

40322

教科書文庫

4
370 380
51-1928
25000 27/33

Kodak Gray Scale

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

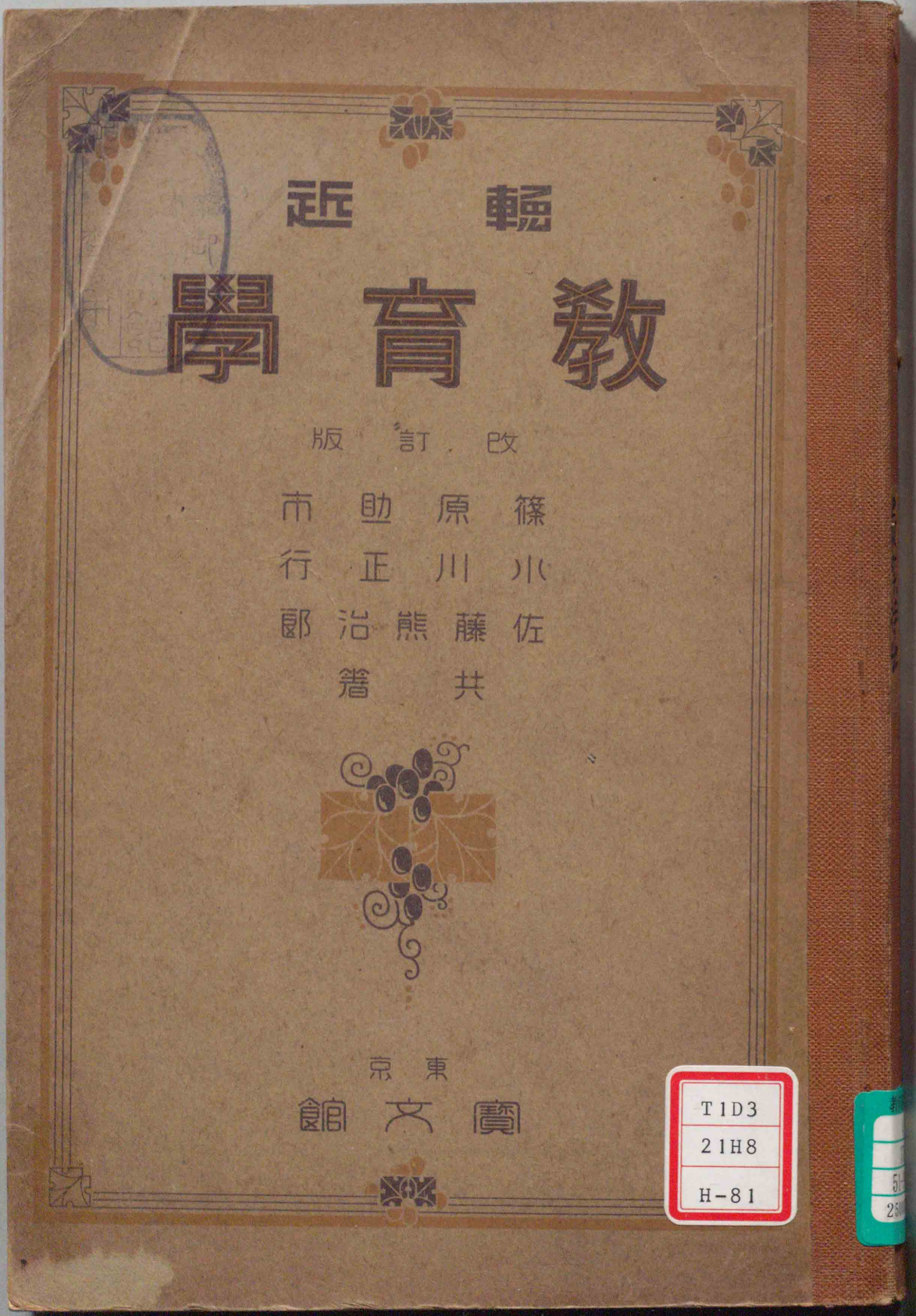
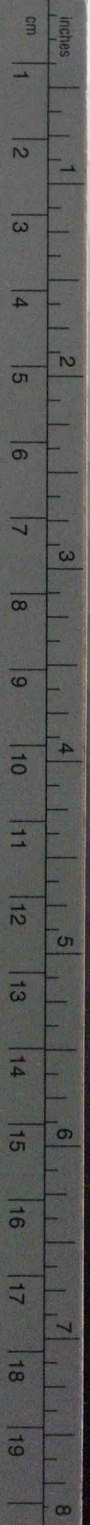


© Kodak, 2007 TM: Kodak

Kodak Color Control Patches

Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black

© Kodak, 2007 TM: Kodak



近 轉 學 育 教

版 訂 改

市 助 原 篠
行 正 川 水
郎 治 熊 藤 佐
着 共



京 東

館 文 寶

T1D3
21H8
H-81



日五十月三年三和昭
濟定檢省部文
用科育教校學範師

教科書文庫
4
370
51-1928
2500027133

近 輓

學 育 教

版 訂 改

市 助 原 篠
行 正 川 水
郎 治 熊 藤 佐
著 共



原簿番記号 27138
370期
第 3327 號
架 校庫内

広島大学図書
2500027133


京 東
館 文 庫

本書の編纂に就て

書名を晩近教育學改訂版としても、一小部分を前教科書及び教育學概論から取つて改修を加へた以外は全然新に立案したものであります。之を立案するについて著者の最も苦しめられたことは理論としての要求と初學者に對する教科書としての要求の矛盾であります。理論を徹底せしめる爲に尙ほ一步踏み込まなければならぬことでも、初學者の程度を考慮する上から之を割愛しなければならぬことも多々起るのであります。此の矛盾に苦しめられつゝ出来るだけ其の間の調和を圖つたつもりではありますが、果して初學者の教科書として適當であるや否やは一に教授者諸賢の御批判に待つの外はありません。

教育學は昨今漸く改造の機運に向つてをりますが、此の機運と沒交渉に編纂したのでは、本書によつて教育學を學んだ初學者が、他日教育の實際界に出て色々の機會に新學說に接しても完全に之を理解し得ないことになる恐があります。此の老婆心から著者はあらゆる機會を利用して新學說に觸れる

ことを努めました。といつて断片的に之を拾ひ集めたのでは科學としての教育學にはなりませんから、自分の立脚地を定めて其の根本精神で全篇を一貫せしめたつもりであります。

教育學は内容の極めて廣汎な學問でありますから、其の盡くを教科書中に收めることにすれば、勢抽象的な概念の羅列にならざるを得ないことになります。かくては初學者をして骨をかじつて肉を味はしめぬ嫌がありますから、著者は大體法規の教授要目に依ることにし、細かい問題を割愛して主要な問題について詳述することを務めました。此の場合著者の始終念頭に置いたことは初學者をして一通り理論を理解せしめる間に其の頭を批判的に練らしめたいといふことであります。篇中到处初學者の程度に適ふと思ふ批判を加へたのは其の爲であります。

文章の乾燥無味に流れることが科學に關する教科書の通弊であると感じました。筆を起す際から其の點に留意して推敲に推敲を重ねましたが、出來上つたものを觀ては其の努力に酬いられたとも思ひません、生來の不文の致す所已むを得ないと諦めるの外はありません。たゞ行文を平易にすることに

於ては幾分目的を達したと感じてをります。知己の忠言に依れば、文が簡潔に過ぎて讀者を苦しめるのが著者の癖なさうであります。

理論に深入りすることを避けた上に文を平易にすることを努めましたから、初學者でも自修によつて大體の意味を汲み取ることが出來ようと思ひます。此の事も著者の始終念頭に置いた一つでありますが大體の意味を汲み取り得ても、教授者の説明に待たずしては完全に理解し得ぬことも多々含まれてをると思ひます。

教科書の型を破つて一切見出しを省くことにしました。敢て手数を厭うてしたことではありません。一體見出しのあることは讀者に取つて都合のよいことには相違ありませんが、普通の著書とは違つて教科書に於ては學ぶ者自身で爲す仕事の餘地を設けることも肝要なことと思ひます。自修する場合でも教授者の説明を聴く場合でも自分の理解で見出しを附するだけに努力するでなければ眞の理解には到達し得まいと思ひます。後の讀書の爲にも此の練習が必要であると思ひます。

用語の中には場合によつて廣い意味に使用したり狭い意味に使用したり

したものがありません。例令ば精神といふ語を或箇所では心意といふ語から區別される意味に、或箇所では同一の意味に使用した如きであります。最後に理論を生活の實際問題と結合せしめることも著者の意を致した一つであります。けれども問題の多岐にわたることを恐れた結果十分には其の意を果しかねました。

主として本書の執筆に當つた者は佐藤であります。統合的の教科書としての他の著書は既に二年前に改訂してありますが、本書のみは擔當者の都合で遂に今日に遷延しました。

昭和二年十月

著 者 識

近 輓 教 育 學 (改訂版) 目 次

縮 論

第一章 教育の豫想する發達……………一

第二章 陶冶性……………八

第三章 教育の意義……………一五

第一編 目的論

第一章 教育の目的に關する概説……………一九

 第一節 生命と價值……………一九

 第二節 個人と社會……………二六

 第三節 國 家……………三三

 第四節 人 格……………三六

 第五節 教育の一般的目的……………四三

第二章 小學校教育の目的

- 第一節 教育勅語……………五〇
- 第二節 小學校令第一條の規定……………五六

第二編 方法論

第一 養護論

- 第一章 養護の任務……………六二
- 第二章 身體の發育……………六四
- 第三章 養護の方法……………六九
 - 第一節 養護の二方面……………六九
 - 第二節 營養と睡眠……………七三
 - 第三節 遊 戲……………七七
 - 第四節 其 他……………八四
- 第二章 教授論……………八五
 - 第一章 教授の任務……………八五

- 第一節 陶冶・教育及び教授の意義……………八五
- 第二節 教授の任務……………九〇
- 第三節 實質陶冶と形式陶冶……………九五

第二章 教授の材料

- 第一節 教科目の選擇……………一〇五
- 第二節 教科目の排列……………一〇
- 第三節 各教科内の材料の選擇……………一三
- 第四節 各教科内の材料の排列……………二八
- 第五節 教材の聯絡統合……………二〇
- 第六節 日課表……………二七

第三章 教授の方法

- 第一節 方法上の原理……………一三一
- 第二節 學習活動……………一三五
- 第三節 方法の據點……………一四〇
- 第四節 教授の段階……………一四三

目次

第一小節 自然科學的教材……………一四七

第二小節 精神科學的教材……………一五五

第三小節 技能科……………一六三

第五節 教式……………一六七

 第一小節 示教式……………一六九

 第二小節 示範式……………一七三

 第三小節 說話式……………一七三

 第四小節 說明式……………一七五

 第五小節 問答式……………一七七

 第六小節 課題式……………一八一

第三 訓練論……………一八三

 第一章 訓練の任務……………一八三

 第一節 道德的意志……………一八三

 第二節 道德的知見……………一八八

第二章 生活と訓練……………一九三

 第一節 家庭……………一九四

 第二節 學校及び學級……………一九七

 第三節 郷土……………二〇三

 第四節 國家……………二〇六

 第五節 時代思想……………二〇九

第三章 訓練の方法……………二二二

 第一節 兒童の意志……………二二二

 第二節 自由と強制……………二二六

 第三節 訓練の機會……………二三一

 第四節 訓練の手段……………二三四

 第一小節 訓練と個性及び男女性……………二三七

 第二小節 命令・禁止……………二三六

 第三小節 訓諭……………二三九

 第四小節 看護……………二四〇

 第五小節 懲罰……………二四三

目次……………五

第四章 教育者 二四七

餘論

其の一 幼稚園 二五九

其の二 學校及び學校系統 二六三

其の三 教育の效果の考査 二七〇

近輓 教育學(改訂版)目次終

近輓 教育學(改訂版)

緒論

第一章 教育の豫想する發達

親として我子を愛せぬ者はなく、之を愛して其の教養に心を盡さぬ者はない。心を我子の教養に盡さぬ場合には、縦令子供に對する愛はあつても、其の愛は所謂動物の舐犢の愛と何の選ぶ所もないことになる。而して子供に對する愛から起る教養には子供の發達といふことが豫想されてをる。啻に一人前の大人になることを豫想するばかりではなく、出來得べくんば親以上の者になれかしと希ふのが世の親の常である。國家が其の使命の一つとして莫大の費用を投じて後進者の教育に努力する其の努力にも亦發達といふこと

が豫想されてをる。教育を受けた後進者の力によつて國家がより進んだ國家となり得ることが豫想されてをる。之を豫想せぬ國家は現狀維持に甘んずるものであり、靜止的な現狀維持はやがて退歩であり衰亡である。個人の發達と之に結果する全體の發達を豫想せずしては家庭の教養も學校の教育も國家の教育事業も意味をなさない。であるとすれば教育を問題とする者は第一に發達といふ概念の意味を明かにしなければならぬ。蓋し此の概念は其の視點を何に置くかによつて其の意味の上に相違を來し、従つて教育の理論にも實際にも懸隔を來すことになるからである。

物理學や化學の取扱ふ自然物自然現象には變化はあるが發達はない。水は其の温度の氷點下に下つた場合に美しい結晶體に變化するが、此の結晶體を水以上に發達したものだとは言はない。水素と酸素と化合して水となつても、水は酸素及び水素以上に發達したものだとは言はない。總じて發達といふ概念は物理學や化學の關

知せざる所のものであり、單に變化を取扱ふのみで務めて之に觸れざらんとするのが自然科学者としての物理學者化學者の態度である。

發達といふ概念の適用される世界は生命の世界であり、生命を其の研究對象として取扱ふものは生物學である。ダーキン以來の進化論には既に發達といふ概念が取り込まれてをる。生物の進化は其の構造と作用の進化であり、構造と作用の分化が個體と種の保存に統一されてをる點に進化の意味がある。繰返して言へば種と個體の生命の保存をそれに含蓄されてをる目的と觀て、構造及び作用の分化と統一が此の目的に適ふやう複雑多様に出來てをるものはどより能く發達したものと觀られるのである。かやうに生物一般に通じて發達といふ概念が適用されるならば、教育の豫想する發達は何等かの點で之から區別されなければならぬ。此の區別の據所となるものは價值意識である。

生物學者が生命の保存が生物に内在する目的であると言つてを
 する場合に、其の所謂目的は生物の意識して努力する其の目標である
 といふ意味ではない、單に之を側から添加して觀てをるに過ぎない。
 かやうに生物の行動は目的を自覺してそれに應じて手段を講ずる
 行動とは觀られないから、そこで遺傳といふ因果法で之を説明する
 ことになる。植物は姑く見地外に置いて、動物の遺傳によつて與へ
 られてをるものは本能である。本能は種に原始的なもので最初か
 ら一定の方向を取つて目的に適ふ作用（作用）をなすものである。けれど
 も本能は種の共有する無意識的の記憶とでも稱すべきもので固定
 的である。固定的であるから個體が新たな生活關係に置かれた場合
 には用をなさない。本能によつて遂げられない行動は後天的に之
 を學ぶの外はない。此の廣義の學習能力を具へぬ動物には發達は
 ない。蜘蛛に餌をやつても怖れて近づき得ないのは變化した事情
 に處することが出來ないのである。高等の動物に至つては或程度

まで變化した事情に處する道を學ぶ能力がある。獲物を驅出すこ
 とは獵犬に與へられた本能であるが、之に對して獵犬が主人の發射
 を待受けて飛出すのは訓練されて出來た性質である。此の性質を
 具へるためには獲物を見て直ちに飛び出さうとする本能が抑止さ
 れなければならぬ。獵犬が主人の訓練によつて此の性質を具へる
 に至つた點では獵犬にも學習能力が具つてをると觀られぬことは
 ないが、併し新たな事情に遭遇して自分で之に策應する道を講じ得な
 い點では學習とは言ひ得ない、主人の訓練によつて其の本能が變容
 されたに過ぎない。であるから心理學者は之を馴養と呼んで學習
 から區別してをる。本能以上に出でて個體をして出會した新たな地
 位に處せしめるものは知能である。知能の特徴は新たな生活關係に
 遭遇して目論見と熟慮によつて之に處する新たな道を發見するに在
 る。高等の動物にも此の知能の作用（作用）のあることを示して學習に關
 する興味ある問題を提供してをるものは心理學者の類人猿に關す

る研究である。

右述べた所に依れば下等動物から類人猿に至るまでの間に本能だけで生活するものを最下位として、馴養によつて本能の變容されるものが中間の位置を占め、人間特有のものと思はれてをる知能の一端を具へてをるものが最上位を占めて三段階をなしてをるが、孰れにしても發達といふ見地から眺めて動物の越え得ない境界線となるものは價值意識である。此の意識の特徴はより高いとかより低いとかいふことを内面的に經驗する點に在る。であるから母胎に宿つた動物の仔が其の内部で育つて、やがて生れ落ちて、最後に種の完全な一員となるまでを發育と呼んで教育の豫想する發達から區別することが出来る。此の場合に發育の特徴となることは精子の時代から完全な生物となるまでの行程が主として親から繼承した種共通の特質に支配されることに在る。

人間の子も母胎に在つては動物同様自然的の發育を遂げるだけ

であり、生れ落ちて後も其の當初は植物的動物的の機能を營むに過ぎないが、やがて立つことと歩むことを學び、聽くことと話すことを習ひ、兎角する間に虚偽と眞實、善いことと惡いことのけぢめも辨へて(價值意識の發達)二十年乃至二十五年の長年月かゝつて始めて一人前の人格になる。種に特有な一人前の資格を得る爲にかほどまで長年月を要することは他の動物には見られないことである。畢竟動物にあつては本能が其の生活機能の中心を占めてをるに對して、人間の子には本能以上に多方的に發展する素質が具つてをり、此の素質は本能の如く始めから用をなすやうに出來てをるものではなくて、學ぶことによつてのみ發達するものであるからである。種に共通な方面の自然的に出來上ることを發育と呼んだに對して、此の廣義の學習を陶冶と呼ぶことが出来る。其の意味は自力に依ると他力に依るとは姑く問はないで、人間としての本質が形成されてゆくといふに在る。何が條件となつて人間としての本質が形成されることに

ならうか、之が我々の解答しなければならぬ先決問題である。

第二章 陶冶性

人間の子は心身兩面を具へてをる一箇の生命である。此の兩面は思想上では分離し得ても内から作用する生命としては不可分離の統一體である。此の統一體の作用を更に分析して見ると内臟諸機關に現れる植物的機能があり、衝動的の運動作用、感覺的知覺作用、表象作用、感覺的感情作用、衝動的執意及び言語を伴はぬ原始的の思考作用等の如き動物の機能があり、更に人間特有のものとしての精神性がある。植物的動物の機能以上に出でて價値を價値として意識するに至らしめるものは此の精神性である。此の精神性に對して植物的動物の機能を感じ性とも自然性とも呼ぶことが出来る。

人間の子には是等三方面の作用が與へられてをるが、母胎に宿つた當初から此の世に生れ落ちるまでに主として作用ハタくものは植物

的機能である。母胎を離れて後も其の始めは専ら植物的動物の機能が作用くに過ぎないが、歩むことを學び話すことを習ひ、うぶながら善惡のけぢめも辨へるに至つて此に精神性の面影を看られることになる。かくして發達の長い道程を辿つて一人前の人格となる時、其の人格を成さしめるものは與へられた天稟であるのか、それとも外部の影響であるのか、是が前章を受けての我々の問題であるのである。

古代に行はれた思想は姑くさしおいて、近世はロックの白紙説を始めとして、ライブニツの「我々に教育を與へよ、さらば一世紀ならずして全歐羅巴人の性格を一變せしめるであらう」といふ言、カントの「教育の背後には人間の本性を完全ならしめる一大秘訣が潜んでをる」といふ言をもて代表せしめ得るやうに大體に於て教育の萬能力を信じた時代である。十九世紀になつてもペスタロチの如きはゲルトールドをして強く教育の力で人間の本性を改善し得べきこと

を言はしめてをる。此の如き樂觀説の正反對に出でてをるものとして常に教育の理論中に引用されてをるものはシヨペンハウエルの悲觀説である。彼に依れば教育は知識を豊富ならしめることは出来るが、個人の本質である意志の根本方向を變更せしめることは絶対に不可能である。

シヨペンハウエルの形而上學的な悲觀説よりも一層教育思想に影響を及ぼすことの大なるものは科學的の遺傳説である。ダーキンに依れば凡ての生物が急速に激増することから必然的に生存競争が起り、此の競争に於ては其の構造機能が生活の外的條件に最も能く順應し得るやう變化する種又は個體のみが生存し得る。ダーキンは此の變化の能力を自然淘汰と呼んでをる。此の根本法則に基いて個體に取つて其の生存競争に用立つた變化は、よしやさゝやかな變化でも保存されて子孫に遺傳し、其の遺傳した性質が子孫の順應作用によつて無限に反復されるので其の種に取つての生存競争

の有利な武器となるといふのが進化論と結びついてをるダーキンの遺傳説である。

之とや、趣を異にするものはラマルクの遺傳説である。ラマルクに依れば氣候、風土、食料及び身體諸機關の使用、不使用等の生活條件が個體の發達と其の新たな性質を具へるに至る主要な原因である。是等の生活條件が變化すれば、それに順應するためこれらで具へてゐた機關に變化が起るか若くは新たな機關が作られなければならぬ。こは生物の内面に動く感情であり願である。此の願此の感情が機關の上になる變化又は新たな機關の作られる根本的原因である。而して個體の順應によつて得た新たな性質は其の子孫に遺傳し、其の遺傳した性質が更に生活條件の變化に應じて變化して之に順應することになる。ラマルクの説をかいつまんで言へば此の如きことになるが、其の中で個體の newly 得た性質が其の子孫の上に遺傳するといふ説は生物學者の間に大なる疑問とされてをる。

遺傳説は與へられた我々の生命の根源を説き明かさうとするものでそれだけ我々の興味をそゝる力が大であり、同時に容易に解き得ない多くの謎に直面してをる學説であるが、ひとり疑を挾む餘地のないことは遺傳といふ一大法則が生物界を支配してをるといふことである。今若し生物一般に關する遺傳説を人間の精神生活上にも適用するならば、生得の犯罪者を説くロンブローの學説の如きものともなつて、人間の發達に取つては教育が一切であるといふ樂觀説の正反對に「遺傳こそは一切なれ」と觀らるゝことにもなり、形而上學的なシヨペンハウエルの悲觀説の代りに、近代的な科學的の悲觀説が成立することにもならう。けれども他方には之を破るに足る經驗上の事實もある。曾ては知識の二大門戸とまで考へられた視覺と聽覺を缺くヘレン、ケラーが教育の力で驚異に値する發達を遂げた如き其の適例であり、暗示と催眠術の如きも之を反證するに足る好乎の事實である。催眠術は今日では魔法の如き不可解な

ものではなくて、暗示によつて起る一種の睡眠と認められてをる。而して催眠術の本質をなしてをる暗示は模倣の一種に過ぎないものであり、模倣はありふれた經驗上の事實で外部の示範に促されて起る動作である。催眠術は此のありふれた事實の特殊の場合で我々の欲する動作を起さしめる爲に必ずしも暗示によつて睡眠状態を起さしめることを要する譯ではない、其の實例を我々の身邊に求めることは極めて容易である。

遺傳が一切であるといふ場合には發達が先天的に規定されてをるといふことになるから之は先天論と呼ばれ、之に對してロツクの白紙説を始めとして教育こそ一切なれといふ見解は發達が後天的に決定されると觀るものであるから之は經驗論と稱へられてをる。然るに一方で遺傳の事實が認められると共に他方では外部の影響に依る變化も拒むことが出來ないとすれば、自ら眞理を其の中間に求める外はないことになる。

生得の天稟中には種に共通な方面と個體に特有な方面とある。人間の子に於ても本能は種に共通な方面であるが、價値を指して發達する精神性は個人的に其の素質が違つてをる。外部の影響によつて相違を來すことの大きなものは此の精神性である。精神性は本能の如く始めから完全な作用をなすやうには出來てゐない、單に形式が與へられてをるだけで内容が缺けてをる。缺けてをる内容を與へて其の發達を遂げしめるものは外部の影響である。言葉を學び善惡のけぢめを辨へ得るだけの素質が具つてゐても人間の間、に育つでなければ其の素質が發展しない、此の意味に於ては經驗論の觀る所が正しい。けれども與へられた素質は粘土や石膏の如き材料ではない、内から自發自展する力である、而もそれは個人毎に相違のある力である。であるから外部から任意の形を與へようとしても出來ることではない、此の意味に於ては先天論の觀る所が正しい。かく内外の力が相待つて遂げらるゝ發達を自然的な發育から

區別して陶冶と呼んだのである。此の陶冶性を豫想せずしては教育の意味が成立し得ない。

第三章 教育の意義

教育といふ語は廣義にも狹義にも使用されてをる。最も狹い意味では意志の陶冶を教育と呼んで之を教授から區別してをり、大まかな廣い意味では環境から受ける自然的の影響までも教育と呼んでをる。我々は既に教育は之を受取る者の發達を豫想するものであることを言つてある。此の發達の中に於て教育の占める位置がやがて其の意義になる。

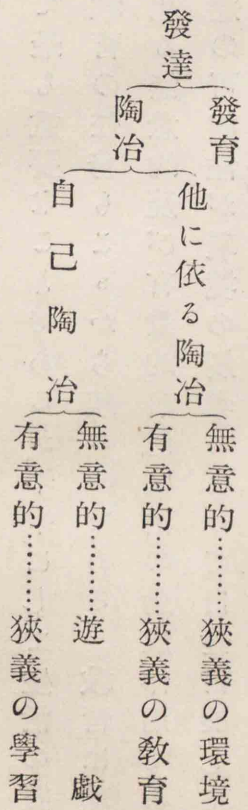
發達は發育と陶冶の二方面に別れる。此の中發育は種に共通な天稟の發達で比較的外部の條件に左右されることの少い方面である。反之陶冶は個人に特有な天稟が外部の條件を待つて複雑多様に展開する方面である。性衝動は外部の影響がなくても時期だに

到れば自ら發現するが、性に關する倫理的觀念は環境の影響と自己の反省如何によつて大なる相違を來すことになる。而して陶冶は本來人間としての本質の形成されることを意味するものであるが、其の主動力の内に在ると外に在るとによつて自己陶冶と他に依る陶冶に區別することが出來、自己陶冶は更に有意的と無意的とに別れる。無意的自己陶冶の適例となるものは就學前の遊戯の生活である。遊戯によつて不知不識感覺が練られ、觀念が收得され、情意が養はれる、能く遊ぶ子供は能く自己を陶冶する子供である。就學と共に始まる學習は既に有意的の自己陶冶であるが、それが反省的自覺的となるに至つて最高潮に達する、其の時期は恐らく青春期以後であらう。

自己陶冶は他に依る陶冶から獨立して行はれる譯ではない、幼い子供の遊戯の大半が既に模倣である、であるから區別は分析の結果に過ぎない。而して他に依る陶冶も亦有意的と無意的とに別れる。

無意的にして而も善きにつけ悪しきにつけ子供の發達に影響を及ぼすことの大なるものは自然と文化と他の人間である之が狹義の環境である。環境は生得の天稟の傾向(形式)に内容を附與する唯一のものであり、従つて環境を理想的ならしめることが子供の發達に取つて最も重要なことであるが、不幸にして生活の實際が之を許さない、教育の任務もこゝから起るのである。教育は環境の影響に依つて起る無意的及び有意的自己陶冶の助成作用である。内に具はる發達の可能性が環境の觸發によつて自發自展して、自らにして人間としての本質が形成されるならば教育は不要であるが、内からの自然の儘の發動と外からの無意的偶然的の影響に一任し得ない所に教育の必要が起るのである。教育は人間としての本質を成さしめる爲に外から加へる有意的の助成作用である。家庭の教養が既に有意的であり、學校の教育に至つては有意的である上に更に具案的である。新思潮を唱道する者の中には具案的と畫一的とを混同

して兒童本位の無方案的な教育法を主張する者もあるが、具案的な
らぬ教育は教育の名に値する教育ではあり得ない。而して教育は
自己陶冶に對する助成作用であるから、被教育者が獨立して自己を
陶冶し得るに至つた時を以て終を告ぐべき性質のものであり、之に
對して自己陶冶は生涯終を告げることのない無限の課題である。
以上述べたことを簡約すれば次の如きことになる。



第一編 目的論

第一章 教育の目的に關する概説

第一節 生命と價值

教育の意味は子供の發達を助成して人間としての本質を成さし
めんとするに在るといふ、然らば人間の人間たる本質は何であらう
か。生物學者は個體の自己保存に依る種の自己保存が生物を支配
してをる根本的の法則であり、従つて生物の一般的目的でもあると
いひ、教育學者の中には此の法則を基礎として其の學說を組織して
をる者もある。個體の自己保存に依る種の自己保存といふ場合に
も人間と一般生物との間には根本的の相違がある。第一に植物は
時到れば花を開き實を結ぶが、何の爲の開花、何の爲の結實かを意識

する譯ではない、目的は我々人間が側から之に擔はせて觀たものに過ぎない。動物に至つては自由に空間を動き廻つて食をあさり、季節になれば雌雄互に他を求めるところに如何にも自己保存と種族保存が其の生命の目的をなしてをるかやうに思はれる。けれども動物とても亦其の目的を自覺する譯ではない。目的は植物の場合同様我々の添加したものに過ぎない。であるから嚴密な自然科学的の觀方からすれば目的を云々することを避けてかくかくの條件の下に生命の維持が行はれてをるといふべきである、言換へれば全然之を因果的に觀るべきである。而して因果法に支配されるものは生命であると無機物であるとを問はず凡て之を自然と呼んでをる。人間も動植物と共通な機能を具へてをる限り其の生命の一面は自然である。内臓諸機關の作用が意志で左右することの出来ない因果法に支配されてをる上に、心意作用の如きも因果法の支配下に立つものがある、自然的な聯想作用の如き其の一例である。けれど

も人間には動植物的機能の外に獨特な精神作用が具つてをる。此の精神作用によつて自己保存でも種族保存でも動物の如く盲目的衝動的にはならないで自覺的になる。嘗に自覺的になるばかりではなく、後には生命の意義を生命の保存以上に見出すことになる。人間の生命の意義は自然性から精神性に高まる點に存する、我々は第一に此の點を明かにしなければならぬ。

個體及び種としての生命を維持せんとすることは人間に取つての最も強い要求の一つであり、同時に之を維持することなくしては一切の意味が成立し得ない、我々は姑く之を生命價値と呼んで置く。而して生命を維持する爲に利用されるものは自然である。動物の中にも巧に自然を利用するものがあるが、併し其の利用法は自覺的ではなくて本能的である。人間に於ては野蠻未開の種族でも之を利用することに於て動物以上に進んでをる。かく生きる爲に自然に手を加へて之をより善きものにする働及び其の働の結果物

を廣く文化と呼んでをる。野生の動植物をあさるのみでは其の生命を維持することが出来ない所から穀物野菜を得る爲に土地を耕すことが既に文化であり、之を耕す爲に自然から與へられた鐵を鍛へて鋤鍬を製作する其の事が既に文化である。總じて生命を維持する爲に作られた結果物は此の目的に適ふ點に於てのみ意味を有するものであり、従つて之を利用價值又は實用價值若くは經濟價值と呼ぶことが出来る。生命を維持することの外に快樂も亦我々人間の強い要求の一つであり、之に耽溺して生命を傷ふに至ることも珍しいことではない。凡て快樂を目的として作られたものは之を快樂價值と呼ぶことが出来る。

實用價值は生命保存の手段となる點に意味があり、快樂價值は其の慾望を果さしめる點に意味があるが、價值の中には利用を離れ快樂を離れてそれ自身意味の充足してをるものがある、其の適例となるものは藝術的作品である。繪畫でも彫刻でも文藝でも自己以外

に目的を持たぬと共に他に待つ所なく其の意味が充足してをる、であるから學者は之を獨立自全の王國など呼んでをる。勿論藝術も他の目的の爲に利用されることはある、けれども利用は藝術其ものから言へば偶然に過ぎないことであり、利用されることの爲に藝術としての本質的意味を傷ふことにはならない。

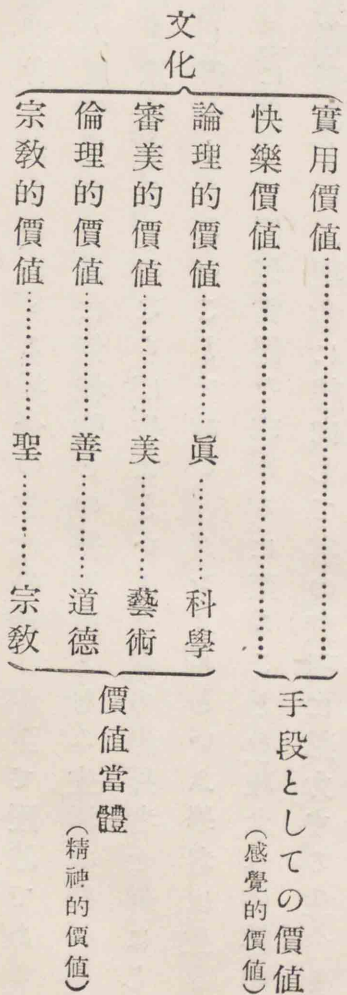
藝術同様それ自身完結した意味の世界をなして他に待つ所のないものは科學、道德及び宗教である。其の孰れも他に利用される場合も多いが其の意味の本質は利用には存しない。神佛は其の施すご利益の爲に尊い譯ではない。正直は其の齎す利得の爲に善である譯ではない。比重の原理は之を造船の技術に應用し得て始めて其の眞理としての價值を保證される譯ではない。實用價值と快樂價值は生命の手段としてのみ其の意味を有するものであるが、科學藝術、道德、宗教は手段を離れた價值當體である、狹義には之を文化と呼んでをる。我々の生命は一方に於ては生きる其の事に強い要求

を持つと共に、他方に於ては價值當體に生きること、自己の意義を見出す獨特の性能を具へてを、學者は之を生命の兩極性とも呼んでをる。自然性から精神性に高まるとは生きること以上に出でて價值當體に生命の意義を見出すことを指すのである。古人が義は泰山よりも重く命は鴻毛よりも輕しと言つたのも、單に生きる其の事に價值があるのでなく、寧ろ客觀的な價值當體に生きること、に生命の意義があることを説いたものである。

勿論かく言へばとて生命其のものゝ價值を否定する譯ではない。之を人々の主觀に立ち入つて觀れば生命價值に最も重きを置くのが世の常であり、更に之を客觀的に眺めれば生命は一切の價值を實現するについての前提でもある。であるから他人の生命を奪つてもそれが自己の生命の危険にひんした爲の正當防衛であつた場合には法も道德も之を咎めない。けれども生命が一切の價值實現の前提であるといふことから、かるが故に最高の價值であるといふ結

論を導き得る譯ではない。現代の思想を支配してをる一つの價值觀は生命を王座に即かしめる價值觀であり、それが教育思想にも影響して生きることに徹することが生命の意義であるかの如く説く教育者もあるが、かゝる場合の生命の意味が至て曖昧である。若し謂ふ所の生命が單に無機物との差別點となる生活力即動植物的機能を意味するものならば、生命といふ偶像の崇拜者を外にしては首肯し得べくもないことである。ジンメルといふ學者は生きること以上に出でて價值當體を求めるに至ることを「理念への轉向」と呼び、眞善美聖といふ理念に轉向して其の實現に努力する生命を生命以上の生命と呼んでをるが人間としての本質が此に存するのである。實用主義の教育學及び生物學を基礎とする社會的教育學に於ては其の理論を徹底せしめれば實用價值乃至快樂價值以外には價值を認め得ないことになり、凡ての價值は唯一の生命價值に對する手段としてのみ意味あることになるが、生命の兩極性を認め、其の理念

への轉向を認める者には手段を離れた價值當體が生命の内容であり意義であり、従つて手段としての價值以外價值當體としての文化が教育上最も重要な位置を占めなければならぬことになる。我々は教育の目的の論決に到達する第一歩として本節に述べたことを次の如くまとめ置く。



第二節 個人と社會

教育の歴史は理論に關しても實際に關しても個人主義と社會主

義の消長史である。現在に於ても教育者の思想が往々其の孰れかに傾いてをる。であるから教育の目的を定める爲にはそれに先だつて個人と社會の關係を明かにしなければならぬ。

普通の人間であつたら何人でも他人との對立の上から自分は自分であつて他人ではないと意識する。勿論實際の生活に於ては他人の力に待つことも大であるからロビンソンの如く孤獨で生活し得ないことも意識する。けれども之を意識する爲に自分を他から獨立なものとして意識することが止む譯ではない。寧ろ自分の意志、自分の判断、自分の感情を他のそれと對立せしめて自分のそれとして意識する。而して此の意識は一時的のものではなくて我々の内部に連續する。内部に此の意識が連續するから時の推移に拘りなく自分を同一の自分として意識することにもなる。個人があつて始めて社會も成立することになるといふ思想の根蒂をなしてをるものは此の意識ではあるまいかと思ふ。

右に反して他との關係に重きを置いて考へれば社會が一種の有機體となつて映ずることにもなる。有機體の特徴は部分が相互に持合つて全體としての生命を成してをり、全體の作用と部分のそれとが相關的である點に存する。而して部分が無ければ全體もなく全體が無ければ部分もあり得ない譯ではあるが、併し部分を統一するものは全體であると觀れば、全體は部分以上の位置を占めるものであるとも考へ得る。即ち個人と社會とは相即不離ではあるが、個人を統一する原理としての社會の優越性は之を認めなければならぬといふことになる、生物學を基礎とする社會的教育學の立場が是である。

社會を有機體と觀る學説は俗耳に入り易い學説ではあるが、少しく思を潜めて考へる者には輕々しく肯づくことの出来ない學説である。有機體は空間的に獨立して他が其の中に入込み得ない個體であり、部分の生命は全體によつて保たれ、全體を離れては部分とし

て存立し得ないやうに出來てをる。反之社會は之を外部から觀れば一定の空間を占めてまとまつてはをるが、併し其の部分たる個人は空間的に獨立してをり、自分の決意で自由に全體から離れ得る個體である。單に全體と部分の相互影響といふ點のみで言へば一般の有機體と異なることはないが、個人の全體に對する結合分離の自由といふ點に於ては全然他の有機體と其の性質を異にするものである。であるから比喩的に社會を有機體と呼ぶことは妨げまいが、全然同一の原理に支配されるが如く解するは當を得ないことである。嚴密な意味では社會を有機體と言ひ得ないとすれば、社會の構成要素である個人が本で社會は其の總和に過ぎないものであらうか。我々は此の問題に解答する爲に謂ふ所の個人を單なる生物的の生命と觀ないで、廣くは客觀的價值、狭くは精神的價值を實現することによつて生命以上の生命に高まる人格と觀なければならぬ。動物にも群居生活を營むものがあるが、動物の社會と我々のそれとの根

本的の區別となることは、我々の社會が價値の實現者としての人格の結合である點に存する。社會を人格の結合と觀する時に個人對社會の關係が前とは違つた意味で相即不離のものであることが知られる。

我々は既に價値を指して發達する素質の子供の天稟中に具はることを豫想してある。之を豫想せずしては發達につれて眞と偽、美と醜、善と惡とのけぢめを辨へるに至る其の事を理解することが出來ない。而して素質は内容を缺く形式である、此の形式を満たして人格としての發達を遂げしめるものは社會の生活内容をなしてをる各種の客觀的價値である。自力に依ると他の輔導に依るとに拘りなく此の客觀的價値にはぐくまれることなくしては人格として發達することが出來ない。自分の思想感情意志を他のそれから區別し、自分の他からの獨立を意識するといふことも社會の中に育つことによつてのみ可能である。他我との關係を離れては自我とて

も成立し得ない。此の意味に於て社會を離れては人間はあり得ないのである。

價値を實現する人格としての發達は社會の共同生活を離れてはあり得ないが、社會も亦個々の人格を離れてはあり得ない。人間の社會は動物の群居生活とは違つて文化價値を其の生活内容とする點に意味がある。而して文化價値は子供の學ぶ *social* といふ簡単な命題にも觀られるやうに、それがどんな種類のものであつても個々の主觀を離れてそれ自身獨立の意味の世界をなしてをるものであるが、其の根源に溯つて見れば個人の創作活動を外にしては成立し得ないものである。苟も社會の生活内容をなしてをるほどの物も見出すことが出來ない。風俗習慣の如き大衆の力に歸すべきものでも個々の主觀を離れては成立し得ない。此の意味に於て個人を離れては社會もあり得ないことになる。

此の如き次第であるから社會は個人の單なる總和ではなく、個人も社會の單なる細胞ではない。個人が社會の生活内容である客觀的價値に與ることによつてのみ人格たり得る點で言へば個人は社會に依存するものであるが、社會の客觀的價値が個人の創作活動によつてのみ成立する點で言へば社會は個人に依存するものである。與へる者が同時に受ける者であり、受ける者が與へる者である。個人と社會の關係について我々の言ひ得る唯一の事は此の循環的の相關である。此の相關が我々の文化と呼んでをる價値創造の衝動力であり其の根源であるのである。かくて教育の目的を定むるに當つて個人と社會の孰れに偏しても正鵠を得たものとは言ひ得ないことになる。

第三節 國家

個人は家族の一員であると共に市町村の一公民であり、市町村の

一公民であると共に國家の一國民であり、更に其の職業や趣味や信仰其の他の事情に應じて大小種々の社會に從屬することにもなる。子供をして人間としての發達を遂げしめることは社會の一成員としての發達を遂げしめることであるが、就中教育上の重要な一視點となることは國家の一成員としての發達である、蓋しあらゆる共同生活の最上位を占めるものは國家であるからである。

國家の一成員としての發達を遂げしめることが教育の一視點であると言つても、國家の實現すべき目的又は理想を豫想せずしては其の意味が充實することにならない。何が國家の理想であらうか。昔フラトンは道徳を理念として其の實現が國家の唯一最高の任務であると呼び得るものではないとしても、其の根本思想の中には今尙動かし得ない眞理が含まれてをる。フラトンの國家觀は國家至上主義と呼び得るものであるが、其の正反對の觀方で而も俗耳に入

り易いものは國家の任務を個人の利益の保護に在るとする個人主義の國家觀である。フラトンの國家觀に於ては國家自體が個人の努力を捧ぐべき目的のものになるが、個人主義の國家觀に於ては國家は個人の目的に對する道具に過ぎないことになる。

現代の一特徴と觀るべきことは國家思想の上に甚だしく動搖を來してをる事であるが、其の原因の一をなしてをるものは國家の歴史を階級の争闘史と觀る唯物史觀であり、誤解された自由平等の觀念の如きも亦災をなしてをる。唯物史觀の錯誤は人間の社會的活動を機械的な因果法で律し去らんとする點に存し、自由平等の誤解は極端な主觀的の要求に奔つて、爲に自由と平等の間に矛盾を來してをる點に存する。外から加へる一切の規範を拒まんとするのが主觀的に徹底した自由の要求であり、反對に凡てを一般的規範で律せんとするのが徹底した平等の要求である。かくては平等を抛擲せぬ限り自由を得るによしなく、自由を犠牲に供せぬ限り平等を得

る道がない、そこには到底一致し得べくもない矛盾が含まれてをる。個人主義の國家觀は前節に述べた個人と社會の關係から觀て偏見である。唯物史觀の觀方では自由を本質とする人格が抹殺し去られる。自由と平等は假に正しく理解されたとしても何の爲の自由、何の爲の平等かを示さぬ限り空疎である。かくして單なる自由平等を保證する事が國家の唯一の任務ではなく、機械的な因果法に支配されることが其の活動の全面ではなく、道具となつて個人の利益を保護することのみが其の役目でもあり得ないとすれば、此の組織的な最大の共同生活をして意義あらしめるものは何であらうか。個人の場合に生命が一切の意義の成立に先だつ必須の條件であるやうに、國家に取つても國家として存立することが第一條件である、之を國家の自己保存の目的と呼ぶことが出来る。個人の場合でも國家の場合でも自己を保存することなくしては萬事休すといふことになる。而して國家を國家として存立せしむるものは個人及

び大小各種の團體を統制する絶大の權力である。此の權力を其の手に收めぬ國家は立所に土崩瓦解することを免れない。治安を維持する爲の諸制度及び軍備を必要とすることも此の權力を確保して自己保存の目的を全うする爲である。

けれども個人の場合に單に生きることが生命の意義ではあり得ないと同様に、國家に取つても單に存立の爲の存立、權力の爲の權力が其の意義ではあり得ない。別により以上の目的があつて始めて其の存立、其の權力にも意味が加はることになる。而して個人の生命をして單なる生物的、生命以上の生命たらしめるものが精神的文化である様に、國家をして單なる權力の國家以上の國家たらしめるものも是以外には求め得ない、個人と國家が相即不離の關係にある以上、其の生活の理想に於ても一致すべきは當然である。フラトンが理念の實現を國家の最高任務であるとした深い意味を此に認められるのである。

歴史に現れてをる國家の中には専ら支配者の權力の維持と擴張を目的としたものも珍らしくはないが、今日の如く國民舉つて國家を自己の國家と自覺するに至つた時代に於ては、國家は最早支配者のみの國家ではなくして國民の國家である。國家は國民の頭上に存しないで其の胸奥に宿し、従つて國家の理想は國民の理想であり、國家の休戚は國民の休戚である。國家の休戚に對し其の理想に對して無關心な者は國民としての資格を缺くものである。此の如く國民と國家とが内面的に緊密に結合されてをる點から現代の進歩した國家は國民的國家と呼ばれる。而して國民的國家が其の巨大な組織體を統制するために設けてをるものは法である。古は全體を統制する爲の法が支配者の意志のみによつて決定され、屢々其の意志によつて法の枉げられた時代もあるが、今日の進歩した國家に於ては國民も自己を統制する立法に與り、法は他から與へられた規範ではなくて國民の自律的に樹てた規範である。かく國民が自律

的に樹てた法を規範として全體としての生活を統制する點で國民的國家が同時に法的國家とも呼ばれる。而して法的國民的國家の究竟の理想となることは精神的文化である。國家としての一切の活動に意義あらしめるものは此の究竟の理想である。精神的文化を究竟の理想とする國家は過去の權力主義の國家乃至侵略主義の國家に對して文化的國家と呼ばれる。國家の一成員としての教育は國家に必然的な是等の本質を辨へて獻身的に國家の爲に奉仕するに至らしめることを期する教育である。公民教育も歸する所之を究竟の目標としての教育であらざるを得ない。

第四節 人格

個人を國家の一成員と觀て、此の立場のみから其の本務を考へる時には、動もすれば國家の要求に盲從する國民を養成することが國民教育の任務であるかの如く解され易い、歴史に現れてをる教育の

中には個人を國家の奴僕視した教育も珍らしくはない。けれども文化を理想とする國民的國家に取つては自己を獨立の人格と自覺する者でなければ眞の國民とは言はれない。通例子供は勿論大人の間にも外部の要求又は單なる傳統に支配されて盲目的に行動する者が尠くはないが、強い人格は常に自證に基いて行動云爲する、彼を動かすものは外部の力ではなくて内部の力である。國家を内から刺激して健全な發達を遂げしめるものは此の種の自律的人格である。凡ての人間を凡てについて自律的ならしめることは望んで得べからざることであるが、尠くも國家生活に参加する者としては自律的の人格が理想でなければならぬ。

國民の生活内容である文化は、それが個人の手で作られたものでも團體の力に成つたものでも、一旦出來上れば個々の主觀から解放されて獨立の意味の世界になり、作られたものが逆に作つたものを支配することになる、國家の法、社會の道德の如き其の適例である。

而して一旦支配力を得たものは生活の事情が變化しても尙且つ之を持續せんとするに至るが自然の勢である。ともすれば生活を沈滞せしむるものは此の保守的の傾向であるが、側から次々に之を破壊せんとするものは急進的の傾向である。急進の一面に傾けば生活が安定し得ないことになり、保守の一面に傾けば生氣を失つて生活が沈滞することになる。此の間に善處する唯一の道は既成の文化を批判的態度で迎へるに在る。自律的人格の特質は徒に舊套を墨守することなく、自證に基いて取るべきは之を取り、更むべきは之を更めるに在る。全體としての生活を健實に發達せしめるものは此の批判的の意志である。勢に驅られて盲動する國民で組織されてをる國家は基礎の脆弱な軌道の上を走る汽車の如きものであり、世界の趨勢に積極的に順應し得ない國民の組織してをる國家は永久追ひつくことの出来ない落伍者となるの外はない。文化を理想とする國家の要求する國民は盲從的の國民でも猪突的の國民で

もなく、健實な自律的の人格である。

自律的人格の眞髓となるものは個性である。個性は一般的には個物の他から區別される特殊相を意味するが、人間としての個性は客觀的價值と關係してのみ意味がある。單に心身の活動に個的特殊相を呈するといふだけではなく、何を價值として體驗し何を價值として執意するかに人間特有の個性が現れるのである。人格とは自己に獨特な價值體驗・價值判斷・價值執意を中心として組織されてをる生活體を意味する。自己を獨立の人格として自覺するといふことも自己に獨特な價值を他のそれから區別することに外ならぬ。此の如き價值意識が中心となつて始めて自律的の活動も起るのである。是人格の陶冶に於て第一に個性に着目せざるを得ざる所以である。

個人の國家に奉仕する最善の道は最も能く其の個性に適する職業に就くことである。徒食して國家に奉仕し得ないこと猶圓くし

と同時に四角であり得ないと同様である。平時の國家に對する奉仕の道は職業に依る以外には存しない。主我的の個人主義者は別として、共存共榮を旨とする者には自己の職業に精勵することが、自己の人格を成す所以であると共に國家に奉仕する所以でもある。人格の高下は職業の種類に依ることではなくて寧ろ如何に之を果すかに與ることであり、國家に對する奉仕は量よりは寧ろ質に與ることである。是個人として人格を成さしめる上から觀ても國家の一公民たらしめる上から觀ても一般的陶冶と相待つて職業的陶冶に重きを置かざるを得ざる所以である。職業的陶冶を無視する一般的人格陶冶は砂上に樓閣を築かんとするものである。

第五節 教育の一般的目的

我々人間は錯綜した大小の社會生活の中に置かれてそれと離れ得ない運命を與へられてをり、而も自己の自由を自覺する獨立の人

格である。此の複雑な聯關の中に生活する所から、自ら教育の目的を決定するに當つて各方面の要求に迫られることになる。家庭の父母は子女を家族の一員として教養せんことを望み、言語習慣歴史を共にする民族は民族としての結合を鞏固にする教育を要求し、幾民族を抱擁してをる國家は國家の一公民としての教育を要求し、國境を撤して廣く文化の向上を人類の使命と解する者は國際協力の精神の涵養を要求し、重きを個人の人格的價値に置く者は凡てを此の見地で解決すべきことを要求し、其の他時代の趨勢に促されて各種各様の要求が現れる。教育の實際をして支離滅裂に陥らしめぬ爲には何等かの見地によつて其の間の綜合を圖らなければならぬ。前數節にわたつての論究は其の道程を開拓する爲であつたのである。

子供は感覺的存在であると共に精神的的存在である、自然の中に當爲を内含してをる存在である。二元的の存在ではあるが其の

二元は統一體である生命の兩面に過ぎない。狹義の教育は此の生命の發達を助成する作用である、助成によつて自己陶冶の境地に到達せしめんとする有意的具案的の作用である。而して教育及び自己陶冶の目標となるものは各種の文化特に精神的文化である。生命をして人間の生命に値する生命たらしめるものは精神的文化であるとするれば、此の文化を離れて教育の意味があり得ない、同時に教育特に狹義の教育に待たずしては文化とてもあり得ない、文化と教育は相互に聯關して離れ得ない關係に在る。であるから我々は第一に

教育は子供をして文化價值を目指して發達を遂げしめんとするものである。

と結論することが出来る。然るに文化は眞善美聖といふ理念として觀れば人類共通であるが、實際の文化は國民的(狹くは民族的)である、其の價值として體驗する内容が國民的に特色を具へてをる、國民道德の

如き其の一例である。教育は歴史的に發達した國民的文化を基礎としてのみ行はれる。之を基礎とせずして新に文化を創造するに至らしめんとするは空想である。であるから更に限定して

教育は子供をして國民的文化を繼承せしめて更に之を向上發展せしめることを期するものである。

と論結することが出来る。然るに此の地上には自己に獨特な文化の所有者である國民がそれぞれ一定の領土を占めて相對峙してをり、理論上孰れも理念としての眞善美聖の實現を其の理想としてをるものである。此の如き實情の下に於て思想の上で城壁を築いて自己の文化に立籠るものは自ら求めて己を狭くするものである。さればと言つて凡ての國民が自己の特色を失うて一様化することも全體としての文化を向上せしめる所以ではない。理念の實現は人類共通の任務であるが、此の任務は各國民がそれぞれ自己に獨特な文化を創造することによつて果されるのである、であるから他に

對して門戸を閉さぬと共に自己の特色を失うてもならない。此の點で教育の目標も國民的であると共に世界的であることを要する、即ち

教育は子供をして國民の文化生活に参加せしめ、之を介して人類全體の文化の進展に貢獻するに至らしめることを期するものである。

といふことが出来る。家庭其の他の共同生活とても文化價值を究竟の視點とせざるを得ないから、教育の目的は之を簡約して文化價值の實現に在ると結ぶことが出来る。而して將來先人の事業を繼承して價值實現の衝に當るものは社會人としての個々の子供であり、社會の文化生活に参加して自律的に價值を實現する者を人格と呼ぶのである。であるから手短に言へば

教育の目的は人格の陶冶に在る。

と言ひ得る。然るに子供は個性の所有者であり、個性は人格の眞髓

となる所のものであり、尙又個性中に具はらぬものはどんな方法で以てしても他から之を植ゑつけ得ることではないから、此の點で人格陶冶は個性を中心としての人格陶冶でなければならぬ。所が個性のどの方向に傾いてをるかを見定めることは一般に至難のことであり、發達の初級に於ては殆ど不可能であり、其の上片寄つた方向のみに伸ばすことは其の個性を大ならしむる所以でもない。であるから全然個性中に缺けてをるものは別として、一般的には

教育は個性に鑑みつゝあらゆる價值の方向を目指して子供を人格的に發達せしめることを期すべきものである。

と言はなければならぬ、教育上之を一般的陶冶と呼んでをる。勿論一般的陶冶といふ語は必ずしも一定した意味で使用されてをる譯ではない。或者は之を實質的に考へて知識や技能の一切にわたつてむらなく陶冶を施すことであると解してをる、此の思想を徹底すれば百科辭典主義に落ちこむことになる。或者は之を形式的に考

へて人間の本性に屬する一切の力を調和的に發達せしめることである。と解してをる、此の思想を徹底すれば十把一束の人間を目標とする教育になる。更に之を凡ての人間の權利といふ意味に解する者もある、此の思想の中には凡ての人間に同等の陶冶をといふ要求が含まれてをり、従つて前同様陶冶を皮相に陥らしめる嫌がある。我々の解する一般的陶冶は個性を重視して而も内容的にも形式的にも人格を多方的に陶冶することを意味する。

一般的陶冶と對立するものは職業的陶冶である。古くは職業の人たる前に先づ人たることを要すとの考で一般的陶冶が重んぜられ、現在でも概して之を職業的陶冶に先だたしめてをり、職業的陶冶の中にも尙一般的陶冶を含ませしめてをる。然るに基礎的の陶冶のみで學校教育を終る大多數の子弟に對しては、基礎的陶冶の中に職業的陶冶を含ませしめることが肝要であると言ひ得る。是一般的陶冶と職業的陶冶の關係が教育上の重要な一問題となる所以である。

但し此の場合の職業的陶冶は特殊の職業に對する準備教育を意味するのではない、職業一般に對する身體的精神的の陶冶を要求するのである。職業の人たる前に先づ人間としてといふ要求に對して、始めより職業に従事する場合に必要な機關の練習に重きを置き、總じて勤勞の方法に習熟せしめ、特に職業に對する忠實勤勉の良風を養ふべきことを要求するのである、約言すれば職業の倫理化の基礎教育が其の眼目である。此の如き意味の職業的陶冶は毫も基礎的の一般的陶冶と扞格するものではない、我々の既に述べた職業と人格並に職業と國家に對する奉仕の關係が必然的に此の要求を肯定せしめることになる。

以上述べたことを出來得るだけ手短にまとめて言へば

教育は客觀的には文化價値の實現を、主觀的には人格の陶冶を其の任務とするものである。

といふことに歸着する。我々は此の約結に基いて我々の教育學の

性質を語ることも出来る。教育學は教育に依る價值實現の理論を説くものとしては文化教育學である。其の衝に當る人格陶冶の理論を説くものとしては人格教育學である。而して人格の陶冶も價値の實現も社會的聯關を離れてはあり得ない。社會的聯關に於て行はれる價值實現と人格陶冶の理論を説くものとしては社會的教養學である。名辭の相違は眺むる立場の相違に過ぎないもので根本に於ては同一のものである。

第二章 小學校教育の目的

第一節 教育勅語

前章に於ては教育の目的を時と處とを離れて一般的に考察することを務めたのである。然るに教育學は實地の應用を眼目とするもので理論と實際を分離し得ないことが其の學としての一特色である。

ある。であるから既に一般的目的を決定し得た上は、更に進んで我國小學校教育の目的を明かにしなければならぬ。之を事實に就いて觀るに我小學校教育の規準となるものには教育に關する勅語がある上に小學校令第一條の規定もある。前章に述べた教育の一般的目的と此の二者との關係竝に二者相互の關係を如何に觀るべきであらうか。

惟ふに教育に關する勅語は國民としての生活の理想を最も包括的に而も最も鮮明に啓示せられたもので、日本帝國の臣民としては忠君愛國の至誠を致して天壤無窮の皇運を扶翼する以外に生活の理想を求むべくもない、是國民の傳統的信仰であり、人生の理想に關する一般的理論も歸着する所此の大道の外には出で得ない、我々の前數節にわたつての論究が既に之を告げてをる。

我々の解する所に依れば生活の理想は一面より觀れば自律的人格を成すに在つて、他の一面より觀れば社會の文化の發達に貢獻

するに在る。然るに統制ある社會として個人の生活に最も關係の深いものは國家であり、廣く社會のために貢獻することも國家に對する關係を失はぬ限に於て果されるのである。であるから社會生活の理想となることは結局は國家の進歩發達に貢獻することであり、帝國の臣民としては天壤無窮の皇運を扶翼するに在る。而して如何にして皇運扶翼の大任を果すべきかは孝友和信より義勇奉公に至る各條目の垂教に明示せられてをり、人格としての活動の大綱は幾んど此に綱羅せられてをる。今日の如く動もすれば國家思想に動搖を來し易い時代に於ては特に此の點を明かにすることが肝要である。

我々の前章に於て述べた所に依れば國家は文化を理想とする點に於ては文化的國家であり、自己の樹てた法を規範として其の意志を實行する點に於ては法的國家であり、更に一定の領土に一定の國民を抱擁し、主權に統一されて他と對峙する點に於ては國民的國家

である。國家が自己保存の目的を全うし、之を全うすることに依て其の理想の實現に努力する時他の何者も之に制肘を加へることを許されない。であるから他と利害の衝突する場合、他の爲に正義の冒される場合には、干戈に訴へて其の是非を決するの外に途がない。理想は他と協力して文化の向上を圖るに在つても、人道の理想を距る尙遼遠である今日に於ては最後の解決を與へるものは干戈の外には存しない。戦争は肉を離れ得ない人間に與へられた悲劇的の運命である。

國家の取るべき方向と其の現實に處すべき道が右の如くであるとすれば、之に依て自ら國家の一成員たる公民の如何にあるべきかも定まつて來る。國家は自律的に自己の法に遵つて其の意志を實行すべきものであるなら、其の一成員たる公民も自己の自由意志によつて之に服従すべきは勿論、進んでは國家存立の基礎である法の擁護にも當らなければならぬ。是勅語に國憲を重んじ國法に遵ひ

と垂教せられてをる所以である。

現在に於ては干戈に訴へる外に國民と國民の間の問題を解決すべき最後の手段がないとすれば、一旦緩急ある場合義勇公に奉ずることも國家の一公民としての重大な義務でなければならぬ。目前の事實のみに捉はれて永遠の理想たるべき人道を無視すべきではないが、さりとて現實を無視しての理想は夢想に終らざるを得ない。理想は一躍して達し得べき彼岸ではない、隠忍して一歩々々之に近づくの外に途がない。無制限の平和主義は夢想の前に國民を犠牲に供せんとするものである。

我々の理想とすべき國家は文化的國家であり、個人は其の歴史的文化に與ることによつてのみ人格たり得るなら、他人と協力して國民に獨特な文化の發達進歩に努力することが國家の一公民としての重大な義務でなければならぬ。言ふまでもなく個人の限ある力を以てして積極的に文化のあらゆる方面に貢獻し得る譯ではない。

個人の爲し得ることは其の職業に依て直接間接全體としての文化に貢獻することである。此の場合最も肝要なことは一身一家の利害のみを打算せずして共存共榮を旨とする愛他的犠牲的精神を持つることである。約言すれば職業の倫理化である。是勅語に公益を廣め世務を開きと垂教せられた所以である。

更に國家が其の存立の基礎を鞏固にして究竟の理想を實現する爲に要するものは盲從的の國民ではなくて自律的人格である。歴史的に獨特の構造を具へてをる國體の尊嚴を自覺して、國家の理想を我が理想とし、其の意志を我が意志として發動的に其の實現に當る自律的人格である。此の如き人格の豫想となるものは聰明な智能と純眞な感情と堅固な意志である。是勅語に根本的の道徳法を擧げて「智能を啓發し徳器を成就し」と垂教せられた所以である。若し以上の如く解することに大過なしとすれば、勅語の聖旨を體得する者は國民としては國家の理想に貢獻する忠良の臣民であり

個人としては自主獨立の人格である。であるから我學校教育の目的は之を要約して言へば被教育者を導いて勅語の聖旨を體得せしむるに在る。前章に於て一般的に考察した教育の理想も、之を一定の國土に一定の歴史を有する我國民生活の上に適用すれば、自ら教育勅語の聖旨に合致することになる。

第二節 小學校令第一條の規定

小學校令第一條に「小學校は兒童身體の發達に留意して道德教育及國民教育の基礎並其の生活に必須なる普通の知識技能を授くるを以て本旨とす」と規定してをる。此の規定は教育の究竟理想たる皇運扶翼の精神に基づき、小學校教育の準據すべき方針を示したもので其の含意は明瞭であるが尙多少の説明を要するものがある。健全な身體に必然的に健全な精神が宿るとは言ひ得ないが、精神の健全の爲に身體の健全を要することは動かすことが出来ない。

知徳上の缺陷の身體上の缺陷に原因する場合の多いことは學理の夙に明示してをる所である。身體を虐使することによつて精神的に高まり得べしとは曾て基督教徒の陥つた信仰上の迷妄である。此の迷妄を打破するに至らしめたるものは近代の科學的研究である。而して科學的研究の教ふる所に依れば、發育の旺盛な時期に於て健全に其の發育を遂げしめることが最も肝要である、之を等閑に附しては知徳の啓發も殆ど其の効果を收めることが出来ない。是小學校令に「兒童身體の發達に留意して」と述べて不言の中に教育の第一條件を示した所以である。

道德教育は其の意味を廣狹二様に解することが出来るが、孰れにしても教育の最大眼目となることは徳性の涵養である。我々は前に生命の目的となる六種の文化價値を擧げてあるが、其の間の輕重を定めること、特に精神的價値の間の輕重を定めることは頗る困難なことである。けれども一切の價値實現が社會的生活に於てのみ

可能であり、社會的生活を可能ならしめるものは人と人との關係の則である道德であるとすれば、あらゆる價值中最も重きをなすものは道德であると言ひ得る。價值實現の衝に當る自律的の人格といふ場合にも其の根蒂となるものは徳性である。小學校令の第一條中には特に之を明示してゐないが、等しく普通教育を目的とする中學校令、高等女學校令、高等學校令並に實業學校令に於ては特に國民道德(又は單に道德)の養成又は其の充實に力むべきことを規定してをる。小學校教育の本旨も此に在るべきは察するに難くない。

道德教育は子供を未成の人格と觀て、其の人格を成さしめるに於いての根本要件に着目したものであるが、國民教育は同一の未成の人格を國家の一成員となるべき者と觀ての教育である。同一の對象を違つた立場から觀たに過ぎないから、従つて教育の實際、言換へれば内容的には畫然と區別し得ないことになる。國民道德の涵養がやがて國民としての教育であるが如き其の一例である。我々は既

に國家の一成員たるべき個人の如何にあるべきかを述べてある。國民教育を特に他の目的と對立せしめた場合には、直接國家生活に對する理解と其の成員としての義務を果すべき國民的情操の陶冶を目的とするものと解すべきである。

以上の三大眼目と並んで規定の末項をなしてをるものは生活に必須なる知識技能の授與である。生活といふ語は廣くも狭くも解される語であるが、特に他と並べて初等普通教育の眼目として擧げてをる點から考へれば、他日成長の後に入込むべき社會の實際生活を意味せしめてをるものと解される。かく解する場合動もすれば此の要求と矛盾を來し易いものは子供の現在の生活から起る要求である。今日尙教育の實際の上に於て此の矛盾に接することは珍らしいことではなく、そこから將來の爲に子供の現在を犠牲にすなといふ叫びも起つてをる。けれども實際生活の爲に必要な知識技能の凡てが子供の發達程度に適應せぬ譯ではなく、お伽噺の類を除い

ては、子供の現在の程度を考へて選ぶ知識技能の盡くが實際生活に無用である譯でもない。二方面の要求の間に起る矛盾は避け難い必然的の矛盾ではなくて、端的に一方を強調する場合に起る矛盾である。現在を顧みぬ將來の要求は求めて其の基礎を破壊するものであり、將來を顧みぬ現在の要求は進むべき方向を持たぬ刹那主義に陥るものである。

法令の規定中に現れてをる「基礎」といふことは初等教育の全般に關することである。子供は價值實現の衝に當る人格となる爲に其の天稟に適した方向に伸びなければならぬが、將來如何なる職業に従事するに至るかは未知數に屬することであり、尙又如何なる職業に従事するにしても或方面に偏して他方面の理解を缺いては片輪な人間になる。それ故子供の教育に就てはより廣い基礎を考へることが肝要である、一般的陶冶の意味も此に在る。勿論一般的陶冶といふことは凡てを均等にといふことを意味するものではない。

凡ての方面に均等に發達せしめることを理想とする教育は特殊を本性とする人間の自然に背叛する教育である。眞の一般的陶冶は子供の個性に鑑みつゝより廣い基礎を築かしめる教育でなければならぬ。而して此の如き一般的陶冶は廣く職業の基礎となる機關を練習せしめ、勤勞を愛好する情意の訓練を目的とする廣義の職業的陶冶と相提携すべきものであること既に述べたところである。

第二編 方法論

第一 養護論

第一章 養護の任務

身體に對する教育について第一に心に浮ぶことは身體と精神の作用上の關係である。心理學者の中には通俗の見解の意表に出て悲しい爲に涙が出るのではなく、涙が出るので悲しくなるのであり、恐しい爲に呼吸が切迫し、心臓の鼓動が高まり、顔面蒼白を呈し、身の毛がよだち、四肢が戦くのではなくて、寧ろ是等の變化が因となつて恐しさを感じるようになるのであると説く者さへもある。此の見解に依れば感情の基礎となるものは生理作用であるといふことになるが、心身の孰れかを主動因と觀るにしても、或は兩作用の並行

を認めるだけにしても、若しくは其の間の影響の相關的であることを認めるにしても、孰れにしても兩者は密接に結合して離すことの出来ないものであることは確である。であるとするれば身體を輕んじ得ないことは勿論、之を精神に對する手段とのみ觀ることも出来ない。此の點で後世に範を垂れたものは古代の希臘人である。希臘人に取つては身體の鍛練は戦争に對する手段でもあつたが、同時に理想的の身體は價值其のものでもあつたのである。

身體の自己目的でもあることだに忘れなければ、實際的には普通の考へ方に倣つて身體の意味は精神の忠僕となり其の調法な道具となる點に存すると觀ることを妨げない。而して精神に取つて最も頼母しい忠僕、最も調法な道具は爲すこと欲することを思ひの儘に遂げしめて而も毫も精神を累すことのない身體である。此の要求に適ふ身體は健全で抵抗力に富み、力強く且つ活動に熟練した身體である。

小學校令には普通教育の本旨の一つとして「兒童身體の發達に留意して」と規定してあるが、發育の旺盛な幼い時代は善きにつけ悪きにつけ後に及ぼす影響が甚大であるから、拘束的な學習の始まると共に一層身體の發育に留意しなければならぬ。養護の任務は身體各部の均齊な發育を遂げしめて其の機能を完全ならしめるに在る。健康と活力とを増進せしめて内外の影響に對する抵抗力を増進せしめるに在る。全身の運動を練磨して動作を正確且つ機敏ならしめるに在る。機敏とは事情の變化に處する順應力を意味する。而して自己陶冶が教育の究竟の目標點であるから、養護に於ても子供をして自覺的に自己の身體を尊重し、自主的に其の鍛練を圖るに至らしめることを期せなければならぬ。

第二章 身體の發育

養護の任務は手短に言へば發育の輔導に在るから、我々は先以て

子供の發育を大觀して置く必要がある。一見した所では子供の身體にも大人に具つてをる殆ど凡ての機關が具つてをるから、子供は要するに大人の縮圖で一步步大人に近づくのであると考へられ易い。けれども此の俗見は當らない。第一體の釣合が著しく大人と違つた形に出來てをり、其の各部分も脚並を揃へて一様に發達する譯ではない。大人の體と頭部との割合は男であれば約八分の一、女であれば七分の一であるが、初生兒では四分の一を占めて極めて不釣合に出來てをる。大人の全身の重量と腦の重量の割合は三十分の一から三十五分の一になつてをるが、初生兒の腦の重量は約三百グラムで全身の重量の六分の一乃至八分の一を占めてをる。のみならず其の發達は他の部分に比較して極めて急速である。九ヶ月後には約二倍になり、三歳に達すれば三倍になる。其の後の發達は徐々になるが十四歳に達すれば略ぼ大人に近くなる。腦髓中特に發達の早い部分は小腦である。小腦は出生後の最初の五ヶ月は

徐々に發達するが、其の後速度を加へて第一年の後半と第二年の前半に最も旺盛になり、四年の後には略ぼ完全に近くなる。第一年から第二年にかけて坐ること歩むことを學ぶが、體の調子を取り其の均衡を保たしめるものは小腦である。小腦が自己意識の宿る大腦に先だつて完全な作用をなすに至ることを觀ても人間の發達は先づ動物としての發達であることを知られる。

腦髓の發達同様に全身の發達も律動的である。全身の發達は横に擴がるよりも縦に伸びる方が勝つてをる、特にそれに與るものは脚である。初生兒の體の中心點は臍の上部に在つて脚は全身の三分の一を占めるだけであるが、大人にあつては脚が全身の約半を占めてをる。而して横にふとること、縦に伸びることが周期的に交替する。或學者の研究したものでは略ぼ次の如くなつてをる。

生後七歲に至るまでが發育の第一期で、八歲から二十歲までが第二期になるが、其の中最初の一年は嬰兒期で、二歲から四歲までが縦

よりも横にふとる割合の多い時代である、之を第一充實期と呼んでをる。之に次で五歲から七歲までは横よりも縦に伸びることの多い時代で之を第一伸長期と稱する。こゝまでは男女の間にさしたる差別はないが、第二の發育期に入つて其の遲速の上に稍々著しい違が現れる。女兒に於ては八歲から十歲までが第二の充實期で、十一歲になつて第二の伸長期に入り、中にも十三歲が伸びることの最も旺盛な時期で此期間に男兒を凌ぎ、其の後になつて追ひ越される。十四歲になつて再び横にふとる方に傾き、十五歲になつて第三の充實期に達し、十八歲から二十歲にかけて略ぼ完全に成熟することになる。男兒に於ては八歲から十二歲までが第二の充實期で、十三歲になつて第二の伸長期に入り、十五歲にして最も旺盛を極め、十六歲から横にふとる方に傾いて十七歲にして第三の充實期に入り、十八歲から二十歲にかけて略ぼ成熟することになる。此の周期的關係は季節の上にも現れて秋冬は身長伸びること、に於て春夏より

も少く、反對にふとること、に於て春夏よりも多い、其の原因は季節の上から生物一般に現れる活動と休養の關係にあらうと觀られてをる。我國の兒童發育の統計も大凡こゝに述べたものと合致する點がある。(心理學參照)

全身の發育と密接に關係してをるものは性的發育である。性的發育の氣候風土によつて違ひ、種族によつて違ひ、文化の程度によつて違ふことは普く知られてをる事實である。概して言へば文化の程度の低いほど性的には早熟である。文化人の間では右に述べた發育の過程を基礎として言へば第一期の子供時代は外形上の差異があるだけで本質的には男女の差別がない、男でも女でもない中性時代である。第二期に入つて漸次其の兆候が現れるが、性的に發育の始まるのは女兒は十二歳から十三歳、男兒は十三歳から十四歳の間で、其の成熟に達するのは女兒は十五歳乃至十六歳、男兒は十六歳乃至十七歳である。此の時期は心身の上に一大大變動を來す時期である。

危険の多いだけそれだけ人間としての試練の上から觀て最も深い意味を含んでをる時期である。此の如き時期に對して殆ど言ふに足るべき注意の拂はれてゐないことが現今の教育の一大缺陷である。

第三章 養護の方法

第一節 養護の二方面

養護の任務は手短に言へば身體の發育の助成に在るが、此の任務を果す方法は、大體二途に歸着する、其の一は生理學、衛生學等の教に聽いて其の自然の發育を保護する消極的方面で、他の一は身體を鍛練せしめ又其の活動に習熟せしめる積極的方面である。前者に屬することの中で家庭及び學校の教育に於て特に意を用ふべきことは營養、休息、睡眠、並に寒暑、其の他の影響に對する保護である。積極

的方面は之を分析して言へば筋肉の陶冶と感覺の陶冶に別れ、筋肉の陶冶は更に力の増進と運動の熟練に別れる。言ふまでもなく凡てが孤立して行はれる譯ではない、相互に密接に聯關してをる。

養護と言へば健康のことのみを考へ易いが、健康な身體でも運動の熟練を缺いては實の持腐になる。熟練とは一には目的とする運動を正確に遂行するやう筋肉を支配することである。二には條件の變化に應じて容易に之に順應することである。消極的に順應するだけでなく、積極的に順應することである。而して運動の熟練に視覚聽覺筋覺觸覺等の協働を要することは言ふまでもない、即ち運動の練習は同時に感覺の練習になり、感覺の練習に依らずしては運動の熟練は遂げられない。

特殊の職業中には特殊の筋肉特殊の感覺の修練を要するものも多いが、普通教育を眼目とする小學校に於ては凡ての筋肉凡ての感覺の修練を目標とすべきは論ずるまでもない。而して筋肉と感覺

の練習に依る運動の熟練が養護の任務の重要な一方面であるとするれば、普通考へられてをるやうに其の手段が遊戲と體操のみに盡きるものではない、手工・圖畫・書き方・裁縫・家事其の他或種の實驗・實測等身體の運動に待つことの多いものは凡て養護の任務を分擔するものである。理論は其の性質上分析に傾かざるを得ないが、教育の實際に於ては常に或手段中に含まれてをるあらゆる方面に着目することが肝要である。此の點から尙一言を要することは教育の全目的に對する養護の協力である。

夙に理想的な身體と其の運動に美的價値を認めたまものは古代の希臘人であるが、之を身體を罪惡の府と認めて蔑視した中世の基督教の信仰に比較すれば、人間的にして而も豊かな想像力を具へてゐた點に於て遙に優れてをる。獨逸に起つた藝術教育運動の中には特に身體美を高唱するものもあるが、基督教の迷信を打破して身體を重んずるに至つた近世の思想が、更に身體美を高唱するに至つて希

臘思想を復活せしめたと觀られる。

養護(寧ろ體育)の教育の全目的に與る他の一面は社會的道德的意味である。健全な身體に必ずしも道德的に健全な意志が宿る譯ではないが、身體と意志が相互に因となり果となることも争はれぬ事實である。此の點に於ても後世に範を垂れたものは希臘人特にスパルタ人である。スパルタ人の少年の訓練法には目的を軍事に置いた爲に極端な事も多いが、身體の鍛練によつて飢渴艱苦と戦ふ堅忍不拔の精神を養うた其の方法に至つては今尙懦夫を刺激して立たしめるものがある。身體を精神の理想的忠僕たらしめたものはスパルタ人である。情操陶冶と提携する身體の鍛練は意志陶冶の有効な一手段である。

第二節 營養と睡眠

子供の自然の發育を保護するについて特に留意を要することは

營養と睡眠である。動物は食物の質でも量でも自然本能の導くまにまに攝取して殆ど營養の機能を傷ふことがないが、之に近いものは嬰兒である。自然に従ふ者は自然から罰せられることがない。智慧の木の實を味つた人間に於ては人爲的に味覺を發達せしめた爲に大事な本能が攪亂されてをる。營養機能に起り勝な障礙は凡て之に原因してをる。我々の後進者を健全に發育せしめる爲には一步でも食慾を自然の情態に立ち歸らしめることが肝要である。人爲的な美味の刺激に惑はされて賢い自然の教に背かしめぬことが肝要である。其の爲めには幼い時から食物についての我儘を許さぬことが大事である。飢ゑたる胃の腑は糟糠でも尙大牢の美味として迎へる。飽食も禁物である。國民の悪い習慣になつてをる一つは是である。時を選ばず飲食物を口にすることも好ましいことではなく、早食ひも胃腸を虐待する悪い習慣である。凡て本能のみに任せ得ないことになつた人間に於ては幼い時に自然に適ふ攝生

法を習慣づけることが肝要である。食料問題の國民の頭上を壓してをる時代に於ては國民經濟の立場から觀ても飲食に對する國民の習慣を改善する必要がある。

子供をして健全な發育を遂げしめる上から、其の教育上常に周到な注意を拂はなければならぬことで、而もともすれば父母教師から閑却され勝になつてをることの一つは睡眠である。畢竟習慣のまにまに反復するのみでも靦面に生命を脅かされることがない爲であらう。けれども我々の保健上飲食運動休養の三者が最も重要な條件であり、而して睡眠は休養中の最大休養であつて、之を輕視することが往々大患の因をなすことに想到するならば、發育盛の子供の教養に當る父母教師は決して之を等閑に附することが出来ない筈である。

睡眠不足から受ける心身の影響については何人でも直接經驗してをる筈であるが、自分の健康を保持する爲、又一日の疲勞を回復して新たな元氣で翌日の業務に當る爲幾時間の睡眠を要するかにについては格別意を用ひてをるとも思はれない、單に一晝夜を三分して八時間は勤勞に、他の八時間は飲食及び運動娛樂に、殘の八時間は睡眠にといつた位の大ざつはな考を持つてをるに過ぎない。けれども我々の間に殆ど常則として考へられてをる八時間も實は習慣に手傳はれて成つた常則で、學理的には何等根據のあるものではないかも知れない。

睡眠は飲食同様人によつて其の分量を異にして可なるものであり、過眠は過食同様心身の健康を保持する上に却て有害であると説く學者もある。と言つて自己の健康を顧みないで極度に睡眠時間を減ずるのも無謀である。絶食と絶眠とどちらが心身の上に影響を及ぼすことが大であるかに就ては學者の觀る所略ぼ一致してをる。多くの實例に徴して數十日間絶食しても尙且つ生命を繼ぐことが出来るが、絶眠に至つては數日にして我々の生命を脅すことに

なる。此の如く睡眠が我々の生命の重大條件であるならば、發育盛の子供の教養に當る父母教師にして之にさしたる注意も拂はずに過してをることは餘りに怠慢な仕打と言はざるを得ない。

かくて我々は子供の發育の各段階に適した標準時を求めなければならぬが、學者は子供の睡眠時間の實際について調査し、それから割出して大體の標準を立て、をる。勿論學理的に正確を期し得ることではないが、大體の目安としては必ずしも無價値なものではない。但し學者の意見が盡く一致してをる譯ではないから、我々は自分の觀る所に基づき、實地の調査に現れた結果よりも稍々多く見積つて大凡次の如く定めるを適當と考へる。

尋一—尋三 尋四—尋六 高等科

十一時間 十時間 九時間

睡眠の量(時間數)よりも一層大事なことは質(深さ)である。日常の經驗に徴しても輾轉反側するのみでは時間がどんなに長くても疲

勞を十分に回復することが出来ない。而して子供をして深い睡眠を取らしめる爲には飲食その他について周到な注意を要することは言ふまでもない。學者は就眠後時刻によつて深さの上に差異あることを示してをるが、孰れにしても子供は成るべく早く褥に就かしめ、自然に眼覺める時まで安靜に眠らしめることが肝要である。學者の想定してをる標準時間では、中等教育時代になつても八時間では十分とは言はれぬことになつてをるが、此の要求は單なる世俗的の習慣や非教育的な課業の過重の爲に殆ど没却されてをる。かくては意を國民の將來に注ぐ教育法とは言はれない(心理學参照)。

第三節 遊 戲

子供をして積極的に身體を鍛へ感覺を練らしめる主要なものは遊戯である。就學の始期に達する頃までの子供の生活は營養と睡眠を除いては遊戯の生活である、就學後になつても遊戯は養護の主

要な一手段であるは勿論、知能及び情意の陶冶に取つても最も自然的で而も有効な手段である。

遊戯の先天的基礎をなしてをるものは衝動で、其の後天的の根源をなしてをるものは想像作用である。衝動中出生と共に現れるものは營養衝動である。それに次では運動衝動が現れる、坐つたり匍つたり立つたりよちよち歩み出したりのがその現れである。右の外實驗衝動、模倣衝動、社會衝動等が次々に現れて來る。衝動の發動によつて感覺機關が練習され、觀念が收得され、收得した觀念を基礎として想像作用が働き出す。凡て想像作用は其の觀念の具體的であり自發的であることを特徴とするが、特に子供の想像世界は内外未分の世界であることに於て大人のそれと趣を異にする。大人の想像世界は現實の世界と對立する世界であるが、幼い子供には此の區別がない、大人が二元の世界に住んでをるに對して子供は一元の世界に住んでをる。

子供の住む一元の世界は其の内容が朦朧げであり貧弱でもある。凡て混沌たるものから次第に分化して判然たる世界となるのが發達の一般的法則である。子供の觀念世界の發達とても此の法則に漏れない。紐を結びつけたに過ぎない竹馬は跨ぎ得ることに於て既に馬である、其の他の内容は子供に取つては問題でない。であるから子供の想像世界は大人から觀れば幻影の世界に過ぎない。單純な材料ほど玩具として子供に歡ばれるのは、其の自由奔放な想像作用に無限の餘地が遺されてあるからである。

子供の内部に動く活潑な想像作用を告げてをる主要なものは遊戯であるが、子供の遊戯生活は過去にも將來にも縛られない現在だけの生活であるを特徴とする。完成を豫期する大人の勤勞には完成さるべき目的と其の目的を立てた主觀が對立して意識されるが、己を傾けて遊戯に没頭する子供に於ては我と世界が渾然一體をなしてをる。詩人(シラー)は「人間は遊戯に没頭する時始めて全人であ

る」と言つてをるが、子供の遊戯生活は恰もそれである。であるから學者は遊戯とは何ぞやの問題に對して自由な自己目的の活動であると答へてをる、其の意味は大人の勤勞が一定の目的に對する手段であるに對して、子供の遊戯は自己以外に目的を持たぬ活動であるといふのである。遊戯は自己以外に目的を持たぬ活動であるから、従つて他から拘束を受けることもない。子供が内部の要求に促されて自發的に活動を起すのみで、其の内容も形式も將た何時までそれを繼續するかも凡て遊戯する子供自身によつて決定せられる。他から強ひられての遊戯は遊戯にはならない。

子供の己を傾けて熱中する遊戯は其の全發達に對して何等か重要な意味を具へてゐなければならぬ。學者の中には之を因果的に觀る者があり、目的論的に觀る者がある。出發點に於て遊戯を無意的の自己陶冶であると述べたのも遊戯の意味に關する見解の一つであつたのである。我々は更めて他の學說と對照して其の意味を

明かにしなければならぬ。學說の一つは

衰微說である。此の說は個體の發達は種の發達を繰返すといふことを前提とするもので、動物及び原人時代の本能中やがて消失し去る運命に在る低い本能が、子供の上に無害な方法で現れ、かくして漸次衰微しゆくとして解するのである。男兒の爭鬪遊戯、狩獵遊戯、攀登遊戯等其の例である。次には

餘剩力說と呼ばれるものがある。高等の動物ほど生活力に餘剩を生ずることが通則であるが、今若し蓄へられた力が外部から實際の活動を起すべく刺激されぬ場合には、實際の活動の眞似事に力を漏すことになり、それが様々の形式を取つて現れる遊戯であるといふのである。第三には

遊戯の意味は本能の淨化に在ると説く淨化說がある。子供の本能中には普通の生活關係から觀て有害なものもあるが、それが無害な遊戯に其の出口を求めるので害を免れることになるといふので

ある。大人の生活中此の性質を具へてをるものは悲劇の鑑賞であるが、之を子供の遊戯に移して觀たものが淨化説である。第四に補充説と呼ばれるものがある。其の名の如く身體的精神的に片寄つた生活を補充する點に遊戯の意味を認めるのである。學校時代の子供の遊戯が精神的方面に片寄る學習の補充となるが如き其の一例である。第五に

遊戯の意味を疲勞の後の精氣の回復に認める休養説がある。疲勞を回復する手段は休養と睡眠であるが、別に積極的活動によつて遂げられる休養もある、遊戯が恰もそれであると説くのである。

以上の諸説よりも更に一步を進めてをるものは練習説又は自己陶冶説である。

人間の子でも動物の仔でも母胎を離れた時に既に完全に作用する本能を與へられてをるが、生後の學習に待たなければならぬ部分もある。人間の子は本能に於て遙に動物に劣るが、此の短所は實は

長所を意味してをる、といふ所以は固定的な本能の代に複雑多様に發展すべき天稟が與へられてをるからである。此の天稟の發達の爲に與へられてあるものが人生の約三分の一を占める子供時代である。大人となるまでにこれだけの長年月の置かれてあることには何等か重要な意味が含まれておなければならぬ。固定的な本能に於て貧弱な人間の子が與へられた天稟を練習に依り學習によつて發展せしめることが其の意味である。子供時代は學習時代であり、學習は他から受ける教育のみで果されない、之を補ふに自己陶冶を以てしなければならぬ。遊戯は其の主要な一形式で之によつて身體が練られ、感覺機關が練磨され、觀念が收得され、技能が修練され、他との共同心が培はれ、自己を主張し又自己を抑止することを學ぶことになる。遊戯の生活に對する關係は恰も教練の戰爭に對するそれであるといふのが自己陶冶説の要點である。

自己目的の自由な活動といふ點から觀て最も純な遊戯は就學以

前の子供に現れる遊戯である。就學後も休憩時の自由な遊戯は此の性質を失はないが、課業時の遊戯は既に拘束的である。特に一定の規則の下に行はれる團體遊戯がさうである。けれども子供が進んで之に参加するならば遊戯の本質を失ふことにはならない。之を失ふと否とは一に教育者の指導法如何に與ることである。

第四節 其他

専ら學校に於て取るべき養護の方法には直接子供の活動に懇へる方面と、學校の施設及び教育者の留意によつて間接に其の發育を擁護する方面とある。前者に屬することは正課の遊戯體操は勿論、特に體育を目的とするか尠くも之を一面の目的とする作業を始めとして、休憩時の自由な運動遊戯、一定の時期を選んで行ふ遠足登山、水泳等である。養護を鍛練的に行ひ得るは此の方面である。後者に屬することは校舎の位置構造採光換氣机腰掛の構造、黑板及び教

具類の大小色彩、教授終始の時刻一時限の長さ及び休憩時の長短等主として消極的に子供の發育を保護する方面である。其の詳細は之を各科教授法及び學校管理法に譲ることにする。養護の要訣は實行に懇へて不知不識身體の重んずべき所以を體得せしめるにあるが、之と相待つて知識の啓發によつて其の自覺を促すことも必要である。であるから子供の發達につれて體操を實演せしめる時に簡単に運動の生理的基礎を説明する外、修身國語理科等の教材中に特に生理衛生に關するものを加へることも必要である。此の點に於て養護と教授とは相即して離れない。

第二 教授論

第一章 教授の任務

第一節 陶冶教育及び教授の意義

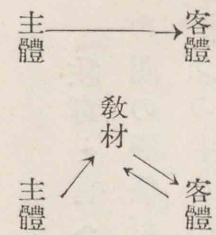
教授は教育の一方法であるから其の任務も教育の目的以外に出で得ないことは言ふまでもない。けれども教育の方法を幾つかに分割して其の一部門として教授を擧げるといふことは、何等か教授に特有な任務を認めてのこととでなければならぬ。既に方法論の第一歩として養護論を擧げたのも此の意味に於てであつたのである。養護に特有な任務は簡約して言へば身體の發育を健全に遂げしめることであるが、教授に特有な任務は何であらうか。我々は之に解答するに先だつて教育上區々として其の使用法の定まらない陶冶、教育及び教授といふ語の本質について考へて見ることにする。

陶冶といふ語は東洋に於ては陶工の器を作り鍛工の金屬を鑄る義から轉じて人才を育成する義に用ひられ、従つて其の語義の上に於て教育と何の差別もないことになつてをるが、外國(獨逸)に於ては本來は生物の本質中に具はる姿即形式原理が内から發展して完全な形を成すに至る其の過程を意味し、それが人間の上にも轉用され

て其の天稟中に具はる本質の形成されることを意味することになつてをる。即ち陶冶は其の本來の意味から言つて自己形成であり、自己發展である。之を動詞に使用して他を陶冶するといふ場合にも自己形成、自己發展を助成することを意味することになる。而して特に此の助成作用を概念の中核としてをる語は教育といふ語である。

教育と言へば既に教育する者とされる者とが豫想されてをり、其の間の關係が語義に於て最も重きをなしてをる。即ち陶冶といふ概念の中心要素となつてをる自己形成、自己發展を遂げしめる手段として教育を要することになる。而して教育は自己形成の手段としての助成作用であるから對者が獨立して其の目的に努力し得るに至つた時期を以て終結を告げるが、自己形成、自己發展は無限の課題として存續する。此の點に於て陶冶は教育よりも廣い意味を含んでをる。

以上は教育の意義の一般的説明であるが、更に理論に於ても實際に於ても廣狹幾様にか使用されてを。環境の教育と言つてを。場合是最廣義に使用したもので、之に比較すれば自己形成に對する助成作用を教育と呼んでをる場合は狹義に使用したものであり、更に教育的教授と言つてをる場合の教育は特に意志の陶冶を意味せしめた最狹義のものである。我國では通例之を訓練と呼んでをる。狹義の教育即訓練の本質となることは其の目指すことが執意と實行であり、教育の主體(教育者)と客體(子供)との關係が意志と意志との直接の交渉である點に存する。



右に對して教授といふ概念の中心要素となるものは教育の主體と客體の中間に挾まる教材である。狹義の教育を主體と客體の直接的關係であるとすれば、教授は教材を中間に挾んでの三角的關係である。訓練の爲に機會を捉へて子供を教訓する場合には、中間に

内容が挾まつて教授と何の選ぶ所もないやうに見え、從つて中間に挾まるもの、有無によつて教授と訓練を差別することは理論としては根據の薄弱なことであるやうに思はれよう。けれども中間に挾まる内容の性質及び之を介しての主體と客體の交渉は大に趣を異にする。教授の内容は或系統の一關節をなしてをるものであり、乗除が加減に先だち得ないやうに勝手に其の位置を轉倒し得ないものもあり、其の上材料が非人格的で其の理解表現又は利用が目的となるだけで、主觀を主にして言へば教へる者と學ぶ者との直接の交渉とならぬものも多い。であるから教授に於ては主體も客體も主として其の心の眼を中間の教材に向けることになる。實行を究竟の目標とする修身教授でも直接の目標となることは材料を介して感情と判斷を養ふことである。反之訓練に於ては中間に挾まる内容の系統も論理も問題ではなくて、主觀と主觀、意志と意志との直接の接觸が眼目であり、感情と判斷の涵養を輕視することは出來な

いが、目指すことは當面の實行であり實行に依る意志の陶冶である。訓練と修身教授の關係だけを取り出して見ても次の如きことになる。

陶冶の手段
 訓練……執意と實行……價值實現
 教授……思考と感情……價值判斷

右の如く理論の研究上教授と訓練を各獨立の部門として取扱ふことが出来るが、此の區分に應じて教育の實際に於てもそれぞれ獨立しなければならぬといふことにはならない、理論は分析的であり實際は綜合的である。

第二節 教授の任務

教授の任務は教育の目的を如何に觀、子供の心的生活を如何に解するかによつて違つて来る。ヘルバルト派の教育學者は多方興味(教育史參照)の涵養を教授の直接目的と立て、(參照)を在るが、此の目的は教育の究竟目的と觀てをる道德的品性と、觀念をあらゆる心的生活の基礎

と觀る心理學說から導かれてをるものである。我々を外に向つて發動せしめるものは興味に伴はれた觀念である。教育の目的を果すべき手段は訓練と教授であるが、其中教授の擔ふ任務は活動の根源である觀念界を形成せしめるに在る。而して觀念界が一面に偏しては圓滿な道德的品性にはならない。品性を圓滿ならしめる爲には興味を多方面に涵養しなければならぬ。然るに道德的品性は内的生活の統一を豫想するのに、興味の多方は之を四分五裂せしめる恐がある。ヘルバルトも之を氣遣うて「興味の多方の爲に人格的意識の統一を傷うてはならぬ」と警めてをる。如何にして此の危険を避くべきであらうか。ヘルバルトに依れば知識相互の間に聯繫統一があつて容易に之を見渡すことが出来、之を自分のものとして把持することが出来れば意識の統一を害はれることはないのである。ヘルバルト派の教材の中心統合法は此に由來するのである。

(教育史參照)

ヘルバルト派の教授論は外觀上理論として頗る整うてをるが、其の道徳的品性を究竟の目的としてをることが問題となるばかりではなく、興味に伴はれた觀念に依る品性の陶冶も疑問になる。ヘルバルト派に取つては教材の中心統合法は道徳的品性の陶冶から觀て頗る重きをなすことであるが、此の場合觀念の結合によつて意識に統一が起るのか、統一が意識の本性であるので觀念も結合することになるのか。ヘルバルトの考へてをる觀念は相互に牽引し、又は反撥する力を具へてをるもので、經驗的のものではなくて形而上學的のものである。經驗を分析して考へれば觀念は統一を本性とする意識によつて結合されるもので、意識の統一性は觀念に先だつといふべきであり、而して統一の根源となるものは主意説に依れば意志であり、構造心理學に依れば心意の構造（價值に向ふ本來の傾向）である。而して心意の構造は個人的に違ふものであるとすれば、興味の多方は絶對的の多方ではなくて相對的のものであらざるを得ない、個人の心意

の構造に合致し、其の意識の限界に適應する多方でなければならぬ。此の個性化の原理は教授の任務を如何に解する場合に於ても閑却することの出来ない重要な原理である。

學者の中には科學の傳達を教授の第一任務と考へてをる者もある。言ふまでもなくそれは子供に適した初步の科學的知識を意味するものであり、言はゞ嚴密な意味の科學に對する學校科學を意味するものである。事實を主にして言へば科學的知識が學校教育に於て占めてをる範圍はかなりに廣汎である。であるから其の傳達を教授の第一任務とする考にも一理はある。けれども科學の傳達を教授の第一任務と考へれば、教授に依る感情陶冶は勿論子供の主觀に對する用意も忘れて、只管眼を客觀的な材料のみに注ぐことになり、勢主主義又は教授上の唯物主義に陥る恐がある。現代の新思潮は一には在來の偏知的な教育法に對する反動として起つたものである。

我々の解する所に依れば教育は客觀的には價値の實現、主觀的には人格の陶冶を其の理想とするものである。此の理想に與る教授の任務は既に實現された客觀的價値を媒介し、之を媒介することによつて子供の主觀を個的主觀以上の人格に高まらしめるに在る。單に科學的知識の傳達のみが其の任務ではなくて、各方面の客觀的價値を媒介することが任務であり、單に知能を練磨せしめることのみが其の任務ではなくて、全人格を陶冶することが其の任務である。此の任務が具案的に選擇された客觀的價値を介して果される點に教授の本質を看られること既に述べた通りである。

而して子供の個的主觀が客觀的價値を收得することによつて人格に高まる點で言へば、客觀的價値は人格陶冶の手段であると觀られるが、客觀的價値が個的主觀を離れて獨立の意味を擔うてをり、個的主觀が之に満たされることによつてのみ人格たり得る點で言へば、手段ではなくて寧ろ目的其のものであると言はざるを得ない。教

育學上之を實質陶冶と呼んでをる。知識こそ力なれと叫ばれて以來知識の傳達が實質陶冶と解されて來たが、價値問題の研究によつて眼界の廣められた今日に於ては各方面の客觀的價値を媒介することを意味しなければならぬ。實質陶冶に對應するものは形式陶冶で、知識の傳達に對して言へば知力の練磨になるが、是亦人格としての物的力の總體を高めることを意味しなければならぬ。教育の目的に於て價値實現と人格陶冶が表裡をなすやうに、教授に於ても之に對應して實質陶冶と形式陶冶が其の任務の兩面になる。教授の實際は動もすれば其の一面に傾き易い。我々は節を更めて此の點に就て一言することにする。

第三節 實質陶冶と形式陶冶

形式陶冶といふ語は必ずしも一定の意味で使用されてをる譯ではない。主知主義の旺盛を極めた時代には専ら之を知力の練磨と

解してをる。而して知力は之を大別すれば直観作用と概念作用に歸着する。言ふまでもなく此の區別は理論上の區別に過ぎない。具體的の事實としては相互に結合して離れない、カントが概念なき直観は盲目であり、直観なき概念は空虚であると言つたのも此の關係を述べたものである。而して直観作用の中には注意作用、記憶作用、想像作用等が含まれ、概念作用の中には判断作用、概念構成作用、判断と判断の關係によつてする推理作用等が含まれてをる。曾ては是等の諸作用を當時の物的現象の説明原理とした親和力、凝集力等に擬して一種の能力と解し、此の能力を高めることを形式陶冶と解した時代もあるが、能力説の破れた後に於ても諸種の心理作用の練磨を形式陶冶と呼ぶことには變りはない。形式陶冶の反面である實質陶冶は形式を満たす内容即知識を與へることを意味するのであるが、教育の實際に於ては其の孰れかを偏重することに傾き易い。實質主義、形式主義の問題の絶えず繰返されることになるのも其の爲である。

豊富な知識を腦裡に貯藏しても之を活用せぬ限り實の持腐である。又知識は固定のものではなくて學問の進歩につれて變化する上に其の分量も増加する。而も人間の生命の長さがそれに應じて長くなる譯ではない。其の上後進者が單に既成の知識を受納するだけでは進歩もあり得ないことになる。かく考へる時自ら外から與へる知識は手段で目的は自分で之を發見し、又活用し得るやう知識を練磨せしめるに在るといふ思想に傾かざるを得ない。反之知識が記憶に存すればこそ之を活用することも出來、又知識を豊にすることは人間としての位置を高める所以でもあると考へれば、知識は手段ではなくて目的當體であると觀られることになる。古く行はれた教育は知識こそ力なれの標語に適うた知識偏重の教育で教授上夙に唯物主義と呼ばれてをるが、其の反動として起つたものが形式主義である。ペスタロチ夙に形式主義を代表してをるが、現

代の教育思潮の中には之に傾いてをるものも尠くはない。但し必ずしも知力の一面に偏しないで一般的に之を創造力の啓發と呼んでをる。創造力の啓發を唯一の目的と觀れば其の手段たる材料の何であるかは敢て問ふに及ばぬことになり、創造力だけに作用ハカかすれば其の結末を意とするに及ばぬといふことになる。唯物主義に陥つた實質陶冶は子供の内からの發展を無視する點で人間を物扱にする教育であり、形式主義に傾いた教育は價值當體としての知識を閑却する點で空疎な生命觀に陥る教育である。我々の解する所に依れば普通教育に於ては其の程度に應じて價值當體としての知識を媒介し、之を生活の實際に利用する道も知らしめ、同時に之によつて知力を練磨せしめることを目的としなければならぬ、實質と形式と相待つて人格を成さしめることが其の目標でなければならぬ。形式陶冶は心理學上の能力説に由來するものであるが、能力説に代らしめるに觀念説を以てしたヘルバルトは形式陶冶についても

記憶理解判斷等の諸能力を一般的に高めるといふ意味の形式陶冶を斥けて、觀念を收得する方法を體得せしめることを形式陶冶と解してをる。ヘルバルトの創意を基礎として其の學徒の改修を加へた五段の形式的段階は教授者から言へば觀念を媒介する方法であるが、學ぶ者から言へば之を收得し活用する一般的方法である。此の方法を體得せしめることが能力説の形式陶冶に代つてヘルバルト派の形式陶冶の意味をなしてをる。勤勞（作業）學校を標語としてをる教育思潮を始めとして一般に新しい教育思潮と言へば子供の自學を根本原理の一つとしてをるが、其の自學の過程として立てられてをるものはヘルバルト派の形式的段階と比較して五十歩百歩の差を示してをるに過ぎない。我國に於ては自學法を學習訓練と呼びなしてをるが、子供が自修書の類から斷片的な知識を拾ひ集めて之を相互學習の場合の材料としてをる似て非なる自學法は問題外として、眞に教育的に考へられた學習訓練法であつたら、自ら或種

の形式的段階に近づくを得ない、蓋しどんな形式的段階でも子供の學習過程を無視することはあり得ないからである。

進歩した學理と實驗に照して修正を加へれば、ヘルバルト派の形式的段階も子供の學習を指導する目安として用をなすものであるが、其の適用の範圍には制限がある。自然科学的材料には當嵌まるが精神科學的材料には當嵌まらない。古くは精神科學も材料を異にするのみで其の性質は自然科学と同様のものとして取扱はれたが、其の後漸次其の間の差異が闡明され、今日に於ては全然其の性質を異にするものと觀られてをる。此の進歩した見解が心理學にも影響して精神科學的心理學即構造心理學が現れてをる。從來の心理學は自然科学の研究法に倣つて心的現象を要素に分析し、要素を明かにすることによつて全體を説明せんとしたものである。然るに部分たる要素の前に全體がある。全體は部分の單なる集積ではなくてそれ以上のものであり、部分の上に立つてこれを左右する

ものである。であるから部分に先だつ全體を明かにすることが一層重要である。而して全體は或種の價值を指して動く生命である。生命の取る價值の方向を其の構造と呼ぶのである。是在來の要素の心理學に對して構造心理學の名をもて呼ばれる所以である。此の如く心意の觀方に變化を來したとすれば自ら形式陶冶の觀方にも變化を來さざるを得ない。記憶作用を高め判断作用を練るといふ意味の形式陶冶乃至知識を獲得し又は發見する方法の體得といふ意味の形式陶冶は其の儘にして、更に別種の方面が開拓されなければならぬ。全人格を傾けてする體驗を深めるとか理會作用を高めるとかいふことがやがてそれになる。

藝術とか道德とか歴史とかいふものは自然科学とは全然別種のもので全人格を傾けてする體驗を基礎として作爲されるものであり、他の作爲したものゝ意味を酌取る理會も自己の價值體驗に依らずしては不可能である。歴史を理會するに記憶も想像も判断も必

要ではあるが、單に知的にかくかくの事實があつたと受取るだけでは歴史の理會にはならない、時間を費して之を學んだだけの効果も觀られない。歴史を學ぶことの價値は之によつて人格が深められ高められ豊にされる點に存する。全生命を傾け、全人格を傾け、全價値感情價値判斷を傾けてする理會、約言すれば自己の體驗を基礎とする理會によつて始めて其の目的が達せられる。修身上の例話に依て道徳的情操を養ふことが出來、音樂又は文藝的材料によつて純眞な美的の感情や想像を養ふことが出來るなら、それは體驗を基礎とする理會に憩へることによつてのみ可能であらう。であるとすれば體驗を深め理會力を高めることが精神科學的材料を介して行はんとする形式陶冶の意味でなければならぬ。前節に於て知力の練磨のみに局限せず物的心的力の總體を高めることを意味しなければならぬと述べたのも之を豫想しての言である。

形式陶冶について古く行はれた思想は注意記憶判斷推理等知的

作用の各方面は勿論意志作用の如きも或材料について練習すれば、其の練習によつて高められた力は其の儘他の材料の上にも効果を現すといふ一般的形式陶冶の思想である。若し之を眞理であるとすれば文字を書くことによつて練習された手腕の熟練が繪を畫くこと、針を使用すること、鋸を使用すること等色々の場合に効果を現すわけであり、競技で練習された勇氣は誘惑に勝つ道徳的勇氣又は科學上の難問題を解かんとする勇氣ともなつて現れ、自然科學で練られた頭は精神科學の上にも其の効果を現す譯であるが、日常の經驗が容赦なく之を裡切つてを。日常の經驗の之を裡切るはやがて心的作用と其の内容の間に密接な關係の存することを告げるもので、内容が違へば之に應じて心的作用も獨特の活動形式を取ると觀ざるを得ない。であるから學者の中には一般的形式陶冶の可能性を否定して或教材で練習された心的作用は其の教材の學習の上に効果を現すのみであり、之を一般的に言へば形式陶冶は材料に即し

て行はれ、其の材料の範圍に於てのみ可能であると説く者もある。けれども亦モイマンが無意味の綴の暗記によつて意味ある材料の記憶も高まつたことを立證してをるやうに、練習の效果の他の範圍に及ぶ場合の存することも事實である。是に於てか一方では一般的形式陶冶の可能を否定すると共に、他方では或條件の下に練習の效果の他に及ぶことも認めてをる。而して謂ふ所の條件とは材料間に共通な要素を含んでをるか、若くは材料を處理する活動形式に共通な部分の存することであると考へられてをる、之をモイマンの場合について言へば無意味の綴を暗記するについて取つた其の方法が意味ある材料の記憶にも適用されて其の効果を現したものが、若くは記憶の妨げとなる感情や雜念を支配する練習が無意味の綴の暗記に於て行はれて、それが意味ある材料の記憶の上にも影響を及ぼしたものであるかも知れない。假に後者であるとするならば、さすれば、材料間の共通な要素よりは寧ろ材料を處理する活動形式に共通な部分のあることが練習の效果の現れた原因をなしてをると觀なければならぬ。反之加法で練習された力が乗法の學習の上にも現れるなら、此の場合には材料間の共通な要素が其の原因をなしてをると觀られる。要するに心的現象は自然現象とは違つて要素に分析することが既に至て困難であるから、此の種の問題を確然と斷定することは頗る困難である。

第二章 教授の材料

第一節 教科目の選擇

子供の天稟中には自己保存の傾向と自己發展の傾向が具つてをる。自己保存の傾向(種族としての自己保存も併せて)は實用價值を求め努力となつて現れ、自己發展の傾向は價值當體を求め努力に現れる。共に天稟としては潜在的のもので環境の觸發に待たずしては展開しない。

環境は天稟を觸發し、天稟は環境に反動して此に始めて天稟中に潜在する傾向が現實となつて發現する。天稟を觸發して展開せしめる環境は自然と文化と人間の三者に歸着する。教育は天稟と環境の相關の間に割込んで天稟の發達を助成する作用である。而して通例我々の自然と呼んでをるもの、大部分は文化の手の加つたものである。日月星辰の如き純乎たる自然を材料とする場合にも初步の科學的知識として之を採用する。であるから人間を陶冶する爲の材料は凡て文化財の中から求めることになる。此の文化財の中に自然に關するものと人間の生活に關するものがあり、思想だけの所産である理想世界とでもいふべき數理もある。

文化財は何人にも見通しのつかぬほど多種多様である。此の中には實用價值としての文化財があり、價值當體としての文化財もある。人間は物的心的の存在であると共に價值當體を求める精神的存在であるから、其の發達を助成する爲の教材も實用と精神生活の

兩面を考へて選擇しなければならぬ。而して教材の選擇は一定の原理に基づかなければならぬが、此の原理となるものは教授の任務を溯つては教育の目的を外にしては存しない。我々の既に解する所に依れば教育の目的は價值實現と人格陶冶の二方面に歸着する。教材選擇の根本原理となるものは此の二方面である。現代の如く生命といふ語の最も強く人の耳に響く標語となつてをる時代には、教育も其の影響を受けて子供の生命を唯一の目的當體であるとし、客觀的價值を其の單なる手段であると解し易い、新思潮と呼ばれてをるもの、中には之に傾いてをるものも尠くはない。然るに價值を引去つた場合の生命は生物的生命に過ぎない。目的當體として觀られる生命は生物的生命以上に高まる生命でなければならぬ。而して生命を單なる生活力以上に高まらしめるものは精神的價值である。であるから精神的價值は手段であると共に目的當體である。之を目的當體として自己を打込む者でなければ生命以上の生

命には高まり得ない。

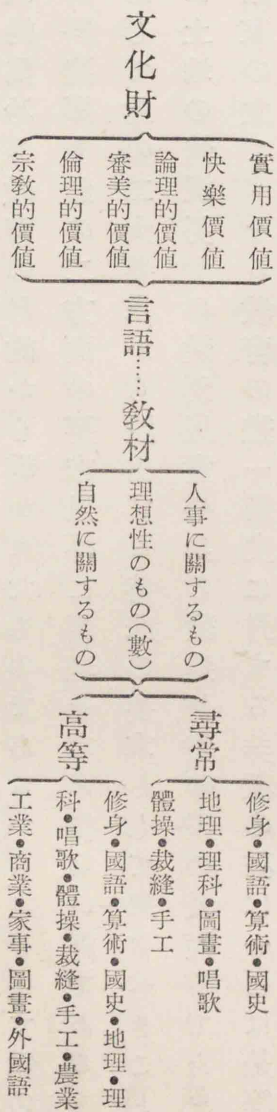
複雑な文化財の中から教材を選択する場合に、其の材料の價値は子供の個的主觀に拘りなく材料其のものに内在する法則又は論理によつて定まる。Holt は數の論理に合するので價値であり、實踐躬行の規範となる道徳法は一般的に理性の要求として價値づけられ、挺子の法則、光線屈折の法則の如きも個的主觀には何の拘りもない客觀的の眞理である。

右の如く價値をして價値たらしめるものはそれ自身の法則であるが、是が實現を期するに至つて子供の内の生活を教材選擇の重要な一視點としなければならぬことになる。子供をして先進者によつて作爲された價値を受納せしめて、更に進んで價値を實現する人格として發達せしめることが教育の目的であるが、子供は他を以て置換へることの出来ない個性の所有者であり、其の個性の發達は一定の法則の下に行はれる。之を無視して選擇された材料では人格

陶冶の用をなさない。であるから教材選擇についての客觀的視點と主觀的視點は互に相待つべきものであり、其の孰れを偏重することも出来ない性質のものである。教授の任務たる實質的陶冶と形式的陶冶も教育の目的から導かれたものであるから、之を果す爲の材料選擇も此の二方面の要求以外に原理を求め得ない譯である。而して此の二大要求から派出する特殊の要求として擧ぐべきことは土地の情況男女の性別兒童心身の發達修業年限の長短等である。國家の立てゝをる教育の畫一制度に對する非難の聲は一には是等の要求の十分に果されない時に起るのである。

我々は既に目的論の第一章第一節に文化財の大綱を掲げて置いたが、彼の大綱に更に内容と形式の上から一切の生活に交渉する國語を加へれば教材を選択すべき根源が殆ど盡されたことになる。今日我々の學校教育に採用されてをる教科は理論的に此の種の體系から割出されたものではなくて、寧ろ時代の要求に促されて歴史

的に發達したものである。けれども社會的生活の内容をなしてを文化財を外にしては教材選擇の源となるものはあり得ないから、凡ての教科は文化財の體系の孰れかに其の位置を占めることとなる。教科の性質を明かにする爲に此の分屬の位置を示すことも必要であるが、視點の選び方によつて頗る複雑を極めるから、今は之を省略して實際の教科を列舉するに止める。



第二節 教科目の排列

教科の選擇に次で起る問題は之を如何に教育の全期間(各學年)に配

當するかといふことである。抽象的に考へ得ることと教育の實際又は理論にも現れてをるものは三種に歸着する。其の一は一教科を授け終つて順次他の教科に移るもので之を單行法と呼んでをる。此の方法は言はゞ一時には一事をといふ主義を廣い範圍に適用したもので子供の精神を一方面に集注せしめることが出來、且つ教科の内部に於ける材料の聯絡を確實ならしめ得る利益もあるが、子供の心身の發達を無視することになる上に教科全體の聯絡統合を圖る上にも不便である。單行法の正反對をなすものは並行法である。此の方法は各學年を通じて全教科を同時に課して進まんとするもので教科の聯絡統合を圖る上に便利であり、且つ學習に變化あらしめて子供の倦怠を防ぐことも出來るが、併し教科の中には難易の程度から考へて低學年の子供に課し難いものもあり、尠くも獨立の教科として課することの不得策なものがある。其の上同時に學ぶべき教科の數が多ければそれだけ子供の負擔を重からしめることに

もなる。此の理由によつて並行法も適切な排列法とは言はれない。既に單行法にも並行法にも依り難いとすれば剩す所は折衷法あるのみである、即ち一部分の教科は最初から並行せしめ、學年の進むにつれてより困難な教科を増加する道を講ずるのである。此の方法

1	2	3	4	5	6
イ	ロ	ハ	ニ	ホ	ヘ

1	2	3	4	5	6
イ	ロ	ハ	ニ	ホ	ヘ
イ	ロ	ハ	ニ	ホ	ヘ
イ	ロ	ハ	ニ	ホ	ヘ
イ	ロ	ハ	ニ	ホ	ヘ
イ	ロ	ハ	ニ	ホ	ヘ

1	2	3	4	5	6
イ	ロ	ハ	ニ	ホ	ヘ
イ	ロ	ハ	ニ	ホ	ヘ
イ	ロ	ハ	ニ	ホ	ヘ
イ	ロ	ハ	ニ	ホ	ヘ
イ	ロ	ハ	ニ	ホ	ヘ

備考

數字は學年イロハは教科である、有り得べき場合を假想して作つたものである、

は一方の長所を以て他の短所を補ふもので心理作用の自然の分化發展にも合するものである。近年教科分立の弊に鑑みて尠くも低學年には合科(綜合)教授を本旨とすべしと唱道する者があるが、教授者の手腕に待つこと甚だ大なるものがあるから、輕々しく他を模倣して實施することは警めなければならぬ。今右の三方法を直觀的な圖式に現して見ると前に掲げたやうなものになる。

第三節 各教科内の材料の選擇

教科を選擇して之を各學年に配當し、次節に述べる教材の排列法をも参照して其の教授時數と程度の大綱を示したものを教科課程と稱する。教科課程の立案に次で必要なことは各教科内の材料の選擇であるが、之を選擇するについては一定の見地を要する、左に其の主要なものを擧げて見る。

其の一は各教科特有の目的と價值に着眼することである。同一

の教材でも着眼點を異にすれば甲乙いづれの教科の材料とすることも出来る。同一人物の事蹟が或は修身科の、或は國史科の教材とされるが如き其の一例である。修身科の任務と國史科の任務が全然同一ではあり得ないから、従つて材料の骨子となる點も異らざるを得ない。小學校令施行規則中の教則は各教科の要旨を規定して材料選擇の眼目を示したものである。

第二に郷土の材料を重んずることにしなければならぬ。此の要求は純眞な愛郷心の養成が教育の一目的であることから起るが、同時に教育の方法を考へる上からも必要なことである。古くから教育者に親しまれてをる原則中に「近きより遠きに」、「已知より未知に」といふ原則があるが、子供の日常接してをることでも、而もぼんやりした經驗に過ぎないものを精確にしてそれを類化の基礎とすることが肝要である。教科書の畫一的に出來てをる爲に動もすれば等閑にされ易い一つは此の原則である。最近原本的の體驗を與へる

ものは郷土であるといふ見地から此の原則が重要視されてをる。

第三には重きを現代の文化に置かなければならぬ。前者を空間的の要求とすれば之は時間的の要求である。教科の材料として選擇し得べきものが極めて廣汎である上に、文化の進歩は日に月に新な材料を加へて止むことがない。どんな巨頭を以てしても其の盡くを擔ひ得るものではない。勢重きを現代の生活に置き、之を理解せしめるに直接最も必要な材料を主にせざるを得ない。此の種の見地で材料を制限するでなければ自學の要求でも材料深化の要求でも果されない。

次には材料を子供の發達の程度に適應せしめることが肝要である。易より難に「簡單より複雑に」といふ原則も殆ど教育者の人格中に同化されてをる古い原則であるが、興味の方角でも類化の力でも發達の程度によつて異なること今更贅説するまでもない。子供が具體的直觀的思考から徐々に抽象的思考に移りゆくことなど教育

者に取つてはありふれた日常の経験である。此の要求を材料選擇の重要な一原則と考へる時に、凡て子供をして材料を選擇せしめよといふ新思潮の要求の絶對的に妥當するものではないことが知られる。蓋し子供は自分の發達の程度を辨へるものではなく、單に好奇心に驅られて其の力の及ばぬことに一時的の興味を起すことも多いからである。

更に材料を男女の性別と其の將來の生活に適應せしめることも必要である。就學以後學年の進むに従つて興味の方向の上にも思考作用の傾向の上にも性の特徴が現れ、懷春期に入つて一層顯著になる。先天的に與へられた此の根本的の相違から將來の職分も違つて來るのであるから、それに應じて材料を異にすべきは言ふまでもない。

第六に材料の統一と區分と聯關を考へることが必要である。子供の類化力や興味や注意の持續力を考へる時に材料の區分法に意を用ふることが大事になり、材料が互に助け合つて理解を容易ならしめることを思ふ時に其の聯關統一に思ひを致すことが必要になる。教科書が教科毎に分擔して編まれる時に此の要求の果されないうことが多い。

第七に材料の配置される時期について考慮することも肝要である。自然に關する材料でも人事に關する材料でも、之を適當の時期に配置すれば心理的には聯想を促し易いことになり、論理的には理解の直觀的基礎を得易いことになる。

最後に方法上の要求に耳を傾けることも大事な用意である。方法上の要求中根本になることは子供の自己活動である。材料が多過ぎては此の要求は満たされない。類化の基礎となるものを子供の思想界中に豫想せぬ材料でも此の要求を果し得ない。前者は量の問題で後者は質の問題であるが、更に子供自身で或程度まで材料を蒐集し得るやうに考慮することも必要である。

以上で材料選擇の主要な視點は之を盡したつもりであるが、此に注意を要することは、是等の要求は必ずしも絶対性のもではないことである。簡單より複雑にと言つても簡單なもの必ずしも理解し易いわけではない。近きより遠きにと言つても空間的時間的に近いもの必ずしも子供に適するわけではない。男女各の性に適するものをも言つても異性的の材料を絶対に避けよといふ意味ではない。重きを現代にと言つても全然古代のものを捨てよとは言ひ得ない。要するに個々の要求に捉はれないで、要求の全體を見渡して材料を選擇する時に其の材料が教育的のものになる。

第四節 各教科内の材料の排列

各教科内の材料が選擇されたと假定すれば、次に問題となることは之を各學年に配當する方法である。此の方法も三種に別れる。其の一は一教科内の材料を區分して之を各學年に配當し、各部分を

順次に教授して進み、修業年限を終るに至つて始めて全部を完了するやうに配當するものである。之を直進法と呼んでをる。此の方法は教材の系統を重んじ前後の聯絡を圖る上より觀れば有利であるが、子供の發達の程度に適應することが困難である上に反復練習の機會を得難いことが其の短所である。其の二は之と正反對になるもので、一教科内の材料が學年毎に反復されるやうに排列し、最初の學年には材料の全部に亘つて其の概要を授け、學年の進むと共に漸次其の範圍を擴張し程度を高めるものである。之を環狀法と稱へてをる。此の方法は前者の短所を其の長所とするものであるが、反復の度數が多過ぎて子供の倦怠を招くに至ることが其の一大缺點である。直進法と環狀法を綜合して兩者の長所を採ることにすれば折衷法になる。即ち或學年までを一段階と見做し、材料の範圍と程度に斟酌を加へて一教科の全材料を配當し、之を完結して第二の段階に移り、程度を高め範圍を擴張して之を反復せしめることにする

のである。全修業年限を通じて幾回反復せしめることにするかは材料の性質に與り修業年限の長短にも依ることとて一樣には定め難い。

第五節 教材の聯絡統合

一教科と他の教科の材料の間には相互に密接な關係を有するものも尠くはない。是等の材料は自然に放任しても或は教授者の熟練によつて自ら實地の教授に際して聯絡を附せられることもあるべく、或は子供自身の力によつて自ら統一ある生活となることもあらう。けれども概して言へば豫め一定の見地に基づいて聯絡を圖るでなければ子供の生活に分裂を來さしめる恐がある。是夙に教材の聯絡統合の方法が問題とされてをる所以である。

教材の聯絡統合に關して種々の方法が講ぜられてをるが、中に就て最も廣く世に知られてをるものは中心統合法である。中心統合

法はテラーがヘルバルトの教育學及び心理學に基づいて案出したもので、宗教的・道德的教材（情操教材）を中心にした結合せんとするものである。此の中心統合法と密接に結合してをるものは文化史的段階説である。此の説は個體の發達は種の發達を繰返すといふ學説に由來するもので、中心教材を各學年に配當する時に、人類の文化を指しての發達の跡を逐ふことにするのである。テラーは情操教材によつて統合された思想界を作らしめることによつて教育の究竟目的である道德的品性を陶冶し得べしと考へたのである。けれども教育の目的を道德的品性に局限し得ない上に、各教科の材料も此の種の人爲的な結合によつて道德的品性の陶冶に用をなす譯ではない、寧ろそれ自身の目的を果すことによつて間接に道德的意志にも影響を及ぼすものである。のみならず文化史的段階説の基礎となつてをる個體の發達と種の發達の並行も動かし得ない眞理と認められてをる譯ではない。例令ば哺乳は動

物の中でも高等な部類になつて現はれてをり、種の發達の過程から言へば遅れてをる方であるが、個體の發達に於ては時間的に最も早く現れるが如き之を反證するに足るものである。

チラーの方法は餘りに人爲的で、他の教材が中心教材の爲に犠牲にされることになるが、之を避ける一法としては内面的に關係の深い教材を一團として其の教材間の聯絡を緊密ならしめる途を取ることも出来る。此の場合には幾つかの中心が出来て各教科はそれぞれ之に分屬することになるが、分屬の機械的になる嫌のあるものは之を引離して他の分團と並行せしめる外はないことになる。抽象的には此の種の方案を幾様にか立て得るが、机上で美しく描かれた案も實際に當つては行詰を來すことが多い、其の一例となるものは合科教授である。

合科教授の思想には極端なものがあり、穩健なものがあり、其の方案も一樣ではないが、舊套を脱して新に就かんとすることに急なる

あまり、教科の分立を不自然と考へる者の如きは最も極端に陥つてをる。ヘルバルト派の中心統合法は多方興味のために生活に分裂を來す恐があるといふ考から起つてをるのであるが、合科教授も亦教科の分立の爲に渾然たる生活の統一が攪亂されるといふ思想から出發してをる。けれども教科の分立を不自然とする其の思想が既に疑問である。教科の分立、溯つては客觀的價値の分化は何處から來たものであらうか。人間以外に之に手を下したものは無い筈であり、人間が手を下したとすれば、下すべき自然の必要に迫られてのことではなければならぬ。此の自然の必要と觀るべきことは事物を考察し、又は取扱ふについての視點である。路傍の一木一草でも之を自然科学的に觀ることも出来れば、實用的に扱ふことも出来、藝術的に味ふことも出来れば、數學的に考察することも出来る。主觀の側の此の態度の取り方と對應して客觀の側には自己の法則又は論理といふものが具つてをる。二の二倍は四であるといふことは

數其のもの、具へてをる論理である。春になつて發芽し、莖が伸びて枝が別れ、遂に花を開き實を結ぶに至るのは植物の具へてをる法則である。客觀の側の法則と主觀の側の視點と相待つて此に分化が起るのである。教科の分立でも科學の分化でも價值一般の分化でも我々の精神の必然的要求から起つたもので之を破壊せんとするものこそ自然に背叛するものである。

とは言へ、一日を遊戯に過ぐす家庭生活と就學後の學校生活との間があまりに飛躍的であるといふ叫びも教育的に意味ある叫びである。家庭時代の遊戯生活は極めてうぶな原始的の生活である。數へることはあつても分化した算術の世界に住むわけではない。朝夕犬に親しみ猫に親しむことはあつても動物學の世界に住む譯ではない。此の渾然たる生活を破壊せぬ爲に就學當初の學習を遊戯的ならしめて家庭生活と本分の學習生活との橋梁たらしめんとすることは大に意味あることである。けれども橋梁はうぶな統一

からより高い統一に入らしめる爲の橋梁である。而してより高い統一は分化を豫想する。であるから何時までを遊戯的學習の時期とするか、問題である。材料は自己の法則を具へてをるものであり、其の爲に前後を轉倒し得ないものもあるから、あまりに長く遊戯的學習の境地にさまよはしめては却て不得策になる。

教授は教育の主體と客體の間に教材を挾んでの仕事である、教材の聯絡統合も此の三方面から行はれなければならぬ。教材はそれぞれ自己の價值と法則とを擔うてをるもので他の爲に之を傷はれてはならぬが、他の教材と密接な關係を有する場合には、他を利用すると共に他にも利用されて相互に支持するは自他共に益する所以である。であるから教材選擇の場合に於て之を考ふべきは勿論、既に選擇された材料についても豫め此の關係を探らなければならぬ。けれども如何に教材の間に聯絡あらしめるやう仕組んだとしても、元來方案上の聯絡は死物に過ぎない、之を活かす者は學ぶ子

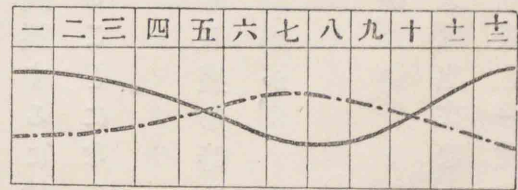
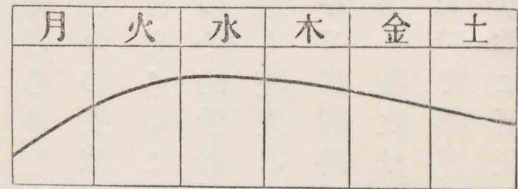
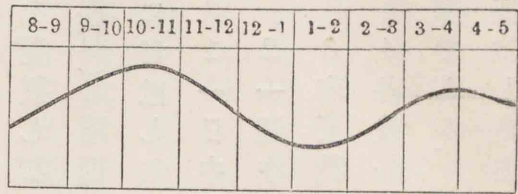
供と學ばしめる教育者である。方案上の聯絡が教育者の人格内に同化された時、尠くも實地の教授に際して深く此の點に意を用ふる時に始めて方案上の靜的の聯絡が教授力としての動的の聯絡になる。而して教育者の教授力に呼應する者は子供の學習力である。子供は教授者に導かれて常に甲に於て學んだものを乙の學習に應用し、特に生活の實際に利用することを學ばなければならぬ。此の如く子供の生活に依る統合と、教授者の人格に依る統合と、豫め課程案の上になされる統合の三者に心を用ふるならば、机上で美しく描かれた統合法に依らないでも子供の生活に分裂を來さしめることが起らぬであらう。けれども實際には其の孰れも等閑に附せられ易いことであり、取別け教科擔任法に依る場合に無視され易いことであるから、之を避ける爲に常に教育的良心に眼覺めることが肝要である。

第六節 日課表

教材を選択して其の聯絡統合を圖れば、教材に關する準備が略ぼ出來たことになるから、最後に教科課程表の上で各教科に配當してをる時間數を一日の時間及び週の曜日配當して日課表即時間割を調製しなければならぬ。之を調製するに就ても主觀(子供)と客觀(教科)の兩面から色々の要求が起ることになるが、それについて第一に考慮しなければならぬことは

- 1 一日中子供の心的活動の最も旺盛な時は何時か、
- 2 一週中其の最も旺盛な日は何時か、
- 3 春夏秋冬の中では何時か、
- 4 各教科の難易の程度はどうか、

等である。凡て正確を期することは出來ないが、大體に於て日常の經驗と實驗心理學的に研究した結果と一致する點もある。一日の



—— 精神活動
 - - - 身體活動

時刻について
 は午前と午後
 を比較すれば、
 午前の方が心
 的活動に於て
 優つてをるが、
 午後も中間に
 挟まる休憩の
 爲に疲労が回

復されて相當活潑に作用くと見做されてをる。週の曜日について
 は月火が第一位を占めて木金之に次ぎ、水土最も劣るとなす説もあ
 るが、此の説よりも一層日常の經驗に吻合すると思はれる説は月曜
 から漸次に高まつて水曜に至つて頂點に達し、木曜から漸次下降す
 ると觀るものである。一年の季節については大體精神活動に於て

は冬季(自十月至一月)が夏季に優り、反對に身體活動に於ては五月から七月
 にかけての夏季が最も旺盛であるといふ説がある。教科について
 は疲労に及ぼす影響の大小の上から第一位を占めるものは算術體
 操唱歌で、修身國語地理歴史等之に次ぎ、圖畫手工が最も疲労に影響
 することが少いといふ説がある。

以上の外に時間割を立てる際に考慮に加へなければならぬこと
 は子供の睡眠時間、其の注意の持続性及び一般的に觀た身體の發育
 等である。我々は既に養護上から子供の睡眠時間について述べて
 あるが、睡眠のよしあし及び長短が子供の發育の重要な條件をなし
 てをることを考へる時、授業終始の時刻を大人を尺度にして定めた
 り、漫然習慣を追うて定めたりすることが出来ないことになる。子
 供の注意の持続性から起る問題は一時限の長短である。學者の同
 一材料に對する注意の持続力を研究したものに次の結果が現れて
 をる。

五 歲……七 歲	十五分
七 歲……十 歲	二十分
十 歲……十二歲	二十五分
十二歲……十六歲	三十分

身體の發育から要求されることは各時間の間に挟む休憩時間及び相前後する教科の配當法等である。孰れも子供の疲勞と關係することである。實地に時間割を立てる場合には専科教師特別教室その他の條件に左右されることになるが、尠くも右の諸要件を考慮に置くことが大事である。其の詳細は學校管理法に於て述べることにする。

合科教授の主張者中には教育者の教育的人格を拘束するものとして教科課程と共に日課表を排斥する者もあるが、教育社會が教育的天才を以て満たされぬ限り此の如きは一片の空想に過ぎない。但し全然教授者に自由の餘地を遺さぬ強制的の日課表は之を避けなければならぬ。

第三章 教授の方法

第一節 方法上の原理

教授の方法を講ずるに當つても豫め其の原理となる視點を捉へて置くことが肝要である。子供は個性の所有者であり、其の發達は全體或一般的法則の下に行はれる。子供の人格としての發達を助成する教授も之を無視して行はれ得る道理がない。即ち子供の主觀に着目する上から合自然といふことが教授の根本原理であらざるを得ない。近世の大教育家によつて高唱されたものは此の原理であり、現代の革新論者の高調するものも亦此の原理である。實驗教育學によつて子供の直觀作用・觀念作用・記憶作用・想像作用・注意作用・思考作用・氣質又は感情意志等について或種の類型が明かにされ

た場合、之を教授の實際に適用するのは合自然である。構造心理學が子供の人格としての發達を研究して、大體(1)主客未分の情態、言換へれば子供の自我が客觀とうぶな原始的の統一に於て生活する時代(遊戯生活がそれである)から出發して、(2)其の心の眼が主として客觀に向ふ時代に入り、(3)懷春期に脚を入れて自我と世界と分裂を來し、最後に(4)心身共に略ぼ成熟して自我におちつきが出來れば自由に意識的に客觀と統一することになり、此の内の生活の變轉に應じて其の表現の上にも變化のあることを知らしめる場合、之に策應して教授の方法を講ずることも亦合自然である。

而して合自然は子供の自然性を價值に向ふ精神性に高まらしめる爲の合自然である。與へられた自然が自然の儘に伸びたのでは精神にならない。自然から精神に高まるのは自己の法則自己の論理を具へてをる文化を理會し、又作爲するによつてである。であるから合自然といふ原理が更に合文化といふ第二の原理に依つて補

はれなければならぬ。合自然と共に合文化を原理とする教育教授は現代の寵兒である兒童本位の教育教授ではないことになる。何となれば其處には個的主觀を離れた價值當體としての文化が控へてをるからである。

合自然と合文化といふ二大原理は教授の方法のみに關する原理ではなくて、寧ろ教育の全領域を支配する根本原理が教授の方法の上にも現れたものであること、更めて説明するまでもない。而して子供の自然に適應せんとする場合、此の自然が他を以て置換へることの出來ない個性であるとするれば、教授の方法も亦之を重要な一視點とすべきは論ずるまでもない、個性の擁護といふことも亦現代教育思潮の最も高調する一つである。而して個性には注意については集注型又は分配型、表象に就ては視覺型・聽覺型・運動感覺型などいふ如く、心的作用を分析して觀た其の要素についていふものと全體としての人格即ち構造心理學の生活形式とある。生活形式は價值

を指して動く生命の傾向である。生命が自己に獨特な方向を取つて動く時に其の注意作用表象作用記憶作用其の他の上にも個相が現れるのである。教授に於て個性に留意する者は個性に此の二方面あることを忘れてはならぬ。

個相を具へてをる子供の生命は環境に觸發されて發動する。他の援助を受けなくても環境の觸發に反動して感覺を練り觀念を收得する所に自發自展の力の具ることが窺はれる。であるから古くから子供の爲し得ることは子供をして爲さしめよと要求されてをり、現代に於てはそれが子供の自由を冒すなといふ叫びとなつてをる。自由も合自然から導かれる必然的の要求である。けれども自由には全然拘束を斥ける主觀的自由と或規範を豫想する自由とある。理論的思考は論理の規範を、道德的の行爲は倫理の規範を藝術的の表現は美の規範を豫想する。是等の規範に合するものでなければ客觀的價値にはならない。ミルは木星に住む人間に取つ

ては二の二倍は五であるやも測られないと言つたが、此の地上では二の二倍を五と考へる者は個的主觀に縛られて頭に狂ひを來し、其の結果數的思考に要求される規範から脱線したものである。數の場合には規範からの脱線は極めて明白であり、従つて容易に此の種的主觀主義を免れ得るが、他の價値に於てはしかく明瞭でない場合も多く、従つて子供の自由といふことに凝り固まる結果不知不識主觀主義に落ちこむことになる。要するに方法の原理となる自由は規範を豫想する自由であり、自由が規範を條件として許されることになるのは合文化といふ原理の必然の歸結である。

第二節 學習活動

教育究竟の目標から觀て教授の目指すことも自己陶冶でなければならぬが、他の援助に待つことなく自力で一定の結果を齎すだけに活動し得る爲には、之に先だつて或模範が與へられなければな

らぬ。此の模範は他人が有意的に示すこともあり、他人は別に之を示すつもりではなくても當人の方で之を受納することもある。當人が之を受納する時にも有意的なことがあるが、無意的なことがある。廣義には凡て之を學習と呼ぶことが出来るが、嚴密には有意的の受納を意味せしめることにしなければなるまい。



いづれにしても自力で或結果を齎すだけに活動する爲にはそれに先だつて他から受納しなければならぬ、獨立で全然新に創造することはロビンソン以外には爲し得ないことである。此の受納したものを手引とも支への杖ともして、獨力で活動する時に之を能産的自己活動と呼ぶことが出来る。而して他から受納したものを手引として、獨力で活動する時に、自ら其の結果の模範に類似することを免れない。であるから創造とは全然新なものを作るのではなく

て既存のもの、變容であるとも言はれるのである。變容の大小が能産的自己活動の大小を示すもので、模範との類似點が少ければ少いほど能産的自己活動の力が大であり、類似點の多いほどそれが小であると觀られる。若し結果が受納したもの、單なる反復に過ぎない場合には、能産に對して之を再生的自己活動と呼ぶことが出来る。

天稟創造力の乏しい者は他人の創作した文化を受納して之を維持する役目に當り、創造的な頭の持主は新たな文化を産み出して社會を更新する役目に當る、彼は保守的、是は進取的である。社會は保守と進取によつて織りなされてを。他によつて作られたものを價値ありとして受納する者がなければ折角作つたものも用をなさぬことになり、新に作る者がなければ社會が硬化することになる。保守と進取、模倣と創造とが相待つて始めて文化によつて繋がれた社會生活も可能になる。子供は懷春期に入るまでは大體に於て模倣

的であるが、併し夙に保守と進取の相違の現れること我々の日常経験する所である。けれども此に注意を要することは能産的な素質の所有者でも凡ての價值について能産的であり得る譯ではなく、再生的に傾く者でも凡ての價值について再生的であるわけではないことである。人間の引きあてた籤は偏倚といふ籤である。甲の價值について再生的なものでも乙の價值については能産的である場合も多い。勿論凡ての價值について能産的である者は殆ど見られないが、何れに向いても常に再生的である者は多々ある。此の相違に應じて教授を個性化することが極めて肝要なことで而も最も困難なことである。

獨立の能産活動及び再生活動と對立するものは有意的の受納である。極端な兒童本位主義者の中には自由な獨立活動のみを認め、受納的の學習を極力排斥せんとする者があるが、畢竟過去の注入主義に對應する機械的受納を呪ふあまり別に發動的能産的の受納

のあることを見遁してをるのである。我々は他から與へられるものを機械的に鵜呑にすることも出來、之を嚙みしめて自我の中に融かし込むことも出来る。自我の中に融かし込む受納は發動的能産的の受納である。外觀上受動に映つても内面の生活は能動的である。能動的の受納は創造の第一歩であり、之を閑却するは却て創造力を枯渴せしめるものである。勿論受納が能産的であつてもそれが必ずしも能産的の獨立活動となり得る譯ではない。獨立活動が能産的となるか、再生の域を脱し得ないかは人々の個性に與ることである。獨立活動に於て再生の域を脱し得ないとしても其の爲に受納の價值の失はれることはない。何人でも自己の不得意な方面については再生的であらざるを得ない。忌むべき唯一の事は盲目的機械的の受納である。以上述べたことを簡約すれば次の如きことになる。



第三節 方法の據點

學習活動を大まかに分析して見た結果、與へられたものを受納せしめる場合には發動的能產的ならしむべしといふこと及び受納したものが基礎になつて起る獨立活動には能產的な場合と再生の域を脱し得ない場合とあることを知り得たが、これだけではどんな手順で子供の學習を指導すべきかといふ目安が毫も立たない。畢竟教材を離れて方法を立てる道は存しないのである。

文化財から選擇された教材はそれぞれ自己に特有な構造を具へてをる。兄弟仲よくせよといふ修身上の教と酸素と水素と化合し

て水となるといふ法則とは似ても似つかぬ性質のものである。楠正成が英明にまします後醍醐天皇の詔を奉じて城を赤坂に築いて鎌倉幕府倒壞の端緒を開いたといふ事實と、液面に浮べる物體は其の重さと同じ重さの液體を壓退けて一部分液面下に在るといふ法則、 $2+3=3+2$ といふ命題と別れの曲是等を客觀的價值としての構造の上から比較して見た時何處にも類似點を見出すことが出来ない。此の如く構造の違ふものを任意に定めた或種の方法的形式に當嵌めて千篇一律的に取扱ふことは出来ない。寧ろ逆に方法的形式が教材の性質によつて決定されなければならぬ。蓋し教材の構造が違へば心的物的活動の上にも相違を來すと考へられるからである。方法的形式が教材の性質によつて決定されても人間心理の自然に逆行することにはならない。客觀的價值とても之を作つたものは人間以外には存しない。

とは言へ方法的形式を教材の性質のみによつて決定することも

出来ない。我々の指導の對象は子供である。未だ發育の途上に在る子供である。個々の子供は姑く見地外に置いて、一般として獨特な心意の構造を具へてをる子供である。之を就學當初の子供に就て觀るに、恰も主客未分のうぶな統一を脱せぬ境地に在る。等しく自然物を觀察するとしても、此の程度の子供では嚴密な科學的の觀察をなし得る道理がない。彼等の望む者は科學ではなくて詩である。論理的の分析ではなくて主觀的人格化である。若し材料が自然に關するものであるの故を以て嚴密な自然科學的方法に依らしめようとするならば、方法の根本原理である合自然に背叛することになる。

求めるものは教授の主體である教授者の準據すべき一般的方法であるが、理論的に立てられた一般的方法を活かすものは教授者自身である。而して教授者も亦個的には獨特な心意の構造の所有者である。理論的に立てられる方法が此の事實を無視して、いさゝか

も教授者の人格的活動に自由の餘地を遺さぬものであつたら、教授者は動力によつて千篇一律に動く機械と何の異なることもないことになる。ヘルバルト派の形式的段階の最大の缺陷が此に在つたのである。教授者の取る教授の方法は子供を主にしていへば學習の方法であり、教材を主にして言へば其の本質(構造)の展開であり、自己を主にして言へば教材を獲得する子供の學習の指導法である。三者の渾然一體をなしての活動が眞の活きた陶冶過程である。要するに何等か方法の一般的形式を定め得るなら教授の主體と客體と其の中間に挾まる教材の三點から眺められたものでなければならぬ。

第四節 教授の段階

我々は前節に述べたことによつて尠くも論理的思考作用の主となる數學的自然科學的教材と、價値意識の主となる精神科學的教材

及び身體的精神的堪能の主となる技能科によつてそれぞれ助成の方法を異にしなければならぬと考へる。けれども更に一步を進めて、縦令教材の構造上に相違はあつても、凡てを一貫する或共通の要素を見出し得ないかどうかと考へて見ることも出来る。特にヘルバルト派の形式的段階説を始めとして、それに改修を加へたもの又は別箇の見地から立てた幾種かの段階法が現れてをり（拙著文化と教育上の諸問題中に稍々委しく紹介してある）其の凡てを一貫して或根本的なものが流れてをるとの感じを覺える時、一層之を捉へることの必要を促される。假に之を捉へ得たとすれば、さすれば教材の構造の相違から起る方法の相違は、一般的の形式を満たす内容上の相違であることになる。

比喩を子供の飲食に求めて考へて見るに、彼等の獨立するまでは其の發育の爲に要する飲食が父母の手から與へられなければならぬ。けれども父母は子供に代つて之を咀嚼し消化し同化することは出来ない。此の部分は全く子供自身の内部の作用である。消化

された物質は生活力となつて子供を外部に向つて發動せしめて其の生命の發達を促す。精神的糧とても同様である。子供が獨力で之を求め得るなら教授の方法を講ずることも全く無用であるが、之を子供に放任し得ない限り其の攝取すべき材料が教師の手から與へられなければならぬ。尠くとも之を求むべく刺激されなければならぬ。けれども飲食の場合同様之を同化することに至つては子供に代つて爲し得ることではない。唯飲食の場合と違ふことは同化すべく之を援助し得ることである。飲食の場合には子供自身でも同化を内部の生理的機能に任せる外はないが、精神的糧の場合には自分で意志し思考し又感ずることによつて同化が行はれ、自分で爲し得ないことに遭遇した場合には、我々の方で色々な手段を講じて之を援助することも出来る。此の點で比喩以上に出でて飲食と精神的糧を同一原理で取扱つては間違を來すことになる。かくして材料が自我の組織中に同化されて其の精神的力となれば、其の力

が更に外部に向つて發動して子供の人格としての發達を促進することになる。

外から提供されるものには外的直觀に屬するものがあり内的直觀に屬するものがあり、之に應じて内部に行はれる同化に於ても或は論理的の思考作用が主になり、或は價值意識が主になり、更に養はれた力の外部を指しての發現も、或は製作となり、或は實行となり、或は新たな思考となり、與へられたもの、諸相に應じて發現の仕方も種々の様相を呈することになるが、(1)材料が與へられて(2)それを同化し(3)同化に依て出來た力を更に生活に利用する三點は凡ての場合を一貫する。我々の求め得る唯一の一般的形式は是であり、各種の段階説を貫通してをるものも是である。之を心理學上の用語である直觀と認識に應用を加へて現すことにするか、或は子供の立場を主にして實際的な收得同化應用といふ語を用ふことにするか、若くは教授者の立場を主にして教授整理應用といふ語で現すことに

するかは理論に取つても實際に取つてもさまざま緊要なことではない。我々は此の種名目上の事は手輕に取扱つて専ら教材の構造の相違から起る一般的形式の内容の變化に重きを置いて考へて見ることにする。

第一小節 自然科學的教材

自然科學的教材は外的直觀によつて收得される教材であるが、嚴密な意味の自然科學的研究は小學校の子供に望み得ることではないから、従つて廣い意味を持つてをる理科といふ名目の下に植物學動物學礦物學生理學化學物理學天文學地文學等の研究對象となる自然物自然現象を一括して教材の選擇排列統合を圖ることになる。局部的なことではあるが是が一種の合科又は教材の統合法である。此の如く材料選擇の範圍が廣汎であるから従つて理科といふ名目の下に收められる材料の中には關係のさまざま緊密でないものも含

まれることになるが、尠くも相前後する材料は相互に聯關するものでなければならぬ。此の聯關の一關節をなしてをるものは教授學上教授の方法的單元と呼ばれてをるものに該當する。勿論範圍を廣めて數關節を一單元と觀ることを妨げないが、併し單元の中に含まるべきまとまつた一定の意味は、單に材料の性質からのみ決定されるべきものではなく、子供の發達の程度に適應することも極めて肝要である。之を無視してあまりに單元の範圍を大ならしめては合自然の原理に背くことになる。教授の段階とは一方法的單元を取扱ふ教授の一般的順序の謂である。

飢渴を覺えずしては飲食を求めることにもならぬやうに、知識欲が起らずしては自然物自然現象について學ばんとすることにもなり得ない。而して知識欲は疑問によつて促される。であるから學習の目的物に疑問を起さしめることが教授の出發點になる、之を慣用語を取つて現せば豫備と呼ぶことが出來、子供の學習を主にして

言へば學習動機の誘發と呼ばれる。學習動機の誘發は教材の構造によつて其の趣を異にする。理科教材は外的感覺的直觀によつて收得されるものであるから、直ちに實物標本又は器械を示して之に就て疑問を誘發することが出来る。學者の中には此の出發點を教材の豫示と呼んでをる者もある。教材の豫示によつて誘起される疑問は子供を主にしなければならぬ。であるから必ずしも教授者の腹案と一致することを豫期されない、強て之と一致せしめるにも及ばない。最後の到達點は或種の一般的判斷に依る疑問の解決でなければならぬが、之を眼中から失はぬ限り巧に子供の疑問に順應しなければならぬ。之に順應しつゝ、而も最後の解決に到達せしめることが最も教授者の手腕を要する點である。

疑問の解決の第一歩となることは實物標本の觀察又は器械に依る實驗である。觀察に於ては全體を部分に分析して各部を明瞭に捉へることが肝要である。實驗に於ては其の手順に注意を拂ひつ

つ器械の構造と結合せしめて次々に起る現象を捕へることが大事である。約言すれば精確に具體的の事實を把握することが疑問の解決に到達する道程の第一歩である。

直観は具體的の事物現象に即しての生活であるが、此の生活の中に或種の一般的判断がほのめいて来る。之を更に反省的に思考するに至つてそれが明瞭に意識されることになる。「人は前に向つて生活した後を振返つて理解す」とは此の間の消息を告げてをるものである。而して一般的判断は材料と之を觀る見地とによつてそれぞれ趣を異にする。材料が自然現象である場合には因果關係を求めて自然法を立することになり、自然物であれば生物學的法則も加つて類概念の構成となるか、或は寧ろ生物學的法則によつて個物を説明することになる。子供の發達の程度に應じて此の抽象の程度を異にするべきは言ふまでもない。

かくして一般的知識に到達せしめ得たならば更に之を具體的事

實の上に應用する道を知らしめなければならぬ、蓋し知識の用は之を活用するにあるからである。而して應用は一般的な判断を他の特殊の場合に適用すると、之を實地の行動の上に活用するとの二方面に別れる。前者は演繹的の行程を取る内面的の思考であり、後者は理論を實地に應用する技術である。

應用を機會の上から別てば學習と實際生活との二方面になる。既に收得した知識を後の學習に應用する機會は甚だ多い。コメニウスは夙に此の關係を重視して「先だてるものが後れて来るものゝ爲に道を拓き又其の行手を照すが如くせよ」と言つてをる。此の如く應用の機會は自ら後の學習に起るものであるが、併し是に先だつて教授の直後に於て其の方法を知らしめることも必要である。但し學年の進むにつれて機會の起る毎に學習の間に獨立して應用するに至らしめることが肝要である。教授の直後に於てする應用は其の階梯である。要するに應用の眼目は知識を廣義の堪能たらし

めることに在る。右の外收得した知識を既有的系統中に編入する必要を生ずることもあるべく、又發明工夫に關する逸話を傳へて自然研究に對する興味を喚起せしめ、若くは後に來る教材を暗示して學習興味を作興すること等も教授の末段に於て行ふを適當とする。自然科学の歸納的であるに對して演繹によつて知識を展開する模範的なものは數學である。數でも形でも事物の性質の抽象ではなくて思想上で構成された別種の世界である。であるから初學年の子供に事物を手引にして數觀念を收得せしめる場合でも内部に行はれる分解綜合の作用が重きをなすことになる。けれども具體的の事物にたよつて抽象的の數に到達し、二三の實例に就て證明して然る上に一般的の法則を立てる場合の思考の過程は一種の歸納である。小學校の算術教授は理科教授同様歸納的の順序を踏むを適當とする。

明治維新以後の我教育の實際界に最も大なる影響を及ぼしたものはヘルバルト派の形式的段階説である。一切の教授を固定の形式で律せんとした點で其の弊も大であつたが、教授の手順について五里霧中に彷徨しつゝあつた我實際界に一道の光明を投じた其の功蹟は永遠に滅することがない。ヘルバルトの創意に成る段階は明瞭聯合系統方法の四段になつてをるが、チラーは之を改修して分解・綜合・聯合・系統方法の五段として別に目的指示を加へ、ライン之を受けて更に其の名辭を豫備提示・比較・概括・應用と變更して極めて實際的ならしめてをる。主として我國に行はれたものはラインの段階説である。豫備に先だつ目的指示は必ずしも教授者から教材を指示することを意味するわけではない。教授者から指示することもあるべく、或は子供を啓發して之を捉へしめることもあるべく、要は目的を握らしめることによつて知識を欲求する意志を陶冶し、且つ之によつて新教材の類化に妨害となる觀念を排除すべしといふのである。であるから其の思想の根柢をなしてをるものは學習動

機の誘發である。目的指示の後を受ける豫備は新觀念を類化する爲の舊觀念の喚起を其の任務とする。新觀念が舊觀念によつて類化されることは事實であるが、類化が必ずしも正しく行はれることを豫期されない。のみならず舊觀念が却て新觀念に促されて起ることも等しく心理上の事實である。此の事實を根據として言へば舊觀念が新觀念の後に起るやう段階を仕組まなければならぬことになる。要するにヘルバルト派の豫備に擔はしめてをる任務は理論として必ずしも正しい根據を具へてをるものではなく、實際としては其の要求に合致せしめんとして人爲的の技巧に陥らしめることが多い。理科教授に於ては直ちに實物現象に直面せしめて學習動機を誘發する方が寧ろ自然的である。豫備といふ名辭を斥けるには及ばぬが、人爲的な舊觀念の喚起を重視する必要はない。

段階中の比較は多くの場合を比較することによつて概念法則を抽象し得ることになるといふ考から來てをるのであるが、科學の研究に於ても唯一つの場合から之を歸納して、後の檢證によつて之を確實にする方法を取ることも尠くはない。であるから概念法則に到達する爲に必ず比較段を通過しなければならぬと要求することも餘りに人爲的である。此の種の缺陷を心にとめて、且つ千篇一律に五段階を踏まんとすることだに避ければ、理科教授の方法としては依然として教授者の準據すべき指針である。

第二小節 精神科學的教材

自然科學的教材が外的直觀を門戸として收得されるに對して内的直觀に待つものは精神科學的教科である修身、國史の教材及び國語の文藝的教材等である。例を歴史に取つて言へば、歴史は自然物自然現象とは違つて目のあたり之を觀ることの出来る世界ではない。感覺的な文字、繪畫、古器物遺蹟乃至音聲を介して内面的に描くの外に之を收得する道がない。外的直觀に對して夙に之を内的直

觀と呼びなしてをる。けれども單に內的直觀と言つたのみでは想像の力で意識内に現前するものであることが知られるだけで其の眞相は尙ほ蔽はれてをる。此の包被を取去つて眞相に近づかしめたるものは精神科學の本質に關する研究である。

自然物自然現象の秘密を發かんとする時主として作用くものは我々の思考作用である。自我の中核を占めてをる情意が協同しても情意は自己を控目にして専ら思考をして作用かしめる。光が斜に鏡面に當つて反射する時、其の投射角と反射角とがどんな關係に在るかを考察する際には、憎しみもなければ親しみもなく、同情も動かなければ反情も起らず、反射角の投射角に等しくなることは善い事だとも悪い事だとも批判する譯ではない。反之菅原道眞の事蹟に對する場合の自我の態度は全然違つてをる。内部に價值感情價値判斷・價值執意が躍動して、或は道眞に對する同情となり、道眞に對する同情はやがて時平に對しては反情となり、延いては藤原氏一門

に對する憎惡の念ともなる。自我の内面に起る此の種の體驗に待たずしては歴史の意味を汲み取ることは全然不可能である。主觀的の體驗を基礎として歴史の意味を捉へることを特に理會と呼んでをる。理會が主觀的の體驗を基礎にして行はれるから史實の眞相の曲げられる場合も多い。之を避けしめるものは批判的の意志である。國史教授に當る教授者に取つて特に大事なものはこの批判的意志である。

理科的の教材は事物を人間化して觀る幼い時代は別として、之を初歩の自然科学的の知識として收得せしめんとする場合には、自己の主觀を加へることなく、冷かに事物の關係其のものに心を注がしめなければならぬが、精神科學的教材の理會は主觀的の體驗を基礎として行はれるのであるから、教授に於て第一に意を用ひなければならぬことも子供の主觀内に起る體驗である。體驗は子供の發達段階によつて異なる上に個人的にも相違があり、時と場合によつても

異なる。懷春期以後は批判的になるが、それ以前は大人によつて左右されることが多い。尋常五六年時代に文化史よりも戦争史を喜ぶのも自然の發達過程の然らしめる所である。個人的の相違は一には體驗の取る方向に現れる、子供によつて史上の人物に對する好惡を異にする如き其の一例である。強弱の上にも亦個人的の相違が現れる。小さい哲學者は他人の熱する時にも冷靜である。

精神科學的教材の教授に於ても出發點となることは學習動機の誘發である。自然科學的の教材であれば實物現象に直面せしめて疑問を起さしめることが出来るが、目のあたり観ることの出来ない事實については、既習の事項又は子供の生活其のものに端緒を索める外に途がない。のみならず知的に冷かな疑問を起さしめることが主ではなくて子供の體驗を緊張せしめることを眼目としなければならぬ。學習の目的物が體驗によつて理會されることであり、子供には子供特有の體驗がある上に、其の時其の場合に於ける體驗も

考慮しなければならぬから、最も適切な接合點を求めて次で来る理會作用の準備たらしめることが肝要である。けれども新教材との接合點を既習の事項又は子供の生活に索めて子供の體驗を緊張せしめることは、多年經驗を積んだ教育者に取つても決して易々たることではなく、従つて經驗に乏しい教授者は動もすれば不自然な技巧に陥つて時間を浪費することになる。教授の出發點に於て警むべきは此の種の時間の浪費である。

誘發された學習動機を受けて具體的の事實が提供されなければならぬ。此の部分はヘルバルト派の提示段に該當する。自學主義が高唱されて以來、子供をして教科書を自修せしめることが理科教材を獨立して觀察實驗することに對應する精神科學的教材の自學であると誤解してをる者がある。之を歴史に就て言へば歴史家が古文書記録其の他の原據を資料として歴史を創作する場合の如く、此の種の資料に當つて研究するでなければ眞の自學にはならない。

歴史家の手に作られた歴史を理會するのは追作の理會で創作の理會ではない。此の點では教師の説話を聞く教科書を讀むとの間に根本的の差別がある譯ではない。説話法を注入教授教科書獨習を自學法と解するのは歴史及び理會作用の本質を辨へぬことから來てをる大きな錯誤である。

精神科學的教材の價值は之を理會することによつて人格を高めて深め又廣くする點に存する。理會によつて人格が高くも深くも廣くもなると共に、人格の廣さ深さ高さによつて理會の深淺廣狭も違つて來る。二の二倍はどんな人間に取つても四であるが、菅原道眞の理會は人によつて自ら其の趣を異にする。數學の命題の如き判然たる眞偽の分岐點がない。精神科學の短所が此に在ると共に其の長所も亦此に存する。蓋し凡てが人格と關係してをるからである。

子供の歴史の學習は追作の理會である。創作した歴史家の後を

追うて之を類化すればよいのである。けれども其の類化は知的の類化ではなくて自己の體驗を躍動せしめての理會でなければならぬ。子供の體驗を躍動せしめるものは子供の發達の程度を考へてする教授者の説話である。教授者の全人格を傾けてする説話によつて子供の價值感情價值判斷價值執意を躍動せしめることが出來たならば教授は半成功したものである。之を單に感情主義と解する者は體驗を基礎としての理會作用の本質を辨へない者である。之を辨へぬ者は自ら感情主義に陥らざるを得ない。教授者をして感情主義を避けしめるものは前に擧げた批判的意志である。

かくして史實を子供の心眼に現前せしめ得たならば、更に其の經過した道程を振返らしめなければならぬ。人動もすれば振返らしめることから起る感情の冷却を云々するが、單に感情を高潮に達せしめて面白さを覺えしめることが精神科學的教材の價值でも任務でもない、目指すことは人格の陶冶である。人格陶冶の爲には子供

にも子供にふさしい批判的意志を作用かしめることが必要である。数々の人物が現れて地位や権力の争奪が行はれ、親子兄弟の間にさへ干戈の交へられた保元平治の亂が次から次と頭に描かれた後には、靜にこし方を振返つて、是こそ平氏勃興の素因であるといふものを捉へしめなければならぬ。之は言はず體驗の合理化であり、合理化されたものは抽象的な一種の概念になつて自然科学的教材の概念法則に對應することになる。けれども後者が主として客觀の事實關係によつて定まるに對して、歴史的の概念は史實と之を理會する主觀の態度によつて定まるから、甲乙の觀る所必ずしも一致することを豫期されない。主觀的の體驗を離れて理會のあり得ない限り何處までも此の制限が伴ふことになる。

自然科学的の概念法則が學習又は生活の實際の上に應用されなければならぬやうに、理會されたものも亦何等かの形を取つて外部に表現されることを要する。けれども理會によつて一歩々々人格の形成されてゆく所に精神科學的教材の價值があるとすれば、理會の結果を自然科学的の知識と同視することは出来ない。後者は客觀的の技術の上に應用されるが、前者は全體としての人格的活動の上に現れる。而して人格的活動は與へられた機會に自らにして起るもので、知識の如く任意に應用されるものではない。勿論應用の道を知らしめて、實行は之を自然の機會に任すべき場合もあるが、教授の形式に拘泥して常に應用を以て教授の結末を結ばんとすることになれば、徒に技巧に流れて人格の陶冶には何の効果も擧げ得ないことにもなる。

第三小節 技能科

二の二倍は四であるといふ知識又は光が鏡面に當つて反射する時其の投射角と反射角とは等しいといふ知識は、實地に活用せぬ限り腦裡に收められて靜的であるが、技能と呼ばれてをるものは凡て

動的である。知識は言はゞ生活の流の淀みであり、技能は其の低きを求めての奔流である。而して技能の中には動的な活動の結果が固定的に客観化されるものと否らざるものとある。前者に屬するものは圖畫、手工、書き方、裁縫等であり、後者に屬するものは読み方の朗讀、話し方、唱歌、心算、體操等である。其の多くは觀念と身體の運動の結合する活動であるが、純粹に觀念の運動だけが主となるものもある、心算は恰もそれである。

凡て技能に於ては觀念又は身體の運動の結合が精確に容易に且つ敏速に行はれることが其の本質になり、従つて學習の指導も之を目標にして進まなければならぬ。精確といふことは運動又は觀念の結合が横道にそれないで目的通りに行はれることである。而して此の結合に無用の運動又は觀念の隨伴せぬ時に結合が容易に且つ敏速に行はれることになる。であるから自然的に隨伴する觀念や運動を阻止し、運動や觀念の結合を横道にそれしめぬやうにする

テクニツクが必要である。之を心算について言へば數記憶の強弱の外に、數字にたより又は筆算形式を頭に描くことなどが其の計算の敏速を妨げる障礙物になる。材料を使用し道具を使用する技能であれば、天稟の外に材料の性質道具のよしあし及び其の使用法等が精確と容易及び敏速を鈍らす原因になる。凡て是等の障礙を切抜けるテクニツクを會得せしめることが指導の眼目になる。

技能科の教授に於ても學習動機を誘發して目的を自覺せしめることが出發點になるが、自然科學的教材及び精神科學的教材とは違つて格別工夫を凝らすほどのこともあるまい、技能科に於て主となることは練習であるから、出發點は務めて簡明ならしめることを要する。教材によつては豫め基本練習を行ふを便とすることもある。之は本分に入つての運動の統御を容易ならしめる爲であるが、ヘルバルト派の新觀念を類化する爲の舊觀念の豫備とは違つて自己活動の原理と矛盾するものではない。

第二段に於ては練習に先だつて示範を必要とすることもあり、子供をして自主的に計畫を立て、遂行せしめるを利とすることもあり、計畫といふほどのことはなく、目的が定まれば直ちに動作を始め、自由に其の能産活動を練習せしめてよい場合もあり、材料によつてそれぞれ趣を異にする。教授者の此の間に於ける任務は或は一般的に或は個別的に批判して物の觀方や運動の統御法を指導するに在る。

自學主義に捉はれてをる者の中には、現代の寵兒である創造といふ語に魅せられて、子供の自然である模倣性を打忘れ、一切指導の手を下すことを避けんとするものがある。此の如き主義を徹底すれば、子供をして人類の現在に至るまでの歷程を反復せしめなければならぬことになる。廣く世に名を知られてをるほどの文藝家さへ如何に獨創といふことの困難であるかを告白することがある。適切な指導を與へて困難を切抜ける方法を會得せしめるでなければ

ば大多數の者は早晩行詰を來して同一軌道を反復するに過ぎないことになり、其の結果興味も冷却して反動的に其の教科を厭ふことにもなる。

第三段に於ては若し示範によつて練習せしめたものであれば、之を新たな場合に應用せしめることを圖り、自主的に練習せしめたものであれば、自己批判と教授者の批判とによつて自己の進境を自覺せしめて更に一段の努力を起さしめることを務めなければならぬ。

第五節 教式

教授者は教授の一般的順序を目安として子供の輔導に當らなければならぬが、其の實際に表れる子供の活動と教授者のそれとの關係を教式と呼んでをる。教式は活動の主となるもの又は子供と教授者との共働の程度によつて或は獨斷的と啓發的とに大別することもあり、或は此の二者を一括して輔導的教式と呼び、別に自學的

教式を之と對立せしめることもある。けれども教式を此の如く分類することは必ずしも當を得ない。通例修身教授に於て教授者の説話主となり、外觀上子供を受身の位置に立たしめる場合に之を獨斷的教式と稱してをるが、其の實教授者の説話が子供の小さい良心(倫理的の價值感情・價值判斷・價值執意)を覺醒して深く其の心に頷かしめることなくしては眞の修身教授にはならない。子供の心證に愬へ、良心に頷かしめ、體驗を基礎としての理會作用を躍動せしめる教授は獨斷的と言はんよりは寧ろ啓發的と稱すべきである。蓋し教授者の體驗に刺激されて子供の良心が能産的に活動するからである。説話に依る教授を獨斷的と解する者は説話の中に啓發のあることを忘れて、子供をして盲目的に信仰せしめんとするものである。教式を自學と輔導に別つ場合も、若し謂ふ所の自學が何等の輔導も加はらぬ全然獨立しての學習を意味するものならば、蛇足を加へて教式と呼ぶことは當を得ないことになる。

教材を中間に挟んでの子供と教授者との活動の關係は大體三つに歸着する。其の一は教授者が能動的に活動して教材を子供に與へ、子供は外觀上受動的に之を受納する場合である。此の受納に受動的機械的の場合と發動的能産的の場合とあることは既に述べてある。其の二は子供も教授者も共に能動的に活動する場合である。問答式の如き其の一例である。其の三は主として能動的に活動する者は子供で、教授者は外觀上受動の位置に立つ場合である。子供をして自修自作せしめて其の間に或は質問に應じ、或はヒントを與へ、或は助言を與へるが如きそれである。子供と教授者の活動を視點として分類すれば此の三種に歸着するが、更に教材の性質を之に加へることにすれば、此の條件の爲に變容せられて次に述べんとするが如き種々の教式が成立することになる。

第一小節 示教式

客觀的の事物現象を教材とする場合には、子供は感覺的直觀によつて直接之を経験しなければならぬ。それ故教授者の任務は子供の觀察を指導する上に存することになる。指導は固定的な觀察の方法を示して之に従はしめることを意味しない。此の如き方法は甚だしく子供の能産活動を阻害するものである。それ故豫め觀察せしむべき事項についての腹案は具へて、實地の指導に於ては子供の自發的能動的の觀察に順應しなければならぬ。之に順應して而も其の觀察を散漫に陥らしめぬやうに指導することが教授者の最も苦心を要する點である。

幼い子供の事物の觀察には主觀的の想像作用が加つて之を擬人的に觀る傾が強い。數多い教育思潮の中には特に此の事實に着目して冷かな知的の觀察よりも、事物に感情を移入しての擬人的取扱を主張する者もある。けれども子供の本性の一面のみを見て他の反面を忘れてはならない。子供は小さい詩人であると共に小さい

科學者でもある。であるから子供の擬人的の觀方は之を容れて、同時に分析し綜合することによつて客觀的に正しい知識を收得せしめなければならぬ。其の調和は一に教授者の手腕に待たなければならぬ。

客觀的の事物現象に關する教授は實物又は實現象を觀察せしめることを原則とし、直接之に接せしめ得ない場合若くは實物以外特に必要を感じずる場合に始めて標本模型繪畫寫眞等を使用することにしなければならぬ。而して是等の具體的事物を経験するに當つて最も重きをなす感官は眼と耳と手の三者である。此の中手の筋肉運動に依る經驗は近年になつて特に重要視されてをる。作業主義發表主義筋肉運動主義等種々の標語で唱へられてをる教育思潮の叫びがそれである。誇張に陥らぬ限り其の要求は正しい。此の教式は主としては第二段に於て適用されることが多いが、應用的に事物現象を觀察せしむべき機會とても絶無ではない。

第二小節 示範式

直接に感覺的直觀によつて學習せしむべきもの、一は各種の技能である。此の場合直觀の對象となるものは子供の視覺聽覺筋覺等に懇へる教授者の模範である。技能の練習を盡く模範に依らしむべきではないが、模範を無視する教授も極端である。模範の危険は模倣者の活動を硬化せしめ易きに在る。此の危険を避け得れば模範は創造への階梯になる。それ故能動的自覺的に模倣しつゝ自己の個性に覺醒めしめることが肝要である。

技能の學習に於て最も困難とする所は身體機關の運動が意の儘に行はれない點に存する。運動の觀念と運動其のものと協調し難い點に存する。それ故必要に應じて或は分解的に或は綜合的に模範を示さなければならぬが、特に子供の練習を自覺的ならしめる爲に自己批判の習慣を養はなければならぬ。而して子供をして自

己批判の習慣を體得せしめるものは教授者の批判力である。

第三小節 說話式

修身國史及び郷土外の地理の如く直接の經驗に依らしめ難い教材を取扱ふ場合に、若し教授者に於て之を說話するならば子供は觀念的直觀によつて間接に經驗することになり、教授者の說話が時間的に連續して子供は外觀上受身の地位に立つことになる、之を說話式又は講話式と呼んでをる。說話式に於ても繪畫寫真地圖圖表等の直觀的方便物を使用するが、主となるものは教授者の說話である。子供は說話に應じて既得の觀念を結合して觀念的想像的に直觀することになる。であるから外的直觀に對してこれを内的直觀と呼ばれる。内的直觀を起さしめる爲に最も苦心を要することは事實實境を子供の眼前に髣髴せしめることである。子供の價值體驗に懇へる修身國史等の教授に於ては特にさうである。教育的美學を

説く學者は教材に現れる人物又は實境に感情を移入することによつて其の目的を達せらるべしと説いてをる。謂ふ心は教授者が教材中の人物となつて感じ、考へ、又意志し、其の實境に臨んだ思ひを以て説話すべしといふに在る。精神科學的教材の教授に此の用意を有することは望ましいことであるが、併し體驗に依る理會は單なる感情移入ではなくて一種の認識作用である。之を自然科學的の認識から區別して理會と稱するだけである。理會の本質を見通して只管感情移入のみに意を用ひては自ら感情主義に落ちこむことになる。

教材中には自ら中心點の具るもの、尠くも教授者の見地によつて之を定め得るものが多い。説話は暗黙の間に個々の事實を此の中心點に統一せしめることによつて最も能く子供の興味を喚起することが出来る。教授者に此の用意缺乏すれば自ら説話が散漫に流れることになる。

説話式の教授に於ては用語と話法に工夫を凝らし、且つ子供の注意作用、記憶作用等に留意することが肝要である。子供の注意は一般に持續力乏しくて疲勞を來し易く、其の器械的記憶も論理的記憶も大人に及ばない。それ故注意の減退を防ぐ爲にも記憶を確實ならしめる爲にも説話の長短に意を致さなければならぬ。此の教式の主として第二段に適用されること更めて贅説するには及ばない。

第四小節 説明式

感覺的直觀又は觀念的直觀によつて具體的の事實を收得する場合にも自ら暗々裡に事實間の關係を意識することになるが、併し一般的判斷を目的とする場合には特に反省的に之を探らしめて明瞭確實に意識せしめることを要する。此の場合子供の力に及ばぬことを教授者に於て説明するのが説明式である。であるから説明式は問答式と併用されることが多い。算術教授に於て事實及び數の

論理的關係を、博物教材に於て形態と生態の關係を、物理化學の教材に於て自然現象間の因果關係を知らしめる場合の如きいづれも説明式と問答式の併用に依ることが多い。

凡そ事物間の關係は或種の物理現象に於て見られるやうに極めて容易に捉へ得る場合もあるが、總じては複雑なもの、間に於て見定めるのであるから、子供に取つて最も困難な學習であり、教授者に取つても最も骨の折れる教授である。けれども教授の成功した場合には子供の興味を喚起して其の能産活動を促進する力も大である。であるから教授者は豫め子供をして探らしむべき事物間の關係を見定め、一般的法則については之を検證し又は應用すべき多くの具體的實例を用意して實地の教授に於て臨機應變に之を活用しなければならぬ。此の教式は主として第三段に進んで適用せられる。

第五小節 問答式

子供の自學自修を基本として教授を進行せしめる場合に、其の疑問や理解に苦しむことについて自由に問題を提起せしめ、教授者も加つて子供相互に討究せしめることが教授の取り得る一つの形式である。又子供の自學自修を基本とすると教授者の説話を主とするに拘りなく、或一般的判斷を展開せしめる目的で主として教授者が發問者の位置に立つことも一法である。到達した一般的なものから演繹的に應用に進んだ場合にも同様である。教授の取る此の形式を問答法と呼んでをる。而して右二様の形式中夙に行はれ來つたものは後者であり、前者は自學主義の一面として最近特に高調されてをる所のものである。

古く行はれて今尙ほ或方面に其の跡を斷たぬ詰込主義の教授に比較すれば、教授者の發問によつて子供の意識内に或新なるものを發

展せしめることを努める方法は遙に進歩したものである、それ故、發問は學校を照らす太陽である」とさへ言はれて來てをる。けれども子供の獨立活動を主眼とする立場から觀れば、教授者が中心に立つての問答法では、子供は教授者の腹案又は其の時其の場合の思ひつきに左右されるのみで全く受身の地位に置かれ、到達すべき目標點を知らずに盲目的に其の跡を辿つて進むに過ぎないことになる。であるから發問を誚うて「教授上の惡魔である」と罵る者さへある。かくて發問者は萬事を心得てをる教授者であるべきではなく、知らぬが故に問ふ必要もある子供でなければならぬと主張し得ることになり、尙又自學を根本原理とする上から問題を提起して之を發展せしめるものも全體としての子供でなければならぬと主張し得ることになる。子供相互の自由討究法は子供を受身の地位に立たしめる教授者中心の發問法を嫌らずとして起つたものである。

自由討究の提唱は教授者中心の發問法の弊に覺醒めしめた點に

其の功勞を認めらるべきものであるが、今や却て自己の弊に覺醒めなければならぬ時期に到達してをる。意味ある自發的の發問は廣い範圍に渡つての思想を豫想し、且つ事物の要所を摺む鋭い心眼を豫想する。さればこそ問ふことは答へること以上に困難なことがあるとさへ言はれてをる。勿論大人に對する要求で子供を律すべきではないが、さればとて子供の問題であり其の解決であるの故を以て無條件的に之を是認することは出來ない。目的は自己の法則自己の論理を具へてをる客觀的價值である。無條件的に子供の問題と其の解決を是認しては主觀主義に陥つたことになる。意味ある問題を起すことの困難が因をなして自由討究法に現れて來る通弊は活動の中心に立つ者は小數の子供で多數は傍觀者の地位に置かれ、此の小數の子供も皮相的の早熟に傾いて外觀上の優者になり、馱問馱答に時間を浪費して誤られたる全我活動に陥ることである。凡て主義に泥む者の弊は一方の極端から他の極端に奔るに在る。

教授者中心の發問法を嫌らずとして、子供中心の發問法をして之に代らしめた時に既に起るべき弊害が萌してをる。發問は子供中心でも教授者中心でもあるべきでない、材料と子供の其の時其の場合に於ける情態並に方法上の要求等によつて臨機應變に決せらるべきものである。教授の術の巧拙も主として此の所決の上に現れる。問答には内容と形式の兩面が含まれてをる。中に就て最も大事なものは内容である。内容は問題の含む意味である。教授者の發問でも子供の發問でも此の意味によつて或は價值あるものに或は無價值なものになるのである。教授者が深く心を發問應答の内容に注がぬ場合には、學年が進んでも何等の進歩も認め得ないことになり、それがやがて平素形式陶冶を閑却してをることの告白になる。問答法は適用の範圍の最も廣い教式で、其の目的によつて或は試験的となり、或は練習的となり、或は應用的となり、或は發展的になる。教授の段階のどの部分にどの問答法が適用されることになるかは

一定してをるわけではない。

第六小節 課題式

眞の能産的自己活動は嚴密に言へば全然指導者の手を離れて自己の發意に基いて自己の好むことを學習する場合に存する。子供をして此の如き獨立の學習に興味を起さしめることが出來たならば教授は既に此の目的の一半を達し得たものである。而して此の如き地位に到達せしめる爲には教授者の指導の下に於ても能ふだけ獨立して學習せしめる機會を多からしめなければならぬ。學習を最後の成果に到達するまで子供の自力に委ねる時之を課題式と稱する。獨立しての學習ではあるが、尙ほ前後に教授者の指導の加はる點で教式である。教授者の指導は學習の始には刺激として現れ、學習の終を受けては補正又は評價として現れる。評價の究竟の視點とすべきことは子供の自己認識である。子供をして正しく自

己の力を覺知して其の自信を高めしめるに在る。消極的には自暴自棄の心を起さしめぬに在る。それ故任意に定めた標準に照して高下することを主とすべきではない。

課題は教材の上より言へば既得の知識技能の練習應用を主とするものと、新教材の自學・自修・自爲を主とするものに別つことが出來、時と處との上より言へば學校の正課時に於てするものと家庭課業として課するものとに別つことが出來る。其のいづれたるを問はず結果のよしあしや分量の多寡に重きを置かないで子供をして自己を教育せしめることを眼目としなければならぬ。

第三 訓練論

第一章 訓練の任務

第一節 道德的意志

知識技能は之を善用することも出來れば悪用することも出來る。我々の社會は絶えず知識技能を悪用する者の爲に脅され、物質的にも精神的にも常に大なる損害を蒙つてをる。而して知識技能の善用も悪用も凡て人間の意志の爲す所である。とすれば教育上最も重きをなすことは意志の陶冶でなければならぬ。訓練の目標とすべきことは正しき意志であり堅固な意志である、ヘルバルト派の所謂道德的品性である。

正しき意志とは道德上の規範に聽従する意志、言換へれば良心の

聲に聽従する意志のことである。堅固な意志とは内外の障礙に打ち勝つ抵抗力の強い意志のことである。二つの意志ではなくて同一意志の両面である。而して外に在つて意志の障礙となるものは物と人間の二つに歸着する。物の與へる障礙の中には人間の力を以てしては到底之を征服し得ないことも多いが、之を征服し得べくして而も意志の弱い爲に自棄する場合も尠くはない。人間の與へる障礙の中で最もありがちなことは誘惑と脅威である。脅威に打ち負かされるのは積極的には勇氣の乏しい爲であり、消極的には恐怖心に襲はれる爲である。誘惑には内から慾心が加つて正しい意志を枉げさせることになる。

内に在つて意志の障礙となるものは衝動的な感情や情緒や慾望である。衝動は内から人間を動かして或行動に出でしめる活力である。此の活力から起る行動の特徴は其の盲目的猪突的である點に存する。衝動は行動を猪突的盲目的ならしめるが、同時に一切の

行爲の原動力でもある。此の原動力を枯渴せしめる方策に出でたものは古く行はれた教育法である。其の反動として衝動を自由に發動せしめることが教育の任務であるといふ説も起り得る、其の代表的なものはエレン、ケイの説である。ケイは衝動から起る子供の悪さをやがて發芽すべき善根を保護する皮殻と觀て、教育せざるこそ眞の教育であるとまで極論してをる。けれども衝動が衝動の儘で伸びたのでは道德的意志にはならない。善とか悪とか、正とか不正とかいふことは或規範に照してのみ言ひ得ることである。衝動は規範について知る所がない、之を知らないから道德的には中性である。中性の個々の衝動を規正し統一するものは意志である。意志が道德的規範を意識して、此の規範意識によつて衝動を規正し統一する時に善き意志正しき意志と呼ばれ、衝動に驅られて規範を破る時に悪しき意志邪な意志と呼ばれるのである。凡て一時的の慾望や感情や情緒に支配されて無分別に行動する人間は衝動的の人

間である。子供の上に最初に現れる行動は凡て衝動的である。就學以後になつても容易に其の域を脱却しない。子供の此の衝動的の行動に即しつゝ、一歩々々正しく且つ堅固な意志を指して其の發達を遂げしめることが訓練の任務である。

右述べた所に依れば、訓練の任務は自然的の衝動を道德的の意志に高めることに存するが、然るにこゝに問題となることは、衝動の要求は全體としての生命其のものゝ要求であつて、個々の衝動の要求以外、別に之を統一する意志なるものはあり得ないではないかといふことである。假に此の疑問に對して然りと答へ得るとすれば、さすれば訓練の目標であるといふ意志も、要するに衝動の總和を指すに過ぎないことになり、衝動の内容を離れての意志は恰も空白をつく杵の如きもので無内容の空名に過ぎないことになる。主觀主義に陥つてをる現代の教育思潮中には此の見解に傾いてをるものも稀ではない。エレン、ケイの説の如きも其の中に數へらるべきもの

である。此の見解を脱却する爲には個々の衝動の内容以外意志に固有な内容を捉へなければならぬ。之を我々の内面的經驗に徴するに、意志は個々の衝動の充足を全體としての生命の目的とは観ないで、自己を自己以上の超個人的なものに從屬せしめる、社會を支配する道德上の規範、溯つては理念としての善が恰もそれである。勿論それは社會の影響や教育の結果として起ることではあるが、併し自分で自覺的に此の一般的なもの認め、以上それは自律的の立法である。意志の自律的の立法を認めぬ者には意志は空虚に見え、従つて個々の衝動の内容以外に意志なるものは存しないと思はれるのである。此の如く意志が衝動の總和以上の高い目的を立てるからと言つてそれが爲に衝動は無價値であるといふことにはならない。此の大事な原動力を枯らしては意志の陶冶も砂上の樓閣になる。衝動の危険は自我の中心點から離れて自己目的となる時に在る。であるから訓練の任務は意志をして衝動を規正し統一する

に至らしめるに在ると言ひ得るのである。

第二節 道德的知見

道德上の規範に聽従する意志が正しい意志であると言つたが、然るに如何に行爲するのが道德上の規範に合するかといふことは、其の時其の場合に於ける我々の判断によつて定まることで、而も一般的な規範は我々の判断に對して恰も尺度が物の長短を定める規準となると同じ意味で規準とはならない。爾の義務を果せとか、己の欲せぬことを他人に施すなとかいふ規範は、物の長短の規準と定められた尺度同様に動かないとしても、測るものと測られるものとの關係に至つては彼と是とは比較し得べくもない。尺度の場合では測るものも測られるものも固定して動かないが、道德の場合では測るものは一般的の要求を意味するだけであり、測られるものは複雑を極めた内面的の關係である。内容を缺く一般的の要求は絶對的

に妥當するが、具體的の生活關係は個人の其の時其の場合に於ける判断によつてのみ定まる。此の如き判断をして客觀的にも妥當するものたらしめることが人間に課せられた最も重くして且つ困難な任務である。此の任務を果さしめるものは古人の所謂誠を外にしては存しない。古來則天とか信天とか説かれてをることとも之を告げたものであり、之を生命の兩極性に基いて言へば個的主觀を捨て、精神性に從へといふことになる。現代思想の最も大きな缺陷の一つは天をなみして個的主觀を王座に即かしめんとするに在る。右の如く或行爲の道德的に正しいかどうか、個々の場合の判断によつてのみ定まるとすれば、道德的意志の陶冶が道德的判断の陶冶と相提携しなければならぬことも明かである。道德的判断は知的科學的の判断と其の趣を異にする。どちらも正しいものを求める點で一致し、之を求める場合に全體としての自我が中心に立つて内に現れる内容を統御する點では一致するが、併し知的に正しい(眞

か正しくない(偽)かは論理の規範に照して定まり、道德的のそれは誠を致して道德の規範を専念一向することによつて定まる。彼に於ては知覺や聯想を統御して事實と事實の關係中から論理の規範に合するものを求めるのであるが、是に於ては衝動的の感情や情緒や慾望を統御して道德の規範に合する行爲を求めるのである。彼は非人格的な論理的判斷であるに對して、是は人格に對して要求する實踐的判斷である。彼は科學的の知見であり、是は道德的知見である。我々の間に於ては道德的に正しいものを求める意識を良心と呼んでをるが、道德的知見は良心の判斷能力である。

意志が道德的知見に伴はれた時に批判的の意志になるが、批判的意志即實行の意志である譯ではない。寧ろあれやこれやと考を過ごすあまり却て實行力を鈍らすことも事實である。孔子が季文子の三度思うて然後之を行ふを聞いて、二度せば可なりと評したのも此の間の消息を告げてをる。之を心理學的に觀れば多くの思想が

互に他を牽制するに原因する。反之思想の單純なものは決意斷行も輕率である、共に個人々々の天性に與ること大であるが必ずしも教育の力の及び難い範圍でもない。道德教育は判斷力と實行力との間に起る此の矛盾に留意して其の協調を圖らなければならぬ。科學の研究に豊富な聯想を斥けてはならぬやうに、道德の實踐に於ても聰明な判斷力を輕視することは出来ない。判斷力の爲に實行力の鈍るのは、一には意志の集注力が乏しい爲であり、一には實行後の結果を氣遣ふ爲である。であるから結果を信仰する習慣とエネルギーを一點に集注する習慣を養ふことが大事である。其の方法としては練習を重ねて實行力を増大せしめる外には存しない。

實行力の陶冶は日常の生活と特に設けられた或種の機會によつて行はれるが、時を定めて具案的に道德的知見の啓發を行ふものは修身教授である。修身教授は多くの範例と傳統的の教訓を材料とするが、是等の材料を用ひてする教授を他の教授同様單に知的のも

のに過ぎないと解するは謬見である。既に述べたやうに道德的知見は事實の關係を冷かに考察する判断ではない、對他の場合でも對自の場合でも人格に對する要求である。手強く抗争するもの、ある場合之を斥けて活動を一定の方向に向はしめんとする判断である。此の如き實行的な判断力を養ふことが修身教授の最も困難とする所である。歴史的の範例を記憶せしめ、傳統的の教訓を固定の形で諳んぜしめることは比較的容易であるが、此の如きは修身教授の本旨とする所ではない。場合々々に處して良心の判断を誤らぬやう其の知見を高めることが目的である。此の目的にそふことが困難な所から修身教授に對して悲觀的な考を起すことにもなる。けれども歴史的の範例や傳統的の教訓は我々の人格を磨く上に價値ある材料である。我々は自己に於て觀ることの出来ないものも他人に於て觀ることが出来る。他人に於て觀て始めて自己の良心も覺醒めた良心になることが多い。固定的なものを注入する意な

ら修身教授は無きに如かずであるが、道德的知見を高めて良心をより覺醒めた良心たらしめる爲の修身教授は實行力の訓練を補充するものとして缺くべからざるものである。

第二章 生活と訓練

子供は環境の與へる無意的又は有意的の影響に對して、自分の方からも或は無意的に、或は有意的に反動して其の發達を遂げてゆく、此の關係の中に割り込んで、一定の案を具して其の發達を遂げしめんとするのが狹義の教育である。而して環境中特に子供の道德的意志の發達に大なる影響を與へるものは家庭・學校(學校をこめて)・郷土・國家及び時代思想等である。具案的の教育は是等の生活圏によつて助長されると共に、其の及ぼす影響の上に制限も受ける。學者の中には學校を教授の場所と觀て、訓練の任務を専ら家庭に負はしめんとする者もあるが、畢竟教授の範圍が廣汎である上に、子供の道德的發

達が學校以外の勢力に左右されることの大であることを考へてのことであらう。けれども教授を専務とする學校は主知主義の學校である。眞の學校は其の任務として全人格の陶冶を擔ふ學校でなければならぬ。此の任務を擔ふ學校は、子供の生活から受ける影響、とりわけ其の道德的發達の上に受ける影響を明かにしなければならぬ。

第一節 家庭

家庭の成立を發生的に觀れば自己保存及び種族保存の衝動を經緯として自然的に成立したものであらう。けれども翻て之を目的論的に觀れば全文化を其の生活内容とするもので、従つて子供の教育が家庭生活の重要な一面であらざるを得ない。之を歴史に就て觀るに、遠くはスパルタの教育及びフラトンの理想の國家に於ける教育、近くはフイヒテの思想に現れてをる教育(教育史参照)の如く、子供を

教育すべき任務を専ら國家に擔はしめてをるものもあるが併し子供は國家の子供であると共に家庭の子供である。家庭から子供を教育すべき任務を取り去つては其の生活の意義が大半失はれることになる。特に子供の個性に及ぼす家庭の影響は甚大である。其の哺育の搖籠が同時に人格的發達の搖籠である。我々東洋人の間には夙に胎教が傳へられてをるが、古來の大教育者中特に家庭教育を高調した一人はペスタロチである。ペスタロチに取つては情意の教育の根本原理となることも直觀である。日夕子供と生活してをる父母の模範を直觀せしめることが情意の教育の基礎となるのである。ペスタロチは之を生活が陶冶すると呼んでをる。生活に依る陶冶の理想的な模範を示してをるものはゲルトルードである。

(教育史参照)

教育の重要な一因子としての家庭は子供の人格的發達の搖籠であると共に父母及び家族に取つても重要な意義を有する。胎教に

心を用ふる父母は子供の教育に先だつて自己を教育する者である。子供の一舉一動が自己の姿を反映することを觀て其の言動を慎む。父母は負うた子に教育を受ける者である。かくして身體的にも精神的にも善良な習慣が養はれると共に、其の犠牲的の愛が模範になつて共存共榮の礎石が据ゑられることになる。

右は思想上で理想的の家庭の輪廓を描いたものであるが、現實の家庭は必ずしも之に合しない。特に思想の推移と經濟生活の變動が主因をなして、家族主義の我國に於ても漸く美しい家庭生活の崩壊せんとする兆候がある。特に恐るべきは家庭の解體を叫ぶ外來の極端な思想である。家庭の解體された曉子供の教養の任務を社會が擔はなければならぬことになるが、此の如きは人間の心理的、自然に屬する強い要求を無視するものであり、人間の全生活に關する問題を局部的な經濟の立場から解決せんとする極めて偏狹な思想である。

第二節 學校及び學級

特別の場合を除いては家庭の力のみで子供の教育を完全に行ひ得ないことは言ふまでもない。第一家庭は共同生活としては最も小さい團體である。教育上から觀ての家庭の長所が此に存するが同時にそれは家庭教育の限界を告げるものである。蓋し狹隘な家庭生活の中に社會に觀る多種多様の生活形式の盡くが含まれてゐるわけではないからである。であるから共同生活の地平線を狹隘ならしめて家族的利己心に陥らしめることを避ける爲に或年齢から家庭以上の廣い共同生活に入らしめることが必要である。家庭を補ふものとしての學校生活の意味の一つを此に認めることが出来る。

第二に家庭教育の限界となることは父母の職業と其の教育力である。生活の極めて單純に行はれた時代とは違つて、今日一定の職

業に従事する父母には子供の教育の爲に割くべき力と時間の餘裕がない。縦令餘裕があつても教育の内容が父母の手によつて行はれ得るやうな單純なものではない。家庭の越え得ない此の限界がやがて學校といふ教育機關の設立の根據になる。

更に又學校は家庭のみで遂げ得ない教育を家庭に代つて行ふだけのものでもない。國家が其の存立の目的を達する必要上から設立せしめ又は設立するものである。即ち學校は家庭の如く自然的に成立したものではなく、て成立の當初から教育を目的としてをる共同生活團體である。而して普通教育は全文化を其の内容とするものであるから、此の點に於て職業團體の如き或局部的の目的を内容とする團體から區別されて家庭及び國家に近いものである。けれども團體生活の秩序を保つ爲に絶對性を帯びてをる強制的の法に依るべきでない點で國家と異り、其の成因と或程度の拘束的な規則を設けて秩序を保つ點で男女兩性の關係から自然的に成立する

家庭と其の趣を異にする。學校を全然家庭的ならしめんとしても屬員間の關係と此の關係から起る團體意識の性質上不可能なものである。と言つて教育を任務とする學校としては強制的な法によつて屬員を支配すべきでもない。寧ろ半は家庭の、半は國家の性質を帯びてをることが學校に獨特な構造である。特に學校の單位と觀られる學級に於てさうである。

子供が就學の年齢に達すれば、父母は國家の要求と自己の後繼者に對する愛と義務心とから子供を學校に入學せしめる。學校は其の一定數を一定の教師に割り當て、其の教育の全責任を擔當せしめることになつて此に學級が成立する。而して學級の組織された當座は縦令教室を共にし、學ぶこと遊ぶことを共にしても、内面的に子供を結合せしめる何等の紐も存しないが、日を重ね月を重ねる間に個々の子供の單なる總和以上のものが成立する。自分といふことの外に自分等といふことが其の意識の中に出來上つて來る。先

生は自分等の先生、教室は自分等の教室、先生から約束された遠足日は自分の遠足日ではなくて自分等の遠足日であることになる。そこには共通の思想感情意志が成立して来る。此の思想感情意志は個々の子供のその単なる總和ではない、寧ろ新にそれ以上のものが成立してをる。我々は其の類比を音曲に求め大森林に求めることが出来る。音を重ね又連ねて出来てをる音曲には分析された個々の音に観ることの出来ない獨特なものが含まれてをる。幾千幾百町歩にわたる大森林には個々の樹木の何處を探しても見出すことの出来ない靈氣が宿してをる。此の靈氣の根源をなしてをるものは無数の個々の樹木の空間的關係である。同様に學級としての思想感情意志の根源をなしてをるものも個々の子供の思想感情意志の内面的關係である。一學級を組織してをる子供が相互に他に影響し又影響されて個々の子供の上には觀られない獨特のものを成立せしめるのである。我々は之を學級意識と呼ぶことが出来る。

學級意識はそれぞれ個相を呈してをる。甲乙丙の學級は個々の子供同様學ぶことに於ても、遊ぶことに於ても、行儀作法に於ても他と其の色彩を異にする。學級相互の影響及び全體の子供の相互影響によつて成る學校意識も同様である。善きにつけ悪しきにつけ子供の道徳的發達に甚大の影響を及ぼすものは學級及び學校意識である。であるから此の意識を健全に發達せしめることが全校職員の重大な責任である。

學級意識が發達して學級精神になる。學級精神とは學級意識の内容が客觀化されて獨立の意味の世界となつたものを指すのである。子供の幼い間は不知不識學級意識に左右されるのみで自分を支配するものを明瞭に意識することがないが、學級主任の指導宜しきを得て全體を支配する習慣や規律が出来ればそれが個々の主觀と對立する客觀的精神になる、之を大袈裟に規範の王國と呼んでもよい。規範の王國を外から押しつけないで共同生活の内部か

ら發展せしめるやうに導くことが最も教育的手腕を要する點である。アメリカに端を發してをる學校市制度は恰も之を考へたものである。けれども學級及び學校といふ共同生活の特質と子供の發達の程度から言へば、國家の制度に倣つた此の訓練法は小學校に不適當である。

以上は専ら個々の子供の道德的發達に及ぼす影響の上から學級を考察して見たのである。立場を個々の子供の位置に置いて考へれば、學級は手段で本分の目的となるものは個々の子供であるといふことになるが、子供を社會人と觀れば、學級は手段であると共に目的當體であると觀られる。學級を手段とのみ觀ては個人主義の立場になる。我々の既に解する所に依れば個人と社會は價值の見地から觀て相即不離である。であるから學級に於ても個々の子供の人格的發達を目的とすると共に、學級其のものゝ精神を健全に發達せしめることを目的としなければならぬ。此の任務を果す爲に研

究を遂げなければならぬことが多々ある。之を大きく別てば學級精神の成立に與り又は之に影響を及ぼす外的條件と内的條件の二つになる。前者に屬することは教育者自身を始めとして、家庭、教室、校舎、子供の員數及び質、一般社會等である。學級を主にして言へば全體としての學校も之に加はる。學校の傳統又は校風の學級に及ぼす影響は大である。後者は共同生活の中に起る子供相互の内面的影響である。であるから共同生活の機會と此の機會に起る諸種の影響を心理學的に研究しなければならぬ。而して諸種の機會中最も廣汎な領域を占めるものは學級内に於てする學習である。此の學習の諸相の長所短所を究めることが最も大事である。

第三節 郷土

郷土といふ語は自明の如くに見えて實は頗る明瞭を缺いてをる語である。法律上籍を措いてある土地と生れおちて幾年か居住す

る土地と必ずしも一致しない。自治團體たる市町村の空間的範圍と自分の體驗内に在る郷土も亦必ずしも一致しない。人によつては自分の生活に屬し、自分の愛着して措かない環境に屬する一切を郷土と解してをる、孰れにしても田舎に育つ者と都會に育つ者、祖先以來の墳墓の地に育つ者と父母と共に轉々居住地を變ずる者の郷土的感情は同様であり得ない。

郷土は自然界と人事界の兩面を含むが、田舎の子供は豊富な自然と比較的單純な文化の間に育つて其の郷土的感情が都會の子供に比較すれば濃厚である。けれども生活の範圍が狭いだけそれだけ共同生活に於て偏狹に傾き易い。反之都市の子供特に大都市の子供は人事に於ては複雑多様に自然に於ては貧弱な環境に置かれてをるので、其の郷土に對する愛着心も田舎の子供ほどに濃厚にならない。けれども共同生活に對する感情に於ては偏狹に流れない。愛郷心は教育よりは寧ろ生活によつて養はれる。幼い時から置

かれた其の境地に對して何時とはなしに親しみを感じるやうになるのである。親しみを感じるから美しくも感ぜられることになる。けれども環境としての郷土は美しい方面のみで満たされてをるわけではない、子供の發達に有害な影響を及ぼすものも多々ある。特に都會に於て甚だしい。であるから郷土を廣義の教育所と見做して、良風美俗で満たされた環界たらしめることが一切の成人の義務である。

郷土は自らにして教育の場所である。子供は不知不識郷土の自然にはぐくまれ、其の言語を學び、其の風俗習慣に親しんで大きくなる。のみならず郷土は學校教育に對して豊富な材料を提供してくれる。此の場合に於ても單に一切の學習の直觀的基礎といふ意味だけに之を解すべきではない、寧ろ親しむ事によつて養はれる愛郷心を更に理解ある愛郷心たらしめる事を務めなければならぬ。今日の如く經濟の爲に頭上を壓せられて、動もすれば農村の荒廢を招

がんとする時代に於ては特に此の點に留意することが肝要である。都會特に大都會の子供は複雑な文化の間に育つので其の求知心を刺戟されることも多いが、併し子供の理解力に對してあまりに複雑過ぎることが多いので却て子供を皮相淺薄に傾かしめる。其の上身體も情意も常に危険に曝されてをる。都會の學校に於て最も苦心を要するは此の點である。

第四節 國家

我々に取つて最も大きな郷土は國家である。祖國を離れて遠く身を異境に置く者の等しく經驗することは此の國土此の國家に對する愛着心である。國家といふ郷土も亦狭い郷土同様直接間接子供の發達に影響を及ぼす重要な一因子である。上に萬世一系の皇室を戴く國體が既に他の王國又は共和國と違つた影響を子供の上に及ぼす。此の國體を中心として起る國家又は皇室の諸行事も不

知不識子供の情意を培養する。更に國家の諸制度例令ば軍備とそれに伴ふ兵役、議員法とそれから起る選舉、市町村自治制度、司法制度と刑法、各種の税法、教育制度、交通機關の施設等國家の經營に屬する一切の事柄が或は直接に、或は間接に子供の上に影響を與へる。強制的に義務として兵役を國民に課する國家に育つ者と否らざる者の其の情意の上に受ける影響は同様でない。人道上より觀て極めて幼稚な司法制度及び刑法を設けてをる國家に育つ者と發達したそれを設けてをる國家に育つ者についても同様である。

子供は國家の影響を受けつゝ發達すると同時に、特に國家の目的の爲に教育せられる。此の場合國家の要求如何によつては教育を受ける者の人格が國家の爲に犠牲にされることも起る。其の例を歴史の中に見出すことは難くない。文化の發達した國家に於ては機械の如く動く盲目的な忠僕を養ふことを目的とし、國家の目的を果すと共に、個人の要求をも満たすことを眼目として教育の目

的を定める。我々は既に國家の使命も文化價值の實現に在ることを述べてある。此の使命を擔ふことによつて始めて子弟の教育を義務として父母に課することにも道德的の意味が含まれることになる。國家が其の使命を果す爲には個人的人格的自由を尊重しなければならぬ。之を尊重することに於て國家の要求する教育と家庭の其の子女の爲に要求する教育と合致し得るのである。

國家が其の使命を果す爲に個人的人格の自由な發達を圖らなければならぬとすれば、其の教育に關する諸般の制度も此の目的に適ふものでなければならぬ。此の點から觀れば明治維新以來四民平等(機會均等)の教育を眼目として進んで來た我國の教育制度は歴史的に國民の教育を階級別に行ひ來つた他國に比して夙に一步ぬきんでてをる。

此の制度の淵源と觀られるものは五箇條の御誓文中の「官武一途庶民に至るまで各其の志を遂げ、人心をして倦まざらしめんことを要す」と宣せられた聖旨である。けれども天性優れた能力を具へながら經濟其の他の事情に制せられて其の能力を伸ばし得ないでをる者も尠くはない。將來國家の手の下されなければならぬものは此の方面である。

第五節 時代思想

人は時代の子であると言はれてをるやうに、個人の心的生活に及ぼす時代思想の影響は頗る大である。然るに我々の社會的生活は歴史的連續の生活である。今日の生活は昨日の連續であり、明日の生活の中に既に今日の生活が含まれてをる。時間のどの點で之を區切るかは全く任意である。其の上縦に觀れば時間の流に載つてをる思想は刻々に變轉して已むことがなく、之を横に觀れば個人々々の思想が必ずしも一致しない。甲の道德的意識と乙の道德的意識、丙の政治思想と丁の政治思想が全然相反する場合も多い。時間

のどの點を區切つて觀ても一切の個人の價值意識の傾向の全然一致することは恐らくあり得ないことである。國を擧げて外國との交戦に没頭する時にも尙ほ平和論者がをる。けれども或地點に立つて前後左右を眺めた時に、横の多様と縦の變轉とに拘りなく、當時の人心を支配する最も優勢な思想の存することも争はれぬ事實である。我々は姑く此の如き優勢な思想を時代思想と呼んで置く。

明治維新の大業を産み出したものは尊皇攘夷といふ時代思想である。攘夷は後に開國進取に變つたが、一方に佐幕の思想が存しても、王政を復古せしむべしとの思想が澎湃として全國に漲つたので、遂に三百年間の歴史を破つて政局の一大革新が遂げられたのである。維新後はルソーの民約説にかぶれた自由民權の思想が起つたり、其の反動として國粹保存の思想が勃興したり、其の都度國民の思想が彼に動かされ是に傾くといふことはあつたが、併し明治時代を一貫した時代思想は五箇條の御誓文に現れてをる。内政に屬する

諸般の制度の改革も、大小數度の戦役も凡て此の大精神の顯現である。當時に於ける國民の國家觀は國民的國家觀である。他國に對する自國といふ觀念が最も旺盛であつたのである。他國に對する自國の權利を擁護して國威を發揚することが國民擧つての努力の方向であつたのである。

大正の御代から現代にかけて此の國家觀が漸次變化しつゝある。他國と對立しての國民的國家といふ觀念の上に更に文化的國家といふ思想が加つて漸次其の色彩が濃厚になりつゝある。而して文化といふ觀念と結合して離れないものは自由といふ觀念人格といふ觀念である。今日の國家的社會的生活の上に現れてをる諸般の事象例令ば衆議院議員選舉法の改正、勞資問題、小作問題、集會及び出版に關する條令の改正、陪審制度等を一貫してをるものは自由といふ觀念人格といふ觀念である。此の觀念は日常の生活の隅々にも行き渡つて其の始めは極めて皮相淺薄なものであつたが、反省の加

はるに従つて漸次健實な方向に進まんとしてをる。
 此の如き時代思想が直接間接青少年の情意の上に影響を及ぼしてをることも顯著な事實である。教育は時代に逆行して其の理想を實現することは出来ないが、さればと言つて時代におもねるのみでは自己の獨立性を抛擲したことになる。眞の教育は時代に順應しつゝ、時代を指導する教育でなければならぬ、教育をして最も困難ならしめるものは此の矛盾である。

第三章 訓練の方法

第一節 兒童の意志

訓練の目標となることは道德上の規範に聽從する堅固な意志である。規範を專念一向して其の確信に基いて實行する意志は自由の意志である。子供は其の始め獨立して自己の行の規範を立す

ことは出来ない。他の命令に服從する場合でも之を自覺的に自己に容れて服從するのではない、寧ろ命令者の愛又は權威に服從するのである。命令者の愛又は權威に服從する行爲を他律的と稱する。他律は自律への階梯である。道德的規範を代表する教育者(教師)に對する服從は客觀的な規範に對する服從の前階である。傳統的な客觀的規範に對する服從から更に進んで自證に依る規範に聽從するに至つて眞に自律的になる。人間の多くは第二段に止まるが、究竟の理想となることは第三段である、蓋し客觀化された規範は固定に傾いても生命は生々發展して止むことがないからである。

其の初め子供を左右するものは衝動である。衝動は大體之を二種に別つことが出来る、凡ての衝動は其の變容と觀られる。二種の一は主我的又は自愛的衝動である。自愛的衝動は人間の活動の源泉である。他の一は社會的又は愛他的衝動である。主我的衝動が自己主張の衝動であるに對して、愛他的衝動は他と結合せんとする

衝動である。自己の内に他を容れ、他の内に自己を投げ、自他合一せんとする衝動である。であるから、道徳的意志の基礎として甚だ重要であるが、其の反面には或種の危険も潜んでをる。交友の關係の上になる嫉妬猜忌憎惡並に朋黨比周の如きそれである。是等は執れも感情に支配された愛他的衝動又は其の變容である。

二種の衝動は始めより相並んで存するが、就學前は勿論、就學後に於ても其の初め優位を占めるものは主我的衝動である。主我的衝動に支配され易い子供も經驗を積み他との交際を重ねるにつれて漸次社會的になる。自己を主張すると共に他の主張も容れ、自己の欲することを他と共に満たさんとすることになる。此の程度に進めば自ら主我的衝動と社會的衝動の間に争が起る。此の争に於て判決者となるものは交友間の習慣又は父母教師の教訓若くは一般社會の傳統である。即ち衝動を統御する上に著しい進歩を呈するが其の意志はなほ他律的たるを免れない。此の時代を橋梁として

一步々々自律の境地に進むことになる。青春期は道徳的にも自主的になり獨立的になる時期である。此の時期に於て衝動と規範意識及び傳統的の規範と自己の獨立の要求の間に激烈な争が行はれる。此の争に於て勝を占めるものは獨立の要求である。頑是ない時代の衝動的な執拗に對して意識的に執拗になることがそれを告げてをる。此の境涯から一步を進めれば自律的に自己の心證によつて内部の争を解決せんと嘗みるが、屢々其の意衷と實行の間に矛盾を來して良心の苛責に苦しめられる。それ故道徳的人格の發達から觀て極めて重要な試練の時期であるが、同時に恐るべき危険の伏在してをる時期である。

要之自由を本質とする道徳的意志は衝動を基礎として漸次他律より自律を指して進み、青春期の試練によつて一大進歩を遂げ得れば爾後無限の方向を取つて發展することになる。孔子は其の晩年の體験を述べて「心の欲する所に従つて矩を踰えず」と言つてをるが、

此の圓熟した道徳的意志の境地が我々の生活の理想である。此の理想に近づかしめるについての基礎を考へる時に自由を方針とすべきか、強制に依るべきかの問題を生ずることになる。

第二節 自由と強制

訓練の目標となることが自由の人格であるなら、其の手段に於ても自由を尊重しなければならぬ。蓋し子供の意志は自發的能動的の活動によつて其の力を加へるからである(合自然)。而して自發的能動的の活動をして其の方向を誤らしめぬ爲には外から加へる扶掖誘導を忽にすることが出来ない。主として扶掖誘導の責任を負ふべき者は規範の代表者たる父母教師である(合文化)。此の兩面は互に相待つべきものであるが、甲を偏重して自由主義に陥り乙を偏重して強制主義又は教權主義に陥る。強制主義は嚴格な指導監督を以て意志も弱く善惡の辨も乏しい子供を訓練する最善の方法であ

ると考へるもので、内外共に過去の教育は殆ど之に傾いてゐたものである。自由主義は子供の個性を尊重し、之に自由を與ふべきことを高調するもので、遠くはルソー近くはエレン、ケイを其の代表者と觀ることが出来る。

強制主義の教育は頭に規範をかざして子供に臨む教育である。此の規範に従はしめるに只管教權を以てせんとする教育である。桎梏を加へることが自由を與へることよりも子供を導き易いと考へる教育である。教へ込むことのみを知つて力の内部からの發展を看過する教育である。かるが故に又子供の自尊自重、自制、自治の芽ばへを根扱にする教育であり、其の天真爛漫の美質を傷うて面従謠詐の惡習に染ましめ勝な教育であり、其の結果自ら招いで子供の尊信と敬愛を失墜する教育である。

自由主義は教權主義からの子供の解放を要求する教育である。其の内部からの發展に信賴する教育である。目的としての自由

近づかしめるについて急がば廻れを主義とする教育である。が併しともすれば心理的個性と人格的個性の差別を辨へず、又心理的自由と理性的自由のけぢめも立てず、爲に自由と放縱の區別も立たぬことになりがちな教育である。家庭に於ても學校に於ても其の實例必ずしも乏しくはない。

自由主義は自由の眞義を誤らぬことによつて其の弊を免れることが出來、強制主義は子供の内部よりの發展を認めることによつて其の危険を脱することが出來る。眞の自由の反面には常に服従が伴うてをる。最も高い自由は自己の心證に基いた規範に服従するに在る。此の服従を理性的自由とも人格的自由とも稱するのである。通例子供の個性に自由を與へよといふ場合の自由は側から手を加へぬことにせよといふ消極的の意味である。此の意味の自由を與へられた子供は必ずしも理性的にも自由であり得るわけではない。うぶながら規範に聽従することもあれば之に悖ることもあ

る。規範に悖る行爲は心理的には自由であるが倫理的には非自由な行爲である。それ故子供が規範の要求に背かぬ限りに於て側から干渉することを避くべきであるが、誤つて非行に傾く危険のある場合には拘束を加へなければならぬ、特に第二の天性となる恐のある場合に於てさうである。此の意味の拘束までも拒否する教育は自由教育ではなくて實は無教育であり放任教育である。

子供は其の欲すること欲せぬことを其の儘動作の上に現し易い、大體に於て其の生活は衝動的である。けれども全然衝動的なものとして取扱ふならばそれは子供の人格を無視するものである。人間の子には動物に觀ることの出來ない貴い理性の萌芽が具つてをる。欲することでも悪いと知つて自ら抑へる所に既に理性の曙光が輝き初めてをる。理性の太陽が心理的自然の地上を照らすので單なる人間が人格になる。而して此の理性の太陽は外から光を子供の小宇宙に向つて投射する物體ではない、内から發展して自らを

照らす力である。内から自發自展する力を認める時教育者の身勝手から出る拘束は勿論、誤つて必要以上の拘束を加へることを咎めざるを得ないことになる。必要以上の拘束を加へる者は苗を助長して遂に之を枯らした宋人の愚を學ぶ者である。

要之眞の教育は内から自發自展する理性の力に信賴する教育でなければならぬが、同時に邪惡に向ふ傾向の存する事も看過せぬ教育でなければならぬ。かるが故に又眞の教育は子供の自尊自重自制自治を眼目として之を扶掖誘導する教育でなければならず、同時に側から加へる抑制禁斷の必要を無視せぬ教育でなければならぬ。唯此の場合我々の信條とすべきことは「寛大なれ」といふことである。蓋し對者が子供であるだけ我々は自己の力を過信して或は不知不識苗を枯らした宋人の愚を演じたり、或は將來にかけての發達の大事な地盤となるものを見誤つたりすることが起り易いからである。

第三節 訓練の機會

人は生活の中に在つて人と成ると言はれ、ベスタロチは反復生活が陶冶すると叫んでをる。生活といふ語は狭く衣食住の需要を満たす經濟生活を意味してをる場合もあるが、此に所謂生活とは此の如き狹義の生活を指すのではない、是以外知的・美的・道德的・宗教的・政治的生活等社會に觀る活動の一切を意味するのである。人は生活の中に在つて人と成るとは、考へる者の間にあつて考へることを、感ずる者の間に在つて感ずることを、意志する者の間に在つて意志すること、を學ぶの謂である。子供の知能は生活の中に在つて自然に發達する以外嚴密な方法によつて陶冶されるが、其の道德的意志は生活の中に在つて無意的に有意的に何時とはなしに教育されることが多い。それ故方法を廣義に解すれば生活は訓練の最も自然的な方法であるとも言ひ得る。けれども我々の既に解する所に依れ

ば教育は一定の目的を實現する爲の具案的の行爲である。それ故あらゆる生活を機會として子供自身をして其の意志を修練せしめることを圖らなければならぬ。

意志を修練せしめる機會となるもの、一は教授である。子供を主にして言へば學習である。學習の目的を意識して之を果すべく努力することが既に意志の修練である。我慢して嫌な教科不得手な教科に力を注ぐなら一層意志が修練せられる。我々の最も意を用ふべくして而も等閑に附し易い一つは是である、畢竟教授の反面に訓練あることを忘れるのである。而してどんな學習でも其の目的を果さずしては學習にならない。自分の力に及ばぬことは教師の扶掖に待つことにして、目指した目的は自力で之を果さしめなければならぬ。此の點から觀て結果に意を用ひぬ遊戯的學習は遊戯の生活から勤勞の生活(學習)に入る橋梁としての外には意味がない。子供をして其の意志を修練せしめる機會の一となるものは學級

及び學校としての共同生活である。此の共同生活は學習の外に遊戯・作業・遠足其の他諸種の集會となつて現れ、其の生活に秩序あらしめる爲に拘束的な規約が設けられる。是等の形式を取つて現れる同輩間の共同生活に於ては絶えず個的要求と團體的要求、主我的衝動と社會的衝動の間に衝突を來すので、子供に取つては其の意志を社會的に修練する最も有効な機會になる。人の性格は世の激浪中に投ぜられて成ると言ふが、將來社會に立つて活動する道德的人格の基礎は、愛情の主となる家庭よりは寧ろ正義の觀念の中心になる廣い共同生活に於てより能く養はれる。上の如き意味で共同生活を性格の學校と呼び得るが、同時に其の反面には種々の惡習慣を馴致する危険も潜んでをる。であるから我々教育者は鋭い眼をもて絶えず子供相互の間に行はれる影響感化を洞察しなければならぬ。我々は既に子供の道德的發達に影響する生活の主要なものを擧げてあるが、此處に所謂訓練の機會は専ら教育者が親しく子供と接

觸して其の道德的發達を助成し得べき其の生活を意味せしめたものである。

要之訓練に於ては一定の材料を一定の時間に取扱ふ教授とは違つて、あらゆる生活を其の機會として子供の意志を正しい方向を指して練らしめなければならぬ。が併し場合々に應じて適切な手段を講ずるのみが教育者の役目ではない、寧ろ生活によつて意志の修練されるやう豫め一定の案を立てることも必要である。此の方案は教授の如く論理的に組織されたものであることを要しないが、子供の意志の發達に鑑みて各方面から何時とはなしに其の意志の修練されるやう考へられたものでなければならぬ。此の方案を具へて事に當る時に場合々に應じて適切な手段を講ずる必要も起るのである。

第四節 訓練の手段

訓練の目指すことは生活に依り又生活の機會を利用して子供の道德的發達を助成するに在るが、其の出發點となることは家庭に於てする習慣の養成である。飲食清潔睡眠遊戯行儀作法等について純良な習慣を養成することが家庭の教育者たる父母の任務である。就學以後に於ても先だつことは日常卑近の習慣の養成であるが、機械的な習慣は道德的發達の基礎をなすのみで未だ道德其のものは觀られない。習慣は之を生理的に觀れば一度開かれた行動の通路が屢々反復されて機械的に圓滑になつたに過ぎないものである。此の基礎の上に道德的知見が加つて始めて衝動的の行動から道德的の行爲が發展する。であるから子供の發達につれて道德的知見を啓發することが父母教師に要求される第二の任務である。

習慣の養成は模範によつて支持されなければならぬ。子供の幼いほど模倣衝動の旺盛であること更めて贅説するまでもない。而して最初から最も強く子供を動かすものは自己保存の衝動である。

模倣も直接此の衝動を満足せしめることに現れる。善例よりも悪例に染み易いのも此に原因がある。而して生活の實際には模倣に値することよりも其の撲滅に努力すべき悪例の方が遙に夥しい。教育の力がどれほど悪例の爲にそがれてをるか知れない。之を思ふにつけても常住座臥子供と共に生活する父母教師の純良な模範を要求せざるを得ない。

子供が其の生活の一半を家庭に於て他の一半を學校に於て過ごすことになれば、訓練は勿論養護及び教授に於ても家庭と學校と密接に聯絡を保つことが肝要になる。我國に於ては法の規定に依ることなく漸次其の方法が教育的に進歩しつつある、國民の將來の爲洵に喜ぶべき現象である。之と相待つて個的及び團體的訓練の上から觀て缺くことの出来ないものは同一學校に職を奉ずる教育者の統一である。學級及び學校精神の健全に發達すると否とは主として之に與る。

以上に擧げたどの方面から觀ても最も大事なことは教育者の人格である。であるから教授とは違つて訓練に於ては手段が問題ではなくて教育者の人格が問題であるとも言ひ得る。けれども家庭の教養に於いてさへ時には或種の手段を用ひざるを得ないことが起る。まして多數の子供を對象とする學校教育に於ては教育者の人格から及ぶ自然的の影響感化のみに任すことは出来ない。是豫め教育上に用ひ得べき訓練の手段について攻究を要する所以である。而して手段の適用に當つて最も考慮を要するは子供の個性である。

第一小節 訓練と個性及び男女性

一學級を組織してをる子供の中には勉強家があり怠惰者オウケキがあり、從順な者があり強情な者があり、泣虫がありひやうきん者があり、のけ者にされる者首領に仰がれる者、頭の鋭い者鈍い者、體の強い者病

氣がちな者、文字通りに十人十色である。心理學の方では心の作用を要素に分析して要素毎に個的特色を究めてをる、例令ば言語について視覚型・聴覚型・筋肉運動型を區別してをるが如きである。然るに物を知覺する時に感覺が作用くと共に注意も記憶も想像も作用くやうに各要素が聯關して作用く。であるから個々の心理作用よりは全體としての知能の上に現れる個性を知らうとすることになる。知能とは新に起つた生活の要求を處理する一般的能力を指すのである、繰返して言へば與へられた問題を解決する積極的の順應力を意味する。此の知能を測定する爲に案出されたものがテスト法である。然るに實驗的なテストによつて人格の價値を測定することは出来ない。價値體としての人格は價値感情・價値判斷・價値執意の上に現れる。どんなことを價値として執意するかを觀て始めて個人の人格的本質を捉へ得ることになる。精神科學的心理學に於て心意の取る價値の方向を其の構造と呼び、此の構造を捉へる

認識作用を理會と稱してをることは既に述べたところである。而して具體的に人間の上に現れる價値の方向を理想化して人格的個性を觀る場合の目安としたものがスランガの生活形式で理論的・審美的・社會的・經濟的・政治的・宗教的の六つになつてをる。此の生活形式は事實を理想化したものであるから、必ずしも具體的の人格が此の區分のいづれかに合致するといふことを意味しない、寧ろ幾種かの形式の混淆する場合も多いと觀られる。而して生活形式の稍々顯著に現れる時期は青春期以後で、それ以前は朦朧げに其の傾向を窺はれることはあつても、特例を除いては渾然として未分化の情態を呈するが普通である。

右述べたところに依れば個性は大體三つの立場から觀られるが、其の一つの立場に立つ時他の立場が全く不用であるといふことはならない、寧ろ各の立場が相互に補ひ合つて始めて統一體としての人格の眞相を捉へ得るわけである。此の點から觀ても子供の個

性を捉へることの如何に困難であるかが知られる。訓練の手段を究めるに當つて特に我々の知らんことを欲するは情意の方面である。其の詳細は之を心理學に譲つて左に大要を述べることにする。自己を反省して見ても分るやうに我々の間に普く知られてをる事實は意志に強い意志と弱い意志とあることである。等しく強い意志にも積極的に進んで實行することに力と興味を具へてをる者と、消極的に内外より來る障礙を抑制する力に富む者との差がある。勉強な子供、強情な子供、首領に仰がれる子供は概して意志の人となる面影を具へてをるが、強情な子供の中には家庭の教養法の缺陷が因をなして意志が弱い爲に却て強情な者もある。幼い時に從順であることも必ずしも成長の後の堅固な意志を保證しない、其の從順であることが弱い意志の反映である場合も多い。

意志を活動の持續の上から觀ればねばりの強い者と弱い者とに別れる。ねばりの弱い者は一時エネルギーを活動に集注しても間

もなく倦怠を來して休息又は活動の轉換を欲することになる。實際には心身共に未だ疲勞を來してゐないのに倦怠の感じの方が勝つて活動を中止することになる。ねばりの強い者は比較的一様の勢力で持續的に活動する。日常の經驗に徴しても幼い者ほど意志の持續力が乏しいが、之を裡書してくれるものは日課表の節に擧げた注意の持續性である、蓋し注意の持續性はやがて意志の持續性を語るものであるからである。

決斷に遲速のあることも一般に知られてをる事實である。決斷の速い者は目的を意識すれば直ちに其の價値を認めて殆ど熟慮するほどのこともなく決行することになる。其の遅い者は目的を果すについての手段や實行後の結果を反省するので遅くなるのである。等しく反省する者の間にも決斷の速い者と躊躇逡巡して容易に決行しない者とある。反省熟慮の缺乏は子供の一般的特徴であるが、決斷の個的の相違は夙に現れて來る。

保守的と進取的の區別の基礎になるものも意志である。一方に習慣や傳統を固執して容易に移らない者があれば、他方には事毎に新しきを逐うて浮草の如くに漂泊する者もある。甲は固陋に流れ乙は輕舉に陥る。此の兩極の中間に位する者の中に健實にして而も進歩的な者がある。子供は概して新しきを好むものではあるが、新しきを好む間にも尙ほ個的には健實と浮薄、進取的と退嬰的の芽ばへが現れてをる。

意志と最も關係の深いものは感情である。快活と其のコントラストになる憂鬱の根柢になつてをるものも感情である。感情の個人的相違は刺激に對する反動の遲速と強弱と持續性の上に現れる。是等の性質の結合の諸相が古來氣質と呼ばれて來たもので多血質、胆汁質、神經質、粘液質の四つに別たれてをる。子供を之に當嵌めて見れば、至つて快活ではあるが、意志の持續性を缺いて動作の輕率に流れ易い者は多血質の子供である。短氣で怒り易い缺點を具へて

はをるが、夙に勇往邁進の面影を具へて舉動の活潑な者は胆汁質の子供である。子供に特有な天真爛漫な美質を缺いて憂鬱に傾く傾向を具へてをる者は神經質の子供である。此の種の子供の長所は早くも想像力や思考力に於て儕輩を壓する點に在る。感情に動かされるものが少く、頭が鈍くて動作も至つて遲緩な者は粘液質の子供である。其の長所と觀るべきことは泰然として事に動ぜない素質の具つてをることである。

個性と相待つて訓練上特に留意を要することは男女の性別に現れる特殊相である。古人は男女七歳にして席を同じうせずと至つて窮屈千萬な教を垂れたが、若し此の教の中に何等かの意味を汲み得るとするなら、性に應じて其の天分を異にする點に存するであらう。子供の幼いほど性的に中性であるが、併し夙に其の遊戯生活上に性の相違が表れる。男の兒が體のエネルギーを放散することの大である戦争遊戯、攀登遊戯、競走遊戯等を愛するに對して、女の兒

の好む遊戯は靜かな育兒遊びまゝ、事遊びの類である。遊戯が將來の意味を含んでをる無意的の學習であるなら、男女の遊戯の相違の中に既に其の天分の相違が現れてをると觀られる。男の天分は外に在つて活動するに在る。自分の爲、家族の爲、國家の爲常に眼を將來に向けて活動するに在る。女の天分は内を齊へて男をして内顧の患なからしめるに在る。婦人として母として家庭を家族のこよなき怡樂の境地たらしめるに在る。内に在つて家庭を齊へる者は純にして温く優しく、深い感情の所有者でなければならぬ。外に出でて働く者は體力、知力、意力に於て勝れてゐなければならぬ。將來にかけて必要な心身の力を練る遊戯の中に既に是等成人後の面影が表れてをる。

性の相違は有意的の學習の上にも現れる。概して言へば男の兒は四肢の熟練や思考力を要する教科を愛するに對して、女の兒の好む教科は具體的直觀的感情的の教科である。此の性別に依る特質

は青春期以後に於て特に顯著に現れる。此の點から觀て男性の特質は客觀的事物的、女性のそれは主觀的人格的である。女の兒の教科に對する好悪が、教科其のものよりも教師に對する愛憎に左右されることの大であることも、此の消息を告げてをる。

自己の指導者に對する態度も亦男女によつて其の趣を異にする。男の兒は發達するにつれて指導者から獨立することを欲する。將來外に出て働く場合の性格も之によつて練られる。此の獨立の要求の漸く顯著になるはやがて青春期に入らんとする頃であるが、心身の未熟が因をなして指導者に對する無分別の反抗ともなる。反女の女は概して從順である。青春期に近づいても男の兒のやうに執拗な反抗性を現すことはない。十歳頃までは男女手に手を取つて遊ぶことを厭はないが、各の特質の顯著になるにつれて離れる。男の兒から觀れば女の兒は弱虫であり鈍物である。女の兒から觀れば男の兒は亂暴者であり浪蕩者である。此の自然の發達過程を

人爲的に矯めることは頗る困難なことであり、男女共學の學級又は學校に於て最も意を致さなければならぬことは之に善處する訓練法である。

第二小節 命令禁止

子供の行動は多くの場合衝動的である。幼い者ほど爲すべきことと爲すべからざることの分別がない。であるから嚴密な意味で之に道德的の評價を下すことは出来ない。けれども善惡共に夙に衝動的行動の中に萌して、反復の結果遂に第二の天性となる恐がある。是子供の意志を訓練する一手段として命令禁止を要する所以である。命令は積極的に爲すべきことを爲さしめる手段で、禁止は消極的に爲すべからざることを避けしめる手段である。共に教育者の意志が子供の意志に代つて其の方向を取らしめるもので、かくして他律的に道德的習慣を養はんとするものである。

幼い子供は爲すべきこと、爲すべからざることの辨がない上に、記憶が弱くて忘れがちであり、刻々の氣分に左右されて氣まぐれである。であるから卑近な事でも度々反復して習慣づけなければならぬ。子供が意識的に無意識的に自分の獨立を感じるに至つて漸く命令禁止に服従せしめることが困難になる。であるから要求する命令禁止に細心の注意を要する。第一に子供をして其の當然の要求であることを感ぜしめることが肝要である。我々の身勝手から出る命令禁止では子供を頷かしめることが出来ない。而して子供をして頷かしめる爲には其の實行力の程度を越えてはならない。又子供の程度に適應した命令禁止でも量に於て多過ぎては實行に堪へないことになる。

命令禁止に統一を缺いてもならない。時によつて違ひ對者によつて異つては、其の矛盾が忽ち子供の敏感な感情に感知されて其の反抗心を挑發することになり、かくて命令者は自ら招いで自己の權

威を失墜することになる。

命令禁止を發する場合の言葉も忽にすることが出来ない。凡て子供をして實行せしめることが眼目であるから、發する命令禁止が明確でなければならぬが、之を妨げるものは冗舌である。事柄によつては一瞥一拍で事足る場合もある。言葉を以てする教の外に沈黙を以てする教の存することを考へなければならぬ。言葉の威嚇的になることも避くべきである。威嚇的に命令禁止するは自分の權威の缺乏を告白するものである。

一旦命令したことはあくまで實行せしめなければならぬ。自分の氣まぐれ又は子供の不從順の爲にうやむやに過ぎることになつては其の後の命令禁止は最早實行さるべくもない。と言つて秋霜烈日の如き厳格な態度を取ることとも幼い者を指導する所以の良法ではない。目的とすべきは子供をして喜んで服從せしめることである。

第三小節 訓諭

命令禁止は教育者の意志が子供の意志に代つて正しい方向を取らしめんとするもので自主獨立と矛盾する性質を具へてを。であるから子供の幼い間一時の方便として用ふべきもので、子供の發達につれ漸次訓諭の形を取らなければならぬ。命令と訓諭の差別は後者が子供の道德的知見を啓發せんとする點に存する。此の差別に基いて命令には理由を附するに及ばないが、訓諭は小さい良心の判斷に懇へなければならぬ。命令禁止に服從する間は教育者の命令禁止であるが故に服從するのであるが、之を基礎として道德法其のものに服從する第二段の發達を遂げしめんとするのが訓諭の目的である。此の點で訓諭は修身教授に接近することになるが、併し眼前の事實に結合して子供をして直接體驗せしめることが訓諭の訓諭たる特徴である。意志陶冶の上から觀て一方は直接的で他

方は間接的であり、一方は自然的で他方は人爲的である。

訓諭は實行に直面して道德的知見を啓發せんとするものであるから其の内容と形式を子供の發達の程度に適應せしめることが肝要である。のみならず冷かな知力に愬へるだけでは子供を動かすことが出来ないから、具體的直觀的實際的に諭して子供の良心を領づかしめることを努めなければならぬ。教育者も個性の所有者で或は溫和婉曲に諭す技倆を具へてをるもあるべく、或は嚴格率直の訓諭に傾くもあらうと思ふが、いづれにしても眞に子供を愛する赤誠に出でんことを要する。

第四小節 看護

道德的品性は自律的に道德法に聽從する意志の習慣である。此の程度に發達せぬ子供は教育者の目前に在ると否とによつて其の行爲不行爲に大なる相違を來す。それ故不知不識不善を遠ざかつ

て善良な習慣を成すに至らしめる爲には常に子供の間に在つて不言の間にも其の意志の方向を指導することを要する、教育上之を看護と呼んでをる。

最善の看護は交際の形に於てなされる看護である。若し子供の非行を監視するやうな態度を取るなら、彼等は其の面前を憚つて強ひて自己を抑止するであらうが、一旦看護の手が緩めば其の反動として放縱至らざるなしといふ情態を呈することにもなる。であるから始めより子供を善良の者として信用し、其の遊戯の友となり、其の作業の助力者となり、不知不識善良な習慣の養はれるやうに務めなければならぬ。

幼い子供は自然の衝動に制せられて身體的にも精神的にも危険に陥り易い傾を具へてをるから、之に應じて看護も稍々周密であることを要するが、意志の發達に伴ひ漸次自由の餘地を大ならしめて後には全く用を見ざるに至らしめることを理想としなければなら

ぬ。子供をして始終嚴格な看護の下に生活せしめては、其意志の自律的發達を傷ふ上に、虚飾欺騙によつて看護と争はんとするに至らしめる。

第五小節 懲罰

懲罰は故意に苦痛を與へて冒された非行の再發を抑止することを目的とする。古來法として行はれた懲罰には報復の意味を主としたもの、贖罪の意味で行はれたもの、威嚇を目的としたもの、改善を眼目としたもの、四種ある。教育の手段としての懲罰はよしや贖罪又は威嚇の意味を含むことはあつても主たる目的を改善に置かなければならぬ。

普通訓練上に用ひられる懲罰には體罰・自由罰・名譽罰の三種ある。體罰は古く行はれ來つた懲罰で外國の中には今尚ほ男の兒に限つて之を許してをる所もあるが、我國では法令の上で之を禁止してを

る。自由罰は禁足留置等子供の自由を拘束するもので子供に取つては大きな苦痛に値する懲罰である。名譽罰の特徴は精神的に苦痛を與へる點に存する。或種の名譽を奪はれることは自己の同輩間に於ける價值を殺がれる所以であるから是亦子供に取つては輕からざる苦痛である。

懲罰は服従を強制する最後の手段である。子供をあまやかす教育は論外として、懲罰を用ふることのない教育が最善の教育であるであるから課罰に先だつて篤と其の用不用を考慮することが肝要である。若し訓戒警告又は威嚇で濟まされる場合には罰は之を避けるに如かずである。考慮の結果課罰を必要とすることになつた場合にも所謂其の行を悪んで其の人を憎まずの考に立たなければならぬ。行を悪むといふことは言換へれば規範の破られたことを悲むことである。であるから規範を意識し得る頃になつたら、教師が罰するのではなくて規範を破つた其の不正の爲に罰を蒙るので

あることを自覺せしめることが必要である。

子供の個性及び判断力に應じて罰の程度と方法を斟酌しなければならぬ。外形上同一の非行でも其の動機は必ずしも一樣でない知つて行ふ者、知らずして行ふ者、誘はれて行ふ者等多様である。又罰が同一でも感じ易い者、怒り易い者、冷静な者、執拗な者等子供の個性によつて其の及ぶ影響も違つて來る。所罰に強い痛みを感じる子供は道徳的に健全な子供である。

罰は最後の手段であるから輕きに従ふを本則とし、頑として悛めぬ場合に始めて嚴罰を用ふることにならぬ。此の場合にも子供の正義の感情を傷うてはならぬ。子供にも正義に對する微妙な感情が具つてをる。重きに失する罰は之を害して却て課罰の精神に悖ることになる。頻々罰を反復することも警めなければならぬ。之を反復すれば意志の訓練上最も大事な自信を失はしめて自卑自屈の人間又は破壊的の人間を作ることになる。

罰の學習に及ぼす影響についても考へなければならぬ。怠つた課業を罰として課する場合でも意味なき或種の反復を強ひては學習に對する興味を根拠にすることになる。非行の内容と罰としての課業の間に何の關係もない場合も同様である。

課罰者に公平の判断を失はしめるものは私情であり、忿怒である。であるから課罰に際しては特に心の平靜を保つたことを要する。それにもまして大事なことは子供に對する愛情を失はぬことである。「愛情なき者は罰する資格なし」との言は教育的罰の眞髓を穿つた至言である。

第六小節 褒賞

訓練の手段として懲罰の正反對をなすものは褒賞である。褒賞は懲罰の苦痛を利用するに對して快感を利用するものである。褒賞も亦教育的でなければならぬ。爲された其の行に對する報酬の

意味で行ふ褒賞は教育的ではない。此の種の褒賞は子供の利己心を刺戟して利害の打算に敏ならしめるかも知れないが、意志を道徳的に習慣づける手段にはならない。利害の如き結果を蟬脱して善を善の爲に果す意志が道徳的である。褒賞は爲された善行に對する自然的の反動である。此の反動が善行の承認となつて子供の自信を高めることになるのが褒賞の價値である。であるから必ずしも有形物を以てするを要しない。寧ろ面貌態度又は言葉の調子で満足の意を表すことが最も簡易で弊害を招くこともない有効な方法である。

褒賞も懲罰同様節用を旨としなければならぬ。褒賞度に過ぎては其の効力も失はれる。受賞の同輩に及ぼす影響にも注意を拂はなければならぬ。他人の受賞に刺戟されて内から嘖く者は嫉妬心や猜忌心である。授賞者の方では本人は勿論他の子供をも獎勵するつもりでも、結果は却て期待を裡切ることにもなる。

褒賞が善い事を爲し得べしとの子供の自信を高めないで、褒賞を受ける其の事を目的とするに至つたなら、其の方法は全然失敗に歸したことになる。之を避ける爲にも最も簡易な象徴法で承認満足の意を表すことを要する。而して授賞者の承認満足は規範の代表者としてのみ意味がある。であるから究竟の目標となることは自己の良心の承認満足でなければならぬ。

第四章 教育者

教育者を廣義に解して人格の形成に與る一切の因子を意味せしめることにすれば、自然は姑く措いて遠い昔から現在にかけての人間の一切が教育者である。釋迦孔子・基督・ソクラテスは言はずもあれ、十把一束の人間でさへも直接間接他に影響を及ぼす點に於て教育者である。此の廣義の教育者に對して有意的に他の發達を助長せんとする教育者が狹義の教育者になる。教育者といふ意味を此

く限定した場合に最も重要な要素となるものは發達の内容と程度である。發達は人格としての發達である。局部的の發達ではなくて全人としての發達である。而して人格の本質となるものは客觀的超個人的の價值である。此の如き人格の萌芽が先天的に子供の天稟中に具はることを豫想して有爲的具案的に未成の人格を扶掖誘導するのが狹義の教育者である。であるから教育者の職業は理想を追求する最も高尚な職業である。實利實益が眼目でもなければ教育を受ける者の幸福が目的でもない。幸福も實利實益も輕視することは出来ないが、主眼となることは一切の價值の根源となる人格である。勿論どんな職業でも理想に導かれつゝ、價值を實現するでなければ眞の職業にはならないが、併し他の職業の目指す價值は局部的のものであり、又必ずしも之を他人にまでも實現せしめようとは考へない。反之教育者の目指すものは一切の價值の根源である全人格である。子供の個性に鑑みつゝ、人格としての發達を遂

げしめんとする點に他の職業に觀ることの出来ない特徴を具へてをる。

教育史の中に理想的の教育者を求めるならば第一に指を屈せらるべきものはペスタロチである。ペスタロチには多くの著作があり、其の中には彼の天才的な直覺から産み出された幾多不朽の眞理が含まれてをるが、併しペスタロチをペスタロチたらしめたものは彼の著作ではなくて、人間の子とりわけ孤兒や貧兒に對する愛である。一掬の涙を注いで同情を寄せる類の安價な愛ではなくて、人間の子を人格にまで育て上げてやりたいといふ人道的の愛である。彼の著作は此の愛を核心とする彼の人格の自らの發露である。精神科學的心理學の所謂理想的の社會的生活形式を具へた者はペスタロチである。

未成の人格を扶掖誘導する教育者は道德的規範の代表者である。行爲の規範は意志自らの確信に依る規範でなければならぬが、子供

の意志は未だ其の域に達しない意志である。子供の到達すべき境地も自律的に規範を自覺して之に聽從するに在るが、未だ其の域に達しないが故に既に其の境地に到達した者が代つて其の方向を指示するのである。勿論指示する規範を固定の儘で鵜呑みに吞ましめるのが其の目的ではない。子供の小さい良心を刺戟し覺醒するのが主眼である。教育者に服從せしめるのは規範に服從せしめるのである。

教育者は規範の代表者であるといふことからやがて權威をもて子供に臨むことも許され、之を輔導する上に嚴格であることも許されるのである。子供をあまやかす教育者は其の衝動に媚びる教育者である。子供の衝動に媚びることのみを知つて其の發芽し始めてを善き意志を覺醒することを知らぬ教育者は自己の教育的義務を解せざるものである。自己を規範の代表者であると自覺する教育者が自己の義務を解する者である。自己を規範の代表者であ

ると自覺して其の規範の尊嚴を感ずるから自ら子供に臨むに權威をもてすることにもなり、之を導くに嚴格であることにもなるのである。此の意味に於て教育者にも政治的生活形式を要する。けれども教育者の權威は純粹な政治的生活形式であつてはならない。此の生活形式の本質は自己の意志で他を思ひの儘に左右せんとするに在る。其の用ふる手段が強制的である。反之教育者の權威は愛の泉から流れ出づる權威でなければならぬ。支配せんが爲の權力ではなくて人格を成さしめたいとの愛から起る權威でなければならぬ。外的の手段を用ひて強制的に服從させるのではなくて、身體的精神的の優越に對して子供の側から自ら服從されるものではないければならぬ。三度重ねて言へば子供の服從が愛によつてはぐくまれた愛であり、未成の人格に對する尊信の情によつてあがなはれた尊信の情でなければならぬ。此の愛と尊信を缺く場合には子供を畏服せしめることは出來ても信服せしめることは出來ない。外

面的に支配することは出来ても内面的に服従せしめることは出来ない。

子供の道德的發達を念ずる教育者は其の意志の未だ微力であることを理解して、此の微力な意志もやがては獨立して其の人格的義務を果すに至るべきことを確信する教育者でなければならぬ。意志の微力であるが爲に起る衝動的な要求も容れて、之を徐々に正しき意志の支配下に立たしめることを圖る教育者でなければならぬ。弱者の弱點を認めて之を徐々に正しく強めることが教育者の眞の愛である。此の愛なくしては子供にも愛されない。子供に愛されぬ教育者は憎まれる。憎まれも愛されもせぬ場合には所謂道路の人である。教育は道路の人の間に行はれないで愛によつて結合する者の間にのみ行はれる。

教育者が子供の人格陶冶を目的として働く場合に其の仕事の大きな範圍を占める一つは理論的價値の媒介である。であるとすれば

ば教育者先づ此の價値を自己に收得しなければならぬ。單に知識を豊富に貯藏するだけではなく、之に深い興味を有して其の思考を理論的に修練しなければならぬ。此の點に於て教育者にも其の一面として理論的生活形式が具はらなければならぬ。けれども此の要求は教育者の本質に照らして制限さるべき性質のものである。元來理論の特質は非人格的な點に存する。人格は價値を願つたり拒んだりする生きた生命であるが、科學は殊更に此の價値生活を抑へて客觀的事實の關係を探るものである。勿論之も價値の創造ではあるが、併し其の價値は認識價値と呼ばれる事物的のものである。教育者が未成の人格を對象とする場合のやうに生きた生命を問題とするものではないのである。であるから理論的傾向の勝つ教育者は教育者としては必ずしも適任者とは言はれない。蓋し理論的興味を爲に教育的實際的興味が壓倒されて、其の本分である未成の人格の發達を助長することが閑却され易いからである。學者必ずしも

教育の實際家であり得ない理由も此の點に存する。教育者の人格の中心に立つべきものは愛を本質とする社會的生活形式である。未成の人格に對する愛が具はつてゐてもそれだけでは教育の實際家として申分がないとは言はれない。此の愛を實現するためには人格の中心點となる子供の個性を捉へなければならぬ。之を捉へることによつて教育者としての愛が眞の生きた愛になる。而して子供の個性を捉へしめるものは子供に關する心理學的の知識ではなくて一種の直覺的非合理的の作用である。美學者の中には之を感情移入と呼んでをる者もある。子供の個性を捉へる爲に感情移入を要する點で教育者の人格の一面として審美的生活形式を要求されることになる。のみならず教材の中には審美的價値に屬するものも多く、其の上教授に於ても訓練に於ても理論を以て盡すことの出来ない非合理的の働を要することが大である。是教育を一種の藝術と觀る説の起る所以である。教育者に藝術家的の素質を

要することは明かである。けれども教育即藝術と解することは許されない。子供の個性を捉へる爲に感情移入を要するとしても、之のみによつて其の目的を果すことは出来ない。我々は既に個性の觀方に三つの方面あることを述べてある。其の一面をなしてをるものは精神科學的心理學的の觀方である。此の觀方に依る個性の把握は感情移入の加はる理會作用である、理會作用は一種の認識作用である。又子供を教育する上に非合理的の活動を要するとしても、教育と藝術とは材料に於ても目的に於ても結果に於ても根本的に異なる。藝術の表現のために用ふる材料は物理的のものであるが、教育の材料は未成の人格である。藝術の表現する理念は藝術家の任意に屬するが、教育の理想は教育者の任意に屬するものではなくて一般的要求によつて定まる。藝術の結果物は藝術家の創作であるが、教育の結果物たる人格は子供と教育者の協働特に子供の内部からの發動によつて出來上るものである。

教育者の生活形式に最も縁の遠いと思はれることは經濟的價値の傾向である。教育者とても自己の爲家族の爲其の勤勞に對する報酬を望まざるを得ないが併し此の利用價値が教育者の勤勞の目標であり得ないことは言ふまでもない。其の理想的の範例を示してをる者もペスタロチである。ペスタロチの生涯は清貧の生涯である。とは言へ經濟的價値意識は前とは違つた意味で教育者にもななくてはならぬ一面である。經濟の原理は出来るだけ少い力と時間で出来るだけ多くの結果を擧げるといふに在る。此の原理は精神的勤勞にも適用せられる。子供の學習を指導する教育者も力の經濟的使用を一つの重要視點としなければならぬ。實驗教育學の目指した一つは是である。力の經濟的使用に意を用ひないで子供に無駄骨を折らせる教育者は縱令道德的には何等不純な動機は持たないでも力と時間を浪費させる點に於て其の不明を責められなければならぬ。此の意味に於て經濟的生活形式が教育者の人格の或

部面を占むべきであると觀られるのである。

理想の教育者の具ふべき最も重要な特質は宗教的生活形式である。謂ふ心は一定の宗教に歸依することを指すのではない、廣い意味に於て宗教的情操が具はらなければならぬといふのである。ペスタロチは言うてをる「自己を超越して他人の爲に生き、此の世に暇を告げる時期かな氣分と感謝の心もて去るならば其の人は確に宗教を體得した人である」と。教育者が自己を超越して子供の爲に生き、依怙最負なく凡てに神聖な人格の芽ばへを認めて、謙虛の心もて其の人格を成さしめることに身を獻げるならば、縱令一定の宗教に歸依することがなくても立派に宗教を體得したものと觀られる。かくて精神科學的心理學に倣つて教育者としての理想的な生活形式を描けば宗教的社會的生活形式によつて統一された審美的理論的政治的經濟的の生活形式であるといふことになる。但しその執れにも教育に特有な意味を含んでをることを忘れてはならぬ。

餘論

其の一 幼稚園

以上二編にわたつて教育の理論の主要な部門を概説し終つたから、最後に教育の場所について簡単に説いて置く。教育の場所として第一に指を屈せらるべきものは家庭であるが、家庭の教育を補充するものとして現れたものはフレールベルの創めた幼稚園である。（史學校管理法参照）フレールベルに依れば、幼稚園の目的は就學前の子供を看護するばかりではなく、體を強め、感覺を練らしめ、覺醒めかけた精神を發動せしめるに在る。自然界人事界について知らしめ、特に其の情意を正しく導いて生命の本源である神性と合一せしめんとするに在る。遊戯によつて愉快に多方的に凡ての力を練習陶冶せしめ、罪のない天真爛漫な生活の中にやがて來る學校と後の生活の準備をな

さしめるに在る。家庭の教育は有意的であつても具案的でないが、幼稚園に於て遊戯に現れる自己活動によつて子供の身體的精神的發達を遂げしめんとする其の方法は具案的である。方法の具案的である點で學校教育と一致するが、拘束的な學習を避けて遊戯によつて多方的調和的發達を圖る其の方法に於て根本的に學校教育から區別せられる。

幼稚園に適用される教育の手段は單純で子供のことに特徴とする。手段の一は積木小板並べ、箸並べ、豆細工、粘土細工、砂遊び、畫き方紙だゝみ等の如き遊戯的の手法で、之によつて手の使用法が多方的に練習され、それと共に感官中の最も大事な眼も練習せられる。その二は全身の活動に習熟せしめることの出来る運動遊戯で、之には唱歌の伴ふこともあり、子供の庭園作業の伴ふこともある。更に直觀作用及び思考力、想像作用及び美感を養ふものとして、實物繪畫の直觀とそれについての談話及び童謠、童話の類が使用せられ

る。此の如き具案的の保育は一般的には教養ある父母にも期待し得ないことである。まして子供を放任の情態に捨て置く家庭に對しては、幼稚園は缺くべからざる其の代償になる。

幼稚園は教養を缺く父母の代償になる點に於て學校教育に對して重要な意義を具へてをる。今日小學校の困りきつてをることは中等以上の學校とは違つて玉石混淆で學級を組織しなければならぬことである。概して教養を缺く家庭の子供は、知力は勿論情意に於ても其の發達が阻害されてをる。是等の子供の爲に教育者の他の子供に及ぼす教育力の殺がれることが頗る大であり、子供の方も發達した他の子供の仲間となる爲に始終落伍者の位置に立たなければならぬことになる。今若し是等の子供が就學前に幼稚園に收容されて、家庭で受け得ない具案的な保育を受けるならば、之によつて就學の始期に達した時の發達の等差が幾分でも緩和されることになる。此の點から觀て幼稚園は中流階級以上の子供に對してより

も、寧ろ下層社會の子供の爲に設けるを急務とする。

幼稚園は保育の任を擔ふ母親に取つても重要な意義を具へてをる。フレールベルの幼稚園を創設するに至つた動機は、一には將來の基礎になる幼い時代の保育の殆ど閑却されてをるのを觀て、世の親達の子供の教育に對する義務心を覺醒せんとするに在つたのである。野蠻人の中には子供をして放浪生活をなさしめて顧みぬものもあるといふことであるが、我々文化人の間にも殆ど之に近い生活をなさしめてをる者があり、よしや子供に對する義務は意識しても、概して保育に關する知識を缺く爲に徒に舐犢の愛に流れて、子供の健全な發達といふ上から觀れば殆ど放任に等しい生活をなさしめてをる家庭が多い。幼稚園は單に家庭の保育の補充又は代償者として満足すべきではない、世の母達をして如何に其の保育の責任の重大であるかを自覺せしめて其の方法を啓發することを使命としなければならぬ。此の世に於て實現し得べくもない空想にはなる

が、幼稚園の使命は幼稚園を不用に歸せしめた時を以て完全に果されたことになる。

世の親達の中には、子供を入園せしめることの可否を問題とする者もあるが、某の幼稚園といふ具體的問題は別として、一般的には幼稚園は家庭の實行し得ない具案的の保育を行ふものであるから、家庭のそれを補ふものとして之に入園せしめることを躊躇するに及ばない。けれども子供を入園せしめたことによつて保育の責任が解除されたと考へるならば大なる錯誤である。幼稚園は經濟其の他の事情から殆ど子供を捨て置く父母に對しては其の保育の代理者になるが、一般としては代理者たるべきものではなくして補充者たるべきものである。保育を他に委ねて顧みぬ父母は子供に對する自己の義務を忘却したものである。

幼稚園の保育の後を受けて學校教育が始まるが、幼稚園は學校に入らしめる爲に準備教育を施す所ではない。幼稚園の保育が自らにして學校教育の準備にはなるが、準備を目的として保育に當るべきものではない。準備教育を目的とする場合には保育の範圍や方法が學校教育の要求に基いて決定されることになる。かくては頭脚を轉倒したとの誹を免れることが出来ない。凡て上級の教育は下級の教育を基礎として行ふべきもので、自己の目的によつて下級の教育を左右すべきものではない。準備教育の弊の幼稚園にまでも及ぶは恐るべきである。

其の二 學校及び學校系統

學校教育の幼稚園の保育から區別される根本の特徴となることは勤勞を意味する學習を課することである。我國では滿六歳を以て就學の始期と定めてをるが、經驗上概して拘束的の學習に堪へ得ることを認めてのことであらう。而して今日の文化的國家に於ては概して階級別の學校を避けて凡ての階級の子弟を一般に通ずる

基礎的の學校に於て教育する方針を取つてをる。其の根據の一つとなつてをることは國民の統一である。共同の目的と價値の方向を取る統一的の國民生活は、始めより分裂してをる國民教育の基礎の上には成立し得ない。此の點に於ては夙に王政復古と共に四民平等の教育を本體として進んで來た我國の教育制度は世界に誇るに足るものである。正義の觀念も亦一般に通ずる基礎的の學校を要求する。國民の精神的財産に與るべき權利を物質的財産又は或種の特權の如き偶然的なものによつて決することは正義の觀念の許さざるところである。但し同等の權利を要求することは同等の教育を要求することではあり得ない。教育を受けるについての機會の均等を意味しなければならぬ。否らざれば天稟の優劣が全く無視されることになる。此の天稟の優劣によつて學級を異にすべきかどうかは第二の問題である。

就學以後の基礎教育を幾年とすべきかが問題になるが、此の問題を單に理論のみによつて決することは出來ない。理論と共に歴史的に發達し來つた國民の實際生活に鑑みて定めなければならぬ。我國に於ては義務教育を六箇年と定めて以來其の完了を學校教育の分化する起點と定めてをる。義務教育完了の後を受けて普通教育の正系をなしてをると觀られるものは中學校、高等女學校及び中學校の後を受けてをる高等學校である。法規の上では中學校は高等普通教育を、高等學校は其の完成を目的とする學校で、之を修了した者は學術の蘊奥を究める大學に入り得ることになつてをる。小學校も高等學校も等しく普通教育を施す所になつてをるが、其の間の根本的差別點と觀るべきことは實際的陶冶と科學的陶冶である。教育の理想は我々の既に述べた如く理念と現實の兩面から定められるものであるが、其の中現實の實際生活に順應することが凡ての基礎になる。此の基礎の上に分化した科學的陶冶が加はつて始めて一段高い精神生活に高まることになり、理念を目指しての自由な

發達が遂げられることになる。小學校の教育とても此の境地を眼中から逸することは出来ないが、子供の發達の程度から言つて其の主とすべきことは具體的實際的の生活觀を養はしめることである。反之高等學校の教育に於て主となることは幾部門に分化した抽象的理論的の要素である。此の中間に挾まる中學校もそれ自身完結した教育を施す場所であるから、高級の學校に進むべき資格を認められること以外に獨立の意味を含んでゐなければならぬ。而して收容する生徒の發達の程度から言へば半は具體的實際的、半は抽象的理論的の陶冶を施すことが其の特徴になる。高等女學校も同様であるが、其の内容及び程度に於ては差等がなければならぬ。義務教育完了の後を受けて始めより抽象的理論的陶冶を目指して進むものは七年制の高等學校である。而して是等凡ての學校を通じて其の目標としてをることが普通教育であるから、之を修了したのみで直ちに特殊の職業に従事しても、其の職業の要求するだけの働を

現し得ないのは當然である。是特殊の職業の見地から絶えず教育を一層實際的ならしむべしとの叫びの起る所以である。此の要求に應ずる爲に教育の期間中に職業的陶冶を加味すべきか、又は修了後に短期の職業的陶冶を施すべきか、若くは職業に従事した後の自己陶冶に委ねべきかは今後の研究に待たなければならぬ。

義務教育完了の後を受けて尙ほ一步を進めた普通教育を施すものは高等小學校である。義務教育の年限が延長せられて八箇年となつた暁には、中等學校に聯絡すべき學年と、全修業年限を通じての教科課程について研究を要することになるが、歴史的に發達し來つた學校系統が根本的に變改されることがないとするれば、二箇年の高等小學校は特殊の職業的陶冶を加味した普通教育を施すものとして存續すべきであらう。

更に尋常小學校の後を受けるものとして實業補習學校があり、高等小學校に連續するものとして實業補習學校及び實業學校がある。

實業學校の特徴は特殊の職業教育に一般的陶冶を加味する點に在る。補習學校は小學校で學んだものを確實にして深めると共に、一定の職業に對する知的道德的國民的の陶冶を施すを其の特徴とする。此の時代の少年は未だ自分の裁量で自由により進んだ陶冶を求めらるるまでに發達してはゐない故、將來經濟其の他の事情だに許せば之を義務として課すべきものである。中學校の後を受けて一段高い職業教育に一般的陶冶を加味するものは各種の専門學校である。専門學校の特徴は科學的基礎の上に職業教育を施すに在る。而して以上の諸學校中には官公立の外に私立學校もある。國家は文化的國家としての使命を果す爲に、其の主權内に國民の教育を統制する權力も保持しなければならぬが、其の教育の一般方針に背かぬ限り、父母の其の子女の爲に希望する教育も認容しなければならぬ。是個人の人格的自由を尊重する當然の歸結である。

外的の學校系統と相待つて重要な位置を占めるものは教科又は學科課程である。最初の基礎教育を共にするのみで國民の統一を期待することは出来ない。寧ろ一切の學校教育を一貫して或種の根本精神が支配しなければならぬ。上級の學校が各専門的の學術技藝に偏して教育上から其の間を結びつける何等の連鎖も存せぬ場合には、階級を超越した初步の基礎教育も殆ど用をなさぬことになる。而して一切の學校教育を貫く連鎖となるものは國民道德である。であるから初等高等の普通教育は言ふに及ばず、各種の職業學校及び専門學校に於ても、修身又は倫理科と共に、國民の精神生活の双眼ともいふべき國語及び國史に重要な位置を與へることが理想でなければならぬ。

學校教育の成績の擧がるも擧がらぬも歸する所は其の衝に當る教育者の良否に與る。であるから教育者の養成を目的とする教育機關の如何に在るべきか、重要な問題になる。而して學ぶ者と教へる者との知徳の懸隔の大なるほど教育も其の功を奏することに

なる、是世の進運に伴うて師範學校の教育の程度を高める必要ある所以である。

其の三 教育の效果の考查

教育は子供の天稟中に陶冶性の具はることを確信して其の事に當るものであるが、其の效果に至つては教育する者と之を受ける者及び環境の及ぼす影響によつて一様でない。教育の成績には常に此の三つの條件が混淆してゐて之を見定めることは頗る困難なことであるが、之を要素に分析しないで總體的に觀た成績でも尙ほ色々な意味に於て意義あることである。

先づ第一に教育者の立場から言へば子供の上に現れる成績によつて自分の人格から及ぶ感化と教育の方法の善し惡しを反省せしめられることになり、家庭の相談に應じて子供をして取らしむべき將來の方向を助言することも出来る。第二に子供を主にして言へ

ば其の長所短所を自覺せしめて努力を作興せしめることが出来る。最後に國家の立場から觀れば、學校教育の成績を知ることによつて全體の文化を向上せしめる爲將來どの方面に力を注ぎ、どの部分に改善を施すべきかを明かにすることが出来る。右いづれも教育の效果を考查し得ることを假定して言つたのであるが、實際には縱令總體的に考查するとしても之を正確に測定することは殆ど不可能なことである。

教育の效果は大觀的に國民の生活について觀ることも出来、部分的に個々の兒童生徒の成績について觀ることも出来るが、我々のこゝで問題とすることは後者である。個々の兒童生徒について觀る場合にも心身の兩面に別つことが出来、心的方面は更に知能と全人格とに別つことが出来る。年々行はれてをる身體検査のことは姑く措いて、専ら小學校の兒童の學業成績の考查及び操行査定について一言することにする。(管理法 参照)

學業成績については各教科毎に採點して其の總點數によつて知能の上から觀た順位を定めることが行はれてをるが、之によつて大體の優劣を觀ることは出來ても、到底正確を期し得ないことは日常の經驗によつて知られることであり、内外の實驗的研究も之に裡書をしてをる。更に子供の個性に照して觀た場合に、總點數によつて定められた順位は殆ど意味を失ふことになる。假に二人の子供が總點數に於て同等の順位を占めた場合に、一方は知的の教科に於て勝を占め、他方は技能的の教科に於て優れてをるとすれば、此の質の上の差を打消して單に之を同等の者と觀ることは全く意味をなさないことである。さればとて知的の教科に於て優れてをる者は技能に堪能な者よりも人間としての價値に於て大であるとも言はれない。寧ろ自己の個性に適した方面に伸びて社會の爲國家の爲に活動することに其の人格的價値が發揮されるのである。であるから指導の方法を講ずる爲教科毎に成績を考查して子供各自の長所

短所を明かにすることは必要であるが、總點數によつて正確に價値の等級を附することはさまで重視するには及ばぬことである。

學業成績を其の儘全體としての知能の價値であると觀ることは出來ない。知能に於て平凡であつても勤勉によつて優良な成績を表す者があり、知能に於て勝れてゐても、或種の事情の爲に平凡な成績を表す者もある。個性の上から教師に對して好感を持たぬ爲に學業に力を注がぬことなども其の一原因になる。此の如く學業成績即知能價値とは觀られないところから、之を補ふもの又は之に代るものとして考へ出されたものがテスト法である。學者によつて幾十種となき方法が案出され、次々に改善されて今日では或程度まで一般的に其の價値を認められてをるが、併しテスト法とても正確に知能を測定し得るわけではない。エツピングハウスといふ學者は語や句の缺けてをる文を與へて之を補充せしめる結合法によつて知能を判定することが出來ると考へてをるが、併し此の方法では

單に文の缺所を填補するだけであるから積極的な構成想像を知ることが出来ない。此の缺點を補ふものとして他の學者によつて考へ出されたものは或品詞を二つ又は三つ與へて自由に文を綴らしめる二語法三語法である。此の方法は刺戟を單純にして被験者の自發性に大なる餘地を與へてをる點に長所を具へてをるが併し眞の自發性は内から自己の興味に驅られて知能を働かす時でなければ觀られない。結局テストのみで知能を見きはめることも出来ない。であるとすればテストと或形を取つて現れる學業成績の上に更に不斷の觀察を加へたものが、知能の上に現れる教育の効果の考查法になる。

知識や技能は縱令絶對的の正確を期することは出来ないとしても、或標準を定めて之に照して價値を數的に評定することが出来るが、數を適用して評價することの出来ないものは統一體としての人格である。人格の考察も分析的に或箇條を設けて行ふことは出来ない。

例令ば人格を動物他人團體家庭國家勤勞國法道德科學藝術及び自己自體等に對する關係を視點として考察するが如きである。此の種の分析的な考察法は教育の効果の及ぶ範圍を明かにして指導の方法を改善する爲には必要なことであるが、之を數的に評定したところでは何の得るところもあるわけではなく、分析しての評價の總和が人格の價値になるわけでもない、であるから人格の評價は知識技能の評價に比較して一層困難である、蓋し評價する者の主觀によつて色どられることが多く、其の人格の高低深淺によつて大なる相違を來すことになるからである。

右の如く教育の効果の考査に多くの困難が伴ふからと言つてそれが爲に無價値であるとも無用であるとも言はれない。寧ろ伴ふ困難の那邊に存するかを自覺して、我々に許される時と力を善用して其の事に當り、收め得た結果を利用して我々の取る方法の改善に努力しなければならぬ。

輓近教育學 汎論終

大正十二年十二月一日印 刷 大正十二年十二月五日發
 大正十三年二月二十日訂正再版印刷 大正十三年二月廿三日訂正再版發行
 昭和二年十一月二十日訂正三版印刷 昭和二年十一月廿五日訂正三版發行
 昭和三年三月九日 訂正四版印刷
 昭和三年三月九日 訂正四版發行

定價金九拾五錢



不許	輓近教育學	複製
----	-------	----

(版訂改)

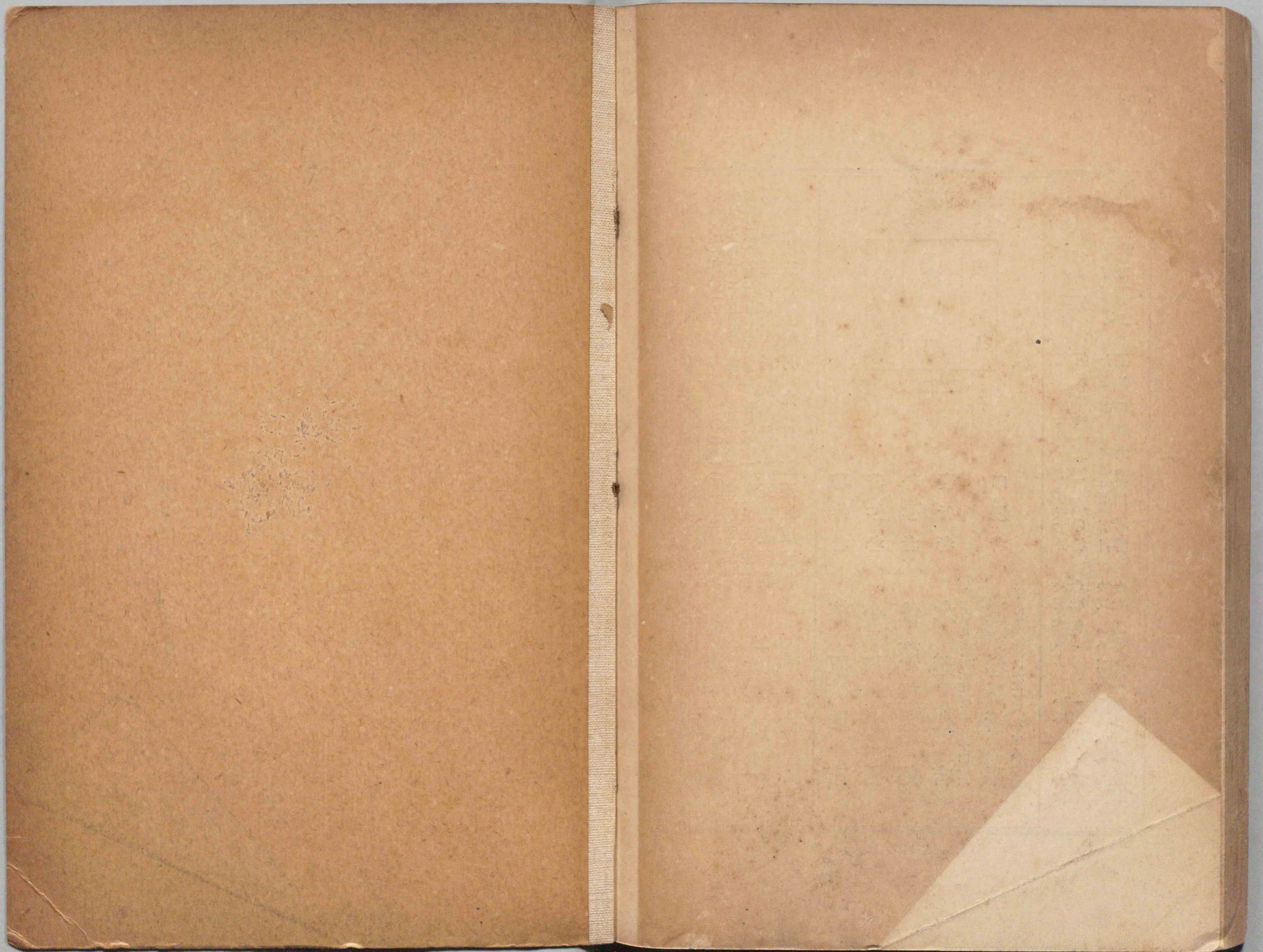
著作者	篠原助市
著作者	小川正行
著作者	佐藤熊治郎
發行者	大葉久吉
印刷者	澁谷新平

東京市日本橋區本銀町三丁目十四番地
 東京市牛込區山吹町百九十八番地

發行所 關西專賣

東京市日本橋區本銀町三丁目
 振替口座東京二八〇番
 大阪市西區阿波堀通四丁目
 振替口座大阪四三番

株式會社 寶文館
 株式會社 大阪寶文館





広島大学図書

2500027133



庫
8
3

伏反