

259.5

99



* 0 0 4 4 7 5 0 0 0 0 *

0044750-000

259.5-99

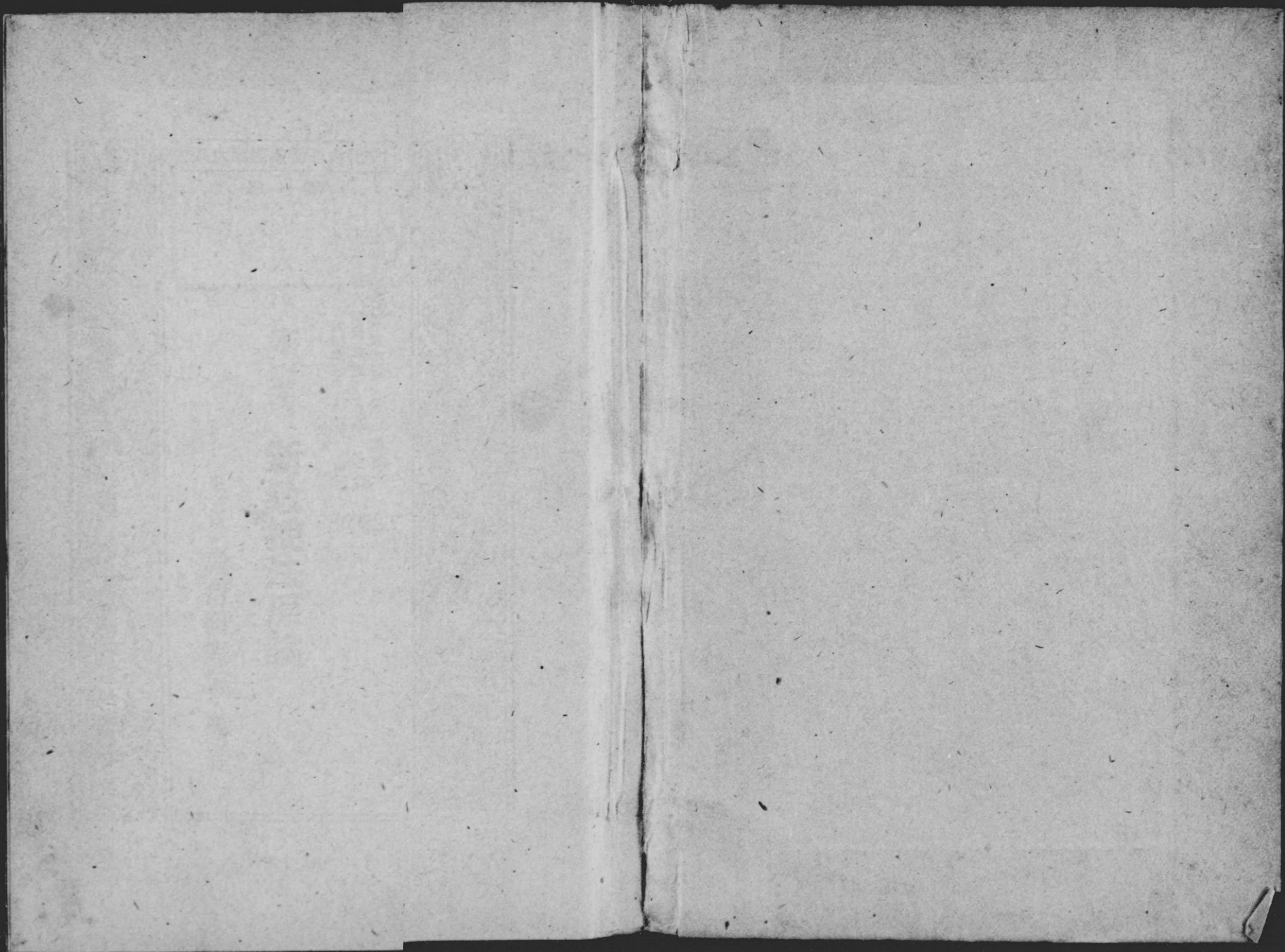
文化中心新教授学大系

教育研究会

第1卷

昭和2

AHF



197



系大學授教新心中化文

卷一第

入澤宗壽著

新教授法原論

東京高等師範學校教授
東京帝國大學助教授
奈良女子高等師範教授

佐々木秀一
入澤宗壽
石澤吉磨

監修

東京・教育研究會・發行



文化新教授學大系

發刊趣旨

教育教授は文化を媒介し、文化を學習して文化價值創造の力を養ふにある。各教科の教授はこの意味に於て文化を了解せしめ、文化力を造る見地から考へねばならぬ。各教科は文化財としてこれを見、兒童の發達段階に應じて文化力を造り得るやうに工夫されなければならない。

我が國に於て各教科の教授法に關する書は決して少しとしない。しかも上述の意味に於て新教授法を建設叙述せるものは果して他にありや否や。本大系を發刊する所以は、實にこの缺陷を救ふにある。

文化とは何ぞ。いふ迄もなく人間精神が自然を素材として造り出せるものである。

修身道德と、國語國文學と、算術數學と皆是れ人間が創造せる精神的財産であり、理科、家事、唱歌、體操またこれ人間が自然と素質とを根底として造り出せる文化活動の方法であり技能である。歴史地理はこの文化發展の跡を辿り文化活動の環境を明にせんとするもの、この意味に於て各教科は生きた人間活動の目的と方法とを示すものであり、かゝる意義を了解して始めて兒童の文化力を造ることが出来る。

國民文化を媒介し、國民文化力を造る事を任とする國民教育者は、この點に目ざめ、この點に熱愛を傾注すべきであり、本大系はその途を示し、その力とならんとするものである。一言、本大系の所期するところを述べて序とする所以である。

昭和二年八月

監修者

佐々木秀一
入澤宗壽
石澤吉磨

自序

本書は教授に關する最近の思潮及び研究を系統的に叙述したるものなり。題して教授法原論とするも單に方法のみに限らず、教授一般に關説、論述せり。これ教授法の研究は常に教授の目的によりて支配せられ、又教材の考察と密接に交渉するものなればなり。

然りと雖も、既に新教授法原論といふ以上、教授法の基礎及び原理に關する新思潮、新研究は本書の主眼とせる所にして、著者また常に意を用ひつゝある方面の一なり。實にラトケ、コメニウス以來、今日の實驗教育學、教育査定に至るまで、教育研究の中心はこの點に向けられたり。教育の理論及び實際は此のいかに指導すべきかの研究を一日も忽諸に附すべからざるや論なし。

本書はそれたゞ原論にして、直に個々の場合に於て直接の手引たるべきを信するも

のにあらず。然れども今日に於ける一般の傾向、主張を明にする事により、日常の仕事に對して方針と示唆とを供せんことは、其の目的とする所なり。たゞ著者の不敏、よく其の目的に合する少きを恐る。幸にして讀者の補讀、省察によりて本邦教育促進の一資料たるを得ば、本懐の至りなり。一言以て自序となす。

東京市外田端の矯居に於て

著 者 識

新教授法原論 目次

第一章 教授學及び教授の意義	一
第二章 教授研究の進歩	二三
第三章 教授研究の基礎	三四
一、生物學的基礎	三四
二、心理學的基礎	三七
三、論理學的基礎	四五
四、認識論的基礎	五三
五、美學的基礎	七三
六、社會學的基礎	七六

第四章	教授の目的及び規範	八〇
第五章	形式陶冶論	九五
第六章	教材價值論	一〇八
第七章	教材配當論	一二八
第八章	學習過程論	一四三
一、發生的考察	……	一四三
二、分析的考察	……	一六二
第九章	精神作業論	一七九
第十章	教授の段階	一九六
第十一章	教授の様式	二二六

第十二章	教授の原理	二四〇
一、自由の原理	……	二四〇
二、生活の原理	……	二四〇
三、構案の原理	……	二四九
四、作業の原理	……	二九三
五、個性の原理	……	三〇〇
第十三章	教授と情意	三〇九
第十四章	教授と教育	三二六
第十五章	教授効果の測定	三三〇

附 録

- 一、教授に於ける時間の經濟……………三三九
- 二、自由教育批判……………三四二
- 三、教育上の現實性と理想性……………三五三
- 四、現今教育思想の哲學的基礎……………三六一
- 五、國際教育の思潮……………三七五

目 次 終

新教授法原論

入 澤 宗 壽 著

第一章 教授學及び教授の意義

教授法といへば教授の方法であるが、教授の方法の研究には教授全部の研究即ち教授學全部と離れることが出来ないから、本書には教授の方法に関する新研究、新思潮を中心としつゝも、教授の全體に亘つて考慮しやうと思ふ。かくして教授研究即ち教授學とは何ぞ、教授學が對象とする教授とは何ぞといふことに就いて先づ考へて見なければならぬ。

教授學 (Didaktik) とする語は "didaskhein" 即ち教へると學ぶといふ意味の言葉から

來て居て、教授及び學習の學である。この語がコメニウスに用ゐられた場合には教育全體の學を意味し、ウイلمانに於ても教化學てふ廣い意味に用ゐられたが、ラインに至つて教授學 (Unterrichtslehre) として使用され、ラインに於てもそうである。コメニウスは斯く廣く取つて居るものゝ、彼が中心とした事は言語及び技術を教へるに當つて最も容易にして簡単な方法を自然に従つて見出さうとしたことで、教授が努力の中心であつた。ライン、ライは勿論その他の人も今日に於ては教授學を廣義に教育學と同じく用ゐやうとするものはない。併しコメニウスに於て教授及び學習の法則と對してある教授と學習との關係をいかに見るか、教授學とは何ぞといふ問題を決定する上に重要な着眼點である。

教師の教授でなく兒童の學習が主であるといふ見方は近時の趨勢である。新教授法の中心はそこにあるといへる。これは教へる (教授) といふ態度を取れば自然注入的になるから、兒童の學習活動に根底を置き成るべく自發的に活動せしめよといふ意味

に於て正當である。併しながら兒童の自發的、特に心理的活動のまゝに任すといふ丈けでは教育的、即ち目的に適ふこともあらうが、適はないこともあり得る。即ち學習は兒童の單なる活動でなく、教育教授の目的に適ふ學習でなければならぬ。メスマーが精神作業 (Geistige Arbeit) といふものをかゝる合目的のものと考へたのは茲に正當である。學習にして斯かる意味のものならばそれは教授の目的に適ふものであり、教授及び教授學はかゝる活動をなさしめる仕事であり、理論である。茲に兒童心理學と教授學との區別があり、教育者はよくそれを考へねばならぬ。兒童心理學特に學校兒童の實驗教育學的研究は教授學の基礎として多大の貢獻をなしたのであるが、それは考慮に上すべき基礎であつて教授學そのものでは無いことを忘れてはならぬ。

この點を明示して居るメスマーについて少しく述べる必要がある。彼によれば、教授學は決して應用心理學でなく、教授學と心理學とは明瞭に區別すべきものである。科學は研究の對象によつて區別されるが、それは根本的な區別でなく、研究の見地の

相違が根本的である。同じく人間の身體を對象とするが、解剖學は身體及びその各部の構造について考察するに對し、生理學は身體及び各部の機能について研究する。心理學と教授學との區別も同じい。特に此の兩者は對象とする現象も異にしてゐる。心理學が興味を有する幻覺、錯覺、夢などの現象は教育に於てはむしろ避けやうとするものである。あらゆる心理過程は同時に教授學的の意義を有しない。これは教授學が心理學と異なる見地を有する爲めから來る。

勿論心理學も教授學も兒童の精神を對象とする。此の對象の同一から兩者の問題の混同が生じ易い。心理學の問題を直に教育學的問題として見るものは、見地の相違を思はないからである。心理學の見地は兒童の精神の自由なる活動及び發達である。それ故目的に關するところがない。然るに吾々は兒童の自由な、案のない、目的のない發達に任すことは出來ない。彼に對し、具案的、意識的に影響するのが教育である。教育はかくして自由なる發達に對する一の強制である。此の強制が教育教授上の問題

を心理學の問題と區別する見地である。

教育者によつて要求される活動は一つの作業である。一つの仕事である。即ち精神作業は心的過程、心的活動と異り、教育者の要求に合する精神的活動である、教授學は此の精神作業即ち心的所産が正しきことを中心とする。教授學はかくして、正しからんが爲めには如何に表象を構成すべきかを問題とする。心理學はたゞ如何に成立するかをいふのみで、心理的概念が論理的科學的であるや否やは問題としない。心理學は聯合の凡ての形式を問題とするに對し、教授學はそれらの凡ての中から陶冶すべきものと避くべきものとを區別することを問題とする。兒童心理學はたゞ兒童の注意の狀態がいかに多様なるかを注意し、教授學はその如何なる程度のものがいゝかを問題とする。心理學は迂路か近路かは問題としないが、教授學は近路をとる。換言すれば、教授學は經驗の正確及び精神力の發育の要求を明にすべき任務を有する。

吾々が教授するとき、それは單に心的過程を造るのでなく、精神作業即ち或る要求に

合する過程をつくらうとする。この要求は一、結果の正確、二、精神力の經濟であつて、教授はこの二つに向つて努力すべきである。この二つは教授學上の規範であつて、教授學は規範科學である。

メスマーが斯く教授學の意義を明にしたことは正當であるが、この二つの規範のために論理學によるべしとし、心理學を不當に排除した點は極端である。吾人は教授學の基礎として學習活動の心理過程に十分考慮を拂はねばならぬ。心理過程が明にして始めて目的による撰擇も出来るからである。近時理想主義のみよりする教授論が、心的過程を見ずして論理過程よりのみ方法を述べてゐるのは偏したものである。心的過程を明にしなければ、論理的に指導することが出来ない。かくて本書に於ては普通に教育心理學と思はれてゐるやうな部分をも考慮に入れる。但しそれは基礎としてゝあつて、指導は目的から來べきこと勿論である。

以上教授學の性質について述べたが、然らばそれが對象とする教授乃至學習（正し

き學習即ちメスマーの意味に於ける精神作業）の内容、範圍は何ぞ。これが次に考へねばならぬ問題である。

教授の原語 Unterricht, Instruction は指導、報告、準備、形成などの意味を持つ言葉である。この報告といふ義から知的作業としての教授の意義が生じ、指導その他の意味から、學習の補導、精神活動の形成の義が出て來るが、そのみでは他と區別する内容が判明せぬ。コメニウスは教授學をば廣義に用ゐて居ること前述の如くであるけれども、その廣義の教育の中で訓練と教授とは區別してゐる。ロツクは學習を躑や訓練とは區別して用ゐてゐるが、教育活動を意識的に區分して居るのはカントである。

カントはその「教育學」に於て、序論のところに教育は保護、訓練、教授、陶冶の四つとして居る。この保護は兒童をしてその力を有害な使用から防ぐもので動物には自然にその力が備つて居るが人間の幼兒にはそれが必要だとして居る。訓練はカントに於ては法則の強制を感せしめるもので、ヘルバルトの管理に當る。ヘルバルトの訓

練に當るのは此の陶冶である。カントのこの陶冶は廣義に用ゐたところもあるが、主として徳育について云つて居る。自由なる訓育である。そして第三の教授は動物には必要でない、小鳥が歌を學ぶのみだといつて居るところから見れば、知的作用に訴へて教育を行ふ手段と見たやうである。しかし或場所には教授を徳育と相對して説いて居る。學校は教授の場所たるのみでなく教育的建物（訓育的建物）としなければならぬといつて居るのはそれである。「教育學」の本論のところでは、教育學は身體的（修練）であるか、實際的倫理的であるかの何れかであるとし、前者は養護、後者は道德的であるといひ、この實際的教育を分つて、一、學者的—器械的陶冶—教授的、二、實用的—睿智、三、道德的—徳性として居る。この三つとも終局は品性の建設にあるといつて居るから、ヘルバルトの教育的教授であるが、この中に上述の點から考へて、知に訴へる手段の意義の教授がブレドミニネートして居るけれども、前にいふ徳育と對して知育をいふ場合もある。畢竟教育活動の一として教授を明示したけれども、その内

容は不判明である。

ニイマイエルはこれと異り、教育と教授とを區別し、教授は目的に於ても手段に於ても教育と異るといつて居る。彼に於て教育とは力の練習で、教授は知育であり、訓練と教授とを相對立させて居る。彼によれば、教育の目的は稟賦を陶冶し、能力を進めて完全なる人間を造ること、教育は自己陶冶により此の目的を達しやうとするものであるが、それは徐々で、偏頗で、知識の貯蓄に於て貧弱である。それ故教授によつて知識を授與することが必要である。凡ての教授は二様の目的を有する。第一は練習によつて生徒に存する力を喚起すること即ち教授は茲に教育の一種であるが、第二は教材を傳へることである。第一は形式陶冶で、第二は實質陶冶であると。かくして此の教材の選擇、排列、教式等の問題が彼の教授の理論又は教授學と稱するものであるが、形式陶冶は彼の前述の意味に於て教育學に於て論じ、教授學はそれを除いた知育の材料方法に關するものである。併し兎も角彼は教授を以て知識の授與としたので

ある。

ヘルバルトが教育活動を管理、訓練、教授に三分したことは一般に知られて居る如くである。彼の教授とは経験と交際とにより得らるゝ認識と同情との補足をなすものである。経験と交際と即ち自動的に任せておいては多方的とならないから、教授てふ手段を要するといふのであるが、茲に教授は認識にも同情にも關し、知育にも德育にも關するもので、ニイマイエルの如くその區別は明確でない。

ラインに至つて教授學と教導學とを區別されたが、前者はヘルバルトの教授論で、後者は訓練及び管理論である。ウイلمانは教授と教へることゝを區別し、教へるとは教材を叙述するのみであるが、教授は印象し、修練することを注意するので、大學は教へるのみ、學校は後者であるとして居る。

その後バルトは知情意の三方面から教育を分類し、知育を教授學として居るが、知育即教授と見る考には疑を挟む人がある。成るほどカント等は右に見る如く知育のみを

教授とはしてゐない。併し主として知的陶冶を目的とし、ニイマイエル、バルト等は知育と同一視して居る。それ故、從來の用法を總括していへば、教授とは主として知的陶冶を目的として主として知的活動に訴へてなす手段であるといふべきであらう。しかしこれは曖昧である。元來知情意が心の三方面とすれば、知的活動でもその中に情意の要素を顧慮せざるを得ぬ。近時の實驗的研究も、作業學校論者の如きも意志が知的活動に大なる活動をなすことを示してゐる。併しながら心が三方面に分けて考へられ、又研究される如く教育現象の研究も知育、德育(道德的情意の陶冶)、美育として分けて考へて然るべきである。教授學に於ては知的活動に關するもの、知的作業の研究として見るを研究上便宜とする。即ち教授は知的陶冶及び知的作業の事として正當であると思ふ。

然しこれを次のやうに見やうとする論者がある。といふのは、教育活動を間接的、直接的に分ち、間接的のものは教授、直接的のものは教導即ち訓練養護のことゝする

のである。或は又教授は定められた時間に規則正しく行はれる教育作用、訓練は臨時的に行ふ手段だといふ人もある。併し技能の如きは直接的にも取られ、訓練でも規則的に行はるゝものがあるから、何れの分類によるも截然たる區別といふわけに行かぬ。従來の知育即教授で別に差支ないと思ふ。かくして教授は知的作業（知識技能をふくむ）、教授學はその理論の研究として本書は叙述を進めて行かうと思ふ。勿論知的作業に於て情意の要素を考慮し、教授に於て訓練の方面を顧ることは必要である。

第二章 教授研究の進歩

本書は教授に關する最近の研究を叙述しやうとするものであるが、それには古來の發達を一瞥し、最近の進歩の傾向を概観しておくことから始めやうと思ふ。

ソクラテスは先づ茲に注意されねばならぬ人である。彼の教授法たるソクラテス方は實に教授法しかも新教授法の源として注意すべきである。彼は先づその對者をして自分が懐いて居る思想が誤りであることを覺らせる手段を取る。これ正しき知識を獲得させる（教授の目的なるべき）には、既有的の偏見誤解を去らねばならぬからである。此の部分がソクラテス方法の消極的方面たる反語法である。次にソクラテスは積極的に知識を會得せしめ、それを概念定義にまで追求させる。その際決して外部から注入するのではなく、對者の内部から引き出すのであるから、彼はこれを産婆術といつた。この徑路と自動的方法とは近時の力説點の源であり、近時の組織的方法の中心で

ある。

プラトニー、アリストテレスの教育論は主として教育制度改造論と徳育論であるから暫く措く。かくて希臘羅馬時代ではクインティリアンが本章に注意すべき一人である。彼は先づ兒童に於て學習の敏活性を注意し、世には七歳以下の兒童は了解もせず又學習の勞力に堪へないものとするけれども身入りが少くともそれを閑却してはならぬといひ、しかも幼少のものに對しては教授を樂しみとすることが必要であるといつて居る。教授はメスマーがいふ如く目的から考ふべきことであるけれども、その目的を達せんが爲めには兒童の心理、教授處辨の基礎を考へねばならぬ。この點に心理的基礎を注意して居るクインティリアンを多としなければならぬと思ふ。メスマーも經濟的着眼から個性の顧慮を見て居るが、クインティリアンは夙に個性を力説して居る。曰く、教師をして何より先づ兒童の能力及び傾向を確かめねばならぬ。(この語はルツソオの兒童を研究することより始めよといつた兒童研究の源とされてゐる言葉と

同じである)兒童の能力の主なる徴候は記憶でその秀で、居ることに二方面がある、容易に受け入れること、忠實に把住し置くこと、がそれである。第二の徴候は模倣で、模倣は教育可能の傾向のあらはれである。なほ兒童には感じの鋭敏があり、繼續的作業に堪ふるものと、急激になすことにより多くの仕事をなし得るものがある。教材論、教科論にも見るべきものがあるが、右の心理的、個性的着眼に於て近時の研究の萌芽と見るべきものに富んで居る。

文藝復興時代の教育思想家 エラスムス及び ヴィーヴエスはクインティリアンに學び、且それを發展して居る。エラスムスはクインティリアンの樂しみを學習に加へることを一層詳述し、ヴィーヴエスは一年數回個性の稟賦について、知識の内容及び行動に亘つて検査すること、遊戯を精神力の現はれとし、教授の方法を觀察、實行によつて歸納的に定めることを説き、各科教授についても詳しく述べて居るのである。ヴィーヴエスが教育査定、結果の測定に想到して居るのは多とすべきであり、ペスタロ

ツチに至るまでの教育原理は彼の論に含まれないものは無いといはれるのは溢美でない。

十七世紀になつて教授の研究はラトケ及びコメニウスにより發展した。ラトケは「兒童の學習を容易ならしめる方法特にその一般的なる方法」を發見するに努めたが、勿論彼の思索の産物に過ぎないけれども自ら新教授術と稱し、新學校の方法といふ丈けに直觀主義、活動主義の見るべきものがある。彼の學校は宗教關係などのために失敗に歸したけれども、ゴータの教育法令の基礎となり、コメニウスを起したことは彼をして教育學の祖たる盛名を得しめた所以である。

コメニウスの『語學入門』『世界圖解』が直觀主義、初歩教授に新なる路を開拓したことはいふ迄もなく、組織的な『大教授學』の中の教授の原則は、「言語及び技術を教へる容易にして簡單なる方法を事物自身について教授の原由、方法、性質及び目的を決定する」もの、自然の類比は單に類比たるに過ぎないけれども、兒童の自然即ち

心理から考察した彼の法則は、心理學的基礎よりせる法則であり、同時に論理的過程も考へてゐて今日と雖も參考となるものである。

この世紀のジョン・ロックは訓練に最も意を用ゐたけれども、教授に關する論も「悟性指導論」などには多い。彼が悟性の發達には二つの目的があつて、一は吾々の知識を増加すること、他は知識を他人に傳へることであるといふ内容の見地と、知識を注入するのみで悟性を開拓し理性力を進めると考へるは誤だとし、能力の開發なくては學問研究といひ得ずといふ形式陶冶の方面とを兩々相見て居ることは先づ贅すべきことである。教授の方法に關して興味、快感を力説し、發表、應用によつて知識を確實にすること、論理的秩序によつて明白にすべきこと、歸納、演繹の兩過程を修練すべきことを説き、教材の目的、排列の方法その他についても詳述して居る。

ロックに影響を與へたニコールはポールロアヤールの「論理學」の著者だけに論理的陶冶、理性の完成、判斷の陶冶を力説し、しかも兒童の知性が初歩的、直觀的なる

ことを信じて、その発表をとき、直観方法を説いて居る。彼と思想の傾向を同じうするフエヌロンは先づ好奇心を利用すること、教授を愉快にし自由と愉快の中に研究をかくすこと、論理的陶冶の必要を述べて居る。

ルツソオが兒童研究の上に教授を立つべきこと、發達に伴ふ取扱を力説したことは周知の事實である。「自己の思考」「自己の發見」「自己の動作」を高調し、直接興味を教授の唯一の動機とし、直観を説き、求知心を重んじ、學習でなく發見たれといひ、活動主義の教授は最も強く叫ばれた。デューキー等の新教授法も彼に示唆を得た點が頗る多い。たゞデューキーに於ては生物學的、心理學的、認識論的基礎が加へられて居ることとは論がない。

ルツソオに學んだ汎愛學派の人々が教授の研究と實行を進めたことは最も注目に値する。バゼドウが『初學課程』に述べてゐる「人間悟性論」は教育的心理學の可なり組織的のものである。その學習過程論からして直観教授はデッサウの學校に實施され

て人目を聳動せしめた。彼の早教育法はヘルデルが非難して居るが、その心理的、自然的取扱には學ぶべき點があり、彼が教授の方法に關する苦心と識見とを覗ふべきである。バゼドウの思想を一層實際的に發展したものはザルツマンである。バゼドウも勤勞の精神を養成するために手工と園藝とを課し、事情が許さば一年中二ヶ月露天學校を開くべしといつて居るが、ザルツマンは園藝、遠足、郊外教授を實行し、彼の學校は當時に於ける理想的の作業學校だとケルシエンシュタイナーをして歎賞せしめて居る。カントが稱賛したバゼドウの實驗學校の短命であつたと異り、ザルツマンの作業學校はシュネツペンタールの閑地に幾久しく榮えた。バゼドウと同じくザルツマンも直観を主眼とした。『蟻の書』に初歩教授は凡てを直観に持ち來さねばならぬといひ、『教育餘論』には當時の學校の缺陷として兒童を現在の物より去ることをいひ（デューキーの教材論は後に説く如く現在から出立し、構案教授もそれを旨として居る）、博物は自然の大博物教室から學ばせるといふ近時の「自然研究」を説いて居る。直観、

観察はまた思考に導く。想像力の修練、比較、區別の練習を力説する。『教育餘論』に當時の學校が兒童自身の力を使用させないで他人の力に依らせるといつて自發自動の必要、「自己觀察」「自己研究」「自己作業」を力説して居る。不斷の活動により力を練り活動的生活の準備をさせるといふのも新思想である。「講義を止めて會話とし、自己完成に動機と機會とを與へること」を説き、「工場室、實驗室がそれによく、教師は傍觀者、忠告者として存在し、それに依つて活動性を満足させ、幸福を見出させ、力を練習する」といひ、手工によつて自己完成に導くといふ、何れも現代的の主張である。且彼はこれを實行した。

汎愛派の中でカンベとトゥラップとは特に學術的方面に貢献した。カンベは國語教授につくした外、この世紀の教育百科辭書たる「學校及教育制度集成」を編纂した。この常に彼が執筆したものは理論的のもので、調和的發達、自由及び活動の論をし、遊戯的方法を組織して居る。トゥラップはハレ大學に教授として教育學を講じただけ

に、彼の『教育學研究』は理論的であり、教育學に關する着眼は現今の教授の實驗的、統計的研究の必要を百五十年前に主張したものである。彼はいふ、現今はなほ實驗物理學の如き實驗心理學はないが將來は方法的觀察により秩序立て綜合した統計及び表によるべきである。教育の法則の根底は心理學であるから、心理的觀察特に兒童の心理學的觀察が必要であつて心理的實驗と構成的觀察とが必要であると。これは今日の教授の實驗心理學的研究、統計學的研究の着眼の先驅といふべきである。此の世紀の末にはティーデマンの兒童心理研究も出たが、その成形と教育的適用と、即ちトゥラップの要求は十九世紀末まで成立しなかつたのである。トゥラップの教授論の内容は直觀主義、自動主義の力説に於ては他の此の派の人々と異なる所を見ないが、教科の統合と、教授段階の一、把住、二、了解、三、發見、四、應用の順序には彼の見識を見るべきである。

汎愛派に準すべきロヒヨウは、獨逸語讀本の最初のものたる『兒童の友』を編し、

言語の初歩教授の改良に努め、文法教授を國民學校に入れて悟性を陶冶することを主張し、綴り方教授の改善に意を用ゐた。汎愛派が理論に實際に教授の研究を進めたことは實に大であつた。

この現實的、經濟的、科學的傾向と異つては居るが、新人文主義の教育思想家も教授の活動的方面には貢獻した。ヘルデルは練習を力説すると共に求知心に出立すべきことを唱導し、直観、活動、結果の査定を力説し、歴史哲學の祖として歴史地理の教授に新方面を開拓し、ゲーテは同じく直観主義、行動主義を高調した。

十八世紀から十九世紀へかけてペスタロッチが教授の研究に貢獻したことは偉大なるものであつた。彼は教育の目的を自然の秩序に従ふ諸能力の調和的發達としたが、その中心は漠然たる直観から明瞭なる概念に進ましめるにあると見て、その方法の建設即ち初歩法に苦心した。教授の心理化はこゝに彼の努力の中心で、その心理化は單に心理的なるのみでなく、論理的、認識的に基礎づけやうとしたものである。數形語

はこゝに認識の先天力で、それを內的に發達させるのが組織的なる初歩法である。先天力は法則を有し外部の刺激を整理する。これを「眞知にまでの人間陶冶の簡單にして一般的なる方法」、「教授と學習との機械觀を最簡にする」方法から考察して五つの法則を立てた。一、先づ直観を整頓し簡單なるものを完成すること、二、根本的ならざるものを根本的表象に従屬させること、三、印象を強くし明瞭にすること、四、身體的必然性に結合すること、五、自由と自立とに餘地を與へることこれである。この四及び五は近時の筋肉活動主義、自由主義の見地である。

五つの法則は形數語の先天力から出立する。形とは形の相違を認識し、その内容を心裡に浮べる力、數とは多數のものを區別しそれを統一及び多様として心に浮べる力、語とは言語により表現し把住する力である。この三つをザルヴェルクは三つの段階と見て居るが、それは勝手な適用で、心的活動、學習力の三方面を見たものである。この陶冶のための直観法は手段で、基礎は直観力である。故に彼はいふ、たゞ自然的

發達の技術として數へ方と幾何とが存するので、この二つは決して單に算術と測量とを容易にし簡單にする手段でなく、獨立に結合し、分離し、比較する基礎能力の最簡なる内的激勵と活動とから出立する。それ故直觀表の正方形から出立すると思ふのは誤りで、人間思考力の自己動向が出發點であり對象は手段たるのみであると。ライがこれに就いて、ペスタロッチの直觀は受動的感覺でなく、數、量、形により感覺的材料を形成すること、而ち論理的根本要素から數形語を立てたのでロツクの如く感覺的でなく、カントの如く唯心的であるといつたのは正しい。

ペスタロッチがこの示唆を得たと思はれるカント、フイヒテは教授研究に於てペスタロッチほどに注意すべくはないが、カントが自爲、自學を力説して居ること、上下悟性力について教育的心理學上の教授論をして居ること、フイヒテが自己思考、自己活動、直觀教授を述べて居ることは注意すべきである。カントの衣鉢をうけて最も組織的な『教育教授原論』を産出したニーマイエルは、教授論の組織的なることに先づ

注意せねばならぬ。

ニーマイエルが教授の形式目的と實質目的とを共に見て居ることは前章にも關説したが、彼はこの形式目的につき感官の修練、直觀の補助手段、注意の陶冶、想像、記憶、判斷力の陶冶等に關して詳述して居る。注意の陶冶については、一、年齢に適した對象を與へること、二、年齢によつて注意の時間を増して行くこと、三、精神力の修練により注意をますこと、四、動向及び傾向と結合すること、五、注意は自由なる意志活動であるから意志の陶冶により注意の修練をなすこと、六、始めに散漫であれば後までその習慣が残るから十分氣をつけること等を挙げ、判斷の陶冶には、一、頻繁に喚起すること、二、絶えず慣らすこと、三、誤れる軟教授でなく或る度の困難なる問題によつて鍛練すること、四、自ら發見さすこと、五、機會を利用すること、六、屢々反省考慮さすことなどを挙げて居る。實質陶冶に關しては一般陶冶と共に職業陶冶の方面から教材を撰むべきことを説いて居る。言語教授を重んじて居るのは新人文

主義の影響でもあり、形式陶冶の見地からも來て居る。數學の尊重もそれである。

教授の方法に關しては發達段階に應ずること、興味は容易なるが故に起るにあらで困難なるものに興味を起すことをいひ、自動を力説しては、自由、自己判断、自己認識を主張し、それには一、豫習の義務を課し、二、必要のことを暗記させ、三、課題を與ふべしとして居る。教式について對話的と講演的とに分け、なほそれを細分し、問答の仕方について色々注意してゐるなどは研究が中々細かになつて來たことを示す。教授上の快活、教調等についても述べて居る。

以上の内容上の組織の外に彼が教育教授の研究に關する意見は特に注意すべきものがある。曰く、從來の教育書は嚴密なる科學の概念に従つて觀察するよりも多く觀察、經驗、意見から成つて居るが、一二のものは確に最高の概念及び心理學倫理學の系統を基礎として居る限りに於て科學的である。現今に於て原理を發見して之を統一しやうとして居るのは結構であるが經驗を蔑視するのは宜しくない。凡て先天的概念

的に演繹するのは完全とすることが出來ぬ。吾々は經驗によらなければ何物をも得ることが出來ない。臆說的、假設的ではいけない。心身發達のあらゆる段階に互つて個性を考察し、その環境を研究し、時代と境遇とを眼中に置かなければならぬ。此の人類學的、教育學的調査が教育學を豊富にするものである。かくて教育學には人類學、生理學、心理學、論理學がその基礎を形成して來る。古來の唯理論者の研究した人性研究は多く臆說、假設たるに過ぎない。吾人は經驗論者に多くの據所を見出すべきである。百餘年前の所論として甚だ傾聽すべきものである。

ニーマイエルと異リシュライエルマツヘルは倫理學から教育學を導いたから教授の一般的方法についてはあまり論じて居ない。ペスタロッチの方法を非難してゐるのも、彼の倫理的教育學の自然の歸結が視はれる。ベネケに至れば、「ニーマイエル以來教育學の進歩しないのは心理學を閉却した爲めだ」といつて居る丈けに、彼の「教育及教授學」は「系統的でなくとも科學的説明と科學的規範とを與へやう」としたものの、

「事實の説明をし最深の根本要素にまで發生的に追求し」たものである。彼の所謂「原能力」即ち本能、動向、衝動の上に發生的考察を試みたものが彼の『教育教授學』である。

ベネケはニーマイエルと同じく教育は能力即ち主觀の本質を陶冶するもの、教授は客觀的なるものを傳達し、獲得させることとした。即ち教授は表象と外的技能とを對象とするものであるが、この外的技能は表象と內的に結合して居る。道德宗教についていへば教授はその概念及び表象をつくることである。必要なる道德感、宗教氣分は教育によつてのみ得られるが、教授に於ても内部的、主觀的陶冶による限り、力の陶冶をなし得る。ベネケはかくして形式的教授と實質的教授、現實的教授と理想的教授とを論じ、教授の對象として教材論をなし、教授の方法は教師が生徒と共に進む道であるとして自己活動、感情要素の顧慮、努力について述べ、研究方法、發見方法としての教授法に論及して教授と學習とを連結し、教式について開發式と獨斷式とを挙げ、

ペスタロツチ法、ベル、ランカスターの法、ジャコトの法を批評しつゝ、教授の方法を述べて居る。

ヘルバルトも亦「二十年來教育學の心理學的基礎を見出さうとして觀察、經驗、實驗の外に形而上學と數學とを助けとした」ものだけに、教授論を組織立てたことは單にその偏頗な心理學の上に立つた故を以てのみ排し去るべきでない。彼の教授の目的が純道德であり、六種の興味が人工的だといふ批難もあるが、或意味の教育的教授は賛同者もあり、形式目的として興味の作成も或度まで正當である。彼が教授の意義たる經驗及び交際の補足てふ見方も正當である。段階もチラーの人工的なるに比して批難が少ない。段階と行程と節分と醇正と彼は教授の過程につき兎も角苦心し努力したものである。チラーの發展、改造には種々の批難があるけれども、ヘルバルトを一層進歩させたものたることは疑ひない。目的の指示、方法的單元、文化史的段階、種々の攻撃にも拘はらず、攻撃者が矢張りそれと多く異らないものに歸して居ることを思

へば、彼が教育學的天才を認めるのが正當であらう。ラインも一層系統化した貢獻を
閉却せらるべきではない。

ヘルバルト及びその派がベスタロツチの「心理化」を進展させた如く、ベスタロツ
チの活動主義的原理を組織したものはフレイベルである。教授に於て遊戯及び作業を
力説するのは此の活動主義からである。彼によれば、兒童の最初の遊戯は力の現はれ
であつて、遊戯と作業とは此の純なる力の發表を目的とする。新しい力と新しい生命
とを精神に與へんがためには作業浴を行ふべきである。(作業浴とは作業を以て生活を
充たすことであるが、その作業とは嚴密な仕事でなく遊戯行動である)遊戯作業によ
り先づ手と目とを練習し、言語は實物について學ばせ、算術は數圖により、地理博物
理化は散歩遠足による。戶外生活は人を發達させ、強壯ならしめ、高尚となし、萬物
の中に於ける生命と高尚なる意義の存在を教へる。遠足と散歩とは教育上の手段中最
上のものである。兒童は遠足により山と谷と川との關係を觀察し、その産物を知り、

動植物を生ける自然のまゝに見させると。

又彼によれば、教授は人間の本質のみでなく事物の本質による。茲に恩物は統一、
個性、多面性によつて教授の手段となる。この象徴主義が人工的でふ批難は免れ難い
けれども、幼兒教育の材料を組織した効は大である。恩物の外、唱歌は内的發達の助
成として且言語思想の陶冶となる。活動主義の力説と幼兒教育の組織とは彼の中心の
貢獻である。そして彼が教授は人間の本質のみでなく事物の本質によるといふのは事
物、生物が同じプランの上に立つて居るといふ進化論の見方から出立して居る。自然
と人間とは凡ての發達段階を通じて互に説明して居るといひ、人間の言語についても
一般的發達の法則を發見しやうと努めたといふ進化的、發達の見地によるのである。
これを一層明らかに教育教授に適用したのはスペンサーである。

スペンサーの教授論(知育)は一八五四年に書かれたものであるが、それは有機體
の發達の原理により教育を自學の過程とすること、従つて愉快なる教授の過程とする

ことが出来る。「自叙傳」にのべて居る。その他の教育論も直接間接に進化論によることを自叙傳にいつて居るが、實際彼の教材價值論も、自己保存を中心とする進化論的見解からしたものである。教授の方法に於てマーセルの進化の法則によるとし、同質から異質へ進むことから、教授上の原則を引き出して居る。「教授は文化を小さく繰返す」といふのも進化的見方からの反復である。自己發展、自己研究の力説もそこに
出立して居る。

アレキサンダー・ペインの『科學としての教育』が教育過程を科學的見地から見やうといひ、能力の順序の問題は心理學的問題で、教材自身の連絡は論理的問題であるとして此の二つから教育の方法が生ずるとした見方と所論とも大に注意すべきものである。彼はかくて教授の法式と方法をこの兩學から見、又美學的法則から、模範、對照、解説、證明によることも説いて居る。この心理、論理、美學、そして前の生物學進化論から、はた又社會學の見地や認識的哲學の見地から最近に教授の研究がいかに

進歩したかは章を別にして次に述べやうと思ふ。

第三章 教授研究の基礎

一、生物學的基礎

フレーベル、スペンサーは夙に教授を生物學的見地から考究したことは前章に述べた如くである。十九世紀に於て著大の進歩を見たこの新しい學問から近時いかに教授を見るやうになつたか、茲に述べやうとする問題である。

十九世紀末に於てフイエ殊にギュヨは進化論の見地から教育を見て居るが、直接これを教授學習の基礎としたはライである。ライの教育學及び教授學は實驗的といふよりも生物學的といふ方が當つて居ると思はれるほど教育教授を生物學的基礎から考察して居る。彼が學習教授の根本概念たる動反動は生物が外界に對する行動から出立したものである。彼が教育の定義を生活團の影響とこれに對する反動との具案的指導として居るのもそれである。かくて一、生活團の原理、二、動と反動の原理、三、練

習の原理、四、遺傳の原理、五、變態の原理、六、同化の原理、七、相關の原理、八、分化の原理、九、週期の原理、十、衛生の原理を教育に適用して考へて居る。スペンサーが同質から異質へといふ原理と反復原理（約説原理）のみを以て考へたよりは大に進んで居る。教授の段階、形式も刺戟に對する反應てふ點から出立して居る（第十章參照）。

デュキーも亦自ら生物學的見地に基くといつて居るほど、彼が心的活動を實驗の過程と見るのは生物學的基礎よりせるものである。ヘンダーソン、オシー等が教授過程を順應と見るもそれであり、デュキーが經驗を知能、思考として見るのもそうである。それらについては後章に於て述べることとし、本項に於ては近時の教授論、學習論が生物學的基礎から考へられて居る一斑を見るに止める。

生物學が教授に及ぼせる第一の考察點は、遺傳の事實の闡明よりせる個性と本能、素質の力説である。ホルルの教育主義もこゝに出立する。エレン・ケイやグルリット

等も生物學的に今日の教育が考へられて居ないことを力説して個性と素質と發達と自由とを説く。彼等に偏頗はあるけれども、教授に於て個性と本能と素質を吟味攻究すべきは論のないところである。

第二の考察點としては適應の作用である。バルトがいふ如くにラマルクが嘗て注意した適應の事實を忘れてワイズマンやダーウインの見地や文學上の描寫のため、さては犯罪心理の研究のため、又環境と遺傳との影響の不判明に誤られて遺傳のみが唯一の發達の要素と考へたのは正當でない。メンデルズムの形態遺傳則から教育への適用は隔りがある。茲に適應、趨異、變化は同じく生物學が吾人に與へる着眼の一つであり、否教育と最も關係ある點である。デュキー等が適應を見、その他環境の影響、教授の外的條件が十分考究せられなければならぬ。生物學的にいへば試行錯誤による學習、人間に於てはその形式をとる（實驗）精神活動、そこに構案教授法も作業學校も行動學校も主張されるのである。

第三に反復原理は或る度まで何れの教科にも、教授學習にも考慮せられなければならぬ。新學校の施設と稱するものにもこれが考慮されて居るのを見る。この教材配當の問題についてはその章にゆづる。

要するに生物學が、個性の素質、行動、學習の過程、方法上の手段としては近時の要求（ニード）の力説、動機作成及び誘導、機能、過程の力説等有益なる方面を提供したことは事實である。さりながら、本能、素質、傾向には撰擇を要し、活動、行動には指導を要する。指導は教授の目的、人間的活動から來なくてはならぬ。人間は生物の一種である。生物全般に通ずるものを以て人間の教育教授の凡てを蔽ふことは出來ぬ。教授の生物學的考察は近時特に偉大なる貢獻を寄與したけれどもその限界はよく辨へねばならぬ。

二、心理學的基礎

教授の心理學的基礎が注意されたのはローマにこれを見、それ以後の教育家、教育

思想家が多かれ少かれ心をそこに用ゐたことは前章にこれを見た如くである。それが最近に於ける斯學の分化、發達から一層教授研究に大なる基礎を提供することゝなつた。

その分化發達の中で最も著しいのは發生心理學及び機能的心理學である。兩者とも生理學的の考察から發達して來た心理學の方面であるが、機能的心理學とはジェームスの心理學の見方などから發達して來た心理學一般の新見地で、發生心理學は動物心理、兒童心理、民族心理を含む心の發達的研究である。機能的心理學は前項に述べた生物學的考察と相携へて學習を順應の機能として綜合的活動として眺めるもので、前項に述べた教育教授の考察と一致する。發生心理學もそれと關係は深いが、直接精神活動の發達を吟味する上に於て、發達を助け、發達を導く教育教授に直接の基礎を提供する。それ故クレッチェマーは發生心理學のみが發達の原理を提供することを『發生心理學と教育學』(一九一二年)に於て力説して居る。彼が此の書に實驗的研究を排

斥する點は賛成し得ないが、發生心理學の教育的適用を説く點は正しい。彼は最近に『哲學的教育學の終末』なる小冊子を出して居るやうであるが、哲學的見地を排するのは正しくないけれども、科學的、經驗的に教育教授を建設しやうとする意氣は多とすべきである。ジャツドの『教師のための發生心理學』は直接この適用を示したものとして注意すべき業績である。

次に實驗心理學と兒童心理學の發達とが兒童特に學校兒童の實驗心理學的研究たる實驗教育學を生んだ事は教授研究に大なる基礎を提供したものである。瑞西バーゼルのブラウン教授の『實驗教育學の發達及び業績とその學校教育へ對する意義』てふ論文(瑞西教育學雜誌一九二一年二三月號)はその状況を明にするものであるから、その要旨を述べて見やう。

吾々は「實驗教育學」を一八八〇年頃から生理學と心理學より出立した科學的教育學の一部として有して居るが、なほそれは兒童心理學、教育的心理學乃至少年研究から

獨立したものでなくそれと關係して居る。兒童心理學はテイーデマン等により十八世紀に始まつたけれども、その經驗心理學的研究はウェーバー、フェヒネル、グント等の影響から十九世紀末に成つたものである。實驗的觀察の法が兒童特に學校兒童に適用されたのは一八七九年のシコルスキの學校兒童の疲勞の研究に始まり、その後ブルガーシュタインがそれをした。その後ライが書き方教授の實驗をし、佛蘭西ではピネー及びシモンが一八七九年から稟賦の研究をし、ブラッセルではクロリー、デゴード、獨逸ではポールベルタハ、シテルン、メーデ等がそれを進めた。米國ではスタンリー・ホールが一八九三年に兒童研究會を起し、英國では一八九四年に英國兒童研究會が起り、ロマーネット、サリー、ガルトンがその道を開いた。伊太利ではリッチー、マロー、ロンブローゾーが始め、瑞西ではブイスター、メスマー、クラバレードがゲンフ教育會でやつた。その後の發展にはモイマンの實驗教育學が大なる力を働いた。

これらの研究には實驗場が必要であるが、シカゴでは一八九九年、アントワープでは一九〇〇年、その後所々に出來た。世界大戰は實驗場の研究を妨げたけれども、漸次新しい方面を開拓して來た。即ち戰時中ウィリアム・シテルンはハムブルヒ及び彼の大學研究室で多くの著しい仕事をした。特に稟賦の査定の問題に於て特にそうである。又戰時に心理査定が非常に擴まつて職業指導が心理的研究の上になされるやうになつた。

實驗教育學はかく世界に擴まつたが、その名は種々の點に於て不適當である。それを教育學の新しい種類と考へるのは誤である。實驗といふ語は適當でない。何となれば、實驗の外に統計、觀察、成績の査定を含んで居るからである。それ故、經驗心理學的少年研究及びその教育的適用といつた方がいゝ。即ち教育學の一部特に陶冶方法の學、教授學、方法論の科學的基礎づけの方法である。ヘルバルトは嘗て方法論に心理學を適用したが、それは偏頗であるために害を及ぼした。新心理學及びそれから出立

した少年研究は知に偏頗でなく包括的であり、確實にして廣汎なる基礎を提供する。

元來物を造らうとする職工及び藝術家が材料に關する知識を必要とするが如く、人間の精神の形成者たる教育者は形成の方法を材料に向けなければならぬ。茲に包括的の少年研究が役立つ。それは今日に於てはなほ實際の凡てを指導するには未發達であるが、將來はますます必要となる。此の少年研究は研究の範圍が廣汎であつて少年及びその發達を凡て了解しやうとし又少年の環境における關係を研究しやうとするものである。モイマンの語を以ていへば、如何なる教育上の規則も兒童の心身の發達段階を顧ることなく兒童發達の特性を知ることなくは與へられない。その研究の全範圍はなほ開拓されないで、現今に於ける確實な業績は學校兒童の要素的の作業過程のみである(精神作業論の章參照)。最近に實驗的の特質査定の方面が行はれた。これは統一學校問題に決定的の結果を齎すべきものである。

實驗教育學の研究の方法は次のものを含む。一、實驗心理から取つて來た本來の實

驗的方法。即ち個々の精神活動の特質及び發達の研究、個性型の研究、特質の査定にそれが助けとなる。二、兒童の身心上の業績の蒐集及び整理。三、質問記入紙法及び日記法による兒童の直接の觀察。四、發達の統計、學級の心的記述がそれである。

從來の業績とそれが教授上の意義について見るに、生理衛生の方面は全く略し、一般の精神上的の發達について見れば、身體上もそうである如く入學期と青春期とが發達上二つの著しい現象を呈する。就學は發達の妨害となるが滿六歳の普通の子供はそれに堪へ得る。青春期は精神的にも身體的にも眞の陶冶時代で、不安、散漫、敏感の時代として注意を要する。

ブラウンは進んで自己の發達段階及びクラバレードのそれを挙げ、知的過程に感情及び意志が大なる力を働くことの研究から作業學校に理論的基礎を供するものであるといひ、感覺、記憶に關する研究を述べたる後、獨逸に於ける近時の個性研究の狀況を記述して教師に査定知識及技能の必要なることを論じ、かゝる方向へ學校問題が

解決、進展の道を求めること、しかも心理學的基礎を過重せんとするものでないといつて居る。

獨逸に於ける右の個性研究はモイマン等の稟賦研究の發達であると共に、ビネーシモン法の適用の要素を多大に加へて來た。これはその米國に於ける發達にも影響されて居る。米國では教授結果の測定の必要を先づライヌが力説し、ソーンダイク等がこれを進めて教育的査定となつた。これに就いては第十五章に述べることとする。

教授の心理學的研究はブラウンがいふ如く過重視すべきでないと共に決して輕視すべきでない。シュルチエがいふ如く、教育學はその方法を實驗によつて確實なる基礎の上に立てなければならぬ。モイマンがいふ如く從來の教育學は規範を與へることを努めたがその規範の科學的基礎を缺き、純事實關係に於ける知識の經驗的建設を缺いで居る。實驗教育學はこの建設につくすものであるが、固よりモイマンも認めて居る如く教育研究の全部を形成するものではない。生物學的にも、社會學的にも研究せら

れ、又規範の方面、目的の考察も必要である。こゝに論理學的基礎が考慮に上されなければならぬ。

三、論理學的基礎

教授の論理的基礎は夙に注意されて居るが、論理學を教育研究に適用することを明言して居るのはローゼンクランツが始めのやうである。彼は教育を人格の陶冶とするものは教育學と倫理學とを混同するものであるといひ、教育學は合理性の陶冶の研究であるから心理學と論理學との二つによるべきであると云つて居る。彼以後に於てはペインが同じく心理學と論理學とから教授を研究すべきであるといひ、教授方法の論理學的考察をして居る。その後ウェルトンは『教育の論理的基礎』(一八九九年)に於て組織的に論理學の教授に於ける適用を試みて居るが、ウィルマンやトイセルも「教授の論理的要素」といふ章を設けて簡單ながらそれを追求して居る。近頃の教授書ではバグリーの『教育的過程』などは可成りよく論理的要素を顧みたものであるが、デューキーの

『思考法』、ミラーの『思考の心理』は一層組織的に論理的基礎を追求したものである。獨逸に於てはザルヴェルクとメスマーとが教授研究の基礎として論理的要素を多大に攝取して居る。ザルヴェルクは教授學の研究は論理學と心理學との法則に従つて形式を見出すことが中心であるといひ、なほ次の如く述べて居る。自分は教授が美的叙述なることを望まない。又凡て道德的關係に歸せらるべきものと思はない。教授は先づ科學を傳へること即ち內的に結合せる認識を與へなければならぬ。次に教授は生徒の精神力を發達させねばならぬ。前者は論理的、後者は心理的であるが、兩者の間には密接の關係がある。科學は事物を實在のまゝに叙述するもの即ち客觀的の世界を與へ、教授は生徒の精神に主觀的世界を建設するのであつて、人間は科學を内界の要求により造りその客觀界はやがて主觀の所産であるから人間精神の法則と結合して居る。教授の方法は斯くて科學に存する認識の種類(論理的)と、それを獲得させる心理的條件との兩者の基礎の上に成立すべきものである。

ザルヴェルクは斯くて科學に存する認識の種類として一、信仰によるもの、二、建設によるもの、三、歸納によるもの、四、臆説によるものを擧げ、その何れも歸納的なることを論じて規範を立てたのである(第十章参照)。メスマーは彼よりも一層強く論理的要素を力説して居る。

彼によれば、教授學はその法則を心理學より受けない(彼の教授の第二規範は心理過程に關する點から實驗教育學の研究を攝取しては居る)。教授學はそれ自身の法則により心理的事實を整理するものである。吾人が兒童の精神中に造るべき經驗は科學的即ち正確でなければならぬ。科學的なものは科學が吾々に教ふるもので、生徒の自然が教へるものでない。それ故認識陶冶の方法は主觀的心理的の見地からせずして客觀的科學的の見方からすべきものである。

所謂直觀も判斷から成立するもの、直觀は一つの判斷されたる思考である。思考の最も一般的な機能は關係である。概念に至りては判斷の中に於てのみ存し、判斷と共

に存在し、判断なくては概念がない。概念の心理的内容は表象されるものであるけれども、概念の論理的内容は判断に於て思考される。然るにチラーの教授學は全くアリストテレス及びスコラ派の論理學に本づき、概念を以て全く表象と同じものとした。斯くしてチラー派の思考は類化、融合等の如き表面的の概念である。

勿論科學的研究者も系統的の敘述を以て始めずして先づ經驗を求めなければならぬ。チラー等は此の研究法(發達法)を見ない。主觀的心理學的方面のみを見て客觀的科學的方面を見なかつた。ライは實驗的研究に貢献したけれども、運動感覺の價値を不當に過重した點に於て誤つた。それ故彼の教授學は運動型には適しても普遍妥當性を缺く。運動及び運動感覺は精神過程の進歩の手段として一般的でない。ライは又科學としての教授學が教師に指導を與へんがためには第一に教授過程として學習過程としてではないことに氣付かなかつた。教師の方法たるや凡ての論理的映像であつて、それが論理的且心理的の學習者の過程に關係するのみである。ザイフェルトは方法的

取扱の進行を精神發達の法則から引出さうとしたが、彼の發達の法則と稱するものは法則ではなく原理である。即ち事實から抽象されたもので、事實それ自身の表現たる法則ではない。そして彼の出立點は心理的で、それが彼の教授學の缺點である。ザルヴェルクはそれに比して教授方法の科學的基礎に於て著しい進歩をした。彼は論理的及び心理的法則に従つて形式を見出さうとし、兩者の見地を明瞭に述べてチラーが心理的に偏するのに反對した。教授の第一目的は科學に慣らすにあつて、科學は思考の所産、論理的認識であるから、方法は論理的でなければならぬとした。これは自分と全く一致する處であるが、彼が同じとした四つの認識の種類は同じ見地に立つべきものでない。又彼が歸納の中心を實驗と見たのはいけない。實驗は歸納の補助手段のみである。臆説も方法の補助手段で一方法と見るべきでは無い。

吾々は認識獲得の際に論理的に働くがそれは種々の方法によるので、その方法の要素は、分析、綜合、抽象、限定、歸納、演繹であつて、それらの要素として又概念、

判断、推理がある。(右の六つの要素的方法は第十一章を参照せられたし)これらは科學的眞理に導く手段である。教授所辨に於て吾人はこれらの法を模倣しなければならぬ。何となれば、論理的研究法が正しき認識に導くもの故、それによつて第一の規範(正しきこと)を充たし得るからである。そして第二の規範(經濟的なること)も教授が合理的なれば經濟的であることの事實から、論理的形式が教授處弁の全體の型となつて來る。

世の人は兒童の心理的性質が教授の形式を與へるやうに考へるが、それは誤である。認識陶冶の方法は論理的性質のものである。この論理的てふことを兒童の心理に合しないものゝやうに考へるものがあるが、心理に合しないものは非心理てふ概念で、論理的てふ概念ではない。物理學を全く知らない生徒に物理學上の原則を直に叙する如きは非心理的である。非心理的といふのは人間の精神に關係を見出し得ないことである。チャーが單なる科學の結果を兒童に提示することに反對したのは正しい。しか

しそれは兒童にとつて其の教材が非心理的であるのみで、教師の教授處辨としては非心理的でなく非目的である。處辨の合目的性を與へなかつた點に於て論理的誤謬である。この反目的が非心理だとせられるので、非心理の語は兩義を含んで人間の精神に關係なきこと、取扱の反目的なるとの二つがあるが、自分は前者に限らうと思ふ。かくすれば認識陶冶の目的を達することは心理的に正しいのでなく目的から見て正しいので、目的に合すると否とは論理的思考、論理的考察によつてのみ決し得ることである。

教授處辨を心理的及び非心理的と呼ぶことは、教授をして危險に導くものである。何となれば、吾人が方法の目的に合するや否やを研究するとき、心的過程を論理的思想を以てするからである。教授は決して心理的ではなく、論理的であつて、たゞ心的過程を考慮に入れるのみである。物理の論理、歴史の論理といふが如くそれ々の科學に論理學の適用範圍があつて、それが生徒の心理的性質を顧みる限りに於て心的性

質を對象となす論理があるのみである。かくして心理的てふ概念は廣義には精神に存在するものと論理的のものとを含み、狹義には此の論理的のものを除いた精神に存在するものについて意味する。チラーの形式段階は此の論理的のものを含んだ心理的であつて、それを論理的と相對立して考へるから誤を生ずる。

かくして方法の誤は心理的の誤でなく、論理的考察の誤りである。即ち教授の規範に對して反目的であることである。それ故教師は心理的法則に奉仕せずして、教授上の規範につくすのである。眞の教授は教授上の規範に照して心的事實を論理的に整理しなければならぬ。

メスマーは斯の如く論理的要求を多大に力説して居る。併しながら全く心理的過程を蔑視して居るのではない。彼の第二規範（經濟的なること）のためには實驗心理學の業績を考慮し詳述して居るのである。第二規範からして疲勞現象、練習の現象、奮と疲勞及び學習者の環境について叙べて居り、次に把握、把住、練習の三方面につ

いて詳しく述べて居る。たゞそれを第一及び第二の規範に照して目的に合するやう論理的に整理し、その論理的整理の材料として論理的思考の過程と狹義の心理的過程を用ひるのであるとして居る。

なほ教授の論理學的基礎については拙著『教育的論理學』にゆづり、進んで教授研究の認識論的基礎について顧みることゝしやう。

四、認識論的基礎

元來教授が兒童の認識を取扱ふ以上、教授に關する反省、思索は多かれ少かれ認識論的基礎に立出するか、少くともそれを豫想として居る。論理學的基礎の追求にしてもザルヴェルク特にメスマーはヴントの認識論的論理學に立出して居るから、形式論理學からするものとは違つて多少認識論的でもあるといへる。しかしなほそれは論理學的で、認識論よりせるものではない。ナトルプ、デュキー、シュレーヴスに至れば、それは論理學ではなく哲學の一部分たる認識論よりしたものであり、彼等はまた

明らかに認識論を教育研究の基礎學として擧げて居る。これは教育學、教授學よりも教育哲學のことゝいひ得るが、教授研究に無關係ではなくむしろ一の基礎を供するものである。

ペスタロッチの數形語の三要素は彼によつては教授の心理化の基礎とせられ、或は見る人に於て論理的直觀ともいはれて居るが、彼が自身いふ如く「眞知にまでの人間陶冶」の方法を建設するに當つて其の基礎として「認識の源」を追求したものであり、認識論的のものであるといふべきで、カント哲學の一部を有すと稱せられるのもその爲めである。

ペスタロッチはこの認識の源を數形語とは別に五つ擧げて居る所がある。それは、一、五官より入る印象、二、技術と指導との共働によるもの、三、自己動向に基く意志、知見、知識、技能によるもの、及び直觀にまでの獨立的努力、四、職業及び凡ての行動による努力と作業、五、比論的直觀知識の五つである。全體として經驗的であ

るが、三は合理論的のものであつて、カント式に經驗、合理の二要素を含んで居る。直觀の力説と動的要素の高調はそこに立出して居る。尤も經驗論からも動的要素が出て來なくはない。

特に五官より入り來る印象を力説する過去の經驗論と異り、感覺を知識の門戸とせず、刺戟に過ぎないと見る經驗論者デューキーに於て特にそうである。デューキーの先覺、ジエームスの根本經驗論も亦普通の經驗論のやうに連續をすてゝ分離のみを主張するものでなく、過去から將來へつゞく推移と過程と活動とを力説する點から「教員への心理學講話」の教育論は、教育教授を活動の過程てふ概念の上に立て、發表、行動を力説して居る。ジエームスの「反動なくして受容なく、經驗なくして印象なし」てふこの書の句は多くの教育書に引用せられて新教授論のモットーとなり、「教師は兒童の活動の番人である」といふ思想は、ムーアやデューキーにそのまゝ取り入れられて居る。

デューキーは同じく經驗の新概念から、それを活動、思考、知能、順應の過程として教育教授を論じて居るのである。彼によれば、經驗の舊概念はそれ自身經驗の所産たることであるが、吾々の經驗は孤立的の個々ものを同類として統括する形式であり、一般的識見、組織されたる堪能である。合理論者は經驗の連結の原理として「理性」を立てたが、自分等の經驗にはかゝるものが不要である（この主張は全くジエームスが「純粹經驗の世界」に述べて居ると同一である）。今日の經驗の新概念及び理性と經驗との新概念、適切にいへば理性を經驗の中におく事を可能にした二つのものがある。第一のものは經驗の實際的性質、その内容及びその方法に起つた變化で他の要素は經驗に新科學的形式を與へた生物學に基づく心理學の發達である（この第二の要素から彼の主張の根底は生物學的基礎も心理學的基礎とも見られ得るが實は認識論であり哲學である）。

先づ心理學の發達の方面から述べると、十八九世紀に哲學を支配した心理學は全く

覆された。その心理學では、精神生活は感覺に起源を有し、感覺機關が知識の門戸であるとし、精神を全く受動的に見た。然るに生物學の發達の結果よりそれが反對となつた。それによれば、生命のあるところには行動、活動があり、この活動は連続的のもの、環境に對する順應である、この順應的調整は全く受動的でなく、環境を變化する。生物の程度が高いほど此の環境即ち媒介の活動的改造が一層重要である。野蠻人と文明人との對照によくこれを見得る。かゝる見解が在來の經驗を捨てさせた。

經驗は茲に主としてなすこと、の事柄となつた。即ち有機體は外界からそれに印象される或物に對して受動的に待つものでなく、自己の構造に従つてその環境に行動する。その行動によつて生ずる環境の變化の結果が、有機體及びその活動に反動する。生物は自己の行動の結果を受け、堪へる。このなすこと、受けること、の形式の密接なる結合が吾々の經驗と呼ぶところのものである。連続なき行動、離れた受動は經驗でない。例へば痙攣に於ける筋肉の急引の如き單なる活動の系列は經驗でもなく、

學習でもない。それと異り、幼兒が火中に手を入れて焼く如き場合は、その行動は無目的であるけれども、熱及び苦痛を受ける故、なすことゝ受けることゝが連結されるから經驗である。

この見方の哲學上に於ける重要な意義は次の如きものである。先づ有機體と環境との相互作用が中心事實、基礎的範疇である。知識は分離的、自足的のものでなく生活を受け進む過程に含まれる。感覺は知識の門戸としてではなく、行動の刺戟として見られるやうになり、感覺の價值に關する經驗論と合理論との間の論争は不用となつた。即ち感覺の議論は直接刺戟と反應との目下に屬し、認識の目下には屬しない事となつた。換言すれば感覺の相對性の事實は認識の範圍に屬しないことゝなり、感覺は行動の再整の記號となつたのである。それ故合理論者が感覺を以て知識の眞の要素たることを拒むのは正しいが、その結果として理性を立てるのは正しくない。感覺は知識の部分でなく、研究の行動の刺戟で、研究の行動の終末が知識である（ジェームス

も認識の主觀を一經驗の最初の部分としその終末が客觀であり知識であるとして居る）。感覺は反省及び推理の刺戟たるもので、その刺戟たる點に於ては感覺論者がいふ如く知識の始めであるが、それが始めだといふ意味は研究及び比較に必要な刺戟を供するといふ點に於てのみである。感覺が果して斯の如きものであるならば、それを結合するための超經驗的な理性を立てる必要はない、經驗の材料を綜合する先驗的概念又は範疇を立てる必要がない。經驗の眞の材料は行動、習慣、活動、作用、行動と受容との連結の順應過程である。經驗はそれ自身の中に連結、組織の原理を持つて居る。

從來認識に於て精神は受動的のもの受容的のものだといふ思想を強めた一つの事實は、人間の幼少期の弱々しさの觀察から來て居る。併しよく觀察すれば全く反對のことを指摘することが出来る。元來幼兒は生理的に從屬的であり、無能力のものであるから、彼と自然との觸接は他人によつて媒介される。父兄年長者は彼の行動及び反動

の意義に關して絶えず彼を教示する。かくてその社會に行はれて重要とせられる概念が、彼自身行動を支配する以前に解釋及び評價の原理となる。事物が無垢のまゝでなく言語を通じて彼に來り、それが彼の精神を形成する。かくて重要な連結及び統一の範疇を持つやうになるが、それは經驗的で神秘的のものではない。

以上は生物學的心理學からの經驗の意義の變化を見たのであるが、經驗それ自身が受けた現代の變化は次の如くである。プラトールにとりては經驗は建設された風習で、理性もしくは知的統制によつて得られたものでなく反復によつて取り入れられたもの、理性のみが過去の盲従から引き上ぐるものであつた。然るにベーコン及びその後繼者に於ては恰もその反對で、理性及び普遍概念が保守的要素であつて、經驗が自由に向ふ力であるとした。即ち經驗が新を意味し、過去の執着から離れさすものであると見たのである。それ故、經驗に忠實なることが進歩に向はせる、何となれば、經驗の觀念が經驗に於てあらはれて經驗の上に加はるからである。そして近時に至つ

ては此のベーコン等の經驗の意味に環境の支配てふ意義が加はり、經驗的たることを止めて實驗的のものとなるやうになつたのは大なる變化である。従來は經驗を以て習慣を形成するものと考へたが、今や舊經驗は新經驗を發展する目的及び方法を示すものとして用ゐられるやうになつた。従つて經驗が自己規整的のものとなつた。吾々は舊經驗を將來の新にしてよりよき經驗を構成するために用ふるのである。

かくして科學及び「理性」は經驗を超越して置かれる或物では無い。經驗に一般性及び整頓性を導き入れるものとしてのカントの理性は不必要である。過去の經驗から起る具體的暗示が現在の要求及び欲乏に照されて特別の改造の目的及び方法として使用され、再整の仕事に於て査定されるのである。此の改造に用ゐられる經驗的暗示は知能の名を以て呼ばれる。

此の經驗の過程中に活動的、構案的思考を置く考へ方は、従來の特殊と普遍、知覺と概念との對立の考へを變化した。理性はたゞ實驗的知能であるからである。知能は

固定的のものでなく、絶えず形成の過程にある。此の實驗的、再整的知能に比べると、合理論者の理性は固定的、絶對的のものである。ベーコンが指摘した如く、理性は誤れる單純性、一樣性、普遍性を假定する。カントは經驗から離れた理性を獨斷的に立て、系統、秩序、統整を過重して經驗の生々たる多様性を輕蔑する傾向を起し、修練、訓練、階級、從順を尙ぶ傾向を作つた。此の理性は外部から經驗の中に這入つて來るから、法則が外部的の權威として生活に這入つて來る。吾々は此の超經驗的權威の盲目的崇拜に陥らないで、理性の要求を満足させ得るのである。

プラトニー、アリストートル、スピノザ、ヘーゲル等は終局の實在はその本質に於て全く理想的、合理的であるとし、知識は思辨的のものとしたのであるが、現今に於ては知識は活動的、機能的のものとせられるやうに成つたから理想の世界も離れたもので無く、人間に新しい努力と實現を刺戟する可能性の集團となつた。從來は、理想は木體の世界に出來上りのものとして在つたが、現今は行動の道具となつた。從來は個

人的渴仰及び慰藉の對象たるのみであつたのに、現代人にはなすことの方法の暗示となつた。理想は實驗の道具或は方法としてそれを使用することにより實現されるのである。この變化は哲學の尊嚴を捨て、粗大な功利主義に墮落させたのではなく、哲學の任務が經驗の可能を合理化することとなつたのみである。

デュキーはなほ『論理學說研究』に於て、思考は特殊の要求により成し遂げられる一種の活動であるといひ、論理學の中心は思考と實在との關係を論ずるに在つて、それには心理學的材料を含み、特に過程の點に於て然うであるといつて居るが、彼の論理學は心理學であると共に、前述の經驗の哲學から來て居る。『實驗的論理學論集』には、「研究」の結果としての思考、反省、判斷について述べ、「研究」が經驗の發達に於て間接及び直接の場所を占めるといつて居るが、經驗を研究と見ての認識論的敘述である。

デュキーはかゝる認識論的見地から學習過程を経験過程と見、成長發達と見、教材

と學習とを一致させて考へ、興味は自己と對象との同一化として居るのである。彼が自分の興味論（第八章學習過程論参照）を以て精神の孤立の考へを去り、教材の對立の誤解をとくといつて居るのも、右の經驗一元論の歸結である。

心理學に於ても機能的の立場と分析的の立場とあるが如く、認識論にはむしろ對立的に經驗主義と理想主義とがある。この兩者から同じく教授の動的要素の力説となつて居るところは一致點を見出すが、その基礎、立場は固より異なる。次には此の理想主義の認識論から教育教授を論究してゐるものについて述べやう。

カントはカント以前の經驗論と合理論との調和を企て、認識の内容は經驗から來り、形式は先經驗のものとしたが、先驗主義、合理主義、理想主義の要素は多い。新カント派に至つては形式も内容も先驗的のものであるとし、經驗以前の規範と理想を出發點として居る。新カント派の立場はナトルプ、ブヘナウ、ゲーランド、ヨーンナス・コーン、我が國の自由教育論者等の教育教授論となつて居る。

ウインデルバンドによれば、價值判斷は一定の表象内容に對してなす所の意志し、感情する個性の反動であり、精神生活の過程であるが、それは心理學的、文化史的のもので、絶對的價值判斷の可能性を豫想する。この豫想が規範意識で、價值判斷の普遍妥當性及び必然性は、事實的、因果的のものではない。目的的、思想的のものである。右に挙げた人々はこの規範、思想から教育教授を論ずるのである。

リツカートが認識を構成、産出するものとする點はデュキーやムーアの構成説と似て居るけれども、リツカートに於ては認識は存在でなく、存在ならざる價值であり、此の價值は知性を超越した客觀的價值界に屬し、それが認識に普遍妥當性を與へるといふのはデュキー等と全く異つて居る。デュキーに於ては要求が個性もしくは地位から來るのであるが、リツカートに於ては不許不の領域即ち規範から來るのである。デュキーに於ては意味はその地位から來るが、リツカートに於ては意味は觀念的實在を以ては盡されない。觀念的實在には意味を意味たらしめる本質的要素即ち真理の概念が欲

けて居るとし、意味は經驗的實在とは別種の世界に屬し、實在「以上」に又は「以前」に横はつて居るもの、即ち意味は規範から來るとするのである。

マルブルヒ派のコーエンに於ても、思考は實在により成立するのでなく、實在が思考によつて成立するのである。思考の生産する内容が對象となり、客觀となり、存在となる。思考は自ら根柢を置きつゝ、原則を生じ、範疇を造り、理念を産出する。理念が凡ての認識及び實在の基礎であるが、それは思考の生産に均る。

コーエンは此の産出的、活動的見地から教育上も自己活動を力説する。曰く、低徊するといふ事は眞に精神的な一切の鼓舞、効果多き讀書と學習とに對する根本條件である。青年の精神は低徊することを學ばねばならぬ。文書から拔萃に逃げてはならぬと。此の低徊とは「熱心なる思索のため」である。廻り遠いやうでも自ら思索し、研究すべきこと、換言すれば試行錯誤的の學習を説くのである。

かく教育論に於てはデュキールと同じ見方を述べて居る。これは認識の見方に於ても

經驗から出立するのと規範理念から見るのとの對立を除けば兩者に可成り共通點があることにも基いて居るやうである。共に意志活動を中心とし、共に科學を中心とし、思考を中心とする。兩者に於て思考は内容と形式との産出者、把持者である。コーエンは感覺を以て實在の知識の指標とする。デュキールは感覺を経験、思考の刺戟と見る。感覺はかくて思考に對して問題解決を迫る。衝突、課題、問題、Xの過程とする點が似て居る、ナトルプに於てもこのX、この問題が力説される。

勿論理想主義としてナトルプは認識即ち現象の秩序化には先驗的基礎が要とする。範疇は思考の認識内容の形式であり、經驗對象の基礎である。しかも認識の對象は一のXであつて豫件でなく、常に問題であるとし、對象は出立上りのものでなく、問題として課せられるとする點はデュキールによく似て居る。こゝに意志的、自己活動的教授が力説されるが、しかも規範、理想が中心であることはデュキールと全く異なる。

ナトルプによれば、教育とは形式を與へること、構成させることである。その形式

は目的から来る。目的は理想である。不許不、目的の問題は教育研究の第一の根本概念である。即ち理想の問題が中心である。この理想、目的は心理學からは求められないから、認識論から求めなければならぬといふのである。しかし主觀を中心とし自己を外部に投出するといふナトルプの見方はデュキエー等が環境を自我實現の場所と見、人と環境との連結性をとくのと似て居る。自己の力を不斷に成長發達させて人間となり得るといふナトルプの言はデュキエーと同じである。ナトルプが「經濟的作業にまでの教育」を説き、「學校は經濟の型により作業團體の場所たるべく、言語の學校たることを止めて作業學校たるべし」といふのはデュキエー、ケルシエンシュタイナーと同じである。

認識論の立場は異りつゝも同じやうな見方もあり、従つて教育論には同じ歸結を得て居ることは注意に値する。しかしデュキエーの心理學の見地からの認識論は方法に直接であるが、新カント派の規範からは兒童の現在の立場は出て來ない。現在の一部分

即ち理想により活動する部分は出て來ても、兒童には反理想的な部分もあり、又理想による活動をする部分に於てもその作業の種々の條件たる疲勞、練習、作業型、その他のことはメスマーがいふ如く心理學の着眼に於てしなければならぬ。それ故に同じく理想主義の認識論からする者でもケツセラの如きはこの心理的方面、兒童の現在は新カント派の閑却する所とし、その方面を見なければならぬことをいつて居るのである。

ケツセラは自己の立場を理想現實的人格文化の活動的世界觀といつて居るが、彼によれば、此の見方の出發點は生活である。生活の事實の全範圍、全深さに亘つての生活である。茲に絶對、先驗を把握し、心理的歴史的基礎から自由なり得ることを求める。常に此の方向へ徐々に生活の理想内容を捉へやうとするのがオイケンの全心的 (Noologisch) とつた活動主義的哲學の方法である。凡ての活動主義の哲學は實在を永遠に價值あるもの、探求の下に整頓する。こゝに精神は自然と異り、自由、自律で

あり人格を有する。人格は個人に於てその存在の最深の根底として示現し、個人はそれによつて始めて眞の價値を得る。そして精神は社會生活であるから、教育には自律、人格及び社會の原理が這入つて来る。又精神は普遍で多様を含み、種々の文化構成たる科學、道德、藝術、宗教を含む。かくて一般教化は全哲學（認識論を含む）の規範の上に立つ。哲學は規範科學としてかく教育教授の指導をなすが、生活の事實についてはそれで足りない。先づ歴史上の文化を閑却することが出来ぬ。これ凡ての精神生活は國民文化の歴史上にあらはれるものであるからである。また教育學は心理學的特質を無視し得ない。規範の世界をも心理化する誤れる心理主義は勿論いけない。たゞ普通の生活法則でなく、個々の生活條件、生活の發現につき心理學が教へる。人間の取扱の價値多き法則を學ぶのである。又青年運動に關し、發達の心理を知ることが必要である。

かくケツセラは理想、規範は心理的歴史的基礎より超越すべしといひつゝも、現

實と方法に於て歴史と心理とを顧るべきことを述べて居る。彼の「全心的」といふオイケンの認識的立場は同じくブツデの採用して『全心的教育學』を立て、居る立場であるが、**全心的見地**とは獨立の精神生活を全體として見るもの、世界からも心からも出立せず、その對立を包擁し、內的に結合した精神生活そのものより出立するのだとブツデはいつて居る。なほ全心的取扱とは心の個々の状態及び出來事を研究するでなく、個人と社會との區別を超越した見地から精神生活の出現を見るもの、**全實在**の特質を見るものだともいつて居る。即ち心理學的立場ではなく認識論的（理想主義の）ものであるから、こゝに別に歴史と心理との見方を必要とすといふケツセラを多とせねばならぬ。

以上デュキを代表として經驗主義よりするものを述べ、次に新カント派及オイケンの理想主義よりする教育教授の研究の基礎について述べたが、新教授法研究の基礎の一として認識論がある事はたしかである。しかしそれが教授研究の全部の基礎たり得ないことは明かである。

五、美學的基礎

教授は知的作業であるけれども、情意の活動に深き關係を持つことはいふ迄もない。茲に單に知的乃至器械的、合理的取扱のみでなく、充情的取扱として美的方面の基礎が一方には力説される。ウェーバーは此の教育教授の活動中に存する非合理的、藝術的美的の要素を力説し、美學を教育教授に適用して居るのである。

ウェーバーによれば、教育が實際生活に直接の影響を及ぼすために、又成長しつつある人間を理解し形成するためには教育は必ず藝術的でなければならぬ。こゝに教育の美學的考察即ち教育的美學が必要であり可能である。教育的美學は固より教育の全部を取扱ふものでなく、教育に於て純科學的、純倫理的影響がなし得ない所にその地位を占める。彼はこゝにフォルケルトの美學の規範を教育教授に適用して居るのである。

フォルケルトの第一規範「形式と内容との統一」から考へるに、科學は單に客觀的考察のみで主觀的狀態を考へないから偏頗である。科學的見地のみ立つて居るザルヴェルクは知識の傳達を以て教授の第一任務として居るけれども、實際教授に於て第一の地位を占むべきものは知識ではなくて生ける生活その物である。法則でなくて形式と内容とが統一した個々の場合である。そしてザルヴェルクが第二の任務として居る精神力の發達が第一に來なくてはならぬ。自己活動、自立、人格の陶冶、統一せる活動が最高の教育目的である。教授は知識の授與でなく、經驗そのものとの與ふべきである。リンデがザルヴェルクに反對して知識でなく生活、心情を目的として居るのは正しい。心情は内部的に自我と結合せるものである。教育教授は知識よりも經驗を與ふべきもので、古來直觀を尙んだのはそれが爲めである。直觀によつて教授を生かし、創造的に自ら構成させることが必要である。統一せる生活そのものゝみが兒童の興味を起し、兒童の頭腦に結合し得るのである。教師は藝術家の態度により兒童の前に生

けるが如く提示すべきである。自然の直観のみが表象を起すと思ふは誤りで、表象を起すには自然も藝術も同じ分け前を持つ。即ち内的直観が大切で、教師は自然を内的直観に持ち來さねばならぬ。七歳から十五歳頃までは兒童は凡ての物を生ける物として取扱ふもので、動物、植物、礦物凡て兒童にとつて科學的對象即ち種屬の現はれでなく、單に一生物、一個體、一人格である。即ち心情と想像とに依つて理解し、又それに依つて興味を持ち得る。故に美學的に一の統一體として取扱ふことが必要である。

フォルケルトの第二規範「人間的價値に富める内容」に照して見ると、人間的教材に於ては歴史特に民族の歴史が最も人間的價値に富んでゐる。人間の興味は畢竟人間であるから、人間以外のものも兒童の興味を惹起する爲めには人間的のものから出立することが必要である。即ち自然を心情の中に入れねばならぬ。それには人間生活に類似した關係を示すことにより人間的價値に富むものとする事が出来る。

第三の規範「有機的統一體としての美的對象」によれば、團體より個體が先である。

人的教材についていへば文明史よりは傳記的歴史が先である。又新約全書の知識はキリストの人格によつて有機的統一を保たせ、各時代はその時代の中心人物、中心英雄によつて統一せねばならぬ。歴史上の英雄は、兒童に生ける人間と同様の興味を惹き起す。人間以外のものではユングが主張する「生活團」を博物教授の中心とすることは此の規範に合する。外界の物が有機的統一體として、即生活せる個體として取り入れられる時に始めて教育的といひ得る。

第四規範「假象の世界としての美」には、物理や化學は當てはまらぬ。それは物理化學は年齢の進んだものに始まるべきことを示して居る。兒童は十五歳以前に於ては科學的興味は乏しい。

以上の四つはフォルケルトの客觀的記號に於ける美學的根本規範であるが、主觀的記號で現はしたものでよれば、第一は「感情に充てる直観」である。それに従へば、對

象に對する感情のみでなく、生徒の特有の自我に感じさせることが必要になつて來る。兒童をして感情に充ちて直觀させるのには、教師自ら宗教的、倫理的人格を以て體現して示さねばならぬ。人間以外の教材について言へば、直觀さすと共に感情移入を惹起させることが必要である。それには地理についていへば自ら旅行した主觀的感情を以て發表することが大切である。

主觀的記號の第二規範は「感情表象の擴大」で、人間的教材でいへば宗教的生活は感情表象の神にまでの擴大である。人事外のものでも感情的表象の擴大なくてはその生活狀態の叙述は不可能である。主觀的規範の第三は「關係活動の昂進」であるが、關係に依らないでは教育活動は散亂する。尤もこゝに關係といふのは論理的關係でなく、教師の人格に於て統一した主觀的關係乃至統一である。教材を創造的に形成する事に慣れた教師は、必ず自分の人格で統一して授ける。この美的統一は科學的態度よりも價教育値が高い。第四の規範は「實感の沈降」であるが、それは詩や繪畫で示す時に

起る。教師はその際自ら假象界に沈降して生徒にその感情を起さなければならぬ。

ウェーバーは斯くフォルケルトの規範を教育に適用し、兒童の想像を豊富にし、感情移入を盛んにすることを説いて居る。彼はこの美的部分は教授の凡てとはいつて居ないが、科學的領分を狭めて居る點は偏頗である。十五歳以下にも科學的活動が可能であり、必要である。たゞ教授に於ける美的、感情的要素を重んじたものとして注意すべきである。

ザイフェルトも教授論者の中でザルヴェルク、メスマーと異り美的、感情的方面を力説して居る、ザルヴェルクは藝術教育には可成り大なる興味を持つてゐるが、教授の美學化は説いて居ない。ザイフェルトは教授は人格と人格との交渉であるから藝術的部分子が廣く働くといひ、教師の言語の調子、リズムを力説し、それが文法的、論理的であるのは宜しくないといつて居る。文法的、論理的ではなければならぬが、感情的表出を必要とすることは論がない。ザイフェルトはまた學習は意志の過程であるけ

れどもそれを活動させるには快感を伴ふべしとし、學校を喜悅に充てる作業の場所たらしむべしといひ、教授の第二最高法則として「充感情の了解の要求」を擧げて居る。リンドもウェーバーの教育的同信仰の友として教授は器械的でなく、藝術的、創作的で、兒童に快活と欣喜の情を絶えず起させることを主張してゐる。これら感情的要素の力説として偏頗ではあるが教授の知的作業に情意も働くべきであるから、その意味に於て教授研究の一基礎たるべきは認めねばならぬ。

六、社會學的基礎

教育教授が社會的事實である以上、社會學は教授研究の一基礎たるべきこと勿論である。ペスタロッチが「生活が陶冶する」といふ見解もそれであり、モイマンの集合的條件も團體心理、社會心理から考ふべきことである。從來は教育の目的に關してのみそれが關係を有するやうに考へられて來たけれども、教授の目的、教材の撰擇に社會的標準が考へられるのみでなく、教授の條件としても社會的境遇、ペスタロッチの所

謂生活が廣く且精密に考慮に上されなければならぬ。學習の根本的研究は社會學的見地から見られ、環境の影響は社會學的に調査されなければならぬし、教授の方法も亦團體心理の上から、即ち模倣や暗示や同情の方面から考察されなければならぬ。

ジャツドの所謂、教育の一般社會生活に對する關係の研究例へば職業との關係の調査の如きは特に必要である。教授法の社會化としてスミスの説いて居る部分もそうである。そして教授結果の測定も社會學的、統計學的方面から來て(第十五章參照)、今後大に研究せらるべき方面である。

以上本章に於て教授研究の基礎として述べた何れの部分も教授に於て考慮せらるべき方面であつて、これらの基礎から考究され、主張されて居る教授に關する傾向をこれより述べやうとするのである。

第四章 教授の目的及び規範

教授は既に述べた如く知的作業で、委しくいへば教育の目的を達するために知的活動に訴へて行ふ一つ的手段であるが、教授が教育の一手段たる以上教育の目的を達すると共に教授そのもの、部分的目的もあるべきである。茲にヘルバルトは教育の目的を品性の陶冶に置いてこれを教授の最終目的とし、最近目的として六種の興味を立てたのである。然し品性の陶冶は包括的でなく、訓育の目的であるから、近時は社會的活動をなす有爲の人を養成することを教育の目的とし、或は社會的順應を教育目的とする。その見地から教授の任務、目的を考へれば、知的方面に於ける知識の獲得と知能の形式的陶冶が教授そのもの、目的とされる。恰も體育に於ては身心の修練であり、訓育に於ては道徳的情操及び意志の陶冶であるのと相對する。この知識の獲得の中には體育に關する知識（生理衛生）も、訓育のための道徳的知識も含んでゐて、生

理衛生の知識は體育に資し、道徳に關する知識（修身教授）は訓育に最も深く關係があるけれども、教授に於ては先づ知的觀念の徹底を目的とし、知的活動の旺盛を任務とするのである。ヘルバルトが直接最近の目的を多方の興味においたのも知的方面を見ての故である。

ヘルバルトは教授を経験と交際との補足としたから、六種の興味は経験即ち認識に關する興味と交際即ち同情的のものに分れる。認識的興味には多様の認識のための經驗的興味、法則の認識のための推究的興味、美的關係の認識たる審美的興味があり、同情的興味には人に對する同情的興味、社會に對する同情たる社交的興味、神に對する同情即ち宗教的興味がある。これら興味は「單なる知識」でなく、「精神活動の種類」である。即ち全く知的のものゝみではなく、教授を主として知的陶冶を目的とする吾人の見解よりは他のものを含んでゐる。興味は元來必ずしも知的のものゝみでないからである。

ヘルバルト派のウィルマンはヘルバルトの六種の興味を變形して「教化の動機」として居る。この教化の動機とは自ら教化に進まうとする動機であるのであるが、教化の動機を造ることはヘルバルトの興味作成と同じく教授の目的任務(形式的の)たるべきであるから、彼はこれらの動機を目的として教化に進まねばならぬといつて居る。こゝに全くヘルバルトと一致するが、彼のは全くヘルバルトの六つと同じではない。それは、一、本能的無意識的即ち自發的、直接的動機、二、間接的、意識的動機(名譽、利益のための如き)、三、美的及び純知的動機(飾りとして)、四、道德的動機、五、社會的動機、六、宗教的動機である。三以下はヘルバルトと殆んど同じい。

此のヘルバルトやウィルマンや乃至チャーの見方に反對して知的方面を主とするものはザルヴェルクである。彼によれば、教授はその一般目的としては生徒に科學を授けるのであつて、その點に教授が教育と關係する。チャーは情操を陶冶するを以て教授の目的としたが、これはヘルバルトの考を超えたものである。ヘルバルトは生徒に

實在の世界の觀念を構成させることを目的とし、世界を生徒の精神に於て叙述すると、美的従つて道德的にも關係すると見たのであるが、チャーはその關係以上に出て情操の陶冶を第一に置いた。ヘルバルトが美と徳とを同一の關係の上に見たのは當時の新人文主義の時代思潮で、ヘルデルも科學及び藝術を教へるは、非人間、半人間を人間にする事で、理性を開發し、義務をすゝめ、吾人の要求を満足さすべき形式を與へるためであるとした。併し吾々は教授の特有の領域たる知的媒介に限り、確實なる認識の陶冶を教授の目的とし、それに普遍妥當なる教授の形式を追求しやうと思ふ。かくて生徒を修練し、判斷力を練る如き教授は、それ自身道德的にも役立つべきである。

元來教育の目的は少年をして人類の文化事業に對し自己の力を以て參加する堪能を與へることである。その中で教授は生徒の力をすゝめ、物質的、精神的、倫理的の世界を示す任務を有する。教師は教授の間に教室が眞の道德學校たるべきことを忘れてはならないが、それは副次的の働きである。教授は教授として止るべく、その範圍外

のことに中心を置かないで、固有の力を發達させることに努力せねばならぬ。かくせば自らそれが道德的影響ともなる。何となれば、人間が自己の内部に於て秩序を作り、その思想の主人たることは、道德的行動の根本條件であるからである。

ザルヴェルクはかく「知識を養ふことを教授の第一任務とする」のである。メスマーも教授學は經驗の正確及び精神力の經濟の要求を明にする任務を持つとし、教授に於てはかゝる要求に合する過程をつくらうとするといひ、この要求即ち一、經驗の正確と、二、精神力の經濟とに向つて教授は努力すべきもの、この二つが教授の規範、即ち目的とするところで、この目的に合すること、合目的性が教授の最高原理であるとして居る。彼によれば生徒に科學的認識と正しき判斷とを齎すことが教授の任務であるから、こゝに教授の方法は論理的でなければならぬといふのである。

かくして教授の第一規範は「兒童の精神に於ける思想過程が正しき結果に導くやう教授せよ」といふことであるが、教授の結果は二様であつて、一は科學的結果、他は

感情的影響である。後者は倫理學及び美的手段により達せられるが、前者は知的活動によつて生じる。かくて第一規範は、教授の方法が知的活動に眞の結果をつくり、感情的影響が教材に存する影響と一致すべしといふことである（メスマーは斯く感情の要素も入れて居る）。即ち教授學の任務は科學、藝術及び生活の任務と同一である。

第二の規範は「兒童の精神力が出来るだけ、經濟的に消費されるやう教授せよ」といふことで、即ち最小の力を以て最大の目的を達する教授は最もよき教授である。そして第一の規範が知的認識に關係する限り、第二の規範にも相應する方法となる。何となれば、合理的方法は精神力の最も大なる經濟となるからである。

この第二の規範は前章に述べた如く心理的活動に關係するが、それが合理的過程なる限り、第一の規範と交渉し、論理學的考察が主となるものである。實際正しき思考をさせる爲めには、正確なる思考の法式、規範を研究する論理學に教へを乞はなければならぬ。兒童をして如何に考へしむべきかといふ問題即ち知的陶冶の規範、目的は

それを論理學に求むべきである。訓育に於て倫理的規範に従つて兒童を導くべきと同じく、教授に於ては論理的規範を目的として進むべきで、こゝにメスマーは正しとせねばならぬ。パーネット（オックスフォードの教授）も教授の目的論と論理學との關係を力説して、科學は意識的に論理學の法則を顧みることにより精神を陶冶するといひ、教師が分類及び定義する力の直接の開拓に一層多くの時を費さないのは不思議であるといつて居る。

かくして論理學全部が正しき思考の規範を示すものであるから、論理學の凡ての法則及び規範を顧みなければならぬが、實際的にはその法則に反する場合即ち論理の誤謬に關するものが吾々の日常の仕事に法則、方向を示す。

教授の第一歩は觀察せしめることであるが、これを完全に導くためには、惡觀察及び無觀察の誤謬に陥らしめないやうに努めねばならぬ。惡觀察とは觀察の不充分なること、無觀察は觀察せずしてそれを觀察したと思ふ誤謬である。元來、觀察は個々の

事物、現象を知覺することであるが、その精粗、確不確は經驗の統一整理の如何を決定する。事物の觀察はその全部を見、その主要なるものを看過してはならぬ。その爲めに單に眼に映するまゝを受け入れるのではなく、如何なる點を觀察して居るかの自覺、自識が必要で、又他の點、他の事實との異同の關係を注意せねばならぬ。即ち觀察は受動的でなく、活動的、思想的、撰擇的である。何物を觀取するか目的乃至動機を意識してかゝらねばならぬ。この目的乃至動機は觀察に於て極めて重要なもので、漫然物を見らぬといふのでは精確な觀察は得られず、従つて確實な知識とならない。學校の仕事に於て直觀が役に立たないで終るのは、此の目的の意識を起さないで了ふからである。直觀教授、觀察科は直觀され、ばそれでいゝやうに考へてゐるのが誤りである。構案教授に於て兒童の目的を力説するのはこれが爲めである。

次に推理過程の誤謬について論理學の法則によるべきこと勿論である。推論によつて正しき概念、正しき解答に導くために、概括の誤謬即ち不充分なる類似によりて比

論し、彙類することを避けしめねばならぬ。不充分なる舉證を以て直に結論に達することは兒童に最も多き誤謬であるから、注意を要する。兒童が如何に誤れる心的過程をなすかは、實驗心理學的研究の吾人に示すところで、それを規範に照して考へねばならぬ。規範はこゝに客觀的、論理的のものであるが、兒童が何時も正しと考へるのは合理主義、理想主義教育教授論の誤りである。たゞ茲に規範は論理學によること勿論である。

これを要するに論理學は知識の規範を示し、法則を指示するもの、教授はそれを目的として兒童の活動を指導しなければならぬ。それを目途として精神を修練せねばならぬ。ペスタロッチが曖昧なる直觀より明瞭なる概念にまで陶冶することを教授の目的としたのはこれである。論理的概念にまでの陶冶てふ此の教授の任務目的は論理學を窺ふることに依つてのみ達せられるのである。

論理學が近時發生的、機能的方面へ發達したことから、思考活動は知的順應（勿論

正しき）であり、人間が他に比して優れたる點は此の思考的、知的順應をなす點にあると見るより、茲に知的作業たる教授は教育中最も大なる働をなすもの、即ちこの人間のすぐれたる方面の開拓を目的とするものである。勿論品性の陶冶、訓育を蔑視すべきではないが、それも道德的知識に關しては教授の事柄であり、古來教授が學校の中心とされたのは此の知的順應の開拓にあるからである。

此の順應の力を養ふことはいふ迄もなく教授の形式目的である。ザルヴェルクが精神力の修練といひ、ヘルバルトが多方的興味といつたのもそれである。古來この力の陶冶、知能の修練といふことが最も力説されて來た。併しながら順應のためには知識内容を有し、興味の喚起には經驗内容を必要とする。即ち内容、實質の所有がなければならぬ。これが實質目的である。内容を離れては形式的陶冶も不可能であり、形式陶冶がなされて居なければ内容の所有も役に立たぬ譯であるから、この兩目的は何れをも捨つべきではないけれども、時代により、人により、精神活動の修練に重きを置

くものと、内容の收得を力説するものとの兩者がある。ベネケはこれについて次の如く述べて居る。

形式教授は能力の開発、強固を目的とし、實質教授は一定の教材を授けることを目的とするが、この二種の外に第三の實質的形式的教授即ち第一と第二とを結合したものを考へることが出来る。即ち一定の教材を精神力の陶冶に用ふるものがそれである。斯く考へると直に形式教授と實質教授との區別は不確定のもの、動搖的のものであることに想到する。元來精神は白紙空板でなく、絶えず活動して居るものである。吾々は外界を吾々自身、吾々自身の力で了解する。その力が表象内容を取り入れるのである。そして其の力は決して無内容のものではない。形式と内容とは引き離すべきものでない。精神形式も内容、材料たり得る。教授に於ても純形式的の教授はない。内容が適用されて精神が發達する。悟性は收得された概念の外に存するものでない。かくて畢竟形式陶冶即ち力の陶冶は常に同時に實質的陶冶である。直接の純形式陶冶即

ち一般的力といふが如きものは人間の精神には存しない（彼も一般的形式陶冶乃至一般精神力、能力心理をすてたものである）。同様に純實質的の陶冶もあり得ない。人間の精神に於ては全く死んだ材料は無い。即ちそれが活動するのである。材料が通過し、根底づけられた跡は能力となり力となり、堪能となる。こゝに教授の教育力は存するのであると。

この教授の教育力と彼がいふのは、彼に於て教授とは客觀的のものを傳へること、即教育とは力の修練と見たからである。彼が形式教授といふのは彼に於ては教育に關することなのである。ニイマイエルなども教育と教授との意義をかく見てゐるが、ベネケを茲に引き合ひに出したのは、彼が形式目的と實質目的との交渉點、連絡點をよく見て居るからである。なほ序でに彼が教授の目的に關して述べて居る點を擧げて見るところである。

教授の目的は如何といふに、教育が力即ち主觀の本質を陶冶するに對し、教授は客

觀的のものを傳達し收得することである（この言よりすれば彼は教授に於ては實質的任務を重く見て居るのである）。故に大多數のものに對し共通である。即ち教授は表象と外的技能とを對象とするが、この外的技能は表象と內的に結合したものである。道徳宗教について云へば、教授はその概念及び表象をつくることである。併し吾人の最も要とするところは生々たる道徳感及び道徳の傾向と、宗教的氣分とである。これらのものは教育によりてのみ得られる。しかし教授も內的即ち主觀的陶冶による限り力の陶冶をなし得ると。

かくベネケに於ては教授の意義は内容に關すものとし、それにより陶冶される力は教育の概念に歸するから、實質的方面を重く見て居るやうであるが、しかも「最も要とするもの」は形式陶冶である。次の言は一層それを示す。

形式教授と實質教授との區別は理想的教材と現實的教授の區別と關係する。即ち現實的教授は實質教授と、理想的教授は形式的或は內的教授と或る關係を持つ。併し勿

論そは或る度の關係で、全く同一の關係でない。先づ、現實、實科の語について考へるに、それは言語の教授と反對に立つ。即ち言語及び形式に對し、實際的對象を主張するのであるが、この區別はいけない。言語は思想に關するもので、思想は幾分現實のものであるからである。言語は人間の精神の中にあるもの、即心的現實である。故に自分は此の區別を止めやうと思ふ。理想的と現實的とは決して反對に立つものでなし、理想のものは一つの現實である。實在の一部である。そしてこれが爲めに理想的及び形式的教授が即ち教育の努める力の陶冶が重要となつて來ると。

即ちベネケも形式陶冶論者の一人といつていゝ。併し兩者の關係をよく見てゐる點に於て稍長くも述べて來た所以である。かく連絡を見つゝも何れかに偏し易きものであるから、吾々はよく注意せねばならぬ。併し古來形式目的が力説される所以を會得することは實際に極めて重要である。これは教育教授が過去より現實に至る文化財を短時日に授けやうとする所から、實質的方面に走り易いからである。一定の教科教材

を法令で詳細に規定し、教科書を確定したものは一層この弊に陥り易い。これ現今に於ても形式目的が力説される所以である。しかし理論として兩者何れにも偏しない態度を取ることは必要をいはずを得ない。

以上本章に於ては教授の目的及び規範について述べたのであるが、目的は方法を指導、決定するものであり、特にメスマーの規範は目的であると共に方法を直接決定するものであるから、方法の研究に於て離して考ふべきものでない。即ちその第一規範からは分析以下六つの方法を説き、(様式の章参照)第二規範からは實驗教育學的研究の手段が考慮されるのである。これ教授法原論たる本書に目的を除外し得ぬわけである。

第五章 形式陶冶論

教授の形式目的即ち形式陶冶の必要は前章に述べた如くである。併し此の形式陶冶に於て従來考へた如く全精神力の陶冶が果して可能であるか、又一活動の陶冶、一部分の陶冶が他の活動、他の部分の陶冶に關係するや否や、即ち全陶冶の可能と陶冶推移の問題が近く疑問とせられ、實驗的にも研究せられるやうになつた。そして心理學的研究の相關問題がこの推移問題と關係して研究せられるやうになつて來た。

全精神力の陶冶といふ如きはあり得ないとは既にベネケが注意した所であること、前章に述べた如くである。近時の研究もこれに裏書した。しかし推移は可能であることが證せられ、ジャッドがいふ所の「吾々は經驗上精神生活が相互間に水も洩らさぬ區ざりをしたものでない」といふ事を實驗的に確證した。その詳細は拙著『最近教育學』に述べたから、同書に譲つておき、茲には各教科の形式陶冶を述べて次章の教

材價值論と相呼應して前章の教授の目的を各科について論述し、以て教授の方法が注意すべき點を見やうと思ふのである。

先づ國語の形式陶冶は施行規則にもいふ所の知徳を啓發し、正確に思想を發表する能を養ふことである。その間に諸種の知識内容も養はれ、又養ふべきであるが、それは國語教授の主目的ではない。主目的は形式陶冶にある。そして正確に思想を了解し發表することが特に中心であつて、同時に思考を練り、趣味を養ひ、國民的思想を涵養することにならねばならぬ。世界大戰後國語國文學が各國に於て力説せられて居るのはそれである。

ペスタロッチは最も思考陶冶としての言語教授を力説した。これ前にもいふ如く彼に於ては教授が明瞭なる概念陶冶を目的としたからである。彼以外にも古典語の教授、文法教授を重んずる大半の目的はそこにある。古典語の此の形式陶冶的價值はむしろ過大視されたために、科學教育がその反動として力説せられるけれども、古典語

教育もその正當なる價值を見出さうとして古典教育調査會が科學教育調査會に對立して設けられるやうな狀況である。

デュキーが言語と思考との關係から思考陶冶を論じて居るものは參考に値すると思ふから茲に述べやうと思ふ。彼は言語の思考陶冶に關して、言語の豊富と正確と連続との三つを擧げて居るが、國語教授に於て此の三つに注意することは正確に思想を了解し發表する上に即ちその主目的を達する上に極めて必要のことである。

いふ迄もなく言語は事物の記號である。即ち意味を持つて居る。その收得には物と人との接すること、及び耳と目とから直接言語を取り入れて意味を了解することもあるが、要するにその間に知性、思考を練習する。撰擇、分析、抽象等の働きをする。それ故言語の豊富の度を増すのはやがて思考の修練の機會を加へることである。又意味と概念とを豊富にすることになる。然るに單に言語を言語として取扱つて思考を働かせぬ場合もある。即ち意味の關係、依存を吟味しない場合である。此の受働的な言

語の收得は或度まで教授法の罪である。といふのは、兒童は新しい語を覚えてそれを使用しやうと試みるのに、學校では一時に餘り多くの言語を注入して、その使用、練習に力をつくさぬ事である。その結果として精神の内的活動を壓迫する。自動主義、練習主義がこゝに必要である。

練習、活用、適用の必要と共に多くの語を覚えることも前述の如く思想の豊富を伴ふこととして必要であるが、その言語が正確でなければ效をなさぬ。概念の明晰、分明がかくて必要である。勿論論理的に完全なることを兒童に望むことは殆んど不可能であるが、成るべく完全に、定義的であるやうに努めねばならぬ。曖昧に止めておく事は思考の進歩に妨げとなる。曖昧を脱するためには限定、概括(様式の章参照)をやることも必要であるが、言語の正確を期することによつて其の思考陶冶、形式陶冶的價值が加はるのである。

終りに言語の連続といふのは、秩序ある連続、依存關係の吟味の意味である。國語

教授に於ては此の秩序ある連続を破り、系統的思考を害さないやうに注意せねばならぬ。これが爲めには、第一に教師が自分ばかり談話することにより、話方練習の機会を失つてはならぬ。こゝにいふ話方は心理的話し方即ち言語の單なる連続、又は審美的話し方より進んで、論理的話し方即ち秩序ある系統的陳述、關係を吟味し、自覺させての話し方である。第二にあまり細かな質問、分析に過ぎた問は話し方練習の機会を取り去つて思考陶冶を害ふ。第三にあまり誤謬の訂正にのみ注意すれば、説話の繼續を破り、連續の機會を奪ふものである。これを要するに國語教授に於ては勿論、他の學科に於ても形式陶冶としての思考練習に意を用ひねばならぬ。

次に算術は日常の計算に習熟させ、思考を精確ならしめる形式任務を持つてゐる。生活上必須なる知識を與へることも必要ではあるが、それは副たるべきである。思考の精確はこの科の主要目的でなければならぬ。ペスタロッチが、「算術は教授の目的即ち明瞭な概念てふことを最も確實に睨つて居るもの、凡ての手段方法の重要なるもの

である」といひ、これを「特別なる注意と熟練とを以て取扱ふべし」と云つて居るのはそれである。ザルヴェルクは自分が言語に興味を有して居るところから、ペスタロッチは數、形、語の中に語に中心をおいたやうにいつて居るけれども、ペスタロッチに於ては國民教育をこの數の教授に於て發揮し、概念の明晰に進ましめる方面を力説して居る。これ言語と思考との關係も前述の如きものがあるけれども、數の認識は一層思考陶冶に大なる機會を有するからである。日常の計算に習熟すること勿論必要ではあるけれども、算術にしてもそれをそれだけに限れば今日の如き教材は不必要である。頭腦を明にする形式陶冶の方面が大切でなければならぬ。それ故、國語教授に於て文字の記憶に終つてならないと同じく、算術教授に於ても計算の技能に終らずして論理的陶冶をしなければならぬ。

國語及び算術は形式的教科とされて居る所からも形式陶冶に關係の深いことが考へられるが、實質的教科たる理科は一見それらに比して形式陶冶の價值が少なく寧ろ知

識の内容が主になつて居るやうであるけれども、實は決してそうでない。觀察を精密にし且自然を愛する心を養ふ形式目的は決して副次的のものでない。觀察とは單に直観することではなく、目的を以て撰擇、吟味する活動であることは前に述べた如くである。かくて理科は理科的精神の養成てふ主目的と共にそれには思考陶冶の大なる機會が存するのである。何となれば、自然現象はやはり合理的基礎の上に立つて居るからである。それ故に理科教授を以て動植礦物及び自然現象の名稱と事實との記憶と思ふのは大なる誤りである。事物及び現象の相互の關係及び人生に對する關係を理解させるのが法令にも示されてゐる重要な目的である。關係づける活動は思考である。名稱と事實との雜然たる知識が兒童に記憶されるのみでは役に立たぬ。自然に於ける關係、人生に向つての交渉を理會するに於て始めて理科教授の目的を達するのである。そしてこれは兒童の頭即ち思考活動に訴へて始めてなし得べきことである。英國の科學教育調査會の報告に中等學校の理科教授を中心として居るのは、この理解について

考へたからであるが、小學校に於ても決して不可能ではない。

人類發達の初期に於て、自然物と自然現象とは原始人の精神を刺戟して彼等はその解釋に宗教、哲學の知識觀念を得た。彼等はその解釋を得るために彼等の腦漿を搾つたのである。兒童も亦自然物と自然現象とについて「何故」の質問を發して關係を吟味しやうと努める。前に述べたウェーバーが兒童を以て非科學的といふ意味もあるけれども、それは前科學的又は科學の前段階であつて、藝術的解釋にも思考の陶冶と科學的陶冶が含まれる。理科教授は彼等の精神を開拓して明瞭なる考へに導き、彼等の迷雲を排除して文化に導き入れねばならぬ。ウェーバーのやうに藝術的とはいはないが、スタンリー・ホールが純粹の自然科學を直に兒童に授くべきではないといふことは正當と見るべきであり、チャーが自然科學を直に持ち來すべからずといふ意はメスマーさへ首肯して居るのであるけれども、ホールがいふ如く人類の發達過程を今日の兒童に辿らせる必要はない。理科教授は自然科學そのものを引き入れるために自然を

理解させ、自然と人生を了解する準備を與ふべきである。

自然及び自然現象の知識とは、既に單なる蒐集の意味ではない。事物、現象が精神に入り込み、秩序と明確とを備へたものである。系統なしの自然科學がないと共に、秩序のない理科教授もあり得ない。系統的、組織的の自然科學を授けないでも、明晰と秩序とを缺いた論理的に正しくない理科教授であつてはならぬ。組織系統を追ひ、記憶のみの死んだ材料をつめ込むのが過去の理科教授の有様であつたが、今日は關係を理解させ人生に生きて働くやう教授せねばならぬ。ウィルヘルム・フムボルトは既に夙に、自然科學の財は充満でなく、事實の連絡だといつて居り、理科教授の革新者たるユングは「生活原理」を説いて、生活現象のまゝに相連絡して理解させ、記憶のことゝせず、悟性、精神の働きに歸したのである。進んで、自然物と外的現象それ自身を特有の教授内容としないで、自然物と自然生活について教師と生徒とが考へることを以て理科教授の中心としたのである。個體の生活をその環境との關係に持ち來

し、全體として統一した自然生活を理解させるといふのが彼の生活圏の原理であつたのである。

米國に於て盛に主張せられた「自然研究」も亦ユンゲと同じ精神で、自然の状態に於て兒童自らに頭を働かせて研究させねばならぬといふのである。即ち自然現象の觀察の際に思考を働かせやうとする主張である。なほ詳しくいへば、書籍と文字とから單なる知識を注入しないで、兒童をして發動的に自然自身から學ばせる。學校の中で與へられる知識は死んだ博物館で、活きた知識として働かないから、兒童に生ける自然界そのものを研究させる。兒童が兒童の立場から教師として共力して學ぶといふのである。

「發見的方法」「科學的方法」「作業學校」などの主張何れも兒童に働かせ考へさせる事から出立しやうといふのである。「構案教授」も理科を抽象的な原理の暗記でなく、兒童の目的から考案工夫せしめて學習させやうといふので、かゝる動的方法によつて理

科的精神、形式陶冶が始めて可能である。實質的教科たる理科教授もかくて從來考へられて居る以上に論理的要素を含むものであるから、かゝる取扱方により形式陶冶に盡さなければならぬのである。

次に地理教授は施行規則では愛國心の養成のみが形式目的であるやうであるけれども、自然及び人文の現象の因果關係に於て論理的陶冶の機會は十分あり、それを利用しなければならぬ。かくすることにより「知識ノ一班ヲ得シメ」るにも役立つ。元來郷土の事物は先づ兒童を刺戟し、兒童の觀念を形成する材料である。この觀念形成の過程に思考作用が存することはいふ迄もない。特に地理的現象の中に於ける理由、關係を吟味することは全く思考活動である。それ故に地理の表面、人類生活の状態に関する知識の一斑を得させるといふ施行規則第六條を解して、地名國名物産の暗記だと思ふのは大なる誤である。何物に土地によりて物産が違ふか、産業が異なるか、交通機關が發達しないか、といふやうな理由、連絡を明にしなければ地理教授の目的を達し

たものといふことが出来ぬ。地理教授の改革者リッターは、フンボルトに刺戟されて次のやうに述べて居る。從來地理學は何等連絡の法則なきものゝ蒐集であつたが、これからは地球の表面の普遍的關係を打ち立てねばならぬ。名と數と、數學的統計的區分及び叙述は欲くべからざるものであるが、根本的のものでは無いと。實際從來の如き暗記的地理教授を止めて、理解的、思想的のものとしなければならぬ。要するに事實の羅列でなく、理由を辿る教授、思考を働かす教授によつて始めてこの科の目的を達することも出来るのである。

終りに歴史も亦時間の概念の上に向けられた應用自然科學と見得るもので、時間的に起つた事實の關係を辿る學科である。かゝる關係は兒童の了解の範圍外であるといふ論者がある。實際、歴史家の歴史は普通教育の歴史教授ではないが、稍進みたる兒童には歴史の因果關係も決して理會されないことは無い。社會の變遷邦國盛衰の由る所を理解させることは中等教育以上のことであるとしても、文化の由來、外國との關

係、我が國の發達の順序を知らせるのに、連絡なく秩序なき叙述でいふといふ譯はない。個々切れぐの物語にも興味は感じやうが、連絡を辿り、根據と原因とを追求し得ないことはない。兒童の思考判斷はこの追求の中に表はれ、歴史教授もかくて完全に行はれる。事實の暗記のみなら不經濟である。

これを要するに國語、算術の如き形式的教科は勿論、實科の中にも形式陶冶、思考陶冶の要素が十分あり、それを追求することが必要である。これを閑却するならば思考陶冶の目的に添はぬのみか、各教材の知識の形成も出来ない。

第六章 教材價值論

前章に述べた各教科教材は兒童生徒の精神力を練ると共に、代表的文化財としての内容、實質が收得されねばならぬ。併し限りある時日と能力とを以てして文化のあらゆる方面とあらゆる代表的財をも取り入れることは不可能である。茲に教育教授の目的よりして撰擇することが必要になつて来る。教材價值論、教育的價值論はこゝに起る。

元來古い時代に於ては文化の種類も少なく、又それが傳習的に學校の教材となつて敢て反對も唱へられなかつた。併し文化の進むにつれ、又生活の内容が分化するにつれて傳習的教材に對して撰擇が行はれなければならぬ。それが古來人文主義と實學主義、理想主義と現實主義との長い争として教育史の中心を形成してゐる。そして最近に於てもこの二つの對立がある。理論的にいへば、教育はこの對立を包擁すべきもの

である。何となれば、教育は現實に出立して理想に進むべきものであり、物質的文化にも精神文化にも交渉せざるべからざるものであるからである。一般教育、普通教育は物質生活も文化生活も共に考慮に入れなければならぬ。併し見方と立場を異にするにより、一は經濟生活に關する學科の不足を主張して職業教育の必要をとき、他は理想的價值に對する不足を高調して修養教育を主張する。吾々は現實價值と理想價值、實生活と理想との何れをも考慮すべきものであるが、現今この兩價值がいかに主張されてゐるかを本章に於て述べて見やう。

「完全なる生活」を教材撰擇の標準とし、教育的價值を詳論したものはスペンサーであつた。彼の完全なる生活は理想的價值を全く排斥はしなかつたけれども、現實的生活が主であつた。生物學的見地、科學的見地が中心であつた。それ故、人文主義に捉はれて、傳習的教材を墨守するものには警戒に値する主張であつた。同時にそれは物質的、經濟的、應用科學的方面に偏したものであつた。茲にフイエやギューヨーは、

スベンサー、ハックスリー、ルナンなどの偏科學的主張に對して人文科學と自然科學の人文文化を叫んだ。併し現今に於ける教科の狀況が何れに過ぎてゐるかといはゞ、矢張り過去の傳統として人文主義の要素が勝つて居る。フイエ等の論は科學の侵入に對する傳統の力説で、佛國の傳統より特にそれを叫んだのである。傳統の過ぎたものに對しては實生活、現實價値を力説する必要がある。

かくて近時デュールは教育的價値を現實價値（物財、素質）と理想價値（眞、善、美、宗教）に分ちて後者はむしろ前者に従屬すべきものとして居る。彼も亦どちらかといへば、スベンサー流である。デュキーやケルシエンシュタイナーも夙にこの方面を力説したのであるが、茲にはデュキーの最近の所論、後者の世界大戰に於ける教育價値論を見、次に理想主義よりせる教材價値論を述べやうと思ふ。

デュキーは舊著『學校と社會』に於ては實社會、實生活そのものに力説點を置いたが、『民本と教育』『哲學の改造』に於ては生活即教育、特に兒童生活即教育（第十二章

參照）といふ立場から兒童現在の活動、經驗（第三章參照）を力説し、兒童中心の教材撰擇を説いて居る。勿論『學校と社會』などにも兒童中心の主張はあり、新しい著述の中にも職業教育論は力説されて居るが、大體に於ては社會的標準から心理的標準へ力説點が推移したとも見られる。かくして次の如く述べて居る。

教材は生徒の立場から考へて撰擇しなければならぬ。即ち學習者の經驗及び能力から考へて（教材撰擇の心理的標準）、兒童及び青年が學校外に於ける活動と同様の遊戯及び作業から出立せねばならぬ。從來遊戯及び手工を以て他の學科の教養と考へたのは誤りである。正規の課業たるべきものである。遊戯及び作業が望まじき知的、道德的發達をなすやうな環境をつくることは學校の任務である。そしてなほ此の二つを教科として取入れる許りでなく、各教科が遊戯及び作業の仕方によるべきである。又手工に於て餘りに微細な外的仕事の完成よりも創造、構成の態度を保つことが一層重要である。何んとなれば斯くして始めて知能に得るところあるが故である。

此の實業的技能の形式、乃至個人的活動に背景と洞見とを與へて活動の意義を廣くするものは地理及び歴史である。此の二つによつて、吾々の日常の經驗が一時的のものたることを止め、時間的にも空間的にも意味多きものとなる。地理を學ぶは日常の行動の空間的、自然的な連絡を認める力を得ること、歴史を學ぶは主として日常の活動の人間の連絡を認める力を得ることである（彼も形式陶冶を力説するのを見る）。かくして教科としての地理は、自然に關する他人の經驗と今日の生活との關係（教材撰擇の社會的標準）の事實及び原理の集まりで、歴史は今日の生活と連續し、今日の慣習及び組織を説明する社會團體の活動の事實の集まりである。歴史にして現在の社會生活と離れるならばその活力を失つて了ふ。過去の知識は畢竟現在を了解する鍵でなければならぬ。

自然科學も亦日常の經驗を科學的に取扱ふもの、經驗の論理的形式を生活に適用して人事の支配のために知性を創造するものでなければならぬ。教育の目的からすれば、

ば、自然科學は人間の行動に關する知識である。即ちこの性質に於て全く人間的のもので、如何なる學科も知能及び同情を起す限り人間的である。かゝる結果を齎らさないものは教育的でない。

一般に教育的價值について考へるに、その學習が經驗に於て全一的機能（行動と反應）を有して生活を豊富にすれば、その價值は内實的である。教育は生活の手段でなく、生活と同一（生活即教育）であるから、終局の價值は生活それ自身の過程である。各教科はそれ／＼或る方面に於て終局の價值を持つて居るが、その或る方面は遙遠、不確なる將來のためでなく、それを使用し得る能力に應じて兒童自身が發見し得るものでなければならぬ。即ち教科はそれが地位に入り來る點に關して價值を有する（これは心理的標準中心で、社會的でない）。固より生活の諸種の價值ある状態を分類することは出来るけれども、それは終局目的の價值ではない。健、富、實効、社交、功利、修養、幸福などはたゞ抽象の言葉のみである。かゝるものを價值の標準と見るの

は、具體的事實を抽象的なるものに從屬さすものである。それらは眞の意味に於ける價値の標準ではなく、豫備的評價のみに過ぎない。かくてそれは標準では無いが、現在の方法及び教材の調査、批判、よき組織の要用なる規準ではある。要するに經驗に於て直接内實的價値を持つか否かと唯一の標準である。

然るに個人と社會、知識と實行、勞働と閑暇とが對立するものと考へられて居るが、社會は個人の趨異をすゝめて自己の發達に資するものであるから、個人の自由を壓迫するものでなく、經驗は實驗の意味（第三章第四參照）のものであるから、知識と實行とを兼ねて居る。勞働と閑暇との對立から普通は職業教育を修養教育と對立させて居るけれども、職業は生活活動の支配に外ならない。職業はある目的を有する連續的活動で、思考に訴へて目的の遂行に努めるもの、外的所在のみのことではない。そして職業の教育は職業によつて練習することが唯一適切な練習であるから、教材及び教法をば代表的の各職業の形式に有効なやうに改造するのが目下の急務である。

デュキーはかくして嘗て『學校と社會』に力説した職業中心の教育、生活(實生活)中心の教育をも唱導して居るが、これと同じ傾向で、文化國家の理想を力説しつゝもそれは作業學校によつて成遂すとなし、文化價値は人間の個性の心的態度から經驗的に立つべしとして居るのはケルシエンシュタイナーである。この個人の心的態度よりするのは、デュキーが經驗(兒童の)より出立して教材價値を論ずるのと同じである。

ケルシエンシュタイナーは、世界大戰以前の書に於ても公民教育は倫理的本質の實現即ち文化國家、正義國家の理想を實現するを目的とし、凡ての公民が倫理的、文化價値に努力する點に於て、公民教育は文化國家の理想であることを述べ、それに對する教材は、作業團體の精神を涵養するもの、作業能力を進めるものとして作業學校による學校組織の改善を叫んだのであつたが、大戰中の『戰時及び平時に於ける獨逸教育』に於ては一層此の文化價値論を力説して居る。彼によれば、人類の歴史は國民及び國

家の存在のための血腥き戦争の歴史であると共に、知的、道徳的、美的、宗教的の價値に向つての奮闘の歴史である（彼はかく理想主義の價値論の如く眞善美聖を目的とするけれども、それは個性の經驗的態度に求め、その中心を作業的、現實的に見て居るのである）。將來も此の兩方面の奮闘は繰返されるのであらうけれども、その奮闘は發達のための奮闘であり、自己を創造し、構成する永遠の奮闘でなければならぬ。國家は妨禦する國家たると共に、正義國家、文化國家でなければならぬ。權力國家を正義國家、文化國家とすること即ち個人を道徳的及び理性的生活に導かねばならない。茲に教育は個人に於ても國家に於ても、理性價値を眼中に置かねばならぬ。

文化はこれ神の賜であつて、吾々は毎日毎時間その獲得に努むべきである。此の獲得のために教育の統一原理は「奮闘にまでの教育」てふことで、人間にまで教育せられるものは、奮闘にまで教育せらるべきもので、平和にまで教育さるべきでない。奮闘にまでの教育とは、先づ人間に眞正の價値を與へることである。價値のない

ところに奮闘はない。價値のないものに對しては何人も奮闘しない。そして吾人が價値を強く把捉し、強く固執するほどその價値が吾々を強く支配し、矛盾に充てる個性をして品性に變化する。即ち人間を奮闘にまで教育するとは彼を品性となすことであり、品性の教育は凡ての教育の特有の目的で、品性によつてのみ吾人は戦時に於ても平時に於ても奮闘力を有し得るのである。

奮闘のためには道徳的勇氣が要るが、道徳的勇氣は無我的好意と結合して奮闘の形式を人文化しなければならぬから、戦闘にまでの教育は平和にまでの教育に外ならぬ。各人は平和の戦闘に参加し、内的文化價値の克服のために戦はなければならぬ。今日の教育組織は眞、善、美、聖の價値の收得に盡して居るが、これらの價値の正しき使用即ち道徳的勇氣の發展に於て不完全である。この點は二十年來自分の心を支配した學校改造案の中心點である。それは文化價値收得の場所を正しき使用の場所たらしめることである。これが自分の作業學校概念の意義である。それは學校をして品性

陶冶の場所たらしめる意味であり、茲に社會の奉仕に導くのである。

奮闘にまでの教育は自己の中に義務意識にまでの教育を要求する。此の義務感は價值感に本づき、價值感は人間の天性に應じた活動範圍に起る。この人間精神の本性から心的態度の形式が生じ、この形式の活動により吾々は價值を體驗する。此の心的態度の形式が個性を區別するものであるから、義務意識を教育しやうとするには此の形式を顧慮して教育案を立てなければならぬ。

かくしてケルシエンシュタイナーによれば此の心的態度には先づ二種のものがある。思索的態度と活動的態度とがそれである。思索的態度から起る價值は一方には實在價值即ち事實的存在の價值と他方には論理的價值即ち事實の一致の價值（從來の經驗との連絡合致）であつて、かゝる態度を理論的態度と呼び、この態度から起る財をば科學的財と呼ぶ。思索的態度は單に對象の實在の問題のみに踟躇せずして、それと他の事物との關係を追求し、内容と形式との完全なる一致を享樂しやうとする。吾々は

此の態度を美的態度と呼び、それから起る價值及び財をば美的價值、美的財と呼ぶ。これらの思索的態度に對する活動的態度は目的に對する内的狀況に本づき、それが價值感によつて決定される。此の價值感が動機で、行動は價值を實現する手段に過ぎない。それが充されると満足となる。此の活動的もしくは實際的態度には三つの主な形がある。先づ自己の經驗する満足はそのもの、價值特に自己自身に對する行動の中に存するものは反社會的實際的態度で、その満足が他人に對する行動に存するものは社會的實際的態度、満足がそのもの自身の價值にあるとき例へば人格の絶對價值の如きは超社會的實際的態度である。

以上の理論的、美的、社會的、反社會的、超社會的の五つの態度からの價值を眼中に於いて吾々は行動しなければならぬ。しかし第六の態度として宗教的態度即ち思索的且活動的なもの、事物及び人格を超越して經驗の彼岸に價值をおくものがある。かくして此の以上六つの心的態度があるが、一般には此の六つが混合して人に存して居

り、特にその一つ或は一つ以上のものが著しくて、茲に精神の浮彫を構成して居る。この浮彫が義務の範囲をも決定するのである。何となれば、この浮彫は生活の構成を限定し、その基礎に於て固有價值及び徳性が成長し得るものであるからである。義務は普遍的法則としては形式的のものであるけれども、具體的の問題としては個性的のものである。人間は彼がなし得るものたる時に於てのみその人格を完成し、その精神の浮彫に可能なる倫理的構成をなし得るのである。吾々の具體的の道德は先づ心的態度の先天的態度の先天的形式及び強度から起り得るものである。

そして兒童の心的態度の多くは實際的であるから、學校をば知的偏頗から實際的人間の多様に變化し、正しき知識の獲得の場所から正しき使用の場所に換へなければならぬといふのが、ケルシエンシュタイナーの主張である。デュキークが教育的價值を現在の兒童の價值要求に置いて居る如く、彼も亦心的態度から出發して居る。又デュキークが職業によつて職業を教へよといふ如く、彼も生活團體によつて生活を教ふべしと

して居る。デュキークは民本的國際的社會を理想とし、ケルシエンシュタイナーは文化國家、正義國家を力説するが、しかも共に現實價值に立出して居る。これと異り、現在の要求、現在の價值でなく、將來の理想、永遠の價值、主觀的態度からでなく客觀的の價值から教材を眺めやうとするものは、理想主義の教材價值論である。

現實主義、經驗主義の本場たる米國にもロイス派の唯心論、理想主義がある。シュレーグスはその一人である。彼は實用主義を以て認識論としては教育上に多大の貢献をして居るけれども、哲學として人生觀としては十分に建設されて居ないといひ、意志的唯心論、自我實現主義から教育教授を論じて居る。即ち彼に於て教育的價值を定めるものは、デュキークの如くに現在の地位に入り來つて現在の要求を満足させるものでなく、「人間の生活の事件を指導し且構成する理想目的である」。各經驗に意義ありとするデュキークと異り、「經驗の各行動を宇宙の大實在の一部として見る絶對的價值、宇宙に屬する價值」が人間の標準であるとする。そして「實在の全宇宙に於ける唯一の

恒久的の價値は眞、善、美、宗教の價値であり、「教育の目的はこゝに眞善美宗教の理想的價値、永久的價値を實現することである。」即ち「各教科目は理想を實現する程度に從つて意義を得る。」「自我實現の理想によるとき、教科目の價値を考へる唯一適當の途は、それが個人の生活の永遠の價値を増進する程度を確定することである。」この「理想價値は普遍的」であるが、しかし個人の興味、意志によつて實現せらるべきものであるから、生徒の個性を考へることは必要であるといつて居る。この個性的着眼はケルシエンシュタイナーに近いが、價値を社會の文化、歴史又は心的態度からしないで、恒久的、普遍的立場からして居る所は全く異つて居る。

所謂「獨逸理想主義」はケルシエンシュタイナーの文化國家論の如くその現實主義の背景として説はれるのを見るが、直接これを標準とするものは理想主義の人々である。理想主義の人に於ては生活は理想的生活であり、社會は理想的社會で、現實の生活、現實の社會でない。ナトルブの『社會的教育學』、『社會的理想主義』はそれを力説

して居る。ナトルブも作業と職業との必要を説いて居るが、やはり理想と規範が標準である。オイケン派の新理想主義の教育論者も亦理想が先きである。ブツデは人間としての教育即ち人文的教育目的が第一で、社會は第二次的に考慮に入り來るといつて居る。しかし彼も生活自身が源で生活の中に精神生活を發見するといつて居つて、現實を全く無視したものではない。ケツセラールによると一層現實生活を力説し、歴史と國民生活と心理とを一方に見つゝ精神生活即ち理想を主張して居る。

ケツセラールは教育論の基礎としての世界觀を四つに分ち、一、純情操文化（宗教哲學藝術）の理想主義的世界觀、（藝術主義の教育觀）、二、純勞働文化の現實主義的世界觀（ケルシエンシュタイナー）、三、純概念文化の合理主義的世界觀、（新カント派）四、理想的現實的人格文化の活動主義的世界觀（オイケン派）として居る。彼によれば、純情操文化の理想主義は内面性の力説に長所を有するけれども、實生活の現實性を正當に認めない。第二の現實主義は文化價値のために活動し、創造する點に長所が

あるけれども、理想の價値を無視する。第三の合理主義は理想主義の長所を持つて居るけれども、論理的基礎のみから凡ての文化を合理化しやうとして、内的直観による追求、生活の深みを體驗によりて求めることを排斥し、認識と生活とを分離して居る。第四の活動的理想現實主義の出發點は生活で、生活の全範圍、全深さに亘り、生活の本質を捉へやうとするもの、一般多様であつて、科學、道德、藝術、宗教すべてに亘る。かくて教育は此の哲學的考察と共に生活即ち歴史、心理から考へて國民生活とその教材の必要を力説して居るのである。ケッセラは以前の著『大教育家の生活事業』（一九一三年）にも教育者は國家的教育的理想主義者として立つべきことを述べて居るが、最近の『哲學的基礎よりの教育學』（一九二一年）には一層國民文化を力説し、獨逸の科學道德藝術宗教から、祖國の文化、生活から人間性の陶冶も行はれるとし、國民的教材を力説して居る。

新カント派は前述の如くケッセラが第三の分類として擧げて居る合理主義である

から、形式目的を力説し、普遍的、理想的主義的の方面を高調して居る。この派のブツヘナウは、經濟政治は精神生活の手段であるとし、人間性、人類の文化を力説して居るが、しかもそれは國民教育と結合するもの、獨逸的人道、人道的獨逸國民性が目的で、茲に世界主義と國民自我主義との兩端から脱することが出来ると云つて居る。ナトルプの社會の概念が理想的のものであることは前に述べた如くである。それ故彼は經濟活動は教育の最高目的に従屬すべきものとし、しかもそれを調和的に合むべきものとして居る。

併しナトルプも『社會的理想主義』の中に作業學校と實業とをも必要として居る。理想價値も現實價値も平等に考慮せられなければならぬ。バグリーは、教材價値の見方を分類して、一、實利的、二、傳習的、三、準備的價値、四、理論的價値、五、感情的價値の五つに分け、それらの見地から價値を吟味しなければならぬといつて居る。この實利的とは効用からいふもの現實的見地からである。傳習的價値とは實利的

價值はないが、それを持たなくては教養ある人士として缺くといふので、いはゞスペンサーの飾りとしての教育、理想的價值といつていゝ。準備的價值とは他の學科の準備となる部分、方面について考へたもの、即ち國語の學習は外國語の基礎となり、算術は數學教授の準備、地理は歴史の準備的基礎となる如きをいふのである。四の理論的價值は、教科價值の大部分はそれであるが、多くは間接に實用となるといつて居る。第五の感情的價值は文學、音樂、圖書等に多きものをいふのである。理論的價值は直接には傳習的、理想的價值に屬し、感情的價值もそうであつて、スペンサーはむしろそれを排したのであるが、彼の偏頗は今更いふ迄もない。佛蘭西などでは目下「功利的教育」の下に従來缺けた實利的要素が力説されると共に、一方では傳統の理論的、理想的のものが力説されて居る。吾人は傳習に捉はれず、しかもその必要をも見て偏頗ならざる撰擇をしなければならぬ。

教材は畢竟社會の文化財であるから、所謂社會的標準によらなければならぬが、兒童

生徒の了解し得ざるものを取つても効なきことであるから、その點は心理的標準によらなければならぬ。デューキーの如く個人の經驗のみより發するも非、ケルシエンシュタイナーの「心的態度」から個性的に逼るもいけない。後者のいはゆる文化國家、正義國家の理想からも考へなければならぬ。理想的價值と現實的價值、社會的要求と個人的要求との何れから見ても來なければならぬ。教材の種類は多様であるから、それを標準から考へて取捨撰擇することは極めて必要のことである。

第七章 教材配當論

教材を撰擇したならばそれを如何に配當すべきかといふ事が問題となる。これは主として兒童の發達段階、心的状態による。心的状態といつてもメスマーがいふやうに論理的條件によるべきは勿論である。尙書の内則に「六年之れに數と方名とを教へ、七年男女席を同じくせず食を共にせず、八年門戸を出入し、席につき飲食するに及び、必ず長者に後る。始めて之れに讓を教ふ。九年これに日を數ふることを教へ、十年出で、外傳に就く」といふのは既に年齢の順序によつて配當したものである。貝原益軒はこれを根據として一層詳細なる隨年教法を立てたのである。

教材を配當、排列するには三つの種類があり得る。第一は一科目を終つて他の科目に移るもので、ラトケはこれを力説した。段階的排列法、單行法、順進教案と稱せられるものがそれである。第二は同時に若干の教科目を並行して授けるもので、並列的

排列法、並行法、並進教案と呼ばれる。第三は此の二つを折衷した折衷法である。

第一の順進教案は「一時に一事」といふ理に適ひ、纏つた知識を得て混雜に失せず全體を通觀する利益があるけれども、各教科の連絡を缺いで不經濟に終る弊がある。又一時にその教科に關する知識を與へて了はねばならぬ所から、兒童の發達に無理が伴ふ。第二の並進教案はその弊を補ふことが出来る。即ち各教科の連絡をつける點に於て心的經濟に適ふものである。併し一教科の學習が長時間に亘るから首尾一貫、通觀することが不可能なのが缺點である。そこに第三の折衷法は學科の性質によつて、兒童精神の發達に適應するやう、國語、修身、算術は早く授けて並行して進み、知的教科、實科は單行法によつて通觀に便利にするのである。

通觀、反復は何れの學科にも必要であるから、同じ教材を反復、熟達せしめやうとする環狀教案なるものがある。朱子は經は循環すべしといつてこれを主張した。しかし反復には興味を失し、無益の反復に終ることが多い。歴史、修身等に於て現在嘗め

て居る苦痛はそれである。佛蘭西に於ては一九二一年に高等小學及び師範學校の施行規則の一部を改正して此の反復を避けやうとしたのである。米國でもジュニオル・ハイスクール（初等中學）の新設により、小學上級の反復をさげやうとして居る。我國に於ても十分考慮すべきである。

並進教案がその特色として居る如く、各教科教材の連絡統一を計ること、即ち教授の統合は極めて必要のことである。ジャコトの如きは『テレマック』を以て凡ての教科を教へやうとした。ゲーテなどにもこの考は視はれる。これを發展し、又發達の順序に添はしめて排列しやうとしたものはチャラーの文明史的段階である。人工的として非難されたけれども、或度まで大に考ふべきことであるからそれに就いて述べて見やう。

文明史的段階とは文明の發達は個性の發達の順序従つて了解の順序であるとするのであつて、近時この發達の平行は生物學によつても實證された。即ち、個性の活動系

統の發達は種族の歴史を繰り返へすことが、アガジツ、フォン・ベール、ミュラー等の胎生學の事實から證明された。約説原理、反復説と稱せられるものがそれである。以下ヘンダーソンによつて述べて見やう。

元來この考へは古來二つの方向をとつて發達して來た。一はデカルトの先天的、主觀的立場からするもの、他は經驗論からする後天的、客觀的見地である。前者によれば、身心の發達は内部的に過去の系統發生を繰り返すとするもので、即ち心理生理的反復説である。後者は、兒童の發達は經驗により、その發達の順序は種族の經驗による知識の獲得の順序によるとするもので、文化的反復説である。

心理生理的反復説はルツソオの思想の中にも視はれる。彼によれば、發達は單に内部の發展によるのみである。彼は環境の働きも重大視して居るから、純粹にこの方の論者とはいふ事が出来ぬけれども、兒童に於て神乃至自然が植ゑ付けたものを實現することを目的としたのである。フレイベルも此の内部からの發達に着眼したもので、

彼の著書には其の發達が種族のそれを繰り返すと云つて居るから、ルッソとは違つて明らかに此の種の反復論者である。

當時の他の獨逸の思想家はルッソと異つて、文化の傳承の方面に重きを置いた。レッシングの如き『人類の教育』に於て、人類の經て來た文化の發達は個人の教育に於て必ず踏み行ふ可き段階であるといつた。即ち前の文化の低い程度のもは後の文化のために必ず通過しなければならぬものとしたのである。文明の發達はルッソのやうに人間が造つたもの、又罪惡なものでなく、神の造つたもの従つて兒童にそれを踏ませるのは神の案であるとするのである。兒童はこゝに野蠻時代をも繰り返さなければならぬといふのである。又一方にはそれは論理的にそうしなければならぬ内的必然に基くものとする。それは第二の時代の内容を知るには第一の時代の内容を知らなければならぬとするのであつて、ヘルバルトの『世界の美的啓示』にも覗はれるが、チラーはそれを發展して文化史的段階説としたのである。

此の兩説の主張は眞理を含んでゐるけれども、個人は必ずしも種族の發達をそのまゝ繰り返さないで一層直接にやる。反復するよりは一層直接の發展過程を獎勵しなければならぬ。反復は畢竟一部不必要にして有害な遺傳傾向の復活であつて、一部は發達の必然的經路と見ることが出来る。そして歴史上の發展は偶然の要素を含むものであるから、それは個人の發達に於ては除かれ、他の部が基礎的段階として經べきものである。そして他の有利な方法過程が見出されない限り、反復はよりよき道なるべきである。生理心理的反復ですら不必要のものがある位だから、歴史的のは猶更である。これ社會遺傳に於ては一層取捨撰擇が自由であるからである。

これを要するに、生物的及び文化的反復は必然のものであるけれども、然うでない部分もある。それ故前者は趨異及び淘汰によつて變化せられ、特に幼兒期に於て變化することが出来る。社會的遺傳による文化的反復は認識上止むを得ないもの、外は、時宜により及び合理的なものを撰まねばならぬ。この兩説と教育との關係を（教材配

當に最も關係が多い)一層詳しく考へるところである。

生理心理的反復説の教育への適用は二つの形式に於てなされる。一は精神の能力の發達に關するものであり、他は個體の本能の發達に關するものである。精神能力の發達に關するものは、凡ての精神發達ははじめは感覺、次に想像及び記憶、終りに推理及び判斷に進むとする。この見地から教育は感覺に訴へねばならぬとは文藝復興以後の教育思想家の主張であつた。(ルッソの教材配當もそうである)。十九世紀初期の思想家また精神力發達の順序をしかく考へた。一般にいへば此の見解は正しくて、教授の實際に適用することが出来る。しかし此の見方は凡てを判然と分けるところに誤がある。感覺時代に於ても或物は感覺に訴へること勿論であるが他のものは論理的に見る。感覺時代の小兒にも一見驚くべき推理をすることが出来る。即ち無教育な大人のなし得ないものを低學年の兒童がなし得るのである。

生理心理的反復の一層根本的な適用は本能發達の順序に關してである。凡ての教育

は本能に訴へなければならぬ。本能にして現はれなければ教育を施すことが出来ない。即ち教師は都合よき時まで教授を待つて居なければならぬ。(ライスは算術を三學年に始めるのが有効だといつて居る)。本能發生は實に一時的であつてそれに訴へる適當の時期がある。これに關してジエームスが『心理學原理』に述べて居る次の言葉は參考に値する。いはく、凡ての教育原理の中で最も重要なものは、鐵が熱い中に鍛へること、即ち干潮とならぬ前に各兒童の興味を捉へて知識と習慣とを確定することである。兒童には繪畫の技能を養ふに、時がある。博物採集に、時がある。解剖家、植物學者たる時がある。次には理科の法則に興味を感じ、終りに内省心理學、形而上學、宗教に向ふときがある。最後には人生のドラマ、世界的睿智に身を委ねると、これは本能の反復をいつたのではないが、反復の必要を思はせるものである。

要するに生理心理的反復説の示すところに二つがある。一は能力の發達の順序を示すとするもの、二は本能のあらはれる時期を示すとするものである。一によれば、兒

童の時期が教材を定むとする。併しながら全く區分するはいけない。幼童でも或る範圍内では推理し、大人も感覺に訴へるからである。觀察、記憶、推理は相關のものであることは忘れてはならぬ。二は種族の歴史即ち系統發生が本能のあらはれを示すといふことで、それは事實であるにも拘はらず通常閉却されて居る。又必要な本能は開拓すべきものであり、種族の歴史は教材提示（配當）の適當の時期を示す。併し凡ての本能を開拓すべしとしたり、又は撰擇を加へないは誤である。

次に教育が社會進化の經路を逐ふことは生物學的進化の經路を逐ふよりも一層著しい。レッシングが先づこれを主張し、ヘルデルは歴史哲學觀に於てそれを説いた。ヘルバルトは又その教育的適用を見、チラーはそれから文化史段階及び中心統合論を立てた。ヘルバルト派によれば、道德が教育の最高目的で、従つて社會的、人文的教材が主要であるから茲に歴史を中心とする。數學、自然科學、文法、論理學なども歴史的發達の順序に排列せられなければならぬとするのも或度まで當然である。然しなが

ら茲に注意すべきことは、斯の如き排列は適當なる了解の爲めであることである。簡單から複雑へ、近きより遠きへと法則に従ふものとしたのである。是に於てか今日の社會生活への加入に不必要なものは除外すべきこと當然である、實際かゝる除外すべきものは可なりに多い。チラーの案は斯くの如き缺陷がある。そしてチラーの案は歴史及び文學以外には適用が困難である。兒童をして原始時代の科學的思想を辿らせ、それは不必要である。かゝることは一般科學史として其の科學を教へた後であるが、いゝ。それを主とすれば、科學的知識そのものを閉却する恐がある。此の缺陷は文化史的段階の思想よりも、道德を目的として統合する點に存する。チラーの目的からすれば科學よりも歴史が主となるが、完全なる生活の準備としては科學こそ重要である。

この缺陷を充たすためにデガルモは共列法をとつた。それは人文教科と科學と經濟的教科との三つに分けて、第一は倫理的要素が主で反復説があてはまるけれども、第

二は倫理的要素を欲いで居るから殆んど適用が出来ない。第三は第一第二を綜合した自然科学的且人文的のもので、地理即ち人間の住む土地の研究を中心として居る。デューキーは兒童の社會生活を以て中心統合を示唆した。學校の社會生活問題の發達は人間社會の發達とある度まで一致する。しかし多くは現在の社會を中心とすることゝなる。デューキーの考は科學と人文科學とを結合する事に成功したけれども、反復の考へは脱けて起る。

以上ヘンダーソンによつて反復説と教育との關係を見て來たが、反復、平行が或度まで適用を示すことはバルトなども明言して居る如く、チャラーの効績であり、又その統合の考への必要も明かである。昨年の獨逸基礎學校法規の示す一學年に於ける綜合教授は特にこれを示してゐる。この基礎學校（共通の小學四年程）の教科は、宗教、郷土科、獨逸語、算術、圖書、唱歌、體操、三四年の女子には裁縫としてあるが、この郷土科の創設とそれを中心としての統合教授が特色である。この學校が國民一般の

統一學校たることの重大なる改革はいふ迄もないが、茲にはその統合教授についてのみ考へるに、この法規は次の如く述べてある。

基礎學校の綜合教授に於ては知識及び技能を單に外的に收得させないで兒童の學習する凡てを出來る丈け內的に經驗させ自己活動的に收得させるといふ原則を實行せねばならぬ。それ故凡ての教授は兒童の郷土的環境に關係さすべきである。最初の教授に於ては、教科を一定の時間によつて区分しないで、諸種の教科が自由に交渉する一つの綜合教授（Gesamtunterricht）をせねばならぬ。この綜合教授の中心は郷土科の直觀教授で、その中に話し方、よみ方、圖書、習字、算術、唱歌に於ける練習を加入すべきである。宗教道德に關する最初の教へも亦郷土的直觀教授に關係さすべきである。教師と生徒との不斷の協同活動を要求する此の生命に充てる綜合教授のために、時間割は新入生に對して少くとも一週四時間を配當せねばならぬ。最初の一週間は遊戯、圖書を除いてはこの綜合教授の時間のみに限るべきである。

かくして此の総合教授の範圍は諸教科からの材料の撰擇によつて決せよといつてあるが、次の表が示す如く一學年は凡て総合教授として居るのである。

學科							學年
郷土科特に郷土的直觀教授	國語	書き方	算術	圖書	唱歌	體操	
1	1	1	1	1	1	1	1
3	8	2	4	1	1	2	2 (4 2)
3	8	2	4	2	2	2	3
5 (4)	7	2	4	2	2	3	4

裁 縫

1	1
1	1
(2)	18、 23、 26、 28、
(2)	

かく一學年は凡て総合教授にしたことは學科の統合に留意したものである。構案教授もこの統合を力説して居ること第十二章に参照せられたい。

第八章 學習過程論

一、發生的考察

學習の過程を追求することは教授法の基礎として從來もなされた事であるが、近時はこれを發生心理學的、生物學的に考察し、従つて模倣、遊戲、作業、興味、動機等が力説される。從來の分析的心理学の考察、研究も固より必要であるから、次に見やうと思ふのであるが、本項には先づ此の發生的考察について述べやうと思ふ。

發生的見地からすれば、學習とは個體が經驗を習得する全過程、經驗により得られる有機體の變化である。なほ委しくいへば、學習とは有機體が遺傳によつて得た所の本能、欲求、活動系統を以て順應をなす過程である。此の過程に於ける活動に刺戟を與へるものは外圍であるが、順應の工夫、反動は有機體の内部から發するもの、學習する有機體の性質が決定するので外圍が決定するのではない。此の順應の過程が個體

の學習であり、經驗であつて、教授はこの學習と經驗とに都合よき環境を與へるものであるとするのが、ヘンダーソン等の主張である。ヘンダーソンは最もよく此の見地から學習を説いて居るから、先づそれを述べることから始めやう。

ヘンダーソンによれば、學習には試行錯誤による學習と思想による順應（學習）とがある。思想による順應も突如として生ずるものではなく、前者に含まれて居る。認知の作用は學習の基礎的作用で、失敗と成功とを豫知させるのみでなく、結果の委しい記述をもなす。即ち目的及び條件について失敗と成功とを記載する。實際の検査なしに裁斷する。これ經驗の記憶が検査を必要としないやうになり、經驗の思想が比較せられ組織せられ、その價值評價は全く精神内の作業となり、判斷の仕事となる。

試錯法による學習の特色は實際的實驗で、出來事に對する判斷は感情によつてなされ、思想による學習即ち意識的學習の特色は臆説をつくること即ち思想的實驗で、經驗の判斷によつて検査する。この兩者の連絡は知覺に於て見出される。知覺は外界に

對する注意を特色とし、暗示によつて結果を豫知する。一部は明白な結果に、一部はよ念に關係する。その論理は習慣の論理、感情の論理である。その態度はなほ判斷に的る反省でなく、多くの出來事に對する敏捷な順應たるのみである。此の敏捷は觀念れ態度をとるが、この時の行動の觀念は自由なる觀念がなく、感覺的のものである。これが意識的學習にすゝむにはその知覺の分析をなし、感覺的のものと解釋とが分れ、觀念間の關係の發見となるのである。

吾々の實際に於ては單なる試錯的學習もなく、純粹の思想による學習もなく、兩者の結合が最も多いことは事實である。併し意識的學習については、それが三つの方面に分れる。知覺的順應、想像的順應、概念的順應がそれである。これらは通常結合されて働く。想像は知覺と離れて働くことは稀であり、推理は想像と獨立に働くこと殆んどない。思想的順應はまた精神内容と判斷とに區別される。普通はこの判斷の方が優れて居るといはれ、實際多くの精神内容の方が判斷よりも進化の上に於て前の段階

のものであることは事實であるが、それが爲めに判斷が觀念に優るとはいへない。精神内容は經驗に依繫し又創造性の態度による。創造性とは方法を呼び起す力である。同様に判斷も亦單に標準的知識の事柄でなく、其の標準を活動に持ち來す態度に關係する。これ論理的、批判的態度である。

これらの態度はその態度が取扱ふ材料とは異なる。ヘルバルト派は材料のみを見て、態度も内容の結果だとする。態度と内容とは相並んで發達するものではあるが、兩者は異なるものである。全く經驗内容なしに創造的なることや、標準の感覺に當る或物なくして批判的であることは出來ないけれども、創造性は經驗とは異り、又判斷の成立する條件に注意する事とも異なる、經驗は豊富でも創造性に缺けた人は多い。かくして意識的學習の發達は、先づ經驗を蓄へる能力の發達につれ精神がその活動系統を増し、知覺的解釋は想像的觀念により補はれ、進んで關係の觀念即ち概念によつて補はれる。斯くて漸次思索、發見の態度を加へて來、漸次論理的、批判的態度となるのである。

觀念の發達は畢竟活動系統進化の一面であつて、習慣は漸次分析せられ、抽象せられて抽象的思想となる。知覺は記憶と區別により發達し、想像は知覺的解釋を感覺から離すことにより生じて來るが、想像はなほ臆測的で安全な案内者たり得ないから、その訂正を行ふ判断が發達する。經驗の改造及び豊富を生成するのは關係の觀念即ち概念で、それは感覺的記憶により可能である。概念には心理的即ち習慣、類似の關係、論理的即ち同異、量、質、依存等の關係があるが、心理的關係はこれを論理的關係とすることが出來、しかも論理的關係を心理的關係とすることが頗る重要である。即ち思想上の順應は論理的關係を心理的關係に再建することに關して居る。或る活動を撰む際にその判断を支配する關係は論理的關係であるが、それを注意によつて撰擇して、茲にその關係が心理的もしくは動的關係となる。この論理的關係とは反省によつて過去の思想習慣を改造するもの、即ち觀念の改造再建、新比較、新分析である。

思想的順應は二つの形をとる。一は觀念が互に他を禁壓し又は強めるか、一は互に結合するか變化するかである。前者は衝動のよきはすゝめ悪きは避け、後者は衝動を綜合する。そして判断の發達には、一、心的實驗の態度の發達、二、評價する思想材料の發達、三、批判的態度の發達の三つが含まれる。意識的學習は試錯による順應のみでなく、論理によつて組織された思想系統で、實際の結果は預見することである。即ち教育の進化の頂點は思考推理の教育である。

思考活動には材料の正確なる蒐集と、その有効なる適用とが含まれる。兒童が單に本能的な好奇の時代から、觀念の時代に這入るのは、實に思考の花咲く時期であり、そこに批判時代に這入るのであるが、この批判の爲めに蒐集を廢してはならぬ。又その材料の精撰が必要である。マクマリーは、思考陶冶は絶えず代表を求めらるゝといつて居るが、代表的のものは他の類似の場合の多くのものを取り扱ひ得、新しい状態に順應することが出来る。

精神材料の蒐集については四つの原理を擧げることが出来る。一、概念は歸納的に教へられなければならぬ。二、概念はよく知覺せられなければならぬ。三、學校の環境は社會の環境と出来る丈に密接に關係しなければならぬ。四、概念は代表の學習によつて最もよく到達することが出来る。一はラトケ、コメニウス以來唱導せられたもの、ラインの五段も亦それである。豫備は與へられた問題につき兒童既知の知識を進めること、提示は新具體的事實を持ち來すことで、それは好奇心に投じ、解釋されて原理にまで到達しなければならぬ。比較はその原理を説明するために他の具體的事實を持ち來る事で、かくて概括がなされ、概念が構成せられ、それが新しい場合を説明するやう應用せられる。二は確實に他の内容と結合することである。ヘルバルト派に従へば、教授の材料は興味を喚起して性格を建設せねばならぬ。統覺とは新と舊との結合で、比較せられて系統となり、概括されて原理とならなければならぬ、三は近時の呼聲たる「學習の條件は、社會への適用と緊密に一致すべし」といふのである。學

校の生活は多様であつて、その練習が社會に出てから適用されるものでなければならぬ。四によつてそれが可能である。概念の學習は一方具體的のものから引き出されねばならぬと共に、代表的のもの、撰擇されたものでなければならぬ。マクマリーは、代表は具體と概括とを結合するものと云つて居る。(この具體、歸納、生活との接近は第十二章に説く構案教授、作業學校の中心思想である)。

右は材料の蒐集の方面についてであるが、創造性、合理的態度、批判の態度は、これに對し方法を集める力である。創造的な精神とは物知りとは違つて、知識を利用する大膽と勢力とを有することである。此の態度の中心は或る習慣及び聯合的感情で、それが想像及び判斷を刺戟する。注意を支配することにより行はれ、又興味によつて問題を解決する。その鍛練には、一、教授方法の改良と、二、學習態度の改善とが必要である。教法に於ては講演式よりも發展式をとることである。講演式も廢止することとは出来ないが、或る點は兒童に残し置くことが必要であつて、それが創造性の教育

となる、注入でなく、指導の態度を取るものである。生徒の方面に於ては記憶でなく、練習である。問題を知性によつて解決するので、規則や表の暗記でなく、問題解決が中心とならなければならぬ。(これが問題法構案法の中心とする點である。構案法は實に學習過程の發生的考察、思考の生物學的考察に本づくものである)。

以上ヘンダーソンが學習過程の發生的考察から教授の方法に關して述べて居る所を挙げたのであるが(學習の基礎について彼の所見は『最近教育學』第一篇第二章參照)、ムーアやデュキーも同じく學習過程を發生的に見て、教育は生活過程であり生活作業であるとするのである。こゝに學習即教育、生活即教育論の主張がある。それについては第十二章中の生活の原理に述べるこゝしやう。

學習を斯く發生的に考へ來るとき、從來の教授論にはあまり説いて居ない模倣が先づ注意されて來る。元來模倣はまねる、まねぶ、學ぶであり、倣はならふであるから學習に縁の深いこといふ迄もない。心理的にも模倣が學習の最も一般的の形式であり、詳しくいへば、學習が採る所の最簡、最廣の形式である。特に教育教授を社會化の過程とすれば、模倣の力は一層重要となる。ヘンダーソンは模倣によつて養はるゝ社會意識を、一、社會的感情及び認識、二、自己及び他人の意識、三、社會の規範及び標準の意識に分けて説いて居るが、極めて必要の見方であるから再び彼によつて述べるこゝとする。

模倣の初步的のあらはれたる本能的有機的模倣によつて先づ同情の基礎が養はれる。同じやうに行動するから同じやうに感ずることとなり、此の行動が感情の基礎となり、その感情は觀念と結合するから、共通觀念を與へることとなる。模倣が貢獻する第二の精神發達は自他意識の發達である。先づ兒童は他人と自己の身體を區別し、他人の身體の運動を模倣するに至つて他人の行動と自己の行動とを區別するやうになる。進んで困難な行動をも模倣するやうになると、努力を要し茲に意志の力をささるやうになる。なほ他人の目的をも考察し、それと共に自己の位置(社會的の)を知り、

いかに動作すれば幸福を齎らすかを學ぶ。

斯くして社會意識が漸次發達すれば、第三の、社會に於ては一定の規範標準があることを覺るやうになる。兒童は模倣によつて社會的壓迫を知り、その背後に規範がある事を知るのである。規範の最初のもは公衆の認めることその物であるが、漸次、習慣、權威、權利の如きものを感じて來る。

個人の發達に於てそうである如く、これを社會の教育の發達に於て見ることが出來、それは單に模倣のみでなく、創造も亦そこから出て來る。社會の模倣活動は保存から進歩、合理へ進むのである。最初は保守的で、形式を愛し、慣習を愛して社會の習慣規則宗教が中心であるが、それが文學、藝術を含むやうになり、後には科學を含むに至る。この保守から脱離するに内外の力の二方面がある。内的の力には先づ模倣があるが、模倣は單に保守的のものゝみに向はないで、新しい暗示に向ひ、こゝに創造も起る。模範が多數であればそれを撰擇して模倣するもので、日本人はかくして發

達した著しき例である。内的の力の第二は成長の墮性で、内部から潑瀾として進まんとするものである。外的の力には、一、戦争、征服、支配、二、貿易、植民、三、旅行、四、外國文化の研究があつて、これらの中に模倣が活動して文化をすゝめて行くのである。

發生的考察から模倣が注意されると共に遊戯が學習、練習として大なる力を働くことが注意せられる。それが學習の初歩的、自然的過程であり、その中に社會化が成遂されて行くことは近時一般の注意に上つて居る所である。ウエルス女史の『構案教程』(一九二二年)は低學年に遊戯から學科に導いた實例を挙げ、それに含まれる原理を挙げたものであるが、デュキーその他の遊戯尊重論が基礎になつて居る。そのやり方は豫備構案として一二三學年に「よく遊ぶこと」から導き入れる、一年にはその中に動物、花、植物及果實、唱歌、遊戯を含ませ、二年には、自ら垣や走路をつくること、ポスターをつくること(よみ方かき方等を含む)などをやらせ、三年には運動場の

案、入場券の作製等をやり、次に大構案としては一年には家族遊びとして、家族の組織、人形の製作、家族會等の遊びとし、二年には店遊びとしてデパートメントストアを分擔させ、三年には都市遊びとして原始時代の生活の研究などをやらせ、各級連合のページェントもやらす。その間に各教科が含まれるのであるが、彼女はこの構案に含まれる原理として次の如きものを舉げて詳細に説明して居る。

一、遊戯は兒童最大の發達のために必要であるから、この事實は教材組織の中に確定的に認められなければならぬ。

イ 強制せられた活動は、知的のものでも動的のものでも完全な意味に於て教育的でなく、疲労に終り易い。

ロ 遊戯は學校の仕事に教師にも兒童にも眞に教育的にし、強制的の努力の必要を除く。

ハ 兒童期の自發的遊戯は屢大人の生活の活動を模倣する。

二、生活の必需品及び享樂品は教科としての基礎たらしめるに十分の意義がある。

イ 家族、地方社會、國家、世界の人間的關係はかゝる教科に材料を供する。

ロ 如何なる田舎に於ても此等の關係を適當に撰擇して秩序立てると學校の生活を組織することが出来る。

ハ 兒童生活の必需品及び享樂品と製造の起源、産出及び過程の研究は、社會の共同關係に對する同情的評價を發達させるのみでなく、又物品の有効なる撰擇及び使用に導くのみでなく、讀み、書き、算術その他の教科を従來の學校に於てよりは一層よく教授する手段となる。

三、これらの目的は兒童が家庭、社會及び世界の經驗につきて遊戯することにより最もよく到達することが出来る。

四、斯く學校に於て生活の組織に關し遊戯することは、言語、算術、地理、歴史、體操、實業、藝術（唱歌をふくむ）等の教科を有効に組織することが出来る。

五、かくして作られたる教科課程は、強制せられない動機を起す。

六、学校の賞罰は實際生活のそれと平行すべきもので、遊戯に於ける團體の賞賛非難はそれに導くものである。

七、特殊の設備、器具が要るけれども、児童がそれを造るから費用はあまりかゝらない。

八、構案によつて立てられた教科課程は、生活の経験を豊富にし、児童の経験を擴大する。

ウェルス女史は斯の如き考の下に遊戯的構案を立てたのであるが、統合について述べた獨逸の郷土科による綜合教授も同様の精神で、構案教授の主張者の一人たるボンサーが女史の書に序して教科の形式的組織を人文化し社會化する必要及び可能に關する興味を刺戟し指導する助となるといつて居るのは正當である。

模倣も遊戯も本能であつてそれを指導することにより教授の効果を大にし得ること

はいふ迄もない。本能の尊重少くとも本能の利用は教授に於ては大切なことである。

併しながら教授は目的に照らして取捨撰擇をせねばならぬ。ヘンダーソン及びメスマ

ーはこの取捨撰擇吟味を力説して本能主義、心理主義を警戒してゐる。本項の末尾としてこゝに記述する必要があると思ふ。

本能の進歩發達はそれ自身が教育の目的だともいひ得る。これ教育に於ては自然に有せる本性を發揮することが必要であるからである。此の見解からすれば、通常閑却されてゐる闘争、恐怖等の本能も或度迄發達の必要があらう。児童にあらはれる種族の歴史の凡ての時代及び本能の積極的陶冶の必要は、スタンリーホルルのうまく云つて居る所である。彼は單に自我實現の方法としてのみでなく、最も賢明なる功用としてこれを云つた。ホールによれば、第一に本能は自然的に最も強い時に開拓しなければ、その發達を妨げ、後に悪い形に於てあらはれる。第二にこの發達を妨げられた児童は早熟に陥る。第三に斯の如き陶冶發達によつて人生が多方面的に意義があり、力

強きものとなる。ホールはそれ故にかゝる教育を五歳から八九歳までにやることを主張するのである。彼はこの教育が終つてから強制的の學校教育が來るべきものだといふのである。

ホールがいふ如く、壓迫された本能は悪い形で出現することは一面大に眞であるけれども、誤つた考もある。例へば性の本能の如き助長すれば猶更危険である。それは理想的又は浪漫的戀愛を以て置き換へるのが最も賢明な方法である。それを抑へるのが道德の存する所であつて、本能主義は決して策の得たるものではない。如かもよき本能は固より抑壓してはならぬ。狩獵、遊戯などの本能はそれによつて社會的教養をなし得るのである。次に本能の開拓を閉却すれば早熟に陥るといふことも尤もなることである。早熟は個人にあつても、種族にあつても知識の發達が低く、早期の特殊化はよろしくないが、併し現今の社會に不用なものをも早熟の故を以て幼時に加へることはいけない。終りにホールが第三の理由とする多方的陶冶は必要であるが、遺傳

せられた凡てを開拓するでなく撰擇が必要である。自然のコースを進めるのみでなく、變化し、補充することが必要である。

ヘンダーソンはかくホールの主張について批判して本能の撰擇、變化、置換を主張してゐる。メスマーも本能主義、自然主義、心理主義について次の如く述べて居る。

自然に合することを力説したのはコメニウスであるが、彼は先づ教授の法則を見出して後、象徴的にそれを自然の性質に適用したもので、彼の自然性は人間の精神の本性の考慮の上に成立して居る。何となれば自然は容易から困難にすゝむてふ彼の法則は、兒童に於て先づ感覺を修練し後記憶、概念、最後に判断に及べといふ認識を確實にする法則から來たものであるからである。即ち彼の合自然性とは人間の心的自然の過程を直接に模倣するに外ならぬ。

茲に考ふべきことは心的自然を模倣してよいか否かといふことであるが、自然の發達に任せなければ、發達は發達であるけれども教育ではない。自然に任すときは兒童

を導かないで彼等の氣分に任すのみである。教育はその本質に於て強制である。兒童の自然的發達に働く強制である。それ故に自然の性能を心理過程の模倣の意味に於て追求するのは誤である。模倣したならばその心理過程は時には正しい結果に導かれるであらうが、同時に誤つた結果に導く。即ち論理的に正しくないことゝなる。錯覺も幻覺も心理過程であるが、それは教授學的には模範とすべきでない。教授は眞の認識を生せしむべきもので、幻覺を起すべきものでないからである。心理自然には自由を與へないで、むしろそれを目的に合する道に強制すべきである。自由なる發達に對して具案的の指導、催進を必要とする。自然の發達よりも早く目的に達せしめねばならぬ。吾々にして教育をなすならば或る強制を要する。併しながら強制の度が如何なる程度であるべきかは勿論大問題である。強制が人間の精神の自然を害しない限り、それは自然的である。強制が度を過せば不自然的である。その限界を定めるのは精神の衛生による。即ち疲勞の研究に本づくもので、それは個性によつて程度を異にする。

自然性の概念はかくして自然の行程に服従するのでなく、兒童の精神を無害なる強制の形式に於て支配することである。かくしてこれは經濟的なれといふ教授上の第二規範に含まれる。何となれば經濟的てふ概念は、積極的には存在せるものを成遂し、消極的には不可能なるものをさせないことにあるからである。自然性にはなほ一つの概念がある。それは個性の型に合することである。これは存在せる心的状態を手段とすること、自然性とは畢竟精神の能力及び手段を利用すること、それは第二規範に含まれる。かくして教師は心理的法則に盲従せず、教授の規範に従はなければならぬ。

上述の如く自然性の意味には三様のものがある。第一は經驗的の心理過程を單に模倣するもの、第二は心的手段及び緊張力を合目的的に利用することであり、第三には出發點（直觀）の利用及び自然的發達の監理を意味する。第一は既に述べた如く誤つて居る。第二は教授上の第二の規範に合するもの、第三は教授上の第一の規範（正し

き認識)に合する。この規範に合する限り自然性は正當であるが、單なる模倣とするは危険である。教授に於ては心的法則を追求しないで、心的過程を整理すべきもの、即ち論理的に規整すべきである。

以上メスマーの言ふところは發生的考察乃至心理主義、本能主義の陥り易き弊を看破したものである。次にとく分析的考察からも心的過程に重きをおき過ぐる缺陷に陥り易いから注意せねばならぬ。教育教授はメスマーがいふ如く目的によつて取捨撰擇すべきものであるから、なほ發生的考察から興味、動機の力説に導くのであるが、これは「教育的思潮批判」興味と動機の章にゆづつておく。

二、分析的考察

イ 感覺と知覺

學習過程を發生的に見るものは、その活動の原始的、初歩的の作用を試行錯誤とし、最高のものを思想觀念による順應特に概念思考の活動とするが、その見方は分析

的でなく、綜合的である。これに對し各精神活動を分析して考へるときは、その初歩的のものは感覺である。感覺とは外界の刺戟を取り入れる最も簡單な精神状態であり、外界の刺戟は感官によりて精神に這入るのであるが、如何なる感覺も實は知覺を含み、單なる刺戟としてではなく過去の經驗によつて意味をつける。この意味をつける活動を知覺もしくは統覺といふのである。

感覺に意味をつけること、感覺を識別することの必要なのは古來認められたことで、感官の練習といふのも畢竟知覺なり統覺が働いて意味を附ける點にある。下等感覺と稱せられる味覺、嗅覺等は最も早く發達するが、色覺、音覺は中々完全でない。それが古來感覺の練習として知識の門戸として重要視されたものである。生後十一ヶ月位で色の區別はするけれども、學校に這入つてから後に進歩するのである。音覺も新入兒童に多くを望むことは出來ぬとされて居る。感覺が知識の門戸といつても單に受け入れるでなく、意味をつけて始めて役に立つのであるから、知覺について述べる

こととする。

先づ空間の知覚は教育上極めて重大な関係を持つが、割合にこれは早く發達するもので、ラインのゼミナーで實驗した所では入學兒童の多くは一メートルを測定したといはれて居る。しかしこれは距離の知覚で、形の知覚、方向等は割合に發達しないから、直觀陶冶が必要である。深さの知覚は六歳以下では甚だ不精密である。時間の知覚も發達が遅い。かくして一般の知覚内容が不完全であることは從來の新入學兒童觀念界の調査の示す所である。語彙は可成り多くを持つてゐるが、觀念としては固より貧弱である。そして兒童の統覺は一般に感覺的、受動的であること、分析的でなく想像的であることに注意すべきである。

シュテルンは統覺の發達を四つの時期に分つた。一、事物期、二、活動期、三、關係期、四、性質期がそれである。これらの發達に應じた取扱、それをすゝめる手段が必要である。ブラウンは一、不完全なる綜合の段階、二、分析の段階、三、完全なる

綜合の段階に分ち、一は八歳頃まで、外界を想像的な全像として見、個々の特徴は不確實に把握され、時として一方面のみが力説されるからこの時代の兒童はボンチ畫の傾向をもつとする。二は青春期末までつく。個々の性質を吟味するが、全體として纏めない。三は個々のものを見てそれを全體に結合するもので漸次大人の型にすゝむとして居る。

□ 記憶と想像

知覺した内容はよく把住しておき、必要の際に憶起せねばならぬ。此の把住と憶起とが記憶作用である。クインティリアヌスは嘗て模倣と記憶とを學習に必要な性質としたが、モイマンなどの學習の經濟は記憶の經濟であり、廣義の記憶は有機體の經驗の凡てであるから、記憶は學習に於て最も重要なものゝ一つでなければならぬ。かくして「物覚え」のいゝことが古來注意され、忘却なからしめんために構案法を用ふるともいはれて居る。記憶に關してネツチャゼフの研究の結果は次の如きものであ

る。

- 一、凡ての記憶の種類は年齢と共に増す。しかし同様ではない。そして青春期に至つて止まる。
- 二、數の記憶と抽象的の語の記憶とは平行する。
- 三、記憶の種類の廣さはその發達に於てそれと異なる。
- 四、男兒は一般に直觀的印象をよく記憶し、女兒は數及び語をよく記憶する。
- 五、女兒は一般に男兒より記憶がいゝ。

エビングハウスの忘却の研究は記憶の經濟、反復の分布に參考になり、モイマン等の部分學習と全體學習の調査的研究も教授上參考になるが、本書にはそれらは省いておく。記憶と聯合との關係も注意すべきである。

次に知覺内容を結合し、加工する活動として想像がある。この結合、加工が正しき認識となるやうな活動は次に説く思考であるが、この正を眼中に置かないにしても觀念内容を加工する點に於て想像は高等の精神活動であるから、モイマンは想像と思考とを以て優秀の着眼點とした。この加工は實に思考活動とも連絡があり、創作、發見に導くべきであるから教授に於て多大の注意を要する。想像にも再生的想像と創作的、産出的想像とがあつて、後者が勿論より必要である。想像活動に於て正を問ふことゝなれば、それは思考である。思考はメスマーがいふ正しき認識に導く作用そのものであるから、次に比較的詳細に述べて見やうと思ふ。

ハ 思考

思考は表象内容を正といふ點から考へて加工するもの、メスマーがいふ如く分析、綜合、抽象、限定、歸納、演繹の活動をなすものである。機能的にいへば問題を解く活動であるが、それは表象内容を關係づけることによつてなす。その要素的活動としては判断、概念、推理の各作用があるから、先づそれについて述べやう。

判断は認識の中心もしくは全部であると見られて居るほど重要なものである。し

かし根本的であると共に初歩的でもある。機能心理學者は判断を以て意味をつける作用だともいふ。かくすれば同じく意味を附する作用たる前述の知覺とどう異なるか。「あれは机だ」と知覺するのも、「人は死する者なり」と判断するのも同じく意味を附すのであり、前者にも判断作用が這入つて居ると見られるが、併し知覺は外部、目前のものに意味を附し、判断は内部の表象關係に向つてその關係を吟味して眞の意義を附するのである。「あれは机だ」と認めるのは知覺とも見られ又知覺的判断としても考へ得る。知覺的判断は知覺に近くて意味の明示、關係の吟味が足りないから、誤謬が生じ易い。地球が平面であると考へたのもそれである。然るに論理的判断、概念的判断となれば、知覺と分離して考へ（知覺經驗が皆無とはなつてゐない）物の本質に立ち入つて吟味し、知覺とはたとへ一致しないでもそれを眞とするのである。

判断は甲は乙なりてふ形式であり、兩概念の比較であるが、その點に於て觀念聯合と相近い。たゞ聯合は一つの觀念から漫然他の觀念に連絡を求める丈で、後の觀念

が前の觀念を規定するといふが如きことがないけれども、判断に於ては後の觀念即ち判断の賓が前の觀念即ち判断の主を規定する。即ちその間の必然的關係を吟味するのである。

この關係の吟味が思考の特質従つて判断の特質であるが、それが知覺とも、聯合とも類似して居る所に心的活動の性質と、教授上の方法とを考へねばならぬ。しかし判断はその必然的、論理的、正しき關係を眼中におくものである。この點にメスマーがいふ如き心理的活動を論理的活動と區別すべき點も存する。

形式論理學では判断の成果、發達せる完全なる判断を對象とするが、教育的にはかかる論理的判断の初歩のもの、知覺的聯合のものをも對象として考へなければならぬ。茲に形式論理學と共に認識論的論理學、心理學的論理學の説く所を考慮に入れる必要がある。ブレンタノーは判断を以て表象内容を認識もしくは拒斥する過程であるとし、此の表象内容は二つに分れたものでなく一つのものとする。これが所謂一肢説

である。プラッドレー、ボサンケー等の新ヘーゲル派の人々も判断の本質を以て意味を附する事であるとして一肢説を取つて居るが、これに對してシグワルトは判断を以て新觀念即ち主辭と舊觀念即ち賓辭との綜合であるとして二肢説を取つて居る。元來判断は前述の如く新事實の意味を明示する（舊觀念を以て）活動であるが、其の際必ずしも二種の觀念を綜合するとも限らない。たゞ發達した判断は主客兩概念の關係をつくるもので二肢的であるが、未發達の判断乃至判断の際の精神状態は非分離的である。その點は一肢的である。それ故判断は一肢でもあり二肢でもあり得、分析綜合を含むものと見るべきである。ピルスベリーがいふ如く、意識にあらはれたものが非分析的の一であるとするれば分析的で、二要素が明かに意識にあらはれたものとするれば綜合的である。

次に判断の性質について前述のプレントナーの如く認容と拒斥とにその本質があるとするか、新ヘーゲル派の如く意味の附與にあるか、又は兩概念の比較か、眞偽の評

價かといふやうな問題がある。人によつてこの四つの力説が異なるが、事實はその性質として四つを含んでゐる。こゝに他の精神活動との連絡類似と差別特色があることを教育上注意せねばならぬ。

教育上最も注意すべきことは、判断の發達、種類の了解である。ピルスベリーは、判断の發達の分類を試み、一、間投詞的判断（例、**火事！狼！**）、二、無人稱判断（例、**雨ふる、嵐す**）、三、指示的判断（例、これは紙だ）、四、斷言的判断（例、**人は死す**）の四とし、ヴァントは賓辭の性質によつて分類して居るが同じく發達の徑路を示して居る點に於て参考に値する。それは、一、物語的判断、二、記述的判断、三、説明的判断の三つである。物語的判断は賓辭が状態概念の場合即ち動詞形で出來事、状態に關するもので、記述的判断は賓辭が性質概念、形容詞形のもの、説明的判断は賓辭が對象概念の場合即ち名詞形のものである。尤もその間に混合判断があつて、「**天が青かつた**」「**あの色は赤かつた**」といふ如きは性質に關する限り記述的であると共に時

關係に立つ限り物語的でもある。記述的判断と説明的判断とも、「創業は難し」と「創業は困難なる企なり」とにあまり差異はない。併し従來の形式論理學が取扱ふ所のものは右の斷言的判断乃至説明的判断であるのに對し、他のものを注意したことは教育的に考ふべきことである。

要するに判断は思考活動の一要素であるが、始めから二つの概念が與へられてあることを要せず、或る場合に然ることもあると共に然らざる場合を考へることが教育的に意義がある。といふのは論理的活動の適用の範圍が廣まり、他との連絡を考へ得るからである。

次に概念は思考活動に於て最終のものであると共に最初のものである。これ知識建設の最後が概念であることベスタロツチのいふが如くであると共に、或る度の概念なくしては意味を附することが出来ないからである。これ範疇純粹概念が存在せりとせられざるを得ない譯である。範疇は經驗に際して働く吾人の先天的傾向であり、こ

れありて始めて認識、思考が可能であるのである。

概念を狭義にとれば最も晚く發達するものであるけれども、廣く解すれば經驗の積集は概念である。幼兒が一度火のあつきを知れば、火はあつきもの少くとも觸るべからざるものなりとの經驗を得るのである。經驗的概念がそれであつて、教育的には論理的概念と共にそれを考慮に入れなければならぬ。

狭義の概念を表象と比べて見ると、前者は一般的で、後者は特殊である。併し概念も表象として頭の中に想起される。その表象が概念的性質を持つて來るのは、可能的に凡の場合を代表し得るからである。概念の代表する諸性質の典型的なるものが定義であり、他と區別する所に分類がある。こゝに概念作用に關しては論理學が説く所の定義、分類の規則を遵守せねばならぬ。

概念が確立されるには判断を繰り返さざるを得ぬ。それ故概念は判断の集積であり、凝結である。判断によつて表象内容を整理して行くのが概念で、この整理により

外界に對する順應が出来、又判斷には前に述べたやうに概念が働く。かくて進んだ程度に於いて、判斷は概念の分析及び綜合で、概念は判斷の限定及び概括である。限定とはその概念に適する特徴を加へて行くことで、それによつて概念は特殊のものになり、概括とは特徴を捨象して共通性をとり意味が漸次普遍的となる。この限定及概括によつて或る特徴を他の特徴から區別して概念がつくられる。

この限定が行はれる前には比較を要し、比較の前には觀察を要する。又抽象限定したものは概括して命名することが必要であるから、概念形成の過程には一、觀察、二、比較、三、抽象(限定)、四、概括、五、命名がある。これが教授段階の根本である。この過程を器械的でなく、有機的、機能的に考へることが極めて重要で、段階(後章参照)の運用の妙はそこにある。それを考へないとき段階を呪ふことゝもなるのである。

形式論理學は概念を單位として成立して居るから概念(名辭)の種類をいろ／＼研

究して居る。教育的にもそれを考慮に入れなければならぬが、教育上最も必要な分類は心理的概念と論理的概念との區別である。概念は初步のものにあつては不判明であり、個人的、特殊のであつてそれが論理的概念に對する心理的概念である。ミラーは心理的概念を定義して、經驗の際に非反省的に起り、従つて概念の意味の各要素が充分に明白には意識に上らないものとして居る。これに對して論理的概念は反省的建設によつて起つて來るもので従つて意味の各要素が完全に明白に意識に上されて精神内に構成されるものとして居る。即ち論理的概念は反省的、意識的である。兒童の概念は多くこの心理的のものであるから、論理的に導かなければならぬ。ラッセルも兒童を心理的概念から論理的概念に導くことは教育者の重要な仕事の一つであるといつて居る。ペスタロッチは夙に教授の全目的をこゝに置いたのである。曖昧な直観から明瞭な概念へといふのはそれである。然るに藝術的方面を力説するものは此の重要な任務を忘れがちである。

思考の三要素の一つたる推理は形式論理學では概念及び判断の集合した複雑のものであるが、發生的見地、機能的見地から見れば、初步の判断にも推理が含まれる。たとその徑路を自覺しないだけのことである。ピネーは推理を以て表象の綜合だといつて居る。尤もこの綜合には理由と歸結とを含んで居るが、必ずしも論理的概念と論理的判断の上に立てられないものでも推理は推理である。思考活動は關係の吟味で、關係の吟味は既に理由と歸結とを含むから一切の思考の推理の上に立つて居る。この意味の推理は早くから發達するのに、ルッソオは論理的の狭いものに限つたのであつた。

勿論主賓を備へた判断から同じく論理的判断を引き出すことが發達した推理である。判断の際に分析及び綜合の正否を反省して見る場合に推理の傾向は取るけれども、形式から考へてその過程の必然性を意識、反省するところに推理の推理たる所以、少くとも進んだ程度の推理は存するのである。同様に概念を構成する場合に反省

するのも推理であるけれども、その過程に於ける内部の關係を吟味、反省する所に推理の推理たる所以はあるのである。

推理はかくて個々の事實を結合する根據をもとめ、或はそれを事實上に檢して見る作用である。前者は歸納、後者は演繹で、この二つは通常考へられる如く別々に働くものでなく、相依つて一つの思考活動を形成するのであるが、右の主たる方向からこの二つを研究法として區別することは出来る。それを教授の様式として考へることは其の章に譲つておく。

以上述べた判断、概念、推理は形式論理學では固定したものゝやうに思考の成果として取扱つて居るから三つを全く別なものとして取扱つて居るが、心的活動、心的過程として見れば三つは連絡したものである。一例を挙げると「あれは國旗だ」といふ知覺的判断に於ても、突嗟の間に種々の經驗内容が比較されて無意識無反省ながらも「それ〴〵の形のものゝは國旗なり。あれはその性質を備ふ。故にあれは國旗なり」と

の推理をして居るのである。国旗の概念がそれに働いても居る。この三つの連絡、考へることが教育上極めて必要である。

以上思考の三要素について述べたのであるが、なほ兒童の思考の特質及びその陶冶方法について述べべきであるが、これは『教育的論理學』にゆづつて置く。學習の過程について述べべきことも多いが、教育的心理學の範圍に屬するものであるから茲に詳述しない。たゞ學習を發生的にも分析的にも考察してその上に教授の方法を立つべきことを一言して本章を終へる。

第九章 精神作業論

前章に於ては學習活動の過程について發生的及び分析的に考察したが、本章に於ては學習を仕事と見て仕事即ちこゝに精神作業の條件について見やうと思ふ。モイマンは斯の如き見地から六つの條件を擧げて居る。一、作業の際に働く、一般心理上の條件例へば注意、練習、疲勞などの條件でこれは心理的と共に身體的基礎の研究を必要とする。二、精神作業の個人的條件(仕事型)、三、共同作用によつて生ずる集合的條件(家庭作業に對する學校作業の影響)、四、精神作業の社會的條件、五、自然的條件(風土的影響)、六、目的より來る條件、即ち仕事そのもの、目的、材料、性質から生ずる條件(各科の作業)がそれであるが、こゝにもこの順序で述べて行かう。

作業の質及び量の變化について總括的に研究したものはクレペリンであるが、彼はこの變化について練習、疲勞、習慣、興奮、衝動、練習効果の消失、恢復の七つを擧

げて居る。第一の練習は作業能力を増加し、疲勞はそれに反して作業能率を減少する。習慣は作業に適應させて作業を増進し、興奮も作業を活潑に進行させ、衝動も亦意志を緊張して作業の量を増す。練習効果の消失は作業が久しく中止された時に起る現象で、作業能力は減る。この消失及び疲勞が回復して來るときは漸次作業が増進する。

これらの條件から生ずる作業の動搖につきて實驗せられた所によれば、四十分の時間の中で始業後廿分頃で減少して行き、三十五分頃に終末衝動があらはれ、後急に下降する。一日の仕事では作業の精確度は午前九時から十時頃までの間に最極度に達し、十一時後に於て急に減少し、午後は一時半から三時まで稍大なる作業能を示す。他の實驗では午後三時半から五時半の間に最大力が發現するとして居るが、これらの研究から考へると、午前の十一時から十二時、午後の一時から二時の時間は頭を使ふ學科に適しないし、又體操のやうな疲勞價の多いもの、手工圖畫のやうな精確を要す

るものは避けなければならない。

一般に作業及び疲勞に關する從來の解釋は、精神作業が精神的勢力の減少を惹き起し、エネルギーの消費が疲勞となり、その回復として休息を要するといふ器械的説明即ち機械説、勢力説であつたが、斯の如き簡單の説明では作業、疲勞の全現象を説明し得ない。茲に生物學説或は反應説と稱するものが生じた。それによれば、休息なしに勤勞する際には、一、新奇の加味がなく、二倦怠、知的嘔吐、感覺の苦痛を來し、三、身體的作業もしくは睡眠に移らうとするやうに成り、これらの原因から、生理的に作業が緩慢となるのであるといふ。此の説も作業によつて精神的エネルギーとも呼ぶべき忍耐、自制、勇氣などの蓄積を失ふことを許す點は勢力説と一致して居るが、これ丈けでなく活動性を減少させる自然的反應としての或る病的状態を惹き起すことを力説して居るのである。

精神疲勞について考ふべき實際問題は、實効を増す方法と、過勞を防ぐ方法即ち積

極、消極の二方法である。第一の能率を増す方法としては、一、有機體の勇氣及び傾向を増すこと、二、抵抗即ち作業を妨げる力を除くこと、三、活動の方向及び仕方を改善すること、四、精神の興奮から生ずる浪費から免れることなどを注意せねばならぬ。一のためには全有機體の健康を進め、二については興味及び動機をつくる必要である。興味を以てなさるゝ仕事は倦怠と抵抗を起すことが少いからである。それ故近時興味と動機とが力説せられ、『教育新思潮批判』第九章)、又疲労問題は教授法によつて解決し得るといはるのである。三は秩序的にやること、不必要なる不安の念を除くことが必要である。心の安静、平衡が心的能率を増すことは多大である。それと伴つて四の無益な興奮をさけねばならぬ。第二の消極的方法たる過勞の害を除く手段としては習慣の賢明なる形成が必要とされて居る。自然に従ふといふことは文字通りには不合理のことであつて、社會的要求、目的の見地から自然を改造し、義務と享樂と仕事と休息とを適度に配合して習慣を造らなければならぬ、それには年齢及び

個性の差別が考慮されなければならぬ。茲に作業の第二條件たる個人的條件が必要となる。

個人的條件についてモツソーは力量計による實驗から三種の作業型を發見した。

一、久しき間同じ位に作業を續けて行つて急に減少する型、二、始めに高まつて後漸次に減少するもの、三、始め高まり急に減退しその後は徐々に減少するものの三つである。一般にいへば一は成人の男子、二、三は婦人及び子供の型である。松本博士は上昇式、下降式、均衡式、凸狀式、凹狀式の五つを區別されて居る。博士は作業の進歩の型としては直進式、律動式、棹尾式、中段休止式、停滯式を區別して居られるが多くの人の中段休止式である。

作業の三四五の條件は作業と環境との關係に基づく。三はモイマンが家庭作業と學校作業として説いて居るもの、四と五はライの自然教育學、社會教育學と稱するものである。三の研究についていへば、學級の大さ、分團の數、教師の人格及び教授法に

よつて異なるが、モイマンの舉げて居る結果は次の如きものである。

一、ヴェルツブルヒのマイヤーとシュミットとの研究によれば、學校作業は家庭作業にまさる事大で、協同の仕事は單獨のそれに優れて居る。即ち質も量もいゝ。これは家庭よりも學校の環境がよき影響を與へることを示して居る。

二、此の學校及び學級の影響は精神遲鈍で且作業の緩漫な兒童、又は年少のものの方が優等兒又は年長の者よりも多く受けるのを見る。これ前者が後者よりも學級及び教師に刺戟されて得るところが多い爲めである。

三、學級及び共同作業は劃一的に作業させる。これ劣等兒が優等兒に刺戟されるからである。それ丈け過勞となるから、補助學級が必要だとメスマーがいつたのは正當であるが、マイエルは或度まで混合するがいゝとして居る。

モイマンは觀察上學校よりも家庭の方が靜かで作業をよくする生徒のあることをいつて居るが、特に年長の兒童に於ては家庭に於て困難な作業をなし得る場合が多い。

シュミットは特に綴り方に於て然ることを實驗した。即ち作業が個性的特質をあらはす性質のもの、想像、判断、深き記憶、叙述の技能、文體の注意など高等の精神作業に屬するものは家庭の方がいゝ。これに反して作業が受容的、了解的であつて、獨立、産出の分子の少ない丈け學校作業が有効である。年齢の進むにつれて家庭作業が價值を増し、七八學年は家庭作業が學校作業の缺くべからざる補足となるのである。

ケーニヒスベルグのカンケライトが實驗及び觀察の結果をモイマンに報告したところによれば、一、學級の兒童數の大なるものに於ては家庭作業上よりも學級作業がわるい。二、綴り方は學級作業の方がいゝ。三、書取は教師が少くとも一回机間巡視をした時がいゝ。四、學級作業の始めの方が終りよりも宜しい。五、教師の机側で特別の注意を受けるときに最もいゝ。六、學級作業では書くことの出来ない兒童がある。七、久しく家庭作業をしない時にそれを用ふるのはいけない。八、家庭作業のみではいゝ成績は得られない。此の二にいふところの綴り方の成績がシュミットの結果と反