

259
94



1



日本學術協會編修

日本現代教育大學系

第六卷

小林澄兄氏教育學
 眞田幸憲氏教育學
 樋口長市氏教育學
 原田實氏教育學

東京十七號發兌



259.5-94

8

次 目

第一章	略歴・人物・著書・學風	一
第二章	教育の意義	五
第三章	教育と哲學	九
第四章	教育の目的	一六
第五章	國家的教育思潮の歸趨	三三
第六章	藝術教育論	四〇
第七章	勞作教育論	五
第八章	體驗教育批判	六一
第九章	教育方法原理論	六
第十章	個性教育論	七三
第十一章	ドルトン・プラン	八一
第十二章	アダルト・エヂュケーション	一〇四

2

學育教氏兄澄林小



眞田幸憲氏教育學



目 次

第一章 略歴・著書・學風……………一〇

第二章 根本思想……………一四
 一、文化觀 二、社會生活觀 三、個人對社會觀

第三章 教育の意義……………二六

第四章 教育學觀……………三〇
 一、教育學の哲學的及科學的研究に就て
 二、教育の要素と其研究に就て

第五章 教育理想觀……………三六

第六章 教育方法觀——實際教育論……………四〇
 第一節 公民教育論……………四二
 第二節 職業教育論……………四六
 第三節 個人的非職業的教育論……………五〇

第七章 其他的教育思想……………五二
 一、學校を論ず 二、國民教育の大本に就て

樋口市長氏教育學



目 次

第一章	略傳・著書・學風……………	104
第二章	自學主義教育思潮の由來……………	108
	(一)、自學教育思想の由來 (二)、自學教育勃興の原因	
第三章	自學主義教育の根底……………	110
第四章	自學主義教育の意義……………	131
第五章	自學教育の目的……………	147
第六章	自學主義教育の方法……………	151
	(一)、學習の意義。(二)學習作用の種類。(三)、學習態度論。 (四)、學習動機論。(五)、學式論。(六)、學習順序論。	
第七章	自學教育上注意すべき要件……………	164
第八章	結 論……………	173

原田實氏教育學



目 次

第一章	經歷・學風・著書・研究問題	三三
第二章	根本思想	三三
	(一)、教育觀 (二)、國際的國家主義 (三)人道主義	
第三章	家庭教育論	三四
第四章	學校教育論	三四
	(一)、學校の意義、使命 (二)、教育内容の改善	
第五章	社會教育論	三四
第六章	教育の機會均等論	三六
第七章	女子教育論	三七
	(一)、我が國女子教育の現勢 (二)、我が國女子教育の革新策	
第八章	藝術教育論	三九

告豫卷七第

學育教氏郎次半島中
 學育教氏新田長
 學育教氏郎太政武
 學育教氏治平川及

小林澄兄氏教育學



第一章 略歴、人物、著書、學風

略歴 我國教育思想界の新人にして又其權威たる小林澄兄氏は、明治十九年六月長野縣に生れ、慶應義塾大學部を卒へ、大正三年より同六年迄歐米に留學して教育學の研究を積み、歸朝後母校の文學部教授となり、又同大學普通部（中學部）及び幼稚舎（小學部）の主任を兼ね、文部省教育科検査委員となり以て今日に及ぶ。但し幼稚舎主任は大正十五年既に辭せる所である。教授は、六月十一日に出席すべく、六月十一日に出發し、會出席後英獨殊に獨逸を中心として新興教育の研究をなし、十月歸朝することである。

二、人物 小林教授は温容玉の如き中に凜然として犯す可らざる所あり、情實を廢し、理によりて一切を處理し、單刀直入、言ふべきことは飾りや腹藏なく之を言ひ、約束を重んずるや極めて固く、後輩學徒には温情を以て指導啓發の勞をとられる。世に、英國型の紳士とは教授の如き

人をいふならんといふものもあるも、盡し宜なりといふべきである。

三、著書 小林教授の著書述作は甚だ多い。

「世界教育思想史」はトオマス・デッドソンの著を譯したもので、「意識的進化としての教育思想史」としては學者の見逃す可らざるものである。

「最近教育思潮批判」は、「續最近教育思潮批判」と共に、今迄に於ける教授の著書として最も重きをなすものである。前者は「哲學によつて教育の目的を基礎づけ、それから教育の方法原理の解説、我國並に歐米に於ける教育の新思潮、新傾向の紹介批判をなし、最後に藝術教育問題を論じたものである。」(同書自序の一節)。後者は論文集である。

「黎明期の教育と文化」は大正四年以降大正十一年までの著者の論文集である。

「藝術教育論」は大多和顯氏との共著であり、藝術教育だけの論究である。

「新教育學の根本問題」は、クルト・ケツセラ博士の「哲學的基礎に立つ教育學」を解説したものである。

此他「自由教育嚴正批判」(明治教育社編)、「個性教育論」(教育論叢編輯部編)、「現代思潮講演集」(慶應義塾大學編・岩波刊行)等の中の、前者には千葉師範附屬の自由教育批判を、中者には個

性教育論を、後者には現代主要教育思潮の批判を、試みられてゐる。尙ほ他に雑誌「教育論叢」・「教育學術界」・「三田評論」・同文館夏季及冬季講習録等にその卓見を發表せられてゐる。

四、學風 小林教授の教育學風を今茲に斷定的に記すことは遠慮しなければならぬ。なせならば、教授の教育學は未だ學として發表せられてゐないのみならず、目下教授は教育學上最も注意すべき教育學の建設に腐心せられつつあるからである。之が發表されてこそ教授の教育學風も定るといはねばならぬからである。併し教授從來の述作よりみるに、教授の教育學の中心傾向は、オムケン乃至ケツセラの思想及び教育學に近いものの様である。則ち教授の語を以てすれば、「理想主義的現實主義的人格文化の活動的世界觀」を教育の中心生命とするものである。個人的教育學、社會的教育學の孰れにも偏せず、現實主義教育學、理想主義教育學の兩者を調和し、之等の對立を人格的文化といふ一全體的包括觀念の内に不合理なく包括する教育學こそ教授の教育學の中心傾向といつてよからうと思はれる。(詳しくは次章を見よ)。又其學風は著しく活動主義的、勞作勤勞的であることも明かである。因に教授が目下構想研究中の新教育學は、勞作教育學ともいふべきものであると。教授によれば勞作は單なる教育手段でなく、教育學の理念、教育の理想に關するものになるのだといふのである。吾人は教授の勞作教育學のより早き刊行を

教育學界と共に待つものである。

之は學風ではないが、ドルトンプラン、アダルトエデュケーションを始めとし、其他新教育思潮の最も有意義なる批判的紹介の任に當り、幾多我國教育學並に其實際界を指導せられ、又せられつつあるは、茲に記すまでもなく世人の等しく認める所である。

第二章 教育の意義

教育の意義に對する小林教授の説論は次の様である。

「私の教育に對する定義とも申すべきものを、こゝに簡単に述べて見るならば、教育とは、生活トポシ(*τὸ ποσόν*) と努力アノミ(*ἀγών*)と認識ノシス(*πίσις*)とを包容する事象であるといふギリシア人の思想は極めて漠然とした規定ではあるが、併しこれは決して誤れるのを射てゐるのではない。子供を養護して道徳的に向上させ、叡智の域に達せしめようとするのが教育であると概言することは、ねらひどころに於て正鵠を得てゐる。人はこの世に生れ落ちて兎も角も生活しなければならぬ。その生活は歴史的、文化的社會に於ける個人的、社會的生活であつて、それはコオン(Cohn)もいつてゐるやうに、本能的無法則(Anomie)から他律的(Heteronomie)にも自律的(Autonomie)にも動いて行く生活である。既に入である以上、さうして馬鹿でない限り、全然本能的無法則の生活に甘んずることはなく、必ず或程度の他律的生活を營むものと見なければならぬ。

他律的生活とは一種の理性的生活であるにしても、理性の力の不透明な意志の力の微弱な、感性的方面の勝ち過ぎた生活のことである。やゝもすれば本能的無法則に引き入れられようとする

生活である。——中略——兒童はこの意味での他律的生活を最も多く生活する存在であつて、これをあるがまゝに放任して置くことが可能であるとすれば、殆ど一步も自律的生活を送り得ずして終るの外はないであらう。然るに兒童といへども、歴史的文化的社會の中に生れ出でた存在であつて、彼は純粹に個人的な他律的生活にとどまることなくして、徐々に社會的に目覺めて多少自律的生活を営むこととなるであらう。自律的生活とは——中略——概していへば今申した少しでもいふことをしよう、正しいことをしよう、まことのことをしよう、美しいことをしようといふ態度精神が勝を占めることである。——中略——要するに子供の時からかういふ自律的生活や他律的生活が錯綜しながら子供は大きくなつて行くものと見なければならぬ。教育は實にこの過程を無責任な放任に置くことをやめて、經濟的に遂行せしむる作用であるといつていい。教育はかくして自律的生活の意味に於て感性的兒童を眺めつゝその肉體を立派にしてやり、同じく自律的生活の意義に於てその他律的生活を向上せしめようとして、工夫を凝らす作用であると見られるのである。ギリシア人の考へた認識の生活といふのは要するに自律的生活であつて、他律的生活から自律的生活へ移らうといふのは努力の生活であつて、而もこの努力と認識とはしつかりした肉體がなければならぬので、それで生活そのものを顧慮しなければならぬ。それである

からギリシア人が教育とは生活と努力と認識とであるといつたのは大體に於て當を得てゐるのである。繰返していへば、教育は、兒童の生活と努力と認識とが保障されることに外ならない。また教育は、兒童の本能的無法則の生活が次第に他律的生活に移り結局自律的生活を営み得るやうになることに外ならない。勿論、普通の教育學で規定されてゐるやうに、教育するものと教育されるものとの兩極からなすべきであるけれども、教育の初期から或る程度の自律的生活が少しでも現れるのが當然であつて、たゞ外部から教育的影響の與へられたものを鵜呑にすることだけで教育の行はれる筈はなく、必ず或る程度の自己決定がそこに現れるに違ひない。自律的生活は要するに自己決定の生活である。さうしてこれを自己活動といつても差支ない。また自由といつても差支ない。併しながら、かういふ自律的生活、自己決定の生活、自己活動、自由の生活といふものはなか／＼容易に行はれるものではない。必ず他律的生活に陥つて、それに邪魔されるのが常である。——中略——この邪魔を出来るだけ早く出来るだけ巧に取除かうとして教育者と被教育者とが協同作業をすることがいふ教育活動であるといふことが出来る。それだからヘーベルリン(Haberlin)教授は教育を定義してかういつてゐる、教育とは「被教育者が自己決定をなし得るやうにその内的促進を計らしむることである」と。——下略——

ところがこの吾々の歴史的、文化的社會には精神的財産がある、いはゆる文化財が存する、これを児童學生に傳達して學習せしむることのない以上は、その精神的向上が望まれるものではない。——中略——されば教育者は現存の文化財を教育の材料として児童學生をしてまた新しい文化財を創造せしむるやうにさせなければならぬ。既存の文化財は必ず先人の自己決定によつて創造されたものの綜合であるのだから、今度は又若き生を有するものが自己獨特の自律的生活を営むことによつて新たな文化財の創造者とならねばならぬ、つまりこの過程を助成する作用が教育に外ならぬのである。この協同作業が教育でなければならぬ。そこで被教育者が自律的生活を営むといふことは或る教育の目的——のために自律的生活を営むのであつて、かくくであらねばならぬといふ規範意識の下に活動することである、故に教育は或る目的のために材料としての文化財を用ゐる教育者の意志と被教育者の意志とが協同作業をなすといふことであらねばならない。して見ると教育の研究をするには、教育の目的とは何か、教育の材料たる文化財とは何か、教育者とは何か、教育者の意志とは何か、被教育者とは何か、被教育者の意志とは何か、これ等の意志の協同作業はいかにして行はるべきものであるか、即ち教育の方法とは何か等の問題を取扱ふことにならねばならぬ(最近教育思潮批判第一章教育と哲學、所説の一節)

第三章 教育と哲學

「私には教育(bilden)すること、哲學(philosophieren)することとは、同じことのやうに思はれる。自分が自分を教育すること、自分が自分で哲學することとはどうしても違つたことのやうに考へられない。私はいつも私自身の毎日の生活を私自身の教育である、と思つてゐる。さうして私自身の毎日の教育は、私自身が哲學することであると考へてゐる。——ベスタロツチとフロエーベルの教育活動は即ち彼等の生活であり、又其ま哲學することに他ならなかつたといふ詳説がなされてゐるが今は之を省く——彼等(註、ベスタロツチ、フロエーベル)の天職は——自己教育と社會教育とに骨身を惜まないことであつた。うれしい心は胸に抱き、悲しい心は堪へ忍び、憐れなものの上に無限の同情を寄せ、人の世の運命を諦観しながら尙且つ躍進して行つた尊い人格のひらめきを、彼等の過ぎ去つた跡に見ることが出来る。私は彼等の生涯を思ふたびに、それは彼等にとつて哲學することであつたのだと断定せざるを得ない。

一體哲學するとは何のことであるか。思ふにそれは、認識の統一を計るといふことである。認識は直観から始まる、直観は外的な單なる感覺性でなくして、内観ともいふべきものである。こ

の内観によつて、ものごとは明瞭になつて行く。分析もされ総合もされて行く。かくして正しい概念が形づくられる。かかる直観から概念への過程が、凡てのものとに當嵌められて、吾々は始めて智慧を恵まれる。この智慧が深められ、廣められて行けば行くほど、ますます統一された認識に達することが出来る。いひ換へれば吾々は凡てのものごとに対して論理的の眼を向け、藝術的の鑑賞批判を加へ、道徳的の識見意志を強めて行かなければならない。——中略——自分が自分を教育し、自分が自分を哲學して行く人のみが、他人を教育し、他人をして哲學させて行くことが出来る。それだから、教育者は凡て自己教育者でなければならず、自己哲學者でなければならぬ。然るに教育者は被教育者を研究し、教科の内容に通曉しその傳達擴充に就ての方法を検討して行きさへすれば、事足りりとなすと共に、教育者が哲學問題などに没頭するが如きは、以ての外のことであるといふやうな意見が、或種の人々の間に行はれるのを私は屢々耳にする。また哲學といへば、如何にも非實際的の事柄のやうに誤解する人々もなか／＼尠くない様である。それといふのは、教育や哲學の眞の意味が解らないからである。自分といふものの眞價を悟らず、従つて自分といふものの缺陷不滿の心持を痛感し得ないからである。自分が自分を教育することの必要、従つて自分が自分で哲學することの必要が會得されず、かくの如くして、教育

と哲學とが自分に對して直接する關係の重要なことに就て盲目ならざるを得ない。加之、教育者は自分を知らずしては被教育者を知るよしもない。教科の内容に通曉するなど、ことばの上では何とでもいひ得るが、頭腦の根本的に空虚な教育者(?)にそれを期待するの滑稽なるは、更めていふまでもない。その傳達擴充といふやうな一見技術方面のこととて、そのやうな教育者(?)に取つては洵に覺束ないことである。教育者たるものは、何を措いても自分の魂の純化といふことから出發しなければならぬ。そのことによつて被教育者の魂にも徹することが出来る。教科の内容にも、その傳達擴充といふことによつて被教育者の魂にも徹することが出来る。教科の内容にも、その傳達擴充といふことにも、等しく通曉することが出来る、自分の魂の純化とは何のことか。それが取りも直さず自分が自分を教育し、自分が自分で哲學することに外ならない。」(以上續最近教育思潮批判第一教育すること、哲學すること、所説の一半)

以上は、教育することは自己自身を教育し純化し得る者にのみ可能であり、自己の純化とは即ち哲學することであるが故に、教育の内界に於ては、教育することと哲學することとは全く同じことになる、といふことを述べたのであるが、教授はさらに、教育の目的決定と哲學との關係に

ついで次の様に論じてゐられる。

教育の目的、即ちあらねばならぬ規範たるものは何によつて確立されねばならぬかといふと、これはどうしても哲學に基かねばならない。世界觀及び人生觀に基かねばならない。世界觀及び人生觀に基かない教育の目的があるとすれば、それはよるに足らない不確實なものであつて、常識的のものであるか、センチメンタルのものであるか、或は局部的の科學的見解にとどまるかであらねばならない。單なる科學的見解による教育の目的があるとすれば、それはただ科學としての必然的な見解を下したに過ぎないので、哲學としての當然的な規範的な見解を下したといふことは出来ない。是非それに従はねばならぬといふ内的強制的意識を伴ふことなくして終るものたるのである、かくして教育の目的はどこまでも科學以上の世界觀及び人生觀に基かねばならないのである。勿論世界人類及び人生觀といふからには規範的のものでなければならぬ。内的強制的意識を伴ふものたることを要するのである。哲學的な教育の目的の如きは、教育の理論家が示して呉れるので、實際家はそれを與へられたものとして無條件に受取り、ただ其實行手段だけを講ずればよいとか、甚だしきは教育の目的の如きはどうせ不確定のものでいつまで経つてもよるに足るやうなものの提供される筈はないから、吾々實際家は其日暮し的に過ごせばよいとかい

ふ亂暴な意見を有さるる場合もあるかと思ふが、其は甚だしい間違ひで教育の實際家は同時に或程度までの理論家でなければならぬのである。加之、時勢の進歩と共に教育の材料は日に日に殖えて行く。——教育の實際家はただ文部省の規定するままにそれを機械的に取扱つて行けばよいのではなく、教材の取捨、其等の價值の決定等をなさねばならないが、それはただ教材相互の比較だけで定まるものではない。必ず總體觀念からその標準が立てられねばならない。この總體觀念から教材を選択するにしても、どうしても確固たる世界觀及び人生觀がなければならぬのである。所が、教育の目的は既に「教育勅語」に明示されてあるが故に、敢て講究するを要しないといふ意見が出るかもしれないが、「教育勅語」は教育の目的の大綱を示されたのであつて、これに關する理論的の説明の如何によつて、「教育勅語」の意味が誤解されたり曲解されたりするのであるから、そのためにも確乎たる世界觀念及び人生觀がなければならぬ道理である。従つて教育者たるものは誰も彼も一通りは哲學に通じてゐる必要がある。教育の目的の哲學的規定位は心得て置くべき義務があるのである。(以上最近教育思潮批判第一章教育と哲學、所説の要記)

教育の目的を定めるのに、或は自然科學の法則により、或は歴史の教ふるところによつて定めらる人がある、自然科學の法則を以てすれば恐らく自然に適合するといふことが、教育の目的であ

ると解され、自然に違反するといふことが教育の目的にあらずと考へられるであらう、けれども自然とは何かといふことが既に容易に決し難い問題である。假りに自然とはあるがままのものとするれば、教育の目的はさうした自然に適合することだといはれ、「教育とは遂に教育せざるの謂」にならざるを得ない。かくして自然的自由が教育唯一の方法だとも誤解されるのである。

歴史の教ふるところを以てすれば、或は過去の時代の或る人物が現時の理想的人物である。従つて教育の目的はこの人物を模範としなければならぬといふやうに、實用主義的に価値の設定をして行く外はない。心理學によつて教育の目的を定めることも不可能である。心理學が自然科学的方法によるものである限り、その規定する心的合法性の如きものを以て、教育の目的を導き出すべくもない。また社會學にしても、自然科学的方法によるものである以上、教育の目的に對しては何等直接的の貢献をなし得るものではない、社會學は吾々に教へていふ、人間の生活の目的は、種族の保存とその完成であると、種族の保存といふことによつて教育の目的の定め難いのは、それが既に生物學的解釋であることによつても明かである、完成といふ意味にしても若し理想的のものとするれば、社會學は最早價值科學の範圍を犯したことになる。

かくの如く見て來ると教育の目的の據つて立つべき基礎科學は、價值科學の外にはないことに

なる。さればこそオオンも教育の全體的建設は價值科學即ち哲學によらざるべからずといつてゐる。ナトルプも教育の目的を定める爲には勿論、教育の方法を定めるにも、思考認識の活動に法則を與へる論理學、自由に創造されるフアンタヂーの活動に法則を供する美學、意志の立法者たるところの倫理學の基礎づけ即ち哲學の基礎づけを受けなければならぬことを力説してゐるのである。ナトルプに従へば、論理學、美學、倫理學の基礎の上に教育の目的が定められる、教育の方法を定めるにも、心理學は材料供給者たるものではあるが、主として右の三種に頼らねばならない。論理學的規範によつて知的方面が、美學的規範によつて美的方面が、倫理學的規範によつて道德的方面が、それ／＼自由な創造活動をしながら、全人としての完成が遂げられて、人格の確立が見られる場合、ここに教育の目的は達せられる。また教育の方法もその目的のために貢献したことになるといふのである。(以上續最近教育思潮批判第一教育することと哲學すること、所説の要記)

第四章 教育の目的

小林教授は教育の目的を決定すべき哲學思想について次の如く論じてゐる。輓近如何なる世界觀と人生觀とが行はれてゐるか、私は今ここにナトルプ一派の觀念哲學と、オイケン一派の理想哲學とを調和しようと努力したクルト・ケツセラ（Kurt Kessel）の見解に従ひ、（1）純粹心情文化の理想主義的世界觀、（2）純粹作業文化の現實主義的世界觀、（3）純粹概念文化の合理的世界觀、（4）理想主義的、現實主義的人格文化の活動的世界觀の四つを數へ上げよう。

純粹心情文化の理想主義的世界觀の根本特徴は純粹な内面性を得て上位の立脚地を保ちつつ、心靜かに冥想して、吾々の生活及び日常行爲を回顧することの出来る山頂に登つてゐたいといふ要求である。即ち狹隘な埋れた生活からひろくとした理想的王國に逃がれたいといふのである。かかる内面性を持たうとして、或るものは宗教を、或るものは哲學を、或るものは藝術を、自己の範圍の中に取り入れるのである。宗教によつては神の王國を、哲學によつては觀念の世界を、藝術によつては天福を受けた自我の實現を希望することが出来る。さてこの純粹心情文化の理想主義は力強い眞理内容を有してゐるに違ひない。吾々は實生活に全然身を捧げることは出来ない

のみならず、それは望ましいことではない。環境に全く支配され盡し、作業の奴隷となり終る等は愚かなことである。古語に、よし吾々が全世界を獲得して而も精神を傷けて了ふならば、これ程つまらないことはないといふことがあるが、全く其の通りである。精神文化はいつまでも吾々から離れてはならない。宗教は無限永遠並に完成に對する憧憬を抱かしめ、哲學は吾々に智慧の愛を感じせしめ、藝術もまた生活を深化するものである。かやうな宗教・哲學・藝術等に隠れて了はうとする純粹心情文化の理想主義的世界觀は慥に長所美點を有つてゐる。併し此の世界觀は生活の現實を忘却せんとする所に缺點を持つといはねばならん。多かれ少なかれ世界から免れようとする風が見える。文化史上の大産物たる國家的、社會的、法律的、經濟的、技術的生活等は殆ど顧みられないか、顧みられても高々第二位を占めてゐるに過ぎない。歴史的生活の理想的内容は多く注意しもしないし従つてそれを理解しないのである。それ故にこの世界觀に現はれる宗教は改造されない限り近代人を満足せしめ得ない、又其の哲學は惡や苦しみの問題を餘りに早く解決してしまふ。現實世界には幾多の非理性的な反抗的矛盾があるにも拘らず、之等を殆ど問題とせず理想圏内に收まり込んでしまふ傾きがある。此の世界觀を楯に取つてゐる藝術は、歴史的社會的結合の意義や價値の如何に大なるかを忘れて只管自由な主觀に立籠らうとする。それ故にこ

の世界観によつては人格・社會・自由等の概念が正しく總括的に規定されないものである。たとへば自由に於ても、ただ世界から免かれて了ふことを眞の自由とみるが如き、人格の概念を社會の相關關係からとり離してしまふが如き、社會が自由なる人格の奉仕的結合によつて生ずることを忘れるが如き、之である。故に純粹心情文化の理想主義的世界観は教育理想の眞全なる根據とはならないのである。

作業文化の現實主義的世界観はどうか、この世界観は純粹心情文化——の世界観に對する反動とも見られるもので、これに(1)自然主義的現實主義的世界観と、(2)社會主義的現實主義的世界観とがある。前者は自然に對する近代の機械觀に根據するもので、心情的の理念的要求や氣分生活といふ様なものを除け、ただ一つ自然的事實の世界のみを對象とするのである。精神の特別な而も獨立な王國、理想的要請、等を無視するこの世界観は、唯物論に傾き、より高き市民の目標たり得ないものである。社會主義的現實主義的世界観も前者と同様に外的世界だけを考察の對象とする。ただそれを前者の如く人間と自然との關係に求めず、個人と社會との關係に求めて來るのである。自然を支配しようとの理想の代りに社會的幸福を増進しようといふ理想を以てするのである。而して個人はただ社會の幸福の爲の手段とされるのである。何事につけても民衆と

か一般とかいふことが標準になり、個人の價値は極度に縮小されるのである。個人の凡ての活動及び努力は個人には何物をも齎さず、ただ社會によき効果を及ぼせばよいとみるのである。さて現實的な自然や社會を對象として生活し創造し奉仕することには、十分の意義を發見し得ることはいふまでもない。現實主義的世界観は、吾々の活動の範圍としての外的世界を示すことによつて、兎もすれば主觀主義の夢の國に逃避せんとする誤を救つてくれる點において感謝せなければならぬ。併しこの世界観は現實的な所に特色があるだけに理想的世界に對して盲目であるといふ大缺點を持つ。理想の世界は如何にしても全然捨て去らるべきものではない。蓋し吾々の自由人格、の確立して行くのはこの理想界に醒め行くからであり、自由の精神の確立しない所には、自然や社會に對する仕事も創造も奉仕も意義をなさぬからである。それ故に、如何なる現實的世界観も自己の價値を高めんとするや、いつとはなしに理想主義的世界観を借り入れて來る風がある。これ明かに現實主義的世界観の根本缺點といはねばならぬ。第二に此の世界観は、あらゆるものを精神物理的に還元し、又凡てのものを實利實用といふ見地から眺め、それ故に勢ひ眞・善・美の世界を否定し去るといふ缺點を持つてゐる。第三にこの世界観は環境によつて個人を律せんとし、個人は環境中に吸収されて了ふのであるが、かくては自己が環境を理解し批判し統御し

て、環境に對して斷然獨立の態度を示すといふことが封ぜられ、それ故に獨立的精神の生々した情態は望み得ず、従つて眞の社會は出現し得ない。又文化の發展も期し難い。これ此の世界觀の一缺點である。自然主義の原理は人間を動物的な自然に結合し、自由の世界、自律の人格を閉ざして了ふ。自由な人格の集團でない社會は社交となるかも知れないが社會にはなり得ない。以上要するに現實主義的世界觀はその自然主義たると社會主義たるとに論なく、人格の自由・自律といふことを認め得ざるものであり、それ故に此の世界觀が教育の目的のために役立たうとは考へられないのである。蓋し教育は人を自律的にし、其の社會を實現し、文化を進展せしめんとするものだからである。

純粹概念文化の合理主義的世界觀はどうか。まづこの世界觀は現實主義的自然主義的世界觀に對する反動であることが容易にわかる。而て現今最も有力に此の世界觀を唱道するものは新カント派である。ランゲによつて唯物主義に戦ひが宣せられ、コオエン、ナトルプ、リカートの如き人々がこれを受け繼いで發展させたのである。ブヘナウ、ゲエルランド等も亦原理として此學派に屬してゐるのである。此學派の根本原理（純粹概念文化の合理主義的世界觀の根本原理）は、精神は自然を支配するといふことである。謂ふその精神は心理的に考へられずして、唯一方的に

論理的に基礎づけられて理解されるので、亦かくしてあらゆる文化を合理化しようとする。それだから凡てのローマンチックの企ては排斥せられる。内的直觀により體驗によつて生の深みに徹しようとする試みの如きも不合理なりとして否定せられる。人間の内面性は精神が自ら認識すること(Selbsterkenntnis)によつて證明せられると考へられるのである。各經驗科學の結果を概括したり綜合したりしても人間の内面性は解り得るものではない。各經驗科學の結果を矛盾なき統一的の體系に整理するといふ論理的手續きによつて始めて解し得るとなすのである。以上の如き純粹概念文化の合理主義的世界觀を批判しように、精神が自然を支配する根本原理には、尊敬を拂ふだけの價值がある。思惟し認識する精神の作用があればこそ吾々はより高き世界の市民たり得た。思惟と認識とに於て吾々に自由の境地のあることも人格の深みの生ずることも明かになつた。かかる人格の内面性の承認よりして單なる社交の世の中が眞の社會となることが出来た。かくみ來れば純粹概念文化の合理的世界觀は教育に對して非常に有力な根柢を與へて呉れるものだからである。併し此の世界觀にも缺點がないとはいへない。まづ論理的基礎だけによつてより高き生活を理解し得るや否やは疑問である。論理的基礎づけは、價值ある方法論的の要求を高める。併して凡ての合理主義の弊は、生活は如何にあるかを論ぜずして寧ろ合理主義の構成から

考へて生活は如何にあることの許されるやを論ずるの風がある。即ち豫定の先見によつてきめてかかるのみで、現にあるがまゝのものを見抜くことの不可能な様子がある。合理主義にあつては認識といふことが先にも後にも唯一のこのやうに考へられるけれども、實は内的直観や外的直観があらゆる認識の先きに立たねばならないのである。直観は認識構成の要素である。即ち吾々は生活にまともに接觸することによつて生活を理解し得るのである。かう考へて來ると、認識を生活の直観から分離することが合理主義の根本缺點である。この世界観が教育の基礎として尙十分でないのも此の缺點があるが故である。觀念や思惟や認識だけによつて完全な自由に達することは出来ない。若し觀念や思惟や認識がそれを包含しても而もより高い現實を保障せねばならぬとすれば、あべこべに後者によつて基礎づけられねばならぬであらう、この現實は道德的意慾や、藝術的鑑賞や、宗教的豫感の中に求めなければならぬであらう。けれどもこれ等の範圍は現實に即するものであつて、思惟や認識だけでは解らぬものである。思惟や認識はそれらのものをただ圖式として示し得るに過ぎない。吾々が自由になるには、生活の圖式の力によるのではなく、寧ろ生活そのものにブツかつて見ながら思惟や認識の助を借ることによるのである。それ故に、ヘーゲルやヘルバルトの教育學の如き純合理的教育學は生活の奥底まで吾々を導いてくれず、従つて

吾々を自由にしてはくれないのである。以上の如くして純粹概念文化の合理主義的世界観も教育の目的を尋ねるには未だ不十分なるを免れないのである。

然らば理想主義的現實主義的人格文化の活動的世界観はどうか、之こそ従前のものに比して遙かに有力に哲學的基礎たり得るのである。この世界観はトレルチ(Troeltsch)に於て生活の實體を理解し、オイケン(Eucken)に於て精神生活の基礎を理解することによつて成立つ。この世界観の出發點は生活である。能ふだけ廣く能ふだけ深き生活である。この世界観も勿論絶對的な先驗的なものを獲得しようとするものであるが、そうするに、現實生活を足場として精神生活を建設しようとし、現實の生活にブツかつて戦を続け行くことによつて獲得しようとするのである。現實の生活を問題外に置いてただ思惟や認識によつて眞理を把握しようとはしないのである。さて個人の生活及び文化圏の生活は一面自然的であり物質的であるが、他面では超自然的精神的のものである。而して超主觀的の思惟及び行爲等はより低い現實に即しながら現れて來るので現實から離れては現れ得ないのである。現實を豫想せずして理想は現れない。規範と價值とは、自己を開展させようとする現實的努力のうちから生れ出づるのである。かくの如き世界観を新理想主義の世界観といふことが出來やう。

「私はこれまで哲學の諸相に就て述べて來た。教育の據るべき哲學は現實主義的、理想主義的人格文化の活動的世界觀でなければならぬことと、勿論他の哲學もそれ／＼美點を有つてゐることを忘れてはならないといふことを述べて來た。さうしてこの世界觀はこれを概していへば新理想主義の世界觀であることを述べて來た。それから新理想主義の精神に對する見解は何であるかといふに、精神は物質に對して觀念的、一元論的に並行するところのものであつて、全く自律的な自己活動的な活動をなし得て、それによつて人格は確立され、立派な社會も形成されて來るといふことを述べて來て、加之、このやうな特徴を有する精神によつてさまざま文化價值が生れて來ることを述べて來て、かやうな見解の下に教育は立直しをしなければならぬ、ただ實地々々といふのみでは到底しつかりした教育の目的も出來なければ優れた教育の實際も生れ難いことを明かにし得たやうに思ふのである。」(最近教育思潮批判、三六—三七)

純粹心情文化の理想主義的世界觀、作業文化の現實主義的世界觀(自然主義と社會主義に分ける)、純粹概念文化の理想主義的世界觀、現實主義的理想主義的人格文化の活動的世界觀のうち理想主義でないものは第二のものばかりである。他の三者は皆理想主義を標榜して居るが、理想主義には共通思想がある。それは如何なる點かといふに、(1)精神が自然に對し物質に對して優

越の地位を示すといふこと、(2)精神の中には自ら理想的に發達すべき何等かの核心の存することを認めること、(3)精神の發達を自己活動的のものとなすこと此の三點である。而してかくの如き共通點を有する理想主義の哲學は多少とも教育の目的及び方法を正當の方向に導くものである。要するにこの思想は吾々に生來本具する所の或る素質が外的刺激を受け自己活動によつて或る理想へ向つて發展して行くことを根本の考へとしてゐるのである。實はコムトに端を發した近世自然科学の發達とこれによるさまざまな發見的發明と物質的功利的思想の瀰漫と殖産工業上の大變動と、これに加ふるにマルクス一派の經濟觀と唯物史觀とが世界の大勢となるに及んで、從來の理想主義の見解は全く背景に隠されて了つて人の注意するところとならなかつたのであるが、輒近に及んでドイツの新カント學派が既に述べたやうな純粹概念文化の理想主義的世界觀を打立てるやうになり、またオイケン一派の現實主義的理想主義的人格文化の活動的世界觀も唱説せられ、又他の一方に於ては新人文主義の復興とも思はれるやうな思想が行はれるやうになつたことは否定出來ないことである。

現實主義的世界觀の教育に對する關係はどうか。其の内の自然主義的世界觀について之をみように、エレン・カインの如きは蓋しその代表者といふことが出來やうが、エレン・カインは自然性その

のものの發展を計らしむる爲には全然教育手段を採らない方がいい、教育とは教育せざるの謂である。とまで極言し、兒童及びその自然性そのものが神そのものの如くに發展して行くと稱し、結局自然性以上に出づることを罪惡の如くに考へるのであるが、この思想は教育の目的を普遍的に建設するといふ方面からみれば採るに足らないものである。モンテッソリは兒童のうちに存する驚くべき創造的生命を認め、この生命が自然に擴充して行くことが教育の目的であるといつてゐる。而して女史に於ける生命の擴充といふことは生物學的の進歩發展としか思はれないものである。ベルゲマンによれば教育の目的を決定する基礎科學は生物學と社會學とである。個人は身體及精神共に遺傳と環境と社會とによつて作られるので、全然社會的所産であるが故に、社會がその種の保存及び完成をなし得る様に個人が献身的に社會に盡すことが善である。善惡を決定するものは生物學と社會學とであつて倫理學ではない、而して社會が種の保存と完成を圖る所に文化が産れる。文化の所産は個人の活動に俟つのではあるが、個人の活動は全く手段的のものであるといふのである。かかる見解に於ては、文化は全く物質的・感情的文化に過ぎないので、個人的外的生活、外的順應によつて生ずるものとなるのである。デュウキーによれば社會と個人とは一體の兩面である。此の一體物は不斷の發展を續けるのであるが、發展の過程に收拾し難き混亂の生

ずるのが當然である。此の混亂を整理して行く爲に知識が役に立つ。知識はその爲の道具である。教育活動も矢張り一般の發展活動の一部分である。教育の目的とはこの發展の活動そのものである。この意味に於て教育と教育の目的とは生活と一致するといふのである。それ故にデュウキーの教育目的は規範的に立てられるのではなくして、發展の活動そのものが目的とみられ、積極的順應を以て目的の果され行くところの過程だとみられ、その手段として知識が利用されるといふのである。彼れの教育目的論は生物學の見解に基き、實用主義の哲學、生物學、心理學、社會學に根柢を置くと斷ぜざるを得ない。教育の活動は或る教師と或る個人との關係に應じてさまざまに變化し變化するが故に、教育の目的も場合々々で悉く變化するものと解するのが彼れの目的論であるとみると、吾々はこの浮草の如き目的論には迷はされて了ふ。デュウキーの教育目的論は普遍的目的を示してくれないのである。蓋し實用主義の哲學は眞理の普遍絶對性を否定し、時と場合に應じて眞理があるといひ、生物學・心理學・社會學はその方法立場に於て凡て自然科学に屬するものであつて、凡て「……ならば……なり」の斷定を與へ得るに止るからである。教育の目的は超時間的・超經驗的にかくくでなければならぬといふ當爲から出て來なければならぬのであるからして、かやうな生物學的、心理學的、社會學的に規定される教育の目的は吾々の

採用し難きものたるのである。デュウキーは教育の方法については種々なる貢献をなしてゐるが、教育目的論に於ては失敗したものといはねばならない。

純粹心情文化の理想主義は主として藝術教育の思想に現れてゐるが故に、後に藝術教育を述べる時に譲る。

純粹概念文化の理想主義に立つて教育の目的を論じてゐる代表者はナトルプであるから、ナトルプのみた教育目的について一言しよう、ナトルプによれば意識の統一性なるものが理想と考へられ、意識の統一性とは結局意志の統一性といふことになるのであるから、従つて意志の統一性なるものが理想と考へられる。さうして教育は意志の陶冶を以てその中心任務とすべきであつて、教育の理想は意識の最後の統一性を、従つて意志の最後の統一性を意味することになる。意志の最後の統一性に向ふには三つの段階がある。(1)衝動、(2)意志、(3)理性意志これである。衝動は盲目的意志であつて、全く不統一散漫なもの、意志は衝動に一定の準則を與へて統一せるもの、理性意志は意志を更らに統制して自由に向はしめるものである。かくしてナトルプは意志を中心とみて教育の目的を立てるのであるが、知的及美的の教育を無視した譯ではない。以上の如きナトルプの教育目的觀も、純粹概念文化の理想主義に向けられる批評から免れる譯にはい

けない。これを述べるにはも一度現實主義的理想主義的人格文化の活動主義を顧みなければならぬ。

現實主義的理想主義的人格文化の活動主義は主としてオイケンとトレルチとから基礎づけられてゐるもので、ブツデ、ケストナー、ヒルデブランド、リンデ等は此一派に屬してゐる。所が最近ケツセラが現はれて此説の立直しをした風がある。又コオン、ヘエベルリン等は西南學派に屬し乍ら尙此派の辯護者たるの風がある。いまケツセラに従つて此流の思想の要點を述べるならば、まづ此派は生活といふことと現實といふことを重視するのである。その生活・現實・活動の意味は單なる生活・現實・活動ではなく、オイケンをしていはしむれば、精神界には自然界と精神界そのものとの兩者があり、前者は必然に傾き後者は自由に傾くが故に、兩者は不斷の戦を續けてゐる。この戦ひの生活を精神生活といふのである。こゝに現實があり活動がある。精神生活は統一的に獨立的にこの戦ひを續けて徐々に自然界を征服して行く。精神生活は一面に於て理性的であるが、他面に於ては歴史的・心理的である。この理性的・歴史的・心理的なる生活の所産が即ち文化である。従つて文化は精神生活が自然界を征服してその自由を實現したものである。而してかかる精神生活の戦ひは個人の戦ひであると共に又超個人的の戦ひでもある。

則ち宗教的生活と同じである。といふ程のものである。ケツセラは精神生活を目して、理性意志が超經驗的に規範を示しながら經驗界を統一するとみるよりも、理性意志と經驗界との綜合とみ、精神生活は觀念的のみ見られてもいけないし、經驗的のみ見られてもならないとするのである。ケツセラは、「ナトルプが代表してゐる新カント學派の形式的理想主義は歴史的内容及び心理的内容を看過し従つて生々した現實の代りに構成された陰影を求めらるのである。」といつてゐる。自由の要求と必然の要求との戦ひのうちに、眞の自由がひらめくのであり。一般觀念の命する所は萬人共通であるけれども、經驗的自我は各々特殊の個人的のものである。それ故に一般觀念と特殊的内容との關係も亦各々異なる筈である。かくして精神生活に於ける自由と必然の戦ひの内容は各人違つたものとなつて現はれるのである。さればこそ教育の目的もナトルプ流にただ一般觀念的のみ規定すべきではなく、さりとてデュウキ、ベルゲマン流にただ經驗的のみ規定すべきでもない。教育の目的は兩界の奮闘生活の連續といふこと、この連續によつてますます自由の實現があり文化價値の創造があること、之を教育の目的と看做さねばならない。とかくケツセラはみるのである。ケツセラは此見地より教育の目的を、(1)一般的目的(2)國民的目的(3)知識的目的(4)道德的目的(5)藝術的目的(6)宗教的目的の六つに別けてゐるのであ

る。蓋し一般的目的と特殊的目的とを規定せるものである。ヘベルリンも新著「教育の目的」の中で Das Ziel 及 Die Ziele とを區別し、前者は一般觀念に對する目的であり、後者は一般觀念に歸依するに當つての個人的特殊的目的であるとして、歴史的・心理的内容を顧慮してゐる。この點に於て新カント學派でありながらも、ケツセラなどに接近して來たものとみねばならない。コオンも教育の目的を理念的のみみず、歴史的・心理的内容を顧慮してゐる。コオンによれば教育の一般的目的は、本能的無法則と他律性と自律性との對立をして自律性の生活を得せしめることにあるのであるが、それが爲には被教育者の所屬する所の歴史的、文化的社會的生活を自己の内容とし、歴史的文化的社會に於て自律的一員とならしめねばならぬ。「人は自己の自律の中に他の人の自律の權利を承認するばかりでなく、歴史的に發達して來た所の社會生活から養分を吸収するにあらざれば人の本質は内容のなきものであることを學ぶものである。社會生活を自己のうちに活潑に働かしむることが人の努力すべき事柄である。」といひ、教育の特殊目的を二方面より論じ、其の一を時代といふもの、獨逸といふものによつて特殊化される教育の目的となし、他を職業によつて特殊化される教育の目的であるとしてゐる。かくしてコオンも新カント學派の單なる形式的教育目的の弊から脱却してゐるのである。

「私は(小林教授)理想主義教育哲學の發達を辿つて遂に教育目的論に及び現實主義的理想主義的人格文化の活動主義が最もよく吾々の意に叶ふ教育目的論をなしてゐることと、その最近の代表はケツセラールであると、新カント學派であつてもリカート一派に屬する人々のヘエベルリンやコオンがかなり正しかるべき教育目的論をしてゐることを述べて來た。然るにこの現實主義的理想主義的人格文化の活動主義とそれから導かれる教育目的論もまた學術的に少しもぐらつかぬだけの基礎づけを得てゐるかといふにそれは疑問であり、而もそれが實際の教育に如何に適用されるべきかに就ても研究が不十分であると思ふ。ケツセラールはかなり實際に適用され得るやうに細かに論じてゐるが、それとてもなほ研究を要するものの如くである。」(最近教育思潮批判七八——以上最近教育思潮批判第一章教育と哲學に於ける所説の要領)

第五章 國家的教育思想の歸趨

以下記す所は小林教授の教育目的論の特殊的一面ともみるべき國家主義的教育に関する叙説である。

大戰以來の思想問題としては、大いに永久的世界平和主義、人類主義等の要求が高調されつつある。ヴェルサイユの講和會議に於て國際聯盟問題の論議されつつあるが如きはその顯著なるものである。併しながら、かかる要求の存する一方に於て各國が國家的結束を固むるに苦心しつつあることを見逃してはならぬ。永久的世界平和主義と國家主義とは決して矛盾するものでなく、寧ろ相調和すべきものと考へられ、平和的國家主義を目標とする傾向を示しつつあるは透徹せる視察者の等しく認める所である。教育上の實際問題も亦此傾向に彩られて來たのである。個人及び社會國家の存立維持は、利己主義や個人主義を抑制して、各自が社會國家の制度と法律とを協定し且之に對する共同義務と權利とを實感するに非れば到底望み得ないといふことは、大戰以來各國が自ら學び得た極めて顯著なる活教訓であつたのである。各國が相競うて公民養成に力を致すが如きは其の教育的顯現なりとみねばならぬ。要するに大戰以後に於ては、個人的、個人主義的

なるものを棄てて、社會的國家的なるものを採用せんとするに至つたのである。個人をして國家社會に役立つ個人たらしめようとし、唯一絶對の目標は國家社會の存立持續といふことに向けらるるに至つたのである。

國家社會の存立持續といふことにも、(1)物質的存立持續、(2)精神的理想的存立持續、(3)物質的にして而も精神的理想的の存立持續、この三様の意義がある。此の中第二のものは抽象的にのみ考へられるもので、實際には第一と第三としか存立し得ない。而して現在潮の如く寄せ来る國家的傾向は第三のものである。則ち國家社會の物質的存立持續といふことを最も重んずるものである。

我國には從來固陋偏狹なる國粹保存主義や國家主義があり又その主義に基く教育思想もあつたのである。而して之は明かに保守的、排外的であり、我國固有の國粹を保持せよと叫ぶのである。謂ふその國粹の何たるかは不明瞭であるが、彼等はまづ國體の精華をいひ忠君愛國の精神の缺く可らざることを説くのである。又我國の國家主義なるものも矢張此の點を出發點としてゐるのであるが、國粹保存主義の如く固陋排外的でなく、自由進歩的にして且つ歐米の文化を輸入し之を利用することによつて我國の國家的存立を鞏固にしようとするのである。されども國家主義はか

の帝國主義と大同小異に解せられてゐるやうである。少くとも軍人階級、爲政者階級の一部には國家主義は帝國主義とみられ、帝國主義は侵略主義の別名であつてみれば、彼等は國家主義を徹底せしめんが爲に、侵略的帝國主義を遂行しようとするものとみねばならぬ。否彼等は侵略的國家主義と國家主義とを同一視しようとするのである。加之、此の意味の國家主義は世にいふ軍國主義軍備の爲に國家の凡ゆる施設經營を犠牲に供して願わないといふ軍國主義と深い關係にあるのである。彼等がかかる意味に於ける教育を鼓吹してゐるのである。之れ要するに我國の物質的功利的存立持續を希求して以て足れりとなすものに外ならぬ。之れ明かに國家的功利主義の思想及其式の教育といはねばならぬ。國家的物質主義の教育思想は、産業上の國家國民的能率の向上とか、國家社會の制度法律秩序等を維持する爲に公民教育をなすとかいふ様な、國家の外的なる存立持續以上に出でず、高貴なる國家的文化を思念し創造するが如きことは之を無視しようとするのである。

先年東京帝國大學の社會學講座を中心とする日本社會學院は、戦後に於ける我國教育に就て根本的調査を遂げたといはれるが、それによれば戦後の採るべき教育の主義は強國主義でなければならぬさうである。強國主義は軍備を重視する點に於て軍國主義と相通するが、それ以上に何物

かを求めようとするものであるといふ。時に侵略主義の實行を辭しない點に於て帝國主義と異ならぬけれども、侵略の爲に侵略せず、他より制せられざらんがために制する點に於て異なるといふ。要するに強國主義なるものは、自國の力よく自國の存立を保障するといふ意味に於て強國たらんことを期する主義だといふのである。故に強國主義は隱當なる國家主義と看做して毫も差支ないと思ふ。併しながら此の強國主義の上に立つ教育思想が果して眞に實利的功利的教育以上に出づるか否かは疑問である。現に日本社會學院の代表者の一人と看做される建部遜吾博士によれば「凡て何れの國と雖も、其國運に限りあり其國家の滅亡することを以て目的とするものがあるべきものではない。併しながら特に我日本帝國の如きは、宗教や哲學や、此の如きものを竹頭木屑となし、此の如きものを超えて、更に遙に根本的なる、遙かに永遠的なる、遙かに永遠的なる、國家生活、國民生活、社會生活の第一義諦として、皇運の天壤無窮と云ふが此に存するのである。そこで臣民としての責務の最大最高、而して最も根本的なるものは、實に此の皇運を扶翼し奉るに存するものである」と言ふ。而して博士に従へば、この天壤無窮の皇運を扶翼し奉るの途は、一に強國主義によることにのみよつて可能なのである。此の主義に基く教育は新訓育主義にやらねばならない。新訓育主義なるものは、文に偏せず、武に偏せず舊時代の武士の青年時代に

於ける教育の如く、文武兩道を以てする教育に外ならぬ。といふのである。依つてみるに博士の新訓育主義なるものは、武育を主義として文育を副とするものと考へねばならぬ。成程博士は文に偏せず武に偏せずとはいふが、舊時代の武士教育が文育を採用したのは、廣義の武育のためであり、文武兩道は廣義の武育とみらるべきだからである。みよ博士がその強國主義なるものに於て、「宗教や哲學や、此の如きものを竹頭木屑と爲し云々」と述べておられるのを、文を貶するものまたこの上なしといはねばなるまい。物質主義、功利主義の思想が潜んでゐることを暴露して餘りありといはねばならぬ。日本人である限り何人も皇運の天壤無窮を希求せざるはなからう、併しながら、それと哲學及び宗教とは何故に矛盾するか、國家生活も國民生活も社會生活も、何等かの哲學的、宗教的信念によつてこそ始めてそれらが根本的永遠的の姿を具へて來るのではないか、否、皇運の天壤無窮といふことを希求するそのことが既に一種の哲學的、宗教的信念でなければならぬではないか、然るに博士の強國主義なるものが、哲學や宗教を弱者の寢言として排し去らんとするは、物質的、功利的東洋精神の暴露されたる極めて亂暴な言説といはなければならぬ。單に哲學、宗教とのみならず、我國一切の文化の胚胎者、開闢者としての皇運が天壤無窮でない限り、皇運の天壤無窮を希求するといふことは恰も實體なき陰影を追求するに等し

い。然らば皇運とは何か、皇運とは實に我國の、従つて我國民の、現實的・物質的並びに精神的努力そのものでなければならぬ。實にその現實的物質的並びに精神的文化そのものでなければならぬ。然るに強國主義は宗教・哲學を始め、その他一切の文化を無視し去らうとするものなるが故に、空の空なる迷妄に過ぎないといはねばならぬ。「國家の中堅たるべく報國の任務を盡し、尊王の大事に當り得る青年」は、前記強國主義の謂ふが如く、單に新武士的訓練なるものを受け、哲學や宗教に對して全く無關心なる態度を持すことによつて、果してよく我國をば眞の強國たらしめ得るかどうか、果してよくその天壤無窮ならんことを希求する眞實感を有するに至るかどうか、之甚だ疑はしい所である。賢明なる博士にしてかかる言説のなされたるを悲しむ。

自分は以上さまざまな方面から大戰以後の國家的傾向と之に基く教育思想とを討ねて來たのであるが、我國の國家的傾向は如何様に異なる見方よりするも、功利主義的國家傾向であつて、未だ國家的文化主義に目醒めないといふことは自分の努めて明かにしようとした所である。かくいふも自分は決して國家的功利主義を捨てようとするものではない。ただ國家的文化主義を豫想しない所の國家的功利主義を捨てようとするのである。で、我國の教育は、職業教育を熾んにしなければならぬ。公民教育を大いに起さねばならぬ。かくして帝國が富強になるといふこと、強國に

39

なるといふことを期さなければならぬ。皇運の天壤無窮を希求しなければならぬ。併しながら、これ等は凡て我國の文化のためといふ點に於て統一されなければならぬ。ヴィルマンの區別した如き文明に止まらず、文化にまで我國家的、國民的活動を向上せしむることの出来る教育（自分はかりに之を文化教育と名づける）、かかる教育を振興せしめなければならぬ。即ち“Business”と“Service”と“Originality”とは我國教育上の三大標語たるべきである。従つて教授訓育は上記の如き教育を能ふだけ有効に實現し得る助けとなるものでなければならぬ。教授の材料として數多のもの存することは勿論であるが、第一我國語と歴史とを中心とすべきことはいふまでもない。又我國の國家的文化の特色は如何なるものであるべきかといふやうな問題に就てはまた別に研究を重ねる必要があらうが、兎に角上記三大標語を有効に實現し得る所の教育教授によつて、始めて我國の國家的發展と國家的文化とが成遂けらるべき機運を作ることが出来ようと思はれる。（以上黎明期の教育と文化第三章國家的教育思想の歸趨、所説の要領）

第六章 藝術教育論

藝術とは美を創造することであり、或は美の創造されたものであるといふことはいふまでもない。然らば美とは何ぞや、美の概念的規定は困難であるが、何人も白痴でない限り之を直観することが出来る。美しいと思ふものが美であり、それは快感を與へるものに違ひない。同じ美しいと感ずることも美的教養の深淺によつてその程度や内容に差別のあるのはいふまでもない。美的教養の少いものの美的判断は對象と直接の利害關係を思ひ易い。則ち美的教養の少いものの美的判断は實利的に陥り易い。美的教養の少いものの美的判断は第二に實感的である。例へば美しい建物をみるにしても、建物全體の美を感ずるよりも、この柱は大理石か花崗石かといふ様な實質に目を注ぐが如きである。美的教養の多いものに於ては之等は問題でなく、建物全體からうける美そのものに浸るのである。時としては幻想からしても美感を覺えることがあり得る。その美の由つて起る所以は何であるかよりも、その感は如何にして現れるかの方が、美的教養の多いものにとつてはより多く問題となる。かくの如きことを美學では假象的であるといつてゐる。即ち美的教養の少いものの美感は實感的であつて、その多いものの美感は假象的であるといへる。併し如

何なる美感も全然假象的ではあり得ない。多少實感的の所があるものだ。換言すれば如何なる美感も全く形式的ではなく、多少内容的でなければならぬ。美感は客觀的でなければならぬ。優れた美感は個人的のものでなく、他人もさう思ひさうなものでなければならぬ。而して客觀的の美感を感じ得るものは美的教養に優れたものである。美感は客觀的である所に自由の快感を伴ふものである。而もその自由の快感は單一な感情から成るのではなくして、様々な複雑した感情が主觀的に統一される爲に起るものである、この意味での自由の快感の起らぬやうな美感は極めて初步のものである。以上は美感の心理的説明であるが、美感についてのナトルプの所説を述べやう。ナトルプによれば、美の世界は新しい客觀の世界でなければならぬ。單なる客觀、單なる自然の世界でなく、新しい客觀、新しい自然の世界でなければならぬ。故に自然そのもの乃至自然そのものを寫した寫眞の如きものは嚴密な意味での藝術ではない。美の世界は假象の世界でなければならぬ、實感的要素の加はらない世界でなければならぬ。美の世界は理論的眞理の世界でもなく、意志に於て行はれる道德の世界とも違ふ。それでゐて美の世界は自由の世界でなければならぬ。なぜかといふに美の世界は法則一般から創造されて來るものだからである。實感的經驗的な法則からではなくして、之等を材料として而も之等を超越したものであらねばな

らぬ高い美的法則から作り出されて来るものだからである。真理の世界は悟性の世界であり、道德の世界は意志の世界であるに對して、美の世界は感情の世界である。美の感情は單なる快・不快ではない。單なる快・不快は寧ろ美感の材料である。快と不快とが對立し、快なるものによつて不快なるものを征服して了ふ美的法則の結果として現はれるものが美感である。故に美感をフアンタジー (Phantasie) と稱して單なる快不快の感情から區別し得るのである。又美感は個人感情ではなく、眞に新しい客觀から、いつ如何なる場合でも何人の場合でも妥當するやうな構成感情なるものから成立する。即ち超個人的感情から成立するのである。故に美感は心理的法則から現はれるといふよりも、論理的、倫理的の美的法則によつて現れるものといはねばならない。リツプスの感情移入説は美が如何にして生ずるやを明かにしようとしてゐる。この説は心理的説明にのみとどまると共に、何等か美しい客觀がまづ外界にあつて、そこへ吾々のそれに類する美しい感情が移し入れられる時に相互に共鳴して始めて美感が生ずるといふのであるが、此の見方は餘りに外界からの影響を重視し過ぎて、主觀の美的態度が内的、創造的のものであることを見逃してゐる。藝術家と觀照家とは程度こそ異れ同じ性質の美的創造的精神を燃焼させなければ美を發見することは出来ない。故に美は外界から與へられるものではなく内的に創造されるものだといはなければ

ならない。それ故にリツプスの説は不十分である。リツプスは美の心理的法則のみに注意し、美が美の感情の内的論理によつて創造される點に思ひ及ばなかつたからである。自然美や人工美を發見するといふことは、實利的・實感的・個人的の要素から脱出して、或る假象的客感的のものに美の感情を發見するといふことである。この發見は受動的にはなし得ないことで、他動的に内的に構成されるのである。といふ様に考へるのである。

以上の如きナトルプの概念的説明は大體に於て正當なりと承認せねばならない。されどもこの見方は餘りに理想的に見過ぎる嫌がある。ナトルプの説明は美の極致についての説明であつて、美の發達についての考察は全然なされてゐないことを忘れてはならない。美は心理的には下等なる感覺中にも其の萌芽を存し、生活感情の中に、遊戯の中に、又社會的感情の中等に夫々存在し、下等より高等へと發達して行くものである。ただ美を心理的にみる時、實感的にみ誤る恐れがあるのである。兎に角美はナトルプの如く純形式的、純客觀的にのみ考へられるものではなく、實感的の要素をも持つものである。併し實感に勝つた美は美としてはつまらぬものである。寫眞や寫實が美として甚だ價值の少いのも之が爲に外ならぬ。岸田劉生氏が「要するに寫實は道であつて目的ではない。目的は寫實以上の處にある。言ふ迄もなく深き美にある。寫實の道は美

術に於て極大な大道であるけれども、又結局それは要するに最も深いものへの道であつて、根本のものは其道を通つた後に控へてゐる。」といはれたのは全くその通りである。

以上の如き美乃至美感を内容とするもの、否かたる美乃至美の感情を創造することが藝術である。藝術の創作と藝術の鑑賞とは、その心のはたきに於て何等異なる所のないものである。

子供には少しでも美しいことをしようといふ要求がある。此の要求を助成する教育活動が教育の藝術的方面でなければならぬ。この藝術的方面は文化財中の美なるもの即ち既存の藝術と密接な關係を保たねばならない。文化財としての藝術と子供自身の藝術的要求若しくは初歩の藝術的活動とがどうしても強く結び付く所がなければならぬ。故にこの既存の藝術を手段として使用する事によつて子供をして藝術的に自己決定をなさしむるやうにすることが、藝術教育の任務でなければならぬ。それ故に藝術教育が第一に考究すべきは兒童に於ける藝術的要求についてでなければならぬ。これについてまづいふべきことは、

兒童の技術的要求乃至活動と藝術的要求乃至活動とが著しく接近してゐることである。由來藝術といふ語 Kunst は、なし得る Können としよ語から發達したものである様に、事實に於ても藝術は技術から派生し又は技術と甚だ深い關係にあるものなのである。文明の初期に於ては藝術

と技術との區別は截然と立てられてゐないのであるが、やがて工藝と藝術とが裁別されて來るのである。兒童の發達上文明史的段階を辿ることは大體に於て正當と認められるもので、兒童にありてはその技術的要求乃至活動と、藝術的要求乃至活動とは著しく接近してゐるのである。兒童の遊戯と藝術との關係を見逃してはならぬ。遊戯的衝動と藝術的衝動とは殆んど同一物とみられる場合が多い。藝術は遊戯からも發生し、藝術は遊戯的のものである。ナトルプが「藝術は遊戯である。而も眞面目な遊戯である。それは意識された虚偽であるけれども、疑ひもなく一種の眞實である」といつてゐるのは、藝術を遊戯と解する點に於て最も深いものである。藝術は又兒童の社會的感情から生れることも否定出來ない。兎に角兒童の藝術的要求乃至藝術的活動は以上の如き根元から生ずるものであるが、之が兒童のうたとなり綴方圖畫手工ダンスとなり又お話しとなるのである。之等兒童の藝術が朋友相互間の藝術と相交り、大人の藝術、既存の藝術と相照應して深化され又悪化されるのである。そこで、兒童の藝術的要求と藝術的活動とを善導することが藝術教育の任務となるのである。

藝術教育運動の歴史をみるに、ギリシヤの藝術教育、中世紀及文藝復興時代の藝術教育運動はしばらく措くも、彼のルソウは自然を嘆美し人間の自然的情緒の現れに對してはその愛撫の必要

を痛感もし主張もしたけれども、態とらしく作られる藝術品の如きものに對しては寧ろ反逆者たるの態度を示したのであつた。ルソウ自らは音楽を愛し自ら曲譜を作りもしたが、エミールには藝術の不必要を唱へたのであつた。この思想を引繼いだ汎愛派の人々の中には教育上藝術を有害のものともたり、不可能のものともみる兩説があつた。同派中トラップは兒童の空想的傾向は遊戯衝動と同様に満足せしめらるべきこと童話傳説等を用ふべきこと等を唱へた。新人文主義者は近世に於ける藝術教育論の率先的主張者であつた。新人文主義の生んだ大詩人的思想家たるレツシング、ヘルダー、ゴエテ、シラー等は藝術家にして又大教育思想家であつた。而してシラーの如きは最もすぐれたる美育論者であつた。十八世紀後半のヨオロッパは國家的自覺に醒め國家的教育軍事教育等が盛になつた時である。ベスタロッチ出でて藝術教育に類する教育を唱道したといへ、結局は社會的・國家的・實利的に人間性の完成を説いたのであつて、藝術教育そのものに獨自の展開を與へたものではなかつた。シュライアーマハー、フローベル等にも藝術教育と相通ふ思想が多分にあるにはあつたが、矢張りその最も輝ける部面は社會國家的、實科的教育の主張であつた。ヘルバルトがその科學的教育學の體系中、美的教育の缺くべからざるを唱へたといへ、その哲學的機械觀によつては藝術の精神を充分解することは出来なかつたのであつた。十九

世紀後半に入り新人文主義的思想や社會學の立場から藝術教育の必要を唱へたものにフィエ及びギョーがあつた。一八七〇年から翌年に至る獨佛戰爭の結果獨逸の國威が宣揚されると共に、從來の如く佛國文化を模倣するに止まらず、如何にもして獨逸獨特の文化を創設しようとの要求が熾烈となり、一八八九年ギョーの「遺傳と教育」(中に藝術教育論あり)の出版と殆ど同時にラングベンの「教育者としてのレムブラント」といふ書が著されて、ドイツの文化的、藝術的教育論の先驅をなすこととなつた。同書はレムブラントの如き個性顯著な畫家に倣つてドイツ國民を自然の堂奥に參ぜしめ、魂の奥底に徹せしむべきことを説いたものであつた。次でコンラドラングの「ドイツ青年の藝術教育」、リヒトワルクの種々なる述作、リヒターの「藝術教育思潮の發達」フオケルトの「藝術と國民教育」リンデの「藝術教育等」が現れて、他の方面に於てはデューラー同盟の宣傳だとか、一九〇一年、同三年、同五年の藝術教育會が、ドレスデン、ワイマール、ハムブルヒ等で開かれるとかして、藝術教育の思潮は著しく高められたのであつた。イギリスに於てもラスキン、モリス等によつてこの思潮が唱へられた。ラスキンは其の生涯中機會ある毎に藝術教育論をなし、勞働者教育にも又兒童教育にも藝術の缺くべからざることを説いたのであつた。最近獨逸に起つてゐる人格教育の思潮中に一貫して流れてゐるものは藝術教育の要求であると思は

れる。

藝術教育の思潮も唱へる人によつて色々に異つてゐる。従つて藝術教育の研究上藝術教育思潮の分類を必要とするのであるが、それをいま思潮發生の動機によつてするに、輒近藝術教育運動の起つて來た一つの原因は反主知主義の思潮にある。原因の第二は經濟的意義に基けるものである。ドイツの工藝品が國際市場に於て優越ならん爲には工藝品の美的なるを必須的條件とする。リヒトワルクが「ドイツ産業の將來は青少年が藝術教育を受けると否とに據ること多し」といつたのは正當である。原因の第三は藝術は廣く國家的社會的目的に適合するものと考へらるるに至つたことである。近代に於ける藝術は國民の國民的精神生活と深い關係なく、藝術はただ有階級や教養あるものの閑事業となされてしまつてゐる。それ故に新に國民藝術を創造するの必要から藝術教育の問題が起らざるを得ないのである。而も新時代の國民藝術は、國民一般に普及し、労働者をして機械の奴隷たる生活から解放することに努めなければならぬといふことになつて來たのである。ドイツの識者が此點について大いに努力して居ることは事實である。フオルケルトは此主張者中の尤なるものである。モイマンの如きもその「美學入門」中に「藝術的文化」の一章を設け、國民全體に藝術の浸潤すべきを思念し、それが爲に兒童に藝術教育を施し、兒童はやがて自

ら藝術を創造し得るやうにならねばならぬと論じてゐる。ラスキンやモリス等の主張は經濟的意義から發するものであるが、また此部類に屬する主張もかなりあるやうである。原因の第四は最も深遠なものである。それは、眞の藝術は人生最深の運命を表現し來つて吾々に迫り、また創造力をほごすことによつて吾々の本質を深め高めずには置かない。眞の藝術を味ひ又創造する時は、「倫理的世界圖」の如何に調和せるかに思ひ當らしめ、かくしてより道德的により幸福に感ぜしむるものである。藝術はかく高き意義を有するが故に藝術教育は必要缺くべからざるものであるといふことなのである。かかる立場に立つ人々は藝術を以て諸多の生活理想を包含する所の生活理想なりとみ、藝術と宗教とを以て姉妹關係に立つものとし、藝術は宗教的氣分を刺激し宗教は多く藝術の心であるとするシュライアーマハーの意見に同意するのである。フオルケルト、ウェーバー、ナトルプ、人格的教育學派等は、この方面に於ける藝術教育の主張者とみてよからう。以上藝術教育は反主智的傾向、經濟的意義、國家社會的傾向、根柢的なる道德宗教的要求の四原因から唱へられたのであるが、此外に、反社會的の個人主義的傾向からも唱へられてゐることを忘れてはならない。ラングベエンの「藝術家としてのレムブランド」はよほど個人主義的傾向の勝つたものである。而して上記五種の原因はやがて藝術教育主張の種別ともみられるのであるから、

藝術教育にも色々な主張があるといはなければならぬ。

吾人は愈々藝術教育の價值批判をなし得る域に到達した。その前に我國の藝術教育主張について一見しように、登張竹風氏は嘗てラングベエンの書を我國に紹介し、其後幾度も歐米の藝術教育が紹介された。佐々木吉三郎氏がウエーバーの教育的美學を紹介したこともあつた。これを土臺として近頃佐藤熊次郎氏が紹介し直してゐる。此頃西宮藤朝氏によつてミュンスターベルヒの藝術教育論が紹介され、中島半次郎氏の「人格的教育學の思潮」も藝術教育思潮を十分に傳へてゐる。關衛氏の「普通教育に於ける藝術的陶冶」、西宮藤朝氏片上伸氏の文藝教育論、山本鼎氏北原白秋氏等の藝術自由教育の主張等もあり、近頃我國の藝術教育は隨分盛になりつつあるやうである。

愈々藝術教育の價值批判に進まう。其の第一問題は教育と藝術との關係である。教育を藝術とみる人は少くない。レーマン、リンデ、ウエーバー等之である。併し教育即藝術とすることは大なる誤りでなければならぬ。「教育の材料は文化財である。文化財は知識的、藝術的、倫理的のものである。單に藝術的材料のみではない。然らば教育の對象は兒童學生であるにしても、兒童學生をして美的表現のみをなさしめることが教育ではない。教育は藝術的にも知識的にも倫理的に

も立派な個性を發揮し立派な人格となるやうに自己決定をなさしめなければならぬ。藝術的にだけ自己決定をなし得る兒童を作ることには望ましくもなく可能でもない。してみると此點から考へて教育は藝術でない。ただ教育の手段の一面が藝術的である。けれども知識的方法も倫理的方法もやはり必要である。藝術は多様を統一して美的ファンタジーを表現するものである。この藝術活動の際には自己目的であつて、美的ファンタジーを直観して全くの創造力で以てするのではない。製作の爲の製作といふことがあるのみで以て他の如何なる目的もあるものではない。兒童の前で美的模範を示すとき慥かにそれは藝術活動であるに違ひないが、併し兒童を教育するために藝術活動を示すのであつて、純乎たる藝術活動でないことは當然である。かくて教育即藝術とはどうしてもいへないのであつて、たゞ教育の方法の中には藝術的の一面がなければならぬ點があるといふまでである。さうして教育學の基礎科學としては美學も必要だといふことになるのである。(最近教育思潮批判二八九—二九〇)

次に藝術は教育の目的を獨りで引受けて人格全面を完全に達成せしむる程有効なものであるといふ説がある。藝術は「部分的斷片的でなく廣く人生全體を生きたままに會得させるものである」といふ類の語は藝術教育主張者からよく聞かされる言葉である。併し藝術のみあれば人間を

藝術的には勿論、知識的・道徳的にも立派なものになし得るのだといふ結論は出て来るのではない。修身道徳を有効ならしむるのに藝術は慥に有効であらう。有効なことを藝術教育論者は主張するのである。プラトオは美と善とは神秘的に統一するものとみ、シヤフツベリもさう考へた。シラーは藝術的生活は道徳の完成であるとし美の優位を認めたこともある。ナトルブによれば、吾々には、自然を對象とする理論的認識と道徳を對象とする倫理的認識とあるが、前者はあつるものに關係し、後者はあらねばならぬものに關係するのであつて、なか／＼調和し難いのである。この両者が次第に高められて立派な科學的認識となり又立派な倫理的認識に達することは望ましいけれども、此外にも一つ美的認識が高められねば人間として不完全たるを免かれない。藝術は理論的認識や倫理的認識の眞面目のない遊戯である、併し最も眞面目な遊戯である。藝術家は此の遊戯によつて自然と理性とを調和するのである。カントが純粹理性を論じて次に實踐理性を論じ、最後に美的判斷力を論じたのは頗る有意義なことである。實際教育に於て美的訓練は知識的道徳的訓練の結合調和のために施さるべく、この美的訓練によつてまことの立派な人間を作り上げ得るのであるといふのである。

「繰返すやうであるが、教育は知識的、道徳的、藝術的文化價值を材料として、兒童學生の知識

的、道徳的、藝術的、自己決定この自己決定によつて、またそれ／＼の新しい文化價值が生れる——をなすことである。——中略——かくの如き教育の藝術的方面が藝術教育の問題であるといはねばならない。それで教育には外に知識的方面もあれば、道徳的方面もあらねばならない。從來の教育乃至教育學があまりに主智的に傾いてゐて、教育といへば知識的教育しかないと考へたり、またあまりに道徳的に偏してゐて、教育といへば道徳的教育しかないといふやうに思つたりしたのは大なる誤りであつて、教育には藝術的方面がある。——中略——教育の「普遍性及び價値の世界の全體性は周到なる藝術教育をも要求する」とケツセラールがいつてゐるのは極めて當然な見方である。味ふべき言である」(最近教育思潮批判二九五——二九六)

藝術教育の實際的方面について一言しよう。ケツセラールの言ふ様に從來美的教育中の手工による教育の輕視されたのは警むべきである。手工は人類生活中最も最初のものであり、知識藝術等も之によつて生じ又は發達するのであるが故に、藝術教育に於ても最も之を重んじなければならぬ。描寫的美的教育上眼が重要な位置を與へらるべきはいふまでもない。又耳を通じてなされる藝術教育も大切である。而も眼と耳との關係は甚だ密接なものである。音樂・體操・舞踏等の有機的結合によつて身體の運動を美的にして行くことは大に望ましいことである。次に藝術教育は

價値ある藝術品を知得し愛護するの念を養はねばならない。而して藝術教育はその如何なる場合に於ても、児童學生の周圍に常に美しいものを備へ置くことを必要とする。

翻つて我國藝術教育の現状は如何にあるか、まづ家庭に於ける藝術教育の現状は如何、我國大多數の家庭に於ては正當な意味に於ける藝術教育は殆んど行はれてゐない。音楽・繪畫・手工・體操・ダンスの如きものは大多數の家庭には存しない。これは我國の家庭が富の程度に於て低いばかりでなく、その心掛がないことに基因してゐる。學校に於ては如何これも駄目である。まづ學校々舎が美術的でない。ラスキンもまづ學校で欲しいものは校舎の建築美であるといつてゐるが、この點に於て我國の學校は甚だ劣つてゐる。又藝術的教科といはれてゐる圖畫・手工・綴り方・唱歌の如きものが、本當の目覺めた意味でその任務を徹底してゐるかといふに、これらについて殆んど無理解の人々が之等の教科の教育に當つてゐる様な有様である。然らば社會に於ける現状は如何にあるか、これも全くなつてゐない。児童學生の讀物のみよ、美術館が民衆を藝術化するにどれだけの設備と考慮をはらつてゐるか、演劇・寄席・活動寫眞等の中にも多くを期待し得ない現状である。之は田舎に行けば行く程貧弱である。野外音楽の如きは殆んどない。村落は自然美に恵まれてゐるが、日本の都會にはどこに都會美があるか、パリ、ロンドンの如き大都會に發見せら

れる様な大都會の大オウケストラの鳴り響きが東京の何處にあるか、日本の都會は虚飾と虚偽と食りの衆塊である。然らざれば醜い貧しさ、キヨロ／＼した眼付き、之實に下等民族の群がりとしか思はれぬであらう。

誰でも立派なことをするために、まことのことをするやうに、美しいものを味ひ又作り出すやうになるためには、必ず履んで行かねばならない法則に對して即ち理念に對して忠實でなければならぬ。センチメンタリテートの心持に打勝つて自己の任務を盡して行かねばならない、さうして知識的發展の極致が立派な眞理を生み、道徳的發展の極致が十分なる善を生み、藝術的發展の極致が本當の美を生み藝術を生みして、デイルタイの所謂全人活動が實現され、遂に歸依の人、敬虔の人となつて生きて行きたいものである。(以上最近教育思潮批判第五章藝術教育論、所説の大要)

第七章 勞作教育論

前に述べた様に、小林教授目下の主要關心的研究は勞作教育にある。教授によれば勞作教育は單なる教育の方法原理に非ずして、實に教育全體を規定するもの即ち勞作教育學でなければならぬといふのである。教授の勞作教育學は既に述べた様に目下研究中に屬する將來のものであるが故に、これが發表の曉には日本の教育學及教育實際界は勿論、恐らく世界のそれにも多大の變動改善を捲き起すであらうことを期待しつつも、吾人は今茲に其の詳しき叙説をなし得ざるを遺憾とするのである。ただ同教授が「三田評論」誌上に發表せられた説論あるを幸とし、茲にその原文を掲げさせてもらうことにする。

「勞作主義の思想と實際」と題して其の傍らに(學校教育の根本的改造方法の一つ)と記してあるによつても、小林教授が勞作教育に對する立場と、教授の勞作教育が學校教育に對して如何なる地位を採るものが窺へるであらう。

「——上略——歐米に於ける教育改造の聲の高いこと、それは嘗に學校教育にのみかかつてゐるのではないが、學校教育の根本的改造に就ても多大の注意が拂はれてゐる。私は隨時隨所にその

ことに就ての紹介をなし來つてゐるから、今ここにそれを繰返すことは見合はせるが、我國の學校教育が歐米に於けるものよりも以上に根本的改造を必要とすることを認めるのである。

その工夫の一つとして、私は勞作主義の思想と實際とを重視すべきものと思ふ。ドイツではこれを勞作教育學 (Die Arbeitspädagogik) と云つて、一種の教育學的主張となつてゐるのであるが、英米佛諸國にも同様の主張はかなり昔からあつたもので、今更ら新奇なものとはいはれないのみならず、所説にも種々ある。その執れを採るべきかに就ても迷はざるを得ないのであるが、その中心思想は凡て勞作を重んずるといふ點で一致してゐる。然らば學校で勞作を重んずるとは如何なることかといふに、或人は精神的活動の尊重を意味し、或人は身體的活動の尊重を意味するの別はあるが、精神的活動といつても、精神が受身的に活動することではなくして精神の自己活動のことである。身體的活動といふのは、主として手の活動のことである。手の活動は要するに手工的活動である。そこで自己活動と手工活動を重んずるのが、勞作主義の主眼點である。自己活動と手工活動とは、內的活動と外的活動とを代表するものであるが、兩者が結び付かなければ、その執れをも發達させることは出来ない。子供時代にあつては、手工的活動から出發して自己活動を刺激すべきものである。自己活動の概念に就ても問題は生ずるが、極めて常識的にい

へば、他人の思想感情をそのまま機械的に受容しないで、一度は自己の精神の飾にかけて自己選擇自己決定をなすの謂である。さうした作用は、手工的活動を機縁として強められる。手工的活動とは、我國の學校で普通行はれてゐる紙細工、粘土細工等から始めて木工、金工、土工、等に至る身體的活動に外ならない。圖畫の如きも手工的活動の一つに加へられないことはない。かくて勞作主義を奉ずる學校の實際は、狹義の手工場は勿論、工場農作場等の中に於ける兒童學生の自己學習、自己管理を奨励しつつある。而も普通教室内に於ける作業とても、出来るだけ手工的に自己活動的に導くべきものとしてゐる。そのことによつて幾多の教育的効果が擧げられ、學校教育の根本的改造に資すること多大なるものがあると確信してをる。——中略——

蓋し勞作主義による教育的効果は、第一に健康衛生上にみることが出来る。即ち知らず識らず手足身體全部を活動させるからである。第二に先生も指摘された如く知識上にみることが出来る。即ち具體的事物から着手するので、先づ事物に對する直觀がはたらき、注意も精密に永續的になり、判斷も的確にならざるを得ない。具體的事物を取扱ふことによつて、學生の活動本能が満足され、その結果知識と熟練とを増さしめずには置かない。いはゆる實學は必ずしも「形式的陶冶」と縁遠きものではなくして「形式陶冶」を進めるの道ともなり、高尚な理にも通ずるやう

になる。また學生の個性的發展が期せずして行はれる。而も種々の自然物や生産物にも直接するので、實際生活に親しみ深くなり、自己に適した將來の職業を知ることにもなる。第三に生産物の美を愛するの情が自ら高められて、趣味の人となることも出来る。第四に道德上に於ける勞作主義の効果には甚だ著しいものがある。學生元來懶けたがるものであるが、何等かの具體的勞作の興へられることによつて、その癖を矯め意志行爲を遂行して最後までやり通すに至る。意志行爲が何の苦もなく遂行されるやうになり、實際生活に處する正善の態度が養はれ、身分低き者の勞作を理會して勞働者に對する同情の念をも強め、協同體に役立つ公民たるの人格を作り上げる準備ともなる。勞作主義の教育的効果は凡てかくの如きものであるが、無論この長所の外に缺點の伴ふなきを保し難いとはいへ、概して非常に有益なものといはねばならない。勞作主義の最も有力な主張者ケルシエンシュタイナーは、勞作主義を以て唯一の教育的手段と認め、それによつて教師と學生と文化財との勞作協同體(Arbeitsgemeinschaft)が形成されるものとし、その基礎の上に公民科が置かれることによつて、公民教育は完全にその目的を果し得るものと考へてゐる。世界大戰後のドイツは、新憲法によつて勞作主義を教育的制度、組織、實際の上に實現すべきことを規定し、今や著々その途上にあるのであるが、英米佛その他の諸國もまた、凡ての教育、殊

に學校教育を勞作主義によつて改造すべく努力しつゝある。その實例に就ては、私の屢々紹介し來つたところであるから、くどく述べる必要はないのであるが、勞作主義によらない以上は、學生の獨立自尊は決して內的に發展しないのではないか、勞作主義は一時的訓育主義である軍事教練などよりも、遙かに根本的、本質的の教育主義でないかを私は常々思つてゐる。

今日我國の小學校に於て多少勞作主義に類する手工教授が行はれてゐるが、その手工教授は極めて不十分なもので、而も他の學科教授に至つては矢張勞作主義を加味しなければならぬことが大分主張されつつあるのみで、實際には準備教育などに追はれて、なかなかその緒に就くべくもない事情にある。まして中等教育になると、教師も學生も徒らに机上迂遠の知識注入に汲々たるのみで、その弊害夥しきものがある。——中略——然るに高等教育の形而下學問を取扱ふ方面即ち醫、工、農等の教育機關に於ては、アルバイトを中心として研究されつつあるので、その成績割合に見るべきものがある。學校教育はよろしくアルバイトを奨励するやうにならなければならぬ。従つて中等學校に於ては、工場、農作場等の設備を最も必要とし、高等教育機關に於ても、種々の研究室の設備を缺いてはならないのである。——下略——（以上三田評論大正十五年二月號、「勞作主義の思想と實際」所説要記）

第八章 體驗教育批判

小林教授は同文館發行の「最近思潮教育講座」第一輯に體驗教育批判なる講話を試みてゐられる。所説が前節勞作主義教育と相關する所が多いが故に、特に之を茲に掲ぐることにした。

今日我國には體驗教育を主張する學者及び實際家があり、又現に實施しつつある學校もある。體驗教育というても其主張や實際に種々なるものがあつて一定してゐない。私の承知してゐる限りでは體驗教育といふ成語は日本だけのもので、西洋諸國にはないやうである。その主張の内容は純日本的のものかといふに、それに近いものもあり又西洋の思想を日本的に移殖したものであるらしい。常識的のもの、學問的のもの、教育目的論と方法論の兩面より之を主張するもの、或は單に方法論の問題としてゐるもの等があるやうである。併し體驗を重んずる教育といふ點は總てに共通してゐることはいふまでもないが、體驗を如何に解するかによつて異なる種類に分れて來ることと思ふ。

體驗を重んずるといつても、單なる經驗、外的經驗を重んずるのではあるまい。內的經驗を重んずるといふに違ひないが、その內的經驗をどう解するかが依然として疑問である。一體內的經

験とは何であるか、それを精神の直観的のものとして解するか、それを精神の思惟的のものとして解するか、恐らく體驗を重んずる教育思想の中には、内的經驗を精神の直観的のものを重んずる體驗の哲學または生命の哲學なるものに依據するものが少なくないであらう。實在を把握する方法として直観を重んじたものに、シエリングがあり、行を把束する方法として直観を重んじたものにフイヒテがある。シヨールペンハワーも、ニイチエもベルグソンも、ジエエムスも、ジムメルも、ディルタイも直観を重視し、フツサールの如き論理主義者でも或意味に於て之を重んじてゐる。之等の人々は執れも直観によらなければ實在をありのままに、生命をその動くままに掴むことは出来ないといつてゐる。フツサールは別としても、他の以上の人々は多少の程度に於て皆非合理主義者である。合理主義が概念的思惟によつて實在を把握し得るとなすことに反對し、哲學の系統化を嘲笑するのが非合理主義の一般である。

日本に行はれてゐる體驗教育が西洋の哲學及び教育思想の影響を受けてゐるものがありとすれば、それはディルタイ及び其派の哲學と文化教育學なるものに負ふ所甚だ大のやうである。それ故に私はディルタイの哲學について今少し考へてみたい、彼は確に内的經驗・體驗・直観といふやうな語を好んで用ひてゐる。彼は疑ひもなく非合理主義者であり、概念的思惟のみによつては實

在の把束も文化の了解も文化の創造も不可能であるとする。現實に即し直観によらなければならぬといひ、無體系の哲學を説き乍ら而も一種の體系を立て、現實に即するといつても理想を無視せず、直観を働かせるといひながら而も一種の思惟を働かせてゐる。價値の體系を何によつて生み出してゐるかといへば先驗的批判的態度を棄てさりかねて、矢張りさうしたことをしてゐる。要するに彼は合理主義者に對する反動的反對の行き方をしてゐるので、彼の哲學そのものの中に合理主義者と縁を切り得ない諸契機を包蔵してゐるのである。シュプランガー、リット、シユテルン等皆その特有な意味での文化哲學を奉じてゐるのだし、ケルシエンシユタイナーの如き勞作教育の主張者も著しく之と接近してゐるのである。

文化哲學、文化教育が直観と體驗の大切なこと、現實の尊ぶべきことを高調するのは、合理主義の哲學や教育學が他の極端に走つたのを警告する點で消極的ではあるが大なる貢獻だと認めたい。而も直観と思惟との結合によらなければ、文化の了解も其の創造も價値の生産も到底不可能なことをディルタイ派の哲學と教育學とが暗に許してゐることを私は喜ぶものである。體驗といつても實は知情意全體の働きの體驗であるべく、現實を尊ぶとはいへ理想的・先驗的・批判的態度なしには價値の標準の立てやうのないことを暗々に許してゐることを喜ぶものである。要するに

デイルタイ派が現實と理想との結合を主張する點に於て暗に合理主義と握手してゐることを喜ぶものである。蓋し合理主義も非合理主義も各々極端なもので、體驗の哲學と思惟の哲學とは今後如何様にかして密接關係を持続し得る新哲學を生み出して來ることを望まざるを得ない。この點からみてフツサールの現象學の如きが尙一層發展して行き、正しき認識論の試練を経た新形而上學の出現にも多大の期待をかけなければならぬ。

心理學の方から體驗教育を價值づける證據として形態心理學や精神分析學やを擧げ得るであらうが、これ等の心理學は未完成のものではあるが、體驗教育の方法論に可なり貢献をなすことは勿論であらう。

體驗の哲學及び文化教育學に對して私は大體以上の如き疑義を有るもので、従つてそれに基く體驗教育なるものにも同様な疑義を挾むのであるが、併し體驗教育なるものが從來の教育の餘りに合理主義的であり、概念的であり、主知的・非創造的・現實否定的・偽社會的であつたのに對する一大警告としての任務を果しつつあるのに對して、私は深き敬意と賛意とを表すものである。

入澤宗壽氏がその著「デイルタイ派の文化教育學說」に於て體驗教育の方法を論ぜられ、(一)體驗的學習法、(二)個性的方法、(三)遊戲的方法、(四)作業的方法、(五)社會的方法の五つを擧

げて説明されてゐるが、私の意見からすれば、これ等の方法は體驗教育によらずとも廣義の勞作教育の方法によつてなし得ることである。勞作教育學なるものは或意味に於ては文化教育學と同一視して差支ないと思ふが、それは上記五つの方法に對して決して注意を怠らないのである。勞作教育學の成立如何は別問題としても少くとも勞作教育思想の歴史を討ねると、その中に體驗教育の五方法の何れかにつき高調せざるものはないのである。それ故に私は勞作教育思想の歴史を一瞥して體驗教育の五方法との接觸點を多少明かにしようと思ふ。

モンテーヌは既に四百年の昔「善き生徒はその課業を誦讀するよりも練習する。それを行動として反復する」といひ、體驗的學習方法・作業的方法を主張し、コメニウスは學習は凡てオートプラクシスに訴へよといひ、ルソウもエミールに於て體驗的學習法を唱へ、フイヒテが、單なる知性ではなく爲すといふ働きこそそれは汝の決定である、汝の行爲ただそれが汝の價值を決定する、といつてゐるのは哲學的根據から體驗的學習の必要を唱へたものであり、ヘルダーが教育は生活のつほの中へ入つて行かなければならないといつたのもそれであり、ゴエテが、人は精出してする活動によつてのみ始めて自己を救ふことが出来る、思惟し且つ行動し、行動し且つ思惟するそのことがあらゆる思惟の總和である、といつてゐるのも作業的・體驗的方法に重きを置い

たものである。次でベスタロッチに至つて著しく教育方法の體驗化が唱へられたのである。ベスタロッチの勞作教育思想は、社會教育的見他からすれば、職業的陶冶を受けて協同體の生活に參與する上から内的及び外的の勞作が必要視されたのであり、教授學的立場からみれば、活動衝動なるものを利用することによつて直觀と悟性ととの陶冶をなさうとするのであり、一般教育的其他からいへば、凡て人心中に眠り居る種々なる素質及力を調和的に發展させるために内的の勞作を重んじなければならぬといふのである。要するにベスタロッチは體驗的學習方法・個性的方法・作業的方法・社會的方法等に就て體驗的教育方法を主張するものと殆ど全く同じ主張を勞作教育學の見地からして高調したものとみて少しも差支ないのである。次にテイスターウエヒが、人は外部的影響から自由になり、意欲し行動する所に人としての眞面目がある。内面の自律的の行動は認識としては思惟すること、この内的行動と外的行動とが何れも精神の自己活動に他ならないといつてゐるのも、體驗教育の方法論と全く一致してゐるのである。フロエベルはどうか、彼は自己活動といふことを最も重んじ、凡て爲すことが人の發展にとつて重大であり、それから考へることへ進むべきで、考へることからなすことへ進むべきではない。人類進歩は凡て爲すことから考へることへの順序に従ふのであるといひ、之が爲に遊具と遊戯とを工夫し、直觀のABCは

進んで活動衝動に進んで技術のABCに至るべく、それは子供の行動の産物であつて、教育上是非なくてはならぬ重要々素であるといふのである。要するに、フロエベルに至つて體驗教育の方法とみられる一切のものが、遊戯的方法・作業的方法が、最もよく説明され主張され又實施されたのであつた。斯くみ來るや、勞作教育思想發展の中に體驗教育の方法論が既にあらゆる方面から含まれてゐることが判る。してみれば體驗教育の方法論は必ずしも今に始つたものではないといはれなければならない。(以上最近思潮教育講座第一輯體驗教育批判所説の要領)

第九章 教育方法原理論

一、自由 教育の方法原理として第一に胸に浮ぶのは自由である。而して本當の自由は超經驗的自由でなければならぬがこれを得させる爲の手段として經驗的自由がなければならぬ。經驗的自由は感性的自由なるが故に理性によつて制約される必要がある、そこに本當の自由が生れるのである。眞の自由を得ることに生氣を與へるのが感性的自由であるが、それは外的強制に對立する意味での自由である。外的強制は相當の理由なき限り課せらるべきでない。從來外的強制に立つ權威教育學、教權教育學なるものがあり、刑罰を課すことは平氣であつたが、それはよいことではない。さればとて兒童の放埒をそのまま放任する教育もいけない。自然的個性の横暴は即ち精神的不自由を來す所以なるが故に、これを許す譯にはいかぬ。自由を與へよ、而も權威を示せ、この態度は愛であり、眞の教育的態度である。

二、人格及び社會の尊重 兒童は幼稚ながら一個の人格體である。將來に於ての人格の實現といふ様なことを考へずに、現在に於ける人格のひらめきを尊重せねばならない。人格を尊重する所に個性も尊重されるのである。個人は社會の抽象であり、社會は個人の抽象なるが故に、個

人と社會との結合が具體的の實體である。故に個人の進歩なくして社會は發達せず、社會の進歩なくして個人の進歩は不可能である。ペスタロツチが「予の見た限りに於ては境遇は人を作るけれども、人はまた境遇を作るものである」といつたのは至言である。

三、直觀 之は教育の方法原理として古くからいはれた最も重要なものの一である。直觀は受動的でなく活動的・他動的・構成的である。直觀は認識の一要素であつて、本質的には認識と異なる作用ではない。直觀には感覺的直觀と理性的直觀とがある。感覺的直觀は勿論棄て難いものではないが、これを土臺として理性的直觀が加はらなければならない。初等教育の凡ての教科は直觀によつて基礎づけられるのである。而して眞の直觀は何等かの表現を得ずして終る筈はない。イタリーのクロッチェが、眞の直觀は表現なりといつたのは至言である。

四、認識 認識は判断から成立ち、判断は直觀の分析綜合的作用の發展した作用である。故に認識を作り上げるには直觀により判断によらねばならない。略言すれば認識は直觀に基かねばならない。認識は與へられた直觀を多に分ち多を一にする論理的批判である。要するに現實を概念化し合理化して或る體系にまで統一することが認識である。併し認識には實踐的認識と科學的認識とがある。前者はその場その場に間に合ふやうに直觀の整理されたもので、それが有する眞理

は相對的である。然るに科學的認識は絶對的の眞理に達しようとする。而して認識は蓄へてはな
くして力である。凡ての思想感情を無自覺に蓄積することは認識ではなく、之等のものを合理的
に構成することが認識である。

五、活動 教育の方法的原理として忘るべからざるは活動性といふことである。教育は教育の
主の活動性と教育の客の活動性との協同作業なりとみるべきであるが、教育をどうみるにしても
いゝ教育は教育の客の側の活動性を重んずるものでなければならぬ。

認識は傳授されるまゝの眞理を機械的に受納するのではなく、自己の自律的概念作用によつて
これを再生することであるが、これは被教育者に活動性のあることを證明するものである。教育
は模倣でなくて創造でなければならぬ。創造は活動性によつてのみ果されるのである。教育上
生活と體驗とが甚だ重要であることは、やがて活動性の重視でなければならぬ。活動性は道德教
育の方面でも力あるものである。道德的教育を言語や形の上ばかりでなし得ると思ふのは間違ひ
である。ペスタロツチが「人は他人を形や言語によつてでなく行爲によつて宗教の教にまで高め
ねばならない。何となれば、汝が貧者に、それは神であると語ることは無益であり、また孤兒に
汝は天に父を有つてゐると話しても無益であらうから。——中略——併しもし汝が貧者と同様に

生活するといふことが出来るなら、貧者に神を示し得る孤兒が恰も父を有する如くに彼を教育す
るならば、汝は始めて彼に天に於ける父を知らしめることが出来る。」といった様に、道德的經驗
を自らなすことによつて道德的たり得るのである。藝術教育に於ても、自ら描き、自ら記し、自
ら形造る人にして眞の美を評價し創造し得るのである。而して手工、遊戯等は最も活動性に觸る
る所大であり、又最も兒童の精神的・肉體的成長と關係の深いものである。

六、習熟 教育方法の原理の一として習熟を忘れてはならない。習熟の價値は、同一現象が屢
々反復されると、それに關係する心理的現象をより容易により速に再生せしむる神經的傾向を作
るといふ事實にある。習熟は知的・道德的・藝術的・宗教的の如何なる範圍に於ても必要なもので
ある。習熟が學習を確實に印刻することは最近の實驗心理學が明かにしてゐる。而して習熟の目的
に二つある。一は實質内容を貯藏する方面と、他は形式的に學習能力を記憶する方面とである。
習熟には機械的習熟と正當なる習熟とがある。前者は歴史年代の記憶の如き外的聯絡の記憶に止
るが、後者は内的聯絡を有するものの習熟である。習熟が兒童の自發活動性によらざる可らざる
はいふまでもない。習熟するには反復が必要である。反復は精神的傾向を新に又強固になすもの
で、單なる心理的反復よりも論理的構成的反復を重んずべきである。習熟は道德的方面に於て愈

々必要である。單に悟性の習熟のみならず意志の習熟も亦大切である。意志の習熟は家庭に於ける躰から始められる。學校に出ても社會に出ても、自己の知り得た道德的行動に常に習熟する様に導かねばならない。宗教に於ても習熟は忘るべからざるものである。ただ道德的・宗教的等の習熟が機械的の習慣や盲従等であつてならないのはいふまでもない。習熟は身體的方面に於ても甚だ大切である。體操・競技・手工等に於て習熟がなければ何事も出来ないであらう。教師は自己の業績に誇つてはならない。教師の自己觀察、自己吟味は、やがて教師の習熟でなければならぬ。教師は常に若く常に新しく、凡てに就て日々の習熟を怠つてはならない。

以上は大體ケツセラの意見に従つたものであるが、それは私のいはんとする所を殆ど申分なくいひ盡してゐる。(以上最近教育思潮批判第二章方法的原理、所説の概要)

第十章 個性教育論

小林教授は教育論叢編纂の「個性教育論」中に「個性教育論」なる説論をされてゐる。それは次の如きものである。

一、個性の意義 個性といふ詞は、英佛獨の“Individuality”“Individualité”“Individualität”の譯語であつて、原語の字義「各自特有の性質」といふにある。各自特有の性質が個性である。然らば各自特有の性質とは何であるか。自然物に就て觀るに、山の姿、水の流れにも各自特有の性質がある。同じ岩から打碎かれた無數の小石にも夫々の特性がある。無生物にして既に然り、況や動植物の世界に於ては、同種同様のものはあつても、全然同一のものあるべき筈はない。萬有悉く互に相侵し得ない別天地を形造つてゐるのである。吾々人間とても例に漏れず、各人は第一生物學的に各自特有的である。遺傳の相違の如きこれである。第二生理的に相異り、第三心理的にも各人は同一でない。故に各自特有の性質とは、この生物學的、生理的・心理的の相違には違ひないが、個性を以て單にそれだけの相違に止めることは出来ない。

エドアアル、レエリツクの「教育哲學」によれば、個性とは一定の兒童に先天的に具つてゐる

特性である。遺傳や變化の法則や其他不可解なる原因によつて生れながらに具り、一生離れない特性である。さうしてそれは後天的に環境や教育の影響を受けることにより、やがて性格にまで發達して行くものである。ライブニッツの「モナド」は各自小宇宙をなし、永遠に出會ふことなく、平行的に開展して行く實在だといはれてゐるが、タルドは之を修正して、自然界の事物は一種の「モナド」の集團的活動だとしても、永遠に出會ふことなしといふのは誤りで、之に反し、互に交通し透入し、以て自己を改造するに忙しいものだとして述べてゐるが、レエリツクは更にこの透入に注釋を施して個性を説明し、個性は一種の「モナド」の如きものであつて、執れの個性もそれが環境と教育との影響を受ける場合、各自の交通は頻繁に行はれ、その屬性は變化して行くのであるが、その本質まで透入せられることはない。その本質は一生抜け切らないものである。個性は依然として個性であり、少くともその本質は人爲の如何ともすべからざるものである。ヘルバルトが「彼に具るもの、彼自身の所有するもの」といつてゐるのが此意味での個性のことである。而して個性は性格にまで發達するが故に個性は人格の基礎だといはねばならぬ。といふのである。自分は此のレエリツクの意見に大體賛成するものであるが、ただ餘りに哲學的・抽象的であり、個性を狭く解し過ぎたのが缺點の様に思はれる。

レエリツクが個性の凡てを自然的のもの、天稟的のものとみてゐるのは餘りに狭過ぎる。自分のみる所によれば、個性は後天的にも發達して行くと認めるのが至當である。例へば氣質の如きものも、先天的生理状態の然らしむる所であるにしても、神経と腦髓との組織が變化するにつれて氣質に多少の變化あるべきは到底争はれないことである。従つて個性も變化するといはれねばなるまい。レエリツクは個性の本質と屬性とを區別してゐるが、その區別が既に不明である。

二、個性と性格 嬰兒の生活より幼兒の生活に進み、更に少年少女の生活に入り、心的生活が次第に豊富になるにつれて、個性を基礎とし核心とする所の性格なるものが形造られる。個性は先天的並に後天的に生理的、感情的の個人的差異を示す所の一種の「モナド」であるが、性格はかかる個性を基礎とし核心とする所の後天的、意志的の個人的差異に外ならない。オイケンが、性格は自然が人間より形造るものではなくして、人間が人間自身より形造るものである」といつてゐるのは、個性が自然的状態であり、性格が修養的状态であることを明示したものといつてゐるのは、氣質を一要素とする個性なるものは感情的であり、性格は意志的だことを道破したものである。といつても性格は必ずしも感情的要素を缺く譯ではないし、理性的要素を缺くものでもないのである。「感情と理性との影響を受けつゝ、自分自身の意志によつて規定して行く實際行爲の

個人的習慣となれるものが、取りも直さず性格でなければならぬ。かくして個性は人の本源的部分的の特性と見られるが、性格はこれを基礎とし核心とする所の倫理的、全體的の特性と考へらるべきである。」(個性教育論六〇)。

三、個性と人格 「個性は要するに「本源的性質」たるに止まり、性格はそれが後天的に發達し來り、主として意志行爲としての個人的習慣たることを示すものであるが、人格は人の「理想的性質」であるといふに歸するやうに思はれる。」(前同書六一)。人の人たる性質は、人が見て以て理想的なりと意識的若くは無意識的に承認しつつある性質であつて、これが所謂人格でなければならぬ。而して自分の考へでは人格の極致は全體的完成といふことであつて知識的優秀とか藝術的卓越とか、宗教的完全とかいふ様な一面的完成であつてはならない。全體的完成とは所謂眞善美聖各方面の完成に外ならない。或は自我の實現といふことである。個性は人格なしにも成立するが、人格は個性なしには成立全く不可能である。個性の自由なる開展なくして高き人格の生れる筈はない。クウルノオは「個性は教育の發端的與件である。」といつてゐるが、高き人格にまで教育せられる爲には、この發端的與件たる個性を基礎とし核心としなければならぬ。併し個性は本源的性質であつて、多量の動物性を有するが故に、之が放恣なる開展は時に人をして却て動物

性の奴隷たらしめる恐れがある。これを善導し善良なる性格を養ひ、以て高き人格にまで向上せしめる所に教育の重大任務があるのである。要するに個性は心であつて人格は甘き果實そのものである。この甘き果實は、中島半次郎教授もいはれる如く「自我を中心とし自覺、統一、内省自治の力を有して絶へず己れを實現し創造せんとして社會的に活動する」とき、ますます豊熟して行くのである。

四、個性と社會 個人と社會とは一實體の兩面である。故にホオンの言の如く、よき社會は大に個人化され、よき個人は社會化されねばならない。併し事實に於ては個人の生活と社會の生活とは反目することが多かつた。教育思想上に於ても個性の顯著なものは社會から毛嫌ひされ、女子の個性の如きは殆んど無視されて來た。時には個性を飽くまで伸長して社會を無視せんとする教育思想も出たが、之も極端な考へである。教育思想史は社會對個性の抗爭史とみられないこともない。

五、個性教育の意義 個性教育といふ詞は、一、個性を教育するといふ意味、二、個性を尊重する教育といふ二つの意味に用ひられよう。個性は後天的に變化發達するものであるが故に、之を教育によつて變化發達させることが出来る。それが個性を教育するといふ意味での個性教育で

あるが、自分は之を重視したくない。寧ろ第二の方を重くみたい。併し個性を尊重し過ぎて放縱散漫に流れしむるが如きは戒めねばならない。

六、諸主義と個性尊重の教育 (一)自由主義に基づく個性尊重の教育。自由主義教育説はその基調に基き個性の自由なる開展を主張し、自由な個性の開展には必ず自己責任の觀念を伴ふものであるといふ樂觀説を唱へるのが通例である。之が弱點は兒童を放縱に陥らしむる所にある。(二)創造主義に基づく個性尊重の教育。創造教育思想はベルグソンの哲學に發するものが多い。創造は人生の眞諦であらう。而してそのなされるのは兒童が生れ落ちるときから個性の芽生として現れるので個性の芽生は實に創造生活の發端である。環境と教育とは之を培ふものである。個性を核心として知情意的要素より成る全體的活動は、刻一刻に創造生活を營むものと看做さねばならぬ。然るに環境及び教育が價值低いものであれば、依つて以て開展すべき創造生活の價值も矢張り低いものとならねばならない。(三)自動主義に基づく個性尊重の教育。自動主義とは自己活動を重視する教育主義である。自己活動の要求を充分に満足せしめんとするのであるから矢張り個性尊重の教育とならざるを得ぬのである。(四)理想主義に基づく個性尊重の教育。オイケンの哲學を典據とする理想主義的人格的教育思想は個性尊重す。而も自由主義、創造主義、自動主義

等が教育の發端的與件として個性を尊重するに對し、理想主義の教育思想は、教育の究極目的の上から個性を尊重するのである。理想主義の謂ふ究極目的なるものは、獨立自由なる精神生活を送ることにある。之が爲めには全我的完成に向つて不斷の自己活動と創造的努力とを不斷に續けて行かねばならぬ。……此事はいひかへれば個性を社會的に完成し社會を個性化し、文化的人格者の集團たる文化社會乃至文化國家を組織すべく努力することに外ならぬ。かかる教育の究極目的のために個性の自由なる發展を望み、個性の自由と創造とを尊重するのである。

七、個性の教育的指導 尊重すべき個性を如何にして教育的に指導すべきか、第一、教師が個性尊重の理を明かにし、自己の個性を尊重し、自己の文化的向上を努力せねばならぬ。第二、被教育者の身體的方面に特別の注意を拂ふことが肝要である。遺傳的特質如何、耳目の作用如何、氣質は如何等の精査を必要とす。此時調子外れの特質を目して個性としてはならぬ。寧ろそれは制御矯正すべきものである。第三身體的自由と精神的自由とを混同してはならぬ。第四精神的自由の内の個人的なるもの自由を許すだけで満足するのは誤りである。かかる自由は未だ眞の自由ではないのである。人は個人的のみならず、社會的にも精神的自由を獲得せねばならぬ。個人的なる精神的自由のみの伸長は眞の個性の伸長に非ずして寧ろ調子はづれの個性が出來上るに相

遠なからう。被教育者に許さるべき個性は「孤立の個性」でなく、「選ばれたる個性」でなければならぬ。個人と社會との調和を自由になし得る所の自由に生ずる個性でなければならぬ。第五個性の自由は個人的教授訓育だけでは獲得せしめ得ない。團體的の教授訓練を缺いてはならぬ。かくしてこそ社會的自由が得られるからである。第六個性の指導をうるさく繰返してはならぬ。第七被教育者をして疑問を起さしめる様に導くこと、多方的興味を起さしめること、致思の習慣をつけること、かくして個性は知情意各方面に遺憾なく開展せしめねばならぬ。第八被教育者の自らの考と自らの行とを同時に結合せしめねばならぬ。第九內的にして正しき意志、善き意志の習慣を形成することを忘れてはならない。(以上個性教育論、中の「個性教育論」の概要)

第十一章 ドルトンプラン

小林教授はドルトンプランの最初の紹介者として日本教育史上忘る可らざる人であり、又同説の理論的研究者としても第一人者と推稱せられてゐる。吾人は以下同教授のドルトン案に對する説論を詳しく聽かなければならない。

一、**英米に於ける最も新しい自由な學校** ヘレン・バークハースト女史が一九二〇年二月

からマサチューセツツ州ドルトン市のハイスクールで試みた「實驗室法」と稱する教育法は、從來にない自由な新しいものだといふので、少からず世間を驚かした。イギリスのベル・レニー女史もわざわざ見に行つて、「タイムズ教育附録」に好意的の參觀記を掲げた。それがまたイギリスの教育界をかなり動かした。このことのあるのは同年五月のこと、翌月ロンドンのストレッツタム高等女學校では早速眞似をすることになり、眞似をしたといふことが、八月カーディフで開かれたブリテイッシュ協會の大會の問題となつて、賛否兩様の意見で賑つた。ところがバークハースト女史自身は間もなくニウ・ヨークに小學校を開設して全然「ドルトン實驗室法」(Deltonlaboratory Plan)による旨を宣言した。さうして昨年のことである。バ女史はイギリスへ渡つて行つて各地

で講演し、殊にストレッタム高等女學校では校長ロオザ・バセット女史と共に三日間に亘る參觀日を作つて、二千名以上の人を集め、ますます英米教育界の注意を促がした。今日では英米兩國に於てこの法による學校改革が續々行はれてゐる。私は理論を後廻しにして實施狀況の方から先きに述べることしよう。私がこんな紹介をするのは決して新奇を好むためでないことを豫め御斷りして置く。「ドルトン實驗室法」は従來の學科を次の如く二種類に分つ。第一種——國語、數學、地理、歴史、理科、外國語、第二種——音樂、美術、體操、家事、手工。

第一種は午前中に、第二種は午後に教授學習すべきものと定める。説明の便宜上先づ第一種のみ成就していへば、これを一ケ年の仕事に割り當て、更に小さく一ケ月の仕事に割り當てる事が出来る。そこで一ヶ月に學習すべき國語、數學、地理等の要目が、學科別の「割り當て表」(Assignment)に書き記される。それぞれ「割り當て表」が更にまた一週づつ即ち四週分に配當區劃される。さうして國語の「割り當て表」は國語の實驗室の戸口に、數學の「割り當て表」は數學の實驗室の戸口といふ風に掲げられる。兒童はこれ等の「割り當て表」に従つて學習することを契約しなければならない。契約書には學級名、氏名、月日を記す。バ女史の學校では、八歳以上十三歳までの兒童(四年生から八年生まで)がこの契約を結ぶ、三十名づつの學級で都合五學級

あるから、百五十名だけがこの契約を結ぶことになる。(三年生以下は従來の學校の作業と大差がない)學校は午前九時に始まる。兒童はその日の心持次第で、心持の決し兼ねる場合は學級主任の先生から指導を受けて、どの實驗室に先きに入つても構はない。併し多くは自分の不得意の學科の實驗室に先に入る風がある。例へばaといふ兒童が國語の實驗室に入つたとする。そこには國語専門の先生が控へてゐる。自分の學級相當の場所へ行つて腰掛ける。同じ學級の兒童も多少集つて來て一分團を作る。他の學級の兒童も四つの分團に別れて同じ室の中にある。各分團の兒童即ち各學級の兒童は、各自の有する國語の「割り當て表」に照らしていよいよ「契約仕事」(Contract Job)に着手する。そのとき國語のノートブックを使用する。この實驗室には國語に關して學校が所有する限りの辭書なり参考書なりが備へてあるから、下調べの必要又は難解の點のあるときはそれ等によつて調べる。仲間に耳語して相談することも、最後に先生に質問することも隨意である。a兒童はかくしてかなり勉強したけれども、最早國語は飽きた、さうして疲れもしたと思へば、「契約仕事」の「進度表」(Laboratory-graph)に自分の勉強しただけの分量を線で記録した上、他の實驗室へ移つて行く。……今度は數學の實驗室に入つたとする。そこには數學専門の先生が待つてゐる。數學に關する圖書が本棚に詰つてゐる。既に自分の學級のものも幾人か机に向つて

一分園を作りながら勉強してゐる。自分も數學の「割り當て表」によつて同じ仕事に取掛る。一時間経たうが一時間半経たうが、時限を知らずうるさい鈴の音に妨げられることはない。夢中になつて自分の力一ぱい出して、自分のやれるだけの仕事に勤む。そのうちに他の児童は自分と逆に國語の實驗室へ行くかも知れない。或は理科の實驗室へ行くかも知れない。行くときその児童も矢張り「進度表」に記録して行かねばならない。かくして十二時が打つと、學級毎に豫め指定されてある一定の實驗室に、同じ學級のもものが凡て(三十名)集まる。學級主任の先生は、そこで、四十五分間「割り當て表」に關聯してさまざま注意を與へたり、質問を受けたりする。午前中離れ々々になつてゐた仲間同士が一室に會しての相談であるから、これを集會又は會議(Conference)と呼んでゐる。これによつて各自は今日までの學習法や進み方やに就て暗示されるところが尠くない。従つて明日以後の學習態度を決定するにも都合がいい。バ女史の著者 "Education on the Daltonplan 1932," によると、以上の如く午前中に於ける自由學習と十二時四十五分までの集會に就て述べてあるだけで、集會が終つてから何をするかの説明は漏れてゐるが、それは昨年七月の「タイムス教育附録」の記事で補ふことが出来る。バ女史はその記事で、「ドルトン實驗室法」にも幾通りかがあつて學校によつて多少違ふ旨を斷つて置いて、某校の實施狀況を紹介してゐる。それに

よると、某校では外國語をフランス語に限定して午後の作業の方に廻してある。それ故某校の基本的學科は五つ—國語、數學、地理、歴史、理科である。この五つを午前中に學習すればいい譯である。正午から十二時三十分までは兒童の集會や委員會に用ゐられる。教師は屢々この時間に職員會議を開く。それから一時までの三十分間は、毎日各學級の討論會に當てる。各學級はその結果を右の五學科を受持つ先生の一人に報告する。これを毎日繰返すからして、週の終りには、他の四人の先生に悉く報告して了ふことが出来る。各先生はこの報告に基いて改善すべきものがあれば直ちに改善する。午後一時から二時までは休みである。二時から四時まではフランス語の外に美術・音樂・家事・手工・遊戯等に當て、時としてはこの時間に遠足することもある。これ等の午後作業は「ドルトン實驗室法」による場合と、それによらないで各學級主任の下に各學級兒童がそれぞれ集つて、普通の學校のやうにする場合とがある。なほ注意すべきことは、午前中の先生は各學級の主任であると同時に、各實驗室の専門を分擔するが、午後の先生は大抵專科擔任であるといふ點である。「ドルトン實驗室法」を行ふ上の重要事件として兒童には自由と責任とがなければならぬと同様に、先生の方には分擔と協力とがなければならぬ。一旦協力を缺くと此の法は滅茶々々になる。バ女史は此點を特に力説してゐるあらゆる先生は、凡ての「割り當て表」に就て熟

知してゐなければならぬ。児童の成績及び「進度表」はあらゆる先生が、必ず毎日注意を拂はねばならない。「割り当て表」にしても、「進度表」にしても、各學級それぞれ色分けがしてある。美術の先生はその色わけの仕方、意匠の末に至るまで、出来るだけ児童をして考案せしめる。ノートブックの調製は、手工の先生と児童との協力によつてなされる。萬事かくの如く自由と責任と分擔の協力が、教師と児童との間に滞りなく行はなければならない。(このことは後に述べる)「進度表」には三種ある。熟れも一ヶ月分記録するものであるが、第一種は實驗室の教師用のもので、各學級に對して一枚づつ都合五枚(今述べた通り色わけしたもの)が各實驗室の戸口の内側の掲示板に掲げられる。例へば國語の室で仕事をなし終へたものは、自分の名前の所へ今やつた分量だけを線で記録しなければならぬ。第二種は児童自身の「進度表」で、それには國語のみならず他の基本的學科の進度を一々記録して置かなければならぬ。第三種は同じ學級の各児童が一週内に成遂げた凡ての基本的學科の進度平均數を記録するもので、これは學級主任が作つて児童にも示し、保護者へも報告する下書きとなるものである。かくして一ヶ月の中途には、各児童の進度は表の上で、長い線の者も短い線の者もある。また同じ児童にしても學科を異にする毎に線も長短いろいろに現されるであらう。即ち或る者は理科を餘計に勉強し、或る者は歴史に一層力を入

れたといふことがあり得る。併し一ヶ月の終りには誰も彼も同じ終結點まで線が達してをるべき筈である。換言すれば一ヶ月の豫定分量だけは勉強し終つたことを示してゐなければならぬ。理想としてはかうでなければならぬのだが、児童の能力及び進度に違ひがあるから、或る児童は終結點まで線の達しないといふことも生じて来る。この場合は一ヶ月の豫定分量だけを勉強しなかつたことになる。これは児童の能力の然らしむるところで已むを得ないことである。次に成績のいいものは一ヶ月かからずして豫定分量だけをやつて了ふこともあり得るのでさういふ場合は學級主任の先生に相談して許可のあり次第誰よりも早く次の月の「割り当て表」によつて勉強することが出来る。そこで問題になるものは、「割り当て表」を學科毎に、難、普通、易の三種類づつに作つて、優良児童には難かしい「割り当て表」を中位のものには中位のそれを劣等児童には最もやさしいものを與へることにしたらどうかといふことである。この問題に就てもバ女史の研究は緻密なものである。併しここには普通程度の歴史の「割り当て表」の見本を一つだけ紹介するにとどめて置かう。

割り当て表——(九歳から十歳までの五年級児童用)——歴史(第五回契約仕事)ペルシヤ戦争も済んでギリシヤ人は最早ベルシヤ人から攻撃される恐れがなくなつた。凱旋したアゼンス人は我

が都市の破壊されてゐることを知る。諸君の記憶する通り、サラミスの戦闘が始まると少し前にペルシヤ人はアゼンス市を焼いたのだつた。スパルタ人は凱旋してからギリシヤの中で一番大きな都市を作らうと計畫した、どの都市も同じ計畫を立てた。ペルシヤ人征討のときは互に聯盟して置きながら、今となるとこの通り各自嫉妬し始めた。かくして次の三百年間に於て、ギリシヤ人は如何に困難な眼に遇ふかを各々は學ぶのである。

第一週——今週はアゼンスの英雄の一人であるペリクリーズのことを勉強することにしよう。彼は恐くアゼンス指導者のうちでの偉大な人である。——問題——別項にある讀物を讀んだ後で、次の問題に就て一々完全な文章を綴れ、(一)アゼンス人が城砦を再築したことに就て、(二)ピリウスとは何か、(三)城壁のことを記述せよ、(四)ギリシヤ寺院の圓柱に三種類ある。その名をあげよ、(五)アクロポリスに於ける二つの建物は何か、(六)これ等の建物は何のために用ゐられたものか、(七)ディオニシウスの劇場のことを記述せよ、(八)ギリシヤの大悲劇作家三名は誰であつたか、(九)悲劇とは何か、喜劇とは何か、(十)アゼンスに於ける一喜劇作家は誰であつたか、(十一)二人の歴史家は？(十二)ペリクリーズはアゼンスの法律をどう改めたか、参考書——「古代英雄」談中のペリクリーズ物語を讀め、研究日數——讀物を讀むのに二日間はかからう。

以上のことをするのに三日間はかからう。——第二週以下省略——

かくの如き「割り當て表」は「ドルトン實驗室法」の中心生命ともいふべきもので、その最良のもの(一)必ずはつきりと要點を擷んで、兒童本位に書き下してあらねばならない。(二)兒童に取つて難かし過ぎもせず、やさし過ぎもしないで、兒童が進んでやつて見ようといふ興味を起させるものであることを要する。(三)一ヶ月先きまでの見通しがきいて、一週毎に配當されたものを勉強し、勉強し終つただけの分量を記録して置くので、次の週には主としてどれとどれの學科に力を注がうと云ふやうな奮發心を起させるとを主眼とすべきであるから、「割り當て表」は一ヶ月先までの仕事の要目を全部掲げ、勉強の助けになる注意と一定の問題表とを與へて置かねばならない。(四)年齢も同じ、豫備教育も同程度、一般知識も大差ない兒童を以て一學級を組織するにしても、勉強の進度にはそれぞれ遲速あるを免かれないのだから、「割り當て表」は上、中、下の三種類作ることが望ましいといふことは、既に述べた通りで、重複するけれども最良の「割り當て表」の一條件としてここに記して置く。なほ右の歴史の表の中には漏れてゐることであるが、「綴り方」「記憶作業」「學級會の議題」「掲示板研究」「實驗室にて省略すべき」もの等の小標題が「割り當て表」の中に設けられ、例へば幾日にはどういふ「綴り方」をすべきだといふやうな指導を與

へることも必要である。

以上バ女史自身の試みてゐる「ドルトン實驗室法」の實施狀況の概要を紹介したに過ぎないが、バ女史の著書にはなほこの外に、ストレッタム高等女學校及びリーズのカークストール・ロード小學校に於ける實況をも併せて記述してある。また巻尾には、「まつ化しない實驗室法」ともいふべきもの即ち各學級内に於て受持教員と専科教員とが協力して一種の分團的學習法を試みる場合の「割り當て表」が附録として載せてある。これ等のことに就ての紹介は見合せて置き、次にこの「ドルトン實驗室法」の根本原理は何であるかを簡単に説明してみようと思ふ。

第一の根本原理は自由といふことである。自由とは氣儘放縱のことではない。他人と協力して公共のため進んで盡すことが出来、また盡さうと欲する調和的な責任感の強い人になることが自由の人になることである。「ドルトン實驗室法」はかかる自由の人を養成しようとするので、そのために児童學生は、自分自身の勉強を自分自身の流儀と進度とで遂行し組織するだけのエネルギーの釋放を許されねばならない。かやうなエネルギーの釋放は手段としての或る意味での自由である。この自由を與へられて、始めて本當に自由の人となり得る。「ドルトン實驗室法」によれば割り當てられた仕事をいつ幾日までに成るべくなし終へるといふ契約をした上で始めるので、兒

童學生はこの仕事を自分自身で自由に選擇したといふ裏面に、そのことに對する強い責任感を抱くやうになる。さうして折角勉強に取掛つて、興味が乗つて來てゐるのに、ムザムザと鈴の音で中止されて了ひ、次の時間には生憎興味のなさうな學科を時間割の命するままに學ばねばならぬといふやうな不自由、不經濟を強ひられることが全然なくなる。かくして從來の如き時間割を廢止して児童學生の興味の湧くに任せて、或る學科を自分自身の進度と流儀とで勉強することが最も必要になるのである。第二の根本原理は協力といふことである。社會の一員として働くといふ觀念の下に勉強しなければならぬ。從來の教育法によると學科課程といふものが儼然と規定されてゐて、天降りの如く教授されることになつてゐるから、一齊にその場限り學級全體が協力する如く見えるけれども、児童學生は凡ての學科に對して強い責任感を起すことはなく、興味を覺えることもないので、彼等は到底常に協力してゐるといふ觀念を抱くに至らない。然るに「ドルトン實驗室法」に従へば、彼等は實驗室に於ても學級集會の席上でも、互に相談し研究し、輔佐することを忘れない。さうして各自は一定の流儀、一定の進度で以て勉強し得るのみならず「進度表」に記録された結果がまた各自を督勵することになる。それから各教師は從來よりも一層児童に接觸する機會が多くなる。また從來であると、各教師は自分自身の學級だけ見ればよいとい

ふ風に孤立し易かつたのであるが今度は各教師残らず凡ての児童を指導してやることになる。教授と學習とは、ここに完全に協力して行くことが出来る。そこで學校は教授所であるのみでなく經驗所であつて、社會生活の一斷面とも見え、教師も児童も社會の一員として活動する氣になる。而もこの社會は放任された社會ではなくして、一定の計畫に基いて若きものの個性と人格とを實現して行く上に都會のいい環境である。児童はかかる環境に壓迫されずして寧ろ環境を樂しむやうになるのである。最後にバ女史は次のことを補言してゐる(a)學科課程は決して無用ではない。けれども従來は、學科課程のみに重きを置いて、児童學生のことをほんの少ししか考へなかつたのであるか、この大弊害を改めて、學科課程を児童學生の要求に應じて變へて行くといふ意味で「割り當て表」による「實驗室法」が必要になつて來るのである。さうして無暗に難かしいことの學習を強要しないで、彼等の手に終へるものから順次に進ませて行かうとするので、彼等の學習過程を見ると、心的にも道德的にも、自由と責任とを感じそのために非常な効果を擧げてゐるのである。(b)八歳までは主として身體的自由を與へてやつて將來團體の一員として責任ある活動をなし得るだけの個人的力を養つて置く必要がある。このことは自由の理由でもあり目的でもある。次に八歳から十二歳まではいはゆる青年前期であつてこの期間に「知識の道具」^{ツルネズブ、インツグ}を

修得することとに力めなければならぬ。このことは十二歳から二十歳までの青年期に對する準備となる。この最後の期間は身體の發育の變り目で最も警戒を要し、また最も自由の尊重さるべきときである。而も吾々が中間の青年前期に於て十分に性格陶冶を心掛けて置かないと、そのことを不可能ならしめる。さうしてその爲に、児童學生は相當の自由と責任とを感じながら、自身で成遂ぐべき仕事の與へられることが、何よりも必要である。即ち環境の統御を自らなし得るやうにならなければならぬ。この點から考へても、「ドルトン實驗室法」の歸納的教育法に越したものはないやうに思はれる。「教へられるのみで進んで學ぶ氣になれない」従來の教育法の如きものはよろしく葬り去るべきである。「ドルトン實驗室法」は以上の理由から、八歳(四年程度)から始めていいことになるので中等學校に於てはますます自由組織を獎勵して行かなければならない。(c)児童の心的能力はさまざまに等級づけられる。或る知名の心理學者は、某校に於てこれを調べて見て、いはゆる「知能商」を知り得て、幾つかの等級に分類することが出来た。ところが實際の學業成績と「知能商」とは一致しないことが發見された。即ち「知能商」の多いものが、却て學業成績の優秀であるといふやうな矛盾が現れた。これは「知能商」の多いものが、適當に學業成績を擧げるだけの方法が講じられなかつたことの證據であつた。然るに「ドルトン實驗室法」に

よると「知能商」と學業成績とは常に頗るよく一致してゐる。兒童はあらゆる學業成績を自分自身の「知能商」相當に高めることが出來た。これを以て見てもこの法のいいことが確められるのである。バ女史はかやうなことを公言して憚らないだけの自信を有つてゐる。

バ女史は更に以上の外、如何に世間がこの法を歓迎してゐるか、またこの法の實施された學校の兒童のよろこびはどんなであるかに就て澤山の實例を擧げて述べてゐる。而も種々の反對論やら質問やらの少くないことを認めて、それ等に對してどこまでも辯護の態度を取つてゐる。その多くはあまり専門的の問題になるから、ここには略して置くが、ただこの法が兩親の側から如何に見られてゐるかの一端を、「ニウ・ヨオク・イヅニング・ポスト」紙の記事によつて窺ふに、次の如くである。「記者足下。ドルトン實驗室法」は慥かに思ひ切つた試みです。吾々ニウ・ヨオク人が、その何であるかを聞知しないうちに、既にそれがイギリスで採用されてゐるのは、この地よりもかの地に於て、教育問題が如何に注目されてゐるかの何よりの證據であります。二人の子の親としての私は、この「ドルトン法」がもつと一般に知れ渡るやうになることを切に望みます。それは兒童が勉強を好まないのは、原因が勉強の科目その のにあるのでなくして、教へ方にあることを診定するのです。それは兒童といふものは、本來勉強を好まないものだといふやうな確信を

以て出發しません。或る科目若くはあらゆる科目に對して、若いものがその頭を無暗に苦めるのは、彼が強いて屬せしめられる教育的過程に誤りがあるからです。「ドルトン法」は兒童の性能を少しも顧みずして課する如き獨斷的な過程ではなく、兒童自身をしてその知識修得に興味を起させるものです。「ドルトン法」は兒童の持前よりして新しい反感を發せしむるものです。彼自身の仕方で、彼自身の時間内で、事物を學習せんとする彼れの自然の欲求に對するやうに、彼に仕事を企てしめることによつて、ただそれのみによつて新しい反應を發せしむるものです。教師が兒童の問題解決に對して與へる親切な助けと獎勵とは、丁度大人が或他人の事業遂行に對してなす如き態度をつくりであります。併し兒童は自分相應の向上力と自身相應の材料取扱法によつて知識國の冒險に船出するのです。ここに文化なるものがあります。吾々はそれを吾々の文明の具現したものと尊重します。さうして吾々の社會生活の安固を保つには、青年の多數が少くとも文明の概要だけでも知得する必要のあることを吾々は知つてゐます。「ドルトン法」は青年の多數がそのことをなす過程を、強要的に獨斷的にでなくして、寧ろ自然的に自發的になさしめる工夫を指示するのです。それは兒童に自恃と獨創との精神を喚起し、かくすることによつて直ちに性格陶冶をなさうとするのです。ここに若きものに對する生活經驗が存します。彼は自分と同じ目

險を志さず仲間達の間立つて自分自身の責任に就て學ぶところがあるのです。彼は將來實業生活や職業生活に於て有するであらう如き同じ協同關係を、既に學校生活に於て形づくるのです。彼は自ら試みて學ぶので、不斷の指圖や抑制の下にあくせくしてゐるではありません。彼は實生活の一部に屬して、その問題にも參與し、怠惰の空しきを自覺し、勤學の報酬を得つつあるのです。かやうな協同關係にあつては、何れ誤れるところもわざとらしいものもありません。併し「ドルトン法」の最も重要なことは、かくの如き根據に基いて、普通の晝間學校の單調な過程を経て行く兒童少女よりも確に十年乃至十五年も先んじて彼等を準備するといふ點であります。』

「ドルトン實驗室法」の要點は以上で盡きてゐるやうに思ふ。これに對する私自身の所感のうちあまり専門的に亘らぬ範圍内の二三をこゝに述べて置くのも、強ち無用ではないであらう。先づ第一に起る難問は、何故にかかる新教育法が唱へられるに至つたかといふことである。それはバ女史の言葉によつて一部分説明されてゐる。蓋し從來の教育法は確かに教師中心、學科課程本位であり、時間割にこだわり過ぎてゐたことは事實である、最近の傾向といはうか、苟も從來の舊態を具へた教育法と見れば是が非でも排斥して、いはゆる新教育法による自由な學校の必要なことを反動思想的に強く主張するに至つた。「ドルトン實驗室法」も同じ傾向のものである。エ

レン・カイ、モンテツソリの兩女史が自由教育法乃至自動教育法を高調し來つたことは更めていふまでもないことで、アメリカではデュウキ教授がこれに共鳴し始めてから、自由といひ自動といふことが殆ど流行語となつて、努力を求めるよりも興味に訴へよとか、遊戯的に學習せしめよとか、學習動機を重んぜよとか、活動作業を中心とせよとか、教育は即ち生活であるとかいふやうな諸説が頻々と現れるやうになつた。またそれ等の諸説を實行する所の學校が多數設けられたつあることは、デュウキ教授及びデュウキ女史共著の「明日の諸學校」、女史一人の新著「新しい諸學校」等に於て紹介されてゐる通りである。ドイツではデュウキ教授の影響を受けたケルシエンスタイナー、リスマンなどが矢張り熾んに同傾向の新主義によつて實際運動を起してゐる。イギリスでは大戦前後を通じてモンテツソリ女史の人氣はすばらしいもので、招かれて渡英の際は連日連夜各地で講演をさせられた位である。フランスでは最近フェリエールの「學校改革論」、パトリの「新學校へ」ルールドの「教育學は兒童を愛さず」といふやうな著作が出版され、新學校と稱するものにはレデイ、パドリイ、ジェヒープ、トブラー諸氏のものもが評判になつてゐる。我國では如何といふに、昨年八大教育主張なるものが矢蓋しく論議されるやうになり、——中略——然るに「ドルトン實驗室法」は一般の新教育法と共通な主張が尠くないと同時に、單なる自由

のみを目當てにせずといひ、協力の精神よりして社會の一員たることの覺悟を養ふといふので、一面甚だ極端な實施方法を示してゐながらも案外穩當な改革意見であるらしく考へられる。兩餘の新教育思潮よりも據るに足るべきものを提唱してゐるといつていいであらう。あの保守的のイギリスでさへ乘氣になつてゐるといふのは、この邊に深い理由があるのではなからうか。ロンドン大學のナン教授は最も熱心な後援者であるが、今日では最早かかる後援者すら不用になつてゐる模様である。この原稿を書いてゐる只今授受した七月二十九日發行の「タイムズ教育附録」によると、同日ブリストル大學で教育研究會を開き、その主題は「ドルトン實驗室法」であつて、或る中學校に於ける實施狀況の報告がある筈といふことになつてゐる。なほ「ドルトン協會」なるものが組織されて、同じ試みを新になさうとする學校の指導の任に當ることを申合はせてゐるといふことである。かくの如き事情であつて見れば、吾々は十分これを研究すべき義務を負ふものといはなければならぬ、初等教育から高等教育に至るまで、随分馬鹿々々しいことが因襲的に行はれてゐる我國では、これを直ちに試験的に採用して見て、その不可の點を改めて行きさへすればよいのではないか、かうも思はれないでもない。とはいへ私はドイツの理想主義哲學（これは新カント派のみと限定してはならない）の教育目的論からも多くを學ぶ必要のあることを忘れてはな

るまいと考へてゐる（大正十一年九月四日）。（以上三田評論大正十一年十月號所載）。而して以上の説論は我が國最初のドルトン・プラン研究乃至紹介として、教育史上忘る可らざるものである。

二、ドルトン法の批判研究「ドルトン法のことば我國にも段々知られて來た。——中略——ただ此の法の廣く知られて來るにつれて、盲從者の續出する恐れがあるから、今のうちに嚴正な批判を下して置くべきものと思ふ。ロンドン大學アダムス教授の最近著「教育の實際に於ける近時の進歩」といふのが私の手許に届いたのはついこのごろのことである。——中略——それを見ると、多くの新教育法に對する同教授の嚴正な穩健な批判が述べてある。ドルトン法に對しても二十餘頁を費してある。私はそれによつて同教授の意見をここに紹介すると共に、私自身の意見をも附加して、盲從者に對する一警告たらしめたいと考へる。」（ドルトン案の批判的研究「二〇一

——二〇二

アダムス教授はモンテツソリ法とドルトン法との關係を興味あるものと見てゐる。人によると前者が原因であつて後者が結果であるかの如くいつてゐるが、さう斷言することは出來ない。モンテツソリ法は先に現れたものだけに、ドルトン法に刺戟を與へたことは少くはなく、ドルトン法支持者もこれを承認するに吝ならぬではあらうが、この法の完成組織は尙將來のものである

から、これがモンテッソリ法の結果だと断言するのは聊か早計である。モンテッソリ法の如き獨創的原理から何人もインスピレイションを受けることの可能を認めると共に、ドルトン法が學校作業に於て兒童に一層自由を與へたいといふ一般的要求の一結晶であることは疑ひないとアダムス教授はいつてゐる。ドルトン法の一特色は學級制度を大部分廢して實驗室を用ふることである。所がこの實驗室制度は既に十何年前にイー・ヂェー・スキフトやナンの唱説したものであつた。故にドルトン法の生れるまでには、モンテッソリ女史以外にも多くの暗示者のあつたことが察せられる。かくいへばとてバークハースト女史始め同法促進に努力しつつある人々の功績が低下する譯ではない。學級制度廢止には次の如き反對説がある。第一は保守主義から來る新しがり嫌ひによる反對である。ドルトン法に對する反對の一點も此所から發してゐる。第二の反對説は教師の中に學級教授を好むものが少くない所から起つてゐる。人は威勢堂々と多數の前に自説を振りかざしたいものである所から、個人教授に傾いて成るべく教へ過ぎまいとするドルトン法の如きは歡迎されないのである。第三の反對は學級教授の本質から出立してゐるものである。それによれば、一齊教授と個別學習とは離すべからざるものなるが故に、學級は解體すべからず、兒童は學級中に於て社會人としての教育を受けねばならぬが故に、學級を捨つ可らず、といふにある。

教授は到底個人個人的にのみなし得ないことがあるが故に、一齊教授も必要であり、又學級に於ける社會的訓練も大切であるから、此の反對には理由がある。ドルトンプランも之を顧なければならぬ。而してドルトン法は學級教授を輕減しながらもいはゆる「社會化」を獎勵してゐるのである。ドントル法でいふ社會化は、學習を社會的に、協同的に行ふといふ意味での社會化であつて、社會生活の内容と關係し、學校を一都市とみるといふ様なことは自ら異ることを忘れてはならない。ドルトン法は兒童に自由を與へるけれども、教師を束縛する恐がある。學校全體が一定のシステムの下に組織されると、よく教師を束縛するものであるが、この法もさうした弊を生ずるであらう。「進度表」を各兒童に就て細密に作るが如きは、至つて面倒なことであるから、ただそのために教師があくせくしない様にして、「進度表」の利益を發揮して行く工夫を講じなければならぬ。ドルトン法は早くから兒童に重い負擔を課せられ、又劣等者の仕末に困るといふ難點を持つ。併し此法は從來よりも一層直接に兒童をみてやるものであるから、負擔の過重といふことはない。又劣等者の仕末に困ることは、どんな方法にも伴ふもので仕方がない。ドルトン法に於て劣等者に對しては、特に從來の如き時間割制の指導をすればよいのである。ドルトン法による勝手な時勝手な學科を學習するのであるから、將來社會に出て自分の好惡如何に拘らずなさね

ばならない様なことが起つて来るのに對して甚だ困るではないかといふ非難が出てゐる。所がドルトン法主張者によれば、同法は自由のうちに責任感を強めて行くものだから、決してその心配はないといふのであるが、此の點は甚だ疑問である。此の點はドルトン法の最も警戒せねばならぬ所である。ドルトン法がモンテツソリ法と共通するも一つの點は、兒童は自然に學習したいといふ欲求を起して来るものだといふ樂觀的見解を持つ點であるが、餘程すぐれたやり方でないと兒童はかうした欲求を起さないことがあり得る。ドルトン法の適用上このことにも充分注意しなければなるまい。ドルトン法の實施上注意すべきは教科書である。教科書は學科本位(論理的)と兒童本位(心理的)との二見地から書かれるのであるが、ドルトン法にとつては勿論兒童本位の方が便利である。併しそれだけでは困るから、學科本位と兒童本位との調和によらなければならぬ。といふ以上がアダムス教授の意見である。

さて私(小林教授)どもの考からしても今後の教育法の大勢はどうしてもドルトン法の如きものでなければなるまいと思はれる。構案教授法の如きものが結び附くことも大に必要であらう。けれども之に順應する第一の注意は、小學校のみが如何にかやうな方面に努力しても中等學校以上が之に倣はなければ兒童學生にとつて甚だ氣の毒だといふことである。それが爲には、(一)中等學

校以上の學校を激増して無益な入學試験を全廢すべく、(二)入學後の教育法を根本的に改め教育精神を新しい小學校の如くしなければならぬ。第二の急務として直ちに實行すべきは、ドルトン法に基く教科書を編纂することである。同時に之と同じ方針の下に參考書や辭書を作ることである。まづ差當り各科に就て兒童が自由に涉獵し參考し得るやうな文化價値に富める資料の蒐集を企てこれを秩序正しく排列し、やさしく明確に書き現して、兒童はその索引によつて知りたいことを探し出す様なものを作りたい。以上の二點は容易に實現されるものでないから、その完成を俟つてゐてはドルトン法の實施もいつの頃からか解らなくなる。されば一方に於ては不完全な條件の下に實驗的に此の法の實施を試みる必要がある。アダムス教授もさういつてゐる。併し全校全部が直ちに此の法に據るが如きは今日の場合差控へねばならない。或る學級に於て、或る學科に就て實施し、他は此精神に順應して行くべきだと思ふ。要するに此法に盲從せず、之を善用する諸家の出でんことは、我國教育界のためによろこぶべきことでなければならぬ。最後にドルトンと發音すべきを、ダルトンといはれる風のあるのは、發音上の不注意といはなければならぬ。(以上帝國教育會編著、「ダルトン案の批判的研究」、ドルトン法盲從者のために、所説の要領)

第十二章 アダルト・エヂュケーション

小林教授は前節記述の如く我國最初のドルトン・プラン研究者であると同時に、又我國人の注意せざりし重大教育問題たる成人教育(アダルト・エヂュケーション)に就ても夙に研究をなし、我國此方面の開拓に最初の第一勳を入られたのである。目下文部省も成人教育に至大の注意と施設と期待とをなしつつある其以前、教授はその先輩たる故石田新太郎氏(慶大理事)と共に、成人教育協會なるものを興し、雑誌「成人教育」を以て、又講演其他によつて、此方面の開拓に盡力せられたのである。今後成人教育の事を思ふ者、又此方面の進展と共に、教授のこの方面の努力を忘れてはなるまいと思ふ。吾人は成人教育に對する教授の説論を記さねばならない。

「民衆は前進する」といふヘーゲルの語は、疑ひもなく現代を象徴化してゐる。民衆は最早昔日の惰眠を食らず、経済的にも政治的にも又社會的にも、独自の地歩を占めなければ承知しなくなつた。否、天下を擧げて既に「民衆のもの」たらしめた國すらある。然るに一方からみると、民衆の要求は「知識的・精神的のあらゆる財」の獲得に向つて強められてゐる。彼等は之を以て彼等の経済的・政治的・社會的向上の手段とみてゐる。日本の労働者すら此點に多少目覺めかゝて來てゐるが、イギリスの労働者の如きは、此方面で遙かに進んだ考をもつてゐるのである。「イギリスのトレエドユニオンは上流階級のパブリック・スクールや大學にも比すべき労働者組合である」と、

コオルはその「社會學說」の中で述べてゐるが、その意味は、彼等が自ら知識的、精神的の修養を怠らない事情を説明するに外ならない。イギリスの労働者は從來、「上」からと「外」からとより與へられた教育的刺激を非常に眞面目に學習せんとしたが、今や彼等は自ら「内」の制度や組織により、實行的に教へられようとしてゐる。例へば「W. E. B. D.」と稱せられる労働者教育協會の如きは、彼等の自學修養機關としてかなり立派なものである。かやうな工夫の下に、彼等が「知識的、精神的のあらゆる財」を獲得せんとする熱心さは、實に知識階級や上流階級のものをして啞然たらしめるものがある。

上流階級はこの國の上流階級でも、物質的に恵まれてゐる割合に精神的には夥しく貧弱である。知識階級はこの國のものも、なすことによつて學んだものよりも、寧ろ考へることによつて學んだものから成立してゐる。然るに民衆の知識はおしなべて實行的に獲得される點に於て強味を持つてゐる。所がイギリスは上流階級の人々もさすがにうっかりしてはゐられないと考ふるに至り、大學卒業後社會に出て働く時、いつまでも貴公子氣取でゐる譯には行かなくなつた。知

識階級の人々も迂遠な知識よりも實際に役立つ知識を實行的に學ばんとするやうになつた。さうして民衆の知識は、小學校卒業後といへども、十六歳乃至十八歳までの義務補習教育によつて、豊富にされて來るやうになつた。加ふるに上述の如く「知識に對する要求」が彼等の「内」から湧き上つて來てゐる。

私は今之だけの序論を手引として、イギリスの教育改造問題のうち、日本にはまだ餘り吹聴されてゐない所の「アダルト・エデュケーション」に就て大體の紹介と所感とを述べよう。從來の教育は或る時期が來れば完了する教育、いはば“finishing education”であつた。教育を最も狭く解すると、青少年が學校教育を受けて、肉體的・精神的に一定の成熟期に達すればそれで教育は完了したものと看做され、教育をやや廣く解すれば、青少年が社會に出て、或る教育機關から或る時期まで補習教育や社會教育を受けてしまへば、それで教育は完了したものと考へられた。所が大人教育は、凡ての人が一生の間受け通して行く所の、いはば“non-finishing education”である之を社會教育又は補習教育といつてもよいが、それは單なる社會教育や補習教育ではなく、職業的並に修養的の、人間一生に亘つての補習教育と看做さねばならぬ。此の意味での大人教育問題がイギリスの教育改造委員會に附議されたのは一九一七年七月のことで、彼の義務補習教育の問

題と共に大に世間の視聽を集めた。同委員會第一回の議決は産業上社會上の事情を、第二回は軍隊と大人教育の關係を、第三回は圖書館と博物館の利用範圍と其方法を、第四回はaに大人教育運の起原と發達及び現状、b高程度の大人教育を要求する所以及び要求の現状、c大人教育を可能ならしむる私設機關、諸大學、地方自治體、國家の作用、教師の供給、職業教育と修養教育との關係、大人教育實施の財源等を、審議し發表した。スミス氏(オクスフォード大學ベルオル・コレヂ長にして前記委員の一人)が首相に宛てた書類の冒頭には、ドイツの科學教育の徹底的普及はその効果を遺憾なく大戰に發揮した。この科學教育のみを重んずる思想には與みし得ないが、其の組織の優秀は之を認めねばならぬ。イギリスは之に倣ひ、大人教育の組織を優秀ならしめ、イギリス特有の獨創的精神を奨勵して行かねばならぬといつてゐる。

大人教育は國民の凡てに普及しなければならぬ。大人教育は單に職業的のものであつてはならない。近代外國語、自然文化諸科學、歴史・文學・音樂・美術等文化各方面に行き亘るべきである。即ち生計(livelihood)のためのみならず人生(life)の爲の教育でなければならぬ。大人教育は個人的・家族的利益を助けるのみならず、公民的・社會的・國際的に有益無害の人間となる爲のものでなければならぬ。又現在のみを思はず理想を追ふものたるべである。大人教育によつて國民

は凡ての問題に對して正しい意見の立つ程聰明ならんことを期し、眞理を愛するやうにならねばならない。大人教育の機關は自發的に處々に起つて來なければならぬ。上記した“W.E.A.”の如き勞働者仲間の修養團體等は卒先して之に當る可きである。大學が民衆大學の役目を與すとか、擴張運動を熾んにするとかは今後愈々望ましいことである。地方自治體も大人教育について傍觀してゐてはならない。ウエールスの“Eisteddfodau”と稱する民衆の教化娛樂を目的とする催しの如きは幾らあつてもよい。地方自治體がその大人教育機關例へば「町村會館」の如きを設くる費用の九十パーセントは國庫が負擔すべきである。と、以上は大人教育委員會の決議内容の主要であるが、ロイド・チヨーチ首相は喜んで之を採擇したのである。併しまだ之が實際の方策をどうして居るかは明かでないが、例のイギリス風により若々之が實現に努めつつあるとみねばならない。

かかる大人教育運動は普通の學校教育の眞價を貶すものではなく、家庭及び學校教育と義務補習教育と大人教育とは三拍子揃つて始めて教育の徹底的實現が得られる譯だことをイギリスは既に承知してゐるのである。大人教育の普及によつて國民一般の文化的水準が高められ、思想は深められ、政治經濟等の實生活も安全に歸するかも知れないが、それは外面生活の民衆價値を優秀ならしめることであつても、必ずしも内面生活の人格價値を高く深くすることにならないのではない

か。自由な人格的個性の活動は文化的水準の高められると共に具現されて行かねばならぬことを忘れてはならない。

以上イギリスの状態と日本の現状とを比較して、日本の爲政者及び資本家等が、イギリスに於ける同地位の人々の理解の幾百分の一を有つてゐるであらうか、實に心細い話である。(以上黎明期の教育と文化、イギリスに於ける大人教育問題、所説の要領)之と關聯して此他に大人教育についての教授の説論が、「續最近教育思潮批判」の第六大人教育とW.E.A.に詳しいが、紙數の都合上惜しくも之を茲には省略する。

小林澄兄氏教育學畢

眞田幸憲氏教育學

第一章 略歴、著書、學風

一、略歴 眞田幸憲氏は明治八年一月秋田縣に生れた。東京高等師範學校に學び、明治三十四年三月同校教育學部を卒業す。爾來廣島高等師範學校に教鞭を採り、訓導教諭を経て同校教授に進んだ。教育學研究のため大正八年から十年にかけて滿二箇年間歐米に留學を命ぜられた。現に奈良女子高等師範學校教授の職に在り、同校附屬高等女學校主事を兼ねて居る。

二、著書 氏の著述で比較的近年のものであり、且つ氏の學風を代表するものは大正十三年目黒書店から出た「新時代の教育」である。其他最近の氏の論文としては、「新教育法論」(大正十四年「小學校」夏季講習録)「教科案論」(學習研究)に昨年より連載)「各科教授法」(「教育倫理講座」第一輯以後繼續)等である。

三、學風 氏の學風を要約すれば實際的の一語に盡きる。「新時代の教育」がすでに後方目次に

示した通りに實際的なものであるばかりでなく、右三論文の傾向も亦實際的なものである。氏自らも述べて居るやうに、實際教育の一面こそ氏の研究対象である。「新時代の教育」の緒言には次の如く述べてゐる。「歸來我教育界の現状を見るに、教育の純理的方面の研究か又は一角から見た主義主張か、又は學習法といふやうな、其實際は方法の一様式に過ぎぬことが、盛に論議を闘はされて居るが、事實の世界に立脚し、いかにしても、兒童の現在及將來の生活と離るべからざる社會の變遷趣移を顧慮して、兒童、社會、及其教育とを結びつけた實際教育に關する研究が忽にせられて居るかの如く見えますので、此際自己の意見を發表するの要を感じ、之を公にすることとしたのであります。本書は系統的に教育の學理を説かんとするものではなく、變遷し行く時代の趨勢に順應して施設すべき實際教育に關する私の意見であり、議論であります。私は第一章に於て立論の根據たる點に就て、私の立場を明にし、第二章には世界の趨勢、内外世相の根本思潮たるデモクラシーを説き、第三章には教育の特設機關として學校の本質任務等を明にし、第四章には吾國民教育の大本を述べ、第五章乃至第七章に亘つて實際教育の三方面に就て論じました。詮ずるところ斯國、斯社會に生を享くる人間が、如何にせば其生を完うすることを得るか。いかにせば一層望しい社會を現出して人生の意義に副ふことを得るかといふ考が、常に根柢に横はつて居るの

であります云々。以て氏の研究的立場の奈邊にあるかを知ることが出来やう。尙氏の著「新時代の教育」の目次(細目は略す)を示して氏の學風を忍ぶよすがとすると共に、本編閱讀の便宜に供したいと思ふ。

新時代の教育目次

- 第一章總論——第一節教育學の哲學的科學的研究 第二節教育の作用と其要素 第三節個人と社會 第四節教育の社會的必要
- 第二章近世社會生活とデモクラシー——第一節デモクラシーの意義 第二節自由と平等 第三節デモクラシーの發現
- 第三章學校論——第一節社會制度としての學校 第二節學校の任務 第三節學校の社會的理想 第四節學校系統
- 第四章國民教育の大本
- 第五章實際教育の三方面(上)——第一節人生活動の三方面 第二節公民の意義 第三節公民觀念の變遷 第四節公民の活動 第五節公民の教育
- 第六章實際教育の三方面(中)——第一節職業の意義 第二節近世職業組織の特色 第三節職業

教育

- 第七章實際教育の三方面(下)——第一節閑暇の意義 第二節個人的非職業的活動 第三節非職業的教育 第四節全人活動と教育。

第二章 根本思想

氏の教育觀の根本的傾向は何であるか。もとより氏の「新時代の教育」は、氏自らも述べてゐるやうに系統的な學術的述作ではないから、詳細に其思想を窺知することは困難であるが、編者は本章に於て、右著述中より最も基礎的であり、思想的であると信するものを抄録して示したいと思ふ。氏によれば、教育は社會作用の一であり、従つて教育を要素に分解すると個人、民族の文化、媒介者として社會制度の三となる。故に編者は、此等三者に就て著者の示せる跡に従ひ、氏の持てる一、文化觀、二、社會生活觀、三、個人對社會觀を明かにしたいと思ふ。其處に氏の人生觀が略々看取されやう。又事實此等の思想が、氏の教育思想の根本となつて居るものだからである。以下右三項に就て其要點を示すことにする。

一、文化觀 先づ、氏の見たる、民族の文化なるものが、如何なるものであるかと云ふに、それは未開の時代から人生の經路を辿る間に自然を征服し、社會的關係發達し、個人的生活を完成せんことを求めて來たが、其の結果は人類の遂行した事蹟として社會的に遺傳する。それが民族の文化と稱せらるゝものである。人類の生活經路中には不斷自然と接觸して、其の環境との適應

を進め、社會的理想を一層満足せんが爲に、各種の企圖をなし、人間としての經驗を成長發達して來、其所産たる文化の中には、自ら方法又は規範を含むに至つた。即ち生活經過中に於て各種の經驗を保存し、組織し、統制し、永續することが行はれ、行動の習慣の思想の標準又は信念の如きものが成立するに至つた。従つて文化は人生經路の辿るべき方法でもあり、又規範ともなるのである。個人は自己活動を基として、成長發達する教育の素材であるが、此素材の成長發達に對して、其活動の方向や方法を示すものは文化である。文化を環境とせず、其規範によらず、單に生物的素材として活動する個人は、動物と異らざるか、又は原始人の状態に止るに過ぎない。人は人の遂行せし文化を環境とする中に生活して、初めて人たることを得るのである。而して此文化は社會制度によつて傳達せられるも即ち家庭、學校、寺院、職業組織、國家等は社會を代表する制度であるが、人は此中に生活することによつて、過去に於ける文化を傳達し、行動、思想、信仰の標準に接して、之を收得することを得るのである。此制度も亦文化の一種であるが、特に其傳達の働をなす上から見て、之を媒介機關として區別したのである。「新時代の教育」

九——一〇頁。

以上は文化の意義とも言ふべきものであるが、更に氏は、第三章、學校の任務の節に於て、

文化の價值判斷の標準を次の如く述べてゐる。即ち「文化といふことに就ては、第一章中にも其要領を述べておいたが、學校は其媒介の機關として、之を前代から傳承して之を後代に傳達せんとするのは其價值にある。而して文化の價值を判斷するの標準は次の三點から考へらるゝ」となし、左の如く列記してゐる。一、人間は原始以來、其環境を解釋し其意義を闡明せんがために努力して來、價值あるものを創造し、其中でも恒久不變の性質を帯びてゐるものは價值の大なるものである。例へば自然界を解釋して來た結果は種々の方面に残つてゐるが、就中永久に眞理とせられ、不變の原則とせらるゝものは最も價值あるものである。二、人間の生活と活動の生活とを區別することを得べき修養陶冶に關するもの。人間も動物も等しく自然物としては自然の影響を受けて、共生を遂げてゐるが、人間は動物以上に移動的生活を營んでゐる。其結果は修養陶冶として人生の各方面に發現してゐる。理性的存在としての人間活動の経路中に文化的價值がある。三、動物の生活は、遺傳や、自然淘汰に左右せらるゝの生活である。其長き生活史は、斯る發現變化の跡を示して居るに過ぎぬ。然し人類は遺傳や、自然淘汰の法則の支配をも受けて居るが、同時に其以上に社會の進歩に寄與する力をも有する。人類の生活史の動物のそれと異なる點は蓋しその點にある。斯る社會進歩に寄與する上に、意義あるものを以て、之を價值あるものと

する。

引繼いて氏は文化の内容を擧げて(一)科學及實業、(二)言語、(三)美術及文學、(四)社會制度(五)哲學及宗教の五形式に類別し考察するを得となして、次の如き説明を加へてゐる。(一)科學及實業は人類が自己保存、物的幸福を求むるの衝動に基因し、自然界を征服利用せんとする努力の結果に出たもので、其經驗が組織せられ、系統的知識となり、人生を統制する方法となり、こゝに科學と稱せらるゝものとなつた。而して人生の實生活に、自然を利用する方法、製産的方法は家庭生活に其端を發し、廣く實業と稱せらるゝものとなつた。(二)言語は經驗の交換傳達の必要に基因して生じたもので、此方便によつて相互に、思想感情を交換し、前代の文化を保存し後代に傳達することを得、又國民生活を統合するの努力ともなつてゐる。(三)美術文學は鑑賞的態度を以て自然及人生を考察し、こゝに價值の世界を産み出した結果であつて、人生を一層寛濶ならしめ、純美ならしむる上に寄與してゐる。(四)社會制度は、人類が共存共榮の要求に基き、斯かる組織を構成することとなつたものであつて、人は此中に生活し、又制度は文化傳達の重要任務を盡してゐる。(五)哲學及宗教は宇宙及人生の根本原理を求め、安住の境界を得んとする人生の要求に基いて生じたもので、人は究竟の眞理をこゝに求め、又永遠の生命をこゝに得んとし

てゐる。「新時代の教育」(一〇一—一〇四頁)

二、**社會生活觀** 如何なる社會が吾々の望ましい社會か。社會の理想とする所奈邊にあるか。此點に就て氏は「新時代の教育」學校の社會的理想の節に於て、次の如く其見解を披瀝してゐる。蜜蜂や蟻も一種の社會を形成してゐるが、然しこれは限定せられた自然の原理に合致するやうに設営された社會生活でなく、人間の社會生活とは別種の世界である。蟻や蜜蜂の社會は自然によりて與へられた相關作用の發現したもので、豫定的のものであるから、之と關聯して其社會及個々の活動の意義は固定的、單純なものである。然し人類の社會は、人類の有する心の作用により自然的條件とせらるゝもの以上に目的を意識する。全體としての目的を有すると共に成員個々のものも亦目的を有する。之に應じて、社會及個人の活動の意義も亦複雑多様となるのである。

部分と全體と、有機的關係を保ち、機能構造を統合し、一全體としての作用を營む組織を稱して之をユニテイ即ち結合統一體と云つてゐる。動物界に於けるユニテイは自然的に規定せられ、其種類も尠いが、人間界に於ては多種多様である。それは畢竟目的の多種多様なるに基因するからである。個人に就て言へば、其身體は物的有機體として自然的ユニテイである。又精神的に、單一目的の下に、一切の思想行動を統合したユニテイもある。人格者は思想行動が統一せられ、

合理的有徳の統一體として完全なるユニテイである。社會に就て言へば、社會は一全體として大なるユニテイであるが、其中にある各制度も亦一定の目的の下に統合せられたユニテイであることは今こゝに云ふまでもない。人間は常に意識の上に目的を確立し、之を中心として機能構造を統合し、新なる組織を考察し、之を實現せんとしてゐる。其結果従來のものに變化を生じたり、時代と共に新しいユニテイが生れ出ることとなる。人間の社會史はユニテイの新生消滅の跡を語り、且つ人間の努力が諸種の方面に人生を完全に組織したユニテイを得んことに向けられてゐるかを示してゐる。かくは言ふものの、人間の社會生活は、一切有意識、有目的のもののみと解してはならぬ。無意識的活動もあり、特に社會の機關及其作用は、自然の理法に拘束せられて、人間の自由選擇によつて創造し得られぬものも多々ある。單に理想の上からは、種々の目的を定めて論理的に構造機能を組織し得ることも出来ぬではないが、其通り實現せられぬ所以は、自然の條件に、人力を以て變更し、改造し得られぬものがあるからである。故に目的觀の上に立つて、人生を組織し、完全なユニテイを求むる場合に、此自然の條件を基礎とせねば、それは空想たるに止り眞の人生としては意義はないのである。

尙人間社會の重要な點は、道德觀念を有することである。結合連帶の作用は、自然界の一事實

として動物と等しく、人類界にも存するのであるが、人間は道德觀念を基として、之に特殊の意義を與ふることをする。結合連帯の作用が、自然のままでは善惡何れの方向にも活動することを得るが、人間社會に於ては、善、公正を理想として、其方向を規定し、又活動の偏奇を防がんとしてゐる。社會學者中には、社會進化の跡を釋ねて、自然的、物的社會から、意識的、有目的の社會にて自然の要求を充足して居る状態から、選擇的、反省的の狀態に進み今や、人間の求め、之に達せんと力めて居る段階は道德的社會であると稱して居るものがある。(一四二—一四五頁)

斯の如く社會の觀念を展開し來つた氏は、續いてその所謂道德的段階にある社會を認めて次の如く述べて居る。即ち道德的段階にある社會といふのは社會生活を結合するに道德を以て根本となさんとするもの即ち治善を以て連帯の根源とせんとするものであり、治善に合致するの生活を理想とする。治善とは、善と稱すべきものならば凡てのものにとつて善でなければならぬといふの義であつて、社會の各部分、各成員の善とするものは、社會全體の善とする所であり、社會全體の善とするものは、各部分、各成員の善とするものでなければならぬとするのである。而して、人生の眞の實現は、個人の善と、普遍的善と合致した境涯中のみ求め得らるゝものとし、大我の生活と、小我の生活との合致といふことを道德的生活の標準とする。尤も社會各種のユニテイ

は夫々目的を有し、同一の社會制度も異にすれば、其目的も亦異なることもある。例へば工業組織も或經濟家から見れば、富を作ることだけが目的であり、家庭といふものも、ユーゼニストから見れば、健康の保全増進の場所であつて一切の機能構造を其點に關連せしめて意義あらしめんとする。しかし之だけでは、眞の社會的意義を見出すことは出來ぬ。工業や家庭は狭い特殊の目的の方便ではなくて、廣い全社會の目的から眺め、兩者の合致した場合に於て存在の眞義を見出さねばならぬ。(一四五—一四六頁)。かく治然的社會の意義を述べ、大小ユニテイの目的合致を稱へ來つた氏は、續て「要するに、現代迄進化し來つた社會の理想は治然を以て凡ての社會活動を結合するの根源とし、各種のユニテイの目的と、大なる社會の目的と合致したる點に於て、眞の意義を見出さんとするの社會生活であるといふことが出来る。」と要約を掲げて居る。

氏は其著「新時代の教育」第二章に於て、近世社會生活とデモクラシーとの關係を論じてゐるが、氏によれば、近世社會生活に一大變化を生じた主要な原因はデモクラシーの思想と其實現とにある、須らく我が國も此世界の大勢に順應し、デモクラシーの社會を形成せねばならぬとするのであるが、此吾等の望ましき社會生活の様式たるデモクラシーの道德的基礎は奈邊にあるのであるか。之に就て氏は、前要約の後に、引續いて次の如く述べてゐる。——デモクラシーの道德

的基礎は前述した治善であつて、各員は自己を充分に實現することを得るの機會を得、且其完成によつて他の完成に寄與することを得るの道德的有機體としての社會を得んことを理想とする。而して個人の行爲は、斯る社會を形成せんことを目標として、自己の思想、感情、願望を、自由に、しかも、責任を以て秩序正しく表現することによつて道德的となるのである。抑もデモクラシーの理想とする所は、普通の生活と自由民とを結合するにありといふことが出来る。普遍共通の生活は協同の生活であり、自他奉仕の生活であり、自由民は自由を生命とし、責任を以て行動する人である。而して協同と言ひ、自由といふ、其正否を決せんには、正義を基とせねばならぬし、社會實際の生活に於て、福祉の分配は、精神的にも物質的にも又正義によらねばならぬ。と言つてゐる。

猶氏は、一般的に言へば治善は社會の目的であり、之に合致することは、社會生活の理想であるといふことを得るが、尙詳に見れば、斯る社會成立の根柢として、協同、寛容、自由、責任、自動及正義の存することを知らねばならぬとし、之等根柢が完全に具はるでなければ道德化せらるゝ社會は成立せぬ、デモクラシーの社會様式も發現せぬのである」となし、協同以下正義までの六項目を詳説してゐる(一四八—一八五頁)。然しこゝにはそれを省略することとし、以上を

以て氏の社會的觀念の大體を知り得るだらうと信ずる。

三、個人對社會觀 個人と社會との關係を如何に見るか、其見方の如何は教育理想乃至方法觀と密接な關係がある。而して氏の社會觀なるものは、要するに今日社會學者によつて通説とされてゐるものに據らんとするのである。即ち次の如く述べてゐる。——抑も個人と社會とは渾一的な存在であつて決して別々な物ではない。

社會から離れた個人といふものもなければ又個人をはなれて社會と稱するものもない。渾一體を一面から見れば個人であり、一面から見れば社會であつて、個人と云ひ社會といふは渾一體の兩面に過ぎぬのである。クウレエー教授は、個人の心と社會心との關係を音樂の合奏に比し、合奏は調和せる一有機的全體であつて、全體としての音樂、個々の樂器の音樂と、之を二種に區別すべきものではない。之と同じく心にも個人の心、社會の心といふ二種類はないと云つてゐる。この音樂合奏の例は、社會と個人との關係を考ふるに適切な比喻と思はれるが、合奏は個々の樂器をはなれては存在しないが、しかし個々の樂器の音を集めたからと云つて合奏とはならぬ。畢竟するに有機的全體であつて、之を一面から見れば全體であり、一面から見れば個々の樂器をも抽出して考ふることが出来る。社會と個人との關係も、亦此の如きものだと言ふを適當とする。

社會と個人とは何れが先きかといふことは、鶏と其卵とは何れが先きに存せしかと云ふことを論ずるが如きこととなるが、個人と社會とは、當初より兩面として同位同格に存せしものと見るべきことと思ふ（「新時代の教育」二六——一七頁）。以上は靜的見解であるが、氏は更に動的見解として、次の如く述べて居る。——動的見地よりすれば、社會といひ、個人といふは生命と稱する事實、経路の兩面觀に外ならぬ。個人の生活順程が多數結合し、錯綜し、こゝに社會的生活経路を生むこととなる。社會的経路は、個人的生活に形を附與し、意義を與ふる。個人の生活は相互に接觸せずして、並行的に進行する流れではなくて、相互に交渉し、接觸し、作用してこゝに社會生活と稱するものが織成せらるゝに至るのである。恰も人間は、各個機關の集合以上のもので、そこに生命を有するが如く、社會も、單に個人の集合ではなく、個人、生命の相作用する所に一種の生命を有するのである。今此生活経路が一面から見れば、個人的のものとして見え、他方から見れば社會的のものと見える。（同書一七——一八頁）。

さて斯くの如く個人と社會との關係を見た場合、教育の考へ方は如何なる風になるべきかと云ふに、氏によれば、要約するところ教育の考へ方は、個人と社會とを對立せしめることなく、渾一的生活經驗を完成することを目標として進まねばならぬ。單に利己的、主我的に自己を伸ば

せば可なりと考へてはならぬ。出来るだけ最高程度に自己を實現して以て社會の目的を實現し、民族の業績を繼承保存せんとする社會の努力に合致せねばならぬ。社會は又個人の成長發達を遂行するに好適の環境たり個人の努力と業績とに對して、刺激を與ふることを得、道德的標準確立し、有効に社會的遺産を個人に傳達するを得ることを其任務とせねばならぬ。事實に立脚し、科學的研究を基とする時は、個人と社會との關係を前述の如く解し、其上に教育を立てねばならぬとするのである。

以上を以て氏の教育思想の根本的なるものが大抵盡せたと思ふから、章を更めて氏の教育の意義觀を尋究して見よう。

第三章 教育の意義

氏の教育意義観は如何。既に前章に於て述べたる如く、氏の根本思想の中には社會の觀念がある。即ち氏はそれに基いて、飽くまでも教育を以て社會的作用と見、之によつて、社會の改善進歩を圖るの重要な方便と考へるのである。故に氏の教育意義観はやがて教育の社會的必要を意味する。故に編者は、同書緒論「教育の社會的必要」の節を以て、其の意義観に相當するものと思惟する。故に、同節中、より其の要點を摘出して見ようと思ふ。

教育の人類にとつて必要なことは、昔も今も共に認めらるゝことではあるが、近世に至り、教育を以て社會進歩の一大要素と見做すに至り、其必要と言ふ觀念にも、新意義を加ふることとなつたのである。エルウツドは云つてゐるが、教育は複雑な社會團體の習慣及性格を統制するの方便である。而して斯くの如き方便は、社會が之によりて重要な進歩を期待せねばならぬものである。教育は人生を變化するの要具であり、延いて、社會を完成する要具ともなる。更生更新といふことは、正に教育の爲すべき根本的仕事であると。又デューエーは、學校を以て社會の進歩改善の根本的方便であると云つてゐる。抑も斯る見方は、近世社會問題に留意する人々の一般に唱

ふるところであつて、教育によつて、社會の進歩改善を求め、其點に於て教育の必要を力説せんとするに至つたのである。(二五—二六頁)。

勿論昔に於ても、教育の必要といふ觀念中に、社會的意義を含んで居たのであるが、それよりも、個人的必要の義務が強かつたのであつた。エルウツドは云ふ。教育を社會進歩の主方便とし、能率高き社會の成員を作ることをつとめねばならぬ。換言すれば、將來の教育は、法律、醫師、技師を造るにあらずして、公民を作ることとせねばならぬ。(中略)。其意は、何人も父母たり、良隣人たり、社會の良民たるやう教育せられねばならぬといふことである。而して社會化せられた教育は、職業組織に個人を適應せしむることを力説する。之は良公民たらんがためには、良製産者でなければならぬからである。職業的陶冶といふことは、重要な根本的なもの一ではあるが、人間對人間の關係は、人間對自然の關係よりも、更に重要なことを忘れてはならぬ。職業教育に就て力説する要素は、個人と自然物、及自然力との關係であるが、之は公民教育の端緒をなすに過ぎぬ。人と他人との關係を研究することは、社會的教育の系統に於ては最終仕上げの要素であると。之は過去の教育が個人のために存せしに對し、將來の教育は社會公民の養成、社會進歩のために存すべきことを力説したのであつて、誠に適切な言だと思ふ。(二七—二

八頁)。

エルウツド教授は教育は個人を社會的生活に適應せしめんとする。個人をして社會團體中に於て占むべき位置に適應せしめ、且社會團體に何物かを寄與せしむることを目的とする。教育の系統は、個人を個人として其力を發展せしむるのみならず、社會生活に入る前に有効に活動するやう、個人を修練するにある。換言せば教育の社會的任務は、個人の習慣及性格を形成することを指導し、統制し、且其能力を發展せしめ、以て社會の有用な成員人たらしむるにある。而してかかる仕事は尠くとも現今の複雑な文化に於て、其社會的完全を期するために必要なるのみならず、一層大なる團體として其存在を持續する上に必要な途である云々と言つて居るが、要するに教育の任務は單に個人的ものでなくて社會的である。即ち社會進化の要具として教育は存在する。社會の進歩改善の最高形式は教育によつて得らるゝのである。若し之を必要といふ點から言へば教育は單に個人の發展、個人の成効のために必要なものにあらずして、社會の進歩發達のために必要なものである。(三二一—三三三頁要約)。

猶節尾に結論とも見るべき次の數行が加へられてゐる。——吾人は飽くまでも教育を以て社會的作用と見、之に依りて、社會の改善進歩を圖るの重要な方便と考へて居る。吾人人類は、教育

によつて、其智能品性を向上發展することを得、之によつて、吾人の社會は進歩し、一般の福利は増進せらるることとなるのである。之を他の社會作用に比すれば、社會の進歩を催進する點に於て、最も有効に、根本的なる、正に第一位に置かねばならぬものと思ふ。所謂教育第一なる語は、此意義に於て正當である、又大切なることと言はねばならぬ。單に成功を求めたり、個人の發展を目標とする教育に對しては、教育第一なる語は之を用ふるに足らぬと思ふ。云々。

第四章 教育學觀

教育學は如何なる學か。其の研究方法奈何。教育學と教育の實際との關係は如何に。凡そ此等に關する系統的の氏の見解は、氏の「新時代の教育」に於ては見ることは出來ない。僅に緒論第一節に於て「教育學の哲學的及科學的研究」及第二節「教育の作用と其要素」の或部分に散見するに過ぎない。今此の二節の示す所に従つて以下其の教育學觀を纏めて見よう。

一、教育學の哲學的及科學的研究に就て 教育學の研究に哲學的と、科學的との二方面あることは事實であるが、氏によれば、吾等實際の方面に關係して居るものは、現在よりも、一層科學的研究を盛んにすることが我國教育の進歩を圖る上に、寧ろ急務だと言ふのである。言ふまでもなく、哲學的研究は、先驗的基礎の上に立つて教育を考察するものであり。科學的研究は經驗的方面から之を研究せんとするものである。

(イ)、哲學的研究。最近數年間、我國に於ける教育研究は、或は研究の聲のみと言ふ方が適當かも知れんが、哲學的といふことを高唱するやうになつた。殆んどあらゆる教育雜誌に於て、或は小學校教師の各種會合に於て、オイケン・ベルグソン・ナトルブなどの哲學説が、或は筆に或は口

にせられざるなく、方法を論ずるにも先づ哲學から出發すると云ふやうな風が行はれて來た。其盛なる恐くは歐米先進國に於ても古來稀なることと思はれる。私は敢て此風を絶対に非なりとするものでないが、又必ずしも常態だとするものでもない。(中略)。或は人を陶冶する學問たる教育學は、人の本質と發達の根本原則とを研究する哲學を基礎とすることによつて明瞭になると云ひ、或は世界觀人生觀が明とならねば教育の理想を確立することが出來ぬと云ひ、或は知識の本質の明にならぬ以上は、教授の方法が確立せずと云ひ、其他哲學の教育學研究上に必要とせらるゝ主張に對しては傾聴に値することを考へては居るが、斯る方面のことのみが教育學を建設し、教育の實際を指導するものではないことも明かであり、教育の實際はより以上に科學の指導に由らねばならぬと考へてゐる。

(ロ)、科學的研究。抑も人間に關する學問たる以上は、人間の本質を明にせねばならぬといふ様な一般論は獨り教育學に限らず、法律學にも、社會學等にも適用することが出來ると考へる。しかしそれが明になつたからとて、それだけで法律學も社會學も成立せぬことは教育學と同様である。之は畢竟各學問の對象とすること、之に就て研究上とるべき途が他にもあるがためだと思ふ。教育學に就て言へば、人間を哲學的に見ると共に、如實の生物とし、又社會人として之を考

察せねばならぬ。生物としての心身の發達や社會人としての歴史的發達等に關する事實を無視して、教育は行はるべきものでなければ教育學は成立するものでもないと思へる。而して斯る方面の研究が即ち經驗的研究即ち科學的研究である。しかも其結果は教育の實際に對して關係密接でもあり、細大に亘つて各種の仕事に適確に指導することとなるのである。或は言ふ。今日の哲學研究の旺盛なるに至りしは、科學萬能に對する反動である。他の科學に就いては知らないが、教育學特に吾國に於ける教育學は其科學的研究によつて萬能を唱ふるには餘りに貧弱であつて、私には遺憾乍ら反動を惹起するほど勢力あるに至つたとは考へられぬ。例へば兒童の身體なり心意なりに就て、我國兒童としての科學的研究の結果の十分なるものがあるか。

科學的教育方法の建設せらるべき基礎資料さへも不十分な状態ではあるまいか。其他吾國低能兒不具兒の數如何、その特別學級の施設如何。或は近代の社會學的研究に至つては教育の範圍に於て未だ留意されて居らぬ程である。此の如く科學的研究の方面は尙研究すべき餘地多々あつて、之を明にするでなければ、我國の教育の進歩を期することを得ぬし、哲學的研究をなすことによつて、之が不備を補ふことを得るものでもないと思へる。(要約)。

(ハ)、實際家と科學的研究。教育の科學的研究は、教育の事實を基とするに非ざれば行はるべきも

のではない。而してかゝる研究の機會は、日常教育の實際に關與して居る人に多いのである。從て此等の人々の經驗と其研究資料とは、教育の科學的研究、科學的教育の建設にとつては唯一の資料として尊重せらるべきものと思ふ。此意義に於て、小學校の教師は小學兒童の教育に就ては最も價值ある科學的研究の資料を供給すべき人々であると言はねばならぬ。(中略)。教育の實際に従事する人の任務としては、科學的研究によつて得たる資料を學者に提供し、又學者の組織統合した原則に基いて教育の實際に當る方が、教育進歩に貢獻する所も多く、又適確に據るべき途を得ることとなるではなからうか。(中略)。私は前にも言つた如く、教育の哲學的研究は、一面としては重要なものと考へるが、それは寧ろ専門特權の學者に一任した方がよいと思ふ。教育の實際に關するものは、科學的研究の結果に留意して、自己の實行を指導し、又自己は教育の事實を取扱つて居るのであるから、經驗的研究をなすの機會に富み、斯方面の進歩に貢獻すべき材料を提供することも出来る、故に科學的研究の立場に立つて、事實經驗を考察することを主とした方が、最も自己にふさはしいことではないかと考へる。學世滔々として哲學熱にかさるゝやうなことは、決して喜ぶべき現象ではないと思ふ。

二、教育の要素と其研究に就て 氏によれば、教育は社會的作用の一として野蠻未開の時代

から行はれ來つたものであり、之が要素を分解して一、個人、二民族の文化、三媒介者としての社會制度とするのである。尤も文化と其媒介機關たる制度とは、人類の社會的生活の發現に外ならぬから、總じて之を教育の社會的要素と見ることも出来る。然か見る時は、教育の要素は、個人と社會との二つとなる。而して個人は社會の素材であり、社會は素材の進轉する形式である。素材には成長發達の可能性を有し、其能力が此形式の中に發展することによつて、人生は他の動物と異なる意義を有し、漸次高上せらるゝこととなるのである。(同書一〇——一二頁)。と云つてゐる。而して氏は、其要素の研究に關して次の如く述べてゐる。

(イ)、教育の要素的研究。教育は一面此素材に就て研究せねばならぬが、之には特に生物學的、心理學的研究を要する。又一方社會に就て研究せねばならぬが、之には特に道德的社會學的研究を要する。教育の理論的研究及實際的方面は、生物學的、心理學的、倫理學的、社會學的研究を以て盡さるのではないが、此等の研究は極めて重要な基礎的なものであると考へる。(中略)。私は教育の要素を以上の如く見、又此等に就ての科學的研究の結果を参考して、立論の基礎としたいと考へてゐる。——かく氏は述べて居るが傍ら本書は系統的に教育の理論を研究せんとするものでないから、此要素に就て説明することを省略すると言つてゐる。けれども、それだけでは、氏も物

足らなかつたのであらう、ミリックの著「進歩的教育」の中から次の如く、教育の生物學的考察及社會學的考察に關する所説を引用して、自己の所説に裏付けして居るのである。即ちそれは次の如きものである。

(1) 教育の生物學的考察——ミリックは其著「進歩的教育」の中に言つてゐる。科學的研究によつて人生は身體機關中に又之を通して、活動してゐることが發見せられて來た。物理的、化學的影響は、前に考へられたよりも一層潛勢力を有すること、又人間の行爲の多くは、生物學的見地に立つて見る時のみ理會し得らるゝことが明瞭になつて來た。人生は自己活動の力であり、原始的衝動によつて行動となつて現れる。而して其衝動は、特別な満足を得んとする願望によつて指導せられ、目的を有することとなり、人生の表現は身體的より心理的、精神的に進み、其レベルが高まることとなるのも明瞭である。斯事實を教育に適用して考へると、凡ての教育は自己教育であり、材料を附與するよりも、先づ、衝動や願望を出發點とせねばならぬ。兒童は學校外では自ら人格を發展することをしてゐるが、之と同じ方法で、學校内でも自ら人格を發展することを要する。教師の仕事は、兒童の此活動を指導することである云々と。

(2) 教育の社會的考察——又云つてゐる。人間の團結をなすといふことは人性の一特質であ

る。此衝動に對應することが過去現在に各種の社會的組織が成立した原因である。人間の心は本來社會的性質あるがために、人間の心となつたもので、人間の結合から離れば人間心が失はれてしまふ。此事實から教育は社會的作用であるとの結論が生じて来る。次に人間の力は、單に物質界中に、又は物質界を方便として活動することによるよりも、社會組織中に、又社會組織中に於ける共同活動によつて、民族の間に發展することとなつた。人間は自然によるよりも、寧ろ人間によつて教育せられて來た。故に兒童は自己の學校組織を作る上に關與せねばならぬ。第三に人間社會に於て、種々の社會組織が形成せられ、又不満足之感に伴ふて形成せられぬものもある。思想家の理想とするものは、現今に至るまで、恒久的影響を及ぼすこと尠いに拘らず満足といふことが統制力となつて現在の社會組織が成立したのである。吾人は其あるが儘に、人生を容認し、學校をして發展し行く人間が各々求むる満足を實現し得るの場所たらしむべく、又兒童が斯る場所を作らんとすることを補助せねばならぬ。第四に、社會的秩序は、如何なる時代にも個人的争闘と團體的興味とを調節する問題解決の一企圖であるが、此問題を充分に決すべき如何なる原則も未だ發見せられてゐぬ。故に社會は人智と事情との變化に伴ひて常に變遷する。此變化を賢明に寛容し、又秩序ある變化に、賢明に關與する心的態度を陶冶することを必要とする。而

して此態度は兒童の組織する學校の生活の中に、又之を方便として陶冶せられねばならぬ。而して之を爲すには、現在の社會秩序を尙ぶこと、又之を維持することを薄弱ならしめずして行ひ得られる云々と。

(ロ)教育論は事實に立脚すべきこと。以上の如く引用し來つた氏は、其結びとして次の如く述べてゐる。——以上は生物として、又社會人としての人間の見方及其實事から考察する教育に就て、一例としてミリツクの所説の一斑を述べたのであるが、如實の人間、如實の社會に直面して行はる、實際の教育は、斯種の事實に立脚して論述せねばならぬものと思ふ。近時の傾向として、斯る事實に基く研究を低級視し、只管哲學的、藝術的といふやうな見方でなければならぬもの様になつて來たが、私は教育の要素を前述の如く、生物學的、心理學的、社會學的に考察することから初めねばならぬのは勿論、實際的教育は斯方面の研究に留意することが極めて重要と考へる。云々(一一——一四頁)。

氏の教育學觀は前述の如く包括的なものでないが、此處には單に氏の著述に表はれたものの中から、以上だけを抜いて示した次第である。以て其の一斑を窺ふに足ることと思ふ。次に進んで氏の教育理想觀を考察して見よう。

第五章 教育理想觀

氏によれば既述の通り教育は社會的作用の一であり、之によつて社會の改善進歩を圖ることが出来るのである。又吾人人類は教育によつて其智能品性を向上發展することを得、之によつて吾人の社會は進歩し、一般の福利は増進せらるゝこととなるのである。氏によれば單に成功を求めたり、個人の發展を目標とする教育に對しては、教育第一なる語は之を用ふるに足らぬ。社會の進歩を催進するに點に於て最も有効に、根本的なる、正に第一位に置かねばならぬものとする。即ち氏の教育論に於て主題となるものは、社會生活に關するもの、實際教育に關するものである。即ち氏の「新時代の教育」目次を第一章によつて参照せられたい。殊に實際教育論に於ては、公民的活動職業的活動、個人的非職業的活動の三方面に亘つて其教育法を論述してゐる。かくの如く氏の見たる教育は、社會的實際的のものであるから、従つて、其の教育理想觀も、かゝる教育意義觀に即して、全人活動主義をとるものである。同書「全人活動と教育」なる一節は同書の結論であると共に氏の教育理想觀を示すものと信するから、茲に摘録することにする。

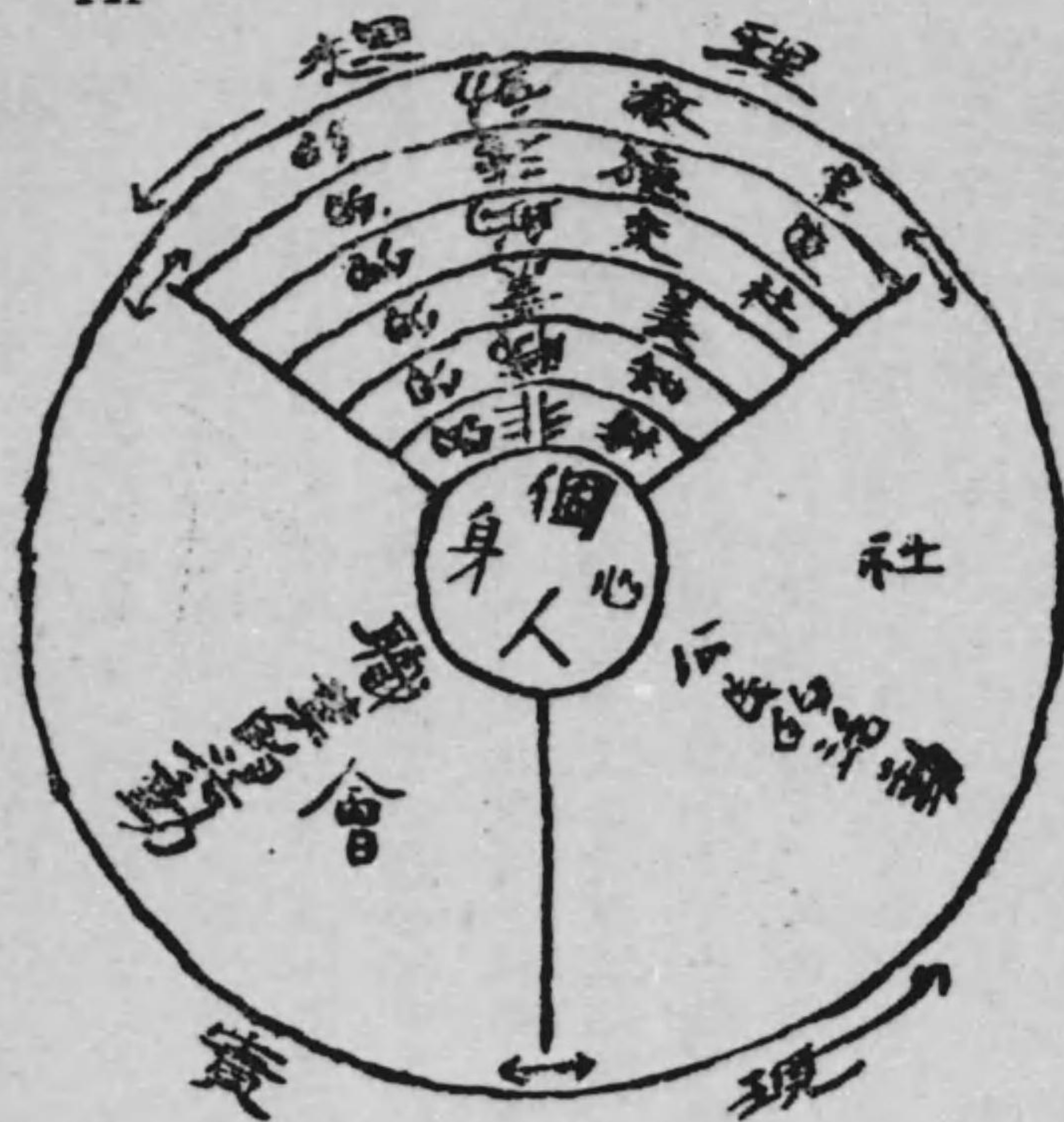
植物の種子一箇をもつて考へる。微々たる一粒ではあるが、全き植物たるべき素質を具備して

ゐる。今之を播種するとやがて發芽する。復た甚だ微弱なものではあるが、全き植物たるべき素質を具備し、全き生命を宿してゐる。爾後其環境が自然の成長發達を遂げしむる上に、障害なしとせば、植物は其生を遂げて、全き植物たるに至ることは明瞭な事實である。人間も亦生れながらにして、全き人間たるべき素質を有してゐる。若し之を一箇の生物、即ち豆や、松の木、蟲や猫と變りないものと見ると、其成長發達の法則を、自然界に於ける自然に求めて、之に従へば其生を完うする所以となるのである。然るに人間は人間社會に共存するの生物であつて、其環境をなすものは單に自然界だけではない。社會と稱する環境も存する。若し彼は單に自然界の法則のみに従つて成長發達すとせば、全き人間としての要素に於て缺くる所あるに至るのである。現在の社會組織、社會活動は、此中に入る者をして完全に全人としての生活を営ましむることを得べきか否かは別問題としても、人間は社會を環境として其法則にも従ひ、人間社會の中に入ることによつて、人間たることを得る一般原則は動かすべからずと考へる。人間は自然界の自然に則り、原始社會の狀態に立返ることによつて全き人間たることを得べく、社會は其自然を損ひ、人間たるの價値を失はしむるやうな考は、勿論誤であつて、とるべきものではない。人間は自然界に生息する生物であると共に、人間界に共存する社會人である。そこに全き人間としての活動がある

のである。——編者曰く、氏は斯くの如く全き植物の比喩より入つて、全き人間としての活動なるものを自然的社會的兩面より誘導し來つたのである。然らば、全き人間の生活とは何か。續いて氏の述べるところに聽くべきである。——

人間は一個體として心身を有する全き人間の生活は、全き身體、全き心の活動でなければならぬ。單に其何れか一のみを勞するの生活は、全き人間の活動ではない。心について考ふるに、單に知力のみを働かすの生活、或は之に反して知的生活を輕視するが如き活動も亦全人としての活動とはなすことを得ぬ。社會人としての人間は、個人的生活に比すれば、其意識する所廣況である。其心身を働かすこと、自ら多種多様でなければならぬ。而して人間は現在を在るがまゝに認むることを得るのみならず、理想を意識する。現在の自我、現實の社會生活のみは全人の生活ではない。理想的生活もなければならぬ。人間は現實に即して生活して理想に向つて高上する。かくて其全き人間としての生活を完うすることを得るのである。

以上は氏の全人觀である。かくして氏の教育理想は次の如く述べられてゐる。——兒童の學校に入るや、全き人間たるべき素質を具備してゐる。其去るに際しては全き人間としての活動をなすことを得るやうに、其素材は成長發達し、社會に入つては全人としての活動を営まねばなら



ぬ。此の如き人間を陶冶することは、正に教育の目的とする所であり、學校日常の仕事は、兒童をして全人たらしめんとする上に資せんとして居るものたらんことを要する。云々。

尙氏は同書各章各節に亘つて述べたことは、畢竟するに此全き人間を作らんとするものであるとなし、更に、その重要點を左の如く圖示してゐる。

大圓は社會小圓は個人を示してゐるが、人間は個體としての生物なると共に、社會人たることを表明する。個人たり社會人たる人間の活動を別つて三種とする。大圓を三分したものは即ちそれである。全人としての活動はこの凡てに亘るものたらんことを意味するのである。更に個人的活動を小分して若干の活動としたが、之は人間活動の各方面を類別したものである。而して此等の活動は聯關的のもので、單に身體のみの活動もなく、單

純な知的活動もない。又個人活動として之を述べたが、個人的活動は其他の活動を規定し、又他の活動によつて規定せらるゝ關係を有する。圖に於て各線の密着せずして間隙を存して居るのは、此關係を表明して居るものである。更に此活動は、現實の活動たるに止るべきものではなくして理想的生活もなければならぬ。圓外に理想現實の語を記したのは其意味を表はさんがためである。要するに圖に示すが如き活動をなすことは全き人間としての生活であり、斯る生活をなすことを得るの人を作らんことは教育の目標となるのである。——これが圖に伴ふ氏の解説である。

次に、在來の教育理想觀と氏の教育理想觀との異同について氏の一言して居るところを見るに、古來心身の調和的發達を目的とせる教育說、或は人間の生活する範圍を知的、美的、意的、靈的などに別ち、各其範圍に於て、又全體として完全な生活を求めんとする教育說の如きは、全人たるものの活動を、形式的に表明せるものと云ふことが出来る。更に完全な人格とか、理想我を目標とする考の如きは一層抽象的に形式的に全人たらんことを求めんとして居るものである。抑も人生の活動を形式的に見れば、包括的、一般的のものとなつて、議論も極て尠いこととなるが、實際教育の施設に、之を表現し、適確な方法を講ぜんとするには抽象的にして空漠なるを免れぬ。こゝに於て、實際教育に於ては、人生活動の内容を考察せねばならぬ。しかるに内容を擧げ

盡すことは殆んど不可能のことでもあり、其擧げたものは、議論も多く、且は人生を部分的に見るの嫌あるに至るを免れぬ。されど實際教育の施設には此内容的方面から出發せねば、具體的に適確な途をとることが出来ぬのである。私は人生活動を三方面から見、之を細節に亘つて論じたのは、實際教育施設上の要求に應ぜんとしたものである。(五三四—五三九頁。)

以上を以て氏の教育理想觀は盡きて居ると思ふ。進んで此處に氏の所謂人生活動の三方面に亘る實際教育論に移ることにする。

第六章 教育方法觀——實際教育論

氏の教育研究の傾向が實際的であることは既述した通りである。「新時代の教育」の大部分を占むるものは言ふまでもなく、實際教育論である。同論は氏の教育方法論であるが、他の多くの學者の如くに形式的に之を論ずることなく、實際的に具體的に教育經營方法を説述したところに特色がある。目次にも示すが如く、氏によれば人生活動は三方面——公民的活動、職業的活動、個人的非職業的活動があるのであつて、此三方面から着眼して教育の實際を説かうといふ企圖である。然らば氏は如何なる根據によつて人生活動を三方面に類別したか、其點を豫め茲に明示して置きたいと思ふ。氏は同書二五一——二五三頁に亘つて次の如くそれを述べて居る。——吾等は現實の社會に生活して如何なる生活活動を營んでゐるか、之を明にすることが、實際教育の目標を定むる上に基礎となる。只茲に於て私は哲學的に根本的に解決しようとするものでなく、事實の世界に於ける事實を基として考へたいのである。我々の活動はかくありたいと思ふ點から見れば人によつて種々に異なるを免れぬ。又かくある活動も其見方により分類の標準を異にすれば、其種類や名稱も、自然異つて來るのであるが私は現代社會に於ける人生活動を分類して左の三種

とする。一、社會的公民的活動、二、經濟的職業的活動、三、個人的非職業的活動これである。是等は社會の一員として、其所屬團體に於て共存共營の生活を營み、一員としての義務を履行し、相依相待の活動によつて他人の幸福を増進し、其社會の進歩發達に寄與する所あらんとするの活動が即ち社會的、公民的活動である。又吾等は何等かの職業に従事して自己を支ふると共に、自己の所長によつて經濟的生活から社會に奉仕する。その活動が即ち經濟的、職業的活動である。次には自由な人格者として職業をはなれ、職業のためにするに非ず、全く人格を高上し、人生を樂しむためになすの活動もある。閑暇時に於ける人間の活動は、全く此種に屬するものであるが、之れ即ち個人的非職業的活動と稱するものである。此三活動は社會の一員たる人間には何人にも缺くべからざるもの、教育は將來社會に入つて獨立獨行の人間となるべき者を養成せんとする上から、之に應じて三方面あることを認めねばならぬ。即ち一、社會的公民的教育、二、經濟的職業的教育、三、個人的非職業的教育の三種となる。而して前二者は社會的能率を増進することを旨とするものであり、後者は個人の伸展を主とするものであると云ふことが出来る。(要約)。

それで以下節を追うて氏の三教育觀を示すことにする。因に、氏の實際教育の三方面を論ずるところ、甚だ詳しく、同書の過半以上即ち二百九十頁に亘つて居る。故に此處には主眼とする所

を要約して掲げる外はない。

第一節 公民教育観

一、**公民の意義に就いて** 氏は公民の意義をかなり各方面から説明してゐる。要約すれば次の如きものである。——公民の意義は廣狹種々あり觀念が明瞭なるが如くして實は其意義甚だ區々である。最も狹義に解すれば市町村制にいふところの、年齢、居住、及び納税額を條件とし、其一定の條件に該當する資格あるものとしての公民である。又最も廣義な意味では世界の公民其の意味は（人類の一人だといふに過ぎぬ）などといふ。又其他其中間に於て各種の場合に用ひられて居るやうである。けれども之を一般的に言へば、公民とは、自然人に對して、社會人たる人間の立場を指してゐるものと考へる。吾々は肉體と精神とを有つ個體としての人を見、個々獨立のものとして、人を意識することを得るが、その場合に於ける人を稱して自然人といふ。之に對して社會團體の一員とし、他と關係を有して共存する人間を意識することが出来る。此場合に於ける人の觀念は、公民と稱せらるゝものなる。

而して社會人の共存生活は、一面に個人的必要例へば衣食住を充足すること、他面には社會的

必要例へば道路の如きを充足せんがため、自然に相依相待の關係を生じて共存することとなる。さて以上の如き必要を充足するために社會は各種の組織即ち政治的組織、經濟的組織及社會的組織の三種とする。而して此等は更に各幾多の小團體に分れて居るが、社會人は此各組織、其中にある各小團體、之を組成する個人に對して、直接と間接との別はあれど、何等かの關係を有して共存してゐる。（中略）斯くの如く各種の關係を有して吾々は共存してゐる。今此位置に於ける人を稱して之を公民と稱するのである。従つて、公民といふものは、政治的、經濟的、社會的意義を有するもので、單に政治、法律的のものではない。又普遍的のもので何人も公民である。或條件のみを有するもののみが公民だといふのではない。而して前述の關係は、社會人が社會共存の必要を充足せんがために自然に形成したものであるから、此關係の上に立つて居る公民といふものは、自然的のものであつて人爲的のものではない。而してかゝる關係から茲に公民たるものの具備すべき條件、換言すれば公民の法律的、道德的、社會的權利、義務が発生することとなる。而して此關係は時代の進歩と共に變遷して行くので、公民の權利義務とするものにも相違を生じて來る。例へば犯罪をなした場合、當人は本より、一家眷族に至るまで連座した場合もあつたが、云ふまでもなく今日はそんなことはせぬ。又今日までの工場に於ては職工は其經營や利益の分配に就て

は、間接的關係にあつたが、今や直接に關係せんとしてこゝに爭議を生じてゐるが如きである。
(中略)。

國民と公民との別如何。これを簡単に述べると、公民とは廣義に解釋すれば社會各團體の成員たる位置に於ける社會人を通稱するのであり、國民とは、特に國家と稱する社會團體の成員たるものを稱する。而して國家も亦社會組織の一なるが故に、國民とは公民を或場合から見ても、かく言ふのに外ならぬのであつて、國民は公民の中に包含せらるゝこととなる、しかるに、團體の價值から見、國家は最も重要なるため、國民なる觀念に特殊の價值を付することとなり、或場合には公民をも包含するかの如く見え、或場合には公民と對立して、慣用せらるゝこととなつたやうに思はれる。此場合に於ける國民とは特に國家の成員たることを稱し、公民とは社會各種の團體の成員たることを稱するやうである。此の如き差別は根本的に、正當であるか否かは別論としても便宜上、此區別によることは種々の事を論述するに都合がよいやうに思ふ。(同書二五五—二六九頁要約)。

二、公民觀念の變遷に就いて

公民觀念は如何なる變遷を経て來たか。氏はポピット氏の「良公民の性質」と題する一章をとつて其の概要を述べ、間々所見を加へて居る。(同書二七一—

二八五頁)。而して終りに氏自ら次の如き要約を試みて居る。——要するに第一期に於ては、種族別小集團が、狭少な地域に割據するの時代であつて、對内、對外的に二様の態度が最も明瞭に區別せられて來た。此際に於ける公民は、此二重標準の下に行動し得るものでなければならぬのであつた。第二期に於ては小集團が併合して國家組織となり、國民といふ大集團となつたのであるが、やはり二重標準がある。最近に至り漸次外國を敵視したりするやうな念慮は、薄いでは來たが、自他といふものにより態度は同様ではない。良公民なるものは自國を愛するの人なると共に、他の福利をも考へ、尠くとも他を敵視するやうな考をとり去つた人でなければならぬ。又對他的關係に於ける愛他心を有するのみならず、人類共存の精神に基き、一般民衆の幸福増進を念とするものでなければならぬ。第三期に於ては職分的に小集團を生じた。特に商工業の進歩の結果、新方面に此現象は著しく現れて居る。而して又二様の態度標準は存在してゐる。第四期に至れば、小集團は有機的に大集團となり、連帶を自覺し獨立の小集團員も大集團に附屬し、其一員たることを明確に意識するの時である。第三四期に於ける良公民なるものは、其視界を擴め意識を廣くし、大集團の一員として社會的行動に出ることの出来る人でなければならぬ。云々。

次に氏は、以上の公民觀の變遷に鑑み、我國現時の公民教育上注意すべき點を述べてゐる。而

して之を極めて要約して示せば次の如し。(一)、對内關係にのみ執着せず、より廣き團體の一員たることを自覺させること。即ち公民觀念が發達し家庭の各自の意識が廣くなれば、傳染病患者を隠したり、水道を自分だけ不當に使用したりすることがなくなるのである。(二)、職業に關する考の從來の餘りに利己的であつたのを改良せねばならぬ。職業を通して良公民たる活動をなすの人は、自己の職業を單に自己衣食の計を爲すために行ふ手段とせず、社會奉仕の爲に之を行ふことを念とする人でなければならぬ。此根本觀念の下に立ち、且各分業、各職分の相依相待の關係を認めて有機的大集團の一員として行動し得る人を良公民としたい。(三)、世界の中に於て相依相待關係で活動して居る國民だと言ふ念を持つこと。他國を敵視したり、自國のみの利益を計らんとするやうな考は去らねばならぬ。愛國心の内容は時代の進歩に適應させる工夫を必要とする。(四)、從來閉却されて來た狭い範圍、即ち市町村、縣といつた範圍に於ける公民的活動如何をも研究すべきである(二八五—二九〇頁要約)。

三、公民の教育に就て

公民の教育を論ずる前に、氏は公民の活動を詳細に論じてゐるが、茲にはそれを省いた。公民教育の要旨より入つてその方法觀に及ぶことにしよう。

(イ)、公民教育の要旨。之を簡単に言へば良公民を養成することである。良公民とは、之を抽象

的に言へば、團體の一員として常に其所屬する團體の幸福を念として活動し、又斯目的の爲に積極的に且賢明に其同僚且同胞と協力して活動するの人であるとなすことが出来る。今公民たるものの活動は、心身の渾一的活動であるが、實際に於ては之を體的、心的、又は知的、情的意的の活動に分解することが出来る。體的方面は暫く之を措き、心的方面につき分解的に考へると此の如き要素に分つことが出来る。1、知的方面に於ては社會の洽善理想、社會の成立、社會活動の意義、社會と自己との關係、社會制度の組織、及びそれと社會活動との關係等に關して明確なる知識を有し、且つ社會に對する義務を理解し、自他の活動に對して批判判斷するの能を有せねばならぬ。2、情的方面に於ては、社會活動に對して興味を有し、所屬團體を愛好し他に對する同情を有することが肝要である。3、意的方面に於ては、社會の幸福とする所、自己の業務とする所を實行し、常に正しき方面に其活動を反復して不變の態度を持し、正しき習慣を得ることとならねばならぬ。而して此の如き修養を得ることは、一には教育の力により、一には社會的訓練、公民としての實行をなすの結果に俟たねばならぬ。如上の如き要求に基きて、公民教育の旨趣を考ふれば、公民教育は公民の生活に必須なる知識を與へ、情操を陶冶し、公民たるの態度をつくり習慣を得しむる上に資するを以て要旨とすとなすべきである(三二二—三二六頁要約)。

ロ、學校に於ける公民教育。公民としての修練は人の一生を通ずるの事業であつて、家庭、隣保學校、社會の生活を通じて夫々行はれる。就中茲に學校に於ける公民教育に就て述べよう。先づ學校に於て公民教育上必要な事項は凡そ次の四である。(一)學校全體の組織を社會化する事。(二)公民科を特設し、其他の教科目中修身、歴史及地理科の教授を利用すること。(三)訓育上特に公民たるものに須要なる諸徳の養成に留意すること。(四)公民教育上特殊の施設をなすこと。

斯の如き教育方法は、次の如き社會的事實が學校に存することを認め、その上に立脚して實施されねばならぬ。即ち氏は、米國政府報告六五〇號を參考して、次の如き七箇條を掲げて、學校の社會的事實なりとしてゐる。要約して示すと、(一)兒童生活は如實的、現代的に社會的興味を有する小公民の生活である。之を利用して社會的興味を振起することが教師の任務である。(二)小公民は社會の出來事に干與して居る。其處にも社會的共同を要することあり其聲は亦一種の輿論である。之に基いて責任感を養成すべきである。(三)小國民は社會的興味、責任感を有するに止らず、其興味とする所、感じたることを實行に表現することを要する。従つて學校及社會は其實行を勸奨し、之を表現するの機會を提供すること。(四)、正當なる行動に出るには正當なる判斷力

がなければならぬ。従つて小公民には種々の場合に關し判斷を誤らざる修練を要する。(五)小公民の有する各種の社會的事件に關する知識は斷片無系統である。故に其正否を検討し且之を組織的ならしむる必要がある。(六)自己の經驗したる事實、他人の集めたる事實を基とし、自ら思考して結論をつくり、之を批判するやうに指導すること。(七)、學級は社會的精神を例示する。報告を得る爲に協同、相互の討究、他人の寄與及意見に留意すること、學級の幸福に對して責任を有すること、兒童と教師との公民的相互關係等は何れも興味、判斷、獨創、共同、知識の組織や其他公民たるものの性質を養ふ上に資すること大なるものがある。

以上の如き事實の學校に存することを認め、公民教育の方法を、其上に建設せねばならぬとするが、氏の意見である。然らば此等の上に建設さるべき各施設の要領如何。氏はかなり詳しく之に就て述べてゐるが、要約して左に示すことにする。

(一)學校全體の社會化。學校は夫自體一種の社會團體であり、又教育制度として社會の縮圖でなければならぬ。現在に於ては小國民の活動の舞臺であり、且將來に於ける公民生活の俦をこゝに宿さねばならぬ。此精神に基いて學校を組織し、之を經營することとせねばならぬ。この學校組織の社會といふことは、寧ろ主義精神に關することであつて、次の三項は之を具體化した施設に

外ならぬ。

(2) 公民科及其他の教授 1、務教育年限延長後に於ては小學校の高學年及中等學校には公民科を特設する要ありと信ずる。——公民科教授の要旨とするところは、概括的に言つて前に公民教育の要旨として掲げたことと變りはない。只教授といふ作用によつて公民教育に資せんとする點で多少制限される。2、公民教育の第一歩は地方社會の成員たることに着眼するを要する。之れ地方社會は各民特に兒童にとつて最も親近な關係を有し、且つ經驗の基礎をつくるの社會であり、又其成員として公民的活動を實現し、責任を感じ、協同することについては、廣い國家的生活よりも容易であり、直接的だからである。3、地方社會に關する公民教育の材料は次の如きものがある。即ち、健康保全、生命財産の保護、教育、慰安享樂、經濟、交通、慈善救濟、矯風等に關する施設事項、其機關、自他の義務。以上に附帶して政府の機關及其活動に關すること。4、國民的資料としては、既に修身科、法制經濟科などに於て選擇せられたものがあつて、題目としては特に増減すべきものを見出さない。故に此方面に關する材料は、大體從來論ぜられてゐるものに據るを至當とする。

5、公民科教授の要領としては第一に、公民生活に關する事項を明にし、第二公民生活の理想

を掲げて之に到達せんとするの刺激を與へ、第三には自己の責任を感知せしめ、第四には自己の社會を愛好するの情操を喚起し、第五には之を實行に導くこととせねばならぬ。勿論其程度は兒童の發達によつて異なるべきであるが、要するに何れの條件にも觸れしめんことを期せねばならぬ。大人と兒童とは實行の範圍程度を異にするも、兒童にも公民としての實行すべきことはある。尋常四五年の程度の兒童に市町村制の組織を説いたりすることは、知識として困難のみならず、實行といふことには殆ど没交渉となつて了ふ。6、學習の方法として注意を要する點は、兒童生徒の觀察し經驗して得た地方社會の材料を基とすることが第一に肝要である。又政府の機關社會制度の組織を知らしむるに構造的見地からせず、實際に公民が活動してゐる機能そのものから入つて知識を授けると共に、情操を喚起し、責任感を養成すること。責任感自己と他との關係を正當に理解し、其事情に應じて生々たる興味を起し、行動せんとする願望を生ぜしめることによつて養成せられ、冷な知的、分解的、機械的取扱によつては之を惹起させることは出來ない。7、次に他の教科目の教授と公民教育との關係に就て一言せんに、凡ての學科によつて公民教育の目的を達せんとするものであるから、何れの學科も公民教育に關せざるはない。就中修身、歴史、地理の三科に就て見るに、A修身科。同科は公民の道徳的生活に必須なる知識を授け徳性

を涵養せんとする上で公民教育と密接な關係を有する。而して修身科は今後一層左の點に留意すべきである。イ、時代の輕薄新奇な惡傾向に對して我國固有の美德を發揚すること。ロ、一種の個人的傾向に誘はれ或る美名の下に社會奉仕を逃れんとする惡傾向に對して、益々社會的意識を喚起することに努めること。ハ、社會的意識を擴め固陋の偏見を排除すること。ニ、新時代の社會秩序の基礎を建設せんがために、之に關係ある諸徳の養成に努めること。ホ、徳目の内容を時代に順應するやうに、解説することを工夫すること。B、歴史科。國體の觀念を養ひ、國民的情操を喚起したりすることで公民的教育と密關する。イ、吾國家成立の由來を明にし社會連帶の鞏固にして、之がために吾國家の存續を安定にし來れる所以を知らしむること。ロ、皇室中心の民族的生活は吾國特異のものなることを明にし、益々皇室尊崇の意義を發揮すること。ハ、歴史は民族生活の各方面から材料を選択することを要する。此點に於て從來偏した點があつた。公民教育としての歴史は、現代の社會生活を指導する上に關係ある材料を選択し、其説明の眼目を逸せぬやうにすべきこと。C地理科。現代に於ける公民活動の事實及社會制度の組織等を知らしむる點に於て、公民教育に寄與する。イ、内外の事情を明にし、自他の長所短所を知らしめ、奮勵努力の念を喚起せねばならぬ。ロ、社會的意識を擴大すること。ハ、近代の文化生活、國利民福の

施設に關し内外のものを比較して會得せしむること。

(3)、訓育上公民に必須なる諸徳の養成 公民として具備すべき性格は、人間としての性格に外ならぬが故に、其徳目も道德全體に亘つたものとなる。しかしこゝでは、學校時代から小公民としての社會生活に必須な諸徳、やがては大人の社會に於て、共同生活上基礎となる主要なものに就て考へることとする。

1、良公民の習慣測定標準。コロンビヤ教育大學に於て調査したものに次の如きものがある。即ち「小學校に於て、良公民たる資格として望まじき習慣及態度」として次の十六の項目を掲げて居る。一、健康と姿勢——例醫師の指圖に従ふこと、空氣の流通よき室に寝ね、年齢に應じて充分眠ること。二、整頓——例服裝を正しくすること、机上を整頓すること。三、節約——例閑暇時の善用、仕事の仕方を有効にすること。四、機敏——例仕事の準備を示し、正しき時間に、正しき位置につけ、敏活に活動せよ。五、考方の明晰——例主眼點を把握し、全體と部分との關係を審にせよ。六、獨創と自恃——例自己の弱點を改むる方法を發見せよ、要求せられた仕事以上のことをなせ。七、自制と服従——例争ふな、つまらぬことで泣いたり訴へたりするな、種々な規則に従へ。八、勇氣と忍耐——例困難な仕事に當れ、日日善事を爲せ。九、正直と信用——例正し

き印象を與へんことに力め、誠を話せ、教師の不在な時にも靜かにして規律正しくせよ。十、遊戯運動の精神——例競技や議論に於て堂々たること、特殊の恩恵や特權を望むな、反對者に恭敬なれ。十一、公民の責任——例正を助け、惡に反對せよ、働きの態度は眞面目なれ。十二、恭敬と思ひやり——例他人の話は注意して之を聞け、必要なきに他人を煩すな、食事には禮節あれ。十三、協同——例團體の活動及學校の計畫に賛同せよ、喜んで他人と共に働き、又遊び、靜に且速に列に着け。十四、寛大と公明な心——例他を助け、他に奉仕する精神を現せ、デモクラティックなれ。十五、忠實——例權威者を尊べ、國旗の掲げられた時國歌の謠はるゝ場合には脱帽せよ。十六、眞鑑賞——例敬虔なれ、美術及自然の美を樂しめ、良文學を樂しめ、以上はグループテストの標準であつて、之を授けんとする材料ではない。之によつて、收得の結果即ち習慣實行を檢査せんとするのである。家庭、學校及社會は兒童に對して斯る訓練を與ふることに留意してゐるといふ傾向を之によつて察知することが出来る。就中訓育事項として最も重要な事は、恭敬、規律、協同、寛容、自治、自制、責任、忠實、正義といふやうなことを實行する習慣を作ることであると思ふ。

2、訓育の方法に就て。1、訓育に於ては、方法の場合に、方法を授くる必要もないではない

が、日常の行動其ものをとつて、正しく指導することが自然的で、實際的で、且其効果が多いと思ふ。恭敬と言ふことに就て、態々之を練習せしむる場合を作らずとも、教師と兒童、兒童相互、兒童と參觀人といふやうな關係ある場合が實際に毎日あることである。其場合を利用し、如何にすることが恭敬の仕方であるかを指導するがよい。日常の行動は訓育のために存するのではなく、其行動を訓育すべきである。従つて日常一切の事について、事實に即するの訓育をなすことが肝要である。ロ、次に徳目の分類に拘泥し強いて其一に所屬せしめんとする訓育は、實際には迂遠であり、器械的となり効果の薄弱なるを免れぬ。訓育は實際に存する行動を、種々の方面から指導するやうにし、思想上の分類に囚はるゝ弊を去らねばならぬ。例へば、規律とか協同とかいふ様に徳目を別ち、徳目を初めに考へると、實際の行動を其一に所屬せしめんとすることゝなる。然るに實際の行爲は規律を正しくすることであり、協同でもあり、自治を要するものであるのに、従て、一方面のみに偏して取扱はるゝこととなるの弊を生ずる。普通路の左側を通行する習慣を作らんとする場合、多くは之を規律を守ることとして教訓し實行せしめて居る。しかし通路の困難を防ぐには社會民衆の協同に待たねばならぬ。民衆舉つて左側を通行することに協同せねばならぬ。又之をやるには人に命ぜらるゝを待たずに自治的にやらねばならぬ。かく見ると自

治的行動の一として考へられる。即ち左側通行といふ一動作を中心として規律正しくすることも、協同することも、自治的にすることも皆包含せられてゐるのである。ハ、良習慣形成の實際問題として、疑義を生じ、取捨に迷ふやうなことが日常行爲に就て屢々起ることがある。特に風俗習慣として傳へて居るのを其通りやるべきか。斯る種類のことは、其他にもあるが、何人も之を決定して他人をして據らしむることは出来ぬ。結局時の流が之を決するのみである。而して時の流の中には輿論がある。其輿論なるものは合理的で、且人情に合せるものたらんことを要する。茲に於て訓育上疑義とするやうなことは、不斷反復研究せられ、之を輿論とすることは、社會改善に留意する者の任務であり、特に教育家の義務ともなる。

(4) 特種の施設 學校制規の課業を中心として行はるゝ日常正規の仕事以外に、特殊の施設をなし、其場合に於ける兒童生活の行動を指導することも、亦公民教育上缺くべからざる手段である。學校内に於ける各種の會合、俱樂部などを設けることも其例であるし、外部と協同して或社會的活動を爲さしむることも其例である。兒童の出來得ることに就ては成るべく早く社會と協同して何事かなすの機會を與へ、社會共同生活の態度を作ることとせねばならぬ。例へば其屬村を清潔ならしむるために大人と協同作業をなし、又蠅の驅除につとめ、或は挿苗期には全村をあ

けて之に従事する等のことは、益々之を奨勵實行することとせねばならぬ。(三三三—三五六頁要約)。

編者曰く、以上は、公民の教育に關する氏の意見の概要である。而して氏は以上の要約として、次の數行を其所論の結として加へてゐる。——以上詳細に方法を述ぶることを得なかつたが、要するに公民の訓育は第一に學校の社會化を以て根本の主義とし、學校一切の活動を組織し、實際の仕事としては教科目の教授に於て、公民たるものに須要なる智能を與へ、且其性格を陶冶する上に資する所あり、訓育に於ては、日常の行動を指導して公民的訓練を得しめ、又校外に於ける特殊の施設により社會的生活を實地に營むことを得るの機會を多く、其場合に處すべき途を知らしむることとしたら、公民教育の目的を達することが出來得ることと考へる云々。

第二節 職業教育論

實際教育の三方面の一たる公民教育觀は前節に示す通りである。然らば氏の職業教育に關する見解は奈邊にあらうか。之を明かにするのが本節の旨趣とする所である。で氏によれば、先づ職業とは、次の如き意義を有するものである。

一、職業の意義に就て

經濟的活動とは生産、分配、交換及消費に關する活動である。其活動は個人的に、社會的に、缺乏需要を満足せんとするために行はるゝものであるが、其目的とする所は單に財貨に非ずして人類の幸福にある。自給自足の時代では自ら要するものを自ら製産し他と交渉を有せず、經濟的生活を營むことも出來たが、今日は自ら要せざるものを製産して他に供給し、自ら製産せざるも他の供給を受けて生活する。即ち他に奉仕し、他の奉仕を受けて生活することとなつた。こゝにも相依相待の社會的關係が嚴然として成立してゐる。人は消費者であると共に製産者たるを要する。若し經濟上の富を製産せずとも苟も他の奉仕を受けて生存する以上は之に酬るに何等かの奉仕を以てすることが必要である。他の奉仕を受くるも自らは報償をなすことを得ざるは、獨立自尊の念を有する者の爲すべからざることである。かく、人は相互に奉仕し、奉仕せらるる關係から職業と稱するものを生ずる。即ち成年は奉仕を爲さんがために、自己の力と時とを費し、其能に應じて或は土地を耕し、或は衣服を作り、或は建築をなし、或は教師となり、或は詩を作り、或は金鑛を採掘し、我は機關を動かし之に對する報償を受けらる。而して其報償なるものは直接間接に種々の形式に於て提供されてゐるが、金品の如き自己の生活の資料たるべき方便物を得ることが最も痛切のものとなるので、職業は恰も、自己生活の資

料を得るためにのみ行ふものであるかの如く考へらるゝこととなつた。しかし其他に名譽の如き可なり直接な報償もある。又間接にして漠然たるため動もすれば看過せらるゝが、共存上極めて重大なものもある。それは自己の生存は他によつて保證せられ、幸福を享有することを得る方便は、他によつて與へられてゐることである。商工業者は、自己の職業を以て社會に奉仕してゐる代りに、其食物は農夫によつて供給せらるゝ。人は相依相待の生活を營む間に、自己の爲さざる又なすことを得ざることには他から奉仕を享けてゐる。自ら奉仕せずして他から奉仕を受くる理由は一も有せぬのであるから、此際他から受くる奉仕は、畢竟自己の奉仕に對して他の與ふる報償である。此の如く見ると、職業といふものは、單に自己の資料を得るの方便たるのみではなくて、社會奉仕の一途である。換言すれば職業は利己的のものではなくして、社會的のものとなる。

以上述べたことから社會共存の生活をなすものは、他人も何等かの職業に従事して、自らを支ふることは勿論、之によつて他に奉仕することを以て其義務とせねばならぬ。従來往々職業は單に自活の方途のみと考へられた結果、生活に餘裕あるものは、自活の爲に勞するの要なしと思ふので職業を輕視するか、又は職業に奮勵努力することも、尠く、閑暇ある社會を上流視し、勤勞

することを賤視するの弊を生じた。畢竟之は職業を利己的に考へてゐる結果である。職業は一面社會奉仕の爲と考ふる社會ならば、國民の生活の安定といふことを營利會社も考へるし、社會が一面物價の騰貴を憂へてゐるのに其必要品を供給してゐる會社が、巨額の利を占めてゐることを問題とせぬことはないのである。吾國には無職を以て耻辱と考へてゐぬやうであるが、之は恥づべきである。然し自ら職を求むるも得られざる失職者も居る。自ら奉仕せんとするものに其機を與へざるは社會の罪である。之を救済するの途が社會になければならない。營利利己が主となつて妄りに失職者を出すやうな所因は之を除くことを要する。(同三五七—三六六頁要約)。

編者曰く、氏が職業なるものを如何に見てゐるかは、之で大體明かであるが、尙氏はデュウエーの説を引用して、職業の専門的部分と共通的部分といふことを説明してゐる。(三六七—三七二頁)。今其要約を示すことにする。——デュウエーによれば職業とは人が結果となつて現はることを遂行した譯で、自己を認め又他人にとつて有用なことをなすに至る人生活動を意味する。そして彼は職を、個人的社會的意義を有するものとし、從來の職業と閑暇とを二元的に見たことを排斥し、且つ營利的職業のみが職業にあらずして包念の多い意義をとつてゐる。即ち彼によれば職業を以て目前に財貨を生産する者のみに限定したり、又一人一業といふ様に職業は個人

に支配せられてゐるとする觀念は誤である。かく限定的、排他的に職業を個人に分配することは不可能であり、又一職分のみを目標として教育すといふことは、これほど不合理なことではない。第一に人には種々の職業があつて、其何れに對しても賢明有効なるを要し、第二には如何なる職業も他の利益と孤立する様では其孤立の程度に準じて意義を失ひ、營々として驅使されてゐるに過ぎぬこととなる。茲に人あり、彼は藝術家であり、藝術家のみであつたとすれば其人は人間として其發展不充分なるもので一種の怪物に過ぎぬ。彼は其人生の或時期に於て家族の一員たり交友を有し、自ら生活を支ふるか、又は他より支へられねばならぬ。そこに實務的行爲がある。彼は政治社會の一員でもあり、其他種々なすべきことがある。普通職業と稱するものは、彼の共通に有してゐるものを言はずして、他人と異にしてゐるもののみを云ふこととなつてゐるが、職業教育を考ふる場合、言葉に拘泥し、其一のみを思ひ、共通のもの存することを忘れてはならぬ。惟ふに自分は教師だといふことは、教師たることを人間の全體とすることではなくて、各種の職分を持つてゐる中で自己の得意とする點を表現し、専門化したもので、其他に共通の職分を有してゐる。この一般普通の職分を盡す上に足らぬ所があつたことに基因したらしくして、經濟的天才たる、一富豪が悲惨な最後を遂げた人があつた。元來人生には其専門化される部分よりも

共通の職分の方が其活動範圍廣かるべき筈である。従つて人と人と接觸する場合、其共通の職分を以てすれば相互に交渉が多くなり、社會連帶、社會共同の基礎が容易にそこに建設せられる。然るに、専門化された活動のみが、人生の全部を占めるやうな人々の社會では、動もすれば排他的、偏狹的傾向を生ずる種々の人を網羅した會合などを見るに、忽にして學者は學者、教師は教師、商人は商人といふ様に小團體を造る。勿論社會の進歩幸福の増進は、人各其能に應じて其専門化した活動を充分に發揮することに待たねばならぬこともあるが、その特殊の活動は、常に共通の職分と關連したものであることを要し、特に共存社會共通のことについて之を解決することは、共通の職分であり、それが共通の職業となることを了解せねばならぬ。今後に於ける吾國の社會は、所謂狹義の職業的部落を離れて、自由な廣い社會に入らねばならぬ。而して公共心、社會奉仕などの道德の意義を解し、之を養成せんとするにも、前述した職業の意義から出發することが重要なことである。云々。

二、近世職業組織の特質に就て 氏は職業教育の方法を述べるに先ち、近世の職業が如何なる條件の下に組織されてゐるか。過去の時代に比すれば、如何なる特質を有してゐるかを知ることは、職業を理解し、又將來其中に入るべきものを教育する上に必須の事柄なりとし、其重要な

る條件として次の六項目を掲げてゐる。

イ、人格の自由。近世職業に於て先づ第一に留意すべきは何人も人格の自由を認められてゐることである。歐洲に於ては労働者を奴隸とし、或は奴隸視した時代もあつた。然るに今後人格の自由は形式内容も、今後充分に認めねばならぬと信ずる。温情主義は昔の職業組織で行はれたが、今日以後は自由な人格者としての立物から相互に交渉關係せねばならぬ。今日の工場組織では主従相接して行はれ得る温情主義は行はれ憎い。飽くまでも人格を基礎として相互に對せねばならぬ。人格を基礎とすとは相互に人間たるを認め、相愛の情を有し、人格者としての有する権利と義務とを尊重するの義である。故に將來の教育は飽くまで人格修養を顧慮せねばならぬ。

ロ、職業選擇の自由。次に近世の職業組織は、職業の選擇を個人の自由に委せてゐることである。尤も、事公務に關し、生命人權に關する重なることは其影響の及ぶところ大なるを考へ、一定の資格を限定し、自由に個人之之を選択するの故を以て、其職に就くことを許さない。例へば醫師、教師、辯護士、裁判官、船長の如きである。而して資格を與ふる標準は時代の進歩に依て高上する。

ハ、財産の私有。次には財産の私有を認め、契約によつて之を委讓するの制度である。吾國で

は多くの物について私有を許し、且之を世襲せしむる制度である。財産の私有に就ては今は社會問題として種々の議論もあるが、吾々は、將來内容に於て多少の變更はあるだらうが、私有制度は繼續するものとし、財産に就て教育上如何なる點に就て留意すべきかを考へねばならぬ。第一に國有や公有となつてゐるものは永久に民衆が幸福を享有する一資源として之を保護増殖すべきである。第二に、公益事業と稱するものは全然營利會社事業と性質を異にするものであれば、公共團體の經營する場合は勿論私人に經營を許す場合でも、社會奉仕が根本原則でなければならぬ。第三には純然たる私有財産に就てであるが、財産を有するものは、努力と公益とを附隨條件として存せしめねばならぬ。財産を共有したり、分配したりすることが財産の價値を發揮し、幸福を増進するものとは私は考へぬ。努力のある所に財貨を生じ、努力を伴ふ財貨に價値があるのである。

ニ、分業制度、工場組織。次に現今の職業は、分業制度、大工場組織によつて行はるることとなつた。之は近世の職業組織を革新したもので、社會種々の方面に影響を及ぼすこととなつたのは今更云ふを要しない。家庭に及ぼせる影響から見れば職業組織の變遷は家庭から職業を奪つて損失を與へたが、然し一方には婦人の活動範圍を擴め之に伴ふ新婦人に要する修養を與ふるの餘

裕を得しめて居る。

ホ、協同。近代の職業は相互の協同によつて成立する。各職業相互に又生産者と消費者との間にも共同があつて、初て職業組織は各其任を完了することが出来る。昔も相互の關係はあつたが現今の職業組織に於ては一層顯著となつた。

ヘ、競争。次は競争の行はれてゐることである。之亦昔と變りはないが、近世職業組織に於ては激甚となつて來た。元來競争は職業を進歩させる一原因となるが、それは智的に道德的に行はるゝ場合にのみしかいふことが出来ることで、欺瞞詐偽を以て他を制せんとするが如きことあらば職業の進歩を阻止し、且社會に害毒を流すこととなる。職業を以て利己的と考ふるものの社會には正當な競争はない。相愛、正義、共同といつた人道的、社會的精神の基礎の上にそれは行はれねばならぬのである。(三七二—三九二頁要約)。

三、職業教育に就て 近世職業組織の特質を明にし來つた氏は次節に於て職業教育の意義特質より其方法の點まで、かなり詳しく説明して居る。例により最も要點を傳へる。

イ、職業教育と其要旨。職業教育とは何ぞ、之を端的に述べれば經濟社會の一員即ち製産者の一人としての能力を得しめんことを目的とするの教育である。(三九二頁)。而して其教育の要旨

は職業的能率の増進を得しめんことを期するにある。然れども、茲に留意すべきは職業的能率の内容如何の問題である。職業を以て單に自支の方便と見る場合には、職業教育は器械的に人に統制せらるゝものを作るか。又は個人の長所、特に技能の修練につとめ、利己的につとめ、利己的に其堪能を運用して個人的成功を得しむることを期すれば其目的を達することとなる。然れども之は職業教育の旨趣を誤つてゐる。又職業を社會奉仕の途と見る段になれば、其旨趣とする處も、人格を有する社會人を養成し、特に其人の専門分化した點に於て長所を發揮せしめ、之によつて社會の進歩に寄與し、國力を増進し、共存共榮の生活を爲す上に須要なる智能徳性を得しむることになるのであつて、之こそ近代の職業教育の本旨である。(四〇五頁)。

ロ、職業教育の二別。職業教育に社會的意義を有せしめると、斯教育は何人も之を受けねばならぬことになる。而して之には二つの意義がある。第一は人は何等かの職業に従事し、相互に奉仕し、奉仕されて生活せねばならぬのであるから、自己の長所に適する職業を選ばねばならぬ。従つて之に關係ある職業教育を受けねばならぬことになる。第二は自己の専門とする職業以外の職業教育を受くるの義であつて、之にも二つの別がある。其一は自己の職業と最も密接の關係ある職業を會得し、自己の職業を有効ならしめんとする爲に受くるもので、其二は、自己の職業とは

關係なくも一般的の知識を得んがために、何人も受くべき教育である(四〇五—四〇六頁) 其中第一のものは、其専門分化された差別點に立脚し、其特徴を發展し行くと、それは職業専門の教育となる。第二のものは何人にも共通な教育の中に入るべきもので、所謂普通教育の要素となるのである(四一三—四一四頁)。編者曰く、尙氏は、奉仕監督の意義から民衆の有すべき職業の一般的知識に就てピポットが述べた所のものを引用し、其参考すべき點として、左の四つを摘記してゐる。

1、職業に關して、斯道に従事する専門家と一般民衆とが夫々熟知せねばならぬ事項があること。2、専門家が其道のことを知らねばならぬのは勿論だが、一般的民衆が職業に關する事を知るは他の奉仕を監督することとなり、相互に奉仕せらるゝ義務を盡し、民衆の幸福増進の旨趣に副ふを得ること。3、民衆の共用すべき知識は今や亂雜無系統に之を得べきにあらずして、秩序ある學校教育によらねばならぬこととなれること。4、民衆の共有すべき知識は、専門的のものではない。従つて之を授くるの學校教育は、何種の學校にも當然存すべきものなることを推定すべきこと(四一三頁)。

ハ、職業教育と他の教育との關係。1、從來普通教育は自由修養の教育の要素を多く包含する

ものとし、且上級學校に進む準備の教育かの如く取扱はれて來てゐるが、同時に職業教育の要素もなければならぬ。自由修養の教育と職業教育とは對立して相容れないものではない。職業教育の觀念の中には、自由の意義も包含してゐるし、又勿論民衆に必須な教育であることの意義が包含せられてゐる。職業教育の意義を正當に解し、自由修養教育と職業教育との關係點を審に考ふる時は、職業教育が所謂普通教育の中に包含せられねばならぬこととなるは極めて明瞭である。(四一五頁要約)。

2、尙公民教育との關係に就いて一言せんに、公民たるものは、何等かの職業を有し、其堪能を以て一身一家を支持し、社會國家に奉仕せねばならぬ。従つて職業的活動は公民的活動の中に包含せられ、公民の能率増進といふ中には、自ら職業的能率増進といふことも包含せられねばならぬのである。故に論理的には職業教育(但普通教育の程度に於ける)は公民教育の一部をなすべきものである。然るに實際之を分けたのは經濟的職業活動は人生活動として重要な意義を有し、其教育に於て、考究し、施設すべき事項の多々あるが爲にかくするの便なるからである。(四一六頁要約)。

ニ、現代の職業の種別と職業教育。現代の職業の種別は大別して五種となる。プロフェツシヨナルな職業(牧師、教師、將校、醫師、辯護士、技師、支配人等)、農業、商業、工業、家事的職

業之れである。家事的職業は從來職と見なかつたのであるが、近世に至り婦人が家庭に於て家事に従事することは男子が外にあつて各種の職業に従事すると同じく主婦たるものにとつて重要な職業とされるに至つた。而して以上職業の種別に應じて職業教育にも種別を生ずることとなるのである。(四一七—四一八頁要約)。

而して職業教育の内容は、概して三點から考察し、各要素を連絡統一し、之を組織するを可なりとする。即ち第一には該職業の専門的知識及之に關係ある科學的知識並に職業の歴史的知識を包含せねばならぬ。第二には専門的技術を會得せしめねばならぬ。第三には動機を興へ興味を振起せねばならぬ。然るに第一及第二は學科目、實習等特種の仕事として課程に組織することは出来るが、第三に至つては特に之を目的とするの科目や實習はない。しかし學校のあらゆる仕事を通じて之を習得せしめねばならぬ。要するに職業教育は此三要素を以て組織されねばならぬのであつて、此等要素を充分に包含し、且系統的に組織したものは正規の職業教育と稱するものである。(四二二頁)。

ホ、普通教育の範圍内に於て授くべき職業教育の要旨。これには次の諸項がある。1、職業の意義を了得せしめ、職業に對する興味を振起すること。2、職業に關する一般的知識、即ち職業によつて充足せらるべき日常生活上の要求、之を充足する方便としての職業の特質一般、經濟的職業

的組織の一般等に就て會得せしむること。3、職業に關する能を得しむること。但し、日常生活に共通必須のことに就ては、相當に堪能を得しめることを期し、特殊のことは所謂社會的検査を理解し得る程度に之を會得せしむることに止ること。4、職業上の須要なる性格の陶冶をなすこと。5、自己の長所短所を自覺せしめ、將來適當なる職業を選ぶ上に資すること。(四二四頁)。

へ、職業教育の施設。以上の要旨に副ひ、學校教育の施設をせねばならぬ事項は次の如くである。1諸教科目の教授中に職業的知能を得しめんことを期すること。2特に職業に關する科目を設けること。3訓育上性格の陶冶に留意すること。4正規の課業以外に施設をなすこと。以下其大體を説明することとする。

(一)諸教科目中に於ける職業教授。之は日常必須の知能として諸教科目中に取扱はれて居たのであるが、一層其旨趣を明瞭にし、材料を適切にし其効果を大ならしめんことを期せねばならぬ。各教科目について留意すべき點をあぐれば、1、修身科に於ては、徳目に於て加ふるところなしとするも、其内容を補正し、説き方を異にし、適用を的確にせねばならぬことが多々ある。職業に奉仕的意義を加ふるが如き其一例である。此の如き不備なる點を補ふと共に、近世職業生活に必要な徳目心得を力説し、又從來とても留意された我國職業道德の缺陷として居るものを補正

せんがために一層の努力を要する。2、國語科に就て見れば、讀本中の職業に關する材料はもう十分と思ふが、かく職業の觀念を與ふるために態とらしく記述せずとも、暗々の中に之を與ふる記述法もあるではないかと思はれる。作文を利用するなど一例である。職業道德に關することを目として與へ、生徒は各自材料を調査して之を記述するが如きである。3、算術科は、從來とても職業上須要なる知能を與へてゐるのであるが、一層其能率を増進することを期すればよい。4、歴史科に就て言へば、從來のものは一方に偏し、職業生活に關する變遷に就ては之を知らしむるの材料にも乏しく、又關係する材料はあつても軽く之を取扱ふの弊あるやうに思はれる。職業に關する歴史的事實を、正當に會得させることは本科教授として今後重要な問題とならねばならぬ。

5、地理科は現代に於ける職業的活動を理解させるには最も關係深い教科目である。從來とても經濟的活動に就て、會得せしむることとしてゐたが、今後更に此方面に重きを置かねばならぬ。從來の地理教授は經濟的見地から甚だ不備であつた、地理を學んでも、假りに自國の食糧品が自國民を養ふに足るか否かを知らぬとしたら、それは香氣千萬な話である。6、理科も從來經濟的、職業的觀念を與ふる上に重大なものと考へられては居たが、實際は此觀念を啓發する上に

不十分であり、特に自然に對するの態度に就て與へねばならぬと思ふ。材料によつては充分功利的、利用的態度を以て研究せしむることとし、そんな種類の材料を増加することも必要と思ふ。稻に就ては自然的な研究態度を以てする外に、更に大に利用的態度を以て之を學ばしめねばならぬ。馬鈴薯は花の咲く植物として學ぶにあらずして喰べるものとして學ばねばならぬ。私は理科を職業化せんとするものでないが從來の如き態度に於て學ぶだけでは不十分なるを感ずる。利用的態度に於て自然を正しく理解し、之を利用し得るの能を一層與へねばならぬ。7、圖畫科について一言する、外國に行つて見ると、其日常生活及工藝と圖畫的修練が密接な關係あることは直に理會せられる。壁紙や敷物には模様がついて居り机でも椅子でも角立つたものとせず何か曲線美を現はさうとする。だから自然圖畫科でも圖案に重きを置き裁縫科には服裝圖案を授くることが伴つて来る。尤も之は上級生に就て云ふのであるが、用器畫も小學校の上級でかなりやつてゐるらしい。我圖畫教授に於ても社會に於ける工藝や工業と聯絡し一層有効ならしむることを工夫せねばならぬと思ふ。(四三二—四三八頁要約)。

(二)職業に關する科目の特設 從來既に手工、農業、商業、家事、裁縫の科目がある。手工科は元來職業的のものでないが、上級に至ると農商の二科と同一の意義を有することとなる。又家

事裁縫の二科目は、家事裁縫が主婦たるものの職業であると見る場合、職業に關する特設科目となる。それで、職業に關する教科目としては其種類は大體右の教科目たるべく、之を課するには小學校上級、即ち義務教育年限延長後第七八學年に課することとし、主として小學校卒業後直に職業に就かんとするもののためにするを可なりとする。之を課するの旨趣は職業の一斑を理解せしめ、且自己の適否を判断する上に資せんとするにある。尙今後留意すべき點を一言すれば、特設科目に於ては能を得られることを中心とすること。淺薄に各種の材料を一通りやるよりも、極めて重要な事項少數を選択し、プロジェクト法によつて理論と實際とを或題目の下に收得せしむるを適當とする。又手工科以外のものは之を細別するの要なしと思ふが、手工科は第六學年頃までは、從來の旨趣に於て之を課し、第七八學年以上に於ては、工科として之を取扱ひ、地方の狀態に應じて小學校卒業生が就職せんとするの程度の工業の分科、例へば電氣に關する分科、或は鐵工といふやうなものを課することとせねばならぬ。分割したる數分科は、其一分科のみを課することとせず、若干週間一分科を課し、卒業迄に凡てを履修せしむるは職業案内の意義にも該當することになるのである。(四三九—四四一頁要約)。

(三)訓育上の性格の陶冶 公民教育の場合に述べたやうな性格を得しむることは、職業に従事

せんとするものにとつて、同一の要求であつて、今改めて述ぶるの要はない。唯だ實習は知能收得の方便であると共に、性格陶冶の有効な手段である。自由研究といふやうな學習も必要であるが、同時に一定の時間に一定の仕事を上上げるやうな學習の仕方も必要であつて、かゝる學習を爲す間に、職業をなす者に必要な性格を陶冶するの機會を得しむること尠くないと思ふ。(四四一頁要約)。

(四)特種の施設 實地の活動を會得するには一、觀察、二、實地に經驗すること、三、他人の經驗を見聞することによらねばならぬ。之等は正規の時間内で完うすることを得ないから、展覽會のための製作とか、家庭栽培とか、模擬店とか、校内の賣店とか、商店工場の見學とか、さうした特殊の施設によつて實習させるが如き必要が生ずる。圖書室を設け、職業上参考となるべき良書を備付けて之を利用する方法を指導することが極めて肝要である。又職業案内は學校として施設すべきものである。それがためには、第一には職業的知能を與ふるに前各項で述べた途をとり、第二には職業の眼を以て個人の長所短所を觀察することに努め、第三には圖書、報告、調査類を蒐集して自由に之を閲覽するの便を與へ、同時に之を利用するの力を與へ、第四には個人の相談に應じて之を指導し、第五には外部と密接なる連絡をなすことを要する。(四四二—四四三

頁要約)。

以上が、小學校を主とする職業教育の要旨及之に達せんがために爲すべき施設の大體に關する氏の所説である。次には實際教育の他の一方面たる個人的非職業的教育論に及ぶこととする。

第三節 個人的非職業的教育論

一、閑暇の意義に就て 人には公民として活動し、職業のために労働する外に餘裕の時間がある。吾人は此時間を閑暇と稱してゐる。古來閑暇を労働労働のない状態と見て來てゐる。然るに此労働労働のないといふことには、價値を異にする二意義のあることを忘れてはならぬ。生活の爲めに勞するの要なき爲無爲徒食して居るものの閑暇が其一の意義である。次に人は自己の所長を以て公民的職業的活動を爲すべきものなることを信じ、其任務を遂行し、更に有効なる活動を營まんがために心身修養の時を得暫時労働を休止する。この場合に於ける閑暇は社會奉仕の責任に對する報酬である。これが他の一の意義である。而して私の閑暇と稱するものは實に後者の意義に於て謂ふのである。かゝる閑暇を有することは何人にも必要である、社會も亦其奉仕の報酬として必ず之を與へねばならぬものである。且つ閑暇は萬人の有するもので、單に知識階級とか

富者のみの有するものではなく、従つて閑暇時には如何なる活動をなすべきかを問題となす場合、其目的内容は、或一社會、一階級のためにのみ存するものでないことを知らねばならぬ。(四四五—四四六頁要約)。

二、個人的非職業的活動に就て 閑暇時に於ける個人的非職業的活動は、見方によつては種々の分類も出來やうが、茲には次の七項に分けた。尤も之は閑暇時ならでは存せぬ活動といふわけではなく、閑暇時に於ける此等の活動を指すのである。

イ、非職業的活動の七種。(一)本能的活動——他に適當な活動を知らず、又他の活動を好まぬものに起る。例へば食欲、色慾を満足させる活動の如きである。(二)身體的活動——運動、登山、野遊等により慰安を求むる活動。(三)知的活動——讀書、見學、聽講、研究等により一般的(又は職業的)な知識の欲求を充たす活動。(四)美的活動——美術、音樂、文學、戯曲等により美的情操を満足させ自己の人生を豊富にする活動。(五)社會的活動——人間相互に相接して日常交際をなす間に孤獨を慰め、情味を擲し、一種の人間味を味ふの生活。(六)道德的活動——閑暇時に於て特に自己を反省し、修養工夫すること。(七)宗教的活動——宗教に歸依して求道の生活をなすこと。(四五〇—四五四頁要約)。氏は右の分類を便宜的なものに過ぎぬと言つてゐる。

(ロ)非職業的活動の二大別。氏は右の分類の外に、非職業的活動をば慰安的享樂的活動、向上修養的活動の二種に大別して次の如く述べてゐる。——次に考ふべきことは、以上の如き活動は、總じて人生にとつて如何なる意義を有して居るだらうか。此意義を本として別に活動を分類することが出來るといふことである。私は閑暇時に於ける人生活動は、慰安享樂の意義を有する活動と、向上修養の意義を有する活動とに別けることが出來ると考へる。しかし之亦其主とする點について云つたもので、事實上兩意義を有するものあることを認めねばならぬ。慰安といふことは普通に慰勞の意義に用ひらるゝ場合が少くない。即ち勤勞に對する報酬として何物かを與ふることである。英語ではレクリエーション即ち再生更始の意義を有する。又別に人が不幸な境遇に陥つたものに對して慰安すといふことがある。之は救濟の意味である。惱める者の心身を平衡状態に置かうとする。此方でもやはり再生更始と同趣旨に歸する。要するに慰勞的に見ても救濟的に見ても共に慰安であり、しかも其終局の目的は人間をして心身の平衡を得しめ、再生更始の活動に入らしむるものたることに於ては一である。而して、運動、藝術、社交信仰といふやうなものは何れもかゝる意義を有する活動であつて、實に人生にとつては須要なものである(四四五—四四六頁要約)。

次に享樂とは端的に言へば人生を楽しむの義である。しかし感覺的快樂を楽しむの意に慣用するは不可である。感覺的享樂はやがて享苦となる。正しき意味の享樂は、生の存續伸展を楽しまんとすることである。生を楽しまんとするは萬人の人情である。兒童は専ら遊戯によつて無意識的に其生を楽しむことが出来るが、次第に長じて其精神生活が豊富になると各種の要求が起つて来る。此等要求を意識的に満足することによつて快樂を覚え所謂生を楽しむこととなる。人は其生を楽しむに當り、生の内容を豊富にし、其豊富なる生を楽しまねばならぬ。一時的享樂に耽り却て其生を短くするの愚を覺つて永續を楽しまねばならぬ。(四五七—四五九頁要約)。

次に閑暇時に於ける活動は、向上修養の意義を有することに就て一言すれば、向上とは現在の我をより高き自我に高むるの義である。修養とは生硬粗笨に對し陶冶成熟を意味し、平凡尋常に對して特質ある發達を意味し個人の思想、感情、意志は自由を得、人生の内容を豊富にし、其生活する世界を理解し、文化の善美なるものを鑑賞し、環境の附與する方便を生活に利用するの能を得ることを云ふ。簡単に言へば、自由にして寛濶な人生を送ることの出来る人格を陶冶することである。自由な人生を營むとは、環境の奴隷とならず、傳説に左右せられず、知見、堪能、徳性を有し環境に適應し自己及環境を統制するを得るの生活をなすことである。次に廣濶な人生と

は人生の凡ゆる方面に觸るゝの生活である。自己の職業に關することの他に、環境を有せぬ生活は偏狹な生活である。かゝる自由にして廣濶な生活を營むことの出来る力を得んことに努むることを修養と稱するのである。かく見れば、修養といふことは公民生活、職業生活及非職業生活を通じて其何れの生活にも存すべきものであつて必ずしも非職業的生活のみが修養的活動ではないのである。然し自由にして廣濶な人生活動を營まんことを目標とし、心身の自由を得、人生の諸方面に觸れて活動し得るの機會と餘裕とは之を閑暇時に求め易く、公民生活、職業生活だけでは動もすれば缺陷となり易き點を此場合に補充し得ることが出来るのである。故に閑暇時に於ける活動は修養のために修養をなすの活動であると考へることが出来る(四六〇—四六二頁要約)。

三、非職業的教育に就て イ、意義。個人的非職業的教育とは閑暇善用の途を知らしめて其實行に資する教育である。而して私は斯教育を以て、教育の一要素と見、何人にも共通の教育であると考へる。従つて大體に於て、如何なる教育の系統中にも此要素を包含せねばならぬものと信ずる。社會に自由民と奴隸、閑暇社會と勞働社會といふやうな區別がなくなり、等しく公民として何等かの職業に従事せねばならぬとする近世の社會觀によれば、其一階級のために特設せら

る、個人的非職業的教育なるものは特種獨立のものとしては其存在を失ひし教育の一要素として何人にも必要なものとせられねばならぬこととなるのである。かく教育の共通要素として之を見て以て之が施設を述べることにする。

ロ、要旨。1、閑暇善用の意義を理會せしむること。2、閑暇を知的、道德的、美的、身體的、社會的宗教的に善用する方法を知らしめ、慰安享樂の標準を高むる上に資すること。3、修養の方法特に自ら工夫して自己を向上するの素地を與へ、其習慣を形成する上に資すること。4、自由にして廣潤なる生活を營むに適する性情を陶冶すると共に、徒に利己放漫の傾向を生じ、社會奉仕を逃れんとするに至る弊なからしむることに留意すること(四七三—四七四頁)。——今此要旨を達せんがためには、他の場合と同じく、正規の教授及訓育に於て適當の機會を利用し、又必要に應じて特種の施設をなすことを要するが、それが爲めには斯教育法の基礎として次の如き點を考慮せねばならぬ。

ハ、斯教育法の基礎 1、教育は發達の各期に於ける生活要求の充足なると共に、人生の準備である。個人的非職業的教育は公民教育や職業教育に比すれば兒童生徒の生活経路其ものに之を求むることが一層容易であり、其發達の時期に應じて其要求を充足しつゝ、進めば、やがては大人

の活動に自ら移り行く點に於て特徴を有すること著しい。換言すれば、斯教育は兒童生徒の生活や要求の充足であると共に自ら將來の活動の準備となるの特色がある。然らばかゝる意味の、個人的非職業的教育に於て、如何なることをなせば、兒童現在の生活要求を満足することとなり、同時に將來の準備ともなるかといふに、それは教育が一般にさうであるのだが、生得的傾向即ち衝動本能の助長轉換といふことが、兒童の生活を満足させ且つ將來の準備となる。しかし、個人的非職業的教育上、適切なる方法を見出さんが爲には、此一般的理論を具體化して考へねばならぬのである。而して右の利用すべき生得的傾向中閑暇善用の基礎として最も價值あるものをとれば次の如くである。1、遊戯の衝動、2、社會的衝動、3、好奇心穿鑿的衝動、4、構成的衝動、5、藝術的衝動である。以上の傾向を出發點とすることは非職業的陶冶に限るものでないが、此傾向を最も自由に且充分に之を伸展せんことを期するは斯教育の特色である。

ニ、教育の手段を定むる條件。次に研究すべきは、如何なる手段によらば斯方面の教育の要旨に副ふことを得べきか。之には次の二條件を必要とする。1、前述の如き生得的傾向を自由に伸展することを得るの特質を有すること。2、大人の閑暇善用の手段として伸展すべき可能性に富むこと。(四八〇頁)。