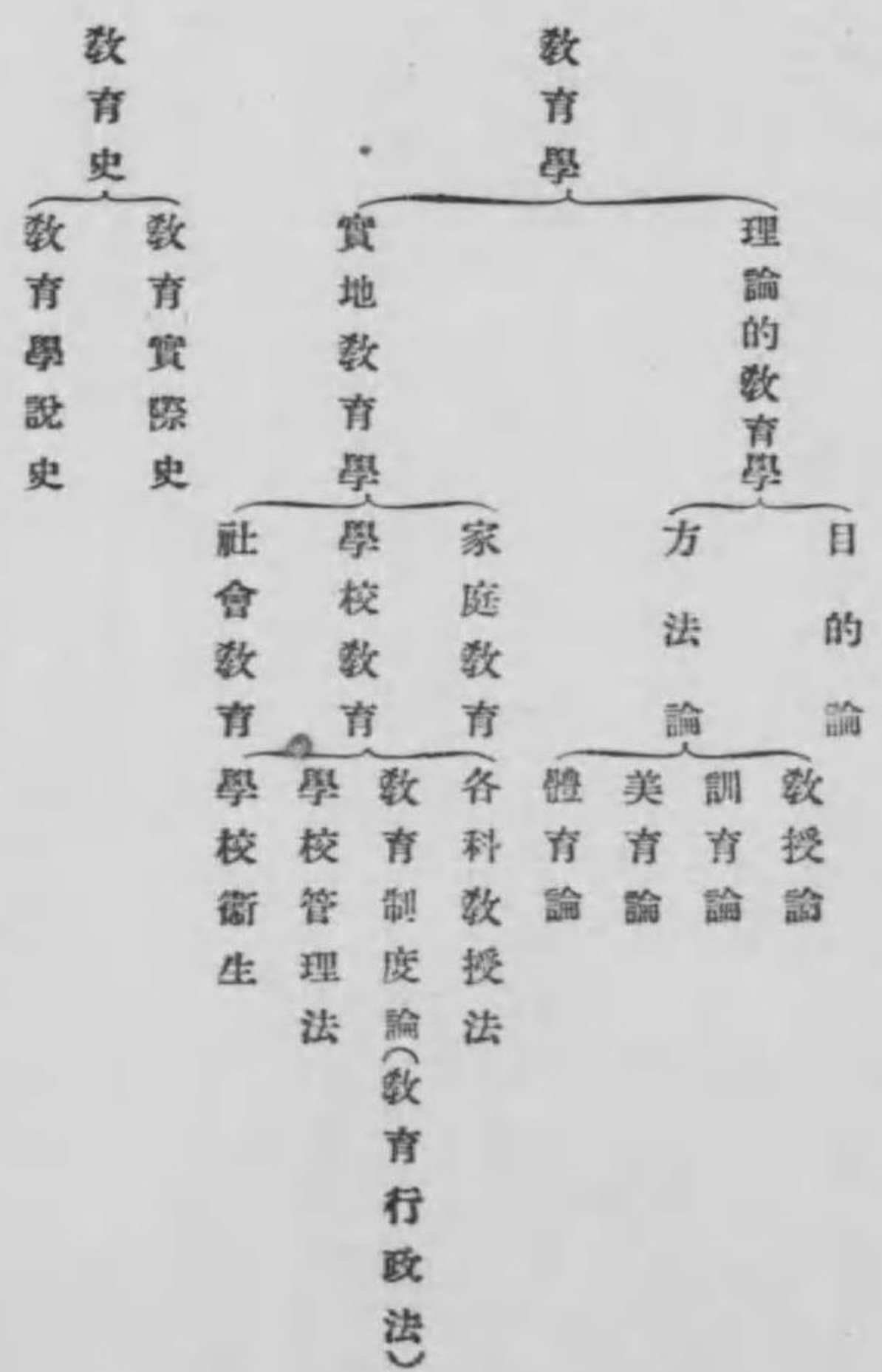


らず。現在の文化は過去の社會生活の産物にして、未來の文化は現在によりて形成せられんとす。故に現代内外各國に行はるゝ教育の實際を理解し且つ現今の教育學説に通曉せんとするには過去に遡りて其由來沿革を闡明するを要す。過去の理想は現在の理想の淵源なるが如く、現在及將來の教育の理想は過去の社會生活に於て經驗したる實蹟に鑑みる所なかる可らず。然らざれば現在に於て穩健適切な教育を施し又將來に於て健全なる進歩を圖ること能はず。之を以て教育學を修むるものは又教育史を學ぶを必要とす。

教育史は教育實際史及教育學説史の二つに分る。前者は後者より長き歴史を有し兩者互に影響して密接の關係を有すれども、必ずしも同一の歩調を以て併行するものにあらず。教育史は實際學説の孰れにありても各國各時代に於ける特殊の進歩の歴史的事實の跡を記載したるものなれば、必ずしも普遍的の性質を有するものにあらざるなり。

今教育學の區分を表にすれば次の如し。



第四節 諸學者の區分法

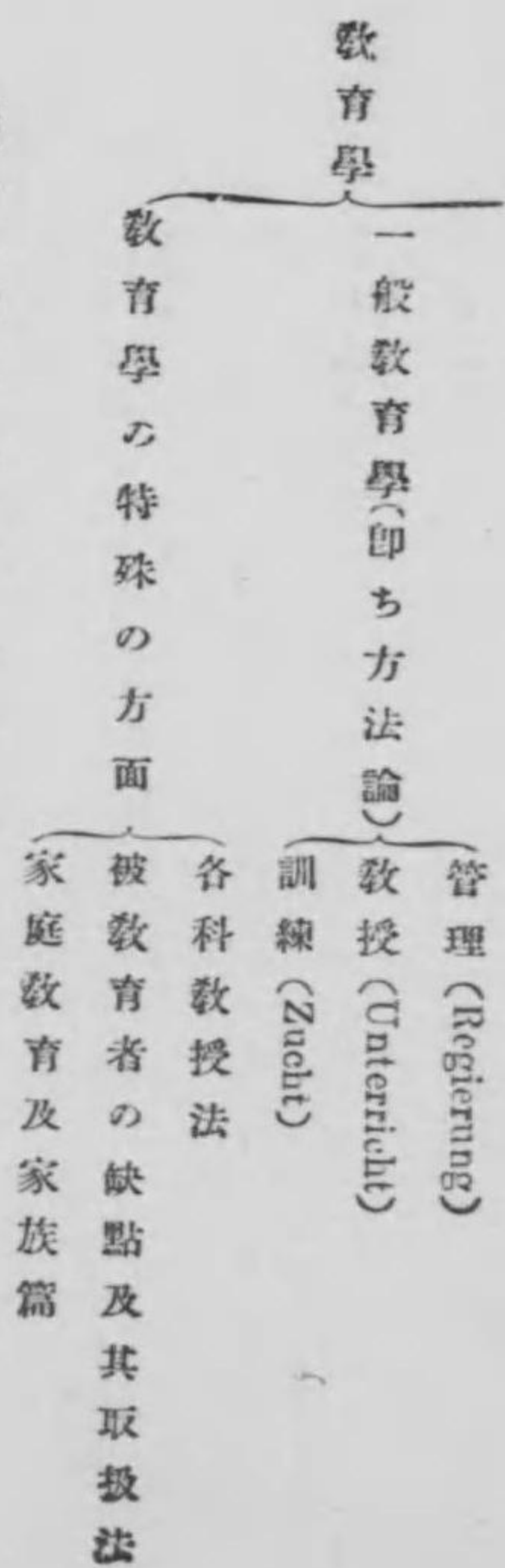
今參考として二三の學者の區分法を學ぐべし。

ヘルバルトの區分法

(教育學の基礎(即ち目的論))

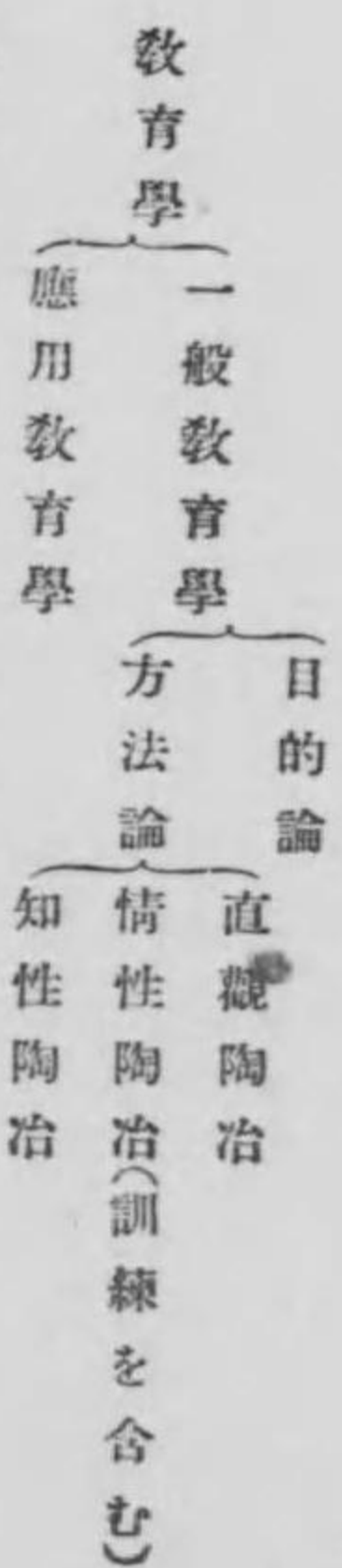
第一篇 總論 第十章 教育學の區分

教育學概論



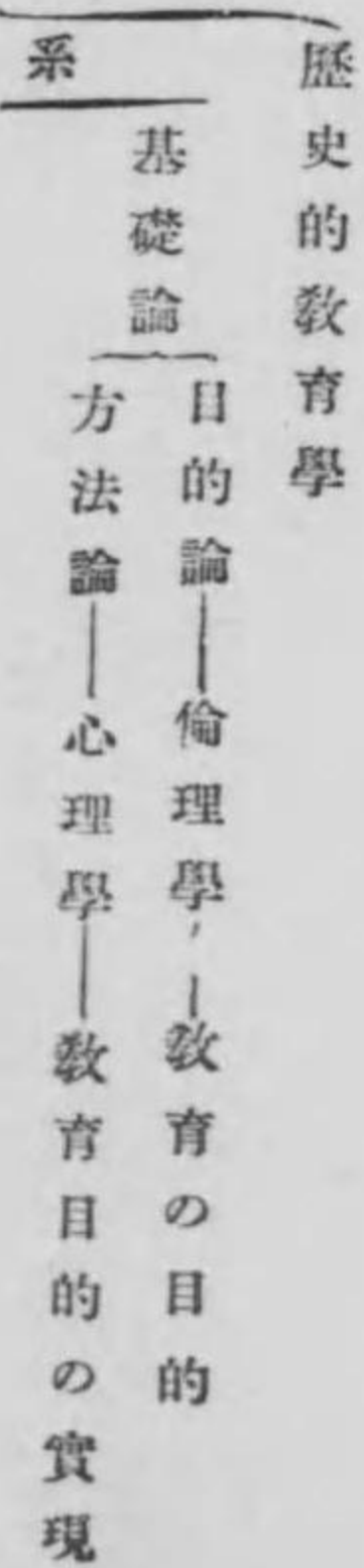
(Herbart: 'Prinzipien Pädagogischer Vorlesungen' 1835)

ワイツの區分法

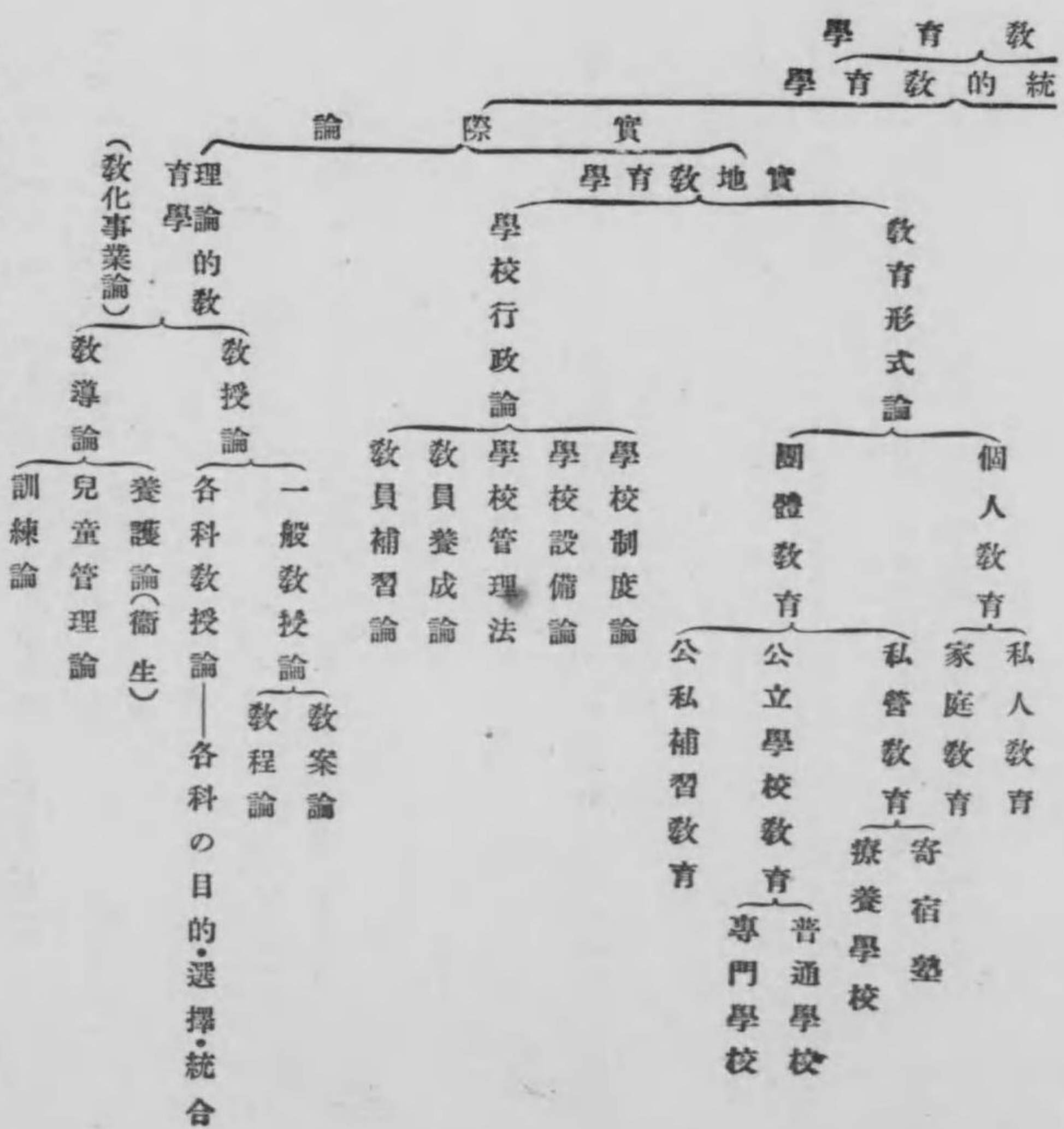


(Waizel: 'Allgemeine Pädagogik' 1852)

ライン教授の區分法



第一篇 總論 第十章 教育學の區分



(W. Rein; Pädagogik in systematischer Darstellung 1911)

スペンサーの三分法

知	育
德	育
體	育

(Spencer: Education: intellectual, moral, and physical 1861.)

## 第二編 教育目的論

### 第一章 教育の目的

吾人は何の爲に教育を施すか。即ち教育の目的如何。吾人が到達せんと努むる教育の理想如何。是れ本篇に於て講究せんとする所なり。教育の目的は本書開卷第一に其大要を述べたり。吾人は今少しく詳細に之を論究して其意義を明かにせんとす。

吾人は總論に於て教育の目的は個人の上より言ふときは其身心の發達を圖り文化を習得して將來の社會共同生活の準備をなすものなり。換言すれば成熟者は未成熟者を保護誘導して將來の社會生活に適應する準備をなさしむるものなりと言へり。果して然らば社會共同生活の意義如何。

個人と社會との關係如何。個人が社會生活の準備をなす終局の目的如何。是れ吾人が本章に於て順を逐ふて説明せんとする所なり。

第一節 人類と社會共同生活

人類は本來社會的生類にして團體をなして共同生活を營む。社會共同生活は人類に取りて絶對的に必要にして之を避けんとして避くる能はず、之を脱せんとして脱する能はず。吾人は社會共同生活を離れて人類の生活をも其存在をも考ふること能はざるなり。人類は學ばずして自然に共同生活を營むこと恰も蜂又は蟻の共同生活をなすが如し。是れ人に社會的本能あるによるなり。

人類共同生活の團體を名けて社會と云ふ。人は社會をなして生存し、社會の中に生れ、社會の中に成長し、社會の中に死すべきものにして、精神的にも物質的にも孤立獨存する能はず、離群索居する能はざるなり。社會は本來個人の集合より成れりと雖も、相互の間に何等の縁故なくして徒に群集

社會的生類

社會的の本能

社會

渾一體

有機的組織

社會心意

雜居するものにあらずして、常に統一したる一團體をなし、常に共同の目的を有す。社會に共同の利害あるは個人に自己の利害あるに異ならず。之れ社會を以て渾一體と稱する所以なり。

社會の組織には多様の分業ありて共同の目的を達す。故に其部分と全體との關係は一個の有機體と其各部との關係の如し。故に社會の組織を稱して有機的と云ふ。又社會は生活せる活物なるが故に之を稱して精神的有機體と云ふ。個人は肉體的に獨立するも精神的には相互の間に何等かの交通あり、大きく之を通覽すれば一社會は之に連絡統一したる心意を有す。之を社會心意又は社會意識と稱す。是れ正に個人の心意又は意識に相當するものなり。社會の心意は固より個人の心意を離れて存在するものにあらず、社會を成せる個人の心意の複雑なる交互作用によりて生じたる社會共通の精神生活を指すものなり。換言すれば社會意識は社會を成せる個人の統一意識に外ならず。即ち團體に共通なる精神なり。彼の

所謂時代精神の如きも社會心意の顯現にして、又國家の意志の如きも同じく社會の意志の一種に外ならず。社會心意は何等か社會の機關によりて發表せらるゝを常とす。

第二節 社會生活と文化

吾人は總論に於て社會の文化を以て人類社會生活の産物と稱したりしが、今之を詳言すれば社會心意の産物又は社會の精神的生活の産物と稱すべきなり。何となれば吾人が社會の文化と稱するものは社會の精神的生活の經驗を積集したるものに外ならざればなり。又吾人が社會生活と稱するものも茲に所謂社會心意の活動の各方面と見るべきものなり。吾人は個人の心意作用に智情意の三方面を分ち得るが如く、社會心意の作用にも此三方面を區別することを得べし。今社會の精神作用即ち文化の各方面を分類すれば、言語學術、技藝等は主として智的生活に屬し、風俗、習慣、禮儀、道德、政治、經濟は主として意的生活に屬し、宗教、美術、文學等は主として情的

社會心意  
と文化

文化の三  
方面

共同財産

共通の標  
準

共同の目  
的

統一の意  
識

生活に屬す。個人の心意に於ける智情意の三方面は統一したる一意識の作用なるが如く、社會文化の各方面も統一したる社會心意の作用なるが故に個々獨立せず、相互に密接なる關係を有するものと知るべし。此等の文化は凡て社會共同生活の産物なるが故に社會の共同財産と云ふべし。故に特に何人の創作と言ふを得ず。又何人の專用と稱するを得ず。孰れも社會心意の作用によりて社會の中に生じ、社會の中に發達するものにして、必ずしも一個人の力によりて恣に之を左右することを得ざるものとす。

社會の文化は言語學術、技藝、風俗、習慣、禮儀、道德、政治、經濟、宗教、美術、文學等孰れの方面に就きて之を考ふるも皆一社會に共通なる標準を有し、共同の目的に向て進みつゝあるものなり。是れ實に社會は一個の精神的有機體なるに由る。

一定の社會の文化の程度は社會心意の發達の程度に比例するものとす。

故に社會の文化進歩するに従ひ社會意識の統一次第に明瞭にして、社會の機關の系統も亦益整然となるものとす。社會の進歩即ち是なり。

### 第三節 個人と社會

個人は離群索居の生活を營む能はざれども、個人なくしては社會は成立すること能はず。約言すれば個人を離れて社會なく、社會を離れて個人なきなり。個人あるは社會あるが爲にして社會あるは個人あるが爲なり。個人は各利害を異にし又獨立の存在を有するが如くなれども全然社會共同の利害を離れて自己の目的を完うすること能はず。又個人は社會を出てて獨立すること能はざるを以て、社會と個人との關係は一個の有機體と之を構成せる細胞との關係に比すべし。故に之を以て有機的關係と稱すべし。是を以て個人は全然社會の爲めに作られたるものにして、個人としては何等の價値なきものと見る可らず、又個人は社會の目的利害を顧みずして唯自己の目的利害のみに執着すべきものにあらず。若し夫れ社會は

個人と社會との有機的關係

社會の進歩と個人の發展

個人に對して全權を有し、其權利意志に反して何事をもなし得るものとなすか、或は極端なる個人主義の如く個人は絶對自由の權利を有し社會より何等の制限を受くべき理由なしとするが如きは、社會の本質に反し、個人と社會との交互關係に矛盾したる偏見なり。

個人と社會とは相反對すべきものにあらず、互に依頼し相協同して各其目的を完うすべきものなり。詳言すれば社會の存續進歩は個人に待ち、個人の獨立發展は社會に依らざる能はざるなり。個人が個人たり得るは絶對無所依の個人にあらず、社會の一員として個人たるにあり。社會が社會たり得るは相互に無關係なる個人の羅列にあらずして、組織あり統一ありて共通意識を有する個人の有機的共同團體たるにあり。個人の發展は社會によりて刺戟せられ、社會の進歩は個人によりて促進せらる。個人は社會によりて目的を達し、社會も亦個人を假りて理想を實現す。個人の價値は社會によりて生じ、社會の價値も個人の手を経て發揮せらる。個人の權

文化の傳  
達と個人

利は社會の承認によりて始めて安固にして社會の團結は個人の權利を保全して始めて鞏固なるものなり。

文化は社會の共同財産なりと雖も之を傳達するには個人の力を借らざる可らず。個人は又社會の文化を習得するにあらずんば其社會に生存を完うすること能はざるなり。是を以て個人の行動は一見して社會と何等の關係なく、又之に何等の影響を及ぼさざるが如き外觀を呈するものも、深く之を推究するときは、何等か有機的關係を有せざるはなし。個人と社會とは斯の如く密接不離の關係を有するを以て個人は社會を顧みずして絶對的に自由の行動を執ること能はず。其行動の標準は個人と社會との有機的關係によりて定まるものにして、吾人は之を社會の文化の中に發見す。個人は社會の文化に同化する責任あるが如く、社會は個人を教育して其標準に達せしむる責任を有するものとす。斯の如く教育の必要も、教育の事業も、教育の目的も、皆個人と社會との交互關係より生じ來れるものと知るべし。

べし。

#### 第四節 教育と社會生活の準備

人初めて此世に生れたるときは身心共に薄弱にして、獨立の社會共同生活を營む資格なし。換言すれば、吾人は到底赤兒又は兒童のみにては社會を組織する能はざるなり。人は自然に幾多の本能を有し、又自然に發達すべき素質を有するものなれば、何等教育を施すことなくとも、身體の成長に故障なく精神も一定の程度まで發達すべしと雖も、其生活狀態は蓋し動物を距ること遠からざるべく、其精神發達の程度も亦推して知るべきなり。現今の文明社會は勿論、苟も何等か言ふに足るべき文化を有する社會にありては、人は自然の發達に放任したる儘にては到底其文化の標準に到達する能はず、個人が其一員となる資格を得るに至るは特に教育によりて社會生活の準備をなすによるなり。詳言すれば、個人は社會の文化に同化し、其共同生活の狀態に適應して、始めて生存を完うすることを得るものとす。

人の自然  
の發達と  
教育文化の標  
準

適者生存

社會生活の準備と教育の目的

四圍の環境に適應する生物のみ能く其生存を完うするは、生物學上の原則にして、進化論に於て適者生存と稱するもの是なり。是を以て未成熟者が社會生活の準備を必要とするは、此生物學上の原理の一適用と見ることを得べく、其目的とする所は實に社會に於ける個人の生存を完うするにあり。是を以て教育は個人をして社會の一員たる資格を得しめんが爲に社會の文化に同化せしめ、以て將來社會生活の準備をなさしむるものなり。換言すれば人は教育によりて始めて人となるものと謂ふべし。

斯の如く論ずるときは、教育の目的は人を作るにありと言ふも不可なし。即ち社會生活を營み得る人を作るにあるなり。即ち個人を社會化するにあり。吾人が茲に社會に同化すと言ふは當代の文化と同一の標準に達せしむるの義なり。社會の文化の程度は社會の進化の程度によりて異なるものにして、一定の社會に生れたる個人は其成熟に先ちて當代の文化を繼承せざる可らざるなり。

教育は社會生活の産物

身心の發達

教育は文化其物と同じく社會生活の産物にして、未成熟者をして文明的社會生活に入らしむべき唯一の途なり。故に假りに人類に社會生活なきものとすれば人類に文化なく隨て之が傳達を任務とする教育あるべき理なし。苟も社會に文化あれば人は教育なくして其社會生活に加入するを得ず。此事實は社會文化の進歩に伴ふて益明瞭に赴くものとす。

### 第五節 社會生活準備の二方面

吾人が茲に社會生活の準備と稱するは、未成熟者が成熟に至る間に於て社會に於て獨立の生活を營み得るに至るまでの準備的活動を總稱するものにして、其大部分は教育の事業に包含せらる。吾人は此等の活動を大別して二方面となすことを得。身心の發達及社會文化の習得是なり。(此等は同時に教育の二方面なりと雖も、吾人が通例教育と稱せざるものの中には尙個人の社會生活準備に貢獻するものあるを忘る可らず)。

人の身心は共に自然に發達して、成熟に向ふ能力を有す。故に特に教育を施さざるも相當の年齢に達すれば若干の發達を遂ぐるものとす。是れ



文化の習得

人間生活の自然の準備と稱すべし。然れども、文明社會に於ては特に教育と稱する組織的方法によりて、社會生活の要求に應じて之に適切なる準備として、人間本有の性に基き身體の生長及心意の發達を増進助長せんことを圖る。是れ即ち文明社會生活準備の一方面なり。

文明の社會は過去の社會生活の經驗を積集したる文化を有す。言語學、術、技藝、風俗、習慣、禮儀、道德、政治、經濟、宗教、美術、文學等是なり。此等は父祖歷代の經驗を積み之を淘汰選擇したる結果社會共通の標準となれるものなれば、個人にして之に従ふときは最も簡便に且つ圓滑の生活を送ることを得るも、若し全然之に反對するときは其社會の生活に不適當となるものとす。之を以て未成熟者が其社會の文化を習得して之に同化するは、恰も一生物が其環境に適應して其生存を完うするに異ならず。

今事實に就きて之を見れば、人は生れて直ちに内外の刺戟に應じて社會生活に同化せんとす。換言すれば、社會に行はるる文化を習得せんとする

自然の社會化

適應的本能

なり。人は生れながらにして自己保存の本能の外、模倣、遊戲、好奇心の如き適應的本能を有し、四圍の社會の文化の標準に適應同化せんとす。而して此等は共同心、名譽心、競争心、嫉妬心、羞恥、耻辱等の如き社會的本能の發達によりて益其効果を確實にするものとす。人若し野蕃の社會に生まるれば、自然に學び得る所ありとも其結果見るに足るべきものなかるべしと雖も、文明社會にありては本能によりて社會の文化を習得する所少なかるべきなり。

吾人は身心の發達と文化の習得とを以て社會生活準備の二方面と見做したりと雖も、此兩者は全然分離すべきものにあらずして同時に相表裏して行はるるものなり。換言すれば、社會生活に同化せんが爲めに文化を習得するときは之れと同時に身心の發達を促進し、又身心共に發達すれば文化の習得も亦容易なるものにして、身心の發達に應ぜざるときは文化の習得も效果少きものとす。吾人は身心の發達の能力を遺傳し來れども、文化

二方面の交互關係

生理的遺傳  
社會的遺傳

の内容を遺傳せず。是を以て人の精神作用の能力は天賦のものなれども其内容に至りては社會生活の經驗によりて得來らざる可らず。吾人は生産時に精神生活の内容を遺傳せざるを以て其遺傳は生理的遺傳と言ふべく、生後文化の習得は社會生活によりて始めて社會より遺傳せらるるを以て社會的遺傳と稱すべし。社會的遺傳は生後に行はるるものなれば個人毎に就きて特に之を行はざる可らず。是れ教育の人毎に必要な所以なり、故に如何に教育ある人の子も、社會的遺傳の必要な上に於ては、無教育者の子に異なることなし。吾人は此社會的遺傳を受けて、始めて社會生活をなし得る人となるを以て、精神的に之を言へば、個人は教育によりて社會生活をなし得る人として新に社會に生れ出でたるに同じ。故に之を精神的生産と名くるも不可なし。若し最初の生理的生産を第一の生産とせば、精神的生産は第二の生産と言ふべきか。精神界の大變動又は大悟徹底の時に際して新生命を得たりと言ふが如きも、之と同様の義に外ならず。

生理的  
精神  
的  
生産

社會文化  
の  
傳達と  
教育の  
目的

### 第六節 文化の傳達と社會の存續

各個人が社會の文化を習得するは之を社會全體の上より考察するとき、一代の文化を次代に傳達する作用となる。個人は文化の習得を必要とする如く、社會も其存續を完うするには文化の傳達をなさざる可らず。教育の目的は社會を本位として之を見れば當代文化の傳達にありと言ふは之が爲なり。

社會の文化は過去の社會共同生活の經驗を積集したるものなりと雖も、同時に現實なる社會生活の内容を作るものなるを以て、吾人は何等の文化なき社會生活を考ふる能はず。故に文化は社會の生命と言ふに同じく、文化なければ社會なしと言ふも過言にあらず。今假に社會に教育なく、毫も當代の文化を傳達することなしと假想せば、社會は幾千年を経るも世々代々各新經驗より出發するを以て、各時代の文化は僅々人間一生の間に於て到達し得べき極限を越ゆる能はざるものなれば、其程度は決して高きを期

文化は社  
會の生命

待する能はず。若し又現今の如き文明社會に於て假りに教育事業を中斷し、文化の傳達を絶對に廢止したりと假定せよ。吾人は精神的には再び原始的野蕃の状態に歸らざる能はざるなり。吾人は過去の歴史上の事實によりて教育の衰退が社會文化の退歩を來したる幾多の例證をなすを得べし。是を以て、社會の存續は文化の傳達によりて安全にして、文化の傳達は教育によりて始めて確實なりと言ふべし。事實に於て社會の存續を兩肩に擔へるものは既に教育を終りたる、成熟者なりと雖も、成熟者は社會生活に入るに先ちて教育を必要とするなり。若し全然無教育なる個人を以て社會を組織せば、そは退歩するか、滅亡するか、其運命固より豫め測り知る可らず。換言すれば教育は社會存續の要件なり。

人類の歴史上より觀察するも亦同じ。歴史は人類社會生活の連續の記録なり。故に今假りに教育なしとすれば社會生活の連續を望む可らず。隨て歴史も亦消滅せざる能はず。又現代の社會につきて之を言ふも、社會

の歴史を作りつゝある有爲の人物は概して教育を終りたる成人なりと雖も、成熟者の行動は其豫め受けたる教育の如何によりて支配せらるゝこと多し。是を以て之を見れば、人類歴史の内容は教育と重大なる關係を有するものと言はざる可らず。人類歴史の一面は文化傳達の歴史にして教育連續の歴史なるを知るべし。

今社會を以て一個の精神的有機體と見做すときは文化傳達作用は一代の社會が次代の社會を生産するに同じ。バルト教授 (Baillet-Latour) が教育は社會の精神的生殖と言ひたるは此義に外ならず。果して然れば教育は社會の存續に缺く可らざる一機能と言ふべし。

以上述べたる所によれば、教育の目的は個人より見れば社會生活の準備にして、一方に於ては身心の發達を圖り、他方に於ては文化の習得をなすにありと言ふべく、又之を社會より見れば一代の文化を次代に傳達するにありと言ふべし。

然るに個人が社会生活の準備を必要とするは其生存を安全にする爲にして社会が文化の傳達を必要とするは其存続を確保するにあり。是を以て教育の目的は個人の生存及社会の存続を圖るにありと換言するを得べし。而して個人は社会に依りて生存し、社会は個人によりて存在するを以て、教育の目的は個人より見たるものも、社会より見たるものも、結局歸着する所を同じうするものと知るべし。

第七節 教育の終局目的

教育の目的は上來論述したる所によりて一應明瞭なりと雖も、更に一層深く之を追究するときは、吾人は尙個人生存の目的如何、又社会存続の目的如何を説明せざる可らず。然らざれば教育の目的の意義未だ十分に徹底せず。是に至りて吾人は遂に哲學上、倫理學上乃至宗教上の人生問題に逢着せざる能はず。

一、人生の目的

吾人は今あらゆる假定を避けて、科學的態度を以て、此問題の解決を試みんと欲す。

個人の生存は何人も明瞭に自覺せる事實にして、苟も常識を具へたるものは寸毫も之につきて疑義を挿む餘地なし。而して生物學上、生理學上、將又心理學上より之を見れば、人類は各自己保存の本能によりて生存の欲求を有することも疑ふ可らざる事實なり。果して然らば人は生存の欲求を以て生れ來れる生類と稱するを得べし。

人には天賦の生存欲求あるが故に必ずしも自から之を自覺せざることもあるも、生存の事實は嚴として動す可らず。若し吾人人類に此欲求なしと假定せば、吾人は如何にして人人百般の危害を避け、又勞苦を厭はずして生計の途を講ずる所以を理解するを得んや。吾人人類は生存の欲求の外、生理的並に精神的に幾多の欲求を有し、百方之を満足せんことを圖る。赤兒は次第に生長して、成人となり、心意も之に伴ふて發達し、身心共に歴然とし

多様の欲求  
生存の目的  
自我實現

自己發展  
自我の理想

人生の終局的

て發展の跡を示すが如く、吾人は生活状態に於ても唯無意味に生存するを以て満足せず、何等か向上發展の途を講ぜざれば止まざるなり。詳言すれば、精神的には自我の意識を生じ何等か現在より一層高尚なる目的を立てて之を實現せんことを圖る。換言すれば人は何人も自我の實現即ち自己の發展を希圖するものなり。

斯の如く一定の目的を自覺して之を追究するは人間本來の欲求に出づるものにして、實に人類に特有なるものと言くべく、人類が理性的動物と稱せらるゝは之が爲なり。自我の意識は人格の自覺となり、一定の理想に向つて自己發展を圖る。換言すれば人は自ら向上發展し得べき限り向上發展せんとするものなり。人間の一生は自我發展の歴史にして、又理想を實現せんとする努力の連続と見做すことを得べし。

果して然らば、吾人は何を以て努力發展の目的とし理想とすべきかを明かにせざる可らず。人生の終局的の目的の問題是なり。

人生の問題の解決

個人の目的と社會的目的

社會の存在

古來幾多の哲學者倫理學者乃至宗教家は其人生觀及世界觀に基きて、此問題に解決を與へたり。或は人生の目的は肉體上の快樂を求むるにありとする肉欲主義あり。或は精神上の快樂を求むるにありとする快樂主義あり。或はあらゆる人間の欲望を斷滅して専心靈的生活をなさんとする禁欲主義あり。或は人格の完成或は自我の實現或は人道の勵行或は多數の最大幸福等區々として一致する所を知らず。

吾人を以て之を見れば、人生の目的は個人と社會との關係より立論すべきものなりとす。何となれば此兩者は相依り相存するものなるを以て、單獨に其目的を云々す可らざるを以てなり。換言すれば、個人と社會とは共同の目的を有するものなれば個人の目的と社會の目的とは相一致すべく互に矛盾す可らず。故に人生の目的は個人の目的と社會の目的とを調和したるものならざる可らず。

個人の生存は疑う可らざる事實なるが如く社會の存在も亦之を疑ふ可

らず。吾人は個人の存在を承認すると同時に社會の存在を承認せざる可らず。個人の生存は自己保存の本能を基礎とするが如く社會の成立は個人に天賦なる社會的本能に歸すべく、又社會の存続は個人に天賦なる性欲と稱する子孫繁殖の本能即ち種族保存の本能を以て其根柢とすべし。故に個人は必ずしも社會存続の欲求を自覺せずとも、社會は事實上存続し行くなり。個人が生後身心發達をなす如く、社會も亦其成立以來漸次進歩するものにして、人類文化の歴史的事實之を證明す。個人は必ずしも之を自覺せざるも社會の進歩は事實として行はる。人は管に個人として一生を送るのみならず、社會進化史の一段階に於て前代より一層進まんとする社會の一員として生活するものとす。夫れ進歩は單に人類の社會のみに限らず宇宙間の現象は凡て進化の理法に支配せらるゝことは進化論の證明する所の如し。唯自然界の現象は自然淘汰の法則によりて無意識的に行はれ、人類にありては目的を自覺して發展進歩を促すを以て異なりとす。

社會存續の欲求

社會の進歩

進化の理法

社會の進歩と人爲

進歩と目的の貫徹實現

故に其進化は單に自然淘汰のみによるものよりは一層確實なるを知るべし。是れ恰も人は何等生理衛生上の知識なくとも、天賦の自己保存の本能によりて其生命を保ち行くことを得れども、若し生理衛生上の理法を自覺し之によりて生命の保全を圖るときは一層安全に其目的を達するが如し。故に社會は自然の法則に従つて進歩するものなりとするも、吾人若し個人と社會との關係を明にし、其進歩の法則を自覺し、進んで之を助長せんとするときは自然の進歩は人間の努力によりて著しく促進せらるゝものとす。果して然らば個人又は社會の發展進歩とは何ぞ。吾人の見る所を約言すれば、個人に於ても社會に於ても進歩又は發展とは畢竟前より一層よく其目的を達し得る状態に外ならず。生物學的に之を言へば個人が前より一層よく其環境に適應したる状態を言ふなり。人は苟も生存する限りは其進化の程度如何に拘らず、何等か生存の目的を達しつゝあり。而して之より一層進化したる階段とは前より一層よく生存の目的を達するものに

進歩と幸

外ならず。即ち一層よく自我を實現し自己を發展したるもの是なり。

個人の目的は如何なるものにも之を實現したるときは自己の精神の内部に満足を感じず。是れ自己の欲求を満足したるに由るなり。故に目的の實現又は欲求の満足は精神的には之を幸福と稱すべし。而して幸福は實に進化によりて始めて得らるゝものなり。宇宙間の進化は寸時も停止することなく、間斷なく行はるゝを以て、吾人の幸福は一時に其極度に達し得らるゝものにあらずして、人類社會の進化に伴ひて漸次之を増進すべきものなり。換言すれば人類の幸福は社會の進化の程度に比例するものなり。是を以て、社會の目的は固定停止せるにあらず、間斷なく向上進歩するものとす。故に今日の目的は明日の目的にあらず、明日に至れば更に之より一層完全なる状態を以て目的とし、吾人は常に現在より一層完全なる社會を作り出さんとするなり。

無限の進歩

斯の如く吾人の理想は愈々進んで愈々高く停止する所を知らざるなり。

間斷なき進歩

社會的  
幸福主義

吾人は之を稱して無限の進化又は無限の進歩と言ふ。之と同時に人間の幸福も何を以て其極度とすべきか容易に斷言する能はざるなり。吾人は唯個人の上につきても社會の上につきても、自己の生存する時代に於て思惟し得る最上のものを理想とするより以上のことをなすを得ず。

今吾人が人生の目的に關する見解を最も簡短に述べれば、個人の生活の目的は社會生活の目的と一致すべきものにして、結局社會全體の幸福にあり。社會全體の幸福は個人の發展を基礎としたる社會の進歩によりて始めて得らるべきものとす。故に之を社會的幸福主義と名くべし。彼の他人又は社會の利害を顧みざる利己主義又は個人的幸福主義の如きは之と矛盾するものなり。幸福は結果にして進歩發展は之に到達するに缺く可らざる途なり。然れども幸福と進歩發展とは常に相伴ふものなるを以て社會幸福主義は同時に個人發展主義社會進歩主義と名くるも不可なし。社會的幸福主義は個人の幸福を妨害するものにあらず、却つて之に達する

進化の意

社會の進

展個人の發

最も安全なる途なり。

二、個人の發展と社會の進歩

進化又は進歩とは單純より複雑に、同質より異質に、不明瞭より明瞭に、不完全より完全に向ひ、全體と各部との有機的關係の疎より密に赴くを言ふ。約言すれば部分は益分化し、全體は益統一して、全體共同の目的を一層確實に達せんとするもの是なり。

社會の進歩とは經濟・政治・道德・宗教・學問・技藝等の各般の社會制度及機關益完備し、益統一して社會全體の幸福を増進するに外ならず。

個人の發展とは社會の一員として一層よく其任務を盡すものなり。之を個人的に考ふれば自己の生活を以て一層社會生活に有用ならしむるものなり。個人の生活は一方より見れば活動の連續なり。故に個人發展の歴史は活動の發達の歴史と見ることを得べし。活動の發達とは何ぞ。他なし。身體の活動に於ても精神の活動に於ても其質次第に複雑・異質・明瞭

兩者の關係

完全に赴き其量に於て増進し、一層確實に自己の目的を達するに適するに至るものなり。個人の目的は本來全然社會の目的を離れて存す可らず。社會に最も有用なるものは同時に最もよく自己の本領を發揮し自己の目的を達し自己存在の意義を明にするものなり。

社會の進歩は其各方面の協同努力を要すると同時に之を構成する各個人の協同努力に依らざる可らず。即ち進歩したる社會生活は發達したる個人の協力によりて始めて實現せらるゝものとす。是を以て社會の進歩は個人の發展を豫想し、個人の發展は社會の進歩を條件とす。個人の發展なくして社會の進歩を希圖する能はず。又社會の進歩なくして個人の十分なる發展を豫期す可らざるなり。

三、進歩と幸福

社會の進歩は社會全體の幸福を増進するものなるは極めて明瞭なる事實にして、今社會生活の各方面につきて之を觀察すれば一層明白なりとす。



政治は社會の安寧秩序を保全するものなれば其進歩は社會の幸福を増進するは言を俟たず。其他人間生活に缺く可らざる物件を生産・交換・分配消費する方法を一層有效ならしめんとする經濟に於ても人的行爲の根源たるべき性格を修養して風教を高尙にし社交を圓滑ならしめんとする道德に於ても、内心に信念を與へ人をして安心立命の地を得しめんとする宗教につきても、將又文化の基礎たるべき學術技藝につきて之を言ふも其進歩は孰れも社會の幸福を増進せざるものなし。而して社會全體の進歩は社會全體の幸福を増進し、社會全體の幸福は又同時に個人の幸福となるべきなり。社會の進歩は個人の發展に待つものなれば、個人の幸福なくして社會全體の幸福あるを思ふ可らず。個人の幸福と社會の幸福とは相調和すべくして相反對すべきものにあらざるなり。

吾人が茲に幸福と言ひたるは單に物質的又は肉體的の幸福に止まらず、精神的の幸福を包含することを忘る可らず。物質上より見れば不幸の如

き外觀あるも、精神的に幸福なることあるは當然のことなり。彼古今の偉人・聖人が正義の爲に殉じ、或は身を殺して仁をなすが如き、教育家・學者・研究家・發明家・探險家が必しも物質上の報酬を顧慮せず、時として多大の犠牲を供し、或は危険を冒して社會の進歩に貢獻し、以て人類全體の幸福を圖らんとするは、物質的には不幸なるが如きも、精神的には自己の最も高尙なる目的を達したるものにして、假令一命を捨つるも精神上の幸福之に過ぎざる可きなり。吾人は必ずしも物質的の幸福を排斥するものにあらず。精神的幸福は之に優るものあるを明にせんとするものなり。

#### 四、社會の進歩と教育の終局目的

吾人は曩に教育の目的は社會生活の準備なりと言へり。社會生活は個人と社會との有機的關係によりて成立し、個人の目的は社會の目的と一致すべきものなるを以て教育の終局目的は社會生活の終局の目的と一致せざる可らず。教育の終局の目的は畢竟社會の目的を自覺して之を其目的

としたるものにして其要領は個人の發展と社會の進歩とにありと言ふを得べし。而して社會の進歩は個人の發展なくして行はる可らざるを以て、吾人は之を約言して、單に社會の進歩を以て教育の終局の目的なりと言ふも不可なしと信ず。若し個人の發展が社會の進歩を目的とし、個人の目的中に社會の目的を包含し得とせば、吾人は教育の終局の目的を以て個人の發展にありと言ふも敢て不可なるなしと信ず。然れども吾人は唯斯く言へば、社會的方面を輕視する弊あるを以て此を取らず。社會の進歩を取りて之を標榜し個人の發展を其中に含蓄せしめんと欲するものなり。教育の主義を分ちて個人本位主義と社會本位主義の二とせば、吾人は社會本位主義に屬するものなり。然れども吾人は個人本位主義の論旨を没却し去らんとするにあらず、又個人の價値を無視するにあらず、却つて個人の完全なる發達を以て社會進歩の最も確實なる基礎とするものなり。換言すれば社會本位主義の中に個人本位主義の要領を包容するものなり。斯の如

個人本位  
と社會本

く教育の終局目的は社會的見地より確立するを正當とすれども、社會生活は個人によりて顯現せらるゝ如く、教育も亦各個人に就きて之を施さざる可らず。故に教育の目的も亦個人によりて實現せらるゝものとす。是を以て教育の目的は次の如く言ひ表はすことを得。

教育の目的は個人の身心の發達を圖り、且つ社會の文化を傳へ以て將來の社會共同生活に於て其進歩の發展を圖る準備をなさしむるにあり。

約言すれば社會の進歩に貢獻し、自己の幸福を享け且つ社會全體の幸福を増進せんとする人物を養成するにあり。即ち社會に有用なる人を作るにあり。故に吾人は假に此主義を名けて社會有用主義と言はんと欲す。此意義に於て吾人は所謂社會的教育學派に屬するものなり。

#### 五、教育の目的と道德の目的

教育の目的は人生の目的と一致すべきは既に論述したる所なるが、道德

社會有用  
主義

道德の權

も人生の一方面なる以上之と矛盾すべからざるは明白にして、道德の理想とする至善は社會の最高の目的と調和すべきものなり。何となれば、道德は社會現象の一方面なれども、人的行爲の全部を制約し、又人類の社會共同生活に缺く可らざる要件なるを以てなり。果して然らば教育の目的は道德のみによりて決定せらるべきか。ヘルバルトは教育の目的は倫理學によりて指定せらると論じたりと雖も、吾人は直ちに此説を襲踏するを欲せず。何となれば教育は社會生活全體の進歩を終局の目的とし、道德は社會生活の一方面に過ぎざればなり。換言すれば、道德の進歩のみを以て必ずしも社會全體の進歩を期する能はざればなり。故に吾人はヘルバルトの見解を以て偏狹に失すとなすものなり。

然れども吾人は之が爲めに寸毫も道德の權威を輕視するものにあらず。道德は本來社會生活の一方面に過ぎざれども、他の方面に對して無上の權威を有し、經濟政治風俗習慣宗教學問技藝等孰れも道德に矛盾す可らず。

道德は文化の一方

個人の欲求若し道德に背くときは絶對的に之に服従すべきものなり。之を要するに、教育の目的は道德の目的と矛盾すべからずと雖も、必ずしも單に之れのみによりて決定せると言ふ可らず。社會の進歩は單に道德の進歩に止まらず文化の各方面の有機的進歩なるを以てなり。

第八節 社會有用の人とは何ぞ

吾人は個人と社會との交互關係より教育の目的を論究し、吾人が取らんとする主義を社會有用主義と名けたり。是れ實に吾人が教育によりて養成せんとする理想的人物は現實の社會に有用なるべきを以てなり。吾人は何を以て社會有用の人と稱すべきか。一言以て之を掩へば、組織益複雑に分業愈多様ならんとする今日の文明社會に立ちて獨立生活をなし自ら進んで最も確實に最も有効に自己の任務を盡し以て社會の進歩に何等かの貢獻をなし得る人に外ならず。社會の進歩に貢獻するものは必ずしも拔群の英雄・豪傑・聖賢・偉人又は發明家・發見家等に限れるにあらず。何等天

理想的人物

社會有用

才なく何等著名の大業をなさざる平凡の人士も幾分にも自己の現在の状態より一層優良の状態に進むものは之を大局より着眼すれば皆社會の進歩に何等かの貢獻をなすつゝあるものと言はざる可らず。唯人々社會に有用なる程度を異にするのみ。

## 自己發展

社會有用の人は單に社會の進歩に貢獻するのみならず、同時に自我の價値を自覺して自己の發展をなすものなり。即ち自我を實現して人間の本領を發揮するものなり。何となれば社會の進歩は個人の發展によらざる能はざればなり。故に社會全體の幸福を企圖すると同時に自己の目的を達し自己の幸福を享くるものなり。故に個人として最上の發展をなすものは即ち自己の能力に於て社會に最も有用なるものと言はざる可らず。果して然れば社會有用の人となり社會の進歩に貢獻するは自己を没却して社會の犠牲となるにあらずして實に大に自己發展を圖る所以なり。

## 健全の身體及精神

社會有用の人は能く其身心を鍛鍊し、其兩者共に健全にして社會生活に

必須なる能力を具ふるを要す。約言すれば人類社會に於て獨立の生活を營む方法を知らざる可らず。獨立生活は實に生物存續の必然の要求なり。加之社會は時々刻々に進化し、人類を圍繞する境遇は絶えず變化するものなれば、此間に立ちて其生存を完うし、且つ社會の進歩を圖らんとするには、之に必須なる能力を備ふるを要す。是を以て其知識技能は自己の生活の爲め及社會の進歩の爲に最も有効に活用せらるゝものならざる可らず。是を以て自ら獨立の生活を營む能はざるか、又は社會に於て何等の任務をも盡す能はざる無能無爲の個人は、社會生活に不適當のものなりとす。若し夫れ他人の生活を妨害し、又は社會生活に危害を加ふるが如きものは、其社會に生活する資格を有せざるものと言はざる可らず。

人類社會は一般生物界に於けると同じく生存競争劇甚なる社會なり。優勝劣敗適者生存の理法の行はるゝは彼等の間に於けると異なることなし。此間に處して個人としても、將た社會的團體としても、生存を完うし優

## 鞏固なる意志と人格

努力奮闘

勝の地位を占め益發展進歩せんとするには、個人は各鞏固なる意志を要す。千苦萬難を排して努力奮闘し全力を傾けて自己の目的を貫徹せんとする剛健勇敢の氣象是なり。不幸失敗に遭遇して意氣沮喪せざる百折不撓の精神是なり。然れども人類社會の生存競争は強食弱肉の極端に走らずして一方に於て正義人道を以て之を寛和す。道德は實に社會生活を圓滑高尚ならしむるものにして又同時に社會進歩の要件なり。是を以て社會有用の人は意志鞏固なる人たると同時に人格の人たるべきなり。

趣味

美的趣味は社會生活に品格を添へ人生に慰安を與へ以て間接に人間の元氣を養ふ上に於て缺く可らざるものにして又社會進歩の一要素をなす。是を以て社會有用の人は美的趣味の涵養を怠る可らず。

以上健全なる身心知識技能人格趣味は個人が社會に立ちて有用なるに缺く可らざる要素なり。吾人が方法論に於て教授訓育美育體育と名けて考究せんとするもの是なり。

教育は社會進歩の動力

### 第九節 教育と社會の進歩

古今東西の歴史上の事實に就きて之を考ふれば、教育は社會進歩の重大なる動力にして、未成熟者の教育に力を盡すは社會の進歩を圖るに最も確實なる途なる事何人も之を疑ふ可らず。社會は教育によりて文化を傳達せざれば其存續を完うする能はざるが如く、社會に教育なければ到底其進歩を望む能はず。是を以て吾人が教育の終局の目的を以て社會の進歩となしたるは全然事實を基礎とし、又事實に符合する立論と言ふべし。換言すれば、事實上現實の社會に行はるゝ所を理論となし之を目的とし之を自覺して最も確實なる効果を收めんとするものなり。

何等系統的教育なき社會にありても其文化は尙且つ幾分の進歩をなす。是れ蓋し自然の進化の大法によりて行はるゝ所なり。故に之を自然の進歩と言ふべし。教育は之を自然に放任せず、無意識的に行はるゝ所を以て満足せず、更に進んで進化の法則を自覺し之によりて其目的を定め其理想

自然の進歩

人為的進歩

を立て奮勵努力して社會の進歩を促さんとす。之れ人為を加へたる進歩にして自然の進歩よりは一層確實なるものなり。

教育と文化の淘汰

教育は文化の傳達を以て重要な任務とすれども、文化は固定せるものにあらず、社會の事情は時々刻々に變動しつゝあり。故に一時代に適切な文化は必ずしも他の時代に適切ならず。されば最も有效なる教育にありては絶えず其時代に最も適切なる文化を選択して之を傳達するものなり。換言すれば教育は文化を傳達するのみならず、各時代に於て文化の淘汰を行ふものなりと言ふべし。而も此淘汰は社會の進歩に重大なる關係あるを忘る可らず。生理的遺傳にありては、吾人は配偶を選択する外何等任意の人為淘汰を行ふを得ず。然れども、教育の行ふ社會的遺傳に於ては、人為淘汰は重要な意義を有するものと言はざる可らず。

人は凡ての點にて進化するにあらざる

社會は大體に於て絶えず進歩すと云ふことを得るも、一部につきて之を言へば或は退化し或は進歩に矛盾する現象なきにあらず。社會の弊害是

社會の弊害と社會改良

なり。教育は一方に於て此等を撲滅して社會の進歩を安全にせんことを圖る。社會改良是なり。是れ寧ろ教育の消極的方面に屬することなりと雖も、文化淘汰の作用と同じく社會の進歩を圖るに缺く可らざる作用なりとす。

第十節 人類教育の目的と國民教育の目的

人類教育の目的

吾人が以上論述したる所は一般人類の社會につきて何等の制限を設けざりしを以て、如何なる時代如何なる社會につきて言ふも異なる所なし。即ち古今東西に通じて純粹に學理上より普遍的論究を試みたる所なり。故に教育の目的は人類に共通なる目的にして之を人類教育の目的と稱することを得べし。

國家

單に社會と言へば、其範圍不定にして、小は一家族より大は人類社會の全部を包含す。而して現代の人類は通例國家と稱する社會の形式に於て現實の國民生活を營むものとす。國家とは主權を以て統一し一定の領土を

有する社會にして其成員を國民と稱す。果して然らば國民教育の目的は人類教育の目的と如何なる關係を有するか。是れ本節に於て講究せんとする所なり。

單に社會と言へば彼我の別なく一般の社會にして一定の國家と言へば特別なる社會なり。故に其社會は地上一定の國を占め且つ一定の時代にあるものなり。故に其文化は一定の發達の程度を有するものなり。約言すれば吾人が實際に經驗する現實の社會なり。之を以て人類教育の目的と言へば人類社會の理論上の目的にして國民教育の目的と言へば現實の社會に適用したる實際教育の目的なり。之を要するに國民教育は人類教育の目的に基き國家と時勢との要求に適應すべきものにして其の關係は總論第八章に於て教育の理論と實際との關係に就きて述べたる所によりて之を知るべし。

一定の國家は地球上一定の領土を有し、之を構成せる國民は特殊の民族

一定の國家は現實の社會

國民教育

現實の國家と國民教育

國民教育と其特色

日本國民教育の本領

より成り、特有の國民性を有し、特有の歴史及社會の事情を有するが故に、國家の中に發達したる文化は各其特色を有す。是を以て國家は一定の目的を有し、國民教育の目的も亦從て其特色を有するものなり。國家が孰も其獨立又は發展進歩を目的とすることは固より萬國共通なりと言ふことを得べしと雖も、現實の國民生活の内容は國家によりて同じからざること、恰も各國文化の内容の同じからざるが如し。是れ即ち國民教育の目的の内容の同じからざる所以なり。從つて國民教育の目的を實現する方法に於ても異動を生ぜざる能はず。國民教育の目的の内容の相違を來すものは其國の國體、國民道德、風俗、習慣、歴史、傳説、其他一切の文化の相違より來り、此等は畢竟國土、民族の相違に起因するものなり。

例へば我日本の國民教育にありては、上に萬世一系の皇室を戴ける金甌無缺の國體、忠孝一本の大義、之が基礎をなせる祖先崇拜、家族制度の如きは其目的の中に於て重要な位置を占むるものなり。日本國民教育の目的は

國民教育  
と人類教育

日本に有用なる人を作るにあり。詳言すれば、日本國民の特色を發揮し、日本の發展進歩を圖るべき人を作り出すにあるなり。

斯の如く論ずるときは、國民教育の目的は人類教育の目的を特殊の國家に適用したるものにして、其特殊の事情に適應したる特殊の目的に外ならず。故に兩者は相調和すべきものにして決して相反すべきものにあらず。然れども國民教育の目的にして、若し國家の目的に反し、國民の理想に一致せざるときは、到底其國に於て實現せられ得べき性質のものにあらず。故に一國に適切なる教育は必ずしも直ちに之を他國に移して同様に適切なりと言ふを得ず。シュライエルマツヘルが「吾人は一定の國家の爲めに一個人を教育すて立脚地より出發すべし」と言ひたるは、實際國民教育の秘訣を道破したるものと言ふべし。國家は事實にして國民教育も事實なり。事實は空論によりて之を左右すべきものにあらず。實際教育は一般的理論のみによりて凡てを決定すべきにあらず。

國家の發展  
と人類の進歩

日本國民の直接の目的は日本の獨立發展にあるは勿論なりと雖も、全然他國の目的を度外視すべきにあらず。人類社會の結合は一國民のその如く緊密ならずと雖も、全然人類社會の進歩を顧みざるときは、自國の進歩も十分なりと言ふを得ざるなり。現今文明國の間に國際共同事業の行はるるは之が爲なり。

現代の國家は各領土を異にし、利害を同じうせず、孰れも獨立割據して相下らず。國際間の關係は外交によりて其均衡を保ち、若し平和を破れば干戈に訴へて是非を争ふ。然れども列國は互に相敵視すべきものにあらず、寧ろ相和し相協力して人類共同の幸福を圖るべきものにあらずや。彼戰國の如きは國家保全の上より實に已を得ざるに出づ。彼の海牙の萬國平和會議の如き、又は民間に組織せられたる各種の平和協會の如き、萬國等しく戰爭を避け平和を欲求せる證左と見ることを得べし。彼の國際公法及國際私法の如きも國際間に起る紛糾争論を最も公平に解決せんとするものに外ならず。如何なる社會に於ても個人間に道德なかる可からざるが如く、國際間にも亦道德を要す。各國に固有なる國民道德あるが如く、人類一般に共通なる人道なかる可らず。現代の國家が極端なる國家主



義に走らずして、國際間に幾多の萬國共同事業の行はるゝは、現代の如き文明社會に於て國家は全然孤立すべきものにあらざり、相協同して人類の社會生活を營み、人類全體の幸福を圖るべきものなるを證するものなりと言ふべし。假へば萬國聯合郵便電信各種の萬國會議、萬國博覽會、學術上の會議及研究事業、赤十字社、其他宗教、文學、學問、技藝、通商、貿易、運輸、交通等の如き是なり。此等は國家の共同事業として行ふものあり。個人又は團體の事業として國家の別を問はずして國際間に行はるゝものあり。其目的は人類全般の進歩を圖り其幸福を増進するにあり。是を以て列國國際間と人類社會の全體との關係は恰も個人は其所屬する國家との關係に類似するものなりと言ふべし。唯其相互の關係に親疎の度あり、共同の目的を達する方法の統一に程度の差あるのみなりとす。斯の如く論ずれば、全然人類共同の目的を顧みざる極端なる國家主義は眞に其國家の獨立進歩を圖る所以にあらざるを知るべし。

第十一節 國民普通教育と専門教育の目的

吾人は前節に於て一般人類の教育に對し一國民の教育を以て國民教育と名けたりと雖も、嚴密に之を言ふときは、今少しく之を限定する必要あり。一定の國家に生息するものは如何なるものも其國體を重じ其國民道德を

國民普通教育

奉じ其國民に固有なる性格を養ひ廣く其國の文化に同化するを要す。而して其が國民一樣に必要な所以は、個人の職業又は社會上の地位によりて寸毫も異なることなし。此國民生活の要求に應ぜんとするものを國民普通教育又は單に國民教育と稱す。其普通教育と稱するは個人の職業の區別に拘泥せずして萬民一樣に教育する爲にして、國民教育と稱するは國民の資格を作るによるなり。

國民普通教育は初等中等の二級に分れ、初等教育は之を小學教育と言ひ、中等教育は中學教育又は高等普通教育と云ふ。小學教育は小學校に於て之を行ひ我邦に於ては尋常小學校六箇年の課程を義務教育とし、更に其上に二箇年又は三箇年程度の高等小學校あり。中學教育は我邦にありては男子のものは之を中學校と言ひ、修業年限五箇年、女子のものは高等女學校と言ひ、修業年限四箇年又は五箇年とす。

小學校に於ける義務教育は國家の強制する所にして、苟も同一の國家に生息するものは均しく之によりて國民たるの資格を養ふべきものとす。是れ實に個人の生存を完うするの所以のみならず、又國家の存續發展に缺く可らざるに依るなり。是を以て現今世界列強孰れも義務教育を以て國家の事業とす。然れども各

國の政府が眞に國民教育の價値を認め、其普及によりて國力の發展を圖りたるは、比較的近年に屬することにして、普魯西は十九世紀の劈頭に於て率先して、之に全力を盡し、其成功を見て各國爭ふて之を學びたるは實に十九世紀の後半に屬す。

國民上下の別なく教育普及の必要を認めたる以前に於ては、教育は社會一定の階級に限られ、其程度は今日の小學校よりも高かりしを常とすれども、一般庶民の教育に就ては深く意を用ふることなかりき。小學教育の普及は社會進歩の結果にして、又將來の進歩の原因となるものなり。中等教育と高等小學校の教育は尋常小學校の上に行ふ所にして國民の資格を作るを目的とする點に於ては毫も異なる所なし。

今日本教育法令に規定せらるゝ所を擧ぐれば左の如し

小學校令第一條

小學校ハ兒童身體ノ發達ニ留意シテ道德教育及國民教育ノ基礎並其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス

中學校令第一條

中學校ハ男子ニ須要ナル高等普通教育ヲ爲スヲ以テ目的トス

高等女學校令第一條

高等女學校ハ女子ニ須要ナル高等普通教育ヲ爲スヲ以テ目的トス

小學校と中學校及高等女學校とは目的の本質に於て異なる所なく唯程度に於て異なるのみ。然れども、今日にありては初等教育は國民一般に普及するも、中等教育は中流以上の社會に限らるゝを以て、名は普通教育と言ふも其實は社會の一小部に行はるゝに過ぎず。之を以て中等教育は事實上中流以上の社會の國民教育と稱するも不可なし。吾人の理想より之を言へば國民悉く高等普通教育若くは夫より以上の教育を受くるを期待すべきも、此等は國民の經濟生活の程度及國家の財政状態と密接なる關係を有するものなれば如何なる國にありても義務教育は常に不満足の状態にあり。故に其制度は年を逐ふて進歩するものにして固定すべき性質のものにあらず、或は義務教育の年限を延長し或は補習教育を以て義務教育となすが如きことは是なり。

初等中等の普通教育にありては、將來の職業に就きて何等特別の準備を

なさざるを以て本體とすれども、國民生活は複雑なる分業組織より成るを以て其中に獨立の生活を營まんとするものは何等か特殊の職業に従事せざる可らず。然るに人間の職業には甚しく高下の別あり其最も單純なるものにありては殆んど何等特別の準備を要せざるも其性質の複雑高尚に赴くに從ひ之が爲に特別の教育を施すにあらざれば其職に堪ふる能はざるに至る。斯の如き特殊の教育を稱して職業教育と言ふ。職業教育は普通教育を終りたる後に之を行ふを通例とす。

中流以下の社會にありては小學校の外學校に於て何等の職業教育を受くることなくして直に實際の職業に従事するもの多し。此等は形式的には學校に於て何等實業教育を受くることなしとするも實質に於ては何等の形式に於てか學校以外に於て之を受くるものと言はざる可らず。例へば家庭に於て家業を學び又は工場商店等に於て職業に従事する側ら之に習熟するが如し。然るに國民は本來何等か生産的の職業に従事するを以

小學校の  
教育と職  
業の準備生産的  
職業作

て本體となすを以て國民生活の準備を標榜せる國民普通教育にありて、職業教育の要素を加ふるは決して不合理と言ふ可らず。切言すれば、國民生活に於ける將來の生産的職業に就きて何等の顧慮をなさざる國民教育は、少くとも小學校を卒へて直に國民生活を營むものに取りては完全なるものと言ふ可らざるなり。小學校の教育を一變して職業教育となし兒童をして初より専ら職業の準備をなさしむるは一方には普通教育の趣旨を没却し一方に於ては國民教育の本領を破壊し人間を化して器械の如くならしめ人間の價値を損し人性の自然の發達を妨げ一方に偏りたる人物を作り出すべしと雖も國民普通教育の精神を毀くることなくして之に職業教育の要素を加ふるは必ずしも不可能にあらず。

然れども人間の職業は千態萬様なれば義務教育の年限内に於てあらゆる兒童にあらゆる職業を授くるは不可能なるを以て、中流以下の職業に通じて最も緊要なる事項を授くるを得策とす。是れ實に最近に至り生産的

作業及小學校に於ける職業的訓練の問題置しき所以なりとす。又本邦の學校制度にありて尋常小學校を卒へたる後補習學校高等小學校及中學校に於て實科を加ふるを得るは全く同一の精神に出づるものなり。吾人は將來に於て此問題は益攻究を要し、小學校に於ける職業的訓練の必要は次第に多かるべしと信ずるものなり。

國民普通教育中に職業的訓練の要素を包含し得るものとすれば、初等教育又は中等教育を終へたる後に於て更に將來の職業準備の爲に施す教育も、同じく國民生活の準備たる上より言ふときは、之を國民教育と名け得ざるにあらざれども、吾人は通例之を國民教育と區別するを常とす。職業は必ずしも國民の區別を表はすものにあらざるを以てなり。職業教育は其豫備教育の如何によりて中等職業教育と高等職業教育とに分つことを得べし。就中中等職業教育には普通教育の性質を加味せるもの多し。

高等の職業教育中には其職業の性質によりて専門教育及實業教育を區

## 職業教育

## 専門教育

## 實業教育

別す。法學文學醫學神學美術音樂等の如く政治道德宗教學問技藝に關するものは之を専門教育と稱し、農工商業の如く主として經濟生活に關するものは之を實業教育と稱す。(中等程度の職業學校は通例實業學校に屬するものとす)。此等は孰れも高尚に赴くに從ひて學理を基礎とすること多く大學教育の如きに至りては學理の蘊奥を窺むるを以て其目的の一とするに至るなり。純粹なる學理の研究に至りては必ずしも國民的差異を認め可らず。學術の學術たる所以は時代と國家に超越したる眞理を探索するにあるなり。されば最も高尚なる高等専門教育にありては國民的要求最も少きものと言ふべし。然れども如何なる教育にありても苟も國民生活の準備たる以上は全然國民的要求を脱するものにあらず。例へば國家に須要なる學術技藝と言ふが如きは是なり。

個人にして社會に於て中流以上の位置を占めんとするものは、専門又は實業教育を必要とし、國家の發展進歩も亦之に待たざる可らず。斯の如く

論ずるときは、専門教育及實業教育が個人の發展及國家の進歩に缺く可らざるは國民普通教育の緊要なると異なることなく、吾人は敢て兩者の間に價値の高下を定むる能はざるなり。國民普通教育は國民生活の準備の最低限を示し、同時に専門教育及實業教育の基礎を作るものにして此等は多少其性質を異にするも、終局の目的に於て歸一するものなり。

備考

専門學校令第一條

高等ノ學術技藝ヲ教授スル學校ハ専門學校トス

帝國大學令第一條

帝國大學ハ國家ノ須要ニ應ズル學術技藝ヲ教授シ及其蘊奧ヲ攷究スルヲ以テ目的トス

實業學校令第一條

實業學校ハ工業・農業・商業等ノ實業ニ従事スル者ニ須要ナル教育ヲ爲スヲ以テ目的トス

師範教育は教師と稱する特殊の職業の準備をなすものなれば、之を職業

師範教育

教育と名くべく、其高尚なるものにおいて之を専門教育と言ふも敢て不可なしと雖も、通例此等と區別して特別の名稱を用ふ。師範學校は小學校教員又は師範學校、中學校及高等女學校の教員の養成を目的とするを以て其目的は普通教育の目的と一致調和すべきものなり。換言すれば學術技藝の蘊奧を窮むるにあらずして普通教育の目的に適へる優良の教員を作るにあり。然れども師範教育と普通教育とは全然混同すべきものにあらず。此等は孰れも教育制度中に異なりたる任務を盡し、全體の統一によりて國家共同の目的を達する爲に相當の貢獻をなしつつあるものなり。

第十二節 女子教育の目的

女子は人たり國家の一員たる上に於て毫も男子と根本的に異なることなし。故に人として將た又國民としての教育は男子と同様なりと言ふことを得べし。然れども男子と女子とは生理上及心理上に動す可らざる自然の相異あり、之によりて男女の天職に相違を生ず。而して女子の天職は

女子の天職

到底男子を以て之に代ふ可らざるものにして此點に於ては男女は根本的に異なるものとす。

女子は其天職によりて家庭社會國家に於ける位置及任務に於て男子と同じからず。女子が人として身體の健康を保ち、人道を重んじ、人類一般の幸福を圖り、國家社會の一員として其進歩を圖る點に於ては毫も男子と異なることなしと雖も、其目的を達する手段に於ては同じからず。即ち社會國家に於ける活動の方面を異にす。社會に於ける分業の相違は本來男女の差異より生じたるものを以て最も根本的のものとす。之を以て其準備をなすべき女子教育にも異動を來すべきものとす。約言すれば女子教育は女子の任務を盡すに適切ならざる可らず。男女の教育を全然同一ならしむべしと言ふが如きは暴論と言はざる可らず。

女子教育の目的は良妻賢母を作るにありと稱せらる。女子が其天職によりて妻たり母たるべきことは最も自然の途なりと雖も、それは單に婦人の

女子の天職と任務

女子の天職と國民普通教育

天職のみより輕々に論斷す可らず。女子は女子たると同時に國家の一員なるが故に、良妻賢母は單に女子に特有なる天職を盡すのみにあらずして同時に國家と時勢との要求に應ぜざる可らず。日本の良妻賢母は同時に忠良なる日本人たらざる可らず。之を以て國民教育の目的の本質に於ては男女によりて相違あることなし。唯女子の教育にありては女子の特質と天職とを顧慮すべきのみ。女子は女子に特有なる任務を盡すに必要な教育を受くるに先ちて人として又國民として必要な教育を受くべきものとす。而して斯くするは實に女子教育の目的を最も有効に實現する所以なりと言はざる可らず。小學校の教育に於て女子の特質と天職とを顧慮すべきは勿論なりと雖も、其最も切要なるは既に少女期に入りて漸く女子の特質を發揮し又自らの區別を自覺するに至りたる時にあり。故に高等女學校に於ては小學校よりも一層此點に注意すべきものとす。

女子の天職を害はざる限りに於て國民普通教育を卒へたる後に女子に

女子の職業教育及高等教育

職業教育又は師範教育を施すは不合理と言ふ可らず。又特別の事情によりて女子の天職を盡さずして高等専門教育を受くるあるも必ずしも之を排斥すべきにあらず。此傾向は社會の進歩に伴つて益盛なるが如し。然れども吾人は男女の差異を没却して女子教育を論ずるを不當とす。女子が其天職を盡す能はずして職業に従事し又は學術の研究に一身を委するが如きは寧ろ之を除外例と見るべし。女子の自然の天職は良妻賢母たるにあるは動かす可らざる原則にして、如何にして其天職を盡すべきかにつきて國家又は國民の執る所の方針必ずしも同じからず。女子教育の實際は國と時代によりて同じからざるなり。日本の女子教育は日本の國情に、大正の女子教育は大正の要求に適切ならざる可らず。良妻賢母の準備としての教育は社會文化の進歩に伴ふて向上すべきものにして決して初等教育又は中等教育に終れりと斷言す可らず。或は家事に關する知識を増進せんが爲に又は自己の人格を修養せんが爲めに又は夫の伴侶として一

女子の天職と教育の程度

男女天職の歸趣

層よく内助の功を立てんが爲めに又は母として一層よく子女家庭教育の効果を收めんが爲に中等以上の教育を受くるは寧ろ女子の天職に應ずるものと言はざる可らず。男子の教育と女子の教育との差異は其程度の高下によりて定むべきものにあらず。宜しく其天職の相違を以て標準とすべし。女子の教育は女子の天職を盡すに最も適切ならざる可らず。

男女各天職に従て分業をなすは異なりたる目的に進むものにあらずして之によりて人類共同の目的を完うするは進化の大理の示す所なり。男子は男子の本領を發揮し女子は女子の特色を伸長して始めて真正なる社會の進歩を見るを得べし。是を以て女子教育の目的と男子教育の目的とは終局に於て統一せるものと言はざる可らず。男子の教育と女子の教育とは全然同じからざる所に於て一層よく社會の目的を達し又教育をして一層其意義を深からしむるものなり。

男女結婚して家庭を作り子孫を遺すことは自然の大法なることは茲に之を詳

論する要なし。男女各其長處を異にし其特質を同じうせざるは夫婦の和諧に於て缺く可らざる要素と言ふべく、男子は生産的職業に従事し家族に生活の必需品を供給し家族保護の任に當り、女子は内にありて主として家事を主り子を生まみ之を養育するは男女自然の分業と言ふべし。而して家事の整理如何、子女の教育如何は家族の幸福を左右するのみならず、社會全體の幸福のよりて係る所なり。是を以て女子が其天職を盡すは男子が生産的職業に従事するに匹敵するものと見るを得べし。女子教育は此意義に於て重要な意義を有するものとす。妻とし又母としての教育は社會と重大なる關係を有するを以て女子の教育に於て當初より此點を忘る可らざるは勿論なれども所謂良妻賢母主義に囚はれ之を狭義に解するときは國民普通教育の本旨を没却せんとする傾向あり。男女共通の點のみに着眼して女子の特質及び天職を顧みざるの謬見なるが如く、男女の差異のみに拘泥するも亦許す可らざる偏見と言ふべし。女子教育は其一方に偏す可らず。健全なる良妻賢母主義は其中に人として及國民としての教育を包含せしむべきものとす。

女子教育は本と男子の教育を模倣して起りたるものにして如何なる範圍に於て男子と共通にして如何なる程度に於て之と異なるべきかは未だ充分の研究を経たるものと言ふべからず。女子の特質及び天職に最も適切なる教育の方法

如何は今後尙大に教育家の研究に待つべきもの多し。

## 第二章 教育理想の變遷

人類の社會は時々刻々に進歩して野蕃の状態より現代文明の域に到達せり。而して社會の目的を自覺し一定の理想を立て大に社會の進歩を促進したるものは實に教育の功績と言はざる可らず。教育の目的とせる理想は本來固定したるものにあらず。社會文化の進歩に伴ふて次第に向上し其方法も亦之に隨ひて變遷せり。社會の文化は無限に進歩するが如く教育の理想も亦無限に向上すと言ふも不可なし。是を以て教育の理論は國を異にし時代を異にするによりて同じからず。吾人は今東西に於ける此等の教育理想の變遷を攻究せんとなす。

### 第一節 有史以前の教育

現代文明國の有史以前に於ける教育の理想は、今日に於て直接に文獻の



狩獵時代

個人の物質的  
幸福  
家庭の幸

糊口主義  
實用主義

遊牧時代  
團體本位

徴すべきものなきを以て、吾人は人類學上、社會學上より現代に生存せる野  
 蕃人半開人の文化を比較研究し、人文史の理論より之を推究するの外なし。  
 自然人の状態なる天産拾食の時代に於て何等教育のなかりしは勿論に  
 して、狩獵の時代に於ても唯極めて幼稚なる家庭教育あるのみ。而して其  
 目的は主として個人の物質上の幸福にして、稍進みたるものにおいて家  
 庭全體の幸福を顧慮するに至るも、未だ廣く社會の利害に思ひ及ぶものな  
 し。此等は必ずしも教育の目的理想を明瞭に自覺せず、之に就きて何等の  
 考究をなさざるを以て、淺薄なる常識によりて教育を施すものとす。故に  
 其教育によりて實現せんとする目的は狩獵生活に必要な糊口の準備に  
 外ならず。即ち單純なる實用主義と言ふべし。換言すれば社會生活の經  
 濟的方面を以て主要なる目的となすものと言ふべし。  
 遊牧時代に至れば社會の共同財産たる家畜を保全する爲めに團體の一  
 致行動を必要とするに至る。之を以て教育の目的も團體を本位とし其利

戰國

一致團結

經濟政治

農業時代

害を以て中心とす。換言すれば教育の目的に於て社會全體の幸福を企圖  
 するものなり。殊に其最も顯著なるは戰國の必要より男子は軍事の訓練  
 をなし、兵士たる準備をなさしむることはなり。然れども此時代にありて  
 は社會全體の團結一致を恪守するより、個人の利害を犠牲に供すること少  
 なからず。是れ社會の文化制度共に幼稚にして其有機的組織未だ明瞭な  
 らざるによるなり。故に教育の目的方法共に未だ何等の組織的系統をな  
 さず、淺薄の常識により單純なる實用主義を執るは狩獵時代に異ならず。  
 換言すれば社會生活の經濟方面を骨子とし、漸く政治的方面を發現し來り  
 たるものと言ふべし。

農業時代にありては、住地固定し之を保全する爲めに遂に國家の組織を  
 生じ、社會の分業漸く盛にして文化著しく進歩し、教育も亦大に發展す。文  
 字の發明に於て殊に然り。文字發明以後の教育は吾人が文獻によりて考  
 覈することを得るものにして、是れ實に有史以後の教育に屬す。而して嚴

格の意義に於ける秩序的教育は有史以後に始まるものなりと言ふも不可なし。吾人は今茲に其以前に於ける農業時代の教育に就きて考察する所あるべし。

四線嚴格

農業は土地の占領を必要とするを以て戦争の必要は遊牧時代より一層甚しく其訓練も亦従て一層嚴格なるを常とす。此時代に至り宗教は社會に於ける重要な勢力となり、敬神の念大に尊重せられ、宗教上の儀式は誠意誠心を以て行はる。其他風俗習慣道德も發達し來りて文化は次第に高尚に赴くものとす。是を以て農業時代の教育に於ては先づ勤儉なる農夫を作ると同時に勇敢なる兵士を養ふを必要とし、更に敬神尊徳の精神を涵養せざる可らず。此等は社會の階級制度の成立に伴ひ各階級の分業に應じて多少教育の目的を異にし遂に世襲的階級主義の教育を生ず。要するに社會文化の經濟的、政治的方面は勿論宗教道德の方面に於て殊に著しき發達をなしたるものと言ふべし。學問、技藝の方面に至りては文字の發明後

階級本位

に於て漸次に發達したるものと見るべし。

第二節 古代希臘の教育

有史以後の教育は東西其國多しと雖も、吾人は先づ西洋の教育を叙し次に我邦に及ばんとす。是れ本邦現今の教育は歐米教育と密接なる關係を有すればなり。歐米現代の文化は遠く希臘羅馬に淵源するを以て、西洋教育史は古代希臘より筆を起すを通例とす。

一、初期の希臘教育(776—480B.C.)

古代希臘は農業時代に屬し國家は本來都會より成る。其最も著名なるをスパルタ(Sparta)及アテン(Athens)とす。此兩者は多少教育上の理想を異にしたりと雖も、今共通なる點に就きて之を言へば、希臘の教育は國家統御の任に當れる自由民の一階級に限り農民奴隸は之に與らず。是を以て教育の目的にありては國家の目的を以て唯一至上のものとし、個人は全然國家と稱する團體の爲めに犠牲となるを要す。斯の如く團體精神を尊嚴に

一、初期の希臘教育

世襲階級主義教育

國家主義

武斷的傾

善美の理

修飾的教

するは實に古代希臘國民生活の樞軸と稱するを得べし。是れ即ち極端なる國家主義と言はざる可らず。而して當時の國家統御に於て最も切要なるものは勇敢なる兵士なるを以て、上古希臘の教育は著しく武斷的傾向を有す。スパルタに於て殊に然りとす。然れども希臘の教育は戰爭の準備を以て唯一の目的とせず、漸く實用を遠かりて、善と美とを調和したる人格を以て其理想とし、之を實現する方法として體操と音樂とを用ひ、以て身心の調和的發達を圖りたり。此傾向はアテンに於て最も著し。體操は身體の鍛鍊を主とし、音樂は心性の陶冶を主としたりと雖も、孰れも美善の調和 (Kalokagathia) に力を用ひたり。體操は武勇克己の精神を養ふと共に運動の優美と身體の美形を發揮せんとし、音樂は優美の情操を養ふと共に勇氣を鼓舞し、美聲に調和するに知慮を以てす。斯の如く體操と音樂とは漸次本來の目的を遠かりて、修練其物を目的とし、身心の形式的陶冶を尊び、直接の實用を離れたる修飾的教育を生ず。希臘人は遂に戰場の勇士たるより

はオリムピア (Olympia) の國際競技に月桂冠を得るを名譽とするに至れり。是れ實に肉體の勞働を奴隸に委し、毫も衣食の憂なき自由民の教育なるが故なり。後世に發達したる所謂自由教育 (liberal education) 即ち人文教育が糊口を直接の目的とする職業と沒交渉なりとする根本思想は、蓋し此に淵源せりと言ふべし。

スパルタの教育法は紀元前八百年頃立法者リクルゴス (Lykurgos) の制定したる所なりと言ふ。將來國家の用をなす能はざる虛弱又は不具の幼兒は之を國境タイゲトン (Taygeton) の山中に棄つ。

男子は七歳より國立の教育所に收容せられ、二十歳に至る。兒童の體操には走術・跳躍・投擲術・投槍術・相撲の五種あり。青年には擊劍・騎馬・水泳・狩獵・舞蹈を授く。音樂は唱歌と器樂とす。言語は簡明を尊び、訓練は嚴格にして困苦窮乏に馴れしむ。アテンの立法者はソロン (Solon 637-559 B.C.) なりと傳ふ。スパルタよりは個人の發達を尊重す。七歳より十六歳まで音樂學校及體操學校に通學し、バイダゴゴス (Paidegos) と稱する奴隸常同伴す。バイダゴゴスは兒童の案内者の義にして、遂に後世に至りて教育者の義となる。十六歳に至れば奴隸の監視を脱して二年

間兵役の準備をなし、終りて更に二年間の兵營にて軍事教育を受く。十六歳より十八歳に至る。體操場をGymnasiumと云ふ。英語の體操場及獨逸の文科中學校の名稱は此語より來る。スバルタの教育は體育に偏し、アテンは心的陶冶に長ず。前者武を尙び後者は文を重んじ、前者は質素にして保守後者は優美にして進歩的傾向を有す。

二、希臘全盛時代の教育(490—338B.C.)

希臘は波斯戰爭に勝ちてアテンは希臘の霸權を握り文化の中心となる。其全盛時代をペリクレス(Pericles+429B.C.)の時代と稱す。當時國運の急劇なる發展とアテンの商工業の繁榮とに伴ひ教育の理想も亦一變せり。上古體育と音樂とによりて實現せんとしたるは善美調和の理想は漸く才識(φρονιμα)の修養に遷れり。才識とは他なし。主として政治界に立ちて他人と競争して一身に權力を得るに成功すべき知能にして博識雄辯の如きは其要素をなせり。是れ畢竟個人の欲望の増大したる結果にして、從來の極端なる國家本位主義は漸次に個人本位主義に化せり。此新氣運を代表した

二希臘全盛時代の教育

詭辯學派

ソクラテス

プラトン

アリストテレス

るものをアテンの良家の青年に文法、修辭辯論法を教へ其報酬によりて糊口する詭辯學派(Sophists)とし、昔時の青年體操場に於て其業を授けたり。爾來希臘の教育に於ては體操的陶冶は漸く衰へ、音樂的陶冶は主として知的陶冶に傾き大に學術の進歩を來せり。詭辯學徒は學問を以て處世の方便とし、普遍的眞理の存在を疑ひ、政治道德、宗教の根柢を動搖し、國家の基礎を危くせんとしたりしが哲人ソクラテス(Socrates469—399B.C.)出でて眞理の標準は個人によりて異ならざるを證し知徳合一の説を立てたり。其門人プラトン(Platon 429—348 B.C.)及プラトンの門人アリストテレス(Aristoteles 384—322 B.C.)は希臘哲學を最高の域に達せしめ各學派を作り其著書は爾來一千數百年間學術界の指鍼となれり。

プラトンは其著國家論(Politeia)に於て教育の目的は人をして善の理想に近かしめ以て理想的國家の一員を作るにありとし其方法として體操と音樂の調和を圖れり。アリストテレスは其著政治論(Politica)中に教育の目

的は徳を修め以て個人及國家の幸福を圖るにありとし其方法に於てもプラトンと同じく體操・音樂の二種の陶冶を主張せり。又教育を以て國家の事業とするは二人の一致する所にして希臘固有の思想と見做すことを得べし。然れども希臘時代にありては未だ教育を庶民一般に普及する思想なく、教育の恩澤を蒙るものは社會の一小部分に限れり。

三、終期の希臘教育(338—146 B. C.)

ソクラテス及プラトンの攻撃したる詭辯學派は其後約一百年間命脈を存せしが、紀元前四世紀の後半に至り漸次雄辯學校及哲學々校の二種を生ぜり。雄辯學校は雄辯術の外時勢の要求に應ずる有用の知識を授けんとしたるは詭辯學派に類し、哲學學校はプラトン及アリストテレスの開きたる所にして哲學及倫理上の問題を思索討究して辯證の力を養ふを目的とす。

アレキサンダー大王の死後(323 B. C.)希臘の文化は漸次東漸し、次第に世

三終期の希臘教育

雄辯學校

哲學々校

アレクサンドリア

七自由學

界的の性質を帯び埃及のアレキサンダリアはプロレミー(Ptolemy)家の保護を受けて當時の世界に於ける學術の中心となる。是より學術は別段の進歩をなさず、希臘に於て過去に發達したる所を整頓し系統的に叙述し其範圍を一定して之を保存せんことを努む。後來の所謂七學科又は七自由學術(Seven liberal arts)と稱するものは是なり。

三學科(Trivium) 文法、修辭、論理

四學科(Quadrivium) 算術、幾何、天文、音樂

今希臘教育の變遷を約言すれば初め社會生活の政治的殊に軍事的方面に重きを置き、尋いて道德技藝の方面に向ひ、終に學術に傾きたるものと云ふべし。

第三節 羅馬の教育

1、古代の教育(753—250B. C.)

羅馬も農本國にして蕞爾たる一小都會より起り、戰鬪によりて次第に其

1、古代の教育

羅馬精神

實用的

家庭教育

版圖を擴張せり。是を以て其教育に於て國家を本位とし、勇敢なる兵士を作り出さんとしたるは希臘の上古に酷似するものと言ふべし。

羅馬人は特に國家の威嚴を尊び國法を守ること嚴正にして敬神尙武、勤儉質素の諸徳を修め所謂羅馬精神を涵養して國家の公共生活に於て有用なる人材を作り出さんとせり。希臘の教育は漸く實用を遠かりて人品の修飾に傾きたるに反し羅馬の教育は専ら實用を主としたり。羅馬の教育は主として嚴格なる家庭に於て行はる。父は男兒を教育し母は女兒を教育し共に子女の模範となれり。當時の學校は學問の初歩を授くるに止まり、社會上將又教育上重大の勢力を有せず。

- (一) 戰闘と祭祀とは羅馬上代社會の二大事件たり。
- (二) 羅馬の古代に於ては國法を守ること嚴格にして、之が爲めに身を以て國に殉じ又は決然私利私情を捨て、正義に従ひたる美談多し。公民道徳は其最も長處とする處なり。
- (三) 所謂羅馬精神は我邦の武士道の如く不文律の權威を有す。例へば羅馬人は勝者

二、羅馬全盛時代の教育

- たらざんば和を講ず可らず、敗北したるまゝにて争を中止す可らずと云ふが如し。
- (四) 古代にて貴族平民の軌轍久しく互に權利を主張したる爲めに公正なる法の觀念を養成し羅馬法は後世立法の模範となれり。
  - (五) 羅馬人は實用を重じたるを以て希臘人の尊重したる高尚なる善美の理想の如きは深く之を顧みず、調和・均齊・合理の思想に乏し。
  - (六) 羅馬の社會は家長制度にして家長は家族に對して全權を有したり。
  - (七) 羅馬の家長は家族の主權者たると同時に教育家及僧侶の任務を盡したり。
  - (八) 希臘に於ては教育は國家の事業なりしに反し羅馬にては全く之を私人の手に委せり。

二、羅馬全盛時代の教育(250 B. C.—200 A. D.)

紀元前三世紀頃より羅馬固有の教育は漸次希臘文化の影響を受けしが、一四六年紀元前希臘征服の後はその學術・技藝の輸入日を逐ふて盛にして教育も亦希臘に倣ひ希臘語及希臘文學は主要の教科となる。又羅馬の發展に伴ひ家庭生活は奢侈に赴き、家庭教育漸く衰へ、學校教育次第に之に代り

雄辯家

又希臘の教育家を聘して師傅とするあり。

○帝政時代に至りては教育の理想は雄辯家を作るにありとす。雄辯家とは當時の國家に最も有用なる人物にして、一人にして政治家學者哲學者道徳家を兼ねたるものなり。是れ即ち希臘の文法修辭哲學の三者を打ちて一團とし、雄辯と名けたるものなり。此時代にはキケロ (Cicero 106—43 B. C.) クインチリアン (Quintilian 35—95 A. D.) あり。孰も雄辯家養成の法を説けり。

三、羅馬  
末路の教  
育

三、羅馬末路の教育 (200—476, A. D.)

羅馬は世界統一の大業を成就すると共に國民性漸く一變し、上古の武勇奉公敬神嚴正質朴等の美德を失ひ、遂に奢侈淫靡の風に流れ、道徳地を拂ひ、官吏は收賄收斂を耻ぢず、政治は公正を失し、壓制を恣にするに至る。是れ蓋し羅馬の發展に伴ひ市民權を擴張したる結果、一般の墮落を來し、國家主義は世界主義に傾き、所謂羅馬精神滅亡して帝國の衰運を招きたるものなり。

帝政時代に於て學校は次第に増加し、教師の地位も高く、其報酬も豊なりしも、學問は漸く實用を遠かりて形式に走り、皮相の博識を衒ふを喜ぶに至る。是を以て羅馬教育の本色を失ひ、且つ希臘より傳へたる學術の研究を廢し、徒に其糟粕を嘗めて上流社會の虚飾とするに至れり。

○今羅馬教育の特色を約言すれば専ら社會生活の政治的・道徳的方面を重んじたるものと言ふべし。

#### 第四節 中世紀の教育

基督教

羅馬の末路は政治紊亂し、風教頹敗し、教育は形式に走り、希臘羅馬の學說紛々として歸着する所を知らず、人をして懷疑の念を抱かしむるときに方り、羅馬帝國の一隅猶太に起りたる新宗教を基督教とす。基督教は熱烈の信念を以て能く迫害の壓力に堪へ、徐々として其根據を固うし、中世紀に至りて全歐洲を席卷し、以て其精神界を統一し、遂に基督の人格を以て人間最高の理想となし、教育學問其他あらゆる文化を其下に從屬せしむ。中世紀

の教育は實に基督教を生命とするものにして、敬虔なる基督教徒を作るを以て其理想とす。

一、希臘羅馬教育と基督教的教育

一、希臘羅馬の教育と中世紀の基督教的教育との比較

希臘羅馬時代にありては極端なる國家主義を取り、國家公共の爲めに個人を無視するを辭せざりしが、基督教にありては個人の絶對的權利を認め、以て近世の個人主義の基礎を作る。人格責任、修養、其他個人の發展の思想は皆此個人主義の賜と云ふべし。是を以て基督教的教育は必ずしも國家の發展進歩を目的とせずして個人の精神生活の向上を目的とす。又基督教は國家の區別に拘泥せずして人類を統一して一個の基督教會を建設せんと試みたり。是れ即ち希臘羅馬の國家主義を棄て、羅馬の末路に萌芽を生じたる世界主義を取るものなり。是を以て國家の一員を作らんよりは世界的教會の一員を作らんとせり。希臘羅馬は戰闘を以て立國の基礎を作り基督教が地上に實現せんとする天國の理想は平和を以て其根本と

個人主義

世界主義

平和的

女性的

宗教的  
道德的

超世的

德育本位

平等主義

す。之を以て道德の理想は一變して男性的より女性的となり、愛を以て其中心とす。失敗者、煩悶者、貧弱者、苦惱者に慰安を與へんとするものはなり。基督教は希臘羅馬時代より一層高尚なる宗教及道德の理想を普及したり。正義、人道の觀念は勿論劣等の慾望を斷滅して一身を神に捧げ、純潔の精神を以て進んで教に殉するが如きは是なり。基督教は大に人生の宗教的及道德的方面を發揮したり。

希臘羅馬の教育は全然現世的なりしも、基督教の教育は現世生活の準備にあらずして、死後天國に生まるゝの準備に外ならず。故に之を超世的と言ふべし。其實用主義に遠かるは勿論なり。

希臘羅馬は共に初め體育を重んじ、後知育に偏したりと雖も、基督教的教育は全力を德育に集注し、知育は之を第二位に置き、體育又は希臘の美育の如きは殆んど全く之を顧みず。

希臘羅馬の社會は世襲的階級制度にして、其教育は上流の階級の専有と



女子教育  
普通教育

家庭教育

二、初期  
の基督教  
的教育

改宗豫備  
學校

なりしが基督教は平等主義にして神の前には主従貴賤貧富男女自由民奴隷の別なきものとせり。是を以て一方に於て世襲階級の觀念を打破して從來放棄せられし庶民の教育を起し、又一方に於ては從來劣等のものと思はれたる女子の位置を高めて男子と同位に置き以て女子教育の必要を知らしめ、近世に於ける普通教育の根本思想を作りたり。唯中世紀に於ては未だ其十分なる實行を見る能はざりしのみ。

基督教は子を以て神の賜なりと教へたるを以て、家庭教育に新生命を與へ殊に聖母マリアは子女教育に於ける母の模範となれり。

二、初期の基督教的教育

初期の基督教的教育は羅馬帝國の末路に起りて、中世的の初期に連續せり。其目的は基督教の傳播にあり。廣く庶民の爲に施したるものは異教徒の洗禮の準備にして其學校を改宗豫備學校 (Catechumenal School) とし、初めは成人のみを教育せしも次第に青年兒童をも加ふるに至れり。其外布

僧侶學校

クレメン  
ス  
オリゲネ

教者を養成する爲めに僧侶學校 (Catechetical school) あり。當時學術の淵藪たるアレクサンドリアに起りたる所なり。此學校に於ては一方に於ては當時に行はれたる希臘羅馬の哲學、文學、自然科學、其他一切の學術を研究し、一方に於ては此等學術の助を借りて基督教の教理を闡明せんとせり。中世紀の中葉に於て全盛を極めたる基督教の神學即ち煩瑣哲學は哲學を以て宗教の奴隷となし、希臘哲學によりて基督教理を證明せんとしたるものにして、實に當時の企圖を大成したるものに外ならず。原始的基督教は熱烈なる信仰あれども之を説明するに用ふべき學術上の知識に乏し。之を以て希臘羅馬の文化に接觸するに方りて、先づ之を繼承し、之と融合し之を布教に利用したるなり。アレクサンドリアのクレメンス (Clement of Alexandria) オリゲネス (Origenes 185—254) の如きは其最も顯著なるものにして、實に古代文化と中世文化との橋梁を作りたるものなり。基督教は異教と戦ひて之を屈服せしむるには豫め敵の武器の何たるを知らざる何らず。是を以て其初

めに於ては異教文化の吸収に忙はしく深く之を捨取するの暇なかりしも、基督教教理の漸く整頓するに伴ひ之に調和し難き古典文學を排斥し之に反抗するの傾向を生ぜり。

基督教に於ける希臘思想の影響は眞理探求の態度・系統的教理の組織・教理辯證の方法に於て之を見るべく、羅馬思想の影響は教會の組織・法制の上に之を知ることを得べし。

### 三、ゲルマン人種と基督教

基督教は南歐に於て希臘羅馬の文化に接觸して、之と融合調和を圖りしが、次に未開のゲルマン人種を教導して其文化を一變せり。ゲルマン人に始めて福音を傳へたるものは羅馬の商人にして、羅馬の軍隊に於けるゲルマン人の傭兵も亦改宗し、羅馬國境に接したる南部及西部諸國先づ基督教の恩澤に浴せり。四九六年にはフランク王クロドウイヒ (Chlodwig+511) 基督教を信じ、ウルフライ (Wulfila 311-381) ボニアアチウス (Bonifacius 718-751) はゲルマン人種の間にも布教せり。

ゲルマン人種の原始的社會の組織は血族關係を以て團結したる氏族制度 (Stamm) にして、大に個人の自由を重んじ其政治は自治を主とし、共和政治に近きものなり。而して此等血族團體各獨立して鬱蒼たる森林の間に散在し、狩獵牧畜及

三、ゲルマン人種と基督教

氏族制度

復讐

刑罰

婚姻

農業を事とせり。而して民族大移轉 (550 以來) 以後戰闘の必要より小氏族は相聯合して大氏族となり其指揮者は次第に勢力を得て國王となり、功勳あるものは侯伯となり羅馬の領土を占有するに及んで遂に封建制度を形成せり。  
吾人は今左に基督教がゲルマン人種に與へたる主要の影響を擧ぐべし。  
(一) ゲルマン人種固有の氏族制度は國王の主權には勿論基督教の教權にも障碍となるを以て國王は寺院と提携して其勢力を殺がんとせり。之が爲めに氏族の自治自由の權利漸く剝脱せられ、遂に國王と教會とに絶對的に服従するに至る。

(二) 氏族制度にありては復讐によりて各自の權利を保全したりしが寺院に於ては罪人保護の特權を有し個人をして恣に復讐を行ふ能はざらしむ。  
(三) 氏族制度にありては刑罰の懲戒によりて道德の權威を維持したりしが寺院に於ては懺悔によりて罪人を感化せんとす。  
(四) 氏族制度にありては個人の婚姻は氏族の監督を受け其承認を要せしが寺院は其制度を改めて其勢力範圍内のこととす。爾來婚姻の儀式は教會

の内に於て行はる。

財産

蠻勇主義

(五) 氏族制度にありては財産は本來氏族の共有なりしが寺院は遺言の法を定めて個人財産の基を開く。

(六) ゲルマン人種は慍悍勇猛の蠻族なりしが平和と愛を主義とせる基督教は大に其殺伐の風を和げ残忍の性を矯めたり。又霸氣満々意氣傲然として自我の主義に何の憚る所なかりしゲルマン人は基督の教に服従して大に謙讓の美德を養へり。

ゲルマン人種は斯の如く基督教に同化して大に其文化を高尙にしたり。若し夫れゲルマン人種の太古の教育に至りては詳細に之を知るに由なしと雖も蓋し太古希臘羅馬のそれと大に類似したるものならん。

四、僧庵學校及寺院學校

四、僧庵學校及寺院學校

僧庵の起源は第三世紀の央にありたれども、宗教教育の中心となりたるは五二九年ベネチクト (Venedict 480—533) が伊太利の Monte Cassino に起したる所に係り、爾來此派の僧庵は一世紀の間に歐洲全部に傳播し、八・九世紀に於て全盛を極め、十二

世紀に至りて漸く衰へ、十三四世紀まで其命脈を存せり。伊太利の Monte Cassino の外、瑞西のサンクト・ガレン (St. Gallen) 獨逸のフルダ (Fulda)、佛のツール (Tours)、境のザルツブルヒ (Salzburg) の如きは其著名なるものなり。

僧庵は本と東洋の禁欲克己と沈思冥想とによれる修養主義の影響を受け、羅馬末路の奢侈淫靡驕慢の風を厭ひ家族を棄てて遁世し、深山幽谷人跡遠き所に勇猛精進して神に仕へんとする求道者の起したる所に係る。故に僧庵に入らんとするものは先づ無妻、清貧、服従の三條を宣誓し、斷食、鞭撻、束縛、勞働等の難行苦行によりて肉體の欲望を制服し以て精神の向上を圖らんとせり。僧庵は本來宗教道德の訓練所たりしと雖も、漸次學問教育の中心となり、殊に寫本は僧庵の一課業となり、將に散逸せんとする希臘羅馬の古典を保存するに與りて力ありき。其教育も庵僧を主としたりしも、次第に内校外校の別を設け、貴族官吏學者等の子弟をも收容するに至れり。寺院學校は僧庵學校に倣ひて都會の本山又は村落の末寺にて經營する

東洋思想  
の影響

所なり。

五、カール大王と教育

六、十字軍時代及其以後の教育

五、カール大王と教育  
カール大王は(771-814)フランク人を率ゐて歐洲統一の大業を成し、皇帝の主權を羅馬より繼承すると共に其文明をも繼承せんとせり。大王は自國の文化遙に伊英二國に劣るを見て大に之を耻ぢ、治世の策は宗教教育の普及にありとし其版圖を擧て基督教徒たらしめんとせり。是を以て伊英より教師を聘して學校を起し僧侶教育の改善を促し、僧庵寺院兩學校の増設を奨勵し以て國民普通教育の根本思想を作れり。

六、十字軍時代及其以後の教育

十一世紀末より十三世末(1095-1291)に至れる十字軍の大事件は東西の交通によりて彼我の文化を交換し、歐洲社會のあらゆる方面に於て大變動を生じ、物質的並に精神的文明の發達の端緒を啓き、以て將に來らんとする近世文化の基礎を作れり。十字軍以前にありては社會の階級は世襲的にし

僧侶の教育

て貴族・平民・奴隸の三者に分れしが茲に至りて僧侶・騎士及市民の新階級の勃興を見るに至れり。

僧庵は遁世を以て本領となしたりと雖も、基督教の隆盛と羅馬法王の權威の増大と共に僧侶の勢力は遂に社會の首位を占むるに至れり。騎士は封建制度の發達に伴ふて生じ、市民は都會と商工業との發達によりて起りたる階級にして、孰れも僧侶と同じく必ずしも世襲的のものにあらず、職業上の區別より生じたるものと見るべきものとす。此三階級は中世紀の後半に於て主要なる勢力となり、其教育法も亦階級に應じて異なれり。

中世紀に於ける僧侶の最高の學術を煩瑣哲學(Scholastic Philosophy)とし、十一世紀に起り十三世紀に絶頂に達し、十五世紀に至りて衰運に傾けり。煩瑣哲學はプラトン及アリストテレスの哲學によりて基督教の眞理を證明し、以て知識と信仰理論と信條とを調和せんと試みたるものにして、當時の宗教的教化の理想とす。

僧庵學校は十三世紀に至りて其勢微々として振はずなりしも寺院學校は基督教神學の研究の進歩に従ひ遂に大學の程度に發達し巴里大學の如きは遂に煩瑣哲學の淵藪となれり。

## 大學の起源

中世紀に於ける大學は本來宗教以外の學術の研究によりて起りたるものとす。歐洲人は十字軍によりてアラビア人の高尚なる學術を認識し、後西班牙の學校にて數學・星學・地理學・醫學・自然科學・法學・哲學等を修めて歸りたるもの多し。當時寺院學校又は僧庵學校に於て此等の學術を修むる餘地なく、寧ろ此等を排斥したりしを以て、學生は學者の許に集まりて其教を請ひ、遂に自衛の爲めに自治の團體を作り學術研究の機關とす。之を大學の起源とす。初め *Studium Generale* と稱し十三世紀より *Universitas magistrorum et scholarium* と稱するに至る。

最古の大學は伊太利サレルノー (*Salerno*) 大學にして約千八十年醫學校として起り後に哲學科及法律科を加ふ。

ボローニヤ (*Bologna*) 大學は同じく伊太利にあり。約千百五十八年の創立に係り、法律専門の學校なりしが、十三世紀に哲學科及醫科を加へ十四世紀に至りて神學科を加ふ。

## 騎士の教育

英國のオックスフォード (*Oxford*) ケムブリッジ (*Cambridge*) 兩大學も巴里と前後して創立せらる。此他現今歐洲にて最古の大學と稱せらるものは通例十四世紀の創立に係る。Prag (1318) Wien (1365) Heibelberg (1386) Leipzig (1409)

騎士の教育は當時の王侯に仕へたる騎士の理想たる騎士道即ち武士道を修養するを以て目的とす。騎士道は太古ゲルマン人種の尙武的道德に基督教の信仰を加味したるものなり。神の爲、君の爲、貴婦人の爲めに一命を賭して忠誠を盡すを以て其第一の本務とするが如きは是なり。神に對して敬虔の心なかるべからず、君に對して忠勇の念なかる可らず、貴婦人に對して優美の禮儀及詞藻なかるべからず。是れ實に騎士教育の綱領なり。騎士の武術に達すべきは當然の要求にして、當時學問に七學科ありしが如く騎士には騎馬・水泳・弓術・劍術・鷹狩・將棋及唱歌・詠歌の七武藝あり。而して學問は寧ろ之を等閑に附せり。

騎士たらんとする男兒は七歳にして家を出でて王侯の小姓となり、十四歳にして從者となり、二十一歳にして騎士となる。騎士教育に於ける身體の鍛鍊は中世

紀に於て他に例を見ざる所なり。騎士道は歐洲に於て女子を尊敬する風習を作れり。當時の宮廷に於ける女子は性格・人品・修養に於て騎士の尊敬に恥ぢざる美點を有せり。學問に於ては羅旬語・佛語に通じ禮儀作法正しく舞踏・唱歌・器樂・紡績・裁縫に通じ、宮廷に於ける社交生活の中心となれり。騎士教育は十二三世紀に最も盛にして十四世紀に至りて漸次衰退せり。

市民の教育は都會生活の發達に伴ひ商工業の要求に應ずる準備をなさんが爲に起りたるものなり。故に其性質は本來實用的のものなり。此等は直接に教會の干渉を受けず。職業組合の助力によりて僧侶都會に來りて經營したる學校は之を組合學校(Guild school)と稱し、市民自ら經營するものを市民學校(Burgher school)と稱す。(Brussels, Ghent, Bruges, Lübeck等に起りたるもの是なり。)是等は近世小學校の先驅と見做すことを得べし。之を要するに中世紀の教育は大體に於て社會生活の宗教的・道德的方面に力を注ぎ其後半に至り一面に於て學術の研究と經濟的方面の發達とを見るに至れり。

市民の教育

第五節 文藝復興時代の教育

中世紀の末葉より近世の初期に互り、歐洲の文化に一生面を開くべき新運動を生ず。是れ即ち一旦地に落ちんとしたる希臘・羅旬文學の復興にして十四世紀に於て伊太利に起り、漸次北歐に傳播し、遂に全歐の新氣運を作れり。此時代を文藝復興時代(Renaissance)と稱し、其當時の教育の理想を人文主義と言ふ。人文主義は又之を人道主義(Humanism)とも言ひ、從來の宗教的教育を以て形式主義に陥り禁欲主義に偏し、人性の自然に反するものとなし、希臘・羅馬の古典文學によりて自由・潤達なる思想感情に接觸し、多方面なる人生を理解せしめ、以て人らしき教育を施さんとするものなり。是を以つて人文主義は基督教の教權に反對し、其獨斷的信條の束縛を脱して大に自由研究の精神を發揮せり。又人文主義は中世紀の無味乾燥なる字句の研究を斥け、偏狹なる束縛を打破し、廣く古典文學の美辭を研究して、美的趣味の修養につとめたり。人文主義は基督教の形式主義に反對したりと

人文主義

雖も決して敬虔なる信仰を失ひたるにあらず。故に當時の理想の綱領を擧ぐれば智(sapientia)雄辯(eloquentia)及敬虔心(Pietas)の三者に歸着するものゝ如し。是れ即ち希臘羅馬及中世紀の理想を融合したる人生の新解釋と言ふべし。人文主義の教育は貴族及富裕者に行はれ、現世生活の實用を遠かりて品格の修飾を主とせしこと希臘教育に類す。是れ蓋し經濟生活の發展に伴ひて、都會及宮廷の生活次第に奢侈に赴き、文學詩歌を以て其重要な要素となすに至れるを以てなり。然れども些細に研究すれば當時の古典文學の研究は絶對的に實用なかりしにあらず。彼主權者政治家は之を以て人性の機微を察し、政治の標準治世の大道を領得し、富者も亦之によりて人生の秘奥を窺ひ、間接に現世に於ける社會生活の準備をなせり。故に其終局の目的は社會的利用にありと云ふも不可なし。是れ恰も我邦徳川時代に於ける漢學の如し。然るに人文主義の教育は年を経るに従ひ人格修養の方面の次第に衰へて、古語并に古典文學其物の研究を主とするに至

れり。斯の如く人文主義は基督教の超世主義より一轉して現世主義となれり。

要するに人文主義の教育は社會生活の學問道德并に美的方面に重きを置きたるものなり。

文藝復興時代は中世紀と近世との橋梁を作れる過渡時代にして、社會の各方面に於て大變動を來し、教育は此時代精神の一方面を代表するに過ぎず。十字軍が彼我の思想の交通と經濟生活の發展とを誘發して此新運動の遠因をなしたるは言を待たず。僧侶稍權威を減じ、騎士の勢力亦衰へ、國家思想漸く發達して被治者の權利を尊重するに至り、思想界に於ても基督教の教權に反抗して自由討究を促し、科學的研究も徐々として進歩し來れり。其他地理上の探險及發見、火藥、印刷術、羅針盤の發明は孰れも思想界に大變動を生ぜり。

獨逸人コペルニクス(Copernicus 1473—1543)地動説を唱ふ。

伊太利人マルコポーロ(Marco Polo 1234—1324)東洋を旅行す。

伊太利人コロムブス(Columbus 1447—1506)アメリカを發見す。(1492)

葡萄牙人マゼラン(Magellan)世界を一週す。(1520)

獨逸人グーテンベルヒ(Gutenberg 1397—1468)印刷術を發明す。(1470)

伊太利に於ける文藝復興の先驅は詩聖ダンテ(Dante 1265—1321)にして其傑作 *Divina Comedia* は神品と稱せらる。ペトラルカ(Petrarca 1304—1374) ボツカチオ(Boccaccio 1313—1375) も古典を研究して其精神によりて文學上の作品を試みたり。ヴィットリノ・ダ・フェルトレ(Vittorino da Feltré 1378—1446) は實際教育家として其名高し。西暦千四百五十三年ヨンスダンチノ・トル土耳古人に陥らるゝに及び希臘の學者難を伊太利に避け、大に古典の研究を促せり。文印刷術の發明は直に伊太利に傳はり、古書及新著の刊行によりて大に講學の便を與へ圖書館の勃興を促せり。

北歐に於ける人文教育家は南歐のそれに比して宗教に就きて一層嚴肅なる思想を有せり。ウエッセル(Wessel 1420—1489)の門人アグリコラ(Agricola 1443—1485)及ロイヒリン(Roehlin 1455—1529)・ヘギヌス(Hegius 1420—1493)の門人エラヌス(Erasmus 1467—1536) 並にロイヒリンの門人メラニヒトン(Melancthon 1497—1506)・ウイムフネリ(Wim feling 1430—1528)の門人スツルム(Sturm 1507—1580)の如きは其鋒々たるものなり。殊にエラヌスは當時第一流の古典學者にして羅甸文體の流調華麗なるを以て一頭地を抜き、スツルムがストラスブルヒに於て四十五年間經營したる文科中學校(Gymnasium)は歐洲に於ける中學校の模範となれり。當時歐洲にては佛蘭西の巴里、和蘭のデヴェンター(Deventer) 獨逸のハイデルベルヒ(Heidelberg) 瑞西の

バーゼル(Basel) 英のオックスフォード(Oxford) は學問の淵藪たり。英國のコレット(Colett 1466—1519) 及アスカム(Asclani 1515—1568) も廣く其名を知らる。コレットはセントポールヌ學校(St. Paul's School) を起して中等學校の課程を定めアスカムは學校教師(School Master) の書を著はして教育法を説く。

美術に於ても此時代に於て建築は新生面を開き、繪畫は俄に全盛の域に達せり。フーヌルト・ファン・ブイク(Hubert van Eyck 1366—1424) 其弟ヤン・ファン・ブイク(Jan van Eyck 1382—1440) フランダー人。

レオナルド・ダ・ヴィンチ(Leonardo da Vinci 1452—1519) 伊太利人。

ミケルアンゼロ・ブオナロッチ(Michelangelo Buonarrotti 1475—1564) 伊太利人。

ラファエロ・サンチ(Raffaello Santi 1483—1520) 伊太利人。

ハンス・ホルバイン(Hans Holbein 1460—1521) 獨逸人。アルブレヒト・デュラー(Albrecht Dürer 1471—1528) 獨逸人。

### 第六節 宗教改革及其反動時代の教育

宗教改革は主として獨逸人マルチンルーテル(Martin Luther 1483—1546) が西暦千五百十七年ウイッテンベルヒ(Wittenberg) にて舊教に反對の意見を發表したるに起り、其運動全歐洲に傳播して遂に宗教思想界に一新紀元を畫



宗教改革  
の精神

宗教改革は本と羅馬法王が教權を濫用して外部の權威によりて信仰を強ひんとしたるに反抗したるものにして、ルイテルは人は僧侶の媒介を要せず、各自内心自由の信仰によりて、直に神に接し、罪を許さるべしとなし、信仰の根源は聖書にありとし之を獨逸語に譯して何人にも之を理解するを得しめ以て基督教に新生命を與へ大に世人の良心を喚起したり。

ルイテルは都市に檄文を發し、又説教によりて基督教の主義に基ける教育意見を公表し、父母に子女教育の義務を説き、地方當局者に公立學校の設立、國家には學校監督補助の責任あるを論じ、基督教の初期に於ける教育思想及カール大王の趣旨に一步を進めて國民普通教育の思想を鼓吹せり。ルイテルが普通教育の父と稱せらるゝは之が爲なり。ルイテルは殊に下層民と女子との教育の普及を切論したり。ルイテルの聖書の翻譯は獨逸語の標準を作り、教育を普及せしむる一大原動力となり、其著宗教問答は學

教育上の  
功績

校教科書となれり。

ルイテルの宗教改革は本と古語の聖書研究より來れるを以て之を古典研究の産物と言ふべく、ルイテルも此意義に於て人文派に屬し、人文派の學者は皆宗教改革に賛成し、直接間接に宗教改革に盡力したるものは何等か人文主義の影響を受けたるものなりき。換言すれば宗教改革は文藝復興時代に於ける自由討究の精神の發現に外ならざるなり。

ルイテルの友人にして有力なる人文學者をメランヒトン(Melancthon)とす。瑞西人カルタン(Calvin 1509-1564)及ツウイングダリ(Zwingli 1481-1532)も人文主義の教育を唱へ、蘇格蘭の宗教改革者ジョン・ノックス(John Knox 1505-1572)は教區に學校(Parish School)を起し庶民に教育を普及し又其大學教育の端を開けり。

宗教改革の反動は即ち舊教の覺醒にして、羅馬法王の權威の失墜を恢復し、舊教の爲に未開の新領域を開拓し、以て新教の氣勢に對抗せんとせるものなり。而して其勢力の擴張の一方便として教育の方面に新事業を生ず。其最も著しきものを西班牙の軍人イグナチウス・ロヨラ(Ignatius Loyola 1491-1556)が西暦千五百四十年羅馬法王の許可を得て起したるイエズイタ派

舊教の覺  
醒

イエズイ  
タ派

(Jesuits)の教育とす。

此派の教育の目的は絶対的に教權に服従する人間を作り出さんとするにあることは、中世紀の理想の復活と見做すことを得れども、其採りたる方法及教科に於ては當時に行はれたる人文主義の影響を受けたる所多し。

西暦千五百九十九年に制定せられたる學則 (Ratio studiorum) によりて組織的に學科教授法及監督制度を規定せり。學校は僧庵に倣ひて寄宿制度を採りしも、訓練は溫和の要素を加へて過酷を避け、名譽心と競争心とを利用して樂んで學業を勵ましむ。僧侶たらんとするもの及上流の子弟を收容したるは僧庵の内校外校に相當し、教育の程度は主として中等教育とし、學科は羅甸文學を主とし、進んで哲學及神學を授く。教授法としては講演、復習及討論を用ひ、大に好成績を挙げたり。殊に職員の熱誠と首尾一貫したる目的方法は之を助成したり。室町時代の末路本邦に渡來したる耶穌教徒は實に此派に屬するものなり。此派は西暦千七百七十三年羅馬法王之を解散せり。

### 第七節 十七世紀の教育

一五九二年伊太利人ガリレオ (Galileo 1564—1642) 寒暖計を發明す。

一六〇八年和蘭人リッペルスハイ (Lippershey) 望遠鏡を發明す。(ヤンセン (Janssen) と發明の先後を争ふ)

一六〇九年伊太利人ガリレオ望遠鏡と振子とを作る。

一六〇九年獨逸人ケプラー (Kepler 1571—1630) 天體運動の二法則を公にし、後十年第三則を公にす

一六一〇年伊太利人ガリレオ木星 (Jupiter) の三衛星を發見す。

一六一四年蘇格蘭人ネピア (Napier 1550—1617) 對數を發明す。

一六一六年英人ハーヴェー (Harvey 1578—1657) 血液循環の説を立つ。

三十年戦争 (1618—1648)

一六二〇年英人ベーコン (Bacon 1561—1626) 新論理學 (Novum Organum) を著はして歸納論理を唱ふ。

一六二一年和蘭人スネル (Snell 1591—1626) 光線屈折の法則を發見す。

一六四三年伊太利人トリチェリ (Torricelli 1608—1647) 晴雨計を作る。

一六五〇年獨逸人グニューリツケ (Guericke 1590—1663) 排氣器を作り尋いでレーゲンスブルヒ (Regensburg) の國會にて之を實驗す。

一六五〇年頃佛人パスカル (Pascal 1623—1662) 空氣の重量あることを發見す。

一六六〇年英王チャールズ二世 (Charles II) 皇立學士院 (The Royal Society of England) を創設す。

丁抹人 Roemer (1644—1710) 光線の速度を測定す。

一六七五年英國綠威 (Greenwich) 天文臺創立。

一六八四年英人ニュートン (Newton 1643—1727) 重力の法則を發見す。

十七世紀は自然科學勃興の時代にして、中世紀の末葉に端緒を發したる學術的研究は、幾多の成果を見るに至れり。教育界に於ても此氣運に促されて有力なる革新家を出し、從來の人文主義の教育が死したる言語文學の末に走れるに反抗して、自然界及社會に於ける事實に基きて經驗的に確實にして生きたる知識を求め、其教科をして現世社會生活に接近せしめんとし、現今の所謂實科の根柢を定め、教授に於ては從來記憶を偏重せしに反抗し、事實の觀察を尊び、理解を重んじ、以て感官及び知性を練らんとし、其方法の上に一大進歩をなし、所謂直觀教授の基礎を作れり。此時代を教育革新家の時代と稱す。墺人コメニウス (Comenius 1592—1671) 之を代表す。

教育革新家

實科

直觀教授

コメニウスは教育の目的は知識・道德・信仰を完成するにありとし、自然法則に倣ひて教授方法を講ぜり。大教授學 (Didactica Magna 1630) 及世界圖繪 (Orbis Pictus 1657) 其名著とす。

コメニウスの先驅をラトケ (Ranke 1571—1635) とす。

人文主義の教育が修飾的なりしに比して、十七世紀に於ては著しく實用的傾向を生じたりと雖も、教育の理想は依然として道德を中心とし、決して宗教に反對せず。德育知育體育各方面に意を注ぎ、殊に性格の訓練に重きを置き、實際生活に有用なる人物を作り出さんとする傾向を生ず。英のロツク・獨のフランケの如きは是なり。

道德中心

(Locke 1632—1704) は心性訓練主義を代表し、一方に於ては心意の能力を練り、其活用を自由自在ならしめ、一方に於ては身體を鍛錬すると共に德行の練磨によりて鞏固の意志を養ひ、以て世に處して有用の人たらしめんとせり。ロツクは最もよく英國教育の理想を代表し、其著『教育に關する意見』(Some thoughts concerning education 1693) は英國紳士の養成法を述べたるものなり。佛人モンテーニュ (Montaigne 1533—1592) は思想の系統に於てロツクの先驅と見るべきものなり。

フランケ (Francke 1653—1727) はスプナー (Spener 1635—1705) の起したる敬虔派 (Pietist)

一 國語の統

此時代の代表者にして、當時ルイ十四世時代の宗教改革熱冷却して、宗教は徒に議論に走るを慨し、信仰を生命とせる真正の基督教徒を作らんとせり。此意義に於ては宗教改革の精神の復活と見るべしと雖も、誠實・服従・勤勉の三を重んじ、生徒將來の職業を顧慮し、實科に意を用ひたるは時代の影響を受けたるものと言ふべし。

「此時代に於て國家思想漸く發達し、古典次第に廢れて希臘羅甸の名文を作らんと試みるもの漸く跡を絶ち、國語統一して自國語の傑作を生ず。初等教育も徐々として普及し各國の帝王は教育を以て富國の途たるを覺るに至る。」

佛國王ルイ十四世 (Louis XIV 1638—1715) (1643 即位) は宰相コルベール (Colbert 1619—1683) を用ひて中央集權の政策を採りて、大に國力の發展を圖り各國其例に倣へり。又西曆千六百六十六年佛國に學士院 (Académie des sciences) を起したるは、科學を應用して農工業の進歩に資せんとの趣旨に出づ。

佛國ルイ十四世時代の文豪

モリエール (Molière 1622—1673) 戯曲家。コルネイユ (Cornélie 1635—1709) 戯曲家。

ラシニエ (Racine 1639—1699) 戯曲家。ラフォンテーヌ (La Fontaine 1621—1695) 寓話作家。

フエネロン (Fénelon 1651—1715) 教育家・文學者にしてテレマク物語・女子教育論の著者。

あり。

一六三五年佛王ルイ十三世の宰相リシュリュー (Richelieu 1585—1642) の盡力によりて成りたる佛蘭西學院 (Académie Française) は佛語の統一を圖らん爲に起りたるものなり。

獨逸にては優美なる標準國語を作り出して佛語に匹敵せんとし西曆千六百十七年の創立に係るバルメンホルデン (Palmenorden) を始とし幾多の團體を生じ千六百八十八年トマシウス (Thomasius 1655—1728) はライプツヒ大學にて從來の例を破り始めて國語にて講義す。

英國エリザベス (Elizabeth 1533—1603) (1558 即位) 時代の文豪

ベーコン (Bacon 1561—1626) 。

シャクスペア (Shakespeare 1564—1616) 。

西曆千六百十九年獨逸ワイマール (Weimar) 侯は始めて義務教育を命じたる小學校令を出し、千六百四十二年ゴータ侯 (Gotha) も學校改革を行ひ、千六百三十三年米國ニューヨークにて始めて小學校を起す。

第八節 十八世紀の教育

宗教の權威漸く衰へて國家の勢力益増大するに伴ひ、國王は中央集權を行ひて專制政治を恣にし、貴族僧侶は特權を壟斷し庶民其壓制に苦しむ。

革命思想

佛國に於て最も甚し。是を以て遂に民間に自由思想を喚起し、國王の神權を拒み、國家の成立を以て人民の契約より來るものとし、個人天賦人權の説を唱へ、貴族僧侶の特權を奪ひ、國王の束縛を脱せんとする革命思想を生ず。米國の獨立及佛國大革命は最もよく此氣運を代表し、他國も亦多少其餘波を被れり。

啓蒙時代

「思想界に於ては十八世紀を啓蒙時代又は舊習一洗時代と稱す。是れ從來の歴史慣例慣習等一切の人為的束縛を放棄して人間本有の理性のみによりて人生のあらゆる方面を解釋せんと試みたるに由る。理性は自我唯一の主宰者にして、何物も之を拘束し得べきものなしとし、人皆自然真理自由の三者を標榜す。人間の天性に従はんとするは自然主義なり。理性に合するを真理とするは合理主義なり。自然及理性の外、あらゆる羈絆を脱せんとするは自由主義なり。是を以て既存の社會制度に對して革命的態度を取り、之を破壊し盡さずんば已まざらんとす。宗教に於ては聖書宗教

自由主義  
合理主義  
自然主義

を捨て、理性に基きたる自然宗教を得んとし、道德に於ても亦個人を本位とし自我主義を取り、風俗習慣を蔑視す。教育上此傾向を代表したるものを佛のルソー (Rousseau 1712—1778) の自然主義とす。其趣旨は教育小説エミールに於て見るべし。

ルソーの  
自然主義

ルソーの自然主義は人間本有の自然の性に從ひて其自然の發達を遂げしむべしと言ふものにして、コメニウスが外界に於ける自然の法則に倣ひて教育の方法を講ずべしと言ひたると稍其趣を異にす。彼は客觀的自然主義と言ふべく、此は主觀的自然主義と言ふべし。ルソーは造物者の手に出でたるものは凡て善にして人の手に成りたるものは皆惡なりと言ふを以て、教育の出發點とす。人為的文明は人の教育を助くるものにあらずして却て人性の自然を害ふものなりと言へり。

人は天賦の感官能力感情によりて自然に發達し行くものなれば、教育は外部より強制すべきものにあらずして、兒童自ら天賦本有の力により自然

より人生に必須なる知識技能其他の經驗を積み以て人間生活の何たるを知るべきものなり。換言すれば人は自ら發達し自ら學ぶを以て教育の本體とす。故に教師の任は兒童自然の發達の妨害物を避くるを第一とし、進んで其發達を助長するに過ぎず。

ルソアの説は往々極端に走りたりと雖も、從來の教師が自己を本位とし兒童の能力を顧みざりしに反し、兒童の年齢に應じて教育を異にすべきを説きたるは、教育學に於て兒童心身の發達の觀念を明瞭にし、以て兒童研究の端緒を開き、又自學自習の價値を發揮したる功績は之を没す可らず。

兒童研究の端緒

エミール (Emil) は西曆千七百六十二年の出版に係り教育期を四期に分つ

第一期 五歳まで父母教育の任に當り體育を主とし特に知育徳育をなさず。

第二期 五歳より十二歳まで訓練は消極的に害を避くるのみにて人力を加へず、自然の懲罰を覺らしめ觀察によりて感官を練習するを主とし、積極的に知識を授けず。

第三期 十二歳より十五歳まで知識蒐集の時代にして好奇心を主としロビン

クルーソーを教科書とす。又職業を學ばしむ。

第四期 十五歳より二十歳まで感情及社交の訓練をなすべき時代にして始めて道徳上の指導をなし又宗教界に入らしむ。

女子は男子を喜ばすべき任務を有するを以て従順快活にして家事に通ずべしとす。

汎愛派

ルソアの説に動かされて獨逸に生じたる新教育派をバゼドール (Bascdow 1723—1790) の起したる汎愛派 (Philanthropists) とす。友愛の情を以て兒童に接し之を勞せしめず之を樂ましめて學業を授けんとしたるはルソアより得來りたる所にして、宗教道徳を重んじたる上に於て之に異れり。

此時に方りて實際教育にありて十七世紀の勢を追ひて次第に實際生活に接近し來り、初等教育も漸く發達し師範教育及實科教育も始めて其地盤を固む。十八世紀の末葉に於て殊に然りとす。要するに十八世紀は合理的自然的傾向を以て社會生活の各方面を革新せんと試みたり。

瑞西人リンネウス (Linnaeus 1707—1778) 博物學者

- 蘇格蘭人ウォット (Watt 1736-1819) 蒸氣機關を完成す。
- 獨逸人カント (Kant 1724-1804) 大哲學者
- 獨逸人フイヒテ (Fichte 1762-1814) 同
- 一七四七年獨逸伯林にて實科中學校創設。
- 一七四八年同上にて師範學校創設。
- 一七六三年普魯西王フリードリヒ大王小學校令を布く。
- 一七七五年乃至一七八三年米國獨立戰爭。
- 一七八九年佛國革命起る。
- 一七九四年佛國々立師範學校創設。
- 一七九五年佛國小學校の制度を定む。

第九節 十九世紀及廿世紀の教育

十九世紀の教育は廿世紀に接續し其區劃明瞭ならず。且現世紀は年尙淺きを以て吾人は兩者を併せて之を論ぜんとす。

十九世紀に於ては教育思想界に於て三大傾向を區別することを得べし。心理的傾向・科學的傾向及社會的傾向是なり。

心理的傾向

ペスタロツチ

心性開發主義

一 心理的傾向

十九世紀の劈頭に現はれたるものを心理的傾向とす。瑞西のペスタロツチ (Pestalozzi 1746-1827) 之を唱ふ

(甲) ペスタロツチ

ペスタロツチはルソウの思想を承けて、人間天賦の能力を調和的に發展せしむるを以て教育の目的とす。故に其主義を能力發展主義又は心性開發主義と稱す。教育はコメニウスが唱へたるが如く自然の法則に従ひ、又ルソウが唱へたるが如く感官の練習及使用によりて心意の自然の發達を遂げしむべしとす。故に之を自然主義と稱することを得べし。然れどもルソウと異なる所は單に理論家たるに止まらずして、之を實際に施し實際の經驗によりて一層深く兒童の心性を研究し、一層積極的に且つ具體的に其開發の方法を講じたるにあり。然れども教育を以て教師の任意の事業にあらずして、兒童を本位とし、其自然の發達を圖るにありとなしたる點

に於ては、ルソーと異なることなし。唯兒童心性の研究と之に應ずる方法との詳細なる上に於ては、遠くルソーの及ぶ所にあらず。之れ心理的傾向の名を命ずる所以なり。

ペスタロッチー以爲らく、人は貴賤の別なく其本性に於て全く同一なるものにして、教育は此本性に基かざる可らず。人間は天性本有の能力を完全に發達せしめんことを要求し、之によりて始て満足と幸福とを得るものなり。之を人間の本性とす。人の知性徳性及信仰の萌芽は此世に生まるゝと同時に之を具有すること、恰も植物の種子が將來に發達すべき根幹枝葉の萌芽を包有するが如く、教育の要旨は此等心性の萌芽を開發助長するにありと。斯の如く、心性の開發に力を注ぎたるを以て、其教育は稍形式の方面に偏したり。

社會改良

ペスタロッチーは意を貧民教育に用ひ熱誠の同情を以て事に當り、教育の普及を以て社會の改良を圖れり。其教育家としての人格及事業は實に

新小學校

千古の模範とするに足る。其庶民教化の理想及心性開發主義の教育法は、先づ獨逸に入りて根柢を固うし、漸次佛英米各國に普及し現行新小學校教育の基礎を作れり。

開發主義の傳播

ペスタロッチーはブルグドルフ(Burgdorf 1799—1864)及イヴェルドン(Yverdon 1804—1865)にて小學校を経營し渾身の熱誠を捧げて兒童を教育するや、隣國の學者貴族來りて新教育法を視察するもの甚多し。就中最初に強大の影響を受けたるを普魯西とす。千八百三年以來普魯西よりブルグドルフを訪ひたるものあり。千八百〇六年普魯西ナポレオンに大敗して後國民教育の聲高く、千八百〇八年政府は十二人の壯年教育家を選抜して之をイヴェルドンに送りて新教育法を傳習せしむ。千八百四十八年には獨逸全般にペスタロッチーの百年祭を行ひ大に小學校の普及を祝せり。

佛國にては千八百〇二年ペスタロッチー巴里にてナポレオンに會見の機會ありしも、其顯る所とならず。後佛國よりイヴェルドンに留學せしものありしも、新教育法は勢力微々として振はず。後廣く國內に行はるゝに至りたるは文相ヴィクトル・クーザン(Victor Cousin)間接に獨逸より輸入したるによる。

英國にてはドクトル・メーヨー(Dr. Mayo)ペスタロッチーに師事し歸りて倫敦附



近に學校を起して新教育法を行ふ。是より小學教育の問題大に世人の注目を惹くに至る。

米國にもベスタロッチの門人其教を傳へたりと雖も、大に世人の注意を喚起したるは千八百三十五年に出版されたる佛國文相クイザンの普魯西公共教育報告書の英譯及ベスタロッチの主義に動かされたるホレリスマンが千八百四十六年に出版せし第七年報にあり。尋いで千八百六十年に起りたるオスウイゴイ運動 (Oswego Movement) は英國のドクトル・メーヨーの實物教授を輸入せんとする新運動にして間接に英國より來れるものなり。我國の開發主義は明治八年に渡來し、同十一年に歸朝したる伊澤修二・高嶺秀夫二氏によりて輸入されたり。

(乙) フレイベル

ベスタロッチの主義を擴張して之を幼児の保育に適用したるものを幼稚園の開祖フレイベル (Froebel 1782—1852) とす。フレイベルは幼児の自發的活動を尊び遊戯手藝の價値を發揮したる點に於てベスタロッチよりも更に一步を進めたり。教師を本位とせずして兒童を本位としたるは

フレイベル

ルソウベスタロッチに異ならず。知を主とせずして意と情とに重きて置きたる點に於て其特色を見るに足るべし。フレイベルが幼稚園に於て實行したる教育の主義及方法は現今世界各國の幼稚園に於て行はるゝのみならず、尙ほ廣く初等中等の教育に於て之を見ることを得べし。殊に今日有力なる作業主義勤勞主義の教授も同一の根本思想に出でたるものと言ふべし。

幼稚園の傳説

フレイベルの幼稚園は千八百五十一年即ち其死前一年普魯西政府より閉鎖を命ぜられ、後九年禁を解かれしも、今尙ほ國家教育制度の一部を作るに至らず。今獨逸に現存せるものは多く私設にして獨逸にては他國の如く發達せず。佛國にては千八百七十年(明治三年)以後に發達せる母親學校 (Ecoles Maternelles) は二歳乃至六歳の幼兒を收容し、殊に小學校に附設せる幼稚科 (Classes Infantines) は四歳乃至七歳の幼兒を收容し幼稚園と小學校の初一年級とを併せたるものと見るべし。

英國にはフレイベルの死後三年に輸入せられ明治七年(1874)以後は佛國の幼稚科に類したる幼稚學校 (Infant School) は公共教育の一部となれり。

米國にては千八百六十年即ちフリーベルの死後九年エリザベス・ビーボデー(Elizabeth Peabody)之をホストン(Boston)に輸入し、十年以内に諸方に傳播して明治六年にはセント・ルイス(St. Louis)にて始めて公共教育の一部分となれり。爾來米國は兒童研究と共に幼稚園の事業も世界に第一位を占むるに至れり。

(丙) ヘルバルト及ヘルバルト派

倫理學と心理學とを基礎とし教育學を以て一科獨立の科學となしたるを獨人ヘルバルト(Herbart 1776—1841)とす。ヘルバルトは性格の陶冶を以て教育の最高目的とし他の教育上の方法手段は凡て皆目的を達する方便に過ぎずとなしたるを以て、其主義を性格陶冶主義と稱すべし。ヘルバルトは教育の方法を分ちて管理教授、訓練の三とし、管理と教授とは孰れも訓練の豫備となし、如何なる教育的動作も何等か性格の陶冶に資する所あるによりて其價值を生ずるものとせり。ヘルバルトは教育の目的を指示するものは倫理學にして、其方法は心理學に基くべしとし、教授法殊に教授の形式的段階の説の如きは新に得んとする知識を既有的知識と連絡して全

ヘルバルト及ヘルバルト派

知識の統一組織を作らしむる爲めに、全然心理學の根據によりて之が解決を試みたり。

ヘルバルトの教授に關する學説の詳細なるは實に心理學上の知識を活用したるによる。ヘルバルトの教育説は性格陶冶を標榜せるを以て之を倫理的傾向と名くるを適當とすべしと雖も、今之を心理的傾向の一に加へたるは教育の方法が全然心理學を基礎となしたるを以てなり。

ヘルバルト學説は其學派に屬するチルンズ(Ziller 1817—1882) ストイ(Stoy 1815—1886) ライン(Rain 1847—)等大に之を祖述して獨逸の教育界を風靡し、殊に教授の形式的段階に就きてはチルレル・ライン相續ぎて之を研究し今尙嚴然たる勢力を有せり。ヘルバルト以來歐洲の教育學は從來に比して著しく科學的となり、其研究は心理學の進歩と共に次第に精密に赴けり。教授法の研究に於て殊に然りとす。教授法の研究は教授の術の進歩を促し、師範教育は著く其面目を改め、教育の事業は益々學理的となり組織的

倫理的傾向

となれり。

今ヘルバルト派の主要なるものを擧ぐれば左の如し。  
保守派

ヘルバルト主義の傳播

ワイツ (Waiz 1831—1864) マールブルヒ (Marburg) 大學教授  
ストリニムヘル (Strimpell 1812—1899) ラインナッヒ (Leipzig) 大學教授  
ストイ (Stoy 1815—1885) イェナ (Jena) 大學教授

ケルン (Kern 1823—1891) ザルツニルク (Salzburg 1839—)  
革新派

チラー (Ziller 1817—1882) ラインナッヒ大學教授  
ライン (Rehn) 1847—イェナ大學教授  
オットー・ウィルマン (Otto Wilhelm 1439—) プラーグ (Prag) 大學教授

特に教授法の研究に従事せしもの  
デルブフェルド (Dörpfeld 1824—1893) フリック (Frick 1832—1892) ハレ (Halle) のフランク  
ケ學院長

フリース (Fries 1845—) フランケ學院長兼ハレ大學教授

ヘルバルト派は獨逸國內に於て其勢力最も盛なりしは勿論なれども、其隣國より獨逸に留學し、歸りて其學說を唱へたるもの多し。埃、瑞、西、和蘭に於て殊に然りとす。

我日本にありては明治二十年即ちヘルバルトの死後四十六年獨逸人ハウスタネヒト (Haukenoch) 始めて之を我帝國大學に講じ、爾來其學說教育界を風靡すること十餘年に及べり。  
米國に於ては之に後るゝこと五年即ち我明治二十五年 (1892) ヘルバルト俱樂部 (The Herbart Club) を起して盛にヘルバルト派の著書を英譯して其主義の傳播に努め遂に教育界に一勢力を作れり。  
英國は米國と同國語なるが故に間接に其餘波を蒙りたる所多し。

丁、實驗教育學

ライ

モイマン

二十世紀に於て最有力なる心理的傾向を實驗教育學とし、獨逸のライ

(Lay) モイマン (Meumann) 之を代表す。其他獨逸にはイツチナー (Tschner) フン

アイフアー (Pfeifer) シュナイダー (Schneider) ロブシオン (Lobstien) フックス (Fuchs)

ハーゲンミュラー (Hagenmüller) シュライヒ (Schleich) 等も同様の研究に従事

し、佛のビネー (Binet) 米のスタンレー・ホール (Stanley Hall) シヤツド (Tudd) 露の

ネチャエツフ (Netschajeff) 伊太利のピッツォリ (Pizzoli) の如きも此學派に加

ふるとを得べし。

實驗教育學は既に總論に於て述べたる如く、實驗心理學より一轉し來れるものにして、實驗統計觀察によりて得たる事實に基きて教育上の問題を解決せんとす。故に現今の状態にありては實驗教育學の研究問題は主として教授上の方面に傾けるが如し。例へば兒童の疲勞觀念型觀念界知能測定學習經濟等に關する問題の如し。而して其基礎とする所は單に心理學に限らず尙生理學醫學にも及べり。今便宜の爲めに之を心理的傾向の中に加ふ。

疲勞問題は明治十一年露人シヨルスキー始めて學校に於ける午前午後書取の誤に差あるを研究したるに起り、明治二十四年奧國人ビュルガースタイン(Billingstein)算術につきて同様の研究をなし、今日にありては既に七十餘名の専門家を公にし、明治三十一年算術教授法の研究を公にし、明治三十九年級字教授の研究を公にし、明治四十一年實驗教育學を著はす。モイマンは明治四十一年實驗教育學講義を公

戊、人格  
的教育學

(戊) 人格的教育學

にす。

十九世紀の科學萬能主義、物質的文明主義、器械主義、平凡主義の跋扈に反對して、獨逸人に固有なる理想主義、唯心主義、精神本位主義に本づき、知の一方に偏せず、道德藝術の一方に局せず、宗教道德藝術科學を包括せる人格を陶冶せんとするものを人格的教育學とす。人格的教育學は人間に固有なる人格の價値を發揮し其完全なる發達を遂げしめんとす。故に其本旨ベスタロツチの心性開發主義に類する所多く、専ら精神生活を本位とするを以て吾人は之を以て心理的傾向の一に加へんとす。社會本位主義と對立すれば之を個人本位主義と見るべきものなり。等しく人格的教育學と稱すれども其立脚地は一樣ならず。ブツデ(Budde)ケストナー(Kästner)ケツセラ(Kessler)はオイケン(Engel)の哲學を基礎とし、リンデ(Linde)ウエーバー(Webber)イッチナー(Itschner)は藝術的情的方面より之を立論し、フェルスター(Förster)は

二、科學的傾向

erster)は主として道德的方面より人格を陶冶せんとす。

二、科學的傾向

寛政四年(一七九二年)蘇格蘭人マードック(Murdock)始めて瓦斯燈を用ふ。  
 佛國の博物學者、キユーヴィエー(Ouvier 1769-1832)比較解剖學を起す。  
 英國の物理學者、ファラデー(Faraday 1791-1867)  
 文化九年(一八一二年)英國にて始めて汽船を運轉す。  
 文政四年(一八二一年)英人デーヴィ(Davy)電燈の原理を發明す。  
 文政八年(一八二五年)英人スチーヴンソン(Stephenson)鐵道技師となりて始めて汽  
 車にて乗客を輸送す。  
 獨逸の化學者、リービッヒ(Liebig 1803-1873)  
 天保七年(一八三六年)米人モリス(Morse 1791-1872)電信機を發明す。(1836)  
 安政六年(一八五九年)英國の生物學者、ダーウイン(Darwin 1809-1882)種原論を著  
 して進化論を唱ふ。(1859)  
 明治九年(一八七六年)米人グラハム・ベル(Graham Bell)電話機を發明す。(1876)  
 明治二十三年(一八九〇年)佛人パナール及ルヴァッソン(Panhard & Levassor)自動車  
 を發明す。

科學の時代

明治二十六年(一八九三年)米國發明家エヂソン(Edison 1847-)活動寫眞を發明す。  
 明治二十八年(一八九五年)獨逸人レントゲン(Röntgen 1845-)X光線を發明す。(18  
 95)  
 明治三十一年(一八九八年)佛人キエリー(Curie)夫婦ラヂウム(Radium)を發見  
 す。(1898)  
 伊太利人マルコーニ(Marconi 1874-)無線電信を發明し明治三十二年(1899)海峽(Eng-  
 lish Channel)を隔て、英佛間の通信に成功す。  
 明治三十九年(一九〇六年)ライト兄弟(Wilbur & Orville Wright)飛行機を發明す。  
 十九世紀が科學の時代と稱せらるゝは實に其急劇なる進歩によりて時  
 代の特色をなすに由る。而して教育に於ては教育學の研究法が科學的と  
 なりたるのみならず、教授の内容即ち教科に於ても自然科學の知識を重ん  
 ずるに至れり。是れ實に自然科學の應用によりて人間の生活狀態に大變  
 動を來したるによるなり。斯の如く、一方に於て科學的研究法の價值を認  
 むると共に一方に於て自然現象に關する科學的知識を尊重する傾向を生  
 ず。之を科學的傾向といふ。而して大に此主義を鼓吹したるものは多く

自然科學専門の學者とす。

近世科學の勃興は十七世紀にあり。當時の教育革新家は皆其影響を受けて、實際生活に須要なる實科を教科中に加へ、以て言語文字の教授に偏したる傾向も亦全く同一の傾向にして、十九世紀に入りて俄に進歩したる物理學、化學、生物學の影響により其運動を促されたるものなり。人文主義は十七世紀以來反對者多きに拘らず、實際教育に於ては其主義は依然として勢力を有し、尙ほ社會生活に迂遠なる教科を授け、却て之に必要切實なる知識を疎外する傾向あり。殊に中等教育に於ては實用に疎き希臘羅甸の古典を必要以上に重んずるが如きことは是なり。然るに實際生活に於ては科學的知識の必要日々増大し、専門家にあらざる人も之を缺く能はざるに至る。是を以て十九世紀に至り普通教育上に著しく科學の位置を高めたり。此傾向を代表するものを英國のスペンサー (Herbert Spencer 1820—1903) とす。

スペンサー

哲學的思索と理論的研究に長ずる獨逸に於ては被教育者の心理に基き教授法の研究に餘念なきときに方り、常識を尊び實用を重んじ且つ科學的研究法の創唱者ベーコンを出したる英國に於ては、科學的傾向に促されて學校教科改正の必要を唱へたり。

スペンサーは完全なる生活の準備をなすを以て教育の目的とし、此目的を達せしむるには科學的知識を授くべしとす。而して吾人に最も有用なる知識は吾人の生存を安全にして吾人の能力を發達せしめ、以て個人の幸福と社會の幸福とを完うするものとす。スペンサーは知識の價値に五個の段階を作る。(一)自己保存に必要な知識(二)生活に必要な知識(三)子女養育に必要な知識(四)公民として必要な知識(五)餘暇の慰安に必要な知識是なり。故に生理學、衛生學、物理學、化學は第一位に位し、文學、美術、外國語の如きは第五位に下れり。スペンサーは知育に於てはベスタロッチの說に従ひ一層之を科學的とし、德育に於てはルソウの自然罰則と英國の

自治制とを説き身體の元氣を以て最も根本的の要求として大に體育の必要を鼓吹せり。

Spencer; Education, Intellectual, Moral & Physical 1861 明治十一年(1878)佛譯出づ。  
明治十九年(1885)小田貴雄、有賀長雄、尺振八諸氏の和譯出づ。

ハックス  
レイ  
ジョン  
ベリン  
ジョ  
ット  
ホ  
ン  
エ  
リ  
オ  
ット

科學的傾向を鼓吹したるものは、英にありてはスペンサーの外ハックス  
レー(Huxley 1825—1895)ヤーン(Alexander Bain 1818—1903)あり。米にシヨホン  
ノット(Johannot)エリオット(Eliot 1834)あり。

スペンサー、及ペリンの書は大に佛國に行はる  
Bain; Education as a Science 1881

明治十八年(1885)添田壽一譯倍因氏教育學、  
Johnnot; Principles and Practice of Teaching 1878

有賀長雄譯

如氏教育學

斯の如く、科學的傾向は教科の價値の研究に重きを置きたる爲めに、學校  
教科に於ける自然科學の位置を高めたり。

十七八世紀以來大學に於ける科學の研究大に進歩せしも學生自ら研究に従事

三、社會  
的傾向

社會學

するに至りたるは十九世紀の後半に屬す。又普通教育に於ける自然現象の知識  
は十七世紀の直觀教授に其端緒を啓き、十八世紀に至りてルソー更に之を鼓吹  
し、尋て十九世紀の劈頭に於て、ベスタロチ、フレイベルの影響によりて更に其  
普及を助け今又此科學的傾向によりて大に其位置を高めたり。地理教授は十九  
世紀の初期に、生理教授は其中葉に、博物教授は最も新しく採用せられたり。

三、社會的傾向

十九世紀に於ける社會的傾向は、一方に於ては國家思想の發達に伴ひて  
生じたるものと見ることを得べしと雖も、社會學の勃興によりて促された  
るは言を俟たず。其研究漸く進むに従ひて、個人と社會との有機的關係を  
始めとして、社會の進歩と教育との關係次第に明瞭となり、遂に吾人が第一  
章に述べたる如く、教育は社會上より之を見れば一代の文化を次代に傳達  
し其進歩を圖り以て意識的に社會の進化を促すものにして、個人上より之  
を見れば文化の習得によりて其身心の發達を助長し以て將來の社會生活  
の準備をなさしむるものなりとの結論に到達す。社會的傾向は人類の社

會生活を出發點とし教育を考察するを以て之を社會本位主義又は社會的  
教育主義と稱するを得べし。換言すれば教育の目的は社會の目的によ  
りて定むべきものなりとするなり。之を以て社會的傾向に對するものは  
個人本位主義又は個人的教育主義にして宗教的教育主義人文主義訓練主  
義能力發展主義性格陶冶主義の如きは孰も著しく個人本位の傾向を有す  
るものと言ふべし。社會的傾向は其思想に於て必ずしも新しきものにあ  
らず。希臘羅馬時代の國家主義は勿論プラトン及アリストテレスの學說  
に於ても既に社會的傾向を見るべし。唯社會と個人との有機的關係に關  
する見解に於て至らざる所ありしのみ。又ベスタロッチも能力發展主  
義を主唱したる上に於ては個人の發展を主としたりと雖も其熱誠を注ぎ  
たる教育事業其物は貧民の救済によりて社會の改良を圖るを以て結局の  
目的とせるを以て之れ事實上の社會的教育主義にあらずして何ぞ。茲に  
所謂十九世紀廿紀に於ける社會的傾向は種々の學說に於て現はれ來れり。

フイヒテ  
ヘエ  
シユ  
ラ  
マ  
ツ  
ツ  
イ

ウイ  
ル  
マ  
ン  
フ  
イ  
ツ  
セ  
グ  
デ  
ー  
リ  
ン

普魯西が西曆千八百〇六年ナポレオンに大敗し、國家危急存亡の秋に方  
り、フイヒテ、シユライエルマツヘルが國家の安寧幸福の基礎は國民教育に  
よらざる可らずとし、大に國家主義を唱へたるは此傾向の先驅とするに足  
るべし。

フイヒテ (Fichte 1762-1814) は千八百〇七年の冬より翌年に亘り『獨逸國民に告ぐ』  
(Rede an die deutsche Nation) と題する講話をなす。シユライエルマツヘル (Schleiermacher  
1768-1834) 千八百十年より新設柏林大學にて教育學を講じ、教育は個人に共同生  
活の能力を與ふるを目的とすと論ず。  
大瀨甚太郎解説シユライエルマツヘル氏教育學 一八二六年講義

ウイルマンはヘルバルト學派に出でたりと雖も、社會學の見解に基き有  
機體と社會との類似を指示し以て教育に於ける社會的意義を明かにす。  
其門人トイセルは其說を祖述し、フイツセル、デーリングも亦之を助成した  
り。

オットー・ウイルマン (Otto Willmann 1839-) はチルネル (Ziller) の門人にしてアラード  
第二編 教育目的論 第二章 教育理想の變遷 三〇一



(Frag) 大學教授となり、ヘルバルト派の個人本位主義を捨て、社會本位の歴史主義を執る。教育は生物が其子孫を繁殖し其特性を遺傳するが如く、社會の開化事業を確實に連續せしむる作用にして、野蠻人を開化人とし少年を歴史化するものなり。故に個人の教育に資するものは又人類の歴史に貢獻するものなりとす。

Wilmann, Didaktik als Bildungslehre 1882

熊谷五郎解説ウイلمان氏敎化學(明治三十三年)

ウエーデンドリントイセル(Wendelin Töschler)はウイلمانの門人にして、今は其後を襲ふてブライーグ大學の教授たり。

Töschler, Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik 1896.

熊谷五郎編敎授學(帝國百科全書第七十四編)明治三十四年十一月此書によりて

編述す

フイツセルは教育は個人をして社會文化の發展を益せしむべしとす。

Fischer, Grundzüge einer Sozialpädagogik und Sozialpolitik 1892

デーリング(Döring 1834—1912)は幸福主義を取り教育は幸福と正義と合したる圓滿なる社會の一員を作るを目的とすと云へり。

Döring, System der Pädagogik. 1894

ナト  
トル  
プ  
ベル  
ゲ  
マ  
ン  
パ  
ル  
ト

吉田熊次解説ドリエーリング氏教育學(明治三十四年五月)

ナトルプ及ベルゲマンに至りては堂々として社會的教育學の名稱を用ひて大に之を唱道し、殊にベルゲマンの書一時世上を動せり。バルトは特に社會的教育學を標榜せざれども、其學説は社會的傾向に屬す。

ナトルプ(Natorp 1854—)はマールブル大學の教授

Social pädagogik 1899 大瀨甚太郎解説社會的教育學(明治三十四年)

ヘルゲマンは歸納的研究法を探りたるに反し、ナトルプは新カント派の哲學的見地より演繹的研究法によりて社會的教育主義を唱へたり。

教育の目的は社會の影響によりて個人の意志活動を陶冶し個性及狹隘なる主觀を超越し、一切の行爲を支配する理性的意志を完成するにあり。約言すれば意志を社會的に發展せしむるにありとす。

ベルゲマン(Paul Bergemann 1862—)はイエナ大學附屬練習學校の教頭たりしも、ライ

ン教授と意見合はず、今ストリーガウ(Striegau)の高等女學校長たり。

Die social etische Aufgabe der Heimatkunde 1898

Aphorismen zur socialen Pädagogik 1899

Sociale Pädagogik 1900 熊谷五郎講述最近大教育學(明治三十六年二月)は此書に據る。

第二編 教育目的論 第二章 教育理想の變遷

ベルゲマンは近世科學の方法即ち歸納的研究法によりて社會學的立脚地より、教育を論じ、個人は社會を離れて存在すること能はず、且つ個人は同時に個人の精神と社會の精神とに支配せらるゝものなれば共同生活の産物たる文化を傳ふる任務を有する教育は個人の爲のみならず、社會の進歩の爲に施すべきものなりとす。ベルゲマンは又兒童保護及社會教育を論じ此方面の注意を喚起せり。パウル・バルト (Paul Barth) ライプツヒ大學教授

Elemente der Erziehung und Unterrichtslhre 1908

バルトは社會學と進化論とを根柢としシエライエルマツヘルが教育の目的は社會共同生活の能力を養ふにありと言ひたるを以て眞理に近しとし、教育は社會の精神的生殖作用なりと言ひたるは既に第一章に述べたる所の如し。

最近に於て獨逸の教育界に於て一大勢力を有するものを、ケルシエンシユタイナーの國民生活本位主義又は國家公民教育主義とす。吾人は之を以て國家主義とも見做すことを得れども、畢竟國民生活を本位として立論したる社會的教育主義と見るべきものとす。其目的は國家有用の人材を作ると言ふに歸着し、普通教育と職業教育との調和を圖り將來職業の準備

ケルシエン  
タイナー

を顧慮し、協同の精神を尊び、勤勞を重んじ、作業によりて獨立の判斷推理をなし得る知力と鞏固なる意志とを鍛鍊せんとす。故に其學校を稱して作業學校又は勞働學校 (Arbeitsschule) と稱す。

ケルシエンシユタイナー (G. Kerschensteiner 1854—) 獨逸ミュンヘン市の學務官

勤勞主義の根本思想は米國の刺戟によれる所多く、時勢の要求に應ぜんとすること極めて明瞭にして、獨逸最近の商工業の發展と對比して考ふるときは一層然るを知るに足るべし。故に此主義の眼目とする所は中流以下筋肉の勞役に從事する庶民の教育にあるは言を俟たず。故に其理想は道德的性格を具へたる産業的國民を養成するにあり。其所謂作業は生産的作業に外ならず。

Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend 1901 (獨逸青年の國民教育)

Die Grundlagen der Schulorganisation 1907

Begriff der Arbeitsschule 1913

米國にてもデュウエーを先驅として、社會的教育主義を唱ふるもの多し、獨逸のケルシエンシユタイナーの如きもデュウエーの影響を受けたること

明瞭なりとす。

デューエー (Dewey 1859—) 明治三十七年(1904)以後コロンビア大學教授  
The School and Society 1899

學校と社會、明治三十八年六月文部省譯

デューエーは學校教育は社會の進歩に伴ひ且つ其要求に應ずべきものとし、現今の教育は此主義に反して勢力の浪費なりと非難し、兒童の知識技能の根柢は其經驗によりて作るべしと切論し、兒童自ら活動し自由に自己の意思を發表し、且つ自ら事を處理すべしと主張し、大に作業及家事を獎勵せり。

社會の生活狀態は近年に於て大變動を來し、殊に科學の應用商工業の發展によりて吾人は容易に生活の必需品を購ひ得るが故に、何物をも自ら製造する必要なく、兒童は従つて社會の事物の真相を理解せず、又其創作工夫の力を發達せしむべき機会なし、從來の學校教育は個人主義の立脚地より教育を論じて規律の訓練又は性格の陶冶に偏したるを以て、兒童は學校にて教へられたることを十分に理解せず、又其學びたる所は現實社會に效用なきもの多く、結局其教育は勢

デューエー

バグレイ  
ヘンダー  
ソン  
ベッツ

力の浪費に歸したること多し。故に將來の學校教育は宜しく社會的見地より出發して社會生活を以て學校生活の基礎とし、社會生活の要求に應じて教育の方法を講ずべしとす。是れ兒童の活動を要求する所以なり。

バグレイ、ヘンダーソン・ベッツ等は孰れも同様の立脚地より教育は社會に有用なる人物を作るべきを主張す。

Bagley: The Educative Process 1905

Henderson: A Text-book in the Principles of Education 1910

Betts: Social Principles of Education 1912

進化的  
社會的  
教育主義

パトラー  
ホーソン  
ボルトン

社會的教育主義に於て生物進化の理法を特に重要視する一派あり。教育を以て境遇に適應する作用と見做し、進歩は實に近世生活の特徴にして人類生活の境遇は時々刻々變化するを以て、吾人は速かに新境遇に適應し得る能力を養ふを以て教育の目的となすべしとす。パトラー・ホーソン・ボルトン等之を代表す。

パトラー (Huller 1862—) The Meaning of Education 1898 一九〇二年以後コロンビア大學總長

第二編 教育目的論 第二章 教育理想の變遷

進化論は生物は其生息する境遇に適應すべきことを教ふる如く、教育とは人が陶冶され得べき時期に於て精神の適應をなす作用に外ならず。

人は遺傳及賦性を以て此世に生れ來り、身體上の適應をなして、肉體の生存を完了し、社會に於て其精神的遺産に接し之に適應をなして眞實の人間となる。精神的遺産とは他なし。(一)科學、(二)文學、(三)美術、(四)制度、(五)宗教是なり。

Horne; The Philosophy of Education 1904

“ : Idealism in Education 1910

O'Shea; Dynamic Factors of Education 1906

Boitton; Principles of Education 1911

#### 四、吾人の立脚地と教育史上の思想

吾人の立脚地は既に第一章に於て教育の目當を論ずるに方りて屢々述べたる如く、以上第三の社會的傾向に屬するものなり。吾人の所謂社會有用主義とは、個人の上より見るときは其身心の發達を圖りて社會生活の準備をなさしめ、社會上より見るときは社會の發展進歩を圖らんとするものなれば、吾人が本章に述べたる幾多の教育主義は殆皆之を包含し其孰れと

教育史上  
の主義の  
意義

も必ずしも矛盾するものにあらず。何となれば吾人の見る所によれば從來の教育史に現はれたる幾多の教育主義は孰れも其根本より誤りたるものにあらずして、或は社會生活の一方面に重きを置き或は教育事業の考察に於て一方に偏したるに過ぎざればなり。是等は孰れも眞理の一方面を捉へ未だ其全面を窺ふ能はざりしものと言ふべし。是を以て、社會生活の全體より着眼し、文化の全面より考察するときは各時代の教育主義は、其時代の特色に従ひ其要求に應ぜんことを努め且つ一方の眞理を認識せるものとす。故に表面より一見すれば相矛盾するが如く又は相容れざるが如き主義も一層深く根本に遡りて考察するときは同一原理の異りたる方面なること、恰も廬山の八面の如きものあるなり。唯偏りたる一面を捕へて其全體なりと誤認するときは甚しき謬見に陥らざるを得ず。斯の如く考察するときは教育史上に於ける理想の變遷は其解釋に於て自ら新意を生じ、如何なる時代に於ける思想も現代教育の參考とするに足るべき一

面の眞理を認證することを得るなり。是れ畢竟社會の文化は時代の毎に全然新に作らるゝものにあらず、既存のものを根柢として漸次に進歩改善を加へたるものなればなり。吾人は過去の歴史に鑑みて始めて眞正の發達を遂げ得るものとす。

吾人は今一步を進めて吾人の社會有用主義が古今の教育主義を網羅し之と調和し得べき所以を歴史的事實によりて説明せんとす。

吾人は第一章第八節に於て社會有用の人とは何ぞと題し、社會有用主義に適ふべき人の資格を擧げたり。今其要點を擧ぐれば、

- (一) 健全なる身體……………(體 育)
- (二) 健全なる精神……………(教 授)
- (三) 社會生活に必須なる知識技能……………(調 育)
- (四) 性 格……………(調 育)
- (五) 美的趣味……………(美 育)

以上を假りに教育の五方面とすれば各時代に於て此等五方面の孰れかを全然無視したりとは斷言し難きも、之を見るに輕重の差を附したることは極めて明瞭とす。

(一) 健全なる身體は其鍛鍊によりて得らるゝことは如何なる時代に於ても之を疑はざりし所ならん。然れども、體育を以て教育上重要なりと認めたるは上古希臘、上古羅馬及中世紀の騎士の教育の外に僅にロツクの鍛鍊主義あるのみにして、現代の體育思想は比較的新しいものとす。

(二) 健全なる精神は適當の鍛鍊によりて心意の自然發達をなしたるものなりとの思想は比較的徐々として發達せり。古代及中世紀乃至近世初期の教育家は知識を授くるに忙はしく心意其物の鍛鍊に意を用ひざりき。知識よりは寧ろ判斷力の養成に意を用ふべしと道破したるは、蓋し佛人モンテニエ (Montaigne 1533—1592) にして、英人ロツクは更に之を擴張して知力鍛鍊の説を唱へ、ルソエを経てベスタロツチに至りて心意の形式的鍛鍊

一、健全なる身體

二、健全なる精神

の意義極めて明瞭となる。健全なる判断も推理も常識も識見も適當の鍛錬を要するものなり。

三、社會生活に必須なる知識技能

(三) 社會生活に必須なる知識技能を授けんとするは蓋し教育なる事業を惹起したる最初の動機にして、如何なる時代に於ても全然此意義を失ふたることなし。然れども初め社會の要求によりて授けたる知識技能も、社會の事情の變遷に伴ひ本來の意義を失ひたること固より少なからず。羅馬人の授けたる知識技能は希臘人に比して著しく實用的にして、中世紀及文藝復興時代の教育は現實の社會生活に迂遠なることは之を掩ふ可らず。教育によりて授けたる知識技能をして現實の社會生活の有用ならしめんとする傾向は、十七世紀に起りたる實科に於て最も著しく之を見ることを得べく、十九世紀に於ける科學的傾向は更に之を明瞭にし、社會的傾向は其真正の價值を知らしめたり。

教育に於て授けんとする知識技能は教授の實質にして健全なる精神は

四、性格陶冶

之を受くべき心力なり。故に之を教授の形式的要素と言ふべし。以上(二)健全なる精神と(三)社會生活に必須なる知識技能とは教授の二方面を示すものなり。(二)を重ずるものは教授上の形式主義と言ひ、(三)を主とするものは教授上の實質主義といふ。

四) 性格陶冶の教育に缺く可らざることとは太古の民族も既に之を認め、如何なる時代にも之を無視したることなし。希臘人は善美の調和を理想とし羅馬の雄辯家の理想にも徳性を缺く可らざる資格とせり。中世紀の基督敎人文主義宗敎改革敬虔派等の如きは特に此方面に重きを置きたるを知るべし。教育學説として最も性格の陶冶に重きを置きたるはヘルバルトに及ぶものなし。性格陶冶主義が名稱の美なるに拘らず吾人が之を採らずして社會有用主義を標榜する所以のものは、性格陶冶は教育の一面にして其全面にあらざり、道徳は社會文化の一方面に過ぎずと見做すを以てなり。吾人は性格陶冶に反對するにあらず、大に之を尊重するものなり。

最近に獨逸のブツデ (Burdde) リンデ (Linde) の唱ふる人格的教育學又はフ  
 エルスターの主張する道德的教育學の如きは此方面を主としたるもの  
 と言ふべし。

(五) 美的趣味の涵養は古代希臘の教育に於て最も著しく、羅馬及中世紀に衰  
 へ、文藝復興時代に於て復活し、爾來社會の一方面に於て一勢力を作りしが  
 最近に至りて普通教育に於て一般に缺く可らざるものなりと認むるに至  
 れり。

斯の如く吾人が所謂社會有用主義の要素は部分的に過去の教育史上に  
 之を發見するを得べし。吾人は社會生活の全面より着眼し社會全體の進  
 歩より考察して過去の思想に鑑み、現在の學術の進歩に據りて立論したる  
 ものに外ならず。故に吾人の立脚地より見るときは、相矛盾し相反對する  
 が如き主義も多く其中に包含せらるるなり。例へば個人本位主義も社會  
 本位主義と對立すべきものにあらざして有機的に其中に攝取せらるゝが

五、美的  
 趣味の涵  
 養

希臘羅馬  
 國家主義

如し。彼の實驗教育學の如きも其標榜する所は主として研究方法に關す  
 る主義にして、知識の確實を貴ぶ今日にありて絶對的に之に反對する學者  
 あらざるべし。況んや吾人の立脚地に於てをや。

吾人が述べたる意義に於ける社會有用主義は、十九世紀の終より二十世  
 紀の始めに至りて發達したる思想なりと雖も、教育の效果をして國家社會  
 に有用ならしめんとする思想は、如何なる時代に於ても多少存在せりと言  
 ふことを得べし。希臘羅馬の國家主義は國家の存續繁榮を以て教育の終  
 局の目的となしたる點に於ては社會有用主義と毫も矛盾することなし。  
 唯當時個人を國家に同化せしむるに急にして個人の價値又は其發達を圖  
 る點に於て足らざる所多し。又世襲階級教育に偏して普通教育の思想な  
 かりしも其缺點とす。今日の國家主義は個人の教育を豫想し各國國民普  
 通教育に力を盡さざるはなし。是れ即ち個人主義と國家主義との調和と  
 言はざる可らず。

中世紀の  
宗教主義

中世紀の教育は希臘羅馬の國家主義を捨て、専ら個人の信仰を生命とせる宗教の一方面に偏したりと雖も、當時の社會生活の準備をなし且つ當時の文化を傳へたる上に於て必ずしも社會有用主義に矛盾するにあらず。殊に普通教育の根本思想を作りたる上に於て一層社會的教育主義に接近すと言ふべし。唯其終局の目的とする所は個人の宗教的生活にあるを以て個人主義を以て其本領となすのみ。

文藝復興  
時代の人  
文主義

文藝復興時代に於ける人文主義の教育は中世紀より著しく現世生活に近く、其教育は間接に中流以上の社會生活を益したる點に於て社會的意義を認むることを得れども、全局より之を通覽すれば偏狹の謗を免れず。十七世紀の教育は實際生活に接したる點に於て社會的教育主義に一致するものと言ふべし。十八世紀の個人本位主義は社會有用主義に矛盾するが如き外觀を呈すと雖も、個人の發展が社會進歩の根柢を作る上より言ふときは社會的傾向の準備をなしたるものと見るを得べし。個人主義は必ず

十八世紀  
の個人本  
位主義

十九世紀  
心理的傾  
向と科學  
的傾向

しも社會有用主義に矛盾するにあらず。吾人は適當に之を調和することを得るものなり。十九世紀に於ける心理的傾向と科學的傾向とが吾人の主義と調和することは既に述べたる所によりて明なり。殊にベスタロツチは能力發展主義を唱へたる點に於て個人的教育主義に屬すと雖も、其一生の教育事業は社會に放棄せられて憐むべき生涯を送り、無智文盲にして墮落の淵に沈淪せる下層の貧民及孤兒を救済し以て社會の幸福を圖らんとするにあり。是れ其精神に於て社會有用主義と言はざる可らず。

フレイベ  
ル

フレイベルが幼稚園に於て實現せんとしたる理想的境遇は實に現實社會の縮小圖に外ならず。而も人の自發的活動は社會生活の骨子と見ることを得べし。吾人は此意義に於てフレイベルの幼稚園に於て社會的意義を認むることを得るなり。

ヘルバル  
ト

ヘルバルトの性格陶冶主義は通例個人的教育主義と稱せらると雖も、吾人は其中に社會的意義を認識し得ざるにあらず。ヘルバルトの所謂性格



は其内容より言ふときは幾多の社會的方面を有す。好意正義平衡の道念の如きはなり。又同情的興味及社交的興味を認めたるが如きも亦然り。唯本來個人に屬する性格を標榜するが故に之に含蓄せられたる社會的の意義を没却せらるゝ傾向あるのみ。

斯の如く論じ來れば吾人の執る所の主義は教育史上に現はれたる主要なる教育主義に矛盾せず。却つて之を包含したるものと言ふべし。唯教育史上に表はれたる幾多の主義は特に社會生活の偏りたる方面に重きを置くが故に大に異りたるが如き觀を呈するのみ。

五、各國に於ける普通教育の發達

以上は主として教育の理論的方面を考察したり。吾人は今其實際的方面に就きて之を見るに世界各國は國民教育を以て國家發展の最も確實なる基礎となし、國家は漸次其國の教育事業に干渉し、着々其歩を進め、今や其改善進歩に腐心しつゝあり。是れ即ち吾人が所謂社會有用主義の實現に

あらずして何ぞ。

宗教改革

歐洲に於て普通教育の思想を普及し、且率先して其實施の模範を示したる功績は之を獨逸に歸せざる可らず。近世に於ける歐洲の普通教育は徐々として發達す。十六世紀に於ける宗教改革の運動は各國に於て庶民の教育を促し、殊にルーテル(一四八三—一五四六)は大に之を鼓吹し、メランヒトン(Melanchton 1749—1560)も學校改革に従事し、瑞西のツウイングリイ(Zwingli 1484—1532)も教育に力を盡し、和蘭の新教も蘇格蘭に於けるが如く、教區學校の設立に着手せり。舊教國たる佛國に於ては宗教改革の反動として、エスイタ派を生じ、大に中等高等の教育に貢献したるのみならず、十七世紀に至りジャンセン派は巴里にポール、ロワイヤル(Port Royal)小學校(1637—1687)を起して國語教授法と教科書の模範を垂れ、ラサン(La Salle 1651—1719)及其宗派は幾多の小學校を設立せり。米國にては一六四七年マッサチューセツ植民地(Massachusetts Bay Colony)にて五十戸以上の都會は必ず小學校

舊教の反動

米國植民地

を設くべきを命じ他の植民地も之に倣ふもの多し。

十七世紀の教育革新家コメニウス(Comenius 1592-1670)は全歐洲の教育界を震動し其新繪入讀本は各國に普及せり。十八世紀に至りルソー(一七一二-一七七八)の著書は再び世界を警醒し兒童の發達に關する思想を一變し従つて教科の改善を促せり。獨逸に於てはルソーに私淑したるバゼドールの學校も偉大なる影響を残せり。

十九世紀に於てはベスタロツチーは小學校教育に新生命を與へ、其事業は先づ獨逸に入りて大に發展をなし、フレイベル及ヘルバルトは其内容の改善に於て偉大の功を樹てたり。明治三、四年に於ける普佛戰爭の結果は實に普魯西の國民教育の成功を證明したるものにして、歐米各國其例に倣ひ現今に於ては世界孰れの國に於ても國家主義の教育政策を執らざるものなし。今左に普通教育の發達に關する主要なる事實を擧ぐべし。

第一、小學校教育

コメニウス  
ルソー  
バゼドール  
ベスタロツチー  
フレイベル  
ヘルバルト

第一 小學校教育

獨逸

- 一 一八〇八年乃至一八一一年(文化五年乃至文化八年)青年教育家をベスタロツチーの許に送りて新教育法を輸入す。
- 一 一八一七年(文化十四年)文部省設立。
- 一 一八二五年(文政八年)兒童就學強制の制度を設く。
- 一 一八三三年(天保四年)授業料廢止の運動起る。
- 一 一八五〇年(嘉永三年)憲法によりて教育に關する國家の主權を確認す。
- 一 一八五四年(安政元年)教育制度の統一を圖る。
- 一 一八七二年(明治五年)法律によりて教育監督法を定め劃一の教育制度を要求す。
- 一 一八八八年(明治二十一年)授業料を廢止す。

佛蘭西

佛蘭西

千八百三十年文相クローザンは普魯西國民教育の長處を觀破して其調査を行ひ、後任者ギゾーは小學校令を發して小學校教育を國家の事業となし、普佛戰敗に懲りて爾來國民教育の面目を一變せり。  
一八〇八年(文化五年)ナポレオンは佛蘭西大學(Université de France)を設け全國の學事を管掌せしむ。然れども小學校教育は深く之を顧慮せず。  
一八一五年(文化十二年)公共教育委員を置く。

第二編 教育目的論 第二章 教育理想の變遷

- 一八二四年(文政七年)文部省を置く
- 一八三三年(天保四年)文相ギゾー(Guzot)小學校令を制定し就學を強制し國家の監督及補助の法を立つ。
- 一八五〇年(嘉永三年)府縣をして地方の學校を管理せしむ。
- 一八七〇年(明治三年)(普佛戰爭)學校監督の法を擴張す。
- 一八八一年(明治十一年)小學校の授業料を全廢す。
- 一八八二年(明治十五年)義務教育年限を滿六歳より十三歳までとす。
- 一九〇〇年—一九〇三年(明治三十三年乃至三十六年)教育と宗教との關係を絶つ。

## 英國

## 英國

英國にては從來初等教育を民間の事業に委し、主として教會に關係ある團體に於て之を経營したりしが、千七百九十七年以來國民教育は議會の問題となり、千八百三十二年政府より補助金を支出する途を開き、千八百七十年初めて小學校令を出し、千九百二年の改正によりて國家主義の旗色を鮮明にして、教育に於ける國家の干渉の範圍を擴張し、中央集權の制に近けり。

一七九七年(寛政九年)首相ピット(Pitt)米國の例に倣ひ、地方税によりて小學校を維持せんとする法案を議會に提出して失敗す。

一八〇七年(文化四年)首相フウィットブレッド(Whitbread)同様の法案を提出して失敗す。

一八〇八年(文化五年)皇立ランカスター協會(Royal Lancastrian Institution)設立ランカスター式の教生制度の小學校の普及を圖る(1814 The British & Foreign School Society となる)。

一八一一年(文化八年)國民協會(The National Society)設立、ヘル式(Bell)學校の普及を圖る(Church of England)

一八二〇年(文政三年)ブローガム卿(Lord Brougham 1778—1885)國庫補助と基金に關する教育法案を議會に提出す。

一八二四—一八六八年(文政七年乃至明治元年)數多の學校協會の設立。

一八三二年(天保三年)初めて國庫より小學校補助金を支出する決議をなし、一八三四年之を實行す。

一八三三年(天保四年)工場法にて九歳以下の兒童を使用するを禁ず。

一八三九年(天保十年)小學校國庫補助金分配を監督する爲めに委員を置く(Committee of Council on Education)

一八四二—一八五二年(天保十三年乃至嘉永五年)國庫補助金増加。

一八五六年(安政三年)文部省創立(Education Department)

- 一八六二年(文久二年)學校教育の成績によりて補助金を與ふる制を定む。(Payment by results)
- 一八七〇年(明治三年)小學校令を出し國民教育の制度を定め、之を國家の事業とす。相當の理由なきものは滿十三歳まで就學すべきものとす。
- 一八七六年(明治九年)小學校令にて學齡を滿五歳より十四歳までとし、十歳以下の兒童を工場に使用するを禁ず。
- 一八八〇年(明治十三年)滿十歳以下の兒童に義務教育を絶對的に強制す。
- 一八九〇年(明治二十三年)圖書を小學校の必修科とし又手工を加ふ。
- 一八九一年(明治二十四年)滿十歳以下の兒童の授業料を廢す。
- 一八九三年(明治二十六年)最低義務教育年限を滿十歳までとす。
- 一八九九年(明治三十二年)文部省の組織を改め(National Board of Education) 最低義務教育年限を滿十二歳までとす。
- 一九〇〇年(明治三十三年)地方教育局にて義務教育を滿十四歳までとなすことを得るものとす。
- 一九〇二年(明治三十五年)小學校令大改正。

米國

米國

全國劃一の教育制度なく各州其發達を異にす。東部其先驅たり。

第二、中等教育

- 一七八九年(寛政元年)マッサチユージェツツ(Massachusetts)州にて學校令を出し地方にて學校を補助せしむ。
- 一七九五年(寛政七年)ニュー・ヨーク(New York)州にて學校令を出し學校設立を獎勵す。
- 一八〇五年(文化二年)ニュー・ヨーク市にて公立學校協會を設け、授業料を徵集せざる學校を設立す。
- 一八一二年(文化九年)同州に州學校監督局を置く。
- 一八三七年(天保八年)マッサチユージェツツ州に州教育局を置きホレース・マン(Horace Mann)其長となり授業料を廢し就學を強制す。
- 一八四九年(嘉永二年)ニュー・ヨーク州にて全州殆んど授業料を廢す。
- 一八八四年(明治十七年)マッサチユージェツツにて教科書無料支給令を定む。

第二、中等教育

新教國に於ける中等學校は人文主義の影響によりて起り、舊教國に於てはユスイタ派の經營に係る。獨逸にありてはスツルム(Sturm)がストラスブルヒ(Strasbourg 1538)に起したる所とメラネヒトン(Melanchon)がザクセン國の爲めに制定したる所とを模範とし、英國にてはエラスムス、アスカム、コレット(Erasmus, Ascham, Colet)の影響によりて今日の有力なるパブリック・スクール(Public Schools)を生じ、米國

は之に倣へり。

英國の著名なる歴史的の中等學校及其創立年代を擧ぐれば左の如し。

イートン (Eton 1411) セント・ポール (St. Paul's 1512) シリネムスリー (Sir wsbury 1551)

ウエストミニスター (Westminster 1561) ラグビー (Rugby 1567) ハロー (Harrow 1571)

今十九世紀以後に於ける主要なる事實を擧ぐべし。

獨逸

一八〇八年(文化五年)フムホルト (Humboldt) 中等教育を改革す。(新人文主義)

一八二〇年(約)(文政三年)文官に任用せらるゝものはギムナジウム (Gymnasium) の卒業者たるを要す。

一八三四年(天保五年)僧侶・醫師・辯護士等の如く専門學術を要する職業に従事するものはギムナジウムの卒業者たるを要す。

一八三七七年(天保八年)中等學校の課程を一定し希臘語を必修科とす。

一八五九年(安政六年)公式に實科中學校を認可す。

一八七三年(明治六年)女子中等教育協會創立。

一八七五年(明治八年)女子中等學校を男子の中等學校と同列に置く。

一八九四年(明治二十七年)始めて高等女學校令を出し其課程を定む。

一九〇八年(明治四十一年)高等女學校令を改正して女子の中等學校を男子の中

獨逸

佛國

等學校と同一の程度とす。

佛國

一八〇二年(享和二年)中等學校の制度を定め國立のものをリセー (Lyceé) と云ひ府縣立のものをコジ (Collège) と言ひ、共に大學及高等専門學校の豫備科となり其卒業を以て文官たるの要件とす。

一八一四年(文化十一年)近世外國語を正科に加ふ。

一八八〇年(明治十三年)女子の爲に兩種の中等學校を作る。

一九〇二年(明治三十五年)中學校令に大改正を加ふ。

英國

一八二八年乃至一八四二年(文政十一年乃至天保十三年)アーノルド (Dr. Thomas Arnold) ラグビー (Rugby) の校長となりて英國中等教育の模範を示す。

一八六一年(文久元年)首相パーマーストン (Palmerston) 中等教育審査委員を置き歴史的の中等學校たるパブリック・スクールの (Public Schools) を審査せしめ一八六四年其報告書を出版す。

一八六五年(慶應元年)中等教育審査委員 (Royal Commission) を置きたる結果中等學校は其課程を改正して近世外國語及理科を加へ且つ從來全くなかりし視學の途を開く。

英國

一八六四年乃至一八六八年(元治元年乃至明治元年)パブリック・スクール以外の中等學校審査委員 (School Inquiry Commission) を置く。マツシユニー、アーノルド (Mathew Arnold) 佛、獨、伊、瑞西の中等學校に關する報告書を提出す。

一八七二年(明治五年)通學制女子中等學校會社 (Girls Public Day School Company) にて高等女學校を經營す。

一八九四年(明治二十七年)中等教育審査委員 (Royal Commission on Secondary Education) 任命翌年報告

一九〇二年(明治三十五年)公立中等學校設立の途を開く。

米 國

一八二一年(文政四年)ボストン (Boston) にて始めて公立中學校 (Public High School) を置く。従前は皆私立。

一八六一年乃至一八六五年(文久元年乃至慶應元年)南北戦争以後中學校數劇増

一八七〇年(明治三年)一六〇 一八八〇年(明治十三年)八〇〇 一八九〇年(明

治二十三年)一二、五二五 一九〇〇年(明治二十三年)六、〇〇五 一九〇五年(明

治二十八年)七、五七六 一九〇九年(明治四十二年)一〇、二一三

第三、師範教育

師範教育はエスイタ派を以て其嚆矢とすべく、英國にては夙に西曆千六百八十

一年にマルカスター (Master) 師範教育の必要を唱へ、佛國にては舊教のラサル (Lasalle) は千六百八十五年ランス (Rheims) に同派教員養成を目的とせる學校を創立し其他之に倣ひて同様の學校を起したるもの多し。尋で獨逸のフランクがハルレ學院内に起したる教員養成所 (Seminarium pnceceptorum 1696) は同國に於ける師範教育の濫觴とす。

十八世紀に至りて普魯西にて始めて千七百三十五年マインゲブルグ (Magdeburg) 附近 Klosterberg にて國立師範學校を起したるを先驅として漸次之を増設し千七百三十七年ゲツチンゲン (Göttingen) 大學にて中等教員養成所 (Pädagogisches Seminar) を置き他の大學も其例に倣ひ千七百六十三年には教員檢定試験の制度を設け千七百七十一年には塊の維也納にも師範學校を設立せり。佛國にては千七百九十四年法律によりて始めて巴里に師範學校 (Ecole normale) を設置することを規定し米國にても十八世紀の末葉には師範教育の急務なることを論ずるもの多し。十九世紀に入りてベスタロツチー及ヘルバルトの學説は直接に師範教育の發達を促せり。

獨 逸

十九世紀の劈頭に於て中等教員養成所の數十四。

一八〇七年(文化四年)法律によりて教員政府試験の法を制定す。

佛蘭西

- 一八〇九年(文化六年)ヘルバルト、ケーニヒスベルヒにて中等教員養成所(教育研究所を兼ね)を開く。
- 一八一〇年乃至一八四九年(文化七年乃至嘉永二年)新設中等教員養成所の數九十に及ぶ。
- 一八三一年(天保二年)師範學校設立 (Lehrerseminar)
- 一八五二年(嘉永五年)ドロイシツヒ (Droysig) に女子師範學校 (Lehrerinnen Seminar) を設く。
- 一八五四年(安政元年)師範學校の課程を三箇年とし附屬練習學校を置く。
- 一八七四年(明治七年)初めて女子に教員政府檢定試験を行ふ。
- 一八八二年及一八八五年(明治十五年及同十八年)教員退隱料法を定む。
- 一八八九年(明治二十二年)男子師範學校數百〇六女子師範學校數八
- 一七九四年(寛政六年)共和政府は師範學校設立の決議をなし翌年設立後半年ならずして中止。
- 一八〇八年(文化五年)高等師範學校設立。
- 一八一四年乃至一八三〇年(文化十一年乃至天保元年)師範學校十二設立
- 一八三三年(天保四年)各府縣に一師範學校を設立せしむ。其結果新設四十七校。

佛蘭西

英國

- 一八六〇年乃至一八六三年(萬延元年乃至文久三年)新設師範學校七。
  - 一八八〇年(明治十三年)女子高等師範學校創立。
  - 一八八六年(明治十九年)各府縣をして男女女子師範學校各一校を設置せしむ。
  - 一八九九年(明治三十二年)僧侶の教員たるを禁ず。
  - 一九〇三年(明治三十六年)高等師範學校を巴里大學に附屬せしむ。
- 英國
- 一八二七年(文政十年)初めてグラスゴウ (Glasgow) に師範學校を置く。
  - 一八三三年(天保四年)政治家ローバック (Roebuck) 佛國の影響を受けて師範學校の必要を唱ふ。
  - 一八三九年(天保十年)初めて視學官を置き師範教育を奨励す。
  - 一八四三年(天保十四年)政府は師範學校の設立を補助す。
  - 一八五一年(嘉永四年)師範學校の數二十五。
  - 一八九〇年(明治二十三年)更に師範學校補助法を定む。男子師範學校十七女子師範學校二十五男女合併師範學校一合計四十三校新設。大學附屬の師範科を認定す。
  - 一九〇四年(明治三十七年)師範學校經費四分の一を國庫の負擔とし殘額を地方の負擔とす。

米國

一九〇七年(明治四十年)師範學校の數七十四に達す。  
一九〇九年(明治四十二年)師範學校の國庫補助を増して經費の四分の三とす。

米國

一八二三年(文政六年)Samuel R. Hall) ヴァーモント州コンコード(Concord, Vt.)にて私立師範學校を開く。

一八三九年(天保十年)コンネチカット州ハートフォード(Hartford, Conn.)にて初めて教員養成所(Teachers' Institute)を設く。

同年マツサチューセツツ州レクシントン(Lexington, Mass.)にて師範學校を起す。

一八四四年(弘化元年)ニューヨーク(New York)州立オールバニー(Albany)師範學校設立。

一八五〇年(嘉永三年)ブラウン(Brown)大學に師範科を置く。

一八五二年(嘉永五年)以後師範學校發達。

一八七五年(明治八年)公立師範學校數七十。

一八九一〇年(明治四十三年)公立師範學校百九十六。公立教員養成所九百十九。私立教員養成所、三百三十八。

第十節 本邦に於ける教育理想の變遷

今翻て本邦教育理想の變遷を案ずるに太古は渺漠として之を知るに由

太古

國民精神

國民性

なしと雖も、我大和民族は本來固有の國民性と固有の文化とを有したりしことは之を疑ふ可らず。本邦古代の社會は所謂氏族制度にして血族相集りて部落をなし祖先を崇拜して敬神の念深く皇室を奉戴して民族の宗家となし舉國同族の意識に由りて一層忠君愛國の誠意を厚くし一致團結の精神を固うしたり。是蓋し我大和民族を統一し其生命を繋ぐ一大精神ありて古今に貫流するに由るなり。吾人は之を國民精神と稱すべく、又之を大和魂と稱すべし。我日本國民の性格は實に太古以來綿々として我民族の血管に横溢する大精神の顯現に外ならざるなり。

我民族に遊牧の時代を經過せしや否やに就きては證跡未だ明瞭ならず。史跡の證する所によれば太古以來農業を以て國を立て武勇を尙び進取の氣象に富み勤儉質素清淨潔白を愛し現世を樂みて冥想に耽らず伶俐敏捷にして文雅優美の性を具へたり。太古の教育は國民の大精神を傳へ獨特の國民性を涵養するを目的としたるは之を疑ふ可らず。故に泰西史上に



於て最も近き類例を求むるときは吾人は先づ羅馬太古の教育を擧げんと欲す。敬神尙武義勇奉公勤儉質素等の民族の特色を家庭教育によりて涵養したる點に於て又家長の絶對權を認めたる家長制度を採りたる點に於て著しき類似を見るに足るべし。氣候溫和山水明媚の天地に生息して文雅優美の情性を養ひ且つ驚く可き同化性を有したるは希臘民族に比すべく又一致團結の精神に富み國家の爲に一身を顧みざるは希臘羅馬の古代に異ることなし。

儒教

儒教の渡來は我教育界に一大變動を生ず。文字の輸入是なり。爾來文字の學問は教育の重要な事業となり家庭以外に特別の教育機關を要するに至る。本邦未曾有の學校教育の起源是なり。

佛教

儒教は本來外國の思想なりと雖も、本邦固有の思想と矛盾すること少く却て之を助長啓培し殊に忠孝仁義の觀念を明瞭にせり。是を以て兩者は漸次融合調和して儒教は遂に民族精神陶冶の右力たる一十便とされり。

佛教の傳來は支那思想の上に更に印度思想を加へ我思想界は未だ嘗て知られざる微妙甚深の教理に接し歡喜渴仰措く所を知らざれども、民族に固有なる祖先崇拜忠君愛國の大精神は毫も之が爲めに損傷せらるゝことなかりき。彼の本地垂跡の説の如きは明かに神佛の調和を圖れるものにして明治維新の當初神佛分離し神道は何等の損失を蒙ることなくして再び古道に歸ることを得たり。佛教は我精神界を豊富にし教化の一大勢力となれり。慈悲忍辱を教ふる佛教が大和民族の尙武進取の氣象を撲滅する能はざりしは我邦國民性の如何に鞏固なる根柢を有するかを知るに足るべし。

此外神儒佛の三教の長處を融合して我國體に調和せしめ以て國民道徳教養の手段となさんとせしが如きも同一の精神に出でたるものと言ふべし。

此等は我大和民族が驚くべき同化性を有し而も我民族の本領を失はざ

ることを證明するものにして他國の文明の長處を取り來りて能く之を同化し遂に我有となす點に於ては古代の希臘民族及獨逸民族と彷彿たる所あり。

儒教の傳來も佛教の渡來も共に三韓交通の結果にして我民族は此外幾多の點に於て三韓の文物を輸入したり。而して此等は支那印度の文物と等しく孰れも我國民性によりて日本化せられ日本固有の文化となり了れり。

## 王朝時代

王朝時代の教育は大に文學を重んじ實用を遠りて人品の修飾を主としたるを以て之を泰西に於ける十六世紀の人文主義の教育に比すべく、外國文物を輸入し外國文學を尊重したる點に於て希臘文物の輸入に汲々たりし羅馬の共和時代に比すべし。又大寶令の學制も官吏養成を主としたるが故に之を貴族教育と見ることを得べし。當時にありても菅公の所謂和魂漢才の大方針は當時の教育理想を代表せるものと見るべし。

## 武家時代

源平時代足利時代を経て室町徳川時代に至る武家教育は武士を作るを目的とし武士道を以て理想とす。殊に徳川時代に至りて武家の教訓は大に整頓せり。武士道は本邦固有の民族精神に淵源し漸次武家の間に發達したるものにして儒教と佛教と共に其發達に貢獻し併せて武士の修養の助けたるもの少なからざりき。

本邦武士の教育は武勇進取の氣象を尙び規律森嚴にして奉公の念強く克己忍耐如何なる困苦窮乏をも顧みず又金錢を賤めしが如き點に於て希臘のスパルタ教育に酷似する所あり。君に忠誠を盡すを專一とし武藝の練磨を本分としたる上に於ては歐洲中世紀の騎士の教育にも比すべし。

徳川時代の初期に於て多年戰亂の爲に荒廢に歸したる學問文學を再興し純然たる武士教育の外に儒教文學の隆盛を見るに至りたるは之を泰西の文藝復興時代に比すべし。唯儒教は道德を標榜したると漢學隆盛の反動として國學の研究を喚起し大に國民精神の自覺を促したるは本邦文藝

復興時代の特色と見ることを得べし。徳川時代を通じて教育の理想をなしたるは武士道と言はざる可らず。徳川時代に於ては封建制度固定して社會の階級は世襲的となり殆んど動す可らず。故に其教育も亦階級的となり、士農工商各其分に應ずる教育を施したり。而して政府は武士の爲めに學校を經營したりと雖も、國民の普通教育は之を民間の寺子屋に委し直接に何等の施設をなすことなかりき。而も太平二百六十餘年四民各其分に安じたるは當時の保守的階級的教育が時勢に適合したる結果と言ふを得べし。

久しく鎖國主義を取りたる我大和民族は米艦の來泊と共に長夜の夢を破り、世界の動かされて通商貿易の途を開き、遂に國史に未曾有なる明治維新の大變革を生じたり。明治の維新は國家の上より見るときは勤王黨の勝利にして大義名分を明かにし、社會上より見るときは本邦が嘗て朝鮮支那印度の文化に接したるより、一層激烈なる程度に於て泰西の文物

制度を輸入し、保守主義を捨て、進歩主義を取り、大に舊弊を打破して、事々物々に革新を行ひ、文明開化の域に向はんとす。是を以て思想界に於ては歴史傳説慣例慣習に拘泥せずして専ら理性の指揮する所に従はんとす。是れ即ち歐洲に於ける十八世紀の啓蒙時代即ち舊習一洗時代の趨勢に酷似するものなり。維新の大精神は明治元年三月の五個條の御誓文によりて之を知るべし。

- 一 廣く會議を興し萬機公論に決すべし。
- 一 上下心を一にし盛に經綸を行ふべし。
- 一 官民一途庶民に至るまで各其志を遂げ人心をして倦まざらしめんことを要す。

一 舊來の陋習を破り天地の公道に基くべし。  
一 知識を世界に求め大に皇基を振起すべし。

新政府は此御誓文の聖旨に基きて教育の大方針を定め、國體を辨じ大義

名分を正すに心を用ひ、皇道を中樞とし、漢土西洋の學を以て其翼とし、大に國家の實用をなさんとせり。是れ即ち本邦の國家主義の教育の本領にして吾人が所謂社會有用主義も亦歸趣を同するものなり。新政府の執りたる國家主義は實に建國以來の國是を確保したるものにして、又我大和民族の國民精神を遺憾なく發揮したるものと言ふべし。

明治新政府は夙に教育を獎勵し、明治四年七月全國の教育事務を總管せしめんが爲めに泰西の例に倣ひて、文部省を置き、五年八月學制を頒布し始めて國民普通教育の基礎を確立せり。國民教育を以て國家の事業となし、其發展進歩を圖らんとするは明治維新の產物にして、又本邦教育の新生命と言ふべし。

明治の初年に於ては急劇なる泰西文物の輸入より上下新來の思想に眩惑し一時新舊思想混亂の狀を呈し、或は英米の實利主義を唱へ、或は佛國流の民權自由説を主張し、或は獨逸の國家主義を以て之に對抗し、遂に極端

開國維新

西洋文物  
の輸入國粹保存  
主義國民の自  
覺歐米教育  
史の反覆

なる西洋心酔主義を生じ、本邦の風俗習慣を捨て、徹頭徹尾歐化するを以て最高の理想となすものあるに至れり。當時の風潮に反抗して日本固有の長處を保存すべきを國民に警告したるものを明治二十一年識者の間に起りたる國粹保存主義とす。翌年憲法の發布、市町村制の實施あり、尋て二十三年十月教育勅語下賜せらるゝに及び國民教育の大本確定し、國民道德の理想は炳然たる標準を得たり。日清、日露の兩大戰役は尤に國民精神を喚起し、又日本の國體及國民性を内外に宣揚し、日本固有の國民道德あるを知らしめ、之によりて國民の自覺を促し、自重自信の念を生ぜしめたり。

國民教育は之が爲めに一層其基礎を鞏固にしたるものと言ふべし。今維新以來本邦に於ける教育説の變遷を考ふるに新教育制度が泰西に倣ひたるが如く教育の思想も舶來のものを尊重せり。是を以て明治教育學史は大半歐米教育史の反覆にして世上に現はれたる教育學の書は翻譯・解説・拔萃・紹介若くは折衷・編纂にあらざるもの稀なり。然れども今や漸く

實利主義

翻譯模倣・盲從の時代を過ぎ、十分に泰西の思想を咀嚼し、世界の趨勢に鑑み本邦の事情を顧み、又自家の研究及經驗に基きて自家獨立の學說又は意見を發表する氣運を生じたるは日本教育界の爲に大に慶賀すべきことなり。明治初年に於ける教育思想は著しく實利主義に傾けり。是れ蓋し徳川時代の教育が實用に迂遠なりし反動にして、且つ當時の社會に於ける焦眉の急務なりしと雖も、米國思想の影響は之を掩ふ可からず。

心性開發主義

明治十一年高嶺秀夫伊澤修二・二氏師範科を修めて米國より歸朝し、大にベスタロッチの心性開發主義を唱へたるは、米國に於ける同主義鼓吹の餘波と見るべく、其運動の開始に後るゝこと十八年ベスタロッチの死後五十一年とす。

スベンサー

本邦には英語の研究最も廣く行はれしを以て、英米の教育思想が最も早く輸入されたるは自然の順序とす。ベスタロッチの心性開發主義に次ぎては十九世紀の科學的傾向を代表したるスベンサーの書大に行はる。此

ヘルバルト主義

書は我明治維新前七年英國にて出版せられ、本邦にては明治十九年即ち出版後二十五年にして數種の翻譯書を見るに至れり。同一の傾向に屬するペインの書は其前年即ち出版後四年に米人ジョ・ホ・ノットの書は明治十七年即ち出版後六年にして邦語に翻譯せられ、孰れも大に世に行はれたり。

コムペー

明治二十年獨逸人ハウスタネヒト東京帝國大學にて初めてヘルバルト派の教育學を講ず。時にヘルバルトの死後四十六年、米國にてヘルバルト俱樂部を起したるに先つこと五年とす。是より獨逸のヘルバルト主義は英米の教育說を壓倒して一時天下を風靡し、爾來日本の教育學界は滔々として獨逸風を學べり。明治二十四年能勢・榮氏佛人コムペーレー(Compayre)の教授論を英語より重譯し、二十六年には第三版を重ねたりと雖も、其影響は甚だ大ならず。以て教育界の大勢を動かすに足らざりき。

社會的  
教育主義

明治三十年谷本富氏著將來の教育學を先驅とし、ヘルバルト主義次第に一轉して社會的教育主義漸次勢力を得來り、明治三十三四年の交にはウイ

實驗教育  
學  
作業學校  
主義  
モンテッ  
ソリー  
人格的教  
育學

ルマン・トイセル・ナトルプ・ベルグマン等の學說の孰れも邦語を以て廣く教育界に紹介せられ而も原著の出版を距ること四五五年に過ぎず。換言すれば歐米の所説は一層迅速に我邦に紹介せらるゝに至れり。是れ蓋し教育學を専攻する學者次第に増加したると獨逸語及獨逸教育學の研究日を遂ふて隆盛に赴きたるに由るなり。現今日本の教育學界に於て最も勢力ある要素を求むれば獨逸教育學なること最も顯著なる事實とし、米國及英國の教育思想は之に次ぐものとす。最近に至り、ライ、モイマンの實驗教育學、ケルセンシュタイナーの作業主義伊太利人モンテッソリーの教育法乃至人格的教育學も夙に輸入せられたり。外國教育思想の輸入に敏捷なること我邦の如きは蓋し他に其比を見ざる所なり。

- 明治元年三月學習院再興、
- 同 年十二月昌平校に知學事を置き學校を管理せしむ。
- 同 二年三月府縣に小學を設くべきことを令す。
- 同 年六月昌平校を大學校と改む。

- 同 年十二月大學校を大學と改む。
- 同 四年七月大學を廢して文部省を置く。
- 同 五年八月學制頒布。
- 同 十二年九月教育令を布く。
- 同 十三年十二月改正教育令を布く。
- 同 十八年十二月政府の組織を改め文部大臣を置く。
- 同 十九年四月師範學校令・小學校令・中學校令・諸學校通則を定む。
- 同 二十三年十月小學校令を改む。
- 同 二十八年一月高等女學校規定む。
- 同 三十二年高等女學校令を布く。
- 同 三十三年八月小學校令を改正し尋常小學校の授業料を徴集せざるを本體とす。

第十一節 現代に行はるゝ教育主義

以上は教育に關する學說及實際の變遷の概要を概説し一般の大勢を歴史的に考察したりと雖も若し教育學者又は教育實際家の孰れる主義を各個人に就きて之を點檢すれば如何なる國如何なる時代に於ても區々とし

て一致すべきものにあらず。殊に教育學を専攻せざる人の教育思想に至りては雷に區々たるのみならず、其意見は必ずしも明瞭なるにあらず。是を以て一時代に於て全國の學者舉て全然劃一的の主義を奉ずるが如きは本來希圖すべきことにあらず。而して今事實に就きて之を考ふれば、教育史に上現はれたる幾多の教育主義は現代に於ても尙ほ反覆せらるゝもの多し。一國內に於て過去の歴史的の教育説を反覆し新舊相混して雜然たる様を呈するは恰も現代地球上の人類社會は文化發達異なりたる幾多の民族が先進民族の文化の歴史を反覆しつゝあるに異ならず。殊に一たび歴史上に現れたる教育主義も少しく立論の基礎を改め叙述の體裁を異にするときは、斬新の説なるが如き外觀を呈すること少なからず。例へばエレンケイ (Ellen Key) 又はモンテッソリー (Maria Montessori) の兒童自由説がルソーより脱化したるが如し。是れ實に教育學界に於て學説の紛糾を極むる所以なり。本邦に於ては教育制度に劃一的傾向あるが如く教育學説も

亦劃一ならんとす傾向あり。以て此教育説の紛糾を少なからしむるが如し。例へばベスタロッチの心性開發主義を唱ふるものあれば天下翕然として之に走り、ヘルバルト主義勢力を得れば一時教育界の流行となり、社會的教育學渡來すれば舊説を捨つること繁履に異ならざる觀あり。此の如く、新來の外國説に迎合し轉々雷同附和するが如きは必ずしも喜ぶべきにあらず。教育上の新研究を歓迎するは大に之を獎勵すべしと雖も、若し其精神に徹底せざるときは、其成績に於ては新説を奉ずるも、舊説を奉ずるも要領を得ざる上に於て異なることなかるべきなり。今や日本に於て殆んど忘れられたるヘルバルト主義は歐米に於て依然として有力なる代表者を有するが如きは以て本邦教育家の參考とするに足るべし。教育の學説及教育家の意見は姑く之を措き廣く教育に關する主義を通覽するとき、は混沌たる状態を呈するが如し。是れ教育は何人にも必要なるを以て何人も之が興味を有し又各自の意見を有するを以てなり。之を以て思慮な

き父母の其子を教育するや、極めて淺薄なる糊口主義に出づ。甚しきに至りては單に糊口主義を以て教育の事業に従事するものあり。此等は單純なる實用主義の外、教育の高尙なる個人的及社會的意義を理會せざるものにして、文化の程度極めて幼稚なる社會の教育に匹敵するものと言ふべし。糊口主義必ずしも不可なるにあらず、唯之を以て教育の主義とすれば高尙なる進歩を希圖する能はざるのみ。糊口主義の正反對は實用を顧慮せざる修飾主義にして、教育史上に現はれたる幾多の主義は此種に屬し、又現代に於て之を見ること少からず。例へば知識主義、宗教々育主義、人文主義の如きは是なり。修飾主義は其目的に於て極めて高尙なるものありと雖も、現實の社會生活に迂遠なる傾向あるを其缺點とす。極端なる糊口主義と修飾主義との間には此兩要素を調和せる無數の段階を見るべし。個人を本位としたるものと、社會を本位としたるものとも教育主義を分類する標準となすべく、個人と社會との關係の解釋如何により幾多の種類

## 修飾主義

を生ずべし。教育には體育、教授、訓育、美育の四方面あり。其孰れに主力を注ぐかによりて教育に無數の主義を生ずべし。

以上は主として教育の目的より分類したる所なれども、或は教育に用ふる方法より自己の主義を標榜するものあり。作業主義、鍛鍊主義、筋肉運動主義と云ふが如し。又或は研究の方法を標榜するものあり。實驗教育學と言ふが如し。

特に文化の一方面を捉へて教育の主義を立つるものあり。宗教々育主義、道德教育主義、職業教育主義、藝術教育主義と云ふが如し。是等は以て教育の全體を論ずるに足らず、吾人は教育の目的上よりは、須らく社會文化の全體より着眼し、實用と修飾、個人と社會とを調和すべし。外國教育の特殊の缺點を救はんが爲めに起りたる教育思想、又は一國の特別の事情の要求に應ぜんが爲めに工夫したる方針の如きは之を參考とするに足るも、以て一般の主義とする足らず。吾人は古今の主要なる教育主義を網羅し、以て



國家主義

上に述べたるが如き立脚地を取りたり。現今本邦多數の教育學者も個人と社會との關係は吾人が論じたる如く之を有機的のものと解釋し吾人が所謂社會的立脚地より教育勅語に明示せられたる國家主義に適合せんことを圖るものゝ如し。是れ學說を曲げて國情に従はんとする便宜主義より來れるにあらず。現今の教育學の趨勢は自然に茲に歸着するものなりと信ずるものなり。

### 第三編 教育方法論

#### 第一章 緒論

吾人は前編に於て教育の目的を考究したれば今本編に於て其目的を達すべき方法の研究を試みんとす。換言すれば教育の理想を實現すべき手段の考案是なり。教育の目的確立せざれば教育の事業は適從する所を知らざるが如く、方法宜しきを得ざるときは目的如何に高尚なりとも良成績を擧ぐる能はず。苟も實際教育の成績を擧げんとせば秩序なく成案なく或は偶然の好惡により又は一時の感情によりて各自任意に行ふことを許さず。故に教育の目的が正確なる基礎を有すべきが如く其方法も亦鞏固なる理論的の根據を有せざる可らず。就中精神的陶冶に於ては心理學論

理學身體的陶冶に於ては生理學衛生學は最も重要なる關係を有するものなり。而も教育の方法は實際に適切にして且有效ならざる可らず。今日の教育方法論は實に一方に於ては理論的研究と一方に於ては實際上の經驗と兩々相待ちて漸次に進歩發達し來れるものにして、之により實際教育の指鍼たらんとするものなり。

吾人は總論に於て教育の方法は其方面によりて教授訓育美育體育の四部門に分つべきことを言へり。今此等各方面の細論をなすに先ち全體に通ずる二三の點を考究せんとす。

教育の方法は其家庭教育なるか學校教育なるか將又社會教育なるかによりて大に其の趣を異にす。吾人が本篇に論ずる所は主として學校教育の方法にして便宜他に論及することあらんのみ。

### 第一節 教育方法の統一

(教授訓育美育體育相互の關係)

各方面の統一

吾人は總論に於て教育の方法は之を分ちて教授訓育美育體育の四部門とし、教授は知識技能を傳達して心力を鍛鍊し、訓育は性格を陶冶し、美育は美的趣味を養ひ併せて創作力を養ひ、體育は身體の養護鍛鍊を目的とすと云へり。然れども此等の區分は畢竟教育の方法を理會するに便宜上設けたるものなれば、決して之を個々獨立に行ふべく、相互の間に何等の關係なきものと思惟す可らず。教育の方法は如何に多岐多方面に分るゝとも、常に其全體の目的によりて統一せらるべきものにして、各方面の目的は孰れも教育の大目的に従屬すべきものとす。社會に有用なる人たらんとするには健全の身心有用の知識技能及び性格趣味を必要とするが如く、社會有用の教育に於いては教授、訓育、美育、體育の孰れをも缺く能はず。又其孰れをも殊更に偏重するを許さず。此等は各自其方面に従つて異なりたる任務を盡し、相互に有機的に調和し統一して一個の人格を作り出すべきものなり。生きたる人格は之を分つ可らざるが如く、教育も本來統一したる生

一方面を  
偏重す可  
らざる

命ある一個の事業たるを以て其理想とす。實際教育に於て多趣多様の事業を施すに方り其間に不統一を來すことあらば、それは全體の組織の不完全なることを表白するに過ぎず。人或は教授を以て教育の全部なるが如く思惟して知育を偏重し、或は訓育を以て教育唯一の目的とし他の方面は其手段なりとして德育を偏重するありと雖も、孰れも穩健の見解にあらず。吾人は教授又は訓育のみを以て直に之を教育と言ふを得ず。美育體育を輕視し又は之を度外視するも亦然り。要之、此等は孰れも有機的に統一して始めて教育の生命を保ち且つ其共同の目的を達するに缺く可らざる方法と見るべきものとす。

教育方法たる教授訓育美育體育の各方面は互に密接なる有機的關係を有し相協力し相倚り相待ちて共同の目的を達すること、恰も身體各部の機關は相協同して一個の生命を維持し、身體と精神とは相互密接不離の關係によりて一人の生活を全うすることを得るが如く、又智情意の作用相合し

各方面の  
有機的關  
係

て始めて一人の意識を成すが如し。人は身體の各部を解剖すれば其生命を保つ能はず、精神は身體に無關係にして活動する能はず、智情意の三者も全然個々獨立して其作用を完うすること能はざるなり。此等は孰れも有機的統一の存在を證明するものなり。是を以て教育の方法は、單に其一面のみを引き離して其事業を満足に行ひ得べきものにあらず。若し以上の區別に拘泥し各一方は毫も他方面を顧みず各個獨立して其任務を完うし得べきものなりと誤解するときは、教育は徒らに形式に走り其精神を没却し、全部の統一を失ひて孰れの部分も充分の目的を達すること能はざるなり。吾人が教育の方法に四方面を立て、之を細説するは身體の各部を分ち又は身心の別を立て、或は心意作用に智情意の三方面を認むるに同じく、畢竟説明の便宜より來れるものに外ならず。

今更に一步を進めて之を論ずれば、教育の事業は其進歩に伴ひて多方面に分れ、各方面は主とする所によりて爲す所同じからずと雖も、其如何なる

形式に於ても教育の大目的に適合すべきものなれば全體を統一して有機的關係を有するのみならず各部孰れの動作に於ても教授・訓育・美育・體育の各方面を具備するを以て其理想とすべし。故に教授は單に教授たるに止まらず同時に訓育・美育・體育の性質を失ふ可らざるなり。例へば人或は教場内に於ける國語の教授を以て純然たる知識の傳達にして他の方面と没交渉なるが如く思惟するものあらん。然れども精細に之を考察するとき國語教授に於て國語に關する知識技能を授くるは其主要なる目的なることは之を疑ふ可らざるも之と同時に教場内の規律を保ち又國語の内容によりて道德的意識を涵養し、又は師弟の接觸、其他教場内の生活によりて被教育者の性格訓練に貢獻する上より言ふときは國語の教授に訓育の方面を有することは之れを掩ふ可らず。文章の美又は思想の美を味ひ又は朗讀を流調にして若しくは書體を修むるが如き、殊に教材の中に美的趣味に關するものあるが如き、孰れも美育の方面には觸れざるものと言ふ可ら

教授の動作は各方面を具備すべし

國語教授

修身教授

ず。教場内に於ける衛生上の注意又は動作も身體養護の上に重大なる關係を有するものなれば、體育の性質を缺くものと言ふ可らず。換言すれば該教授は同時に訓育・美育・體育の三方面を兼有するものなり。唯其主眼とする所は國語の教授にあるのみ。一科の實際の課業は統一したる教育的動作にして教育の目的を達すべき方法の各方面を具ふべきものなり。換言すれば教育的動作は如何なる種類のものにありても教育の生命を失ふ可らざるなり。若し國語の教授が教授の一方に偏して寸毫も他の方面を顧みざるか或は之を妨害することあるときは吾人は斯かる教授に於て教育的價值を認むること能はず、宜しく之を非教育的の教授と言ふべきなり。他の學科に就きて言ふも亦然り。例へば我邦の修身科の如き道德に關する知識を授くる上より言ふときは道德教授と稱すべしと雖も、一面に於ては單に知識を授くるに止まらず訓育の要素を有するものなり。此外修身科に於ても美育及體育の方面を全然無視すべからざるは國語科に就きて

述べたる所によりて之を知るべし。彼の手工科の如きは本と技能の一學科と見做されたりと雖も、其教育的の價值漸く考覈闡明せらるゝに及び、今日に於ては一層其範圍を擴張して之を作業と名け、之によりて一方に於ては知識技能を授くるのみならず、判斷推理の如き知的發達を助け、又は意志を訓練して性格の陶冶に資し、趣味及創作力を養ふ機會を有す。果して斯の如くなるときは作業は教育のあらゆる方面を兼備するものにして最も理想に近き方法と謂ふべし。故に作業は單に技能の一學科に過ぎずと見做すべきものにあらず。教育の主義として各學科に之を應用することを得るなり。體操に於ても運動上の技能を授けて體育に資する外尙訓育美育の方面を有することは推して之を知るべし。

教授は常に孤立して行はる可らず必ず訓育的方面を具ふべしと言ふ意義に於ては、吾人はヘルバルトの所謂教育的教授(Erziehender Unterricht)の説に賛同するものなり。ヘルバルトの教育的教授は教育の目的即ち性格陶冶の目的に適ふ教授を指すものにして性格の陶冶に全然無關係なる教授は教育の意義を有せずと

ならず。假へば大工が其徒弟に鋸を使用する術を授くるが如きは若し性格の陶冶を顧みざるときはヘルバルトの所謂教育的教授にあらず。寧ろ非教育的教授と稱すべし。然れども吾人はあらゆる教授を以て訓育の手段なりと言ふを欲せず。修身教授が訓育の手段となるは明瞭なれども、其内容が直接に性格の陶冶に關係なき教授を稱して訓育の手段と言ふは必ずしも適切ならず。吾人はあらゆる教授をなすに方りて訓育的方面を具ふべしと言ふを以て足れりとするなり。切言すれば教授は教育の目的を達する手段として之を考ふれば訓育的方面を具ふるのみを以て足れりとせず、尙美育・體育の方面を度外視す可らざるなり。故に吾人の立脚地より言ふときは所謂教育的教授は教授・訓育・美育・體育の方面を具備し統一したる教育的生命を有するものたるべきなり。吾人は訓育を顧ざる教授を非教育的と言ふのみならず、全然美育を度外視するものも將た體育を度外視するものも等しく之を非教育的と言はんと欲するものなり。

教育のあらゆる動作は教授・訓育・美育・體育の四方面を各一様に具備するにあらざること勿論なりと雖も、之に表はれたる主要なる方面の爲に他の方面を没却することなく、努めて各方面の價值を明かにして教育的動作をして最も確實に有效ならしむるを要す。殊に教育の全局より着眼した

る上に於て一方面を偏重し、又各方面相互の關係を輕視することなからんことに留意すべし。

第二節 學校生活と現實生活

教育は最も廣義に解釋するときは人類社會共同生活の準備にして、其の最も完備したる機關を學校とす。學校は實に個人を社會化するを以て任務となす。是を以て學校は家庭と社會との中間に位して將來の現實生活の豫備的訓練の場所に外ならず。現實生活の眞義は蓋し多年現實生活の経験を積みて漸次之を會得すべく、教育の終局の目的は現實生活に於て始めて達せらるべしと雖も、吾人は教育によりて短期に於て過去の文化を傳社會共同生活の経験をなさしめ以て出來得數る限り現實生活を理會せしめんとす努むるなり。果して然れば、最もよく現實の生活に近きたる學校生活は最も適切にして且つ有效なる教育なりと言ふべく、現實生活に遠りたる學校生活は最も迂濶にして且つ無用なる教育たるは自然の論理的歸

學校は現實生活の準備

學校生活は團體生活

結ならざる可らず。是を以て學校生活は直接間接に凡て將來の生活に有用なるべきものにして、斯の如くにして適切有效なる教育を受けたるものは將來社會に有用なる人材なるべきなり。

學校生活は現實生活の準備なるのみならず。一步を進めて之を考ふれば實に人間の此世界に於ける現實生活の一部分なり。夫れ學校生活は團體生活にして、家庭が社會の縮小圖なるが如く、學校も亦一の社會縮小圖なり。切言すれば、家庭も學校も同じく一小社會をなすものなり。故に學校は一大家族の如く又一小國家の如し。之を以て學校生活のあらゆる關係を考究するときは、一として將來社會生活の端緒とならざるなし。例へば學校は一個の社會なれども、其内には又幾多の小社會を包含し、學級集りて學校を作り又學級に關係なき諸團體あること、恰も社會中に小社會あるが如き、師弟の關係、長幼の關係、等輩の關係は道德的社交的關係を代表するが如き、日々の課業は人々社會上の地位に應ずる職務に類するが如き、校規の

教場以外  
の生活

勵行は國家法律の勵行なるが如き、協心戮力一致團結を基礎とせる愛校心は愛國心を表はすが如きは是なり。故に被教育者は學校に於て社會生活の練習をなすものと言ふべく、知情意孰れの方面より觀察するも然らざるなし。兒童生徒が學級の一員たり又學校の一員たるは社會的に之を考察するときは社會國家の一員たると異なるなきなり。されば學校教育は單に教場内の生活に止まらず。學校生活のあらゆる方面の影響を合せて其任務を完うするものと言はざる可らず。

換言すれば學校教育をして最も有效ならしむるには、學校生活の全部を最も秩序的に組織し、各方面の教育的價值を明にし、其效果をして最も確實ならしむる方法を講ずるを要す。約言すれば學校生活は家庭及社會を無視して特に學校の爲に組織さるべきものにあらずして出來得る限り實際生活に近かしむべきなり。

學校教育は分ちて之を言へば教授、訓育、美育、體育の四方面となると雖も

學校生活  
と時勢及  
國家の要  
求

之を綜合すれば渾然たる一個の學校生活にして其各方面協同して教育の目的に向ひ以て現實社會生活の訓練をなすべきなり。是を以て教授に於て授くる所の知識技能は書籍又は形式に囚はれ死して用をなさざるものなる可らず。能く時勢に伴ひ國家社會の要求に應じ現實生活に活用され得べきものなるを要す。訓育に於て陶冶する性格は現代の生活に適し且國家社會に有用なるに適切ならざる可らず。美育に於て涵養する趣味及創作の力も現實生活をして一層意義あらしむべく之と沒交渉なるを許さず。體育に於ても體力と元氣との根本を培養して實際生活に於ける活動を一層多大ならしむべきなり。約言すれば學校教育は全然家庭及社會に於ける現實生活と絶縁するときは其第一義を失ふものとす。

學校生活は兒童が家庭生活より出て、社會生活に入らんとする過渡の橋梁と見るべきものなれば家庭より學校に來るときも學校より社會に出づるときも其間に生活狀態の激變なきを要す。家庭生活も社會生活も共に現實の生活にして社會は畢竟家庭の集合團體に外ならざるものなれば學校生活は本來此等と

學校生活  
と家庭及  
社會

大差ある可らざるものなり。然るに若し學校生活を以て特別なるものと思惟し此兩者に隔絶したるものとせば將來社會生活の準備たる教育の目的と矛盾するものと言はざる可らず。然るに從來の學校教育は兒童生徒をして特に家庭生活と異なる生活状態をなさしめ又現實社會の如何を顧みずして所謂學校の主義方針を行ふを以て得たりしが如し。家庭に於て方言にあらざれば自由に思想を發表する能はざる一學年の兒童を捉へて一時に方言を捨て、學校語を用ひしめんとするが如き、強いて一定の制服制帽を用ひしめんとするが如き是なり。吾人の見る所を以てすれば家庭生活に遠かり現實社會に疎き學校生活は全然意義なきものなり。吾人は學校の爲めに兒童を教育するにあらず。兒童の爲め將又家庭及社會の爲めに教育するものなればなり。是を以て吾人は小學校の初學年に於ては今一層家庭的要素を加へて其生活に急劇の變化なからしめ以て學校を以て我家庭の如く思はしめんことを努め、上級に進むに従ひ今一層社會的要素を加へ將來の生活に一層適切ならしむべしと信ずるものなり。

### 第三節 被教育者の研究

教育は一方より見れば被教育者の心身の發達を目的とす。心身の發達は人類一般の通則に従ふ外、又個人によりて異なり。個人は男女年齢人種、

心身の發達と心理學及生理學

職業、貧富等によりて心身の状態を異にす。故に實際教育に従事せんとするものは自ら教育せんとする兒童生徒の心身の状態を理會せざる可らず。是れ恰も醫師が藥を與ふるに先ちて診察を必要とするが如し。醫師は診察に先ちて醫學の素養を必要とするが如く、教育者は此要求に應ずる爲めに心理學及生理學衛生學の知識を要す。殊に初等教育にありては兒童心理中等教育にありては青年心理の研究を必要とす。教育者は學理によりて學び得たる知識に基き自ら教育する兒童生徒を觀察し活きたる實例につきて其心理及生理衛生の状態を理會するを要す。

往古の教育者は被教育者に授くべき學問技藝を具へ、若くは人物の模範たり得るを以て充分なりとし被教育者の心理状態によりて教育法を異にすべきことを知らず。大人と兒童との區別を喝破し教育者に兒童研究の必要なることを警醒したるものは佛人ルソー(一七一二—一七七八)にして、瑞西のペスタロッチ(一七四六—一八二七)も亦從來の注入主義の教育は

ルソーと兒童研究



開發主義

兒童研究の不足より起ることを明にし、其開發主義即ち能力發展主義は兒童心意の自然の發達を圖らんとしたり。フレイベル(一七八二—一八三二)に至りては人の一生には發達の時期あり、其各時期に於て適當なる教育法を講ぜざるときは、人間は到底真正の人間の發達を完うすること能はざること道を破せり。其幼稚園の保育法は實に幼兒に最も適切なる教育方法なり。

兒童自然  
の發達及  
其認見

教育は本來人の社會生活の準備なるを以て教育法は動もすれば被教育者の將來のみに着眼し、後年に到達せんとする目的を偏重して、兒童生徒直ちに大人の生活を強ひんとする傾向あり。兒童は兒童らしく生活し、青年は青年らしく生活するを要す。然らざれば其天真爛漫の情性を害ひ、自然の發達を妨ぐることも少からず。其甚しきに至りては執拗偏屈又は殘忍酷薄の性を養ひ、或は心力過勞の結果病狀を呈するに至るなり。ルソーが當時の教育に下したる痛棒は以つて永く教育界の警鐘とするに足るべく、

スタロッチ・フレイベルの功績は千古不磨と稱すべし。爾來被教育者の研究大に進歩せしが英國のチャールズ・ダルウイン(一八〇六—一八八二)の首唱したる進化論は遂に兒童心理學の獨立する導火線となり(Origin of Species 1859) 达尔ウイン(Darwin)も自ら千八百七十二年に幼兒の觀察を公にし之に前後して兒童心理に關する著述各國に公にせらる。

英 ヴォーナー著兒童の研究

Francis Warner: The Study of Children 1893

サリー著兒童期の研究

Sully: Studies of Childhood 1896

獨 プライヤー著兒童の精神

Preyer: Die Seele des Kindes 1882

アーメント著兒童心理の進歩

Ament: Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895—1903

米 スタンレー、ホールの諸研究

Stanley Hall

第三編 教育方法論 第一章 緒論

トレンシー著 兒童期の心理  
 Tracy: Psychology of Childhood.  
 スタムソン著 兒童發達紀要  
 Miss Shinn: Notes on the development of a Child.  
 オツペンハイム著 兒童の發達  
 Openheim: The development of the Child, 1898  
 カークパトリック著 兒童研究要義  
 Kirkpatrick: Fundamentals of Child Study  
 佛  
 コムペイレー著 兒童の知的道德的發達  
 Compayre: L'Evolution intellectuelle morale de l'enfant  
 高島平三郎著 兒童心理講話  
 青年心理研究は 兒童心理の研究に比すれば極めて幼稚にして米人スタンレー、  
 ホール著 青年期は最も完備したるものとす、  
 Stanley Hall Adolescence, 1908  
 元良勇次郎、中島力造、速水混、青木宗太郎共譯  
 青年期之研究  
 塚原政次著 青年心理

今日の兒童研究は分娩後二三年間に於ける嬰兒幼兒の觀察に關する者最も多し。然るに學校教育に有用なるは特に滿六年以後の兒童の心理とす。學理研究の外、教育者の執るべき被教育者の研究法は心理學者の執る所と異なることなし。即ち一方に於ては廣く被教育者を觀察し、一方に於ては自ら内省すること是なり。又問答法によりて得たる答案を分類統計して一定の結果を得んとするはスタンレー、ホール一派の學者の用ふる所なり。所謂實驗教育學者の用ふる所の方法も觀察統計に加ふるに實驗を以てするに過ぎず。吾人は總論に於て教育の限界と題して天稟の素質は個人によりて同じからず。知能、知覺型、氣質の差異あることを一言せり。輓近に至り實驗教育學者は大に此方面の研究に力を致せり。此等は凡て教育の方法を講ずる準備となるものなり。吾人は又總論に於て被教育者の年齢は教育の効果を左右すべき限界となることを言へり。之れ年齢に應じて身心發達の状態を異にするを以てなり。之を以て通常の兒童は生後

成人に至るまで如何なる段階を経て發達するものなるかを研究するは教育者に取りて極めて重要なこととす。

## 第二章 教授論

### 第一節 教授法研究の沿革

教授は蓋し人間天賦の模倣の本能を基礎として起りたるものにして過去の經驗によりて得たる知識技能を傳達する最も自然にして且つ最も單純なる方法は示範と模倣とに外ならず。太古の社會に於て幼稚なる文化を傳へたるは孰も全く此方法によれり。殊に各國の口碑傳説は文字なき時代に於て世々代々口より口に傳へ一語も誤ることなかりしは模倣によるる學習の如何に確實なりしかを知るに足るべし。

社會の文化漸く進み前代より傳ふべき文化漸く多く殊に文字の發明によりて其學習困難となるに至り漸く教授上特殊の經驗を積み幾多の形式

太古の教授法

注入主義

教授法研究の發端

方法を案出して當代の文化を傳へたりと雖も、多くは依然として模倣の範圍を脱する能はず、主として被教育者の記憶力に訴ふる事とし、特に教授の方法につきて學問上より理論的講究をなすことなかりき。

現代の文明社會に於ては、被教育者の學習すべき知識技能多種多様に於て、其學習に要する年月亦從て長きを以て、充分に教授の任務を完うするには、其方法は組織的秩序的にして之を活用する教授者には多大の熟練を要す。是れ今日に於て教授法の研究盛なる所以にして、教授及び學習をして容易に且確實ならしめ、之に要する年月を出來得る限り短縮せしめんが爲に外ならず。學校に於ける教授は畢竟人類の過去の經驗を短期に反覆して將來の生活準備となさんとするものにして、教授法の研究は此目的を達するに其最も有效なる方法を見出さんとするものに外ならず。

教授に關する斷片的研究の域を脱し學理上より組織的に教授法を研究したるものを十七世紀に於けるコメニウス(Comenius 1592—1671)とす。其名

著大教授學(Didactic Magna)に於て述べたる所是なり。其創見に係る繪入讀本の如きは歐米の教授法を一變したるものと言ふべし。換言すれば從來の字句・文字の死學を捨てて知識の基礎を直觀に求めんとせり。其挿畫は不完全を免れざりしも直觀主義實物教授の原則を確立したる功績は之を没す可らず。コメニウスは其案出したる自然主義の教授法と教科書とを採用するときは何人にも何事をも教授し得て漏す所なく、又大に學習の時間を節約し得るを以て其餘力を以て一層深き知識を學び得べしとせり。コメニウスは其教授法の價值を偏重するの結果、教育の任に當れる教育者自身の價值を輕視したる觀あり。

コメニウスは教授法の模範を自然界に求め左の九個條の原則を立てたり。(大教授學第十七章參照)

- 原則第一、自然は適當の時を選ぶ。
- 系一、教育は人生の春なる兒童期に始むべし。
- 系二、毎日午前は最も修學に適す。

系三、兒童の年齢に應じて教材を排列し理解し難きものを授く可らず。

原則第二、自然は一物を形成せんとするには先づ其材料を準備す。

系一、先づ教授に必要な書籍及教具を準備すべし。

系二、先づ實事實物を理解せしめ、然る後に之を言語に發表せしむべし。

系三、言語は文典より學ばしむ可らず、適當の名著によりて之を學ばしむべし。

系四、先づ事物の知識を授け、然る後に相互間の關係の知識に及ぶべし。

系五、先づ實例を示し後に規則を授くべし。

原則第三、自然は其事業に適當なる事物を選び又は之を適當ならしむるに相當の方法を用ふ。

系一、學校に入りたる兒童は學業を勵むべし。

系二、兒童の心は豫め學課を受くるに適する用意あるべし。

系三、學校に於ける妨害物は凡て之を除去すべし。

原則第四、自然の事業は一個一個を完成して進行し決して混雜せず。

系一、異りたる教材を同時に授く可らず。一科を終りて後他に移るべし。

原則第五、自然の事業に於ては發達は内部より外部に向ふ。

系一、兒童は先づ事物を理解し次に之を記憶すべし。此二事を了へざる限りは