

文部省檢定

# 現代教育學

文學博士  
小西重直 著



金港堂發行  
京都

教科  
5  
013

40821

教科書文庫

4
370 <del>380</del>
51-1933
01304 49479

Kodak Gray Scale

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

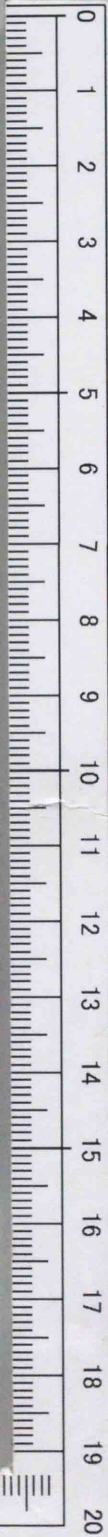


© Kodak, 2007. TM: Kodak

Kodak Color Control Patches

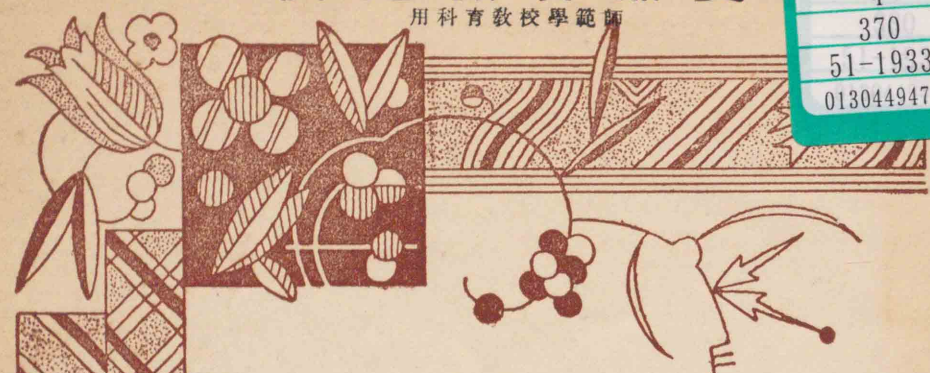
Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black

© Kodak, 2007. TM: Kodak



日六月二年八和昭  
濟定檢省部文  
用科育教校學範師

教科書文庫  
4  
370  
51-1933  
0130449479



# 學育教代現

士博學文

著直重西小

広島大学図書

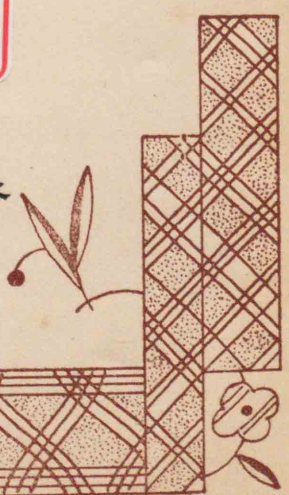
0130449479



都京

堂港金澤永

行發



中央図書館

広島大学図書

0130449479



スタンプに於けるヘスタロツチー（グロウヅ兼一八七九年）

スタロツチー（一七四六一一八二七）はスカイヌ生れの大教育家である。非常に愛情に深い人であつた。曾てスカイヌ政府の依頼を受けてスタンプ孤児院の教育に従つたが彼は極めて熱心に事に當り、夜は連くまで病児を勞り、朝は早くからおきて孤児を養育する準備をなし、共に寝、共に食ひ、五箇月ほど暮した。偶々戦争のため、孤児院は閉鎖されたが、ヘスタロツチー自身も過度の勞苦のため病床についた程であつた。彼こそ眞に教育者の手本であつた。



## 序

人は人によつて人となることが出来るとは、屢、先哲によつて反復された格言である。故に教育作用は必ず教育者と被教育者との人格的接觸を待つて行はれるものであることは明瞭である。今日の如き學校組織が整備しなかつた昔でも、何等かの形式によつて、教育者と被教育者との對立は存在してゐた。近世に至り、兒童の觀察、研究が進み、教育の本質の思索が進むにつれて、生徒の自發活動、自己發展が教育の原理として唱道されてより、或は自學自習といひ、或は教育即生活といひ、生徒中心の教育説が勢力を得て來た。前者に偏れば、教育者の權威を確認するの結果、やゝもすれば教師本位の教育説さへ行はれる。後者に偏ると、兒童本位の教育説にもなる。この一見、相矛盾する二つの教育説は加何にして

調和止揚されるであらうか。

惟ふに生徒の自發活動は始から明瞭に活動を現はすものではなく、その活動は無自覺的或は盲目的であり、かつ微弱である。この活動を自覺的意圖的なもの、かつ強力なものたらしめるには、この自發活動に外部から刺戟を與へなければならぬ。かゝる刺戟が無ければ、せつかくの自發活動も不十分な、むしろ歪曲された發展しか遂げえないであらう。發達の中でも自然的發達は、生物一般と共通の生活であるから、かかる刺戟が乏しくても可なりな發達を見うるであらうが、價值的發達は人類生活にのみ要求されるものであるから、生れたままの自然的生活をする幼兒にはその發達を望みがたい。我々は幼兒にも價值的發達をなしうる可能性の存することを信ずる。しかしこれは可能性たるに止る。可能性を刺戟する力は可能性に存しない。潜在する價值的な生活は顯

在せる價值的な生活によつて刺戟されなければならぬ。顯在せる價值的な生活の持主は、生徒に對しては教師、子に對しては父母である。

されば發達する力は教育者の與へたものではなくて、兒童自然の力である。自發活動の原理の正當なることを我々は十分に確認するものではあるが、自發活動も刺戟を加へられ促進せしめられない時は、水や日光を受けない植物の種子の如きであると信ずる。自發活動をして自發活動たらしめるものは父母教師の負へる課題である。さて自發活動の目標は永劫の理想を含む文化生活である。父母教師は兒童を教育せんとする思慕を有し、兒童は無自覺ながら文化活動へ進まんとする思慕を抱く。この二つの思慕が結合したのが教育の相である。しかし父母教師に教育的思慕を有つてゐるのは、從來價值的發展を圖り、文化活動にいそし

んでゐたからであつて、かかる経験がなければ、兒童の價值的發展を刺戟する力の起りやうがないわけである。教育者の權威はここにその基礎を置く。又この経験が豊富にあつてこそ教育者の權威は愈、高く大となるであらう。

故に教師本位に傾く教育説も、兒童中心に流れる教育學も、眞の教育の相を半面づつしか見て居ないものであると信ずる。

昭和七年十一月

著者しるす

凡例

一、本書は師範學校教科書に充てんが爲に先に公にした「統合教育學」の姉妹篇として、前著と同じく、師範學校の新教授要目に準據して著作したものである。

一、前著は理論的整合に力を注ぎ、學的體系を得させることを旨としたが、本著は教育學を初めて學ぶ者の理解し易からしめんが爲に教育全般に互り成るべく説述を平明にし、且つ敷衍詳述することに努めた。

一、更に本書の最も主眼とした所は教育の本質を明確に知らしめ、教育者の精神を涵養し、進んではこの精神の基調たるべき畏敬の念を養成する事に力を盡したのである。

一、近來教育學の進歩は頗る著しいので、教科書の組織體裁も依然

として舊態を墨守するに忍びない點が多くなつて來たから、本書に於ても、前著と同様に師範學校の教育學教科書の程度を越えない範圍内に於て出来るだけ内容を理論化し、かつ充實せしめ、以て組織と内容とに革新を企畫したのである。

一、本書は前に統合教育科教科書として叢刊した統合心理學統合論理學・統合近世教育史・統合各科教授法・統合小學校管理法の諸教科書と相互に連絡を保ち成るべく重複を避けた。

### 現代教育學 目次

第一章	文化的生活	一
第二章	教育の力	一〇
第三章	教育の本質	二〇
第四章	社會と歴史	二九
第五章	教育社會	三六
第六章	教育の目的	五七
第七章	價值生活の内容	五九
第八章	我が國普通教育の目的	六三
第九章	教育方法の區分	六九
第十章	教育方法の原理	九五
第一節	直觀の原理	九五

第二節 勞作の原理……………一〇四

第十一章 養護論……………一〇八

第一節 養護の目的……………一〇八

第二節 養護の方法……………一一一

第一 疲勞問題……………一二五

第二 遊戯……………一二九

第十二章 教授論……………一三六

第一節 教授の目的……………一三六

第二節 教授と學習……………一三三

第三節 教授の内容……………一三九

第一 教材の選定……………一三九

第二 教科目の選定……………一四三

第三 教科目と教材との排列……………一四九

第四 教材の統合……………一五三

第五 教科課程の實施……………一五七

第四節 教授の方法……………一六三

第一 教授の様式……………一六三

第二 教授の段階……………一七七

第三 一齊教授と個別指導……………一八八

第四 教授案と學習指導案……………一九五

第五節 成績考査……………一九七

第十三章 訓育論……………二〇四

第一節 訓育の目的……………二〇四

第二節 行爲と信念……………二二二

第三節 性格と習慣……………二二三

第四節 訓育の方針……………二三八



第五節 訓育の方法……………三三

    第一 環境の整理……………三三

    第二 訓育上特殊なる機會……………三四〇

    第三 訓育上特殊なる手段……………三四三

第六節 訓育の個別化と教師の人格……………三五四

第十四章 教師論……………三五六

附録 幼稚園及び託兒所……………一

目次終

現代教育學

第一章 文化的生活

教育の起源

● 鶏は孵化すると、殆どその日から自分勝手に歩いて餌を求め、犬などの敵から害を避けることが出来る。大抵の動物は生後間もなく、鶏と同様に獨立して生活が出来ものである。高等な哺乳類は生後直ちに獨立できないが、それとても大抵は數日にして獨立できるものである。然るに人類は生後數年を経ても、尙十分に獨立して生活することが出来ない。その間、保護者の手厚い保護と教育を受けなければ、殆ど生命を維持することさへ出来ないのである。

動物は一般にその種族に遺傳的に具つてゐる本能によつて生活してゐる。下等動物はその生活の殆ど全部が本能生活であり、高等なものとは雖も、大部分は本能生活を種族代々に反復してゐるのである。故に鶏の如きは生れるとすぐ走り出すことも、また餌を見つけて、ついでにむくことも出来るわけである。然るに人類にも本能の生活はあるが、本能生活でない生活が可なり大きく、又その本能と雖も、動物の本能の如く、固定して動かないものではなくて、變化しやすいものである。生れてすぐ泣き叫び、母の乳を吸ふが如きは、幼い子供一般に共通し固定した生活であるが、その他の生活に至つては生後直ちに何をなすべきかといふ事が、人類生活に固定してゐないのである。動物は固定した本能生活があるから、生後直ちに獨立しても、その生活を全うすることが出来る。人類は子供自身に固定した生活が具つてゐないから、子供の精神・身體

## 自然の發達

の作用が一通り完全に作用しうるまで、親は親の意志により、或は親を含む社會の意志により、子供の生活を保護し、その心身が一通り完全に作用しうるやうに指導を與へる必要が起る。こゝに教育作用の發生する必然性があるのである。

● 兒童の精神・身體が完全に作用しうるまで指導するといふ語の中には、子供は指導者が十分に適當な方法で指導しさえすれば、十分に發達するものである。といふ事を豫想してゐる。然らば發達とは何か。例へば、水を熱すれば水蒸氣になる。しかし熱を除けば、又もとの水になるのであるから、水が水蒸氣になつても、發達したとは少しも言へない。又草木が小さい苗から大きくなる。これは一種の發達である。しかしその發達は自然の發達であつて人力で左右しうるものではない。或程度まで園藝師や農夫は、枝の方向や、花の色や、大いさや、果實の大いさや味を良くすること

が出来るやうに見える。しかし植木屋が或木の枝ぶりを良くしたと言つても、實は人が好む方向へ、その木自ら延びた枝を保護し、人の好まない方向へ延びる枝を切取つたのに過ぎない。花の色、大いさ等についても同様であるから、かゝる發達は、發達と言つても人間の力で發達させたのではない。動物の飼育に於ても若干の改良を加へうるやうであるが、これも自然の發達である。人爲の淘汰といふことは、自然の發達の限界内で人間の希望を満しうるやうな發達状態を人間が探求しうることを意味するに過ぎない。人類も一面に於ては生物と同じ生活をしてゐるから、生物と同じやうに呼吸し、榮養をとり、繁殖をする。かゝる生理的生活は自然の生活である。自然の生活に於ては人も自然の發達をする。如何に無教育なものでも年月さへたてば、身體は歳に應じて發達する。これは自然の發達をとげるからである。否、偶然の事情で

## 價值的な生活

深山に棄てられた人の兒が野獸の間に成長し、野獸のやうな生活を遂げることさへある。

●かゝる人は生れこそ人の兒であるが、言語を知らず、衣服を着用せざるのみか、生物には全く見られぬ人間特有の價值的な生活が缺けてゐる。價值的な生活とは、例へば我々は如何に空腹を感じても、また眼前にいかにか好ましい食物があつても、食べてならない時、食べてならない場所では、己が食物でないものをば食べないやうな生活をいふ。動物は餘程高等なものとも雖もこの價值的な生活がないと思はれる。空腹になれば、何時でも時を選ばず、所を嫌はず、所有者の如何を問はず、これを取つて口にするものである。

一般的に説くならば、自然的生活とは因果律に支配されてゐる機械的な世界であつて、その中には目的を決定し且つこれを貫かんとする自覺がない。鶏が卵を生むのは何の爲であるか。鶏全

體には、廣く言へば生物全體には或傾向、或歸趨の存することは明らかであるが、この傾向歸趨に向つて、鶏や生物一般が自覺して、これを貫徹しようと努力してゐるとは思はれない。鶏は唯機械の如く本能によつて卵を生んでゐるのである。

我々は肉體に於ては勿論精神の或部分に於ても動物と同じ生活をしてゐる。これは自然的な生活であり、禽獸と等しい機械的な生活である。しかし、我々人類はこの外に、或標準に照して選擇を行ひ、かくあるべし、あるべからずと目的を定めて、これを貫かんとする價値の生活がある。故に人の人たる所以は、唯この價値生活にある。一言一行と雖もかく標準によつて判斷を加へた後に、言ひ又は行ふのであるから、價値的生活は目的の世界である。目的の世界であるから、目的を懷いてゐる個人の一舉一動に意味がある。無意味ではない。機械的な本能生活は如何に複雑であつて

い。ぼんやりしてゐる。否、もつと適切に言へば感じてゐるとも、感じないとも言へないであらう。見てゐるでもなく見ないでもなく、何の氣もない状態である。かゝる状態を純粹經驗といふ。従つて幼兒自らと玩具・繪畫との對立もなく、これを綜合した混沌たる状態である。これは甚だ力の無い無益無効な状態のやうであるが、さうではない。星雲が自己の旋回運動により太陽系の諸天體にまで進展したやうに、人間の星雲から、發展せる一切の生活が開けて來るのである。一切の生活力の源であり、凡ての言動の泉である。純粹經驗はそれ自體の内面の力によつて、幼兒が先づ次第に自覺的になる。この自覺作用は純粹經驗自らに存する。純粹經驗内面の力によつて、兒童が意識的となるにつれて、繪畫玩具を見る主觀と、見られる繪畫玩具即ち客觀との對立もはつきりして來る。主客兩觀の判然しない時は、兒童は自己の身體の一部

と身體外にある玩具との區別がつかない程である。主客が分立すると、繪畫玩具によつて或事を求めんとする目的も自覺されて來る。一般的に言へば、幼兒はまだ文化生活に就いては漠然たる状態であるが、縁即ち機會に出逢ふと、文化生活に努力すべき自己の天職と努力すべき對象とを自覺し、文化的思慕をも喚起し、星雲から諸天體へ發展したやうに幼兒は自己發展又は自己陶冶をするやうになる。

ところで人は孤立して生活するものではない。必ず他人と共に社會を作つてゐる。無自覺な兒童に對して自覺を促すべきものは、かつて同様に自覺した經驗を有し、かつ兒童に比すれば大なる自覺を有する兒童の周圍の人々、特に親でなければならぬ。

## 教育的思慕

法華經に次のやうな例話がある。

昔印度に一人の長者があつた。金銀瑠璃その他の寶玉を山の

やうに所有し、象馬牛羊等を多く所有し、廣く他國と取引し、商人顧客が群れ集つた。この長者の唯一人の子が幼少な頃から父の家を去つて久しく他國に流浪し、早や五十歳の老年となつた。窮子は年と共に困窮して村から村、國から國へと漂泊して遂に父の住んでゐる都市まで來た。子に別れた父は一日として子を忘れる暇もなかつたが、老いて益子を思ふやうになり、どうか子を探して家や財産を譲りたいと常に念願してゐた。一日窮子は偶然父の家門に立ち、父の家とも知らず、仕事を求めた。見ると長者は獅子の皮の椅子に腰をかけ、多くの從者に圍繞され、頗る威徳が尊く見え、たので、窮子は國王かと思ひ、怖れて逃げようとしたが、父なる長者はすぐ我が子だと知つて召使をして連れ歸らしめた。それで窮子は益怖れたが、長者は方便を用ひ、一旦窮子を放ち、後召使をして懇切に説きさとさしめて、先づ窮子を安心させるやうに最も賤

しい便所掃除の職を與へた。窮子は勿論父の家とは知らず、便所の掃除人となり、二十年の長い間勤続して、少しも不平を起さなかつた。その後、長者はその子が將來家寶を管理すべき準備と思つて、その子に寶物庫の番を命じたが、窮子は財寶を私する心が少しもなく、忠實に職務を果した。遂に父は臨終に迫つて、國王・貴族親族などを招き、その前で、親子を名乗りあひ、一切の家寶・財産をその子に譲り渡した。

窮子は無自覺に財寶を思慕してゐるが、本人は自覺しない。財寶を所有する資格があるが、勿論そのやうな自覺はない。幼兒は玩具・繪畫が前にあつても無自覺だから氣がつかぬ。長者は徐々に誘導して自覺せしめる。親は幼兒に玩具を與へ繪畫を提供し、徐々に誘導して繪畫を楽しみ、玩具を遊ぶやうにしつけるのである。長者は教育者に當り、窮子は被教育者に該當する。子供に無

自覺に存する文化的思慕は外縁がなければ容易に自覺されない。自覺なくして價値の實現は出來ない。この自覺を促す親、長者がなければならぬ。勿論、自覺は兒童自らの力である。言換へると純粹經驗内面の力である。しかし、この力が發揮されるには、恰も化學變化の發生するのに、熱とか電氣とか觸媒物などの縁を待つが如く、自覺の發生にも縁が必要である。親がこの外縁であり、長者がこの外縁である。それは即ち教育者である。

人格は人格と相觸れて始めて伸びて行き、魂は魂に燃えついて始めて進展する。故に人は人によつてのみ人となることが出来る。兒童の自覺は唯他の人の誘導によつて促される。被教育者の文化的思慕を高める教育者の情意を教育的思慕といふ。教育的體驗の本質はこの教育的思慕によつて文化的思慕を深める點に見出されるのである。

文化的思慕  
と教育的思慕

④ 教育的思慕は人格を通じての文化への努力であるから、必ず文化的思慕を含む。文化的思慕が具體的に發現して文化を實現し構成するには、先づ必ず教育的思慕が無ければならぬ。法華經には親の子を思ふ教育的思慕を主として描いてあるが、なほその背面に子の文化的思慕が明かに示されてゐる。

教育する人の側に於て、教育される者の文化的思慕を強めたい深めたいといふ熱烈な教育的思慕がある。被教育者の人格を價值的に向上させたいといふ強くして純なる教育的思慕がある。この思慕に感應して被教育者の文化的自覺が發動し、他の人格を縁として自己の人格を高め強めようとする自發的な活動が起る。教育する人と教育される者とが教育的思慕によつて結合し、互に文化的思慕を抱いて兩者の魂が合一融合するのである。

個人と社會

#### 第四章 社會と歴史

① 教育者は彼れの教育的思慕によつて、被教育者の文化的思慕を強め、その文化活動を刺戟促進することを任務としてゐるが、教育者が自覺的に創造し構成してゐる文化生活と、被教育者が無自覺的に思慕してゐる文化活動とに一致があるか、少くとも十分なる類似があるに非れば、被教育者を刺戟することが出來ず、教育者の努力は水泡に歸するのではなからうか。窮子の比喻に於て父なる長者は、その家を幼い時に逃げ出して父の顔をも見忘れた窮子に財寶を全く譲り渡さうとするが、もし窮子の思慕するものが財寶でなくて、他にありとすれば、長者の苦心も無効に終るであらうと思はれる。然らば教育者の文化活動と被教育者のそれとの一致類似は如何にして可能であるか。

人はそれ自ら完全した生存體である。しかし同時に他人と共に社會生活を結んでゐる。唯、人が集つただけでは社會とは言へない。廣義の社會とは二人以上の人が親和の關係を保つ場合をいふ。故に親子、夫婦、兄弟、家族、學校の師弟、學友から、市町村、同じ信仰を有する宗派の信徒、同じ職業に携はる同業者、國家内の國民、國際的全人類等はすべて社會を結合してゐるものである。我々は社會を形づくつてゐる爲に種々の利益、恩恵を受けてゐる。これを物質的に見ると、我々の衣食住は何一つとして純粹に自分で造つたものはない。女は自ら裁縫、料理をするけれども、その材料は他の多くの人々の手により供給されたものである。更に精神的に見ると、我々の心中に懷いてゐる思想、信仰、我々の履行してゐる道徳、風習等は殆どすべて他から影響されたものである。彼の發明發見と雖も、發見し發明されたものの構成資料は、大部分が昔か

らあつたものである。發明者、發見者は若干の創意を加へたに過ぎない。社會はかく多大の恩恵を我々に與へてゐる。その場合、社會そのものの構成力、統一力の強固なものほど、社會を構成する個人に對し大なる恩恵を與へる。現今大なる社會に於て、最も構成力、統一力の強固な社會は國家である。即ち我々は國家から豫想以上の大なる恩恵を受けてゐるものである。

① 人生は複雑であるから、個人と社會との利害が相反するやうなことが起らないとも限らないやうに想像される。かゝる場合、個人の利を主とすべきか、國家の利を主とすべきか。進退に迷ふやうな事が起らないであらうか。抑、社會は個人が集つて出來てゐるのであるから、個人が社會よりも主であると考へる人がある。しかし個人が生れた後に、社會が成立し、その中へ個人が加入したのなら、右の考もあながち不正とも言へないが、實は個人の生れる



以前から社會が成立して居つて、個人は生れる時から社會の中へ生れて來たのであり、終生社會から離れられないのであるから、社會の方が主だとも言へるのである。正しい比喻とは言へないが、社會を一生物體に比し、個人を生物體を形づくる細胞に比べる人さへある程である。従つて教育學にも社會を主位におくか、個人中心となるか、學者に二様の態度が生じ、社會の爲に忠實な個人、社會の健全な成員を養成するのを教育の最高目的とする教育説と、個人の本性を十分に發揚するのを主眼とするものに分れる。前者を**社會的教育説**、後者を**個人的教育説**といふ。固より社會を重んずる者でも全く個人を忘れるといふことはなく、個人本位の人も全然社會を見ないといふこともなく、唯主とする所によつて二つに分れるのである。第十八世紀フランスのルソー、最近に物故したスウェーデンのエレンケイは後者に屬し、アメリカで今

ルソー (一七七一—一七八一)  
エレンケイ (一八四九—一九二六)

Rousseau  
Ellen Key

デューイ (一八五九—)

個人と社會との一元的見方

尙健在で活動してゐるデューイなどは前者に屬する。

⑤ 退いて個人と社會との關係を考へると、白と黒との如く相反する二つのものが對立してゐるのではない。前に我々個人の生活は物質的にも精神的にも、殆ど凡てを社會に受けてゐるのであると述べた。社會は個人の相互關係によつて成立してゐるのであるが、勿論肉體的には個々別々に離れてゐるのであるから、この關係とは魂の結合を意味するのである。我々は眼によつて他人の肉體を見ることは出来るが、精神を見ることは出来ぬ。我れの知つてゐる精神は唯我れの精神のみである。他人の精神は眼で見ることすら聞かぬことも手で捉へることも出来ないから、客觀的にその存在を實證することは出来ないけれども、魂と魂とが連接してゐる。殊に親子、兄弟、夫婦、師弟、友人の間では、日常相親しんでゐるが爲に、魂の連接が深く濃い。だから相互に言語により、態

度・顔色により、理解をしあふのである。浅く考へると言語によつて相互に理解するやうであるが、さうではない。言語を交して理解するより前に、相互の魂が結合してゐるからである。極端な例をあげると、犬が飼主の意志や要求を理解し、飼主も犬の希望を知りわけることが出来るが、これは固より言語の仲介によるのではない、相互の魂が結びついてゐるからである。

社會關係はこの**精神的連鎖**を外にして存しない。大きい團體になると、成員相互に未知であるから、魂の連接はないやうであるが、知人から知人へと親密の關係をたどつて行くなれば、全成員は悉く精神的連鎖を持つてゐるはずである。その上、團體には必ず中心の人々があり、成員はたとひ相互には未知でも、中心の人々は密接な關係があるから、中心の人々を中軸として、全成員の魂は結びついてゐる。殊に我が帝國は上に叡聖文武なる聖上陛下を

戴いてその御仁政に浴してゐる上に、遠祖以來この大八洲に住んで來たのであるから、國民相互に大部分は未知の間がらであつても、魂の結合は他の國々に比して頗る強固である。

精神的連鎖は自己に集中されるから、個人の中に社會の本質があるとも解せられる。しかもこの連鎖を通して、自己の参加してゐる社會内のあらゆる影響が時々刻々に我れに與へられるから、つまり個人の生活は社會生活をそのまま縮約したものと見ることも出来る。逆にこの連鎖をたどつて個人の生活を放散すれば社會全部に擴大される。即ち社會と個人とは二元でなくして一元である。二つの關係は一物の表と裏との如きものである。見る方向を異にするから、社會と言はれ個人と見られるけれども、差別を超越して考へるならば、社會＝個人である。しかし社會は社會、個人は個人の特色があるから、一方をすてて他方のみを重んず

るのは誤である。一方を捨てて一元的立場をとらうとするものは、裏なくして表を作らうとするが如きもので、全然不可能なことである。

かくの如く魂の交流があるから、個人々々の文化活動は交流の程度に應じて互に似て来る。親子・師弟のやうに親密な間では、文化的思慕が殆んど一致して来るから、親教師はよくその子生徒に刺戟を與へてその文化活動を助けることが出来るのである。

④ また人は現在にのみ生きてゐるものではないから、社會も一時的存在であることは稀であつて、一般に長年月その存在を持續してゐる。自己は肉體的には有限な存在であるが、精神的には久遠の祖先より永劫の子孫を連ねる直線の中點と考へられるやうに、今日の社會も、時に盛衰變化ありとはいへ、永遠より永遠へ續くものである。社交團體や學術團體には興亡波瀾が多いけれども、

一旦その形を解いても、他の形に變つて、やはりその生命を維持してゐる。されば歴史は社會を過去と未來とに延長したものと見ることが出来るであらう。従つて、我々は社會の全成員と魂を結びあつてゐるやうに、過去無數の人々と魂を結びあはせ、將來生れんとする多くの人々とも、精神的連鎖を作らうとしてゐるのである。假りに父母が逝去されても、その精神は我れの内面に生きてゐるやうに、祖父母・曾祖父母、乃至無數の祖先の精神も、親子關係を無限に反復することによつて、我々の魂の中に儼然と存在してゐるのである。幕末の志士佐久間象山が曾て「余年二十以後乃知、匹夫有繫于一國、三十以後乃知、有繫于天下、四十以後乃知、有繫于五世界」と述べたのは、一見大言壯語したやうに思はれるが、上の如く考へると、決して虚妄の言でないことがわかる。

従つて個人はその屬する社會内に、過去から歴史的に發展して

來た文化の影響を受けることも、個人自らかゝる文化を收得することも、共に可能であることは、おのづから明白である。逆に言へば社會は歴史の先端であるから、過去の文化を材料としてその成員を統制してゐるのである。

### 第五章 教育社會

● 社會内に於ける成員の精神的連鎖を形式上、愛敬信の三つに分類することが出来る。愛は往々にして盲目的になりやすい。世に子を愛しない親は無いであらうが、愛に溺れて往々子を非教育的に育てることがある。舐犢の愛といふ語は子供の愛に溺れることを譏つた語である。溺愛に陥らぬやうに我々は敬的態度を必要とする。敬とは我れと對手との間に或距離をおき、自己を正しく認識すると共に對手の眞を正しく認識することである。

靈の作用の  
三相

自己を正しく認めずして對手の眞實の相を正しく認めることは、認識の基準が我れに無いのであるから、不可能であるが、假りに可能であるとしても、我れを没して對手のみを認めんとする者は必ず卑屈盲従或は追従の如き誤つた態度に陥るであらう。しかし敬のみでは両者が離れすぎて、疎遠になる恐れがある。子が親に對しても唯親しさに馴れる結果は往々不孝に陥るが、親を敬ひつつ親に親しむから、正しい孝道を履むことが出来る。郷土にのみ固着しては本當の郷土愛は起らぬ。一時旅行をして見聞を廣めて再び故郷に歸つて來ると、郷土愛は正しくかつ深くなる。敬的な自己分離から、また更に愛的な自己結合に歸る。不完全な吾々が一層完全なものと結合するのである。敬によつて値打を認識し、その値打を愛護する爲には、如何な犠牲も辭せぬといふやうになるのが望ましい。親の子に對する愛、子の親に對する孝、夫婦の

和、兄弟の友、朋友間の親しみ、皆この二つの要素のいづれが缺けても、また弱くても不可能である。

かく靈は敬的自己分離と愛的自己結合との姿となつて作用する所に、自己の發展も陶冶も可能となるのであるが、この愛と敬もこれを完全に調和せしめる第三の力が存するに非れば、たとひ愛と敬とが各、十分にあつても調和的に作用しがたいから、圓滿なる自己發展を期しがたい。愛と敬との楔くさ即ち共通の地盤とは何ぞや。それは心の安住、落着き、靜平安息である。心に安住の働がなければ、凡てが混亂不統一に陥る。靈の光も輝かない。靜物畫は色々の器物を陳ねてあるが、たゞ無意味に列べてはその中に美が發生しないから繪にならぬ。器物相互の間に微妙な統一、調和があるので美しい繪となりうるのである。安住は信ずる姿である。信的な安住、信的な落着きがなければ、敬的自己分離も、愛的自己結

合も常に動搖混亂して正しくその作用を盡くすことが出来ない。安住、落着きとは勿論自己を信ずることである。靈の眞實性が眞實性を信じ、靈の作用が作用に安心することである。敬と愛とは信の地盤に立ち、敬より愛に移り、愛よりまた敬に進む。しかも眞の愛には必ず値打を認識する敬の態度が芽ばえ、眞の敬には愛護的の態度が含まれてゐる。

㊦あらゆる社會の成員はこの三つの相を以て連續してゐるものであるが、部分社會はその特性に應じ、この中の一つだけどれかを主とするものが多い。故に愛を主とする社會、敬を主とする社會、信を主とする社會に分類することも可能である。例へば家庭は愛を主とし、國家は敬を主とする。經濟社會の如きは信がなくては成立しない。

家庭はその組織が最も單純なものであるが、親子、兄弟は天成の

## 家庭

血縁であるのみならず、同じ家屋内に住居して苦樂を共にするものであるから、魂の連鎖が最も濃厚な社會である。家族相互に肉體的にも精神的にも、最も深く影響しあふことは言ふまでもない。離合集散の變化が殆どなく、永く親しみあふものであるから、船客の乗組に譬へて屋船やふねと稱した人もある。乗組前は全く未知の他人であつても、一旦乗船すると、長い航海中には非常に親密になる。況や一生の辛酸快樂を共にする家族相互の親しみは誠に深いものである。古語に「父子有親」といひ、友愛と稱せられ、又教育に關する勅語に「夫婦相和シ」と仰せられたやうに、家族の間は敬や信も大切であるが、なほ愛が著しく重要な働をしてゐる。

曾て葉公せふが孔子に語つて、わが黨に身を直くする者がある、その父が羊を盗んだ時、子がこれを告訴したと言つた。孔子はこれを聞いて、わが黨の直き者はこれと違ふ、父は子の爲に隠し、子は父の爲に隠す、直はその中

にあると反駁した。義に於ては固より隠すことを許さないが、情に於てお互に相隠す間に却て正義が見出されるといふ意であらう。これは極端な場合であるが、父子の間は義よりも情を主とすべきことを説いたもので、人道上の機微な點に觸れたものである。

子供は家庭で生れ、父母の養育によつて人となることが出来るのであるから、家庭は最初の教育所であり、玉を貫く紐の如く、その後の一切の教育を支配するものであるが、それは全くこの愛の力によるものである。愛に缺ける家庭は火のない冬の火鉢の如く冷かなものである。不良少年や學校で成績の悪い兒童を統計的に調べると、愛に缺けた家庭に育つたものが多い。丁稚が不良化するのは主家の態度が冷酷な場合に多い。

我が國の家庭組織は世界中で最も純潔ですぐれてゐると評せられるのも、愛情が濃厚なからであると思はれる。その爲に却つ

ペスタロツ  
チーの家庭  
教育論

て溺愛の弊を生ずる恐れも無いではないが、一般には愛が中心となつて、父母は子を信じ、子は父母を敬ひ、夫は妻を信じ、妻は夫を敬ひ、兄姉は弟妹を信じ、弟妹は兄姉を敬ひ、愛敬信の三相がほどよく調和し平均して圓滿なる家庭を作る。だから普通では、子供はよく父母・兄姉に信順し、これを愛するものであつて、口答をしたり反抗したりするものではない。幼児の意に反して命令したり、幼児の内面生活を破壊したりするから不従順になるのである。

● ペスタロツチーは常に家庭を重んじ、愛情深き母の養育を一切の教育の基礎と考へたが、恐らく彼れほど家庭教育を重んじた教育家は古來他に無かつたであらうと思はれる。

ペスタロツチーによれば、愛情・信賴・感謝・従順の念は、幼児が母に愛護せられ、子供が母になつく間におのづから生れて来る。これが擴大されると、父を愛し、兄弟を信賴し、隣人に感謝するやうにな

ペスタロツ  
チー



り、その上、母を手本としてこれらの念が連続發展し、遂に道德心が成育し、人類愛が芽生えて来る。これがもう一步進むと、遂に絶對の神佛を信じ、愛するやうになる。神を愛し、佛に信賴する前に、吾々は先づ人を愛し、人に信賴しなければならぬ。まのあたり我が同胞を愛し信じ得ぬ者が、どうして見に見えぬ神佛を愛し信ずることが出来ようか。この偉大なる人類愛や宗教信仰をその初發まで溯れば、本來母子の間の自然の關係に依つて育まれるといふ説である。恐らく母子の相愛は本能的な自然的なものであらうが、その中にペスタロツチーは價值的なるものの萌芽を認めたのである。また母子の信じ愛する

のは、固より愛情・信賴・感謝・從順と明瞭に分化したものではなく、單純なほゝ、ゑみの如く、純粹經驗的なものであるが、これは間もなく父に現れ、兄に、姉に、隣人に、同胞にと連續發展し、母へのほゝ、ゑみと同じほゝ、ゑみが神佛にも現れるやうになる。母にほゝ、ゑむのは孝であるが、神佛にほゝ、ゑむのは信仰である。孝と信仰とは大差あるやうであるが、その根本は同じものである。子供が成長して宇宙の奥にある實在を信じ、これによつて絶大な安心を得、汚れたこの世界に純潔・清淨な生活を營むことの出来るのは、俄に、或は偶然に得たのではない。至純な母の胸に抱かれてゐる時に既にその若芽を得てゐるのである。かゝる考からペスタロッチーは家庭教育を一切のその後の教育の基礎とすると共に、ごく人間的な人生に即した宗教を説いたのであつた。

④ ペスタロッチーの説が十分に行はれるには家庭組織の完全

我が國の家族制度

純良なことを前提とするであらう。我々は我が國の家庭組織がほゞこの要求に合致すると認める。それは我が國は家族制度の國家だからである。我が國では、古來、家の中に家族として住む者が、共にその家を永久に存續せしめ、かつ出来るだけこれを繁榮せしめる事を、常に忘れずに心掛けてゐるのを特色としてゐる。故に一家の歴史を尊重し、家風を大切にし、祖先の祭祀崇拜を重大なこととした。従つて家を存續させる爲に戸主といふ責任者があつて、家督を戸主から戸主へ傳へ、家族はその戸主に服従し、戸主は家族を扶養する組織になつてゐる。かゝる家庭組織を持つ家を單位として成立した國家を一般に家族制度の國といふのである。昔は西洋にも家族制度が行はれて居たが今は行はれない。西洋ではその家は一代限りであつて、家を無窮に存續させようといふ考が強くない。故に實子がなくても養子を迎へるといふことは



普通には行はれない。その家庭生活に於て家督といふものが無い。戸主は特殊な家長権を有せず、家族の代表者たるに過ぎない。その家庭では家を中心とするよりも、寧ろ夫婦生活を主としてゐる。故に戸主が死んでも我が國のやうに家督相續といふことは起らない。我が國では相續に家督相續と遺産相續との區別があるけれども、常識的に相續といへば、常に前者を指すほどであるが、西洋では遺産相續のみである。言はば西洋の家は横的であり、我が國のは縦的である。

家族制度の社會では家族の間に協同一致の精神や相互扶助の精神がよく發達し、孝行尊長の念が著しくなり、家族相互に獻身犠牲的の行爲が多くなる。老幼共に一家内に生活するから、子供の内面的自己發展の刺戟される機會が多く、成人や老人の豊富な經驗が實に兒童のよい教育資料となるのである。特に我が國では

國家の成立が畏くも皇室を中心とした家族的な小團體から發達した爲、祖先に對する孝の念が皇室に對し奉る忠と一致するので、愛國尊王の徳もこの家族制度から發達の刺戟を受けたことが多い。されば幼い頃より、純潔な家庭愛の中に成長せしめ、家庭的精神を濃厚ならしめることが大切である。

家庭教育についての色々な手段方法の如きは末の問題であつて、家庭の雰圍氣を清淨ならしめることが根本である。

⑤ かく家庭に於て兒童將來に於ける文化生活の發展すべき根柢が培はれるのであるが、家庭のみでは人類教化の全作用は行はれぬ。家庭には又缺點短所もあるので、他の社會によつて補足されなければならぬ。發展の根柢を培ふことは家庭の本領であるが、しかし十分なる發展は望まれない。なほ鯉の幼魚は小さい池で養ふが、いつまでも小さい池で養つては大きくならぬのに比す

家庭教育の  
短所

ることが出来よう。家庭の生活は左の二點に短所を有する。第一に家庭は總べて目上目下の關係から成立して、同輩關係が無い。それ故、家庭では同輩間の道徳を學ぶことが出来ない。従つて敬的態度が不足がちであり、愛に過ぎる傾がある。それは兒童の價値生活の害となることが多いから、兒童は家庭より外にもつと大きい社會へ進んで、自己分離をなし、同輩の眞價を認識すると共に的確に自己の眞價をも認識するやうに努めなければならぬ。これによつて自己の希望も大きくなり、勇氣をも奮起させるものである。第二に兩親は必ずしも子弟を教育するに足る素養と力倆とを具へざる上に、時間と勞力の上から見ても、子弟の教育に専らなるを得ない。假りに父母が教育に堪能であり、時間的餘裕があるとしても、我が子に對しては愛に溺れ易い。子供の幼少な間は自然の發達に任せて、無理のないやうに自然に教育すべ

きであるが、年が長ずにつれて、やゝ嚴格な規律的生活に服し得るやうになると、自然的な教育から一步を進めて、一定の方案を工夫した、秩序あり、組織ある教育を受けさせ、確實な效果を得させるやうに父兄が努力しなければならぬ。かゝる教育は、愛に溺れ易い父兄が十分に爲し得ることではない。これ分化せる専門的な教育の場所を必要とする理由である。こゝに於て兒童は家庭を去つて一層大なる教育社會へ移らなくてはならない。家庭の次に來るべき一層大なる教育社會は學校である。兒童は他日、廣大なる一般社會へ出て活動すべきであるが、家庭からすぐかゝる社會へ出る時は、一般社會は餘りに複雑であつて理解もできず、順應も困難であるから、中間段階としても、學校は必要な存在である。

● 學校は教育を専門とする社會である。家庭に比べると遙かに大きい團體であるから、唯融合的な愛を主としてゐるのみでは、

學校の統制が亂れやすいから、學校内の組織を確保する爲に、校則・校規或は生徒心得を定め、又學校として種々の命令を發することがある。その上、學校は國家の行政組織に屬し、教育行政を行使する一機關となつてゐるから、國法によつて學校管理に種々の指揮・命令を與へられる場合が多い。それだけ家庭に比べると、學校では敬的態度が多くなつてゐる。

しかし學校は冷淡な疎遠な社會であつてはならぬ。生徒は學校の校則や規定や命令を受動的に受入れるばかりであつてはならぬ。既に述べた如く、社會と成員たる個人とは一元的なものであるから、學校と生徒とは妄りに分離背反すべきものではなく、教師も生徒も各、自己發展に努力し、教師の自己發展が生徒の自己發展を刺戟し、生徒の自己發展も教師の自己發展の參考となり、全員一致して價值生活にいそしむといふ點に學校の意味があるので

ある。教師より作用を發し、生徒がこれを受けるといふやうな因果關係に於ける對立關係に、學校を眺める人が多いが、これはまだ學校の本質をよく知らないのである。學校は師弟各自が各自に相應し、かつ各自の負ふべき使命そのものを實現しつゝ、相互不可分の關係に組合はされた連鎖であり接觸であらねばならぬ。教とは效なふことである、昔から註を下してある。これは先覺者たる教師が自重して、後覺者たる生徒の模範となり、後覺者は先覺者の人格言行を模倣せよといふ意味であるが、その中には明かに教師も生徒も共に自己發展に努力し、師弟共に發動的な作用そのもの、中にあることを示してゐる。師弟相互の關係について右の註では、教師から生徒に模範を與へることだけを説いて、生徒から教師へ影響することを考へてゐないのは遺憾であるが、禮記に「教ふるは學ぶの半なり」といふ語もあるから、古來東洋では、生徒か

ら教師へ影響することを多少は考へてゐたやうである。故に學校全體としては法によつて結ばれ、敬的分子の比較的多い社會であるが、これを師弟の關係に狭く限つて考察して見れば、兩者の關係は頗る密接な融合的なものとなるから、愛的分子が勝つて來る。従つて恐らく師弟の關係が最も適當に愛と敬との調和された關係であらうと思はれる。即ち被教育者の教育的體驗には自己の自發活動に本づき、先覺者を價值生活の模範人として尊敬の形式に於て體認し、教育者の教育的體驗には後覺者を價值生活への努力者として愛護の姿で體認することになる。しかも眞の敬には必ず愛が背景となり、眞の愛には必ず敬が豫想され、愛と敬との交錯する兩者の間に相互の信賴の態度が強くと働いて、わけてあるから、學校が教育を専門とする理由もこの點に於て肯定できるであらう。

廣い環境と  
しての社會

● 家庭といひ、學校といひ、いづれも廣い環境としての社會をその背景にもつてゐる。故に兒童は家庭に育ち、學校で學ぶ間にも社會の影響は常に渚の波の如く寄せて來る。昔、支那で孟子の母が三たび家を遷してその子の教育に苦心したと言はれるのも、境遇が教育に大なる影響を與へることを知つてゐた爲であらう。廣い社會的環境は複雑なものであるから、一部の狀態を捉へて早計に判斷することは、屢、誤解を生じ、自他の不幸を招くもとである。出來るだけ全體的にその實相を見るやうになりたいものである。概念的に學ぶだけでは社會の生きた實相に觸れることが少い。例へば我々が毎日使用する紙や鉛筆やテーブルや腰掛の如きも、如何なる社會生活に於て如何なる社會的關係に於て製造され、販賣され、使用されるのであるか、人はそれにより如何に經濟的に生きつゝあるのであるか、如何に道徳的に生きなければならぬか、か

かる問題は教育上重要な事柄である。廣い一般的社會の信的結合、共同的連帶的生活の必要なことは、生きた社會相により、生きた社會的修練により、體驗されなければならぬ。然らざれば社會的責任感も内面的に發達し得ないのである。但し生きた修練は複雑で幼い兒童には、なか／＼容易に理解されないから、年齢相當に單純化し或は縮約して學ばせることは、當然必要なことである。

これと共に我々は學校教育の眞實性を以て、一般社會を眞實化し、かつ眞實化されたる社會によつて教育の眞實化を圖らなければならぬ。個人と社會とは一元であつて、眞實性を十分に備へた時は兩者の關係は矛盾し反對するものではないが、實際の社會では矛盾反對が起らないとは言へぬ。しかし矛盾反對も修養の機會である。この相反對立に惱んでこれを切抜けようと努力することによつて人格は修練される。同病相憐れむのみならず、利害

を異にし、立場を異にするものが、相互扶助、共存共榮を圖り、良き状態にある者が良からぬ状態にある者を勞り恵むことは社會の淨福を増進すると共に人格發展の力である。殊に我が國は家庭組織の優良なるのみならず、國家全體が家族的精神を基本とし、家族的組織を保つてゐるのであるから、實に靈の眞實性に本づくごく本質的な社會に最も近いものである。されば一般に母子の純粋な關係のやうに、心の底から結び合つた眞實の共同生活、相互に自他の個性を活躍せしめ、相互に自己發展を遂げながら内面的に融合する眞實の共同生活、わけても母性の絶對犠牲的な奉仕的な眞實な愛の心は實に我が國の教育精神の根本であると共に人類教育の基本精神である。

## 第六章 教育の目的

教育の目的  
と文化

●以上の考説を基にして我々の執るべき教育の目的を考へて見よう。

我々が教育に於て養成せんとする人格は、歴史上に發達して來た文化財を攝取してこれを體得し、かつこれを益、創造的に發展せしめうる人格でなければならぬ。歴史的に發達した文化財は我等の周圍にあるのであるから、言換へると環境である。文化財を攝取するとは環境に順應することである。さてこの文化財を二つに分けることが出來よう。一つはその人の屬する國家又は民族内に發達した文化であり、他はその國家又は民族以外の全世界に發達した文化である。前者は直接に關係の深い文化であり、後者はやゝ間接である。後者とても等閑に附することは出來ないが、先づ主としては前者の文化財を體得すべきものである。しかしかく理論上は區別するものの、實際に於ては自國の文化と全世界の文化とは決して無關係に發達したものである。我が國の文化も、遠い過去に於ては、支那、印度の文化から多大の影響を受け、近い過去に於ては歐米の文化から多大の影響を受けたのである。故に我が國民文化のみを直接に攝取するつもりでも、その淵源に溯れば、支那、印度、歐米の文化をも間接に攝取してゐるのである。

●一步進んで考へるのに、我々は何が故にかく文化財を體得し、これを創造、發展せしめるのであらうか。例へば眼が物を見るのは、眼と物とが結合したのであると思はれるやうに、文化と我れとが結びついたものと考へられるかも知れないが、然らば結びつくべき必然的理由が何故にあるのか。それは生きる爲である。食物があるから食べるのではなく、生きる爲に食べるのであり、物があるから見えるのではなく、生きる爲に見るのである。いかに物があつても見ようとしなければ見えない。我々が文化財を攝

自己發展と  
文化との關

取するのは、我々の内面の力によつて自己發展をする爲である。生きる爲であるから、食物も我々がこれを作つて攝取する。少くとも選擇し加工し料理して食べるものである。同様に自己發展性は自己を發展せしめ陶冶する爲に、過去の文化財を決してそのまま、鵜呑にすることなく、必ず先づ適當なものを選択する。文化財は我が國だけでも無數にあるが、これ等全部を悉く收得しうるものでもなく、また文化財の中には教育上適切でないものもあるから、兒童の年齢・境遇等に應じ適切なものを選択しなければならぬ。時として選擇と同時に教育上適切なやうに更に加工することもある。その後これを攝取體得するのであるが、食物が消化されなければ榮養にならぬと同様に、自己發展の榮養とはならぬ。宜しくこれに創意を加へて再構成を施さなければならぬ。かくてこそ自己發展も期待され、文化財は自己陶冶の資料となるので

## 關心

ある。これを社會的に考へても、文化に新しい創造を加へられぬ時は、文化は發達を停止する。水が流れなければ腐敗するが如く、文化も發達を停止すれば、衰微せざるを得ない。個人の生活も社會國家の生活も衰頽に陥るものであるから、攝取した文化を基礎にして、更に新しい文化を創造し進展させなければならぬ。これ前代の文化を承繼したものが、當然なすべき義務であり又權利である。この創造・進展がたとひ一歩でも二歩でも行はれる限り、その個人は絶えず進歩すべく、社會國家も繁榮する筈である。

㊦ かく過去の文化を攝取し、更にこれを創造し進展させる根源の力は我々の自己發展の力であるが、この内面の力が特殊な方面を求めて進む力を**關心**といふ。故に自己發展、自己陶冶の力が格段な文化を把捉收得するには**關心**の働を要するのである。

關心を二つに分けることが出来る。一は内から發するもの、二

は外から来たものである。前者を直接關心、後者を間接關心と名づける。直接關心とは例へば子供が自發的に興味を以て遊戯をなし、遊戯そのものに直接の價値を感じて他に求める所のない状態の如きである。間接關心とは例へば自發的に勉強する事に興味がなくとも、勉強の結果、好成绩を得るとか、賞與を貰ふと言ふやうな目的の爲に勉強する場合の如きを言ふのである。直接關心は文化生活の發展に最も望ましく又缺くべからざる心の態度であるから、我々は直接にこれを刺戟し啓培すると共に、又往々子供の間接關心をも利用して以てその直接關心を促進する必要もあるのである。かくして國家・社會の一員としての生徒の精神に文化生活への努力そのものに對する強き深き直接關心を養ふことが、教育者の常に心を用ひなければならぬ要諦である。

理想

## 第七章 價値生活の内容

○次に研究すべき事は文化財を評價し選擇する標準である。かゝる標準は本來どこに求められるのであらうか。それは自己發展をする精神内面の力か、文化自體の中か、この二つ以外には求められぬ、必ずこの二つの中に求められなければなるまい。ところで文化は自己發展によつて創造されたものであるから、溯つてかゝる標準は必ずや自己の内面に求めらるべき筈である。即ち内面の力が自己陶冶をするに當つて、永遠に動かぬ眞善美聖などの確乎不動なる標準を求めて一切活動の規範とするのである。これが謂はゆる理想であり價値である。理想はまた理念と稱せられることもある。逆に言へば人は甲か乙かと選擇しうるから、眞と偽善と惡、美と醜、信と迷の差ある時に、必ず偽を棄てて眞を採



り、惡を去つて善に就き、醜を逃れて美に赴き、迷を離れて信を求めようとする。現實には我々はこの判断に惑ふことがあつて、惡に就き、醜に赴くこともあるが、これも惡を惡と知らずして善と誤解し、醜を醜と知らずして美と誤解したものであつて、選擇能力が進めば、惡を求めて善を拒み、偽を採つて眞を斷ち、醜に依つて美を除かうとするやうなことを決してしない。

●尤も或考へ方からすれば善惡眞偽美醜信迷などの價値的判断は時により所によつて變化するものであつて、甲の人の正しいと考へたことが必ずしも乙にとつて正しいことではない、我が國で美と考へられることが歐米では醜と考へられることもあるから、如何に選擇能力が進んでも、決して確實不動な正しい判断をなすものではない、従つて永遠の理想などは存在しないと説く人もある。しかしもし果してかくの如く眞偽善惡美醜信迷など

理想は要求  
である

の標準が動搖して安定確乎たる斷案を下し難いものであるとすれば、動かざる選擇といふことは全く不可能となり、我々は將來を豫定して落着いた安定せる生活をとげることが出来ないから、唯瞬間的に生きるの外はないのみならず、人々各の生活が皆不安定であれば人が人を信用することも出来ないわけである。更に深く考へて見ると、動搖とか變化などいふ概念は相對的の語であるから、他方に確乎不動なるものがあることを示してゐる。判断が固定しないと云ふことは、他方に大磐石の如くゆるがぬ永遠の理想の在るべきことを示してゐるのである。

人間精神の知情意の三作用に應じて、我々の知識に於ける完全なる標準が眞の理想であり、我々の意志行爲に於ける完全なる標準が善の理想であり、我々の情的趣味に於ける完全なる標準が美の理想である。これら理想の具體的に實現せられたる文化とし

て、眞の文化を科學、善の文化を道德、美の文化を藝術といふ。善惡といへば相對的な概念であるが、善惡を批判すべき善の理想は、善と呼ばれるものの實は善惡を超越した絶對一元の完全無缺な標準であるから、有限の我々個人が如何に修養を積んでもこれに達することは容易なことではない。しかし我々の實生活に於ける行爲の無限の彼方にあつて、或目標となり燈臺となつて我々の生活を指導してくれるものである。知識に於ける眞の理想、趣味に於ける美の理想も同様である。これに達することは不可能としても、たとひ一歩でもこれに近づけば、それだけ我々の生活は完全に近くなり、安定したものとなる。これ等眞善美の無限の理想の渾然たる状態を具體化したのが神といひ、佛といはれるものであつて、神や佛に信賴して理想の生活に進まうとするのが宗教である。宗教的理想を普通に聖といふ。

## 聖の理想

故に理想は人が人としての生活を出来るだけ完全に遂げんが爲の要求である。山に木のあるのは人の要求であつても、これは自然に屬することであるから、必ずしも山に木があるわけではなく、はげ山もある。しかし人が理想を要求するのは、人生の價值生活を完全に果さんとする自己發展性、自己陶冶性から要求したものであるから、理想は一秒の間と雖も我等の生活から離れないものである。

●次に眞善美聖の四つの理想各について考へて見よう。

聖なる心とは人間以上の無限永遠にして人格的なものを信賴畏敬する心である。人間以上に偉大なる對象は宗教の異なるによつて種々に考へられて一様ではない。佛教では佛といひ、神道キリスト教では神といふ。等しく神と言つても神道とキリスト教は神の見方が全く違ふ。かく名稱や概念屬性は等しくないが、

人間以上の絶対無限なものを認めてゐることだけは、どの宗教も一致してゐるやうである。人は有限なものであるから、神佛により無限なものに頼りすぎ、その慈愛にあづからなければ、絶対の安心は出来ない。故に宗教的態度には知情意いづれの作用も含まれてゐるが、特に情を主とする。宗教を定義して絶対者に對する純なる歸依の情であるとする學者のあるのも、これに本づくのである。絶対の安心立命がなければ、その生活は水上の浮草の如きものであつて、その生活に何ら安定する所がない。かつ宗教を信じない人は表面ばかりを糊塗し易いが、宗教を信ずる人は神佛の冥覽を畏れる。他人の知らない事も神佛はよく知つて居られると思ふから、その生活は深い。従つて又信仰によつて生活がまじめになり、敬虔な態度が養はれる。この敬虔な態度があつて始めて我々は事物を粗末にせず、眞實な生活を送りうる。元來人の

一生は自己陶冶を課題とする極めてまじめなものであるが、この眞實性は宗教によつて養はれることの多いものである。

人間の價值生活は無限なものであるから、知情意どの方面からでも、よく修養を積んだ人は肉體方面は有限であつても精神的には無限な生活をなしうる筈であるが、これは言ふは易くして凡人には容易のわざではない。よつて古來幾多の宗教上の天才は有限なる人に無限の理想を容易に理解せしめんが爲に、これを具體化して説明したのが神といひ佛と名づけられるものである。眞善美は各、大切な理想であるが、或意味に於ては眞善美の極致が聖であるとも言へる。科學的知識を重んずる人は往々にして宗教を虚偽迷妄と速断するが、知も信となつてこそ力を生ずる。不合理なるが故に我れこれを信ずると叫んだ宗教家さへあつた。ニュートンは科學者であつたが、神の存在を信じ、科學者の測り知るべ

ニュートン  
(一六四二—  
一七二七年)

## 善の理想

からざる廣大なる神の聖業の存するのを認めたと。これこそ彼れは偉大なる科學者となりえたのであらう。

④前に述べた如く眞善美、どの理想を目ざして進んでも、よく修養を積みめばよく無限の理念にまで進み得るのであるが、宗教とも類似してゐるのは道德であるから、宗教に次いでば道德からこの域に進まんとした人も古來多かつたのである。何となれば、藝術は作品が我れの外にあり、知識も對象が我れの外にあるのに對し、道德は意志行爲の完成を目的としてゐるのであるから、我が人格をそのまゝ完成せしめ、生活をそのまゝ充實せしめんとするのであつて、對象が我れの中にある。宗教は全人格の完成を目的とするものであるから、この點で二者類似の點が多いのである。儒教は道德から無限の理念に進まんとした一例である。儒教は仁義忠信の實踐躬行を指導せんとする道德的な教であるが、しか

## 眞の理想

もその極致は宗教と一致したものであつた。孔子が「君子有三畏。畏天命、畏大人、畏聖人之言。」と説き、又「不知命、無以爲君子也。」と言つたのも、非常に宗教的な深い意味を持つた語と思はれる。多くの價値の中で、特に道德と宗教とが最も深いやうに考へられ、文化の中心とも思はれるので、古來教育學者の中には、この中の一つ又は二つのみを教育目的と立てた人が多かつたのである。

⑤知とは事實を反省し、これを對象化し客觀化する態度である。事實は一つでも反省する立場を異にするにつれて知識は多種に分れる。一本の松の木も植物學者から見れば研究材料であり、畫家から見れば畫材であり、庭師から見れば商品である。宗教、道德はそのものになりきつた態度であり、藝術は作者と作品とが分れてゐるけれども、尙作者と作品とに精神的一致があり、作品を鑑賞する時にも鑑賞者と作品は一體となる。知的態度は事實を反省

する態度であるから、知る者と知られるものとは常に對立してゐる。藝術品もこれに向ふへ廻して批判するのは、藝術家や鑑賞家の態度でなくて、批評家の態度である。しかしもし事實を反省することがなければ、一切の生活や事實は混融して盲目的となり、有つても無きにひとしい。知識はかく尊重すべきものであるから、古來主知主義の教育も少くなかつた。嘗てイギリスの哲學者フランシス・ベーコンは、「知は力なり。」と言つたが、これを淺く解して、智慧さへあれば一切のものは解決し得るやうに考へられ易い。時として智慧を悪用して、貴重な價值生活を暗に葬むる者さへある。悪用するまでに至らずとも、餘り理智に走る者は冷淡固陋に陥り易く、潤ひのない、乾枯びた生活に墮し易い。これは眞の理想のみを淺く求めて、他の理想を忘れた爲である。かゝる乾枯びた人生は他の道德・宗教・藝術によつて救濟されなければならぬ。例へ

ベーコン  
(一五六一—  
一六二六年)

## 美の理想

ば儒教の「天道」といふ語は、字義は「天地間の道理」といふ意で、非常に理智的な語であるが、儒教では全く宗教的に用ひてある。知識もかく宗教等の理想と結びつくことによつて奥深いものとなることが出来る。

● 四つの理想の中、教育目的としては、從來は比較的藝術が輕んじられた。今日でも藝術といへば生活に餘裕ある人の閑事だと考へてゐる人が少くないやうである。これは甚だしい誤解である。人の心理作用の中には必ず感情があり、感情の發達すべき理念が藝術であるから、藝術の意味は内面の純なる感情をそのまま具體的に表現する點に存する。宗教も情的態度を主とするが、宗教では神佛にぬかづき、ひれふし、神佛から或物を求める態度である。又自己を弱小とし、對象を偉大と觀ずるのであるが、藝術では對象を我が物として味はひ楽しむ態度である。宗教では我れが

對象に包容されるのであるが、藝術では我れが對象を包容するのである。この意味に於て、假りに經濟的、時間的に餘裕のない人でも、半坪の庭で草花を育てて朝夕の心を樂しましめ、半日の暇で山水の勝景に俗塵を脱することも出来る。繪心のある人が自ら描いて樂しみ、音樂の素養ある人が自ら歌ひ自ら奏して心を慰め、又同時に他人の創作畫を鑑賞し、他の唱歌、奏樂を聞いて快適を感じたりすることは、必ずしも經濟上、時間上の餘裕の多い者でなくても出来ることである。晩近、藝術の創作並びに鑑賞教育が大いに盛んになつて來たのは當然のことであると思はれる。

## 第二次的價値

以上説いて來た四つの理想は人が文化生活を遂げるのに絶對缺くべからざる標準であり、目標となるものであるが、この外にこれ等四つの理想を實現すべき手段又は素地として第二次的に重要な價値がある。その中、第一に價值生活を實現すべき場所た

る我々の生理的生命の保持強健を圖らんとする身體的價値、第二に價值生活を實現するのに必要な材料を提供する經濟的價値、第三に人々が他の妨害を受けることなく價值生活にいそしみうるやうに社會的秩序を保持せんとする政治的價値が最も重要である。第一の價値を健、第二を利、第三を力と呼んでよからう。これ等第二次的價値は眞善美聖の絶對的價値に對して手段となるべき相對的價値ではあるが、人が自己發展をするのに必要缺くべからざる價値であるから、古來教育上に於て絶對價値とほゞ同様に第二次的價値も重んぜられたのである。

生理的生命を價值生活から離して、生理的生命そのままを見るならば木石と等しく、何等の意味もないものである。行尸走肉とは價値化されない肉體を譏つた語である。しかし我々は肉體以外に價値を實現する場所はないのであるから、價値の實現の地盤

として、唯この意味に於てのみ、我々は肉體を重んじ、その強健を圖るのである。特に肉體は未成年の間に殆ど完成するものであるから、兒童の體育には十分の考慮を拂ひ、價值生活の地盤を先づ早く仕上げる必要がある。

身體がほゞ出來上る時は、人は他人と共に社會的國家的生活を營み、かつ適當なる職業に従ひ、實生活を營みつゝ、その實生活の中で眞善美聖を實現すべきものである。然るに唯經濟的活動政治的生活のみを知つて、他にそれ以上の絶對價值のあるを忘れるものが少くない。殆ど金錢の奴隸となり、日夜營々として金儲けに餘念なきもの、法律を悪用したり、法律の制裁をやつと免れて恥づることを知らざるものなどの少くないのは歎かましいことである。例へば今、經濟的價值のみを追求して眞善美聖の理想を知らない結果はどうなるであらうか。人も我れも利欲のみを求めて

相互に譲る所が無ければ必ず、その國家社會は腐敗紊亂する。孟子がその著の卷頭に、王は何を以て吾が國を利せんと曰ひ、大夫は何を以て吾が家を利せんと曰ひ、士庶人は何を以て吾が身を利せんと曰ひ、上下交、利を征れば國危し」と喝破したのも、この點である。しかし第二次的價值を輕んずるのも誤である。近時我が國でスポーツに對する世人の興味が非常に高まり、公民教育や職業指導などが力強く唱導されるやうになつた。これは從來比較的に第二次的價值の教育が閑却されてゐたからである。

右の中、公民教育とは國家の公民として、健全にして有爲忠實なる人々を養成せんとするのであるから、公民としての必要な識見、公民として必要な感情意志を練磨しなければならぬ。従つて政治的、經濟的な教育をその中心としてゐる。

次に職業指導とは生徒の個性や境遇をよく調査して、それに適

應した職業にまで、つまり適材を適所にまで導かうとするものである。凡ての學校は必ずしも將來の職業の準備をする所ではないが、生徒は必ず將來は社會に立つて働くべきものであるから、職業生活について全く準備せずに生徒を社會へ送るのは教育者として無責任と言はなければならぬ。且適材が適所で活動しないことは、本人の不幸たるのみならず、國家社會にとつても多大の損失であるから、近時、學校教育に於ても職業指導の必要が大いに叫ばれるやうになつたのである。

● 思ふに人生の絶對理想を求むれば、當然先づ眞善美聖の四つを擧げなければならぬ。古來の教育學者が大抵この四つの中から教育目的を求めた。また我々は實生活の基礎がなくては、如何に高遠な理想も實現が出来ないわけであるから、健康・經濟・政治の價值も決して輕んずることは出来ない。しかしこの七つを併せ

## 綜合的立場

平等に重んずるやうになつたのは最近の事に屬し、從來は暗々裡に七つとも認めても、その中の一二しか重んじなかつたことが多かつたのであつて、これは洋の東西を問はず、ほゞ同様であつた。これを主として我が國史の上で調べて見ると、精神上では古代に於ては宗教的理想が文化の主となつてゐた。聖德太子が「尅く念ひて聖を作せ」と仰せられたが、この聖とは佛教上の聖者を指して居られたのである。その後、天智天皇が儒教主義に本づいて、唐の教育制度に倣つた學校を創設せられたが、儒教は修身齊家治國平天下を理想とするものであるから、當時の教育は道德と政治とに理想を置いたものである。その後、佛儒二教の教育が或は對立し、或は調和して行はれたが、空海が建てた綜藝種智院と稱する學校は實に佛儒兩教の學藝を綜ねることを目的としたものであつて、調和派の代表であつた。平安時代には一般に美的教育が盛ん



であつて、優麗な文化を創造したことは世に有名な史實である。鎌倉時代から室町時代へかけて佛教が非常に活動したので、教育も宗教本位となり篤信者を養成することがその主眼となつた。江戸時代になつて佛教は衰へ儒教が盛んとなつたので、再び政治・道德の教育が盛んとなつた。幕末この方、西洋諸國と交るに及んで、從來我が國文化に於て最も缺けてゐるものは科學の研究と經濟的活動とであることに氣づいたので、維新後はこれ等の教育が盛んとなつた。

翻つて身體の教育について考察すると、古代は一般に武藝として行はれ、單純に身體を練磨することを目標とした競技は殆ど行はれなかつた。西洋ではギリシヤ時代に早くも武藝から競技が獨立し、槍投、圓盤投、拳闘などが、武藝から競技化したのであつた。我が國でも弓や相撲などは早くから競技となつたけれども、武技

以外に體育は西洋ほどに進歩しなかつたので、今日は西洋流の競技が多く行はれてゐる。

河水の流れて盡きないやうに、文化の流も永劫に休まない。しかし一つの理想のみが永く文化を支配することは決して無いのであつて、波が起伏するやうに、或は起り或は衰へる。しかも一方に偏すると、やがて弊害の起るものである。宗教的理想が盛んになると、後には迷信に陥り邪教が蔓ることになりがちであり、美的教育にのみ耽ると、人心が萎縮し、不道德に墮しやすい。平安時代末の美的教育腐敗の結果多くの新佛教が起つて人心を引締めたが、室町時代に至り宗教文化が腐敗した爲、儒教が復興されてこの弊を救つた。されば一つの理想に偏るのは誤である。いづれの理想も必然的の要求として存在するものである限り、凡ての理想を併せ認め、これを併せ實現するやうに努力しなければならぬ。

## 國體と教育

## 第八章 我が國普通教育の目的

●社會はそれ／＼成立の歴史を異にするから、その社會の相も一樣ではない。故にその成員は必然的にその社會相に支配される。我が帝國は萬國無比の國體を有し、その建國に於て比類がないばかりでなく、萬世一系の皇統を継ぎ給ふ歴代天皇の御仁政を代々仰いで來たので、國民全體が忠君愛國の念に富み、一致團結の精神が強い。既に述べた如く社會とは魂の交流である。我々は現代に於て畏くも聖上陛下の御稜威みづかを上うに戴き奉り、同胞全部の魂と連鎖するのみならず、溯つては建國以來皇祖皇宗の大御魂おほみたまを戴き奉り、代々の祖先の魂とも連鎖してゐる。しかも我々の祖先はこの美しい目出度い國體の中に育まれ、かつこの國體を擁護し盛んにして來た人々である。これと魂を交流してゐる我々は、生

れながらにして我々の精神をこの國體によつて染附けられてゐるのであるから、これを愛護し宣揚することは、日本人たるもの天職であり課題であるが、同時に祖先が我々に傳へた尊い遺産を、祖先に對する義務としてこれを益美しくし盛んにしなければならぬ。萬一これを衰へしめるやうな事があれば、皇室と國家に對して極めて不忠たるのみならず、祖先に對して極めて不孝である。我々が自己陶冶を行つて價值生活に精進するにも、日本人たる限り、價值生活の主題は飽くまでも國體の發揚でなければならぬ。義務と言へば他より壓迫的に命ぜられることのやうな感じを伴ひ易いが、國體に關する限り決してさうではない。國家と我れとは一元であるから、國を小さく見れば我れに對する家であり、我が精神に對する肉體である。家を愛護し肉體を強健にするのは義務ではあるが、他人から強制された命令ではなくて、我れが我

教育に關する勅語

れに命令するのである。我が國體を益健全にするのも、これに外ならない。我が國が自己發展する價值生活として國家に盡し、皇室に盡し奉るからである。

●言ひかへるとかうである。價值生活を抽象的に言ふならば人類全部に共通で、差を認めることは出來ぬ。道は古今に互り、中外に通じて謬らない。しかし我々日本人たる限り、抽象的なる價值生活は金甌無缺なる國體によつて具體化されなければ、實踐が出來ない。例へば孝を親に盡すことは世界どの國でも大切な徳であることに變りはないが、時代により國土によりその盡し方の内容に變化を生ずるを免れない。國による變化とは、抽象的な孝の形式を、國體によつて具體的な内容を與へるといふことである。明治二十三年十月三十日に畏くも明治天皇がお下しになつた教育に關する勅語は、我が國獨特の國體に本づき國風を基本とし

我が國小學校の目的

た教育は如何に行はるべきか、又如何なる内容を持つべきか、この教育の大本について直截簡明に述べさせられたものであつて、我が國獨特の教育の要領はこれに十分に盡されて居り、又これ以外にないのである。

●實際に行はれる教育に就いては、その特殊具體的な目的に應じ種々に分類されうるが、その中、普通教育とは國民として、はた人間として貴賤男女の別なく、又如何なる職業に従ふものにも必ず必要とされる教育である。従つて普通教育はあらゆる教育の中で最も順正な教育であつて、順當に自己發展をのみ目的とする教育である。同時に他の一切の教育の基礎と認められる教育である。普通教育には初等、高等の別がある。我が國では高等普通教育は主として中學校、高等女學校で行はれ、初等普通教育は主として小學校で行はれる。現代我が國小學校に於ては、國體に本づき、

教育に關する勅語の御趣旨を奉戴して、初等普通教育を行ふべきことは勿論であるが、殊にどの點に留意して教育すべきであらうか。これに就いては小學校令第一條に次のやうに規定してある。

第一條 小學校ハ兒童身體ノ發達ニ留意シテ道德教育及國民教育ノ基礎並其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス

按ずるに右の規定の中に四つの目的が含まれてゐる。一は身體の教育、二は道德教育、三は國民教育、四は知識・技能の教育である。身體の健康そのものは、我々の自然生活であつて、直ちに我々の絶對的の理想と考へることは出来ない。しかし健全なる精神は健全なる身體に宿る。と言はれるが如く、文化價値を實現するのは、我々自身であるから、身體の健康を圖することは、本末を論ずれば理想としては第二次的な末のものではあるが、先後を考へると、寧ろ第一着に達しなければならぬ大切な理想である。

## 身體教育

道德教育  
國民教育

道德教育と知能の教育とは、善と眞との理想に關する教育であるから、大切な教育であることは言ふまでもない。國民教育とは國民として必要な思想・感情・意志を具へ、國體を尊重し、皇運を扶翼し、國家の富強を圖り、以て國民としての責務を完全に果し得るやうに指導する教育をいふ。道德・政治・經濟の價値に關する教育である。道德教育と國民教育とは、小學校に於て、その十分なる成果をあげにくいだが、差當り、その基礎だけは必ず貫徹するやうに努めなければならぬ。

知識・技能には特殊の職業に應ずるものと、人生一般の生活に通じ、總べての職業の基礎となるものとある。後者を特に一般的陶冶と言ふ。小學校に於てその何れを採るべきか。古來論難の存する所であるが、早くから格段の生活や職業に關する教育を施すことは、人間性を偏狭にし、内面生活を傷つける恐れがあるから、小

## 知能の教育

學校程度では、一般的基礎を教養しておくのがよい。これが取りも直さず、格段な職業の準備になる譯である。しかし全く職業的實務を放棄することもよくないから、高等小學校になれば、實業的教科目を加へて、その方面の知識・技能をも指導することになつてゐるのである。

藝術的價値に關する教育に就いては、小學校程度で十分に望みうるまでに兒童は發達してゐないが、圖畫・唱歌その他の教科目中で或程度まで行はれてゐる。又宗教的價値に關する教育は、一つには小學校程度では十分に行ひうるまでに兒童が發達してゐないのと、二つには信仰を確立するには一宗一派に偏らなければならぬが、我が國の宗教はその分派が非常に多いので、一般兒童を收容する小學校では、かゝる偏つた教育を行ふことは不可能であるが爲に、宗教的教育は從來は大體に於て家庭や社會の教育に一

任してあつたが、小學校に於ても國史料に於て過去の偉大な宗教文化を知らしめ、地理科に於て宗教の現状を知らしめ、理科で自然界に於ける神祕な統一をさとらせること等は大切なことである。

### 第九章 教育方法の區分

#### 教育方法の區別

●教育作用を實施する方法を、人類の心身の別に應じて區別すると、身體の教育と精神の教育とに區別することが出来る。身體の教育とは身體を健全に發達せしめ、且健康を維持する教育をいふのである。略して體育といふ。體育を完成することによつて、眞善美・聖等の文化内容を收得し且これを發展すべき素地を作ることが出来るのである。體育とは智育・德育等と相並んで、教育の目的内容から名づけた語であるが、教育方法上からは、通常これを養護と呼んでゐる。

身體の養護は肉體の自然的發達の教育であるから、そのまゝでは植物の培養、動物の飼育と同様であつて、三者に大差がない。人は自然生活を基礎として更に高く價值生活へ進むべき天分を有するのであるから、養護のみに止ることは出来ない。精神の教育は健康以外の價值生活の教育に當る。通例これを二つに分ける。一は**教授**、二は**訓育訓練**である。抑、あらゆる文化内容は、これを他に傳達され得べき形態として見るならば、知識及び技能と稱することが出来る。宗教、道德、藝術、政治、經濟等の文化内容も、これを他に傳達し、他をして收得せしめる時は、その形態上より見て、總べて知識及び技能と呼ぶことが出来る。かゝる意味に於ける知識技能を教育學上、特に**教材**と名づける。教授とはかゝる教材を被教育者に收得せしめ、かつ益、これを創造的に發達せしめんとする能力を養ふ教育である。言換へると、教授とは教師が兒童の文化的

思慕を刺戟し、兒童をして文化生活へ精進せしめるのに、教材を媒介とする場合を言ふのである。即ち教師は間接に兒童の自己發展を刺戟し、兒童は間接に教師に反應することである。これに對して教師の人格と兒童の人格とが直接に接觸して、教師は兒童の自己發展を刺戟し、兒童がこれに反應する教育方法を**訓育(訓練)**といふ。故に訓育では教師の性質、行爲習慣等と兒童の性質、行爲習慣等とは互に相切磋琢磨しあふのである。例へば刀劍の鑑定を研究するのに、刀劍の種類なぐさ名所や歴史などを學ぶのは教授に比することが出来るやうに、直接に刀劍そのものをよく見窮めて鑑定を學ぶのは訓育に擬することが出来るであらう。

●教授と訓育との關係を簡單に言ふならば、知の教育と行の教育といふ語で言ひ表すことが出来るやう。

我々の修養が、單に知に止つてゐる間は、如何に知識の分量が増

加しても、所謂博覽多識の學者になつたにしても、その知識は死藏されてゐるに過ぎない。守錢奴が、金錢を壺などに入れて地中に死藏する寓話と同様であつて、殆ど人生にとつて無効無益である。故に知識は實生活の上に行爲習慣となつて表現される時、始めて知識もその光を放つのである。即ち訓育に於て、始めて被教育者は價值實現の道にまで誘導され得るのである。「中庸」に修養の順序を述べて、博く學び、疑はしい事を審に問ひ、更に自ら反省し、よく慎んで思をこらし、明かに事の是非善惡を辨へて、後に篤くこれを行へと説いてある。この中、前の博學、審問、慎思、明辨の四つは知識的修養であり、後の一つは行爲的修養であるから、これを教授と訓練とに當てはめることが出来るであらう。

右の如く考へると、教育の終局は訓育である。西洋では屢「教育」といふ語を狭く解して訓育と同じ意味に用ひ、以て教授に相對せ

ヘルバルト  
(一七七六—  
一八四一年)

教育方法の  
先後

しめることがあるのも、正當な理由があると思はれる。第十九世紀の始にドイツに出た教育學者ヘルバルトが教授を以て訓育の前提となるべきものと考へ、かく訓育に役立つ教授を教育的教授と稱したのは著しい例である。

しかし先といひ、後といふことは、先と後との間に長い時間を隔てるといふ意味ではない。例へば親に孝を盡くすべしといふ事について、孝を行ふ方法をあらゆる方面から詳細に研究し、研究し終つて後、始めて孝を行ふといふ事ではない。先後といふ事がかゝる意味に解するならば、研究に數年、十數年を要するであらうから、研究の成功しない中に親は待たずして死去するかも知れない。故に先後とはその間に時間を隔てることではない。このやうな意味ではなくして、一分知れば一分行ひ、少し知れば少し行ふといふ風に、知るだけづつ行つて行くといふ事である。

即ち先後とは、唯思想的に名づけただけであつて、實は殆ど間髪を容れざるものと言つてもよい。ギリシャのソクラテスや明の王陽明が知行合一と言つたのは、かゝる誤解を避ける爲に設けた語であつた。知ると同時に行へといふことである。故に王陽明は知はこれ行の始、行はこれ知の成れるなりと言つた。

精神教育の素地となるべき養護も、これが實行に當つては、養護の理論や方法を先づ知識として知り、後にこれを實行に現すものであるから、その點より見れば、體育に關して、先づ被教育者を知識的に指導すること、即ち養護に於ける教授が先づ行はれ、次に養護に於ける訓育があるべき筈である。即ち身體・精神の教育を通じて知ることを先とし、行ふことは後となつてゐる。この意味に於て、先後を論ずるときは、教授は今日の學校教育に於て、頗る重要な位置を占めることとなる。即ち今日の學校教育は教授を中心と

して行はれてゐるのである。養護・訓育も教授を通じて行はれることが多いものである。

## 第十章 教育方法の原理

### 第一節 直觀の原理

#### 直觀の意味

●我々の知識の要素は感官を通じて外部の對象から受入れた感覺である。感覺にはまだ意味が附いてゐない。しかし我々が具體的に外界から經驗する知識は要素的感覚ではなくして、感覺の結合され、更にそれに意味のついた表象である。實物により正確な表象を收得することを直觀といふ。直觀の語源は對象物を熟視するといふ意味であるが、教育學では古來、この語を視覺に限定せず、すべての感官を利用しすべての感覺を綜合して實物に關する内容の豊富な生き／＼した表象を得ることを意味させてゐ



る。固より我々の表象は必ずしも實物によらないでも生起させるものである。教師が説話して、兒童の心中に何か或物を想像させても、表象は生起するものである。かく直観によらない表象は過去に得た表象の記憶されてゐたのが、説話等を機會として再生したのであるから、これを再生表象といふ。再生表象は直観表象に比して、不明瞭にして誤解が多い。百聞一見に如かずといふ諺はこの意味である。故に教授は出来るだけ自然、人事を通じて實際の事物について観察し、實驗せしめなければならぬ。若し實物が得られない時は、寫眞、繪畫、模型等によつて觀察させることも必要である。故に直観教授とは實物教授の意である。同様に訓育に於ても、教育者の訓諭、命令等、言語を機縁として行はれるよりは、教師の勝れた動作、態度、人格を以て直観的に被教育者を指導することが、教育上遙かに有效である。躬を以て衆を率ゐるとい

コメニ  
ユース  
の説

コメニ  
ユース

(一五九一  
一六七〇年)

ふことは、この意味である。

① されば古來教育學者は多く直観を教育方法の原理と立てたのであるが、この語が教育上特に重要な意味を持つやうになつたのは、第十七世紀モラヴィヤの大教育家コメニユースからである。彼れ以前の教育は中世に於ては一般に事實に即せず、實人生を顧みず、抽象的にして内容に乏しい空虚な概念的知識を求め、るのに汲々とし、理論の爲の理論を唯形式的に學ぶのみで能事終れりとし、文藝復興期には、ギリシヤ・ローマの古語・古文を研究して、これを模倣することに力を盡し、古典詩人や學者の文にもまがふばかりの文を作つて誇とする有様であつた。故にその教育は何れも被教育者をよく陶冶して人格を磨き、實生活に有爲有能の人たらしめる教育ではなかつた。

コメニユースはその頃の哲學者が常に主張した通りに、嘗て感

官に存しなかつた者は決して知性に存しない。」と力説し、直観教授を方法上の原理と立て、努めて感官を練り、自然界の事物をよく辨知せしめ、抽象的な空論を避けて正確な事實的知識を得させようとした。従來の教育の弊は言語の教授に没頭する點にあるから、



コメニウス

コメニウスは先づ實物又は繪畫によつて、外界の事物を知覺せしめ、然る後にその名稱を知らしめ、言語を以て説明を施すこととする。言語は飽くまでも形式であるから、この形式をして形式に止まらしめない爲には、實物によつて確實な内容を與へなければならぬ。しかしかくして得られた直観的知識は一個の事物限りの理論である。この個々分離した知識を雜然收得したまゝに捨て、置くならば、なほ圖書館に於て圖書の收藏に統一が

なく亂雜に置いてあるやうなもので、讀まんとする本を探すのに骨が折れるから、折角の本もよく利用されぬ。知識も直観によつて得た表象は正確であるが、たゞ多數の表象を記憶してゐるだけでは、知識も用をなさず、却つて知識の進歩を害するから、多數の表象を綜合して概念化することが必要である。しかし中世のやうに内容のない概念を弄ぶやうになつては、墮落した知育であるから、概念の内容は飽くまでも正確な直観によつて充實されなければならぬ。概念が充實され、その人の言語舉動、意志、人格等もおのづから漸を追うて道德的に導かれうるはずである。

⑤その後コメニウスの直観説は教育界に大いに勢力を得て、實際教育は漸次直観的となつたが、特に第十八世紀フランスのルソーの如きは、言語は單に事物の符號に過ぎないものであると考へて、教授上、決して符號を以て事物に代へてはならぬ、兒童は符號

ペスタロツ  
チーの説

にのみ注意を向けて、却つて事物を閑却するものであると言つた。ルソーの説を受けついで、直観の原理を最も徹底的に説いたのが、ペスタロッチである。コメニユースは人を自然の観察者と見たから、その意味する直観は外部的印象を受入れることと解された。故にその直観的知識は悟性が概念を構成すべき材料たるに止る。直観によつて得た知識を総合し組織化して概念的構成たらしめるのは概念である。カントが直観は必然的にして確實なる認識と判断の基礎であり、概念は直観に於て構成されねばならぬと述べてゐるが、直観を受動的に解し、概念に對立せしめた點は、コメニユースの系統を追ふものである。然るにペスタロッチは直観と概念との二元的對立を止揚し、直観に概念構成の能力あるものと見て、直観を著しく能動的に解するやうになつた。彼れによれば直観は材料でなくして知能の基礎である。基礎

であるから、知能の働の始に存するのみならず、知能一切の發展して行く力となり、生命となるものである。既に述べたやうに人の生命は純粹經驗の状態から、その内面の自己發展として、一切の精神作用が開けて來るのである。直観とはこの自己發展としての精神活動が外界の對象に觸れて具體化された知能の働である。外界の對象に觸發された知能たる點に於てコメニユース等の解釋は誤つてゐないが、自己活動、自己陶冶としての精神活動を見逃してゐるから、コメニユース等では、直観が單に受容された感覺的表象と解釋されたが、直観はもつと奥深いものであつて、一切の精神作用の展開して來る自己活動に外ならないのであるから、直観は決して感性的なものに止まらず、能動的に概念を構成する力を始から潜在してゐるのである。

コメニユースは實物を直観せしめて後、言語を與へると考へた

が、ペスタロッチーは實物を分解して數と形の二つとし、言語との三者を直觀の三要素と考へ、直觀はその三方面より行はるべきものと考へた。直觀材料として最も直接であり、かつ恒常的なものは人體である。次は家族・家屋であり、田園・村落・都邑等である。これ等は我が内面の精神が自己發展をとげ、文化生活を創造すべき最も近い最も直接の場所である。ペスタロッチーが家庭教育を一切の教育の基礎と信じたのは、右の點からも肯定しうる。近時郷土教育の必要が大いに論ぜられてゐる。郷土教育の論據は一つではないが、直觀教育を論據とするのも有力な主張である。

④教育原理としての直觀論を、どこまでも原理として一切の教授訓練に絶えずこれを應用するやうに努めるべきか、直觀科たる一教科目の特設すべきか、古來學者の論争となつてゐる。しかし直觀科の特設する時は他の教授訓練に於て直觀を忽せにする弊

直觀原理の  
應用

が生じ易いから、直觀科を特設することは容易に賛成が出来ない。次に直觀教育に於て、被教育者に唯實物を知覺させるのみで、その實物から、或は直觀から、概念を構成し、人格を練磨せしめることがなければ、教育的價值が少い。直觀は前記の如く兒童の自己創造の一節であるから、これによつて兒童の文化生活が刺戟され促進されなければならぬ。徒らに實物を觀察させ、社會の實生活を見學させるのは無意味である。事物に代へるに言語を以てするのは、固より不可であるが、言語的説明の不足した直觀教授も宜しくない。又兒童の熟知せる事物をも觀察せしめて、教授の時間を空費するのも誤である。従つて初學年に於ては郷土的物事等により、直觀教授や直觀訓練を多く廣く行ふべきであるが、兒童が抽象的考察に馴れて來れば、學年の進むに従つて實物の觀察を減ずべきである。然らざれば却つて思考作用の發達を妨げるやうな

結果に陥るであらう。

## 第二節 労作の原理

労作

① 生命ある者は必ず運動をする筈である。運動は生命ある者の基本特徴である。この運動が單に自然生活に止つてゐるならば、その生命は無意味なものであるが、靈は自己展開の爲に筋肉を動かして文化的生活に進む。かゝる運動を**労作**といふ。人は外界を直観によつて認識するが、認識した結果は**労作**として言語行動に表現される。又逆に**労作**によつて直観は深められる。純粹活動的な兒童の生活は無意味に手を動かし足を動かしてゐるが、それは何等他の爲にするものでもなく、何等目的を懷いてするものでもない。感性と理性、自然と價値の入りまじつた漠然たる状態であるが、この動作はまだ萌芽に過ぎぬ直観を助ける所のごく幼

稚な**労作**であり、ごく幼稚な直観の外部的表現でもあらう。何となれば、手を延ばすことは無目的、衝動的であつても、眼で漠然認識した幼稚な距離の直観を助けることとなり、又眼で漠然認識した距離の直観を無意識ながら手を延ばすことによつて檢證することともなる場合があらう。

讀書も觀察も思惟も皆修養であり、自己展開の作用であるが、それだけでは確實性に乏しい。労作によつてこれを確めることが出来る。實習實行實驗などが近來教育上に重視されるやうになつたのは、**労作**によつて教育の効果を高めんとする新しい努力の現れに外ならない。殊に主知主義の教育は浮薄混亂せる博識に誇り、深味のない輕薄な人格に墮し易いのであるが、知識を**労作**化することによつて肉體上に實現せしめ、以て空虚な知識を實際化し、生活化し、實地に適用應用することが出来る。軽く飛散せんと

## 勞作の教育的意味

する知識は、勞作により、しつかり大地を踏みしめうる。

●人は生命を備へて生活してゐる限り、生活は言語行爲に現れる。この言動を指導せずしては教育は效果に乏しい。否直接具體的な人間性の本質がこの生活そのものであり、自己發展の本質的表現がこの生活そのものであるから、生活そのものが教育原理として最も深いものではあるまいか。ペスタロッチーは「生活が陶冶する。」と言つたのも、この意味であり、教育原理として勞作が深い意味を持つのもこの點である。この生活運動が自然に止るならば、それは精神を失つた價値のないものであるが、靈によつて運動の方向が指示され、價值的に運動する時は、生物としての人間は價值的に發展することが出来る。されば靈が生活を價値化する爲に筋肉の運動を通じて作用する一切の姿が勞作である。靈が自己進展をする爲に筋肉を通じて行ふ一切が勞作であるから、教

育學に考へる勞作とは、經濟的勤勞のみを指すのではなく、認識的な勞作もあれば、道德的實踐としての勞作もあり、藝術的勞作としての製作や宗教的勞作としての修行も含まれ、勞作の意味する範圍は非常に廣い。いづれにしても靈の内面的修練は單獨には完全に行はれず、多くの場合、勞作を待つて始めて完成される。しかし又意味の深い勞作とは自然生活に止る勞作であつてはならぬ。靈の内面的修練によつて、その目的を達することが出来る。ペスタロッチーが「純粹の眞理感に近い範圍の中に作られる。」と言つたのは、勞作の原理によつて註解することが出来る。この意味からも郷土教育は必要である。

要するに勞作はそれ自身、生理的機能の發展のみを目標とするものではなく、靈肉の交渉、價値生活の創造體驗にとつて不可缺の教育的原理である。わけても勤勞的勞作が道德的敬虔や宗教的

敬虔をその中心的精神とする時に、見事な靈肉一致の果實が實り、教育生活に生きた魂が躍動するのである。

第十一章 養護論

第一節 養護の目的

●頭痛がしたり腹痛を催した時は、氣が沈み元氣が落ちることを、誰れしも経験してゐる事である。即ち身體の強健でない者は大體に於て意志が弱く感情が偏し易いのである。しかのみならず、學校で注意が散漫し易く勉強を好まない者を調査すると、身體のどこかに缺陷のあることが多い。例へば、目耳鼻などに障害があると、成績が不良になり易い。これを適當に治療してやると、忽ち成績が良くなる事があるのである。故に不勉強な兒童を徒らに責めることがなく、身體上の缺陷の有無をも調べて、適當な醫療

身體と精神との關係

を加へてやる必要がある。

養護とは詳しく言へば兒童の身體各部の均齊なる發育を遂げしめ、その機能を正確機敏ならしめ、健康と體力とを保護増進して耐久力を養はんとするものであるが、その究竟目的は自律的人格性の發展に資せんとするものであることは既に學んだ通りである。

殊に今日の如く國家間にも個人間にも生存競争の烈しく、生活状態の繁忙な時代には、國民としても、個人としても、出来るだけ身體を強壯にして、生活機能を充實しておかない時には、國民としても、又個人としても、價值生活を十分に遂げることが出来ないであらう。

●身體の健康を重んずることは東西古今を通じて同一である。支那の古代では、禮樂射御書數を六藝と稱して、體育を重要な教科

體育に關する思想の變遷

目と考へてゐた。西洋でも、ギリシャ・ローマでは非常に體育を重んじた。殊にギリシャでは四年毎に開かれるオリンピック大祭に於ける競技で、詩に於ける優勝者よりも體育に於ける優勝者を尊重する程であつた。ところが中世になつて、キリスト教の教育では苦行を尙び、身體を罪惡の根源と考へたので、身體の強健を好まなかつた。固より身體的欲望を恣にすることは不道德ではあるが、虚弱蒲柳の質では精神の健全なる發達を望むことは不可能であるから、身體の健康を圖らないのは誤つた考へ方である。よつて第十七世紀頃より、體育を尊重する思想が再び盛んに起つて來たのである。殊に同世紀後半、イギリスのロックはその教育論の卷頭に健全なる精神は健全なる身體に存するといふ古語を以て筆を起すほどに體育に熱心であつた。その後、體育尊重の精神は益々盛んとなり、今日に及んだのである。

## 第二節 養護の方法

### 養護の二面

●養護には消極積極の兩面がある。人體は非常に精巧微妙な器械に比喩することが出来る。精巧であるだけに故障が起り易い。人は病の器といふ諺もあるくらいである。故に主として生理學・衛生學の原則によつて、出来るだけ自然の發育を保護する事が必要である。しかし又傷害や疾病を恐れるの餘り消極的保護に傾き過ぎると、恰も温室の草花を室外に持出したやうに、活動しなければならぬ時になつても、纖弱で用に堪へないやうになるかも知れない。故に精神的方法により、多少の無理を冒しても、身體を鍛練することが肝要である。消極積極の兩者は共に必要であるから、兩者は並行して行はれなければならない。決して一方だけで教育が完全に行はれ得るものではない。兩者が調和的に



保護と鍛練  
との調和

相互協力して働くことが必要である。消極的保護の働かなくしては鍛練の働も十分でなく、積極的鍛練が無ければ保護も完成しないのである。

② 兩者の協力といふものの、兩者を常に同じ分量に行ふといふ意味ではない。二者の割合は適當に加減斟酌されなければならぬ。第一に兒童の年齢の差によつて斟酌する事が大切である。年少な時期は身體の抵抗力が乏しいから、疲勞し易く従つて病氣にも冒され易い。殊に幼弱な間は重きを消極的方法に置いて保護を多くしなければならぬ。鍛練も大切であるが、幼弱な間は障害を受け易い故、妄りに無理をすると、取返しの附かない事を引起す事が無いとも限らない。その後、年齢の進むと共に、體力が活潑となり、抵抗力を増して來るから、次第に積極的に變じなければならぬ。しかし他面に消極的保護も放棄してはならない。殊

## 養護の手段

に青年期の始は筋肉の發達する割合に心臟が弱いから、餘り烈しい運動に堪へられないものである。けれども大體の方針として青年期には、積極的に進取活潑な精神を養ひ、それに應じ得る身體を養はなければならぬ。又男女の性別、個人的特殊な事情によつても、保護と鍛練とを適當に調和折衷しなければならぬ。

③ 消極的保護の手段として、飲食、呼吸、衣服、沐浴、掃除等の日常生活行爲や、姿勢を正しくする事などに就き、衛生學の教へる所を恪守すべきことは勿論である。學校では、校舎の位置と構造、採光、通風、机、腰掛の構造、黑板、教具類の大小、色合等に注意し、かつ教授始終の時刻及び教授時限なども工夫して疲勞を成るべく少からしめ、或は疲勞の回復を早からしめるべきである。又病弱の兒童や、都會の兒童の爲には開放教室、林間學校、臨海保養、休暇移住等の特殊な施設によつて身體の自然的發育を助成しなければならぬ。

学校の衛生手段を適當に指導し、病者・虚弱者・精神薄弱者等の監督養護を適當に指導せしめる爲に、學校毎に、法令によつて學校醫を置くことに定められてゐるが、近時この外に學校齒科醫・學校看護婦を置くことも次第に一般化せんとしてゐる。又兒童が一般の疾病にかゝらないやうに豫防し、かゝつた時は速かに適切なる治療看護を保護者に行はしめることは勿論であるが、蟲齒の豫防、トラホーム、近視眼の豫防等は特に緊要なことである。

家庭の事情或は兒童の習癖により著しく偏食する者は榮養状態が大いに不良であるから、缺食者と共に、學校でこれ等兒童に給食することが近時廣く行はれるやうになつた。

鍛練の手段としては體操科の中に含まれる體操教練・遊戯・競技を始として、手工科の一部、並びに遠足・登山・水泳・スケート・スキー、學校園に於ける園藝等が有益である。

これらの手段は一々こゝに細説する必要が無いと思はれるか

疲勞

ら、特に教育上重要な養護問題二つに就いて次に研究して見よう。その一は疲勞問題、二は遊戯及び競技である。

第一 疲勞問題

●總べて如何なる身體活動でも、これを一定時間繼續すると、必ず疲勞を生ずる。又我々の身體と精神とは密接に關連してゐるから、精神を働かす時は同時に身體も疲勞し、身體の勞作をする時は精神も併せて疲勞するものである。疲勞する時は心理的に疲勞の感を生ずるのみならず、生理的には身體内に或化學變化を起し、神經細胞及び筋肉組織を痲痺せしめ、呼吸・血行を害し、その上、一般に心身の生活に不良な影響を與へるものであるから、疲勞の自覺が起つたら、直ぐ作業を止めてその回復を計らなければならぬ。疲勞が積り重つて回復されなければ必ず身體に故障を引起

## 疲勞の回復

すものである。

① 軽い疲勞は作業の轉換によつて軽減することが出来る。殊に身體的作業の後に精神的作業をするとか、算術の如き思考的な學習から、圖畫の如き思考作用を餘り要しない學習に移るとか、成るべく類を異にする作業に轉ずる方が有効である。しかし作業の轉換は絶對的に疲勞の回復に役立つものではないから、烈しく疲勞した後では、休息又は疲勞を更に加重しない作業、例へば軽い散歩、愉快な談話の如き方法によらなければ疲勞を回復する事が困難である。今日、學校に於て、毎時間教科目を變更し、各教時毎に十分乃至十五分の休憩時間を置いてあるのは、前の課業の疲勞をこの休息時間中に回復して、新しい元氣で次の課業に向はせようとするのである。

局部的の疲勞は休息又は軽い散歩、無邪氣な談話の如き方法で

回復するが、全身の疲勞は睡眠によらなければ回復し難い。朝、睡眠から眼覺めても、頭が重い時は睡眠が不完全であるか、前日の作業が過重であつた事を示してゐる。疲勞は空腹によつて一層その度を増すものであるから、適度の飲食物を攝取することも疲勞回復の爲に必要である。兒童は身體の組織が十分發達してゐないから、成人に比して疲勞を來すことが早い。幼兒が注意を持続し難いのは一つは早く疲勞するためである。されば幼い時ほど睡眠を多く與へ、又休息を多くさせなければならぬ。多少の間食も已むを得ない。

兒童の發育段階に應じて適度の睡眠時間を與へなければならぬが、徒らに長い時間寢床に臥させても睡眠が淺ければ、その效が少い。食後直ちに寢床に入つたり、烈しい運動や學習の後直ちに寢床に入つても就睡ができないから、適度に休養を取つた後就寢せしめる。悲惨な劇映畫

や小説も精神を深刻に苦しめて睡眠を妨げるから、養護上からも避けるべきである。これ等特殊な場合を除いて、普通は満六歳より九歳までは夜十一時間位、満十歳より十二歳までは十時間位、満十四歳より十七歳までは九時間位と定めるのが適度であらう。

● 児童が學習を嫌つたり、學業に不注意であつたりする原因は疲勞から來る事が少くない。身體の虚弱なもの、榮養不良のもの、何か心配のあるもの、現在又は近き過去に病氣に罹つたもの等は疲勞し易いから成績が悪い。ちよつと見ると強健に見えても、耳が悪いか、鼻が病氣に罹つてゐるやうな場合にも成績が悪い。これらの児童に對しては徒らに學習を責めることがなく、根本の原因を先づ治癒することが必要である。成績の優秀な児童で身體の弱い者も疲勞し易いものであるから、十分身體の強健を圖つて置かないと飛んだ不幸を見るやうになるかも知れない。

學業成績と疲勞

遊戯の本質

第二 遊 戲

● 競技を含めた廣義の遊戯は児童の純眞な生活そのものである。遊戯とはその活動が外から強ひられず、寧ろ児童の精力が内から自然に發露したものであるから、最も純なる自發活動、自己發展の一形式である。

遊戯の起源に就いて、從來色々の學説がある。第一に人間の精力に餘裕がある時に、その溢れてゐる餘力が遊戯になるといふ説がある(精力餘剩説)。次に獅子の子が親にじゃれかゝつて遊ぶのは將來他の動物に飛びかゝつて、これを餌食にする稽古をしてゐるものであると解釋するやうに、遊戯を以て將來の生活に對する準備であると見る學者もある(生活準備説)。或は又古代人が生存上必要とした仕事で、今は必要でなくなつたけれども、遺傳的に遊

(一) 精力餘剩説

(二) 生活準備説

(三) 遺傳復現  
説

戯の形に残つたのである。例へば魚釣遊のやうなものはこの例である。と見る人もある(遺傳復現説)。これ等の説はいづれも遊戯が遊戯として發現する形式を色々見方をかへて説いたもので、それぞれ發現形式の一面を明かにしたものである。しかしかく遊戯が發現すべき本質は何であるか。蓋し遊戯は人間固有の自發活動であつて、遊戯そのものに満足を感じるのである。活動それ自らに愉快を感じるといふ點である。競技に負けても猶運動に興味があるのは、勝敗が遊戯の本質でなく、活動そのものに快感を感じるからである。

遊戯と似た活動に作業がある。遊戯は内部の衝動から直接に起るものであつて、活動それ自身が目的であるが、作業は活動の結果を目的としてゐる。例へば相撲は兒童に於ては遊戯であるが、職業としては遊戯でない。又作業は時として厭な事があり、他か

遊戯と作業

兒童に於ける遊戯の發達とその指導

ら束縛的に強ひられることもあるが、遊戯はいや／＼働くのではなく、活動を好み、活動と自己とが一致してゐる所にその價值がある。他から壓迫され、受身の態度を取るのではないから、能動的に自己の自由、自己の獨立を感得しつゝ、子供の内面生活はのび／＼と發展し、絶えず清新潑刺な生命を培養して行くことが出来る。

● 兒童の自己發展の状態即ち心身の發展に應じ、遊戯の方法やそれに要する遊具も一樣ではない。同じ發達状態にあつても環境によつて遊戯の状態は種々に違つて來る。遊戯は自發活動であるから、父母、教師から妄りにこれを壓抑したり、不用な指導を強ひてはならぬ。成人から見て下らない無意味な事も迂闊な馬鹿らしい事も、兒童の自己展開として非常な意味がこもつてゐる。庭の砂を一杓掘るのは親から見れば何等緊要な事ではないが、子供には頗るまじめな自己展開の一節なのである。されば不道徳

なもの、危険の大なるものの外は、少々危険な遊も不潔な戯れも、大體は放任しておくのがよい。危険の度が大きくならぬやうに監督し、不潔な遊は後で手足を十分清潔にさせるだけの注意は固より必要である。

(一) 嬰兒期

初生兒の活動は全く反射的であつて、何等自覺が無いやうであるが、やがて幼兒は周圍に來る物を何でも奪ひ取つて引掻いたり、叩いたり、押したりする。この頃から子供の活動を遊戯と名づけることが出来る。滿一年も過ぎると歩くことが出来るから、その後は走つたり、物によち登つたり、歌つたり、しゃべつたり、暫くもじつとしてゐない。子供の唯一の嫌ひなことは靜かにすることである。しかもこの年頃は破壊的で物を投げたり、破つたり、毀したりする。しかし段々と構成を好み、また所有、蒐集を好むやうになる。四歳以前は鉛筆を與へてもむやみと線を引廻すだけであるが、六七歳になれば、何を書かうかと目的を定め、その目的に合ふやうに形を表現する。

(二) 幼兒期

六歳頃までに粗大な筋肉の共同運動は完成し、子供は周圍の物質界を支配することが出来る。従つて子供の經驗は著しく増加し、自信力も増して來る。筋肉を盛んに働かせる運動を好む。四歳頃の子供は、這り臺を這つたり、獨樂で遊んだりする。更に一二年もたつと跳ねたり、踊つたりすることを喜び、ナイフや鋸などの道具を好むやうにもなる。

想像遊戯は六七歳頃が頂點である。それは多くは父母、兄弟の眞似を小さい形に表すのであつて、弟や妹や机や椅子をとりこめて、まゝ事をしたり、人形が病氣だと言つて藥を飲ませたり、随分巧な遊戯を工夫する。

八歳を越すと比較的小さい筋肉の協働が次第に出來て、子供は縫針や毛筆のやうな小さい道具をも取扱ひ得るやうになり、又熟練の習得を非常に好むやうになる。又理解力が進んで來るから、謎判じ、物繪探しなどを好むやうになる。

五六歳頃から遊び仲間を求めて遊ぶけれども、初の中は遊び仲間が固定せず、毎日變動してゐる。八九歳頃から漸く固定して來て、割合に強固な團體を作る。彼等はその中で、自分と他人とを比較して、事毎に自己の

(三) 兒童期

力を試み競争遊戯でも随意の運動でも人に敗けないやう、少くとも同等にしようと努力する。友達が水泳をすると、自分も共に泳ぎに行く。友達が木に登つて蟬を取ると、自分も負けずに蟬を取る。後には團體内の個人間の競争のみならず、團體間の競争も起る。

(四) 青年期  
十二歳を越すと、物に凝るやうになることが多い。競争遊戯や娯樂的遊戯や、箱を作つたり、石膏細工をするのでも可なり苦心して一つの事に熱中する。その頃は仲間の者と事を共にしようと欲求が益々強くなるし、自尊心や憤怒の情も高まつて来る。競争心も依然として強い。その上に筋肉は十分に發達し、やがて心臓も強くなつて来るから、相當に手荒い冒險的な運動も出来る。従つて友達と遊ぶことを好むけれども、又よく喧嘩をする。青年は野球や庭球のやうに組織だつた運動を好む。それはその中に色々の細かい規則があるから、自他衝突することがなくて、しかも思ふ存分に自分の力を發揮することが出来るからである。十六七歳頃より美的情操の發達が著しくなる故形の美、色の美、音の美を楽しむやうになり、美しい景色を悦び、繪畫、音樂に楽しみを求め始める

遊戯の教育的價值

(一) 體育上

●次に遊戯の教育的價值に就いて考へて見よう。  
兒童は自己内部の要求から自發的に遊戯をする故、知らず識らずの間に身體各部が運動し、筋肉は發達し、消化、血行、呼吸等の作用は増進し、體力は増加し、身體は強健になる。

(二) 知育上

遊戯は單なる身體の運動ではなくて、種々の知識が渾然としてその内に作用する。従つて感覺器官が練磨され、觀察、知覺、想像、判斷、注意などの精神作用も發達する。のみならず、兒童は遊戯の中で歴史的、文化的、社會の習慣、信仰の多くをさへ學習し、體認するのである。

(三) 德育上

遊戯は又品性陶冶の上にも良い影響を與へるもので、如何なる徳と雖も、適當な時期に適當な遊戯をさせて涵養されないとないものであらう。克己、忍耐、自信、勇氣、共同、服従などの美德は遊戯に

ものである。

(四) 美育上

於て最もよく養はれ、正義、正直、法令の遵守、他人の権利尊重などの精神も團體遊戯によつて養はれる。又野球、庭球等の遊戯に於ては、たとひ公平な遊戯が自分に不利であり、又指揮者の指揮に誤があつても、正直にその技を演じ、指揮者の指揮には飽くまでも従順なるべきものであるといふ精神を養ふものである。その上、表情遊戯或は美的遊具を用ひる遊戯などによつて美的修養を増進しうる機會も決して少くはないのである。

## 第十二章 教授論

### 第一節 教授の目的

教授の意義

● 教授とは既に記した如く、眞善美聖、經濟政治など諸の文化財を知識技能の形に於て兒童に收得せしめ且自ら收得せんとする精神を涵養することである。

形式的陶冶  
と實質的陶  
冶

我々は現在及び將來の生活に於て、價値を實現しなければならぬ。それには價値の何たるかを知り、又價値實現の材料を得なければならぬ。その爲には歴史的に發達して來た諸文化財を收得することが前提となるのである。

● 従つて教授には二つの方面がある。一は文化財を收得させることであり、二は文化財を收得する力と收得した文化財を利用して、新しい文化財を創造する力を養成すること、即ち力を養ふことである。前者を實質的陶冶と稱し、後者を形式的陶冶といふ。前者に偏ると、博覽・宏聞を旨とするやうになるが、博覽・宏聞も文化財を收得する力が先づ無ければならず、又如何に多くを知つてもこれを利用して文化生活に資する所がなければ、財寶を死藏するのと同じである。古來形式主義と實質主義との論争は盛んであつたが、コメニユース等は實質主義をとり、ロツクルソー・ペスタロ



ツチー等は形式主義を代表した。必要な文化財だけでも無限に多量であるから、それを一々收得することは不可能であり、よしや收得が出来ても利用することは不可能であるから、形式主義は主張される。その上に、人間の心的作用は或材料について練磨しておけば、他の材料については練磨しなくても後者にも有効に作用しうるものである。例へば書くことをよく練磨しておけば、圖畫については十分練磨しなくても、圖畫をよくしうるといふ説を根據とし、心的能力はあらゆる方面で浅く練磨しなくても、一方で深く練磨しておけばどの方面にも役立てうるものであると説くのである。しかし一方面の心的練磨が他の心的作用に波及するといふ説は、今の心理學では認められぬことであつて、この一點に關しては寧ろ反對の實質主義の主張するが如く、必要な内容に關する限り各種の修養を廣く積まなければならぬのであるが、無

限の文化財を残らず收得することも利用することも不可能であるから、一通り多方面の修養を實質的に積むと共に、收得利用の能力を形式的に養ふことに努め、兩目的を並び進めなければならぬ。しかし收得といふことは一器より他器へ液體を注入するが如く、教育者が發動的に文化財を傳達したものを、被教育者が唯受動的に受入れるといふ意味ではない。幾度も反復したやうに、教育生活とは兒童の自己展開を營むことである。言換へると兒童の文化的思慕を教育者の教育的思慕によつて刺戟し、文化生活を促進させることであるから、被教育者の自發的意志のない教育は有りえず、兒童が唯受動的、機械的に教育者から傳達した文化財を受入れるといふことは決して無いものである。無意識ながらも、兒童が懐いてゐる文化的思慕を教育者が刺戟すれば、兒童は必ず文化活動を起すものであるから、文化活動を起さしめる刺戟として、

教育者から文化財を提供するならば、児童は自らこの文化財を收得し文化生活を展開するのである。外觀的には傳授と受容の形であつても、内面的には児童自ら收得し、教育者は收得の機會を作り、收得を容易ならしめる補助をなすに過ぎないのである。

こゝに或は疑問が起るであらう。例へば國語科に於て漢字の音訓の如きは、古來歴史的に定まつた文化財であつて、児童個人の發明したものでないのである故、教師が傳達して児童が受容すべきものであつて、これを児童自ら收得するといふことは不可能ではないかと思はれるであらう。如何にも文化財は個人の發明ではないが歴史的に發明して來た文化財も我が生活内容に同化しなければ、文化財の意味を持たぬ。同化する機會や材料を教師から與へても、教師の力によつて児童の生活内へ置かれたのではなく、これを我が物とし同化するのには児童である。同化してこそ始

めて文化財の意味がある。花は地上に植ゑられてこそ美しい花や實を結ぶ。切花ではすぐ生命を失つてしまふ。文化財が文化財たりうるのは、個人の生活内で成長するからであり、全人格を傾けての體驗であるからである。

かう考へて來ると文化財の收得とは、児童の力を加へ、意志の加はつたものであるから、それは同時に児童の生活内での再構成・進展・創造を含んでるのである。故に教授の形式的方面と實質的方面とは一應は二分しうるものの、實は一つに綜合されるべきものであつて、形式的方面は必ず實質的方面を豫想し、實質的方面は亦必ず形式的方面を待つものである。二つの立場は決して相反するものではなく、相助くべきものである。されば收得した文化は直ちに自己發展の力となつて新しい文化を改造・創造することとなり、練磨された能力は更に多くの文化財を收得して新しい文

化を發展すべき材料を提供するやうにならねばならぬ。

### 第二節 教授と學習

教授と學習との關係

●教授は主として教師より兒童に對する側から見て名づけた名稱である。固より學校に於て一定の年限中に兒童が多くの文化財を收得せんとするには、教師の指導を要することは言ふまでもない事であるが、收得する主體は兒童であり、知識的能力を練磨すべき主體は同じく兒童である。故に教師よりも寧ろ兒童が大いに活動しなければならぬ事は明かである。教師の側から見た教授を、立場をかへて兒童の側から見ると、これを學習といふ。ただ兒童のみに任しておく、その學習に時間を空費したりして無駄が生じ易いから、教師が適當にこれを指導するのである。兒童自ら學習するのは、例へば未知の山野を跋涉するやうなもので

ある。案内者なくしては危険であり又時を空費することが少なくない。故に案内者が必要である。しかし總べてを案内者に任せ、旅人自ら旅の興味を感じることもうすく、自由な觀察もしにくい。旅行するものは、飽くまでも旅人自らであつて、案内者ではない。同様に教育に於ても、教師の發達を圖るのか、兒童の發達を圖るのかと言へば、勿論兒童の文化生活の發達を圖るのである。文化生活の主體が被教育者である限り、被教育者の活動が中心である。教師は兒童をして自發的に活動せしめるやうに兒童を誘發し指導するのが、その最大の仕事でなければならぬ。教授法の研究の眼目もこの一點にかゝつてゐると言つても過言ではない。

●しかしこの場合にも、兒童自ら純粹に能動的に學習する場合と、教師から兒童を刺戟して知識を傳達し、兒童は受動的にこれを受容する形態をとる場合とによつて心理作用が變つて來る。

模倣と創造

一切の行動について他の人々の行動した通り、そのまま行動する時、これを模倣すると言ひ、他人によらずして自ら工夫して新しい道を進むのを創造(創作)するといふ。人は自己展開によつて文化生活を進展させるのであるから、個性的に進む限り、純粹に模倣するといふ事はない。しかし人は過去の人々の創造進展させた文化の中に生活し、それら文化財を収得するのであるから、純粹な創造もない。既に述べたやうに収得と創造とは表裏の如く相伴なふものであるから、兩者の區別は程度の差に過ぎないのであるが、教授學習に於て兒童が自ら工夫して能動的に學習するのは創造的といふをうべく教師が主として活動し、教師の刺戟指導がなければ、兒童が活動しないやうなのは模倣的と言つてよからう。模倣によれば短時間に比較的多くの知識を収得しうるが、内容が動もすれば空虚になり易い。自ら努力して知識を収得する

方法は、時として横道へそれたり、失敗したりして、時間も多く、努力も多く要するのであるから、一見迂遠なやうである。しかし失敗の間に尊い體驗を得ることが出来る故、時間のかゝる割に、得られた知能の分量は少くとも極めて充實した深いものである。

創造の尊い點は幾度も試みては失敗しながら、最後に正しい道を發見するにある。他に頼らず、獨立して正しい道を求めようとすれば求め始めると直ぐに、正しい道を發見し得ることは稀である。かく度々試みては失敗し、度々失敗した後、遂に正しい道を自ら發見し得ることを試行錯誤といふ。頗る迂遠な方法のやうであるが、最も確實な方法である。度々の失敗は一見無駄のやうであるが、さうではない。失敗によつて正しい道と正しからざる道との別が明確になり、次第に正しからざる道を淘汰して、一步步正しい道へ近づいて行くのであるから、失敗必ずしも無駄とは言

へない。

しかし試行錯誤は時間的に不經濟であり、又餘り失敗を續けると意志の弱い児童は、努力を放棄するかも知れない。又死傷したりするやうな取返しのつかぬ失敗が起らないとも限らないから、教育上、いつでも用ひる譯には行かない。教師は成るべく児童をして能動的ならしめ、しかも時間上あまり無駄を生ぜしめないやうに、意氣を失はせないやうにするには、児童の學習の始に於て、正しき道の所在を或程度まで暗示するのが適切である。かうすれば児童は自ら工夫して正しい道を求める事が出来る。暗示とは學習の結論を豫告することではない、結論へ達する道を明示することでもない。児童をして解決の豫想を得さしめるに止めるべきである。

尙児童が疑を懐かない時に教師より疑問を提出して、その解決

を児童に促したり、児童が解決し得たと信じて、實は未だ十分に解決してない事を指摘して、再び研究に着手せしめたりすることも重要な指導法である。時として、若干の援助を與へる必要の起ることがあらうが、飽くまでも正しい方法は児童自らをして發見せしめるやうに教師の工夫する事である。

例へば圓周率の如き無限小數はとても児童の力で發見出来ないことは勿論、少數専門學者以外は誰れでも専門學者の説をそのまま受入れなければならぬ。けれども圓と直徑との比がほぼ三倍に當ることは児童が容易に實驗しうることであり、かつ學者の説を受入れて、圓周率を我が生活内容たらしめる所に創造的進展を圖ることが出来る。

又一般的には十分理解せずに、又は全く無意味に機械的に諳記することは教育的價值が乏しいと見られるのであるが、諳記を全く教育から除外し去ることは無謀である。漢字の音と訓、數學や理科の公式、數値の如き、もつと具體的の例をあげると、太陽系の諸遊星の名稱と順序、虹に現れ

諳記の價值

學習と關心

る七色の名稱と順序の如きは、中には或程度まで理解して後、記憶しうるものもあるが、大體は無意味に機械的に誦記しなければならぬ。しかもこれらの内容は、それ以上に進んだ研究をする際の基礎になることが多いものであるから、教育上、頗る大切といはねばならぬ。

㊦ 教育者が被教育者の文化活動を促進し、その學習を誘發せんとしても、被教育者の文化的思慕が覺醒しない時は、教師の努力は水泡に歸する恐れがある。馬子は馬の好むと否とに拘らず、水邊まで曳いて行くことは出来るが、飲みたくない水を馬に飲ませることは出来ないといふ譬がある。換言すれば、兒童が學習に關心を持つか否かが教授の成否に多大の關係がある。既に述べた通り、關心には直接・間接の別がある。學習そのものに興味を持ち、自發的に學習向上するのは、直接關心である。學問することが愉快であるといふのは、その一例である。かうなればその兒童は日に

日に、その成績が進歩する。故に教師は直接關心が發生するやうに兒童を指導・刺戟する必要がある。ヘルバルトが關心を教授の近接目的と定めたのは道理ある考であつた。Herbartしかしこれは兒童の内面から自發するものであつて、容易には發生せしめにくいから、種々の方便で間接に關心を起さしめることもある。殊に幼い兒童にはこの必要が一層多い。下品なもの、兒童の心情を俗化させるやうな方便はよくないが、上品なものは、濫用さへしなければ、或程度まで使用するのも、良いことであらう。

第三節 教授の内容

第一 教材の選定

㊦ 教授の内容たる文化財が教材である。教材はすべて兒童の文化生活を進展せしむべき價值内容を含むものであるが、文化財

主觀的標準

國家社會的  
標準

の量は無限であるから、修業年限の一定せる學校教育としては、これを選択しなければならぬ。第一に兒童心身の狀態並びに發達に應じて、益、これが文化生活の進展を圖りうるやうなものを質的にも量的にも選擇しなければならぬ。兒童の主觀的又は心理的生理的標準に照して選べといふことである。されば先づ年齡に應じて適度なものを選ぶと共に、又男女の性別により體質や心的作用に差があるのみならず、將來の生活にも差があるから、性別がやゝ著しくなるに伴ひ、これにも應じて教材を選ぶべきものである。殊に修身唱歌體操實業の諸科では男女に差を分つ必要が多く、又家事裁縫を女子に加へ學習せしめる必要がある。

●右の主觀的標準に適當なものすべてが教材として適當だとは言はれぬ。萬一國家社會の期待に背くやうなものがあれば、教育上不都合なるのみならず、兒童自身の文化生活を破壊すること

になる。人は誰れでも社會に住み、社會生活をするることによつて文化生活を創造することが出来るのである。國家は社會中殊にその組織の強固なものであるから、人は國民生活を完全に營むほど、その文化生活を良く進展せしめうるものである。故に國家社會の中に完全な生活を營み、國民として且つ社會人として完全な生活を營み得る教材にあらざれば、たとひ主觀的標準に照して適當なものであつても、兒童の文化生活を向上せしめる力を少しも持たないものであると言つてよい。

國家社會に適合した教材にも新古の別がある。我が國の國體は萬古不易であるが政體は時に變遷のあつたやうに、國家社會の要求する教育は時代によつて變遷がある。現代の教育は現代の國家社會の要求に應ずる教材であり、現代の兒童の文化生活を完全に果しうるやうに教材を選択しなければならぬ。

教材の郷土化

以上の二標準に照して教材を選択することは、必ずしも容易ではない。殊に小學校では國家が全國民にほゞ同一内容の教育を要求してゐるのであるから、國家に於て教材の實質を選定し、中學校等では教授要目を法定して教材の範圍程度を限定してゐる。

③かく選定された教材は全國共通のものである。これを各地方の各學校で實際に教授する場合には地方の事情に應じ、學校の事情に合はせて、多少の斟酌を加へる必要がある。都市も農村も山地も海濱も、北海道も沖繩縣も同一の教材によることは、教授學習をするのに不便が少くないのみならず、兒童の實生活に適合しないから、兒童の文化生活を妨げることになり、却つて第一次の兒童心身の標準にも、國家・社會の標準をも破壊するやうになる。故に同じ地方でも學校の事情により、その實情に適合した教育を行ふ必要がある。郷土教育とは郷土に適合せる教育を施すこととて

教科目の區分

あつて、直觀の原理からも、勞作の原理からも主張されるが、又郷土の實情に即し、愛郷心を養成せんとする點からも主張される。愛郷心は愛國心の基礎となるから、郷土教育は國家の爲の教育と矛盾するものではない。

第二 教科目の選定

①以上の如くして限定された教材も、なほ外延が非常に廣汎であり内包が非常に複雑なものであるから、そのまゝ、雜然と教授することはよくないことであり、又教へにくい事であるから、教材の中で類似のものを一つにし、異なるものを分つて、一定の部類に分けたものを**教科目**(學科目)といふ。

②上記の標準によつて選ばれた教材の主要なるものは如何なるものであらうか。これを道徳的・美的・理論的・宗教的・經濟的・政治

教科目の選定



的及び身體の七つの價值内容によつて分けて見ると、第一に道德的價值については大切な修身がある。理論的價值に關しては、自然に關するものに數學、理科、地理があり、人文的知識として、國語、外國語、歴史、地理がある。美的價值については圖畫、音樂があり、經濟的價值については公民科、並びに各種實業的知能、政治的價值については公民科があり、體育としては體操科がある。手工、園藝は一面には實業的教科としての意味もあるが、身體的勞作によつて精神的陶冶をなさんとするものである。女子特有の天職を全うせしめんが爲には、裁縫科、家事科などがある。宗教的價值については宗教科を選ぶことは出来るが、既に述べた理由により、我が國の普通教育では宗教科を法令上認めてゐないのである。しかし歴史、國語、地理、理科などの中で、或程度まで、宗教一般の大要を知らしめる事は望ましいことである。

教科目の法  
定

◎教材及び教科目の内容は、我々が人として、又國民として、價値實現の使命を果すのに、極めて重大な關係があるから、多くの文明國では、法令によつてこれを定めてゐる。我が國小學校の教科目とその内容とについては、小學校令及び同施行規則中に詳しくこれを定めてある。今次に教科目を列記して見よう。

尋常小學校に於ける教科目は

必設科目

修身、國語、算術、國史、地理、理科、圖畫、唱歌、體操及び  
女兒の裁縫

加設科目—手工

高等小學校に於ては

必設科目

修身、國語、算術、國史、地理、理科、圖畫、手工、唱歌、體操、  
實業、農業、工業、商業の一科目又は數科目及び女  
兒の家事、裁縫

實業の數科目を置いた場合には兒童をしてその一科目を選ばしめる。

加設科目—外國語(英語)その他必要な教科目

外國語その他の加設科目實業及び第三學年の圖畫唱歌は隨意科目とすることが出来る。

④しかし尋常小學校第一二學年の如き幼學年に於ては、教材の範圍も狭く、分量も少いのみならず、兒童の學習力がまだ發達してゐないから、分科的に學習せしめる必要が少い。彼等が平素具體的に體驗する内容は渾然たる統一體をなしてゐるのに、教科目を細分するのは全人格の統一的體驗を破るものであるから、各教科目の内容を総合的に教授すべしといふ合科教授の主張が近時漸く力説されるやうになつた。合科法によれば、その學習題目は、ほぼ總べての教科目の知識を総合的に網羅したものでなければな

教科目の分  
合運動

らぬ。けれども兒童の學習力が漸く進み、教材の分量や範圍が増大し、程度が高くなつて來れば、合科教授の行ひ難い事は明かである。

よつて一部には現行の教科目を併合してもつと少數の教科目によつて、今日選擇されてゐる教材を教授せんとする企もある。法規上にも、現行の國語科は元は讀書、作文、習字の三科に分れてゐたものである。しかし教科目の分立にはそれ〴〵深い歴史的事情と論理的理由があるわけであつて、昔はどの國でも少數であつたのが、文化の進むにつれて今日の如く多くなつたのであるから、容易に併合は出来ない。却つて増加の傾向さへ著しく、直觀教育や郷土教育を完全に行はうとして、直觀科や郷土科を分設せんとする意見の發表さへある。しかしこの二科については、法令上に認められてゐず、理論的にも容易に承認しがたい。

プロジェクト法

⑤ 近時アメリカで新たに考案されたプロジェクト法(構案法は合科教授の一變種と見ることが出来る。Project Method) プロジェクト法では児童をして社會生活から實際的題目を捉へ來つて、児童自ら方針を定め、工夫を凝らし、實習し、研究して學習する方法である。元來プロジェクトとは稻を植ゑるとか、本箱を作るとかいふやうに、社會に行はれてゐる職を意味する言葉である。かゝる社會生活を學校教育に取入れ、児童自身をして、社會の實際的の事柄を體驗的に學習させる方法がプロジェクト法であつて、多くの場合、數人若しくは一學級の児童が協力分擔して一題目を學習する。プロジェクト法は教育と生活との關係を切實ならしめ、児童の自發活動を主たる教育方法とするなど種々の長所はあるが、合科法一般の缺點を有する外に、餘り實用に傾いてゐるのはその短所である。

教科目の排列

### 第三 教科目と教材との排列

● 教科目が決定出來たら、次にはこれを各學年に配當しなくてはならない。その配當方法に三種ある。その一は一教科を授け終るに従つて順次他の教科に移るもの、これを單行法といひ、その二は各學年を通じて全教科を學習させようとするもの、これを並行法といふ。單行法は一時に一事を専心學習せしめんとするもので、この趣旨は正しい。しかしどの教科目にも平易な部分と困難な部分とがあり、平易な部分は下學年に於て、困難な部分は高學年に於て學習せしめて、始めて學習の効果もあがるものであるのに、單行法によれば難易の別を全く紊してしまふことになる。並行法は右の缺點を救ひ得るけれども、學科目の性質によつて下學年に適しないものもあり、又上學年に不用なものもあるから、並行

教材の外延的排列

法にも缺點がある。故に兩法を折衷して並行的排列法に單行的排列法を加へたものが適當である。

●各教科目内の教材は如何に排列すべきか。これを外延的と内包的と兩面から考へて見よう。これを外延的に排列するのに二つの方法を考へ得る。第一は直進法と言はれてゐる。選ばれた一定量の教材をその學習期間の始より終までたゞ一回配當するもの、従つて二度以上反復して教授する事はないのである。第二は循環法又は圓周法と呼ばれる。一定量の教材をその學習期間中に二度以上反復し、しかも第一回と第二回以後とは同一の教材であるが、後の學習は前の學習に比し、幾らか詳かに、又は幾らか見方を更めて教授する事である。例へば尋常小學校第一學年で百以下の數の簡易なる計算、同第二學年で千以下の數の簡易なる計算、同第三學年で整數の計算、同第四學年で整數の計算及び小

教材の内包的排列

數の簡易なる計算、同第五學年で整數・小數・分數の計算、同第六學年で比例及び歩合算を學習させるが如きは循環法を多く用ひ、これに直進法を加味した適例である。循環法は反復する故、復習の機會がおのづから多いが、反復が度を過すと、兒童は飽いてしまふ。直進法の長短は循環法と相反する。故に何回も反復する必要あるもの、又は反復しても兒童が比較的飽きない教材は大體に於て循環法によるのがよく、反復すれば飽き易いもの、又度々繰返す必要のないものは大體に於て直進法によるのがよいと思はれる。

●以上は教材の排列を外延的に定めたものであるが、これを又内包的に定める事も必要である。即ち教材の内容は直進法又は循環法によつて排列されると共に、また次の標準によつて排列されなければならない。

第一に、兒童心身の發達に應じて排列しなければならない。こ

れは東洋でも西洋でも古來、教育者が力説した事である。年齢に比し平易に過ぎては兒童を陶冶する力に乏しいし、困難に過ぎては兒童が學習に耐へられない。

第二に、平易より困難へ進み、簡素より複雑へ及し、具體的より抽象的に至り、近きより遠きに達するやうに排列されなければならぬ。言換へると、前の教材は後の教材を理解する基礎となり、後のものは前のものゝ上に築かれるやうに排列されなければ、確實に學習することの出来ないものである。

第三に、季節に關係あるものは、成るべく季節に適合させること。殊に國語の讀方綴方、理科、圖畫、唱歌等にこの必要が多い。

四 今日我が國では、小學校に關し、小學校令施行規則に於て各教科目の要旨を確定し、その内容を限定してあるが、更にその内容を難易の順に各學年に配當し、且毎週の教授時數をも定めてある。

各教科目の  
要旨と教科  
課程表

これを教科課程表といふ。これによつて見れば教科目の中には、純粹に知育のみのものではなく、知育以外に徳育、美育、體育にも廣く關係してゐる事が知られる。

#### 第四 教材の統合

○既に述べた如く、我々の直接に體驗する内容は、必ずしも修身、國語といふやうに教科目通りに分れてゐるものではなくして、渾然融合して統一體を組織してゐる。故に教科目に分つて學習せしめることは、時として無理な點が少くない。その弊は延いては我々の人格の圓滿な發達を害することもある。合科教授を主張する根據もこゝにある。たゞ學習上の必要から言へば、教材の内容や範圍が増加し、その程度も高くなつて來るにつれて、合科教授は困難であり、不合理であるから、分科教授をするのである。故に

教材統合の  
必要

中心統合法  
と有機的統  
合法

分科的に教授を施しながら、合科教授の精神によつて教授を行ふことが望ましい事である。その方法として考案せられたのが教材の統合である。

● 統合に關し古來種々な方法が案出された。その中最も有名なものには**中心統合法**である。中心統合法とは主要な一教科目を中心教科目とし、その教材はその教科目固有の順序に學習せしめるが、他の教科目は總べて固有の順序を捨て、中心教科目の順序に教授し、且その教材も成るべく中心教科目に關係の深いものを選択しようとする方法である。中心とすべき教科目を色々に考へ得るが、歴史上最も有名なのはドイツのチラーZillerの案出した宗教科と歴史科とを中心とした統合法である。中心統合法は、統合力は最も強固であるけれども、中心以外の教科は恰も中心教科の脚註の如くに取扱はれ、固有の價值を没却させるのが缺點である。

チラー  
(一八八二年)

**有機的統合法**は右の如き無理な統合でなく、各教科目の固有の

價值を重んじ、従つて互に他の教科の犠牲となるが如きことはなくして、しかも相互の連絡に意を用ひ、甲の教科に於て授けた知識、技能をば乙の教科の學習の基礎たらしめ、丙の教科に於て授けたものをば丁の教科の補充たらしめるなど、各教科相互に扶助して、全體の間に一定の脈絡を保たしめようとする方法である。この法を實地に活用して効果あらしめる爲には、後に説く教授細目を巧に作製し、細目をよく利用することが最も良い方法である。但し有機的統合法は右のやうに無理のない自然な方法であるが、それだけ統合が不十分である。

● しかし方法は末である。方法を生かす者は、教授の實際に當る教授者でなければならぬ。教授者は常に自己の擔任する學年について、その配當された教材を知悉し、更にその學校に於ける教

教授者の人  
格による統  
合

科目全體との關係を明かにし、常に過去の教材を現在の教授に利用し、又將來の教授に對して連絡することに留意しなくてはならない。これを教授者の人格による教材の統合法と言つてもよい。通例、小學校に於て教科擔任法を避けて學級擔任法を採用し、學年固定法を捨て、學年持上り法を採用する理由の一つは、教材の統一を人格によつて行はんが爲である。けれども、多藝は逸技なし。と古人も言つてゐる。如何なる教授者も萬能ではない。しかも教授の徹底が教授者の實力によつて殆ど一義的に決定されるとするならば、教科擔任法を採用しながら、教授者相互の不斷の打合せを以て連絡統一を圖るの外はない。わけても上級學校にあつては教材は漸次精深の度を加へて來るから、教科擔任法を採用して、その短所を補ふやうに努めなくてはならぬ。

## 教科書

## 第五 教科課程の實施

●以上の如くにして教材は選擇し排列されるのであるが、教授者各自が教授に際して一々これを行はなければならぬとする、非常に困難なことである。古へ教科書の發達しない時代には、教授者が自らこれを行つたのであるが、その後次第に教科書が發達したので、教授者は大體に於て、自ら教材を選擇し排列する必要は殆ど無くなつた。しかし今日でも、小學校の國語科の綴方には教科書がないから、これについては、教師自ら教材を選擇し排列しなければならぬ。

又教科書は、通例、全國共通に使用するやうに著作されてゐるから、教授は地方の要求、學校の特殊な事情によつて斟酌を加へ、これを特殊化しなければならぬ。綴方に教科書の行はれない主な

理由は、綴方にはこの特殊化の必要が最も多いからである。今日小學校では、教科用圖書中、修身、國語、算術、國史、地理、理科、家事、圖畫に關しては、文部省に於て著作権を有するものを用ひさせ、その他の圖書に限り、文部省に於て著作権を有するもの及び文部大臣の檢定を経たるものの中より府縣知事が採定することに法令上定められてゐる。

教科書のあるものはその内容につき、教科書のない教科目ではその教材につき、教師は平素から十分に研究を積んでおかなければならない。如何に教材がよく選擇され、よく排列されても、教科書がよく著作されてゐても、そのまゝでは死物である。例へば彫刻の素材の如きである。それを刻んで藝術美を發輝するのは彫刻家の力量にあるが如く、教材を活用し生徒をしてよく文化財を收得せしめ、更にこれを本として陶冶の功を積み得るやうな學習

をさせるのは教師の技倆にある。その技倆は怠惰では出て來ない。平素からよく研究を續けて、文化財を自ら收得し、新しい文化價値の創造に精進する教師にあらざれば不可能である。教授の成功は、不斷に研究してやまない教師にのみ許されたる神聖なる殿堂である。

●教科書のある教科目も、ない教科目も、その教材全部を全體的に教授すべきではなく、それを適當に區分して、小節となし、小節を一單位として教授するのである。斯く區分せられた教材の小節を單元といふ。單元の量は必ずしも一定できない。單元に含まれる學習量即ち範圍は兒童の發達に應じて定めらるべく、同一の教材も兒童に應じて長短種々の單元に分ち得る。しかし常にその一單元内の目的は單一でなくてはならない。目的が單一であれば教師は確實に教授をなし、兒童心身の陶冶を行ひうる。又單

教材の分節  
と單元



元と教授時間の長さとの間には固定した何等の關係もないから、一単元の取扱が數時間に互ふこともあれば、一時間以下で終ることもある。又讀本の一課の如き一題目が必ずしも一單元となるとも限らない。一題目を數單元に分つこともある。要は教材の或分量中に單一なる教授主眼が含まれてゐるのを一單元とするのである。たゞし一般には単元の量を一時間内外にて教授し終るやうにしておくのが、教授上、その効果をまとめやすいのであるが、合科教授やプロジェクト法では、その特質により單元を大きく定める習慣になつてゐる。

㊦ 地方又は學校の事情に應じて特殊化され、又適當な單元に區分された教材をその學習期間に、即ち各學年・各學期・各週に配當し、教材も過不足なく、時間も過不足のないやうに巧に排列して、實際教授の豫定案を作つておく必要がある。これを教授細目といふ。

教授細目

日課表

細目が無ければ、その教授はその日々の思ひ付に止り、一貫した方針のない教授になり易いから、教授の効果は大いに減ぜられる。殊に綴方の如き教科書のない教科目には一層これを作る必要が大きい。教授細目はかく地方並びに學校によつて特殊化された教材を本として作るべきものであるから、細かく言へば各學校毎に異なる筈のものである。従つて各學校毎に作製すべきものである。細目作製に當つて特に注意すべきことは、各一教科目中の縦の連絡、各教科目間の横の連絡をよく圖り、教材前後の排列を秩序的ならしめるやうに務むべきことである。

㊧ 以上は教材から考へられた教授上の準備であるが、更に教授の實際に當つては時間上の準備を施しておく必要がある。教科目の性質によつて多くの時間を要するものもあり、少くてすむものもある。所要時間の多少は國家社會の要求、時代の要求に關す

ることが大きいから、法令によつて定めてある。習慣上各教科目の所要時間は週を單位として定めてあるから、時間數の多少によつて、各教科目を各曜日に適當に配當すべきである。又教科目の性質によつて多量の心身の力を要するものもあり、然らざるものもある。一週内の各曜日、一日内の各時によつて心身の機能に多少の變化があるから、各教科目の難易に應じて各曜日並びに一日中の各時に適當に排列すべきである。かくの如く各教科目をその所要時間に應じ一週中の各曜日、一日中の各時に配當したものを日課表又は時間表といふ。尙特別教室や教具の使用上についても、又教師の受持が教科擔任の場合には一人の教師が受持つてゐる各學級間の關係についても、考慮して日課表を作製しなければならぬ。

教授案又は  
學習指導案

㊦教授細目は一年間の豫定であるから、如何に工夫して作製し

てあつても實際の教授に當つては、必ずしも實際の事情に適合してゐないかも知れない。かつ細目にはごく細密に實地の教授の指針を豫定することは出来ないから、實地に當つては教授者が、その時の事情、殊に兒童の状態に省みて、詳細な豫定案を作る必要があるのである。かゝる豫定案を教授案又は學習指導案といひ、教授案を略して普通に教案といふ。教授案又は學習指導案作成の單位は教材によつて一樣ではないが、大體に一つの題目を單位として作るのが便利である。教授案作製に關する具體的説明は次節に譲る。

#### 第四節 教授の方法

##### 第一 教授の様式

教授の様式

㊧實地の教授に於て、教師が活動するのみならず、兒童もこれに

應じて活動するものであるが、教師と児童との活動状態は必ずしも一様でなく種々の變化を示す。教師と児童とが活動する状態を教授の様式と稱し、略して教式といふ。一切の教育は教育者と被教育者との相互關係であるから、兩者の活動量に差はない筈であつて、兩者の活動が一つに融合したのが教育である。教授に於ても同様であるが、實地の教授に於ては、外見上教師が主として活動し、児童がそれに追隨するやうな場合と、児童が教師の指揮監督の下に隨意に自由に活動する場合と二つに區別されうる。前者は児童の自學自習に委ても、その自力では學習が稍困難であるか、時間を要する事が多いか、或は學校の施設上、不便であるとか、すべて児童各自隨意の學習に委ね難き時に用ひられ、これを注入的教式と稱し、後者はこれに反する場合に用ひられ、これを開發的教式と呼ぶ。故に前者は模倣的學習となり、後者は創造的學習になる。

注入的教式と開發的教式との利害得失は必ずしも一定できない。教授は児童自身の文化活動を伸ばす爲であるから、出来るならば開發的教式を主として利用すべきであるが、教材の性質、児童の學力、學校の施設等によつて開發的教式を使ひえぬ事もあらう。さりとて注入的教式に傾くと、児童は受身となるから、動もすれば生徒の文化的思慕は十分に發動せず、理解が誤つてゐたり、印象が薄かつたりして、文化財が完全に我が物とならぬ恐があるから、常に二つの教式を混用し、寧ろ開發的に流れるとも、注入的に偏つてはならぬ。しかし又餘りに目標を高く上げて、児童の力に相應しない困難な開發的學習を課し、児童を徒らに苦しませるやうな事は避けなければならぬ。

孔子が嘗て「不憤不啓、不悱不發、舉一隅不以三隅反、則不復也。」と言つた。憤とは心に通せんことを求めて、未だ思ひ得ざるの謂である。孔子は人

に教へるのに、弟子が自ら工夫しても通じかねて憤然たるに到らなければ、その意を開いてこれを諭さない。悱とは口に言はんと欲して未だ説き得ざるの謂である。弟子が事を述べて悱然たるを見なければ、その語をあげてこれを告げない。事の一部をあげて告げると、弟子が聞いたことを本として全部をさとり得ないやうであれば、進んで残りを教へない。これが開發の語源であつて、孔子が務めて弟子の自修を促し、自學を勵ました事は、これで明瞭である。

注入的教式

● 注入的教式の中にも色々あるが、主なものが四つほどある。

(イ) 示物的教式、(ロ) 示範的教式、(ハ) 講話的教式、(ニ) 説明的教式である。皆單獨に用ふべきでなく、他の教式と併用して教授の功を完うすべきものである。その中、始の二つは直觀的教授に屬する。

(イ) 示物的教式 教師が兒童に實物又はその代用品、即ち、寫眞、模型、標本、繪畫等を示し、又は教師が實驗して兒童に觀察せしめる

教式である。實物の得にくい時に代用品を使ふことは已むを得ないが、代用品は實物通りの色、光澤、香等を持たず、大いさも變つてゐることが多いから、出来るだけ、實物を用ひなければならぬ。殊に立體のものを平面に描寫すると、誤解を生ぜしめる恐れが少くない。

等しく實物と言つても、出来るだけ自然のまゝ、又は事實のまゝに觀察するのが理想的であるから、地理、理科、圖畫、農業、工業、商業等では、出来るだけ、或は旅行參觀せしめ、或は野外で動植物を採集、觀察せしめるなど、校外に於て教授する機會を多くするのが望ましいことである。しかしただ漫然觀察するやうに命じて、兒童はよく觀察し得るものではないから、教材單元の主眼に應じて、觀察すべき要點を指示し、又觀察要點が多いときは順次に外から内へ、或は易から難へ、簡單から複雑へと指導すべきである。又視覺のみならず、出来るだけ多くの感覺を使つて直觀させるべく、尙多くの實物を、どれも皆簡單に直觀させるよりは、却つて少數でも

精細に直観させる方が教授上の効果は大きい。

(ロ) 示範的教式 教師が模範を示して、児童に模倣せしめる教式であつて、これも一種の直観教授である。修身、國語及び外國語の讀方綴方、話方書方、理科の實驗、家事の實習、並びに圖畫、唱歌、體操、裁縫等の技能教科に常に用ひられる。

示範は第一に正確明瞭でなければならぬ。且その要所だけを示範の全過程から特に取離し、分解して示す必要の起る事もあらうし、又要點については、技術の骨子を明示する必要がある。この骨子は十分に口では説明出来ないこともあらうが、全く無言の指導では児童には理解し難いから、適切な説明を附加しなければならぬ。

模倣即ち實習には批評を與へて進歩を促すべきであるが、嚴に失すると児童は勇氣を失ひ、自信を無くするから、寛嚴よろしきを得なければならぬ。

(ハ) 説話的教式 事實をそのまま、敘述すべき教材の教授に於て

は、實物又はその代用品を示して教授すべきであるが、これらの物が得られない時は、已むなく教師の説話によつて、再生表象を利用して教授を進行せしめるのである。しかも教師が巧に説話する時は、却つて、下手に實物を示して解説するよりも、教授効果の大きい事がある。適切な言語を用ひ、比喩、實例を巧に引き、音聲に高低抑揚あらしめ、身振、手眞似を加へることが出来れば、たとひ昔の史實を語り、遠い外國の地理を講じて、その説話が印象の明確な直観的なものとなつて来る。よつてかゝる説述を間接直観と稱し、これに對して、實物及びその代用品による直観を直接直観と稱することもある。

説話は出来るだけ、具體的で明瞭であり、又統一あり、整頓した話でなくてはならない。それには説話をするまでに教師は十分に準備をなし、殊に馴れない間は、一二回は豫め練習しておくのがよい。言語音聲、身振等

を巧に用ひるときは、直接、兒童の心情に訴へて深く感動させることが出来る。又發音の強弱長短によつて、説話中の重要な部分と然らざる部分とをおのづから悟らせる事が出来る。しかし音聲の變化、身振手眞似の使用も度を過すと滑稽になることもある。

(二) 説明的教式 教材の中には、事實の直敘をするに止まらず、進んでは事實の關係、法則を知らしめなければならぬものもある。後者の如き教材に於ては、或は理由、原因を明かにして結論結果に至る徑路を明瞭ならしめ、或は種と類との關係を審かにしなければならぬ。言換へると論理的に指導することが肝要である。かゝる教式を説明的教式といふ。説話的教式は感情的要素を多く含ませるが、説明的教式には成るべく感情的要素を排斥し、しかも説話的教式は必ずしも嚴密に論理の法則をたどる必要の無い事もあるが、説明的教式は少しでも論理の法則から外れてはなら

開發的教式

ない。

㊦ 開發的教式にも數種を數へる事が出来る。

(ホ) 問答的教式 普通は教師が問を發し、兒童をして答へしめる教式であつて種々の場合に用ひられるが、兒童の過去の學習又は經驗内容を再生せしめるため、復習又は練習のため、兒童の理解、收得の度合を測るため、或は兒童の個性、學力、勤勉を視察する爲にも用ひられ、間接には發表法の練習にもなるが、殊に大切な場合は、兒童が若干程度まで自力で解決し得て、まだ十分に解決し得ず、困つてゐる時に、教師はその未解決の部分へ問を發するときは、兒童はその發問を機縁として、兒童自ら解決への新しい道を見附ける事が出来ることである。孔子が「憤せざれば啓せず、悱せざれば發せず」と言つたのは、正しく右の場合である。西洋でギリシヤの哲人ソクラテスが問答を重ねて、アテネの青年を指導啓發したのは有

ソクラテス

Socrates

名な史實である。しかし問答式は右の外に兒童が疑問としてゐることを、教師又は他の兒童に質すこともあり、兒童相互討論する場合もある。

問は平易に過ぎても、困難に過ぎてもいけない。問の主意は勿論明確でなければならぬ。鸚鵡返しに答へ得るやうな問、選言肢の一を答とする選言命題的な問、答を問の文中に明示してゐるやうな問は成るべく避けるべきである。發問は一回の問答で終ることもあり、何回も繼續する事もあるが、學級教授では成るべく、全兒童に對して發問した後、暫く考へる時間的餘裕を置いてから、一兒童を指名して答へしめるやうにしないと、全兒童の開發に役立つ。指名は一方に偏してはならない。時として答へようとして舉手する者以外に指示する事も必要である。

正しく答へ得ても、よく理解して正しかつたのか、偶然的中したのか、又正しく答へ得ない場合も、兒童の不勉強の爲か、問の困難な爲かを教師は反省して見る必要がある。もし問が難しい時は、一つの問を數問に分け

て問答を連續すると、問が平易になるものである。答に誤を含んでゐる時も、直ちにその答を否認するやうな事をせず、誤れる原因を察して深切に、然らざる所以を指導してやる必要がある。しかし教師の裁斷は明瞭でなければならぬ。さうでなければ、誤つた答を他の兒童は正しいものと誤解するかも知れない。尙一兒童が正しく答へても他の兒童が同じ程度に自ら正しく考察してゐたか否かは分らないから、一兒童の正答を機として、直ちに次の教授へ進行するのは、良くない事である。答の批判は教師が行ふのが普通であるが、時として兒童に行はせることもある。

(へ) 課題的教式 發問に對する解答に可なり長い時間を要するものを課題的教式といふ。従つて問答のやうに突發的に施し得られないけれども、課題式は問答式よりも遙かに兒童の自己活動に待つ點が多いから、兒童の知能開發には頗る有効である。

出題は教師からすると、兒童と教師と協議して選ぶ場合とある。解決者から分類すると、兒童相互に協力相談し、或は討論して研究せしめる

時と個人別に獨力で解決せしめるものとある。解決の時間から區分すると、出題と同時に、解答に着手せしめる場合即ち即題法と、出題後若干の日時を隔て、解答せしめる場合即ち宿題法とに分れる。宿題は通例家庭の作業を伴ふ。家庭で行はしめる時は、家庭の事情によつて家業の手傳をしたり、家が狭くて學習中に弟妹の爲に妨げられたりする者があるから、教師は成績を調べる際、手加減を加へてやる必要がある。又學校では教師の監督の下に學習するから、誤れる學習には訂正を施し、出來ないで困つてゐる者には指導も出來るが、家庭に於てかゝる指導を要求しても一般には出來ない事であるから、比較的困難な課題は學校のみで行はしめ、家庭ではやゝ平易なものを課するのがよい。平易でない動もすれば父兄が誤つた愛情から、手傳ふべからざる宿題にまで援助したり、兒童自らも援を求めたりする事があつて、出題の眞の目的を没却することも起るのである。

答案が出來たら、これに適當な批正を加へて、兒童に或は反省を促し、或は自信を興へなければならぬ。批正は教師が與へるのが普通であるが、

時として兒童相互に行はしめ、教師と兒童と共に行ふこともある。

(ト) 發表的教式 課題的教式に於て兒童の自學的要素が更に増加すると、専ら兒童が活動して教師はたゞこれを監督するに止るか、或は兒童から相談した時、それに應ずる位になる。これを發表的教式といふ。故に兒童が題材を選び、自ら方法を工夫して學習する。但し題目の選び方には、兒童各自隨意の題材を選ぶ場合と、兒童が協議して同一の題材を選ぶこととある。例へば綴方や圖畫、手工に於て、兒童各自が自由に題材を選んで自由に製作するが如き、割烹の實習に於て兒童自ら獻立を定め自ら料理を作るが如きは發表的教式の適例である。この教式に於ても教育者の努力は他の教式に比して決して小いとは言へぬ。表面的には教育者は閑散の位置にあるけれども、兒童全體を監督することは勿論、兒童からの質問や相談を引受けてこれを解決してやるなど可なり



忙しい。児童は自由に自己を發表しようとする努力して居つても、固より學校教育の過程にあつて、未だ成熟者ではないから、教師は單に児童のする事を傍觀すべきではない。児童が過誤に陥らないやうに監視し、助言し、且児童が相談をかけた時は深切に答へてやるだけの準備と愛情とがなければならぬが、さりとて深切が過ぎて、保護的又は干渉的指導に傾くのは児童の自由な發表を害するものである。

教育の理想は、被教育者自ら無限の發展を計るやうに指導するにありとすれば、教授の最後は、教師が絶えず一步步々向上的に指導して児童自ら自由にその意志を表現して過誤のない所まで、導くにあることは言ふまでもない。故に發表的教式は教式として最上のものと言つてもよからう。その表現には児童個人別に獨力である場合と、數人協力して相談し又は討論する場合とある。

尙批正については課題式と同じ方法で行はれる。

## 第二 教授の段階

### 教授の段階

①人の行動は種類が無限であるが、いかなる行動でも、その行動ごとに順序はほゞ一定してゐる。同様に教材を児童が收得して、

その文化活動を進展せしめる順序も一定して居ると考へられる。児童が文化財を收得し、かつこれを材料として創造すべき順序を教授の段階といひ、略して教段といふ。

教授の段階については古來多くの

學者が注意したところであるが、これを始めて理論的に説明したのはヘルバルトである。ヘルバルト以後多くの學者がこれを修



ヘルバルト

Herbart

ライン  
(一八四七—  
一九二九年)

正し、改良した。その中、最も有名なものは、ヘルバルト學派に屬するラインの唱へた五段教授法である。五段とは豫備提示、比較、總括應用をいふ。しかしこれは餘り形式に拘泥した弊があるので、今日は普通に、豫備、新教授、整理並びに發表の三段説が廣く行はれてゐる。この三段は地球の軌道の如く不動なものではない。食物の消化の如きは自然生活であるから固定して居るが、教授の段階は精神活動であるから、機に臨み時に應じて適當に變化せしめうるものであり、又變化せしむべきものである。この段階を固守して移らざる者は柱に膠して琴を弾ぜんとする者である。唯、段階の本質を領得してよくこれを活用すればよい。

●我々の精神生活の發展は常に先づ今まであつた状態Aから、高い状態Bに移り、更に二つの状態(A、B)を綜合した高次の立場Cに發展する。例へば水素について何事も知つてゐなかつた者A

段階の本質

が、水素について學習してこれを知り、B、更に水素に關する知識と從來の知識を綜合した知識體系(C)を作る。この状態(C)から更に次の高い状態(D)に進み、又これら(C、D)を綜合してもう一層高次の立場Eに移り、かくして無限の發展をするのである。教授の段階に於て、AからBに移らんとして準備をする時が豫備、Bに移つたのが新教授、A、Bを綜合して高い立場Cになつたのが整理である。食事にも一回ごとにほん分量の定まつてゐる如く、段階進行は一單元を通過するのを一過程とする。前記の如く一單元内に含まれる教授上の主眼は常に單一であるから、段階の一過程を通過する間に、教授學習の努力を單一な主眼に集注することが出來、隨つて教授學習の效をよく擧げ得るのである。

次に教授の様式と段階との關係を考へると、段階は一定時間を經過する形式であるが、單元内に含まれてゐる教材一つ一つの取

豫備

(一) 一般的準備

扱は教材の性質、児童の學力等により變化せしむべきものであるから、これは教式によらねばならぬ。言換へると、一単元の部分的取扱を教式といひ、單元全體の取扱の方向を教段といふのである。

●豫備とは新教材收得の準備をする時である。廣く準備と言へば二つに分けて考へられる。第一は一般的心身の準備である。ランニングの選手が出發線に立つた時の如く、十分の落着と餘裕があり、しかも何時でも走り出し得る心身の準備が出来てゐなければならぬやうに、教授に於ても、落着や餘裕があり、何時でも學習し得る準備がなければならぬ。その爲には、姿勢を正し、雑談や傍視を禁ずるのも一つの手段である。唱歌で、教授の前に發聲や音階などの基本練習をなし、書き方で永字八方流の基本練習をするのも、この第一の意味の豫備である。

第二は學習内容の準備である。その主な任務は研究題目を提

(二) 學習内容の準備

供し、問題を構成して何を學ばんとするか、児童の學習動機を誘發することである。この期待を起させずして、突然水素を教授しては、児童はまごつかざるを得ない。まして、児童自らに學習させようとするれば、一層まごつくに相違がない。東洋の教育學で立志を尙ぶのもこの意味である。問題を構成させる普通の方法は、先づ學習によつて得た知識技能でも、經驗によつて得た知識技能でも、凡て過去に得た知能の中に於て、新しく學習すべき教材に類縁ある知能を、教師から發問するか或は他の方法によつて、児童の心中に再生せしめる。これはAの状態にあることを自覺させたのである。今、概念又は法則を教授せんとする時、例へば理科で始めて児童が水素の學習をする時、水素といふ語を勿論知らないが、他の化合物の例から進んで、人生に頗る必要な水を構成する元素は何であらうかといふ自覺を疑問の形で起さしめることが出来る。

音が空氣の振動によつて起ることを知らしめるには、先づ音を發する種々の物を集め、これ等を鳴して學習動機を誘發することが出来る。もし又、歴史の學習に於けるが如く既習のAが原因又は理由で、新教材のBがその結果又は結論となるが如き教材であれば、Aがどう發展して行くか、どう變化して行くかといふ問題を構成することによつて、新教材の教授に進むことが出来る。

右は概念又は法則的教授に於て豫備をする模式的な場合であるが、問題の構成はいつも明確に疑問の形に作る必要はない。例へば國語や外國語の讀本教授では、前の單元を復習して、新單元の教授に進むことが多いが、これも古きをちか温ねて新しきを知らんとする期待心を起させようとするのである。修身などでは具體的な行爲の例を挙げ、その善惡正邪を批判せしめて、豫備とすることもある。又唱歌では新しく教へんとする歌曲に對し、名家の吹

込んだ蓄音器のレコードがあれば、それを兒童に聞かせて、豫備としてもよい。つまり兒童をして強烈なる期待心を起させしめることが肝要である。ラインの五段教授に於て、豫備の任務の最終に目的指示を置いてあるが、それはこの期待心を一つの問題の形にまとめる事を意味する。

前單元の復習や、基本練習に餘りに多くの時間を費すのは動もすれば兒童をして新學習に入る前から倦怠の心を生ぜしめる恐れがあるから、氣を附けなければならぬ。

④人は疑問が起ればこれを解決せんとする。同時に疑問はその中におのづから解決の道を含んでゐる。この解決を求めるのが、第二の段階たる新教材の教授である。状態Aより状態Bに進んだ段階であつて、新教材を收得せしめる段階である。ラインの言ふ提示に當る。新教授・新學習を如何にすれば、より良き効果を

## 新教授

あげうるであらうか。それは主眼を確定することである。新しい土地へ旅行しても、歴史的に研究するのか、畫家として寫生に行くのか、商用の爲か、主眼が定まらずして旅行は出来ない。豫備の段で喚起された疑問或は期待とはこの主眼以外のものではない。主眼が定まれば、おのづから解決の道も定まる。

主眼を貫徹して疑問の解決を圖る道は一定ではない。或は兒童をして觀察し實驗し、或は調査し、或は考察し、或は判斷推理をさせることもあらう。或は教師が説話し、説明し、發問し、模範を示し、實物やその代用品を示すこともあるが、すべてが豫定された主眼に集中されなければならぬ。主眼へ集中されぬ教授の手段は時間の空費である。直接か間接か必ず一歩々々、一舉手一投手が皆主眼を解決すべき手段でなければならぬ。しかし解決をあせつて結論を教師から傳達、附與するのは、孟子に説く所の苗の成長を

助けんとして引抜くやうなものである。故に時として盲目的に兒童をして觀察、實驗、調査、考察せしめることもある。但し試行錯誤的な教授を濫用すれば、時間を浪費することが多く、甚だしい時は化學の實驗などでは負傷したりすることもあるから、兒童の研究の過程並びに成績を豫定された主眼へ到達せしめるやうに、教師から或は發問するなり、暗示を與へるなり、適當な方法で指導しなければならぬ。注入的に指導することが必要な場合も少くない。要は教材の性質、生徒の學力等によつて、時に應じて適當な方法を教師が工夫することが何より大切である。

⑤ かくして得られた法則又は概念もそのまゝでは兒童の文化活動の材料となり、その人格を陶冶することが出来ない。よつて第三の段階に於て、これを整理し、或は實地に表現して、收得した知能を確保せしめ、以て忘却して再び收得しなければならぬ必要の

## 整理と發表

起らないやうにすべきである。教材によつては從來把持してゐた知能と新取得の知能とを類化して、理解を深くし、且これらを綜合して、全人格の中へ編入し組織立てなければならぬ。綜合はまた知能の忘却を防ぎ、知能の活用に大いに役立つものである。教材によつては直ちに何らかの形によつて應用又は表現し得るものがある。文法語句文字の知識が、作文に役立つが如きはそれである。整理し得た知識は、應用又は表現し得る限り應用表現せしめるのが適切である。これによつて取得された知能は生きた知識になる。殊に綴方・圖畫・手工等は發表する事がその教科の生命である。發表されたものについてはこれに批正を加へて更に高い進歩を促す必要もある。要するに第三段の整理並びに發表の段によつて文化財は十分に我が物となる。ラインの比較・總括・應用の三段は、この整理發表の段に當る。

段階進行上の注意

④ 右の段階は模式的な場合であるから、總べての教授が必ずしもこの三段を上述の通りに正しく通過すべきものとは限らないが、大體は右の順序によるべきである。又各段はそれ／＼固有の任務があつて輕重を附けにくい、教材の性質によつて、教授の段の主たるものと、整理發表の段の重いものとある。例へば歴史や理科の如きは新教材の取得に重きを置かれるのが先づ至當であるが、綴方・圖畫などは、表現の方法に關する知識的研究即ち第二段の仕事に簡單にして、この知識を實際に表現する第三段の仕事が重んぜられる習慣になつてゐる。又兒童の學力によつても差がある。殊に進歩した兒童に對しては豫備は極めて簡單に、たゞ舊知識と新教材の相互關係を一言だけ述べて、直ちに新教授に移ることもある。又第三段の練習・復習も、進歩した兒童に對しては、その自習に任じて、學校の教授では省略されることが多い。

尙この三段の進行が、あまり人工的、機械的に陥つては、却つてよろしくない。教授の段階は教授を圓滿自然ならしめる爲の研究であるから、豫備の段で、長々しい復習をしたり、整理の段で練習を過度に反復したりしてはいけない。要は教師がこれを巧に利用活用することを旨としなければならぬ。

### 第三 一齊教授と個別指導

● 多數の兒童を一教室に集め、同時に同一の教材を教授するのを一齊教授といふ。學級教授はその一種である。人は必ず社會を構成し、社會によつてのみ、人となりうるものであるから、教育は必ず社會的なものである。故に多數のものが相會して共に學ぶことは、勿論教育の本質でもあり、かつ色々の社交的訓練が得られる。又唱歌の合唱、體操教練は、團體的に行ふことそれ自らに教育

學級教授と  
個別取扱

的價值がある。

しかし人は物ではないから、各自異なる目的や生活を有し、個性を有する。我れと他とを交換することは出来ない。個性を有しながら、社會生活を營んでゐるのが、人類であるから、教育に於ても個性を伸ばすことを忘れてはならぬ。團體教育にはそれ自ら没すべからざる價值がありとすれば、教育は團體教育を行ひつゝ、個別的取扱をするより外に方法がない。教授に於て算術の計算、綴方、書方、圖畫、裁縫、手工並びに理科、家事の實驗、實習の如きは、思考又は筋肉活動を主とするものであるから、多數の兒童に同時に行はせても、その間に、おのづから個別的取扱が出来るものである。しかし讀方、唱歌の如きは、微音で隨意に練習させる時は、前者と同じ取扱をなし得るが、音聲を明かに發せしめようとすれば、右の如き教授は不可能であつて、一齊に行ふ時と個別的に行はしめる時と

は判然別種の指導を要する。一齊に読み又は歌はしめるのを特に齊讀・齊唱(又は合唱)といふ。個人を指名して讀ましめ、歌はしめる時は、個人指導は十分に出来るけれども、時間を要することが夥しく、且成績不良の者は、臆して益不良になることがある。成績が不良でなくても、氣の弱い者は獨唱などは十分になし得ないことがある。齊讀・齊唱はかゝる缺點を確に防ぎ得る長所があるけれども、短所としては、兒童の缺點を指摘しにくい事である。尙齊讀では、動もすれば厭な節がつくこともある。

又日課表以外に於て、校内・校外で、教師が兒童を個人的に指導する事は、兒童をして過勞に陥らせない限り至當な事である。家庭に於ける豫習や復習も、全く兒童又は父兄に一任せず、例へば復習の材料分量方法を示すなど、適當に指導するのがよい。復習は學習したまゝの形式で反復することもあるが、乾燥無味をさけ

る爲に形を變へることが多い。尙日課表以外の學習時間は學校と家庭とを合せて、滿六七八歳で毎日一時間位、滿九歳より十一歳まで一時間半位、滿十二歳より十四歳までは二時間位づつが適當である。

すべて學級教育を營みつゝ、個別的取扱をしようとするれば定員が多きに過ぎては不可能である。しかし餘りに少くは社會的訓練は出来ないから、適度に人員を定めることが必要である。適當な數は學者によつて定説はないが、經濟的見地を離れて、たゞ教育的に考へると二三十人位が最も適當な數であらう。

① 一步を進めて、出来るだけ一齊教授を減じて、能力又は學力に應ずる教授をする爲に、同一學年を數學級に分ち得るならば、優劣の數學級に分つことがある。更に同一學級内でも學力の似たものを集めて數團に分ち、各分團に教師は少しづつ異なる取扱をな

優劣の組分  
と分團教授



し、以て各自の能力に應じて、力を伸ばさせる方法を探るものもある。後者を特に分團教授といふ。但し、分團は固定したものでなく、時として分團を止めて一齊教授に復することもある。教科の異なるによつて、同一の児童も同じ成績を示さないから、組分を改めて、異なる分團に屬せしめることもある。すべて優劣によつて組分するに際しては、能力の劣つた児童の人格的自尊心を傷つけないやうに、十分の注意を拂はなくてはならない。自らを重んずる心は、獨り學習の原理であるばかりでなく、あらゆる人格活動の根本原理である。人格の内面から、何時如何なる光が閃くかは、神佛を外にしては他に知るよしはない。しかのみならず、大器は晩成すといひ、大賢は愚なるが如しといふ諺もある。眞實には大成すべき要素を内に備へてゐても、幼少な時から早く發露しない個性がある。それを早計に劣等兒と見做してしまふのは、將來の偉

ダルトン案  
とウインネ  
ツカ組織

才を殺すもので、實に教育の一大失敗と言はなければならぬ。それ故に、劣等兒の自重を維持し得なければ、かゝる優劣の區分は寧ろ行はない方が適當である。

⑤ 分團教授はまだ一齊教授を全く廢するに至らないが、児童各自の學習のみを本として、教育の目的を達せんとする事も出来る。近時有名になつたダルトン案は、社會的協同の間に、個別的指導を徹底的に行はんとする教育案である。ダルトン案はアメリカのパーカースト女史の創唱した方法である。この案によれば、教師は同じ學年の児童に同一の指導案を與へる。児童はこの指導案に従ひ、一定の期間内に、示された分量を自學するのであるが、その期間中、學習すべき内容をどの順序に學習してもよいことになつてゐる。故に児童は、好きな教科目をその教科の教師の指導の下に自學する。自學する場合に、研究に調子づいて來れば何時間で

も續けさせ、定時のベルによつて休憩を強ひ、研究熱を冷却させるやうなことはしない。かうして、得手な教科は早く學習を終へ、残の比較的多くの時間を不得手な教科に充てる事が出来るから、不得手でも或程度の成績を挙げ得るのである。故にこの案は、自發的な自由學習を行ひつゝ、一齊教授の効果を收めることの出来る教育案である。ダルトン案の目指す所は立派であるが、教師の直接に指導する機会が少いこと、一定の日課表がないから、児童は十分確信して學習が出来ないこと、個人本位に傾き易いことなどは確に缺點である。

ウイーン  
Winnetka System

ネットカ組織はダルトン案を改良したものであつて、知識的教材では教材の各單元を明かに區分し、單元毎に目標を明確にし、兒童をしてこの目標に従ひ自己教授的かつ自己訂正的に個別に自學的に學習せしめ、學習の結果を自ら容易に査定して不完全

な部分を補ひうるやうに工夫してある。しかし必要があれば教師は集團的にも指導する。技能科に於ては常に團體的に取扱つてゐる。この組織は前の案に比し、遙かに規律的であり、兒童の學習について指導上周密な方案を提出してゐるが、團體教授に就いては尙工夫の餘地がある。

#### 第四 教授案と學習指導案

● 既に述べたやうに、教授案又は學習指導案は教師が教授をするに先だち、豫め教授の方法と順序を研究して、これを書付けておく筋書である。通例一題目を單位に作られる。記述すべき箇條は、教授の行はれる日時、教授を受ける學年、學級、教師が教授上に必ず達せんとする各單元の主眼點、教授前に豫め行つて置くべき準備、及び教授そのもの、方法と順序とである。方法と順序は教授

教授案と學  
習指導案

教授案と生徒の自學

の段階に従つて記述される。教授に馴れた後は、略案でも差支はない。又教授案は必ずしも人に見せるものではなく、教師の心覚えであるから、具體的な細事まで一々記入するにも及ばないが、馴れない間は、詳細に具體的に主眼點や方法と順序を研究して記入して置くことは必要なことであるから、怠つてはならない。

㊦ 注入的教授又は一齊教授であると、大體は教授案に豫定した通りの教授をすることも出来るが、開發的教授又は個別指導になると、中々教授案に豫定した通り行はれるものではない。この意味に於て教授案は無用であるとも言はれるのであるが、果してさうであらうか。戦争に於て、敵は如何なる策略で我れに對抗するかも知れないが、それでも味方は味方だけの軍略を定めて置かなければ、戦に臨んで周章狼狽爲す所を知らず、遂には敗軍に終るかも知れぬ。必ず味方は味方としての方針を定め、敵の策略を色々

に豫測して、敵が如何なる方法で對抗して來ても、これに應じうるやうな工夫を凝らして置かねばならぬ。教授に於ても同様であつて、實地に臨んではどう變化をしようとも、これに周章狼狽しなただけの周密なる工夫を凝らして置くべきである。かゝる工夫を凝らさずに唯形だけの教授案を作つておくならば、勿論無用であつて、時間を費して書くだけの意味のないものである。十分に研究と工夫を重ねておけば、如何なる變化、突然な事が起つても驚きあわてゐることはあるまい。

### 第五節 成績 考查

考查の必要

㊦ 凡そ仕事の成績を擧げようとするには、常に仕事の結果を見て反省を加へなくてはならない。例へば畫家の努力は、刻々に客觀化され具體化されるから、自己の作品を眺めて絶えず反省する

ことが出来る。然るに教育活動では、活動の結果が明瞭に客観化され具體化されることが少いものである。活動の結果を容易に認識することの出来ないことは、屢、教育者を驅つて主観的な獨斷に逐ひやる危険がある。これ教育者が平生自己の活動の効果を測定する爲に特に工夫すべき必要のある所以である。

●教育者は教授及び學習成績の考查によつて、一面に於ては自己の成敗長短を明かにして自己反省のよすがとなし、他面に於ては兒童の勤勉怠惰の狀況、天賦の優劣、個性の特徴を明かにして兒童の指導を適切にし、又父兄に注意を與へ、兒童をして反省せしめることも出来る。若しそれ兒童將來の方針を決定する場合の如き、學校に於ける成績考查は大いに参考となるであらう。

成績の考查は平素の學習によるのが本位である。謂はゆる「試験は良い方法である」とは言へない。試験は兒童の衛生上から見

評點の方法

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

●兒童の學業成績を考查するには(甲)知識的教科では履修せる學科目の理解、記憶、推理の程度、又は雜記帳に記述したる成績により、(乙)技能的教科では、作製の過程や成績品の出来ばえなどを斟酌して學期末の成績を定め、これによつて更に學年末の成績を定めるのが普通である。

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

(イ)評點者によつて採點すべき同じ事項に對しても評價を異に

評點上の注意

すること。

(ロ) 更に採點すべき同一の事項中の部分的要素に對しても評價を異にすること。

(ハ) 答案の上に於ける成績の階級を區別する度合の不精密なと。

(ニ) 多くの事項の採點をするのに、長い時間を要する時は、採點者が疲労する爲に、主觀的に採點標準が動くこと。

の四つである。従つて同一の成績品に對して、凡ての教師が必ずしも同一の評價をしない。つまり評點には實際よりは若干點多いか、少いかの誤差のあるものであるから、合理的の評點をする爲には、各教科の成績考査法と評點の標準とについて、教師は相互に十分の協議を遂げて置くべきである。殊に唱歌體操の如きは、標準は一層動搖し易いから、氣をつけて出来るだけ、教師の直覺によ

教育測定と  
教育診斷

る評價は一般にこれを避くべきである。

従來の評點が、とかく主觀的に流れ、客觀的の標準を缺いてゐるのを救はうとして一定の標準を定め、客觀的に精確に計量しようとする研究が近時漸く興つて來た。これを教育測定といふ。又被教育者の教育生活に確實なる診斷的考察や調査を行つて、健全なる活動と發達とを圖らんとする教育診斷も、教師や兒童が反省に役立てうるが多い。

客觀的評點  
と主觀的評點

④ 兒童自ら生れ附優秀な才能を持ち或は家庭で父母などが豫習・復習を手傳つた爲に成績が良いのと、本人は生れ附優秀な才能を持つてゐないが特別に努力して良い成績をえたり、家庭で父母等に手傳つて貰はないが、自力で良い成績をえたのと、客觀的には同じく優秀であつても、本人の努力については著しい差別がある。かゝる場合には評點にも差を附けて、前者よりも後者に多くの點

數を附くべきであるか、又は評點を同じにして、後者の努力については他の方法で稱讚すべきか。これについて昔から教育家の間に議論が繰返されてゐる。二つの主張には何れにも相當な理由はあるが、評點は知能の收得の程度を客觀的に示すものであるから、右のやうな場合にも評點を同じく表し、努力については別の方法で稱讚するのが穩當であらう。

## 心性考査

⑤ 試験の弊風を矯めようとして、心性考査を以て成績考査に代へようとする主張がある。心性考査は入學者の選抜試験にも用ひられてゐる。この方法は一面に兒童の不自然な勉強を防ぐ利益はあるが、現今行はれてゐるものは、短時間で兒童の能力を反射的に機械的に考査するものが多いから、かゝる方法によつて、眞の實力と學習上の努力の結果とを、十分に知り得るか否かは疑問である。事實、心性考査は目下の研究状態では、知識若しくは技能的

方面の測定には相當の成績を示してゐるが、感情や意志の測定にはまだ見るべきものが無いと言つてよいほどであるから、とても生徒の全精神能力を考査することは出来ない。

況んやこれを基礎として兒童將來の方針を決定する唯一の標準とするが如きは尙更危險である。飛行機乗や潛行艇乗組員を選抜する場合のやうに、一定の標準が定つてゐる場合に心性考査を行ふことは大體に有效である。然るに或兒童を何に仕上げるのが最も適當であるかを決定するには、一定の標準が定つてゐないからテストは役に立たない。父母や教師が平生その兒童をよく注意し、觀察することによつて、比較的合理的に將來を定め得るのである。心性考査はたゞ参考として役立つのみである。

⑥ 思ふに學校に於ける成績の考査は、兒童と教師とがそれらの立場から、自己を反省して教育活動の目的を達しようとする單

## 教育的立場

なる手段に外ならない。換言すれば、検査は徹頭徹尾教育の爲の検査であつて、他の何物の爲の検査でもない。故に検査の方法は、常に教育の立場から工夫すべく、又その結果も教育の立場に立つて利用することを忘れてはならない。検査が検査の爲の検査に終るが如き、若しくは検査の結果、被教育者の自尊心を傷つけ、自發活動を妨げるやうなことがあるならば、折角の成績検査も功罪相償ふ能はざるものになつてしまふであらう。

### 第十三章 訓育論

#### 第一節 訓育の目的

訓育と教授

●既に述べた如く、教授は文化財を媒介として教育者が被教育者の文化的思慕を促し、被教育者をして文化的創造の道を進ましめる教育であり、訓育(訓練)はかゝる媒介なくして教育者の人格が

直接に被教育者に影響してその文化的思慕を促し、文化的創造に努力せしめる教育である。

あらゆる文化財はこれを客觀的に第三者に會得できるやうに表現する時は知識・技能の形になるものであるが、主觀的に内面的に體驗されたまゝ、知識・技能の形にあらはされない文化財も無限にあるわけである。知識・技能の形に表現しうるものを、故意に知識・技能の形に表現しない場合もあるが、中には口にも言はず、文章にも書くことの出來ぬ文化財もあつて、これ等は到底知識・技能の形で示すことが出來ないものである。以心傳心といふ語は文化財を言語文章で傳へずして、直接に人格の接觸によつて傳へる場合をいふのであるから、訓育手段の一種である。この語はもと禪宗の用語であつて、特殊な宗教的意味を持つてゐるが、これを一般的に解するならば、言語文字で教育することは、やゝもすれば表面

的皮相的な理解に止り、深く體驗的に文化財を收得せずして終る場合が少くないから、これを戒める爲に直接の訓育的教育を用ひんとしたものである。

行は行によつてのみ理解される。體驗は同じ體驗を追體驗した者でなければならぬ。旅行の楽しみは旅行した者でなければならぬ。説明を超越し言語を離絶した世界である。刀鍛冶の湯加減は寒暖計の度数を示しただけでは、とても言表せぬ微妙神秘的な世界である。一生この爲に苦心した者でなければ知りえない、否一生苦心しても特殊な天才のみに許されたる境である。こゝに行の教育たる訓育の特別の作用があるのである。

②しかし知と行とは決して離れず、に孤立したものではない。今我々の生活に於て生活の實現そのものが行爲であり、これを對象化し反省したものが知である。行爲は直接であり、知識は間接

## 知と行

である。故に行爲の實踐は自己の行爲に限り、他人の行爲は知識として知るに止る。自己の行爲でも過去の行爲は唯知るのみである。更に自己現在の行爲でも客觀的に眺める時は、行爲は知識の對象となる。しかし生活を自己のみに限らないで、廣く社會的に擴大し、自他の生活を融合して共存共榮しうるのは知識による。知と行との關係を譬へると實景と寫眞とのやうなものである。寫眞は實景でないから、實景に臨んで眺めるよりは、寫眞を見る方が間接であり、且内容が貧弱であるけれども、あらゆる名勝を實地に臨んで眺めることは出来ないから、寫眞を見て多くの名勝を間接に知ることが出来る。

自己の行爲體驗は充實してゐるけれども、範圍が狭いから知能によつて内容を豊富にしなければならぬ。しかし知能が知能として收得されただけでは、寫眞のみを集めてゐるのと等しく、その



知能は生きて來ない。何百枚東京の寫眞を集めて眺めても、一度東京の市内に足を踏入れて實景に接したのに比べて、内容の貧弱さは比較にならぬ。文化財を知能的に收得しただけでは言はば、その外形を知りえたに止る。これを行爲の上に表現しなければ眞に我が物とはならぬ。宗教の何たるかを知つただけでは不十分である。信じて始めて本當に宗教を理解したと言へよう。しかし信ずるには信ずるだけの材料がなければならぬ。故に知と行とは共に必要である。既に教授の形式的陶冶によつて力を養ひ、次第に行爲の實踐にまで近づいたのであるが、それはまだ實驗・練習・練習・應用に止り、まだ十分に行爲になりきつてゐない。昔孔子に多くの高弟があつた。仁を知ることには不足は無かつたであらうが、仁を行ふ事に於ては孔子は、彼等に對し日に月に至るのみと評し、仁者とは許さなかつた。それは生活が仁になりき

つてゐないからである。文字・語句を知り、これを綴つて文を作る練習をすることは教授であるが、文章が我が生活と合致するに及んで自由に手紙も書け、思想も發表できる。こゝに至つて作文的訓育がほゞ成就したと言ふべきであらう。

されば知と行とを比べると知より行の方が重い。知は我が生活の全面を蔽うてゐない。行は我が生活の本質を構成してゐる。言換へると人格の中心をなしてゐる。且又、知を求める作用そのものさへも一の行爲であるとすれば、我々の生活では行が中心ではないか。行爲は情意、殊に意志の作用である。昔は**主知主義**の教育説が勢力を持つてゐたこともあるが、今日は**主意主義**の教育説の方が有力である。

● 實踐的生活は道德・宗教等總べての價值生活に互るべきは勿論であるが、しかし宗教・藝術・經濟・政治等の價值は、すべて行爲の形

訓育の中心  
は徳育

式をとり行爲に表現される事は疑がない。行爲の正邪善惡に關する價值判斷は道德的判斷と呼ばれる。して見ると、總べての價値は實踐に表れる限り、道德的と言つて差支がない。固より宗教と道德とは各特有の範圍を持つてゐる。宗教は無限者と我々有限者との關係であり、道德は我々有限者と有限者との交渉に屬するものである。しかし宗教も我々の生活に於て即ち有限者の生活上に表現されるのであるから、表現された跡だけを見れば、道德的と稱し得る。道德と藝術、道德と經濟等も相互に紛れない境界はあるが、人間の實生活に表現される點よりして皆道德的と稱し得る。即ちこの點に於て、訓育は道德的意志の陶冶であると言換へることが出来るのである。

## 自律

④しかしかゝる行爲を、他人の指揮・命令のまゝに正邪善惡の辨別もなく行ふのであれば、たとひ、その行爲は正善でも、まだ完全な人格とは言へない。文化生活は我々の生活であり我々の創造でなければならぬ。我れと他人と取換へることを許さざる限り、自己目的であり自己陶冶であるべきである。單に他人の指揮・命令のまゝに何の分別もなく判斷もなく動くのであれば、それは物であり、機械・道具と同じではないか。されば教授上、兒童自ら文化財を取得し創造し得るやうに養成するのが目的であつたと同様に、訓育では自ら善良な行爲を選定して、これを自らどこまでも遂行せんとする人格を養ふのが終局目的である。富貴も淫する能はず、貧賤も移す能はず、威武も屈する能はず、たゞ正理のある所へ動くのである。誰れが妨げようとも正しい事に對してはどこまでも進んで行く自律的な人間を養成するのが訓育の眼目である。勿論、自律は服従の美德と矛盾するものではない。盲目的に屈従するのであれば自律に背くが、服従は自己の人格を破傷せずし

て、服従すべき正しい道理があるから、正しい道理に順つて長上尊者に服従するのである。故に萬一目上の者が道に外れたことを命ずるやうなことがあれば、當然服従してはならないことは言ふまでもない。

## 第二節 行爲と信念

### 動機

① 今飛行機のプロペラの音が空に勇ましく聞えたので、見たくなつて、戸外に飛び出したとする。この時その音を聞き、その壮かな形を思ひ出し、それを見た後の快感を想像したり、見ずして止む時の不快な情が動いたりして、戸外に出るのである。即ち飛行機に關する表象と感情とが合して一つの行爲を引起すのである。かく行爲を引起す感情と表象を合せて動機といふ。意志行爲には、豫め動機が數個ある場合と、一つしかない時とある。一つの動

機から直ちに行爲を起す場合を衝動作用といふ。意識内に多くの動機がある時は、その中から一つの動機を選定し、これに従つて行爲を引起すものである。これが狹義の意志行爲である。

衝動は動機が起ると、何等の思慮分別もなく直ちに行爲を起す。動物や、教育を受けてない子供の意志は大體に於て衝動が多い。成人は思考作用が發達してゐるから、狹義の意志作用が發達してゐる。

### 動機の決定

② 適當な動機を選定すべき思慮は、勿論知能に屬してゐるから、教授作用によつて教育されるものである。しかし事實、人間は正しい論理のみで總べての動機を決定するものではない。感情や氣分によつて、定めることも多いものであるから、善き行爲をなさしめんとするには、正しい思慮を廻らすやうに道德的觀念の教育を施すと共に、正しい道德的情操を養成し、又正しい善い氣分の起

## 生理的條件

るやうに條件を整へてやることが大切となつて来る。この三つの中、始の二つは主として修身科の任務であるが、同時に他の諸教科目でも分擔すべき任務である。

⑤ 我々の氣分は主として生理的條件に基づく。

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

又或種の病氣に罹る時、氣質に變化の生ずることも確な事實である。消化器を患へば神經質になり、腺病に罹ると憂鬱になり易い。これ疾病の爲に血液中に分泌された液が氣質を變化させるからである。蓄膿症は知能を鈍らしめるのも著しい事實である。更に喫煙飲酒の害に至つてはこゝに細説するを要しない。嘗て某學校に注意散漫の兒童があつた。教師の誠意ある訓誡も效を奏せず、殆ど處置に困つてゐた。然るに偶然その兒童に虱のゐることが發見され、一度これを驅除するや、注意の散漫は一朝にして救はれたといふ事實もある。

我々が兒童の人格を陶冶するに當つては、精神に向つて作用する前に、先づ生理的故障の有無を調べなくてはならない。生理的條件を無視する訓育は、合理的な教育的な訓育といふことは出来ない。

## 下意識

④ 我々の氣分の第二の原因は下意識(潛在意識)である。下意識が人間の行動に如何に大なる影響を及ぼすかは次の例によつて明かにする事が出来るであらう。

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

この事件が彼れの病の原因となつたのである。

或個人の經驗中、嘗てその人に深刻な苦惱を與へた表象は、表面忘却されても、決して亡びるものではなく、下意識中に永く殘存するものであると説かれてゐる。學者によると、我々の生活を決定するものは、意識に表れた精神作用よりは、むしろ主として下意識の精神作用によるものであるとさへ主張する學者もある。とにかく人は何かを決定するのに、表面の精神作用によるのみならず、はつきり説明出来ない隠れた精神力に支配されることが可なり多いものである。これが下意識の作用である。

⑤ 簡単な意志行爲では、動機の決定が出来て直ぐ行爲に移るのであるが、重大な行爲になると、思慮を廻らしても又感情でもどうにも決定出来ない事がある。又理論的には或一定の方針通りに進むべきものと判つてゐても、何となく氣が進まず躊躇するこ

## 信念

ともある。つまり確信又は信念が無いのである。確信が無いと自暴自棄に陥り易い。兒童にしても成績のよくない者の中には、自暴自棄して始から勉強を放棄してゐる者もある。信念の缺乏は愚かな者にのみあるのでなく、賢明な人にも存するものである。確信を得ようとする時は、平素神佛を禮拜しない人でも、俄に信心を起すやうにもなる。

極めて簡単な例を挙げよう。山中で、道が二つに分れてを一つ自分の志す方向へ行くには何方へ行つてよいか分らず、その上訊ねる人もなく、道しるべの立石も無いとせよ。かゝる時、よく人のする事は、道の岐れ目に杖を垂直に立て、見て、その倒れた方へ、道を決定して進んで行くものである。神社佛閣で、おみくじを引いたり、抽籤くじ引などをしたりする心理もこゝにある。杖の倒れた方へ道を決するのは、ごく數理的に言へば二分の一の正確さ

しか無い。故に杖の倒れた通りに行けば、實は誤つた方へ行く事になる時もあるが、ぐゞ／＼して決し難い時に、決定の勇氣を與へてくれる點が尊いのである。

平素畏敬する長老の意見を聞いて、決然奮起する場合もある。神佛に祈願して、決意する事もある。何れにしても、このやうにして信念を確立する事が、人をして奮勵努力し勇往邁進すべき勇氣を出さしめるのである。八卦や人相を見て貫ふ人の心持もこゝにある。人は有限なものであるから、全宇宙の廣大無邊なのに比べると、如何に手を盡くしても決定出来ない事がある。かゝる場合に無限者にすがつて、行爲の行詰りを救はうとして宗教を信ずるのは正しい事である。信念に徹すれば、岩に矢の立つた例しもあるのである。しかしそれは人事を盡くして天命を待つといふが如く、十分努力した最後を佛や神にすがつて解決するのが正し

## 信念の確立

いのであつて、始から人事を盡くさず、たゞ佛や神に祈つて福を求めようとするのは迷信である。

⑥ 日常の行爲についての自信又は信念は、他力的にも得られるが、自力でも得られる。宗教に自力教と他力教とあるのもこゝに本づく。今、教育上について考へて見ると、教師が或兒童を激励したり、稱讚したりすると、その兒童は俄に自信がついて、成績のよくなる事がある。山崎闇齋と荻生徂徠とは共に良い弟子の多い儒者であつたが、闇齋は弟子をよく叱つて激励し、徂徠はよく稱揚して奮發させた。この結果の差は訓誡する人の人格と、訓誡をうける者の個性の差とによるので、一概には言へないが、第一流の者は強く叱られても、意氣を失はず、益、努力し奮勵するが、普通の者は叱られると、自信を失つて卑怯懦弱なものになるか、反抗的に墮落惡化する事が少くない。すべて兒童は自信が附けば、ずん／＼成績

も上つて行くものであるから、比較的平易に出来る問題を與へて、兒童の知識上、行爲上に自信をつけてやる事は良い手段である。英語の成績が悪く、従つて自ら進んで學習しなかつた兒童が、一日ふと平易な文を自習して、自分には出来るといふ自信を得、それから英語に興味を持ち、俄に成績が良くなつた話は珍しくない。

經驗的に言ふと、誰れにも少くとも一つの長所があるものである。或感化院で作業として藁繩をより、それを或長さまでよると、輪に束ね、この輪を十づつ集めては一束にくゝり、十束・二十束と揃へさせる事があつた。この輪の計算が千二千となると、算術のよく出来る少年でも間違ふ。然るにその感化院へ收容された或不良少年は、讀方も算術も書方も何一つとして出来ず、又品性も劣つてゐたが、繩の計算だけは他のどの兒童よりも早く且如何に多くても誤らずに計算したので、忽ち繩より作業の班長に擧げられた。これよりその少年は或自信を得、やがて善良な少年となつた。

又某尋常小學校で或兒童は第一學年より成績が悪かつたが、第三學年になつて落第する事になつた。教師も父母も可なり激勵したり、又豫習復習に力を添へたけれども駄目であつた。或時老練な教師はその兒童の母と約して、一切の家庭の豫習復習を廢せしめ、毎日一回十分づつ、讀本の漢字を視寫させた。一日々々と十分間に視寫し得る漢字の數が増して行くに従つて、子供は學習に自信を得、興味が湧いて勉強したから、第五、第六學年では引續き組長に選ばれるやうになつた。

### 第三節 性格と習慣

#### 習慣

① しかし我々の日常では、一々思慮分別を廻らして行爲をする事が少い。大部分は思慮分別を廻らさずして行つてゐる。最初は考慮した事も、慣れると考へずして行ふやうになる。子供の頃は、着物の襟を右が上か左が上かと迷ふ時があつたが、今では決して誤らない。狹義の意志行爲も絶えず反復すると、衝動行爲にま

で簡單化するものである。簡單化された行爲が集積されたものを習慣といふ。

石を投げつけられた犬は、人が靴の紐を直す爲に屈むのを見ても直ぐ逃げる。これは石を投げられた知覺と、打撃された感情と、苦痛恐怖によつて起された逃亡の經驗とが結合渾化してゐる爲である。前に屈むことの知覺と、苦痛逃亡とが別々になつてゐるのではなく、全體が一つになつて有機體中に保存されてゐるからである。従つてその中の一つが起れば、他のものは關聯的にすべて活動するのである。

詩を吟ずる場合に、初の一句が出ると、他の句は無意識的に次から次へと出て來るのも、ピアノを奏する場合に、手の運動が調子づくその後には自然に手が動いて行くのも、前と同じ理由によるのである。かゝる作用は過去に集積された記憶のなすところである。



かく習慣は過去になされた行爲の蓄積されたものであるから、筋肉の記憶又は有機的記憶とも言はれてゐる。訓育は善良な行爲をなさしめる事を目的とするに止まらず、進んでは、善良な習慣を確立するやうに導かなければならない。

## 習慣の養成

● 習慣を生理學的に言へば、神經興奮が通過するのに、最も抵抗の少い通路であると言つてもよい。神經興奮が新しい道を始めて通る時は抵抗は強いが、同じ道を反復通過すればその後は次第次第に抵抗が減るものであるから、習慣の養成とは、日々行ふ動作が選ばれたる道の抵抗を一回毎に減少せしめることである。同時に他の類似の道に基礎を置く動作が発生すれば、習慣の養成は崩れてしまふから、類似の動作を極力防いで、妨害を除かねばならぬ。

習慣養成の主要な條項を挙げると次のやうである。

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

(ロ) 然るに動作を繰返し、回数を重ねるに従つて、抵抗は減つて来る。けれどもその間に一例外を許しても抵抗は忽ち増大するから、例外は決して許してはならない。例へば朝六時に起きる習慣をつけようとすれば、眼覺し時計が鳴れば如何なる理由があつても起きなくてはならぬ。無條件的絶對は習慣養成の秘訣である。

(ハ) 今こゝに不良な惡癖があるとする。意識的にせよ無意識的にせよ、一度出來た習癖にあつては神經興奮が知覺されないほど抵抗が減退してゐるから、俄にこの習癖を無くすることは出來ない。さうして妄りにこれを抑制するのは危険である。水流はこれを堰止めると却つて氾濫の恐れがあるやうに、一旦癖づけられた神經興奮の道はこれを抑壓すれば必ず他方に勃發する。兒童の惡戲はこれを叱責して止めさせても、その惡戲は形を變へて他の門口に表れて来る。惟ふに惡戲に對して取る

不良な習慣  
を消滅せん  
とする時

べき教育的手段は、他の善良な方向への轉換である。機會ある毎に新たな方向に轉換して息まないならば、何時かは元の習癖を脱して新たな良習に入ることが出来る。

⑤ 故に不良な習癖を除くには、その原因を究明し、その原因に應じてそれに打克つだけの良習を起してこれを養成すべきである。例へば成人が指を吸うたり、爪を噛んだりする習癖の成立についてフロイド一派の學者は次のやうに説明する。

Freud

順調に育つた兒童が成長して母の純真不雜の愛以上に注意を向け、友人との談話や、創作工夫に興味を有するやうになると、もう一度幼少な時に立歸つて、小さい且いとけない嬰兒の生活を繰返したいといふ希望を持つ。然るに年は既に長じ、心身の力も増してゐるから、この希望は恥づべきものとして意識の下に押下げられる。けれども、この希望はなかなか消滅しないで、拇指を吸うたり爪を噛んだりする習癖となつて現れて來るのである。

性格

小さい習癖もその根柢が深く且古い精神内にあるとするならば、兒童の行動の指導や監督は、その深い根柢から出發しなければその效を奏しない。拇指を吸ふのを止めよとたゞ命じても、無意識中にある原因を除かない限りは、兒童の意志實行の能力も發動することが出来ない。兒童の習癖や精神異狀を矯正する爲には、教育者は常にその根柢に遡らなくてはならない。根柢に遡らない教育活動は不深切であり、非教育的である上に、實際の効果も擧げ難いものである。

④ 行爲的個性を性格又は品性といふ。道徳的に善良な性格とは善なる行爲を遂行する爲に強く永く努力し得る性格である。道徳的に善良な性格を特に徳性といふ。

習癖は我々の性格の一部分であり、要素であり、一個人の有する多くの習癖が全部集つて性格の要素となつてゐる。性格の要素

には、先天的で超越すべからざる要素をも含んでゐるけれども、先天的要素の範囲は可なり廣いから、その内で廣い動搖性を持つてゐる。習慣は固より後天的の要素であるから動かさう。故に徳性を涵養するには絶えず善良なる行爲を反復させて善良なる習慣を確立せしめ、且氣分を整理する爲に生理的條件を良好ならしめ、悪い性癖・習慣はその根柢に遡つて矯正する必要がある。

#### 第四節 訓育の方針

① 訓育を実施するに、おのづから二つの立場に分れる。成るべく兒童の自發活動を利用して生徒を指導するか、父母・教師の督察命令等の強制的方法を多く利用するか、の二つであつて、前者を**自由主義**、後者を**嚴格主義**と呼ぶことが出来る。實際には何れかその一方に傾き易いものであるが、實はどちらの一方にも傾いて

#### 自由主義と 嚴格主義

はよくないのであつて、その中庸に立つべきものである。

② 干涉督察の弊を多く見て、長男を出來るだけ自由に育てた親があつた。果は放任に流れ、我がまゝに陥つてしまつたので、生れ附は愚かではなかつたが、遂に中等學校も卒業出來ないので、成長後もたゞ金錢を浪費することのみを知つて、定職に就くことが出來ず、一生親戚間の厄介者に終つた例がある。自由主義を履き違へると子供を放縱に陥れ、欲望の奴隸たらしめ、理性に従ふ事の出來ない人間にしてしまふ事がある。殊に兒童期はまだ理性が發達しないから、兒童の自由意志で行動させようとしても、子供は勝手な獨斷に陥り、正しい行爲をする事が困難であるから、放任の悪教育は絶対に避けなくてはならない。

しかし兒童の一舉一動に干涉し、箸の上げ下ろしにも小言を言ふやうでは、兒童の落着く暇はどこにもない。いつもいら〜し

てゐるから、子供は反抗心を増して激し易いものになり、叱責處罰を避けようとして虚言を構へ、表面をごまかすやうにもなる。然らずんば自立自營の出来ない、依頼心の強い、無氣力な人間になつてしまふ。父母教師の嚴格は子供を良くしようとする至情から出てゐるのであるが、度を過すと却つて惡結果を招き易い。

不良少年にまで墮落する原因として屢擧げられるのは、家庭教育の缺陷である。餘り我がまゝに育てたとか、餘り嚴格に過ぎて、父母の愛情をよく味はつてゐないとかいふことが不良化する原因の中の主なものである。とにかく寬嚴宜しきを得べきものである。時に必要があれば、例へば紀綱を振肅する必要があるれば嚴格にし、時としては又溫和な態度で接するといふやうにすべきである。即ち自由溫和の中に於て紀綱を紊さず、嚴格嚴肅の中に寬大な點のあるのが理想である。

## 採るべき方針

③ しかしどちらかと言へば、我々は學校教育に於てはやゝ溫和自由の分子の多からんことを望む。第一の理由は自律的人格を養はんとすれば、子供をして、子供の出来ない事は將來に譲るとしても、出来ることは自發的に活動せしめるのが至當である。それには成るべく督察干涉を避け、自由にしてやるのがよい。第二に無責任な教師はいざ知らず、熱心な教師であれば熱心のあまり中庸を破つて、干涉に傾き易い。第三に師弟の關係は親子の如く天成の血縁でないから、嚴格にすぎるとその間に誤解や行違が起り易い。故に幾分か溫和寬大の方がよいと思はれるのである。

④ 又年齢によつて、幼少な時は事理を辨へないから、やゝ嚴格に行つてもよい。強制的に依らしむべし知らしむべからずといふ方針がよいかも知れないが、いつまでもそれではいけない。年の長ずるにつれて自由に自律的に導くべきである。次第に善惡正

訓育の方針  
と年齢

邪を理解せしめ自ら進んで善をなし、悪を避けしめるべきである。

### 第五節 訓育の方法

#### 第一 環境の整理

環境の整理

●人はその環境から文化財を收得し、收得し得た文化財を實生活の上に實現するのであるから、環境の良否は文化財の善惡に忽ち關係する事となり、引いては生活上に實現する行爲の善惡に現れて來る。

又收得された文化財の内容が良くても、これを實現すべき實生活即ち實現すべき機會に缺點があれば、行爲は良くならず、悪くなることは免れ難い。従つて環境をよく整理し、又善良な環境を提供する事が訓育成功の根本條件である。

教室で兒童が騒がしいとしても、直ちに兒童を責める前に一應

整理の方法

教師は反省して、騒ぐ原因を發見するのに努めるべきである。原因が生徒以外にあるならば、先づその原因を除外するやうに努めるべきである。騒ぐことは固より兒童として宜しくないが、騒ぐ原因が他にある時は、その原因さへ除けたら、兒童は靜まるのである。例へば尋常小學校第一學年の兒童を正味四十五分間、腰掛に靜かに正坐させることなどは、生理上不可能であつて、これを無理に強ひるのは残酷と言つてもよい。時に起立して深呼吸をさせたり、歌を合唱させたりして、氣分の轉換を圖つてやるのが教師のなすべき正しい道に近い方法である。

●今、學校について考へて見ると、學校も勿論一つの環境であるから、これを適當に整理することが必要である。學校を良く整理するには如何にすべきか。以下にその施設の主な事柄を述べて見よう。

(イ)校風・級風を良くすること。言換へると学校の氣風を道德的ならしめる事である。殊に校長と部下職員とが常に一致和合して、教育の爲に全力を盡し、又教師は兒童に對して愛と敬と信とを以て接するなど、假りにも不純な不徳な分子が學校内に存しないやうにしたいものである。更に上級生が良ければ、おのづから下級生も良くなるものであるから、この點より見ると教師は先づ上級生を良く指導することが必要であるが、上級生も亦その責任を重んじて、輕舉に陥らぬやうに氣をつけるべきである。昔の私塾・寺子屋は、設備とか、教育方法、教授する内容などは勿論不完全であつたけれども、その訓育上の成績は却つて今日より勝れたものが多かつた。それは、校主・教師たる人が教育に全力を盡くし、塾生の主腦部に優良な者を置いて塾の氣風を善良ならしめた事が、與つて原因となつてゐると思はれる。

範圍を狭くして、一學級内の氣風を良くすることも大切である。學校より範圍が狭いだけに、兒童に對する感化・影響は却つて強いこともある。

校風・級風を振作する爲に、校訓・級訓を作つて、一般道德の中でも、取分け、これを恪守せしめる事も行はれてゐる。

(ロ)教師は常に善い模範を示すべきこと。兒童は普通の子供ならば決して故意に教師に逆ふものではない。却つて従順なものである。従つて教師の一言一行に、案外深く注意を拂つて、或は意識的に或は無意識的に模倣するものである。教師の人格が高く、學力が勝れてゐて、兒童から敬慕される時ほど、示範の效は大きくなるものである。しかし示範は教師の内に潜んでゐるものが、おのづから發露し、おのづから示範となるのが最も良いのであるから、故意に兒童の前をつくらふのでなく、内面的に絶えず修養に努

めなければならぬ。

(ハ) 學習 學習は勿論知識的教育に屬する事であるが、兒童が自治的に勤勉に學習することは、道德上にも立派な訓育であることは言ふまでもない。これによつて學習した文化財が眞に我が物となるのみならず、勤勉忍耐秩序自治等の徳が養はれる。世には在學中は怠惰であつても、卒業後、社會的に活動して有能有爲の人となる者も稀にはあるが、それは特殊な事情があつたから、例へば病氣とか、家庭の不幸とか、勤勉を害する何かがあつたから、在學中怠惰であつたのである。若しさうした事情が無ければ、必ず勤勉な人であつたと思はれる。一般には在學中から勤勉な習慣を養つて置かなければ卒業後、俄に勤勉になり得るものではない。

(ニ) 遊戯 廣義の遊戯は人間の本能として自發的に起る活動である。故に養護上教授上にも大いに價值のあるものであるが、訓

練上にも價值の多い事は既に述べた通りである。自發活動であるから、出来るだけ干涉を避けて自由に行はせるのが適當である。

(ホ) 作業 學校には學習としての作業科の外に、校舎内外の掃除庭園の手入、圖書室の裝飾整頓、その他各種の當番勤務など種々の作業がある。これによつて清潔秩序整頓の徳、義務責任を重んじ、勤勞を尙ぶ習慣が養はれる。共同作業の場合には共同心も養はれる。しかし作業も全く兒童に任せきりではいけない。殊に小學校の兒童は幼弱であり、かつ作業に慣れないから、教師が注意して衛生上の危険を避けしめることが必要であり、又教師が兒童の先頭に立つて作業に服し、以て兒童に方法を示しこれを勵ますにあらざれば、兒童は無責任に流れ、表面だけをごまかすやうになるかもしれない。又分擔を公平にしないと兒童に不平が出て怠慢になりがちのものである。

(へ)自治制 　しかし児童に出来る事まで、一々教師から指揮監督するのは宜しくない。常に教師の指揮監督の下に受動的に行動させて居つては、依頼心の強い消極的な人間しか養へない。儀式なり、會合なり、掃除なり、遊戯なり、或は風紀の改善にしても、教室内の裝飾にしても、児童自身に考案させ實行させるやうにすると、児童は自發的に興味を以てこれを計畫し、實行するものである。これによつて責任協力の精神を養ひ、自治的良習を養ふことが出来る。訓育は自律的な人格を陶冶するにありとすれば、自治的訓育を施すことは極めて必要と言はなければならぬ。由來日本人は西洋人に比して依頼心が強く、自立自營の精神に乏しいと言はれてゐる。今後もつと自治的に児童を育て上げることが頗る緊要なことである。

児童の考案は拙いかも知れない、餘り突飛な事を考案して困る

かも知れない。實行させると缺點が多いかも知れない。それは児童の年齢として已むを得ないことである。けれども度々やらせてゐると、次第に考案に馴れて中正な工夫をするやうになり、實行も上手になるに違がない。児童に任せる以上は出来るだけ児童のみでやらせるのが良い。干渉すると児童は嫌になつてその後には熱心に努力せず、折角の自治も無効に終るやうな事がある。尤も児童が責任を放棄したり、一部の児童が權力を專にして、他者を壓迫したりするやうな事が起らないやうに、教師は監督してゐなければならぬ。

アメリカで行はれたやうな、學校を一つの自治體と見て、生徒から議員や裁判官などまで選んで自治制を大規模に行はせた、學校市制度は必ずしも賛成が出来ない。實際の自治體と學校とは規模が違ひ、目的が異なり、社會に活動してゐる成人と學校の生徒と



は年齢が隔つてゐるから、自治體の模倣を學校で行つても、遊戯に陥つてしまふから、アメリカの如き自治の發達した國ではとにかく、我が國では恐らく成功しないであらう。

## 第二 訓育上特殊なる機會

● 訓育は教授の如く一定材料を傳達收得させるものではないから、豫め時を定めて訓育を施さうとしても不可能である。何時でも機會ある毎にこれを捉へて、訓育の爲に利用しなければならぬ。

● 訓育上に利用される特殊な機會の主なもの以下に列記して見よう。但しその大部分は訓育の爲のみでなく、他の教育にも利用し得られるものであり、又主なる目的は他に存するものもあるが、總べて訓育上にも大いに利用され得るものである。

訓育上に利  
用される機  
會

(イ) 儀式 儀式は訓育のよい機會である。儀式の中には、國民一般に關するものとして祝日(新年・紀元節・天長節・明治節)・大祭日・皇室の御慶弔、國民の記念日などがあり、學校そのものに關するものとして、學校記念日・入學式・始業式・卒業式、教師の新任式及び告別式などがある。何れもこの機會に敬虔の精神、協和の精神が養はれ、かつ儀式の内容により、國民的精神、愛校心が養はれる。兒童をして儀式の設備に參與させると、勤勞の精神を養ふことも出来る。

(ロ) 會合 學校には又學藝會・討論會・音樂會・運動會・展覽會等が開かれる。その内容により、養護・教授上の利益は勿論大きいのであるから、訓育上、共同努力・秩序・自治の徳を養ひ、責任・義務を重んずる念を養ひ、集會の作法に馴れしめ得るのみならず、兒童以外に父兄その他の來賓があるから、その接待を兒童に行はしめる時は、賓客に對する作法

をも實習させる事が出来る。

朝會晝會等も一種の會合であるが、儀式に近いものである。毎日行はれるものであるから、何か或特殊な徳を習慣的に養成せんとするのに利用されることが多い。

晝食を兒童と會食することによつて、食事の作法を指導することが出来る。例へば尋常小學校の第一學年では、まだ箸の持ち方の正しくない者が少くない。家庭では習慣が固定して居る爲に矯正しにくい、が、學校では心氣が一轉し、又年齢上教師の命には極めて従順な時であるから、容易に不正な持ち方を正し得るものである。しかし食事は和氣霽々たるべきである。この際を教師から訓諭をする時に利用するのは宜しくない。

(ハ)旅行遠足參觀 共に養護・教授の爲に大いに利用されるのであるが、訓育上にも種々の利益がある。共同一致・忍耐努力などの

徳を養ひ得るのみならず、特に師弟間の親密、兒童相互間の情誼を大いに篤うする事が出来る。これは他の機會には容易に得られぬ訓育である。しかし旅行等には不慮の災害や豫期せざる失敗を伴ふ事があるから、豫め綿密な調査を行ひ、深く戒慎注意して決行すべきである。

### 第三 訓育上特殊なる手段

① 訓育に用ひられる特殊な手段にも色々ある。その多くは兒童の意志を他律的に動かさんとするのであるが、その中に、主として自由的訓育に用ひられる手段と、主として強制的訓育に用ひられるものとに分類する事が出来る。尤も自由主義と嚴格主義とは相折衷して行はるべきものであるから、これらの手段も、並び行はるべきものであつて、一方に偏しては宜しくない。

自由的訓育  
の手段

●主として自由的訓育に用ひられるものにも色々あるが、その中でも廣く用ひられるのは次の五つである。その中、主に良くない行を改めさせるものと、良い行を益、良くならしめる爲に用ひられるものとある。

(イ) 反對暗示 若し兒童が不良な欲望を起し、危険な遊を始めた時は、妄りにこれを抑壓してはいけない。人には、見るなど言はれると見たがり、逃げるものを追掛けて取押へたいといふ心があるものである。従つて子供が悪戯をしてゐる時、禁止すると却つて益、惡戯をするやうな事もある。又命令しても却つて反抗して命に服しない事もある。その機微を察して或事を禁止しようとするれば、他の第二の事を行はせて、自然と兒童の心を第二の事項へ引付けると、第一の事は特に禁止しなくても、おのづから止んでしまふものである。例へば他のもつと楽しい善良な遊欲望を提供し

て、心氣を轉じてやるのである。幼兒が本を破つたりする時は、直ぐ本を取上げたりすると、反抗心や憤怒の情を激發させる事になるから、その子供の好きな遊、しかも害の無い遊へ誘導してやるのがよい。

(ロ) 看護 幼い兒童は教師の視てゐる時と視てゐない時とで、その言行に大差を生じ易いから、その言行をして不善を犯さしめないやう又危険に陥らしめないやうに、教師が監視保護することが必要である。特に學校では授業時間外、兒童の自由に遊んでゐる時に看護の必要が多い。しかし兒童の不善を探すやうな態度になつては宜しくない。教師と兒童とが共に遊び、共に作業をするといふ親友の如き態度で看護するのがよい。然らずんば、看護しない時は兒童は放逸な氣まゝ、勝手な事をして恥ぢないやうになるであらう。

(ハ) 静坐の類 以上の二つは幼年の者に主として用ひられるが、やゝ長じた者には次の二法が用ひられる。

腹が立つと静かに一つ二つ三つ……と數を數へると怒は消えるものである。兒童が教室で騒々しくて落着かない時、眼を半ば閉ぢて腹に力を入れ、二三分間静坐させたりするのは行ひ易くて有益な方法である。朱子學派で静坐を重んじたのも尤もな事である。次の實話は静坐ではないが、精神を他動的に静めた有名な例である。

ショパン  
(一八〇九年—  
一八四九年)

音樂の天才ショパンが青年の頃、父は或學校の舎監であつた。父の不在中生徒が何かの事に激昂して寄宿舎の集會場で非常に騒いだ。ショパンはこれを禁壓せず、集會場の中のピアノの前に座を占めてごく靜かなしめやかな曲を奏した。その爲に激昂してゐた兒童の心は次第に穩かになり、果は皆眠つてしまつた。やがて父が歸つた時、ショパンは鍵盤を一撃すると、兒童等は居眠から覺めて飛起きたが、騒ぎは全く消失して

居つて平和な笑で治つた。

(ニ) 訓誡 兒童の年が長じて、事理を悟り、善惡の辨別が明かになつて來ると、これに訓誡を與へて、その反省に訴へ、兒童自ら理解して、惡を改め、又は惡に陥らず、善に進むやうに指導する。この點は修身教授に似てゐるが、訓誡は眼前の事件をとつて實踐を促すのが特色である。訓誡は兒童の判斷と感情とに訴へるものであるから、道理上正しい事を説き、しかも赤誠をこめて兒童の心緒に感銘せしめるものでなくてはならぬ。利害得失で誘ふのは宜しくない。又訓誡でうまく兒童をして感動せしめるには時機を得なければ効果が薄い。唯徒らに長々しく訓誡するのは却つて効果が少い。

(ホ) 賞譽 以上は不良な性行を改善せんとする手段であるが、良い行を益、良くならしめようとする手段に賞譽がある。賞譽は即

ち子供の善行に對する報酬であると共に、將來の善行を促すものである。善行といふも總べての平凡な善行に對して與へるのではなく、著しく完全にその義務を果した場合、又自分の義務以上によく働いた場合に、これを賞しかつ將來の善行をも誘導的に獎勵するのである。故に先天的に秀でてゐるといふ子供よりは、寧ろ後天的に勉強の結果、努力の結果、立派な行をした者を賞する方が、訓育上價值がある。尤も幼少な兒童に對しては比較的感覺的賞譽を多く與へるのがよい。凡べて精神力は先づ感覺的基礎に培はれるからである。殊に六七歳頃より十歳頃までは兒童が自分を最も偉い者と信じてゐる時であるから、比較的多くの賞譽を與へることが自然に適する方法である。年齢の長ずるにつれ、自己の善行そのものに賞を感じずるやうな反省的精神が發達するに従つて、賞譽の數も當然減すべきである。賞譽の種類には教師が唯

言語によつて賞する場合、賞狀を與へる場合、物品を與へる場合、名譽の職務に任ずる場合など色々ある。すべて賞譽は公平であるべきであるが、賞狀、物品を與へ、名譽の職に任ずる時は一層公平でなければならぬ。不公平な賞譽は訓育上却つて弊害を生じ易い。殊に少數のものが物品の賞譽を受け多數のものが同じ恩典に預り得ない場合には、動もすれば兒童一般に對する訓育的效果が減殺される恐があるから、これ等については細心の注意を要する。道徳的行爲は經濟的行爲と異なつて、報酬の爲に行ふものではない。當人には義務の爲に義務を盡くすといふ精神が本體であるべきであるが、善行に對して、他から賞譽を與へることは、寧ろ人生の常態である。若しこれを賞せずとするならば、修身教授に於て、他人の徳を頌すべしと教へて置きながら、學校自らこれを實行しないこととなるのであつて、訓育上矛盾を來す譯である。勿論か

強制的訓育  
の手段

かる場合に、賞を受けんが爲に働く、賞を受けんが爲に道徳的義務を盡くすといふやうな、利己的精神のものがあるならば、それには又相當の訓誡を加ふべきは固より當然の事である。

●次に主として強制的訓育に用ひられる手段を示さう。強制的と雖も、これを發する教師に十分の愛情深切好意があつて、その後、これを行ふべきものであることは勿論である。教育者一身の立腹、不満を兒童に移すが如きことがあれば、教育者たるの資格がない者と言つてよい。

(へ)命令と禁止 命令は爲すべきを促し、禁止は爲すべからざるを命ずる時に用ひられる。共に教師の意志を兒童に強制して、直接兒童の意志を支配せんとするものである。教師の意志を兒童に傳へんとする點は訓誡と同じい。しかし訓誡は理由を示し、兒童の理解に訴へるのであるが、命令禁止は理由を示さず又理解に

訴へない。命令禁止は權威を背景としてゐるが、訓誡はさうではない。訓誡は時として友人間の忠告と同じ態度で行ふことも出来る。年が長じ、兒童の自覺が發達して來れば、成るべく命令禁止を減じて訓誡忠告にかへる方がよい。

命令禁止は、兒童の實行し得るもの、かつ合理的なものたるべく、父母教師の勝手なものであつてはならない。簡單明瞭で疑義を挿み得る餘地のない事たるを要する。又命令禁止は成るべくその數を少くし、一度發した事は十分に貫徹せしむべく、兒童が十分實行し終らない中に他の事を命じたりするのは、命令禁止の權威を輕からしめるものである。況んや前後に矛盾があつたり、父母の間に、教師の間に不統一があつたりしてはならぬ。

(ト)懲罰 兒童が、訓誡命令禁止された事に背いて非行を犯した時、これが再發を防ぎ、幾分は又罪を贖はしめる爲に心身上の苦痛

を與へる訓育の手段である。懲罰を課する精神は、古來種々に考へられ、或は非行に對する報復を目的とし、或は威嚇の爲にする事もあるが、教育上は、矯正を主とし、幾分贖罪の意味を加へて課するのが正當である。

懲罰の方法は體罰自由罰名譽罰の三つに區別される。體罰は身體の苦痛を感じしめるものであつて、手足を束縛したり、鞭撻したりする事である。自由罰とは休憩時に禁足したり、放課後に留置したり、特別な作業を課したりする事である。名譽罰は兒童の名譽心に訴へ、精神上の苦痛を感じしめるもので、教師の顔色で悟らしめたり、語で叱つたり、座席を隔離したり、謹慎を命じたり、停學退學を命じたりするのはこれに屬する。勿論、二種三種の罰の重ることもある。總べて懲罰は非行の再發を防ぐ事が出來、幾分贖罪せしめる意味になればよいのであるから、兒童に負傷せしめた

り、それが反抗心を起させたり、自暴自棄に陥らせたりする事は良くない事である。故に右の三種の中で、體罰は勿論廢しななければならぬが、他の二種と雖も、兒童の年齢・性別・個性に應じて斟酌を加へ、適用を誤つてはならない。又信賞必罰といふことは、紀綱を保つのに必要な事ではある。しかし賞は重きに過ぎ、多きに過ぎても、まだ害は少いが、罰は重きに過ぎ、多きに過ぎると、必ず學校の平和を害し、延いては兒童をして却つて非行を重ねしめることにもなるから、寧ろ軽く少くする方がよい。且改善贖罪の目的を達した後は、罰は早く忘れられるのがよい。夏の夕立の晴れた後は、夕立の前よりも一層日光が輝くが如く、罰の目的を達した後は、教師は再び溫情を以て兒童に接すべきであるが、ざりとて一旦罰を與へて、その實績の見えない中に、うやむやに葬るのも良くない。

十のうち五つ教へて三つほめ二つ叱つてよき人にせよ

### 第六節 訓育の個別化と教師の人格

○例へば教師が良い模範を示して兒童に倣はせることは、最も自然な無理のない方法ではあるが、若し兒童にして、示範の意味を解しない時は無効である。孔子は世界的大聖人であるから、その示範に缺點があつたと思はれないが、曾てその門人宰予が晝寝して怠惰の色が見えたので、朽木に彫刻は出來ない、糞土は壁に塗れない」と戒めたさうである。つまり宰予は孔子の示範を十分理解することが出來なかつたのであらう。訓誡・命令・賞罰等すべて兒童がその意味を解しない時、何の爲に訓誡されたのか、何の爲に賞を受け罰を與へられたのか理解できない時は無効である。又兒童が實行出來ない指導も無効である。

訓育の個別化

論語公治長篇

總べて教育は年齢・性別・個性に應じなければならぬが、殊に訓育は各兒童の實行に關する教育であるから、一層個別的取扱を必要とする。その中、自由的訓育は適用を誤つてもまだ害は少いが、強制的訓育は一步誤れば永く害を生ずる。又同じ命令・禁止・叱責でも、一度で實績のあがる兒童もあり、何回施しても實績のあがりにくい兒童もあらう。同じ叱責でも、一兒童にはあまり強くひびかない事が、他の兒童には強くひびき過ぎる事がある。罰の一方法として兒童を職員室や教室の一隅に立たせたりする事でも、身体的にさほど苦痛とならぬ子供もあらうが、幼少な女兒には生理上非常に害がある。教師の目的は勿論遷善改過の愛情から發した事に相違はないが、兒童の個性によつて害を引起すこともあるから、常に先づ教師は兒童の立場になつたと假定して、感受の程度を想像して見るのがよい。さうして兒童の立場に適合させる工



兒童の家庭  
調査個性調  
査と操行査  
定

夫を先づ凝らして後、命令禁止懲罰を下せば、ほとゝ誤が少いであらう。更に進んでは家庭の事情、境遇によつて考慮を加ふべき場合も多からうと思はれる。

②右の爲に教師は常に、兒童の個性、その家庭に於ける狀況を調査し、又今日までの訓育の結果を査定して置くことが必要である。これは可なり困難であり、又形式的、皮相的に行つては價值も少いから、實績のあがるやうに具體的に調査すべきであるが、漠然無方針では調査も出来ないから、次に調査項目の一例を示さう。

甲 家庭調査の項目

(一) 家庭について

- (イ) 父母について (共に健在であるか、實父母であるか、養繼父母であるか、その人柄、教育等)
- (ロ) 祖父母、兄弟姉妹、その他の家族について (その内容は右に進す)
- (ハ) 奴婢の有無その數
- (ニ) 職業、貧富、門地、信仰等

(二) 教育上の方針

- (イ) 過去の経過
- (ロ) 現在の方針
- (ハ) 將來の目的志望

乙 個性調査の項目

(一) 身體上

- (イ) 遺傳的特質
- (ロ) 重大な既往症
- (ハ) 身體的特徵
- (ニ) 發育

(二) 精神上

- (イ) 注意記憶判斷理解力
- (ロ) 工夫創作力
- (ハ) 發表力
- (ニ) 反應感受性
- (ホ) 觀念型
- (ヘ) 氣質
- (ト) 性格
- (チ) 性癖
- (リ) 嗜好

丙 操行査定

- (イ) 言語
- (ロ) 舉動
- (ハ) 容儀
- (ニ) 物品の取扱
- (ホ) 勤惰
- (ヘ) 師に對する態度
- (ト) 交友
- (チ) 操守

③しかし同じ學年同じ學校の兒童に對して、その中で餘りに訓育の個別化を考へると、一步を誤れば公平を失するやうな弊に陥るかも知れない。賞罰、命令禁止、訓誡等に、若し公平を缺くことが

個別化につ  
いての注意

## 教師の人格

あれば、児童は教師を尊信しない事になり、將來一切の教育が破綻せざるを得ない。事實は個性に適合して居つて、公平であつても、児童から不公平だと疑はれる事があつては良くないから、その手加減に教師の手腕を要する。

④こゝまで來ると、結局は訓育の成否は、殆ど児童が教師を尊信するか否かに懸つてゐるやうである。教師を尊信してゐるならば命令せずとも行はれ、賞罰を加へずとも児童は自ら相戒めて日に善に進むであらう。教師が尊信されるといふ事は、勿論児童が教師を尊敬するからであるが、教師は児童から尊信されるだけの實を持つてゐなければならぬ。

## 第十四章 教師論

## 教育者の資格

①教育者は由來、社會から特殊な尊敬を受けてゐる。これは言

## 文化價値の體得

ふまでもなく、被教育者の師表たるに足るべき完全な修養を世間が要求したからである。故に若し少しでも不道德なことをすれば、教師のくせにといふ前置の語を以て前の尊敬とは正反對に常人が同じ不道德な事をして、それほど責めないであらうと思はれるくらゐの非難を加へるものである。

②児童は文化生活に於て未成熟者であるが、やがては人の人たる道に、即ち價値生活に進まなければならぬ。被教育者は年少であるから、自ら進む力を殆んど具へてゐない。必ず教育者の有意的援助又は刺戟の下に、教育者が價値生活に精進努力した跡を模範として、價値實現の長い旅に進むものである。故に教師の先づ第一に努むべきことは自ら價値を出来るだけ、その身に實現すべきことと並びに児童を善く導くべきこととである。

教育者は児童をして文化價値を實現するやうに刺戟援助する

重大な責任を帯びてゐるのであるが、文化價値は一種でなく、その主なものを數へても、七つに區別し得るのであるから、教師はこれら總べての文化價値をよく理解し、出来るだけこれをその身に實現してゐなければならぬ。固より人には各個性があり、境遇の差があるから、一人にして總べての文化價値をどれも皆その身に十分に實現することは不可能であらう。一の文化價値でも十分なことは望めない。況や總べてをや。故に少くとも文化價値を十分に實現せんとする希望と意志だけを身に具し、かつ力の及ぶ限りこれを實現するやうに努力すべきものである。例へば地理を教へるにしても、圖畫を指導するにしても、教師が地理によく通じ、圖畫について腕に覚えがなければ、とても十分に教授し指導することが出来ない。作文に秀でた教師が指導すると、指導のどの點が、取立て、上手といふことはなくとも、久しからずして兒童は

綴り方に上達するものである。同様に兒童の操行の指導についても、教師自らよい模範を示せば、兒童はそれに感動されないことはない。趣味の養成についても、教師が上品な趣味を持つて居れば、兒童はおのづから感化される。身體運動の指導についても、教師自ら上着を脱いで兒童の先に立つて運動すれば、兒童は決してじつとしてゐないであらう。總べて教師が先に立ち、兒童に對して、この通りに行つて見よ」と、十分の自信を以て、言ひ得る教師に非ざれば教育の効果を十分にあげることがはむづかしい。少くとも一步でも二歩でも兒童よりどの方面にも秀でた人となり、且絶えず向上進歩を圖つて、躬自ら兒童の模範とならなければならぬ。他に百の良法、千の良策があつても、それは末である。この根本に立つと立たないのが、教育の成否の分れ目である。しかし教育は人格の交互關係であるから、教師は兒童を教育することによつて

## 愛と敬と信

自己を教育することも出来る。教育に渾身の努力を拂へば、同時に自己の修養も進展させうるであらう。

⑤しかし教師は自ら文化価値を實現するだけではいけない。例へば宗教的価値を體得し、信仰を得たとしても、それだけでは教師といふ特殊な身分から見ても、不十分である。児童をして、教師と同等以上に価値を實現せしめなければならぬ。こゝに單なる価値實現者と教育者との差がある。例へば教師は一面に於て學問に達してゐなければならぬ。しかし單に學問に達するだけでは學者である。大學者と雖も、必ずしも優れた教師とは言へない。児童が有する特有な本質を發展せしめなければ教師ではない。つまり児童との相對關係に於て、教師と言はれるべき特質があるのである。この教師の特有な天職を十分に果す爲には、たゞに教師自ら文化価値を實現するのみならず、児童をしてよく価値

## 陶冶性

も、同じ事を反復してゐるが、目的を自覺して行動する時は、目的の異なる限り、表面は同じやうに見える行動でも決して同じではない。言はば前者は肉の生活、後者は靈の生活である。

④価値の生活は人に於ても自然に發達するものではなく、生後の教育によつて發達するものと思はれる。もし教育を與へなければ、人類と雖も、永久に価値の生活に入ることが出来ないで、禽獸と等しい生活に止るであらう。既に人類には、動物と同様な自然の生活の外に価値の生活があり、この生活は必ず生後の教育によつてのみ發達すべきものであるとすれば、人の子供は教育によつて發達しうる性能を生れ附、具有してゐる筈である。かゝる性能を陶冶性といふ。即ち教育の効果が生ずるのは、この陶冶性を刺戟して、価値の生活に入らしめる點にある。たゞ飽くまでも価値生活を發展させる根本の性能は子供自身にあり、教育者は子供を

自然生活の  
價值的支配

刺戟助成して、價値生活を完全ならしめるに過ぎないものである。發展しうる根本の性能は子供にある。教育者が兒童に價値生活を附與するものと誤解してはならない。

⑤人は自然の生活のみでは動植物の生活に墮する恐れがあり、價値の生活のみでは純なる神佛の生活であつて人間の生活ではない。靈と肉との交渉があつて始めて人間の生活となるのである。交渉の程度状態につれて無数の特殊個性的な生活となるのである。この場合、價値的生活によつて自然的生活を支配するのが、正しい生活、望ましい生活である。例へば動物の如く、飲食の欲望が起れば時處を問はず飲食するといふのでなしに、これを抑制して、道徳上正しい時處に於て飲食するといふが如く、かゝる自然的生活を價値的生活で支配するのが眞の生活である。これが即ち文化的生活と名づけられるものである。修養の未熟な人は、やゝ

もすれば自然的生活の方が勝つて價値的生活が萎縮してしまふ。我々は出来るだけ自然的生活をして價値的生活の支配下に屬せしめなければならぬ。私欲に克つとか、節制とかいふことは、かかる支配の一例である。しかし自然的生活を全く無視し、これを亡さんとするのは良くない。西洋中世や印度古代の教育では身體を罪惡の庫と考へたことがあつたけれども、これは誤である。肉體は價値實現の場所ともいふべきものである。高遠な理想も優秀な目的も肉體がなくては實現できないのであるから、二つの生活は共に必要である。

ペスタロッチ

（一七四六—一八二七年）

第十九世紀初スウィスの大教育家ペスタロッチは人間發展の過程を三段に分ち、最下を自然状態、次を社會状態、最上を道徳状態と稱した。自然状態は生物的な素朴な生活を營んでゐる。好意深切の情を自然に具へてゐるけれども、未だ社會を組織せず、個

々分離の生活をなし、靈を具へてゐるが、それも芽生の状態で潜んでゐる。やがてこの自然状態に主我的な利己心が生じてその素朴な生活を破壊するので、人は社會を構成し、その規則・制裁によつて利己心を抑制する。進んで第三段に至り、利己心は純化され、靈は肉を完全に支配し、清淨な生活に入る。しかし現實の人間に於ては如何に墮落しても眞に自然状態に止つてゐるものではなく、また如何に向上しても完全に道德状態になれきれまい。人間は一生涯の間、これ等三段の混合であるから、靈と肉との交渉は實に人間終生の課題である。

## 第二章 教育の力

教育の効果  
に關する二  
説

① 靈と肉とを比べると純粹の靈は直接に神佛の境涯へまで飛躍すべきものであり、純なる肉は動物の生活を示すものであり、言

はばこの二つの生活は人間生活に於ける最上・最下の限界を示すものである。兩者の交渉に於て、靈は肉を向上せしめんとし、肉は靈を陥れんとする不斷の争闘がある。肉は靈の力により容易に支配されるものではなく、屢、肉の力が強暴であつて、靈の作用を妨げることの多いものであるから、修養に努力する人ほど、靈肉の争が烈しくなり、苦しみが多くなる。古來賢哲聖者と言はれた人は皆深刻にこの争に苦しみ悩み、雄々しくも戦ひ續けて靈の勝利を得た人である。肉體を罪惡の庫と考へるのは勿論誤解であるが、全く理由のない誤解ではない。

我々は修養的努力によつて、どれほど肉を支配して靈の勝利即ち教育の効果をあげうるであらうか。十分の測定は困難であるが、これにつき古來樂觀説と悲觀説とがある。

今歴史的に教育の効果に關する説を通覽して見ると、西洋で第

ライブニツ

(一七四六—  
一七六六)

ロツク

(一七三二—  
一七〇四年)

カント

(一七二四—  
一八〇四年)

十七八世紀の頃は、一般に樂觀論が勢力を有してゐた。ドイツの哲學者ライブニツは、「吾人に教育を與へよ、然らば一世紀たゝない中に、歐洲は一變するであらう。」と言つたといふ。同じ頃にイギリスの哲學者ロツクは、「吾人の出會ふ十人の中、九人まで彼等が何者であるか——善人か、悪人か、社會に對して益をなすか、害をなすか、——は彼等が受けた教育如何によると主張することが出来ると思ふ。」と説き、第十八世紀の終に出たドイツの哲學者カントも、「人は教育が作り出したものに外ならない。」と明言してゐる。その頃の學者は大抵これ等の人と同様な考を懷いてゐたのであつた。

シヨールペン  
ハウエル  
(一七八八—  
一八六〇年)

ところが第十九世紀になつて、同じくドイツの哲學者シヨールペンハウエルは、人間の本性は先天的に決定されてゐるものであるから、教育は知識を豊富にすることは出来るが、本性を如何ともす

ロムブロッ

(一八三六—  
一九〇九年)

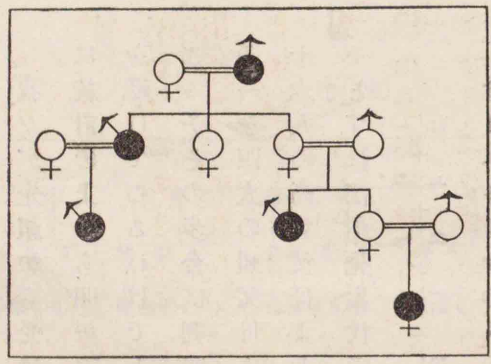
ることが出来ないかと考へた。故に悪人が後悔して善人になるが如きも、シヨールペンハウエルによれば、その悪人は本來は善人であつて一時悪道へ陥つてゐたのが、悔恨によつて本來の善人に復つたのである。若し本來より悪人ならば決して善人に立返ることはないと考へたのである。同世紀末にイタリヤのロムブロッゾも犯罪人の中には先天的の犯罪者があつて、教育によつて改善出来ないとやつた。シヨールペンハウエルの説は、彼れの哲學と觀察とに基づいてゐる。その哲學を研究するのはそれだけで専門の研究になるから、こゝにその一斑を紹介することさへ困難であるが、要するに彼れの哲學を以て宇宙間の眞理を完全に説き盡くし得たわけではない。何となればその後、多くの哲學者が新しい研究を試みてゐる。彼れの説は全く滅びたわけではないが、哲學界に於ける勢力は非常に減じてゐる。故に我々は彼れの哲學から

遺傳

派生した教育効果の悲觀論に直ちに賛同することは出来ない。又彼れが觀察したのは主として遺傳についてであつた。ロンブローゾの立論も遺傳研究に基づいてゐる。

○今次の圖のやうに近眼を遺傳した血統があるとする。第一代に近眼の男子が平眼の女子と結婚して、近眼の男子一人と平眼の女子二人を生んだ。この第二代の男子から又近眼の男子が出来た。これら第二代第三代の男子の近眼は明かに遺傳であると知られる。第二代の平眼の娘が平眼の男子と結婚して近眼の男子一人と平眼の女子一人を生んだ。この第三代の男子の近眼が遺傳性で、しかもその父及び父方の祖先に近眼の遺傳がないとすれば、この男子の近眼の遺傳は母方の祖父から來たものに違がない。しかし血統は代を跳ぶものではない。必ず祖父よりその娘、その孫へと傳はつて來たものである。然らば第二代の平眼

○ ● ♀ ♂  
平近女男  
眼眼



の娘は視力こそ普通であつたが、近視眼の素質を遺傳してゐたに違がない。たゞそれが外部へ現れなかつただけである。かく遺傳は外部へ現れないことがあるから、外面的に似てゐなくても遺傳の事實の存することもあるし、逆に外面的に類似してゐても遺傳でないこともあるわけである。

更に第三代の平眼の娘は平眼の男子と結婚して近眼の女子を生んでゐる。この第四代の近眼の娘は第一代の曾祖父の近眼から系統を引いてゐる。これから見れば遺傳質は永く傳はつて亡びないものであると言ふことが出来るやうである。故にその血統の死に絶えない限り遺傳質は永久に傳はるものであると、一般に遺傳學者は信じてゐる。遺傳質に



ガルトンの法則

ガルトン (一八二二—一九一二年)

は良いものもあれば悪いものもある。良いにつけ、悪いにつけ、永久に傳はるとすれば、遺傳質は子孫の運命に大きい關係を有つてゐる。

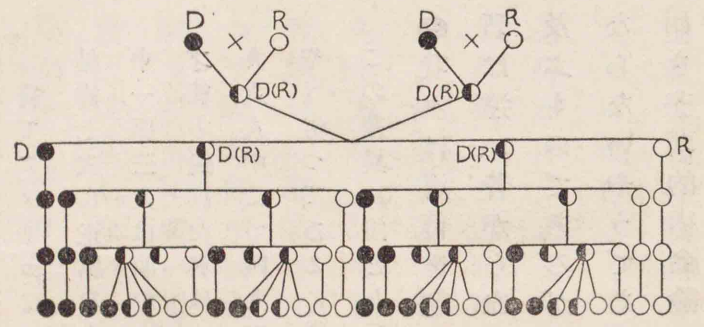
我々が先祖から受けた遺傳質中、その約半分が兩親から來てゐることは統計の上から明かである。従つてそれから以前の祖先から他の半分を受けてゐるわけである。その中で代々の各祖先から幾らづつ受けてゐるか、その歩合は判明しないが、イギリスのガルトンGaltunは全遺傳質の四分の一を四人の祖父母より、八分の一を八人の曾祖父母より、十六分の一を十六人の高曾父母より受けてゐると説明した。即ち子の形質の總量を一とすれば、祖先累代の遺傳量は左の公式で示すことが出来る。

$$\frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \frac{1}{16} + \frac{1}{32} + \dots = 1$$

オーストリアのメンデルは、豌豆の種子の形色花など七つの性質を選び、各性質毎に、著しく特殊な傾向を示す二つの豌豆を組合せて雜種を作り、遺傳現象を實驗した。今種子の色に於ける研究の結果を例として説

メンデルの法則 (一八二二—一八八四年)

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



明をすれば次の通りである。

種子の黄色なものと綠色なものとから雜種を作ると、第一代雜種は悉く黄色で、綠色は一つも現れない。かく第一代に現れる性質を優性といひ、第一代に現れないものを劣性といふ。今、この第一代の黄色のもののみを交配したら、第二代には黄色三と綠色一の割合に現れた。この第二代の劣性の綠色のみで交配したら、その子孫には永久に他の色が現れなかつた。又優性の黄色の中三分の一に於ても同じ現象があつた。この優性を純優性といふ。然るに黄色の他の三分の二は第三代に於て再び黄色三と綠色一の割合に分れた。かゝる黄色を不純優性といふ。その中、綠色と黄色の三分の一とは第四代以後固定して、残りの黄色の三分の二のみ第四代に於て再び黄色三と綠色一の如くに分れた。即ち「3:1」の比を保つて遺傳するのである。右の

法則はその後多くの學者の研究の結果、動物界にも適用せられることが明かになつた。

嘗てアメリカにマルチン・カリカックといふ者が、始め精神薄弱な女と結婚し、次に正常な女と結婚した。第一の女から生れた子孫四八〇人中、一四三人は明かに精神薄弱であつて、その他にも通常以下の者が多く、才能の優れた者は一人も無かつた。然るに第二の妻より生れた子孫四九六人中にて、四九三人まで普通又はそれ以上であつて、残る三人だけがやゝ劣つてゐるに過ぎなかつた。學者は各種の方面より研究した結果、この差異は主として遺傳によつて生じたものであると結論した。

●我々は遺傳を超越することは出来ない。祖先から受けた遺傳質は遠い昔から血統に附着して、善につけ、惡につけ、永久に子孫に及ぶものであるが故に、たとひ悪い遺傳質があつても、今更どうもならないやうであるから、ショーペンハウエルやロムブローゾーの如き悲觀的宿命論も起つたのである。しかし今日の遺傳學者は

## 遺傳と教育との關係

遺傳質を具體的な性能として子孫に現れるものとは見てゐない。たゞ可能性として潜在するものであると見てゐる。故に近眼の遺傳があるとしても、出来るだけ注意して、近眼に罹らないやうにすれば、一生近眼にならずにすむ。又良い遺傳質を傳へたとしても、これを發達させなければ無益である。つまり遺傳質は他の作用や力によつて、或程度まで良くも悪くも變化するものである。可能性の動搖する範圍は可なり廣いものである。故に遺傳によつて教育作用は大いに制限されるけれども、教育の作用し得る範圍は非常に廣いものであるから、極端な樂觀説も悲觀説も共に事實に該當しないものである。

教育と遺傳との關係は闇と光とに似てゐると思はれる。闇を亡すことは不可能である。しかし人類は燈火を發明して宿命的な闇に當ることが出来た。その上、次第に遠い昔から燈火は改良

されて来たのであるから、人類は闇を超越出来なくても、その範囲に於て年一年と、より明るい燈火を利用しつゝある。同様に、遺傳の範囲で靈の光を輝かすことが出来る。のみならず、假りに何の妨もなく易々として價值生活が完成できるものならば、かゝる價值生活は何等意味のないものである。何事によらず努力を積み苦心を重ねたものほど値打が大であるやうに、我々の價值生活も障害が大きいほどその値打が大きくなる。闇によつて光の効果が益、大となるやうに、遺傳の障害によつて愈、教育作用の必要と効果との大なるを感ずるのである。

### 第三章 教育の本質

#### 文化と教育

●既に述べたやうに、人間の生活には自然の生活と價值の生活との對立交渉があり、自然を價值によつて支配する過程を文化と

稱するのであるが、かくして得られた文化の所産を文化財といふ。従つて文化財は價值を帯びてゐる自然を意味する。教育とは自然人をして價值生活を實現することによつて文化人たらしめ、文化財を獲得せしめる活動である。ところで教育作用に於ては教育する主體と教育される客體との兩者を必要とする。この兩者がなければ教育活動は構成されない。しかし兩者の關係は分立せる個々別々の關係でなくして、一にして二、二にして一といふやうな關係である。兩者は別箇の肉體であつて、しかも被教育者の教育的體驗の中には教育者の魂が活躍し、教育者の教育的體驗の中には被教育者の魂が生きて居なければならぬ。然らばこの二者の融合一致はどうして起るのであらうか。

文化に似た語で文明といふ語がある。文明は文化の一部であるが、特に物質的なものを指して物質的文明と名づけられ、これに對して精神的なものを精神的文化と稱して區別する。



字義を同じうする。自ら實行を控へ目にして苟くもしないことである。敬は又他に對して他を尊重することである。兒童は他日有爲有徳な價值實現者となるべき可能性を備へてゐる者であるから、今は未熟であるが、決して侮るべきではない。もし教師にして自ら戒慎し、かつ兒童を尊重することがなければ、時として愛に過ぎて兒童をして我がまゝならしめ、怠惰不良に陥らしめるかも知れない。しかし敬に過ぎて愛が不足すれば師弟の間が融和せず疎遠に流れることもあらう。いづれに偏つても宜しくない。愛と敬とを平均せしめる爲には兩者の地盤として信が無ければならぬ。即ち教師は自らを信ずると共に、兒童を十分に信頼し、兒童の自己發展に希望を十分につなぐ人でなければならぬ。

④もし教師にして文化價值をよく實現し、少くとも絶えず實現に努力し、愛と敬と信とをその身に具へんか、恐らく教育者として

## 優秀な教師

優秀な推獎するに足る人であらう。教師としては尙他に要望せられるべき資料は少くないであらうが、右の二條がその根本である。この二條さへよく備はれば、他はおのづから備はるやうになるであらう。

⑤教育史上最も模範的な教育者を求めるならば、先づ指を西洋ではペスタロッチーに屈すべきであらう。彼れは教育學說に於ても、優秀な眞理を説き遺してゐるが、これは必ずしもペスタロッチーをして特に偉大ならしめた所以ではなかつた。ペスタロッチーをしてペスタロッチーたらしめたのは、彼れが深く兒童を愛し、かつこれを敬重した點にある。「總べてを他の爲になして、何物をも己が爲にせず」と言はれた如く、ペスタロッチーは極めて愛情の深い人であつた。しかし愛に溺れて、子供に價值實現を怠らしめるやうな人ではなかつた。一步一步最も基本的な要素から出

## ペスタロッチー

發して、學に徳に兒童を指導し、兒童をしてよく精進せしめた點に  
ペスタロッチーの永遠な偉大さが存すると思はれる。

# 現代教育學終

## 附 錄

### 幼稚園及び託兒所

幼稚園の目的

●學齡以前の幼兒の生活は大部分が遊戯である。遊戯の間に  
體育も知育も徳育も行はれる。しかし子供の遊戯は放任して置  
くと、道徳上にも害のある、身體にも危険を生じ易い惡戯に陥るこ  
とが少くない。世の父母たるものは出来るだけ注意してその子  
女に對して善良な遊戯を指導し、以て心身を健全ならしめ、道徳的  
な性情を養ふことに努めなければならぬ。但し多くの兩親の  
中には職業や家政に忙しくて子女の教育に心を専らにすること  
の出来ないものが多い。又それだけの餘裕があつても、教育に關  
する知識に通じ、教育の事に馴れてゐる人は割合に少い。されば  
幼兒が一定の年齢に達すると、特別の教育所に送つて、教育を依頼

するのが得策であらう。これ幼稚園の設けられる理由である。幼稚園の教育を特に保育といふ。保育は全く家庭教育の不足を補ふものに過ぎない。子供を幼稚園に送つて幼児の教育を一任したやうに思ふ親があれば甚だしい誤解である。我が國幼稚園令の中にも、

第一條 幼稚園ハ幼児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

と規定してある。又幼稚園令施行規則の第一條に、

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児ヲ保育スヘシ

幼兒ノ保育ハ其ノ心身發達ノ程度ニ副ハシムヘク其ノ會得シ難キ事項ヲ授ケ又ハ過度ノ業ヲ爲サシムルコトヲ得ス

常ニ幼兒ノ心情及行儀ニ注意シテ之ヲ正シクセシメ又常ニ善良ナル事例ヲ示シテ之ニ倣ハシムコトヲ務ムヘシ

と規定してある。即ち保育の目的は家庭教育の補助たるに過ぎない。又小學校へ入學する前から早く知識教授を受けさせたいといふ希望で、幼稚園に入れる親達も間々あるやうであるが、それは心得違である。

● 幼稚園といふ名稱を以て保育

の機關を創設したのはドイツの大教育家フレーベルであつた。氏の考によれば、この世界の中には無限の多様性があるが、その中に永遠の法則性が一貫してゐる。それが神



フレーベル

(一七八二—  
一八五二年)

幼稚園の創立  
フレーベル  
の精神

である。神性は常に自己を顯現せんとしてゐる。故に萬物はその本質として常に活動し、常に新ならんとしてゐる。故に、人も本來立派に發育する自己活動性を持つてゐる。言換へると子供は

自己を完全なる人間にまで顯現せんとしてゐる。教育はこの性能を刺戟して能動的創造に導くに過ぎない。それはなほ植物が成長する力を具へてゐると同様である。植木屋は水をかけたり肥料を與へたりして世話するから植物は益々良くなるが、成長する力は植木屋が附與したのではない。子供はその天性として、内部に立派に成育する因素を有つてゐる。教師は植木屋の如く、教育の場所は花園に比較することが出来る。

殊に彼れは學齡前の兒童の遊戯の指導に最も意を注ぎ、幼兒が有する無限の活動性を導いてその中に含まれてゐる一切の性能を全體的に自然に展開させようとし、西曆一八三七年始めてブランケンブルクに幼兒教育所を設け、その後同四〇年幼稚園の名を與へた。

③ 幼稚園は家庭教育を補ふ所であるから、その保育も精神に於

## 保育の方法

## 遊戯

ては一般の家庭教育と大差がない。保育は遊戯・唱歌・觀察談話・手技等の項目によつて行はれる。しかし唱歌・觀察談話・手技は廣義の遊戯の一部に過ぎない。従つて幼稚園に於て最も必要な設備は遊園である。遊園は法令を以て幼兒一人につき一坪以上と定めてあるが、廣ければ廣いほど良い。又近代都市生活に於て、兒童の養育上最も憂ふべきは土・砂・水・草木など總じて自然に親しむ材料の少いことである。保育は家庭生活を補ふ意味に於ても、その點に十分の注意を拂はなくてはならぬ。遊戯の爲の運動場を中央に作り、その周圍に綠樹草花を植ゑ、池水を掘り、小山を築き、兎・鳩・鯉などを養ひ、所々に運動に必要な器具器械を備へ付けることが必要である。團體遊戯には種々の教育的長所があるが、幼い時期に安りに規律的共同作業を行はせるのは尙早である。寧ろ自由な個人的遊戯を多く選ぶのがよい。兒童は自由に放任して置い



手技

ても、木蔭で砂をいぢつたり、池の水をなぶつたりして遊ぶものである。氣が向くと四五人で鬼事をしたり、シーソーに乗つたりして戯れる。殊に砂場は子供の樂園で、幼稚園第一の設備であらう。かゝる自由遊戯の間に幼児の眞の自發活動性が満たされ、個性も發達する。他律と干渉とを斥けて、自律と自由とを採入れることは幼児保育の根本條件であるといふことを忘れてはならない。

手技は幼児の製作本能を満足させ、手と眼との感覺を練習し、併せて廣く心身の能力を練磨する。フレイベルは手技の爲に恩物を工夫した。その門人が追加して、すべて二十種となつた。即ち六球、三體、四種の積木、板ならべ、箸と環、絲と紐、粒體、紙刺し、縫取り、描き方、紙切り、紙織り、板組、紙組、紙疊、豆細工、粘土細工である。その考案は萬物の内面にある神性が外面に現れた形態構成を遊戯の間に知らしめようとしたもので、思想的には平凡なものではないが、

モンテッソ  
リー女史が  
兒童をして  
感覺を練習  
せしめる圖



それだけ、恩物の使用法が形式的に流れ、規則づくめであつて、幼児に適しないところもある。又近時モンテッソ Montessori リー女史は、自由自發を尙び感覺の練習を主眼とした種々な遊具を二

十六種考案してゐる。その原則は各感覺を他の感覺から引離して、單獨に練習せしめ、しかも一つの感覺の中で、質又は強度の著し

く差のあるものを比較せしめ、次第に差の少いものに及び、感覺の識別力を養はうとした事である。しかし幼兒の遊具としては餘りに不自然であつて、自由自發を尙ぶ主義に矛盾したものとなり、没趣味に陥つたところが多い。フレイベルの恩物にせよ、モンテッソリJの遊具にせよ、これを實地に使用するに當つては、その形式的な使用法を捨て、根本の精神を生かすやうに、事に當るものが教育的工夫を施すべきである。

幼兒は總じてかゝる小形の人工物を喜ばない。それよりも寧ろ無限に存在し自由に取扱ひうる自然の土や砂や水などを喜ぶ。その上幼兒にあつては、細かい筋肉が發達せず、思考力が弱いから、机の上で小さい鶴を折つたり、色糸で複雑な縫取りをしたりするのは困難である。人工物は已むを得ない場合の代用に使ふべく、それもなるべく大形のものが多い。

託兒所

④ 第十九世紀の産業革命以後、大資本を擁する大企業の商工業が主として行はれて、家庭内の職を減じ、商工業は一般に大會社内に集中されるやうになつた。その爲に父母共に外へ出て働くことが珍しくない。かゝる家庭では親の不在の間、子供が勝手に遊んでゐるから、不道德な遊戯をしたり、身體上危険な不衛生なことも多い。又農業や養蠶業の地方で多忙な時になると、同様の事情になる。これら兩親に代つてその子を親の不在又は多忙の間預つて世話をするのが託兒所であつて、その中には三歳以上幼稚園時代の幼兒を預る所と、もつと幼少な兒を世話する所とある。遊戯・唱歌・觀察・談話・手技等で保育する事は幼稚園と同様であるが、託兒所には父母の勞働時間中、子供を看護する必要上、終日にわたるのが普通であるから、晝食・間食を給與し、また入浴させたり晝寝させたりして、衛生・榮養上の世話をものが多い。

昭和八年二月六日  
**文部省檢定**  
 師範學校教科用



不許

昭和七年十二月二十五日印刷  
 昭和八年一月二十八日訂正再版印刷  
 昭和八年一月三十一日訂正再版發行

現代教育學  
 定價金九拾錢

著者	小西重直
發行者兼印刷所	京都市上京區河原町通丸太町下ル伊勢屋町四〇六番地 永澤信之助
印刷所	京都市下京區西洞院通七條南入 内外出版印刷株式會社

發行所

金港堂書店

京都市上京區河原町通丸太町下ル伊勢屋町四〇六番地

電話上二三四六番  
 振替大阪二二三五番

8. 11. 5.

附錄終

附錄 幼稚園及び託兒所

貝谷榮義

貝谷榮義

広島大学図書

0130449479

