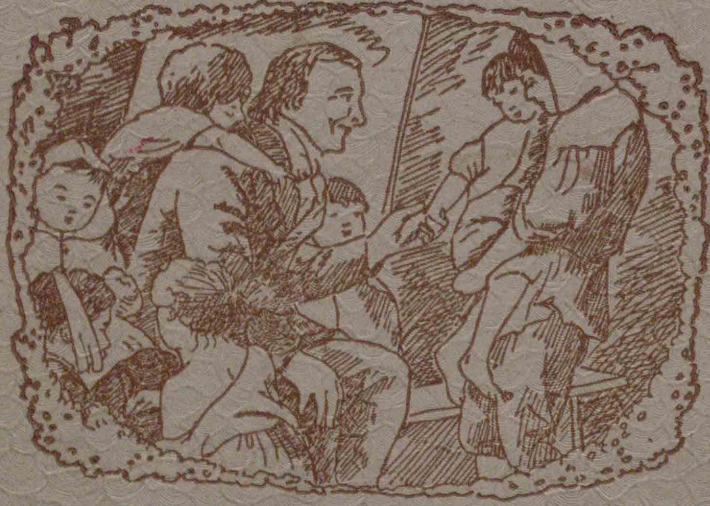


日九廿月二年三和昭
濟定檢省部文
書用科教校學認師

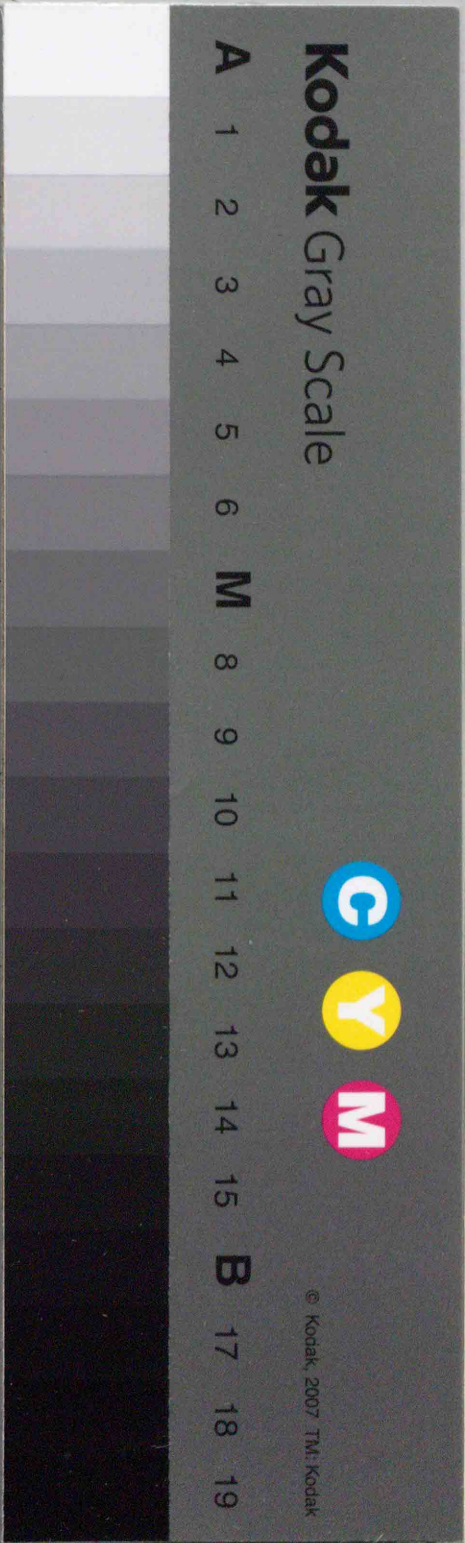
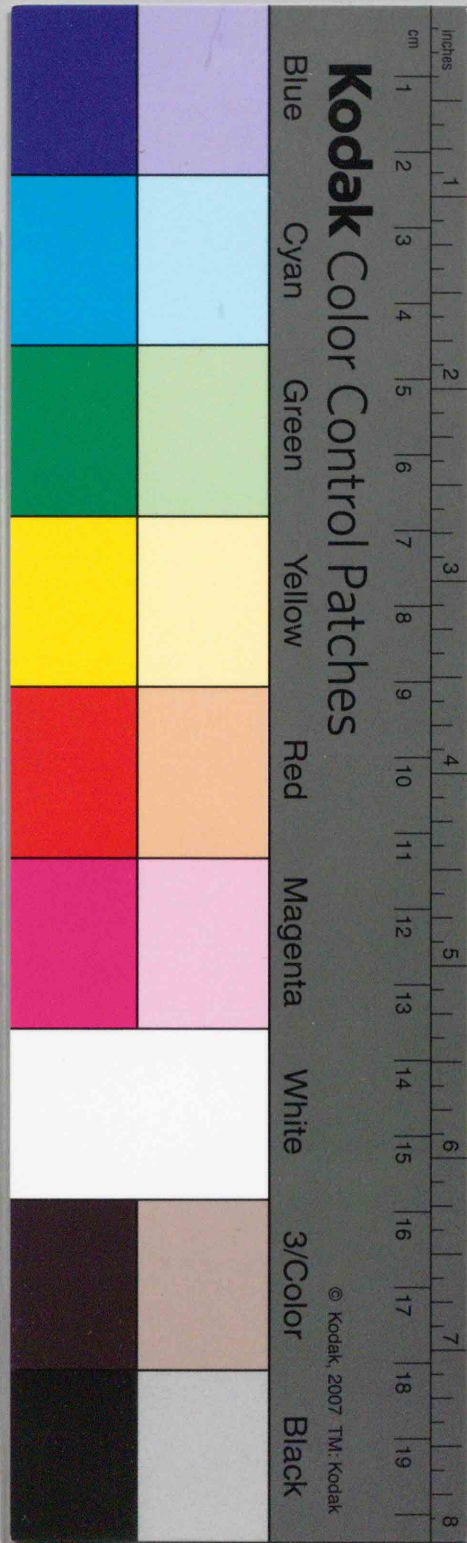
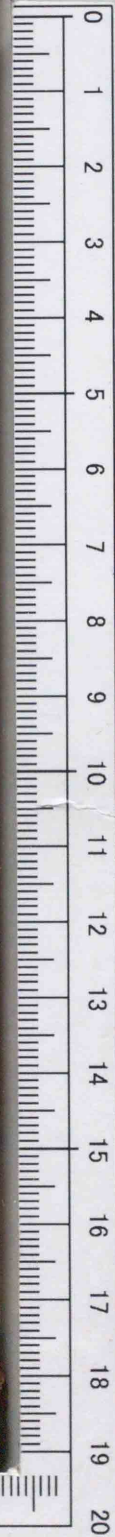
教科書文庫
4
370
51-1928
2000044873

訂改 學育教新最

士博學文
著直重西小



都 京
店 書 堂 港 金
行 發



40784
教科書文庫
4
370
51-1928
20000
44873

資料室

日九廿月二年三和昭
濟定檢省部文
書用科教校學範師

教科書文庫

4

370

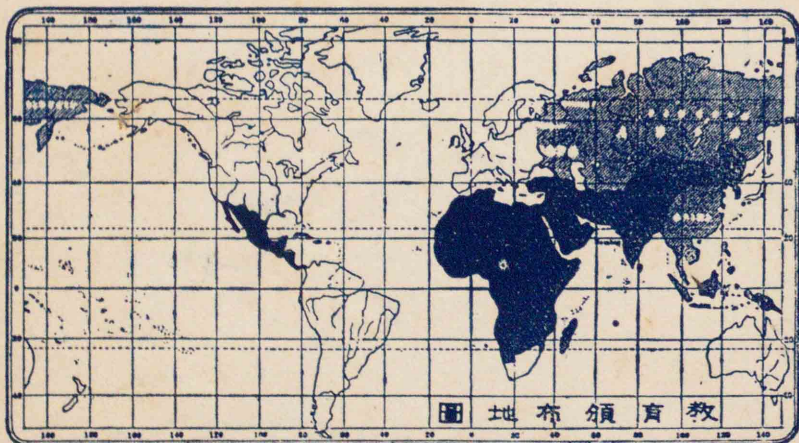
51-1928

2000044873

375.9
K014

訂改 學育教新最

士博學文
著直重西小



都 京
店 書 堂 港 金
行 發





スタンツに於ける「ペスタロッチ」

凡てを人の爲にし
何事も自己の爲に
せず

序 詞

一、國民教育は立國の基礎であるから、國民教育の根本精神を直接教育者に傳へようとする師範學校の教科教科用書の使命は甚だ重大と謂はなければならぬ。然るに、從來我が國に於て、教科用書が比較的輕々しく編著されたのは慨歎すべきである。けれども凡そ教科用書は國民精神を直接に育む生命の糧であり、國民教育者を教養するものであるから、その善悪は忽ち國民教育の善悪を左右し、國民教育の善悪は又直ちに國本を左右する。これ師範學校の教科教科用書の編著が輕視すべからざる所以である。

二、師範學校の教科教科用書は、初學の者その對象とするが故に、叙述は固より平明を期すべきではあるが、立説の根據は飽くまでも搖ぎな

き永劫の學理的認識に求めなくてはならない。

三、自花受精や同族結婚は善良なる種子、健全なる子孫を得る所以でない。同様に一民族の文化は斷えず異民族の文化に接觸して、自己の更新と永久化とを企てなくてはならない。著者が廣く歐米學界の新思潮を汲むに吝かならざりし理由である。

四、獨り教育學教育史教授法ばかりでなく、論理學にあれ、心理學にあれ、學校管理法にあれ、單なる常識論はこれを斥け、學術的基礎の上に立たなければならぬ。殊に教育作用の方向等に就ては、根柢ある人生觀を以て基礎付けるに非ずんば、到底新時代の要求に應ずることが出来ない。著者が新興の哲學思想をも取入れて、立説に資したのも此の故である。

五、新興の思潮に對しては大いに襟度を示すべきであるが、たゞ慎むべき

は盲従と迎合とである。思想の世界に國境がない。朝に一説を送り夕に一説を迎へなくてはならないやうな、送迎遑なき渾沌たる現代の思想界にあつて、國民教育の歸趨するところを示すことは、根本的に必要なことである。これ著者が努めて嚴正なる批判的態度に出た所以である。

六、師範教育の改善は今や國家的一問題となつた。けれども年限の延長は言はゞ量の膨脹であつて、問題の核心に觸れない。師範教育の質の改善に主役を演ずるものは、師範教育教科課程の第一線に立つ教育科でなくてはならない。著者敢て其の任にあらざるも教育科の内的更新を意圖して、た新に産聲を擧げたのが此の「最新教育科教科書」である。

大正十四年十一月

著者しるす

例言

一、本書は師範學校教科書に充てんが爲に、師範學校の新教授要目に準據して著作したものである。

一、教育學晩近の進歩は頗る著しく、教科書の組織と内容とに於ても依然として舊態を墨守するには到底忍び難い多くの點が現はれて來た。著者は師範學校の教育學教科書の程度を越えない範圍に於て、その組織と内容とに可なり根本的の革新を加へた。

一、師範學校の生徒が學ぶべき教育學教科書は教育學を學ぶ最初であるから、一面入門書としての性質を備へてゐなくてはならない。たゞ教育學はその説く内容の繁簡精粗に拘はらず、教育活動の本質的理解を目的としなくてはならない。著者はその

爲に從來の教科書に殆ど見えざる事項をも進んで大いに取り入れざるを得なかつた。教育學上の單なる術語の説明や、教育活動の輪廓の描寫に止まるを得ずして、寧ろ教育活動の基礎を明かにすることに大いに努めたのもこの故である。

一、教育學はもと規範的の學問であるから、これを學べば、自然と意志實行を促がして息まないやうな確信が起つて來なくてはならない。將來教壇に立つべき師範學校の生徒が學ぶ教育學に於て特にさうである。たゞその確信たるや感傷的な、一時的な、若しくは單なる常識的なものであつてはならない。根據ある學理に基づく確信でなくては眞の確信ではないのである。本書が出来るだけの注意を拂つた點である。

一、教育學の教科書は教育といふ仕事の目的と方法とに關する理論を明かにするのが直接の目的ではあるが、師範學校の生徒は

他日國民教育の重大任務に當るものであるから、その學ぶべき教育學は大いに教育精神の涵養に資するところがなくてはならない。本書が努めて意を用ひた點である。

一、この書と同じ方針と用意とを以て著作された最新心理學最新論理學最新近世教育史最新各科教授法最新小學校管理法の諸教科書とは相互に連絡を保ち、成るべく重複することを避けた。

二、この書は歴史上竝に現代に於ける諸家の學説は成るべく訂改最新近世教育史に譲り、著者の信ずるところを直ちに述べるを以て原則とした。本書の内容の論述に直接關係ある少數の學説のみの引用に止めた。

昭和二年十一月

著者識

訂改最新教育學 目次

前篇	教育基礎論	一
第一章	序 說	一
第二章	人生論	五
第一節	生命の見方	五
第二節	生命の歸趣	一五
第三節	歴史の構成	二〇
第四節	文化と人類の天職	二三
第三章	教育の本質	三〇
第四章	教育の可能と限界	三三
第五章	遺傳と環境	四五
第六章	教育學の對象	五〇

後篇 教育實際論…………… 六三

第一章 生活型とその教育…………… 六三

 第一節 生活型の意義及びその種類…………… 六三

 第二節 理論型とその教育…………… 六五

 第三節 經濟型とその教育…………… 七六

 第四節 審美型とその教育…………… 八一

 第五節 社會型とその教育…………… 九一

 第六節 宗教型とその教育…………… 一〇四

 第七節 生活型と兒童教育…………… 一二六

第二章 個性の發展と共存生活…………… 一二九

第三章 教育社會…………… 一三六

 第一節 家庭…………… 一三八

 第一節 教育と關係諸學科…………… 一四三

 第二節 教育學とその部門…………… 一五〇

 第一節 訓練論…………… 一五五

 第二節 生理的條件…………… 一五七

 第三節 下意識…………… 一五九

 第四節 習慣の養成…………… 一六七

 第五節 賞 罰…………… 一七三

 第六節 自己教育…………… 一七七

第五章 教授論…………… 一八三

 第一節 總 說…………… 一八三

 第二節 教授の目的…………… 一八七

 第三節 教材論…………… 一九一

第二節 幼稚園…………… 一三七

第三節 學 校…………… 一四三

第四節 自學社會…………… 一五〇

第四章 訓練論…………… 一五五

 第一節 總 說…………… 一五五

 第二節 生理的條件…………… 一五七

 第三節 下意識…………… 一五九

 第四節 習慣の養成…………… 一六七

 第五節 賞 罰…………… 一七三

 第六節 自己教育…………… 一七七

第五章 教授論…………… 一八三

 第一節 總 說…………… 一八三

 第二節 教授の目的…………… 一八七

 第三節 教材論…………… 一九一

第一	教科目の選擇	一九三
第二	教科目の排列	一九四
第三	教材の排列	一九五
第四	教材の聯絡統合	一九七
第五	教材と日常生活	二〇〇
第四節	教授の段階	二〇三
第五節	教授の様式	二〇八
第六節	一齊教授と個別指導	二二三
第七節	成績考査	二二五
第六章	身體の教育	二三一
第七章	教育者の生活型とその修養	二三五

訂改 最新教育學 目次終



訂改 最新教育學

文學博士 小西重直 著

前篇 教育基礎論

第一章 序 說

有機體の發達

○凡そ有機體が發達するには、内外の二要素を必要とする。一は内面の素質であつて、先天的のものである。二は外面から加はるものであつて、環境と教育とがこれに屬する。環境とは地勢氣候、食物並に兒童の周圍に生活する仲間、即ち父母兄弟朋友などを總括してゐる。環境と教育とは共に後天的のものである。

● 人類の未開な時代に於ては我が子を教養しようとする父母の本能的な衝動と、遊びながら天賦の力を伸ばさうとする子供の先天的の傾向とが作用して、その結果、子供は次第に人間生活に適應し、人間社會に仲間入りをしたのである。その際子供は自己の氣に入つたことは喜んで迎へ、氣に入らないものはこれを回避する。その行動たるや自然に子供の發達を促しはするが、極めて衝動的なものである。蓋し父母も子供も未だその發達を指導すべき永續的な一定の目的を意識してゐない。斯くしてこの時代には眞の教育は未だあり得なかつたのである。

● 然るに人類が進歩し、社會生活が複雑になるにつれて、各個人にとつて知る必要のある文化の内容が増して來た。單に知るだけではなく、宗教の儀禮、農牧の作業、戦争の技術の如き實行を主とするものは、更にその實行方法をも會得しなくてはならない。併

教育の發生

し若し此等の必要な事項を先人から傳承することなくして、各人自ら創作するとすれば、その煩に耐へないし、且人類は代々ほゞ同一の事を反復するに止まつて、到底人類の進歩を期する譯にはゆかない。さればこの二つの缺點を除かんが爲に、先人はその文化を後人に教へ、後人は先人からその文化を學ぶやうになつて來た。先人から教を仰ぐことは、創作の悩みに比して比較的容易であるから、餘力を以て、更に一步なり二歩なり、先へ進んで、文化の進歩をはかることが出来る。それには又先へ進んで行く道や方法をも知らなくてはならない。斯くして人類の自然的な生活に、文化を傳承し開展せんとする歴史的生活が加はることゝなつた。こゝに教育といふ作用が發生して來たのである。今日に於ては非常に未開野蠻な人類の間でも、尙その社會に相應した教育の行はれるのが普通である。まして文明國に於ては、年少者は長年月の間、

教育の研究

計画的な教育を受けて智能を啓發し、徳器を成就しようとする努力がある。

④教育は斯くありふれた社會の事實であるから、その本質や方法は一見極めて簡單のやうにも思はれる。けれども少し深く考察すると、決して常識的に理解出来るものではなく、深い學理にも訴へなくてはならない。これ教育學の必要ある所以である。

⑤本書に於ては教育作用の研究をなすに先だち、先づその前提として人生に就いての考察を試みよう。蓋し教育活動の目的は結局人生の價値の向上にあるが、如何にして人生の價値を向上すべきかの問題は、偏に人生そのもの、理解に發足しなくてはならない。人生の理解は教育研究の基礎である。人生の理解の上に立たないやうな教育研究は眞に砂上の樓閣と言つてよい。

第二章 人生論

第一節 生命の見方

生命の見方

①人は身體と精神との兩面を具へてゐる。身體は物質であつて自然の一部である。今生命現象を研究するのに二つの立場がある。その一は精神を以て身體的作用の最も微妙なものと考へ、物理化學的法則によつて、生命現象を解釋しようとする自然科学的の立場であり、その二は先づ身體と精神とを統一した高次なものを立て、それから生命現象を考へようとする立場である。

②自然科学の見方によれば、我々の生命現象は畢竟自然界の一現象に外ならない。それゆゑ、生命現象も恐らく自然界を説明する法則と同じ法則を以て説明し得るものと考へてゐる。この見

(一) 自然科学の見方

方に従へば、生命現象が身體を組織する物質の化合・分解・溶解・電離などの物理化學的變化が一層複雑になつた微妙な作用の中に起るのである。故に例へば人體の運動がその攝取した食物のエネルギーによることは、尙熱機關の作業がこれに加へられた燃料のエネルギーによるのと全く同一であると考えるのである。たゞ人體は蒸氣機關や石油發動機に比して複雑な物理化學的の機械に過ぎないといふまでである。

アメリカの學者ジャック・ローブの研究によれば、光に向つて本能的に動く向光性の動物は、光を好むからその方へ動くのではない。身體内部の化學的變化によつて、光の方向へ動かざるを得ないのである。斯かる動物にはその眼又は皮膚の中に感光性の物質がある。この物質が光によつて化學的の變化を受けると、その結果、筋肉の收縮を起すから、今若し身體の一方からのみ、光を受けると、その側の筋肉が收縮して、自動的にその方向に向はざるを得ない。又前方から體の兩側に光

向光性動物
の運動の一
例

を受けると、兩側の筋肉が運動を始めるので、光のある方向へ直線運動を爲さざるを得ないのである。

斯かる實例を多く集めて考へて見ると、我々の生命の内容をなす願望・失望・煩悶・意志なども向光性動物の光に對する本能運動と同様に見ることが出來ないであらうか。少くとも我々の願望・失望などが人類の本能に根ざすと見ることが出來るとすれば、たとひ今尙十分成功しないにせよ、恐らく將來は向光性本能運動の如く科學的に説明出來るやうになるかも知れないと言ふのである。自然科學の立場に立つ人達は生命現象を大體右のやうに見るのであるが、我々は今俄かに斯かる見方を承認することは出來ない。抑、動物の本能運動といへども、たゞ物理化學的に説明し盡くして餘蘊なきを得るであらうか。この點をさへ我々は十分に吟味しなくてはならないではないか。動物生活に物理や化學の法

右批評

則によつて説明し得る部分の多いことは今更いふまでもないが、若しこの種の説明を以て明かにすることは出来ない部分があるとすれば、科學の見方を完全なものとは言はれない。例を他にすると、文章や詩歌は常に文法の法則によつて構成されるが而もその中には意味と内容とを含んでゐる。意味と内容とは決して文法の法則を以て説明出来るものではない。而も文章や詩歌の生命をなすものはこの意味と内容とであると言つてよい。生命の微妙な作用も亦斯かるものではあるまいか。現に自然科学者の中には、最下等の動物の行動さへ、とても物理化學では説明し盡くせないと告白する人もあるのである。

アメリカのジェニンングスの如きがその一人である。氏は一種のラツバ虫に就いて、精細な研究を試みた。この虫はラツバ形の滴虫で、ラツバ管を殆ど覆ひつくす平圓盤の周圍の纖毛を動かして渦巻を起

し、これによつて食物を口中に取り入れる。身體の下部には半透明の管をめぐらし、必要な時にはその中に這込んでしまふ。今洋紅の小粒を含む水流を平圓盤に流してやると、最初洋紅を口に入れようとするが、忽ち身體を曲げて洋紅を避け、若しくは纖毛の運動を止めて靜かに洋紅が圓盤から離れるのを待つ。それでも成功しなければ、虫は下部の管中に潜んで靜止してゐる。暫くして管から出て再び圓盤を廣げて纖毛の運動を始める。それでも尚洋紅から避けられないと、また管中に引籠る。斯く引籠つては現はれ、現はれては引籠るのであるが、而も遂に洋紅を避けられないと、最後には出来るだけ身を收縮して、管から抜け出し、泳ぎ去つて他に生活を立てるのである。

惟ふに自然科学の説明は凡て因果律を基礎としてゐる。即ち一度起つた因果關係に於ける原因と同一原因が再び起る時は、嘗て生じた結果と同じ結果が再び起るものと考へ、而もこの考をあらゆる場合に適用しようとするのである。

因果律に就いて勝部氏が著最新論第三章後篇第三

併し前記のラツパ虫は種々な食物を口中に流し込む習性があるにも拘らず、何故に洋紅に限つてこれを避けるのか。洋紅が流込むのも、食物が流込むのと同じ原因ではないか。原因は同じであるのに、その結果を見ると、一つは攝取し他は排拒する。或は洋紅は有害な刺戟を與へるからと解すべきかも知れない。けれども體內に攝取するに先だつて、早くも普通の食物と有害物とを識別して、一は攝取し他は排拒する。この識別力は抑、何物であるか。この識別力は果して因果律を以て説明することが出来るであらうか。世には右のラツパ虫が今まで幾回となく有毒物を攝取して身體を害した爲、それに懲りてこの種の識別力が出來たといふ人があるかも知れない。併し懲りるといふ精神作用は因果律を適用し得る自然界にはあり得ない。同一原因に對して凡て同一結果が起るといふのは良い。けれどもその結果に對して善惡美

醜など種々の意味を與へることは自然科学の關知し得ないところである。物體は重力によつて落下する。斯かる自然現象はこれを利用して有益な工作を營むことも出来るが、併しそれは大切な物を落して破損することもある。要するに結果の善惡損益に就いて因果律を適用することは不可能である。

斯く觀來ると、ラツパ虫のやうな最も下等の動物生活にも、自然科学のみでは説明し盡くすことの出來ないものがある。勿論現代の自然科学は發達の頂點に達したものは言ふを得ないから、今日説明出來ないことでも將來説明出來るやうになるかも知れない。けれども因果律に終始する自然科学は如何やうに進歩しても、因果律の適用されない範圍は遂にこれをどうすることも出來ないのである。言換へれば生命の根本は自然科学によつては永久に解けない謎である。我々は去つて別に妥當な説明を求め

(二) 精神と身
體との結
合的見方

なくてはならない。

③ 次は精神と身體とを結合的に見ようとする立場である。精神が若し身體のみを研究する自然科学の立場のみから説明出来ないとすれば、我々は身體以外のものとしてこれを見るより外に方法はない。けれども身體の存在は何人もこれを否定することは出来ない。こゝに於てか我々は精神と身體との兩者を結合して見る外はない。この見方に三通りある。(一)兩者の間には時間の上から見た前後の因果関係があるか。若しあるとすれば、自然現象が原因で精神現象が結果であるか。(二)或は精神現象が原因で自然現象が結果であるか。(三)それとも兩者の間には因果の關係なく、たゞ並行してゐるに過ぎないのであるか。斯く考へて我は(一)物理精神因果論(二)精神物理因果論(三)精神物理並行論の三種の見方をこゝに數へることが出来るのである。精神物理並行

右批判

論とは兩現象の間に何等因果の關係なく、兩現象はたゞ並行してゐるに過ぎないと説くものである。例へば一本の弧線はこれを内側から見れば向ふへ彎曲し、外側から見れば此方へ彎曲してゐるやうに、同一事實も一方から見れば物理現象若しくは自然現象であり、他方から見れば精神現象であると説くのが並行論である。前既に述べたやうに、因果律は自然現象以外のもの、考察に役立たないから、物理精神因果論の不成立は今改めていふまでもない。精神物理因果論も同様である。次に並行論を觀察しよう。抑、この並行といふ事實を主張する根據は極めて薄弱と言はなくてはならない。即ち我々の思考作用に精神の働けることは十分認められるが、それに並行すべき自然の働けることは殆どこれを認めることが出来ない。逆に自然の働ける甚だ多くて、これに並行すべき精神の働ける極めて少いこともある。自然と精神、若しくは

物と心との並行を嚴密に論證することは斯くして極めて困難なことである。こゝに於てか我々は身體と精神とを結合的に考へようとする立場をも棄てなくてはならない。

④ 所詮我々は精神と身體とを統一する高次の精神即ち生命を認め、それが精神と身體との兩者を支配すると見るの外はない。自然は凡て因果律によつて支配される。併し精神現象の根本的特色は、その作用が必ず目的性を具へてゐるといふことである。目的性は人類の生命のみでなく、動植物にもあると言つてよい。けれども動植物はその目的性に對して何の意識もない。人類の生命は意識されたる目的性を以てその核心とする。我々は目的を意識し、目的を自ら立て、發展するところの統一體である。生命とは目的を意識し、目的を自ら立て、發展するところの斯かる統一體の主體の謂である。謂はゆる物質精神の兩機能は斯かる

結論
生命

生命によつて統整されつゝ、人類不斷の進展に奉仕する。

第二節 生命の歸趣

理想

① 生命は自ら目的を立て、これを追求する統一體であると言つた。目的を追求するとすれば、その目的は結局一つでなくてはならない。起伏常なき一時的な、小さな目的ではない。言換へれば斯かる一時的な、小さな多くの目的を統一するところの最後、最高の目的がなくてはならない。斯かる目的を我々は理想といふ。然らば我々には如何なる理想があるか。眞の理想は如何なる時代、如何なる社會、如何なる場合にも當籤め得るところの普遍的妥當性あるものでなくてはならない。然るに廣く學術の歴史を見れば、この人類の理想に就いて相異なる種々の見解が立てられてゐる。我々は先づその代表的なものを論述して、人類生命の歸

(一) 自己保存

趣するところを明かにしなくてはならない。

●世には生きんとする要求を持つ現實の生命の保存を以て人類の理想と考へる者がある。學者の中にも斯うした思想を懐く人がないではない。此等の人々によれば、理想とは結局人類の生命保存に役立つところの理論的判斷の謂であつて、その外に眞理といふものはない。藝術や宗教に價値があるといふのも生命保存に役立つからである。斯かる見地は果して人類の理想を明かに示してゐるであらうか。

抑、謂ふところの保存せらるべき生命とは、個人の生命を指すのか、それとも種族の生命を指すのか。若し個人の生命であるとすれば、それには壽命といふものがあつて永久の保存は出来ない。永久に保存出来ないやうな、一時的のものが人類の最後、最高の理想であるといふのは當らない。然らば種族全體の生命であるか。

併し種族も地史學的研究によれば決して永遠に存続すべきものではない。種族の興亡は歴史の明示するところではないか。

又保存といふを現状維持と解すれば、凡そ生活には絶えず種々なる意味の新陳代謝が行はれてゐるから、我々の生活には嚴密には現状維持といふことはあり得ない。種族も絶えず進化するか、若しくは絶えず退化するのであつて、現状維持は絶対に不可能である。

志士仁人は義の爲には現實の生命を捨てることがある。而もその行爲は千古を通じて尙赫々たる光を放ち、不朽の龜鑑となるではないか。現實の生命保存を人類の目的とする立場は遂に這邊の消息を明かにすることが出来ないのである。我々は去つて他の立場に趣かなくてはならない。

●惟ふに自己保存といふ立場の難點を救ふ爲に現はれて來た

(二) 進化

のが進化といふ説である。進化の説は第十九世紀に於て非常に勢力を得た。この立場に立てば、人類の生活は最高の生活であり、これに近づく變化が即ち進化であると言ふのであるが、斯かる立場が果して支へらるべきかどうかは甚だ疑はしい。蓋し一種族の生活史に於て甲の機能が複雑になり、乙の機能が單純無力になつたとき、進化論はこの種族を以て進化と見るか、將又退化と見るか、恐らくはその判定に苦しむであらう。理論的思想生活に於て現代は多くの他の時代よりも勝れてゐる。けれども宗教生活や藝術生活に於ては却つて昔の或時代に劣つてゐるとも言はれ得る。例を我が國の歴史に取るならば、現代の彫刻はとても天平時代の傑作に及ばず、現代の繪畫はとても東山時代の名作に及ばない。惟ふに生活體の機能は必ずしも相並行して發達するものではない。即ち進化と並んで退化もある。相手を殺すといふ點

人生の眞の
目的

のみに就いて見れば、病原菌の威力は禽獸の爪牙よりも、人類の銃砲、刀槍よりも遙かに優れてゐる。而も機能の複雑といふ點から見れば、病原菌は最も下等なものである。斯く考へて、たゞ簡單に進化とか退化とかいふ概念を以て人類生命の歸趣するところを明かにしようとするは困難であり、不可能である。人類生命の歸趣するところは恐らく一層複雑にして内面的のものでなくてはならないであらう。

④ 勿論人類に於ても自然人のやうな低い發達段階にあつては、その生命は生物學的の生命であり、その生物學的な自己の生命維持に彼等は汲々としてゐたのである。今日でもそんな程度で暮してゐる人が少くない。然るに高き發達段階に達した文化人は單なる生物學的の生命維持に汲々せず、一層大きな、内面的な、精神的な價値を認めて、それに生きようとする。詳しく言へば、我々は

歴史

歴史的発展の流の中にあつて、絶えず精神的な価値を追求して息むことを知らない。さうして歴史は永遠に流れて息まないものであるが、而も我々に對して何を爲すべきか、何れの方角へ進むべきかを示してくれる。人は歴史の中にあつて始めて人生の目的、価値及び理想を明かにすることが出来る。我々はこの目的、価値及び理想の示すところに従つて、一面には過去の文化財の何たるかを解しつゝ、他面に於てはよりよき文化を創造して、人類社會の發達を促すのである。こゝに於てか生命の歸趣を明かにする爲には、我々は歴史といふものが如何なるものであるかを審かにしなくてはならない。

第三節 歴史の構成

歴史といふ語の中に含まれる内容の中で、最も重要なものは發

發展の二義

展といふことである。

① 併しこの發展といふ語に二種の意味がある。第一は、例へば松の種子から松の大木が出来たり、混沌たる星雲から天體が成立したりするやうに、簡単な状態から複雑な状態へ、無秩序な混沌状態から秩序整然たる状態へと、單に移動するだけの場合である。第二は、例へば自然に輪に成る木を探求したら、百年たつても我々は車の輪になる自然木は得られない。凡て自然の移動に任せるだけでは、人は一定の目的に叶うた物を得ることが出来ない。必ずや一定の目的を標準として、努力を加へなくてはならない。第一の場合の發展といふ語には斯かる目的を含んでゐない。然るに第二の場合になるとこれを含む。今、園丁が草木を培養するに當つて、害虫を殺し、雑草を抜き、水や肥料を與へるのは、草木の美醜、健否を心配するからであるが、この心配は常に一定の標準即ち目

的に照して、これに叶ふか否かを研究することである。この標準を價值といふのである。第一の發展は自然の因果律に従ふだけで、何等の價值概念をも含まない。然るに第二の發展はこの價值を目標として發展する。

●我々が食料とする米穀や野菜は、野生の原始状態に於ては今日と著しく違つてゐた。然るに不斷に價值を追求する人類は永い間の努力を費して、野生の貧弱な植物から今日の食用植物を作り上げたのである。認識に於ては事實相互の間に眞偽の區別を立て、偽を捨て眞を取り、一の眞を得れば、更に第二の眞を求め、更に第三の眞を求め、次第に多くの眞を求め、一人でなし得られぬ事は後人がこれを継ぎ、斯くして太古から今日に至るまでに積上げたのが現代の科學である。同様に人の行爲に善惡の區別を立て、堯・舜・文・武・周公・孔・孟以來の聖賢が相次いで善を説き、徳を勵ました努

歴史の構成

力の跡は今日の儒教道德である。獨り眞理と道德だけではない、藝術も宗教も皆斯かる道程を辿つて今日あるを致したのである。●つまり歴史は單に自然の因果律に従ふ時の流でなく、人類が價值を認め、それを刻々に追求し、實現した苦心の跡の連続である。現今の社會に存する諸文化は實にその最後の成果であると言つてよい。

第四節 文化と人類の天職

然らば歴史の發展に於て追求され實現される價值とは何であるか。

●一般に價值と言へば二つの意味がある。今こゝに盆栽の好きな人があるとする。その人にとつて良い鉢植の木は非常に尊い價值を持つてゐる。この價值は同じやうに盆栽の好きな人に

價值

客觀的價値
の存在

は當筈まるけれども、あらゆる人に當筈まる價値ではない。然るに善をなすべしといふ事はあらゆる人に當筈まる價値である。勿論世には一生涯殆ど善を行はない人もあるが、彼等とても、惡は惡と知つてゐる。恐らく盜みを惡と思はぬ盜賊は無いであらう。して見れば善と惡との別は心得てゐるものと見なくてはならない。個人的の好き嫌ひといふに止まる價値を主觀的價値といふならば、個人的の好き嫌ひを離れて、一般に何人も認めなければならぬ價値を客觀的價値といふことが出来る。知識の眞とか、道德の善とか、藝術の美などは客觀的の價値の主要なものである。

①斯かる客觀的價値の存在することは果して確實であらうか。懷疑的な思想を持つ人は一般に當筈まるやうな客觀的價値は有るとも無いとも言へないし、又有つてもそれを捉へることが出来ないといふのである。併し、斯く有無が分らないといふことを確

to be (sein) 現實
ought to be (sollen) 理想 — 價値

價値と規範

に斷言するとすれば、既に彼等懷疑論者も必ずや何か或標準を立て、ゐるに違ひない。標準なくしては、人は何事をも斷言することが出来ないから。例へば長さを測るにしても、必ず一定の基準はあるはずである。故に懷疑論者も實はやはり客觀的の價値を豫想してゐるのである。且又、その標準によつて彼等の信ずるところを——その信念は誤つてゐるが——述べてゐるのであるから、既に明かに客觀的の價値を捉へてゐるわけである。

故に我々は客觀的の價値が有るか無いかを考へる時に、實はその考そのもの、根柢に既に客觀的價値を認めてゐるのである。されば科學を研究して知識の眞偽について考慮を加へる人、道德の實踐に苦心して、絶えず惡を斥け善を行ふ人は皆客觀的價値の存在を認めてゐる人である。

②客觀的價値は我々に規範即ち標準を與へる。道行く旅人の

磁石のやうに、一つの方向を規定してくれる。我々はたゞ個人的主觀的に自己の行爲を批判するのではなくて、必ず道德上の規範に照して批判する。我々は批判の對象であつて、批判の基礎は別に客觀的・超主觀的に存在してゐる。即ち價值そのものが我々の規範となり、我々の鏡となるのである。

④次にこの價值はたゞ正邪・善惡・眞僞等を判別するに止まらずして、我々に要求として迫つて來るのである。その要求も、例へば菓子が欲しい時に饅頭でもよし、羊羹でもよしといふやうな曖昧な融通のきく欲求をいふのではない。その要求に従ふ外他に行くべき道のない要求である。謂はゆる已むに已まれぬ要求である。親に對して爲すべき道は孝より外にないのである。もとより、不孝な者は世に少くない。併し、彼等も親を喜ばせたり、安心させたりすることを悪いと信じてゐるのではない。たゞ實行力が

價值と要求

人生の目的

不足してゐるだけで、實行の標準として、父母に對しては孝といふ價值を認めてゐることは明かである。假に一步を譲つて、親を喜ばせ、親を安心させることを悪いと考へたとせよ、これを惡と認める以上、他に何か親に對して爲すべき善を認めてゐるに違ひない。然らばそれが彼に要求として現はれて來るのである。たとひ事實は要求通りに行動できなにしても、その要求そのものは我々に對して強い力を有し、他に一步も譲らぬ命令的・不拒否的のもので、我々は無條件でこの要求に従はなくてはならない。

⑤我々は時にはこの要求に従ひ、時にはこの要求から離れてよいといふ譯のものではない。朝から晩まで二六時中、我々の一舉手一投足は價值の要求から離れてはならない。惟ふに人類の天職は價值を生活に實現すること、即ち價值を現實界に招來することである。これなくしては我々の生活は破壊であり、虛無である。

文化

⑥ たゞ、価値を實現する方法は決して各人一樣のものではない。その個性の相異なるが如くに、価値を實現する方法も違つて來る。個性の數だけ實現の方法の數があると言つてもよい。それゆゑ世には価値を十分實現する人もあれば、その實現が極めて不十分な人もある。人は賢愚不肖の別によつて、価値の實現に種々の相違を生ずるであらう。教育の必要な所以は實にこゝにある。教育の力によつて個性を内化し、深化するときには、価値の實現は愈その基礎を確立して、こゝに文化を豊富に創造することが出来る。

文化とは各自の個性が歴史の流の中に實現したる具象的な価値をいふ。基督に見るやうな宗教的天分豊かな個性が當時の猶太の歴史に価値を實現すれば、基督教といふ宗教文化を招來する。近松の個性が徳川のあの時代に価値を實現すると、獨特な藝術文化を織りなすのである。獨り宗教や藝術のみに限らない、科學も

個性の多様性
個人性の多様性
個性の多様性
個人性の多様性

生命の歸趣

道德も皆個性が歴史の中に實現したる具象的な価値である。勿論文化の歴史を見れば、誤つた価値の實現もあれば、又主觀的な一時的な、氣まぐれの価値の實現もある。此等は後人の努力によつて漸次訂正増補されるべきであらう。

⑦ 要するに人類生命の歸趣は單に自然科学的な因果律に従つて、盲目的に機械的に、肉體的本能のまゝに動くところには存しない。客觀的の価値を認め、この価値を憧憬し、追求して、文化を創造するにある。けれども文化は一度で創造し盡くせるものではない。我々は文化の創造に向つて不斷の精進をしなくてはならない。我々の生命が眞に落着く先は、實に斯く価値の實現、文化の創造に向つて不斷に精進するところにある。されどこの不斷の精進とは落着く先が遠い無限の彼岸にあるといふことではない。我々は無限の道程にあつて、而も刹那々に価値の實現、文化の創

生命の歸趣
個性の多様性
個人性の多様性

造を營むより外はない。

第三章 教育の本質

教育者
被教育者

●凡そ教育と稱する時、必ず教へる人と教へられる人との關係を豫想しなくてはならない。謂はゆる教育者と被教育者との關係である。學校に於ける教師と生徒、講演會に於ける講師と聽講者との關係は言ふまでもなく、自然による教育、運命による教育、神による教育などと稱する場合にも亦教へる者と教へられる者との關係する。この場合に自然運命神は教へるものである。たゞ人格が非人格的な物によつて置換へられたといふまでである。自然運命神が行爲の主體としてゝはなくて、單なる刺戟として考へられるならば、それは自己教育の特殊の場合と考へて差支ない。たゞ自己教育の場合には教育者と被教育者とが一致して同一個

人となつてゐる。要するに何れの場合に於ても、凡そ教育といふことを考へるときには、必ず教へる人と教へられる人との關係を豫想しなくてはならない。この關係あつて始めて教育といふ事が考へられるのである。

然らば教育者と被教育者とが斯く關係する根據は抑、何處にあるであらうか。この關係を成立させる爲には、先づ教育者が被教育者に向つて働きかけなくてはならない。教授や訓練にあつて、被教育者の自發活動の重んぜらるべきは後にも詳しく説く通りであるが、斯かる教育活動の成立する前提として先づ教育者と被教育者とが結合するに當つては、教育者の意志が發動的に被教育者に向つて働きかけなくてはならない。教育者の意志が被教育者に向つて先づ働きかけるのは何故であらうか。我々はこゝに教育に於ける愛の原理に就いて語らなくてはならない。聖者の

教育愛

愛は禽獸草木にも及ぶといふ。凡ての教育者に聖者たるを望むは難しとするも、教育活動を営まうとして、教育者が被教育者と結合するに當つては、必ず先づ愛が發動しなくてはならない。愛は一般に人格と人格とを結合する内面的の紐帶である。併し愛にも種々ある。感覺的な若しくは肉體的な美を愛するものも愛であるが、教育者の愛はかやうな愛とはその性質を根本的に異にする。教育者の愛は感覺的な若しくは肉體的な美醜を超越し、精神的なもの、詳しく言へば精神的なもの、可能性としての兒童の爲に自己を犠牲にして働かないでは居られぬ愛である。美なるものから快感を得ようとする利己的な愛ではなくて、その對象の爲には如何なる困難とも戦ひ、その戦によつてその對象をより眞なるもの、より善なるもの、より美なるもの、より聖なるものにしようとするのが教育愛の本質である。故に教育愛は子に對する親心以外

教育者
愛は禽獸草木にも及ぶといふ
凡ての教育者に聖者たるを望むは難しとするも、教育活動を営まうとして、教育者が被教育者と結合するに當つては、必ず先づ愛が發動しなくてはならない。愛は一般に人格と人格とを結合する内面的の紐帶である。併し愛にも種々ある。感覺的な若しくは肉體的な美を愛するものも愛であるが、教育者の愛はかやうな愛とはその性質を根本的に異にする。教育者の愛は感覺的な若しくは肉體的な美醜を超越し、精神的なもの、詳しく言へば精神的なもの、可能性としての兒童の爲に自己を犠牲にして働かないでは居られぬ愛である。美なるものから快感を得ようとする利己的な愛ではなくて、その對象の爲には如何なる困難とも戦ひ、その戦によつてその對象をより眞なるもの、より善なるもの、より美なるもの、より聖なるものにしようとするのが教育愛の本質である。故に教育愛は子に對する親心以外

の何物でもない。併し教育者は普通自己の活動の結果に對して俸給を受けてゐる。愛に出發する活動に俸給が支拂はれるのは何故であらうか。凡そ俸給はその活動に従事する者の努力に對する報酬であり、生活に對する保障である。勞力に對する報酬と生活に對する保障とは社會的正義の發現であつて、この報酬と保障とは斷じて仕事の動機を構成すべき條件ではない。人類が社會にあつて活動するのは、自己の内面的本質の必然的な發露である。勞働が商品ではなくて、神聖なものであるといふのも、それが人類の内面的本質の發露であるからである。教育者の活動も亦報酬と交換さるべき商品ではなくて、内面的本質の發露である。たゞ教育者に於ける内面的本質の發露は、上に述べたやうな獨特の愛によつて始めて可能であると言ふのである。

代表

⊖ 然らば愛は教育活動唯一の條件であるであらうか。兒童に

對して愛を感じずるものは決して教育者のみとは限らない。惟ふに教育者が兒童に働きかけ得る根據は、教育者の意識が兒童の意識に優越し、從つて教育者は兒童の意志を代表して、兒童をその行くべき方向に導き得るといふこととてなくてはならない。教育者が兒童の意志を代表するのは、教育者の意識の優越といふことにある。今ナトルプNatorpに從つて、若し人類精神の發展が衝動より意志へ、意志より理性へと漸次向上するものとすれば、兒童は未だ理性によつて全行爲を統一的に支配することを得ずして、衝動によつて、若しくは個々の意志によつて生活してゐる。勿論目的を實現すべき正しい手段方法の知識も缺けてゐる。こゝに於てか言はゞ兒童の後見人として兒童の意志を代表し、兒童をしてその行くべき方向に行かしめなくてはならない。この意味に於て教育者は兒童の意志を代表するものと言つてよい。たゞ普通代表と言

1. 衝動
2. 意志
3. 理性

へば、代表されるものゝ依頼若しくは承認がなくてはならない。斯く考へると、教育者が兒童の意志を代表するのは一種の獨斷であると言つてもよい。けれどもこの獨斷には實は是認し正當視されるべき十分の根據があるのである。

●蓋し我々人類は、たゞ個人的、主觀的に生活するものではなくて、寧ろ客觀的な普遍的な理想を懷き、この理想の實現に向つて努力するものである。この點に於ては教育者も被教育者も同じ立場に立つと言つてよい。而も教育者はこの普遍的な理想の實現に對して、少くも一日の長ありとすれば、その教育者が被教育者の意志を代表することは、單なる獨斷ではなくて、根據ある態度であると言つてよい。然らば教育者も被教育者と共にその實現に向つて努力すべきであるといふ客觀的な普遍的な理想とは抑、何てあらうか。それが前節に説いた價値の實現若しくは文化の創造

社會

である。

④ 以上説くところによつて教育者が被教育者と關係し、以て教育活動を構成する動機や條件は一應明かになつた。然るに今、具體的教育活動を見れば、教育者が被教育者と關係するのは、種々なる社會に於て行はれる。教育者の意志も社會に於て、なくては被教育者と關係して、教育活動を營む譯には行かないのである。一粒の菜種は大地に落ち自然の恵によつて發育することが出来るかも知れない。けれども我々人類は自然の恵の外に、人間社會によつて人たるの外はないのである。人間とは結局人間の意識を意味するのであるが、社會の影響を外にしては遂に意識の發展は望まれない。極めて簡単な感覺作用の如きも、家といふ社會に於ける母との關係によつてその子に發展すると言つてよい。我は社會に於ける多くの人々の影響の下に住み、且その影響を絶

えず受けることによつて發達する。人は生れながらにして人としての精神内容を持つてゐて、然る後他の人々と共に社會に仲間入りをするのではない。社會の中にあつて、過去の文化を承繼し、次いでこれを改造し、發達させて自己の精神内容を構成する。社會なくては價値の實現も文化の創造も全く不可能であると言つてよい。この意味に於て各自の精神内容は凡て社會的財産であるとも言へる。

⑤ 獨り狹義の意識内容のみではなく、各自の修養の極致と言つてもよい彼の自覺とは自ら自己を覺るの謂ではあるが、我々は社會にあつて他人と相交渉するのでなくては自己を覺ることは出來ない。自覺とは結局他人に於て自己を發見することである。故に社會は我々各自の自覺に缺くことの出來ない根本條件である。この理は斯く理論的方面のみを支配するものではなくて、實

Know thyself
24 頁 前 2 行

踐的の方面をも支配する。我々は意志するもの、間にあつて意志することを學ぶの外はない。彼の偉人の意志が一波萬波を生ずる趣こそは、大凡意志の發展が社會的であることの典型ではないか。斯く考へて、人が人となるのは、理論の世界に於ても、實踐の世界に於ても、單に個人的の事柄ではなくて、全く社會的の事柄であり、人は社會の中に住み、他人からの影響と交渉し、他人の中に自己を發見し、他人と共に意志することによつてのみ可能である。故に曰ふ。人は社會に於て社會によつてのみ人となると。

⑥ 然るに今我々の意識の内容となるべき直接の材料に就いて考へて見ると、その材料がそのまま、各自の意識内容となるのではない。材料が意識の内容となるには、それが一定の法則に従つて分解されたり綜合されたりしなくてはならない。然るに意識の未だ幼稚な兒童は材料を分解綜合する力がない。これ意識の發

達せる教育者を待つて、兒童が自己の意識を發展し、その精神内容を豊富にしなくてはならない理由である。兒童は教師と接觸して、その啓發を受けなくてはならない。このとき教育者と被教育者との間に起る觸發作用を我々は教育活動と呼ぶのである。謂はゆる學校とは斯かる觸發作用を目的とする精練された典型的の社會である。

⑦ 要するに人は生れて直ちに價值を實現し、文化を創造し得るものでなく、一定の文化社會に於て、而も先覺の士に接することによつて、始めてその目的を達し得るのである。故に我々は教育の概念を約説して次の如くにいふことが出来る。

⑧ 價値の實現を究竟目的として甲がその天職を全うせんとする時、乙がその甲を内面的に促進する作用を教育といひ、乙を教育者、甲を被教育者といふ。

斯く考へて教師と児童との關係は單なる優劣の關係でもなく、又單なる代理・被代理の關係でもない。價值の實現・文化の創造といふ點に於て互に共鳴するところの人格相互の内面的關聯である。兒童は價值を實現し、文化を創造せんとする目的の爲に働き、教師は兒童をしてその目的を實現させようとして努力する。師弟は價值の世界に於て互に相一致し、この一致に於て超個人的超主觀的の統一を成してゐるのである。而も愛が斯かる一致の境を建設する中心生命を成すことは前既に述べた。シュプランガーが「人間をば血縁として愛しないで、價值實現の可能者として愛する。」と説くのも這邊の消息を洩らすものと言つてよい。

曾ては文化を傳へることを以て教育活動の本質と見た學者もある。けれどもそれだけでは教育活動の意を盡くしてゐない。前にも述べたやうに、人生の歸趣は無限に價值を實現し文化を創

造するにある。従つて教育は單なる文化の傳達に止まつてはならない。且又價值の實現・文化の創造の中には、文化の傳達は自ら含まれてゐる。何故なれば過去の歴史的な文化を繼承し傳習することは、價值を實現し文化を創造する上に缺くことの出来ない條件であるからである。

九 又上に内面的に促進する作用と言つたが、これは兒童の素質に培つて、價值の實現・文化創造の力を養ふといふ意味である。然るに價值の實現・文化の創造は前にも述べたやうに人間努力の無限の方向を指してゐる。我々の創造は甲の段階より乙の段階へと無限に内容の豊富多様を要求し、不斷の前進向上を追求する。凡て完成は生活の否定であり、生命の死滅である。我々は不斷の努力によつてのみ生命を肯定し、伸展することが出来る。斯く考へて教育も亦無限の文化活動であると言つてよい。

無限

精神發達の要素

第四章 教育の可能と限界

●我々の精神構成は外から自由に左右し得るものではない。若しそれが出来るとすれば、人は何にでも成り得るはずではないかと、イタリヤの犯罪學者ロンブローゾーやドイツの哲學者シュョーペンハウエルが言つてゐる。ロンブローゾーによれば人間は先天的に性格が決まつてゐるから、犯罪者の如きは終生改心の見込がないといふのである。またシュョーペンハウエルは知性は改善し得るも、性格は變更することが出来ないと言つた。併し人の精神は斯く一義的に固定してゐて變化出来ないものではない。若しそれが出来ないとすれば教育活動は無意味である。惟ふに人間が何になるかは、その人の精神構成の性質と、その構成を陶冶し得る價值の中で、何れの價值がその人の手近に置かれるかといふこ

精神構成は各人によつて異なる

とによつて決まる。最も理想の場合には、精神構成と彼に提供される價值とがうまく適合する場合である。かゝる場合に我々は始めて自己の本質全部を力強く開展し、眞の自己自身になることが出来る。精神の構成状態と價值とがうまく適合しない場合には、その精神は十分陶冶されることが出来ない。故に教育の可能に就いての根本問題は「個人の精神を文化價值に基づいて陶冶し、その構成を價值によつて益、發展させることが出来るか否か」といふこととてなくてはならない。つまり精神陶冶の可能は精神の構成と價值の状態とによるのである。

●さうして我々各自の心意は一樣でなく、又各自が目的とする價值も一樣ではない。然るに我々の精神は價值を、目指すことによつてその陶冶が可能となるのであるから、陶冶の可能性もまた人によつて異なるものと言はなくてはならない。

精神の發達
段階

③教育の可能性は人によつて差異があるだけではなくて、同一人にも年齢によつて差異のあるのが普通である。若い人は成人よりも一層可能性が多い。適當な環境と善良な教育とによつて十五歳にして立派な藝術家になり得る人も、四十歳から藝術的修養を始めては、如何に努力しても同じ結果は得られないであらう。年と共に我々の可能性が減るからである。蓋し人間の精神には一定の發達の法則があるので、この發達の法則は文化の受容と創造とに至大の関係がある。それ故、教育者は兒童精神の發達段階を審かに、しなくてはならない。兒童精神の發生的發達の研究の興つて來たのは大いに故あること、言つてよい。

④要するに我々の運命はその内面の精神構成とその人に當てがはれる價值とによる。さうして我々は或個人に適合した價值を數ある價值の中から選擇して、その人に與へ得るが故に、人間を

教育可能の
根據

教育の限界

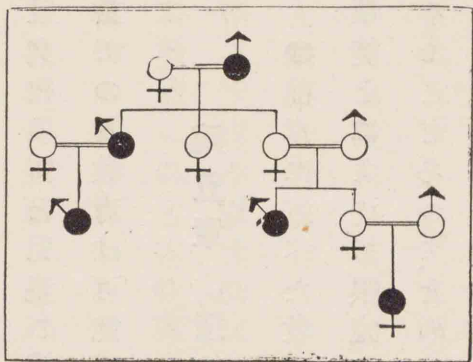
教育することが可能である。固より兒童に提供すべき價值の選擇は一般價值見地——終局は世界觀——及び兒童の精神構成の兩面から規定されなくてはならない。教育の可能性は斯くして一般文化價值と兒童の精神構成とによつて規定され、その規定内に於てのみ教育は可能である。

第五章 遺傳と環境

遺傳

①前章に述べた教育の限界の中で、各個人の精神構成は遺傳と環境とによつて限定される。遺傳とは祖先の素質が子孫に傳はることであつて、その傳へられた素質を遺傳質といふ。遺傳に二種ある。即ち我々人間は動物と異なつて、人間の祖先から人間らしい有機體や素質上の類似型を遺傳的に承けてゐる。かやうな人類一般の遺傳の外に、近親者間の特殊な遺傳がある。

今、近視眼を遺傳した血統がこゝにあるとする。第一代に近視眼の男子が平眼の女子と結婚して、近視眼の男子一人と平眼の女子二人とを生んだ。この第二代の男子



から又近視眼の男子が生れた。この場合、此等第二代第三代の男子の近視眼は明かに遺傳と見られる。第二代の平眼の女子が平眼の男子と結婚して近視眼の男子一人と平眼の女子一人とを生んだ。この第三代の男子の近視眼が遺傳性で、而もその父及び父方の祖先に近視眼の遺傳がないとすれば、この男子の近視眼の遺傳は母方の祖父から來たものに違ひない。併し血統は代を跳ぶものではないから、必ず祖父よりその娘、その孫へと傳つ

て來たものでなくてはならない。然らば第二代の平眼の娘は視力こそ普通であつたが、近視眼の素質を遺傳してゐたに違ひない。たゞそれが外部へ現はれなかつたといふまでである。遺傳は斯く外部へ現はれないことがあるから、外面的に似てゐなくても遺傳の事實の存することもあるし、逆に外面的に類似してゐても遺傳でないことも有る譯である。尤も斯く近視眼の遺傳が内部に潜んでゐる場合には、たとひ平眼であつても、近視眼になり易いことは疑がない。

更に第三代の平眼の娘は平眼の男子と結婚して近視眼の女子を生んでゐる。この第四代の近視眼の女は第一代の曾祖父の近視眼から系統を引いてゐる。これから見れば遺傳質は永く傳つて亡びないものであると言ふことが出来る。遺傳學者はその血統の死に絶えない限り遺傳質は永久に傳はるものと信じてゐる。

遺傳質には良いものもあれば、悪いものもある。良いにつけ、悪いにつけ、永久に傳はるから遺傳質は子孫の運命に大きな關係を有つてゐる。

我々が先祖から受けた遺傳質中、その半分が兩親から來てゐることは統計の上から明かである。従つてそれより以前の祖先から他の半分を受けてゐる譯である。その中で代々の各祖先から幾らづゝ受けてゐるか、その歩合は判明しないが、イギリスのガルトンは全遺傳質の四分の一を四人の祖父より、八分の一を八人の曾祖父より、十六分の一を十六人の高祖父より受けてゐると説明した。即ち子の形質の總量を一とすれば祖先累代よりの遺傳量は左の公式で示すことが出来る。

$$\frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \frac{1}{16} + \dots = 1$$

オーストリアのメンデルは豌豆の種子の形色、花の地位など七つの性質を選び、各性質毎に、著しく特殊な傾向を示す二つの豌豆を組合せ

ガルトンの法則

メンデルの法則

て雜種をつくり、遺傳現象を實驗した。今種子の色に於ける研究の結果を例として説明すれば次の通りである。

種子の黄色なものと綠色なものとから雜種を作ると、第一代雜種は悉く黄色で綠色は一つも現はれない。かく第一代に現はれる性質を優性といひ、第一代に現はれないものを劣性といふ。今この第一代の黄色のものゝみを交配したら、第二代には黄色三と綠色一との割合となり、この中、劣性の綠色と優性の黄色の中三分の一とは第三代目以下に於て常に固定して他の色を現はさなかつた。この優性を純優性といふ。然るに黄色の他の三分の二は第三代に於て再び黄色三と綠色一の割合に分れた。これを不純優性といふ。その中、綠色と黄色の三分の一は第四代以下固定し、残り黄色の三分の二のみ第四代に於て再び黄色三と綠色一の如く分れた。即ち $3:1$ の比を保つて遺傳するのである。右の法則はその後多くの學者の研究の結果動物界にも適用せられることが明かになつた。

●右の如く我々が祖先から受けた遺傳質は遠い昔から血統に

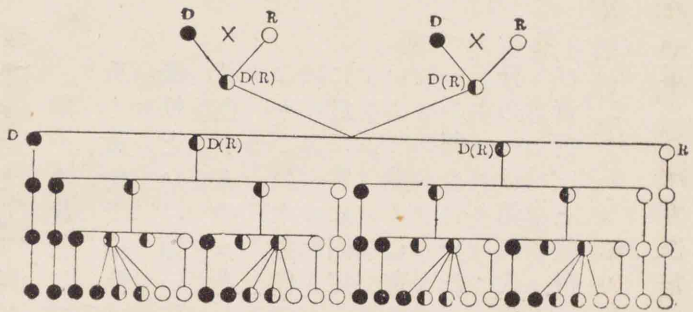
附着してゐるのであるから、たとひ悪い遺傳質があつても今更ど

うにもならない。若し悪い遺傳質があれば教育の力によつて成るべく外に表はれないやう、例へば近視眼の遺傳があれば出来るだけ注意して近視眼に罹らぬやうにしないでなければならない。また良い遺傳質があつても、これを發達させなければ無益である。勿論良い遺傳質も完成したものとして遺傳するのではなく、たゞ將來發達すべき可能性たるに過ぎない。これ大いに教育の必要ある所以である。

遺傳は斯く教育に對して密接な關係を持つのであるが、この遺傳と相並んで教育に至大の關係あるは環

境遇と教育

● ○ R G
純劣性 (Recessive) 優性 (Dominant)
純優性 R 劣性



環境

境である。

環境が如何に人類の發達に影響を及ぼすかは人のよく知るところ。謂はゆる孟母三遷の教は古來傳へて教化の一秘訣となつてゐる。田舎の子供は都會の子供に比して知能の發達が遅れる。兄弟のない子供は社會感情の發達が鈍い。家庭にあつて父母の家業を手傳ふ子供は早くから經濟的・技術的方面の知識が發達する。

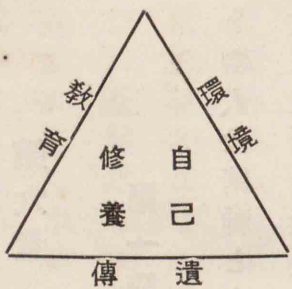
自然と人

都會の子供は強い感覺的な刺戟の中に生活するが、田舎の子供はのんびりとした大自然の懷に生ひ立つから、どことなくその心に落付きがある。實際自然の與へる影響は文化のそれに比して決して小さくはないのである。熱帯であつて、自ら放肆恣慾に流れやすい印度に厭世思想が生じ、朝夕山紫水明の美に接する楊子江の畔に豊かな文藝の生じたのも決して偶然ではない。都會の

住民は鋭才敏活なるも耐久力に乏しく、山地の住民は耐久力には富むが鈍重遅緩で、やゝもすれば時機を失する虞がある、その他我々が共に棲む人、交はる友、別して教を受ける師長から多大の影響を受けることは今更いふまでもない。

④ 要するに我々の進歩發達する基礎は遺傳に依る素質であつて、この素質の發展は専ら教育と環境とに俟つ。教育と環境とは素質發展の二大要件であつて、その一つを缺いても我々の大成は全く不可能である、斯く考へて遺傳と教育と環境とは三角關係に立つと言つてよい。

⑤ たゞ遺傳の良否は前にも述べたやうに動かし得ないとしても、それは畢竟發達の萌芽たるに過ぎない。それゆゑ人はその決心と修養如何によつては、悪い遺傳質はこれを矯め、良い遺傳質は十分發達させて偉大な人物となることが出来る。若しそれ環境



の如何は、こと全く後天的のものなれば、人は自己の努力によつて不良な環境を改めて良好なものとする事が出来る。「環境は人を支配する。けれども人はその環境を支配し得る。」とはヘスタロツチの有名な言葉である。我々は家庭及び學校に於ける教育を根本とし、遺傳や環境は良ければこれを善用し、悪しければこれを抑制排除して人間性の發展を意圖しなくてはならない。而も興へられたる遺傳や環境に身を任せ、家庭や學校から受けた教育を以て足れりとするは尙未だ自己の天分を辨へざる者である。不斷に精進して我々は無限に自己を教育しなくてはならない。これが自己に對する義務であり、同時に社會や國家に對する最善の奉仕である。従つて教育は無限に自己を教育する習慣の養成を以て

最後の目的としなくてはならない。價值として認めたところを
想望し、且これを實現せんと自ら努めること。これが教育可能の
最高形式であり、且人生最高の目的である。

第六章 教育學の對象

第一節 教育と關係諸學科

①人は精神と身體との兩面を有し、理想と現實との兩界に住む。
故に人類の發展を目的とする教育は直接間接にこの四者と關係
しなくてはならない。

②教育者の仕事は常に被教育者の精神に及ぶのであるから、教
育者は先づ精神作用が如何なるものであるかを知らなくてはな
らない。表象は如何にして起るか、記憶は如何にして確實になる

心理學との
關係

か、悟性意志感情等の相互の關係は如何なるものであらうか。斯
く考へて心理學は教育にとつて必要缺くべからざる基礎學であ
る。

然るに心理學には研究の方法が數種ある。精神現象をたゞ要
素に分析して、それによつて精神現象を解釋せんとする謂はゆる
分析的の心理學もあれば、又これと反對に、人間は絶えず目的を追
求し、目的によつて統一された活動體であるから、人間の精神は一
つの全體として把握することによつて始めて解釋し得るとする
新しい心理學もある。後者に従へば我々の個々の心的要素は精
神全體と關係して始めてその意義を有するのである。謂はゆる
精神科學的心理學はその代表的のものと言つてよい。個人々々
の精神の特徴を記述する精神記述學などもこの種の心理學に屬
してゐる。

生理學衛生學との關係

全體としての人間の精神作用を知るには精神科學的心理學に俟たなくてはならない。又兒童將來の方針を決めるには精神記述學をも参考にしなくてはなるまい。

③ 我々は又身體を有する。身體の諸部分を調和的に發達させる爲には生理學を知らなくてはならない。病魔に冒されない爲には衛生學も心得てゐなくてはならない。眼と書籍との距離、机・椅子の高さ、採光・通風・暖房などの問題は此等の科學の助によるべきであらう。

哲學との關係

④ 人間は現實界にありながら理想に向つて不斷に精進する。我々の意識は一面から見れば時間内の出來事として必ず因果律の支配を受ける。併し他面から觀察すると、我々は過去を顧み、將來を慮り、時の流の外に自己を置き、時を超越して思考することが出来る。時間内に起る凡ての事實をば時間を超越せる理想に關

文化史との關係

係せしめ得るのはこの故である。然るに因果律の支配を受ける有限的な經驗的なものを、因果律の支配を受けない無限的な超時間的な目的、即ち理想に關係させることを研究するのは單なる科學ではなくて哲學の領域に屬する。これ教育學が哲學と密接な關係を有する所以である。「哲學によつて教育活動の最後の中心的一統一が明かになる。」とナトルプの言つたのは決して偶然でない。

⑤ 我々人類は歴史的の文化社會に生活するのであるから文化史にも通じなくてはならない。現代の社會には價值がどれ程實現されてゐるか、今日の文化社會は將來如何なる方向に進み行くべきであるか。此等の問題に對する正しい理解がなくては、被教育者をしてその天職を全うせしめる所以の教育活動を營むことが出来ない。教育と文化史との間には密接の關係があると言つてよい。

現實の世界

⑥人はその頭天に向つて、而もその脚遂に地を離れることが出来ない。即ち理想的存在としての人間は他面に於ては現實に立脚してゐる。我々は理想を實現する爲にこの現實を知らなくてはならない。現實に立脚して始めて理想も空想に終ることを免れる。故に教育者は兒童の現實に關してのみならず、自己の周圍即ち社會の現實に關する的確な知識を有たなくてはならない。要するに人生に理想を實現することを以て究局の目的とする教育活動は人生と理想との兩面に互る廣汎なる諸種の知識を俟つて始めてその作用を全うし得るのである。

第二節 教育學とその部門

教育學の定義

①教育學とは教育活動を研究の對象とし、その原理と方法とを明かにする學問である。

教育學の獨立性

②教育活動は前節にも述べたやうな諸種の科學の補助を必要とする故に、教育學は恰も此等の諸科學に従屬するか、の如くに見える。けれども教育學の原理はたゞ前記の諸科學から引出されるべきものではなくて、先に教育本質論で述べたやうな教育特有の課題から、此等の諸科學にあるものを選択し更に變容統一するものである。教育學は倫理學や心理學や哲學やその他如何なる學問とも異なつた特殊の課題によつて統一された學問であるから、獨立せる一個の學問と稱することが出来る。

諸科學中に於ける教育學の地位

③今、諸科學中に於ける教育學獨自の地位を示せば、教育學は價值科學と存在科學との中間領域を占めてゐる。こゝに中間領域とは、一部は價值科學に、他の一部は存在科學に屬するといふ意味ではなくて、規範的の要素と實體的の要素との密接なる内面的相互關係に立つ特殊の領域を持つといふことである。

④次に教育學の研究すべき對象は教育作用の根柢を明かにする部分と作用その物を明かにする部分とに分れる。便宜上我々は前者を教育基礎論と稱し、後者を教育實際論と稱する。

⑤尙又近時精神科學的心理學も説くやうに、我々の精神生活は一々の目的毎にその精神の作用も異なつてゐるから、本書は各目的ごとに目的と方法とを併せ論ずることとする。各目的とそれに應ずる精神作用の様式とは、これを併せて生活型と呼ばれてゐるから、本書に於ては教育に關する目的とその方法との研究を一括して、生活型とその教育と題して述べる。然らば生活型を異にする多數の者が相集つて生活を營む場合は如何に考ふべきであるか。この問題に對しては「個性の發展と共存生活」と題して別に説くこととする。

⑥更に人類が一體として發展する場合の補導は如何にすべき

であるか。人類が社會に於てのみ發展するといふことは前既に述べた。人類の發展を全からしめる爲には一面社會から整頓してかゝらなくてはならない。この方面に屬する研究を我々は教育社會論と呼ぶ。

⑦教育は具體的には個々人を直接その作用の對象とするのであるが、その個々人の活動を部分的に見るときは身體と精神とに大別され、後者は更に知と行とに大別される。教育活動の意味を明かにするには、此等の諸部分を區別して個別的に取扱ふことも大切である。さうして主として身體に關するものを身體の教育といひ、主として知に關するものを教授といひ、主として行に關するものを訓練といふ。教師は又教育活動の主役を務めるものであるから、我々はこれをも論じなくてはならない。

⑧斯くして本書はその論述を前後兩篇に分ち、前篇に於ては教

育基礎論を、後篇に於ては教育實際論を論ずることゝした。前篇に就いては我々は既に學了した。後篇は前記の分類に従つて「生活型とその教育」「個性の發展と共存生活」「教育社會」「訓練論」「教授論」「身體の教育」「教育者の生活型とその修養」の七章に分つて論ずることゝする。

後篇 教育實際論

第一章 生活型とその教育

第一節 生活型の意義及びその種類

○凡そ概念は固定的のものである。我々は概念によつて、永遠に流轉し、永遠に變化する過程としての我々の生命を捉へることは出來ない。たとひ概念で捉へても、それは僅かに生命の幻影を彷彿させるに止まり、眞の生命そのものは明かにならない。けれども生命には確たる法則の下に價值に向ふところの一定の形式がある。即ち生命にはそれ自身の中に生きた形式がある。さうして生命とこの形式とは決して分離せる別個のものではない。

生命の形式

形式の種類

否生命その物がこの形式であると言つてよい。而もこの形式は固定不變のものではなく、生命の進展と共に形式も亦進展する。生々自展は實にこの形式の本領である。さうしてこの形式が確實明瞭となるにつれて、生命それ自身の活動も亦益々明瞭となる。この種の形式としてシュプランガー一派の學者は認識・經濟・藝術・社會政治・宗教の六種をあげた。

成人と兒童との形式

●此等凡ての生活形式は成人に於てそれ々々分化せる濃厚な色彩を以て表はれてゐるが、而も生命それ自身は本來全體的な統一的のものであるから、此等の各形式は互に相關聯したとひ審美的形式に屬する藝術家であつても、經濟その他の生活と全然無關係のものではない。完全な具體的個性は孤立的にたゞ一方面のみに進むものではない。それは全體的な關聯を離れないものである。殊に兒童や青年の如く、未だ或一定の生活形式の定まらな

前篇第四章
教育の可能性
を参照

いものにあつては、後に詳しく論ずるやうに、生命の全體性は發展の可能性を豊富に有つてゐる。我々は生活形式としての此等の各類型及びその教育に就いて述べなくてはならない。生命發展の道程は斯くして具體的に示され、従つて、教育活動の直接目的も明かになる。而も前にも述べたやうに實現できないものは、眞の目的ではなく、逆に目的實現に無關係なものは眞の方法でない。目的と方法とは實は切り離すことの出来ない一體である。この意味に於て生命の發展は凡て目的でもあれば又方法でもある。故に次に述べんとする生活型とその教育は教育活動の直接目的であると共に又その直接方法である。

第二節 理論型とその教育

●理論型の人には世界を認識の課題と見、常に普遍妥當なる判断

理論型

自然科学者
の歴史家

理論型その他
の形式
藝術に對する
態度

の體系を得ることに精進する。人生や世界の出來事に對して不斷にその原因を求め、原因と結果との間に合法的の關係を見出すまでは進んで止むことを知らない。従つて因果關係の明かでないものには多くは興味を持たない。感情に動き衝動に捉はれる人をば卑賤劣悪と見くびるのが理論型に屬する人の常である。

② その理論型にも二種類ある。自然科学者は生活に直接役立つたないものや、生活に直接關係のない一般的な因果關係を求め、歴史家は我々の生命と關係ある價值あるもの、謂はゆる一回的、個性的のものだけを取扱ふ。故に等しく理論型に屬する人にも右の區別のあることを忘れてはならない。

③ 藝術は感官に與へられた、たゞ一回的なものに向ひ、且又情意の參加を要求するから、科學者は藝術を以て主觀的のものとして斥ける。科學者は藝術を實際に享樂するよりは、寧ろ藝術の理念

を明かにすることを好む。即ち科學者は藝術をば美學的に分解することが好きである。純な藝術心の展開よりも、問題を含む藝術を一層好むのが常である。勿論科學者にも藝術家と同じく創造的の想像や直觀の働は必要である。この意味に於て理論型は一概に審美型を排斥するものではない。

④ 理論型は經濟に對しては殆ど無理解である。科學者の仕事は金錢では計れない。彼は金の爲に働かないで眞理の爲に働き、多くの場合、眞に研究を徹底すること、金を儲けること、は矛盾するものと見做して、富や贅澤には目をくれぬ。従つて彼は實世間に興味を有たない。けれども經濟なくしては研究も十分ではない。その仕事を進めるには經濟的の要素を必要とする。研究には多くの書籍や器械や研究所などがなくてはならない。

⑤ 理論型にあつては社會性は稀薄である。理論型のものには研

經濟に對する
態度

社會に對する
態度

究を血縁以上に尊ぶが、人間味は缺けてゐる。人間は理論家に取つては観察研究の對象である。彼が人間に對する態度は物的であり、客觀的である。故に偉大な教育家は常に研究を怠らざる覺悟を必要とするが、大教育學者必ずしも大教育家ではない。

純粹の理論型は環境を超越して只管原理原則そのもの、研究を主とするけれども、政治家的の支配力を中心とする廣義の社會型にあつては、寧ろ原理原則の應用を主とし、従つて時勢の變遷や國民の要求に鑒み、臨機應變の處置をとる。この故に純粹な理論家は政治家に適しない。

⑥ 理論家が宗教に對して採る態度は一定しない。理論型の中でも或者是宗教を否定し、若しくは宗教を以て認識發達の初期に屬するものと見てゐる。又或者是理論的認識の手段を以て最後究局の事實まで突込み得るものと見做し、神の存在をも理論的に

宗教に對する態度

證明しようと試みたりする。けれども此等の理論型の人々にも個々のものを最後の全體の中に收めようとする努力のあるのは既に宗教的要素が内在してゐるからである。

理論家はその私的行爲に於ても常に自己に忠實ならんとし、冷靜に考慮して感情に走ることを避ける。その行爲の様式は格率に従ふことである。「人はその行爲の格率が常に一般法則として考へ得るものでなくてはならない」といふカントの言葉はよく這邊の消息を傳へるものと言つてよい。

⑦ 認識作用の教育法は該作用の性質を詳かにすれば自ら明かになる。我々は眞理を求めんとするに當つて、必ず注意を一定の目的物に集注し、既に知られた個々の事實を區別し、比較し、因果關係を究め更に進んで各要素を新たな仕方に於て結合する。さうして凡て此等の精神作用は認識作用の陶冶に必要である。

認識作用の教育法

右の如き精神作用は簡単な知覺の場合に於ても行はれる。例へば室内で突然黒い物體を見る時、その色や、大いさや、運動の仕方などを觀察し、既往の知識と比較して、それが何であるかを知るのである。即ち感覺機關を使用すると同時に我々は認識の根本作用たる觀察・區別・比較・統一などの作用を併せ行ふのである。兒童が認識作用に依つて自ら世界を構成するに當つて教育者は成るべく兒童に干渉せず、兒童自ら事に當らせ、又兒童の世界の構成に必要な機會を奪はないだけでなく、必要な場合には進んで適當な事物を與へなくてはならない。幼兒期にあつて補助として與ふべきものは繪草紙・玩具の類である。世の伶俐な母はこの時機に必要なものを發見して、その子に提供する。

⑧ 認識作用に對して感覺機關が如何に重要な役目を演ずるかは、眼のわるいのに眼鏡をかけない兒童や、耳の遠い兒童の知力の

感 官

發育が著しく遅れるのを見ても容易に知れる。豫め感覺機關にないものは悟性の中にもない。故に各教科の學習に於ては出来るだけ多くの感覺機關を使用させ、見得るものには眼を、聞き得るものには耳を使用させなくてはならない。兒童には出来るだけ實物を示せ、實物のない場合には繪畫なり模型なりを見せよと主張する謂はゆる直觀主義教授の根據はこゝにある。コメニユースにせよ、ルツソオにせよ、ペスタロッチにせよ、フレイベルにせよ、古來偉大な教育思想家が異口同音に初歩教育に於ける感覺機關の練習を重く見たのは大いに意味あること、言はなくてはならない。

手の勞作

⑨ 手の勞作活動も亦認識作用に影響することが甚だ大きい。理論と勞作との關係は極めて密接なもので昔ドイツの詩人ゲーテも「思惟によつて勞作を検討し、勞作によつて思惟を検討せよ」と

Goethe

教へてゐる。ペスタロッチは又勞作によつて特に地理教授を確實ならしめようとした。理論的に教授し學習せるものを、時間や教材が許す範囲内に於て、更に圖畫や手工の勞作によつて描かせたり、作らせたりするならば、理論的認識の検討にもなり、又これを確實に體得せしめることが出来る。認識の構成に筋肉感覺を重視する謂はゆる筋肉運動主義の教育の根據はこゝにある。勞作は實に兒童の自然の言語であり、殊に幼兒に於て一層さうであるから、幼兒の教養に於ては勞作本能の利用を忘れてはならない。

⑩ 認識作用の發達に特に重要な意義あるものは言語である。抑、我々が何かを思考する場合に用ふる言語は、その意味する感覺像をたゞ表象として示すだけではなく、同時にその語の意味する事物の本質的屬性に注意させる。我々の言語は單に事物を指示する符牒ではなくて、對象を構成する爲の符牒である。故に言語

言語

數と形

は單なる概念ではなくて、思考の進行を一定の方向に導くものである。即ち思考が進行する際の杖と言つてもよい。言語は實に單なる概念を傳へるものではなくて、自働的活動を進めるものである。斯く考へて、言語が認識作用の教育に重要な意味あることが分るであらう。兒童自らをして言語的表現を行はせることは思考の教養に甚だ必要であると言つてよい。

⑪ 言語と相並んで數と形とも認識作用に重要な意味がある。

子供の目前に在る事物の名を尋ねたり、又形や數によつてそれ等を區別させることは教育上非常に價值あることである。言語、數、形の三者は又高等な理論的の教材を理解する爲の基礎條件である。惟ふに科學的認識の原理たる法則の概念は、事物間の規則性を知らなくては得られない。事物間の規則性を知るには、先づ個の事物を確實に捉へなくてはならない。然るに個々の事物を

確實に捉へるには、言語・數並に形の作用によらなくてはならない。我々は言語・數並に形によつて確實に捉へた事物から出發して、事物相互の比較を試み、次いで事物間の規則性を發見して遂に法則の概念に達するのである。言語・數並に形による教育は低學年教授に於て取りわけ必要であるが、高學年に於ても決して忽せにしてはならない。

⑤ 思考は兒童期の間は専ら直觀に即し、客觀界の事物に即して行はれる。然るに青春期になると漸く抽象的となり、主觀的となる。たゞ何れの時期の知育に於ても特に注意すべきは完成した知識を提供してはならぬといふことである。馬を川端へつれて行つても、欲せざるに水を吞ませることは出來ない。教師の提供するものは凡て兒童が自己活動を營む爲の素材でなくてはならない。自己活動によるの外、眞の力を養ふすべはない。思考の教

思考の陶冶

認識作用の
種類

育に於ても尊ぶべきは兒童の自己活動である。

⑥ 惟ふに我々の認識はその範圍を異にすることによつてその作用を異にする。自然科学は一般的法則の認識を目的とし、歴史は個性を明かにすることを目的とする。自然科学は又全く價値を離れたものへ進むのであるが、歴史科學は常に價値に關係して事件を理解しようとする。自然研究家には冷靜・沈着の態度が必要であるが、歴史家にとつては人格的な躍動的な直覺的な認識も必要である。數學は抽象の世界に屬するが、精神科學は出來るだけ具體的の生命に近づかうとする。斯く認識はその範圍を異にすることによつてその作用を異にするものである。従つて教育に於てはその一方面に偏して他方面を忽せにしてはならない。ヘルバルトの「多方興味」の涵養又はペスタロッチの「調和的發展」といふことは認識の教育にも亦適用されなくてはならない。

經濟型の特
質

第三節 經濟型とその教育

● 經濟型にあつては萬事をたゞ效用を以て測定する。即ち使用する力と期待する效用とがどれ位一致するかといふことを常に考慮する。經濟型の人は凡ての物を——自己以外の人間さへも——たゞ自己の生命を維持し發展する手段として考へる。經濟人の最も典型的なものは言ふまでもなく實業家である。實業家は凡て效用のみを考へ、常に最小の勞力を以て最大の効果を收めようとする。時間・空間・材料・人間力などを出来るだけ節約しようとする。萬事が算盤の對象となる。故に經濟人は知識をもただ應用せんが爲に、若しくは效用を求めんが爲に用ひる。

藝術に對す
る態度

● 純粹の經濟型にあつては自然は單なる利得の對象であるから、自然を楽しむといふやうなことは知らない。山を取毀つこと

が利益になるならば、風景を傷ふことをも敢て辭しない。又苟も金儲にならないやうな藝術のことなどは理解することが出来ない。

社會に對す
る態度

● 經濟型に屬する人は社會に對しては兎角利己主義に陥り易い。彼等にとつては自己を維持することが何よりも肝要である。併しこの經濟人は政治の領域に對しては密接の關係がある。蓋し限ある經濟價值を對象としては競争は避くべからざる運命であるが、さて經濟人が競争しようとする時は、必ずそこに力の衝動が發露する。大企業家には殊に力の衝動が活躍する。然るにその力の衝動が優勝の地位を占めると、經濟型は多くは政治型に移り行き、遂には自己の目的の爲に政治を利用する場合も少くない。

● 經濟價值は最後最高の全世界を包括するものと思はれるとき、宗教に移つて行く。勿論經濟人の宗教に於ては、神は最早愛に

宗教に對す
る態度

充ちた父ではなくて、富の主であり、必要品の施與者である。人は神に誓を立て、神に物を捧げ、その代償として神より何物かを期待するのである。實業家、企業家などの信ずる神々は巷間決して少くないであらう。

⑤ 經濟の根本原理は最小の出費を以て最大の効果を收めるにある。目前にある餽菓子などをすぐに食ひ盡くす子供には未だ節約貯蓄のことは分らない。食氣を催せば直ぐ泣いてこれを求め、食欲を一定時まで耐へ忍ぶことの出来ない子供には、經濟活動の條件たる規律や秩序がない。漸く長ずるに及んで兒童は自己の力を無意味に濫用せず、これを蓄へて何か一定の目的の爲に使用しようとする。これが經濟活動を構成する基礎である。經濟は冷靜にして、激情に驅られない態度を前提とし、且如何なる手段を以て目的を達すべきかを徐ろに考慮することを必要とする。

經濟的精神
の教育

技術の基礎
的陶冶

この種の作用の芽生は、小さい子供にも既に有る。自分の好きなものが手の届かない所にあるのを見つけると、直ぐ腰掛を持ち出して來る。彼は目的を達する手段として腰掛を利用することを知つてゐる。この意味に於て經濟活動の芽生は子供にあると言つてよい。教育活動は總じて子供の心の中に秘めてある芽生に培ふ外はない。

⑥ 技術は經濟生活を構成する重要な要素である。進歩せる技術は一面科學的知識の應用ではあるが、他面に於ては手の動作が技術の基礎となる。人類が歩行のことを兩脚に委ね、二本の手をば自在に活動し得る状態に置いたといふことは、人類文化の發展上極めて重大な意味あるものと言つてよい。科學の應用は年と共に著しいが、而も手先の動作は依然として人類社會に於ける技術的活動の基礎をなしてゐる。教育はこの基礎の教養を忘れて

はならない。手の動作に必要な条件は自己の身體を自由に支配するといふことである。運動競技體操などもこの目的に適ひ、身體をば自由に使ひ得る道具たらしめる。着衣・脱衣を始めとし、日常生活に繰返される兒童の簡単な動作も手先の習練になる。紙を折り疊んだり、木片を弄ぶことなども手の熟練になる。やゝ長じて種々の手工的製作をするやうになると、手の熟練は愈進み、同時に經濟的觀念も養成される。手工製作が結果としての作品に重きをおくのではなくて、その製作の過程に教育的意味を見出すべきは言ふまでもない。教育の根本は凡て事柄の結果にあるのではなくて、結果に達する過程に於て兒童の精神を教養するにある。手工製作は紙とか粘土とか木片とかいふ特殊の材料を通して、兒童の内面的主觀に培ふ教育である。目的の實現に對して適

當な手段を選ばうとする精神や、自由に想像し構成しようとする精神は勿論、勤勞節約規律などの精神も亦この種の製作過程に於て養はれなくてはならない。經濟的觀念の養成には手工の外に家事裁縫又は學校園の作業なども重要なものである。

第四節 審美型とその教育

① 美には自然美もあれば藝術美もあるが、一般に審美型の精神作用の特質とするところは、想像心に包まれながら、一面には感受し、他面には表現することである。

② 科學は自然的な感覺的のものを概念的に處理しようとし、道徳はこれを規範生活の下に克服しようとし、宗教はこの自然的な感覺的なものを超越して、専ら靈の世界に向はうとする。然るに美の生活に於ては自然的な感覺的なものと精神的な理性的なもの

審美型の特
質

のところが最も親しい関係で調和してゐるのである。美は自然的な感覺的な生活を決して排斥しないし、又それと戦はうともしない。却つてそれを純化して、精神生活理想生活の中に花を咲かせるのが美の生活の本領である。蓋し審美型の人はその情的躍動的の個性を通じ、その天馬空を駈けるが如き豊富な想像力によつて、靈と肉とを統一し調和して、これを具體的に表現する。それゆゑ實際生活に於ては到底見ることの出来ない靈肉調和の世界を我々は極く端的に藝術の上に見出すことが出来るのである。

藝術品の鑑賞にせよ、創作にせよ、我々の心が純なる美的體驗をなしつゝある瞬間は決して利害の觀念や所有欲などの起るものではない。假に利害の觀念や所有欲が起るとしたならば、それは最早、美的體驗の生活ではなくて、實欲實感の世界へ落込んだものである。美は利害や欲念に對して無關心の境地にあるものと言

はなくてはならない。實生活からの拘束もなければ、又實生活への欲望もない、自由創造の天地が美の生活である。それゆゑ美の生活は恰も子供の天真にして無邪氣な自由遊戯にも比すべきであらう。

③ 藝術家は總じて自己の個性や獨異性に生きようとしてゐる。従つて一般性や合法則性を求める科學は、藝術家の眼には冷い、味のないものである。藝術家も解剖學や自然科學に關する事柄などを必要とするけれども、勿論それは終局の目的ではない。審美型の人は又自然をば科學者の如くたゞ物質的のものと考へず、自然そのものゝ中に、自然を美しく生動させる力が内在してゐるとさへ見ずにはゐられない。

④ 審美型の人の經濟に對する理解は甚だ乏しい。經濟は現實中の現實であると言つてもよいが、それに對して美は全く無力で

科學に對する態度

經濟に對する態度

社會に對する態度

ある。たゞ或種の經濟は從屬的の要素として藝術活動に缺くことが出来ないであらう。藝術活動に於ける精神の緊張向上などの諸作用は、何等かの關係に於て精神物理的の力の關係に基づき、從つて心身の經濟作用に支配されざるを得ない。

⑤ 藝術は個性を重んじ、その作品には常に個性が溢れなくてはならない。個性に生きるは審美型の人の理想である。個性に生きようとするとき、人は屢個人主義に陥ることがある。併し審美型の人必ずしも個人主義に傾くものではない。却つて卑俗な欲望を離れ、美しい愛の力によつて、社會の人々と融合和解する可能性があるのである。

政治に對する態度

⑥ 審美型の人には多くは政治に對して直接には無關心である。けれども一度政治に興味を覺えんか、この型に屬する人は凡てのもの、個性を認め、各自をしてその個性を發揮せしめ、而も互に融

宗教に對する態度

合調和し得るやうな美しい政治を理想とする。詩人ダンテが理想として畫いた國家の如きは恐らくはこの種のものであつたであらう。
Dante

⑦ 審美型の人には大自然を多様な統一、美しい全體と見ると同時に、自己の體驗をも悉く全體的に表現しようとする。この全體的態度を取る點に於て審美型には宗教的傾向が含まれてゐると言つてよい。美はこの型の人にとつて實に最高の價值であり、彼の宗教は「美の宗教」である。この世界は凡て精神に充ちたもので、天地有情とは審美型の人を心を表はす言葉であらう。

教育方法
感覺の純化

⑧ さて美の教育では先づ感覺の純化が必要である。フレーベルが幼兒の保育に使用した恩物の如きは、この點に於て意味深長のものである。彼は恩物によつて數學的幾何學的認識や、神の創造せる自然物の形態などを理解させただけでなく、規律・對稱・比例

Froebel

調和などに對する美感の教養をも恩物教授の重要な目的としてゐる。勿論美の教育は彼の創始した恩物のみに拘束される必要はない。兒童を取巻く環境には自然の草花や、愛らしい動物や、美しい礦物が充ち満ちてゐる。歴史的文化社會は又美の寶庫を開いて我々を待つてゐるではないか。

⑩審美型にあつては想像の働がその根本である。従つて想像を刺戟するものは一般にこの型の教育に價値がある。兒童は想像の天使である。一片の木片にも無限の意味を附し、肩に載せれば鐵砲となり、腰に差せば刀となり、それに跨れば馬となり、それに乗れば舟となる。兒童の想像作用は斯く自由自在であるから美の材料は總じて簡單なるを良しとする。例を兒童劇に取るならば、寫實的な題材は飽くまでもこれを斥けなくてはならない。蓋し寫實的な題材には兒童の想像心を擅ならしめる餘裕がない。

想像の作用

成るべく簡單な象徴に基づいて兒童の想像力を自在に作用させなくてはならない。ゼンマイ仕掛のモーターボートを池の中に浮べさすのは、機械的知識を與へる一助にはなるが、想像力を養ふためには、自然の木の葉に一片の紙の帆を付けて浮べさす方が意味がある。凡て兒童に自己活動の餘地を與へるのが教育の祕訣である。

⑪兒童にあつては主觀界と客觀界との區別未だ立たず、言はゞ主客未分化の状態にある。萬物皆自己と同様に知覺し、意志するものと解してゐる。青年期になると、漸く主觀と客觀との區別は明かになるが、而も尙山水の美に心を奪はれる時のやうに、主觀を客觀に没入させることがある。斯かる状態を感情移入といふ。斯かる精神的態度は青春期に至つて始めて發達する。これは藝術の鑑賞ばかりでなく、人と人との交際に於ても、自然の事物の享

感情移入

樂に於ても發達する。音樂は幼兒期より、繪畫彫刻は稍、後れて感情移入の教育に効果がある。

表 現
① 審美作用は自己の體驗を表現せんとする試に於ても亦發達する。或體驗を一つの形式に纏めて表現することは、必然的に表現形式を知らうとする意志を喚び起す。少年は童謠を作り、曲譜を作るのに、必要な形式を先づ知り、それによつて藝術的價値を表現するのである。童謠や體操や律動的な舞踊は藝術的の教育價値が多く、又唱歌や圖畫の授業も藝術の理解を深めるに役立つことが多い。蓋し我々の眼や耳は自ら表現することによつて藝術的に教養されるからである。

② 併し藝術教育とは繪を描き歌を謠ふことではなくて、結局は兒童の心を興へられたる題材に遊ばせることである。圖畫や唱歌は兒童の心を遊ばせるに比較的適した題材であるといふに過

魂の解放

ぎない。理科に於ても算術に於ても若し兒童の心を遊ばせ、その魂を解放させることが出来るならば、それは事柄の性質に於て明かに一個の藝術教育である。我々は藝術の名や形に捉はれてはならない。斯く考へて藝術教育の機會は教育教授の全世界に遍満すると言つてよい。

人格涵養

③ 普通教育の根本目的は圓滿な全體的な人格の涵養にある。美の教育に於てもこの點に留意することが必要である。兒童の美的に優れた長所を伸ばすのは、個性を尊重する所以であるが、普通教育は専門教育と違つて、藝術家を養成するのではない。我々の生命の内部に潜む美的衝動を適當に發展させ、高雅な品性を人格の一内容として陶冶するのが普通教育である。それには藝術によることも固より必要であるが、自然美によることも決して閉却すべきでない。田舎は一般に自然美に溢れてゐるが、人は多く

藝術美と自然美

それに慣れて注意を拂はない。教育は兒童の意識の上にこれを復活し、自然美鑑賞の良心を養はなくてはならない。「藝術的作品を見るとき、それを恰も生きた自然美であるやうに感じ、自然美に對しては、それを恰も藝術的作品であるやうに感じ入るとき、我々は眞に藝術や自然の美を味ふことが出来る。」とカントの言つたのは至言である。藝術美と自然美とは美育に於ける車の兩輪である。

美には又、優美・壯美・悲劇美・滑稽美などがある。絶大な力の表現としての壯美や、理想實現の努力に即する悲劇美は殊に教育的の價値に富む。壯美は崇高・森嚴の風格を助成し、悲劇美は英雄的奮闘の氣魄を目覺ます。實際の生活に於て理想の實現は決して平坦々に行はれるものではない。人生は或意味に於て悲劇の開展である。而も美的教養に富む人にあつてはその悲劇も苦痛に

あらず、却つて奮闘努力の中に安住の樂土を見出すのである。これ實に人生を内面的に審美化し、藝術化し、淨化する態度といふことが出来る。詩人シッラーが美によつて徳に導かうとしたのは大いに良い。教育に於ける美は決して單なる娛樂ではない。美により美を通して内部生命を伸展しようとするのである。ホーマーのイリアドやオデッセイによつて希臘精神を涵養し、「禮樂」といつて禮に對して樂を配し、以て精神の教養を圖つた古人の心を思はずにはゐられない。

第五節 社會型とその教育

社會型は政治型と狹義の社會型との二種に分れる。先づ前者から述べて見よう。

政治型の特
質

① 政治型は一般に力を主とする。何物よりも先づ力を尊び、萬

事を力の用に供さうとする。彼が自然や人間を知るのは、これを支配せんが爲である。科學は彼にとつて人間を支配し社會を處理する道具に過ぎない。科學者は原則を求めんとし、政治家は機會を捉へんとする。政治家の動機は力への意志であり、萬難を排して自己を貫徹しようとする意志である。けれどもこの意志は決して我儘勝手の意志ではない。明かな知見と高き價值とに立脚する意志でなくてはならない。斯く精神的にして、小さな自己以上のものを基礎とする意志にして、始めて眞の力であり、永遠の力である。經濟は彼にとつては手段である。而も彼は勤勞によつて斯かる手段を得ようとするのではなくて、常に政治的手段によつて得ようとする。藝術に對しても藝術そのものを尊重するのではなくて、只管これを社會統治の目的に利用しようとする。政治家が支配者となる爲には被支配者と結び付かなくてはな

らない。然らざればその支配を繼續することが出来ない。而も支配者は自己が他人の爲に働き、他人の幸不幸は自己の責任であるといふ意識を持つてゐなくてはならない。道德は政治型に缺くことの出来ない要素である。

●政治型は宗教に對しても亦密接の關係がある。蓋し力を無限に辿ると、遂には全能の神に達する。その力によつて始めて種なる難關を突破することが出来る。力を凡て自己の爲に得ようとする政治型の人も、一面には自己の力の限界と自己の努力の不足とを認め、他面には社會に對する自己の責任の大なるを感じ、遂にその責任の幾分なりとも神に分擔して貰はうといふ意識が起る。こゝに政治型の人の宗教の世界が開けるのである。支那歴代の皇帝が帝位に即くとき「天命を受けて」と言つたのも畢竟ここに根據を有するのであらう。政教一致は古來政治の妙諦と言

狭義の社會
型の特質

はれてゐる。

③次に狭義の社會型に就いて述べよう。狭義の社會型は經濟型と正反對の地位に立つ。經濟型は人をば實用的の目的の爲に使役し、この目的に役立つ限りに於て價值を認めるのであるが、社會型にあつては逆に凡てはたゞ人の爲に存するのである。この型の人は社會を以て實利・實益の爲に作られたものとは見做さない。社會型の人は常に人の爲にし、人と共同するのでなければ不安で堪へられない。ペスタロッチの墓碑銘にある「凡て人の爲に、自己の爲には何事もせぬ」といふのがこの型の特色である。それゆゑ愛はこの型に最もよく表はれてゐる。愛を有するこの型の人は、愛する人をば價值の運載者と見做す。價值の運載者としての各人を立派に大成させてやることは、社會型の人には最大の満足であり、最高の價值である。教育者が社會型に屬するのもこの

愛

故である。

理論型が人間を物として客觀的に取扱ふのに反し、社會型は人間を人間として内面的に見る。病人は醫者から自己の病狀を聞きたがる。けれども病人の爲を思ふ醫師はその眞相を隠さなくてはならない。物の眞相を明かにする科學者の態度と醫を仁術と考へる社會型の醫師の態度とは大いにその趣を異にする。

④社會型と經濟型とは前にも述べたやうに正反對である。前者は自己犠牲であり、後者は自己保存である。一は人間を主とし、他は效用・實利を旨とする。我々は愛するものゝ爲に萬事を放擲することがある。けれども慈母がその子の爲に盡すやうに、愛するものを養ふ爲には如何なる困難とも戦ひ、如何なる勤勞にも服する。又社會の人々の經濟生活に對しても、出来るだけその幸福を増進してやらうと力めるのである。

⑤ 社會型と審美型との間にも隔りがある。不幸な人、不遇な人を少しでも幸にする爲には愛が必要である。眞の社會人は彼等の爲に生き、彼等の爲に働く。愛を有する人は斯く他人の爲に自己を忘れるが、美を愛する人はなか／＼自己を忘れない。審美型に於ける愛は例へば男女間の愛のやうに、初は肉體美より刺戟を受けなければならない、社會型の根本精神たる愛は初から肉體的の美醜を超越して、人そのものを愛するのである。美なるが故に愛するのではなくて、人間なるが故に愛するのである。

社會型の核心は愛である。家長制度も愛によつてのみ可能である。愛のみが人間の社會關係を支配する。たゞその支配には限界がある。即ち人間社會が擴大すると組織を整へる必要が起る。さうして廣大な組織は愛の及ぶ範圍を超えることさへある。組織が大きくなり、人と人との關係が遠くなれば、愛の力が微弱に

なる。社會統治の上から見て、組織は秩序を維持する爲に必要なものであり、且その組織の擴大も已むを得ない。けれども社會愛はたとひ、その範圍が廣くなくても人類の理想の實現を助ける力として尊重されなくてはならない。否、範圍の廣まるにつれて愈々大なる愛を要求して息まないと言つてよい。

⑥ 宗教に對しては他の何れの型よりも關係が深い。社會型の者に於ける世界觀は彼には愛として現はれ、その愛は神によつて表徴される。神は愛であり、佛は慈悲である。而も神は人類の父であり、人類は神の子であり、人類相互の關係は同胞關係であると考えざるやうになり、こゝに同胞愛の意識が起つて來る。

⑦ 以上説くところによつて社會型の特質は明かになつた。教育活動はこの社會型に基礎を置く。教育者の活動は前にも述べたやうに、兒童に對する愛に發すると古來言はれてゐる。この愛

教育活動の
根源

こそは實に社會型の中心生命である。さうして教育者の愛は兒童を以て價値の運載者若しくは價値の可能性として見るところに發露する愛であつて、審美型の愛のやうに肉體美の刺戟によつて起つたり、自己を忘れ得なかつたりするやうな愛とは全くその本質を異にする。己を空しうして凡て他の爲にしようとする愛、愛の對象としての兒童を文化創造の主人公と見做すところの愛、それが教育者獨特の愛であつて、この愛によつて教育活動は始めてその内面的の基礎を確立することが出来る。

社會型と教育問題
社會意識の自得

⑧ 社會の發達を促す精神は凡てこれを涵養し教化しなくてはならない。それには言語や文字を以て説くことも必要であるが、自ら體得させるに如くはない。體得のみが眞に我々の人格を内面的に確立する。社會の發達を促す精神は社會生活の中にあつて、自ら體得しなくてはならない。「たゞ生活のみが人を教育する。」

と言つたペスタロッチの言葉の中には、かやうな意味が含まれてゐる。けれども最初から徒らに廣い社會の中に兒童を生活させても無益である。先づ狭い範圍の社會に於て、人間相互の個人的關係をよく理解させなくてはならない。教育活動は手近かな狭い社會を中心として、次第々々に擴大されなくてはならない。家庭生活の教育的價値の偉大な理由はこゝにある。而も獨り子として成長するよりは、多くの兄弟姉妹の間にあつて成長する方が社會意識を體得するのに都合がよい。相互的に相識り、相敬ひ、相愛し、相思ふ間に自然と社會意識は發達する。秩序や規則がなく、では社會は維持されないといふことも、日常の家庭生活に於て體得することが出来る。兩親や兄弟を喜ばせる爲には、自分の小さい望を時には斷念しなくてはならない。他人の爲に自己の所有するものを恵まなくてはならないといふ場合もあらう。「慈善は

家庭に始まる。」とは有名なイギリスの格言である。家庭にありて他の人が自己と同様の権利あることも知る。この心が擴大されて、家庭以外の人に對しても同じ態度で臨むやうになつて来る。

長じて友人と社會生活を營むやうになると、再び種々の新しい體驗を得る。仲間から擯斥されないやうにする爲には、仲間と和合し、調和し、同じ氣分にならなくてはならない。遊戯の際には規則を守り、指揮者の命令に従はなくてはならない。友人と競争する場合にも、友人を妨げずに、自己の全力を盡さなくてはならないことを體得する。兒童の交友社會が社會意識の發展に對する役割は決して低いものとは言ふを得ない。學校は意識的に又計畫的に兒童の社會意識を陶冶する道場とならなくてはならない。學校は兒童が目前の小さな欲望を捨て、一層高く尊き目的の爲に生活する社會である。この理を體得させることは學校教育の

高き任務である。學校は兒童各自の守るべき規則や奉ずべき權威を體得させるだけでなく、互に親和融合する人類的社會意識の體得に意を用ひなくてはならない。徒らに競争心に訴へて兒童の學習を動機付けようとするのは慎むべきである。競争心は本來個人主義を前提するもの、即ち他を凌いで自己を表はさうとする醜い本能である。學習の動機は純眞なる自己の實現に求めるがよい。故に學校生活に於ては成るべく競争心の誘發を避けて、同情・同感・親和融合の精神を涵養しなくてはならない。その爲には學校の生活様式を一層社會化し、兒童相互の個人的人格的接觸の機會を多くするのが根本的に必要のこと、言つてよい。

近時強調される公民教育の如きも、結局は健全なる社會意識の發展を目的とするものである。公民教育とは善良な國民の有すべき精神を陶冶することであるが、それには先づ各人が氣まゝ、

な意志を抑制し、社會統治の規範として一段上位の社會意志を承認して、これに従ふやうに教育しなくてはならない。支配力を直接行使する政治家であつても、この高次の社會意志によつて自己の勝手な意志を抑制しなくては、眞の統治者となることは出来ない。社會意志は個人の發展を遂げしめると共に、社會全體の發展を企圖してゐる。故に全體の發展を邪魔する個人の横暴を許さない。我々各自の社會生活は全體を承認することなくしては不可能であるが、同時に又我々が共に住む人々の人格を尊重することなくては、社會生活は不可能である。こゝに於てか我々は國家社會の秩序を維持する法則、規範を尊重すると共に他人の人格を尊重しなくてはならない。この兩者は實に公民教育の二大基礎概念である。

けれども此等の精神は言語や文字のみで養ひ得るものではない。勿論實例を示すだけでも駄目である。世には法制經濟に關する知識の傳授を以て、公民教育の能事と考へるものも少くない。併し公民教育の根本は公民としての心情の陶冶にある。心情の陶冶は具體的の體驗に如くはない。學校生活は具體的な體驗による公民的心情陶冶の道場である。獨り狹義の共同作業の場合だけではない。社會化されたる學校の全生活を通して、共存共榮の根本義を體得し、相倚り、相濟し、相識り、相扶け、而も互に他の人格を尊重する精神を涵養しなくてはならない。

⊕ 歴史などの教授に於ても、單に事實を知らせたり、年代を覚えさせたりするのではなく、兒童をして史中の人物や生活に深く感入せしめ、否自ら史中の人物となつて、歴史生活を體驗し、以て歴史を内面的に理解させなくてはならない。宗教は又愛に對する心情を啓發し、自己の下にあるもの、同等なもの、上位にあるもの、何れ

に對しても、畏敬の情を養ふから、社會生活、公民生活の最後の内面的紐帶をなすものと言つてよい。

第六節 宗教型とその教育

宗教生活の
特質

● 宗教生活の特質は、個々に體驗した價值を個人の生命の全體價值に關係させるところにある。宗教といふ價值は實に生命の全存在に意味を與へ、凡ての他の價值を指導する價值である。故に「價值の價值」たるところに宗教の本領があると言つてよい。謂はゆる幸福も我々に満足を與へるが、その満足は僅かに一瞬間の満足か、若しくは生命の一方面の満足に過ぎない。けれども宗教は持續的な又最も包括的な精神的の満足を與へる。宗教上の懊惱、渴仰の目指すところは常に聖境を得ることにある。その場合死後の生活や彼岸の世界に重きを置いて、現實の生活を軽く見る

科學との關
係

か、若しくは現實の世界に淨土を認めて、現實の生活を重く見るか、更に信仰の對象から言へば、一神教を奉ずるか、多神教を奉ずるか、若しくは自己より優れた或人格者を神と見るか、或は森羅萬象一木一草に到るまで悉く神と見るか。それは今問ふところではない。何れの立場を取らうとも、宗教生活の本質は個々の價值體驗を全體の價值關係内に位置せしめることである。たとひ神そのものは否定的でも、個々の價值體驗を全體の價值に關係させる者は宗教的の信仰を有つものと言つてよい。宗教生活の立場は、要するに最後の全體的の立場である。

● 人類歴史の初にあつては、自然は人間に取つて大きな謎であり、又恐怖の對象であつた。原始人の或者は自然を以て惡魔を宿すところの打ち勝ち難いものと考へてゐた。然るに科學の進歩につれて、自然の事物の中に、神や鬼の靈が宿つてゐるとは思へな

くなつた。加之、科學の法則を以て人類は自然を征服し、自然を利用することさへ出來、科學の力は今や人間をして自然の主と考へさせ、地上の神と考へさせた。けれども科學は單に論理や理知に訴へて事物の確實性を證明するのであるから、未だ我々に最後の満足と與へるものではない。世界を數理で説明した科學者中の科學者と言つてもよい彼のニュートンも、整然たる天體運動の説明に於て、神ありて世界の秩序を立て且常に監視するものと見ざるを得なかつた。進化論を適用して萬物を説明せんとした哲學者ス・ペンサーも世界の始と終とに就いては如何ともすることが出來ず、遂に宗教的な「不可知」といふものを認めずにはゐられなかつた。惟ふに科學の齋らす眞理性も宗教の存在を背景とするこ

藝術との關係

とによつて、一層全體としての確實性を増すものである。

◎ 宗教が藝術に對する關係を見ると、個々のもの、有限のものだ

けを取扱ふ藝術は我々の精神を眞に満足させることは出來ない。然るに作品中に無限に對する關係を取入れると、その作品は宗教的價値となり、美的體驗は宗教的體驗にまで擴大される。勿論崇高偉大な藝術品はそれ自身一種の宗教心を誘發するけれども、宗教型は決してそれで満足するものではない。蓋し宗教型には藝術品を離れて更に默想に耽る世界がある。藝術は宗教心を誘發し得るも而も宗教そのものではない。美的價値は宗教的價値に取つては常にその手段たるに過ぎない。宗教型は單に美的な、自由な、想像の世界のみでは満足が出來ず、内に深く何ものかを求めて息まないものである。

④ 物質的の財産は生命の物質的維持に役立つのみである。故に何の爲に生産し、何の爲に交易するかと問はれても、經濟の立場からは何等の解答も與へられない。我々は如何に物質的の財産

經濟との關係

狭義の社會
との關係

を集積しても、容易に満足出来るものでない。單なる使用の可能性を本質とする物質的の財産に於ては、我々は生命の意味を見出すことが出来ない。勿論經濟的勞作が神の奉仕と考へられたり、經濟的の財産が神の恵として感ぜられたりすることはある。けれども勞作や財産そのものは常に生命に對する手段たるに止まるもの、決して生命そのものとは思はれない。それゆゑ極端な場合に於ては經濟生活と全く絶縁せんとする禁欲主義の人さへある。宗教が經濟に對する態度如何はこれを見ても分るであらう。

⑤ 人と人との間の眞の社會的關係は互に天職の遂行を促し合ふといふことである。このことのみが人と人との社會關係の眞の本質である。斯かる動作は普通、愛といふ言葉で表はされてゐる。さて天職の遂行とは要するに價値の實現といふことであるが、我々は價値の全部の實現は勿論、自己特有の領域に屬する價値

政治との關
係

でも、即座にこれを實現することは出来ない。自ら實現し得ざるものは先人の教を受け、若しくは實現の可能な他人に譲らなくてはならない。價値に對するかやうな思慕の情は隣人、郷黨、遂には國境を越えて人類一般にも及ぶ。而もこの思慕の情は現實界に於ては遂に完全に充たされない。蓋し現實界に於ては思慕すれば思慕するほど、近づけば近づくほど、却つて哀愁絶望を感ずるのである。こゝに於てか彼は地上に於ける思慕の情を凡て斷ち、萬能の神と一致しようと努力するやうになる。

⑥ 政治的領域に對する宗教の關係は複雑である。世には我等は小さな無力なものであるから、たゞ神に依頼し、神の命令によつて行動するのの外ないと感ずるものもあるが、中には神の爲に生れ、神の爲に立ち、神の業を成し遂げ、宗教的價値を實現しなくてはならないと自ら感ずるものもある。この型の人は政治型に轉じ易

い。然るに純粹な内面的な宗教に生きる者は、神をば唯自己の胸中に認めてゐるから、政治と交渉の態度をとる。次に實際の政治生活にも宗教の加はる場合は決して少くない。宗教戦争の如きは單なる力の戦争ではなくて、宗教的理念の爲の戦争であつた。世界平和の爲に、人類統御の爲に、我等は選ばれたる國民なりといふやうな思想には、常に強い宗教的信仰を含んでゐる。祖國に對する愛も亦或程度の宗教的信仰に基礎を有つと言つてよい。又宗教は専ら内部の心のことを司り、國家は主として外界の制度・組織規則を取扱ふ。けれども宗教も亦或程度の經濟的・政治的の諸要素を有する以上、制度・組織規則の必要なるは言ふまでもない。たゞ宗教の核心が常に内部の生命にあるといふのである。

⑦以上説くところによつて、宗教型が他の型に對して如何なる關係に立つかは明かになつた。次に述べんとするは宗教型の種

種 宗教型の三

類である。

宗教信者は最高なるものとして自ら體驗した價值を中心として行動する。然るにその宗教が他の凡ての價值を肯定するか、否定するか、或は二元的の立場を取るかによつて、その行動に三様の別を生ずる。他の凡ての價值を肯定する宗教信者は、現世に安住し、價值を現世に實現せんとする。彼は宗教以外の種々なる價值を尊重し、學問研究の中にも宗教の意味を認むるが故に、斯かる宗教型は謂はゆる内在的宗教型である。これに反して人生の意味を否定し、宗教以外の價值を輕んずる立場は、自ら禁欲に傾き、貧困・不幸・苦痛・疾病などの運命の打撃を凡て神の命と考へる。勿論現世の文化を研究しようといふやうな意志はない。その念ずるところは沈思冥想只管自己の内心を養つて神に近づき、その惠福を得ようとするにある。これ謂はゆる超越的宗教型である。二元

的の信者は一面地上の生活をも肯定してその充實と發展とに志し、且宗教以外の文化にも意味を認めてその研究を怠らず、而も他面に於て現實以上の絶對界を憧憬れてこれに向つて精進する。謂はゆる混合型がこれである。

以上三つの宗教型の中、混合型は不徹底であり、超越型は現世に於ける價値を否定する。故に我々の教育活動と兩立し、教育活動の基礎となるものは内在的の宗教型でなくてはならない。蓋し教育活動の目的は前にも詳しく説いたやうに、兒童に於て價値を實現し文化を創造する精神の教養にある。従つて凡ての價値を肯定し、現世に安住し、價値を現世に實現しようとする内在的の宗教型こそ教育活動の基礎たるべき宗教型と言つてよい。

然らば宗教の教育は如何なる手段方法に據るべきであらうか。宗教は知に根ざさずして情に根ざす。従つて宗教はこれを

宗教教育方法

藝術

體驗

概念的の對象として取扱ふことが出来ない。宗教は最も純粹なる内面感情である。知的の態度を以てしては、遂にこの純粹なる内面感情としての宗教を理解することが出来ない。こゝに於てか我々は感情を通して宗教に近づく外はない。音樂その他の藝術的手段が古來宗教教育の手段として重く視られるのも決して偶然でない。わけても兒童に於ける宗教教育は彼の放膽な想像と軟くして感じ易い感情とに訴へる外はない。

概念として教授することの出来ない宗教は、又體驗によつて理解させなくてはならない。家庭生活は體驗による宗教教育の最も優れた會堂である。けれども朝夕の祈禱や念佛の眞似をさせるのでは不十分である。況んや兒童が悪戯をしたとき、神の名を借りて脅かすが如きに至つては、言語同斷であると言つてよい。惟ふに心情無限の親子の關係を中心として、家庭の生活そのもの

第七節 生活型と児童教育

① 以上説くところによつて生活型の種々相は大要明かになつた。併し此等の生活型は、シュプランガーの言葉を借りて言へば「理想上の基礎類型」であつて、児童が早くも斯かる生活型を有つてゐるといふのではない。型とは理想的な完全な姿を具へたものの謂である。児童はやがて理想的な完全な姿を取るべき素質又は萌芽の中に藏めてゐるといふに過ぎない。その萌芽に培つて大を成させようとするのが教育である。

② 我々は又上に六種の生活型を擧げて個別にこれを説明したけれども此等六種の生活型の何れかを児童各自に教養せよといふのではない。具體的の児童は言はゞ全體性である。我々はこの全體性としての児童に對して、各種の價値を豊富に味得させて、

全體性の教育

全體性を
知るべき
と云ふ事

全體性的統一的人格の涵養に資しなくてはならない。知識と感情と意志とが我々の心意生活に於て渾一的全體であるやうに、又眞と善と美とが我々の價値生活に於て渾一的全體であるやうに、六種の生活型も児童の精神生活にあつては渾一的全體である。普通教育の旨とすべきは、児童を驅つて何れか一つの生活型に向けることではなくて、生活型全部を渾一的に教養するにある。昔へルバルトは多方興味の必要を唱へ、ベスタロッチは又調和的發展の教を説いた。斯くて生活型の全體教的教養が普通教育の課題である。例を審美型に取つて考へようか。前にも述べたやうに、普通教育は専門の美術家を作ることを目的とするものではない。児童の生命の内部に秘められた美的衝動に培つて、全人格性の一内容を發展するのが普通教育である。獨り審美型にのみ限ることではない。理論型にせよ、經濟型にせよ、社會型にせよ、宗教型に

道德生活

せよ、普通教育に於ては、それ等各方面から教化の力を加へて全人格性を發展しなくてはならない。

● 然らば道德生活とは如何なるものであらうか。我々は答へて價値の實現に努力する生活が道德生活であると言ふてあらう。我々の生命は種々なる價値の世界に向ふ傾向を有つてゐる。けれども價値の實現は永劫の課題であつて、そこに幾多の障礙がある。この障礙と戦ひ、障礙に勝つて、價値の實現に向つて不斷に精進するのが道德生活である。併し價値の實現に精進する道德生活は障礙と戦つてこれに勝たうとする意志だけではない、そこには正邪善惡を識別するところの批判力がなくてはならない。批判力を缺く意志活動は動物の意志活動であつて、理性的存在としての人間の意志活動ではない。然るに凡て眞の批判は統一的の認識である。物の一方のみを見ず、よく全體を通覽大觀すると

ころに始めて眞の批判は成立する。道德型といふ特殊の型のなのは、我々の道德生活が斯く全體的統一的の批判力に立脚するからである。種々の生活型を批判し、統一し、以て價値の實現に精進するところに道德の世界は開け、人格活動は發展する。我々は進んで人格の發展に於ける個性と共存生活との關係を明かにし、以て教育の理想とする人格發展の意義を識らなくてはならない。

第二章 個性の發展と共存生活

個性の意義

● 昔から人は十人十色、その容貌の相異なるやうに、その心も互に相異なつてゐると言はれてゐる。けれども斯く互に相異なる方面のみが個性であるとするならば、それは必ずしも教育上尊重するほどの意味はないであらう。人生に於けると同様教育に於ても、凡そ尊重されるべき資格あるものは、何等かの意味に於て普

特殊に於ける普遍

遍的のものでなくてはならない。普遍的のものにして始めて眞に價值あるものと言ふことが出来る。然るに普遍的なものはそのれ自體としては實在することが出来ない。實在しようとするれば、普遍的なものは必ず先づ何等か具體的なものに自己の姿を宿す外はない。具體的なものは、併し、常に特殊なものである。個性とは具體的な特殊なものに眞如の我が姿を宿した普遍者である。さうして個性と言へば通常人格的なものに就いて言ふのであるから、具體的な従つて特殊な人格的なものに姿を宿した普遍者が個性であると言つてよい。而も斯かる個性を外にしては價値の實現も不可能である。價値は個性を通じてのみ實現することが出来る。個性は一面各自に特有な獨異性であり、従つてこれを分離することは出来ない。併しこの獨異性は前にも述べたやうに單なる獨異性ではなくて、價値の創造を目的とする普遍的なもの

のである。リッケルトが「個性とは價値の創造に向つて自己を形成しようとする不可分の唯一の統一的・目的性である。」と言つたのは飽くまでも正しい。惟ふに單なる知力はそれ自身個性ではない。單なる想像力はそれ自身個性ではない。敏き知力の持主が學者となり、豊富な想像力の持主が藝術家となつて、始めてそこに個性といふものを生ずる。言換へれば、個性は價値に關係することによつて始めて成立する。教育に於ける個性の尊重とはたゞあるがまゝの獨異性ではなくて、その獨異性が價値と關係せる場合でなくてはならない。蓋し價値と關係せる個性にして始めて歴史的な人類文化社會に特有の地位を持つことが出来る。我々は先に典型的な生活型として六種を數へたが、具體的な人間の生活型は無數にあると言つてよい。それが即ち各自の個性であつて、その個性を通じて歴史に價値が實現されるのである。

● 然らば斯かる個性は社會的共存生活と如何なる關係を有するであらうか。個人的なものと社會的なものとは屢相對立し相衝突するものと考へられる。兩者は果して相對立し相衝突するものであらうか。世には個人と社會とを以て與へられたる二つの要素と認め、然る後兩者の關係を考へるものが少くない。さうして斯かる立場に立つて兩者の關係を考へるのに三種の態度がある。その一は個人の意味と價值とを低めることによつて、さうして低めただけ、社會の意味と價值とを高めるもの、その二は逆に社會の意味と價值とを低めることによつて、さうして低めただけ、個人の意味と價值とを高めようとするもの、その三は以上の兩者を共に不當として、教育上個人と社會の意味と價值とを均しく認めようとするものである。この最後の立場は通俗社會にあつて、謂はゆる穩健中正なるものとして、古來多くの人々によつて喝采

されて來たところの典型的の二元論である。併し以上の三つは何れも個人と社會とを以て初から與へられた二つの要素と認め、然る後此等二要素の關係を考へるのであるから、その關係の内容を如何やうに考へても、要するに二元論的の立場たるを失はない。既に二元論的の立場に立つ以上、妥協と折衷とはこの立場に絡む必然的の運命である。我々は以上三つの立場と根本的に違つた第四の立場を選ばなくてはならない。

● 第四の立場とは個人と社會とを以て初から與へられたる二つの要素とは考へない立場である。言換へれば、與へられたものとして「はたゞ一つしかないのに、これを抽象分析し、且概念化して世にいふ個人と社會とを生ずるのである。謂はゆる「個人とは物理學の原子と同様、一個の抽象に外ならない。」とナトルプの言ふのもこの意味に於てゝある。

④我々は普通社會を以て外界に擴がつたものと早合點をするのであるが、少しく深く省察すれば社會は決して外界に擴がつてゐるものではない。社會は個人と個人との結合であると言はれるが、その結合は何處にあるであらうか。結合は個人の外にあるものではなくて、結合に加はる個々人の内部即ち意識の中にあるの外はない。君臣の結合、父子の結合、夫婦の結合と言つても、それはそれ／＼の場合に於ける各自の意識の内部にあるの外はない。斯く考へて兎角外部にあると思はれる社會は全く個人の意識の中にその姿を沒せざるを得ない。逆に個人とは如何なるものであり、又何處にあるであらうか。個人とは個人の肉體を意味するのではなくて、個人の本質即ち意識を意味するのでなくてはならない。個人の意識は如何にして又何處に發展するであらうか。前にも述べたやうに、社會的環境と絶縁しては我々人類の意識は

決して發展するものではない。簡単な感覺作用の如きものも實は母とその子との間の社會的關係を通じて始めて發展するのではないか。社會に於て、社會を通じてのみ個人の意識は發展する。故に個々人の意識は嚴密には社會的の財産である。斯く考へて個人は社會の中にその姿を沒せざるを得ないといふことになる。社會は個人の中に、さうして個人は社會の中にその姿を沒すると、個人と社會とがもと相對立し、相衝突する二個の要素ではなくて、本來同一であるといふことを意味しなくてはならない。従つて教育上個人化と社會化とは決して矛盾衝突するものではない。何故なれば個人と社會とは排他的の對立を意味するものでもなく、又互に相制約し合ふ人生の二個の要素を意味するものでもないからである。従つて個人を深めること、社會を深めること、は全く相一致する。即ち個々人の意識内容の發展によつて社會

は發展し、社會の發展によつて個人の意識内容も發展する。故に教育上個人を目的とすべきか又は社會を目的とすべきかと問ふが如きは根本的に誤である。何故なれば具體的に理解された個人は常に必ず社會を抱擁し、逆に具體的に理解された社會は常に必ず個人の下に成立するからである。これを教育活動に於て見るならば、價値を實現し、文化を創造するものは直接には各個人であるが、斯かる個人は歴史的な人類の文化社會に於てのみ價値を實現し、文化を創造し得る所以の個人たるを得ると言つてよい。

第三章 教育社會

意義の發展

○教育活動は結局各自の意識の發展を目的とするのであるが、凡て意識は社會にありて始めて發展することは前章に詳しく説いたところである。即ち社會を外にしては各自の意識は發展す

るよしもない。己を知るは修養の極致であり、教育の仕事も兒童をして結局眞に己を知らしむるにあると言つてもよい。併し己を知るとは實は他人の間にあつて己を知るといふことである。凡て他人との關係に於て、言換へれば社會に於て我々の意識は發展するのである。

○この意味に於て人間の教育はこれを社會に於て行ふの外はない。その社會は全く生徒と教師のみより成ることもあれば、又一層廣い範圍に互ることもあらう。何れにしても社會が教育作用に與るといふ理は一つである。さうしてその社會の中で教育社會とこゝに言ふのは特に教育作用をその務とする社會を指すのである。この意味の社會に於ては、被教育者は教育上特有の權利を有つた一員であり、その被教育者の發展は該社會に對して本質的の意味を有つ。斯かる社會は家庭、學校並に一般社會に設け

られる諸種の教育的施設である。

第一節 家庭

●こゝに述べようとする家庭とは、両親とその子供との二代を以て成立する社會である。

家庭は本來、教育目的の爲に設けられたものではないが而も兒童の教育は家庭の本質的職務でなくてはならない。

知覺の教育

●兒童の精神を始めて形成し、且その後の精神發達の基礎をなすものは知覺である。さうしてその知覺は元來感覺から生ずるものである。感覺から知覺を構成して、外部世界を認識するに際しては兒童の自己活動がその中心原理である。凡て認識は認識主觀としての自我の自己發展であり、自己創造である。斯くて家庭の教育に於て肝要なのは、兒童を専ら自己活動の立場に置き、必

遊戯と作業
との區別

要に應じて適當にして而も成るべく簡單な素材を與へることである。複雑精巧なる既製品を紊りに與へることは、却つて知覺に於ける兒童の自己活動と自己創造とを破壊する。

●家庭に於ける兒童の活動は主として遊戯である。遊戯とはその活動が外から強ひられず、寧ろ兒童の精力が内から自然に發露したものをいふ。

遊戯と相似た活動は作業である。遊戯は内部の衝動から直接起るものであるが、作業は單に衝動から起るものではなく、従ふべき一定の理由があつて起つて來るものである。例へば兒童の相撲は遊戯であるが、職業としての相撲は遊戯ではない。斯く兩者の間には形式上の區別があるが、併し活動の實質又は内容に於ては兩者同様である。遊戯は作業に比して不眞面目であり、従つて眞實の仕事の爲でないなどと考へるは誤である。兒童は遊戯に

遊戯の本質

(一) 勢力過剰説

(二) 生活準備説

(三) 排泄説

際して飽くまでも眞面目である。児童にとつて遊戯は全人全我の渾一的活動そのものである。たゞ遊戯の本質に就いては古來種々なる學説がある。その一は人間の勢力に餘裕あるとき、その餘裕が溢れて遊戯になるといふ説である。その二は、獅子の子が親にじやれかゝつて遊ぶのは將來他の動物を捕へてこれを餌食にする稽古であると解する説である。その三は古代人が生存上必要とした仕事の中、今は必要でなくなつたものを我々は遊戯の形に於て排泄すると見る説である。魚釣遊の如きはその一例と見てよからう。併し今日一般に認められた説は、遊戯を以て人間固有の自發的本能に基づくものとし、我々は遊戯そのものに満足を感じると見る立場である。言換へれば活動それ自身に愉快を感じるとなす見地である。例へば競技に負けても、尙運動に興味を有つといふ事實は、偶、勝敗が

遊戯の教育的價值

(一) 體育上

(二) 認識上

遊戯の本質ではなくて、活動そのものに快感を覺えるところに遊戯の本質があるといふことの證據ではないか。何かの爲に働くのではなく、活動そのものを好み、活動と自己が一致してゐるところに遊戯の價值がある。他からの活動に壓迫されて、受身の態度を取るとは違つて、能動的に自己の自由と獨立とを感得しつゝ、児童の内部生活は發展し、絶えず清新潑刺たる生命を培養して行くのである。次に少しく遊戯の教育的價值に就いて述べて見よう。

児童は自己内部の要求から自發的に遊戯をするから、知らず識らずの間に身體各部が運動し、筋肉は發達し、消化、血行、呼吸などの作用は増進し、體力は増加し、身體は強健になる。

遊戯は單なる身體の運動ではなくて、種々なる知識が渾然としてその内に作用する。従つて感覺機關が練磨され、觀察、知覺、想像、

判斷、注意などの精神作用も發達する。のみならず兒童は遊戯の中で歴史的文化的社會の習慣、信仰の多くをさへ學習し體認するのである。

(三) 實踐上

遊戯は又品性陶冶の上にも良い影響を與へるもので、如何なる徳といへども、適當な時期に適當な遊戯をさせて涵養されたいものはないであらう。克己、服從、自信、勇氣、協同などの精神は遊戯に於て最もよく養はれ、正義、正直、法律の遵守、他人の權利尊重などの精神も團體遊戯によつて養はれる。又野球、庭球などの競技に於ては、たとひ公平なる遊戯が自分に不利であり、又指揮者の指揮に誤があつても、正直にその技を演じ、指揮者の指揮には飽くまでも從順なるべきものであるといふ精神を養ふものである。若しそれ遊戯の中に多分に含まれる美的要素に至つては、藝術型の教養に偉大な力あるものと言つてよい。

(四) 審美上

家庭に於ける訓育

④ 愛を核心とする家庭生活に於て、兒童の精神は少しの無理もなくその内面の力を發展する。家族全部が眞實の精神生活を營む間に兒童の精神生活が自ら培はれる。斯かる家庭の精神生活に母性が主役を演ずることはいふまでもない。愛と信頼と感謝と從順とは人類の社會生活に於ける根本精神であるが、ペスタロッチによれば、此等の根本精神は母性が主役を演ずる家庭生活に於て、先づその基礎を築かれるのである。如何にして我々は人類を愛し、人類に信頼し、人類に感謝し、人類に從順になることが出来るか。ペスタロッチによれば、愛と信頼と感謝と從順の心は、先づ幼き子供とその母との關係から生じて来る。母はその本能から我が子を養ひ、育み、愛してやる。母の愛によつて子供の心の裡に愛の芽生が萌して来る。試みに見慣れぬ何物かを子供の前に置いて見る。子供は驚き、怖れ、さうして泣く。母がその子を胸に懷

いてやると、子供は泣き止む。見慣れぬものを再び子供の前に出してやる。母は胸に我が子を懷いて微笑む。子供は泣顔を收め朗かな眸を以て母の微笑に報いずにはゐられない。信賴・歸依の心の芽生は斯くして子供の心に生じて来る。子供に如何なる要求があつても、母はその搖籃へと急ぐ。飢しい時も、渴いた時も、母の足音を聞けば、子供は忽ち黙り、母を見れば、楓の手を差し伸すではないか。子供は満足する。満足が母であり、母が満足である。幼きものにありて、満足と母とは一つであつて、二つではない。感謝の芽生は斯くして子供の心に生じて来るのである。從順の心も本來母の膝下に芽ぐんで来る。母がその胸を展げるまで、子供は靜かに待たなくてはならない。從順が善であるといふ意識の生ずるのは勿論後年のことではあるが、從順そのものは先づ母の膝下に培はれるの外はない。

斯くして芽生えた愛と信賴と感謝と從順とは次第々々に擴充し、母に微笑んだ子供は母によく似て見ゆる人に微笑み、母によく似て見ゆる人をば善き人と感じ、母にいとしきものは彼にもいとしく、母の信ずるものをば彼も亦信ずる。人類愛の精神は斯くして子供に芽生えて来る。獨り人類愛の精神ばかりではない、神に對する信賴も感謝も從順も母を主役とする家庭生活に於てその礎石を打据ゑるといふのがペスタロッチにも明かな人類教化の不朽の眞理である。

⑤ 要するに家庭に於ては文化の入門ともいふべき種々なる感覺機關が練習されるばかりでなく、外部世界も構成され、又道徳生活のあらゆる萌芽も現はれ、將來に於ける人格發展の根柢が培はれる。人格發展の根柢を培ふは家庭の本領であるが、併し、家庭は人類教化の全作用を完成する處ではない。惟ふに家庭の生活に

家庭教育の
短所

あつては先づ第一に左の二點に於て短所を有する。兒童は同年者からの影響を受けることが出来ない。成熟した者のみの間で育つ兒童は早熟して天真爛漫なる清新の氣を失ひ易い。兄弟間に於ても年齢の差は時には可なり大きいこともある。兒童は同じ年輩の者と相互生活を營むことによつて的確に自己を認識し、自己を教養しなくてはならない。兒童は家庭より一層大なる社會に入つて、諸種の教育的影響を受けなくてはならない。次に兩親は必ずしも子弟を教育するに足る素養と力倆とを具へざる上に、時間と勞力の上から見ても、子弟の教育に専らなるを得ないであらう。これ分化せる専門的な教育の場所を必要とする理由である。こゝに於てか兒童は家庭を去つて一層大なる教育社會へ移らなくてはならない。家庭の次に來るべき一層大なる教育社會は學校である。我々はこの學校の本質と機能とを論ずるに

先だつて、家庭と學校との中間領域を占める幼稚園に就いて一言しなくてはならない。

第二節 幼稚園

幼稚園設立
の理由

① 幼兒の生活は大部分遊戯である。遊戯の間に體育も知育も德育も行はれる。たゞ放任して置くと種々なる弊害を生ずるから、出来るだけ細心の注意を拂はなくてはならない。然るに現代の社會の實情にあつては、多くの場合兩親はその職業や家政に追はれて、子女の教育に専らなるを得ない。假に時間の餘裕あるも、教育的な識見と才能とに於て寒心すべきものが決して少くない。こゝに於てか幼兒が一定の年齢に達するを待つて、特別の教育所に送り、教育的教養を施す必要が起つて來る。斯くして設けられた場所を幼稚園といひ、幼稚園の教育を特に保育と名づけ、その教

保育の意味

保育の目的

師を保姆といふ。

① 保育の要旨に關しては幼稚園令及び幼稚園令施行規則に左の如く規定してある。

(令) 第一條 幼稚園ハ幼兒ヲ保育シテ其ノ心身ヲ健全ニ發達セシメ善

良ナル性情ヲ涵養シ家庭教育ヲ補フヲ以テ目的トス

(則) 第一條 幼稚園ニ於テハ幼稚園令第一條ノ旨趣ヲ遵守シテ幼兒ヲ

保育スヘシ

幼兒ノ保育ハ其ノ心身發達ノ程度ニ副ハシムヘク其ノ會得シ難

キ事項ヲ授ケ又ハ過度ノ業ヲ爲サシムルコトヲ得ス

常ニ幼兒ノ心情及行儀ニ注意シテ之ヲ正シクセシメ又常ニ善良

ナル事例ヲ示シテ之ニ倣ハシムルコトヲ務ムヘシ

即ち保育の目的は家庭教育の補助として幼兒の心身の健全な發達と善良な習慣の養成とにある。

② 幼稚園は家庭教育を補ふ所であるから、その保育も精神に於

保育の方法

ては一般の家庭教育と大差はない。

保育を行ふには遊戯唱歌觀察談話手技等の項目による。併し唱歌談話手技は廣義の遊戯の一部に過ぎない。従つて幼稚園に於て最も必要な設備は遊園である。

遊園

遊園は法令を以て幼兒一人につき一坪以上と定めてあるが、廣ければ廣いほどよい。又近代都市生活に於て兒童の養育上最も憂ふべきは土砂水草木など總じて自然に親しむ材料の少いことである。保育は家庭生活を補ふ意味に於ても、この點に十分の注意を拂はなくてはならない。遊戯の爲の運動場を中央に作り、その周圍には綠樹草花を植ゑ、池水を掘り、小山を築き、兎鳩緋鯉などを養ひ、所々に運動に必要な器具器械を備へ付けることが必要である。團體遊戯には種々なる教育的長所があるが、幼い時期に素りに規律的協同作業を行はせるは尙早である。寧ろ自由な個人

的遊戯を多く選ぶがよい。兒童は自由に放任して置いて置いても、木蔭で砂をいぢり、池の水をなぶつて遊ぶてはないか。「氣をつけ、手をつけるな」といふは兒童教育の祕訣である。氣が向くと四五人で鬼事をしたり、シーソーに乗つたりして戯れる。殊に砂場は子供の樂園で、幼稚園第一の設備であらう。斯かる自由遊戯の間に、幼兒の眞の自發活動性が満たされ、個性も發達する。他律と干涉とを斥けて、自律と自由とを採り入れることは、幼兒保育の根本條件であるといふことを忘れてはならない。

手技

手技は、幼兒の製作本能を満足させ、手と眼との感覺を練習し、併せて廣く心身の能力を練磨する。フレイベルは手技の爲に、恩物を工夫し、六球・三體・四種の積木・板ならべ・箸と環系と・紐・粒體・紙刺縫・取畫がき方・紙切り・紙織り・板組・紙組・紙疊・豆細工・粘土細工の二十種を數へてゐる。その考案は深遠な宗教や哲學に基礎を置いてゐる。

るが、恩物の實際の使用法に至つては餘りに複雑であり、規則づくめであつて、幼兒に適しないところもある。又近時モンテッソリMontessoriの女史は、感覺の練習を主眼とした種々なる遊具を考案してゐるが、往々形式に墮して、没趣味に陥つたところもないではない。フレイベルの恩物にせよ、モンテッソリの遊具にせよ、これを實地に使用するに當つては、その形式に捉はれず、根本の精神を生かすやう、事に當るものゝ、教育的工夫を必要とするは言ふまでもない。

〔幼兒は總じて斯かる小形の人工物を喜ばない。寧ろ自然の土や砂や水などを喜ぶ。その上、幼兒にあつては、細筋が發達せず、思考力も弱いから、机の上で小さい鶴を折つたり、糸で縫取りをしたりするのは困難である。人工物は已むを得ない場合の代用に使ふべく、それも成るべく大形のものがよい。〕

託兒所

④ 近代的の工業は大工場に集中して、家庭内の職を減じた爲、夫

婦共稼といふことが珍しくない。この種の家庭にあつては両親の不在中、放任された兒童の生活は身體上から見ても道德上から見ても危険極まる場合が少くない。此等の兒童を両親に代つて預り、世話をする所が託兒所で、託兒所には三歳以上幼稚園時代の幼兒を預る所と、もつと幼い兒童を預る所の二種がある。

遊戯・唱歌・觀察・談話・手技などを以て保育することは幼稚園と同様であるが、託兒所は父母の労働時間中兒童を保護する必要上、終日に互るのが普通である。従つて晝食・間食をも給し、入浴もさせて、衛生・營養上の世話までするものが少くない。

⑤ 併し翻つて考へて見ると、幼稚園にせよ、託兒所にせよ、皆現代社會組織の缺陷に對する應急的の施設である。幼兒を自然の家庭から奪ひ家庭の保育義務を放棄させるはナトルプも言つてゐるやうに「民衆の靈の泉を涸らす」ものである。保姆は母や兄弟姉

妹を完全に代表することが出来るであらうか。それは直接性の代りにせいゝゝ間接性を置換へるに過ぎない。斯く考へて幼稚園や託兒所の有無に拘らず世の家庭はその最善を盡して教育力を發揮しなくてはならない（小西長田共著最新小學校管理法參照）。

第三節 學校

① 學校は教育を唯一の目的とする社會である。凡そ社會に二種類ある。一つは犠牲社會、二つは利益社會である。犠牲社會とは有機的・自然的に出來上つたもので、人爲的に作ることの出來ない社會である。利益社會とは一定の目的を以て我々が意志して作る社會をいふ。學校はその利益社會に屬し、兒童は國家の命令に基づき、父母の意志によつて、學校へ送られる。然るに、利益社會として起つた學校は次第に犠牲社會となり、各員相互に密接に結

合するやうになる。斯かる密接な結合が發達しなければ學校は眞の社會ではなく、たゞ知識を供給し、技能を傳習する場所たるに過ぎないものとなる。人格と人格とが接觸融合して始めて學校の本質が發揮せられるのである。

利益社會とは人その者の爲の愛着に基づくことなく、たゞ互に他から利益を得る爲に、又は利益を得る限りに於ける結合をいふ。犠牲社會に對立する觀念である。

犠牲社會とは相互の愛着を基礎とし、従つて他より受ける利益の如何に拘らず従つて成員相互に犠牲となることをも辭しない結合をいふ。家庭はその最も典型的なものである。

●家庭から直ちに、若しくは幼稚園を終へてから、先づ入る學校を小學校といふ。文明國の多くは小學校の就學期間、父兄に對してその子弟を就學せしむべき義務を負はせて、強制的に教育を施してゐるが、その教育は他の凡ての學校教育の基礎となる點にそ

學校の種類

の特色を有つてゐる。小學校卒業後直ちに實際生活に就く者と、進んで高等の學校に入る者とある。我が國に於ては前者に對しては尙若干の知徳を授ける爲に高等小學校・補習學校を設け、後者に對しては中等教育を授ける爲に、中學校・高等學校尋常科・高等女學校を、實業教育を授ける爲に實業學校を設けてゐる。特に教師たるべきものを養成する機關としては別に師範學校がある。

中等教育を卒へた者には直ちに實生活に入る者と、進んで高等の學校に入る者がある。後者に對しては一方には高等學校高等科・大學があり、他方には各種専門學校及び實業専門學校などがある。生活型より見れば、小學校や中學校の如き普通教育は道徳を中心として、各種生活型の圓滿なる發達を遂げしめ、實業學校や専門學校の如きは或特殊の生活型の教育に力めるものと言つてよい。

我が國小學の目的

この外心身に著しい缺陷故障ある者を特別に收容し、特殊の教育を施す學校がある。例へば盲人の爲の盲學校、聾啞者の爲の聾啞學校などがそれである。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次の頁に圖示しよう。

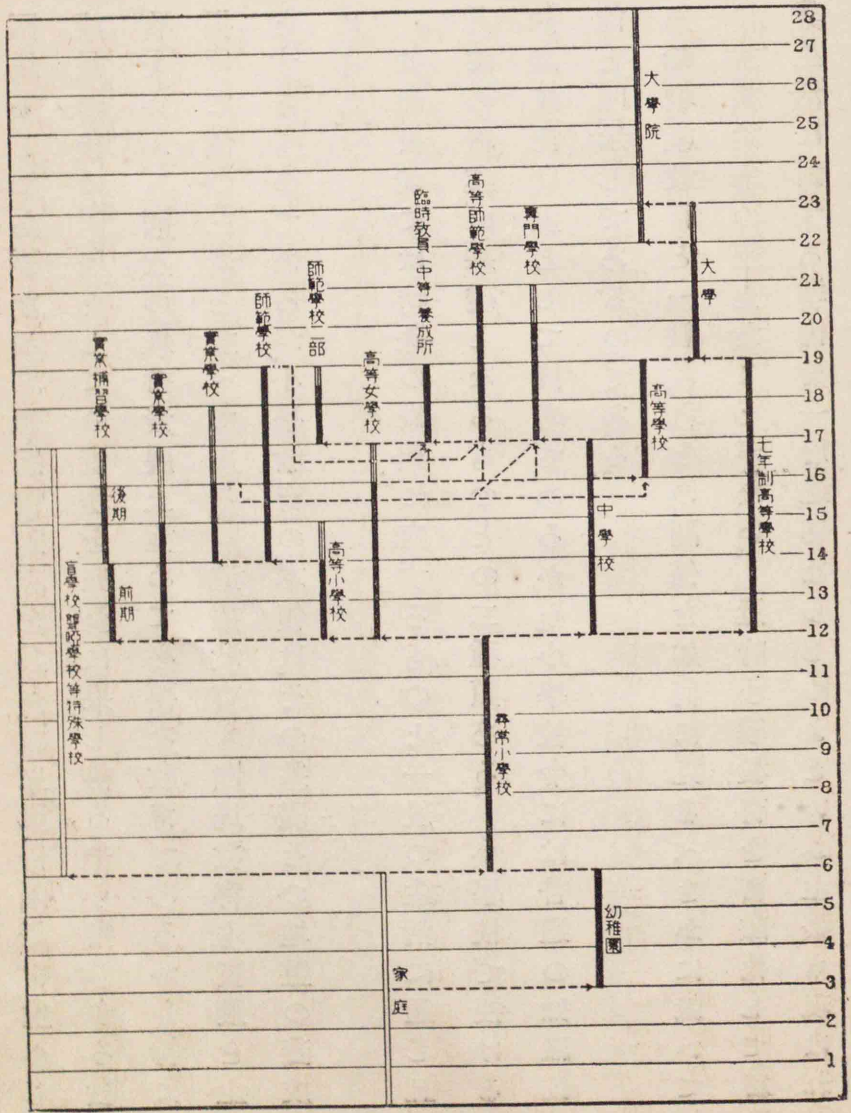
● 小學校が他の學校と異なる點は既に明かにした。我が國小學校の目的は小學校令第一條に定めてある。

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

この中には四つの目的が含まれてゐる。「身體の教育」「道德の教育」「國民の教育」「知識技能の教育」がそれである。この中、國家の立場から定めた目的は國民教育の基礎といふことである。他の三つは家庭・國家・社會の何れにも通ずる目的である。國民教育とは

(一)國民教育の基礎

我が國の學校系統



(二) 道德教育の基礎

國民として必要なる思想感情意志を具へ、國史・風俗・國語を重んじ、成長の後は國民としての責務を完全に果し得るやう指導する教育をいふ。國家の維持發展上極めて必要な教育であるから、特に掲げて他の三者と並べてある。道德教育も國民教育も實踐を主とするものであるが、小學教育の本領は、その基礎その地盤の養成にある。

(三) 普通の知識技能

知識技能には特殊の職業に應ずるものと一般の生活に通じ且、凡ての職業の基礎となるものとの二種類ある。小學校で授ける知識技能は主として後者であるから、小學校令には普通の知識技能と明示してあるのである。

職業教育と一般教育との關係の關係

④ 職業教育と一般教育との關係を如何に見るべきかに就いては古來論争の絶えたことがない。近時小學教育を實際化して職業生活に對する準備を一層適切ならしめよといふ主張も現はれ

て來た。併し小學教育は基礎教育であつて職業教育ではない。

小學校に於て一般的基礎を教養しておくことが、取りも直さず職業教育に對する合理的の準備である。社會の改良や貧民の救済を目的としながら、頭と心臓と手との調和的發達を教育の理想と考へたペスタロッチの立場は飽くまでも正しい。人間性の内面的確立は職業活動に對する最も普遍的にして鞏固なる基礎であり、従つて小學教育の立場はこゝに築かれなくてはならない。工場に入つて作業する場合を考へても、特定の事物に關する知識技能よりは、寧ろ正確に判斷すること、注意深きこと、機敏なこと、勤勉なことなど一般的な性質が極めて必要ではないか。早くから職業化せる教育を施すことは、人間性を特殊化し、技術化し固定化して、偏狹にして融通の利かない人間を作ることになる。基礎教育を目的とすべき小學教育は、人間性の一般的陶冶といふ普遍的の

立場に立たなくてはならない(小西長田共著最新) 各科教授法参照。

第四節 自學社會

自學社會の性質

○凡そ陶冶の可能性は、幼兒や兒童のみに有るのではない。世には「七十の手習」といふこともあるではないか。苟も理性を有し、理想を樹立し、自然を統御して向上の一路を辿らうとするものは、陶冶の可能性を有するものであり、従つて教育の對象となつて來る。故に教育學に於ても單に家庭や學校の教育を論ずるばかりでなく、理性を有して向上の一路を辿る人間を廣く對象とする教育をも論じなくてはならない。この方面の教育を一般に社會の教育又は自學社會の教育といふ。

○自學社會と學校や家庭との區別は何處にあるであらうか。惟ふに家庭や學校にあつては教育者は被教育者に對して一定不

自學社會の種類

變の關係を保ち、且、比較的能動的に活動し、被教育者は比較的受動的に活動するに反し、自學社會にあつては被教育者が比較的能動的に活動し、教育者は被教育者に對して一定不變の關係を有しないで、寧ろ機に應じ事に當つて變化し、時にはその姿を全く没して、謂はゆる自學自習の形を採ることさへ珍しくない。

○自學社會には學校在學中のものと學校卒業後のものと二種がある。學校在學中のものとしては少年義勇團の如きがその例である。

少年義勇團は十數年前、イギリスに起つた運動で、軍隊的組織の下に少年をして行軍野營をなさしめ、勇氣剛膽、獨立自信の徳を養ひ、併せて體育に資せんとするものである。

人間教育は元來人間の有する全性能を圓滿に發達させなくてはならない。然るに家庭と學校のみでは必ずしもこの目的を完

全に果たし得るものとは言へない。こゝに於てか自己の教化を目的とする者が相集つて團體を組織するやうになる。學校教育の任に當る者はこの種の有益なる團體に對して十分の注意を拂ひ、且相互に理解し、協力して教育の究局目的の達成に努めなくてはならない。

學校在學中の施設の主なるものとして日曜學校がある。日曜學校はもと工場に備はれた無知な兒童の教養を目的として起つたものであるが、現在我が國に於ては主として宗教教育の目的を以て行はれてゐる。家庭並に學校が兒童をして斯かる機會に近づかして宗教心を啓發するは良い。たゞ日曜學校の教育に當る者が、宗教の宣傳に急なるの餘り、兒童の内部からの自發を顧みずして、素りに宗教教育を外より強ひんとするが如きことあらば大いに戒めなくてはならない。

④次に學校卒業後の自學社會にも種々の施設がある。先づ知育の方面からいふと、圖書館を設けて隨時必要な書籍を貸附ける

知育方面

設備が近時著しく普及して來た。圖書館へ通ふことの出來ない労働者などの爲には巡回文庫の制度もある。圖書館の外に講習會、講演會の催も近時漸く盛んになつて來た。市民大學又は公民大學などと稱する成人教育機關もその一種である。歐米諸國に於ては一年乃至數年に互つて組織的に學級を作り、大學と同様な教授をなし、中には大學卒業と同じ資格を與へるものもある。博物館、動物園、植物園、水族館なども一般知育上の重要な機關である。

成人教育と言つてもその中には種々の目的を有つ施設がある。

一、人格の內面的發展を圖らんとするもの。この中にも宗教的修養を主とするものや、趣味の涵養、知識の増進などによつて廣義の修養を期するものなど色々ある。

二、國家社會の共通問題の解決處置に參與し得る奉仕能力を増進せん

とするもの。

三、職業上の知能を増進せんとするもの。

四、労働者の社会的政治的経済的地位を高めんとするもの。

五、労働問題の解決處置に對する適才や労働者の指導者を養成せんとするもの。

六、身體の健康増進體力の發達を圖らんとするもの。

七、日常生活上の利便を得んとするもの。

八、教育の機會均等を實現せんとするもの。この主張は以上列舉せる凡ての施設の底流基調をなしてゐる。

德育方面

⑤ 德育の方面では、神社・佛閣・山陵・偉人の墓などから無言の教訓を受ける外、倫理・宗教に關する講話、又は禁酒・禁煙などの宣傳運動から多大の教訓を得る。美術品の展覽、演劇活動寫眞なども德育に資するところが大きい。良いものを注意して選ぶべきである。今日は何れの地方にも青年團・女子青年團の施設が出来、小學校

體育方面

卒業後、丁年若しくは結婚期に達するまでの青年處女に對し、德育を主とし、知育・體育の修養を併せ積ませる重要な機關となつてゐる。青年訓練所は青年の心身を鍛練し國民たるの資質を向上させる爲の機關であつて、主に十六歳より二十歳までの男子を入所させ、修身及び公民科・教練・普通學科・職業學科などの項目によつて訓練するものである。

⑥ この外、特に體育を目的とする施設には公園・運動場・水泳プール・體育會・演武場などがあつて、一般民衆のこれを利用するもの漸く増し、學校生徒の運動會や、競技會の外に、青年團・女子青年團や、會社員や、店員などの運動會・競技會も頻に催されるやうになつた。

第一章 訓練論

第一節 總 說

訓練論の意
味

●生活型が目標とするところの価値は、何れもみな星の如くただ天空に高く懸るものではなくて、具體的な現實生活の中に刻々實現しなくてはならない。斯かる価値の實現に努力する生活を道徳生活と名づけることは前既に述べた。併し価値は容易に實現されるものでなく、我々はこれが爲には幾多の障礙を突破しなくてはならない。自ら障礙を突破して価値の實現に斷えず努力させる教育方法を講ずるのが訓練論である。

訓練の目的

●訓練の目的は被教育者を以て價值實現の可能者と見做し、その天職の遂行を促し、自律的の人格を陶冶するにある。

訓練法の要
訣

●自律的な人格の陶冶に必要な條件は統一的な努力を持續するにある。統一的な努力を持續するには先づ中心目的を選び、この目的に従つて凡ての他の精神作用を統一し、進んで一定の習慣を作り、且この目的を邪魔する作用は凡てこれを斥けなくてはな

らない。こゝに自律的人格陶冶の要訣があると言つてよい。

抑、人間は身體と精神の兩面を具へ、現實と理想の兩界に住むものなるが故に、訓練の方法も亦常にこの兩面兩界に留意しなくてはならない。故に中心目的を選定するにも徒らに理想に偏せず、よく兒童の現實を顧慮し、習慣を養ふにも身體と精神の兩面を顧慮しなくてはならない。右の中、永續性を持つ中心目的に就いては前既に述べた。

さうして身體の健康が人格一般に如何に影響するかは別に章を改めて論ずることとし、本章に於ては中心目的に従つて凡ての精神作用を如何やうに統一し、又これを邪魔する作用を如何やうに防止すべきかを述べよう。

第二節 生理的條件

① 人體内の諸機關は、凡て化學的變化によつて生じた分泌液を血液中に排泄し、又血液中から榮養分を攝取する。神經組織に於てもその理は一つである。勿論それ等の組織中に於ける榮養物質の化學的變化は各人に多少の相違がある。従つて反應にも相違があり、その相違によつてこゝに氣質の相違を生ずる。甲狀腺の如きは、その最も著しい例である。甲狀腺は頸部にある腺で、若しこれが適當に働かないと、白痴に近い感情減退の狀を呈し、これに反して過度に働くときは、狂亂に近い興奮狀態を呈するものである。

② 又、或種の病氣に罹るとき、氣質に變化の生ずることも確な事實である。消化器を患へば、神經質になり、腺病に罹ると憂鬱になり易い。これ疾病の爲に血液中に分泌された液が氣質を變化するからである。蓄膿症は知能を鈍らしめ、肺病は自暴自棄に陥ら

しめる。喫煙・飲酒の害に至つてはこゝに細説するを要しない。

嘗て某學校に注意散漫の兒童があつた。教師の誠意ある訓誡も效を奏せず、殆ど處置に困つてゐた。然るに偶然その兒童に虱のゐることが發見され、一度これを驅除するや、注意の散漫は一朝にして救はれたといふ事實もある。

③ 我々は兒童の人格を陶冶するに當つては、精神に向つて作用する前に、先づ生理的故障の有無を調べなくてはならない。生理的な條件を無視する訓練は、合理的な教育的な訓練とはいふことが出来ない。

第三節 下意識

① 一度石で撃たれた犬は、人が靴の紐を直す爲に前に屈むのを見て、直ぐ逃げる。これは石を投げる知覺と、打撃の感情と、苦痛

恐怖によつて起された逃亡の経験とが結合渾化してゐる爲である。前に屈むことの知覺と苦痛逃亡の感情とが別々になつてゐるのではなく、全體が一つになつて有機體中に保存されてゐるからである。従つてその中の一が起れば他のものも關聯的に凡て活動するのである。

詩を吟ずる場合に、初の一句が出ると他の句は無意識的に次から次へと出て來るのも、ピアノを奏する場合に、手の運動が調子づくと、後には自然に手が動いて行くのも、前と同じ理由によるのである。斯かる作用は過去に集積された記憶の爲すところであるから、これを有機的記憶といふ。さうしてこの記憶は普通の記憶のやうに明瞭に意識されたものではないから、意識以下にあると言はれる。意識以下にある精神の作用をば一般に下意識の作用といふ。

有機的記憶

下意識の力

● 下意識が人間の行動に如何に大なる影響を及ぼすかは次の例によつて一層明かになるであらう。

イギリスの近衛師團の衛生隊の某士官が、周囲の寒がつた場所にあることを非常に恐れ、それから逃れることが出來ない場合には猶更恐れるといふ性癖を持つてゐた。彼は子供の時代からさうであつて、自分ではそれが常規を逸してゐると思はなかつた。ところが先年世界大戦の際、フランスに於て他の軍隊の人々と一緒になつて生活してゐた。他の兵士たちが、塹壕の中で楽しさうに話し合つてゐるのを見て、彼は始めて自分が病的であることに氣づいた。さうしてライヴァース博士に從つて精神分析を爲し、過去の記憶を辿つて見ると、全く忘れてゐた或事變がこの病氣の原因であることが判つた。それは子供の頃、或品物を賣りに古物商へ行つた。その家は暗い長い路次の中にあつた。金を得て歸ると路次の戸が締つてゐた。子供の力ではなかく開かない。その上暗いので、まごまごしてゐると不意に入口の犬

に吠へられて非常に驚いた。この経験が彼の病の原因となつたのである。

或學者は我々の生活を決定するものは意識に表はれたものではなくて、主として下意識の作用によるとさへ主張してゐる。建築家・彫刻家・料理人など各種の人に就いて、その職業を選ばうになつた徑路の精神分析を行つて見ると、彼等自身が考へてゐる意識のもの以外に、他の要素が與つて大いに力あることが判つた。而もそれは外部からの勧誘とか機會とかいふものではない。初から存在する隠れた或物の力である。勧誘や機會などは隠れた或力の現はれる口實となつたに過ぎないのである。

我々の日常の動作は、多く無意識的に行はれるが、これは下意識の作用によるものである。勿論重要な問題は熟慮の上決行するので、凡ての行動が下意識から行はれるといふ譯ではない。併し

日常の動作の集積、若しくは些細な事柄が將來に如何なる影響を及ぼすかは察するに難くない。下意識は例へば一家に於ける主婦のやうなもので、表面に現はれずして大なる働を演ずるものである。我々はこの下意識の問題に細心の注意を拂はなくてはならない。

③ 下意識は大別して二種と爲す。一は習慣であり、一は狹義の下意識である。前記の例證中、詩を吟ずる場合は前者に屬し、英國士官の場合は後者に屬する。習慣に就いては別に節を改めて述べるから、こゝには後者に就いて述べよう。

④ ブロイエル・フロイド兩氏は精神錯亂の場合に於て、その原因が表象にあることを發見した。或個人の經歷中嘗てその人に深刻な苦惱を與へた表象は、何かの機會によつて無意識中に追ひやられても、決して亡びるものでない。即ち尙意識中に苦惱の原因

下意識の二種

表象

として作用した働は無意識中に存続して、遂に病的状態を引き起すのである。然るにこの表象を再び意識の中に出現させて、他の意識と同様に流れしめることが出来る場合には、この精神病は治るものである。人を精神錯亂に陥れた不明の表象を探し出す爲に、フロイドは該患者をしてその頭の中に微かに思ひ浮べる表象、特に夢の中に現はれる表象を残らずいはせて、患者の注意をばその報告中の缺けたものへと向けしめた。斯くして非常に骨の折れることではあるが、消え失せた表象を再び見出さしめることによつて病氣を治すことが出来たのである。この方法を精神分析といふ。

精神分析

⑤ 成人が親指を吸うたり、爪を噛んだりする習癖をば同様な方法を以て研究し、精神分析學者は次のやうに説明する。

順調に育つた兒童が成長して母の純真不雜の愛以外に注意を向け

友人との談話や、創作工夫に興味を有するやうになると、もう一度幼少な時に立ち還つて、小さい且いとけない嬰兒の生活を繰返したいといふ希望を持つ。然るに年は既に長じ、心身の力も増してゐるから、この希望は恥づべきものとして意識の下に押下げられる。けれどもこの希望はなかく、消滅しないで、親指を吸うたり、爪を噛んだりする習癖となつて現はれて來るのである。

精神錯亂の原因が嘗て意識に表はれた表象に基づき、兒童の小さな習癖もその根柢が深く且古い精神内にあるとするならば、兒童の行動の指導や監督はその深い根柢から出發しなければ効果を奏しない。拇指を吸ふのを止めよとたゞ命じても、無意識中にある原因を除かない限りは、兒童の意志實行の能力も發動することが出来ない。兒童の習癖や精神異狀を矯正する爲には教育者は常にその根柢に遡らなくてはならない。根柢に遡らない教育活

動は不親切であり、非教育的である上に、實際の効果も挙げ難いのである。精神分析學は尙様々の教訓を我々に與へてゐる。

⑥或畫工が水墨畫を描いた。その畫工の信賴する先生がそれを見て、非常に褒め、且近頃流行の畫風を模倣せず、この方面に進したら必ず成功するだらうと斷言した。畫工はその言を信じ、その通り進んだところが、果して成功した。偉人傑士が青年に與へる一言半句がよくその青年の一生を支配した例も決して乏しくはない。教育者の自ら重んじなくてはならない所以である。

兒童の小さな行爲を不注意に取扱つた爲に、兒童の自信力を奪ひ、實行能力を沒了し、兒童を全く不幸に陥れるやうなこともないではない。一度數學で悪い點を得た爲に、理科的方面の研究を斷念したり、一度拙いと言はれたのが元で一生畫を描かなくなるといふこともある。教育者の態度は軟くして傷つき易い兒童の魂

抑制の害

を自在に殺活するものと思はなくてはならない。

⑦精神分析學者は尙次のことをも教へてくれる。如何に不良な情緒でも消滅させることは出来ない。たゞこれを抑制し、禁壓し得るのみである。然るに餘剰のエネルギーは必ず何處かに出口を求めずにはゐない、それゆゑ出口を塞いで壓迫するよりは、これを他の有益な途へ、少くとも無害な途へ、誘ひ込むのが得策であり、賢明である。徒らに壓迫して置くのは却つて思ひがけない大害を醸成する所以である。訓練の秘訣も亦抑壓ではなく指導である。

第四節 習慣の養成

習慣の意義

①日常の行動が多く下意識の作用によるとするならば、我々は平生この下意識の構成に努めなくてはならない。不斷の修養に

よつて、この下意識を構成するのが修養の一大目的であると言つてよい。

我々の行動は下意識を土臺に持つことによつて營まれるのが普通である。例へば自轉車乗がたゞその方向に注意するのみで疾走し得るのも、以前に足の運動、身體の平衡を保つ動作などが十分習練され、且蓄積されて、今は下意識を成してゐるからである。

惟ふに善良なる行爲を集積して下意識を構成することが多ければ多いほど、我々は殊更思慮を費さずしてよく矩を踰えず、而も自ら生ずる餘裕を以て意義ある事柄を次から次へと行ふことが出来るのである。思慮を費さずに事を處理するのを普通の言葉でいへば習慣といふのである。習慣の養成が教育上大切な譯はこゝにある。

生理學的にいへば、神經興奮が通過するのに抵抗の弱い通路が

習慣であると言つてもよい。されば習慣の養成とは日々行ふ動作が一回ごとに選ばれたる道の抵抗を減少し、同時に他の類似の道に基礎を置く動作の妨害を除くことである。蓋し神經興奮が新しい道を始めて通る時は抵抗が強いが、その後は次第々に抵抗が減つて來る。

習慣養成法

● 習慣養成の主要な條項を挙げれば次のやうである。

(イ) 抵抗は初ほど大きいから最初こそ渾身の勇氣をもつて事に當らなくてはならない。別して自己の惡癖を直す時などは一層大なる努力を必要とする。

(ロ) 然るに動作を繰返し、回數を重ねるに従つて、抵抗は減つて來る。けれどもその間に一例外を許しても抵抗は忽ち増大するから、例外は決して許してはならない。例へば朝六時に起きる習慣をつけやうとすれば、眼覺し時計が鳴れば如何なる理由があつて

も起きなくてはならない。無條件的絶對は習慣養成の秘訣である。

(ハ)今こゝに不良の悪癖があるとす。意識的にせよ無意識的にせよ、一度出来た習癖にあつては神經興奮が知覺されないほど抵抗が減退してゐるから、俄にこの習癖をなくすることは出来ない。さうして妄りにこれを抑制するは危険である。水流はこれを堰き止めると却つて氾濫の恐れあるやうに、一旦癖づけられた神經興奮の道はこれを抑壓すれば必ず他方に勃發する。兒童の悪戯はこれを叱責して止めさせても、その悪戯は形を變へて他の門口に表はれて来る。前門の虎を逐へば後門の狼とはこのことである。惟ふに悪戯に對して取るべき教育的手段は、他の善良なる方向への轉換である。機會あるごとに新たな方向に轉換して息まないならば、何時かは元の悪習を脱して新たな良習に入るこ

とが出来る。

① 新しく良習を作るには前の悪習を除かなくてはならない。然るに前の悪習を除くには先づその悪習の原因を明かにしなくてはならない。さうしてその原因に應じて新たなる習慣の養成法を講じなくてはならない。

② 右は日常普通の習慣に就いてのことであるが、謂はゆる習慣を積んで不斷に人格の向上を計る場合も、その理由は勿論同様である。善い話を聞いても實行の意志が起らず、實行の意志が起つても實行出来ないのは、實行を促すだけの素地がないからである。曾てモイマンは意志の陶冶に就いて次のやうに語つた。

Meumann
「知見は意志陶冶の重要な條件であるが、そのみでは知見に従つて行動するといふ保證にはならない。又感情が一度動いて平素は非常に困難に思はれた仕事も容易に爲し得ることがあ

る。けれどもそれは一定の行爲の繼續並に成立の保證とはならない。のみならず感情によつて繼續的に影響されることは理性が鈍るといふ大なる危険がある。従つて意志陶冶の唯一の正しい道は知見と感情とによつて、行爲を先づ第一に引起し、且練習によつて確定し、以て知見と感情とを意志そのものゝ陶冶に役立たしめることである。

習慣養成の上にも参考とすべき言葉と言つてよい。

練習の機會

④ 惟ふに爲すことによつて學ばしめるは、あらゆる教育の要諦である。習慣の養成も結局爲すことによるの外はない。我々が自轉車に乗ることの出来るのは、たゞ自轉車に乗ることによつてである。水泳は水泳することによつて學ばなくてはならない。同様に前に縷述した諸種の生活型を發達させる爲には、斯かる生活型の活動する社會に生活させなくてはならない。言換へれば

或生活型を發達させようとするならば先づその機會を具備した環境を作ることが必要である。教育者は單に被教育者の心に働かすだけでなく、環境の整理や提供に意を用ひなくてはならない。如何にカントがいふ「善意」を説いても、如何に基督の山上の垂訓を陳べても、環境を與へて生活の陶冶を施さなくては眞の効果は望めない。上に説いた習慣の養成も、適當なる環境を與へ、生活型の發達段階に適する文化財の中に兒童を生活せしめることによつて始めてその目的を達し得る。

第五節 賞 罰

● 訓練の目的を達する手段の一つとして古來賞罰を採用することがある。さりながら懲罰・褒賞・賞讃・非難は已むを得ざるに出でる害悪であつて、決して教育の常道ではない。總じて懲罰や褒

賞は兒童の快樂苦痛に訴へるから、兒童を利己的ならしめ、又外からの刺戟によつて動かうとする悪傾向を助長する。

② 兒童の發達段階を見ると先づ(1)感情が唯一の指導者となつて、衝動的に動作する段階と(2)行爲の結果を考へ、賞罰賞讚非難を豫期して行爲を企てる段階とがあるやうである。

右の中、第一の段階は極めて幼い頃の段階である。嬰兒の如きは出来るだけ快感あることを反復し、不快なことを避けようとする。この段階に於ては、罰を約して嚇したり、賞を約して勵ましたりすることは效がない。

漸く長じて他人のいふことを解するやうになれば、賞罰を約して或程度まで兒童の行狀を指導することも出来る。一層長じて他人の意見に十分傾聽するやうになれば、此等の手段を止めて賞讚非難を用ゆることが出来る。

理解

③ たゞ意味のはつきりしない賞罰は一般にその効果が乏しい。故にたとひ長者から見て正しい賞罰であつても、兒童に理解の出来ない賞罰は避けなくてはならない。理解は一般に教育の秘訣である。教育者の旨とすべきは兒童をして賞罰の眞意を明かに理解させ、且實行上の確な基準を得しめることである。

④ けれども兒童の精神生活が衝動活動より意志活動へ、意志活動より理性活動へ向ふに従つて、賞罰は避けなくてはならない。前にもいつたやうに賞罰は訓練に於ける常道ではなくて、一時的の權道である。賞罰を豫約する教育は未だ眞の教育ではない。賞罰の内面的基礎を成す名譽心や恐怖心はそれ自身教育的價値を有するものでない。妄りに兒童の名譽心や恐怖心に訴へることは教師と兒童との間に人格上の疎隔を生じて来る。偉大な教育者にして賞罰といふ比較的感覺的な手段に訴へた者はない。

精神的態度

一時的な權道として假に賞罰を行ふとするも、その時根本的に必要な條件は賞罰を行ふ者の精神的態度である。繼母の心を以て兒童を打つのと實母の心を以て兒童を打つのは自然現象としては同じであるが、打たれた兒童の内面に構成される意味はその本質を異にするのではないか。教育は與へられるものによつてその本質を決定するものではなくて、與へる人の精神によつてその本質を決定する。一時的な權道としての賞罰も教育者の愛と魂との發露でなくてはならない。我々はペスタロッチが家庭に於て體罰を許しながら、學校に於てこれを禁じた心を思はなくてはならない。

賞讃も要するに教育の權道であり、従つて眞の自律への一手段たるに過ぎない。既に正邪善惡の意味を理解し得るに到れば賞讃非難は止めなくてはならない。賞讃を好み非難を避ける心に

訴へるよりは、寧ろ兒童の自愛の心に訴へることの一層教育的なことを悟るべきである。「他律より自律へ」は、訓練のみならず人間教育標語の一般でなくてはならない。

第六節 自己教育

●前節に述べたところは主として訓練の消極的方面であるが、本節に於ては兒童の自己活動を中心として訓練の積極的方面を説いて見よう。

●兒童の最も嫌ふことは靜かにしてゐることである。何かの形に於て活動せずには居られない。活動そのものが兒童の生命であると言つてもよい。さうしてその活動の大部分は遊戯である。遊戯に種々の教育的價值あることは既に家庭教育の章にも述べた。遊戯の教育的價值はなかく、大きい。遊戯は個人が有

活動性

つてゐて、未だ發現しない隠れた力を發展させ、情緒的緊張の安全瓣となり、社會的道德を體得させ、且今日の經濟組織に於て餘りに専門的に分化した機械的な仕事の單調から受ける我々の苦しみを除くことも出来る。

兒童期は純粹に遊戯の時期である。彼等は未來といふ觀念なく、全く現在だけに生活してゐる。成長するにつれて、凡て行動は行動を終へた後、快不快の結果を伴ふものであるといふことを經驗上おのづと知つて来る。更に又遊戯に於ても一定の條件や制限の下に行動しなくてはならないことを意識するやうになる。勤勞はこの種の自覺から起つて来る。遊戯に於て兒童は自發的に至我の活動を營むが故に、遊戯は勤勞の前階として必要なばかりでなく、實に自律的な人格の構成にとつて必要な手段である。

自尊心

㊦ 遊戯に於ても勤勞に於ても兒童には自尊心が強く現はれる。

即ち他人の間に自己の存在を明かにして、自らこれを得意とし、時には他にこれを誇らうとする。若しその實力を適當に認めてやるならば、兒童の自尊心を純化して自重心とすることが出来る。自重自信は自己教育の中心生命である。訓練の秘訣は自尊心の善導にあるといつてよい。

自省

㊧ 自律的な人格の涵養に必要なことは、自ら自己を支配することである。然るに自己を支配する爲には、先づ自己の長短を審かにしなくてはならない。日に三度自己を省みよと聖者の教へたのも決して偶然ではない。自律的な人格涵養の手段として、日々回顧するところを記して修養日誌を作らせるなどは、自己教育に價値ある工夫といつてよい。

上級兒童の自己反省法として、各自の體驗を無記名で記入して提出させ、教師はこの記録によつて兒童に適切な訓話や指導を行

向上の意識

つて、各自の反省に便ならしめるも一法である。ドイツの學者メスマルは、この方法を用ひて大いに訓育の効果を擧げたといふことである。

⑤ 我々の人格はその素質が許す以上に發展することは出来ない。けれども人格活動の方向は、我々が外から取入れる精神内容如何によつて可なり程度まで發展することが出来る。例へば健康状態を内に念ずることによつて種々の病氣が治された例證は多くの醫學者が報告するところである。凡そ求むるものを獲得する秘訣は、斷えずそのものに心を専らにすることである。

一度目指した理想が實現されたならば、我々は更に一段高次の理想に向つて進まなくてはならない。層一層と高い人格に接し、高い理想を抱くことに専念し、不斷に向上邁進することこそ眞に生き甲斐ある人生ではないか。

訓練と宗教
との關係

斯く修養を積んで息まないならば、我々の部分的の行爲は生命全體に關聯して見られるやうになる。この全體に關聯して見る立場が、やがて宗教の立場である。

⑥ 勿論人は宗教なくとも道德的であり得よう。眞と善と美とを敬愛し、誤まれる衝動や、感情を抑制し、隣人の爲にも盡し得る。即ち諸種の生活型をばその價値に應じて完全に果し得る。けれども衝動や私欲と戦はなくてはならない時や、危険や損失が生じた時には、全く異なつた氣分の襲うて來るのが常である。考へやうによつては取るに足らない小さな自己の努力の結果や、世界に於ける自己の生命などを考へる時、思は遠く自己の狭い生活圏外へと飛躍する。人間は何處から來て何處へ行かうとするのか、世界の最後は何うなるのかと、各自の精神内に潜む「統一に向ふ衝動」は何處までも追求して止まないであらう。こゝに宗教の世界が

開けて来る。たとひ宗教といふ言葉は用ひなくとも、宗教的の要求は何人にも内在し、凡ての認識凡ての努力の要石を成す。各自が爲さんとする所に最後の保證を與へるものは宗教である。斯くして宗教は我々の努力の最高理想であつて、同時に最初の出発點ともいはれ得る。凡ての生活型はその實踐的・道德的方面より見れば、宗教がその始であり、又その終であるとも言つてよい。斯く考へて訓練に於ける宗教の意味は重大である。我々は宗教の名や形に捉はれることなく、人生と世界とに對する信念の教養に意を用ひ、以て學校訓練の基礎を鞏固にしなくてはならない。ここに於てか教育者自身の宗教的修養は現代教育に於ける焦眉の急といつてよい。

⑦ 要するに訓練の要は兒童の自己活動を基調として、一面には生理的條件、下意識の構成に留意して實踐の根柢を確實ならしめ、

他面には賞罰その他の方便をも用ひて兒童を善導し、進んでは自己自身の内面的反省を不斷に深め、以て終生倦むことがないやうにするにある。

第五章 教授論

第一節 總說

教授の必要

① 我々が今海豚に毒あることを知つてゐるのは、人類の長い間の社會生活によつて傳授されたからである。何事も他によらず各自が自ら知らなくてはならないとすれば、お互は幾つ生命があつても足りはしない。故に孔子も「學ぶに如かざるなり」と教へたではないか。現代に處してたとひ一步でも現代以上に出ようとするれば、何かの仕方て我々は過去の人類經驗の中で、現代並に將來

に必要なものを、短時間内に體得しなくてはならない。我々は價値の實現を目的とすべきであるが、價値を實現する爲には、先づ價値が何であるかを知らなくてはならない。然るに價値は具體的の文化財によつて眞に知ることが得るが故に、我々は人類の天職を果す第一の手段として、具體的な文化財を短時日間に知らなくてはならない。斯くしてこゝに具體的な文化財を短時日間に把捉する方法を講ずる必要が生じて來る。斯かる方法を講ずるのが教授である。

① 一定の短時日間に所定の文化財を體得させる爲には、計畫的に此等の文化財を兒童に提出する必要がある。正しい言語を修得させる爲には、教師は模範として正しい發音を示さなくてはならない。複雑なる事物間の眞理を知らしめる爲には、教師の暗示や指導が必要である。然るに我々が實在と名づける世界は凡て

教授の本質

自學

各自の構成に俟つものであるから、正しく發音することでも、事物間の眞理を知ることでも、各自の自己構成に訴へなくてはならない。教師は決して兒童に代ることが出來ない。教育教授のことは一器の水を他器に移すが如く、甲から乙へと機械的に手渡されるべきものでは決してない。各自の自己構成、即ち自學は教授の根本原理である。教師の仕事は妥當な文化財を豊富に提供して兒童自身の自學を刺戟し補導するにある。

教授の本質が若し右の如くであるとすれば、これを「教授」といふは適當でない。寧ろ「學習」といふべきであるといふ論もあるが、學術的には「實在の構成」といふのが最も正しいやうに思はれる。けれども今は在來の用語法に従つて教授と呼ぶことにしよう。

② 教授の本質が兒童の自己活動にありとすれば、教授作用の基礎を明かにする爲には、自己活動の性質を明かにしなくてはなら

教授の要素

ない。

簡単な精神作用でも二つの要素から成つてゐる。最も簡単な「聞く」といふ作用に就いて見ても、そこには聞かれる音と、聞く主観とがある。教授作用もこの両面を顧慮しなくてはならない。教育の理想に従つて前者を整理し組織したものを、教授の材料又は教材といふ。教材は人類が価値實現の爲に短時日間に先づ修得しなくてはならない具體的の文化財である。教材の選擇は一面教育の理想によるべきであるが、他面に於てはこれを修得する兒童の主観にもよらなくてはならない。選擇された教材を如何に提示すべきかは別して兒童の主観に基づく。主観の學としての心理學が教育に與かる義務や權利はこゝにある。

②我々は環境の中に棲息してゐる。然るにその環境は如何なる方面から見ても一瞬間の停滯もなく、絶えず流轉し創造されて

その面目を新たにする。こゝに於てか我々に必要なのは、與へられたる目前の文化財を知ることよりは、絶えず面目を新たにしてい行く文化社會に自己を織込む力を所有することである。如何に特殊の文化社會に身を置くものでも、その特殊の文化社會にあつて常に新しきものを學び、新しきものを造らなくてはならない。

我々は一定の知識を修得するよりは、寧ろ自ら知識を發展して行く力を修得しなくてはならない。我々は一定の技能を修得するよりは、寧ろ自ら技能を發展して行く力を修得しなくてはならない。斯くして我々は創造的進化の過程にある文化社會に自己を織込み、文化社會の生ける成員として價值の實現に與加することが出来るのである。

第二節 教授の目的

教育である。併し如何に創造といつても無から有を作り得ないとするならば、我々は有から有を作るの外はない。有から有を作るの外ないとするならば、我々は創造作用に於ける模倣の意味と價値とを認めなくてはならない。「長袖よく舞ひ多錢よく商ふ」とは古人の言葉である。旺盛な創造力には豊富な文化財の修得を必要條件とする。良き文を多く味はせずして、どうして綴方の成績を挙げ得るであらうか。學ぶといふこと、眞似るといふこと、模倣するといふことは、創造に取つても必要である。否、模倣といつてもそれは一種の構成作用であり、この構成作用こそ創造の核心である。斯くて模倣と創造とはその内容に於てもその形式に於ても一脈相通ずるものと言はなくてはならない。徒らに模倣と創造とを對立させ、その一つを捨て、他を取らうとするは、實質的陶冶と形式的陶冶との場合に於けると同様、單なる抽象的の概念

一元論的立場

論である。實在する創造は模倣の中に含む精神活動であるといつてよい。従つて模倣を斥ける創造教育は決して成立するものではない。教授の目的論に於て我々は實質的陶冶と形式的陶冶との對立、並に模倣と創造との對立を越えて、寧ろ内在的一元的の立場に立たなくてはならない。

第三節 教材論

○學校教育の中心を成すものは教授である。家庭教育にあつては養護と訓練とを主とし、教授を殊更に行ふことは少いが、學校教育に於ては逆に凡て教授を中心とし、他は教授を通じ、教授に關聯して行はれなくてはならない。世には學校教育に於ける教授と訓練とを二元的に對立させて考へるものが少くない。併しそれも單なる抽象的の概念論である。教授若しくは學習に即して

教科

兒童の全人全我が活動しなくてはならないとするならば、我々はその全人全私の活動を通じ、若しくはそれに關聯して十分訓練を行ふことが出来るのである。

① 學校に於て教授する材料をその性質に従つて一定の部類に分けたものを教科といふ。

第一 教科目の選擇

教科目選擇の標準

① 教科目は凡て客觀的要求と主觀的要求とによつて選擇されなくてはならない。こゝに客觀的要求とは超主觀的な生活型の立場から來る要求であり、主觀的要求とは主として兒童の心身の發達や四圍の事情などの個別的な經驗的な要求から來る要求である。惟ふに單なる文化價值は未だ陶冶價值といふことは出来ない。單なる文化價值は客觀的にこれを規定し得るであらうが、

陶冶價值は更に將來文化を創造する主人公としての兒童の主觀によつても裁かれなくてはならない。客觀的要求と主觀的要求との統一合體するところに具體的の陶冶價值が成立すると言つてよい。さうして陶冶價值としての教材又は教科目は我々が人類として又國民として價值實現の使命を果す上に極めて重大の關係を有するから、多くの文明國は法令によつて教科目や教材の範圍を規定してゐる。

② 我が國に於ては小學校令及び同施行規則中に詳しくこれを規定してある。

尋常小學校に於ける教科目は

必設科目 修身・國語・算術・國史・地理・理科・圖畫・唱歌・體操及び女
兒の裁縫

加設科目 手工

高等小學校に於ては

必設科目

修身・國語・算術・國史・地理・理科・圖畫・手工・唱歌・體操・實業
(農業・工業・商業の二科目又は數科目) 女兒の家事・裁縫
實業の數科目を置いた場合には兒童をしてその一科目を選択させる。

加設科目 外國語(英語)その他必要な教科目

外國語その他加設科目(實業及び第三學年の圖畫・唱歌)は隨意科目とすることが出来る。

手工は實業に於て工業を學習する兒童には課せざることが出来る。

第二 教科目の排列

教科目が選擇出來たら、次にはこれを各學年に配當しなくてはならない。その配當方法に三種ある。その一は一教科を授け終

單行法

並行法

折衷法

るに従つて順次他の教科に移るもの、これを單行法といひ、その二は各學年を通じて全教科を學習させようとするもの、これを並行法といふ。二者共に兒童の心身の發達に切實でない。而も前者は全教科の聯絡統合を無視する恐れがある。こゝに於てか一面に於ては全教科の聯絡統合を圖り、他面に於ては兒童の心身の發達に應じようとして、初學年の教授は少數の教科目に止め、漸く學年の進むに隨つて順次に教科目を増さうとする方法が案出された。これを折衷法といふ。我が國現行の教科課程がそれである。

第三 教材の排列

一教科目内の教材はその難易の程度、他の教科目との聯絡、季節の推移などを考へて適當に配當しなくてはならない。これにも亦三種の方法がある。その一は一教科目内の材料を區分してこ

直進法

れを各學年に配當し、順次に教授を進めるのであつて、これを直進法といふ。その二は一教科内の材料が毎學年繰返されるやうに排列し、最初の學年には教材の全部に互つてその大要を授け、漸く學年の進むに従つてその範圍を廣め、内容を深め、程度を高めるものであつて、これを環狀法といふ。その三は前二者を折衷したもので、或學年までを一段階と見做し、教材の範圍や内容や程度を斟酌して、一教科目の全材料を配當し、これを完結して第二の段階に移り、範圍の廣い、内容の深い、程度の高い教材に就いて更に繰返させる方法であつて、これを折衷法と名づける。折衷法は第一法の長所たる前後の聯絡を圖ること、第二法の長所たる反復練習の機會を多くすること、を兼ね備へた方法である。我が國小學校令施行規則の教科課程表がこの折衷法である。

環狀法

折衷法

第四 教材の聯絡統合

① 以上述べた方法によつて配當された各教科目並に諸科目内の教材は相互に聯絡を保つて全體としての統一を有しなくてはならない。聯絡をつけるに二種の方法がある。一を中心統合法といひ、他を有機的統合法といふ。中心統合法とは主要な一教科目を中心とし、他の諸科目は悉くこれに結合隸屬させようとする方法である。例へばチラー^{Ziller}は宗教的・道德的教科を中心として、凡て他をこれに結合せんとした。中心統合法によると中心以外の教科目は恰もその脚註の如くに取扱はれて、固有の價値の輕視される憾がある。有機的統合法とは各教科の固有の價値を重んじ、従つて互に他の教科の犠牲となるが如きことなくして、而も相互の聯絡に意を用ひ、甲の教科に於て授けた知識技能をば乙の教科

中心統合法

有機的統合法

の學習の基礎たらしめ、丙の教科に於て授けたものをば丁の教科の補充たらしめるなど、各教科相互に扶助して、全體の間に一定の脈絡を保たしめようとする方法である。この方法は前者よりは一層統合の趣旨に叶ふものである。

①けれども規則は兎角形式に陥り易い。規則を生かすものは常に教授の實際に當る教授者である。教授者は自己の擔當する學年に就いて、その配當された教材を知悉し、更に學校に於ける教科目全體との關係を明かにし、常に過去の教授の利用と將來の教授に對する聯絡とに留意しなくてはならない。これを教授者の人格による教材の統合法といつてもよい。通例小學校に於て教科擔任法を避けて學級擔任法を採用し、學年固定法を捨て、學年持上り法を採用する理由の一つは、教材の統一を人格によつて行はんが爲である。けれども「多藝は逸技なし」と古人も言つてゐる。

教授者の人
格による統
合法

如何なる教授者も萬能ではない。而も教授の徹底が教授者の實力によつて殆ど一義的に決定されるとするならば、教科擔任法を採用しながら、教授者相互の不斷の打合せを以て聯絡統合を圖るの外はない。わけても上級にあつては教材は漸次精深の度を加へて來るから、教科擔任法を採用してその缺陷を補ふことに力めなくてはならない。

教材の選擇・排列・統合を終へ、これを各學年に配當すれば大體の骨子は定まる。教科書は右のやうな手順の上に著作されたものである。

②各教科の要旨・内容・學年配當及び教科書は略、全國劃一に定めであるから、教授の實際に當つては、兒童の個性・土地の情況・學校の特殊の事情などに鑑みて教材を選擇し、これを各學年・各學期・各週に配當して、豫定案を作つておく必要がある。この豫定案を教授

教授細目

細目といふ。

第五 教材と日常生活

●前四項の手續を経て確定された教材は、主觀的には兒童の心理的要求に合致し、客觀的には文化社會の要求に合致した理想的の教材といつてよい。けれどもこれを兒童の眼前に展開せる現實の社會と比較するときには、そこには尙可なりの距離があつて、著しく抽象の憾があるであらう。こゝに於てか眞に生命の琴線に觸れる爲には、教材は兒童の日常生活に觸れたものでなくてはならない。「生活が陶冶する」とペスタロッチが力説してゐるのは正しく這邊の消息を洩らしたものと云ふべきである。斯かる見地に立つて新たに案出されたものがプロジェクト法といふものである。

Project Method

プロジェクト法は兒童が社會生活から實際的な題目を捉へ來つて、兒童自ら方針を定め工夫を凝らし、觀察し、實習し、研究して學習する方法である。元來プロジェクトとは麥を植ゑるとか、本箱を作るとかいふやうに、社會に行はれてゐる職を意味する言葉である。斯かる社會生活を學校教育に取入れ、兒童自身をして社會の實際的の事柄を體驗的に學習させる方法がプロジェクト法であつて、多くの場合、數人若しくは一學級の兒童が協力分擔して一題目を學習する。

●教材を多くの教科目に分ち、且時間を別にして學ぶは我々平素の具體的體驗から甚だしくかけ離れたものである。具體的の體驗に於ては凡ては渾一的全體を成してゐる。この渾一的全體としての平素の具體的體驗を中心として、各教科の教授を合一的にすべしといふ主張が近時漸く力説されるやうになつて來た。

合科教授

謂はゆる合科教授がこれである。

第四節 教授の段階

●今机上に一卷の書籍があるとす。我々がこれを商品として見る時には経済的の意味を附し、認識の對象として見る時には科學的の意味を附し、裝釘に注意する時には審美的の意味を附ける。さうして此等の根本方向が何れも各特殊の論理的法則に従はなくてはならないといふことは、既に「生活型とその教育」の章に於て詳述した。こゝには諸種の生活型の作用に共通な時間的順序の問題が残つてゐる。

●我々の精神生活の發展は常に先づ甲の状態から、一段高い乙の状態に移り、更に高次の甲に歸つて來る。水素に關して何事も知らなかつた甲が水素に就いて十分の經驗を有する乙に就いて

教授の段階

單元

その事柄を修得し乙と同じ段階に昇り、次に甲に歸つてその事柄を自由に使役し、更に高次の乙に向はうとする。この後の甲は前に比し意識内容に於て一段高次にある。人間は斯くして無限に進歩するのである。

●今この關係を教授作用の時間的順序に當て嵌めていふならば、甲から乙に移らんとする状態を豫備といひ、乙の状態にある間を教授といひ、高次の甲に歸る状態を整理といふことが出来る。斯かる順序を普通教授の段階といふ(小西・長田共著最新各科教授法第一章第九節參照)。

●各教科は内に多數の教材を含むが故に、實地の教授に際しては適當にこれを區分しなくてはならない。區分せられた教材の一節を教授の單元といふ。單元は兒童精神の發達の程度に應じてその範圍の廣狹を加減し、且これを定める場合には生活型に基づく一定の意味を含ませなくてはならない。單元と教授時間と

の間には固定した何等の關係もないから、一単元の取扱が數時間に互ふこともあれば、一時間以下で終ることもある。先にいつた教授の段階とは一單元を教授するに當つて履むべき順序のことである。

豫備段の任務

⑤ 豫備とは前にも述べたやうに、甲より一段高い乙に將に向はうとする場合であるから、その主要な任務は問題を構成して兒童の學習動機を誘發する點にある。問題の構成は教師と兒童との協力によることもあれば、教師の力のみによることもある。後の場合に於ては疑問の形を以て表はすこともあれば、既習事項の復習或は基本練習の豫行を以て始めることもある。何れにしても兒童の學習動機を誘發し、注意を一點に集中し、自發的に學習しようとする態度に出でしめることが大切である。この段階に於ては兒童の興味を喚起することが必要であると力説する學者が少

興味の本質

くない。然らば興味とは何か。

興味は快感を伴ふ。併し興味は單なる快感ではない。興味は又單に對象を意識したり、意識内容に注意したりするよりも一層強くて深いものである。「好んで注意し」「見たくてたまらない」といふ意味をも含んでゐる。然らば如何なる對象が斯く我々を引きつけるであらうか。教育上兒童を引きつけて已むに已まれぬ興味を喚起するものは何か。勿論それは價值でなくてはならない。自發的快感に於て意識された價值が教育的興味である。この興味は單なる價值意識の外に意志實行の萌芽を含んでゐる。認められ、又感ぜられた價值は即座に我々に迫り來つて、それを獲得しようとする目的を構成させる力を持つてゐる。故に興味とは價值故に對象に引きつけられ、その價值を得ようとする緊張關係に於て起る心的現象のことである。故に興味は決して單なる

教授段階の
任務

快感ではないといふのである。斯くして眞の意味に於ける興味を誘發することは教授上根本的に必要である。

⑥ 教授の本質が兒童の自發活動に存し、その目的とするところが模倣よりも寧ろ創造に、客觀内容の獲得よりも寧ろ内面的主觀の陶冶にありとするならば、教授段階に於ける教師の任務は、兒童自身の工夫によつて、直觀すべきものは直觀せしめ、内省すべきものは内省せしめ、表現すべきものは表現せしめるにある。けれどもこの場合教師は單に袖手傍觀の態度を取るのではない。豫め用意せる教案によつて、兒童各自の個性に應じ、それ／＼適當の環境を作つて兒童に提供し、兒童の採擇工夫に容易ならしめ、以て兒童が自ら選擇し、工夫し、構成するやう指導しなくてはならない。學校に於ける教師の役と家庭に於ける主婦の役とは常に隠れたところにその特色を發揮する。「最も良い教授は教師の活動する

整理段階の
任務

ことの最も少いものである。」といふ言葉も右の意味に解すべきではなからうか。斯くして何れの生活型にあつても兒童は自ら新たな體驗を積んで漸次教師に近づくのであるが、これやがて甲が一段高い乙の位階に昇り得たといふことであり、教授段階の任務はこゝに終つたといつてよい。

⑦ 次に乙に移つた甲は更に高次の甲に歸らなくてはならない。この場合に二つの任務がある。その一は模倣なり創造なりによつて得た兒童の體驗が、彼の生命全體に對して如何なる關係に立つか、本具の生活型と矛盾するところはないであらうか、又彼の天職と如何なる關係に立つかを考へて、一段高い立場から、新たに得たる體驗を統一し、以て全體に於ける地位を明かにしなくてはならない。勿論時には新たに得たる體驗が舊い體驗全體に對して規範として働くこともあらうし、又舊い體驗に對する單なる手段

として役立つこともあらう。規範として作用することもあらうし、存在として作用することもあらう。又上位に立つこともあらうし、下位に就くこともあらう。何れにしても新たに得たる體驗の全體に於ける地位を確定させなくてはならない。その二は一度體驗したことは徒らにこれを繰返すことなく、寧ろそれを基礎として更に先へ進み得るやうに力めなくてはならない。新體驗をして習慣となつて識闕下に沈み、次の新たなる活動に對する内助の功を盡させなくてはならない。自我の一部と化した體驗は自然の如く自由にならなくてはならない。斯くして整理段階に於ける創造的な全體の統一の仕事は完成されるのである。

Ⓐ 以上教授の段階を一應明かにしたが、段階は要するに形式である。形式は必要のものではあるが、決してこれに捉はれてはならない。機に臨み變に應じて、電光影裡春風を斷つの概なくんば、

折角の段階も遍通自在を尊ぶ教授の仇となるであらう。謂はゆる居て居らざるの境地は別して教授の段階に必要である。(小西長田共著最新各科教授法参照)

第五節 教授の様式

教授作用の中で教師と児童との間に行はれる活動の様式に數種ある。

(一) 示教式
 客觀的の事物や現象を教材とする場合に、児童をして感覺的直觀によつて直接これを経験せしめ、又は觀察せしめる。斯く教授者が児童の直觀を指導する様式を示教式といふ。

(二) 示範式
 児童の眼前に模範を示してこれに倣はせる様式を示範式といふ。國語教授に於ける發音教授や體操・唱歌などの如き技能の教授に用ひられる。児童をして能動的に模倣せしめる爲には、模

(三) 講話式

倣に先だつてこれを理解させなくてはならない。理解の後には練習によつて機械化の域に達せしめなくてはならない。

③ 修身歴史の如く直接の経験によらしめ難い教材を取扱ふ場合には、通例教師は講話をして児童には觀念的直観によつて追體験させる。これを講話式といふ。児童の感情を誘發し、感激を起さしめんとする場合などには、この式は相當に有效なものである。この場合に於ても繪畫圖表などの直觀的方便物を用ひるけれども、主となるものは教師の説話であるから、事實や實況を児童の眼前に彷彿させて、魂の琴線に觸れしめる必要がある。その爲には教師は細心の工夫を凝らし、講演にも熟練しなくてはならない。

(四) 説明式

④ 具體的の知識を修得する場合に、事實間の關係が明瞭正確に意識されないことが多い。さうして児童をして自らそれを探らせても児童の力に及ばないことがある。斯かる場合に教師から

(五) 發問式

説明するのを説明式といふ。數學理科などに於ける論理的關係や、歴史に於ける事變の領解を容易ならしめる爲に用ひられる。

⑤ 児童自ら容易に發見し、習得し得る場合には、教師は主として發問者となり、児童はその解答者となるか、又は兩者の共働によつて知識を發展することが出来る。斯かる方法を發問式といふ。

發問式の價値は教授者の側にあつては、児童の個性を觀察し、既有の體得を調査し、教師が過去に與へた教育の効果を測定することが出来る。児童の側にあつては、自發活動が誘發され、自己の思想を發表する技能に習熟するなどの利益がある。

(六) 課題式

⑥ 我々の意志が無律から他律へ、他律から自律へ進むが如く、児童の混沌たる體得が教師の補導によつて整理され、次には児童が自ら獨立して整理し得るやうにならなくてはならない。さうして斯くの如き地位に達せしめる爲には、教師は児童が獨立して學

習する機會を成るべく多く與へなくてはならない。斯かる目的の爲に一定の課題を與へ、兒童をして獨立して學習させる教式を課題式といふ。

⑦ 課題は教材の上からいへば既得の體驗の練習應用を主とするものと、新教材の自學自習を主とするものとに分れ、時處からいへば學校の正課として課するものと、家庭の課業として課するものとの別れ、後者は更に平時のものと長期の休業に課するものとに別つことが出来る。

課題式は指導宜しきを得れば、兒童をして自己の力を自覺せしめ、その成果にいひ知れぬ満足を感じしめることが出来、従つて學習の興味を増進せしめることが出来る。

以上は六種の様式のいはゞ抽象的の説明である。これを教授の實際に應用するに當つては、具體的の教材の性質に應じて自在

に工夫することを忘れてはならない。

第六節 一齊教授と個別指導

① 多數の兒童を一教室に集め、同一の單元を一樣に取扱ふ教授を一齊教授といふ。多數のものが相會して共に學ぶことにより得られる利益に就いては既に教育社會の章に説いた。

けれども、各人の生活型の異なることは恰もその面の異なるが如くであるから、多數の兒童に對し同一單元を同様に取扱ふことは決して教育的でない。各自の生活型を十分發達させる爲には、それに應じた個別的の指導をしなくてはならない。歐米の學校中には學級を優等兒級、普通兒級、劣等兒級に分けて教授し、同一課業を早きは四年、遅きは六年にて終らせる方法があり、又進級年度は必ずしも一箇年と定めず、一年を三期又は四期に分けて、進み得

個別指導法

るものは早く先へ進ませる方法を探るものもあり、又同一學級内でも學力の似たものを集めて數段に分ち、各自の能力に應じて力を伸ばさせる方法を探るものもある。たゞこの方法を行ふに際しては能力の劣つた兒童の人格的自尊心を傷つけないやう最善の注意を拂はなくてはならない。自らを重んずる心は獨り學習の原理であるばかりでなく、あらゆる人格活動の根本原理である。人格の内面から何時如何なる光が閃くかは、神を外にして他に知る者もない。人格の内面から永劫の光が閃くであらうといふ豫想と閃かせずにはおかないといふ積極的の態度こそ眞に教育的の態度である。優秀兒より劣等兒を分けて取扱ふことが自己の人格に對する兒童の自尊心を傷つけるが如きことあらば、教育の一大失敗である。それゆゑ優秀兒より劣等兒を分けて取扱ひながら、而も劣等兒の自尊心を維持し得るやう教育者は細心の注意

ドルトン案

を拂はなくてはならない。
 ㊦ 近時興り來つた彼のドルトン案Dalton Planの如きは、社會的協同の間にあつて、而もよく個別的指導の徹底的に行はれる教育案と言つてよい。

ドルトン案はアメリカのパークハースト女史の創唱した教育案である。この案によれば兒童は好きな科目を教師の指導の下に自學する。尤も一定の日數の間にはどの兒童も所定の全科目を規定通りに進んでゐなくてはならない。自學する場合に研究に調子づいて來れば、何時間でも續けさせ、定時のベルによつて休憩を強ひ、研究熱を冷却させるやうなことはしない。さうして自發的な學習の自由と社會的協同とはこの教育案の標語である。

第七節 成績考査

考查の必要

○凡そ仕事の成績を挙げようとするには、常に仕事の結果を見て反省を加へなくてはならない。普通の文化活動に於ては例へば藝術家の場合を見ても分るやうに、活動の結果は客観化されて一定の具體的の形をとる。ミレーが畫筆を振へば「晩鐘」といふ作品が出来て来る。畫家は刻々に客観化され具體化される自己の作品を眺めつゝ、絶えず反省することが出来る。然るに教育活動は普通の文化活動と大いに趣を異にして、活動の結果は決して客観化され具體化されて一定の形をとるものではない。ソクラテスにせよ、ペスタロッチにせよ、教育者として典型的の活動をしたのであるが、その活動の結果は被教育者の主観を内面的に培つたに過ぎない。内面的に培はれた主観は繪畫や彫刻などゝは違つて、言はゞ不可知のものである。故に教育者は自己の活動の結果を容易に認識することが出来ないのである。活動の結果を容易

に認識することの出来ないことは、屢、教育者を驅つて主観的な獨斷に逐ひ行る危険がある。これ教育者が平生自己の活動の効果を測定する爲に特に工夫する必要ある所以である。銀行家は日その仕事の結果を測定し、商人は年に一回又は數回財産目録を考查するではないか。

○教育者は成績の考查によつて、一面に於ては自己の成敗長短を明かにして自己反省のよすがとなし、他面に於ては兒童の勤勉怠惰の狀況、天賦の優劣、個性の特徴を明かにして、兒童の指導を適切にし、又父兄に注意を與へることも出来る。若しそれ兒童將來の方針決定を必要とする場合の如きは、學校に於ける成績考查を大いに参考としなくてはならない。

成績の考查は平素の學習によるを本位とすべく、謂はゆる試験は特殊の場合に限らるべきである。試験は兒童の衛生上から見

ても一時に過度の勉強をさせる爲に心身を害するばかりでなく、教育上から見ても、謂はゆる試験勉強は大切な平素の學習を輕んじ、且試験勉強は兎角機械的の記憶に偏し、詰込主義の弊にも陥るから、我が國の小學校に於ては試験を全廢し、専ら平素の成績を考查して修業又は卒業を認定することに定めてある。

● 兒童の學業成績を考查するには(1)履修せる學科の理解・記憶・推理の程度(2)雜記帳に記述したる成績(3)技能科成績品の出來ばえなどを斟酌して學期末の成績を定め、これによつて更に學年末の成績を定めるのが普通である。

評點に際して注意すべきは、評點の不確實なことである。その主なる原因として數へられるのは、

- (イ) 教師相互間に於ける評價標準の差異。
- (ロ) 問題の個々の要素に對して與へられる相對的價値の差異。

評點の方法

評點上の注意

(ハ) 答案の上に於ける成績の階級を區別する精度の差異。

の三つである。同一の答案に對して凡ての教師が必ずしも同一の評價をしない。その平均誤差量は、例へば滿鐵教育研究所の調査によれば、小學兒童の讀方の成績に對しては、百點法によれば凡そ七である。即ち或教師が五十五點と評價して落第させたのを他の教師が評價すれば六十二點にて及第となるかも知れない。故に合理的の評點をなす爲には、(1)自分の評點には實際よりは若干點多いか、少いかの平均誤差のあることを念頭に置くこと(2)各科の成績考査法及び評點の標準に就いて教師相互に十分の協議を遂げて置くこと、別して技能的教科に於てはこの必要の多いこと(3)教師の直覺による評價は一般にこれを避くべきこと(4)及落の限界點に就いて正當の理解を有つてゐなければならぬことなどの諸點に注意しなくてはならない。

教育測定法

心性考査

従來の評點が兎角主觀的に流れ、客觀的の標準を缺いてゐるのを救はうとして、一定の標準を定め客觀的に精確に計量しようとする教育測定法の研究も近時漸く興つて來た。

④ 又試験の弊風を矯めようとして、心性考査を以て成績考査に代へようとする主張もある。心性考査は人學者の選拔試験にも用ひられてゐる。この方法は一面に兒童の不自然な勉強を防ぐ利益はあるが、現今行はれるものは、短時間で兒童の能力を形式的に機械的に考査するものが多いから、斯かる方法によつて眞の實力と學習上の努力の結果とを十分に知り得るか否かは疑問である。況んやこれを基礎として兒童の將來の方針を決定する唯一の標準とするが如きは尙更危險である。

飛行機乗や潜水艇乗組員を選抜する場合のやうに、一定の標準が定まつてゐる場合に心性考査を行ふことは有效である。然る

Mental Test

教育的立場

に或特定の兒童を何に仕上げるのが最も適當かといふことを決定するには、人物鑑定に熟練した教師が平生その兒童をよく注視し、觀察することによつて比較的合理的になし得るので、心性考査はたゞ参考として役立つのみである。惟ふに心性考査は目下の研究状態では知能若しくは技能的方面の測定には相當の成績を示してゐるが、教育測定として最も必要な感情や意志の測定にはまだ十分成功してはゐないといつてよい。

⑤ 以上成績考査に就いての一應の叙述を終つたが、學校に於ける成績の考査は他の場合の考査と異なつて、教師と兒童とがそれぞれの立場から自己を反省して教育活動の目的を達しようとする單なる手段に外ならない。換言すれば考査は徹頭徹尾教育の爲の考査であつて、他の何物の爲の考査でもない。故に考査の方法は常に教育の立場から工夫すべく、又その結果も教育の立場に

立つて利用することを忘れてはならない。考査が考査の爲の考査に終るが如き、若しくは考査の結果を悪用して被教育者の自尊心を傷つけ、自發活動を妨げるやうなことがあるならば、折角の成績考査も功罪相償ふ能はざるものになつてしまふであらう(小西長田共著最新各科教授法参照)。

第六章 身體の教育

健全なる身體の必要

① 身體の健全なとき、大體に於て精神活動も活潑に行はれることは、日常の經驗に照して明かである。 K. Pearson の實驗によれば

男 兒	知能の働		非常の強壯體	普通の健康體	少し虛弱	非常に虛弱
	知能の早いもの	遅いもの				
	五三・八	六・五	強壯體	強壯體	健康體	少し虛弱
	四五・八	六・〇	強壯體	強壯體	健康體	少し虛弱
	四六・五	七・五	健康體	健康體	少し虛弱	非常に虛弱
	三六・五	一一・〇	少し虛弱	少し虛弱	少し虛弱	非常に虛弱
	四二・三	一九・二	非常に虛弱	非常に虛弱	非常に虛弱	非常に虛弱

身體教育の目的

右の表に示すやうに知能の働の早いものには身體の強壯な者が多く、知能の働の鈍いものには身體の虛弱な者が多い。體育の必要なことはこの一事でも明かではないか。

① 身體教育の直接目的は兒童身體の各部の均齊なる發育を遂げしめ、その機能を正確機敏ならしめ、健康と體力とを保護増進するにあるのであるが、その究竟目的は自律的な人格活動の一基礎たらしめんとするにある。

② 身體の教育方法に消極・積極の両面がある。生理學・衛生學などの教へるところに従つて、自然の發育を保護するのは前者であり、進んで體力を練らんとするのは後者である。

消極的方面

發育の旺盛な時期は身體の抵抗力が乏しいから、疲勞し易く、從

身體教育の方法

女 兒	知能の働		非常の強壯體	普通の健康體	少し虛弱	非常に虛弱
	知能の早いもの	遅いもの				
	五三・〇	六・〇	強壯體	強壯體	健康體	少し虛弱
	五六・八	五・一	強壯體	強壯體	健康體	少し虛弱
	五一・六	五・八	健康體	健康體	少し虛弱	非常に虛弱
	三九・四	一〇・三	少し虛弱	少し虛弱	少し虛弱	非常に虛弱
	四〇・九	一一・二	非常に虛弱	非常に虛弱	非常に虛弱	非常に虛弱

つて病氣にも冒され易い。故に飲食・呼吸・衣服・沐浴・姿勢など日常生活に關する事項には衛生學の教へるところを恪守せしめ、校舎の位置・構造・机・腰掛の構造・黑板・教具類の大小・色合・教授の時刻及び時限などは學校管理法の示すところに従ひ、住家稠密の地にある學校の兒童又は病弱の兒童の爲には開窓教室・林間學校・臨海保養・休暇移住などの特殊の施設によつて身體の自然的發育を助成しなくてはならない。(小西重直・長田新共著。最新小學校管理法參照)

傷害や疾病を恐れるの餘り、消極的保護に傾き過ぎるときは、恰も温室の草花の室外に置かれたるが如く、活動しなくてはならない場合に纖弱にして用に堪へないやうになる虞がある。故に一面保護を重んずると共に、他面積極的に鍛練し、抵抗力を養はなくてはならない。正科の體操を始として放課後に於ける運動・遊戯、一定時に行ふ遠足・登山・水泳・氷滑、學校園に於ける作業などは主と

積極的方面

してこの目的に適ふ。

④ 身體の教育は實行によつてその目的を達するのが普通であるが、知識の啓發によつてその自覺を促すことも極めて必要である。體操教授は勿論、修身・理科などの教授に於てもこの方面に注意しなくてはならない。身體教育の原理を體認せしめ、且この原理を平素の生活に應用し得るやう教育することは根本的に必要である。(小西重直・長田新共著。最新各科教授法參照)

⑤ 身體の教育中從來忽せにされてゐるのは、感覺機關の練習である。感覺機關は他の精神作用と同様に、一定の時期を失すれば、教育しても效果の擧がらぬものである。感覺機關の中でも眼・耳・手は精神の門戸であるから、特別の注意を拂はなくてはならない。眼に於ける色彩・形狀の鑑別、耳に於ける音律の識別、指頭に於ける粗滑・溫冷の測定、腕の擧止の自由などの諸作用は、圖畫・手工・唱歌な

原理の體認

感覺機關の練習

どの授業の場合の外に、運動遊戯に於ても教養されるやう注意しなくてはならない。理想の體格とは單に筋骨の逞しい體格のことではない。諸機關が調和的に發達し、それらの機能が遺憾なく作用することは理想的體格の必要條件である。

第七章 教育者の生活型とその修養

社會型

○教育者の生活型が狹義の社會型に最も近いといふことは何人も疑はないところである。教育者は宗教家と共に社會型に屬してゐるが、宗教家の愛が主として宗教價值や一般人間に向ふのに反し、教育者の愛は文化價值全般と未成熟者の心とに向ふ點に於て兩者の差異を區別することが出来る。教師は文化の中に含まれた價值の守護者である。教師は文化價值の理解、文化の充實、文化への意志を主目的として、凡ての文化を承認し、それを人間に

文化の守護者

於て發展させようとする。故に教師の愛の方向は二方面に現はれる。即ち一面には所與の文化價值に對して現はれ、他面には兒童又は一般未成熟者に對して現はれる。教師はいはゞ人間と文化との間の生きた仲介者である。故に教師の人格は凡ての教育作用の中心となる。知識は書籍から得られるが、人格の陶冶は既に陶冶され、且價值を具有せる教師の人格からのみ得られる。眞の教育活動はたゞ兒童の個性を尊重して、教師がそれに適合するのみではない。更にそれ以上に比較的完成せる人格の表現として自ら未成熟者に影響を與へなくてはならない。文化素材を知り且自らそれを體驗した人が、未成熟者を刺戟する爲に、その素材を活用するとき教育活動が始まる。故に教育者の生活型に就いては次のやうにいふことが出来る。

○教育者は社會型の一に屬し、未成熟者をば價值の將來の運載

教育者の天職

者と見做し、且文化価値を與へることによつて未成熟者の價值可能性を發達させることをその天職とするものである。故に教育者は常に價值可能性としての兒童の個性に向ふと同時に文化價值に向はなくてはならない。

理論型との
關係

③ 人のよく知るやうに教育の理論家と實際家との間には可なり距離がある。理論家は只管物に向つて人に向はず、凡ての人格性を除去して純客觀的に思惟する。學者が教師として拙劣なことは少くない。けれども兒童が有する特有の本質を發展させる爲には、教育者は兒童の人格を知ることが先づ必要であり、人格を知るには一種の理論的作用が必要である。蓋し教育は多くの場合、知を仲介とする。教育の本質、課題、限界などの問題を明かにするにも知により、理論的作用に俟たなくてはならない。故に理論型と社會型との間には相容れない點もないが、社會型

審美型との
關係

に屬する教育者がその天職を全うする爲には理論的要素を相當多量に攝取しなくてはならない。

④ 教育者が兒童の個性を理解しようとする作用の中には、藝術家が藝術品を構成する時の作用と相似たものがないではない。けれども後者には享樂の分子が含まれてゐるのに、前者には全く斯かる分子がない。

經濟型との
關係

⑤ 教育者の有する本質中で恐らく經濟ほどかけ離れたものはないであらう。彼は富の生産の爲に働くのではなくして、已むに已まれない心情から働くのである。愛から働くのである。愛の原理と經濟の原理とは互に矛盾する。勿論經濟を排除するにも自ら限界はあらう。即ち教師は兒童の力を知り、その力の許す範圍の要求を課さなくてはならない。我々は又如何なる知識が經濟的に最も有效であるかを、常に必ずしも問題にしないにしても、

社會生活に役立ち、價値を生産し、實現するやうな人間を作ること
を目的とすることは認めなくてはならない。教育者は自己の仕
事が教育全般に對してどれほど役に立つかといふことをも示さ
なくてはならない。この點に於て教育者は經濟型と或種の交渉
を保つてゐる。

政治型と狹義の社會型とが如何に矛盾するかは前既に述べ
た。「凡てを他の爲にし、何物も自己の爲にせず」とはベスタロッチ
の墓碑銘の一節である。教師は己を虚うして人の爲に盡さなく
てはならない。たゞ心の中に一種の優越の感、指導の喜が意識さ
れる點から見れば稍、政治型に似た點もないではない。我々は先
に政治型の條下に於て、人を支配するには先づ自らを支配する修
養が必要であるといつたが、これは教育者にも同様である。けれ
ども政治家は多くの場合、原理そのものよりは、寧ろその應用の機

政治型に對
する關係

會を捉へようとしてゐるが、教育者は常に文化價値としての正し
い原理を體驗してゐなくてはならない。教育者の態度は被教育
者に對する権力や支配力を憧憬する態度ではなくて、人道に對す
る謙遜な奉仕的態度である。

⑦ 教育者の立場は宗教家のそれに最も接近してゐる。兒童の
人格全體に關心する點に於て、他人を肯定する點に於て、他人を價
値の運載者として聖なるものと見做す點に於て、教育者は宗教的
の特色を濃厚に持つてゐる。偉大な教育者にして信念ある深い
敬虔の人でなかつたものは恐らくないといつてよい。ペスタロ
ッチ・フレーベル・吉田松蔭など皆さうである。けれどもこゝに注
意すべきは、教育者の宗教は世界を肯定するものでなくてはなら
ないといふことである。世界並に價値を否定する立場は禁欲主
義に陥つて遂には教育の否定となる。人間そのものを愛する人、

宗教型に對
する關係

人間の心を價値の世界へ向ける爲にその生命を捧げる人に取つては、各自の生命が皆神聖に見える。斯かる人は常に宗教家である。こゝに到つて教師の人格が始めて完成される。人間に於て、さうして人間の生産する文化に於て、眞に無限を見得る人格にして始めて教育者の人格といふことが出来る。

⑧ 教育者の生活型を明かにする爲には尙教授の作用に就いても述べなくてはならない。教育者の仕事の大部分は教授である。教授者としての教育者は兒童の個性に應じて教授の材料を表現する力を必要とすること勿論なるも、而も數學、自然科學などに於ては純客觀的態度が必要であり、歴史、國語、文學などにあつては價値の體驗を含んだ人格の所有者でなくてはならない。世に教育者たることの難いのは、教科そのもの、本質を理解する外に、兒童の個性に應じてこれを表現する力を必要とするからである。教

教授に伴なふ特有性

教育
特殊同時

育活動は詮ずるところ文化價値を兒童の主觀に移植することである。文化價値を明かにするばかりでなく、これを移植しようとする兒童の主觀の内面性を明かにするのは、文化價値の守護者としての教育者の榮譽に伴なふ必然的の努力と言つてよい。

昭和三年二月十九日
文部省檢定濟

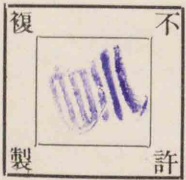
師範學校教科用書

發行所

金港堂書店

京都市中京區寺町通夷川上ル久遠院前町

電話長上二三四六番
振替口座大阪二二三五番



昭和二年十一月十三日印刷
昭和二年十一月十六日發行
昭和三年二月十五日訂正再版印刷
昭和三年三月十九日訂正再版發行

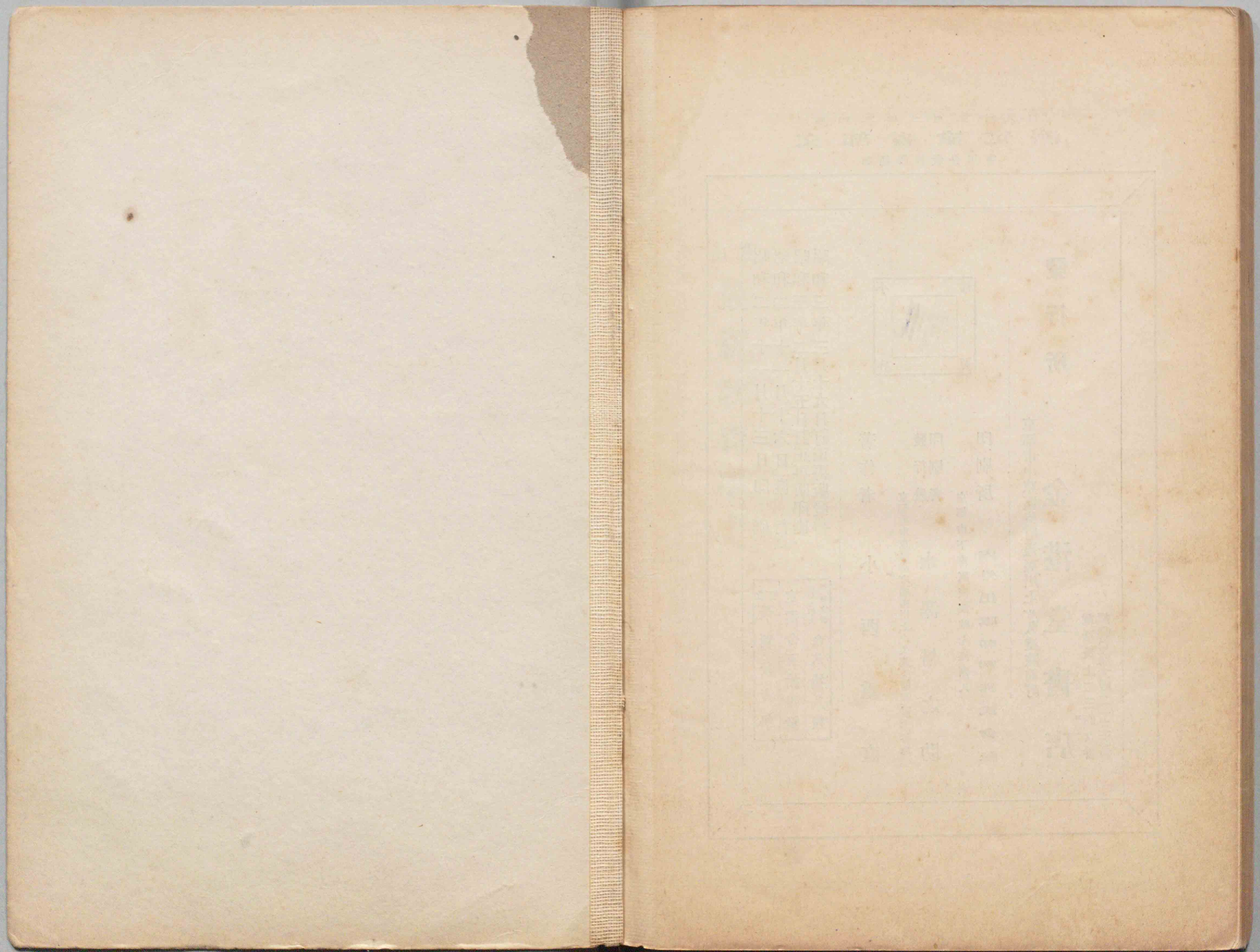
改訂	最新教育學
定價	金五拾四錢
昭和五年版臨時定價	金八拾八錢

著作者 小西重直

發行兼印刷者 永澤信之助

印刷所 京都市下京區西洞院七條南入
内外出版印刷株式會社

改訂 最新教育學 終



広島大学図書

2000044873

