

が立つてをる。けれども實際の事實に照すときは、どうも十分でない所がある。何となれば今日各科の教授の目的だと云つて示されてをる所を見れば、論者の言ふが如くに、單に知の開發と云ふことにのみ止つてをらぬからである。或は徳性の涵養、或は趣味心の養成、或は身體の育成鍛鍊等諸方面に亘つて示されてをる。次に教授活動の實際を見るも、其の教授の結果は、知育のみに止りはしない。情的方面も意的方面も身體的方面も、齊しくこれに與るのである。例へば體操・遊戯の教授の如きは體育の理論を知らず點は知育だが、或は運動をさせ或は遊戯をさすことは身體の教育なのである。次にこれに依て規律を養ひ勇氣を鼓舞し共同心・犠牲心等を養ひ得るとせば、其の點は明かに徳育なのである。又これに依て趣味心をも養ふことが出来る。かうなつて來ると、單に知の開發のための教授と云ふやうなものは、實際は存在するかどうか疑はしくなるのである。否、純粹なる知的教科の教授、算術教授の例、 $2+2=4$ を見るも、此の場合二に二を足せば四になるてふことを理解さすには、これを考へさせねばならぬ。思考活動に訴へねばならぬ。而も思考さすといふことは、精神的に見れば精神活動に相違ないが、生理的心理學の立場から言へば腦神經の活動で、これはもう身體的方面のこととなるのである。況や $2+2=4$ を書かせたり、口で言はせたりするに於てをやである。故に知を開くのが教授だと云ふ如き説は、完全なる説と云ふことは出来ぬのである。隨てかゝる説はこれを探るこ

とは出来ない。他にもつと恰當なるものを求めねばならぬ。

然らば第二の説はどうかと云ふに、これは第一説程妄斷はせぬが、而も論理と實際と一致せぬ所の在るは第一説と異らない。彼等は直接且つ主目的は知識技能の陶冶で、其の他は間接且つ副目的だと言ふが、事實はさうではないのである。例へば體操教授は技能を覚えさせることが目的なのであらうか。體操技術家の養成が體操教授の主目的で、直接目的だと云ふやうなことは、未だ曾て聞いたことがない。又作法教授もさうである。作法の技術を覚えさせるが主目的でない。作法を教授することに依て其のやうな身體的徳を養ふのである。要するに體操も作法も、其の教授は技能の知得と體育なり又徳育なりが同時に行はるのである。直接間接の差別がない。況や其の主目的は共に體育徳育に在るに於てをやである。斯様な不合理がどうして生ずるかと云ふに、此の思想の根柢には教授—知識技能の開發、と云ふ先入觀念が潜在してをるからである。余から言へば教授の目的は、或る場合には勿論知能の開發にあるが、場合に依ては身體の陶冶であることもあり、又美的陶冶や徳性の涵養であることもある。從て何時も知能の開發が主目的であるとは言へない。故に此の説亦余は採らない。

第三の道徳的品性の陶冶を究竟目的とし、多方興味を喚起を直接當面の目的とするヘルバルト派の説は如何と云ふに、これも余は採らない。其の理由とする所は、此の思想は、一箇の非論理的なる觀

念と、一箇の危険なる思想の上に立つたもので、此の根本思想にして誤謬と弱點とを有する限り、これを其のまま承認する譯にはいかぬからである。非論理的なる觀念とは何かと云ふに、言ふまでもなく偏狹なる道徳的品性陶冶中心の思想である。前章方便論下にも批判したやうに、教授を以て品性陶冶のためのものとすれば、各科に特有の教科價値の發揮が妨げられ、其の結果或は主目的が知育に在り、又は技能の養成に在り、或は美育に在り、體育に在るも、一に道徳的陶冶に資する所尠しとの理由の下に排斥され、それらの方面の陶冶を十分に盡すこと不可能となる非論理的傾向を有するからである。然るに現代の教育思想は、かゝる偏狹なる思想はこれを承認しないのである。道徳を尊貴し、品性陶冶(精神諸方面の根柢)を重視するはよいが其の道徳の尊貴たるや、十分なる知的陶冶・技能的陶冶・美的陶冶・身體的陶冶の妨げをなすやうなものであつてはならない。又品性陶冶たるや單なる道徳的品性に止らず、其の知的方面・技術的方面・美的方面・身體的方面にも亘らねばならぬ。而もかゝる複雑なる内容のものは、ヘルバルト派の教授目的には、到底期す可らざるものである。次に其の危険なる思想と云ふのは、興味の惹起が教授の近接目的だと云ふ思想である。但し此に危険思想と云ふのは、何も道徳上乃至は國家統治上の所謂無政府主義とか共產主義とか過激主義とか、さう云ふ意味の危険思想ではない。教法上の危険思想なのである。

ヘルバルト派の興味論が、何故に教授法の原理として不完全であり、危険の分子を含んでをるかと思ふに、それは興味論そのものが未だ論理的に完全でなく、又これを教授の目的とする所より、大なる實際的弊害を醸す必然性が其の中に包含されてをるからである。先づ其の興味論を見るに、ヘルバルト派の興味なるものは、一言にて言せば、「類化より來る所の容易愉快の情を伴ふ追及的活動の状態」に外ならぬのである。換言せば類化作用が完全に行れれば、そこに容易愉快の感情が起り、同時に其の事物に對する追及心が生じ、提示し残れる其の事物の各方面、即ち理會認識の不足不十分なる點を満たさんとする自發的追及活動を起すに至る。これが所謂興味と稱する所のものだと言ふのである。尤もヘルバルトと其の學派のチルレル、ケルンの間には、所見を異にするものがある。それはヘルバルトは類化に伴ふ容易愉快の情よりも、追及的活動―注意―の方を特に重く見、興味の中心要素をこれに置かんとせるに對し、學徒は反對に類化に伴ふ此の價値感情の方を中心要素と見做したことである。而して此の感情的方面を重視するに至つたと云ふことは、興味觀當然の歸結であり、且つヘルバルト説の不徹底なる箇所を行く所まで往かしたものだ、而も實はヘルバルトの眞意を破壊し、安價なる興味論の方へ思想發展の芽を墮せしめたものと言つてよいのである(其の理由は後に述べる)。

さてヘルバルトの興味なるものは上述の如きものだが、詳細にこれを觀察すると、其の中に三つの特

徴を含んでをる。第一は能動的性質のものなることである。ヘルバルトに由れば單なる面白味や容易愉快の感は、受動的興味に外ならぬ。受動的興味は未だ眞の興味と稱することは出来ない。眞の興味は能動的のもので無ければならぬ。彼が追及的活動乃至自發的努力なる語を用いたのは、此の能動的意味積極的意味を示すものである。第二はそれが知的性質のものなることである。換言せば意志的活動の表現ではなくて、類化活動の産なることである。類化とは舊觀念が新經驗を自家の觀念系統の中へ同化し編入することである。蓋し主知的心理學當然の論と云ふべきである。ヘルバルトは初期的活動なる語を用ひてこれを説明してをる（次の補文參照）。第三は其の興味たるや事物の内部的價值より發生するもので、外部的必要等より來るものではないと言ふことである。例へば或る欲望の期待に伴至する興味の如きは、外部的要求に發するものである。蓋しそれ自身が目的では無く、他に外的に目的があるからである。ヘルバルトはかゝる興味を間接的興味と呼び、自家の直接興味より區別してをる。而して間接的興味は本當の興味とは云へないと言つてをる。氏は内部的必要なる語を以てこれを説明してをる。

〔ヘルバルト派興味の特徴〕

ヘルバルト派の興味なるものは（ヘルバルトと其の學徒との間に多少異なる點もあるが）、今日普通に使用さるゝ所の意義、則ち單な

る面白味とは餘程其の趣きを異にするものである。而して其の特徴とも認むべきもの三つを擧げることが出来る。一は自發的追及的活動である。自發的追及的努力とは單に見聞して快を感じ、興味を覺えると云ふに止らず、更に其の状態を追及し、思想系統を自己の力を以てつなぎ、提示されたる事項の缺陷までも満たさんとする活動である。ヘルバルト派は此の状態を能動的興味又は追及的興味と稱して、單なる興味―受動的快樂―則ち受動的興味と區別してをる。二は初期的活動の謂なることである。初期的活動とは、それが未だ活動に初期則ち内部活動の状態に止つて、外部活動―行動―にまで進まざるを云ふ。他の方面から言ふならば、未だ特殊の激しき嗜好の世界の進入せず、一事物にのみ意を向けんとする性向でもない状態、換言すれば未だ完全なる意志欲望の世界に入らぬ以前の狀態だと云ふのである。ヘルバルトは下の如く言つてをる。「吾人或る事物に就きて興味をいだけば、内心上には活動が存するけれども、外部的には未だ必しも欲望・意志的動作を起さない。靜平である。」と。けれどもチルレルは此の説に幾分の修正を試みて、下の如く言つてをる「行動は必しも欲望・意志に従ひ生ずると云ふことは出来ない。直接に觀念及び感情に伴ひ生ずることもある。故に興味の興奮の含有せらるゝ觀念及び感情に於ても、行動の附隨するものがある。此の種の行動は教育上決して排斥すべきではない。吾人は内部的興奮の最終の目的に突進するをば不可とするも、其の興奮に基く直接の働きが、勉強若くは總ての種類技能となつて發動するは妨げない」と。則ちチルレルに由れば、興味も亦一種の直接行動を發するもので、其の直接的・必然的なるは、これを認容しても宜い。と云ふのである。

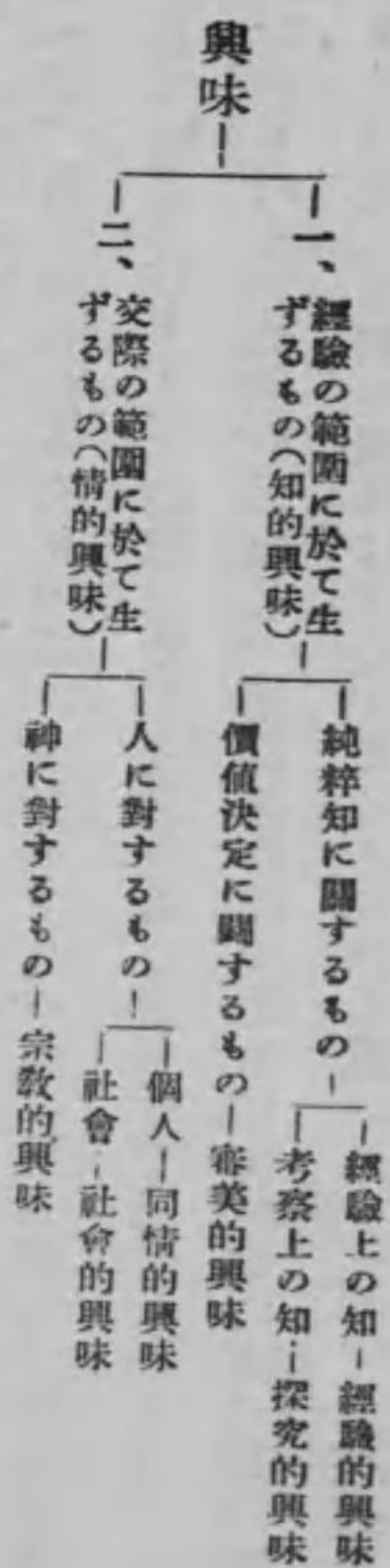
三、内部的必要と云ふのは、興味が事物それ自身の内部的價值より必然に發し生ずるを言ふのである。此の反對なるを外部的必要に發すると云ふ。即ち或る欲望の期待に伴至する興味の如きであらう。これを間接的興味と稱する。間接的興味は未だ眞の興味と云ふことは出来ない。眞の興味は直接的興味で無ければならぬ。と。

以上はヘルバルト派の興味其のものゝ説明だが、次にヘルバルト派はかゝる興味を惹起するのが教

授當面の目的であるとかう云ふのである。どう云ふ譯で興味を惹起するのが教授の目的だかと云ふにそれはヘルバルト派の考に由れば、興味を喚起すると云ふことは他の方面から言へば類化を完全に行はしむることに外ならぬからである。則ち舊觀念が新觀念を自家の體系の中に完全に攝取し、類化作
用が申分なく行はれればそこに始めて興味が起る。これに反して類化が不十分不完全であれば、興味の起りやうか無い。其の教授に於て興味が惹起されたか否かは、其の教授か其の任務たる類化を完全に果したかどうかを、證明するものである。隨て興味を養ふと云ふことは、教授の目的と云ふことに該當するやうになるのである。然らば此の興味の惹起が如何なる意味に於て、教育の大目的たる道德的品性の陶冶に資するかと云ふに、此の點もヘルバルト派の説が甚だ明瞭を缺くが、恐らく下の如くであらうと思ふ。則ち教授に於て興味を喚起すれば、知識教授が興味の喚起となり、更に意志行動を推進し、こゝに道德的品性の陶冶が行はれると。これヘルバルト派が興味の喚起を以て教授の直接目的とし教育の目的を以て其の間接目的とした所以である。けれども眞に其の目的を達するには、單に一二の興味を養ふだけでは足らない。認識及び交際總ての範圍より生ずる多方面の興味を養はねばならぬ。こゝにヘルバルト派の有名なる多方興味論が起るのである。

多方の興味とは、經驗的興味・探究的興味・審美的興味・同情的興味・社會的興味・宗教的興味の六つ

である。然らばかゝるものを必要とする理由がいづかに在るかと云ふに、それは缺くる所なき品性を造るためである。則ちヘルバルト派に由れば、單に一二の興味の喚起のみをはかれば、品性の完き人格が養成されない。蓋し人性の向ふ所が多種多様だからである。此の六種の興味の調和的喚起を主張したのは、恰もペスタロッチが人性の諸能力の調和的發展を説き、ウイلمانが後に六種の教化の動機を説いたのにも比すべきである。六種の興味を表示せば次の如くである。



此の多方興味惹起論は、一種の形式的陶冶説である。其の理由はかゝる興味を養ふことは、要するに別の言葉で言表せば、知力・心情を陶冶し、人格の形式的方面――品性――を養ふことで、雜多・多量の知識・技藝を授與せんとする實質的陶冶とは、自ら異なるものがあるからである。けれどもヘルバルト派興味論は、單なる形式的陶冶を主張するものとも見做すべきではない。何となればヘルバルトの興味論なるものは、其の中に豫件として適當なる實質の授與乃至理會と云ふことを包含するものだから

である。若しも授くる知識・技能にして被教育者の心意に適せざらんか、そこには理會のある筈も無ければ、多方興味の喚起さるべき筈も無いからである。故にこれらの點より總括して言ふときは、ヘルバルト派の興味論は、實質的陶冶を内在的に超越したる一種の形式的陶冶説と見ることの出来るものである。

ヘルバルトの六種の興味は、一方から言へば陶冶さるべき人性の諸方面を示すものだが、反對の方から言へば、其の對象たる文化の諸方面を示すものとも見られる。即ち前者としては知・心情(情意)、後者としては眞(科學)・善(道德・宗教)・美(藝術)これである。

ヘルバルトの多方興味を喚起し、道德的品性の陶冶をはかるには、其の要件として専心と致思とを必要とする。蓋し各個の興味は専心することに依て惹起さるべく、六種興味の調和統一は致思に依てのみこれをはかることが出来るからである。又ヘルバルトに在ては、未だ多方の興味を道德中心の下に統合せよとは言はなかつたが、チルレルに至ては、中心統合の觀念が愈々明瞭に現るゝことゝなつた。但しこれはヘルバルト教育思想に道德中心主義の當然の開展である。

〔ヘルバルトが興味を六種とした理由〕

ヘルバルトが興味を六種に分つたのは、單なる思付きではない。哲學的思惟の結果である。ヘルバルトに由れば、吾人の主觀と客

觀との交渉關係には二通りある。一は客觀を全く吾人の主觀外に在るものとして見る見方、二は主觀も客觀も同一世界に在るものとして見る見方である。前者は認識的關係で、後者は社交的關係と稱するものである。此の社交的關係なるものは、自己と其の物とが相互に交際する同一の世界に在る、と云ふ風に見ることに依て始めて成立するものである。則ちヘルバルトはかかる見地に立て興味の種類を六種に分つたのである。先づ認識的關係のものを見るに、第一は經驗である。外界を知覺することである。而してこゝに經驗に關する興味が起る。經驗的興味と稱する所のものである。第二は經驗は單に知覺に止らず、更に理性の認識即ち思索に進む、こゝに思辨的興味が成立する。思辨的興味は他に探究的興味・推究的興味等と稱せられてをる所のものである。第三には價值判斷がある。換言せば價值的に客觀を認識することである。善惡美醜の判斷の如きこれである。こゝに審美的興味が成り立つ。ヘルバルトに由れば認識關係は此の三つしかない。故に此の三つを認識的興味と呼ぶのである。

繼て社交的關係の方を見るに、此の方面にも三つの場合がある。第一は其のものが自分以外のもので無いと感ずる所に生ずる興味で、同情的興味と稱せらるゝものである。第二は更に進んで其のものゝために自己を犠牲にすると云ふやうな關係も生じて来る。これが社會的興味である。第三には其のものが自分よりも以上のものであれば、これに對して畏敬する。則ちこゝに宗教的關係が生じ、宗教的興味が生ずることとなる。同情的興味と社會的興味とは、道德的性質のものであれば、道德的興味を以て總括しても宜いものである。以上が所謂ヘルバルトの多方興味の説である。

さて論點を前に引き戻して、ヘルバルト派の興味惹起説が、教授の目的原理として到底完全なもので無い、寧ろ教法上の危険性を含んでをることを指摘するに、其の理由の、一は興味の原因を單に觀念相互(類化)の關係にのみ求め、意志的要素の存するを強いて棄捨せんとした結果、其の主張と實際とが相即せず、否、實際が其の反對の方向―無意注意―に走つたことである。ヘルバルトは追及的活

動、自發的能動的興味と云ふことを言うた。それは誠によいことである。けれども此の追及的活動や自發的努力なるものは、單なる無意的注意とは違ふのである。純知的のものではない。其根柢には意志的要素が存在してゐるのである。然るにヘルバルトはこれを純知的のものとして取扱つた。換言すれば無意注意的のものと見做した。其の結果興味の喚起要件が、被教育者側の意志活動にあらで教授者側の教授方法の工夫に在ることとなり、こゝに所謂ヘルバルト派式の軟教育、誤れる教師中心の教授法を現することゝなつた。蓋し類化を容易ならしめ、興味を惹起せしむるには、被教育者をして自ら勤勞せしめ、工夫し考察せしむるよりも、教師が其の教授法に苦心し、被教育者をして面白く安易に學ばしむる方が、より其の要求に合致するからである。而してかゝる實際を現するに至つたのは、實にヘルバルトの主知的・無意注意的なる興味觀が大なる原因をなしてゐるのである。

次に此の傾向を助成したのは、學徒チレル、ケルン等の容易愉快の情を以て興味の中心要素（本質）なりとした考である。なぜさうかと言へば、興味の本質を以て愉快・容易の感じたとせば、教授に當てこれを多量に惹起するには、類化を極めて容易にしてやり、理解を易からしむる方法を探るが一番で、被教育者自身をして苦心し活動せしむる如きは、誠に愚な教授法となること、多く言ふまでもない程明かなことだからである。それかあらぬか、興味中心主義の教授法は、其の實際はまこと

に誼ふべき結果を招致することゝなつたのである。其の理由の二は多方興味説の誤謬である。ヘルバルトは教授の目的を達するには多方の興味を喚起するやうにせねばならぬと言つた。けれどもそれは不合理極まることで、不可能である。無論教材に依ては多方面の興味を養ふことが出来やう。併しながら凡ての教科凡ての教授に於て、一様に多方の興味を喚起することは、到底不可能なことである。又實に不合理なことである。其の理由の三は、學說全體として見るとき、ヘルバルト派の六種の興味と、教育の目的（教授の間接目的）たる五つの道念との關係が少しも明瞭でない。如何なる意味で六種の興味の養成が五道念の確立となるか、それらの點は少しも説明する所が無い。

全體興味の惹起を教授の目的とすることは、非常なる危険を其の中に内含するものである。何となれば興味は教授の目的を達したる其の結果、又は目的實現に伴至するものではあるが、さりとてそれが直に教授の目的であるとは言へないからである。倫理學者ミアヘットは、觀念の快樂と快樂の觀念と云ふことを言つたことがある。快樂主義者が快樂が目的だと云つたのに對して、それは快樂の觀念と觀念の快樂とを混同したものだと言ふ見地から、其の非を難じた有名な言葉である。此の言葉は少しく變更すれば其のまゝ、興味論者に進呈することが出来る。曰く目的の興味と興味、目的の興味と興味と云ふのは、觀念の快樂と同様、目的なるものに内含さるゝ所のものである。これに反

して興味の目的は快樂の觀念と同じく、興味それ自身が目的だと云ふのである。教授に於て其の目的を完全に達すれば、そこには必ず興味が生ずる。けれども興味は目的それ自身ではない。觀念(理想)には快樂が伴ふ、けれども快樂が觀念(理想)それ自身ではない。興味を目的として教授するときは、興味本來の性質に依て、教授がどうしても技巧に陥らねばならぬ傾きあるものである。ヘルバルト風の無意的・純知的のものとして解するに於て、尙ほ更さうである。尤も興味を眞正の意味の自發的活動・能動的な努力と解するならば、それは教授の目的となる。活きた知識・技能と解するそれもよい、けれども左様のものは、間違ひ易い興味(感情的のもの)の言葉を以て表さぬがよい。知力・堪能とでも稱する方がより妥當である。チルレルやケルンが興味を感情的のものと解したのは、興味の極めて自然なる解釋である。ヘルバルトの自發的活動・追及的努力は、一種の意志である。活動力である。これを知的見地から興味と云ふは妥當でない。

要するに余がヘルバルト派の興味を教授の原理となし得ざる譯は、上述の諸理由からである。但しヘルバルトの興味說中教授に於ても、活力に富む正確なる觀念を授け、自學自習の基礎となる心力形成を重んじたやうな點は、至極尤もなことであれば、これらは大いに尊重せねばならない。唯だ其の方法が、ヘルバルト派の考ふるやうなものであつてはならぬと言ふのである。

尙ほ次に掲ぐる大瀨甚太郎博士・野田義夫學士の文は、それぞれヘルバルト派興味論の批判として、一讀の價值あるものなれば、讀者は併せ讀むべきである。

〔ヘルバルト派興味論の批判〕

興味は曾てヘルバルトに依り特に重視され、道徳に達する段階とせられた。氏はこれを知らず臆らず事物に注意する状態と同じものとして考へ事物其のものにつきて直接發現し、これと關係を續けやうとする自發的活動であると考へ、自然と人生との諸方面に關して、かやうな状態を生ぜしめんことを教授の直接の目的となした。興味論は實にヘルバルト教育學の最も大切な部分である。併しながら其の論中には不完全な點があり、實地教育の上にも不良な結果を生じた。氏は興味を一方に於ては自意に基づく活動と見てつたに拘らず、他方に於てはこれを無意の注意と解した。其のために生徒の故意の努力活動を貴重しないやうな傾きを生じた。無意の注意は外力により引付けられる状態であつて、ヘルバルトが其の條件とした點も、印象の強いこと、觀念の衝突や混雜のないこと、新舊觀念の融合即ち類化の容易いことであつた。人が一定の目的を達しやうと欲し、又は義務の念を以て勤勉し、自分の嫌ふことに就ても故意に注意し、熱心にこれに従事するやうなことは、間接の興味と稱へられ、眞の興味でなく寧ろ欲望と見做した方がよいと考へられた。此の思想に隨へば生徒が受納的態度を保持するときに、最も深く興味を發するものと言はなければならぬ。何故と云ふに印象を整理してこれを強めたり、觀念の融合を容易くしたりすることは、教師自身が働く場合に最もよく行はれるからである。生徒自身の働く場合には、時々失敗することがあり、教師に依て教へられたる時程、容易く了解することは出来ぬ。故にヘルバルトの興味の要件から立論すると、生徒の勤勞活動の精神を惹起するやうな教授法を認める譯にはいかぬ。吾々は興味を生ぜしめることを、知識や技能の陶冶上の目的とするのを不可とするのではない。生徒が其の従事する事物其のものに付て愉快を感じ、益々これと關係しやうとするやうになるのは、最も貴重してよいことである。就中人の知らなければならぬ多くの

事項の中から、幾何かのものを選び出して教へる場合には、是非かやうな傾向を生ぜしめ、生徒をして自分の力でよく其の缺けてをる所を補ふやうにさせねばならぬ。けれども此の状態は、生徒の勤勉努力に依り始めて得られるものであるから、勤勞と云ふことは實に興味の根本の要件である。此の重大な要件を看過することは、單に理論として不當であるばかりでなく、實地の教育上にも少からぬ弊害を生ずる虞れがある。(大瀧甚太郎氏、改訂教育學講義)

多方興味に關するヘルバルト派の意見も、全然これを誤謬と見るは不可だけれども、彼の所謂情動的興味は知的興味に伴ひ、其の自然の結果たるべきものである。決して教授の進路を決すべき主要の地位を付與せざらんことを要する。元來教授は一定の知的範圍を明かにし併せてこれに由り心力の陶冶を務めんとするものであれば其の直接の目的は知的興味に在る。此の點を損害しては何事も希望することが出来ぬ。若し初めから他の興味を生ぜしめんとすれば、生徒の感情を誤用し、人工的方法を考出して、殊更に生徒の情を動かさんとするが如き結果を生ずる虞れがある。彼の所謂情操學科を中心として、總ての教科をこれに結合せんとするが如きは、既に此の弊に陥つたものと云ふべきである。固より教授の材料は其の種類を異にし、或るものは最も知的興味を生じ、或るものは情動的興味を生ぜしめ易きことあるが故に、或る情動的興味の惹起を必要とせば、材料選擇の際豫め此の點を顧慮することが大切である。然れども今一事項の教授に當ては、其の知的内容に就ての理會を深からしむるか、又は技能上の熟練を進むるを直接の目的としなければならぬ。而して其の結果情動的興味を生ずるは、毫も妨げがなく、却て大いに尊重すべきことである。要するに教授法とは單に教師のみが其の教授上働くことを指すものではない。教授法の巧妙とは教師の態度、其の臨機處置等の宜しきを得ることの謂ではない。教授の良否を判斷する標準は、單に教師の苦心勞力のみには存せず、被教授者の心力の上に生ぜしめられたる結果に於て存するものである。教授は被教授者の心力を鍊り、これをして自ら攻究し、獨力判斷し、新知識を發見するに致らしめんとするものであれば、其の價值は寧ろ被教育者の心力を惹起し、これを育成することの多少に依りて決せらるゝを適當とする。最も善く生徒を働かしむる教授は、最も巧妙なる教授である。(大瀧甚太郎氏、新撰教育學)

「ヘルバルト派興味論の價值」

ヘルバルト派の興味には固より一種特別の意味がある。隨て今日直に普通の用法を以ては、これを解することは出来ないが、而も知識をして性格陶冶に資せしむる外、尙ほ知識を保持し、更にこれを擴張せんとする情動的要素の存することは疑へない。知識技能に對する吾人の情動的態度即ちこれである。換言すれば知識技能に對する個人的利害心である。吾人は此の如き興味を以て、教授には極めて有用なものとする。何となれば何等興味を有せず、又何等學習の意向のない者は、これに教授することは極めて困難であるも、これに反して興味あるときは、進んで教授を樂しむのみならず、教育者なき場合に於ても、自學自習の動機となり、將來に於ける知識擴充の動機となるからである。趣味の價值はかくの如くに大なるものである。而してこれは形式的陶冶の中に包含せしめることが出来る。而も吾人は特にこれを教授の副目的の目的と見做すことが出来ると思ふ。教授の主要なる目的は、活きたる知識技能を授くるに存る。興味は此の目的を達する補助となるものである。興味は知識技能を得んとする動機を喚起する上より言ふときは、知識技能を授けるより一層根本的の目的なるが如くであるけれども、これを教授の上より論ずるときは、吾人は主要の目的を捨て、興味のみを以て教授の目的と見做すことは出来ない。蓋し興味のみ在りて知識技能が無ければ、到底教授本來の目的を達すること不可能だからである。(中略)故に興味は、副目的・補助的のものとして、特にこれに留意するを、尤も穩當の見解とする。又興味は本來兒童の自發的活動に基くべきものであれば、これを教授の目的として教師の力に依りて外部から強いてこれを造らんとすれば、却て其の自發力を妨害することがある。故に吾人は興味をば普通の意義に於て教授の目的とすることは出来ない。

ヘルバルトの六種興味論に發出して、自家の教化動機論を唱道した者はオットー・ウィルマンである。ウィルマンは軌近教授法學界の大立者であれば、其の要點を簡単に紹介することとする。教化なる語の意義は、教育と同義に使用される場合もあるが、大體に於て教授の義に近い。動機とはこれに

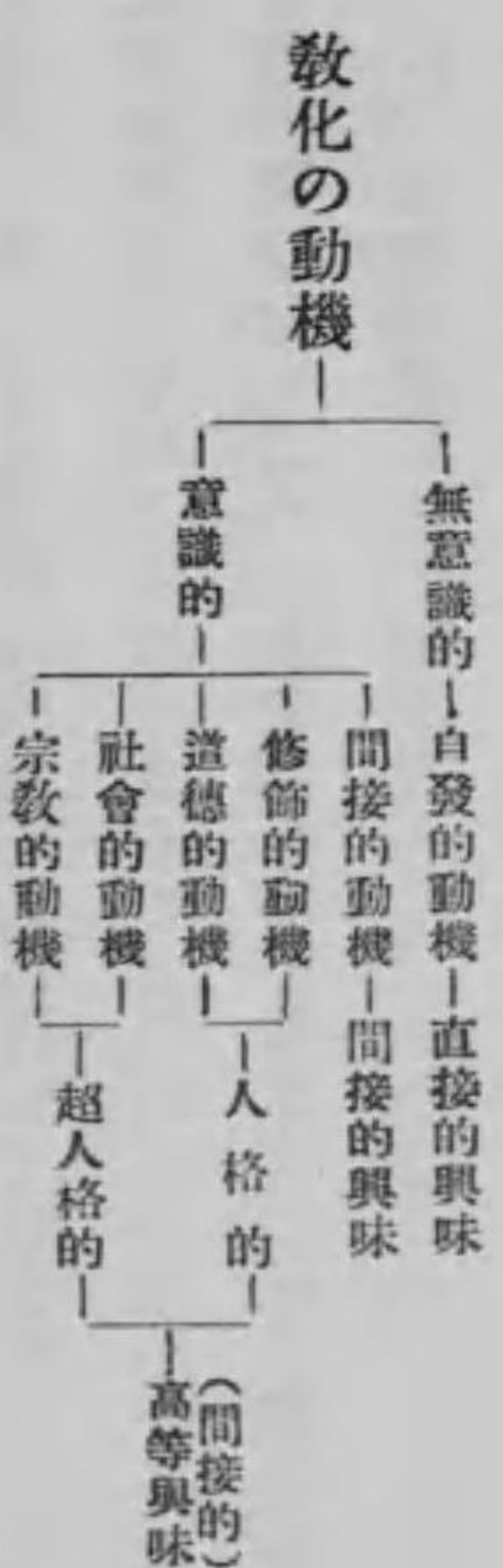
も二三の意味があるが、此にはまあ、教授の目的と云ふやうの意味のものと見做して、叙述を進めることとする。さてウイルマンに由れば、古今東西の教育史實に徴すれば、教化事業には六種の動機がある。第一種の動機は、無意識的・自發的・衝動的に知識・技能を求めんとする所の欲求の存することである。これは人間自然の天性に基くもので、一種の自發的無意識的なる衝動活動である。單に學びたき故に學び、習ひたき故に習ふのである。他に何等の外的動機がない。彼の兒童に見る好奇心は其の幼稚なるもので、大人に見る知識欲・真理探究心の如きは、これの發達したものである。此の動機をウイルマンは無意識的動機・自發的衝動的動機、或は直接興味と言つたのである。第二種の動機は、名譽勢力若くは利益・財産等を得んがために、教化を受けたいとする動機である。これは教化其のもの以外に目的をおき、其の手段として教化を希求するが故に、前者の無意識的動機に比すれば、意識的動機、直接的興味に對すれば間接的興味と稱すべきものたるや論を俟たない。

意識的動機はこれなる間接興味に止らず、他に尚ほ四つの高等興味を以て目すべきものがある。それは修飾的動機・個人的道德的動機・社會的動機・宗教的動機である。修飾的動機と云ふのは、知識・技能を學習する目的が、名譽とか勢力とか財産とか云ふやうな外物に在るのではなくて、内部に於ける自己の人格を修飾し、これを完成し、これを美化せんとするに在る。換言せば品性の修飾を以て教化

の資料乃至動機とするもの、謂である。希臘の古代に於ける教育の如き、又人文主義的教育思想に見る如きは、其の好例證である。ウイルマンは他にこれを狹義の教化的努力とも呼んでをる。蓋し第三種の教化動機である。次に個人的・道德的動機と云ふのは、教化に依て人格を道德化し、教化を性格陶冶の資料となさんとするものである。尤も道德化的要求は、修飾的動機の中にも無いではない。中にも美即善の修飾主義的教化の中にこれを見出すことが出来る。けれども特に其の中の道德的方面を目的とするときは、こゝに道德的動機が成立つのである。これが第四種の動機である。こゝに特に個人的と言つたのは、主として個人的道德に關し、次に述ぶる社會的動機より區別せんがためである。それから社會的動機と云ふのは、教化の事業を以て單に個人の修飾又は個人の道德の修養の資料とするに止らず、更に進んで個人的制約を超脱して社會共同の任務となし、社會共有の文化を一代より次の世代に傳達するを其の目的とすることである。隨て社會的動機は個人の道德を高めるは勿論のこと社會全體の道德をも高めんとするものである。これが所謂第五種の動機である。最後の宗教的動機と云ふのは、教化事業を以て神の賜とし、神を崇敬せんとする動機がこれに外ならぬ。これ第六種の動機である。

以上述べたる動機の中、第三第四の動機は、主として個人の人格に關するもの故、これを人格的動機

と呼び、第五・第六のものは人格以上のもの故、超人格的動機と稱することが出来ると言つてをる。則ち表を以て示せば次の如くである。



此の六種の動機は、孰れも各自相當の價值を有つてをる。けれども孰れも獨立すれば一方に偏する虞れがある。それ故に眞正の動機は、宗教的動機と社會的動機とを調和するやう心掛けなければならぬ。何となればかくてこそ初めて社會を眞に文明ならしむることが出来るからである。此の宗教的・社會的動機の尊重は、ウイلمانの教化の理想たる、宗教的(ウイلمانはカンリツク教徒である)社會的人格の養成から來たものである。ウイلمانの教化動機論は、經驗に立脚した議論で、所論頗る周到綿密なるものがある。併しながら其の中心點、カンリツク教的社會の有爲なる人物を造らんとする所は、教育の目的から見てどうか。余は教育上宗教を排斥する者ではないが、宗教中心の説には賛成することは出来ない。其の理由は余の教育目的論を繕は判る。

これで大略諸家の教授目的論の檢覈が済んだ、依て次に著者の所見を開陳すること、しやう。さて教授は何のために行ふべきか、余の考に由れば、前にも隨時隨所述べて來たやうに、一言にすれば教育の目的を達するためである。但し教育の目的の一部を達せんためではない。教授を以て知能の開發をはかるものと見做す論者の考は、其の必然的歸結として教育目的中の知能陶冶のみが目的となる。否假りに其の他にも關係を及ぼすとしても、それは附屬的・副貳的性質のもので、教授本來の目的は飽くまでも知能の啓發に在る。けれども余の説は決してさうではない。目的は渾然たる人格の陶冶、其のものを措いて外にはない。分枝的・部分的目的など云ふものはない。全體として統一ある文化的人格の作造がこれ教授の目的である。隨て教授の目的は教育の目的それ自體に外ならぬ。ヘルバルトは教授の目的を二種に分ちて、一を間接・究竟的目的、一を直接當面の目的とした。けれども余に由れば其の必要もない。教育の目的即教授の目的である。故に余の説は、ヘルバルトにも反し、現代の一般の説にも反對である。再言する、教授の目的は教育の目的、其のものである。但し此の目的を達するには、單なる一二の教科教材に由るだけでは足らぬ。人性の諸方面の要求を充すに足る、諸種の教材を要する。然るに教科教材にはそれ／＼特殊の價值があり、人性の諸方面はこれと關係交渉を結びて發達する。換言すれば統一的なる人格は、これを差別的見地より言へば、分業的なる陶冶を必要

とする。故に教授の目的は人格の要素に依て、數方面に分れる。一は身體的方面で、二は知的方面、三は情意的方面である。隨て教授の目的を細説すれば、此の身體的・知的・情意的諸方面に、教育的影響を與へ、發達進歩せしむることゝならねばならぬ。而してこれらの方面は、固より人格として統一あるもの、隨て眞の自我(中心我)から見れば、機械的意味に於ては主・副の關係があるとも言へるが併しながら相對的にはどれが主的地位を占むべきもので、どれが從的のものと言ふことは出来ない。對々のものである。隨て一概に教授は知的開發が主で、其の他は副目的だ。などとは言へない。何が其の教授の主眼であるかは、其の教材の性質に徴せねば何とも言へぬことである。例へば知を啓くべき教材の授與傳達の場合ならば、それは明かに知的形成が教授の目的であるが、美的情操の陶冶のために文學・美術等を教授する場合ならば、此の場合の教授の目的は決して知の開發ではない。趣味性の涵養が目的である。審美心の陶冶が目的である。それから修身科の如き道德的教科の教授は、徳性(良心)の涵養助長が目的で、單なる知の開發が目的ではない。單なる知の開發が目的ならば、必しも道德的教科に俟たねばならぬ理由はない。尤も修身科の教授の中には、知見を啓く部分はある。けれどもそれは單なる知見ではない、道德的知見である。換言せば徳の知的方面である。而して此の方面の啓發の大切なるは、徳を形成さす上に必要なのである。次に體操科の教授を見るに、こ

れは教育の目的中の一方たる身體の發達育成を助くるために課するもので、體育の原理や技能を覚えさす其の主目的をなすのではない。かやうに見て來ると教授の目的は或る場合には知、或る場合には徳、或る場合には美、或る場合には技、或る場合には體の諸育であると言はなければならぬ。而もこれを總合するときは、教育の目的たる人格の陶冶完成以外には、何ものもないことゝなる。これ余が教授の目的は教育の目的其のものなりと云ふ所以である。

尤も中にはかやうに論ずる人があるかも知れない。汝の解釋たる「理會又は直覺乃至悟得に訴へて教育の目的を達するが教授」だとするならば、其の理會・直覺・悟得に訴へるてふことは、これ即ち知の開發、知能の陶冶ではないかと。成る程一寸考へた所では、これは無理のない批評である。けれどもとくと考へて見ると、此の批評は余の説を駁し、自説を辯護する所の理由とはならない。其の譯は余や森岡常藏氏(多分)が意味する所の理會・直覺・悟得・一言にすれば認識に訴へると云ふことは、さう云ふ人格活動の形式即ち作用を通してと言ふことで、必しも知識を授け其の結果に依て、と云ふことでは無いからである。換言せば余等の意味する所は、認識せしむることは條件、若しくは手段であつて、論者等の如くにこれを目的として取扱つてをるのではないのである。而して此の場合手段として見るのと目的として見るのとでは其の招致する結果に非常な相違が生ずるのである。早い話は體操

を教授する場合、「手をかう云ふ風にあげ、足をかう開いて」など説明しながら被教育者に其の通りさせるのは、知を啓くを究竟の目的として其のやうな説明をするのではない。體操の目的たる身體的陶冶を行ふために、手段としてさうさすのである。然るに教授は知の陶冶なりと云ふ思想からするならば、此の場合説明を理解し記憶させるのが唯一の目的となり、身體の方などはどうあつても宜いこととならねばならぬ。勿論、其の説明を理解することに依り、其の必然の結果として、知力が開發されるであらう。否さうあることを吾等は希望する。けれどもそれは最初よりの目的、即ち體操教授の目的ではない。附屬的所得に外ならぬ。然るに論者から言へば、これが唯一の目的で、本來の目的であると云ふことにならねばならぬのである。

要するに余等の理會や悟得に訴へるといふことは、それは飽くまでも條件としてある。手段・方便としてある。隨て余の説に在ては、目的は別に在るのである。然るに教授—知育論は、それが如何なる教材の教授で在ても、常に其の主目的は知の陶冶であり、方便が知識技能の傳達と云ふことになるのである。換言せば余の説に在ては目的と手段とが分離してをるが、論者に在ては常に相即し合致してをるのである。此の點が兩者の似て而して非なる重なる點である。

教授の目的が教育の目的其のものであり、陶冶の對象亦人格の諸方面、即ち知・情意・身體の全方面だとすれば、教授の目的の内容は、知識・技能の陶冶、道德的品性の陶冶、審美的陶冶、宗教的陶冶、身體の陶冶の諸方面となること、多言を俟たない。而して其の何れが主であるかは、教材の性質即ち其場合に依て異なる。蓋し各教科教材の教授は、それ／＼主要着眼點を異にするからである。唯だこれだけのことは言へる。それらの教授が全體として、反道德的性質のものであつてはならぬと。就中普通教育の教授に於て然りである（ヘルバルト派の中心統合と同視するな）。

上述の余が教授目的説を、實際教授の事實から見たならば、如何なる結果を得るであらうかと云ふに、至極適切妥當の評を得ることが出来ると思ふ。何となれば今日實際の教授を見れば、單に知の開發のみを行つてをるものは一も無く、又ヘルバルトの如くに興味の喚起を唯一の目的としてをる者もなく、又或る論者の如く教授は主として知能を開發し、訓練は道德的品性、養護は身體の陶冶と云ふ風に、分業的にやつてをるでもなく、實に教育の全目的が直に教授の目的とされ、知育も技育も美育も徳育も體育も、皆教授と呼べる、方便に依て行はれてをることは、少しも疑ふ餘地がないからである。さて今少しく深く立入て考へて見るに、余は「認識に訴へて」と云ふことは、彼等がこれを目的とするに對し、條件手段ではあるが、さりとて全然緣故の無いものではない。何となれば認識に訴へてなる觀念の中には、當然知識技能の授與てよことが包含されてをるし、又知能の陶冶てよことも伴隨

されてゐると認むることが出来るからである。けれども余の認識に訴へて、又は理會悟得に依ては、教授の目的を達するための條件で、それ自體が目的ではない。此の點を誤解してはならない。尤も見様に依ては、此の認識(理會・悟得)に訴ふると云ふことが、或る意味に於ては教授の目的と見られないことも無いやうな所もある。而して從來の多くの論者が、教授は知の開發が目的だとか、知識技能を授くることが其の直接目的だとか言つたのは、皆此の點を擱へて云つたのである。併しながら余に言はしむれば、それは假りに直接目的を以て許すとしても、それは飽くまでも**方便的・手段的**目的である。本當の目的はその以外に嚴として存するのである。而してかやうなものは、余は教授の目的を以て見たくはない。要するに手段・方便又は條件である。次に認識に訴ふることの中には、當然知識技能の授與、てふこともまた内含される。而も單にそれだけが其の全部ではない。理會・悟得に訴ふるてふことの中には、知識技能の授與とは別に、被教育者の思想界の整理と云ふやうなこともある。外部から知識や技能を授ける(注下)でなく、被教育者の既に有つてをる知識・經驗を輔導の下に彼等自らをして完全なものにまでなさせしめ、さうして知的形成なり道德的形成なり身體的形成なりをさせることである。これは論者の言ふ知識技能の授與傳達ではない。教授を以て知識技能の傳達と云ふことのみみ解すれば、かゝることは其の中に含まざることとなる。然るに知識技能の授與傳達と云はないで

理會悟得(と云ふ作用)に訴へて、又は理會悟得を導いて、とすれば此の種の非難は受けずと濟むのである。即ち外部からの知識技能の授與と、内部に於ける經驗や知識の整頓が、二つとも其の中に含まれることとなり、且つ目的との關係も極めて明瞭となるのである。これ余が知識技能傳達説を採らず又開知説を採らないで、理會悟得に訴へて教育の目的を達するてふ説を支持する所以である。要するに教授の目的は、何れの點より見るも即ち知識・技能の傳達に在ると言ふことは出来ない。況や知能の開發のみではないのである。

如上の論述で、諸家の教授目的の檢覈と、自家の教授目的の所在と、並に其の輪廓の大要とを示し得たと思ふが、更にこれを明細にするには、教授の目的たる全人格の陶冶の主眼點、則ち**知的・道德的・美的・身體的**陶冶の、實質を豊富ならしむべきか、それとも其の形式の優秀をはかることを主眼とすべきかの問題に就ても、一應考慮しなければならぬ。此の問題は從來教授學上、「**實質的陶冶か形式的陶冶か**」なる主題下に、論議されて來た所のものである。教授上に於ける**實質的陶冶及び形式的陶冶**の論は、教授上の**實質主義及び形式主義**に伴至して起つたものである。其の由來及び要點を記せば次の如くである。

教育史上最も初に現れたるものは、言ふまでもなく**實質主義**である。其の理由は、教育は固と社會

の後継者たる未成熟者が、其の社會の一員として、自己の生活を全うするために、該社會の文化に適應する必要に迫られて、こゝに始つたもので、又社會の方面から云へば、自家生活の原理たる文化を子弟に傳達擴充する必要から始まつたもので、要するに當時の教育なるものは、文化の授受傳承、換言すれば知識技能の授受が、其の殆ど大部分を占め、其の結果種々の知識及び技能を數多く所持せしむることが、教授の主眼とされたからである。此のことは何れの國何れの所に於ても、殆ど例外が無かつたであらうと思ふ。換言すればかゝる教育上の實際的事實が、必然に教授上の實質的陶冶を生むこととなつたと、解することが出来るのである。則ち被教育者の模倣又は記憶に訴へて、これを唯一の學習的基礎として、其の理會等は第二におき、生活上必要な知識技能があれもこれもと云ふ風に、授受されたのである。隨て其の主眼とする所は、知識技能の分量を豊富ならしめ、其の熟達を期することであつた。例へば上古や中世紀の教授は概してさうであつたし、人文主義やジュスイット派もさうであり、コメニウスや汎愛派の教授思想の中にも此の傾向の存するを認めることが出来るのである。

これに反して形式主義は、近世に至り唱道さるゝに至つたものである。其の理由には二つある。一は實質主義の弱點の暴露、二は兒童心意が日を追ふて闡明されたことである。實質主義の弱點暴露とは、教授の主義としての實質主義は、知識技能の數が無限で、限りある教育期間に於て亦心力上到底其

の全部は受授し得ないと云ふこと、兒童心意の闡明とは、吾人の心意は其の心力さへ鍛錬しよければ、何から何まで詰込んでおかなくも、やがて必要に迫つた場合、自力以てよくこれを攝取し、知識・技能を打開して往くことが出来ることと云ふ考が生じて來たことである。此の見解から形式主義は知識・技能の量を多からしむるよりも、其の質に注意し、知識力・堪能力即ち心力を鍛錬するを教授の中心目的とした。實質的陶冶に對する形式的陶冶これである。例へばモンテニユは知識の内容よりは判斷力の養成に注意すべしと言ひ、ロックは心力の鍛錬を説き、ルソー、ペスタロッチー亦、此の方面の陶冶を高潮した。これらは何れも形式主義ならざるはなし。

實質的陶冶及び形式的陶冶は、實に此の教授上の實質主義及び形式主義を基礎として、其の上に立つものである。否、實質主義とは實質的陶冶を主義とする所の思想であり、形式的主義とは形式的陶冶と主義とする所の思想其のもの、謂に外ならないのである。以下少しく詳かに實質的陶冶及び形式的陶冶の概念を明かにするに、實質的陶冶とは前にも一寸述べてあつたやうに、實用的なる知識技能を多量に傳達し、以て被教授者の知識なり堪能なりの内容々多量豊富にすることである。則ち諸種の知識技能を諸方面に亘て選擇し、これを傳達授與するが其の中心任務である。隨て此の主義は注入主義に多大の同情と關係とを有つことになる。以上は狹義の實質的陶冶換言せば知識技能の範圍内の陶

治であるが、これを廣義に解釋するときは、人格の全方面に亘て其の形式よりも内容を重視する、一の教育主義とも見做すことが出来る。即ち知識・技能・道德・趣味・信仰・身體の質よりも寧ろ其の量的方面の擴充を目的とする考である。

然るに形式的陶冶の思想は、これとは正反對である。彼等の考ふる所に由れば、實質的陶冶は未だ眞に教授の目的を達したものと云へない。其の理由は如何に多種多量の知識技能を心内に蓄積するも、それはほんの蓄積貯藏機械的なる記憶に過ぎないもので、未だ眞に其の人のものとは云へない、言はゞ諸種の知識技能の雜居である。浪人者の雨宿りである。隨て活用的方面が十分でない。假りに覺えただけの活用が十分であるとするも、かゝる知識技能は時代の日新月异の上から見れば、忽ちに過去のものとなつて仕舞ふ。文化は駸々刻々として進歩する。一方貯藏された知識技能は一日毎に古くなる。而も一面新知識技能の獲得は意のまゝにならない。かうなれば實質的陶冶と云ふものはまことに價値少いものとならなければならぬ。これに反して多種多量の知識技能は蓄積せずとも、其の代りに被教授者の心力―知力―を鍛練し、其の機能を旺盛にし、實地上の活動力を附與してあげば其の結果たるや永續的のものとなり、將來の自學自習の基礎となる。隨て教授に在ては、諸種の知識技能の蓄積をはかるよりも、其の形式的方面たる知力―心力―を鍊磨することが重要となり妥當となる。

我等(形式主義者)の教授上に於ける主眼はこゝに在ると。これが形式的陶冶論者の主張である。これを要するに實質的陶冶とは、生活上必要なる多種多量の知識技能を傳達し其の蓄積をはかることであり、形式的陶冶とは其の反對に、生活の形式的方面たる心力の鍛練をはかり、將來に對する自爲力を養ふことである。と解することが出来る。但し此の形式的陶冶の觀念にも二種ある。一は狹義の形式的陶冶で、知識の力則ち記憶・判斷・推理・想像等の力を鍊磨すること、他は廣義の解釋、則ち知情意身體の全方面の力の鍛練である。

余の見る所に由れば實質的陶冶か形式陶冶かの争ひは、まことに意味の無いことである。無論時と場合と教材の種類に依ては、或は實質的方面を特に尊重して、知識や技能の授與傳達、被教育者の側より云へば生活内容の獲得てふことが、主要當面の目的を成すこともあり、或は反對に心力の鍛練が特に重視される場合もある。例へば生活上必須なる知識技能の教授の如きは、其の大部分は實質的陶冶を特に尊重する所のものであり、これに反して純粹數學・論理學、又は歐米諸國の中等教育に見る古典教授の如きは、特に形式的陶冶を重視するものと云ふことが出来る。蓋し一は實質を陶冶する所に價値があり、一は差當つた所實質的陶冶にはさほど貢獻する所ないが、而も人格の形式的方面―知力・情力・意力・體力を鍊磨するには、非常の效力があるからである。併しながらこれは個々の場合の例であ

る。教授一般の原則から云ふならば、形式・實質其何れにも偏するを許さない。價值ある實質を有し鍛鍊せられたる心力を有する人格の養成が其の理想である。中にも高等普通教育等の教授に於てさうである。而して此のことは余が曩に論議せる教育の目的より言ふも、極めて當然のことであると思ふ何となれば教育の理想とする人格概念は、單に死知死技を雜然混然と貯藏する底の者でなきは勿論、其反對に心力は鍊磨されざるも、而も實地的知識技能貧弱にして、現代社會に立ちて獨立的生活を完うし、社會公共の事業に對して、何等かの貢獻をなし得ざる類のものであつてならぬことは、多言を要せざる程明白極まることだからである。故に余の論から言へば、彼の圍碁・將棋・謎解き等の上手なる人に見る如き心力の所持者は、一種の鍛鍊されたる心力の所持者には相異ないが、敢てこれは賞美しない。又單なる百科全書式の物識りも理想とはしない。蓋し物識り・腐儒の類は、實にこれを活用するの力を有せざる、一種の精神的畸形兒に外ならないからである。

全體余の解する所では、教授上に於ける實質的陶冶、及び形式的陶冶はともにそれ自身の思想中に大なる誤謬を内含するものである。それは何かと云へば、思想の根柢に於て、實質的陶冶も形式的陶冶も、他の形式的陶冶又は實質的陶冶を豫想し必要とせずとも、己れ自身單獨に其の目的たる内容の擴充、又は形式—心力—の形成をなし得るものと、獨斷しをることである。併しなが此の根本思想は

決して正しきものではない。其譯は、第一には形式的陶冶を豫想せざる實質的陶冶のある筈なく、反對に實質的陶冶を基礎とせざる形式的陶冶の在る筈がなく、第二には全き陶冶なるものは本來は兩者の融合し調和する所に成立するもので、實質的陶冶又は形式的陶冶は實に此の唯一なる陶冶の二方面の現れに過ぎないものだからである。いさゝかこれを説明するに、それが若しも單なる知識技能の蓄積に止らず、苟くも陶冶と呼ばれ得る底のものならば、此の場合知識技能の傳達、反面から言へば學習活動には、其必然的結果として必ず心性の陶冶が伴ふものである。例へば5本+5本=10本と云ふ生活上必要なる知識技能を授け與へたとせよ、此の場合陶冶活動の意味する所は、單に五本に五本足せば十本になると云ふ知識、及び實際の技術の増加のみではない。其の反面に於ては思考と稱する作用に無論のこと、それと共に一切の知的作用・感情・意志・神經までも直接間接陶らるゝのである。果して然らば形式的陶冶に交渉のない實質的陶冶と云ふやうなものは、概念としては或は考へられぬことが無いかも知れぬが、實際上に於ては存在しないと云つて可なる所のものである。否々、もつと突込んで論ずれば、實質的陶冶の可能は、實に形式的陶冶其のものゝ力に依るのである。此のことは主觀の先驗性から、容易に釋明することが出来るであらうと思ふ。則ち陶冶と云ふことは、これを先驗的に考察すれば、それは人間の先驗的自我が、所與を其の本質的活動たる自家構成力に基いて、それ(知

識)にまで作構したものには外ならない。隨て吾人は此の先驗的活動の無い所に陶冶なる事實の存するを見出すことは出来ない。然るに此の自我の先驗性は、これ全く人類稟有の認識主體で、陶冶を可能ならしむる所の根本心力である。此う見て來ると實質的陶冶論者が、何等の深き考もなく、實質々々と言つてをるのは、まことに片腹の痛い程無意義なことであると云はなければならぬのである。則ち實質的陶冶が眞に陶冶として價値ある状態にまで進めば進む程、それは一面に於て先驗的心力の厄介になつた證據なのである。又同時に一面に於て形式的陶冶の深く行はれたことを物語るものである。それ故形式的陶冶を豫想せぬやうな實質的陶冶は、嚴密に言へばそれ自身其の成立を否定するものと言つても差支ないものである。

次に實質的陶冶を豫想せざる形式的陶冶の觀念を批評するに、これ亦言ふまでもなく誤つた思想である。其の理由は認識主觀は先驗的なものであるとするも、これが認識を構成するには、所與を必要とし、所與は陶冶に就て云へば、其の内容をなす所の知識なり技能なりに外ならぬものである。換言すれば陶冶が陶冶となるには、形式と共に實質を必要とし、此の實質の無き所に形式陶冶の事實の存せざること、恰も形式なき所に實質陶冶の存す可らざると同一である。これを具體的な事實に就て考察するに、記憶を鍊るとか想像を豊かにするとか、思考を正確にするとか云ふことは、たゞで出來

ることではない。記憶させ想像させ思考させなければならぬ。而して記憶させ想像させ思考させるには、其の活動の素材となる所のもの、即ち内容が無ければ到底出來ないことである。而して内容は何かと言へば、狹義には知識・技藝・廣義には自然及び學問・藝術・道德・宗教等の文化である。これがそれ／＼認識の内容をなし、陶冶の實質となつて心力・體力が形成されるに至るのである。早い話は兒童に自然を觀察させ、學問・藝術・道德・宗教を提供しないでは、彼等の知力なり情意力なり、體力なり、一言にすれば人格を形成することは出來ないのである。これらの點に考へ及ぶならば實質的陶冶を排斥する所の形式的陶冶と云ふやうなものは、全く誤つた考であることが判るのである。要するに形式的陶冶には必ず實質的陶冶が伴至し、實質的陶冶の基礎の上に立てのみ、形式的陶冶が可能となるのである。と解すべきである。

以上は極端なる場合の實質的陶冶及び形式的陶冶の批評であるが、これをもつと穩かに考へて、形式的陶冶を豫想する實質的陶冶、實質陶冶を認めての形式的陶冶とするならばどうか。此の種の陶冶論は、今日時折り識者に依て鼓吹されるを余は見る、例へば小學校の教育は實質的陶冶よりも形式的陶冶を施して、將來の自學自治の基礎を造るやう心懸けよとか、専門學校の教授は理論教授に陥ることなく、宜しく其の實質を陶冶すべきであるとか云ふ説がこれである。かかる主張は常識的實際

的議論としては、決して誤つたものとは云へない。否、實際論としては至極恰當なるものである。故に余はかゝる主張を毫も斥けやうとは思はない。併しながらこれを理論上の問題として考ふるときは、未だにわかにかこれに同意することは出来ない。其の理由は陶冶を以て一元的なもの、形式實質の融合する所に成立するものとするれば、陶冶には何れを主とし何を副とすると云ふやうのことはあるべき筈が無いからである。小學校に於て自學自修自治の基礎を造るために形式的方面の陶冶に主力を注ぐべしとの説はこれを諒とする、けれどもかゝる心力は如何にして造られるか。固より多量の實質を雜然と詰込む必要は更にならない。が一般的價値に富む基礎的材料との理由の下に、單に小種少量の教材を提示するだけでは到底所期の如き多面的活力に富む心力を形成することは出来るものでない。反對に一般的價値に富む材料は勿論心力の多面的活力を鍊るためには、多方面に亘つて種々の知識なり技能なりを採る必要があるである。蓋し應用力の多方的なる心力は、多方的なる内容の提供に俟たでは、到底陶ることが出来ないものだからである。否、其の實相を考ふるときは、應用のさく心力、往くとして可ならざる(如く鍛鍊されたる)心力は、直接にか間接にか、其の應用のさく範圍だけの實質的陶冶を受けてをるのである。皆無は決して有をば生じないのである。

形式的陶冶を顧慮する、實質的陶冶も同じことである。専門教育を受けた者で、こゝに實地的知識技能に秀でた者があるとせよ、それは單に實質的陶冶ばかりを多分に受けたに依てさうなつたのではない。彼は實質的陶冶を受けつゝあつた其の間にいつのまにか形式的陶冶も受けたのである。故に眞の陶冶觀からすれば、何れを主とし何れを副とすると云ふことは、實は無意味なことなのである。陶冶さへ十分に出来れば、そこには實質的陶冶も形式的陶冶も、ともに必然に達し得るのである。これ余が實質形式兩論者が、未だ陶冶なる概念の深き意義を究めないで、獨斷的に安價極まる無用の論を構へた、と非難する所以である。若しも余が右に述べたる如き陶冶の眞義を、相當に分りさへすれば、形式的陶冶が主だとか、實質的陶冶が主だとか、其の如き無益の論を構ふることは、絶対にある筈がないのである。

實質的陶冶のある所には必ず形式的陶冶があり、形式的陶冶のある所には必ず實質的陶冶のこれに伴ふことは、理論上實際上疑ふの餘地なく、又異なる實質的陶冶には異なる形式的陶冶、異種異様の形式的陶冶には異なる實質内容を要することも議論の餘地がない。則ち將棋や碁の上手なものは其の意味に於て鍛鍊されたる心力の所有者である。けれどもかゝる者は必しも學術上の才があるとは言へない。又政治上優秀なる活動をし得るとも限らない。經濟上に於てもさうである。これ吾人の日常見聞する所の顯著なる事實である。然るに若しも形式的陶冶は、如何なる材料に於ても行はれ、又一科目に依

て陶冶せられたる心力は、有らゆる方面に同様の効果を顯はすものだとするならば、前に指摘したるが如き事例は、決して起らないのである。極言するならば、政治家としての才能は、怠け者が基を打つことに依て、或は三助が薪を割ることに依て、或は又道徳的堪能が不孝者が親のへそ繰り金を引出す工夫に依て得たる心力に依ては、到底養成さるべくもないのである。何となれば一定の教科に由て得る形式的陶冶の効力は、然かく萬能のものではないからである。而も彼の極端なる形式的陶冶の思想中には、實に此の種の謬想が幾分存在するのである。

かく言ふも、余は一面的陶冶——教科目の形式陶冶——が、他の方面に對して、何等の影響も及ぼさず、關係も有たないとは云はない。直接間接それ相當の影響を及ぼすものである。例へば算術科の教授に依て鍛鍊されたる心力は、理科教授・圖畫教授等に際しても少なからぬ効力を現すものである。否單に理科・圖畫に止らず、如何なる學科の教授にも、多少に拘らず直接間接効力を有するものである。中にも其の性質の近似する學科に於て、其の顯著なる効果を見ることが出来る。たゞそれが決して同率のもの、又は萬能のものではないと言ふまでである。左に掲ぐる大瀨甚太郎博士の一文は、實に這間の消息を明細に剖判して餘蘊なきものである。依てこれを參考のためこゝに引載することゝした。

〔一般的形式的陶冶の不可能〕

實質的陶冶のない形式的陶冶の成立し難いと同様、一定の材料に依て一般的に形式的陶冶を行ふことも不可能である。現に知識技能を養ふに就いて、種々の材料を用ふるのは、則ち一般的形式的陶冶の可能の行はれ難いことを示すものである。心力發展の進路は多岐であつて、各々特別の内容に依るものである。記憶に就て見るも、場所・時・人などに關するものゝ別があつて、一人に依り特に其の長じてをる所が違ふ。觀念に就ても異つた典型がある爲め、思想の傾向が現實的事物に多く聯關するもあり、又理想的なるものもある。これは何に由るか云ふに、一には天性の然らしむる所であるが、二には幼時から接する材料の種類に由ることが甚だ多いのである。故に一つの材料に由て一般に心力を陶冶し、どの方面にも强健な發展をなさしめやうと思ふ如きは空想である。ベネケは全然一般的形式陶冶を否定し、記憶でも悟性でも判斷力でも、決して一般的に陶冶することの出来ないものであると云ひ各形式的陶冶を唯だ其の材料の範圍に止るものと見た。但しこれは極端の考であると思ふ。一材料に依て練られたる力は、或る度までは他の方面にも役立つものである。例へば一定の事項について養はれたる記憶力は、同種の事項ばかりでなく他の事項を記憶する上にも役に立つ。無意味の言葉の誦讀を續けても、其の結果は多少一般に誦讀力を進めるものである。直觀・想像・悟性などに於ても、かやうな事實が認められる。併しながらこれは或る度までに限られることであつて、記憶的材料が悟性を練りに適しないと同様、記憶其のものに就て見ても同材料が其の諸方面を發達せしむるに適すと云ふことは無い。一定の材料に就ての練習は、類似の材料に對する力を養ふことあると云ふ點に於て、最も大なる形式的陶冶を認めるのである。故に形式的陶冶と云ふことは餘り一般的に解せられてはならぬ。

これを要するに實質的陶冶か形式的陶冶かの問題は、論ずれば論ずる程無意義の論争であることが判る。依て余は今日の多くの學者と共に、此の問題に對しては、兩者の調和したる状態、即ち實質的

方面に於ては價值ある知識技能徳性並に身體を有し、形式的方面に於ては鍛鍊されたる心身力、則ち自學自治の實力を有する、状態が教授の目的たる陶冶概念であると斷じておきたいと思ふ。尙ほ便宜のため、本節に於て主張したる余の教授の目的を、表括すれば次の如くなる。



陶冶の解釋には廣狹二義あつて、從來は多く狹義に解され、單に知識技能の範圍内のことに止つたやうである。けれども余はこれを廣義に解釋せんことを欲する者である。前表の内容が人格全體に亘つたのは、これが爲めである。森岡常藏氏の意見も余と同様である。但し其の理由の詳細は、後節「陶冶論」下に譲つて此には記述を省略する。

第三節 教授の主義

既に第二節に於て論定したるが如く、教授の目的は全人格の陶冶、即ち内容的方面に於ては優秀なる各種の文化を體得さすこと、形式的方面に於ては鍛鍊せられたる心身力を得さすことである。一言にすれば形式實質の見事に調和せられたる全人格—文化的人格—を造するが其の目的である。而

して此のことは實に前篇に述べたる教育の目的と、決して異なる所のものでは無かつた。唯だこれに至る方便が認識に立脚して理會せしむること或は直覺・悟得せしむるの途を辿る所が異なるだけである。教授の目的がかくの如くに定つたとすれば、次に來るべき問題は、其の實現の主義如何で無ければならぬ。即ち教授主義論である。

古來教授の主義として唱へられたるものには、さまざまある。其の主要なるを擧ぐれば注入主義・直觀主義・開發主義・活動主義(發動主義)・筋肉運動主義(發表主義)・自學主義・練習主義・其の他今日の自動主義・創造主義等、殆ど一々枚舉に遑無き程である。而してこれらは孰れも貴き經驗と相當の學理的根據とを有し、皆何等かの價值を有するものである。依て本書の主義論を記すには、其の前件的研究として、これら各主義の概念を明かにすることが大切である。而も余は右の中教育方法の一般原理となり得るもの、—注入主義・開發主義・活動主義・自然主義(自由主義)・勤勞作業主義・自動主義・創造主義—に就ては、既に其の要點を述べた。隨てこゝにはこれらに關しては今更贅言を繰返す必要はない。唯だ教授論上特に重視さるゝ直觀主義・自學主義等に就て、其の概要を明かにすれば足りる。

教授上の直觀主義とは如何なるものであるか。これに對する解答は、直觀なる語の意義を狭く限定するか又は廣く解釋するかに依て、必しも一定しない。前者に由れば直觀とは主として、視覺又は視

覺と聽覺を意味するもので、此の意味の直觀主義は「視覺又は視覺と聽覺とに訴へて教授せんとする教授上の主義」と云ふこととなる。即ち初期の直觀主義がこれである。けれども其の後心理研究の進むに伴れて、直觀は單に視聽の範圍に止らず、總ての感官に依る知覺を意味することとなり、こゝに教授上の直觀主義も著しく其の内容を擴充することとなつた。廣義の直觀主義即ち今日一般に承認されてをる所の直觀主義である(以下余の意味する所もこれである)。

さて今日一般に承認されてをる直觀主義の概要を見るに、それは形式上から言へば、「被教育者の諸方面の感官(直觀)に訴ふるを原則とする教授」で、實質的方面から言へば、「努めて實事實物又はこれに代るものを用ひて被教育者の人格形成をなさんとする」教授の主義である。換言すれば直觀物を用ひ直觀(視・聽・觸・味・嗅に止らず運動感覺等を含む)に訴へながら教授の目的を達せんとする教授上のイデムである。故に此の思想を更に擴充すれば、教授訓練の全野に通ずる所の教育主義となすことも出来る。上述の如くに、直觀主義には(一)直觀に訴ふること、(二)直觀物を用ふることの二大特徴がある。少しくこれを詳細に説明するに、直觀に訴へることの原理は、知識の基礎を確實なる直觀的事實に求めやうとすることである。即ち直觀主義者は、直觀なき概念(知識)は空虚であると云ふカントの考へと同じやうに、力ある知識は實事實物の感覺を基礎とした、諸種の知覺則ち直觀に在る。隨

て諸方面の感官を實地に働かせて知識技能を獲得せしめねばならぬと言ふのである。かゝる思想は古代・中世以來唯一の教授法として採用されて來た、諸記暗誦主義・記憶主義・言語文字のみに依る知識獲得に反對して、反動的に主張されたものである。

直觀主義が直觀物を用ふることを重視するの原理は、直觀たる作用其のものゝ性質の上にある。則ち謂ふ所の直觀は、諸種の感覺を素材として、認識主觀がこれを自家構成力に依りて統覺し、一定の外物(客體)として認識するの作用である。故に直觀の基礎は感覺に在り、實事實物乃至はこれが代用となる所のものを必用とするに至るのである。言語の媒介に依る抽象的事物の教授は、活力あり、知識として客觀的妥當性に富む認識を構成することは出来ない。こゝに於てかどうしても實事實物又はこれが代用となるものが必要不可欠となるのである。

直觀主義が實事實物(方便物)を極めて重大視する以上の理由は何に依るのであるか、時には此の實事實物を被教育者の面前に展開せしむることの出来ない場合がある。例へば地理科に於て遠き外國の事物景觀を教授せんとする場合又は歴史科に於て古代の人事風俗等を教授せんとする場合の如きこれである。故にかゝる場合には、實事實物の代りに或は繪畫なり地圖を用ひ、これをも求め得ざる場合には想像直觀に訴へんことを要求する。想像直觀とは教師の言語・態度等に依りて、其の物或は状態

を兒童の眼前に彷彿たらしめる方法である。

直觀物を用ひ直觀に訴へて教授する結果はどうなるか。一方に於ては形式的陶冶に資することとなり、他方に於ては實物教授、即ち實地的知識の増殖に貢献することとなる。形式的陶冶とは直觀に訴へることより來るもので、感覺を練習し、知覺を正確鋭敏ならしめ、言語能力を練り、注意・記憶・想像・思考・悟性等を發達せしめることである。實物教授上の貢献とは、知識獲得の基礎觀念を形成することである。此の故に直觀主義は初歩の教授に於て最も重視されるべき性質のものである。彼の直觀科なるものは、實に此のために特設されたるものである。

〔直觀教授と直觀主義との區別、並に直觀主義の由來〕

直觀教授と直觀主義とはこれを區別して記憶せねばならぬ。直觀教授とはベスタロツターの創唱にかゝり、以て今日に至るもので直觀科の教授の謂である。否直觀科なる一科を特設せずとするも、而も直觀の教授に在るは敢て異なる所はない。但しベスタロツターは直觀教授を以て、特に談話の能を發達せしめ、觀察思考の作用を精密ならしむる爲めの形式的陶冶と解したが、其の後これに反對する思想が起つて、實物教授實地陶冶の方面も高潮するゝこととなつた。

然るに直觀主義と云ふのは、單なる直觀科の教授を意味するのではない。教授の全般を通じての方法の主義である。單に直觀を練るために直觀科を特設すると云ふに止らず、總ての教授を直觀的に教授せよと云ふのである。原則として被教育者の感官知覺・運動感覺(勤勞作業)等に訴へて、彼等自らをして實地に直觀させ、これをなすに其の素材となる所の實事實物を以てしやうと云ふのである。これが直觀主義である。

教授上に於ける直觀主義の思想の萌芽は、固より古代にもないことはない。併しながらこれが著しき發達を遂げたのは、十六世紀に於けるフランシス・ベーコン以後のことである。ベーコンは人も知る如く近世經驗論の鼻祖であり、論理學上に於ける歸納法の創唱者であるが、彼は下の如くに言うてをる。「吾人は一般に直觀及び感官的經驗より出發し、事實の比較に依りて一般の法則に達せねばならぬ」と。此の直觀を尊重するの思想は十七・八世紀に至りコメニウス、ロツク、ルソーを起した。コメニウスの直觀主義は繪入讀本(オルビス・センジュアリアウム・ピクツス)に見出すことが出來、ロツクに在ては經驗論・實學主義に、ルソーに在ては内容の件はざる符表的知識、言語・書籍のみに由らんとする教授を排斥し、實地實物に就きて彼れ自らをして經驗せしむるを主張せる點に見出すことが出來る、かくて此の思想は、フォン・ロロヨイを経てベスタロツターに至り、所謂直觀教授なるものを見ることとなつたのである。直觀主義は最初視・聽を中心とするものであつたが、後には一切の感覺・知覺を網羅することとなり、今日では運動感覺等に訴ふることも含まれることとなつてをる。

次に自學主義なるものを見るに、これは近來自動主義・創造主義等と共に盛んに流布してをる所のものである。而して其の意味する所は、被教育者自らの力を以て學習せしむるの謂である。詰る所、一言にすれば自力的學習の意である。けれども學習の概念を如何に定むるかに依つて、其の内容は必しも同一ではない。則ち學習の意義を廣義に解し、「教育を受けること」と云ふ風にとれば自學主義は教育全般に關する方法上のイズムとなり、單に教授に對するものに止りはしない。換言せばかゝる意味の自學主義は、教授・訓練を貫いての主義となる。これに反して狹義にこれを解釋すれば、教授に對するものとなる。今日普通に使用されてをるのは、後者即ち教授と對立する意味に於てである。但

し此の二者は何れが正しくて何れが誤りだなどと云ふことは出来ない。

假りに自學主義を以て教授上の主義と解し、以下論を進むるに、先づ此の意味の自學主義ならば、それは今日自動主義と稱せらるゝ所のものが、教授の方面に現れたものと見ることが出来る。何となれば教授上の自動主義は、これ要するに自力的學習を意味するもので、謂ふ所の自學主義其のものに外ならぬからである。又自學主義を以て廣義のものと解せば、其の場合は自動主義と殆ど同一内容のものとならう。

自學主義の原理には如何なるものがあるかと云ふに、それには二つある。一は被教育者の本性中には自力學習可能な原理があると云ふこと、二は自力學習に訴へる方が他の方法に於けるよりもより合理的であり且つ良好なる効果を收めることが出来ることと云ふ思想である。前者は自學主義の根本的原理で、後者は實際上に於ける理由である。さて少しく詳細に檢するに、被教育者の本性中に自力學習の原理があると云ふことは、自力育成・自己發展の伏能があり、而して自家構成・創造活動を營むと云ふことがある。則ちかゝる能力在るが故に、被教育者は教授を學習し、廣く言へば訓練を修め、人格にまで自己を形成するに至る。と云ふのである。此の自力發展の原理中には、幾多の衝動や本能や、主觀の先驗的構能力・創造力等の要素が内含されてをる。兎に角く被教育者の生活中には、かう云ふ性質

(力)があるから學習が可能である。然らざればいくら名教授でも何等其の効果を見ることが出来るものではない。宜しく教授は此の原理の教ふる所に隨て、自學的に被教育者を導くべきである。彼等自身を以て學ばしむることを本義とすべきである。と云ふ主張である。次に第二の理由を説明すれば、自學自習的に被教育者を導くと云ふことは、其の本來の教育的要求に適ふものである。而して其の結果は、注入主義や干渉主義に比べて、遙かに優良の効果を收めることが出来る。例へば活知識を授け得る點に於て、被教育者の身心力を鍛鍊し得る點に於て、其の趣味・徳性・信念を養成し得る點に於て、一として可ならざるはない。中にも自學主義の齎らす貴重なる賜ものは、追及的興味を養ひ、意志力を強固にし、將來に對する自爲力(自學自修の精神)を形成する。而してこれ正に現代の要求する所に合致するものである。隨て教授の主義は、自學主義を措いては他に恰當なものはない。とかう云ふのである。

以上は自學主義の原理の概要である。又上に述ぶる所に依て、自學主義教授法の目的とする所も概略明かになつたと思ふが、特に其の要點の二三を記すならば、第一自學主義は學習(教授)の基礎を被教育者自身の學習活動におき、先づ彼等をして學習を要求せしめ、然る後彼等自らの力にて所與(教授)を知識技能乃至其の他にまで形成せしむる順序を採ること。第二には實質的陶冶を內在的に超越

せしめて心身力を鍛錬することに特に力を注ぐこと。第三には其の結果として究局に於て一般的陶冶を内在的に超越したる個的・自律的人格にまで至らしむること。此の三つが實に自學主義の要點なのである。

自學主義の思想は近代に於てはコメニウスに發し、ロツク、ルソ、フレ、ベルを経て、現代に在てはモンテツツリ、ケイ、其の他ケルシエンシユタイナーや、デューウイ等の教育思想の中心を形造り、今や澎湃として教育思想界に充滿のかたちである。我が國に於ても樋口長市氏は「自學主義の教育法」を著はし、河野清丸氏は自動主義なる名稱の下にこれに和し、正に目下の教育界は廣義の自學主義の舞臺であるかの如き觀があるのである。

教授の主義は如何に在るべきかは、教育の根本主義より演繹することが出来る。而して余は本篇第二章に於て、自己の教育主義は、自育輔導主義とも稱すべきものであると云ふことを言うておいた。然らば此の自育輔導主義は教授に於て如何なる形となつて現るゝか。言ふまでもなくそれは第一に自學を主とするものであらねばならぬ。全體余の考ふる所に由れば、「自育」なる概念はこれを教授（學習）上に適用すれば、直に、自學（自ら學ぶ）となるべき必然性を内含するものである。何となれば學習上に於ける自育は、自學其のものに外ならぬからである。故に此の點より言へば余の主義は前段に述べた

る自學主義と殆ど相一致するものである。則ち被教育者の自力學習活動を基礎とし、其の自家構成力に訴へて、或は認識せしめ或は創作せしむることである。換言せば彼等自らの學習力に本づいて、知識技能を收得せしめ、或は發表創作せしめるのである。けれども余は或る一部の論者の如くに、全然被教育者の自力學習に委すると云ふ仕方には賛成しない。こゝに第二の補助原理たる「輔導」を必要とし、これにも依らんことを欲するのである。故に余の教授主義は「自學輔導主義」と稱せらるる所のものである。

自學輔導主義なる名稱は、既に先輩學者に依て十數年以前から唱へられて來たものである。例へば谷本富博士は其の著「系統的新教育學綱要」に於て明かにこれを唱道してをるし、小西重直博士は其の著「學校教育」の中に於てこれを唱へてをる。故に此の思想は決して今日に始まつたものではない。否自動主義・創造主義等に比ぶるときは、寧ろ陳腐の部類に入るべき學語である。けれども其の内容は決して陳腐ではない。幾多學界の新研究を取入れて、益々其の内容を充實したのである。我が國の學者中には、新語を造り出して、言葉の上の鼻祖になりたがつてをる者が仲々少くない。これらの徒が盛んに新語を造つて振り廻す。そして恰も其の内容までも全く新しいものかの如くに吹喋する。就中それが教育社會に多い。而もそれが多少言葉の上に於てなりと改善ならばよいが、中には改惡と思

はれるやうなものさへある。例へば「自動主義」なる新語の如きは明かに其の一つである。其の譯は自動主義の内容は、余の見るところでは十數年以前からある所の自學輔導主義とは、殆ど全く異なる所の無いものである。又彼の「創造主義」なる名稱の如きも、其の廣義說に在ては、人格主義と殆ど異なる所の無いものである。然るに前者は自動主義となつて流布せられ、後者は創造主義など呼ばれて宣傳されてをる。其の結果自學輔導主義・人格主義が炭小屋の片ツ端に押し片付けられてをるやうな仕末である。而も余から見ると、自學輔導主義・人格主義の方が、其の内容を表す言葉としては、これよりはいくら論理的であるか知れないのである。滑稽も實に極るでは無からうか。余がこゝに偽新人の偽新語を借用するを好まないで、一見陳沓の觀ある自學輔導なる學語を用ふることとしたのは、實に此に理由があるのである。

余の教授主義たる自學輔導主義は、恰も曩に述べたる教育の目的——自育輔導主義——が他の一切の教育主義を網羅し折衷調和したる如くに、爾餘一切の教授主義を其の中に内容として攝取し内含するものである。注入主義も開發主義も、活動主義も自由主義も筋肉運動主義も作業主義も、自動主義も創造主義も、直觀主義も自學主義も練習主義も、其の他ありとあらゆる主義を全部其の中に包攝するものである。其の理由は余の自學輔導主義は主觀主義と客觀主義との二方面を折衷調和したものであるからである。

ある。則ち「自學」の概念は主觀的方面を表し、「輔導」の概念は客觀的方面を意味するものである。以下少しく其の理由を説明すること、しやう。さて主觀的原理としての自學の概念は、其の字義よりすれば「自ら學ぶ」ことを意味するものである。換言すれば被教育者の主觀に内在する諸種の原理に基いて、教師の教授を學習せしめやうとするのである。即ち自力的學習である。此の自力的學習の概念は其の中に幾多の小概念を内含するものである。蓋し自力的學習を完うするには、彼等の人格形成の諸原理に訴へ、諸種の屬性に基づく色々の手段を講ぜねばならぬからである。先づ被教育者の心性を開發することが必要である。蓋し人格にまでの萌芽は、被教育者の中に内在するものだが、これを開發伸長せしむるの途は、一に開發法を措いて他に何も無いからである。開發主義の必要こゝに在る。次に被教育者を活動せしむることが大切である。何となれば被教育者（人類）の本性は不斷の活動に在て、教育教授は此の作用に訴へないでは、到底其の目的たる人格の活動能を養成することは不可能だからである。而して活動は精神物理的性質のものであれば、精神の活動を重視すると共に身體的方面の活動をもはからなければならぬ。筋肉運動主義の必要こゝに在る。但し精神的にも身體的にも被教育者を活動さすには、一定の作業を課する以外に途はない。其の理由は活動は作業を條件とし、勤勞其のものゝ上に立て行はるゝものだからである。これ開發主義が活動主義となり、活動主義が筋肉運

動主義を起し、更に勤勞作業主義を喚起するに至つた所以である。次に人格の活動は、其の本來の性質は、無意義なる盲目的活動、他律的・外部的なる活動に在るのではない。反對に内部的・自由的・自律的に活動する所に眞の生命がある。故に此の點より論ずるときは、其の活動たるや自由主義・自動主義・創造主義的のものたるを要する譯である。蓋し人格の創造能は、かゝる主義に依つてのみ可能だからである。それから直觀主義と云ふものも必要である。其の理由は認識發達の基礎は、實に直觀に在るし、隨て教授に於てこれを重視すべきは多く論ずるまでもないことだからである。其の他練習主義個性尊重主義等も、主觀主義の一内容となるものである。これを要するに余の意味する主觀主義は、實に上述の如き諸種の原理(小概念)を其の内容とし、これを統括する所のものである。而してこれを名けて余は「自學」と呼ぶのである。教授は此の方面の原理を中心とし骨隨とし、これに俟つて客觀主義的方面の要素を以てせねばならぬのである。以上は「自學」の原理の釋義である。

然らば他の一半の要素たる「輔導」の内容は如何と云ふに、言ふまでもなくこれは客觀主義に立脚するものである。則ち主觀主義に立脚する「自學」の原理のみでは足らぬから、此の客觀主義に立脚する輔導の原理を以て補はうとするのである。輔導とは「輔け導く」ことで、被教育者自身をして學び習ふことをば本義とするが其の足らぬ所は教育者が輔け指導するの意である。由來教育は幾度も前に論じ

たやうに主觀的原理ばかりでは足らぬものである。否意味を成さぬものである。其の如く教授に在ても自學の原理だけでは足らない。此に於てか動もすれば今日排斥されて止まぬ注入主義の如きも、或る意味に於ては必要となるのである。例へば如何に開發主義が大事だからとて、教材の難易をも顧みず問答に問答を重ねて貴重なる時間を徒費する如きは、決して教育の目的から見ても適切有效なる教授法と云ふことは出來ないのである。物と場合に依ては、ピシヤリと頭から注入するも悪くはない。唯だこれを唯一最上の方法とされては困ると云ふのである。又教育や教授は被教育者の自力學習を主とするもので、教育者はこれを輔導すれば足ると云ふことは、決して放任主義であつて差支ないと云ふことではない。否、反對に、如何にこれを輔導すべきか、これを眞に有效適切に行ふことは、なか／＼至難のことである。形の上は容易・氣樂のやうであるが、實際は非常に氣骨の折れることである。則ち奈邊まで被教育者の自學自習に任ずべきか、如何なる程度又如何なる場合に教育者が輔導干渉すべきか。これを適切に辨へることは、難事中の難事である。これさへ出來れば、其の人に對してはもう教授法を談る必要はないと云つてもよいのである。しかのみならず「輔導」てふことには色々の意味の籠つてをることも知らねばならぬ。多くの人は足らぬ點を補ふことばかりが輔導だと解してをるかも知れぬが、さう簡單なるものではない。以下少しく其の色々の場合の意味を明かにすることゝしやう

第一に廣義の見地より言ふときは被教育者の學習の對象となる教授、設營は、總て輔導なることである例へば教材の選擇・排列・統合・授與は無論のこと、創作活動(圖畫・手工・綴方の類)の指導、自然研究(郊外觀察)の指導、教授實習に於ける指導の如きも、明かに輔導と稱して差支ないものである。何となればこれらは直接間接被教育者の學習を完からしむる爲めに指導的乃至は輔導の意味を以て行はるゝものに外ならぬからである。併しながら狹義の意味に於ける輔導は、今少しく限定されたるもので無ければならぬ。則ち被教育者に直接的なる自學自習上(實際に教授を受くる上に於て)の輔導これである。此の意味の輔導には、教材の選擇・排列・統合と云ふやうなものが入らない。教授の態度に關するものが其の内容の大部分を占める。則ち(一)先づ學習せしめて然る後足らぬを授與し補綴すること(二)先づ自律的に作造せしめて然る後正しからざる點を輔導すること(技能科の教授)である。換言せば自力以て讀ましめ書かしめ、或は計算せしめ觀察し實驗せしめ、或は又創作せしめ、又は實行せしめて、然る後其の不足を輔ひ、不正を矯正し、誤りを正しきに導くことである。此の意味の輔導は教育者は、常に被教育者に従ふ。これに比ぶるときは、第一の意味の輔導は、豫め意匠したる中に於て學習せしむるもの故、傍觀者的輔導に對して意匠的輔導とも云ふことが出來やう。前者は積極的の性質を有し、後者は消極的の性質のものである。今日普通に意味する所のものは、後者即ち傍觀者・消極的

の輔導に加ふるに前者を以てしたものである。而して本當の意味に於て輔導と稱し得るは、此の種の輔導であると思ふ。これ第二の意味である。

然るに此に第三の意味に於ける輔導がある。此の意味のものは一見非教育的のもので、表面より云ふときは輔導とは稱し得ざるが如きものである。けれども其の動機と其の結果とより云へば、一種の輔導に違ひない。それは斯う云ふのである。則ち最初に被教育者を強いて一種の困難の状態におき、彼等をしてこれに對して全的努力の解決を試ましめ、到底不可能なりとせる時に於て、教育者の助力を與ふることである。此の種の輔導は、先づ考案的に被教育者を困難におくと云ふだけ餘計である。所謂權道的輔導とも云ふべきものである。隨てかゝる類のものは決して常習的に行ふべきものではない。若し行はんとすれば、時折鍛鍊的の意味に於て行ふべきである。權道は決して常道とすべきではないのである。汎愛派的軟教育的の立場から論ずるならば、人爲的に困難を與へるなど云ふことはまことに間違つた考で意味のないことであるかも知れぬが、併しながら鍛鍊主義の見地より云ふときは、無意味なものでも間違つた考でも無い。一種の教育教授の方法として、裕に存立し得る餘地が在るのである。たゞこれを以て常道とすべきではないと云ふまでである。

要するに余の自學輔導主義は、上述の如き諸種の意味を有するものである。但しこれを實際に行ふ

に當ては、教材の性質被教育者の年齢の多少、男女の別、發達過程・個性等に依て、參酌を行ふべきは特に言ふまでも無い。唯だ一般の教授主義は、自學自輔導主義を以て最も妥當のものとする、と云ふのである。



最後に所謂、教授の原則なるものに就きて簡単に記し、以て本節の論究を畢ることゝしやう。先づ教授の原則とは何ぞやと云ふに、それは實際教授の法るべき格率である。教授の原則は、教育の學理より演繹されねばならぬものであるが、從來の原則は、其の多くは教育家の實地經驗より來たものが多い。以下諸家の原則を見、然る後余の原則を示すことゝしやう。

〔諸家の教授原則〕

〔一〕ラチヒウス(獨人、一五六七—一六三五)

- 一、教授は凡て自然の順序に従ふべし、則ち易より難に、短簡より複雑に進むべし。
- 二、一時には唯だ一事を教へ、屢々同一の事物を反覆すべし。
- 三、何事も諸語的に學習せしむ可らず(練習理會せしめよ)。
- 四、凡て先づ國語に依て學ばしむべし。
- 五、抑壓を加ふることなく教授せよ。
- 六、凡ての事實に劃一なれ、種々の教材は成るべく同一方法に依り教へられ、種々の教科書は成るべく同一の原則に基づき編纂せらるゝことを要す。
- 七、先づ實物に據り、次に其の方式に及べ。實例を先として後ち規則に及ぼすべし。
- 八、凡て經驗及び分解的研究に由るべし。即ち單に記憶せしめず、實例及び實驗により直觀的に教授して能く理解せしむるを要す

〔二〕汎愛派(バゼドウ、ザルツマン、カンベ等)

- 一、體育は心育の自然且つ必然の基礎たり、大いにこれに注意を向くべし。故に衣食住に注意し戸外の運動及び體操に努むべし。
- 二、教育上總ての抑壓を遠くべし、兒童は天善性なれば抑壓はこれをして唯だ不善たらしむるのみなり。道徳及び宗教は少年の意に快らしめ、以て彼等をして喜びてこれを學得せしむべし。教授も亦成るべく兒童に快からしめ、抑壓を加ふ可らず。出來得可んば生徒をして遊びつゝ學習せしむべし。
- 三、教授は實際的生活の需要を顧慮すべし、隨て近世語學及び實科、並びに凡て實際的生活に效果あるものを選ぶべし。
- 四、總ての教授は自然的・具案的方法に依りて施すべし。從て教材は兒童の自然の發達に一致せる順序、則ち易より難に、近より

遠に及ぼし、教授は常に成るべく直観より出發し、抽象的概念及び規則は、適當なる實例より導き、兒童は教授の際成るべく自動すべし。隨て對話的教式を基礎とすべし。

五、教授は一個の技術にして、他の諸術の如く學ばるべし。隨て教術練習所を設けて適當なる教師を養成すべし。

六、宗教々授は少年を道德的になすを唯一の目的とするを以て、宗派の區別を顧みずしてこれを教授すべし。故に該教授は最も普通なる宗教上の眞理に止むべし。

七、教育は最高目的として人間現世の幸福を追及すべし。此の幸福は主として實際的道德及び身心上の天質の標準的發展に存す。

〔三〕ペスタロッチ

一、兒童の諸能力は練習に依りてこれを發達せしめ強壯ならしむべし。吾人の各能力は練習の一事に依りてのみ合自然的に發展す人間の道義的生活の基礎たる愛及び信仰は、唯だ愛及び信仰の事實を以て合自然的に發展し、其の精神力・思考力の基礎は、唯だ思考の事實に由り、而して其の技術的・職業的能力、其の覺官及び其の他の機關は、唯だこれを使用するに由りて合自然的に發展す。

二、教育及び教授は直観を基礎とすべし。直観は凡ての認識の絶對的基礎なり。各認識は直観より出發し、直観に歸着せざる可らず。若し兒童にして判然明瞭なる直観を缺くときは、兒童は單に言語を弄するに止まり、自ら欺き且つ盲目的に音聲を信じ、かくして其の音は何等の概念をも生ずるにあらず。又同音の混同より他の思想を惹起することあり。齒は降雨によりて肥料の上に忽ち簇生す。これと同じく直観に依らずして定義を下さば、亦忽ちにして齒の如き知識を生ぜん。然れどもこれ日光に遇はゞ勿ち枯死し、爽快なる晴天を自己存在の害物と認むべきなり。故に教授は常に直観より出發せざる可らず。

三、教育の行路及び教材の排列は、兒童精神の自然的行路に精密に一致せざる可らず。則ち常に容易簡單なるものより始めざる可らず。此の初歩の出發點は確實完全に練習せられ、次に段階的に同段なき進歩に於て常に唯だ少許の材料を已習のものに附加

して進むべし。

四、凡ての教授は凡ての精神陶冶の要素として言語・形式及び數に廻るべし。人間の精神的陶冶に缺く可らざる手段は、悉く此の三要素に歸す。若し教育せられたる人の前に一事物を提示せば、其の人はこれを明瞭になさんが爲めに次の三點に注意すべし。則ち(一)眼前の事物は何程多きか。(二)其の形狀及び輪廓は如何に見ゆるか。(三)該事物は如何に名けらるるか。此の三點より考察すべし。故に數・形式及び言語は一般に教授の要素にして、教授術はこれより出でざる可らず。算術は數の概念に屬し幾何・圖畫及び習字は形式の概念に屬し、讀方・言語學及び唱歌は、言語の概念に屬す。

〔四〕ディーステルウエツヒ

第一、生徒即ち主體に關する教授上の法則

一、自然に従ひて教授すべし。(氏はこれを最高の原則とし他の原則は凡てこれに従ふべきものとなせり)

二、成長しつゝある人間の自然的發達段階に應じて教授の方針を定むべし。

三、兒童の立脚地より教授を始め、これを中絶缺損することなく、凡ての點に於て確實に進むべし。

四、兒童が學ぶとき彼れに尙ほ未だ價值なきことは教ふ可らず。又將來に毫も用無きことは教ふ可らず。

五、直観的に教授すべし。

六、近より遠に、簡より繁に、易より難に、已知より未知に進め。

七、科學的ならずして簡易に教授すべし。

八、常に形式的目的を追及せよ、或は形式的目的と實質的目的とを同時に追及せよ、同一材料に由りて成るべく多方向的に生徒を鼓舞すべし。殊に知識と技能とを結合せしめ、而して一旦學び得たることは思想界に融知するまで練習すべし。

九、兒童の未だ把束し能はざるものは教ふこと勿れ。

- 一〇、兒童が學び得たる事物を總て保持するやうに注意すべし。
- 一一、主として兒童將來の生活上の獨立の要件たる、表象・思想・意見・氣力を彼れに授けよ。
- 一二、生徒の個人性に注意すべし。

第二、教材即ち客體に關係する教授上の法則

- 一、兒童の立脚地及び發達の法則に準じて各教科の材料を分配すべし。
- 二、特に其の初歩に於て徐々たれ。
- 三、或る表象より導かれたる定理を定むるときは、屢々其の根本たる表象に立戻り、以て前者を後者より導け。
- 四、各教材を一定の段階々級及び小全體に分てよ。
- 五、各段階毎に次の段階の一部分を示し、以て生徒の求知心を提擧して各事を授けよ。但し前後中斷すること無く、又全然求知心を満足せしむるに至ること無からしむべし。
- 六、一の段階に於て新に教ふるものの中には、これまでに教へたるものが常に再現するやうに材料を分割排列せよ。
- 七、事實上關係せる題目は相互に結合せよ。
- 八、實物より記號に及べ、決して顛倒すべからず。
- 九、事物の性質に準じて教式選定の方針を定むべし。
- 一〇、教材を抽象的の概念及び普通の題目に分たずして常に其の總ての方面を考察せよ。
- 一一、演繹的に一定理を推定せずして、これを事物の性質より發展せよ。
- 一二、教授の内容は科學的研究が指示する所に從へ。

第三、外部的關係即ち時・場所・身分等に關する教授法上の法則

- 一、事物は同時に教へらるゝよりは專ら順次に教へらるゝを宜しとす。
- 二、被教育者の將來の身分に注意すべし。
- 三、開化に順應して教授せよ。

第四、教師に關する教授上の法則

- 一、教授をして興味あらしむべし。
- 二、力を込めて教授すべし。
- 三、兒童をして其の學習の事物を述べ、言語に於て發表し得るまで熟練を得しむべし。而してよき發音、強き抑揚明瞭なる表明、適法の順序は、教授上常に重んずべし。
- 四、決して停止すること勿れ。
- 五、汝のため又兒童のために進歩的活動を欲せよ。

以上諸家の原則を観るに、中には到底これに従ひ得ざる如きものもあるが、(一)自然の順序に従ふべきこと、(二)心意の發達要求に合致すること、(三)近より遠・簡單より複雑・易より難・已知より未知に進むべきこと、(四)理解より暗誦に入ること、(五)直觀より概念に進むこと、(六)教授は愉快ならしむること、(七)眞に自家のものとなるまで練習すること、(八)個性に注意すること、(九)形式的陶冶と實質的陶冶とを調和すること。(十)開化に順應すること等は、大體に於て永久不變の原則と云つて間違ひ無からうと思ふ。

余の考ふる所に由れば、教授の原則は教育の目的及び被教育者の性質の二方面より演繹されるべき筈のものである。而してこれは大體三原則に纏めることが出来やうかと思ふ。第一は開化に合すべきの原則、第二は被教育者心身の發達及び特質に従ふべきの原則、第三は形式的陶冶と實質的陶冶、學問と實際との結合調和をはかるべきの原則である。蓋し教授は此の三原則に従ふことに依てのみ、其の目的たる文化的人格(社會的個人)を作造することが出来るからである。而して前に擧げたる諸家の原則の如きは皆此の三者の中にそれく包攝することの出来るものである。則ち自然に従ふべきことや心意の發達に合致すべきことや、近より遠・簡より繁・易より難・已知より未知に進むべきことや、理會より諳誦に入るべきことや、直觀より概念に進むべきことや、教授に愉快あらしむべきことや、個性に注意すべきことや、練習を重んずべきこと等は、明かに余が第二の原則中に入るものであるし、開化に従ふべきは第一の原則、形式的陶冶と實質的陶冶との調和は、正に第三の原則に外ならぬからである。

最後に余が教授の主義たる自學輔導主義と三原則との關係を考ふるに、言ふまでも無く自學輔導主義は上述の三原則を基礎とし其の上に立つものである。其の次第は開化の原則は輔導の基礎となるものであるし、心身活動の原則は自學の基礎となるものであるし、形式的陶冶と實質的陶冶、學問と實地との結合調和は自學輔導主義の到達點として、換言すれば教授の目的として、既にこれを明かにした所だからである。

第四節 教科及教案論

余は本篇第三章に於て教育の材料に關する論を試みた。而して教育の材料とは自然及び文化に外ならざること確めた。文化とは學問(科學と哲學)・藝術・道德・宗教を第一義體とする諸多一切の人文的產物である。然るにこれらの文化乃至自然は、固より文化全體として、自然全體として、渾然たる統一體で、これを分割すればそれだけ全體としての生命を失ひ、抽象體とはなるが、吾人の認識は益々分化し、其の類に依て、こゝに學問の部門たる科學を生ずる。此のことは日常現前の事實である。而もこれは科學(學問の部門)で、未だ必しも教科と稱することは出来ない。然るに前に述べたる教材撰擇の原理に依て、自然・文化の中より、教授に必要不可缺なるものを選定することゝすれば、こゝに所謂教科と稱するものが成立するのである。而して此の教科に關して論ずるのが、本節の使命の一つである。

教科とは何かと云ふに、これは教授科目の略語である。他に學科とも呼ぶことがある。英語の *Branch of instruction* に當る語である。我が國の法令に在ては、小學校ではこれを教科と云ひ、中學校・

高等女學校以上に在ては、これを學科と呼ぶ慣例になつてをるやうである。要する所孰れも學校に於て教授する材料の種別の謂に外ならない。

教科には如何なる種類あるか、換言せば教科目の種別如何と云ふに、古來時代に依り國に依り、其の數は同一ではない。則ち左に示す如くである。

〔歐洲に於ける教授科目の變遷〕

〔一〕古代希臘

教科—音樂的教科—音樂・詩・宗教・道德
—體操的教科—競技・舞蹈・兵式教練・獵

〔二〕アレキサンドリア

教科—文法・修辭・論理(三學科) —七術(七學科)
—算術・幾何・天文・音樂(四學科)

〔三〕羅馬

教科—雄辯術(法律・國史・文學・希臘語)・

〔四〕中世紀

—僧庵學校—羅典語(初歩)・宗教儀式・七學科・神學

教科—

—大學—煩瑣哲學・醫學・法學・自然科學
—騎士學校—七武藝(騎馬・水泳・弓術・劍術・鷹狩・將棋及唱歌・詠歌)
—市民學校—國語・算術・羅典語(初歩)

〔五〕文藝復興及び宗教改革時代

教科—小學校—宗教・讀書・習字・算術
—中等學校—希臘羅典の古典(就中羅典語の修辭)

〔六〕十七世紀

教科—中等學校—新に國語加へられ、外國語としては佛蘭西語重んぜらる。他に歴史・地理・理科等の實科起る

〔七〕十八世紀

國語科大いに勢力を得、實科亦進み、教科は益々實際生活に近づく。實科中學校起る。

〔八〕十九世紀

科學の急速なる進歩に基づき、實科は新なる生面を開き、地理・理科重視され、博物も小學校の教科中に入れらる。次に國語國文學の價值認められ、音樂・體操・圖畫・手工の如きも承認さる。中等學校に於ける古典科は其の勢力を失墜す。

教科目がかくの如くに時代に依て異り、國に依て異ふと云ふことは、時代生活に於ける價值觀の變移、及び國民生活の相異に依るのである。換言せば國民生活觀と一般的人生觀の推移變遷に伴至して以て今日の如きものにまで變移して來たのである。今日に於ては文明に境界無く、教育の一般原理が

普遍的となつた結果、東西餘程まで教科目の選擇を齊しうすることゝなつた。但しかく云ふも、其の内容を異にするは無論のこと、形式(種類)に於ても全然同じだとは言へない。これは一面に於ては人類の一員として共通なるも、他面は明かに國民的存在として異なる生活内容を有するからである。歐米現時の教科目は左記の如くである。

〔歐米諸國に於ける現時の學校教科目〕

甲、小學校教科目

〔一〕獨進 (聯邦に依て異なる、假りにプロイセンの教科を示す)

宗教・國語・算術(幾何の初歩を含む)・歴史・地理・理科・國畫・唱歌・習操・手藝(女子)。但し此の他外國語・手工を加ふることもある。

〔二〕佛蘭西

修身及公民科・讀方及書方・佛語・地理・歴史・理科・數學・國畫・音樂・手工・裁縫(女子)・體操。但し高等小學校には外國語・法制・經濟・實業的教科を加ふることもある。

〔三〕英吉利

教科―| 必修科―讀方・書方・算術・國畫(男)・針仕事(女)・地理・歴史・庶物(理科)・唱歌・體操。

―| 選擇科―幾何・測量・機械學・化學・物理・生理・衛生・動物・農業・園藝・航海術・羅典語・佛語・ウェールス語。(ウェールスにて)・獨逸語・簿記・速記・家事經濟・國畫(女)・針仕事(男)・料理・洗濯・搾乳・家政・手工。

〔四〕亞米利加合衆國 (州に依て異なる、左に二市の教科を示す)

フィラデルフィヤ市―戶外體操・體育・國畫・音樂・裁縫(女)・算術・話方・綴方及書方・讀方・地理・歴史・生理。

ボストン市―算術・國畫・理科初歩・地理・歴史・手工及家事・音樂・戶外體操・體育・生理衛生・讀方及文學・話方・書方。

注意 獨逸の教科目は革命以前のものである。

乙、中學校教科目

〔一〕獨逸

一、ギムナジウム (Gymnasium) 文科中學校

教科―| 必修科―宗教・國語・羅典語・希臘語・佛語・歴史・地理・數學・理科・書方・國畫・體操・唱歌。

―| 選擇科―國畫・書方・速記・希伯來語・英語・伊語。

二、リアル・ギムナジウム (Real Gymnasium) 實科中學校

宗教・國語・羅典語・佛語・英語・歴史・地理・數學・理科・書方・自在畫・體操・唱歌。外に選擇科用器畫。

三、オーバー・リアル・シュール (Oberrealschule) 高等實科學校

教科―| 必修科―宗教・國語・佛語・英語・歴史・地理・數學・理科・書方・自在畫・體操・唱歌。

―| 選擇科―用器畫。

〔二〕佛蘭西

リセー (Lycee) 中學校

教科—
 古典科—
 佛語及佛文學・羅典語及羅典文學・希臘語及希臘文學・佛國史・希臘史・羅馬史・一般地理・近世外國語・倫理及哲學・數學・物理・化學及博物・植物・地質法及地質。

近世語科—
 佛語及佛文學・英語及英文學・獨逸語及獨逸文學・哲學及倫理・法制經濟の概要・地理及歴史・數學・物理・化學及博物・圖案・簿記（逸類及獨逸文學は地方に由り伊太利・西班牙・アラビヤ・觀西那の中の二語に代ふることを得）。

〔三〕英吉利西

制度は一定せず。然れども通例は古典・近世の二科に分る。

教科—
 一 古典科—宗教・國語・羅典語・希臘語・佛語・歴史・地理・數學・物理・化學・圖畫・唱歌
 二 近世科—希臘語に替ふるに獨逸語、數學・理科・佛語に多數の時間を費す。他に幾多の隨意科がある。

丙、高等女學校の教科目

〔一〕獨逸

教科—
 一 本科—宗教・國語・佛語・英語・歴史附美術史・地理・算術及數學・理科・書方・圖畫・針仕事・唱歌・體操。
 二 大學豫科—男子の中學校に倣ふ（本科より三ヶ年長し）。

主婦科—教育學・家事・幼稚園保育法・衛生及育兒・法制及經濟（本科卒業後二年）家計簿記（特有科）
 他に宗教・國文學・外國語・歴史・地理・理科・美術史・體操・圖畫・音樂を課す。

〔二〕佛蘭西（女子中學校）

倫理・國語・外國語（少くも一ヶ國）・古代文學及近世文學・地理及地文・國史及世界史・算術・幾何・物理・化學・博物・衛生・家事・裁縫・圖畫・音樂體操。

〔三〕英吉利西（一定の法規なければも通例左の如くである）

宗教・國語國文學・羅典語・外國語・歴史・地理・數學・理科・家事・針仕事・音樂・圖畫・體操。

〔四〕米 國

米國の中學校は通例男女共學である、又一定の法規が無い。けれども將來、學に進むために古典に力を注ぐものと、數學理科に力を注ぐものと二種がある。又卒業後實社會に出づる者のためには、職業的教養を多く課す。

教授科目として如何なるを選定すべきかの問題は、二つに分けて考ふるを至當とする。一は一般の問題（理論的教育學上の問題）として、二は實際の問題（小・中・高等教育の問題）としてである。而して前に掲げたるものは、實に普通教育上の教科である。否、今日の教授學は、單に小學校の教科目、中等學校の教科目を論じて、得たりとしてをる。けれどもそれは十分とは言へない。先づ一般に教育上如何なる學科が選定されるべきかを考察し、然る後其の實地的方面として小學校・中學校・高等女學校の教科を定むべきである。無論これを家庭教育・學校教育・社會教育等、具象的教育の見地から見れば、¹⁾こゝに論ぜんとする所は、著しく學校教育的の臭ひがするであらう。けれどもそれは學校教育が最も其の代表的のものであり、組織的のものだからである。而も其の根本觀念は、原則として何れの教育にも共通するものである。況やこれを一般教授學上の問題として論ずるに於てをやである。

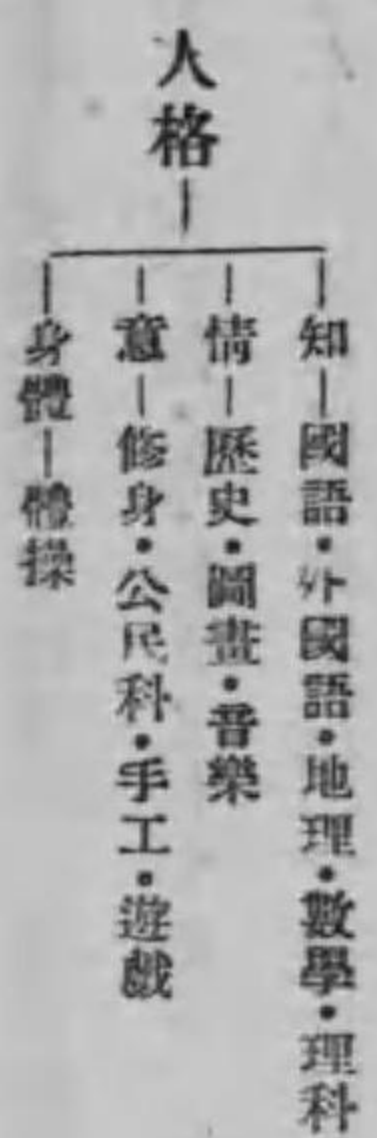
一般的に如何なる教科が選ばれるべきかと云ふに、それは教材選擇の原理論下に述べたやうに、一言にすれば全體としての人生に價値あるべきもので無ければならぬ。然るに本書第一篇第六章第二節に掲げた所の諸科學(田邊元博士の科學分類を參照)は勿論、一切の技術は何れも皆直接間接人生に價値あるを以て、これらは皆教授の科目となすことが出来る。則ち先驗科學としての數學、自然科學(沒價值的科學)としての物理學・化學・生理學・礦物學・星學・自然地理學・植物學・動物學・地質學・宇宙進化論・心理學・社會學・生物學。文化科學(價値科學)としての歴史・人文地理學・法律學・經濟學・政治學・宗教學・言語學。哲學的科學としての認識論(論理學)・人生哲學(倫理學)・美學及び。哲學。其の他一切の技術及び技術的科學これである。これが教科である。けれどもこれら一切の學問技藝は、凡て一様に教授科目となることは出来ない。何となれば被教育者には異なる欲求があり、心意の發達には段階があり、更に男女の間には性的差別があるからである。例を學校教育に採れば、小學校・中學校・高等女學校・大學・各種の専門學校は、それ／＼異なる教授科目を要求してをる。隨て一般的に選ばれたる教科は、更に主觀的標準に依て選定されねばならぬ。

先づ普通教育に於ける教授科目を選定するに、東西古來の歴史、現在各國の學制に徴するときは、第一に道德に關する教科が選擇されてをる。西洋に在ては宗教科の下に行はれて來たが、兎にかく道德的教科を必要とせざるはない。これ修身科と稱する所のものである。第二には言語に關する教科が選まれて來た。讀・書・綴がこれである。國語科と稱する所のものである。第三には計算に關する教科が選まれた。これは算術(數學)である。此の修身・國語・算術の三教科は、最も原始的なる時代の教育に於ても行はれた。蓋し實生活上、最も必要不可欠のものだからである。これを修めざるときは、該社會の一員として自己の任務を盡し、生活を完うすることが出来ないから、自ら斯やうに重視することゝなつたのである。我が國の小學校令に在る、日常の生活に必須なる知識技能が則ちこれである。第四には生活に直接必要と云ふではないが、人格の修飾的・理想化的材料として、選定されたものがある。それは藝術的教科である。音樂・體操・繪畫・詩文の類である。ギリシヤの音樂的教科及び體操的教科はこれを證明するものであり、支那の古代に於ける教科としての詩の如きもこれである。今日に於てはこれらは所謂美的陶冶の又は身體的陶冶の教科として重視されてをる。然るに近世に入り、科學が急激に發達し、これとともに技術(堪能)の必要増大するや、こゝに自然界に關する知識と、堪能の陶冶とが促進され、所謂理科・實業科が加へらるゝことゝなつた。前者には物理・化學・博物・地理、後者としては、家事・裁縫・手工・農業・商業の類これである。次に國民的生活の必要上、歴史・公民科(法制經濟)も課さるゝことゝなつた。

以上の歴史的考察及び各國の現状、並に我が國の學制に照して、普通教育の教科を定むるときは、大略下の如くなると思ふ。

修身、國語（讀・書・綴）、外國語、數學、歴史、地理、理科、法制經濟、圖畫、音樂、體操、手工及手藝、家事及裁縫、實業科。但し以上の教科の中、小學校に於ては全然授けざるものもあり、他教科中にて授けるものもある。

上述の諸教科は大體に於て、知的方面に屬するもの、道德に屬するもの、美的修飾に屬するもの、技術に屬するものとなるがこれは實に文化の四方面たる科學・藝術・道德・宗教を代表するものであり更にこれに體操を加ふるときは、人格の四方面を調和的に陶冶する所の素材となるものである。蓋し科學には數學・國語（言語學）・地理・理科。道德・宗教には修身（宗教）・公民科其の他歴史も關係し、藝術（廣義）には音樂・圖畫・手工・其の他裁縫・手藝・體操等の教科これに屬し、更に人格の四方面とは、次の如く關係するのである。（無論大體に於て）



次に大學教育の教授科目を見るに、近世初期大學教育の起りし當初に在りては、主として神・法・醫の三部に分れ、廣義の神學・法學・醫學が教授された。然るに晚近文化の進歩發達の結果、神學は文學となり、法・醫に附加するに理科・工科・農科・商科・經濟科等の科を以てするに至つた。而して大學は今や單に最高の學科を教授するに止らず、技藝をも教授するの場所となつた。

〔我が國各種學校の現行教科目〕（大正八年改正）

〔一〕尋常小學校教科目

尋常小學校の教科目は修身・國語・算術・日本歴史・理科・地理・唱歌・體操とし女兒の爲めには裁縫を加ふ。土地の情況によりて手工を加ふことを得。

〔二〕高等小學校教科目

高等小學校の教科目は修身・國語・算術・日本歴史・地理・理科・唱歌・體操とし女兒の爲めには裁縫を加ふ。其外手工・農業・商業・女兒の爲には家事の科目又は數科目を加へ、土地の情況に依り前項教科目の外圖畫・外國語其の他必要なる教科を加ふことを得。（隨意科目又は選擇目と爲すことを得）

〔三〕中學校教科目

中學校の教科目は修身・國語及漢文・外國語（英語・獨語又は佛語）歴史・地理・理科・數學・博物・物理及化學・法制及經濟・實業（農業・商業又は手工）圖畫・唱歌・體操とす。實業唱歌はこれを課せざるものあり、又實業を隨意科目とするものあり補習科の學科目は右

諸學科の中に就きてこれを定む。

〔四〕高等女學校教科目

高等女學校の教科目は修身・國語・外國語(英語又は佛語)・歴史・理科・數學・地理・國畫・家事・裁縫・音樂・體操とし土地の情況に依り他に必要なる學科目の加へらるゝことあり。補習科の學科目は右學科中に就き定めらる。

〔五〕實科高等女學校教科目

實科高等女學校の教科目は修業年限四ヶ年及三ヶ年のものにおいて修身・國語・歴史・地理・數學・理科及家事・裁縫・國畫・實業・體操とし修業年限二ヶ年のものにおいて修身・國語・數學・家事・裁縫・國畫・唱歌・實業・體操とす。

〔六〕高等學校教科目

尋常科の學科目は修身・國語及漢文・外國語・歴史・地理・數學・博物・物理及化學・國畫・唱歌・體操とし外國語は英語・獨語又は佛語とす。

高等科文科の學科目は修身・國語及漢文・第一外國語・第二外國語・歴史・地理・哲學概説・心理及論理・法制及經濟・數學・自然科學體操とす。高等科理科の學科目は修身・國語及漢文・第一外國語・第二外國語・數學・物理・化學・植物及動物・礦物及地質・心理・法制及經濟・國畫・體操とす。外國語は英語・獨語又は佛語とす。第二外國語は隨意科目とす。

〔七〕師範學校教科目

本科第一部の教科目は修身・教育・國語及漢文・英語(隨意)・歴史・地理・數學・博物・物理及化學・法制及經濟(男)・家事(女)・裁縫(女)・習字・國畫・手工・音樂・體操とし、尙ほ男生徒には農業・商業中其の一科を課す。

本科第二部に於ては前項學科中、地理・歴史を除く、但し修業年限二ヶ年の女生徒にはこれを課す。

豫備科の教科目は修身・國語・及漢文・數學・習字・國畫・音樂・體操・裁縫(女)とす。

教科論の問題の一つに、**教科分類論**がある。教科の分類とは、既に選擇せられたる教科を如何なる系統の下に分類するかの問題である。けれどもかゝる考究は教育學の問題としては、さしたる重要な價值あるものではない。澤柳政太郎博士は、其の著「實際的教育學」に於て、「教科の選擇や分類や配當の如きは、今日は殆ど法令に依てきめられてをる。かゝる問題に就てくだ々しく論ずる必要はない」と言はれてをるが、余も亦此の考に賛成するものである。けれども少しも論じない譯にはいかぬから以下至極簡単に論述を試みることにする。例に依て諸家の分類を先きに觀る。

〔諸家の教科目分類表〕

〔一〕デルブフェルト

物的教科—自然科・現時代と過去とに於ける人の生活・宗教

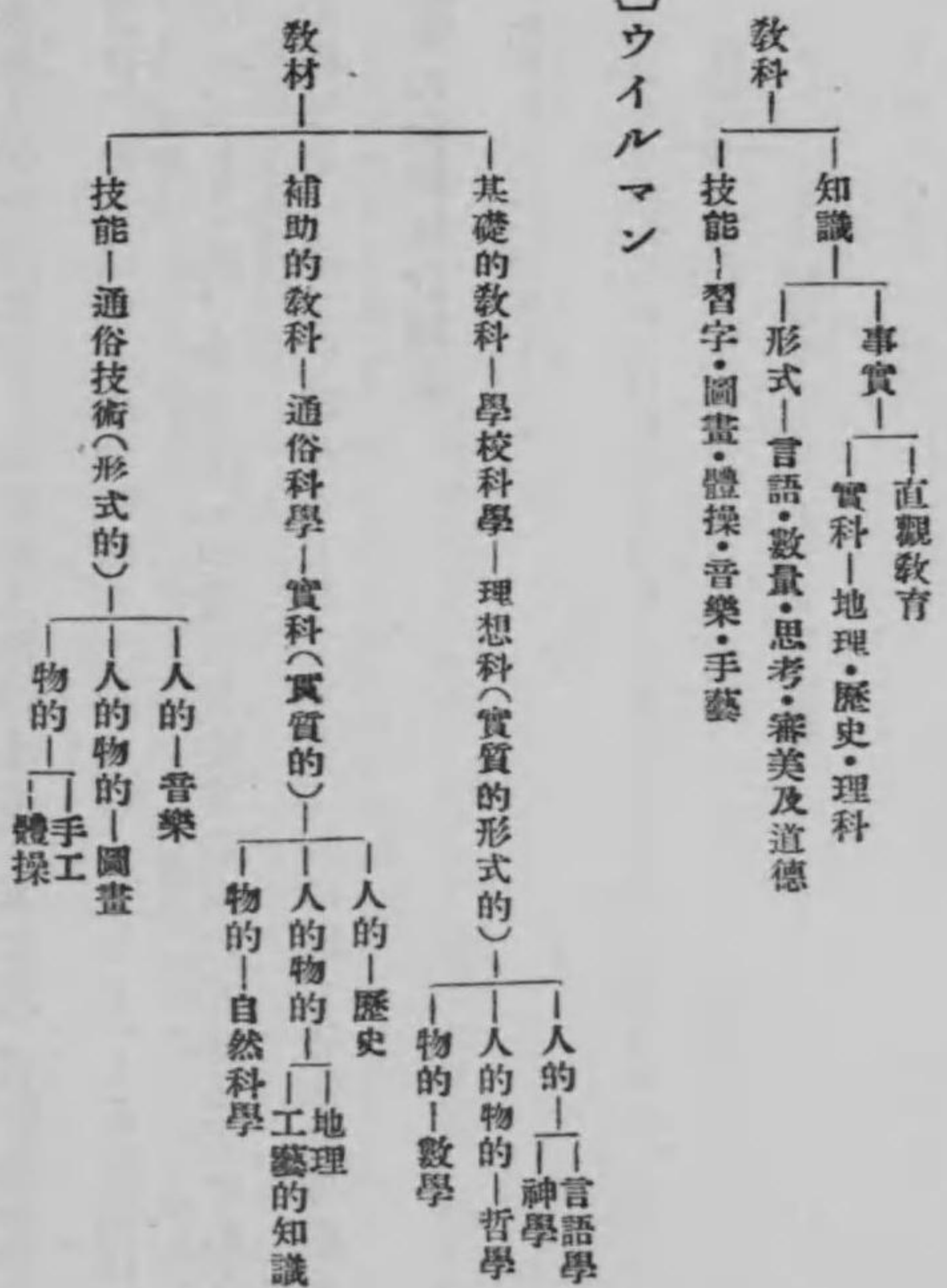
教科—言語的教科—(國語・外國語の類)

—形式的教科—算術・國畫・唱歌・體操

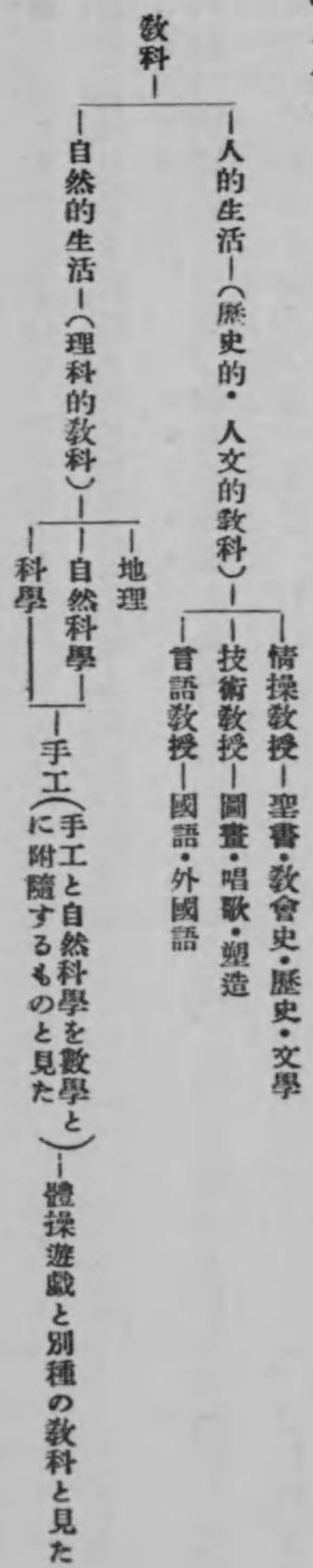
〔二〕リンドネル

第四篇 教育方法論 第五章 教授論

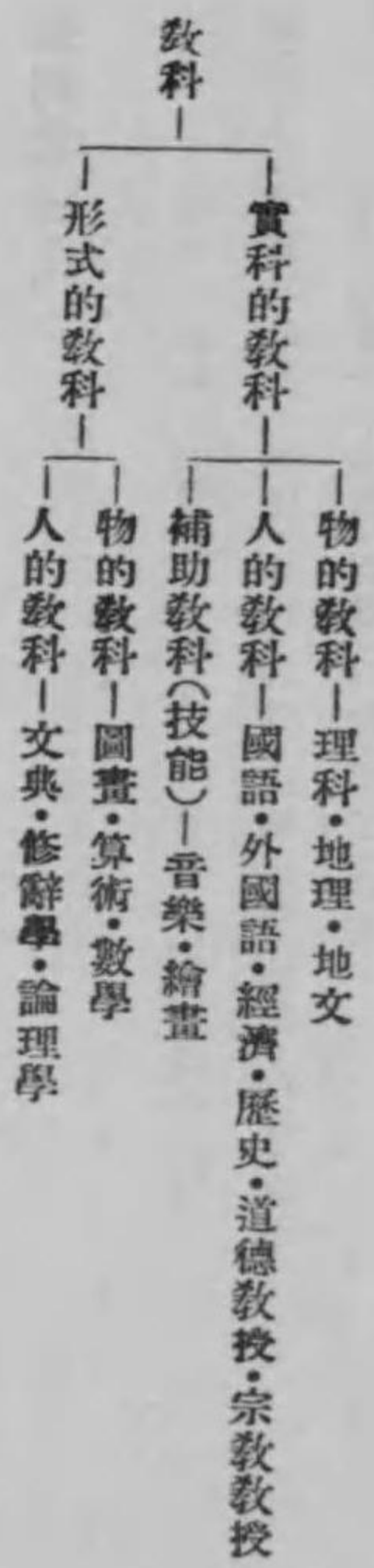
〔三〕ウイルマン



〔四〕ライン



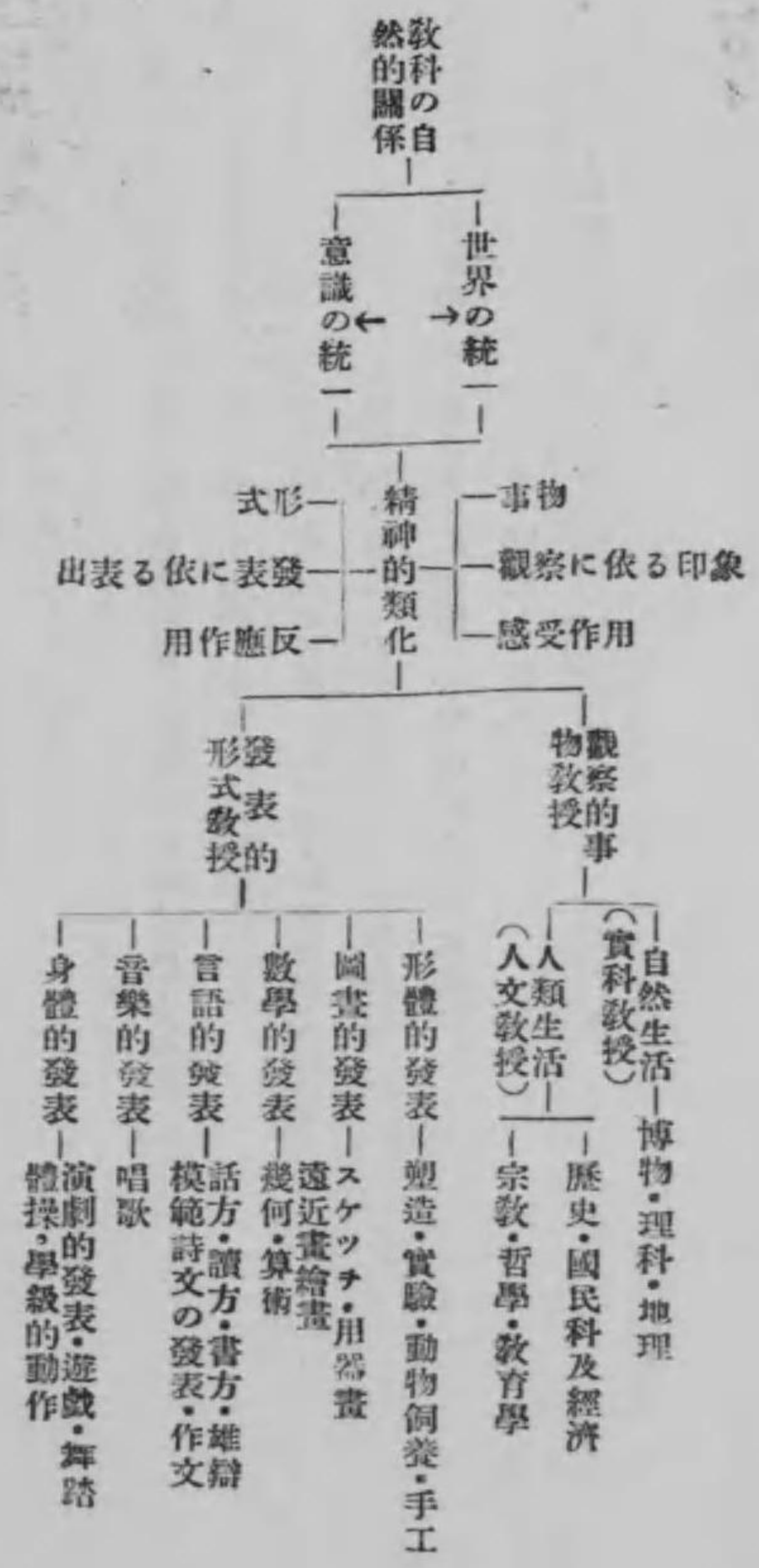
〔五〕ロトリ



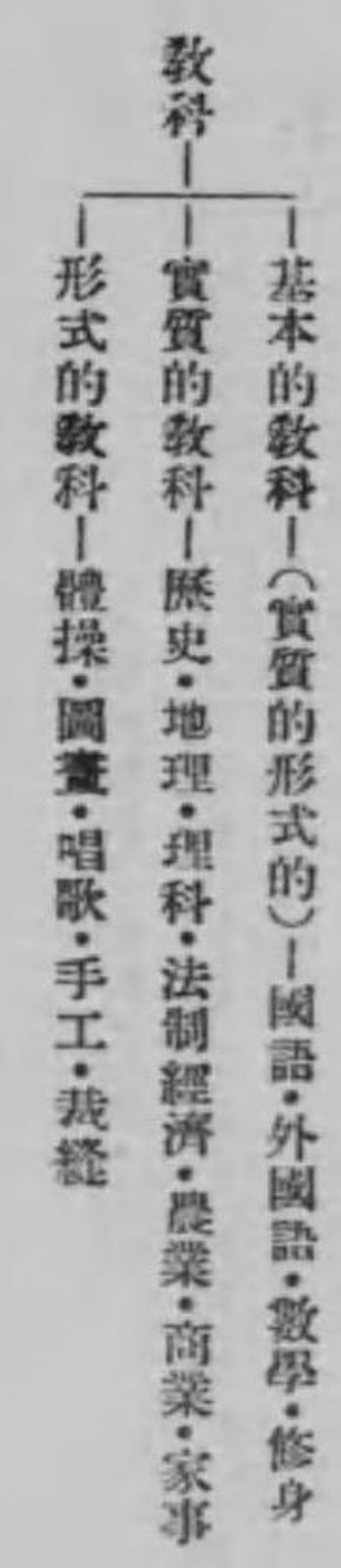
〔六〕ドガルモ



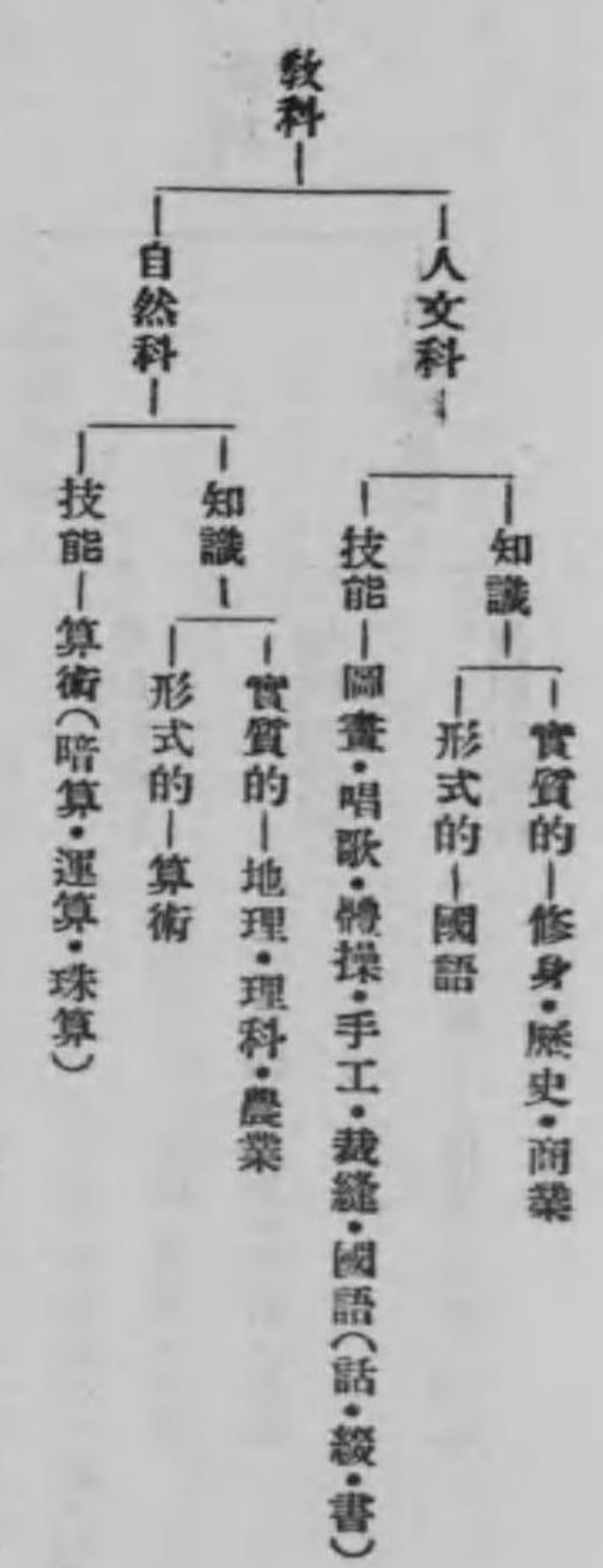
〔七〕ライ



〔八〕森岡常藏氏



〔九〕野田義夫氏



教授科目を、系統的に論理整然と分類することは、極めて至難のことである。其の理由は一教科目と雖も、異なる標準の下におくときは、異なる關係を生じ、又同一教科の内容中にも、種々の異分子をば含有するものが珍しくないからである。故に絶對的に完全なる分類の如きは、殆ど不可能のことであらう。蓋し固と渾然たる文化のことなれば、機械的に分類することの不可能なるは、言ふまでもないことだからである。論より證據上記學者の分類を見ればそれが直に判明する。

余は此の問題に關しては、他の多くの日本の教育學者と共に、大體の系統關係を明かにするに止めて分類するときは、これを分類する標準に依て、色々のものとなる。先づ（一）知識と技能を標準とし、圖畫・體操・音樂・國語中の書方・話方・綴方・手工及手藝・裁縫・家事等は、**技能的教科**に屬すること、

なる。次に(二)形式及び實質を標準とするときは、國語・外國語・數學・圖畫・音樂・體操・手工及手藝・裁縫は形式的教科となり、修身・歴史・地理・理科・法制經濟・農業・商業等は實質的教科となる。次にこれを(三)人文的か自然的かに依て分てば、人文的教科には修身・國語・外國語・歴史・法制經濟・圖畫・音樂・體操・手工及手藝・裁縫・家事・商業が入り、自然的教科には數學・地理・理科・農業等が含まれることになる。それから(四)基本的か副次的か技能的かの標準に由れば、修身・國語・外國語・數學は基本的教科に、歴史・地理・理科・法制經濟・農業・商業は副次的教科に、圖畫・音樂・體操・手工及手藝・裁縫・家事等は技能的教科の中にはいる。最後に、以上の諸種の分類を組合せ、一の體系を作るならば、大體は次の如くなるであらう。而してこれ實に余が採らんとする教科目の分類である。



「教科の性質を顧みざる分類は非」大瀨甚太郎氏

一定の見地から教科の主旨と性質とを精密に限定することは甚だ困難である。教授の程度が違ふと此の點に多少の変更を見るのは免れぬことである。例へば數學はベルトの意味の形式的教科であり、基礎的知能の養成に關するものであるけれども、日常必要な計算法を知らしめ、實用的技能に適用せしめられる點から見る時は實用的教科となり、大いに實業的精神の發展に關係がある。言語も亦人文的教科として基礎的知能を陶冶するものであるけれども、讀み方書き方の教科としては實用的であり、又文學の形に於て提出せられると云ふと美的陶冶に資することになる。歴史は小學校の程度に於ては修身科と親密に關係せしめられ、修身上の實例を供給し、本國の國體を知らしめ、國民的精神の發展に資するやうに取扱はれる必要があるけれども、中等教育の史料としては更に廣く世界の變遷を知らしめて觀界を擴張し、世界に於ける本國の位置を明かにし、又近世の開化發展に關係ある重大な事件を知らしめることを目的としなければならぬ。理科なども一方では數學と關係し精密な考察法を用ひ、論理的精神の發展に關するけれども、土地の事情に應じて商工業に密接に關する點に於ては明かに實用的である。法制經濟上の知識は小學校の程度に於てはまだ特に之に關する教科を置いて教へ傳へなくとも、修身科に於て又讀方中に之に關する事項を加へて授けることよろしいけれども、補習的教育や中等教育に於ては教授の科目とする方が適當である。圖畫は形と色との點から美を見、且つ之を表現する力の養成に關するものであるけれども工藝に關する圖案の練習又は用器畫としては實用的となり、工藝的精神の發展の爲めになることが多い。手工も元來實用を目的として用ひられたものであつて、工藝の精神と其の技能とを發展せしめるものであるけれども圖畫と同様の陶冶に關係することも亦疑はない。嘗て述べたやうに手工的教科は、近頃初等の教育に於ても中等教育に於ても廣く用ひられるやうになり、それを行はしめる方法についても色々研究せられて居る。ドガルモは其の經濟科の技能的方面には單に狹義の手工練習ばかりでなく、簿記、銀行事務、速寫、石版摺、商品研究のやうなものをも加へて居る。(改訂教育學講義)。

教科論の問題中、今一つ論述すべきものがある。それは既に選擇せられたる教授科目の教育的價值

如何である。換言すれば教科價值論である。以下修身・國語・外國語・數學・歴史・地理・理科・法制經濟・圖畫・音樂・體操・手工及手藝・實業・家事及裁縫に就きて、其の概略を記すこととする。

〔教科其のものの價值と教育的價值との異同〕

堂々たる教育學者にして、「教科の價值」と「教科の教育的價值」との異同を辨へず、其の結果目茶苦茶な不徹底極まる教科價值論を營んでゐる者がある。遺憾であると共に多少腹立たしい感じもする。依てこゝに少しく其の異同を明かにしておきたいと思ふ。教科の價值とは教科(學科)に固有の價值である。其の本質的價值である。該教科が該教科として存立し得る所以の生命價值である。而してこれは主として該教科が文化價值の一方面を體現すると云ふ點にかゝるものである。然るに教科の教育的價值と云へば、該教科が教育上しかじかの效力を有すると云ふ點に生ずる所の價值である。隨てこれは教育の目的標準に依て規定された所の一種の有用價值であると言はなければならぬ。此の點—本質的價值と利用的價值—明かに區別すべきものである。けれども兩者は決して無關係のものではない。何となれば「教育目的の實現」に役立つと云ふことは、言換れば全體としての人生に貢獻すると云ふことで人生に貢獻するとは究竟に於て文化の進歩發達に資すること、即ち文化價值を内含する。と云ふことに歸着し、此の點に於て兩者は相融合するに至るからである。

修身には幾多の教育的價值がある。而してそれは修身科に固有の價值、即ち本質的價值がある所から來たものである。然らば固有の價值とは何であるか。言ふまでもなく修身科がそれ自身價值たる所の文化の一方面たる道德價值—善の規範—を體現すると云ふことである。これが修身科の價值の主要最大なるものである。けれどもこれ以外、何等の價值が無いのではない。道德に伴至するものとし

て、論理的價值・藝術的價值・宗教的價值も幾分づゝあるのである。即ち眞・美・聖の要素である。余はこれらを附隨的價值、又は副貳的價值と稱する。詰り以上の三つ、就中道德的價值を内含し又は體現すると云ふことが、教科としての修身科の(固有)價值なのである。然るにこれを教育と云ふ見地から見ると、そこには色々の實際的價值が生じて來る。第一はこれに依て道德的知識(義務の觀念を含む)を授け得ることである。これは實質的價值である。第二には道德的情操を養ひ、第三に道德的意志を陶冶し得ることである。此の二者は所謂徳性の涵養で、形式的價值と云ふことが出来る。換言せば修身科は、被教授者に道德的知見と道德的品性を與へる。これが修身科の教育的價值の最大なるものである。但し此の外に、或は審美心を養ふとか或は宗教心を養ふとか、知識を開發するとか、技能を磨くとか(作法の類)、身體の養護に資するとか、云ふやうの價值もある。併しそれらは副貳的價值と稱すべきものである。以上が修身科の教育的價值である。

國語にも本質的價值がある。それは文化の一方面たる言語的價值を有すると云ふ點である。言語的價值とはそれが民族相互間、或は人間相互間に於ける思想・感情を、互に理解又は發表せしめ、一言にすれば思想交通の機關となると云ふことである。詰り國語は目國民間の思想交通機關として、大なる價值を有するものである。これが主要價值である。次には其の中に内含さるゝ實質即ち知識・道德・

審美・宗教等の價值がある。これが其の副次的價值である。以上が國語の固有價值である、然らば其の教育的價值は如何と云ふに、第一これに依て他の人の思想・感情を理解し得る能を得しむること、第二はこれに依て自己の思想・感情を他に傳達し得る能を與ふることである。此の二者は技能である。第三にはこれに依て其の内容たる被表現物—文化—を收得せしむることである。被表現物の中には、科學もあれば道德もあり藝術もあれば宗教もある。其の他政治もあれば經濟もある。要するに一切の國民生活である。故に此の點より言ふときは、吾人が國民的生活者となり得るの途は、其の大部分は國語に在ることとなる。實に國語は個人を國民化^{ナショナルライズ}する最重要のものである。第四にはこれに依て直接間接知・情・意並に身體の力を鍛鍊することである。前三者は實質に關するもの故、實質的價值と言ふべく、第四の價值は心身の機能に關するもの故、これは形式的價值と稱すべきものである。以上が即ち國語の教育的價值の主要なるものである。

國語は要素に從て分解すれば、言語・文字・文章となり、聽くこと、話すこと、讀むこと、書くことと綴ること、は文字文章に關係する。聽くこと讀むことは理解・收得に關し、話すこと、書くこと、綴ること、は表現に關する。表現の中には實地上のものと藝術上のものと、二つの方面がある。此の點から云へば國語の價值は認識的價值と表現的價值・實地的價值と藝術的價值となる。

外國語の價值は、その本質的價值は、前に述べたる國語の價值と何等異なる所はない。否、本質的價值のみならず教育的價值に於ても最も嚴密に言へば異なる所の無いものである。たゞ國語と異なるは、それが外國及び外國人に關することである。則ち外國人の思想・感情、該國の國民文化—學問・藝術・道德・宗教・風俗・習慣・世態・人情・政治・經濟等—を理解せしめ、自國の文化發展に資し、これを話し書き綴ることに依て、自己乃至自國の思想・感情、國民文化を彼等に傳へ、かくてこゝに所謂國民的乃至は國家的交通をなし得ることである。無論其の形式的方面に在ては、心意の鍛鍊に資する上に於て形式的價值のあるは言ふまでもない。前者は主要價值で後者は副次的價值なることも、國語と同じである。

數學の固有價值は、それが文化の一方面たる科學、中にも其の先驗的科學として、數量に關する知識を體現する點にある。又數學は一の基本的科學として、他の科學研究—中にも物理・化學の如き—に資する所に實際的價值がある。其の他實人生に應用されて幾多の效果がある。數學の教育的價值には重要なるものが三つある。第一は數量に關する知識を與ふることである。これは數學本來の價值に屬するものである。第二は生活上必須なる知識を與ふることである。生活上必須なる知識とは抽象的數量と人間生活との結合する所に生ずる具象的數量の知識である。例へば度量衡に關する知識の如き

これである。第三には計算の技能を得ることである。此の三價値は何れも實質に關するもの故、實質的價値と稱すべきものである。けれども數學の價値は單に此の實質的價値に止らない。更に今一つの價値がある。それは思考を精密確實にすると云ふ價値である。其の理由は、數學は考へることを基礎とし常事とする學問である。而してそれは算術たると代數たると幾何たると三角たると微分積分たるとを問はない。皆思考を前件とするものである。而も思考の目的は精密にして確實なる點に在る。隨て數學を教授するてふことは必然に其の思考を精密確實にするに至るのである。これ余が思考を精密にするの價値があると云ふ所以である。此の價値は心意の機能の陶冶に關するもの故、前者の實質的價値に對して、形式的價値と云ふことの出来るものである。以上が數學の教育的價値である。尙ほ數學は他にも一二の價値を有つてをる。其の一は美的價値の存することである。中にも幾何に於てそれが現れる。第二には道德的價値を有することである。其の譯は數學に依て養はれたる知的品性（正確と精密）は、日常生活（實踐）の態度を正しくし、且つ精密にならしむる上に於て少からぬ效力を有するからである。或る哲學者は道德の原理を以て數原理に在ると云ふたが、言過なるも而も其の間には多少の眞理もあるのである。

歴史の本質的價値は、文化の一方面たる科學（蓋然的意味に於て）就中文化科學の一として、其の經由し來れる過去の過程を記述することに依り、或は民族的・國家的、或は人類生活の特質を、闡明する所に在る。即ち國民生活—國民文化、人類生活—人類文化—は、歴史に於て始めて其の實相が明かにされるのである。其の結果國家的にも世界的にも現代の生活及び文化の源泉が明かとなり、國家の將來及び世界の未來に關して或る程度まではこれを想察し得るに至るのである。これ歴史價値の實際的方面である。其の他歴史は道德的價値・藝術的價値・學問的價値をも有する。其の譯は歴史に於ける治亂興廢、善榮を惡滅ぶの事例は、吾人に一種の道德的教訓を與へ、文學・美術・工藝等の記述は美的享樂と美的判斷とを養ひ、更に文化文明に關する記録は吾人の知識を豊富にすること一々論ずるまでも無い程明かなことだからである。これは所謂附隨的價値である。

歴史の教育的價値には重要なものが二つある。第一は自國の歴史に在ては國家社會の變遷發達の次第（今日までの由來）を明かにし、國民生活及び國體の大要を知らしめ、世界人類の歴史に在ては人類の生活及び人類文明の次第を明瞭にし、世界現代の大勢を知らしめ、併せて自國の世界に於ける地位を自覺せしむることである。これ實質的價値にして同時に主要價値を以て目すべきものである。第二には國史に於ては自國の特長・精華を明かにするより、國民的志操を涵養し、文明史に在ては自然從服の精神を益々鼓舞獎勵することである。これは前者に對せば形式的價値であつて、同時に副式的

價値を以て見做すべきものである。

以上は我が小・中學校令にも示す所だが、此の外歴史には前にも記せる如くに道德的・藝術的價値を始め、知的・宗教的價値もある。

地理の本質的價値は、自然地理學に在ては、地球の形状・運動並に地球表面に起る諸種の自然的現象を記載し、人文地理學に於ては、地球上に起る所の人文現象を記載する點に在る。詳言すれば自然地理學は地球上の自然現象たる天文・地文・地質・動物・植物・礦物・人類等を地球中心(地球に關係的に)の下に研究し、人文地理學は人文現象たる政治・經濟・社會・風俗・習慣・道德・宗教等を、地理的に記述し説明するのである。此の自然人事の諸現象を、地球中心的に記述し説明するのは、地理の實質的價値であり主眼である。此の外地理には美的價値がある。蓋し自然美に關する材料が其の中に包含されてゐるからである。天界世界の景觀より生ずる美の如きこれである。

普通教育に於ける教科目としての地理は、固より科學として地理學的知識を遺憾なく授けんと欲するものではない。地球上の諸現象及び地理的人文現象の概要を知らしめ、兼ねて自國及世界各國の大勢を理會せしめんとする所に在る。隨て普通教育の見地より見たる地理の價値は、下の四個條となる。第一は地球及び地球表面に生起する主なる自然現象の知識を得ざること、第二は人文現象の地理的

基礎を明かにし、人生と自然との相互關係に就きて大體の理會を有たすこと、第三は自國及び世界列國の政治的・經濟的現状を知らしむること。第四はかくすることに依て愛國心を喚起することである。

第一・第二・第三は地理科の主要的價値であり、第四は其の副次的價値である。他に審美心・國際道德心等をも涵養するの價値がある。

理科は文化の一方而たる科學・即ち自然物及び自然現象に關する知識を體現し、自然科學として、或は物理的に化學的に、動・植・礦物學的に乃至は生理學的に、それら自然又は人體を説明し延いては其の知識が人生に幾多の貢獻をなす所に固有の價値がある。則ち吾人は理科—物理學・化學・動物學・植物學・礦物學・生理學・生物學(進化論)—に依て、或は物質・物體の性質を解し、其の運動の理法を知り、或は其の變化に關する知識を有し、或は動物・植物・礦物の形状・性態を知悉し、人體の構造機能と理會し、更に進化の事實及び法則を知ることが出来るのである。其の結果これを萬般の人間生活に應用して、物質的文明の打開人類の幸福に資するのである。理科の價値の大なる、實に驚くべきものがある。

然らば普通教育の教科としての理科の價値如何と云ふに、これには三つある。第一は自然物及び自然現象に就ての知識を與ふることである。これは動・植・礦物に關する系統的知識、物理的現象・化學

的現象の知識、人體に關する知識生物進化の理法に關する知識等を云ふのである。換言せば自然界の存在に關する知識を授けることである。第二はこれと人生との關係を知らしむることである。人生(人類の生活)は自然を基礎とし、自然の理法の上に立て、これを利用することに依て其の生を實現しつゝあるものである。隨て自然と人生とは頗る密接不可離のものがある。此の關係を審に理會さすが理科の任務の一方面なのである。第三には單に自然界の知識を得さすに止らず、審美心・宗教心・愛自然心等の啓發にも資することである。其の譯は自然界の研究は自然美を觀賞享樂せしめ、且つこれを愛する機會を與ふると共に、森羅萬象の間に、則ち宇宙全體として、大統一の在ることは、吾人をして其の偉大にして壯嚴無比無邊無終なるに、一種の宗教的感情を惹起せしめるからである。此の三つは理科の實質的價值であり主要價值である。

理科の教育的價值は單に此の三者に止らない。他に今一つある。それは被教育者をして其の觀察力を精密にし、研究心(探究的興味)を鍛鍊せしむることである。これ則ち理科の形式的價值で副貳的價值である。

法制經濟(公民科)の本質的價值は、一は社會の組織中にも國家の組織に就きて一は人間の生活必需品を生産し融通することに關して、其の原理原則を研究し、人間(國民)の社會生活(政治生活)・經濟

生活をして、理想的のものならしめんとする所に在る。其の教育的價值には、重要なるものが二つ在る。第一は法制就中憲法の大要、及び日常生活に適切なる法制上の知識を授け、又は經濟・財政に關する知識を與ふことである。吾人が自國の法的組織、一般政治上の機關運用・官廳・官吏の權限・臣民の權利義務等を解し、又は生産消費・交換・金融等のことを解し得るは、實に此の法制經濟の教授に依るのである。第二には道徳心の養成、家事家政的知能の開發にも資する所がある。其の理由は法制教授に於て國家の組織體制を知らしめ、其の他人民の權利義務の何たるかを授くる如きは、明かに道徳的知見の開發となり、又經濟上の原則を知り行ふことに依て、道徳的經濟的基礎が多少なり確立されることとなること、多く論ずるまでも無いことだからである。其の他家事家政上の知識・技能も、法制經濟中にも經濟的知識に依て、充當する所が少くないのである。

法制經濟は主として知識的教科故、其の價值も殆ど全く實質的價值に止る。他にこれを學ぶことに依て、心力を鍛鍊し得る故、其の方面の價值もないことはなからず。

圖畫の本質的價值は、形體を畫くことに依て自己の思想・感情を他に傳へ、これを觀照することに依て他の思想・感情を會得する點に在る。故に圖畫は、此の意味より云ふときは、言語と同様の價值を有するものと言つて差支ない。圖畫は其の中に思想・感情の交換以外に、大なる實用的價值と美的

價值を内含し、道德的價值をも體現することがある。實用的價值とは工藝の進歩發達に資することである。美的價值とは其の表現の形式及び内容が、美を現じ享樂と趣味とを齎らすことで、道德的價值とは其の表現する内容が道德的教訓的なる場合、こゝに道德を現ずると云ふことである。他に筋肉練習の價值もある。

圖畫の教育的價值は、叙上の點より推定することが出来る。第一はこれに依て思想・感情の交換をなさしめ得ることである。第二にはこれに依て美術・工藝の發展をはかり得ることである。又第三には形體を正確且つ自由に畫くの堪能を得しむること、第四には審美心を養ひ、又は道德心を陶冶し得ることである。此の四つは圖畫の實質的價值である。

圖畫の教育的價值は、上述の三四に止らない。更に第五の價值がある。第五の價值と云ふのは、形體を看取し寫生する際に精密なる觀察力(眼の鍛鍊)が練られ、或は又自由畫を畫くことに依り、想像力が豊かにされ、又は創作衝動を刺衝してこれを旺盛にすると云ふ類のことである。これらは前者に較ぶるときは、被教育者の心意の形式に關するもの故、形式的價值と云ふことが出来る。

音樂の本質的價值は、純粹藝術の一種として音聲の美を體現することである。又これに依て、人心に多大の審美的乃至道德的感銘を與ふることである。音樂は藝術の中にて最も普遍的價值を有する所

のものである。蓋し他の文學の如きは言語の相異に依て普遍的なることが制約され、劇の如きも人情風俗習慣・道德意識等に依て制約されるが、單り音樂のみは形式的なる音の階調が利那々に美を表現するが故に其の内容の如何に關せず、立派に藝術たることを得るのである。

音樂には大なる教育的價值がある。故に西洋に於ても東洋に於ても、夙に教科の中に加へられた。古代希臘に於ける音樂的陶冶の中心材料たる音樂、古代支那に於ける禮樂の如きこれである。音樂の教育的價值には主なるものが四つある。第一は音を聽き分ける能力を養ふことである。これ聽神經・感覺の發達である。第二には音聲に關する美の趣味を養ふことである。即ち美感の鍛鍊である。第三にはこれに依て徳性が涵養されることである。美感と徳性の涵養は、音樂の形式(曲)と實質(歌詞)との兩方面から來る。宗教的儀式の中に音樂が加へられ、或は軍隊の間に音樂が採用されるは、美的感情とともに道德的感情並に道德的意志を振起するためである。此の三つが音樂の形式的價值である。更に音樂には第四の價值がある。それは歌詞内容の知識歌曲を歌ひ歌曲を作り又は樂器を奏するの技能を養ふことである。但し小學校の唱歌教授の要旨の中には、作曲・樂器の吹奏ははいらない。此の知識技能の授與は實質に關するもの故、實質的價值と言ふことが出来る。要するに歌詞内容の知識歌曲を歌ふ技能の養成と、趣味・徳性・聽音力の鍛鍊、これが唱歌科の目的とする所である。

體操(遊戲を含む)の本質的價値は、體育に關する知識と技能を體現し、これを實際に行ふことに依りて、身體の理想的なる發達育成をはかり、併せて精神的方面に於て、審美心・道德心を啓發する所に在る。

本科も亦教育上多大の効果のあるものである。それ故音樂と共に古來教化の内容に加へられて來た。例へば古代希臘に在ては、體操的教科と云ふものがあつたし、支那に於ては射と云ふものが六藝の中に加へられた。體操科の教育的價値には下の如きものがある。先づこれを大別すれば身體的價値と精神的價値とに分れる。身體的價値の第一は、不正なる姿勢を矯正してこれを端正ならしむることである。これは全身に關する効果である。第二は身體の各部を均齊に發育せしめ體力を増進せしむることである。第三は四肢の動作を機敏にすることである。吾人は此の三效果の實例を體育家の中に見出すことが容易である。第四は體内諸器官の發達をはかることである。此の四者が總合して、此に所謂教則の「全身の健康を保護増進する」こととなるのである。

精神的價値と云ふのは、身體の強壯・健康と伴つて、第一に精神を快活剛毅ならしむることである。第二には克己・自制・堅忍・持久・規律・協同等の精神及び習慣を養ふことである。

身體的方面の價値は、直接當面の目的價値であれば、これは直接主要の價値と云ふことが出来るで

あらうし、精神的方面は間接の目的價値なれば、これは間接的副次的價値と言ふことが出来るやうと思ふ。他に體操は身體の美と運動の美をも増す故に、此の點に於ては美的價値を有するものと云はなければならぬ。

手工の本質的價値は、物品製作の知識技能を體現する所に在る。これが根本價値である。然るにこれを實際に行ふこととなれば、こゝに幾多の實際的價値が生ずる。例へば工業發展の基礎形成に資すること、趣味・徳性の涵養に與ること、眼・手・心力の鍛鍊に役立つこと等である。

次にこれを教育的見地より見るに、手工は近時意外の教育的價値を有することが明かになつた。其の第一は諸種の物品製作に關する知識と技能とを被教育者に得させることである。手工の技能は書方・圖畫・音樂・體操等の不生産的的技能とは違つて、明かに生産的なる性質のものである。隨て手工を學びたる者は、學校卒業後、實社會に出で、直接其の恩恵に浴することが出来る。詰り手工は工業發達に資する譯である。此の知識・技能は言ふまで無く、手工の實質的價値である。第二には心身の鍛鍊に資するの價値がある。其の主要なるものは、眼(觀察)の修練・記憶・想像・思考の鍊磨、並に手の筋肉の鍛鍊等である。手工は元來思考の發表的教科である。眼又は耳等より得たる觀念を、手に依りて有形物體的に發表するものである。此に於てか圖畫の如くに眼と手とが練られ、想像・思考等も練られ

るのである。詰り手工には上述の如き形式的陶冶上の價值があるのである。第三には道德上・審美心養成上の價值がある。其の理由は、手工に従事することに依て、自然の間に工藝的作業に興味を惹起し、勤勞を好むの習慣を得しめ、その他忍耐・自治・綿密・整頓・一致協同・清潔・美麗・雅致等の道德的乃至審美的精神を養成するからである。これは副貳的價值である。

實業（農業・商業・工業）的諸教科の固有價值は文化の一面たる經濟に關し、それが或は農業的知識技能を體現し、或は商業的知識技能を體現し、或は工業的知識技能を體現する所に在る。其の實際的價值は、實業―農・工・商業―の勃興を促し、國家及個人の經濟力の増進に在る。

普通教育に於ける農業・工業・商業科の價值は、第一は農・工・商業に關する知識技能の一般を得さす所に在る。故に其の教授たるや、實業學校に於ける如くに、専門的では無い。實業に關する知識技能の概要を授ければ足りる。第二には農業なり商業なり工業なりに對して、其の趣味を有たせることである。殊に日本・支那等の東洋諸國に見る官尊民卑、實業卑下の國民の教育に於ては、實業に興味を有せるやうに努めることは大切である。第三には勤勞尊重の習慣を養ひ得ることである。此の三つは實業科の主要價值である。他に農業にはこれに依て（實習）身體を鍛鍊し、動物・植物を愛護する念を養ひ、又は自然を楽しむの心を生ぜしむる等の價值があり、工業には發表・創作の衝動を陶冶し、眼や

手を練る價值があり、商業には貯蓄・勤勉等の習慣を養成する價值が附隨する。

裁縫・家事は、女子の天職を果さしむる上に於て、大なる價值を有するものである。則ち女子は將來一家の主婦となり、良妻賢母となるの天職を有するものであるが、それがためには家族の衣食住に關する知識・技能を特に必要とする。衣類の裁ち方縫ひ方、衣類諸器具の保存法、飲食物の調理、其の他家計の件や、近隣・親戚との交際等に關する知識技能が必要なのである。而して裁縫家事は實にこれに關する知識技能を授けるのである。これ家事・裁縫の第一の價值である。次にはこれを授けることに依て、勤勉・節儉・利用・秩序・周密・清潔等の徳を養ひ、又手藝―造花・刺繡の類―に在ては美的感情と美的創作心とを養ふことが出来る。これらは前者の主要價值に對して、副貳的價值と云ふべきものである。

右は各教科目の特有價值であるが、これらは全體として唯だ一箇の教授目的―隨て教育目的―に資するものであり、此の點に於て互に相融合するものである。否一箇の教科目と雖も、嚴密に言はゞ教育目的の全方面に關係しないものはないのである（教科價值論の詳細は「各科教授法」に譲る）。

以上は教科論其のものゝ研究である。次いで來るべきは廣義の教案論である。さて普通意味する所に由れば、教案とは教授、日案のことである。けれども教案は單に日案のみに止るものではない。もつ

と廣義の見地より解さるべきものである。何となれば其の日其の日の毎時の教案を完全に造るには、その前件として教授週案・日課表・教授細目・教授要目（教科課程）等の研究を必要とするは、言を俟たぬ所だからである。而して此の總てを稱して教科案、省略して單に教案と稱するのである。以下教科課程・教授細目・教科書・日課表・教授週録・教授日案の順序に依て、其の概要を記すことしやう。

教科課程とは、選定せられたる各教科目を、其の内容・分量・程度を考へて、これを各學年に配當し且つこれに教授時數を配したものである。其の原理は、既に述べたる教材選擇・排列・統合の原理である。但し我が國に於ては小學校の教科課程は左の如く法令で規定せられ、且つ教科書までも國家の手に依て編纂されれば、小學校の教師は要目を作る必要はない。但し中學校・高等女學校に在りては、國家は簡單なる教授内容の大綱しか示してをらぬから、教師は教科書を選定するには一家の眼を備へて其の適否を検し、然る後採用しなければならぬ。

〔我が國現行の小學校教科課程表〕（大正八年四月改正）

〔一〕尋常小學校教科課程表（第四號表）

科目	第一學年		第二學年		第三學年		第四學年		第五學年		第六學年	
	時間	教授時間	時間	教授時間	時間	教授時間	時間	教授時間	時間	教授時間	時間	教授時間
修身	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二	二
國語	一〇	一〇	一二	一二	一二	一二	一二	一二	九	九	九	九
算術	五	五	五	六	六	六	六	四	四	四	四	四
日本歴史												
地理												
理科												
圖畫												
唱歌												
體操												
手工												

科目	第一學年		第二學年		第三學年		第四學年		第五學年		第六學年	
	時間	教授時間	時間	教授時間	時間	教授時間	時間	教授時間	時間	教授時間	時間	教授時間
國語	一〇	一〇	一二	一二	一二	一二	一二	一二	九	九	九	九
算術	五	五	五	六	六	六	六	四	四	四	四	四
日本歴史												
地理												
理科												
圖畫												
唱歌												
體操												
手工												

計	二一	二三	二五	男二七 女二九	男二八 女三〇	男二八 女三〇
---	----	----	----	------------	------------	------------

圖畫は第一學年第二學年に於ては毎週一時間之を課することを、手工は第一學年第二學年第三學年に於ては毎週一時間、第四學年第五學年第六學年に於ては毎週二時間之を課することを。

〔一〕高等小學校（二學年程度）教科課程表（第五號表）

科目	學年		第一學年	第二學年
	每週教授時數	每週教授時數		
修身	二	二	道徳の要旨	道徳の要旨
國語	八	八	日常須知の文字及普通文の読み書き方、綴り方	日常須知の文字及普通文の読み書き方、綴り方
算術	四	四	分数、歩合算、比例、(珠算、加減乗除)	比例、(日用簿記)、(珠算、加減乗除)
日本歴史	二	二	日本歴史の概要	前年の續き
地理	二	二	外國地理の概要	地理の補習
理科	二	二	植物、動物、礦物及自然の現象、通常の物理化學上の現象、元素及化合物、簡易なる器械の構造、作用、人身生理衛生の概要	自然の現象、通常の物理化學上の現象、元素及化合物、簡易なる器械の構造、作用、人身生理衛生の概要
唱歌	一	一	單音唱歌 (簡易なる複音唱歌)	單音唱歌 (簡易なる複音唱歌)

計	學年		第一學年	第二學年
	男二四 女二八	男二四 女二八		
體操	三	二	體操、教練、遊戲	體操、教練、遊戲
裁縫	四	四	日常の衣類の縫ひ方、裁ち方、繕ひ方	通常の衣類の縫ひ方、裁ち方、繕ひ方

小學校令第二十條第二項及第三項の教科目に關しては本表の時數の外男兒六時以内、女兒四時以内に於て之を課することを、前項の外本表各教科目の每週教授時數を増加することを、但し每週教授時數の合計男兒に在りては三十時女兒に在りては三十二時を超ゆることを得ず。

實習に關しては規定の教授時數外に涉りて尙之を課することを。

〔三〕高等小學校（三學年程度）教科課程表（第六號表）

科目	學年			
	第一學年	第二學年	第三學年	
修身	二	二	二	道徳の要旨
國語	八	八	八	日常須知の文字及普通文の読み書き方、綴り方
算術	四	四	四	分数、歩合算、比例、(珠算、加減乗除)

科目	日本歴史	地理	理科	唱歌	體操	裁縫	計
日本歴史の概要	二	外國地理の概要	植物、動物、礦物及自然の現象、通常の物理化學上の現象、元素及化合物の簡易なる器械の構造、作用、人身生理衛生の概要	一 單音唱歌 (簡易なる複音唱歌)	三 體操、教練、遊戲	四 通常の衣類の縫ひ方、裁ち方、繕ひ方	女男 二二 二八
前學年の續き	二	地理の補習	自然の現象、通常の物理化學上の現象、元素及化合物、簡易なる器械の構造、作用、人身生理衛生の概要	一 單音唱歌 (簡易なる複音唱歌)	三 體操、教練、遊戲	四 通常の衣類の縫ひ方、裁ち方、繕ひ方	女男 二二 二八
維新以來の事歴	二	地理の補習	理科の補習	一 單音唱歌 (簡易なる複音唱歌)	三 體操、教練、遊戲	四 通常衣類の縫ひ方、裁ち方、繕ひ方	女男 二二 二八

小學校令第二十條第二項及第三項の教科目に關しては本表の時數の外男兒六時以内、女兒四時以内に於て之を課することを得。前項の外本表各教科目の毎週教授時數を増加することを得。但し毎週教授時數の合計男兒に在ては三十時女兒に在りては三十時を超ゆることを得ず。

實習に關しては規定の教授時數に涉りて尙之を課することを得。

教授細目とは教科の課程を更に細別し教材を分節して、項目を擧げ、これを毎學期、毎週に配當し時

間をもつたものである。故に教授細目は實際教授の全般的豫定表とも言ふべきもので、日常教授の臺帳である。教授細目の作製は、學校長のなすべきものである。其分節等は教科日本來の性質に基き、且つ被教育者の心意に適合するやうで無ければならぬ。教授細目作製上注意すべき要件は、次の如くである。

〔教授細目作製上の注意〕

- 〔一〕每學期及び毎週の教授時數に注意を拂ふこと 教材の配當は教授時數を豫定してのことである。若しも時數に無頓着に、理想のみを標準として教材を選擧排列するならば、或は教材過多となり、乃至は少許となりて、實際上誠に致少きものとならう。これ一には教材の性質を考へると共に、常に其の時數を考へて、細目を調製せねばならぬ理由である。かくてことに貴重なる時間を空費し、又は其の缺乏より免れることが出来るのである。
- 〔二〕教材の分節を適當にすること 教材は其の性質に依て適當に分節せねばならない。若しも其の分節にして不自然ならんか、教材の聯關上に支障を生じ、理解收得に妨げを生ずるであらう。依て教材は先づ其の性質(教材の論理)に隨て分節し、次に學年相當に題目を定め、其の内容の要領を簡單に示すやうにすべきである。さうすれば各題目の要項を知り得ると共に、諸題目間の脈絡をも一目瞭然知悉することが出来る。
- 〔三〕聯關統合に注意すること 教材の性質上、互に聯關關係のあるものは、相互聯關に注意し、これを統一的に排列し、以て一面收得を裨補し、一面不安なる重複を避け、學習經濟の實を發揮するやうにすべきである。かくせば被教育者は學習に對して、順序よく教材を理解會得し、自然に興味を深くし、比較・概括の便を得ることが出来るのである。
- 〔四〕季節の關係を顧慮すること 教授は直觀的なるを要する。此の點より言ふときは、季節に注意することが極めて重要となつて来る。例へば草木の發芽が春であれば、かかる教材は春期に排列し、氷雪の教材は冬期に配當するが如き類である。此

の原則を怠るときは、具體的にして正確なる知識は、到底付さずことが出来ない。

〔五〕土地の状況(郷土)に注意すること 國定の教科課程は、全國を通じての大綱を示せるものに外ならぬ。又細目調製上季節に注意するだけでも足らぬ。更に土地の状況を考へねばならぬ。蓋し土地は自然的に人文的に、それ／＼特殊的關係を有するもので、これを考慮せしめては、實地に適ふ細目を編製することは不可能だからである。工業地・商業地(都會地)、農業地・漁業地・鑛業地(村落・海濱・山間)、その他地理的・歴史的條件これである。

〔六〕被教育者の發達過程性別將來の生活に注意すること 教授細目は教材を學年學期各週に配當するものである。故に被教育者の心身發達の過程(經驗・要求・疑問)に適合することを努めねばならぬ。然らざれば折角の名案も何等用をなさぬものとなる虞れがある。次に男女の性別にも注意せねばならぬ。性の別は小學校の初學年程度に在ては未だ大して現れないが、高學年以上中等教育に進むに隨て益々顯著となる。若しも此の性の別に何等注意を拂ふことなく細目を調製せんか、これ亦完全なる効果を收むることは出来ない。其の他將來の生活・職業(これは土地の状況より来る)に注意することも必要である。

〔七〕時々修正を施し以て完全を期すること 教授細目は一種の理想案である。然るに現實界には幾多の豫期せざる突發事項が生ずる。其の結果理想案たる教授細目は時々變更修正を要求される。而も此の修正變更は誠に貴重なる修正變更である。積り積り精練せられ、かくして其の土地・學校・被教育者に適當した細目が始めて成るのである。故に教師は絶えず此の修正變更に對して、注意の眼を怠つてはならぬのである。

教科書とは教科用書の略語で、英語の Text-Book に當る所の語である。テキストブックとは、本文・注文・原文等を意味するものだから、其の字義から言へば他に註釋を必要とする所の、筋書の性質のものである。換言せば教授に際して被教育者の學習に便あらしめんため、教授の事項を順を追ふて記

せるもの、これが所謂教科書である。我が國に於ては、小學校の教科書は國定、中等學校のは檢定制度となつてをる。教科書を國定制とする可否に關しては大いに議論の餘地がある。けれどもそれらはこゝに論ずるの暇がない。他日「教授法概論」でも書く時に、委しく論ずることとする。たゞ教科書に對する教師の態度に就きて二三注意を試みるならば、次の如きものがある。

〔國定教科書取扱上の注意〕

我が國で小學校の教科書を國定とした理由には理論上實際上幾多の理由があるが、其の主なるは相當整備した教科書を作り、一方義務教育に統一あらしめ、一方これを民營とすることに伴ふ幾多の弊害から免れしめやうと欲した所にある。隨て國家は運用上幾多の餘地を實際家に與へてをる。土地の状況を參照して有效適切に使用すべきを注意せるはこれがためである。故に實際教授に従事する者は、此の精神を體して、盲目的に教科書の取次をなさず、これを活用すべきである。それがためには第一に教科用書編纂趣意書をよく讀み、該教科書の組織・教材の排列・主眼點等を明かにせねばならぬ。第二には教科書の内容に精通し、これを自家藥籠中のものとし、以て活用の自在をはかることである。これがためには、少くも各教師は、己が擔當學年の全科に亘り、研究を積む必要があるのである。

日課表とは各教科目の毎週教授時數に應じて、毎日の教授時限を配當したるものである。換言せば週内に教授すべき各科の分量を、週間の教授時數の多寡に依りて、これを各日に配當したものである。日課表は他にこれを時間割とも云ふてをる。日課表制定の理由は、教科課程を各日に配當する所

に在る。日課表制定に關して、注意すべき要件は次の數ヶ條である。

〔日課表制定上の注意〕

〔一〕先づ毎週教授時數の總體を各日に割當てること 小學校たると中等諸學校たるを論ぜず、日課表を定めるには、先づ一週内に授けべき總教授時數を六にて除し、大體の平均時數を見出し、これを以て大凡一日の教授時數となすことである。毎日の教授時數の差の餘りに大なるは宜しくない。蓋し學習の勞力の分配上、或る日に甚だ多く或る日に甚だ少きは、勞作の原則に背くからである。我が國の現規定に由れば、小學校も中學校も高等女學校も、毎週の教授時數約三十時なるを以て、一日の教授時數は大凡五時間である。

〔二〕毎日の教授始終の時刻を定めること 各日の教授時數が定らば、今度は其の日の教授の始めと終りの時刻を定むべきである。但しこれを定めるには晝夜の長短、通學區域の遠近、季節(寒暑の類)、土地の狀況等に鑑みることが大切である。隨て教授始終の時刻を、法令に依て全國一般劃一的に定むる如きは誤りである。

〔三〕毎時の教授時間と休憩時間とを定めること 勤務すればそこには必ず疲勞が伴ふものである。又一科の教授から他の科の教授に移るときには、多少にかゝらざる準備の必要もある。これ教授時間の終りに休憩時間を設けることの必要ある所である。就中幼少なるものゝ教授に於て其の必要を見る。今日に在ては、多くは教授時間を四十五分とし、休息準備時間を十五分としてを。但しかゝる慣例が眞に科學的に妥當であるかは、今後疲勞に關する詳密なる研究を試みた上で無ければ何とも言へない。殊に中等・高等の教育に於てさうである。中等以上の教育に於て、四十五分を一時限とする如きは、果して學習經濟上最上のものであるか、實際効果の上から云つて、これに満足すべきか、大いに疑問とする餘地があると思ふ。

〔四〕教科の難易に依て時限の配當に工夫すること 教科目の中には疲勞の度の高きものと低きものとがある。これは教科の内容が、學習上至難であるか容易であるか、そこから來るものである。隨て日課表を作る上にも、勞力分配の原則に背か

ないやうに注意して諸教科を配當せねばならぬ。難儀な教科の教授が二つも三つも續いたり、容易な教科の次に又容易な教科が來たり、其のやうな排列をするのは決して上乘のものとは出來ない。疲勞と教科の難易に依る教科の配當問題は、二方面に向て考へらるべきである。一は各種の教科目を一週六日間に對し、如何に配當するを可とするか、二は毎日の教授時間に對し、如何なる風に配當するを可とするかである。

此の問題は疲勞の分配の原則に従て、大なる疲勞を招く教科目の次ぎには、疲勞の度の高からざる教科を配し、精神活力の旺盛なる時間には至難の教科を配當し、これに反對の時間には容易なる教科、興味の多き教科を配するやうにすべきである。又各日に就きて言はば、一週間の中、最も活力の衰ふる日時には、時間數を多くし、乃至至難の教科の配當を多くするやうなことがないやうに心掛くべきである。但し其の日、時、及び疲勞の度の高き教科の如何なる順序に在るか、未だ學者間の研究に確定する所が無い。大體は次に記す如き程度のものである。

〔疲勞研究より見たる日課の配當〕

教授時間、休憩時間の長さを如何に定むべきか、各日各時の教授科目を如何なる順序に配當すべきか。此の問題を科學的に解決するには、疲勞の研究を遂げなければならぬ。換言せば各の教科は被教育者に對して、如何程づゝ疲勞さすか、又月火水木金土の六日の中、精神活動の最も旺盛なるは何曜日なるか、反對に旺盛ならざるは如何。毎日の各時限の精神活動の狀態如何等、これらが精密に調査されぬ間は、此の問題は永久に解決されぬものである。從來の經驗的推斷に由れば、午前は午後よりも精神能力は旺盛なるもの、又學術的教科は技能的教科よりも困難にして疲勞の度多きもの、第一時限は第二時限よりも活力盛んなもの、月曜日は一週中最も活動力盛んなものと見做され、それに依て難解重要な教科を第一時乃至午前中に課され、技能科の如きは凡て午後に課された、けれども學者の疲勞研究の結果は、これらは必しも眞理妥當の説に非ざることを裏書した。則ちチムルジス、ウアゲネル、エツピングハウス、ウエーベル等の研究である。試に今これら學者の研究した所を記述すると、ケムルジスに由れば教科

の中で一番疲労の度の高きは體操である。これに次ぐは數學・外國語で、宗教(修身)・國語・自然科(理化・博物)・地理・歴史・唱歌・圖書これに次ぐのである。次にウアグネルの研究に由れば、其の順序は下の如くである。數學・拉典語・希臘語・歴史・地理・算術・佛語・獨逸語・自然科・宗教。更にエツピングハウスの研究に由るときは、外國語は圖書よりも疲労の度が少くなつてをる。ウエーベルに由れば、各教科の疲労度合は左の如くである。

- 數學 一〇〇 羅典語 九一 希臘語 九〇 體操九〇
- 歴史 八五 地理 八五 算術 八二 國語 八二 博物 八〇 圖書 七七 宗教 七七

我が總醫學博士の觸覺計に依る教科目疲労價測定の結果は次の如くである

〔一〕小學校

科目	算	圖	綴	修	郷土	習	裁	體	地	英	國	理	博
疲労價	五〇・〇	五〇・〇	四三・八	四三・八	三三・五	三三・三	三三・〇	一八・八	二二・五	六・三	〇・〇	一八・八	二五・〇

〔二〕中學校

科目	歴	物	算	幾	代	體	習	作	圖	英	博	國	唱	和文	生理
疲労價	一五〇・〇	一〇〇・〇	八〇・〇	七五・三	六三・〇	三九・五	三三・五	一八・八	一八・八	二二・五	六・三	〇・〇	六・三	三三・五	一六・八

〔三〕高等女學校

科目	地理	算	國	歴	英	生理	體	唱	圖	裁	習	作法	家政
疲労價	一三二・五	一〇〇・〇	一〇〇・〇	五六・三	五〇・〇	三三・七	二五・〇	六・三	二五・〇	三三・三	三三・三	五三・三	五三・三

今日諸家の實驗に由れば、一日の時限の中精神力の最も旺盛なるは、第一時限でなくて第二時限である。其の反對に疲労の度も最も甚しきは第三時限の終りであると云ふ。又各日に就きて言へば休日の翌日が一番精神活動が盛んなのではなくて、休日後第二日目だと云ふことである。

右學者の實驗研究は、未だ到底正確を以て目することは出来ない。けれども其の大體のことは知り得る。實際家は絶えずかかる研究に注意して施設經營の一日も早く學理的根據の上に立たんことを企すべきである。

教授日案とは、教授細目に依て規定されたる或る特定の教授事項を、特定の時限内に於て、如何なる要點を目的とし、如何なる順序方法に依て授けるか、又其の應用法如何、其の結果の處理法如何等までも、記したものである。普通に教案と呼ぶは、此の教授日案のことである。教授日案記載の順序方法は、教材の性質と教段(教段論は後節に記す)とに顧みて定むべきものである。

第五節 學習論

從來の教育學や教授法には「學習」と云ふことを論じものが甚だ少い。けれどもこれは教授論下の一

重要問題として是非論究せねばならぬものである。何となれば「教授」と云ふことは、理解乃至直覺悟得に訴へて、教育の目的たる陶冶を果すことを、教育者の側から研究することであるが、これを反對の側即ち被教育者の方面から見ると、それは正しく「學習」に外ならぬものだからである。換言すれば陶冶活動を教育主體の方面から言へば教授作業となり、教育客體の方面から言ふと學習作業となるのである。故に教授と學習とは同一活動の兩面で、表裏の關係をなすものと云つて差支ない。次に教授は主として教材を教へ授ける方を當面の關心事とする故に、自ら教材論・教段論に深い關係を有つことより、教授の客觀的基礎は闡明するが、眞に全き意味の陶冶(教授)論は、更にこれを學習する方の基礎、則ち學習の理論を明かにする方面のことを論じた上で無ければ十分に究めることが出来るものではない。こゝに學習論を試みねばならぬ理由がある。更に言を換ふるならば、教へ授ける方面の理と學び習ふ方面の理と、此の二つが明かにされて、始めて陶冶の方法の全き理が建設されるのである。

學習 Learning とは何を意味するか、此の語には廣・狹・最狹の三種の意味がある。廣義の學習とは習得傾向 Learned tendency を作る過程を稱するものである。習得傾向とは原本的傾向(反射・本能)と外圍との函數に依て成立する所のものである。狹義の學習とは或る材料を記憶に銘することである

ヘルバルト派の言葉に直して言へば類化である。最狹義の學習とは、字句の誦誦の謂である。反覆に依て各要素の間に機械的の聯合を作る働きを稱して言ふのである。

學習の意義には右の如きものがあるが、余は此には平易に解して、「知識技能を收得すること」と定めて議論を進める。無論廣い意味から言ふならば、訓練的方面の體験・體得も學習と言へぬことはない。たゞ余は余の思想系統上、暫らく上の如くに限定して置くのである。

學習論の研究主題は、學習は可能であるか、可能なりとせば其の原理は如何。これを究明する所に在る。さて學者の研究せる所に由れば、學習は言ふまでもなく可能である。而してこれが可能なるが故に教授も可能となり、陶冶も亦可能となる。學習の原理には二つある。一は主觀的原理で一は客觀的原理である。前者は被教育者の生活中に、知識技能(被學習物)を收得し、これを一の知識なり技能なりにまで、組織し構成し得る力の存すること、後者は其中にしかなされ得る性質を有することである。隨て前者は學習の主觀的・形式的基礎をなし、後者は客觀的・實質的基礎をなすものである。完全なる教授、即ち全き陶冶活動は、かくて此の兩者の結合に依てのみ生ずるのである。

學習の主觀的基礎を形造る第一の原理は、被教育者が先天的に具有し來れる本能である。則ち此の本能が基礎となつて何人の教授をも俟たず、無意識的に學習作用が行はるゝものである。これ即ち有

意的學習—眞の學習—以前の學習で、一切學習の基となる所のものである。然らば學習の基礎をなす本能の種類如何と云ふに、主要なるものが四つ程ある。一は摸倣で二は言語、三は好奇心で四は遊戯である。其の次第を述ぶるに、摸倣には固より有意的のものもあるが、其の最初のものは無意的である。幼兒は其の何故に然かせざる可らざるかを自覺しないが、或る自然必然的理由に依て大人の所爲を摸倣し社會の文化に適應する。此のことは議論ではなくて日常見聞する事實である。幼兒は他人の食事するを見て箸を取らんとし歩行するを見て足を運ばんとする。皆摸倣である。社會學者タルドが社會的形成の原理は摸倣に在ると言つたが、味はうべき言である。個人はこれを基礎として自家を發展し、社會はそれに依て自家を進展するのである。兎に角此の摸倣が無意的にも有意的にも學習の基礎をなすは否定すべからざることである。第二に言語も學習の基礎をなすものである。言語は本來人間の需要又は缺乏を訴ふる叫聲より來れるもので、自己保存の本能の一變態である。而して知識技能の學習は、言語を理會し使用するに至るに從て、いよ／＼これを助ける。蓋し言語は知識技能の符號として、其の記憶を助けること大なるものがあるからである。第三に好奇心を見るに、これも學習の基礎となる。好奇心とは新事物に對して惹起する注意である。換言すれば未知の境地を知らんとする自然の欲求である。人間は自己の生息する境遇に對して、これを理會し知悉せざれば安心すること

の出來ぬものである。暗黒に恐れを感じるはこれが爲めである。然るに一方人間には好奇心があつて絶えず秘密を知るべく努める。其の努力が學習となつて現れるのである。此の好奇心の最も純粹に現はれるものは彼の追及心である。中にも學術探究の心、哲學的精神は其の最も高等なるものである。

第四に遊戯も亦學習の基礎を成すものである。其の譯は遊戯は其の内部的必要に基して活動のために活動し、愉快の間に人間の生活に必要な活動を學び、祖先の行動(種族的な生活過程)を反覆し、其の境遇に適應する準備をなすからである。例へば彼の遊戯に於て、即ち鬼ごっこ、戦争ごっこ、隠れんぼ等に於て、或は食物獲得・戦争・危険逃避の活動を學び、自己の生存を全うすることを覺えるが如きはこれである。

以上は所謂學習の本能的基礎である。而して學習は本能に依るだけでは、未だ到底不十分たるを免れない。更に進んでこれを有意的に完全を期するものが他に無ければならない。それは直觀・注意・記憶・想像・思考・感情・意志、更に先驗的なる「我れ」の活動である。換言せばこれらの認識的・自家構成的の作造力があるから、有意的學習が可能となるのである。以下少しく其の理由を説明するに、直觀とは要するに知覺の十分に行はるゝことを云ふのであるが、此の直觀は實に知識收得の基礎をなすものである。認識論上唯理論に對して、經驗論の存するは、實に直觀の認識的價値の大なるを物語るも

のである。直観の活動は視覚・聴覚の高等感覺は無論のこと、皮膚覺・運動覺等も其の重要素をなすものである。これらが一切の經驗を齎らし、こゝに統覺が成立つのである。直観主義の立場がこゝに在る、注意とは意識の集中である。而して其活動が意識の全範圍に亘るものである。隨て學習上此の注意が十分に働くか否かは、其の結果に大なる影響を及ぼすものである。蓋し注意に依る意識の緊張と弛緩は、同時に快不快・努力と倦怠とを伴至して、前者は學習を正確敏速ならしめ、後者は反對不確實遲滞ならしむること、吾人の日常經驗する所だからである。實に注意は學習の有效に營まるゝ最も重要な條件の一つである。記憶の學習の基礎たる理由は、それが把住と保持とを本質とするに在る。何となれば學習は此の把住と保持とを基礎として、其の上に立て營まるゝことは、教育的心理學の明かに吾人に教ふる所だからである。即ち直観を通して來れる一切の知識經驗は、觀念となり記憶となつて心意に止まるのである。而して此の記憶は次に來る知識經驗の取得、則ち類化統覺の體となるのである。

次に想像に就きて考ふるに、これも學習の重要な基礎をなすものである。其の譯は、學習は常に授けられる事項の受容に止らず、更に被教育者の加構・改造・創造をも必要とするものだが、想像は其の性質上これに與つて力あること、多く論ずるまでもないからである。殊に創造能の涵養は一に想像

の活動を基礎とせでは行はれぬ所のものである。創造教育主義の論據はこゝに在る。思考は知的活動の樞要部分で、概念を構成し判断し推理するものである。故に概念構成を必要とする教材、即ち概念教材の教授學習、法則教材の學習は、此の思考を其の基礎として營まるゝのである。理科教授・算術教授に於ける學習の如きこれである。

學習は單に知力のみを基礎として行はるゝものではない。他に、感情も意志も同時にこれに加はるものである。此のことは適度の感情の伴至は、意識の活動を催進するの事實、興味に伴ふ事物の學習の常に活潑に、大なる注意を以て收得理會せられ或は又容易の情を以て従事せらるゝ等の事實の證明する所であると思ふ。況やそれ自身感情の結晶たる情操教材の學習に於てをやである。審美・道德・宗教等の情操的教材の收得は、實に此の感情を基礎として營まるゝのである。次に意志に就きて見るに、これも學習上大なる關係を有するものである。其の理由は、近時の研究に由れば、ヘルバート派の考ふるが如くに、心意は知を根本とするものでなく、寧ろ情意が其の中心を成すもので、隨て教授學習を全うするには、單に靜的方法に依て其の知を開發するに止らず、其の上に被教育者の意的方面の活動に訴ふることも、極めて必要となつたからである。筋肉運動主義や活動主義の論據がこゝに在る。況や徳性涵養を目的とする教材の學習に於てをやである。

最後に哲學上の議論ではあるが、吾人主觀の先驗的理性に就き一言するに、此の先驗的理性は實に所與を或は認識(知識)にまで、衝動や欲望を善(道德)乃至美(藝術)にまで作造し構成する所の超個人的力である。此の力があればこそ認識も可能となり道德や藝術も可能となるのである。言はゞ先驗理性は一切人文(文化)の所産體である。作造體である。隨て若しも人間に究竟的・先驗的なる此の理性が無いこととなれば、感覺や經驗は單に個々の感覺・經驗に止まり、知識となることは出来ない。否知覺することは既に先驗理性に依て感覺が知覺にまで構成されたものである。否々感覺を自身すらも或る意味に於ては此の超個人的理性の力に俟て可能なものと見做すことの出来るものである。故に此の先驗理性が學習、就中知識の收得に對して大なる關係を有つことは、極めて明白なことと言はねければならぬのである。單に知識收得(認識)に止らず、技能の收得に於てもさうであり、道德藝術の創造に於ても同じことである。蓋し先驗の我れは超個人的なる普遍の我れで、個々特殊の事物が其の中に生命を附與せられ、一個の價値として存在し得るに至らしめらるゝは、實に此の先驗的理性の活動に俟つことだからである。これ余が學習の最後の基礎として先驗的理性を擧げた所以である。

上來論じた所は學習の一半の基礎たる主觀的・心理的方面である。而も學習は他の一面に於て客觀的基礎を有つものである。それは言ふまでもなく教材の性質である。則ち此の教材の性質が、以上の

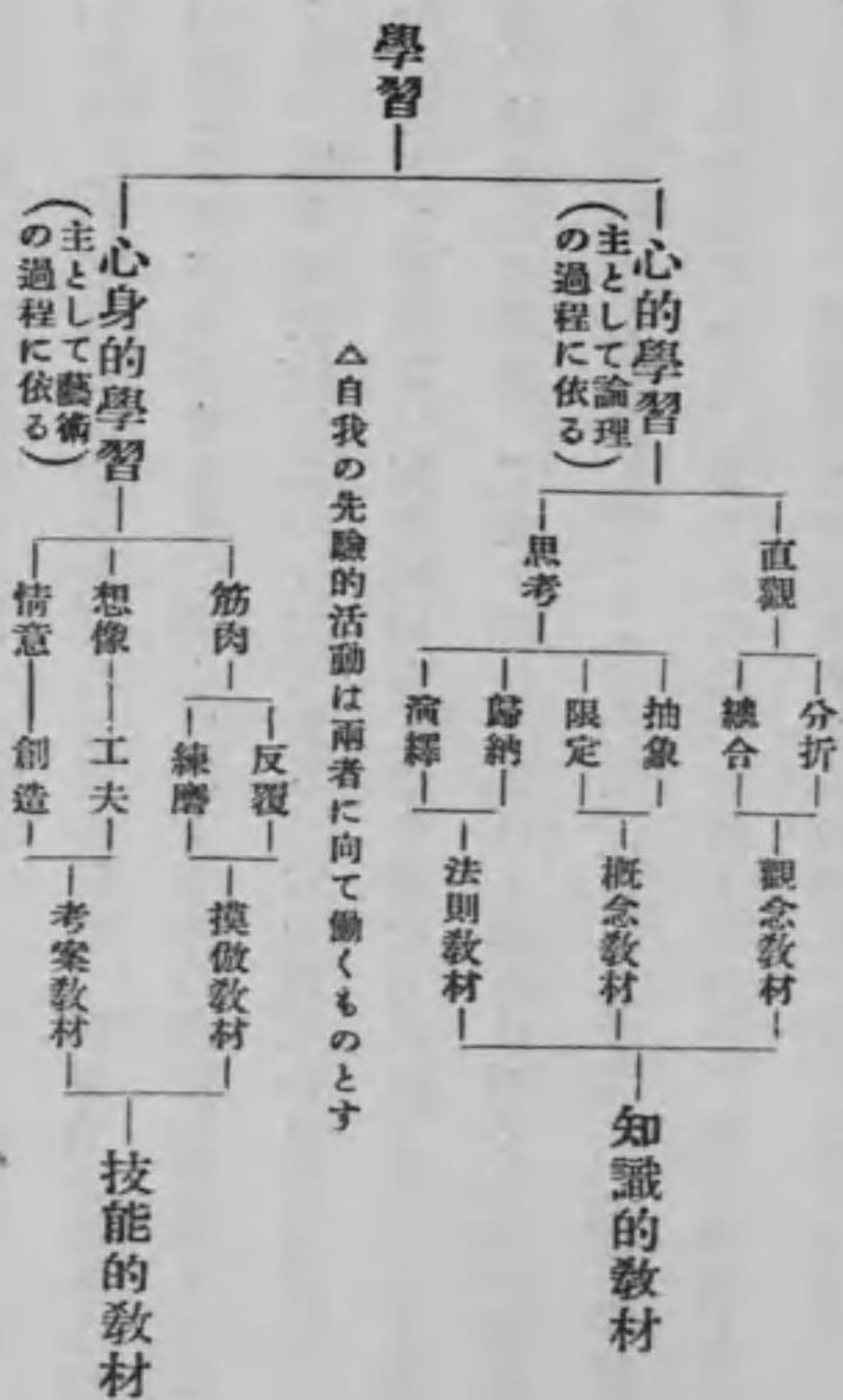
心理的活動形式に融合して、こゝに全的意味の教授・學習換言すれば陶冶なるものが行はるゝのである。然らば教材には如何なる性質のものがあるかと云ふに、先づ形式に依て分てば、これを二種に大別することが出来る。一は知識的教材で一は技能的教材である。無論他に内容を標準として分てば、情操的教材と稱すべきものもある。けれどもこれは形式的標準に照すときは、或は知識的方面に屬するか、又は技能的方面に入るゝことの出来るもので、獨立の境域をば有たないものである。故に教材を大體に於て以上の如くに、知識教材と技能的教材とに二分することは、決して不當のことではないのである。次に知識的教材は更に三種に分れる。一は觀念教材と稱するもので、二は概念教材と稱するもの、三は法則教材と呼ぶところのものである。觀念教材とは其の教材が一の觀念たるもので、概念教材とは一の概念たるもの、又法則教材とはそれが一の法則たるものである。蓋し知識は觀念であるか概念であるか乃至は法則であるか、要するに此の三者以外には無いからである。又技能的教材はこれも其の性質に依て二類に分つことが出来る。一は模倣的教材で、一は考案的教材である。模倣的教材とは手本を示しこれを模倣せしめて其の目的を達するもの、考案的教材とは目的を示し材料を與へて自由に構作せしむる所の教材である。要するに教材は大體に於て右の如く分類することが出来るのである。

さて然らば前に述べたる心意の活動が、こゝに分類したる知識教材・技能教材と、如何なる規範の下に、如何なる過程に於て相融合するかと云ふに、それは主として論理の規範と藝術の規範とに於て又論理の過程藝術の過程を踏んで、始めて可能となるのである。則ち知識的教材は論理の規範と論理の過程、技能教材は藝術の規範と藝術の過程に於て學習されるのである。而して論理の規範は眞であり、藝術の規範は廣義の美である。又論理の過程は分析・總合・抽象・限定・歸納・演繹で藝術の過程は反覆・練磨・工夫・創造である。

翻て此の論理の規範及び藝術の規範が、前に挙げたる心意活動の何れを基礎として其の上に立つかと云ふに、論理の規範隨て知識的教材の學習は、主として直觀・注意・記憶・思考・先驗的理性等を基礎とし、藝術の規範隨て技能的教材の學習は、直觀・注意・記憶・想像・感情・先驗的理性等を基礎とするものである。否最も特殊なるもののみを擧ぐるならば、前者は直觀と思考、後者は筋肉と想像と感情とである。と言つて宜からうと思ふ。故にそれらの關係は大體に於て次の表の如くなる。

無論嚴密に言ふならば如何なる教材の學習も心身全體に關係し、知・情・意總ての精神作用を基礎とせざるものは無い。隨て此の意味より言へば、下述の論及び下掲の表は杜撰の譏りを免れない。けれども蓋然の見地に立ちて大體の要領を示すものとしては、上述の説及び下掲の表は決して謬りとは言

へないと思ふ。以下各種教材の學習内容に就て、少しく詳細なる説論を試みて見たいと思ふ。



〔一〕觀念教材と其の學習 觀念教材とは前にも一寸云つておいたやうに、それ自身觀念から成るもので、簡單なる個々の事實である。此の種の教材は多く直觀に訴ふることに依りて明瞭となり、正確に學習されるものである。分析と總合とが其の基礎である。分析とは觀念を其の要素たる感覺・知覺に分ち、相互の關係を明かにすることで、總合とは分析の反對に感覺や知覺を蒐めて、全體としての觀

念を明かにする作用である。これに記載的分析・敘述的分析・因果的分析、記載的總合・敘述的總合・因果的總合等の種類がある。記載的分析とは分析の最も初歩のもので、全體を空間的關係に依て各部分に分ち、一々これを明かにする方法である。例へば國語(書方)に於て字畫を要素的に分析し、理科の實物觀察に於て、其の部分を明かにするの類である。其の反對にこれを總合するのが記載的總合である。敘述的分析とは時間的關係に於て分析することである。例へば修身科に於ける傳記、理科に於ける發生の如きこれである。敘述的總合は其の反對。因果的分析とは原因結果に依る分析で、明かに思考活動の域に入れるものである。歴史に於て事件の前件と後件との關係を因果的に説明する如きこれに外ならぬ。因果的總合は其の反對である。右の外總合は内容に依て分てば、復現的總合と創造的總合とに分つことも出来る。復現的總合とは分析せられたる各部分を其のまゝ元の狀態に還元すること、創造的總合とは想像・工夫を加へてこれを前とは別のもの、新しき觀念に組立つることである。復現的總合は觀念・思想を正確にする上に大いに役立ち、創造的總合は觀念界・思想界を擴張する上に甚だ必要なる方法である。要するに此の分析と總合とに依て觀念が明瞭となり知識の基礎が正確となつていくのである。直觀的教授の重要な理由は、實に此に在るのである。但し一言注意すべきは、觀念教材の學習と雖も、單に直觀のみに基せず、其の根柢に在ては常に先驗的なる論理的價值意識、

即ち先驗的理性が働いてをると云ふことである。

〔二〕概念教材と其の學習 概念教材とはそれが概念より成るものである。例へば理科に於ける種・屬の如き、修身科に於ける徳目の如きこれである。知識的教材は凡て概念教材に屬するものと言つてよい。概念教材の正確なる學習は、主として抽象と限定との論理的方法に依るものである。これは知識たる概念の性質上、當然さうあるべきことである。抽象とは觀念群の中より差異的要素を捨て、相共通する要素を抽出し、かくて一の概念を構成することである。差別的要素を捨つることを捨象と言ふ。但し此の抽象と捨象とは同一活動の両面で、決して別々に行はるゝものではない。

限定とは抽象の逆で、概念に必要な觀念を附與し、其の内容を確實にする作用である。換言せば抽象は普通の構成で限定は個體の作造である。随て一般を明かにするには抽象に依らなければならぬし、個體を明確にするには限定に依らねばならぬ。限定には二種ある。一は曩に棄却したる觀念(要素)を其のまゝ還元的に附與するもので、二は關係ある他の觀念(要素)を以てこれを充足するものである。随て前者は概念的知識の整理をなすに適し、後者は其の聯絡關係と活用とを遂げるに適する。此の抽象と限定とは、互に相俟て吾人の思考を正密的確にするものである。彼の教授(學習)に於て、論理的概念の構成を努め、又教材の聯絡關係をはかり、既得知識の應用を重んずるは、實に此の抽象

と限定との二作用を基礎とし、知識の確實なる收得と其の活用と統一とを完うせんが爲めである。知識はかくて始めて其の運用が自在となる。

〔三〕法則教材と其の學習 法則教材とは、數學上に於ける公理公式、理化學上に於ける諸種の定理法則の如きものを云ふのである。法則教材の正確なる學習は、純粹論理の方法たる歸納と演繹との作用に基いて營まるゝものである。歸納とは如何なる作用かと云ふに、若干の概念より推理に依て一の法則を發見する作用である。隨て歸納の基礎には分析・總合・抽象・限定等の作用の働は無論のこと其の手段として實驗・臆説等を用ふることもある。これに反して演繹は普通の法則より出發して、個々特殊の概念に到達し、乃至は他の普通の法則に到達するものである。即ち演繹には二つの方面があるのである。普通の心理學や論理學には、第一の作用のみを擧げて第二の作用を記したものが少ないが、實は此の二方面のあるを認めなければならぬのである。而して前者はこれを包攝的演繹と呼び、後者は開拓的演繹と稱する。教授上法則の内容を明かにするには多く包攝的演繹に依り、人間の推理研究を無限に發展擴大するには、後者に依る。

歸納と演繹とは思考活動の最も高尚なるもので、相俟ちて吾人の論理的學習を精密確實にするものである。彼の教授に於て、論理的順序を重んじ、或は實驗せしめ、或は臆説を立てしめ、或は檢證せしむるは、これに基いて普通の法則を確實に會得せしむると共に、一方研究發展の素力を養成せん爲めである。

〔四〕摸倣教材と其の學習 技能的教材の中には、教育者が摸範を示し、被教育者これを摸倣し、筋肉活動に訴へて實地に其の要領を體得せしむるものがある。これ即ち摸倣教材と稱するものである。體操・唱歌・圖畫・手工・裁縫等の中にそれが多い。然らば此の種の教材は、如何なる原理に基いて學習さるゝかと云ふにそれは藝術(こゝでは技術)の原理の一方面たる反覆と練磨とである。反覆練磨とは、術の要領を其の順序に従て筋肉的に反覆練習することである。無論他に直接間接心身全體の機能が其の基礎を形造る。これは言ふまでも無いことである。而も摸倣教材は、摸倣に基いて實地に其の技を反覆練習するを以て要諦とするのである。かくてこゝに技能が練成さるのである。技能の摸倣教材の教授に於て、練習練磨が最も重ぜらるゝは、これが爲めである。

〔五〕考案教材と其の學習 考案教材の特色は材料を授け目的を示して、彼等に自由に構作せしむるに在る。例へば綴方に於ける自作の如き、手工に於ける自由製作の如きこれである。此の種の教材の中特に美術的性質を多く有するものは、所謂藝術的考案教材である。藝術的考案教材の學習は、藝術創作の原理を其の基礎とする。其の中にて最も重要なものは工夫と創造である。工夫は想像と思考とに

立脚し、創造は情意に其の基礎をおくものである。新價値の美を體認するは敏感なる情意の感受性に由るものである。靈感に打たれて感激の中に作構する、これが藝術作製の過程である。

要するに學習は心意の事實を主觀的基礎とし、教材が内含する知識技能の本質——論理的規範・藝術的規範——を客觀的基礎とし、兩者の結合をはかることに依て、其の本來の目的を達することが出来るものである。故に教授を眞に合理的に又有効に行はんには、常に此の二方面を考慮すべく心懸けなければならぬのである。教授論上に於ける、心理主義か論理主義かは、實は争ふべきものでは無くして、常に相提携すべきものである。

第六節 陶冶論

教授の意義・目的を論じ、如何なる主義に依るべきかを考察し、次に教材及び教案を論じ更に學習の基礎を究め、陶冶活動の可能なる理由を論じたる余は、進んで陶冶の内容に筆を運び入れねばならぬ。

陶冶とは英語の Training 又は Cultivation に當る語であるが、其の字義は陶_いり治_することである。

然らば教授・訓練と如何なる關係に在るかと云ふに、教授から言へば陶冶することが目的で、教授することとは其の手段である。換言すれば教授とは陶冶を行はんが爲めに教へ授ける所の仕事であるが、それを其の加へ行ふ方面から言ふたのが教授である。これに反して陶冶は教授の司る仕事を、其の結果の方面から規定した言葉である。これが教授と陶冶との關係である。次に訓練との關係はどうかと云ふに、余の訓練の釋義からすれば、これも陶冶が目的で訓練が手段となる。則ち訓練とは陶冶を行はんがために、實踐に立脚し生活せしむることを言ふのであるが、それを加へ行ふ方から規定したのが訓練で、訓練の仕事を結果の方面から規定したものが陶冶とかうなるのである。最も學者の中には訓練を以て狭く道德的品性の陶冶——訓育——と解する者があるから、さう云ふ解釋からすると、陶冶は教化全般に關するもの故廣くなり、訓練は陶冶の一部にしか關係せぬものとなる。又前に引いた英語のツレニングは、同時に訓練と譯すこともあるから、此の場合は陶冶も訓練も同じやうなものとなつて仕舞う。ともに「ねる」ことである。余は暫らく上の如くに解釋しておくのである。

陶冶の本質は、前に教育本質の考察の條下に於て、一寸述べてあつたやうに、吾人の生活體——人格——が文化を攝取して、これと融合することに依て、自體を教化の状態に赴かしむることの謂である。ナートルプが個人の意識と文化との關係交渉する所に陶冶が生ずると見做してをるのは、此の余の説を遠廻しに言表してをるものと見て宜からうと思ふ。乙竹岩造氏もナートルプの考を基として、大體

同様の説を立ててをる(拙著「日本教育學說の研究」第八章文化的教育學說參照)。然らば如何やうに生活體—人格體—と文化とが融合して陶冶の實を擧ぐるかと云ふに、それは文化の方面たる科學・道德・藝術・宗教の四者が、吾人の人格の四方面たる知・情・意・身體に作用することに依て、こゝに知的陶冶・道德宗教的陶冶・藝術的陶冶・身體的陶冶の四者を生ずるのである。即ち人格の知的方面が文化の一面たる科學・哲學等と融合關係を結び、こゝに知識的陶冶(形式と實質)を生じ、情意的方面が藝術や道德・宗教等と融合して、道德的陶冶・宗教的陶冶・藝術的陶冶を現じ、更に吾人の生理的方面たる肉體が直接間接文化と關係交渉して、こゝに身體的陶冶を現出するのである。だから陶冶と云ふものは四つの方面を有する譯になるのである。知識的陶冶・道德宗教的陶冶・美的藝術的陶冶・身體的陶冶これである。隨て此の四方面が十分に陶冶されれば、そこに自ら教育の目的たる「人格の完成」が仕遂げらるゝこととなるのである。

次に陶冶には認識的・受納的方面の陶冶と、實現的・創造的方面の陶冶との二方面あることを知らなければならぬ。認識とは科學・道德・藝術・宗教を攝取し、人格の體(形式と内容)を形成すること、實現とは其の反對に人格が其の創造力に基いて、論理的價值・道德宗教的價值・藝術的價值・身體的・生物的價值を作造して、文化に影響を及ぼすことである。前者は受納收得で後者は發表實現である。

此の二方面の能力が十分に陶り治されないでは、未だ陶冶が十分に行はれたと云ふことは出来ないものである。物識り・腐儒は前者にのみ偏つた者であり、無鐵砲者・安價なる義憤家、さては政界の禪被ぎたる陣笠の如き輩は、後者の所産である。

陶冶の内容をかくの如くに見て來ると、此に教授(學習)の實質的職能も自ら定まつて來る。則ち教授は其の當然の任務として、知識的陶冶・道德宗教的陶冶・美的・藝術的陶冶・身體的陶冶此の四つを行ふべき任務を有すると云ふことである。無論これは余の釋義たる教授意義の限定から來たものであると言ふまでも無い。隨て此に所謂陶冶論は、此の四方面を論せねばならぬ。次に陶冶には實質形式的二方面あること故、上述の實質的陶冶を行ふことを論ずると共に、形式的陶冶に就ても論ぜねばならぬ。換言せば從來の教授法に見たる如くに、單に教材論を論じて實質的陶冶論の積りにしたり、又形式的陶冶論として、單に知識的方面の形式陶冶を論ずるだけでは足りないのである。實質的陶冶としては科學・道德宗教・藝術・身體の四方面を論じ、更に形式的陶冶としては、知的方面・感情的方面・意志的方面・身體的方面をも論ぜなければならぬのである。蓋し教授が陶冶の全方面を對象とする限り實質的方面に於ても形式的方面に於ても、知・情・意・身體の諸方面に及ぶべきは言ふまでもないことだからである。從來の教育學が形式的陶冶の内容を、單に知力の範圍に止めたのは、實は理由のない

ことである。心身の各方面の形式の鍛錬を以て、其の對象とすべきである。以下實質的陶冶・形式的陶冶の順に述ぶることしやう。

實質的陶冶と云ふことの一般的解明は最早や其の必要が無い。(本章第二節、教授の目的論下參照) 直に其の一方面たる知識・技能の陶冶に就きて論ずるに、知識とは人間の知的能力が自然人事の諸經驗を整理統制して、秩序あり系統ある經驗の體系としたものである。彼の科學的知識は、其の最も高尚なるものである。經驗を統一したものが知識、知識を更に結合し、這間に矛盾なき體系的知識としたものが科學的知識である。自然に關するものは自然的知識で、人事に關するものは人文的知識である。

廣義の知識 *Knowledge* には諸種のもものが包含されてをる。一は直觀より來る所の觀念的知識である。これはまあ嚴密な意味では未だ知識と稱し得ないものかも知れぬが、兎に角個々の事物に關する初步の知識と見做すことが出来るであらう。二は概念的知識である。これは思考に基いて作造されたもので、立派に知識と稱し得るものである。最も概念にも心理的・論理的の二者があるから、本當に知識と稱し得るものは、後者に依て護得せる、知識、則ち論理的知識であらねばならぬ。最後に此の知識が自我の先驗的活動に依て、超經驗的に作造さるゝとすれば、こゝに哲學的知識が成立する

何れにするも知識は吾人の知力が論理的規範に基いて作構したるものなる所は同じである。

技能は一に堪能とも呼ばれてをる。英語の *Ability* に相當する語である。技能とは體操とか圖畫とか手工とか云ふ、教材の意味ではなくて、一種の能力である。心身の統一的なる活動能、換言せば心理的生理的習慣である。小西重直博士は技能を定義して「凡て收得したる觀念・知識を身體的に誤りなく正しく實行として發表する習慣」と言つてをるが、其の通りであると思ふ。故に技能は所謂技能的教科の内含する堪能は勿論、修身科で授けたことを實行させるのも、算術科に於て計算せしむることとも、文字を書かすことも、思想を言語・文章に發表せしむることとも、總て其の中に入る。要するに觀念を表現する筋肉の運動に一定の習慣のつきたる状態を謂ふのである。

知識技能の意義が上に述べたる如きものだとせば、知識技能の陶冶と云ふことも自然明かになる譯である。則ち知識技能の陶冶と云ふことは、被教育者に上述の如き意味の知識なり技能なりを所有せしめると云ふことである。被教育者の立場から言ふならば、學習に依て上述の如き知識技能を、其の生活體の中に護得すると云ふことである。換言せば、所與を自力に依て知識なり技能なりにまで構成するの謂に外ならない。教授者の側から言へば授與だが、被教育者から言へば護得作造である。知識でも技能でも單なる授與傳達などある筈はない。被教育者の自家構成に俟て始めて知識や技能となるの

である。隨て此の點より言ふときは、知識技能の教授は、單にこれを外部から注入的に授けやうとすべきものではなくなる。寧ろ反對に被教育者の知的欲求心・知的構成力を本として彼等自らをして知識なり技能なりに形成せしむるやうはからねばならぬ。則ち自學に訴ふることである。但し教育者は彼等をして、誤つた知識誤つた技能獲得に陥らしめぬやう、絶えず注意輔導を怠つてはならない。

理想とする知識技能の陶冶は、單に其の實質を深くするだけでは足りない。換言せば一科乃至一技能のみに執心してはならない。無論専門教育の教授はそれで差支ないであらう。けれども普通教育に於ける教授に於ては、それではいかない。多方的方面に關して、これを陶冶しなければならぬ。自然界の知識も人事界の知識も、換言せば自然科学上の知識、人文科學上の知識、生活上重要なる技術上の知識は、其の基礎となるものや代表的のものは、皆授けなければならぬ。此のことは一般的形式的陶冶の不可能(本章教授の目的參照)からも、人性の方面の多様な點からも、實際生活の必要上からも、言へることである。此の點に於て今日の知識教授は餘程教育的に進んでをると云ふことが出来る。近世初期以前は(日本では明治以前)知識教授と言へば、それは道德や宗教に關するもの、日常卑近の實際生活に關するもの、みに止つた。隨て人間は自然界に關して殆ど全く盲目であつた。けれどもかう云ふ一方に偏した知識教授は、知を啓く爲めのものとしては、到底不十分たるを免れることは出来

ないのである。これ余が知識の種類を多方面に求め、知的陶冶の内容を豊富にすべきことを鼓吹する所以である。

技能に於ても同じことである。普通教育の技能教授に於ては、其の多種多様のものを選定し、學習せしめなければならぬ。單に農藝とか、工藝とか一二の技藝にのみ止つてはならない。隨て手工の教授に於ても、其の教材を諸方面の技藝から採るべきである。蓋し普通教育・一般的の陶冶に於ては、百姓を造るに非ず、商人を造るに非ず、大工や左官を養成するものでは無いからである。

これを要するに實質上より見たる知識技能の陶冶は、廣く自然・人事の諸方面より、其の基礎となり代表となる如き材料を選び、以て將來被教育者をして多種多様の方面に發展し得るやう、導くべきである。かくして始めて知識技能の教授が、理性を啓き技能を鍊り、兼ねて道德的品性の確立に資し或は審美的精神を陶冶し、或は宗教心の養成に資し、身體の陶冶を行ひ得ることとなるのである。

知識技能の陶冶は、單に其の内容を擴充し、増殖することををはかるに止つてはならない。其の器たる形式、即ち知力及び堪能の質の陶冶にも注意しなければならぬ。蓋し實質としての知識・技藝を活用し、其の本來の價值を發揮せしむるものは、實に知力・堪能に外ならぬからである。此のことは曩に述べたる形式的陶冶か實質的陶冶かの論究に照して、容易に其の譯を知悉することが出来やうと

思ふ。何れにするも知識技能の陶冶は、明瞭正確にして活力に富む知識技能を養成するやう、心懸くべきである。(形式的陶冶論は後に特設す)

教授は知識技能の陶冶の外に、道德・宗教的陶冶をも其の目的とする。蓋し余の教授意義観は、認識に立脚して教育の目的を達するに在るが故である。而して教育の目的なるものは、其中に知識技能の陶冶以外に、道德宗教的陶冶(其他)をも必要とすること、全く疑ふの餘地が無いからである。則ち少しく別の方面より論ずるに、教授は單に知能の陶冶のみを専門とするものではなく、道德的宗教的陶冶・美的陶冶・身體的陶冶をも司るものである。修身教授・音樂教授・美術教授・體操教授の存在が、事實に於てこれを證明するものである。これらの教材の陶冶は、決して副目的として存するのでは無い。主目的として存在するのである。たゞ其の途を理解・悟得(認識せしむること)に借らうとするまでである。換言せば知識技能の教授に途を借ると云ふまでである。

道德宗教的陶冶とは、道德的意識及び宗教的意識を養成することである。隨て其の内容を假りに要素的に分析すれば、道德的知見・道德的感情・道德的意志、及び宗教的知見・宗教的感情・宗教的意志の啓培となるのである。而して其の極致は實に品性の確立に在る。以下順次説明するに、道德的知見とは言ふまでも無く正邪善惡に關する知識を有し、道德的事實に對して、判斷を誤らざることである。

別の言葉で言へば、よく鍛錬せられたる道德的知識を云ふのである。此の知識と判斷力とは、其の萌芽は固より人間の生有する所であるが、大部分は道德的知識の學習に依て得る所のものである。必しも學校教育から得るのではないが、被教育者の道德に對する Why—なぜ—の充當より來るものである。而して其の最も組織的なるものは、修身科に於ける正邪善惡の教授である。此の道德的知見の養成は、徳性涵養上極めて重大なる關係を有するものである。何となれば何が正善であり何が邪惡であるかを知るは、實に道德に入るの門に外ならないからである。無論これに情意の實行能力が伴はないでは、未だ大なる價値を現すことは出來ないものだが、而も道德的修養の第一階段として、多大の道義的價値を有することは、多言を俟たぬのである。彼の支那の大道學者朱子が、徳を修むるの順序として、知を先とし行を後としたのは、大體に於て當を得たものと言はねばなるまい。

道德的感情の養成とは、正善を喜びこれを愛好し、反對に邪惡を不快としてこれを嫌忌する情を養ふことである。此の道德的感情は、單に教授に由てのみ養はるゝものではない。他に道德的生活を生活することに依ても養はれる。例へば己れ道德を實踐し、それに依て道德に對し愉快を感じ、他の不道德を見聞して嫌忌の情を増す如きである。けれども教授の方面の問題としては、理會・悟得に訴へて道德的感情を陶冶するに在るを以てこれらの方面ははいらない。教授に依て道德的感情を養成する

の途は、其の一は言ふまでも無く修身科の教授である。則ち或は道德家の事蹟を話し、或は寓話を授け、或は道德の尊嚴を説きて、道德的感情を陶冶することである。其の二は歴史科の教授に於て或は尊王愛國の精神を養ふことより、或は積善積惡の因果關係を知らしむるより、これに附隨して道德的感情を養ひ得るのである。其の三は國語や其の他の教科の道德的教材を取扱ふことに依ても養ふことが出来る。隨て修身以外の教科の教授に於ても、常に機會ある毎に道德的感情の養成をはかるべく努めなければならぬ。

道德的感情を陶冶するに當り特に注意すべきことは、其の質を鋭敏にし、情熱をも養ふことである。蓋し遲鈍にして冷かなる道德的感情は、其の意志を鼓舞し、これを實行に表現せしむる上には、餘りに不十分にして無價値たるを免れないからである。

道德的意志の陶冶とは、俗に謂ふ狹義の品性陶冶である。其の本義は正理善道はこれを實行し、背理邪道はこれを避けんとするの、意志を形成することである。カントの所謂實踐理性の陶冶である。道德的意志の十分なる確立は、言ふまでも無く道德の實踐の上に成立するものである。隨て其の大部分は道德的訓練に俟たなければならぬものである。恰も眞に水泳を覺えんには水に浮び、眞に馬術を修めんとする者は、木馬ならぬ本當の馬に乗らねば、到底これを體得し得ざると同じ理由である。けれど

も教授は品性の陶冶に少しも關係が無いと云はれない。何となれば古來教訓に依て不道德家が道德家となつた例は珍らしくないし、又古來實際の教育はこれを以て殆ど自明のものゝ如くに取扱て來たし、更に現代學術の示す所に由るも、意志は正に教授に依て動かさるゝこと、殆ど學界の定論とも見るべきものがあるからである。少しく心理學上よりこれを論ずるに、現今心理學の教ふる所に由れば、意識は極めて渾然たる活物である。隨てこれは知識・感情・意志などと要素的に區分さるべき筈のものでは無い。故に假りにこれを其の機能の方向に依て分つとするも、知識・感情・意志の三者は決して個々獨立的作用であるべきで無いことは推定される。換言すれば知・情・意の三者は、互に有機的に相結合してをるのである。果して然らんか、教授に依て被教育者の知に影響した場合、それで情意に影響を及ぼさないと云ふことは無い筈である。又何等かに依て感情が道德的に興奮された場合、それが道德的意志の發動を推進しないと云ふことは無い筈である。これを反對の側から見ると、情意が學習上恰當の状態に在れば、知の活動が一層良好を増すのである。ヘルバート派が、主知主義の心理説を基礎として、教授に依て道德的品性を陶冶しやうと力んだのは、固より過等の要求で正常な考と云ふことは出来ないが、ベルゲマンの如くに知と意とを全然無關係のものと思見、知的陶冶が徳性の涵養に何等影響する所がないと見るのも誤つた考と言はなければならぬのである。知が意に關係することは

吾人の日常見聞する所の事實である。此の點ナートルプが兩者を相互に關係あるものと見、主意主義の立脚地に立て、知識技能の教授にも意志を鍊らんことを唱へながら、品性が知に依ても影響さるゝことを認めたのは眞理と言はねばならない。隨て學說其のものには誤謬があるが、而も教授が品性陶冶に貢献する所があるを認めたヘルバルト派の成績は、これも認めてやらねばならない。要するに教授は道德的意志の養成に關係があるのである。

宗教的陶冶も教授に依て或る程度までは行はれるものである。此に宗教と言ふのは、言ふまでも無く基督教とか佛教とか神道とか云ふ既成宗教の教儀を授け、それらの標榜する如き宗教信者を養成せんとするのではない。無限絶對の實在の偉大なるに歸依し、自己を以て此の實在と内在的に關係あるものと見做し、一言一行と雖も無意義なるものゝ無さを確信し、そこに安心立命(信念)を得、其の職務に向て滿幅の活動を起さしむるの謂である。則ち無限絶對の實在と自己との内在的關係を知らしめ、其の實在の全知全能に讚嘆歸依し、自己の生活に確信を與へ、道德の高上をはからしむるやう、其の知・情・意を陶冶するが宗教的陶冶である。

我が國の教育關係者の中には、教育を宗教(既成宗教)より分離するの餘り、宗教の核心をも、これを以て全然教育とは關係の無いもの、又は有害無益のものでもあるかのやうに思ひなしてゐる者かあ

るが、それは誤れも亦甚しいものである。蓋し宗教の本質は、生活の確信(生の價值に關する肯定)を得るに在て、人は此の確信を得ることに依てのみ磐石の如き力を得、一層高き活動を營むことが出来るからである。而して生活の確信はそれ自身實に道德に外ならぬものである。宗教はこゝに於てか道德と一致し、これを幫助する上に大なる價值を有するものとなるのである。嚴密に言へば宗教も亦吾人の生活上一日も無くてはならぬものである。

宗教的陶冶は前にも一言しおける如く、宗教的知識・宗教的感情・宗教的意志を養ふことに依て達することが出来る。而してこれらは教授の方面より言へば、宗教的材料を教授することに依て其の知見を啓き、同時に感情を養成し、意志に影響することは道德的陶冶の場合と敢て異なる所はない。西洋に於ては特に宗教科(佛蘭西は別)を置き、これに依て宗教心と道德心とを陶冶してゐる。これは古來の歴史から來たものである。宗教的陶冶は宗教科を特設し、これを教授するに非れば不可能であるかと言ふに、決してそんなことは無い。寧ろ既成宗教ならざる、根本的宗教心を養成するには、他の教科の中に於て教授するを可とする。就中修身科に於て、國語科に於て、歴史科に於て、自然科に於て教授するを便とする。道德問題の最後は宗教哲學の問題に入る。カントの道德哲學が最後に靈魂の不滅・永生・神と云ふやうな問題にはいつたのは、其のよい例である。蓋し終極は信仰に歸結するが故であ

る。其の他修身科には或は祖先の靈を祭るとか、神社の參詣だとか、信仰對迷信の問題だとか、色々宗教心養成の問題が少くない。これ修身科の教授を以て宗教的陶冶の最重要方便と見做す所以である。國語に於ても、宗教心養成に關係ある教材があるであらう。否、さう云ふ材料をも挿入すべきである。自然科の教授に於ては、自然界の中に一種の大なる統一力の存するものが在て、森羅萬象一系亂るゝ所なく運行しそこに名狀す可らざる威嚴偉力の存するを認めしめ、そこに一種の宗教的感情の湧出するを覺え、並に吾人と自然と要するに同一體なりとの自覺より自然を愛好せんとするの道德的意識をも養ふことが出来るのである。これ自然科教授に於ける宗教的陶冶の一例である。

美的藝術的陶冶も亦教授の司るべき陶冶の一方面である。美的陶冶の問題は、從來の教育學に由れば、或は訓練論中に於て取扱はれ、或は教授・訓育・美育・體育などとして、當を得ざる取扱ひを受けて來た。其の原因は美的陶冶(美育)は其の性質上、從來の如き方便分類よりすれば、まことに仕末の悪い一種特別のものだからである。それは「美」其のものゝ本質より必然に來るものである。蓋し美は知識技能を授くることに依てこれを得やすことの出来るものでなく、又實踐理性に立脚して、實際に美的創作をなさしむることに依るばかりでも、全き美的陶冶を施すことは不可能で、隨て嚴に教授なり、單に訓練なりの問題として取扱ふことは、明かに不可能のことだからである。

余の觀る所に由れば、美的陶冶の問題は、明かに教授と訓練との兩方面に關係を有つたものである。其の理由は「美」は直覺乃至體得に基づきて生ずる一種の感情であるが、「直覺」せしむるには少くも美的材料を對者の面前に投じ、これを直觀せしめ、時宜に依ては其の美的源體を要素的に分析し、其の構造均衡等を説明する必要があるし、これに反して美を體認得せしむるには、美其のものを實地に生活せしむる必要があるが、前者は明かに余の謂ふ教授の領域に屬するものであり、後者は正に余の謂ふ訓練の域に入るものなること、多く論ずるまでも無いからである。然るに美は此の二方面、則ち認識と生活とに附隨して生ずる以外に、別に第三の生因の在るものでは無いから、此の點より言ふときは、これを陶冶するの途は認識(直覺は廣義の認識の一種)に立脚する教授、生活(實踐)に立脚する訓練、此の二者以外に「美育」とか「美的陶冶」とか云ふ風の教授・訓練に對立する方便の存する餘地が無い。詰り「美」は一方教授に由て、一方訓練に依て、十分に陶冶されるのである。これ余が教授(陶冶)の方面として此に美的藝術的陶冶論を試みんとする所以である。

美的陶冶乃至美育の意義(概念)如何と云ふに、一言にすれば美の教育である。則ち眞の教育(知識的陶冶)・善の教育(道德・宗教的陶冶)・身體の教育に對する所のものである。換言すれば審美心の陶冶である。他に趣味教育と云ふこともある。これは審美心のことを趣味心とも云ふ所から、かゝる名稱が

生じたのである。英語の Aesthetic culture がこれに當る。美育の内容を分析して見ると、第一に美的感情の陶冶がある。美的感情とは一に美感とも呼び、美なるものに對して快を感じ、これを愛好し、反對に醜なるものに對して不快を催し、これを嫌忌する感情である。但し此の美的感情は、一種特別のもので、他の意志(實際活動)に附隨する所の感情、又は眞理に附隨する所の感情とは、必しも同じではない。美學者はこれを美的、假象感情と呼んで、他の實際的感情と區別してをる。則ち知的情操はそれが眞理なるか故に快を感じ、道德的情操の如きは善なるが故にこれに快感を催すのである。然るに美的情操(審美的感情)はそれが必しも眞であるか善であるか、そんなことには頓着しない、吾人の美意識が美なりと感ずるが故に美であり、又快(美的快感)を伴至するのである。隨て美は常に快だが快は凡て美だとは言はれない。此のことは美の性質として見逃す可らざることである。彼の美はそれ自身のために存するもので、眞や善に隸屬するものでない、藝術は藝術それ自體が目的で、道德に依て非難さるべき性質のもので無いとの論は、實に此の所を基礎として論じられるものである。それは兎に角、美的陶冶には、此の美感の養成てふことの在るは、到底否む譯にはいかぬのである。第二に美の鑑識の陶冶と云ふ方面も無からねばならぬ。これは美を識別し、美を審査する能力である。所謂鑑定家なるものは此の方面の特に發達せる者である。蓋し趣味の一方面である。趣味は此の鑑識と

共に、前に述べた美的享樂の方面があるのである。美を美として觀照するは主として感情の力、美を鑑識するは感情と知力との共働作用である。此の美術品は何故に美であるか。何種の美を表現するか。此の繪畫は果して何某の作に相異無さか。此の美術品の價值如何。これらの問題を誤りなく取扱ふには、實に鑑識能力を必要とするのである。鑑定家・美術批評家の立場はこゝに在る。而して此の能力を養ふことも亦實に美的陶冶の任務の一たるものである。第三には趣味は單に受動的なる觀照にのみ止るものではない。更に一步進んでかゝるものを製作せんことを欲するものである。これ藝術的衝動(意志)の然らしむる所で、實に興味乃至審美心の發動的方面・積極的方面である。美的陶冶は此の方面も陶冶せねばならない。所謂美術製作者は、此の方面に於て優れたる堪能を有する者である。要するに美的陶冶には以上の三方面がある。而して教授に由る美育は、これを理解・直覺に訴ふるの方面から陶冶しやうと欲するものである。これに反して訓練に由る美育は、これを生活せしむることの方面より達成しやうとするものである。兩者其の過程をば異にするが、到達點は同じである。

「美とは何ぞや」

美とは何であるか。美の本質に關する論は、プラトンの昔より今日に至るまで、種々の意見が發表されたが、未だ學者の意見が一致しない。隨て此の方面に關しては何等深き造詣を有せざる著者は、十分に諸家を満足せしむるに足る論を此に發表することは

出来ない。併しながら其の大意に關しては、少くこれを記述することが不可能ではない。依て次にいさゝか其の所思を記して見やうと思ふ。さて多くの學者の説く所に由れば、第一に美は快感である。快感にも色々種類がある。例へば月光の美感は悲哀の感である(高山樗牛氏)。悲劇に伴ふもの亦悲哀・悲壯の快感である。これに反して乙女の振袖姿は可憐の快感である。櫻の美感は陽氣の快感で、牡丹の美感は濃艶の快感である。怪談の美感は恐怖・妖怪の快感で、茶番・喜劇の齋らす所は滑稽の美的快感である。其の他尙ほ数々ある。けれども何れも一種の快感で在る所は相通する。快感と言つては普通の用法にあてはまらぬかも知れぬが、要するに美的快感である。人は金を出して泣きに往き(悲劇見物)、金を出して苦しみ往く(慘劇見)、金を出して怖つかながりに往く(妖怪見物)、何れも内容は異なるか快感を得んかためたる所は同じである。さうかと云つて、快感は必しも美ではない。例へば糞寢をした後の「いゝ氣持」は、「美」を以て稱すべきものであらうか。「牛肉を食べてうまかつた」此の快感は美感であらうか。時には美味美食と云ふことがある。併しながら此の場合の美は形容詞である。そこで美學者は美感を實感より區別するために、第二の條件として假象感情と云ふことを言ふてをる。假象とは實象の反對で錯覺の世界である。非現實の世界である。これを心理的方面から説明すれば、純粹無關心的狀態の感情である。無關心とは理論的(知)にも實際的(意)にも、事物に何等執着の無き心である。則ち美しき事物に接して「あゝ美だ」と感ずる時の心的狀態である。此の場合其の根柢に意志や理知が働いてをらない。若しも理知や意志が表面的に働くとすれば、美はこゝに直所に消失する蓋し意識が「なぜ」「何がために」「如何なる利益」等の態度をとることゝなれば、心の活動狀態が關心的となり、美の現する餘地が無くなるからである。例へばこゝに一輪の花があると假定せよ、一切の認識的・實際的動機を離れて、純粹無關心的態度をとりて對すれば「美」を現す。然るに何の花か、花瓣は何枚か、雄蕊雌蕊の数は何本か。花は要するに植物の生殖器ではないか。等の認識的態度をとることゝなれば、美が現ぜぬことゝなる。又一枚の美人畫に對する場合、これは歌麿の浮世繪である。一寸見積つても数千金の値がある。等の態度をとることゝなれば、こゝにも美は現れぬことゝなる。何となれば此の時の態度は明かに實利的關心の態度だからである。然るに美はかゝる狀態に反し全く無關心

的なものである。彼の芭蕉翁が古池に蛙の飛び込みしを聞きし際の如きは、其の最も代表的なる無關心的狀態と見るべきである。此の外美の要素として、其の内容と形式(表現と被表現)と一致すること、全體が有機的に統一せられをること、人生に何等かの價値あること等が擧げられてをる。フォーケルト教授は、假象感情・形式内容の一致・有機的結合・人生價値の四者を以て、美の四大規範と見做してをるが、第一に擧げたる美的假感こそ、其の中で最も重要な要件である。

次に問題となるは美的陶冶の目的如何である。けれども此の問題は前に述べたる美的陶冶の概念から容易に推定することが出来る。則ち第一は被教育者をして美を享樂し得る感情、一言にすれば美的感情を精鍊してやることである。それが爲めには彼等をして美を觀照する機會を提供せねばならぬ。教授に於て美的教材を授けるのは、彼等をして美を觀照せしめんがためである。第二には美的鑑識力を得ることである。換言せば美的判斷力を鍊ることである。美的鑑識の重要素は、美的知識と美的價值感情との磨鍊である。美的知識を鍊るには美の原理を授け藝術の法則を知らせねばならぬし、美的價值感情を鍊るには諸種の美を觀照せしめて、各種の美の特質を深く體得せしめなければならぬ。第三には美的製作の衝動を導き、其の堪能を鍊磨することである。蓋し審美心には收得の方面と共に作造の方面があり、美的作造は其の基礎たる藝術衝動を導くと共に、其の技能を鍛鍊することは、極めて必要不可欠のことだからである。美的創造心を高潮し、美的技能的作業を課するのは、これがためである。

美育の目的に次で知るべきは、美、育の、價、値である。美的陶冶の價値は、古來其の時代の要求するもの、相異に依て、或は重視せられ、或は輕視せられて今日に至つた。古代（ギリシャ時代）と近代初葉（人文主義時代）と十九世前半（ロマンチズムの時代）とは重視されたる時代で、中世紀と十七・八世紀（啓蒙時代）はいたぐ輕視された時代である。要するに時代に於ける價値觀の相異の必然に然らしむる所である。現代の美育觀は最も公平なるものであらう。何となれば現代は人生主義・全體主義・文化主義の時代で、眞善美聖の其の何れにも偏するを許さないからである。美育にはどんな價値があるかと云ふに、重要なものが四つある。第一は美的享樂の能（美感）を助成し、幸福なる生活の一面を形成することである。人間には諸方面の要求がある。認識上の欲求（眞理欲）、道德宗教上の欲求、物質生活上の要求。而して美を樂しむことの欲求も實に其の一である。然るに此の能力は、他の諸方面と同様、放棄してゐては十分なる發達を遂ぐることは不可能のものである。而して此の性能が陶冶されてをるか否かは、個人の生活に大なる關係を生ずる。蓋し彼の忙中閑あり、餘裕ゆとりがあり、高尚にして氣品ある、眞に幸福なる生活は、實に其の大部分は善美なる生活の享樂より來るものだからである。美を解し美を樂しむことの出來ない人は、恐らく人生を最も精神的無味索莫むみさくもくに送る人であらう。巨萬の富、位人臣を極むる位記勳等、決して望しからぬものではない。けれども其の裏面根柢に横はり蟠

る幾多の煩悶懊惱一言にすれば精神的不安落莫を如何にすべきであらうか。此の不安索莫を拭ひ、積極的には高尚なる快樂を増すものは實に「美」である。而して美的陶冶は正に其の基礎根柢を造るものである。第二には美的製作能を助長して、一面個人の藝術的製作衝動を満足せしめ、他の一面に於ては其の結果として美術・工藝の進歩に貢獻し、國民文化の水準を高め、人類社會の文明の發展に資益するの價値あることである。創作衝動の満足は極めて人を愉快にするものである。英の哲學者ラッセルは現代社會改造の原理として、所有衝動の満足に代ふるに、創作衝動の満足をはからしむべしと論じてをるのは、大いに味ふべき言である。次に其の國民が過去乃至現在に於て、優秀なる藝術を有することは、如何に其の國家國民の誇りであらうぞ。ベルシャの軍國主義が潰えても、希臘の文化―藝術―が永久に燦然として光輝を放つてをるのである。百のモルトケや千の小ビスマルクを有するよりも、一人のシェクスピアを有する英國國民は、どの位幸福であらうぞ。藝術的價値の偉大は、眞にこれを尺度を以てはかることは出來ないのである。

第三には經濟的にも價値がある。則ち美は美として純粹の價値を有するは無論のこと、間接には經濟的生産にも關係するのである。其の譯は美術品は富の源泉だからである。如何なる時代に於ても實生活の中に美的要素の含れざる時はない。美は一面貴重品であり贅澤品であるが、而も一面に於て

は人間生活上の必需品であるのである。吾人の生活の中から試みに美的藝術的方面の要素をとり去つたならば如何であらうか。衣・食・住の中から「美」の要素をとり去つたならば、後に残るは無色と暗黒と無味と木片土塊だけでは無からうか。隨て心地よく着、うまく食ひ、氣持よく住むことが出来るであらうか。實は「美」は人生の必需品なのである。中にも現代人の如くに美的享樂の旺盛なる時代人に於てをやである。彼の佛國が其の富を蓄積するに至つた重要な原因は、實に美術工藝品の製作と輸出とに在るのである。輓近獨逸の教育社會に藝術教育運動の興つたのは、無論他にも種々の原因があつたか、自國の美術工藝品の劣惡なるを改善し、傍らこれを以て經濟的生產の一要素とするに在つたのである。要するに「美」も亦國富の増殖に至大の關係があるのである。而して其の基礎は實に美的陶冶の如何に在る。これ美育の第三價值として擧げなければならぬ所以である。

以上列擧したる美育の價值は、第一は個人的人生に於ける價值で、第二は社會文化の上に於ける價值、第三は經濟的方面より見たる價值である。而してこれらは何れも美育の主要價值である。然るに他に見逃す可らざるものが今一つある。それは美的陶冶の他の教化に及ぼす所の價值である。さて美はそれ自身愉快・感興を本質とするものである。—無論それは假象界のものではあるが—隨て認識活動に附隨すれば、其の理會を助け、實踐に附隨すれば其の實踐を活潑にし遂行を容易にする。此の故に

美的陶冶は知識的陶冶・道德的陶冶・宗教的陶冶に幾多の資益を與へる。中にも道德的陶冶・宗教的陶冶に於て其の著しきを見るのである。彼の教訓的文學、教育的演劇の徳性涵養上大なる價值あるは、これに依るのである。又宗教が音樂・美術等を攝取して、宗教的陶冶の幫助とするのも、これが爲めである。要するに上述の四者は、美的陶冶の價值として認めなければならぬものである。

〔美育の變遷並に教育上に於ける地位〕

美育の價值は古來時代の變遷とともに幾變遷し、或は大いに重視せられ或は極端に輕視されて來た。先づこれを古代希臘に見るに希臘就中アテネ國に在ては、其の國民性が美的藝術的であつたが爲めに、「美」てふことが非常に貴ばれ、其の結果教育は美育を以て其の最重要のものと見做さるゝに至つた。音樂・詩文の如き教科は、所謂音樂的陶冶のための材料として、教育上極めて重視された。否、體操的陶冶の如きも、其の目的は身體に調和均齊の美を附するにあつた。これを要するに古代希臘の教育は、善即美、美即善の思想の上に立つた一種の審美主義の教育であつたのである。而してそれが實に希臘(アテネ)の理想とする社會的人格、理想の國家的公民であつたのである。(希臘教育思想の研究に關しては拙著「最近教育學說の叙述及批判」の附録、現代教育思潮の源泉を參照せよ。)

此の審美主義の教育的價值は、中世紀に入るに及んで、著しく輕視された。それは宗教的・出世間的・靜寂的・枯淡的教育風の然らしむる所である。蓋し「美」は現世否定・非人本主義の世界には、育まるゝ餘地が無いからである。而も一度歐洲の天地に文藝復興するや、此に「美」及び「美育」も再び復活した。蓋し文藝の復興は希臘羅馬の文學の復興だからである。かくて教育上では人格の調和的・美的發展が企てられ、詩文・辯舌の類が重視された。けれども此の傾向は間もなく衰ふることゝなつた。それは新宗教主義の

勃興と、十七・八世紀の實利主義・啓蒙主義の勃興とである。然らばなぜ此の期に於て美育が輕視されたかと云ふにそれは新宗教主義(ルーテルの)は、一種の理性主義であり、隨て「美」の如きは第二義三義以下のこととなるし、實利主義・啓蒙主義に於てはこれ亦、「美」の如き夢幻、神秘なるもの、換言せば合理的基礎に乏しく、實利利益に直接の效少きものは、全く餘分のことに屬すとか考へられなかつたからである。蓋し實利主義に由れば、「詩を作るよりも田を作る」方が重要にきまつてをるのである。詰り時代の價值觀が著しく唯物的になつた結果さうなつたのである。併しながら十八世紀の末葉から十九世紀の初葉にかけて、所謂新人文主義の時代となるや、此の合理的世界觀、實利的價值觀が根柢から引繰返つて有機的世界觀、理想的人生觀が擡頭し、それに伴れて「美」及び「藝術」並に「美育」に關する思想も大いに復活し、遂にシルレルの美育萬能論をすらすら産むこととなつたのである。シルレルの美育論は下の如きものである。「道德は共通原理に屈従することとなるが故に、義務的抑壓的である。然るに美術はイデエ(理念)其のもの、直觀であれば、其の關係は好意的自由である。故に吾人は美を以て善よりも一層包括的のもの、上位のものと思ふべきならぬ。隨て美育を以て最高位のものとなし、德育、知育の如きはこれを美育に從屬せしむるを妥當とする。此のシルレルの思想を註釋するときは、美は人生の理想で善及び眞を包含する所の最高廣汎の概念である。隨て人生のための教育は此の理想、即ち美を目的として教育するに在る、美を目的として教育すれば、知育、德育の如きは必然に達せられる。と言ふのである。蓋し美は調和ある所に現する限り、美育の實を擧ぐるには人性の諸方面(知、情、意、身體)を何れ缺かさず陶冶すべきことは言を俟たぬからである。兎に角ロマンチストたるシルレルの美育論は右の如きものである。此の美育論は希臘の美育觀よりも數等高潮されたものである。美育萬能論なる名稱の在る不思議では無い。

新人文主義以後の美的思潮は、十九世紀に入り科學主義、實利主義的傾向の勃興したる結果、又閉却せんとするに至つた。何となれば「美」は從來の考に由れば一種の貴重品で、動もすれば民衆の實生活とは關係の少ないものと、解さるゝ所があるからである。こゝに於てか其の反動として國民美術の必要が唱進され軌近に於ける美術教育運動が起ることとなつたのである。今日の

美的思潮は、シルレルの如くに萬能のもの、眞善よりは上に位するものとは認められないが、又道德のため、宗教のためとも認められず、一種の獨立的地位を占め、人生主義乃文化主義の一重要素を成すものと認められてをる。隨て教育に於てもシルレルの如くに美育を最上視し、最究竟概念視する者も無ければ、或る時代の如くにこれを輕視不要と見做す者も無い。美的陶冶は知的陶冶、道德的陶冶、宗教的陶冶等と共に、陶冶の方面として重要視されてをるのである。シルレルの如くに「美」の概念を解する如きは、當を得たものとは言へない。何となれば美は眞、善と並立する所の概念で、決してそれ以上のものとは見做すことは出来なからである。それと同時に美育にも限界があるのである。

美的陶冶を行ふには相當の材料が無からねばならぬ。而してそれは實に多方面の美を喚起する所のものたるを要する。美的教材は自然界及び人事界にこれを物色することが出来る。即ち自然美的材料と人工美的材料これである。自然的方面の材料の中には、山川海陸の美、氣象界の美、天文地界の美、生物界の美等一切これを含み、人事的方面の材料には象形美、音聲美、言語美、動作美等の一切を包含する、而してこれらは或は清美を體現し、悲哀美を現じ、其の他可憐美・壯美・悲壯美・滑稽美・妖美等を現する。學校教科の中よりこれらに關係あるものを選び出すときは、音樂・圖畫、手工の如きは無論、國語(讀方中の詩・美文・書方・綴方等)歴史・地理・博物・體操遊戲等の中にも多々ある。唯だこれらの教材を選択する上に注意すべきは、美術學校・音樂學校の如き美術専門の學校は別として、普通教育に在りては、よく教育の目的に照し、これと矛盾せざるものを選ぶことである。次に被

教育者の心意の程度に合せざるものも悪い。例へば其の性質餘りに強烈に過ぐるか、高尚に走るか、異端俗悪なる如きこれである。中にも彼の妖怪美を惹起する幽霊文學の如き、荒唐無稽なる忍術を材料とせる如き、俗悪なる社會事件を仕組んだ材料の如きはよくない。蓋しこれらは幼弱なる被教育者の心生活を毒すること、特に著しきものがあるからである。近時活動寫眞問題の喧しくなつて來たのは、これが爲めである。

〔美の種類〕

美は其の標準の何れに在るかに依りて、種々に類別される。第一は美を生ずる對象に由る分類、第二は美の目的（本質）上よりの分類、第三は時代を標準とする所の分類である。左に各の概要を述ぶることとする。

〔一〕對象に依る美の分類 美を惹起する對象を標準として美を分つときは、自然美と人工美との二種となる。自然美とは山川・海陸の美、氣象上の美、日月星辰の美、生物界の美の如きである。次に人工美は更にこれを分てば四となる。一は象形美、二は聲音美、三 言語美、四は動作美である。象形美とは形象を以て表現する美で繪畫・彫刻・建築等の美がこれである。聲音美とは音律より生ずる美で、彼の音樂がこれに當る。言語美とは語句の上に表れる美で、小説・詩・美文等の齎らす美である。又動作美とは動作の表現する美である。作法・舞踊・體操・遊戯等の際に表れる美はこれに屬する。尤も美は各單獨のみ現するものではない。諸種の美が總合錯綜して現れることもある。彼の劇の如き其の代表物である。劇は通常象形美（芝居の背景）、聲音美（音樂）、言語美（科白・聲色）、動作美（役者の立廻り）等、總ての美的要素を綜合して演ぜらるゝものである。

〔二〕本質に依る美の分類

性質上から美を分類すると、清美・麗美・優美・可憐美・悲哀美・壯美・悲壯美・滑稽美、妖

美等に分類される。清美とは高雅端崇の感を起す所の美である。例へば白梅の表現する美の如きこれである。麗美とは麗麗の感を興ふる美である。八重櫻の爛漫と咲き亂れたる如き其の例である。彼の牡丹の花の如きは、濃麗美である。優美はやさしきものに感ずる美で、可憐美は愛しきものに對して感ずる美を云ふ。乙女子の振袖姿の如きこれに近い。悲哀美とは表現の内容が悲哀なるものである。則ち劇に於ける主人公が、運命の力に抵抗するには餘りに無力で、むざむざとこれに引きづられていくが如き場合に感ずる美である。故に此の美の條件としては、主人公の力が飽くまでも小に、反對に運命の力が飽くまでも大なることである。悲劇物は皆此の類に屬するものである。阿波の鳴戸の巡禮お鶴の如き其の一例である。壯美とは壯大・壯嚴・雄大等の感を催さしむる美である。伊勢大廟に參詣する者は、一種得も言はれぬ「神々しさ」の念に打たれるを常とするが、これらは壯重の美を表現するものと云つてよい。富士山が千古の雪を戴いて東海に屹立する、これも一種の壯觀美を呈するものである。悲壯は前に擧げたる悲哀美とよく述べたる壯美とが相結合したるものである。悲壯美の代表的なるものは、人口に膾炙せらるる幡隨院長兵衛が水野が館に於ける死、源義朝が其の臣長田が邸に於ける惨死の如きであらう。燕村の句に「時雨るゝや長田が館の風呂時分」と。これは義朝の死を題材にして、悲壯美を表現したものである。悲壯美の悲哀美と異なる所は、同じく悲哀を内容としながらも、其の最後が超絶的に解決さるゝことである。主人公が悲哀に引きづられず、小なる力を以て運命に大なる反抗を試み、愈力盡きた曉、自己の意志を以て自己を斷滅し、其の葛藤の解決を超絶的に委せんすることである。滑稽美とは對者をして抱腹絶倒せしむる美である。其の美的條件は最初は飽くまでも眞面目に、而も第二にはこれを裏切る要素が知らざる間に加はり、最後に意外の結果を招致することである。但しこれは其の性質に罪の無き必要とする。喜劇は此の美を中心として仕組めるものである。妖美とは不安不快の中に而も魅力を有して對者を引付ける所の美である。所謂惡魔美である。怪談「牡丹燈籠」の如き「四谷怪談」の如きこれである。

〔三〕時代に依る美の分類

時代標準に依りて美を分てば、古代美と現代美となる。古代美とは古代の生活（理想）内容

に附随する美、古典的美クラシック・ビューティ、現代美とは現時代の生活（理想）を内容とする美である。此の外美を程度に依て分てば、原始美、生物美、力美、種族美、理想美、個體美等に分けることもある。則ちハルトマン等の唱ふる所である。

最後に美的陶冶の方便としての教授に就きて記し、以て本項を終らうと思ふ。美的陶冶は前にも一言しおきたるが如くに、獨立の領分を有するものではない。教授と訓練との中に於て達せらるゝものである。教授に依る美育を見るに、其の一は圖畫である。則ち日本畫、西洋畫、古畫、近代畫等を示すことに依りて美感と鑑識力を養ひ、描かしむることに依て創作力を鍛鍊するのである。手工、裁縫手藝、書方の教授亦同様である。

次は音樂、唱歌であるが、これは上述の圖畫、手工、手藝等が、主として象形美の教材として點線形態色彩の美を得るに反し、音律より來る言語美を味はしむるのである。又國語科に於ける美文、詩歌は言語美の教材として、其の方面の美的陶冶に資する。體操、遊戲、作法、兒童劇等は、主として動作美を味はしめ、此の方面の發表衝動を陶冶する。

此の外校外教授、修學旅行は自然美、人工美（古社寺、博物館等の觀覽）に接せしめ、地理、理科の教授は生物界の美、天界世界の美を樂しましめる上に價值がある。

陶冶論は其の一方面として、身體の陶冶に關しても論じなければならぬ。而して本章は教授に由る陶冶故に、問題は自ら「教授の方面より觀たる身體の陶冶」と云ふことになる。蓋し身體的陶冶にも、美的陶冶と同様、教授に依る陶冶と訓練に依る陶冶との二方面あるからである。さて從來の教育學は、身體的陶冶のことを「養護」と云ふ言葉で表し、これを以て教授、訓練の二方便と對立せしめた。けれども余の教育方便論からすると、此の養護は不必要なものである。蛇足である。何となれば教育の目的を達するには「教授」と稱する方便、及び「訓練」と稱する方便の外に、第三の方便を要せざることは、已に幾度も論じた通りだからである。

身體的陶冶（從來の體育・養護）の必要なるは、今に始つたことではない。古來教育の在つた所には、常に行はれて來た事實がある。東洋に於ても西洋に於ても、教育の史實がこれを吾人に明示してをる。蓋し身體的方面を顧慮せずして、精神的陶冶のみを完全に行ふと云ふ如きことは、事實に於て到底不可能なことだからである。けれども其の價値を如何なる程度に於て認めたかは、其の時代に依りて異り、亦體育の消長にも歴史的變遷があつたのである。例へば古代希臘の如きは、精神的方面の陶冶（音樂的陶冶）と共に身體的方面の陶冶をも重視して、體操、遊戲を重んじた。これは「身體」を以て大なる價値あるものと認めたからである。其の理想とする美的社會的人格陶冶の、重要な方面と思はれたがためである。其の他近代に於けるロック、ルソー、スペンサー等は無論のこと、現代の教育

學者は、身體的陶冶を輕視する如き者は殆ど一人も無い。東洋に於ては、我が國は言ふまでもなく、支那に在ても大學の教科中に射とか御とか云ふ教科があつて、體育が事實行はれたのである。然るに一方には身體的陶冶が輕視された時代がある。それは中世紀の宗教主義の時代に於てである。則ち僧庵學校の教育は、身體を陶冶する所では無く、反對に難行苦行して、身體の自然的にして旺盛なる發育を妨害したのである。積極的に非體育を講じたのである。東洋に於ては佛教徒の教育にこれを見出すことが出来る。

然らばかやうな思想はどうして起つて來たかと云ふに、それは哲學者、宗教家等の誤つた人性觀に由るものである。則ち古來の多くの哲學者、宗教家等は、人間を以て精神と身體との二元より成るものと見、精神は神又は本體より來たもので、眞善美聖なもの、身體は動物より來たもので劣惡なるもの、而して人間は神より來た所の精靈が肉體に束縛されて苦んでゐる状態のものに外ならない。と云ふ風に見たのである。支那流の説明をすれば、精神は理の世界（天界）より來たもので、肉體は氣の世界（地界）に屬するものだ、と云ふのである。そこで此種の思想家等は、身體を卑しきこれを虐げ慾望を以て身體に萌すものとして、これを禁遏壓迫すべく主張するに至つたのである。粗食、斷食難行、苦行等は、かくて誤つた思想の下に行はるゝことゝなつた譯である。プラトンの哲學や、基督

教の思想、小乘佛教の思想等に、皆これを見出すことが出来る。

非體育的思想は、斯の如くに誤つた人性觀、哲學觀、宗教思想を本とするものである。けれども熟ら考へて見ると、吾人の身體と云ふものは決して其の如く卑しむべく、又罪惡の府たるものでは無いのである。何となれば第一には身體とか慾望とか云ふものは、論者の考ふるが如くに精神と全然別質別種のもので無ければ、又無關係のものでなく、又肉體や慾望はそれ自身に於ては何等善でも無ければ惡でもなく、貴でも無ければ賤でも無いことは、今日の科學研究が吾人に教へるし、第二には身體にも大なる價値の在ることを教ふるからである。全體精神と身體とは二元であるか一元であるかは、今日尙ほ科學上、哲學上、未だ解決されざる問題であるが、事實を事實として見れば、精神と身體との間には、密接不可離の關係交渉があるのである。心理學がこれを吾人に教へてを。又肉體や慾望はそれ自體は善でも惡でもない。其の證據はこれを善用すれば善となり、惡用すれば惡となるばかりで、先天的に惡だと云ふやうなものは無いからである。反對に身體には幾多の價値がある。第一は身體は人格價値の一方面の要素たる價値を有することである。それは健康の價値である。人格は精神物理的兩者の基礎を必要とする限り、吾人の身體とても決して人格形成上輕視さるべきものではないのである。第二には身體は人格發達、文化發展の基礎としての價値を有することである。「健全な

る精神は健全な身體に宿る」のたとへの通り、人格活動は身體を基礎とするし、文化の發展は人格を基礎とし隨て身體を基礎とするのである。若しも其の基礎たる身體にして健全ならざらんか、當然人格に何等かの缺陷を生じ、ひいては文化にも影響を及ぼすに至るのである。

體育の教育的價値は、此の身體の價値に發するものである。而して其の一は人格の健全なる確立形成に資することである。身體的方面をぬきにしては、全き人格の確立形成をなすことは到底不可能である。其の二は間接に社會の存續、文化の發展に貢獻することである。蓋し社會は個人を基礎とし、個人は身體を其の一半とする限り、個人の身體の健全であることは、社會の身體的健全を意味し、時代のゼネレーションの健全を招ぎ、果ては該社會の文化をして健全に發達せしむるの條件となることは、疑ふ可らざることだからである。其の三は他の陶冶的活動を催進せしむることである。蓋し身體の健全なる者は活力充實し、注意力緊張し、意志強固にして、學習を助成することは決して尠くはないからである。

體育即ち身體陶冶には、消極積極二方面の目的がある。消極的目的とは被教育者の身體の健康と機能の活動とを保護し、危害と疾病に罹るを防ぐことである。積極的目的とは更に其の強健を促さんがために、生理上衛生上に害無き範圍に於て、被教育者の身體を鍛鍊することである。蓋し被教育者は

精神的に未熟なるのみならず、身體的にも成長發達の途中に在るもので、一方から云へば外部の障害に對して抵抗力弱く、隨て自然の發達を保護する必要が生じ、一方から言へば其軟弱なる育成を防ぎ強健に育たしむるには、積極的鍛鍊を講ずることも、必要となるからである。こゝに於てか所謂養護上、保護主義、鍛鍊主義の對立が生ずるのである。保護主義と鍛鍊主義とは身體的陶冶の兩翼にも比すべきものである。故にこれは其の一を採て他の一を棄つべきものではない。又此の二者は決して矛盾するものでもない。若しも終局に於て身體鍛鍊の目的とする所に一致せざる如き保護ならばそれは眞の保護と言ふことは出來ないし、反對に保護の目的とする所と相背致する如き鍛鍊ならば、これも眞の鍛鍊と稱することは出來ないのである。兩者とも似而非なるものである。保護主義と鍛鍊主義とは其の何れを多く採るべきかと云ふにこれも一概には言へない。何となれば被教育者の身體の發達程度並に體質等に依て、一定する譯にはいれないからである。けれども大體の原則としては、幼者、女子、薄弱者等には保護主義の要素を多くし、年長者、男子、強健者には、鍛鍊主義の要素を多くすべきである。

以上述べたる身體的陶冶の目的を、要素的に分析すれば下の四者となる。一は被教育者の身體を健全に發達せしむること。二は其の身體を強壯にすること。三はこれに熟練を與へ美を加ふること。四

は更に身體を練ることに依て其の精神の發達を促進し、人格を成立たしめ、自己の實現を容易ならしむることである。

身體的陶冶(體育養護)を完全に行ふには、被教育者の身體發達の情況を明かにしなければならぬ。身體發達の次第を明かにするには、先づ一般的に身體の構造を知り、然る後其の發達次第を明瞭にするを要する。前者は被教育者身體の靜的闡明で、後者は其の動的方面の闡明である。前者は主として生理學の司る所で、後者は兒童學の關する所である。他に其の變態的、病的方面を明かにする變態心理學、教育病理學も必要である。余は本書第二篇「教育基礎論」に於て、被教育者の一般的研究を試みておいたから、此には特に兒童の身體發達の次第を闡明するに止め、直に身體的陶冶の方法に入ることにする。

動的見地より發生學的に觀察するに、被教育者(特に兒童)の身體は、單なる大人の身體の縮少體(小模型)では無い。身體各部の鈞合等はこれを成人に比するときは、著しき相違があるのである。和蘭の醫師ストラッツ氏の研究せる所に由れば、二十五才の成人男子に比し初生男子は、頭は非常に大きく、胸は長く、これに反して手足は著しく短い。次に兒童の身體や體重も、年齢に依り季節に依て其の發達乃至増過率が一定しない。則ち夏季は身長の發育が著しいが、體量の増加は大でない。然る

に秋より冬にかけては體重の増加が旺盛だが、身長の方は遅緩となる。此の事實に由れば、伸長期は春夏の候に在て、充實期が秋より冬の候に在ることとなる。詰り伸長と充實とが交替的に行はれる譯である。次にこれを兒童の年齢の上より觀察するに、ストラッツ氏の研究したる所に由れば、生後四歳までは第一充實期で、五歳より七歳までは第一伸長期、次に八歳から十歳までは第二充實期で、十一歳から十五歳までは第二伸長期だと言ふことである。而して十五歳以後二十四五歳まで成熟期である此のストラッツ氏の研究は吾人の日常經驗に照すも極めて妥當のやうに思はれる。何となれば幼兒はブクブク太つて重いが、五・六・七歳頃に至れば反對に身長が伸びて體量これに伴はず、又八・九・十歳頃には體力が充實するが、十三・四・五歳の頃になると著しく伸長作用が行はれて、體重がこれに伴はざるを常とするからである。我が國の學齡兒童の身體發達の研究としては、左記三島通良氏の調査がある。左表に第一種とあるは健體兒のみの研究、第二種とあるは全國小學校兒童百餘萬人の選擇なき其のまゝの調査である。

〔本邦學齡兒童の身體發達表〕

男女別要項		男					女					子	
調査年	年齢	身長	體重	胸圍	腕圍	身長	體重	胸圍	腕圍	身長	腕圍	第一種	第二種
七	七歳	三・五七	三・五三	四・七四	四・六九	三・五三	三・四八	四・五三	四・四七	一・七五	一・七二	第一種	第二種
八	八歳	三・七九	三・六七	五・〇九	五・〇四	三・七〇	三・六四	四・九八	四・九三	一・七八	一・七三	第一種	第二種
九	九歳	三・九〇	三・八三	五・六〇	五・五五	三・八四	三・七九	五・〇六	五・〇一	一・八五	一・八〇	第一種	第二種
十	十歳	四・〇五	三・九八	六・二六	六・二一	三・九四	三・八九	五・九四	五・八九	一・九〇	一・八五	第一種	第二種
十一	十一歳	四・一九	四・一九	六・六六	六・六一	四・〇八	四・〇三	六・五〇	六・四五	二・〇九	二・〇四	第一種	第二種
十二	十二歳	四・三二	四・二六	七・二五	七・二〇	四・一六	四・一一	七・四一	七・三六	二・一九	二・一四	第一種	第二種
十三	十三歳	四・四六	四・四一	七・九四	七・八九	四・二五	四・二〇	八・一三	八・〇八	二・二六	二・二一	第一種	第二種
十四	十四歳	四・六七	四・五七	八・九六	八・九一	四・四四	四・三九	八・三七	八・三二	二・二四	二・一九	第一種	第二種
十五	十五歳	四・八三	四・九〇	一〇・三二	一〇・二七	四・五九	四・五四	九・七三	九・六八	二・三二	二・二七	第一種	第二種

被教育者の身體發達を部分的に考察するに、腦髓に在ては、學者の研究せる所に由れば重量容積

の方面は、凡そ七歳までの間に於て略ぼ完成状態に近づき、十二・三歳にいたれば殆ど其の頂點に達し、其の後は極めて微々たる發達をなすに過ぎないやうである。但し其の組織の方面は、大體に於て質量の發達と併行して進むが、重量容積が略ぼ其の頂點に達した後にも、尙ほ其の發達を繼續し三十歳乃至四十歳の間に於て、其の頂點に達する觀がある。神經亦纖弱であつて、抵抗力薄弱なるを常とする。骨節・筋肉・心臓・血管・肺臟其の他諸機關の發達も、大體に於て身長、體重の發達に伴ふものであるが、其の速度は必しも一致しない。總じて身體の發達は律動的・曲線的のものである。

感覺器官は普通は幼少の時に於て既に完成の域に達するものがある。中にも皮膚覺の如きは、幼少者の方が成人よりも却て鋭敏なるを常とする。けれども眼・耳等の感覺の不十分なる者、及び故障をもつてをる者が無いではない。其の他兒童は大人に比して一般に脈搏が迅く、呼吸の數が多い。男女間の成熟比較の状態は、幼少の時分に於てはさしたる差別を見ないが、十一・二歳頃より漸く女子の成長が、概して男子に勝り、成熟期も一・二年早し。

教授に由る身體的陶冶は、言ふまでも無く認識を導き、方法を授くることに依り、身體の保護鍛鍊をはからんとするものである。換言せば被教育者の理會自覺に訴へて、其の目的を達しやうとする所に在る。故に其の方法は二つに分れる。一は身體の保護鍛鍊の必要及び其の方法を知らしむること、

一は其の實際の堪能を養成することである。別の方面より言ふときは、(一)體育の必要に關する被教育者の自覺を喚起し、(二)其の方法に關する知識を授け、更に其の(三)技能を授けることである、此の三要素は、消極的なる身體の健康の保護に於ても、積極的なる鍛練をなすにも、共に必要なることである。

身體の保護に關する自覺を促し、其の方法を知らしむるとは、身體の各部乃至機能の全般につて施されぬばならぬ。則ち皮膚・筋肉・骨格、消化機能・循環機能・呼吸機能・排泄機能・神經系統の機能・生殖機能の諸方面、並に其の方法としての、營養・運動・休息・睡眠・衣服・住居・清潔・呼吸・姿勢等を如何にすべきか等これである。其の譯は身體の健康を保持し、自然の發育を助成するには、前者即ち生理上の知識を授けると共に、後者即ち衛生上の知識を與へねば、到底其の所期を達することは出来ないからである。生理・衛生上の知識を授けることの必要は實に此に在る。其の要點は次の如くである。

〔身體諸機能の目的と其の保健法〕

〔一〕皮膚機能の保健 皮膚は身體の温度を保ち、内部諸器官を保護し、併せて排汗・觸覺等の作用を司るものであれば、常に其の清潔を保たしめ、適宜温度又は水浴をなさしめ、其の機能を十分ならしむるやう期すること。又衣服は厚着に流れしめず、さりとして餘りに薄着せしめず、體温の調節に注意すること。

〔二〕筋肉の保健 筋肉は骨格と共に體格・體力を形造り、或は運動を司り、又は筋覺等にも關係するものであるから、よく飲食物

の營養に注意し、其の充實をはかり、生活上所要の運動・筋内感覺の機能の發揮に、不足あらしめざるやうに注意せねばならない。

〔三〕骨格の保健 骨格は身體の骨髄となり、柱をなすもので、姿勢體格の良否は、此の骨格に關係する所甚だ多い。故に常に滋養に富める飲食物を與へ、姿勢を正しくし、自然の正常なる發達を遂げしむることをはからねばならぬ。中にも幼児の骨格は軟質のもの故、其の姿勢に注意して時形的發育に陥らしめざるやう與れくも氣を付けなければならぬ。學校病の一種たる脊柱彎曲は、教師の不注意と設備の不完全とより來るものである。

〔四〕消化機能の保健 消化機能は身體の營養を目的とするものである。隨て其の健康を保護するには、第一に飲食物其のものに就て注意しなければならぬ。則ち兒童期の身體形成に必要な滋養を與へ、其の分量を適度にし、季節に依りて其の品目を替へ、又健康の如何に依て其の種類、性質を別にすることを忘れてはならぬ。又營養物は其の調理に注意し、味・温度・硬軟等にも注意を拂ふべきものである。次に心掛くべきは食事の時間を正しくし、間食は成るべく與へざるを宜しとするも、已む得ずしてこれをやる場合には其の性質を吟味し、時刻と度數とを一定して與ふるやうすべきである。それから身體又は精神を過度に勞せしときは、少憩の上稍沈靜したる後食をとらしむることである。

〔五〕循環機能の保健 循環機能の目的とする所は、新舊血液の新陳代謝に在る。故に此の目的を全うするためには、循環器の健康を保全し、其の自然の發達を妨害することなきやう、優良な營養を供し、適度の運動を行はしめ、同時に有害なる要素を除く去せねばならぬ。

〔六〕呼吸機能の保健 呼吸機能の目的は、空氣の新陳代謝に依り、血液を新鮮にし、善良なる血液を循環器に送るに在る。故に常に新鮮なる空氣を呼吸せしむることに心掛けなければならぬ。而してそれがために特に注意すべきは、室内の換氣を十分にし、其の温度並に湿度に注意することを必要とする。中にも冬季暖房を裝置せる時に於て其の然るを見る。蓋し乾燥せる空氣は呼吸器を害ふからである。又瓦斯等にも注意せねばならぬ。次に呼吸器の活力増進策としては、深呼吸を行はしめ、衣服の廣狭・着

衣着帶・着坐の姿勢にも注意して、肺臓の自然の發達を妨害するが如きこと無からしむべきである。

〔七〕排泄機能の保健 排泄機能の目的とする所は、體内の老廢物を排泄するに在る。隨て其の保健法は、此の排泄作用の妨げをなす原因を除去し、其の作用を圓滑ならしむるにある。第一には皮膚の排泄をよくするために毛穴のふさがるを避けしめ、第二には泌尿器を健全にし、第三にはこれら排泄器を損ふが如き飲食物をば、成るべく避けしむることである。餘りに鹽からきもの、餘りに辛らきもの、アルコール等は排泄器の健康を保全する上によくない。

〔八〕神經系統並に感覺器官の保護

身體の諸器官中、精神活動に對して、直接最も密接の關係を有するは、神經系統と感覺器官である。蓋し前者は知識の堂奥で、後者は其の門戸だからである。隨て身體の保健に於ても、此の方面は大いに重視されなければならぬ。第一は其の精神動勞の過重を避くべきことである。教科教材の過重は最もさげねばならぬ。第二には酒精・茶等の如き、腦及び神經を刺激し、惡影響を及ぼすものは採つてならぬことである。就中幼弱なる兒童に於てさうである。蓋し一度び神經系統を破壊すれば、癒するに難く、其の漫性的のものに至ては、子孫に遺傳しこれを毒すること甚だ大なるものがあるからである。第三には精神的勞作の後には、適度の休息をとらすことである。第四には感覺器官は、激烈なる刺激を避け勞作の後には休養せしむることである。書籍の文字の大小、ボールの色の壁色等に注意し、常に書見筆寫の姿勢にも氣を付ける必要がある。

〔九〕生殖機能の保健

今日の學校教育に於ては、生殖器及び其の機能に關しては、教授しないことになつてを。けれども高等小學校や中學校・高等女學校以上の者に對しては、到底不問に附す可らざるものがある。それは動もすれば此の期の者に生殖機能を誤用亂用する者があるからである。彼の男女の平淫こそ其の一例である。其の他女子の月經に關することなども、決して不問に附すべきものでない。要するにこれらに對しては、相當の方法を講ずる必要があるのである。性教育の必要がこゝにある。

教授の方面に於ける身體的陶冶の手段は、保健鍛鍊の手段に關する知識を授くること、其の技術を授くること、の二方面に分れる。前者は生理衛生科・修身科等の司る所で、後者は體操・遊戲・作業等の關

する所である。先づ養護上授くべき知識より始むるに、其の最も必要なるは、睡眠・食事・衣服・呼吸・姿勢・休息等に關する知識である。これらは自ら己の身體を養護する上に必要不可欠なる知識である。依て左に其の要點を簡單に記して見やうと思ふ。

睡眠は單に身體の發達に止らず、心意の活動を十分ならしむる上より云ふも極めて必要のものである。睡眠に費す時間は、兒童と少年と青年と老人とに依て固より一定する所はない。學者の研究に依れば、學校期以前の者に在ては、大凡十二時間以上、六歳乃至八・九歳の兒童に在ては十一時間十歳より十四・五歳の者に在ても尙ほ九時間を要することである。普通、大人に在ては、少くも七八時間を要する。無論それは疲勞の程度に依て同じではない。睡眠をとるに當り注意すべきは、就寢前に於て、興奮性の讀物・娛樂、又は茶其の他安眠を妨ぐるものを避けることである。彼の夜ふかし商賣の家庭に於ける兒女の睡眠不足の學習に惡影響を及ぼすことは、よく人の知る所である。又寢所は成るべく靜かなる所を擇び、寢具は厚薄に偏する所無く、清潔なるを要する。

食事は言ふまでもなく身體營養の基である。これに關して知らしむべきことは下の數件である。(一)食事の時刻を嚴守すること、(二)十分咀嚼し決して急ぎ飲食せざること、(三)飲食の量は大體これを定め、嗜好に乗じて暴飲暴食せざること、(四)成るべく刺激性のものは避けること、(五)食事の前に

は手を洗ふこと。

衣服は體温を調節し、併せて身體を保護し、且つ禮儀を整ふるために着るものであるが、養護上心得べきは次の數件である。(一)衣服の窮屈なるは不可なること、(二)厚着に過ぎざること、常に清潔にすること。蓋し厚着は發汗を易くし運動を妨害すること大だからである。

呼吸は新鮮なる空氣を取入れしめ、舊氣と代謝せしむるにあれば、室内及び運動場等の空氣は常に清潔を期し、塵埃・有毒瓦斯は成るべく避けしむべきである。呼吸運動を行はしむるは、呼吸器の衛生上極めて重要なことである。但し深呼吸は餘りに寒氣の中で行はしむるはよくない。

姿勢を常に正しうすることは、單に骨格の養護上必要なるのみならず、内臟諸器官の發育を健全ならしむる上にも、全體の體格を美ならしむる上にも必要缺くべからざるものである。それがためには常に執業に際し正常なる姿勢を保持せしめ、机・腰掛等も自家に適するものを用ひしむべきである。

休息は疲労回復の絶対必要條件である。故に休息時間・休息日等には、其の眞義を發揮することを怠らなければならぬ。休息は單に無爲靜臥を意味するものではない。慰安休養の方面もある。従て休息日を利用して郊外散策を試み、又は適當の運動・遊戯をなすもよいのである。唯だそれが却て疲労を助長するが如きものであつてはならぬ。

身體を積極的に鍛鍊するには、體操・遊戯・作業を課さねばならぬ。就中體操教授は體育を有意成案的に行ふ所のものである。體操(遊戯を含む)は「身體の各部を均齊に發育せしめ、四肢の動作を機敏にし、全身の健康を保護増進する」ための組織的養護教材である。體操は一定の技能を授け、これを練習せしむることに依り、其の目的を達するものである。無論、體操にも鍛鍊主義のものと調和主義のものがある。前者は所謂獨逸式體操法にして、後者は瑞典式體操法である。此の兩者は一長一短一得一失ある。蓋し獨逸式體操は鍛鍊的にして成人の體育に適するも少年の體育に適せず、瑞典式體操は發達過程に在る者には大體適するも、成人の體育法としては不適當なるを免れぬからである。普通教育に於ける體操は、須らく兩者を折衷すべきである。特に遊戯に就きて一言するに、遊戯にも調和的なる鍛鍊的なるものがある。例へば舞踏の如きは前者で、相撲・擊劍・柔道(これらは遊戯と見做すは少しく不當だが)の如きは後者である。共に其の價値は大である。

作業(教授に於ける)はに手工・農業實習がある。これらの教授も身體の陶冶に貢獻するものである。例へば手工に於て紙・豆・竹細工、その他木工・金工等は、感官を練り、筋肉を鍛鍊し、全身を練る。農業實習の如きは特に體力を増進する上に効果があるものである。全體教授(學習)はそれ自身一種の作業で、隨て被教育者の身體を陶冶することに關係の無いものはない。例へば精神内で考ふる

こと（算術の如き）の如き、一見何等身體の陶冶に關係が無いやうであるけれども、篤と考へて見ると、これは腦神經の活動てふことを意味し、更に身體にも影響を及ぼすこととなるのである。況や書を読むこと、字を書くことの如き、明かに一種の作業と認むべきものに於てをやである。

右に述べたる所は、教授に由る養護の一般である。而して其の實際は、家庭に於ける養護、學校に於ける養護、社會に於ける養護となつて行はるゝものである。但し其の何れに在ても、上に述べたる保護鍛鍊の兩者を必要とし、被教育者の全身を對象とする點は變りない。又其の手段として上述の如きものを用ふることも大體同じである（訓練に由る養護及養護上の施設、並ひに養護上の注意等に關しては、「訓練」論下を參照せよ）。

「アクセル・ゲー氏の使用時間區分表」

年齢	就寝の時刻	朝起の時刻	睡眠時間	脱衣着衣洗面に要する時間
七歳	八	七	一一	一
八歳	八	七	一一	一
九歳	八	七	一一〇一二	一
十歳	八―九	七	一一〇一二	一
十一歳	八―九	七	一一〇一二	一
十二歳	九	七	一〇	一
十三歳	九	七	一〇	一
十四歳	九半	七	九半	一
十五歳	一〇	七	九	一
十六歳	一〇	七	九	一
十七歳	一〇	六半	八半	一
十八歳	一〇	六半	八半	一

年齢	食事及びこれに伴ふ休憩時間	遊戯及び自由運動の時間	學校及び家庭に於ける作業時間	學校に於ける席時間
三	三	六	二―三	一―二半
三	三	五―六	三―四	二―三
三	三	五	四―五	二―三半
三	三	三―四	六	四
三	三	三―四	六	四
三	三	三	七	四―五
三	三	三	七	四―五
三	三	二半	八	五
三	三	二半	八半	五
三	三	二半	八半	五
三	三	二半	九	五
三	三	二半	九	五

猶氏は家庭に於ける豫習復習宿題等に宛つべき時間は左の如くするを以つて適當なりとしてをる。（七歳以上順次…）

家庭に於ける豫習復習 半時間 一時間 一時間 一時間 一時間 二時間 三時間 三時間
宿題等に供すべき時間 十分 十分 十分 十分 十分 十分 十分 十分 十分

今まで論じ去り論じ來つた所は、實質的陶冶に關してある。而も陶冶は他に今一面の任務を有してをる。それは言ふまでもなく形式的陶冶である。形式的陶冶の意義は、學者に依て其の所見必しも一致しない。否從來の教育學中、此の問題を研究問題として取扱つてをるものすら誠に尠いのである。則ち吉田熊次博士の「系統的教育學」にも、小西重直博士の「學校教育」にも、谷本富博士の各教育學書にも、田中義能氏の「科學的教育學」にも、溝淵進馬氏の「教育學講義」にも、其の他大瀨甚太郎博士の「新撰教育學」や、中島半次郎氏の「教育學」（講義録）にも、所謂形式的陶冶論はない。たゞこれあるは大瀨甚太郎博士の「改訂教育學講義」、野田義夫氏の教育學概論（極めて簡略ながら）、乙竹岩造氏の「教育學」（教科書）である。

余の見る所に由れば、教授の目的に於て實質的陶冶と形式的陶冶の二方面を指摘しながら、單に實質的陶冶論のみを試み、形式的陶冶論を逸するは、甚だ當を得ないものとしか思へない。隨て余は本書に於ては大いにこれを探る。けれども其の内容（範圍）は諸家の形式陶冶論とは異なる。諸家は形式的陶冶の意義を以て、單に知力の鍛鍊と見做してをる。直觀・注意・記憶・想像・思考の鍛鍊即ちこれである。併しながら形式的陶冶を以て、單に知識の範圍に限るものとなすのは、余を以て觀ればまことに其の理由の所在を知るに苦しまざるを得ない。何となれば實質的陶冶を以て、知識・道德・藝術・宗教・身體の諸方面に亘るとすれば、其の形式的方面に於ては單に知の範域に止らず、感情・意志の方面をも其の内容として論せねばならぬことは、論理上當然のことだからである。否、單に知・情・意の三方面に止らず、身體的方面に於ても形式的陶冶があるべきである。それは身體の量的方面の陶冶ではなく、質的方面の陶冶である。

從來の形式的陶冶論が知の範圍に止められたと云ふことには、相當の理由があるやうに思へる。それは教授の意義を以て「知識技能の陶冶」と解したことである。蓋し陶冶が教育の目的であり、教授が知識技能の開発ならば、其の形式的方面の陶冶は正に知的範圍のものたるべきは、多言を要せざる所だからである。これが從來の形式的陶冶が、單に直觀・注意・記憶・想像・思考に止つた所以である。

と思ふ。然るに若しこれを余の教授意義觀よりすることとなれば、教授とは理會悟得に訴へはするがそれは方便で、眞の目的は教育の目的を達するに在る。而して教育の目的は全人格の陶冶にある。全人格は知・情・意・身體の全部に關係するものである。かう論じて來れば、形式的陶冶の内容は、どうしても知・情・意・身體の諸方面に亘らねばならぬことは、極めて當然であると思ふ。以下此の考の下に論じやう。

形式的陶冶の第一は、直觀の鍛鍊である。直觀には三種の意味がある。一は心理學上の意義、二は哲學上の意義、三は美學上の意義である。心理學上の直觀とは、知覺の十分なるを云ふ。則ち諸種の感覺を基礎として、これを一定の外物として正確に知覺することである。哲學上の直觀とは事物の真相（本體・物如）を直覺するの謂である。換言せば一種の超經驗的認識、即ち理性の認識に對して云ふのである。美學乃至藝術上に云ふ直觀は、一言にせば美的觀照のことで、假象界のものとして直觀することである。こゝに謂ふ直觀は、言ふまでもなく心理學上の意味である。

直觀は實に經驗構成の基である。此の力が無ければ吾人は個々の感覺を意味ある經驗として、觀念にまで作造することは出來ない。故に直觀が知識の門戸だと云はれ、或は「直觀無き概念は空虚だ」と言はれてをるのは、至言であると云はなければならぬ。次に直觀はこれを再生觀念に比較するとき

は、生氣に充ち度強く感情意志に影響を及ぼすことも多く大である。教授上直觀主義の重視せらるゝ、此に在るのである。隨て教授に於ては單に知識・技能の内容を授くるに止らず、此の力即ち直觀(個々の感覺を纏りある經驗にまで構成する力)を鍊ることを講ぜねばならぬ。此の直觀力を鍛鍊することは、其の後の直觀活動に大いなる影響を及ぼすものである。何となれば鍊られたる力は、次の直觀活動を一層正確・完全に行はしむるからである。直觀練習の方法は、所與(直觀の内容となる事物)を或は分折し或は總合して、部分と全體との關係を明かにし、同時に其の基礎たる意志を十分に陶冶することである。蓋し直觀と稱する知的活動も、其の根柢には意志が働いてをるからである。それから直觀の鍛鍊上今一つ注意すべきことは、其の基礎たる感覺器官の、總てを練ると云ふことである。從來は直觀を以て單に視・聽の感覺に限られた嫌ひがあるが、今日の心理學研究よりすれば、他に觸覺も味覺も嗅覺も溫覺も筋覺も運動感覺も、其の全部を鍊らなければならぬのである。ライが筋肉運動主義と稱する一種の發表主義を唱道したが、實はこれも一種の直觀主義に外ならないのである。

形式的陶冶の第二は、注意力の鍊磨である。注意とは意識の或る一點に集中したる状態である。注意は表面より見るときは知的性質のものであるが、これを内面的に觀察するときは明かに意志活動を基礎とするものである。隨て注意の如何は、事物を觀察して知識を得るにも、講話を聽きて想像を描く

上にも、事物の關係を探究して理法を認識する上にも、關係することが尠くない。換言せば鍛鍊されたる注意力を有する者は、其の所持する注意の力に依て、知識を的確に認識し、技能を打ち込んで作造することが出来るのである。注意力鍛鍊の必要こゝにある。注意力鍊磨の方法は、注意の性質上に立て考へられなければならぬ。注意活動には、其の對象に意識の集中する方面と、反對に其の他へ意識の逸散するを抑制する方面とある。換言せば注意は此の二作用を本質とするものであれば其の鍛鍊も此の二方面を眼目として講ぜられねばならぬ。則ち集中作用と持續力との鍛鍊、及び目的物以外へ注意の逸散するを防遏しこれを抑制する力の鍛鍊これである。注意の集中作用を妨ぐる原因は、外部の感官的刺戟と内部の心身的状態とである。それ故集中力を練るには、一面に於てはこれら學習の外的條件を整理改善し、一面に於ては内部状態を學習に適切なる如くにしなければならぬ。校舎の位置教室の構造・教室内の裝飾に腐心する如きは前者の例で、酒・煙草等刺戟性のもゝ使用を禁止し、手淫等に對してこれを防遏するは後者の例である。以上は注意力鍊磨の消極的方策だが、他に其の積極的なるものがある。それは教授に於ける教材を適切にし、教授の方法を巧妙にし、教科に工夫を凝らす類である。けれどもこれらは動もすれば無意注意(所動的なる)のみの惹起に陥ることあれば、安價なる興味惹起主義をとらず、被教育者の自爲(意志)に訴へ、衷心より眞正の興味を養ひ、併せて注

意力を鍛鍊するやう心掛くべしである。ヘルバルトの類化—無意注意の喚起—教師の活動—誤れる興味主義に陥らざるやうせねばならぬ。

形式的陶冶の第三は記憶の鍛鍊である。記憶とは既往の経験を再現しこれを過去に歸する所の意識作用である。記憶の價値は、觀念を確實に心意に牢記印銘する所に在る。別の言葉で説明すれば、表象の把住を正しく確實に且つ深く強固にし、觀念を豊富にし、完全なる知識を形成せしむる所に在る。隨て記憶の良否は教授訓練上に大なる關係を有つこととなる。こゝに記憶鍛鍊の必要が生ずる。記憶力鍛鍊の主眼は、把住力の陶冶と云ふことになるが、其の把住の性質たる、確實性、永續性を得さすべく努めなければならぬ。又記憶の種類に關して言へば、論理的記憶に長ずるやう仕向なければならぬ。但し機械的記憶も實際に必要あることもあれば、此の方面も適當に練習する必要がある。記憶力を鍛鍊する方法は、言ふまでもなく反覆練習するに在る。然れども其の補助要件として、注意・意志の陶冶をはかることも肝要である。蓋し記憶は知的性質のものには相違ないが、其の根柢にはつゝも意力の活動の存するものがあるからである。

形式陶冶の第四は想像力の鍛鍊である。想像とは既有的の觀念を分解しこれを基として新なる觀念を建構する作用の謂である。想像活動は新なる觀念構成の唯一能である。學問・藝術・道德・宗教、其の

他百般の文化文明の進歩は、實に此の想像性を基として、行はるるものである。故に廣い意味から言へば、創造は想像であることは勿論、反對に想像即創造と云つても差支ない位である。實に想像は人格價値上、文化價値上甚大なるものがあると言はなければならぬ。近時教育社會に於て、想像力の養成、創造能の發揮等喧ましく論議せらるゝ所以が正にこゝに在る。想像活動の過程は、*Imagination* (想像) + *Creation* (創造) に依つて工夫 + 集中 = 創造 (藝術の養成) である。故に想像力の鍛鍊は、此の創意力乃至想像工夫力を大いに鍊磨することを主眼としなければならぬ。或る論者(遠藤隆吉博士)は「大いに兒童の空想を養成すべし」と云ふことを唱へられてあつたが、意味ある言である。被教育者の想像力を養ふには、第一に被等の想像生活を自由に且つ豊富ならしめねばならぬ。何となれば想像力は想像を大いに想像せしむることに依てのみ、其の量を豊富にすることが出来るからである。恰も思惟力は思惟を大いに思惟せしむることに依てのみこれを養ふことが出来ると同だからである(西田幾太郎博士、自覺に於ける直觀と反省)。併しながら想像は、單に所謂空想の域にいつても止つてを以てはならない。若しも想像を以て空想と同視し、空想することのみを獎勵するならば其の結果は夢遊病者(ニトリアン)を造ることとなつて仕舞ふであらう。こゝに於てか第二の條件として、想像を理性化・現實化することを指導せねばならぬ。かくて着實なる想像力が養成されるのである。相像力養

成の手段には色々ある。けれども其の中にて最も重要なものは、遊戯・童話・作業等である。其の理由は遊戯は兒童（大人も同じ）の活力・自由の感情運動的・摸倣的・創作的衝動の結合充溢して現はるゝもので、隨て其の中には想像的要素が極めて多くあるし、又童話はそれ自身想像の産物であり、手工其の他の作業亦大いに想像力養成に資する所があるからである。

形式的陶冶の第五は、**思考の鍛錬**である。思考とは二個以上の異りたる觀念が意識に現れたるとき。比較・辨明・分析・綜合・抽象・限定・歸納・演繹等の作用に依て、其の關係を定むる作用（意識過程）を云ふ。かくの如く思考は異なる新問題に接したる場合に起る心的作用であるが故に、其の性質は有目的々有爲的のものである。思考の對象は所謂疑問に外ならぬ。疑問は論理的不信其のもので通例不安不快の感情を伴ふを常とする。思考作用には三種の形式がある。概念・判斷・推理これである。思考の此の三作用は知的活動の最も高等なるもので、知識はこれに依て無限に發達するのである。以下概念・判斷・推理の各場合に分ちて、其の陶冶法を説くこと、しやうと思ふ。

概念の鍛錬の主眼點は、明瞭にして正確なる概念を構成する力を養ふ點に在る。而して其の要點は概念構成の論理たる抽象と限定との作用を十分に鍛錬する所に在る。此の抽象作用を完全に行ふ力、限定作用を十分に行ひ得る力を養成さへすれば、其の如き心力の所有者は、いつも論理的に完全なる

概念を構成することが出来るものである。抽象・限定の論理性を養ふには、其の基礎陶冶として分析と綜合との作用を練磨する必要がある。次には「屬性の抽出と特殊性の捨象」とを、誤りなく行はしむるやう、其の鍛錬をなすことである。而して精密確實なる定義を下す習慣を造らしむることである。

判斷の主眼點は、正確敏速に觀念乃至概念相互の關係を立つる所に在る。隨て判斷の鍛錬には、早合點の風や、皮相的判斷に陥るの弊を、絶対に戒しむることである。其の方便は、（一）直觀を完全にすること、（二）言語を明瞭正確にすること、（三）徐々と獨立的考察に慣れしむることである。

推理力の鍛錬は、歸納演繹の論理法を練習し、其の作用を完全に行はしむるに至るを主眼とする。

其の方法は（一）前提と結論との正しき聯關を立つること、（二）成るべく被教育者をして推論せしむること、（三）原因結果の論理（關係）を十分に認識せしむること、（四）歸納推理と演繹推理とは併せてこれを練習すること、（五）代表的なる推論の形式を記憶せしめおくこと等である。

形式的陶冶の第六は、**感情の陶冶**である。此の感情を鍛錬すると云ふことも、實に形式的陶冶の一面として必要缺く可らざることである。感情の本質の何なるかに關しては今日尙ほ異論のある所で固より一定する所ないが、而も感情を以て快・不快の意識なりとする所は皆同じである。隨て感情の鍛錬てふことは、此の快・不快の鍛錬と云ふことになるのである。感情の陶冶中第一の要點をなすは、

「快なるもの對しては大いに快を感じ、不快なるものに對しては率直に不快を感ず」る所の、率直にして深き感情能を養ふことである。とかく東洋古來の教育に在ては、感情は壓迫されて來たけれどもこれは誤りである。悲しさにあひて悲哀を感ぜず、悲哀を感じながら泣かざるはこれ一種の不自然である。人爲・僞である。今後の教育に於ては、大いに感情の純粹性を發揮せしめねばならぬ。第二には不良不美なる感情はこれを抑制又は轉向し、善美なるものはこれを助長することである。此に不善不美なる感情と云ふは不良なる本能に伴至する所の感情、即ち不良なる情緒の謂である。尤も不良なる情緒とても或る意味に於ては善を助くる場合もあれば、それらは亂りに壓抑を事とせず、須らく他に統制すべきである。善美なる感情とは彼の論理的情操・道德的情操・美的情操・宗教的情操の類である。此の種の感情はそれ自身に價值あるは勿論、人格の形成上にも極めて大なる價值を有つものである。

感情教育の方便は、統制と助長とを其の最とする。統制とは前にも一言せる如く不良過激なる感情を防遏乃至善美なるもの、中に統制すること、助長とは善美なるものを積極的に助長發揮することである。換言せば此の兩者相俟ちて始めて感情を圓滿に發達せしむることが出来るのである。

形式的陶冶の第七は意志の鍛鍊である。意志とは心意の活動的方面に對して名づけたるものである。知識・感情の所動的なるに反して、能動的なるを其の特長とする。從來の心理學に依れば、意志は觀念

等と相並立する別箇の作用か、觀念より派生せるものか、生理的派生現象かにられたが、現代の心理學に依れば、意志は心意の最も根本的方面で、知も情も活動の基礎を此に置くと云ふことである。それ故近來は意志の陶冶・鍛鍊てふことが極めて重大視せらるゝやうになつた。單に道德の本源なるが故にのみさう云ふのではない。知識の基礎も藝術創作の基礎も、宗教の基礎も、皆其の根柢をこゝに仰ぐのである。知識が可能なのは先驗理性（自由意志）が所與を知識にまで自力的に構成するからであり、藝術創作の可能なるは意志の自由なる作爲に依るからである。又道德・宗教の可能も、自力的に自由なる意志が理想活動を營み得るからである。要するに一として意志活動に其の基礎を仰がないものは無いのである。

廣義の意志は其の中に本能・衝動・慾望・執意等を包含してをる。けれども此に最も關係あるは、衝動と執意との二者である。執意は狹義に意志と呼ぶ所のものである。教授の方面より意志を陶冶するは所謂間接的意志陶冶である。理會・悟得に依り、被教育者の觀念界を整頓し、かくて意志を鍛鍊しやうと云ふのである。意志陶冶の主眼とする所は、衝動活動を規定し、理性的意志の活動能を助成し、通じて意力（生活力）を旺盛にし、充實せる活動能を造るに在る。蓋し意志は形式的方面よりこれを見るときは一種の力其のもので、優秀なる意志とは要するに充實せる意志に外ならないからである。併

しながら實質的見地よりこれを見るときは、單に意力の豊富旺盛と云ふだけでは未だ足りない。それが更に一定の規範に合致するを要するのである。カントの言葉を借りて言へば、實踐理性(善)なり純粹理性(眞)なり判斷性理性(美)に適合する所のもので無からねばならぬ。蓋し無規範なる意志活動には、何等の價值も無く、意志の貴さは實にそれが一定の規範に即しながら活動(作造)を營むと云ふ點に在るからである。隨て意志の陶冶は形式的方面の任務は「意力の充實」だが、實質的方面は「規範を與へる」と云ふことで無ければならぬのである。而して意志に規範を與へると云ふことは別の言葉で説明すれば、意志を品性にまで仕立てると云ふことになるのである。知的品性・道德宗教的品性・美的品性は、實に規範を體現せる意志の謂に外ならない。兎に角意志陶冶を形式實質の兩面より解釋するときは右の如くなるのである。

教授に由る意志鍛鍊の方法は、形式的方面に在ては適切なる知識なり技能なりを授けて、被教育者を大いに活動せしめ、其の活動能を造るやうにし、實質的方面に於ては論理的陶冶・道德宗教的陶冶・美的陶冶を施して、眞・善・美・聖の規範を體得せしむるやう企圖することである。其の手段は(一)作業を課して活動を鼓舞すること、(二)一切の教授に於て論理性・道德性・審美性・宗教性を確實に鍊ることである。他に(三)意志陶冶の基礎として、其の生理的方面たる體力を旺盛にすることも必要であ

る。

形式的陶冶の第八として指摘すべきものは、身體の鍛鍊である。體育の實質的方面は、體重體量の増進である。例へば身長を増すべく努め、體重・胸圍を増加することをはかる如きこれである。然るに其の形式的方面は、一言にすれば體質の鍛鍊がそれに當るのである。幾ら體形が立派に、體量體重が申分無くとも、體質がよく無くては何にもならぬ。トルストイ翁を真似る譯ではないが、人間を種馬として見るもかゝる外面的に堂々たる貴族的種馬は、到底種馬として優秀なものと云ふことは出来な^らぬ。何とならば種馬は外形の立派であることは無論必要なことには相違ないが、而も其の質が悪くは何にもならぬからである。人間に於ても實に其の通りである。こゝに於てか余は身體の形式的陶冶の極めて重大なることを主張するものである。「體質の優秀」なことは、これを別の方面から別の言葉で表せば、人格實現(隨て社會實現)に十分の貢獻をなし得る底の身體的素質である。彼の體育的理想たる健全は、實に此の體質の優秀と體格・體重・體量の完備との兩方面を併具した状態に言はるべきものである。體質を優秀善良ならしむるの途は、實に一二にして足りない。又其の關係する所も單に教育教授の範域に止らない。寧ろ問題は優種學(イゼニクス)に屬するものであり、(一)經濟(二)衛生(三)結婚、(四)道德等を基礎とする、優種政策に俟たねばならぬものである。而して教育は實に其の一部分を擔

當するものに外ならぬのである。教授の方面に於て努むべきことは、云ふまでもなく被教育者の認識を導いて、營養・運動等に注意せしめ、成るべく其の體質の改善をはかり、皮膚・筋肉・骨格等の優秀なる發達を企圖し、特に四肢及び諸器官の機能を敏活に陶冶し、以て人格實現の意志に對し、正確敏速に反應し得る如く、これを鍊らしむることである。換言せば身體の諸機能に正確と敏活とを附加することである。それがためには本質の鍛鍊に關して自覺を促がし、又其の方法上の知識を授け技術を鍊らしむることが必要である。隨て保護よりも鍛鍊的手段に訴ふることが重要である。

これで陶冶論が一わたり済んだ。依て余は次に節を更めてかゝる陶冶が行はるゝためには、教授（隨て學習）は如何なる順序・過程を踏むを可とするか、其の教授進行の規範を論定せねばならぬ。則ち今日教授學上に「教授段階論」、又は「教段論」と稱せらるゝものがこれである。

第七節 教授の段階

狹義の所謂「教授の方法」は、分かれて二となる。一は本節に論述せんとする教授（學習）の段階で、他の一は教様及び教式である。教授の段階とは如何なるものかと云ふに、一定の教材を教授する（學習せしむるに）に當り當然踏むべき（踏まねばならぬ）順序・過程である。換言すれば教授の進行を

合理的にし、學習の作用を經濟的にするために、當然従はなければならぬ規範である。かく云ふからには無論此の規範に従ふと云ふことは、其の結果が善良であることを條件とせねばならぬ。詰り學習者の側から言へば、かやうな規範に依らずに學習するよりも、依る方が順序正しく容易にこれを收得し、心力を養ふことが出来る譯で無ければならぬし、教授者の側から云へば、完全に教材を授け得ることであらねばならぬ。

然るに此に論を構ふる者がある。それは「教授段階の如き理論上定められるものでも無ければ、又定めたとして實際上さしたる便益を與ふるものではない。故にかくの如きはこれを論ずる必要はない」と言ふのである。此の種の教授段階不必要論者の論據には、二つあるやうである。一は理論的基礎である。則ち教授の段階などは立つもので無いと云ふ思想、今一つは教授は、術であれば經驗さへ積みば立派に教へることが出来ると云ふ考である。前者に對すればこれは實際的論據とも稱すべきものである。近時ポツ々々學者・實際家等の間に見ゆる所のものである。

教授の段階が理論上立つか立たぬか、又實際上有害無益であるかどうか。に對する余の見解を少しく述ぶるに、便宜上其の結論からさきに言へば、一定の教材を一定の程度に在る者に授くる上の理論則ち教授の段階なるものは兎に角在ることを信じて疑はない、（理由は後に明かにする）。又かくて定

められたる教授の方法的規範は、これ亦效果の在ることを疑はない。併しながらそれはチルレル、ライン等の如く、心理的基礎にのみ立つた段階、而も五段階。又は論理主義の基礎の上に立つた模範段階と云ふやうなもので無いことは前以て斷つておく。以下教段不可能論・無用論を駁撃しながら自己の可能論・有用論を主張するに、教授段階の成立を不可能なりとする所の理由は、教材は單に知識的性質のものに止らない技能的のものもある。他の方面から云はゞ、知的陶冶を目的とするもの以外に、道徳的陶冶・藝術的陶冶・宗教的陶冶・身體的陶冶を目的とするものがある。然るにこれらは各々其の性質を異にする。其の結果それらの教授は皆一樣の形式同一の段階を踏みはしない。殊に一々五段階の過程を踏ましめるなど云ふことは、教材に依ては無益も甚しい。又技能教材の教授に於て「認識構成」の段を踏ましむることも滑稽なことである。又心理主義の段階ばかりでは不十分である。何となれば論理的教材の認識には、論理的規範を必要とするからである。要するに唯だ一個の形式的段階とか模範段階とか云ふやうなものは成立するものではない。とかう言うのである。此の非難はまことに一應は尤もである。けれども靜かに考へて見ると、まだどうも首肯されない點がある。それは教授段階は何も唯だ一個に止らねばならぬ譯は無いことと、教材は大體に於て知識的教材 技能的教材との二つに類別されることと、學習作用には其處に自ら心理的・論理的順序の存するものがあつて、教授

の段階はそこに立派に成立する可能性があることを、論者は考へぬからである。

余の觀る所に由れば、前々節「學習論」下に述べたやうに、學習は被教育者の心意的要求と、教材が内含する論理的・藝術的規範との結合に依て、正に可能のものである。而して此の場合心意の活動は無法則に發動するもので無いし、教材の内含する論理的規範・藝術的規範は、其の本質に於て没心理的のものでは無い。其の間には大體に於て一定の合理的基礎過程が在るのである。これあるが故にのみ學習が可能となり、學習經濟など云ふことも生じて來るものである。論者と雖も或る特定の教材の教授には、順序のあるべきを否定しないのであらうが、然らばかかる教材の類たる、知的教材・技能的・藝術的教材の教授に、何故に順序・段階が在つて悪いであらうか。論者は要するに未だ學習の原理に就て十分なる理會を持たないのである。次に教材はこれを類別して、知識的教材と技能的教材とに分つことが出来るのである。道徳的教材や宗教的教材や身體的教材は、其の一部分が知識に、一部分が技能に屬するものである。要するに二者に纏めることが出来る。さうだとすれば、教授に於ける段階は、知的教材を教授する場合に踏むべき段階と、技能教材を教授する場合と、二種に於て成立する譯である。かやうに見れば、論者の非難の一たる「適用上の無理」、則ち性質の異なるものを紋切形に取扱ふの非難を免れることが出来る、加之心理主義のみに陥るとか、論理主義のみに陥るとかの非

難も受けずに済む。蓋し教授は教材の性質と學習の心理とに基くべきは、既に幾度も論じた所だからである。

以上述べたる如き理由に依り、教授に順序段階のあるべきことは、最早や疑ふの餘地が無い。然らば其の効果は加何と云ふに、教段無用論者は、或は經驗主義・人格主義・反形式主義の立脚地から從來の教授段階の流したる弊を攻撃し、以てこれを無用有害のものやうに見做してをる。固より幾分は理由の無いことではない。けれどもそれは教授段階の無用と云ふことにならないと思ふ。何となれば教授段階には幾多の本質的・實際的價值があるからである。其の一は教授段階は教授進行の合理的基礎、則ち狹義の教授方法の原理で、知識の教授(學習)や技能の傳達(體得)は、大體に於てこれに依らねばならぬもの、換言せば少くとも此の原理を無視しては教授が行はれないと云ふことの價值であるこれが本質的價值である。經驗本位主義者は、段階論などは知らずとも、積年の經驗に依て幾らも名教授が出来ると考へてをるやうだが、吾人から見ると其の名教授なるものは、實は其の根本に於て段階の原理を基礎としてをるものに外ならぬのである。たゞそれが自然と教授者の經驗に依て體得された所が異ふまでである。隨てそれは決して不必要なものではなくて、却て大いに名教授には必要のものたることを暗示するのである。其の二は標準的教授段階を設けることは、初心の教授者には甚だ必

要なことだと云ふことである。經驗主義者は、積年の經驗と云ふが、此の多忙な世の中に、そんな氣の長いことを云つてはをられない。理論的に段階を定めて、一定の方法を踏まして往くことが此上なく必要なことである。又さうする方が初心の者には危険が少くて反對に効果が多い。動もすれば人格的教育主義者等は、「人格さへよければ」と云ふことを言ふが。此のよき教育的人格なるものは、教授や訓練の中に内在する所の、客觀的規範と矛盾する性質のものでは無い筈である。人格を目して客觀的法則を内在的に超脱した一種の堪能的狀態と見るのはよいが、これを全く教育の客觀的規範と無關係な狀態とは、斷じて見ることは出来ないのである。若しそんな無法則的狀態なる教育的人格が、實地教授上に良好なる効果を齎すと云ふならば、それは此の上も無き不可思議である。要するに教授の段階を設定するてふことは、極めて必要なことに相異なるのである。

教授の段階は如何に定むるが適當であるか、余の信ずる階段を示す前に、先づ古來現代の諸家が如何に定めたかを詳かに知る必要がある。則ち教授段階には次の如き種類がある。

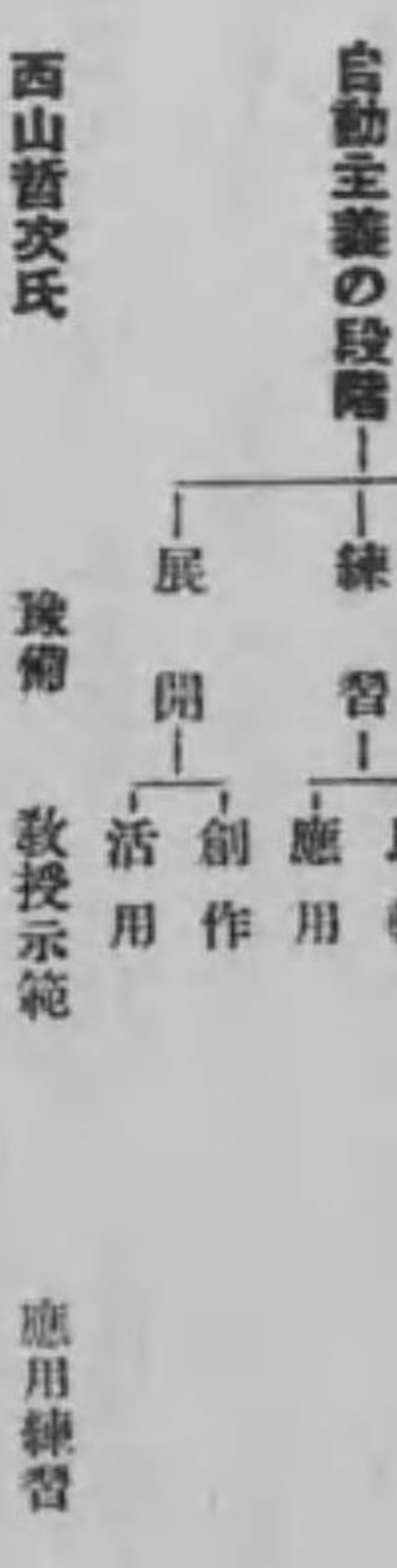
〔古來諸家の教授段階案〕

アリストテレス	知得	思考	努力	ボエチウス	學習	理會	表出
ピタゴラス學徒	記憶	確保	精神の敏速	アグリコラ	理會	記憶	發表

第四篇 教育方法論 第五章 教授論

ルーテル	暗誦	説明	應用
ラトケ	實例	法則	練習
コメニウス	理會	記憶	應用練習
ロート	教示	練習	喚醒
ベスタロツチ	直觀	理會	應用
チースエルウエツヒ	受容	認識	構成及意志
ヘルバルト	明瞭	聯合	方法
ストイ	注意	期待	實行
チルレル	明瞭	聯合	系統
ライン	分解	總合	系統
テルプフェルト	直觀	提示	總括
ウイلمان	收得	理會	應用
ウイーゲツト	直觀	概念	應用
サルヴェルカ	指道	提示	能力
レーゲネル	豫備	提示	整理
クラウゼ	豫備	新事項取扱	總結
ベルゲマン	豫備	提示	記憶の印銘
ライ	(豫備)	直觀	類化
フインドレー	豫備	新知識提出	抽象
サイフェルト	一致	把住	原則
イツチエネル	直觀	認識	編入
			形式的整理
			發表

ワルゼマン	直觀	認識	應用(知識科)
ケーライン	豫備	練習	應用
マルチツヒ	固體收得	本然の知識	應用
熊谷五郎氏	期待心の喚起	期待心の満足	筆記
谷本富氏	豫備	提示	總括
横山榮次氏	豫備	主部	整理
吉田繁次氏	受領	理會	應用
田中義隆氏	豫備	提示	應用
森岡常藏氏	豫備	提示	比較
乙竹岩造氏	豫備	教授	整理
中島半次郎氏	豫備	授與	應用
下田次郎氏	豫備	教授	整理
河野清九氏	豫備	教授	整理



教授とか學習とか云ふものに、何等かの順序・段階のあるべきことを認められたのは、實にアリストテレスやピタゴラス學徒以來のことである。而してこれら多くの學者・教育者は、或は學問其のもの、方法たる論理的基礎から、或は被教育者の心理的過程の上に立脚して、これを唱道したのである。けれどもヘルバルト派以前は、未だ此の順序なり段階なりは、極めて大體に解されて、チルレル等が唱へたやうに、如何なる教材(各単元の教授)にも皆に共通普遍のものであるとか、如何なる種類の教授でも如何なる場合の教授でも、一樣に此の形式的規範段階に従はねばならぬとか、さう云ふやうかましい考は未だ無かつたのである。詰り知識收得の大體の順序と見做された位である。隨てヘルバルト派以前は、「此の教授段階論」と云ふやうな問題は、學者教育者にとつてさう大した重要問題では無かつたのである。然るに一度ヘルバルト出で次にチルレルが出で、形式的段階と云ふ新語を創造し、これを科學的基礎の上に据え、教授の方法の規範としてから、教授上非常に重大な問題となつて仕舞つたのである。而して現在に或は論理主義で無ければならぬとか、或は兩者の折衷主義で無ければならぬとか、或は新ヘルバルトニズムだとか、さまざまの渦紋が渦を捲いてをるのである。以上のやうな譯で、教授の段階論の問題は主としてヘルバルト派の心理主義的段階論に興り、殆ど世界各國の教育實際界を風靡し、これに反して軌近論理主義の教授論が唱へられ、今日は其の折衷調和の時代に在

る状態である。依て本書はヘルバルト派—心理主義—の教段論より筆を起し、論理主義・調和主義の代表者の教授段階を詳かに閱し、然る後自家の説を示すこと、しやうと思ふ。

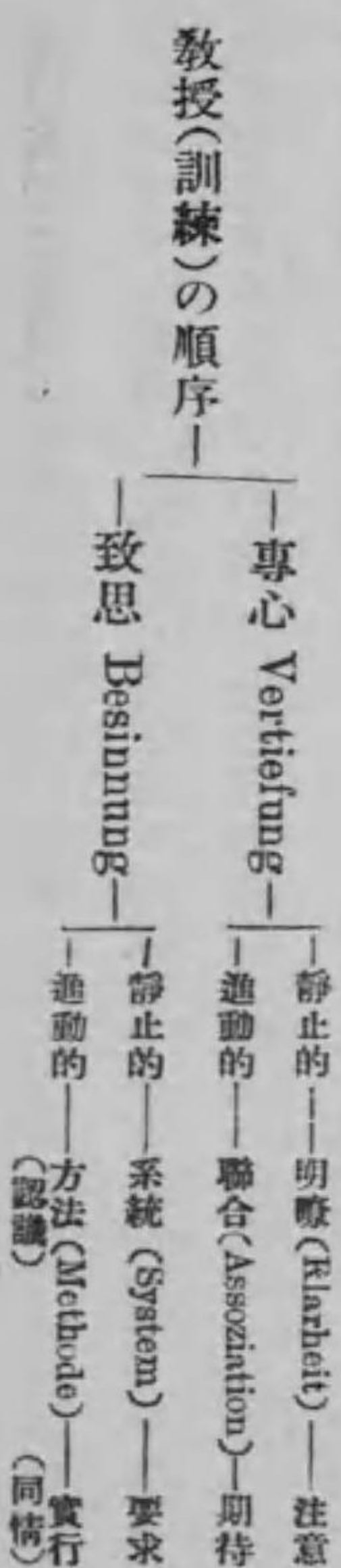
心理主義教授段階説は、實にヘルバルト派の學者・教育家の唱ふる所である。尤も學祖ヘルバルトの段階説は、弟子チルレル等に見る如くに、表面上あんなに嚴密には唱道しなかつた。けれども教授上・訓練上當然辿るべき客觀的順序、依るべき規範位に考へてをつたことは無論である。隨て其の基礎に於ても、單なる心理の過程のみを標準としたでなく、論理の基礎をも採入れてをる。其の業跡を篤と見ると、心理的基礎の上には無論立つてをるが、其の段階に對する考へ方は、寧ろ論理的要素の方面が多かつたではないかと思はれるやうな所がある。從來の我が國の教授書や教育書には、ヘルバルトは、正に心理主義的基礎のみに立たものかのやうに書き記されてをるが、あれは正しきヘルバルトの教授段階觀でない。ザルゲルク教授は、それらの點をよく闡明してをる。さてヘルバルトに由れば教授の直接任務は興味の喚起にある。興味を喚起するてふことは、實に確實なる觀念の獲得把住を意味するものだが、其の方途は二つある。一は事物に専心せしむること、一は専心したるものを更に致思することである。事物に専心するとは、心を專一にして個々の點を深く觀察し觀念を明瞭にすることである。別の言葉で説明すれば觀念の個々の部分に對して、深き印銘を得ることである。(此

の考の基礎は論理上に於ける分析に一致す)。けれどもそれだけで全體が明かにならぬ。そこで致思の必要が生ずる。致思とは専心したる個々の觀念を相互(論理的)に結合し、又は舊觀念の體系中に新觀念を類化することである。(此の考方は論理學上の綜合に一致す)。更に少しく立入て見ると、ヘルバルトの専心なるものは、表面から言へば心を一物に集中して他物への散逸を防ぐ状態の謂、則ち注意・知覺に外ならないが、これを内面から觀察すると、それは實に知識の分析に外ならないのである。次に致思は表面は類化の心的作用に過ぎないが、これ又知識の綜合に外ならないのである。詰り専心致思は心理の法則に立脚すると云ふよりも、論理の基礎に立つと云ふ方が此の場合より多く當る譯である。——これ單なる心理主義でない證據。

此の専心・致思の原理の外に、氏は更に二個の原理を案出した。それは専心・致思を經的要素とすれば正にそれに交錯する緯的方面の要素である。靜止と進動との原理である。靜止とは心意が一定の事物に止つて靜かにこれを翫味する状態、進動とは心意が更に他の事物に向て移動することである。即ち知識收得の心意の態度には、かう云ふ稍極・積極の二方面があると云ふのである。然らば此の緯的原理と前に述べたる經的原理とはどんな關係をつくるかと云ふに、それは専心にも致思にも働く。靜止が専心に働けば靜止的専心の状態となり、進動が働けば進動的専心と云ふ状態のものとなる。又致

思の側へ働けば、靜止的致思、進動的致思となるのである。彼が教授（訓練にも通ず）の段階たる明瞭聯合・系統・方法（以上認識的興味の場合）、及び注意・期待・要求・實行（情的興味の場合）は、實に專心致思と靜止進動的兩原理の相交错關係する所に見出されたるものである。少しく其の次第を説明するに、明瞭は專心が靜止の状態に在るときに生ずるものである。何となれば心意が一物に靜かに專心すれば、觀念はそこに明瞭とならねばならぬからである。然るに此の專心が進動して、他の事物に向つて移動することになれば、こゝに聯合の結果が生ずる。蓋し觀念と觀念とが聯合を現するが故である。右は專心と靜止進動との關係に依る産物である。系統とは致思が靜止した時に生ずる状態である。則ち致思が專心に依て得た個々の觀念を靜かに纏めることに依て生ずる状態である。方法とは致思が更に進動する所に現るゝもので、系統の進展である。

以上は認識的興味を喚起する場合（教授）の順序だが、同情的興味を喚言する場合（訓練）には、明瞭が注意となり、聯合が期待となり、系統は要求となり、方法は實行となると言ふのである。表示すれば次の如くである。



〔ヘルバルト教段説の批評〕

ヘルバルトの教授段階は、従来の説に由れば、單に知識取得の順序を示せるものに過ぎないと云ふことであつた。然るに近時ザルツェルク等の研究したる結果に由れば、さうではなくて、全體の材料に就ても個々の材料に就ても、教授に於ても訓練に於ても、此の四段階を経るのが自然の順序であると云ふのであつた。然らばヘルバルト教段説の長短得失如何と云ふに、明瞭・聯合・系統の三段階は、大體に於て不都合では無い。此の種の考は實はヘルバルトに始つたことではなくて、遠くはアリストテレスや近くはカント等に依て唱へられた認識成立の三順序である。故にこれを以て氏の獨創と見做すことは出来ない。次にヘルバルトの考へ方は非常に哲學的な所がある。專心・致思や靜止・進動の思想は、一面には無論觀念論的心理説の基礎もあるが、其の考へ方は寧ろ哲學的である。思辯的である。否、ヘルバルトの心理學は、實はそれ自身が哲學的であるのである。それから考へる段階を以て、全體の教材に對しても個々の材料に對しても、教授にも訓練にも必要な順序階梯だと見た所は、チルレルの所謂形式的段階への基礎過程と見做すことか出来る。これらがヘルバルト教段説の特色である。然るにヘルバルトの教段説は、他方から言ふと不明瞭なものがある。それは方法と云ふ段階である。これは系統の連續で系統の進展を意味するらしいが、さうだとすれば別に特設の要はない。とにかく此の方法は問題である。それから一般に非實際的の感がある。此の點がチルレル、ライン等の改善の的となつた所である。

前にも言つたやうに、ヘルバルトの教段説は、哲學的（論理的・思辯的）である。隨て其の名稱と云ひ意義と云ひ、著しく非實際的なる憾がある。又不明瞭な箇所もある。チルレルは實にそれらの點を補正すべく立つたのである。チルレルに隨へば、教授の段階と云ふものは、漠然と知識取得の順序と云ふやうな手温いものでは無い。如何なる教授にも普遍的なる規範である。形式である。教材の内容

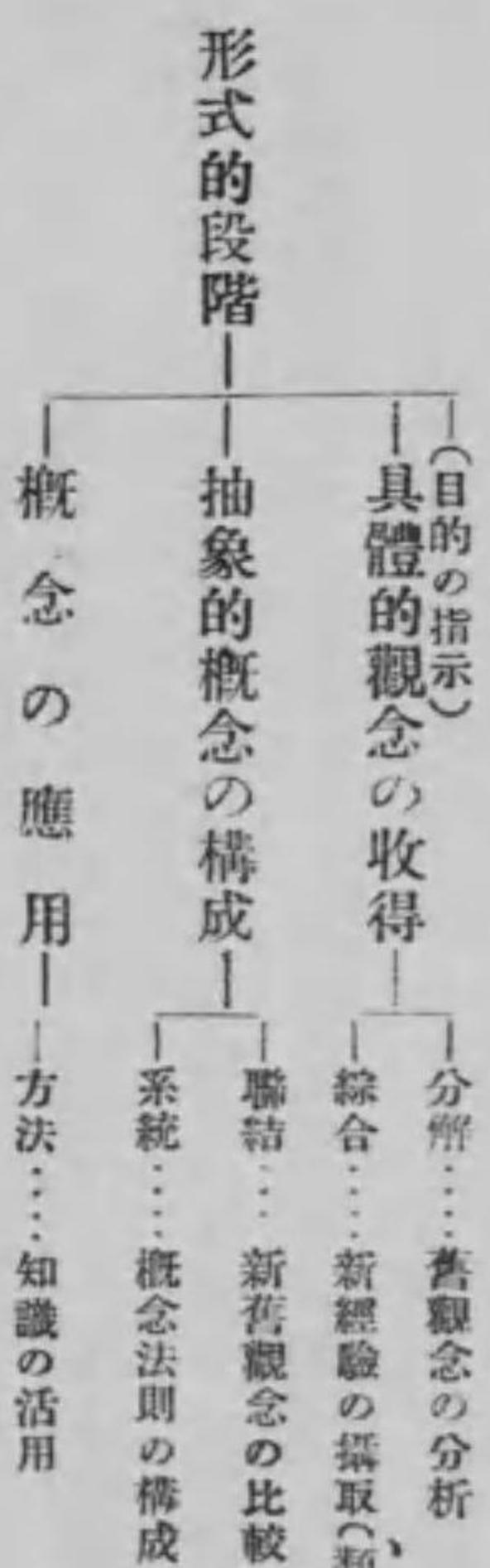
は異つても、異らない所の形式原理である。如何なる場合の教授にも可能なる段階である。と云ふ風に見たのである。これ形式的段階なる名稱の創造された所以である。それからチルレルの教段論を叙述する前に今一つ述べておかねばならぬは、方法的單元なるものに就てである。方法的單元とは何ぞやと云ふに、チルレルに由れば、教材は數個の分節から成る場合がある。而して該分節が其の中に普遍的概念、則ち獨立したる意味を有するときは、それを單元と呼ぶのである。則ち獨立の意味(概念)を内含する所の教授事項の謂である。隨て教材に依ては數個の單元から成るもあれば、全教材が一個の單元なる場合もある譯である。それを特に方法的と稱するのは、形式的段階が適用さるゝ所からさう言つたのである。詰りチルレルはかゝる單元を以て一概念と見、その教授形式として形式的段階を定めたのである。

〔方法的單元の意義及び其の定め方〕

方法的單元と云ふ名稱はヘルバルトの高弟チルレルの創唱にかゝるものである。其の意味する所は形式的段階を適用する教材の區分である。其の條件は該分節中に獨立の目的を有することである。換言せば普遍的概念を含むことである。從てそれ自身に於て未だ意義の完結せざる分節は、これ單元とはならない。單元を定めるには、教材自然の段落に依らねばならぬ。單に長短のみを標準として定める譯にはいかない。次に注意すべきは被教育者の心意發達に適することである。方法的單元は必しも一時間に完了せねばならぬ理由はない。又短い教材は全體で一單元をなすものもある。

チルレルの教授段階説は、心理的基礎の上に立つたものである。謂えらく單元を授くるには(知識を收得せしむるには)、心意の過程に隨はねばならぬ。知識は觀念を本とする。新觀念を得るには、具體的觀念の成立條件たる、分解と綜合に依らねばならぬ。分解とは種々雜多の舊觀念を分解して不明瞭のものを明瞭にし、秩序なきものに秩序を立つること、綜合とは分解したる舊觀念の助けに依りて新觀念を獲得類化し、我有となすことである。所謂類化活動である。これで新觀念が先づ收得された譯である。けれども確固たる概念とするには、更に今一段の銑練、即ち概念構成の理に依て概念化されねばならぬ。それが聯合と系統とである。聯合とはかくて獲得された觀念を、全體の意識體系の中に整理整頓するために、其の間の聯絡關係を明かにすることである。系統とは聯合に依て聯絡關係付けたる所に基き一の概念又は法則に構成し、系統化することである。此の二段は觀念を知識化する段階である、最後に此の知識を生命づけるために、應用を營む必要があるが、これが方法である。と云ふのである。分解・綜合・聯合・系統・方法、これがチルレルの有名なる形式的段階で、實にヘルバルト派五段教授法の原據である。チルレルは他に「目的の指示」と云ふことを必要とし、分解以前にこれを置いた。目的指示とは新觀念の收得を妨げる意識内の雜念を排け、新觀念の受領を容易ならしめ反對に現在の教授に關係ある舊觀念を惹起し、期待の精神を作興するために行ふ、新教授事項の豫告

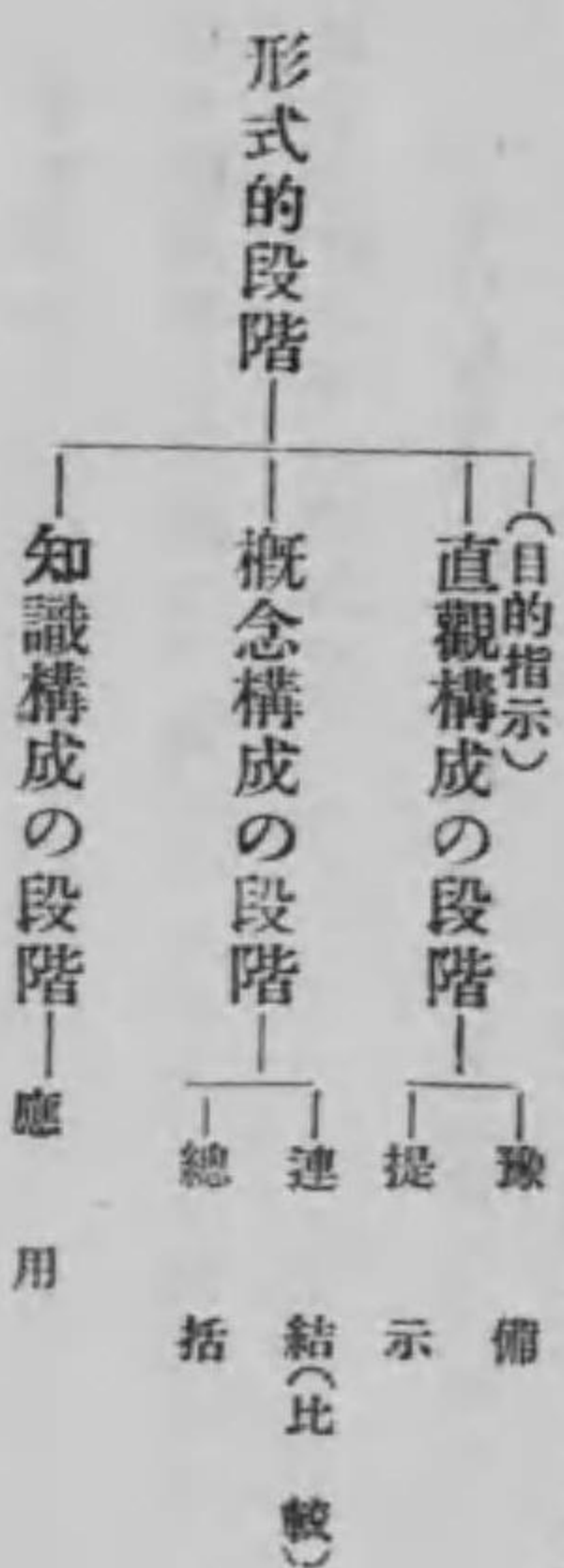
である。表示すれば次の如くである。



〔ヘルバルトの教段とチルレルの教段との比較〕

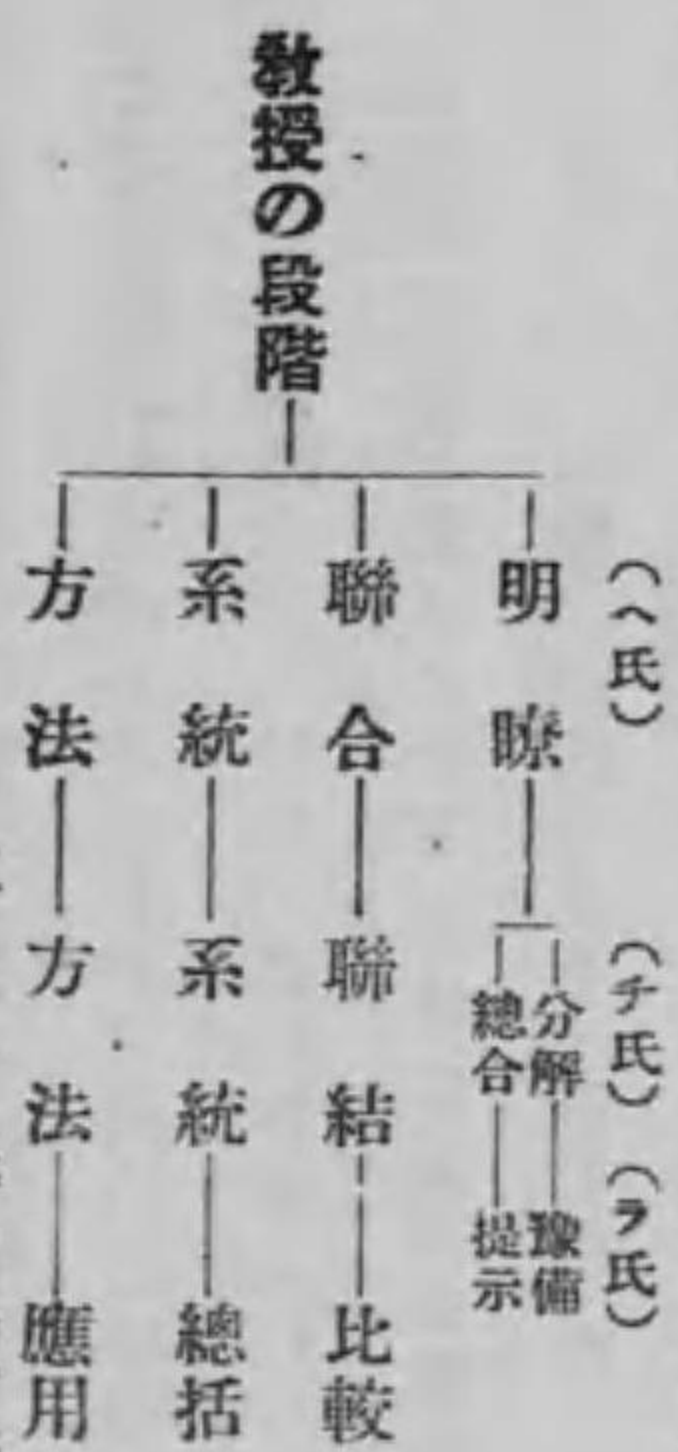
チルレルの教授段階説は、ヘルバルトの段階説を補正したものである。今少しく兩者を比較するに其の差異點の第一は、ヘルバルトの教段論には論理的思想(隠れたる中に)が著しく働いてをるが、チルレルの教段は専ら心意發展の過程の基礎上に立ちたることである。其の二はヘルバルトは明瞭・聯合・系統・方法の四段であつたのをチルレルは分解・綜合・聯結・系統・方法の五段とし、更に目的指示をも入れ、著しく實際的のものとなしたること。其の三はヘルバルトは聯合と系統との間に、大して密接なる關係を認めなかつたのを、チルレルは頗る密關的のもの、殆ど間隙なき状態のものと見做したること。其の四はヘルバルトに由れば教段は教授の蓋然的順序たるの嫌ひがあつたが、チルレルに至つては單元を授くるには必ず準據せねばならぬ規範となつたことである。けれどもこれを内部的に見ると、兩者の關係の密接なるは否定することは出来ない。先づこれを名稱の上から云ふも、違ふ所は明瞭と分解・綜合だけである。而もチルレルの分解はヘルバルトの専心の中の靜止の方面に外ならないし、綜合は専心の進動的方面に外ならぬ。意義に就て見ると、聯合・系統は根本に於て異ふ所はない。たゞ方法はヘルバルトに於ては、其の意味が頗る曖昧なるものであつた。それをチルレルはこれを限定して應用と云ふものにして仕舞つた。此の點は異ふ。

チルレルの形式的段階は、まだどうも其の名稱が論理學的である。そこで此の名稱を教授學的に改め、更にチルレルの概念構成の心理的原理に、未だ不十分な所がある。これを改めねばならぬと云つて、立たのが其の弟子ラインである。ラインは其の心理説に基き、眞知識を授くる道を、直觀・概念・應用の三過程に求め、教授の段階をば教授者の側に身をまいて、師チルレルの分解・綜合・聯結・系統・方法を下の如く改訂した。豫備(Vorbereitung)・提示(Darbietung)・連結(Verknüpfung, Vergleichung)・總括(zusammenfassung, Anordnung)・應用(Anwendung)と。豫備とは新觀念を收得するために、明瞭なる舊觀念を喚起することで、提示とは類化の原理に依て新經驗を舊觀念に結合すること、連結(比較)とは新舊觀念を比較し、異同を發見し、全意識上に融合すること、總括とは普遍的概念を抽出して知識の系統を造ること、最後の應用は獲得したる觀念・知識を自由自在のものにするために活用することである。他に目的指示を必要としたことは言を俟たない。



そこで少しくヘルバルト派のチルレル、ラインの教段論を批評するに、ラインの豫備・提示・比較・總括・應用なる段階は、實にヘルバルトに發しチルレルに依て補正されたものが、正に往く所まで發展させられたものである。

〔ヘルバルト、チルレル、ライン三者の比較〕



(外にチラニ氏は目的指示を必要とす)

隨て其の缺點とさるゝ所は、ヘルバルトチルレルラインは無論のこと、其の他ヘルバルトの心理學說を奉じ、同様の根據に立ちて段階を説いてをる學徒全部に、適用することの出来るものである。今其の缺點の主なるものを擧ぐれば、第一は論理的基礎の缺如と云ふことである。其の理由は、ヘルバルト派は通じて心理自然の發達過程のみに基礎を求め、その方面からのみ教授の段階を論定した。無論此の考は悪くはない。がそれだけでは足りない。他に論理的方面をも顧慮せねばならぬ。何とな

らば知識構成の理は認識活動の論理に依て行はるべきものだからである。心理的事實がかく在るからそれに従はねばならぬのでは無い。かく在るべきだからそこに規範が成立するのである。ザルヴェルク教授がヘルバルト派を繼承しなから、これを論理主義の下に改善せんとした理由はこゝに在る。第二はヘルバルト派の形式的段階は、餘りに形式にとらはれ過ぎてをることである。チルレル、ライン(其の他も)は、此の段階を目して、單元教材であれば如何なる場合の教授にも適用すべきものであると主張してをる。けれどもそれは誤りも甚しきものである。何となればかゝる教段は、理科教授の如き知識的構成の教授ならば至極宜からうが、さうでない場合就中技能の鍛錬創作の助成に關する場合の如きは、概念構成と云ふ欄は殆ど全く不用となり、これあるが爲めに却て實際に害毒を流すやうなこともなるのである。「紋切型」の評言は至極適切である。故に所謂「五段の形式」なるものは此の點に於ては一切の教授に普遍のもので無いことゝならねばならぬ。此の非難を免れんがために其の後の學者デルブフェルトや、ウイلمانや、ウイゴットは五段を棄て、三段としたのである。然らばいかんしてかやうの誤謬を招くに至つたかと云ふに、それは單元を以て偏へに概念的のもの、教授を以て概念形成と見做したからである。此の點が事實と合はぬがために、かやうの結果を招くことゝなつたのである。教材には概念教材以外に觀念教材もあれば法則教材もある。技能教材もある。内容の異

るものを、一つの形式で律し得るものと考へたのが抑々の間違である。第三は彼等の心理過程觀(類化説、概念化)其のものにも謬りがある。と云ふのは、ヘルバルト派に由れば、知識(概念)構成の次第は非常に機械的である。則ち舊觀念の整理整頓、新事項(新經驗)の提供(獲得)そこに類化が行はれ、次に新舊觀念の比較・抽象、そこに概念が構成され、最後に活用とかう云ふ順序である。併しなから實際の心意活動は、こんな機械的の過程の下に行はるゝものではない。極めて複雑に働くものである。それから所動的なものでなく、能動的のものである。知識だつて外から與へらるゝものでなく彼等の先驗意識が知識にまで作造するものである。比較など云ふ作用は、提示段のときにも働かし、聯合の作用は比較の前に働くこともある。同時に働く場合も少くない。隨て教授は豫備・提示・比較・總括・應用などと、一々順序を踏まなければならぬと云ふ理由は成立たぬのである。

「形式的段階に對するヘルバルト學徒の改善意見」

ラインに至つて完成したヘルバルト派の五段教授法は、其の後に至り同學徒及び其の他の諸家に依て或は三段に、或は四段に改訂を試みられた。次に其の主なるものを紹介することとする。

「一」デルプフェルドの段階

デルプフェルドはチルレルの門から出て、師説を簡約にし、直觀・思念・應用の三段階を唱へ出した。其の理由には二つある。一は論理上から觀て三段とするが正しいと云ふこと。其の譯は第一段から第四段までの過程は、要するに直觀と思念の二段となり、それに應用を加ふれば三段となるからである。二は實際の教授から見ても、段とするが便利なるこ

とである。デルプフェルドに由れば、學習は直觀に始まり概念の構成に及び、其の應用に進んで完了する。デルプフェルドの説には論理的要素が備いてをる。けれども氏は一面に於ては思念を更に二小段―比較・總括―に分つことの可能を認めてをれば、其の場合四段となる。又直觀段は更に其の中より豫備的一面を獨立させることも出来るから、さらなると五段となる。要するに氏の段階説は其の表出が異ふのみで、内容はチルレル、ラインと餘り異なる所はない。

「二」ウイلمانの段階

ウイلمان亦ヘルバルト學派に屬する人である。其の教授段階説は收得・理解・應用の三段である。ウイلمانに由れば學習は受領と能動の二作用に大別することが出来る。受領は與へられたる精神内容の受容、能動は其の活用・應用・練習である。而して精神内容となる材料が知識の場合には受領作用が主となり、技能の場合には能動作用が主となる。けれども實際は知識の收得にも、應用練習が必要であり、技能の熟達にも知的内容の受領が必要であるから、此の二作用を相結合しなければならぬ。而して二作用が正當に結合するには、中間に理解と稱する媒介過程が無ければならぬ。故に新材料の精神的消化は、收得・理解・應用の三段を適當とする。とかう言ふのである。ウイلمانは教段と教式との關係を闡明して次の如く説明してをる。



「三」ライの段階

ライはミユンスタールヒの活動心理説を基礎として其の上に教授の段階を定めた。其の要領は正確なる知