

40817

教科書文庫

4
370
51-1932
20000 89504

Kodak Gray Scale

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

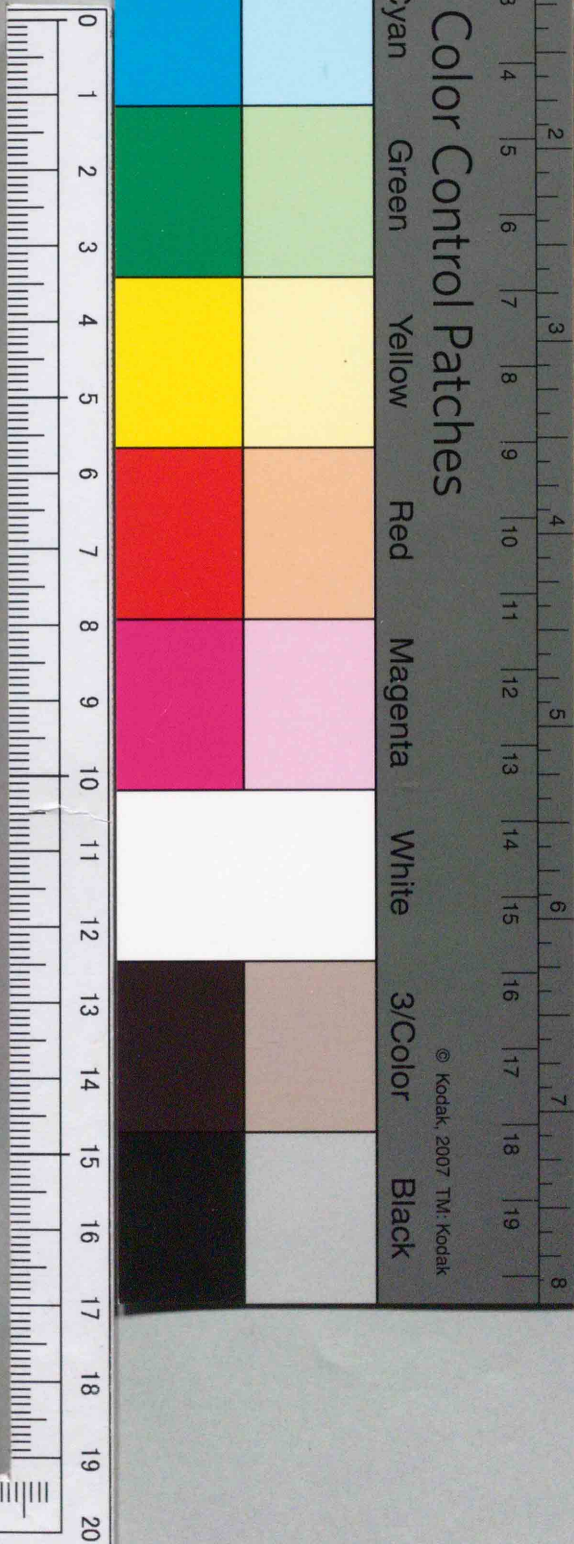


© Kodak, 2007 TM: Kodak

Kodak Color Control Patches

Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black

© Kodak, 2007 TM: Kodak



現代

教育學

東京文理大教授

文學博士

篠原助市著

東京寶文館藏版



日八月二十年七和昭
濟定檢省部文
用科育教校學範師

教科書文庫
4
370
51-1932
2000089504

代 現
學 育 教

授教學大科理文京東
著市助原篠・士博學文



広島大学図書
2000089504

京 東
版 藏 館 文 寶

教育学科
資料室

5a
370
昭7

現代教育學 目次

第一章 教育の意義	一
第一節 廣義の教育	一
第二節 狹義の教育	三
第二章 教育の必要と限界	九
第一節 教育の必要	九
第二節 教育の限界—陶冶性	一一
第一 陶冶性	一一
第二 幼兒期の意味	一三
第三 遺傳と環境	一五
第四 精神的素質	二三
第三章 教育の一般目的	三五

第一節	自律的人格	三五
第二節	社會と個人	三七
第四章 教育の特殊目的		
第一節	民族と教育	四七
第二節	職業と教育	五七
第三節	小學校の目的	六三
第五章 被教育者		
第一節	教育者と被教育者	六九
第二節	現在と將來	七一
第三節	發達の段階と各段階の特徴	七六
第四節	個性の認識と個別教育	八四
第六章 教育者		
第一節	教育者に特に必要な資質	九四

第二節	教育的態度—權力と自由	一〇七
第七章 教育の方法		
第一節	教育の方法の區分	一一七
第二節	三方法の相互關係	一二〇
第八章 教授の目的と教材		
第一節	教授の目的	一三五
第二節	文化財の區分	一三九
第三節	文化財と教材—教材の選擇	一四三
第四節	教科教材の時間的序位—教材の排列	一五九
第五節	教材の聯絡と統一	一四三
第六節	教授の準備	一四九
第九章 自己活動と興味		
第一節	自己活動	一五三

第二節 興味……………一五

第三節 體驗から體驗へ……………一六

第十章 教授の進行……………一六

第一節 教授の段階……………一六

第一 自然科學的教材……………一七

第二 精神科學的教材……………一八

第三 技能的教材……………一八

第二節 教式……………一九

第三節 教授の効果……………二〇

第一 成績考査……………二〇

第二 教授と訓育……………二〇

第十一章 訓育の目的と強意志……………二〇

第一節 教育の目的と訓育……………二〇

第二節 道德的意志の二方面……………二一

第三節 他律と自律……………二二

第四節 強意志……………二二

第十二章 服従と適法……………二二

第一節 服従及び適法と道德……………二二

第二節 習慣養成の手段……………二三

第一 反對暗示……………二三

第二 看視と命令……………二四

第三 懲罰……………二四

第四 褒賞……………二五

第十三章 生活と性格陶冶……………二五

第一節 生活の各方面と學校生活……………二五

第二節 生活の受動的方面と性格……………二六

第一 校風と模範……………二四一

第二 儀式と娯樂……………二四五

一、儀式……………二四五

二、娯樂—藝術と訓育……………二四五

第三節 生活の發動的方面と性格……………二四九

第一 遊 戲……………二四九

第二 作 業……………二五三

第三 性格陶冶と賞罰……………二五八

第十四章 道德的知見と自律……………二六一

第一節 修身教授と訓諭……………二六一

第一 修身教授……………二六一

第二 訓 諭……………二六四

第二節 自律と自治……………二六六

第一 自由と自信……………二六六

第二 自治と自治制……………二七三

第十五章 養 護……………二七六

第一節 養護の目的……………二七六

第二節 強 健……………二七六

第三節 熟 練……………二八一

第四節 學校作業と疲勞及び休養……………二八五

第五節 訓育及び教授と養護……………二八八

第十六章 教育の種類……………二九四

第一節 家庭教育……………二九四

第二節 學校の種類……………三〇一

第三節 社會教育……………三〇五

附錄 幼稚園の教育……………三一三

第一章 幼稚園の起原と目的……………三一三

第一節 幼稚園の起原……………三三

第二節 保育の目的……………三四

第二章 保育の方法……………三六

第一節 保育の原理……………三六

第二節 保育の項目……………三七

第一 遊 戲……………三七

第二 唱 歌……………三八

第三 觀 察……………三八

第四 談 話……………三九

第五 手 技……………三九

第三節 幼稚園の設備……………三二

目次終

現代教育學

第一章 教育の意義

第一節 廣義の教育

「朱に交れば赤くなる」とか、麻の中の蓬はためざるに自ら直し」とか言はれてゐるやうに、人が社會に生活する時、おのづから社會の影響を受け一定の發達を遂げる。兒童が、生れて一定の時期に達すると、自然に周囲の人々の使用する言語を習得し、善良な家庭に育つと、自然に良い習慣を得る如きは、何れも社會の影響によるものである。風俗に染み、作法に慣れ、輿論に従ふ如きも共に社會の影響である。

教育の意義
 生長発達過程の可塑性を極大に伸ばすこと、
 本能は自ら身に持った性質を、
 助長して行くこと、
 天賦の力の発揮を促すこと、
 此の助けが、
 教育は、
 神の恵み、
 たすか、
 助け、

生長発達過程の可塑性を極大に伸ばすこと、
 本能は自ら身に持った性質を、
 助長して行くこと、
 天賦の力の発揮を促すこと、
 此の助けが、
 教育は、
 神の恵み、
 たすか、
 助け、

社會的同化

かく、人の發達に關係ある一切の社會的影響を廣義に教育と言ふ。教育をかく廣義に解すると、大凡人が社會生活を營む所には教育の存せざることなく、教育は一切の社會生活に於て行はるゝ、根本的な一つの作用であると言はれ得る。社會は社會自身の考へ方、感ぜ方、行ひ方に、自然に人を同化しようとする力を有つてゐる。そして、この同化作用が廣義の教育である。即ち廣義の教育は之を社會の方面から見れば同化作用であり、個人の方面から見れば、社會の中に於ける一切の生成發達である。此の意味に於て、古人も、人及び人類の全生活は教育といふ一つの生活である。と言つた。苟くも社會のある所、必ず一定の言語があり、一定の道德の行はるゝ、如く、苟くも社會のある所、必ず何等かの姿に於ける教育の存しないことはない。又言語なしに人は生活し得ない如く、教育なしには人は人として發達することを得ない。

*フレイベル

白無思の教育の本質も又人同
 性非ト男等をもとの
 本義に於ては自然の
 別をもちて月とみよふ
 るわけあり、たがも、
 二つ下は、別なのみト
 くまふ

第二節 狹義の教育

狹義の教育の
特徴

一般に、狹義の教育は、次ぎに示す二三の條件によつて廣義の教育と區別せられてゐる。

一、前代と後代との關係 廣義の教育は苟くも人が社會生活を營む所に行はれ、其の影響は、少年たると將た成人たるとを問はず、普く一切の人に及ぶが、狹義の教育は、一般に兒童、少年、及び青年を目當てとし、比較的に成熟した前代の人々が、未だ成熟しない後代の人に對して及ぼす影響に限られる。

二、意識的影響 廣義の教育は、意識的になると無意識的になるとに拘らず、一切の社會的同化作用を其の中に含むが、狹義の教育は、教育者の側に於て、なるべく完全に、被教育者を發達せしめようとの意圖を、始めから有し、被教育者の發達を助成しようとの好意に基づき、有意

的に作用する。

三、永續的、方法的 廣義の教育は、多くは無意的であり、従つて、必ずしも一定の目論見の下に行はれないが、狹義の教育は一定の目的を立て、且つ之に達する方法を考へ、前者は必ずしも永續的でないが、後者は、目的を達するまで持續して行はれる。

以上の諸條件を考へ合せ、我々は狹義の教育をば次ぎの如く定義することが出来る。

教育は前代の人々が後代の人々に有意的、永續的に働きかけ、後代の人々の發達を助け成す作用である。

教育なる語は時としては上の定義よりも更に狹義に意志の教育のみを指すことがある。例へば教授と教育と言ふ場合に於ける、教育は教授と對立した作用で、専ら意志に向けられ、教授即ち知識に向けられた作用をば是から除外する。我國にても古來、教育と言へば多くの場合道德教育を意味し來つた。

ハルトルトの教育

廣義の教育と
狹義の教育と
の關係

廣義の教育と狹義の教育とは極めて密接な關係を有する。人が社會に生活する以上、一日たりとも、社會的同化としての廣義の教育から離れることは出来ない。之から離れることは社會から離れることであり、社會から離れては人は一日も生活するを得ないであらう。従つて狹義の教育は、いつでも廣義の教育を基礎とし、之を考慮しつゝ、行はれねばならぬ。例へば學校教育にしても、兒童が就學以前に於て、自然に受けた廣義の教育を基礎とし、之を顧みつゝ、行ふのでなければ、勞して效なきに終るであらう。廣義の教育は一切の教育の土臺であり、狹義の教育は其の上に成される建築工事のやうな者であり、しかも狹義の教育と並んで廣義の教育は不斷に行はれつゝある。一言に、狹義の教育は、廣義の教育を補充し、完成し、廣義の教育が開拓し、豫備したものを分化し完成すると言ふことが出来る。本書に於ては、主として狹義の教育について述べるのであるが、常に

*クリークの
語から取る

花野教育の
トイックを
に於てあり

達に應じて、次ぎ次ぎに之を收得せしめる。
纏めて、學校社會は、第一に理想的な社會であり、第二に一般の社會に缺けたるものを補充し、第三に、之を秩序的に收得せしめる社會であるといふことが出来る。そして此の三者は學校の主な職能である。

教育の效果

生命の維持と教育

第二章 教育の必要と限界

第一節 教育の必要

雛は孵化すると、やがて、親鳥の後を追うて走り、やがて又自ら餌を求め、蜘蛛や蜜蜂は、生まれながらにして、能く精巧な巢を作る事が出来る。高等な動物になると生後、暫くの間は、親の哺育を必要とするが、夫れとても數日又は數月の後には獨立して生活する事が出来る。然るに、人の生まれ出づるや、極めて無力であつて、長者の厚い保護を受けなければ一日たりとも生存することを得ない。のみならず、生後短くも十數年以上、長い間の教育を受けなければ獨立の生活を営むことが出来ない。かやうに動物は生まれながら具はる本能の力によつて生活し得るが、人は本能だけでは生活し得ないから、従つて又、教育を必要とする。誠に、カントの言つた如く、人は教育せられね

動物は自らた本能のみを生活し分けはるが人間は本能のみならず、維持が出来る、そして人はたまたま発展し行く
之代換も得る。たゞ文化の発展するをも受ける。人間は文化に依り向上し発展し行くもなり。 一〇

現代教育學

文化の理解と
教育

ばならぬ唯一の生物である。是が教育の必要な第一の理由である。動物は固定した本能の力によつて直ちに獨立し得るが、其の生活はたゞ生命の維持といふだけに止まり、生活の形式も亦先祖から子孫に至るまで一定して動かない。然るに人の世界では、生命の維持といふ活動の外に動物の世界には見る事の出来ない文化活動なる者がある。人はたゞ生命を維持するのみでなく、又祖先から社會に傳はつてゐる諸種の文化を理解するのでなく、人としての社會的活動を營むことが出来ない。しかも此の文化の理解は教育によつてのみ得られる。これ人に於て教育の必要なる第二の理由である。「人は教育せられねばならぬ唯一の生物である」のみでなく、又人は教育によつてのみ人となる事が出来る。」

併し、傳來の文化を理解しただけでは未だ完全な人であるとは言へない。人と動物との根本的な區別の一は、動物がいつまでも同じ

*同じくカン
トの話

人類の進歩と
教育

生活を繰り返すに反して、人の生活が、前代から後代へと、時代を追うて、次第に進歩發展する所に存する。人は理想の爲に生きる。一步一步理想を實現しつゝ、次第に發展するは人の特色であり、又特權でもある。即ち教育は、たゞ傳來の文化の理解に止まらず、更に又自助奮勵の習慣と自己修養の基礎を與へ、理想を追ひつゝ、且つ之を實現しつゝ、絶えず人格を高め、延いては、己が天分に應じて、社會の發達、人類の進歩に多少なりとも貢獻し、立派に人としての使命を果し得るやうな人物を養成しなければならぬ。是れ人に於て教育の必要な第三の、しかも最も重要な理由である。此の意味に於て教育は之を「人としての使命を果さしめんが爲に、成人の兒童に對する具案的な作用である」といふことが出来る。

*シュタット
ラーの語

第二節 教育の限界—陶冶性

教育と陶冶性

教育の結果は
陶冶性である。
これに依りて、
可能である。
その陶冶性の
教育の根本
は、ちよもつた

陶冶性の意義

一 陶 冶 性

人は教育せられねばならぬといふことは、人が教育せられ得るといふことを其の前提とする。若し教育せられ得ないとしたら、教育せられねばならぬといふことも、畢竟無意味のものとならざるを得ぬ。夫れは恰も歩み得ないものに、歩まねばならぬと言ふやうなものである。即ち教育が必要であるといふことは、人の精神及び身體が教育によつて、或度まで變化し得ることを其の前提とする。そして、人の精神及び身體が教育によつて一定の變化を受け、一層完全なものになることを陶冶と言ひ、かゝる性質が人に具はつてゐることを陶冶性と言ふ。

ヘルバルトは「教育の根本概念は陶冶性である」とし、陶冶性を定義して「不定から固定に移り行くことである」といつてゐる。即ち、其の始め、何とも定まつてゐないものが外からの影響によつて次第に定

形式を
とる。

まつた形式を取り、定まつた内容を有するに至ることが陶冶性である。人以外の動物は、遺傳として有する本能によつて生活し、しかも其の本能は始めから固定してゐるから、陶冶性なるものは殆んど之を認め得ないが、人の有する本能は、乳を吸ふとか、音のする方に向くとかいふやうなもの極めて少數を除いては、固定してゐないで、多くは生後の經驗によつて、多少なりとも變化し得るものである。かやうに人の本能は多くは、固定してゐないから、即ち不定であるから、従つて人は動物とは比較にならないほどの陶冶性を有する。同じく人にありても、夫れが不定であればあるほど其の陶冶性は大である。

二 幼 兒 期 の 意 味

已に述べた如く、人の幼少な時代は、極めて無力であつて、長者の保護を受け、長者に依頼しないで、一刻も生活するを得ぬ。即ち幼児期は一切他に依頼し、他によつて、衣食住を與へられる時期であり、衣

閑散と教育

*フィスクの語

幼児期の長さ
と人の進歩

食の勞から離れた、自由の時期、閑散の時期である。閑散の時期であるから、夫れは又教育を受くるに適した時期である。英語の「學校」に相當する希臘語のスコレー *scholē* が「閑散」といふ意味を有すること、は、奇妙にも閑散の時期が即ち教育の時期であることを示すものである。次に、幼児の本能の多くが形式内容共に固定してゐないことは前に述べた理由により、幼児期が同時に陶冶の時期であること、を意味する。纏めて、幼児期は自由の時期であると共に、陶冶の時期であり、無力の時期は、他の方面から見れば陶冶せられ得る時期である。といふことが出来る。

かやうに考へると、幼児が他の動物に比し、著しく無力であることは、人類の弱點ではなくて却つて其の長所である。無力であるが故に閑散であり、閑散であるが故に其の勢力を他に向けることが出来る。同時に無力なるが故にまた一層他に依頼し、信頼することとなり、容

*同じくフィ
スクの語

教育萬能論と
悲觀論

ナリキにの
理性
を
観
る
に
は
、
其
の
一
部
を
ト
ク
ス
。

易に他から教育せられ、一層大なる發達を遂げることが出来る。即ち人類の幼児期が他の動物に比し、著しく長いといふことは、人が他の動物には見られないほどの發達をなし得ることを意味し、人が進歩し得るといふことと幼児期の長さとは、同じ事柄の兩面に過ぎない。

三 遺傳と環境

かく、人が教育せられ得ること、即ち陶冶性を有する事は疑ふべくもないが、然らばどの程度迄陶冶せられるかといふ事については學者によつて、意見を異にしてゐる。カントが「人は教育によつてのみ人となる事が出来る、人は教育が作り出した以外の何者でもない」といひ、又ライプニッツが「我々に教育を與へよ、然らば一世紀ならずして、歐洲人の性格を一變せしめるであらう」といへるときは教育に異常の信頼をかけた、教育萬能論である。然るに、ジョーペンハウエ

「人は教育によつてのみ人となる事が出来る、人は教育が作り出した以外の何者でもない」といひ、又ライプニッツが「我々に教育を與へよ、然らば一世紀ならずして、歐洲人の性格を一變せしめるであらう」といへるときは教育に異常の信頼をかけた、教育萬能論である。然るに、ジョーペンハウエ

ルの如きは著しく悲觀論に傾き、教育は知識をば豊富ならしめ得るが、人の本質たる意志の根本方向を變化することは出来ない、人の性格は一定してゐる、人は決して變化しない、性格を談話や道德的教訓によつて變へようとするのは、鉛を變じて金となし、樅の木に杏の實を結ばしめようとするに等しい」とまで主張してゐる。

萬能論是か、將た悲觀論是か。教育の力の及ぶ限界は如何。この問題に答へんが爲に、我々は先づ、發達とは何を意味するかといふ先決問題について考へて見ねばならぬ。

大凡一切の發達には、内と外との二つの要素を必要とする。一粒の種子が發達して一の植物となるには、種子の中に存する胚(内なる要素と空氣、日光、水分等)外なる要素を必要とする如く、人の發達にも亦生まれながら存する素質と、其の生活する環境よりの影響との二つの要素を必要とする。なるほど、人は生まれながら一定の素質を

發達

以上の文は、
人の素質は、
生まれながら
備へてある。

教育は、
人の素質を
伸ばすこと
である。

環境説

遺傳として享有する。けれども素質は未だ性質でない。夫れは一定の性質に發達すべき可能性であつて、未だ出來上がつた性質ではない。素質から性質に發達するには、一定の、外からの影響を必要とし、外からの觸發によつて、始めて可能としての素質は現實としての性質に發達する。同じく、外からの影響だけで、内に、發達すべき可能性がないときには、一定の性質への發達は考へられない。即ち人の發達は遺傳的素質のみによつても、將た外よりの影響のみによつても決定せられないで、内外二要素の共働によつて始めて成るものである。

かくの如く、人の發達は内外二要素の共働によつて成るものであるが、此の二要素中、外なる要素を極端に重んじ、内なる要素を殆んど零に等しきまで縮小せしむるときは、人は全く環境の所産であるといふ結論に到着し、自ら教育の力を過大視し、教育萬能論に達する。

例へばロツクの如く、人の精神を白紙に比するとき、私が出會ふ十人の中九人までが、教育によつて、善人とも悪人ともなつたものである。兒童の心は流水のやうに、容易に、どの方向へでも導き得る。と主張し得られるであらうし、エルヴェシウスの如く、人は外からの刺戟によつて感覺を得、この感覺から一切の精神現象が生成すると説く感覺論に立てば、凡て精神の相違は教育の相違に基づいて起る。教育の成し得ないものは一つもない、教育は熊をも踊らしめる。とまで極言し得られるであらう。

併しロツクやエルヴェシウスやの時代はいざ知らず、十九世紀以後、進化論の發達に伴ひ、遺傳の事實が明らかになり來つた今日では、かゝる極端な主張は、最早首肯し得らるべくもない。放逸無頼な祖先から多くの放逸無頼の子孫が生まれ、反對に又、學者、賢人の家庭に多くの學者、賢人を出したといふ事實は統計の上に於て明示せら

遺傳説

非論上影響
は進化論は
非論上影響
は進化論は

環境は教育を重んずる
ロツクの如く
例としてロツクの如く

シヨールペンハウエルは、已に、猛惡なグネーウス、ドミテイウスから暴君ネロが生まれたことを自己の悲觀論の論據にしてゐる。そしてかゝる例證に基づき、遺傳の力を極端に強く見るときは、前とは反對に、おのづから遺傳こそ一切である、教育は全く無力であるとの結論に達せざるを得ぬ。

併し、かゝる極端な議論に對しては、之を打破るに足るものとして、左の如き事實が擧げられる。

第一に、彼の催眠術が、暗示によつて異常な作用を被術者に及ぼし得ることは、周く人の知る所であるが、近時の研究によると、催眠術に於ける「眠り」は、必ずしも不可思議な現象ではなく、唯「眠り」の特別な形式に過ぎない。若し催眠術に於ける「眠り」が暗示によつて起され、しかも夫れが異常の現象でないとしたら、我々は日常生活に於ける暗示によつても、多少催眠術に類する作用を他人に及ぼし得べき筈で

暗示

*ナンシー派
の所説

進化論は教育を重んずる
ロツクの如く
例としてロツクの如く
非論上影響
は進化論は
非論上影響
は進化論は

催眠術は教育を重んずる
ロツクの如く
例としてロツクの如く

異常兒の教育

ある。かゝる意見に基づき、教育的な暗示によつて遺傳の傾向を一變することが出來ると主張する人も少くない。ギイヨールの如きは其の一例である。彼は暗示によつて、遺傳的本能の片よれるを正し、又は之を打消すことすら出來るといつてゐる。

第二に、到底教育せられ得ないと思はれるものをも、教育によつて、或程度迄發達せしめ、教育の効果を擧げ得た事實は數限りなく存する。孔子も「上知與下愚不移」といつてゐるやうに、天才と低能とは最も教育の力の及び難いものと考へられてゐるが、天才と雖も環境の子である。環境の影響を全く離れた天才なるものは存しない。次に、白痴の使徒と敬はれてゐるセガンは長い間白痴を教育して多少の効果を擧げ、更に驚くべきはブリッデマンやケラーは聾啞で且つ盲であつたに拘らず、教育によつて立派に發達した。殊にケラーはハーヴァード大學まで卒業し、外國語及び古語をも學び、文學と語

白痴
天才
環境
暗示

ケラー
聾啞
盲人

學に秀で二三の著述すら公けにしてゐる。

以上により、極端な環境説も、極端な遺傳説も、共に誤つたものであることは明かになつたであらう。教育の効果を全く否定することは、上に述べた如き事實を無視するものであるが、さりとて教育は、生徒の素質に無關係に、例へば粘土や石膏に思ふがまゝの姿を與へ得るやうに、思ふまゝに生徒を仕上げ得るものでない。素質の相違に應じ、自ら教育の効果に相違あるは言はでものことである。然らば生徒の發達はどれだけ素質に基づき、どれだけ教育の力であるかと言ふに、夫れは到底明かに定め得らるべきでない。我々は内外二要素から成る成果をば認め得るが、其の一々の要素だけを取り離して認めることは出來ない。恰も算術に於ける積を見たゞけて遡つて被乗數と乗數とを決定し得ない如く、發達した姿から推して、二つの要素の發達に對する分前をきめることは到底不可能である。

精神的素質と
陶冶性

四 精神的素質

教育は主として、精神の發達に向けられた作用であるが、人が遺傳として享有する精神的素質は多くは其の形式内容共に不定のものである。不定のものであるから、従つて又其の陶冶性も大である。例へば、凡ての人は語り得る素質を有する。けれども如何なる形式の言語を語り、如何なる内容について語るかは始めから定まつてゐない。だから同じ素質を受けながらも、米國に住むと日本に住むとにより、一は英語の形式に従つて語り、他は日本語固有の法則に従つて語り、語る内容も亦自然に異なる。即ち精神の發達は、始め素質として有する不定なものが、其の住む文化的環境との關係に於て一定の形式と内容を得ることによつて、始めて成るのである。其の始め不定な素質は、歴史的に存する文化から其の形式と内容を受け容れることにより、始めて次第に固定したものととなる。人以外の動物で

*フリッシユア
イゼン、ケレ
ルの語

教育者の信念

は其の將來の發達の方向は素質の中に豫定せられてゐるが、人の發達は素質と歴史的な文化との交互關係に依存する。人は、氣質や感情反應の方法を素質として有するにもせよ、名譽の一定の概念、宗教の一定の形式を持つて生まれはせぬ、是等のものは歴史的社會に於て始めて得られる。そしてこの歴史的社會に存する文化の内容を得しめ、生徒の精神を發達せしむることは教育の主要な任務である。かやうに考へると、何人も人の陶冶性が意外に大であることに氣附くであらう。動物には文化生活なるものがない。彼等は自然の世界に於て、本能の指導によつて生活し、自然に順應するに止まるが、人は、自然の生活の外に、又文化生活を有し、自然の世界の外に又歴史的な文化の世界に住む。そして、文化の世界に住むが故に、文化によつて素質に一定の形式と内容が與へられ、與へられることによつて精神は次第に發達する。我々は、文化の此の有力な影響と、精神的素

質の大なる陶冶性に信頼して、あくまで強い信念を以て教育の事業に當らねばならぬ。教育の力は萬能ではないが、遺傳説の説く如く、そんなに僅少なものではない。如何なる兒童も我々の努力次第で、一定の度まで陶冶せられるものであるとの固い信念こそ、教育者に取つて最も大切な心操である。

（以下は非常に淡く、ほとんど不可読な文字が並ぶ。これは複製の際の文字の劣化や、あるいは原稿の書き間違いによるものと思われる。）

第三章 教育の一般目的

第一節 自律的人格

教育は、一般に、人としての使命を立派に果し得るやうな完全な人格を養成するを以て其の究竟の目的とする。

完全な人格とは、然らば如何なる人格を指すのであらうか。完全な人格は先づ健全な身體と健全な精神を兼ね備へねばならぬ。古語にも、健全な身體に於ける健全な精神とあるやうに、精神と身體との何れかが不健全なものは完全な人であるとは言へない。しかも健全な身體と精神とが調和的に統一してゐること、言ひ換へれば、健全な身體が健全な精神の欲するまゝに活動し、身體が精神の忠僕であり、少しも相背くことなきとき、始めて之を完全な人格であるといふことが出来る。この意味に於て、古く已に希臘人は、心身の調和的

心身の健全

本は自然の賜なり天地の賜なり... 現代教育學

併せても... 健全な精神

發達を教育の理想とし、近代のロックも健全な身體に於ける健全な精神とは、語は短い、此の世に於ける幸福な状態を言ひ盡してゐる。と述べてゐる。

健全な精神

健全な身體と健全な精神の二者につき、前者が如何なる状態を指すのであるかは、別に説明を要しないであらうが、後者即ち健全な精神とは如何なる精神であるか。この間に對しては、我々は更に立入つた詳細な説明を加へねばならぬ。

幸福な生活

我々は、先づ、人として生きねばならぬ。生きるためには衣食住の資を得ねばならぬ。世智辛い現代では生きるといふことだけが並々ならぬ苦勞である。夫れで我々は、先づ此の生存競争の激しい世に處して、何とかして、之を切り抜けるだけの知力を具へてゐねばならぬ。況んや安易な、幸福な生活をしようとするものは、近代に於ける科學の應用に通曉し、文明の利器を充分利用し得るだけの見識が

幸福な生活... 自然の生活と

自然の生活と
價値の生活

備はつてゐなければならぬ。古來此の點に特に注意し、幸福な生活をば教育の目的に推し立てたものも少くない。是を實利主義の教育と言ふ。併し、唯、生命を維持するといふ丈では人と他の動物との間に何の區別も存しないこととなる。自己の生命の維持と子孫の繁殖は、下等動物と雖も之を能くする。見方によつては、動物の生活は人の生活よりも安易であり、動物は人のやうに生活に齷齪しないとも言へよう。人の人たる所以は、生活しながら生活以上のものを求め、自然の生活以上に出で、自然の生活を超越した、一種特別の生活、即ち價値の生活にあこがれ、且つ之を實現する所に存する。價値の生活とは眞善美等の諸價値を實現する生活である。生きたいと言ふ欲求は、恐らく、人の有する最も強い欲求であるが、人はこの欲求と相並んで、又道德を實行したい、眞理を追求したい、藝術の三

價値の生活

Happy state in the world

に、統一ある活動を營み得る如く、精神に於ても、各種の價值が、人生の目的に照らして定められた位置を、夫れ夫れ保有することにより、精神は全體として、統一的に活動することが出来る。然らばもろもろの價值の中、人生に對して最も重要な位置を占むべきものは、如何なる價值であるか。

夫れは、言ふ迄もなく、道德でなければならぬ。道德の實現こそ、人生の最も大なる使命である。智恵足らずとも、將た藝術感に多少缺くる所ありとも、尙人であり得るが、道德に背いた人は人と云ふ名に値しない。夫れは人の姿を装つた禽獸のやうなものである。如何に知識に勝れても、道德心を缺くとき、そして秀でた知識を利己心を満足する手段となすとき、人は一切の動物の中の最も狡い動物たるに過ぎないであらう。同様に人を不道德に導くやうな藝術は、人生に取つて無用である。藝術と雖も人生の爲の藝術である。藝術の

自然生活と價値生活との統一

價値は夫れが高尙な趣味を喚び起し、さまざまの^{下等な}欲望を淨め、人生に慰安を與ふる所に存する。かくて我々は、精神的な諸價値の中、道德に優位を與へ、他の價値には比較的從屬的な位置を與へねばならぬこととなる。道德を中心としながら、科學、藝術等の諸價値が、夫れ夫れ自己の特色を失はないで、しかも相互に調和し、統一する状態は最も望ましい状態である。この意味に於て、古來、もろもろの價値が調和を持しつゝ、發達し行く状態、即ち調和的發達を以て教育の目的とした學者は少くない。有名なベスタロツチや近代のナト

ルプ等は、中にも其の有力な代表者と見られ得る。人の生活の一面は、他の動物と等しく、生命の保存に向けられた活動であり、他の一面は、高尙な價値を實現する、動物には見られない、活動である。ゲーテは

「あゝ、己の胸には二つの靈が住んでゐる。その一つが外の一つか

1874
1924
ルプ等は、中にも其の有力な代表者と見られ得る。
人の生活の一面は、他の動物と等しく、生命の保存に向けられた活動であり、他の一面は、高尙な價値を實現する、動物には見られない、活動である。
ゲーテは
「あゝ、己の胸には二つの靈が住んでゐる。その一つが外の一つか

ら離れようとしてゐる。一つは荒々しい愛惜の情を以て章魚イカの
足めいた搦みつく道具で下界に搦みついてゐる。今一つは無理
に塵をはなれて、高い靈どもの世界に登らうとしてゐる「ラァウス
ト。鷗外譯。

と嘆じてゐるが、誠に人は動物的存在であると共に靈的存在であり、言はゞ、神
と動物との中間に位し、自然の生活と價値の生活とを併せ營む二重
の存在である。動物であつて、たゞの動物ではなく、價値にあこがれ
ながら、自然の生活にしばらくはられてゐる、いとも微妙な存在、之を人間と
言ふ。しかも此の二重の生活は、動もすると離れ勝ちである。偏へ
に、自然の生活に執着すると、利己主義となり、道德の要求に反するの
みでなく、一切の價値を自己保存の手段となすに至り、反對に理想に
のみあこがれるとおのづから自然の生活は無視するに傾き易い。
然るに自然の生活は無視することは結局は理想の實現を無視する

こととならざるを得ぬ。蓋し、理想の實現には一定のエネルギーを
必要とし、エネルギーは自然の生活に培ふことによつてのみ得られ
るからである。國のため、人の爲にとあせつても、勇敢に活動し得る
だけのエネルギーがなくては致しかたがないではないか。即ち價
値生活の實現には、自然の生活が其の土臺とならねばならぬ。然る
に此の土臺は、もと従順な土臺ではなくて、驛馬ウマのやうに絆キナから離れ
たがる。「下界に搦みついて動くまいとする。富貴の慾、名譽の慾、性
慾等の諸慾は、絶えず道德の眼を昏ましめようとする。かくも従順
でない自然の生活を、價値の生活の基礎たらしめようとする。茲
に人生の苦悶があり、争闘があり、時には大なる悲劇さへも醸される。
しかも我々に具はる靈の力で以て、能く自然の生活を統制し、自然の
力が靈の活動の従順な土臺となつたとき、始めて、人の人たる所以の
ものが實現せられるのであるから、我々は、大勇猛心を振ひ起して、自

*ゲーテの語

然の生活を正しきに導かねばならぬ。誠に人生は争闘であり、人であるとは戦士である事を意味する。かゝる争闘によつて、自然が價値の支配を受け、價値が自然の上に實現せられたとき、即ち自然と價値とが統一的に發動するとき、始めて、人は人としての眞彩を發揮し得る。そして、こゝに自然の生活を重視する自然主義、又は實用主義と、價値の生活に専念する理想主義とは、各々人生に於ける適當な位置を保有し得る。

健全なる精神

振りかへつて、始めに擧げた健全な精神とは如何なる精神であるかといふ問に對して、我々は、一言に、健全な精神とは、知識、道德、藝術等の諸價値が調和的に統一せられ、しかもかゝる價値生活と其の基礎たる自然生活とが互に背反することなく、統一せられた状態であると答へ得るであらう。そしてかゝる健全な精神と、健全な身體とを具へた人、之を完全な人格と言ふ。即ち、完全な人格とは、第一にもろ

調和的發達

もろの價値の調和と統一、第二に價値生活と自然生活との調和と統一、第三に、又、精神と身體との調和と統一の三者を其の徵表とする。そしてこの意味に於て、我々は亦古來の大教育家に倣つて、調和的發達を教育の目的に掲げることが出来る。

課題としての發達

人の發達には限りがない。植物や動物の發達には限りがあつて、松は如何に生長するも、天には達し得ないし、象は如何に大きくとも、檻そりの中に飼はれ得る。然るに人の精神の發達には終點といふものが存しない。一の目的を達すると、更に、より大なる目的を目ざし、かくして終生息むことを知らない。だから植物や動物や、更に又人の身體の發達は大凡其の終點を豫想する事が出来、一々の生物について發達の大小といふものも實は多少の差に過ぎないが、人の精神が、どこ迄發達し得るか、何人も豫想し得ないし、又發達し切つた姿について、天才と凡人に見る如き天地の差が現出する。一言に、精神

我々の教育の目的は理想の人格に到達することである。
理想の人格とは、用済む人格に到達することである。
現代教育學

あり、それは、
完全な人格とは無限の課題であつて、何人も、ほんたうに完全な人格に成り切れるものでない。不完全なものから、一步一步完全に向ひつゝ、しかも完全に成り切れない所に人生の妙味はある。より完全へと努力しつゝ、自彊不息なる所に人生の意義はある。自力更新の道をたどりつゝ、向上止まない所に人の眞の尊さが窺はれる。
かやうに完全な人格への發達は、人の使命であり、生涯の事業であるが、人が學校教育を受くる期間は、數年、又は長くも十數年に限られてゐる。だから、學校教育の期間に於て、完全な人格が養はれるとは何人も考へないであらうし、又考へてはならない。即ち學校教育は、將來、被教育者が、自力で以て、自分の人格を完成し得るやうな基礎を、諸方面から與へ、及び自彊不息、自力更新の精神を鼓舞することを、其の眼目としなければならぬ。學校教育期間に於ける發達を基礎と

學校教育と自律

して、他日、自律的に自らを發達せしめ得るやうな力を被教育者に與へねばならぬ。學校教育時代に於ける、他に助けられての發達を、自力の發達に轉じ、自律的に完全な人格に發達し得る基礎を與へること、これが學校教育の主要な任務である。かくて、我々は、教育の目的を一層限定して、將來の自律的人格の養成といふことが出来る。

第二節 社會と個人

人は一刻も社會を離れて生活することは出来ぬ。人は社會に生まれ、社會の中に生長し、社會からの影響によつて始めて、人として發達し得る。こは已に第二章第二節に於て詳説して置いた所である。我々の自然生活に必要な衣食住の充實が社會の物質的文明の賜であることは言ふ迄もなく、道德、藝術、科學等の價值生活も社會に存する精神的文化の刺戟によつて始めて成立する。例へば、我々の道德

社會による教育

自律的に

人々の生活は、
例へば、
生活したる、
自律的に

的生活は、非を非とし、正しきを正しとする道徳的心情に基づくものであるが、この非を非とする心情は、我々の非行が社會によつて非認められることによつて、始めて發達する。非行が社會によつて責められるによつて、此の呵責に刺戟せられて始めて、自らの非行を自ら責むる心情は發生する。同じく、正しきを正しと認むるに至るにも、其の第一の最初の刺戟は社會公衆の是認である。正しきを自ら正しとし、非を自ら非とすること、これが道徳的自覺である。即ち多くの學者の説くやうに、我々の道徳的自覺は社會からの影響によつて始めて發達する。其の他、眞を眞とし、美を美とすること、即ち科學的自覺、藝術的自覺等も社會からの影響なしには發達し得ない。科學に於ける一つの答案が、教師によつて是認せられたとき、始めて兒童は正しき答案であるとの確信を得、多くの優れた藝術品に接することによつて、始めて兒童の藝術感は覺醒せられる。假りに、社會を離

れ、全く孤立した個人を想定して見るがよい。其處には道徳的制裁も、知的な指導も、藝術品からの刺戟も一切存しないであらう。道徳的制裁なく、知的な指導なく、藝術的刺戟のない所に、果して人は價値生活に覺醒し得るであらうか。かくて我々は、人は社會によりてのみ人となる。といふ一命題を定立することが出来る。之を「社會による教育」と言ふ。

併し、以上は眞理の唯の一面である。なるほど、社會を離れて個人はないが、同時に個人を離れた社會も亦考へられない。凡て社會は多くの個人の結合から成立し、個人と個人の精神的な相互關係を外にして社會は存在しない。蜂や、蟻や、下つては珊瑚のやうな下等動物でも群居生活を營んでゐる。併し彼等には集合生活があるのみで、ほんたうの社會生活なるものはない。其處には、精神的な相互關係はなく、従つて我々人類に見る如き文化生活がないからである。

社會のための
教育

だから、動物は群居生活を營んではゐるが、太古より同じ生活を繰り返すのみであつて、少しの進歩もないに反し、人類の社會は日に月に變化し、次第に發達しつゝある。然るに社會の發達の原動力は、結局は之を個人に求めねばならぬ。凡て新しい發見とか創造とかは、いづれも個人の創意に成り、新しい文化の建設は結局は個人に待たねばならぬ。よし新しいものを創造したいといふ氣運が社會全體に動いてゐるにしろ、此の氣運を促し、及び社會全體の要求に満足と與へるものは個人の創造である。空中をも飛びたいとは、人類一般の永い間の要求であつたにしろ、飛行機の完成にはライト兄弟を待たねばならなかつたではないか。だから、新しい文化には、例へば、カントの哲學、ゲーテの劇、ベートーベンのシンフォニー、ニエトンの物理學、楠木正成の忠、親鸞の宗教といふ如く、固有名詞を冠するを常とする。かやうに社會の發達は、結局、個人の活動に其の端を發すると

社會の發達は、結局、個人の活動に其の端を發すると
 社會の發達は、結局、個人の活動に其の端を發すると
 社會の發達は、結局、個人の活動に其の端を發すると

個人的教育學
 と社會的教育學

せば、たゞに、個人が社會によつて發達するのみでなく、同時に社會も亦個人の力によつて發達するといはねばならぬ。夫れほどまでに社會と個人とは密接な關係を有する。そして教育は又、多少なりとも此の社會の發達に寄與し得る人格を養成せねばならぬ。之を社會の爲の教育と言ふ。

社會と個人との、かほどまでに密接な關係を認め、社會により、社會の爲に教育せよと主張するのが、十九世紀の終末から起つた所謂社會的教育學である。そして社會的教育學が一度唱へらるゝや、社會的教育學か個人的教育學か、社會の發達を目的とする社會的教育學と、個人の完成を目的とする個人的教育學と、二者の中何れが正しいかといふことが、一時教育學の中心問題の一となつた。そして、社會は個人から成り立つ、しかも夫れは、一定の目的を達せんが爲に個人の合意により組織せられたものであるといふ社會契約説を採る人

社會と個人との現實の衝突

々は多くは社會をば個人の發達の手段と見て、個人的教育學の立場に立つ。之に反して、家族とか民族とか、人が之から離れようとしても決して離れ得ない社會に重點を置く人々は、自然に社會的教育學に左袒する。けれども、かゝる論争は、個人と社會との密接な關係を認むるに至つた今日では、最早問題とはならぬ。社會と個人とを分離して二者何れを重んずるかと問ふときにこそ、社會的教育學か個人的教育學かといふ争こそ起れ、苟くも二者の密接な關係に着眼し、二者の一體不離なることを認めるとき、極端な個人的教育學も極端な社會的教育學も、共に正鵠を得たものでないことは、直ちに點頭されるであらう。發達した社會に於てのみ個人は正常に發達し、完全な人格を待つてのみ社會の進歩は望み得られる。我々は個人と社會との二者、何れにも同様の關心を持たねばならぬ。

併し、此の問題はもつと立ち入つて考へて見る必要がある。なる

本心の要求

ほど個人と社會は一體不離であるが、現實の狀態に於ては、社會の要求と個人の要求とは屢々相背反し、相矛盾する。なるべく長く生きたい、百年の命をも保ちたいとは個人の最も切實な要求であるにも拘らず、社會は、一朝事あるときは生命をも犠牲にせよと迫る。社會からは社會に従へと命ずるにも拘らず、どうしても敢然として之に反抗せねばならぬ場合もある。かやうな背反と矛盾とに直面したとき、我々は如何に處置すべきであるか。

已に前節に述べたやうに、我々には、自然の要求と價値の要求とがある。自然の要求とて固より無視すべきではないが、之を價値の要求で以て支配する所に人としての尊嚴さがある。生きたいとは萬人に共通な切實な要求であり、生命は尊重せねばならぬが、併し場合によつては國家の爲には身命を棄て、も顧みない所に、始めて道德が實現せられる。この場合、身命を棄てることは却つて眞に自己の

*ゲーテの語

靈に仕ふる所以であり、本心の要求を満足せしむる所以でもある。靈に仕へようとするものは、或度迄自然の慾を斷念せねばならぬ。死することによつて成る。とはこれを意味する。同様に、社會の規範は之を尊重し、之に従順でなければならぬが、併し社會の要求が、本心の要求、靈の要求に合しないときには我々は敢然として、之に對抗し、あく迄自己の所信に忠實であらねばならぬ。かくてこそ、社會の進歩は始めて期待せられる。ソクラテスも、クリストも、コロンブスも、コペルニクスも共に此の如き人であつた。遠い例を引く迄もなく、我が日蓮でも、親鸞でも、將た維新の志士でも、かゝる信念に生きてゐたればこそ、社會は今日に見る如き發展を遂げ得たのである。かく考へると、社會の要求と個人の要求との矛盾は、實は、前節に述べた自然の生活と價値の生活との間に於ける矛盾に比較せらるべきであつて、二つの要求中何れに就くべきかは、二者の中何れが眞に本心の

人格の兩面

要求であるかによつて定めらるべきである。そして、眞に本心の要求に生き、あく迄本心の要求に忠實である、信念の固い人格は、此の間に處して、取捨に迷はないであらう。迷ふにしても、敢然として本心の要求に就くであらう。

本心の要求は、他人と我との區別なく、萬人に共通である。人は夫れ夫れ個性を有し、此の個性によつて他人と區別せられるが、精神の奥底には、萬人共通の靈(一般に之を理性といふ)を具へてゐる。だから人格は一面には他と區別せられ、區別せられながらも他の一面に於て他と共通であり、靈の要求、本心の要求によつて他と一致する。そして此の靈の要求に忠實である事は、之を個人の側から見れば人格の發達となり、社會の側から見れば社會の進歩となる。即ち、個人的教育學の主張と社會的教育學の主張とは、本心の要求といふ一點に於て合一する。前に個人と社會とは一體不離であるといつたが、

り、更に擴大して、人類全體も一種の社會を形成してゐる。是等諸種の社會に於て、特に、我々と切つても切れない深い關係にあるものは、家族と、及び民族といふ一つの大きな社會である。一定の宗教團體や、學會に入ると入らぬとは人々の自由であるにしろ、家族と民族に入るものが自由であるとは何人も考へ得ないであらう。人は生まれると共に必然に家族の一員であり、又民族の一員でもある。従つて、人は如何なる社會からも影響を受けるが、其の中特に強い影響を及ぼすものは家族と民族とである。殊に、我國の如く、民族全體が、言はゞ一つの大きな家族であり、國民の誰れもが、皇室を大宗家と仰ぎ、且つ民族の範圍と國家の範圍とが略ぼ一致し、國家が大體大和民族の國家であるやうな特殊な歴史的發達をなし來つた國柄に於ては、民族は、彼の家族主義の崩壞し、多くの民族が相合して一の國家を組織してゐる諸外國には見ることの出来ないほどの重要な關係を、教

民族

育に對して有する。

民族とは、一定の血縁を有し、一定の地域に住し、全體に共通な精神即ち民族精神によつて内部的に統一せられた一つの大きな社會である。各民族は、血縁、地域及び民族精神の特殊性に基づき、夫れ夫れ固有の發達を遂げ、固有の文化を形成する。そして此の夫れ夫れに固有な發達を我々は歴史と呼ぶ。歴史は一回限りのもので、繰返されないと云はれてゐるが、繰返されないと、夫れが民族に固有な發達として、夫れ夫れ特質を有してゐるからである。民族は、言はゞ、一つの大きな人格である。我々個人が自己の特質によつて、他人と區別せられる如く、民族も亦其の特質によつて、他の民族と區別せられる。同様に、我々個人が自己の特色を失つたとき、最早人でない如く、民族も亦其の特質を失つたときには最早民族でない。

民族的文化

民族の歴史的發達に於て、民族精神の表現として生産せられたも

のが民族の文化である。だから文化は何時でも民族的な色彩を帯び、一切の文化は民族文化である。昔は神話とか傳説とかより、止は後五百年道德、法律、藝術、宗教、科學等に至るまで一切が民族的である。我國には我國に固有な道德、藝術、宗教等があり、英米の諸國には亦夫れ夫れ固有な道德、藝術、宗教等がある。固より、民族が偉大な發達をなさうとするには、他國の文化を吸収し、他國の長を採らねばならぬ。五箇條の御誓文にもある如く、智識を世界に求めねばならぬ。たゞ、自國在來の文化に閉ぢこもるものは保守退嬰の民族であつて、進歩的な民族ではない。けれども此の他國の文化も、一國に固有な民族精神によつて同化せられねば、ほんたうに其の國の文化とはならぬ。儒教や、佛教は他國に發達した文化であるが、我國固有の精神で以て同化し、日本的な儒教、日本的な佛教となつて、始めて、我が國の文化となり、我が國民を導く力となり得たではないか。そして、我が國民がか

且つ、日本は民族の文化を傳へることに特殊な目をもつてゐる。

民族的人格

かる同化力に富めることは歴史の明證する所である。かやうに、各民族は夫れ夫れ特質を有し、夫れ夫れ特異の文化を有する。そして我々は一時たりとも此の特質、此の特異な民族文化から離れることは出來ぬ。人は歴史の中に生きるとも言はれるが、歴史の中に生きるとは、言ひ換へれば民族固有の文化の中に生きることであり、此の文化にはぐくまれて發達することを意味する。我々は先づこの點に深く注意しなければならぬ。

民族各員は民族の中に生まれ、民族に固有な素質を稟け、民族固有の精神と、其の表現である民族文化にはぐくまれて發達する。個々の人格は、民族といふ大きな幹から出た枝や葉のやうなものである。我々は前に「凡ての人格は社會的である。」と言つたが、今や、一層根本的に「凡ての人格は民族的である。」凡ての人格は民族的な人格であるといふ事が出来る。民族の各員は、たゞに眼の色、皮膚の色、體格等の身體

民族的人格か

民族的人格か
ら見た教育の
目的

的方面に於て民族固有の特徴を負うてゐるのみでなく、精神的方面に於ても、民族精神を素質として稟け、民族文化を吸収して發達し、起居動作より、考へ方、感じ方、行ひ方に至るまで、一切が民族的である。だから我々は、自分を愛する心で以て、自己の屬する民族を愛する。よしや其の文化が低い程度のものであらうとも、之に對したとへがたない愛着を感じる。我が家を慕ふ心で以て御國をなつかしむ。そして此の愛に動かされて己が民族をば出來得る限り發達せしめようと努める。民族の有力な一員とならうと是れ勵む。夫れは報本反始の尊い心の現れである。

前章第一節に述べた如く、もろもろの精神的價値の統一の中心は道德であり、道德こそは人格の核心である。そして一切の道德中、最高の道德は獻身、即ち自己の理想と信ずる所に、身を獻げて奉仕するにある。然らば、我々民族的人格の最高理想は何處に存するか。夫

民族的人格か

民族的人格か
ら見た教育の
目的

れは恐らく、民族自體の保存と發達に外ならないであらう。民族夫れ自體が永遠に存續するのみでなく、又一步一步價値の方向に發達し、世界に類ひないほどの民族文化の發達を遂げ、民族精神の特質と光輝を中外に宣揚すること、これこそ、民族各員に課せられた最高の理想であらねばならぬ。日本國民について言へば、我が民族、我が國家の永遠の存續と發達こそ、我々日本國民の最高の理想であり、此の理想に向つて獻身的に努力することこそ、我々の最高道德である。

かゝる獻身的努力を我々は古くから大和魂と呼び來つた。くはしく言へば、我が民族文化を通して、日本的な考へ方、感じ方、行ひ方を悟らしめ、中にも、我が民族精神の最大の特質であり、我が國體の精華である忠孝の大義を體得せしめ、進んでは、獻身的に民族文化の發達に努力し得るやうな人格を養成することは、我が國民教育の目的である。そして、かゝる獻身的努力が、毫も自己の人格を棄てるものでは

民族文化と人類の進歩

なく、却つて、同時に自己の人格の發展に向けられた努力であることは、前章第二節の敘述によつて、おのづから明かであらう。

以上の意見は、一部の人からは、夫れはあまりに偏狹であると非難せられるかも知れぬ。教育は、たゞに、一民族、一國家の發達のみでなく、又人類全體の發達をも考へねばならぬとの抗議を受けるかも知れぬ。けれども、前に言つた如く、民族は、言はゞ、一つの大きな人格である。特に我が國の如く國家と民族の範圍が略ぼ一致し、國家が一民族を中心として發達し來つた國柄では、夫れは他國に見られない程の統一を有する大きな人格である。大きな人格であるからには、夫れは又、一定の特質を有し、固有の使命を有する。大和民族には大和民族に固有な特質と使命があり、獨逸民族には獨逸民族に固有な特質と使命があり、其の他何れの民族にも夫れ夫れ一定の特質と使命がある。そして、各民族が夫れ夫れ自己固有の特質に基づいた固

愛國心

特に重要な教科

有な使命を果す事によつて、始めて全人類の進歩は期待せられる。宛も、各個人が夫れ夫れ自己の任務を完全に果す事によつてのみ、社會の發達が期待せられるやうなものである。反對に又、各個人が自己の任務を果さないで社會の發達を望む事の一の空想に過ぎない如く、民族文化の發達を外にして、人類の進歩を望むこと亦一の空想である。だから我々は日本民族として先づ、我國固有の文化を發達せしめ、わけても忠孝の大義を中外に宣揚し、之によつて世界に何者かを貢獻せねばならぬ。そして、此の我が國固有の使命に目覺め、しかも夫れが決して他國によつて代表せられない事を信じた時、其處に言ふべからざる一種の尊嚴を感じ、自ら敬虔の情に充たさるゝてあらう。この尊い感情からして眞の愛國心は湧く。愛國心の一面は反始の念に基づき、他の一面は祖國に固有な使命の自覺から起る。民族精神を養ひ、民族固有の使命に自覺せしむるに於て特に重要

な位置を有するものは、國民道德と國史と國語とである。第一に國民道德は我が國固有の道德を體得せしめ、我が國民に固有な特質、固有な人生觀を悟らしめ、第二に國史は、我が國が大和民族を中心として發達し來つた記録として、國民文化の起原と其の發達を示して、國民的情操を養ひ、第三に國語は直ちに我々を民族精神に導き入れる。凡そ國語は、民族の歴史に於て、自然に成つたもので、人爲的に構成せられたものでない。夫れは民族精神のおのづからなる表現として、民族精神の言はゞ、運搬者である。我々の語る一語一語が我々の精神の表現であり、我々の精神の運搬者である如く、國語は民族精神の表現であり、運搬者である。國語によつて、民族精神は民族各員に傳へられ、傳へられた民族精神によつて各員は統一的に結合する。營に同時代の人のみならず、異つた時代の人も、夫れが同じ民族に屬する限り、國語によつて結合する。即ち國語は民族精神の表現であり、

民族統一の最も有力な機關である。だから國語の理解に於て我々は單に其の何を意味するかを知るのみならず、更に、悟り、感じ、奮ひ立ちさへする。これは他國の國語の理解に於ては殆んど見られない現象である。他國の國語も、其の意味を知ることが出来るが、國語に對するほんたうの體驗は、其の國民になり切つてしまはねば得られない。國語は、普通に考へられてゐるやうに、たゞに思想を交換する道具に止まらないで、同時に又我々を民族精神に導き、民族的に統一せしめる。要するに國民道德、國史及び國語は國民教育上最も重要な教科として、學校の種類如何に拘らず、首位に置かれねばならぬ。よし、職業教育の學校であらうとも、以上の三教科を輕視することは許されない。

第二節 職業と教育

職業陶冶

民族が言はゞ、一つの大きな人格であり、夫れに固有な特質と使命を有する如く、民族を構成する各員も、自己の身體的、精神的素質と及び環境の相違に基づき夫れ夫れ固有な特質と使命を有する。そして、民族の一員として、自己に固有な使命を果し得るに至らしむる教育を職業陶冶と言ふ。

一般陶冶

職業陶冶に對するものは一般陶冶である。一般陶冶は人を人として教育すること、即ち凡そ人の有する諸能力を調和的に發達せしめ、人として恥かしからぬ修養を得しむる教育であつて、普通に之を職業教育に先だつて行はれるものと、職業教育の後に來るか、又は之に伴つて行はれるものとの二種に區分する。

基本陶冶

職業陶冶に先だつて行はれる一般陶冶は又之を基本陶冶若しくは普通教育と言ふ。所謂基本陶冶は各種の民族文化に對する初步の教育を與へ、大凡文化人として必ず有つてゐなければならぬ資質

を得しめ、且つ、將來如何なる職業に従事するにも必要な基礎を作ることを其の目的とする。もつと委しく言へば基本陶冶では第一に慣習、法制、道徳、科學、藝術、宗教、經濟等、各種の文化について其の大要を知らしめ、精神の多方面な修養を與へ、第二に將來如何なる職業に就くにも必要な性質、例へば注意深いとか、機敏なとか、勤勉であるとか、周圍の事情に早く順應するとか、職務に忠實であるとかいふ如き諸性質を作り上げる。そして、かゝる一般陶冶を施す間に於て、各兒童の個性が次第に現れ、其の特質がはつきりと見定めらるゝに及んで、言ひ換へれば、これこそ自己の特長である、かゝる活動こそ自己の使命である、と自らも信じ、人も認めるものが明かに定まつたとき、之に結合して職業教育を與へるのが自然の順序である。然らば職業教育を始むべき時期は如何。是は生徒の個性に應じて異なり、十二三歳にして已に特質の明かに定まるものもあり、青年期の終りに於て尙

去就に迷ふものも少くなく、其の決定は極めて困難であるが、一般に言へば、夫れは餘り早きに失しても、又遲きに失してもならない。早きに失すると、何が自分の特長であるかの判断に誤り多く、遲きに失する時は、年と共に次第に職業に對する順應力を失ひ、有能練達の士となり得ない場合が多い。

職業陶冶は、民族の一員として、自己の使命を果し、民族文化の發達に對し、多少なりとも貢獻し得るに至らしむる教育であつて、一言に「各人固有の使命への教育」といふ事が出来る。夫れは單に生活の資を得て自己の生活を維持し得るに至らしむる教育、パンとバターの爲の教育ではない。人は一定の職業に就き、生活を維持すると共に、又、分業の社會に於て、自己に課せられた任務を果し、他と相俟つて、社會全體の發達を計らねばならぬ。だから職業陶冶に於ては、各人固有の使命としての一定の職業に對する知識と堪能を得しむるを以

職業陶冶と一般陶冶

て其の第一の目的とする。けれども是のみに偏すると、第一に自己の専門とする所のみ勢力を集中し、人間としての一般修養を忽せにし、第二に自己の職業をのみ重視するの弊に陥り易い。だからこの偏狹を救ふ爲にも、又人格の完全な發達の爲にも、一定の職業に對する教育と共に、又前節に述べた所に基づき、一般の國民教育を施し、且つ自己の職業は、他の多くの職業と相待ち、相互に理解し合ひ、相互に、相助けて始めて、全體の發達が望まれるといふ、所謂共存共榮の精神を體得せしめねばならぬ。これが職業陶冶と並び行はれる一般陶冶である。偏つた職業人の養成は、却つて職業陶冶の眞の精神に反する。

殊に、社會の上層に立つものは、自己の嗜好や偏見を超越して、個々の事物及び事情を全體との聯關に於て達觀し、全體の立場から公平に考察し、決定し、且つ新しい事情に、適當にしかも迅速に順應する能

高等な一般陶冶

職業指導

力を必要とする。そして、かゝる能力を得しむる教育を、我々は、基本的な一般陶冶に對して、高等な一般陶冶と言ふ。高等な一般陶冶は大學の教育に於て與へられる。

自己の使命である職業の選擇は一個人の爲にも、又社會全體の爲にも極めて必要である。若し一度自己に適しない職業を選んだときは、後日他の職業に轉ずることは容易の事ではなく、夫れは單に個人の不幸に止まらず、又社會全體の損失である。適材適所とは社會の發達に對する最も重要な條件である。これ近時職業選擇の必要と其の指導とが教育上盛に論ぜられる所以である。配偶の選擇と職業の選擇とは、將來の運命を決定する二大條件であるとも言はれてゐる。けれども、職業の選擇は、結局は、人々自己の意志によつて決定すべきであつて、他より強制せらるべきでない。教育は唯之に對し一定の指導をなし得るに止まる。即ち教育に於ては、第一、各種の

職業と、夫れ夫れの職業に特に必要な一定の能力の何であるかを決定し、第二に、生徒自身をして、自己の特質を自覺せしめ、第三に現時の社會は、特に如何なる方面に於て有能練達の士を要求してゐるかを知らしめ、是等の知識と自覺とに基づき、生徒自身をして、自己の能力と社會の要求とを併せ考へ、自ら職業を決定せしむるに至らしめねばならぬ。所謂職業指導は、生徒を一定の職業に導き入れるのではなくて、生徒自身の自由な選擇に對する必要な準備を與ふるに止まる。

第三節 小學校の目的

我が國において、基本陶冶、即ち普通教育を施す學校は小學校、中學校、高等女學校等であるが、其の中小學校は特に初歩の基本陶冶を施すを以て、其の目的とする。我が國小學校令第一條に於ては小學校

道德教育

國民教育

教育の目的を左の如く規定してある。
 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
 一、道德教育の基礎 道德は一般に人が人として踐み行ふべき道
 であり、人格の中心をなすものであるから、小學校に於ても、特に之に
 注意し、幼時より徳性を涵養して道德實踐の習慣を養ひ、將來自律的
 人格に發達すべき基礎を與へねばならぬ。
 二、國民教育の基礎 兒童は、他日、日本國民として、國家の一員とし
 て立つべきであるから、幼時より、我が國固有の國民的教化を與へ、我
 が國體の尊嚴なる所以を知らしめ、國語及び國史に通じ、國民として
 必要な道德を實踐し得るに至らしめねばならぬ。元來完全な道德
 生活は完全なる國民生活をも含む者であるから、特に二者を區別す
 る必要はないやうであるが、今や列國共に國民教育を重んじ、國力の

充實と國民文化の發達を企圖してゐるのみならず、已に述べた如く、
 各國は自國の文化と民族精神の宣揚によりてのみ、人類の進歩に貢
 獻し得るのであるから、小學校に於ても、特に此の點を重んじ、國民的
 な認識、感情及び意志を陶冶し、眞に我が國の進歩發達に參與し得る
 忠良な國民を養成せねばならぬ。本章第一節に述べた如く、我が國
 體の精華である忠孝の大義を體し、進んで獻身的に民族文化の發達
 に對して努力せしむることは國民教育の目的であり、かゝる獻身こ
 そ、一切の道德中、最高の道德であるから、國民教育は道德教育の中心
 をなすものとも見られ得る。これ、恐らく國民教育を道德教育と區
 別して掲げた所以であらう。そして、上の意味に於ける國民教育は
 實に小學校は言ふに及ばず、普く一切の教育の中心目的である。
 以上道德教育及び國民教育に於て「基礎」とあるのは、完全な道德生
 活、完全な國民生活は、我々終生の目的であつて、僅少な期間に於て成

るものでない。けれども凡て基礎はなるべく早く定むべきである如く、兩者の基礎も小學校に於て十分に與へて置かねばならぬから、此の二字を附け加へたのである。

三、普通の知識技能 次ぎに國民としての日常生活に必要な普通の知識と、其の應用としての普通の技能を、實際生活を顧慮しつつ、實際的に授くる事も亦小學校教育の重要な一目的である。そしてここに言ふ知識技能は、廣く之を解して、藝術の理解及び之に對する技能をも其の中に含ましむべきこと、小學校にて教授する教科目と其の内容について見るも明かである。更に「普通」とあるのは、「近易」と「共通」の二つの意味を有する。小學校に於て授くる事項が、高遠であつたり、實際生活とかけはなれたものであつてはならないことは言ふまでもない。同時に又夫れは兒童が將來如何なる職業に従事し、進んで如何なる高等教育を受けようとも、一切に通じて必要な基礎的

普通の知識技能

身體の發達

のものでなければならぬ。この共通なものなくば、自然に一方に偏して、他の方面の理解を缺くことになるであらうし、人と人との間に共通の理解なくば、完全な社會生活を營むことは出来ない。これ「普通」の二字を附加した所以で、基本陶冶の性質上、當然さうあらねばならぬ。

四、身體の發達 以上の諸目的を達するための基本條件は健全な身體である。心身の關係は極めて密接であつて身體の健全及び其の發育狀態如何は、直ちに精神の發達に影響する。健全な身體にいつても健全な精神が宿るとは言ひ得ないであらうが、精神の健全な發達の一つの條件が健全な身體であることは否み得ない事實である。のみならず、病弱な身體を有つてゐるほど不幸なものは世にならぬ。彼等は思ふことを思ふがままに實行し得ないし、何一つ冒險し得ない悲しむべき狀態に置かれてゐる。之に反し、強い身體からは

し(純粹化)第二に、兒童の發達に應じて、適當な時に適當なものを與へ(系統化)第三に、社會からの自然の影響に於て缺けてゐる要素を補ひ、各種の文化を滿遍無く考慮に入れ(完全化)これによつて、兒童の完全な發達を導かうとする。純粹化、系統化及び完全化の三者は學校教育の主な任務であつて、教育者のなす所又、多く、此の三者の外に出ない。

かく教育は教育者と被教育者との間に行はれる有意的の作用であるから、教育の研究に當つては、其の根本條件として先づ教育の行はれる對象即ち教育の客體としての兒童は如何なる性情を有するか、教育するもの即ち教育の主體としての教育者が大凡教育者として如何なる資格を有せねばならぬかについて考へて見ねばならぬ。本章と次章とは此の根本條件の考察に當てられてゐるのであるが、夫れに先だつて、我々は尙一つの重要な他の問題を見逃がしてはな

教育の客體と主體

教育の現象の要するに
三つあり、
一、被教育者
二、教育者

こゝに於ては、
教育の現象の要するに
三つあり、
一、被教育者
二、教育者

らぬ。

第二節 現在と將來

上に他の重要な問題と言つたのは、生徒の現在と其の將來とは如何なる關係を有するかといふことである。

人の發達の最初と最終とをかりに想像して見ると、母の胎内に宿つたときが最初であり、最も完全に發達し切つた、神にも近い状態が其の最終であると言はれよう。此の中、最初について考へると、母胎内に於ける發達は、主として生物學の研究に屬し、教育學の範圍には屬しない。教育で考へる發達は、兒童の誕生に始まらねばならぬ。誕生以後、一定の社會的關係に入りこむときに始まらねばならぬ。又終期について言へば、完全になり切つた、神にも近い人は一生の理想であつて、到底達することの出来ないものである。のみならず、有

教育の始期と終期

教育の始期と終期

生活の準備と
現在の尊重

意的に、教育者によつて行はるゝ教育は、一般に生徒が略ぼ自律的に自分の力で立ち得るに至つて終止する。即ち教育は一般に誕生に始まり、略ぼ自立して行動し得るに至つて終止すると見なければならぬ。そして是が現今、教育學者の大凡一致した見解である。

我々は、此の教育の行はるゝ期間を大體、幼兒期、兒童期、青年期の三段に區分する。そしてこゝに問題となるのは、この三段は、順次に次ぎの段階の準備であり、更におしつめて、教育の期間は生徒の將來の生活の準備を與ふるに過ぎないか、將た、各段階共に夫れ自身意味ある生活であり、決して之を將來の準備とのみ見てはならないかといふことである。所謂生活準備説は前の立場を取るものであり、兒童の現在を尊重せよ。とか、生活の一瞬間と雖も之を將來の犠牲としてはならない。とかは後の立場から起つた主張である。けれどもこの二つの立場は必ずしも扞格相容れないものではなく、十分に調和の

* シュライエ
ルマツヘルの
話

現在と未來

餘地が存する。

かりに之を幼兒について見る。幼兒の生活は瞬間の生活である。彼等は大人の如く、前後も考へなければ、況んや將來について思ひめぐらすといふやうなこともなく、唯、眼前の刺戟と、現在の興味とに引かれて、瞬間の中に生活し、刻々に移り行く遊戯は其の全生活である。けれども彼等はこの遊戯に全力を打ちこむ。全力を打ちこむから、是によつて、身體は自然に發育し、精神は遊戯による色々の經驗からして、色々の内容を收得する。この發育した身體、この收得した内容は、將來の生活に於て果して何の用もないものであらうか、寧ろこれこそ、自然に、將來の生活の準備となる者ではなからうか。兒童は瞬間の中に生活するが、此の瞬間の生活に於て得た力と内容とは瞬間を遙かに超越して將來の生活に役立つ。同様の事は、兒童期及び青年期についても言はれ得る。凡て人が現在の活動によつて得た力

と内容は、其の人の永遠の所得となり、何時でも之を自由に使用し得る。あながち始めから未來を考へないでも、夫れは自然に未來に役立つものとなるのである。

之に反して、各發達段階を順次に、次ぎの段階の準備と見、之を次ぎの段階の單なる手段となし、又は青少年時代を將來の大人の生活の準備とのみ見るのは、例へば、我々の一代の生活を子孫の生活の準備と見るか、又は此の世の生活を天國生活の準備と見るやうなもので、到底承認せらるべくもない。幼兒には幼兒にふさはしい生活があり、兒童及び青年にも夫れ夫れ之にふさはしい生活がある。この生活を尊重し、この生活の意義を認めないで、唯、未來の生活への準備として見ることは、あまりに同情のない考へ方である。「兒童の權利」といふことが近頃盛んに言はれるやうになつたのは、一にはかゝる同情のない考へ方に對する反抗であり、たしかに傾聴に値する。

準備説の誤り

現在尊重の眞意

兒童の現在を重んずるとは、兒童の行動を凡て許すとか、兒童をいたはるとかいふことではない。夫れは、なるべく、兒童の欲求と、其の現在の環境とを併せ考へ、兒童を一步でも價値の生活に導き入れ、兒童にふさはしい、兒童としての完全な生活を營ましむることを意味する。之をいたはることではなくて、之を高める(價値生活へ)ことを意味する。現在の活動によつて、現在を超越する能力と精神内容を得しむることを意味する。これは現在を未來の手段とする生活準備ではないが、自然に成る生活準備である。丁度、現世に於て完全な生活を營んだ人が、自然に、神の恩寵に浴し得るやうなものである。現在を重んじながら、現在を超越するやうな能力と内容を與へ、自然に將來の生活の準備たるに至らしめること、これこそ教育の進むべき正しい道である。

事等の一定の秩序とか、清潔とか、從順とかの一定の習慣を有意的に與へ得るのみである。幼兒教育の要は、幼兒の内よりの發動に刺戟を與へ、又は發動を適當に導く、機宜の處置にある。

第二に、幼兒期は新奇の時代である。其の代り、凡てが一時的である。兒童は瞬間の中に住む。前後を考へなければ左右をも顧慮しない。凡てが直接的である。個々の體驗其の者は直ぐに忘れられ、之に伴ふ感情も後までは永續きしない。唯、之によつて得た結果だけが後の經驗に利用せられる。彼等と雖も苦しみ、悲しみ、泣き、笑ふけれども物事に對する關心といふものは有たない。此の瞬間性、直接性、無關心性、これを我々は幼兒の「無邪氣さ」と呼ぶ。無邪氣であるから彼等はまだ善と惡との區別をあまり氣にかけない。固より、なるべく早くから不從順、慘酷、虛偽等の惡であることを悟り、之を悔い改めしめねばならぬが、悟つたとて、悔いたとて、夫れが永續きするも

のと考へてはならぬ。何度も何度も手を代へ品を代へて之に當り、無邪氣さを失はないで、しかも惡の芽ばえをば、なるべく早く剪み切ることが肝要である。

第三に幼兒は我々とは違つた世界に住む。そして、このことは、屢々兒童前期といはれてゐる三歳乃至七歳の幼兒について見るとき特に明かである。彼等に取つては大人のやうに、自分と外界とがはつきりと分裂してゐない。自分を外界に意識的に對立せしめることとはない。想像の世界と事實の世界とが混同して、まだ分かれぬ。彼等はまだ自然の法則を知らない。だから童話や寓話をも不思議なものと思はない。彼等には、内なる精神界と外なる精神界及び自然界とはまだはつきりと分れてゐない。或學者は此の時代を、童話の時代とすら呼んだほどである。我々は教育上この點に就て特に注意しなければならぬ。大人の世界から推して幼兒の世界を律しよ

ガリの語
** スツルム

* シュプラン

兒童期

うとすると思はぬ誤りに陥ることが尠くない。

二、**兒童期** 幼兒期と兒童期とは、一般に、有意的に、より長く注意し得るに至つた時期を界として區分せられ、夫れは大凡、就學期に相當してゐる。此の時期の心理現象は今迄の研究では、まだ幼兒期ほど明かになつてゐないが、其の特徴として、左の三點は教育上特に注意すべきである。

第一に、**兒童期**は勢力過剰の時代である。幼兒期では、子供としての生活條件に順應するために勢力を使用せねばならぬが、**兒童期**に於ては一通りの順應も出來上り、加ふるに身體も強くなつたので内に充ちた勢力の使ひ場に困るといふ状態にある。**兒童期**は「いたづら時代」とも言はれてゐるが、これは剩餘勢力が「いたづら」に向つて自然に發動するからである。そして**兒童期**が最も良く修學に適する時代である所以も、是に基づく。

第二に、**兒童期**は現實認識の時代である。此の期に於ては想像の世界と現實の世界とが次第に分離し、其の興味は特に外界に向ひ、疑問や研究によつて外界を認識しようとする。同時に、自然の事物から色々のものを作り出さうとする技術的興味も著しく發達し來る。どんな無器用な**兒童**でも此の時代には、手工や圖畫には一種の興味を覺える。そして是と共に童話や寓話に對する興味は薄らぐか、又は全く消滅する。

第三に、**兒童期**は遊戯と作業との分離する時代である。有意注意がより長く持續し始めるから、従つて、一定の作業を始めるに適するのみならず、其の遊戯も最早、積木や人形のやうな無生物によるものではなくて、同僚との遊戯であり、無法則ではなくて、多くは一定の規約の下に行はれる。そしてかゝる同僚との遊戯によつて彼等は自然に種々の社會的感情を體驗する。一般に**兒童**は、之に先だつ時代

即ち幼兒及び之に次いで來る時代即ち青年ほど感情的ではないが、幼兒に比すれば其の感情は、より持續し、より強い作用を精神に及ぼす。

之を要するに、兒童期の特徴は、感受性の鋭さ、身體及び精神の自由に敏活に動くことに存する、無邪氣は失はれ行くが、其の代りに、善と惡の區別を知るや、直ちに良き行をしようと努力する。だから、教育者は、固より彼等の不正を見逃すべきではないが、之が爲に、彼等の自信を損ふやうなことがあつてはならぬ。殊に、兒童の判斷が教師の判斷と衝突する場合に於て、無下に、兒童を抑制するやうな態度に出でてはならない。

青年期

三、青年期 青年期は大凡女子では十三四歳、男子では十四五歳から始まり、性的感情の發動に略ぼ一致すると言はれてゐる。兒童の注意は主として外界に向ひ、言はゞ、外界にしばられてゐるが、青年の

* コーソンの語

眼は内界に向ふ。兒童の表象及び思考、感情及び意志は共に外界から與へられたものに對する反應としての表象、思考、感情、意志であつて、兒童は自己内面の生活についてはあまり知らないし、又、あまり關心をも有たない。夫れにも拘らず、彼等は満足して、落着いた生活を送つてゐる。然るに青年の眼は内に向ひ、自らの何であるかに思ひ悩み、不安定な動搖を経験する。青年期は第二の誕生であると言れてゐるのは此の内界への誕生を意味する。シュプランガーは青年の特質として(一)自我の發見、(二)生活の計畫の徐々に發生すること、(三)色々の生活領域に進んで入りこむことの三者を擧げてゐる。青年は自我を發見しようとして悶えると共に、又自己の將來の運命を自分で決定しようといふ念が徐々に加はり、自ら理想を立て、之を實現しようとする。一言に、生活の計畫が徐々に發生し始める。最後に青年は、眞善美等の價値を唯、與へられるまゝに受け入れないで、

批評的に評價し、唯文化を受け入れる丈でなくて、自ら新しいものを構成しようとする。即ち彼等は科學、藝術、道德、經濟等の各生活領域に自ら進んで入りこまうとする。其の他青年が感情的に興奮し易いこと、批評的であること、政治や文學などについて論議したがること等は一般に知られてゐる事實であり、又藝術感が特に此の時期に發達し、宗教上の信仰が多く此の時期に起るなども注意すべきことである。

第四節 個性の認識と個別教育

個性の原則

「教育は個性に應じなければならぬ」とか「個性的に教授せよ」とかいふことは教育の一大原則として古くから認められ、殊に近時個性の研究が盛なるに従ひ、次第に強く主張せらるゝに至つた。そして此の原則は、單に教育の手段が個性に適合すべきことを意味するのみ

でなく、更に被教育者をば、夫れ夫れ特色のある人格に陶冶すべき事を要求する。然るに個性に應じた教育は個性の正しい認識を其の前提とする。夫れなら、被教育者の個性は如何にして認識せらるゝであらうか。

個性は、第一に、直接に認識せられる。生徒と教師との直接の交際に於て、教師は、夫れ夫れの生徒から異なつた印象を受取る。憂鬱であるとか、快活であるとか、乃至は機敏、遲鈍、親切、冷淡等の諸性質は、他からの刺戟への反應としての、生徒の表現運動から或程度迄は見とられる。そしてかゝる反應は同じ生徒では略ぼ同様の姿で繰り返されるから、長い間には、自然に綜合せられ、一般化せられ、終に一定の評價に高められる。しかも夫れが唯、一人の教師の評價であるのみでなく、父兄も、しか認め、他の教師も同じ評價を下すとき、益々動かすことの出来ないものとなる。「十目の視る所、十手の指す所」夫れ嚴なる

直接の認識

間接の認識

かな。とはこの謂である。個性は第二に間接に認識せられる。直接の表現からではなくて、生徒の作業を通して間接に認識せられる。同じ作業を課したとき、之を果す時間の遅速、成果の良否等は個性認識の重要な一方法である。しかも夫れが、單に遅速や良否のみでなく、更に、又作業の仕方まで併せ考へ、單に一つの作業のみでなく、多くの異なつた種類の作業をも比較するときは一層確實なものとなる。

間接認識の方法を科學的に組織したものが所謂個性のテストであつて、其の研究は近時異常の發達を示してゐる。教育者は、出來得べくんば、テストの方法に習熟して之を利用しなければならぬ。之が極めて大要は心理學を参照せられたい。

二つの認識法の比較

以上、二つの方法の中、直接認識は主觀的であり、間接認識は客觀的である。けれども唯主觀的であると言ふ理由で以て直接認識を疎

んじてはならない。夫れは長い間の經驗から得られたものであり、殊に大凡、他人の精神の認識は他人の心情に入りこむこと、即ち所謂感情移入によつて得られるものであるから、勢ひ主觀的とならざるを得ぬ。寧ろ我々はいつても間接認識をば直接認識に照合し、後者で以て前者を補ふ用意を怠つてはならぬ。長い間の經驗から得た教師の正しき直感、千百のテストにすら勝つことがある。のみならず、人の精神はいつても環境との關係に於て發現し、環境の異なるとき異様に發現することも少くない。家庭の「徒兒」が學校で極めて從順なる如きは往々見る所である。だから、間接認識に於ける環境が自然的なものから人爲的なものに轉ずるに従ひ、之によつて得た結果を、直ちに、其の人の性質であると斷定することは慎まねばならぬ。これはテストの如く、人爲的環境に生徒を置く場合に特に注意すべき點である。極めて大まかには、個性の知的方面は間接認識

生徒の告白

に於て比較的容易に、且つ確實に知られ、情意の方面は直接認識が、比較的、重要な役目を演ずると言ひ得られるであらう。

個性認識の第三の方法は、生徒自身の偽らざる告白である。この點より見て、生徒の自由作文や、日誌は個性認識に對し重要な資料を與へる。唯、注意すべきは、夫れが自然の、しかも偽らない告白であることであつて、若し少しでも不自然な、飾つたものであるときは、之に何の價值をも認めるとは出來ない。

個別教育

最も個性に應じた教育は、一人の教師が、唯一人の生徒を教育する場合に於て行はれる。けれども此の如きは、學校教育に於ては到底望まらるべくもない。是に於てか、生徒を其の個性、特に其の作業能力に應じて、適當に區分し、分團的に教育する色々の方案が立てられてゐる。これは教育を個性に適合せしむる上に於て必要な處置であり、殊に進歩の極めて早い秀才と、極めて遅々たる低能兒とを、出來得

べくんば普通の兒童から分離して教育することは極めて當然の要求であらねばならぬ。けれども、こゝにも我々は教育上から次ぎに説く如き、重要な見地を忘れてはならぬ。

第一に、個性による區分法は、主として作業能力、特に知的な作業能力を標準とするものであるが、此の場合、一々の作業能力に應じて區分することは到底不可能である。例へば國語に於て優、良、可の三組を、同じく算術に於ても優、良、可の三組を、歴史、地理、理科等に於ても夫れ夫れ三組を、と編制することが果して可能であらうか。だから、かかる區分は、自然に全體として、優良兒に屬するか、又は劣等兒に屬するかと言ふ綜合判斷によるものの外に存し得ないこととなる。若し然らば國語に於て秀でながら算術に劣れるものは之を如何にすべきか。唯これ丈を考へても、分團組織なるものが如何に困難な問題であるか、窺はれるであらう。よし又、かりに以上の困難を排し

て、分團に組織し得たりとするも、唯二三の學科に秀でたるが故に、之を特別の學級に編制するときは、自然にこの秀でた方面をのみ重視し、其の見界は一方に偏し易く、従つて、一般陶冶の精神に反するに至りはしないかとも危惧せられる。

第二に、凡て學級は唯、知力の陶冶の爲のみでなく、又團體としての訓練を與ふることを其の一半の任務とすることを忘れてはならぬ。集團としての教育では、人々の個性が十分に顧みられないと言ふ缺點にのみ着眼して、夫れが、又、社會的訓練を施し集團生活に對する有力な準備となることを見逃がすのは、動もすれば學校教育に伴ひ易い、知力偏重の結果である。學校は、單に生活に必須なる知能を與ふるのみでなく、又國民の社會的訓練を常に重視すべきであるが、かゝる社會的訓練は異なつた個性のものが、自己の特色を具へながら互に協同し和合する所に於て、最も良く行はれる。

個性的取扱

以上の點に省み、及び我が國現行の法令と、我が國の經濟狀態に照らし合はせて、所謂個性に適合した教育は、なるべく學級の人員を減じ、此の學級の中に於て、なるべく十分な個性の認識に基づいた個性的取扱をなす事の外に存しないであらう。こゝに個性的取扱とは、教材の選擇及び取扱ひ方を生徒の能力に應じて手加減する事であるが、併し能力の低いものには必ず常に平易な問題を與へるといふ千篇一律の取扱ではなく、時には稍難き者を課して之を刺戟することも亦個性的取扱の一に屬する。通常兒より非常にかけはなれた秀才と低能兒とを別の學級に組織するは望ましい事であり、若し不可能な時は、少くも低能兒に對し、特別の補助的な教育を施す事は必要であるが、此の場合に於ても、彼等をして自信のない自暴自棄の人たらしめないやうに十分な注意を要する。「自分はずまらない者である」といふ感じほど人格の發達を妨ぐる者はない。同様に、秀でた

生徒の正義感

生徒に傲慢不遜の念を抱かしめない丈の用意をも忘れてはならぬ。幼少な児童といへども、一種の正義感を有し、この正義感は凡てが同様に取扱はれることを教師に要求する。然るに個性的取扱は反對に、異なつた取扱を要求し、其の結果屢、生徒をして「我等の教師は不公平である」との感を抱かしめる。そして、これは知識の教育よりも、道德の教育、特に課罰に於て、より屢起る現象であり、同一の非行に對し、罰に輕重を附せねばならぬ場合に於て最も多く見る現象である。これに對抗するものは教師の人格に對する生徒の信頼の外に存しない。信頼せられた教師にありては、よし甲と乙とが同一の事をしてやうとも、夫れは同じに評價せらるべきでないことを生徒に理解せしむるは、必ずしも難事でないが、教師の信用一度地に墜つれば公平と信じて行つたことも、生徒には不公平と見られ易い。

最後に、個性的取扱ひについて、特に必要なるは、教師自身自己の個

教師の個性

性について十分な認識を有する事である。教師と雖も完全な人格でない限り、片よつた性質を有する。従つて教師に取つて當然なことで、生徒の多數に對し當然でない場合が極めて多い。例へば教師が、事物の直觀に於て視覺型であるとき、そしてこれを一般的なものの如く考へるときは、おのづから聽覺型及び運動型の生徒に對して不自然な教育を施さねばならぬこととなる。だから、教師はなるべく自己の片よつた個性を知悉し、之に打克つやうに力めねばならぬ。自己の主觀に打克つたとき、始めて客觀的な公平な態度となり、公平な態度となつて始めて個性的な取扱ひを全うし得る。しかもこれは教師に取りて最も苦しい試煉の一つであらねばならぬ。

第六章 教育者

第一節 教育者に特に必要な資質

教育は全體としての教育者の人格が全體としての被教育者に及ぼす影響である。教育上の一々の目的と手段について深く思ひめぐらす事が極めて重要であるのは言ふ迄もないが、併し夫れが若し教育者の人格によつて生かされ、人格の自然の表現とならなかつたら、決して豫期の効果を擧げ得るものでない。現今の如く、教育上の個々の技術に對する研究が著しく進歩し、其の結果、人格全體の力についての省察の、動もすれば疎んぜられようとする時代にありては、我々は特に此の點について力説する必要に迫られる。夫れで、こゝには、先づ教育者の人格的修養について、やゝ詳細に述べることとする。

人格と人格との交渉

二は期
教育者とは三也教師と云ひ
我ら因ては之を師道と云ふ
教師のしんがいに
て教育精神といふ

之は教育の向題下あり教育の向題下あり
之は世の師道下あり西洋の教育の中心を
たつてやもつた

教育愛

人の師表たるべき教育者が、健全な身體と健全な精神とを有し、人としての完全な修養を積むべきは、自明のことであるが、教育者は又其の職責上、特に左に示すもろもろの資質を有せねばならぬ。

教育者は何より先づ愛の人であらねばならぬ。凡て愛は人と人とを結合する。親が子の心になり、子が親の心になり、二つの魂がびつたり合ふことによつて、始めて親子の愛は全いと言はれてゐるやうに、教師が心から生徒を愛し、反對に生徒が心から教師に信頼することによつて、始めて教師の心と生徒の心とは極めて密接に接觸し、かゝる接觸によつて始めてほんだうの教育は行はれる。古來ベスタロツチを始め多くの教育家は、善良な母によつて教育せられる家庭をば模範的の教育所とたゞへ來つたが、夫れは、かゝる家庭に於ては、母子の關係が母の純眞な愛によつて結ばれてゐるからである。之に反して、愛のない所には教師と生徒とは離反し、離反しないまで

も其の間に間隙を生じ、到底十分な教育的影響を及ぼすことは出来ない。

教育愛は二方面から考へられる。其の一は生徒の現在に對する愛であり、他は其の將來に對する愛である。前者は、生徒の現在の無力に向けられ、後者は其の將來の發達に向けられる。無力なるが故に之を助けいたはるといふ心が起り、將來の發達あるが故に之を尊重し、尊重するものの發達を心から希ふ。教育愛の權化と稱へられてゐるペスタロッチは、余は「長い間、五十人以上の乞食のやうな子供に交つて之と貧苦を分かち、パンを分かち食つた、乞食に、人間らしく生活することを教へる爲に、余自身乞食のやうな生活をした」と言つてゐるが、此の一語の中に、現在をいたはり、將來の發達を希求する教育愛の二方面が明かに表れてゐる。唯、現在を愛する丈で、將來の發達に對する展望なくば、動もすれば姑息の愛に陥り、所謂「甘やかし」に

流れ易く、反對に又、後者のみで前者に缺けるときは、將來の發達にこれ焦心し、兒童としての無邪氣さ、快活さを損ふ虞れがある。若し前者を單に愛、後者を敬と稱するならば、教育愛は愛と敬によつて始めて全い。教育愛は春日の光のやうなものである。現在の萌芽を暖め、暖めることによつて、いきいきと發達せしめる。

人を敬へ。今は隠れてゐようとも、
いつかの朝、^{あした}内なる芽ばえは、すらくくと
とても高い所まで、伸び上るから。

と詩人ヘッベルは歌つてゐるが、かく、伸び上る尊い人性への「敬ひ」を缺いた愛はまだ眞の教育愛ではない。

教育愛は犠牲愛である。生徒の發達のために一身を捧げて顧みない。教育愛は純眞である。生徒の爲をのみ計り他に何の求むる所もない。夫れは「凡てを他の爲になし、少しも己の爲にしない」と言

ふペスタロッチ的な愛である。だから教育愛は「與へる愛」であるとも言はれてゐる。更に又教育愛は一視平等である。春日の光りが雑草までも一樣に暖めるやうに、教育愛は、富めるも貧しきも、秀でたるも劣れるも、共に一樣に之を愛する。前に述べた如く、獻身は最高の道徳であるが、教育愛に基づき、生徒の發達の爲に、獻身的に努力する姿は誠に尊い。これ教育者が社會から特殊の尊敬を拂はれ、教育者自身亦自己の職務を天職として楽しみ得る所以である。この故に、愛こそは教育者の有すべき第一の資質であり、愛こそは一切の教育の根本動力である。教育者たらうとするものは、果して、自分が生徒への純眞な愛を持し得るか、生徒の發達の爲に獻身的に努力し得るかについて、先づ第一に反省して見ねばならぬ。

教育者は愛の人であると共に、又權威の人であらねばならぬ。家庭の教育が母の愛と父の嚴と相待つて始めて全き如く、學校教育に

權威

先づか權威ありと
 生徒の心は
 服従するに
 向して
 權威ありと
 信ずる所から起り、
 優越は權威の
 根據である。

於ても、愛は權威によつて補はれねばならぬ。のみならず、教師の生徒に對する愛は、一般には、到底母の子に對する愛に及ぶべくもないから益々權威の必要を見る。

權威は生徒が教師を優越なりと信ずる所から起り、優越は權威の根據である。優越には容貌、態度、年齢等、外部的のものと、教師の勝れた人格から起る内部的のものとあるが、教育上、眞に權威と稱せらるべきは、固より後者、即ち知的、道徳的優越から起るものでなければならぬ。特に強い道徳的意志は權威の最も深い根據である。かゝる優越に對するとき、生徒は自ら其の命に服せざるを得ないであらう。逆に又權威ある教師は、自らの欲する方向に生徒を導き、思ひのままに之を鼓舞、激勵することが出来るであらう。だから古くから、愛と權威は教育の扉を開く二つの大きな鍵であるとも言はれてゐる。

かやうに、權威は教育上、缺くことの出来ない根本條件の一つであ

るが併し、夫れは生徒の意志に無頓着に、何者かを外から強制する爲の權威であつてはならぬ。支配せんが爲の權威であつてはならぬ。唯、生徒の内よりの發達を價値の方向へ導く爲の權威であつたとき、始めて權威としての教育的價値を有する。即ち權威は、生徒の發達への愛と結びつき、愛の光に包まれたとき、始めて教育的となる。愛に包まれない權威は生徒を畏服せしめ得ても、信服せしむることは出來ない。愛のないものが、唯外部的な權威だけで、生徒に臨まうとするほど危険なものはない。教師の人格から發射する權威、生徒に對する渾身の愛、この二者の合體する所には、教育は求めずとも自然に行はれる。

自制力

自制力
 人ほろ強く
 自制力
 自制力
 自制力

教育者の自制力、是亦教育者に特に必要な第三の資質である。自制力の必要は種々の點からして考へられる。第一に、已に第一章に述べた如く、教育は持續的影響であるが、持續的影響は、永い忍耐

自制力
 自制力
 自制力

と、いつでも同様の態度を持つることによつて成る。若し昨日の態度と今日の態度が異なるやうなことがあつたら、教育は、昨日積んだものを今日崩す、子供の遊戯に等しく、到底効果を擧げ得るものではない。然るに、永い忍耐と、同じ態度は自制力あるによつて始めて成る。第二に、教育者は公平であらねばならぬ。秀でたるものにも劣れるものにも同様な態度で接し、少しの偏頗もあつてはならぬ。併し、これは、生徒に對する自然の感情を自制し得る教育者のみの能くする所である。第三に、教育者は控へ目であらねばならぬ。自分の知つたことを凡て生徒の前に發表したがること、自分の長所を誇張までして生徒に示したがることは經驗に乏しい教育者に能く見る所であるが、此の如きは一種の自己廣告に過ぎない。教へたいこと、示したいことをも制限し、唯生徒の心情に適合するもののみを與ふるには、少からざる自制力を要する。自分を生徒の立場に置くだけの自

制力と之に對する修練を必要とする。控へ目にすることは決して教育者の權威を損ふものでない。教師は、我々に語り、我々に示すものよりも、更により大なる知識を有し、より大なる徳行を積んでゐるとの感が生徒に起つたとき、これによつて教師に對する尊敬は一層高まり、従つて教育の効果は一層大となるに至るであらう。第四に、教育者は公明であらねばならぬ。自己をありのままに生徒の前にさらけ出し、ありのままの人格で以て、教育する丈の覺悟を持つてゐなければならぬ。つゝみ隠すとか、故意に飾るとか、言ふ事があつてはならぬ。此のごときを「教育的虚偽」と稱し、「教育的虚偽」は他の一切の虚偽と等しく、決して是認せらるべくもない。しかもこれ亦自制力を待つて始めて可能である。第五に、教育に於て、教育者が自己の片よつた個性に打ち克たねばならぬことは已に前章第四節に述べた所である。自制力の必要は尙他の方面からも考へられるであら

うが、唯以上の諸點だけについて見ても、如何に、夫れが教育者に缺くべからざる一資質であるかは略ぼ悟られるであらう。第四に、教育者はいつまでも若やいだ精神を待つてゐなければならぬ。固より、未成熟といふ意味の若々しさではなくて、快活で、公明で、自由で、囚はれないで、活動的であるといふ意味での若々しさを保持せねばならぬ。子供らしい純朴さをいつまでも持ちつゝけたペスタロッチは、老年に及んで、尙自らを「白髪の子供」と呼び、少しばかり子供であるのは誠によいことである」と言つてゐる。若々しい心のみぞ生徒の若々しさに同感することが出來、教師の若々しい心に生徒は自然に惹きつけられ、こゝに兩者は密接に結合するのみでなく、又生徒の興味や要求に應じた教育的處置を取る事が出来る。ヘルバルトは、子供の教師には年とつた人よりは、若いものがより良く適するといつてゐるが、老年に入らうとも、若々しい精神を有つものは、

表現能力

表
現
力

いつまでも生徒の伴侶であり、其の指導者たり得る。

教育者は、又、自己の思想を巧みに表現する能力を有つてゐなければならぬ。教育者の表現は、第一に明瞭であり、第二に徹底しなければならぬ。この二つの條件について、明瞭は事物の明かな認識から起り、徹底は事物の價値に對する確信に基づく。教科について言へば、知らしめる教科に於ては特に明瞭を必要とするが、感情及び意志に深く影響せしむべき教科は、どこ迄も徹底を期せねばならぬ。何れにもせよ、言葉を巧みに使用し得ることは教育者の缺くべからざる資質の一である。けれども、我々は「巧みに」といふ語を、冗談や頓智を交へ、面白がらせる事と誤り解してはならぬ。面白がらせから來る興味は眞の興味ではない。事物の明かな認識と、其の價値に對する確信から起つた、即ち事物に即した興味のみが眞の興味であり、かかる興味は決して言葉の彩いろから起るものでない。のみならず、言葉

の彩いろに惹きつけられると、却つて事物の真相を見あやまることが多い。

表現能力は一部は天稟に基づき、一部は練習による。よし素質に恵まれなくとも、練習により、或度迄一定の表現に熟することは必ずしも不可能でない。雄辯の素質を有せずとも明瞭に、且つ徹底的に、思想を表現することはあり得る。所謂「訥辯の雄辯」とはかゝる練習を積んだ結果である。

最後に、教育者に必要な尙一つの資質として、教育的機智を擧ぐる事が出来る。凡て教育では教育作用に對する生徒の反應を見定め、此の反應を即座に、しかも正しく導くことを必要とするが、かゝる臨機應變の處置は教育的機智を待つて始めて成る。凡て教育學に於て與ふるものは一般的な法則であるから、此の法則を個性の相違に應じ、及び各個性の反應如何に應じて、早く、しかも正しく適用するこ

教育的機智

ハ、子供は心なを、知る
2. 心と場合を正しく
如く

とは一に、教育的機智に待たねばならぬ。夫れには、先づ第一に、生徒の心情を直感し、第二に、之を即座に正しく導く能力を必要とする。夫れは恰も、醫師が患者の病状を感知し、適當の療法を滞りなく施すにも似てゐる。

機智は一方には教育學や心理學の法則に導かれ、他方、練習によつて或度迄得られるが、其の大部分は天稟に基づく。是れ屢々教育家は生れながらのものであつて、養成せられるものでないとか、具體的直觀的なもの(即ち生徒の言葉や、身振や、行動等に對し、正しく感じ、考へることは教師の資格の一部である。とかいはれる所以である。併し如何に機智に富むものと雖も、決して、教育學や心理學を無視することは出來ない。蓋し、機智は即座に、正しく感じ、考へ、導く才能であるが、此の場合何が「正しき」かは教育學や心理學によつてのみ與へられるからである。多少の機智を自負して、學的修養を怠るものがある

*ムテジウスの語

子供は心なを、知る
ハ、子供は心なを、知る
2. 心と場合を正しく
如く

第二節 教育的態度——權力と自由

つたら、夫れは醫學の修養に缺けた素人醫者と等しく、危険であらねばならぬ。已に繰り返し述べて置いた如く、教育は内からの要素と外からの要素との二つの要素の交渉の上に成り立つが、此の中、外からの要素を重く視ると、内からの要素は力點を置くことによつて、教育上二つの異なつた態度が生ずる。そして、此の二つの態度は遡れば、結局、其の人々の有する兒童觀に基づいてゐる。

若し、兒童の本來有する衝動及び本能を惡に傾き易いものと見るとき、そしてかゝる衝動、本能を、教師の理想とする所にまで導かうとするときは、教育者は自然に、兒童の内からの發動を一定の法則によつて束縛し、外から權力で以て支配する方面に主力を注がねばなら

權力

訓練上、教員も教員も
取る態度は、重大なり
教員も、能く、且に
長き、能く、且に

ぬことゝなる。そして、若し此の外からの支配に従はないときには、威嚇や、課罰によるも亦止むを得ないとせられる。かくて、其の極、教師と児童との關係は支配するものと支配せられるものとの關係となる。これを教育上では「權力關係」と呼び、かゝる立場に立つ教育學に屢々「權威の教育學」なる名が與へられてゐる。

之に反して、児童の本性は善であり、自然に善に向ふものであるとの立場に立つと、教育は、なるべく児童の内よりの發動に一任し、出來得る限り、外からの干渉を避け、極端な放任主義となるか、或はたかだか、内よりの發達を妨ぐるものを除去するに止まる消極主義となる。そして我々はかゝる立場を教育界の革命兒であるルーソーに發見する。近時のルーソーと稱へられてゐるエレンケイ女史亦「教育の最大の秘密は教育しないといふ所に隠れて存する。現代の教育の最大罪惡は児童を平和な状態に置かない所にある。」と言つてゐる。

自由

子供は自然のまゝに育つていく

かゝる立場に立つ教育學を「權威の教育學」に對して一般に「自由の教育學」と呼ぶ。

權力關係の難點

古い教育學は概ね權威の教育學であつた。児童の性向如何にあまり關心しないで、外から、力で以て之を支配し、嚴格を誇りとしてゐたのは古い時代の教育者に、概ね共通な態度であつた。けれども、權力に迫られたとき、児童は止むなくして之に服従するか、又は反抗するかの二つの態度の外に出で得ないであらう。止むなくして盲從するものには自主自立の精神は失はれ、自主自立の氣概あるものは、自然に、之に反抗せざるを得ない。事々物々干渉を受けたとき、之に反抗したいとの念の起るは人間自然の情である。聖オーガスチンは其懺悔錄に於て、彼が隣りの庭園の梨を盗んだことを告白してゐる。そして彼は之に附加して、夫れは梨の實を得んが爲でなく、盗んではならぬと言はれたから、此の禁を犯し、自分の力が禁止した人の

々は、權力關係に於ける不信用の態度を棄て、兒童を信用し、信用によつて、兒童の性向を正しく導かねばならぬ。不信用ほど兒童を萎縮せしむるものはない。反對に又、教師からの信用は兒童に自信の念を抱かしめ、自信はおのづから彼等を發憤せしめ、努力せしめる。信用が凡てある。信用こそは、教育者の根本態度であらねばならぬ。

信用の必要

不信用は教師と生徒との間隔を廣くするが、教師の生徒に對する信用は、翻つて又生徒の教師に對する信用を喚び起し、二者は相互に接近し、一致し、其處に教育は自然に、滑らかに、行はれる。偉大な英國の教育家アーノルドは常に學生に對し「勿論余は汝を信ず」と語り、學生も亦虚偽を語る勿れ、校長は我等を信ず」と戒め合つて自分の行爲を律したと傳へられてゐる。かくてこそ、あの輝かしい教育上の大成功が收め得られたのである。之に反し、不信用はおのづから兒童

に弱小感役に立たないものであるとの感を抱かしめ、弱小感は發憤の氣を殺ぎ、向上發展の道をとぎす。不信用は大凡(一)兒童が行動せざるに先だち、惡を行ひはしないかと迎へてかゝること、(二)少しでも非行があると、夫から必ず大きな非行をも犯すであらうと過大視すること、(三)不信用を態度の上に現し、信用が出来ないといふことを暗示することの三種に分かれるが、何れも教育上是認し得べくもない。かくて權威の教育學を去つて信用の教育學に就け、不信用を棄て、信用せよとは、今や多くの教育學者の共鳴を得てゐる。

以上、三つの教育的態度を挙げ來つたが、此の三者はどこ迄も反對するものであらうか、夫れとも又見方によつては完全に調和し、互に相補ふのではなからうか。

凡て教育は、自然の生活を價值の生活にまで引き上げるを以て其の目的とする。是が爲には教師は、當然一種の權力を有せねばなら

三つの態度の關係

權威の必要

自由の意味

ぬ。我々は已に權威が教育者の缺くべからざる一資質であることを學んだ。けれども、こゝに言ふ權威は所謂權威の教育學に見らるゝが如き、力の關係から起るものでなく教師の人格から發射する權威、精神的優越から起る權威であり、權力であるを要する。次ぎに自由とは、たゞ、衝動、本能の自然の發露に任かすの謂ではなく、眞の自由は精神的價值によつて自然の欲望を支配する所に成立する。併しまだ自ら自らを支配し得ない兒童に取りては、教師の人格的權威に服従し、教師の命に従ふことによつて、自由への一步を踏み出さねばならぬ。最後に、信用と雖も、夫れは、兒童の中なる善への萌芽、兒童の中に隠れて潛む尊い性質を尊重し、兒童は善を行ひ得るものであるとの強い確信から起つた信用であらねばならぬ。此の尊い萌芽を喚びさまし、鼓舞するものとしての信用でなければならぬ。かやうに考へると、權威も、自由も、信用も共に、精神的な價值を其の根據とす

信用の意味

正しき教育的態度

*ジャン、パウル

べく、價值の根據に立つたときには、三者必ずしも相反するものでないことがおのづから知られるであらう。

兒童は正しいものを先づ教師に見る。先づ教師に見ることによつて、内自ら正しいものに覺める(第三章第二節)。此の故に古人は「父母と教師は兒童の外部的良心である」といつてゐる。此の故に又教育者の人格的權威に従ふは、内、良心の權威に従ふことの第一歩である。そして良心の權威に従ひ、自然の欲求を支配すること、これこそ眞の自由である。ケッセルは言うてゐる、眞の自由教育學は、兒童の中に尊い人性が潜んでゐるとの信仰を以て其の基礎とし、是が方法は、尊い精神の力を喚びさますにある。尊い精神の少しも潜んでゐない兒童は世に存しない。兒童を信用し、この信用によつて、兒童をして翻つて汝を信用するに至らしめよ。兒童を愛し、之によつて、汝に對する兒童の愛を喚び起せ。出來得る限り、兒童に自ら活動し

養護

死知である。「これが正しい、かくすべきである」と知つた限り、之を實行する人にして、始めて人としての尊さがある。知る所少くも、着々實行する人は、知りながら行はないものに勝ること萬々である。夫れには、幼時よりして實行への強い意志、しかも邪を棄て正に就く強い意志を養成せねばならぬ。かゝる意志の養成に向けられた教育活動を教育(狭義)第四頁または訓育(訓練)と呼ぶ。併し、夫れ丈ではまだ足りない。凡て實行には實行力が伴はねばならぬ。正しきを守つて動かないだけの強い意志を有しながら、身體が弱く、活動力に乏しい爲に、又は實行するだけの熟練がないために實行し得ないことは極めて多い。勉強せねばならぬと決心しながら身體の弱い爲に思ふまゝに勉強し得ず、溺れる人を見て、惻隱の情深く動くにも拘らず、泳ぎ得ない爲に、袖手傍觀せざるを得ないこともある。即ち、意志の實行には、身體の健康と堪能とは其の缺くべからざる條件である。

伴の健康を計り
強くも弱くも
いふもあまじく
守らざる

三方法の時間
的序位

そして身體の健康と堪能に向けられた教育活動を、從來の呼びならはしに従つて養護と言ふ。要するに、教授と訓育と養護とは教育活動の三大方面である。正しきを知り、知つたことを實行に現すだけの強い意志と身體を有する人であつて、始めて社會に於て、人としての使命を果し、始めて完全な人格にまで發達することが出来る。

上の三方法の中、養護は生まるゝと共に始まり、兒童の幼少な間に於て、特に甚大な注意を必要とし、訓育も亦早く家庭に於て行はれ、又行はれねばならぬが、正式の教授、即ち一定の方法による教授は學校に於て始められ、そして學校に於ける仕事の大部分を占める。これ屢學校に於ける一切の仕事は教授を中心として行はれると言はれる所以である。養護や訓育は早く始めれば始めるほど、良い習慣を得、しかも幼時に得た習慣ほど根が強く、永續するが、早くより知識を授けることは決して嘉すべきでない。

家庭でも
学校でも
行はれる

第二節 三方法の相互關係

「全體」といふ
着眼點

教育活動を教授、訓育、養護に三分することは、併し、便宜上の區分であつて、其の實、三者は極めて密接に關係し合ふ。教育の目的は全體としての人であり、教師は何時でも人格全體として生徒に作用する。全體としての人格（教師の）が、全體としての個性（生徒の）に作用し、全體としての人格に發達せしむるといふこと、これこそは教育者の一時的たりとも、見落してはならぬ根本原理である。若し各方法を別々に考へ、少しでも「全體」といふことを忘れたら、夫れ丈教育は偏したものとならざるを得ぬ。

凡てが凡てに

我々の精神はいつでも全體として作用する。例へば、思考と言ふ一つの精神作用について考へて見ると、思考は言ふ迄もなく、知識の作用であるが、併し之にはいつでも思考しようといふ意志が伴ひ、同

時に又面白いとか面白くないとかいふ感情が附隨する。何の感情も起さないやうな事柄は思考するに堪へないであらう。同様に、意志はいつでも何かについての意志であり、この「何か」といふことは知識によつて定められる。又何の感情もない所に、意志は起りやうはない。同じことは感情についても言はれ得る。即ち一々の作用は表面上、如何に孤立して働く如く見られようとも、必ず、一切の精神作用が之に附隨し、之と共に働する。かゝる全體的な活動に於て、我々は、唯、其の中特に目立ち、全體活動の中心をなすものを取つて、或は之を知識と呼び、或は感情又は意志の名を與ふるに過ぎぬ。「凡てが凡ての中に存する」とは近時の心理學者の好んで使用する言葉であるが、其の意、凡ての精神作用が（凡てが）、どんな個々の作用の中にも（凡ての中に）に存する、といふにある。かく精神を、いつでも、有機的、全體的に考ふることは、現代の特色であつて、精神を個々の作用の集合である

教授と訓育

かの如く考へ來つた舊式の思想は今や一掃し去られた。一度全體的といふ立場に立つと、こゝに教授と訓育とが別々に行はれるかの如き考へ方は當然棄て去られねばならぬこととなる。例へば教授は主として知識に向けられた作用であるが、此の場合教師は教材について十分な知識を有し、之を教師自らの體驗、即ち人格全體の體驗として生徒に傳へ、生徒も亦學ばうとする意志を振ひ起し、且つ興味を以て之に對し、要するに、人格全體として教師の活動に對應することによつて、始めて教授は完全な効果を收め得る。のみならず、學び行く過程に於て、知識の廣く深くなり行くは固より、知識の廣く深くなると共に興味も次第に加はり、且つ勤勉とか努力とか、注意深いとか言ふやうな意志の徳も自然に養はれる。同様に、訓育即ち意志の修養が正しきものについて知ることと、及び純粹な感情を必要とし、人格全體に關係することは改めて説くまでもなからう。

訓育の優位

かやうに、教授と訓育の二者は、いつでも共働するのであるが、若し二者に輕重を附するとせば、固より訓育を重しとせねばならぬ。已に第三章第一節に於て述べた如く、人格の中樞をなすものは道德的意志であり、正しきものの實行こそ人の本分である。知識も實行に移して始めて生きた知識となる。即ち家庭の教育に於ても、學校の教育に於ても、正しきものの實行に向けられた意志の修練が、教育の中心座を占めねばならぬ。唯、家庭に於ける訓育が直接に行はれるに反し、學校に於ては、先づ正しきものを知らしめ、知れるものを實行に移さうとするから、教授と訓育とが分かれるのみである。知らしめる(教授)ことによつて訓育すること、これが學校教育の任務である。學校に於ける仕事の大部分は教授であるが、併し、是が爲に、我々は其の終局目的が實行にあることを寸時も忘れないで、絶えず意志の修養に注意せねばならぬ。知よりも實行を重んずることは、古來、東洋

養護と教授及び訓育

の教育の特色であつて、中庸にも爲學の序を擧げ、博學之、審問之、慎思之、明辨之、篤行之。と言ひ、博學より明辨に至る四者によつて物の理を究め、最後に篤く行ふべきことを示してある。
最後に、養護に於ても、健康上守るべき法則を示すは教授であり、此の法則を實行し及び練習するには強い意志を必要とし、反對に又かかる實行と練習によつて意志は次第に強まり行く。即ち養護も亦教授及び訓育に關係し、中にも訓育とは特に密接な關係を有する。

教授の意味
心身の発達を導くこと、知識の伝授、技能の習得、徳性の涵養、生活の指導、これら五つを以て教授の目的とする。其の他、知識の伝授、技能の習得、徳性の涵養、生活の指導、これら五つを以て教授の目的とする。其の他、知識の伝授、技能の習得、徳性の涵養、生活の指導、これら五つを以て教授の目的とする。

第八章 教授の目的と教材

第一節 教授の目的

實質的陶冶と形式的

教授は、精選せられた文化財を、生徒の素質に應じ、出來得るかぎり多く收得せしめ、及び自ら進んで收得し得るだけの十分な基礎を與ふるを以て、其の目的とする。即ち教授の目的は二つに分かれる。此の中、精選せられた文化財を收得せしむる方面を一般に實質的陶冶と言ひ、自ら進んで收得し得るだけの基礎を與ふる方面をば形式的陶冶と言ふ。實質的陶冶によつて、多様な文化内容を生徒に傳へ、形式的陶冶によつて、文化財を收得する方法を知らしめ、文化財收得に必要な精神の力を練り、及び文化財を收得しようとの意志、即ち眞理への意志を振ひ起すことにより、教授の任務は始めて全うせられる。

古い時代の教育は概ね實質的陶冶に偏してゐたが、十八世紀の後半頃から形式的陶冶を重んずる學者が輩出し、一時形式的陶冶を偏重する傾向があつた。そして形式的陶冶も、其の始めは、唯文化財の取得に必要な知力、即ち記憶力、想像力、推理力等を練習する方面のみが主張せられてゐたが、次第に其の範圍を擴め、今では、前に挙げた如く、(一)知力を練ると共に、(二)一定の文化財を取得する方法に慣れしめ、及び、(三)眞理への意志を養成することの三方面を、其の中に含ましむるに至つた。蓋し此の三方面は、共に新しい文化財の取得に對し、缺くべからざる基礎であるからである。

教授上實質的陶冶のみを認むるを、教授上の唯物主義と言ひ、反對に形式的陶冶に偏するを、教授上の形式主義と言ふ。教授上の唯物主義は現代では最早採るに足らざる偏見である。如何に多く知らしめようとしても、知力が練れてゐなかつたら、之を記憶することも、

唯物主義と形式主義

理解することも出来ないではないか。假りに記憶し理解し得るとしても、學校教育の期間には制限があるから、此の間に社會生活に必要な一切の文化財を取得せしむることは不可能である。よし、數歩を譲り、必要な文化財を傳へ得ると假定しても、新しい發見や研究の絶え間なく現れる日進月歩の現代では、生徒が自ら進んで、新しい文化財を取得し得るのでなくては、又、常に新しいものを取得しようとする努力するのでなくては到底世に立てるものでない。古代の如く、文化財の僅少な時代では、或は唯物主義にも満足し得たでもあらうが、知識の廣さと深さの無限に加はつた今日、尙唯物主義を主張するは明かに時代後れである。唯物主義の此の短所を補ふものは形式的陶冶である。けれども形式的陶冶亦一定の内容についての形式的陶冶であらねばならぬ。水のない所で水車は動かない。内容のない、空虚な場面では、内容を取得する方法も、知力も將た眞理への意志

形式的陶冶の重視

も動きやうがない。例へば記憶力さへ練ればよいと言ふので無意味な綴りを記憶せしめるやうな、無内容な形式的陶冶は角を矯めて牛を殺すものの亞流である。一定の内容に即して形式的陶冶を行ひ、形式的陶冶によつて得た力で以て、新しい文化を得しめ、この新しい文化の收得が更に翻つて力を練るといふやうに、實質的陶冶と形式的陶冶とは、交々循環して始めて教授の目的は達せられる。かやうに、實質的陶冶と形式的陶冶との兩者は決して矛盾するものでなく、却つて相補ひ、交々循環して始めて全きを得るのであるが、若し兩者に輕重を附するとすれば、我々は形式的陶冶を實質的陶冶よりも一層重んぜねばならぬ。前にも言つた如く、日進月歩の現代にありては、我々は絶えず、新しい知識を、しかも自力で收得しなければならぬ。さうでない、直ちに世の進歩に後れ、社會の落伍者たるに甘んじなければならぬであらう。然るに絶えず新しい知識を

更なる
社会に
形ある
自己の
指す

文化

求むるには第一に、いつまでも、どこまでも知識を擴めようとする「眞理への意志の強いこと、第二に、求め得る方法を知つてゐること、及び第三に、新しい事柄について、思考し得る丈の知力が備はつてゐなければならぬ。そして是等は何れも形式的陶冶の着眼點である。知る所多きも、進んで研究しない人と、知る所少きも、絶えず研究を續ける丈の力の備はつてゐる人と、結局何れが完全な社會的活動を営み得るであらうか。是れ「知識の分量」よりも「學び得る能力」が重視せられ、多くの學者が實質的陶冶よりも形式的陶冶を一層重視する所以である。

第二節 文化財の區分

凡て文化は自然の上に精神的價値の實現せられたものである。

例へば藝術といふ一つの文化は、大理石や石膏のやうな自然の中に

美の價値の表現せられた形象であり、道德は衝動、本能等の自然の生活を善といふ價値で統制したものであり、科學は外界自然を眞理の標準に照らして探求した結果である。夫れ等は何れも人の創造作用によつて生産せられたものであるが、一度生産せられると、人を離れて、客觀的に存續し、社會に於て前代から後代へと、次ぎ次ぎに傳へられる。

文化財は一般に、其の中に含まれる價値を標準として、左の如く區分せられてゐる。

一、科學的文化 自然科學の領域で、之が基礎をなすものは數學であり、其の含む價値を論理的價値又は「眞」といふ。
 二、技術的、經濟的文化 自然科學を應用して得た文化であつて、電話、電信、鐵道等所謂文明の利器と稱するものを始め、穀類の栽培法、家畜の飼育法から、机、腰掛、衣服、住居等に至るまで我々の生命を維

諸種の文化と價値

持し、生活を幸福ならしめる一切の財産を指し、其の價値を實用的價値又は「利用」といふ。

三、藝術的文化 建築、繪畫、彫刻、音樂、文學等藝術の領域であつて、其の價値を藝術的價値又は「美」といふ。

四、社會的文化 社會生活をなす上に於て、人として、必ず守るべき規範であつて、法と道德は之に屬する。其の價値を、道德的價値又は「善」といふ。法も亦結局道德と矛盾する事は出来ないから、是が爲に特別の價値を立てることなく、一般に之を善の價値の中に含ましめる。

五、宗教的文化 宗教の領域であつて、其の價値を宗教的價値又は「聖」と呼ぶ。

かく價値は一般に利用、眞、善、美、聖の五種に區分せられ、是に應じて文化も亦五種に區分せられるが、是等の價値にも一定の序位が立て

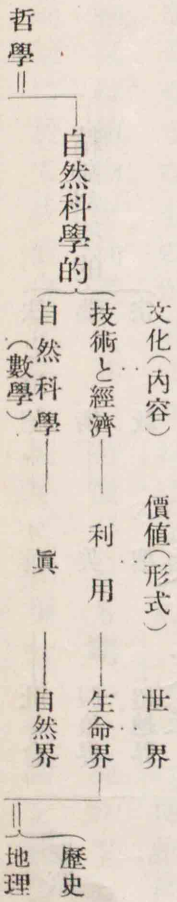
價値の序位

* シュブランガ
I の語

られる。第一、利用は我々の自然生活に關するものであつて、精神生活と離るべからざる關係を有しながらも、他の價值とは自ら其の性質を異にする。第二に、同じく精神的價值の中にありても聖は眞、善、美と同列に置かるべきでない。神が全智、全能、全善である如く、神に向へる宗教的價值即ち聖は眞、善、美の諸價值の統一としての一の全體價值である。この意味に於て、聖はもろもろの價值の中、最高の位置を占め、人の經驗し得る最高價值である。とも言はれ得る。

以上挙げた諸種の文化財の外に、尙學校に於て授くべきものに、以上一切の文化を包括し、又は一切の文化に深い關係を有するものとして、歴史と地理と國語が考へられる。

已に述べた如く、一切の文化は民族發達の歴史に於て次第に生産せられたものであり、歴史の中に一切の文化は含まれてゐるから、文化の發生、發達と、及び一民族の文化の特質は歴史の研究によつて始めて明かにせられる。次に、凡て民族は一定の地域を占め、一切の文化の發達は地理的事情に制約せられる事多大であるから、地理の研究亦文化の理解に對して缺くべからざる一大條件である。最後に、凡て民族精神は國語によつて表現せられる。だから國語の習得は、一切の文化を理解する最も重要な鍵である。かやうに、歴史と地理と國語は一切の文化と密接な關係を有し、學校の教科中重要な位置を占める。最後に、哲學は各種の價值について研究し、諸文化を統一する原理を求める科學として、これ亦上級の學校に於ては、重要な位置が與へられねばならぬ。左に以上の所説を簡單に表示して置く。





我が國小學校に於て授くる教科目も以上の範圍を出でない。讀者は我が小學校の各教科を一々以上の綱目に照らし、其の何れに當るかを各自に決定せられたい。

第三節 文化財と教材—教材の選擇

現代の文化は非常に複雑多様であつて、到底短い年限内に教授し盡くされるものでない。従つて此の多様な文化から一定の材料を選擇することが必要であるが、夫れには先づ、選擇の標準がはつきりと定まつてゐなければならぬ。

選擇の標準

教授は文化財を介して生徒を教育の目的とする所に導くを以て

其の任務とする。此の任務からして、我々は、直ちに三つの選擇の標準を立てることが出来る。即ち(一)目的の要求、(二)文化の要求、(三)生徒の要求の三者が是である。

第一、教育の目的からは、將來、社會に於て自律的に活動し、人としての使命を果し得る爲に必要な材料を選擇すべきことが要求せられる。狭く、小學校について言へば、國民教育及道德教育ノ基礎として必要な材料、並びに、其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能を選定すべきである。

第二、文化の要求から言へば、各種の文化領域に於て、なるべく基本的、模式的な材料、即ち最も重要であつて且つ多くの文化財の代表となるやうなものが選ばれねばならぬ。例へば、博物に於て一群の動物又は植物を代表し、其の特徴が最も明かに現れてゐるものを選び、道德に於て或徳目を最も純粹に顯現せる例話を、藝術に於て一時代

社會の標準
目的の要求
文化の要求
生徒の要求
日本の文化
心の標準
心の標準
心の標準
心の標準

図二、其の要する
教科書の内容

る。一時は、幼稚な児童には現代の複雑な文化よりも、却つて古代の簡単な文化が一層よく適すると言はれたこともあつたが、此の如きは我々の生活現象を歪めて見たものである。凡て我々の生活は現代に於ける生活である。児童も亦現代に生活し、現代の文化環境から絶えず刺激を受けつゝ、發達し、現代こそは、現代のみぞ、其の直接體驗の世界である。現代の文化は如何に複雑であるとは言へ、其の中から、児童の生活に適切なものを選び出すことは必ずしも難事でない。

近時畫一教育に反對して、教育の實際化といふことが強く要求せられてゐるが、若し、以上の場所と時代の二標準に充分な顧慮が拂はれたら、この要求の少くも一部は、之を充たすことが出来るであらう。以上各種の標準に照らして、多様な文化財から選り出された一定の材料を教材又は陶冶材といふ。

教材

第四節 教科、教材の時間的序位—教材の排列

單行法

一、各教科の排列 各教科を教授する時間的序位について、大凡三つの方法が考へられる。其の一は、一教科を授け終つた後順次に他の教科に移るもので、之を單行法と言ふ。單行法は一時に一事を専心學習せしめ、且つ同一教科内に於ける各材料の聯絡を確かならしめる長所を有する。併し何れの教科にも、平易な部分と困難な部分があり、平易な部分は低學年に、困難な部分は高學年に配當して、始めて教授の効果を擧げ得るに拘らず、單行法では、かゝる配當を不可能ならしめ、結局児童の發達を無視することとなるのみならず、夫れは又、各教科の聯絡を圖る上にも不便である。第二は、各學年を通じて凡ての教科を學習せしめつゝ、進まうとするもので之を並行法と言ふ。並行法は單行法の正反對であるから、従つて單行法の長所は並

並行法

折衷法

行法の短所であり、前者の短所は又後者の長所であり、大體單行法に勝つてゐるが、併し教科目の性質上、低學年の能力には適しないで、始めから課し難いものもある。夫れで、現今一般には第三の折衷法を採用してゐる。折衷法は低學年から之に適する少數の學科を並行して授け、學年の進むに伴ひ、漸次、教科目を増加するもので、並行法の短所を、單行法の長所で補はうとするものである。我が國現行の教科課程表も大體折衷法によつてゐる。

直進法と循環法

二、各教科内の教材の排列 各教科内の教材の時間的序位についても亦三種の區別が立てられる。其の一は、各教科の全材料を、學習の全期間に適當に配分し、同一教材は再び反復することなく、直線的に進まうとする者で、之を直進法といふ。其の二は、直進法とは反對に、各教科の材料を學年毎に反復し、學年の進むに従つて、漸次其の範圍を擴め程度を高くする者で、之を循環法と言ふ。二者を比較する

くりかへし
その一層内
に繰り返す
るに
循環法
といふ

折衷法

と、直進法は教材固有の順序を重んじ、前後の聯絡を圖るに適してゐるが、其の順序は必ずしも兒童發達の程度と一致せず、且つ反復練習の機會に乏しい缺點がある。循環法は直進法の此の缺點を補ふに足る者であるが、反復度に過ぎて兒童の興味を殺ぎ、倦怠を招くに至るは其の一大缺點である。ラインの如きは此の點からして循環法に反對してゐる。第三は、前二者の長所をなるべく併せ採らうとする折衷法である。折衷法は、教科の性質に應じて、或は循環法により、或は直進法によるもので、大體から言へば、練習を重んずる教科、及び始めから全體の概觀を與へる必要のあるものは、循環法によるを可とする。例へば國語、圖畫、體操等は概ね循環法によるべきである。算術にても運算練習を主とする場合は循環法によるべきも、稍進んだ數學では直進法による外ない。歴史は大體直進法により、年代順に各學年に配當すべきであるが、一定期間に於て一應教授し終へた

後、更に一層深く學ばしめようとするときは、是れ直進法に循環法を加味したもので、我が國の教則に於て、尋常小學校にて學んだものを高等小學校にて更に深める如きはこれに屬する。最後に、博物の如きは、最初に全體の概觀を與へ、次第に之を深め行く循環法によるを正しとする。かやうに、教科の性質に應じ、一々排列法を決定し、平易なものより漸次困難なものに及ぼし、特に前に教へたものが、自然に後に教へるものの基礎となるやうに時間の序位を定めるのが最も自然的な排列法であつて、排列法如何は結局は教科の性質夫れ自身によつて決定せられねばならぬ。

學校に於て教授すべき教科目を定め、各教科の内容を各學年に配當し、且つ其の毎週教授時間數を定めたものを教科課程表又は教科案と言ふ。

教科課程表

第五節 教材の聯絡と統一

「全體的」といふ事が教育上如何に重要であるかは、已に述べた所である。我々の精神はいつでも統一的に、全體として作用する。けれども此の統一には自ら差等がある。精神はいつでも統一的に活動しようとするが、若し意志と感情とが一致せず、或は又、知識が感情、意志等と密接に關係しないときには、統一は自ら不十分なるを免れない。だから精神の統一ある有力な活動を望むものは、豫め、教授の材料に統一を與へ、よりて以て精神の統一を助くるやうにしなければならぬ。道德が道德として、科學及び藝術が科學及び藝術として、夫れ夫れ、他と何の關係もないもののやうに孤立して取扱はれるときは、精神の統一は亂されなまでも、決して十分なるを得ないであらう。これ教材の聯絡と統一が教授上重要視せられる所以であつて、

聯絡統一の必要

中心結合

中心統合法

しかもかゝる聯絡統一が教育の目的に照らしての聯絡統一であるべきこと固より言ふまでもない。

教材の統一については古來種々の方法が考へられた。其の中最も有名なるは中心統合法である。中心統合法はヘルバルト派のチルレルの案出せるものであつて、彼は教育の目的を道德的性格の陶冶にありとした結果、道德的性格に最も關係のある宗教的歴史的教育(情操教材)をいつでも教材統一の中心に推し立て、一切の教材を之に結合しようとして企てた。即ち彼の立場では道德的であると否とは一切の教材の價值を計る尺度であつて、一切の教材はいつでも道德的な眼で以て見られる。従つて一切の教材は夫れに固有な價值を沒却せられ、たゞ道德の方便として、道德の注脚の如く取扱はれた。併し教育の目的は道德のみに存しないし、人格は道德だけで成立する者でないから、かゝる統一はチルレルの立場を取るもの以外に於て

有機的統合法

は、あまり認められてゐない。

之に反して、道德を中心としながら、科學、藝術等が各、其の固有の價值を失はず、全體として有機的統一を保持すべきことを主張する(第三章、第一節)我々に取りては、所謂有機的統合法こそ正しい統一である。有機的統合法は道德的、國民的、歴史的教材を特に重んじながら(之を重んずるのは教育の目的より見て當に然るべきである)しかも各教科固有の價值をも重視し、互に相背くことなく、出來得る限り密接な關係を保たしむるものである。一層具體的に言へば、知識に關する教材は夫れ夫れ相補ひ相助けて一團をなし、藝術及び道德に關するものも亦、夫れ夫れ密接に關係せしめ、しかも最後には等凡てが、道德に優位を與へながら有機的に統一するやうに組織したものが有機的統合法である。

合科教授

近時案出せられた合科教授も亦一種の統合法である。合科教授

とは、今迄に述べた統合法の如く、個々に分れた教科を後から統一する案ではなく、始めより教科を分かつたず、兒童の生活を中心とし、兒童の生活に即した材料を取り、其の取扱に於て、道德、國語、數學、理科等の知識を自然に與へ、且つ之に附加して諸種の技能を練らうとするものであつて、一言に言へば、生活に即した材料により、綜合的に、諸般の知識技能を與へようとするものである。合科教授は尋常小學校の低學年に於ける如く、學習能力が未だ發達しないで、多くの教科を別々に學習するに適しない間は適切な方法であり得よう。そして夫れは「全體的統一」といふ教育上の原則にも合する。けれども高學年に至るまで合科教授によらうとするは至難のことであり、偏へに合科教授によるときは各教科固有の系統は自ら亂されざるを得ぬ。だから合科教授の盛に唱へらるゝ、獨逸に於てすら、法令上では之を入學當初の第一學年に認めてゐるのみである。合科教授を説く人

合科教授の長處は、
 一、各教科の分立的な性質を
 二、各教科の系統的な性質を
 三、各教科の教育的な性質を
 四、各教科の心理的性質を
 五、各教科の社会的性質を
 六、各教科の歴史的性質を
 七、各教科の地理的性質を
 八、各教科の生物的性質を
 九、各教科の物理的性質を
 十、各教科の化学的性質を
 十一、各教科の天文的性質を
 十二、各教科の地質学的性質を
 十三、各教科の生物学的性質を
 十四、各教科の心理学的性質を
 十五、各教科の社会学的性質を
 十六、各教科の歴史学的性質を
 十七、各教科の地理学的性質を
 十八、各教科の生物学的性質を
 十九、各教科の物理学的性質を
 二十、各教科の化学的性質を
 二十一、各教科の天文的性質を
 二十二、各教科の地質学的性質を
 二十三、各教科の生物学的性質を
 二十四、各教科の心理学的性質を
 二十五、各教科の社会学的性質を
 二十六、各教科の歴史学的性質を
 二十七、各教科の地理学的性質を
 二十八、各教科の生物学的性質を
 二十九、各教科の物理学的性質を
 三十、各教科の化学的性質を
 三十一、各教科の天文的性質を
 三十二、各教科の地質学的性質を
 三十三、各教科の生物学的性質を
 三十四、各教科の心理学的性質を
 三十五、各教科の社会学的性質を
 三十六、各教科の歴史学的性質を
 三十七、各教科の地理学的性質を
 三十八、各教科の生物学的性質を
 三十九、各教科の物理学的性質を
 四十、各教科の化学的性質を
 四十一、各教科の天文的性質を
 四十二、各教科の地質学的性質を
 四十三、各教科の生物学的性質を
 四十四、各教科の心理学的性質を
 四十五、各教科の社会学的性質を
 四十六、各教科の歴史学的性質を
 四十七、各教科の地理学的性質を
 四十八、各教科の生物学的性質を
 四十九、各教科の物理学的性質を
 五十、各教科の化学的性質を
 五十一、各教科の天文的性質を
 五十二、各教科の地質学的性質を
 五十三、各教科の生物学的性質を
 五十四、各教科の心理学的性質を
 五十五、各教科の社会学的性質を
 五十六、各教科の歴史学的性質を
 五十七、各教科の地理学的性質を
 五十八、各教科の生物学的性質を
 五十九、各教科の物理学的性質を
 六十、各教科の化学的性質を
 六十一、各教科の天文的性質を
 六十二、各教科の地質学的性質を
 六十三、各教科の生物学的性質を
 六十四、各教科の心理学的性質を
 六十五、各教科の社会学的性質を
 六十六、各教科の歴史学的性質を
 六十七、各教科の地理学的性質を
 六十八、各教科の生物学的性質を
 六十九、各教科の物理学的性質を
 七十、各教科の化学的性質を
 七十一、各教科の天文的性質を
 七十二、各教科の地質学的性質を
 七十三、各教科の生物学的性質を
 七十四、各教科の心理学的性質を
 七十五、各教科の社会学的性質を
 七十六、各教科の歴史学的性質を
 七十七、各教科の地理学的性質を
 七十八、各教科の生物学的性質を
 七十九、各教科の物理学的性質を
 八十、各教科の化学的性質を
 八十一、各教科の天文的性質を
 八十二、各教科の地質学的性質を
 八十三、各教科の生物学的性質を
 八十四、各教科の心理学的性質を
 八十五、各教科の社会学的性質を
 八十六、各教科の歴史学的性質を
 八十七、各教科の地理学的性質を
 八十八、各教科の生物学的性質を
 八十九、各教科の物理学的性質を
 九十、各教科の化学的性質を
 九十一、各教科の天文的性質を
 九十二、各教科の地質学的性質を
 九十三、各教科の生物学的性質を
 九十四、各教科の心理学的性質を
 九十五、各教科の社会学的性質を
 九十六、各教科の歴史学的性質を
 九十七、各教科の地理学的性質を
 九十八、各教科の生物学的性質を
 九十九、各教科の物理学的性質を
 一百、各教科の化学的性質を

プロジェクト法

プロジェクト法の長處は、
 一、各教科の分立的な性質を
 二、各教科の系統的な性質を
 三、各教科の教育的な性質を
 四、各教科の心理的性質を
 五、各教科の社会的性質を
 六、各教科の歴史的性質を
 七、各教科の地理的性質を
 八、各教科の生物的性質を
 九、各教科の物理的性質を
 十、各教科の化学的性質を
 十一、各教科の天文的性質を
 十二、各教科の地質学的性質を
 十三、各教科の生物学的性質を
 十四、各教科の心理学的性質を
 十五、各教科の社会学的性質を
 十六、各教科の歴史学的性質を
 十七、各教科の地理学的性質を
 十八、各教科の生物学的性質を
 十九、各教科の物理学的性質を
 二十、各教科の化学的性質を
 二十一、各教科の天文的性質を
 二十二、各教科の地質学的性質を
 二十三、各教科の生物学的性質を
 二十四、各教科の心理学的性質を
 二十五、各教科の社会学的性質を
 二十六、各教科の歴史学的性質を
 二十七、各教科の地理学的性質を
 二十八、各教科の生物学的性質を
 二十九、各教科の物理学的性質を
 三十、各教科の化学的性質を
 三十一、各教科の天文的性質を
 三十二、各教科の地質学的性質を
 三十三、各教科の生物学的性質を
 三十四、各教科の心理学的性質を
 三十五、各教科の社会学的性質を
 三十六、各教科の歴史学的性質を
 三十七、各教科の地理学的性質を
 三十八、各教科の生物学的性質を
 三十九、各教科の物理学的性質を
 四十、各教科の化学的性質を
 四十一、各教科の天文的性質を
 四十二、各教科の地質学的性質を
 四十三、各教科の生物学的性質を
 四十四、各教科の心理学的性質を
 四十五、各教科の社会学的性質を
 四十六、各教科の歴史学的性質を
 四十七、各教科の地理学的性質を
 四十八、各教科の生物学的性質を
 四十九、各教科の物理学的性質を
 五十、各教科の化学的性質を
 五十一、各教科の天文的性質を
 五十二、各教科の地質学的性質を
 五十三、各教科の生物学的性質を
 五十四、各教科の心理学的性質を
 五十五、各教科の社会学的性質を
 五十六、各教科の歴史学的性質を
 五十七、各教科の地理学的性質を
 五十八、各教科の生物学的性質を
 五十九、各教科の物理学的性質を
 六十、各教科の化学的性質を
 六十一、各教科の天文的性質を
 六十二、各教科の地質学的性質を
 六十三、各教科の生物学的性質を
 六十四、各教科の心理学的性質を
 六十五、各教科の社会学的性質を
 六十六、各教科の歴史学的性質を
 六十七、各教科の地理学的性質を
 六十八、各教科の生物学的性質を
 六十九、各教科の物理学的性質を
 七十、各教科の化学的性質を
 七十一、各教科の天文的性質を
 七十二、各教科の地質学的性質を
 七十三、各教科の生物学的性質を
 七十四、各教科の心理学的性質を
 七十五、各教科の社会学的性質を
 七十六、各教科の歴史学的性質を
 七十七、各教科の地理学的性質を
 七十八、各教科の生物学的性質を
 七十九、各教科の物理学的性質を
 八十、各教科の化学的性質を
 八十一、各教科の天文的性質を
 八十二、各教科の地質学的性質を
 八十三、各教科の生物学的性質を
 八十四、各教科の心理学的性質を
 八十五、各教科の社会学的性質を
 八十六、各教科の歴史学的性質を
 八十七、各教科の地理学的性質を
 八十八、各教科の生物学的性質を
 八十九、各教科の物理学的性質を
 九十、各教科の化学的性質を
 九十一、各教科の天文的性質を
 九十二、各教科の地質学的性質を
 九十三、各教科の生物学的性質を
 九十四、各教科の心理学的性質を
 九十五、各教科の社会学的性質を
 九十六、各教科の歴史学的性質を
 九十七、各教科の地理学的性質を
 九十八、各教科の生物学的性質を
 九十九、各教科の物理学的性質を
 一百、各教科の化学的性質を

は教科の分立を不自然なもの、やうに考へてゐるが、教科の分立は、もと文化の分化に基づき、文化の分化は、人間の歴史に於て自然に起つたものであり、しかも、かく分立した各教科には夫れ夫れ之に固有な一定の體系が存する。此の自然の發達を省みないで、いつまでも合科によらうとするもの、そして各教科固有の系統に深い注意を拂はないものこそ、却つて不自然であると言はねばならぬ。

亞米利加に行はれてゐるプロジェクト法も亦合科教授の一種と見られ得る。プロジェクトとは元來、計畫、構案といふ意味を有する語で、プロジェクト法は一般に「構案法」と譯せられてゐる。プロジェクト法は(一)教科書に定められた順序を追はないで、兒童の自然の生活から問題を選ぶこと、(二)此の問題は、例へば家屋の建築とか、農作物の栽培とかいふ如く、全體として纏まつた計畫、即ちプロジェクトであること、(三)問題の解決に於ては、生徒自ら考案し、工夫し、自分の力で

人格による統
合

以て計畫を遂行し完成することを以て特色とし、其の結果、自然に教科の分立と、各教科に具はる一定の順序によることに反對することとなる。夫れはプロジェクトを中心とする一種の統合法であり、教科の分立を排する點に於ては一種の合科教授である。唯前に挙げた合科教授が低學年に適するに反し、プロジェクト法は比較的に高學年に行はれ易いのを異なりとする。此の方法は教授を實際生活に結合し、且つ生徒の自己活動を重んずるの長所はあるが、合科教授に伴ふ缺點を有する外、尙あまりに實用に偏するの譏を免れない。

以上、教材の聯絡、統一について、種々の案が立てられてゐるが、此の案を生かすものは、言ふまでもなく教師の人格である。机上で立てられた案は教師の人格によつて始めて動く力となる。教師が教授すべき材料に精通し、各教科、教材の關係をはつきりと意識し、いつても全體の立場から各教材を眺め、各教材を全體の有機的な一關節と

教授の準備

小學校令
第三十條
規則

して取扱ふとき、始めて、方案上の靜的な形式的な聯絡、統一が、教授力としての、動的な生きた聯絡、統一となる。之を人格による統合といふ。通常小學校に於て教科擔任制を避けて、學級擔任制を採り、且つ持ち上り主義の廣く行はれてゐるのは、一つには、人格による統合を全うしようとの趣旨から出たものである。だから生徒の學力が進み、教科擔任制を採用しなければならぬやうになつても、各教科擔任者は常に、絶えず、相互に談合し、互に和合協力して、人格的統合の理想に近づくやうに力めなければならぬ。

第六節 教授の準備

教科課程表(教科案)に基づいて教授を行はうとするに當り、以上述べたものの外、尙二三の準備を必要とする。

第一は教授細目の制定である。教授細目は、一般に定められた教

第九章 自己活動と興味

第一節 自己活動

求知心

求知心は人に恵まれた最も尊い性情の一つである。此の求知心に導かれて人はどこまでも自分の知識を擴め、深めようと努める。わけても、兒童は最も求知心に富む。彼等の強い好奇心と、長上に對する絶えざる疑問は何れも求知心の現れであり、此の好奇心と疑問に導かれて彼等は一步一步知識の領域に歩み入る。

此のいとも旺盛な求知心を外から刺戟し、兒童を知識の寶庫に導き、其の正しい理解を得しむるのが、教授の任務である。だから教授では、先づ第一に、本來兒童に具はる求知心を適當に刺戟し、知識を得ようとする意志即ち、眞理への意志を強め、第二に、徐ろに兒童の心の動きを察して適當に之を指導し、第三、此の指導によつて知識の十分

自己活動

おぼやかし
はばんとす
たを
たを

な理解を得しめねばならぬ。一言に言へば、教授は、兒童の内よりの動き、即ち自己活動を適當に指導することによつて成る。一人能く馬を水邊に導くを得るも、百人尙此の馬に水飲ましむることは出来ないとしたら、内よりの發動のない所に教授は行はれ得べくもない。是れ古來有力な教育學者が何れも兒童の自己活動を尊び來つた所以である。シュライエルマツヘルが「教育は常に二つの姿を取る、其の一は生徒の自己活動を喚起し、其の二は喚起せられた自己活動を正しく指導する事である」と述べたのも此の意味に於てである。我が國教育學界の長老である谷本富博士も夙に「教授の原則を只だ一句に纏めることが出来る。開けば百にも千にもならうが、卷けば一句に一原則に纏めることが出来る。其原則とは如何、教授は生徒を輔導して各々自ら學ばしむるものなり」と喝破せられてゐる。古い時代では、生徒の精神を白紙になぞらへ、外から與へさへすれ

自己活動の二形式

精神的な作業であらねばならぬ。

自己活動による精神作業には二つの形式が考へられる。其の第一は、生徒の自己活動の移り行きに應じ、絶えず、刺戟と指導を與へつゝ、作業の完成に導くものであり、第二は、徹頭徹尾生徒の自己活動に一任するものである。後者では固より一二の失敗あるを免れぬが、失敗あるによつて反省し、失敗しつゝ、反省しつゝ、遂に正しい方法を發見するもので之を試行錯誤法とも言ふ。一見頗る迂遠なやうではあるが、深く身に染み、腦裏に徹底し、得たものも確實に自分の所得となるの長所を有する。けれども、時間の上からはあまりに不經濟であり、之のみにては、到底一定の期間に、所要の文化財を收得せしむることが出来ないから、學校に於ては、前に舉げた第一の方法によるを適當とする。即ち、自己活動を一步一步指導しつゝ、作業の完成に導くことが、學校に於て取るべき常道である。そして、かゝる指導に

時を以て
せしむる

自己活動の目的

極端な自己活動

よつて、一定の基礎を與へた後は、自力の及ぶかぎり、第二の方法によらしむることも亦極めて必要である。必要な限り指導を與へよ、併し可能な限り獨力學習せしめよ。そして終に、獨力學習し得る基礎が十分に與へられ、何等他よりの指導を要しないに至つて教授は終りを告げる。「自己活動により、自己活動へ」とは作業學校の標語であるが、これは自己活動によつて學ばしめ、終に獨力學習し得るやうに導けといふことを意味し、此の標語に含まれる前の自己活動は手段としての自己活動であり、後の自己活動は目的としての自己活動である。畢竟、前に述べたことを簡単に要約したものたるに過ぎぬ。物事はとかく極端に流れ易い。自己活動の極端な主張者は、教材の選擇から、教材收得の方法、方法の吟味に至るまで一切を生徒の自己活動に一任しようとする。これは専ら試行錯誤法によるものである上に、尙何を學ぶべきかも生徒の自由選擇に一任しようとする。

併し、此の如きはまだ精神の十分に發達してゐない小學校の兒童には到底望まらるべくもない。次に、教授といふ語が、教師から授けるとの意味を有し、夫れだけ、生徒を受動的に見る傾きがあるから、之を「學習」なる語に改めようと主張する者もある。けれども、凡て學校に於ける知的な作業は教師と生徒と教材との三者の間に起る關係であつて教師から少しも働きかけない作業は考へ得られない。此の教師と生徒と教材との間に起る活動を、教師の側から見れば教授であり、生徒の側から見れば學習であり、夫れ等は同じ事柄を違つた側から見ての名目たるに過ぎぬ。「教授」と言ふ語を極端に嫌ふ人々と雖も教師の指導を一切排除しようとするのではあるまい。

第二節 興味

教授上興味は二つの方面から考へられる。其の一は手段として

目的及び手段としての興味

の興味であり、他は目的としての興味である。手段としての興味とは、教材の取扱ひに於て、なるべく、生徒の興味を起し、愉快に學習せしめようとするものであつて、此の場合興味は學習を容易ならしむる手段として役立つ。かくて、如何にして教材に興味を有せしむべきかとは、古くから教師の最も重要な關心の一つであつた。スペンサーの如きは生徒の興味の多少は教授法の良否を定める最後の標準であると言つてゐる。然るにヘルバルトに至つて、今迄手段と考へられてゐた興味は、一躍、教授の目的に高められた。彼は言ふ。「教師は、教ふる材料に對し、生徒の興味を惹き起さねばならぬといふことは知れ互つた教授上の原則である。併し此の原則は、一般には學習が目的であつて興味は其の手段であるかの如くに解せられてゐる。余は此の關係を裏返しにする。即ち學習は興味を起す爲の手段でなければならぬ。學習は一時的のものであるが、興味は全生

涯を通じて持続せねばならぬ」と。そしてヘルバルトはかゝる目的としての興味の性質として(一)直接、即ち事物其の者に對する興味であること、(二)永續即ち永く持続すること、(三)多方即ち、自然界、人事界の多方面に互ることの三者を挙げた。

興味ある事物には心が惹かれ、反對に興味なきものを避けようとするのは人間自然の情である。學ぶ事柄に興味あればこそ、學ぼうとする意志、即ち「眞理への意志」も強まり、興味あればこそ、努力して、學び終ほせようとする。假りに兒童の遊戯について見よ。彼等は遊戯其の者に興味を有するが故に、之に専心し、努力を物ともしないで、盛に活動してゐる。かやうに、興味は事物を收得するに缺くことの出来ない、重要な條件であり、活動の第一の動力である。のみならず、一旦強い興味が起つたら、そして此の興味が持続したら、我々はこれに刺戟せられ、絶えず新しい事物を追求しようとするに至るであら

追求的興味

う。ヘルバルトはかゝる興味に追求的興味といふ名を與へ、追求的興味の養成を教授の目的とした。興味によつて學習せしめ(手段としての興味)、學習によつて興味を養ひ(目的としての興味)、此の養ひ得た興味によつて更に新しい事物を追求し、新しい學習に進ましめる。即ち興味は教授の手段であると共に目的である。我々は興味の此の兩面を考へ、なるべく興味を以て愉快に學ばしむると共に、又事物に對して深い興味を抱き得るやうに生徒を導かねばならぬ。

教育的興味

興味は、唯面白がるといふ事ではない。夫れはまた教師の頓智や辯口に促されて起る一時的の快感でもない。教育的興味は第一に、事物其の者に對して起ること、第二に、しかも、夫れは一時的の興奮ではなくて、持続すること、第三に、事物に接して後始めて起るのではなくて、進んで事物を探索しようとするものなること、即ちヘルバルトの所謂、直接、持續、追求の三條件を必要とする。世には、面白く教授し

さへすれば夫れで以て教育的興味が起せるかの如く考へてゐるものも尠くないやうであるが、我々は、かゝる誤解に巻きこまれてはならぬ。

興味を起す方法

興味を起す方法は多々あるであらうが、其中、最も有力なものと
して左の二者を擧げることが出来る。

第一、教師自身教材に對して深い興味を有すること。

第二、教へ過ぎないこと。教材を少くし、しかも各教材を隅から隅まで指示し、説明することなく、生徒の疑問を巧みに誘導し、生徒自ら思考する餘地を多分に存せしむることは教材に對する興味を起す有力な一方法である。教へすぎると、生徒はおのづから受動的となり、追求しようとの心を失ひ、興味は殺がれる。

若し、教材に對し、直接の興味を起し難いときには、賞罰等の間接興味に訴へ、徐々に直接興味に導くことも必要である。其の始め或目

教授上の賞罰

的を達する爲の手段として努力してゐたことが、次第に手段其の者の爲の努力に轉ずることあるは知れ互つた心理上の事實である。

例へば外國語を讀む爲の手段として外國語の文法を學んでゐたものが、終に文法其の者に興味を有し、文法の研究に没頭するに至る如き、之に屬する。同一の理由に基づき、賞を得る爲の手段として勉強してゐたものが、終に勉強其の者に興味を有するに至ることはあり得る。併しこの場合、教授上に於ける賞罰と後に説く訓育上の賞罰とは其の適用に於て丁度反對の關係が成り立つ。訓育に於ては、罰は賞よりも必要であり、どうしても缺き得ないものであるが、第十二章第二節、第三、教授に於ては、反對に賞は罰よりも大切である。教授に於て、罰を恐れる爲に、止むなく、作業に興味を有するとは考へられないのみか、罰せられた作業は却つて之を厭ふに至るものであるが、之に反し、賞は作業に快感を與へ、終に作業の對象たる教材に興味を

有するに至らしめる。だから教授上の罰は出來得る限り之を避けねばならぬ。

第三節 體驗から體驗へ

教師の體驗

教授は教師と教材と生徒の三者の關係から成り立つ。或は教授は教師が教材を生徒に傳達する作用であると言つても宜い。けれども我々は、此の場合、所謂「傳達」の意味をはつきりと捉へねばならぬ。教材は例へば物品のやうに甲から乙へと傳達せられるものでない。教材の傳達には教師は、先づ教材に精通し、教材の有つ意味を自分で體驗せねばならぬ。教材には固より一定の意味が具はつてゐるが、此の意味は教師の體驗に入つて始めて生きた意味となる。例へば我々の讀む一冊の書籍には豊富な意味が盛られてあるが、此の意味は、我々が之を讀み之を解するによつて、即ち我々に體驗せられるこ

とによつて、始めて生きた意味となる。讀まれなく解せられない間は、意味は、言はゞ、書籍の中に眠つて存する。だから教材の傳達に際して、教師は先づ此の言はゞ眠つて存する教材の意味を自己の體驗の中に生かさねばならぬ。こゝに體驗の中に生かすとは、唯、意味の何たるかを知るのみでなく、同時に之について強い興味を感じ、單に知的にのみでなく、同時に情意的に、精神全體によつて生き生きと把握することを意味する。要するに教材は、教師の生きた體驗として始めて生徒に傳へられる。だから教授に於ては、いつでも教材は教師の體驗にあやどられ、教師の人格に貫徹せられ、生きた力として生徒に對する。

生成への還元

傳達の第二の條件は、夫れ自身完成せる教材を生成の状態に還元し、固定したものを流動の姿に飜すことである。例へば、こゝに科學の一法則があるとする。この法則は固定した夫れ自身完成せるも

のであるが、是が傳達に當つては、我々はこの法則が何故に必要であるか、如何なる動機から起り、如何なる順序と方法によつて成立したかといふ法則成立に至るまでの過程を考へ、之を生成の姿に還元せねばならぬ。道德の一現象があるとしたら、此の現象は如何なる社會に於て如何なる動機から起り、如何にして成つたかといふ一々の過程を調べ、完成の状態に於て、なく、生成の姿に於て、之を眺めねばならぬ。此の完成せるものを生成の姿に變ずる技倆は教師として有すべき重要な資質の一に屬し、誠に構成せられてゐる生活(即ち完成のもの)を再び生成する生活(即ち生成の姿)に還元する能力を最も豊富に有する人は、生まれながらの教育者である。とも言はれ得る。第三に、傳達は又生徒の個性に應じなければならぬ。生成の状態に翻した者も、更に個性に應ずる如く變容することによつて始めて生徒に傳へられ得る。嘗に教材の選擇に於て個性に應じたものを

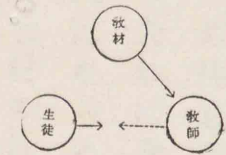
* シュブラン
ガ1の語

生徒の體驗

點線は指導を示す

選ぶのみでなく、已に選ばれた教材の傳達に於ても、個性を顧慮することは極めて必要である。

かやうに、教材は、教師の體驗の中に生成の姿に於て流動し、しかも夫れが生徒の個性に應じた姿となつたとき、始めて傳達せられ得るものとなるが、併し、之を教師が其の儘に傳へるのでは、先に擧げた自己活動の原理に背く。教師は、かくも生々流動する自己の全體験で



以て生徒を刺戟し、生徒の自發活動によつて傳へられるものを受容するやうに導かねばならぬ。上の圖表にある如く、教師の刺戟により、生徒自ら發動し、教師の適切な指導によつて、自發的に教材を再生する

るとき、始めて教材は生徒の生きた所得となる。教師の全體験に應ずるものは生徒の全體験である。生徒も亦、單に知的のみでなく、併せて又情意的に全精神を傾けて教師に反應

し、之を全體験の中に生かさねばならぬ。さうでない、教材は生徒の知識の一部とはなり得ても、人格の生きた一要素とはならぬ。「全體験から全體験へ」、これが教授の最も根本的な、最も一般的な形式である。

第十章 教授の進行

第一節 教授の段階

凡て教授に當つては、先づ一教科に屬する教材を適當に區分し、順次に之を收得せしめねばならぬ。かく、一定の時間に教授すべき教材の一小節を教授の單元と言ふ。單元の切り方については、次ぎの三つの注意が必要である。

- 一、夫れは全教材の一部分として、夫れ自身まとまつた内容を有せねばならぬ。
- 二、教材の性質と兒童の發達に應じて其の内容及び分量を斟酌せねばならぬ。
- 三、單元は之を教授する時間數に無關係である。一時間に一單元を教授し得る場合もあれば、數時間に互る場合もある。一單元一

單元

ユニット

教授の段階

教授段階の歴史と現狀

方法の段階

時間といふやうに考へてはならぬ。

一單元を教授する順序を教授の段階といふ。

教授の段階は古來多くの學者の注意し來つた所であるが、始めて、之を理論的に決定したのはヘルバルトである。ヘルバルト以後多くの學者之に修正を加へ、中にも、最も有名であり、永く我國にも行はれたものはラインの五段教授法である。五段教授法では、教授の段階を豫備、提示、比較、總括及び應用に區分し、且つ夫れは如何なる教科にも一樣に適用せられるといふ理由の下に、之に形式的段階といふ名が與へられた。其の大意を極めて簡単に説明すると、

第一、豫備では、生徒の心情を平靜ならしめ、新に教授する材料の目的を示し(目的指示)、新教材を學習しようとの意志を振ひ起し(學習動機の喚起)及び、新教材を類化するために必要な舊觀念を思ひ浮べしめる(舊觀念の整理)。

第二、提示では、新教材を適當に分節し、一節づつ提出し、直觀に訴へつゝ、教授する。

第三に、比較では、今授けた教材を、已に授けた類似の教材と比較し、其の間に存する共通點を明かにし、概念又は法則に達する準備をする。

第四、總括では比較によつて得たものに基づき、概念、法則に達せしめ、個々の事物を概念、法則の下にまとめる。

第五、最後に、斯くて得た知識を、已有の知識と關聯せしめ、已有の知識系統中に編入し(編入)及び、之を他の類似の材料に、又は實際生活に應用(應用)せしめる。

ラインの五段教授は、第一、あまりに段階を小分し、第二に一段階と他の段階とをあまりにはつきり區分したため、實際上不便が少くないとの理由で、以て、段階の數を減少しようとする試みが諸方から起

つた。例へば比較は、提示中にも屢々行はれ、且つ夫れが却つて自然的である場合も多く、又概念、法則に達するには必ずしも比較を要しないで、唯一つの例から之に達し得る場合も少くないとして、比較の段を削り、之を豫備、提示、總括、應用の四段に區分することは一時かなり廣く行はれた。併し、夫れでも尙多いといふので、提示と總括を一括し、之に「教授」の名を與へ、豫備、教授、應用の三段に分かつものも少ない。現今我が國では豫備、教授、整理の三段説が最も廣く行はれてゐるが、此の場合整理はラインの應用と殆んど同一の任務を有つてゐる。其の他、之を直觀、思考、應用の三段に分かつもの(デルペルト)、直觀、認識、練習に分かつもの(ケール)、受容、理解、應用に分かつもの(ヴェイルマン)等種々あるが、先づ第一に新教材を受容せしめ、次に思考作用により之を明かな認識に高め、最後に、之を應用せしむる事は凡てに共通した點と見られ得る。左に、便宜上、之を豫備、教授、整理の三段に

分かち、各段階の任務について簡単な説明を加へて置く。

一、豫備 新教材收得の準備をなす段階で、其の主要な任務は學習動機を喚び起すにある。之には、或は教授の目的を指示し、或は既習の事項を復習し、或は基本練習を行ふなど種々の方法があるが、何れも教材の性質に應じて決定せらるべきである。ラインが豫備の一任務と考へた舊觀念の整理は、今ではさまで重んじられてゐない。學習の動機さへ起れば、之に關係ある舊觀念はおのづから、再生するもので、必ずしも、人爲的に豫め之を起し置く必要のない場合が多いからである。

豫備は、なるべく手短かに、有力に行はれねばならぬ。長きに失すると一旦起つた學習動機も却つて鈍ることがある。

二、教授 實物、標本、繪畫、模型等を示し、或は又實驗によつて事物を直觀せしめ、次に問答や、説明や、講話を交へつゝ、直觀した事物に

*カント

ついで思考せしめ、之を明瞭に理解せしめる。要するに、直観によつて事物を明らかに把握し、思考によつて把握した事物の真相を究め、出來得べくんば、概念又は法則に達せしむるのが、此の段階の主要な任務で、「直観より思考へ」とは其の一般の順序である。直観によつて内容は與へられ、概念又は法則によつて、與へられた内容は統一せられる。古人も「内容なき思考は空虚であり、概念なき直観は盲目である。」と言つてゐる。

教授に於ては、生徒の自己活動を巧みに誘導し、自ら観察し自ら思考し、興味を以て與へられた問題を解決せしむることが特に大切である。

三、整理 教授によつて收得したものを整理し、及び練習する段階で、大凡左の諸作用を其の内に含んでゐる。

イ、教授事項を概括して發表せしめ、場合によつては概括表を作

らしめる。

ロ、新に得た知識を已有の知識系統に編入し、大きな知識體系中の一關節たらしめる。

ハ、反復練習して、深く印銘せしめる。

ニ、新に得た知識を、類似の他の事項、又は實際生活に應用せしめる。

以上は、一切の教材を取扱ふ場合の大體の順序である。けれども唯、これ丈では、實際の教授に於ける有力な手引きとはなり得ないやうである。特に其の教授段はもつと精細な研究を必要とする。蓋し、多くの文化財、従つて又教材は夫れ夫れ固有の構造を有するから、一口に直観とか思考とか言つても、教材の種類に應じて、直観の仕方、思考の仕方、おのづから異ならざるを得ない。例へば理科にはたらく直観と思考とが、歴史に於ける直観及び思考と同一でないこ

とは、何人も氣付く所であらう。即ち教授の段階は、精密に言へば、教科毎に異なるべきである。けれども一々の教科について教授段階を定めることは、各科教授法の範圍に屬するから、こゝでは全教科を其の構造からして自然科学的教材と精神科学的教材の二種に大別し、其の各々につき、教授の進行を大體定めて置くこととする。自然科学的教材と精神科学的教材とが異なつた構造を有することは已に第八章第二節の敘述に照らして明かなことであり、この二者の教授に對する大體の順序さへ立てば、夫れは多少の斟酌によつて、おのづから、之に分屬する一々の教科にも適用し得られるであらう。

第一 自然科学的教材

自然科学の究竟目的は、自然界に存する多くの事物、現象を概念又は法則によつて統一するにある。もつと委しく言へば、我々が目に見る個々の自然現象から出發して一定の概念又は法則に達し、翻つ

豫備

て此の概念、法則によつて、個々の自然現象を説明するのが自然科学の任務である。自然科学的教材の取扱は、夫れが如何なる姿を取らうとも、結局はこの自然科学の任務に副ふものでなければならぬ。

自然科学的教材に於て教授の絲口をなすものは疑問である。先づ生徒の疑問を惹き起すに足る教材を提示し、問答、其の他の方法によつて之に對する疑問を起さしめる。そして一旦、疑問が起つたら、おのづと之を解決しようとの意志も起り、こゝに學習の動機は喚起せられる。次ぎには自然科学研究の正しい態度に就かしめる。心を冷靜に保ち、偏見や豫想を棄て、まともに自然現象に接せしめる。此の冷靜な自然科学的態度を持せしめることと學習動機を喚起することの二つは自然科学の教授に於ける豫備の任務である。

生徒の自己活動を巧みに誘導しつゝ、豫備に於て惹き起された疑問を解決せしむるのが教授段の任務である。夫れには先づ實物、標

直観

思考

本、模型等を觀察せしめ(特に博物學に於て)、又は實驗に訴へ(特に物理學及び化學に於て)纏まつた事物、現象を其の要素に分析し、偶然的な要素を去つて本質的な要素を捉へしめる。本質的な要素を捉へしむるに當つては似寄つた多くの事例を相互に比較するを便とする場合が多い。

次ぎには本質的な要素相互の間に存する一定の關係を認め、この關係に基づいて、本質的な要素を綜合統一して一定の概念を得しめる。自然科学の中、博物學の如き記載科學では、上に擧げた、概念の構成に止まる者が多いが、物理學の如き説明科學に於ては、更に進んで要素相互の間に存する因果關係を定め、かゝる原因があるが故にかゝる結果を生ずるといふ所まで明かにせねばならぬ。しかもかゝる因果關係は、一舉にして定めらるべきではなく、先づ、かゝる結果は大凡かゝる原因に基づくであらうといふ假定を立て、此の假定を諸方面

數學

から確かめ、理論の上から、又は事實の上から檢證することが必要である。檢證によつて始めて因果關係は確立せられる(論理學參照)。だから、説明科學の教授に於ては、恐らくはかうであらうといふことを生徒自身に想定せしめ、之を適當に導くことが極めて必要であり、科學的な思考力は、かくて始めて養成せられる。要するに、説明科學の教授は、直觀に始まり、因果關係の想定に半ばし、想定の檢證に終るべきで、直觀、想定、檢證の三段は其の進行一般の順序である。

最後にかくて得た知識を已有の知識系統中に編入し、及び之を應用せしむべきことは改めて説くまでもない。

自然科学が歸納的科學なるに反し、數學は演繹的科學であり、自然科学が因果的關係を定むるに反し、數學は論理的關係を定立する。けれども、小學校に於ける算術の教授は、通常二三の實例について證明した後、一般の法則を立つるを其の一般の順序とし、且つ夫れは、兒

童精神の發達にも適應したものであるから、よし教科の性質は演繹的なるにもせよ、教授の順序は歸納的なるを適當とする。そして「恐らくはかうであらう」「恐らくかう言ふ關係を有するであらう」と想定せしむることは、數學に於ては、自然科學に於けるよりも一層必要である。そして是れ、算術が特に思考の練習に適する教科であると言はれてゐる所以である。

第二 精神科學的教材

こゝに、精神科學的教材とは、道德、藝術、歴史等我々の精神の表現として、人によつて創造せられた教材を意味する。夫れで精神科學的教材の教授法を説くに當り、先づ所謂精神科學的教材の特色について簡単に述べる必要がある。

第一に、精神科學的教材は、夫れ夫れ個性的であり、夫れ自身に固有の價值を有する。一つの道德現象、一つの藝術品、一つの歴史的事實

個性的

夫れ夫れ
個性白
その自身を持つ
色の價值も
持つてや

は夫れ夫れ一定の價值、しかも他によつて置き換へられない價值を有する。一つの道德現象を他の道德現象に代用することも、一つの藝術品を他の藝術品に代用することも共に不可能である。是等は何れも善、美等の一般的な價值を具體的、個別的に表現したものとして夫れ夫れ他と異なつた特色を有する。芭蕉の俳句と子規の俳句は違つた風格を具へ、正成の忠と清麿の忠とはおのづから違つた光りを放つ。そしてかく特色を有する所に、夫れ夫れの尊さがある。これは自然科學的教材と精神科學的教材とを區分する最も重要な一特徴である。自然科學に於て我々が生徒に示す材料は、其の儘では美でも善でもない。少くとも之を美とか善とかの型にはめて見ることとは科學者の態度でない。然るに精神科學的教材は、始めから美とか善とかの價值を其の中に含んでゐる。また自然科學的教材では一の現象と他の現象との間に存する差別をば偶然的なもの

本質の認識

して捨て去り、多くの現象に共通なものを求め、概念又は法則に達するが、精神科學的教材に於て、夫れ夫れの特徴(即ち他と異なつたもの)を捨て去ることは許されない。特色を捨て去つたら、夫れは直ちに生命のない形式的なものとならざるを得ぬ。

第二に、従つて精神科學的教材では、自然科學的教材の如く多くの現象を比較し、凡てに共通なものを抽象するのではなくて、夫れ夫れ特色ある個々の事實につき、之に即して、直ちに其の本質を捉へねばならぬ。抽象や推理によらないで、直覺的に其の本質をつきとめねばならぬ。芭蕉の俳句を誦して、直覺的に其の美を感じ、清麿の話しを聞いて、直覺的に忠のいかにあるべきかを悟る。即ち道德や藝術に對する判断は善や美に對する直覺的判断である。夫れは自然科學に於ける如く、歸納推理、演繹推理等に依り、論理の法則に従ふ事實的判断ではなくて、直ちに本質をつかむ直覺的な價值判断である。

全體験

語

*デイルタイの

豫備

夫れは良心による判断(善の場合)、又は藝術感に基づく判断(美の場合)である。かく直覺的な價值判断によつて意味を悟ることを、我々は「了解と呼び、之を自然科學に於ける「説明」から區別する。そして是れ、^{*}自然科學は説明し、精神科學は了解する。」と言はれてゐる所以である。

第三に、従つて又、自然科學の研究に於ては思考作用が其の中心となり、情意の作用は、言はゞ背景に立つてゐるが、精神科學的教材の了解に於ては、情意が前景に出で、知情意の三者の共働を必要とする。言ひかへれば、凡て了解は我々の全體験による了解である。そして此の點からして、精神科學的教材に於ては特に生徒の全體験を躍動せしむる必要がある。

以上の三點を基礎として左に精神科學的教材の教授に對する一般の順序を考へて見る。

一、豫備 凡て兒童は入學の時期に於て多少自然に關する知識を

東洋の歴史
了解する
孔子もまた
を回す
三つ科の
は、
ソコ
直覺的な
直覺的な
直覺的な
直覺的な

特色
知情意
はたして
みよ

有する如く、普通の家庭に育ち、朝夕藝術品に親しみ、及び道德的環境に包まれてゐる兒童は、入學の當初からして、道德、藝術に對する多少の體驗を有する。これが精神科學的教材の教授に於ける唯一の手がかりである。教授は此の兒童が已に有する體驗を擴め、且つ深めるを以て其の任務とする。豫備では、先づ此の已有の體驗に結びつき、新らしい事項を學ぼうとの興味を起さしめ、其の學習動機を喚起する。次ぎに、自然科學の教授の場合と等しく、一切の偏見、豫想を去り、心の平靜を保たしめる。若し始めから好惡の感情に支配せられてゐたら、之に晦まされ、自然に、對象を歪めて見るに至るであらう。學習動機の喚起と平靜な態度の保持とが豫備の二大任務であることは、こゝにも變りはない。

教授段は直觀と致思に區分せられる。

二、直觀(受容) 豫備に次ぐものは直觀である。直觀には、繪畫、建築

直觀

の如く、主として眼に訴へるもの(外的直觀)と、音樂、修身、歴史の如く、主として耳に訴へるもの(內的直觀)とあるが、何れも其の目的は、生徒の體驗を躍動せしめ、藝術感、道德的良心等を振起するにある。夫れには教材に對する教師の深い體驗の表現により、生徒の體驗を刺戟するに如くものはない。例へば教材が文學的なものであるならば、其の特色を能く現すやうに朗讀し、講義し、音樂ならば、其の特色をはつきりと歌ひ聞かせ、修身、歴史等ならば教師の全體験を傾けての講話により、夫れ夫れ之に應ずる感情を起さしめる。かくして兒童の體驗を刺戟し、躍動せしめ、其の時々起る直覺的な價值判斷によつて、教材の有つ意味を了解せしめ得たら、教授は已に半ば成效したものである。だから直觀の段階に於ては教師の活動が其の主位を占むるが、これは精神科學的教材の特色から見て、當然の事である。蓋し、是等の教材は、唯、知らしめるのみでなく、同時に又純粹な感情や意志

を起さしむべく、感情や意志は、教師の模範によつて最も能く起され、模範的な教師の體驗こそ、生徒の體驗を動かす最も有力な動因であるからである。火は火によつて點ぜられるとは此の謂である。所謂自學主義に囚はれて、こゝにも講義や講話を全然排し去らうとする如きは誤まつた處置であらねばならぬ。或は音樂に於て、名家の吹きこんだレコードを聞かせる如く、教師の體驗よりも、一層高い體驗の表現を藉り來ることも亦有力な一方法である。

三、致思 直觀に次いで致思(深究)が來る。こゝでは直觀によつて得た全體の了解を、細節に互つて吟味し、體驗を合理化し、確實ならしめる。即ち全體を之を構成する部分に分ち、各部分について直覺的な價值判斷を加へつゝ、部分相互の關係、及び全體と部分の關係を探り、全體の構造と其の特色を明らかに認めしめる。こゝに特に注意すべきは、凡て精神科學的教材では、自然科學的教授の如く、全體は

致思

部分から構成せられるのではなく、却つて全體は始めから存し、全體の有つ意味が部分の意味を決定するのであるから、各部分も、又部分間の關係も、いつでも此の全體の意味に照らして了解せられねばならぬといふことである。各部分が如何に全體のもつ意味によつて規定せられ、如何に此の意味を中心として統一せられてゐるかを明かにするのが致思段の眼目である。そして更に進んでは、行爲者道德の場合、及び作家(藝術の場合)の心境にまで、想像によつて立ち入り、行爲者及び作家の道德的又は藝術的的心境を直感せしめる。

歴史の教授に於ては、事件を、之を構成する部分に分ち、各部分間の關係、及び前に起つた事件と後の事件との關係を定め、民族精神が歴史の上に如何に現れ、如何に發展し行くかを明かならしめ、歴史に現れた民族精神の特色をはつきりと認識せしめる。

致思段は、自然科學的教材に於ける「思考」の段階に相應する。従つ

て、此の段では生徒の活動する範圍が比較的に廣い。尙此の場合、一つの教材を之に似寄つた教材と比較し、又は之と反對の教材に對立せしむる美を美ならざるものに、善を惡に對立せしむる如く、ことが教材の特色を捉へしむる上に於て、一の有效な手段であること、自然科学的教材に於て、比較の必要なるに等しい。

四、整理 最後に整理が行はれる。此の段階では、第一に、生徒自身の得た體驗を簡明に語らしめ、第二に、新に學んだ事項を深く印銘せしめ、第三に、之を既有的の道德的又は藝術的認識の中に編入し(編入)、第四に、似寄つた他の作品や行爲を評價せしめ、及び其の特色について語らしめ(他の事項への應用)、又は行爲や創作によつて、自己の體驗を表現せしめる(實際生活への應用)。

第三 技能的教材

凡て内なる體驗は、外に向つて發動し、外に發表せられる。小學校

整理

技能の特色

に於ては、此の發動に關する教科を發表科又は技能科と呼んでゐる。體驗の外への發動は、已に今迄述べ來つた、整理段に於て幾分行はれてゐるが、又特に技能科の教授によつて之に習熟せしむることが必要である。技能科の特色を一二擧げると、夫れは、第一に、我々の體驗の發表であり、しかも體驗は人によつて異なるから、發表も亦自然に異なり、夫れ夫れ個性的であること、第二に、従つて比較的に自由であること、第三に、凡て發表は身體を通して行はれ、身體的要素が其の重要な一面を構成すること等である。そして、是等の特色からして、技能科の教授に於ては、第一に、特に個別的取扱を必要とすること、第二に、なるべく自由に活動せしめ、過度の干渉を加へないこと、第三に、身體的方面、特に手と發聲機關の練習を充分ならしめることの三點に對し、いつでも周密な注意が拂はねばならぬ。

技能はかく、内なる體驗の發動であるが、此の發動には發動の結果

技能の區分

が、客觀的に固定するものと然らざるものとある。綴り方、圖畫、手工、書き方、裁縫等は前者に屬し、朗讀、話し方、唱歌等は後者に屬する。又發動が全然自己の自由な考案に成るか、又は模範に導かれての發動なるかにより、之を模倣技能と創作(考案)技能に分かつ。例へば圖畫に於ける臨畫は前者であり、自由畫、圖案等は後者に屬する。けれども、これは固より比較的の區分であつて、其の始め模倣に依るものも、後には自由な發動とならねばならないし、又さうなるやうに導かれねばならぬが、教育上より言へば、大體二者を區分し、其の各々について考へる必要がある。技能科の教授は大凡左の順序によつて行はれる。

技能科教授の
順序

一、豫備 模倣又は創作の動機を喚起し、教科に應ずる態度を保持せしむることは他の場合に等しい。この目的を達する爲に教科によりては、所謂基本練習を行ふを便とするものもある。

二、教授 模倣によるものにおいて、先づ全體を實演して大體の感じを得しめ、次ぎに之を幾つかの小節に分ち一節づゝ實演して之に倣はしめ、適當な批評を加へつゝ指導を與へ、最後に、全體をまとめて練習せしめる。作法、唱歌、書き方の如きは、大體此の順序によるべきである。次ぎに創作(考案)による者は、始めには、適當な模範や參考資料を示して手引きとすることが必要であるが、生徒の進むに従ひ、題目の選定から構想、發表に至るまで、なるべく自由に一任し、生徒の質問に應じて個別的の指導を與ふるに止めねばならぬ。綴り方や、自由畫や手工は大體この趣旨に據るべきである。但しこの場合でも適當な模範を機に應じて示すことは必要である。模倣を全然排し去つたら創造といふことも考へられない。

三、整理 模倣によるものは、練習の結果を新たな材料に應用せしめ、創作(考案)によるものは、其の結果について反省せしめ、又は他より

の批評によつて修正せしめる。何れの場合を問はず、生徒をして自己の進境を自覺せしめ、其の努力を促すことは特に必要である。以上の外、廣義に技能と稱せられるものに、道德的體驗の發表としての道德の實行と、専ら身體の練習に向けられた體操がある。體操の教授は大體模倣による技能と同様に取扱はるべきであるが、各運動の順序は生理學の原則に従つて決定せられねばならぬ。尙、道德の實行については次章以下に於て詳説することとする。

第二節 教式

教式の意義

教授の進行に於て、教師の活動と生徒の活動とが互に相關係する状態を教授の様式又は教式と言ふ。教式は大凡(一)主として教師が活動し、生徒の之に應ずるもの、(二)教師と生徒とが交互に活動するもの、(三)生徒が主として活動し、教師は外觀上受動の位置に立つものの

三種に區別せられる。此の中(一)を注入的教式又は獨斷的教式、(二)を啓發的教式、(三)を自學的教式と呼ぶことがある。けれども如何なる教式も生徒の活動を促し、之を導くことを其の原則とすべきであり、この點から見れば一切の教授は啓發的である。「注入」とか「獨斷」とかを文字通りに解するとき、夫れは如何なる場合にも許さるべきでない(第九章第一節)。かゝる語はなるべく使用しないが宜い。左に教師の主として活動する教式から始め、生徒の主として活動するものに至るまで、順を追うて、大要説明を加へることとする。

一、示教式 實物又は之を代表する寫眞、繪畫、模型、標本等を示し、又は實驗を行ひ、生徒に觀察せしむるもので、教授上直觀の段に於て多く用ひられる。示教式に於ては、其の材料を、模式的で、事物の特徴を最も良く表せるものから取り、次に材料の取扱に於ては、第一に、各部分の觀察について適切な指導を與へ、第二に、なるべく多くの感覺

教授の進行に於て、
 (一)は主として教師が活動し、
 (二)は教師と生徒とが交互に活動し、
 (三)は生徒が主として活動し、
 教師は外觀上受動の位置に立つもの

示教式

示範式

機關に訴へ、第三に、且つ事物に具はる特徴をはつきりと把握せしめねばならぬ。

二、示範式 模範を示し、之に倣はしむるもので、圖畫、書き方、手工、裁縫、唱歌、體操、読み方、話し方、作法等、技能教授の領域に於て多く行はれる。何れの場合を問はず、模範は眞に模範とするに足る丈の明瞭さと正確さを有すべきである。尙生徒の程度によつては、適當に分節して、一部分づゝ示範する必要がある。示範に説明を附加する場合には、なるべく簡明で冗漫に流れないのが宜い。特に、技能の要點、即ち所謂骨^{ちゆう}を悟らしめることは、示教式に於て事物の特徴を知らしむると等しく、極めて重要である。

講話式

三、講話式 直接の經驗により難いもの、即ち外的直觀(直接直觀)により難いものは、講話によつて、實際を眼前に髣髴たらしむるより外之を経験せしむる道はない。之を内的直觀(間接直觀)と言ふ。特に

直觀に於ては、
直接直觀は、
事物の形を
見るに依りて
得るものなり

説明式

修身、歴史、文學の如く、生徒の情意に訴へ、體驗を躍動せしむべき教材にありては、講話式は最も有力な教式である。凡て講話に於ては、第一、教師は、講話すべき事件に對し、十分な知識と興味を有し、第二に、講話の内容は、明瞭で、具體的で、且つ、一定の順序と中心的統一を有し、第三に、講話の形式は生徒の理解力に合し、難易の度宜しきを得、第四に、其の調子は、生徒の價值感情を喚起するに足ると共に、又生徒が此の調子によつて、おのづから講話の要點を悟り得るやうなものでなければならぬ。但し、過度の身振りや、多辯は戒めねばならぬ。講話に尊ぶ所は、流暢なるよりも明晰と徹底である。そして此の明晰と徹底は、主として教師の講話材料に對する理解と確信と、及び之に對する興味から來るものである。

四、説明式 教材の中には、事實の間に存する關係を定め、一定の概念、法則に導かねばならぬものが多々ある。かゝる教材に於て、理由

説明式は、
事物の性質を
言語によつて
説明するものなり

講話式は、
事物の形を
見るに依りて
得るものなり

と結論、原因と結果、又は類と種との關係を明かならしむるため、論理的に指導するを説明式といふ。説明式は多くの場合、次ぎに述べる問答式と併用せられる。之を講話式に比較すると、前者は情意に訴へることを要するが、後者は主として思考に訴へ、従つて感情的であつてはならない。又前者は必ずしも論理的なるを要しないが、後者は徹頭徹尾論理的である。適當な例證を挙げつゝ、巧みに問答を交へ、一步一步結論に導くには教授者の並ならぬ手腕を必要とする。説明式は主として自然科學的教材に於て用ひられる。

問答式

*ディステル
ウエツビの語

五、問答式 教師の間に生徒が答へ、二者の共働によつて教授を進めるものである。問答式は古來、最も重んぜられ、教授に於ける唯一の陶冶的な教式は問答による教授である。とまで言はれてゐる。

問答式は(一)生徒の注意を惹き起し、且つ之を持続せしめ、(二)生徒の素質、及び知能發達の程度並に已習の事項を、どの程度まで保持して

生徒自身が
自ら解決する
の道である

あるかを知るに適し、(三)生徒自身をして自己の能力を自覺せしめ、(四)如何ばかり生徒に理解せしめ得たか、如何ばかり注意を起し得たかといふ事に對する確信を教師に與へ、(五)生徒をして正しい發表に慣れしめ、(六)教師と生徒との共働によつて、生徒に社會的意識を起さしむる等幾多の利益を有するが、此の外、(七)生徒自身をして疑問を解決せしめ、正しく答へしめることは、其の最大の長所である。即ち、或度まで自力で以て解決し得ながら、尙未解決の部分を残すとき、適當な發問をなし、發問を機縁として此の未解決の部分を決し得るやうに導くことは問答法の「骨」であつて、問答法の長所は、こゝに最も良く發揮せられる。だからかゝる場合に於ける問はいつでも解決への道を多少暗示するやうなものでなければならぬ。固より暗示は多すぎてはならぬが、全然暗示を與へない問はこの場合問としての意味を成さない。ソクラテスが巧みな問答によつて、アテネの青年を

誘導した、あの精神と手際はいつまでも我々教育者に取つて尊い模範である。

凡て問は其の内容に於て、限定した意味を有し、多義である事なく、發表形式からは明瞭であり、且つ内容、形式共に生徒の發達に應じ、しかも生徒をして發憤せしむるに足る者でなければならぬ。繼續して發問する場合には、前後の問が互に統一を有すべきは固より、前の問が、後の問の自然の準備となるやう、適當な順序を附すべきである。答の處理については、正しきか否か、正しき場合には夫れが偶然によつてか、又は正しい思考の結果であるかに注意し、正しからざるものは其の原因を考へて、適當に處理し、偶然の疑あるときは、更に反問すべきである。そして正しきことが確められたら、一步進んだ問によつて、更に思考力を刺戟すべきである。又嘗に答の内容のみでなく、發表の形式についても適當の指導を怠つてはならぬ。

質問

*ガウディヒ
の話

問答に於て、生徒が自發的に發問し、教師之に答ふるものを質問と言ふ。質問は、夫れが自發的であるだけ、自己活動の原理に合してゐるから、近時の作業學校では、從來の問答に代ふるに質問を以てせよと主張するものも尠くない。殊に教師からの問は、生徒の思考を一定の方向(教師の定めた)に強制し、精神活動の自由を奪ひ去る。との理由から、極度に之を排斥するものもある。けれども、問ふべきを問ふは極めて困難なことであり、事毎に正しい問、即ち問題の要點にふれた問を生徒に望むのは過重の要求である。寧ろ生徒の質問を歡迎しながら、しかも交ふるに教師の問を以てし、動もすれば散漫に流れ易い質問を要點に導き、之を論理的に指導することが一層教育的である。

課題式

六、課題式 教師から問題を課し、生徒をして解決せしむるものである。問答から質問へ、質問から課題へと進むに従ひ、自己活動の範

圍は次第に擴まる。しかも課題による活動は、將來の自律といふ目的に最も近いものであるから、其の教育價値は極めて大である。

課題には、短時間に終へるもの、長時間を要するもの、家庭に於けるもの、學校に於けるもの等種々ある。其の内容から言つても豫習及び復習と、應用としての課題に分けられる。かく課題の種類は極めて多いが、其の何れに於ても、生徒の自由な活動に一任し、干渉に失してはならぬ。課題式に於ける教師の任務は、其の始めに於て、生徒の能力に合した問題を選び、且つ必要に應じて、一定の参考資料を示し、其の終りに於て、適當な補正と評價を與ふるにある。此の場合、評價の目的は生徒を正當な自己認識に導き、生徒をして自己の力に對する自信を起さしめ、自助奮勵の心を刺戟するにある。苛酷な批正は、自信を失はしめ、自信の喪失ほど人格の發達を傷けるものはない。其の一々について、二三の注意を擧げると、家庭に於ける豫習は、な

るべく平易で且つ分量を節すべきである。難きに失すると、自然に父兄の助力を仰ぎ、自學の根本精神に反する虞れがある。復習では、單に事實の記憶のみでなく、又材料の主要點を捉へ、全體を統一的に理解し、綜合統一の力を養ふ方面を重んじ、且つ豫め復習に對する指針を與へ置く必要がある。最後に、應用としての課題が、其の程度と分量に於て兒童の發達並びに家庭の事情に應ずべきこと、改めて説くまでもない。

共同學習

凡て課題は、自由な自己活動を目的とするものであるから原則としては、個人に課せられ、個人個人によつて異なつたものでなければならぬ。けれども、自學主義の高唱せられると共に、一切を課題式となし、生徒相互に協同して、課題を解決せしめようとする所謂「共同學習」なるものが起り來つた。其の精神は固より贊すべきであるが、よほどの注意を加へないと、是れ亦課題式本來の趣旨に反する虞れが

討論

ある。共同學習に於ては、二三の優等生が中心となつて活動することも、力足らざるものが有力者に依頼することも、共に免るべからざる所であり、かくては一方には、力の過信、他方には無力の自覺と依頼心が伴ふであらうし、共に教育上からは是認せらるべきでない。共同學習の上では、無條件に必要な原則であるが、教授に於ては、必ずしも無條件に必要な者でない。寧ろ、獨りで靜かに考へ、獨りで解決する事こそ、ほんたうの自己活動である。共同學習も時には必要であるが、優等生が、教師の位置を下手に代表するやうな共同學習は排斥すべきである。凡て物事は極端に走らぬがよい。

共同學習の一種に討論法がある。これは古くから行はれてゐる一つの學習形式であるが、これ亦、其の適用に於ては多大の注意を要する。凡て討論は生徒が一定の見識に達して後行はるべきで、高學年には適するにしろ、低學年に於ては適用の範圍極めて狭い。のみ

反省

ならず、一步を誤ると、駄問駄答の應酬となり、時には舉足を取つて快とするやうな不快な結果を來すことすらある。殊に精神科學的教材に於て討論を用ひ、理論的に之を檢討する如きは、精神科學本來の性質に反するから、なるべく避けたが宜い。

第三節 教授の効果

第一 成績の考査

凡て反省は改善への第一歩である。絶えず自己の行爲を反省することによつて道徳的修養が積まるゝ如く、絶えず教育の過程と其の結果に對し反省を加ふることによつて、教育の改善は期待せられる。教育者の反省は一には、果して自分の取つた態度が教育的であつたか、果して其の方法が正しかつたかといふ方面に向けられ、二には、教育の結果が果して期待に合したか、合しないとしたら、其の原因

成績考査

は如何と言ふ方面に向けられる。前者は教育過程其の者に對する反省であり、後者は結果に對する反省である。後者の中、教授に關するものは更に夫れが、(一)生徒の知識に及ぼした效果如何といふ事と、(二)知識のみでなく、夫れが全人格の發達に對し、如何なる效果を齎したかといふこととの二方面に區別せられ得る。

以上の中第一の點、即ち知識に關する方面は、所謂成績考査によつて行はれる。成績考査の目的は種々あるが、其の眼目は、是によつて教師自身反省の資料を得、及び、生徒にも自ら反省せしめて正當な自己認識に導き、更にまた父兄の參考に供して、其の反省資料となすにある。考査の方法は、平素の學習によるを本體とすべく、學期末又は學年末に嚴格な試験を行ふは、心身の過勞を來すのみでなく、又平素の學習を輕んじ、加ふるに、試験勉強は機械的記憶に偏し、詰込み主義に陥り易いから、我國の小學校令では試験を全廢すべき事に定めら

成績考査の目的は、
 生徒の知識の發達に對し、如何なる效果を齎したかといふことと、
 生徒の全人格の發達に對し、如何なる效果を齎したかといふこととの二方面に區別せられ得る。
 以上の中第一の點、即ち知識に關する方面は、所謂成績考査によつて行はれる。
 成績考査の目的は種々あるが、其の眼目は、是によつて教師自身反省の資料を得、及び、生徒にも自ら反省せしめて正當な自己認識に導き、更にまた父兄の參考に供して、其の反省資料となすにある。
 考査の方法は、平素の學習によるを本體とすべく、學期末又は學年末に嚴格な試験を行ふは、心身の過勞を來すのみでなく、又平素の學習を輕んじ、加ふるに、試験勉強は機械的記憶に偏し、詰込み主義に陥り易いから、我國の小學校令では試験を全廢すべき事に定めら

成績考査の目的は、
 生徒の知識の發達に對し、如何なる效果を齎したかといふことと、
 生徒の全人格の發達に對し、如何なる效果を齎したかといふこととの二方面に區別せられ得る。
 以上の中第一の點、即ち知識に關する方面は、所謂成績考査によつて行はれる。
 成績考査の目的は種々あるが、其の眼目は、是によつて教師自身反省の資料を得、及び、生徒にも自ら反省せしめて正當な自己認識に導き、更にまた父兄の參考に供して、其の反省資料となすにある。
 考査の方法は、平素の學習によるを本體とすべく、學期末又は學年末に嚴格な試験を行ふは、心身の過勞を來すのみでなく、又平素の學習を輕んじ、加ふるに、試験勉強は機械的記憶に偏し、詰込み主義に陥り易いから、我國の小學校令では試験を全廢すべき事に定めら

れてゐる。成績考査の細かい方法及び評點の付け方については小學校管理法に述べてあるから茲には之を省くこととする。唯、一言特に注意を加へたいことは、成績考査の主目的は、教師生徒共に反省の資料を得ることであり、其の外の何者でもあつてはならぬと言ふことである。教師が之を以て、單に生徒の優劣を判定するの具に供し、又は苛酷な評價によつて生徒の自信を失はしめ、自重心を傷つけるやうなことになるたら、折角の考査も勞して效少きのみでなく、却つて多大の弊を生ずることとなる。

第二 教授と訓育

教授の究竟目的は教育全般の目的に一致し、一切の教授は自律的人格の發達に資する所がなければならぬ。そして屢々述べた如く、人格の中心は情意の方面に存するから、教授の效果を考へる場合に、

教育的教授

我々は又夫れが情意の方面に對し、如何なる結果を齎らしたかにつきても反省しなければならぬ。もつと具體的に言へば、教授によつて、果して勤勉、努力、自助奮勵の氣風や、眞理への強い意志を振作し得たか、之によつて細心、周密、機敏等の習慣を與へ得たか、同僚をも教師をも欺かないと言ふ誠實の徳を養ひ得たか、虚飾とか誤魔化さうとかのさもしい心情は全く掃ひ去られたか、特に教材に對し純眞の興味を起し、全力をこめ、専心課業に従事するの美德が涵養せられたかと言ふ如きことは一刻も教授者の念頭を離れてはならない。前にも言つた如く、自己の本分と信ずるものを全力をこめて遂行し、本分に向つて獻身的に活動することは人間最高の美德であるが、かゝる美德は教場に於て、専心、自己に課せられた課業を果すことを其の第一歩とし、永い間の修養によつて徐々に涵養せられる。かゝる意味に於て、教場は教授する場所であると共に、又訓育の絶好の場所であ

る。かく、教授することによつて同時に徳性を養ふ教授を教育的教授と言ひ、一切の教授はかゝる意味に於ける教育的教授でなければならぬ。同時に又教授の効果は、一には、夫れが如何ばかり教育的であるかと言ふことによつて、計られねばならぬ。教育的でない教授、訓育に無頓着である教授は、職人が徒弟を教授するのと何の選ぶ所もない。同じく教育的に教授しない教師は如何に教授に巧みであらうとも教育者としては尊ぶに足りない。學校に於ては、教授と訓育との二者は一つのものである。少くとも一つとならねばならぬ。教育しない教授は智者は作り得ても、人格者は養成し得ない。そして人格者でない、即ち道德的に動かない智者ほど、世に危険なものはない。然るに教授の効果を其の訓育的方面に即して考ふることは、現在比較的輕視せられてゐる。憂ふべき現象ではなからうか。

第十一章 訓育の目的と強意志

第一節 教育の目的と訓育

道德的意志

訓育は道德的意志を陶冶するを以て其の目的とする。意志は廣義には、我々の精神の發動的傾向を總稱し、衝動、本能をも其の中に含ましめるが、こゝて言ふ意志は、狹義のもので、有意的な意志、即ち多くの衝動について、其の何れにつくべきかを思慮し、思慮の結果、其の一を選択し、選擇したものを實行しようとする意志を指す。そして此の場合、選擇したものが道德上の要求に合してゐるとき、之を道德的意志と言ふ。

道德的意志には夫れ故に、第一に、何が正しいか、如何なる意志が道德の要求に合するかと言ふ知見が備はつてゐなければならぬ。第二に、又正しき者に對する感情、即ち道德的感情が動いてゐねばならぬ。

道德的意志とは正しき者を知見し、之に對する感情を指す。

*ウントの語

ぬ。唯正しと知る丈で、感情が伴はなかつたら實行しようとの決心は起り得ないであらう。冷かな知見だけでは人を動かす力はない。^{*}感情なしの動機なる者は存しない。道德的意志は、意志であつて、同時に知見であり、又感情である。前に述べた如く、一切は一切の中に存し、第七章第一節、如何なる精神活動も其の中に一切の精神作用を含み、我々は唯其の中主要な作用、即ち全活動の前景となるものについて、之を知識、感情、意志等と區別するに過ぎないのであつて、この點からすれば、道德的意志は又之を、意志を中心とする精神全體の統一的な活動であると言へる。

道德的意志を中心とする精神全體の統一的活動は、併し教育究竟の目的ではなかつたか(第三章第一節)。豊富な知識、純眞な感情も、外行爲となつて現れることによつて始めて十分に其の價値を發揮し得る。行爲に表現しない知識や感情は、働かない知識や感情であつ

ウントの語は、知見と感情を併し、之を意志と見做す。即ち、知見と感情を併し、之を意志と見做す。即ち、知見と感情を併し、之を意志と見做す。

を果さうとする強い意志であり、内容的方面とは、自分の本分の何てあるかを明らかに辨へ、正しい内容を有つた意志、即ち善い意志である。例へば、何が忠であるか、何が孝であるかといふ如き、凡そ人として行ふべき道を辨へ、及び若し教育家であるならば、此の場合如何に行動すれば教育家としての道に合するかといふ如き、自己の特殊の使命に應じた見識を具へた意志は善なる意志であり、善と信ずる所を固く執つて動かず、忍耐、克己、自制等の力を揮ひ起し、勇猛に所信を斷行するのが強い意志である。苟くも道德的意志と言はれる者は必ず此の二方面を具へてゐなければならぬ。かくて訓育の目的は、一つに纏めれば、道德的意志の陶冶となり、開けば、善意志の陶冶と強意志の陶冶の二方面となる。しかも此の二方面がいつでも一體となつて作用すべきことは、改めて説くまでもない。

此の意志は、
 行動の目的を
 明確に持つて
 行動するもの
 である。例へば、
 忠であるか、
 孝であるか、
 といふ如き、
 凡そ人として
 行ふべき道
 を辨へ、及び
 若し教育家
 であるならば、
 此の場合如何
 に行動すれば
 教育家として
 の道に合するか
 といふ如き、
 自己の特殊の
 使命に應じた
 見識を具へた
 意志は善なる
 意志であり、
 善と信ずる所
 を固く執つて
 動かず、忍耐、
 克己、自制等
 の力を揮ひ起し、
 勇猛に所信を
 斷行するのが
 強い意志である。
 苟くも道德的
 意志と言はれる
 者は必ず此の
 二方面を具へて
 ゐなければならぬ。
 かくて訓育の
 目的は、一つに
 纏めれば、道德
 的意志の陶冶
 となり、開けば、
 善意志の陶冶
 と強意志の陶
 冶の二方面と
 なる。しかも
 此の二方面が
 いつでも一體
 となつて作用
 すべきことは、
 改めて説くま
 でもない。

第三節 他律と自律

他律

「本分に忠實である」といふことは、語は短い、之に達する道程は極めて長い。ほんたうに本分に忠實であつて少しも違はないことは賢人君子も亦難しとする所である。夫れなら、道德的意志の發達は、大凡、如何なる道を踏み、如何なる順序によつて成るものであるか。小さい子供の行動は概ね衝動的であつて、思慮も分別もなく、其の生活は、まだ善惡のけぢめのない自然のままの生活である。かゝる無律の生活を他から誘導し、一定の規律に、服従せしめ、他力で以て色々の良い習慣を得しむるのが家庭教育の任務であつて、家庭教育の時代は大凡他律の時代である。進んで学校教育の時期に入ると、児童は、多少思慮分別を具へ、父母、教師の善とする所は自らも之を善とし、父母、教師の惡とする所は自らも之を惡とするに至り、幼兒の如く

に或種の行爲については自律的であり、反對に又、自律の時代にありながら、尙他から律せらるゝ部分も少くない。眞に十全な自律は人生最高の理想であり、一生を捧げて尙達し得るものでない。併し、夫れだからとて、自律を無視しては道德的行爲は成立しないから、學校教育に於ても、唯他律、適法に止まらず、なるべく自律的精神を養ひ、出來得るだけ自律的に行動せしむるやう全力を盡さねばならぬ。

第四節 強意志

此の節では、道德的意志の形式的方面である強意志の性質と、是が教育上注意すべき二三の點について述べることにする。

強意志とは已に述べた如く、障害に打ち克つて、あく迄所志を貫徹しようとする意志であるが、此の場合、障害は大凡外からのものと内からのものとに二大別せられる。例へば教師から命ぜられた困難

内外の障害

な課題は、外からの障害であり、散歩への興味が勉學を妨ぐる如きは内なる障害である。此の二つの障害の中、後者は前者よりも之に打克つこと一層困難である。まことに王陽明の言つた如く、山中の賊を破るは易く、心中の賊を破るは難い。そして是れ、屢々道德的行爲が、内なる障害、即ち色々の欲望に打克ち、欲望を統制することによつて成ると言はれてゐる所以である。

意志は衝動でなく、意志の強さは衝動の強さと同一視せらるべきでない。意志の強さは寧ろ、我々の精神の全活動が一所に集中し、凡ての精神の力が統一的に發動する所に現はれる。衝動的な人は、個々の欲望や情緒のまゝに動くが、意志の強い人は、全力を一所に集中し、全精神が一體となつて動く。かやうに、衝動の強さは意志の強さと同じではないが、併し衝動を棄て去つた強い意志と言ふものも考へられない。蓋し、衝動は精神の本源的なエネルギーであるから、是

集中と衝動

を缺いた精神はエネルギーのない精神であり、エネルギーのない精神は無力なものであらねばならぬ。強い意志は、一所に集中した意志であるが、大凡集中には集中せられる者がなければならぬし、集中せられるものは、衝動の外に存しない。一言に言へば、衝動は強い意志の内容である。一方には衝動に内存するエネルギーを出來得るだけ高め、他方、之を一つの中心に集中、統一すること、これが強意志の教育に於て、六つかしい事ではあるが、併し最も大切な仕事である。

集中は強意志の形式的方面であり、衝動に存するエネルギーは其の内容的方面である。然るに、衝動は、動もすると、意志のきづなから離れ、氣儘に發動しようとする。氣儘な發動は固より支配せねばならぬ。支配するとは、併し、之を無力ならしめる事ではなくて、其の發動を意志の方向に一致せしめ、一定の中心に向はしめることを意味する。そして夫れは決して不可能なことではない。衝動は夫れが

強意志養成の原則

勢力の自然の現れである限り、夫れ自身まだ善でも悪でもない。善でも悪でもないから、善にも悪にも向け得る。憎むといふ衝動も、導き方によつては不義を憎む心となり、憤怒も巧みに誘導すれば義憤となる。惡に強い人は善にも強いといはれてゐるが、夫れは惡に向ふ強い努力を善に轉用するからである。幼時、手におへぬと言はれてゐるもので成長の後、大事を強行した例も少くない。かくて、

- 一、衝動を支配せよ、併し之を弱めてはならない。
- 二、なるべく精神を一所に集中せしめよ。

といふことが、強意志養成の二大原則として掲げられる。

衝動の支配は、衝動の自然の向ひをせきとめ、之を意志の方向に集中せしむる事によつて成るから、是が爲には、第一に、例へば食べたい食物も、一定の時間まで、我慢して、靜かに待つと言ふやうに、衝動の自然の動きを引きとめ、第二に、精神を一點に集中することを學ばしめ

ねばならぬ。二者共に練習によつて始めて成るもので、この場合、生徒を信用し、一々の成效を適當に認め、生徒の自信を惹きおこすことが特に必要である。そして、生徒の發達程度に應じ、故意に一定の障害を與へ、自力で以て、之を打破せしむるやうに仕向けることも、亦有力な一方法である。

強意志には、一時に強く發動して事を成すものと、長く持續して徐々に障害を打破るものと、或は發動的なるものと、受動的に抵抗力の強いものと、邁進の氣に富むものと、冷靜にして動かないものと、種々ある。そして夫れは其の人々の素質に基づくこと多く、將來の職業も、此の意志の種類を參酌し、適する所に應じて選ばねばならぬが、一般陶冶を目的とする教育にありては、出來るだけ、各方面に互る強い意志を養成するやうに心掛けねばならぬ。

第十二章 服従と適法

第一節 服従及び適法と道德

訓育の究竟目的は自律的な道德意志の陶冶にあるが、自律に達する迄には、人は他律といふ長い段階を踏み上らねばならぬ。他律とは文字の示す通り、他から生徒の意志を律する事であり、生徒の側から見れば、父母、教師の意志に従ひ、父母、教師の命に準ずることである。即ち他律は父母、教師の命に従ふこと、服従に其の端を發する。

服従には、迫られていやいや従ふものと、自然に従ふものとの二種ある。前者は多く力による威壓に對して起り、後者は父母、教師に對する愛着から起り、服従はなるべく後者でなければならぬが、併し、ほんたうの服従は、これよりも尙、一步進んだ、自覺した服従なるを要する。自覺した服従とは、父母、教師の優越を信じ、其の命であるからに

服従

適法

は正しいに違ひないと覺り、又は命令の内容を正しと覺ることから起るものである。自覺した服従は、之に自覺の伴ふかぎり、已に純粹な他律ではなく、其處には多少なりとも自律の面影が瞥見せられる。父母、教師の命に従ふことから、法則其の者に従ふに至つて、夫れは單なる服従から適法に高まる。父母、教師に對する服従から、其の命ずる所だけを引き離し、人格的でない法則、秩序に従ふのが適法である。家庭に於ける法則、秩序の代表者としての父母に、學校に於ける法則、秩序の代表者としての教師に服従することから、家庭及び學校の法則、秩序其の者に従ふに至つたとき之を適法の行爲と言ふ。幼兒は先づ、父母、教師に服従することから進んで、徐々に適法に達するので、此の意味に於て、服従は適法の前階であり、服従は一切の訓育の第一條件である。

適法は、其の行爲が法則、秩序に合するといふだけであるから、夫れ

丈ではまだ道德とはならない。道德には更に之に正しい道德的心情が付け加はらなければならぬ。唯、外にある法則や秩序に従ふのではなく、自己心内の法則、即ち良心の命に従ひ、この心内の法則を尊敬する心情から起つた行爲であつて始めて、眞に道德的であり得る。けれども、適法は、第一に、生徒の衝動を支配し、第二に、社會生活に必要な法則や秩序に慣らす點に於て、道德の前階であるとも言はれ得る。適法によつて、兒童は社會に存する一定の法則、秩序に従ひ、社會生活に必要な諸種の習慣を獲得し得る。かく、社會生活に必要な習慣を躑ける訓育の方面に、多くの學者は、「習慣養成」といふ名を與へ、之を自律的な道德的意志の陶冶に向けられた、「性格陶冶」に對立せしめる。そしてこの見解に従ふと、訓育は「習慣養成」と「性格陶冶」との二段階に區分せられる。

第二節 習慣養成の手段

兒童の衝動、欲望を支配し、善良な習慣を躰け、社會に存する一定の秩序、法則に慣らす爲の手段は、種々あるが、こゝでは其の中特に重要と見らるべきもの二三を挙げ、簡単な説明を加へることとする。

第一 反對暗示

凡て衝動及び欲望は強い感情を伴なつてゐるから、外から之を抑へようとしても、容易に抑へきれぬものでない。のみならず、人には見るなど言はれたものを見たがり、爲てはならぬと言はれたものを爲たがる心がある。禁止とか抑壓とかは、どの方面から見ても、あまり有效な手段ではない。夫れよりも、悪い欲望を起したときには、妄りに之を抑へないで、之に代る良い欲望を起さしめ、欲望と感情の方向轉換を計るのが、却つて教育的である。禁止では、禁止せられた欲

反對暗示

望が緊張の状態で以て長く意識に残存するが、方向轉換の場合には、以前の欲望は自然に消失する。禁止と轉換とは水の流れを堰きとめた場合と、一つの流れから他の流れに導いた場合とに比較せられ得る。殊に小さい兒童は、暗示性に富み、外からの暗示に容易に動かされるものであるから、上の轉換も比較的容易に行はれる。泣く子に玩具を與へると泣き止むのは、其の注意が玩具の方に轉ずるからであるが、同じ理由からして、子供が怒つてゐるときには、叱らないで静かな情調を含む音楽を奏して聞かせ、高價な玩具を破壊しようとするときには、分解、綜合の自由に行はれる積木を與へるが良い。かやうな手段によるのを、反對暗示の法則又は、注意轉向の原理と言ひ、衝動及び欲望を支配する良法として、古くから重んじられてゐる。ヘルバルトも已に「訓育では、一〇情緒に對抗するに他の情緒を以てする。」と言つてゐる。かやうに、轉換は禁止にまさること萬々である

が、然らば一の不良な欲望を、どんな他の良い欲望に導くべきであるかと言ふと、夫れは固より一々の場合と、児童の個性によつて異ならざるを得ぬ。そして是が爲には教師は先づ児童の個性を十分に認知し、巧みに機會を捉へるだけの堪能を持つてゐなければならぬ。

第二 看視と命令

児童の言語、舉動を看視して、非行に遠ざからしめ、命令を發して、或事を行はしめ(指令)、又は之を禁止する(禁令)ことも、訓育上缺き得ない方法であつて、多くの場合、看視には命令や禁止が結合する。此の中、看視と禁令とは、其の性質上、消極的であるだけ、已に前小節で述べた理由により、あまり教育的であるとは言へない。のみならず、看視も指令も、禁令も共に、教師の威力で以て、外から衝動及び欲望を支配しようとする者であるから、ともすると児童の自由な發達を妨げることとなる。夫れは適法への教育に於て、必要な手段ではあるが、併し、

看視と命令

之が爲に徳性の發達を傷くることのないやうに、適用上、細心の注意を拂はねばならぬ。

看視は嚴に失してはならぬ。嚴に失すると、一度教師の目を離るるや、其の反動として、却つて惡に傾く虞れがないとも限らぬ。なるべく児童を信用し、児童と嬉戲する間に於て、自然に看視する態度に出でねばならぬ。ヘルバルトは嚴格な看視の弊害として、(一)看視を止めたとき非常な危険が脅かす、(二)色々の事を試みたり、多くを知らうとする、児童を控へ目にさす、(三)自由に自發的に活動する心を抑へ、其の結果、性格を弱め又は歪める、といふやうな諸點を擧げてゐるが、是等は何れも看視者の心すべき所である。

命令(指令、禁令)について言へば、第一に、夫れは児童の實行し得るものでなければならぬ。第二に、命令は簡潔で明確であらねばならぬ。第三に、命令は多きに失してはならぬ。ロツクは、あまり多くの法則

を與へ、あまり多くの習慣を一時に養はうとしてはならぬ」と言ひ、シユライエルマツヘルも、どうしても命令しなければならぬものの外、命令してはならぬ」と戒めてゐる。第四に、命令は前後統一を有し、一旦命令した以上、必ず之を實行せしめねばならぬ。「一度命令すれば斷乎として之を貫徹し、容赦してはならぬ」とはシユライエルマツヘルの語である。第五に、命令は必ず生徒の將來を慮つての命令であつて、生徒を支配しようとの意志から起つたものであつてはならぬ。支配しようとの意志が先に立つと、自然、過多の命令を下すといふ過誤に陥り易い。

第三 懲罰

反對暗示も、看視も、命令も、共に效を奏しないときには、終に最後の手段である懲罰に訴へねばならぬこととなる。社會は一定の法則、秩序の上に成立する。だから此の法則、秩序を故意に犯したものが、

懲罰

之に應じた懲罰を受けるのは當然のことであつて、これは正義の我に命ずる所である。學校も亦一つの社會である。社會であるかぎり一定の法則と秩序を必要とし、之を破るものに對し、懲罰を加ふること亦止むを得ない。言ふ迄もなく、學校は生徒の發達を目的として組織せられた社會であるから、懲罰も生徒の發達、生徒の道德的改善を最後の目的とし、國家が行ふ懲罰よりも一層多く、非行の動機について考へ、個性的の取扱をなすべきであるが、夫れはあく迄も一切の懲罰に共通な根本條件、即ち正義の要求に合せねばならぬ。前に我々は、教授に於ては、罰は、必ずしも必要でなく、且つなるべく避くべきであることを説いたが、訓育特に適法への訓育に於ては、罰は必要であるのみならず、決して之を缺くを得ない。

ルソーを始め、知名の教育家で、上に述べた如き人爲的な罰を排し、専ら自然の罰によるべしと説くものも少くない。けれども、故意

に社會の法則秩序を破つたものに對し、法則秩序の名に於て、人爲的な罰を加ふるは止むを得ない事であつて、かゝる罰によつて始めて正義の要求は満足せられる。そして正義の要求の上に立たない社會は結局は無秩序、無規律の社會とならざるを得ぬ。かく言ふ意味は決して自然の賞罰を輕んずるのではない。自然の賞罰の教育的効果については次章に於て述べることにしてゐる。同じく賞罰と言つても、教授に於けるものと、適法への訓育に於けるものと、性格陶冶に於けるものと、意味も違へば適用の範圍も違ふ。そしてこゝでは、専ら適法の爲の罰について考へてゐるのである。

罰は普通に體罰、名譽の罰、自由の罰の三種に區別せられてゐる。此の中、體罰は古くは學校教育に於ても盛に用ゐられたが、夫れが第一に、兒童の感情を鈍らし、鞭打たるれば鞭打たるゝほど鞭に對する感情が鈍くなる。第二に、あまりに動物的であり、第三に、結果の上から

見ても、鞭打たれた爲に改善する者は甚だ少い等の理由から、次第に其の價値を疑はれ、我が國の法令では、歐洲諸國に率先して、之を禁止してゐる。自由の罰は、禁足、留置等、兒童の自由を束縛するもので、是亦兒童に取つては大なる苦痛である。最後に名譽の罰は、兒童に具はる名譽心に訴へるもので、教師の叱責を始めとし、席次の區別、榮譽ある任務の褫奪、出席停止等に至るまで其の種類極めて多い。左に課罰に對する注意を二三擧げて置く。

一、罰は最後の手段であるから、なるべく其の數を少くし、非常の場合に於てのみ課すべきである。罰の濫用は、兒童をして之に慣れて無恥ならしむるか、又は自信の念を失ひ、自暴自棄に陥らしむる虞れがある。

二、非行の動機を考へ、其の輕重に應じ、適度の罰を課すべきである。罰と非行と比例しないときは、兒童の正義感を損ひ、却つて反感を

誘致する。

三、私情に驅られ公平を失するやうな事があつてはならぬ。心が平靜でないときには罰を行はない方が安全である。

四、なるべく輕きに從ふを原則とし、頑として改めないときに、始めて嚴罰によるべきである。輕い罰でも斷乎として行へば重い罰以上の効果を擧げ得る。

五、罰は愛情を以て行ふべきである。行を憎んで人を憎んではならぬと言はれてゐる如く、如何なる非行に接しても、人其の者に對して、愛情を失つてはならぬ。愛情のないものは罰する資格がないと言つても宜い。

六、罰はなるべく早く、改悛の實が現れると共に、忘れられねばならぬ。忘れないでゐるのは、隱約の中に、罰の意志が持續してゐることである。改悛して後尙罰が、よし表面に現れないでも、持續する

褒賞

第四 褒 賞

といふことは大きな矛盾である。

社會の法則、秩序に慣らす爲の教育、即ち適法への訓育に於ては賞は罰とは多少異なつた意味を有する。罰は法則、秩序を故意に破るものに對し、正義の要求からして加ふるもので、夫れは法則、秩序の維持に對し決して、缺くを得ないが、賞は、よし時には必要であるにしろ、必ず缺くを得ない者であるとは言へぬ。法則、秩序を破り、しかも命令、禁止等の手段で効果を收め得ないときには罰に訴へても法則、秩序に從はしめねばならぬが、法則や秩序を守つたからとて必ずしも賞するには及ばぬ。例へば、教室に於て、一定の秩序を守らないで、他の學習を妨ぐるものあるときは、必ず罰しても、之を守らしめねばならぬが、秩序を守つたからとて、賞するに及ばない。見方によつては、夫れは唯當然の事をしたに過ぎない。従つて、賞と罰とは適法への

訓育に於ては、自然に適用の範圍を異にし、賞は罰よりも一層注意して與へられねばならぬ。教授に於て賞が罰よりも一層必要である(第九章第二節)に反し、適法への訓育に於ては罰は賞よりも更に重大な意義と深い根據を有する。

法則、秩序を守らしむる場合の賞は、大體(一)守り得た場合に與ふる賞を豫め約束し、賞の誘惑からして法則、秩序に従はしむるものと、(二)實際、法則、秩序を守つた場合に與ふるものとの二種に分かれる。前者は特に幼兒に對して、屢々其の必要を見るが、併しかゝる一時の方便としての賞は、なるべく早く撤回せられねばならぬ。後者は、夫れが異常な努力を要した者に限り賞に値する。何れにもせよ、賞は其の適用を誤ると、賞を目的として行動する傾きを誘發し、其の動機を不純ならしめる。シュライエルマツヘルの如きは、人爲的な賞罰を極度に排斥してゐるが、其の主な理由は、人爲的の賞罰は、意志を不純

ならしめる。といふに存する。しかもかゝる不純な意志は罰よりも賞に於て一層起り易いから、苟くも賞する場合には、教師は生徒の個性、努力の状態等につき極めて細心の注意を拂はねばならぬ。

賞には賞品の授與、特別の娛樂を與ふるもの(例へば活動寫眞や遠足に伴ふ如き)から、賞牌、褒狀、名譽の任務、自由の時間の授與、賞讃に至るまで其の種類極めて多い。之が適用に當つては、大凡罰の條下に述べたと同様の注意を要するが、中にも感覺的な快感に訴ふるものは、なるべく幼少な兒童にのみ限られ、長ずると共に賞讃の如き軽い賞に満足するやうに仕向けねばならぬ。

善行及び非行に對する教師の承認と非認が最良の賞及び罰であることは教育學者の一般に認めてゐる所である。けれども承認及び非認は、生徒の善行及び非行に對する教師の自然の反動であつて、こゝに言ふ賞罰、即ち故意に快感又は苦痛に訴へる人爲的の賞罰と

承認と非認

は全く違つたものである。夫れはシュライエルマツヘルの言へる如く、必然な倫理的反動として、殆んど全く無意的に起るものであり、人爲的の賞罰と言はんよりも、寧ろ自然の賞罰の一種に屬する。

第十三章 生活と性格陶冶

第一節 生活の各方面と學校生活

性格品性は生活の荒浪の中に養はれると言はれてゐる如く、凡て道德は、實行により修練せられ、實行は、社會に於ける生活により、生活を通しての實行である。社會の外に道德を實行する場所はなく、生活の外に道德的意志を修練する道はない。かくて生徒の生活環境を道德的に整理し、整理せられた環境に於ける生活活動によつて、自然に道德的知見を養ひ、道德的心情を涵養し、道德を實行するやうに仕向けることは性格陶冶の第一の道である。

ここに、前章に擧げた社會の法則、秩序に慣れしめ、適法に行動し得るやうに躰ける方面としての習慣養成と性格陶冶との區別と其の相互關係について簡単に述べて置く。躰けとしての習慣養成は、他

生活環境の整理と性格

習慣養成と性格陶冶

生活活動の種類

律的であり、行動の結果が適法であるか否かを重んじ、夫れが道德的心情に及ぼす影響如何は副貳的、二次的であるが、生活による性格陶冶では、自律的な道德的心情の涵養を主とし、結果は寧ろ二次的である。固より如何に他律的な行動でも、多少の度に於て心情に影響せざるはなく、又如何に自律的なるを旨とする性格陶冶でも夫れが教育に屬する限り、他律的要素を含まぬ者はないが、一が一層他律的であり、他が一層自律的である點に於て、將た一が結果を主とし、他が心情を重んずる點に於て、二者は比較的區別せられ得る。或は二者の區別を法律と道德の區別になぞらへ考へても宜い。

兒童の生活活動は遊戯、作業、娛樂及び儀式の四方面に現はれる。此の中遊戯と作業とは發動的であり、娛樂と儀式とは受動的である。同じく受動的である娛樂と儀式について言へば、前者は衣食住等物質的な者に對する感覺的娛樂、及び自然界、藝術品等から來る美的享

生活による訓育の目的と力點

樂を含み、後者は祝祭日、記念式、吉凶の慶弔等所謂禮典を總稱する。二者共に感情的であるが、後者は一般に社會的である點に於て前者と區別せられる。祝祭は國民的、又は地方的の事柄であり、慶弔等も多くの人々によつて行はれ、共に社會的である。のみならず儀式は何れも、大小の差こそあれ、宗教的感情を伴ひ、敬虔な氣持ちで行はれる。

生活による訓育は、生活の此の四方面をなるべく教育的に組織し、生徒をして、其の中に自由に生活せしむることによつて、自然に、道德的知見と心情を養ひ、併せて道德の實行に導くことを、其の目的とする。此の「自然的」と「自由」との二者は道德教育の主なる力點である。従つて、道德教育は彼の教授に於ける如く、簡より繁に、具體より抽象にといふ法則を本とし、秩序的に一定の順序を追うことは出來ない。固より道德教育と雖も、生徒の發達程度と、個性に應じ、個性的取扱を

必要とすること、言ふ迄もないが、複雑極まる多人數の共同生活を繁簡の度に應じて秩序づけ、一段一段と順次に生活せしむることは不可能である。是は見方によつては道德教育の弱點であるが、此の外見上の弱點は却つて其の長所である。道德的心情は、例へば食物を與ふる如く、時を定めて養はるゝ者ではなく、空氣を呼吸する如く、生活の中に不斷に涵養せられ、自然に徐々に成る者であり、性格は自由な空氣の中にのみ榮ゆるものである。古來道德教育では感化といふ事が特に重んじられてゐるが、感化とは、自然の、しかも絶えざる環境の影響を意味する。夫れは決して秩序的に、一定の順序によるものでも、より得るものでもない。そして良い感化を生徒に與へ得る生活環境ほど、道德教育に取つて、有力なものとは他に存しないであらう。生活による訓育は家庭、學校、社會等、生徒の發達に應じ、多少異なつた姿を呈するが、家庭生活及び社會生活と訓育との關係について

は、之を第十六章に譲り、本章では専ら學校生活の方面から見ての訓育について述べることにする。

第二節 生活の受動的方面と性格

第一 校風と模範

一家に家風がある如く、學校にも夫れ夫れ校風がある。家風が良ければ兒童が自然に善良となり、不良な家風が悪い影響を與へる如く、健全な校風の下では生徒は自然に正常に發達し行く。健全な校風に包まれ、絶えず之に浸つてゐる生徒が自然に良くなるのは理の當然であつて、殊にまだ周圍の感化を受け易い兒童にありては、校風の及ぼす影響は、極めて大である。^{*}人は凡て一種のカメレオンで、手近かな周圍の色を帯びる。といふ語は誇張に似て決して誇張ではない。健全な校風の樹立こそは訓育の第一の根本條件である。

校風

* ロックの語

校風は、一校を組織する人と人との間に存する一種獨特な、全體的氣風であつて、人を離れて存するものでない。一校を主宰する校長及び部下の職員が先づ道德的な模範を示し、夫れが年長の生徒に、年長の生徒から年少のものへと次第に傳播し、其處に一種の校風が自然に成立するのである。即ち校風は人から離れたものでなく、人によつて成立し、わけても學校長を始め職員の模範を中心として成立する。従つて校長及び職員の性格と心掛けは、夫れ夫れ特異な校風となつて現れる。校風は又、長い間に、徐々に、しかも自然に醸された學校全體の氣風であるから、急に作り出すことも、急に改めることも出來ない。其の代り、一旦出來上がった校風は、なかく根強く、校外からの不良の影響をも弾き飛ばすだけの力を有つてゐる。しかも夫れは永く續けば續くほど、永い傳統を有すれば有するほど、益々強力である。昔の私塾が、教育の内容、方法、及び設備に於て、遙かに今日

模範

の學校に劣つてゐたにも拘らず、今日に勝つた訓育の實を擧げ得たのは、一つには生徒の數が一般に今日の學校より少く、個性的な取扱ひを十分になし得たにも因るであらうが、其の主な原因は、嚴格な師道の下に、道德的な空氣が塾全體に漲つてゐたからである。

善良な校風に浸るとき、生徒は、自然に、良きものを見習ひ聞き覺える。模倣せよと迫らないでも自然に模倣を促し、進んで模倣せしめる。しかも、唯、表面上、行爲の形式を模倣する丈でなく、心情までも覺醒する。模範が命令や、訓諭や、其の他一切の訓育の手段に勝つて最も有效な方法である所以は、夫れが、自然に「進んで模倣せしめ、しかも内心にまで影響し、道德的心情を覺醒し得る所に存する。命令によるときは其の道長く、示範によるときは其の道短くて且有力である。』とか、教育の要、躬を以て率ゐるに如くはないとか言はれてゐるのも、是がためである。校風の中心に立つ教育者は、一刻も道德的修養を

*セネカの語

怠らず、躬を以て、自然に、範を垂れるやうに心掛けねばならぬ。示範こそは訓育の第一の要義である。其の他、一切の方法は是に比すれば、二次的のものたるに過ぎぬ。唯こゝに注意すべきは、自然にといふことであつて、有意的な、即ち範を示さうとの心から起つた模範は、夫れが有意的であるだけ、模範としての效力を缺く。殊に自己の尊嚴を示さうとか、生徒の信用を得ようとかの念から、故意に缺點を隠匿し、又は外面を飾る如きは、誠實であれといふ道德の一大命法に背くものである。教師が自分をありのままに示さないときは、生徒もつゝみかくすであらうし、教師が飾れば生徒も亦飾る。子供の、天空のやうに打開いた心を塞いでではならぬ。教師が、秘密にすれば生徒もやがて自分を隠すことを學ぶであらう。とはジャン・パウルの語である。

第二 儀式と娛樂

一 儀式

學校にて行はれる儀式には祝日、祭日、皇室の慶弔、國民記念日等に於て舉行するものから、學校記念日、入學式、始業式、教師の新任式、告別式、朝禮等に至るまで、其の種類極めて多い。何れも國民的精神及び愛校心を惹き起し、社會的感情を涵養し、且つ宗教的な敬虔の念を養ひ、訓育上特に利用せらるべき機會である。其の他、相率ゐて氏神に參拜し、偉人の墓に詣でる等も、亦一の儀式であつて、是等は郷土的感情を喚起するに適する。凡て儀式に際しては、其のいはれを説いて、忠君愛國の志氣を鼓舞し、或は生徒の心得を諭して其の奮勵を求め、等、夫れ夫れ適切な誨告を與ふべきである。特に式場には、莊嚴な空氣がみなぎり、自然に兒童の感激を促すに足るものなるを要する。

二 娛樂—藝術と訓育

娛樂の種類は頗る多く、下等な娛樂もあれば、高等な娛樂もあり、勇

儀式

娛樂

壯なもの、悲痛なもの、無邪氣なもの、滑稽なもの等千差萬別である。下等な娯樂が人を邪路に導く傾向あるに反し、高等なものはおのづから性情を高潔ならしめる。多くの娯樂中、特に道德教育と密接な關係を有するものは藝術の享樂である。

藝術の享樂と
訓育

藝術と道德との間には、はつきりした境界がある。藝術は道德を目的とするものではなくて、夫れ自身固有の目的を有する。繪畫や音樂は決して教訓の方便として創造せられたものでない。けれども藝術は次ぎの二三の點に於て道德と極めて密接な關係を有する。第一に、藝術は我々の精神を淨め、高尚で且つ純粹な感情を起さしめ、自然に物質的な下等な欲望から遠ざからしめる。下等な欲望を離れるといふことは、併し道德に於ける大切な條件である。この意味に於て美は道德の前階であるといつた學者すらある。第二に、藝術が偉大な人物を表現したものであるとか、國民の理想を描き出した

*シルレル

ものであるとか、或は又理想的な生活を象徴したものであるとか、要するに其の内容が理想的なものであるときには、自然、我々を高尚なものへと奮ひ立たしめる。この事は、例へば、試みに彼の有名な數島の大和心を人間は「（カキ）」といふ一句を誦したとき、何人も體驗する所であらう。（カキ）有名な數々の宗教畫が自然に敬虔の念をそゝるものもあるも、同じ理由からである。第三に、藝術は、一つには、夫れほどに學問的修養を有しなくても享樂せられ、従つて一般民衆に行き易い者であること、二つには、主として感情に訴へ、しかも感情は人と人とを結合する最も有力な媒介であることの二つの理由からして、社會の各階級を、高い修養のあると否とに關せず、結合し統一するに於て、最も重要な役目を演ずる。此の點からして、社會の各階級の精神的統一は藝術、特に音樂と文學によつて最も良く行はれると説いた學者もある。祝日、大祭日等の儀式に於て儀式にふさはしき音樂が奏

*ウインデル
バンド

せられ、軍隊に於て軍歌を利用するのもかゝる理由からである。儒教に於ても、禮樂と言つて、樂は道德教育に缺くべからざるものとせられ、希臘の教育に於ても美であつて同時に善であること、即ち「善美」は教育の目的であり、善と美とは離すことの出来ない關係にあつた。かやうに、藝術の享樂と道德の教養とは頗る密接の關係を有してゐるから、訓育に於ても、絶えず、この方面に對し深甚な注意を拂はねばならぬ。特に高尚な藝術から道德への影響は、夫れが、極めて具體的で、且つ自然に起るといふ所に大なる長所がある。已に述べた如く、前節訓育は「自然的」であるときに最も有力に作用する。高尚な藝術に接して起る體驗には、外から迫られるといふ感じは少しも伴はない。夫れは我々の精神の藝術への自然的反應である。だから藝術による訓育に於ては、生徒の環境をなるべく藝術的ならしめ、之によつて自然に道德的感化を與へるやうに仕向けなければならぬ。

抽象的な教訓を之に附加する如きは、多少なりとも迫られたといふ感じを伴なひ、夫れ丈け効果を傷つける。藝術的環境としては、或は校舎を高尚な藝術で以て飾り、或は音樂會、兒童劇を催し、或は演奏會、活動寫眞に伴なふなど、兒童の發達に應じて、適當に考案すべきである。そして是等の藝術が、高尚な道德的内容を有すべきは、固より言ふ迄もないことである。

第三節 生活の發動的方面と性格

第一 遊 戲

遊戯は、自由な、愉快な活動の外に、何等實際的目的を有しない、身體及び精神の自發活動である。勢力剩餘時代と言はれてゐる兒童第五章、第三節のありあまる勢力は自然に現はれて遊戯となり、兒童の生活の大半は遊戯である。遊戯の教育的價值は古くから教育學者

遊戯

の注意し來つた所であつて、夫れは大要左の諸項に約せられる。

一、身心の發達 遊戯が身體の健康と體力を増進するは言ふ迄もなく、又もろもろの知的作用は渾然として其の中に働き、自然に觀察、想像、推理等の發達を促す。

二、心理的、生理的統制 意志のまゝに筋肉活動を統制する能力をを養ひ、事變に際して、適當なしかも、敏活な動作に出づることを得しめる。

三、道徳的修養 快活、細心、勇氣、努力、克己、果斷、自信等の個人的道徳から、服從、誠實、正義、協同、遵法、同情、公憤等の社會的道徳に至るまでの諸徳一として其の中に養成せられない者はないと言つて宜い。又、反社會的な有害な本能的傾向を有要な方向に轉換し(第十一章第四節)、之を純化するに役立つ。石投げによつて事物を破壊しようとする不良の本能をボール遊びに轉ずる如きは、其の一例である。

る。

四、豫防 寂寞無聊から生ずる種々の惡徳を豫防する。

五、慰安 遊戯が與へる愉快な情緒は精神に高尚な慰安を與へる。

遊戯は自由な活動の外に、何の目的をも有しないものであるが、自然に、身心全部の發達を促し、道徳的修養に資する所、頗る大である。

特に全力を之に集中し、心身の全部が一體となつて活動すると言ふことは其の最大特色である。「遊戯に於て人は始めて全人である」とは詩人シルレルの語であるが、誠に遊戯に於て自我は全一的に發動し、人は全自我を傾け盡して之に當り、毫も他を顧みない。其處では努力をも努力と感じない。この態度、即ち全力を一點に集中し、之に没頭して他を顧みないと言ふ態度は、併し、どんな仕事をする上にも最も大切な態度ではあるまいか。夫れは修養の極致であると言つても宜いのであるまいか。英國では古來、遊戯特に團體遊戯を以て

性格陶冶の第一の方便となし、ボールの響きの中に、オールの閃きの中に、紳士が養はれるとせられてゐるが、さもあるべきことである。従つて又、英國の教育では、遊戯の道德的修養に及ぼす影響を重視し、身體的效果は寧ろ之を第二位に置いてゐる。「英國の學校は教場を缺くことありとするも、運動場は缺くことを得ない」と言はれるほど、夫れほど遊戯の價値は重んじられてゐるのである。

これほどまでに多方面の價値を具へてゐる遊戯も、指導の方法宜しきを得ないときは、十分に効果を收め得ないのみか、却つて豫期しない不覺に陥ることがある。今、之が指導上特に注意すべき二三の要項を擧げると、

- 一、自由は遊戯の生命である。放縱、不規律に流れない限り、なるべく、干涉を避けたいものである。
- 二、遊戯に耽溺して、日常の課業を怠ることのないやうに注意し、よ

く學びよく遊ぶといふモットーの下に、何事にも全力を傾けしむべきである。

三、競技に於てはフェアプレーの精神を充分に發揮せしめねばならぬ。

四、一部の選手のみでなく、凡てが之に参加するやうに奨励すべきである。

五、兒童の發達に伴ひ、之に應じた遊戯を課すべきである。ギョリツクの研究によると、七歳以下の兒童は、ゲーム即ち一定の規則の下に行はるゝ競争遊戯を自發的に行ふことはない。そして七歳乃至十二歳に至る期間は主として、個人的競争遊戯(競争、相撲の如き)に傾き、十二歳以後團體遊戯(ベースボールの如き)に移り、同時に魚釣、游泳等の戶外遊戯に興味を有つやうになる。

第二 作 業

作業と遊戯

遊戯が純粹の自發活動であつて、活動以外に何の目的をも有しないに反し、作業は、一定の目的を豫想し、之に達せんが爲に努力する活動である。従つて作業は遊戯ほどに自發的でない。けれども、若し作業に對し大なる興味を有し、之に没頭して他を顧みない境涯に對すると、作業と遊戯との間に殆んど區別がなくなる。大なる科學者や藝術家はかゝる境涯に達した者である。彼等は自己の研究、創作に熱中して、たゞ研究し創作するのみである。其の外に何者もない。彼等にとつては作業も亦一種の遊戯である。かゝる遊戯的態度、即ち、全自我を傾け盡くし、しかも興味を以て之に當るといふ態度が具はらなくては大きな仕事は出来るものでない。^{*}作業の價値は其の中に存する遊戯の量によつて計られる。とも言はれてゐるほどであるから、興味を以て専心作業に當る習慣を養成することは、教育上極めて必要である。

*ブリントンの語

作業の位置

作業は、(一)一定の目的を有し、(二)内外の障害を排し、(三)目的を達する爲に秩序的な活動を營む點に於て遊戯と區別せられ、又、精神的及び身體的な練習に重きを置き、作業の結果として生ずる生産價値を目的としない點に於て一般の職業と區別せられる。かやうに作業は、遊戯と職業との中間に位置を占めてゐるから、兒童を遊戯の世界から職業の世界に導き入れる橋渡しとなり、規律的な勤勞に耐へ、困難に打克つ意志を養成するものとして、訓育上特に重要な任務を有する。之が爲には、兒童の幼少なる間は、なるべく作業を遊戯に結合し、活動其の者に興味ある作業を選び、徐々に易より難に及び、自己の努力によつて之を完成せしめ、成效に對する快感を味はしむべきである。かくて成效の快感は仕事に對する自信となり、自信は、兒童を驅つて、より難き作業にも、進んで就くに至らしめるものである。

學習

兒童の作業の大部をなすものは、教室に於ける學習である。學習

と訓育との關係については已に再三述べて(第七章第二節及び第十章第三節置いたが、尙多少細節に互ると例へば、手工、圖畫の如く發動的なものは自然に意志を修練し、理科、算術の如く論理的なものは、緻密、細心等の良習を得しめ、國語、歴史等の學習が國民的情操を涵養するは言ふ迄もない。其の他正確に時間を守り、秩序正しく事物を整頓する等の習慣も自然に得られる。特に指導宜しきを得れば、氣儘な衝動及び本能を制止し、専心事に當る點に於ても遊戯に近い効果が收められる。

共同作業

學習が主として個人的な作業であるに反し、學校では共同作業による團體的訓育を施す機會も亦尠くない。共同作業とは一つの大きな作業を、兒童が手分けして完成する者であるが、唯、勝手に手分けしただけでは、共同作業の意味を成さない。夫れには、全員が凡て自分の責任を自覺し、互に他を尊重し合ひ、自分に課せられた仕事を、い

作業團體

つでも全體の目的に照らして、統制し行くことを要する。其處には他を支配しようとか、他を利用しようとか、責任逃れをしようとかの、卑しい心や策略が微塵ほども交つてはならぬ。一言に、夫れは、全員が有機的に活動し、全員が連帶責任を有する作業であらねばならぬ。若し、共同作業がかゝる精神に従つて行はるゝならば、夫れは恐らく社會的精神の養成に對する最良の施設であると言ひ得られるであらう。この意味に於て、ケルシェンシュタインの如きは、學校に於ける作業團體の組織を、早くから、極力主張してゐる。彼は實に、作業團體の正しい組織によつて、勤勞、忍耐、自制、自己犠牲等の諸徳は自然に養成せられるとまで説いてゐる。

學校に於ける共同作業には、校舎内外の掃除、學校園の手入れ、動植物の飼育培養、運動會、學藝會等、數々あるが、是れ等は何れも、上に述べた共同作業の精神を體して適宜に指導せらるべきである。

自然の賞罰

第三 性格陶冶と賞罰

社會に於ける一切の行動は、社會からの一定の反應を惹き起し、善行は自然に承認せられ、悪行は、自然に非認せられる。教師の承認及び非認も亦かゝる社會的反應の一種である。そして社會的反應として起る自然の賞罰こそ、眞に教育的な賞罰である。しかも其の效果は教師が生徒に信頼せられ、尊敬せらるゝの度に應じて、益々大なるを致す。尊敬せられた教師のたゞの一言の承認や非認が、人爲的に課せられた大きな賞罰よりも、更に大なる響きを生徒の心情に傳へることは珍らしくない。だから、人爲的な罰を非教育的であると、して排斥し去つたシュライエルマツヘルすら、非認だけは之を認め、非認の効果は共同生活に於ける一つの作用として（即ち社會的の反應として）現れたときに大である。と言つてゐる。教育者はなるべく、かゝる承認、非認によつて、生徒の性格を陶冶するに努め、また夫れだ

けて十分に生徒を導き得るやうな人格を平素から修養せねばならぬ。唯、非常な善行や、悪行に對しては、特別な方法で以て、之を賞し又は之を罰する必要もあらうし、又夫れが、生徒を善に獎勵し、惡に警戒する有力な手段である事もあらうが、是等は何れも、非常の場合の處置であることを忘れてはならぬ。

同じく、社會的の反應でありながら、學友から受くる承認や非認は之とは趣きを異にする。自然の賞罰としての承認や非認は、道德的要求から起るときに始めて教育的であるが、學友からの承認や非認が、いつでも道德的要求に合するとは誰が保證し得ようか。或は嫉妬心から、或は同情の缺乏、若しくは誤つた同情から、或は知見の不足から、時には黨派的な偏見から、承認すべからざるを承認し、非認すべからざるを非認することがある。従つて教師は常に生徒相互の實際關係に注意し、かやうな誤つた承認、非認をば更に非認し、之を善導

しなければならぬ。教師の承認及び非認は道德的要求に合したものである。少くともさうあらねばならぬ。従つて夫れは、良心が我々に下す承認、非難と同じ性質を有つてゐる。従つて又、教師の承認、非認から良心の夫れへの移り行きは極めて容易であり、前者は後者の前階である。まことに良心の承認と非認こそ、我々の感ずる至純の賞罰であり、之を痛感する人ほど良心の鋭い人であり、道德的體驗の深い人である。賞罰も、與ふる人により、其の方法により、これほどの醍醐味を發揮し得るものである。

第十四章 道德的知見と自律

第一節 修身教授と訓諭

第一 修身教授

道德的意志は正しと信ずる所に忠實な意志であるから、行爲の善惡に對する正當な判斷は、其の缺くべからざる一大條件である。道德的判斷は或程度まで、社會生活に於ける道德の實行に於て、之に對する父母、教師及び長者の承認、非認、並びに、次ぎに説く、訓諭を介して得られる。そして、かくして得られた判斷は夫れが具體的であること、我々の行爲に對する直接の反應であること、従つて我々の體驗に強く響くこと等の諸點からして、教室に於ける修身教授によつて與へられたものよりも一層有效である。夫れは、實驗室に於ける作業によつて自ら發見し、自ら應用した理化學の知識が、教室の講義から

道德的判斷

聞き覺えたものよりも一層有效であるにも似てゐる。唯實驗室の作業は始めから具案的であり、前後の實驗が秩序と統一を保持するに反し、社會生活に於ける道德の實行は、時々の事情と生徒の個性に應じて變化し、概ね偶發的であり、偶發的であるから、第一、前後の間に秩序と統一を有しないこと、第二、凡ての道德的判斷を網羅し得ないこと等に於て二者は區別せられる。従つて、如何に有力であるとは言へ、實行から得らるゝ道德的判斷にのみ一任しないで、何處かで、之に秩序と統一を與へ、及び足らざるを補ひ、更に又、實行によつて得た判斷で、十分はつきりしてゐないものを明瞭な意識に持來す必要がある。この任務を負へるものが即ち修身教授である。

修身教授

修身教授は、教育ニ關スル勅語ノ旨趣ニ基キテ兒童ノ徳性ヲ涵養シ道德ノ實踐ヲ指導スルを以て其の目的とし、常に道德上の知識を與ふるのみでなく、同時に道德的心情を覺醒し、實行を促すだけの力

を有つてゐなければならぬ。總じて、修身教授の效果は、之によつて與へられた判斷が、實行によつて得られた判斷に近づく程度に比例して測られる。だから修身教授は、出來得るだけ具體的で、しかも直接的であり、生徒の體驗に強い響きを與へるものでなければならぬ。抽象的であること、生徒の生活に直接の關係を有しないこと、教師の強い道德的體驗を伴はないこと、是等は何れも、其の効果を殺ぐか、又は無に歸せしむる。同時に又、一切の教科の教授に於て道德的方面を重んじ、及び修身教授によつて得たものを絶えず實行せしむるは修身教授の効果を大ならしむる所以のものである。

諸外國に於ては、近頃まで、一二の例外を除けば、特別の修身教授なるものなく、多くは之に代ふるに宗教教授を以てしてゐた。のみならず、多くの學者は修身教授は宗教教授のやうに、生徒の體驗をゆり動かす力がない、夫れは抽象的で、且つ無力であるとの理由の下に、修

身教授に反對さへした。然るに最近では、諸外國にても修身教授の必要を説く學者も次第に加はり、其の教育的價值は漸次認められつつある。けれども彼等は、宗教教授に於ける聖書にも比すべき、道德の經典を有しない。こゝに彼等の大きな悩みがある。千古不磨の聖典たる教育勅語を戴き、教授の内容と方針とが、共に確立して動かない我國の如きは、此の點に於て、優に世界の儀表たるに足りる。

第二 訓諭

訓諭の修身教授と異なる所は、眼前の實行を捉へ、適當な指導を與へる點に存する。修身教授の如く、系統的ではないが、具體的、直接的であり、従つて有力である。凡て訓諭に於ては、其の時機を逸しないことを特に必要とする。時機を逸すれば、具體的、直接的な者も、抽象的、間接的なるに傾き、夫れだけ効力が薄らぐ。次ぎに、訓諭は短いのが宜い。短くて生徒の心情に、さつと光りを與へ、其の心情に強く響く

訓諭

は訓諭の上乗なものである。長い訓諭は自然に平板となり力を失ふ。第三に、利害關係で諭すのは耳に入り易いでもあらうが、動もすれば間接の興味に導くから、なるべく避けたが宜い。其の他、生徒の個性に應じて、手加減を加ふべきこと、眞に生徒の將來を慮るの至情に出で、愛の精神に基づいて諭すべきことなど、訓育全體に對する心掛けの、茲にも守らるべきは、固より言ふ迄もないことである。

合同訓諭

訓諭には個別的訓諭の外に、又、學級全體、學校全體に對するもの、儀式に於けるもの等、所謂合同訓諭がある。合同訓諭は個別的訓諭と修身教授との中間に位し、前者ほど具體的、直接的ではないが、後者よりは一層具體的であり、且つ直接的である。なるべく、上に述べた訓諭一般の精神に省み、形式的、抽象的にならないやう、注意すべきである。

第二節 自律と自治

第一 自由と自信

訓育の究竟目的は生徒の自律にある。此の自律が他律といふ長い迂路を経て始めて達せらるゝことは已に述べた所であるが、こゝでは此の長い道程を更に回顧して、一層詳密に其の方法を考へ、同時に、今迄述べ來つた所を要約することとする。

自律とは毫も他の力を待たないで、自ら自らを支配することであり、夫れは段階的に言へば、適法によつて無律を支配し、道德的判断によつて他律に打克つことによつて成り立つ。無律を適法によつて支配する順序、方法は第十二章に於て、詳説して置いた如く、教師への服従に始まり、次に法則其の者への服従に轉じ、社會の法則、秩序に服従する適法の行爲となる。併し適法は直ちに道德ではない。道

自律の段階

徳には正しと知る知見と、之に對する感情と、一言に道德的心情を必要とし、この心情から起つた行爲のみが道德と言ふ名に値する。そして之に達する道程が、即ち適法としての他律を道德的判断によつて打克つ段階であつて、純粹な感情に伴はれた道德的判断は其の缺くべからざる根本條件である。

道德的判断の確立には大凡三段の順序がある。第一段に於ては、生徒は先づ道德的に正しきものを教師の人格に於て見る。教師の一言一行をば則るべき規範として眺め、及び自己の行爲に對する教師の承認と非認に刺戟せられて次第に正しきものを理解し得るに至る。次に第二段に於ては、彼の適法に於て教師への服従から、法則、秩序其の者への服従に轉ずる如く、こゝにも教師の人格から離れた道德的規範其の者を認識する段階に達する。即ち、始め教師の人格に於て見たものを、人格から離れて客觀的に認識し、一般に、如何な

道德的判断の
三段階

る行爲が道德的であるかを判断し得るに至る。丁度、教授に於て具體的な例から入つて、終に抽象的な法則に達する如く、始め、規範を具體的な教師の人格に見たものが、後教師から離れて、抽象的、客觀的に之を認識するに至るは、判断成立の自然の順序である。そして、之が爲に修身教授の必要なことは言ふ迄もない。併し、これだけでは、まだ眞に道德的判断であるとは言はれない。蓋し、第二段に於て得たものは、抽象的、客觀的な判断に止まるから、夫から直ちに、今、此處で、自分が如何に行動すべきかと言ふことは定まらない。例へば、孝の何たるかを知つても、今、此處で、如何に行ふが孝道に合するかと言ふことは、孝の概念からしては直ちに定まらないやうなものである。夫れで第三段では、第二段に於て得た一般的の判断を、今、此處で如何に行ふべきかと言ふ、生きた具體的判断にまで高めねばならぬ。そして、かやうな最高判断を與ふるものは我々の良心の外に存しない。

自由

良心こそは、良心のみぞ、今、此處で、如何に行ふべきかを、刻々に、我々に命ずる。之を教授に比較する時、上の第一段は教授の直觀段に、第二段は概念、法則を得しむる思考段に、第三段は應用段に略ぼ相當し、教授と訓育とは並行的に考へられる。そして、教授に於ける應用が、今まで教授によつて與へられた知力に基づく如く、訓育に於ける道德の最高判断は今まで訓育によつて啓培せられた良心の作用に基づく。そして、かくして成る良心の判断に従ひ、良心の命ずるまゝに、純一に、忠實に、之を實行する人こそ眞に自律的人であり、こゝに我々は、始めて、自ら支配する自由の人となり得る。是に於てか、自律への方法は定まつた。即ち、上に擧げた第一段及び第二段に於て與へられた道德的判断に基づき、今、此處で、如何に行ふべきかを生徒自らをして、自由に判断せしめ、此の判断に應じて、自由に行行せしめる。そして、適宜に之を指導する。之が自律への方

法である。自由の判断、自由の實行、其の指導、これが、自律への教育の公式である。これ古來自由(即ち自律)は自由(即ち自由)の判断と、自由の實行によつてのみ得られるとか、性格は自由の空氣の中に養はれるとか言はれてゐる所以である。

自信

自由な實行を指導する方法は多々あるであらうが、其の第一原則は、なるべく、生徒の自信を起さしむるやうに指導せよと言ふことである。蓋し、正しい道徳的判断と、實行への強い自信を待つて、始めて、道徳の實行は成るからである。自信を起さしむるの道亦一二にして盡きないであらうが、其の中、最も必要なるは、教師の生徒に對する信用と、生徒の行爲の適當な評價とである。第一に、信用は、已に詳説した如く(第六章、第二節)、自然に生徒を引き立て、不信用はおのづから弱小感を抱かしめ、意氣を沮喪せしめる。だから、人格

信用

*フエールス
ターの語

評價

の正しい陶冶は、秘密をさぐるやうな不信用な態度ではなくて、生き生きとした信用と、生徒のよりよき自我に對する信仰の態度で以て生徒に接する。事によつて成るとも言はれてゐる。どんな生徒でも、何等かの長所を有しないものはないから、此の長所を信用によつて引き立てる事は、彼等をして自信を抱かしめる第一歩で、一度、何等かの點に於て自信を有ち得たら、夫れは自然に全精神に擴まり、自然に發憤努力するに至るであらう。一教師の不信用によつて萎縮してゐた兒童が、他の教師の手に移つて信用せられた爲に、發憤したと言ふ例は珍らしくない。第二に、生徒の行爲に對する適當な評價は、おのづから、生徒をして自ら自らを評價せしめ、自己の道徳的價値の正當な認識に導き、自己の價値の正當な認識は自然に正當な自信となる。これと同時に、また教師は、常に生徒をして自己の行爲を反省せしめ、教師の評價を待たないまでも、自ら自らを批判する習慣を得しむる

役員を選擧し、自ら法規を制定し、且つ之を實行する。各學級亦一地方團體として、割り當てられた代議士を、校長を議長とする學校議會に送り、凡て法規に背くものは學校裁判所に於て、之を審理し、重罪のものは、市民權を褫奪せられる等、凡てが自治體の模倣である。

學校自治制につきは、學者の間にも贊否交々起り、自治の必要を十分認めながらも、自治制に反對する者が少くない。そして反對者は概ね、(一)學校は國家でも、又「小さな國家」でもなく、夫れは、教育を目的として組織せられた者である、(二)學校自治制は餘りに形式的である、(三)學校全體の自治組織といふ如きは、見識のまだ十分に發達せず、責任感のまだ十分に熟しない小學校にては不適當である、(四)少數役員の權力濫用に陥り易い、といふ如き諸點を其の論據にしてゐる。自治制を小學校に布かうとするものは以上の反對論者の非難に耳を傾け、慎重の上にも慎重な態度に出でねばならぬ。さうでないとならぬ。

して效なきのみか、却つて不慮の弊害を來すの虞れなしとせぬ。

第十五章 養護

第一節 養護の目的

養護の目的

教育の最後の目的は正しと信ずる所を實行し、人としての使命を完全に果さしむるにある。正しき意志も實行せられないときには用をなさない。然るに大凡實行は身體の活動によつて成り、意志は身體を通して始めて實現せられる。身體が意志の命ずるまゝに動き、健全で力強く、實行に必要な動作に習熟してゐるとき、一言に言へば、身體が意志の忠僕であるとき、始めて、道德的活動は完成せられる。この意味に於て、身體は道德的活動の、缺くべからざる一つの要素である。次ぎに、健全な身體が精神の健全な發達に對し缺くべからざる一條件であることは、知れ互つた事實で、健全な身體を有する人は、精神も自然に爽快であり、活氣に充ちてゐるが、弱い人は自然に沈み

勝ちで、元氣も衰へ、自信の念も薄らぐ。身體と精神はかくも密接な關係を有してゐるから、二者が一體となつて活動し、内なる正しい意志が身體によつて滞りなく實現せられ、翻つて外なる健全な身體が、内、精神の健全な發達を助くるやうに導くことは、教育の重要な一つの任務であり、かやうな身體を作り上げる爲に行ふ教育作用を養護又は體育と言ふ。

更に委しく言へば第一に、身體の自然の發育を助長して、健康と體力を増進し、第二に、各種の動作に習熟し、活動を自由ならしめ、以て精神の健全な發達に資すると共に、意志の忠僕として有用な活動を、正確に、しかも機敏に營み得るに至らしむるのが養護の目的である(第四章、第三章参照)。頭あたまだけが如何に發達しても、身體が伴はねば用を爲さない。哲人のやうな頭と、農夫のやうな身體を有つた人こそ、此の世の最後の勝利者である。近時我國に於て身體の教育が非常に

重視せられ、學校に於ける體育についても、研究日に新たなるものあるは喜ぶべき現象である。

第二節 強健

養護は便宜上、之を二方面に分かつことが出来る。其の第一は、健康と體力を保護、増進する、強健への教育であり、其の二は動作の習熟に向けられた熟練への教育である。本節では先づ前者に就て簡単に述べることにする。

身體の強健は適度の榮養と運動と休養によつて得られる。是等は主として家庭の任務に屬するが、學校に於ても、固より常に之に注意し、家庭と協力して、養護の實を擧げるやうにしなければならぬ。

養護の方法は、一般に、身體の保護に向けられた消極的方面と健康と體力の増進に向けられた積極的方面とに區別せられ、消極的、保護

強健

保護

治療

豫防

健康と體力の増進

的方面は、更に病氣の治療と、其の豫防とに區別せられ得る。病氣の治療が家庭の任務であることは言ふまでもないが、學校に於ても、學校醫、學校看護婦等によつて一定の程度まで之に關與する。殊に教師は一通り、救急療法について心得おく必要がある。豫防の方面は、空氣、日光、榮養等に對する注意を始め、身體及び衣服、居所等を清潔にし、傳染病を豫防し、校舎、校具等を衛生的ならしむる等、其の範圍は極めて廣い。其中、教師として必得べきことは、小學校管理法に於て詳説してあるから、茲には省略することとする。唯、特に注意すべきは、父兄及び教師があまりにこまごましき注意を與ふることによつて、兒童を過敏ならしめないやうにすることである。風邪の心配から、寒天の外出を禁じ、傳染病を恐るゝ餘り、雜鬧の地に一步も踏み入れさせないとしたら、兒童は、日に軟弱となり行くのみであらう。

健康と體力の増進に對する方法は、更に間接的なるものと、直接的

鍛鍊

なるものにと二分せられる。前者は例へば病弱兒童や、都會の兒童に對する林間學校、臨海學校、休日植民等に見る如く、適當な環境に於て、自然の良好な影響を利用するものであり、後者は直接に身體を鍛鍊するものである。中にも身體の鍛鍊は、あらゆる養護の方法中、特に重要な位置を占め、夫れは又おのづから豫防の目的にも合する。抵抗力の強い身體には、病氣の進入する門戸がない。鍛鍊には體操、遊戯、登山、水泳、スケート等、各種の運動により、主として體力を増進するものと、冷水摩擦の如く、主として抵抗力を養ふものとある。何れも兒童の體質、男女の性別、發達の程度等に應じて適宜に獎勵すべきである。

自制

以上は鍛鍊の積極的方面であるが、之に對し、其の消極的方面も亦忽せにしてはならない。こゝに消極的方面とは、能く自制して、困難缺乏にも堪へ得ることを指す。口腹の欲にかられずして、粗衣粗食に甘んずるには少からざる自制力が要る。小さいやうではあるが、間食をしないとか、生水を飲まないとか、年中襟巻をしないとかな言ふ事ですら、自制力が強くなくては成し遂げられる者でない。飲酒、喫煙の悪習慣もかゝる自制力によつて防がれ、清貧に甘んじて動かない高風も之によつて養はれる。人は能く中世の基督教的教育は、身體を無視したと非難するが、禁欲生活と雖も亦一種の體育である。夫れは困苦缺乏に堪へ得るやうに身體を慣らしたといふ點に於て、一種の體育である。唯彼等が、あまりに消極的方面にのみ走つて、積極的な鍛鍊を顧みなかつたことは其の缺點である。かやうに、自制することも亦一種の身體の鍛鍊であつて、夫れは一部は體育に、一部は訓育に屬する。

第三節 熟練

熟練

體育の主要な目的は身體を意志の忠僕たらしむるにある。意志の忠僕たるには、身體は先づ強健であらねばならぬ。夫れは強い、力に充ちた忠僕であらねばならぬ。是と同時に忠僕は又、意志のままに動き得るやうに、動作に習熟してゐねばならぬ。動作に習熟してゐてこそ、始めて意志の望む所を完全に實現することが出来る。即ち熟練は強健と相並んで養護の重要な一部である。

支配と順應

熟練には(一)凡ての筋肉を意のままに支配し、正確に豫期の運動を果す方面と、(二)環境の變化に容易に順應し得る方面との二方面あるが、何れも絶えざる練習によつて始めて達せられる。練習を外にして熟練は得られない。中にも前者、即ち筋肉の支配は、先づ模範を與へ、正しく之に模倣せしむることによつて得られ、後者即ち順應力は、今迄に得た熟練を他の作業に應用し、運動の、比較的長い系列を、自力で以て、しかも豫期の結果を來すやうに、遂行することによつて養

はれる。此の二種の練習に於て、先後の關係を言へば、固より模倣による練習が先行せねばならぬ。殊に運動が筋肉の微妙な作用に待つものほど益々示範の必要がある。始めから自力にまかせ、若し悪い習慣を得たら、之を除くことは容易でない。併し是と同時に、練習の結果を應用し、一定の作業を自力で遂行せしめ、順應能力を養ふ方面をも忽せにしてはならぬ。

筋肉の練習

練習は又、筋肉運動の練習と、感覺機關の練習とに二大別せられる。筋肉運動の練習は、主として體操、遊戯、登山、水泳等、積極的な鍛錬に於て行はれるが、微細な筋肉練習は、圖畫、手工、書き方、裁縫等の技能科に於ける實習を待たねばならぬ。此の意味に於て、技能科の教授は同時に養護の任務を分擔するものである。凡て筋肉運動の練習に於ては、一部分の筋肉に偏しないで、一切の筋肉の均齊な發達を目指さねばならぬ。是は、一般陶冶を目的とする小學校の性質からして當

然の要求であるのみならず、生活上必要な仕事は全身體の協和的發動によつて始めて果される。尙一二教育上の注意を挙げると、良き模範と競争は其の最も有力な手段であり、これ丈は爲し得る」といふ自信は其の最良の動力である。殊に生來運動に拙なるものは、功を急かず、妄りに失望せしめず、環境の刺戟によつて徐々に導くことが必要である。

感覺機關の練習

次に感覺機關の練習は、多くの場合、筋肉の練習と結合して行はれ、筋肉の練習は自然に感覺機關の練習ともなるが、反對に又、寫生に於て、實物を觀察せしめて後描かしむる如く、感覺機關の練習が先行して、筋肉練習の之に附隨することもある。感覺機關の練習には、圖畫に於て、全體を觀察せしめ、全體として之を描かしむる如く、綜合的なものと、之とは反對に、部分部分を觀察し、其の一々を描かしめ、後之を全體に纏めるものとの二つの方法がある。以前には、部分の練習

を先にする分析法が廣く行はれてゐたが、現今では先づ綜合法により、次に分析法によつて部分部分を精確ならしめ、最後に再び綜合せしむる方法が廣く行はれてゐる。これは具體的なものより出發する點に於て心理的要求に合し、同時に又、部分部分を明かに意識し、従つて全體をより精確ならしめ得るといふ長所を有する。最後に感覺機關の練習も亦一方に偏しないで、なるべく凡ての機關に互り、多方的であらねばならぬ。そして是れ亦一般陶冶の上から見て當然の要求である。

第四節 學校作業と疲勞及び休養

如何なる作業も、長時間持續すると必ず疲勞を來す。疲勞の何たるかは已に心理學に於て學んだ所であるから、こゝには、簡單に、教育上之に對する必要な處置について述べるに止めて置く。

疲勞の恢復

軽い疲勞は、作業の轉換によつて軽減することが出来る。精神的作業の後に身體的作業に轉ずるとか、算術の如き思考力を要する者から、圖畫の如きあまり思考力を要しないものに移る如きは何れも氣分を新にし、多少疲勞の恢復に役立つ。次ぎには、休養と娛樂である。軽い散歩、愉快な談話、作業と作業との間に於ける休憩等、何れも疲勞恢復の有効な手段である。けれども、其の完全な恢復は之を睡眠に待たねばならぬ。眠り過ぎは過食と同じく健康上にも有害であり、又人を怠惰に導くであらうが、適度の睡眠は絶対に必要である。十數日絶食しても尙且つ生命をつなぐことが出来るが、睡眠を絶つこと數日にして已に生命を脅かすと言はれてゐるほど、夫れほどに睡眠は必要である。睡眠時間は體質と年齢によつて異なるべきであるが、總じて幼少な兒童ほど長きを要する。瑞典の學者アケセル、ケイの立てた標準によると、七歳から九歳に至るまでは十一時間、十

負擔過重の問題

歳及び十一歳では十時間乃至十一時間、十二歳及び十三歳で十時間、十四歳は九時間半、十五歳及び十六歳は九時間を適當とする。多くの宿題を課して、必要な睡眠時間を奪ふことのないやう、返す返すも注意すべきである。

學校の課業が生徒に對して、過重の負擔とはならないかと言ふことも、近頃盛に研究せられた。この問題は、一々の生徒の心理的及び生理的狀態によつて異なり、甲に取つて過重でない課業も乙に取つては過勞を來すことあり、一概に決定するを得ないが、現今多くの學者の意見は、普通の學校課業は正常な兒童には過重なものでないと言ふに傾いてゐる。唯異常な兒童、即ち榮養不良、神經過敏、運動不足及び種々の病氣を有する兒童に對してか、又は不當な教育法、即ち教授時間が長過ぎるとか、宿題が多過ぎるとか、試験勉強が過ぎるとか、の場合に過勞を來すのみである。要するに、過勞は課業其の者より

も、不適當な教育法から來る事が多いのであるから、日課表の調製、家庭課業の時間、成績考査の方法等について、一々精細な注意を加へ、殊に病弱なものに對しては、なるべく負擔を輕減しなければならぬ。目や耳や鼻の疾患から、強健さうに見えながら疲勞し易く、又失れが原因となつて成績の悪くなるものがある。かやうな生徒に對しては、之を責めるよりも、先づ根本の原因を探り、一日も早く、治癒の道を講じなければならぬ。鼻の疾から注意が散漫で、成績も悪かつたものが治療によつて良い成績を擧げるやうになつた例も少くない。

第五節 訓育及び教授と養護

身體と意志とは最も密接な關係に立つ。立たうと欲しなければ立つことも出來ないし、歩かうと欲しなければ歩くことも出來ない。夫

れ程までに、意志と身體とは一體となつて活動し、身體は意志の支配の下に立つ。支配の下に立つからして、又能く意志の忠僕となり得るのである。だから、養護の方法を講ずるに當つては、我々は同時に養護に於ける意志の任務を明かにしなければならぬ。左に其の中、特に教育者の注意すべき二三の點を擧げて置く。

第一、病氣をこはがりすぎることは、言はゞ一種の精神の病である。この弱い心からして如何に多くの苦悶が次ぎ次ぎに起るかを考へて見るが宜い。少し胸が痛むと肺病でないかと思ひ悩み、二三日眠られないと直ぐに神經衰弱にかゝつたものと早合點する。かくては肺病でなく、神經衰弱でなくとも、終には肺病や神經衰弱の人と同じ心の悩みを悩むこととなる。この病氣をこはがりすぎる心の弱さを強い意志で以て征服することは已に健康への第一歩である。心の持ち方一つで病氣も或程度迄治癒するとさへ言はれてゐるで

はないか。此の點に於て、父兄や教師があまりに兒童の身體を氣づかひすぎることには戒むべきである。常に兒童の身體について細心の注意を拂ひながらも、之を一々言語や舉動に現はしてはならぬ。反對に病氣を恐れなまいといふ意志、病氣に打克たうとする意志を振ひ起すやう常に兒童を引き立て、行くべきである。

第二に、健康を喜び、健康にならうとする意志、即ち健康への意志を起す事は、教授に於て「眞理への意志」を起すと同様に必要である。そして眞理への意志に導かれて知識を探求する如く、健康への意志からして、運動もし、飲食も節する。更に又眞理への意志が興味に基づいて起る如く、健康への意志は、運動によつて、又は節制によつて得た快感、即ち健康の喜びから起る。これには、父兄や教師が、兒童の健康を、我が事のやうに共に喜ぶことが特に必要である。

第三に、凡て學習が自己活動によつて成る如く、凡て養護は意志の

共働を必要とする。そして此の共働は保護的方面よりも、鍛鍊的方面に於て著しく現れ、強い意志の之に伴なうものなくして一切の鍛鍊成るべくもない。更に鍛鍊に於ても、其の消極的方面は特に大なる意力を要する。この意味に於て、凡て養護は意志による養護であると言つても宜い。

第四に、凡て身體の習慣は練習によつて得られ、一切の練習は意志による練習である。動もすれば、怠りがちな心を鞭打つて、練習を持續するには強い意志が之に伴なはねばならぬ。

第五に、身體の鍛鍊は、又飜つて意志に影響し、意志を強からしめる。特に意志の集中力を強める。この事は、凡ての試合に於て、如何に精神が一所に集中してゐるかを考へれば直ちに悟られる。其の他精神を快活、剛毅ならしめ、忍耐力を養ふなど、何れも身體の鍛鍊からして得られる訓育上の効果である。

養護と教授

以上述べた所により、養護と訓育とが如何に密接の關係を有するかは大凡理解し得られるであらう。實に身體の教育は其の一部は養護であり、他の一部は訓育である。寧ろ二者の合一である。そして、身體の習慣は同時に又意志の習慣である。我々は、養護と訓育との此の密接な關係に着目し、養護によつて同時に訓育する方面を一刻も忘れてはならぬ。

次に、教授と養護との關係につきて言へば、生理學、衛生學等に關する知識を與ふことの、養護上如何に必要であるかは、別に説くまでもない。けれども、是等の知識は實行して始めて其の價值を發揮するものであり、實行するには意志の力を必要とする。即ち教授と養護との關係は、間接的であつて、訓育と養護との關係ほど密接なものでない。のみならず、是等の知識は、生徒に對しては、教師に對するほどの重要さを有しない。あまりに衛生上の知識に明るいときは、却

つて小心翼々、神經的となり、潔癖に過ぎ、病を恐れすぎるに至らぬとも限らぬ。養護に必要なものは、實行と之による身體上の良習慣である。そして、知識は決して實行の代理をなし得るものでない。

第十六章 養護の實行

第十六章 教育の種類

第一節 家庭教育

最初の教育所

人は家庭に生まれ、家庭に生長し、家庭は最初の教育所である。最初の教育所であるから、其の教育は一切の教育の基礎となり、將來の發達に對する貴い萌芽は凡てこゝで養はれる。不良少年や不良少女の調査によると、彼等の中には、家庭の温か味を経験しなかつた者が頗る多く、反對に又一代の龜鑑と仰がるゝ人々の多くは、善良な家庭に育ち、幼い時から、父母の注意深い教育を受けた者である。大教育家ペスタロッチは「家庭教育は、例へば木の幹のやうな者で、將來の教育は凡て此の幹に接木せられる。幹が弱かつたら接いだ芽も直ぐに枯死するであらう」と語り、愛情の深い母の教育を一切の教育の基礎とも模範とも考へてゐるが、誠に當然の事と言はねばならぬ。

家庭教育者と
しての両親

家庭の教育は父母の任であるが、中にも、母は幼兒の胎内にあるときから生後數年の間、一時も側を離れないで、専ら養育に當るものであるから、其の感化は最も大である。母は又子供に對して、至純な、しかも犠牲的な愛情を有し、教育者として最も肝要な資質を自然に具へてゐる。純潔で一點の私も交へないこと、母の愛に比ぶべきものはない。ペスタロッチは又次ぎのやうに説いてゐる。大凡愛情、感謝、信賴、從順等の心情は、母の愛にはぐくまるる間に、自然に幼兒の心に湧く者で、これが、母に對する愛情、感謝等から、次第に家庭の人々へ、隣人へと擴まり、擴まつた極、人類愛となり、神に對する愛とも、感謝ともなる。だから、母子の愛と神に對する信仰とは同根のものである。母の教育の如何に大切であるかは、之によつて知られよう。けれども教育には愛の外に、又權威を必要とすることは、我々の已に學んだ通りであり、第六章第一節、しかも一般に父は母よりも子女に對

家庭教育の力
點

し、より大なる權威を有するから、如何に母の愛が大切であるからとて母にのみ一任せず、時には父の威を以て臨まねばならぬ。母が愛の中にも威を具へ、父が威の中にも温かい愛を有し、互に相補ふとき、家庭の教育は始めて完全なものとなる。

幼兒の教育に於て重要な地位を占むるものは養護、特に其の保護の方面と、訓育である。世には教育と言へば、直ちに知識を授くるものの如く思ひ誤り、早くから一定の時を定め、一定の教授を施さうとするものがあるが、幼兒の心身はまだかゝる負擔には堪へ得ない。よし堪へ得るにしても、夫れは彼等の天真を害ひ、早熟で、所謂ませた子供たらしむるのみである。夫れよりも、まだ、か弱い、抵抗力にも乏しい身體を保護し、特に適當な營養と休養によつて、出来るだけ、身體の健康に注意し、及び幼兒にふさはしいもろもろの道德的習慣を得しむるやう専ら心掛くべきである。

家庭教育と遊
戲

幼兒の教育は、主として發動的には幼兒の遊戯により、受動的には家庭の感化によつて行はれる。已に述べた如く(第五章、第三節)幼兒の生活は遊戯其のものであつて、彼等は飲食と睡眠の外は、絶えず遊戯し、生活の全部が遊戯の中に融けこんでゐる。だから教育も亦、全體として(即ち教授、訓育、養護と分れないで)此の渾一的な活動の中に行はれねばならぬ。即ち遊戯に於ては、自然に身體各部の機能は發達し、體力は増進し、四肢の運動に習熟する。是れが其の養護的方面である。次ぎに遊戯は自然に意志を強め、勇氣、忍耐等の性向を得しめる。これは其の訓育的方面である。最後に遊戯は又幼兒の感覺機關を練り、自然界に對する初步の知識を與へる。是が遊戯によつて自然に行はるゝ教授である。かやうに幼兒の教育は概ね遊戯を通して行はれ、遊戯の適當な指導は父母の最も重要な任務の一つである。

幼兒の徳性は善良な家庭生活によつて自然に養はれる。左に擧ぐるものは、大凡幼兒期に於て特に注意すべき方面である。

一、諸種の習慣 清潔を尙び、飲食、睡眠等時を定めて行はれ、玩具、其の他の事物、所を定めて整頓せられ、且つ日常の作法を守る等の諸習慣は幼時からして、なるべく周圍の感化により自然に養はるべきである。若し是等の秩序が守られないときは時としてはかなり嚴しい干渉を加へることも亦止むを得ない。

二、家族的精神の養成 家族的精神の強いことは、我が國古來の美風で、一家の歴史を尊び、家風を重んじ、祖先を辱しめまいとの一念は、我國民の血脈を流れる、いとも尊い感情である。そして此の精神は擴大して、一國の大宗家と仰ぐ皇室に對する忠君の念ともなり、愛國の至情ともなる。同時に祖先を崇び、神佛に禮拜する、古くからの習慣は宗教心の一つの現れであるから、幼より此の家族的

精神を養ふと共に、又敬虔な宗教的精神の萌芽に培はねばならぬ。三、其の他、愛情、同情、感謝、信賴、從順等の社會的、道德の萌芽も亦家庭生活に於て自然に養はるべきで、是等が、父母の子女に對する無私の愛に基づくことは已に述べた通りである。

前に家庭に於ては、一定の時を定め、一定の教授を施すべきでないと言つたが、故意に教授しなくとも、幼兒が自然に收得する知識は夥しいものである。彼等は玩具を弄ぶ間に自然に感覺機關を練り、色や音や形に對する知識を得、他人との交際によつて自然に言語を學ぶ。彼等に取りては見るもの、聞くもの一として新たでないものはなく、一として疑問の種とならぬものはない。彼等は此の本來具はる好奇心に導かれ、絶えず探求しつゝある。或人曾てニュートンに向つて、あれ程までに世界を驚かした大発見がどうして成つたかと聞いたとき、彼は「夫れは、唯、海岸に遊んでゐる一兒童が、友人よりも、一層

*ジャン、パールの話

美しい小貝を拾ひ、一層滑かな小石を見出したやうなものである。と答へたさうである。かやうに小兒の態度は科學者の態度に似通ふ所があり、小兒は、言はゞ、生まれながらの一小科學者である。だから「^{*}幼兒が三年間に得る知識は大學三年の課程にも勝つてゐる」と言はれてゐる。教育者は、小兒の此の内からの發動に注意し、之を指導すれば足りる。是れ以上、強ひて外から與へようとすれば、夫れは直ちに過重の負擔となり、延いては心身の發達を損ふこととならざるを得ぬ。

家庭教育の形式

家庭の教育は主として暗示と模倣によつて行はれる。總じて小兒は模倣性に富み、暗示に動かされ易く、且つ感情及び意志の方向もまだ一定してゐない。だから長者の一言一行も強い暗示となつて彼等の模倣を促し、善良な家風は自然に彼等に有力な感化を及ぼし、一寸した注意で以て、其の感情や意志の方向を轉換することさへ可

學校の意味と種類

能である。まだ理非の辨へのつかぬ彼等を教育する道は、訓諭でも説明でもあり得ない。唯、良い暗示によつて其の注意を有害なものから無害なものに、不正なものから正しいものに向け、模倣性を利用して、巧に誘導する外に道はない。有名な兒童心理學者プライエルは、かやうに、暗示によつて幼兒の注意を轉じ、巧みに誘導するを、注意轉向の原理」と名づけ、之を幼兒教育の第一原理とした。要するに幼兒の教育は主として周圍の感化により、例へば空氣を呼吸する如く、周圍からの絶えざる暗示によつて行はるべきであり、なるべく人爲的でないのが宜い。かくてこそ始めて其の無邪氣さを失はず、しかも之を徐々に正路に導くことが出来る。

第二節 學校の種類

學校は人を教育する爲に人爲的に組織せられた一つの社會であ

る。學校は第一に、其の名の示す如く、學ぶ所、即ち諸般の文化を收得する場所であり、第二に、學ぶと共に意志を陶冶し、諸般の社會的修養を與へ、大凡人として必要な諸方面の教育を施す場所である。夫れは學習所であると共に教育所であり、教授すると共に訓育する場所である。小學校や中學校は言ふに及ばず、如何なる種類の學校であらうとも、唯教授するだけで訓育しないものは、學校と言ふ名に値しない。

學校教育の目的、方法等については、これまで、章節を分かつて述べて置いたから、こゝでは學校の種類について綱目的に記述するに止める。尙小學校の制度及び組織については、小學校管理法に於て、稍委しく述べてある。

小學校 小學校には尋常小學校と高等小學校とある。前者は、義務教育を施す所で、初歩の一般陶冶を與へ、後者は尋常小學校に接

續し、初歩の一般陶冶を與ふると共に多少職業陶冶を加味する。

中學校、高等女學校、高等學校 共により高き一般陶冶を施し、社會の中堅たるべき人物を養成する。

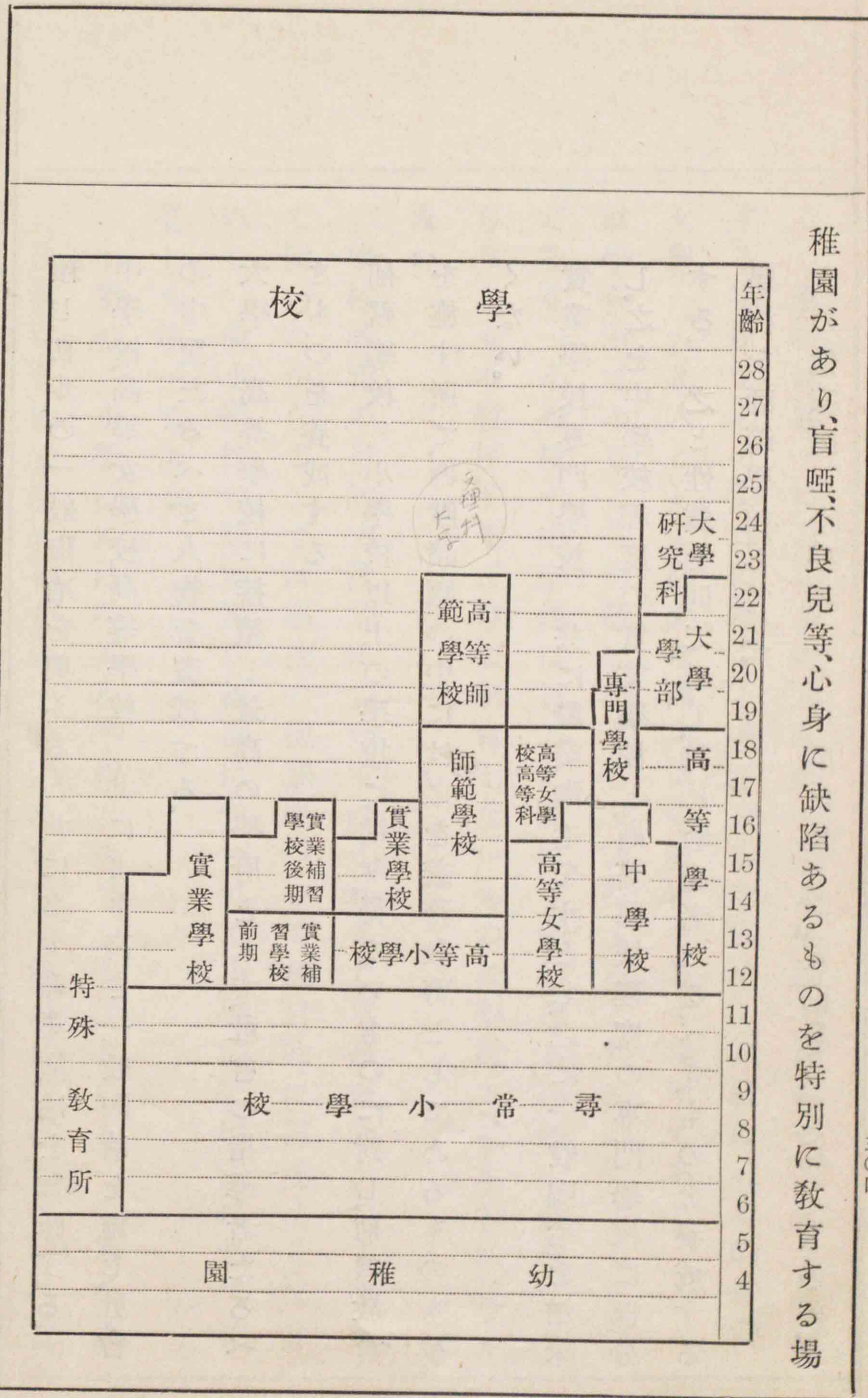
大學 高等學校に接續し、最高の學府として、社會の指導者たるべきものを養成する。

補習學校 小學校以上の學校に進み得ないものに對し、補習教育を施す所で、西歐諸國の中には、之を義務教育としてゐるものも少くない。

實業學校、専門學校 共に職業陶冶を主とし、之に一般陶冶を加味し、之を中學校程度の實業學校と高等學校程度の専門學校に區分する。之と性質を同じうし、特に教育者たるべきものを養成する學校を師範學校と言ふ。

其の他家庭と小學校との中間に位して、家庭教育を補ふものに、幼

稚園があり、盲啞、不良兒等、心身に缺陷あるものを特別に教育する場



所として特殊學校がある。

右の表は我が國現在の學校系統を示したものである。

第三節 社會教育

最廣義の社會教育
 廣義の社會教育
 狹義の社會教育

家庭も、學校も一つの社會であり、最も廣い意味の社會教育には是等も包含せらるべきであるが、一般に社會教育と言へば、家庭及び學校以外の社會からの影響を指す。一般の社會からの影響には又無意的なものとも有意的なものともがあり、無意的な影響が非常に有力であることは已に、第一章第一節に述べた通りである。併し家庭教育、學校教育、社會教育と三者を鼎立せしむる場合の社會教育は、此の一般の社會からの影響の中、有意的なもののみに限定するのが常である。即ちこゝで言ふ社會教育は、有意的に、一定の施設によつて教育する、廣い意味の社會教育の一部であつて、其の對象は、主として、學校

を中途で退學したか、又は一定の學校を卒業した青年及び成人である。

社會教育の目的と方法

*ナトルプの語

社會教育は、(一)生徒が學校を出て後も、尙修養を持續し、學校卒業後に起る人生の危機に處して、自律的に自己を處することを得しめ、(二)一般民衆の教化を高め、一國民の全生活を道德化するを目的とし、個人的と社會的との二重の目的を有すること、學校教育に等しい。此の點よりして、社會教育は學校教育の一種の延長であり、學校教育は社會教育に於て應用せられ、完成せられる。方法上から言へば、夫れは、第一に、消極的には、學校教育の効果を阻害する惡影響、特に酒、煙草、不良の讀物、不自然な性的關係等に對し、青年を保護し(保護)、第二に積極的には學校教育を基礎とし、更により高い一般的修養と、職業に關する知識を與へ、特に公民的感情と剛健な實行的意志を養成する(助成)。

社會教育の形式

社會教育は家庭教育及び學校教育とは全然異なつた形式の下に行はれる。家庭教育では自然的な感化を重んじ、學校教育には多少なりとも強迫の分子の伴ふを免れぬが、社會教育は自由なるを以て其の根本形式とする。社會教育の對象である青年及び成人は學校教育の結果已に一定の自律に達してゐるのみでなく、又自由に對して大なるあこがれを有する。だから教育者の側から強制的に教育するのではなく、一定の教育機關を設備し、被教育者の側から自ら進んで自由に、是等の機關を利用し、自ら修養するに至らしめることは、被教育者の發達程度から見て、適當の處置であらねばならぬ。一言に言へば、一定の教育機關を備へ、被教育者をして、自由に之について修養し、自ら自らを教育せしむることは社會教育の一般形式である。かくてこそ、始めて彼等は自己の個性に應じた修養により、自由な人格に發達することが出来る。

社會教育の機關

この故に、社會教育では、教育上必要な諸般の施設を整ふるを以て其の主要な任務とし、直接に被教育者に干涉することはなるべく避けねばならぬ。夫れは少くも、學校とは異つた一層自由な空氣に充たされねばならぬ。左に擧ぐる所のものは社會教育の主要な機關である。

知識の機關

知識の方面について、第一に擧げらるべきは圖書館と博物館である。是等が知識を啓發する重要な機關であることは改めて説くまでもない。圖書館の設備がないか、又は設備あるも十分之を利用する餘暇に乏しい労働者などには巡回文庫の制度を設くべきである。第二には、講習會、講演會等である。講習會、講演會等では、一般の修養と共に、地方の事情に應じた職業的知識を與へ、又公民としての權利義務について知らしむることは現下の社會的、政治的事情に照らして特に必要である。近時各國に行はれつゝある大學擴張運動の如

趣味の機關

きは稍進んだ知識の普及に於て貢獻する所、極めて大である。其の他、博物館、動物園、植物園並びに新聞、雜誌、ラヂオ等も社會教育に對する有力な機關である。

之と相並んで、旅行、博物館、美術館、音樂會、ラヂオ等を利用して、高尚な趣味を養ひ、演劇、寄席、活動寫眞等の娛樂機關を改善して感情の純化を圖る方面も忽せにしてはならぬ。殊に青年時代は最も感情に動かされ易い時代であり、又ほんたうに藝術に目覺める時代であるから、青年の社會教育に於ては、學校教育よりも一層藝術的方面に心をを用ゐねばならぬ。

道德の機關

主として道德的方面に關するものには、道德に關する講演、禁酒、禁煙等に對する宣傳等、積極的と消極的との二方面がある。

近時、何れの地方にも、青年團、處女團等が組織せられてゐる。其の目的は、固より、教育全般に互るものであるが、主とする所は道德の方

體育の機關

面にある。是等の團體では、もつとも團體精神の養成を重んじ、公民的訓練を與へ、地方に於ける惡風を改良し、男子にありては消防、夜警、道路修繕等の作業に當らせ、女子にありては婦人として必要な實際的修養を與へる。夫れは、一種の作業團體として共同生活に必要な諸般の道德を實行せしめる。彼の英國のバーデン、パウエルによつて創められ、現今各國に行はれてゐる少年義勇團は、十一歳以上十八歳以下の青少年を以て組織し、行軍、野營、巡邏等により、勇氣、規律、獨立、自信等の諸徳を養ひ、特に愛國の精神を鼓吹し、併せて身體を鍛鍊しようとするもので、是れ亦社會教育上、最も有力な機關の一である。

主として體育に關するものには、公園、運動場、水泳プール等があり、季節に應じて、遠足、競技、旅行、登山等の各種の催しがある。又、傳染病の豫防、生活改善、禁酒、禁煙等に關する宣傳も近時盛んに行はれてゐる。是等は何れも、身體を強壯ならしめるのみでなく、單調な職業的

社會教育と宗教

生活から來る倦怠を防ぎ、氣力を一新し、且つ無邪氣な娛樂を與へ、自然に社會の惡影響、特に不自然な性的關係から遠ざからしむる等、精神の發達にも影響する所が大である。近時體育熱が大に高まり、體育に關する施設の次第に完備し來つたことは、社會教育上から見ても、誠に喜ぶべき現象である。

最後に一言すべきは宗教の、社會教育に於ける位置である。學校で宗教教育を施すことは、我國に於て禁ぜられてゐるのみでなく、諸外國でも、一宗一派に偏する宗教教育は之を廢するか、または制限するに傾いてゐる。けれども、これは一宗一派に偏する宗教教育と、凡ての階級の人を收容し一様に教育する學校教育とが、其の性質上兩立し難いから起つたことであつて、教育と宗教とが、無關係であると言ふのでは固よりない。寧ろ宗教的精神は一切の教育の精神であると言つても宜い。宗教はあらゆる精神生活中、最も内部的のも

のであり、宗教的感情、即ち敬虔の情は最も純潔な感情であり、宗教的信念は最も強い確信を與へ、宗教的團結は最も鞏固な、しかも最も犠牲的な團結である。だから、あらゆる方面の完成を望む社會教育では、宗教を度外視する譯には行かぬ。我國でも古く、宗教を教育の最も有力な機關とし、僧侶が民衆教化の中心であつた時代があつた。特に一定の地方に於て、同一の宗教が行はれてゐる場合には、宗教を社會教育に利用することは比較的容易である。あながち一宗一派に對する宗教教育を行はないまでも、國民的な儀式、地方的な祝祭日等に於て、相率ゐて神社、佛閣等を禮拜し、力めて敬虔の情を養はねばならぬ。我々は必ずしも一定の宗門に歸し、一定の宗教を奉ずるを要しないであらう。けれども宗教的精神と敬虔の情のないものには、人としての尊嚴さは宿らない。

附錄 幼稚園の教育

第一章 幼稚園の起原と目的

第一節 幼稚園の起原

幼稚園の任務

已に述べた如く、家庭は幼兒の自然の教育所であり、幼兒の教育は父母、特に母の責任である。けれども、凡ての父母が必ずしも、教育に關する知識を具へ、教育者としての資格を有するとは言はれない。よし又かゝる資格を具へてゐるにしても、家事にたづさはり、又は一定の職業に従事するため、子女の教育が忽かにせられることが多い。かゝる場合には、兒童が或程度迄發達するを待ち、特別の教育所に送つて、教育の一部を委託するに如くはない。これが幼稚園の必要な第一の理由である。

幼兒は家庭に於ては、親しい肉親のものにかこまれ、思ふがまゝに嬉戲し、かなり氣儘な生活を送つてゐるが、一旦學校に入ると、上には嚴格な教師があり、周圍には、まだ親しみの薄い朋友があり、しかも、一定の日課に従つて學習しなければならぬ。これほどの、生活の激變は、恐くは他に存しないであらう。然るに幼稚園は、一面、家庭に似寄つた所があると共に、又他面學校の趣を具へてゐるから、家庭生活と學校生活との間に存する大きな溝を

埋め、家庭から學校への移り行きを滑かならしむるにも役立つ。この點から見るも幼稚園は、必要な一つの教育機關であると言はねばならぬ。

以上の理由からして、幼稚園は今から大凡百年前、西紀千八百三十七年獨逸のフレイベルによつて創設せられた。其の始め、色々の誤解もあつて、一時は其の設立をすら禁止せられたが、後繼者だちの盡力によつて、次第に各國に擴まり、終に今日の盛況を見るに至つた。近時、伊太利のモンテッソーリ女史は低能兒教育の方法を幼兒に適用し、幼稚園教育に一大革新を加へた。

第二節 保育の目的

學齡以前の兒童の教育が、身體の養護と善良な習慣の養成に主力を注ぐべきことは本書第十六章第一節に述べた通りである。幼稚園の教育の趣旨も亦此の外に出でない。即ち一方に於て、身體の發育を助長し、諸種の習慣を養ひ、本來兒童に具はる活動性を善い方向に導くと共に、他方に於ては、苟くも身體の發達を妨ぐるものを遠ざけ、其の心情に良からぬ影響を與ふるものを去り、強健にして快活、心情の圓滿なる幼兒を育成するを其の主なる目的としなければならぬ。左に擧ぐるものは、我が國の法令に規定せられてゐる、幼稚園の保育に關する要旨である。

幼稚園の目的

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(幼稚園令第一條)

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メムコトヲ務ムヘシ(幼稚園令施行規則第一條)

此の法令にも明かな如く、幼稚園は、家庭教育を補ふ所で、決して家庭に代り得べきものでなく、又知識を授ける特別の機關でもない。フレイベルが、之に幼稚園といふ名を與へたのは、幼兒を植物に、教育者を園丁になぞらへ、幼兒の教育は、植物の培養の如く、内から自然に發現するもろもろの勢力を巧みに導くべきであると言ふ意味を寓したもので、フレイベル自身、幼稚園は幼兒を遊ばしめる場所で、決して之を學校と同一視してはならない事を極力主張してゐる。だから又幼稚園の教育をば特に保育と名づけ、幼稚園の教育者を教師とは言はないで特に保姆と稱する。若し幼稚園を程度の低い學校のやうに考へ、幼兒の發達にそぐはない規律的な教育を施す者があつたら、夫れは幼稚園設立の趣旨に反する。若し又幼兒を幼稚園に送ることによつて、保育の責任が解除されたかのやうに

保育

考へる父兄があつたら、是れ亦幼稚園の趣旨を誤り、同時に又自己の尊い義務を忘れたものである。幼稚園は家庭の代理ではなく、保姆が父母同様の教育を行ふことは不可能である。

第二章 保育の方法

第一節 保育の原理

遊戯の指導

幼稚園は幼児の活動性を善導し、心身を健全に發達せしめ、善良な性情を涵養するを以て其の目的とする。然るに已に述べた如く第五章第三節、幼児の活動は凡て遊戯に現れ、幼児の生活は、たゞ是れ遊戯の生活であるから、幼稚園の任務は、一言に纏めて、遊戯の指導にあるとも言へる。遊戯の教育的價値を認め、遊戯に現るゝ自發活動の指導を保育の第一原理としたことは、實にフレイベルが教育史上に残した、一つの大きな足跡である。

遊戯は、自發性に基づける、自由で、且つ愉快的活動である。たゞに身體の活動のみでなく、精神の活動でも、夫れが、自發性に基づき内から自然に起る者である限り、一切遊戯である。歌ふことも、語ることも共に遊戯である。かやうに幼児の心身の活動は凡て遊戯として現れ遊戯することによつて彼等は知らず識らず、身體の健康を増進し、知識を收得し、動作に習熟し、善良な性情も養はれる。幼稚園に於ける保育の項目は遊戯、唱歌、觀察、談話、

廣義の遊戯

及び手技に分れてゐるが、是等は何れも上に述べた廣い意味の遊戯の中に含まるべきで、唯手技に於て多少作業的な分子が加はつてゐるのみである。

第二節 保育の項目

第一 遊戯

狹義の遊戯

こゝで遊戯と言ふのは、前に挙げた廣い意味の遊戯の中、主として四肢の筋肉を働かすものを指し、特に之を身體的遊戯と稱することがある。凡て戸外の遊園で行はれ、幼稚園の教育の大部分を占める。遊戯には單獨に、隨意に遊ぶ隨意遊戯と、多くの幼児が共同に行ふ共同遊戯とあるが、共同遊戯の中、あまり規則的な團體遊戯は幼児には適しない。夫れよりも寧ろ自由な個人的な遊戯を重んずべきである。幼児は打やつて置いても色々の遊戯をなし、外から干渉しなくても、四五人集まつて鬼事をしたり、競争をしたりする者である。そしてかゝる自由な遊戯の中に於て、彼等の自發活動は満足せられ心身も發達する。總じて、幼稚園の遊戯は平生幼児が一般に家庭に於て如何なる遊戯をしてゐるかを観察し、其の延長といふ程の意味であつて欲しい。そしてなるべく干渉をさけ、道徳上有害でない限り、危険でない限り、自由に一任して置くがよい。設備を完全にして遊戯の道具を適當に選んでさへ置けば、干渉しなくても、幼児は自由に嬉戲するものである。

唱歌

第二 唱歌

音楽は我々の感情の自然の現れであつて、音楽を好むは人の天性である。だから文明人は固より、未開の民と雖も、夫れ相應の音楽を有し、未だ完全に語り得ない幼児でも、他人の歌ふを聞けば、之に倣はうとし、搖籃にゆられながら子守歌にきくと、安らかに眠りさへする。音楽のない國民はなく、音楽を喜ばない子供もない。唱歌はかく、幼児の性情に合すると共に、又美感を養ひ、自然に、徳性の涵養にも役立つ、傍ら言語の練習ともなり、保育上、缺くことを得ない重要な一項目である。幼児に課する唱歌は、歌詞、歌曲共に平易で、音域の範圍狭く、音程の變化も少く、幼児の趣味に合すものなるを要する。中にも勇壯、快活で、同じ旋律の繰返されるものは特に幼児の性情に適合する。野卑なものや、悲調を帯びるものは避けるが宜い。近時幼児に適した童謡が次ぎ次ぎに現はれるのはまことに喜ぶべき現象である。

第三 観察

観察

幼児は頗る好奇心に富み、色々のものを見たがり、聞きたがる。此の幼児に具はる好奇心を導き、自然の現象を観察せしめ、感覺機關を練り、自然の現象に關する初步の知識を得しむることは観察の任務である。併し、こゝでも、強ひて観察せしめようと迫つたり、程度に合はぬ説明を加へたりしては、保育の趣旨に合はない。植物、動物を始め、標本、繪畫に至

談話

第四 談話

談話を好むことも亦幼児の天性である。幼稚園に於ける談話は、此の天性に應ずると共に、思想界を擴め、徳性を養ひ、及び、言語を練習するを目的とし、其の種類には、童話、寓話、神話及び英雄譚、假作物語、實話等種々ある。中にも童話は、其の内容が素朴である上に、擬人的な點に於て、童話時代とも言はれる、第五章、第三節、幼児の心情に合し、最も彼等の喜ぶ所である。之に次ぐものは、同じく擬人的であつて、道德的教訓を含める寓話である。同じ理由から、神話、英雄譚等も彼等の嗜好に適する。凡て談話は、幼児の性情に合し、興味を起し得るものたるを要する。なるべく上品で、道德上有害ならず、且つ殘酷、恐怖等の惡感を與へないものから採擇し、多くの談話を知らしめるよりも、精選したものを屢々反復し、唯、聽かすだけでなく、幼児にも語らしめ、思想を發表する方法に慣れしむべきである。幼稚園の談話は、教訓を主とするものでないから、戒めるよりも、樂ましむるを主眼とし、故らに教訓するやうな態度に出でてはならない。

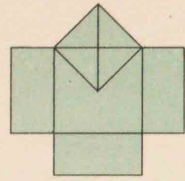
第五 手技

幼稚園に於ける談話は、此の天性に應ずると共に、思想界を擴め、徳性を養ひ、及び、言語を練習するを目的とし、其の種類には、童話、寓話、神話及び英雄譚、假作物語、實話等種々ある。中にも童話は、其の内容が素朴である上に、擬人的な點に於て、童話時代とも言はれる、第五章、第三節、幼児の心情に合し、最も彼等の喜ぶ所である。之に次ぐものは、同じく擬人的であつて、道德的教訓を含める寓話である。同じ理由から、神話、英雄譚等も彼等の嗜好に適する。凡て談話は、幼児の性情に合し、興味を起し得るものたるを要する。なるべく上品で、道德上有害ならず、且つ殘酷、恐怖等の惡感を與へないものから採擇し、多くの談話を知らしめるよりも、精選したものを屢々反復し、唯、聽かすだけでなく、幼児にも語らしめ、思想を發表する方法に慣れしむべきである。幼稚園の談話は、教訓を主とするものでないから、戒めるよりも、樂ましむるを主眼とし、故らに教訓するやうな態度に出でてはならない。

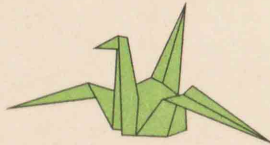
色々の材料を使つて、事物を構成しようとする本能、即ち構成本能も亦幼兒の有する強い性向の一である。手技は此の本能を満足せしめ、併せて又、感覺機關を練習し、美感を養ひ、想像力、思考等を高むるを以て目的とし、遊戯に多少作業の分子を交へたものである。故に又之を作業的遊戯とも言ふ。

手技に使ふ用具を恩物と言ふ。恩物はフレール及び其の門下の創めたもので、六球、三體、積木第一、第二、第三、第四、板、箸及び環、糸及び紐、粒體、紙刺し、縫取り、畫き方、紙剪り、紙織り、板組み、紙組み、紙疊み、豆細工、粘土細工等簡單なものから次第に複雑なものに進み、凡て二十種ある。近時モンテッソリー女史亦感覺機關の練習を主眼とした色々の遊具を創案した。左圖は、フレールの二十種の恩物とモンテッソリーの遊具の或者である。

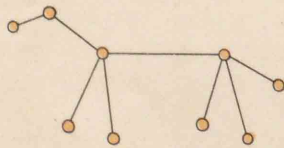
手技は遊戯と作業との性質を兼ね備へてゐるから、徐々に學校の作業に慣れしむる効果はあるが、一步を誤ると幼兒の負擔を重からしめ、幼稚園本來の性質に悖ることとなるのみならず、フレールの恩物にしる、モンテッソリーの恩物にしる具案的であるだけ、夫れだけ形式的であり、幼兒の趣味に副はない者もあるから、なるべく、形式に囚はれないで、幼兒の自發活動の善導といふ根本精神を生かすやうに工夫すべきである。一定の順序を追ひ、きまつた時間、系統的に手技をなさしめるといふやうなことは、幼稚園の精神でも又其の目的でもない。



第十八 紙疊み



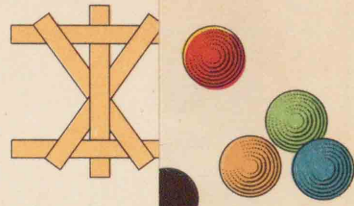
同上



第十九 豆細工

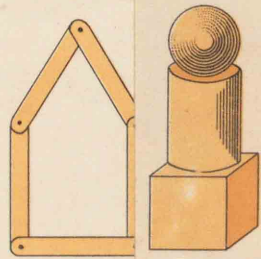


第二十 粘土細工



第十六 板組

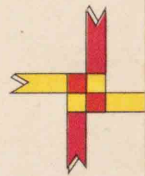
第一六 毬



同 第二三 體



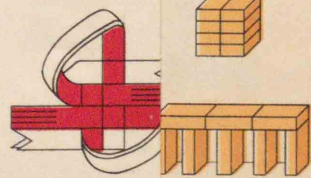
三 積木(第一)



第十七 紙織

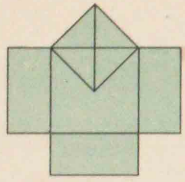


同 四 積木(第二)

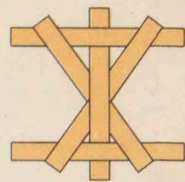


同

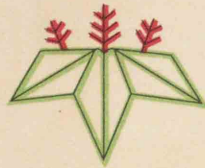
恩物



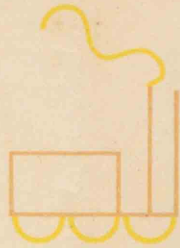
第十八 紙疊み



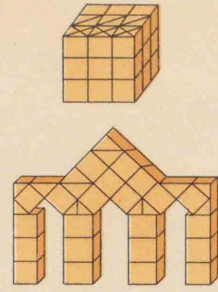
第十六 板組み



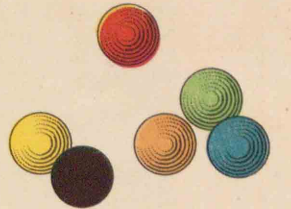
第十二 縫取り



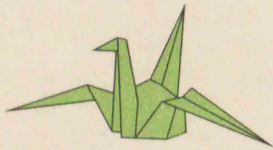
第八 箸及環



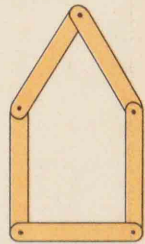
第五 積木(第三)



第一六 毬



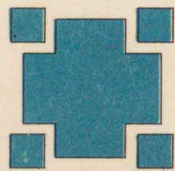
同上



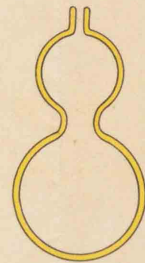
同上



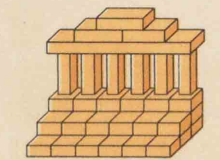
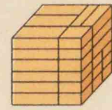
第十三 畫き方



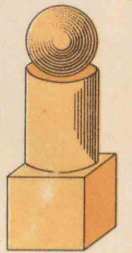
第十四 紙剪り



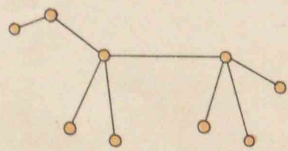
第九 絲及紐



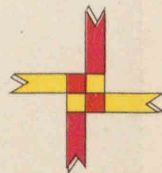
第六 積木(第四)



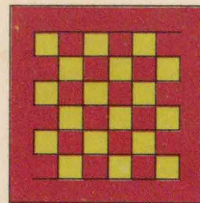
第二三 體



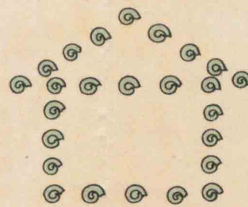
第十九 豆細工



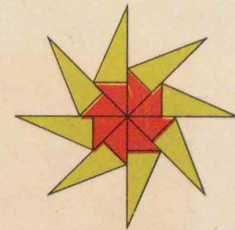
第十七 紙組み



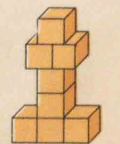
第十五 紙織り



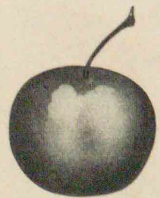
第十 粒體



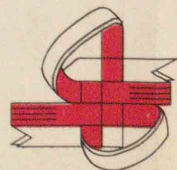
第七 板



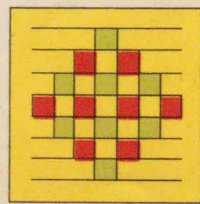
第三 積木(第一)



第二十 粘土細工



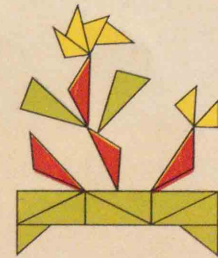
同上



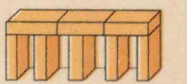
同上



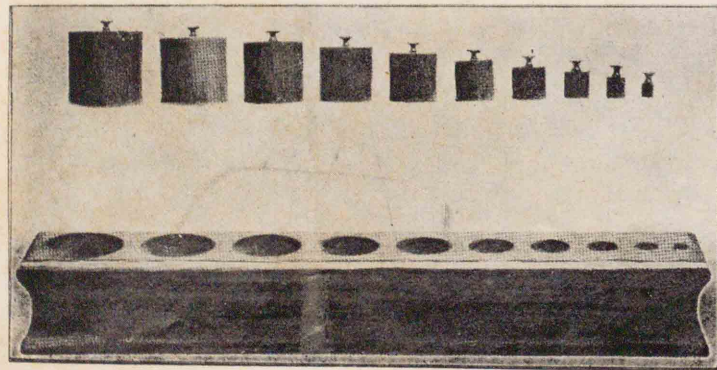
第十一 紙刺



同上



第四 積木(第二)



モンテッソリー女史と幾何形體嵌木(上圖)幾何形體識別練習
圓柱嵌木(下圖)物體の大小識別練習

第三節 幼稚園の設備

幼児の自由な自發活動である遊戯を善導するのが、保育の主眼點であるから、自由に活動させるための設備を完全ならしめることは幼稚園に於て特に必要である。中にも最も力を注ぐべきは遊園である。廣い遊園を備へ、花壇、砂場、小山等を設け、所々に遊戯に必要な器具、器械を備へ付け、魚鳥をも飼養し、其の間にありて、自由に嬉戲せしめ、自由に觀察せしめ、歌ひ、語らしめるといふことは幼稚園の効果を擧げる第一の條件であつて、遊園のない幼稚園は水のない水車のやうなものである。殊に大都市に育ち、自然に親しむ機會に恵まれない幼児に取りては遊園は、一つの樂園であり、生命の泉であると言つても宜い。遊園は學校の運動場とは違ひ、保育の全部が行はれる場所であるから、遊園の設備さへ充分であつたら、其の他では多少の不完全も忍ぶことが出来る。

其の他、屋内保育室、屋内遊戯場も亦之を缺いではならぬ。兩者共に其の内部の設備は、固定的なるよりも寧ろ可動的とし、座席、裝飾等は随時に變更し、なるべく單調でないのが宜い。樂器は勿論、恩物、遊具も十分に備へ、幼兒をして自由に使用せしむべきである。又採光、換氣、暖房等に關する設備に注意すべきことは言ふまでもない。



紐結とボタンかけ（手指の練習）

昭和七年十月三日印
 昭和七年十月七日發
 昭和七年十一月二十二日訂正再版印刷
 昭和七年十一月二十五日訂正再版發行

代價
 教育學

定價金九拾錢

不許	複製
----	----



著者
 發行者
 印刷者

篠原助市
 東京市日本橋區室町四丁目五番地八
 大葉久吉
 東京市牛込區市ヶ谷加賀町一丁目十二番地
 宮澤武雄

發行所
 關西專賣

東京市日本橋區室町四丁目
 振替口座東京二八〇番
 大阪市西區阿波堀通四丁目
 振替口座大阪四三番

株式會社
 株式會社
 大阪寶文館

株式會社秀英印刷

庫
2
04

広島大学図書
2000089504
