

教育部省檢定濟

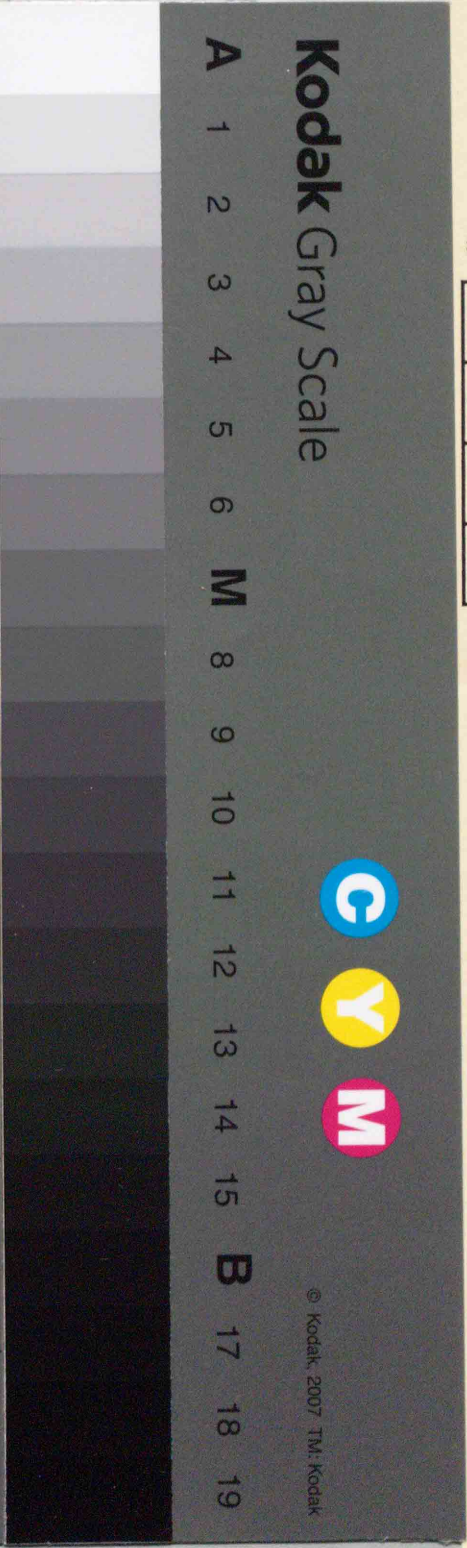
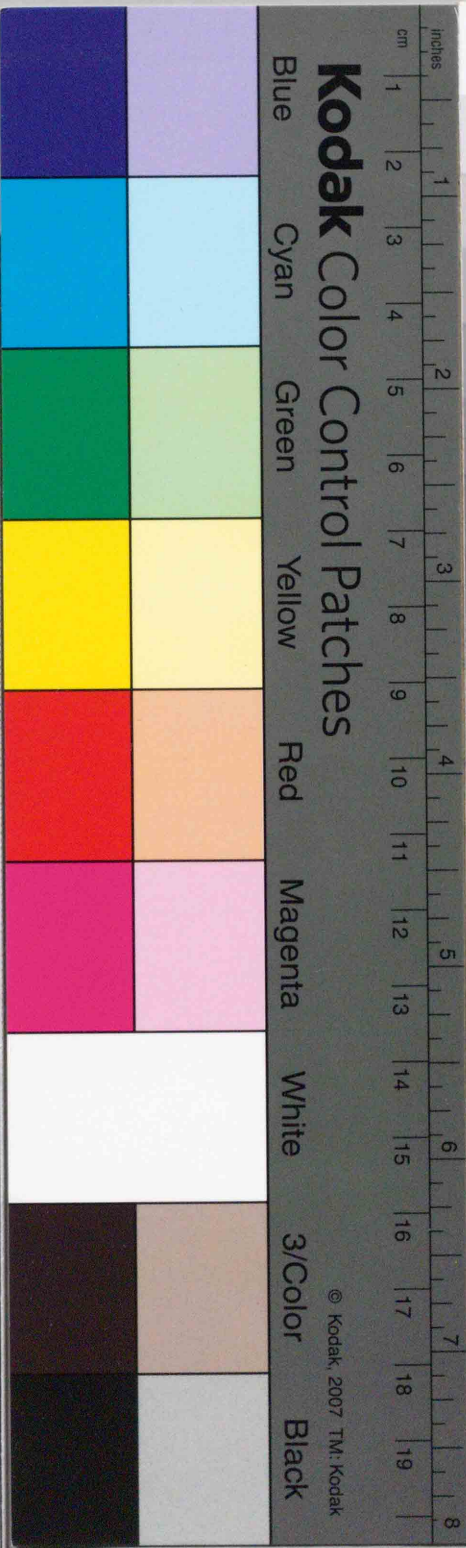
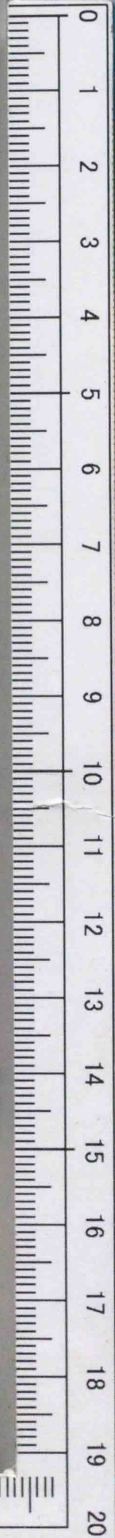
近 軌 學 育 教

篠小佐
原川藤 共
助正熊
市行郎 治 著



京 東
版 藏 館 文 寶

教科書文庫
4
370
51-1924
2000069010



40824
教科書文庫
4
370
~~380~~
51-1924
20000
69010



資料室

日十月三年三十正大

濟定檢省部文

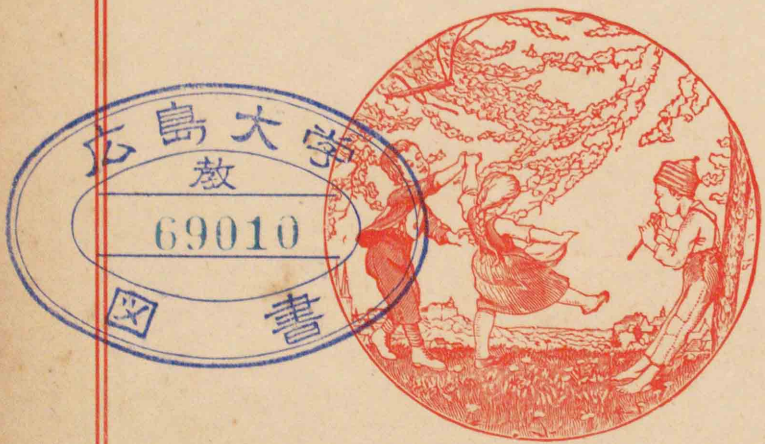
教科書文庫
4
370
51-1924
2000069010

系統的教育科教科書

近 軌

教 育 學

篠小 篠小
 藤共 藤共
 原川 原川
 助正 助正
 市行 市行
 郎治 郎治
 著 著



京 東

版 藏 館 文 寶

52
 370
 大13

島島大學
 教育學部
 教育學科
 教育學
 第四版
 1951年

緒言

一、本書は、明治四十三年師範學校に於ける教育科の系統的教科書として編纂したるものを改版したるものなり。創刊以來、師範學校用又は教員檢定試験用として採用せられ、既に數版を重ね、其間學說の進歩に伴ひ、時々部分的修正をなし來りたりと雖も、尙十分ならざるものあるを以て、今回特に全部に亘りて修正を施し、最新の研究と思潮とは悉く之を漏らさざらんことを努めたり。

一、本書の編纂に當り、著者は他の教育分科の各教科書相互の連絡に注意し、相補益して生徒の理解を容易ならしめ、又成るべく材料を精選して、重要なものは稍之を詳述して、他は之を畧叙し、或は其の名目のみを掲げ、或は已むを得ず全く之を省畧する等實際教授

広島大学図書

2000069010



止の便宜を考慮したり。故に教授の實際に當りては適當に之を
活用せられんことを望む。

大正十二年十月

著者識

輓近教育學目次

緒論

第一章	教育の意義	一
第二章	教育の効果	四
第三章	教育の制限	八
第四章	教育學	一三
第五章	教育の理論と實際	一七
第一編	目的論	二〇
第一章	教育の目的に關する概説	二〇
第一節	個人的目的	二〇
第二節	社會的目的	二六

第三節	約結	三五
第二章	小學校教育の目的	三九
第二編	方法論	四七
第一	養護論	四七
第一章	養護の目的	四七
第二章	兒童身體の發達	四九
第三章	養護の方法	五五
第一節	養護の方針	五五
第二節	養護の方法	五八
第二	教授論	六五
第一章	教授の目的	六五
第二章	教授の材料	七五

第一節	教科目の選擇	七五
第二節	教科目の排列	七九
第三節	各教科目内の材料の選擇	八一
第四節	各教科目内の材料の排列	八五
第五節	教材の聯絡統合	八七
第三章	教授の方法(一)	九一
第一節	目的と方法	九一
第二節	教授と學習	九五
第三節	學習作用と方法	一〇〇
第四節	教材と方法	一〇四
第五節	認識の一般的順序	一〇九
第六節	教授の段階	一一四
第四章	教授の方法(二)	一二〇
第一節	教授と兒童の自己活動	一二三

第二節	教授の様式	一三四
第一小節	示教式	一三六
第二小節	示範式	一三九
第三小節	講話式	一四〇
第四小節	説明式	一四四
第五小節	發問式	一四七
第六小節	課題式	一五二
第七小節	討論式	一五五
啓発的		
第六小節	課題式	一五二
第七小節	討論式	一五五
第五章	學習訓練及個性擁護と教授の方法	一五六
第六章	教授と美育	一六三
第一節	美の價值及美育の目的	一六三
第二節	美育の方法	一六六
第三	訓練論	一六九

第一章	訓練の目的	一六九
第二章	意志の發達	一七五
第三章	訓練の方法	一八一
第一節	訓練と方法	一八一
第二節	訓練の方針	一八六
第三節	生活と訓練	一八九
第一小節	家庭生活	一八九
第二小節	學校生活	一九三
第三小節	社會生活	一九七
第四小節	約結	一九八
第四節	訓練上の施設と利用すべき機會	二〇一
第一小節	遊戯	二〇四
第二小節	作業	二〇八
第三小節	其の他の施設及利用すべき機會	二一一

第五節 訓練の手段	二二六
第一小節 命令禁止	二二六
第二小節 訓諭	二一九
第三小節 看護	二二一
第四小節 懲罰	二二二
第五小節 褒賞	二二九
第四章 個性と訓練	二三〇
第五章 教育者	二三八
餘説	二四四
教育の場所 (學校論)	二四四
附録	二四四
第一 知能の發達	二四四
第二 知能上の個性	二四四

第三 諸家の教授段階對照表	卷末
---------------	----

輓近教育學目次終

輓近教育學

縮論

第一章 教育の意義

教育の廣狹二義

教育といへば教育者と被教育者とありて、其の間に行はるゝ作用を意味することは明かなり。而して兩者を如何に見、其の間の關係を如何に解するかによりて、廣狹二様の意義を生ずることゝなる。社會教育、通俗教育等は教育を廣義に解したる一例にして、此の場合には知徳の啓發の爲に行はるゝ作用を意味するに止まり、教育者と被教育者と

は漠然として限定せらるゝ所なし。之に反して家庭教育又は學校教育と稱する場合には成熟者の未成熟者に及ばず影響感化を意味することゝなりて、教育の意義は前者に比して稍限定せらるゝものとなり、更に自己教育又は境遇より受くる教育と稱する場合は、教育と云ふ語を最も廣義に解したるものにして、寧ろ比喩的に用ゐたるものなり。要するに教育を如何に解するかは任意なれども、教育の理論を明にせんには、先づ其の意義を限定するを必要とす。

教育は教育者の影響に依りて發達を遂げ得べき素質が、夙に被教育者に具はることを豫想し、併せて此の素質が一定の方向に發達を遂ぐべきものなることを豫想するものなり。何となれば、否らざる限り教育は殆ど意味をなさざればなり。既に發達の方向を豫想すとせば、教育者は其の

向ふ所に従つて被教育者を扶掖誘導すべきは固より、被教育者の上に意識的無意識的に及ぼし來る影響に對して或は之を助成し、或は之を阻止する方策を講ぜざるべからず。故に教育學上に用ゐる教育といふ語は始めより教育者の成熟者にして被教育者の未成熟者たることを豫想し、而かもこの成熟者が一定の目的と方案とを具備して被教育者を扶掖誘導する作用を意味するを常とす。而して、こゝに所謂教育は被教育者が獨立して考へ、獨立して意志し得るに至れる時を以て畧ぼ終了するものと見做すべきものなり。

要するに、「教育は成熟者が一定の目的と方案とを具へて一定期間未成熟者の發達を扶掖誘導する作用なり」と解することを得べし。本書は此の如く限定せる意味にて主と

して小學校の教育に關する理論を明かにせんとす。然れども被教育者の發達は、教育者の意識的の扶掖誘導以外、其の自然の人格的感化竝に環境の影響に負ふこと大にして、特に遺傳の影響を被ぶること大なるを以て被教育者の父祖に負ふこと亦小ならずと云ふべし。

第二章 教育の效果

前章に述べたる如く、教育といふ語は被教育者の享有する素質が或程度の發達を遂げ得ること、及他より加ふる影響は其の發達を促進し得るものなることを豫想するものなり。吾人の常識は皆これを許容して疑ふところなきのみならず、大哲カントの如きは、人は教育によりてのみ人たることを得との意を述べて、教育の勢力の絶大なることを

樂觀的見解と
悲觀的見解と

確信したり。然れども孔子は、夙に「唯上知與下愚不移」と述べて教育の效果を限定せる如く、異常の場合に就きて見れば尙教育の效果の疑ふべき事實少なからず、また普通の場合に於ても、其の勢力の薄弱なること無きにあらず。故にシヨベンハウエルは、知性は改造し得るも性格は之を變更すること能はずと稱して、カントの見解の樂觀的なるに對して、正反對なる悲觀的見解に陥れり。概して言へば、第十八世紀頃までの學者は樂觀的見解を持したるが、第十九世紀に入り、遺傳竝に犯罪心理學等に關する研究の行はるゝに伴ひ、漸く悲觀的見解に傾く者を見るに至れるなり。然れども、現今に於ては教育の進歩と生物學の研究の結果却て教育の效果を信すべき證左を得るに至れり。

○一般に遺傳によりて享有する内部的特質は生物の發達

教育の可能を知らしむるものは順應性

の方向を規定し、其の活動を左右する最も有力なる一因となること勿論なり。然れども遺傳のみが生物の發達と活動とを左右する絶對無二の勢力にはあらず。生物には別に順應性なるものあり。所謂順應性とは境遇の變化に應じて、生物が徐々に其の活動状態を變化する事實を指すものなり。生物學の示す所に従へば、動物の本能さへも、其の境遇が變化すれば、漸次に其の傾向を一變するものなりといふ。然るに人類は之を動物に比較すれば固定せる本能を有すること甚だ少く、且つ其の父祖より享有する遺傳的特質なるものも、實は既に發達せる知性又は感情意志にはあらずして單に其の傾向に過ぎずとせらる。故に外部より之に加ふる影響によりて多少の變化を起さしむるを得ること固より動物の比にあらず。特に人類は其發達に伴

暗示と教育の可能

ひて内部に自覺を生じ、其の境遇に處して積極的創造的に順應し得るに至るものなり。是れ教育の効果を信すべき最も有力なる一理由なり。

暗示に關する研究の結果も、亦教育の効果を信すべき證左となすことを得べし。即ち催眠状態に置かれたる者に對する暗示は、其の覺醒後に於てもよく被術者を左右し、之によりて種々の惡習缺陷を矯正し得たる實例も乏しからず。又彼の偉人傑士の警咳に接し、不知不識其の影響感化に浴するが如き、亦一種の暗示作用に外ならず。されば教育者が意識的具案的に施す教育と相待ちて、其の人格と獻身的努力とによつて及ぼす無意的感化の大なる效果を生ずべきこと亦殆ど疑を要せざるべし。

更に輓近大に發達したる教育上の事實に就きて考察す

異常兒に對する教育の效果と教育の可能

るに古來、其の效果の疑はれたる異常兒に對する教育の如きも、近年其の施設と方法との改善せらるゝに従ひ、漸次其の效果を認めらるゝに至りたるを以て、現時の文明諸國はいづれも此の種の兒童を教養すべき特殊の施設をなすに至れり。かゝる低能又は不良兒に就きて教育の效果を信じ得べしとすれば尋常普通の兒童に對する教育の效果に至りては、殆ど之を疑ふの餘地なきものといふべし。然れども吾人は固より教育の效果の萬能なることを唱ふるものにあらず。何となれば人は教育のみによりて自由に陶冶し得らるゝものにあらざること極めて明白の事實なればなり。

第三章 教育の制限

先天的の素質より來る制限

後天的の習慣より受くる制限

年齢より來る制限

教育の效果を制限するものに二種あり。其の一は被教育者自身に具はる内部的勢力にして、他は環象の中に存する外部的勢力なり。内部的勢力とは先天的の素質にしてこれに種族的又は民族的の遺傳と個人的遺傳の別あり。兩者相俟ちて心身に千種萬様の差別を現はす。この兩者を根本的に改造し能はざることば、猶鐵を變じて黄金となし荆棘を化して薔薇となすの不可能なるが如し。先天的の素質と相俟ちて後天的に成れる習慣も亦教育の效果を制限する一大勢力なり。習慣は同一活動の反復によりて成れる保守的傾向にして、其の鞏固なるものに至りては、善惡共に容易に之を變化せしむること能はず。所謂第二の天性とは此の特質を稱するなり。年齢も亦教育に對して越ゆべからざる制限をなすもの

の一なり。即ち被教育者の幼弱なる間は心身の發育未だ規律的の學習に適せざるものにして、之に對して智徳の啓發を行はんとするも其の效果少きのみならず、強ひて之を施さんとすれば却て其の發達を阻害するに至る。又被教育者一定の年齢を經過するに至れば、心身共に固定の状態を呈して、教育の效果又比較的微弱となる。概して六七歳より二十五六歳に至る間は、最も教育に適する時期なりとす。然れども此の期間に於ても、又年齢に基づく心身の變動ありて、教育の力は此の變動によりて制限せらるゝを免れず。

自然力より受くる制限

教育の効果を制限する外部的勢力は、之を自然界と人事界との二者に歸するを得べし。即ち土地の形狀、空氣の乾濕、温度の高低、動植礦物分布の情態等、自然界の事物現象は一として人の心身に影響を及ぼさざるなし。所謂、深山大澤、龍蛇を産すとは山河自然の影響に依りて、偉人傑士の輩出する事を喻へたるものにして、概して平原の住民は悠長にして氣力に乏しく、且又山地の住民は勇氣に富みて獨立心強しといふ、經驗上の事實にもよく合致するものなり。されば人類心身の發達及び其の活動も、大自然の影響によりて左右せらるゝこと少からず。教育は到底この影響を無視するを得ざるべし。

人事界より受くる制限

人は一定の家族間に生れ、一定の市町村に住し、一定の國家社會に隸屬して成長するものなれば、又是等の團體より不知不識其の影響感化を被ぶらざるを得ず。即ち家の歴史、家族の職業、生活の状態、家族間の關係等異なるにつれて、兒童の情意の動く方向も其の知性の働く情態も一様にあら

ず。畢竟家族特に父母若くは親しく其の教養に當れる者の感化に基づくこと多し。而して就學以後に至れば、又交友及び社會の影響感化を被ぶること少からず。交友の影響は、其の始めはさまで著しからざるも、年齢の加はるに伴ひ兒童の發達と活動とを左右する極めて有力なる一要素となり、社會より來る影響も、交友の間に培はるゝに至りて一層其の力を加ふることゝなる。社會よりする影響中、被教育者の發達を左右することの最も強きものは居住地に於ける一般の風俗習慣なり。今日、尙出身地によりて人の氣風の上に著しき相違の認めらるゝは、即ち幼少より培はれたる風俗習慣の力の小ならざるを示すものなり。

以上論述したるところは、即ち教育が一定の制限の下にのみ可能なる事なれども、所謂其の制限は、教育者の與ふる

教育の力以外、別に兒童の發達を左右するものあることを意味するに止まりて、決して是等の制限を以て悉く教育の力を妨害するものとなすものにあらず。場合に依つては却つて是等の力を教育の上に利用して、其の効果を大ならしむることを得るものなり。

第四章 教育學

教育は被教育者の内部に具はる天稟の素質が外部の影響を待つて發達し得ることを豫想し、此の素質をして出來得るだけ完全の發達を遂げしめんことを期する計畫と實行なり。元來完全の發達を期するには既に教育の目的を豫想し、外部の影響を待つて發達し得べしとの豫想中には、この發達を遂げしむべき方法を想定しつゝあるものなり。

教育の目的の
論定に與る倫
理學

教育學とは此の二方面の理論を根本的に建設せんとするものに外ならず。而して教育の目的は人の道德的生活を離れて之を考ふること能はざるを以て、教育學は其の目的を論定するに當り、當然倫理學の力を藉らざるを得ず、是へルバルトが^{目的}倫理學^{方法}を以て教育學の基礎科學と見倣したる所以なり。されど人の活動は道德的生活に竭くるにあらず。之と相竝んで別に知的生活及美的生活あり。三者の調和せる所に始めて全一の人としての圓滿なる生活を認めらる。而して倫理學が意志の道德的活動に關する根本法則を論究せんとするに對して、論理學は思考の法則を究明せんとし、美學は美的世界を創造する想像作用の法則を闡明せんとするものなり。故に教育學は其の目的を論定するに當り、倫理學の外別に美學及論理學と交渉を生ぜざ

同上論理學及
美學

教育の方法と
以上の三科學

るを得ず。

次に教育の方法に關しても又以上の基礎科學は、方法上の原理を論定するに當りても亦缺くべからざる支柱となる。蓋道德的生活の如何なるものなるかを明かにし、それが如何にして出來上るかを究むるにあらざれば、人を道德的生活に導く方法は得て之を捉ふべからざればなり。知的生活及美的生活に關しても然り。然るにヘルバルトが科學的教育學を建設せる以來、心理學を以て方法に關する最も重要な基礎科學と認め來れるを以て、今教育學と心理學との關係を考察せん。

教育の方法と
心理學

元來心理學は心的活動の法則を研究する科學なれば、教育が人の心的活動に關係する限り、心理學の説く所を聽取せざるを得ざることとは明なり。即ち倫理學、論理學及美學

に基づきて建設せられたる原則を運用するに當り、被教育者の心的活動をして最も有效ならしむべき手段を指示するものは心理學なり。例へば被教育者の注意を喚起する目的を以て直觀物の提示を説き、知識を牢記せしむる目的を以て適切なる反復練習の方法を説くが如きは、皆是れなり。

以上は教育の理論の建設に最も密接の關係を有する科學を示したるものなるが、右の外社會學、經濟學、行政學、生物學、生理學、衛生學等も直接又は間接關係を有するものなり。而して以上の諸科學を或は基礎とし、或は補助として組織せらるゝ教育學は、事實の單なる叙述又は説明にあらずして、當にかく爲すべしとの規範を説くものなるを以て規範科學の部門に屬し、又純理よりは寧ろ實地の應用を主とす

教育學の性質

抽象的なる理論と特殊なる實際との關係

るより應用科學と稱すべきものなり。

第五章 教育の理論と實際

教育の理論は實地の應用を離れて其の價値を認むること能はず。而して方法に關する理論中、被教育者の心的活動を最も有效ならしむべき手段を指示するものは心理學に基づきて建設せらるゝ部分なり。然るに此の種の理論は一々個々特殊の場合に處する途を示すものにあらずして、極めて抽象的概括的なり。翻つて教育の實際に就きて見れば場合場合に應じて被教育者の興味の動く方向、理解の程度、疲勞倦怠の状態等を直覺的に察知し、敏速に適切な處置を講ずる必要多く、抽象的概括的なる理論は迂遠にして殆ど用をなさざるが如き感を懷かるゝこと多し。是

教育の術

往々にして實際家の間に理論を輕視するものを生ずる所以なり。教育の如き未成熟者に心理的に影響を及ぼさんとする職務にありては、未成熟者の位置に己を置き、其の思想感情意志の向ふ所を察し、機に臨み變に應じて適當の處置を施し得る術を具ふること最も肝要にして、而も此の術は理論の理解のみによりては收得し難く、天性其の素質を具ふる者が多年の經驗を積みて始めて體得するに至るものなることは事實なり。されど此の事實は決して理論を理解することの不必要を教ふるものにあらず。彼の大藝術家の如きも異常の天稟に加ふるに異常の刻苦勉勵を以てして始めて其の大を成せるものにして、居ながらにして其の大を贏ち得たるにあらず。而して刻苦勉勵して己を磨く者は決して自己の經驗のみに信賴すべきにあらず。

悦んで他人の助言を迎へて増、其の大を成さんことを務めざるべからず、天性教育者としての素質を具ふる者としても亦然り。常に自己の狹隘なる經驗のみに信賴することなく、他人の助言に聽きて自己の經驗を反省することによつて始めて其の術に熟達することを得べし。概して科學は古今東西の經驗を蒐積して成るものなれば、或種の技術を體得せんとする者に對しては最も有力なる助言者なりと云ふべし。是れ心理學に基づきて建設せられたる方法上の理論が抽象的概括的なるに關らず、教育の實務に當る者に缺くべからざる所以なり。

第一編 目的論

第一章 教育の目的に關する概説

第一節 個人的目的

既に述べたる如く教育は未成熟者の享有する素質をして完全なる發達を遂げしめんと希望を以て行はる。此の場合完全なる發達とは、當に斯くあるべしとの要求に達したる情態を指すものにして、一般に之を理想と稱す。教育の實務に當るものは先づ己の心中に教育の理想を的確に捕捉せざるべからず。教育の對象たる未成熟者は身體と精神との二方面を具備へ、而かも各其の内部に備ふる法則に従ひ、必ず或程度にま

心身の調和的發達

で發達すべき潑測たる活氣を呈す。故に教育の理想を考ふる者は自ら思ひを此の二方面の關係に致さざるを得ず。嘗て泰西に於て宗教の旺盛を極めたる時代には、身體を罪惡の府と見做し、之に呵責苦痛を加へて厭はざるものにあらざれば、怡樂彼岸の淨土に到着すること能はずとの思想行はれ、従つて體育に關することは殆ど教育上の問題とならざりしが如し。されど此の時代に於ても騎士の間には身體の鍛鍊重んぜられ、第十六世紀以後自然科學の勃興に伴ひ、漸く心身の密接なる關係に着目するに至り、ロックが其の著「教育思想」の發端に、健全なる身體に於ける健全なる精神（健全な精神）てふ語を記せるは、即ち體育を忽にすべからずとの思想が漸次識者の間に起れることを知るに足るべし。爾來科學の進歩に伴ひ、心身相關の理法一層明かにせられ、且和

戰何れの場合にも旺盛なる體力を具ふる國民を有するにあらざれば世の競争場裡に立ちて優者たること能はざること明かとなり、各國民益、體育を重んずるに至れり。事實斯の如くなれば、實務上より教育を考ふる場合には、當然心身の調和的發達を以て其の理想となさざるを得ず。されど翻つて心身兩面の作用に就きて考ふるに、精神は主にして身體は従なり。身體は外物同様自然に屬するものにして、其の用は精神をして思ひの儘に其の活動を遂げしむるにあり。故に教育の一層高き理想は、之を精神活動の上にて求めざるを得ず。

精神活動にも知情意三方面あり。中にも意志の活動は主として道德に現れ、感情の活動は主として美に現れ、知の活動は主として眞理に現る。即ち教育の理想を定むるに

知情意三育の
關係

道德主義

は自ら此の三者の關係を考へざるを得ず。ヘルバルトは道德的品性を以て教育究竟の理想と見做せり。元來道德は人の内面より起り來る最も切實なる要求にして、其の根蒂は深く人性の祕奥に存し、古今東西を問はず人の人たる價値を道德にありとする程なれば、學者が教育の理想を考ふるに當り、之を以て絶對究竟のものとなすは毫も怪むに足らざるなり。されど道德のみを以て唯一絶對の内面的要求なりと見做すは、未だ人性の眞相を捉へ得たる見解なりとするに能はず。何となれば科學と藝術とは道德と相竝んで文化の内容をなせるものにして、是等の三者は各獨立なる自己の領域を有し、それ下、絶對的の價値を有し、何れも之を他に從屬せしむること難く、又他より之を導き出すこと能はざればなり。故にヘルバルトの道德的品性

實利主義

陶治説は未だ教育の理想を竭したる説とは見ることを得ず。

第十八世紀以來各種の科學は大なる發展を遂げ、其の闡明したる眞理は、やがて各方面の技術に應用せられて、實生活の上に大なる効果を現はし、曾て人類を支配したる自然は、今や人類に統御せられて、意の儘に其の實用に供せらるるに至れり。是に於て知力を偏重して道德までも實利を將來し、幸福を贏ち得るを以て其の理想となすと説き、之を以て又教育の目的とする者あるに至れり。即ち實利主義の教育説なり。

新人文主義

既に道德的意志を偏重せるものと實利的知識を偏重せるものとありとせば、美的感情生活を偏重せる者の存すべきことも亦考へ及ぼさるべし。第十八世紀の後半に現れ

たる新人文主義は其の一例なり。此の主義も亦實利主義の反動として起りたるものにして其の理想としては人性の圓滿なる發展を説きたれども、科學を輕んじて古典の研究による高尚優雅なる感情の陶治を高潮したる點に於て方に前二者と對立せしむることを得。

歴史に現れたる教育主義が時代の思想を反映して知情意の三育中何れかを偏重したるが如く、現在及將來とても、學者の思想上に同一の傾向を見若くは見るべきことは免れざる自然の數なるべし。蓋思想は學者の個性の反映にして、個性は多くの場合、知情意三者中のいづれかに偏すること多ければなり。而して右三様の傾向に對立するものは三者の調和を説く學説なり。ペスタロチの説ける天賦の諸能力の調和的發展は被教育者の個性を無視せざる限

三育の調和及
意育の優位

り、最も穩健にして當を得たる理想を語るものなり。何となれば眞善美中のいづれを閑却する場合にも全一の人を對象とする教育の理想とは見ることを得ざればなり。

第二節 社會的目的

前に述べたる實利主義、道德主義、新人文主義等は、大體に於て個人の絶對的價値を認め、人を人たらしむる爲の教育といふ見地に立ちて其の理想を定めたるものにして、自由平等説の最も強く唱道せられたる第十八世紀の産物に外ならず。然るに第十九世紀に至りて社會的教育學説勃興せり。社會的教育學説中には、主として其の基礎を生物學・社會學に求めて論述するものと、哲學に求めて論述するものとあり。前者はベルゲマン・デウキー之を唱道し、後者はナトルプ・ケストナー之を唱道す。

社會的教育學説

ベルゲマン

パウル・ベルゲマンは理論の根據を生物學に求め、生活體の目的は種の保存と完成の爲に個體の保存と完成を圖るにありて、最高生物たる人類の目的も亦此の外に出づることなく、善といひ惡といふことも、種族保存の目的に合すると否とによつて定まるとなし、之より教育の目的を導きて、教育は個人をして完全なる發達を遂げしむることによりて、種の發達換言すれば社會の文化の向上發展に貢獻せしむるにありとせり。即ちベルゲマンの説く所は個人の發達を無視せざる點に於て古代の國家至上主義と異なるも、社會を目的と見て個人を以て其の手段と解せる點に於ては彼と大差なし。

デウキーも亦生物學を基礎として一種の社會的教育學を唱ふ。氏の思想の根蒂をなせるものは、地位の再

デウキー

構成といふことなり。地位とは個人と物理的社會的環象との關係に名づけたるものにして、此の二者は偶然の結合をなすものにあらずして、始より渾然相合して一體をなす、即ち環象を離れたる獨立の個人もなく個人を離れたる獨立の環象もなく、眞在するものは地位のみ。兒童は生るゝと共に地位の中に入り、一方に於ては受動的に地位に順應すると共に他方に於ては之によりて得たる習慣を利用して地位を改造す。是能動的順應にして即ち地位の再構成なり。知識は地位の再構成に使用せらるゝ道具にして、其の價値は専ら其の用を果し得ると否とによつて定めらる(實用主義)。而して兒童の心身の發達は地位の再構成によつて行はるゝものにして、教育の理想は間斷なき地位の再構成によりての連續的發展を外にしては存せず。而も教育は

地位の中に於てのみ行はるゝものにして、教育者は直接に兒童に作用すること能はず。地位を通じて間接に作用し得るに過ぎず。故に教育の職能は兒童の爲めに適當なる地位を選び、其の混沌たる經驗を比較的整頓せる社會生活に構成し行くに在りと。是デウキーが學校生活の社會化を強調する所以なり。

ナトルプ

パウル、ナトルプは、人類の理想を基として社會的教育學を説く點に於て、以上二氏と大に趣を異にせり。ナトルプはこの理想の根據を意志の統一性に求め、意志を其の統一の度に應じて衝動意志、理性的意志の三段に別ち、而して衝動は意志によつて統一せられ、意志は更に理性的意志によつて統一せられ、かくして無限に進展することは是れ即ち人類の理想なりとせり。教育の理想は意志の統一の無限の

進展にありとせば、如何にして之を果すべきか、此の問題はやがて社會的教育學說を構成するに至る。

元來人は社會に於てのみ、又其の間斷なき影響の下に於てのみ人としての發達を遂ぐることを得。社會を離れて獨存する個人は物理學上の原子の如く、一の抽象に過ぎざるものなり。個人を離れての社會とても亦然り。勿論個人は獨立の存在なりとの強き自覺を有す。されど此の自覺を有すること、個人と社會とは一體なりといふこと、は別個の問題なり。後の場合には個人の意識の内容は他人との共有物にして、社會の人々の有する意識内容と全然異なるものを有する個人は存在せざることを意味するなり。勿論個人の具ふる特質までも否定するにはあらず。特質は制限的のものにして、大體に就きて言へば、他人と全然懸

離れたる意識の内容なるものは存せずとなすなり。人は間斷なき社會の影響の下に在りてのみ其の發達を遂ぐることを得といふは、他人の意識内容を自己に獲得することによつてのみ發達し得ることを意味するに外ならず。而もこは一の器物より他の器物に物を移すが如き仕方にて行はるゝにあらず、各人の意識が共通の法則に従つて活動し得るの理に基づき、一人が他人の活動を自發的に起さしむるによつて行はる。個性陶冶の眞の意味も一個の個性の活動が他の個性の活動を自發的創造的に起さしむといふことに存す。即ち社會のみ眞に教育すといふことを得と。而して個人と一體不離の關係を有する社會も亦無限の統一的發展を理想とするものにして、社會の生産活動法制活動教化活動を以て、個人の衝動・意志・理性的意志に對應

するものとなせり。要するにナトルブは個人を以て社會の手段なりと見ることなく、兩者を渾然たる一體と見、それを無限の統一に進展せしむることを教育の理想と見做したるなり。

個人對社會の問題は日常の生活に於て屢々出會する問題にして、其の解決の如何は實生活の上に大なる影響を及ぼす事となる。學者が教育の理想を論ずるに當り、根本的に其の間の關係を究明せんとするは、單に科學的興味に驅られてなすにはあらず。公正なる解釋によつて、國民の擔ふ最も重大なる責務の一たる教育事業をして其の方針を誤らざらしめんとの深き考慮に出づるなり。故に個人を社會の手段と解して、甚だしく其の人格的價値を没却するが如き學說に對しては方に其の正反對に出づる主張を見

ケストナー

るに至らざるを得ず。ケストナーが極端なる社會主義の教育學を排斥して、人格の尊嚴を強調し、人格的教育學を立てたる如き其の適例なり。

ケストナーの根本思想をなせるものは創造的に活動する獨立の精神生活なり。ケストナーはベルゲマンが生物に具はる自己保存及種族保存の衝動を根據とし、人生の理想を之より導出せるを見て、是自然あるを知つて尊き精神生活の存することを忘れたる僻論にして、其の倫理說の如きも極めて皮相的のものなりと難ぜり。然らば獨立の精神生活とは如何なるものにして如何にして其の眞在を知り得るか。ケストナーは先づ世に道德と呼べる、事實の存することを以て其の證左の一となす。此の場合其の所謂道德はベルゲマンの如き自然に基づける道德を指すに

はあらずして、善そのもの、爲に要求せらるゝ善を履行することの意味す。元來此の要求は深く人性の秘奥に根ざせるものにして、自然の衝動を支配し、經驗的自我を統御し、由て以て自己の新しき世界(善といふ世界)を建設す。是内面的生活を考察する場合に與へらるゝ拒むべからざる事實にして、此に自然以外精神生活の存在することを信ぜらるべしと。凡そ眞と呼ばれ美と呼ばるゝ事實の存すること、皆獨立の精神生活の眞在する證左なり。知識は外物の摸寫にあらず。知覺に與へらるゝものが認識の創造活動によつて整理統合せられたるものに外ならず。認識の創造活動によつて經驗の與ふるものを絶えず整理し又破壊して徹底的に眞理の世界を建設せんとする努力の現れたるものは科學なり。即ち獨立の精神生活は眞理の世界の創建に

も現ると。要するに人を自然と精神生活の二重の世界に置かれたるものと見、人生の理想は奮闘的努力によつて自然を征服し、獨立の精神生活を樹立して益、其の生活内容を豊富ならしむるに在りとなし、宗教道德科學藝術等は此の奮闘的努力によつて贏ち得たる貴重なる生活内容なりと見る。即ち[◎]人格とは奮闘的努力によつて獨立の精神生活を樹立し得るもの、謂に外ならず。かくてベルゲマンに在りては社會は目的にして個人は其の手段なりと解せられたるものが、ケストナーにありては其の正反對に個人の人格の向上發展が目的と見られて、社會も國家も將た世の文化も、凡てその手段なりと見らるゝに至れり

第三節 約 結

以上二節に互りて述べたる如く、教育の理想に關して各

種各様の見解ありとせば、如何に考ふるを以て正鵠を得たるものとなすべきか。今先づ心身兩面の教育より一考するに、其の一を重んじて他を輕んずることを許されざるは明かなるも其の關係より見れば、心育は主にして體育は目的たると同時に手段なりと解するを穩當となすべし。次に知育、意育、美育三方面の關係に就ても其の調和を理想となすべきは勿論なるも、人の道德的生活が知的生活又は美的生活に比して、一層重要なる意味を有すること、竝に知育も美育も結局知らんとする意志、鑑賞し又は創作せんとする意志の陶冶を眼目とせざるを得ざることより考へて、意育を以て最も重しとなすべし。而して意育に於ては道德的情操と其の實行力との陶冶を、知育に於ては理論的知識と知識を實地に應用する各種技術の二方面を、美育に於て

は鑑賞力と創作力との二方面を考ふる用あり。更に個人對社會の關係に就ては、社會を目的と見て個人を手段と解すべき理由もなく、さればとて社會を個人の手段と見るべき道理もなし。寧ろナトルプが社會を離れて獨立すと考へられたる個人も、個人を離れて考へられたる社會も共に思想上の抽象に過ぎずといひ、デューキーが個人と社會的環境とは渾然一體をなすと説けるは、個人對社會の關係の眞相を捉へ得たるに近しとなすべし。此の見方よりすれば、個人の人格の向上發展を理想とすることは、やがて社會の進歩發達を理想とするものにして、社會の進歩發達を目指す理想中には既に個人の人格の向上發展を豫想せるものと見ざるべからず。而して人格はナトルプの所謂自發的創造的活動又はケストナーの所謂奮闘的の創造的勤勞を

待つて成るものにして、其の活動の對象となるものは社會の文化の内容をなせる宗教・道德・科學・藝術、其の他科學の應用によつて成る各種の技術なり。更に翻つて社會に就きて考ふれば、家族としての社會あり、府縣市町村としての社會あり。國家及全人類としての社會あり。學校も亦一の社會なり。人格の陶冶は是等の社會に於ける善良にして有爲なる一成員としての陶冶に外ならず。即ち家族としては一家の歴史を重んじ、其の繁榮に努力する家族的精神の養成を必要とし、市町村の一公民としては、自治團體の爲に努力する公正なる犠牲的精神の涵養を、國家の一成員としては、其の歴史を重んじ、其の國土同胞を愛し、一身を獻げて國家の福祉を増進せんとする崇高なる犠牲的精神の涵養を必要とし、更に人類同胞の一人としては、廣く世人と休

戚を共にせんとする博愛慈善の精神を養はんことを要す。要するに社會の一成員としての陶冶は、其の所屬の有機的團體に對する犠牲的精神の涵養を以て、其の核心となす。以上を概括して教育の理想を敘すれば、凡そ次の如きこととなるべし。

教育は被教育者をして、個人としては人格の向上發展を圖らしめ、社會の一成員としては、其の文化の進歩發達の爲に獻身的に努力するに至らしめんとするものにして、之が爲に心身の圓滿なる發育を遂げしめ、特に意志の健全なる發達を遂げしめんとするものなり。

第二章 小學校教育の目的

前章に於ては、教育の目的を、時と處とを離れて一般的に

考察せり。然るに教育學は、實地の應用を主とするものなるを以て、既に一般的に目的を決定したる上は、更に進みて我國小學校教育の目的を尋究する必要あり。之を事實に就きて觀るに、我小學校教育の規準となるものには、教育に關する勅語と小學校令第一條の規定とあり。前章に述べたる教育の一般目的とこの二者との關係、竝に二者相互の關係を如何に觀るべきか。

惟ふに教育に關する勅語は、國民生活の理想を最も的確鮮明に啓示せられたるものにして、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あらず。是國民の傳統的信仰にして、人生の理想に關する一般的研究も、歸着する所は此の大道の外に出でざるべし。

既に前章に於て、生活の理想は一面より觀れば、自主獨立の人格を樹立するにありて、他の一面より觀れば、社會の文化の發達に貢獻するにあることを述べたり。然るに統制ある社會として、個人の生活に最も密接の關係あるものは國家にして、廣く社會のために貢獻することも國家を介して始めて遂げ得らる。故に社會的生活の理想は、直接には國家の進歩發達に貢獻するにありて、帝國の臣民としては、天壤無窮の皇運を扶翼するに在り。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よりて明かにして、人としての活動の大綱は、幾んど此に網羅せられて遺すところなし。故に聖旨を體得するものは、國民としては國家の理想に貢獻する忠良の臣民たることを得、個人としては自主獨立の人格者た

小學校令第一條

小學校ハ兒童ノ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

ることを得。故に我國教育の目的は、之を要約して、述べれば、被教育者を導きて勅語の聖旨を體得せしむるに在りといふべく、先に一般的に考察せる教育の理想も、之を一定の國土に一定の歴史を有する我が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ゝなる。

小學校令第一條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されたるものと觀ることを得。今條文に表れたる要旨の一般を説明すべし。

一、**道德教育** 道德は高尚なる人格の具備すべき最も重要なる資格の一にして、又吾人の社會的生活を可能ならしむる所以の根本的要件なり。今翻つて小學校の性質に就いて考ふるに、素と小學校は、幼年兒童に對して始めて規律

的に教育を施す場所なれば、其の目的とする所も、特殊の生活に對する準備を與ふるにあらずして、人としての一般的陶冶を施すことに存せざるべからず。而して道德は人をつくらしむる所以の根本的要件なりとせば、道德教育が小學校教育の一大目的たるべきは殆ど贅説を要せざるべし。

二、**國民教育** 我國運の將來は、一に父祖の事業を繼承すべき第二の國民の上に懸れりといふも不可なし。故に國運を開拓して國家の福祉を増進せんとせば、兒童教育上、國家的精神の養成を以て一大方針となし、兒童をして國家の歴史、國體、國土、風俗、習慣、道德等を重んじ、平時と戰時とに論なく、常に國家の安危興廢に關して、最も深甚なる感動力を有する人たるに至らしめんことを期せざるべからず。道德教育も國民教育も、共に小學校の教育を以て完成す

ること能はず。是特に兩者の基礎と規定せる所以ならんか。

三、智識技能の教育 兒童は他日成長の後は、各其の個性と生活の事情とに適する職業を求め、一身一家の計をなすと共に、又國家社會の福祉を増進することを務めざるべからず。知識技能の教授を必要とする所以は即ち此に在り。然れども社會の分業組織は極めて複雑なれば、小學校の如き初步の教育を施す所に於ては、一々各種の職業に適する知識技能を授くること能はず。加之人は生活上、一般普通の知識技能を備へて、互に他を理解する能力を有せざるべからず。是法令中に「生活ニ必須ナル普通ノ知識技能」と規定し、以て一般的陶冶を施すべきことを指示せる所以なるべし。

四、身體に對する教育 身體の健康は健全なる精神活動の一大要件なり。而して兒童は、方に身體發育の旺盛なる時期に在るを以て、若し此の期に於て、身體に對する教育を等閑に附することあらんか、精神的陶冶も其の効果を收むること能はざるに至るべし。實に小學校に於て兒童の身體發育に留意すると否とは、直接兒童の幸不幸に影響するは勿論、延いて國民將來の運命に至大の關係を有するものといふべし。

以上小學校教育の四大方針は互に相依り相俟ちて始めて皇運を扶翼するに足るべき人格と實力とを有する國民を養成することとなる。而して道德教育と國民教育とは、全然其の範圍を異にするものにはあらずして、道德教育の中に國民教育あり、國民教育の中に道德教育ありと解すべし。

く、又身體の發育に留意することは他の三大方針に對する重大なる要件なりと見るべし。

本條文中宗教教育に關し述ぶる所なきは、國家の歴史と社會の現狀とに鑑みて之を家庭に一任するを得策とすとの意に出でたるべく、美育に關しては、小學校令施行規則の教則中に規定せるのみにして、是又本條文中何等之に言及せる者なし。美育は獨立して行はるゝ場合少く、其の多くは、他の教育、特に知識技能の教育に伴うて行はる。故に本書に於ては之を教授論中に附説することゝなすべし。

第二編 方法論

第一章 養護論

第一章 養護の目的

養護の必要

① 身體健全なる時は大體に於て精神活動も健全に行はれ、其の反對に不健全なる時は事毎に精神活動の上に障害を來すこと、日常の經驗に照して明かなり。此の如く身體の健全なる發育が精神の健全なる發達の基礎的條件なることを認めらるゝとせば、個人として自己の本分とするところを忠實に實行し、自己の人格の向上發展を期する上よりも、有爲なる國民を養成する上よりも被教育者の養護を重んぜざるべからざること勿論なり。② 特に今日の如く國際

間にも亦個人的にも激烈なる競争の反復せらるゝ時代に於ては何人も繁劇なる勤勞に當らざるべからざるを以て、先づ兒童身體の發育に留意し強健なる身體の基礎を形成することが國民教育上最も重大なる任務たることを言を俟たざるなり。

養護の目的

養護の目的は國民教育の方針に基づき、兒童の身體各部の均齊なる發育を遂げしめて其の機能を完全ならしむるに在り。健康と體力とを増進せしめて耐久力を養成するに在り。全身の運動を練磨し、正確にして機敏なる動作に習熟せしむるに在り。約言すれば、身體の健全なる發育を遂げしむるに在り。而して一切の教育の目指す所は被教育者をして自主獨立の域に達せしむるに在るを以て、養護に於ても單に教育者より保護と指導とを加ふるに止まら

ずして、彼等をして進んで自覺的に自己の身體を尊重し、自主的に其の健康と體力との増進を企圖するに至らしむることを期せざるべからず、是れ養護の究竟目的なり。

第二章 兒童身體の發達

教育は被教育者の自然の發育を助長して健全なる發達を遂げしむべきものなれば、養護をなすに當りても、先づ身體發育の狀況を詳かにする必要あり。而して身體各部の發育は年齢と共に同じ割合にて進むものにあらず。又各部の發育を比較して見たる場合にも、彼是の間に遅速あることを知らる。學者は出生の曉より身體各部の發育の畧ぼ完成に近づく二十歳頃までを別ちて左の四期となす。
(主としてストラッツの著、兒童の身體に據る)

一、嬰兒期 出生より約一箇年の間を指せるものにして、發育最も旺盛を極め、出生の當時は仰臥の位置にありて僅に輕微の運動をなし得るに過ぎざるも、數箇月にして匍匐し、一年の終には物に倚りて起立を試むるに至る。乳齒の一部は後半期に至りて發生するも咀嚼に適するまでには至らず。脚部甚だ小にして頭部著しく大に、總じて一種の畸形を呈す。

二、中性兒童期 一歳より七歳に至るまでを名づけたるものにして、男女の發育に多少の差異なきにあらざるも、兩性の特質に至りては未だ見ることを得ず。乳齒は漸次出揃ひて固形物を食し得るに至り、體力も亦加はりて稍自在に四肢を使用し得るに至る。而して二歳より四歳頃までは身長に比較して體重の増加著しきより之を**第一充實期**と呼

び、五歳乃至七歳は體重よりも身長の發育著しきを以て之を**第一伸長期**と稱す。頭部の發育は此の時期の終に於て畧ぼ成人に接近し、其の後の増加は著しからず。此の點より見て文明諸國に於て六歳乃至七歳を以て就學の始期となすは其の當を得たるもの、如し。

三、兩性兒童期 兩性の特質稍著しく表るゝより名づけたるものにして、八歳より十五歳頃までに當る。而して男兒は八歳乃至十二歳にして**第二充實期**に、十三歳乃至十六歳にして**第二伸長期**に、十七歳にして**第三充實期**に達し、女兒は八歳乃至十歳にして**第二充實期**に、十一歳乃至十四歳にして**第二伸長期**に、十五歳にして**第三充實期**に達す。即ち女兒の發育は體重、身長共に一二箇年男子に先だつを常とす。此の期に入りて永久齒は漸次乳齒に代り、次期に入りて畧

ほ完成に近づく。

四、成熟期 十六歳より二十歳頃までを名づけたるものにして、この期の終りに及びて身體の發育畧ば完成に近づき、男女兩性の特徴著しく表はる。但し女兒は既に男子に先だちて成熟に達するを常とす。

又男女兩性を通じて嬰兒期より成熟期の終に至るまでの身長體重の増加率を見るに、概して身長にありては年と共に其の増加率低下し、體重にありては、年を逐うて増加す。胸圍は男兒は十四歳乃至十七歳、女兒は十三歳乃至十六歳に於て著しく發育す。

身長及體重の發育は季節によりても亦一樣にあらず。學者の研究に依れば、身長の發育の旺盛なるは四月より八月の半に至る間に於て、八月末より十一月末に至るまでは緩

身長體重の増加率

季節と發育

漫となり、之より三月の終までは稍其の増加率を加ふ。體重の増加は之と正反對にして、八月より十二月中旬までは増加率最も大に、十二月下旬より四月までは稍減じ、五月より七月までは更に降りて、最小の率を呈すといふ。

兒童の發育の狀況を一般的に述べれば右の如くなるも、個々の兒童に就きて見れば遺傳環象其の他の事情によりて一樣ならず。故に實地の教育に當る場合には、個々の兒童に就きて綿密なる注意を以て其の狀況を觀察し、之に應じて適當の方法を講ずること必要となる。

(注) 本邦兒童の發育に就いては三島博士の日本健體兒童の發育に関する調査と文部省に於て全國小學校兒童百萬餘に就いてなせる統計とあり。尙和蘭の醫師ストラッツの研究を並記せり。左表に就て之を見るべし。

(三) 三島博士の調査

(文) 文部省統計

(S) オランダのストラッツの研究

不見の存あり論 明三ヤキヤ

Stray

表 育 發 體 身 童 兒

(S)	子 女				子 男				性 及 身 體	年 齡
	重 體		長 身		重 體		長 身			
	(文)	(三)	(文)	(三)	(文)	(三)	(文)	(三)		
九	七五		二、三、七		三、四、一		二、四、〇		二、四、三	一
一、一、五	八五		二、六、四		二、六、〇		二、八、八		二、六、二	二
一、四	九三		三、〇、七		二、八、〇		三、三、七		二、八、三	三
一、六	九七		三、四、四		三、〇、〇		三、六、三		三、〇、三	四
一、七、五	一〇三		三、八、七		三、一、八		四、〇、五		三、三、一	五
一、九	一一一		四、二、七		三、三、八		四、四、〇		三、四、〇	六
二、三	一二二	四、五、〇	四、五、八	三、四、八	三、五、四	四、六、九	四、七、四	三、五、三	三、五、七	七
二、四	一二五	四、九、二	四、九、七	三、六、四	三、七、〇	五、一、四	五、〇、九	三、六、七	三、七、六	八
二、六	一二八	五、三、七	五、四、七	三、七、九	三、八、三	五、六、三	五、六、〇	三、八、三	三、九、〇	九
子 女	子 男	一、三、〇	五、九、二	三、九、四	三、九、七	六、一、三	六、一、三	三、九、八	四、〇、五	一〇
二、七、五	二、六、五	子 女	六、五、〇	四、〇、八	四、一、五	六、六、六	六、六、七	四、一、三	四、一、九	一一
三、三、五	三、〇、五	子 男	七、三、四	四、二、五	四、三、七	七、三、七	七、三、三	四、二、六	四、三、三	一二
三、五、五	三、三	一、四、〇	八、一、二	四、四、四	四、五、九	八、〇、〇	七、九、四	四、四、一	四、四、六	一三
四、〇	三、七	一、五、五	九、二、一	四、五、九	四、七、三	八、七、七	八、九、六	四、五、七	四、六、七	一四
四、六	四、〇	一、五、八	一〇、六、三	四、七、九	四、七、八	一〇、七、四	一〇、三、〇	四、九、〇	四、八、三	一五
五、三	四、七	一、六、〇								

第三章 養護の方法

第一節 養護の方針

兒童の身體發育の狀況に鑑みて養護の爲に取るべき方針を考ふるに自ら二途に歸す。一は生理學衛生學等の教ふる所に從ひ、努めて其の自然の發育を保護する消極的方面にして、他は飢渴困難に耐ふるやうに身體を鍛鍊せしむる積極的方面なり。發育の旺盛なる時期は身體の抵抗力の乏しき時期にして、疲勞を來し易く、疾病にも侵され易し。故に學校の規則的生活に入れる最初の一二箇年間は、飲食物・衣服・運動・休養・睡眠等に對し最も周到なる注意を要す。即ち兒童の幼弱なる間は重きを消極的の保護に置く必要を生ず。されど過勞・疾病を恐るゝ餘り、只管消極的保護に

養護の消極的方面と積極的方面

Stanley Hall (青年期の研究)

傾く時は、却つて其の發育を害して纖弱用に堪へざるに至らしむる恐なきにあらず。故に保護を重んずる間にも、積極的の鍛鍊を怠るべからず。年齢の進むにつれて心身の活力次第に加はり、十二三歳頃に達すれば、元氣旺盛となりて運動を愛好し、内外の障礙に對する抵抗力も亦著しく増大し來るを以て、此の時期に至らば消極的の保護を怠らざる間にも、大に積極的の鍛鍊を重んじ、訓練と相待つて堅忍不拔の氣象を養はんことを要す。又兩性兒童期の終より成熟に達するまでの間に於て、生理的にも精神的にも一大變調を來す時期あり、教育の期間中教育者の大なる注意を要するは就學の當初と此の時期となり。近年教育學の一部門として特に此の時期の教育に關する研究を見るに至れり。要するに消極的の保護と積極的の鍛鍊とは始めよ

養護に關する
諸種の施設

り相待つべきものといふべく、之が調和に至りては教育者の多年の手腕と經驗に一任するの外なし。保護と鍛鍊との調和によりて、自然の發育を助長することを養護の方針となすべしとするも、更に兒童の實際に就きて見れば、性別の外に個人的に地方的に其の天稟の素質と境遇とを異にするを以て、養護に於ても此の特殊の事情に應じて適切なる方法を講ずる必要あり。近年文明國の都市に於て兒童の爲に遊戯場を設け、指導監督の任に當る者を置きて其の運動を奨励するは、土地の事情に應じたる施設の一例にして、又林間學校、露天學校、休暇移住等は素質の羸弱なるものに對する施設の適例なり。此の種の施設以外日常の學校教育に於ても個別的に取扱を異にする必要を生ずること多々あり。經濟其の他の事情に妨げられ

て特殊の施設をなし難き學校に於ては、寧ろ平素の教育に於て、特殊の兒童に對する特殊の養護を考慮すること最も肝要なり。

第二節 養護の方法

養護は兒童をして身體の健全なる發育を遂げしむることを目的とするものなれば、飲食・衣服・採光・換氣・清潔・運動・作業・休息・睡眠等身體諸機關の發育に關係する事項は凡て之を考慮することを要す。而して是等の事項中には主として家庭の教養に屬するものあるを以て、養護の目的を果さんが爲には自づから學校と家庭との協力を要す。故に學校に於ては一定の時期を以てする體格検査の結果は勿論兒童の健康狀態に關する日常の觀察を家庭に知らしめ、家庭の觀る所も聴取して、相互に之に對する處置を講ずるこ

學校と家庭との聯絡

養護の方法の二方面

とを務めざるべからず。

専ら學校に於て取るべき養護の方法には直接兒童の活動に關する方面と、學校の施設及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り。前者に屬するものは、體操は勿論、特に體育を目的とするか、尠くも之の一部の目的として行ふ運動・作業等にして、休憩時に於ける運動・遊戯・一定の時期を選んで行ふ遠足・登山・水泳・永滑・常時課外として行ふ擊劍・柔道・學校園に於ける作業等其の主なるものなり。養護を鍛鍊的に行ひ得るは此の方面なり。後者に屬するものは校舎の位置・構造・机・腰掛の構造・黑板及教具類の大小・色合・教授終始の時刻及一時限の長さ、休憩時間等主として消極的に兒童の發育を保護する方面なり。

養護の要訣は實行に慙へて不知不識身體の重んずべき

養護と教授との關係

所以を體得せしむるに在るも、之と相待つて知識の啓發によりて、其の自覺を促すことも亦必要なり。故に體操を實演せしむる場合簡單に運動の生理的基礎を説明する外修身・國語・理科等の教授に於て特に生理衛生に關する教材を選択することゝを要す。養護と教授とは此の點に於て密接不離の關係を生ず。加之感覺機關中最も重要なるものとせらるゝ眼と耳と手との機能を發達せしむることも、養護の一大任務なるを以て、此の點に於ては圖畫教授・唱歌教授・手工教授・裁縫教授等と最も緊密なる關係を有す。要するに養護の一半は教授によつて行はるゝものと見るも不可なしと雖も、是等に關しては今こゝに論述せず。

飲食 學齡期の兒童は一般に消化器病に侵され易きものなるに、多人數の間に在りて食事をなす場合には、不知不

識速食に流れて咀嚼を怠るに至ること多し。監督の任に當る教育者は特に留意して咀嚼の習慣を養ふことを要す。食事の前に手を洗ひ、食事の後に口を嗽ぐ習慣を養ふことも亦必要なり。

呼吸 我國は呼吸器病患者の最も多き一に數へられ、學齡期間の兒童中にも漸次其の數を加ふる傾あり。學校に於ては呼吸器に對する養護を重大視し、室内及運動場の空氣を新鮮ならしむることに注意すべきは勿論、體操科に於ける呼吸運動に意を用ひ、兒童にも之を自覺せしめて漸次國民保健の實を擧ぐるに至らんことを期せざるべからず。

衣服 衣服は仕立方の如何によりて甚だしく舉止動作の上にて便不便を來し、延いて兒童の身體の發育に大なる影響を及ぼす。在來の風習を俄に改むることは困難なるも、

服装漸次改善せらるゝことは、養護上より見て最も望まじきことなり。女兒の服装に於て特にこの感あり。

沐浴 諸種の疾病中、皮膚の不潔又は薄弱に起因するもの少からざるを以て、時々沐浴して全身を清潔に保ち、又皮膚を強健にするやう努力せしめざる可からず。之が爲めには兒童の體質によりては、家庭に於て冷水浴又は冷水摩擦を行はしむることも有效なるべし。

運動 正科の體操は身體各部の均齊なる發育を遂げしむるが如く仕組まるゝも、兒童の愛好する特殊の運動遊戯中には必ずしも否らざるものあり。學校に於て獎勵する運動法は成るべく身體の各部を調和的に發達せしめ得るものたるべく、之を得難き場合には繁多に陥らざる限り多方面より選擇して相互に補はしむることを要す。遠足は

全身の運動として最も自然的にして有效なり。相撲は古來我國民に愛好せられたる遊戯の一にして、兒童の活潑なる天性に適す。氷滑は寒地に於ける冬季の遊戯として兒童に歡ばれ、古來の武道たる擊劍と柔道とは、高學年の兒童をして心身を鍛鍊せしむるに適す。是等の運動遊戯中には、兒童に自由を與へて快活なる天性を伸ばさしむることを要するものと、規律の嚴正を保たしめて質實剛健の氣象を養はしむることを要するものあり。自由の中にも規律を要し嚴正なる規則の間にも自由を感じしむることを要す。

休息と睡眠 勤勞の後には疲勞あり、精神的勤勞の後に來る過勞は最も危險の性質を帶ぶ。兒童の疲勞に影響するもの多々ある中に教材の難易、教授法の適否、教授時數、時

間割の立方、學級の大小、採光換氣の適否、通學距離の遠近、家庭課業の多寡等を其の重なるものとす。兒童をして過勞に陥らしめざらんが爲には是等の事項につきて深く考慮せざるべからず。疲勞は休息と睡眠とによりて恢復せらる。故に學校に於ては毎課業時の終に適當なる休憩時間を設くべく、家庭に於ては、毎日年齢に應じたる適度の睡眠をなさしむることを要す。學者が兒童の年齢に應じて定めたる睡眠時間は、微細に亘れば區々として一致せざるも、大體六歳より十歳頃までは十時間乃至十一時間、十一歳より十四歳頃までは九時間乃至十時間を適當とするが如し。

第二 教授論

第一章 教授の目的

意識は一體として活動するものにして、情意の活動を伴はざる知力の活動なく、知力の活動を伴はざる情意の活動も有ることなし。知情意は要するに同一意識の活動の三方面に過ぎず。然れども意識の活動に依つて成れる世の文化の蹟に就きて觀れば、道德あり科學あり藝術ありて、各獨特の領域を有することは亦疑ふべからず。被教育者は始めより是等の文化を内容とする社會の中に置かれたるものにして、社會の中に見る文化の内容を獲得することによつて自己の人格を成し、人格を成すことによつて文化の進展に貢獻することを其の使命となす。教育は被教育者

教育の目的の
回想

2. 教授の意義

を扶掖誘導して、此の使命を果し得るに至らしむることを理想となすこと、既に第一編に述べたるが如し。既に世の文化に獨特の領域を有する三方面ありとせば、教育の方法も亦自ら之に基づきて立てられざるべからず。被教育者を科學の世界に導入るゝことは、是れ教授の有する任務なり。然れども小學校は極めて初歩の教育を施し得るに過ぎざれば、其の所謂科學も整然たる體系を具へたるものにはあらずして、人として缺くべからざる正確なる知識の一端に過ぎず。

教授は被教育者に正確なる知識を媒介することを其の目的となす。而して知識の媒介は事物を甲の器物より乙の器物に移入るゝが如き仕方によりては行はれず。常識にて考ふれば、獨立して外物の知識を收得する際には、外物

の姿が心に映寫せられて知識となり、他人の傳達に依る場合には、他人の心に描かれたるものが、其の儘被傳達者の心に移送せられて知識となるが如く考へらるゝも決して否らず。同一の事物に接し、同一の説話を聽きて、而も其の收得する知識に種々の個人的特色を呈するを見ても之を知るべし。要するに知識は自己の知的活動によりてのみ之を獲得し得るものにして、媒介者は單に之を援助し得るに過ぎず。援助とは媒介者の知的活動が被媒介者の知的活動を促進することを意味するものにして、媒介者が被媒介者に代つて知覺し、代つて思考することを意味するにあらず。

知識は自己の知的活動によりてのみ獲得せらるゝものなりとせば、教授の任務は被教育者の知的活動を促進して、

其の作用を發達せしむるに在りと見ざるべからず。然るに活動は對象なくしては行はれず、活動と對象とは二にして一にして二なり。知的活動の對象となるものは環象にして之を大別すれば人生と自然との二者に歸す。兒童は生れながらにして活潑なる求知心を具へ、事々物々に當りて知識を獲得せんことを務む。然れども之を自然に放任する時は、徒に時間と精力とを浪費するに至るべし。即ち豫め對象を整理して活動の徒勞を避けしむることも亦教授の一大任務となる。教育學に於ては通例知的作用を發達せしむる方面を形式的陶冶と呼び、豫め整理せられたる對象に就きて學ばしむることを實質的陶冶と稱す。此の兩方面は見方によりて輕重を附することを得、之に應じて指導の方法を異にすることを得べし。例へば形式的陶

冶を重しと見て、生活に對する知識の要不要は之を第二位に置き、専ら心的能力の啓發練磨の上より教材の性質と分量とを定むることを得べく、之に反して實質的陶冶を重しと見て、生活に必要な知識は成るべく多く之を傳達する事を指導の方針ともなし得べきが如し。されど實際には生活に對する知識の要不要を無視するものもなく、心的能力の啓發練磨を度外視するものもなし。たゞ思想の傾向としては兒童を主にして考ふるものは前者に傾き、社會の文化を主にして考ふるものは後者に傾くことを免れざるのみ。最も正鵠を得たる思想は兩面の調和を教授の理想となすに在り。蓋兒童は其の置かれたる文化の内容を獲得する事によつてのみ發達し、世の文化は之を繼承する者の活動を待つてのみ進歩し得ればなり。要之教授の目的

教授の目的、
第一論定、
質的陶冶と、
式的陶冶と、
形質の

は、文化の内容をなせる知識を精選し、之を媒介する（實質的）
間に兒童の知的活動力を増進せしむる（形式的）に在りとい
ふべし。

知識は自己の知的活動によつてのみ獲得し得るも、他人
の援助によりて知識を獲得する場合には、他人の知的活動
を單に其の儘摸倣することを得べく、或は又示されたる範
例を反復するに止まらずして、之と相近き若くは全く新な
る知識を獲得するにも至るべし。前者は之を再現的又は
摸倣的活動と呼び、後者は之を生産的若くは創造的活動と
稱することを得。創造的活動は摸倣的活動より發達す。
天才には摸倣無きが如く見ゆるも、其の發達の經路を尋ぬ
る時は必ずしも其の否らざることを發見せらるべし。尋
常普通の天稟を享有するものに有りては、摸倣によらずし

教授の目的、
第二論定、
模範活動と、
創造活動

ては其の發達を遂ぐることは能はず。のみならず人の限り
ある能力を以てして世上に現るゝ百般の事に就きて創造
的に活動し得るものにあらず。自己の専務とする以外の
ことに就きては、生涯摸倣の域を脱し得ざること多し。
摸倣の決して輕んずべきものにあらざることを知るべし。
然れども萬事につき摸倣のみを事とする時は、生來具有す
る貴重なる創造力を枯死せしむる憂なしとせず。故に教
育上に於ては摸倣を輕んぜざると共に、被教育者をして創
造的自己活動に到達せしむることを以て理想とし、其の個
性を明かにして、長所は益之を伸ばさしめ、短所は之を補ひ
て長所の發達を妨げざるに至らしめんことを要す。是れ
教授の目的を考ふるに當り、知的活動を分析することによ
つて到達する第二の結論なり。

教授は摸倣的の知的活動を輕んぜざると共に、創造的の自己活動に進ましむることを其の理想となすべきことを述べたり。然るに一切の知的活動に就きて觀るに、受働的と能働的との差別ありて、其の間に大なる懸隔の存することを認めらる。能働的に活動する者は、他人の範例に倣つて觀察し思考し、又は製作する場合にも、自己の判斷によりて理會し、自己の心證によりて知識技能を體得することを得るも、受働的に摸倣する者は、多くは他人の爲す所を盲目的器械的に反復するに止まり、其の理會も極めて皮相に流るゝを常とす。而して此の二つの場合に於て、活動の上にも結果の上にも、大なる懸隔を來さしむる根源となるものは意志なり。甲の場合には知識技能を求むる意志旺盛なるによりて、其の知的活動も活潑に作用し、乙の場合には意

志の活動微弱なるが爲に、其の知的活動も甚だ振はざることとなる。意識は一體として、活動する間にも、意志を以て其根基と見做すことを得といふも、一はかゝる理由に基づくなり。故に獨立の知的創造活動の啓培を目的とする教授は、更に溯れば、其の根帯をなせる意志活動の誘發指導を以て目的とせざるべからざるなり。

又吾人の意志と感情とは極めて密接の關係を有す。感情は一方に於て意志活動に伴うて現るゝと共に、他方に於ては意志活動を誘發し活躍せしむ。故に知的活動を助長し促進せんとする教授は、其の感情を鼓舞することによりて知識技能を欲求する意志を作興せざるべからず。これ一派の人格教育學を唱道する者及教育的美學の建設を説く者が、教授に於て知的の理解よりも、感情的に把握せしむ

ることを重んずる所以なり。固より感情に依る把握のみを偏重して、知的反省に依る理會を輕んずるは不可なりと雖も、其の説く所をも顧慮せざるべからず。要するに知的創造活動の啓培を目的とする教授は、當然其の根帯をなす意志活動の誘發指導を務むべく、かくて臆て獨立して自己の知的生活を開拓擴張し得るに至らしむることを其の究竟目的となさざるべからず。是れ教授の目的を攻究するに當り、知的活動を分析することによりて到達する最後の結論なり。

教授の目的を述ぶる場合には、知識と並べて技能を擧ぐることを常とす。されど知識と技能とは根本的の區別あるにあらず。技能とは知識の實行に現れて習熟したるもの、謂に外ならず。運動の生理的基礎と身體を如何に動

教授の目的の
第三論定、知
識を求めて已
まざる意志

知識と技能

かすべきかを知るは體操の知識にして實地の練習によりて熟達せる運動は其の技能なり。乗除の意義と方法とを理解するは算術の知識にして、精確敏速に計算するはその技能なり。技能は知識なくしては存せざるも、一切の知識は必ずしも、技能となるにあらず。蓋し技能は實行を積んで習熟するにあらざれば體得し得ざればなり。

第二章 教授の材料

第一節 教科目の選擇

既に就學の始期に達したる兒童は、事々物々に就きて疑を挿み、年齢の長ずるに伴ひて其の求知心も亦旺盛となる。兒童を目してボク小き科學者又は哲學者と呼ぶこと謂なしといふべからず。教授は此の天性を助長し培養するに當り、

教科目
ボク
ニ
高
知
能
ヲ
培
フ

教科目を選択する規矩、客觀的要求と主觀的要求と

兒童本位か文化本位か

なるべく時と力との浪費を避け、必要なる知識技能を教授せざるべからず。之が爲めには、先づ適當なる教科目を選定するを要す。教科目の選定に就ては重要なる二個の原理を必要とす。即ち客觀的原理及主觀的原理これなり。客觀的原理とは、社會の文化の進歩發展を教育の理想と見ることより起る要求を指すものにして、主觀的原理とは兒童の心理的自然の發達を遂げしむることを教育の理想と見ることより起る要求の謂なり。即ち教授の目的の兩面たる實質的陶冶と形式的陶冶に當る。人の思想の傾向は其の個性と時代の趨勢とに制せられて、動もすれば二方面の要求の一を偏重することゝなる。過去にも現在にも兒童本位の教育の力説せらるゝは、要するに他方に客觀的要求を偏重する者の存するに因る。正しき教育は兒童本位

上の二方面の要求より派生し來る特殊要求

にも非ず、社會本位又は文化本位にもあらず、兩者の調和を以て其の理想とする教育にあり。即ち教科目の選定に當りては、一方に於て廣く世の文化を見渡して、國家社會の進歩發展上重要なるものに着目すると共に、他方に於て深く兒童の内部的要求を考慮し、共に其の宜しきを得んことを要す。

或種の知識技能は土地の情況によりて輕重又は用不用を生ずるを以て、客觀的要求に應ずる爲には土地の情況を斟酌する必要を生じ、又兒童の心理的發達と將來の職分とは男女によりて異なるを以て、主觀的要求に應ずる爲には自ら性別に就きての考慮を要し、更に男女を通じて其の心理的自然の發達を傷はざる爲には修業年限の長短を考ふる必要を生ず。我國の小學校令中に規定しある教科目は、略

上述の二方面の要求と之より派生する特殊の要求とに基づきて選定せられたるものなり。之を示せば次の如し。

尋常小學校……………

修身・國語・算術・日本歴史・地理
理科・圖畫・唱歌・體操・裁縫・女兒
手工

高等小學校……………

修身・國語・算術・日本歴史・地理・理科・
唱歌・體操・裁縫・女兒・手工・農業・商業・
家事・女兒・圖畫・外國語・其他
必
要
の
材
料

以上の教科目中には、人の精神的理想的生活に關する知識を供給するものあり。物質的實際的生活に關する知識を供給するものあり。審美的生活に關する知識技能を供給するものあり。初歩の實踐倫理を説く修身科と、國家及國民の發達の由來を叙する日本歴史とは第一に屬し、

教科目の性質

自然科學の初歩の理論及其の應用を説く理科と、人生と自然との兩面に亘りて説く地理、並に體操・裁縫・手工・農業・商業等は第二に屬し、圖畫と唱歌とは第三に屬す。國語は其の内容と形式との上より一切の生活に交渉を有す。時勢の推移と、國民生活の實際とに鑑みて、特に或種の教科に力を注ぐ必要を生ずることなきにあらざるも、之が爲に他を閉却することを許されざるや論なし。

第二節 教科目の排列

既に教科の選定を終らば、次には是等の教科を教育の全期間(各學年)に配當せざるべからず。其の配當の方法に三種あり、其の一は一教科を授け終りて、順次他の教科に移るものにして之を單行法と稱す。此の方法に従ふ時は、兒童の精神を一方面に集注せしむることを得、且教科の内部に於

單行法

並行法

ける材料の聯絡を確實ならしむる便あるも、兒童の心身の發達に適應し能はざると共に、全教科の聯絡統合を無視することゝなる。單行法の正反對をなすものを並行法と呼ぶ。各學年を通じ全教科を同時に課して進まんとするものなり。此の方法に依る時は教科の聯絡統合を可能ならしめ、且學習に變化あらしめて兒童の倦怠を防止することを得。然れども教科の中には、難易の程度より考へ、獨立の教科として幼年兒童に課するを不得策とするものあり。且つ同時に學ぶべき教科數多ければ、自ら兒童の負擔を重からしむることゝもなる。此の故に並行法も亦適當の排列法にあらず。既に單行法にも並行法にも依り難しとすれば、剩す所は第三の折衷法あるのみ。即ち一部分の教科は最初より並行せしめ、學年の進むに伴ひ稍困難なる他の

折衷法

教科を増加するもの是なり。是相互に一方の長所を以て、他方の短所を補はしむるものにして、最も合理的の排列法なりといふべし。

第三節 各教科内の材料の選擇

教科を選定して之を各學年に配當し、次節に述ぶる一教科内の教材の排列法をも參案して、其の教授時數と程度の大綱とを示したるものを教科課程と稱す。教科課程の立案に次で必要なることは、各教科内の材料の選擇なり。而して教科課程に基づきて各教科の材料を選擇する場合にも亦一定の見地を要す。今其の主要なるものを擧ぐれば次の如し。

一、各教科特有の目的と價值とに着眼すること。同一の材料にても着眼點を異にすることによりて、或は甲の教科

の材料となし、或は乙の教科の材料となすことを得。例へば同一人物の事蹟を或は歴史の教材となし、或は修身の材料となし得るが如し。故に各教科固有の目的と價値とを以て材料選擇の第一標準となさざるべからず。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せるものなり。

二、郷土の材料を重んずること。 郷土は直觀的知識を供給する上より見るも、愛國心の根源たる愛郷心を起さしむる上より見るも、自然の美觀によつて美的情操を培はしむる上より見るも、教材選擇の重要な一規準たらざるを得ず。されば小學校程度の教授に於ては、常に郷土を出發點となすと共に之を歸着點となす用意あらんことを要す。

三、重きを現時の文化に置くこと。 各教科の材料として

選定し得べきもの極めて廣汎なるが上に、文化の進歩は日に月に新なる材料を加へて已むことなし。故に重きを現代の生活に置き、之を理會せしむるに直接最も必要なる材料を選ぶことゝなし、關係のさまで深からざるものは、之を他日の學習に委ねざるべからず。

四、兒童の發達の程度に適用せしむること。 兒童の心力特に其の思考作用は、年齢によりて著しき差等あり。消極的に言へば、學習の爲に注がるゝ努力と其の時間とを徒爾に終らしめざる爲、積極的に言へば、教授の根本目的を果さんがため、兒童の發達に適應する材料を要することは、殆ど自明のことゝもいふべし。而して此の要求の中には難易の程度と分量の多寡との二方面を含めり。

五、男女の特性と其の將來の生活に適應せしむること。

兒童の幼き間は心身の發育上より見て男女の間に著しき差別なきも、學年の進むに従ひて漸く其の特性を表し、將來の生活も亦此の特性に應じて異なること普通なれば、之を以て材料選擇の一見地となすべきこと勿論なり。

六、材料の聯關に意を用ふること。 心理的に聯關ある材料にあらざれば、力と時とを浪費せしむること多く、論理的に聯關ある材料にあらざれば、兒童の理會を期待すること能はず。文字教授に聯想上の關係を忘れたる材料の排列法は甲の一例にして、算術教授に論理的關節を遺脱せる材料の排列法は乙の一例なり。材料の選擇は心理論理の二方面よりする前後の聯關を併せ考へて始めて全きものとなる。

七、材料の配置さるゝ時期に就いて考慮すること。 此の

要求も亦心理的と論理的との二性質を有す。自然に關する材料も、人事に關する材料も、之を適當の時期に配置すれば、心理的には聯想を促し易きことゝなり、論理的には理會の直觀的基礎を得ることゝなるべし。

各教科内の材料の選擇は、之を各學年に對する材料の配當法と併せ考ふるに非ざれば用をなさず。教育學に於て之を分離して論ずるは、要するに講述上の便宜に出づるものと解すべし、左に材料の配當法を概説すべし。

第四節 各教科内の材料の排列

前節に述べたる心理的論理的二方面より見ての材料の排列法は個々の材料の聯絡に關することにして、本節に於て述べんとするは、一教科の全材料を如何に各學年に配當すべきかの問題なり。即ち心理的論理的の排列法を豫想

直進法

したる上の排列法なり。而して其の方法には三種あり。
 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、數學年に亘りて始めて全部を完了
 するものにして之を直進法と稱す。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見れば適當なるも、兒童
 の發達の程度に適應し能はざると、反復練習の機會を缺く
 缺點を有す。第二は之と正反對をなすものにして、一教科
 内の材料が學年毎に反復せらるゝが如く排列し、最初の學
 年には材料の全部に亘りて其の大意を授け、學年の進むと
 共に、漸次其の範圍を擴張し程度を高むるものなり、之を
 環狀法と稱す。此の方法は前者の短所を其の長所とするも、
 反復の度數多きに失して、兒童の興味を減殺するを其の
 一大缺點となす。直進法と環狀法との長所を併せて採

環狀法

折衷法

用したるものは折衷法なり。即ち或學年までを一段階と見
 做し、材料の範圍と程度とに斟酌を加へて一教科の全材料
 を配當し、これを完結して第二の段階に移り、程度を高め
 範圍を擴張したる材料に就きて更に反復せしむるもの是
 なり。全修業年限を通じ、幾回反復せしむるが如く段階を
 定むべきかは、教授材料の性質に基づきて決せらるべきこ
 とにして一様には定め難し。

第五節 教材の聯絡統合

一教科の材料と他の教科の材料との間には、相互に親密
 の關係を有するもの尠からず。是等の材料は自然に放任
 するも、或は教授者の熟練によりて自ら實地の教授に際し
 て聯絡を附せらるゝことあるべく、或は兒童自身の知的活
 動によりて自ら聯絡ある知識技能となることもあるべし。

教材の聯絡の必要

中心統合法

然れども概して言へば、豫め一定の見地に基づきて聯絡を圖るにあらざれば、教授者に於て之を教授する場合にも其の聯絡を忽にする事多く、之を學習する兒童の知識技能も雜然として孤立することとなり、其の運用の上にも心方經濟の上にも甚だしき不利益を來すこととなる。豫め具案的に教材の聯絡を圖ることの甚だ重要なる所以を知るべし。教材の聯絡に關して種々の方法講ぜられたる中に、最も廣く世に知られたるものは中心統合法なり。中心統合法は、チラーがヘルバルトの教育學說及心理學說に基づきて案出したるものにして、宗教的・道德的教材を中心とし、他の教材を盡く之に結合せんとするものなり。蓋しチラーは此の如き情操教材を中心として、思想界を陶冶する事によりて、始めて教育の究竟目的たる品性の陶冶を果し得

有機的統合法

べしと考へたるなり。然れども此の方法に依る時は、一般の教材は中心教材に對する附屬物の如く取扱はれ、其の固有の價值を没却せらるゝことあるを免れざるを以て、適當なる方法にあらず。

有機的統合法は各教科の固有の價值を尊重し、他の教科の犠牲とならしむるが如きことを警むる間にも、相互の聯絡に意を用ひ、甲の教材にて授けたる知識・技能を乙の教科の學習の基礎たらしめ、丙の教材にて授けたる知識・技能を丁の教科に於て練習應用せしめ、戊の教科にて授けたる知識・技能を己の教科の補充たらしめ、各教科相互に援助して以て徹底せる理解と自在なる運用に達せしめんとするものなり。

教材相互の聯絡を立てたりとするも、素と方案上に於け

人格的統合法

る聯絡は死物に過ぎず。之を活かすものは教授の實際に當る教授者なり。教授者は尠くも自己の擔當する學年に就きては其の配當せられたる知識技能の全系統を明かにし、之を腦裡に收めて隨時隨所に其の聯絡を努め、更に進んでは自己の學校に於ける全教科の全内容を通覽し、常に過去の教授の利用と將來の教授に對する聯絡とに留意せざるべからず。かゝる聯絡は主として教授者の人格に依つてのみ行はるゝものなれば、之を**人格的統合法**と云ふも不可なし。通例小學校に於て教科擔任法を避けて學級擔任法を採用し、學年固定法を捨て、學級持上り法を採用するは、一は訓練上の目的に出づるものなれども、一は教授者の人格に依る教材の聯絡を尊重する旨趣に外ならず。

小學校に於て教授すべき教科を選択排列して之に教授

時數を配當し、各教科の要旨を明かにして其の材料を選択し、全教科の材料間に聯絡を附して之を各學年に配當すれば、教授の材料に關する準備は全く整ひたることゝなる。此の如き手續を経て完備せるものは教科書なり。教科書に基づきて作製せらるる**教授細目は個々の材料に就きて其の主眼點と前後の材料及他教科の材料との聯絡を明かにし、教授の進度と復習の機會とを指示し、細かに教授上の注意及教具等を舉げて以て教授者に便せんとするものなり。**

第三章 教授の方法(一)

第一節 目的と方法

凡ての活動は目的に應じて其の主となるものを異にす。

科學的方面及技術的方面

登山を目的とする者には身體の活動主となり、發明工夫を志す者には知的活動主となるが如し。教授は兒童をして知識を獲得せしめ、心力を練磨せしむることを目的とする上より見れば、科學的活動の主となる教育活動なり。修身教授に於て正邪善惡に關する知識を啓發して其の判斷を練らしめ、理科教授に於て自然の觀察を指導して其の思考力を磨かしむる場合の如き其の一例なり。凡て是等の場合には、兒童の知的活動は教授者の正しき觀察正しき判斷正しき推理によりて導かるゝことゝなる。然るに教授には科學的活動よりも寧ろ技術的活動の主となる場合あり、身體の養護を目的とする體操は勿論、圖畫、手工、唱歌、裁縫等技能を主とする教授は是なり。是等の教授に於て實地に技術の模範を示し能はざる場合には、殆ど其の効果を擧げ

藝術的方面

得ざること日常の經驗に照して明かなり。教授の實際に現るゝ科學的活動及技術的活動に關し、教授者の則るべき一般的方法を立することは、教材の整理に次で起る重要な問題なり。
以上二種の活動以外にも、教授の實際上より見て甚だ重要な活動あり。兒童の心理に應じて巧に其の活動を促進する堪能是なり。假に科學的活動及技術的活動が一般的方法に則りて行はるゝものとするも、兒童の知的活動を促進するためには、其の機微に觸れ、其の自然の傾向に應じて適切なる指導の方法を講ずる必要を生ず。此の方法は教授者が己を兒童の地位に置きて感じ、兒童の地位に置きて考へ、又意志することによりて殆ど直覺的に行はるゝものにして、教育的美學を説く者の所謂感情移入なり。感情

自その内的活動と相手を移入

移入に依る藝術的活動を高潮するは、教育的美學の特色なり。教育を藝術と同視することは當らざるも、教育的活動中に藝術的活動と甚だ相近きものを要することは疑を要せず。故に教授の方法を講ずるに當り、全く之を閑却することは其の當を得たるものにあらず。

教授の實際に重要な位置を占むる活動の一は道德的活動なり。ヘルバルト、テラー派の如く一切の教授を以て宗教的、道德的、陶冶の附屬物となすが如き事は甚だしき謬見なるも、それとは異なる意味に於て、教授を一種の道德的行為と見ることを得。教授者は多數の兒童を取扱ふ間に於て、怠る者は之を誡め、努力する者は之を賞揚し、疲れたる者は之を慰め、失意の情態を示す者は之を勵まし、衷心より愛情を傾けて指導に當らざるべからず。是教育の目的より

教授活動の道德的方面

教授と學習と

起る當然の要求にして、之を教授に於ける道德的活動と呼ぶも決して失當のことにはあらざるべし。教授者の道德的活動はやがて兒童の道德的活動を促すこととなる。兒童は知識技能の學習に當る間に於ても、教授者に誠められ、勵まざるゝことによつて、自己の我欲我儘を抑へて其の目的に努力することとなる。

要之、教授と呼ばれる、教育活動に於ては、其の目的上より科學的活動又は技術的活動主となるも、之と共に道德的活動と藝術的活動に相近きものを要す。教授の方法として第一に攻究を要するものは、科學的、技術的活動に關する一般的規範なり。

第二節 教授と學習

教師の教授と兒童の學習とは恰かも物の表裡の如き關

は表裡をなす

係をなす。學習を廣義に解して、教授と關係なく、獨立して知識技能を收得する作用までも意味せしめ得ざるにあらざるも、教授は始めより教授者と被教授者とを豫想して成立するものなれば、教授の方法を攻究する場合の學習は、教師の指導に基づく意識的の學習を意味するものと解すべし。教授と學習と表裡をなすとせば、教授の方法と學習の方法とは如何なる關係を有するか。此の關係を明かにするには、先づ學習の際に於ける意識活動の實際に就きて考ふることを要す。

意識活動の論
理的方面と心
理的方面

學習の際に於ける意識活動は極めて複雑なれども之を大別すれば、論理作用と心理作用との二方面に歸す。心理作用とは注意作用・記憶作用・聯想作用・想像作用・思考作用等の如く、心理的因果法に基づきて作用すと見らるゝものゝ

謂にして、必然的に事物の眞偽如何に關係せざるものをいふ。例へば畫かれたる鼠を見て猫を聯想すると、捕鼠器を聯想すると、いづれも精神作用の自然の過程にして、必然的に其の一を聯想せざるべからずといふ理由なきが如し。尙學習の心理的作用中にも、技能の如きは、主として試行と錯誤とに依つて收得すること多く、之に反して諸種の重要な知識は主として觀察・思考・批判に依つて收得せらる。學習の論理作用は正確なる知識を目的とする思考作用にして、必然的に然かあらざるべからずとの當爲の意識を伴ふ。例へば三と五との和は必ず八にして、八以外なるべからずと意識するが如し。正確なる知識は凡て論理的思考の所産なり。而して思考作用は極めて複雑のものなれども、要するに分析・綜合・歸納・演繹の四種に歸す。

學習と身體の

分析と綜合とは思考作用の根本をなすものにして、歸納と演繹とは之を基礎として行はる。概念を構成する場合の抽象限定も、分析と綜合とを豫想す。幼年兒童の學習と雖も、論理的思考作用を離れては存せず、簡單なる直觀的事物の知識も、或は分析的に或は綜合的に判斷することによつて收得せらる。而して是等の論理的思考作用の行はるる場合には、狹義の心理作用も亦共働すること論なし。注意することなくしては、事物の分析又は綜合の行はるゝ道理なく、事物を原因と結果との關係を附して理解する推理作用の如きも、甲の現象と乙の現象との聯想に促されて起ること多く、又正確なるものとして收得したる知識は記憶作用によつて保持せらるゝことゝなるが如し。而して學習の際に於ける意識活動は、身體の活動と離れては存せざ

活動

るのみならず、學習の目的物によりては身體の活動の甚だ重きをなすものも尠からず。或種の技能の如き然り。要するに學習作用は心身兩面に亘る極めて複雑なる活動にして、其の目的物たる知識技能の種類に應じて、それゝ趣を異にすと見らる。されどかく複雑なる間にも知識又は技能を收得するに就きて最も合理的にして、而も捷徑たる一般的順序なしとはいふべからず。若し此の如き順序存すとせば、本來兒童の學習の援助を目的とする教授の方法も亦此の外には出でざることゝなるべし。かゝる意味に於て學習の方法は、即ち教授の方法なりといふことを得。而して學習の方法従つて教授の一般的順序は、學習の目的物に就きてか、若くは學習作用其のものに就きて發見するの外には途なし。

學習の方法と教授の方法とは一致すと見らる

教授の一般的順序

第三節 學習作用と方法

常識的に考ふれば教授の一般的順序は學習の自然の順序に従ふの外には途なしと考へらるべし。チラーがヘルバルトの後を受けて案出せる教授の段階なる者は、此の考に基づきて建設せられたるものなり。然るに前節に述べたる如く、學習作用の中にも論理的方面と心理的方面との二種あれども、チラーは科學に於て知識を統整して發表する場合の順序のみを以て科學的論理的順序と見做し、此の如き順序は最も兒童の學習の自然に背叛するものなりとし、科學に於て新に知識を發見する場合の論理的順序を全く看過し、知識を收得する場合の心理的自然の順序のみを以てあらゆる教授の必ず經過すべき合理的順序なりとせり。

チラー派の段階説の誤謬

抑々教授の一般的順序を心理的自然に基づきて定むべきか、若くは論理的に定むべきかは、教授の方法に關する最も重要な問題なり。元來心理作用は個人的特殊のものにて人毎に異り、同一人にては時と場合とによつて異なるべし。例へば注意の及ぶ範圍、理會の遲速、記憶の強弱等の如きは、皆各人に依つて異なるものなり。此の如き個人的特殊なる心理作用に基づきては、決して教授の一般的順序を定むることを得べからず。又チラー派の段階説に於ては、新來の觀念は既有的の觀念によつて類化せらるといふ心理的法則を根據として豫備段の必要を説くも、此の考は必ずしも當らず、新來の觀念が既有的の觀念によつて類化せらるゝことは心理上の事實なり。されど類化の法則は此の事實を一般的に示すのみにして、既有的の如何なる觀念が新

來の觀念を正しく類化せしむるかを示すことなし、既有的の觀念は新來の觀念を誤つて類化せしむること多きも事實なり。新來のものを正しく理解せしむる基礎となるものは、必ず論理的に新來のものに先だてるものならざる可からず。正しき理解は主觀的・特殊の心理作用によりて行はれずして客觀的・一般的・必然的なる論理作用によりて行はるゝものなる事を知らざるべからず。チラー派に於ては又、概念は同種類の個物を幾回か經驗する間に、個物に特有の屬性は唯一回經驗せらるゝに止るも、共通の屬性は其の都度反復せらるゝことより成立するものなりとの心理上の法則を論據として、提示段の後に比較段の必要なることを説けり。されど正しき概念は心理的自然に因つて成るにあらざること、兒童に有勝なる心理的概念に就きて見

教授の一般的
順序は論理・
心理の二方面
より建設せら
るべきもの

③ 結論

るも明かなり。内包を吟味して正しき概念を成立せしむるものは論理的思考作用なり。思考作用は一定の見地に基づき、個物に見る屬性に取捨を加へて概念を定む。此の事實はチラー派とても看過し能はざる所なれば、兒童をして正しき概念を構成せしむる爲に意識的・反省的に思考せしむべきことを説けり。是心理的自然に基づきて段階を立てるにはあらずして論理的に建設せるものと見ざるべからず。

③ 要するに學習の目的物も教授の目的物も、共に正確なる知識を主とするものにして、正確なる知識は論理的思考作用の所産なれば、若し教授の則るべき一般的順序ありとせば、それは必ず論理的に建設せられざるべからず。かく言へばとて全然心理作用を顧るに及ばずといふにあらず。知

識は發表によりて理會も確實となり、運用にも習熟するは、心理的自然の法則なり。故に論理的に順序を定むる間にも、此の心的法則に基づきて、適當なる場合に發表又は練習の機會を設けることを要し、又知識は之を求むる熱心あり努力ありて、始めて之を確實敏速に收得することを得るものなれば、教授に於ては、又この心理的法則に基づきて、其の順序を考慮することを要す。特に學者が獨立して眞理の探究に當る場合とは異り、心理的自然に制せられ易き兒童の學習を導く場合に於ては、當然のことなりといふべし。然れば教授の一般的順序は、知識の建設せらるゝに至る論理的順序を根據とし、其の上更に心理的活動の法則を斟酌して定めらるべきものといふべし。

第四節 教材と方法

知識は思考作用の所産なりとせば、思考作用の如何によりて知識の種類を異にすべしとも考へられ、或は逆に知識の種類によりて思考作用を異にすべしとも考へらるべし。故に教授の一般的順序を定むるには教材の性質を攻究する必要を生ず。

教材を科學の一關節と見れば、如何なる教材にも或種の概念法則を含まずといふことなし。具體的事實は概念法則に依りて統一せられ、更に其の深みを加ふるを以て、一般に具體的事實よりも概念法則を重んずる傾向を生じ易し。チラー派が概念を以て教授の到達點と見たるは好適例なり。かゝる主知的思想に對しては自から其の反動起らざるを得ず。即ち人格教育學の一派及教育的美學の中に見らるゝ思想は、いづれも人格の本質を情意に在りと

概念法則を偏重する傾向

具體的知識と
普遍的知識と
に輕重なし

事實教材と思
考教材の分ち
方

し、教材の情意に對する影響を重視するより、却つて具體的事實を尊重すべきことを強調す。一般的抽象的の概念法則を偏重して、個々特殊の事實の價値を無視するは、固より當を得たるものにあらず。然れども具體的事實を偏重するあまり、廣く個々特殊の場合の判斷に適用せらるべき概念法則を輕視することも亦大に誤れり。元來法則は事實の根本的理解のためには、必要缺くべからざるものにして、事實は又法則の基礎なり。故に知識を概念法則に導くべきか、又は具體的事實に止むべきかは、教授の目的と兒童の發達の程度に顧みて決せらるべきものとす。

通例教材を事實、觀念教材と思考教材とに別つ事あるも、こは便宜上の分類に過ぎず。法則は事實の中に存するものなれば、法則を導き出す必要ありとする場合には、事實教

概念教材と法
則教材の分ち
方

知識教材と情
操教材との分
ち方

材はやがて法則教材となるべし。初學年の國語教材に語法の存するを見て知るべし。故に此の種の分類は、教授の順序を一般的に定むる上にはさまで關係することにあらざ。又思考教材を更に別つて概念教材、法則教材となすことあるも是又劃然と分離し得べきにあらず。法則中に概念存し、概念中には法則存す。動植物の何類と稱する概念の内包中に生活に關する法則を含むを見て之を知るべし。知識教材と情操教材とを對立せしむることも亦教授の一般的順序を定むる上には殆ど用なし。情意に及ぼす影響を重んずべき教材とて、之を思考作用の對象として見れば、其の認識の過程に差異なければなり。歴史教材と地理教材とに就きて之を見るべし。されば情意に及ぼす影響は教授の一般的順序の定められたる上更に心理的方面よ

り考へらるべきことなり。要するに一切の教材は之を具體的知識の程度に止むるか、進んで概念的(普遍的)知識に到達せしむるかの問題となるを以て、概念的知識の成立するに至る論理的順序に基づきて教授の一般的順序を見出し得ば、他は自ら解決せらるゝことゝなるべし。

更に之を知識と技能とに就きて云へば、技能は知識の實行的方面なり。故に知識取得の順序と全然異なるべきにあらず。技能中身體的運動の熟練を要するものに就きて見るも、個々の運動と運動の系列に關する觀念を要す。此の觀念を收得する場合に、特に身體の運動に慙ふる必要ある點に於て、所謂知識教材なるものゝ收得と異なるも、直觀的に知識を收得する點に於ては異なることなし。勿論技能の主となる教科に於ては、通例法則に導く必要を見ること稀な

知識と技能の分類

るも、之とても全然不必要なりとは見られず。心身の共働を要する技能の收得に於て、最も肝要なることは身體機關の個々の運動及運動の系列が力の過不足を生ずることなく、能く運動を指導する觀念と協調するに在り。これ技能を主とする教科に於ては、特に練習を必要とする所以なり。要するに認識の一般的順序に基づきて、教授の順序を定め得ば、之に多少の改修を施すことによつて、技能教授の順序を定め得ることゝなるべし。

第五節 認識の一般的順序

以上數節に涉りて論述したる結果、教授の一般的順序を定めんとせば、先づ知識を獲得する場合の思考の順序に就きて考ふることを要することゝなれり。知識は材料なくして成立することなし。材料は知覺を通して與へらるゝ

直觀

か、或は既有の表象を介して與へらる。動植礦物を教材とする博物教授は甲の例にして、過去の事實を教材とする歴史教授は乙の例なり。かくして與へられたる材料を意識に現前することを直觀と稱す。直觀は知識を獲得する第一歩にして、分析と綜合とによりて行はる。直觀によりて與へらるゝ知識は事物以上に出でざる上より、之を具體的知識と稱することを得。具體的知識も人の行動云爲の上にななる影響を及ぼす。人の物理的社會的環象に順應し得るは、此の知識の賜なり。されど發達せる思考作用は、此の程度の知識を以て満足することなく、更に進んで事物間の關係を探り、其の内部に行はるゝ法則を發見せんと務むるに至る。歴史に現れたる甲の事實と乙の事實との因果的關係を探り、動物の形態と生活との觀察より、進んで更に

狹義の思考

其の間に行はるゝ理法を發見せんとするに至るが如し。材料を具體的に意識に現前する直觀に對して之を狹義の思考又は認識と稱す。具體的知識は狹義の思考作用によつて一層徹底したるものとなり、人は之に由て物理的社會的環象を統御し得ることゝなる。直觀を出發點として、法則を發見するに至る思考の進行は、論理學に所謂歸納推理なり。歸納推理の中には法則を設定するに先だち、直觀の結果を彙類して、概念を構成する作用あり。概念に依る經驗の統一は、具體的知識に比較すれば、一步を進めたるものなるも、何故にといふ疑問を解決し得るに至らず。之に解決を與ふるものは法則なり。法則は臆説に始まり、檢證を経て確定す。臆説を檢證する場合の思考の進行は所謂演繹推理に外ならず。

教科の性質と
歸納法

歸納法に依る法則の發見は、自然科學に於て其の模範的なるものを見ることを得。故に理科教授の順序は殆ど之に則りて定めらる。之に反して演繹法に依りて知識を發見する科學の模範的なるものは數學なり。されど數學に於ても先づ二三の特例に就きて證明し、然る上にて普遍的に妥當する法則を導く場合の思考の進行は、之を歸納的と見ることが得。算術教授は多くの場合、歸納的の順序に依るを適當となす。理科教授の自然法を取扱ふに對して、規範法を取扱ふものは修身教授なり。自然法は事實を基礎として之より導出すことを得るも、實踐上の規範は自然科學と同意味に於て道德上の事實より導出すこと能はず。されど修身教授に於ても、事實を出發點として實踐上の規範に及ぶを最も適切なる思考の順序となすことは、自然科

形式的段階説
の發達

學と異なることなし。

教授の順序は、遠く其の起原に溯れば、アリストテレスが認識の標準として擧げたる知覺・思考・努力の三段階に於て之を認められ、近世に及び、コメニウス・ペスタロチ等の大教育家又之を説き、ヘルバルトに至りては其の説く所更に詳に、其の學徒チラーに及び一層精緻を加へ、且つ實際上の適用にも頗る便なるものとなり、かくて其の段階説はヘルバルト、チラー派の五段階説を中心として、或は三段階説、或は四段階説、或は三段六小段階説等、多種多様な學説を見るに至れり。されど直觀を出發點として歸納的に狹義の思考に進み、一轉して演繹的方法に移る順序に至りては、殆ど一貫せりと見ることが得べし。今上來述べ來りたるものを論據とし、實地の適用上最も適切なりと考へらるゝ教授

の段階を述べべし。

第六節 教授の段階

各教科は多數の教材を包有するを以て、實地の教授に際しては適當に之を區分せざるべからず。此の區分せられたる教材の一關節を教授の單元と稱す。教授の單元は兒童の發達の程度に應じて其の範圍の廣狹を異にすべく、且つ之を定むる場合には、一定の見地に基づける意味を之に含ましめざるべからず。教科書又は教授細目に擧げられたる題目は之を一單元として取扱ふを適當とすることあるべく、場合によりては二單元以上に分割するを適當とすることあるべし。所謂教授の段階とは、教授の一單元を取扱ふ一般的順序の謂なり。

教授の一般的順序は、論理・心理の二方面より定めらるべ

單元

きものなることは既に述べたり。然るに細分に過ぎたる段階は實地の適用上不便を來すこと尠からざるを以て、論理・心理の二方面よりせらるゝ要求に背かざる限り、成るべく段階の區分の簡明ならんことを要す。かゝる見解より最も適當と考へらるゝは豫備・教授・整理の三段なり。

第一段 豫備

思考は疑問によりて促され、疑問なき所には思考あることなし。故に教授に入るに當り、先づ何等かの手段によりて、學習の目的物となる問題を發見し構成することを要す。是論理上より起る當然の要求なり。更に兒童の心理作用の實際に就きて見るに、學習の時間になりても其の注意は他に逸し易くして、容易に學習に集注せざること多し。故に心理上よりするも先づ問題の構成によつて兒童の注意

疑問
↓
思考
↓
解決

學習動機の誘發

(意志)を學習に向はしむる必要を生ず。豫備の主要なる任務は之を一言にして竭せば、問題の發見構成によりて學習動機を誘發するに在りといふべし。學習動機の誘發は教材の性質によりて其の趣を異にす。教材が外的感覺的直觀によりて收得せらるべきものは、直ちに實物又は標本を示して之に就きて問題を構成せしむることを得、内的觀念的(精神)直觀によりて收得せらるべきものは、兒童の經驗を基礎としてか或は既習の事項を基礎として問題を構成することを得。テラー派を始め普通に行はるゝ段階説に於ては、新教材の收得(類化)を容易ならしむる爲に、既有觀念の整理を行ふべしと説くも、此の如きことは自己活動を尊重する精神と實際の生活とに鑑みれば必ずしも當らず。生活の實際に於ては、先づ既有觀念を整へて然る上に新來の

目的指示は學習動機の誘發

觀念を迎ふるが如きことなし。故に理解の論理的前件となるものを復起せしむることは、最も必要を感じらるゝ場合に限るべく、其他の場合に於ける既有觀念の喚起は、自然の復習(内在的)を行ふ間に教授の契機となる問題を啓發する旨趣を以て行ふべし。テラー派の段階説に見る目的の指示も、單に教授者より學習事項を指示することを意味するにはあらず。教材に應じて教授者より指示することもあるべく、或は兒童を啓發して之を捉へしむることもあべく、要は目的物を握らしむることによりて知識を欲求する意志を陶冶し、且つ之によりて新教材の類化に妨害となる觀念を排除すといふに在り。故に問題の構成に因る學習動機の誘發は、大體に於てテラー派の目的指示と一致すと見るを妨げず。右の外技能教材の教授に於て必要と

基本練習

する基本練習も豫備の一任務と見ることを得。本來より言へば基本練習は教授の出發點に於てのみ必要なりとは言ふべからず。されど復習と同じく豫備に於て行ふを以て最も便とす。

豫備段に就きての注意

豫備に於て最も注意を要するは、兒童の經驗を自由に發表せしむることの爲に時間の浪費に陥らざること、目的の指示が兒童の注意を喚起するに足らざる無用の言辭に終らざることなり。

第二段 教授

直觀によりて具體的知識を獲得し、狹義の思考によりて普遍的知識(則法)に到達す。直觀より狹義の思考に至る論理的過程を一括して之を教授段と呼ぶことを得。教授段は教段中最も重きをなす主要部にして、其の成否は教授の

教授を具體的知識の程度に止むる場合

巧拙を批判すべき規準ともなる。而して本段に於て思考作用を如何なる程度まで進ましむべきかは、教材と兒童の發達とに對する教授者の見地によりて定まる。④ 具體的知識の程度に止むべき場合には、教材の性質に應じて、或は感覺的直觀(主理物)に或は觀念的直觀(非主理物)に懇へて、事物を明瞭確實に現前せしむることが、教授の主力を注ぐべき中心點となり、かくて兒童をして全體若くは要點を復演せしむることを以て、此の段の終を告ぐることとなる。但し普遍的の法則を導くに至らざるまでも、直觀に現れたる個々のもの、關係、又は既習事項との關係を反省的に思考せしむることは多くの場合に必要なり。「人は前に向つて生活し、後を振り返つて理解す」といふことあり。直觀は具體的の事物に即しての生活なり。反省的に思考することによつて更に深き知

普遍的知識に到達せしむる場合

的理解に達することゝなる。次に普遍的知識に到達せしむる場合には、直観したる具體的事實を基礎とし、事實の間に存する因果的關係を究め、法則を想定せしむる事となる。因果的關係とは普通には自然現象の間に存する機械的關係を指して稱すれども、廣義には道德的事實の中に存する目的と手段、動機と行爲との關係等をもこゝに含ましむることを得べし。即ち修身教授に於ては、直観に次いで更に反省的に是等の關係を探らしめ、之を基礎として實踐上の規範(格言、俚諺、訓辭等)を提示する事となる。修身教授に於ける徳目、理科教授に於ける種類の分類を概念教材と見做せば、直観に次いで抽象限定の二作用に依る概念の構成を以て終を告ぐる場合ありと考へ得ざるにあらざり。されど、人はかく行ふべし」といふ道德法(法則)を含まざる徳目(概念)の教授なるもの

教授段に就きての注意

存することなく、又或種の理法を含まざる種類の概念を教授することもなし。故に之を思考作用の程度上より見るときは、直観に依る具體的知識の啓發を以て満足すべき教授と、更に進んで普遍的知識に到達せしめんとする教授との二種に歸すと見ることが得べし。而して如何なる方法によりて明瞭に直観せしめ、確實に思考せしむべきかは、更に之を教授の様式論に於て論述すべし。
教授段に於ては、兒童の程度に應ぜざる法則に歸納することを避くべく、さればとて具體的知識を偏重して法則を等閑視することも警むべし。又教材に對する着眼を忽にして、最後の到達點を誤ることを避くべく、又偏局に失して他の目的に利用する用意を缺くべからず。一例を擧ぐれば、歴史教材を道德に歸結し終ることの非なると共に、歴史

を道德教育のために利用することを怠ることも亦非なるが如し。

第三段 整理

本段階はヘルバルト、チラー派の應用段に相當するものなり。之を應用と稱せざるは、教授の終末に行ふべきことは、必ずしも應用に限らざることあるに由る。但し應用を以て本段階の重要な一任務と見るべきや論なし。

前段階の終に於て到達するものは具體的知識又は普遍的知識なり。普遍的の知識は、更に直觀に立返りて之を検證せしめ、又之を應用する道を知らしむることを要し、具體的知識に就きて、亦應用の方法を心得しむることを要す。蓋知識の用は之を活用するに存すればなり。而して應用は學習と實際生活との二方面に就きてなさる。既に收得

應用

編入

したる知識を後の學習に應用する機會は甚だ多し。コメニウスは夙に此の關係を重視し、教授の進程に就きて、先だてるものが後れて來るものゝ爲に道を拓き、又其の行手を照らすが如くせよといへり。此の如く應用の機會は、自らの後の學習に現れ來るも、之に先だち教授の直後に行ひて其の方法を知らしむることも亦必要なり。但し學年の進むに伴ひ、機會の來る毎に學習の間に於て獨立して應用するに至らしむること最も肝要なり。教授の直後に於てする應用は、其の楷梯に過ぎざるものと見るべし。要するに應用の眼目は智識を能^{活用}ならしむるに在りて、其の際に於ける思考の進行は演繹的なりと云ふべし。

同一教科の材料は前後の關係を考へて排列せらるゝものにして、全く孤立せるものとは存せず故に具體的知識

も普遍的知識も、之を既有的系統中に編入する必要を生ず。此の場合にテラー派の所謂比較の必要を見ること多し。編入すべき系統は時間的に接近し居ることもあるべく、遠ざかり居ることもあるべし。修身教授に於て孝道の或方面を過去に授けたる孝道の知識中に編入するが如きは其の一例なり。應用と編入とは第三段の重要な任務にして其の前後に就きて言へば編入を應用に先だたしむること最自然的なるべし。

同一教科内の前後の系統に意を用ふる外、他教科との聯絡に意を致すこと亦必要なり。こは第二段の教授中に於てすること最も自然的なるも、特に教授の最後に於てするを便とすることあり。理科教授に於て發明工夫に關する逸話を挿入するが如き其の一例なり。

他教科との聯絡

後の教授の出發點の暗示

教授の最終末に於て、後に來る教材を暗示するを適當とすることあり。教材の間に密接の關係を有するものは之によつて學習興味を作興することを得ればなり。此の場合には前後の教授の終點と出發點とは、相接觸するものといふべし。

以上は、専ら知識の主となる教材を取扱ふ場合の一般的順序を述べたるものなり。技能の主となる教科は、豫備教授、應用の三段となすを適當となす。

豫備 學習動機の誘發を主要の任務とし、教材によりては先づ基本練習を行ひ、後簡明に目的を指示して直ちに教授に入ることを得べし。

教授 通例技能教科と稱せらるゝものゝ學習は、心身の協働に依るものなるも、特に身體の機關を或種の運動に習

豫備

技能教科の段階

教授

應用

熟せしむることを重しとす。故に技能教授に於ては、最も練習を重ねざるべからず。練習に先だちて啓發的に示範する必要あり。教材によりては運動を示範する場合に特に事物の觀察法の指導を要することもあり。かくて實地の練習に入り、漸次身體の運動を統御し改善し、頭働觀念と運動との協調に依て技能の進歩を來すものなり。教授者は此の間に於て、或は一般的に或は個別的に批評して、統御の方法を指導せざるべからず。觀察法と實地の練習と兩者相待ちて技能の鑑識力養成せらる。

應用 應用と練習とは其の意味を異にす。練習は模倣によつて技能に習熟せしむることを目的とし、應用は習得したる技能を活用せしむることを目的とす。之を心的活動の上よりいへば、彼は再現的にして是は創造的なり。通

教授段階適用上の注意

理論の精神を體得して活用すること

例考案教材と呼ばれるものは應用を主としたるもの、謂に外ならず。故に一單元又は數單元を取扱ひたる後の應用と見るを妨げず。之を一單元と見做して取扱ふ場合には、考案工夫に就きての指導を了すれば直ちに製作に當らしめ、其の間に於て、批評を行ふ外別に應用段を要せざるものなり。

適用上の注意

教授段階の適用上其の最も意を致すべきは、理論の精神を活用するにあり。從來段階説に加へられたる重なる非難は、教授を器械的ならしむといふに在り。是理論の罪にあらずして、實は未だ味會せず單に形式に拘泥して之を活用することを知らざる教授者の罪なり。豫備に於て無用の問答に、教授又は整理に於て繁雜なる比較に時間を浪費して、却つて兒童の倦怠を生じ、其の潑刺たる

段階を踏むこ
とを要せざる
場合

單元と時間

研究心を沮喪せしめ、或は思想を混亂せしむるが如き皆然り。

要するに教授の段階は、新に知識技能を授くる場合の一
般的理論的理想的の順序に過ぎず。故に既習の練習を主
として、新に授くべき事項の存せざる場合には、一々段階の
順序を逐ふことを要せざるや論なし。而して既得の知識
の應用を主とする教材ならば、其の思考の進行の演繹的た
るべきことは既に述べたるが如し。

又、教授段階は一時限に於ける教授の順序を示すものに
あらずして、一單元を處理すべき教授の順序なり。而して
一單元は教材の性質と兒童の程度とによりて、其の範圍を
異にすべきものなれば、教授段階も亦一時限に完了するこ
とあるべく、數時限に亘ることあるべし。

近時實用主義を基調として、自學主義、問題主義、プロジ
クト法等の教育論をなすものは、教授段階を以て思考促進
の自然の順序に適合せしめざるべからずとし、

一、問題の認識又は構成

二、試験的解決即ち假定 (概説)

三、解決内容の論究

四、檢證

又は一、目的、二、計畫、三、遂行、四、批判の新段階を唱道し、主とし
て實生活に關係ある事項の實演遂行に依り、人生に有益な
る確實なる知識の獲得を期すべしとせり。この段階説は
創造、推理と實生活に關係ある實行とを重んずる點に於て
大なる長所を有すれども、尙教授としては器械的技能傳承
的知識の輕視となり、従つて反復練習の不足となり、教育と

しては人格の中心たる感情陶冶の缺乏となるを免れざるべし。

第四章 教授の方法 (二)

第一節 教授と兒童の自己活動

前章に於ては、教材の一單元を取扱ふ一般の場合の形式的順序を述べたるものなるが、本章に於ては、更に此の進行の間に於ける兒童の活動と教授者の活動との關係に就きて述ぶる所あらんとす。而して其の細説に入るに先だちて攻究を要するは、教授者の地位より兒童の活動を如何に見るべきかの問題なり。既に教授の目的を論ずるに當り、兒童の活動には受働的なると能働的なるとありて、能働的自己活動には更に模倣的なると創造的なるとあることを

教授の第一原則としての自己活動

器械的勤勞と創造的勤勞

述べ、教授の理想は模倣的活動より進んで創造的活動に達せしむるに在りと論定せり。此の目的はやがて兒童の自己活動を重んずべきことが、教授の第一原則たるべきことを指示するものといふべし。蓋し兒童自身の活動を尊重することなくして、其の創造的自己活動に到達せしめ得べき道理なければなり。今教授の様式を述ぶるに先だち、兒童の自己活動を尊重することの教授上如何に重要な意味を有するかを述ぶる所あらんとす。

人の勤勞は之を器械的と創造的とに大別することを得。器械的勤勞とは、人格的意識の伴はざる受働的活動の謂にして、創造的勤勞とは、勤勞と人格と融會して一體となれるが如き勤勞の謂なり。共に意識的の自己活動なるも、其の間に大なる徑庭あり。器械的勤勞は皮相的なれども、創造

的勤勞は眞摯なり、心身の全勢力が勤勞の上に傾注せらるるを以て、従つて結果の上にも、人格の特色を留むることとなる。器械的勤勞によりては、人格は毫も進歩することなきも、創造的に勤勞する者は自己の力を感じ、自己の自由を覺え、自己の向上發展を體驗することを得べし。而して此に所謂創造的勤勞とは、異常の天才に見る獨創的の活動のみを意味するにあらず。一職工なりとも物欲のみに左右せられずして、自己の作品の上に名譽と責任を感じ、其の成否に應じて自己の人格的價値を覺ゆるものならば、是亦高尚なる創造的勤勞をなすものと見ることを得。要するに器械的勤勞と創造的勤勞とは、勤勞に對する人格的意識の有無に由つて區別し得るものと見るべし。此の意味よりすれば、模倣的勤勞も亦其の能働的にして人格の進歩發展

兒童の自由を尊重すべしとの要求

を促す限り、之を創造的勤勞と稱することを得べし。曩に能働的自己活動を模倣的と創造的とに別ちたるは、別途の見地よりせるものなり。教育は道徳・科學・技術・藝術の各範圍に亘り、右に述べたるが如き意味に於て、創造的に活動し得る人格の養成を目的とするものにして、國家社會も亦此の如き人格を要求して已まざること、世の趨勢に照して明かなり。教授に於て兒童の自己活動の尊重を重要なる一原則と見る所以は實に此に在り。而して兒童の自己活動を尊重すべしといふことは、之を言換ふれば、兒童の自由を尊重すべしといふこととなる。即ち創造的勤勞に依る人格の向上發展を理想とする教授に於ては、兒童獨自の學習に委ね得ることは務めて教授者の手出しを差控へ、兒童をして自己の力を感じしめ、其の成功を悦ばしめ、其の自信を

個性擁護

振起せしめ、其の進歩を體驗せしむることを重んぜざるべからず。此の要求はやがて學級教授に於ても個性に應じて指導上大なる斟酌を加ふべしとの要求を派生することとなる。但し教授上兒童の個性を擁護し其の自由を尊重すべしといふことは、無制約の放縱を意味するにあらざるや論なし。内面的の制約なき所には自由は存せざるなり。

第二節 教授の様式

教授の實際に現るゝ兒童の活動と、教授者の活動との關係を教授の様式又は畧して教式と稱す。教式は又教授の實際活動なるを以て教材其のものゝ性質に關係すること大にして、之を方法論上より考察すれば、教授段階よりも寧ろ重要な價值を有す。

教式は活動の主となるもの、若くは兒童と教授者との共

獨斷的と啓發的との分ち方
輔導的と自學的との分ち方

働の程度によりて、或は獨斷的教式と啓發的教式とに大別することあり。或は此の二者を輔導的教式の内に含ましめて別に自學的教式を之と對立せしむることあり。されど教式を此の如く分類することは、往々にして教授者を過誤に陥らしむる憂なしとせず。通例修身教授に於ては教授者の説話主となり、兒童を受身の地位に立たしむること多きより之を獨斷的教式と稱するも、其の實教授者の説話が兒童の身心を覺醒し、其の心に領づかしむることなくしては之を眞の修身教授といふべからず。此の如く兒童の心證に慙へて理解せしむることを主とする教授は、獨斷的といはんよりは、寧ろ之を啓發的と稱すべし。説話に依る教授を獨斷的と解する者は、説話の中に啓發あることを忘れて兒童をして盲目的に信仰せしめんとするが如き弊に

傾き易し。故に今は此の如き分類に拘ることをなさず、直ちに個々の教式を擧げて之を説明せんとす。

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、兒童は感覺的直觀によりて直接之を経験することゝなるを以て、教授者の任務は兒童の觀察を指導する上に存することゝなる。之を示教式と稱す。兒童の觀察を指導するには、直觀作用の發達に鑑みることを要す。直觀作用の發達は大體四期に區分せらる。七歳以下は人物又は事物を孤立的に觀察するを特徴とするより之を個物期と稱し、八歳頃に達すれば著しく人物の活動に注意するに至るより之を活動期と呼び、九歳乃至十歳頃には事物の空間的因果的關係を觀察し得る關係期に進み、十三歳頃に達すれば事物の性質を分

直觀作用の發達

教材の科學的取扱と藝術的

實物實現象及其の代用物

析して觀察する性質期となる。學者の研究に基づけば右の如く區分せらるゝも、大體に就きて言へば、小學校時代の兒童、取別け幼年兒童の事物の觀察には、想像作用加はりて事物を主觀的擬人的に觀る傾強し。教育的美學の建設を説く者は、特に此の事情に注目して冷かなる知的の觀察よりも、事物に感情を移入しての擬人的取扱を強調す。されど兒童の本性の一方面のみに着目する時は、動もすれば弊害を醸し易し。兒童は小さき詩人なると共に小さき科學者なりとも見らる。故に兒童の自然の傾向を無視せざる間にも、分析し綜合することによりて、客觀的に確實なる知識を收得することに慣れしめざるべからず。

客觀的の事物現象に關する教授は、實物又は實際の現象を觀察せしむることを原則とし、直接之に接せしめ得ざる

事物の經驗に
重きをなす感
官

場合、若くは實物以外特に必要を感じずる場合に於て、始めて、標本・模型・繪畫等を代用することゝなさざるべからず。而して是等の具體的事物を経験するに當り、最も重きをなす感官は、眼と耳と手(筋肉)の三者なり。此の中手の筋肉運動に依る經驗は、近年に至りて特に重要視せられ、筋肉運動主義・發表主義・作業主義等種々の教育思想となりて唱道せらるるに至れり。徹底せる直感は筋肉運動を待つて達せらるるもの尠からず。故に凡ての感官を使用せしむることに留意する間に於て、特に手を執つて觀察し實驗し、手に依つて發表し實習することを重んずるは、其の當を得たることなり。

兒童の觀察法
と教授者の指
導法

事物を觀察せしむるには、豫め觀察の目的を定立せざるべからず、無目的の觀察は皮相散漫に陥り、何等の效果を見ざること多し。次に又觀察の方法を指導することも必要なり。されど觀察の方法を形式的に固定せしむる時は、甚だしく兒童の創造的活動を害することゝもなるが故に、努めて兒童の發動的觀察を促し、其の自己發見を促さざるべからず。

第二小節 示範式

直接に感覺的直觀によりて學習せしむべきものは、一は各種の技能なり。此の場合直觀の對象となるものは、教授者の模範なり。これ示範式の名ある所以なり。兒童をして能動的に模倣せしむる爲には、模倣に先だちて之を理解せしめざるべからず。理解の伴はざる模倣は、盲目的器械的に陥るべし。理解の後十分なる練習によつて器械化の域に達せしむるを要すること勿論なり。

理解的模倣
器械化

教授の批正と
兒童の自己批
正

技能の學習に於て最も困難とするところは身體諸機關の運動の統制が意の儘に行はれざるにあり。換言すれば運動の觀念と運動其のものがよく協調し得ざるにあり。故に練習の間絶えず兒童の自己批正と教授者の批正とを要す。

練習の單調に
陥ることを避
くべし

技能は練習を主とするものなれば、教材によりては教授單調に陥りて兒童をして倦怠を來さしめ易し。故に教授者は其の指導又は批正を或は個別的にし、或は一般的に行ひ、常に兒童の氣力を清新ならしむべし。

第三小節 講話式

修身・歴史及郷土以外の地理の如く、直接の經驗に依らしめ難き教材を取扱ふ場合には、通例教授者は説話し、兒童は比較的受身の地位に立ち、觀念的直觀によりて間接に經驗

教授者の説話
主となる

することとなる。之を講話式と稱す。講話式に於ても繪畫・地圖・圖表等の直觀的方便物を用ふる事あるも、其の主となるものは教授者の説話にして、兒童は説話に應じ既得の觀念を綜合し、之を觀念的想像的に直觀して理解することとなる。故に教授者の最も苦心を要するは事實實境を兒童の眼前に彷彿せしむる點に在り。兒童の感情・意志に影響を及ぼさんとする修身・歴史等の教授に於ては特に然りとす。教育的美學に於ては教材に現るゝ人物又は實境に感情を移入することに依つて、其の目的を達せらるべしと説く。謂ふ心は教授者が教材中の人物となりて感じ考へ又意志し、教材中の實境に臨みたる思ひを以て説話すべしといふに在り。説話に此の如き用意を要することは之を認めざるべからず。此の如き用意ありても教授者の用語

感情移入

説話の有機的
統一

と語法とに缺くる所あらば、尙兒童をして想像的に直觀せしむること難し。故に説話に使用する言語は兒童の理解に適し、其の速度と高低と宜しきに適ひ、且明晰にして力と抑揚とに富まんことを要す。

教材中に自ら中心點の具はるもの、尠くも教授者の見地に依りて中心點を定め得るもの多し。説話は個々の事實を此の中心點に有機的に統一せしむることによつて最も能く兒童の興味を喚起せしむることを得。教授者に此の用意乏しければ説話は自ら散漫に流るゝこととなる。

兒童の自己活動を尊重する旨趣より、修身・歴史・地理等も教師の説話を主とするよりは、教科書に就きて自習せしむべしと考へ得ざるにあらず。されど自己活動を以て教授者を離れての兒童独自の活動のみを意味するものとする

教科書に就きて自習せしむべしとの説

考へらるべきことなり

は當らず。説話に應じて、話中の人物と共に感じ共に考へ共に意志するに至らば、兒童の自己は、よく能動的に活動しつゝあるものなり。地理の實境を眼前に描出する場合も亦然り。故に教材の性質に鑒みずして、猥に教科書によりて自習せしむる時は、教材の教育的價值を没却すること少なからず。

分節と復演

講話式の教授に於ては、兒童の注意作用・記憶作用等の發達に鑑みて、説話の分節・兒童の復演等に就きて考慮することを要す。兒童の注意は持續の力乏しく、且疲勞を來し易きことは、日常の經驗に徴しても明かなり。教授者の巧なる説話は、兒童の注意を集中せしめて、稍長く持續せしむることを得るも、之とても或範圍に限らるゝことなり。記憶力も亦然り、兒童は成人に比較すれば、器械的記憶に長ずと

は從來一般に信ぜられたることなるも、學者の研究に據れば、器械的記憶も論理的記憶も共に成人に及ばず。故に記憶を確實ならしむる爲にも、注意の減退を防ぐ爲にも、適度に説話を分節する必要を生ず。但し學習事項の記憶を尊重する餘り、分節を繁からしめて興味を持続を挫折せしむることは警めざるべからず。ヘルバルトは「學習したる事項を忘却すとも、さまで意に介する勿れ」といへり。

第四小節

説明式

感覺的直觀又は觀念的直觀によりて具體的知識を收得する場合には、事實間の關係は意識せらるゝに至らず。縱令意識せらるゝことありとも、明瞭正確に意識せられざること多し。故に普遍的法則を目的とする場合は勿論、之を目的とせざる場合にも、兒童を啓發して反省的に事實の關

説明式の用ひ
らるゝ場合

係を探らしむる必要を生ず。此の場合兒童の力に及ばざること、を教授者より説明するは説明式なり。故に説明式は後に述ぶる發問式と併用せらるゝこと多し。算術教授に於て事實及數の論理的關係を、國語教授に於て語句、文章及内容等の間に存する關係竝に語法を、博物教授に於て形態と生態せいじょうとの關係を、物理、化學の教授に於て自然現象間に於ける因果的理法又は經驗的理法を知らしむる場合の如き、皆説明式と發問式との併合に依ること多し。

凡そ事物間の關係は、或種の物理現象に見る如く、極めて容易に捉へ得る場合なきにあらざるも、總じては複雑なるものゝ間に就きて見定むるものなるを以て、思考作用の發達せざる小學校時代の兒童に取りては、最も困難なる學習にして、教授者に取りても、亦最も困難なる教授なり。され

狹義の思考に
懇ふる教授は
最も困難なる
教授

ど教授の成功せる場合には、兒童をして興味を感じしむること深く、且つ其の知的活動を促進することも亦大なり。故に教授者は豫め兒童をして探らしむべき事物間の關係を見定め、法則に就きては之を検證し又は應用すべき多くの具體的實例を蒐集し置き、實地の教授に於ては臨機應變に之を活用することゝなさざるべからず。實地の教授に就きて見るに、教授者は之を等閑に附すること多く、適關係の思索に意を用ふることありとも概して失敗に終ること多きが如し。但し關係の思索は兒童の發達程度に顧みて行ふべきは勿論なり。兒童は十三四歳頃に達するまでは抽象的の思考作用甚だ乏しとは、學者の一般に認むる所なり。故に關係を探らしむる場合にも、第一に兒童の程度に應ずることに意を用ひ、教材によりては、直觀的方便物等を

用ひ、其の理解を容易ならしむることを圖らざるべからず。

第五小節 發問式

発問式

啓發を狹義に解すれば、知識の中には兒童を啓發して發見せしめ得るものと、啓發によりては收得せしめ難きものとあり。修身・歴史・地理等の具體的知識に屬する部分は乙に、事實間の關係は甲に當る。啓發によりて收得せしめ得る場合には、教授者は主として、發問者となりて兒童は其の解答者となるか、或は兩者の共働によりて知識を發展することを得。新に知識を收得せしむる場合に限らず、既得の知識を再現せしむる場合に於ても亦然り。教授の實際に現るゝ此の種の活動關係を發問式と稱す。

發問は之を其の目的の上より分つときは、**試驗的發問**、**發的發問**、**復習的發問**となり、之を兒童思考の過程上より分

發問式の價值

つときは綜合發問・分解發問となり、其の形式上より分つときは決定發問・補成發問とすることを得べし。

發問式は之を兒童に就きて見れば、其の思考力を練磨せしめ、又自己の思想を發表する技能に習熟せしむる等の利益を有し、之を教授者に就きて見れば、兒童の個性の觀察と自己の教授の効果を反省する機會を捉へ得る等の利益あるも、其の最も大なる教育的價值は、兒童の自己活動を誘發するに在り。「兒童の發見し得ることは、兒童をして自ら之を發見せしめよ」とは古くより唱へられたることにして、デューステルエッヒの如きは「自己の力にて獲得したるもの外は、何物も所有せざるが如く慣れしめよ」といへり。發問式は自己の力にて獲得せしむるに最も有效の方法なり。されば、發問は學校を照らす太陽なり」とも稱せらる。

發問式の誤用を警むべし

されど發問式の價值を過重視することは警めざるべからず。發問は餘り之を屢すれば兒童をして皮相的の學習に陥らしめ、或は發問を待ちて受動的にのみ思考せしむる弊も尠からず。されば發問を誚うて「教授上の惡魔なり」と呼ぶものさへあり。兒童の創造的活動は發問式によりてのみ促進せらるゝものにあらず。之を兒童の實際に就きて見るに、發問に對して應答繁き兒童中には皮相的の學習に流るゝ者も多く、之に反して沈黙して學習する兒童中には生産的創造的に活動する者も乏しからず。創造力は發問應答の反復せらるゝ瞬間よりは沈黙の間に行はるとも見られざるにあらず。要は發問の價值を認むると共に、其の誤用を警むべしといふに在り。

發問式には教授者専ら發問者の地位に立つ場合と、兒童

發問者は誰か

専ら發問者の地位に立つ場合と、交互に發問者の地位に立つ場合との三様を考へらる。發問は本來より言へば、未知者より知者に對して爲さるべきものなり。問ふことなきものは學ぶことを持たざるものなればなり。されど、合理的に問ふことは、合理的に答ふことよりも困難なりとの言あるが如く、要領を得たる發問をなすことは決して易々たることにはあらず。小學校の兒童に就きて見るに、合理的の發問は暫く措き、其の始めは尋ぬべきことを見出すことも困難なるが如し。就學以前、發問期に於て、既に好奇心に驅られ、發問すること多き兒童が、就學以後かゝる状態にあるは不思議の現象ともいふべく、畢竟發問の指導宜しきを得ざるに歸すべし。故に教授者の發問は兒童をして要領を得たる發問に習熟せしむることを眼目となさざるべし。

兒童の發問の指導

要領を得たる發問

からず。之を別途より言へば、事物に當りて學習する場合の着眼點の指導を目的となさざるべからず。既に着眼點の指導を目的となすべしとせば、教授者の發問は、内容上論理上最も要を得たる發問たらざるべからず。謂ふ心は事物を観察し思考するに就きて、當然着目せざるべからざる要點を捉へたる發問たるべしといふなり。空漠たる發問又は何等學習興味を刺激するに足らざる無用の發問にはあらずして、事物の要所に觸れたる發問たらざるべからずといふなり。斷片的の發問にはあらずして論理的に秩序ある有機的の發問たらざるべからずといふなり。發問に於ては内容と共に言語上の形式に留意すべきこと勿論なり。

答の處理

教授者の發問に對して兒童の應答あれば、應答の處理に

就きても亦考へざるべからず。細かに其の注意を擧ぐる時は二三に止まらざるも、要するに始めは内容上正確なる答を以て満足すべく、漸次内容形式共に整ひたる答を要求せざるべからず。但し言語上の形式に意を用ふる餘り、實際生活と合せざるが如き不自然に陥ることは之を避けざるべからず。

發問の目的は結局兒童の發問を指導するに在りとせば、教授者は悦んで兒童の發問を迎へ、急がず焦らず、徐々に要を得たる發問に到達せしむることを圖らざるべからず。

第六小節 課題式

眞の自己活動は、嚴密に言へば全然教師の手を離れ、自己の發意に基づきて自己の好む所を學習する場合に存すべし。兒童をして此の如き獨立の學習に興味を感ぜしむる

始めは要領を得ざる發問に迎へても悦んで迎へるべし

自己活動と課題式

ことを得ば、教授は既に其の目的の一半を達し得たるものと言ふべし。而して此の如き地位に達せしむる爲には、教授者の指導の下に於ても、成るべく獨立して學習せしむる機會を多からしめざるべからず。獨立して理解し、解決し、發見し、作爲する仕事を課するは即ち課題式なり。算術科の如きは説明式によりて例題を理解せしめたる後には、自ら問題を作りて答を求めしむる事となり、綴り方の如きも範文又は共働作によりて指導したる後には、屢、自作を課することゝなるが、一切の教科を通じて此の如き機會を設くることは自主獨立の學習に興味を起さしむる上に甚だ有効なり。

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・自習を主とするものとに

課題の種類

長期の休業と
課題

別ち得べく、時と處との上より言へば、學校の正課に於て課するものと、家庭課業として課するものとに別ち得べし。又、正課に於て教授の最初に一定の課題を提出し、兒童數人づつ相協力して之を考究調査の上、各分團毎に之を全級に報告し、他の兒童又は教師より批評訂正を加ふることは、自學教式に於ては、最も必要とするところなり。家庭課業は更に平時のものゝ長期の休業に課するものとに別ち得べし。長期の休業は學校に於て收得したる知識技能の上にも影響を及ぼすのみならず、道德的習慣の上にも種々の弊害を來すこと尠からざるを以て、勤勞の習慣を失はしめざる爲にも、知的發達を傷はしめざる爲にも、兒童の力に適して獨立の學習に興味を感じしめ得るが如き課題を與ふることは、學校に於て考慮すべき重要な事なりといふべし。

課題は其の種類何たるを問はず、指導宜しきを得れば、兒童をして自己の力を自覺せしめて、其の成果に言ひ知れぬ満足を感じしむることを得従つて學習興味を増進せしむることを得。故に程度分量を兒童の發達に適應せしめ、其の努力に對しては、承認満足の意を表し、其の結果物に對しては批正を加へて鼓舞獎勵を圖らざるべからず。

第七小節 討論式

眞の自己活動を促す學習法中有效なるものゝ一は討論式なり。即ち一定題目に對し、兒童交互に自己の着眼着想に従つて獨立自由に判斷し推究し發表すると共に、又他の所論を傾聽して其の大意を把握玩味批判することに慣れしむるを得べし。

この教式は教授に活氣を生ずれども、動もすれば對者の

言語上の缺陷を求めて非難攻撃し、無益の論争に陥りて時間を浪費すること少からざるを以て、常に適切なる指導と訓練とを怠るべからず。

第五章 學習訓練及個性擁護と

教授の方法

前後二章に互り教授の踏むべき一般的順序と、其の進行中に表るべき兒童の活動と教授者の活動との關係を述べたり。然るに世には教授の方法に關する理論の價値を疑ひ、甚だしきは理論の教に従ふ教授を目して、利害相半すと難ざるものさへなきにあらず。教育の實務に當る者は、此の如き曲論に惑はされざると共に、徐に其の由て來る所を反省せんことを要す。理論の價値を疑ふべしとなす理由

教授の理論に對する疑惑を一掃すべし

學習訓練の爲の教授の順序

に種々あるも、其の重なるものは二つに歸す。一は教授の方法は兒童の自然の學習に悖るといふに在りて、一は兒童の個性を没却すといふに在り。

上來論述せることによりて知らるゝ如く、教授の方法は決して兒童の學習の自然に悖るものにあらず。之を教授の一般的順序に就きて言へば、教授の順序は即ち學習の順序なり。客觀的には知識を獲得する場合何人も之に従はざるを得ざる思考の法則に基づき、主觀的には兒童の心理的自然を考慮して定められたる最も合理的の學習順序なり。故に教授者が教授の一般的順序に従つて教授すれば、兒童は漸次知識を獲得する最も合理的の方法に習熟することゝなる。換言すれば學習法の訓練を受くることゝなる。學習法の訓練と教授の一般的順序とは同一事を兩面

より見たるものに過ぎず。凡て知識を獲得せんとする者は最初に目的を捉へ、然る後に一定の順序を逐うて其の目的に進まざるべからず。要するに教授の順序も教授の様式も思考作用の自然の順序に従つて兒童を導き、其の學習効果を擧げんことを期するものに外ならず。蓋し教授の順序に於ても教式に於ても、教授者の活動は、常に兒童の自己活動を促進することを目的とすべきものなればなり。但この學習訓練に關する理論を腦裡に收めたればとて、直ちに熟練の教授者たり得ざることは、呶々するを要せず。此には主として方法に關する理論は、學習の自然に背叛するものにあらざることと言ふのみ。

個性の擁護に關しては、時に之に觸れたることあるも、未だ其の要を得るに至らざりしを以て、此に數言して教授の

個性擁護

知能上の個性
(附録参照)

方法に關する概説を終ることゝなすべし。

知識を獲得するに就きて踏むべき順序は一般に通ずることなるも、之を獲得する場合に作用する知能に至りては一樣にあらず。此の知能の上に表るゝ個人的の差異を研究して概括したるものは所謂範類(又何型)なり。直觀範類、注意範類、記憶範類、表象(念觀)範類、想像範類、思考範類等是なり。知能上の個性とは、心理的自然の上に表るゝ是等各方面の個人的特色をいふものにして、學習の遲速能不能は皆之より來る。個性の擁護とは是等の差異を認めて、個人の能力に適應する方法によりて、凡てのものをして其の發達を遂げしむべしとの要求に外ならず。故に多數の兒童を一團として行ふ學校教育は、始めより個性擁護と矛盾すとも見らるべし。されど個人教育必ずしも個性を伸ばさしむる

個性を知ることの困難

教育にあらず。合同教育必ずしも個性に障害をのみ與ふる教育にあらず。加之今日國家の國民教育の爲に取るべき途は合同教育の外には存せず。故に教育上に於て攻究すべきことは、合同教育に於て如何なる方法によりて個性擁護の精神を果すべきかといふに歸す。而して個性の擁護を圖るためには、個性を明かにする方法を講ずることを要し、之を擁護する爲には、學校の組織、學級の編制法、及擔任法、兒童の進級法等種々の問題に就きて攻究することを要す。されど今は一々是等の問題に論及すること能はざるを以て、今日一般に見る學級を擔任したる場合、教授者の特に考慮すべき要件を擧ぐるに止むべし。

兒童の個性を察知することは決して易々たる事にあらず。個性に關する學理上の知識を具へても、學理は其の性

個性によりて學習に深淺あることを認容すべし

教授中個性に應ずる爲の用意

質上一般的事を示すに止まる。之を實地に適用することは一に個人的の修練に歸す。又學理的に個性を調査すべき要項は具はりても、時と力とは之を實地に行ふことを許さざること多し。故に個性擁護の旨趣を果さんとならば、修め得たる學理に基づきて、絶えず個々の兒童を觀察し、遂に其の經驗を積まんことを要す。

知能の程度に差異あることを認めらるゝ以上は、始めより理解收得の程度にも差異を來すべきことを認容せざるべからず。之を認容せずして凡ての者を同一の程度に達せしめんとするは誤れり。

知能の程度に就きて出來得るだけの見定めをつけ、教材の選擇に就きては、教授の進行に就きては、知能の優劣いづれにも偏せざらんことを要す。

短所を補はしめ長所を伸ばさしむること

正課時外の個性擁護

教授者自身の個性を反省する必要

常に各教科の學習に表るゝ長所・短所を精査し、短所を補ふ爲に長所を傷はず、長所を伸ばさしむる爲に短所を閑却するが如きことあるべからず。

個性の擁護は正課の時間内に於てする教授のみにては果されず。成績物の批評訂正の程度、家庭課業の程度及分量等凡て個性を考慮に置いて定むべく、勞力の許す範圍に於て正課時間外に個人別の指導を行ふことを得ば最も妙なり。

兒童の個性を考ふる教授者は、自己の個性に就きても亦顧んことを要す。自己の個性に制せられて不知不識一般の兒童の不利益を來すが如き方法に出づることあればなり。

第六章 教授と美育

第一節 美の價值及美育の目的

美的活動は智徳二方面の活動と共に、人の本質より起る根本的活動にして、生活の理想は此の三方面に向つて無限の進歩發展を遂ぐるにあること、既に目的論に於て述べたるが如し。然るに之を學校教育の實際に就きて觀るに、美育は全然閑却せらるゝに至らざるまでも甚だしく輕視せらるゝ傾なきにあらず。畢竟知育に忙殺せらるゝためか、若くは美的陶冶を施すべき修養の教育者に缺乏するに因るべし。されど一度美の人生に對する價値に就きて考ふる時は美育の決して忽にし能はざることを了得するに至るべし。

美の陶冶

美の價值

美は往々にして人の道徳的生活に悪影響を及ぼすが如く解せらるゝことあるも必ずしも當らず。歴史を緋けば、藝術榮えて人心を軟弱ならしめたるが如き時代に遭遇することなきにあらざるも、凡て社會の出來事は因果の關係極めて複雑にして、一事を目して直ちに他事の原因と即斷し難きことも多し。美の中には一方に人心を軟弱ならしむる傾向ありとするも、他方には娛樂と慰安とを與へて人心を鼓舞し、深甚の感動を起さしめて之を激勵する性質を具ふることあるも疑ふべからず。學者の中には美が人の心を純正ならしむることを認めて、崇高なる道徳的生活の爲に缺くべからずとなす者も尠からず。更に他の方面より美の價值を考ふれば、國家の經濟と密接の關係を有することを知るべし。瑣末なる調度を求むる場合にも、不美な

美育の目的

るものを捨て、美なるものを選ぶは人情の常なり。美を以て人の本質より起る根本的要求なりとなす所以亦此に在り。然るに國民一般の趣味の高下は直接間接世界の市場に賣出す工藝美術品に大なる影響を及ぼすこととなる。これ美を目して國家の經濟と密接の關係を有すとなす所以なり。泰西に於て近年頻に藝術教育の唱道せらるゝに至りし一理由も此に在るが如し。以上を以て美の價值を竭し得たるものにあらざること勿論なるも、學校教育に於て大に美育を尊重すべき理由は畧ぼ了得することを得べし。而して美育には鑑賞力の涵養と創作力の養成との二方面あり。小學校の教育に於ては此の二方面の關係を如何に觀るべきか。

眞の創作は藝術家の本務にして、藝術家の養成は小學校

教育の本旨にあらざること明かなり。故に鑑賞力の養成を以て小學校教育の眼目なりと見るべし。されど外界の自然又は自己の主觀に想ひ浮べたることを藝術的に發表せんとするは概して人の具ふる自然の本性なれば、此の本性を助長することも亦教育の擔ふべき一任務ならずとせず。故に創作力の養成はそれ自身目的にして、同時に鑑賞力養成の一手段なりと稱すべし。

創作力

第二節 美育の方法

美育は教授に依りて、又は教授に伴うて行はるゝこと多く、間接には訓練竝に學校の設備によりて行はる。教授中直接美育を其の任務となすものは、圖畫教授と唱歌教授なり。圖畫教授は繪畫に對する鑑賞力を養ひ、且其の創作的技能を養成することを目的とす。鑑賞力の養成は創作力

美育を目的とする教科

の助長に依るの外、斷えず美的作品に接せしめて、其の鑑賞力を啓發指導することによりて達せらる。故に圖畫教授に際し、時々適當の作品を示して線色彩陰影其の他の美的要素と兒童の理解する程度に於て畫面に表現せられたる全體の意味を説明することは、美育上望ましきことといふべく、若し裝飾を兼ねて之を教室其の他の場所に掲出すことを得ば更に妙なるべし。但兒童に示すべき作品は其の美的發達に鑒みて選擇せらるゝことを要す。成人に悦ばるゝ幽玄の意味を表現せる繪畫に對しては、兒童は全然無關心なるを常とす。

唱歌教授は音樂に對する趣味の養成を主目的となす。故に歌はしむることのみを以て満足せず、時々模範的の聲樂又は器樂を聽かしむることも必要なり。

二 一般の教科と
美育

更に一般の教科に就きて觀るに、國語教授に於ては、綴り
方及國語讀本に收められたる美文・韻文によりて文藝に對
する趣味を、手工教授に於ては、圖畫教授と相待ちて彫刻・建
築に對する美感の基礎を、理科教授に於ては、自然の事物現
象を觀察せしむる間に自然美に對する美感の素地を、體操
教授に於ては、形體美及運動美に對する美感の基礎を養ふ
ことを得べく、裁縫教授・家事教授に於ても亦、美感の養成を
圖るべき機會は乏しからざるべし。是等のことは教授者
の意を用ふると否とに因りて、兒童に及ぼす影響の上に大
なる相違を來すこととなる。
更に訓練に於て清潔・整頓の良習慣を養ひ、服裝・容儀を正
さしめ、坐作進退の作法に習熟せしむる等は、兒童の感情を
純正ならしめ、美感の發達を促すこととなり、校舎の構造其

三 訓練及設備と
美育

四 設備と
美育との
関係

の内外の裝飾竝に校庭の構築等に意を用ふることは、間接
に兒童の美感を涵養することとなる。
右の外遠足・登山等を行ひて壯大なる自然美に接せしめ、
博物館に工藝美術品を觀覽せしめ、兒童を目的とする音樂
會・繪畫展覽會等を催すことも亦美育の有效なる手段たる
べし。

第三 訓練論

第一章 訓練の目的

教授と、半教授によりて行はるゝ美育とは、兒童の知的生
活と感情生活に對する教育にして、訓練は其の意的生活に
對する教育なり。換言すれば、初歩の程度に於て兒童を科

訓練の目的

學の世界と美の世界とに導入るゝは、教授と美育の任務にして、道德の世界に導入るゝは訓練の任務なり。而して教授に於て知識・技能の媒介に當る場合、常に兒童の創造的自己活動を尊重し、他日獨立して自己の知的生活を開拓擴張し得るに至らしむることを眼目とすべきが如く、訓練に於ても亦自然の發動たる衝動的活動を規制して理性の發現たる道德的生活を創造し得るに至らしむることを以て其の標的となさざるべからず。道德的生活を創造すとは、他人の爲す所、社會の道德と呼びなすことに、單に器械的盲目的に模倣し聽從するにあらずして、良心の判斷に聽き、規範的意識に基づきて行爲不行爲を決定し、更に進んでは社會の道德を發達進歩せしむべき行爲をなすことをいふ。意志の活動が常に規範を離れず、自由の域に達したる場合に

意志の陶冶は
行はしむるこ
と、知らしむ
ること、に由て

は之を道德的の品性と呼ぶ。故に訓練の目的は之を要約して道德的の品性の陶冶に在りとなすことを得。

今兒童の意志をして、此の如き自由の域に到達せしむべき方法に就きて考ふるに、結局實行の習慣を養成することと、如何に實行すべきかを知らしむることの二途に歸着す知らしむることは意志の實行的習慣ありて始めて理解せらる。さればベスタロチは實行を道德教授の直觀的基礎と見做せり。而して意志の實行的習慣は如何に行ふべきかを理解することによりて其の進むべき方向を照らさるることとなり、理解せられたることは、更に實行を重ぬることによりて意志の力となる。即ち實行は出發點となり又歸着點となる。故に知らしむるのみにして行はしむる道を講ぜざる教育は殆ど用をなさざると共に行はしむるの

訓練と修身教
授

みにして知らしむることなき教育も亦、兒童をして自由の域に到達せしむる所以の道にあらず。

家庭教育の時代に於ては習慣の養成主となり、學校教育を待ちて始めて行爲の規範を系統的に知らしむること始まる。知らしむることは一定の時間に一定の系統を逐うて行ふことを得るも、行はしむることは多くの場合機會を待ちてなされ、否らざれば不自然に陥ることを免れず。此に訓練と修身教育との差別を生ずることとなる。ヘルバルト、チラー派に於ては、知らしむることは同時に意志を陶冶するものなりと解し、教育的教授といふ語を以て之を表せり。是意志は思想界より發生すと見たる心理學上の主知的見解より來れるものにして、其の謬見たるや論なし。若し知と意志とを對立せしめて觀る場合には意志の優位

教育的教授
の
知
の
優
位

訓練と一般教
授

を認むべきものなること既に述べたるが如し、されどこは意志を主人と見、知を其の婢僕と見るの意にあらず。意志は知によつて其の行手を照らさるゝにあらざれば完全なる活動を遂げ難く、知は意志を待つにあらざれば其の用をなさず。兩者は相互に他を援助して其の完全を致す。故に修身教授をして訓練に代らしめ得ざるも、修身教授に待つ所なき訓練も亦不完全たるを免れず。反復して言へば道德的に思想界を陶冶することが、直ちに道德的意志の陶冶とはならざるも、思想界の陶冶なくしては道德的意志の陶冶も行はれずといふに歸す。此の如き意味に於て教育的教授の語を用ふることは毫も妨げざるべし。

一般的に教授と訓練との關係を考ふるに、ヘルバルト、チラー派の教育的教授は中心統合法と聯關し、情操教材を中

教授中に行は
る訓練

教授の結果と
意志陶冶との
關係

心として、思想界を開拓する教授を教育的教授と稱せるものにして、其の謬見たることは、更めて指摘するの用なし。これとは又別種の意味に於て、教授は同時に訓練なりと言ひ得ざるにあらず。蓋如何なる學習に當らしむる場合にも、其の目的を達せしむる爲には、兒童をして意識を安靜に保たしめ、思考の妨げとなるが如き興味又は想像を抑制せしめ、斷えず目的に向つて注意を集注せしむることを務むるものにして、之によりて兒童の意志は大なる修練を加へらるゝことゝなればなり。嚮に教授の方法を説くに當り、其の道德的方面として述べたることも亦之に外ならず。一切の教授は此の意味に於て教育的と稱することを得。更に兒童は右の如くにして學習に努力する間に知識を獲得すると共に知識を發見する形式的修練を積み、技能を

收得すると共に之に習熟する方法を學び、依て以て自然と人生とに順應し、又之を統御する道を自得することゝなる。此の如き結果の道德的生活に及ぼす影響の大なるべきこと殆ど疑を要せざるべし。此の意味に於ても亦一切の教授を教育的と稱することを得。

要するに訓練とは其の行はるゝ機會の何たるを問はず、直接意志を道德的に修練せしむる作用を稱するものにして、其の究竟の目的は道德的品性の陶冶に存し、凡べての教授は之に對して大なる援助をなすものなりと云ふを得べし。

第二章 意志の發達

訓練の方法を講ずるに先だちて、年齢に伴ふ意志の發達

衝動的意志と
執意

を審かにすることは極めて肝要のことなり。されど此の方面に關する心理學の研究は其の成果尙甚だ乏しきを以て、今は其の概要を述ぶるに止むべし。

意志は意識の活動的方面にして感情に伴はれたる表象(念觀)を動機として發動す。而して意志の單一なる動機によりて發動するものは之を衝動的意志と呼び、二個以上の動機の間選擇の行はるゝものは之を執意と稱す。されど動機の單一なりと見ゆる場合にも實は他の動機も意識の中に存し、唯其の勢力の微弱なるが爲に明かには意識せられざることあり。又二個以上の動機存するも、其中特に優勢なるものありて、他は僅に之を援助し又は牽制するに過ぎざることもあり。故に單一の動機に基づく衝動的意志と複雑なる選擇作用の行はるゝ執意を兩極として其

中性兒童期

の中間に幾多の段階ありと見るべく、之を識別することも甚だ困難なりといふべし。

兒童の意志活動の根源は、本能及衝動に在り。之を中性兒童期に就きて見るに、此の期の兒童は營養本能・爭鬪本能・排斥本能等主として自己保存の本能に依りて支配せられ、社會的本能の如きは未だ著しく發動するに至らず。而して本能に伴ふ情緒強烈なる爲、其の動作は全然衝動的にして幾んど動機の間抗爭を見ることなし。例へば飲食を求め玩具をねだる場合の執拗なる行動に於て見るが如し。されば此の期の兒童は意志發達の初級に屬し、之を道德的生活の上より觀れば、善惡の辨なき自然的生活の時期に在りと見るべく、教育上意志の實行的習慣の養成を主とすべき時代なり。

兩性兒童期

兩性兒童期に入りては、自己保存の本能と相並びて社會的本能著しく發動し、交友に對して同情を表し、且經驗を重ぬるに従ひて漸次動機の間選擇を試むることとなり、其の行動の自己一身に關係する事柄に就きて、甲にすべきか乙にすべきかを反省し、他人と關係する行動に就きて、自己を主張すると共に他人の主張にも聽き、自己の欲することを満たさんとすると共に他人の欲することにも顧慮することとなる。されど其の始めは動機の間選擇自由に行はれずして、或種の優勢なる動機に左右せられ易く、従つて此の程度に於ては、成人に觀るが如き意志の自由に關する意識を缺き、其の善惡の判斷は父母教師の教訓又は交友間の習慣を標準として行はる。かくて此の期の終末に近づくに及んで、思考力と共に自我の感情著しく發達し、意

成熟期

志の實行も漸く獨立的となる。要するに此の時期の兒童は衝動的意志より執意に進み、道德的生活に於て稍著しき進歩を呈するも、其の實行はなほ他律的たるを免れず。教育上行爲の規範を系統的に知らしめて其の實踐を指導すべき時代なり。

進んで成熟期に入れば、一方には種族保存の本能及社會的本能としての功名心、社交性等著しく表れ、他方に於ては道德的情操竝に美的情操等高尚なる感情發達し、自主的に道德の理想を構成せんことを務むるに至り、其の意識の中には絶えず道德的理想と感覺的主我的欲望との抗争を見るに至る。されば此の時期は道德的生活に於て最思慮選擇の修練せらるゝ時期にして、同時に恐るべき危險の伏在する時期といふべく、教育上行爲の規範を一層系統的に知

らしめ、且特に自己修養を指導督勵することを要する時代なり。

要之人の意志活動は單純なる衝動的意志に始まり、知能と感情との發達に伴うて漸次に複雑高尚なる意志となり、其の道德的生活に於ては、他律より自律に進み、かくて成熟期の終に近づけば、反復習練の結果或程度まで意志の習慣成り、かくて自己修養を重ねて漸次堅固なる品性を成すに至れば、さまで熟慮を要せずして容易に道德を實踐し得ることとなる。此の如く單純なる衝動的意志より複雑なる意志に進むを意志の**進歩的發達**といひ、複雑なる意志の反復練習によりて衝動的器械的意志に轉化することを意志の**退歩的發達**と稱す。退歩的に發達せる意志は新なる要素を加へて複雑なる意志となり、更に反復練習して衝動的

道德的意志の理想境

となり、進歩的發達と退歩的發達とを反復して無限に進展す。個人に就きては無限といひ難きも、人類種族としては無限と稱することを得。孔子が「心の欲する所に從ひて矩を踰えず」といひしは道德的意志の圓熟の境域に達せる内驗を如實に言ひ表したるものなるべく、人格の理想境とも稱すべし。

第三章 訓練の方法

第一節 訓練と方法

知的陶冶は一定の材料を系統的に整へ、時間を劃して論理的・心理的に定められたる一般的順序に從つて之を行ふことを得るも、意志の道德的訓練は之とは大に趣を異にす。單純より複雑に、孤立より有機的統一に、有機的より器械化

教授の方法と訓練の方法と

に進む一般的過程に於ては、大體知的活動と意的活動と其の歩調を共にすと見らるゝも、知的活動に對して行ふ嚴密なる方法的指導は、意的活動に對しては之を行ふに由なし。然らば意志の道德的訓練のため如何なる方法を講じ得べきか。

生活は訓練の方法と見らる

人は生活の中に在りて人と成ると稱せらる。生活といふ語は屢、衣食住の需要を満して生存することに使用せらるゝも、此に所謂生活とは此の如き狹義の物質的生活を意味するにあらず。既に使用したる例によりて知らるゝ如く、知的生活、美的生活、道德的生活等社會に見る活動の一切をいふなり。人は生活の中に在りて人と成るとは、考ふる者の間に在りて考ふることを學び、感ずる者の間に在りて感ずることを學び、意志する者の間にありて意志すること

を學ぶの謂に外ならず。兒童の知能は生活の中に在りて自然に發達する外、嚴密なる方法によりて陶冶せらるゝも、其の道德的意志は生活の中に在りて、意識的に無意識的に、何時とはなしに陶冶せらるゝこと多し。故に方法を廣義に解すれば、生活は訓練の最自然的なる方法なりと稱することを得べし。既に生活は訓練の方法なりとせば、之を整合へて眞の訓練場たらしむることは、ひとり教育者のみの任務にはあらずして、爲政者は勿論世の一切の成熟者の責任なりといふべし。此の意味よりすれば、昔希臘人が凡ての成人に少年を教育する權能を認めたるは、其の當を得たることゝいふべし。

生活は訓練の自然的なる方法にして生活を離れて訓練の方法は存せざるも、特に生活の中に存する機會を利用し、

訓練上の施設と利用すべき機會

訓練の手段

訓練と教育者の
人格

且訓練を目的として生活の中に特殊の施設をなすことを得。行爲の規範を系統的に啓發することは學校教育を待ちて始めて行はるゝこと既に述べたる如くなるが、是等の規範中には學校教育の時代に實踐せしむること能はざるもの尠からざれども、特殊の方法を講ずることによて、其の基礎的習慣を養成し得るものも亦尠しとせず、故に訓練を學校生活の自然にのみ委ぬることをなさずして、更に進んで特殊の方法に就きて考慮することを要す。

教育者は又生活の中に在りて表す兒童の行爲不行爲に對し、個人的に又は共同的に直接兒童の實踐を指導することを得。教授は秩序的系統的に行はるゝも、訓練は機に臨み適切なる手段を講ずることによりて最有效に行はる。兒童の意志に最大なる影響を及ぼすものは教育者の道

徳的人格なり。方法を解して或種の目的を達するため、秩序的手順なりとすれば、人格は之を訓練の方法と稱することを得ざるも、最廣義に解して乙の活動を誘發する甲の活動なりとすれば、人格は訓練上重要な方法なりとも言ひ得べく、尠くも人を化育せんとする場合の方法中に含まるゝ最重要の要素なりといふことを得べし。曩に教授の方法を説くに當り、教授に於ては教授者の科學的活動と技術的活動重きをなすことを述べたるが、兒童の道徳的意志の陶冶を目的とする訓練に於ては教育者の人格其の中心をなすと見ることを得。

要するに訓練は教育者の人格を中心とし、生活と生活の中に企劃せられたる施設と、機に臨んでの特殊の手段とによりて行はるゝものといふべし。

第二節 訓練の方針

兒童の道德的發達を如何なる方針に基づきて助長すべきか。此の方針の定め方によりて訓練上の特殊の施設にも相異を來し、臨機的手段にも差異を生ずることゝなる。故に諸種の方法を説くに先だち、先づ教育者の取るべき方針に就きて述ぶべし。

兒童の意志は自發的能働的の活動によりて其の力を加へ、他の指導監督を待ちて其の方向を誤らざることゝなる。甲を重んじ過ぐれば自由主義となり、乙を重んじ過ぐれば強制(干渉)主義となる。強制主義は嚴格なる指導監督を以て意志も弱く善惡の辨も乏しき兒童を訓練する最善の手段なりと考ふるものにして、内外共に過去の教育は殆ど之に傾けり。自由主義は兒童の個性を尊重し、之に自由を與

強制主義と自由主義

ふることを高調するものにして、教育史上に於てはルソーを其の代表者と見ることを得。ルソーは其の著「エミール」の中に「萬物造物主の手より出づる時は善なれども、人の手に移りて悉く墮落す」といへり。是自由主義の根本義を表明したる言なり。現代にも「自然は人格を作り教育は之を破壊す」といひ「徐々に氣長に自然に任せて兒童を發育せしめよ」といひて極力強制主義の教育を排斥する者あり。極端なる強制主義の教育は兒童をして天真爛漫の美質を失はしめ、面従譎詐の惡習に染ましむること多きも、極端なる自由主義も亦其の弊に堪へず。自由主義の教育は屢、兒童をして自制克己の徳を缺く放縱我儘なる人物たらしむるに至る。家庭教育に於ても學校教育に於ても其の實例乏しからず。自由主義は自由の眞義を誤らざることにより

て其の弊を救ひ得べく、強制主義は人の内部よりする發展を認むることによりて其の害を避け得べし。自由は其の反面に服従を含む。最高尙なる自由は自己の心證に基づき自律的に道德律に服従することに存す。自律的に道德律に服従し得ざる時代には、他の意志に服従せしむることによりて漸次此の域に近づかしむることゝなさざるを得ず。是故に訓練に於て強制手段を缺くこと能はず。されど我儘の中にも堅固なる氣象の萌芽潜み、輕はづみの中にも氣輕と洒脫の美質を藏するが如く、兒童の内部より發動する行動の中には、其の道德的發達のため極めて貴重なる萌芽を含蓄するものも尠からず。必要以上の拘束は此の貴重なる萌芽を枯死せしむることゝなる。これ訓練上兒童の自由を無視すること能はざる所以なり。自由主義に

訓練の統一

も強制主義にも利弊相伴ふとせば、最も穩健なる訓練上の方針は兩者の調和を圖る以外には存せずといふべし。教育者の間に個性の相異ありて嚴格に傾き過ぐる者と寛容に流れ過ぐるものとの不一致を來すのみならず、同一人にて時と場合とによりて矛盾を生ずることなきにあらず。家庭と學校との間に於ても亦然り。此の矛盾不統一を避けて兒童の意志を同一方向に訓練することも極めて肝要のことなり。即ち自由主義と強制主義との調和は、訓練の統一といふ第二の原則を待ちて始めて全きものとなる。

第三節 生活と訓練

第一小節 家庭生活

生活は最自然的なる訓練の方法と見らるゝとせば、學校

教育を攻究するに當りても、兒童の投ぜらるゝ生活の一切に就きて考慮することを要す。今先づ家庭生活より究明すべし。

人は家庭に生れて家庭に成長す。古人も既に胎教を説き、ルソーは教育の誕生と共に始まるべきをいひ、ペスタロチ亦母の愛を以て訓練の基礎と見做し、其の他古來の大教育家として家庭教育の重んずべきを説かざるものなし。家庭は實に最初の教育場にして又自然の教育場なりといふべし。道德的品性の根帯は先づ此の自然の教育場に於て培はざるべからず。

身體的習慣

道德的品性の根帯中家庭に於て培はるべき一は身體的習慣なり。清潔節制・秩序・行儀作法等の如き是なり。清潔を重んずるは我國民古來の習俗にして、世の文明に進むと

道德的習慣

共に益其の切要を感ぜらるゝに至る。飲食物に對する節制の習慣中には、勇猛なる克己心の萌芽含まれ、而して克己心は諸徳修養の基礎をなすとも見らる。寢食其の他の時間、衣類調度の整頓等に慣れしむることも亦、他日社會の規律的生活に入らしむる準備として缺くべからず。「氏より育ち」とは主として坐作進退の上に表るゝ人の品位を指したるものなるべし。此の種の習慣は特に幼少より意を用ひ、不知不識の間に習ひ性となるに至らしむることを要す。家庭教育に於て最も留意を要するは道德的習慣の養成なり。健全なる家庭は健全なる社會の基礎にして、社會的生活の中に存する一切の道德は家庭生活に其の根源を有す。而して家庭に於て自然に養はれ又養ふべき道德的習慣の主要なるものは愛情・同情・感謝・信賴・服從等なり。愛情

同情は親子兄弟の間に於て最自然的に養はる。ペスタロチの便りなき貧兒に對する熱烈なる同情は主として其の母及下婢バベリの感化に出でたるものなりといふ。又兒童には自己を保護せんとする自然の衝動具はりて、此の衝動は父母の愛育と相應じて、自ら感謝・信賴の念を生ぜしむることゝなり、家族が家長たる父を中心として結合し、其の意志を意志として協力するを見ては自ら服從の精神養はるゝことゝなる。孝心は子の親に對する純潔無垢の愛情を根基とし、是等の諸徳相待ちて成るものに外ならず。而して家庭に於て養はるゝ感謝・信賴・服從の習慣はやがて一國の元首に對する感謝・信賴・服從の基礎となり、父母の不知不識の間に範を示す奉公の至誠と相待ちて、忠君愛國の精神を培ふことゝなる。

家族的精神

更に家庭の重要な訓練の場所たる所以は、一家の屬員の間、に家族的精神を有するにあり。家族的精神とは一家の歴史・名譽を重んじ、其の福利を増進せんとする感情・意志を指すものにして、祖先の靈を祭り、氏神を尊崇する等は、皆此の精神の發露に外ならず。國家的精神の涵養は此の基礎ありて初めて有効に行はる。

以上は健全なる家庭に就きて述べたるものなるも、社會の情勢に就きて觀れば、大に憂慮すべきものなきにあらず。教育の大任に當る者は常に時勢の推移に着目して、家庭をして兒童教育の眞の協力者たるに至らしめんことを務めざるべからず。

第二小節 學校生活

意志の道德的陶冶は、狭き家庭の生活範圍に於て比較的

容易に行はる。されど、人の性格は世の激浪中に投ぜられて成るとの言あるが如く、將來社會に立ちて活動する道德的人格の基礎は、家庭教育のみによりて陶冶すること難し。此の缺を補ふものは學校生活なり。訓練の場所として見たる家庭と學校との最大なる相異は、一方は愛情を中心として結合せる血族團體にして、他方は同等の權利義務を許されたる同輩より成る團體たるに在り。此の相異はやがて兒童の情意の上にそれぞれ異なる影響を及ぼすこととなる。兒童は家庭に於ては温かなる慈愛に浴し、百事寛容を以て迎へられ、嚴格なる訓練を受くる場合とても、愛情を中心として、其の情意に影響を受くることとなる。然るに學校に於ては多數の同輩相互に他を制裁して權利と利益との壟斷を許さざるを以て、自ら自制克己の已むべからざる

學校生活は公
民的國家的精
神の基礎を培
養す

學習は人格的
勤勞の素地を
成さしむ

ことを經驗することとなり、又學校生活の秩序の爲に設けらるゝ諸種の規定は、兒童に對して絶對的服従を強ふるを以て、自ら遵法の精神培はるゝこととなり、更に團體の利福のため進んで犠牲的に貢獻する精神も亦諸種の機會に於て實地に修練せらるゝこととなる。而して他の權利を認めて自己の欲望に自制を加へ、國憲國法の尊嚴を辨へて之に絶對的に服従し、團體の利福を思つて犠牲的に努力することは公民的國家的生活の根本義にして、生活の中に於て其の基礎的陶冶を施し得るは實に學校教育の一大特色なりといふべし。

就學と共に始まる生活の一大變化も亦、兒童の道德的意志の發達に大なる影響を及ぼす。家庭に在る間は父母の愛護の下に、終日嬉々として戯れ遊ぶのみなるも、就學の曉

より一定の場所に一定の時間一定の規律の下に學習に従事することゝなる。學習は兒童の本務とする所の勤勞なり。而して人をして人格を成さしむるものは眞摯なる勤勞なりとせば、學習に對して眞面目に努力勤勉せしむることとは將來眞摯なる人格的勤勞に服する根本的素地を養成する所以なりといふべし。

自己の名譽を重んじ、自己の人格的尊嚴を自覺するに至る基礎も亦學校生活に於て養はる。學校にては愛情に包まれたる狭き家庭の生活とは異り、多數の同輩間に避くべからざる競争行はれ、且相互に他の意志より受くる抵抗壓迫を感じざるを以て、之を善導すれば純正なる獨立心、名譽心等を鼓舞することを得、自重自信の念を高めしめて、漸次其の人格的尊嚴を自覺せしむる基礎を培養することを得。

學校生活は自己の人格的尊嚴を自覺するに至らしむ

以上は學校生活の訓練的價值中其の主要なるものを擧げたるものなるが、反面には種々の惡習慣を馴致する機會も亦乏しからず。此に深く留意する所ありて、學校をして眞の訓練場たらしむることは、教育者の一大責任なりといふべし。

第三小節 社會生活

ルソーは社會の惡感化を恐れて、兒童を社會より隔離すべきことを説けり。社會の中に兒童を惡化するに足る多種の勢力有ること昔も今も異なることなし。否社會の進歩に伴うて却て増大する傾向なきにあらず。泰西に於ては近年に至り、各文明國人の協力に成れる有害文藝撲滅の世界的運動行はれたりと聞く。我國に於ても諸種の興行物が恐るべき惡感化を少年少女に及ぼしつゝあることは識

社會の惡影響

社會の中に存
する教育的要
素

者の共に憂慮して措かざる所なり。此の如く社會の中には諸種の惡勢力乏しからざるも、さりとしてルソーの夢想は教育上に適用し得べくもあらず。加之社會を目して全然罪惡の府なりと解するは僻見なり。古來の習俗日々の出來事、各種の施設等の中には、兒童の訓練上其の利用に値するものも尠からず。特に今後都市村落に於て諸種の施設を企劃するに當り、常に兒童に及ぼす教育的影響に顧慮するに至らば家庭と學校との教育は、之より大なる援助を受くることとなるべし。故に學校教育に於ては常に周到なる注意を以て社會の惡影響を防遏することを務むると共に、他方に於ては進んで大に之を教育上に利用することを圖らざるべからず。

第四小節 約 結

家庭と學校と
の聯絡

學校教育を中心として考ふる場合、其の前後に家庭と社會とありて、共に大なる影響を兒童の上に及ぼすとせば、學校教育は之に對して如何に處すべきか。既に述べたる如く統一は訓練上の重要な一原則なりとせば、學校教育は先づ家庭と社會との中間に立ちて一切の教育的影響の統一を劃せざるべからざることゝなる。されど多數の家庭より兒童を收容する學校としては、一々各家庭の訓練と協調するが如き訓練も行ひ難く、又家庭をして一々學校の訓練に協調せしむることもなし難し。故に劃一を意味するが如き統一を避けて、多様を容るゝ統一を其の方針となさざるべからず。多様を容れて而も兒童に及ぼす影響の上に矛盾を來さざる爲には、學校と家庭と親密なる關係を保ちて相互に他の訓練法を理解するを肝要とす。其の方法

に至りては一二に止まらざるべし。更に父母の教育の程度によりては之に對して兒童の教養に關する思想を啓發することも亦甚だ必要となる。近年子女の教育に意を注ぐ家庭漸次其の數を加ふるが如きも、世の父母の大多數は尙家庭教育に就きて教育者の指導を要する程度に在るを以て、教育者は其の着眼を學校教育のみに局限することなく、意を家庭教育の研究に注ぎて、國民教育を根蒂より培ふことを圖らざるべからず。

社會生活に對しては、其の兒童に及ぼす影響を防遏し、又利用する外、餘力の許す限り風教の改善に與りて努力せんことを要す。學校を以て風教の中心たらしむることは最望ましきことなるも、之を實現することは容易の業にあらざるが如し。されど國民教育の効果を大ならしむる爲に

風教の改善

は、尠くも世の識者と協力して兒童教養上より風教の改善を講ずることは甚だ肝要なり。之が爲には常に社會の事象に留意して教育上の見地より之を攻究することを要す。

第四節 訓練上の施設と利用すべき機會

前節に於て兒童の道德的意志は、生活の中に於て陶冶せらるゝことを述べたり。兒童の學校に於ける生活の實際は半は遊びて半は一定の學習に服するに在り。故に學校に於て行ひ得べき訓練中最自然的にして有效なる方法は之を遊戯と學習との中に索めらるべし。然れども兒童の道德的意志を陶冶せんとせば、特に實行の習慣を養ふべき方法を講じ、且豫め、其の利用し得べき機會を考慮して、學校生活をして德育の渾然たる一大雰圍氣たらしむることを圖らざるべからず。

個人的道德と
社會的道德と
の二方面を顧
慮して方法を
講ずること

實行の習慣を養ふべき方法を講ずるに當り、特に豫め考
慮を要することあり。其の一は個人的道德と社會的道德
との二方面に留意することは是なり。學校は兒童によりて
組織せらるゝ一小社會なれば、其の中に行はるゝ訓練も大
體に於て社會的道德の涵養に傾くことは自然の勢にして、
學校訓練の特色も亦此に認めらるゝも、さりとして個人的道
徳を涵養すべき機會と方法とに缺乏するにあらず。否學
習の如きは勤勉努力、自制等の個人的道德を涵養する最有
效の手段となる。要するに施設と利用すべき機會とは二
方面を商量して定めらるゝことを要す。

個別訓練と共
同訓練

實行の習慣を養ふべき方法は個別訓練と共同訓練との
二方面に別ちても考ふることを得。個別訓練は個性を擁
護して其の道德的人格の發達を遂げしむることを目的と

新しき施設は
慎重に考慮し
て定むること

し、共同訓練は凡ての者を團體の一成員として陶冶するこ
とを目的とす。訓練の方法を此の二方面より考慮するこ
とは必要なれども、訓練の實際までも劃然と區別し得べし
と考ふることあらば誤を來すべし。學級教授に於て個別
教授に留意することを要するが如く、共同訓練に於ても亦
個別訓練を閑却すべきにあらず。故に大體に於ては二方
面に別ち得るも實際の訓練は錯綜して行はれ、又行ふべき
ものなることを忘るべからず。

訓練の方法に就きて更に考慮を要することは、新に施設
をなし又は方法を設くる場合に特に慎重に考へて定むべ
きことは是なり。學校に於て企て得べき施設方法の中には、
一時的にして可なるものあり、永續するにあらざれば無効
に歸するものあり、朝に定めて夕に廢するが如きことにな

りては、兒童の情意に有害なる影響を及ぼすものもあり。慎重の上にも慎重に考慮して定めざるべからず。左に一般に行ひ得べき施設と利用し得べき機會とに就きて逐次概説すべし。

第一小節 遊 戲

遊戲の性質

兒童の稟有する各種の本能中、夙に最著しく發動するものは活動本能、運動本能、模倣本能等なり。遊戲は是等の本能の自然の發露なり。教育上遊戲を重んずべき所以は實に此の點に在り。蓋し自發活動は自主獨立の根帶をなせばなり。

遊戲は兒童の學校生活の一半を占むるものにして、常に訓練の有力なる一方法たるに止まらず、同時に知育及養護の手段ともなる。今遊戲の價值の主要なるものを擧ぐれば

遊戲の價值

ば左の如し。

遊戲は兒童の活動本能、運動本能を満足せしめ、其の心情を快活ならしむるを以て、不知不識身體各部の機能を促進し、其の健康と體力とを増進せしめ、且四肢の運動に熟練せしむ。

構成本能に基づく知的、心理的の遊戲中には、兒童の知識を増進し、其の觀察力、想像力等の修練となるもの尠からず。ゲーテの如きは遊戲の價值を其の創作的想像力の發動たる點に認めたり。

兒童は遊戲中に其の個性を遺憾なく發現するのみならず、更に遊戲によりて其の個性を作り、其の品性の基礎を成すに至る。特に團體的競争的遊戲に於ては相互の暗示により、刺激により、抑制によりて、不知不識協同心義、俠心、同情

勇氣、忍耐、熱心等の諸徳を養ふに至る。されば英國人の如きは各種の競技を以て徳性涵養の主要なる手段と見做すといふ。遊戯の價値此の如く大なりとせば、其の指導監督に就きても大に考慮を要すること論を待たず。左に其の大要を述ぶべし。

遊戯の兒童に悦ばるゝ所以は、外部の拘束より全然自由なるに依る。此の自由の感情は遊戯に缺くべからざる要件なり。故に教育上有害なる傾向を認むる場合の外は、務めて之に干渉せざらんことを要す。勿論小學校に於て、體操科の一部として遊戯を授くる場合には、自ら拘束の性質を帶ぶるに至るも、こは畢竟身體擁護の目的を以て、適當なる遊戯の方法を指示するに過ぎざれば、此の場合に於ても務めて自由の遊戯に近からしめんことを要す。

遊戯に関する
注意

遊戯は自由の性質を缺くべからずと雖も、全然拘束を缺きて不規律放縱に流れしむるも亦不可なり。規律なき自由の下に於ては、時々身體上の危険を醸すのみならず、團體遊戯、競争遊戯等に於ては、屢、徳性涵養上の障害を來すことあり。是遊戯に教育者の指導監督を要する所以なり。然れども、殊更に監督の態度に出づる時は、兒童をして教師を嫌厭するに至らしむる恐あるを以て、寧兒童の遊戯の伴侶となり、助言督勵によりて徳性涵養の目的を果さんことを要す。

教師、兒童の遊戯の伴侶となれば、常に心身の危険を防止し得るに止まらずして、自ら遊戯の奨励ともなる。然れども遊戯の奨励は常に精神陶冶の目的と背馳せざらんことを要す。兒童は遊戯に耽溺し易き傾を有し、特に競争遊戯

の如きに至れば、忽之に熱中して殆ど課業を顧みざるに至ること多し。斯くては目的と手段とを顛倒せるに等しく、精神陶冶のためにせんとする遊戯が、却て品性を害する結果を生ずるに至るべし。故に教育の手段としての遊戯は、常に身體と精神との調和的發達を以て眼目となさざるべからず。

第二小節 作業

遊戯と勤勞とは其の性質を異にす。遊戯は既に述べたる如く、活動本能模倣本能等の自然の發露にして、其の目的は現在の活動それ自身に存するも、勤勞は一定の目的を達せんが爲めに一定の秩序に従つて行ふ活動なり。通例活動の眞面目なることを勤勞の一特徴として之を遊戯と區別することあるも、此の特徴は遊戯に熱中せる場合の兒童

勤勞と遊戯との相違

の活動中にも亦認めらる。寧ろ勤勞を遊戯より區別すべき重要な點は、目的の自覺と之に到達する爲に一定の秩序を踏みて活動するにあり。故に遊戯も活動の結果を自覺し、且秩序的に動作するに至れば其の性質は勤勞に近づくことゝなる、而も尙遊戯は欲せざれば行はれざる性質を具へ、勤勞は欲せざるも自己又は他人より強ひらるゝ性質を有する點に於て區別せらる。

勤勞は之を精神的と身體的とに區別することを得、身體的勤勞は特に之を作業と稱することを得。學習は兒童の勤勞の最も主要なる方面にして、其の道德的發達に至大の關係を有すること既に述べたるが如し。

通例小學校に於て兒童に課し得べき作業は、校舎内外の洒掃、校園の手入、動物の飼育、校舎、校具の簡單なる修繕、兒童

作業

作業に關する
注意

文庫の整理等に關する當番勤務なり。是等の作業は一方に於ては、國家・社會のために公共的精神に富める一成員を養成する所以となり、他方に於ては勤勞によりて個人の道徳的人格の發達を促す所以となる。曾て述べたる如く、人格の姿は事の大小を問はず、勤勞の上に表るゝものにして、兒童の作業振を見れば、大凡家庭の躰方又は從來の教育を察知することを得。學校にて課する諸種の當番勤務は、事柄に就きて觀れば、一瑣事に過ぎざるが如きも、之を道徳的人格の發達に及ぼす影響の上より觀れば、決して之を瑣事として取扱ふことを許さず。教授を本務と考へて作業の指導監督を輕視することあらば、始めより教育的見地を誤れるものと言はざるを得ず。教育の任に當る者は瑣細に見ゆる事柄に就きて、常に高き理想的見地より之を考察

することを要す。

作業は兒童の年齢に鑒みて課すべきは勿論なるが、其の之を課する目的を果すためには勤勞を公平に配當し、其の方法を指導して眞面目に愉快に之に服せしむべく、特に勞力を最經濟的に使用する道を知らしむることを要す。我國民は尙習慣に囚はれて、勞力を不經濟に使用し居る場合も尠からざれば、特に幼少より此の點を指導する必要を感ぜらる。

第三小節

其の他の施設及利用すべき機會
學校は多數の兒童を收容し、數名乃至十數名の教育者に於て之が教育を分擔するを以て、學校生活を整へて秩序ある訓練場たらしむる爲に諸種の規定を設くる必要に迫らる。此の點より觀れば、學校は一小法治國とも稱すべし。前節

規律に關する
諸規定

の當番勤務に關する事も其の一なるが、特に各個人をして遵奉せしむべき事項を、或は兒童心得として、或は教育者の兒童管理上の規約として制定することゝなる。所有品の整頓、時間の格守、校舎、校具に對する心得、竝に容儀作法等に關するものを其の重なるものとす。是等の事項は恰も國家に法規を要するが如く、學校生活には必然的に伴ふことなるも、同時に兒童をして他日社會の秩序的生涯に入らしむる準備を與ふるものとして特に考慮せらるゝことを要するものなり。小學校の兒童は教育者の權威に服従し易く、諸種の規定も比較的容易に遵奉せらるゝも、而も毎日毎時に關することなるを以て、ともすれば規律を亂る者を生じ易し、特に教育者の間に訓練上の方針を異にして管理上の不統一を來す場合に於て然りとす。故に一校の教育者

學校市制度

之を於て一
つの中
に
行
か
る
と
す
也

舉つて協心戮力して學校生活の中に一種の校風を成すに至らしめんことを期せざるべからず。諸種の規定は學校の制定する所にして、教育者と兒童との關係は、恰も貴族政治に見る治者と被治者との關係に類す。是我國の一般小學校に於ける訓練法の實際なり。然るに米國に於て始めて試みられ、歐羅巴大陸にも傳りたる學校市制度に於ては、全然自治制度に則り、兒童をして自ら規約を設けて自ら治めしむる方針を取り、其の效果も甚だ顯著なりと稱せらる。但學校の訓練法は國家の歴史、國體、國民の思想等に鑒みるべきは勿論、兒童の發達の程度及地方の情勢等を斟酌して定むべきものにして、猥りに新しきを逐ひて救ふべからざる弊害を醸すが如きは深く慎まざるべからず。

級長制度日番
週番制度

自治の精神を酌みて定めらるゝものゝ一は、級長制度及上級兒童の日番週番等の制度なり。兒童の一致協力によりて學級又は全校の規律を振作せしむる爲には、有效なる一方法ならずとせず。故に之に當る兒童は勿論、兒童全體に其の旨趣を明瞭に理解せしめ、鼓舞獎勵して其の實を擧げんことを要す。

校訓級訓講堂
訓話

諸規定に基づく訓練の統一を圖る目的を以て制定せらるゝものは校訓なり。校訓の外更に級訓を設くる學校も稀ならず。而して校訓と諸規定に基づく訓練を統一的に徹底せしむる旨趣を以て行はるゝものは講堂訓話なり。校訓は地方の民風現代の情勢等に鑒み、兒童の實踐を指導するに最適切なる徳目を選びて定めらるゝこと常なり。其の運用宜しきを得る時は、善美なる校風を作興する上に

儀式會合遠足
修學旅行

有效ならずとせず。されど一方には生活の實際に基づきて兒童の實踐を指導するには、二三の抽象的なる徳目又は訓辭を以て竭し能はざるもの存し、且勅語、勅諭等國民道德の本義を垂教せられたるものも存するを以て、之を制定するには理論と實際との二方面より校訓が如何なる地位を占むべきかを深く攻究せんことを要す。校訓の有無に關らず時々講堂訓話を行ふことは訓練の統一上必要のことなり。而して之を有效ならしむるには、全校教育者一致協力して其の旨趣の貫徹を圖らざるべからず。

諸種の儀式會合等は訓練に利用すべき機會にして、同時に訓練の表るゝ機會なり。されば綿密周到なる用意を以て之を行ひ、兒童をして不知不識儀禮の尙ぶべきこと、公衆の會合に秩序を重んずべき所以を知らしむることゝなす

べし。右の外遠足修學旅行等は勿論、臨時の出來事を利用して實踐を指導し得る機會も乏しからず。

第五節 訓練の手段

生活の中に表す兒童の行爲不行爲に應じて、隨時隨所に其の實踐を指導することを得、又豫め方法を講ずることによりて、之を誘導することを得。左に逐次之を説明すべし。

第一小節 命令禁止

兒童の行動は多くの場合衝動的なり。嚴密なる意味に於ては、未だ道德的評價を値せざる行動なり。然れども善惡共に夙に衝動的行動の中に萌し、反復の結果遂に第二天性となること多し。是訓練上兒童の行動を善導する手段を要する所以にして、命令禁止は其の一なり。

命令禁止の性質

命令は積極的に爲すべきを爲さしむる手段にして、禁止

命令禁止に関する注意

は消極的に爲すべからざるを爲さざらしむる手段なり。共に強制的に兒童の意志を左右して教育者の意志に従はしむるものにして、斯くして他律的に道德的習慣を養はんとするものなり。左に之を用ふる場合の注意を擧ぐべし。
命令禁止は之を發するに先だち、先づ兒童の實行し得べきや否やを考へざるべからず。縦令當然の命令禁止なりとも兒童の性質と其の發達の程度とによりては、之を實行せしむること困難なることあればなり。
一時に夥多の命令禁止を發すべからず。命令禁止繁多なれば、兒童は其の實行に堪へずして、陰に陽に之を逃るゝ策を講ずべく、否らざるも一々他人の意志を待ちて行爲せしむる時は、徒に依頼心のみを助長して、訓練の本旨に適はざることゝなる。

命令禁止は統一を欲くべからず。人により場合によりて命令禁止を異にせんか、兒童の鋭敏なる感情は、忽ち其の不合理的を感知し、否らざるもその適從する所を失ひて、遂に命令者に信用を置かざるに至るべく、斯くて命令者は自ら招いで己の權威を失墜するに至るべし。

④ 一旦命令禁止を發したる上は斷乎として其の實行を要求せざるべからず。若しも兒童の不從順のために已むなく之を撤回することあらば、是命令者の意志の薄弱を示すものにして、其の結果兒童をして命令禁止を輕視するに至らしむべし。

⑤ 命令禁止には理由を附することなく無條件に服從せしむべし。理由の伴ふ命令禁止には威力と尊嚴とを欲く嫌あり。故に先づ實行せしめ、漸くにして其の理由を悟るに

至らしむべし。

第二小節 訓諭

命令禁止は教育者の意志、兒童の意志に代りて其の實行を指示するものなれば、自主獨立と矛盾する性質を有す。故にこは畢竟兒童の幼弱なる間一時の方便として用ふべきものにして、其の發達に伴ひ漸次訓諭の形を取らざるべからず。

訓諭も亦命令禁止と同じく、教育者の意志を表明して兒童の意志を之に従はしめんとするものなるも、其の異なる所は命令禁止の如く強制的ならずして、兒童の自ら選擇すべき餘地を存し、其の反省に懇へて努めて自律的に實行せしめんとするに在り。之を行ふ場合の注意を擧ぐれば次の如し。

訓諭の性質

訓諭に關する
注意

教師の人と爲りによりて、或は溫和婉曲の訓諭を得意とするもあるべく、或は嚴格率直の訓諭に傾くもあるべし。其のいづれたるに論なく、眞に兒童の將來を思ふの赤誠に
出でんことを要す。

抽象的の訓諭は兒童の耳に入り難きものなれば、具體的の範例を引用し、其の感情を刺激すると共に、其の反省作用を覺醒し、兒童をして自ら進んで教師の諭す所に悦服せしむることを圖るべし。

訓諭の方法として善惡の行爲に伴ふ利害の關係を説示するは、一時の方便としては捨て難きことあるも、此種の訓諭は弊害を伴ひ易きを以て、之を用ふるに就きては大なる注意を拂はんことを要す。

兒童の非行に對して訓誡する場合には、不知不識其の人

看護の性質

格を蔑視する言動に出で易きものなれば、努めて其の心情を平靜にし、諄々として倦まざるの態度あらんことを要す。

第三小節 看護

道德的品性は自律的に道德律に従ふ意志の習慣なり。此の程度に達せざる兒童は、教育者の目前に在ると否とによりて其の行爲不行為に相異を來す。故に不知不識不善を遠ざかりて善良の習慣を成すに至らしむる爲には、常に兒童の間に在りて、不言の間に其の行爲を指導せんことを要す。看護は即ち之を目的としてなさるゝものなり。看護に當りて注意すべき事項次の如し。

① 交際の形に於てなさるゝ看護は最善の看護なり。若し兒童の非行を監視するが如き態度に出でんか、彼等は教師の面前を憚りて、強ひて己を抑止することあらんも、一旦看

看護に關する
注意

護の下を離るれば其の反動として却て非行に傾き易きを免れず。故に始めより兒童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、不知不識非行に遠ざかるに至らしめざるべからず。

看護は漸次寛にすべし。幼年兒童は自然の衝動に制せられて、身體上にも精神上にも危険に陥ること多ければ、看護も亦稍周密なることを要するも、意志の發達に伴ひ漸次自由の餘地を大ならしめ、後には全く其の用を見ざるに至らしむることを期せざるべからず。兒童をして始終嚴格なる看護の下にあらしむるは、其の自律的意志を萎靡せしめ、又虚飾欺騙によりて看護と争はんとするに至らしむ。

第四小節 懲罰

懲罰の性質

懲罰は、兒童の非行に對し、故意に苦痛を與へて其の再發

懲罰の種類

を防止せんとするものなり。古來世に行はれたる懲罰に就きて觀るに、報復の意を以て行はれたるものと、贖罪の意を以て行はれたるものと、威嚇の目的を以て行はれたるものと、改善の目的を以て行はれたるものとの四種あり。四種の懲罰中其の最も早く行はれたるものは報復的のものにして、世の進歩に伴ひ、漸次改善を目的とするに至れり。學校に行はれたる懲罰も亦然り。懲罰は其の性質上自ら贖罪又は威嚇の意を含むことゝなるも、學校の懲罰の目的とする所は改善にあらざるべからず。

通常訓練上に用ひらるゝ懲罰に三種あり。體罰、自由の罰及び名譽罰是なり。

體罰は、古くより行はれたる懲罰にして、諸外國の中には今尙之を廢止せざる所ありと聞くも、我國の小學校に於て

は、法令を以て之を禁止せられたり。體罰の價值に關しては、人々其の見る所を異にするも、動もすれば、兒童の反抗心を挑發するを以て、寧ろ之を用ひざるを以て過なきに近しとなす。

自由の罰は、禁足留置等兒童の自由を拘束するものにして、運動本能の旺盛なる兒童に對しては、心身の痛苦を感じしむること少なからざるものなり。

名譽の罰は、兒童をして精神的に苦痛を感じしめ、之によりて其の非行を避くるに至らしめんとするものなり。兒童も亦社交的にして、常に同輩の間に自己の價値を失はざらんことを欲す。故に名譽の感情に慙へらるゝ罰は、兒童に取りて大なる苦痛を値すること普通なり。而して此の罰の訓練上に於ける利點は、兒童の非行に應じ種々の程度

懲罰に關する
注意

に於て之を課し得るに在り。停學は名譽の罰の最も嚴なるものなり。左に懲罰に關する注意を擧ぐべし。

課罰に先だちて先づ罰の用不用を一考することを要す。懲罰は訓練上最後の手段なり。若し漫に之を加へて兒童を慣れしむるに至らば、常に懲罰の效力を減ずるのみに止まらずして、遂には兒童の心情に恐るべき惡結果を見るに至るべし。

罰の程度及方法は兒童の道德的判斷力に應じて斟酌すること要す。外形上同一の非行なりとも、其の内部に就きて之を觀る時は種々の相異なるべし。知らずして行ふものと、知つて行ふものと、誘はれて行ふものとは、之を同日にして論ずること能はず。罰の目的は畢竟改善にあれば、兒童の道德的判斷力によりて斟酌あるべきなり。

兒童の個性を斟酌することも亦必要なり。感じ易きもの、怒り易きもの、冷靜なるもの、執拗たるもの等兒童の個性は千種萬様なり。男女の間亦著しき差別あり。故に同一程度の課罰も、之に對する兒童の反應は多樣なり。是個性の斟酌を要する所以なり。

罰は教育上最後の手段なれば成るべく之を軽くし、兒童の頑として倭めざる場合に始めて嚴罰を用ふることゝなすべく、此の場合に於ても兒童の正義の感情を害せざらんことを要す。兒童も亦正義に對する微妙なる感情を有す。罰嚴に失すれば正義の感情を害して却て課罰の精神に悖ることゝなる。

課罰者に公平の判斷を失はしむるものは私情なり。特に忿怒に出づる場合を以て甚だしとす。故に課罰に當り

ては努めて心の平靜を保たんことを要す。

罰は動もすれば兒童と教育者との間を疎隔する傾を有す。風雪の後に陽春あり。課罰の後には教育者まづ溫情を以て兒童の心情を溫めんことを要す。

以上の外課罰に關する注意尙一にして足らざるべしと雖も、要するに愛情を以て其の根本となすべし。「愛情なきものは罰するの資格なし。」との言あり。至言と謂ふべし。

第五小節 褒賞

褒賞の性質

懲罰の兒童の不快感を利用するに對して、褒賞は其の快感を利用せんとするものなり。前者は其の非行を否認する手段にして、後者は其の善行に承認を與ふる手段なり。故に互に相待ちて訓練上の有效なる手段となる。

褒賞は兒童の善行に對して教育者の満足承認の意を表

褒賞の種類

するに過ぎざれば、其の方法も種々の形に於て之を行ふことを得べく、其の最も簡易にして且弊害の少きものは、言語動作・面貌の上に於て満足の意を表すものにして、其の他賞状・學用品等の如き有形物を以てするものと、特別の待遇を與ふるもの等あり。左に注意の重なるものを擧ぐべし。

褒賞に關する注意

褒賞は成るべく之を節用すべし。褒賞度に過ぐる時は、兒童は之を以て尋常普通のことゝなし、其の結果殆ど褒賞の效力を止めざるに至るべし。故に本人又は他の兒童の獎勵上、特に其の必要を認めたる場合に限るべし。

褒賞は兒童の努力によりて爲されたる特別の行爲に限るべし。訓練上の褒賞は本人又は他の兒童の獎勵のために行ふものなれば、此の目的に副はざる褒賞は何等の價値なきものといふべし。而して本人にも他の兒童にも獎勵

となるものは、天稟の卓越せるものに對する褒賞にあらずして、自ら奮勉努力せる者に對する褒賞なり。

褒賞は屢之を受けざる兒童の猜忌心を誘發し、爲に兒童間の不和を來し、受賞者を萎縮せしむる等の弊害を醸すことあり。誤認によりて褒賞を行ふ場合の如きは特に然り。故に教育者は褒賞を行ふに先だちて、其の授賞の當否、其の用不用及方法等に就きて、深く意を用ひざるべからず。

褒賞は兒童の發達程度及其の個性・境遇等によりて斟酌すべし。褒賞の種類中には兒童の感覺的欲望を満足せしむるものあり。其の利己心又は名譽心を満足せしむるものあり。兒童の幼弱なる間は、感覺的欲望又は利己心を満足せしむるものを以てすることを妨げずと雖も、其の發達に伴ひ名譽心を満足せしむるものを以て之に代へ、終には

善のために善を爲し、自己の良心の満足を以て最善最美の褒賞と感ぜしむることを期せざるべからず。

第四章 個性と訓練

訓練に於ても深く児童の個性擁護に意を致すべきこと最早多くを説くの用なかるべし。故に爰には専ら意志活動に表るゝ個性を概説することゝなすべし。

意志の強弱

經驗に徴しても明かなる如く、意志の活動は人毎に多様の相異を表す。其の最普通に知られ居る事實は強き意志と弱き意志とあることなり。而して強き意志にも積極的に進んで實行することに力と興味とを具ふるものと、消極的に内外より來る障礙を抑制する力に富むものとの差別あり。共に先天的の傾向より來るものにして、生理的には

意志の持續力

身體特に腦髓の影響に基づくと見做さる。強情なる児童は概して強き意志の萌芽を具ふるも、却て意志弱きが爲に強情なるものも尠からず。從順に過ぐる児童は往々にして薄志弱行の素質を有するも、從順にして而も内部に強き意志の萌芽を具ふるものも乏しからず。

意志活動の時間的繼續に就きて觀れば、其の勢力一時的にして間もなく勤勞に疲勞倦怠を來すものと、比較的一様の勢力を以て持續的に勤勞し得るものとあり。身體の生理作用と大なる關係を有すること前の場合と異らず。児童は一般に疲勞し易く、又變化を好むものにして、同一の勤勞に持續的に活動する勢力を缺乏するも、其の程度に至りては一樣にあらず。

決斷の遲速

決斷に遲速あることも亦一般に知られざる事實なり。

意志の發達の
様相

決斷の速なるものは、目的を意識すれば、過去の經驗と目的觀念に伴ふ感情とに促されて、直に目的の價値を認め、殆ど熟慮することなくして實行に移ることゝなる。決斷の遅きものは、目的を實現する爲の手段、竝に實現後の結果等に就きて反省するが爲に遅きを來すなり。但等しく反省する者にも決定の速なるものと躊躇逡巡して容易に決せざるものとあるは勿論なり。反省熟慮の缺乏は一般兒童の特徴なれども、決斷の遅速の萌芽は既に認めらる。例へば怯懦なる兒童は概して決斷力の乏しき素質を具へ、勇氣に富める兒童は果斷の素質を具ふるが如し。

意志の進歩的退歩的發達の上にも亦個人的特質表る。一方に習慣に固着して容易に移らざる保守的のものあれば、他方には事毎に新しきを逐ひて定まる所なき急進的の

意志の發達の
程度

ものあり。甲は固陋に流れ易く、乙は輕舉に陥り易し。此の兩極の中間に位するものゝ中に堅實にして而も進歩的なるもの存す。兒童の素質中に既に此の相異を認め得ること他の場合と異なることなし。

更に發達の程度上より意志の個人的差別を觀るに、一方には一定の理想を懷きて個々の目的を凡て此の理想によりて統一せんとするものあり。發達の最高きものと見るべし。之に對して格段なる理想を有することなく、一々の場合個々の執意に基づきて行爲するものもあり。理想を有するものも、必ずしも徹底的に堅實なることを期せず。往々にして理想を實行に現さざることあり。之に反して理想を有ざるものも、其の行爲は極めて堅實なることあり。但一般には理想を缺くものは不堅實となり易く、理想を懷

氣質

くものは堅實の行爲に出づること多し。意志の活動と最密接の關係を有する感情に就きて觀るに、常に愉快の情に充たされて快活なるものあれば、不快の情に驅られて憂鬱なるものもあり。感情の發動する強さと持續との程度にも差別あり。更に刺戟に對する感情の反動の容易に且迅速に行はるゝものと、甚だ遲緩なるものとの相異もあり。是等の特質は互に結合して人の意志活動に種々の影響を及ぼすことゝなる。通常氣質と稱するものは行爲の上に表るゝ感情の方面を指すものにして、上の諸性質種々に結合して多血質・膽汁質・神經質・粘液質等の差別を生ず。之を兒童に就きて觀るに、多血質の兒童は快活の美質を有するも、意志の持續性に乏しく、舉動もすれば輕卒に流れ易し。膽汁質の兒童は短氣にして怒り易き

思考作用と意志活動

缺點を有するも、勇往邁進の素質に富み、舉動亦活潑なり。神經質の兒童は感情持續的にして憂鬱に傾き、舉動沈靜にして天真爛漫の美質を缺くも、天性想像力・思考力に長ずる傾向を有す。古來天才と稱せらるゝものは多く此の氣質に屬するものに出づ。粘液質の兒童は感情に左右せらるること少く、概して遲鈍にして舉動も遲緩なり。されど泰然として事に動ぜざる素質を具ふる點に其の長所を認めらる。

思考作用の個人的特質も亦轉じて其の意志活動の上に表る。思考作用に於て創造的なるものは意志の實行の方面に於ても亦新しき途を選び、其の再現的なるものは他人の行爲を模倣して種々の生活關係に順應す。又思考作用に於て分解的なるものは當面の目的・手段及實行後の結果

等に就きて、綿密に熟慮して實行に移るも、個々の目的を一層高き理想に基づかしむることを爲さず。之に反して思考作用の総合的なるものは、常に最高の理想に基づきて行爲を決定す。前者は動もすれば實踐問題に接して懷疑的に傾き、後者は信仰的に鞏固なる決意をなす。一般に認めらるゝ所によれば、思考作用の著しく發達し始むるは十三四歳以後に在り。兒童の實行の概して模倣的にして且思慮を缺くは、要するに思考作用の發達未だ低き程度に在るに因る。されど個人的には其の相異著しからずとせず。以上は意志活動に表るゝ個性の相異を概括して述べたるに過ぎず。之を實地に適用して兒童の個性を察知することは決して容易の業にあらず。唯反省熟慮しつゝ、經驗を重ねることによて漸次其の術を體得するに至るべし。

個性擁護

故に教育者は成るべく同一の兒童を長期間に互りて擔任し、家庭の事情を竭し、學校の内外に於ける兒童の動作を査察し、個性の實際と其の原因とを審かにして、之に應じて平素の指導監督を誤らざらんことを期せざるべからず。近年兒童の家庭及個性の調査に關する綿密なる要項を具ふる學校を見るに至れるは甚だ悦ぶべきことなるも、翻つて其の實際を窺へば殆ど用をなさざる場合も尠からず。畢竟教育者の熱誠足らざるか、机上の案煩瑣に過ぐるか、若くは餘力の許さざるものあるに因るべし。此の如くならんよりは寧ろ個性に關する理論の大綱を掴み、其餘は日々經驗を重ねる間に個性を察知する明を養ひ、思慮ある判斷によりて個性の擁護を務むること最實際的にして有效なりとなすべし。

第五章 教育者

自己を教育すること能はざる人にして、他人を教育し得る道理なし。故に眞に國民教育の實を擧げんとせば、先づ如何にして自己を教育すべきかを考慮せざるべからず。上來教育の理論を説くに當り、必要に應じて教育者の修養の如何なる方面に就きてなさるべきかを暗示せり。今理論の概説を終るに當り、更に一括して之を説くことゝなすべし。

修養の道多岐なれども要するに道德的・學術的・技術的・實際的並に身體鍛鍊の五方面に歸着せしむることを得。

○**道德的修養** 訓練上の手段方法は教育者の人格を待ちて始めて有効に行はる。ベスタロチは眞の道德的陶冶は

感情に依り、沈黙に依り、實行に依りて行はる」と言へり。されば道德的品性を核心とする高尚なる人格の修養は教育者としての資格を具備するに至る重大なる要件なりといふべし。而して教育者の修養すべき道德は論ずるまでもなく、人としての道德以外に存するにあらず。されど國民教育の重任を擔ふ上より特に其の修養に努力すべき方面なしとせず。忠君愛國の根本義を明かにして至誠を以て公に奉ずるが如きは、其の最重要なるものといふべし。蓋今日の如く國外より種々の思潮波及し來りて、國民の思想上に大なる影響を及ぼす時に當りては、教育上一層國民的精神の涵養に力を致す必要あればなり。かゝる時勢に際し、教育者にして國民道德の根本義に關して確固たる信念を持つることなくば、争でか其の任務を全うし得べき。次

に兒童の教育に當る教育者に取りては、慈母の愛と嚴父の威嚴とを兼ね備ふること亦甚だ肝要なり。純正なる愛情と猛からざる威嚴とは相待ちて兒童の心に溫き愛情と堅固なる意志の力とを移植することとなり、養護も教授も訓練も是有るによりて最有效に行はるゝこととなる。快活も亦兒童の教育者に取りて缺くべからざる徳性の一なり。兒童は天性快活なれば、快活の氣象を有するにあらざれば之を親昵せしむること難く、兒童を親昵せしむるにあらざれば化育の効果を擧げ難し。故に不自然に個性を枉ぐることは避くべきも、修養によりて氣宇を快活ならしむることは務めざるべからず。教育者は又忍耐の徳を缺くべからず。教授も訓練も容易に豫期するほどの効果を擧げ得るものにあらず。平靜の心情と不撓の精神とを養ふ

にあらざれば、兒童を取扱ふ上に種々の過を生ずることとなる。以上の外にも教育者の特に修養すべき道徳は尙多かるべきも、要は自己の天職を自覺し、高き理想を懷いて其の道徳的人格を磨くにあるべし。

② **學術的修養** 教育者は現代の文化を次代の國民に傳達する重大なる使命を帯ぶるものゝ一人なれば、教育者の學藝の深淺厚薄は、直接兒童の收得する知識の上に影響するのみならず、延いては次代の文化の發達進歩に尠からざる影響を及ぼすこととなる。故に教育者は生涯學生を以て自任し、學んで倦まざらんことを要す。而して初等教育に當る教育者の學術的修養は、中等教育・高等教育に當る教育者に比較すれば一層困難なるものなしとせず。蓋教科に關係する科學は盡く之を研究する必要あるのみならず、教

育に關する一切の科學は勿論進んでは哲學の一斑をも攻究することを要すればなり。學術の進歩の瞬時も停止することなき間に立ちて、此の如き修養を積まんことは容易の業にあらず。職責を全うするに足る蘊蓄は唯熱心と努力によりて之を贏ち得べし。

⑧ **技術的修養** 圖畫・唱歌・手工等の技術に習熟することは、當該教科を教授する上に必要なのみならず、美の鑑賞力を高めて教育者としての圓滿なる人格を達成する上にも缺くべからず。科學の或方面に偏して技術的修養を缺く教育者は初等教育者として全きものにあらず。

⑨ **實際的修養** 教育者の科學を研究し技術を練磨するは、科學者たり技術家又は藝術家たらんが爲にはあらずして一に教育者たらんが爲なり。故に蘊蓄したる知識と體得

したる技術とを以て、實地の教育法を修練することは教育者として最肝要のことなり。

⑩ **身體の鍛鍊** 心身兩面の勞力を要すること大なることも、初等教育の教職に見る一特質にして、身體の強健なるものにあらざれば之に堪ふること能はず。されば一定の方法に基づき、常に規律的に身體の鍛鍊を圖りて、一には忠實熱心に其の職責を果すべき資源を蓄へ、一には之を以て範を兒童に垂るゝことゝなさざるべからず。

餘 說

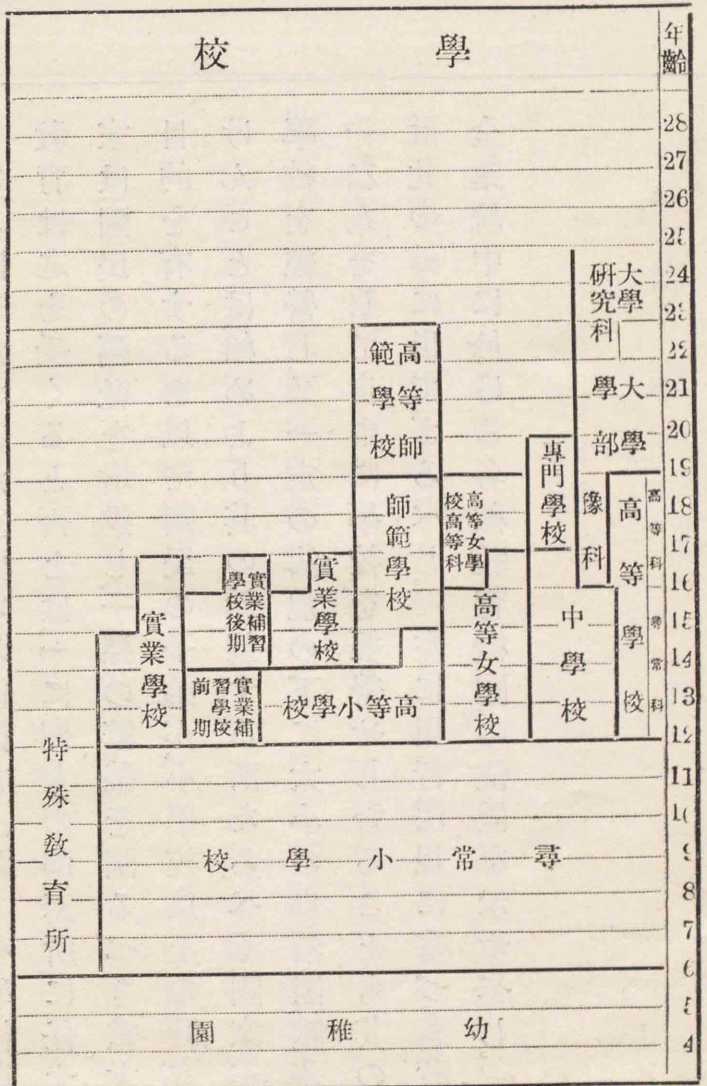
教育の場所

(予稿論)

教育を行ふ場所には小學校・中學校・高等女學校・實業學校・師範學校・高等學校・大學及び各種專門學校等は勿論、學齡前の兒童を保育する幼稚園、特殊の兒童(盲・啞・痴兒・不良兒等)を教育する特殊教育所等種々あり。是等各種の教育機關中には國家の經營するものあり、大小の自治團體にて經營するものあり、一私人の經營するものあり。其の目的に於ても普通教育を主とするものと専門教育を主とするものもありて、之に應じて入學の資格及び修業年限・學科課程等を異にす。小學校は一定の期間、父兄に其の子弟を就學せしむべき義務を負はしめて、強制的に教育を施す上に於て他

の諸學校と異り、又其の教育は他の凡ての學校教育の基礎となる點に於て甚だ重要な位置を占む。小學校以外の教育は之を受くると否とは、一に個人の選ぶ所に任すも、國家は國民の福祉を増進し、子孫の繁榮を圖るべき重大なる目的を有するを以て國民の子弟が、小學校以上の教育を受けんことは、始めより其の希望する所なるべく、國家が自ら學校を經營し、又一定の法規の下に、大小の自治團體若くは一私人をして自由に學校を經營せしむることも其の旨趣は此の外に出でざるべし。左に現行法規に基づき、教育の全系統中に於ける各種教育機關の位置を示すべし。

輓近教育學終



附錄

第一 知能の發達

一、直觀の發達 直觀の精粗は兒童の年齢によりて差あり、學者は年齢に伴ふ直觀の發達を四期に別ち、之を觀察範類又知覺型式と稱す。但しこは大體より見て區劃したるものにして、各時期に截然たる境界の存するにあらざること勿論なり。

(一) 個物期 人物又は事物を孤立せしめて觀察する時期にして、七歳以下の兒童はこの期に當る。初學年兒童の記述に就て見れば、明らかにこの時期に屬することを知らる。

(二) 活動期 兒童八歳頃に達すれば、著しく人物の活動に注意を惹かるゝに至る、之を活動期と稱す。

(三) 關係期 九歳乃至十歳頃に達すれば、事物の時間的・空間的・因果的關係を

觀察し得るに至るを以て、之を關係期と稱す。

(四)性質期 事物の性質を分析して觀察する時代にして、十三歳頃の兒童はこの時期に當る。

二、注意の發達 年齢に伴ふ注意發達の過程は詳ならず。今日までの研究に於ては、次に述ぶるが如き兒童の注意の一般的特徴を明らかにし得たるに過ぎず。

注意には無意注意と有意注意とあり。兒童は興味ある事物のために、無意的受動的に注意を惹かるゝも、一定の目的の下に一定の事物に注意を集注することは、其の最も困難とする所なり。

注意には集注作用と抑制作用との二方面あり。集注作用は抑制作用と相待ちて行はる。然るに兒童の注意は抑制作用薄弱なるを以て、著しく外界の刺激によりて攪亂せられ易し。運動遊戯に於て觀るが如く、適、事物に熱中して、容易に他の刺激に動かされざるが如く見ゆることあるも、是とて實は集注抑制の二作用強さがためにはあらずして、寧ろ其の注意の薄弱なることを示すに外ならず。蓋し運動遊戯のために心的活動の全勢力を奪はれて、他に轉向すべき

注意の餘力を有せざるより來ること多ければなり。

兒童の注意は、その持續力に於ても亦薄弱なり。成人は、同一の強さを以て、稍久しく注意を持續することを得るも、兒童の注意は、忽にして減退し易く、稍長く注意を持續せしめんとせば、絶えず刺激を轉換する必要あり。

注意の範圍も亦成人と比較して稍著しき相違あり。成人にありては、同時に注意し得べき事物の數は、四個又は六個稀には七個又は八個に達するも、六歳の兒童は二個又は三個、十二歳の兒童は三個又は四個、十四歳の兒童にして尙ほ且つ五個を注意し得るに過ぎず。

注意に伴ふ生理的變化に就て見るに、幼年兒童にありては、注意の際筋肉運動竝に呼吸及び循環作用著しく表はれ、十二三歳に達しても、之を成人に比較すれば、稍著しき相違あり。而して筋肉運動の過度に緊張し、呼吸及び循環作用の甚しく變化することは、心的活動に妨害を及ぼすこととなる。

注意と疲勞 注意に影響を及ぼすことの最も大なるものは疲勞なり。疲勞は心身の活動に伴ふ自然の現象にして、主觀的には氣力減退して一種の不快感を覺え、客觀的には作業の質及び量の低下を來す。而して疲勞の經過に三段階

あること既に心理學に於て述べたるが如し。
 小學校兒童の疲勞に影響する内外の事情は多様なれども、教材の難易及び教授法の適否、教授時數及び時間割の立て方、學級及び學校組織の大小、採光通氣、其他學校衛生上の施設、通學距離の遠近等を其の主要なるものとす。教材の難易によりて疲勞に及ぼす影響の異なることは、學者の興味を以て研究せる所なり。其の一例を示せば次の如し。

ワグネルが疲勞の最高價値を100とし各學科の疲勞價値を示せるもの。

科目	疲勞價
學數	100
羅典語	91
希臘語	90
體操	90
歷史	85
地理	85
算計(算術)	82
獨逸語	82
佛語	82
理學	80
圖畫	77
宗教	77

ケムジースが疲勞價値によりて、學科の順位を定めたるもの。

第一	第二	第三	第四	第五	第六	第七	第八
體操	學數	語國外	宗教	語逸獨	地理及理科	史歷	圖唱及歌

表中國語とあるは讀み方及び書取なり

榊博士が小學校の教科に就て測定せる疲勞價値。

科目	疲勞價
算術	50.0
國語	50.0
作文	43.8
修身	43.8
郷土科	37.5
習字	31.3
裁縫	25.0
遊戲體操	18.8
地理	12.5
英語	6.3
圖畫	0.0
理化	-18.8
博物	25.0 (後午)

休息及び睡眠 作業の轉換によりて疲勞を恢復し能はざること既に心理學に於て述べたるが如し。故に疲勞の恢復は、之を適度の休息と睡眠とに求めざるべからず。兒童は年齢の幼弱なるほど疲勞を來し易くして、その恢復も亦速なり。故に疲勞の第二段階に達したる頃には、早くも既に課業を停止して休息せしめざるべからず。兒童の年齢に應じて、時限の長短に斟酌を要するは是がためなり。睡眠時間も亦年齢によりて長短あり。學者の實地に調査せるもの及びその標準時として想定せるものを示せば次の如し。

兒童の睡眠時間

年齢	睡眠時間
七	11:00
八	11:00
九	11:00
十	11:00
十一	11:00
十二	11:00
十三	10:00
十四	10:00
十五	9:00
十六	9:00
十七	8:30

著者	ベ ル ト		レ ー ウ ン		タ ー マ ン 及 ホ ッ キ ン グ	
	11:00	11:00	10:10	10:30	11:14	11:14
	9:50	9:50	10:10	10:30	10:41	10:41
	9:35	9:35	10:15	10:30	10:21	10:21
	9:20	9:15	9:30	9:30	10:13	10:13
	9:10	9:15	9:30	9:30	9:56	9:56
	8:55	8:55	9:15	9:15	10:00	10:00
	8:35	8:35	8:45	8:45	9:36	9:36
	7:50	8:15	8:00	8:00	8:44	8:44
		8:30	7:30	7:30	8:20	8:20
			(女)	(男)	9:06	9:06
					8:54	8:54
						8:30

本表中アクセル、ケイ及ベルンハルトの第一列の時間は、各年齢に對して定めたる標準時間にして、以下は兒童の實際の睡眠時間を調査したる結果なり。ベルンハルトは獨逸の兒童レーウンヒルは英國の兒童ターマン及ホツキングは米國の兒童に就て調査したるものなり、著者のものは廣島高等師範學校附屬小學校の兒童五百餘名に就いて前後二回調査したるもの、平均なり。

睡眠時間の長短と相俟ちて疲勞の恢復に重要なことは其の深淺の程度なり。徒に長くして淺き睡眠に比ぶれば、短くして深き方却て疲勞を恢復することゝなる。

三、記憶の發達 記憶に直接記憶と永續記憶とあり、前者は聽寫に於て見るが如き一時的の記憶にして、後者は普通に所謂記憶なり、兒童の直接記憶は一般

に成人に比ぶれば、小學校時代の各年齢を通じて甚だ薄弱にして、其の發達も極めて緩かに、十三四歳頃に達するも未だ著しからず。直接記憶の旺盛となるは、寧ろ此の以後にして、發達の頂點に達するは二十二歳乃至二十五歳なりとす。

永續記憶の發達は、學習能力と把住力とによりて異なり。兒童の把住力は、成人に比ぶれば大にして、小學校兒童の間に於ても、年齢の幼弱なるほど把住力大なり。即ち把住力は年齢に伴うて退歩する傾あり。之に反して學習能力は、成人に比ぶれば薄弱にして、年齢の加はるにつれて漸次發達し、二十五歳頃に於て其の頂點に達す。

記憶を其の方法の上より別てば、機械的記憶と、論理的記憶と人工的記憶との三種となる。兒童は成人に比ぶれば、機械的記憶に於て優るとは從來一般に行はれたる見解なるも、實驗の結果に徴すれば、謬見なり。成人は平時は論理的に記憶する習慣あるを以て、機械的記憶に不得手なるが如く見ゆるも、其の實多少の練習を行へば、遂に中小學校時代の兒童生徒を凌ぐことゝなる。

記憶と學習 記憶は學習の主要なる一條件なれば、其の練習の方法に就て

も綿密なる研究を要す。今學習經濟の見地より研究せられたる重要なる二三の事項を述べし。

(一)全體法と分節法 美文・韻文等を誦するに之を數節に分ち、其の一節を記憶せる後始めて次の一節に移る分節法と、分節に依らずして、始めより終りまで通讀して反復する全體法とあり。自然に委ぬる時は、多くの人は分節法に依るを常とするも、其の效果に至りては寧ろ全體法を優れりとする。是畢竟分節法に依るときは、各節の末行と次節の初行と聯合せずして、却て各節の末行と其の初行との間に不要の聯合を生じ、之がために記憶の混亂を來すに因るべし。但全文中特に困難なる箇所あるときは、其の部分に限り特に數回の反復を重ね、然後全體法を適用するを利ありとす。

(二)反復 記憶に反復練習の必要なることは贅説を要せず。而して反復は、注意の集注を待ちて效果あるものにして、漫然行ふ反復は、勞して功なきに終る。左に反復の方法を述べし。

(イ)反復の回数 同一時に多く反復するよりは、寧ろ之を數回に分割するを利ありとす。實驗の結果に徴するに、一度に六十八回反復せるものと、三

日間に互りて三十八回反復せるものと其の效果に於て同一なりきといふ。此の結果より推せば、一定の材料を短時間に學習せしむるよりは、一回に於ける學習時間を減じて、學習期間を延長するを有利となすべし。

(ロ)反復の過剰 右の如くにして誦し得たる後も、尙ほ幾回か餘分に反復を重ねれば、遂に牢乎として容易に忘却せざることゝなる。

(三)學習材料の統一 學習材料を内部的に相聯關せしめ、且つ之を既有の知識と連結して、その間に有機的統一を形成するときは、記憶は最も容易にして且つ精確となる。實驗に徴するに、無意味の綴の誦は、意味ある材料に比して八倍乃至十倍の勞力を要す。是畢竟内容間の聯絡統一の有無に基因することなり。統一は又内容に關係なく、單に外部的に與へらるゝ場合もあり。韻律を附することは是なり。韻律によれば、其の一律動毎に一の統一を形成するのみならず、又能く學習者の興味を惹くを以て、誦自ら容易となる。詩歌の散文に比して記憶し易きは此の理に外ならず。

(四)多様の經驗 すべて學習に際しては、成るべく多様の感覺機關に懇へて收得せしむることを要す。蓋し多様の經驗は、自ら聯想を多方的ならしめ、再

現亦從つて容易なるを得べければなり。

(五)材料相互の干渉 甲の時に學習せる美文韻文の語句と、乙の時に於て學習せる他の美文韻文の語句とが、互に混同して明らかに區別し得ざるが如き場合あり、之を材料の干渉と稱す。實驗に依るに、この種の干渉は(1)材料の收得確實ならざるとき(2)甲の學習と乙の學習との間に時間の隔り少きとき(3)材料相互の類似せるときに多し。故に材料の干渉に因る混亂を免れしめんとせば、この三點に就て周到なる注意を要することゝなる。

(六)學習の速度 學習の速度は、個人の性向と、材料の難易と、學習の終始とによりて異なる。簡易なる材料は困難なる材料に比ぶれば速度大に、學習の始めよりは理會の加はるにつれて速度も加はる。是れ又教授上注意を要することとなり。

以上記憶練習の通則を述べたり。最後に一言すべきは、機械的記憶の輕視すべからざることなり。近時の學校教育に於ては、過去の誤れる教授法を矯めんとして、動もすれば機械的記憶を閑却する傾あり。されど記憶の一般的發達のためには、機械的記憶の練習を缺くべからざること、學者の一般に認知する所

なり。

四、想像及狹義の思考の發達 想像作用に受動的と能動的との二種あり。能動的の想像は、一定の目的の下に觀念の新なる結合を行ふ作用にして、一種の論理的思考作用なり。されど狹義の論理的思考作用は、原因と結果、根據と歸結等の如く、事物の内面的關係を思索するに對して、能動的の想像は、天女又は鬼人を想像する場合の如く、事物の外面的關係を附する作用なり。兩者の差別をいへば右の如くなるも、而も能動的の想像は、論理的思考に對して、新しき材料を供給するものにして、科學者又は發明家の大事業は、能動的の想像作用の援助に依ることと多し。而して眞の意味に於ける兒童の自發活動は、能動的の想像に始まるを以て、圖畫手工綴り方等の如き、技能教科は勿論、讀本中の文學的材料、其他各科の教授に於て、務めて能動的の想像の涵養を圖らざるべからず。

兒童の想像作用は、受動的にして方案を缺き、主觀的にして自己批判の伴はざるを其の特徴とす。故に彼等の想像に成るものは、生産的にあらずして再現的なり。創造的にあらずして模倣的なり。されど自由の遊戯又は談話に見るが如く、再生的模倣的の想像作用に於ても、常に自己の内面的生活を事物に移入し

て、之を何等かの形式に表出せんとする衝動甚だ盛なり。此の旺盛なる衝動は、やがて能動的生産的の想像を促し、獨立の知的活動の基礎を作ることとなる。故に幼年兒童に見る旺盛なる受動的の想像作用を利用して、漸次能動的想像作用を發達せしめ、斯くして發明工夫の基礎を養ふことゝなさざるべからず。概念を構成し法則を發見する狹義の思考作用は兒童の最不得意とする所に於て、十三四歳以後に至りて始めて著しき發達をなすこととなる。

第二 知能上の個性

一、直觀範類 個性の相違は固より十人十色なるも、多くの個人に表はるゝものを分類すれば、自ら幾種の範類(型式)に歸着す。之を直觀作用に就て見るに、事物の觀察、分析に傾き、個々のものをその儘列舉するものと、之を一定の事項に綜合する傾を有するものとあり。甲を分析範類と呼び、乙を綜合範類と稱す。而して綜合範類に屬するものの中には、事物の觀察、知的に傾くものと、觀察せる事物に感情を移入する傾を有するものとあり。兒童の綴り方成績に就て考察する時、稍明らかに是等の範類を察知することを得。

二、注意範類 注意作用に於ては、一物に注意を集注する傾を有する集注範類と、多くの事物に注意を分配する分配範類とあり。又注意の發動の一樣なるものと不規則なるもの、持續的なるものと疲勞の速なるもの、他動的なるものと能動的なるもの等の差別あり。勤勞に對する順應に於ても亦、敏速なるものと遅緩なるものとの相違あり。

三、記憶範類 記憶は學習と聯關す。學習には速なるものと遅きものとあり。學習の速なるものは、多くの場合忘却も亦速なり。學習には又分析的なると綜合的なるとあり。甲は個々のものを分析して、其の部分を注意し、乙は個々のものを並列し、相互に之を連結せしめて把住せんとする傾を有す。記憶にも亦之に應じて、分析的なると綜合的なるとの差別を生ず。右の外記憶の長短に就て見るに、比較的、直接記憶優りて永續的記憶の劣るものと其の反對なるもの、言語的記憶に長ずるものと事實的直觀的記憶に長ずるもの、抽象的記憶に優るものと具體的記憶に優るもの、機械的記憶に長ずるものと論理的記憶に長ずるもの、記憶の精確にして永續的なるものと其の反對なるもの等の差別あり。

四、表象觀念範類 表象の感覺的内容に就て見るに、個人によりて或種の覺官

より得たる内容特に重きをなすことあり。之によりて視覚範類、聽覺範類、運動感覺範類等に分ち、其の混淆せるものを混淆範類と稱す。而して表象には事物の表象と言語の表象とありて、事物表象に於て或種の範類に屬するものも、言語表象に於ては他の範類に屬する場合もあり。多くのものは、事物表象に於ては視覚範類に傾き、言語表象に於ては運動感覺範類に傾く。故に表象範類は、大別すれば事物表象範類と言語表象範類の二種となり、其の各に於て更に四種の範類を見ることとなる。人の多くは混淆範類に屬し、混淆せる表象内容の中に於て、特に或種の感覺要素重きをなすに過ぎず。

五、想像範類 想像作用の個人的特質に就て見れば、其の内容に於て、抽象的になると、具體的直觀的なるとの差別あり。生氣に満てる明瞭判然たる表象にて發動するものと、生氣を缺く不明瞭の表象にて發動するものとの相違あり。又表象を結合分離する作用の上より見れば、再現的になると創造的なるとの別あり。最後に判断作用との關係より見れば、批判的になると無批判的なるとの差等あり。想像作用に見る是等各種の特質は、種々の結合をなすことによりて、個人に獨特なる想像活動を表はすこととなる。其の著しきものに就て言へば、直觀的

再現的想像は再現的藝術家の主要なる素質をなし、想像の直觀的創造的にして豊富なるものは、創作的藝術家の根本的素質をなす。又抽象的創造的にして豊富なる想像は、科學的創見家の核心をなす。されば想像作用の範圍に於ける個性の差は、兒童の將來の職業に對して極めて緊切の關係を有す。

六、思考範類 思考に於ては分析的なると綜合的なるとの別あり、甲は精確に考察し批判し分類する能力に長じ、乙は全體を透觀して其の系統を組織する能力に長ず。思考には又再現的なると創造的なるとの別もあり、甲は他の構成したる知識を精確に理會して、之を獨特の形式にて再現する能力に於て勝ち、乙は全然獨創的に新なる知識を構成する能力に於て優る。是等の特質は科學者又は思想家の上に表はるゝ思考作用の最も著しきものなり。

今、人の高等なる知的作用に就て見るに、其本質をなすものは、知覺又は機械的記憶等の如き原始的の心理作用にあらずして、思考及想像の範圍に屬する高等の知的作用なり。故に高等の知的作用に表はるゝ個人的特質は、之を想像範類と思考範類とに別つとを得。前者は有ゆる知覺材料及び記憶材料を調整するに、主として想像を用ふるものにして、後者は思考作用を用ふるものなり。

大正十二年十二月五日 印刷
 大正十三年二月二十日 訂正再版印刷
 大正十三年二月二十三日 訂正再版發行

定價
 金六拾錢
 昭和二年度臨時
 金壹圓貳錢

不許	近 軼 教育學	複製
----	------------	----

著者 佐藤熊治郎
 著者 小川正行
 著者 篠原助市
 發行者 大葉久吉
 印刷者 吉田松次

東京市日本橋區本銀町三丁目十四番地
 東京市牛込區市谷加賀町一丁目十二番地

發行所 東京寶文館
 大阪寶文館
 關西專賣

東京市日本橋區本銀町三丁目
 振替口座 東京 三二八〇番
 長野 三二二六番
 大阪市西區阿波堀通四丁目
 振替口座 大阪 四三番

東京寶文館
 大阪寶文館
 株式會社

會英秀社製式請



西遊記

卷之四十四

大觀音文

不	時
信	與

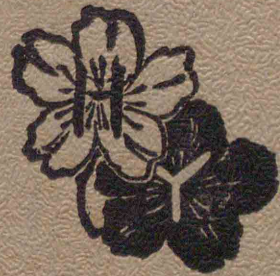
不 信 時 與

大 觀 音 文

卷之四十四

不	時
信	與

大 觀 音 文



広島大学図書

2000069010

