

とす。

唱歌教授は音樂に對する趣味の養成を主目的となす。故に歌はしむることのみを以て満足せず、時々模範的の聲樂又は器樂を聽かしむることも必要なり。

更に一般の教科に就きて觀るに、國語教授に於ては、綴り方及國語讀本に收められたる美文韻文によりて文藝に對する趣味を、手工教授に於ては、圖畫教授と相待ちて彫刻建築に對する美感の基礎を、理科教授に於ては、自然の事物現象を觀察せしむる間に自然美に對する美感の素地を、體操教授に於ては、形體美及運動美に對する美感の基礎を養ふことを得べく、裁縫教授家事教授に於ても亦、美感の養成を圖るべき機會は乏しからざるべし。是等のことは教授者の意を用ふると否とに因りて、兒童に及ぼす影響の上に大なる相違を來すこととなる。

一般の教科と
美育

訓練及設備と
美育

る相違を來すこととなる。

更に訓練に於て清潔・整頓の良習慣を養ひ、服裝に容儀を正さしめ、坐作進退の作法に習熟せしむる等は、兒童の感情を純正ならしめて美感の發達を促すこととなり、校舎の構造其の内外の裝飾竝に校庭の構築等に意を用ふることは、間接に兒童の美感を涵養することとなる。

右の外遠足・登山等を行ひて壯大なる自然美に接せしめ、博物館に工藝美術品を觀覽せしめ、兒童を目的とする音樂會・繪畫展覽會等を催すことも亦美育の有効なる手段たるべし。

第三 訓練論

第一章 訓練の目的

訓練の目的

教授と、半教授によりて行はるゝ美育とは、兒童の知的生活と感情生活に對する教育にして、訓練は其の意的生活に對する教育なり。之を別途より言へば、初歩の程度に於て兒童を科學の世界と美の世界とに導入るゝは、教授と美育の任務にして、道德の世界に導入るゝは、訓練の任務なり。而して教授に於て知識・技能の媒介に當る場合、常に兒童の創造的自己活動を尊重し、他日獨立して自己の知的生活を開拓擴張し得るに至らしむることを眼目とすべきが如く、訓練に於ても亦獨立して自己の道德的生活を創造し得るに至らしむることを其の標的となさざるべからず。道德的生活を創造すとは、他人の爲す所、社會の道德と呼びなすことを、

單に器械的盲目的に模倣することなく、自己の心證に基づき、其の良心の判斷に聽きて行爲不行爲を決定し、更に進んでは社會の道德を發達進歩せしむべき行爲をなすことをいふなり。意志の活動が此の如き自由の域に達したる場合には之を道德的品性と呼ぶ。故に訓練の目的は之を要約して道德的品性の陶冶に在りとなすことを得。

今兒童の意志をして、此の如き自由の域に到着せしむべき方法に就きて考ふるに、結局實行の習慣を養成することと、如何に實行すべきかを知らしむることの二途に歸着す。知らしむることは意志の實行的習慣ありて始めて理解せらる。さればペースタロチは實行を道德教授の直觀的基礎と見做せり。而して意志の實行的習慣は如何に行ふべきかを理解することによりて其の進むべき方向を照らさるゝこ

意志の陶冶は
行はしむるこ
とを知らしむ
ることによつて

訓練と修身教授

と、なり、理解せられたることは、更に實行を重ねることによりて意志の力となる。即ち實行は出發點となり又歸着點となる。故に知らしむるのみにして行はしむる道を講ぜざる教育は殆ど用をなさゝると共に、行はしむるのみにして知らしむることなき教育も亦、兒童をして自由の域に到達せしむる所以の道にあらず。

家庭教育の時代に於ては習慣の養成主となり、学校教育を待ちて始めて行爲の規範を系統的に知らしむること始まる。知らしむることは一定の時間に一定の系統を逐うて行ふことを得るも、行はしむることは多くの場合機會を待ちてなされ、否らざれば不自然に陥ることを免れず。此に訓練と修身教授との差別を生ずることゝなる。ヘルバルト、チラ、派に於ては、知らしむることは同時に意志を陶冶するも

教育的教授

のなりと解し、教育的教授といふ語を以て之を表せり。是意志は思想界より發生すと見たる心理學上の主知的見解より來れるものにして其の謬見たるや論なし。若し知と意志とを對立せしめて觀る場合には、意志の優位を認むべきものなること既に述べたるが如し。されどこは意志を主人と見、知を其の婢僕と見るの意にあらず。意志は知によつて其の行手を照らさるゝにあらざれば完全なる活動を遂げ難く、知は意志を待つにあらざれば其の用をなさず。兩者は相互に他を援助して其の完全を致す。故に修身教授をして訓練に代らしめ得ざるも、修身教授に待つ所なき訓練も亦不完全たるを免れず。反復して言へば道德的に思想界を陶冶することが、直ちに道德的意志の陶冶とはならざるも、思想界の陶冶なくしては道德的意志の陶冶も行はれずといふ

訓練と一般教

に歸す。此の如き意味に於て教育的教授の語を用ふことは毫も妨げざるべし。

一般的に教授と訓練との關係に就いて考ふる場合如何に之を觀るべきか。ヘルバルト、テラー派の教育的教授は、中心統合法と聯關せるものにして、情操教材を中心として思想界を開拓する教授を教育的教授と稱せるなり。其の謬見に就きては更めて指摘するの用なし。之とは別種の意味に於て教授は同時に訓練なりと言ひ得ざるにあらず。蓋如何なる學習に當らしむる場合にも、其の目的を達せしむる爲には兒童をして意識を安靜に保たしめ、思考の妨げとなるが如き興味又は想像を抑制せしめ、斷えず目的に向つて注意を集注せしむることを務むるものにして、之によりて兒童の意志は大なる修練を加へらるゝことゝなればなり。嚮に

教授中に行は
るゝ訓練

教授の方法を説くに當り、其の道德的方面として述べたることも亦之に外ならず。一切の教授は此の意味に於て教育的と稱することを得。

教授の結果と
意志陶冶との
關係

更に兒童は右の如くにして學習に努力する間に、知識を獲得すると共に知識を發見する形式的修練を積み、技能を收得すると共に之に習熟する方法を學び、依て以て自然と人生とに順應し、又之を統御する道を自得することゝなる。此の如き結果の道德的生活に及ぼす影響の大なるべきこと殆ど疑を要せざるべし。此の意味に於ても亦一切の教授を教育的と稱することを得。

要するに訓練とは其の行はるゝ機會の何たるを問はず、直接意志を道德的に修練せしむる作用を稱するものにして、其の究竟の目的は道德的品性の陶冶に存し、教授は之に

對して大なる援助をなす。

第二章 意志の發達

訓練の方法を講ずるに先だちて、年齢に伴ふ意志の發達を審かにすることは極めて肝要のことなり。されど此の方面に關する心理學の研究は、其の成果尙甚だ乏しきを以て、今は其の大意を述ぶるに止むべし。

衝動的意志と
執意

意志は意識の活動的方面にして、感情に伴はれたる表象（観念）を動機として發動す。而して意志の單一なる動機によりて發動するものは之を衝動的意志と呼び、二個以上の動機の間に選擇の行はるゝものは之を執意と稱す。されど動機の單一なりと見ゆる場合にも、實は他の動機も意識の中に存し、唯其の勢力の微弱なるが爲に明かには意識せられ

中性兒童期

ざることあり。又二個以上の動機存するも、其の中特に優勢なるものありて、他は僅に之を援助し又は牽制するに過ぎざることもあり。故に單一の動機に基づく衝動的意志と、複雑なる選擇作用の行はるゝ執意を兩極として、其の中間に幾多の段階ありと見るべく、之を識別することも甚だ困難なりといふべし。

兒童の意志活動の根源は、本能及衝動に在り。之を中性兒童期に就きて見るに、此の期の兒童は營養本能、爭鬭本能、排斥本能等、主として自己保存の本能に依りて支配せられ、社會的本能の如きは未だ著しく發動するに至らず。而して本能に伴ふ情緒強烈なる爲、其の動作は全然衝動的にして、幾んど動機の間、の抗争を見ることなし。例へば飲食を求め玩具をねだる場合の執拗なる行動に於て見るが如し。されば

此の期の兒童は意志發達の初級に屬し、之を道德的生活の上より觀れば、善惡の辨なき自然的生活の時期に在りと見るべく、教育上意志の實行的習慣の養成を主とすべき時代なり。

兩性兒童期

兩性兒童期に入りては、自己保存の本能と相並びて社會的本能著しく發動し、交友に對して同情を表し、且經驗を重ねるに従ひて漸次動機の間選擇を試むることゝなり、其の行動の自己一身に關係する事柄に就きて、甲にすべきか乙にすべきかを反省し、他人と關係する行動に就きて、自己を主張すると共に他人の主張にも聽き、自己の欲することを満たさんとすると共に他人の欲することにも顧慮することゝなる。されど其の始めは動機の間選擇自由に行はれずして、或種の優勢なる動機に左右せられ易く、從つ

成熟期

て此の程度に於ては、成人に觀るが如き意志の自由に關する意識を缺き、其の善惡の判斷は父母教師の教訓又は交友間の習慣を標準として行はる。かくて此の期の終末に近づくに及んで、思考力と共に自我の感情著しく發達し、意志の實行も漸く獨立的となる。要するに此の時期の兒童は衝動的意志より執意に進み、道德的生活に於て稍著しき進歩を呈するも、其の實行はなほ他律的たるを免れず。教育上行爲の規範を系統的に知らしめて其の實踐を指導すべき時代なり。

進んで成熟期に入れば、一方には種族保存の本能及社會的本能としての功名心、社交性等著しく表れ、他方に於ては道德的情操並に美的情操等高尙なる感情發達し、自主的に道德の理想を構成せんことを務むるに至り、其の意識の中

には絶えず道德的理想と感覺的主我的欲望との抗争を見るに至る。されば此の時期は道德的生活に於て、最思慮選擇の修練せらるゝ時期にして同時に恐るべき危險の伏在する時期といふべく、教育上行爲の規範を一層系統的に知らしめ、且特に自己修養を指導督勵することを要する時代なり。

要之人の意志活動は單純なる衝動的意志に始まり、知能と感情との發達に伴うて漸次複雑高尚なる意志となり、其の道德的生活に於て他律より自律に進み、成熟期の終に近づけば、反復練習の結果或程度まで意志の習慣成り、かくて自己修養を重ねて漸次堅固なる品性を成すに至れば、さまで熟慮を要せずして容易に道德を實踐し得ることとなる。此の如く單純なる衝動的意志より複雑なる意志に進むを

道德的意志の理想境

意志の進歩的發達といひ、複雑なる意志の反復練習によりて衝動的器械的意志に轉化することを意志の退歩的發達と稱す。退歩的に發達せる意志は新なる要素を加へて複雑なる意志となり、更に反復練習して衝動的となり、進歩的發達と退歩的發達とを反復して無限に進展す。個人に就きては無限といひ難きも、人類種族としては無限と稱することを得。孔子が「心の欲する所に從ひて矩を踰えず」といひしは、道德的意志の圓熟の境域に達せる内驗を如實に言ひ表したるものなるべく、人格の理想境とも稱すべし。

第三章 訓練の方法

第一節 訓練と方法

知的陶冶は一定の材料を系統的に整へ、時間を劃して論

教授の方法と
訓練の方法と

理的心理的に定められたる一般的順序に従つて之を行ふことを得るも、意志の道德的訓練は之とは大に趣を異にす。單純より複雑に、孤立より有機的統一に、有意的より器械化に進む一般的過程に於ては、大體知的活動と意的活動と其の歩調を共にすと見らるゝも、知的活動に對して行ふ嚴密なる方法的指導は、意的活動に對しては之を行ふに由なし。然らば意志の道德的訓練のため如何なる方法を講じ得べきか。

生活は訓練の
方法と見らる

人は生活の中に在りて人と成ると稱せらる。生活といふ語は屢、衣食住の需用を満して生存することに使用せらるゝも、此に所謂生活とは此の如き狹義の物質的生活を意味するにあらず。既に使用したる例によりて知らるゝ如く、知的生活・美的生活・道德的生活等社會に見る活動の一切をい

ふなり。人は生活の中に在りて人と成るとは、考ふる者の間に在りて考ふることを學び、感ずる者の間に在りて感ずることを學び、意志する者の間に在りて意志することを學ぶの謂に外ならず。兒童の知能は生活の中に在りて自然に發達する外、嚴密なる方法によりて陶冶せらるゝも、其の道德的意志は生活の中に在りて、意識的に無意識的に、何時とはなしに陶冶せらるゝこと多し。故に方法を廣義に解すれば、生活は訓練の最自然的なる方法なりと稱することを得べし。既に生活は訓練の方法なりとせば、之を整へて眞の訓練場たらしむることは、ひとり教育者のみの任務にはあらずして、爲政者は勿論世の一切の成熟者の責任なりといふべし。此の意味よりすれば、昔希臘人が凡ての成人に少年を教育する權能を認めたるは、其の當を得たることゝいふべし。

訓練上の施設
と利用すべき
機會

生活は訓練の自然的なる方法にして生活を離れて訓練の方法は存せざるも、特に生活の中に存する機會を利用し、且訓練を目的として生活の中に特殊の施設をなすことを得、行爲の規範を系統的に啓發することは、學校教育を待ちて始めて行はるゝこと既に述べたる如くなるが、是等の規範中には學校教育の時代に實踐せしむること能はざるもの尠からざれども、特殊の方法を講ずることに由て、其の基礎的習慣を養成し得るものも亦尠しとせず、故に訓練を學校生活の自然にのみ委ねることをなさずして、更に進んで特殊の方法に就きて考慮することを要す。

訓練の手段

教育者は又生活の中に在りて表す兒童の行爲不行爲に對し、個人的に又は共同的に直接兒童の實踐を指導することを得、教授は秩序的系統的に行はるゝも、訓練は機に臨み

訓練と教育者
の人格

適切なる手段を講ずることによりて最有效に行はる。

兒童の意志に最大なる影響を及ぼすものは教育者の道德的人格なり。方法を解して或種の目的を達するため、秩序的手順なりとすれば、人格は之を訓練の方法と稱することを得ざるも、最廣義に解して乙の活動を誘發する甲の活動なりとすれば、人格は訓練上重要な方法なりとも言ひ得べく、尠くも人を化育せんとする場合の方法中に含まるる最重要の要素なりといふことを得べし。嚮に教授の方法を説くに當り、教授に於ては、教授者の科學的活動と技術的活動重きをなすことを述べたるが、兒童の道德的意志の陶冶を目的とする訓練に於ては教育者の人格其の中心をなすと見ることを得。

要するに訓練は教育者の人格を中心とし、生活と生活の

中に企劃せられたる施設と、機に臨んでの特殊の手段とによりて行はるゝものといふべし。

第二節 訓練の方針

兒童の道德的發達を如何なる方針に基づきて助長すべきか。此の方針の定め方によりて、訓練上の特殊の施設にも相異を來し、臨機の手段にも差異を生ずることとなる。故に諸種の方法を説くに先だち、先づ教育者の取るべき方針に就きて述ぶべし。

兒童の意志は自發的能動的の活動によりて其の力を加へ、他の指導監督を待ちて其の方向を誤らざることとなる。甲を重んじ過ぐれば自由主義となり、乙を重んじ過ぐれば強制（干渉）主義となる。強制主義は嚴格なる指導監督を以て、意志も弱く善惡の辨も乏しき兒童を訓練する最善の手段

強制主義と自由主義

なりと考ふるものにして、内外共に過去の教育は殆ど之に傾けり。自由主義は兒童の個性を尊重し、之に自由を與ふことを高調するものにして、教育史上に於ては、（ルソー）を其の代表者と見ることを得。（ルソー）は其の著「エミール」の中に「萬物造物主の手より出づる時は善なれども、人の手に移りて悉く墮落す」といへり。是自由主義の根本義を表明したる言なり。（近世教育史第二篇 第七章 第二節 參照）現代にも「自然は人格を作り教育は之を破壊す」といひ、徐々に氣長に自然に任せて兒童を發育せしめよ」といひて極力強制主義の教育を排斥する者あり。極端なる強制主義の教育は、兒童をして天真爛漫の美質を失はしめ、面従誦詐の惡習に染ましむること多きも、極端なる自由主義とても其の弊に堪へず。自由主義の教育は屢、兒童をして自制克己の徳を缺く放縱我儘なる人物たらしむ

るに至る。共に家庭教育に於ても学校教育に於ても其の實例乏しからず。自由主義は自由の眞義を誤らざることによりて其の弊を救ひ得べく、強制主義は人の内部よりする發展を認むることによりて其の害を避け得べし。自由は其の反面に服従を含む。最高尙なる自由は自己の心證に基づき、自律的に道德律に服従することに存す。自律的に道德律に服従し得ざる時代には、他の意志に服従せしむることによりて漸次此の域に近づくことゝなざるを得ず。是故に訓練に於て強制手段を缺くこと能はず。されど我儘の中に堅固なる氣象の萌芽潜み、輕はづみの中にも氣輕と洒脫の美質を藏するが如く、兒童の内部より發動する行動の中には、其の道德的發達のため極めて貴重なる萌芽を含蓄するものも尠からず。必要以上の拘束は、此の貴重なる萌

訓練の統一

芽を枯死せしむることゝなる。是訓練上兒童の自由を無視すること能はざる所以なり。自由主義にも強制主義にも利弊相伴ふとせば、最も穩健なる訓練上の方針は兩者の調和を圖る以外には存せずといふべし。

教育者の間に個性の相異ありて嚴格に傾き過ぐる者と寛容に流れ過ぐるものとの不一致を來すのみならず、同一人にて時と場合とによりて矛盾を生ずることなきにあらず。家庭と學校との間に於ても亦然り。此の矛盾不統一を避けて兒童の意志を同一方向に訓練することも極めて肝要のことなり。即ち自由主義と強制主義との調和は、訓練の統一といふ第二の原則を待ちて始めて全きものとなる。

第三節 生活と訓練

第一小節 家庭生活

生活は最自然的なる訓練の方法と見らるゝとせば、學校教育を攻究するに當りても、兒童の投ぜらるる生活の一切に就きて考慮することを要す。今先づ家庭生活より究明すべし。

人は家庭に生れて家庭に成長す。古人も既に胎教を説き、^{ルソー}は教育の誕生と共に始まるべきをいひ、ベスタロチ亦母の愛を以て訓練の基礎と見做し、^{（近世教育史第二篇第八章第二節參照）}其の他古來の大教育家一として家庭教育の重んずべきを説かざるものなし。家庭は實に最初ของการ場にして又自然の教育場なりといふべし。道德的品性の根蒂は先づ此の自然の教育場に於て培はれざるべからず。

身體的習慣

道德的品性の根蒂中家庭に於て培はるべき一は身體的習慣なり。清潔節制秩序行儀作法等の如き是なり。清潔を重

道德的習慣

んずるは我國民古來の習俗にして、世の文明に進むと共に益、其の切要を感じらるゝに至る。食物に對する節制の習慣中には、勇猛なる克己心の萌芽含まれ、而して克己心は諸德修養の基礎をなすとも見らる。寢食其の他の時間、衣類調度の整頓等に慣れしむることも亦、他日社會の規律的生活に入らしむる準備として缺くべからず。氏より育ちとは主として坐作進退の上に表るゝ人の品位を指したるものなるべし。此の種の習慣は特に幼少より意を用ひ、不知不識の間に習ひ性となるに至らしむることを要す。

家庭教育に於て最留意を要するは道德的習慣の養成なり。健全なる家庭は健全なる社會の基礎にして、社會的生活の中に存する一切の道德は家庭生活に其の根源を有す。而して家庭に於て自然に養はれ又養ふべき道德的習慣の主

要なるものは愛情・同情・感謝・信賴・服従等なり。愛情・同情は親子兄弟の間に於て最自然的に養はる。ベスタロチの便りなき貧兒に對する熱烈なる同情は、主として其の母及下婢ベリの感化に出でたるものなりといふ。又兒童には自己を保護せんとする自然の衝動具はりて、此の衝動は父母の愛育と相應じて、自ら感謝・信賴の念を生ぜしむることとなり、家族が家長たる父を中心として結合し、其の意志を意志として協力するを見ては、自ら服従の精神養はるゝことゝなる。孝心は子の親に對する純潔無垢の愛情を根基とし、是等の諸徳相待ちて成るものに外ならず。而して家庭に於て養はるゝ感謝・信賴・服従の習慣はやがて一國の元首に對する感謝・信賴・服従の基礎となり、父母の不知不識の間に範を示す奉公の至誠と相待ちて、忠君愛國の精神を培ふことゝなる。

家族的精神

更に家庭の重要な訓練の場所たる所以は、一家の屬員の間に家族的精神を有するにあり。家族的精神とは一家の歴史名譽を重んじ、其の福利を増進せんとする感情意志を指すものにして、祖先の靈を祭り氏神を尊崇する等は、皆此の精神の發露に外ならず。國家的精神の涵養は此の基礎ありて初めて有効に行はる。

以上は健全なる家庭に就きて述べたるものなるも、社會の情勢に就きて觀れば、大に憂慮すべきものなきにあらず。教育の大任に當る者は常に時勢の推移に着目して、家庭をして兒童教育の眞の協力者たるに至らしめんことを務めざるべからず。

第二小節 學校生活

意志の道德的陶冶は、狭き家庭の生活範圍に於て比較的

容易に行はる。されど、人の性格は世の激浪中に投ぜられて成る」との言あるが如く、將來社會に立ちて活動する道德的人格の基礎は、家庭教育のみによりて陶冶すること難し。此の缺を補ふものは學校生活なり。訓練の場所として見たる家庭と學校との最大なる相異は、一方は愛情を中心として結合せる血族團體にして、他方は同等の權利義務を許されたる同輩より成る團體たるに在り。此の相異はやがて兒童の情意の上にそれぞれ異なる影響を及ぼすこととなる。兒童は家庭に於ては温かなる慈愛に浴し、百事寛容を以て迎へられ、嚴格なる訓練を受くる場合とても、愛情を中心として其の情意に影響を受くることとなる。然るに學校に於ては多數の同輩相互に他を制裁して權利と利益との壟斷を許さざるを以て、自ら自制克己の已むべからざることを經驗

學校生活は公
民的國家的精
神の基礎を培
養す

學習は人格的
勤勞の素地的
成さしむ

することゝなり、又學校生活の秩序の爲に設けらるゝ諸種の規定は、兒童に對して絶對的服従を強ふるを以て、自ら遵法の精神培はるることゝなり、更に團體の利福のため進んで犠牲的に貢獻する精神も亦、諸種の機會に於て實地に修練せらるゝことゝなる。而して他の權利を認めて自己の欲望に自制を加へ、國憲・國法の尊嚴を辨へて之に絶對的に服従し、團體の利福を思つて犠牲的に努力することは、公民的國家的生活の根本義にして、生活の中に於て其の基礎的陶冶を施し得るは實に學校教育の一大特色なりといふべし。就學と共に始まる生活の一大變化も亦、兒童の道德的意志の發達に大なる影響を及ぼす。家庭に在る間は父母の愛護の下に、終日嬉々として戯れ遊ぶのみなるも、就學の曉より一定の場所に一定の時間一定の規律の下に學習に従事

學校生活は自己の人格的尊嚴を自覺するに至らしむ

することゝなる。學習は兒童の本務とする所の勤勞なり。而して人をして人格を成さしむるものは眞摯なる勤勞なりとせば、學習に對して眞面目に努力勤勉せしむることは、將來眞摯なる人格的勤勞に服する根本的素地を養成する所以なりといふべし。

自己の名譽を重んじ、自己の人格的尊嚴を自覺するに至る基礎も亦、學校生活に於て養はる。學校にては愛情に包まれたる狭き家庭の生活とは異り、多數の同輩間に避くべからざる競争行はれ、且相互に他の意志より受くる抵抗壓迫を感じざるを以て、之を善導すれば純正なる獨立心名譽心等を鼓舞することを得、自重自信の念を高めしめて、漸次其の人格的尊嚴を自覺せしむる基礎を培養することを得。

以上は學校生活の訓練的價值中其の主要なるものを擧

社會の惡影響

げたるものなるが、反面には種々の惡習慣を馴致する機會も亦乏しからず。此に深く留意する所ありて、學校をして眞の訓練場たらしむることは、教育者の一大責任なりといふべし。

第三小節 社會生活

ルソーは社會の惡感化を恐れて、兒童を社會より隔離すべきことを説けり。（近世教育史第二篇第六章第二節參照）社會の中に兒童を惡化す

るに足る多種の勢力有ること、昔も今も異なることなし。否社會の進歩に伴うて却て増大する傾向なきにあらず。泰西に於ては近年に至り、各文明國人の協力に成れる有害文藝撲滅の世界的運動行はれたりと聞く。我國に於ても諸種の興行物が恐るべき惡感化を少年少女に及ぼしつゝあることは、識者の共に憂慮して措かざる所なり。此の如く社會の中

社會の中に存
する教育的要
素

には諸種の惡勢力乏しからざるも、さりとて、その夢想は教育上に適用し得べくもあらず。加之社會を目して全然罪惡の府なりと解するは僻見なり。古來の習俗日々の出來事、各種の施設等の中には、兒童の訓練上其の利用に値するものも尠からず。特に今後都市村落に於て諸種の施設を企劃するに當り、常に兒童に及ぼす教育的影響に顧慮するに至らば、家庭と學校との教育は、之より大なる援助を受くることとなるべし。故に學校教育に於ては常に周到なる注意を以て、社會の惡影響を防遏することを務むると共に、他方に於ては進んで大に之を教育上に利用することを圖らざるべからず。

第四小節 約 結

學校教育を中心として考ふる場合、其の前後に家庭と社

家庭と學校と
の聯絡

會とありて、共に大なる影響を兒童の上に及ぼすとせば、學校教育は之に對して如何に處すべきか。既に述べたる如く統一は訓練上の重要な一原則なりとせば、學校教育は先づ家庭と社會との中間に立ちて一切の教育的影響の統一を劃せざるべからざることとなる。されど多數の家庭より兒童を收容する學校としては、一々各家庭の訓練と協調するが如き訓練も行ひ難く、又家庭をして一々學校の訓練に協調せしむることもなし難し。故に劃一を意味するが如き統一を避けて、多様を容るゝ統一を其の方針となさざるべからず。多様を容れて而も兒童に及ぼす影響の上に矛盾を來さざる爲には、學校と家庭と親密なる關係を保ちて相互に他の訓練法を理解するを肝要とす。其の方法に至りては一二に止まらざるべし。更に父母の教育の程度によりては、

之に對して兒童の教養に關する思想を啓發することも亦甚だ必要となる。近年子女の教育に意を注ぐ家庭漸次其の數を加ふるが如きも、世の父母の大多數は尙家庭教育に就きて教育者の指導を要する程度に在るを以て、教育者は其の着眼を學校教育のみに局限することなく、意を家庭教育の研究に注ぎて、國民教育を根蒂より培ふことを圖らざるべからず。

風教の改善

社會生活に對しては、其の兒童に及ぼす影響を防遏し又利用する外、餘力の許す限り風教の改善に與りて努力せんことを要す。學校を以て風教の中心たらしむることは最望ましきことなるも、之を實現することは容易の業にあらざるが如し。されど國民教育の効果を大ならしむる爲には、尠くも世の識者と協力して兒童教養上より風教の改善を講

ずることは甚だ肝要なり。之が爲には常に社會の事象に留意して教育上の見地より之を攻究することを要す。

第四節 訓練上の施設と利用すべき機會

前節に於て兒童の道德的意志は、生活の中に於て陶冶せらるゝことを述べたり。兒童の學校に於ける生活の實際は半は遊びて半は一定の學習に服するに在り。故に學校に於て行ひ得べき訓練中最自然的にして有效なる方法は之を遊戲と學習との中に索めらるべし。然れども兒童の道德的意志を陶冶せんとせば、特に實行の習慣を養ふべき方法を講じ、且豫め其の利用し得べき機會を考慮して、學校生活をして德育の渾然たる一大雰圍氣たらしむることを圖らざるべからず。

實行の習慣を養ふべき方法を講ずるに當り、特に豫め考

個人的道德と
社會的道德と
の二方面を考
慮して方法を
講ずること

慮を要することあり。其の一は個人的道德と社會的道德との二方面に留意することはなり。學校は兒童によりて組織せらるゝ一小社會なれば、其の中に行はるゝ訓練も大體に於て社會的道德の涵養に傾くことは自然の勢にして、學校訓練の特色も亦此に認めらるゝも、さりとて個人的道德を涵養すべき機會と方法とに缺乏するにあらず。否、學習の如きは勤勉努力、自制等の個人的道德を涵養する最有效の手段となる。要するに施設と利用すべき機會とは二方面を商量して定めらるゝことを要す。

個別訓練と共
同訓練

實行の習慣を養ふべき方法は個別訓練と共同訓練との二方面に別ちても考ふことを得。個別訓練は、個性を擁護して其の道德的人格の發達を遂げしむることを目的とし、共同訓練は凡ての者を團體の一成員として陶冶すること

新しき施設は
慎重に考慮し
て定むること

を目的とす。訓練の方法を此の二方面より考慮することは必要なれども、訓練の實際までも劃然と區別し得べしと考ふることあらば誤を來すべし。學級教授に於て個別教授に留意することを要するが如く、共同訓練に於ても亦個別訓練を閑却すべきにあらず。故に大體に於ては二方面に別ち得るも、實際の訓練は錯綜して行はれ、又行ふべきものなることを忘るべからず。

訓練の方法に就きて更に考慮を要することは、新に施設をなし又は方法を設くる場合に特に慎重に考へて定むべきことは是なり。學校に於て企て得べき施設方法の中には、一時的にして可なるものあり。永續するにあらずれば無効に歸するものあり。朝に定めて夕に廢するが如きことになりては、兒童の情意に有害なる影響を及ぼすものもあり。慎重

遊戲の性質

の上にも慎重に考慮して定めざるべからず左に一般に行ひ得べき施設と利用し得べき機會とに就きて逐次概設すべし。

第一小節 遊 戲

兒童の稟有する各種の本能中、夙に最著しく發動するものは活動本能・運動本能・模倣本能等なり。遊戲は是等の本能の自然の發露なり。教育上遊戲を重んずべき所以は實に此の點に在り。蓋自己的活動は自主獨立の根帶をなせばなり。遊戲は兒童の學校生活の一半を占むるものにして、常に訓練の有力なる一方法たるに止まらず、同時に知育及養護の手段ともなる。今遊戲の價值の主要なるものを擧ぐれば次の如し。

遊戲の價值

遊戲は兒童の活動本能・運動本能を満足せしめ、其の心情

を快活ならしむるを以て、不和不識身體各部の機能を促進し、其の健康と體力とを増進せしめ、且四肢の運動に熟練せしむ。

構成本能に基づく知的・心理的の遊戲中には、兒童の知識を増進し、其の觀察力・想像力等の修練となるもの尠からず。ゲーテの如きは、遊戲の價值を其の創作的想像力の發動たる點に認めたり。

兒童は遊戲中に其の個性を遺憾なく發現するのみならず、更に遊戲によりて其の個性を作り、其の品性の基礎を成すに至る。特に團體的競争的遊戲に於ては、相互の暗示により、刺激により、抑制によりて、不知不識協同心・義俠心・同情・勇氣・忍耐・熱心等の諸徳を養ふに至る。されば英國人の如きは各種の競技を以て徳性涵養の主要なる手段と見做すとい

遊戯に關する
注意

ふ。遊戯の價值此の如く大なりとせば、其の指導監督に就きても大に考慮を要すること論を待たず。左に其の大要を述べべし。

遊戯の兒童に悦ばるゝ所以は、外部の拘束より全然自由なるに依る。此の自由の感情は遊戯に缺くべからざる要件なり。故に教育上有害なる傾向を認むる場合の外は、務めて之に干渉せざらんことを要す。勿論小學校に於て、體操科の一部として遊戯を授くる場合には、自ら拘束の性質を帶ぶるに至るも、こは畢竟身體擁護の目的を以て、適當なる遊戯の方法を指示するに過ぎざれば、此の場合に於ても務めて自由の遊戯に近からしめんことを要す。

遊戯は自由の性質を缺くべからずと雖も、全然拘束を缺きて不規律放縱に流れしむるも亦不可なり。規律なき自由

の下に於ては、時々身體上の危險を醸すのみならず、團體遊戯、競争遊戯等に於ては、屢、徳性涵養上の障害を來すことあり。是遊戯に教育者の指導監督を要する所以なり。然れども殊更に監督の態度に出づる時は、兒童をして教師を嫌厭するに至らしむる恐あるを以て、寧兒童の遊戯の伴侶となり、助言督勵によりて徳性涵養の目的を果さんことを要す。

教師、兒童の遊戯の伴侶となれば、常に心身の危險を防止し得るに止まらずして、自ら遊戯の獎勵ともなる。然れども遊戯の獎勵は常に精神陶冶の目的と背馳せざらんことを要す。兒童は遊戯に耽溺し易き傾を有し、特に競争遊戯の如きに至れば、忽之に熱中して、殆ど課業を顧みざるに至ることも多し。斯くては目的と手段とを顛倒せるに等しく、精神陶冶のためにせんとする體育は、却て之を毀損する結果を生

勤勞と遊戲との相異

ずるに至るべし。故に教育の手段としての遊戲は、常に身體と精神との調和的發達を以て眼目となさざるべからず。

第二小節 作業

遊戲と勤勞とは其の性質を異にす。遊戲は既に述べたる如く活動本能・模倣本能等の自然の發露にして、其の目的は現在の活動それ自身に存するも、勤勞は一定の目的を自覺して秩序的に行ふ活動なり。通例活動の眞面目なることを勤勞の一特徴として之を遊戲と區別することあるも、此の特徴は遊戲に熱中せる場合の兒童の活動中にも亦認めらる。寧勤勞を遊戲より區別すべき重要な點は、目的の自覺と、之に到達する爲に一定の秩序を踏みて活動するにあり。故に遊戲も活動の結果を自覺し、且秩序的に動作するに至れば其の性質は勤勞に近づくこととなる。而も尙遊戲は

作業

欲せざれば行はれざる性質を具へ、勤勞は欲せざるも自己又は他人より強ひらるゝ性質を有する點に於て區別せらる。

作業に關する注意

勤勞は精神的と身體的とに區別することを得、身體的勤勞は特に之を作業と稱することを得。學習は兒童の勤勞の最主要なる方面にして、其の道德的發達に至大の關係を有すること既に述べたるが如し。されば此には專作業に就きて述べべし。通例小學校に於て兒童に課し得べき作業は、校舍内外の洒掃、校園の手入、動物の飼育、校舍校具の簡單なる修繕、兒童文庫の整理等に關する當番勤務なり。是等の作業は一方に於ては國家・社會のために公共的精神に富める一成員を養成する所以となり、他方に於ては勤勞によりて個人の道德的人格の發達を促す所以となる。曾て述べたる如

く、人格の姿は事の大小を問はず、勤勞の上に表るゝものにして、兒童の作業振を見れば、大凡家庭の躰方又は從來の教育を察知することを得。學校にて課する諸種の當番勤務は、事柄に就きて觀れば一瑣事に過ぎざるが如きも、之を道德的人格の發達に及ぼす影響の上より觀れば、決して之を瑣事として取扱ふことを許さず。教授を本務と考へて作業の指導監督を輕視することあらば、始めより教育的見地を誤れるものと言はざるを得ず。教育の任に當る者は瑣細に見ゆる事柄に就きて、常に高き理想的見地より之を考察することとを要す。

作業は兒童の年齢に鑒みて課すべきは勿論なるが、其の之を課する目的を果すためには、勤勞を公平に配當し、其の方法を指導して眞面目に愉快に之に服せしむべく、特に勞

力を最經濟的に使用する道を知らしむることを要す。兎角我國民は慣習に捕はれて勞力を不經濟に使用し居る場合も尠からざれば、特に幼少より此の點を指導する必要を感じらる。

第三小節

其の他の施設及利用すべき機會

學校は多數の兒童を收容し、數名乃至十數名の教育者にて之が教育を分擔するを以て、學校生活を整へて秩序ある訓練場たらしむる爲に諸種の規定を設くる必要に迫らる。此の點より觀れば學校は一小法治國とも稱すべし。前節の當番勤務に關することも其の一なるが、特に各個人をして遵奉せしむべき事項を或は兒童心得として、或は教育者の兒童管理上の規約として制定することゝなる。所有品の整頓、時間の格守、校舎校具に對する心得並に容儀作法等に関

規律に關する
諸規定

するものを其の重なるものとす。是等の事項は恰も國家に法規を要するが如く、學校生活には必然的に伴ふことなるも、同時に兒童をして他日社會の秩序的生活に入らしむる準備を與ふるものとして特に考慮せらるゝことを要するものなり。小學校の兒童は教育者の權威に服従し易く、諸種の規定も比較的容易に遵奉せらるゝも、而も毎日毎時に關することなるを以て、ともすれば規律を亂る者を生じ易し、特に教育者の間に訓練上の方針を異にして管理上の不統一を來す場合に於て然りとす。故に一校の教育者舉つて協心戮力して學校生活の中に一種の校風を成すに至らしめんことを期せざるべからず。

諸種の規定は學校の制定する所にして、教育者と兒童との關係は恰も貴族政治に見る治者と被治者との關係に類

學校市制度

す。是我國の一般小學校に於ける訓練法の實際なり。然るに米國に於て始めて試みられ、歐羅巴大陸にも傳りたる學校市制度に於ては、全然自治制度に則り、兒童をして自ら規約を設けて自ら治めしむる方針を取り、其の效果も甚だ顯著なりと稱せらる。訓練上の一參考たらずとせず。但學校の訓練法は國家の歴史・國體・國民の思想等に鑒みるべきは勿論、兒童の發達の程度及地方の情勢等を斟酌して定むべきものに於て、猥りに新しきを逐ひて救ふべからざる弊害を醸すが如きは深く慎まざるべからず。

自治の精神を酌みて定めらるゝものゝ一は、級長制度及上級兒童の日番週番等の制度なり。兒童の一致協力によりて學級又は全校の規律を振作せしむる爲には、有效なる一方法たらずとせず。故に之に當る兒童は勿論、兒童全體に其

級長制度
日番
週番制度

校訓級訓講堂
訓話

の旨趣を明瞭に理解せしめ、鼓舞獎勵して其の實を擧げんことを要す。

諸規定に基づく訓練の統一を圖る目的を以て制定せらるゝものは校訓なり。校訓の外更に級訓を設くる學校も稀ならず。而して校訓と諸規定に基づく訓練を統一的に徹底せしむる旨趣を以て行はるゝものは講堂訓話なり。校訓は地方の民風現代の情勢等に鑒み、兒童の實踐を指導するに最適切なる徳目を選びて定めらるゝこと常なり。其の運用宜しきを得る時は、善美なる校風を作興する上に有效ならずとせず。されど一方には生活の實際に基づきて兒童の實踐を指導するには、二三の抽象的な徳目又は訓辭を以て竭し能はざるもの存し、且勅語勅諭等國民道德の本義を垂教せられたるものも存するを以て、之を制定するには理論

儀式會合遠足
修學旅行

と實際との二方面より校訓が如何なる地位を占むべきかを深く攻究せんことを要す。校訓の有無に關らず、時々講堂訓話を行ふことは訓練の統一上必要のことなり。而して之を有效ならしむるには、全校教育者一致協力して其の旨趣の貫徹を圖らざるべからず。

諸種の儀式會合等は訓練に利用すべき機會にして、同時に訓練の表るゝ機會なり。されば綿密周到なる用意を以て之を行ひ兒童をして不知不識儀禮の尙ぶべきこと、公衆の會合に秩序を重んずべき所以を知らしむることゝなすべし。右の外遠足修學旅行等は勿論臨時の出來事を利用して實踐を指導し得る機會も乏しからず。

第五節 訓練の手段

生活の中に表す兒童の行爲不行爲に應じて、隨時隨所に

其の實踐を指導することを得、又豫め方法を講ずることに
よりて、之を誘導することを得。左に逐次之を説明すべし。

第一小節 命令禁止

兒童の行動は多くの場合衝動的なり。嚴密なる意味に於
ては未だ道德的評價を値せざる行動なり。然れども善惡共
に夙に衝動的行動の中に萌し、反復の結果遂に第二の天性
となること多し。是訓練上兒童の行動を善導する手段を要
する所以にして、命令禁止は其の一なり。

命令は積極的に爲すべきを爲さしむる手段にして、禁止
は消極的に爲すべからざるを爲さしむる手段なり。共
に強制的に兒童の意志を左右して教育者の意志に従はし
むるものにして、斯くして他律的に道德的習慣を養はんと
するものなり。左に之を用ふる場合の注意を擧ぐべし。

命令禁止の性
質

命令禁止に關
する注意

命令禁止は之を發するに先だち、先づ兒童の實行し得べ
きや否やを考へざるべからず。縱令當然の命令禁止なりと
も、兒童の性質と其の發達の程度とによりては、之を實行せ
しむること困難なることあればなり。

一時に夥多の命令禁止を發すべからず。命令禁止繁多な
れば、兒童は其の實行に堪へずして、陰に陽に之を逃るゝ策
を講ずべく、否らざるも一々他人の意志を待ちて行爲せし
むる時は、徒に依頼心のみを助長して、訓練の本旨に適はざ
ることとなる。

命令禁止は統一を缺くべからず。人により場合によりて
命令禁止を異にせんか、兒童の鋭敏なる感性は、忽ち其の不
合理を感知し、否らざるもその適從する所を失ひて、遂に命
令者に信用を置かざるに至るべく、斯くて命令者は自ら招

いで己の權威を失墜するに至るべし。

一旦命令禁止を發したる上は斷乎として其の實行を要求せざるべからず。若しも兒童の不從順のために已むなく之を撤回することあらば、是命令者の意志の薄弱を示すものにして、其の結果兒童をして命令禁止を輕視するに至らしむべし。

命令禁止には理由を附することなく無條件に服從せしむべし。理由の伴ふ命令禁止には、威力と尊嚴とを缺く嫌あり。故に先づ實行せしめ、漸くにして其の理由を悟るに至らしむべし。

第二小節 訓諭

命令禁止は教育者の意志、兒童の意志に代りて其の實行を指示するものなれば、自主獨立と矛盾する性質を有す。故

訓諭の性質

にこは畢竟兒童の幼弱なる間一時の方便として用ふべきものにして、其の發達に伴ひ漸次訓諭の形を取らざるべからず。

訓諭も亦命令禁止と同じく、教育者の意志を表明して兒童の意志を之に従はしめんとするものなるも、其の異なる所は命令禁止の如く強制的ならずして、兒童の自ら選擇すべき餘地を存し、其の反省に慙へて努めて自律的に實行せしめんとするに在り。之を行ふ場合の注意を擧ぐれば次の如し。

訓諭に關する注意

教師の人と爲りによりて、或は溫和婉曲の訓諭を得意とするもあるべく、或は嚴格率直の訓諭に傾くもあるべし。其のいづれたるに論なく、眞に兒童の將來を思ふの赤誠に出でんことを要す。

抽象的の訓諭は兒童の耳に入り難きものなれば、具體的の範例を引用し、其の感情を刺激すると共に其の反省作用を覺醒し、兒童をして自ら進んで教師の諭す所に悦服せしむることを圖るべし。

訓諭の方法として善惡の行爲に伴ふ利害の關係を說示するは一時の方便としては捨て難きことあるも、此種の訓諭は弊害を伴ひ易きを以て、之を用ふるに就きては大なる注意を拂はんことを要す。

兒童の非行に對して訓誡する場合には、不知不識其の人格を蔑現する言動に出で易きものなれば、努めて其の心情を平靜にし、諄々として倦まざるの態度あらんことを要す。

第三小節 看護

看護の性質

道德的品性は自律的に道德律に従ふ意志の習慣なり。此

看護に関する注意

の程度に達せざる兒童は、教育者の目前に在ると否とによりて其の行爲不行爲に相異を來す。故に不知不識不善を遠ざかりて善良の習慣を成すに至らしむる爲には、常に兒童の間に在りて、不言の間に其の行爲を指導せんことを要す。看護は即ち之を目的としてなさるゝものなり。看護に當りて注意すべき事項次の如し。

交際の形に於てなさるゝ看護は最善の看護なり。若し兒童の非行を監視するが如き態度に出でんか、彼等は教師の面前を憚りて、強ひて己を抑止することあらんも、一旦看護の下を離るれば、其の反動として、却て非行に傾き易きを免れず。故に始めより兒童を善良の者として信用し、其の遊戲の友となり、其の作業の助力者となり、不知不識非行に遠ざかるに至らしめざるべからず。

看護は漸次寛にすべし。幼年兒童は自然の衝動に制せられて、身體上にも精神上にも危険に陥ること多ければ、看護も亦稍周密なることを要するも、意志の發達に伴ひ、漸次自由の餘地を大ならしめ、後には全く其の用を見ざるに至らしむることを期せざるべからず。兒童をして始終嚴格なる看護の下にあらしむるは、其の自律的意志を萎靡せしめ、又虚飾欺騙によりて看護と争はんとするに至らしむ。

第四小節 懲罰

懲罰の性質

懲罰は、兒童の非行に對し、故意に苦痛を與へて其の再發を防止せんとするものなり。古來世に行はれたる懲罰に就きて觀るに、報復の意を以て行はれたるものと、贖罪の意を以て行はれたるものと、威嚇の目的を以て行はれたるものと、改善の目的を以て行はれたるものとの四種あり。四種の

懲罰の種類

懲罰中、其の最も早く行はれたるものは報復的のものにして、世の進歩に伴ひ、漸次改善を目的とするに至れり。學校に行はれたる懲罰も亦然り。懲罰は其の性質上自ら贖罪又は威嚇の意を含むことゝなるも、學校の懲罰の目的とする所は改善にあらざるべからず。

通常訓練上に用ひらるゝ懲罰に三種あり。體罰、自由の罰、及び名譽の罰是なり。

體罰は、古くより行はれたる懲罰にして、諸外國の中には、今尙之を廢止せざる所ありと聞くも、我國の小學校に於ては、法令を以て之を禁止せられたり。體罰の價值に關しては、人々其の見る所を異にするも、動もすれば、兒童の反抗心を挑發するを以て、寧ろ之を用ひざるを以て過なきに近しとなす。

自由の罰は、禁足・留置等兒童の自由を拘束するものにして、運動本能の旺盛なる兒童に對しては、心身の苦痛を感じしむること少なからざるものなり。

名譽の罰は、兒童をして精神的に苦痛を感じしめ、之によりて其の非行を避くるに至らしめんとするものなり。兒童も亦社交的にして、常に同輩の間に自己の價値を失はざらんことを欲す。故に名譽の感情に慙へらるゝ罰は、兒童に取りて大なる苦痛を値すること普通なり。而して此の罰の訓練上に於ける利點は、兒童の非行に應じ種々の程度に於て之を課し得るに在り。停學は名譽の罰の最も嚴なるものなり。左に懲罰に關する注意を擧ぐべし。

懲罰に關する
注意

課罰に先だちて先づ罰の用不用を一考することゝを要す。懲罰は訓練上最後の手段なり。若し漫に之を加へて兒童を

慣れしむるに至らば、常に懲罰の効力を減ずるのみに止まらずして、遂には兒童の心情に恐るべき惡結果を見るに至るべし。

罰の程度及方法は兒童の道德的判斷力に應じて斟酌することゝを要す。外形上同一の非行なりとも、其の内部に就きて之を觀る時は種々の相異なるべし。知らずして行ふものと、知つて行ふものと、誘はれて行ふものとは、之を同日にして論ずること能はず。罰の目的は畢竟改善にあれば、兒童の道德的判斷力によりて斟酌あるべきなり。

兒童の個性を斟酌することゝも亦必要なり。感じ易きもの、怒り易きもの、冷靜なるもの、執拗なるもの等兒童の個性は千種萬様なり。男女の間亦著しき差別あり。故に同一程度の課罰も、之に對する兒童の反應は多樣なり。是個性の斟酌を

要する所以なり。

・罰は最後の手段なれば成るべく輕きを以てはじめ、兒童の頑として悔めざる場合に始めて嚴罰を用ふることゝなすべく、此の場合に於ても兒童の正義の感情を害せざらんことを要す。兒童も亦正義に對する微妙なる感情を有す。罰嚴に失すれば正義の感情を害して却て課罰の精神に悖ることゝなる。

課罰者に公平の判斷を失はしむるものは私情なり。特に忿怒に出づる場合を以て甚だしとす。故に課罰に當りては努めて心の平靜を保たんことを要す。

罰は動もすれば兒童と教育者との間を疎隔する傾を有す。風雪の後に陽春あり。課罰の後には教育者まづ溫情を以て兒童の心情を溫めんことを要す。

以上の外課罰に關する注意尙一にして足らざるべしと雖も要するに愛情を以て其の根本となすべし。愛情なきものは罰するの資格なし。との言あり。至言と謂ふべし。

第五小節 褒 賞

褒賞の性質

懲罰の、兒童の不快感を利用するに對して、褒賞は其の快感を利用せんとするものなり。前者は其の非行を否認する手段にして、後者は其の善行に承認を與ふる手段なり。故に互に相待ちて訓練上の有效なる手段となる。

褒賞の種類

褒賞は兒童の善行に對して、教育者の満足承認の意を表するに過ぎざれば、其の方法も種々の形に於て之を行ふことを得べく、其の最も簡易にして且弊害の少きものは、言語動作・面貌の上に於て満足の意を表すものにして、其の他賞狀・學用品等の如き有形物を以てするものと、特別の待遇を

褒賞に關する
注意

與ふるもの等あり。左に注意の重なるものを擧ぐべし。

● 褒賞は成るべく之を節用すべし。褒賞度に過ぐる時は、兒童は之を以て尋常普通のことゝなし、其の結果殆ど褒賞の效力を止めざるに至るべし。故に本人又は他の兒童の獎勵上、特に其の必要を認めたる場合に限るべし。

褒賞は兒童の努力によりて爲されたる特別の行爲に限るべし。訓練上の褒賞は本人又は他の兒童の獎勵のために行ふものなれば、此の目的に添はざる褒賞は、何等の價值なきものといふべし、而して本人にも他の兒童にも獎勵となるものは、天稟の卓越せるものに對する褒賞にあらずして、自ら奮勉努力せる者に對する褒賞なり。

褒賞は屢、之を受けざる兒童の猜忌心を誘發し、爲に兒童間の不和を來し、受賞者を萎縮せしむる等の弊害を醸すこ

とあり、誤認によりて褒賞を行ふ場合の如きは特に然り。故に教育者は褒賞を行ふに先だちて、其の授賞の當否、其の用不用及方法等に就きて、深く意を用ひざるべからず。

褒賞は兒童の發達程度及其の個性・境遇等によりて斟酌すべし。褒賞の種類中には兒童の感覺的欲望を満足せしむるものあり。其の利己心又は名譽心を満足せしむるものあり。兒童の幼弱なる間は、感覺的欲望又は利己心を満足せしむるものを以てすることを妨げずと雖も、其の發達に伴ひ、名譽心を満足せしむるものを以て之に代へ、終には善のため、に善を爲し、自己の良心の満足を以て最善最美の褒賞と感ぜしむることを期せざるべからず。

第四章 個性と訓練

意志の強弱

訓練に於ても深く兒童の個性擁護に意を致すべきこと最早多くを説くの用なかるべし、故に爰には専ら意志活動に表るゝ個性を概説することゝなすべし。

● 經驗に徴しても明かなる如く、意志の活動は人毎に多様の相異を表す。其の最普通に知られ居る事實は強き意志と弱き意志とあることなり。而して強き意志にも積極的に進んで實行することに力と興味とを具ふるものと、消極的に内外より來る障礙を抑制する力に富むものとの差別あり。共に先天的の傾向より來るものにして、生理的には身體特に腦髓の影響に基づくと見做さる。強情なる兒童は概して強き意志の萌芽を具ふるも、却て意志弱きが爲に強情なるものも尠からず。從順に過ぐる兒童は往々にして薄志弱行の素質を有するも、從順にして而も内部に強き意志の萌芽

意志の持續力

を具ふるものも乏しからず。

意志活動の時間的繼續に就きて觀れば、其の勢力一時的にして間もなく勤勞に疲勞倦怠を來すものと、比較的一様の勢力を以て持續的に勤勞し得るものとあり。身體の生理作用と大なる關係を有すること前の場合と異らず。兒童は一般に疲勞し易く、又變化を好むものにして、同一の勤勞に持續的に活動する勢力を缺乏するも、其の程度に至りては一様にあらず。

決斷の遲速

● 決斷に遲速あることも亦一般に知られざる事實なり。決斷の速なるものは、目的を意識すれば過去の經驗と目的觀念に伴ふ感情とに促されて、直に目的の價值を認め、殆ど熟慮することなくして實行に移ることゝなる。決斷の遲きものは目的を實現する爲の手段竝に實現後の結果等に就き

意志の發達の
様相

て反省するが爲に遲きを來すなり。但等しく反省する者にても、決定の速なるものと躊躇逡巡して容易に決せざるものとあるは勿論なり。反省熟慮の缺乏は一般兒童の特徴なれども、決斷の遲速の萌芽は既に認めらる。例へば怯懦なる兒童は概して決斷力の乏しき素質を具へ、勇氣に富める兒童は果斷の素質を具ふるが如し。

意志の進歩的退歩的發達の上にも亦個人的特質表る。一方に習慣に固着して容易に移らざる保守的のものあれば、他方には事毎に新しきを逐ひて定まる所なき急進的のものあり。甲は固陋に流れ易く、乙は輕舉に陥り易し。此の兩極の中間に位するものゝ中に、堅實にして而も進歩的なるもの存す。兒童の素質中に既に此の相異を認め得ること他の場合と異なることなし。

意志の發達の
程度

更に發達の程度上より意志の個人的差別を觀るに、一方には一定の理想を懷きて個々の目的を凡て此の理想によりて統一せんとするものあり。發達の最高きものと見るべし。之に對して格段なる理想を有することなく、一々の場合個々の執意に基づきて行爲するものもあり。理想を有するものも必ずしも徹底的に堅實なることを期せず。往々にして理想を實行に現さゝることあり。之に反して理想を有せざるものも、其の行爲は極めて堅實なることあり。但一般には理想を缺くものは不堅實となり易く、理想を懷くものは堅實の行爲に出づること多し。

氣質

意志の活動と最密接の關係を有する感情に就きて觀るに、常に愉快の情に充たされて快活なるものあれば、不快の情に驅られて憂鬱なるものもあり。感情の發動する強さと

持續との程度にも差別あり。更に刺戟に對する感情の反動の容易に且迅速に行はるゝものと甚だ遲緩なるものとの相異もあり。是等の特質は互に結合して人の意志活動に種々の影響を及ぼすことゝなる。通常氣質と稱するものは行為の上に表るゝ感情の方面を指すものにして、上の諸性質種々に結合して多血質・膽汁質・神經質・粘液質等の差別を生ず。之を兒童に就きて觀るに、多血質の兒童は快活の美質を有するも、意志の持續性に乏しく、舉動動もすれば輕卒に流れ易し。膽汁質の兒童は短氣にして怒り易き缺點を有するも、勇往邁進の素質に富み、舉動亦活潑なり。神經質の兒童は感情持續的にして憂鬱に傾き、舉動沈靜にして天真爛漫の美質を缺くも、天性想像力思考力に長ずる傾向を有す。古來天才と稱せらるゝものは多く此の氣質に屬するものに出

思考作用と意志活動

づ。粘液質の兒童は感情に左右せらるゝこと少く、概して遲鈍にして舉動も遲緩なり。されど泰然として事に動ぜざる素質を具ふる點に其の長所を認めらる。（心理學餘論第二章參照）

思考作用の個人的特質も亦、轉じて其の意志活動の上に表る。思考作用に於て創造的なるものは、意志の實行的方面に於ても亦新しき途を選び、其の再現的なるものは他人の行為を模倣して種々の生活關係に順應す。又思考作用に於て分解的なるものは、當面の目的手段及實行後の結果等に就きて、綿密に熟慮して實行に移るも、個々の目的を一層高き理想に基づかしむることを爲さず。之に反して思考作用の綜合的なるものは、常に最高の理想に基づきて行為を決定す。前者は動もすれば實踐問題に接して懷疑的に傾き、後者は信仰的に鞏固なる決意をなす。一般に認めらるゝ所に

個性擁護

よれば思考作用の著しく發達し始むるは十三四歳以後に在り。兒童の實行の概して模倣的にして且思慮を缺くは、要するに思考作用の發達未だ低き程度に在るに因る。されど個人的には其の相異著しからずとせず。

以上は意志活動に表るゝ個性の相異を概括して述べたるに過ぎず。之を實地に適用して兒童の個性を察知することとは決して容易の業にあらず。唯反省熟慮しつゝ、經驗を重ねることに由て漸次其の術を體得するに至るべし。故に教育者は成るべく同一の兒童を長期間に互りて擔任し、家庭の事情を竭し、學校の内外に於ける兒童の動作を査察し、個性の實際と其の原因とを審かにして、之に應じて平素の指導監督を誤らざらんことを期せざるべからず。近年兒童の家庭及個性の調査に關する綿密なる要項を具ふる學校を

見るに至れるは甚だ悦ぶべきことなるも、翻つて其の實際を窺へば殆ど用をなさざる場合も尠からず。畢竟教育者の熱誠足らざるか、机上の案煩瑣に過ぐるか、若くは餘力の許さざるものあるに因るべし。此の如くならんよりは寧個性に關する理論の大綱を掴み、其餘は日々經驗を重ねる間に個性を察知する明を養ひ、思慮ある判斷によりて個性の擁護を務むること最實際的にして有效なりとなすべし。

第五章 教育者

自己を教育すること能はざる人にして、他人を教育し得る道理なし。故に眞に國民教育の實を擧げんとせば、先づ如何にして自己を教育すべきかを考慮せざるべからず。上來教育の理論を説くに當り、必要に應じて教育者の修養の如

何なる方面に就きてなさるべきかを暗示せり。今理論の概説を終るに當り、更に一括して之を説くことゝなすべし。

修養の道多岐なれども要するに道德的・學術的・技術的・實際的竝に身體鍛鍊の五方面に歸着せしむることを得。

道德的修養 訓練上の手段方法は教育者の人格を待ちて始めて有効に行はる。ベスタロチは眞の道德的陶冶は感情に依り、沈黙に依り、實行に依りて行はると言へり。されば道德的品性を核心とする高尚なる人格の修養は教育者としての資格を具備するに至る重大なる要件なりといふべし。而して教育者の修養すべき道德は論ずるまでもなく、人としての道德以外に存するにあらず。されど國民教育の重任を擔ふ上より特に其の修養に努力すべき方面なしとせず。忠君・愛國の根本義を明かにして至誠を以て公に奉ずるが如

きは、其の最重要なるものといふべし。蓋今日の如く國外より種々の思潮波及し來りて、國民の思想上に大なる影響を及ぼす時に當りては、教育上一層國民的精神の涵養に力を致す必要あればなり。かゝる時勢に際し、教育者にして國民道德の根本義に關して確固たる信念を持することなくば、争でか其の任務を全うし得べき。次に兒童の教育に當る教育者に取りては、慈母の愛と嚴父の威嚴とを兼ね備ふることとも亦甚だ肝要なり。純正なる愛情と猛からざる威嚴とは、相待ちて兒童の心に溫き愛情と堅固なる意志の力とを移植することゝなり。養護も教授も訓練も是有るによりて最も有効に行はるゝことゝなる。快活も亦兒童の教育者に取りて缺くべからざる徳性の一なり。兒童は天性快活なれば快活の氣象を有するにあらざれば之を親昵せしむること難

く、兒童を親昵せしむるにあらざれば化育の効果を挙げ難し。故に不自然に個性を枉ぐることは避くべきも、修養によりて氣宇を快活ならしむることは務めざるべからず。教育者は又忍耐の徳を缺くべからず。教授も訓練も容易に豫期するほどの効果を挙げ得るものにあらず。平靜の心情と不撓の精神とを養ふにあらざれば、兒童を取扱ふ上に種々の過を生ずることゝなる。以上の外にも教育者の特に修養すべき道德は尙多かるべきも、要は自己の天職を自覺し、高き理想を懷いて其の道德的人格を磨ぐにあるべし。

學術的修養 教育者は現代の文化を次代の國民に傳達する重大なる使命を帶ぶるものゝ一人なれば、教育者の學藝の深淺厚薄は、直接兒童の收得する知識の上に影響するのみならず、延いては次代の文化の發達進歩に尠からざる

影響を及ぼすことゝなる。故に教育者は生涯學生を以て自任し、學んで倦まざらんことを要す。而して初等教育に當る教育者の學術的修養は、中等教育高等教育に當る教育者に比較すれば一層困難なるものなしとせず。蓋教科に關係する科學は盡く之を研究する必要あるのみならず、教育に關する一切の科學は勿論、進んでは哲學の一斑をも攻究することゝを要すればなり。學術の進歩の瞬時も停止することなき間に立ちて此の如き修養を積まんとことは容易の業にあらず。職責を全うするに足る蘊蓄は唯熱心と努力とによりて之を贏ち得べし。

技術的修養 圖畫・唱歌・手工等の技術に習熟することは當該教科を教授する上に必要なるのみならず、美の鑑賞力を高めて、教育者としての圓滿なる人格を達成する上にも

缺くべからず。科學の或方面に偏して、技術的修養を缺く教育者は初等教育者として全きものにあらす。

實際的修養 教育者の科學を研究し、技術を練磨するは、科學者たり、技術家又は藝術家たらんが爲にはあらずして、一に教育者たらんが爲なり。故に蘊蓄したる知識と體得したる技術とを以て、實地の教育法を修練することは教育者として最肝要のことなり。

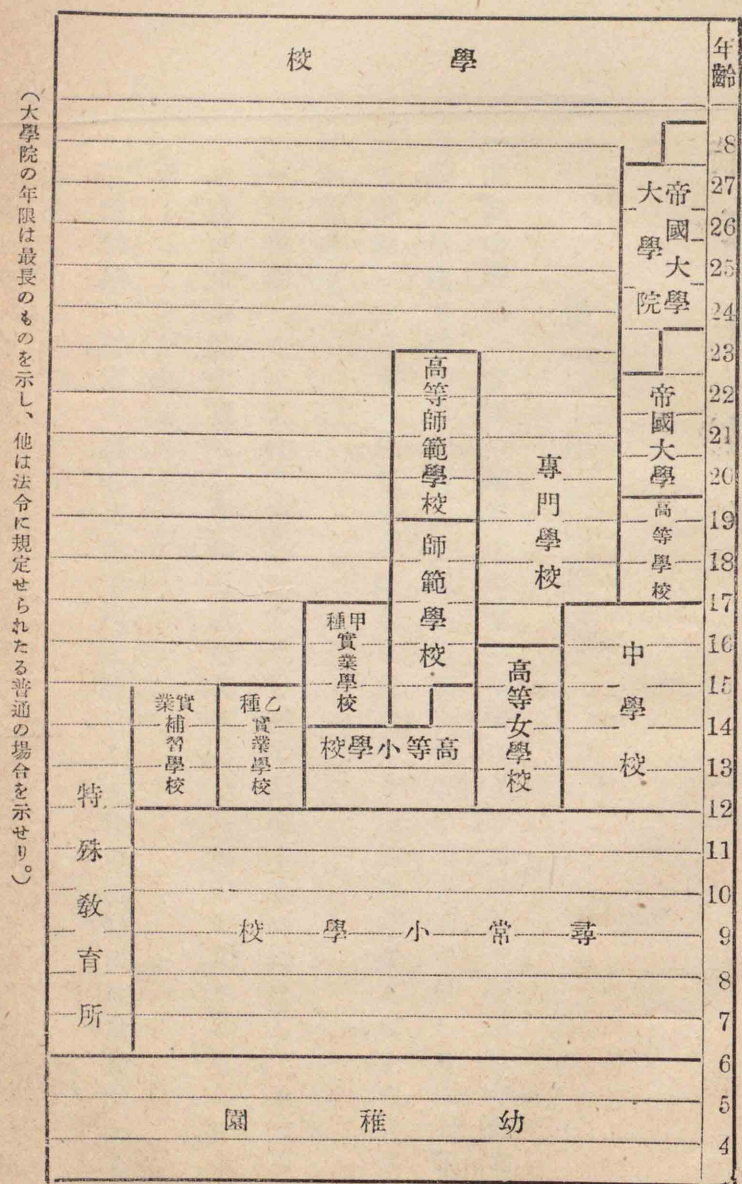
身體の鍛鍊 心身兩面の勞力を要すること大なることも、初等教育の教職に見る一特質にして、身體の強健なるものにあらざれば、之に堪ふること能はず。されば一定の方法に基づき、常に規律的に身體の鍛鍊を圖りて、一には忠實熱心に其の職責を果すべき資源を蓄へ、一には之を以て範を兒童に垂るゝことゝなさるべからず。

餘 說

教育の場所

教育を行ふ場所には小學校・中學校・高等女學校・實業學校・師範學校・高等學校・大學及び各種專門學校等は勿論、學齡前の兒童を保育する幼稚園、特殊の兒童（盲・啞・痴兒・不良兒等）を教育する特殊教育所等種々あり。是等各種の教育機關中には、國家の經營するものあり、大小の自治團體にて經營するものあり、一私人の經營するものあり。其の目的に於ても普通教育を主とするものと専門教育を主とするものとありて、之に應じて入學の資格及び修業年限・學科課程等を異にす。小學校は一定の期間、父兄に其の子弟を就學せしむべき義務を負はしめて、強制的に教育を施す上に於て他の諸學

校と異り、又其の教育は他の凡ての學校教育の基礎となる點に於て甚だ重要な位置を占む。小學校以外の教育は、之を受くると否とは、一に個人の選ぶ所に任すも、國家は國民の福祉を増進し、子孫の繁榮を圖るべき重大なる目的を有するを以て、國民の子弟が、小學校以上の教育を受けんことは、始めより其の希望する所なるべく、國家が自ら學校を經營し、又一定の法規の下に、大小の自治團體若くは一私人をして、自由に學校を經營せしむることも、其の旨趣は此の外に出でざるべし。左に現行法規に基づき、教育の全系統中に於ける各種教育機關の位置を示すべし（幼稚園教育に就ては學校管理法參照）



新撰教育學終

附錄

第一 知能の發達

一、直觀の發達 直觀の精粗は兒童の年齢によりて差あり。學者は年齢に伴ふ直觀の發達を四期に別ち、之を觀察範類（又知覺類型）と稱す。但しこは大體より見て區劃したるものにして、各時期に截然たる境界の存するにあらざること
は勿論なり。

- （一）個物期 人物又は事物を孤立せしめて觀察する時期にして、七歳以下の兒童はこの期に當る。初學年兒童の記述に就て見れば、明らかにこの時期に屬することを知らる。
- （二）活動期 兒童八歳頃に達すれば、著しく人物の活動に注意を惹かるゝに至る。之を活動期と稱す。
- （三）關係期 九歳乃至十歳頃に達すれば、事物の時間的・空間的・因果的關係を

觀察し得るに至るを以て、之を關係期と稱す。

(四)性質期 事物の性質を分析して觀察する時代にして、十三歳頃の兒童はこの時期に當る。

二、注意の發達 年齢に伴ふ注意發達の過程は詳ならず、今日までの研究に於ては、次に述ぶるが如き兒童の注意の一般的特徴を明らかにし得たるに過ぎず。

注意には無意注意と有意注意とあり。兒童は興味ある事物のために、無意的受動的に注意を惹かるゝも、一定の目的の下に一定の事物に注意を集注することは、其の最も困難とする所なり。

注意には集注作用と抑制作用との二方面あり。集注作用は抑制作用と相待ちて行はる。然るに兒童の注意は抑制作用薄弱なるを以て、著しく外界の刺激によりて攪亂せられ易し。運動遊戲に於て觀るが如く、適、事物に熱中して、容易に他の刺激に動かされざるが如く見ゆることあるも、是とて實は集注抑制の二作用強さがためにはあらずして、寧ろ其の注意の薄弱なることを示すに外ならず。蓋し運動遊戲のために心的活動の全勢力を奪はれて、他に轉向すべき

注意の餘力を有せざるより來ること多ければなり。

兒童の注意は、その持續力に於ても亦薄弱なり。成人は同一の強さを以て、稍久しく注意を持續することを得るも、兒童の注意は、忽にして減退し易く、稍長く注意を持續せしめんとせば、絶えず刺激を轉換する必要あり。

注意の範圍も亦成人と比較して稍著しき相違あり。成人にありては、同時に注意し得べき事物の數は、四個又は六個稀には七個又は八個に達するも、六歳の兒童は二個又は三個、十二歳の兒童は三個又は四個、十四歳の兒童にして尙ほ且つ五個を注意し得るに過ぎず。

注意に伴ふ生理的變化に就て見るに、幼年兒童にありては、注意の際筋肉運動竝に呼吸及び循環作用著しく表はれ、十二三歳に達しても、之を成人に比較すれば、稍著しき相違あり。而して筋肉運動の過度に緊張し、呼吸及び循環作用の甚しく變化することは、心的活動に妨害を及ぼすこととなる。

注意と疲勞 注意に影響を及ぼすことの最も大なるものは疲勞なり。疲勞は心身の活動に伴ふ自然の現象にして、主觀的には氣力減退して一種の不快感を覺え、客觀的には作業の質及び量の低下を來す。而して疲勞の經過に三段階

あること既に心理學に於て述べたるが如し。

小學校兒童の疲勞に影響する内外の事情は多様なれども、教材の難易及び教授法の適否、教授時數及び時間割の立て方、學級及び學校組織の大小、採光通氣其の他學校衛生上の施設、通學距離の遠近等を其の主要なるものとす。教材の難易によりて疲勞に及ぼす影響の異なることは、學者の興味を以て研究せる所なり。其の一例を示せば次の如し。

ワグネルが疲勞の最高價值を100とし各學科の疲勞價值を示せるもの。

科 目	疲 勞 價 値
學 數	100
語 典 羅	91
語 臘 希	90
操 體	90
史 歷	85
理 地	85
術 算 (計)	82
語 逸 獨	82
語 佛	82
科 理	80
畫 圖	77
教 宗	77

ケムジースが疲勞價值によりて、學科の順位を定めたるもの。

第一	第二	第三	第四	第五	第六	第七	第八
操 體	學 數	語 國 外	教 宗	語 逸 獨	地 理 及 理 科	史 歷	圖 唱 及 畫 歌

表中國語とある
は讀み方及び書
取なり

神博士が小學校の教科に就て測定せる疲勞價值。

科 目	疲 勞 價 値
術 算	50.0
語 國	50.0
文 作	43.8
身 修	43.8
科 鄉 土	37.5
字 習	31.3
縫 裁	25.0
體 操	18.8
理 地	12.5
語 英	6.3
畫 圖	0.0
化 理	-18.8
物 博	25.0 (後午)

休息及び睡眠 作業の轉換によりて疲勞を恢復し能はざること既に心理學に於て述べたるが如し。故に疲勞の恢復は、之を適度の休息と睡眠とに求めざるべからず。兒童は年齡の幼弱なるほど疲勞を來し易くして、その恢復も亦速なり。故に疲勞の第二段階に達したる頃には、早くも既に課業を停止して休息せしめざるべからず。兒童の年齡に應じて、時限の長短に斟酌を要するは是がためなり。睡眠時間も亦年齡によりて長短あり。學者の實地に調査せるものと及びその標準時として想定せるものを示せば次の如し。

兒童の睡眠時間

人 名	年 齡	ア ル、 ケ イ	セ イ
	七	11:00	11:00
	八	11:00	11:00
	九	11:00	11:00
	10	11:00	10:00
	11	10:00	10:00
	12	10:00	10:00
	13	10:00	10:00
	14	10:00	10:00
	15	10:00	10:00
	16	10:00	10:00
	17	10:00	10:00

著者	ペ ル ト		レ ー ウ ン		タ ー マ ン 及 ホ ッ キ ン グ	
	11'00	11'00	10'30	10'30	11'14	10'33
	10'10	9'50	10'30	10'30	10'41	9'47
	10'10	9'25	9'30	10'15	10'41	9'34
	10'30	9'20	9'15	9'30	10'13	9'39
	10'30	9'10	9'15	9'30	9'56	9'16
	10'00	8'55	8'45	9'15	10'00	8'47
	10'00	8'35	8'15	8'00	9'36	8'44
	9'30	7'50	7'30	7'30	9'33	8'20
			(女)		9'06	
			(男)		8'54	
					8'30	

本表中アクセル、ケイ及ペルトの第一列の時間は、各年齢に對して定めたる標準時間にして、以下は兒童の實際の睡眠時間を調査したる結果なり。ペルトハトは獨逸の兒童レーウンヒルは英國の兒童ターマン及ホッキングは米國の兒童に就て調査したるものなり、著者のものは廣島高等師範學校附屬小學校の兒童五百餘名に就いて前後二回調査したるもの、平均なり。

睡眠時間の長短と相俟ちて疲勞の恢復に重要なことは其の深淺の程度なり。徒に長くして淺き睡眠に比ぶれば、短くして深き方却て疲勞を恢復することゝなる。

三、記憶の發達 記憶に直接記憶と永續記憶とあり、前者は聽寫に於て見るが如き一時的の記憶にして、後者は普通に所謂記憶なり。兒童の直接記憶は一般

に成人に比ぶれば、小學校時代の各年齢を通じて甚だ薄弱にして、其の發達も極めて緩かに、十三四歳頃に達するも未だ著しからず。直接記憶の旺盛となるは、寧ろ此の以後にして、發達の頂點に達するは二十二歳乃至二十五歳なりといふ。

永續記憶の發達は、學習能力と把住力とによりて異なり、兒童の把住力は、成人に比ぶれば大にして、小學校兒童の間に於ても、年齢の幼弱なるほど把住力大なり。即ち把住力は年齢に伴うて退步する傾あり。之に反して學習能力は、成人に比ぶれば薄弱にして、年齢の加はるにつれて漸次發達し、二十五歳頃に就て其の頂點に達す。

記憶を其の方法の上より別てば、機械的記憶と、論理的記憶と人工的記憶との三種となる。兒童は成人に比ぶれば、機械的記憶に於て優るとは從來一般に行はれたる見解なるも、實驗の結果に徴すれば謬見なり。成人は平時は論理的に記憶する習慣あるを以て機械的記憶に不得手なるが如く見ゆるも、其の實多少の練習を行へば、遂に中小學校時代の兒童生徒を凌ぐことゝなる。

記憶と學習 記憶は學習の主要なる一條件なれば、其の練習の方法に就て

も綿密なる研究を要す。今學習經濟の見地より研究せられたる重要な二三の事項を述べし。

(一)全體法と分節法 美文韻文等を誦誦するに之を數節に分ち、其の一節を記憶せる後始めて次の一節に移る分節法と、分節に依らずして、始めより終りまで通讀して反復する全體法とあり。自然に委ぬる時は、多くの人は分節法に依るを常とするも、其の效果に至りては寧ろ全體法を優れりとす。是畢竟分節法に依るときは、各節の末行と次節の初行と聯合せずして、却て各節の末行と其の初行との間に不要の聯合を生じ、之がために記憶の混亂を來すに因るべし。但全文中特に困難なる箇所あるときは、其の部分に限り特に數回の反復を重ね、然後全體法を適用するを利ありとす。

(二)反復 記憶に反復練習の必要なることは贅説を要せず。而して反復は、注意の集注を待ちて效果あるものにして、漫然行ふ反復は、勞して功なきに終る。左に反復の方法を述べし。

(イ)反復の回数 同一時に多く反復するよりは、寧ろ之を數回に分割するを利ありとす。實驗の結果に徴するに、一度に六十八回反復せるものと、三

日間に互りて三十八回反復せるものと其の效果に於て同一なりきといふ。此の結果より推せば、一定の材料を短時間に學習せしむるよりは、一回に於ける學習時間を減じて、學習期間を延長するを有利となすべし。

(ロ)反復の過剰 右の如くにして誦誦し得たる後も、尙ほ幾回か餘分に反復を重ねれば、遂に牢乎として容易に忘却せざることとなる。

(三)學習材料の統一 學習材料を内部的に相聯關せしめ、且つ之を既有の知識と連結して、その間に有機的統一を形成するときは、記憶は最も容易にして且つ精確となる。實驗に徴するに、無意味の綴の誦誦は、意味ある材料に比して八倍乃至十倍の勞力を要す。是畢竟内容間の聯絡統一の有無に基因することとなり。統一は又内容に關係なく、單に外部的に與へらるゝ場合もあり。韻律を附することは是なり。韻律によれば、其の一律動毎に一の統一を形成するのみならず、又能く學習者の興味を惹くを以て、誦誦自ら容易となる。詩歌の散文に比して記憶し易きは此の理に外ならず。

(四)多様の經驗 すべて學習に際しては、成るべく多様の感覺機關に懇へて收得せしむることを要す。蓋し多様の經驗は、自ら聯想を多方的ならしめ、再