

新制
教育學

著壽宗澤入

版藏館成開京東

教科
51-
2000

40823

教科書文庫

4
370 380
51-1925
2000 33943

Kodak Gray Scale

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

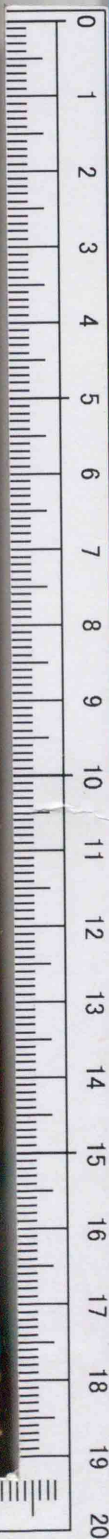


© Kodak 2007 TM: Kodak

Kodak Color Control Patches

Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black

© Kodak 2007 TM: Kodak



濟定檢省部文
用科育教校學範師 日一十二月一年四十正大

教科書文庫
4
370
51-1925
2000033943

新制 教育學

著壽宗澤入

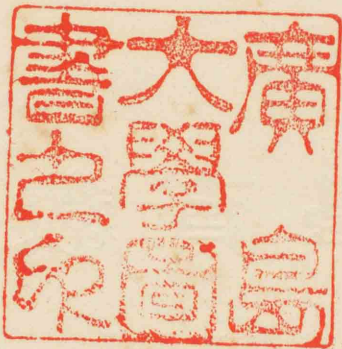


広島大学図書
2000033943

版藏館成開京東

資料室

375.9
Iv9



凡例

- 一 本書は師範學校に於ける教育科の統合教科書の一部として編述したものである。
- 一 本書は教育科全体の聯絡統一を考慮して編述したけれども、また一科としても完結するやうに注意してあるから、單獨に本書を使用しても何等不便はない。
- 一 本書は教育の理論に關する確實な理會を與へ、教育者としての精神を培養することに努めてある。
- 一 本書はなるべく教育の新思潮を収録し、且小學教育の實際に適切ならせることに努めてある。
- 一 本書は讀者の自發的修得に期待するため、自ら研究する餘地を存するやうに努めてある。

大正十三年十月

著者識す

新教育學

目次

第一編 緒論

第一章 教育の意義	一
第二章 教育の効果	三
第一節 教育の必要	三
第二節 教育の効果	五
第三章 教育の基礎	八
第四章 教育學	一〇
第五章 教育の理論と實際	三

目次

一

第二編 目的論

第一章 教育の目的……………二四

 第一節 知情意身体……………二四

 第二節 個人と社會……………二六

 第三節 修養と實用……………一九

第二章 小學校教育の目的……………三三

第三編 養護論

第一章 養護の目的……………二七

第二章 兒童身体の發達……………三〇

第三章 養護の方法……………三三

 第一節 養護の方針……………三四

第四編 教授論

第二節 養護の手段……………三六

第一章 教授の目的……………三九

第二章 教授の材料……………四三

 第一節 教材の選擇……………四三

 第二節 教材の排列……………四五

 第三節 教材の統合……………四七

第三章 教授の方法……………五〇

 第一節 教授と學習……………五〇

 第二節 教授法の發達……………五一

 第三節 教授の段階……………五五

 第四節 教授の様式……………六一

第五節 教授効果の測定……………六九

第五編 訓練論

第一章 訓練の目的……………七一

第二章 感情の陶冶……………七五

第三章 意志の陶冶……………八二

第四章 品性と訓練……………八四

第一節 品性の發達……………八四

第二節 訓練の方針……………八六

第五章 生活と訓練……………九〇

第一節 家庭……………九〇

第二節 學校……………九一

第三節 社會……………九二

第六章 訓練の方法……………九三
第一節 訓練の機會……………九三
第二節 訓練の手段……………九七

第六編 美育論

第一章 美育の目的……………一〇五

第二章 美的情操……………一〇九

第三章 美育の方法……………一一二

第七編 學校論

第一章 教育の種類及び場所……………一二五

第二章 普通教育……………一二六

第三章 専門教育……………一二八

第四章 特殊教育……………一三二

第八編 教師論

第一章 教育者の性質……………一三六
第二章 教育者の修養……………一四〇

第九編 保育論

第一章 保育の目的……………一四四
第二章 保育の場所……………一三六
 第一節 幼稚園の性質……………一三六
 第二節 幼稚園の種類……………一三九
第三章 保育の方法……………一四二

第十編 社會教育論

第一章 家庭・學校・社會の關係……………一四九
 第一節 家庭と學校……………一四九
 第二節 學校と社會……………一五一
第二章 社會教育の性質……………一五三
第三章 社會教育の施設……………一五四
 第一節 知育……………一五四
 第二節 訓育……………一五五
 第三節 体育……………一五七

附 録

一 兒童身體の發達……………一
二 小學教育關係法規抄……………三



新教育學

第一編 緒論

第一章 教育の意義

教育の字義

教育學は教育の事實に關する學問であるから、まづ教育とはどんなものであるかといふことについて考へる必要がある。教育といふ字義は、歐語では「引出す」または「産出する」といふ意があり、漢語では「倣ふ」と「養ふ」といふ意があり、國語では「愛して育成する」といふ意がある。そして、此等を綜合すると、教育は、その字義からいつて、模倣性(暗示性)または被教化性)に訴へ、愛情を以て個人の性能を發

教育の社會的意義

揮助長する作用であると考へられる。

教育は字義からいふと右のやうな意味を有するけれども、直接社會に於ける教育現象そのものについて考へると、この外になほ重大な意味がある。それは教育の社會的意義である。まづ原始的社會について考へると、母が子の身体の育成に努めることと、社會がその規約・風習を傳へ、部族の一員として立つことの出来る準備を與へることが教育である。この規約・風習並に儀禮の増加と文字の發明とが遂に學校教育を起したのである。諸種の知識技能は社會の文化的財産である。この意味からいふと、教育は社會的文化的財産を後代に傳へることであつて、これが教育の社會的意義である。随つて教育とは、Baldor パトラーがいつたやうに、個人をしてその特有の可能性を實現し、文化即ち思想・行動制度に進ませるやうに、種族の精神的財産に適應させることである。

パトラーは米國の大學總長

教育の意義

人には長い未成熟期があつて、種族の精神的財産に適應し、生活の準備を可能にする。教育を廣義に解すると、個体が環境から種の影響を受けて成長發達する過程の助長であると思はれるが、その助長は人が一定の目的・理想から考へて施すのであるから、更に教育を狹義に解すると、教育とは成熟者が未成熟者に対する意識的・具案的影響である。と見るべきである。教育の研究即ち教育學は、この狹義のものを對象として構成されるのである。たゞし、環境の無意識的影響の力の大きいことも忘れてはならぬ。

第二章 教育の効果

第一節 教育の必要

人間は凡べて自ら發達する傾向を持つてゐるから、自然に放任しておいても、その天性なり傾向なりは環境の刺戟を受けて、或程

發達の傾向と教育

未成熟期の意義

度まで發達するけれども、自然のままに放任すると、悪い傾向も伸長し、善い傾向も萎縮することを免れぬ。随つて悪い傾向を矯正し、善い傾向を助長する教育が必要となつて來るのである。しかし、矯正・助長の極、干渉・抑壓がその度に過ぎると、却つて弊害を生ずるやうになる。そこで、自由若しくは放任の必要が説かれ、自ら發展し、自ら生活するのが眞の教育であると説かれるが、これは反動的の意見であつて、教育にはどこまでも矯正・助長が必要である。人は他の動物に比して非常に長い未成熟期を有する。これは、身体的にも、精神的にも、一人前に發達すべき準備期であるから、その發達を助成する教育が必要となるのである。人はこの長い未成熟期即ち準備期に於て、人類の豊富な文化を收得し、また收得する基礎を築き、一方その文化を向上させる素地を作らねばならぬ。社會のまだ進歩しない時代は、その文化が簡單で、知識技能の收

樂觀説と悲觀説

ロックは英國の哲學者、教育學者 (1632-1704)

得も容易であつたが、社會が複雑になり、學術・技藝が多様になると、文化の獲得も困難となり、また善い發達を害する機會も多くなる。随つて教育が益必要となり、教育者の努力が愈、大切となるのである。

第二節 教育の效果

教育に於ける矯正・助長の效果について、從來極端に相反する二説が行はれた。一は、人の個性は教育によつて容易に變化・發展されると唱へるもの、他は、その不變化・不可能を唱へるものである。人に共通な理性を豫想する合理主義の論者は、理性の自然の發展を説いて、教育の万能を信じ、また經驗に重きをおくものは、Locke ロックのやうに、人の個性は蠟と同じく容易に矯めることが出來ると信ずる。これは教育の效果に對する樂觀説である。しかし、生物は凡べて遺傳による素質を有し、その素質は或程度までは助長改

シヨルペンハウエルはドイツの哲學者 (1788-1860)

善することが出来るけれども、全くこれを變化しまたは絶滅することは出来ぬ。この事實を極端に主張し、この方面だけを見るものは教育の可能について悲觀説を唱へる。即ち東洋の儒者の中には、氣質不變化説を唱へるものがあり、西洋の哲學者の中にも、^{*}シヨルペンハウエルなどのやうに、性格不變化説を唱へるものがある。近時遺傳の事實、法則が明かになつて、教育の可能に疑を懐くものが多くなり、先天的犯罪者の研究などから、教育の不可能を信ずるものがある。しかし、氣質性格も或程度まで變化することは實際に於て見るところである。遺傳の法則は主として形態上のことで、精神内容には適用されず、先天的犯罪者と見えるものも、その實は後天的影響によるものが多い。素質の遺傳はこれを認めるけれども、それが環境に適應する事實もまたこれを認めないわけにはいかない。即ち變化適應は遺傳とともにまた事實であ

適應性

ギョーはフランスの詩人・哲學者・社會學者 (1804-1888)

教育の制限

る。變化適應があるので進化は可能となるのである。適應性模倣性・暗示性は、教育の効果があることを示すものである。此等の性質は被教化性である。低能・白痴でもこの被教化性を有するから、彼等に文字及び技能を授けることの出来るのは事實の証明するところである。天才でも變化する。^{*}ギョーが教育を正常的暗示であるといひ、天才は最も被教化性を有するといふのも強ち附會の説ではない。しかし、教育の効果は決して万能でない。素質は或程度まで變化するけれども、全然變化するものでなく、個人によつて千差万別であり、そして、これが教育の効果を左右することもまた事實である。兒童の生活する境遇も、またその心身に無意識的影響を與へて、時に教育の妨をする場合もある。随つて遺傳(素質及び境遇は教育の制限として考へられるが、しかも、同時に遺傳は被教化性を

傳へ、境遇はこれを調整することによつて教育的影響を與へるから、實は教育の基礎としてこゝに出立して、始めて教育の効果を擧げることが出来るのである。それゆゑ、遺傳・個性・環境の研究・考慮は教育にとつて極めて必要である。

第三章 教育の基礎

遺傳

遺傳と環境は教育の制限と見られるとともに、また教育の基礎となるものである。遺傳によつて傳へられる本能及び傾向は、個体の成長・發達の期間に於て發現し、適當の刺戟・境遇によつて發達する。それゆゑ、本能の性質を明かにし、その發現の時期を知つて、適當の手段を講じなければならぬ。本能傾向は實に學習の基礎である。そして、これは個人によつて異なるから、個人の遺傳的方面を知ることが、教育の出發點として重要である。随つて教育の研

環境

自然的環境

究はまづ先天的個性の上に築かれた後天的個性を基礎としてなされねばならぬ。知能査定（心理検査）は即ちこの研究法である。

環境もまた教育の基礎である。環境には自然的環境と社會的環境とがある。自然的環境とは、空氣・光・熱・氣候・風景・地勢・動植物などをいひ、個体の心身の發達に大影響を及ぼす。もとよりこれは具案的でないから、これを基礎として、教育者が善い影響を與へるやうにするのである。戶外學校・休暇植民・遠足・旅行などはその試みである。社會的環境については、父兄の社會的地位から生ずる榮養關係・睡眠關係・家庭の狀況・交友の影響に注意し、消極的には悪い環境から遠ざけ、積極的には善い境遇におくやうに注意しなければならぬ。學校も一つの社會的環境であるから、その整理・整頓はこの積極的施設となるのである。

社會的環境

第四章 教育學

教育學の性質

以上教育の意義を明かにしたが、この教育の事實に關する研究が即ち教育學である。教育は遺傳素質を矯正助長する人文現象であつて、その矯正助長は一定の目的・規範から打算すべきであるから、教育學は規範科學である。しかし、その規範を立てるには、過去及び現在の教育事實の研究に俟たなければならぬから、事實に關する歸納的研究の部分は叙述科學である。即ち教育學は規範科學で同時に叙述科學である。

教育學がその目的・規範を立てるには、人生の目的を考究する哲學・倫理學と關係を有する必要がある。これHerbartヘルバルトが教育の目的の研究は倫理學によるべきであるとした所以である。しかし、倫理學は道德に關する研究で、ヘルバルトのやうに品性陶冶だけを教育の目的としない以上、教育學は倫理學だけに關係するも

他の學問との關係
ヘルバルトは、
イアの哲學者
(1776-1841)
倫理學

のでないから、社會學その他の學問上から廣く考へなければならぬ。また、人生の目的は直ちに教育の目的ではない。教育の目的・規範は教育の立場から研究しなければならぬ。

ヘルバルトが教育の方法は心理學によるべきであるといつたやうに、心理學は教育の方法に最も多くの關係を有する。しかし、これも心理學だけが關係を有すると見るのは誤で、生物學・論理學・美學などもそれ／＼これが研究に關係が深い。心理學の中では、一般心理學が關係を有するけれども、兒童心理學が一層直接の關係を多く有する。教育的方面から兒童を研究したものが實驗教育學である。

論理學も教授の規範を與へ教授の過程を示す上に關係が深く、美學も美育について同様の關係を有する。生物學は個體發達の意義を示し、生理學は体育の基礎を供する

心理學

論理學

美學

生理學

社會學
精神病學
法律學
政治學
宗教學

上に於て關係を有し、社會學は社會現象としての教育、集團的活動の原理を明かにする上に於て教育の研究を補助し、精神病學は變態兒童の取扱の基礎を供し、法律學、政治學は社會學とともに教育行政に關係し、宗教學は宗教教育に關係を有する。

教育學は此等關係諸科學に考へ、教育事實を學問的に研究して、その目的及び方法を立てるべきである。

第五章 教育の理論と實際

教育學即ち教育の理論は教育の事實の研究であるから、教育の實際を指導することは明かであるが、理論は事實から抽象概括したものであるから、直ちに個々特殊の場合をそのまま指示しないこともある。それゆゑ、實際家は理論の迂遠をいひ、教育は畢竟術の熟練にあると考へるものが多い。勿論、術に熟達し術を体得す

るには、個人の經驗素質に俟つことが多いけれども、術を指導する根柢となるものは理論であるから、理論の指導を缺くと、實際は不完全であることを免れぬ。尤も理論は直ちに個々特殊の場合を指示しないから、一般的理論の具体的特殊の説明も必要である。これ社會學には應用社會學があり、倫理學には實踐倫理學があり、教育學には各科教授法、學校管理法などの應用的方面のものがあつる所以である。しかし、此等應用的實踐的の部分の基礎となるものはやはり一般的の理論であるから、この基礎の研究を怠つてはならぬ。この一般的理論を活用し、實際上の効果を擧げるのは、教育者の努力と修養と熱心と熟練にあることはいふまでもないから、教育者は實際家として理論を生かすことに工夫努力しなければならぬ。

第二編 目的論

第一章 教育の目的

第一節 知情意身体

ヘルバルトは教育の目的は道徳的品性の陶冶にあると唱へた。人をして人たらしめ、社會生活を円満に發達向上させる中心の要素は、人の倫理的活動にあるのであるから、この意味に於て、彼の見方は必ずしも誤つてゐるとはいへぬ。しかし、道徳の外に、科學・藝術・宗教及び産業などがあつて、始めて人の社會は向上發展するのであるから、教育の目的を單に道徳上だけから考へるのは偏見である。ローゼンクランツは、かやうな見方は倫理と教育を混同するものであつて、教育の目的は人の合理性の陶冶にあると唱へた。合理性は人を他の動物と區別させる所以のもので、合理性の意味によつては、單にこれを道徳だけから見るものよりは廣く見て

ローゼンクランツはドイツの哲學者 (1805-1877)

スペンサーは英國の哲學者・教育學者 (1820-1903)

ゐるのである。しかし、實は知の方面に重きを置いてゐるから、正當な教育目的とすることは出來ぬ。理性は眞(知)善意(美)情を含むけれども、全体としてやはり主知的である。

教育の目的は知情意及び身体Spencerの陶冶の凡べてに互らなければならぬ。理性主義は身体及び産業の方面を軽く見る點に於て偏見である。それゆゑ、いはゆる調和的發達といふことは、たとひそれが不可能であるにしても、知情意身体Spencerの凡べてに互つて、科學・藝術・道徳・宗教・産業などを含むものでなければならぬ。然るに、從來の見方の中には、Spencerの科學主義・藝術教育論者の藝術主義、ヘルバルトの道徳主義、宗教家の宗教主義があり、または實學・産業にばかり重きをおくものがあるが、此等はどれも一方に偏してゐる。要するに、教育の目的は、教育の意義によつて考へても明かであるやうに、人の凡べての性能を發揮し、社會的財産である文化を

傳へ、これによつて新しい文化の創造に貢献すべき社會の一員を作ることである。

第二節 個人と社會

個人的目的

教育は社會的財産である文化に關係するものであるのに、古來教育の目的を、或は個人の成長・發達だけを助成するものであると考へ、或は個人の性能だけを發揮させるものであると考へ、或は知情意・身体の各方面を調和的に發達させるものであると考へたものが多い。然るに十九世紀に入つて、社會科學が發達し、教育に社會的考察を加へるやうになつて、教育の社會的目的を高調するやうになつた。

社會的目的

ルソーはフランスの社會改良家・哲學者 (1712-1778)

元來教育は宗教・道德などと同じやうに、社會の文化現象の一であるから、個人的見解を取るものでも、社會的方面を全く閑却することは出來ぬ。^{*}ルソーも、^{*}エミールが青年期に達した時には、社會

^{*}Housseau Emile

ギリシヤの個人主義

プラトンはギリシヤの哲學者 (前429-前347)
アリストテレスはギリシヤの哲學者 (前384-前322)

法制・公民などについて教へることを説いてゐる。特にこれを原始的教育に見ると、全く社會的であつた。その社會のために風習を教へて統一を計り、外敵に備へること、即ち宗教と軍事が教育の凡べてであり、それは個人の發達でなく、社會の維持・發展のためであつた。然るに、ギリシヤの文化の盛時になると、個人主義が起り、教育の社會的目的は影を潜めた。これは一面に於て個人の性能發達の方向に注意が向つて來たのであつて、自覺であり進歩であるけれども、社會の連帶責任、社會的協力の方面は無視されてしまつた。こゝに^{*}プラトーンや^{*}アリストテレスは、この傾向を挽回するために、國家的・政治的見地からの教育を力説したけれども、社會狀態及び思想は益、個人的になつた。

中世は、禁欲的・孤獨的修養を重んじたために、教育は個人の修養に集中し、近世は、教權に對する個性解放の力説から、人文主義即ち

ペスタロッチは
スウイスの教育
家・慈善家 (1734
-1827)
フイヒテはドイ
ツの哲學者 (1712
-1784)
シュライエルマ
ツヘルはドイッ
クの神學者・哲學
者・教育學者 (1781-1834)
内面的自覺

個人と社會

ギリシャの個人主義が榮えた。然るに、十八世紀に至り、ルソーの外、漸次社會的見解に注意し、十九世紀に入つて、ペスタロッチ・フイヒテ・シュライエルマツヘルなどの社會的教育學が發展し、社會科學の發達とともに、教育の社會的意義を重要視するやうになつた。社會が教育の根柢であることは事實に於て明かであるが、民族の風習道德は個人の反省道德となり、社會的風習の宗教も個人内心のこととなるのも確かに進歩の方向である。これ一方に個人主義的見解の力説される所以である。

しかし、個人の自覺、個性の發揮は、社會の縁によつて發達し、環境に於て實現されるもので、個人は實は社會によつて發達し、社會もまた個性がその特徴を發揮することによつて進歩し、個人によつて存續發展するのであるから、個性の發揮を妨げることは社會のためにも決して得策でない。それゆゑ、個人的見解と社會的見解

は、その間に互に融通連絡する點のあることを認めなければならぬ。

第三節 修養と實用

教育が性能を助長し社會文化の創造に貢獻する有爲の人を養成することを目的とするならば、教育は被教育者をして文化の各方面に對する教養を積ませて、社會の文化に貢獻させる任務を有することとなり、修養と實用(利用厚生)はともに教育の職能に含まれる。しかし、社會と個人が畢竟相合致すべくして而もそのどれか一方がより多く力説されるやうに、修養と實用もそのどれかに重きをおいて説かれる。それゆゑ、本節では、この二者の對立について考へ、教育の目的をこの方面に關して明かにしよう。

原始時代に於ては、教育は外敵に備へるための軍事、部内統一を計るための宗教が中心となり、これに生活を與へるための實業が

原始的教育

加はり、どれも實用の見地から考へられた。宗教から藝術・科學・道徳と分れて來たのであるが、その藝術は神の心を鎮めて功德を受けようとする神前の舞踏・音樂で、神を喜ばせようとして神殿に裝飾を施したのである。學問は神を祭る日を計算するための天文であり、道徳もまた功利的のものであつて、どれも實用的の動機に出立してゐるのであるから、教育もまた實用のためのものであつた。

然るに、ギリシヤの盛時には、實用的の動機から離れて、享樂のための音樂・建築・彫刻が現れ、政治的實用のための辯舌はイソクラテスに於て見るやうに、聽衆を喜ばせるものとなり、軍事のための修練であつた五技角力・疾走・円盤投・槍投・飛躍は競技となり、宗教と軍事の實用を目的とした音樂・体操は美的陶冶の教科となつて、實用のための教育から、修養のための教育が出現した。支那に於ける六

修養教育の出現

イソクラテスはギリシヤの雄辯家・教育家（前483-399）

中世の教科

藝、印度に於ける五明も、また修養的意義を有してゐた。かやうにして出現した自由の七科文法・修辭論理・算術・幾何・天文・音樂は、知識のための知識として取扱はれたが、中世では宗教上の實用として見られ、音樂・天文などは再び宗教のためのものとなり、論理は神學の奴隸として役立たせられた。

近世の人文主義

しかし、中世の末期には、漸く自由研究の精神も起り、近世に及んではギリシヤ盛時の修養主義を復活した。これが人文主義の教育である。七科の外に、ギリシヤ語・ラテン語を學んで、文學を享樂すること、その初期の人文主義の中心で、後には、言語のために言語を學び、その實用については全く問はないやうになつた。

實學主義

この反動として、十六世紀末から實學主義が起り、言語よりも事物の知識を重んじ、十七世紀には醫學・農學などの實學を力説し、十八世紀には實科學校が成立した。然るに、十八世紀末から新人文

實業の進歩

主義が勃興して、こゝにまた言語・文學などの人文的教科を重んじ、学校の内部は傳統的にギリシヤの自由教育や人文主義の教科を主とするやうになつたが、十九世紀の後半に至り、實業の進歩につれて、科學・實業を重んずる傾向が勃興し、職業教育の聲が起つた。

この人文と實科、修養と實用の問題は、今日に於ても、理想派と現實派、合理派と經驗派の論争となつてゐるが、正當の意味に於ける文化及び生活は、この兩者を含むべきもの、教育は生活に必須な準備を與へるべきものであるから、必然このどれにも偏してはならぬ。

教育の目的

それゆゑ、教育は知情意身体各方面に互り、個人と社會、修養と實用のどれにも偏せず、被教育者をして心身の円滿な發達を遂げさせ、その人格を完成させて、社會の一員として文化の進歩・發展に努力するやうにならせることを目的としなければならぬ。

第二章 小學校教育の目的

右に述べた教育の目的は、凡べての教育に通ずる一般のものであるから、小學校教育の目的もこれに含まれるのは勿論であるが、一般的概念は、その内包が詳細に擧げ盡されてゐないから、別にそれ〴〵の教育形式、それ〴〵の學校の種類によつて、特殊にその目的を考へる必要がある。

我が國の小學校教育の目的は、小學校令第一條に明かにしてある。即ち「小學校ハ兒童身体ノ發達ニ留意シテ道德教育及國民教育の基礎並其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」といふのであるから、この條文中にある各項に従つて、專心その目的を達することに努めなければならぬ。次に右の各項について説明しよう。

一、**身体の發達** 身体の強健なことは人の活動の必要な基礎で

あるから、一日もこれを忽せにしてはならぬ。特に兒童は身体の發達の旺盛な時期に當つてゐるから、消極的にも積極的にもよく注意しなければならぬ。身体の發達は精神の發達にも影響し、その發達の不完全は、單に個人の不幸ばかりでなく、國家將來の運命にも關するから、兒童身体の發達に留意することは、當然小學校教育の任務の一事項たるべきである。

二、**道德教育** 道德は人の人たる所以の著しい特徴で、道德がないと社會は一日も完全に維持發展することが出来ないから、幼時から道德的教養を積ませることに意を用ひなければならぬ。小學校時代に於ては、兒童はまだ反省・自律の道德を完全に行ふことが出来ないから、規律に慣れさせる他律的・習慣的のものから漸次指導して、道德教育の基礎を作ることと努めるべきである。道德は一朝一夕に修養の出来るものでないから、常にその教養・育成に

留意しなければならぬ。

三、**國民教育** 世界の人類は國民として國家を作り、國家の保護の下に、幸福を維持しながら發展してゐる。國民的團結即ち國家は、その歴史・風習・道德によつてその團結を鞏固にし、國民としての特色を發揮することによつて文化に貢献してゐる。それゆゑ、社會の一員として文化に努力させるには、國民的精神を養成することが最も大切である。小學校教育は實にこの基礎を作るものである。

勿論東西相倚り彼此相濟してその福利を共にすべき時代に於ては、褊狹な排他的精神はこれを斥けるべきであるけれども、愛郷心は愛國心の基であり、愛國心は人類愛の根柢であり、國民的個性の發揮によつて人類の文化に貢献することが出来るのであるから、小學校は國民教育の基礎を作り、中學校・高等女學校は國民道德

を涵養し、高等學校はその充實に務め、大學は國家的思想の涵養に注意するやう法令に規定されてある。小學校ではその基礎を作るのであるが、國家的生活などについては高學年に至つて始めて理解することが出来るのであるから、まづ習慣・感情の方面からその基礎を築き上げるやうにして進むべきである。

四、知識・技能の教育 教育は或意味に於ては生活の準備である。こゝにいふ生活は廣義に解すべきであるが、同時に實生活・現在生活をも考へなければならぬ。これ前章に述べたやうに近時職業教育の主張される所以である。もとより小學校は特殊の職業に向つて教育する所でないから、法令にも「普通ノ知識技能」としてあるのである。しかし、小學校の周圍に於ける實生活の状態を考へ、職業生活にも留意し、知識・技能を具体的に提供して教養しなければならぬ。

以上の四項は小學校教育の主眼とすべき點で、これによつて知能を啓發し、徳器を成就させることに努力すべきである。道德教育・國民教育の方針は、擧げて教育に關する勅語、戊申詔書の中に示されてあるから、よくその御趣旨を味うて、良い日本人を養成することに努めなければならぬ。

第三編 養護論

第一章 養護の目的

前編に述べた教育の目的を到達するための方法として、養護・教授・訓練が必要となる。

養護とは身体を養ひ護るの謂で、即ち小學校令第一條に謂はゆ

養護の任務

体育の教育上に於ける地位

る「兒童身体ノ發達ニ留意することであつて、兒童身体の成長・發達の助長をその目的とする。そして、教育者はこの助長に努めるとともに、兒童をして自ら体育の必要を感じ、進んで健康及び体力の増進を圖らせるやうに仕向けなければならぬ。

原始時代には精神文化が極めて簡單で、主に職業及び軍事のために体力を増進することが必要であつたから、教育は体育を中心とし、これに附隨して勤勉・勇氣の徳を養ふ訓練、風習を了解する知育が行はれたのに過ぎなかつた。然るに、社會の進歩とともに文化が向上し、体育に於ても身体各部の調和的發達といふやうな美的要素を加味して來たが、中世に及んでは、宗教上の修養には身体を壓迫することが必要であるといふ禁欲的の考から、体育を顧みないやうになつた。

この反動として、近世の初期には体育を重んずることが力説さ

れ、一般に平時及び戰時のために体力を増進しなければならぬといふことが認められ、十八世紀から十九世紀にかけては、体操・遠足・手工のやうな作業が學校の教科として取入れられるやうになり、一方には學校衛生も發達して來た。

都市生活の不衛生であることは、夙にルソーが注意してゐるが、近時、都會集中の結果は、ルソーのいふところを痛切に感じさせて、都會生活の不備を補ふ種々の施設が工夫されて來た。特に世界大戰に際して都市の壯丁の体力の欠陥が明かに知れたので、各國とも体力の増進・保護に努め、學校の衛生状態に多大の注意を拂ふやうになつた。

養護・体育は身体各部の機能を完成し、心意活動の基礎を作つて、文化活動に貢献させるものである。健康を増進させるには、規則正しい生活に慣れさせることが必要であるから、その點は訓練に

養護と訓練及び教授

負ふべきであり、体育の目的を意識させ、自ら進んで健康を進める方法を了解させるには、生理・衛生の知識に俟たなければならぬから、体育は教授とも關係する。同時に、快活の精神、剛毅の徳を涵養するために、訓練は体育に負ふところが多く、健全な身体であつて始めて健全に精神を活動させることが出来るのであるから、教授もまた体育に負ふところが多い。まづ身体的欠陥を矯正して、始めて教授の能率を増すことは、近時多く企てられてゐるところである。

かやうに、養護・体育は教育上基礎的なものであるから、教育者はこれが注意を怠つてはならぬ。

第二章 兒童身体の發達

教育は自然の發達を助長するものであるから、養護に於ても、よ

く兒童の身体發達の狀況を知り、これを基礎としてその方法を講じなければならぬ。兒童は特に心身の旺盛な發達の時期にあるから、その状態を詳かに知らなければならぬことは勿論であるが、その發達は必ずしも年齢に従つて平等に進むものでなく、それぞれの時期にそれ／＼の部分の發達のあることを忘れてはならぬ。兒童は身体に於ても精神に於ても決して大人の單なる縮圖ではない。左に身体の發達を五期に分けて述べよう。

一、**嬰兒期** 嬰兒期は出生の時から滿一箇年間をいふ。出生當時は身体の構造が軟弱で、仰臥してゐるが、數箇月の後には匍匐することが出来るやうになり、十箇月ぐらゐ経過すると、物に倚つて立つことが出来るやうになる。乳齒の一部が生えるけれども、まだ咀嚼することは出来ぬ。この期に於ては、軀幹に比して頭部が非常に大きい。

二、**幼兒期** 幼兒期は滿一歳から滿六歳までの間をいふ。次第に歩行するやうになり、四肢を使ふやうになり、乳齒が出揃つて固形物をも食ふやうになり、また言語によつて意志を發表するやうになる。この期の初から四歳頃までは、身長が増加よりも体重の増加が著しいから、これを第一充實期といひ、それから六七歳までは、体重の増加よりも身長が増加が著しいから、これを第一伸長期といふ。

三、**兒童期** 兒童期は滿六歳から十三四歳頃までの間をいふ、身体の諸器官が次第に整ひ、乳齒が脱けて永久齒が生ずる。この期の前半は体重、後半は身長が増加が著しいから、十歳までを第二充實期、その以後を第二伸長期といふ。

四、**少年少女期** 少年少女期は十三四歳から十七八歳までの間をいふ。身体各部が著しく發達し、精神上にも變化が起る。女兒の

身長と体重

發育は十二三四歳頃は身長、体重ともに男子より一二箇年先立つ。五、**青年期** 青年期は十七八歳から丁年までの間をいふ。身体の發育が完成に近づくから、また成熟期ともいふ。

身長と体重の増加は、右のやうに、年齢に於ても交互に現れるが、また季節に於てもさうであつて、身長が増加は七八月に著しく、それから一月までは弱く、また二月から六月までは次第に増加する。これに反して、体重は八月から一月までは著しく増加し、二月から五月までは殆ど増加せず、また六月から次第に増加する。

季節が發育に關係するやうに、榮養その他の條件一般についていふと、環境の個性に及ぼす影響は極めて大きいから、教育者はこれを熟知して、適當の方法を講じなければならぬ。

第三章 養護の方法

保護主義と鍛鍊主義

貝原益軒は、名は篤信、福岡藩の大儒、正徳四年(一七二八)歿、年八十五

兩方針と發達時期

第一節 養護の方針

兒童の身体發達の狀況を考へて、養護上取るべき方針が二つある。一は自然の發達を保護する方面を専らにする消極的方針で、他は身体を鍛鍊させる積極的方針である。貝原益軒は鍛鍊主義を取つて、三分の飢と寒さを帯ばせることを主張し、ロックもまた積極的方面を力説し、醫藥を用ひないで運動鍛鍊を主とすべきであるといつた。しかし、生理・衛生の理論の示すところに基づくべきで、無謀な鍛鍊主義に陥つてはならぬ。

右の兩方針は、發達の階段と個性によつてその適用を異にするべきである。兒童の幼弱な間は、生理學・衛生學の示すところによつて、重さを消極的方面において、主にこれを保護する態度を取らなければならぬ。しかし、その間にも、益軒やロックの説いたやうな鍛鍊の必要もあるから、あまり消極的保護に傾くと、却つて發育を

個性と環境

害するものである。年齢の進むとともに体力が旺盛になると、一層鍛鍊主義・積極的方針が必要になる。この間に於ても、消極的方面を考へることを忘れてはならないけれども、主として積極的鍛鍊に努めて、剛毅の氣象を養ふやうに注意しなければならぬ。そして、就學當時と青春期は身体の激變する時期であるから、最も慎重にこれに注意することを忘れてはならぬ。

次に、兒童の個性即ち男女の性により、個人の素質によつて、それぞれ特別の注意を拂ふことが必要である。その個性を見て、保護を主とすべきか鍛鍊を主とすべきかを區別して、個人的に考へなければならぬ。特に或欠陥を有する兒童のためには、出来るだけ適當な施設を工夫しなければならぬ。露天學級などはその有効なものの一つである。また、兒童の環境如何によつては、兒童遊園、夏季學校などの設備を利用すべきである。そして、養護は家庭と

連絡することが最も必要である。

第二節 養護の手段

養護の手段として注意すべき事項は極めて多いが、左にその主なものだけについて述べよう。

一、**飲食** 學齡期の兒童は一般に消化器病に侵され易いから、飲食に關してよく注意し、速食をせずよく咀嚼し、刺戟性のものを避け、齒の衛生に注意させるのは勿論、食事の前に手を洗ひ、食後に口を嗽ぐ習慣を養ふべきである。

二、**呼吸** 呼吸器の養護もまた極めて必要であつて、室内及び運動場の空氣を新鮮にすること、呼吸運動を厲行することなどに注意し、常に日光と空氣が保健の主要素であることを忘れてはならぬ。

三、**感官** 知識の門戸である目・耳・鼻の保健・練磨に注意し、近視の誘因を絶ち、耳・鼻の清潔を保ち、その障害を除き、皮膚を清潔に保たせ

なければならぬ。冷水摩擦及び水泳は積極的に皮膚を強壯にする。また、適當な姿勢を保たせることは、目・呼吸器・循環器の保健上必要である。

四、**衣服** 衣服は姿勢舉止動作に便であるやうにし、且清潔でなければならぬ。幼兒に於ては体温を保護することに注意すべきは勿論であるが、三分の寒さを帯ばせるといふ鍛鍊主義を取ること

もまた必要である。

五、**運動** 運動は消化と循環を助けて新陳代謝を盛にするとともに、筋骨を強健にし、身体を均齊に發達させるのに大効がある。しかし、それが適當であることが最も肝要である。運動遊戯は兒童の快活な天性を助長するとともに、規律に慣れさせ、剛健の氣象を養ひ、また協同の精神を養ふのによい。

六、**作業** 身体的勤勞は運動と同じ役目をなし、また勤勉の習慣を

養ふのによい。しかし、運動及び作業は疲勞を來すものであるから、過激に互つてはならぬ。こゝに休息の必要が生ずる。

七、休息 身体的並に精神的勤勞の後には必ず休息しなければならぬ。休憩時間は眞に休息の時間とすべきである。時間割採光換氣、學級の大小などを考へて、勤勞と休息の按排を適切にすることに努めなければならぬ。

八、睡眠 休息として最も有効なものは睡眠である。虚弱な兒童には特に榮養・休息・睡眠を注意しなければならぬ。睡眠時間は六歳から十歳頃までは十一時間から十時間ぐらゐ、十一歳から十四歳頃までは十時間から九時間ぐらゐは必ず取らせなければならぬ。

此等の事項は自覺的にも注意させるやうにし、家庭と連絡してその實行に努め、消極的にも積極的にも養護の實を擧げるやうに

心がけるべきである。

第四編 教授論

第一章 教授の目的

教授の意義

教授は教育の一方面の仕事で、知的作業である。生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルことである。知的陶冶を直接の目的とし、知的活動に訴へて行ふ教育方法である。詳しくいふと、精神内容技能を媒介し、未成熟者の知能を陶冶して、その發達進歩を助成する手段である。この精神内容が道德に關する點に於て訓育に關係し、生理・衛生に關する點に於て養護に關係するのは勿論であつて、この點に於て教授は訓練・養護を裨補するが、同時に訓練及び養

教授の目的

護に於て得た善良な習慣は教授の効果を大きくするから、教授訓練・養護は互に相助け合ふものである。

教授は教育の中の一方法であるから、教育の目的を達することその任務とするのは勿論であるが、教授そのものの直接目的としては、生活に必要な知識・技能を授け、知能を啓發することである。この直接目的を達するのは、やがて有爲な社會の一員を作る教育目的に合するのである。

ヘルバルトは、教授の直接目的は六種の興味を養成することであると説いた。六種の興味とは、經驗的興味・推究的興味・審美的興味・同情的興味・社交的興味・宗教的興味をいふ。元來彼は教授の意義を經驗(自動的認識)と交際(自發的同情)との補足にあるとしたから、この興味の中前の三つは認識に關し、後の三つは同情に關するものとして擧げたのである。そして、かやうな多方的興味を養ふ

形式的目的と
實質的目的

のは、徳が多方的であるのに基づくとして、それが即ち品性陶冶といふ彼の教育目的に合するとしたのである。彼の教育目的が偏狭であることは前に述べたが、彼が教授の目的とした興味の涵養もまた知能の啓發に偏し、内容を軽く見たのは遺憾である。

教授に於ては、知力を開發する方面を形式的陶冶といひ、觀念内容を收得する方面を實質的陶冶といふが、前述のやうに、教授の目的は、知能を啓發するとともに、生活に必要な知識・技能を收得させるのにあるから、ヘルバルトのやうに、これを單に興味の喚起にあるとするのは一方に偏したものである。形式的陶冶とともに實質的陶冶をも忘れてはならぬ。

しかし、教育は短日月の間に多くの知識・技能を收得させようとするところから、多くは實質的陶冶に偏して、形式的陶冶を輕視する傾がある。これ古來多くの教育思想家が概ね形式的陶冶を力

形式的陶冶と
實質的陶冶と
の關係

説する所以である。殊に小學校では基礎を作るのが目的であるから、興味力を養つておいて、卒業後自ら知識・技能を收得することの出来る基礎を與へなければならぬ。それゆゑ、小學校では、一層意を形式的陶冶に注ぐべきである。

形式的陶冶と實質的陶冶はかやうに着眼點を異にするけれども、實質を與へると力も練磨され、力を練磨すると實質も得られるから、この兩者は互に相關聯するもので、その區別は畢竟力説點の相違に外ならないから、なるべく根本的材料を選んで、力の習練を圖るべきである。

形式的陶冶の
可能

力の習練がどんな意味で可能であるかは問題である。古來考へられたやうな一般的精神力が陶冶されるといふ考は誤であつて、個々の方面でそれ／＼習練しなければならぬが、一方面から一方面への推移の可能であることは明かである。

選擇の必要

選擇の標準

第二章 教授の材料

第一節 教材の選擇

教授に於て、教師と兒童の活動を媒介する第三者は、教授の材料即ち教材である。教材は社會に於ける文化財即ち文化の産物である精神的財産であるが、社會の文化が多様豊富になるにつれて、これを悉く教材とすることは出来ないから、その輕重・先後を考へて、これを取捨選擇しなければならぬ。

教材として、社會の文化即ち道德・科學・藝術及び技藝などの中から、生活に必須なものを選ぶのは、教材が社會文化そのものを對象とするところから、社會的標準即ち客觀的要求によるのであるが、一方、教材はまた兒童の心理的發達に副はないと教授が無効になるから、こゝに心理的標準即ち主觀的要求によることをも忘れてはならぬ。この二つの標準は實に教科・教材選擇上の根本條件で

特殊の事情による變化

右の二標準によつて選んだものが教科課程であつて、國民的統一の上から、知識技能を等しく向上させるために、統一的に必修させるのであるが、しかし、土地の情況、性の差異、修業年限などによつて、教科目及び教材に多少の斟酌を加へることが必要である。(教科目内の教材選擇は、特に此等の事情や季節の關係などを考へるべきであるが、これが説明は、各科教授法及び管理法に於て述べてある。) 我が現行規程では次のやうに規定されてある。

尋常小學校

必設科目

修身・國語・算術・日本歴史・地理・理科・圖畫・唱歌・体操

裁縫(女兒)

*たゞし、唱歌は當分欠いてもよい。

加設科目

手工

高等小學校

この場合には府縣知事の認可を受けなければならない

この場合には府縣知事の認可を受けなければならない

必設科目

修身・國語・算術・日本歴史・地理・理科・唱歌・体操
裁縫(女兒)

手工・農業・商業・家事(女兒)の1科目または數科目

加設科目

圖畫・外國語、その他必要な數科目

*たゞし、唱歌・手工・農業・商業・家事(女兒)は當分欠いてもよい。

此等の教科目を、人文的教科と自然的教科形式的教科と實質的教科、基本的教科と知識的教科と技能的教科などに分ける。この中、最後の分け方は教科目の取扱上に最も都合がよい。基本的教科とは修身・國語・算術をいひ、歴史・地理・理科などは知識的教科で、唱歌・圖畫・習字・体操・裁縫・手工などは技能的教科である。

第二節 教材の排列

教科目を選択したなら、これを各學年にどんなに排列すべきであるかの問題が起るが、現行法規にはこれを規定してあるから、進んでその規定された理由を知り、またその理由から推して、教科目

内の教材排列の参考に資するがよい。

教科目の排列には次の三方法がある。

一、單行法

單行法は一教科目を終へて他の教科目に移るもので、

コメニウスはオ
11
ストリヤの教
育家 (1592-16
70)

コメニウスが、ラテン學校の教案として、一年文法、二年物理、三年數

CONTINUED

學、四年倫理、五年論理、六年修辭といふやうに排列したやうなのは

これである。この方法は「一時に一事」といふ眞理に合し、纏まりが

よく、その教科目の全体を通觀する利益があるけれども、一方また

理解に困難な部分があつたり、他教科目との連絡を欠いたりして、

兒童を倦ませる弊がある。

二、並行法

並行法は數教科目を併せ課するもので最初の學年か

ら修身・國語・算術・歴史・地理など多くの教科目を並行させ、毎年これ

を續けて進むのである。この方法は單行法の弊を補ふけれども、

一教科目の學習が長きに亙るために、首尾を一貫して通觀するこ

とが困難になる弊がある。

三、折衷法

折衷法は前二法を併せ取つて、基本的教科即ち修身・國

語・算術は並行し、技能的教科もまた長年月に亙るやうにし、知識的

教科即ち歴史・理科などは單行法の精神によるものである。この

方法は前二法の長所を發揮し、短所を補ふから、現今多くの國で採

用されてゐる。

環狀教案

この外、基本的教科や歴史のやうなものについては、その教授の徹底を計るために、これを反復する環狀教案がある。勿論單なる反復でなく、範圍を廣め程度を高くするのであるが、どうかすると無益な反復に陥つて、興味を殺ぐ弊を伴ひ易い。

第三節 教材の統合

選擇し排列された教科・教材は相互に連絡されなければならぬ。この連絡を計ることを教材の統合といふ。教材の統合に於ては、

よく各教科目の任務を知り、教材相互の關係を了解し、一方には教材そのものの論理的關係を考へ、他方には兒童の心理狀態を考へてこれを處理しなければならぬ。

教材の統合には色々な方法がある。

一、中心統合法

中心統合法の必要は十八世紀頃から知られてゐたが、これを組織立てたのはヘルバルト派のチラー¹⁸¹である。彼は歴史即ち宗教的・道徳的教材を中心として、他の教材を悉くこれに結合しようとした。前述のやうに、ヘルバルト派は品性陶冶を教育の目的とするから、この目的を達するのには都合がいゝけれども、徳育に偏して、知育・美育を閑却するのは不合理であり、随つてかやうな統合の結果は各教科目の價値を没却し、且無理に連絡をつけるやうになり、心理的にも論理的にも不合理となる。そこで、中心を人文的・自然的・地理的などに分けて統合を計らうとするもあ

チラーはドイツの教育家(1811-1882)

る。連絡を計ることの必要なのは無論であるけれども、連絡に無理が出来てはならぬ。

二、有機的統合法

有機的統合法は右のやうに無理な統合でなく、各教科目固有の價値を尊重し、自然に連絡のあるものを統合する方法である。これは自然的統合であるから、無理な點はないけれども、十分に知識全部の纏まりをつけることが出来ぬ。

三、人格的統合法

人格的統合法は教師が自ら各教材の聯絡を体得して授けるものである。小學校では學級擔任法によつてゐるから、この方法によることが出来る。

四、郷土的統合法

郷土的統合法は郷土の教材によつて統合するものである。郷土若しくは國家による統合の必要と可能は夙に注意されてゐたが、郷土に於ける生活の單元は、それ自身各教科目の内容を含み、しかも兒童に直接なものであるから、具體的・直觀

的でもあり、自然的統合・自然的組成のものであるから、これをそのまゝ教材としようとするのである。ドイツの新規定では、小学校第四學年まで基礎學校といつてゐるはこの方法により、特に初學年では教科目を分けることを許さないことにしてある。高學年で科目擔任法を加味する場合でも、各教員は互に連絡統合を計るやうに努めなければならぬ。

第三章 教授の方法

第一節 教授と學習

教授は學習を指導する活動であり、教授と學習は表裏の關係に立つものである。然るに、指導の度を過して干涉に流れると、自發的學習即ち兒童の活動を阻害するやうになるところから、學習と自己活動が力説される。しかし、單なる自己學習は決して教授で

はない。教授に於ては、正しく了解させ、經濟的に活動させるやうに指導しなければならぬ。即ち教師は論理學の教へる規範によつて正しく學習させ、心理學の教へるところによつて有効に活動させる方法を講じなければならぬ。これ即ち教授の方法である。それゆゑ、論理學及び心理學の示すところによつて、實際教授に當らなければならぬ。

教授の方法は學習の方法を基礎として始めて成立する。兒童の認識の順序は、後に説くところの段階の基礎であり、學習の進行と教材の性質は、後に説くところの様式の出發點である。學習を離れて教授は存在しないが、同時に、自己學習の不合理・不經濟を避けさせることは教授の任務である。メスマーが教授の方法の規範として、論理的に正しく教授せよといひ、心的經濟に合ふやうに教授せよといつたのはこれがためである。

メスマーはドイツの現代の教授學者

第二節 教授法の發達

右に述べたやうに、正確な知識を經濟的に獲得させる方法は、今日まで種々研究されて發達して來た。正しい知識を得させるには、誤つてゐる經驗を捨てさせて、正しいものを引出して來なければならぬ。即ち反問法によつて既有的の偏見、誤解を去り、ソクラテス反問法次に、積極的に知識を會得させ、概念、定義にまで歸納的に進ませる。これは外部から注入するのではなくて、内部から引出すといふ意味で、この方法を産婆術といつた。これらの方法をソクラテス方法といふ。その後、一般には問答法、開發教式のもの、ソクラテス方法といつてゐるが、狹義のソクラテス方法は、上述の二部分から成立する。

次に、ローマ時代に^{Plutarch}プラタークや^{Quintilianus}クインティリアヌスによつて唱へられた遊戯的方法がある。これは遊戯によつて初歩教授

ソクラテス方法

遊戯的方法

プラタークはローマの哲學者。

文學者 (Plutarchus) プラタークはローマの哲學者。
クインティリアヌスはローマの教育家 (35-100)。
フレイヤルはドイツの教育家、幼稚園の創設者 (1782-1852)。

自然主義的方法
ラトケはドイツの教育改良家 (1871-1895)。

を行ふもので、近世の教育家もこれを採用し、殊に汎愛派の教育者はこの方法について種々工夫してゐる。綴字遊戯、命令遊戯、軍隊遊戯などによつて、言語の學習と思考の修練をしようとした。フレイヤル以後、遊戯を尊重するやうになり、最近一層これを力説するやうになつたのは、この方法が發達したのである。

正確・容易即ち經濟的に學習させる一般的方法を立てようと苦心したのは、十七世紀のラトケ及びコメニウスである。コメニウスは客觀的自然によつてその法則を立てたいといつたが、つまり兒童の主觀的自然、即ち心理状態の考案をこれに歸したのである。その後、ルソーは直接兒童心理の上に自然主義的方法を力説した。汎愛派の教育者は彼の意見を受けてこれを實行した。近時の兒童中心主義、自然研究發見的方法、實驗場方法といふのも、ルソーなどの主張の發展したものである。自然研究は、教科書の抽象的知

直觀的方法

ルターはドイツの宗教改革創唱者 (1483-1546)

識でなく、自然のまゝの自然界活動してゐる自然について、兒童自身に學ばせるものであり、發見的方法・實驗場方法もまた兒童に工夫發見させようとするものである。即ちこの自然主義の見方から、直觀的方法と活動的方法が生れたのである。

直觀的方法は抽象でなくて、具体的教材を中心とするもので、ルター・コメニウスなどはこれを教科書に工夫し、汎愛派は掛圖その他の方便物を使用して、自然界を利用することを怠らなかつた。ペスタロッチは更にこれを發展し、且その根柢に活動主義を結びつけた。

フレールベル・スペンサーなども活動主義を力説した。筋肉運動主義・發表主義はこれが發展したもので、兒童の精神活動を力説する。作業學校・構案教授なども、兒童の自己活動を中心とし、直觀的方法によつて目的を意識し、これに全力を注いで活動させようとするものである。

活動主義的方法

するものである。

發表・作業による練習も古くから尊重され、汎愛派などによつて力説されたが、これは新しい方法の上にも必ず考慮すべきである。

上述の諸方法はどれも兒童の自己活動を尊重するものである。このために教授の意義を忘れてはならないけれども、教授は必ず學習の上に立つべきであるから、此等諸方法の力説するところを参考として、日常の仕事をも有効に行ふやうに心掛けなければならぬ。

第三節 教授の段階

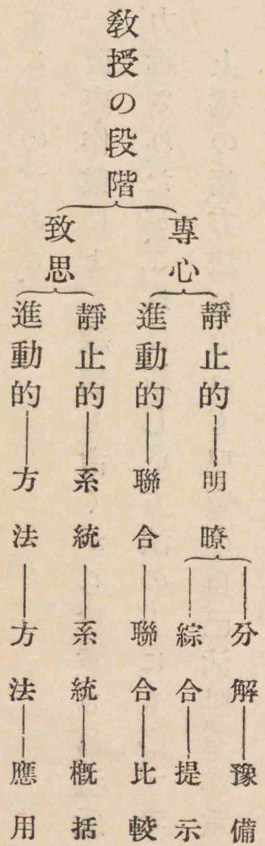
人が知識を收得するには一定の順序がある。随つて、教授の進行にも、その認識の順序に副うて自ら段階があるべきである。これ教授の形式段階と呼ばれるところのものである。これは夙に注意されたところであつて、コメニウスは、(一)了解、(二)獲得、(三)應用の

トラップはドイツの教育家 (1745-1813)

専心とは心を事物に集中させること、致思とは心を徹底的にふまふこと

順序を擧げトランプは、(一)把住、(二)了解、(三)發見、(四)應用の四つを擧げてゐる。ヘルバルトは一層明かにこれを形式段階として、(一)明瞭、(二)聯合、(三)系統、(四)方法の四つを擧げ、次のやうにこれを説明してゐる。曰く、多方的興味は急に作ることが出来るものでなく、まづ多くのものが一緒に獲得され、これが統合され通觀されて後に、收得されるものである。この際、専心と致思の二つに、それ、靜止する場合と進動する場合とがあつて、こゝに四段の段階が生ずる」と。この考を幾分改正したのが、ヘルバルト派の五段の段階である。

ヘルバルト チラー ライン



ライはドイツの教育學者 (1808) ザルヴェルはドイツの教育學者 (1836) ザイフェルトはドイツの教育學者 (1862)

ヘルバルトは教材の小さい部分に於てこの四つを注意するといつたが、チラーは教材の單位に方法的單元の名を與へた。そして、その單位は數時間に互つてもよいとしたけれども、認識の順序が一時に完成するのが經濟的であるから、なるたけ一時間内に纏まるやうな單元を取るのがよい。然るに、この形式段階を適用するに當つて、とかく形式に拘泥する弊が生ずることと、ヘルバルトの類化の考が受動的であることと、ヘルバルト派では心理的活動だけを考へて論理的方面を考へないことに鑒みて、これが欠陥を補ひ、活動的、意志的要素と論理的基礎から考へて、ライザルヴェルクザイフェルトなどの新段階説が唱へられるやうになつた。ライは論理的、心理的に考へ、更に生物の活動形式、即ち刺激と反應、並に人の感覺と大脳皮質部の過程と發表との作用から見て、(一)直觀、(二)類化、(三)發表の三とし、(一)は生徒自身の觀察、(二)は關係の吟味、

連結(三)はその叙述發表とした。

ザルヴェルクは形式段階の語を避けて模範形式といひ、(一)豫備(二)提示(三)整理とし、その各を二分してゐるが、やはり形式段階である。ザイフェルトは特に意志活動の方面を考へて、(一)同意(二)獲得(三)熟達(四)形式的整理の四つとした。此等の段階は教授の進行に於て必ず存すべきものであるが、たゞあまり形式に拘泥すると弊を生ずる。左に豫備・教授・整理の三段としてこれを説明しよう。

一、**豫備** 知識を收得するには、これを收得しようとする心的態度が必要である。前に述べたソクラテスの反問法は、この心的態度を起させるためのものである。近時、動機作成が力説されるのもこれがためである。これ實に豫備段の任務であつて、チラーの分解も、ザイフェルトの同意も、畢竟これに外ならぬ。チラーの説く目的の指示は、學習の必要を感得させようとするもので、前述の構

案教授などに於て、目的の意識、目的のある活動を力説するのも、また同様の意味によるのである。たゞ目的の指示が單に形式的に行はれると動機を作成しないから、こゝに過去の經驗を喚び起して、學習動機を作るために分析の仕事を行ふのであるが、これは單に形式的質問に終つてはならぬ。過去の知識を喚び起して、新しい知識を求める欲求を起さなければならぬ。その方法として、ザルヴェルクは、豫備の段階で、對象を示し關係を見定めさせるといつたが、色々の試みによつて求知心を誘發するのがこの段階の目的で、教授の進行を問題解決の過程と考へて、問題目的の指示、むしろその自覺がこの段の中心である。

二、**教授** 學習の動機、求知心の誘發、目的問題の自覺が生じたら、ここに兒童自らに考へさせ活動させて、新知識の獲得、新問題の解決に進ませなければならぬ。チラーによると、舊知識との聯合を計

ラインはドイツの教育學者(1824)

り、系統を形成させることであり、ラインラインによると、教師の取扱方として新教材を提示し、児童をして比較概括させることである。これが教授段の任務である。

知識的教材に於ては、これを児童の思考対象として概念法則にまで發展しなければならぬ。この際活動するものは児童の判断であつて、教師の判断であつてはならぬ。即ち教師は傍觀者の地位に立つべきである。しかも、児童をして正しい概念法則に到達させるための指導は、無論これを忘れてはならぬ。

技能教材に於ては、模範を示し要領を説いて、これを實習させるのであるが、同時に、資料を説明して考案させる態様もまた必要である。技能教授が單に機械的模倣に止まらないことが必要であると同じく、知識教授は一層考案工夫判断を必要とする。

三、整理 一般に知識技能は精練統整されることによつて確實に

なる。これヘルバルトが方法即ち系統の系統を末段に置き、ラインその他の多くの教育學者が應用を説く所以である。應用とは既に得た知識を活用し發表することである。ラインなどが發表を第三段に置いてゐるのはこれがためであつて、活用發表によつて知識に編入されるのである。

應用は練習とは違ふ。練習が再出的反復であるのに對して、應用は統覺的である。應用に於て統覺するものは、教授によつて生じた概念法則であつて、統覺されるものは整理すべき個々の事實である。應用は知識を能力に置き換へるものであり、そして、個々の事實は直觀的・實際的のものであるから、こゝに力が活用し力が鍛へられるのである。

以上の三段は知識が確實に得られる過程である。第一段は知識を得ようとする動機を起し、問題を自覺し、第二段は問題を解決

要略

段階と實際

して知識を獲得し、第三段はこれを實際に適用することによつて知識を力にし、知識と生活の連絡を完成する。技能教材は、第一段では同じく動機を起し、範圍を確定し、第二段では技能を獲得し、第三段では學習した技能を實際生活の使命及び要求に適用する。右のやうな進行は無意識の間にも必ず起るけれども、あまり人工的に過ぎると形式的、機械的に陥つて自然的進行を妨げる。例へば、豫備に於て無益の問答を反復して時間を空費し、教授應用に於て反復に過ぎて興味を失はせるやうなのはそれである。一般に方法は時宜によつてその活用が宜しきを得なければならぬ。

第四節 教授の様式

知識技能の獲得に際しては、段階的に進行するとともに、また教材の性質如何によつてその態様を異にすべきである。この態様を教授の様式即ち教式といふ。教式を教師と兒童の活動の分量

によつて區別すると、教師が多く活動する場合を注入的教式といひ、生徒が多く活動する場合を開發的教式といふ。前者を示教式、示範式、講演式に分け、後者を發問式、課題式に分ける。

一、示教式 示教式は直觀的教材の場合にこれを示し教へるものをいふ。地理理科は勿論歴史その他の教科目に於ても、出来るだけこの方法を用ひるがよい。理科などに於ては、自然研究(本章第二節参照)の主張するやうに、自然物そのものに接することが必要であり、これを教へるよりも、自ら學ばせる態度を取るべきであるが、自然物の得られない場合には標本、模型、圖型などを用ひ、これによつてよく實物を想像させなければならぬ。兒童は實物と圖畫に於ける描寫とを同一化するのに困難を感じるから、地圖の讀み方や圖式の理解などは特に注意して教授しなければならぬ。一般に直觀は周到な觀察によつて始めてこれを得られる。觀

察が漫然である場合には無觀察または惡觀察の誤に陥る。立方尺の概念を與へる時に用ひる圖式などは特に注意を要し、人事を印象させる場合には感情移入を助けなければならぬ。とにかく觀察法の指導は最も大切である。

直觀の材料は年齢によつてこれを選択することが最も必要である。個々の事物に注意する事物期、活動に集中する活動期、事物の關係を吟味する關係期、その性質を觀察する性質期などに應じて、それと手心を加へなければならぬ。妄りに多くの材料を用ひるのは、決して効果を擧げる所以でない。

二、示範式 示範式は模範を示してこれに倣はせるものをいふ。綴方・讀方・書方・作法・圖畫・手工・裁縫・唱歌・体操はこの教式によらなければならぬ。近時自由を標榜して示範を排するものがあるが、これは兒童の心理、教育の本質を忘れた考である。

説明式

模範が正確なものであるべきは勿論であるが、兒童の能力に應ずるものでなければならぬ。模範に關する指導の必要なことはいふまでもないが、その練習の際に於ける批正法、訂正法によつて、正しいものに向ふ動機を作ること、また必要である。そして、常にその練習が單調に陥らないやうに注意すべきである。

三、講話式 講話式は教師の口述による叙述若しくは説明によつて進行するものをいふ。この方法はどの教科目にも多少行はれるが、修身・歴史などは特に多くこれによる。講話もまたその内容、言語が兒童に適當であるべきは勿論、實例、比喩によつてこれを直觀的にすることが必要である。講話に於ては、單に事實を叙述する場合と、進んでその理由を追求する場合とがある。後者は特に説明式と稱してこれを獨立の式に數へるものもあるほどであるが、論理的教材にあつては、この式によつて

理由に歸結することを忘れてはならぬ。地理に於て、或物産が何故にその土地に生ずるかの説明、即ち自然現象及び人文現象からの立証、理科に於ける因果關係、算術に於ける論理的關係などは勿論、歴史修身に於ても、兒童の判断に訴へて理由をつけなければならぬ場合が少くない。しかし、その際、單に抽象的説明に流れないやうに、直觀的、具体的に取扱つて徹底的に了解させるべきである。

思考的發問
復習的發問
試驗的發問

四、發問式 發問式は問を發しながら教授を進行するものをいふ。その長所は、兒童の注意を集中し、兒童に思考させ活動させる點にある。また、この方法は發表法の練習をなし、または兒童の學力及び勤勉の度を計るのにも役立つ。そして、思考的發問は教授の段階(第二段)に於て開發的に進む場合に現れ、發展と稱される形式を取る。復習的發問は第三段その他にも行はれ、試驗的發問は、豫備

段に於て過去の知識を憶起する場合、または整理段の中の應用に於て教授の獲得が確實であるか否かを檢する場合に用ひられる。發問はソクラテス法以來教授の核心と考へられ、この法の適否は實に教法の如何を左右するものであるが、發問夥多に陥ると、却つて考へさせる余裕がなくなり、または全部の見透しがつかないやうになる。それゆゑ、發問に關しては特に深い注意を拂つて、明瞭、妥當、正確に注意するのは勿論、兒童をして發問に注意を集中させるやうにすることが大切である。

五、課題式 發問式の中心は、兒童をして考へさせること、即ちその自己活動を催進することであるが、自己活動を一層繼續的にさせるために、課題によつて自ら解決し、發見させようとするのが課題式である。算術などは問題を課して解答させる場合が多く、綴方なども自由選題によつて自己活動に訴へて綴らせる。この式に

構案法
問題法

よつて自立的學習に興味を起させることは極めて必要で、構案法・問題法は廣くこの式の長所を適用しようとするものである。課題は兒童の能力に適合しなければならぬ。即ち過勞に陥らないやうに注意すべきである。そして十分に答案を考査し、誤があつたならこれを正して、その理解を徹底させなければならぬ。綴方は勿論算術に於ても、兒童をして自ら問題を提出させ、共同または個別的にこれを解決させることもまた必要である。これは目的問題の自覺から學習興味を誘發するのにも有効である。

以上の様式はそれ／＼その特色を有するから、教材と兒童の能力によつて適宜にこれを變化運用すべきである。教材の種類によつて或一教式を主とする場合に於ても、また他の様式を併用して、教授の効果を大にし、教授の單調を避けるがよい。兒童の能力即ち發達程度に應じて教式の運用を異にすることもまた大切

様式の運用

である。

第五節 教授効果の測定

教育的測定

教授が果して徹底したか否かを檢することは極めて必要で、これによつて教師は自己の仕事を反省し、兒童は自己の力に對して確信を得るやうになる。これ古來試験または成績考査の存在してある所以である。然るに、試験は種々の弊害を伴ひ易く、また普通の考査方法は確實に教授の効果を測定し得ないところから、近時、教育的測定の名の下になるべくこれを客觀的に測定計量する方法が工夫されてゐる。

從來の考査法は諳記的事項がその中心であつて、能力の檢査でなく、問題を辛うじて解くことが出来るか、容易に解くかの程度、若しくはこれに要する時間の長短は顧みられず、また問題に色々の要素が混在してゐて、點數だけでは、どの點が不完全でどの點が正

確であるかを知ることが出来ぬ。そして教師の採點標準も、この問題不分析のために動搖することを免れぬ。それゆゑ、教育的測定は問題を科學的に分析し選擇し、その範圍を確定し、これに要する時間をも測定に入れて、客觀的に正確に兒童の作業の質を計量しようとするのである。例へば、書き方では、筆法・字配り・整正・速度などを條件として、正確に標準を定めておき、読み方では、音讀と默讀（意味の了解）とを區別し、前者では、脱讀・誤讀を數種に分けておいて查定し、後者では、數問を與へて了解の正否を精査し、算術では、計算能力・應用問題解答をそれ／＼時間によつて查定し、地理その他科目でも、答案の發表力を捨象して、知識だけを正確に查定するやうにするのである。要するに、從來の主觀的標準による分子を客觀化し、限定して計量することとし、その全國的標準をも取るこゝとが出来ぬから、自校の成績をもこれに比較する便宜が得られる。

心理査定

かうして確實に兒童の學業進捗の程度を測つて、教師・父兄の参考に供し、兒童の學習動機を作り、將來の方針を定める資料とすることは極めて必要である。

教育的測定は心理査定から考へたものであるが、心理査定によつて兒童の知能の素質を検べ、これと教育的測定の結果とを比較して見ることも必要である。知能の素質がよいのに、これに比して成績が悪いやうなことがあつたなら、その原因を考へて適當の方法を講ずべきである。

第五編 訓練論

第一章 訓練の目的

訓練の意義

教授が知的作業であり知的陶冶を目的とするのに對し、訓練は道德的意志及び道德的感情に關する作業で、その陶冶を目的とする。しかし、從來は勿論、現在でも、訓練を或は廣く或は狭い意味に用ひるものがある。ヘルバルトは、品性に直接影響して心情を陶冶するのを訓練とし、間接に規則によつて取締るのを管理として普通にいふ訓練を二分した。ラインもまたこの區別を踏襲したが、しかし、この二つは互に錯綜するもので、管理によつて秩序を保つことから内面的の訓練に移る場合などには、明かに兩者を區分することが出来ないといつてゐる。實際、取締または賞罰などの外面的手段も品性の陶冶に影響があり、習慣によるもの（即ちヘルバルト派の謂はゆる管理）と直接道德的情操に訴へるものとは精密に區別することが出来ないから、強ひてかやうな區別を立てるには及ばぬ。また、ヘルバルトは、管理は單に現在に交渉を有する

訓練と教授

もの、訓練は將來に關係を有するものと説いたが、管理による習慣の養成は品性に編み込まれて將來に關係するから、この區別もまた妥當でない。たゞ訓練では、外的手段即ち習慣に訴へるものと、内的手段即ち情操に訴へるものとを、方法の上から區別されないことはないが、これはどれも訓練の方面と見るのが適當である。また、訓練を修練の意義に解し、知的作業に於ても、道德的事項とともに、これをその形式陶冶の意義に用ひるものがあり、或は教育に於て、間接的に教材を要するものを教授とし、直接に教導するものを訓練とするものもあるが、知的作業と道德的作業による區分から考へる方が、教育の目的たる知情意の陶冶若しくは人生の理想たる眞善美との連絡上よいやうに思はれる。しかし、訓練は知的作業たる教授や身体の養護と孤立するものでなく、教授とは特に密接な關係がある。訓練の目的とする道德

訓練と養護

的感情の喚起、意志習慣による實行は、道德的判斷を豫想する。何となれば、實行は直接、感情と意志に俟つとともに、思慮・判斷・選擇によつて行爲となることが出来るからである。修身教授はこの道德判斷と情操を教養するものであり、歴史や國語の教授にもこの判斷と情操を教養する機會が多く、なほ凡べての教授の際に、その知識・技能の學習そのものが、思慮・勤勉・忍耐の諸徳を養成し、協同・服従・自重・獨立の徳を養ふものである。これと反對に、訓練で養はれた徳が教授の効果を大きくすることもまた勿論である。

訓練と養護の關係もまた密接である。感情及び意志は知性よりも主觀的であり、且その關係が身体に直接であつて、感情の生理的基礎、意志習慣の身体的基礎は、知性よりも一層その關係が深い。体操・武術などは、その身体的作業に於て、快活・勇氣・忍耐・秩序などの徳を養ふことに於て、訓練を助け、そして、訓練の養つた徳は、体操の

効果を高めるのに役立つ。

かやうに、教授・訓練・養護は密接な關係を有してゐるが、しかし、訓練の仕事は道德的感情と道德的意志の作業であつて、直接品性陶冶を目的とし、教授が知の開發を目的とし、養護が身体の發達を目的とするのに對し、徳性の涵養をその任務とする。

第二章 感情の陶冶

訓練は直接、感情及び意志に訴へて品性を陶冶するものである。品性即ち道德的性格は、(一)道德的價値を識別する判斷力、(二)道德的價値に關する感受性、(三)遂行力をその内容とする。即ち品性陶冶は、(一)判斷の明瞭、(二)感知の鋭敏、(三)意志の鞏固の三つを目的として進むべきであるが、判斷の明瞭は教授上のことであるからこれを省き本章では感情の陶冶について述べよう。

訓練の目的

品性の内容

情緒及び情操

感情はこれを單純感情・情緒・情操に區別するが、單純感情は分析の結果考へられるもので、日常はその複合体即ち情緒として存在し、情緒が發達し組織されて情操となると、こゝに品性の中心となつて全生涯を支配する根本となる。

情緒の性質

一、情緒 情緒は五つの主な性質を有してゐる。

- (一) 情緒は全人生に貫通するもので、人の生活にはこれを欠くことがない。しかし、情緒は個性によつてその感受性の度を異にするもので、情緒型はその度の高いもの、思索型や粘液質はその度の低いものであるが、どれも道徳的感受性を高めるやうに努めるべきである。
- (二) 情緒はその起源に於て主として本能的である。恐怖・憤怒・希望・嫉妬・同情・嫌忌などは皆さうである。そして、此等は禮儀・義憤・名譽・他愛などの源となるから、良心の基礎であるともいふべきである。
- (三) 情緒は刺戟によつて惹き起される。そして、その刺戟が消失した後もなほ暫く繼續する。朝の怒の情緒が終日續くやうなのは即ちその一例

情緒の陶冶

である。恐怖なども暫く消失しないことがある。最も繼續的な情緒は希望である。情緒の繼續は氣分を作るが、この氣分にそれと同じ刺戟を與へると強くなり、それを避けるやうにすると弱くなるものである。

(四) 情緒は個人的である。或個人の情緒を刺戟する對象でも、他の個人は無頓着であることがあり、甲が嫌忌の情を有するものでも、乙は却つてこれを好むやうなこともある。それゆゑ、訓練は個性的取扱が必要である。

(五) 情緒は必ず身体上の表情若しくは行動に現れ、またその反對に、身体的行動は情緒を喚起し若しくは催進する。それゆゑ、情緒について反省すること及び行動を慎むことが必要である。朱子學者が居敬に工夫し、宗敎家が情緒の抑制に努めるのはこれがためである。

情緒は上述のやうな性質を有するから、悪い情緒はこれを抑制し、善い情緒はこれを發現し且繼續させて、氣分・情操にまで進ませなければならぬ。野蠻人及び幼兒は少しも情緒を抑制しないで、直ちにこれを發表する。然るに、それが社會共同生活に不利であ

情緒の抑制

ることを自ら悟るか、若しくは他から教示されて、次第に自ら情緒を抑へるやうになる。情緒には、抑へなければならぬものと、抑へないでもよいものがあるが、概して激烈な情緒は抑へる方がよい。また、同じ情緒でも或時は抑へ或時は發現させるがよい。例へば、普通の憤怒は抑へるのがよいが、敵愾心などは或時は發現させる方がよく、義憤は常にこれを發現させても差支がない。

情緒の抑制についてなほ注意すべきことが三つある。

(一) 情緒を抑制することが即ち徳行であると考へてはならぬ。欲望を抑へるといふ禁欲主義には半面の眞理はあるけれども、凡べての情緒を抑へることは、人生の享樂を無視し、善い情緒をも萎縮させて、円満な品性を涵養することが出来ぬ。

(二) 情緒の中には、怨恨などのやうに、これを發現させると有害になるものもあるが、またこれを發現させなければ却つて悪くなるものもある。例へば、悲哀は落涙によつて癒されるが、これを抑へると厭世觀を抱き、遂に

は不幸に陥るやうになる。それゆゑ、かやうな情緒は適當に發現させることが必要で、特にこれを社會的價值のある行動として發現させることが最も必要である。精神分析學者が抑壓された願望の醇化を力説するのはこれがためである。

(三) 情緒はよく組織されなければならぬ。即ちこれが單なる發現、氣儘な表出でなく、觀念または他の情緒と結合して、品性の發表とならせるやうにしなければならぬ。換言すると、情緒は十分固定して情操となるやうに組織されなければならぬ。

幼兒の情緒は一時的・發作的であるが、成長するに従つて次第に固定し組織されて、遂に情操を形成する。父母に對する愛情などは、かやうにして情操となつたものである。即ち愛情の中には悲哀、嫉妬、喜悅などを含んでゐて、父母が怒れば悲みを感じ、他の兄弟が愛され、ば嫉妬を感じ、自分だけ愛され、ば喜悅を感じるものである。勿論これは自然的發現であるから、社會的共存のために

他人と愛及び喜を分けるやうに教養しなければならぬ。

二、情操 情操は他の情操または情緒や欲望と衝突することがある。例へば、父母に對する愛または友人に對する愛は、自分自身に對する欲望と衝突する場合がある。かやうな時、情操によつて個の欲望及び情緒を抑へるのが道德である。これは社會に接觸する時に自ら教へられるものであるから、父母、教師、友人は情操の陶冶者として深い注意を拂はなければならぬ。個人が愛國者であるか、博愛者であるか、不忠者であるか、利己主義者であるかは、その個人が兒童であつた時の環境にある人々の責任である。とさへいはれてゐる。かやうに、情操は外界との交際によつて發達し組織されるものであるが、その基礎は個々の情緒に存し、情緒は本能から出立するから、情操の教養はまづその本能に注意すべきである。例へば、博愛、義侠の情操は愛憎の情緒に基づき、自重の情操は

自尊、敬愛の情操は自卑の本能に基づくことを忘れてはならぬ。

情操の中で、美的情操は美育に、知的情操は教授に關するものであるから、こゝには道德的情操及び宗教的情操について述べよう。道德的情操は善を好み、惡を嫌ふものである。知識判斷によつて善惡を知つても、これに情操の力が加はらなければ、活動の動力は強くない。修身教授は直接には判斷を明瞭に導くものであるけれども、同時に、道德的情操の陶冶にも努め、歴史教授では國家的思想を涵養するとともに、國家的道德の情操をも養ふべきである。作業、會合、儀式などもこの情操を養ふ好機會である。

宗教的情操は恐怖及び希望の情緒に基づき、人間以上の力、神の力に歸依するものである。學校で宗教教育を行ふと、宗派の關係上種々の物議を生じ易いから、我が國及び佛國では、これを學校教育から除外してゐるけれども、教育上必要のない譯ではない。我

が國の祖先崇拜・敬神の思想は宗教的情操の上に立つものであるから、國民的儀式に於て祖先に對する敬虔の念を養ふことは極めて必要である。

第三章 意志の陶冶

意志は思想・感情を行動に導く中間に立つて行爲を決定する重要な地位にあるから、古來意志を品性の中核と考へたぐらるゐる。知性をしてその判断するところを行はせ、激情を抑へ、または情操を活動させるのは意志の働である。

意志は、發達のにいふと衝動運動をも含むけれども、その進んだものは、思慮し選擇する活動即ち意識的選擇作用をいふ。換言すると、行動に於ける意識、活動的の全精神が意志である。意志は畢竟意識の活動的方面であつて、動機とその結果を計量し、選擇決定

意志陶冶

してこれを遂行する作用である。衝動・欲望をそのまま、發現させず、思慮を加へて發現させる。そして、その選擇・決定及び遂行力如何によつて、意志の鞏固と薄弱が別れる。その動機は表象及び情操であるから、意志は判断・感情・動作の三方面からこれを陶冶すべきである。

習慣

意志の決行する行動は習慣となり、習慣は行爲を容易にするから、習慣は意志陶冶品性陶冶にとつて最も大切である。習慣とは活動の傾向で、一定の刺戟に對して一定の反應を行ふ聯絡徑路であり、神經原の接觸部に連絡の跡のつくことである。連絡の道が幾つかある中で、その一を反復することによつて、次第に抵抗を減じて習慣となる。習慣は即ち反復によつて形成される。

習慣の形成については、次の事柄に注意すべきである。

(一) 善良な行動は出来るだけ早くこれを習慣とすること。

- (二) 新習慣の獲得、舊習慣の打破の際には、周密な注意と努力を加へること。
- (三) 新習慣が眞に確實に得られるまでは、決して例外を許さぬこと。
- (四) 爲さうと決心した行動は、必ず最初の機會、最初の感激を捉へること。

第四章 品性と訓練

第一節 品性の發達

訓練即ち品性の情意方面の陶冶に於て、兒童の心身の發達を顧みることが必要なことはいふまでもない。これは養護に於て身体の發達を基礎とし、教授に於て知能の發達段階を基礎としなければならぬのと同じである。

兒童が生れるとともに有する品性の基礎としての道德的傾向は、生後の經驗と相俟つて發達する。一般に幼兒期に於ては主我的感情が強く、道德的判斷は不明瞭であり、品性は未發達の狀態に

あるが、その環境によつて次第に欲望を抑へることを學び、善惡の判斷を教へられる。しかし、少年期に於ても、善惡に對する一般的判斷、國家社會に關する理解はまだ十分發達せぬ。青年期に入つて始めて社會生活を概念的に了解することが出来るやうになり、合理的判斷の發達につれて、義務責任、善惡の區別などが明瞭になる。たゞし、青年期の初期はまだ判斷が一般的でなく、感情に驅られ易いから、これを指導することを忘れてはならぬ。青年期は少年と大人の中間に位する過渡期で、少年期の習慣が變化して新習慣が形成されようとし、身体も精神も大變化をする時期で、血壓が増し、赤血球が殖え、感官も鋭敏正確となり、音聲が變化し、性的機關も發達し、体重も身長も従來の約二倍の速度で増加し、急激な變化が起るので、精神が不安となり、放浪、不良の方向に導かれ易い。しかし、この時期に現れる自我感情と功名心の増大とは、善に導く根

概となり、自愛とともに他愛もまた發達するから、品性陶冶上重要な時期である。愛國心・宗教心はこの他愛から發し、愛國的熱情と宗教的熱情が旺盛になる。この愛國心は愛郷心の發達したものであり、またそれから人類愛へも進むものである。

品性はかやうな發達の徑路を辿るものであるから、幼年期・少年期には習慣の形成に主力を盡し、青年期には感情・判斷の方面に意を用ひるべきである。しかし、前の時期にも感情の陶冶、判斷の涵養に努めるべきは勿論、後の時期にも習慣と實行を忘れてはならぬ。

第二節 訓練の方針

訓練は前述の基礎の上に立つてこれを施すべきであるが、なるべく兒童をして自發的活動をさせるか、またはこれが監督取締を嚴重にするかによつて、自由主義・自治主義と干涉主義・嚴肅主義の

差が生じて來る。教授が注入に流れ易いやうに訓練もまた干涉に走り易いから、古來自由主義が力説されてゐるが、方針としては、干涉に失せず、自由放任に流れず、寬嚴その宜しきを得るやうに努めなければならぬ。さうしてこそ始めて訓練の効果を擧げることが出来るのである。

原始時代には全く積極的訓練がなかつたが、部族・民族が一定の土地に固定して財産を保有するやうになつて、これを保護するため、外敵に當る必要が起り、外敵に當るために勇氣・忍耐その他の徳を教養する必要が生じたので、こゝに訓練が始まつたのである。が、社會生活の進歩は一層諸徳の教養を必要とするやうになり、宗教的修養のために禁欲を要求し、知的教養のためにもまた訓練の手段を用ひるところから、監督・束縛・干涉がその度を過すやうになつたので、多くの教育學者は皆自由主義を力説し、そして、近時の生

訓練の歴史的
考察

自由放任の弊

活は特に自治的教養を必要とするところから、益々これを力説するが、しかし、全く自由に放任すると訓練のない原始人となつてしまふ。

「訓練なき學校は水なき水車の如し」とは、コメニウスの引用したボヘミヤの古い諺である。訓練がなければ、放縱に流れ、欲望の奴隸となり、惡風に染み、將來その習慣を脱することが出来ないやうになる。ロックは「幼時に溺愛し、放任し、自然の性を傷ひ、害毒を源に注いでおいてさて後にその毒液の苦いのに驚くのは自業自得である。これは欲望を抑へなかつたからである。幼時・少年の間に他人の理性に従はないものが、どうして成長の後に自分の理性に従ふことが出来よう。かうした育て方によつて、放任・氣隨に成長したものがどんな品性の人間になるかは、豫め想像することが出来る」といつた。自分の品性によつて誤のない行動をするのは

干渉抑壓の弊

成長後のことであつて、理性のまだ發達しない時には、規則に服従させることが必要である。

しかし、兒童の情意は特に活動的であるから、一言一行すべてに干渉して、過度の抑壓を加へると、伸びくとした品性の發達が妨げられ、その極、誠實の心を失ひ、虚偽の惡習を起すやうになる。兒童の虚言は叱責・所罰の恐怖に基づき、隱蔽の惡風は干渉・抑壓の過度に基づくものである。父母・教師の干渉は兒童を思ふ眞情から出るのではあるが、兒童は目前の束縛を嫌ひ、長上の眞情を汲むことが出来ないから、却つて悪い結果を來すやうになる。それゆゑ、訓練は嚴格に失せず、放任に流れず、自己活動を尊重して、しかも、監督を怠らず、寛嚴その宜しきを得なければならぬ。ロックが「一見矛盾したやうなこの二つを調和することの出来る人は、眞に教育の祕訣を体得した人である」といつた言葉は十分味ふべきである。

訓練の方針

第五章 生活と訓練

第一節 家庭

品性の形成される根本は家庭である。幼児は殆ど全く家庭にあつてその生活の中に成長するのであるが、この期は可塑性に富んでゐる時期であるから、最も多く周囲の影響を受ける。古來の教育家が父母乳母僕婢交友の影響を力説してゐるのはこれがためである。學校に入つてからも、やはり家庭で生活する時間が多から訓練は家庭で始めて行はれるとさへいはれてゐる。

家庭に於ける訓練は最も自然的に行はれる。愛情・同情・信賴・服従などの諸徳は家庭生活で自ら養はれる。この愛情・同情・信賴は忠君愛國の基となり、家の名譽を重んじ家名を揚げようとする心は、國家を愛し社會を幸福にしようとする心の源となるものである。それゆゑ、家庭ではこの根柢の培養に最も意を用ひなければ

ならないが、近時の社會状態は動もすればこれが妨となる事情が多くなりつゝあるから、教育者はこれを家庭に警告し、家庭と協力して、教育の實効を擧げるやうに努めなければならぬ。

第二節 學校

學校は、訓練に於ては家庭の補足とも見るべきであるが、その共同生活から生ずる公共精神の涵養に關しては、家庭に優る長所を有してゐる。家庭も一の社會であつて、社會的精神の萌芽はこゝに培養されるけれども、家庭に於ける訓練が個人的方面を特色とするのに對し、學校に於けるそれは團体的・社會的方面を自然的に爲すことが出来るのを特色とする。校風・級風は知らず／＼の間に兒童を感化し、共同遊戯・共同作業は無意識の中にも兒童に影響を與へる。家庭は少數の人員であり、しかも年齢・趣味を異にするものの集りであるが、學校では、多くの同年齡者の中で、作業・遊戯を

するから、協同・忍耐・同情の徳を養ひ、責任・義務・規律・服従の念を養ふのに都合がよい。

第三節 社會

ルソーは兒童が社會から悪影響を受けるのを恐れ、教育は社會から離れて施すべきであると主張し、ロックは學校で學友から悪風を傳へられるのを憂ひて、家庭だけで教育すべきであると主張した。近時の社會はとかく不良性を受け易い機會を多く有してゐるから、父母・教師は努めてこの機會に接しさせないやうに注意しなければならぬ。

しかし、一面では社會に於ける諸種の施設・講演・音樂その他少年義勇團などのやうに、訓練上有効な事柄も少くないから、積極的にその影響を受けさせるやうにも心がけなければならぬ。

第六章 訓練の方法

第一節 訓練の機會

學校生活に於て注意すべき訓練の主な機會は次のやうである。
一、遊戯 兒童の活動本能は遊戯として活潑に發現する。随つて、兒童をして興味を感じさせながら訓練の効果を擧げることの出来るのは遊戯である。遊戯は身体の保健にも役立つ、知能を啓發する練習ともなるが、特に訓練の機會を有し、就中團體遊戯は協同・忍耐・同情・秩序などの精神を涵養する機會を與へる。英國人が競技を以て品性陶冶の主要な手段としてゐるのは大いに理由のあることである。

遊戯は自由な活動であるから、有害でない限りはこれに干渉してはならぬ。しかし、不規律となり、身体上の危険を招き、または競争のため訓練上却つて弊害を生ずることもあるから、これが指導

及び監督を忽せにしてはならぬ。

二、作業 作業の本義は身体的作業であつて、校舎内外の洒掃、學校園の手入、動物の飼養、實驗上の實習などは、秩序清潔、忍耐、同情などの諸徳を養ひ、労働を尙び、勤勞に慣れさせるために極めて必要である。精神的作業を協同にする場合にも、また此等の徳を養ひ、義務責任の念を養ふことが出来る。これ近時學校を作業團體として見、協同による學習が力説される所以である。

三、儀式 儀式もまた訓練の機會を與へる。儀式には國民一般に關するものと、學校に關するものとの二種があつて、祝日、大祭日、皇室の慶弔、國民記念日、神社の祭日などは前者に屬し、卒業式、入學式、教師の新任式または告別式、學校記念日などは後者に屬する。どれも敬虔の念及び共同的精神を養ふから、嚴肅にこれを行はなければならぬ。儀式に於ける莊嚴な空氣は自ら兒童の感激を促す

から、この機會を利用して、儀式の由來を説き、忠君愛國の志氣を鼓舞しなければならぬ。また、儀式の施設に參與させて勤勞の精神を養ひ、且自ら儀式の意義を考へさせると、訓練の效果は一層著しくなる。

四、會合 諸種の會合もまた大いに訓練に資するもので、協同、勤勉、秩序責任などの念を養ふばかりでなく、會合の準備の場合に兒童の個性を觀察するがよい。

五、旅行 遠足及び修學旅行は、教授の補足となるとともに、また訓練の機會を與へる。少年義勇團の組織なども旅行の訓練的價値を有するものである。

六、自治的施設 兒童をして學校の仕事に參與させ、進んで自らこれを計畫させて、協同責任の念を養ひ、自治的習慣を作らせることは極めて必要である。級長制度、當番制度などもその一つであり、

學校市制度などはその組織的のものである。しかし、その方法が宜しきを得ない場合には、その弊害が大きいから、よく児童の年齢・能力・事情などを考へて、適當にこれが施設をしなければならぬ。自治的施設は次のやうな弊に陥り易いから、よく注意する必要がある。

- (一) まだ發達しない心身に過勞を強ひて早熟に陥らせること。
- (二) 權力を賦與するところから傲慢心を起させ易いこと。
- (三) 教師の人格的感化を破壊する恐のあること。
- (四) 單なる遊戯に陥り易いこと。

自治の効はあまり過大視すべきでないがしかし、指導法がその宜しきを得ると、此等の弊を避けることが出来るばかりでなく、また我が國民の欠陥たる責任觀念・公共心などを涵養することが出来る。

その他、校訓の實行、朝禮なども大いに訓練に資するから、慎重に研究してこれを行ふべきである。

第二節 訓練の手段

児童の行動に對して、善きを奨め、惡しきを避けさせる色々の手段がある。前節に述べたものは多くは自律的のものであるが、衝動的な児童を訓練するには、他律的方法を用ひることも大いに必要である。通常訓練の手段と稱するものは概して他律的のものである。

一、命令・禁止 命令は積極的に爲すべきことを命じ、禁止は消極的に爲すべからざることを禁ずるものである。兩者とも児童の意志を強制的に左右して、教育者の意志に従はせ、他律的に道德的習慣を養はうとするのであるが、児童の判断が發達した後でも、なほ命令・禁止によつて壓迫するのは宜しくないから、能力の發達に應

じて適宜にこれを取捨しなければならぬ。

命令禁止は實行し得べきものでなければならぬ。不可能のこ
とを強制すると、兒童を無氣力に陥らせ、または憎惡の念を起させ、
且教師の威信を墮すやうになる。

命令禁止は猥りにこれを發してはならないし、また前後矛盾し
てはならぬ。發令者の甲と乙とによつて矛盾するのは特に宜し
くない。命令の濫發及び矛盾は生徒の從順心を失つて、訓練の効
を少くする。

命令禁止を發する際には、その音調は斷乎として而も靜かであ
り、且好意を以てしなければならぬ。理由を附けることは却つて
効果を失ふことがあるから、まづ實行させ、その理由は自然にこれ
を悟らせるがよい。

二、訓諭 命令禁止は、兒童の理性の代りに、教育者の理性が命令し

禁止するので、理性の發達しない間の方便である。それゆゑ、兒童
の長ずるに従つて、次第に訓諭の形を取るがよい。

訓諭も教育者の理性によつてその意志に従はせるものではあ
るが、命令禁止のやうに強制的でなく、主に兒童の反省・自律に訴へ
るものである。

訓諭は兒童の判斷及び感情に訴へるものであるから、理由を正
し、且感激を旨とすべきである。そして、その際用ひる言語は嚴格
であつても、心は温情に富んでゐることを要し、訓諭事項は教育者
の自ら實行するものでなければならぬ。

三、罰 命令・訓諭が効を奏しない時には罰を用ひる。罰は苦痛を
感じさせることによつて、悪行を矯正し、將來を戒めて善に向はせ
ようとするものである。古來一般に行はれた刑罰は、悪行に對す
る應報の意味を以てする應報主義のものが最も古く、次に犯罪者

罰の意義

罰の種類

及び他人に對する威嚇を含む威嚇主義のものが行はれた。しかし、一般の刑罰も改善を目的とする改善主義になりつゝあるから、教育上に用ひる罰は、殊に改善の意味がその中心とならなければならぬ。たゞし、正義からすると應報は當然であり、訓練の手段としてには時に恐嚇または警戒の意味も加へてよいが、結局は單なる應報や恐嚇に墮せず、改善を目的としなければならぬ。

罰には、名譽を奪ふ名譽罰、自由を拘束する自由罰、身体に苦痛を與へる体罰の三種がある。

名譽罰は兒童の名譽を奪つて精神的苦痛を感じさせ、これによつて悪行を止めさせようとするもので、その輕いのに起立及び退席があり、重いのに停學がある。この罰は小學兒童の既に發達してある名譽心を利用するのであるが、その方法を誤ると却つて自暴自棄に陥らせるから、これを課するにはよほど注意しなければ

ならぬ。

自由罰は禁足留置などによつて自由を拘束するもので、活動を好む兒童に對し、心身の苦痛を感じさせて、反省の機會を與へるのであるが、その度を過すと弊害が生ずるから、効果の有無と適當の利用とを工夫しなければならぬ。

体罰は身体に苦痛を與へて懲戒するもので、古來多く行はれたが、最も弊害が生じ易いから、多くの教育學者はこれが實施に反對し、我が國の小學校でも法令によつて禁止されてゐる。

一般に罰は弊害を伴ひ易いから、これを課するには十分注意することが肝要である。罰は訓練上最後の手段であるから、なるべくこれを避け、たゞ非常の手段として非常の場合にだけ用ひるべきである。これを濫用すると、兒童は罰に慣れて無恥の人となり、若しくは自信の念を失つて自暴自棄の人となる恐がある。

罰に關する注

罰は非行の動機を考へ、その輕重に應じて適當にこれを課すべきであり、個性及び心身の發達に應じて手心を加へなければならぬ。兒童は個性及び心身の發達によつて罰に對する感動を異にするものである。

罰を課するには、私情を挾んで公平を失ひ、私情に驅られて過度に陥るやうなことがなく、あくまでも愛情によつて行ふべきである。^{*}モンテレーヌは、「罰は兒童につける藥である、藥を與へるのに怒つてする醫者があらうか」といつたが、味ふべき言である。

罰の弊害を考へるところから、ルソーやスペンサーなどは、人爲的に罰を課せず、自然の成行に任せ、自然の反動によつて兒童自らにこれを覺らせるがよいと主張した。例へば、窓ガラスを破壊すると、風が入つて苦痛を感じる。この苦痛が自然罰であるといふの類である。しかし、かやうな仕方は、罰ではなくて放任である。

自然罰

モンテレーヌはフランスの道徳學者・教育學者 (1733-1797)

そしてかやうな仕方によると、罰を感じないで終ることもあるし、痛切に罰を感じる時には、既に回復が困難になつてゐることもある。不良少年少女になつてしまつた時のやうなのは、その一例である。教育はかやうなことを未然に防ぐべきもので、自然の痛感に自失して、その爲すところを知らないやうにならないために、適當の保護・指導を與へなければならぬ。これ人爲罰が必要な所以である。自然罰の主張は、人爲罰の弊害を誇張力説して警告したものと見るべきである。

非難譴責

非難譴責もまた罰の一種で、軽く不快の感情を起させて非行を反省させるもので、訓諭の一種と見てもよい。これも罰と同じく、個性によつて寛嚴を異にすべきである。そして、非難が侮辱に陥つてはならぬ。この際、教師の人格は大いにこれと關係がある。

四、賞 罰と相對するものは賞で、善行に對し快感を與へてこれを

獎勵するものである。その種類には、物品を與へるもの、名譽を與へるもの、賞讃の言を與へるものなどがあるが、物品及び名譽を與へるのは、延いて欲望の奴隸とならせるものであるとして、これを排斥する論者もある。しかし、幼少なものほど賞品賞言を欲するから、これを善行獎勵の一手段とするのは必ずしも不可でない。

五、模範 範を示してこれに倣はせることは、弊は少しも伴はず、利は極めて大きい。幼少なものほど模倣や暗示性に富んでゐるから、父母教師友人などが模範を示すことは極めて大切である。精神分析學者は、被暗示性は直接暗示に反比例し、間接暗示に正比例する。といつてゐる。この數量的關係は勿論比喩的に解すべきであるが、能ふべくんば、叱責處罰のやうな直接暗示を避け、模範實例のやうな間接暗示、よい環境による感化を旨とすべきである。古來の教育家は皆模範の效果必要を力説して居る。

訓育に關するコメニウスの言葉は味ふべきである。曰く、「訓練は太陽のやうにあるべきである。成長するものに對して、常に光と暖を與へ、屢雨と風を與へ、稀に雷と電を與へなければならぬ」と。光と暖は模範實例で、雨と風は教訓、警戒、諷刺で、雷と電は激烈な方法の意である。

第六編 美育論

第一章 美育の目的

眞善美は人の理想の三方面で、眞善に對して知育、德育即ち教授と訓練があるやうに、美に對しては美育がなければならぬ。社會には科學、哲學、道德とともに藝術があり、人には美的感情があるか

美育の必要

美育の目的

ら、教育は藝術によつて兒童の美的感情を開発しなければならぬ。人の生活は經濟的生活だけでなく、また單なる道義的生活だけでもなく、娛樂と慰安の趣味生活、美的生活をも含まなければならぬ。趣味生活、美的生活によつて娛樂と慰安を享受することは、人生を豊富にする所以である。知育に偏して美的陶冶を顧みないのは、決して完全な教育とはいはれぬ。國語の中に含まれてゐる文學的要素や圖畫、音樂などのやうに、直接に美育となるものは勿論、手工・裁縫・家事などに於ても美的陶冶を閉却してはならぬ。製造工業は工藝を含み、日常生活は衣食住ともに美的要素を含んでゐる。それゆゑ、教育に於ては、美に對する鑑賞力を養ひ、美的發表の能を開発しなければならぬ。眞の藝術の創作は小學校の任務でないから、美的教育は主に鑑賞力の涵養を目的とすべきである。しかし、藝術的發表は人間の本性であり、この發表によつて鑑賞力も養

美育の發達

はれるから、鑑賞と製作の兩者に互つて考へるべきは勿論である。原始時代にも裝飾の思想はあつたが、藝術を楽しむ余裕は少かつた。然るに、ギリシヤの盛時に及んで、戦争のための實用的体操が競技を樂しむ五技となり、神を喜ばせる實用的動機の音樂が樂しむための演奏となり、民族結合のための國民的詩歌が藝術化され、政治のための辯舌が聽衆を樂しませるイソクラテスの美辭となつて、こゝに美育は勃然として起つた。

中世に於ては、宗教的・教權的教育のために美的陶冶は閉却された。その反動として、まづイタリイに起つた文藝復興は、文學・藝術の進歩とともに、美の享樂を力説した。しかし、その後、實學思想のためにも、またもや美育は忘れられたが、十八世紀後半に、新人文主義が起つて美的陶冶を主張した。Herder ヘルデルの人道的陶冶は、人生に存する凡べての美しいもの、優れたもの、高尚なものに最高の意義

ヘルデルはドイツの詩人・批評家・教育家（1744-1803）

シラーはドイツの作家・詩人 (1759-1805)
ゲーテはドイツの作家・詩人 (1749-1832)

フイエはフランスの哲學者 (1838)

を與へ、シラー^{*1}の美的教育は美と徳の一致を唱道し、ゲーテ^{*2}は美的態度の涵養、自然美、人工美の陶冶を説いた。
十九世紀前半は右の思想を繼承したが、科學の世紀としてのこの世紀は、スペンサーのやうに趣味の教育を排斥する思想を起した。しかもまた、その反動として、十九世紀末には、フイエ^{*3}、ギョーリ^{*4}などは美育の價値を力説し、藝術教育運動は、手と目の陶冶、色彩と視覺の涵養を唱道して、圖畫手工の發表方面を力説し、この兩科は多大に進歩した外に、國語に於ても文學的要素、体操に於ても美的方面、唱歌もこれを感情の言語としてその陶冶を説き、一般に藝術教育の必要を説いた。
この藝術教育運練は、藝術的考案によつて、教育の方法全部を改造しようとして企てるやうになつたが、その結果は、教育の知的要素を軽く見、また美育と徳育を同一視する我田引水論に陥つた。

美育と教授

美育と訓練

美育と教授は密接な關係を有し、教授は美的要素を含み、美育は教授に助けられる。鑑賞も發表も或度までは個性の能力及び練習に俟つのであるが、また藝術品によつて指導されることも必要であり、各科教授に於て美感を養成される機會も多い。
美育と訓練即ち品性陶冶との關係は、ギリシヤ時代から注意されてゐた。美によつて人心を純潔にすること、自然美に接して鄙吝の心を洗ふことは明かな事實である。しかし、美の中には人心を軟弱にする要素があり、藝術家は道義に無頓着な傾向があるから、美育を訓練と同一視することは出来ぬ。藝術は美を目的とし、道義は善を目的とするから、その間に交渉はあつても、藝術教育即ち人格陶冶であると考へてはならぬ。

第二章 美的情操

ミュラーはドイツの心理學者

美的情操とは、美に對しては快を感じてこれを賞し、醜に對しては不快を感じてこれを嫌ふ感情をいふ。美醜の區別は可なり早くから發達するものであるが、細かな美感、正確な美的判斷は、大人になつても容易に發達しない。これ美育の必要な所以である。

* ミュラーは美感の發達について實驗した結果、(一)十歳までは、繪畫に對しては、美感を起すよりも、これを事物的に考へる。即ち色線構圖等については考へぬ。換言すると、藝術品としては考へぬ。(二)無教育の大人の判斷もまた幼兒と同じやうに、事物を中心として考へ、藝術品としては考へぬ。(三)藝術的見地から作者の意向、技能を判斷するのは頗る後のことで、初は色、光など個々の點ばかりに注意し、美的陶冶の後に於て、次第に繪全体を見、藝術品として鑑賞するやうになる。(四)藝術家の判斷はこれを全くの素人に比すると正しいけれども、形式美に走るかまたは技術だけから見て、手

モイマンはドイツの心理學者、美學者、教育學者 (1863-1915)

段方法に執着するものである」と主張してゐる。この研究の結果は鑑賞教育の必要を感じさせる。

* モイマンは從來の研究を綜合して、美感の發達について三段階を擧げてゐる。即ち第一は部分評價の段階で、作品の全部の關係を評價することが出来ないで、自己の氣分から、個々の部分の描寫、光線色など個々のものについてだけ批判する。第二は特長認知の段階で、この期に於てもやはり離れづに注意するに過ぎないけれども、作物の特色を考へることが出来るやうになる。第三は全部評價の段階で、部分を全体に關係させて考へることが出来るやうになる。この第三段階は兒童に望むことは出来ないが、この段階を目的として導くべきであることはいふまでもない。元來造形美術に對する鑑賞は、知覺の發達に關するものであるから、まづ直觀の力を發達させ、形と色の記憶を練習して後、美的假象感情

移入を修練し、また技能を指導するがよい。

第三章 美育の方法

美育の第一方法としては、美的環境を作つて、絶えず美感を刺戟すべきである。ゲーテが「教育村」に描いてゐる兒童は、野と畑と湖と丘の間に立つて天地の美に接し、繪畫で裝飾した大講堂と百花の咲き亂れてゐる庭にある音樂堂との中で、詩と舞踏と音樂と繪畫を練つてゐる。美的感情が屢々刺戟されるために發達すること、は、近時の實驗的研究によつても明かになつた。それゆゑ、校舎の建築や教室内の裝飾には最も注意を加へなければならぬ。境遇の美化は實に美育の最も有効な方法である。また、唱歌に於て、模範的の聲樂及び器樂を聽かせて鑑賞力を養ふべきである。

第二に、製作練習によることも有力確實な方法である。前に述

べたやうに美に慣れ親しませて美感を陶冶することも必要であるが、更に進んで意志行動と結合させることも必要である。これが發表が力説される所以である。第一の方法は環境の原理、模倣の心理により、第二の方法は行動と作業との原理によるものである。しかし、現今のやうに製作に偏する傾向は注意すべきである。

第三に、知的方面も決して閑却してはならぬ。觀念から感情行動に進むのは一般の原理であるから、第一の方法によつて絶えず美的作品に接しさせるとともに、線色彩、陰影その他の美的要素と、作品に表現された全体の意味とを、兒童の理解する程度に於て説明すべきである。作品は發達段階によつて選擇を異にし、説明も程度に一致させなければならぬ。

第四に、技能教授は特に教師の技能に俟ち、技能とともに指導の方法の宜しきを得るやうにすべきである。これはどれも教師の

美育と各科教授

修養に俟つもので、それが出来てこそ始めて實績を擧げることが出来るのである。

國語教授では、讀本に收められた美文・韻文・童話の文學的要素に注意すべく、手工教授では、彫刻・建築に對する美感をも教養するに務め、理科教授では、自然美に對する美感を養ひ、体操教授では、形体美及び運動美に對する美感を養はなければならぬ。裁縫教授・家事教授でも、美育の機會は十分存するものである。

訓練に於て清潔・整頓の習慣を養ひ、服裝を正しくし、作法に慣れさせることも、兒童の感情を純正にして美感の發達を促すものである。遠足・旅行によつて壯大な自然美に接しさせ、博物館・展覽會・音樂會などに連れて行つて、工藝品・美術品・器樂・聲樂に接觸させることも極めて必要である。

訓練及び遠足

第七編 學校論

第一章 教育の種類及び場所

教育をその行はれる場所によつて大別すると、家庭教育・學校教育・社會教育の三つとなり、更に學校教育をその程度によつて別けると、初等教育・中等教育・高等教育となり、學校の目的・性質によつて別けると、普通教育・專門教育・特殊教育となる。

一、普通教育は人間として國民として必要な一般普通の教育を施すもので、幼稚園・小學校・中學校・高等女學校・高等學校などの教育がこれに屬する。

二、專門教育は専門の教育を施すもので、實業學校・師範學校・各種専門學校・大學などの教育がこれに屬する。

三、特殊教育は特殊の事情境遇にあるものに施すもので、盲學校・聾啞學校・低能兒學校・白痴學校・治療學校・孤兒院・感化院などの教育がこれに屬する。

以上諸種の學校が互に相俟つて、整然たる學校系統を組織するのである。

第二章 普通教育

一、幼稚園は就學前の幼兒を收容して、その心身を陶冶することを目的とする。その性質・内容などについては、第九編保育論でこれを述べよう。

二、小學校の目的については既に第二編でこれを述べた。我が國では、滿六歳から兒童を收容し、六箇年間に尋常小學校とし、これを義務教育として強制し、その後二箇年間または三箇年間に高等小

學校とし、この外に補習科を設ける。補習科は尋常小學校若しくは高等小學校を卒業したものに對して、更に二箇年以内の教育を施すもので、日進月歩の今日にあつては益々その必要がある。小學校卒業だけでは、年齢も幼く、思想も定まらないし、心意も身体もまだ發達の中途にあるから、若干の期間、教授・訓練・養護の各方面に於て、小學校教育を繼續補充させる必要がある。また實業に關する事項をも收得させる必要があるから、歐米では、我が國よりも長い義務教育の後、更に補習教育をも義務として強制する國が多くなりつゝある。

三、中學校・高等女學校はそれら男子及び女子に須要な高等普通教育を施すのを目的とし、國民道德の養成に力める。中學校の修業年限は五箇年、高等女學校のは五箇年または四箇年で、その上に高等科を附設することが出来る。どれも尋常小學校の卒業生

を收容するが、中學校は特別の必要のある場合には豫科を置くことが出来る。ドイツ・フランスなどでは、豫科から入學するのが普通であつたが、ドイツは最近國民教育統一のために豫科を廢した。日本でも例外としてこれを認めたのに過ぎぬ。そして、中學校も高等女學校もともに補習科を設けることが出来る。

四、高等學校 は男子の高等普通教育を完成するのを目的とし、特に國民道德の充實に力める。修業年限は七箇年で、これを尋常科四箇年、高等科三箇年に分けるが、單に高等科だけを置くことも出来る。現今のは多くは高等科だけの高等學校で、中學校第四學年を修了したものを收容する。

第三章 専門教育

一、實業學校 は小學教育を終へて將來實業に従事しようとする

ものに初步の實業教育を授けるのを目的とする。その種類には、工業學校・農業學校・商業學校・商船學校などがある。蚕業學校・山林學校・獸醫學校及び水産學校などは農業學校の一種と見做されてゐる。また補習教育の中で特に實業を重んずる實業補習學校がある。補習教育とともに實業に關する知識・技能の初步を學習させるのである。

二、師範學校 は教育者を養成するのを目的とする。これに師範學校と高等師範學校がある。前者は小學校教員の養成機關で、後者は中等學校教員の養成機關である。この外、教員養成の機關としては、臨時教員養成所・東京音楽學校・師範科・東京美術學校（師範科）などがあり、實業教員の養成機關としては、東京帝國大學農學部附屬農業教員養成所・東京商科大学附屬商業教員養成所・東京高等工業學校附設工業教員養成所などがある。以上の中、師範學校は公

立、その他は官立であるが、この外、私立大學若しくは專門學校などで師範教育を施すものもある。

三 專門學校 は專門の學術・技藝を授けるのを目的とする。中學校または高等女學校卒業者、若しくはこれと同等以上の學力を有するものを收容し、修業年限は三箇年以上である。一般の官立專門學校には、藥學專門學校、外國語學校、東京美術學校、東京音樂學校などがあり、實業專門學校には、高等商業學校、高等工業學校、高等農林學校、蚕業專門學校、鑛山專門學校などがある。

四 大學 は國家に須要な學術の理論及び應用を教授し、並にその蘊奥を攻究するのを目的とし、兼ねて人格の陶冶及び國家思想の涵養に留意する。常例としては數個の學部を置くけれども、特別の必要があれば、一學部を以て一大學を作ることが出来る。修業年限は三箇年若しくは四箇年である。學部には、法學部、醫學部、工學

部、文學部、理學部、農學部、經濟學部及び商學部などがある。各學部にはまた別に研究科を設け、數個の學部を有する大學では、大學院を設けて卒業生の研究を指導する。

第四章 特殊教育

一 盲學校 は盲人に普通教育及び職業教育を施すもので、佛人アイユイが十八世紀の末にパリに開いたのに始まり、その教育は十九世紀の初に點字が發明されてから非常に進歩した。點字は皮膚感覺に訴へる一種の記號である。我が國の盲學校は、明治十一年に京都府立訓盲院が設けられたのが始で、現今はその數が七十以上に達してゐる。しかし、歐米諸國に比べると就學者の少いのは遺憾である。

二 聾啞學校 は聽覺機關の欠損によつて音聲を辨別することの

アイユイはフランスの教育家。
(1746-1829)

レペーはフラン
スの教育家(171
2-1789)

出来ないものを教育するもので、佛人^{レペー*}が一七六〇年にパリにこれを開いたのに始まり、次第に各國に廣まつた。不具者教育の發達は、單に不具者ばかりでなく、社會の進歩に取つてもまた幸福である。

三、**低能兒學校**は補助學校ともいひ、知能の發達が極めて不十分で、到底普通の兒童と一緒に教育することの出来ないものを收容して、特殊の教育を行ふものである。能力薄弱の兒童數が學校を組織するに足りない時には、普通の學校で學級だけを別にして教育する。低能兒學級または補助學級がそれである。これは一八六七年にドイツのドレスデンでこの種の學級を編制して、十六人の薄弱兒を收容したのに始まり、佛國では一八八二年に始めて設けられ、一九〇九年これに關する法令を發布した。英國では一八九三年に始まり、一八九九年これに關する規定を設け、米國でも同

年に始まつたが、急に進歩して、一九一一年には二百二十七の都市にこれを設け、一九〇三年からはこれが教員の養成を始めた。我が國でも、劣等兒救濟を目的とする特別學級の編制は、諸所の學校に試みられてゐるが、醫學的・心理的検査に基づく適當な編制と、その教員の養成はまだ不振の状態にある。

四、**白痴學校**は低能兒よりも一層知能の薄弱な白痴兒を教養するもので、歐洲では一八二八年にオーストリアのザルツブルヒに始めて開かれ、一八四一年にスイスに設けられ、爾後各國に設けられた。我が國では、私人の手で白痴院が經營されてゐるだけであるから、將來は一層注意してこれを施設することが必要である。

五、**治療學校**は、身体に病的故障、特に呼吸機關に故障のある兒童を收容して、養護の外に訓育・教授を行ふもので、ドイツでは林間學校といひ、英米佛では戶外學校といつてゐる。一九〇四年にベル

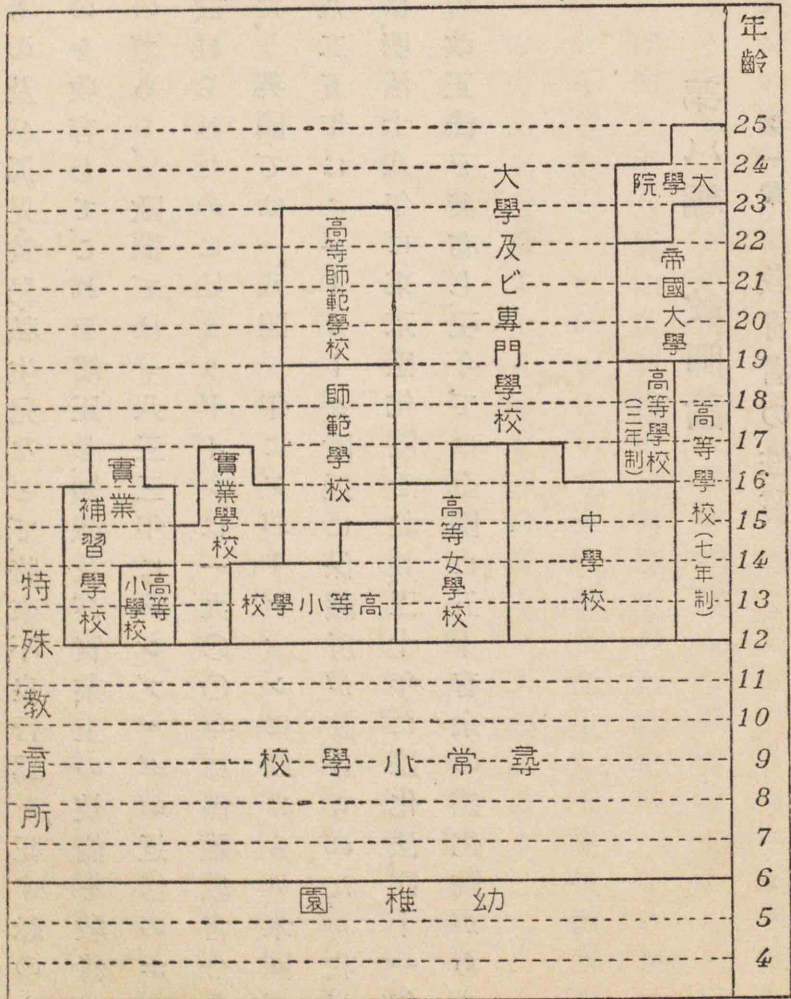
フランケはドイツの教育家宗教哲學者 (1688-1727)

リンの郊外シャロテンブルヒに創められ、一九〇七年にはロンドンに開かれ、一九〇八年にはニューヨークで貧血結核性兒童學級が設けられた。休暇植民と稱して、休暇中に身体に欠陥のある兒童を山中若しくは海濱に移してその養護に務めたのは、一八七六年以來である。

六、孤兒院は孤兒を收容して普通教育及び職業教育を與へるもので、その起源は頗る古く、夙に佛教及び基督教などの救濟事業として發達したが、學校の要素の多く加はつたのは、^{Franko}フランケが一六九五年にハレに開いたものに始まる。十八世紀以後は世界各國に擴まつた。我が國では、上古に悲田院と稱する養育院が設けられて、孤兒もこれに收容されたが、藤原時代以後廢絶し、明治になつてまた諸所に設けられた。

七、感化院は滿八歳から滿十八歳に至るまでの、道德的欠陥のあ

我が國の學校系統



るもの及び孤兒貧兒私生兒などで、將來不良行爲を犯す恐のあるものを收容して、これを矯正し、知識及び實業上の技能を教養するものである。歐洲では一八三三年にハンブルグの近傍のホルンに設けられたのに始まり、ドイツは一九〇〇年に保護教育令を設けた。英國では一八四一年にアバーディンに設けられ、米國では一八二五年にニューヨーク附近に保護所が設けられた。我が國では、明治十八年に東京感化院を設け、三十年に感化法、四十一年にその改正法を發布し、現今では全國に五十有余の感化院がある。

第八編 教師論

第一章 教育者の性質

教育的影響を與へるものが教育者であるとする、父母教師はいふまでもなく、その他の何人でも或度まで教育者である。何となれば、何人でも周圍及び後世へ何等かの影響を與へないものはないからである。しかし、こゝでは教職に従事して學校教育の凡べての方面を擔當するものを教育者といふのである。

右の意味の教育者は、自ら文化價値を保持し、教育的行動を以て未成熟者に接しなければならぬ。教育的行動の根柢が同情・愛情から出ることとは母に於て見るところであるが、教育者も純な愛によつて成長しつゝある人間に教化的影響を與へなければならぬ。即ち個性を形成して行く時に働くべき純な愛情と、この愛情を有効な仕方に於て兒童の心に養成する堪能とが必要とを以て後者のためには、兒童の性質を知る觀察の敏感と取扱の熟練とを有してゐなければならぬ。

教職としての教育者のなかつた時代には、宗教家はその任に當つてゐた。これ宗教家はその時代の文化價値の保持者であり、愛と同情を以て他の個性を感化して行くものであつたからである。哲學者乃至思想家もまた教職を擔當して、他人に人格的感化を及ぼした。然るに、學術の進歩は文化價値の保持専門家を生じて、學者的教職を生じ、學校を管理するための官吏的教育者、技術に秀でた技術的教師をも生じた。此等は教職に従事する教育者であることは勿論であるが、眞の教育者は、單に文化價値の保持者であるばかりでなく、文化價値を形成させる堪能としかもこれを純な愛の發現に於て行ふものでなければならぬ。單なる學者でも、單なる技術者でも、單なる管理者でも、直ちにこれを教育者といふことは出來ぬ。

教育者の資格

かやうに、教育者としての第一の資格は、純な愛を以て人格的感

化を及ぼす道德的修養を有することである。古來の宗教家、哲學者、思想家の教育的活動は、この點に於て成功した。今日の教育者もまた彼等の精神を体得しなければならぬ。宗教的、信念、献身的愛情がなければ、教育者たる根柢がないといつてもよい。第二には、文化價値の保持、即ち學術、教材の知識を有してゐなければならぬ。しかし、謂はゆる百科的知識を有することは到底出來ることではなく、動もすれば表面的に流れ易いから、普通の知識、常識を有するとともに、或方面に精通することが必要である。第三には、教育に對する興味、理解を有しなければならぬ。興味、理解があると、熱誠その事に當り、献身その職に盡すことが出來るものである。第四に、教育に關する技術に堪能でなければならぬ。經驗があり、熟練であつてこそ始めて優良な教師となることが出來るのである。ドイツ及びフランスでは、師範學校卒業後二箇年以上の試補期間

を経て始めて正教員とし、英國及び米國では、師範學校入學前または在學中に實習を重んずるのはこれがためである。第五に、社會の實情に通じ、社會に關する識見を有してゐなければならぬ。さもなければ、社會の一員として堪能な人を教育することは出来ぬ。第六に、献身的に盡し、且自ら模範となるために強健な身体を有してゐなければならぬ。その他、快活公平、親切同情などの性質を有することは、教育者として欠くことの出来ぬ資格である。

第二章 教育者の修養

前章に述べたところによつて、教育者の人格・學術・技能の崇高優秀なことがどんなに必要であるかは明かになつたであらう。修養が足りないのに急いで教育者になると、徒に兒童を傷ふやうになるから、その修養は深く且廣くなければならぬ。

一、道徳的修養

人格品性の修養は教育者の第一の資格である。自ら高尚な品性を有しないのに、どうして他の品性を陶冶することが出来よう。古、大寶令の學令には、博士助教は經術に明かて且徳行の模範となるべきものと規定されてゐた。道徳教育の基礎を涵養する教育者は、單に道徳に關する知識を有するだけでは不十分である。必ず自ら道徳を實行して、兒童の模範とならなければならぬ。

教育者に最も必要な徳が同情・慈愛・親切であることは既に述べた通りである。次に、快活は教育者に欠くことの出来ない徳である。これ兒童はその天性が快活であるから、若し教育者が快活でなければ、兒童が同感共鳴せず、同感共鳴しなければ教育は行はれないからである。また、多くの兒童を取扱ふには、公平が最も必要である。そして、忍耐・熱心が必要な徳であることはいふまでもな

ケルシエンシユ
ダイナーはドイ
ツの教育家・教
育學者(85十)

い。
次に、教育者は國民教育の基礎を培養するものであるから、國民道德の体認者であり、國民道德の信念を有しなければならぬ。ケルシエンシユダイナーがその著「教育者の精神」に述べてある通り、
教育者は熱愛を有し、眞實な宗教心を有し、國民精神を体認しなければならぬ。蓋し社會は理想的價値による結合で、その最も包括的で且有機的なものは、國家社會若しくは國民社會であつて、そこに國民精神・國民的情操が涵養されるものである。
二、學術的修養 教育者は過去及び現在に於ける文化を次代の國民に傳へるものであるから、過去及び現在に於ける文化の大体に通曉してゐなければならぬ。そして、文化は絶えず進歩するから、新知識・新技術に對して絶えず注意し、文化の進歩に後れないやうに心がけなければならぬ。

三、教職的修養

教育者は高尚な人格を有し、深く學藝に通ずるとともに、教職的活動に關する理論及び實際に通曉してゐなければならぬ。師範教育は一般的修養とともにこの特殊の職業的修養を施すけれども、修學の年月が少いから、卒業後も教職の仕事に關する理論及び實際の修養を深くするやうに心がけなければならぬ。愛と熱誠は教職の根本であるけれども、その愛を活かして教化の効を擧げるには、よく兒童を観察して、適切な取扱をなす方法の理論及び實際に通達しなければならぬ。

四、身体的鍛鍊

教育者は心身兩方面の勞力を要する教職に従ふものであり、また、兒童養護の模範を示すものであるから、努めて身体の強壯を圖らなければならぬ。

これを要するに、國民教育の擔任者として次代の國民を教養する基礎を作るべき初等教育者の任務は實に重く且大きいから、そ

の職責を全うすることの出来るだけの修養に努めなければならぬ。歐米の先進國に於て、初等教員の養成を完成するために、これが機關を大學程度にまで高めようとしてゐるのは當然のことである。國民教育者たるものは、家庭教育並に學校教育以外に、なほ社會教育を指導して活動しなければならぬから、日夜孜々として自己の修養に努めることを忘れてはならぬ。

第九編 保育論

第一章 保育の目的

保育とは學齡未滿の幼兒を幼稚園に收容してこれに施す教育をいふ。即ち家庭教育及び學校教育と區別していふのである。

保育の意義

保育の目的

幼稚園に於ける保育の目的は、家庭教育を補ひ、學校教育に進む基礎を養ふのにあつて、小學校令施行規則第九十六條に次のやうに規定してある。

「幼兒ヲ保育スルニハ其ノ心身ヲシテ健全ニ發達セシメ善良ナル習慣ヲ得シメ以テ家庭教育ヲ補ハンコトヲ要ス

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

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

この條文にあるやうに、保育は家庭教育を補ふものであるから、全くこれに代ることは出来ぬ。たゞ多少規則的の保育を數時間に互つて施すだけで、幼兒の生活の多くはやはり家庭で過させて、小學校のやうに謂はゆる教育を施すべきでない。

第二章 保育の場所

保育の場所は幼稚園で、保育者は保母であるが、本章では幼稚園の性質及び種類について述べよう。

第一節 幼稚園の性質

幼稚園の起源

幼稚園は、今から約八十年前、ドイツの教育家フレーベルによつて創められた。フレーベルは當時一般に家庭教育の振はないのを憂へて、一八三七年、ブランケンブルグに幼児教育所を設け、一八四〇年に幼稚園と名づけた。これは、幼児を發育の盛な草花に譬へ、保母を園丁に擬し、園丁が花園で自然の力によつて草花を培養するやうに、活動性に富んでゐる幼児を伸び〜と發達させようといふ考から名づけたのである。

フレーベルは、教育の目的は、幼児をしてその自然から享けた天性を發揮させることであるとして、遊戯・手技・唱歌によつてその天

性を發揮させ、更に適當の事物と環境を與へてその發達を助けようとした。彼は、幼児は生れながらにして己の内部に存する力を發達させようとする自己活動性を有するもので、その最初に現れる形式が遊戯と手技であるから、遊戯と手技によつて新しい力を養ひ、勤勉の習慣を得させ、また唱歌によつて己の内部の力を發表させて、家庭及び國家にとつて有能な人を養ふことが出來ると考へたのである。この考へ方は、今や世界各地の幼稚園に繼承されて、フレーベルの温かい血は幼稚園に嬉々として遊ぶ多くの幼児の胸に流れてゐる。始めて小學教師となつた時、魚が水中に泳ぐやうな鳥が空中に翔けるやうな愉快を感じた、といふほどに教育に興味を有してゐた彼の熱愛は、今日の幼稚園の盛大を見るに至つた源である。

然るに、當時に於ては、彼の考は一時誤解を受け、彼の幼稚園は閉

ピューロー夫人
はドイツの教育
家、男爵夫人
(1810-1893)

幼稚園の必要

鎖を命じられた。しかし、彼はなほ各地に遊説してその必要を鼓吹した。こゝに^{*}マールレンホルツ、ピューロー夫人は彼の志を継ぎ、半生を抛つて歐洲各國に遊説して、幼稚園の普及に努めたので、遂に今日の盛況を見るに至つたのである。

世間には、幼稚園の教育は幼児の伸びくした發達を多少規則的に束縛するから弊害があるといふ論者がある。フレイベルの精神にもあるやうに、幼稚園は決して窮屈な形式的教育を施す所でない。會得しがたい事項を授けたり、過度の作業を課したりすることは法令にもこれを禁じてある。幼稚園は家庭に於ける父母の教養を補ひ、また家庭生活と學校生活の間に於ける急激の變化を滑かに轉じさせるために極めて必要である。家庭で父母兄弟と自由な生活を送つてゐる幼児が、急に學校の規則的生活をなすのは余りに大きい變化で、兩方の生活の移り變りの際即ち小學

校入學の際には、心身に激變を來して弊を生じ易いから、幼稚園は家庭の自由的生活と學校の規則的生活との兩者を兼ねて、この激變を緩和するものである。殊に近時の社會生活では、多くの家庭は父母がその子の教養に十分力を盡す機會と材料を得ることを妨げてゐるから、幼稚園が家庭を助けて幼児教育をなす必要は從來に比して非常に切になつた。

第二節 幼稚園の種類

學齡前の幼児の教育は世界を通じて非常に進歩し、幼稚園の數及び種類が次第に増加しつゝある。我が國では、明治九年に始めて東京女子師範學校内に幼稚園が設けられ、次いで漸次各地に設立され、大正十年には、園數七三三、保母數二〇八八人、幼兒數六三、〇六三人となり、今や幼稚園の一種なる幼兒預り所も設けられるやうになつた。

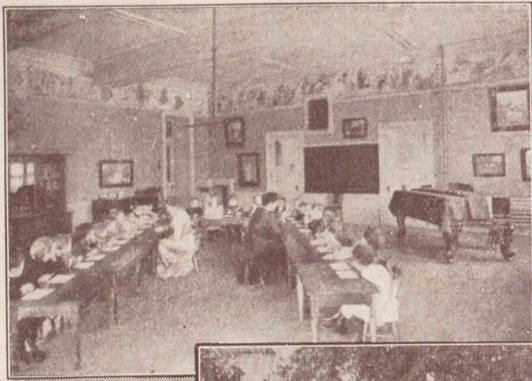
幼稚園の種類には、一般幼稚園・家庭幼稚園・幼児預り所・幼児學校などがある。

一般幼稚園はその名の示すやうに普通一般の公私立幼稚園である。公立は主として市町村で經營し、私立は個人または私法人で設立する。いづれも一般の幼児を收容する。

家庭幼稚園は數個の家庭が共同して、自己の家庭の幼児を集めて教育するものである。十七世紀に、ロックは家庭教育の力の大きいことを力説するとともに、一方、社會生活の修養に欠ける點を生ずるから、數個の家庭が協同して子女を教養する必要があると述べたが、その主張に合する家庭幼稚園が今日施設されるやうになつた。

幼児預り所は父母ともに終日家庭の外に職業を有し、家庭でその子女の教養に盡すことの出来ないもののために、子女を預つ

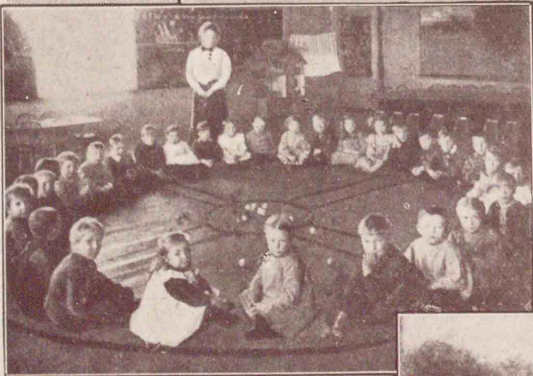
園 稚 幼



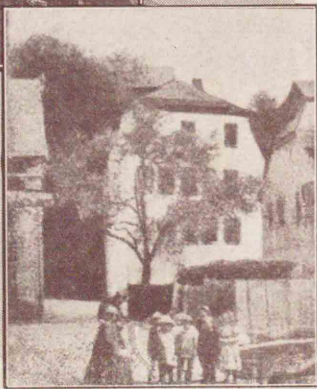
幼稚園の作業



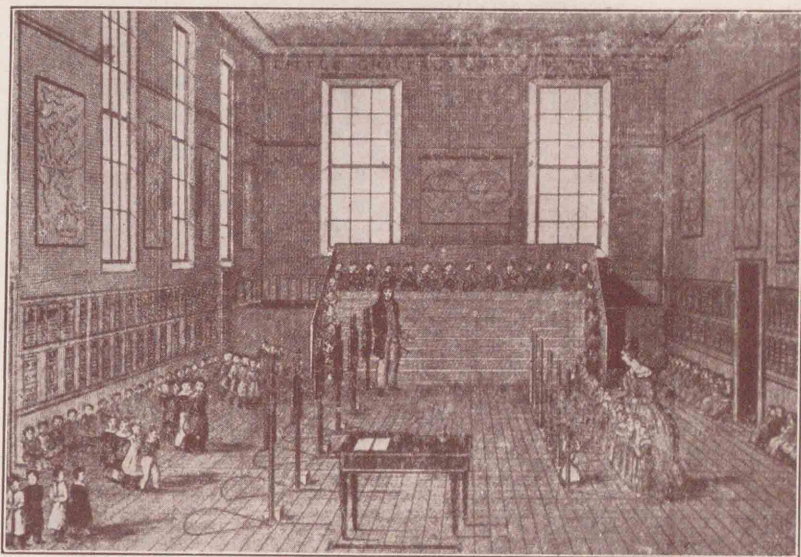
フランケンブルグ幼稚園の遊戯



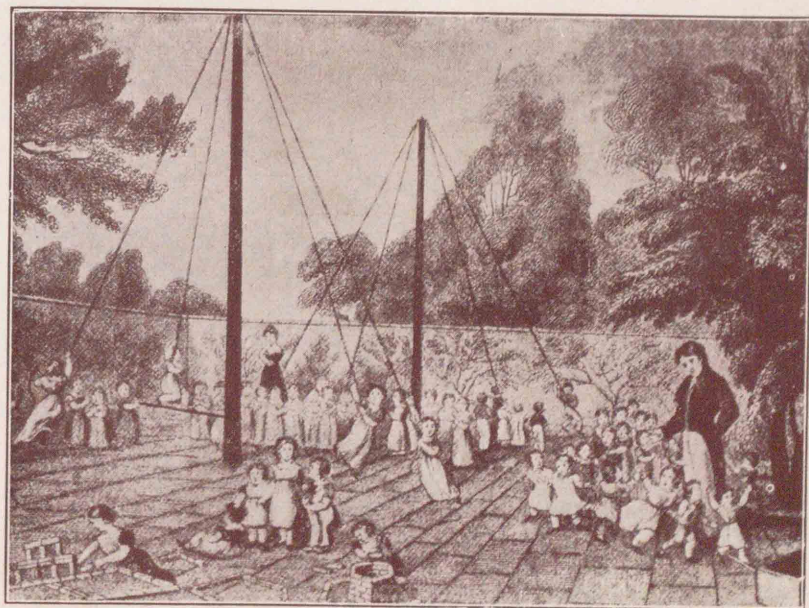
米國幼稚園のまじり



フランケンブルグの最初の幼稚園



業課の校學兒幼



遊な由自の校學兒幼

てその教養の任に當るものである。これに三歳以下の乳兒の預り所と、二歳以上の乳離れした幼兒の預り所とがある。乳兒預り所は、一八四四年フランスに設けられたのが始で、その後諸國に設けられた。ドイツでは一八四九年から設けられて、現に二歳以上の幼兒を預るものが二千以上ある。幼兒預り所では主に衛生・榮養に注意するが、また遊戯・唱歌・談話・手技などをも課する。

幼兒學校 は幼稚園よりも早く發達したもので、十九世紀の初

オージェンがイギリスの社會改良家 (1771-1861)

*ロバート・オージェン

に、Robert Owen オージェンが英國のニューラナークに設けたのに始まる。そこでは、三歳以上の幼兒を收容し、問答によつて自然及び周圍の事物に關する知識を與へ、唱歌をも併せ課した。一八二四年頃に「幼兒學校協會」が組織されたが、一八七四年には幼兒學校の教育を初等教育の一部とした。佛國でも、Mlle ミレー夫人などの手によつて幼兒學校が設けられ、早くから國民教育の一部として認めら

ミレー夫人はフランスの教育家

れた。今日の幼児學校は、通常歩行することの出来る凡べての幼児を收容して、悪習から遠ざけ、善良な習慣を興へるのを目的とし、唱歌、遊戯、舞蹈、戸外の作業などを課し、また周囲の事物についてその性質、効用などを教へる。通常は二歳以上五歳以下である。英國では、世界大戦後、一九一八年の教育令で、幼児學校の施設を完備すべきことを規定した。

第三章 保育の方法

幼児の保育はその發達の程度に應じてこれを施し、決して無理をしてはならぬ。遊戯、唱歌、談話、手技などによつて、幼児の活動性を利用し、その心身を伸びくと發達させ、善良な行動、習慣に導くやうにしなければならぬ。

一、遊戯 遊戯はこの時期の教育にとつて最も必要な手段である。

主として筋肉を働かせるものを選ぶべきである。通常これを隨意遊戯と共同遊戯とに分ける。隨意遊戯とは幼児が各自隨意に遊ぶのをいふ。幼児はその間に知らず／＼精神を働かせるから、自然的に心身が發育する。共同遊戯とは多數の幼児が共同して、一樣の行動をして遊ぶ團體運動をいふ。共同遊戯は幼児をして互に相親しませ、相助けさせるから、自然に社會的感情及び規律的習慣を養ふことが出来る。幼稚園の保育の長所は實に主としてこの點に存するのである。

二、唱歌 遊戯が本能的活動であるやうに、唱歌もまた心情の自然的發露で、幼児の自然の性情に合し、心情を快活にし、美感を養ひ、徳性を涵養し、兼ねて言語の練習ともなるから、フレールベル以來、幼児教育に於て必要な手段とされてゐる。しかし、幼児はまだ聲域の範圍が狭いから、歌詞、曲調とも平易で、彼等にとつて興味の多いも

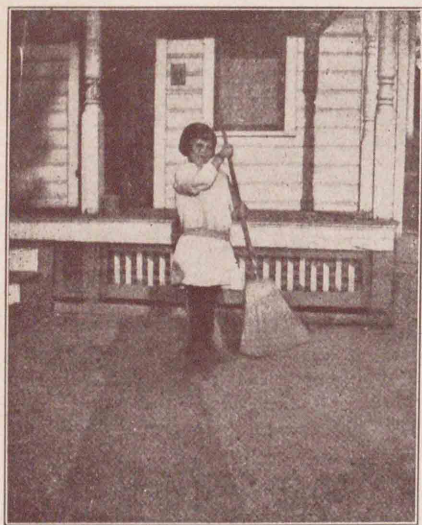
恩物

のを選ばなければならぬ。

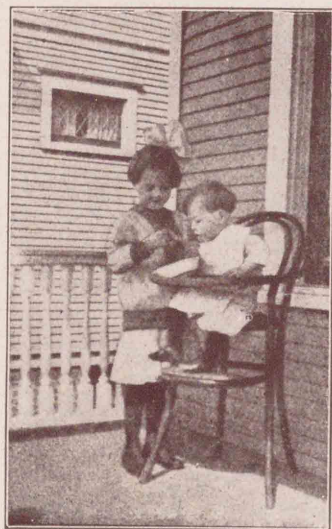
三、談話 幼兒が談話を好むのは、幼兒期に於て想像活動が盛なのに基づくからで、特に幼兒期は個性の現れる時代、随つて自己主張の本能の強い時期であるから、自分で語ることをも好むのである。それゆゑ、彼等に談話するとともに、彼等にも談話させて、思想發表の方法に習熟させ、觀察、注意の力を養ひ、且徳育にも資すべきである。しかし、單に教訓だけに走らないで、楽しませながら知識と徳性を涵養することを忘れてはならぬ。

四、手技 手技は恩物を使つて手と眼を練習し、想像思考の力を養ひ、美感を養成するのを目的とする。

恩物といふ名稱は、神の恩賜品といふ意味からつけられたもので、現今では、六、毬、三、体、四、種、の、積、木、板、排、箸、及、び、環、糸、及、び、紐、粒、体、紙、刺、縫、取、畫、き、方、紙、剪、紙、織、板、組、紙、組、紙、疊、豆、細、工、粘、土、細、工、の、二、十、種、あ、る。



(Lのつ三) 労働と活生と愛



みしくついの“母いさ小”



“……たしまりあか子の女いよに所るあ昔”

モンテッソリの
教具
モンテッソリ女
史はイタリーの
低能児教育者
(1870)

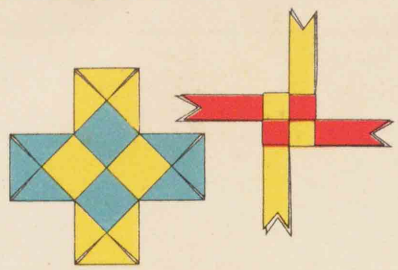
恩物と宗教心

恩物は色々の形体に親しませて、手と眼の練習に必要な材料を集めたものである。フレイベルは、恩物によつて、統一(神)・個性(人)・多様(世界の意義を象徴しようとし、例へば、毬は統一と個性を現し、積木は服従・均齊・統一の表徴としたが、あまり抽象的・哲學的になり過ぎた傾がある。近頃、モンテッソリ女史は、感覺の習練を唯一の目的として、砂紙板・高塔・大梯・嵌木・糸巻・排べ・紐結・釦掛などの教具を工夫した。

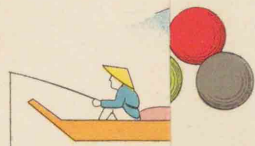
恩物も教具もその材料に拘泥しないで、任意にこれを取捨選擇することを忘れてはならぬ。殊にフレイベルの象徴主義に没頭するのは、生々とした幼児を保育する道でない。たゞし、恩物は既にその意義に於て神を知り神に對する敬虔心を養ふものである。一般幼稚園では、廣く宗派的宗教以外の見地から、敬虔の念を養ひ、少くとも宗教心の萌芽を萎縮させてはならぬ。特に幼児後期に

於ては、發問期として神に關し世界に關して諸種の質問を發するものであるから、保育の任に當るものは、これを利用して敬虔の念を養ふべきである。祝祭日などに、祖先の靈に對する敬虔の情を喚起し、その他、家庭と連絡して宗教心を養ふことは甚だ必要である。

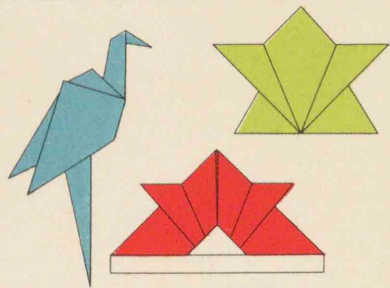
五、幼稚園の設備 幼稚園の設備については、法令に「建物ハ平家造トシ保育室、遊戯室其ノ他必要ナル諸室ヲ備フヘシ」とし、「保育室ノ大ハ幼兒五人ニ付一坪ヨリ小ナルコトヲ得ス」とし、また「遊園ハ幼兒一人ニ付一坪ノ割合ヲ以テ設クルヲ常例トス」と規定してある。保育室、遊戯室、遊園の三つは必ず備へなければならぬが、特に遊園には最も力を注ぐべきである。都會地の幼稚園の遊園には右の規定に合しないのが、なるべく廣くするが、よくその一部に花壇、砂場、小山などを設け、樹木特に花樹や果樹を植ゑ、花壇には四季の草花を培ひ、幼兒とともに日々これが手入をして、自然



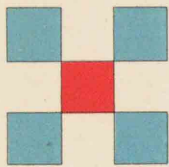
(み組紙) 七十第



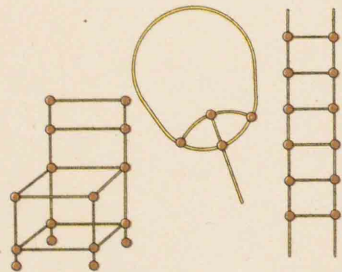
(方き子) 第



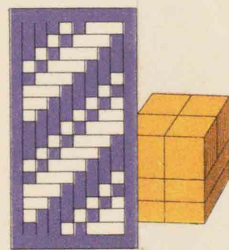
(み疊紙) 八十第



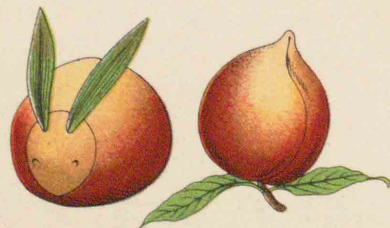
(り剪紙) 第



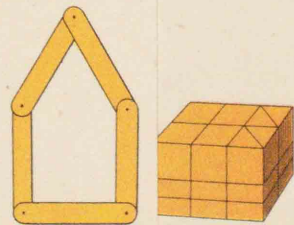
(工細豆) 九十第



(り織紙) 三第

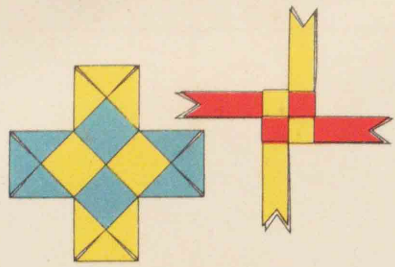


(工細土粘) 十二第

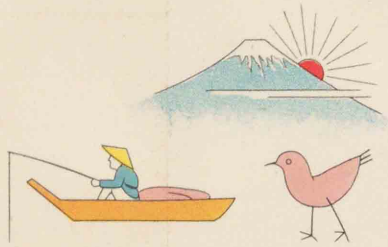


(み組柳) 四第

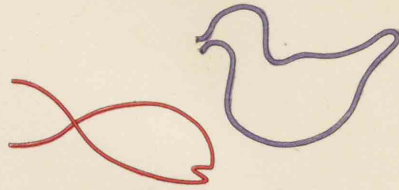
物 恩 の ル ベ ー レ フ



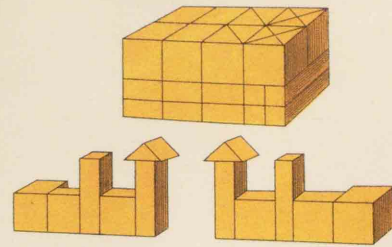
(み組紙) 七十第



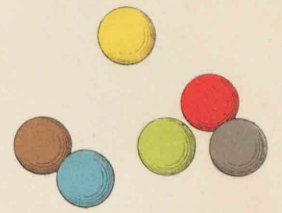
(方き畫) 三十第



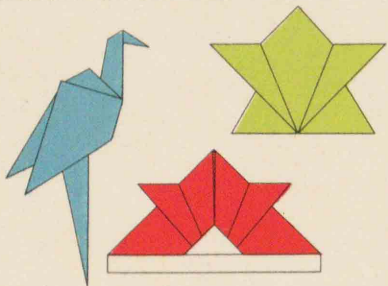
(紐び及絲) 九第



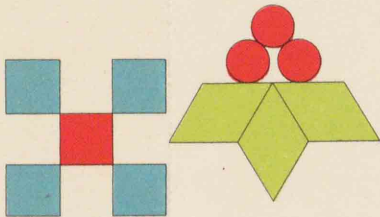
(三第木積) 五第



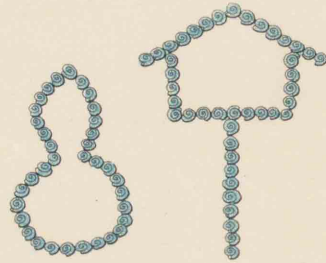
(毬六) 一第



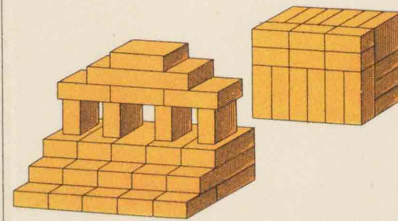
(み疊紙) 八十第



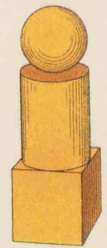
(り剪纸) 四十第



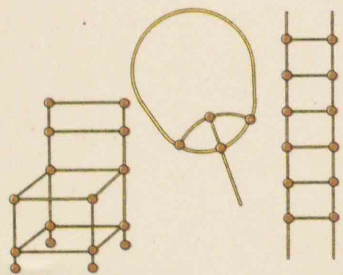
(體粒) 十第



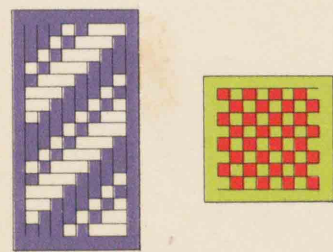
(四第木積) 六第



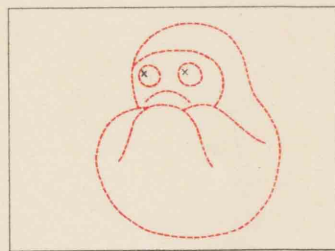
(體三) 二第



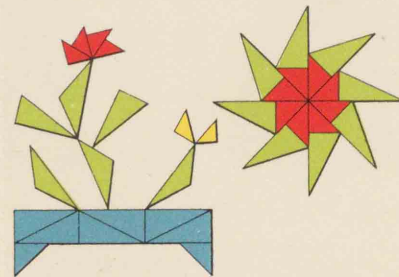
(工細豆) 九十第



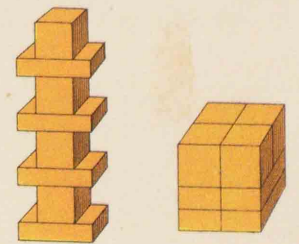
(り織紙) 五十第



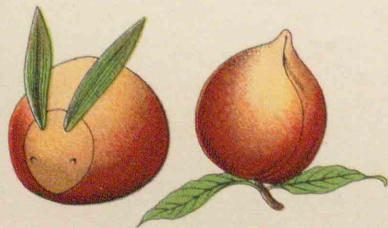
(刺紙) 一十第



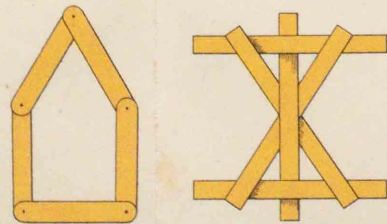
(べ排板) 七第



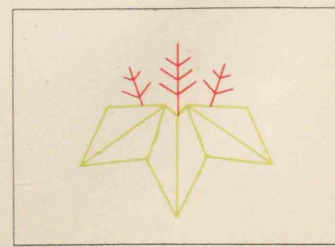
(一第木積) 三第



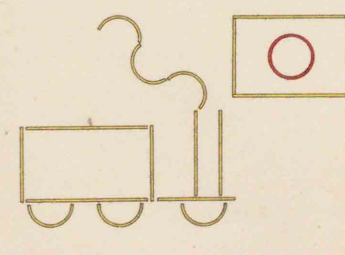
(工細土粘) 十二第



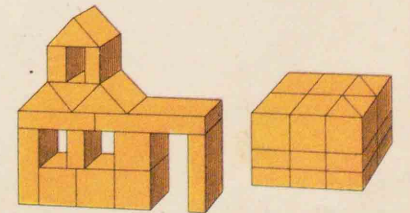
(み組板) 六十第



(り取縫) 二十第

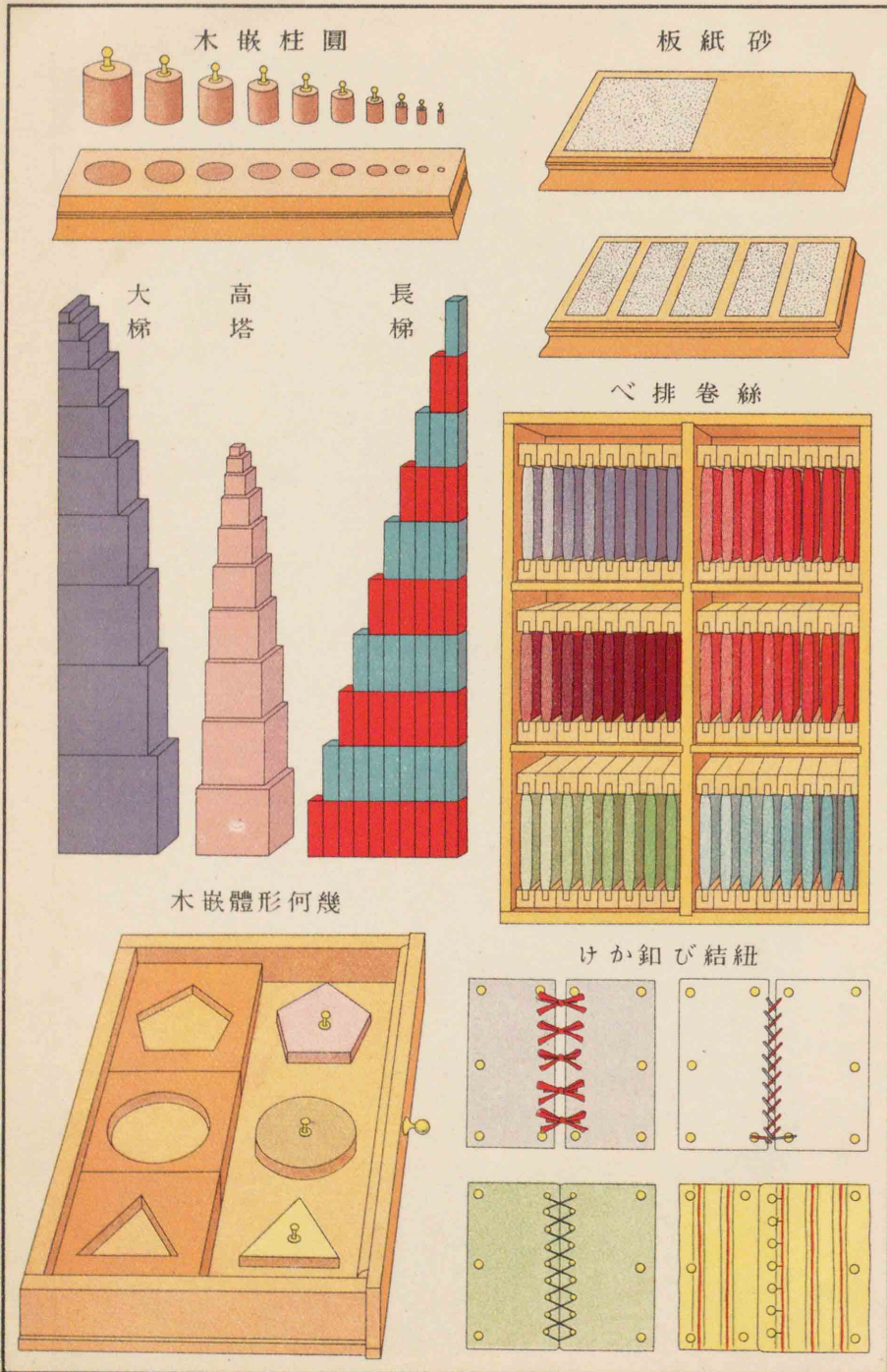


(環び及箸) 八第



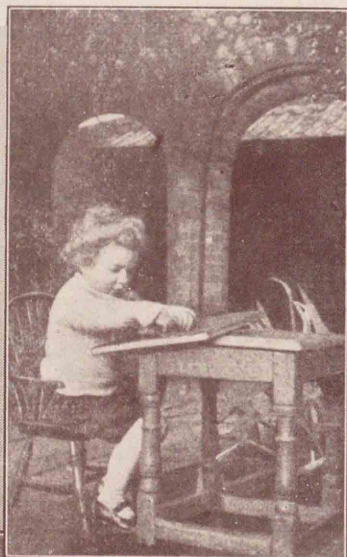
(二第木積) 四第

モテンソリ一教授材

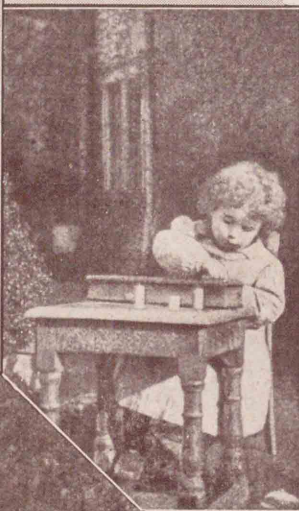


圖るゐてし用使を具教

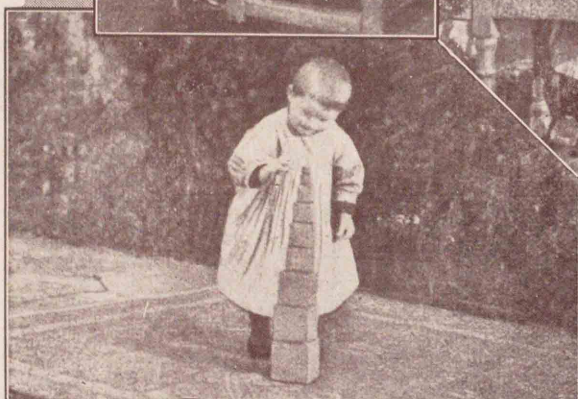
杓に釘を嵌めてゐる圖



圓筒の箱を用ひてゐる圖



塔をもつて遊んでゐる圖



挿入物に觸れてゐる圖



に對する趣味を養はなければならぬ。出来るならば、淺い池を作つて小魚を放ち、または家禽・家畜の飼養場をも設けるがよい。

六、幼兒と自然

室内に於ける手技・唱歌が保育の全部ではない。更に幼兒をして自然に親しませ、これを觀察させることに力を盡すべきである。遠足は幼兒にこの機會を與へるものであるが、いつでもこれを行ふわけにはいかないから、遊園で始終自然に接しさせることが必要である。フレイベルは自ら自然を愛したとともに、自然の教育的價値を認めて、遠足・旅行などを奨めた。恩物だけをフレイベル主義の中心と考へるのは、まだ十分に彼の精神を解しないものである。

自然と教育

自然は幼兒にも兒童にも欠くことの出来ない教育手段を供するものである。第一に、自然は養護にとつて最も必須であるから、日光と戸外の空氣とに接しさせなければならぬ。第二に、自然は

人類の發達に於て絶えずその知識と想像を刺戟し教養したやうに、兒童もこれに接することによつて觀念を豊富にし、想像と思考を養ふものである。第三に、自然は知性を刺戟するとともに情意をも刺戟するから、幼兒はこれに反應することによつて情意を練る。美感などは幼兒にはまだ發達しないが、しかし、自然の影響を受けるものである。第四に、兒童は自然に接して秩序・公平・確實・敬虔の念を養ひ、自然を愛することによつて博愛・同情・公德を養ふものである。實に自然を離れては完全な教育は施すことが出来な

第十編 社會教育論

第一章 家庭・學校・社會の關係

兒童は家庭に育ち、學校に入り、學校を出て社會の人となるのであるけれども、家庭で育つ幼兒の間にも社會に接し、學校に入つてからも家庭の人であるとともにまた社會にも接するから、家庭・學校・社會の三者は互に連絡して教育のことに與らなければならぬ。勿論教育は小學校で完成されるのではないから、社會に於て小學校卒業者のために教育の機會を與へる施設が必要となる。近時、學校教育の發達につれて、社會教育が著しく進歩したのはこれがためである。そして、小學校教師は地方の社會教育者として活動すべき任務をも有してゐるから、社會教育に關する一般のことを心得てゐなければならぬ。

第一節 家庭と學校

學校と家庭は互に了解し互に協同して子女の教養に當らなけ

保護者會

ればならぬ。然るに、動もすれば兩者間に了解を欠き、方針を異にして、教育力を減殺することがある。教育者はかやうな状態を排し、衝突を避けて、教育の効果を大きくしなければならぬ。家庭のよい躰が學校で破れ、學校の訓練が父兄の怠慢によつて害されるのは、單に兒童一個の不幸ばかりでなく、また國家の不幸である。

保護者會は家庭と學校の連絡機關として最も重要なものであるから、會合の際には、父兄側でも學校側でも、互にその見るところ考へるところを發表して、教育の實効を擧げることにならぬ。米國では、大規模な全國的父兄教員會を組織して、家庭教育の改良、家庭と學校の連絡、幼兒教育、兒童保護、少年労働問題などについて研究してゐる。我が國でも、近時漸く父兄の教育に關する興味が増加し、父兄會、保護者會が設けられるやうになつたのは喜ぶべき現象であるが、なほ父兄も學校も一層その實を擧げる

やうに努めなければならぬ。

第二節 學校と社會

家庭と學校が相連絡統一しなければならぬのと同様に、學校と社會も密接な關係を保たなければならぬ。學校は元來社會の營造物であり、社會の一員として有爲な子女を教養することを任務とするものである。然るに、學校が傳習的の教材に捉はれる結果、學校と社會が分離し、社會の實際生活と教材の間に連絡統一を欠くことが多い。これ「學校の社會化」が主張され施設されるやうになつた理由である。

學校の社會化とは、學校が社會的建物としての意義を徹底させ、社會の要求に従つて學校を實生活の準備として有効にし、學校生活と社會生活の連絡一致を圖らうとするのをいふ。換言すれば、兒童の仕事を將來の生活に結合させることである。隨つて現

代社會の實際に適切な教科教材を選び、實際生活の立場からこれを取扱ふのである。例へば、教授に於て、修身は公民養成の教材及び實業道德などに意を注ぎ、國語は読み方話し方の實力に重きをおき、地理は政治地理商業地理の教材を多くし、且郷土の産業との連絡に注意し、歴史は現代の社會生活との交渉を説き、數學、理科は産業と連絡させ、訓練に於ては、協同作業によつて社會的精神を涵養し、自治的施設によつて公民的精神を涵養しようとするやうなのがそれである。

かやうにして、學校の中に社會の精神を取入れるとともに、學校を社會教育の一機關とし、學校の器具設備を公開し、學校と社會を近づかせて、社會に教育的影響を與へようとする學校開放運動が起つて來た。これは直接社會一般を教育するのであるが、一方社會の改善向上は學校教育のために「よき環境」を作ることにもなる

のである。不良少年や不良少女の多く出るのは、家庭教育に欠陥のあるのに原因するとともに、また社會の非教育的なものにも原因する。社會の讀物施設は、兒童に善惡兩方面ともその感化影響を與へるから、學校及び家庭は社會の施設状態について十分注意しなければならぬ。

第二章 社會教育の性質

一、社會教育の意義 社會教育は一般公衆を客体とし、各種の施設によつてその知情意及び身体の円満な發達完成を企圖するものである。「社會は大學校なり」といふ言葉があるやうに、自然及び社會は何人にも教育的影響を與へるものであるが、意識的に諸種の機關を設け、施設を行つて、教化の効を大きくしようとするのが社會教育である。

ベルゲマンはドイツの教育學者 (1862-)

二 社會教育の特質 社會教育は家庭教育及び學校教育のやうに限られた特別の主体と客体を有しないけれども、圖書館員・講演會講師・体育指導者などは具案的影響を與へようとする主体であり、その説を聽きその指導を受けるものは客体である。ベルゲマンは、凡べての人間は教育の主体である。この中、職業的教育者以外のものは臨機的教育者である。凡べての人間が教育的影響を他に及ぼすことを自覺しなければならぬ」といつてゐるが、知らず知らずの間に社會の及ぼす影響もまた頗る大きいから、具案的の施設をするとともに、無意識的影響をも考に入れなければならぬ。

第三章 社會教育の施設

第一節 知育

人智は日に月に進歩發達する。單に家庭や學校で學んだ知識

だけで満足すべきでないことはいふまでもない。それゆゑ、圖書雜誌新聞などを讀み、各種の講演講義を聽き、その他、旅行・見學によつて知識を増させることに努めなければならぬ。社會教育は家庭や學校の教育のやうに直接的でないから、自ら進んで取らせるやうにしなければならぬ。知育に關しての施設は次のやうなものである。

一、圖書館 圖書館教育といふ語があるぐらゐで、圖書館が教育的施設であることはいふまでもない。圖書館の發達は近時驚くべきものがある。大學の附屬圖書館も開放されようとし、一般公衆のために通信圖書館、兒童のために兒童圖書館が設けられ、また、巡回文庫は何人にも自由に圖書を貸與してゐる。

二、博物館・動物園・水族館・展覽會・共進會 此等は皆知識を廣め見識を高め趣味を養ふ重要な社會教育機關である。

三講演會・講習會・公開講義・通信教授（講義録） 此等もまた知育に貢献することが直接である。大學擴張運動は講習會の一種であるが、英國では近時成人教育の名の下に、職工などに大學教育をも授けることが行はれてゐる。米國には連絡した夏季講習會によつて大學と同程度の教育をし、正規の卒業と同じ資格を與へる施設がある。

第二節 訓育

古來社會教育の訓育に及ぼす力は大きい。高僧・碩學の講話が民衆の徳化に偉大な影響を與へるのはいふまでもなく、我が國の儒者・心學者は徳川時代の社會教化に甚大な影響を及ぼした。現今に於ける施設としては、(一)倫理・宗教に關する講演會・通信講演會などがあり、(二)劇場・寄席・活動寫眞館なども娛樂機關であるとともに教育機關と見るべきであるが、我が國では徒に人氣に投じよう

として、教育上惡影響を與へるものも多いから、父兄・教師はこれに對する注意を怠つてはならぬ。

第三節 体育

体育に關しては、公開体育场・体育會・演武場・公園に於ける運動場の施設などがある。學校の運動場も差支のない限り公開されつつある。

なほ、青年團・處女會などは、知識・道德・身体の修養を計る重要な機關で、少年義勇團・少女野營團なども効果の多い施設である。

少年義勇團とは、自然に親しみ自然の事柄を体得するとともに、身体を強健にし、剛毅秩序の精神を養はうとするものである。これは世界大戰後大いに發達し、フランスは最もこれに努力してゐる。ドイツでは、青年團が遠足・旅行によつて自由・剛毅の心を養ふことが最も廣く盛に行はれてゐる。少女野營團とは、天幕生活の

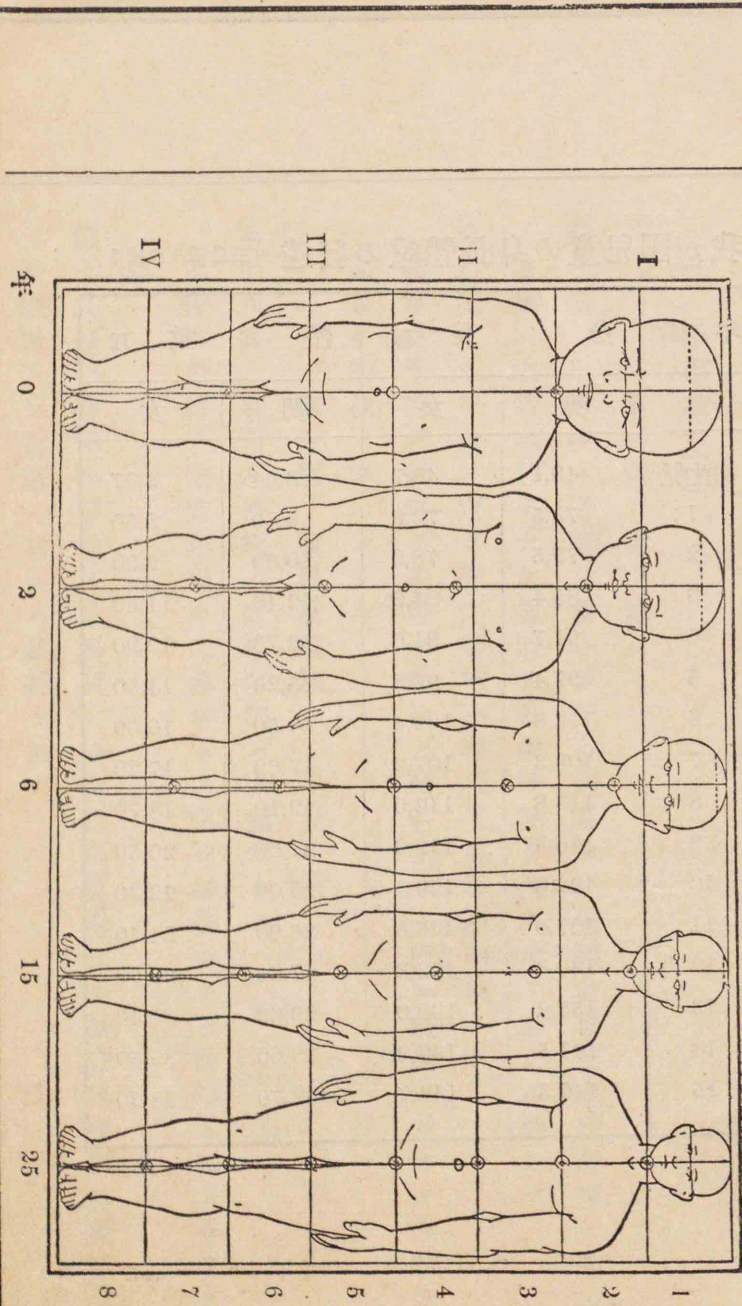
中に身体を鍛錬し、自然に關する知識を得、家事を實習させる組織である。此等の試みが健實に社會教育の實を擧げることとは、近時益々進展する傾向を有してゐるから、教育者は一層これが進展に努力しなければならぬ。

新制教育學終

附錄

一、兒童身體の發達

各年齡に於ける身體各部の比例 (マトラックに據る)



附錄

我が國兒童の身長體重の發達 (三島博士に據る)

年 齡	身 長 種		體 重 珎	
	男	女	男	女
初生兒	49,1	48,7	3,04	2,87
1	73,5	72,9	9,00	8,50
2	79,5	78,9	10,80	9,90
3	85,4	84,9	12,40	11,50
4	91,7	91,0	13,70	12,90
5	97,4	96,5	15,20	14,50
6	102,8	102,4	16,50	16,00
7	108,3	107,2	17,80	17,20
8	113,8	112,0	19,10	18,70
9	118,3	116,2	21,00	20,50
10	122,8	120,4	23,00	22,30
11	127,0	125,9	25,00	24,40
12	130,8	132,3	27,20	27,80
13	135,2	139,0	29,80	31,40
14	141,5	143,2	33,60	36,50
15	146,3	144,7	38,70	38,20

附 錄 二、小學教育關係法規抄

一 小學校令(要摘)

第一章 總 則

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

第二條 小學校ハ之ヲ分テ尋常小學校及高等小學校トス

尋常小學校ノ教科ト高等小學校ノ教科トヲ一校ニ併置スルモノヲ尋常
高等小學校トス

第三章 教科及編制

第十八條 尋常小學校ノ修業年限ハ六箇年トス

高等小學校ノ修業年限ハ二箇年トス但シ延長シテ三箇年ト爲スコトヲ
得

第十九條 尋常小學校ノ教科目ハ修身、國語、算術、日本歴史、地理、理科、圖畫、唱
歌、體操トシ女兒ノ爲ニハ裁縫ヲ加フ

土地ノ情況ニ依リ手工ヲ加フルコトヲ得

第二十條 高等小學校ノ教科目ハ修身、國語、算術、日本歷史、地理理科、唱歌、體操トシ、女兒ノ爲ニハ裁縫ヲ加フ

前項教科目ノ外手工、農業、商業、女兒ノ爲ニハ家事ノ一科目又ハ數科目ヲ加フ

土地ノ情況ニ依リ前項教科目ノ外圖畫、外國語其ノ他必要ナル教科目ヲ加フルコトヲ得

前二項ノ教科目ハ之ヲ隨意科目又ハ選擇科目ト爲スコトヲ得

第二十二條 小學校ノ教科目中兒童身體ノ情況ニ依リ學習スルコト能ハサル教科目ハ之ヲ其ノ兒童ニ課セサルコトヲ得

第五章 就 學

第三十二條 兒童滿六歲ニ達シタル翌日ヨリ滿十四歲ニ至ル八箇年ヲ以テ學齡トス

學齡兒童ノ學齡ニ達シタル日以後ニ於ケル最初ノ學年ノ始ヲ以テ就學ノ始期トシ尋常小學校ノ教科ヲ修了シタルトキヲ以テ就學ノ終期トス

學齡兒童保護者ハ就學ノ始期ヨリ其ノ終期ニ至ル迄學齡兒童ヲ就學セシムルノ義務ヲ負フ

學齡兒童保護者ト稱スルハ學齡兒童ニ對シ親權ヲ行フ者又ハ親權ヲ行フ者ナキトキハ其ノ後見人ヲ謂フ

二 小學校令施行規則(要 摘)

第一章 教科及編制(第二條以下要旨ノミヲ掲ケ)

第一條 小學校ニ於テハ小學校令第一條ノ旨趣ヲ遵守シテ兒童ヲ教育スヘシ

道德教育及國民教育ニ關聯セル事項ハ何レノ教科目ニ於テモ常ニ留意シテ教授センコトヲ要ス

知識技能ハ常ニ生活ニ必須ナル事項ヲ選ヒテ之ヲ教授シ反覆練習シテ應用自在ナラシメンコトヲ務ムヘシ

兒童ノ身體ヲ健全ニ發達セシメンコトヲ期シ何レノ教科目ニ於テモ其ノ教授ハ兒童ノ心身發達ノ程度ニ副ハシメンコトヲ要ス

男女ノ特性及其ノ將來ノ生活ニ注意シテ各々適當ノ教育ヲ施サンコト

ヲ務ムヘシ

各教科目ノ教授ハ其ノ目的及方法ヲ誤ルコトナク互ニ相聯絡シテ補益
セシコトヲ要ス

第二條 修身ハ教育ニ關スル勸語ノ旨趣ニ基キテ兒童ノ徳性ヲ涵養シ道
徳ノ實踐ヲ指導スルヲ以テ要旨トス

第三條 國語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想
ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓發スルヲ以テ要旨トス

第四條 算術ハ日常ノ計算ニ習熟セシメ生活上必須ナル知識ヲ與ヘ兼テ
思考ヲ精確ナラシムルヲ以テ要旨トス

第五條 日本歴史ハ國體ノ大要ヲ知ラシメ兼テ國民タルノ志操ヲ養フヲ
以テ要旨トス

第六條 地理ハ地球ノ表面及人類生活ノ狀態ニ關スル知識ノ一斑ヲ得シ
メ又本邦國勢ノ大要ヲ理會セシメ兼テ愛國心ノ養成ニ資スルヲ以テ要
旨トス

第七條 理科ハ通常ノ天然物及自然ノ現象ニ關スル知識ノ一斑ヲ得シメ

其ノ相互及人生ニ對スル關係ノ大要ヲ理會セシメ兼テ觀察ヲ精密ニシ
自然ヲ愛スルノ心ヲ養フヲ以テ要旨トス

第八條 圖畫ハ通常ノ形體ヲ看取シ正シク之ヲ畫クノ能ヲ得シメ兼テ美
感ヲ養フヲ以テ要旨トス

第九條 唱歌ハ平易ナル歌曲ヲ唱フコトヲ得シメ兼テ美感ヲ養ヒ徳性ノ
涵養ニ資スルヲ以テ要旨トス

第十條 體操ハ身體ノ各部ヲ均齊ニ發育セシメ四肢ノ動作ヲ機敏ナラシ
メ以テ全身ノ健康ヲ保護増進シ精神ヲ快活ニシテ剛毅ナラシメ兼テ規
律ヲ守リ協同ヲ尙フノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス

第十一條 裁縫ハ通常ノ衣類ノ縫ヒ方及裁チ方等ニ習熟セシメ兼テ節約
利用ノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス

第十二條 手工ハ簡易ナル物品ヲ製作スルノ能ヲ得シメ工業ノ趣味ヲ長
シ勤勞ヲ好ムノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス

第十三條 農業ハ農業ニ關スル普通ノ知識ヲ得シメ農業ノ趣味ヲ長シ勤
勉利用ノ心ヲ養フヲ以テ要旨トス

第十四條 商業ハ商業ニ關スル普通ノ知識ヲ得シメ勤勉敏捷ニシテ且信用ヲ重スルノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス

第九章 幼稚園及小學校ニ類スル各種學校

第一百九十五條 幼稚園ハ滿三歳ヨリ尋常小學校ニ入學スルマテノ幼兒ヲ保育スルヲ以テ目的トス

第一百九十六條 幼兒ヲ保育スルニハ其ノ心身ヲシテ健全ニ發達セシメ善良ナル習慣ヲ得シメ以テ家庭教育ヲ補ハンコトヲ要ス

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

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

第一百九十七條 幼兒保育ノ項目ハ遊戯、唱歌、談話及手技トス

第二百三條 幼稚園ニ園長ヲ置クコトヲ得

第二百四條 幼稚園ニ於テ幼兒ヲ保育スル者ヲ保母トス

保母ハ女子ニシテ小學校ノ本科正教員又ハ准教員タルヘキ資格ヲ有ス

ル者又ハ府縣知事ノ免許ヲ得タル者タルヘシ

第二百四條ノ二 保母ノ免許ヲ得ルニ檢定ニ合格スルコトヲ要ス

前項ノ檢定ハ小學校教員檢定委員會ニ於テ之ヲ行フ

檢定ニ關スル規程ハ府縣知事之ヲ定ム

第二百六條 幼稚園ノ幼兒數ハ約百二十人以下トス但シ特別ノ事情アルトキハ約二百人マテニ増スコトヲ得

第二百七條 保母一人ノ保育スル幼兒數ハ約四十人以下トス

第二百八條 幼稚園ノ設備ハ左ノ各號ノ規定ニ依ルヘシ

一 建物ハ平家造トシ保育室、遊戯室其ノ他必要ナル諸室ヲ備フヘシ

二 保育室ノ大ハ幼兒五人ニ付一坪ヨリ小ナルコトヲ得ス

三 遊園ハ幼兒一人ニ付一坪ノ割合ヲ以テ設クルヲ常例トス

四 恩物、繪畫、遊戯道具、樂器、黑板、机、腰掛、時計、寒暖計、暖房器其ノ他必要ナル器具ヲ備フヘシ

五 敷地、飲料水及採光窓ニ關シテハ小學校ノ例ニ依ルヘシ

第四號表

科目	年	教時數		修身	國語	算術	日本歷史	地理	理科	圖畫
		每週	全年							
修身	第一學年	二	二	二	一〇	五				(簡單形體)
	第二學年	二	二	二	一二	五				(簡單形體)
	第三學年	二	二	二	一二	六				一簡單形體
	第四學年	二	二	二	一二	六				一簡單形體
	第五學年	二	二	二	九	四				二
	第六學年	二	二	二	九	四				二
國語	第一學年	二	二	二	假名、日常須知ノ文字及近日常須知ノ文	五				
	第二學年	二	二	二	假名、日常須知ノ文字及近日常須知ノ文	五				
	第三學年	二	二	二	日常須知ノ文字及近日常須知ノ文	六				
	第四學年	二	二	二	日常須知ノ文字及近日常須知ノ文	六				
	第五學年	二	二	二	日常須知ノ文字及近日常須知ノ文	四				
	第六學年	二	二	二	日常須知ノ文字及近日常須知ノ文	四				
算術	第一學年	二	二	二	百以下ノ數ノ方、書キ	五				
	第二學年	二	二	二	千以下ノ數ノ方、書キ	五				
	第三學年	二	二	二	通常ノ加減乘	六				
	第四學年	二	二	二	通常ノ加減乘	六				
	第五學年	二	二	二	諸等數	四				
	第六學年	二	二	二	分數	四				
日本歷史	第一學年	二	二	二						
	第二學年	二	二	二						
	第三學年	二	二	二						
	第四學年	二	二	二						
	第五學年	二	二	二						
	第六學年	二	二	二						
地理	第一學年	二	二	二						
	第二學年	二	二	二						
	第三學年	二	二	二						
	第四學年	二	二	二						
	第五學年	二	二	二						
	第六學年	二	二	二						
理科	第一學年	二	二	二						
	第二學年	二	二	二						
	第三學年	二	二	二						
	第四學年	二	二	二						
	第五學年	二	二	二						
	第六學年	二	二	二						
圖畫	第一學年	二	二	二						
	第二學年	二	二	二						
	第三學年	二	二	二						
	第四學年	二	二	二						
	第五學年	二	二	二						
	第六學年	二	二	二						

第五號表

科目	年	教時數		修身	國語	算術	日本歷史	地理	理科
		每週	全年						
修身	第一學年	二	二	二	日常須知ノ文字及普通文ノ讀ミ方、書キ方、綴リ方	四			
	第二學年	二	二	二	日常須知ノ文字及普通文ノ讀ミ方、書キ方、綴リ方	四			
	第三學年	二	二	二	日常須知ノ文字及普通文ノ讀ミ方、書キ方、綴リ方	四			
	第四學年	二	二	二	日常須知ノ文字及普通文ノ讀ミ方、書キ方、綴リ方	四			
	第五學年	二	二	二	日常須知ノ文字及普通文ノ讀ミ方、書キ方、綴リ方	四			
	第六學年	二	二	二	日常須知ノ文字及普通文ノ讀ミ方、書キ方、綴リ方	四			
國語	第一學年	二	二	二	日常須知ノ文字及普通文ノ讀ミ方、書キ方、綴リ方	四			
	第二學年	二	二	二	日常須知ノ文字及普通文ノ讀ミ方、書キ方、綴リ方	四			
	第三學年	二	二	二	日常須知ノ文字及普通文ノ讀ミ方、書キ方、綴リ方	四			
	第四學年	二	二	二	日常須知ノ文字及普通文ノ讀ミ方、書キ方、綴リ方	四			
	第五學年	二	二	二	日常須知ノ文字及普通文ノ讀ミ方、書キ方、綴リ方	四			
	第六學年	二	二	二	日常須知ノ文字及普通文ノ讀ミ方、書キ方、綴リ方	四			
算術	第一學年	二	二	二	分數	四			
	第二學年	二	二	二	分數	四			
	第三學年	二	二	二	分數	四			
	第四學年	二	二	二	分數	四			
	第五學年	二	二	二	分數	四			
	第六學年	二	二	二	分數	四			
日本歷史	第一學年	二	二	二					
	第二學年	二	二	二					
	第三學年	二	二	二					
	第四學年	二	二	二					
	第五學年	二	二	二					
	第六學年	二	二	二					
地理	第一學年	二	二	二					
	第二學年	二	二	二					
	第三學年	二	二	二					
	第四學年	二	二	二					
	第五學年	二	二	二					
	第六學年	二	二	二					
理科	第一學年	二	二	二					
	第二學年	二	二	二					
	第三學年	二	二	二					
	第四學年	二	二	二					
	第五學年	二	二	二					
	第六學年	二	二	二					
圖畫	第一學年	二	二	二					
	第二學年	二	二	二					
	第三學年	二	二	二					
	第四學年	二	二	二					
	第五學年	二	二	二					
	第六學年	二	二	二					

第六號表

科目	授時數	第一學年			第二學年			第三學年				
		計	裁縫	體操	唱歌	計	裁縫	體操	唱歌	計	裁縫	體操
修身	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
國語	八	八	八	八	八	八	八	八	八	八	八	八
算術	四	四	四	四	四	四	四	四	四	四	四	四
日本歷史	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
地理	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
理科	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二

計	裁縫	體操	唱歌	第一學年			第二學年			第三學年		
				計	裁縫	體操	唱歌	計	裁縫	體操	唱歌	計
女男 二二 八四	四	三	一	二	二	二	二	二	二	二	二	二
女男 二二 八四	四	三	一	二	二	二	二	二	二	二	二	二
女男 二二 八四	四	三	一	二	二	二	二	二	二	二	二	二

大正十三年十月十八日印刷 大正十三年十月二十一日發行
 大正十四年一月十六日訂正再版印刷
 大正十四年一月十九日訂正再版發行

新 教 育 學	昭和 三年 度 臨時 定價
定價金四拾四錢	金七拾參錢

著 者 入 澤 宗 壽

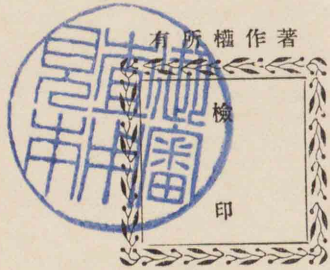
發 行 者 株式會社 東京開成館

代表者 松本繁吉

印 刷 者 東京市牛込區櫻町七番地 竹内喜太郎

西 部 販 賣 所 大阪市東區北久寶寺町心齋橋通角 三木佐助

東 部 販 賣 所 東京市日本橋區數寄屋町九番地 林平次郎



發 行 所

東京市小石川區小日向水道町八四
 振替貯金口座東京第五參貳貳番

株式會社 東京開成館

卷之四

目錄

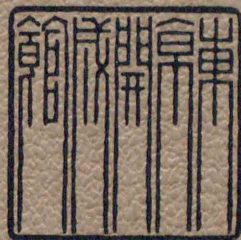
卷之四



大正十四年一月十六日
大正十四年一月十六日
大正十四年一月十六日

人 家 宗 族
三 木 水 田
林 平 六 田

大正十四年一月十六日



広島大学図書

2000033943

