマン(Meumann)は之を觀念型と言ふ。此等は個人の精神の發達上に重大の關係を有するものなるを以て、此個性の知識によりて方法を講ずるときは教育をして一層有効ならしむるを得るものなり。

知能

連想

氣質

知能の個人的差異及其試驗法もビネー・モイマン等幾多の學者によりて研究せらる。連想上に於ても個人によりて接近連合に傾くものと類似連合に傾くものとの別あるは心理上明白なる事實なり。個人の感情の特質は古來ガレン(Galen 130-200. A. D.)の區別に従ひて四種の氣質(Temperament)に分つ。多血質(Sanguine)胆汁質(Choleric)憂鬱質又は神經質(Melancholic or nervous)粘液質(Phlegmatic)是なり。ガレンは身體内に於ける液體の種類によりて此相違を生ずるものとせしは生理上の知識極めて幼稚なりしに由るなり。現今にありては唯便宜上同様の區別を採用するものにして、刺戟感受の強弱及び之に對する反動の遲速によりて其區別を立つるを以て一層明瞭なりとす。之を表にすれば次の如し。

刺戟の感受(感情の強度) 反動の遲速(感情變動の遲速)

時間

多血質	弱	速	短
胆汁質	強	速	長
憂鬱質	強	遲	長
粘液質	弱	遲	短

此等氣質上の相違は蓋し解剖上並に神經組織上の微細なる差異より生ずるものにして、氣質は天稟の外、身體の生理的變化に伴つて多少變化を來すことは著しき事實なり。又人の年齢及健康状態に應じて感情の變化を來すことも容易に之を察することを得べし。氣質が教育の限界を作ることは極めて明白なり。

○参考書。吉田熊次著 實驗教育學の進歩

(ホ)天稟の素質と教育

天稟の素質は如何なる種類にありても概して教育の効果を左右するものにして之に有利なるあり、不利なるあり。異常兒にありて最も甚し。

(ホ)天稟の素質と教育上の不利

天才又は神童の教育に有利なると、不具兒、虛弱兒、低能兒の之に不利なるとは言ふを俟たず。殊に病的なる痴愚、白痴、癲癲等に至りては教育の効果の有無頗る疑ふべきものとす。

天稟の素質は必ずしも固定したるものにあらず。教育の方法如何によりては其發展の成績を異にするものとす。個人天稟の特質は之に最も適切なる方向に誘導するときは教育の効果最も著しく之に反するときには勞多くして功少きは言を待たず。殊に從來普通一様の方法によるときは良好の成績を得難き稟性薄弱の兒童も、特に之に適當の方法を施すときは望外の結果を收め得ることあり。輒近に於て個性尊重の聲高く又一方に於て低能兒教育の發達したるが如きは實に之が爲なり。常人にありては知育は比較的容易なるも、感情及意志の教育に至りては極めて困難なりとす。感情及意志の病的なる異常兒にありては殊に然りとす。不良兒、不良少年の感化教育の容易ならざるは是が爲なり。此方面

個性尊重  
低能兒教育

不良兒  
不良少年

の教育も亦近年に至りて著しき進歩をなしたるは、畢竟教育の効果を制限する天稟の素質を攻究して、之に適切なる方法を講じたるに由るなり。

(戊)身心の  
状態  
衛生状態  
攝生

(戊) 以上述べたる外、個人生後身心上に起る一時的の異状も亦天賦のものと同様に教育の効果に限界を作るものなり。疾病の如きはその最も著しきものとす。心身一時の異状は更に其原因を尋ねれば或は内部或は外部の別あるべしと雖も、孰も被教育者の身上に起るものなるを以て今之を内的原因の一に數ふるものとす。

二、外的  
原因

二、外的原因

外的原因とは被教育者の其環境に起る事件が教育の効果を制限するものを云ふ。此等の影響は全く一時的のものあり。永續的のものあり。無意識的のものあり。有意的のものあり。教育に有利のものあり。又不利なるものあり。其永續的のものにありては被教育者の身心に及ぼす

習得の素  
質

(甲)天然の  
環境

天然の影  
響

天然人を  
作る

(甲) 天然の環境

所の影響極めて深く、時としては天稟の素質と區別し難きものあり。此等は生後得來る所なるを以て通例習得の素質と稱す。所謂第二の天性と稱すべきものなり。又劇烈なる一時の影響は時として被教育者の身心の状態に大變動を來すことあり。又未だ習得の素質を作ると言ふに至らざるも、外部より教育の効果を制限し又助長する原因甚多し。吾人は今其主要なるものを擧ぐべし。

天然の環境とは被教育者が生長するに方り之を圍繞する自然界を言ふ。詳言すれば人類の生息する地球上に於ける郷土の位置、地勢、地質、空氣、氣候、天氣、動物、食物等是なり。而して此等は人間生後より直に其心身の發達に影響を及ぼすものとす。ルソーが外物の影響を以て教育の一面と見做したるは偶然にあらず。又學者或は天然の環境を以て文化發達の唯一の原因なるが如く考へ、或は天然は人を作ると言ふが如きは、孰

れも天然の環境が人類に及ぼす影響の大なることを指摘したるものと言ふべし。

動植物は人類に比すれば天然の影響を蒙ること甚多し。切言すれば其生活は殆ど全く天然に支配せらるゝものと言ふべく、能く之に適應するものにして始めて生存を完うすることを得るなり。人類にありても動物の生活を距ること未だ遠からざる未開野蠻人にありては其生活は天然に支配せられ、且之に依頼すること多きを以て、其影響も亦随つて文明人に比すれば遙に大なりとす。人智の發展に伴ひ次第に天然を征服し人為的文化の進歩と共に益自然界に遠ざかると雖も、如何なる文明にありても到底四圍の自然界の影響を脱する能はず。久しく同一地方に定住せる民族に就きて言ふも、個人に就いて之を言ふも亦然り。天然の地勢が住民の氣質に及ぼす影響は往古より夙に世人の認識する所なり。高山峻岳に住するものは自ら豪宕勇壯の氣を帯び、深林幽谷に住するもの

天然に支配さる

天然の征服

地勢

風致

氣候

は沈着脱俗の風を備へ、廣漠たる平野に住するものは氣宇豁大襟度磊落の長處あり。豐饒膏腴の地に住居するものは自ら平和溫良の資質あり。荒蕪磽瘠の土に生活するものは自ら剛壯勇敢の氣概あり。交通に便なる海岸に住するものは自ら敏捷快活にして活動力に富み、地形變化多く山水秀麗風光明媚の地に住する國民には想像力と美術思想との發達を見、大陸には自ら大陸の氣質あり、島國には自ら島國の根性あり。若し夫れ瑞西蘇格蘭支那露西亞英吉利希臘伊太利日本等の實例に就きて之を考ふれば、或は彷彿として、或は顯著に地勢の影響を認むるに難からず。又北方天候陰鬱の地に生長したるものは其情性も自ら沈鬱持重に傾き、南方の天候晴朗の國に生息するものは恬淡快活の風あり。兩極の近寒は人を萎縮せしめ、赤道の苦熱は人を怠惰ならしめ、共に文化の發達に適せず。我が溫帶に於ける四季の變遷が吾人の心情に及ぼす影響如何を考ふれば思半に過ぐるものあり。氣候適度土地豐饒にして舟車の便多



地味

地勢・地質

く日常の生活に餘裕を生ずるに至れば文化の發達を促すと多く、之に反して天候嚴寒、土地礫确、交通不便、食物を得ること困難にして平素營養不良なれば身心の發達は満足なりと言ふを得ず。又文化の發達に不便なるものなり。故に衣食の生活に汲々として精神生活の餘裕なきものは文化の發達を見る能はず。アイスランド人、エスキモー人に就きて之を見るべし。然れども天然の恩澤過剰にして何等人間の努力を促すことなければ、生活に餘裕ありとも、文化の發達を見ざることもあり。假へば熱帶地に於けるが如し。温帶地に於ける文化の發達は過剰と不足とのなか間に位し、人力を以て天然を征服し、精神生活の向上を圖りたる結果に外ならず。地勢地質の如何は直に住民の産業及社會の組織に影響す。平野に農業、高原に牧畜、海濱に商業、石炭の産地に大工業の起るが如し。又天然の地形は社會の統一割據に重大なる關係を有す。此等は互に錯雜綜合して國民性を作り出す一原因となるものにして、之を教育上

(乙) 家庭

(乙) 家庭

より見るときは其効果を制限するものなり。

人は家庭に生れ家庭に養育せらるるものなれば其影響は天然のそれより大なるは言を俟たず。切言すれば教育は家庭に於て開始せられ學校によりて繼續せらるるものとす。家庭は自ら教育をなし又學校教育を補助すと雖も、家庭の事情如何は家庭自ら行ふ所の教育又は學校の施す所の教育の效果をして一層大ならしむることあり。或は之を滅殺することあり。吾人は今此等の事情の主要なるものを擧ぐべし。

(イ) 家庭の生活状態

家族の貧富の程度により食物住居衣服其他衛生状態等は兒童の身心の發達上に重大の影響を及ぼすものなり。殊に營養不良に於て然り。吾人は飢餓に瀕する貧兒又は病狀を呈する虛弱兒を教育して充分の效果を收むる能はず。近年大都會に於て貧兒、虛弱兒の救濟事業が次第に發

(イ) 家庭の生活状態、營養及衛生

(ロ) 住地

達しつゝあるは是が爲なり。是れ即ち公共團體又は慈善團體の助によりて家庭生活状態の缺陷を補はんとするものに外ならず。

(ロ) 住地  
住地が村落なるか都會なるかも一顧を値する事項なりとす。村落の家庭は單純質樸にして都會の家庭は複雑にして刺戟多く概して奢侈の傾向を有す。村落にありては天然の感化大にして都會にありては人爲の影響最も著し。都會は村落に比して文化の程度一段高尚に進み居るを通則とすれども所謂文明の害毒に伴ふ惡影響を免るる能はず。村落は罪惡の誘惑少なきも生活單調に流れ人の元氣を失ひ時勢の進運に後れんとする傾向なきにあらず。村落都會各長短得失あり。共に教育の效果に影響を及ぼすものとす。

(ハ) 家族の人物・宗教・職業・家風

(ハ) 家族の人物・宗教・職業・家風  
此等は孰れも被教育者の精神的發達の上に重大なる關係を有するもの。

(ニ) 家庭に於ける特別の事情

にして殊に訓育上には大勢力となるものとす。是れ蓋し家庭が教育の效果に及ぼす影響中にて最も重大なるものなり。善良の家庭が教育の效果を促進することは極めて明白にして不良の家庭が教育に不適當なるも亦能く世人の知悉する所なり。家族の受けたる教育の程度は通例子女の教育の程度を決する標準となり又家庭教育の内容を推測する本位とするに足るべし。

(ニ) 家庭に於ける特別の事情  
被教育者が孤兒となり繼兒となり其他薄命に遇ふて逆境に呻吟するが如きは其性情を一變することあり。或は之が爲めに奮發激勵し或は之が爲めに自屈墮落することあり。斯の如く家庭に於ける特別の事情は兒童の發達の上に重大の關係を有するものにして、或は意識的に或は無意識的に教育の效果を制限するものなり。

(丙) 教育制度及機關

(丙) 教育制度及機關

(丁) 社會

(丁) 社會

教育の效果は教育制度並に學校の良否殊に教師の人物學問の素養教授法の巧拙によりて異なるは何人も知悉する事實にして、假令同一の期間の時日と勞力とを費すとも教育を受くる國又は學校又は教師の如何によりて其效果一様ならず。教育制度に關する研究の必要なる所以は實に此等の相違が教育の效果に偉大なる相違を生ずるに由なるなり。

(イ) 交友の感化

被教育者は家庭及學校の外、絶えず社會に接觸するを以て其影響を免る能はず。而して其教育の效果を制限するも亦同じ。人は一面に於て家庭に生活し又一面に於て社會に生活す。故に社會善良なれば教育は有利の影響を受け、若し不良なれば其效果を破壊せらる。其關係恰も家庭と學校との如し。吾人は今其主要なるものを擧ぐべし。

(イ) 交友の感化  
被教育者は其年齢の如何に拘はらず交友の感化を受くること多く知識

(ロ) 社會の風俗習慣風紀輿論

の交換は勿論性格の切磋の上に看過す可らざる勢力あり。親友の感化は青年時代にありては往々教育者のそれより大なることあり。交友には良友悪友の二種あり。教育上最も恐るべきは悪友の感化なり。彼等は時として家庭及學校の教育を根柢より破壊することあり。彼の不良少年團體又は所謂學生墮落問題につきて之を考ふべし。

(ハ) 宗教

(ロ) 社會の風俗習慣風紀輿論  
此等は特に訓育の效果の上に重大なる關係を有す。一地方又は小範圍の社會の風儀の勢力に就きて考ふるときは一層明瞭なりとす。

(ハ) 宗教  
我邦は宗教教育分離の方針を執るが故に、公共の教育に於ては宗教と何等の關係あることなし。然れども被教育者にして學校教育以外にて宗教の感化に接するときは其結果は直接に教育の效果に影響を及ぼすものと謂はざる可らず。訓育に於て特に然り。宗教の教ふる所と學校の

教ふる所と相矛盾するときは宗教は教育の効果を破壊するものと言はざる可らず。之に反して宗教の教ふる所にして學校の教ふる所を助け一層其効果を發揮することあらば宗教は教育に對して有益なるものと言はざる可らず。又日本臣民ハ安寧秩序ヲ妨ケス及臣民タル義務ニ背カサル限ニ於テ信教ノ自由ヲ有スルは憲法の保證する所なり。而して我邦教育の方針は必ずしも宗教の補助を求めずして德育を行はんとするにあり。然れども歐米諸國に於ては宗教と教育との關係は本邦より遙に密接なるを通例とす。

(二) 社會の制度及機關

學校以外の社會の制度良好なるときは知徳の進歩を助け又社會一般の知徳進歩すれば社會の制度亦隨て發達す。商工業の制度公衆衛生の制度通信交通の機關報道の機關社交の機關娛樂の機關學術上の機關等是なり。我邦家族制度の如きも一の社會制度と見るべきものにして此制

(二) 社會の制度及機關

(ホ) 時代精神

度が我國民道德の教養上に重大なる關係を有することは論を俟たず。

(ホ) 時代精神

一時代又は一時期には之に通じたる一種の精神ありて其社會に生息するものは識らず知らずの間に之に支配せらる。之を時代精神 (Zeitgeist) 又は時代思潮といふ。所謂時代人を作ると言ふものは是なり。今之を社會心理 (群衆心理) の上より之を考ふれば社會には一方に模倣の作用ありて無意識的に他人の爲す所を模し、又一方に於ては暗示の作用によりて暗々裡に當時社會に行はるゝ思想が個人の行爲上に發表し來るなり。時代精神の勢力は各種の流行によりて最もよく之を知ることを得べし。徳川時代の漢學熱明治初年の洋學熱歐化熱戰時の敵愾心戰後の起業熱の如きは是なり。

(ハ) 社會特別の事情又は事變

戰爭・恐慌其他偶然の大事件は人心に影響を及ぼすこと大なるものにし

(ハ) 社會特別の事情又は事變

て延いて教育の効果を制限するものとす。

(戊) 國家

(戊) 國家

現代の國家は自ら手を下して教育の事業に干渉す。故に其方針及施政の如何は教育の效果に直接の影響を及ぼすものとす。國家が直接に經營する教育事業に於て殊に然り。

個性

以上内外各種の原因は孰れも教育の效果に限界を作るものにして、此等と教育の力と相待ちて各自特徴を有したる個人を作り出すものとす。個人の個性は之を個性又は個人性 (Individuality) と言ふ。個性は必ずしも運命によりて既定せらるるものに非ず。天稟の素質優良にして有利の境遇に生長し之に最も適切な教育を施さば個人として最上の發達をなすべし。天稟の素質有利なるものも不利の境遇に生長し其教育不充分なるときは其結果は優良なるを保す可らず。彼の不遇の境遇に立ち不充分の教育を受け尙千里の驥足を伸ばすが如きは寧ろ之を異例と見るべし。又天稟の素質不利なるものも有利の境遇に生息し教育の方法宜しきを得るときは其効果驚くべきものあり。是を以て天稟の素質不利なりとて必ずしも失望す可らず、有利なりとて

天稟の素質と教育

特殊教育

個人教育

油斷す可らず。故に最も優良なる教育の効果を收めんとせば被教育者に固有なる内的原因に最も適切な方法を講じ、又一方に於ては其外的原因即ち環境をして出來得る限り教育の目的に適合するやうに改善を計らざる可らず。約言すれば教育の効果を減殺する原因を除去し之を助長する原因を確保増進するにあり。近年に至り個人の天稟の素質、其他身心の特別の事情によりて教育の方法を講じ、從來超ゆ可らざる限界と思推せられしことも能く之を打破したるものあり。虚弱兒の保護、成績劣等兒の特別教授、低能兒特別學級、不良少年の感化事業の如き是なり。又一般に教育に於て個人性を尊重し其長短得失に應じて特別の注意を拂ふに至りたるは同一の精神に外ならず。天然の環境は人力を以て如何ともし難しと雖も、家庭、學校及社會、國家の影響に至りては人力を以て教育に有利なる方向に變更し得べきこと多し。教育者は學校内の境遇を改善し且又自己の修養によりて教育を最も有効ならしめんことを圖り得べしと雖も、必ずしも直接に家庭及社會、國家の改善に其勢力を及ぼす能はず。而も家庭并に社會、國家の教育の效果に及ぼす影響は之を掩ふ可らず。之を以て社會又は國家は進んで學校以外に於て教育の効果を減殺又は妨害せんとする原因を除去し、之を助長する原因を増進し、又は新設の方案によりて一層教育の効果を確實ならしむる方法を講ずるを要す。

近年に至り家庭及社會に於ける被教育者の境遇改善の聲高く、教育上有害なる家庭にある兒童又は青年は之を家庭より隔離して社會又は國家の手に移し以て健康なる境遇に生長せしむべしと言ふが如き、貧兒救濟事業の如き、其他一般公衆の教育に資する目的を以て諸般の設備をなし又は事業を起すが如きは孰れも社會問題又は國家問題として世人の注意を喚起し遂に現實の事業として現はれ來れるものなり。是れ實に社會・國家の必然の要求にして又其責任と言ふべきなり。吾人は教育の効果を以て最も有効ならしむるには家庭・學校及社會・國家共同一致して其方法を講ずべきものなることを確信するものなり。

斯の如く論じ來れば家庭乃至社會國家の勢力を顧みずして學校教育萬能主義を唱ふるの謬見たること極めて明瞭なり。又家庭及社會が學校あるが爲に全然教育の責任を脱したるが如く思惟するも亦然り。又被教育者の個人的資性・境遇の如何を顧ずして極端なる劃一主義を執らんとするも亦同じく迷妄なり。教育は萬能にあらず。吾人は其限界を擴張して最も有効ならしむべき方法を講ずべきなり。

○参考書 熊谷五郎講述大教育學第一編第二章。小西重直著學校教育第一編第二章。森岡常藏著教育學精義第一編第二章。

#### 第四章 教育の進化

教育の目的は個人に社會の文化を傳達して將來に於ける共同生活の準備をなさしむるにありとすれば、教育は文化の進歩と共に漸次に發達し來りしや明なり。而して苟も現代の教育を理解し將來に於て健全なる進歩を圖らんとするものは、過去に於ける教育進化の歷程を知らざる可らず。是を以て吾人は今人類文化進歩の歴史に遡りて教育の起原及進化の状態を考究すべし。民族進化の歴史は必ずしも同一ならず、而も一々其事實を闡明すること能はずと雖も、吾人は學術的研究の示す所により、今其一般に就きて之を論ぜんとす。生物學上より之を言へば、生活の途は人類生存の第一義にして、如何なる人類も之を知らざるなく、而も其生活の方法如何は實に文化の程度其物を示すものとす。詳言すれば生活必需品の生産融通消費即ち經濟生活の状態は人類文化の程度を測る尺度と言ふべく、又同時

に教育進化の段階を指示するものとす。吾人は今經濟狀態より着眼して其發達の段階に應じて教育の進化を論ぜんとす。

個體發達と系統發達  
野蠻人と  
文明人と  
兒童と成人

生物進化論の所説に従へば個體發達(Ontogeny)は大體に於いて系統發達(Phylogeny)を反覆するものとす。詳言すれば、人間の胎内に於ける發生の順序は單細胞動物より人類に至る進化の順序を單畧に反覆するものなり。之と同様に今日の文明人が生産より成熟に至る發達の階級は自然人が野蠻の狀態より文明の域に達する階級を大體に於て反覆するものと見ることを得べし。果して然らば、野蠻人の教育は文明人の幼兒の教育に相當し、文化の進歩に従ひ文明人の年齢稍進みたるものゝ教育に相當すと謂ふべし。斯の如く考ふるときは、人類に於ける教育進化の跡を尋ねるは實に現代文明社會の教育の由來を説明するのみならず、又以て年齢に應じて教育の方法を異にすべき所以をも理解せしむるに足るべし。又同様に類推するときは同一社會に於て教育の程度異なるものは文化の差異より來れる教育進化の各階段に相當するものと見ることを得べし。換言すれば文明社會に生活するものも教育乏しきものは教育の上にて未開人又は半開化人に對比すべきなり。

第一節 天産拾食時代

原始的人類生活

吾人が想像し得べき最も原始的の人類生活狀態は、其生息する自然界に於て潤澤なる天産の食物を拾食して毫も不足を感ずることなく、又之を獲得するに何等特別の勞働若くは工夫を要せず、隨て食物の生産につきて一定の秩序方法なく毫も將來生活を顧慮する要なきものなり。之れを原人又は自然人の生活とす。是れ即ち常に現在のみに生活するものにして現在に得たる食物の一部を蓄へて將來に備ふることなし。故に所謂財産なるものなし。斯の如く何等の勞働なく財産なき生活は嚴密の意義に於て經濟的生活と言ふを得ず。故に原人の生活は經濟以前の生活にして動物生活を距ること遠からず。斯る時代に於ては特に一代より次第に傳ふべき何等の文化なく、其生活には何等特別の準備を要することなし。従つて教育の必要を見ざるなり。原人の活動は他の動物の如く大部分本能によりて行はるゝものと見るべきなり。

第二節 狩獵時代

次に來るものを狩獵時代とす。狩獵時代は詳言すれば漁獵時代にして山野高原の間に住するものは狩獵をなし、河海江湖の邊に生活するものは漁業を營む。是れ即ち人口の増殖に伴ひ食物の不足より生じたる生活状態にして、漁獵によりて食物を得るには器具を要し、器具を作るにも、之を使用するにも熟練を要し、其業務に關し漸次經驗上の知識技能を積集す。斯の如く生活の途は必需品の生産につきて一定の秩序を生ずるを以て之を勞働と稱するを得べし。斯くして獲得したる食物の剩餘は初めは其腐敗に一任し又は之を放棄したるも、一たび食物の缺乏により痛切に飢餓を経験すれば將來の爲めに現在の所得の一部を割きて貯蓄するに至る。之れ即ち財産の起源と云ふべし。此外漁獵に用ふる器具、天幕又は小屋の類も同じく財産と稱するを得べし。而して財産は孰れの場合に於ても生産的勞働の資本となる。斯の如く既に勞働と財産との二要素を具備するものは、之を經濟的生活と言ふべし。是を以て狩獵時代は經濟生活の起源にし

勞働

財産

經濟的  
生活

文化の  
端緒

て又人類文化の端緒と稱すべく、實に動物的生活に一步を進めたるものと言ふべし。

此時代に於ける人類の活動は主として口腹の欲を充たすべき食物の生産と消費とに關する幼稚なる經濟生活にして、知的生活に至りては殆んど見るに足るべきものなし。然れども人類は最早現在のみならず、多少將來生活の準備を要するを以て既に此時代に於て教育の萌芽を生じたるものと言ふべし。即ち原始的文化の傳達是なり。

教育の最も單純なる萌芽は母が其子を養育するに發す。未だ夫婦の制度起らざる野蠻時代に於ても、母は其生みたる子と同棲して之が養育の任に當り、幼兒は母に保育せらるると同時に母の爲す所を模倣して、將來生活に必須なる幾多の動作習慣を習得す。言語も亦然り。稍長じて社會に出づれば同じく模倣によりて社會の文化を習得す。然れども此等の模倣は多く本能的に行ふものにして、未だ必ずしも將來の目的を自覺して之を爲

教育の  
萌芽



無意識的  
教育

すにあらざ。故に嚴格の意義に於ては未だ之を教育と稱すること得ずと雖も、其結果に於て教育と同様なるを以て、假りに之を無意識的教育と稱することを得べし。

精神的生  
活

是より次第に經驗を積むに従ひ、生活の状態漸く複雑に赴き、殊に經濟生活の基礎鞏固なるに至れば、食物生産の外に種々の精神的生活を生ず。食物の供給未だ安全ならざる間は人類は口腹の欲求の羈絆を脱する能はずと雖も、既に生活に幾分の餘裕あるに至れば之より一層高尚なる需要を生じ、生活状態次第に高尚に赴くに及んで、漸く精神的産物を生ず。勞働と財産との發達は益文化の發展を促すものとす。是を以て將來生活の準備と文化の傳達とは從前の如く偶然に行はるゝ模倣の本能に一任したるのみにては到底確實に其全部を完うする能はず。之を以て親は子の將來を慮り、其の目的を自覺して有意に之を行ふに至る。是に於て無意識的教育は一轉して有意的教育となる。家庭教育是なり。換言すれば有意的教育の

有意的教  
育

家庭教  
育

起源は家庭にあるものとす。此時代に於ける家庭教育は最も原始的の教育と言ふべし。

家庭が其子女の爲めに有意的教育を行ふに至りたる動機は、從來の無意識的教育に於ける子女の模倣が其將來の生活に於て利害關係あるを認識し、若し始より故意に之を行はば其結果一層良好なるべきとを豫想するより生ず。家庭は言語により又は人爲的方法によりて故意に子女の發達を計畫し、之をして其社會の文化の程度に達せしめんとを努む。即ち從來無意識的に行はれたる將來生活の準備を、明瞭に目的を自覺して之を行ひ、偶然に傳達せられたる社會の文化を一定の計畫方法によりて傳達せんとするものなり。是れ實に文化の進歩は將來生活を顧慮する必要をして一層緊要ならしめたるによるなり。斯の如く家庭教育は親が子に對する真情に淵源し、漸次有意的の方法を講じて子女將來の幸福を圖るに於て發達し來りたるものとす。最初の家庭教育は父祖傳來の業務、狩獵又は漁業、身體

目的の自  
覺

の清潔更に進んでは禮儀作法其他近親に對する道德等にして、此等は父母其模範を示して之を摸倣せしめ、反覆練習其過を正すに勞を惜むことなし。家庭教育有意的となりて後も尙社會に於て學び得る所あるは舊に異ならず。唯家庭に於けるが如く秩序なきのみ。

第三節 游牧時代

家畜  
文化の進歩  
血族團體

狩獵時代にありては食物の供給を全然天然に依頼したりしが、游牧時代に至れば漸く天然を離れ、人工を加へて家畜を飼養し、將來の食用に供せんとするを以て、狩獵時代に比すれば食物の供給著しく豊富に且つ確實となり、家畜の群は大なる財産の貯蓄と言ふべし。又家畜の飼養は狩獵に比して一層複雑なる思慮と勞働とを要し、且つ間斷なく之に従事するを要す。此の如く經濟的生活の發達に伴ひ社會的精神的生活著しく進歩し、風俗習慣傳説信仰法律等徐々として形成せられ、精神的產物としての文化發展す。此時代に至れば人類は血縁によりて組織的團體を作り、部落をなして

團體の一致行動

戰鬥の準備教育

生活し、水艸を逐ふて移轉す。家畜は通例部落團體の共有財産なるを以て之を飼養し之を防禦保全するには團體の一致行動を必要とす。而も團體の安全を圖るには團結極めて鞏固ならざる可らず。殊に利害を異にする他の團體と衝突するときは戰鬥によりて其葛藤を解決す。種族間の團體的戰爭は此時代に生じたる現象と稱すべし。

戰爭には勇氣と服従とを要件とす。殊に身體の鍛鍊、武器操縱の練磨並に負傷苦痛寒暑飢渴困苦窮乏に堪ゆるに必要な勇氣の訓練を要し、軍紀を振ひ、規律を正し、長上の命を行ふには服従の精神を要す。之に於て戰爭の準備として特に軍事的教育の必要を見るに至る。

故に種族的團體は其團結を鞏固にして行動の一致を確實にし以て種族全體の安寧幸福を保全せんが爲めに種族の事業として未成年者の爲めに特に訓練を施し將來成人として其社會の一員に列するに必要な文化の要件を授く。日常牧畜の業務戰鬥に缺く可らざる訓練の外、其種族に固有

種族教育  
宗教的儀式

なる傳説・信仰習慣法律を傳達することはなり。之を種族教育と言ふ。既に種族教育を終り男子成年に達すれば嚴肅なる宗教的儀式を行ひ、一命を賭して其種族と進退を共にせんことを誓約せしめ、又其果して其社會に有用なりや否やを檢したる後、正式に團體の一員たることを承認す。時として忍び難き苦痛を與へ能く之に耐ふる勇氣ありや否やを檢することあり。此等は畢竟種族が共同團體として獨立存続を完うする必要に迫られて起りたるものにして、社會は將に成人として其一員たらしめんとするものに對して其嚴然たる要求の態度を印象せんとするものなり。

國家主義  
の淵源

種族教育の目的は種族全體の安寧幸福に存するを以て個人の利害は深く之を顧みる所にあらず。寧ろ前者の爲めに後者を犠牲に供せんとすること多し。是れ蓋し近世に於ける國民強制教育の萌芽にして、又現代に於ける徵兵制度及軍隊教育は上述の戰闘準備教育の遺風と見做すことを得べし。又共同の利害の爲に團體が一致團結の行動を執るは今日の所謂國家主義淵源とも稱すべし。種族教育にありては種族全體が教育者の位置に立てるものなりと雖も、事實に

於ては種族の全員が教育に従事するにあらずして、少數の長老代りて其任に當るものとす。就中儀式を司るものは種族中特に勢力を有するは論を俟たず。又文化の進歩に伴ひ教育の内容増加するに従ひ之に精通する少數の人専ら教育の任に當る傾向を生ずるは自然の勢なり。

種族教育起りて後も一方に於ては家庭教育は依然として行はるゝものとす。而して其内容は種族の文化殊に道德的並に宗教的理想及種族の一員として成人の爲すべきことを教ふ。種族教育は成人として必要なる訓練を主とし從來の家庭教育の一部を分擔したるものと云ふべし。家庭教育は本來父母が其子女の將來の幸福を圖るより起り次に家庭の幸福家門又は一族の名譽をも目的とするに至る。更に其範圍を擴張して一部落をなせる種族全體の安寧幸福を目的とするに至れば種族教育となるなり。斯の如く教育の動機は個人の幸福より起り次第に種族全體の幸福に進みたるものと見るべし。

#### 第四節 農業時代

牧畜生活の次に來るものは農業生活にして人間の労働は一層複雑となり、又秩序的となり、財産は種類多く且豊富となる。農業も亦人口の増殖に

土地の所有と住處の固定

伴ひ生存の必要に迫られて起りたるものにして、牧畜に比すれば一層天然に依頼すること少く、器具を利用し人工を加へて收穫を増し、一層自在に生活の必需品を生産するを以て、生活状態は一般に安定に且つ富裕となる。此等は皆社會文化の進歩を促す原因となり、人口も亦之が爲に俄かに増殖するを常とす。農業時代の最も著しき特徴は土地の所有と住處の固定にして、始めて故郷の觀念を養ひ、種族の歴史の意義一層重要となる。農業時代に於ては血縁によりて統一したる種族をなすは、游牧時代に同じく此等の種族は部落をなして生活す。家族は家長を戴き、部落は酋長を仰ぎ其指揮に服従して耕作に従事し、一部落が團體的行動を取ると亦游牧時代に同じ。其初め土地亦團體の共有として個人は團體の認可を受けて之を使用するを原則とす。故に一家の利害は家長之を代表し一部落の利害は酋長其責に任じ、其屬する種族を率ゐて土地財産を保全す。之を族長制度と稱す。古代羅馬及基督教以前のゲルマン人種の族長制度の如き是なり。

族長制度

分業及世襲的階級の起源

我日本の家族制度の如きも農業時代に發生したるものと見るべきか。農業の進歩は社會に分業を生じ分業は遂に世襲的階級を作り更に進んで國家の組織を成すに至る。

分業及世襲的階級の起源

生活状態の向上は精神生活の向上を促し、社會の組織漸く複雑となり、遂に分業の制度を生ず。分業は職務の分化にして、從來團體の全員殆んど同一の業務に従事したりしが、茲に至りて之を分擔し長ずる所に從て異なりたる方面に従事するなり。分業の制度は一方に於ては文化の進歩を促し、一方に於ては社會に世襲的階級を生ず。酋長(君主)僧侶、兵士、農工商是なり。

國家の起源

階級制度は社會が國家の形式を整ふるに至りて愈々確乎たる地盤を作るものとす。一の部落が國家の形式を具ふるに至るは多く一の民族が他の民族を征服して主權を有するに至りたる結果なり。國家の行動が主權によりて行使強制せらるゝに至れば、社會の文化は長足の進歩をなすを常とす。英主明君世に出でたる時に於て殊に然りとす。

國家の形成を促すものは經濟生活の進歩にして、國家成立すれば著しく社會の

征服

國家の起源

政治

宗教

僧侶

兵士

農工商

奴隸

一階級教育の起源

教育學概論

政治的生活の進歩を見るものとす。國家の主權者は遂に世襲的の統治者となり、國家は征服によりて屢々其領土を擴張す。文化の進歩に伴ひ信仰も次第に高尚となる。殊に農業に就きては種々の宗教上の儀式及祭祀を行ふ。蓋し天恵を祈り又之に感謝せんが爲なり。此外日常生活に於ても人生の大事に關しては宗教上の儀式を行ふ。冠婚葬祭の如きは常に於て祭祀を行ふと雖も、別に専ら之に従事する一階級を生ず。僧侶は其家庭僧侶は社會に於て最も光榮ある顯職なり。戰闘の必要は游牧時代に比すれば寧ろ一層甚しと言ふべし。領土の保全は農業の生命なればなり。然れども游牧時代に於けるが如く團體の全部に當らずして漸次一階級の士之に當り、他は安んじて農業に従事す。兵士の一階級ある所以なり。

農工商中農は社會の大部分を占め、各村落に於て多少團體をなして其業務に従事し、協同一致を要すること游牧時代に類す。戰闘によりて征服せられたる他の種族又は民族は多く奴隸となり、勞役に従事するものとす。

一、階級教育の起源

社會の階級制度漸く固定するに従ひ、個人は各自其の階級に應じて將來社會生活の準備を異にし又從て教育の趣を異にす。階級教育の制度是なり。假へば貴族の教育武士の教育僧侶學者の教育庶民の教育の如き區別あるが如し。此等の區別は近世に至りて大に改善せられたりと雖も、今日尙未だ全く之を脱却したりと言ふを得ず。社會の階級制度は治者と被治者との懸隔を大ならしめ、治者は次第に其權勢を張り、被治者は其爲に利用せらるること多し。農業時代に於ては戰闘は社會國家の存亡に重大なる關係を有するを以て戰闘に加はる男子は大に勢力を得るも、之に加はる能はざる女子は遙に劣等の地位を占めざるを得ず。又戰闘に従事し得る男子中に就きても有用なる年長者は年少者に對して優勢を占め、又幾多の特權を有す。此等は遂に特權を専有する貴族の一階級を生ず。貴族は其勢力を維持せんが爲に寧ろ社會共同の利益を犠牲に供して我階級の利益を圖り、遂に教育を龍斷するに至る。封建制度の社會に見る所の貴族教育是なり。

貴族教育

軍事教育

官吏教育

徒弟教育

戦争に缺く可らざるものは兵士にして之が養成を目的とするものを軍事教育とす。兵士は貴族に取りて重要なるものにして武勇忠實武藝を以て其本領とす。貴族は戦争に堪能なる兵士を養ふのみならず、又統治に有用なる人材を養成せんと目的を以て教育することあり。官吏教育はなり。封建時代に於ける貴族教育、軍事教育及官吏教育は凡て社會の上流に於て治者の位置に立てるものの教育にして被治者の位置に立てる庶民の教育は階級教育に於ては極めて微々たるものにして、治者は深く之に意を用ふることなし。社會の文化稍進めば農業の外尙之より複雑なる業務を生ず。商工業是なり。此等の業務は農業の如く自己の家庭に於て修む可らざるときは、我家を出て師匠の許に行きて之を學ぶ。徒弟教育の起源是なり。是れ即ち家庭以外に於て生活の途を求めんとする端緒にして之を後世の實業教育の萌芽と稱するを得べく、又之を學校教育の先驅とも見るべし。

二、文字の發明及學校教育の起源

語部

二、文字の發明及學校教育の起源  
 人智の發達と文化の進歩とは文字の發明を促し、文字の發明は文字の學問を生じて教育の進化に一新紀元を劃す。

文字の發明以前にありて前代の文化は主として口より口に傳へらるゝを以て信仰・傳説・事蹟・慣習・法律等皆一に記憶の力に依頼して之を保存す。故に其保存を確實ならしめんが爲には、特に智能優れたるものを選ぶを要し、又口より口に傳ふる記憶をして錯誤なからしめん爲には其方法につき幾多の苦心を要したるは之を疑ふ可らず。故に文化の進歩に伴ひ教育の任に當れるものは社會の中に於て特に智能優秀なる人を選び記憶の訓練をなしたるは自然の勢なり。我邦往昔朝廷に奉仕し上古の事蹟を語り傳へたる語部カゴリと稱する部族あり、其語るを神語カミカタリ又は天語アマカタリと言ひたるが如し。又社會の精神的生活を主宰せる僧侶が此種の事業と密接なる關係を有するも之を察するに難からず。

文字の發明によりて如何なる事項も一たび之を記録するとき、文字を理解する外何人の記憶を煩はさずして永久に之を保存することを得るに至る。

是に於て口語上の器械的記憶の必要俄に減少して其方法の考究も亦大に衰ふ。個人の記憶力は到底文字の保存の力に及ぶこと能はざればなり。又文字は事實を確定して錯誤を防ぐこと口語の記憶の及ぶ所にあらず。古文書・記録・碑文と口碑・口傳とを比較すれば思半ばに過ぐるものあらん。口語の記憶に錯誤あれば社會の記憶によりて之を訂正し、又記憶の外他に傳達の途なきを以て人皆忠實に之を傳へたりと雖も、錯誤の侵入は絶對的に之を防止する能はず、又記憶すべき分量に於て制限を免るゝ能はず。文字は分量に制限なきを以て簡潔の口碑・傳説は漸次詳細となり、其他一切の文化の傳達は文字によりて確實となり同時に文化の進歩を促すに至れり。

文字は圖畫に起因し象形文字より音韻文字に發達するを通則とす。文字の記述精密確實なるに至れば、從來の口碑・口傳は遂に文字の學問となり、文字に通ずれば直に書籍より幾多の精神的財産を相續することを得るなり。是より文字の學問は最も困難なる教育の事業となり、生活に餘裕ありて智能卓越したるものに限るゝ之をよくす。文字に通ずるものは讀書力を専有するを以て學問の尊重と共に僧侶及學者は大に社會上の位置を高

文字の學問

め其勢力を大ならしめたり。是れ學問の困難なるが爲めに之に従事する人極めて少數に制限せらるゝに由るなり。

文字學問の傳達は其結果を有效ならしめんが爲に遂に特別の機關を生ず。學校是なり。故に學校は文字の發明によりて促されたるものと見るべし。學校發生以前の文化傳達の機關は家庭及社會にして教育は唯其多端なる事業の一部分に過ぎざりしも、今や文化進歩の必要に迫られて教育を以て專一の目的とする常設機關の發生を見るに至れり。是れ實に家庭又は社會のみにては到底能く教育の任務を盡す能はざるに由るなり。學校の成立は一方に於ては文化進歩の結果にして一方に於ては分業法の結果と言ふべく、之によりて教育の事業は愈確實となり又大に其の進歩を促すものとす。學校は學問に長じたる僧侶又は學者が個人的に自宅にて教育を施したる私塾より發達するを通例とす。又學問は僧侶とは縁故深きを以て最初の學校は寺院に附設せられたるもの多しと雖も、全然宗教に關

學校

係なくして學校の發達したるものも亦是あり。學校は私設に起り、或は寺院の經營となり、或は公設となり又國設となる。現今の歐米の學校は中世紀の寺院學校より獨立して、遂に僧侶にあらざるものを以て教育に當らしむるに至りたるものにして、古代希臘羅馬及支那日本の學校は直接に寺院に關係なくして發達せるものと言ふべし。

學校が社會又は國家の經營する所となれば之を一の社會制度と見るべし。政治に政府あり宗教に寺院あるが如し。然れども學校が社會制度の一と認めらるゝに至りたるは、比較的後年のこにして、經濟政治宗教乃至軍事上の制度に比すれば遙に後れたり。此等の諸制度は本來一元より生じたるものにして次第に分化して獨立の制度を形成したるものとす。本邦の往古祭政一致の時代に就きて之を知るべし。

口語によりて傳ふる社會の慣習・法律・信仰等は無意識的に變遷するもの多しと雖も、一たび之を文字に記録し或法律を作るときは漸く固定して保守的の傾向を養成す。此意義に於て文字は保守的勢力を有するものとす。

學校は社會制度の一なり

文字の保守的勢力

文字の形式的傾向

階級教育の終局的目的

文字なき社會に於ては教育は主として具體的の經驗・技能を傳達するを目的としたりしが、文字によれる學問を生じ大に之を尊重するに及んで教育は主として文字上の知識の傳達となり、漸く抽象的の形式に走る傾向を生ず。斯の如く保守的及形式的傾向は次第に社會の實際生活に遠かり、現實の要求に觸れざる教育を生ず。實用を遠りたる修飾主義の教育の如きは是なり。支那の過去に於ける尙古主義の教育の如きは其適例なり。蓋し學問偏重より生ずる自然の結果なり。

今農業時代に於ける階級主義の教育を通覽するに各階級の教育は主として其階級の利害のみに着眼し殊に貴族は一階級の爲めに他の階級を犠牲に供せんとするが如き傾向なきにあらざると雖も、更に眼界を大にして之を考ふれば階級教育も其歸着する終局的目的は社會全體の利益に外ならず。農業時代に於て貴族・兵士の勢力大に勃興したるも、畢竟農業に缺く可らざる領土保全の必要に出でたるものにして、必ずしも貴族・兵士個人一己の利害の爲にあらざり。故に社會全體の爲めに個人を犠牲にするが如きは敢て辭する所にあらず。又僧侶・學者が顯要の地位を占むるに至りたるも、社會全體の精神界を主宰し以て其安寧幸福に資するに由るなり。階級教育が單に其階級の利益のみを圖りて全然他の階級を顧みざるか又は之を妨害するが如きことあらば、既に其正道を失して



弊害に陥れるものと言はざる可からず。又學校が獨立して社會制度の一となるも、其終局の理由に於ては之を社會の要求と見做さざる可らず。唯一時社會の一階級の經營なるが如き觀を呈するのみ。

第五節 商工業時代即都會生活時代

文化の進歩は農業の外に商工業の發達を促し、都會生活の勃興を來す。農業時代に於ては村落は社會の中堅を作りたりしが、商工業の發達は遂に經濟生活の状態を一變して、都會は遂に社會の中心となる。農業時代に於ては生活状態極めて簡易質素にして必需品の大部分は自家に於て之を辨じ時々市場を開きて其缺を補ひ村落内に於ける商工業は見るに足るべきものなかりしが、商工業時代に於ける都會生活は商工業を本體とし資本を大にし規模を擴張して益分業の法を行ひ器械を應用して生産力を増進す。從來の家庭工業は工場の工業となり、勞働資本生産其他經濟生活は益複雑に赴き、交通信用法律等の制度も亦面目を改め、財貨富裕となり全社會の生

活状態を一變し文化の各方面に於て其向上發展を促すものとす。

純然たる農業國にありては其領土を保全し、其世襲的階級制度を維持せんが爲に多少鎮國主義に傾き、保守主義を執ると雖も、他國と接觸する毎に其長處を學び野蠻時代の仇敵全滅主義の戰爭は漸次屬國征服主義となり、擴張したる新領土の平和を圖らんが爲に舊敵の舊習舊慣を許容し、出來得る限り其權利を認め、以て其人民の特色を理解し又交通機關の發達は國外の旅行を促して異邦國民の生活状態に通ぜしめ、殊に商工業及植民事業は世界の交通を頻繁ならしめ一層深く外國事業の研究を要し、漸次往時の鎮國保守の障壁を打破して他の長を取りて我短を補ひ以て進歩開國の途に向ひ社會生活の状態を革新する原因となる。

斯の如く商工業の勃興は社會の組織と生活状態とを一變し、財産分布の標準を動かし從來の世襲的階級制度を破壊せんとする傾向を生ず。個人の社會に於ける位置は必ずしも世襲の階級にあらずして、其學問識見技能手腕の優劣を基礎とするに至る。約言すれば個人活動の方面益廣く實力の自由競争によりて自己の運命を開拓すべき時代となれり。世襲の意義

階級教育の滅亡

個人主義  
の教育

茲に於て全く滅亡す。故に個人は自己の運命に開拓する爲めに教育を要す。是に於て階級主義の教育廢れて個人主義の教育を生ず。教育の如何に拘らず世襲によりて階級を維持するは世襲制度の弱點の存する所なり。個人が各自其教育如何によりて自己の運命を開拓するは個人主義の教育の長處なり。

工業は本と科學の知識を基礎とし、商業は文通計算の外、廣く需要供給及地理上の知識を要するを以て、其生活準備として教育の必要なるは敢て貴族、兵士、僧侶學者に劣るものにあらず。文化の進歩に伴ひ職務の分化益甚しく、社會の如何なる地位を占むるものも無能にして到底其任に堪ゆる能はず。是を以て教育は社會少數の専有にあらずして社會全體の要求となる。是に於て社會各階級に通ずる普通教育の基礎始めて確定す。文字の教育は其初めに於て保守的精神を助長し階級制度を促進したりと雖も、一たび保守階級の精神を破れば文字は却つて進歩改善の利器となる。文字は之

普通教育  
の必要

を學び得たるものは何人にも同様の效力を與へ本來一階級の専有たるべき理由なきを以てなり。

社會の世襲的階級は全く此時代に於て破壊せられたりと雖も、人の才能學識又は財産等より生ずる社會上の位置の相違は之を免るゝこと能はず。現今分業の制度は寧ろ益此相違を大ならしむる傾向あり。之を以て現在社會に於ける父兄の社會上の地位と將來得んとするそれとによりて人々受くる所の教育の程度同じからず。而して教育の効果如何は事實上個人の社會に於ける地位を決定する標準となる。故に社會の進歩に伴ひ教育の制度も複雑となり學校の種類も多種多様となる。

純然たる農業時代の國家は多く專制政治にして、個人の權利を認めず。國家の興亡は一に貴族の行政如何に關するが如く思へり。商工業の發達に伴ひ實業者の勢力俄に増大し、遂に世襲的階級制度の没落を來し、大に個人主義の主張を見るに至りたれども、國家は之が爲に瓦解せず、却つて其統一を鞏固にせり。是れ實に分業の制度によりて國家の有機的組織の意義

個人主義  
と國家主義

國民教育

を明にし、國家全體の幸福は個人の發展によりて始めて其目的を達せらるることを悟るに至りたるを以てなり。個人主義は本階級制度と兩立せず遂に之を撲滅したりと雖も、國家主義と握手して之と調和することを得たり。是を以て教育は一方に於て個人の運命を開拓するのみならず、同時に國家の運命を左右しつゝあるものなり。故に個人の教育は單に個人の利害問題に止まらずして實に國家の問題なり。是を以て教育は遂に個人社會又は寺院の手を離れて國家の手に移り、國家は國家の爲めに國民を教育するに至る、現代の國家主義に基ける國民教育是なり。

社會教育

國民教育は國民生活の準備として國家自ら經營する所なりと雖も、社會は尙特に方法を講じて其効果を助成し、社會生活をして一層圓滿ならしめ以て國家の發展及社會の進歩に貢獻する所あらんとす。社會教育又は通俗教育是なり。

以上教育の進化に就きて述べたる所を約言せんに、教育は將來社會共同生活の

社會的遺傳

準備なりと見るときは、社會生活の進歩に伴ひ教育も亦進歩し來りたること事實の證明する所なり。殊に經濟生活の状態は其進歩に最も密接なる關係を有し其基礎とも見做すべきものなり。

原人は何等生活の準備を要せず、又傳達すべき文化なきが故に教育の必要なし。其父祖より遺傳するものは生理上の身體のみにして、前代と後代との關係は他の動物に異ならず。人類社會生活の進歩に伴ひ精神的產物として幾分の文化を生ずれば特別の人爲的方法によりて之を後代に傳達す。之を社會的遺傳(Social heredity)と云ふ。社會的遺傳は人の生産と同時に進行するものにあらずして生後生長と共に社會に於て行はるものなり。是れ動物の生理的遺傳に一步を進めたるものにして、吾人は之を名けて教育と云ふ。教育は無意識的に始まり漸次其目的を自覺して有意的に之を行ひ、文化の進歩に伴ふて次第に複雑に赴くものとす。然れども前代文化の傳達を主とし、舊慣・傳説に囚はるゝときは教育は徒らに舊文化の保存反覆に過ぎずして遂に黃金時代を過去に求むるに至る。果して斯の如くなれば教育は次第に固定して保守的となりて形式に拘泥し、動もすれば其生命を失はんとす。人智の開發に伴ひ漸く教育の眞正の目的を自覺し、一定の理想を立て組織的秩序的方法によりて之を實現せんとす。茲に於て保守的形式を打破し理性の示す所に遡ひて教育の改善進歩を圖り吾

人は教育によりて現在より一層進歩したる社會を作り出さんことを努む。是れ實に現代教育の任務なり。今教育の機關につきて之を考ふれば、教育は家庭に胎胚し其効果が團體の利害に關するに及んで、其一部は種族の手に移り、教育事業複雑に赴くに及んで遂に教育を唯一の事業とする獨立の學校を生ず。家庭の教育は家庭の事業にして、種族の教育は社會の事業なり。學校の教育は或は個人の經營に係り或は寺院の事業として起り、或は一階級の爲めに其階級又は國家の事業となり、遂に國民教育は國家の爲に國民を教育する國家の事業となれり。現今にありては教育の監督權は其如何なる方面に於ても國家之を保留するを通則とす。歐洲に於ては宗教全盛時代に於て寺院は教育を管理したるを以て今尙寺院は教育監督權ありと主張するものあり。

## 第五章 現代の教育機關

社會進化史上より之を見るも、現代社會制度上より之を見るも、教育の有力なる機關となるものは家庭、學校及社會の三とす。故に各其施す所の教育を家庭教育、學校教育及社會教育と稱す。若し社會中より特に宗教を取

り出せば、寺院は第四の教育機關と稱するを得べしと雖も、吾人は今假りに寺院の行ふ教育事業を以て社會教育の一部分と見做し其内に包含せしめん」とす。

現代の社會教育は學校教育の全盛時代にして、學校教育は最も秩序的にして且つ最も有效なり。故に狹義に於て單に教育と言ふときは、通例學校教育の義となる程にして、教育學も亦多く學校教育研究を以て其任務とするものゝ如し。然れども教育的事業は單に學校に限るものと速斷す可らず。吾人は常に學校以外に之と併行して教育の目的に適へる幾多の動作あり、其効果は之を度外視す可らざるのみならず、時として個人教育の如く必ずしも學校教育のそれに劣らざるものあるを顧慮すべきものとす。又家庭教育も社會教育も其終局の目的に於ては毫も學校と異なるとなし。唯其方法に於て學校教育に比して精粗の別あるのみ。學校教育の目的を充分に貫徹せんとするには家庭教育と社會教育との助力を求めざる能は

ず。

一、家庭  
教育の任  
務及價值

自然の教  
育者

第一節 家庭教育

一、家庭教育の任務及價值

教育は其起源に遡れば本と家庭に發生したるものにして、教育は本來家庭の事業と言ふべく父母は自然の教育者と稱すべし。就中母の任務の重大なるはベスタロッチの指摘したる如し。學校教育は本と文化に伴ひて家庭教育の補助として其任務の一部を擔當せんが爲めに起りたるものにして、其目的に於ては兩者異なることなし。爾來學校教育の進歩に伴ひ家庭教育の任務は漸次學校教育に移され、學校も亦大に其教育上の任務を自覺し其事業を擴張せしを以て、家庭教育の價值稍減少し、家庭も亦學校に任すれば完全の教育を得べしとなし、女子の教育に關する興味と義務の感とを失はんとするものあるに至れり。是れ實に學校萬能主義の思想の醸したる偏見なり。家庭教育は野蕃時代に必要なりしが如く、文明社會の今

(イ)學校教  
育の基礎

日に於ても之を缺く可らず。吾人は學校教育の價值を重んずる故を以て決して家庭教育を輕視す可らざるなり。現代の社會に於ては吾人は二個の方面より家庭教育の價值を認むることを得べし。

(イ)家庭教育は學校教育の基礎を作るものとす。兒童は學校に入る以前にありて既に家庭に於て保育・養護せられ、言語・其他社會生活に有用なる知識・技能を學び、又幾多の徳性を涵養せらる。學校教育は家庭教育を繼承し其作りたる基礎の上に建設を試みるに過ぎず。家庭教育が學校教育の基礎を作ることは、家族は社會組織の單位にして、家庭生活は社會生活の各方面を具備したる點より考察するときは、其意義一層明瞭なりとす。家庭内には經濟的生活あり、政治的生活あり、社交的生活あり、道德的生活あり、又宗教的生活ありて、宛然たる社會縮小圖の觀を呈し、社會生活の準備的練習をすべきあらゆる機會を有す。故に文化の習得は先づ家庭に於て始まるものにして、言語・風俗・慣習・道德・信仰、其他日常生活に必要な知識・技能の如何

なる方面に就きて考ふるも皆然らざるなし。殊に人倫の關係は最もよく家庭の内に代表せらるゝを以て、道德の基礎觀念も、性格の根本も家庭に於て之を養ふべきことは何人も之を拒む可らず。夫れ骨肉の關係は人間の至情の宿る所にして、家庭生活に發露する誠實慈愛同情寛容犧牲の精神等の諸徳は實に最も醇美なる人道を教ふるものにあらずや。又家庭生活は國民生活の單位にして其特色を反射するものなれば人道を教ふると同時に國民道德の基礎を涵養するものとす。家族的生活は道德の實踐に最も適切なる機會にして、圓滿なる徳性の發達には到底家族的生活を缺く可らず、家庭生活に缺點あるものは人格の上に缺點を生じ易きことは最も顯著なる事實にして、就學以前の家庭教育の如何は著しく學校教育の效果に影響を及ぼすものとす。是を以て同一の學校にて同一學級に於て教育を受けるものも、各自の家庭の異なるが爲に身體の發達及健康状態は勿論其言語動作態度儀容常識興味等の上に於て著しき相違を見るものなり。是れ

(ロ) 學校教育の補助

就學以前の兒童は家庭の外に出づること少く、其受くる所の外部の影響は殆ど皆家庭生活より來ればなり。

(ロ) 家庭教育は學校教育の補助をなすものとす 兒童既に學校に入つて後も、其時日の大半を家庭に費すものなれば、家庭教育の如何は直に學校教育の效果に影響を及ぼすものとす。家庭若し學校と同一の歩調を取り、學校の事業を補助するときは、學校教育の效果は一層確實なれども、若し反對の方針を採るか、若くは教育の目的に反したる事情あるときは、學校教育の效果は家庭によりて破壊さるゝものと言はざる可らず。例へば學校にて誠實を教ふるも、父母は虚偽の例を示し、學校の教育を惡評又は冷笑するが如し。殊に不良家庭の惡影響に至りては、學校教育の力によりて之を如何ともし難きものあり。是を以て兒童が學校教育を受くる間は、家庭は其子女を監督して學校の事業を補助扶翼するの任に當るべきものとす。殊に徳性の涵養に於て然りとす。學校卒業後に於ても亦同じ。

家庭教育と學校教育とは本來其目的を一にすと雖も同時に相併行する場合に於ては家庭教育の主要なる任務は性格の訓練に存し學科の教授は第二位にあるものとす。學校教育に於ては固より性格の訓練と學科の教授と兩全を期すと雖も事實上性格の訓練は家庭に於けるが如く用意周到なる能はざるを以て學科の教授は自ら第一位に來る傾向を有す。而して家庭は之に反して到底學科の教授に於て學校を凌駕すること能はざるなり。是を以て學校が家庭の協力を待つ必要は訓育上に於て最も急にして、教授上に於ては其助力を待つこと訓育に於ける如く著しからず。要之家庭と學校と相連合して一個の教育の目的を達するものと言ふべし。

二、家庭  
教育と父  
母の教育

## 二、家庭教育と父母の教育

家庭教育の任務は斯の如く重大なるを以て父母は教育學の一斑を心得るを以て至當と言はざる可らず。教師に師範教育ありて父母に之に相當するものなきは缺點に非らずして何ぞや。父母教育の何たるを知らずし

て家庭教育に成功するものあるは寧ろ偶然の結果にして萬人一様に之を望む可らず。是を以て世の父母をして教育の何たるを知らしむるは家庭教育に於て父母の本分を完うせしむるのみならず學校教育の効果を充分ならしむるにも缺く可らざる急務とす。子女の教育に關する父母の任務は其孰れを重しと速斷し難しと雖も兒童未だ學校に入らざる以前に於ては其保育は主として母の手によりて行はるゝを通例とするを以て、育兒の知識は母たるものに缺く可らざる要件とす。此等は特に女子教育に於て考慮すべき問題とす。

現在の社會に行はるゝ家庭教育の實際に就きて之を見れば、其主義方法順序等家庭によりて差異甚し。父母殆ど子女の教育を意に介せざるものもありては野蕃人を距ること甚だ遠からず。其最も秩序的のものに至りては學校教育と大差なきものあり。或は家庭教育を以て學校教育に代ふるものあり。其宜しきを得たるものもありては教育學の知識を假らずし

て自然に之に適合せるものあり。家庭教育の効果の良否は主として父母の教育如何によるものと言ふべし。

三、家庭教育と學校教育との得失

三、家庭教育と學校教育との得失  
 教育は本來家庭に行はるべき事業なるを以て、若し學校を待たずして其任務を完うし得ることあれば、寧ろ之を以て自然の順序と言はざる可らず。然れども現今の社會にありては、全然學校教育によらずして、自己の家庭に於ける教育のみを以て、其子女の將來の社會生活の準備をなさしむることは、事實上極めて困難なりとす。小學校の教育は或は家庭に於て之を行ふこと全然不可能にあらざれども、父母の學殖、性格、餘暇又は教師としての技能に於て何等か不充分なる所を免れざるを通例とす。高等の教育に於て其困難は一層甚しきものとす。況んや、父母子女の愛に溺れ訓練の法を誤り其我意を増長せしむるものに於てをや。吾人は家庭教師をして父母に代らしむることを得と雖も、個人教育は不經濟なるのみならず、兒童の社會

一、通學  
 制度と寄宿  
 制度

的生活の經驗に於て偏狹なるを免るゝ能はず。故に家庭教育に幾多の長處ありとも、全然之を學校教育に代ふるときは功過相償はざるの觀あり。學校教育は社會生活の訓練上家庭教育のなし能はざることをなすを忘る可らず。

○参考書。田中義能著 家庭教育學

第二節 學校教育

學校教育は家庭を出でて専ら社會生活の準備をなすものにして、其生活状態は家庭より一層社會に近く、骨肉の關係なき他人に接すること多く、規律の勵行一層嚴重に輿論の勢力亦強大なり、之を以て學校は家庭と社會との中間に位するものと言ふべし。

一、通學制度と寄宿制度 通學制度の學校にありては被教育者は學校の外、一方に於ては家庭の影響を受け又一方に於ては社會の影響を受くるも、寄宿制度の學校にありては専ら學校の方針によりて教育を施し、且つ一方



に於ては社會の惡影響を少からしむることを得るものなり。故に寄宿制度に家庭の要素を加へ訓練其の宜しきを得れば、學校教育に加ふるに家庭教育の長處を以てし其效果亦顯著なるものあり。然れども家庭若し善良なれば通學制を以て最も自然の方法と謂ふべし。

二、國民義務教育

二、國民義務教育 現今の學校は國家の監督を受く。是れ學校教育の效果は直に國家の盛衰存亡に關係するを以てなり。國家は國民として必須なる教育の最低限を定めて之を強制す。強制教育は義務教育又は國民教育と稱するものにして、小學校に於て行ふ所即ち是なり。小學校の教育は苟も國民たる以上は其職業位置の如何に關せず、等しく一般に受くべき所なるを以て之を普通教育といふ。普通教育は特殊の職業の準備にあらずして國民たるの準備たるなり。

三、學校教育の程度  
初等教育  
中等教育

三、學校教育の程度 小學校の教育は又之を初等教育と云ひ其次に來るものを中等教育とし中等教育の上に位するものを高等教育と言ふ。大學

高等教育

教育其他の高等専門の教育是なり。中等教育は本來大學教育の豫備教育として起りたるものなれども、現今にありては單に高等教育の豫備的段階なるのみならず、同時に初等教育より一層高尚なる普通教育なるが故に之を以て一般國民生活の準備となすもの少なからず。故に之を高等普通教育と稱す。高等教育にありては社會に於ける特殊の業務に従事せんが爲に高尚なる専門の學術技藝を修むるものとす。故に高等教育は之を専門教育と言ふを得べし。

補習教育  
及職業教育

國民の大部分は小學校を以て其の教育を終るものにして、更に小學校の補習をなすものを補習教育と言ひ、中等教育の程度に於て將來特殊の職業の準備をなすものを職業教育又は中等職業教育と言ひ、農工商等に關する學校は中等高等を問はず特に實業學校と云ふ。

四、徒弟教育  
實業學校

四、徒弟教育 學校教育によらずして個人の私宅又は工場、商館等にて業務を傳習する徒弟制度は學校教育の發達によりて漸次消滅せんとす。既

五、特殊教育

六、師範教育

七、學校系統及教育行政機關

に徒弟となりて實業に従事するものに一定の時間を割きて教育を施すものを徒弟學校とす。實業補習學校の如きも同様の性質を有するものなり。

五、特殊教育 此他不具者低能兒其他特殊の目的を有する學校の教育は之を特殊教育と言ふ。

六、師範教育 小學校の教員を養成する學校を師範學校と言ひ中等學校の教員を養成するものを高等師範學校と稱す。

七、學校系統及教育行政機關 一國の學校は各種相聯絡して一個の學校系統をなすものとす。我邦にありては小學校中學校高等學校帝國大學は其直系にして其他は傍系に屬す。一國の教育の組織を教育制度と言ひ之を監督する機關を教育行政機關と言ふ。

各學校は校舍設備を有し教師の職務を監督し、學校の事業を有效ならしめんが爲に學校内に於て管理の制度あり。

上述の如く學校教育は其方法制度組織の上に於て最も整頓したるもの

なり。

### 第三節 社會教育

社會教育とは家庭及學校以外に社會に行はるる教育事業を總稱するものにして社會が社會の爲めに行ふ教育なり。即ち社會公衆一般の教育是なり。故に其機關は學校教育の如く統一せるものにあらず。

今社會教育に數ふべき事業の大要を擧ぐべし。

#### 一、兒童の保護及救護

文明の進歩殊に大工業の勃興によりて惹起せられたる經濟狀態の劇變は資本家と労働者との懸隔を大ならしめ貧富の差異を著しからしむる傾向あり。此傾向は大都會に於て最も甚しく下層困窮の家庭に生れたるものは身體の保護營養被服すら缺乏するものあり、或は過勞の結果又は家庭の不衛生狀態より身體の發達を妨げ若しくば健康を害ふものあり。或は父母の無識敗徳なるが爲めに甚しく兒童の徳性を傷くるものあり。頑是

一、兒童の保護及救護

なき兒童自から何等の罪なくして此不幸に遭遇す。實に人道の忍びざる所なり。慈善事業之に因りて起る。又一方より之を見れば、此等は社會國家の不健全なる分子を醸成するものなることは極めて明白なる道理にして、社會事業又は國家事業として此等兒童の保護及救護をなすに至るは當然のこととす。

(イ) 兒童の救護。

孤兒院育兒院・兒童預り處・私生兒保護會・食物の給與・衣服の給與等。

(ロ) 兒童勞働に關する保護。

工場又は家庭に於て過勞又は不相應なる兒童勞働の禁止又は制限・兒童勞働保護法案・知識上・道徳上・健康上・危險を及ぼす兒童業務の保護等。

(ハ) 兒童虐待防止會。

(ニ) 虐弱兒の救護。

林間學校・夏期植民等。

二、知育に關する機關

二、知育に關する機關

社會公衆一般の知識を増進する目的を以て施設したる諸機關又は事業を指す。

(イ) 通俗圖書館。

(ロ) 出版物—書籍・定期刊行物。

(ハ) 博物館・動物園・植物園。

(ニ) 博覽會・展覽會・共進會。

(ホ) 幻燈・活動寫真等。

(ヘ) 通俗講演・通俗學術講演。

(ト) 通俗教育大學・擴張國民教化等の諸運動。

三、德育に關する機關

社會の風教を高め道徳を進むる目的を以て行ふ事業及其機關を擧ぐれば左の如し。

三、德育に關する機關

四、美育に關する機關

- (イ) 青年會・少年義勇團等。
- (ロ) 德育上の諸團體——矯風會・倫理運動等。
- (ハ) 布教及傳道事業——神社・寺院・教會等。
- (ニ) 感化事業。

四、美育に關する機關。

社會一般公衆の美的趣味を向上せしめ且つ日々奮勵努力を要する社會生活に於て精神に慰安を與へんとするは社會美育の主要なる目的とす。今左に其主要なる機關を擧ぐ。

- (イ) 美術博物館・美術展覽會。
- (ロ) 美術印刷物。
- (ハ) 音樂演奏會・唱歌音樂團體・通俗娛樂會等。
- (ニ) 演藝——劇場・寄席等。
- (ホ) 文藝作品。

五、體育に關する機關

五、體育に關する機關

- (イ) 體育上の諸團體——體育會・武德會等。
- (ロ) 遊戯競技の團體・俱樂部等。
- (ハ) 公園・公設運動場。
- (ニ) アルコール反對運動・禁酒會等。
- (ホ) 公衆衛生上の諸團體及運動。
- (ヘ) 住居改良運動・都市改良運動。

社會教育の事業は兒童生徒就學中には學校教育に併行して存在するものにして、其効果は學校教育の補助に過ぎずと雖も、既に學校教育を終へたるものに取りては其必要效果共に著しきものにして、殊に學校教育不十分なるものに取りては社會教育の機關は極めて重要な教育機關となるものなり。又此等の機關は未成熟者のみならず成人にも教育上有益なる効果を與ふるものとす。

以上述べたる諸機關は必ずしも専ら社會教育の機關たるにあらずして他の目的を達すると同時に社會教育に貢献するものあり。娛樂を目的の一とせる劇場の如き是なり。然れどもワグネル(Wagner)の如きは其オペラに於てあらゆる美術を綜合し之によりて人生を救はんと企て、劇場を以て最も高尚なる教化の機關となさんと試みたり。イブゼン(Ibsen)の社會劇馬琴の勸善懲惡を旨としたる小説の如きも社會教育を試みんとしたるものと言ふべし。

社會教育は家庭教育及學校教育の及ばざる所又は不充分なる所を補ふものにして、之によりて社會の改善進歩を圖らんとするものなり。家庭の利害に關するものは家庭之に當り、國家の盛衰に關することは國家自ら之を行ふも、社會の安寧幸福に關し而も國家の力の及ばざる所は社會自ら之を經營するものなり。教育の效果は如何に社會によりて制限せらるるか、既に第三章に述べたる所にして、吾人は本章に於て更に進んで社會の教育

的機能を述べたるなり。以上の諸機關の如何に關せず社會は間斷なく未熟者に教育的影響を及ぼすものとす。社會の風紀輿論及制裁の如きは無形なりと雖も極めて有力なる社會徳育の機關と見做すべきものとす。是を以て吾人は社會の成熟者が凡て各自ら教育者たる精神を以て未成熟者に接するに至るを以て社會教育の極致と稱すべし。

○参考書。吉田熊次著 社會教育 熊谷五郎著 大教育學第四編

#### 第四節 自己教育

世に獨學なる語あり。教育者なく特別の教育の機關によらずして自ら自己を教育するを言ふ。故に之を自己教育と稱すべく又自學自習と名くべし。

文化最も幼稚なる社會にありては他人より學ぶべきこと極めて少きが故に特に一定の教育を要することなし。被教育者に相當する未成熟者は多く自己の經驗を基礎とし之に無意識的模倣を加へて將來生活の準備を

なす。是れ最も單純なる自己教育とす。

教育には教育者と被教育者との對立を要するを以て、自己教育は嚴密なる意義に於ては教育と言ふを得ず。然れども其結果に於ては教育と何等の劃然たる區別を立て難きものあり。

家庭教育にありても自學自習より出發し學校教育に於ても自學自習を基礎として教育の方法を考案す。既に學校教育を終れば再び自學自習の狀態に還るものとす。殊に社會教育の如きは本來自學自習の精神を待ちて其効果を完うし得べきものとす。果して然らば自己教育は教育と言ふ可らざるも家庭教育學校教育社會教育と密接なる關係を有するものとす。

現代の社會に於て少しも家庭教育又は學校教育を受くることなく、純然たる自己教育によりて己の生息する文化の程度に到達せんとすることは殆不可能のことに屬す。殊に獨學によりて正則に學校教育を受けたるものと同一の効果を收めんとするは頗る困難なり。然れども初等又は中等

の學校教育を受け後自學自習によりて高等なる學術技藝を修むること必ずしも難事にあらず。若し適當の指導者を得れば其效果更に良好なるべし。是れ私塾又は私人に通學すると同じく稍不秩序なる學校教育と見做すべければなり。通例獨學と稱するものは豫め低度又は不完全の學校教育を受けたるものにして、純然たる自己教育にはあらざるなり。

## 第六章 教育の時期

### 第一節 教育の始期

一、家庭教育 教育は如何なる時に之を始め如何なる時に之を終るを以て適當とすべきか。是れ教育の時期の問題の起る所以なり。教育は最も廣義に之を解釋するときは兒童の生産の時に始まるものと言ふべし。コメニウス・ルソール・ペスタロッチ・フレibel等の如き大家皆此説を執れり。然れども其當初にありては被教育者は毫も之を意識せず。教育者の任に

一、家庭  
教育

廣義の教  
育

秩序的  
家庭教育

胎教

二、學校  
教育  
就學適齡

當れる父母すら一々其目的を自覺し秩序的に其方法を講ずるにあらず。兒童初期の家庭教育是なり。殊に哺乳期の間の養育の如きは之を教育と名くるは適當ならず。然れども家庭教育は父母能く其目的任務を自覺して具案的方法を講じて之を行ふときは其の効果一層著しく、吾人が曩に挙げたる教育的動作の要素を具へたるもの少なからず。唯如何なる時期より此要素を具ふるに至るかは明瞭に定め難きのみ。

人或は教育を以て母の胎内より始まるものとなし之を胎教と稱す。母の身心上の注意如何によりて胎兒に及ぼす影響を異にするは疑ふ可らずと雖も、吾人は直接に其影響の如何を目撃すること能はず。故に吾人は人の教育を出産以前に遡るを以て早きに過ぐと言ふを穩當とす。

二、學校教育 學校教育の始期は兒童滿六歳を以て最も適當なりとするは現今多數の教育學者學校衛生學者の一致する所なり。其以前にありては身心の發達未だ秩序的教育を行ふに充分ならざるを以てなり。嚴密な

幼稚園

英の幼稚  
學校

佛の母親  
學校及幼  
稚科

一、正當  
なる教育  
の終期

る意義に於ける教育を以て學校教育に限るものは滿六歳を以て教育の始期と稱すべし。

學校と家庭との中間にありて學校より一層簡易なる教育の事業をなすものを幼稚園 (Kindergarten) の保育とす。通例滿三四歳より學校教育の始期に至る幼兒を收容す。幼稚園の保育は之を學校教育と見做す能はず。寧ろ家庭に代りて其任務を一層秩序的に行ふものと言ふべし。

英國の幼稚園學校 (Infant School) は滿三歳より七歳までの兒童を收容す。就中滿三歳乃至五歳のもの、滿五歳乃至七歳のものとの二部に分つて以て幼稚園と小學校の一部分とを併せたるものと見るべし。

佛國の母親學校 (écoles maternelles) は幼稚園に相當し滿二歳乃至滿六歳の幼兒を收容し、滿五歳前と滿五歳後との二部に分つ。又小學校には幼稚科 (Classes enfantines) を附設し滿四歳乃至七歳の兒童を收容し、小學校の教育は滿七歳より始まること英國に於けるが如し。

### 第二節 教育の終期

一、正當なる教育の終期 吾人は如何なる時を以て教育の終期と見るべ

成熟

きか。是れ容易なるが如くして容易ならざる問題なり。教育は成熟者が未成熟者に及ぼす影響なりと見るときは教育は人の成熟に先ちて完了すべきものなりと謂ふべし。換言すれば教育は本來將來社會生活の準備なるを以て、人は社會に於て獨立の生活を營むに先ちて教育を完了せざる可らざるなり。果して然らば、吾人は如何なる時期より獨立の生活を營むべきか。吾人は人間成熟の時を以て獨立生活を開始すべきものと見るを以て至當とするものなり。又未成熟者は教育を要するものとすれば、人間は成熟の時まで教育を施すを以て自然の道理と言はざる可らず。成熟とは他なし、身長に於て極度に達し體重亦之に相當し、精神上に於ては獨立の判斷推理により、毫も他人の助を待たずして自己の事を處理し得るに至りたる時に外ならず。換言すれば、父となり又母となりて子女を教育する資格を有するに至りたる時なり。今假りに身體の生長其極度に達したるときを以て成熟の時と見做せば、我日本人にありては男子滿二十歳乃至二十三

獨立生活

父母たる資格

成年者

歳女子十七八歳乃至二十歳(三島通良氏の調査による)にあるが如し。我邦にては法律上滿二十歳を以て丁年とし、之に達したるものを成年者と稱す。即ち徴兵の適齡者なり。

今外國の法律上の丁年に就きて之を見るに

日本と同一なるは 瑞西。

日本より早きは 波斯十五年、土耳其十六年。

日本より晚きは 英、米、佛、獨、露、伊、白、葡、希、各二十一年。和蘭、西班牙二十三年。

奧、洪二十四年。丁、抹、智利二十五年。

人は身體の成熟に先ちて生理上、男女共、子を生み社會の後繼者を作り得る時期に達す。之を生殖機能成熟期とす。我民法に規定したる婚姻適齡、即ち婚姻をなし得る最下限は男子滿十七歳、女子滿十五歳とす。生殖機能の成熟に先ち兒童身體の生長急劇に増加し、此時期を通過すれば俄に増加の率を減ず。此間の時期は少年少女期又は發情期と稱す。日本人にありては男兒は滿十二歳乃至十六歳、就中發育最盛時平均十四歳、女兒は滿十一

少年少女期



青年期

歳乃至十四歳、發育最盛時十三歳とす。日本人は西洋人に比して早熟なること、男子にありて平均二年、女子にありては平均一年とす。少年少女期より成熟期までを青年期と稱すべく、少年少女期は又之を青年前期と見るべし。身體發育の最盛時は個人によりて甚しく相違あり。貧富境遇其他種々の原因によりて遅速を異にするは吾人が日常經驗する所なり。人種氣候の影響は特に甚し。熱帯の人は概して早熟なり

發育最盛時は人間の一生中生長の速度最も著しく外観に顯はれ、明かに兒童と成人との過渡期を示すを以て、世界の各民族、古來青年期に入るときを以て成人の期と見做したるものゝ如し。本邦に於て昔時十四歳乃至十六歳(後世十五歳)にて元服の式を行ひたるを以て之を知るべし。カントが十六歳を以て正當なる教育の終期と見做したるも蓋し之が爲なり。

二、義務教育

今翻て現代教育の狀況を見るに如何なる國に於ても、成熟期まで普通教育を繼續するものは殆んど之れ無く、大多數の國民は未だ少年少女期を脱せざるに先ちて學校を去らざる可らず。我邦の義務教育は

滿六歳に始まり、六箇年間の尋常小學校卒業を以て終りとするが故に、卒業兒童最低年齢を滿十二歳とす。而して實際に於て之より一二年後るゝものも尙未だ全く少年小女期を脱せず。高等小學校を修了せるも尙且然り。小學校を卒へて更に進んで一層高等の學校教育を受くる能はざるものは知識技能の補習のみならず、徳性訓練竝に身體の鍛鍊の上に於て指導を要すること少なからず。是れ小學校卒業者の爲に補習教育の必要ある所以にして、少くとも成熟期に達するまでは、何等か教育的動作を必要とするものにして、學校教育を受くる能はざるものには、多少組織的の社會教育を必要とするなり。

獨逸の義務教育は滿六歳乃至十四歳の八箇年にして更に二箇年間の補習教育を強制す。而して十六歳は正にカントが唱へたる教育の終期に符合す。英國の義務教育も獨逸と同じく滿十四歳までを原則とし、佛國は滿十三歳までとす。

本邦尋常小學校に於ける六箇年間の國民義務教育は未だ十分に人間と

して將た國民としての訓練を完了したるものと言ふを得ず。凡そ國民義務教育の年限は自國の經濟狀態と密接なる關係を有するを以て容易に理想を實現し難しと雖も、吾人は他の一等國の例の如何に拘らず、國民發展の上より立論して、其延長を切望せざる能はず。嘗に義務教育年限の延長を切望するのみならず、重ねて補習教育社會教育の完備を期待せざる能はず。人間の成熟期まで學校教育を繼續することは國民一民に望み難き所なりと雖も、吾人は少くとも少年少女期の終期乃至結婚適齡まで何等かの形式に於て教育を繼續せんことを切望するものなり。吾人は明治時代に於ける教育進歩の沿革に鑑み此希望の空しからざるを信ずるものなり。

我國義務教育年限延長の沿革

- 明治五年八月學制
  - 明治十二年九月教育令
  - 明治十三年十二月改正教育令
  - 明治十九年四月小學校令
  - 明治四十年三月改正小學校令
- 尋常小學八箇年  
十六箇月  
三箇年  
四箇年  
六箇年

三、中等教育

三、中等教育 我邦男子の中學校教育は法規上最低年齢滿十二歳に始まり滿十七歳婚姻適齡に終り、卒業者は事實上平均之に後るゝこと一二箇年とす。故に中學卒業者は殆んど丁年に近きものとす。中學校の教育は現今我邦中流社會の高等普通教育にして其終期を以て普通人の教育の終期として稍理想に近きものとなすは最も穩當なる見解とすべし。日本の中學校が獨逸のギムナジウムに比し卒業の相當年齢に於て一年低きは日本人の早熟なる上より考ふれば、此點に於て彼我伯仲の間に居るものと言ふべきか。

日本の高等女學校は最低年齢滿十二歳に始まり、十六歳乃至十七歳に終る。故に事實上之に二箇年後れたるものあるを考ふれば、女子の成熟期と殆んど一致するものと言ふべし。換言すれば、高等女學校を卒へたる女子は中學校を卒業したる男子に比すれば、一層成熟したるものとす。獨逸の現今の高等女學校は法規上滿十六歳に終るを以て我四箇年程度の高等女

四、專門  
學教育及大  
學教育

學校に相當し、我五箇年程度の高等女學校は彼に比して一年長きものとす。四、專門教育及大學教育 各種の專門學校は中學校以上の程度なるを以て其生徒は丁年の前後に入學し其多數は成年者とす。若し教育を以て人間成熟期以前に於ける獨立生活の準備と見做すときは成年者の專門教育は正當なる教育の時期を後れたるものと言はざる可らず。

我邦の帝國大學に入るには中學校を卒へたる後更に三箇年の大學豫備教育として高等學校を通過せざる可らざるを以て、大學教育の終期は滿二十三歳乃至二十四歳を以て最低限とす。換言すれば、我邦の專門學校又は大學を卒業するものは多くは人間の成熟期を通過せるものなり。斯の如く成熟期を通過したる後も、尙學校教育を受けざる能はざるは社會進歩の結果に因るものにして、其以前に於て最高の學術技藝を修了する能はざるに因るなり。

然れども今之を歐米諸國の例に徴するに此事必ずしも然らず多くは成

我大學生  
は晩學

熟期に先ちて高等教育を完了するものとす。我邦に於ては小學校より大學卒業までに要する最短期限は十七年乃至十八年にして、獨逸に於ては十五年乃至十六年とす。換言すれば、日本人は彼れより早熟なること約二箇年にして大學卒業まで要する年限は彼より長きこと二箇年とす。即ち兩者を併せ考ふれば、彼我の間に實に四箇年の相違ありとす。

詳言すれば、彼の成熟期は滿二十五・六歳なるに既に滿二十一・二歳にして大學を卒業す。即ち成熟期に先つこと四五年なり。而も我邦の大學卒業生は多く成熟期を過ぎざる能はず。斯の如く論ずるときは、我邦の大學生は彼に比して甚だしく晩學なりと斷定せざる可らず。學校教育の時期は未成熟の間を以て最も適當なりとすれば、我大學生は極めて不利益の時期に於て高等教育を受けつゝあるものと言ふべく、又大に社會に立ちて活動すべき時期を尙ほ教育の爲めに費しつゝあるものと言ふべし。

五、成熟後の教育 身體成熟の後は本來獨立の生活を營み、之に必要な

五、成熟  
後の教育

知識技能は自學自習すべきものなるを以て、學校の如き外部の力によれる教育の効力は著しく減少するものとす。殊に高等教育にありては教師の注入よりは學生自學の力を以て其根本となすべきものとす。之れ身心共に成熟し性格も亦略確定し、孰れも陶冶性を減じ、外部より新知識新思想を收容する力減少するに由るなり。吾人は固より成熟後も尙ほ教育の効力あることを疑ふものにあらず。唯其効力の次第に減少することを忘る可らず。高等教育にありては腦力若し同一なりと假定すれば、年少者は年長者に比して常に教育上有利の地位にあるものとす。老衰期に入れば教育は益困難となる。

人生は不斷の教育にして、人は死するまで教育することを得べしと唱ふる佛のフロイベル (Flaubert 1821—1880) の如きものあり、又我國にも八十の手習の諺ありと雖も、そは人は死するまで教育の機會ありと言ふに過ぎずして、死するまで學校教育を受くべしと言ふは寧ろ滑稽に屬す。吾人は學

學の不利

不斷の教育

校教育の最も自然に且適當にして而も有效なる時期は成熟期以前となさざる可らず。身體成熟後に於ても高尚なる業務の爲めに教育を要するは、文化の進歩に伴ふ己を得ざる現象にして、又人は死するまで自學自修をなすべきものとす。學者の天職に於て特に然りとす。斯の如く教育の終期は絶對的に確定すること極めて困難なり。

### 第七章 教育學の意義

教育學とは讀んで字の如く教育に關する事項を研究する學なり。現今にありては教育學は一科獨立の科學と稱せらるると雖も、如何なる意義に於て之を科學と認むるかに至りては學者の間に異說少なからず。是れ本章にて研究せんとする所なり。

教育學なる語は歐米の學用語の續譯語にして本は希臘語の教僕 (Paidagogos) より來る。 Pedagogus or Pedagogy (英) Pädagogik (佛) Pädagogik (獨) 教育家 Pedagogue (英)

第一節 教育學の起源

教育の事實は教育の學に先ちて起りたるものにして、教育の學ありて而して後に教育の事業起りたるにあらず。殊に現今の意義に於ける科學としての教育學は比較的新しきものにして其成立したるは十九世紀の前半のことに屬す。

一、家庭教育に於ける傳說的慣習 今教育の進化史上より之を考察するに教育の最も幼稚なる時代にありては、被教育者は主として家庭に於て父母の爲す所を模倣するに止まり、教育者の位置に立てる父母も其方法に就きて何等考慮を回らすことなし。故に若し思慮を要することあれば唯其常識に訴へて之を判斷するのみ。加之、教育其物も亦家庭内に於て未だ重要の事項と見做されざるなり。然れども文化の進歩と共に家庭教育の價値漸く明瞭となり、従前より一層有效なる効果を收めんとするときは、其目的方法を研究するに至るを以て自然の順序とす。是に於て過去の經驗を

一、家庭に於ける傳說的慣習

家風

綜合淘汰して所謂教育の術を生じ又教育に關する意見を生ず。此等は父子代々相傳へて家庭教育上の習慣慣例を作り、所謂家風家憲家例となり、因襲の久しきに及べは漸次固定して傳說的慣習の形となる。既に一旦慣習として成立すれば、更に之に思慮を用ひ又は改善を企つること少き傾向を生ず。保守的傾向是なり。

二、種族教育に於ける保守的傾向 更に進んで種族の團體が其未成熟者の教育に力を用ふるに至りても傳來の風習慣例制度輿論は最も重大なる保守的勢力を有し、個人は模倣によりて其社會の文化に同化するを常とす。之を以て一個人として教育上の意見あるも其勢力極めて微弱なりとす。此時代に於ては教育の實際あるも未だ其理論の研究あらざるなり。

三、學校教育に於ける教風 學校獨立して常設の教育機關となり、社會制度の一をなすに至れば家庭又は社會の教育事業は漸次學校の手に移り、教師は遂に獨立したる特殊の一職業となる。是に於て他の職業に特殊の技

二、種族に於ける保守的傾向  
團體的訓練

職業的訓練

術を要する如く、教師も亦一の技術を生ず。詳言すれば、経験を積むに従ひ教育上に多少形式方法を案出して一定の慣習制規の教風を作り出すこと家庭教育に於けるが如し。又教育の理想又は方法に就きて過去の経験より抽象したる断片的格言・心得箇條等を生ずるに至る。而も未だ教育の理論的攻究をなすに至らず。

學校教育も其初めにありては教師は豫め教師として特殊の訓練を受けたるにあらず。衆に優れたる知識技能を有するものは何人も容易に之を他人を教授し得べきものとし、其教授法に就きては深く之を講究せず、其授けんとする學術が被教育者に取りて難易の如何を顧みず、教授は主として其記憶に訴へ之を理解するると否とは深く問ふところにあらず。而も規律訓練は極めて嚴肅なり。又教授法の巧拙は経験の結果として各自自然に得來るものとし、又は教育の良否は人にありて術にあらず、良教師たるは本來各人の天性に基くものにして學んで得べからざるものとするあり。其

學者は皆  
教育家

天賦の教  
育家

教育の實際を主として其理論的研究をなさざるは原始的時代と大差あることなし。

四、教育の理論的研究の發端 學校教育の進歩に伴ひ教育の方法如何は其結果に著しき相違を生ずることを發見し、之が革新改良を圖るに至る。又次第に教育の目的を自覺して之に關する考慮研究を始む。是を以て一定の教育の目的を標榜して、之を實現するに最も有效なる方法を案出し、教材を精選し又兒童生徒の精神状態に應じて理解を容易ならしめんことを努め、設備を整頓して教授の便を圖り、又訓練の方法を考究するに至る。是れ即ち教育の理論的研究の發端と稱すべし。學校教師たるものの爲に特に師範教育を授くるの必要を認むるに至りたるは實に是が爲なり。

師範教育は其初め主として實地に於ける教授法の訓練に力を用ひたること推測に難からず。是れ即ち他の職業に於て豫備教育を施すに異ならず。而も教授の方法は初め個人によりて異なりたるは明白なりと雖も、次

四、教育  
の理論的  
研究の發  
端

師範教育

第に大體に於て一致したる形式を生ず。實際教育の経験を積集し之を淘汰精選したる結果是なり。師範教育に於ける教育の理論的研究は實地の訓練に後れて起りたるものと知るべし。

五、教育に關する意見  
他國との比較

宗教家  
哲學者  
文學者  
政治家

五、教育に關する意見 教育の目的又は方法は社會の變遷に伴ふ新き事情の爲めに多少の變更を要し、又は外國との交通の結果として自國の教育と他國の教育とを比較して、其間に著しき差異あるとを發見し、從來因襲せる理想方法に就きて疑惑を生じ、更に異りたる着眼點より教育に關する考察を下すものを生じ、新思想新理想又は新教授法を標榜して教育の革新を唱ふるもの漸く輩出す。此等教育に關する論説は單に教育の實際家のみならず、教育に興味を有する他方面の人も大に之を試みるに至る。宗教家は其立脚地より教育を以て宗教の配下に置き其手段に利用せんとし、哲學者は自家の學説を演繹して教育の目的を定めんとし、文學者は詩歌小説等に教育の理想を寓し、政治家、社會政策家は社會、國家の經營上より教育上の

六、教育に關する學說  
主義の統一  
七、科學的、學術的根據

意見を發表する等、枚舉に違あらず。而して此等の意見論説は直接間接に教育の實際を指導啓發し其進歩發展を助長するものとす。然れども此等は多く教育の一方面を捉へ、若くは自家の學說意見に便宜なる説を述べ、若くは必ずしも連絡統一なき自家の経験を叙述したるに過ぎざるもの多し。六、教育に關する學說 次に教育に關する経験を整頓し意見を統一して首尾一貫したる教育學説を唱ふるものを生ず。コメニウス、ロツク、ルソアの類、是なり。此等の學説は未だ充分に科學的性質を有せず、將に來らんとする教育學の準備となるべき過渡時代を代表するものと言ふべし。七、科學的教育學 現今の教育學は教育に關する一切の問題を包含し確實なる學術的根據によりて系統をなしたる理論を立てたるものなり。故に其指示する所の教育の目的は特殊の目的にあらずして、人類一般に共通なるべきものなり。其攻究する教育の方法は任意の方案にあらずして、確實なる理論的根據を有するものなり。是れ必ずしも師範教育の必要より

起りたるものにあらず、實に人類理性の要求の然らしむる所なり。約言すれば教育學は教育の目的と方法とを研究せんが爲めに起りたるものにして、教育の進歩に伴ひて生じ、一方に於ては人智の要求を満足せしめ、又同時に教育の進歩を促進せんとするものなり。

第二節 歐洲に於ける教育の理論的研究

歐洲にて始めて教育に關する理論上の意見を發表したるものは古代希臘の大哲學者プラトン (Platon 429—348 B. C.) とす。當時未だ獨立の教育學なく、プラトンも亦教育學を專攻せる學者にあらず。其著國家論 (Politeia) の一部に於て理想的國家の要件として教育政策の理想を述べたるなり。其所論は自家の哲學思想を根據とし、當時希臘の社會に行はれたる教育法を參酌して立論せるものなり。其門人アリストテレス (Aristoteles 389—322 B. C.) も其著政治論 (Politica) の中に於て同様の教育論を述べ。

羅馬時代にクインチリアヌス (Quintilianus C. 35—118 A. D.) あり。其著雄辯

プラトン

アリスト

クインチ  
リアヌス

教授論 (De institutione oratoria) は多年の教育の經驗に基きて立論したるものにして、實際教育家の最初の教育論と見ることを得べく、一方に於ては當時の理想を示し、又一方に於ては當時の教育法の革新を圖りたるものと見るべし。此書は大に當代を動かすに至らざりしも、後文藝復興時代に於て人文主義の教育に大なる影響を及ぼしたり。

中世紀にありては教育の目的は當時の精神界を風靡して全盛を極めたる基督教に支配せられ、其方法即ち教授訓練の上に於ては希臘羅馬時代に比して何等特別の進歩をなしたる跡を見ず。之に關する學說意見に於ても特に見るに足るべきものなし。

文藝復興時代に於ては幾多の教育家を出したりと雖も、教育の理論的研究は特に見るべきものなし。

エスイタ派の學則 (Ratio Studiorum) は同派の憲法十篇中の一編をなすものにして、同派創設西暦千五百四十年の際に草案を作り、千五百五十八年に略

中世紀

文藝復興  
時代

エスイタ  
派



大成し其翌年に完成し、爾來千八百三十二年に至るまで前後二百三十二年間寸毫も變更することなく實施したる所にして、教科教授法管理法を規定したる法規として極めて整頓したるものなり。該學則は實に同派の教育の成功したる鑰鍵にして教育の經驗を研究淘汰したる結果と見るべきものなり。

コメニウ

ロック

十七世紀に於てコメニウス (Comenius 1592—1670) の著はしたる大教授學 (Didactica magna) は秩序的に教授方法を叙べたる點に於て空前の良書にして直に各國語に翻譯せられ歐洲の教授法を一變せり。

英國のロック (John Locke 1632—1704) の著はしたる教育に關する意見 (Some Thoughts concerning education 1693) は圓熟したる教育思想にして又同時に英國教育法を代表し教育思想界のみならず實際教育にも偉大なる影響を及ぼしたり。

ルソー

佛人ルソー (Jean Jacques Rousseau 1712—1778) の名著エミール (Emile 1762) は教

育に關する意見に過ぎざれども、天下の教育家を警醒したる點に於ては容易に其比類を見ざる所なり。

ペスタロ

ツチー (Pestalozzi 1746—1827) は近世小學校の開祖と稱せられ、其滿腔の赤誠より出てたる教育事業は世界に模範を示し、其熱血を瀉ぎ

たる著述は世上の教育思想を一變したり。其著

隱者の夕暮 (Abendstunde eines Einsiedlers 1780)

リエンハルト及ゲルドロド (Lienhard und Gertrud 1781)

ゲルトロドは如何に其子を教育せしか (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt 1801)

大に世に行はる。

ヘルバル

ト (Herbart 1776—1841) にして倫理學と心理學とを基礎學として其上に之が建設を試みたり。爾來益進歩して現今の状態となれり。ヘルバルトに先ち大哲學者カントは教育を科學的にせんとせしも、未だ之に至らず、其他尙同

様の必要を唱へたるものあり。シュライエルマツケル(Schleiermacher 1768-1834)の如きも、此方面に貢献したる所少からず。ペスタロッチーも組織的研究をなさざりしも事實に於てはヘルバルトの先驅と見做すべきものなり。

ヘルバルト普通教育學 (Allgemeine Pädagogik 1806)

同 教育學講義概要 (Umriss Pädagogischer Vorlesung 1835)

○参考書。吉田熊次著 系統的教育學第一章

### 第三節 科學としての教育學

一、學か術か 教育學は學なりや術なりやに就きて學者の間に古來異論少なからず。然れども吾人の見地より言ふときは、教育の實際は術にして、教育學は理論的研究即ち學なることは前節に述べたる所によりて明瞭なりとす。故に此兩者の間には截然たる區劃あるものにして固より混同すべきにあらず。然るに教育學を以て術なりと言ふは、其理論が實際教育の

一、學か  
術か

術の上に應用せらるゝより起るものにして、論理學を以て術なりと言ふ者あるに同じ。約言すれば、此等は術に關する理論なりと言ふ義と見るべし。假へばレーマンは全然教育を藝術視しブルツオスカ及ラツソンの如きは教育學を以て術又は術の教となせり。

レーマン(R. Lehmann, Erziehung und Erzieher 1902)

彫刻家が腦中に描ける神像を金石上に實現する如く、教育者は生きたる原料として提供せられたる青年の精神に於て自己の理想を實現するものなり。

ブルツオスカ(H. D. Brzoska)

教育學は單に科學としては何等の價値なきか、或は之ありとしても甚少し。其價値を生ずるは術として其原則を應用するにあり。故に吾人は嚴密の意義に於て教育學を術と稱するを得べし。

ラツソン(Carl Janson)

科學としての教育學は正當にして必要なれども其成立は不可能とす。之れ科學にあらずして術の教なればなり。教育學とは與へられたる時と力とを最も完全なる方法に用ゐて一定の目的を達する道を示せる助言の集合に過ぎず。實際教育の術なることに就きては何人も異論なかるべし。又教育の術

二、科學の要件

- に關する理論的研究あり得ることも自然の道理なり。唯其理論的研究は科學の資格を具へ得るや否やに就きて疑義を生ずるのみ。
- 二、科學の要件 學問中科學に屬すべきものの少くとも左の要件を具ふるを要す。
    - 一、一定の目的と研究の範圍とを有すること、即ち他の學問中に包含せられざる固有の立脚地を有すること。
    - 二、全部有機的關係を以て整合一貫したる知識の系統なること、即ち知識の全系統中に矛盾撞着なきこと。
    - 三、精密確實なる事實的并に論理的基礎を有すること、即ち科學的研究法によりて吾人の經驗と思考とに矛盾せざること。
    - 四、古今東西に共通不變なるべき普遍的の法則又は理法を求むること、即ち眞理の探求を目的とすること。

今日學術上に慣用する科學なる語は英・佛語 Science 又は獨逸語の Wissenschaft を

三、反對

譯したるものにして此等は本と羅句語の *Scientia* 即ち知識なる語より來る。故に科學も其根源に於ては常識と何等區別する所なかりしなり。唯現今に於けるが如く研究の範圍を定め、一定の方法を用ふるを以て、科學は遂に専門家の手に移り、常識と區別せらるゝに至れり。科學は畢竟整頓進歩せる常識に外ならず。英語の Science は本と自然界に關する學術のみを指したりと雖も、現今にては所謂科學的研究法を用ふるものは精神界に關する學術をも科學の中に包含するに至れり。故に自然界に關する學術は特に之を自然科學と言ふ。本邦にては理科なる語を同様の意義に用ふ。

三、反對說 教育學に果して悉く此等の條件を具ふるや否やに就きては、學者の間に異論少からず。殊に教育の研究法は科學的なるべきことを承認するも教育學の普遍性即ち古今東西に共通なるべき性質を有するや否やに就きては有力なる反對論あり。シュライエルマツヘル、デルタイ、ベルゲマンの如き是なり。

シュライエルマツヘル (Schleiermacher) は教育は地方の事情・風俗・習慣・歴史等によりて其方法を異にすべきものなるを以て普遍的科學として成立する能はずと

し、ヂルタイ (W. Dilthey) も教育の理想は時代により國によりて異なるべきを以て普通の教育學の成立は不可能なりとし、ベルゲマン (Bergemann) も教育の目的も實質も時代と共に變遷するものなるを以て教育學は普遍的價值を有する能はずとす。

四、科學とする説 教育學を以て科學の位置に高めたる功績はヘルバルトに歸すべきこと既に述べたる所の如し。ヘルバルトは倫理學及心理學の科學的基礎より出發し、科學的研究法によりて教育學を建設せんとしたりと雖も、當時基礎學たる心理學の研究未だ充分ならざりしを以て、教育學も未だ充分に普遍的性質を帯びざることを告白せり。現今にありても最も公平に論ずるときは、教育學は科學としては尙ほ未だ完全の域に達せずと雖も、一定の研究範圍を有し普遍的眞理の探求を目的とする點に於ては、他の科學と毫も異なることなし。吾人は教育學を以て一科獨立の科學たり得べきことを信ずるものにして、今や其進歩の途次にあるものとするなり。

四科學と  
するの説

五、科學  
の分類と  
教育學と  
精神的科  
學

規範的科  
學

五、科學の分類と教育學 科學を分ちて物質的科學 (Physical science) 及精神的科學 (Mental science) とするときは教育學は精神科學に屬す。物質的科學は又之を自然科學或は理科學と言ふ。科學を分ちて説明的科學 (explanative science) 及規範的科學 (normative science) に分つときは、教育學は規範的科學に屬す。

説明的科學とは物質・精神の別を問はず、自然現象として之を研究し之を支配する必然的法則を發見して事實を説明せんとするものを言ひ、規範的科學とは一定の目的を立て之に達する爲めに人の守るべき法則即ち規範を考究するものを言ふ。必然的法則は自然に行はるゝものにして人爲の干渉を許さず、一ありて他なく、避けんとして避く可らず。規範即ち當然的法則は人性の自然に放棄するときは必ずしも行はれざるを以て人の當きに準據すべき標準を示すものなり。前者はありのまゝ即ち「斯くあり」にして後者は「斯くあるべし」を指示す。物理學・化學乃至心理學は前者に屬し倫理學・法學・美學・論理學・教育學は後者に屬す。教育學は教育の目的及方法の原則を考究するものにして此等は實際教育の規範即ち標準たるべきものなり。

科學を分ちて純正科學 (Pure science) と應用科學 (Applied science) とするときは、教育學は其孰れに屬すべきかに就きては議論少なからず。教育學を以て純正科學の列に加へんとするもの固より之あり。吾人も亦教育學の一半は純正科學の性質を有するものなることを認むと雖も、其一半は明瞭に應用科學の性質を帯びたるものとす。

數學・物理學・化學・生理學・心理學・倫理學が純正科學にして工學・醫學が應用科學たること論なし。倫理學が行為の規範を研究する意義に於て、教育學が教育の規範を研究する上より言ふときは、之を純正科學と名くるも毫も不可なきが如し。殊に教育の目的を論定するに於て然りとす。然れども教育の方法に就きて規範を定むるは、其實際教育の術に接近する點に於て工學又は醫學と極めて類似したる性質を帯び來るものにして、教育學が實際教育を裨益する點も、半此處に在り、教育の理論的研究も本來此方面より起りしものと言ふべし。科學的教育學を創唱したるヘルバルトは教育の目的を決定するものは倫理學にして其方法を指示するものは心理學なりと言へり。換言すれば、倫理學と心理學とを教育學の基礎學と見做したるなり。果して然れば

は教育學を以て應用科學と名くるも必ずしも不可なし。況んや教育學の價値は之を教育の實際に應用したる上に於て生ずるものなるに於てをや。斯くの如く論ずるときは、教育學は一半純正科學の性質を有し、一半應用科學の性質を有するものと言ふべし。若し夫れ純正科學の方面を主とすれば、純正科學の如く、應用科學の方面を重んずれば、應用科學の觀を呈するなり。然れども若し強ひて兩者の孰れに屬するかを選擇裁斷する必要ありとせば、吾人は寧ろ應用科學又は術の科學と稱せんとするものなり。獨逸に於て最近教育學の一派をなしたる實驗教育學 (Experimentelle Pädagogik) なるものあり。ライ (Lay) モイマン (Meumann) 之を唱ふ。(Lay, Experimentelle Didaktik I 103. Experimentelle Pädagogik 1908.) (Meumann, Vorlesungen für Einführung in die experimentelle Pädagogik 1907.)

此學派は主として實驗的研究法を標榜して起りたるものにして、從來の教育學は多く個人の經驗又は主觀的意見を基礎としたるものなりとし、全然之を捨てて他の科學に於けるが如く、實驗・統計及系統的觀察によりて得たる確實なる事實即ち客觀的標準によりて教育上の問題を決定せんとするものなり。實驗教育學は自然科學の研究殊に生物學の研究によりて促されたること極めて明瞭なりとす。實驗的研究法は物理學・化學の方面より生理學・生物學の方面

に進み更に一轉して醫學及心理學に向へり。而して更に此氣運を進めて兒童心身の發達に關する教育上の問題を實驗的研究法によりて解決せんとするもの即ち實驗教育學なり。是れ即ち教育學を以て純正科學の列に加へんとするものと云ふべし。

其趣旨誠に佳なり。然れども唱道の年月尙淺く研究の結果尙少く、未だ教育全般の問題を説き盡す能はず。現今の狀態にありては其大部分は實驗心理學の研究の結果を羅列したるものなれば、寧ろ教育的心理學の觀を呈し又時として兒童學(Pedology)と區別すること頗る困難なり。

吾人は單に實驗・統計・觀察によりて事實を確定し、又は實驗心理學の事實を羅列するのみを以て教育學と言ふを得ず。何となれば、此等は説明的科學と何等選ぶ所なく、教育學の特色と見るべき規範的性質を失ふに至るべきを以てなり。實驗心理學と同一の方法によりて研究するときは教育上の事實を説明する法則を發見するに容易なるべきも、教育の目的・理想を定め、其方法を指導し又は之

れが改善進歩を圖るべき法則を發見すること容易ならざるべし。吾人は實驗科學としての教育學は最も理論的系統的的研究の思想に富める獨逸人の間に起り、今日に於ても其科學的研究は獨逸に於て最も盛なり。而して教育學の研究

が獨逸の教育の進歩を促したることも亦疑ふ可らず。

科學として教育學の成立したる後と雖も宗教家・政治家・倫理學者・文學者・其他教育に興味を有するもの各自意見又は理想を論述するは舊に異ならず。實際教育家の意見も亦同じ。此等は教育論と言ふべく、教育學と稱す可らずと雖も、其實際教育を益し又科學的研究を助くること少なからず。是を以て教育を指導し其進歩を促すものは單に科學的教育學に限るものと連斷す可らず。

科學的教育學は實際教育の理論的基礎を作るものなりと雖も、其研究をなさば理論的研究周到ならざるも尙其價值を認むることを得べし。教育は事實にして理論にあらず。其價值は成績の如何によりて定むべきものなり。

○參考書 小西重直著 學校教育第一編第四章 森岡常藏著 教育學精義 第一編第四章 乙竹岩造著 實驗教育學第一編

### 第八章 教育の理論及實際

#### 第一節 理論家と實際家

教育進化史の示す如く教育の實際事業は其理論的研究に先ちて起り、科

學としての教育學は其成立後未だ一世紀に過ぎず。教育の理論的研究は教育の進歩に伴ひて生じ其進歩を助長するを以て目的とすること、恰も醫術は醫學に先ちて起り、醫學の進歩に伴ひて醫術益進歩するが如し。

然れども、教育學は畢竟理論にして實際にあらず。理論は假令一様なりとも實際には千差萬別あり。故に理論を應用して教育の實際に行はんとするには、教育者各自の工夫と技倆とを要す。教育學は普通一般の法則を論究し、教育の實際は個々複雑なる事情に處して適應其宜しきを得ざる可らず。故に同一の教育學說に基くものも、之を實地の教育に應用するときは其結果必ずしも同一ならず。されば、實際教育家は實地の經驗を積まざる可らず。理論的研究を本領とせる學者は教育學に精通せるも、未だ必ずしも巧妙熟練なる實際教育家にあらざるなり。又熟練巧妙なる實際教育家は實地の經驗豊富なるも、未だ必ずしも教育學の理論に精通せるにあらず。是れ教育學と教育、即ち教育の理論と實際と、及び教育學者と教育家即ち

ち研究家と實際家と混同す可からざる所以なり。

第二節 教育的天才

教育は一の術にして其巧拙は習練の外尙天稟の才能又は資性に依頼すること多し。之を以て、最も教育家に適したる資性を有するものは、必ずしも教育學の理論に精通せず、又特に教授訓練の術を習練せずして専ら自己の思慮經驗のみにして驚くべき効果を收むることは、恰も倫理學の何たるを知らざる徳行家あり、審美學に通ぜざる大美術家あるが如し。學力優等ならざるも教師として成功せるものあり、又學殖深くして教師には不適當なるものあるは人の普く知る所なり。之を以て教育者として成功し又は被教育者の上に偉大の感化を及ぼしたるもの、必ずしも形式的の教育學に精通したる故にあらず。殊に德育上人物の感化を及ぼすが如きは必ずしも教場内に於ける教授術の巧拙如何又は其學殖の深淺にあらずして教師の人格及其熱誠の如何にあることは人の知悉する所なり。是等は教育學

の原理原則を自覺せずして事實上自ら之に適へるものなり。換言すれば教育學の不用を證するものにあらずして却て其眞實なるを證するなり。

### 第三節 術の價值

天成の教育家は人力によりて之を養成す可らず。理論を待たず且修練を積まずして自然に教育學の原理原則に適ふは常人の學んで得べき所にあらず。然りと雖も如何なる術も學びて得られざるもの少く、施して效なきもの稀なり。教育は固より人を得ざる可らずと雖も、其術を知ると知らざるとによりて教育の效果に大關係を有することは事實の明白に證明する所なり。

又教場内に於ける教授の術に於ても一舉一動の瑣末に至るまで必ずしも教育學の原理に照して之を思慮する必要を見ず。教育學に於ても亦必ずしも斯かる瑣末の點に至るまでを網羅して實際教育の全部を説き盡くす能はず。理論の應用に際して實際教育家の熟練及技倆の必要なる所以

熟練及技倆の

なり。斯の如く教育實際家の經驗には理論の企て及ぶ能はざる價值を有するものにして、實に教育の效果を擧ぐるに缺く可らざる要素にして又教育の進歩を促す一原動力となるものなり。

レイマンは教育の術を以て美術家の像を刻するに比せり。一定の理想を實現する上に於ては兩者相酷似するものと言ふべし。教育の理論は被教育者の上に實現せらるべき理想と之を實現すべき方法とを指示するものなれば、如何なる教育家に取りても有用なるは言を俟たず。唯被教育者は活物なるが故に教育家が無生の金石を刻するが如く容易ならず。人間陶冶の方法は敢て一篇の教育學の言ひ盡し得る所にあらず。實際教育に於て學理を活用するに方り無限の變化に對する無限の工夫と用意とを必要とするなり。美術家の術を修むること尙且、容易の業にあらず。況んや教育の術に於てをや。

### 第四節 理論の價值

教育の理論の實際的價值は蓋し所謂純粹理論家の信ずる如く大なるものにあらざる可し。深く理論を攻究せずして實際の成績を擧げ又理論のみを喋々して實績を擧ぐる能はざるものあるによりて之を知るべし。教



育の理論の價値は單に理論として之を認むる能はざるに非らざれども其眞正の價値は實際教育に現はれたる效果に就きて之を見るを最も正當なりと信ず。換言すれば、教育の理論は實際を待ちて始めて其價値を發揮することを得るなり。

然れども、今假りに毫も理論的研究なくして實際教育のみありと想像せよ。是れ實に野蕃時代の教育状態にあらずや。教育の理論的研究は初めより存在するものにあらずして、實際教育の改善を圖る必要に迫られて起りたるものなり。故に眞に其正當の目的を達するものは實際教育の進歩を促すべきものにして、正當なる理論に基きたる實際教育は之を顧慮せざるものに比して、其基礎一層確實にして其效果も亦一層良好なるものと言ふべし。何となれば教育の正當なる理論は實際教育より出發し、最も實際に適切なるべきものなればなり。斯くの如く論ずれば、實際教育は正當の理論を待ちて其價値を發揮するものなりと言ふを得べし。教育の理論が

實際教育の基礎と稱せらるゝは是が爲なり。

純正科學の理論は應用を顧みずして之を攻究するも妨げなしと雖も教育の理論に至りては其實應的應用を顧みずして價値を論ずる能はざるなり。

#### 第五節 理論と實際との交互關係

教育學の理論は實際教育を指導し之に標準を示すを以て其任務とす。然れども其應用に至りては教育家の資性と手腕と熟練とに待たざる可らず。實際教育は決して單に乾燥なる抽象的の理論的知識を以て満足す可らざるなり。是を以て實際教育家は或は教育の術の方面に重きを置き、實地の經驗を尊び専ら教育の效果に着眼し、其理論的研究を輕んぜんとするものあり。又之に反して教育の實際に經驗なき教育學者は理論の一方に偏し實際教育を輕んずる弊あり。動もすれば教育上の學說を喋々すれば教育家の能事畢れりとするあり。或は教育の主義方針組織立案計畫等に

全力を盡して、外觀上の體裁を整頓すれば既に教育に成功したるが如く思惟し、其實際の成績如何は深く顧慮せざるものあり。斯の如きは教育の實際家と理論家と共に一方に偏せるものなり。余思ふ、教育は事實にして空論にあらず、其理論如何に巧妙なるも實際に適せず、又之を施して実績擧らざる時は毫も之を取るに足らず。之に反し、實際教育の效果良好なるときは其理論的研究の如何は必ずしも問ふべきものにあらず。教育の要は良好なる成績を擧ぐるにありと雖も、現今の状況にありては全然教育學の攻究を顧みずして教育の良効果を收むるは困難なるのみ。是れ實に今日の教育學は教育の實際と相待ちて進歩し來れるものなるを以てなり。

## 獨逸の比較

今獨逸人と英人との教育の理論に對する態度を比較すれば大に吾人の參考に供すべきものあり。獨逸人は理論的研究の精神に富める國民なり。故に何事も理論的攻究を先きにして實行を後にす。而も其行ふや秩序系統整然たり。故に其爲す所一として理論的根據を有せざるなし。故に教育學の研究は獨逸に於て最も盛にして其教育の進歩も亦主として教育學の賜なりと言ふを得べし。

し。唯其弊とする所は理論の一方に偏し易く、所説大に奇抜なるも時として教育の實際に適せざることあるなり。

英人は實行を先にし理論を後にす。深遠なる理論又は整然たる秩序系統を立てざるも實際に於て穩健確實なる効果を收むるを得意とす。然れども時として理論的研究を疎外するにより生ずる損害を免るゝ能はず。

兩國の特色各其淵源する所は深く國民性の相違にあり。未だ俄に彼此の長短得失を論定す可らずと雖も、各自其長處に尊重すべき所あるは疑ふ可らず。然れども現今兩國互に彼の長處を採りて我短處を補はんとする傾向あるは幾多の事實に於て明かに之を見るを得べし。

吾人は實際教育と沒交渉なる教育の理論を排斥すると共に、全然教育學の理論を度外する無謀の實際教育家あるを望むものにあらず。特有なる天稟の性により教育學の理論を待たずして教育の術に長ずるものなきにあらざるも、そは寧ろ稀有のことに屬し、あらゆる教育家に向ひて同一事を期待すべきことにあらず。加之此等天成の教育家に取りても教育家は教育の事業に確實なる理論的基礎を供給し、偶發的又は盲目的の行動より生

ずる弊害を防ぐものとす。果して然らば、實際教育家と雖も、教育學の研究を怠る可らず。教育學は本來教育の進歩を目的とし之を指導するものなればなり。吾人は醫學と醫術とに就きて考ふれば一層明瞭に教育學と實際教育との交互の關係を例證することを得べし。斯の如く、教育の理論と實際とは相反對すべからず、互に相補正すべきものとす。教育の理論は實際を離る可らず、實際教育は理論を活用すべし。而して理論的研究も其活用も等しく之に従事する人の努力工夫を要するものとす。直接に實際教育に效果なきを以て理論の研究を廢す可らず。理論に精通したる故を以て應用の工夫を怠る可らざるなり。

#### 第六節 人類教育の理想と國民教育の實際

教育の理論と實際との關係は人類教育の理想と國民教育の實際との關係に就きて考察すれば一層明瞭なりとす。

教育學上の純粹の理論より人間教育の理想を論ずるときは其眼中に更

に國家の區別あることなく、一般に人類共通の目的を立てんとするなり。又其目的を實現せんとする方法を講ずる上に於ても、學理上には國家又は民族の區別を認むることなし。故に科學としての教育學は萬國共通なりと言ふべし。然れども一定の國民の有する教育理想の實質は國により時代によりて同じからず。若し全然其國の歴史傳説を無視し、其國の事情乃至國民性を度外視し、純理の一方に走りて萬國平等主義を以て國民教育を施さば、其結果果して如何なるべきか。吾人は決して實際の成功を望む能ざるなり。國民教育は國家興廢存亡の係はる所、輕々にして論斷す可らず。余思ふ、我日本の國民教育は我日本の地盤の上に立たざる可らず。換言すれば、其理想は我國民精神より湧出し來らざる可らず。故に必ずしも他國の教育法を學び又は他國人の學說に囚はれて事を決す可きにあらず。日本の教育問題を決定するに最も適當なる判決者は日本人を除きて之を他に求む可らず。萬國共通の學術的研究は國民の別なくして互に協同して

之に従事すべしと雖も、自國の國民教育は其國民の生活に基かざる可らざるなり。

歐米各國の教育の理想は必ずしも同じからず。其教育法も亦各特色あるは、全く之が爲なり。シュライエルマツヘルを筆頭とし、デルタイ、ベルゲマン等教育は萬國に共通なるべき普遍性を有する能はずと論じたるは蓋し此點に注目したるなり。

吾人は教育學に普遍性あるを疑はず。唯教育者が其理想を活用するに方りて各國の歴史事情乃至國民性に鑑みて其實質を定めざる可らず。又其方法を施行するに當りては實際教育家は常に被教育者に應じて教授訓練の上に工夫と手腕とを要することを主張するものなり。

○参考書 吉田熊次著 系統的教育學第二章 森岡常藏著 教育學精義第一編第四章

## 第九章 教育學と他の科學との關係

教育學の研究をなすには幾多の科學の知識を豫想す。此等は教育學より言ふときは、其基礎學又は準備的科學と稱すべし。今其主要なるものを舉ぐべし。

### 第一節 教育學と生理學衛生學及醫學

人の身體は生理的法則によりて生活するものとして其健康を保持せんとするには衛生上の法則を守らざる可らず。之を以て兒童身體の發達を助長するを以て任務の一とする教育に於ては、其方法を講ずるに方りて此等の法則に準據すべきこと最も明白なりとす。殊に兒童の身體の養護に於て然りとす。若し不幸にして生理衛生の知識なくして兒童教育の任に當るものあらば、何の時から兒童身體の自然の生長發達を妨害する無謀の舉に出づることなきを保せず。其危険や豫測す可らず。健全なる精神は健全なる身體に宿るとは夙に羅馬人ジュヴェナリウス(Juvenalis)の道破したる所にして、洵に千古不磨の金言たり。學校教育に於て體育が重要な價

生理  
衛生

教育的病  
理學的教  
育學

値を有し、學校衛生も亦一科の學を成すは決して偶然にあらず。最近に唱道せらるる虛弱兒、低能兒、其他の異常兒の教育にありては、醫學上より異常の原因を講究し、之に適當の方法を講ぜんとす。若し醫術によりて救済し得べきものは、教育者は當然其補助を求めざる可らず。教育的病理學、治療的教育學の名の起る所以なり。此等は孰れも兒童の身體に關する知識の進歩により、之に適切なる方法を講じ、教育の效果をして一層顯著ならしめんとするものなり。

## 第二節 教育學と心理學

教育は一方に兒童の身體の健全なる發達を企圖すると同時に、一方に於ては其精神の健全なる發達をなさしむるを任務とす。彼レマンの如く、教育者は其理想によりて人を作すること、恰も美術家が腦中に描きたる理想を大理石に實現するが如しと論ずるものあれども、被教育者たる兒童は活物にして其精神は絶えず一定不變の自然的法則に従ひて活動す。心理

被教育者  
の心意の  
研究の  
普通心理  
學

兒童心理  
學

實驗心理  
學と實驗  
教育學

學の攻究する所は實に此等の法則に外ならず。故に吾人は教育の方法を講ずるに先ちて豫め被教育者の心意の何たるを知らざる可らず。若し心理的法則を無視し、全然兒童の心意状態を顧みずして教育を施さば、童の心を害ふのみならず、又徒に勞多くして功少きを免れず。教育者に心理學研究の必要なるが如く、教育學と心理學とは極めて密接なる關係を有するなり。殊に兒童の精神の發達を以て研究の目的とする兒童心理學が教育學に有力なる補助科學たるは自然の數なりと云ふべし。

近世の教育は兒童の心理状態の研究によりて大進歩をなし、教育學は心理學によりて學術的根據を固うせり。最近に發達したる實驗教育學は、實驗心理學によりて誘發せられたるは掩ふ可らざる事實にして、其研究法の如きも之と大差なしと言ふべし。唯實驗心理學は精神現象の自然的法則を攻究するを目的とし、實驗教育學は同様に精密なる實驗觀察統計に基きて兒童を研究し、之によりて教育上の問題を解決せんとするに於て異なり

とす。

第三節 教育學と論理學

教育學の理論に矛盾なからしめんとせば論理學の基礎を有せざる可らず。教育者も被教育者も思考の確實を期せんとせば論理的法則に背くを得ず、是れ論理學が教育學及教育者に缺く可らざる所以なり。然れども論理學は教育學のみならず、あらゆる科學の基礎たるべく、又學術のみならず人間思考のあらゆる場合を支配すべきものとす。

第四節 教育學と倫理學

教育は將來の社會共同生活をなし得べき人物を作るにあり。而して斯かる人物は生活に必須なる知識技能を具ふる外、道德上の人格を具ふべきことは理の當然なり。世人の常識に於て教育の目的は人を作るにありと稱するは即ち此人格の完成即ち性格の陶冶を指すものなり。性格の陶冶は教育の一方面にして之を訓育と稱す。人格とは何ぞ。性格とは何ぞ。

論理的法則

性格の陶冶

倫理學と訓育

教育の目的と倫理學

其理想の標準たるべき道德如何。良心即道德的意識とは如何。道德的判斷とは如何。義務の感觸とは如何。道德實行の意志とは如何。等は皆倫理學の研究範圍内に屬す。人間は如何なる標準によりて行動を爲すべきかを理論的に攻究するは倫理學の任務にして、未成熟者をして如何にして此標準に到達せしむべきかの方法を講ずるものは教育學なり。故に倫理學は訓育の目的を示し、教育學は其方法を講ずるものと言ふを得べし。教育學は少くとも道德上の關係に於て倫理學の研究を豫想するものと言ふべし。

尙ほ更に一步を進めて之を考ふれば、人間至上の道德は人生の目的と合一せざる可らず。而して教育の目的も同じく人間至上の道德と背馳すること能はず。之を以て倫理學と教育學とは其終局の根柢に於て一致すべきものなり。吾人は必ずしも倫理學のみにより教育の目的を決定すべきものにあらざれども、教育學の講究する教育の目的は本來倫理學の講究す

る至善の概念と矛盾す可ざるは明白なり。果して然らば、倫理學は教育の目的の講究に重要な貢獻をなすものにあらずや。ヘルバルト(Herbart)が倫理學は教育の目的を示すものなりと言ひたるは稍誇大に失したりと雖も、一面の眞理を道破せるものなるは之を掩ふ可らず。

第五節 教育學と美學

理想的の人物は知識技能及徳性を具ふるのみならず、又人間の天性に基きて美を鑑賞し又は之を創作工夫する力を有するを要す。換言すれば、道徳上の性格の外に美的情操を涵養し人間の氣品を添ふべきなり。之を以て美育は人間社會生活の準備として教育の一方面を作るものなり。美育を以て教育の一方面なりと認むるときは、教育學は又美の規範を研究する美學と密接の關係あるものと言はざる可らず。

以上述べたる所を約言すれば、教育學研究の基礎として生理學は身體の自然法則を與へ、心理學は精神の自然法則を示し、論理學は知の規範、倫理學

美的情操

は意の規範、美學は情の規範を提供するものと言ふべし。

○參考書 佐々木吉三郎著 教育的美學

第六節 教育學と社會學

社會を以て統一したる有機體と見做し其組織及現象を研究するものを社會學とす。而して社會の文化を一代より次の代に傳ふるは教育の重大なる任務なり。吾人は此點に於て社會學と教育學と極めて密接なる關係あるを知るべし。社會の文化は畢竟人類社會生活の産物にして、政治、經濟、風俗、習慣、道徳、宗教、學問、技藝等の如何なる方面に就きて之を言ふも社會の現象に外ならず。此の點より論ずれば、教育其自身も亦社會現象中に包含せらるるものなり。教育を以て社會現象又は社會制度の一と見做すときは、教育學が社會學に負ふ所あるべきは自然の數なり。加之、教育學は未成熟者を社會に同化せしむる方法を講究するものにして、社會學は社會其物を研究の對稱とす。是を以て社會學と教育學との關係は倫理學と教育學

教育は社會現象の

社會學は社會現象の

との關係に類似する點あるを知る可し。

人は社會の中に生存し、社會の中に教育せられ、教育は社會現象の一と見做すときは、教育學は社會學の一部分なるが如き外觀なきにあらず。然れども嚴密に之を考察するときは、此二者は異りたる目的を有す。社會學は社會現象の自然法則を發見せんとし、教育學は教育の規範を求めんとす。前者は説明的科學にして、後者は規範的科學に屬す。故に此二者の關係は恰も論理學が心理學の一部分たるが如くにして、其實然らざるに似たり。社會學は教育の目的及方法を研究する上に於て、社會現象の理法に關する知識を提供して、其資料となさしむるものなり。

社會學は説明的科學

コムト

ダルウイ  
スベンサー

社會學は極めて新しき學問にして、之を創唱したるは佛人オーギュスト・コムト (Auguste Comte 1789—1857) にして、始めて社會學なる名稱を用ゐたるは一八三八年の頃にして、今を距ること僅に七十六年に過ぎず。ダルウイ (Darwin) の進化論を適用して社會學を大成したるは英人スベンサー (Herbert Spencer) にして、其死したるは僅に十一年前のことに屬す。社會學が教育に及ぼしたる最大の影響は、

ベルゲマン

生物の進  
化  
人類の進  
化  
文化の進  
化  
教育の進  
化

ベルゲマン (Bergmann) の社會的教育學に於て之を見るべし。——(明治三十一年小冊子を出し、同三十三年社會的教育學を著す)——爾來社會の方面より教育學を論ずるもの多く、又實際教育に於ても社會教育の問題益々喧し。之れ教育の社會的研究の勃興したる證左にして、教育學と社會學との關係益々密接となり行くを證明するものなり。今後教育を論ずるものは、社會的教育學を唱へざるものにもありても、社會學の知識を無視する能はざるなり。

○参考書 建部進吾著 普通社會學

### 第七節 教育學と進化論

人類は生物の一種にして、人類の社會は生物進化の一階級と見るべく、加之、人類社會其自身も絶えず生物進化の法則に従て進化しつゝあるものなり。人類社會の文化は人類の進化によりて生じ、教育も亦文化の進歩に伴ひて發生し、且つ進化したるものなり。之を以て現今にありては進化論の立脚地より教育學を講究するもの少なからず。最近米國に於ける進化論派の如き是なり。ダーウインによりて創唱せられたる進化論は科學のあ



らゆる方面に影響を與へ、其趨勢を一變し、現今に於て全然其說に矛盾したる説をなすものなし。進化論の細節に至りて學者の間に異論あるも大體に於て其眞理を承認せざるもの稀なり。故に進化論派にあらざる教育學者と雖も進化論の知識を等閑に附す可らざるなり。

○参考書

丘淺治郎著

進化論講話

石川千代松著

進化新論

ダーウイン著

種原論

(Charles Robert Darwin (1809-1882), On the Origin of Species by Means of Natural Selection 1859.)

### 第八節 教育學と政治學

國家又は公共團體が國民の教育に干渉する範圍に於ては教育行政は内務行政の一部分をなすものにして、同じく國家の權威に服従すべきものとす。フォン・スタイン (Von Stein 1815-1890) の内務行政學 (Innere Verwaltung 1883) 第五卷に教育制度 (Bildungswesen) を論ずるが如きも之が爲なり。故に教育法令及學校管理法を理解するには國家の行政を論究する政治學の一

斑を知らざる可らず。

更に一步進めて之を考ふれば、教育と政治とは極めて相類似したる目的を有するものとす。社會の文化を傳へ、更に之を進歩せしめ、以て人間社會共同生活の安寧幸福を増進せんことを企圖することは是なり。唯政治は主として成人の爲に圖り、教育は未成熟者の爲にし、教育は準備の時期に屬し、政治は其實行を督勵するに於て異なりとす。換言すれば國家は教育行政以外に於ても尙最廣義に於ける教育を施せるものと言ふべし。同一社會又は同一の國家に於ける文化の理想は一にして二ある可らざるものにして、政治も教育も此同一の理想を標準として進歩發展の方法を講ずべきものとす。國家より見れば、教育は其盛衰興亡を左右すべき重大なる事業なり。又教育より見れば、國家の行政殊に教育行政の如何は其國の教育の進歩に直接に重大なる影響を及ぼすものとす。斯の如く政治と教育とは孰れも親密に相提携して其效果最も顯著なるべきなり。

教育は國家の監督を受くる故を以て、教育學は政治學の一部分なりと速断す可らず。實際教育は行政上の干渉せざる所に幾多獨立の方面を有し、教育學も政治學と全く異なりたる分野を有し、必ずしも之が爲に束縛せらるゝものにあらざるなり。殊に教育上の問題と政黨の利害問題の如きは決して相混同す可らざるものなり。

### 第九節 教育學と經濟學

人類社會の文化の發達は經濟生活の發展に伴ふが如く、教育の進化も亦經濟生活の狀態に制約せらるゝことは既に論究したる所の如し。吾人は此點より教育學と經濟學との關係あるを知るべし。教育の實際問題殊に社會的事業にありては經濟問題と相貫聯して解決せらるべきもの少からず。例へば貧兒の救護、少年勞働の保護若くは社會教育の如き是なり。

以上教育學に關係深き生理學、衛生學、醫學、心理學、論理學、美學、社會學、進化論、政治學、經濟學を挙げたり。此等は孰れも教育の目的及方法を講究する

に必要な資料を供給するものなり。

此外教育の沿革を理解するには文明史の補助を要し、各國の教育を比較研究するには民族心理及其國家社會の事情に通ぜざる可らず。

教育によりて傳達すべき文化の實質を審にせんとせば、之に關するあらゆる學術を闡明せざる可らず。又其教授の方法を講ずるに方りても、知識の内容を知らずして之を爲す能はず。此意義に於ては教育學はあらゆる學術に直接間接の關係を有するものと言ふべし。

ヘルバルトは倫理學と心理學とを以て教育學の基礎學とし、倫理學は教育の目的を示し、心理學は其方法の基礎を與ふと言へり。ライン教授は今尙ヘルバルトの主義を守り、倫理學及心理學を教育學の基礎學とし、(Grundwissenschaften)醫學(生理學、衛生學を含む)を以て補助學(Hilfswissenschaft)と稱す。

教育學と他の科學との關係は、現今の如く教育學の主義及研究法の一定せざる時代に於ては、其立脚地如何によりて親疎の差一様ならず。例へば社會的教育學は特に社會學との關係深く、實驗教育學は實驗心理學との縁故密なるが如し。又現今尙存在する學派にして、稍歴史的遺物の觀を呈するものは、通例の教育學

者の顧慮せざる學科を以て最も重大なる關係ありと見做すものあり。宗教主義の教育、哲學主義の教育の如き是なり。宗教的教育學は宗教を以て教育の出發點とす。これ僧侶の教育には適切ならんも一般の國民教育の主義としては之を採るに足らず。又特殊の哲學主義より教育學上の學說を立てんとするものも到底偏狹の謗を免るゝ能はざるなり。

○参考書 森岡常藏著 教育學精義第壹篇第六章 小西重直著 學校教育 第一編第五章

## 第十章 教育學の區分

### 第一節 理論的教育學

科學としての教育學は教育の目的及方法に關する理論的研究を以て其本領とす。故に之を稱して一般教育學、普通教育學、系統的教育學乃至理論的教育學等の名稱を下す。本書の主として攻究する所是なり。而して其内容は研究の方面によりて自ら分れて二となる。目的論及方法論是なり。

理論的教育

目的論

方法論

教授

訓育

教育の目的は吾人が將來に於て到達せんとする理想なるを以て之を研究する方面を目的論又は理想論と稱す。方法論とは教育の目的即ち理想を實現する方法を攻究するを目的とす。

方法論は教育の方面によりて更に又之を四個の部門に細別す。教授、訓育、美育、體育是なり。

教授は社會共同生活の精神的產物たる知識、技能を傳達し以て心力を鍛鍊して精神の自然の發達を促進するを目的とす。知識技能は主として知的作用に屬するを以て、教授を名けて知育又は知的陶冶と稱するものあれども、稍狹隘に失する謗を免るゝ能はず。

訓育は性格陶冶を目的とし、未成熟者を誘掖して其天賦本然の性を啓發して社會の道德的標準に到達せしめんとす。性格は之を品性と言ひ、其陶冶は主として意志の訓練にあるを以て之を訓育又は訓練と云ひ或は意志的陶冶と云ひ又之を德育とも稱す。

美育は美的情操の陶冶にして美を鑑賞する趣味を涵養し、併せて美を創作表彰する技能を助長するを目的とす。

體育は兒童身體を保護し其發達を助長し其活力を増進し以て其衛生状態を良好ならしむるを目的とす。體育は又之を養護と稱す。養護は保護の義を有するを以て幼兒にありては適當の名稱なれども、少年青年に至りては之に對し寧ろ鍛鍊の名稱を下すを適當とす。吾人は體育には養護と鍛鍊との二方面ありとす。

以上の學理的研究は本來萬國に共通なるべきものにして其結果も亦普遍性を有すべきもなり。此意義により言ふときは、普通教育學即ち理論的教育學は純然たる科學の性質を帶ぶべきものと言ふべし。

### 第二節 實地教育學

上に述べたる教育學上の理論を實際に行ふに方りては、幾多特殊の問題を生ず。各科教授法、教育制度、學校管理法、學校衛生、教育政策等の如きはな

り。此等は固より學術上の理論を基礎となすべしと雖も、孰れも時代、人種、其他各國特殊の事情に適應すべきものにして、此等特殊の事情を無視して萬國共通に論斷し去ること能はざるものあり。故に之を應用教育學又は實地教育學と名くるを適當とす。實地教育の事業を以て術と見做せば、實地教育學は術の學と稱すべきものなり。故に理論的教育學は普遍性を有する科學の列に加ふべきも應用教育學は之を科學として教育學中に加へざるを正當とす。應用教育學にありても學理に基き系統的に述べたるものは之を學と稱すること必ずしも不可なかるべきも、極めて特殊なる事項に關する意見の如きは之を學と名くるは適當にあらず。夫等は宜しく一家言として教育論と稱すべし。學理を主とする教育學の外に幾多の教育論あることは、實際教育の進歩上には大に歡迎すべきことなり。

### 第三節 教育史

人類社會の文化は突如として來れるものにあらず、又連絡なき斷片にあ