



0041320-000

特226-159

教育学概論

入沢宗寿・述

啓明社

第1分冊

昭和9

AHB

教育學概論

(第一分冊)

昭和十年度
文學部講義

東京
帝國大學

入澤宗壽教授述

啓明社發行

特226
159



教育學概論
(第一分冊)



教育學概論 第一分冊

昭和九年夏休み前までの講義

目次

第一章 教育の本質	(1)
第二章 教育學の性質	(7)
第三章 教育學と他の科學並に哲學との 關係——教育學の科學的發展	(15)
第四章 教育の可能及び基礎	(47)
第五章 教育の主体と客體	(61)

教育學概論

入澤宗壽教授述

第一章 教育の本質 *Wesen der Erziehung*

Pädagogik は教育の學である。*Education* は語義から考へると、その語原 *educare* は引き出すといふ意である。*Erziehung* の verb の *erziehen* は同じく 引き出す産み出す といふ意味であつて、此の字義からするならば、教育とは性能の發揮といふ事である。此の事は *Salzmann* が教育は兒童の *Kraft* の發達及練習であるとし、*Rousseau* が *extension of life* であるとし、徂徠が「生れ得たる通りを成就いたし候が學問に候」といつてゐるのもそれである。なほドイツ語の *Bildung* (教化、陶冶) は *Form geben* と云ふ意味で、形の尚定らないものに形式を與へるといふ意味で、古來兒童がすでに持つるものに形をあたふる事とみられて來て居るのである。教育の漢字について考へるに教は教、爰は *imitate* する、孝は子が *imitate* する、子が

(2)

ならふ、爰は鞭強制を意味する。育は養である。強制によりて模倣せしめて養育(むしろ体育の意)する意味である。(學は *imitation* をもつて子供ををしふ意である。)

國語のをしふといふのは愛し惜しの意であり、そだつはすだつとそへたつの意で、愛惜して生活の準備を興へんが爲に發達を助成するといふ意味である。なほ國語には古い言葉にはひたす(日足ス) 神習ふといふのがある。前者は体育であり、神習はもつと高い程度、まなぶはまねぶならふは *imitate* と *exercise* である。

以上 *etymologisch* な解釋として、教育は生長と助成、生活の準備をあたへること、愛と強制などであるが、これらは古來教育の性質として言はれた重要なものを含んでゐる。

人文現象としての教育を *primitive form* についてみると、最初のあらはれは母の養育、次の形式は父母の練習 *parental training* 第三には社會がその *member* 各部員を軍事、教育、職業とにむかつて陶冶する *social training* の形式がある。これは入盟式 *initial ceremony* にみられる。入盟式に於て *tribe* の首長が風習ををしへ、儀禮をつたへ、風習儀式規則をつたへるのである。これらと文字の發明が

(3)

學校といふ形式教育 *formal education* の *organ* を必要とするにいたらしめた。

かくの如き教育の *origin* をして、教育といふものが *social* なものであることが明になるのであつて、此處に *Kant*, *Schleiermacher* は教育をもつて前の時代が後の時代に及ぼす *Einfluss* であるとするのである。しかし同時に *Kant* も自然の素質を漸次それ自身から發達する事が教育であるとも言つて居るのであつて、教育は個性素質の發揮でもあるのである。

かくして *Butler* は教育とは個人の特有の可能性を實現して文化 (*culture*) と稱する思想、行動、制度に達させる事を補助する見解をもつて、種族の精神的財産に漸次適應させる。此處に言ふ精神的財産は *scientific inheritance* 科學的遺産、文學的遺産、美的遺産、制度的遺産、宗教的遺産 *infancy* の時期はこの五つの *inheritance* に *adapt* させるために存在するものである。*Culture* といふ語はあたらしいがその *Begriff* は古い。吾人はそれに新しい意味を附して現代教育の理想とする。眞の *culture* の *attainment* はそれ自身 *end* (目的) ではないが、*realization of personality* 及び人類の *service* 奉仕に必要な準備である。

(4)

此の言葉の中にさきほどのべた生活の準備も明かに入っている。此の Butler の言葉によると個性の性能、文化への適應の兩者を明かに含んで居るが、近頃とくに文化を力説する傾向から、文化の *typisch* なものを學問 (*science*)、道徳、藝術、宗教、經濟、政治よりしてこれらの方面の文化の遺傳によりて文化の創造力をやしなはしめる事が教育であるとするのである。

其の一例として Spranger (1882 6/27—) に見ると教育は全体的價值受容性及び價值構成力を内部から開展せんとして他人の心に對する賦與的變によつて運ばれる意志である。尚彼によれば教育は自ら發達する個性に於て客觀的文化を開展せんとして、それは與へられた客觀的文化に觸れることによつて、又正しい文化理想によつてなされる文化活動である。かくの如く教育を社會及び人文から考へるといふことは、社會學や文化科學に貢ふ所のものであるが、教育が社會的事實であり又文化に關する事柄であることは明かである。尚生物學の發達が環境に對する適應であることを見、又歴史的研究の發達が教育の價值を明かにすることに貢ふことである。かくして Kriech は教育を以て社會生活の根本機能であり、又人間の本質的必然的表現であるとして、他の文化及び社會組織

(5)

と同様に社會の根本形式であるとして、教育は生長しつゝある各個人に社會の *typen* を移植することであると云つてゐる。尚言へば社會によつて人間の生長を喚起し形成することである。

Barth も夙に教育を社會共同體の精神的移植であると定義してゐる。又 Dewey は人間が生活體として必然に要求する自己更新の過程であるとして、この更新は信念理想により、而も是等は社會的である故に教育は社會的である。

かくの如く教育は社會的に個人的に文化の移植とかいふ風に色々に見られるが、最も廣義には個體が環境から影響をうけて生長發達する過程であるとし、狹義には成熟者の未成熟者に對して具體的意識的影響であるといふのである。この狹義のものは從來一般に教育の定義とされて來たもので、限定された意味はあるが、かく限定するならば成人教育とか自己教育とかは含まないことになる。それ故廣く見ることが最近の傾向である。此の廣い見方を取る場合にも教育に於ては非形式と形式、^{といふ} 任意的と意識的との *Balance* を保つことが必要であるが、確に教育の兩極性又は辨證性を考ふべきである。

畢竟教育の本質は兒童の自然を理想化することであり、Königswald はこの事を主觀の客觀

入沢
教
学

(1)

一
収

化、客観の主観化と言つてゐる。Frischeisen-
köhler はこの點に関して次の如くいふ。現實
と理想、存在と價值、必然と自由との一致は無意
識的な生長の中にも意識的發展の中にも見られる。
實際教育は意識的と無意識的とを含むべきである。
この理想と現實とが交渉接觸する點に教育の本質
が存在して居り、その交渉接觸の影響を研究する
ものが教育學である。

(参考書)

Barth ; Die Elemente der Erziehungs- u. Unterrichtslehre 1906

Devey ; Democracy and Education
Spranger ; Psychologie des Jugendalters 1925

Krieg ; Science of Education
Flitner ; Systematische Pädagogik
△最近の教育學の傾向を見ると

Sturm ; Allgemeine Erziehungswissenschaft

Herbart ; Allgemeine Pädagogik
1806

第二章 教育學の性質

教育學は人間の現象であるところの教育について研究する學である。從來教育學は學問の system の中で如何なる地位を占めるか、或は如何なる性質をもつかについて種々の議論がある。今之を顧みることによつて教育學の性質を考へよう。

先づ從來論議された問題の一は敘述科學、又は説明科學であるか、規範科學であるかの問題である。

教育學が人間を如何に教育すべきかの問題を研究する時に、單に現在どうであるか、又は歴史上如何にあつたかを以て決定することは出来ぬから、其の點に於て規範科學でなければならぬ。即ち教育が價值目的に關係する點に於て然りでなければならぬ。而して方法に關するものに於ても Mesmer がいふが如く方法上の規範を如何にすべきか——即ち方法上の規範を立てねばならぬ故規範的である。然るに從來はかくの如き規範哲學的思索のみにより事實的歴史的研究を無視して來たのであり、それに対して教育學に於ては敘述科學としての教育學を力説するものが出て來たのである。Johanes Kretschmer が嘗つて「哲學的教育學の終末」といふ書物を公にして、比較法

と發達心理學から教育學を建てねばならぬとしたのは其の一例であるが、つまり十九世紀末からの實驗的統計的な其の研究、即ち實驗的教育學、若しくは教育測定學、學校調査の如きがかゝる傾向を作つたのであり、是は言はゞ「下からの教育學」*Pädagogik von Unten* とか謂はるべきである。即ちそれは從來の「上から教育學」に對したものである。最近のものでは *Lochner* の *descriptive Pädagogie* の如き教育事實を歴史的社會學的に研究しようとするものであつて、*Krieg*、*Peterson* の如きも哲學的な矣は *Lochner* と異なるが、歴史的に教育事實を見んとするものである。

然るに今日に於ては哲學的に考へることも可成著しくなつてゐるが、これは教育の傾向でもあり、それは實驗的統計的研究に對する反動とかいふべきで、其の中でも特に新 *Kant* 派の教育學研究は確に「上からの教育」であるが、*Steuery* の如き經驗哲學からするものは子供と現實から考察するものであり、又現實と理想の全体觀の哲學 (*Gesamtanschauung* の哲學) からする所のものは歴史事實或は心理と共に目的價值からも見て、教育學の敘述科學なるを認めつゝ、而も規範的科學なるを認容するのである。

教育學は現實と理想と兩者に關するものであるから事實的であると共に規範的である故、教育の性質はこの兩者を含むべきである。

教育學の性質に關する第二の問題は教育學の *Theory* は一般的に適合するか否か (普遍的價值を有するか否か) の問題である。

この普遍的價值を疑ふものは教育といふものが時と所とを異にするにしたがつて、人間の發達程度と文化の狀況を異にするが故に、何れの所及時に妥當する理論はあり得ないとするのである。しかしながら是は時と所、若しくは個性とによる相異の點のみを見て共通點を見ないのである。若し共通の點に注意すれば其所に共通な原理を立て得る。唯かくの如き一般的なるものは抽象的である故事實には適せぬことはあるが、一般的方針或は *plan* が教育の實際に關係することは歴史の事實が之を證明してゐるのである。この普遍的價值を疑つた著るしい例は *Althey* の「普遍妥當的教育學の可能について」(1888)の論文である。彼はその中に從來の教育が教育の目的、或は教材の價值教授の方法を普遍的に決定しようとして、國民性の相違と國家の要求を顧みないで現在の學校生徒を壓迫するものであることを主張し、唯精神生活そのものから目的及方法を引出して來るべ

きであつて、其所に始めて一般的なるものがあり得ると言つてゐるが、是は心理と現實と歴史とに扱はれた見解と言はざるを得ない。又 *Bergemann* (1862—) の其の著 *Soziale Pädagogik* 1906 で各個人が性質能力を異にし各時代は其の性能の發達状態を異にする故、教育學の方法もこの歴史的生物的基礎からして一般的であり得ないといふ。これも特殊の方面のみを見て共通の點を見ぬ誤りに陥つてゐる。唯彼等の主張に取るべき點は、教育といふものが個性的又は民族的文化的に相違するものであるといふことを注意したことである。それ故理論に共通がありうるとしても、この特殊の方面を度外視してはならぬ。それ故又一般的教育學といふものに対して實用的教育學(應用教育學)が存在する所以である。然し個性が異なる故時代が異なる故共通な教育學がならぬとはいへぬ。是は *Barth: Elemente der P.* (1926) はこの點について已に述べてゐる

(註一) 彼等より前に *Schleiermacher* (1768—1834) は夙に普遍的價値の教育學存在しうるかたふ問題を擧げて教育をうくる若き時代は全一的のものでなく個々のものであり、教ふる者も個々の人である。故に理

論も普遍的價値がないと言つてゐる。是は方法に關しての言であるが、彼は次に教育の目的についても同様であるといふ。その理由は教育目的たる普遍的倫理的法式は種々の關係に於てなされるからといふのである。たゞ言語と國民性との範圍は同一であるから教育學は一國民に於て適用しうるといつてゐる。即ち彼もベルゲマンと同じ誤を持つてゐるのであるが、彼等の誤謬の中にも彼等が差別的取扱の教育の必要なる點を力説したことを思へば意義がないことはない。

(註二) 教育學を以て術とするもの *アドルフラウソン* 「學校概論」 1871。レーマン 「教育と教育者」 1902。ロイス教育評論 「教育の科學なるものありや」 などがある。

第三の問題は教育學は *art* なりや *Wissenschaft* なりや。

この課題は主として教育の理論が自然科學の理論の如く、例外なく行はれないといふ點から來るのであつて、我々はそれ故に文化科學が科學でないとは言へないのである。又この問題の起る一の原因は從來の教育學が規則を擧げるに止つて原理を與へないといふことをいふ、或は又教育學が *opinion* に止るといふにあるが、我々は過去の

教育學にかくの如きものを見るのであるが、教育の事實的研究の結果立てられたものは決して意見でなく原理である。Natorp は教育學を陶冶の學 (Bildung) として、それは單なる術の學でなくて學問的性質を具へてゐるものであると言つてゐる。この疑の原因としては學の性質如何があげられ、Butler は曰く、教育の科學的研究の不可能の論は科學に對する誤解からおこつてゐる。科學は分類された知識以外のものではない、正確科學と稱し得べきは數學以外なしと。教育學は十七世紀の Comenius 以來 systematic な敘述を試みて來てきり、ここに Iderbart がいふ如く科學としての教育學は原理のあつたもので決して術ではない。系統的知識が學問である以上、教育學の科學性を否定することは出来ない。ニーマイエルは「教育教授原論」(Niemeyer: Grundzüge der Erziehung und des Unterrichts 1796) に次の如く言ふ。人間の本性及び有機体の内外の法則を熟知するに従つて、教育の規則が改正して、科學的に取扱はれたものが、教育學教授學となつた。人間の性質及び知力のあらゆる變化は何事かの條件及び法則を必要としてこの法則及び條件は人類學及び心理學の研究に於ける如く充分な觀察によつて發達し、科學的

system によつて秩序せられるべきである。この變化に必要なとせらるべき條件法則即ち規範の系統的秩序が教育學であると、然らば教育學は科學である。

第四 教育學は純粹科學か應用科學か。

「從來の學の系統中に於ては應用科學中に分類されたこともあるが、これ教育學に科學の性質をみとめた Iderbart が教育學は實踐哲學と心理學とに涉り前者は教育學の目的を、後者は方法手段となるものを示すといつてゐることが實は誤解に導き易かつた。何となれば倫理は人性の目的を、まして教育學の目的を示さず、心理學は教育學の一方法を示すが、それから全体の方法を示さず、教育の目的は可能なものでなければならぬ故、子供の現實と關係して考へるべきであり、方法は目的に従つて考へねばならぬ。決して兒童の現實が直に其の方法を示しうるものではない。是れ

Messmer が教授學と心理學を區別して前者は方法上の規範を研究し、後者がそれを立てうるものでないといつたのはこの點である。

教育學は他の學の原理と關係するが現實の理想化の研究であるから其の獨立の研究範圍を有する獨立科學で、近來 Krick その他が教育學の獨立性を論じてますますこの點を明かにした。過去に

於ては *Schleiermacher* が教育學を政治學と同列に倫理學の應用科學と見たが、倫理學は單に教育の目的の論或は訓育の點に關して關係を持つに過ぎぬので、故に教育學は種々の學と關係するからそれらの學の應用科學であるとは言へない。

かくして教育學は教育の事實に關して事實的經驗的且規範的哲學的研究をなして、あくまで理想と現實、目的と方法との關係の上に研究せられなければならぬ。

①. *Messmer* ; *Kritik der Lehre und P. Unterricht Methoden*
1908.

————— ; *Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden.*

Tropp ; *Versuch der P.*
Griesebach ; 1923 *Problem der wirkliche Bildung sie grenzen des Erziehers Verantwort*

第三章 教育學と他の科學並に 哲學との關係——教育學の 科學的發達——

教育學は既にのべた如く應用科學でなく、獨立純正の科學であるが、しかしそれ故に、他の科學と無關係であるといふことは出来ぬ。元來自然科學のその相互の間に密接な關係があるが、人文科學に於ては特にさうであるのである。しかして教育學はそれが社會現象であるに於て社會學及歴史學と關係し、又精神現象を取扱ふ故に心理學哲學と關係し、又教育の各方面に於て倫理學或ひは美學或ひは宗教學と交渉をもち、*physical side* に於ては生理學生物學と關聯して來る。これらの學問は教育學の發達に大なる貢獻をなしたのである。

先づ教育が發達を助ける事柄である點に於て、生物の發達の理論をとく生物學と關係をもつのである。*Comenius* (17Cの人) が動植物の生長發達に於ける現象をもつて、教育に對して *analogy* をしたことは有名なことであるが、又細井平洲は植物の發達及び物の始中終の順序をもつて教育を論じてゐるが、*Froebel* は植物比喩をとくが 19Cの生物學の發達は哲學倫理學社會學に影

響したのと同じ様に、教育学にも亦多大の關係を
 もつてゐる。即ち自然及環境に關係し、又反復原
 理の考察などはその著しいものである。又 *Spencer*
 は人間が下等動物と同じ *organism* を有して
 それに従ふのは明白なことであるといひ、又動物
 の觀察によつて得たものを人間の發達指導に利用
 することは *possible* のことであるといつてゐ
 る。(*Education intellectual moral and
 play 1861*) 人間は生物中の特殊なものである
 から、生物としての人間と教育對象としての人
 間を混同してはならないのである。 *Spencer*
 が自叙傳の中に言つてゐる「神經は使用によつて
 完成するものであつて、各々の學科各事實各觀察
 はすべて神經中樞の分子を再整 (*readjust*)
 する所であるから、教育の生物學の見地を見なけ
 ればならぬ」といつてゐる如きは、そこに論理的
 な飛躍をおおはざるを得ないのである。教育は生
 物學の見地からすると有機體組織を完成する過程
 且有機體組織を *life* の仕事に *adapt* させるも
 のである限りに於て正しいのであつて、今日の教
 育を適應と見る所のものを代表したものである。
 生物學と進化論のかゝる見地を廣く取入れること
 によつて、客觀的な教育学を組織せんとしたものは
Edwald Haufe である。 *Die natürliche*

Erg., Grundzüge der objektive Systems
 (1889) は彼の説をとく、人類の發達を *objec-*
tiv に考察してそれによつて、教育教授を説か
 うとしたものであつて、生物が環境の影響の下に
 生長する様に人間も亦、外界の影響の下に發達す
 るから教育研究は人間、即 *subjective nature*
 と外界、即 *objective nature* の両方面の研究
 から結ぶべきであるとするのである。かくてこの
 書物は *Klima* 天候 *Weather* 氣候周圍の動物と
 人間とにあたへる影響、ことば(彼には ことば は
 一の *nature* であるとする)宗教、風習の影響
 などを論じてゐるが、しかし、生物學進化論の直
 接の適用ではないのである。この *14aufe* の書物
 に刺戟され生物學の法則をもつて直に教育学を自
 然科學的にすべしとしたのは *Ludwig Arn-*
hardt の自然科學としての教育学原理(1893)
 である。この書に彼がレツシングの法則をもつて
 反復原理をとくのは正しいけれども、この書の大
 部分は *Narwin* 並にヘッケルの *Principle* の
 單なる敘述に止まり、その適用は殆んどなされて
 ないのである。生物學の理論的適用は二十世紀に
 至つて、著しくあらはれたものであつて、アメリ
 カの教育学説は多かれ少かれ生物學的派といへる
 のである。ドイツに於ても *Lay* (1862—1926)

の *Experimentale Pädagogik* (1908) は *biological* な指導原理を十あげてあるのである。

- (1) *Prinzip der Lebensgemeindes* 生活圏
- (2) *Prinzip der Aktion, Reaktion oder Tat* 反動もしくは行動の原理
- (3) *Prinzip der Übung* 練習の原理
- (4) *Prinzip der Anlagen (Begabung)* 遺傳の適用の原理
- (5) *Prinzip der Metamorphose* 變態の原理
- (6) *Prinzip der Assimilation (Angleichung)*
- (7) *Prinzip der Korrelation (Wechselbildung)* 關聯を忘れぬ様にする。
- (8) *Prinzip der differenzieren (Vergewigung)* 分化の原理
- (9) *Prinzip der Periodizität (Wellenberg)* 波動の原理
- (10) *als Hygienische Prinzip* 衛生の原理

尚彼は *natürliche Pädagogik* (自然教育) と稱する部分に於て自然の影響を注意してゐ

ること *Hauße* など、同じである。

アメリカの *Idenderson* に至つては *Lay* 以上の *Biologisch* な考察をしてゐる。 *Idenderson* の *Text Book in the principle of edu.* 1901 は彼自身 *preface* してゐる如く、*evolution* の原理から *systematic* に *a theory of education* を *present* することに努めたのである。即ち彼はこの書に於て教育の意味を再整と見て、遺傳及社會的遺傳 (*custom etc.*) を論じ又個人の發達を生物の發達からながめ、反復を *psychophysical* と *cultural* との二つから論じてゐて、學習といふことの *process* を生物學的に見て、形式陶冶 *Formale Bildung* や模倣や遊戯 *Spiel*, ことばなどを生物の遺傳及び環境の關係に於て教育的に見てゐるのである。又環境の變化として

- (1) *Uniform environment versus seasonal changes*
- (2) *local versus regional environment*
- (3) *physical versus social environment*
- (4) *Natural versus artificial environment*

学習能力を *Capacity to learn* に於て四つの *factor* として

- (1) *instincts*
- (2) *action system*
- (3) *sensitivity to lack of adjustments*
- (4) *ability to utilize resources of the action system in new emergencies*

以上の如き生物學的考察は廣義の教育を研究することによって新見地を提供するものであつて、

既に *slawery* の教育學説が道を開いてゐる。

M. V. O'sea の *Education as adjustment* がある。これ現代の *biological* な *sociological* な心理學的な見地から教育の意義目的、一般的位置を論じたものであつて、*Colvin* の *the learning process*, *Bayley* の *the educative process* といふ様なもの、

Judd の *psychology and social institutions* などは皆學習を生物學的に見たものである。*Coe* は *social theory of religious education* に於て進化論が教育活動に新しい生命新見地をあたへたことをのべて、その第一は *human mind* の *genetic* な見地を立て

たこと、第二は *instinct* が重要視される様になつたこと、第三は教育を *race* の發達の見地から眺めることであるといつてゐるし、*Miller* は *Edu. for the need of life* (生活の要求のための教育) に於て生物學の見解が教育にあつた重要な見解は、有機体の各部分の *dynamic* な関係を *emphasize* したることとして身神の活動の統一及繼續知情意の密接な関係を明にし、又 *function* の思想が生物學からみちびき出されたもので、この機能の意義及方法上の関係をのべたことである。

彼等のいふ如く、生物學が教育教授の新見地に基礎をあつたことは明かであるが、これを一層精しく吟味しなければならぬのである。

次に生理衛生の學も亦人間が *physical side* をもつてゐる限り、その發達に関して教育に関係をもつてゐる。しかしながら生物學は直に教育の法則を立てることが出来ない様に生理的方面のみから、教育を論じてはならないのである。前に述べた *Arnhardt* は自然科学としての教育學の意味は畢竟腦髓を發達せしむることであつて、生理學は中央神經系統を取扱ふものであるから教育學は生理學によつて、中央神經系統の解剖をかりて始めて自然科学としての教育學が成立するとい

つてゐる。教育學は人文科學であつて、自然科学に關係するのは *one-side* だけのことであつて、生理學はたゞ教育の生理的基礎を明かにするにすぎないものである。又生理解剖の學問の上に立つてゐる醫學といふことが、教育に關係するところは可成大なるものがあるが、それは主として身体的並に消極的な方面に關するものである。

人類學。anthropology は人類の起源、區分を研究し、又人類と風俗との關係を吟味し、又人類の特質を明かにするのであるから、そこに教育に關係をもつて來るのである。Montessori (1870—) の「教育的人類學」及び Meumann (1862—1915) の「兒童の心理學的研究」はこの點に意味があるので、前者は子供の身体の發達に關する測定を主として、頭蓋、身長、体重、四肢、骨盤、毛髮、皮膚の研究から發達の法則をみちびき出さうとするものであり、後者は子供の發達を外界の影響と交渉して、研究して外界の事情にもとづく發達の速度を *measure* しようといふものである。

Montessori によれば、最近の人類學は四つの方面に於て進歩した。

(1) Lombroso の犯罪人類學であつて、それは道德の方面に於て人類學を發展させたもの

(2) Giovanni の生理的人類學、生理學的に人類學の *principle* を立てたものである。

この二つのものは共に人類社會の發達の研究に貢獻したが、
(3) Sergi の教育的人類學に至つて、直接人類の教育に考察をむけて來たものであつて、從來兒童を抽象的な兒童として取扱つたのに對し、實際的に個性的な研究を試みたものである。

(4) Morcelli の科學的哲學であつて、彼の一般人類學といふものは人類學を實証哲學 *positive philosophy* としたものである。哲學的科學でもある、しかも *positive* なものである。

これらの人々の説くところに従つて教育學の非科學的であつた方法を科學的又は實證的のものとする事が出來たのである。尚發達せしむるため Sergi の教育的人類學を *develop* して、第一に個々の事實の蒐集をなし、第二にはそれを總合して原理とすべきであつて、この材料の蒐集には機械をもつて測定する、この様な臨床的な取扱によつて教育學は確實な基礎をもつて來るのである。この教育的人類學の研究範圍は個体の研究とその範圍であつて、それには單に形態的研究のみでなく、心理的狀態の研究も必要で、實驗心理學をかりて來て、精神狀態も考察しなければならぬ。かくして Montessori はこの書物の中の個性表並に經歷帳には *mental side* をも入れてを

るのである。畢竟これは個性の研究であると同時に *Montessori* の「科學的教育學」は兒童の研究から教育學を科學的に研究しようとするものであつて、教育的人類學はこの一部の人となるのである。

Neumann はこの人類學的研究と共に醫學的研究及び精神醫學研究をもつて兒童の發達の研究をなさうとしたものであつて、この醫學並に精神醫學といふものは變態的な治療的な研究であるがそれが *normal* のときにも参考となるのである。

Albert Huth: Päd. Anthropologie 1932
 心理學。古代から *Plutarch* あるいは *Quintilian* などが教育論の基礎として考へたものであるし、近世には *Vives* (16C) が特に之を基礎として教育を論じてゐる。*Ratke, Comenius* (17C) などが容易にして一般的方法といふ主眼から兒童の心理に注意して、*Comenius* が自然界の法則といふものも畢竟子供の心理的考察の結果を自然の *anology* に求めたにすぎないのである。十八世紀には *Peters* なども *empirical psychology*, *Tiedemann* などの兒童心理學があらはれた時期故、この世紀の *Basedow* の *Elemental Werke* に人間の *Verstand* の如き感覺、注意、記憶、判断に於て説いてゐる。

今日の教育的心理學といふことの出来るものである。又その汎愛派の *Tropp* は實驗物理學から實驗心理學の可能なることを推定して、それを教育の研究に適用すべきことをのべてゐるが、これは十九世紀に至つて、漸く *Wundt* などの實驗心理學となり、*learning* の過程を實驗心理學的に研究することゝなつて、*Lay, Neumann, Rusk* などによつてこの方面の研究がまとめられて、實驗教授學、實驗教育學となつたのである。又教授の結果に関する實驗的研究が *educational test, educational measure* となつたのであるが、それは *mental test* の考へを教育に *apply* したものであると共に、結果の測定の必要と云ふことが、普通の試験に代る科學的方法を研究せんとして出たものである。1897年に *Rice* は八年間一日四十冊書取をした子供と、十冊間づつやつた子供が同じ成績であるといふ事實をあげて結果の測定の必要をあげた。1911年には *Strayer* は「教授の過程」の中に教育上の結果の測定と題して學校の經費の多少は *manage* の良否をしめさない故に、結果の測定による外はないといつてゐる。又 *Rice* の刺戟によつてこの方面に多大の貢獻をした *Thorndike* の1916年に公にした *Principle of teaching* の終の

Chapter 教授の科學的研究に教育の一般的結果の測定をのべてあるが、彼を中心として各教科の *test* が行はれる様になつて、それらは従來の主觀的な教科に代へるに客觀的な測定をなさうといふものである。

この實驗的數量的研究と共に十九世紀に於ける心理學の發達の一方面として教育に貢獻したのは發生心理學 *genetic psychology* である。これは生物學の *psychology* の影響からあらはれたのであるが、*Judd* の *Genetic psychology for Teachers* 1903, *The psychology of social institutions* 1926 などはこの方面に於ける *contribution* である。ドイツに於ては *Kretschmer* が *Entwicklungs Psychologie und Pädagogik* に於てこの重要なることをいいたのであるが、彼によると、現代の子供を研究するには自然民及びゲルマン民族の原始時代に立返つて考へてみなければならぬ。この發達心理學をば動物心理、民族心理といふ風に分けないで、その中の精神發達の過程に関するものをとるのである。發達の原理は發達心理學のみがその基礎として役立つ。意識の發達といふことを根本問題としなければならぬといふのである。兒童心理學も兒童の發達を研究する點に於て發達心理學の一部をなすもの

であるが、*Claparède* は教育學が子供の知識の上に立てられなければならないことはあたかも園藝が植物の知識の上に立つと同じことであるといつてゐるが、この兒童心理の研究はクワイエルや *Groos* などの *Infant* の研究が主であつたのを學齡兒童の研究に進んで最近には *Oswald Kroh* の *Die Psychologieder Grundschulkindes* 1930 の如き *special* なものも出てゐるのである。その外ビヤゼーグールドなどの研究も教育研究の基礎として注意すべきである。

従來教育的心理學と稱するものは *allgemeine Psychologie* に関して、それから教育的考察をしたものであつて、*Iherbart* その他もさうであるが近頃になつてはたとへば *Georg Günwald* の教育的心理學 (1921, 2A 1925) の如き、一方に個性心理學、差異的心理學乃至氣質や類型や品性學といふ様なものに注意すると共に特殊的教育心理として學問、道德、藝術、宗教の *genetic Psychology* を各章に分けて取扱つてゐるが、彼によれば従來類型について實驗教育學がなせる所のものは精神生活の末梢的なもので、之に對して精神の奥底から真、善、美、正の絶對價値に對する態度をもつてしないのはいけないことを力説してゐるのである。

ここに價值に関する心理學即ち *Silthey* 派の構造心理學 (*Struktur*) [組織といつた方がよい]、了解心理學の立場が青年心理の研究を生じたのである。即ち *Spranger* の *Psychologie des Jugendalters* 1924, 14A 1931 (上村氏訳了解心理學), *Erich Stern* の *Jugendpsy.* 1923 はそれである。でかれらは *Grundwald* が價值の方面を四つとするに對して、經濟政治をも加へて青年の經濟意識及び政治意識の發達をも叙説してゐるのである。(idealism, rationalism の考へからは經濟的價值政治的價值は入らぬかもしれぬが。) 從來の心理學が要素に分けたものを合せて精神活動をみ様としたのであるが、精神は關聯的構造的であるから全体から見なければならぬといふのが構造心理學である。全体を *glied* に分けてみる、*glied* は *element* ではなく、手であり足である。哲學では *Gesamtanschauung* の哲學の傾向である。教育でもこの傾向が生ずる。*Gesamt Unterricht* 綜合教授、全体教授 (合科學習は少し別である) 「自然は認識するが文化は了解するものである」これ *Silthey* の主張である。

精神分析學が個性 *individuum*, 欲望 *desire*, 感情 (*Gefühl*) 無意識狀態などを重く見ることか

ら神話や宗教、藝術の研究などに貢獻した様に教育の上にも影響した。この精神分析そのものも亦適用に関して非難があるけれども、教育にとっては精神の奥底の研究 *Tiefe* の研究、訓育の取扱方に関して大なる關係をもつのである。O. Pfister は早くからこの精神的分析の教育的適用につとめた人であるが、アメリカには *W. Lay* の *The child's Unconscious mind (The relations of Psycho-analysis to Education)* イギリスには *G. Green* の *Psychoanalysis in the class-room* 1922 などがある。

以上心理學が教育研究への關係をのべたが、*Spranger* は心理學の教育學にあたる點は陶冶性といふものの認識のためであるとして、

第一に一般心理學、

(註) 一般心理學は注意と *Interest* とに於てあたる點があるやうに思はれる故、興味 of 心理について考へぬばならぬ。興味 of 理解のない教師は弦のない樂器をならすやうなものである。興味 of 度は理解の度である。

第二 發達心理學、

第三 素質と性格との關係と境遇と遺傳との關係 of 心理的研究、

第四 教育力の促進及び妨害の教育作用の心理、

といふ四つの方面に教育學が心理學に關係するとしてゐるが、この第四に關して、精神分析のあたへる影響大とみなすはならぬ。

心理學が精神全部に關して教育學に交渉をもつのと異なつて、文化價値の各方面に於ける精神科學即ち論理學、倫理學、美學、宗教學、經濟學、政治學はそれぞれ教育學に大なる關係をもち近頃特に經濟學、政治學との關係が注意せられることになつたのである。

先づ論理學は教育の知的方面、*instruction*に關係してゐるが、十七世紀に於てすでに *Comenius* は「大教授學」に於て分析と綜合との二方面から教授をみ、又合理的な証明によつて、論理的根據を明かにしなければならぬ。*Locke* は教育に關する思想といふ書物の中に教授及び學習の正確なる方法を論じて、演繹及び歸納にならすべきだといひ、悟性指導論 *conduct of understanding* の中には論理的陶冶を非常に詳しくのべて、この書物は全卷が教育の論理學的研究ともいひうべきものである。(*human understanding* の中にも多少教育の悟性の見方もあるが)。

Rousseau も亦分析と綜合、*induction* と *deduction* にならすべきを説くし、又ペスタロツカの初歩法と稱すものは、一面心理的にしたと

いはれるが、同時に機械化したといはれる程論理的のものである。(*too logical* と非難する人もあつた)。*Herbart* は教授の *gang* (*Process*) を分析的、綜合的として、又この二をば「收得、領得」の二種類とした。イギリスの *Bain* にいたつては心理的に對して論理的をあげてゐる程、教材の内容及び教授の *Process* に對して *logical* に考へてゐる。近頃においてはイギリスの *Welton* の *Logical Bases of Edu.* 1911 が世人の注意をひいたが、ドイツに於ては *Natorp* が論理學と教育學との關係を力説したし、教授の方面に於ては *Sallwürke* (1839—1926)^(註一) とか、*Messmer*^(註二) などの人々が教授學をたてるにあつて、論理的要素を重んじたのである。

(註一) *Normalformen des Unterrichts*
1901 を出した。

(註二) *Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode* 1905. *Grundlinien zur Lehre von der Unterrichtsmethode aus Logischer u. experimentale Basis.*

しかして近頃論理學が *Wundt* に見るが如き心理學的論理學あるひは發生的論理學 (*Baldwin, Newey*) もしくは認識論的論理學 (ボサンケット)

の方向に發展して來ると教育に関する關係は一層
 廣になつて來て、*newey* の *How we think*
 1910 とか *Bagley* の *The educative process*
 1916, *Miller* の *The psychology of*
thinking 1913, *Schmidkung* の *Logik*
und Pädagogik (も内容豊であるが) などは
 かくの如き立場から教授を論じたものである。そ
 れらは單に思考陶冶論として見るべきものである
 けれども、*Natorp* の様にあまりに論理的方面
 を重んじすぎて論理主義となることは警戒すべき
 ことである。勿論論理學は正しき認識を示すに於
 てはそれが教育の目的並に方法に關係して來るけ
 れども、目的並に方法を單に思考的もしくは概念的
 的に考へてはならないのである。

次に倫理學は人生の目的を示し、又道德の最高
 目的を示す點に於て訓育 *moral education* と
 關係して來るのであるが、これを *Herbart* の様に
 教育の全目的を示すものとすべきでなく *Schlei-*
ermacher の如くに教育學を倫理學の應用とみ
 ることもあやまりである。(*Schleiermacher*
 のさう考へたのは子供をよくするのは道德的であ
 ると考へた。これは倫理學であるかもしれぬ。善
 なる意志だけでは反つて悪くすることもある。だ
 から教育はむしろそのいかに方法手段を講じるか

そのやりかたが教育の中心である。) 近頃倫理學
 との關係を重く見るものには *Görland* (ハンブ
 ルグ大學の professor) の *Ethik als Kritik*
der Weltgeschichte 1914, *Neu Begründung*
der Ethik 1918, 又 *Wentscher* の *Pädagogik,*
Ethische Begründung und System 1926
 などであつて、*Görland* は學校が生徒と教師
 との協同体 *Gemeinschaft* であつて (*Sozial*
democrat の考へ方) 家庭も亦さうであるから、
 かくの協同体の學問あるいは善の學問といふもの
 は教育學である。教育學は倫理學といふ、*ウエン*
チエル は陶冶の最高目的は倫理學の基礎付ける人
 間の意志及び努力の最高目的もしくは理想に密接
 に關係をすることと云つて、前述の書に古來の倫理說
 をかへりみて自由原理によるところの教育をのべ
 て人間の活動の主なる *Gebiet* として

第一に人格的生活 (*personlich Leben*)

第二歴史的、國民的精神的生活

第三現實的文化活動

の三についてのべてゐるのである。倫理學と教育
 學の關係のあること明かであるが *Görland* の
 言ふ様に倫理學と教育學とが全然一致すると考へ
 ることは出来ぬのである。

(註) 教育のやりかたが教育の中心となるのである。

倫理學はその點に於て專ら訓育に於て關係するのみである。殊に近來は倫理學をそれ程重く見なくなつて來た。

美學も美的教育に對して直接の關係をもつものであるが、その點を特に力説したものは Ernst Weber の *Aesthetik als Grundwissenschaft der Päd.* 1907 の如きものであつて、この書に於て彼は美學が教育の全部にわたつて關係するものではなく、たゞ教育に於て科學的な道德的な影響がなしえない所以その地位を占めるといつてゐるのは正當である。(藝術至上主義を主張する人は藝術主義の教育でなければならぬといふが、Weber はさういふことはいはない。この書を中心として大正六七年頃教育的美學といふ本が三冊出來た。これは學術的時代的理由で影響しなかつたが、この後藝術至上主義の教育がおこつた。)

Weber はこの書の中に *Volkskult* の四つの美學的規範といふものをもつて教育に適用して考へた。(美は形式と内容と一致しなければならぬ、教育にも内容と形式とナグハグにならない様にならぬといふ。)自由と強制との問題について、前者を選び個人と集團との關係については集團の全体的見方をとると共に、個性とを力説してゐる。

學校と生活との關係に於て生活的でなければならぬとして、最後に精神と身体との關係 *Zusammenhang* についてのべてゐるのである。(これ形式と内容とにも關係して來る。)

一般に子供が藝術的なものであるから、かくの如き取扱ひを要するとみるのであるが Roudorf Steiner (1861—1925、ウイーンの人、雄辯家)の見地も同様であつて、彼はその學校に *Waldschule* をひらいて、その學校には藝術と課し彫塑をも課してゐる。したがつて兒童の藝術的取扱ひを力説してゐるのである。彼によれば子供の物のとらへ方は藝術的全体的であるから文字の教へ方も繪畫によつてやり、算術も亦全体的から出發して取扱ふべきだといふのである。(分けるとか割るとかも和から考へる。除法乘法も積から考へる。シラーの美的教育は道德的教育といつた方がいゝ。)

宗教學も亦宗教教育に關して直接の關係をしめるものであるが、特に歴史的には宗教教育が教育の大部分をしめて來たことから一層そこに密接なる關係をもつものである。(この種の本が出てゐないのは (1) 今まであまりにこれに備したことが、(2) 目下必要としないからか。)

經濟學は文化現象としての經濟と教育との關係

に於て又職業教育の關係、教育に於ける經費の問題に關してその交渉關係が注意せられることになつて、所謂經濟教育 *Wirtschaftspäd.* が特に著しくなつてゐる。

政治學といふものは *Schleiermacher* や *Herbart* などによつて既にその教育學との關係が注意されて來たものであるが、特に近世國家の發達から、あるひは又民族國民の立場からこの關係が重んぜられることになつて來て、政治教育あるひは公民教育としてその關係が重要視される様になつて來たのである。(Herbartなどは教育學と政治學とを同列においた。共に國家なり國民なりをよくする目的をもつからである。歴史哲學が兩者の基礎となつてゐるのである。これ、近代の考へで面白い。)

この經濟政治其他の *Kultur* に關係して文化社會學といふものがあらはれて來たが、それは教育の性質からして、直接の關係をもつものであるが、一般に社會學と教育學とは密接なる關係を有するものである。この社會學は生物學と同じ様に十九世紀に生れた學問であつて、それだけ生物學と同様に他の學問へ(心理學、倫理學、史學などへ)影響したのであつて、教育學に對しても非常な影響をして、*educational sociology* とい

ふ様なものが出て來ることにもなつたのである。すでに教育を個人のこと、しないで、社會的に見たことは *Plato* に始るわけであり、近世に於ては十八世紀の *Tropp* である。*Kant*、*Schleiermacher* などがさうである。

社會學即ち社會の研究の結果を教育に取入れようとしたのは *Otto Willmann* の *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung*, 1882 である。これをなしたげたのは *Bergemann* の *Soziale Pädagogik* である。(これも實はその *title* を考へるとその書の中味もわかるのである。— *auf erfahrungswissenschaftliche Grundlage* 經驗科學的基礎から研究する。*universale* は個人的でない全体的であるといふ意味。*Kultur Pädagogik* は文化を中心として教育を見るといふこと。) この書物は社會的の起源發達、社會組織の研究と關係して教育を論じたものであつて、同年にあらはれてゐる *Alavidson* の *History of Education* も亦同じ立場のものである。

この方向を *develop* させたのは *P. Barth* の *Geschichte der Erziehung Soziologischer*

Geist geschichtlicher 「社學的並に精神史的に説明された教育史」である。かくの如き研究の必要は 1887年に書かれた *Silthey* の「普通妥當的教育學の可能について」に見るところであつて、彼は教育學の第一の部介に於て教育及び學校が他の組織たる家庭 *Gemeinde*、國家及び教會といかなる關係にあるかを研究すべきものであるとして、彼自身に於ても「*Friedrich* 大王とドイツ啓蒙」とか *Süvern* などはいさゝか見地から研究したものであつて、*Alfred Ideubaum* はこの方面を發展したのである。

かくの如き方向がアメリカに於ては *educational sociology* となつたのである。それはコロンビア大學教授の *Henry Suzzallo* が 1908年に吾々は學校衛生學及び教育心理學をもつてゐると同じく教育的社會學をもたねばならぬとして、この年にコロンビア大學に之を講義をしたのであるが、その後、*W. R. Smith* の *An Introduction to Educational Sociology* 1917, *Snedden* の *Educational Sociology* 1922, *Marty and Kinneman* の *Social science for teachers* 1923, *Peters' Educational sociology* 1924 が公にされ、最近には *Kinneman* の *Society Education* 1932, 又

イザリ : *Kultz* の *Educational Sociology* 1932 が出て居る。

Smith にしたがへば教育的社會學は各種の社會と教育との關係、*School survey*, *School manage*, 職業教育及び職業指導 (*professional guidance* は個別的に取扱ふこと) 社會的教育などを論及するのである。

ドイツに於ては *Kawerau* の *Soziologische Päd.* 1921. などがあるがこれはアメリカのものと同じであつて、單に宗教、政治、藝術など社會の文化との關係を論述したものであつて、*Petersen* の *Allgemeine Pädagogik* 1902, *Kriek* の諸書の如きもこの方向のものである。(*Kriek* の著は教育學の範圍を脱して社會學の中に入つてゐるといはれる。)

社會學が教育學の發達に關係する點は先づ社會の起原に關してである。これ教育、學校の起原に關し、又 *Wesen* の研究にもある。次に社會の發達變遷の研究をもつて、教育の狀態を明かにすることである。又社會原理としての模倣、本能、暗示、同情、などは又そのまゝ教育の原理であつて、模倣といふことは教育に於るもつとも廣い形式である。又本能は教育の基礎で *normal* の暗示はそのまゝ教育作用であり、同情もしくは愛は教育

の中心要義 Kern である。社會學乃至社會心理學といふものがこゝに教育に關係して來るのである。又近頃の文化社會學特に知識社會學は教育に直接の關係をもちものである。尙社會心理學的研究が *Schulgeist* 或ひは *Klassengeist*, *Klass* の中の各兒童の關係といふ様なものに加へられて學校學級の共同生活の心理が明かにせられることになつたのである。教育環境學。Lochner の *Deskriptive Pädagogik* 1927. *Höring*; *Päd. der Schulklasse* 3A 1930 の如きはそれである。

既に述べた如く十九世紀後半から生物學や實驗心理學の研究から事實上の基礎から科學的に研究せんとする傾向が著しくなつたけれども十九世紀の末、二十世紀になつてから哲學の勃興といふものが教育の *philosophical study* を誘致したのである。かくしてアメリカに於ては Dewey: *Democracy and education*, Macvanell; *Outline of a course in the philosophy of Education* 1912. イギリスに於ては、Robert Rask; *The Philosophical Bases of Education* 1928. Thomson; *A modern Philosophy of Education*. ドイツでは

Buddel; *Noologische (註) Päd. auf Philosophischer Grundlage* 1921.

(註) *noo* = *rational* で精神分析教育學。

Kesseler; *Päd. auf Philosophischer Grundlage*

J. Cohn; *Geist der Erziehung* (Päd. auf Philo. G.)

Natorp; *Philo. und Päd.* 1909 及び同氏の *Sozialidealismus* 1920

Willy Moog, *Grundfragen der Päd. der Jugend* 1923.

Frisch Eisenköhler; *Bildung und Weltanschauung* (陶冶と世界觀) などがある。

これらの哲學^的研究の *Richtung* を哲學の立場から分類するならば

1. 經驗論的.
2. 合理論的
3. 新理想主義的 (*new idealism*)
4. 精神科學的 (*Geistwissenschaftlich*)
5. 現象學的 (*Litt* などの)

こゝには彼等の主張する所の哲學と教育學との關係について見ようと思ふ。

經驗論者のマクマネルは哲學を以て經驗にあらはれる實在の包括的な見地をあたへるものであり、

したがって *Universality* (普遍), *Unit* (統一), *Synthetic* (綜合) が哲學の根本的特質であるとして、*Science* は *organise* するために分析し、哲學は解釈するために統一するものであつて、教育哲學は材料に於ては教育科學と異ならぬが、立場に於て相異して来る。材料の本質の意味に於て教育科學よりも *more persistent* に新意義をとらへようとするものである。今日の教育研究は多くの科學から材料をとり入れた、めに教育原理の處政府状態を現出したが、教育哲學はそれに判断をあたへて諸科學が貢獻した *proportion* を整理するものであり、一言にしてこれを言へば包括的な見地から教育過程を眺めるものである。

Natorp によると、教育學は外見的でなく内面的に生き生きと實際及び生活を指導するものであつて、かくの如き指導の最高のもは學問の根本であるところの哲學である。教育に於て内面的に結合すべき *plan* の統一といふのは認識の中心の統一によつてのみ可能であつて、この認識の中心統一といふものは哲學の任務である。そしてこの教育學と哲學との關係は歴史的に見る時に、もつとも明瞭であるといつて、先づソクラテス、プラトーンをあげ、アリストテレスはレカレ統一の代

りに多様をたてたから危険である (*Natorp* の *rationalistic* の取からはアリストテレスの *realistic* な點は。) 又 *Comenius* は哲學的基礎を缺いてゐた、だからいけない。ルッソー、ペスタロッチ、ヘルバルトなどについてのべて、全哲學が教育學の基礎たるべきものであるといつてゐるのである。

Cohn も亦教育の目的は一方には各教育問題の決定には批判となり、他方は全人生觀に從属するものであつて、ここに教育學は哲學に從属すべきであるとして吾々がドイツ人としてヨーロッパ人として人間として如何に感すべきか (感じていいか) といふことは、歴史はあたへないで哲學があたへるものである。(彼が哲學を *betonen* した所を出したのであつて、*Natorp* に比べて歴史などを重じてゐる。)

Eucken は教育と教授との根本方針といふものは一のイデーであるべきで、それを取扱ふところの教育哲學を必要として今日教育を叫ぶけれども生活の全体に関して確實なる基礎の上に立つ教育哲學をもちないことが、大なる缺陷であるとして、我々は一の理念 (イデー) 乃至世界觀人生觀からして解決しなければならぬといふのである。

(註) *Rationalist, Idealist* は教育に對し

て樂天的であるといへる。事實に對して無頓着である。

Kurt Kesseler も亦哲學的基礎を有用であるとしてゐるけれども Natorp や Eucken とちがつて歴史と心理とを必要であるとするのである。彼によれば *Bildung* は全哲學の規範の上に立つて哲學は *normative Wissenschaft* として教育の指導をするけれども、そこに歴史上の文化を關却することは出来ぬし、又教育學の心理學的性質を無視することは出来ぬといふ。

次に精神科學の Litt は哲學と教育學とを同じ軸から出た二の芽生えの生きた結合であるといつて、又經驗論と合理論とを *Leben* に基いた生活觀及び教育思想によつて、結合しなければならぬといつてゐるし、Frischeisen-Köhler は陶冶の問題はそれを決定的に考へる時には必ず世界觀の問題にみちびいて、學校及び教育の事柄は文化の評価及び文化が宇宙全体に對する地位の評価と離れることは出来ぬから、教育學を哲學的に建設してそれを文化の概念から考へねばならないのである。しかし決して普遍的理想的な目的及び價值決定から出發するのではなく、それを具體的の構成に於て、示さなければならぬから、論理學的な又形式的な統一でなく、全体觀 *gesamt-*

anschauung 即ち存在と價值、生活と理想との相互關係に於ける實在全部をとらへることによつて、教育學が成立するとするのである。この點はマクバネルが *Naturalism* と *Idealism* とをもちつて、一の知的方法の補充的方面と見て、或ひは又その兩者を不可分離なものとしてその二つが畢竟教育哲學の *method* であるとするのに似てゐる。Frischeisen-Köhler は經驗的教育學と批判的教育學との對立を克服するところの思索的教育學 *speculative Pädagogik* といふものを彼の立場として、この教育學が基礎とする全体觀は生活の二元、世風と精神、自然と神靈との對立を越えようとする人間の全思慕の心にもとづくものとするのである。

Litt も文化哲學的な全体觀は包括的經驗的のものであるから、人格の綜合力の上になつて文化全部の超個人的な生命統一に入るのには、分析的又 *objective* な *Verstand* でなく、個人的生活全部がその創造力をもつて入つて行く、この主觀性の徹底が教育的思索の決定をなすことが出来るといふのである。即ち教育學は文化材の中に文化價值を追求して教育目的に向つて、意義を充ち規範を求めらるのであつて、そこに一般の價值哲學特に倫理學美學の如き *normative Wissenschaft*

がその當否を決定するのである。しかし教育的考察は文化哲學の全体觀の基礎のみから解決すべきものではなく、特殊の領域、又少年の精神力並に要求から考察すべきものであるとしてそこに歴史と心理とを見てゐるのである。

Behn は *Kritik der Päd. Erkenntniss* 1923 に於て教育學には心理學的方面のみでなく、人格及び教育目的の決定、すべての教育の形而上學過程の認識といふものがあるといつて、しかし超越的な言ひあらはし方は人間の經驗がなくては不可能であるとして心理學特に兒童心理學によると共に、理想論からも見て、思索と瞑想とがなくては人間人格の問題を解く事が出来ないといふのである。即ち彼の「*Krise*」辨別といふ立場は單なる *Kritik* ではなく、觀念的に秩序づけられた現實に比較して多くの可能な解決からその一を擇むことであつて、それは概念的抽象的ではなく、現實的具体的に本質を直觀するものである。

August Messer も *Philosophische Grundlegung der Päd.* に於て教育が現象學的立場と哲學的立場と關係することのべて宗教哲學認識論、審美哲學、倫理哲學、法律哲學から教育とのべ文化と教育との關係について追究してゐるのである。

以上いろいろの立場から哲學と教育學との關係を見たが兩者の關係は *Lebensphilosophie* *Kultur Philosophie* 價值哲學の傾向の勃興が生命教育、文化教育、或ひは價值教育學といふものとの關係に於て一層兩者との關係が考へられることになつたのである。しかしここに教育及び教育學との性質から哲學的研究に於ても現實主義と理想主義とが包含された立場をとらねばならないのである。

第四章 教育の可能及び基礎

人間並に社會の現實といふものが、理想に向つて變化し又發達してゐるとすれば、教育の可能の問題は起らない筈であるが、しかもこの發達を退歩と見たり。(ルソーの如き。)又はすべてが運命的に先天的に決定してゐるものだと見るものは、ここに進歩と發達といふものを否定し、或ひは又その反對に教育の可能を極端に主張するものもあつて、ここに教育の可能 *Möglichkeit* といふことが昔から問題となつて來たのである。

しかしながら吾々が、少くとも子供の陶冶せられる性質 *Bildsamkeit* を豫想するのでなければ、教育の事實並理論はないはずであり、且又

それが如何様に變化し又發達するかといふ問題は教育にとって、先決問題であるから、Herbartは陶治性を以て教育の *Grundbegriff* 根本概念であるといつてゐる。歴史的に之を見ると Kant の如き *rationalism* をとるものは、すべての人に共通な *reason* を假定するところから教育の可能を極端に主張してゐる。(教育の萬能)。

Kant の時代に Tropp は之を批評して「Kant は具体的な人間を抽象的な人間と考へて、或ひは又概念上の人とするから、誤解に陥るのである。」といつてゐる。経験論をとるものも亦彼らが後天的な要素を重んずるところから、例へば John Locke の如くに子供を「何もかかない板」又は Wax に比較していか様にも *impress* し、*change* することが出来るといふのである。

(註) 経験論は後天的要素を重く見るから、又後天的な教育を主張することになるのである。

かくの如き教育萬能論に對して不可能論をとくものがある。儒者の所謂氣質不變化をとくが如きこれである。ここに氣質といふのは *Temperament* ではなくして、素質 *Anlage* の謂であるが、荻生徂徠は「氣質は何としても變化はならぬものにて候。米はいつまでも米にて、豆はいつまでも豆にて候。」シヨーパーンハウアーも亦「宇

宙の原理が不變の如くに人間の本性も亦不變である」といふのである。

(註) 他人がどういつても、本人がやらなければ駄目といへば、*Selbsterziehung* をやればいいしこれを教育の中に含めればいいが、この氣持を起すまでが大變である。

ここに生物學又は進化論がこの氣質不變化論に加擔した譯である。進化論者の中でも特にワイスマン派の *biologist* は、すべてを芽胞に歸するところから教育の可能も否定する。又 *Mendelism* の學者も亦すべてを遺傳的素質に歸して、教育による變化を否定し、又犯罪學者も先天的犯罪者の存在などから教育の効果を疑つたのである。

先づ萬能論者について考へるに、萬人共通の理性を假定すること、又先天的要素を否定すること、亦共に、抽象的の人間を考へるものであつて、事實には合しないものである。それ故に Locke すらも、一方には「水又は白紙に比べて、吾々の意のまゝに型をあたへることが出来る」といひつつも、子供の *nature* が *consistent* なものであることをのべて、God は人間の *mind* にある *characteristics* をあたへて、これはおそらく僅かしか補ふことの出来ぬものであつて、それと反對のものになさうとすることは *impossible*

なものであるといつてゐるのである。即ち各人の遺傳並に素質は *heisen* することが出来るが、特に身体的並に氣質的の方面に於て、變化しがたいといふことは明かである。故に萬能を主張することは出来ないのである。不可能論者について考へるに、不變化の方を力説して、變化する方面を *neglect* してゐるものであり、進化論者の如きは身体的又形態的な方面のことを以て精神的方面のことにあてはめ様とするあやまりをするのである。既に *Barth* の言へる如く、メンデルの法則は解剖學的 *factor* に関するものであつて、人間の性質は *tendency* が主なものであるからして、同一視してはならないのである。犯罪學者の主張も、それが遺傳によるか環境によるか不明である。かくして吾々はすべてを遺傳に歸することは出来ぬのである。又進化論に於て *acquired characters* の遺傳が問題であるが、たとへそれが遺傳しないとしても、それは一代の間の變化を否定するのである。又その性質が遺傳しないで環境による變化がないとするなら、進化 *evolution* は不可能なわけである。かへつて進化論は *environment* による變化を主張するのである。

ここで *Fiske* は教育の可能の事實を、人間の

infancy の時代の長いことによつて證明したのである。即ち高等の動物ほど順應の器官が *Complex* で、*mind* が社會に順應するだけの發達を要することである。この順應の準備として高等動物ほど *infancy* の時代が長く、しかもこの間に於て甚だ *plastic* であつて、そのことが教育の可能であることを示すのである。かく *Fiske* はいふのである。この可塑的な時代に於ては模倣性、被暗示性、といふものが強い、即ち *bildsam* である。ここに教育を *normal suggestion* と定義した *Guyeau* は、そこから (*suggestion*) 教育の可能を主張して、精神の中に人工的に本能 *instinct* を *create* することも出来るといつてゐるのである。教育は彼によると *regulated and rational suggestion* の全体に外ならない。*Suggestion* は畢竟比較的 *passive* な *organism* が比較的 *active* な *organism* に一致しようとする變化である。そして *active* なものは前者を支配して、その行動、意志、進化を *control* するものである。ここに教師は兒童に暗示をおこすことが出来るのである。充分な *energy* をもつて考へたり、見たりするものは、他人のをも同様に見たり考へたりさせる。信念並に意志の傳染力は内面的な緊張の力に比例するも

のである。で兒童は特に暗示並に自己暗示をうけ易いから、子供の受取る各々のものは夫々暗示であつて、それが習慣になるものであると(Guyeau は)いふのである。これ *Psychoanalyst* となへるところであつて、彼等によると家庭の不安慮の如きが最もその子に影響するところのものである。この自己暗示については Nancy 激の Charles Baudouin (Rousseau Institute の professor) は *Suggestion and auto-suggestion* 1920. 88. で *Suggestion* を分けて、

1. *Spontaneous Suggestion* 自發的暗示
 2. *reflective suggestion* 反省暗示
 3. *induced suggestion* 導出暗示
- として、1. 2. を *auto sug.* とし、3. を *hetero-suggestion* とし、主として自己暗示によつて子供をみちびかうとするのであつて、それは自己活動の教育をとくものである。

(註) 「志を立つ」といつたのもそれである。又 Nancy 激といふのは、病氣を治すのには、病氣が治ると信じさせるのが善いといつた主張を教育に適用したものである *Course for Children* 1923.

この自己暗示並に他人暗示は教育の基礎並に可能を示すのであつて、この暗示性、模倣性、可塑性、順應性からして教育の可能は疑ふことは出来ない譯である。かくして教育は萬能でないと共に又不可能でもなく、教育の力は Herbart が言ふ如く、大きく見すぎること小小さく見すぎることとも誤である。「上智と下愚とは移らず」といふのはその他は變化しうるといふことを示すことばであるが、上智天々も Guyeau が言ふ如く、凡人よりもより以上の變化性を持つものであり、下愚低能も亦醫學的並に心理學的方法によつて教育しうる事が事實に於て示されたのである。

ここに Herbart が言ふ如くに *determinism* と超越的自由論とが教育學に於ては採用することが出来ないのである。といふのは人間はすべて先天的に決定せられるものでなく、又絶對な自由なものでもなく、且又 Herbart がその兩者を以て教育學に無關係だといふ理由は教育學の根本概念である陶冶性は不定から確定にうつることであつて定命論は不定を許さないし、自由論は確定を許さないからである。

Fouillée も亦次の如く言つてゐるのである。從來教育の力は或ひは否定せられ又誇大視されて來たが、教育の力は畢竟觀念と感情の力であるが、

兒童は環境の暗示を受け易くて、見聞するものが皆暗示であつて、それが教育となるのである。

これを要するに暗示による支配及變化をみとめる以上 *normal suggestion* としての教育は可能である。性善性悪説の如きも言はば單なる假説であつて、*Nohl* がいふが如くは、*Ursprünglich* な善でもなく、悪でもなく、本派的な全体 *Gang* に対して、その中に *Gesund* にして社會的なものを *herausheben* (引き出す) して反社會的、病氣的なものに反對に働きかけるのが教育である。この教育の力は萬能でなく、又不可能でなく、制限の下に可能であつて、この可能この *bildsam* である點に対して、如何に働きかけるべきかといふ研究が教育學の對象である。

かくして教育は如何に働きかけるべきかといふ働きかける基礎として、遺傳と環境とを明にしなければならぬ。人間は凡そ種族民族の生理心理的な遺傳によつて類似した形素質 *Anlage*、もしくは先天的傾向 (*a priori* な *tendency*) を傳へられるのである。この事實は遺傳學が發達しない前に於ても思想家教育家によつて考へられ、*Salzmann* の如きは教育を論ずるにあつて、祖父母の健康から説きおこしてゐるのである。進化論の出來上つた後には、*Elen Key* が父母を選ぶ

權利といふことを主張したのである。この父祖から遺傳された形体又は生理的基礎は變化することが少いのであるけれども、尚それが健全なる發育を完成するのが、教育の仕事であるが、精神的素質 (*Geistige Anlage*) に関しては、完成した形に於て遺傳されたものではなくして、個体の生長發達の中にあはられて、適當の刺激乃至 *environment* と相俟つて發育するものであるから、先天的傾向乃至本能の發現時期をしつて、適當なる手段方法を講ずることが教育の重大なる方面である。

(註) 昔の教育學の本が身体のことを考へてないのも今言つたことに基いてゐる。

ここに遺傳的個性を明にすることが教育の出発點として重要である。又この遺傳の基礎の上に築きあげられる變化が、子孫後代に於て如何になりゆくかといふことを考察することも社會的な見地、或ひは優生學的な見地から重要なことである。ここに *acquired character* 獲得性の性質は如何としても、優生學の立場を許すならば、精神上に於ても同様の考慮を必要とすることが明かである。

一般生物學に於ける遺傳的基礎として、*Henderson* は次の四つをあげてゐるのである。

1. 有機体の *instincts and wants*
2. 有機体の *action system* (of orga-

nism)

3. *adaptation* が失敗したときは、そのやり方をやめて他の方法をとらせる失敗の *sensibility (of failure)*
4. 失敗をさとして、それを他に轉ずることの出来る生理的な組織、即ち神経系統などの作用

をあげてゐるのである。さうして人間は他の動物よりも、多くの本能傾向をもつてゐて、手と頭とによつて、順應を巧にすることが出来、又ことばと思考とを以て、順應の武器としてゐるのである。しかして、この順應を工夫するのが教育と考へてゐるのである。

これらの生理心理的遺傳に對して社會的遺傳 *social heredity* と稱してゐる所の人間の文化といふものは、畢竟環境の概念に含まれるのであり、人間は *blood* の子であると共に、又 *age* の子であつて、彼の時代もしくは環境が彼を人間たらしめる。そこにどれだけが遺傳、又どれだけ環境の遺傳かと定めるのは困難で、しかも亦不必要であつて、*William Stern* の言ふが如くに、兩者(個性と環境)に關して集合原理即ち兩者の集合の下に人間が成立するのである。

そしてこの兩者が生物一般、人間のすべての順應

乃至教育の量と質とを定めるものであるから、從來はこの二つを以て教育の制限と見たのであるがそれは *negative* と見たのであるからであつて、*positive* と見たら教育の行はれる基礎である。*Henderson* は環境の *nature* をといて四對のものをあげてゐるのである。

1. *Uniform environment versus seasonal change*
 2. *local env. versus regional env.*
(定處的) (變處的)
 3. *physical env. versus social env.*
(自然的) (社會的)
 4. *natural env. versus artificial env.*
- この四對の後者、即ち變化の多い環境が個性を刺戟して順應の力を進歩させるのであるが、しかし同時に欲求の進歩個体の不満足がその進歩を大にするのである。それ故教育は個の *wants* なり *interest* といふものを換ふことが必要なのである。

Sewey は環境をもつて、個人の *active tendencies* と周圍との *specific continuity* (特別な連續) を意味するものであるとして、特に *social environment* は個人の智的又は感情的素質 *mental and emotional disposition* を形成するものであるといつて、しかし

chance environment (時々環境的影響をあたへるもの)と思慮的に *regulate* した環境との相異を示して、*school* は後者 *regulated environment* の典型的なものであつて、ここに学校の任務として、

1. *complex* な文化といふものを *simplify* して *order* をつけること。
2. 環境から値打のない方面を除去して最もよきものを *select* すること。
3. 環境の各要素間に *balance* を保たしめること。

かくして学校は *coordinate, direct, control, guidance* の機能をもつてゐるといつてゐるのである。

(註) *Steuery* は *social environment* についてのべてゐる。 *balance* を保つことが大事なことである。

Natural environment も空気、光、熱、氣候、地勢、動植物などを以てして、吾々人間に影響を及ぼすものである。それらの影響はゼオ、サイコロジーの範囲に屬するものであるが、廣い意味の教育の中に入つて來るのである。 *seasonal change* 特に光と熱が身長、体重に及ぶ變化の實驗的研究もなされて來たのである。ある人

は之を *Natur pädagogik* といつてゐる。この自然的環境の教育的利用のためには、すでに *Rennaisance* 時代から遠足又は旅行などが行はれ、十九世紀からは *Perientkolonie* (休暇殖民^(的)) の類が施設せられたのである。尚十九世紀末からの *Wandervogel* はゲルマン古民族の思慕と共に自然に對する憧憬を含んで、學生が自發的にあるものを得んとするものである。又 *Heimathbewegung, Heimatschule* も亦、その特徴の一は自然といふものを求めんとするものである。

(註) 日本では明治三十年前後に行はれた。夏季聚落。ドイツで *Waldschule*。すべてを含んでゐるものに *open air school, Land-erziehungsheim* があり、戦後のもので *Landschulheim* がある。

social environment は *Steuery* の言ふが如くに、人間の *mind* を *form* する一要素であつて、*Herbart* の *Umgang* と言つてゐるのはそれに着眼したのである。*Herbart* に於ては自然及び事物に関する *Erfahrung* (*experience*) と人間のことに關する *Umgang* とを補ふのが教授なのである。この *Umgang* or *communication* によつて道徳教育或は美的教育も行はれる。又言語の教育が行はれる

のであつて、そこは *example* (實例) は *precept* (教へ) にまさるといふことからして社会的環境が注意されるわけである。

(註) 孟子三遷は環境から逃げて行くといふ *negative* の方が注意される譯である。

ここに教育する社會 *regulate* された整頓された社会的環境として、従来 *for home, school, vocation, state, church* といふものが数へられてゐたが、この *home* は近頃教育的影響を少くすることとなり、そこに栄養関係、居住関係、睡眠の状態などが調査され、工場の作業、學校、衛生なども研究調査されて、ここに家庭改良或は両親の再教育といふ様なことが必要とされるに至つたのである。(不良児の原因として——(1)輕率な結婚、(2)両親の悪影響、(3)居住関係の不良などがあげられる。又嚴重な取締などもあげられる。)

近頃、教育的環境學 *Pädagogik Milieu-kunde* といふものが、組織的に環境の研究をなさんとするものであつて、*Busemann* の如き人間の *character* は *Milieu* と離れて考へることは出来ないといつてゐる。*Milieu* は現實に人間は *erleben* されて、人間を形成するものである。*M—P system* として研究をやつ

てゐるのである。(*Milieu* と *Person*)。彼は *Milieu* と *Umgebung* とを區別して、前者は體驗の世界、又は生活の對象及び内容として、*Umgebung* の方は生活の背景、生活のあらはれる場所として、*Stern* は (*m* と) *Mitwelt* と (*Um* と) *Umwelt* とを區別してゐるが、通常いふ環境は之を含むものである。教育的環境學の中心とするところは *m—P* 組織の構造を明かにして環境の類型をさばめ様とするものである。即ち家庭的環境では子供の數(一人子か否か)長子と末子との關係、私生子、孤兒の關係、田圃の兒童と都市の兒童を比較する、貧困兒童を比較する、又 *social and mental environment* として學級とその類型を研究するものであつて、未だ組織的でないが教育的研究として重要な方面であることは疑ひないことである。

第五章 教育の主体と客体

(ここでは主体、客体の語はドイツ語の *Subjekt und Objekt* の氣持でいつてゐる。英語の *Subject* では、*Objekt* の意味に用ひられることもある。教育學はドイツで体系付けられた。それでドイツ語の *Subjekt, Objekt* の氣持で

主体、客体を取扱ふ。)

Salzmann は完全な教育は主体と客体との二要素を具有してゐなければならぬといつてゐる。これは、教育者を尊重したところから言つた言葉である。(客体はいつも存在してゐるが、主体の存在の必要も主張したものである)。併し廣い意味にいふなら、主体は必ずしも意識的であることを要しない。即ちルソーは、自然と人間と事物、*Natur, Mensch, Dinge* とを三種の教師であるといつてゐる。儒者も師天、師經といつてゐる。

たとへ教育の主体を意識的のものであるとしても、職業的教育者以外に父母、圖書館、少年裁判官(單に罰する意味にあるのではない)、少年の保護例の責行者などは意識的な教育者である。かうした着眼をしてゐるものには Col の *Social theory of Religious Edu.* 1917. などがある。Bergemann はすべての人間を包含し、學校教師以外のものは臨時的教育者と言ひ、これを直接的即ち、父母、家庭教師、召使、間接的即ち一般の人とに分つてゐる。Bergemann はかくして、すべての人が社會的環境の影響が大であると意識して、その行爲を慎まねばならぬといつてゐるのである。これ現代から見ても重要なこと

である。しかしここでは學校教育者について考へることにする。勿論これは家庭教師、父母、などにもあてはまる。上流社會では召使は父母以上に影響力をもつてゐる。

歴史的に之を見ると、家庭の父母以外には宗教家、哲學者、學者などであつて、直接教育を職業としたもの即ち、報酬を得て、教師を *profession* としたものは西洋では *Sophist* が始である。しかし時代の進むに従ひ、宗教家、學者も自分の *vocation* 以外に教育者を兼ねて學校教育を進めて来たのであるが、所謂宗教中心の時代に於ては宗教家が唯一の知識階級であるから、宗教家が最も高い教育者である。その後久しく教育は宗教家の手にあつたのである。それは西洋の教育史が示すものでなく、我國に於ても寺小屋、寺入などの語原がそれを示してゐる。哲學者も亦古い起原をもつてゐて、ギリシヤの哲人、支那日本に於ける儒者はそれである。即ち彼等は學問が未だ分化しなかつた時に所謂宗教、聖賢の道をもつて教育のことにあつたのである。それ故に *Sophist* 以外の學者は報酬を得ることを望まず、獻身的に教育に従事した。かうした考へ方は吾が徳川時代の學者にもあてはまる。しかし社會の進展は教育のみを職業とするものを生じて、かかる人々を教

育するためには學校が十七世紀頃から發達する様になつた。

かかる教師の選擇については東西に於て非常に早くから教育者にはあらはれてゐるが、特別な養成としては十七世紀の *La Salle* に始まるのである。概は 1681 年に *Reims* に教員の修養會をつくり、その經驗からバリの教員養成所をつくつて、キリスト教的教育の方法を教へ、又教育の實際にならしめることを力めたのである。ドイツは十七、八世紀の交りの頃に教育養成の學校をたてた。(英は十九世紀からのことである。佛國が一番早かつた。)

學校教育者たるべきものに必要な資格としては、宗教家、哲學者の教育に見た、人格的感化のために、人格の所有者たることである。支那に於ける師は法であり、範であるといふのもこの意味である。十六世紀に *Vives* は教育者は *moral character* の所有者であり、所有の觀念及び名譽欲から超越したものでなければならぬ。しかし教育は學問を教へなければならぬ故、學術に堪能でなければならぬ。即ち *Niemeyer* の言葉をもつて言へば、學徳兼備が必要なのである。第三に教育者は附與的愛をもつて事にあたり、教育の事に興味と熱誠をもたなければならぬ。ケルセンステイナー

などの言ふ如く教師は "*Sozialmensch*" でなければならぬ。(政治家は *Machtmensch* であるが、教育者は *Machtmensch* であつてはならぬ。 *Social service* をするものが *Sozialmensch* である。) 第四に教育に関する術 *art* について收得し、その *tact* をもつべきことである。すべての職業に於けるものはすべてそれに特別な修養をもたなければならぬ如く、人間教育に於けるものとしては勿論のことである。これに関して *Spencer* はもつともこれを力説したのである。*Niemeyer* が教師は人間の *Nature* に對する充分なる知識をもち、又學術を他人に傳へる才能をもたなければならぬといつてゐるのもそれである。第五に人生なり社會なりに関する *insight* をもたなければならぬ。

Locke は教育者の資格として、第一に徳 *Virtue* 人格、第二に實際社會の *Manner* 作法に通じてゐること、第三に世態人情に通じて世間のことをよくしらせること、第四に學問上の知識をもつてゐなければならぬといつてゐるが、この二と三とはここに主として説くものである。(*Locke* は一、二、三、四に意味をもたせて言つてゐるのである。) 尚教師として必要な個々の性質としては、快活であること、(子供が小さい時に

は特に。) それから公平であり、寛厳宜しきを得ることなどが数へられてゐる。

教員養成は以上の方面のいづれに對してなされるべきであるか。特に現今の教員養成改革論を綜合してみると、第一は、學問上の素養を深くすることである。これは教育史に見るに、教育が衰へた時期には、教へるだけのことをすればよいと考へた。教育の興隆期には深い素養を要求した。第二には學問及び教育に對する研究的精神の必要である。ここに大學に於ける初等教員養成といふことが主張され、渴望されてゐる所以である。第三に教育の實習を多くすることである。歐米に於ては *Probefahr* 試補期間を設けて、教ふべき學校に於て練習を多くしてゐるのである。

教育者の任務の重大といふことについては昔から唱へられたものであるが、組織的に之を説いてゐるのは *Salzmann* の "*Ameisenbüchlein*" である。それには第一に健康 *Gesundheit*、第二に體格、第三には子供と共に語り共に遊ぶこと、第四には共にはたらくこと、第五は自然に関する知識、第六は人口、生産に関する知識、第七は手の作業を主とする、それによつて子供をみちびいて行く、第八は自己が反省する、反省するため観察するための時間の利用、第九は家庭との連

結、第十、子供に義務を重んぜしめることなどである。

Verschensteiner は *Die Seele des Erziehers u. das Problem der Lehrerbildung* 1921 で教育者は社會根本形式の一生活形式であつて、成長する人間を *eigentlich* なる將來の價値の *Träger* として純なる愛によつて、彼等の陶冶性により影響をあたへ、この愛の發動に於て最高の満足を見出すものであるといひ、この定義の四の特徴として、一は個性の構成に對する純なる傾向、二はこの純情を有効なる仕方に於て爲しとげる反應、第三は成長する人間に、自分をむける特有の働き、第四は發達の影響の継続的な確實性をあげて、この中の第一は、素朴的 *naive* 的であること、解放的であること、*openly* であること、信頼性。第二は、教師の根本的の *Anlage* であつて、少年の本性の心理的觀察が必要である。第三は個性の診斷、第四は *dauernd* な性質を必要とする。尚彼は教員養成の根本的要求として師範學校は生活團 *Lebensgemeinschaft* たるべきものであつて、そこに *social spirit* を養ひ、第二に宗教心を養ふことが根本精神である。パスタロッツナやフローベルはかくの如きものをもつてゐた。第三に *National idea* をもつてゐ

ること *reale nationale Gemeinschaft*.
眞の國民的集團でなければならぬ、(外國人は小學教員にはなれぬ)。第四は *negative* な養成として百科全書的でないこと、小學でも上の四年は分化して専門がなければならぬ。(小學は八年である)。

Ernst Weber (1873—) の *Wie Lehrpersonlichkeit* (1913 A 1922) には教員として必要なものを五つあげてゐる。(1) 實際的及び理論的修養、(2) 経験を積むこと、ただしそれは理論的反省による経験でなければならぬ。(3) 世界及び人間の知識特に個性の診断、(4) 愛情、(5) 意志 *Will*, といふのがそれである。

以上述べた教育の主体は畢竟客體に對して意義を持つものであり、ここに教育に對しては個性の診断とかすべて兒童に關する知識を最も必要とする。それ故にルソーのエミールの序文に「子供を研究することから始めよ」といつてゐるのは、誠に眞理である。「子供から」といふ *Category* もこの意味から理解すべきである。狹義の教育から之を見ると教育の客體は個體の發生とその成熟との間に於ける未成熟者である。而してここに *Salzmann*, *Elen key* などは個體の發生する以前を以て客體の源として考へる。

我國に於て、生れる前の間を胎教として考慮するのであるが、直接の對象としては、出生後が考慮せられるのである。出生後に於ても教育を早く行ふか、遅く行ふかについて議論があるが、體育訓育は早く始るべきものである。唯發達段階と個性に應じて行ふべきは勿論で、ここに發達と個性とを知るといふことが教育の出發點として尤も大切なこととなるのである。その狹義の意味に於ける教育の發達時期を區分せば次の如くである。

1. 幼兒前期 (1才—3才) $\left\{ \begin{array}{l} 1才……乳兒期 \text{ or } 嬰兒期 \\ 2才—3才……(名前なし) \end{array} \right.$
2. 幼兒後期 (3—6) *childhood, Kindheit*
3. 少年期 (7—12) *or* 兒童期
boyhood, girlhood, Knabe und Mädchen,
10—15 までにすることもあり。
4. 青年前期 (13—18)
5. 青年後期 (19—24) $\left. \vphantom{\begin{array}{l} 4. \\ 5. \end{array}} \right\}$ 青年處女期 (又は 15—25)

幼兒前期は普通の國語を話すことと學び、物質的存在から自分を圍む自然と社會とを了解する様になる。それ故に *Kirpatrick* は之を *socialization* の時代といつてゐる。この三ツ年の中で最初の一年は身体及び精神の最も急速に發達する

入
沢
教
学

11)

九

十

時期で、身体の大さは出生時の約三倍になるのである。精神活動も亦全く混沌の状態であつたものを知覚となしうる様になり、底意識の反射運動から手と音聲とを *master, control* することが出来るやうになるのである。そして爬行は八ヶ月、歩行は一ヶ年に始まるのを普通とする。之は精神の支配が *possible* になつたことを示すものである。*Claparède* は知覚的興味の時代理と稱してゐて、ここに玩具による感覚練習が必要になつて来るのである。*Proebel* が乳児の寝てゐる上に五をつるせよと言つた。*Iherbalt* が揺籃の周圍にいろいろの形のものを置けといつてゐるのもこのためである。これは感覚の *training* のためである。ここに *visual sensation* のためには風車、風船、*orditory sensation* のためには鳴る玩具を用ひること——でんでん太鼓、笙の笛——皮膚感覚や運動感覚のためにはゴム製、木製の人形動物をおく。この期の養護の必要は 20% の死亡率は之をよく示してゐるのである。

満一歳から三歳の間の二ヶ年は *Claparède* が言語的興味の時代理と言つてゐる時代で、喃語期から單語期即ち一語文の時代に進み、そして又文章期に入るのである。(約 200 語をおぼえるといふ)。この言語の發達は感覚、知覚、記憶の發達

を示してゐ、しかして又模倣 *imitation* の旺んなることを示してゐる。即ち *social feeling* の如きも周圍の人から模倣されるのである。玩具は前の時期の感覚玩具の外に、動く動物、自分でひき、又はのる事の出来るもの、模倣と遊戯 *imitation and play* はこの時代の教育形式である。(ジヤン・パウルの語でいふと、この期はこの後一生で學ぶより以上のものを習ふのである。動物の中で育つたものはただ叫んでゐるのみである。)

第二の幼児後期は個性建設の時代と呼ばれてゐる。周圍の事物及び人から獨立して、他人のなすまゝを模倣しないで、自分の興味から *select* して、それを他人に印象しようとする興味をもつてゐるのである。即ちそれは優越本能のあらはれであり、又反抗執儘の時代である。かくして他と區別することの出来る特質が形成せられるのであつて、六歳兒は三歳の子供に比べて殆んど全く變化するけれども、十二歳には六歳兒と *character* に於て余り變らないのである。この時期は知能の發達が著しい時期であつて、發問期といふものが出現する。(やたらに質問する)。記憶、想像も著しくなり、數の觀念もこの間に出来る。*Claparède* はこれを一般的興味の時代理といつてゐるが、これ

は精神活動の活潑化を示すものである。ここに遊戯、童話、手工 *handwork*、唱歌に關する教育的注意を要するのである。ここに幼稚園といった機関もある。

第三の少年期又は兒童期は各精神作用が活潑になってきて、多くの *senses* を統一して *curiosity* も旺んに發動するのである。この時代は各國民の小學校時代であるが、この時期の初にあらはれる乳齒期は變化の時期として注意されるのである。Claparède はこの期を客觀的興味 *objective interest* の時代と云つてゐる。

第四の青年前期は青春期の至る時期として偉大なる意義を存することが古來に説かれてゐるのである。(Claparède は之を組織の時代と云つてゐるのは *abstract* の作用が出来る様になるのでかく言ふのである。十二歳の頃は未だ *abstraction* の力が出来ないので、外國では前の期に十五歳までを含める。)

第五の青年後期は Claparède が事期の時代と云つてゐる。College 及び大學の時代になる。

以上の如き發達の *Stufen* はそれに沿うて、教育が行はれるべきものであつて、東洋に於ては隨年教法として早く注意されたのである。又個性の相異は古來の教育者のすべての人に主張された

所であつて、近頃差異的心理學、性格學、*Lebensformen* とか又形式學 *Typenlehre* などが個性について研究してゐるのである。この個性を

Neumann は量的個性と質的個性とに分けて、量的個性は個性の精神力全部に於て考、中、優の如き區別をするものであり、それが學級の編制、分團の組織、進級の問題などに基礎をおくものであり、質的個性は反應時間の基礎とか、精神活動の形式、氣質の差などといふのであつて、何れも教授並に訓練の基礎になるのである。個性の *types* については四つの氣質と表象形式、即ち視覺型、聽覺型、運動型の區別は早くからあり、近頃性格學の研究から旺んに考へられる様になつたのである。即ちユングは注意の方法として内向と外向とに分つて、それを感覺、感情、思考、直覺の四つに分け、八の *type* を分けてゐるし、Conklin は注意の方法としては、内向と外向、思考の形式としては感覺、想像、直覺、思考に分け、*intelligence* に於ては動靜に分け、道德的方面に於ては高、中、低と分けてゐるのである。Spranger は文化價値の方向から、理論人、社會人、藝術人、宗教人、經濟人、權力人を分ち、Kerschensteiner は *psychological attitude* を

1. *kontemplativ*

え、aktiv

の二つに立てて、前者を理論的 type、美的 type、宗教的 type、後者を anti-social (反社会的) type、social (社会的) type、a-social (超社会的) type としてゐる。彼自身之を Spranger の性格形式に比べて生活形式の四のものは自分の四つの心的態度からおこり、経済人は三つの active な態度のすべてからおこる。Machtmensch は anti-social な態度からおこるといふ。

これらの個性を眼中におかなければならぬことは昔から實証してゐるが、學校に於ける取扱としては吾國に於ては徳川時代に行はれてゐたが、西洋では十九世紀初めに Bell と Lancaster が行った tutor system 助教組織に之を見るのである。その後、アメリカのバタビヤ、システムは class teacher の外に individual teacher をおいて個別的に指導させる。Manheim system は補助學級を設けて、出来ないものをそこらうつして特別におしへた。slalton plan は豫定表、割當表によつて個性の測定によつて作業させる。Wymetha は个性的診断及び治療の方法を考究してゐるのである。かかる個性の相異によつて學級の編制を ability によつて區別す

ることは實際上には幾多の困難もあるが、同質的な homogenous な團體を作ることは既に學年による學級編制によつて示されたことであつて、適當な教育を施すための必要な組織である。訓練も亦、個性によつて取扱を異にすべきは勿論であつて、psycho-analysis の主張するところも亦それである。

— 昭和九年七月夏休前まで講義 (終) —

昭和九年十月五日印刷

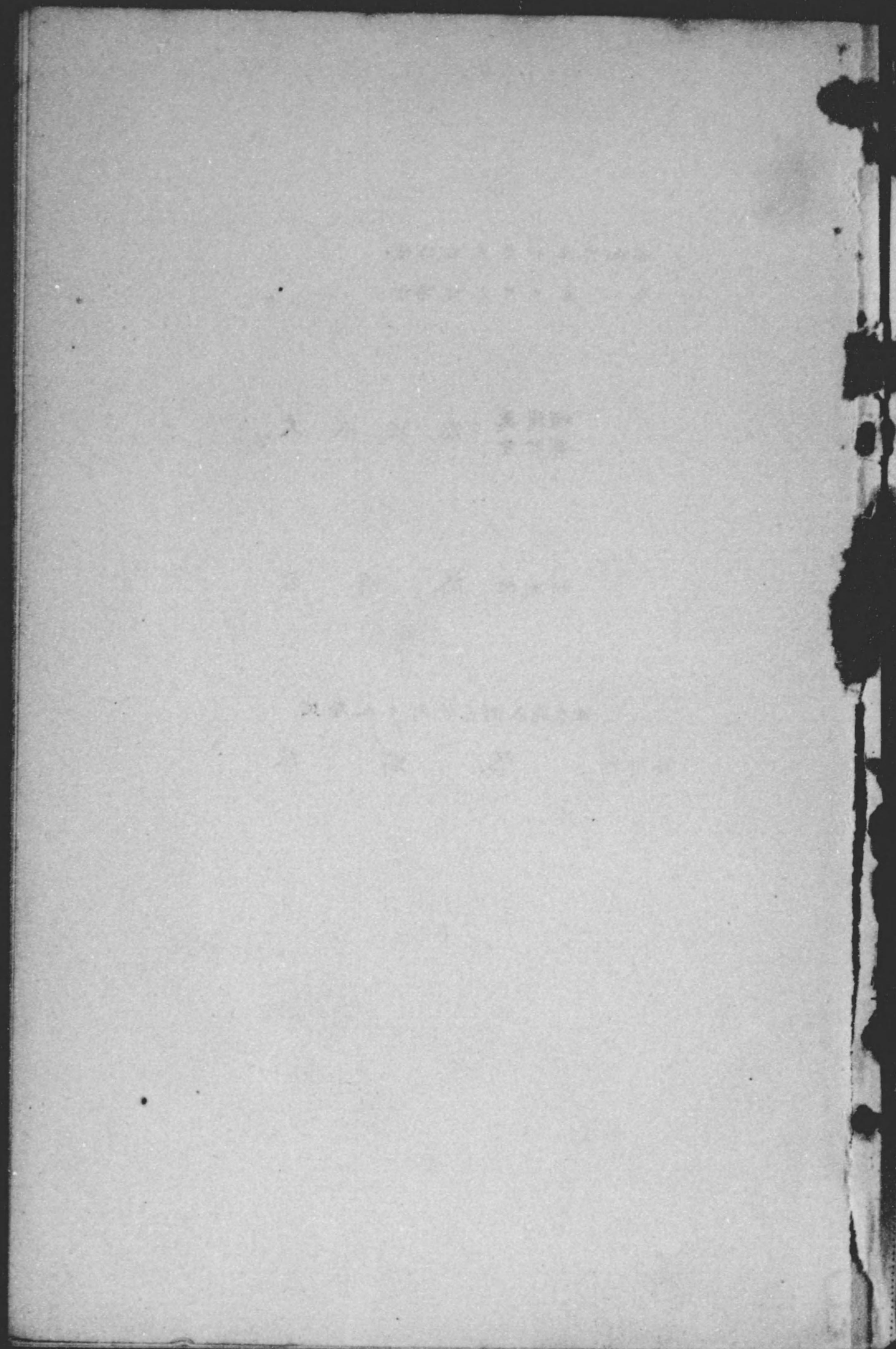
全 年十月八日發行

編輯兼 忍地久夫
發行者

印刷所 啓明社

東京市本郷區台町十五番地

發行所 啓明社



特226

159

價・四〇

特226

159