

40826

教科書文庫

4
370 380
51-1926
20000 33922

Kodak Gray Scale

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

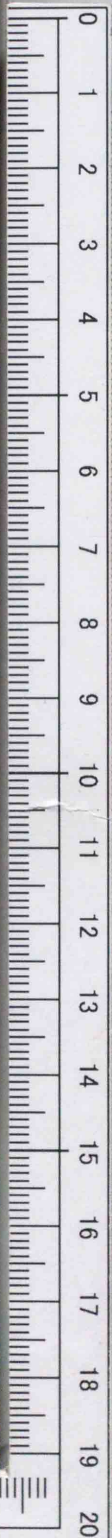
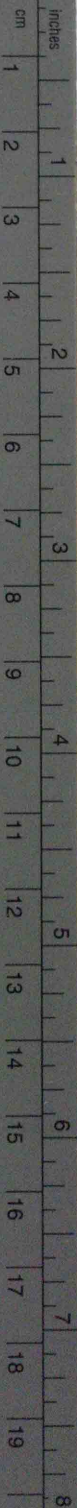


© Kodak, 2007 TM, Kodak

Kodak Color Control Patches

Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black

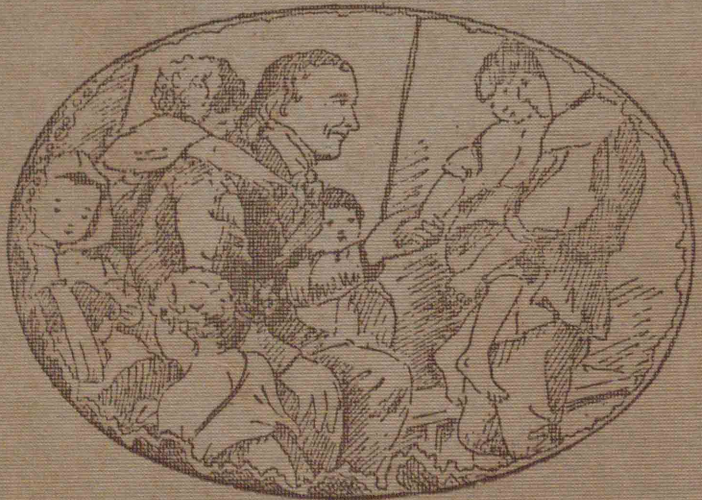
© Kodak, 2007 TM, Kodak



文部省檢定

最新教育學

文部博士
小西重直 著



金港堂書行
京都

51
2000



日九十月二年五正
濟定檢省部文
書用科教校學範師

教科書文庫

4

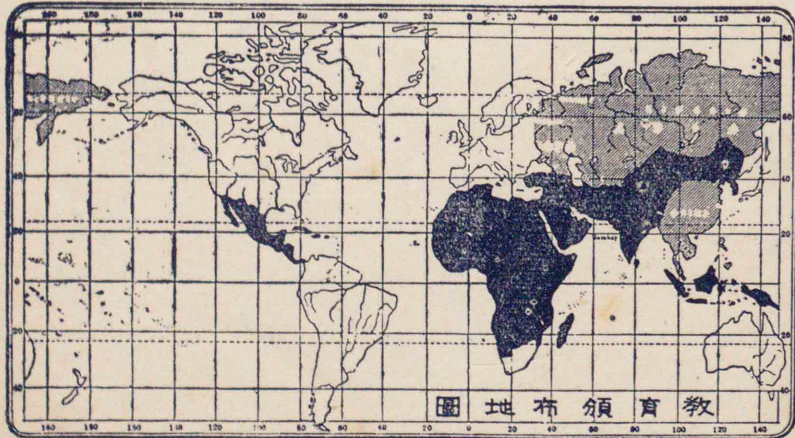
370

51-1926

2000033922

最新 教育學

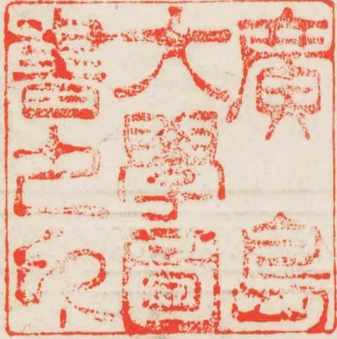
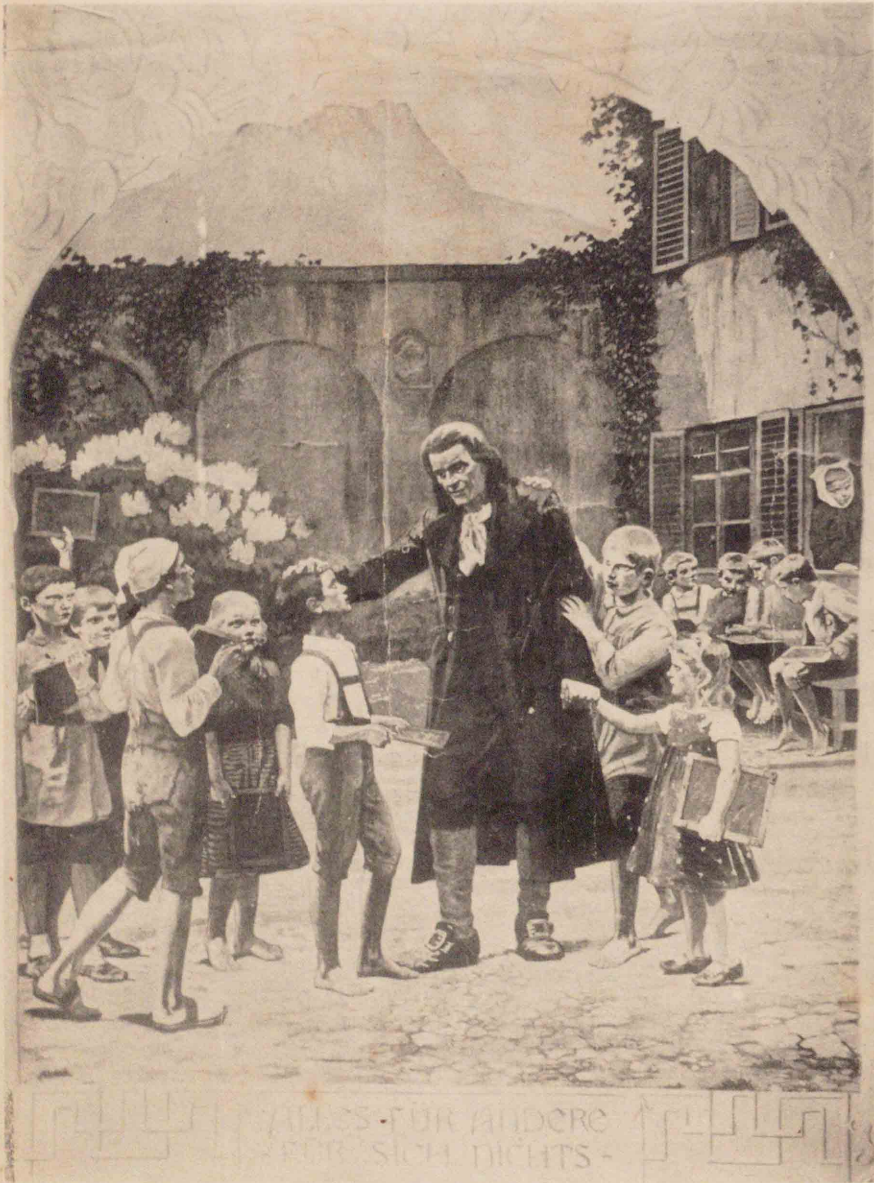
文士博學
小西重直
著



都京
店書堂港金
行發

資料室

375.9
K014



スタンツに於ける「ペスタロツチ」

凡てを人の爲に何
事も自己の爲にせ
ず

序 詞

一、國民教育は立國の基礎であるから國民教育の根本精神を直接教育者に傳へようとする師範學校の教科教科用書の使命は甚だ重大と謂はなければならぬ。然るに、從來我が國に於て教科用書が、比較的輕々しく編著されたのは慨歎すべきである。けれども凡そ教科用書は國民精神を直接に育む生命の糧であり、國民教育者を教養するものであるから、その善悪は忽ち國民教育の善悪を左右し、國民教育の善悪は又直ちに國本を左右する。これ師範學校の教科教科用書の編著が輕視すべからざる所以である。

二、師範學校の教科教科用書は、初學の者をその對象とするが故に、叙述は固より平明を期すべきではあるが、立説の根據は飽くまでも揺るぎ

なき永劫の學理的認識に求めなくてはならない。
三、自花受精や同族結婚は、善良なる種子、健全なる子孫を得る所以でない。同様に一民族の文化は斷えず異民族の文化に接觸して、自己の更新と永久化とを企てなくてはならない。これ著者が廣く學界の新思潮を汲むに吝ならざりし理由である。
四、獨り教育學、教育史、教授法ばかりでなく、論理學にあれ、心理學にあれ、學校管理法にあれ、單なる常識論はこれを斥け、學術的基礎の上に立たなければならぬ。殊に教育作用の方向等に就ては根柢ある人生觀を以て基礎付けるに非ずんば、到底新時代の要求に應ずることが出来ない。著者が新興の哲學思想をも大いに取入れて、立説に資したのも此の故である。

五、新興の思潮に對しては大いに襟度を示すべきであるが、たゞ慎むべき

は盲従と迎合とである。思想の世界に國境がない。朝に一説を送り夕に一説を迎へなくてはならないやうな、送迎違なき渾沌たる現代の思想界にあつて、國民教育の歸趨するところを示すことは、根本的に必要である。これ著者が努めて嚴正なる批判的態度に出でた所以である。

六、師範教育の改善は今や國家的一問題となつた。けれども年限の延長はいはゞ量の膨脹であつて、問題の核心に觸れない。師範教育の質の改善に主役を演ずるものは、師範教育教科課程の第一線に立つ教育科でなくてはならない。著者敢て其の任にあらざるも教育科の内的更新を意圖して新に産聲を擧げたのが此の「最新教育科教科書」である。

大正十四年十一月

著 者 識 す

例 言

一、本書は師範學校教育科教科書に充てんが爲に師範學校の新教授要目に準據して著作したものである。

一、師範學校生徒の學ぶべき教育學教科書は教育學を學ぶ最初であるから、一面に入門書としての性質を備へてゐなければならぬが、他面に師範學校生徒は他日國民教育の重大任務に當るものであるから、その學ぶべき教育學教科書には教育精神の涵養に資する所がなければならぬ。

故に本書は單に教育作用の輪廓を示すのみならず、併せてその基礎を明かにすることに努めた。而して近來教育學の進歩は頗る著しく、教科書の組織體裁も依然として舊態を墨守するに忍びない點が多くなつて來たから、本書に於ては師範學校の教育學教科書の程度を越えない範圍内に於て出来るだけ充實せしめ組織と内容とに革新を企畫したのである。

一、本書と同じ方針用意を以て著作された同じ教育科の最新心理學最新論理學最新近世教育史最新各科教授法最新小學校管理法の諸教科書と相互に連絡を保ち成るべく重複を避けた。

一、本書に於ては歷史上並びに現代に於ける諸家の學説はすべて最新近世教育史に譲つたので、本書内容の説述に當つては、直ちに著者の信ずる結論のみを示し、結論を導くに際し参考した從來の諸學者の研究の成果は大抵省略して述べず直接關係ある少數のものを引用して参照に便するに止めた。

大正十四年十一月

著者識

最新教育學 目次

前編 教育基礎論……………一

第一章 序 說……………一

第二章 人生論……………四

 第一節 生命の見方……………四

 第二節 生命の歸趣……………一五

 第三節 世界の構成……………二〇

 第一款 知覺作用の本質……………二〇

 第二款 知覺の構成に於ける論理的過程……………二三

 第三款 歴史の構成……………二五

第四節 文化と人間の天職……………二七

第三章 教育の本質……………一〇六

第四章 教育の可能と限界……………一〇六

第五章 遺傳と環境……………一〇七

第六章 教育學の對象……………一〇七

 第一節 教育と關係諸學科……………一〇七

 第二節 教育學とその分類……………一〇七

後篇 教育實際論……………一〇七

 第一章 生活型とその教育……………一〇七

 第一節 生活型の意味とその種類……………一〇七

 第二節 理論型とその教育……………一〇七

 第三節 經濟型とその教育……………一〇七

 第四節 審美型とその教育……………一〇七

第五節 社會型とその教育……………一〇七

第六節 宗教型とその教育……………一〇六

第二章 個性の發展と共存生活……………一〇七

第三章 教育社會……………一〇三

 第一節 家庭……………一〇四

 第二節 幼稚園……………一〇三

 第三節 學校……………一〇六

 第四節 自學社會……………一〇五

第四章 訓練論……………一〇五

 第一節 總說……………一〇五

 第二節 生理的條件……………一〇四

 第三節 下意識……………一〇五

第四節 習慣練習……………一四

第五節 暗示……………一五

第六節 賞 罰……………一七

第七節 自己教育……………一七

第五章 教授論……………一八

第一節 總 說……………一八

第二節 教授の目的……………一八

第三節 教材の選擇・配列及び統合……………一九

第一款 教科目の選擇……………一九

第二款 教科目の配列……………一九

第三款 各教科目内の材料の配列……………一九

第四款 教材の聯絡統合……………一九

第五款 教材と日常生活……………一九

第四節 教授段階……………二六

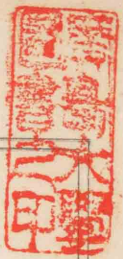
第五節 教授の様式……………二五

第六節 一齊教授と個別指導……………二〇

第七節 教育效果の考査……………二〇

第六章 身體の教育……………二六

第七章 教育者の生活型とその修養……………三〇



最新教育學

文學博士 小西重直著

前篇 教育基礎論

第一章 序 說

凡そ有機體が發達するには、内外の二要素を必要とする。一は内面の素質であつて先天的なものである。二は外面から加るものであつて、環境と教育とがこれに屬する。環境とは地勢・氣候・食物並に兒童の周圍に生活してゐる仲間、即ち人類に於ては父母・兄弟朋友などを總括してゐる。環境と教育とは共に後天的なもの

▽ 呼吸器
 一 皮膚 呼吸器 温度、湿度、湿度
 二 味覚
 三 嗅覚
 四 聴覚
 五 視覚
 六 運動器官 有機體の發
 七 有機體の發達
 △ ガーノス (galvan) 電氣
 イ 汗 汗腺
 ロ 汗 汗腺
 ハ 汗 汗腺
 ニ 汗 汗腺

である。

今、子供が成長するにあたり、人類の未開な時代に於ては父母の教養的衝動と、遊びながら天賦の力を伸ばさうとする子供の先天的の傾向とが結合して、その結果、子供は次第に人間生活の要求に適應し、人間生活に仲間入りをするやうになる。その際、子供は自分の氣に入つたことは喜んで迎へ、自分の意に充たないものに對してはこれを回避する。その行動たるや自然に子供の發達を促しはするけれども、頗る衝動的なものである。まだ父母も子供もその發達の指導觀念として役立つべき永續的な一定の目的を意識してゐない。この時はまだ教育が無い。

然るに人類が進歩し、社會生活が複雑となるにつれて、各個人にとつて知る必要のあることが増して來る。單に知るのみならず、宗教の儀禮、農牧場の作業、戦争の技術の如き實行を主とするもの

教育の發生

は、更にその實行方法をも學ばなければならぬ。しかしもしこれらに必要な事項を先人から傳承することなくして、各個人が一人々に創作しなければならぬとすれば、煩に耐へないし、かつ人間は代々ほゞ同一の事を反復するに止つて、人類の進歩を期することは殆ど望まれなうであらう。さればこの二つの缺點を除かんが爲に、先人はその文化を後人に教へ、後人は先人よりその文化を學ぶやうになつて來た。先人より教を仰ぐことは、創作の惱みに比して非常に安樂であるから、餘裕のある精神、身體や時間を以て、學習した事以外に、更に一步なり二歩なり先へ進んで文化を進歩發展させることが出来る。それには先へ進んで行く道や方法を知らなくてはならない。かくして人間の自然的な生活に文化を傳承し開展せんとする歴史的生活が交叉することゝなつた。こゝに教育が發生して來たのである。今日に於ては非常に未開野蠻

教育の研究

な人類の間でも、尙その社會に相應した教育が行はれてゐるのが普通である。まして文明國では、年少者は長年月の間、教育を受けて智能を啓發し、徳器を成就しようとする。教育はかくありふれた社會の事實であるから、その本質や方法は一見極めて簡單明白なやうに思はれるけれども、少し深く考察すると、決して常識的に理解できるものではない。徹底した研究を加へなければならぬものである。

本書に於ては教育作用の研究をなすに先だち、前提としてまづ人生について考察を試みよう。教育によつて人生は個人も社會も共にその價值を高めるものであり、かつ人生は教育の行はれる場所であるから、この前提は必要な豫備知識である。

第二章 人生論

生命の見方

第一節 生命の見方

人は身體と精神との二面を具へてゐる。身體は勿論物質であつて、自然の一部である。生命現象を研究するに當り、第一に精神を以て身體作用中の最も微妙なものと考へ、生命に關する現象を物理化學的法則に依つて、解釋しようとする。自然科学的立場と、第二に身體と精神とを統一した高次なものを立て、それから生命現象を考へようとする立場と二種の見方が從來並び行はれた。

先づ生命の自然科学的見方によれば、まだ今日は成功してゐないけれども、畢竟、生命現象も自然界の一現象に外ならないものであるから、自然界を説明する法則と同一の法則の下に恐らく説明しうるものと考へてゐるのであつて、特に身體を構成する物質の化合・分解・溶解・電離等の物理化學的變化が更に複雑となつた微妙

(一) 自然科学的見方

な作用の中に生命現象が存するのではないかと推想されてゐる。例へば身體がなす機械的の作業はその攝取した食物のエネルギーに依ることは、なほ熱機關のなす働がこれに加へられる燃料のエネルギーに依ると全く同一であると考えられるのである。たゞ身體は蒸氣機關や石油發動機に比して非常に複雑な物理化學的機械にすぎないのである。

アメリカ合衆國の學者ジャック・クレープの研究によると、本能的に光の發する方向に運動する向光性の動物は、光を好むからその方へ運動するのではない。身體内部の化學的變化によつて、光の方向へ動かざるを得ないのである。かゝる動物にはその眼又は皮膚の中に感光性の物質がある。この物質が光化學變化を受けると、その結果神経中樞を経て筋肉の收縮を起すものであるから、今もし身體の一方からのみ、光を受けると、その側の筋肉が收縮して、自動的にその方向に向はざるを得ないのである。又前方から體の兩側に光を受けるときは、兩側の

向光性動物
の運動の一
例
Jacques Loeb

筋肉が運動を始めるので、光のある方向へ直線運動を爲さざるを得ないのである。

かゝる實例を多く集めて考へて見ると、我々の生命の内容となる願望、失望、煩悶、意志等を向光性動物の光に對する本能的運動と同様に見ることが出来ないであらうか。一般に考へられてゐる如く、願望等も本能作用に根ざしてゐると見て誤がないとすれば、今日はまだ向光性本能運動の如く科學的に説明できないけれども、將來は出来るやうになるかも知れない。恐らく不可能では無からうと思はれるのである。

自然科學的立場に立つ人々は生命現象を大體右のやうに見てゐるのであるが、我々は無反省にこれを承認することが出来ない。少くとも、動物の本能運動が物理化學的に説明しつくして餘蘊なきことを得るものか否か。この點に十分吟味をこらさなければ

右批評

ならない。もとより動物の生活は物理学や化学の法則によつて説明しうる部分の多いことは今更言ふ必要のないほど明かであるが、これら科学的説明ではどうしても説明することが出来ない部分はどこかに残つてゐる時は、科学的説明は破綻したものと云ふことが出来る。他に例をとると、文章詩歌は常に文法の教へる法則によつて構成されてゐるが、それ以外に意味内容を含んでゐる。意味内容は文法の法則では説明できない。然も文章詩歌の本質をなしてゐる。生命の微妙な作用もかゝるものであるまいか。現に科学者の中にさへ、最下等の動物の行動でも、とても物理化学では説明がつかないと告白する人もあるのである。

アメリカのジェニンクスはその一人である。氏はラツバ虫の一種について、精細な研究をした。この虫はラツバ形の滴虫で、ラツバ管を殆ど覆ひつくす平圓盤の周囲の纖毛を動かして渦巻を起し以て食

I. S. Jennings

物を口の中に入れて生活してゐる。身體の下部は半透明の管をめぐらし、必要な時にはその中に入りうるものである。今洋紅の小粒を含む水流が平圓盤につきあたると、最初は洋紅を口へ入れようとするが、すぐその身體を曲げて洋紅をさけ、或は纖毛の運動を止めて、洋紅が圓盤から離れるのを待つ。それでも成功しなければ、その虫は下部の管中に潜んで暫く静止してゐる。それから管より出て再び圓盤をひろげ纖毛の運動をもとの如く始める。しかし尙洋紅から避けられないと、また管中に引籠る。かくして引籠つては現れ、現れては潜んでゐるが、どうしても洋紅を避けられないと最後は出来るだけ收縮して、管から抜け出し、泳ぎ去つて他に生活を立てるものである。

自然科学の説明はすべて、因果律を基礎としてゐる。故に普通には、一度起つた因果關係に於ける原因と同一の原因が再び起つた時は、かつて起つた結果と同じ結果が再び起るものと信じられてゐる。もしこゝに繰返されざる一回限りの出来事があつても、

因果律につ
いて勝部氏
著最新論理
學後編第三
章參照

その中に因果關係が認められるならば、この出來事の中に、この出來事の原因と同一の原因が將來再び起つた時は、この出來事の結果と同じ結果が再び必然的に起るべきものであると信じられてゐる。今前記ラッパ虫の例に於て、種々の食物を口中に流しこむ習性があるに拘らず、何が故に洋紅に限つてこれを避けたか。普通ならば食料が口へ流れこんだら、これを攝取する。洋紅が流れこむのも、食物の流れこむのと同じ原因ではないか。然るに結果が違つてゐる。或は洋紅が有害な刺戟を與へるからと解すべきであらう。しかし普通の食物と有害な物とを、身體中に攝取する以前にいち早く識別して、一は攝取し、他は排拒するのである。この識別力は抑、何であらうか。食物を消化して營養とし、有毒物を攝取して身體に傷害を受けたやうな事實に對しては因果律を適用して、物理化學的に説明することは容易なことである。しかし

右の識別力は物理化學では説明できないやうである。或は右のラッパ虫が一生涯中に今まで何回か有毒なものを攝取して害を受けたため、それに懲りてかゝる識別力が出來たと考へる人があるかも知れない。しかし懲りるといふ作用は因果律で説明しえられる自然界には無いことである。同一の原因に對してはすべて同一の結果が起るものであるから、その結果に對して善惡美醜等種々の意味が附けられようが、それは自然科學の關知しえないことである。例へば重力によつて物が落ちる。この自然現象を利用して種々有益なる工作をなしうるが、また大切な物を落して破損することもある。つまり結果の善惡損益については因果律は適用されないのである。

かう考へて來るとラッパ虫の如き、ごく下等の動物の行動にもなほ自然科學的に説明しつくせないものが残つてゐるのである。

もとより今日の自然科学は發達の極點に達したものであるから、今日、自然科学で説明できないことも將來は説明できるやうになるであらう。今日物理化學が説明しえない生命現象も、その中には物理化學者が説明するやうになるのであらう。しかし飽くまでも自然科学は因果律を基礎としてゐるのであるから、いかに科學が發達しても因果律の適用されない所へは、研究の歩を進めることが出来ない。しからば上述の疑問は自然科学では永久に解けない謎ではあるまいか。我々は去つて他に適切な説明を求めなければならぬ。

次は精神と身體との結合的立場である。生命は身體のみを研究する自然科学的見方から説明できないとすれば、精神は身體以外の別なものとして研究するより外に方法がないのである。しかし身體の存在を否定することも出来ないから、精神と身體との

(二) 精神と身體の結合的見方

結合的立場に立つ研究が積まれた。これは三つの立場に小分けれる。(一)兩者の關係は時間上に於て前後の因果關係があるか。もしあるとすれば自然現象が原因で精神現象が結果であるか。(二)或は精神現象が原因で自然現象が結果であるか。(三)それとも兩者に因果關係なくして、たゞ並行してゐるだけであるか。即ち(一)物理精神因果論(二)精神物理因果論(三)精神物理並行論の三種である。

精神物理並行論とは兩現象の間に因果前後の關係なく、兩現象は只並行してゐるだけであると説くのである。例へば弧線の内側より見れば向へ彎曲し、外側から見ればこちらへ彎曲してゐる如く、一の事實を一方から見れば物理現象、自然現象であり、他方から見れば精神現象であると説く見方である。

すでに述べた如く因果性は自然現象以外の考察に役立たないものであるから、物理精神的因果論はとても不可能のことである。

右批判

結論

精神物理的因果性も同様に見られる。次に並行論について、一の事實には因果律の適用される現象と、これを超越した精神現象との分量の比が必ずしも一定しない。我々の思考作用には精神作用の働は十分に認められるが、それに並行すべき自然現象は殆ど認められない。また逆に、自然現象が多くして、これに並行すべき精神作用の極めて少いこともあるから、物心並行を科學的に嚴密に論證することは極めて困難なことである。して見ると、身體と精神とを結合的と考へんとする立場も維持できない。

つまり、精神と身體とを統一する高次の精神を認め、それが精神と身體との兩者を支配してゐると見るべきである。自然は因果律に支配されてゐるが、生命現象に通じてゐる最大特色はその作用が常に一の目的性を具へてゐることである。これは人間の心のみならず、動植物の生活にもその存在は認められるが、動植物に

目的性のあると認めるのは生物に心があると認める時に限るのであつて、動植物をたゞ自然物と見たら、たゞ因果性が存在するばかりである。されば我々人間は常に何等かの目的に向つて進行してゐる統一體であつて、統一體の主體が生命である。物質、精神の兩機能はこれによつて總括的に統整されつゝ、生命の發展を助成してゐるものである。

第二節 生命の歸趣

理想

生命は目的を追ふ統一體であると言つた。目的を追ふとすれば、その目的は一つでなければならぬ。時々起つてはすぐ消えるやうな小さい目的ではない。かゝる群小な目的を統一する人間最高の目的でなければならぬ。かゝる目的を理想といふ。然らば我々にはいかなる理想があるか。眞の理想はすべての

時代、國土に普く行はれ、いかなる場合にも當てはまつて、少しも謬ることのないものでなければならぬ。もし時として通ぜず、矛盾するものであつたら理想ではない。しかし學術の發達史上、學者によつて唱へられた理想が幾つかあつて、今日より見れば普遍性・妥當性を缺くと思はれるものもある。

通俗には生きんとする要求を持つた現實の生命を保存する事を理想と考へる人がある。曾ては學者の中にもかう考へた人もあつた。これらの人々の考によると、眞理とは人々の生命保存に役立つ所の論理的判斷のみであつて、その外に眞理はない。藝術や宗教が價值を持つてゐるのも生命保存に役立つからである。しかしこの考は次の如き種々の難點を持つてゐる。

(イ) 保存せらるべき生命とは、個人の生命を指すのか、或は、種族の生命を指すのか。もし個人とすれば、個人の壽命には限があるから、永久の

(一) 自己保存

保存は出来ない。然らば種族全體の生命であるか。種族も地史學的研究によれば永遠に存續するものではない。

(ロ) また保存といふを現状維持と解すれば、生物には絶えず新陳代謝が行はれてゐるから、その生活には嚴密には現状維持はありえない。種族も絶えず進化するか退化しつゝあるものであるから、現状維持は不可能である。

(ハ) 志士仁人は道義の爲に現實の生命を捨てることがある。しかもその行爲に千古を通じて尙赫々たる名譽を帯び、世人の龜鑑となつてゐる。現實の生命保存を目的とする立場からは、かゝる行爲は説明し盡すことは出来ない。

自己保存といふ概念の難點を救ふ爲に採用されたものは進化といふ概念である。進化の説は第十九世紀に於て非常に勢力を得た。しかし進化論を説いた人々は人類の生活を最高なものとして假定し、これに近づいた變化を以て進化と言つたが、これは果して

(二) 進化

正しい考方と斷言してもよいか、どうかは頗る重要な問題である。かつ一の種族の生活史に於て、一の機能は複雑化し、他の機能はその反對に變じた時、進化論者はこの種族は進化せりと見るか、はた又退化と見るか、その判定に頗る苦しむに違ひない。理論的思考作用に於て現代人は何れの時代の先人よりも勝れてゐるが、宗教や藝術に於ては現代人は昔の或時代に比して確に劣つてゐる。例へば國史上に於て、彫刻ではとても天平時代の名作より勝れたものが出來ないし、繪畫では東山時代に及ばない。つまり生物は一方的だけに進歩するものではなく、また諸機能が並行して發達するものではない。進化と相並んで退化もある。相手を殺すといふ點だけについて言へば病原菌の威力は人類の銃砲刀槍よりも、禽獸の爪牙よりも遙に威力が優れてゐる。身體の機能の複雑といふ點から言へば、勿論病原菌は最も下等なものである。され

人生の眞の
目的

ば簡單に進化とか、發展とか言つただけでは問題は解決しない。人生の目的はもつと複雑な、もつと内面的なものである。固より人類に於ても低級な發達階級にあつては、その生命はたゞ生物學的に條件づけられ、自己の生命維持のみを目的としてゐたものである。今もそんな程度で暮してゐる人が少くない。しかし高等な發達階段に於ては簡單に自己維持といふ價值だけに歸するわけには行かない、もつと大きい客觀的價值を懷いてゐる。即ち各人は歴史的變遷の流れの中に生息しつゝ、出來るだけ自己を大きくしようと努力する。歴史は絶えず流れて息まないものであるが、しかもその中には人間に對して何を爲すべきか、何れの方向に進むべきかといふ標準を示してくれるものである。人はかく歴史によつて人生の目的・價值・規範を得るものであるが、營人は歴史に盲従するだけではない。自らの意志を以て歴史の中

に既に成立し存在してゐる過去の文化財と自己とを結合し、しかも、更にそれ以上に進歩した文化を創造し、價値を高め、社會全般の發達を促すものである。故に生命の歸趣を明かにする爲には歴史が構成されて行く様態を知らなければならぬ。

歴史が如何やうにして出來たかを知るには、それに先立つて、まづ我々が實在と名づける世界が如何にして出來たかを豫め知つておく必要がある。

第三節 世界の構成

我々が外界に接觸する最初の入口は感覺である。感覺から知覺が出来る。我々の悟性作用は作用その物を備へて居るけれども、その内容は悟性の中に存しない。悟性の内容、従つて精神の内容は知覺によつて作られるのである。且、一度悟性の内容が出來

てから後は、この最初に得た知覺を基礎として精神が發達するものであるから、世界の構成を知るに先立つて知覺作用とは如何なるものであるか、その本質を先づ研究しなければならぬ。

第一款 知覺作用の本質

我々が知覺作用をなす時單純に知覺作用だけ働くことなく、普通は感情及び努力等の心的作用を伴なつてゐる。これら感情努力等の心的作用は専ら内的なものであるが、知覺は外的の對象に密接な關係を保つてゐる。知覺を感覺に分析する事は心理學で既に學んだことであるが、しかし感覺は知覺の研究上思惟の結果考へられた要素であつて理論的產物である。我々の實際の經驗に於て思惟が少しも加へられてゐない漠然たる原始的な心の働に於ては固より感覺など細かい區別のあるはずがない。

知覺の限定作用

この原始的な漠然たる經驗は何等定まつた性質がなく、時間的にも空間的にもまだ一定の形態がない。しかし此の漠然たる心の働は直ちに何か一定の性質を持ち始める。一定の性質が賦與され、性質が確定される。かく原始的經驗が限定され、一定の性質が賦與されるのは知覺作用の働である。

第二款 知覺の構成に於ける

論理的過程

理解

前款に述べた如く知覺作用は原始的經驗に限定を與へ、性質を確定する。確定されたものは我々の精神内容となる。例へば「飛ぶ鳥」を見たとする。これを「飛ぶ鳥」であつて他のものではないと限定するのは、先づ「飛ぶ鳥」を見る經驗がある。しかし經驗だけであつて知覺作用が無かつたら、何かの印象が眼に寫つただけで鳥

が飛んでゐるのやら雲が浮いてゐるのやら、何ら確かなものがない曖昧模糊たるものである。それに知覺作用が加つて始めて、原始的經驗に分解を加へて、「何か飛んでゐる」と知り、次に「鳥だ」と知る。次にこれを結合して「鳥が飛ぶ」と知り、更に「飛んでゐる鳥」の存在を知つたのである。故に限定作用は同時に理解であることがわかる。

世界の創造

かく限定されることによつて、動搖し浮遊せる原始的經驗から、次第に内容の確定した組織的經驗が出来て来る。我々が實在と名づける世界は、かかる限定作用を無數に反復して出来たものである。常識では我々とは無關係に山川國土が自立的に嚴として存するものであると考へてゐる。我々が知覺すると否とに拘らず、山も川も草木禽獸も存在してゐると考へる。もとより我々はこれら山川國土草木禽獸を作つたことはない。しかしこれら外

界が我々の経験内にはいつて来た時に、知覺作用によつて意味あるものとされ、我々の精神内容となつたのである。我々の精神内容とならないものは、よし我々から獨立して存在してゐるとしても、我々はそれを認識することが全然ないのであるから、實は此の世界にないものと信じて差支ない。存在するといふことは我々が知覺したといふことである。

この意味に於て知覺の限定作用はまた創造作用であると言ふことが出来る。不確定な可能性から、我々の實在の世界を創造するのである。しかし知覺は常に感情努力の働を伴ふものであるから、たゞ知覺だけではない。知覺作用が働いてゐる時は實は全精神が働いてゐるのである。故に領解も創造も實は全精神で領解し創造するのである。

教養と創造

然るに人の教養の高下によつて知覺の働に大差を生ずるもの

である。人は誰しも、その教養の程度だけしか理解し、またそれだけしか創造することが出来ないものであるから、正しき知覺をなし、正しき創造をせんとすれば、精神全體に十分な完全な教養を積み重ねなければならぬことは言ふまでもないことである。

第三款 歴史の構成

歴史といふ語の中に含まれる内容の中で、最も主なものは發展といふことである。

發展の二義

しかし發展といふ語に二重の意味がある。第一は例へば松の種子から松の大木が出来たり、混沌たる星雲から天體が成立したやうに、簡單なる状態から複雑なる状態へ、無秩序な混沌たる状態から秩序整然たる状態へ、單に移動するだけである。第二は例へば、自然に輪を成す木を探求したら、百年たつても、車の輪になる自

然木はえられない。凡て自然の移動に任せるだけでは、人は或目的に叶うた物は求められない。必ずや一の目的を標準として、人が或努力を加へなければならぬ。第一の意味の發展といふ語にはかゝる目的を含んでゐない。第二の意味に於て始めて目的を含む。今、園丁が草木を培養するに際し、害虫を除き、雑草を去り、水や肥料を與へるのは、草木の美醜・健病を心配するからであるが、この心配は常に一定の標準即ち目的に照して、これに叶ふか叶はないかといふ事である。この標準を價值といふ。第一の發展はたゞ自然の因果律に従ふだけで價值概念を含まない。第二の發展はこの價值を目當として發展するものである。

我々が食料とする米穀や野菜は、野生の原始状態に於ては今日と非常に違つてゐた。然るに價值を追求する人類が永い努力を費して、野生の貧弱な植物から今日の食用植物を作り上げたもの

歴史の構成

である。認識に於ては事實相互の間に眞と偽の區別を作り、偽を捨て眞を取り、一の眞を得れば更に第二の眞を求め、更に第三の眞を求め、次第に多くの眞を求め、一人でなし得られぬ事は後人が代々相繼いで、太古から今日に至るまでに積上げたのが今日の科學である。同様に人の行爲に善惡の區別をなし堯舜・文武・周公・孔・孟以來の聖賢が相傳へて善を説き、徳を勵ました努力の跡が今日の儒教道徳である。

つまり歴史は單に自然の因果律に従つた時の流れでなく、人類が價值を認め、それを刻々に實現した苦心の跡を連続したものが歴史である。現今の社會に存する諸文化はその最後の成果である。

第四節 文化と人間の天職

價値

然らば歴史の發展に於て認められ、追求された價値とは何であるか。

一般に價値と言へば二つの意味がある。今こゝに盆栽の好きな人がある。その人にとつて良い鉢植の木は非常に尊い價値を持つてゐるものである。かゝる價値は同じやうに盆栽の好きな人には當てはまるけれども、あらゆる人にとつては當てはまる價値ではない。しかるに人が善をすべしといふ事はあらゆる人にあてはまる價値である。尤も一生涯殆ど善を行はない人もあるが、彼等とても、惡を惡と知つてゐるのである。盜賊は盜むことを惡いと知つてゐる。して見れば善と惡との別はよく知つてゐるのである。個人の好き嫌ひに止る價値を主觀的價値と言へば、個人の好き嫌ひを離れて、一般に何人も認めなければならぬ價値を客觀的價値といふことが出来る。知識の眞とか、道德の善とか、

客觀的價値
の存在

藝術の美などは客觀的價値の主なものである。

かゝる客觀的價値の存在することが果して確實であるか。懷疑的思考を持つ人は一般に當てはまるやうな客觀的價値は有るとも無いとも言へないし、また有つても捉へられないと言ふのである。しかし、かく有無が分らないと言ふことを確に斷言するとすれば、既に彼等懷疑論者も何か或標準を立てゝゐるに違ひない。標準なくしては何事をも斷言することが出来ない。例へば長さを測るにしても、必ず一定の基準があるはずである。故に懷疑論者もやはり客觀的價値を豫想してゐるのである。かつまた、その標準によつて彼等の信ずるその信念は誤つてゐるが、所を述べてゐるのであるから、既に明らかに客觀的價値を捉へてゐるのである。

故に我々は客觀的價値が有るか無いかと考へる時に、實はその

思考作用の根柢に既に客觀的價值を承認してゐるのである。されば科學を研究して知識の眞偽について考慮を加へる人、道德の實踐に苦心して、絶えず善を行ひ惡を避けてゐる人々は皆客觀的價值の存在を承認してゐる人である。

價值と規範

客觀的價值は吾人に規範即ち標準を與へる。道行く旅人の磁石の如く、一つの方向を規定してくれる。我々は自ら自分の行爲を批判できない。道德上の規範に照して批判する。我々は批判の對象であつて、批判の基礎は別に外部に客觀的に存在してゐる。價值そのものが規範となつて、我々の鏡となるのである。

價值と要求

次にこの價值は判斷であると共に、たゞ正邪善惡眞偽等を判別するだけでなく、吾人に要求として迫つて來るのである。その要求も、例へば菓子に欲しい時に饅頭でもよし、やうかんでもよしといふやうな曖昧な融通のきく欲求を言ふのではない。その要求

人生の目的

通りせずして他に行くべき道のない要求である。親に對してなすべき道は孝より外にないのである。もとより、不孝な者は世の中に少くない。しかし彼等も親を喜ばせたり、安心させることを悪いと信じてゐるのではない。たゞ實行力が不足してゐるだけである。不足してゐるだけで、實行の標準として、父母に對しては孝といふ價值を承認してゐることは明らかである。かりに一步譲つて親を喜ばせ、親を安心させることを悪いと考へたとせよ。これを惡と認める以上他に何か親に對してなすべき善を承認してゐるに違ひない。それが彼に要求として現はれて來るのである。要求通りに行動できないとしても、その要求は吾人に對して非常に強い力を有し、他に一步も譲つてくれない命令的、不拒否的のもの、無條件でこの要求に従はなければならぬものである。我々は時々この要求に従ひ、また時々この要求から離れてもよ

いのではない。朝から夜まで、二六時中我々の一舉手一投足は悉く價値の要求から離れてはならない。即ち人間のなすべき天職は價値を我々の生活上に實現すること、全力を盡して價値を現實界に持來たすことである。これなくしては我々の生活は破壊である。否破壊すべき物すらなく、始から虚無かも知れない。何となれば吾人は一瞬間も價値から離れられないのであるから、破壊すべきものがあれば、それは既に價値に従つてゐたからである。

しかし實現する方法は必ずしも各人一樣ではない。その個性の違ふ通りに實現する方法も違つてくる。個性の數だけ實現の數がある。換言すれば十分に立派に實現する人もあり、實現が不完全な人もある。完全に實現して行く人、即ち典型的な人が實現した内容を稱して文化といふ。故に人はこの價値の要求を充全させる限に於て文化を有するので、それ以外どこにも有しない。

文化

勿論歴史的に過去の文化を今日から眺めると、その中には誤つた實現もあり、反價値的な實現もある。一時的な殆ど氣まぐれ的な主觀的な價値を實現したことも有らう。それは後人の手によつて次第に訂正され増補されるのである。

生命の歸趣

要するに生命の歸趣は單に自然科学的な因果律に従つて、盲目的に機械的に物質的に、肉體的本能のまゝに動くことには存しない。客觀的價値を承認し、これを我々の存在の基準とし、我々の生活をして價値の要求に適せしめ、文化を實現することである。文化は一度に完成するものではない。不斷に文化を創造しつゝ、絶えず改造を加へて向上發展しなければならぬ。生命の眞の落着く先は、實にかく絶えず價値を實現しつゝ、無限に進歩し發展する所にある。

教育者に被
教育者との
対立

第三章 教育の本質

凡そ教育と稱する時、必ず教へる人と教へられる人との對立を意味する。謂はゆる教育者と被教育者との對立である。學校に於ける教師と生徒、講演に於ける講師と聽講者との對立は言ふまでもなく、自然による教育、運命による教育、神による教育と稱する場合にも亦教へる人と教へられる人とが對立する。この場合に物・運命・神は教へる人である。たゞ非人格的な物によつて置換へられたまでである。物・運命・神が行爲の主體としてゝはなくて、單に刺戟として考へられるならば其の時は自己教育の特殊の場合と考へて差支がない。自己教育の場合には教育者と被教育者とが同一個人であるといふに過ぎない。何れにしても如何なる場合に於ても凡そ教育といふ事を考へる場合には必ず教へる人と

教育しうる
権利

第一説

教へられる人とが相對立する。この對立が無ければ最早教育といふことは考へられない。教育を論ずる時必ずやこの二者の對立がある。然らばこの二者對立の必然の根據は何處にあるか。且又教育者と被教育者との對立は偶然ではなくして必然の理由を以て相接する。この意味は教育者が被教育者に對し強制的に干與し得る権利を持つといふことである。

かゝる権利は教育者が兒童に比して優れてゐるとか、或は一層強い自律的意志を有するなど、いふ理由からは與へられない。何となれば成人は何人でも兒童に比較すれば優れてゐる。従つて一部の成人のみに教育權を認めるといふ原理は右の理由からは出て來ない。もし兩親にかゝる特權を與へるとしたならば、兒童は兩親の育てたものであるから、その權力に服すべきものであるといふ根據のみが可能であらう。けれども兒童其の者は將來

の人格者である。人格者に對しては人格者として取扱はなければならぬとすれば人格者の意志に反對してまでも干渉を行ふことは出来ない。實際上兩親が子供の支配者となるのは子供を養育したといふ事實によつては無くして、子供の庇護者であるといふ理由からである。故に庇護者としての必要な範圍内に於てのみ子供の支配者となりうるのである。

教育者の意志を規定し、その權力を正當視するの根據が前記の場合になしとするも、尙他に二つの場合が可能である。即ち兒童其の物の中にあるか、又は兒童と教育者とを包括する高次の全體内にあるかと言ふことである。

兒童の側より見たる根據は一言にて言へば教師は兒童の意志を代表すとする説である。これは兒童に陶冶可能性があるといふことに起因する。兒童は絶えず移動する衝動に追はれて行爲

第二説

全般を統一するだけの意志がまだ發達してゐない。又目的を完成すべき手段の取扱についての知能も缺けてゐる。しかしこの兒童が發達して統一意志を得ること、少くともこれを得んとする要求が發達することは豫め知られてゐる。故に兒童の後見人として、兒童の意志の代理として、教育者が置かれなければならない。即ち教師は兒童の將來の意志を代表するものとして教育に干與するのであるといふ説である。この理由は一見尤もらしいが兒童が成人の後、かゝる方面に教育されなければよかつた」と嘆じ、教師の指導を怨むことはないか。かゝる場合がなしと假定し、兒童が成人してから幼時に教へられた作業を喜ぶといふやうに兒童の意志を教育しうるとしても、尙矛盾が生ずる。

代理と言ふならば依頼者が依頼した事について、依頼者自ら其の方向を定めうる筈である。受托者は依頼人の定めた方向にの

第三説

み進みうるのである。受托者自ら定めた方向に進むならば代理ではない。故に児童の意志の方向が教師の意志によつて決定されるとするならば、教師が児童の代理になつたとは言へない。故にこの説はなりたゝない。

次に前説とやゝ類似した立場がある。それは各人がほゞ同一の目的を有してゐるといふ前提を立て、この目的を達する手段については教師が生徒よりも大なる経験を有してゐるから、教師は生徒の眞の利害を代表しなければならぬといふのである。さうして或人はこの一般目的として快を求め苦を避けることを示した。それもたゞ断片的な快樂ではなくして、生命全體の直接の體驗としての幸福を得るにありとなす學者もあつた。この立場については倫理學に於て、明確に批判されてゐる如く、快樂を喜ぶことは人の本性であるけれども、それは心理的に、事實であると説

第四説

明しうるに止まる。人は生命をすてるのは苦痛であるが、道の爲には生命を捨てることがある。これは快樂を人生の目的と考へる立場からは説くことが出来ない謎である。しかもかゝる人が殉教者として尊ばれるのは、快樂よりも道を実踐する方が人の追求するに足る立派な目的だからである。快樂・幸福はそれ自身が目的ではなくして、人生活動を遂げた後の副産物たるに過ぎない。且此の考は事實と價値を混同したものである。現實を如何に分析し綜合しても、その中から、人がかくなすべき筈なりと命ずる價値は出て來ない。現實の中に命ずる力、要求する力はない。要求は現實を越えた世界にある。従つて快樂は被教育者の追求すべき目的とはなりえない。故にこの説も亦維持し難いものである。児童の立場より教育の根據が得られないとすれば、得られる場合は児童と教育者とを包括する高次の全體内にあるのみである。

こゝにいふ高次の全體とは現在あるがまゝの社會を指すのではない。上述の如く、あるがまゝの社會からは、あるべき筈の要求は出て來ないから、現實を超越せる價值界を指すのである。生徒が現在又は將來經驗するであらう所の事實が出發點となるのではなくして、生徒の内部に屬し且生徒の現在並に將來の經驗的事實を超越したものの、即ちたゞ彼が將來なるべきはずのものゝみである。將來なるべきものは各個人が價值の實現に、文化の發展に務むべく必然的に義務づけられてゐるといふことである。

人間の生活は實在の世界に屬してゐるが、又價值の世界を目的として不斷の努力をなすものである。人間が純粹に自然性のものであるならば自然の因果律に支配され、その法則に必然的に從屬するのみであらう。故にその生命は動物の生命と同様に自然物たるにすぎず、動物が先祖代々同じ生活を反復してゐる如く改

造も進歩も必要ではないから、同様に教育を要しないであらう。その生命が如何に流れようとも、凡ては只自然法則によつて條件づけられてゐるのみである。他の動物を食ふ猛獸が善も惡もなく只自然的に行動すると同様に、人間にとつても文化の發展を求めると必要はないであらう。しかし人間を自然物以上に擧げ、價值の世界を追求せしめ、その實現に與からしめるやうにしようとするればこそ、修養も教育も生れてくるのである。

但し人間は生れて即座に價值を實現することは出來ない。ただに價值の實現が出來ないのみならず、人間としての生活をすらすなすことが出來ない。茄子の種子は自然の恵によつて適當の培養を受けさへすれば、獨自に母體と同様な程度にまで發達するやうに、人間は簡単な發達を遂げるものでない。人は自然の恵以外に必ず人間社會に交つてのみ人となることが出來る。試に人間

をば人間社會の影響の少しも來ない處へ住ませたならば如何になるかを想像したがよい。人間は多方面の人々の影響の下に住み、且かゝる影響を絶えず受ける事によつてのみ發達するのである。生れながらにして人としての精神内容を持つてゐて他の人と共に社會の中へ仲間入りをするのでない。我々の精神所産は言ふまでもなく、過去の文化を承繼し、ついで自らこれを改造し、發達させた内容に外ならないから、人は社會なくしては人となる事が出来ない。従つて又社會なくしては價値の實現も出来ない。然らば社會とは如何なるものであるか。意識内容を生ずる心理的法則は萬人同一である。従つて法則に適うて出來た意識内容にして、全然排他的に個人の所有となるものはない。凡ての眞實の意識内容は、それ自體社會財である。各人に取つて共通であるのみならず、各人が同等の權利を以て受けうるものである。天

社會と教育

體がその成立に於ても、又その運行についても、觀察者の任意的、主觀的見方を許さず、必ず一定の法則に従つてゐる如く、人の認識行動並びに藝術の創作等の意識内容は、その成立に於ても發展に於ても、萬人に對し同一なる一定の法則に従ふものである。この共通の世界から自分に見えるものだけを切取る時、こゝに初めて自己特有の意識内容が出来るのである。甲の切取る個所と乙の切取る箇所とが喰違ふ時に甲乙二者の意識内容の差異が生ずる。たゞに意識内容に於てのみならず、自覺に於ても亦同様である。他の意識と對立することなくしては自覺なるものはありえない。他を理解することなくしては自己を理解するといふ事はありえない。意識と意識とが相對立し、甲が乙を評價するといふ事が如き多様な經驗なくしては自律といふ事もありえない。單に知的方面に然るのみならず、實踐的にもさうである。他人の意欲に刺戟

○教育は未成熟者として
心身の圓滿する迄を待たせ
けり、道徳として十分は其
生存と進歩の智慧を以て
尚ほ其時とを有し、國家
社會の一員として其存
共濟の精神と之を實現する
諸徳として備へ、而して調
和して及ぶ迄を待たせざる
道徳的私性として陶成するを以
て目的とする。

○小学校は兒童身體の發育に
向ふて道徳を育むべき
教育の基礎に其ノ下に
は、須く其の知識技能を
授けらるべきを要す。

せられて自己も亦同様に意欲する事を知るのである。

故に人が人となるのは、即ち人間が精神的發展をするのは、個的精神の限られたる範囲内に於て、おのづから發展するのではなくして、人間社會に住む事によつて、他から來た影響と交渉し、萬人の認むる理想と共に生きる事によつてのみ得られる。従つて人が人となる爲に社會は必然的に缺くべからざる要素である。

しかして意識内容となるべき材料は、其のまゝ直ちに各人の意識内容となるのではない。意識の内容となるには一定の形式法則に従つて分解されて後、更に綜合されなければならぬ。ところが未だ認識の自由を得ないものは材料を分解綜合する能力なく、従つて十分にそれを支配する事も出來ないが、認識の自由を得たものはそれをよく分解綜合し十分に支配する事が出来る。前者は皮相的に素材を受入れるだけであるが、後者は深く理解する

事が出来る。前者が後者と同様に深く理解する爲には、前者は後者に接觸してその啓發を受けなければならぬ。この場合前者を被教育者、後者を教育者、觸發作用を教育作用と呼ぶのである。さうして謂はゆる學校とは右の觸發の目的を達する爲に精練し收縮されたる社會である。

要するに人間は生れて即座に價值を實現する事は出來ない。一定の文化社會に於て先覺の士に接して、人となる事が出來て始めてその目的を達し得るのである。故に吾人は教育の概念をば次の如くに言ふことが出来る。

價値の實現を究競目的とし甲がその天職を遂行せんとする時、乙が甲を内面的に促進する作用を教育と言ひ、乙を教育者、甲を被教育者といふ。

されば教師と生徒との接觸は、單なる優劣の關係ではない。又

代理の關係ではない。目的を達する手段を知らしめるがためでもない。價值實現の努力に於て互に共鳴する所がある人格相互の内面作用としての關聯である。生徒は價值を實現し且文化を創造せんとする目的の爲に働き、教師は生徒の世界に於て價值を創造せしめんとする目的實現に努力するものである。師弟は價值の世界に於て互に相一致し、個性に生きながら、しかも超主觀の統一をしてゐるのである。ドイツのシュプランガーが「人間をば血縁として愛しないで、價值實現の可能者として愛する。」と言つた意味の愛も、これを指したものである。

文化を傳へることを以て教育の本質とした學者もあつた。けれどもそれだけでは教育の本質の全部を盡してゐない。在來の文化を傳へただけでは足りない。更に價值を實現し文化を創造するに足る力を得しめなければならぬ。しかも價值の實現と

Spranger

いふ方が主であつて、この中に文化の傳達もおのづから含まれてゐるのである。何となれば價值は文化を傳習する事によつて知られ、文化の創造もそれに立脚してこそ始めて意義があるからである。

内面的に促進するといふ語は力を養ふことを意味する。たゞ文化を傳へるだけではない。文化を收得し創造するに必要な力を作らせるやうに導くことを意味する。

前章の終に述べた如く價值は或特定の靜止點を指すのではない。人間努力の無限の方向を指示してゐる。人間のなす創造は一の統一を離れて更に高次の統一を豫想し、内容の豊富多様を要求し、秩序ある充實的な前進向上を追求する。自我の本質が統一的創造の活動であり、この意味に於ける目的實現の努力が人の生命の主體であり、眞の生活であるとするならば、絶對完成、絶對靜止

は自我の自殺であり、生命の破滅であり、生活の否定である。人間は不斷の課題によつて生命を得、生命は不斷の課題によつて肯定されるのである。故に教育は文化人に取つては永遠に存在する根本作用である。

「をしふ」は「惜しむ」と同語源に出で、愛育し教導するの義。「そだつ」は「巢立つ」の轉であつて、成長發育を意味する。教は效たうの義であつて、上の導く所に對し、下がこれに效ふこと、育は子を長養することである。教育といふ語は歐語の譯である。英語では Education といふ。この原語はラテン語の動詞 educere より出た。この動詞には「引出す」「伸ばす」「養育する」「教育する」「擧げる」などの意味を含んでを、漢字の育國語の「そだつ」に似た語である。漢語で教育の二字を熟語として使つた最古の例は孟子にあつて「得天下英才而教育之」と使つてゐる。

第四章 教育の可能と限界

精神發達の要素

Lombroso
Schopenhauer

精神の構成は外から自由に作ることは出来ない。もし出来るとすれば人は何にでもなりうる道理であると、イタリヤの犯罪學者ロンブローゾーやドイツの哲學者ショーペンハウエルが非難した。ロンブローゾーによれば人間は先天的に性格が定つてゐるから犯罪者の如きは終生改心の見込がないといふのである。またショーペンハウエルは知性は改良しうるも性格は變更することが出来ないと言つた。しかしかく人の精神は一義的に確定してゐる變化出来ないものではない。もし出来ないとすれば教育作用は無意味である。さて人間が何になるかはその人の精神構成の状態と、その構成を陶冶しうる價值の中で、どの價值がその人の手近に置かれてあるかといふことによつて定まる。陶冶するに當つては、價值を實現しうる力と、價值を實現せんとする意志と、外界の事情とが重要な役目を演ずる。人間は常に外界の價值を取

一、可能
 (1) 百年前北米合衆国、ロ
 ーラー・パルクの Xanthia
 (Judgement) 婦人を
 一七九七年、自、唯、と、
 ホーエ (Howe) 主と教育し
 七、唯、多、板、の、を、
 四、ロ、ヘ、ン、ラ、ー (Helen
 Park) を後十、月、の、
 詩、と、
 (Macy) を、
 う、
 二、
 三、
 三、
 甲、
 乙、
 丙、

入れなければならぬ。最良の場合を言へば精神構成と彼に提
 供される価値とがうまく適合する時である。かゝる場合に始め
 て自分の本質の全部を完全に開展し、完全に眞の自分自らになり
 うるのである。精神の構成状態と価値とがうまく適合しない場
 合には、その精神は陶冶されることが出来ない。故に教育の可能
 について問題となるのは「個人の精神を文化価値に基づいて陶冶
 し、その構成を価値によつて益々發展せしめることが出来るか、否
 か」といふことでなければならぬ。つまり精神陶冶の可能は精
 神の構成と価値の状態とによるものである。
 しかしして各人の心意は各、異なり、その目的とする価値もまた異
 なる。精神は常に価値を目ざすことによつて陶冶が可能となる
 から精神の陶冶可能もまた個人々々の目的に應じて定まる。
 故に可能性の問題の中には必然的にこの目的に關する問題が含

一、
 二、
 三、
 四、

同一個人の
 心理的發展
 段階に於け
 る差異

まれることゝなる。更に換言すれば心全體がその天職を有する
 が爲に陶冶が可能となるのである。さうして個人に與へられた
 個々の素質や価値實現の力もまた違つてゐる。例へば鋭い論理
 的分析の能力は科學者にとつては缺くべからざる必要條件であ
 るが藝術家にとつては寧ろ害がある。繊細な靈妙な腕の筋肉運
 動は技術家にとつては必要であるが歴史家にとつては殆ど必要
 ではない。これ等の心身の作用は価値實現に努力する精神全構
 成の部分となり、その構成に適合し、その構成がもつ課題に従つて
 發展する限りに於てこれらにも亦教育が可能である。たゞ素質
 だけならば可能でもなく不可能でもない。
 心の教育の可能性は人と人との間に差異があるのみならず、同
 一人にても年齢によつて差異のあるのが普通である。若い人は
 成人よりも一層可能性が多い。適當な環境に育ち、合理的の教育

を受けたならば十五歳にして立派な藝術家になり得た人も、四十歳から藝術的修養を始めては如何に努力しても同一結果になり得ないであらう。即ちこの人には既に可能期が過去つたのである。この事からして精神には一定の發展法則があつて、外界の文化を攝取するのに大なる關係の有ることが明らかに知られる。故に吾人は兒童の發展階段をも知らなければならぬ。

要するに人々の運命はその内面の精神構成とその人に當てがはれた價值とに依る。さうして或個人に適合した價值を數ある價值中から選擇してこれを外からその人に與へうるが故に人間を教育することは可能である。もとより生徒に提供すべき價值の選擇は一般價值見地(終局は世界觀)と兒童の精神構成とによつて規定されなければならぬ。故に教育可能性は一般文化價值と兒童の精神構成とによつて限界が生ずる。その與へられた限

教育可能の
根據

教育の限界

界内に於てのみ一般に教育は可能である。

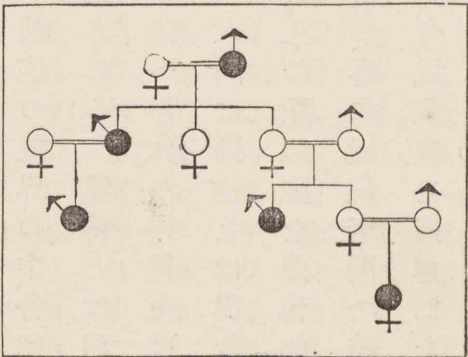
第五章 遺傳と環境

前述の限界の中、各個人の精神構成は遺傳と環境とによつて限定される。遺傳とは祖先の特質が子孫に傳はることであつて、その傳へられた特質を遺傳質といふ。遺傳には二種ある。即ち我々人間は動物とは異なり、人間の祖先より人間らしい有機體や素質上の類似型を遺傳的に傳承してゐる。かやうな人類の一般遺傳の外に近親者間の特殊な遺傳もある。

今、近視眼を遺傳した血統があるとする。第一代に近視眼の男子が平眼の女子と結婚して、近視眼の男子一人と平眼の女子二人とを生んだ。この第二代の男子からまた近視眼の男子が出來た。これら第二代、第三代の男子の近視眼は明かに遺傳であると知ら

遺傳

れる。第二代の平眼の娘が平眼の男子と結婚して近眼の男子一人と平眼の女子一人とを生んだ。この第三代の男子の近眼が遺



傳性で然もその父及び父方の祖先に近視眼の遺傳がないとすれば、この男子の近眼の遺傳は母方の祖父より來たものに違ひない。併し血統は代を跳ぶものではない。必ず祖父よりその娘、その孫へと傳つて來たのである。然らば第二代の平眼の娘は視力こそ普通であつたが、近眼の特質を遺傳してゐたに違ひない。唯それが外部へ現れなかつたのである。かく遺傳は外部へ現れないこともあるが故に外面的に似てゐなくても遺傳の事實の存することもあるし、逆に外面的に類

○ ↑ 女 男
● 近眼
○ 平眼

例
二百十年前北米全ニジエリ
と懐情放の共妻
七八代子一後二十餘人
嬰兒の時夭折 三三餘人
不具、白上
を、海
犯
白

善術、
J. H. H. S. - P. Kona
Phon (Gambusia) 三三餘人
人格優水なる人を一が
後裔四十餘人
大子五枚
おのれを醫師、常
おのれを、三三餘人
官公交及士三三餘人
ガルトンの
法則
三三餘人
三三餘人
一統法

似してゐても遺傳でないことも有るわけである。尤もかく近眼の遺傳が内部に潜んでゐる場合には、今は平眼であつても、近眼になりやすいことは疑がない。

更に第三代の平眼の娘は平眼の男子と結婚して近眼の女子を生んでゐる。この第四代の近眼の女は第一代の曾祖父の近眼から系統を引いてゐる。これから見れば遺傳質は永く傳つて亡びないものである事が知れる。遺傳學者は遺傳質がその血統の死絶えない限り永久に傳はるものだと信じてゐる。遺傳質には良いものと、悪いものとあるが、良いにつけ、悪いにつけ、永久に傳はつて行くものであるから子孫の運命に至大の關係を持つてゐる。

我々の先祖から受けた遺傳質中、その半分は両親から受けてゐる事は統計上知られてゐる。それより以前の祖先から他の半分を受けてゐる事となる。その中、各代々の各祖先から幾らづゝ受けてゐるもの

Galton

か、其の歩合は判然しないのであるが、ガルトンは全遺傳質の四分の一を四人の祖父母より八分の一を八人の曾祖父母より、十六分の一を十六人の高祖父母より受けてゐると説明した。即ち子の形質の總量を一とすれば祖先累代よりの遺傳量は左の公式にて示すことが出来る。

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

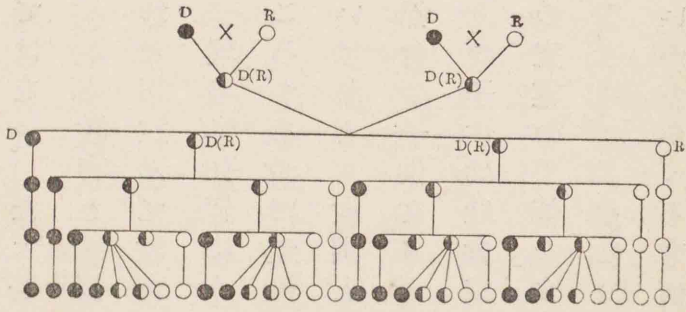
オーストリアのメンデルは豌豆の種子の形・色・花の地位等の七性質を選び、各性質ごとに、著しく特殊な傾向を示す二つの豌豆を組合せて雜種をつくり遺傳の現象を實驗した。今種子の色に於ける研究の結果を例にとつて説明すると次の通りである。

種子の黄色なものと緑色なものとから雜種を作ると、第一代雜種は悉く黄色で緑色は一つも現れなかつた。かく第一代に現れる、性質を優性と言ひ、第一代に現れないものを劣性といふ。今この第一代の黄色のものゝみを交配したら、第二代には黄色三と緑色一との割合となり、この中、劣性の緑色と優性の黄色の中三分の一とは第三代目以下に於て常に固定して他の色を現さなかつた。この優性を純優性といふ。

メンデル

Mendel

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



然るに黄色の他の三分の二は第三代に於て再び黄色三と緑色一の割合に分れた。これを不純優性といふ。その中、緑色と黄色の三分の一は第四代以下固定し、残り黄色の三分の二のみ第四代に於て再び黄色三と緑色一の如く分れた。即ち2:1の比を保つて遺傳するのである。

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

右の如く我々が祖先から受けた遺傳質は遠い昔から我が血統に附着してゐるものであるから、たとひ悪い遺傳質があつても今更どうにもならない。もし悪い遺傳質があれば教育によつて成るべく外へ出ないやう、例へば近視眼の遺傳があれば出来るだけ豫防して近眼にかゝらないやうに努

境遇と教育

めるのである。また良い遺傳質があつてもこれを發達させなければ無効である。良い遺傳質も完成したものとして遺傳するのではない。たゞ將來發達する希望があるに過ぎない。

かく教育と遺傳とは密接な關係を持つてゐるものであるが、これと相並んで教育に重大な關係を持つてゐるのは境遇である。

環境

環境が如何に人間の發達に影響を及ぼすかは人のよく知るところであつて、孟母三遷の傳説は史實として信ずることは出來ないけれども教訓としての價値は今なほ失はない。田舎の子供は都會の子供よりも知能の發達が後れてゐる。兄弟のない一人限りの子供は社會感情の發達が遅い。都會の労働者の子供は父母の家業の手傳をするので早くから經濟的・技術的方面に偏してゐる。けれどもその他の文化財は家庭間に入入れられることが少いから、かゝる方面は比較的陶冶されにくい。

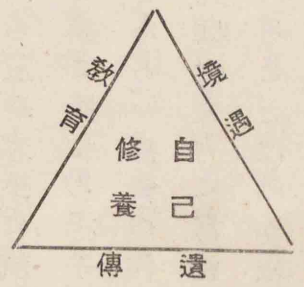
自然と人

田舎の子供もまた早くから働かなければならないが、しかし彼等は誰の爲に働くのか知つてゐる。自分の土地で働き、出來たものは自分に歸るので、然も又都會生活に於ける様な強烈な刺戟を受けないから都會の労働者より遙に落附がある。自然に接するので自然に對する敬虔心も發達する。

文化のみならず自然もまた大なる影響を與へる。熱國であるから放肆恣慾に流れやすい印度に厭世思想が生じ、朝夕山紫水明の美に接する楊子江畔に豊かな文藝の生じたことも故のあることである。都會の住民は鋭才敏活なるも耐久力に乏しく山地の住民は耐久力に富むも鈍重遲緩で、やゝもすれば時機を失する虞のあることは明かな事實である。その他吾人の共に住む人、交はる友、別して教を受ける師長よりは多大の影響を受ける。

要するに人の發達進歩する基礎は遺傳にあり、これが將來の大

成は教育と境遇とにまつべく、その一を缺いても人は大成しない。言はゞこの三つは三角關係に立つものである。



しかし前述の如く遺傳の良否は動かし得ないものであるとしても、それは發達の萌芽たるに過ぎない。修養次第で悪い遺傳質を矯め、良い遺傳質を發達させて随分偉大な人ともなりうるものである。境遇は後天的の

ものであるから、本人の努力次第で不良な境遇を改めて良好なものとすることも出来る。寒村の貧家に生れて大成した人々の少くないのは、明確なる事實である。人々は家庭及び學校にて受けた教育を基本とし、遺傳境遇が良ければ益、これが良くなるやうに努力し、悪ければこれを抑制し克服する事を圖り、出来るだけの發達を企てなければならぬ。遺傳境遇に甘んじ、家庭學校から附

デンマーク	7	7-14
オランダ	6	6-12
ロシア	8	8-16
スウェーデン	7	7-14
ノルウェー	7	7-14
オーストラリア	6-4	6-14
	7-1	
	8-2	

トルコ	5	男	6-11
	4	女	6-10

日本	6	8-14
英	9	5-14
独	8	6-15
佛	7	6-13
埃	8	6-14
六	6	6-12
伊	3	6-9
ス	8	6-14
利	4	
他	1	7-18

與された教育だけで足れりと考へるのはまだ自己の本質を知らない者である。自ら努力して無限に自己を教育しなければならぬ。これが我々の自己に對する義務であり、社會や國家に對する最良の奉仕であらう。教育は實に無限に自分で教育する習慣を養成する事を以て最後の目的としなければならぬ。價值として認められたものに結合し、これに従ひこれを實現せんと自ら努めること。これが教育可能の最高の形式であり、これが人間最高の目的である。

第六章 教育學の對象

第一節 教育と關係諸學科

人は精神と身體との兩面を有し、理想と現實との兩界に住する。

故に人間の發展を目的とする教育は直接間接にこの四者と關係を有する。

教育者の作用は被教育者の精神に及ぶものであるから、教育者は精神作用が如何なるものであるかを知らなければならぬ。表象は如何やうにして起るか、記憶は如何にしたが最も有效であるか、悟性、意志、感情等の相互關係如何等のことを知らなければならぬ。一言にして言へば心理學は教育にとつて必要なる基礎科學である。

さりながら心理學には研究の方法が數種ある。精神現象を各要素に分析して、それによつて精神現象を解釋せんとする所謂分析的心理学や、或はこれとは正反對に人間は目的を追求し、目的によつて統一された活動體であるから人間精神は全體として把握することに於て始めて始めて解釋しうる。個々の心的要素は全體と關

心理學との關係

生理學衛生學との關係

係を持つことによつて始めて意義を有するとなすものがある。精神科學的心理学の立場などはその代表的のものである。又個人々々の精神の特長を記述する精神記述學などがある。

理科は幾歳から教へるのが有效か、道徳は幾歳から教へたらよいか等の事を知るには個々の精神現象を研究する分析的心理学に待たなければならぬ。全體としての人間の精神作用を知るには精神科學的心理学に待たなければならぬ。兒童の將來の方針を決定するには精神記述學も参考としなければならぬ。

吾人は身體を有する。身體の諸部分を遺漏なく發達さすためには生理學を知らなければならぬ。病魔に冒されぬ爲には衛生學も心得て置かなければならぬ。眼と書籍との距離、机、椅子の高さ、採光、暖爐の問題などはこれ等の科學の助によらなければならぬ。

哲學との關係

人間は一面理想界に住む。理想の根據は自覺にある。我々の意識は、一面から見れば時間内の現象として因果律の支配を受けてゐる。しかし他面から觀察すると過去を顧み將來を慮り、時の外に自己を置き、時を超越して思考しうるものである。時間内に於て何かの原因から起る凡べての事實を時間を超越せる理想に關係せしめうるのは右の如き作用をなす自覺を我々が持つてゐるからである。因果律の支配を受ける有限的經驗的存在をば、因果律の支配を受けない無限的超時間的の目的、即ち理想に關係せしめ、それによつて事件を處理することを研究するものは科學でなくして哲學の領域に屬するものであるから教育は哲學と密接の關係を有する。

文化史との關係

我々は歴史的な文化中に生活するものであるから文化史をも知らなければならぬ。現代は價值がどれ程實現されてゐるか、今

現實の世界

後は如何なる方向に進んで行くべきかを知らなければ被教育者の天職の發見を補導することは出来ない。人間は他面現實に立脚してゐる。理想を實現するためには現實を知り、現實に立脚して始めて理想も空想となることを免れる。故に教育者は兒童の現實に關してのみならず、周圍の現實に關し、社會の現實に關する諸種の知識をも必要とする。教育は右に述べたやうな諸種の知識の助を藉つて始めてその作用を全うしうるものである。

第二節 教育學とその分類

教育學とは教育なる作用を研究の對象とし、その原理と方法とを講究する學問である。

教育作用は前節に述べたやうな諸種の科學の補助を必要とす

教育學の定義

教育學は獨

立せる學問なり

る故に教育學は此等の諸科學に從屬するかの如くに思へる。けれども教育學的原理は前記の諸科學から「引出す」のではなくして、さきに教育本質論で述べたやうな教育特有の課題から、此等の諸科學中にあるものを選択し更に變容するのである。教育學は倫理學や心理學や其の他の學問とは異なつた課題によつて統一された學問であるから獨立せる學問と稱することが出来る。

今、諸學科中に於ける地位を明示するならば教育學は價值科學と存在科學との中間領域を占めてゐる。こゝにいふ中間領域とは一部分は價值科學の中に一部分は存在科學の中に屬するといふ意味でなくして、規範的要素と實體的要素との密接なる交互關係を表す特殊の領域を持つといふことである。

教育學の研究領域を區別するならば教育作用の根柢を究明する部分と作用其の物を究明する部分とに分れる。今、便宜上前者

諸科學中に於ける教育學の地位

教育學の分類

を教育基礎論と稱し、後者を教育實際論と稱する。

次に、近來精神科學的心理學者の研究によると、目的毎に其の精神作用も異なるものとされてゐるから本書は各目的ごとに目的と方法とを同時に併せ論ずる。各目的とそれに應じた精神作用の様式をば併せて生活型と稱せられてゐるから、本書に於ては、目的と其の教育方法に關する研究をば一括して「生活型とその教育」と題して述べる。生活型を異にした多數人が相集つて生活する場合には如何にすべきかを論じなければならぬ。これをば「個性の發展と共存生活」と題して後に説くこととした。

次に人間一體として發展する際の輔導作用は如何にすべきか。人間は社會にあつて發展するものであることを前に言つた。人間の發展を全からしめるためには社會から整頓してかゝらなければならぬ。この領域に屬する研究を教育社會論と稱する。

人間一體としての活動を部分的に見るときは身體と精神とに大別される。後者は更に知と行とに大別される。組織的に補導するためには各部分に應じて分業的になすことが得策であり、従つて研究もまた區別してなす方が合理的である。主として身體に關するものを身體の教育と言ひ、主として知に關するものを教授論と言ひ、主として行に關するものを訓練論と言ふ。教育作用中最も重要な役を務めるもの故これをも論じなければならぬ。

故に本書に於ては本書を前後兩篇に分ち、前篇に教育基礎論を、後篇に教育實際論を論ずることとした。前篇に就いては諸子は既に學了した。後篇は前記の分類に従つて「生活型とその教育」「個性の發展と共存生活」「教育社會」「訓練論」「教授論」「身體の教育」「教育者の生活型」の七章に分つて論ずることとする。

後篇 教育實際論

第一章 生活型とその教育

第一節 生活型の意味とその種類

凡そ概念は固定的のものであるから、永遠に流れ、永遠に變化する過程としての生命を概念的に捉へることは不可能である。よし概念で捉へたとしても、それは眞の生命を彷彿させるに止まり、眞の生命そのものは決して言語で表せない。けれども生命には確たる法則の下に動きながら價值へ向ふところの一定の形式がある。それ自身の中に生きた形式が存在してゐる。生命とこの形式とは決して別のものではない。否生命其の物が形式である。

概念—
生命—
過程

生命の形式
價值—
形式

形式の種類

しかもこの形式は固定した變化のないものではなくして、生命が
進歩するにつれて形式も亦常に進歩する。この形式は生きてみ
づから發展するものである。さうしてこの形式が確實明瞭とな
るにつれて生命それ自身の活動も益々明瞭となる。かゝる形式と
してシュプランガー一派の學者は認識・經濟・藝術・社會・政治・宗教の
六種をあげた。

成人と兒童
との形式

此等凡べての生活形式は成人に於てはそれ〴〵専門的に濃厚
な色彩で表れてゐるものであるが、しかも生命それ自身は元來全
體的な統一的のものであるから、此等の各形式は互に相關聯する
ものであつて、たとひ審美的形式を有する藝術家であつても經濟
その他の生活と全然無關係なものではない。完全な個性は孤立
的に全然一方面のみに進むものではない。それは全體的な關聯
を離れないものである。殊に兒童や青年の如く、未だ或一定の生

第四章教育
の可能な參
照

活形式の定まらないものにあつては、生命の全體性が發達しうべ
き可能性を豊富に示してゐる。我々は次に此等生活形式として
の各類型及びその教育に就いて述べよう。これが生命發展の道
程を具體的に示すものであつて、教育の直接目的と見るべきであ
る。しかも前述の如く實現できないものは眞の目的とはなり得
ない。又目的實現に無關係な方法は眞の方法ではない。故に目
的と方法とは決して取り離すことの出来ないものである。この
意味に於て生命の發展は凡べて目的であるとも言はれ、又凡べて
方法であるとも言はれる。故に次に述べんとする生活型とその
教育は教育の直接の目的であると共に又其の直接の方法である。

第二節 理論型と其の教育

理論型の人にあつては世界を認識の課題であると見、常に一般

理論型、²經濟型、³審美型、⁴社會型、⁵宗教型

理論型、¹自然科學的、⁷史的

妥當的判斷の體系を得ることを目的としてゐる。出來事に對して原因を求め原因と結果との間に合法則的關係を見出すまでは進んで止まない。因果關係の明かでないものには興味を持たない。だから感情に従ひ衝動に追はれる人をば下等な人物と見くびる傾向が有る。

理論型に二種ある。その中で自然科学者が我等の生活に直接實用的でないものや、我等の生活に直接關係の少い一般的な因果關係を求めるとに反し、歴史家は我等の生命と常に關係を有する價値あるもの、一回的個別的のものだけを取扱ふ。故に等しく理論型に屬する人でも右の區別あることを知らなければならぬのである。

藝術は感官に與へられた、たゞ一回的なものに向ひ、情意の参加をも要求するものであるから、科學者は藝術をば主觀的のものとして

自然科学者
と歴史家

理論型その他
の形式
藝術に對する態度

理論型
藝術
直観
情意
創造的想像
直観
情意
藝術
直観
情意

經濟に對する態度
無理解

して斥ける。科學者は藝術を享樂するよりは寧ろその理念を好む。故に科學者は藝術をば美學的に分解することがすきである。純粹に藝術心によつてなされたものよりも、問題を含めたものを一層好むものである。けれども科學者にも亦藝術家と同じく創造的想像や直観の働が必要である。故に理論型は一概に審美型を排斥しうべきものではない。

理論型は經濟に對しては殆ど無理解である。科學者の仕事は金では計れない。彼は金の爲に働かないで物の爲に働き、多くの場合、眞に研究を徹底させること、金を儲けること、は相矛盾するものと看做して、富や贅澤には目をくれぬ。實世間は興味を引かない。けれども經濟なくしては研究も十分ではない。その仕事の中には經濟的要素が含まれてゐる。研究には多くの書籍器械や研究所等を要する。

社會に對する態度

宗教に對する態度

理論型にあつては社會性は稀薄である。研究をば血縁以上に尊ぶ。人間味を缺いてゐる。人間は理論家に取つては觀察研究の對象である。彼が人間に對する態度は物的客觀的である。例へば大なる教育家は常に研究を怠らざる覺悟を必要とするが、大なる教育學者は必ずしも大教育家ではない。

純粹理論型では環境を超越し、原理原則の研究を主とするけれども、政治家の支配力を中心とする廣義の社會型にあつては、寧ろ原理の應用を主とし、時勢の變遷や國民の要求に鑒み、臨機應變の處置をとる。従つて純粹な理論家は政治家となるには適しない。理論家が宗教に對してとる態度は一定しない。理論型の中でも或者は宗教を否定し、且宗教を以て認識發達の初期に屬するものと見てゐる。又或者は理論的認識の手段を以て最終の事實まで突込みうるものと看做し、神の存在を理論的に證明せんと試み

理論に統一といふ宗教要素が在り。

認識作用の教育方法

たりする。さりながら此等の理論型の人々にも個々のものを全體中に收めようとする努力があるのはその中に宗教的要素が内在してゐるからである。

理論家はその私的動作に於ても常に自らに忠實ならんとし、冷静に考慮して感情に従ふことを避ける。その行爲の様式は格率に従ふことである。「人はその行爲の格率、格率が常に一般法則として考へらるるものでなければならぬ」といふカント（七三四一八〇四）の言はその著名な例である。
辯世其は善し

認識作用の教育方法は該作用を分解すれば、おのづから明かにされる。今吾人が眞理的價値を求めんとする時には、注意を目的物に集注し、既に知られた個々の事實を區別し、比較し、因果關係を確立し、更に進んでは各要素を新な仕方に於て結合するのである。従つて此等凡べての精神作用は認識作用の陶冶に必要なもので

感官

ある。
 右の如き精神作用は簡單なる知覺の場合に於ても行はれる。例へば室内で突然暗黒な物體を見る時、その色、大きさ、運動の仕方などを観察し、既往の知識と比較してそれが何であるか、知りわけるのである。即ち感官を使用すると同時に認識の根本作用たる觀察、區別、比較、統一等の作用が併せ行はれるのである。兒童が外部の力を借らず、自ら世界を構成するに當つて教育者の努むべきことは、なるべく子供に干渉しないで子供自身で作らせること、子供からかゝる機會を奪はないこと、必要な場合には適當な事物を與へることである。幼兒期にあつて外的補助として用ふべきものは繪草紙、玩具の類である。伶俐な母親はこの時機に於て必要なものをよく自然に發見するに違ひない。
 認識作用の行はれる際に感官が重要なる役目を演ずることは、

直觀教授

直觀 - *intuitive teaching*
 知性 - *intellectual*
 直觀 - *intuitive*

手の勞作

Goethe
 フアウスト
 #ルヘルム
 マイネル

エニールの感化のババ
 一隱者のラダ格
 ニリンハルト及ゲルトル

図畫、手工

眼のわるいのに眼鏡をかけない子供、耳の遠い子供の知力の發育が後れることを見ても容易に知られる。豫め、感官にないものは悟性の中にない、故に學校に於て教授する場合には出来るだけ多くの感官を使用させ、見うるものには眼を、聞きうるものには耳を使用せしめなければならぬ。兒童には出来るだけ實物を見せよ、實物のない場合には繪畫模型を見せよと主張する謂はゆる直觀教授の主張の根據はこゝに存する。
 手の勞作的活動も亦知的作用の陶冶に多大の貢獻をする。理論と勞作との關係は極めて密接なもので昔獨逸の詩人ゲーテは「思惟によつて勞作を検討せよ、勞作によつて思惟を検討せよ」と教へてゐる。
 性質の許す範圍内に於て、更に圖畫や手工の勞作によつて描かせ

言語

たり、作らせたりするならば、理論的認識の検討にもなり又これを確實に體得せしめることが出来る。勞作は實に子供の自然の言語である。殊に幼兒に於て一層さうであるから、幼兒の教養に於ては勞作本能の助成と利用とを忘れてはならない。

知的作用の發達によつて特に重要な意義のあるものは言語を學ぶことである。

抑、我等が何かを思考する場合に用ひられた言語は、その意味する感覺像を表象として示すのみならず、同時にその語の意味する事物の本質的屬性に注意させる。殊に言語は單に物を指示するための符牒でなくして對象を構成するための符牒である。故に言語は概念ではなくして、思考の進行を一定の方向に導くものである。それは常に思考が進行する際の杖にすぎない。言語は概念を傳へるものではなくして自働的活動を進めるのみである。

數と形

このことからして單なる記憶を勧める事の誤である事が分るし、同時に兒童をして思考の爲に自由活動をせしむべき義務あることも判明する。

言語と相並んで數と形とを理解する能力も必要である。子供の目前にある事物の名を尋ね又は形や數によつて區別さすことは教育上に非常な價值のあることである。言語・數・形の三者は高等なる理論的教材を理解する爲の根本條件である。科學的認識の原理たる法則の概念は、事實の規則的なる事を知らなければ得られない。かゝる規則的なることは個々の事實を確實に捉へることなくしては得られない。この確實に捉へることは右に述べた言語數並に形の根本作用なくしては得られない。右の三者で確定した個々の事實から出發して比較し、その出現の規則性を知り次に自然法則に到るのである。右の三者は小學校の低學年の

授業に於て殊に緊要なるのみならず、高學年の授業に於てもまた忽せにすべからざるものである。

思考は兒童期の間は直觀に即し、客觀の事物に即して行はれるが、青春期になると抽象に向ひ、自己自身に向ふやうになる。併し何れの時期に於ても知育上注意すべき事は完成した知識を提供してはよくないのであつて寧ろ子供の知力を發展させなければならぬ。力は自ら活動することによつてのみ得られる。馬を川端へつれて行つても強ひて水を吞ませることは出来ない。眞理性を機械的に外から人に加へることは出来ない。それに對して興味を有せざる人、求めようとして努力しない人に對して傳へる道がない。

教材は初の間は子供がその名を尋ね、數を數へなどするやうな幼稚園の恩物の如きもの、即ちそれ自身に價値のない木片、布片等

思考力の陶治

兒童期
青春期

不定の智

認識作用の
種類

自然的
合理的

を用ひ、後期に至ればそれ自身に價値あるもの、更に進んでは互に無關係な個別的のものでなくして、相集つて一の完成せる意味を呈する教材を與へなければならぬ。

認識領域の異なるに従つて、それ／＼異なつた認識作用があるはずである。自然科学は一般法則の認識を目的とし、歴史は個性を明かにすることを目的とする。自然科学は全く價値を離れたものへ進むのであるが、歴史科學は常に價値に關係して理解しうるのである。自然研究者には冷靜慎重なる態度が必要であるが、歴史家にとつては躍動的直覺的認識が必要である。數學は抽象の世界に働くのであるが、精神科學は出来るだけ生命に近づかうとしてゐるのである。かく各、特異な思考作用を必要とする。故に一方面のみ修めしめて他を忽せにしてはならない。歴史的概念構成の陶冶は現代の社會生活や政治生活にとつて必要なこと

であり、他面に自然科学や数学は錯雑せる關係を洞察し、或點までは思考力を鋭敏に、明快にさせるものであるから、これらの科學は歴史家、政治家に取つても相當に價値がある。

第三節 經濟型とその教育

經濟型の特
質

經濟型に於ては萬事を唯效用を以て測定する。使用する力の作用と期待する效用と、どれ位一致するか否かを常に考慮する。經濟型の人にとつては凡べての物は、自分以外の人間さへもたゞ自己の生命の維持發展の手段である。經濟人は必ずしも營利人とは限らないが、その最も典型的なものは無論實業家である。實業家は凡べて效用のみを考へ、常に最小の手段を以て最大の効果を收めようと欲する。時間、空間、材料、人間力等を出來るだけ節約しようとする。萬事が算盤の對象である。故に經濟人は知識も

藝術に對す
る態度

たゞ應用せんが爲に求める。效用を求めんが爲にのみこれを用ひる。

純粹の經濟型にあつては自然は利得の對象であるから自然を樂しむことを知らない。山を取毀つことが自分の利になるならば風景を傷ふことをも意に介しない。又金儲にならない藝術のことは理解出來ない。

社會に對す
る態度

社會に對しては利己主義になり易い。彼等にとつては自分を維持する事が最も肝要なのである。併し政治の領域に對しては密接な關係がある。經濟人が競争を欲する時は力の衝動が活動する。競争なくしては經濟生活は出來ない。大企業家には殊に力の衝動が活躍する。それが優勝を占めだすと政治型に移つて行く。遂には自分の目的の爲に政治を利用することも少くない。經濟價値が最終最高の全世界を包括するものと思はれてゐる。

宗教に對する態度

場合に宗教に移つて行く。但し經濟人の宗教では、神は最早愛に充ちた父ではなくして富の主であり、必要品の施與者である。人は神に誓をなし、神に物を捧げ、その代りに又神より與へられんことを祈るものである。

經濟的精神の教育

經濟の根本原理は最小の出費を以て最大の効果を擧げるにある。故に目前にある佳肴をすぐに食ひ盡す子供にはまだ節約し、保存する事は分らない。泣けばすぐに食物を與へられ、食欲を一定の時までこらへることが出来ない子供は經濟の根本前提たる規律秩序を知らない。相當の年齢に達して子供が最早自分の力を無意味に濫用せず蓄へておいて、何か或目的だけの爲に使用するやうになると、既に經濟活動を構成する基礎が出来てゐる。經濟は冷靜なる、激情に驅られない態度を前提とし、目的をば如何なる方法で如何なる手段で達すべきかを靜かに考慮することを

技術の基本
修練

要する。かゝる作用は小さな小供にも既に存する。自分の好きなものが手の届かない所にあるのを見ると腰掛を引出して來て用ひることを知る。即ち目的を達する手段として腰掛を利用する。此等の瑣細な事より自助の精神も漸次に芽生へて來るものである。

技術は經濟生活を構成する重要なものである。發達せる技術は科學的知識の應用とも見られるが如何なる技術にも缺くべからざることは手の動作である。それには自分の身體を自由に支配することが出来なければならぬ。運動、競技、體操はこれを陶冶し、身體をば自由に使ひうる道具たらしめる。着衣、脱衣等子供の日常生活に繰返される簡単な動作も手先の練習となる。子供が茶碗とか皿の如く容易に壞れる物品を運ばなければならぬ。い時には一層確實さ、熟練さを養成しうるのみならず、注意緊張の

陶冶ともなる。紙を折疊ませたり、木片を玩ぶことも手の熟練を増す。尙兒童の想像を刺戟し、忍耐力の養成ともなる。もつと成長して色々の手工的製作をするやうになると益、手の熟練さを増すと共に經濟的精神も養成されるものである。手工製作は結果としての作品そのものに重きをおくのではなく、その製作の過程に教育的意味を見出すのである。目的實現に對し適切なる手段を選ぶ力や、想像心や構成心の如き、又勤勞規律節約等の習慣の如き、何れも皆この製作過程の中に養はれるものである。

經濟的精神の養成には手工の外に家事裁縫や學校園の作業の如きも亦重要なものである。

第四節 審美型とその教育

色
審美型の特

美には自然美もあり、藝術美もあるが、一般に審美型の問題作用

の特質は想像心に包まれながら一面に感受し、他面に表現することである。

科學にあつては自然的かつ感覺的のものを概念的に改造せんとし、道德に於てはこれを規範生活の下に克服せんとし、宗教に於てはこの自然的かつ感覺的のものを超越して靈の世界へ向はんとする。然るに美の生活に於ては自然的、感覺的のものと、精神的、理性的のものとが最も親しき關係で調和してゐるのである。美に於ては自然的な感覺的な生活を排斥しない。それと戰ふのではない。それを純化しながら精神生活理想生活の中に花のやうに開かせるのである。換言すれば審美型の人に於ては、その情的躍動の個性を通じ、その豊富な力強い想像心によつて靈と肉とを統一し調和してこれを具體的に表現するのである。かくして實際生活に於ては容易に見ることの出来ないやうな靈肉調和の世

界を藝術の上に見出すことが出来るのである。

藝術品を鑑賞する場合でも、これを創作する場合でも我々の心が純なる美的體驗をなしつゝある間は利害心や所有欲等が起る間隙はないものである。もし實際上の欲望が起るならば、それは最早、美的體驗の生活でなくして實欲實感の世界へ落ち込んだものである。この意味に於て美は利害に對して無關心の境地にあるものと言はれる。實生活からの拘束もなく、實生活への欲望もなく、自由な創造的想像の天地である。この美の生活は恰もまた子供の無邪氣な自由遊戯にも類するやうに思はれる。

藝術家は特殊性や個性に生きんとしてゐる。従つて一般性合法則性を求めつゝある科學は、藝術家の側より見れば冷い味のなものである。藝術家も解剖學や自然科學に關する事柄などを研究するけれども、それは固より終局の目的ではない。しかも審

科學に對する態度

經濟に對する態度

美型の人には自然に對しては自然科學者の如く物質的に考へずに自然其の物の中に、自然を美しく構成しつゝある力が内在してゐると見るものが多い。

經濟に對しては猶一層理解が少い。經濟は現實中の現實である。それに對しては美は全然無力である。併し廣義の經濟は從屬的作用として藝術にも缺く事の出来ないものである。藝術家の精神の緊張、向上等の作用は何等かの關係に於て精神物理的の力の關係に基づき、心身の經濟作用に制約されるものである。

藝術に於ては個性を重んじ、その作品には常に個性が含まれてゐる。しかし審美型の人にも全然孤立的に、且個人主義的に傾くといふものではない。卑俗な欲望をはなれた、美しい愛の力によつて、社會の人々と結合する可能性もあるものである。

政治に對しては直接には多くは無關心である。併し審美型の

社會に對する態度

政治に對する態度

人が政治に興味を有する場合には、凡ての人々の個性を認め、各人がその個性を發達し發揮しながら、互に相結合し、調和しうるやうな美しい國家の政治を理想とする。

審美型の人は大自然を多様な統一、美しい全體と見る。又自己の體驗を悉く全體的に表現せんと欲する。此等の點に於て常に宗教的傾向を含んでゐると言つて差支がない。美は彼れにとつて最高の價値であり、彼れの宗教は美の宗教である。この世界は凡て精神の含まれたるものと見てゐる。

美の教育では先づ感官の純化が必要である。フレーベルが幼稚園の保育に於て使用した恩物の如きもこの點に於て意味あるものである。彼れは恩物によつて數學的幾何學的認識や、神の創造せる自然物の形態等を領解せしめたのみでなく、規律、對稱、比例、調和等に對する美感養成をも恩物教授の重要な目的としてゐる。

宗教に對する態度

教育方法
Froebel

固より美の教育には彼れの工夫した恩物のみに拘束される必要はない。子供を圍繞する環境には自然の草花や、愛らしき生物や、美しい礦物や、子供の悦ぶ繪畫や、時には形狀や色彩に富んだ材料を利用しなければならぬことは勿論である。

審美型にあつては想像の働が根本作用である。従つて想像を刺戟するものは教育價値が多い。子供の時代には想像心が相當に活躍してゐるものであつて、一の木片にも色々の意味を添加し、肩に載せれば鐵砲となり、腰に差せば刀劍となり、それに跨がると馬ともなる。凡て全體的に確定されたものや、全體的に暴露されるものは想像心を刺戟する餘裕の少ないものであるから、兒童劇などで兒童の想像心を養はんとする場合には、濫りに扮装をこらし實物に近い様にすることは禁物である。出来るだけ簡單な象徴に基づいて豊かに想像心を働かし得る餘地を與へなければな

らない。ゼンマイ仕掛のモーターボートを池の中で賞でさすのも一興であり、機械的知識を與へる一助であるが、想像心の養成としては自然の木葉に簡単な紙の帆をつけて浮べさす方が意味あることである。

子供にとつては主観界と客観界との區別がまだ出來てゐない。萬物は自分と同様に知覺し、意志するものと心得てゐる。然るに青年期になると、一面に主観と客観との區別は明らかであるが、山水の美に心を奪はれた時の如く、客観に主観を没入させることがある。かゝる状態を感情移入といふ。この能力は青春期に於て始めて發達する。こは藝術鑑賞によつてのみならず、人と人との交際に於て、自然の事物の享樂に際しても發達する。音樂は幼兒期より、繪畫、彫刻は稍後れて感情移入の養成に效力を奏する。

審美作用は體驗を表現せんとする試に於ても亦發達する。自

己の或體驗を一つの形式に纏めて發表せんとすることは必然に表現形式を知らんとする意志を喚起する。少年が童謠を作り、曲譜を作るのに必要な形式を先づ知つて、それによつて藝術的價値を表現するものである。童謠や體操や律動的な踊等は藝術的教育價値が多く、又唱歌や圖畫の授業も藝術の理解を深めるに役立つことが多い。蓋し眼や耳は自ら表現することによりて藝術的に養はるゝからである。

普通教育の根本は圓滿な全體的人格を涵養するものであるから、美の教育に於てもこの點に留意することが必要である。子供の美的に優れた長所を或程度まで發展するやうに指導するのは個性を尊重する所以ではあるが、普通教育は専門教育と異なり、藝術家を養成するのではない。人々の生命の活動に内在する美的傾向を適當に發展させ、高雅な品性を人格の一内容として培養す

べきである。これには藝術による教育も固より重要なものであるが自然美によることも決して閑却すべきではない。田舎は自然美に溢れてゐるけれども人は多くこれに慣れて餘りに注意を拂はない。教育ではこれを兒童の意識の上に復活し、自然美鑑賞の指導をしなければならぬ。「我々は藝術的作品を見る時に、それは恰も生きた自然美であるやうに感じ、自然美に對しては、それは恰も藝術的作品であるやうに感じ入るときに、我々は眞に藝術や自然の美を味ふことが出来る。」とカントの言つたのは實に至言である。藝術美と自然美とは美育に於ける車の兩輪である。美には優美、壯美、悲劇美、滑稽美などがある。絶大な力の表現としての壯美や、理想實現の努力に即する悲劇美は殊に教育に價値がある。壯美は崇高、森嚴の風格を助成し、悲劇美は英雄的奮闘の氣魄を起さす。實際の生活に於ても理想實現は決して平々坦々

に容易に進むものではない。人生は或意味に於て悲劇の開展である。しかも美的教養に富める人にあつては悲劇も苦痛にあらず、奮闘努力の中にむしろ楽しみを感じるものである。これ即ち人生を内面的に審美化し、藝術化する態度といふことが出来る。

第五節 社會型とその教育

社會型は政治型と狹義の社會型との二種に分れる。先づ前者の型から述べよう。

政治型は力を主とする。力を何物よりも尊び、萬事を力の用に供する。彼れが自然や人間を知るのは支配せんが爲である。科學は彼れにとつては人間を支配し社會を處理するの道具にすぎない。科學者は原則を求め、政治家は機會を捉へんとしてゐる。經濟は彼れにとつては手段である。けれども經濟的勤勞によ

政治型こそ
の特色

つてかゝる手段を得ようとするのではなくして、常に政治的手段を以て得ようとする。藝術に對しても藝術其の物を尊重するよりは、寧ろこれを社會統治の實用に利用せんとする。

政治家が支配者となる爲には被支配者と結合しなければならぬ。然らざれば支配を繼續する事は不可能である。支配者は少くとも、自分は他の人の爲に働き、その人達の幸不幸は自分の責任であるといふ感じを持つてゐなければならぬ。このことは上司對下役の場合に最もよく現れる。

宗教に對しても密接なる關係をもつてゐる。力を無限に辿ると最後は全能の神に達する。その力によつて、始めて反對疑問を突破することが出来る。總ての力を自分のために得ようとする政治型の人も、亦自分の力の限界を感じ、特に自分の行動の不完全と、責任の偉大とを感じ、その責の幾分にては神に分擔して貰ふと

する時は必ず宗教の信仰にはいる。支那代々の皇帝が帝位に即く場合に「天命を受けて」と言つたのは元來こゝに根據を有するのであらう。

政治家の動機は力への意志、萬難を排しても自己を貫徹せんと
の意志である。さりながらこの力は吾人が欲するものを勝手に
なしうることを意味するのではない。吾人がしなければならぬ
いものをなし得るの力を、一層よき知見、最高の價値に従はせるこ
とを意味する。かゝる精神的な力即ち自分以上の力を基礎とし
た力のみが眞の力であり、永遠の力である。

社會型は經濟型と正反對の地位に立つ。經濟型は人をば實用
上の目的の爲に使ひ、此の目的に役立つ限りに於て價値を認める
のであるが、社會型にあつては總ては人の爲に存するのである。
社會は有機的に内面から發達したものと見て實利實用の爲に作

狹義の社會
型の特長

られたものとは見做さない。社會型は先づ第一に人の爲にし、人と共同するのでなければ不安でたへられない。社會は社會型の人の生活要素であり、愛はこの型の最もよく表れたるものである。愛を有する人は愛する人をば價値の運載者と看做し、その人を立派に大成させてやることが自分の満足であり、最終の價値と看做すのである。

科學は人をば物として客觀的に取扱ふのに反し、社會型は人を人と見る。病人は醫者に本當のことを言はれんことを要求する。けれども醫師は愛の爲にそれを隠すことがある。愛を有する人が愛する相手の缺點を目の前であばく事は苦痛である。

社會型と經濟型とは正反對である。前者は自己犠牲であり、後者は自己保存である。一は人間を主とし、他は效用實利を主とする。人間は愛するもの、爲に萬事を放擲することがある。けれ

ども慈母がその子の爲に盡すやうに、愛するものを養ふ爲には如何なる困難とも戦ひ、如何なる勤勞にも服する。社會の人々の經濟生活に對しても出来るだけその幸福を増進させてやらうと力める。

社會型と審美型との間にも隔りがある。人間は不幸な人、不遇な人を少しでも幸にする爲に愛が必要である。本當の社會人は彼等の爲に生き、彼等の爲に働くのである。愛を有する人は自身を忘れるが、美を愛する人は自己を忘れない。審美型に於ける愛は初は肉體美より刺戟を受けるけれども、社會型の根本精神たる愛は初から肉體的の美醜を超越して人一般を愛するのである。人であるが爲に人を愛するのである。

愛と力とは衝突しない。社會型は愛のみを知る。家長制度も愛によつてのみ可能である。愛のみが人々との間の關係を支配す

る。けれどもその支配には限界がある。人間社會が擴大すると組織を整へる必要が起る。廣大な組織に於ては多くの目的が意圖されるが爲に、その組織の廣さは愛の及ぶ範圍を超えるものである。かくて人と人との關係が遠くなればなる程愛が少なくなると。社會統治の上から見れば組織は現實の秩序を維持する上には非必要なものであり、社會愛はたとひその範圍が廣くなくても人々の理想實現を助成する力として是非尊重されなければならぬ。

宗教に對しては他の何れの型よりも關係が深い。世界觀は彼にとつて愛として現れ、神によつて表徴される。社會内の人間相互の關係は人間と神との關係に移され、神は父であり、人間は神の子であり、互には同胞であると考へられるやうになる。

教育活動の
根源

我々はこゝに繰返して言ふ。社會愛を生命としてある社會型

社會型と教
育問題

に於ては、吾々凡ての者が價值可能性を有する人であるといふ點に、最も尊い至大の價值を認めてゐるのである。さうして我々教育者の教育活動の根源も、實にこゝに存するのである。

色々の社會的な相互關係の發達を促す所の精神活動は凡て、これを教育すべきである。言語で以て必要を説いても十分の効果をあげにくい。人は自らそれを體得しなければならぬ。體得のみがよくその人を動かすのである。人は社會によつてのみ社會生活に適合するやうに教育される。唯生活のみが人を教育するといつたペスタロッチの言葉の中にも、かやうな意味が含まれてゐる。しかし最初から廣い社會の中で子供を生活させても無益である。故に社會の範圍を狭くしてやつて、人間相互の個人關係がよく領解され、よく見られうるやうにしてやらなければならぬ。家庭生活の教育價値の偉大なことは實にこゝに存する。

しかも獨り子よりも、數人の兄弟姉妹の間に育つ子供は、社會心を體得する機會が多く與へられる。彼等は互に相識り、相敬ひ、相愛し、相顧慮するので自然に社會心が開展するのである。秩序規則なくしては社會は維持されないことも、日常の生活の中に體得するのである。兩親や兄弟を喜ばせるためには自分の小さい望を斷念しなければならぬこともある。他の人の爲に自分の欲するものを棄てなければならぬことをも經驗する。他の人も自分と同様の權利を有する事を知る。かくして家庭以外の人に對してもかやうな態度で顧慮し注意するやうになる。

更に友人との遊戯に於て新らしき體驗が得られる。仲間から擯斥されないやうにする爲には仲間と同じ態度、同じ氣分にならなければならぬ。遊戯の規則、指導者の命令を守らなければならぬ。友達と競争する場合には友達を妨害せず、しかも自分

の全力を盡さなければならぬことも經驗する。

學校に於て、學校といふものは子供の目前の小さな欲望以上に、一定の大きな高い目的に奉仕する、社會生活であるといふことを悟らしめなければならぬ。各生徒が是非守らなければならぬ規範や、奉順しなければならぬ權威や、互に相親しみ、相愛する眞純の生活などを領解せしめ、經驗せしめなければならぬ。

公民教育

近時その必要を強調される公民教育の如きも、結局は健全なる社會心の發展にまたなければならぬ。公民教育とは善良なる國民の有すべき性質を一般人間に發達させることである。それには先づ第一に、各人の氣まゝな意志を超越し、社會統治の規範として一段上位にある社會意志を承認させ各人をしてそれに適合せしめなければならぬ。支配力を行使する政治家であつても、この高次の社會意志の下に自己の勝手な意志を抑制しなければ

眞に人を統治することは出来ない。社會意志は個人の發展を遂げしめると共に社會全體の發展を企圖してゐるのである。全體の發展を妨害する個人の横暴を認容するものではない。各個人の共同生活は全體を承認することなくしては不可能であるが、同時に又我等が共に住むべき人々の人格を尊重することなくしては、社會生活は不可能である。國家社會の秩序を維持する法則規範に對して尊敬すると共に、自分と意見を異にする他人に對してもその人格を尊敬しなければならぬ。この二者が公民教育の根本方向である。

これ等の力は教へたゞけでは養はれない。例を示したゞけても駄目である。本當のものは體得によらなければ得られない。學校に於ける共同作業の場合に於て、各人は他に負ふところが如何に多いか、又他を如何にして補助すべきかと言ふことを體得す

理解さば價
値の立場か
ら判断する
こと

7
社会生活を
行はせよ

る。共に生活すること、即ち互に相識り、相扶け合ひ、他の人格を互に敬愛することは人に對する理解をも促進する。人を理解することが社會的共同生活に必要なことは言ふまでもない。故に歴史などの授業に於ても單に事實を傳へたり、年代を教へたりするだけでなく、子供をして歴史中の人物や生活に感入せしめ、自ら史中の人物となり、歴史生活を體驗し、内面的に理解せしめたいものである。又宗教は愛に對する眞情を開き且、自分よりも下にあるもの、同等なもの、上位にあるもの、何れに對しても畏敬の情を表すから、社會生活の重要な根本方向を陶冶するに大いに役立つものである。

要するに、人間は自己の家庭内に住まなければならない。職業仲間に入らなければならない。故郷を愛しなければならない。國民とならなければならない。さうして生活圏内に於て確實に

行動しうる人のみが自分の属する廣い社會の責任を自覺せる社會員となるのである。

第六節 宗教型とその教育

人は宗教作用に於て、個々に體驗した價值を個人の生命の全體價值に關係さすのである。宗教價值は生命の全存在に意味を與へ、總ての他の價值を指導する價值である。謂はゆる幸福は我々に満足を與へるが、それは僅かに一瞬間か、生命の一方面にすぎない。けれども宗教は繼續的な、最も包括的な精神の満足を與へる。宗教上の懊惱、渴仰の目指すところは凡て聖境をうることにある。その場合に當り、死後の世界、彼岸の世界に重きを置いて現實の生命を軽く見るか、或は現實界に淨土を認めてこの生命を重く見るか、信仰の對象から言へば、一神教にせよ、多神教にせよ、自分よりも

宗教作用の
特質

優れた或人格者を神として見るか、或は一木一草に到るまで萬物を悉く神と見る立場に立つかは問題ではない。何れの形式を取らうとも宗教の本質は個々の價值體驗をば全體の價值關係内に於て位置を占めしめることである。たとひ神を否定しても個々の價值體驗を全體の價值に關係させる者は宗教の信仰を持つてゐる人と言へる。

歴史の始にあつては自然は人間に取つて大きな謎であり、恐怖の對象であつた。原始人の或者は自然を以て惡魔を宿せるものであつて、打勝ち難いものであると思つてゐた。それが科學の力によつて、自然の事物の中に、神や鬼の靈が宿つてゐるとは思へなくなり、その上、法則を認識することによつて自然を利用し、自然を征服することが出來、科學の力は今や人間をば自然の主と考へさせる程ではなくても、地上に於ける神とした。けれども科學は單

科學に對す
る態度

Newton

に論理又は感官的證明について、疑の餘地のない確實性を與へるのみで人間に最後の満足を與へ得ない。世界を數理で説明した科學者中の科學者たるニュートンも整然たる天體の運動の説明には、神ありて世界の秩序を立て、常に監視するものと見ざるを得なかつた。進化論を適用して萬物を説明せんとしたイギリスの哲學者スペンサーも世界の始と終については如何ともする能はず、宗教的な「不可知」といふものを認めずにはゐられなかつた。科學の齋らす眞理性は宗教の存在を背景に有することによつて、一層全體としての確實性を増すものである。

H. Spencer

藝術に對する態度

藝術に對する關係を見ると、個々のもの、有限のものだけを取扱ふ藝術は人の精神を満足させ得ない。作品中に無限に對する關係を取入れるものになつて、始めて宗教的價値を有する。こゝに於て美的體驗は宗教體驗にまで擴大される。勿論偉大崇高なる

經濟に對する態度

藝術品は宗教心を誘發するけれども、宗教型はこれにて満足するものでなく、藝術品を離れて更に默想に耽る。藝術は宗教心を誘發し得るも宗教其の物ではない。美的價値は宗教價値に取つては常にその手段たるにすぎない。宗教型は美的な、自由な、想像の世界のみでは満足が出来ず、内に何者かを固く握らんとしてゐる。物質的財は生命の物質的維持と精神の満足とに役立つのみで、何の爲に生産し、交易するかを問はれても、經濟の立場からは何等の解答も與へられない。人間は物質的財を如何に集積しても容易に満足の出來るものでない。たゞ使用の可能性のみを本質とする物質的財に於ては、吾人の生命の意味を見出し得ない。故に經濟的勞作は神の奉仕として、經濟的財は神の恵として感ぜられ、それもそれは常に生命に對する手段たるに留まり、生命そのものは思はれない。甚だしきは經濟生活と絶縁せんとする禁欲主義

狭義の社會
に對して

の人さへある。

人と人との間の唯一必然の關係は互に天職の遂行を促進するといふことである。このことのみが人と人との關係の本質である。かゝる動作は通例、愛といふ言葉を以て表されてゐる。抑、各個人は客觀的價値の全部の實現は勿論自己特有の領域に屬する價値でも、即座に實現することは不可能である。自己の實現し得ざるものは他の實現可能者に譲り、自己の未だ達せざるものは先達の士に教を受けなければならぬ。こゝに愛の本質、少くとも最も純粹なものがあるのである。かゝる價値に對する思慕の情は隣人、郷黨遂に國境を越えて人類一般にも及ぶ。さりながら、この思慕の情は現實界にては十分に充たされない。現實界に於て思慕せる人格者に近づき、それを理解すれば理解する程、それに近づけば近づく程、哀愁絶望を感ずる。別の人格者に移つても又か

政治型に對
する關係

く感ずるものである。かくして地上の總ての思慕の情を斷念して、神との一致を得んとする努力となつて表れて來るのである。政治的領域に對しては種々な立場がある。我等は小なる無力なるものであるから、神に依頼し、神の命令によつて行動すると感ずるか、或は神の爲に生れ、神の爲に立ち、神の業の成功するやうに、不信仰者と闘ひ、宗教價値實現の爲に生れたのだと感ずる。従つてこの型の人は政治型に轉じ易い。純粹な内面的な宗教性を主にする場合には、神をば只自分の胸の中に認めるやうになり、政治と没交渉の態度をとる。實際の政治生活にも宗教が加はる。宗教戦争は單なる力の戦争以上であり、宗教的理念の爲の戦争であつた。世界平和の爲に、世界統御の爲に、自國民は選ばれたり、信ずる信仰は、常に強き宗教的特色を有する。祖國に對する愛も亦或程度の宗教的根源を有する。この不可思議の力なくしては今

日と雖も戦争をなすことは不可能である。宗教は専ら心のことを司どるに反し、國家は外界の制度・組織・規則を取扱ふことを主とする。けれども宗教が常に經濟的・科學的・政治的要素等の非宗教的要素を有する限り、宗教にも亦形式制度の必要なることを忘れてはならない。

宗教信者は最高として體驗された價值を動機として行動する。故にその宗教が他の凡ての價值を肯定するか、否定するか、或は二元的の立場をとるかに従つて、その行動に三様の立場が表れる。他の凡ての價值を肯定する人は現世を喜び、好んで現世に價值を實現せんと力め、宗教以外の色々の文化價值をも尊重し、學問研究の中にも宗教の意味があると信ずるもので、これは謂はゆる内在的宗教型である。これに反して生命の價值を否定し、宗教以外の文化價值を輕んずるの立場は禁欲に導き、貧困・不幸・苦痛・病氣等の

種 宗教型の三

運命の打撃を凡て神の命と看做し、現在の文化を研究する念もなく、彼の仕事はひたすら神に近づき、その恵を得る爲に、瞑想的に自分の心を養ふことに努める。これ謂はゆる超越的宗教型である。二元的の信心家は地上の生命をも承認して、その充實發展に志し、宗教以外の文化にも敬意を拂ひ、研究を怠らず、しかも尙現實以上の絶對の世界を憧憬し、これに向つて精進する。謂はゆる混合型の人である。

右に述べた根本方向を刺戟し、陶冶し得る體驗は宗教々育への價值を有する。この際、特に明らかにすべきことは、單に教へるだけでは役に立たない。體驗が必要であるといふことである。宗教々育の根柢は家庭が作らなければならぬ。けれども歎佛歌を讀ませたり、朝夕の祈禱を眞似させたり、或は子供の惡戯をなす際、神の名を借りて脅かしたりするのみでは駄目である。家庭の

宗教々育の
方法

生活その物が宗教心を以て充たされてゐる時にのみ、始めて児童にも宗教的生命が發展するのである。學校にあつては教師の人格が宗教心で充たされてゐる場合にのみ可能である。子供がその教師を愛し、教師自身が精神的に眞に宗教的である場合には、教師の敬虔性によつて生徒自身の敬虔性が啓發されるのである。我々は宗教心を教へることは出来ない。たゞ児童の有する敬虔性を刺戟し得るのみである。換言すれば生徒が自分自らで體驗しうるやうな生活に導き入れることである。

宗教は知に根ざさずして情に根ざす。純粹に知的な態度をとつた時には、既に宗教竝にその中に含まれたる價値の理解を失つたものと言はなければならぬ。情の力を借らずして宗教價値に近づくことは不可能である。児童の初期に於ける宗教々育の方法は、感情と想像とを活躍させる事にある。家庭生活が宗教々

育と密接な關係にあることは、前述の如くであるが、家庭でなくとも愛を以て終始する立場は、宗教一般に對して密接の關係を有するものである。

教材としては聖典、儀禮、宗教家殉教者の著書、傳記を第一とし、藝術品、音樂、建築も宗教心を刺戟するに足り、別して自然は宗教體驗の湧き出づる源泉である。常に變つて變らざる四時の循環に接する時、一草の開花や小さな虫の蠕動に表るゝ造化の靈妙に接する時、微々たる人力の及ばざる偉大崇高の力ある事、人智の知りうる世界の外に、猶他に高次の世界あることを感ぜしめる。死の如き何人も遭遇すべき現象に接せしむる時、人をして地上の事の常なきを感ぜしめ、その生命をば一段高き價値に、永遠の世界に捧げん事を思はしむるに效がある。

宗教々育に當つては、人が自分と異なつた宗教を信仰してゐて

もそれに對しては十分に敬意を表せんければならない。何故ならば各人の信仰はその國、その家の、古來からの習慣、その人の性格に、特に人格の奥底に根據を有するものであるからである。

宗教的信念は人間の生活に於て最も尊い體驗ではあるが、これを學校教育に於て教授することは容易でない。また信仰は自由にして強ふべからざるものである。従つて若し學校の教育に於て、宗教的信念、宗教的敬虔心を養成せんとする場合には細心の注意を要するものである。

我々は以上生活型とその教育に就て詳述した。生活型を實際上各個人に就て見るならば、何人も嚴密なる意味で單一の、純粹な生活型を有するものではない。生命は全體的であるから、何等かの程度に於て、此等生活型の凡てに關係あるものである。しかも

全體的に發展可能である所の兒童に對しては豊富に各種の價値を體驗せしめながら、全體的に統一ある人格を涵養しなければならぬ。此等の價値實現に努力する生活が即ち道德生活である。吾々は生命の躍動として自發的に價値の世界に向ふ傾向を有してゐるが、價値實現に於ては常に幾多の障害あることを豫想しなければならぬ。この障害と戦ひ、この障害に打ち勝ちて價値實現に努力する所の道德性は、實に全體的に統一ある人格を構成する基本力である。さうして吾々は次の章に於て此等人格構成に於ける個性の問題と共存生活との關係を明らかにし、人格發展の意義を一層明瞭にしよう。

第二章 個性の發展と共存生活

個性の意味

個人は時間上空間上に一定の限界を有し、且自ら存在するの可

心理的
1. 思惟
2. 意識の系統
3. 意識の主眼者
4. 自己固有の意識

人格の意味

能性を有するとも、それだけでは個人として存する種族の一例であるといふにすぎない。胴體や手足を集めても、或は感覺や知覺想像を集めても統一ある個人とはならない。従つて單に健脚であるとか、想像力が強いといつただけでは個性とならない。これ等の部分或は作用が何によつて統一されてあるかといふことによつて始めて個性と稱することが出来る、健脚の持主が車夫となることによつて、想像の豊かな人が小説家となることによつて、即ち文化價值に關係し、生命の本質が生きた價值關係の表現となる時に始めて各人の間に異つた個性を持つと言ふことが出来る。従つて個性の特有性は價值に向けられたる精神構成中に存する。もし今、價值に無關係なる場合だけを個性と言ひ、價值に關係した場合を特に人格と呼ぶならば、右にのべた價值に關係した個性は、こゝにいふ人格と言ふことが出来る。けれども特に人格とい

人格の特質

人格 - Personality.
ラテン語 (Persona)

俳優が舞臺に立つてお目見えをする時、お目に顔面を知らしめる。假面を脱ぎ去る。知らしめる。

ふ場合には個性以外に次の諸點を具有してゐなければならぬ。人格の特質が價值に向けられてあるといふことの外に、特定の價值が繼續的に最高價值として體驗され、その人の内面統一の中心となること、この中心となるものはその人格の内面から發したものであつて、外から與へられたものではないといふこと、その價值に常に忠實に奉仕して、他より誘惑が來ても、又自分の中に起つても、それに打勝つて完全に自己を支配すること、自己特有の價值の實現は超個人的文化への貢獻であるから、自我を發展することは常に權利であるのみならず自己の義務であり天職であると感じること、この諸點を有しなければならぬ。これらを具有することによつて始めて客觀的な歴史的に出來上つた文化社會に於て、特有の地位を占めうるのである。

教育上に於て言ふ個性の尊重とは有るがまゝの部分的特長を

尊重することをいふのでない。想像が如何に豊かであつても、事實を捏造し、虚言を吐く爲の用に供しては教育上の意義を有しない。部分的特長は價值と關係さすことによつて始めて尊重すべきか否か決定される。

而して典型的な生活型は六種と數へられるけれども、具體的の人間の生活型は無數に存することは既に學得した。各人は各異なつた生活型を有し、異なつた行きかたをして、人間は凡ての生活型を一樣に一人で有することは不可能である。この一面性は人間の運命であり、人間精神の本質中に存する。神のみが凡ての方面を眺め、凡ての方面を實現することが出来るのである。かく人間が一面性であるところに個別教育の問題の根柢が存する。我々は戦争する場合には彈丸を輸送する輸卒から、全軍を統率する將軍に至るまで、凡てが人間中に存し、人間中に作られなければな

共存生活の
必要

らない。けれども一人ではなくて多人數にて作られなければならぬ。こゝに共存生活の必要が生ずる。

しかして共存生活に於て第一に問題となるのは個人と社會との關係を如何に見るべきかといふことである。尙語を更へて言へば教育目的としては個人の發展を重んずべきか、社會の發展を重んずべきかといふ問題である。

個人の側より言へば自分のとるべき價值は何であるか、義務は何であるかといふ事は唯社會によつてのみ得られ、文化的社會生活をする事によつてのみ自律の内容は充實し、自我の中核は完成し、以てその課題を完全に果し得るのである。反對に社會は個人の中に生息する。もし社會員たる個人が自律でなく、無感覺にて社會の中に入るも社會の意識がなければ社會の進歩はない。社會が進歩する爲には自律しうる社會員を要する。故に教育目的

個人對社會
の關係

は個人から眺めると歴史的文化社會生活に與つて文化價値を充實した自律的人格(自律的人格といふことは固定不動の人格といふ意味ではない。吾人は無限に努力を要し、無限に創造の働をしなければならぬ。自主的創造を文化の本質であると見るならば自律的人格はまた文化的人格とも言ひうるであらう)である。社會から眺める時には社會の各員は同時に自律でなければならぬ。従つて吾人は次の如く言ひうる。「兒童は將來屬すべき歴史的文化社會の自律的一員たるやうに教育せられなければならぬ」と。さうして此の際特に注意すべきことは、個人によつて指導される社會は、個人の意識内容の向上發展によつて社會も同時に向上發展し、社會の向上發展によつて個人の意識も刺戟せられて向上する事である。兩者は互に相對立し、相交渉する事によつて更に高次の統一として向上する。従つて吾人は此の兩者

をば價値の實現の要素と見做さなければならぬ。自律的個人は其の本質上自發的であり、自己の意見で新しく世界を作らんと欲し、全體は統一を欲する。換言すれば全體は個人をその下に服せしめる。個人がその主張を絶対に強調しうるのは全體を再び改造し、進化しうる場合であり、全體がその主張を頑強に通し、個人を壓倒しうるのは、全體が各個人を絶えず結合し、安定させる場合に限る。かゝる場合に於てのみ兩者はそれを主張しうる權利を有する。これは決して自然の過程でもなく、必然的の生起でもなく寧ろ要求である。徒らに肆意で要求するのではなくして理性の要求である。吾人はこの要求を充すことによつて理想に近づき、以て吾人の天職を全らしうるのである。

第三章 教育社會

教育は常に社會に於て行はれる。その社會が全然生徒と教師のみよりなるにしても、もつと廣い範圍であるにしても、いづれの社會も常に教育作用に與るものである。共同生活をなすといふこと、互に結合しあつてゐるといふ事實が既に大なる教育的意義を有してゐる。その中、こゝにいふ教育社會とは特に教育作用のみを務とする社會を指し、教育の目的とする社會ではない。この意味に於ける社會に於ては被教育者は教育上特有の権利を持つた一員であり、その發展は該社會の本質的要素をなしてゐる。かゝる社會は家庭及び學校と、社會に於て設けられる諸種の教育施設とである。

第一節 家庭

こゝに述べる家庭とは兩親とその子供との二代を以て成立す

る社會を主とする。

家庭は本來教育の目的の爲に設けられたものではないが、しかもその兒童の教育は家庭の本質的職務になつてゐる。

兒童の精神を始めて作るもの、又その後の精神の發達の基礎をなすものは知覺であること、さうして感覺から知覺が如何にして生ずるか、謂はゆる外界の實在も子供自身が人の手を借りないで自分で作らなければならぬことは第二章第三節に於て既に説いた。この場合に於て教育上肝要なことは子供自身で作らせること、子供から作らせる機會を奪はないこと、必要な場合には適當な事物を又は簡單明瞭な事物を子供に與へることである。玩具・繪本等を與へることである。

家庭に於て子供のなす活動の大部分は遊戯である。遊戯とはその活動が強いられたものでなくして寧ろ子供の精力が自然に

○知見 知覺の教育
 行の刺激と統一
 的に作り出してこれと
 外を帰する。

遊戯と作業
との區別

發露したものをいふ。

遊戯と似た活動に作業がある。遊戯は直接に衝動から起るものであるが、作業は直接に衝動から起るのでなく従ふべき理由を認めて従ふものをいふ。例へば生徒の相撲は遊戯であるが、職業としての角力は遊戯でない。この二つの區別はたゞこの形式的の區別があるに過ぎない。活動の内容は兩者ともに同様である。遊戯を作業に比してまじめでない、即ち眞實の仕事の爲にするのでないと考へるのは誤解である。子供は遊戯に際して全くまじめである。然も子供にとつてなければならぬ眞實の仕事である。

遊戯の本質について從來色々の學説がある。第一に人間の精力に餘裕がある時に、その溢れてゐる餘力が遊戯になるといふ説がある。次に獅子の子が親にじやれかかつて遊ぶのは將來他の

衝動

心身は然るの要求に基

ける自由の要求

傾向と云ふや

一 比喩を以て、防衛

二 社会

三 活字、模倣

四 知識、好奇心。

遊戯の本質
(一) 勢力過剰
説
(二) 生活準備
説

(三) 排泄説

遊戯の教育
的價值

動物に飛びかゝつてこれを餌食とする稽古をしてゐるものと解釋する説もある。或は又古代人が生存上必要とした仕事で今は必要でなくなつたものを遊戯の形に於て排泄するのである。例へば魚釣遊のやうなものはこの例であると見る説もある。しかし現今一般に承認された説は、遊戯といふものは人間固有の自發的本能であつて遊戯そのものに満足を感じるのである。活動それ自らに愉快を感じるといふ點である。競技に負けても、なほ運動に興味があるのは、勝敗が遊戯の本質でなく、活動そのものに快感を感じるからであるとなすものである。

働くのでなく、活動を好み、活動と自己とが一致してゐる所に遊戯の價値がある。活動に壓迫され、受身の態度を取るのと違つて能動的に自己の自由、自己の獨立を感得しつゝ、子供の内面生活は發展し、絶えず清新潑刺たる生命を培養して行くことが出来る。

遊戯の教育的價值については小學校に於て休憩時間に職員が運動場にゐるか、職員室にゐるかによつて、その學校の教育効果をトすることが出來るとさへ言はれる程に、遊戯は教育の本質に深い關係を有してゐる。今その主なる効果をあげると

(一) 體育上

子供は内面的要求により自發的に喜んで遊戯をするから、知らず／＼身體各部を平均に運動させるもので、筋肉は發達し、消化、血行、呼吸等の作用は増進し、體力は増加し強健なる身體を維持することが出来る。

(二) 認識上

また子供は遊戯の中で知識を増進する。感覺機關が練磨され、觀察、知覺、想像の力を養ひ、判斷力を練り、注意力が強くなる。遊戯の中で周圍の人々の行つてゐる習慣や信じてゐる信念を覺えて行く。

(三) 實踐上

品性の上にも良い影響を與へるもので、いかなる徳といへども

(四) 審美上

適當な時期に適當な遊をさせて育成されないものはない。克己、服從、自信、勇氣、協同の精神は遊戯に於て最もよく養はれ、正義、正直、他人の權利尊重、法律尊重なども團體遊戯によつて養ひうる。青年は野球や庭球のやうな細い規則の出來てゐる運動をする時、たとひ公平なる遊戯が自分に不利であり、また指揮者の指揮が拙劣であつても、遊戯を公平に行ひ、指揮者の指揮には從順なるべきものであるといふ理想を次第に築き上げるものである。なほ律動的な共同遊戯の中に藝術型が發揮される。

家庭に於ける訓育

慈悲深い家庭の狭い共同生活内に於ては、生活型は自然に發達するが故にその指導も困難ではない。家庭全部が子供と共に眞實の精神生活を營み、その周圍が順調であるならば兒童の精神構成は容易に發展する。朝夕の規則ある生活の中にあることによつておのづから秩序、規律等の習慣がつく。

家庭に於て服従は必要である。しかしそれは自己の意志の放棄ではない。寧ろ彼れの意志をば一般意志に、特に指導者の意志に従はしめることである。即ち服従はその根柢に信頼を持つてゐなければならぬ。けれども信頼は兒童が服従の結果を見て親の指導が正當であつたと知ることによつて始めて達せられる。その際指導者はそれ以上に骨折る必要はない。子供は自分が愛せらるゝことゝ、正當に指導されることを知れば、如何なる場合でも指導し易い。

刑罰に對する恐怖と、名譽心に對する憧れとは、單にそれだけでは教育價値を有しない。兩者を教育上に利用するために、教育者被教育者の疎隔を生じ、從つて積極的教育効果を弱める危険を生ずる。故に優秀な教育者は常に少くとも賞罰の感官的形式を缺きうる人であらう。さうしてこのことは教育者と生徒とが内心

から結合し、前者の優越から自然的に流れ出る純潔な人格的影響を十分に利用するに於て常に有効に達せられるであらう。

感覺的刑罰は一時的な目前の必要を安全に遂行するためには必要なる手段である。少くともそれが教育者の愛の流出、人格的熱誠の溢れであると被教育者から事實上感ぜられる場合にはさうである。そのことは家庭に於ては常に可能であるが、學校に於ては一般に困難である。故にペスタロッチは體罰を家庭に於ては許したが學校教育では禁じた。

要するに家庭に於て文化の入門たる眼・耳・手等の感官の練習、世界の構成秩序合法則性義務遂行等の諸作用の萌芽が現れ、將來の人格發展の根柢をなす重要な長所を有するけれども、左の二點に於て短所を有する。即ち第一に同年者から發する影響を蒙ることが出来ない。子供は成熟した人達の中でのみ育つと早熟し

家庭教育の
短所
同年輩よ
り受くる
影響を缺
く事

(二) 家庭の手
に終へな
くなる

て、稚氣清新の氣を失ひ易い。兄弟間に於ても年齢の差が可なりあるので十分とは言へない。子供は同年輩のものと共に住み、それらと自ら比較して自己の特殊性を知り、自己の力を計らなければならぬ。子供は、家庭よりも一層大なる社會に入つて諸種の教育的影響を受けなければならぬ。第二に兩親は常に必ずしも子供を教育するだけの時間と努力と、別して教育的技巧を有しない。高等なる文化の提供に關しては尙更である。故に兒童は家庭を去つて一層大なる教育社會へ移らなければならぬ。家庭の次に來るべき一層大なる社會とは即ち學校である。

學校を論ずる前に家庭の補足として行はれる教育社會について一言しなければならぬ。

第二節 幼稚園

フリードリッヒ・フレーベル
モヘニ、四、ニート、ハム、カニ
ベスタロウ、ゲ、ニ、呼、る、

幼稚園設立
の理由

幼兒の生活は大部分遊戯である。遊戯の間に體育も知育も徳育も行はれる。しかし子供の遊戯は放任して置くと道德上にも害のある、身體にも危険を生じやすい悪戯にふけることが少くない。世の父母たるものは出來るだけ注意してその子女に對し善良なる遊戯を指導し、以て心身を健全ならしめ、道德的な習慣を養ふことに努めなければならぬ。但し多くの兩親の中には職業や家政に忙しくて子女の教育に心を専らにすることの出來ないものが多い。またそれだけの餘裕があつても教育に關する知識に通じ、教育の事業に馴れてゐる人は割合に少いことは前にのべた通りである。されば幼兒が一定の年齢に達すると特別の教育所に送つて、教育を依頼するのが得策であらう。この爲に設けられた場所を幼稚園といひ、幼稚園の教育を特に保育といひ、その教師を保姆といふ。

保育の意味

保育の目的

保育の要旨に關しては小學校令施行規則にこれを左の如くに規定してある。

第九十五條 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シムコトヲ要ス

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

即ち保育の目的は家庭教育の補助として幼兒の心身の健全なる發達と善良なる習慣を得しむるにある。

幼稚園は家庭教育の補足をする所であるから、その保育も一般の家庭教育と大差あるはずがない。

保育の方法

保育を行ふには遊戯唱歌談話手技の四項目による。しかし通じて言へば、どれも皆廣義の遊戯の中に數へるべきものであつて、唱歌談話手技は遊戯の一部分に過ぎない。従つて幼稚園に於て最も必要な設備は遊園である。

遊園は法令では幼兒一人につき一坪以上と定めてあるが、それ以上廣ければ廣いほど自由に遊べる。近代都市生活に於て兒童養育上最も不都合なのは土砂水草木などの自然に接近することが少いといふ事である。保育は家庭教育の不足を補ふものであるから、この點に於ても出来るだけ十分な設備をしなければならぬ。團體遊戯をする爲の運動場を中央に作つて、周圍には綠樹、草花を植ゑ、浅い池水を掘り小山を築き、兎鳩緋鯉などを養ひ、所々に運動に入用な器具器械を備へ附ける事が必要である。大勢一緒に團體遊戯をさせることは見過しがたい長所を持つてゐるけれ

手技

ども、尙かゝる幼い時に規律的協同作業を行はせるのは無理なことが多い。それよりもむしろ自由な個人的遊戯を多くさせる方がよい。子供は放任して置いて木影で砂をいじつたり、池の水をなぶつたりして遊ぶ。氣が向くと四五人で鬼事をしたり、シーソーに乗つたりして戯れる。殊に砂場は子供が非常に喜ぶもので、幼稚園第一等の遊具と信じられてゐる。かゝる隨意遊戯に於て眞の自發活動性が満足され、個性の發達も出来るのである。

手技は種々の材料を使用して事物を作為構成しようとする本能を満足させ、手と眼との感覺を練習し、併せて廣く心身の能力を練磨するのである。フレイベルは手技のために恩物を工夫した。それは六球・三體・四種の積木板・箸と環糸と紐粒體・紙刺縫取畫き方・紙切り・紙織り・板組・紙組・紙疊・豆細工・粘土細工の二十種に分れてゐる。その考案は宗教的哲學的であつて面白い考であるけれども、

Montessori

恩物の使用法は複雑で、規則づめであるから、幼兒に適しない。又モンテッソリー女史が感覺運動の練習を主眼とした遊具を色々考案したけれど、これも考へ過ぎて形式に墮した無趣味なものとなつてゐる。

一、イ、森、の、幼稚園
井口、幼稚園
ハ、一、幼稚園

託兒所

子供はかゝる小形の人工物を喜ばないもので、一時は珍しがつても、直ぐ飽いてしまふ。それよりも自然の土や砂や水などで遊ぶ方を遙かに喜ぶ。かつ幼兒は小さい筋肉が發達せず、思考力も發達しないから、とても机上で小さい鶴を折つたり、糸で縫取つたりすることは困難である。人工物は止むをえない時の代用に使ふ。それも成るべく大形のものを選ぶ方がよい。

近時の商工業は家庭内の職を減じ、大工場内に集中するやうになつた。その爲に父母共に外に出て働くことが珍しくない。かゝる家庭では親の不在の間、子供が勝手に遊んでゐるから不道德

な遊戯をしたり、身體上危険なこともする。これら兩親に代つて、その子を親の不在の間預つて世話をするのが託兒所であつて、その中に三歳以上幼稚園時代の幼兒を預る所ともつと幼少な兒を世話する所に分れてゐる。

遊戯唱歌談話手技等で保育する事は幼稚園と同様であるが、託兒所は父母の勞働時間中子供を看護する必要上、終日にわたるのが普通であるから、晝食・間食を給與し、また入浴をさせたりして、衛生・營養上の世話をもするのが多い。

第三節 學校

學校の本質

學校は教育することのみを目的として作られた社會である。嚴密にいへば社會は二つに分れる。一つは犠牲社會、二つは利益社會である。犠牲社會とは有機的・自然的に出來上つたもので、人

爲で作ることの出來ないものである。利益社會とは一定の目的を以て人が作つたものをいふ。學校は利益社會に屬し、子供は國家の命令に基づき、父母の意志によつて學校へ送られる。併し利益社會として起つた學校は次第に犠牲社會となり、各員相互に密接に結合するやうになる。かゝる密接な結合が發達しなければ學校は教育社會ではなく、たゞ知識供給の場所たるに過ぎない。人格と人格とが相接して始めて學校教育の本質が發揮せられるのである。

利益社會とは人その者の爲の愛着に基づくことなく、たゞ互に相手から利益を得るが爲に、又利益をうる限度に於ける結合をいふ。犠牲社會に對立する觀念である。

犠牲社會とは相互の愛着を基礎とし、従つて他人より受ける利益の如何に拘らず、或程度まで成員相互に犠牲となることを辭しない結合

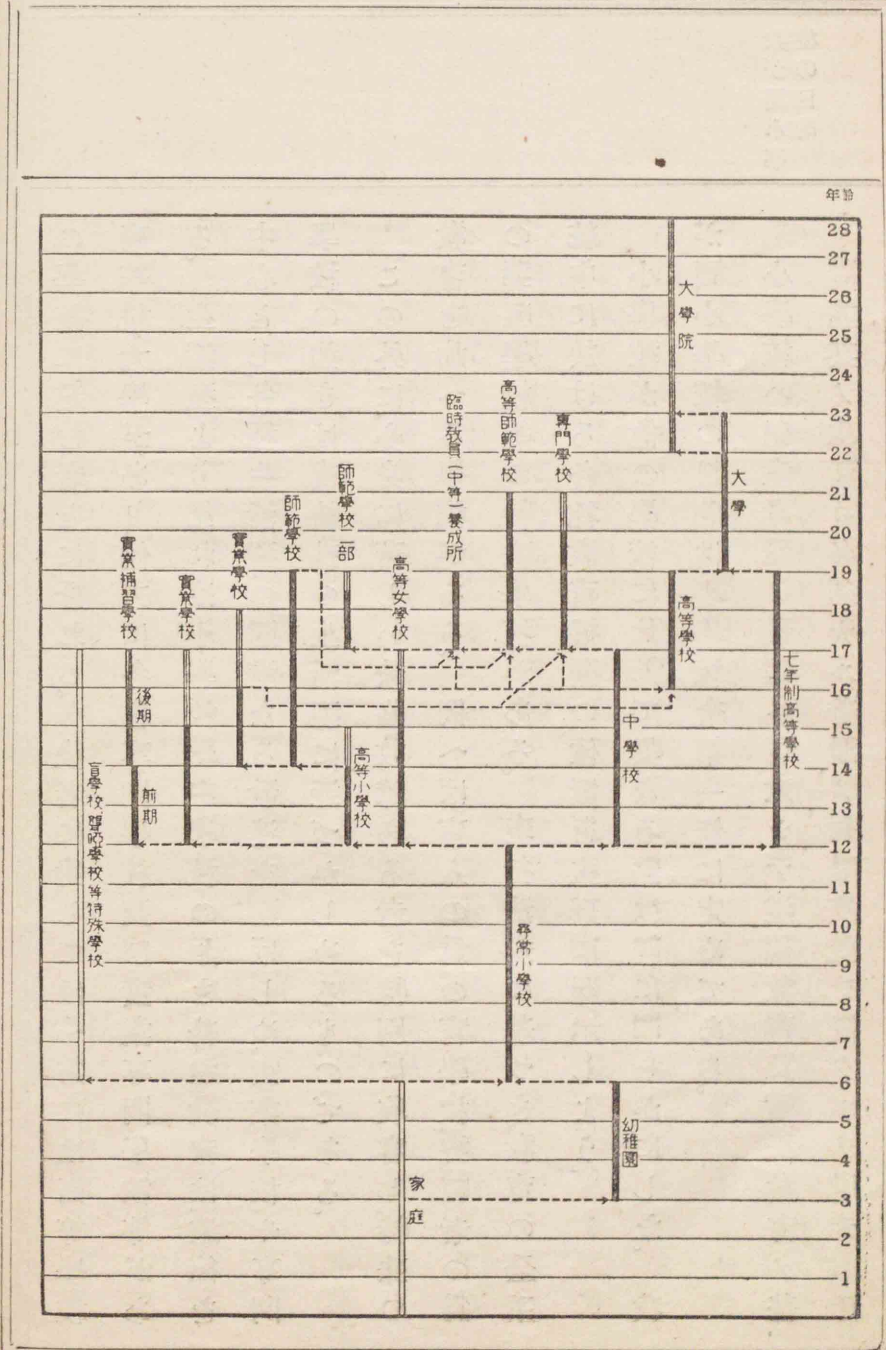
學校の種類

をいふ。家族はこの最も典型的なものである。家庭から直ちに又は幼稚園を終へたもの、最初に行く學校を小學校といふ。各國ともに普通は小學校の就學期間、父兄にそ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ことと、又その教育は他の凡ての學校教育の基礎となる點に於て、その特色を有してゐる。小學校卒業後は實際生活に就く者と高等の學校に進學するものとに分れる。我が國では前者に對しては尙若干の日常必要な智徳を授けるために高等小學校、補習學校があり、後者に向つて中等教育を授ける爲に、中學校、高等學校、尋常科、高等女學校等があり、實業教育を授ける爲に、實業學校がある。又特に教師たるべき者を養成するための機關としては師範學校がある。

中等教育を卒へた者も、亦直ちに實際生活に出る者と、更に高等

我が國小學校の目的

の學校に進む者とに分れる。後者に對しては一方には高等學校、高等科、大學があり、他方に各種専門學校及び實業専門學校等がある。生活型より見れば小學校や中學校の如き普通教育は道德を中心とし、各種生活型の圓滿なる發達を遂げしめ、實業學校や専門學校の如きは或特殊の生活型に近づかしめるものである。この外に、心身に著しい缺陷故障ある者を特別に收容し、特殊の教育を加へる學校がある。例へば盲人の爲の盲學校、聾啞者の爲の聾啞學校等の特殊學校がある。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次頁に圖示しよう。小學校が他の學校に比して異なる點は既に明らかにした。我が國小學校の目的は小學校令第一條に定めてある。小學校ハ兒童身體ノ發達ニ留意シテ道德教育及國民教育ノ基礎並其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨



トス。

この中に四つの目的が含まれてゐる。「身體に對する教育」「道徳教育」「國民教育」「知識技能の教育」の四である。この中で國家の立場のみから定めた目的は國民教育の基礎といふことである。他の三つは家庭・國家・社會いづれにも共通の目的である。國民教育とは國民として必要なる思想感情意志を備へ、國史・風俗・國語を重んじ、他日成長した時に國民としての責務を完全に果しうるよ
うに指導する教育をいふ。國家の維持繁榮上極めて必要な教育であるから、特に掲げて他の三者と並べてある。道徳教育も國民教育も實踐を主とするものであるが、小學校時代から十分なことを望むのは無理であるから、共に唯その基礎の養成だけに止めてある。

國民教育の基礎
道徳教育の基礎
普通の知識技能

知識技能には格段の職業に應じるものと、一般の生活に通じ、す

一般陶冶
職業教育
の關係

べての職業の基礎となるものとの二つに分れる。小學校で授ける知識は主として後の方であるから、小學校令には普通の知識技能と説明してあるのである。

職業教育と一般基礎陶冶の關係については二様の立場がある。當人の自覺を待たずに傾向、素質を見て出来るだけ早く職に就かせるものと、當人の自覺に基づいてなすものとである。前者の主張の要點は、「一事をなす人は萬事をなす。」「一事を知る人は萬事を知る」といふ事を基調とし、單にその職業によりて生計を維持しうるのみならず、それによつて一般陶冶をもなしうるとなすものであり、後者の主張の要點は基礎能力の必要を高唱し、職業教育によりては一般基礎陶冶は出来ないとなすものである。その何れを取るべきかに就いては、種々なる目的と種々なる手段の相錯綜せるが故に一概に斷定することは出来ないが、例へば工場などに於

て必要なることは、特定の事物に關する知識技能そのものよりも、機關運轉の能力、注意深き事、機敏な事、勤勉な事等の一般性質である事から判斷して、早くより職業に就かせる事は人間を狭くし、前記の一般性質を得難いから、吾人は前者を捨て、後者を探るべきものと考へる。特定の職業の準備は早くて普通教育終了後に始めるのが穩當であらう。前記小學校令の定めるところも學理上から見て合理的と見做さなければならぬ。

條文中に宗教教育に關して述べてないのは、我が國の歴史と社會の現状とに鑑みて、之れを家庭に一任するのが得策であるとしたからであらう。

第四節 自學社會

元來陶冶可能性は幼兒兒童のみに存するのではない。苟くも

大正十一年

二目的、青年訓練、青年の心育と

鍛練して口を吐く等の演説と向上せしめ

二十六年、その二つは

三、佐才、公、科、教、練、善、道、子、科

後

篇 教育實際論

職業科

理性を有し、理想を樹立し、自然を征服し、自然を統御せんことを希ふ人は、換言すれば自由意志を有する人は陶冶可能性を有するものであり、従つて教育の對象となるのである。故に教育學に於ても單に家庭教育や學校教育ばかりでなく、理性を有する人間一般を相手とした教育をも論及しなければならぬ。かゝる教育機關を一般に社會又は自學社會の教育と稱する。

自學社會と家庭や學校との區別をのべると、家庭や學校にあつては教育者は被教育者に對して一定の關係を保ち、且比較的に能動的に活動し、被教育者は比較的に受動的に活動するに反し、自學社會にあつては被教育者が比較的に能動的に活動し、教育者は被教育者に對して一定の關係を有せず、機に應じ、事に應じて變化し、時にはその姿を没し、謂はゆる自學自習の形態をとるのが普通である。

自學社會は學校在學中に行はれるものと卒業後に行はれるものとの二種に分れる。學校在學中に行はれるものは我が國に於ては少年義勇團の如きその顯著の例である。

少年義勇團は十數年前イギリスに起つた運動で、軍隊的組織の下に少年をして行軍野營をなさしめ、勇氣・剛膽・獨立・自信の徳を養ひ、併せて體育に資せんとするものである。

教育にては人間の有する全性能を遺憾なく發揚せしめる事を目的としてゐる。ところが學校や家庭に於ては十分にそれを指導し、補佐することが出来ない。かゝる場合に同じ目的を有する者が相集り會を組織し、その求めるものを得ようと努めるのは理の當然である。故にかゝるものに對しては自由を與へ、出來うる限り補導しなければならぬ。故に學校指導の任に當るものは此の種の有益なる會に對しては相當の注意を拂ふべく、かつ教育

者と會員とが相互に理解し、協力する必要がある。

學校在學中に行はれる兒童の會合に尙主なものとして日曜學校がある。日曜學校は初は工場に備はれた無知な兒童の教養を目的として起つたものであるが、現在我が國では主として宗教陶冶の目的で行はれてゐる。宗教の人間に於ける重要な意義については前に詳述した。父兄並びに學校の教師は兒童をしてかゝる機會に宗教心を啓培させるのもよいことである。

知育方面

次に學校卒業後に行はれるものを述べると、これには種々の施設がある。先づ智育の方面から述べると、圖書館を設けて隨時に必要な書籍を貸附ける設備が近時大に普及して來た。ゆつくり圖書館へ行けない労働者などの爲には巡回文庫の制度が出來た。もし讀書を希望する者でも、圖書館へ行つて適當な書籍を探しあてることが出來ない時は圖書館は無益に近い。かゝる場合には講習會講演會の方が遙かに有效である。殊にその長期なもの

のは學校教育に劣らぬほどに教育的價值が大きい。近時各地に設立されつゝある市民大學又は公民大學等と稱する成人教育機關はその一種であつて、確かに知育や訓育の上によい効果を與へるものである。歐米諸國に於ては一年乃至數年に互つて組織的に學級を作り、大學と同様な教授を施し、その中には大學卒業と同じ資格を與へるものもある。

博物館・動物園・植物園・水族館並に諸種の講義録も知育上の重要な機關である。

成人教育を目的とした教育機關には單に謂はゆる大學教育のみならず、廣く人間として要求するものを授ける爲の設備が可なり豊富に出來てゐる。今その主なる目的を挙げると大凡次のやうである。

一、人格の内面的發展を圖らんとするもの。此の中にも宗教的修養を主とするものや趣味の涵養、知識の増進等により一般に廣義の修養を期するものなど色々ある。

二、國家社會の共通問題の解決處置に參與し得るの奉仕能力を増進せんとするもの。

三、職業上の知能を増進せんとするもの。

四、労働者の社會的・政治的・經濟的地位を高めんとするもの。

五、労働問題の解決處置に對する適才や労働者の指導者を養成せんとするもの。

六、身體の健康増進・體力の發達を圖らんとするもの。

七、日常生活上の利便を得んとするもの。

八、教育の機會均等を實現せんとするもの。さうして今日この思想は以上列擧せる凡ての動機の底流基調となりつゝあるのである。

德育方面

德育の方面では、神社・佛閣・山陵・偉人の墓などから無言の教を受くる外に、倫理・宗教に關する講話・講演又は禁酒・禁煙などの宣傳運動から多大の教へを受ける。演劇・活動寫眞も德育上に資するところが大きいものであるから、脚本さへ善良であれば社會教育に

十分利用出来るのである。

今日は何れの地方にも青年團・處女會の設が出来て、小學校卒業後、丁年もしくは結婚時期に達するまでの青年・處女に對し、德育を主とし、知育・體育上の修養を併せ得させる重要な機關となつてゐる。地方の風俗を改良し、補習教育を盛んにし、公共の事業に盡し、職業の改良に貢獻することが非常に大きい。

體育方面

特に體育の爲に設けられた設備は公園・運動場・水泳プール・體育會・演武場等であつて、一般民衆のこれを利用するものが次第に増加し、學校生徒の運動會・競技會の外に青年團や會社員・店員團體の運動會・競技會もしきりに催されるやうになつて來た。

第四章 訓練論

第一節 總說

訓練論の意
味

諸生活型の目標となる価値は星の如く天空に懸るものでなくして現実生活の指導者となり、現実生活に刻々に現はれなければならぬ。かゝる価値の實現に努力する生活を道德生活と名づけることは前既にのべた。価値は平易に實現されうるものでなく、それには幾多の障害を突破しなければならぬ。かゝる障害に打勝つて価値の實現に努力させる教育方法を講ずることを訓練論といふ。

訓練の目的

故に訓練の目的は被教育者をば価値實現可能者と見做し、その天職の遂行を促進し、自律的人格者たらしむるにある。

訓練方法の
概説

自律的人格性の力はその人の行狀の中に存する時間的統一が確實であるか否かに本づくものである。人は強固な人格を形成するためには先づ第一に日常生活の諸相を永續させることが必要である。その爲には十分に永續性を持つてゐる中心目的を選

び、次にこの目的によつて他の凡ての精神作用を統一し、一定の習慣を作り、この目的を邪魔するやうな作用の發達を防止することが必要である。

抑、人間は身體と精神の兩面を持ち、現實と理想の兩界に住む靈妙なる生活體であるから訓練もそれに従ふべきものである。故に中心目的を選定する場合には兒童の現實に本づくべく、習慣を構成するためには、たとひ單なる身體の機械的運動を習慣づけるにしても、精神身體の兩面を顧慮しなければならぬ。右の中、永續性を持つ中心目的に就いては前に既に述べ盡した。

身體の健康が人格全般に如何に影響するかは別に章を改めて論ずる。故に本章に於ては中心目的に従つてすべての精神作用を如何やうにして統一するか、邪魔するやうな作用を如何やうにして防止すべきかを述べよう。

第二節 生理的條件

身體内の諸機關はすべて化學的變化より生じた分泌液を血液中に排出し、又血液から營養分を受取る。神經組織に於ても同様である。それら組織中に於ける營養物質の化學的變化は常に個人毎に多少なりとも違つてゐる。従つて反應にも差があり、それらの差によつて氣質も分れると説明しうるのである。甲状腺はその最も著しい例である、甲状腺は頸部にある腺であつても、し適當に働かない時は白痴に近い感情減退の狀を呈し、反對にあまり活動し過ぎる時は狂亂に近い興奮狀態を呈するものである。

また或種の病氣にかゝると氣質が變化することも確な事實である。消化器を病むと神經質になり、腺病にかゝると憂鬱になり易いと言はれてゐる。これは疾病の爲に血液中に分泌された液

によつて氣質の變化することを示してゐる。蓄膿症が智能を鈍らし、肺病が自暴自棄に陥らしめること、喫烟、飲酒の害等に到つてはこゝに細説を要しないであらう。嘗て某學校に注意散漫の兒童があつた。教師がいくら訓誡しても効を奏せず殆ど處置に困つてゐた、ところが偶然その兒童に虱のゐることが發見され、それを驅除してから注意の散漫が除かれたといふ事實があつた。吾人は兒童の人格陶冶に當り精神上に作用する前に豫め生理的に故障がないか否かをよく調べて置く必要がある。

第三節 下 意識

犬が一度石で撃たれると、次に人が靴の紐を直すために前に屈んだのを見ても逃げる。それは石を投げる知覺と、打撃の感情と苦痛恐怖によつて起された逃亡の經驗とが一緒になつて經驗さ

れた爲である。前に屈む事の知覺と苦痛逃亡の感情とが相並んでゐるのではなく全體が一つになつて有機體中に保存されてゐるがためである。でその中の一が起れば他のものも全部活動してくるのである。

又詩を吟ずる場合に一句が出ると他の句は無意識的に次から次へ出てくるのも、ピアノを奏する場合に手の運動が調子づくつと後には自然に手が動いて行くのも前と同様の理由によるのである。かゝる作用は過去に集積された記憶のなすところであるが故に之を有機的記憶といふ。さうしてかゝる記憶は通常の記憶の如く明確に意識されたものでないから意識以下にあると稱する。意識以下にある精神作用による作用をば一般に下意識の作用といふ。

下意識が人間の行動に多大の影響を及ぼすことは次の例によ

x
musve

つて一層明かになるであらう。

イギリスの近衛師團の衛生隊の某士官が周圍の塞がった場所に居ることを非常に恐れ、それから逃れることが出来ない場合には猶更恐れるといふ性癖を持つてゐた。さうして子供の時代からさうであつて、自分ではそれが常規を逸してゐるとも思はなかつた。ところが先年世界大戦役の際、フランスに於て他の軍の人々と一緒になつて生活してゐた。他の兵士たちが、塹壕の中で楽しさうに話し合つてゐるのを見て始めて自分が病的であることに氣がついた。さうしてライヴアース博士に従つて精神分析をなし、過去の記憶をたどつて見ると、とくに忘れてゐた或事變がこの病氣の原因であることが判つた。それは子供の頃或品物を賣りに古物商へ行つた。その家は暗い長い路次の中にあつた。金を得て歸ると路次の戸が締つてゐた。子供の力ではなかく開かない。その上暗いので、まご／＼してゐると、不意に入口の犬に吠へられたので非常にこまつた。この恐しい經驗がこの病の原因となつたのであつた。

Rivers

或學者は吾人の生活を決定するものは意識に表はれたものでなくして、主として下意識の作用によるとさへ主張してゐる。建築家彫刻家料理人等各種の人に就いて、その職業につくやうになる徑路の精神分析を行つて見ると彼等自らが考へてゐる意識的のもの以外に、猶他の要素が職業の選擇を決定するのに與つて力にあつた事が分つた。さうしてそれは外部からの勧誘とか機會とかいふものではない。初から存在する隠れたる或物の力である。勧誘とか機會などは隠れた或力の現れる口實となつたに過ぎないのである。

吾人の日常の動作の大部分は無意識的に行はれるから、これらの作用は下意識の作用によるものと見られる。もとより我々日常の重要な問題に對しては熟慮の上、決行するのであるから全部の行動が下意識から行はれるのではないけれども、しかも、毎日の

動作の集積が、或は一寸した事柄が將來に如何に影響を及ぼすかは容易に看取し得られることである。下意識は例へば一家に於ける主婦の役目を精神作用全體中に於て演ずるやうなものである。故に我々はこの下意識の問題にも細心の注意を拂はなければならぬ。

下意識の現象は大別して二種となすことが出来る。一は習慣であり、一は狹義の下意識である。前記の例證中詩を吟ずる場合の例は前者に屬し、英國士官の例は後者に屬する。習慣に就いては別に節をあげて述べることゝし、こゝでは専ら後者に就いて述べよう。

ブロイエル、フロイド兩氏は精神錯亂の場合に於て、その原因は表象にあることを發見した。或個人の經歷中嘗てその人に深刻な苦惱を興へた表象は、何かの機會によつて無意識中に追ひやら

下意識の二種

Breuer, Freud.

れても、亡びるものでなく、尙意識中に苦惱の原因として作用した働は無意識中で消えないから、遂に病的状態を引き起す。かゝる表象を再び意識中に出現せしめ、他の意識と同様に流れしめることが出来る場合にはこの精神病は治るものである。人をして精神錯亂に陥れた不明の表象を探し出すためにフロイドは病人をしてその頭の中にかすかに思ひ浮べる表象、特に夢の中に現れるものを残らず言はせて、患者の注意をばその報告中の缺けたものの中へ向けしめた。このやうにして非常に骨の折れることではあるが、消え失せた表象を再び見出さしめることによつて病氣を治すことが出来たのである。かゝる方法を精神分析といふ。

成人が親指を吸うたり、爪を噛んだりする習癖をば同様な考察を重ねて研究し、精神分析學者は次のやうに説明する。

順調に育つた兒童が成長して母の純真不雜の愛以外に注意を向け、友人との談話や、創作工夫に興味を有するやうになると、もう一度幼少な時に立還つて小さい且助けられない嬰兒の生活を繰返したい希望を持つ。然るに年は既に長じ、心身の力も増加してゐるから、この希望は恥づべきものとして意識の下に押下げられる。けれどもこの希望はなか／＼消滅しないで親指を吸うたり、爪を噛んだりする習癖となつて出て來るのである。

精神錯亂の原因が嘗て意識に表れた表象に基づき、兒童のちよつとした習癖もその根柢が深い且古い精神内にあるとしたならば、兒童の行動の監督指導もその深い根柢から出發しなければ効を奏しないことは言ふまでもない。拇指を吸ふのを止めよと命ぜられても、その無意識中にある原因を除去しない限りは、子供に於て實行能力も意志も缺乏してゐるのが普通である。故に教育者は兒童の習癖、精神の異狀を矯正するためには常にその根柢に

まで遡つて矯正するやうに努めなければならぬ。

消極的方面に於ては右の如き困難が存するが積極的方面に於ては次の如き利益もある。

或畫工が水墨畫を描いた。その畫工の信頼する先生が見て、それを非常に褒め且、近頃流行の畫風を模倣せず、この方面に突進したら必ず成功すると斷言した。その畫工はその言を信じ、その通り進んだら果して成功した。偉人傑士が青年に與へる一言がよくその青年の一生を支配することがあるのは右のやうな理由に本づくことが多い。

反對に兒童の一寸した行爲を不注意に取扱ふことによつてその兒童の自信を奪ひ、それに伴ふ行爲能力を埋没し、子供を全然不幸に陥れるやうなことがある。一度數學で悪い點を受けると直ちに理科的方面の事業を斷念したり、一度拙いと言はれると一

生畫をかゝなくなつたりする。兒童に對する一言一行はこの點からも深く注意しなければならぬ。

なほ精神分析學者は次の事を教へてくれる。避けるのが正しいと思はれる不良な情緒でも消滅させることは出来ない。たゞ抑制し、抑壓しうるのみである。餘剰のエネルギーは必ず何處かへ出口を求めらるものである。その出口を塞いで壓迫するよりは、他の有益な道へ、少くとも無害な道へ、誘ひ込む方が得策であつて、賢い仕方である。唯壓迫しておくのは動もすれば後に害をのこす虞がある。

第四節 習慣練習

日常の行動の大部分が下意識の作用によるとしたならば、我々は日常の動作に細心の注意を拂はなければならぬ。こゝに謂

はゆる修養の必要がある。

この事實を他の半面から見れば善なる行爲を集積して下意識となすことが多ければ多い程思慮を費さずして矩を踰へないことになるから、かくして餘裕の出来た思慮をば一層有益な事から向けうることとなる。かく思慮を費さずしてなすことを普通の言葉で言へば習慣によつてなすといふのである。

我等の行動は下意識を土臺に持つことによつてのみなしうる。自轉車乗が單に方向に注意するのみで疾走しうる以前に、足の運動、身體の平衡を保つ動作などが習練され蓄積されて、今は下意識にあることは何人も容易に氣づくであらう。

凡べての習慣は生理學的に言へば神經興奮が通過するのに抵抗の弱い通路であると言つてよい。されば習慣を發達させるには日々に行ふ活動が一回ごとに必ず選ばれたる道の抵抗を減少

習慣構成の
必要條件

するものでなければならず、又他の類似の道に基礎を置く行爲によつて妨害されてはならない。さうすれば神經興奮が新しい道を始めて通る時は抵抗が最も強いものであるが、その後はその道を通るごとに抵抗が減少して来る。今出来るだけ無益の骨折の量を少くして習慣を確立させるには如何なる注意を必要とするか。主要なる條項を次に掲げよう。

(イ) 抵抗は始に最も大きいものであるから最初に十分に、熱心に事に當らなければならぬ。殊に自分の悪い癖を直すとか、困難な業務につく時などは一層大なる熱心を必要とする。

(ロ) 第二回の行動以後は次第に抵抗が少くなるもので、回数を重ねるに反比例して抵抗が減じて来る。しかしその間に例外を許すと又抵抗が増大して來ることがある故、例外を許してはならない。例へば朝六時に起きる習慣をつけようとすれば眼覺し時計

が鳴ればどんな理由があつても起きてしまつて決して躊躇してはならない。何とか理屈をつけて、もう少し寝ておようとすればもうだめである。

(ハ)もしこゝに好ましからぬ不良の習癖があるとす。それが意識的にしろ無意識的にしろ出来てしまつた習癖には殆ど神経興奮が知覺されないほど抵抗が減退してゐるから、俄にこれを亡しにくい。妄りにこれを抑制するのは危険である。水流を堰きとめて置けば氾濫する如く、一旦癖づけられた神経興奮の道を抑壓すると又必ず他方に出口を求め。子供が悪戯をする時にこれを叱責して止めさせても、又その中に必ず同じ悪戯を行ふか、或は他の悪戯を試みるものである。故に最も良い方法は他の善良な方向に轉換させることである。さうして刺戟のあるごとに新しい方向に轉換してやまなければ、遂に元の悪習より、新しい良習

の方が抵抗の少いものとなるはずである。言ふまでもなく新しい方向は一つだけ選ぶべきである。初によく選んで置いて、十分の覺悟を以て導かなければならない。

(ニ)今新しく良習を作らうとする時は前の弊習をすてなければならぬ。この時に起る抵抗の量は舊習が意識的な情操や無意識的な情操を満足させてゐた分量と或程度まで比例する。故に新しく良習を作つて舊習と置きかへようとするには、先づ好ましからぬ舊習の原因を探ることが必要である。さうしてその原因に應じて新しい習慣を樹立すればよい。

右は日常に起るべき習慣についてのことであるが、所謂修養を積んで漸次に人格を向上せんとする場合に於ても同様の立場から練習の必要を説明することが出来る。善い話を聞いてもそのことが實行されず、善い意志があつても實踐されないのはそれを

Meumann

支へるだけの土臺がないからである。モイマンが意志陶冶について「知見は意志陶冶の重要な要件であるがそれのみでは人間は知見に従つて行動するといふ保證にはならない。また感情が一度動いて平素は非常に困難に思はれた仕事も容易になしうることがある。けれどもそれは一定の行爲の繼續並に成立の保證とはならない。のみならず感情によつて繼續的に影響されることは理性が鈍るといふ大なる危険を有する。従つて意志陶冶の唯一の正しい道は知見と感情とによつて、行爲を先づ第一に引起し且練習によつて確定して以て知見と感情とを意志其の物の陶冶に役立たしめることである。」と言つてゐるのは學說上の立場は違ふけれども取つて参考とすべきであらう。

吾人が自轉車に乗ることが出来るのは事實上自轉車に乗ることによつてである。水泳は水泳することによつて學びうる。同

練習の機會

様に前に縷説した諸生活型が生活型として發達するためには、かゝる生活型の活動する社會中に生活しなければならぬ。故に目的とする生活型の發達を助成するためにはかゝる機會を具備した環境を作ることが必要である。教育者は單に被教育者の心に働くのみならず、環境にも作用しなければならぬ。如何にカントの謂はゆる「善意」を説いても、如何に金科玉條を陳べても、如何に感情の陶冶を施しても環境に注意しない限り徒勞に歸する。前説にのべた習慣を構成することも適當なる環境を與へることによつて、尙詳しく言へば、兒童の生活型の發達階段に相當した諸文化財を以て圍繞し、その中に生活せしめることによつてその目的を達し得るものである。

第五節 暗示

人々の有する理想も其の發達を溯つて見ると或個人の感化によつて起るか、又は社會の意見に影響されたものと見ることが出来る。かゝる影響を暗示と稱する。さうして兒童が未だ氣の附かないことに就いて注意を喚起し、或は又必要と思つて居ない事がらに就いてその必要を勸説して行はせるのを直接暗示又は訓諭と言ひ、これら同じ事がらに關し、教師から言説を以て兒童に勸奨することなく、兒童が自らこれを實行するやうに環境を整頓する事を間接暗示といふ。

間接暗示の典型的のものは示範である。示範とは法則、命令等を自然的又は人爲的の行動を以て具體的に明示する方法である。示範には教師の範を示す場合もあるし、優れた兒童と遊ばせて自然と自分の非を覺らしめる方法もある。示範は法則、命令等の抽象的なるに反し、具體的直觀的であるから單に理解されやすいの

みならず、その心情に訴へる力が強い。且他の助をからず自らの努力によつてかゝる意味を發見したといふことは兒童の自尊心を刺戟し、その後益々かゝる有益なる方向に努力させることゝなる。自己の力を信じ、他人の力よりも自己の實力に頼ることが多くなり、自尊の情操から實行力が促進されることになる。

直接暗示は誤解の虞が少ない。けれどもあまり度々直接暗示を行ふと生徒は意志の強いものなら反抗心を起し、意志の弱い者なら自信力を失ふ。換言すれば訓誡は必要であるけれども極めて瑣細な過失に對してまで餘り度々訓誡してゐると、子供は自ら劣れるものと信じ、斯くて將來に亘つて進歩の望が減少するを免れない。暗示を施すにあつて左の注意が必要である。

(1) 暗示は被暗示者が暗示する人に對する尊敬を失はない程度で行はなければならない。従つて暗示者はその言語態度に氣をつけること

が大切である。

(2) 生徒が少々驚いたり、激動を受けたりする位が却つてよい。亂暴な生徒を躰けるのにも時には少し重い責任を負擔させることも一つの方便である。

(3) しかし生徒の自尊心が發達したら、妄りに生徒の性能に反對して暗示しない方がよい。さうでなければ生徒は教師の言動などを批評し、教師の威信が傷つけられ易く、従つて教育全般の効果を減却させるものである。

(4) 生徒が今までに持つてゐる知識に濫りに反對してはならない。もし反對する必要があるれば委曲説明して生徒の既有的知識の誤れることを詳述しておかなければならない。

第六節 賞 罰

暗示によつて成功しない時には止むを得ず賞罰を採用するこ

とがある。さりながら懲罰・褒賞・非難・賞讃は一時假に用ひる手段であつて、決して永くこれを用ふべき理想的な誘導ではないのである。懲罰や褒賞は特に子供の快樂苦痛に訴へることを手段としてゐるから、濫用すれば子供を利己的ならしめやすい缺點がある。

凡そ兒童の發達階段には大別して(1)感情のみが唯一の指導者であり、純粹に衝動的に動作する段階と(2)行爲の結果を考慮し賞罰・賞讃・非難を豫期して行爲を企てる段階との二種あるやうである。

右の中で第一段は極めて幼い頃に通る段階である。嬰兒は出来るだけ快感あるものを反復し、不快なことを避けようとする。しかし罰を約して嚇したり、賞を約して勵ましたりすることは効果が無い。

その中に長上の言ふことを解するやうになり、又子供自らの欲求を自覺するやうになれば、賞罰を豫約して、或程度まで子供の行状を規正することも出来る。他人の意見に十分傾聴するやうになれば此等の手段をやめて稱讚非難を用ひるのである。

意味のはつきりしない賞罰は幼い時でも効果に乏しい。子供が賞罰を以て唯賞罰として受けず、之を加へる人の意見の表現として受取る頃になれば、かゝる曖昧な賞罰は意味を持たない。たとひ長者から見て正しい賞罰であつても、子供に理解出来ない賞罰は避けなければならぬ。子供にとつて大切なことは賞罰を明かに理解させ、彼等をして行爲の上に確實なる基準を得せしめることである。しかし子供が既に言語や表情を理解しうるやうになればそれによつて長者の意見を發表するのが良いのであつて、具體的な賞罰はさける方がよい。元來教育が立派に行はれた

ら賞罰の必要がないものである。賞罰を豫約して置かなければならぬやうな教育は、教育夫れ自身の缺陷を物語るものである。賞罰によつて兒童を躰けようと考へる者は、翻つて教育そのものに就いて反省すべきである。

稱讚非難は自律への手段である。故に長ずるにつれて次第に用ひることを少くしなければならぬ。既に善惡の別が明らかに辨別される年頃になつても尙これらを利用するのは良くない。當り前なら十歳十一歳頃の子供はかう言ふ事をしては恥づかしと思ふやうな事を色々に知つてゐるものである。かゝる年齢に達すれば稱讚の愛好を利用するよりも彼等の自尊心に訴へて善行に導く方が良策である。かくして次第に他律的道德より自律的道德に進めて行くことが出来る。

第七節 自己教育

前の第五節第六節に述べたことは主として消極的方法であつた。本節に於ては兒童の自己活動の方面に基づき積極的方法を略説しよう。

兒童の最も好まないことは靜かにしてゐることである。何かの形に於て活動せずには居られない。さうして活動の大部分は遊戯である。遊戯には種々の教育的價值のあることは既に家庭教育の章に於て述べた。

兒童期は純粹に遊戯の時期である。彼等は全く現在だけに生活してゐる。成長するにつれて、すべての行動といふものは、行動し終へた後に快不快の結果を伴ふものであることを經驗上おのづから知つて來る。殊にまた遊戯中でも一定の條件や制限の

活動性

遊戯の價值

下に行動しなければならぬことをも意識する。勤勞はこの自覺から起るものである。

遊戯の教育的價值はなか／＼大きい。個人が持つてゐるけれどもまだ發現しない隠れた力を發達せしめ、情緒的緊張の安全瓣となり、社會的道德を教へ、今日の經濟的組織に於て餘り専門的に分業化した、或は機械的なる仕事の單調より受ける青年の苦しみを除くことが出来るものである。

生活力横溢の安全瓣としても勤勞の前階としても何れにしても遊戯運動は自律的人格構成に取つて必要な手段である。

遊戯に於ても勤勞に於ても兒童には自尊心が強くと現れる。抑、人は何事かをして成功する。たまに厭なことがあつても努力して成功する。それによつて自分にも、他人にも自分は何かをする力があると知られたいと要求する。譽めてやると子供は大いに

自尊心

調子に乗つて益、良い方に活動するやうになる。もしその實力を認めてやらなかつたりすると、児童はその力を悪く發揮して、わざと父兄に反對したりなどする。運悪く知られる機會のなかつた子供は不幸な子供であつて、小さい暴君となり、無鐵砲、輕卒なことを振舞ふやうになる。

児童は自尊心が強い。過失があつた場合に十分に信賴する教師に對してさへも、單に自分の人格的缺陷を示すのみで自分の長所、特長を示すことが出来なかつたら、頗る不滿不平の感を抱き、名譽恢復の機が來ることを熱望するものである。故に非行を悔悟した場合には直ちに名譽恢復の機會即ち人格的な力だめしの機會を與へることが必要である。

自律的人格性にとつて必要なことは、自己を支配することであり、自己を支配するためには自己の長短を知らなければならな

實踐の機會を與へること

自省

い。人は如何なる點で失敗したか、その失敗はどうして出來たか、如何なる點で正しく行動したか、如何にして可能であつたかと、日々回顧することは、さうしてかくして得た日記は、自己教育にとつて非常に價値あるものとなる。

上級児童の自己反省の方法としては、例へば阿諛自己の意見の表示、又は沈黙自己の最大の弱點等の見出しの下に各自の體驗を無記名で記入し、提出せしめる。教師はこの記録によつて訓話を進め、児童の個性に應じて反省に便ならしめることが出来る。獨逸の學者メスマルはこの方法を用ひて大いに訓育上の效果をあげたさうである。

人格は素質が許す以上に發展することは出来ない。けれども人格のとるべき方向は、吾人が外より取入れる精神内容によつて可なりな程度まで、發展しうるものである。例へば健康な状態の

向上の意識

下意識の節
参照

表象に注意を向けることによつて種々な病氣が治された例證は醫學者が多く報告してゐる所である。吾人があるべく希ふやうなものになるためには常にそのものを頑強に表象することが必要である。

一度理想として掲げた表象が實現されたならば、我々は更に一段高次の理想の表象を表象しなければならぬ。かくして一層高い人格に接し、一層高遠な理想を抱くやうに専念し、不斷に向上邁進するものこそ生きがひのある生活をする人間である。

我々が修養を積んで止まないならば、我々の部分的行爲を生命全體に關聯して見るやうになる。全體に關係して見る立場が宗教の立場である。

人間は宗教なくとも道德的でありうる。眞善美を敬愛し、誤まれる衝動感情を抑制し、隣人の爲にも盡しうる。諸生活型をばそ

道德と宗教
との關係

の價値に應じて完全に果しうる。けれども衝動私慾と戰はなければならぬ時に、危険や損失が生じた時には、全く異なつた氣分が襲うて來る。可能的な條件や、不可能的な條件、自分の行爲の結果、全世界關係内に於ける自分の生命などを考へる時には、思は遠く自己の狭き生活圏外へ、とびで、行くであらう。人間は何處から來たか、何處へ行くのか、世界の最後はどうなるのかと、各人の精神内にある「統一に向ふ衝動」は最後まで追究して止まないであらう。これが宗教である。たとひ宗教といふ言葉は用ひなくとも、宗教的の要求は何人にも存し、總べての認識、凡べての努力の要石である。吾人が當爲を定立するとき、その當爲は實現可能のものでなければならぬ。かゝる可能の保證を與へるものは宗教である。故に宗教は吾人の努力の最高理想であるのみならず、又最初の出發點とも言はれ得る。凡べての生活型はその實踐に於て

は、即ち道徳に於ては、宗教がその始であり又その終であるとも言ひうる。宗教は實に訓練上に於ては勿論のこと一般教育の上にも、重大な意味を有して居るのである。さりながら學校に於て此の意味を實現することは現在の我が國の實狀に於ては頗る難事である。今日は教育者自身の宗教的修養が必要である。

* * * * *

要するに訓練の要は兒童の自發活動を基調とし、一面に生理的條件、下意識の構成に注視して、根柢を確實ならしめ、他面に暗示等の方便を用ひて方向に誤りなからしめ、常に反省し、向上して終生倦むことがないやうに到らしめるのである。

第五章 教授論 *Method of Teaching*

第一節 總説

教授の必要

- 一 汎るもの、
- 一 交換的教師の人格の要素たること
- 二 二及の自發的ものこと
- 三 三及の直觀的ものこと
- 四 四及の直觀的ものこと
- 五 五及の直觀的ものこと

教授の本質

我々が海豚には毒があるといふことを知るの、人類が長い間續けた社會生活によつて、古來知られてゐたことを傳承したからである。もし各人がこれらのことを他によらず自ら知らなければならぬとすれば、生命は幾つあつても足りない。現代に處して現代以上に出るためには、何等かの方法で現代までにあつたもの、中、現代に處するに必要なものを、短時間内に體得しなればならぬ。學術的に言へば價值を實現するためには、先づ價值が何であるかを知らなければならぬ。さうして價值は具體的の文化財についてのみ知られるが故に、吾人は天職を果す第一手段として具體的財を短時間内に知らなければならぬ。故にこゝに具體的財を短時間内に把握する方法を講ずる必要が生ずる。かゝる方法を講ずるものを教授と稱する。

一定の短時間内に所定の文化財を知るためには、人為的に此等

の文化財を児童の面前に提出する必要がある。正しい發音をな
さしめるためには模範として教師の正しい發音を示さなければ
ならない。複雑なる事實間の眞理性を知らしめるためには教師
の暗示指導を受けなければならぬ。さりながら吾人が實在と
名づける世界は各人が構成したものであるから例へば正しく發
音することでも事實間の眞理を知ることでも各人が各自にしな
ければならない。教師が代つてすることは出来ない。又一器の
水を一器に移す如くに甲から乙へ轉ぜられるものでもない。又
各自が自ら構成しなければならぬ。教育學的に言へば自ら學
ばなければならぬ。教師は生徒をしてたゞ敏速正確ならしめ
るために刺戟又は補導を與へるに過ぎない。従つて教授の本質
は児童の自己活動による構成作用、即ち自學に存することが確實
である。

教授の要素

教授の本質は右に述べたやうなものであるから、かゝるものに對し
て「教授」といふ名を附することは適當ではない。生徒の自發活動に重
きを置いて「學習」と稱すべしといふ説もあるが、事實の眞相を表現する
には實在の構成といふのが最も相當してゐるやうに思はれる。けれ
ども在來の用語に従つて教授といふ語を用ひることとする。

教授の本質が児童の自己活動に存するとき、教授作用の
客觀的基礎を確立するためには自己活動を更に分析し、鮮明にし
なければならぬ。

簡單なる精神作用でも二つの要素から成つてゐる。最も簡單
な作用である「聞く」といふ作用でも聞かれる音と、聞く主觀との二
部分から構成されてゐる。故に教授作用はこの兩方面を顧慮し
なければならぬ。前者を教育の目的方法に従つて整理したもの
をば教授の材料又は略して教材と稱する。前記の一定時間内
に知らるべき文化財とは教材のことである。材料の選擇提示の

如何は兒童の精神作用に大なる影響を與へるから別に研究するの必要がある。

後者の作用そのもの、開展の順序を教授の段階と稱し開展の

際に教師と生徒との間に行はるゝ活動の様式を教式と稱する。

一 專心入念の時間 *Formal steps of Teaching*

二 教員入念の時間 *Methods of Teaching*

三 教員入念の時間 *Methods of Teaching*

四 教員入念の時間 *Methods of Teaching*

五 教員入念の時間 *Methods of Teaching*

六 教員入念の時間 *Methods of Teaching*

七 教員入念の時間 *Methods of Teaching*

八 教員入念の時間 *Methods of Teaching*

九 教員入念の時間 *Methods of Teaching*

十 教員入念の時間 *Methods of Teaching*

前節に述べた兒童の自己活動の中に現れる兩面の中、教材の學

一 灌入式
二 指示式
三 示範式
四 練習式
五 問題式
六 探究式
七 協同式
八 個別式
九 自由式
十 創造式

教授の一般目的

教授の部分目的

(一) 實質的陶治形式

習方面に重きを置くのを實質的陶治と言ひ、自己活動の主觀能力の養成に重きを置くのを形式的陶治といふ。吾人は何れに重きを置くべきかに就いては、現代の文化關係から見て次の如くに言ひ得るであらう。

吾人は環境の中に生息してゐる。環境は急激に變化し、社會上の變化、技術上の變化は絶間なく起るものであるから、現今の時勢に於て必要なことは、常に新しい要求を満足させることであつて、何か特定のものだけを完全に處理しうるといふ事ではない。狭い範圍に立籠り、そこで生活する人でも、この範圍に於て常に新しいものを學び、新しい知識や技能をえる爲に務めなければならぬ。知識其のものよりも學ぶ能力性の方が、即ち一定の技能に堪能であるといふことよりも、一般に技能を捉へうる能力性を具へてゐる方が、適應せる事よりも適應可能性の方が一層必要である。

謂はゆる形式的陶冶が必要である。環境内に於て自分自身を絶えず新しく秩序づける自由人が、現代文化地位より見た教育的歸結である。

(二) 模倣と創造

經驗を自ら創めずして他のなせる跡を追ふときは模倣といひ他によらずして自ら始めた場合を創造といふ。一切の實在は自己が構成したものであることを根柢に置いていふならば、模倣とは他の人がなした仕方に従つて實在を構成することであり、創造とは自己獨特の仕方に於て實在を構成することである。吾人は現存する文化を自ら悉く創造することはできないから、ある程度までは模倣によらなければならぬ。さうして模倣中に存する構成作用は、創造作用中に存する構成作用と相通するものであるから、前者を陶冶することは同時に後者中に存する構成作用を陶冶することとなる。故に模倣とても必ずしも捨てるべきではな

く、創造の前階として必要である。

創造作用の教育價値は、得られた結果そのものよりは道程にある、試行錯誤によつて得たところのものに教育價値がある。荆棘の中に足を入れることは坦々たる大道を通るよりは困難であり、目的地に達するには多くの時間を要する。或意味に於て迂遠な行方であらう。けれども誤は誤ることによつてのみ正され、正しき道はそれによつて一層正しさを増すものであるから一寸先は闊なる人生の旅路に上るとき、試行錯誤の歩み方しかない。又前項に説いたやうに現代の文化關係から見ても形式陶冶が一層必要と見られるから、創造作用を陶冶することに一段の重きを置かなければならない。

第三節 教材の選擇・排列及び統合

學校教育に於て中心をなすものは教授である。家庭教育にあつては身體の養護と訓練を重んじ、教授をことさらに行ふことは少いのであるが、學校に於ては逆に教授を中心とし他は教授を通じて行はれることが多い。

學校に於て教授する教材をその内容により、類似せるものを集め、差異あるものを分ち、一定の部類に分けたものを教科といふ。

第一款 教科目の選擇

教科目の選定は客觀的要求と主觀的要求とによつて決定せられる。客觀的要求とは超主觀的な生活型の發展の立場より起る要求であつて、主觀的要求とは、兒童の心身の發達、四圍の事情等の經驗的、個別的要求より起るものである。教材、教科の種目は個人の發達から見ても、國家の將來を考へても、非常に重大な關係を有

の教科目選擇標準

するものであるから、今日は多くの國に於て教材の範圍、教科の種類を法定してゐる。我が國に於ても、小學校令及び同施行規則中に詳しくこれらの事を規定してある。

尋常小學校に於ける教科目は

必設科目 修身・國語・算術・日本歴史・地理・理科・圖畫・唱歌・體操
及び裁縫(女兒)

但し唱歌は當分缺くことが出来る。

加設科目 手工

高等小學校に於ては

必設科目 修身・國語・算術・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)

手工・農業・商業・家事はその中の一科目または數科目を學ばせる。

加設科目 圖畫・外國語(英語)その他必要な教科目

手工農業商業家事圖畫外國語その他の加設科目は隨意科目または選擇科目とすることが出来る。
唱歌手工農業商業家事は當分缺くことが出来る。

第二款 教科目の配列

教科の選定が出来たら次にはこれ等の教科を各學年に配當しなければならぬ。その配當の方法に三種ある。第一は一教科を授け終つて順次他の教科に移るものでこれを單行法といひ、第二は各學年を通じ全教科を並び學習せしめんとするものでこれを並行法といふ。二者共に兒童の心身の發達に伴はないのみならず、殊に前者は全教科の聯絡統合を無視することゝなる。茲に於て一方に全教科の聯絡統合を圖り、他方に兒童心身の發達に適應させんとして、初學年に於ては少數の教科目に止め、學年の進

むに随つて順次にこれを増加せんとする方法が案出された。これを折衷法といふ。我が國現行の教科課程はこれによつてゐる。

第三款 各教科目内の材料の排列

次に一教科目内に於ける教材をばその難易の程度、他教科目との聯絡、季節の推移等の關係を考慮して適宜に配當しなければならぬ。これにも亦三種の方法がある。(一)は一教科内の材料を區分してこれを各學年に配當し、各部分を順次に教授して進むものであつて、直進法といひ、(二)は一教科内の材料が學年毎に反復されるやうに配列し、最初の學年には材料の全部に互つてその大要を授け、學年の進むと共に漸次その範圍と内容を擴張し、程度を高めるものであつて、之を環狀法といふ。(三)は前二者を折衷したもので、或學年までを一段階と看做し、材料の範圍と程度とに斟酌

を加へて一教科目の全材料を配當し、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いて更に反復せしめるものであつて折衷法と名づける。これは第一法の長所たる前後の聯絡を圖ること、第二法の長所たる反復練習の機會を多くすること、を併せ兼ねたるものである。我が國小學校令施行規則の教科課程表は折衷法によつてある。

第四款 教材の聯絡統合

以上述べた方法によつて配當された各教科目並に諸科目の内容は相互に聯絡を保たせて全體の上に統一を附けなければならぬ。さうでなければ彼此矛盾したり前後が重復したりするの虞がある。聯絡をつけるのに二種の方法がある。一を中心統合法といひ他を有機的統合法といふ。中心統合法とは主要な一教

Ziller

有機的統合法

教授者の人格による統合

科目を中心と定め、他の諸科目は悉くこれに結合隸屬させようとするものである。例へばチラーは宗教的・道德的教材を中心として他をこれに結合せんとした。中心統合法によると中心以外の教科目は恰もその註脚の如くに取扱はれて、固有の價値を輕視される憾がある。有機的統合法とは各教科の固有の價値を尊重し、他の教科の犠牲とならしめるが如きことなくして然も相互の聯絡に意を用ひ、甲の教科にて授けた知識・技能を乙の教科の學習の基礎たらしめ、丙の教科にて授けたものを丁の教科の補充たらしめるなど各教科相互に援助して、全體の間に一定の脈絡を保たしめようとするものである。故に前者よりも後者の方法が統合の旨によく合するものである。

けれども規則は形式に陥り易い。これを活かすものは教授の實際に當る教授者である。教授者は自己の擔當する學年につい

て、その配當せられた教材を知悉し、更に學校に於ける教科目全體との關係を明らかにし、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しなければならぬ。之を教授者の人格による教材の統合法と言つてもよい。通例小學校にて教科擔任法を避けて學級擔任法を採用し、學年固定法を捨て、學年持上り法を採用する理由は色々あるが一つは教材の統一を人格的に行はんが爲である。さりながら上級にあつては教材は漸次精深の度を加へて來るから教科の性質により便宜教科分擔法を加味するのが適當であらう。

教材の選擇・排列・結合を終へ、之を各學年に配當すれば大體の骨子は定まる。教科書は右のやうな手順の上に著作されたものである。

教授細目

各教科の要旨・内容・學年配當及び教科書はほゞ全國劃一に定め

てあるから、各學校に於て實際に教授するに當つては、土地の情況・學校の特殊の事情などに鑑み、實際に當てはまるやうに、眞にその學校の兒童に適當した教材を選擇し、之を各學年・各學期・各週に配當して、時間も過不足なく、材料も過不足なきやう、巧に排列した豫定案を作つておく必要がある。かゝる豫定案を教授細目といふ。

第五款 教材と日常生活

前四項の手續を経て確定された教材は、兒童の心理的要求にも又文化社會の要求にも叶うた、最も理想的な精神作用の對象と言ひうるであらう。けれども現實に兒童の眼前に開展せる社會と比較するときは尙可なりの距離を有し、著しく抽象に走つてゐるかも知れない。故に兒童の眞の生命に觸れるためには、兒童の日常の生活に觸れたものでなくてはならない。かゝる要求を充す

ためにプロジェクト法なるものが唱へられてゐる。

プロジェクト法は生徒が實際の社會生活から實際的な題目を捉へて、生徒自身が方針を定め、工夫をこらし、自ら觀察し、實習して、研究して行く方法である。元來プロジェクトとは麥を植ゑるとか、本箱を作るとか、社會に行はれてゐる職を意味する語である。かゝる社會生活を學校に取入れ、生徒自ら實行しつゝ、社會に行はれてゐる實際の事實を具體的に研究させる方法であつて、多くの場合、數人もしくは一學級の生徒が協同分擔して一の題目を研究する。

又教材を多くの教科目に分ち時間を別にして學ぶことは日常の經驗から甚しく離れたものである。日常の經驗では總べてが合一してゐる。故に教授に於ても合一せしむべしといふ主張が近來力説されるやうになつた。これを合科教授といふ。

第四節 教授段階

吾人は今机上にある書籍に對する時、商品として見る時には經濟的の意味を附し、認識作用として見るときには科學的の意味を附し、裝釘に注意するときには審美的の意味を附ける。さうしてこれ等の根本方向の何れも各々特殊の論理的法則に従はなければならぬことは既に「生活型とその教育」の章に於て詳説したが尙、これら諸生活型の作用に共通なる時間的順序の問題が残つてゐる。

人間の發達について「何れの方向へ」といふことを除外して考へるならば、リットのいふ如く常に甲の状態から、それよりも一段高い乙の状態に移り、更に高次の甲に歸るものである。水素に關しては何も知らなかつた甲が、水素に就いては十分の經驗を有する乙に就いてその内容を獲得し、乙と同じ位階に昇り次に甲に歸つてその内容を自由に使役し、更に次の乙に向はんとするのである。

教授の段階

この後の甲は前の甲とは意識内容に於て一段高次にある。かくして人間は無限に進歩するのである。

今これを教授作用の時間的順序にあてはめて言ふならば、甲から乙に移らんとする状態を豫備といひ、乙の状態にある間を教授といひ、高次の甲に歸る状態を整理と呼ぶことが出来る。かゝる順序を教授の段階といふ。(小西・長田共著最新各科教授法第一章第九節参照)

單元

各教科は多數の教材を包有する故、實地の教授に際しては適當にこれを區分しなければならぬ。この區分せられた教材の一節を教授の單元といふ。單元は兒童の發達の程度に應じてその範圍の廣狹を異にし、且これを定める場合には生活型に基づける一定の意味を含ましめなければならぬ。單元と教授時間とは必ずしも一致する必要なく、一單元の取扱が數時間に互ることもあり、一時間以下で終ることもある。

豫備段の任務

さきに言つた教授の段階とは一單元を教授するに當つて履むべき順序のことである。

豫備とは前述の如く甲より一段高い乙に向はんとする場合であるから、その主要なる任務は問題を構成して學習動機を誘發する點にある。問題の構成は教師と兒童との協定によることもあり、教師の獨斷によることもある。後者の場合でも疑問の形で表すこともあり、既習事項の復習或は基本練習の豫行を以て始めることもある。いづれにしても兒童の努力を誘發し、注意を一點に集中し、自發的に學習するの態度に出でしめることが肝要である。この段に於て兒童の興味を誘發することが必要である。力説した學者もあつた。然らばその興味とは何か。興味は單に對象を意識するよりもつと高いことであり、意識内容に注意するよりもつと高いことである。「好んで注意する」「見たくてた

まらない」といふ意味を包含してゐる。然らば何が吾人を對象に引きつけるか。それはその時々到我々に對するところの價值に外ならない。價值が我等に對し自發的な快感に於て意識されるのである。興味には價值意識の外に尙努力の萌芽を含んでゐる。感ぜられた、又は認められた價值は即座に吾人の努力を引起し、それを獲得せんとする目的を構成させる力を持つてゐる。故に興味とは價值によつて對象に引付けられ、その價值を得んとする緊張關係に於て起る心的現象のことである。決して單なる快感ではない。従つて、眞の意味に於ての興味を誘發することは教授上必要なことである。

教授の本質が兒童の自發活動に存し、その目的が模倣よりも寧ろ創造に、内容の獲得よりも寧ろ實力の陶冶にありとするならば、教授段に於てなすべき教師の任務は生徒自身をして、自ら工夫せ

教授段の任務

しめ、直觀によるべきものは直觀せしめ、内省に待つべきものは内省せしめ、表現する必要があるれば表現せしめ、各生活型の作用に従つて體驗せしむべきものである。但しこの場合教師は單に傍觀の態度を取るのではない。既になれる教案に基づき、各兒童の個性に應じてそれ〴〵適當の環境を作つて兒童の周圍に提供し、兒童の採擇工夫に容易ならしめ、以て兒童をして自ら選擇し、工夫し、構成し得たと感ぜしめる所まで指導しなければならぬ。「最もよい教授は教師の活動することの最も少きものである」といふ言葉も右の意味に解することが出来る。兒童の誤まれる場合、到らざる場合に補導誘掖すべきは無論である。かくして何れの生活型にあつても兒童に未だ得られなかつた體驗が得られ、その體驗に關して教師に近づくやうになつたとき、即ち甲が一段高い乙の位階に昇りえたときに教授段の任務は終つたと言ひうるのである。

整理段の任務

る。

乙に移つた甲は更に高次の甲に歸らなければならぬ。この場合に二種の任務がある。(一)は模倣によつてか或は創造によつてか得た個別的の體驗が、その兒童の生命全體に對して如何なる關係に立つか、本具の生活型と矛盾してゐないか否か、自己の天職と如何なる關係に立つかを反省し、一段高い立場より、新に得た體驗を統一し、全體中に於ける地位を明かにしなければならぬ。勿論時によつては新に得た體驗が舊體驗全體に對して規範として働くこともあらうし、又は舊體驗に對する單なる手段として役立つこともあらう、規範として作用しても、存在として作用しても、或は上位に立たうと下位に就かうと、何れにしても全體中に置ける地位を確定せしめなければならぬ。(二)に於ては一度體驗を得れば、同じ體驗を再び繰返すやうなことなく、それよりもそれを

土臺として更に先に進みうるように務めなければならぬ。新體驗が習慣となり、譏闕下に沈み、新なる活動の際には常に内助の功をなさしめなければならぬ。自我の一部に定立し得たものを自然の如くに自由ならしめなければならぬ。この二種が整理段の任務である。かくして創造的な全體の統一の仕事が完成されるのである。

第五節 教授の様式

教授活動中で教師と生徒との間に行はれる活動の様式も數種に區別が出来る。

(一) 示教式

客觀的の事物現象を教材とする場合に兒童をして感覺的直觀によつて直接にこれを経験せしめ、又は觀察せしめる。教授者が兒童の直觀を指導する教式を示教式といふ。

(二) 示範式

兒童の眼前に模範を示してこれに倣はせる様式を示範式といふ。國語教授に於ける發音教授や體操・唱歌等の如き技能の教授に行はれる。兒童をして能動的に模倣せしめる爲には模倣に先だつてこれを理解せしめなければならぬ。理解の後には練習によつて機械化の域に達せしめなければならぬ。

(三) 講話式

修身・歴史の如く直接の經驗に依らしめ難い教材を取扱ふ場合には、通例教師は講話をして兒童には觀念的直觀によつて追體驗させる。これを講話式といふ。従つて兒童の感情を誘發し、感激を起さしめんとする場合などには此の式は相當に有效なものである。この場合に於ても繪畫・圖表等の直觀的方便物を用ひるけれども、主となるものは教師の説話であるから、事實や實況を兒童の眼前に彷彿させ、琴線に觸れしめる必要がある。その爲には教師は細心の工夫を凝らし、講演に熟練しなければならぬ。

(四) 説明式

具體的知識を收得する場合に事實間の關係が明瞭正確に意識されない事が多い。さうして兒童をして自らそれを探らせても兒童の力に及ばないことがある。かゝる時に教師から説明するのを説明式といふ。數學・理科等に於ける論理的關係や、歴史に於ける事變の領解を容易ならしめる爲に用ひられる。

(五) 發問式

兒童自ら容易に發見し、收得しうる場合には、教師は主として發問者となり、兒童はその解答者となるか、又は兩者の共働によつて知識を發展することが出来る。かゝる方法を發問式といふ。

發問式の價值は教授者の側にあつては、兒童の個性を觀察し、既有的體得を調査し、教師が過去に與へた教育效果の測定をすることが出来る。兒童の側にあつては、自發活動が誘發され、自己の思想を發表する技能に習熟する等の利益がある。

(六) 課題式

我々の意志が無律から他律に、他律から自律に進むが如く、生徒

の混沌たる體得が教師の輔導によつて規正され、次には生徒が自ら獨立して規整しうるやうにならなければならない。さうしてかくの如き地位に達せしめる爲には教師も成るべく生徒をして獨立して學習せしめる機會を多く與へなければならぬ。かゝる目的の爲に一定の題を與へて生徒をして獨立に學習せしめる教式を課題式といふ。

課題は教材の上から言へば既得の體驗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分れ、時處より言へば學校の正課時に課するものと、家庭課業として課するものとに別れ、後者は更に平時のものと長期の休業に課するものとに別つことが出来る。

課題式は指導宜しきをうれば兒童をして自己の力を自覺せしめ、その成果に言ひ知れぬ満足を感じしめることが出来、従つて學

習興味を増進せしめることが出来る。

第六節 一齊教授と個別指導

多數の兒童を一教室に集め、同一の單元を一樣に取扱ふ教授を一齊教授といふ。多數のものゝ相會して共に學ぶことより得られる利益に就いては既に教育社會の章に於て學んだ。

さりながら、各人の生活型の異なることはその面の異なるが如くであるから、多數の兒童に對し同一單元を同様に取扱ふことは不徹底と言はなければならぬ。各生活型を遺憾なく發達せしめるためにはそれに相應した個別指導をしなければならぬ。

外國では個別指導には學級を優等兒級、普通兒級、劣等兒級に別つて各別の授業をさせ、同一課業を早きは四年、遅きは六年にて終らせる方法があり、進級年度を一箇年と定めず、一年を三期又は四期

個別指導方
法の概説

に分つて、進みうるものは早く先に進ませる方法を取るものもあり、又同一學級内でも學力の似たものを集めて數團に分ち、各その能力に應じてその力を伸ばさしめる方法をとるものもあり、又左記のドルトン案の如きは或意味に於てかゝる要求を徹底させようとして現れた教育案である。

ドルトン案
Dalton Plan
Parkhurst,

ドルトン案はアメリカのパーカー・ストウ女史の創唱した教育案である。氏の方法によれば生徒は好きな科目を教師の指導の下に自學する。尤も一定の日數の間にはどの生徒も所定の全科目を規定の通りに進んでゐなければならぬ。自學する場合に研究に調子づいて來れば、何時間でも續けさせる。定時のベルによつて休憩を強ひ、研究熱を冷却させるやうなことはしない。さうして自發學習の自由と社會的協同とがこの教育上の標語となつてゐる。

第七節 教育效果の考查

考查の必要

人間が一定の目的と、その目的に應ずる仕事の結果を測定する道具とを持つてゐるときには、人間のなす如何なる仕事に於ても最もよく能率が上ることは一般に認められた原理である。目的の確定せることによつて専心に事をなさしめることが出來、結果を測定することによつて、どれ程仕事が出来たか、何處に力を入れなければならぬか、如何なる材料を用ひ、如何なる手段によるべきかを知ることが出来る。銀行家は日々その仕事の結果を測定し、商人は年に一回又は數回財産目録を考查する。

考查の利益

教育家にも亦考查の必要があることはいふまでもない。さうして教師はこれをなすことによつて自己のなせる仕事の結果を知り、かくして自己の教育上の長短と、今後進むべき道とを知り、生徒にとつては生徒の勤勉・怠惰・天賦の長短・得失を知り、父兄にも注意することによつて家庭に於ける勉強の参考となるが、最も重要

試験の利益

なる利益としては、將來の方針を決定する参考となることである。凡て試験は復習法を更に一步を進めたものとして既得の知識を有機的に統一するの效があり、又多數の兒童を同時に活動せしめ、然も一々兒童の個性に應じた活動を、全力をこめてなさしめる長所があるけれども、衛生上より見て過度の勉強のために心身の健康を害するのみならず、一般に教育上より見るも單に試験の爲に勉強して平素の學習を輕んじ、又勉強の方法に於ても記憶を過重し、謂はゆる詰込みに陥る等の弊害を伴ふ故、我が國の小學校にては試験を全廢し、平素の成績を考查して修業又は卒業を認定するやう定められてゐる。けれども學期末に於てのみ特殊の嚴格なる試験を施し、専らこれによつて成績を定めた方法を廢止しただけであつて、課題を與へ成績を考查する普通の試験まで禁止したのではない。

評點の方法

兒童の學業の成績を考查するには(1)履修せる學科の、教室又は課題に於て表はれたる理解の程度、記憶力、推理力の状態(2)雜記帳に記述したる成績(3)技能科成績品の良否、進歩等を參酌して毎月の成績を定め、更にこれによりて學期末の成績を定め、これによりて更に學年末の成績を定めるのが適當である。

評點上の注意

但し評點に際して注意すべきは、評點の不確實なことである。このことの起る根本原因として數へられることは

- (イ) 教師相互間に於ける評價標準の差異
- (ロ) 問題の個々の要素に對して與へらるゝ相對的價値の差異
- (ハ) 答案の上に於ける成績の階級を區別する精度の差異

の三つである。同一の答案に對して凡ての教師が必しも同一の評價をしない。その平均誤差量は、例へば滿鐵教育研究所の調査によれば、小學校兒童讀方の成績に對しては、百點法によれば凡そ

七である。即ち或教師が五十五點と評價して落第させたのを他の教師が試験すれば六十二點にて及第點を與へたかも知れない。又九〇點を與へたのが實は八十三點しかなくかつたのかも知れない。故に合理的なる評點をなすためには(1)自分のなす評點には實際よりは若干點多いか、少いかの平均誤差のあることを念頭におくこと、(2)各科の成績考査法及び評點の標準に就いて教師相互間に十分の協議をしておくこと、別して技能的教科に於てはこの必要が多いこと、(3)教師の直覺による評價は成績考査法が不完全でない限りこれを避けなければならないこと、(4)及落の限界點について正當なる理解を有してゐなければならないこと等の諸點を注意しなければならない。

從來の評點が右に述べた如く主觀的に流れ、一定の標準を缺いてゐるから、それを救はうとして、一定の標準を定め客觀的に精確

教育測定法

Monroe
Curtis
Thorndike

心性考査

に計量する方法がモンロー・カーティス・ソルンダイク等によりて各科目について案出された。これを教育測定法といふ。詳しくは各科教授法に於て説かれるであらう。これによれば從來よりも餘程正確に評價されうる理である。

試験の弊風を矯めようとして心性考査を以て成績考査に代へようとする試がある。さうしてこれは時に入學者の選抜試験等にも用ひられて居る。この方法は一面に兒童の不自然の勉強を防ぐ利益はあるが、現行はれる方法は短時間で、兒童の能力を形式的に機械的に考査するものが多いのであるから、かゝる方法によりて本當の力と學習努力の結果とを十分に知りうるか否かは疑問である。況やこれを基本にして兒童將來の方針決定の唯一の標準とすることは尙更問題である。

飛行機乗とか潜水艇乗組員を選抜する場合の如く、一定の標準が定ま

つてゐる時に、何人かを採用するといふ場合に心性考査を行ふことは非常に有効である。或る特定の兒童を何に仕上げるのが最も適當かといふことを決定することは人物鑑定に熟練の教師がその兒童を平常注視し、觀察することによつて比較的合理的になしうるのであつて、心性考査はその場合の参考として役立つのみである。且心性考査の目下の研究の状態ではとても唯一の標準とはならない。

第六章 身體の教育

健全なる身體の必要
K. Pearson

身體が健全なときは大體に於て精神活動も活潑に行はれることは日常の經驗に照して明らかなる事である。ピーヤソンの實驗によれば

男 兒	知能の働		非常な強壯體	強壯體	普通な健康體	少し虛弱	非常に虛弱
	知能の早いもの	遅いもの					
	五三、八	六、五					
	四五、八	六、〇					
	四六、五	七、五					
	三六、五	一一、〇					
	四二、三	一九、二					

身體教育の目的

右の表に示す如くに知能の働の早いものには身體の強壯な者が多く知能の働の鈍いものには身體の虛弱な者が多いことが證明されてゐる。體育の必要なることはこの一事でも明らかである。身體の教育の直接目的は兒童の身體各部の均齊なる發育を遂げしめ、その機能を正確機敏ならしめ、健康と體力とを保護増進して耐久力を養はんとするのであるが、その究竟目的は自律的人格の發展に資せんとするのである。

身體教育の方法

その方法に消極・積極の両面がある。生理學・衛生學等の教へるところに従ひその自然の發育を保護するのは前者であつて、進んで體力を練らんとするのは後者である。

消極的方面

發育の旺盛な時期は身體の抵抗力が乏しく、疲勞し易く、従つて病氣にも冒され易い。故に飲食呼吸衣服沐浴姿勢等の日常必須の動作には衛生學の教へるところを恪守せしめ、校舎の位置構造、机腰掛の構造、黑板教具類の大小色合、教授の時刻及び時限等は學校管理法の教に従ひ、住家稠密の地にある學校の兒童又は病弱の兒童のためには開窓教室、林間學校、臨海保養、休暇移住等の特殊の施設によつて身體の自然的發育を助成しなければならぬ。

積極的方面

傷害や疾病を恐れるの餘り消極的保護に傾きすぎるときは恰も温室の草花の室外に置かれたるが如く、活動しなければならぬい時になつても纖弱で用に堪へないやうになる虞がある。故に一方に保護を重んずると共に、他方に積極的の鍛鍊を重んじ、耐久力を養はなければならぬ。正科の體操を始として、休憩時に於ける運動、遊戯、一定時に行ふ遠足、登山、水泳、氷滑、學校園に於ける作

業等は主としてこの目的に役立つ。

身體教育の價值は實行によつて容易に體得せられるものであるけれども、知識の啓發によつてその自覺を促すことも必要であるから體操教授の時、修身理科等の教授の時にこの方面にも注意を拂はなければならぬ。尙健全なる精神は健全なる身體に宿るといふことは昔よりの金言であるが、健全なる身體は健全な精神によつて鍛へられるといふことも忘れてはならない。

身體教育中從來忽せにせられたることは感覺機關の練習である。これ等のものも精神作用と同様、一定の時期を失すれば、教育効果を失ふものである。殊に眼、耳、手は精神の門戸であるから格別の注意をしなければならぬ。眼に於ける色彩、形狀の鑑別、耳に於ける音律の識別、指頭に於ける粗滑、溫冷の測定、腕の舉止の自由等の諸作用は圖畫、手工、唱歌等の授業に待つ外に、兒童が自然に

接する運動遊戯中に於ても教養されるやうに注意しなければならぬ。理想の體格とは單に筋骨の逞しいことだけではない。諸機關が遺憾なく作用することも理想的體格の必須要件である。

第七章 教育者の生活型とその修養

教育者の生活型が狹義の社會型に最も近く、社會型の生活方法を主とすることは何人も疑はないところである。教育者は宗教家と共に社會型に屬するのであるが、宗教家の愛が主として宗教價值や一般人間に向ふのに反し、教育者の愛は文化價值全般と未成熟者の心に向ふ點に於てその差異を區別することが出来る。

教師は文化中に含まれた價値の守護者である。文化價値の理解文化の充實、文化への意志を主目的とする。凡ての文化を承認しそれを人間に於て開展させるべく務める。故に教師の愛の方向

教師は文化の守護者

は二方面に現れる。一面には所與の文化價値に對して、他面には兒童又は一般未成熟者に對して現れる。教師は言はば人間と文化との間の生きた仲介者である。故に教師の人格は凡ての教育作用の中心となる。知識は書籍より得られるであらう、けれども人格の陶冶は既に陶冶され、價値を具有せる教師の人格からのみ得られる。眞の教育活動は兒童の個性を尊重して、教師がそれに適合するのみではない。更にそれ以上に完成せる人格の表現として自己の成熟せる人格から未成熟者に影響を與へなければならぬ。文化素材を知り且それを自己に於て體驗した人が、未成熟者に影響を及ぼし、その素材を以て活動するやうに刺戟するたために、その素材を活用する時に始めて教育活動が始まる。故に教育者の生活型については次の如く言ふことが出来る。

教育者の天職

教育者は社會型の一に屬し、未成熟者をば超個人的價値の將來

の運載者と見做し、その價值可能性をば、文化價值を與へることによつて發達させることを以てその天職となすものである。故に教育者は兒童の個性に向ふと同時に文化價值に向はなければならぬ。

理論型との關係
教育理論家と教育實際家とは可なりの距離を有する。理論家は純粹に物に向ひ人に向はず、凡ての人格性を除去して純粹に客觀的に行動する。學者が教師として、拙劣なことは少くない。けれども教育者が兒童の有する特有の本質を發展させるためには、その人格を知ることが必要であり、人格を知るには精神科學的方法によつて兒童の人格を理解しなければならぬ。即ち理論的作用を必要とする。教育は多くの場合、知を仲介とする。教育の本質、課題、限界等の問題に就いての表象を構成することも知により、理論的作用によらなければならぬ。故に理論的作用と教育

者の生活型たる社會的作用との間に矛盾する點もあるとは言へ教育者がその天職を全うするためには理論的要素を多量に含まなければならぬ。

審美型との關係
教育者が生徒の個性の理解に務める作用中には、藝術家が藝術品を構成する際の作用と相似たものが存在する。けれども後者の態度には享樂の分子が含まれてゐるけれども前者に於ては全くかゝる分子がない。

經濟型との關係
教育者の有する本質中で經濟ほどかけ離れたものはない。彼れは報酬のためにするのではなくして、止むに止まれない心からするのである。愛からするのである。愛の原理と經濟の原理とは矛盾する。けれども經濟を排除するにも限界がある。教師は兒童の力を知り、その力の許す範圍内の要求を課せなければならぬ、又我々は常に必ずしも如何なる知識が經濟的に最も有效で

あるかを問題としないとしても、しかも社會生活に役立ち、価値を作り、實現するやうな人間を作ることが目的とすることは認めなければならぬ。教育者はその仕事について説明し、それが教育全般に對してどれほど役立つかといふことを示さなければならぬ。従つてこの點に於て經濟型と或交渉を保つてゐる。

政治型と狹義の社會型と矛盾することは既に述べた。教師は我をなくし、人の爲に盡さなければならぬけれども心中に優越の感、指導の喜が意識される點より見れば稍政治型の特長に似たものもある。吾々はさきに政治型に於て、人を支配せんとするためには先づ己れ自らを支配し得る修養が必要であると述べたが、これは教育者にも同様に緊要なことである。さりながら政治家は多くの場合に於て原理そのものよりは、その應用の機會を捉へんとして居るが、教育者は常に文化價值としての正しい原理を體

政治型に對する關係

宗教型に對する關係

験して居なければならぬ。被教育者に對する権力や支配力を憧憬するのではなく、人道に對する謙遜な奉仕の態度である。

教育者は宗教家の立場に最も接近してゐる。教育者が兒童の人格の全體に向ふ點に於て、他人を肯定する點に於て、他人を價値の運載者として神聖なものと見做す點に於て、深い宗教的特色を持つてゐる。偉大なる教育者にして、深い敬虔の信者で無かつた者は恐らくあるまい。ペスタロッチ、フレイベル、吉田松陰等皆さうである。けれどもこゝに注意すべきは教育者の有すべき宗教は世界を肯定するものでなければならぬ。世界並びにその價値を否定する場合には禁欲主義に陥つて教育は行はれない。人間そのものを愛する人、並びに人の心を價値の世界へ向けるためにその生命を捧げる人に取つては各人の生命が神聖に見える。かゝる人は常に宗教者である。こゝに到つて始めて教師の人格

教授に伴な
ふ特有性

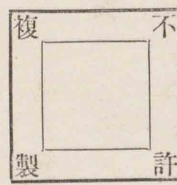
性が完成される。

最後に教育者としての仕事の中で、その大部分を占める教授作
用に就いて一言する。教育者は教育者としての一般要求の外に、
各科目に就いての特有なる作用(例へば数学・自然科学に於ては純
粹客観的態度が必要であり、歴史・文學・國語にあつては、價値體驗を
含めた人格が必要である)と生徒の特質に應じて教材を表現しう
るの能力とが必要である。これについても教師は十分に努力し
て適當な修養を積んでおかなければならない。

最新教育學終

大正十五年二月九日
大正十四年十二月五日
大正十四年十一月一日
大正十五年二月九日
訂正再版發行
訂正再版發行
訂正再版發行

最新教育學
定價金五拾貳錢
大正十六年度臨時定價
八拾八錢



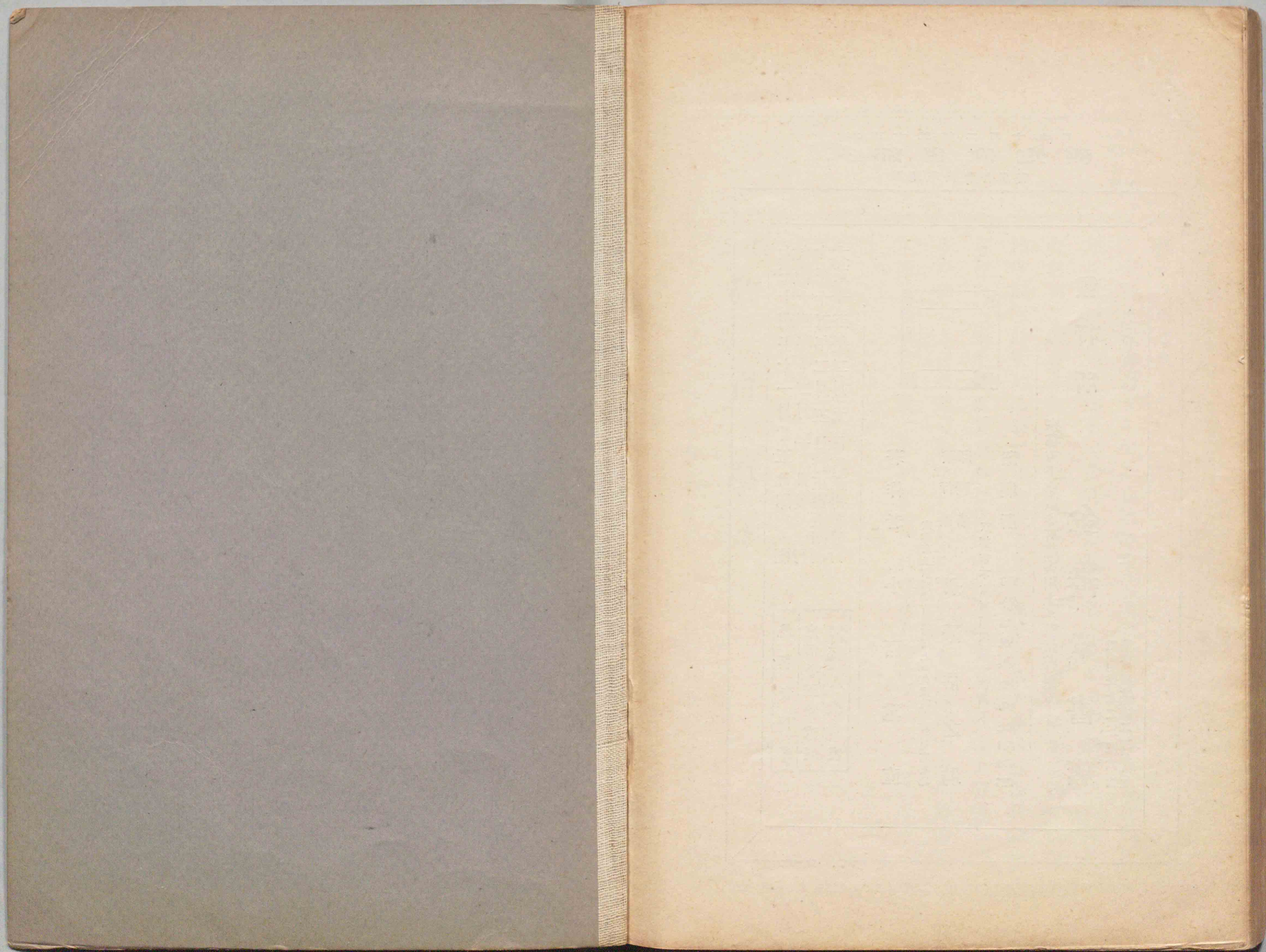
著者 小西重直
發行兼印刷者 永澤信之助
印刷所 京都市下京區西洞院七條南入
内外出版株式會社印刷部

京都市上京區寺町通夷川上ル久遠院前町

發行所 金港堂書店

電話長上二三四六番
振替口座大阪二二二五番

大正十五年二月九日
文部省檢定
師範學校教科用書



文庫

26

022

広島大学図書

2000033922

