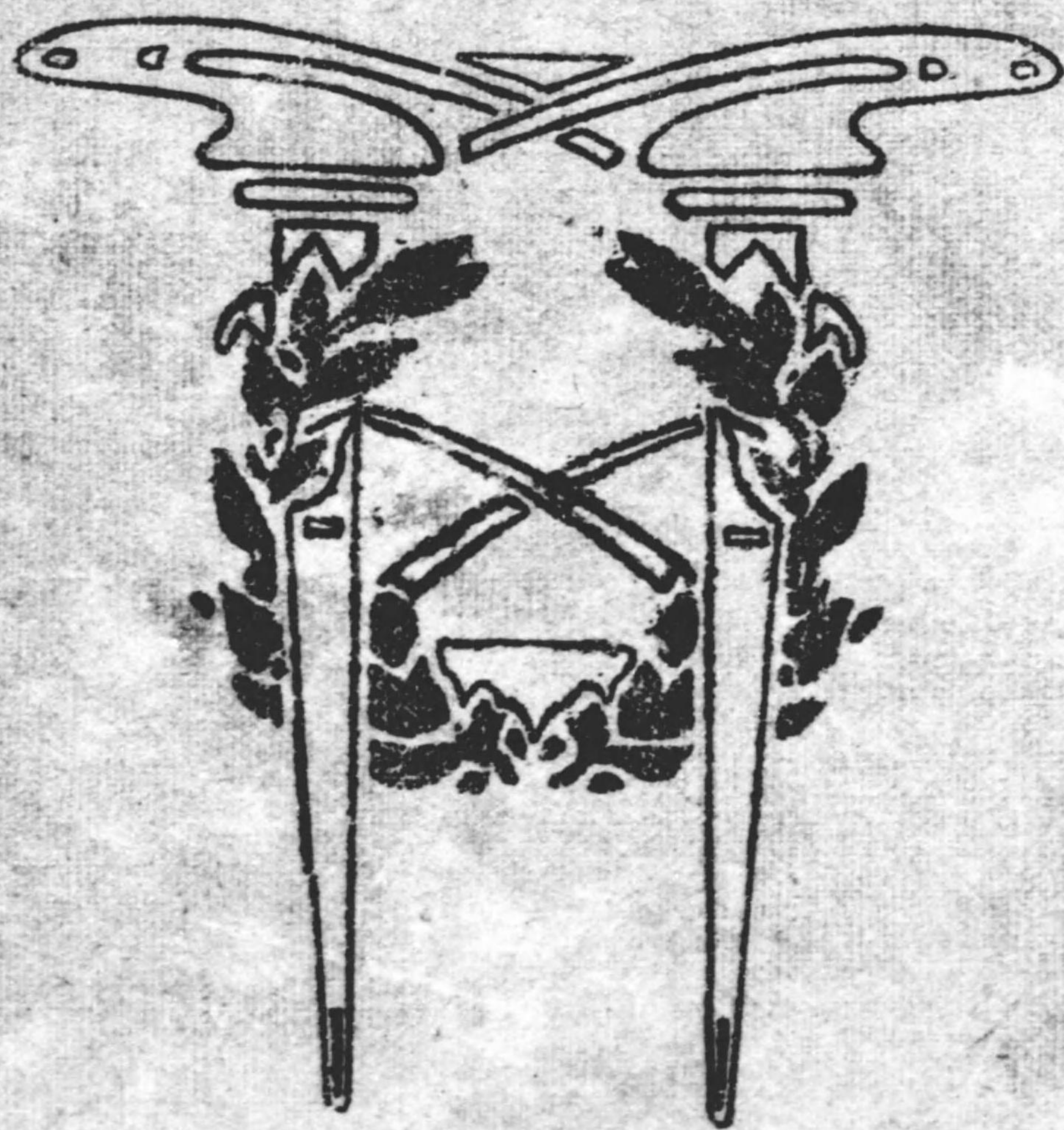


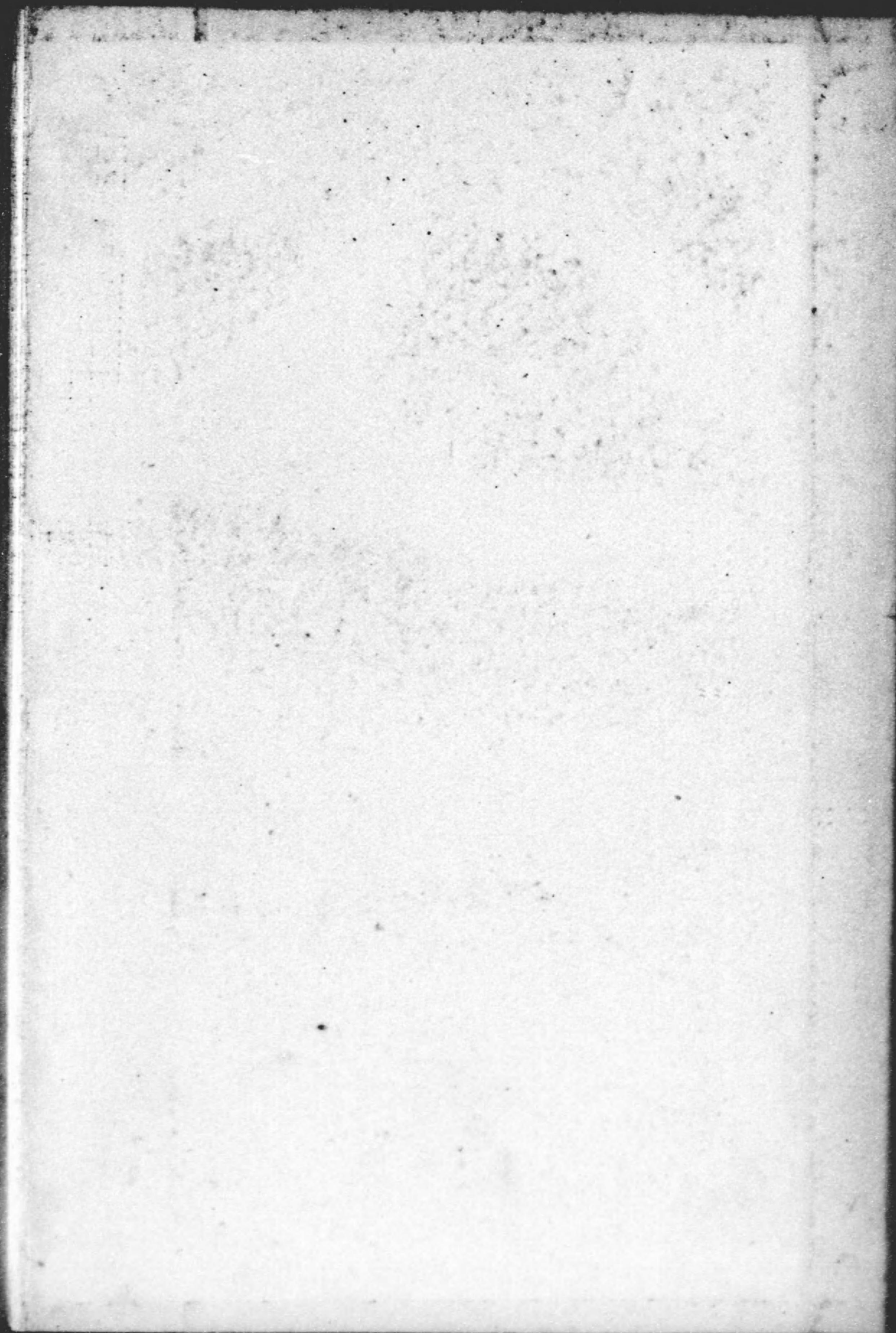
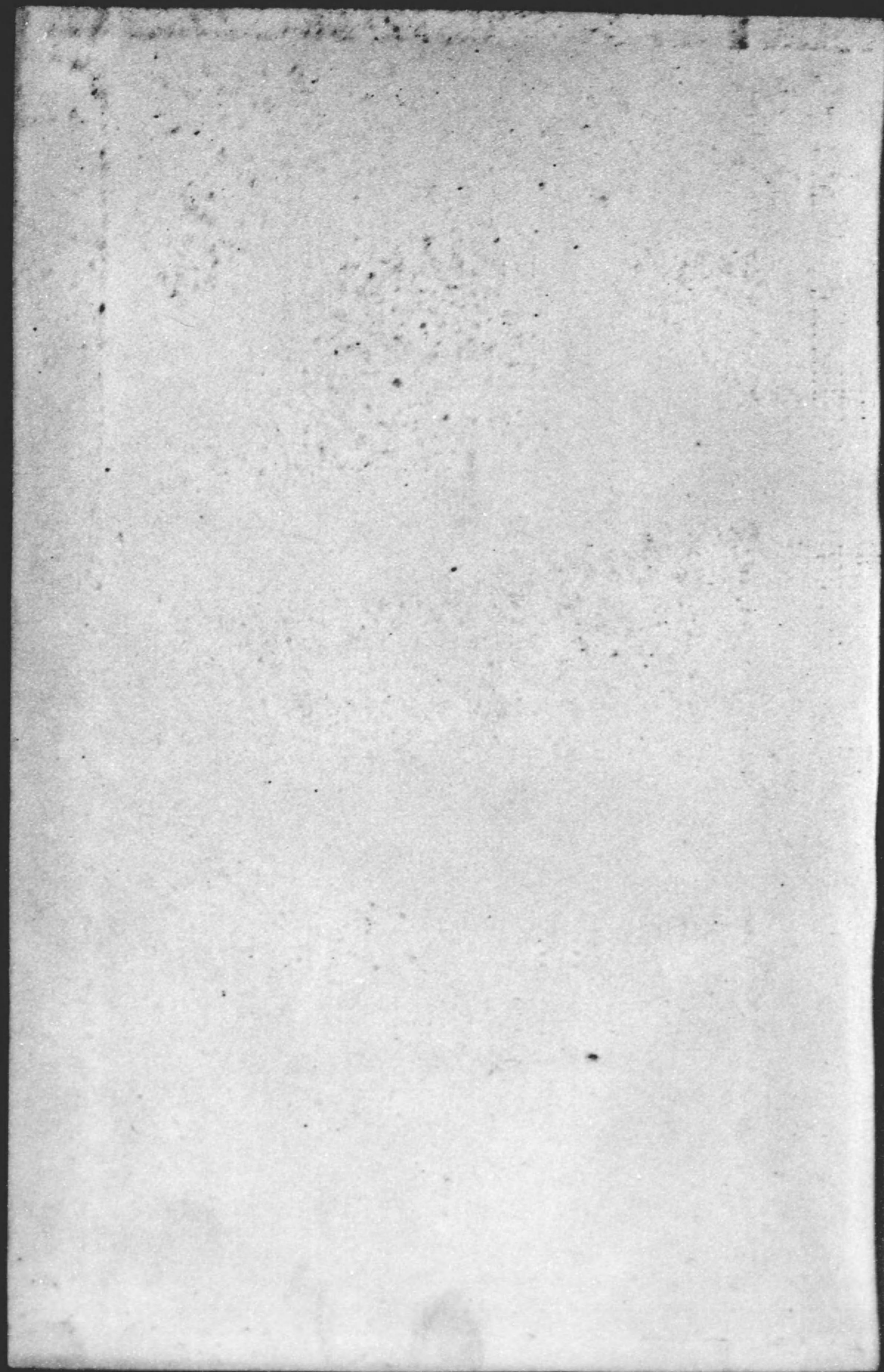
259.5  
94

# 系大學育教代現本日

修編會協術學本日大











# 日本現代教育大學系

第十卷

榎山榮次氏教育學  
松濤泰巖氏教育學  
佐藤熊次郎氏教育學  
土田杏村氏教育學

東京 毛十 入發 兌





# 榎山榮次氏教育學



## 目 次

第一章	略歴、著書、學風……………	一
第二章	教育の意義及目的……………	九
第三章	實驗的研究法……………	一八
第四章	天才教育……………	三〇
第五章	藝術教育……………	三三
第六章	教授と學習……………	三六
第七章	訓練と修養……………	四〇
第八章	自由教育と新教育……………	四六
第九章	教育教化の事業……………	一〇〇



259.5-94

5

## 目 次

第一章 略歴、著書、學風……………	一〇八
第二章 教育總論……………	一一三
第一節 國民教育と公共教育……………	一一三
第二節 教育の必要……………	一二四
第三節 教育の意義及目的……………	一二九
第三章 教育の分類……………	一三四
第一節 家庭教育……………	一三四
第二節 幼稚園教育……………	一四六
第三節 學校教育……………	一四六
第四節 社會教育……………	一五一
第四章 學校教育と其作用……………	一五五
第五章 教授法に對する新見解……………	一七四
第一節 學習心理と學習様式中に於ける中心點……………	一七五
第二節 教授とプロジェクト……………	一九四

4

## 松濤泰巖氏教育學





# 學育教氏郎治熊藤佐



## 次 目

第一章 略傳、著書……………	二六
第二章 教育の原理……………	二九
第三章 教育意義論……………	三一
第四章 教育目的論……………	三七
第五章 教育方法論……………	三三
第一節 方法概説……………	三五
第二節 教授論……………	三五
第三節 訓練及養護論……………	三八
第六章 その他の教育説……………	三九
一、能動對受動の問題……………	三九
二、生活對學校の問題……………	四〇



# 土田杏村氏教育學



## 目 次

第一章	略歴、著書、學風	三〇六
第二章	社會改造と教育及文化主義	三〇四
第三章	教育學論	三〇〇
第四章	教育意義論	三三二
第一節	教育意味の限定	三三一
第二節	教育の基礎概念	三三六
第三節	教育概念其のもの	三三九
第五章	教育目的論	三四五
第一節	教育目的論の重要度	三四五
第二節	教育目的と人生目的	三四七
第三節	人生一般の目的	三五二
第四節	教育の目的定義	三五九
第六章	教育者論	三六七
第七章	其他の所説	三七四
其一、批判的教育學と文化主義		三七四
其二、自由大學論		三八一



第二十卷豫告

乙 篠 野 口 援 太 郎 氏 教 育 學  
 竹 原 田 權 一 氏 教 育 學  
 岩 助 權 市 氏 教 育 學  
 造 氏 教 育 學  
 氏 教 育 學

橫山榮次氏教育學

第一章 略歴、著書、學風

一、略歴 横山榮次氏は山形縣米澤市の人である。慶應三年四月の出生。由來舊米澤藩は、幾多著名の士を出して有名であるが、特に注意すべきは現代に於て他数の教育學者を輩出してをることである。吉田熊次、小西重直、保科孝一、稻毛祖風、渡部政盛、田制佐重等の諸氏これである。而して横山榮次氏は實にその大先輩であるのである。

横山氏は明治十九年に縣立師範學校を卒業し、その後東京高等師範學校に入り、二十四年にこれを卒業した。同三十八年教育學教授法研究のため米・獨二國に留學し、四十一年歸朝。また過去に於ける官歴の主なるものは、高師助教授を振出しに、文部屬、秋田、宮崎、北海道等の師範中學校論乃至校長。その後三十五年東京女子高等師範學校教授となり、また文部省督學官等に任じた。かくて最後に現任即ち奈良女子高等師範學校長となつたのである。



横山氏の特徴は誠實にして温厚、勤勉にして且つ非常に讀書家たる點にある。その教育家としてまた教育學者として、よく今日の地位にまで自己を高め得た所以は、實にこゝに在ると云つてよい。要するに氏は現代日本の教育家としては、得難き材の一である。

二、著書及び學風 横山氏の著書は教育學者としては多作と言ふべきであらう。明治三十年に新説教育學を出したのを手始とし、新説教授術、各科教授法、實踐教育學、新説學校管理法の四書が明治三十二年までに出た。以上は何れも教科書的小冊子であつた。明治四十一年海外留學の業終りて歸朝されてよりの著書は是等に比して截然として面目を異にして居る。即ち同年に教育教授の新潮を出し、教授法の新研究、教育と統計、教授の段階に關する研究、小學校に於ける實際問題の新研究、新教授法の原理及實際等が逐次公にされ、大正十四年に至つて新教育論が出てゐる。

新説教育學は横山氏の教育意見發表の第一歩で、明治二十九年十一月の出版である。百三十六頁の小冊子であるが、序言によると第一篇第二篇は主として Kirchner, Katechismus der pädagogik に基づき、第三篇中衛生に屬する部分は Schuman, Leitfaden der Pädagogik に採り其類方に屬する部分は Martig, Lehr-Buch der Pädagogik に依り其教授に屬する部分は、専ら Mich,

Allgemeine Unterrichtslehre に基づき、著者の意見に依りて剪裁補足を加へたもので、氏は自己の態度を宣明して、「著者取る所の主義は、所謂折衷主義にして成るべく極端の見解を避け、中庸に適はんことを務めたり。」と述べてある。

眼界を擴大にして諸種學說の長所を綜合し、穩健中正の大道を求めて着々として發展進歩を圖る氏の態度は當時已に一地步を占めて居た。明治二十九年と云へばヘルバルト派教育學が谷本富氏によつて紹介され殆んど天下を風靡する概ある時であつた。其際に於て、氏は一方に偏するの弊を認め、別に諸大家の主張を綜合して此著を成されたのは假令片々たる小冊子であるとは云へ之を多とすべきではないか。

氏は此書の第二章に於いて教育の目的を論じて曰く、  
教育の目的を廣遠に解釋するときは、人類生活の目的を以て其目的と爲さるべからず。然るに此目的に就ては諸家各見解を異にせり。ヘーゲル及びヘルバルトは道德を以て人類唯一の目的とし、身體及び知識の如きは道德に達すべき方便に過ぎずと主張し、現時の教育家中此の說に左袒するもの鮮からず。然れどもフレリッヒの如き折衷主義を取るものは、此の說を以て極端に走れりとし、次の如く論じたり。曰く、



道德は教育の最高目的たるに相違なけれども、之を以て唯一の目的と爲すは極端なり。身體及び知識は道德の方便たるのみならず、別に獨立の價值を有すること明かなり。と述べ、進んで理想主義と實利主義、個人主義と社會主義、自然主義と人爲主義等の對立を述べて其長短を顧み、相互に相補ふべきものあるを注意した。

明治三十一年になつて各科教授法、同三十二年には實踐教育學を公にした。氏の研究態度が高遠なる理論の思索よりも實際に／＼にと確實なる進歩を要求して止まない所にあることが益々明瞭になつた。特に教授法の研究に向つて氏の將來の大努力を豫告するものがあつた。各科教授法の序言に於いて次の如く其懷抱を漏した。

「我輩不肖職を師範學校に奉ずるの故を以て夏期講習會の招聘を受けたること既に幾回、其講義したる科目、教育原理に非れば則ち教授の汎論なり。常に憊む説く所高遠に馳せ實際に裨益する所の尠かりしを。今茲夏河邊那教育會の囑に應じて各科教授法を講演せり。是に於いてか可成空理空論を避けて理論と實際とを互に近接せしめんことを力む。——蓋し現時教育界の急務は理論と實際との調和を圖るに在り。大學の博士如何に心理の蘊奥を講ずとも、これを實地に適用すること能はずんば、世を益するに於いて何かあらん。今の教師動もすれば己が嗜好に一任して高遠の

原理に深入し、然も教授管理の方法の如き目前の急務に至りては反つて之を等閑に付し去るものなきに非ず。是豈に教育界の恨事に非ずや。教育の原理は先達の學者既に之を攻究して餘す所幾何もあらず。よし攻究の野は尙廣しとするも、開拓の責は之を學者に負はしめて可なり。教授管理の方法の如き實際に屬する研鑽に至りては、未開の野尙は廣漠なり。而して之が開拓の責は直接に斯道に従事する者、即ち教師其人に俟たざるを得ず。各科教授法に關する著書の公にせられたるもの決して尠少ならず。然れども理論と實際とを能く調和を保ちて排列宜しきを得たるもの寥寥として少し。我輩不肖此種の著書を試みんとすること久し。云々」

此書題して各科教授法と云ふ、然かも尋常小學校の五科目を挙げたるに過ぎず、此の教科に關しては他日を期して續紹するあらんとして、之を正篇として、出版されたのであつた。本書に於いても、前述の新說教育學に於いても教授の段階を説くに當つてはヘルバルト派の殿將ラインの教授段階論に依つて豫備教授比較總括應用の五段階を以て正式の教授法としたが、尙其處に墨守固執の弊を認めて、教材の種類と生徒の程度とに適應して自由に變通裁量を行ふの要を注意した其心理的根據に至つては全くヘルバルト派の主知主義を離れて、情意を以て觀念の機械的運動の結果とする心理論を採らなかつた。かくて明治三十四五年頃ヘルバルト派の教育説の凋落を餘所



に氏は自己の進んだ研究方向を轉回することなしに、着々其研究を進めることが出来た。

日露戦争終結して我國威風々として世界に輝ける明治三十八年の冬より同四十一年の春にかけて二箇年半の間に於ける氏の海外留學の結果は、教育教授の新潮となつて明治四十一年の末に公にされた。此書は氏が歸朝早々大日本教育團の依頼に應じて夏期講習會に於いて講演したる筆記を補正したもので、當時歐米教育界に於ける理論上及實際上の新傾向中、小學校の實務に直接の關係ありと思はるゝものは擧げて之を批判し、其如何に我國の教育に適用さるべきに就いて氏の所見を公にしたものであつた。

教育教授の新潮は二十三章に分かれてゐて、第一章に於いては獨米教育の特質相違を論じ、第二章に於いては實驗教育學特にライ氏の實驗的研究を紹介し、第三章には精神疲勞の研究、第四章は新心理學の教育的影響に就いて新心理學の四特徴として意的心理學、類化説と活動説、實驗心理學、生理的心理學を擧げ、筋肉運動主義、發表主義を説明し、第五章に於いては教育教授の方法に關する反對の二潮流として、自由主義自然主義生徒本位主義に對する干涉主義、嚴格主義教師本位主義の性質を論究し、第六章には小學校に於ける實際的塔能の發揮、第七章には練習主義の教授、以下諸章に於いて教授段階、發問法、個別教授、道德教授、數へ主義對象主義及び感

覺的表出主義、圖畫手工家事體育、酒精中毒、動物保護、二部教授單級學校、學校編制法、低能兒教育、虛弱兒童教育等の諸題目に就いて獨米兩國の實況を紹介し著者の意見を加へた。尙附録として頭の研究、伯林市及シヤロツテンブルグ市に於ける小學校教育の狀況其他獨逸各都市の小學校教育の狀況、女教員、女子補習教育等について書いてある。斯様に當時に於ける歐米先進國に於ける最新の研究を網羅したものであつたから、我國の教育界を動かすこと頗る大なるものがあつた。此書は其の目次の示すが如く全體としては系統を缺いたものである。之れが整理され體系化されて明治四十三年には教授法の新研究となつて現はれた。教授法の新研究は叙述整然として有益にして興味ある内容を以て充たされ讀んで氣持のよい書であつた。

其後氏の教授研究は更に其系統化組織化を進め、大正六年に至つて新教授法の原理及實際が出一篇の教授學が成立した。惟ふに氏の所謂教授は智情意の三方面に亘り道德藝術をも包攝するものであるから教育の概念に甚だ近いものである。併し乍ら氏の研究の傾向は依然として實際的である。哲學的思索の方面には向はない。ナトルプやウインデルバント、リツケルトを談じ、デイルタイ、スプランガーの文化教育學を説くことは氏の本領でない。各科教授法の序文に於いて高遠なる空理空論を排し實際的研究を力説した氏の精神は一貫して變らない。惟ふに教育研究家



に二の型がある。哲學的思索を好む者と實際的研究を喜ぶ者とである。氏は其後者に屬する。而して教育教授の實際的研究家としては、今後は知らず過去に於ては氏の右に出づるものは無かつたと言つても過言ではあるまい。

氏の著書には其書名に新といふ字を有つものが多い。蓋し三十年一日の如く教育研究の第一線に立つて研究の歩を進め來た氏の著書として自ら然るべきものがあつたと思はれる。明治三十年に新說教育學を以て研究發表を開始された氏の教授法の研究に終られるのではないかと危まれたが、今や新教育論が出て教育學の體裁を具へ教育の全系を綜合して一家の教育學として見られるものを得たことは、唯に氏の爲にのみ祝すべきことではないと考へる。唯其編述の上に於て少しく間然する所あるは遺憾であるが、教授法の新研究より新教授法の原理及實際に進みし如く將來に於いて氏は更に大成されたる教育學を出されることであらう。余はこれを俟つ者である。

## 第二章 教育の意義及目的

一、教育の新意義 氏は其新教育論の緒論に於いて其目的を述べて、それは殊更に異説を述べて、新奇を衒はんとするものではなくて、現時の行詰つてをる教育に新しき活路を開かんが爲であると言つた。然らば其行詰つたとは如何なる意味かといふと、之れは理論と實際と一致せざること、主張と實行と伴隨せざることである。主張としては堂々と論ぜられても實行が伴はないことである。

教育學の研究は小學校にのみ必要なるものではない。中等以上の教育にも等しく必要である。男女性別の顯著となる十四五歳の頃よりの青年時代は、丁度農家の二百十日頃の様な大切な時期である。此大切な時期に於ける中等教育高等教育が、教育の理論に於いて門外漢たるが如き人に依つて施されても、其成績に於いて、さほど劣つてゐると思はれないのは何故であるか。教育の理論的研究の價值なき爲であらうか。否、それは教育學の研究が其宜しき得ない爲ではあるまいか。

教育の進歩は理論と實際と相助けて進む所に存する。併し其何れが先に立つかといへば、それ



は理論である。勿論實行が先立つて理論が之に追隨することもないではない。ペスタロッチの實行した所が、ヂーステルウエヒやナトルプに依つて理論づけられた様なこともある。併し理論を進めるは實行を進めるよりも容易である。かくて教育の進歩發達を期するが爲には、常に斬新にして而かも確實なる教育の理論を提出して實行を促進することが必要である。是が氏の新教育論提唱の理由である。

氏は此の如く其所説の因由を説いた後、進んで教育の新意義を説明した。

從來考へられた教育の意義の不完全なる點が二つある。第一は教育なる語が餘りに狭く窮窮に考へられたと云ふことである。即ち教育を以て既に成熟した人から未成熟者に加へられる具案的作用であるとしたことである。此考は教育活動を父母教師にのみ限り、又眞の教育を中等學校以下に限らうとする見解を導くものである。高等教育や、自己教育を除外し、教育を家庭及び學校内に限り、教育教化の全體としての統一を失ふことになる。

第二は外部から加へられたる作用のみを意味し、内部からそれに應ずる作用を意味することが少なかつたことである。教育者の施す所の教授訓練をのみ考へて、被教育者の自ら爲す學習や修養を考へることが少なかつたことである。其結果、教育者の自分勝手の極め込みが多くなり。流

れて劃一主義干渉主義に陥り、兒童本眞の天分を玉成することが出来ない様になつた。

自己教育は眞の教育の領域に屬せしむべきものであるか。獨逸の教育學者コーン氏の如きも自己教育を教育の概念中より除外し、若し之を教育とするならば實踐倫理も衛生學も教育學中に包攝せねばならぬことになると云つてゐる。ライ氏は是に反して、教育を自己教育他教育の二様に分ち、自己教育を當然教育の中に包含せしむべきものとしたのは妥當なる見解である。

教育概念の新意義に於いては、教育を共同生活の見地より考察する。是は決して今始めての事ではない。コントやナトルプやザイデルやデュウエーの如き皆此研究態度を取つた。爲めに社會的教育學といふ名さえ唱へられた。併し是等の見解は、教育の目的に就いて社會に役立つ人間を養成し社會を改善することを主張したに過ぎない。併し槇山氏の新教育論に於いては、教育を以て共同生活の間に行はれる相互影響に依るものとして解釋する。此相互影響は個人對個人の關係のみならず、全體と個人との間にも行はれる。學校に於いて生徒相互間に影響が行はれるのみならず、其校風が個人たる生徒を薰化する。故に教育は此二種の影響を調節して具案的ならしめ、以て生徒兒童の發達を充分ならしめることを圖らねばならぬ。

然るに社會國家てふ共同生活に於ける教育的影響を具案的に統一することは容易でない。併し



我々は我日本帝國をして統一的教化國たらしむることを努めねばならぬ。此目的を達する爲には所謂教育者のみならず政治家宗教家學者藝術家等皆共に力を協せて進まねばならぬ。

ドクトル、ライは最廣義の解釋を下して、人間のみなならず、土地及動植物水空氣までも共同生活の要素としたが、氏は共同生活の意義を人間に限るものとした。共同生活即ち社會は之を二種に分ける。其一は自然的團體、其二は人爲的團體である。前者は自然の關係によつて感情的に結合せるもの、後者は或目的に因り利害得失の考慮によつて成立する。如何なる共同生活に於いても教育があるけれども、最有力なるものは自然的團體たる家庭で、是に次ぐものは教育の爲に造られた人爲的團結たる學校である。青年團處女會の如きも教育的共同生活である。其最大なるものは國家で強大なる感化力がある。將來世界人類も更に大なる共同生活として教育的効果の現はれるやうに成らねばならぬ。ナトルプ曰く、人間は共同生活に依りてのみ人間と成る。若し是が無かつたならば動物に成り下がるであらうと。併し人間相互の影響は悉く教育的効果あるものとは言はれない。之が教育と云はれる爲には人間の發達を促進助成するものでなくてはならない。又無意にして偶然に然るでなく、意識的有意的なるものであることを要するのである。而して此共同生活に於ける教育的影響は常に少年青年期に限らるゝものでなく、大人も亦教育を要するもの

であることを考へねばならぬ。

人間の發達は其生具の天性に外からの刺激が加はつて出来るものである。發達を助けるとは其刺激を兒童青年の發達程度に適合すべく調節することである。かくして兒童の活動に相當の自由を與へて其天性を伸びる所まで伸ばす。是即ち發達助成の教育作用である。

新らしき教育の意義の限定は、是を要するに、教育とは人間の發達を助ける作用で、共同生活に依りて行はれ、其作用は人間の一生を通じて行はれ得るものである。而して人は他人から教育されるばかりでなく、自分で自分を教育し得るものであると云ふにある。

二、教育の目的 教育の目的に關する主張には個人の完全を高調して社會國家の關係を重視しないものと、社會國家の關係を重視して個人の人格を考慮すること甚少いものとある。古くはスパルタの教育、近くはケルシエンシュタイネルやナトルプやザイデル等は後者に屬するものである。併し近頃になつて個人本位の目的論が勢力を得て來て、人間それ自身の外、他の何ものにも屬せざる純粹なる人間を陶冶すべきことを主張するものが現はれた。併し其一方に偏するは弊害を伴ふから、之を調和しやうとしてブツデの純理教育學 *Noologische Pädagogik* が出た。是は個人と社會の上に位して兩者を包括する「ノローギー」即ち純理の存在を主張したものである。



純理とは經驗世界を超越したる純粹理性の世界でオイケンの精神生活である。精神生活は凡てを超越し、凡てを包括する本體である。此本體に到達して、凡ての活動を之に基かしめることに依つて人間の生活が確實になり、一時の氣紛れに事を處することが無くなる。人は自然物自然現象の一部として自然的存在であり、社會の一員として社會的存在であるが、更に宇宙に遍滿する精神に體達したる宇宙存在たり得るものである。此最後の宇宙的存在即ち精神生活に達せん爲には俗惡なる自然の慾望を征服せねばならぬ。教育は此征服を援助するもので、是が教育の最高目的である。此最高目的を達得すれば、自然的生活と社會的生活とを調和統一し得て、社會本位に偏して人格を無視することなく、又個人本位に偏して社會國家を顧みないやうな弊も無くなる。是がブツデの純理教育學の目的論の要旨である。併し其所謂精神生活なるものが漠然としてゐて、實際上に裨益する所が殆んど無い。

オイフォリーは希臘語で、軽く堪へる、又は心安いと云ふ意味で、詰り幸福といふことになるのである。獨逸の學者ミュルラー、リエルの提唱で、幸福を以て人生の目的と見る考である。其人生觀を約言すれば、完全なる國家を造り上げ完全なる人格を成すことが、人生の目的であつて、完全と幸福とは一致するものと見たのである。人生の目的意義が分明でなければ價值判斷の標準

がない。進歩と退歩、正と邪、善と惡を批判することが出来ない。而して此目的意義は獨斷的では決定されない。現實の確固たる智識に基いたものでなくてはならない。故にポジチビスムス即ち實證哲學に基いて之を解決すべきであると云ふにある。實證哲學は理想派の正反對に立つもので、經驗に據る事實を論理的に整理し得たる積極的智識に依て人生觀を造らんとするものである。

リエルは自然の中には人生の目的は含まれてゐないと見た。自然を如何に深究しても其處に人生の目的を見出すことは出来ない。人生の目的を見る爲には人間本質を考察せねばならぬ。此考察は二様に分れる。一は主觀的觀察、二は客觀的觀察である。前者は内に向ひ後者は外に向ふ。さて主觀的に人間本質を内省すれば、人の意志、努力は苦痛を避けて快樂を求め、即ち幸福追求であることが認識される。併し此主觀的認識を以て人生の目的を定めることは危険である。阿片喫煙者の例を見ても其誤れるものたるは明瞭に知られる。

然らば客觀的考察は如何なる結論を導くか。フムボルトもカントもパウエルゼンも皆一樣に人間の自然に稟有する諸能力を調和的に適當に規則正しく陶冶することにあることを主張した。實に人生の目的は人間の天性を十分に開發し調和せる完全に至ることである。

此くの如く主觀的客觀的判斷は其結論を異にするのであるが、此兩者は決して矛盾するもので



はなくて並行調和するものである。能力の發展と幸福とは必ず並行する。酒精や阿片を用ひるときは、一時快樂を覺えるけれども結局は大なる不快を來すもので、差引するときは何等の愉快も残らない。齒痛の苦は鋭くても肺病患者の苦惱の總量に比すれば物の數でない。要するに主觀的なる幸福感と客觀的なる完全生活とは一致並行するものである。ワエルは此連結に名づけてオイフォリーと云つたのである。

然るに各人天賦の性能を十分に發揮する爲には、其個性の價値を發揮するに適する様に良く組織されたる國家を要求する。國家を離れては個人の價値は現はれない。良き國家を造ることは人生の要件である。此要件を充たす爲には一方には其組成要素たる個人を良くし、一方には國家の組織を改善せねばならぬ。教育は此前者を擔當する。而して社會は次第に發達して完全なる國家を成し、終には地上の諸國を包括して世界聯合國を造り上げるに至る。斯くして完全なる人間生活が實現される。是がミュラー、リエルのオイフォリズムの主張の要旨である。

横山氏は此くの如くブツテのノーロギーと、ミュラー、リエルのオイフォリズムとを擧げて兩者が共に個人本位と社會本位の主義を統合せんとするものであることを示し、次に自己の信ずる所を述べて居られるが、其考は殆んど全くオイフォリズムの思想を其儘に受容れて居られる。

唯其世界聯合國の理想の空想に屬することを指摘されてゐる所が一致しないだけである。戊申詔書に宣はせられたる様に、東西相倚り彼此相濟し以て其福利を共にせねばならぬのであるが、實際には一國の中に於けるが如く平和的制裁の機關がないから、各國が其存立を保證すべく武備を整へる必要を認めねばならぬ。と云ふのである。



### 第三章 實驗的研究法

一、實驗的研究法 實驗的研究法は其名の示すが如く主として實驗に依り教育問題を研究することであるが、二十餘年前、世界に喧傳せられた實驗教育學者として知られてゐるモイマン及びライの説明する所によると實驗ばかりでなく、觀察統計も其中に包含されてゐた。詰り從來の教育學者の爲した様に主觀的に推究するのみでなく、又粗雑なる經驗に基いて立論するでなく、客觀的に確實なる方法に依つて教育問題を研究するので、一言にして之を掩へば科學的に研究することである。此の如き實驗的科學的方法を以てして教育問題の一切は研究し盡くさるべきものではない。主觀的に將た推究的に極めて行くより外に致方のない者が澤山ある。教育研究の或部分に就いては他の自然科學と同様に科學的研究を爲すことが出来るが、それは只一部分で、之を全體から見渡せば哲學的推定を爲し得るに過ぎない部分が多い。併し實驗的研究法は教授の改良に有益なる方法である。而して此研究法の重んずべき理由は、

一、教育教授の効果を比較的確實に測ることが出来る、従つて教育教授の種々なる方案に對し、比較的信頼すべき選擇を爲すことが出来る。

二、此研究法は事實を對象とする故、教育の研究を實際的ならしめ、又實地教育者をして其業務を一種の學問と見、空理空想に迷ふことなからしむること。

三、學理と實際との間にある空隙を填充し得ること。

四、教育の結果を鑑みる良風潮を作ること。

以上は明治四十三年に發行された教授法の新研究の第一章の取意である。同書第二章には實驗的研究は如何に之を行ふべきかを論じてゐる。同氏の新教育論を讀むと、其第五章に精神査定が論じてあり、第六章に精神分析と新教育、第九章に教育測定と新教育がある。共に實驗的研究法に屬すべきものと思ふから、教育方法論の第一部として逐次之が約説を試みやう。

二、實驗的研究は如何に之を行ふべきか ライプテツヒの小學校教師シユルツエは、

ツントの立てた實驗に關する四つの法則に一つ加へて次の如き法則を立てた。

一、觀察者即ち實驗者は今實驗せんとする事柄の現はれ来る前に如何なる状態が現はれるかを豫想して之に對する身構をすること。

二、觀察者は十分緊張せる注意を以て實驗の進行に追隨しなければならぬ。實驗中其注意を擾亂する様な刺激を防いで専心に觀察し得る様にすること。



三、観察實驗は其結果を確實にする爲に同一事情の下に何回か反復すべきこと。

四、多要素より成る現象は始に其要素を分解して一々に實驗し、然る後、纏つたものに就いて實驗すべきこと。

五、實驗に於いて被觀察者の意識の進行を支配してをる條件に對し、一定の方案に依つて階段的に變化を加へ、其變化と其結果とを比較して其間に存する法則を發見すること。

三、實驗的研究法の種類 之は二様に分けられる。其一は兒童其もの、研究で、其二は教育教授の方法の効果の研究である。

兒童其もの、研究は身體の研究と心意の研究とに分けられる。

身體に關するものには、第一、身長。第二、體重。第三、肺量。第四、頭の大きさ。第五握力を調べる必要がある。握力は今日の小學校の體格検査には加はつてゐないが、之を測るにはタイナモーター即ち測量器を用ゐる。之れにコルリン氏のとウルマン氏のとある。頭の大さを測るには、三つに分けて測る。其一は頭の周圍で卷尺で眉上より耳の上部を経て平に測る。其二は頭の長さで幅である。之は殊に大切な部分で、幅に對して長さの長い割合が大なれば心力が發達してゐると云ふ様な推定もある。頭の長さは鼻と前額との中間の最低部即ち鼻根と後頭突起との間の

徑を云ふので、頭の幅と云ふのは左右兩耳の上部の最廣の所の徑である。此測量の爲にはベルチルロン氏の測量器とペテルゾン氏の測量器とある。其三は頭の高さで、ツエフアロメーターを用ゐるのであるが、レーゼ氏の説では卷尺を以て耳上方の附根から附根までの長さを以て高さとするればよいとのことである。

心意を調べるに就いては先づ第一に觀念界の調査である。小學校新入學生に對して早くから行はれてゐる。是に言語表出に依るものと、圖畫手工の形の表出に依るものとある。言語表出法にはハルトマン氏の發問法とザイフェルト氏の表名法とある。發問法は種々の問を出して口答又は筆答させることで、表名法とは實物繪畫を示して物の名を言はせるのである。圖畫手工の表出法は、漠然と何でも氣に入つたものを書かせる場合と、所在範圍を限定して書かせる場合とある。此外に感情の表出法の實驗もあるが、之れは實驗心理學に譲つてよい。

四、教育教授方法の効果の研究 モイマンの實驗教育學は兒童の研究に主力を置き、ライ氏は教育方法効果測定に重きを置いた。前者は精密で實驗心理學に接近し、後者は稍粗雑である。後者は默讀と音讀との比較研究、計數器と數象との比較研究、漢字收得に讀むと書寫との比較の如きものがある。



五、心理的相關法 分析的に感覺記憶等に關しての研究では兒童の全體的の智慧、General intelligenceが知られない。此處に於いて統一綜合的研究が起つた。其中最有望なのは此心理的相關法である。是は或一教科又は一方面的の學習に秀でゝゐるものは他の教科又は方面にも秀でゝゐるか其聯關の有無程度を調べるのである。

六、實驗順序 實驗は豫試、本試、後試の三種とすることが出来る。豫試で實驗方法の適否を試みてから本試とする。後試は本試が終つてから、多少の變化を加へたり、被験者を代へたり時間其他の條件を變更して行つて見るのである。

七、教育測定 教育の新主義新方案が主張せらるゝに際し其價值を決定するものは其實際の效果である。舊説に倦怠を生じた少壯教育者の好奇心を挑發して信者を得るといふやうなことでは甚心許ない。新主義新主張は悉く嚴密なる裁斷を受けしめ、其教育的効果の如何を確めて後之を採用すべきである。

教育効果の査定は客觀的科學的でなければならぬ。客觀的と云ふことは各人の頭から割り出した推定でなく確實なる事實に基いて證明することであり、科學的とは科學者が眞理を發見すると同様に精確なる方法に依て調査することである。此主義はモイマンやライに創説された實驗教

育學に於いて鮮明なる宣揚を見た。爾來實地教育者が其實務に従事しつゝある間に實際問題を實地に研究して中には頗る有益なるものもある。

併し此實驗的研究は中々困難であつて、其測定を爲すに當り果して何程まで教育方法の効果で何程まで素質天稟の賜であるかを識別することがむづかしい。米國では素質を見る測定を知能の測定と稱し、教育的產物即ち教育の結果を見ることを教育的測定として區別する學者があるが、それよりも、目的に従つて二つに分ける方がよいと思ふ。其一是教育教授の方法は勿論、學校の組織編制等教育的施設の中に包含せらるゝ事柄の査定、其二是被教育者の道德上知力上身體上の性質及其進歩發達の狀況を知るために行はれるものである。更に約言すれば、教育方法の價值評定と被教育者の價值評定との二である。

此の中、方法方案の價值測定は割合に確實に行はれて効果があると思ふ。此測定は後之を二つに分ける。其一是方案施設の全體に對するもの、其二是部分に對するものである。

全體に對する測定は甚複雑で確實なる結果を得ることが難い。デトロイト教育研究所長カーチス氏が彼のゲーリシステムに對して教育測定を試みたやうなのは全體測定に屬するものである。其報告によれば、同システムは興味あり且つ一般の刺激たるべき一種の改革案たるに相違ないが



其効果は必ずしも學がつて居るとは云はれない。基礎教科目に就き精密な査定をしたが、其教授の結果は質に於いても量に於いても甚貧弱である——兒童の不注意なる作業、不完全に發達したる習慣の如きは寧ろ此方案の缺點と見るべきものである。ゲリーリースクールに於いて企畫されたことは外形的である。事物の中核に徹底してをらぬ。と云ふことである。此報告を分解して見れば基礎的教科目に就いてテストを行ひ、之を他の學校に比較して其結果を以て全體の評定をなしたやうに思はれる。故に之は十分に科學的とは云はれない。けれども兎に角實驗的結果に基いたものであるから常識的概觀的批評よりは確實性が多い。ダルトンプランの如きも精密なる測定を行ふべき必要がある。

部分的方法に對する測定は全體的のものよりも確實に行はれる。讀方教授に於ける分解教授と總合教授の比較、音讀と默讀との比較、算術に於いて方形數象に依りて數の觀念を學得せしめた時と他の數象によれる時との比較の如き、教育の實際に有効なるものが多い。獨逸國キールの教育者ロブジーンは此種の研究を以て廣く世に知られてゐる。千九百十二年に十分間體操の精神活動に及ぼす影響についての研究を發表した。それは小學校で第三時限の後、呼吸運動をなしたる後一定數の無意味の文字を學得すると、呼吸運動を行はずして同一の無意味の文字を學得すると

の結果を比較し、前者の成績の優れることを統計的に證明してゐる。

又同氏は歐洲大戰の際食料品缺乏の爲めキールの兒童の村落へ移住した者につき、村落生活の彼等に及ぼせる影響を研究したが、其結論によると、村落生活をなすことによつて、兒童の活動の調子は二・八パーセント緩漫になり、計算能力は四四・四パーセント増加し、注意力は範圍に於いて二四・五パーセント、其勢力に於いて三〇・〇パーセント増加し、直接把住力は二六・九パーセント高まり、物を覚え込むまでの反復回数は二五・九パーセント減じ、觀念再生の速さは二一・六パーセント増し、觀念結合力は一一パーセント増加してゐる。其平均價値は約二五パーセント高まつたことになつた。斯様な科學的研究は教育の進歩の爲に必要なことである。

人間精神を對象とする教育研究は、自然物や自然現象を對象とする自然科學と其趣を異にして居ることが甚多いのであるから、米國に行はれてゐる如き煩瑣な研究に没頭することは賛成できない。唯實地教育者が今少し此方面に向つて研究の歩を進め、出來るだけ客觀的測定に訴へて誤なき評定をなし、試験の方法及成績考査の如きを改善することを希望する。

**八、精神分析** 精神分析とは意識面の下に沈んでゐる觀念を意識面に引き出すことに依りて精神を分析し其内容を明かにすることである。其方法は問をかけたたり暗示をしたりして導くので



あるが、其爲に催眠術をかけ催眠状態とする場合と、然らざる場合とある。

一體人間の精神は意識面に表はれてをる分明なる觀念に依りてのみ支配されるものでなく、意識の底に沈んで本人自ら覺らざる觀念によりて知らず識らず動かされるものである。此沈んでゐる觀念は常に意識面に現出せんとするもので、之れが或事情の爲に制せられて現出されない時は一種の苦惱を感じるものである。是即ち精神の抑壓と稱するものであつて、精神分析は其抑壓の存する所を明かにし之を救助する方法を講ずるのである。

精神分析を以て有名なるは埃士利の精神病學者フロイドである。氏が千八百九十三年にブロイエルと共に著したヒステリー現象の心理的狀態と題する書は、精神分析法の魁と云ふべきものである。フロイドはブロイエルと共に奇異なるヒステリー症状の患者を研究して次の結論を導いた。即ちヒステリー症状の多くは觀念によりて生ずるものである。其觀念は病人が睡眠状態に在る間強き感情と連結して共に表はれ来るものである。此發作が普通の觀念聯合の法に依らないで不規則なる経路を踏んだときにヒステリーの現象を呈することになる。ヒステリーは大部分回想追憶に依て惱まされるものである。之を治療するの途は、其記憶を意識面に喚起し、之に伴ふ興奮を聯想せしめ、然る後規則正しき靜止に歸せしめることである。換言すれば、欲束されたる感情を

意識面に高まらしめ、談話に依てそれを持續し、暗示に依て進めることである。尙簡単に云へば過去の印象を再現せしめることである。ブロイエルの病人は此治療を名づけて烟突掃除と云つたが、ブロイエルは之に基ひて清淨法と稱してをる。歸結した精神をさつぱりしたものにすから斯様に名づけたのである。

精神分析法の教育に對する價値を認め其適用に努めたのは瑞西の牧師オスカー、ピスターである。モイマンやメスマルの如きも其教育的價値を認めた。ピスターは精神分析法は教育者に何を提供するかと題する書を著して、若し神経質の人間を病的徴候から免れしめるのみならば、其精神分析は醫師の手のみで澤山であるが、神経的現象には必ず道德的關聯があるから茲に教育者の手を要するのであると云つてゐる。併しそれはピスターの言ふ様に道德的ばかりでなく、知能發達の上にも大關係があると思ふ。其精神に歸結する所があつたならば、生來の天才も其力を伸すことは出来ない。時には鈍才に劣る成績を表はすこともある。家庭の事情や性の問題に悩むが爲に學業が停滯することも珍しくない。斯様の場合に精神分析法が役立つことが往々ある。

然るに精神分析を教育上に適用する場合には醫師がヒステリー患者に行ふ如く催眠術を用ひることが出来ない。併し催眠術を用ひなくても自然的なる途によつて之を行ふことが出来る。家庭



や學校の生活が平和にして自由なる空氣を充たしたものであれば兒童は其精神に鬱結してをるものを明らさまにさらけ出させることが出来る。愛に満ちて心置きなき交際に依りて被教育者の精神を普通の談話相談の間に分析して清淨法を施すことが出来る。此意味に於いて制慾主義に偏することは心に感じてをることを隠惹して反對の發表をなさしめることがある。注意散漫輕率怠慢虚言盜癖臆病剛情慘酷其他の悪習慣は唯罰するに依て直すことの出来るものでない。其精神を分析して障害のある所を知り之を除くことに依りて爲さるべきものである。

心に鬱結する所があつて「ヒステリー」的の傾向を呈することは青年男女に多く見る所である。其主要なる原因は心に浮び出でんとする觀念を強ひて抑壓する爲である。併し性慾に關する事の如きは勝手に發表さす事も出来ない。此場合には他の弊害なき活動に依りて其エネルギーを放散せしめるがよい。劣等にして原始的なる衝動を道徳上高尚なる方向へ轉向させることをフロイドは昇華作用と稱してをる。我儘な者放埒な者が一變して立派な人物となつたと云ふことは東西古今に其例少くないことであるが、之れは我儘であつたから偉くなつたではなくて、エネルギーを善い方へ轉向させたからで前陳の昇華作用が行はれたのである。

過嚴主義が鬱結を起し意識の奥底に沈澱物を多くするものであるならば、放任自由無干渉であ

るがよいかと言ふと、それでは教育が皆無になつてしまふ。其所で教育者の指導をして兒童精神の壓迫と成らしめない様にする爲には暗示法を用ひる必要がある。暗示と精神分析とは密接の關係があるが、兩者は混同すべきものではない。暗示は意識の底にある心の流れに觸れて、それを意識の上に働かせることを目的とするが、分析は唯それを明かにすることを目的とするに過ぎない。

暗示には廣狹の意義がある。狹義には催眠術をかけて人の觀念感情動機行動を動かすことである。廣義の暗示は直接の命令指示を用ひないで詞、身振、目くばせ等によりて他人の精神に影響することである。實例示範流行などの勢力は暗示力あるものである。

暗示は又他人に依りて爲される許りでなく、自分が自分に爲すことがある。之を自己暗示と稱する。前の晩に心を靜かにし十分の信念を以て明朝五時に起きると決心すれば大抵其頃に起きられるのは潜在意識の働きによるのである。

### 九、精神分析が教育に與ふる助言 以上の所説を要約すれば次の四ヶ條となる。

- 一、被教育者の精神を分析して障害の所在を明かにし、適當なる指導を爲すべきこと。
- 二、精神の活動を高尚なる方面へ轉向させ所謂自覺的昇華作用を成さしむること。



三、教育者と被教育者との間に障壁を設けることなく成るべく自由なる交際を爲すこと。  
 四、被教育者をして發表せしめ活動せしめることに重きを置くべきこと。

一〇、メンタルテスト 教育の目的は人間をして其天與の能力を發揮せしめ其成るべき管の者に成らしめることであるとしたならば各人の性能を識別して是に適したる教育を施さねばならぬ。メンタルテストは此性能識別の爲に試みられんとしてをるものである。テストは試験又は検査を意味する語で、ステルンに従へばテストは一種の實驗で、人の性能を識別するために比較的粗雑な方法で短時間に行はれる實驗である。テストには二種ある。一はメンタルテスト即ち精神査定で、一はフィジカルテスト即ち身體査定である。メンタルテストは廣く精神全體の査定を爲すべき筈であるが、今日まで行はれてをる所のは知能査定である。

一一、知能の意義 ビネーは知能を以て主として注意の適應であるとした。注意を事物に適應させることの優劣が知能の優劣となるのである。

エツピングハウスは知能の本質は連結の力であるとした。夫故に彼は文章の缺語を填充することに依つて知能を査定せんとした。

モイマンは、知能の勝れた人とは判断の獨立、思考作用の特有性創造性を有し眞實の理解を爲

し得る人である。随つて知能とは判断及び思考である。委しく言へば判断思考の特別なる性質であつて、其特質とは精神的獨立精神的創造性である。とした。

此の如く種々の解釋があるが要するに知能とは知識を收得し之を運用する能力であると云うてよいと思ふ。知能と素質との相違は之を注意する必要がある。學科試験を以て習得の知識を検査するものとし、メンタルテストを以て天與の素質を検査するものと考へる人もあるが、必らずしもさう限られるものでない。唯メンタルテストは科學的であり、學科試験は常識的であり、又メンタルテストは廣く人間心性を検査し、學科試験は學習したる學科について検査する。さうして前者は受験者の準備の効果が少く、後者は準備の如何によつて成績に影響が多いから比較的メンタルテストの方が素質をよく現はすに止まるのである。獨逸のヅキットマンと云ふ人は、従來行はれてゐるメンタルテストは天與の知能を査定してをるのではなく、寧ろ獲得したる知識を検査してゐる。と断定してをる。少し行き過ぎてをるやうだが一理あることと思ふ。

一二、メンタルテストの方法 チーヘン氏によると今日提案されてをるメンタルテストの方法は皆で百五十もあるが、其中眞に役立つものは殆んど十二にも達しない。今其主要なる數種を挙げる。



記憶のテストには論理的記憶力のテストと器械的記憶力のテストがある。論理的の方は意味の繋つてをる事柄を理解し記憶する力の測定で、簡易な文章を兒童の前で靜かに且つ明瞭に朗讀し読み終つてからそれを書き取らせる。器械的の方は連絡のない切れ切れの印象を直接に記憶する力を測るので、詞や數字などを勝手に排列し之れを讀聞かせて後、同じ順序に書き取らせるのである。

置換のテスト、新に一文字に一符號を組合はせたものを幾つなり作つて置いてそれを急速に學得させ、次に其符號のみの無意味なる連列を與へて、五分とか八分とか時間を限つてそれに文字を置換へさせ、又其反對に文字に符號を置換へさせるのである。是は新に聯想を造る力を測るのである。

聯想のテストは既有觀念の聯想される速を見るテストである。是に無制限的と制限的とがある。無制限的のものは出發點となる一語を提示し、それより思ひ出される詞を出来るだけ速く且つ多く書き取らせる。さうして其一定時間に書き取つた語數を成績とする。制限的のものは數種の語を示し、其各に聯想する一語を記入させる。之には反對聯想、種類聯想、部分全體聯想の三種がある。

知覺の速さを測る爲に抹消のテストがある。數字又はアルハベットの文字を無意味に排列し、其中の或數字又は文字を指定しそれを敏速に抹消させる。

思考力のテストには或共通點を有する幾何圖形中より其共通點を見させるものである。又概念に定義を立てさせるものもある。

さて此の如く種々のテストがあるが、それは何れも部分的のもので、纏つた全知能の評定が出來ない。伯林の天才學校では小學校第七學年修了者六千名中より九十名の兒童を選抜する爲に二名の心理學者に托してメンタルテストを行はしめたが、それに用ひられたるテストの種類は(一)注意力(二)記憶力(三)連結力(四)概念力(五)判斷力(六)直觀力觀察力のテストであつた。

檜崎博士の一般素質検査に用ふべきものとして擧げたのには(一)意識の同時的把持力(二)注意力(三)記憶力(四)自然學習力(五)統覺力(六)抽象力(七)推理力(八)過去の一般的精神容力(九)技巧力である。併し此等のものゝ選定の理由が明確を缺いてゐる。又其結果の纏め方が問題である。要するに一般知能の測定には満足なるものが未だ見出されてゐない。

佛國の心理學者ビネーは其門人シモンと共に、年齢相當のテストの標準を定め、所謂知能年齢知能指數を決定することを工夫した。それは三歳から十五歳までの各年齢に對する問題を選定し



それをスケールとして測定するのである。其中三歳の問題は、(一)、口耳鼻を指させる。是は詞の理解に對する検査であるから、他の簡易な詞を用ひてもよい。(二)、二つの數を反唱させる。言語發達の始めは模倣して話すことであつて、此年頃には二つの數を繰返へさせる位が適當であると云ふのである。(三)、繪を觀察して其中の物を數へ舉げさせる。(四)、自分の家の姓を云はせる。(五)、六つの綴から成る文を反唱させる。其目的は二と同じである。七歳の問題は、(一)、右の手、左の耳を指させる。(二)、繪畫について觀察した所を述べさせる。年頃に成れば唯數へ舉げるばかりでなく記述する力が生じてゐる。故に繪の中の人が何をしてゐるとか、其中の物がどんなに成つてゐるかを話させる。(三)、同時に命ぜられたる三つの事を實行させる。例へば、此鐘を机の上に置け、さうして部屋を明け、それから其戸の傍に在る椅子の上の小箱を持つて來いと命ずる様なものである。(四)、數種の錢の價を云はせる。(五)、四つの主なる色を區別させる。即ち赤、青、綠、黃を區別させる。

斯様な問題が通計五十四題ある。此スケールは二百名の普通兒童につき問題の通過する工合によつて定めたものである。之を用ゐるには、曆的年齡に相當する問題を解し得たものを普通とし、其解し得る最高の程度を以て精神年齡とし、精神年齡を曆年齡にて除したる商を知能指數とする

のである。故に普通知能の指數は一で優秀は一以上、低劣は一以下となる。

スタンフォード・ビネ・スケールは米國スタンフォード大學教授ターマンがビネ・シモン法を修正したもので、普通大人に用ゐるものと、優秀大人に用ゐるものとあつて問題數も増した。

我國には久保良英氏の選定したものがある。

**二三、メンタルテストの適用**　メンタルテストは人の知能を測定するものであるから之を人間生活の諸方面に利用することが出来る。教育の範圍に就いて考ふれば、兒童の能力に適合せる指導を與へ過度の學習を強要することを免れ又入學試験の弊害を救ふことも出来る事になる。

獨逸では始めてメンタルテストを用ひて入學者選抜を行つたのは伯林の天才學校である。此事は前に出たが其検査は全體で十時間を費し、數日に涉つて行はれた。是選抜に對して多くの非難があり、其結果の纏め方が不確實だと言はれた。シエーネベツクと云ふ人の調査に依ると、此天才學校に於ける爾後二ヶ年の成績と入學試験のテストの成績と一致しない。三十四人中十人まで入學後一年にして落第した。しかも其生徒等は入學試験のテストには席次の下がつたものではなかつた。若し全校の生徒を一方はテストの成績により、一方は學校にての成績に依つて甲乙丙の



三種に分けたなら、テストで成績甲を得た七人は學校の成績が丙で落第しなければならぬことになつた。又ストテの成績乙であつた十八人中の八人は學校の成績が丙で其中の三人は殆んど役に立たない。之に反してテストの成績丙であつた九人の中の二人は學校の成績最良であつた。

我國では檜崎博士の如き、東京高等師範附屬中學の過去三箇年の結果に依れば、素質検査法の豫知的効果は學年の進むに従つて明瞭となり。學科試験の豫知的効果は反對に不明瞭となる。つまり素質検査法で良成績を得たものは進級するに従つて優秀さが確實となるといふてをる。

千九百十八年ハムブルヒの高等小學校はステルンの考案により千三百五十五名の入學候補者中より九百九十名を選抜するにメンタルテストを用ひた。其問題は、

#### 一、分解問題

- (一) 獲物、伯父、勇氣、猜忌の四概念を説明させる。
- (二) 二つの寓話から、含まれてをる教訓を發見させる。
- (三) 批判的テスト。一の物語中に含まれたる不合理の點を發見し之を批判させる。
- (四) 注意力のテスト。一度提示した文章を各自の記憶により書取らせ、詞を機械的に書取つたか又は形式が變つても理解的に再現したかどうかを検査する。

#### 二、保合問題

- (一) 接續詞填充のテスト。接續詞を缺字とした文章を補填させて完全なものにする。
- (二) 三語法。三つの詞を提出して、それを連結して意義あるものとする。
- (三) 概念の排列。連絡ある數多の概念を亂雜に提示して、正しき順序に改めさせる。
- (四) 綴方法の或出來事の連續せる二状態を現はす二の繪を示し、其出來事の成行を認識させて一つの文章に綴らせる。

此中綴方法、批判的テスト及び接續詞填充のテストは殊に重要と見て他のテストに比し二倍の價値を與へた。

此外埃太利では千九百十九年中學校入學者選抜に心理的教育的方法を採るべきことを文部省から全國に向つて命令した。英國では中等學校入學者選抜にメンタルテストを加味することが行はれんとしてゐる。米國では廣くメンタルテストが行はれてゐるが、入學者選抜に用ゐるのはコレチ又は師範學校に於いてである。

メンタルテストは斯様に入學者選抜に利用されてゐることの外、知能程度に従つて兒童を區分することにも用ひられる。紐育の小學校で此目的に用ひたものがある。其結果は舊組の進歩が速



められ、各組共教授が容易になつたと云ふことである。

一四、メンタルテストに對する非難 第一の非難は人間の知能の全體に數的評定をすることは不合理であると云ふことである。此非難の正否を決するには一般知能又は一般能力 (General Intelligence or Ability) の存在を認めることの正否を決定しなければならぬ。英國の心理學者 スピーアマンは知能には一般要素又は基礎能力があつて、それが知能の要素である。之を明かにすることが出来ないとしても、知能の各方面の能力の相關係數に依て測ることが出来ることを認めてゐる。然るにコロンビヤ大學のソーンダイクは之に反して、一般知能の存在を否定し、各能力の間に於ける相關は甚だ不完全なもので、統一を見出すことが出来ないとしてゐる。彼は心の諸作用間には絶對に統一はなくして各作用は夫々特別なものであると考へてをる。此兩極端の主張の外に、相關係數の消極状態があつて、一方の能力が大なれば其割合に他方は小である。隨つて心の諸作用は互に相補ふものであるといふ主張もある。

横山氏は此三つの場合は共に事實として存するものとしてをられる。我々の常識に就て考へて見ても、何も彼もよく出来る人と、何も彼も出来ない人と、何も彼も其力が比例してゐる人とある。又一方が勝れてゐれば一方が劣つてゐる。數理の優つて來るほど文藝が劣つて來る様なのは

相關係數の消極的になつてをるものである。又習字の巧拙と演說の巧拙とは全然沒交渉である。斯の如く色々の場合があるのだから嚴密に言へば一般知能と云ふものはないと云ふことになる。檜崎氏の一般素質検査法の試みと云ふ書物に、各種の精神力の原動力としての一般的精神力又は一般的素質の存在せるや否やは學界の一疑問であるが、各種の精神力はある程度まで互に相關聯平行して發動するから、假に一般的素質の存在を假定するも實際生活に於いては甚しき錯誤を伴はない。と述べてをられる。氏は之を評して、

私は(横山氏)は今茲に一般的素質につきて云々するも、必ずしも其存在を信じてをるものではない。けれども多くの精神力、又は或一群の精神力は相平行して略同一程度に發動するものであるから、同一程度に働く一群の精神力の綜合概念として一般的素質又は一般素質の語を使用するも大過なきを信ずると言ふてをるが、是は中々苦しい説明であると評せざるを得ない。多くの精神力又は一群の精神力が平行して同一程度に發動すると云ふ其前提からして承認することが出来ない。

精神力相關間の關係は人々其趣を異にしてゐる。正比例をして同様に發動するものもあれば、反比例を爲すものもある。又全然沒交渉のものもある。此様々なる關係がある所に個性及天性の



差異が存じて居るのであるから、物體の量でも測る如く人間の知能を総合的に測定せんとするのは間違つてゐる。……教育の研究が主觀的に馳り餘り漠然としてゐるため、之をして實驗的科學的統計的ならしめんとする努力は固より諒とすべきであるが精神上の事を凡て自然科學と同様に取扱はんとするのは甚無理である。チーヘン氏は之を評して、偽數學的計算を爲すのは知能査定をして反つて信用を失はしめるものである。「カーブ」を用ひてグラフの表出を爲すが如きも餘りに行き過ぎてをると云うてをる。とメンタルテストに對して頗る離れたる態度を示してゐる。かくて我輩はチーヘン氏の意見に贊意を表し、知能全體に數的評定をなすことを不合理とすると斷言してゐる。

メンタルテストに對する第二の非難は、反應の速さに依て知能の程度を決することである。メンタルテストは時間を限つて行ふを常としてゐる。然るに前に述べたる如く、人間には古典型と浪漫型とあつて、後者の反應の敏速なるに反し前者は遲鈍である。若しメンタルテストを用ひてのみ知能を測定したならば、古典型の者はいつも劣つた成績を表はすことになる。檜崎氏はテストの時間を標準の二倍にしても其比較的順位は時間の長短に少しも支配されないことを擧げて此非難を辯解してゐるが、テストの時間を二倍にしたり、五分十分のものを二十五分にしたりして古

典型のもの逸しないとするはどういふものであらうか。此兩型の極端なるものゝ反應時間の差の大なることは前に言つたヘルムホルツの例でも知られる。チーヘン氏も、問題を解すること極めて敏速にして而かも難問題を解し得ないものと、極めて遲鈍なるものも難問題を解し得るものとこの二様のタイプあることを論じてをる。

一體メンタルテストは人間素質の反應的方面ばかりを見て其自發的方面を閉却してをることはステルンの論じてをる所であつて我輩も同感であると言つてゐる。

第三の非難は人間の知能は段々と發展するものであつて、しかも其發展の工合は人々其趣を異にするものである。のみならず、性別期までは生來の天性が顯著とならざるもので、其性別期は人に依つて多少の相違があるから、一定時に於いてメンタルテストを爲し、比較的の評定をなすことは不合理であるといふのである。チーヘンに従へば天與の素質が練習に依つて變化されるかどうかといふことは甚困難な問題である。ヴェットマンは最此點に關して痛快なる判定を下してゐる。曰く、天與の能力即ち心の素質を論ずることになると心理學は變じて神秘學と成るのであるが、今日メンタルテストを試みてゐる人達は知らず識らず此神秘の境域に入込んでをる。……一瞬間に於ける機能の形狀から如何にして他の瞬間に於ける新なる機能の形狀が生じて來るが、



之れは注意の勢力と反復練習に依つて新なる連絡が出来、そこに新なる機能が生ずるのである。而かも注意は必ず感情と結付いてをるものであるから、結局感情と注意と練習から機能の新なる連絡が生ずるものである。然るに此新なる變化の何れの方に進展するかは之を豫知することが出来ない。

一五、メンタルテストに對する氏の結論 之を要するにメンタルテストは一部の學者が考へてをるやうに、さう確實なものではない。併しながら我輩は之を以て無價値とするものではない。生徒の性能を観察する時の補助的參考的方便としては相當の價値を認めるものである。教育者の生徒に對して永き接觸に依て得たる經驗は最貴いもので、天才識別は此自然の經驗を以て本體とすべきである。併しながら複雑なる人間の精神能力であるから、幾ら聰明なる教育者でも時には誤つた觀察を爲すこともある。それだから客觀的であり實驗的であるメンタルテストの結果をも參酌するの必要を生ずるのである。

## 第四章 天才教育

一、天才教育 人間天賦の能力の發揮を以て教育の目的とするとき、其天稟に高下大小の別あることを認めねばならぬ。此處に當然、天才教育が考へられねばならぬ。

天才教育には廣狹二様の意味がある。廣義には、すべて各個人の生具の性能を出来るだけ伸ばすことである。人間は誰でも一方の長所があつて社會中にある立場を得べきものである。此天才を發揮する爲には凡ての基礎となる普通教育を要するのであるが、普通教育も亦劃一に流れることなく個性を顧みて其長所を發揮することを忘れてはならぬ。

狹義の天才教育は天才を少數優秀者の生具の卓越能力を見るのである。ニイチエは教育の目的を以て出来るだけ個性を伸展せしめ天才を陶冶するにありとした。ニイチエの天才教育は精神知能の貴族主義である。是は勿論偏したる考である。エレンケ―は前述廣義の天才教育を主張した。

昔の階級制度は天才の發揮を妨げて、其家傳來の位置及職業が人の進路を不自然に限定した。此階級制度の制限は財力に破られたが、財力は復天才の發揮に制限を加ふるものである。富なけ



れば優秀なる性能を具へたものも適當の教育を受けて其力を發揮することが出来ない。斯様な不幸は珍しくない。社會國家の爲に甚しき損害である。

歐洲大戰は多くの優秀なる人才を硝煙の間に失つた。かくて天才教育の聲、至る所に高い。北米合衆國は小學校の教育に於いて、授業料を徴集せず、時として教科書學用品までも支給して、富の制限を破つてゐるが、歐洲では瑞西を除くの外は皆區別制を採つてゐる。是は天才の伸展を妨ぐると云ふので獨逸では所謂統一學校説が主張され、千九百十九年の新憲法第四百十六條には、凡て國民が共通に入學すべき基礎學校を設置し、其上に中等學校高等學校を建設すること、し、第四百十五條には小學校及び補習學校は必ず無月謝たるべきことを規定した。

英國の現制では、中等學校にも國家から補助を與へ、全生徒の約三分の一は授業料を拂はずして、中等教育を受け得ることになつてゐる。而かも最近には凡ての者に中等教育を受けさせるがよいとの聲が高い。歐洲諸國が天才發展に熱中する此の如きものがあるが。我國に於いても人材を要する程度は彼よりも大なるべきものである。東洋文化の中心として我國民の擔ふ責任の極めて重い上に前途に横はる障害も亦甚多いのであるから、少數の天才を要する許りでなく、一般國民の天與の材能を伸展して國家の爲に盡さしめねばならない。

## 二、天才の型

獨逸の化學者オストワルドは天才研究に關して、人間の性質を古典型と浪漫型に分けたが是は適當なる見解である。古典型と云ふのは、沈着であつて、一つの仕事に深く入り込んで行く、物を好い加減にして置くことの出来ない性質で、一旦思ひ込むと容易に之を捨てない。其發見したり調べたりしたことを系統的に發表する。晩熟であつて沈着なる發見者である。世間的交際的でない。

浪漫型は之に反して極めて機敏である。其思想多方面に涉つて其利用に忙しい。變移性に富んで、輕快である。従つて一方に深入し難い。此型の人は概して早熟である。

國家は此二様の人物を共に要求する。行政官、商業家、政治家には浪漫型が適し、學者發明家には古典型が適する。

此二型は精神的脈搏 *Der geistige Pulsschlag* を異にしてゐる。精神反應に於いて、浪漫型は速く、古典型は遅い。故に反應の速さのみを以て天才の有無を決することは出来ない。精神反應の心理實驗に依つて知能測定をなす場合には古典型は見落され易い。有名なるヘルムホルツは、オストワルドの所謂古典型の人で其反應は極めて遅く數日を経たる後、始めて徵候を表はしたこともある。



三、オスカール・ナーゲルの天才研究 ナーゲルに従へば天才伸展はエネルギーを養ひ之を變形し之を節約することである。眞の天才は、エネルギーを節約し必要なる場合に勢力を集中し活動するものである。古典型でも浪漫型でも天才は力強い活動力を有するものである。其エネルギー使用の型は異なるも其總量の大なることは常人に卓越してゐる。ナーゲルは勢力に關して人間を二つに分けた。一、力強い勢力の量を具ふるもの。二、エネルギーの緩漫なるもの。一のエネルギーの強いものの中に三の程度を考へた。

- 一、全く力強い勢力を有するもの、オリヂナリチーのある俊才 Genie
- 二、勢力の相當に大なるもの、或種の活動を獨立して爲し得るクレントと稱すべきもの。
- 三、自國の文化を了解するだけの勢力を有するもの。

ナーゲルは第一の俊才は他の援助を要せずして顯著となり得るものであるから國家は之に對して心配する必要がない。國家の努むべきは第二第三の才能伸展である。緩漫なるものをも亦三つに分けた。

- 一、勢力の解發が緩漫であり、又は要素が缺乏して殆んど發達の見込なきもの。
- 二、緩漫ではあるが發達の見込あるもの。

三、生來でなくて習慣に依つて之を馴致したるもの、換言すれば啓發さるべき勢力の要素を相當に有するもの。

かくてナーゲルの天才教育説は病的のものゝ外は凡てを教育して其行くべき所まで行かしむることになるのである。

四、ヘルマン・レムケの天才教育説 レムケも亦天才の概念はエネルギーの概念と同一點に歸着するとした。彼は如何なる精神活動も皆身體上の基礎を有するものであるから、天才現象も身體上の要素と不可離のものである。如何なる天才も活動の後には疲勞する。又身體の衰老と共に思考力も衰へる。カントの晩年が之を證明する。

レムケは人間の精神作用は身體の細胞組織に關聯してゐると考へた。天才は特別なる神経節細胞組織に依存するものであると考へた。其神経細胞組織の性質は人間の異なるに従つて趣を異にし細胞の中核にある染色體に特種なる遺傳的要素によつて遺傳される。遺傳要素は家系の中に遺傳され、時に中斷があるも消滅するものではない。家系に關係なく突如として生じた天才現象は病的のもので偶然的である。教員や牧師は概して社會の下層、殊に農業労働者の家庭から出るのを常としてゐる。而して其牧師や教師の子から卓越せる人物の出ることが多い。是は遺傳の三代



原理を示してゐる。祖父は其職業が健康に適して、活動が盛んであつたのでエネルギーが倍加した。是は遺傳時代である。次に此強められたエネルギーが其子の代に於いて組織的になり準備される。是は組織時代である。それが孫の代に於いて充分なる活躍を行ふ。是が生産時代である。オストワルドは二代原理を主張したが、レムケは天才成熟に三代を必要とした。かく天才の遺傳は家系を考慮せしめ日本の祖先崇拜に學ばなければならぬとした。

家系に遺傳保存あるが如く、民族にも夫れがある。希臘人は藝術の國民、羅馬人は法律の國民であつた。

天才發現の時期は性別期即ち十四五歳頃からである。男女性の生理的變化の顯著なる此年齢に於いては遺傳したる精神病の發現の多いと共に天才も亦顯著となる。故に天才を鑑別して特別なる指導をなすことは此時期よりの事であると主張した。性別期の前には兒童は悦んで模倣の活動をなし溢れんとする勢力を發散する。性別期になつてから生産をなし創造をなし、或る方向の職業に當て嵌めんとする傾向を表はす。小學校時代は模倣の時代である。中等教育の時代は生産時代である。以上は小學校教育に關するレムケの主張の概要であつて、氏は是に對して、全然賛成はしないが、創造教育のみを尊んで模倣作用を甚しく輕視する今日流行の教育說に對しては

其飽き足らず思ふ。工夫創造の力を養ふことは固より重きを置くべきであるが、其基礎と成るべき模倣的學習にも亦相當の價値を付すべきであると言つてゐる。

五、天才教育の方法 氏は此の如くオスワルド、ナーゲル、レムケ三人の天才研究を紹介して後、進んで天才教育の方法に就いて自家の見解を述べた。

天才教育は三段に分けて考へられる。第一は天才の識別。第二は天才の指導。第三は天才の保護である。

第一、天才の識別は天才の兩極端、即ち最優秀と最劣等とは識別容易であるが其他の者は困難である。幼時に於いて天才の明かに發現するものもあるし、又レムケの所説の如く性別期に達した後始めて顯著になるものもあるが、其中間に於いても之を識別することを怠つてはならない。兒童素質に對する觀察は早くから之を怠らないで精神素質を明かにし適當の教育手段を講ずべきである。近來我國に於いて低能兒教育優良兒教育が唱へられ、優良兒に特別の教育を施す所もあるが、其特別教育たるや唯程度を進めるに過ぎない。併優良兒其者の中にも種々様々なる型があつて劃一的取扱をなすべきものではない。優秀なる天才は教育を俟たぬと云ふ様な極端なる議論には左袒するを得ないが、差別的取扱をなし進歩を速ならしめる事に汲々たるが如きは却つて有



害ならざるやを疑ふ。天才教育に關して小學校に於いて爲すべき所は積極的よりも消極的なる方が宜い。引張り上げるよりも伸展の自由を妨げない様にするが肝要であると云ふのが氏の意見である。是は識別といふよりは、識別されたる天才の取扱についての意見であるが、識別の手段として、氏は一學級の兒童を少くして、且つ教室以外に於ける教師兒童の接觸を多くすることを主張してゐる。又メンタルテストも兒童觀察の補助手段としては行つてよい。又身體上の性質殊に感覺器能の如何を調査することも大切である。レムケは身體上の天才として胃の天才（胃を害せずして大食し得るもの）、腎臓の天才（腎臓を害せずしてビールを大飲し得るもの）、性慾の天才（全身健康を害せずして性慾を縦にし得るもの）、心臓の天才（運動家）肺の天才（雄辯家）等を擧げてゐる。我國では毎年四月諸學校に於いて體格検査を行ふことになつてゐるが、健否のみならず、天與の特質に就いての判別が行はれてゐない。又其検査の結果を利用して教育の方法を考慮することも注意すべきである。

天才識別の次に考ふべきは天才指導である。指導に二方面がある。一は干渉を避けて支障なく活動せしむること、二は其個性に應じ其活動に適したる材料を提供することである。

第三は天才保護である。天才保護の第一は義務教育の勵行、幼年兒童の職業的使役を禁ずること

と、第二は中等以上の學校の授業料を免除し、學費補助の手段を講ずること等である。



## 第五章 藝術教育

一、藝術教育 多少の程度こそ異れ、何人も生れながら藝術性を具へてゐるものであるから其當然伸展すべき所まで伸展せしめるのは固より新教育論の理想とする所である。獨逸のデーリングの藝術哲學に従へば、藝術とは物質的方便に依りて作者の想像上の體驗を他人の意識中に表現することである。言ひ換へれば、藝術は自分の心に想像したことを或材料を用ひて他人が賞翫することを得るやうに表はすことである。其外に表はれたものは即ち藝術品である。其材料を取扱ふ點から云へば藝術は物質的であり、其他人の意識に入り込んで、そこに生きて行く點から云へば藝術は精神的である。賞翫とは作者が其藝術的活動を爲すときと同じやうに自分の心持を進めることである。尤も賞翫する人々の個性の異なるに従つて同じ作品でも種々に受取られるけれども、ともかく作者と同様なる想像を爲すことである。

藝術の作者が創作する場合には二様の活動がある。一は感受的想像で、一は創作的想像である。感受的想像は外界から感受したる印象を纏め、それを個性化して心裏に想像を描き、創作的想像はそれを發表して現實運動と爲し、斯くして藝術品が出來上る。此二様の想像の中、賞翫者は感受

的想像を爲せども創作的想像は行はない。然るに感受的想像が次第に高まれば自然に外に表はれんとする傾向を生ずる。かくて賞翫者は自ら創作せざるも批判を爲すのである。批判は賞翫の最後の作用である。要するに藝術家は自我を作品の上に表はし、賞翫者は自我を批判の上に表はすものである。

## 二、藝術の分類 デーリングは藝術を三つに大別した。

一、自由なる理想藝術。二、制限ある理想藝術。三、目的表示の現實藝術。自由なる理想藝術は更に之を次の如くに分類する。

一、直觀藝術  
 一、空間藝術……建築、彫刻、繪畫。  
 二、時間藝術……音樂。  
 三、空間時間藝術……舞踏。

二、想像藝術  
 一、叙事文學  
 二、抒情文學  
 三、劇文學又は對話文學

制限ある理想藝術は次の三つに分ける。



一、變作的藝術は既成の詩歌に合はすべき音曲を造り、或は反對に既成の音曲に合はすべき詩歌を造るが如きものである。小説を演劇にし、文章に表はしたるを繪畫に表はすも此種に屬する。

二、裝飾的藝術は既成の作品に裝飾的追加を爲すもので、建築物に彫刻や壁畫を爲すが如きは即ちそれである。

三、模作的藝術は既成作品の模作である。

第三の目的表示の現實藝術は藝術家の理想を表示すると云ふよりも、其作品の現實の目的、即ち其實用的價值を表示するものである。但し其實用的價值の表示が唯認識的に知的に爲されるでは藝術たるを得ない、感情的、美的に爲されるでなくてはならない。例へば家屋の如きも其實用的目的を充たすのみでなく、氣持よく作られて、美的趣味を満足させるときに藝術品といはれる。要するに藝術家の理想が實用品の中に入り込むのである。現實藝術は常に空間藝術である。嚴密に云へば藝術はすべて理想藝術でなければならぬやうであるが、併し藝術も亦人間生活に必要なものであるから、實用的價值と抱合しても之を藝術範圍から除外することは出来ない。

藝術及び賞翫の意味をデーリングの説に依つて以上の如きものとして置いて、進んで藝術教育

の目的那邊にあるかを述べてゐる。

藝術教育の目的には藝術を賞翫する力を養ふ方面と、藝術品を作り出す力を養ふ方面との二つがある。藝術には前陳の自由藝術と現實藝術とあるが其主力の注がるべきは自由藝術である。又賞翫力と作出力との關係は前者が高まるときは後者も伸びるのであるが、其何れが藝術教育の主となるかと云ふと、作出力を挙げねばならぬ。

### 三、歐洲近世の藝術教育運動

歐羅巴では十九世紀の末頃から藝術教育運動が勃興したが、それは從來盛を極めた知力主義物質主義への反動であつた。精神の各方面は一様に陶冶せらるべきものであるのに、美的方面の能力の等閑に附せられたるは甚だ不合理である。藝術は國民的生活に大勢力を有してゐる。昔、希臘の文明に見たるが如く藝術は國民生活に浸透すべきものである。さうするには凡ての國民が藝術を賞翫し得る様に導かなければならない。さうすれば自然に道徳上にも良き影響を及ぼすものであると云ふのが當初の主張であつた。是くして、少年の讀物を文學化し、學校の教室を美しく裝飾する必要が唱道された。要するに歐洲藝術教育運動の第一幕は賞翫力養成にあつた。

然るに藝術教育の主張は更に歩を進めて、創作力をも高めねばならぬと云ふことになつた。其



爲には教師の活動も、生徒の活動も共に藝術的でなければならぬと主張された。人間は藝術家として生れたものである。子供は完全なる意味に於ける藝術家であるとは藝術教育家の高唱する所であつた。

#### 四、ハインリヒ・シャルレルマンの藝術教育の主張

氏は獨逸ブレイメンの教師であつた。夙に藝術教育及び自由教育を主張して、政府所定の規則にも拘らず、勝手に教授材料を變更した爲に、大戦前に職務を免ぜられ退職料を受ける権利をさへ奪はれた。己を得ず私立学校の教師をしたり、著述をしたりして生活して居た。然るに獨逸革命後には再び採用されて、ブレイメンに就職し、其極端なる理想を實行せんとしてゐる。氏は「勢力にまでの途」と云ふ書を著して其中に藝術教育に關する極端なる意見を述べてゐる。彼は眞理を分ちて二種となし、其一は外形的證明的悟性的の眞理で發見に依り獲得されるもので科學の領域に屬するものである。科學の教へる所の眞理は最確實にして生活の依據たるべきもの、如く考へられるが、科學は常に進歩發達して止まないもので、昨日までの眞理は最早今日の眞理でない。今まで金科玉條と尊んだ眞理も一朝新しき發見に因て其榮位を退かねばならぬことになるのであるから、斯の如き外形的眞理、即ち科學のみを追求するのは馬鹿氣切つたことである。

此様な外形的眞理の外に内部的眞理がある。それは智を支配する頭腦に依つてではなく、情を支配する心臓に依て得られるものである。悟得でなく感得である。しかも決して間違のない直覺的のものである。學校では如何なる材料も如何なる發表も、又如何なる練習も此内部的眞理の下に立たなければならぬ。さうして此内部的眞理に達するには讀むことでもなく、話すことでもなく、唯生産的能力を強めることに依つて、換言すれば内部的眞の創作力に依つて爲さるべきものである。是がシャルレルマンの藝術教育の主張である。横山氏は之を評して、藝術は固より重んずべしとしても、之に對して科學以上の價値を付するが如きは穩健なる意見とは云はれない。況んや科學の眞理を信賴するに足らざるものとして、感情に依りて生ずる藝術のみ永久不變のものとするが如きは餘りに行き過ぎた考である。と云つてゐる。科學の洗禮を受けたと言はれる歐洲の眞正中に於いて此の如き矯激なる議論が遠慮もなく放言され、而して之に對して徹底せる批判を下して其過誤を明かにするものが無いとは何と言ふ憐むべきことであるか。科學上の研究は學説が如何に變遷しても、舊説を破つて眞説を立つるには其處に通過必然の準據があつて、舊説の主張者も新説の主張者も共に取つて據とする公理があるのである。今日認められたる眞理は時の古今を問はず地の東西を論ぜず等しく其價値を認めらるべきものである、試みに科學を捨て



所謂内面的眞理、感情的直観の指導にのみ依據するとせよ、吾人の生活は如何なる奇怪なものとなるべきであらうか。我國の學者が一層徹底せる批判により嚴肅なる道理に照らして此の如き偏僻なる意見を矯正さるゝ事は望ましいこと、考へる。

**五、エルンスト・ウエーバーの藝術教育説** 氏は教育教授の仕事を以て一種の藝術であるとし、又教育者を以て藝術家と同性質のものであるとしてをる。畫家、音楽家、詩人等は何れも或理想を有し、之れを感覺的に發表せんと努める者であるが、教育者もそれと同じやうに教育の理想を描き、それを被教育者の人格の上に實現せんと努めるものである。教育者が人を教育して人格を仕上げるのは藝術家が其作品を仕上げるのと同様である。藝術の材料には抗性 *Widerstand* と助性 *Mitarbeit* とある。藝術家が材料を使用する場合には其材料の抗性と助性とを明かにしなければならぬ。教育者もそれと等しく、其目的物たる兒童の抗性と助性を知悉しなければ教育の効果を擧げることはい出来ない。

ウエーバーの説に従へば、教育教授を爲す教育者の全活動は藝術的活動でなければならぬ。圖畫手工音楽の如き藝術的教科目に於けるのみでなく、文法でも算術でも乃至地理歴史理科に至るまで皆藝術的着色をするのである。面白い圖解をしたり、譬喩や詩歌を用ひたりして興味を起

し活氣をつけるのである。斯くて一切の教育作用を藝術的ならしめることに依つて藝術趣味を涵養し教育効果を大ならしめる。教育は取りも直さず藝術である。以上はウエーバーの藝術教育説の大意である。楨山氏は此説を批評して曰く、ウエーバーの教育藝術論は、其説新なるが如くにして實は今日の教育思潮と相容れざるものである。今日では教育者の爲す働のみを眞の教育としない。被教育者が自身に伸展を圖る自己教育を學ぶ教育の要義としてをるのであるから、教育者が藝術家を氣取つて其自ら構成したる理想を實現するものであるとする教育觀とは相容れざることになる。と。

**六、我國に於ける藝術教育の沿革** 我國に於いても始めは賞翫教育を主として其範圍の狭かつたものが後には創作教育を主として其範圍が廣く成つて來たやうに思はれる。

明治三十五年英國女流教育家ヒューズ我國に來遊して、我國の教育に對して種々の批評を試みた中に、日本は美術國であるから學校の如きも定めて美術的に裝飾してあるだらうと豫想して來たが、實際を見ると全く反對で、教室の如きは何等の裝飾もなく、殆んど牢屋の如き殺風景な状態を呈して居るには驚いたと云ふ意味の批評があつたと云ふのである。此批評に刺激されて教室を裝飾することが行はれた。近頃は自由に畫かせ作歌作曲させ又兒童劇を行はしめる者もある様



になつて来た。東京市では小學校兒童の脚本練習、童謡、童話劇等の實施に關し各區長に通牒を發して其濫行を戒しめた。此通牒に對する教育時論に掲載せる數氏の批評は何れも其不都合を論じ、中には藝術中に最上位を占むべき綜合藝術たる劇を演ずることが何故に悪いのかと云ふやうな言を爲すものもあつた。併しながら藝術教育の研究は理論としても實際としても尙甚幼稚である。其兒童精神に及ぼす結果を充分に研究し以て其方法内容を吟味するでなくては反つて種々の弊害を誘發することになると思ふ。

獨逸の教育者ヴェントリングは「教育的無政府主義に反對して」と云ふ書を著して藝術教育に對して次の如き意味の批判を下してゐる。

人間の自然性は唯藝術にのみ向ふものではない。智の方面に對しても自然の衝動がある。全生活活を智の方面に捧げた偉人の少くないことを思へば藝術方面と等しく智的方面の教育にも重きを置かなければならない。

藝術教育の主張者は教師の活動も生徒の活動も共に藝術的創作的でなければならぬと言ふけれども、是は少數天才の外爲し得ざることではないか。小學校で創作的など、と云つても傳授模倣模作を爲すに過ぎない。然るに藝術的能力の啓發を教授の主要目的とするは誤である。

藝術教育主張者は、兒童の作品は之を訂正することなく、彼等を悦ばせ、彼等をおだて、導き行くべきであることを唱へてをるがそれは宜しくない。藝術の大家でさへ其修養の時代には教師から幾度も訂正され、時には失望するまでに成つて始めて妙所に達したのであるから、何等の訂正も爲さず兒童を悦ばせてのみ指導し得ると思ふは間違つてゐる。

是も極端の意見と思はれる點もあるが一部の教育者に對し猛省を促すには良藥だと思ふ。如何なる兒童も皆多少の藝術性を有してゐるから其力に應じて伸展せしめることは天才教育の趣旨に合してゐる。併乍ら已に其天賦に差等ある以上は等しく自由創作の藝術を要求するは無理である。模倣藝術に止めなければならぬものも多いであらう。藝術教育論者の主張する所は少數天才の事を多數凡才に強要するものと思はれる。

次に小學校に於ける如何なる教科も藝術的にしやうとするのは餘りに行き過ぎてゐる。成程理科算術にも多少の藝術要素はあるであらうが、材料により其主とする所が違ふ。然るに一樣に藝術化を求めるとは不自然である。

兒童劇の藝術教育としての價値は甚微弱であると思はれる。何となれば劇の上に藝術的表出を爲すことの如きは専門に劇を學ぶ者にして始めて爲し得ること、それが爲には役者でも聘して



日々演劇の稽古をさせなければなるまい。之を要するに新教育論は智徳の方面に於けると等しく藝術方面に於いても亦最適當なる仕方について確實なる効果を收めんことを期待するものである。

## 第六章 教授と學習

横山氏の教授法に關する著書には明治四十三年に出た教授法の新研究、大正六年に出た新教授法の原理及實際がある。而して新教育論の第十六章には教授と學習と云ふ題目の下に氏の見解を纏めてある。今此三者に據つて氏の教授論の概観を試みる。

一、教授の意義 一般の解釋に従へば、讀んで字の如く教へ授くる作用で、我が知る所未だ知らざる者に知らせ、我が持つてをる所を持たざる者に授くることで、知識技能を傳達する作用である。此解釋は一方には廣きに失し、一方には狭きに失してゐる。教授は單に知識技能の傳達と云ふではなく、連続して行はれ、又考察の立つてをる作用である。又教授は既に得たる思想を整理し組織するものであり。之を反復練習し應用し、發表させることも含んでゐる。故に教授の中には、收得を助くる作用、整理を助くる作用、發表を助くる作用の三過程がある。(教授法の新研究第三章教授作用の三區分取意)

新教授法の原理及實際の第一編總論に於いては、先づ教授と訓練との區別を論じて、訓練と教授の區別は教育作用の行はるゝ形狀に依つて名けたるものであるとしてをられる。然らば其形狀



の相違とは何を意味するかと云ふに、教授は時間と場所とを定めて規則正しく行はるゝものであり。訓練は隨時隨所に行はるゝものであると云ふのである。訓練の作用は休憩時間中にも食時中にも教師生徒の相接する場合に何時でも行はれるといつてよい。教授は規則的で稍不自然なる所あり、訓練は自由に自然的に行はれる。教授に對する誤解に二つある。一は教授を以て知能其物を目的とし、訓練を以て徳育とする考である。教授にも徳性を養ひ美感を育て身體を鍛錬する作用があり、訓練にも知見を廣め美感を養ふ作用を包含してゐる。修身科の教授の如きは、我小學校令施行規則に「修身ハ教育ニ關スル勅語ノ主旨ニ基キ兒童ノ徳性ヲ涵養シ道德ノ實踐ヲ指導スルヲ以テ要旨トス」としてある。一は教授を以て生徒の觀念界を陶冶するに過ぎざるものとし、意志感情を陶冶することを其領域の事とする考である。パルトの意見は此に屬するものであつて、取る事が出来ない。教授の中には直接に意志感情を陶冶するものがある。修身歴史の如きはそれである。圖畫唱歌が美の感情を養ふものたるや云ふに及ばない。技能の教授は直接に意志を陶冶するものと云ひ得られる。此くの如く考へ來れば教授と訓練との限界は其内容に於いて相類するものであつて唯之を區別する所は其行はるゝ形狀にありと云はねばならぬ。

新教育論第十六章には、自由教育やダルトンプラン等には時間の區切を立てずして兒童は學習

するのであるから氏の形狀區別説は適用されない様にも思はれるが、併しながら自由教育もダルトンプランも、只其輪廓だけを廣くしただけで、時間も規律も構はないといふではないやうであると云つて、教授は定められたる時間に於いて規則正しく行はれる教育作用であると云ふ自説を支持してをられる。

二、教授の内容 教育の目的を達する爲に教授の取扱ふものは知識と技能とである。ザルヴユルクは知識とは事物に接觸するに依て獲得されたる事物の觀念である。而して其接觸は單純なる接觸ではなくて、意識的であり活動的でなければならぬ。

然るに知識と稱する中には直接に事物に接觸して得られるものばかりでなく、言語繪畫寫眞模型等のものに依りて得られるものと、直接に實物に接觸して得られるものとある。併し前者も其基礎となるものは直接の接觸によりて得たる觀念であるから、知識の本體は矢張り直接の接觸に依て生ずるものと云はなければならぬ。從來の教授は言語其他の方便物に依て知識を收得せしめることに力を用ひ、事物に直接せしむることが少なかつた。百年前にペスタロッチ出でゝ其弊害を認めて直觀主義を唱へ、フレイベル之に次ぎて活動主義を主張し、近年に至つてミュンステルベルヒやライの筋肉運動主義となり、ケルシエンシタイネルの作業主義となつた。要するに直



接事物に接觸して知識を收得することの必要が切實に認められたのである。

教授が知識を取扱に於いて其出發點は此の如きものであるが、之に續いて觀念を整理し連結を形成する過程を考へねばならぬ。觀念と觀念との一致したる點を分析抽象し連結して概念を造り又其概念を個々の場合に結付けて關係させる。一口に言へば演繹歸納を爲さしめる。故に教授の過程は、一、具體的の知識を獲得せしめること。二、抽象的の知識を構成せしめること。三、此兩者を關聯せしめることの三つに分かれる。此三過程を組織立てたるものはヘルバルト派の所謂教授の段階である。

次に技能は反復練習に因て生ずる身體上の習慣である。而かも其反復練習たるや意識的に行はれるものでなければならぬ。本能的に不知不識の間に成りたる習慣、例へば歩行の如きは技能ではない。又偶然に生ずる習癖の如きも技能と稱することは出来ない。技能といはれるからには必ず意識的に努力反復して形成したる習慣でなければならぬ。併し成立は意識的であるが熟達の結果は無意識に近づくものである。

學校の教科目について云へば、書方圖畫手工體操音樂裁縫等は技能であるが、他教科に於いても言語圖畫に依て表出する働や、實驗實習を行ふことは矢張技能である。要するに如何なる教科

にも知と能とを含んでゐるもので、其何れが多いかによつて知識教科と技能教科とを分つに過ぎないものである。

**三、技能習得の要件** 第一に一々の運動に對する觀念の存在を要する。第二に各運動を如何に連続せしむべきかに就いての觀念がなければならぬ。第三には觀念列と實際運動とを連結する必要がある。例へば水泳を學ぶ場合には先づ以て兩臂を如何に動かすべきか、兩脚を如何に動かすべきかを知得し、然る後に夫等を如何に連結すべきかを知らねばならぬ。而して此觀念列が實際の運動列と連結して其處に水泳の技能が形成される。

技能教授の進行 技能教授に於いては模範を示すことが必要である。範示に依つて其觀念を興へる。次に之を模倣せしめ、其實行に對し批判訂正を行ひ、次第に上達に導くのである。近頃、創作にのみ重きを置き模倣反復を絶対に嫌忌する風あるは甚しき誤である。希臘のアリストートルや、佛蘭西のバトラの如き模倣を以て藝術の根本原則とした。創作は固より尊ぶべきであるが、併し一つ一つの運動に練達せしめて創作の基礎を造るのは模倣と反復とであるから決して之を輕視することは出来ぬ。

**四、教授の意義限定** 之を要するに教授とは其形から云へば定まつた時間内に規則正しく



行はれる教育作用であり、又生徒の學習と並行してそれを助ける作用であるが、其内容より云へば知識と技能とを取扱ふもので收得、整理、發表の三の働を助ける教育作用である。

#### 五、學習の意義

學習は教授に對應せる働である。教授は教師を主とし學習は生徒を主として教育活動である。氏は先づ木下竹次氏の意見を評して、次ぎに自己の見解を發表された。木下氏は其學習原論に教授訓練養護に對する事柄を一括して之を兒童生徒の側面から見ても學習と稱し、研究を進めて行かうと思ふ。」と云ひ、又「學習を教授の範圍に限らうとするのは着眼が狭くて教育全體の改造は覺束ない。」と云うてをるの一面から見れば最廣く解釋してをるやうであるが、又他面より見れば狭きに失する所もあるやうに思はれる。それは教授訓練養護と並行する被教育者の活動のみを意味して、教師を離れて行はれる學習作用を意味してゐない様にも見られる。教師によつて行はれる教育作用に對する被教育者の活動を凡て包括してゐるが、教師を離れての學習活動を漏してゐると思はれる。と云ひ、進んで自己の所見を述べた。

學習は教授と同じく知識技能に就いて行はるゝ活動で、教授と等しく、收得、整理、發表の三様の活動を意味するものである。心理學的に言へば、其中には直觀（觀察）記憶、想像、思念等の知的活動より、感情も意志も働き、又多くの筋肉活動も含まれてゐる。

#### 六、學習に於ける獎勵と生産

從來の學校教育は所謂記憶禍に罹り、詰込主義に流れた。此弊を除かんとして所謂作業學校の説が唱へられるに至つた。現在活動を重んじ發表を尊ぶの主義に至る所に唱へられてゐる。

併し記憶偏重は悪いが、記憶を離れた學習はあり得ないのである。すべて活動には受動的活動 *Rezeptive arbeit* と生産的活動 *Produktive arbeit* とある。前者は收得の活動で、後者は生産的創作的である。發動の順序より云へば受動的活動が先きに立つて生産的活動が次に來るのは當然の事である。基礎となるべき知能を取り入れないで構成創作は不可能である。レムケは小學校時代は模倣的エネルギーの盛んなる時代で、後に來るべき青年時代の生産的エネルギーの盛んなる時代に對し準備をなすべきものである。是は極端なる考であるが、併し未だ何等の基礎も出來てゐない小學校時代の初學年から創作的活動にのみ力を入れる學習法に對しては良き警戒を與へたものと云つてよい。

#### 七、學習に於ける連結作用

米國のバイルは學習は連結の作用 *Bildung* に過ぎない。知識の場合には觀念と觀念とが連結され、技能の場合には觀念と運動が連結される。始めに與へられた刺激は觀念で之に次ぎて反應が起る。其反應が觀念なき場合には知識の學習で、運動なる場



合には技能の學習であると言つてをる。

#### 八、試行訂正の法

(The trial and error method) 學習には其儘の反復又は變形された反

復が必要であるが、始めて技能を學ぶ場合には、幾度か試みて幾度かしくじりをなし、其しくじりを漸次に訂正して終に熟達の域に達する。例へばいふの字の書き方を習ふ場合に、先づ手本を見、それから筆を執つて試みる。併し手本の様には書けない。二回三回と反復する間に段々變形して終には手本に近い字が書ける様になる。

反復は前に言へる如く、其儘の反復と、變形せる反復とあるが、圖畫の學習に於いて、自然物を寫生したり、又は自分の考へから自由に畫く場合には何等の反復がない様に思はれるが、其運動を分析して考へれば、其部分的なる運動は既に屢反復されたものであることが知られる。かくて其儘の反復が複雑に組合せられて其結果は變形されたる反復となるのである。

#### 九、學習に於ける收得整理發表

此三活動は夫々獨立の價值を有するもので、三者は互

に關係してゐる。收得に偏するときは記憶偏重の學習となり、整理に偏する時は唯理偏重の教育となり、發表に偏するときは技能偏重、又は創作偏重の教育となる。故に各其宜しきを得ることが肝要である。

#### 一〇、教授と學習との關係

教授を伴はざる學習は在り得れども、學習を伴はざる教授

は在り得ない。何となれば教授は學習を助けるもので其助くべき學習のない所には成立し得ないからである。又教授を伴はざる學習は在り得るとしてもそれは自己支配力の成立したる者にして始めて能くし得ることである。小學校などにては教授を伴はざる學習は殆んど無いと言つて差支ない。新教育の主義に依りて兒童に自由の學習を許しても全然教授を伴はざる學習は少くとも小學校の程度にはあり得べからざるものである。獨立研究は教授學習の理想であるが、之に達するまでには多くの時間と補助とを要するのであつて既に獨立研究の力が充分に具はつたものならば之を學校に入れる必要はないのである。即ち教授と學習とは學校教育に於いて相伴ふべきものである。然るに結局は獨手に學習し得るに至らしむるのであるから、教授の流れは次第に細り、學習の流れが太つて來なければならぬ。

教授と學習との關係は、直接法と間接法の二様に分けることが出来る。

直接法といふのは教授者が直接なる刺激を與へ、或は説明し、或は示範して反復練習を行はしめ推理思考を行はしめることである。間接法といふのは所謂環境の整理であつて、教授者以外のものから加へられる刺激を按排調節して有効なる學習の自然に行はれる様にするのである。



直接法の長所は、其目的とする所に向つて直接に働くのであるから、手續簡捷であつて横路へ外れることが少い。併し乍ら兎角教授者の働が主となつて學習者の働が従となり、學習の作用をして自覺自動的創作的ならしむることが困難である。従來の教授は此直接法の上に重きを置いたため學習者の活動を輕視する弊を見ることが多かつた。

間接法の長所は直接法の如く學習の活動を強要することなく、彼等をして與へられたる環境の中に自由の活動を爲さしめることである。併し其代りに無用の所に時間と勞力とが費されるといふ不利がある。非常に迂遠の途をたどつて餘り効果がないといふ様なことは避けるがよい。

要するに此兩者は適宜に之を裁量調節するを要するもの其一方にのみ偏するは戒むべきことである。學習に對する教授の干渉は其直接法たると間接法たるとを問はず、幼年の時に最多く、年齢の進むに従つて其度を減じ、終には全然教授を離れたる独自の學習に至るべきである。赤ん坊の始めて生れた時には母の手を離れては何事をも爲し得なかつた。それが段々大きくなると母の助を借ることが減じて來る。是は自然の理であつて、教授學習の活動に於いても等しく此理法に支配されるべきである。

一一、興味 興味とはヘルバルトの解釋に依れば、無關心又は冷淡の態度と相反すること、

慾望意志趣味判斷に等しいものであるが、此三者と異なる所は目的物を處理する事のない所である。興味は單に之を直觀すること、之を掴み取ることとの中間に位して居る。單なる知覺と異なる所は特に其精神が對象に引き付けられることである。要するに興味は内部緊張の状態で感情を含める知的状態である。

興味は學習の必要條件であるが、如何にして之を喚起し得るか問題である。従來の教授法も之を閉却した譯ではないが、餘りに劃一的で不自然であつた。各生徒には夫々異なる個性がある許りでなく、同一の生徒でも時によつて其興味が變化するものであるのに、ヘルバルト派の如く劃一的な形式的段階を墨守して一樣に興味を起さんとするは間違つてゐた。

興味は瞬間的のものでなく繼續力あり粘着力あるものである。然るに根柢の深いものでも或事情の爲に一時識闕下に潜伏することがある。之を潜在興味と云ふ。ポツプは其原因を次の二ヶ條に歸した。

一、一時的なる意識内容、例へば外界より來る強き刺激による知覺、又は是に對して深く考ふることによりて一時的に中斷されること。

二、學習中に興味を惹く事項が多くて意識面が是を容れ得ない爲め其中の一二は潜伏しなければ



ばならないこと。

興味を喚起する方法は、潜在興味を喚起する場合には障害となるべきものを取除くにある。注意を奪ふが如きものを避け、之を喚起すべき環境を造ることに努めなければならない。又興味事項の数が多きに過ぎて注意の轉換が急速なる場合には之を適宜に取捨し多岐に亘らない様にしなければならぬ。

新たに興味を生み出すには、興味は深く心の底に植ゑ付けなければならないものである事に留意して意識の基調を動かすことを努めなければならない。廣く内部精神状態を動かさねばならぬ。人間の活動は自己決定に依るとき最強く表はれるものであるから差支なき限り生徒に自由の選擇を行はしめるがよい。ポップは此見地より教材順序の固定は學習者の興味喚起の一大障害であることを論じてをる。一理あることと思ふ。

ポップは教材順序を學習者の自由に任せることの外に教授形式の上にも變化が必要であることに着眼し。自由なる方法的對話が最も興味を養ふに適してゐると考へた。其理由は、兒童興味に進行する方向を知るに適すること。生徒が學習材料の選擇整理の上に自動力を働かせるに便なることであるとした。これを正當とすれば今後特に對話法が研究されなければならぬ。



以上述ぶる如く教授と學習とは小學校教育に於いて相離るべからざるものである。生徒の學習活動が教師の教授活動と一致協調して進行するでなければ良き教授とは言はれない。

一、教授法と人格 教授法と云へば言ふまでもなく教授の方法である。方法といはれるからには或る限定せる目的を達する爲の規則正しき働でなければならぬ。思付き次第に出たらぬに爲される作用は方法とは云はれない。教育教授の有効なる方法を發見せんことは教育に携はるものゝ等しく渴望する所であるが、方法を重んずるの餘に切なる爲め煩瑣なる法則を設け自由の活動を拘束し活氣なく精神なき所謂形式的の弊を見るより、此處に形式打破、方法蔑視の思想が生れた。獨逸のヘルダー、瑞典のエレンケーの如きが夫れである。所謂人格的教育學の如きも教師の人格より生ずる直接の感化に重きを置いて方法を輕視する傾向を有つてゐる。之を訓練の方面に付て考察するときは人格的感化を以て最高至重の要素としなければならぬことは何人も之を認める。併し乍ら教授の方面に於いては一概にさう言ふことは出来ない。如何に人格が高くても方法宜しきを得なかつたならば決して満足なる學習を爲さしむることは出来ない。要するに人格と方法とは共に必要である。人格高き人が最善の方法を講ずる時に於いて教授の効果は學がるのである。



一三、教授上望ましき人格 道德上圓滿なる人格を要するは勿論であるが教授に於いて特に望ましい性格は、一、教ふる事項に熱心なること。二、生徒對する同情。三、快活なる氣象。四、威嚴あること。等である。而してジラーは「人格の精神的内容は言語と示例との二つの形式に依つて直觀せられる」と言つたが、精確に言へば、此外に顔色身振の上に顯はるゝ感情表現も亦直觀さるべき一種の形式である。教育者は人格の修養に努むべきは勿論であるが其表現の仕方に就ても相當に顧慮する必要がある。正直で人格の立派な教師が時として生徒より嫌はれ、人格の如何はしい教師が反つて人望を博することも往々ある。

一四、陶冶 (Bildung) 獨逸のビルツングは教化とも譯するが槇山氏は陶冶と譯してゐる。ビルツングは教育の力に依り、又社會の感化により及び自己の修養に依り(氏の新教育論に説きたる新しき教育の意義)、粗野未熟の状態を脱して、磨かれたる、鍛へられたる状態に進むことである。之を譬へれば自然に産したる石を琢磨して美玉にする様なものである。

一五、形式的陶冶 陶冶は醇化である、理想化である。而して或一事を行ふ能力が上達すれば之に接近類似せる他事を行ふ能力も亦自ら強まる。斯様に其事ばかりでなく他にも通ずる力が養はれることを形式陶冶と云ふのである。形式と實質、能力と知識、其何れを主とすべきかは古く

から争はれたる問題である。形式陶冶はペスタロッチに依つて教育上の主義となつた。彼は教材を以て能力陶冶の方便であるとして、能力の陶冶に重きを置いた。ペスタロッチの此主張に依つて教育者の仕事は高尚なものになつた。何となれば教育者の仕事は單に知識の傳達に止まらないで貴重なる精神の能力を養成することと成つたからである。

然るにペスタロッチの形式陶冶主義は、心には種々の能方が獨立して存在するといふウォルフの能力心理説に基いてゐた爲め、諸能力の調和發達を主張したに拘らず、其諸能力間に十分なる統一を保たせる考案が成立しなかつた。次ぎに起つたヘルバルトは觀念説を主張して能力心理説を斥けたが其興味説は矢張變形したる形式陶冶説であつた。教授の直接目的は收得せらるゝ事柄の内容ではなくて一般的なる興味であるとしたのであつた。併し一步を進めて考へると、其心理説によれば興味は畢竟觀念より派生したものであるから、興味を目的としても結局觀念を目的とする實質主義に歸することになる。ヘルバルト派の五段教授法の如きは明瞭なる觀念を作るには遺憾なきものであるとしても生徒の能力を高むるものとしては其宜きを得たるものではない。現時に於ける偏實質的弊風、觀念知識の收得に腐心して能力養成の工夫を缺くに至つた原因の一はヘルバルト派の教育説であると思ふ。



近年に至り更に形式陶冶、能力鍛錬を重んずる傾向の起つて來たのはヴントの意志的心理學の影響である。此心理説より意志行爲に重きを置き、發表練習を尊ぶ教授法が生じて來た。かくて形式陶冶の問題が更に新たに研究せらるゝに至つたのであるが、問題は教科の諸部分に於いて養はれる力が如何に相關係するかといふことである。今日の處では唯漠然と次の如く言ひ得る。

人間の諸能力は主に其範圍に於いて養はれるが、諸能力の間には皆多少の關係を有してゐる。其關係には親疎があつて、親密なる範圍には陶冶の効果の及ぶこと大であり、疎遠なるものゝ間には小である。と。

**一六、形式陶冶主義の主張** 教授の價值を決するものは、直接と間接とを問はず、實際生活に對する準備の爲めである。即ち將來の生活に最も必要なる實質的知識技能を與へ、最役立つべき能力を高むるものは最價值ある教授である。而して學校教育に於いて將來の生活に對する準備として考へるとき、實質を得て置くよりも、寧ろ能力を付けて置くことが得策である。毎年行はれる壯丁検査に於いて小學校教育に於いて與へられた實質が如何に多く忘却せられてゐるかは當事者の驚く所であるが、是を以て小學校教育の効果を疑ふは誤である。事理を判斷する力や高き情操を有してゐることに於いて、約言すれば形式的陶冶の効果を存してゐる事に於いて無教育

者に優つてゐることは疑を容れざる所である。之を要するに教授の實質的價值も決して無視する者ではないが形式的價值の更に大なることを表明し終つて形式的陶冶に重を置くべきことを主張する。

新教授法の原理及實際は第一編總論の第二章に於いて以上約説せる如く氏の形式陶冶に關する意見が述べられ、進んで教授材料の選擇排列を論じ、第二編に於いては各科に通ずる教授法として、教授の階段、教授作用の形式、教師の人格と教授の方法を説き、第三編には各科の教授法を分説し第四編には教授の實際として教授案の作製、教授の實例、教授の批評を説いて首尾一貫せる教授學が成立した。其各科の教授法の説明は之を除き、各科に通ずる教授法の要旨を摘録すると、第一章教授の階段の第一節に於いて教授段階に關する諸説と題し、ヘルバルト派の心理的教授段階説を概説しメスマルの反對意見を擧げ、ザルヴユルクの論理主義段階説を述べ、ライの生態學的段階説を紹介し、第二節には教授段階の根本義と題し、ヘルバルト派は心理の法則に依りザルヴユルクは論理の法則に基づくべしと主張するも何故に然るかが分明でない。氏の考では教授段階の可否を決するものは教授の實際に於ける効果である。實際の経験であると斷じ、第三節には學習作用と教授段階と題し、生徒の學習には教授と一致する學習と、教授を離れての自己學習



があることを注意し學習の心理的展開の順序を述べ、論理的法則の適用される學習と技能取得、具體知識又は獨斷的教訓の習得の場合を區別し、學習を心理的又論理的に考察することより教授段階を定めるに於ける種々の要件が見出だされることを論じ、第四節に至り余の主張する段階と題し、教授單元の定め方は材料の如何に拘らず一時限を以て教授の單位と定むるを可とし、教授段階は豫備、主部、整理の三段とするを適當とする自家の意見を提出してゐる。第二章教授作用の形式に於いては提示法講話法示物法示例法説明法圖解法發問法訂正法等の諸法を説明した。

## 第七章 訓練と修養

一、訓練の意義 學校に於いて教師の爲すべき教育作用の中には教授の外に訓練の作用がある。教授と訓練との區別は前に言つた様に形の上よりするより外に途がない。即ち教授は特定の時間と場所とに於いて規則正しく行はれるものであり、訓練は隨所隨所に行はれるものである。併し新教育論の第十七章訓練と修養の條下には、此形式的區別の上に内容的にも區別して、教授は主として知識技能を取扱ふに對し、訓練は主として品性及び身體を取扱ふもので、換言すれば品性の向上及び身體の發達を圖るものであるとした。

教授にも道德教育藝術教育があり、唯に知識を授けるのではなくて感情も意志も陶冶されるのであり、修身科あり體操科があつて品性の向上身體の發達を圖つてゐるのであるから、氏の内容的な區別は前の形よりする區別の積極的態度を捨てた様に見える。併し是は單なる態度の臙化された許りではなくて、教授と訓練には内容的の區別すべき或物が存する爲ではあるまいか。夫は兎もあれ既に品性の向上を以て特に訓練の領域に屬したる以上は道德的品性の陶冶が當然此處に研究されなければならぬ。又身體の發達を圖ると云ふ以上は體育の問題も當然に考察さるべき



であらう。寧ろ訓練論は一步を進めて道德教育及體育として研究する方が名實共に調和するではあるまいか。氏の新教育論を見るに實驗的研究を説き教授と學習とを論究すること頗る深遠なるものもあるも道德教育に至つては殆んど之を論じてないのは何となく物足りない様に思はれる。此考からして新教授法の原理と實際の各論に於ける修身科及び體操科の研究を取意して此處に氏の道德教育に對する見解の一端を紹介することにした。

**二、學校に於ける道德教育** 學校に於ける道德の教育は之を知識技能の教育に比すれば頗る趣を異にしてゐる。知識技能の教育は殆んど全く學校に於て行はるゝものであつて、他より助を受けることの少い代りに妨を受けることも亦甚少い。故に教師の理想通りに方案を立てゝ進んで行くことが出来る。然るに道德教育は學校以外に於いて行はれる部分が甚だ多くある。學校以外に行はるゝ道德教育といへば家庭の教育と社會の感化であるが、其影響効果は頗る複雑であつて、時としては道德教育の妨となることも少くないのである。

學校に於ける道德教育は三つの仕方に依つて行はれる。其一は教師の人格的感化、其二は學校に於ける道德的生活、其三は教訓である。修身教授は一定の時間に於いて秩序的に行はれる一種の教訓である。それは道德に關する思想を與へ感情を養つて其實行を促がすものである。

**三、修身科特設の理由** 教訓は教師と生徒と相接する場合に隨時之を行ひ得るものである、而して適當の機會に行はれた教訓の効果は頗大なるものである。併し斯様な臨時偶發的教訓のみでは道德に關する纏つた考を有たせることが難い。道德に關する纏つた考を有することは道德教育上極めて必要なことである。又臨時偶發的教訓は兎角消極的に生徒の行爲を非難することに流れ易い。偶積極的に賞讃することがあつても褒められる生徒又其關係者に複雑な事情があつて弊害を伴ふことである。無事の時生徒の神氣平靜なる際に反省を深く導き思想を整頓し氣分を調和させ、轉ばぬ先に杖を與ふる必要がある。又道德的教訓は他教科教授の際にも履行はれるものであるが、修身科は諸學科の中心として全體を纏むべき役目を有つものである。

修身科教授の効力。世の中には修身科教授が道德教育に於いて殆んど何等の効力もないものゝ如く考へてゐる人がある。併しながら今日まで我國の教育者が修身科の教授に於いて聖勅の御趣旨に基き諄々として教訓した事柄が國民の道德上に及ぼした効果は蓋し尠少ではあるまい。教育者が道德的訓話をするとき其精神は必らず其思想に感動するのである。而して其感動は必ず兒童に共鳴を起すに相違ない。かくても修身科が道德教育に無効であるといふことがあらうか。修身教授に於いて遺憾に思ふことは思想を造ることのみ力が注がれて感激の伴はないことで



ある。従つて児童が感動しないことである。教室の中が一種の感情に充たされてゐると云ふ様な修身教授が甚だ少いと思ふ。温い愛が溢れてゐる様な修身教授に接することは甚稀である。

児童を感動させる前に先づ教師が感動してをらなければならぬ。教師が感動するには其教材の意義を深く體達しなければならぬ。かくて教師の精神が教訓に同化したならば其言語、其風采すべて其感動に充ち従つて児童を共鳴せしむることも強くなるに相違ない。

#### 四、身體の鍛練と意志陶冶

世には身體薄弱にして精神上に大勢力を有し高尚なる品性を備へてゐる人があり、又之に反して身體はよく發達して活動力が盛んであつても道義心の淺薄な人がある。之を以て見ると身體上の意志と精神内部の意志とが一致するものでないことは明瞭である。併し此兩方面は全然無關係のものではなくて或關係の存することも明瞭である。児童は其發達の初期に於いて内部意志よりも外部意志に於いて容易に働くものであるから運動を支配することは児童の意志發達の出發點をなすものである。身體上の鍛練は忍耐勇氣自信正確節制等の徳性を進めるものである。此意味に於いて道德教育と體操科との關聯が考へられる。

獨逸の教育者コンラード、コッホは身體練習の精神的方面といふ書に於いて「身體練習の最後の目的は意志力を練り人間をして道德的行爲を行ふに適せしむることである。」と言つた。學校時

代に秀才であつたものが世に出てから思ふ様に成功しない。之に反して學校時代に左程出来なかつたものが案外に成功したと云ふ様なのは種々の原因理由もあるが、活動意志の強弱が重要な原因たることが多いと思ふ。

體操科に於いては適當の手段に依つて勇氣養成の効力を發揮する。勇氣とは危害に對して恐れざる心の状態である。體操科の要旨は小學校令施行規則第十條に、

體操ハ身體ノ各部ヲ均齊ニ發達セシメ四肢ノ動作ヲ機敏ナラシメ以テ全身ノ健康ヲ保護増進シ精神ヲ快活ニシ剛毅ナラシメ兼テ規律ヲ守リ共同ヲ尙ブノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トスと述べて在る。

體操教授の精神陶冶に及ぼす効果を舉げて見ると、第一體操に依つて人間生活に極めて必要な注意力を鍊ることが出来る。第二共同生活に必要な従順規律秩序を尙ふ習慣を行ふことが出来る。第三勇氣を養ひ又耐久の力を鍊ることが出来る。

以上は氏の教授法の新研究及び新教授法の原理と實際によつて氏の身體教育道德教育の一端を窺つたものであるが是より新教育論に據つて訓練論の大意を述べる。

#### 五、訓練の作用

訓練の作用には直接的のものと間接的のものとある。直接の作用とは、



教訓と命令に依つて生徒の行動を直接に左右するものである。間接の作用は模範を示し、批判を與へ、賞罰を行ひ間接に生徒の行動を左右するものである。直接法は手短かであり明瞭であるが其缺點として動もすれば生徒の意志を壓迫し反つて反感を挑發するの嫌がある。之に反して間接法は生徒の意を壓迫することなく自由の選擇に任せる點に於いて勝つてゐるが、廻り遠く且つ不確實なる缺點を有つてゐる。幼年生徒は自己支配力が弱いから多く直接法に依り、年長の生徒は獨立意志が發達して干渉を喜ばないから間接法に依ることが多い。

六、生徒の修養 教師の訓練に對應して生徒の修養がある。修養と云ふ語は知能の發達を圖ることをも意味するが、多くは品性や身體の鍛鍊を意味してゐる。

人間の行爲は思想感情から生ずるものであるから修養として第一に努むべきは良い思想を造り良い感情を養ふことである。其爲めには良き人物に接し、良き書物を読み、良き話を聴く等自ら進んで積極的に良い物を取り入れると同時に、一方では消極的に悪い物を見たり聞いたりしない様にする。悪いものを見聞しても心を動かさない様になるのは相當に修養を積んでから後の事で初の中は成るべく其を避けるが宜いのである。かくして良き思想良き感情が出來たならば第二の修養として之を實行に表はすことに努めなければならぬ。

七、實行の修養 教育を受けても品性の修まらない者があり、教育がなくとも品性のあるべきものゝあるのは要するに實行の有無の問題である。實行を練るには日常生活の中で實行し易いものから始める。又如何なる實行も筋肉運動を要するものであるから、身體の運動に努めて我々の身體をして容易に我々の命令に従はせる様にする事も實行を易くする所以である。

修養には積極的消極的の二様がある。前者は進んで善を行ふこと、後者は惡を除く努力である普通の人には身體と品性と共に何處にか缺點がある。此缺點を全く除き去ることは不可能としても或程度までは矯正できる。惡習慣の除去には大なる勇氣を要する。反復は習慣を固定するから惡習慣の形成は其初發の際に制止することが肝要である。既に成立したるものは強き決心を以て手段を盡して之を除かなければならぬ。

八、訓練と修養との關係 教育の理想とする所は訓練を離れて各自が自由に修養を爲し得ることである。故に成るべく直接の干渉を少くし間接法に依りて漸次獨立の域に達する様に指導せねばならぬ。併し自由は兎角放縱に流れる虞れがあるから、自由を許してしかも放縱に流れさせない工夫が必要である。其一法として共同自治がある。

九、共同自治 人は社會的生活をなすべきものであり、社會生活は各自の我儘を抑制する



でなければ成立たない。而して此共同生活が各自の合意に依るものと考へるとき、各自の我儘の抑制が他から餘儀なくされるでなくて、自ら己を支配することゝなるのである。故に學校又は學級を生徒のものとして彼等自身の規約に依り秩序を保たしめたならば、縦し間接には教師が世話を焼くにしても其形は自律的であつて自治の精神を養ふことが出来る。

**一〇、スクールシチーシステム** 是は北米合衆國に於いて、ヴェルソン、ギルと云ふ人の工夫した方案で、學校の兒童を以て一種の自治團體を組織し、其中に市長とか議員とか、裁判官警察官等色々の役員を設け教師の指導の下に其仕事を行はせる。團體の規則の如きも兒童が自ら定める形式を採つてゐる。其根本の法則としては「他人の汝に爲さんことを望むが如く他人に之を爲せ。」と云ふ格言を以てし、種々の規約を設け兒童をして自治的に行はしめるのである。勿論課罰の如きは校長の裁決を経なければならぬ。此システムを行ふに至つたのは千八百九十七年で、紐育市の某小學校長が如何にして我儘な兒童を統理すべきかをギルに相談したときギルは答ふるに責任の一部を兒童に分つべきを以てし此提案を爲して實行せしめることにしたのである。ギルの此方案はフェルスターに依り歐洲に紹介され、更に深く理論付けられた。フェルスターに依れば自由意志から出た服従は學校生活に於いて殊に大切なものである。盲目的服従の代りに

自律自制を重んじ、壓制的制度の代りに前以て犯行を爲さしめないやうに指導する豫防的制度を以てし、生徒を信ぜざる教育の代りに生徒を信じ、之を奨励する教育を行ひ、絶對的命令の代りにデモクラシーの精神に基く共働互助の方法に依らなければならぬ。スクールシステムは此趣旨を徹底せしめるに最よく適してゐると云ふのである。



## 第八章 自由教育と新教育

自由教育は單に教授の問題でもなく、又訓練の問題でもない。教授訓練を包括する學校教育の一新様式といふべきものである。今新教育論の第八章に依つて氏の自由教育批判を約説する。

一、自由の意義 氏は先づ自由の常識的意義を提出して、自由とは人の意志行爲が他の干渉を受けることなく、自分の思ふままに行動することである。と定義して思索を開始した。さて此定義中の「他」と「自分」と云ふ詞を廣く解釋すると狭く解釋するとに依つて自由の意義に大なる差異が生じて来る。世間普通に意味する所では、「他」とは他人、「自分」とは自分一己の事で、そこに何等の疑も起らない。此意味の自由は勝手氣儘と區別する所がない。エレンケーなどの唱へてをる自由は此意味のもので、之を教育上の方針とすることは危険と云はねばならぬ。人間は必ず社會的生活を爲すべきものであるのに、各自が思ひのまゝに振舞つたならば社會の秩序は忽ちに破れてしまふ。此處に於いて此放縱的自由に制限を加へる必要が認められ、公共の安寧秩序を維持する爲に制限されることとなるのである。結局此現實の社會に於いては此放縱的自由は成立しないのである。

然るに自分を狭く解して、自我の本性即ち理性的自我のみを指すことゝすれば自然的なる衝動の如きは眞に自分以外のものとなり、氣儘勝手の放縱なる自由は眞の自由でないことになる。スピノザが自由なる人間は唯理性の命令に従つて生活する人間である、と云ふたのも、ゲーテが自由とは如何なる事情の下にも理性的なる事を爲す力であると云ふたのも皆此意味の自由である。カントに従へば自由と自治とは離るべからざるものである。自治とは自ら法則を立て、自ら支配して行くことである。自治なき自由は氣儘と稱すべきもので眞の自由ではない。斯様に解釋すれば之を教育の方針として別に不都合はない譯である。

二、自由教育の意義 自由教育にも亦二様の意味がある。其一は教師の自由で、其二は生徒の自由である。教師が他の掣肘を受ることなく、自己の所信に基き自己の理想に向つて、其生徒を導き得るのは教師の自由である。生徒が天與の天才に何等の拘束を加へられず。支障なく發展し得るのは生徒の自由である。スタイナーの自由教育説は人間生活を分ちて經濟生活、法治生活、精神生活の三となし、經濟生活は人と物との關係、法治生活は人と人との關係であるが、精神生活は各人の天賦個性に基くもので、他の干渉を受けることなく自由に活動すべきものである。教育に於ける教師生活の活動は共に精神生活に屬すべきものなるが故に當然自由なるべきも



のである。學校の設置編制經費の如き經濟生活法治生活に屬する部分は別として、教育の本領たる教育方法學習方法に至つては成るべく教師生徒の自に任すべきものであると主張するものである。

自由には自治を伴ふものと、之を伴はないものとあるが、如何なる自由教育論者も放縱の自由を以し教育の主義としてよいとは主張しない。ニーチェの如きも、教育の目的は出来るだけ個性を伸展せしむるにあると云うたに過ぎない。エレンケイでさえ、教育の大秘訣は教育せざるにあると云うただけである。千葉命吉氏の一切衝動皆満足論でも、あらゆる衝動の有機的統一にのみ自我が顯れる。或衝動だけを伸ばしたなら個性は死ぬ、と云うてをる。自治自律を伴はない自由教育説の誤れるものなることは、トルストイの試みたヤスヤナポリヤナの學校の失敗が之を明證する。

三、絶對的自由教育 英國のオーネイルの學校、獨逸ハムブルヒの自由學校は現に之を實行してゐる。オーネイルはキアスレーの學校長であつたが、其始め嚴格なる教育主義を執り、體罰を用ひることも少くなかつた。然るに一朝極端なる自由主義に轉じてより、兒童に對し一切監督を廢止し兒童の爲すままに放任し、少しも罰を加へない、學習を勵ますことすらしない。

彼は父兄よりの苦情に對して、私に時を與へよ、又兒童にも時を與へよ、彼等は自然に知識を要求するであらう……讀書の愛、知識の愛は自由から生ずると言つた。彼は監督廳の命により止を得ず總教授案と云ふべきものを作つた。其案に依れば課業時間の五分の一は算術、五分の二は歴史地理文學書方及綴字を包含する國語、五分の二は手工及體操に費すことになつてゐる。日々のプログラムは別に定めてゐない。教師は毎週平均二時間半の學級教授をなすが其趣旨は或題材に對し兒童の興味を起す刺激を與へる爲である。學級教授の後には必ず研究時間を設け與へられた刺激と暗示とに依りて兒童自ら研究することにしてある。併し生徒が其興味を失ふか又は疲勞した時は自由に他の仕事に轉ずる。教師が各自に其意見に依つて働く許りでなく、一人の教師でも毎週の作業を一定することなく、すべて驚くべく自由である。

ハムブルヒの自由學校は伯林の市視學パウルゼンの考案を實行してゐるもので、オーネイルの學校の如き大まかな時間の區分すら立てない。其主張に依れば、兒童の當然知らねばならぬ知識の何たるかは知ることが出来ない。彼等の長じて後、如何なる社會に生活するかは豫知することが出来ない。世界は絶えず變化する。何人も兒童の將來を知ることが出来ない。唯我々の知り得る所は兒童も亦人間で生きる權利を有つてをることである。故に彼等の要求する如く生活する自由



を與えなければならぬ。何を彼等が學ぶかは我等の關する所でない。彼等の精神を發達せしむること自由に發表せしむることは我等の關する所である。と。

四、節度ある自由教育　パーカスト女史の工夫に成れるダルトン、ラポラトリー、プランの根本原則は言ふまでもなく自由であるが、それが放縱不規律の反對であることは、同女史著ダルトンプランの教育第二章に明言する所である。自分の欲する通、勝手なことをする兒童は自由の兒童ではない。寧ろ反對に悪習慣及我慾の奴隷となるに適したる兒童である。斯様な兒童は全く社會共同の生活を爲すに不適當である。兒童は共通の利益の爲に他と意識的に共働することの出来る調和したる而も責任感の強い人物と成らねばならぬ。此目的を達する爲には其勢力を自由にする或方便を必要とする。ダルトン、ラポラトリー、プランは兒童自身の方法に依て兒童自身に研究せしめることを以て其勢力を善用する方便とする。斯くして道徳上精神上の自由が與へられるのである。と宣言してゐる。ダルトンプランでは一ヶ月を單位として兒童の進度を整へることになつてをるが、兒童の中には一ヶ月の仕事を一週間位で仕上げられるものもあり、又六週間もかかるものもある。そこでダルトンプランの制限を緩めた所のペテールス、プランと稱するもの英國に起つた。ペテールスは倫敦南部の地名である。此案では先に進んだ兒童が後れたものを待合

はせ其進度を揃へる必要がない。速くとも遅くとも其力に應じてそれを続けさせる。其結果は例へば一箇年の課程を數學では一箇年と三分の一、國語では僅かに六ヶ月といふ様なことになり、詰り得意學科で剩した時間を不得意の學科に繰廻はすといふことになる。併しさうすると全體に出来ない兒童は全體に遅れることになる。又此方案は一學級の兒童數が二十人位ならよいが三四十人になると困難になる。

そこで更に自由の範圍を擴めたマツキンダー法といふが出来た。これはマツキンダーと云ふ女教育家の試みだものであるが、此案では兒童をして全く自學自習をなさしめるもので、ハンブルとの自由學校と相距る遠からざるものである。

節度ある自由教育と雖も之を實行するときは不規律に流れ易い、況んや何等の識見もなく唯徒に好奇心に驅られて新案を採用するに於いては其弊害甚しきものあるに相違ない。

自由傾向に對して採るべき態度。新教育は勿論自由的傾向を有するものでなければならぬ、自由は新時代の切實なる要求であり、新教育の理想たる天性の伸展を全からしむる途である。併し自由は其實に於いて正當であると共に量に於いても其程度を適當に制限せねばならぬ。第一に教育者の自由は如何なる程度まで許さるべきであるか。是は一方には法令の定むる所に從



ひ監督官廳の監督を受け、他方には兒童父兄の希望に副ふことを努めねばならぬ。併し教育の事業は、絶えず生長發達する人間を目的とし、靈妙なる精神に感化を與へるものであるから、教育作業に對し確固たる見識を立て自覺的に任務を遂行せねばならぬ。然らざれば時と所に應じ、適切な處置を取ることが出来ない。教師の教育權は或範圍までは自由のものであることを監督官廳之を認め、教師之を自覺するでなければ教育の事業を進めることは出来ない。官廳が兒童の掃除を禁じたり宿題を禁じたりする様では駄目だ。學校教育の内容に關することは成るだけ教師の自治に任すべきものである。

嘗て佛國の文相は時計を手にして得意然として言つた、今や全國小學校は余の考案になる教則及時間割に依て一齊に算術を教授してをると。劃一的であり干渉的であり中央集權的である事、佛國の右に出るものは蓋し無からう。然るに其教育が格段なる進歩を見ず、英米に比して遙に遜色あるは何の爲か。佛人も其弊を悟り現存の教育制度を改めんとする主張が高まりつゝある。

さて教育權の自由が當然の理に依つて擴張されたとして教師の態度は如何にあるべきかと云ふに、教育者は自身に研究し工夫し考案し決定し實行する範圍が廣められたのだから徒に他に信賴し他を模倣することを戒め十分なる研究を以て適切なる教育を施すことを心懸けねばならぬ。

### 五、自由教育と教育方法

自由教育主張者の中には方法不必要を主張するものがあるが、それは誤である。大人物が不規則なる教育の中から生れたと言つても方法が無用であると云ふ結論は出て來ない。方法の整つた方が、より多く天才を伸ばし得ると考へることが出来る。方法否認の自由教育の如きは新教育の認むる所でない。但し新教育の方法は各教師が其與へられたる場合に就いて特別に考定した具體的のものでなければならぬ。模倣は決して悪くはないが、それは器械的の模倣であつてはならぬ。十分の批判研究を経た上の模倣でなければならぬ。要するに規律ある自由教育に於いては各教師は其遭遇する場合に最適なる方法を考定しそれに依つて自律的に其活動を進めなければならぬ。新奇案の提唱に對して之を批判するの途は理論的と實證的の二途がある。而して其最安全確實なる途は結果の調査である。綿密正確なる觀察に依つて其價値を検定して後に取捨するべきものである。

### 六、被教育者の自由尊重の理由

此理由二つに別けて見られる。其一は兒童も亦成人と等しく、其性格に生きるべき權利を有つてをるから其權利を尊重して自由を與へなければならぬと云ふこと。其二は自由を與へることに依つて教育の良き結果を收めることが出来ること云ふことである。先づ第一の理由について考へて見やう。兒童權利の發見者はルソーである。其次にエレ



ンケーが児童の生活権利を主張して、児童は其在る通りに暮して行く権利、換言すれば自然の衝動に導かれて自由に行動する権利を生れながらに與へられてをると考へた。教育即生活論はルソンの考を繼承したもので、人間の一生は其一々の段階に於いて獨立の意義を有つてをる。故に學校の生活は未來の生活の準備ではなくて生活其物である。故に將來生活の準備の理由を以て児童の活動を抑へ教師の意見を以て其生活を左右する必要は毫もないと主張するのである。是は頗る極端な意見である。新教育論は人間の發達進歩を標的とするものである。連続せる人生の各部はそれ自身に價値を有すると共に來るべき生活の階梯となり準備となるでなければ發達は在り得ないものである。教育は藝術や遊戯の如く現在の享樂を主とするものでなく、連続せる發達を當然行くべき所まで行かせることを任務としてをるものである。既に將來の發達を期する以上は現在の生活に或る制限を與ふるは當然の事であつて、児童の生活權を理由として指導制限を否定することは不合理である。

第二の理由は結果の査定によりて被教育者に自由を與ふるの制を主張するものである。氏は此結果査定に依つて取捨を決することは最安全なる途であるが、其結果の測定といふことが中々困難で、慎重の注意を要することであることを注意し、自分の推定を述べて曰く、「被教育者の活動

をして相當の程度までは自由ならしめ、自治的に學習せしめることは其進歩をして確實ならしめることが出來ると同時に各児童の個性に適したる發達を成さしめることが出來るので教育上効果が多いのである。併しながら自由を許すの度が多きに失し、氣儘勝手なことを爲さしめると云ふことになつたならば常に教育的効果を認め得ないのみならず反て種々の弊害を伴ふことに成ると思ふ。」と。

七、教育者の自由と被教育者の自由との關係 「教育は被教育者の爲に行はれるものであるから、其自由の如きも被教育者の自由を以て主とし、教育者の自由を従とすべきであるが、併し兩者の自由が相容れざる場合に一も二もなく被教育者の自由を立て、教育者の自由を壓殺すべしとするは當を得たるものでない。極端なる自由教育は教師をして児童の奴隸たらしめ小なる暴君をして其衝動と慾望を擅にせしめることに成るとは自由教育に對する或學者の批評であるが如何にもさうである。斯様なことでは教育者の人格は唯受け目となるだけで指導者たることが出來ないことにな成る。教育者の自由を犠牲にすることは差支ないとしても、それが被教育者の爲に惡結果を生ずると云ふことであつては許すことが出來ないのである。是が氏の自由教育に對する批判の歸結である。



## 第九章 教育教化の事業

新教育論は其第十章に於いて教育教化の事と題して教育機關の實際的系統の總説を試み、進んで第十一章に幼稚園の教育、第十二章に小學校の教育、それより義務教育の制限、補習教育、中等學校の教育を論じ、更に青年團處女會、大學擴張及國民大學、圖書館及觀覽施設の問題までも説述してある。今是等の諸題目について順次其要旨を約説する。

一、**教育教化の事業** 氏は先づ人生の事業を物質的の事業と精神的の事業とに分ち、農工商業等を以て前者に、宗教、學術研究、藝術、教育教化の事業を後者に分類した。さて新教育の意義は舊來の教育の内容に比して廣汎なる故を以て此處に教育教化と云ふ語を用ひる旨を斷り、進んで教育教化の事業の範圍を説明した。廣義に解すれば、國家の政治も社會百般の施設も人間の發達向上を助くるものならば之を教育事業と稱して差支ない。併し今此處に於いては唯教育教化を目的としては行はるゝ施設を教育事業として考へる。

さて此教育事業の他の方面の事業と著しく性質を異にする點が二つある。其一は仕事の結果の明瞭でないこと、其二は事業の効果が教育者の努力に因るばかりでなく、被教育者の性質に因る

こと甚大なる事である。是は其目的物が人間であつて物質的なる身體よりも靈妙不可思議なる精神の發達に存するからである。兒童内部より發動する自動力が主要なる要素となるからである。此事實の性質を理解して無理のないやうにすることが教育者のみならず施設經營に任ずるものゝ考ふべき所である。

教育教化の事業は直接間接の二種類に分けられる。直接の事業は教師の生徒に對する教授訓育の作用である。間接の事業は諸般の設備組織管理監督の事業、圖書館博物館展覽會講演會等の社會教育事業である。是等の事業に當るものは互に教育の本質を考へて調和連絡を保たなければ其効果を完からしむることは出来ない。

教育教化の事業は共同生活に依て團體的に行はれる、其最自然的なる共同生活即ち家族の中に行はれるものは家庭教育で次に學校教育社會教育がある。

二、**家庭教育** 人道の根元は家庭にあり、家庭の薰化は一生に持續し、人間の運命を左右する。先づ第一に高尚和樂善良なる家庭の空氣を造ることが大切である。此家庭精神は主として一家の主婦に俟つものである。故に家庭教育の問題は直に女子教育に關聯する。

三、**幼稚園の教育** 幼稚園を全然學校系統の中に入れてゐるのは英と佛とで獨逸はフレイベ



ルの故國であるが甚振はない。北米合衆國は幼稚園教育の盛なるを以て知られてをる國で其數七千八百三十五もあると云ふ。現在我國の幼稚園は僅かに七百餘である。從來多くの人の考は、幼稚園は家庭教育の缺點を補ひ家庭と學校との連絡をなすものであるとした。併しそれでは家庭教育が完全になれば不用のものになる。幼稚園の本領はさうではない國民たるに緊要なる共同精神を涵養することである。幼稚園時代は兒童の社會的本能が発現して友を求め切なる要求を起す時である。又學校教育と家庭教育との連絡を全くするといふことも重要な意義がある。幼稚園は社會的本能を發揮し共同精神を涵養すること、家庭と學校教育の連絡を十分ならしめること、を目的として其内容を改善すべしと云ふのが氏の所説の要點である。

四、小學校の教育 我國の小學校教育は一般國民の等しく受くべき教育であるから國民教育といはれる。佛英獨の諸國には此制が無くて中等學校以上の教育を受けるものは始めから特種の學校に入學し、小學校のみで終るものと全く其進路を異にする組織になつてをる。獨逸の如きは其弊を認めて新憲法に於いて少くも四箇年の基礎學校を設けることになつた。我國では米國と同様に統一的共通的の小學校制度を採つた。

小學校教育の目的は(一)基礎の教育を爲すこと。(二)國民としての共通の性格を造ること。

(三)生活上必要なる普通の知識技能を得しむることにあると思ふ。

(一)基礎教育 小學校の教育はあらゆる地位、職業、生活に共通なる基礎を造るを以て主要目的とする。其理由は二つある。其一は心意發達上男女性別期までは天才の發現が顯著でなく大體一様の取扱でよいといふ事、其二は如何なる方面に進むにしても小學校で教授する程度の知識技能は必要であるといふことである。

次に基礎教育の内容は如何、それは一般國民の精神的共有物即ち普通の知識、技能、道德及趣味を所有せしめることになるであらう。併し「基礎教育としては實質を多くすることよりも力を強くすることに、一定の知識技能を收得せしめることよりも其能力を高めることに主力を注いだ方が宜いと思ふ。即ち形式的陶冶が強調されてゐる。次に基礎教育の意味に於いて多方的の教育の要を挙げ、單なる個性に對して諸教科平等の進歩を期することの不合理を注意してゐる。

(二)共通性陶冶 國民に共通なる國民精神國民理想を有することは國の發展繁榮に最重要なることである。教育勅語の御趣旨に基いて國民精神の普及徹底を圖るは小學校教育の重要な任務である。小學校教育に依らずして此目的を達することは出来ない。小學校教師は國民精神の布教者として重大なる任務を負ふものである。



(三)生活上必要な知能 一口に云へば生活準備である。數年前佛國の議會でカムボンと云ふ代議士が、職業準備の教育の必要を主張し、小學校では直ちに職業を教へることは出来ないとしても職業に就くに適したる力を養ふことは出来る。然るに小學校の教師はそれに就て何等の修養をもしてゐない。」と攻撃した。是は我國の小學校教師に對しても警省を促すべきことであると思ふ。

五、義務教育の制度 就學を強制するのが義務教育の制度である。デモクラシーの思想世界を風靡し個人の自由が尊ばれてゐる中に此強制の制度が一層擴張されんとするは何故か。其理由は第一に國家の安固と發達の爲め、第二に人の被教育權保護の爲である。英國は五歳より十四歳迄の義務教育の上に尙ほ十八歳迄一箇年三百二十時間の補習教育を加へた。獨逸は八ヶ年の義務教育の十八歳迄の補習教育を加へてゐる。佛國は義務年限を滿六歳より十三歳までとしてゐるが千九百十二年徴兵検査を行つた時には、アルファベットを知らないものが百人につき三十五人あつた。米國は義務教育年限が州によつて一定しないが六歳より十四歳迄の所が二十八州もある然るに我國の義務教育は六ヶ年に過ぎない。之を八箇年に延長するに經濟が許さないとはいふ理由で今に實行しないのである。父兄の自覺より義務強制の不必要となる程度に達しなければならぬ。

六、補習教育 補習教育は小學校教育の補足である。補習學校は一般陶冶を本體として實業教育を施す一種の學校である。其教材は二種類に大別することが出来る。其一は一般國民に必要なもの換言すれば凡ての職業に通じて必要なもの、其二是特殊の職業に必要なものである。而して知能啓發を主とする教授方面と共に品性陶冶の訓練の方面にも力を用ひなければならぬ。

七、中等學校の教育 我國の中等學校及高等女學校は中流の國民たるに必要な資質を具へしむべき高等普通教育を施すと同時に高等専門の學校に對する基礎教育を施す所である。此二種の目的は衝突するものではない。中流國民たるに必要な共通資質を與へることは取りも直さず高等専門教育の階梯となるものである。之を分離することは天才の自由進展を妨げ、國民間に階級的反感を醸す原因とも成らう。歐洲に於て區別制が衰へて統一制になうとするのは此故である。

中學校高等女學校は一般普通の教育をなし併せて高等教育に對する基礎教育を爲すものであるが中等學校には此外に特殊職業に對する準備をなす所の農學校工業學校商業學校及師範學校等がある。是等の職業準備の中等學校は云ふまでもなく完結教育であつて階梯教育ではない。併し我國



の現制度は更に進んで同種の高等専門學校に入學することを得るやうに成つてをる。此種の教育を受けたるものは卒業後直ちに實務に従事することが出来るが普通中學校の卒業生にも短期の實業補習教育を施し實業趣味を養ふ手段を講ずるがよい。中等教育を受くるものは社會の中堅として重要な働を爲すべきものであるから殊に力を用ひなければならぬことは品性の陶冶である。

#### 八、青年團及處女會

青年の時代は教育上極めて重要な時代であり又極めて危険なる時代である。人間の品性は主として此時代に固まるもので此間に於ける境遇感化の如何に依つて善くも悪くも決定するものである。青年時代には二つの顯著なる特徴がある。「其一は實質的で他の一は理想的である。實質的としては趣味が一方に偏して來る。之を善導すれば特殊の職業に適し天與の材能を遺憾なく伸ばすことになり、之に反して指導宜しきを得ざれば天與の材能を伸ばすことが出來ず詰らない生活を送ることになる。」又理想的特徴としては人生を解釋せんとする傾向を生じて來る。パウルゼンは此時代を名けて説明時代と云つた。又干渉を嫌ひ自主的態度が強くなる。生活境遇に變化を生じ種々の世相を見る所から従前の教訓に疑を挿むやうになる。男女性が顯著となり身體上にも精神上にも顯著なる變化を生ずる。興奮し易く、神經衰弱、痿黃病、ヒ

ステリー等に罹ることが多い。疲労し易く精神作用の變態に成ることも多い。想像の作用が盛んで詩的表出を愛好する。概して名譽心が強く利己心も強くなる。

青年の時代は此の如く變化多く危険なる時代である。此時代に於いて青年を擁護し其方針を誤らしめない様にするのは青年各自の幸福の爲にも國家社會の爲にも極めて重要なことである。未來を支配せんと欲せば青年を支配せよと云ふ言がある程である。青年擁護の途は消極的には危険より遠ざからしめ、積極的には健康を進め智徳を高めるにある。

#### 槇山榮次氏教育學畢



## 松濤泰巖氏教育學

## 第一章 略歴、著書、學風

一、略傳 松濤泰巖氏は明治十六年六月東京府に生れ、同四十一年東京帝大文科に於て教育學を専攻して文學士となつた人である。大正七年三月より同九年七月まで歐米に留學し、教育學を學び歸朝するや奈良女子高等師範學校の教授となつた。この時代には其研究を盛に發表しことに同附屬の機關雜誌である學習研究誌上を賑はした。そして其中心點は何時も教授の意味が學習に代りつゝあることを學的に基礎付けんとするにあつた。哲學や心理學が動的になりつゝある際であつたから、こうした學徒の主張は忽ち地方の青年教師達を共鳴せしめたのであつた。後九州帝大の教授兼學生監となり、第八臨教の講師をも兼任して居る。最近はその研究をとんと發表しないので近況はわからない。

二、著書 其著書には、訓育の根本主義、歐米教育の進化、全我活動の教育、國民教育講話

並に、學習心理と學習様式等の數種がある。其中全我活動の教育は翻譯ものであるが、氏が讀破した多數の書中より自己の主觀を以て適當に排列等を工夫し編纂したもので、苦心の跡は實に歴然として居り著述と云ふてもよい程である。ことに其中に述べたプロジェクト法は我國の第一人者であると、教育學界の權威者吉田熊次博士が裏書してをる。國民教育講話は教育を系統的に記述したものであるから、左に其目次をあけて見よう。

## 國民教育講話 目次

## 第一編 緒論

第一章 教育の必要

第二章 教育の意義及目的

## 第二編 兒童の精神

第三章 精神

第四章 身心相關

第五章 意識及び注意

第六章 感覺

第七章 知覺

第八章 觀念

第九章 記憶

第十章 想像

第十一章 思考

第十二章 感情

第十三章 情緒

第十四章 情操



第十五章 意志 第十六章 個性 第十七章 人格

### 第三編 教育

#### 一 家庭教育

第十八章 家庭 第十九章 母 第二十章 身心の發達  
第二十一章 體育 第二十二章 德育 第二十三章 知育

#### 二 幼稚園教育

第二十四章 幼稚園 第二十五章 保育法

#### 三 學校教育

第二十六章 學校 第二十七章 養護 第二十八章 教授  
第二十九章 訓練 第三十章 教育制度 第三十一章 教師の修養

#### 四 社會教育

第三十二章 社會教育

### 第四編 結論

第三十三章 結論

### 附 錄

一 小學校令(抄) 二 小學校令施行規則(抄) 三 師範教育令(抄) 四 師範學校規程(抄)

三、學風 氏の學風は一言にしてこれを掩ふならば、教育學そのものゝ深究をなさんとするよりは、寧ろ其系列中の一作用たる教授方法が如何にあるべきかを、學的に基礎付けべく苦心しつゝあると云ふ。

其著書を通すことによつて首肯せられると思ふ。けれども其教授論たるや舊來の傳統的なものでなく茲に清新味を加へた、兒童自らの發動によつて進展する創造的な教育活動である全我活動そのものゝ論究に存する様である。換言すれば兒童中心の學習主義の進行である。眞の自由の觀念に立脚する兒童活動の正しき指導である。これは其著學習心理と學習様式の自序の中に左の句があることによつて明であるからあげて見れば、「凡そ近時の改造思想を貫く一大原理は實に自由の觀念であつて、教育界に於ても明に之を標榜してゐるものを見るのであるが、極端なる自由主義が動もすれば放縱不羈に流れて眞面目なる教育を感亂し、純真なる兒童を毒することがあるのは私かに嗟歎に堪へない所である。蓋し一方に於て穩健着實なる教育理想を樹立すると共に、教師がこれにより教育の全體を統整し、兒童の活動を正しく指導することによつて初めて教育は正當



なりと云ふべきである」と。その研究が常に進展して止まざるの閃きを示して居る。同時に如何にも着實であり穩健であることが窺はれる。故にこれを要約するならば堅實なる兒童中心主義の新しい教授方法の建設に精進する教育學徒であると云ふべきであらう。

## 第二章 教育總論

氏は教育に關して其著國民教育講話に於て其意義及目的等について左の如くにのべて居る。

一、國民教育と公共教育 國民教育と云へば、誰の心にも大體その觀念が思ひ浮べられるのであらうけれども、必ずしも其内容が一致して居るとは限らない。人によつて異つた意味に國民教育を解釋することもあり得るのである。小學令第一條の中に國民教育の語が見えて居るが、それは兒童を教育して國民化することで、國民的精神を養ひ立派な國民を作り上げる教育を意味して居るのである。本書に述べようとする所も亦斯かゝる教育の原理と方法とであつて、家庭に於ける教育殊に父母たる者が子女を教育して第二の國民即ち後繼者を養成する場合、並に學校に於ける教育殊に國民教育として缺くべからざる普通教育を行ふ場合に、教育者たる父母或は教師が必ず具へて居るべき教育に關する知識と信念とを得せしめようとするのが本書の目的である。苟くも國民たる以上、必ず受けなければならぬ最低限度の教育を國民教育と云ふことがあるが、それは教育制度の上から言つたもので、この場合には義務教育又は強制教育と同じ意味になる。併し何故に國民全部がその教育を受けねばならぬかといふ理由を考へると國民がある國家に屬し



て居る限り少くともそれだけの教育を受けなければ眞にその國民たる資格が認められないからで、單に國家が國民に對して義務として之を強制する點だけを考へるべきでなく、寧ろ國民各自が當然の本務としてその教育を受くべきものであり、國家はそれを保護し誘掖するものである。と解すべきである。換言すれば國家そのものゝ存續・發展といふことからばかりでなく、實に國民の福利を増進する爲めに國民教育が考へられて居るのである。

次に國民教育を狭く解釋して、國家の體制や組織等に關する知識を與へ、國民としての自覺を起さしめようとする教育を指して云ふことがある。上杉慎吉博士が「國民教育帝國憲法講義」の中に、「憲法に關する知識を與へ、國體・政體の大體を知らしめるといふことが所謂國民教育でなければならぬ。」と説いて居る如きである。併しそれは寧ろ公民教育と言つた方が適當であつて、佛蘭西や北米合衆國等に行はれて居る國民科又は公民科 (Civics Instruction) や我が國の法制經濟科又は修身科等を指すことになる。本書に用ふる國民教育の意味はもつと廣いものであり義務教育といふ様な法制上の考よりも更に一般的の意味なのである。

二、教育の必要　今や兒童を教育するといふことは、國家としても或は父母としても當然の事と考へられて居る。何故に教育が必要であるかと考へたり、教育の責任が何處にあるかと疑

つたりする人は恐らく無いであらう。それ程教育は發達し普及して、社會に於ける重要事となつて居るのである。然らば茲に教育の必要なる所以を事新しく述べ立てるには及ばぬ譯であるが、少しく人類の歴史に溯つて、教育が今日の様に行はれて居なかつた時代から、追々とその進んで行つた徑路を辿つて見ると、教育の必要や價值が一層明かになることと思ふ。

野蠻未開の時代に於ける人間は、果して如何なる生活をして居たかといふに、彼等は唯自然物を使用して生活して居たのであつて、未だ自然力を利用することを知らなかつた。例へば獸皮を纏うて寒さを凌ぎ、木の葉を綴つて衣服となし、土中に穴居し、茅葺の家を建てて住み、木の實・草の根を食べて生命をつないで居た。彼等の日常生活といへば、是等の資料を得んが爲めに附近の住民と戦つたり、山や海の鳥獸魚介を得んが爲めに漁獵に出かけたり、戦闘や漁獵に用ふる弓矢や石斧、その他生活に必要な器具を製作したりすることが彼等の行つて居た仕事で、すべて簡單なる自然物の應用又は加工に過ぎなかつたと同時に、それ等の使用法又は加工法の如きも、今日の如くに教育を受けて學習したものでなく、單に父母又は年長者の多年行つて來た所の傳統的方法を模倣して居たに過ぎなかつたのである。

然るに年月を経るに従ひ、追々と火や水や風の如き自然力を利用することを覺え、火力を用ひ



て食物を煮炊する様になり、金屬を鍛かして武器や日用器具を作り、家畜をつれ水草を追うて移住して行く生活から、一定の土地を開拓して農耕をなすに至り、生活状態が益々複雑となるにつれて仕事が専門的になり、所謂分業になつて來たのである。

此の如く生活状態が進み、生業が發達する間に、最初は單に機械的・無意識的の模倣をなすに過ぎなかつたのが、いつの間にか複雑な社會的影響を受けることになり、多勢の者が協同して仕事をなし、一定の規律や習慣に服従し、各自の爲すべき義務を盡す様になり、知らず識らずの間に秩序ある社會が組織せられ、その社會組織から各人が種々の教養を受けることになつた。之を現今の學校教育に比べると餘程廣漠な意味の教育であるが、人類の實際生活上の必要からして必然的に起つたもので、教育の起原は決して實生活から離れたものではない。是れ教育に關する種々の事柄を考へるに當つて忘れてはならぬ重要事である。

教育は此の如く實際生活の改善・進歩の爲めに起つて來たものであるから、家族制度や國家組織の進むに従つて教育も亦當然進歩して行くし、教育作用によつて人類も亦益々進歩・發達して行くものである、然らば直接教育に従事する教師は勿論、一般の父母兄弟たる者もすべて教育の性質と方法とを研究して、人類社會の進歩・發展を圖らなければならぬ。

々に、教育といふ作用が單に人類にのみ限られて居るのは何であるか。進化論者の説によれば、すべての生物は進化の途上にあるものである。殊に人類に最も近い猿猴類を初めとし、禽獸・蟲魚以下多くの動物は、すべて進化しつゝあるものであるから、人類よりも以上に教育が必要であるべき筈であるのに、事實は却て之に反して、最も高等な人類に限つて教育が行はれて居るのは何故であるか、蓋し動物などはその生活の形式が甚だ簡單であるから、生れつきの本能によつて生活すればそれで済むのである。それ以上特に考へたり、工夫したり、場合によつて異つた運動をしたりする必要は無いのである。従つて特に教育などを受けずとも立派に生活が出来るし、父母長上等の指導・監督を待たずして早くから獨立した生活をすることも出来るのである。或る學者の研究によると、動物の兒童期は甚だ短く、犬・猫一年至二年、牛・馬・豚五年といふことである。然るに人間はどうかといふに、「身を殺して仁をなす」といふ様な優れた理想があり、自己の人格を高め、社會の向上を計るといふ一大特徴を具へて居る。是れ人間が特に教育を要する所以であつて、かなり長い時期の間教育を受けなければ一人前の人間となることが出来ず、所謂未成熟期は人間に於て最も長いのである。未成熟期は教育的影響を受取る性質の最も強い時期で、教育はこの期を逸すると十分の効果を收めることが出来ず、最も大切な時期である。此の



未成熟期に於て、複雑なる社會の事情に順應する様に教育を施す必要があるのである。

世にはこの未成熟期といふものを誤解し、その長いことを見て人類の價値を低く見る者もあるが、實は未成熟期は最も尊重すべき時期で、その長いことが最も意義あるものである。未成熟といふことを表面からばかり考へて、不完全・不十分なものであると貶して了つてはならぬ。未成熟であるのは、即ちやがて成熟すべき性質を含んで居ること、將來發展の餘地の多いことを意味して居る。未成熟期の長いのは、即ち發展すべき方面の多い爲めである。動物の様に未成熟期が短く、早く獨立の生活を営み得るのは、結局發達の程度の低いことを示すものである。人間も決して早熟・早老であつてはならぬ。「大器晩成」といふ語があるが丁度此の意味に當ると言つて宜からう。

次に教育作用の效果について考へてみよう。之は學者間に異論のある所で、或る學者は非常に教育の効果を疑ひ、殆ど無効であるかの如く説いて居るが、誰も恐らく之を信ずることは無いであらう。中庸に、誠者天之道也。誠之人之道也。

とあるのは、教育の力の大なることを述べたものであるが、ライブニッツ (G. W. v. Leibnitz, 1646—1716 獨逸の哲學者) は亦之について「我に教育を與へよ。然らば我等は一世紀以内に全歐

を一變することが出来るであらう。」と言ひ。又カント (Immanuel Kant, 1724—1804 獨逸の哲學者) は教育の影には人類の性質を完全ならしむる大なる神祕がある」と言つて居る。果して此の如く教育の效果は偉大であり得るか。教育を施さへすればすべての人を立派な者にする程の萬能の力があるかどうか。人の先天的特性の高下如何によつて同一の教育もその効果は異なるものである。又その人の生活して居る社會或は家庭の狀況如何によつても教育の效果は左右せられるものであることは、實際教育に従事する者の常に認むる所である。斯く教育の效果は遺傳・境遇等の種々の事情によつて制限せられるけれども、教育は決して無能ではなくして、體育を施せば健康を増進することが出来るし、知育を與へれば知識を増すことが出来るし、德育をなせば行狀をよくし、美育をなせば趣味性を養成し得ることは亦世人の等しく認める居る所である。

三、教育の意義及目的 教育は如何なる作用であるか。單に教育とさへ言へばそれで分り切つた事の様に見えるが、實はその意義が色々あつて一定して居ないのである。或る人は教育を非常に廣い意味にとり、他の人は教育を頗る狭い意味に考へて居る。そこで教育に對する廣狭種々の意味を考へて見なければならぬ。

前章に述べたる如く、教育は人をして獨立せる生活活動をなし得るだけの準備を與へる仕事で



ある。人の人たる資格、或は理想的の人たる所以は獨立した生活活動を完全に營む點に在るから、教育は即ち人をして人たらしめる作用であると言つてもよい。然らば知識を廣め、意志を練り、身體を強健にし、慈愛等の情を進め、美を鑑賞する能力を養ふ様な、すべて人の發達を助ける作用、人の價值を増す作用は、何れも之を教育と云ふことが出来る。是れ廣い意味で考へた教育であつて、その中には學校教育や家庭教育が含まれるのは勿論、自然教育即ち山川草木等の自然物や風雨電雷等の自然現象が人間に及ぼす所の影響も亦教育と言ふことが出来るし、社會教育即ち一般社會の人々や、圖書館、博文館、新聞・雜誌、講演、興行、制度、風習等の社會的事務から偶然に受ける所の影響も皆教育と言ふことが出来ることになる。

併し此の如く廣く且つ漠然とした意味に教育を解釋せずして、今少し狭い意味、精密なる意味に教育を解釋するならば、次の様に言ふことが出来る。教育は成熟者即ち大人が、未成熟者即ち兒童に對して、教育してやらうといふ意志を以て、一定の教育法を施し、兒童の發達を助けて行く作用である。約言すれば確定した目的と計畫された方法とを以て兒童の發達を助成する作用が教育である。斯う考へると、前に擧げた社會教育や自然教育はその目的と方法とが精確でないから、嚴密な意味で之を教育の中に入れることが出来なくなり、學校教育だけが眞に教育と言はる

べく、家庭教育は之に次ぐもので、若し父母長上が子女教養の目的を確知し、教導の方法を苦心するならば、それだけ精意の教育の性質を具へたものになる譯である。又社會教育も單に多數の人々や社會的事務から受ける偶然的の影響だけでなく、社會の先覺者や國家當局の人達が一定の計畫の下に行はれるならば、やはり精密な意味の教育になる譯である。

次に教育の目的は何であるか。教育は如何なる事を成し遂げんとして行はれるものであるかといふに、之を個人的目的と社會的目的との二つに分けて考へてみる事が出来る。先づ個人的目的から説くと、カントは、「人は教育によつてのみ人たるを得」と言つて居るが、その意味は、生れた儘の自然人は未完成・未成熟の人であるが、之に教育を施すことによつて初めて人らしき人即ち完成された人となる事が出来るといふことである。人には身體的方面と精神的方面とがあるが、教育によつて身體を發達させ、之に鍛鍊を加へて強健ならしめ、四肢及び軀幹の動作を敏捷ならしめ、又耐久力を養ふ等のことは、實に身體的本質を發揮する所以である。また感覺・知覺・記憶・想像・推理・感情・意志等の精神的活動を發達せしめ、自發・統一・持續等の性質を備へしめるのは、その精神的本質を發揮する所以である。是等の精神作用については後章に於て詳かに述べるが、兎に角教育は人を一個人として見た時にその身體と精神とを發達せしめるものである。



次に社會的、目的について考へてみよう。前に述べた所の身心の諸活動は何れも我々の個人的活動には相違ないけれども、我々が知覺し推理し想像する所の事柄そのものは、實に我々の周圍の社會によつて決定せられるのである。然らば教育が社會生活を以て教材となし、これによつて個人の意識活動を陶冶するならば、即ちそれが個人の本質的要求を満たすことになるのである。我々の意識の内容は日々の生活即ち經驗によつて得られるものであつて、その生活經驗と直接關係のあるものは我々を圍繞して居る環境である。その環境即ち我々の四圍の世界から入り來る所の色々の刺戟が、或は感覺となり知覺となつて自分といふものを形成する要素となり、或は觀念となり、記憶や想像となつて自我の要素となるのである。

所で、此の如くして取り入れられた多くの要素をば、自我の統一性を以て自ら統一する働きがある所から、動もすると自分勝手な個人的・利己的の傾向になり、非社會的の要求を起し、それによつて自我が満足を感じる場合もある。併し人間は此の如き非社會的の要求の満足を持続することによつて、結局安定して居られない。寧ろ他人の喜びを歡び、他人の悲しみを哀しむことによつて自我の意識經驗が不滅になり、無限の自己満足が得られるのである。自我の社會的なる所以は實に茲に存するのであつて、若し自我の存在と活動とを徹底しようとするならば、自我自らそ

の内容を社會的にしなければならぬのである。

即ち教育の目的とする所は、社會的生活を理想化する人格を養成せんとするものであつて、之を個人的方面について言ふならば、自我の伸長を期し、身體・精神兩者の調和して圓滿に發達し、各自の特徴を作り上げることになり、之を社會的生活から見るならば、社會を組織する一人としての活動をなすことの出來る性質を完成し、社會に奉仕し、善美なる社會を作ることが教育の目的とする所である。



### 第三章 教育の分類

氏は教育を分類して家庭教育・幼稚園教育・学校教育及び社會教育の四として居る。其中について重なる點を要約すれば左の通りである。

#### 一、家庭教育

この項に於いては其意義及必要を説き其主腦者の母なること等を左の通りに説いて居る。

(一) 家庭　すべての動物は單獨に生活せず必ず群をなして生活して居る。是れ群居本能に基づくものであつて、雁が列をなして飛び蜂や蟻が秩序ある協同生活をなして居ることは、我々の常見かける所である。人間も亦多數相集まり相助け合つて生存するもので、孤獨の生活が如何に寂寞に堪へないものであるかといふことは、かの頑固・強情なる獄中の囚人ですらも、一人きり獨房に入れられると、必ずその罪を悔ひて衆と共に居らんことを希ふに見ても明かである。是れ人間に社交本能があるからであつて、必然的に社會が組織せられることになるが、人類社會の最も小規模なものは家庭で、血族關係のある數人の者、即ち家族が骨肉の愛情を以て組織し、最も親密に協同生活を營む樂園をなして居るのである。

人格といふものが社會を離れては意味をなさないと同じく、個人はそれ自身に於て各獨立の價値をもつては居るけれども、その幸福と満足とは多く協同生活によつて得られるものである。されば人はこの世に生れて直ちに家族の一員としての幸福を享有すると共に、既に成人して社會に優越な地歩を占めるに至つても、家庭生活は人生に必要な根本條件となるのである。

家庭を組織する家族各員の協同生活は、愛情と和樂とを基礎として、各自その分を守り、その任を盡す所にある。社會學の説に於ても、社會の成分は個人であるが、社會の單位は家族であるといふのは、家庭に於ける生活が社會の最も單純なる形式であることを示して居るのである。兄弟姉妹が互にその人格を陶冶することは、やがて將來の社會生活・國家生活の素地を作るものである。若し家といふものが無くて、家庭に於ける子女の教養が不可能になつたならば、社會は非常なる災害を蒙るに相違ない。「教育は人をして人たらしめるものである」と言はれて居るが實に家庭生活は自然的生類たる人を文化的生類たらしめる必須の條件である。

家庭の重視すべきものたることは國によつて異なる譯はない筈であるが、併し家族生活を基礎として立つ所の我が國に於ては、一層家庭生活を重視すべきである。我が國の家庭制度は、現在の家族中心とし、過去・將來の家族を包含するものである。従つて家庭には歴史がある。多年の



間祖孫相續して來た所の家系があり、その間に作り上げられたる家風があり、その家風が整頓されて成文となつた所の家憲がある。家風と家憲とは何れも家族に對してその服従を要求する。即ち家庭生活の屬員たる兒童を教養するに當つて、その教育上の權威ともなり、また教育の方針も定めるものであつて、家系・家風を重んじ、祖先の靈を祀り、一家の歴史・名譽・福利を増進することは、やがて家族生活に立脚する我が國の國家精神を發揚する所以である。

されば我が家族生活は實にまた我が國民生活の基礎であつて、國民としての教養の根源は全く家庭に存して居る。この意味に於て、家庭の教育は人を作り國民を養成する上に大なる影響を與へるものである。

かく家庭を兒童の最初の教育所と見、家庭教育を兒童に最も重要な根柢を與へる作用と考へる場合に、その教育者の地位に在る者は誰であるかといへば、父母兄弟等の年長者であつて、殊に父たり母たる者の指導如何は子女將來の生活に大なる關係を有するものである。前に述べたる如く、家庭は愛情によつて結合したもので、父母の撫育によつて家庭教育は成立するものである。若し家庭が圓滿でなくして、父母・長上の間に何等かの不和或は疎隔があつたならば、家庭の意義は全く破壊せられ、純潔なるべき子女の心も攪亂せられるに至るであらう。

家庭の教育が兒童にとつて如何に重要なものであるかを知らんが爲めには、その教育がよく行はれなかつた場合を考へて見るがよい。家庭によつては時としてその境遇・地位・職業の上から、或は日々の生活に追はれるが爲めに、父母が親しく子女教養の任に當ることの出来ないこともあるが、斯かる場合には家庭教育上甚だ悪い結果を來すものである。由來性行不良の徒は、多く圓滿な家庭に育ち得なかつたり、不健全・不自然な家に養はれた者が多く、感化院に收容せられた不良少年について、父母の存否や家庭生活の状況等を調べて見ると、父又は母の一方又は双方を亡くした者が多く、家庭生活の暖かでなかつたことが不良性を帯びしめる原因となつて居ることが多い。世人動もすれば歐米諸國に於ける養老院・施療所・養育院・托兒所等がよく設備され整頓されて居るのを見て羨望するけれども、成る程それ等社會的設營の完全して居ることは不完全。不十分であるよりも結構であるが、併しそれ等の設營を必要とするに至つた實際社會の眞相を考へて見るならば、必ずしもそれが望ましいものでないことが明かになるであらう。我が國にそれ等の設營が不十分であるのは、一面から見れば社會的設營の不備であるけれども、老父母に對する孝養や、兄弟の友愛や、博愛・慈善の精神が厚い爲めに、それ等のものを必要とする程度が低く、圓滿なる家庭生活が常に之に代つて居るのであると見ることが出来る。是れ必ずしも負惜し



みで言ふのではないのである。

かの尼將軍として鎌倉幕府の實權を握つた頼朝の妻（政子一一五七—一二二五）は、公生涯に於ては成功したものであるかも知れないが、その子頼家（一一八二—一二〇四）が修禪寺の幽居に弒せられ、實朝（一一九二—一二一九）が八幡社頭の露と消えたことは何れも不幸な死を遂げたものである。政子の六十八年間の家庭生活は多く慘憺たるものであつたと同時に、その一生が眞に幸福であつたかどうか容易に判断されるものではない。

實に人は生れると同時に家族の一員として家庭生活の自然の教育所に培はれ、その中に成長するものである。従つて家庭教育は最も早くから、初まり、且つ最も長く繼續される。殊に乳兒及び幼兒の間は専ら家庭に於て生活するのであるから、この時代の教育は全く家族の間で行はれると言つてよい。またたとひ學校へ行く様になつてから後も、家庭の教育は必ずや學校教育と並行すべきものである。

子女の教育を全然學校に依託したものと誤解して家庭の教育を忽せにすることなく、一面學校教育を尊重すると共に、他面よく學校教育の趣旨を體して、家庭に於て適當なる指導をなすべきである。

(二)母 家庭に於て子女に對し教育者の地位に立つ者は、前章に述べたる如く主として父と母とであるが、中にも母は子女に接する時間が最も長く、感化・影響を與へることも大きいのであるから、従つて母の任務は極めて重い譯である。

即ち母は家庭教育の中心であつて、子女の最良の教育者である。ペスタロッチは、「家庭は最良の教育所であり、母は最良の教育者である」と言つて居る。またシルレル (J. C. F. v. Schiller, 1759—1805 獨逸の詩人) は「如何なる藝術も母が子を抱いて居るものには及ばない」と言つて居る。

教育は先づ母の愛に始まるものである。幼兒は先づ母の純眞な自然の愛情の手に養はれ、温い懷の中で乳を吸ふと共に母の性質までも吸ふのである。

母の愛はやがて子の親に對する純眞な愛情の基礎となつて、父母に對しては信頼・感謝の心を起させ、兄弟姉妹の間には友愛の心を起させる。されば幼兒は先づ最初の教育所たる家庭で、母の愛育の下に道徳心・宗教心の根を植ゑられるものである。ペスタロッチの名著「ゲルトールド子女教育法」(Wie Gertrud ihre Kinder lehrt) の中には次の如く説かれてある。

神に對する觀念は我々の精神中に如何にして發生したか、神を愛し、感謝し、信頼し、信仰し



更に従順なるに至るには如何なる由來があるかといふに、是れ我々が先づ人を愛し、人に信頼し、感謝し、更に従順なることから進展するものである。若し自分が最もよく知り且つ最も親密なる兄弟を愛しない者であるならば、どうして少しも識らない神を愛することが出来よう。而して愛・感謝・信頼等の先天的基礎的の觀念や、後天的動作たる従順等は、幼兒とその母との間に存する自然の關係によつて我々に育成されるものである。

母はその天賦の本能によつてその子を哺育し、扶養し、保護し、慰藉する。幼兒はその要求を満足させられ、その悲痛を取除かれ、その繊弱を強められて行く。斯くて幼兒の胸中には漸次愛の幼芽が培養せられる。今幼兒が嘗て見たことのない物をその眼前に置くならば、彼は驚き恐れ、終に泣き出すであらう。その時母は彼をその温き胸に抱擁して之を懐し慰める。やがて幼兒は泣き止んで、終には母の微笑に對してこゝろするに至る。斯くて幼兒の胸中に信頼の嫩芽が萌え出るのである。母は幼兒の要求、例へば空腹や渴きに對して乳や水と與へて満足せしめる。そこで幼兒は感謝を表するに至るのである。

従順の心の起るのは活動や願望を経てからである。幼兒は母を待つ前に泣くものであるが、これ従順なる前に先づ短慮に陥るもので、それによつて忍耐が發達し、忍耐を経て従順に到達する。

是れ受動的従順であるが、能動的従順の發達は遙かに後のことである。愛・感謝・信頼並に従順は相結合して、慈悲深き母に對して憤怒する如きはよくないといふ意識が出来る。また母は自己の爲めにのみ存在するものでないといふ觀念や、更に廣く一切萬物は自己の爲めにのみ存在するものでないといふ觀念が、微か乍らもその光を發する。同時に自分自身も單に自己の爲めにのみ此の世に生存して居るのでないといふ念が萌し初める。義務・正義の觀念も亦將に臚氣乍ら輝き出るのである。此の如きは道德的自己發展の根本原則である。母とその子との關係は人に對する是等の諸念を發せしめ、延いては神に對する愛・感謝・信頼並に従順・歸依等の豫備的條件を作るものである。

131  
 兒童が發達して獨立的に自己の力を感得するに至ると、その胸中に「我は最早我が母の姿を認めない」といふ様な念が密かに湧き出して来る。母はその愛兒の發心を認めて神の存在を教へる。如何にその全知全能にして廣大無邊の慈悲を有し給ふかを感悟せしめる。兒童は神の御名に歡喜し雀躍する。その胸深く養はれて居た感謝や信頼や歸依の觀念は更に廣く神に向ふのである。この兒童の最初の獨立の觀念と、神を信仰せんとする傾向とによつて新しく發達し來れる道德的觀念との結合點に、教育と教授との注意の眼光を傾注しなければ、到底確實に我々の訓育。



教化を企圖することは出来ない。

抑々この時期に於て深く熱心に神を敬愛し神に歸依することは、兒童の道德心を鞏固にするのである。世の腐敗・墮落を防衛し得るのである。何となれば神はこの觀念の中に存在して居るからである。道德の基礎は認識の上に存しない。理性の上に存しない、實に感情の上に存在する、慈母の事柄の中に存在する。故に實際生活は信仰と感情とを自然に適應する如くに組織されなければならぬ。

以上はベスタロッチが、母の愛育によつて兒童に愛・感謝・信頼・服従等の道德的精神が養はれて行く徑路を説いたものである。

明治天皇御製  
 たらちねのみおやの教あらたまの  
 年ふるまゝに身にそしみける

母は家庭の中にあつて朝夕最もよく子女に接し、子女の中心となり、家庭に於ける最上の教育者であるから、子女たる者は亦最も母を重んじてゐる。是れ母の影響・感化が有形的にも無形的にも子女に有力なる所以であつて、母の言語・行動が幼兒の心身を形成して行く上に第一の標準となるのもこれによるのである。「子を見て親の如何がわかる」といふことがあるが、母は幼兒

の教育について特に優れた天性をもつて居るとはいへ、母として自己本來の心身の資質そのものを以て子女を教養する心掛がなければならぬ。

子女に對する母の愛情は自然のものであり、また極めて深大なるものであるが、動もすれば我が子の立場に同情を寄せ過ぎて、その愛に溺れ、却つて子女の前途を過たしめることもないではないとして其母の重大なる責任ある地位なることを説き、父祖又は父母のこれに關する地位を説き僕婢等も影響する處大なれば等閑視してはならぬと云ふて主婦たる母の注意を述べて居る。

其他體育・德育・知育等について家庭に於ける作業にまで論をすゝめて居ることは注目すべき點であらねばならぬ。故に左にこれを拔萃する。

(三) 德育 人間が教育によつて進歩向上し得るものであることは本書の初めに述べたが、その教育せられ得る性質を可塑性又は陶冶性といふ。可塑性の多い者程教育によつて向上・發展するもので、可塑性の限界は即ち教育の限界である。下等動物は固定した本能に基づく生活をするだけで、可塑性に乏しいけれども、人間は本能よりも寧ろ習慣によつて生活するもので、生理的には大腦が著しく發達することがその神經組織の可塑性に富むことを示し、心理的には經驗により暗示に應じて性向が變化せられ易く、實に心身兩方面に於て人類は最も教育せられ易い動物で、是



れ即ち幼年時代が人間に於て最も長く、人間が最も多く教育を要する所以である。殊に幼年時代は最も可塑性の強い時期で、年齢の進むと共に可塑性は次第に減じ、新しい習慣を作ることが漸次困難を増して来るものである。されば家庭に於ける躰の良否は、一生の運命を支配すると言つても敢て過言ではなく、兒童の實際生活に於て自然に良習慣を養ひ、自律的の行爲をなさしめる様に必要がある。父母たる者は兒童の日常生活を規律ある様にし、食事・遊戯・起臥・秩序・清潔・行儀作法等に至るまで良習慣を得しめ、品性の基礎を築く様にせねばならぬ。

徳育に於て最も重要なものは人格的感化である。家庭に於ける父母・長上の人格、學校に於ける教師の人格は實に徳育の根本である。一般に兒童は暗示に感應する性質の強い者であるから、子女は長上の言行を見聞すると共に多く之を模倣するものである。されば家庭に於ける父母がたとひ口に千言萬語を費しても、若し言行一致といふことがなかつたならば、それは何等の價值をも有せぬことになる。幼兒は未だ事理を辨へ得ない者であるから、之を指導するには直接に父母その人の言行を模範として示し、それを模倣することが即ち正善なる道德となる様に仕組まねばならぬ譯である。併し父母があらゆる事に於て完全なる示範者たることの困難なる場合も無いではない。斯かる場合には他人を模範として取り來ることも亦可なりで、必ずしも示範は現在直接に見

聞し得る長上の行爲に限られるものでない。古今の偉人・傑士の言行も亦模範として役立たせ得るものである。

兒童が稍進んで、多少事理を解し得るに至れば、兒童自身の判断に訴へ、選擇の餘地を存して自律的に行動させる必要がある。是れ訓誡の用ひられる所以である。併し訓誡を行ふに當つて注意すべきことは、兒童は尙ほ未だ抽象的に物を考へる程になつて居ないから、具體的の事例を示し、殊に偶發的の事項を利用して、生きた訓誡を與へ、兒童が自ら進んで悦んで訓誡に服従する様に仕向けなければならぬ。斯くて初めて兒童は道德的判斷の力を進めることが出来る。又訓誡をなす際の長上の態度は極めて嚴肅に、眞面目に、心を平靜にし、決して兒童の自尊心を傷けたり、人格を無視したりする様な輕蔑的・侮辱的の言葉を用ひてはならぬ。

次に、兒童には自然の模倣性があるけれども、また一面に主我性があつて、我儘・強情の風に陥ることがある。されば個性を伸ばすことは無論大切であるが、一方に従順の氣風を養ふことも亦必要である。衝動的行動の多い兒童の行爲について、寛嚴宜しきを得た命令・禁止の手段を用ふることは、兒童將來の實生活の上に極めて有益である。

命令をする場合に注意すべきことの第一は、その命令が必ず兒童の身心發達の程度に適應した



もので、児童が實行し得られるものでなければならぬ。児童の力に餘る様な命令は無理であり、行はれないのみならず、悪い影響を後々まで及ぼすものである。之を命令の實行性と名づける。

第二に命令は簡單明瞭でなければならぬ。冗長であり不明確であつたならば、児童は命令の要點が那邊にあるかを知るに困しむ事もあらう。命令者たる父母の言行がよく児童の模範となる時は、命令は短くて且つ有効になる。之を命令の簡明性と名づける。

第三に命令はなるだけ少ない方がよい。殊に同時に下す所の命令が多過ぎると、そのどれもが行はれないことになる。買物の使に出した女中が、一度に色々の買物を命ぜられると、幾つかを忘れて歸る様なもので、精神の働く範囲の狭い児童に多種多様の命令を與へるのは決して効果をあげ得るものではない。一體命令に依て初めて活動する様な氣風を作ることとは教育上ほめた事ではない。なるだけ命令を下さずして児童自身で進んですべての事を行ふ様に訓練すべきである。児童に干渉し過ぎる時は児童は消極的となり、徒らに命令を事とする時は却て依頼心を増長させるものである。

第四に命令は統一あり且つ一貫したものでなければならぬ。學校の教師が命令する事と、家庭の父母が命令する事と異り、或は同じ家庭の父母・祖父母・兄弟等の命令が、矛盾したりする様な

場合には、児童はその矛盾・不合理を感じて、命令する人の權威を無効にするのみならず、命令そのものが實行され得ないのは當然である。たとひ同一人から出る命令でも所謂朝令暮改で、前に命令した事が後には取消されたり、變更せられたりするならば、その他の命令までも實行されない結果になるであらう。命令は絶対的のもので、一たび命令したことは絶対にその實行を要求すべきものである。

賞罰は児童の名譽心に訴へて、それに伴ふ快・不快の聯想から實踐に導く手段である。

児童は父母若しくは教師から稱讚の言葉を得た時に、非常に満足し、自信を強め勇氣を振ひ起すものである。然し餘り度々賞を與へるとその價值を減じて了ふものであるから、なるべく少ない方がよい。又有形の物品を與へることは、それを得ることを目的とする弊害がある。殊に實質的價值のある食品・玩具・書籍の賞品を與へることは、最も児童の獎勵となるけれども、それよりはカード・賞牌等の如く、單に父母の満足を表示する物によつて児童を勵まし、或は更に進んで褒詞又は喜ばしき顔色や態度だけに止め、児童が父母の満足して居られることだけを以て最大の喜びとする様に考へさせることが、最も理想的のやり方である。

次に罰は賞よりも一層少いことを理想とするが、併し模範を示して之を行はせる様に指導した



ことや、命令禁止したことが行はれなかつた場合には、罰を加へても之に従順ならしめ、その缺點を矯めなければならぬことがある。罰の目的は不當な事をなした児童をして名譽毀損の不快慚愧の感を抱かしめ、これによつて正理を悟り、善良に赴かしめ様とするのである。決して児童のなした非行に對する復讐的・返報的のものであつてはならぬ。この點に於ては父母は最もよい地位にある者であつて、児童が自ら自己の行爲に對して正當の批判を加へることがまだ出来ない時に當り、父母が代つて児童の行爲を批判し、児童に對して適當な罰を加へ、児童をして不當の行爲が許されないものであるといふことを意識させることの出来るものである。是れ父母が児童の外部的良心とも言はれて居る所以である。

罰の種類には體罰、叱責、名譽の罰、自由の罰等がある。體罰とは児童の身體に苦痛を與へること、打つたり、抓つたり、灸をすえたりする如きである。體罰も止むを得ない場合があるかも知れないが、所謂迫害・虐待に陥つてはならぬことは勿論、輕微なる體罰と雖もなるべく之を避けなければならぬ。身體の發育を阻害し、各種の器官を傷害する如きことがあつては取返しつかぬことになる。體罰を加へなければ父母の威嚴が保てぬ様な家庭は、靜かに反省して見なければならぬものである。

叱責は言語を以て児童の不都合を責めるもので、濫面・睥睨等を伴ふことが普通であらう。體罰ほどの弊害は無いであらうけれども、怒罵の聲や恐ろしき形相等は餘りに見善いものでないのみならず、児童の上に惡影響を遺すこともあるであらう。實際に行ふに當つては大に戒めなければならぬ。

名譽の罰とは既に児童に與へてあつた或る特權・地位・尊稱等を奪ひ、或は不名譽の表示を與へることである。自由の罰とは外出を禁じたり。押入の内に入れたり、或は之に類する児童の自由行動を禁ずることである。

前述の如く罰の目的は將來に對する児童の改善にあるから、児童が罰に對する時は、不當行爲に伴ふ所の正當なる必然的の歸結であるといふことを悟る様にしなければその効果をあげることは出来ない。

又罰を行ふ者はよく児童の精神發達の程度を考へ、體質に應じて罰の程度を加減することも必要であるし、男女の性別によつて罰の種類なども考へねばならず、年齢・個性・氣質等を參照して同一の不當行爲に對してもその目的を達する程度の罰を加へることを忘れてはならぬ。又從來の教育狀況及び行爲の動機・種類等を考へ合せて罰を定めることも肝要である。



兒童に勤勞の精神を養ふ爲めに一定の目的の下に身體的勤勞即ち作業をなさしめることは家庭の躰として大切のことである。兒童は幼少なる間は遊戯がその全生活であるけれども、少しく進めば多少とも父母の手助けとなる實用的の仕事の手傳として簡單なる事を喜んでなさしめ、やがては職業に進むの階梯となさしむべきである。作業の目的は兒童をして働きそのものに興味をもたしめると共に、一定の結果をも得しめるものである。

家庭に於ける作業としては、兒童自身の玩具・學用品等の整理、室内・庭園等の掃除、花卉の栽培、使ひ歩き、等がある。

(四) 知育 教育が餘り知育に偏し過ぎてよくないとの非難は、今もなほ可なり聞える様である。學問をすと言へば、なるべく多くの知識を得ることであると一般に考へられて居る様であるが教育の目的は決して知識・技能の方面に止まつてはならない。道德の方面や身體の方面をも十分に考慮する必要がある。たとひ博學多才の人であつても、若しその人の身體が虚弱であつたならば、幸福なる生活を送ることは出来ないし、萬一道德的方面に缺陷のある人であつたならば、到底完全なる人と認めることは出来ない譯である。

斯く知育のみ偏した教育は不完全なものであるけれども、それは決して知識・技能そのもの

に價値が無いといふのではない。知育を怠つたり、それが不完全であつたりすれば、教育は又不完全たるを免れないのである。文明諸國が特に學校を設けて、知識・技能の教授に力を注いで居る所以も、當然の事と言はなければならぬ。知識・技能は家庭内でも又交友の間にも或る程度までは養はれるけれども、組織的・系統的の知識・技能は、學校教育に於て初めて十分に養はれるものである。學校教育が知育に偏するとの非難はあつても、家庭や社會に於ける日常生活で成し遂げられない系統的の知育をなし得ることは、實に學校のみの特有の仕事である。徳育や體育を忘れてはならぬけれども、知育は學校を措いては十分に成し遂げられないものである。

然るに教育を知識・技能の教養であると考へる者は、動もすると、學校で行ふ様な知識・技能の教授を、早くから家庭に於て系統的に行はうとすることもあるが、それは大なる謬見であつて、家庭では知識・技能をを收得する基礎となるべき知能の啓發に力を注ぎ、知識・技能を系統的に教授することは學校にお任せして然るべきである。

知能啓發の出發點は家庭に於ける兒童の日常經驗にある。父母兄弟たる者は、適當な機會ある毎に兒童をして直觀・記憶・想像・判斷・推理等を練磨せしめ、すべての物を正しく精密に觀察し思考する習慣を作らしめる必要がある。即ち小學校に入學する以前に於ては、よく自然物に接せし



め、確實な内容・経験を豊富にして置くことが家庭の務めであると言ふべきである。斯かる任務を十分に盡す所の家庭は教育的の家庭といふべく、學校の教育が之を基礎として大なる効果を擧げ得るは勿論、兒童は幸福なる生涯の根柢を與へられる譯である。

家庭に於ける知育の主なる方法は談話・讀書等で、小學校に入學した後に於ては豫習・復習等を適當になさしめることも必要である。

(五)談話 家庭に於て父母若しくは祖父母等によつてなされる談話・物語等は、非常に兒童の興味を惹き、兒童の教育上に大なる感化・影響を與へるものである。所謂昔噺は成人の後までもその印象を遺すことがある程で、知らず識らずの間に兒童の道德意識を練磨させるものである。「三つ子の魂百までも」といふ諺がある通り、兒童の精神内容の一部を構成すべき談話は、正に兒童將來の生活に價値の多い要素をなすものである。兒童に適當な談話には、昔噺、童話、寓話等を初めとし、神話、英雄傳、理科の説話などがある。

昔噺は現代よりも單純な原始時代に於ける世態・人情をうつしたもので、多少神秘的な要素を含んで居ることもある。童話は日月星辰その他自然についての不可思議な現象を多く材料とするもの、寓話は動植物と人との交渉を説いてその間に教訓の意を含ませたもの、神話は天地自然の

不思議を説明したもので、是等は十歳位までの兒童に非常に好まれるが、それ以後になると、歴史的の英雄傳や理科的の説話等の如き、事實に基づいたものを喜ぶ様になる。

兒童に談話をするについて注意すべきことは、その形式即ち用語や語調等も、又その内容即ち話の筋等も共に兒童の年齢相當で、複雑・難解であつてはならぬ。又その話は首尾一貫し、統一があり、快活に満足に結末を告げるものがよい。餘りに感傷的のものや慘酷に亘るものなどは宜しくない。彼の「かち／＼山」の如きは此の點に於て適切な童話といふことは出来ない。

(六)讀書 談書と共に兒童の愛好するものは讀書である。幼兒も兒童も如何なるものが美しいか如何なるものが高尚であるか、如何なるものが滑稽であるかを解し得るものであるから、言語の意味を知り、文字を読み得るに至れば、讀書によつて趣味を養ひ、又は精神的世界を建設して、人間生活・道德生活に關する見解を進めることは極めて大切である。

幼時には昔噺・童話・寓話を題材とする繪ばなしがよいが、漸次詩歌、物語、偉人・英雄の傳記、旅行記、理科書等を與へるがよい。談話と同じく感傷的のものや、餘り空想的のもの等は却つて甚だしい害になることがある。殊に多くの雑誌や課外讀物に耽ることは學業を怠る原因となるのであるから、その實質を吟味して優秀なものを與へる必要があると同時に、その分量を制限して



亂讀に陥らぬ様に注意する必要がある。藤原孝標女更科日記に「昔よりよしなき物語歌の事をのみ心にしめて、よるひる思ひて行ひをせましかば、いとかゝる夢の世をば見ずもやあままし」とあるは味ふべき言である。

(七)豫習と復習 知識・技能の系統的教授は學校でなされるけれども、家庭に於てその豫習と復習とをなさしめるのは極めて大切なことである。豫習は學校で學ぶべき事を豫め用意することであつて、豫習をして置けば學校で教授を受ける際に十分に之を理解し得らるゝ利益がある。併し豫習は日々の學校の課業の材料を前以て注入的に教へて置くことでなく、又學校で授業を受ける際にその事柄に對する興味を失つて了ふ様なことがあつてはならぬ。復習は既に學校で學んだ事柄を習熟せしめる爲めに行はれるもので、學校で學んだ事をその儘機械的に繰返させることではない、兒童が學校へ行く様になると、他の兒童に負けさすまいとの親の競争心から、長時間の復習などをさせる者もあるが、最も戒むべきことである。復習や豫習をさせる際には、なるべく兒童をして自發的に學習せしめ、學習に對する興味を喚起し、研究的態度を作る様になければならぬ。

豫習をなさしめる際には、字引の使ひ方、問題の解き方等の如き、一般的に豫習の方法を指導

するがよい。教科書の解説書を與へると、兒童は容易に豫習し得られるから、如何にも好都合の様に見えるけれども、時としては不完全且つ誤つたる解説に信頼する様なこともあり、又研究の趣味を養ふことが出來ず、いつ迄も獨立して進むことが出來なくなる虞があるから、之を避けなければならぬ。兒童に對して直接父母が具體的援助を與へる如きことも、之と同様の弊害があるから、決してしてはならないことである。

復習をなさしめるについて注意すべきことは、日々學校で學んだ事を、なるべくその日のうちに復習する様監督すべきである。第九章記憶の所で述べた忘却率に關する研究から見ても、出來るだけ早く復習した方が有効であることは明かである。また復習を學校で學習した通りの形式でなさせると、興味が少くして倦怠を感じ易いから、種々異つた形式で練習させ、之によつて兒童の興味を喚起する様になければならぬ。例へば教科書で讀んだ事を繪畫に表現せしめるとか、談話によつて得た知識を文章に書き綴らせるとか、或は兒童にその要點を話させる如きである。

豫習・復習の時間は、長ければ長いだけ効果が大きいである筈であるけれども、實際に於ては餘り長過ぎるとその効果が割合に少いものである。短時間でもよいから十分にその效力のある様にし、且つ毎日怠らず豫習・復習をなさしめることが必要である。又時間の長さは年齢によつて定



むべきもので、低學年の兒童には毎日三十分以内、高學年の兒童でも二時間以内を標準とすべきである。それでも學校の授業時間と合すればかなりの時間となり、それ以上にすれば兒童が過勞に陥ることもあるから注意すべきである。

## 二、幼稚園教育

この項に於いては幼稚園發達の歴史即ちソレーベルより説き起し、モンテツソリー女史をも引き來り、我國幼稚園保育の趣旨は、(一)幼兒の心身を健全に發達せしめること、(二)幼兒に善良なる習慣を得しめること、(三)家庭教育の補助たることの三點にあるをのべて居る。かくして其保育の項目は、遊戯唱歌談話及び手技の數種であるとし其解釋をなして居る。

## 三、學校教育

今日では世界各國とも學校といふ教育機關が發達して居るから、教育と云へば誰でも眞先に學校を聯想するのが普通であるけれども、昔まだ文明の進まなかつた時代に於ては、學校といふ様な特別の場所があつた譯ではない。尤も學校が無かつたといふことは教育が行はれなかつたといふことではなく、人の在る所必ず教育があり、教育の起源は人類の起源と時を同じうして居るのである。併しその教育は家庭に於て父母によつて施されて居たのである。生活に必要な各般の事

柄が日常生活の間に於て、多くは模倣によつて不知不識の間に學習せられて居たのである。言はゞ今日の家庭教育の外には別に教育といふものが無かつたのである。然るに稍時代が經過すると、子女を有徳の人或は博識の人の許に送つて特に道德や知識の教養を受けしめることになつた。即ち今日の私塾の形をなした特殊の教育所が起り、特に教育をする所の教育者と名づくべき人も定まつた譯である。斯かる上古の時代に於ては、學問をするといふことは上流社會の人々の仕事であつて、下層社會の者にはその必要がないと考へられ、従つて下層の人達は終に教育の恩に浴することがなかつたのである。

中世から近世へかけて、學問も發達し教育も進歩して來たけれども、學校は多く上流子弟の爲めか或は宗教團體の爲めの修養所であつて、一般國民を教育する所の學校は、慈善家の團體若しくは個人が貧民の子弟を教養する目的で漸く建てられる様になつたのである。即ち一般教育の學校は一種の慈善事業として起つた私立學校にその端緒を開いて居るのである。

而して國家が一般教育の必要を認めて學校を作る様になつたのは第十九世紀になつてからの事で、今日の學校は國民全體が一人残らず收容せられることになり、上流社會の學校や私立の學校でなくして、社會國家の教育機關となつたのである。



學校の職能とする所は、當代に於ける文化を普及し、また社會遺産として傳へられたる精神的財産（知識・道德・技藝・慣習等）をば更に次代の國民に傳達するにある。殊に小學校に於ける教育は、あらゆる人々の當然受くべき國民教育の基礎をなすものであつて、今日の文明諸國は皆この教育を國家の仕事となし、義務教育の制度を設けてその普及・徹底に努めて居る。

學校の起らない以前に、教育が家庭に於て父母の手によつて行はれたことは既に述べたが、今日に於ても家庭教育が學校教育と並び存する事は事實である。然らば兩者の關係は果して如何といふに、家庭に於ける父母はたとひ知識階級の者であつても、必ずしも各科に亘つて日進月歩の知識をもつて居るものではなく、又知識は深くとも之を傳達する教育的技能に秀でて居るものではない。またたとひ學識も博く教育的技能にも秀でて居る父母でも、職業や家政の爲めに追はれて各自の家庭でその子女を教育するだけの餘暇をもつて居ないことがある。學校教育にその子女を托する必要があることは斯かる事情からも考へることが出来る。又家庭に於て父母がその子女を教育するならば、よくその個別的性情等を知つて、それ／＼適當な指導をなし、教育上重要な個別的注意が行届く利益はあるけれども、學校教育に於ける如き集合教育には、また個別的教育で得られない所の切磋琢磨の利益がある。學校に於て一學級の人員を四五十人以下とか六七十

人以下とか制限する所以は、餘り多數になると個別的注意が行届き兼ねる虞があるからであるが、併し又一學級の人員が餘り少な過ぎても互に勵み合ふことがなくなるから成績が學がり悪い。色々の點から考へて一學級三十人内外が理想的で、十五人以下では少な過ぎる様である。

學校は各自の地位・能力・目的等に應じて、それ／＼修業すべき程度・種類等を異にすべきであるが、苟くも今日の國民たる者はすべて或る程度の普通教育を缺いてはならない。我が國に於ては明治五年初めて學制を頒布し、その後幾度か改正されて現行の制度となつたのであるが、もと四箇年の義務教育であつたのを六箇年に改め、滿六歳から滿十四歳に至る八箇年を學齡と定め、その間に國民教育の基礎たる尋常小學校六箇年の課程を修了しなければならぬことになつて居る。近く義務教育年限を延長し、八箇年課程に改めようとする計畫が着々進行して居るから、その實現も遠からざることであらう。

この就學義務は、納税や兵役等の義務と同じく、國民としての重大なる義務であつて、保護者が特別なる貧窮者か、兒童が白痴・不具等の爲め就學の不可能なる場合の外は、その義務を免除されることはない。貧窮兒童の就學を容易ならしめる爲めに教科書や學用品の貸與又は給與をする様な組織をなし、病弱又は痼疾等の兒童を收容する爲めに特殊の教育所を設ける等の事も、近



年漸次盛んになつて來たのは喜ばしい現象である。特に家庭で尋常小學校の課程を修了させ、若しくは私立尋常小學校に入學させようとする場合は、市町村長の認可を受けなければならぬことになつて居る。

小學校教育の要旨は小學校令第一條に示されてある。

小學校ハ兒童身體ノ發達ニ留意シテ道德教育及國民教育ノ基礎並其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス

この要旨を三節に分けて少しく説明を加へよう。

一、兒童身體の發達に留意すること。

小學校の時期は兒童の身體の發達が著しい時であるのみならず、發達の途中にあるものであるから、身體の方面に注意を拂ふと否とは、その一生涯に亘つて身心の全體に影響を及ぼすことが甚だ大なるものである。若しこの時代に十分の發育をなし得なかつたならば、本人の將來が不幸であるのは言ふ迄もなく、延いては國家の不幸も極めて大であると言はなければならぬ。

二、道德教育及び國民教育の基礎を與へること。

將來我が國民として立つ者の基礎として、兒童の徳性を涵養し、國民たるの思想・感情を養ふ

ことは、我が小學校の目的として甚だ重要なものである。

三、生活に必須なる普通の知識・技能を授けること。

小學校に於て兒童に授ける知識・技能は、或る特殊の職業の爲めの準備教育でなく、一般生活上に必要な普通のものである。且つこれによつて兒童が他日實社會に立つて獨立の生活を営み得る素地を養ふことが肝要である。

小學校教育の要旨は大體右の三項に分けて考へることが出来るが、身體の發達・鍛鍊を目的とする教育を養護といひ、徳性の陶冶、國民思想の養成を目的とする教育を訓練といひ、知識・技能の完成を目的とする教育を教授といふのが普通であるから、次章以下に於て養護、教授、訓練の三方面に分けて其教育方法を述べて見ようとしてこれを論じて居るが茲には省くことにした。

#### 四、社會教育

兒童は家庭にあつて父母の薫陶を受け、學校に於て教師より教育せられるが、その外また一般社會から知らず識らずの間に教育的影響を受けることも少くないのである。されば單に家庭教育や學校教育にのみ注意することは、兒童の教育を完うする所以でない。或る人は社會教育を等閑に附することを「灰なき火鉢に火を置く如し」と形容して居るが、實際どれ程父母・教師の熱誠を



罩めたる教育を兒童に施しても、兒童の日常生活を送る所の環境が不適當であつたならば、灰なき火鉢の中に置かれたる炭火同様、忽ちにしてそれが消え果てて了ふものである。之に反して社會教育が有效であつたならば、恰も新しい藁灰が炭火を保護する如きものであらう。

兒童期には家庭で生活し、學校で勉學して居るから、父母・教師等の保護・指導の下に進展して行くけれども、やがて成長して社會的生活を營むに至れば、最早指圖を仰ぐべき教師なく、依頼すべき父母を離れて了ひ、何事も自主獨立の生活に入らねばならぬ。かゝる時期に進んで行くべき兒童を教育する爲めには、家庭及び學校に於ける教養の間に於て、なるべく社會の出來事や施設等を利用し得るだけ利用して、自主獨立の社會訓練を兒童に與へることは甚だ大切である。既に學校に於て自學自習の訓練を主とした場合に於ては、兒童は社會に出でたる後に於ても、社會各般の機關を利用して、自己の育成に努める様になるものである。

併し社會教育に於ては、學校教育の様に一定の教育者があるのではなく、その代りに各種の機關と施設とがあつて、人々の欲する所により、多くそれ等の機關・施設を利用せしめようとするものである。

社會教育の機關・施設を知育・德育・體育の三方面に分けることが出来る。

(一) 知育 圖書館・博物館・動物園・植物園・展覽會・各種の共進會・陳列所・講演會・講習會並に新聞・雜誌・圖書等は、主として知育を目的とした社會的施設或は機會といふべきである。博物館・動物園等に於ても出來得る限り説明者を配置し、實物に關聯して趣味ある講話を行ふ如きことは、歐米諸國に於て屢行はれて居る所で、一般社會の人々を裨益すること大なるものがある。又是等の施設・經營には多大の經費を要することであつて、一般の人々が入場料或は聽講料を吝むことなく、進んで觀覽・傍聽するの風を作ることも必要であるけれども、海外諸國に於ける如く富裕の人々より多額の維持費・喜捨金が提供され、無料で隨意にその恩澤に浴し得るの組織をなすに至ることは、更に望ましきことである。出版物の如きも著者・出版業者共に利得の念を離れて、安價に良書を社會に提供せられれば、社會の得る所の幸福も大であり、延いては國家・人類の進歩も著しきものであるであらう。

(二) 德育 美術館・音樂演奏會・青年團・少年團・處女會・諸種の社會的會合・俱樂部等は社會に對し主として德育の機會を與へるものである。我が國に於ても美術・音樂等に對する好尚年を逐うて進み來つたのは、精神的文化の上から見て誠に喜ばしいことであるが、なほ諸種の團體や會合によつて實際に社會的訓練をなすと同時に、知識を進め身體を鍛へる機會を得るに至つたのは、社



會教化として効率の高いものである。と信ずる。中にも少年團の訓練は最も注意すべきものであるから左に概要をのべようとして、ボーイ・スカウツ (Boy Scouts) 少年團、少年義勇團) のことについて英國の例を引き來つてのべて居るのである。

#### 第四章 學校教育と其作用

氏は其著國民教育講話に於いて學校教育の作用を養護教授訓練に區分して左の如くにのべて居るのである。(第二十七章同二十八章同二十九章)

一、養護 教育上身體の發達に留意する様になつたのは近代のことである。古くスパルタの教育等に於ては體育を重んじたけれども、その後教育と云へば知識及道德の教養と考へ、常に身體の方面を閑却したのみならず、時としては身體を以て罪惡の根元となし、修養の妨害をなすものと考へ、寧ろ之を苦めることを以て貴きものゝ如く思はれるに至つた。歐洲の中世に於ける基督教の時代の如きは其著しいものである。近世教育に關する研究は進んでも、久しく體育を教育の一方面とは考へるに至らなかつた。ヘルバルトの如き大教育學者でも其一例に洩れない。併し知識道德の陶冶も強壯なる身體を待つて初めて可能であつて、身體の教育を重んぜざる教育は恰も砂上に樓閣を築くに譬ふべきである。

現時我國の精神文化は、必ずしも歐米諸國に劣つて居るものではない。併しながら國民の體格を彼是對照するならば、到底我が國は歐米と比肩することが出來ない。これによつて見ても國民



體格の改良は我國目下の急務であつて身體の發育は教育上重要なものと言はねばならぬ。

身體の健全なる發育を助長せしめることは養護の目的とする處であつて、兒童の健康を増し體力を進め、身體の各部の機能を完成する爲めに、兒童の身體に對して保護と鍛鍊とを加へるのである。即ち養護には身體の發育を阻害せんとするものを除かうとする消極的方面（保護）と、進んで體力を増進せんとする積極的方面（鍛鍊）とがあるとして其方法として感覺機關の保護や學校に於ける身體検査の方法とこれに對する利用の方法をのべ次に教授訓練についても左の如く論述して居る。

二、教授 教授は兒童に知識・技能を授ける教育作用である。我々は多様の知識と各種の技能とを修練して居なければ完全なる生活を送ることが出来ない。日常生活の間に於ても多少知識を増し技能を練ることが自然に出来るけれども、教育の力を俟たなければ系統的の知識や圓熟した技能を得ることは出来難い。この生活上缺くべからざる普通の知識・技能を授ける教授が教育の大部分を占めることは當然と言はなければならぬ。

兒童が知識・技能を收得する爲めには、之を受領し理解し應用する所の力がなければならぬ。注意・知覺・聯想・理解・記憶・想像・判斷・推理等の精神作用がそれである。教授に於て是等の作用

を練磨する必要がある。この方面を特に重視する教授を形式主義の教授（形式的陶冶）と名づける。また生活上必要なる知識・技能は、社會的遺産として我々に傳へられて來た精神的財産であつて、教授に於て是等の内容を精確に授與する必要がある。この方面を特に重視する教授を實質主義の教授（實質的陶冶）と名づける。教授にこの二方面の職能があるが、形式（精神力）と實質（知識・技能）とは密接なる關係があつて、精神力なくしては知識・技能を授けることが出来ず、知識・技能を用ひずしては精神力を練磨することが出来ない。實質主義に偏つて過量に知識を注入するのは教育の未熟なることを示すものであり、形式主義に陥つて必要なる知識を授ける分量の少な過ぎるのもよくない。事柄により場合によつてこの兩面の着眼と取扱方とを過らぬ様にしなければならぬ。

教授を行ふには先づその題材として取扱ふべきものを選択しなければならぬ。選擇をする時に留意すべきことは、その題材が兒童の生活に必須なるものであるか否かを見定めることである。たとひ學問上價值ある題材でも或は珍奇なる事柄でも、若し生活上必須のものでなければ、それを割愛するか若しくは第二位に置くべきで、斯くて教育上適切なる題材だけが選擇せられる。是等の題材を教材と名づけ、教材を適當に配列し系統的に組織したものを教科と名づける。現今我



が國の小學校に於ける教科目は知識的教科として修身・國語・算術（以上三科を特に基本的教科とも名づける）・日本歴史・地理・理科・英語・農業・商業・家事等があり、能技的教科として圖畫・唱歌・體操・裁縫・手工等がある。尤も知識的教科にも技能の方面があり、技能的教科にも知識の方面があるから、教科を分けて知識的・技能的とするのは嚴密な分類ではないのである。

各教科目の教授の要旨は小學校令施行規則教則各條に定められてある（附録を見よ）。また各教科目は難易の程度によつて各學年に配當せられ、それ等の毎週教授時數を定めた教科課程表も同じく施行規則に示されてある。

各小學校にあつては、この課程表を基礎として各科教授細目を編制し、また豫め教授時間割（日課表）を定め、毎時教授案（教案）を作製し、これによつて教授を實施する。

或る一の教科を數年に亘つて教授する場合に、その教科の内容たる全體の教材を如何に各學年に配當するかといふ問題は、教材排列上の重要な事柄である。全教材を幾つかに區分して年々一部づゝ順次に教授して行く方法を直進法（段階法）といふ。例へば尋常小學校第五學年で日本歴史の前半を授け、第六學年でその後半を授ける如きはその一例である。また年々その教科の全體（即ち全教材）に亘つて教授し、唯學年の進むにつれて漸次その範圍を廣め、程度を高め、簡

易より複雑に進んで教授する方法を循環法（圓周法）といふ。例へば修身・國語・算術・唱歌・體操等の教授に於て年々幾度も同じことを繰返す如きは之によつて居るのである。直進法は知識を系統的に得せしめる利益があり、循環法は反復・練習して知識・技能を徹底・圓熟せしめ得る長所がある。現行の我が小學校の教科課程は大體これを折衷して居る。

次に各教科及び教材は、これを教授するに當つて重複なく、缺陷なく、互に聯絡を保ち、その間に統一ある様に圖ることが大切である。これを教科及び教材の統合といふ。例へば國語と修身と歴史とに於て、各教科書に用ひられたる文字、記載せられたる事柄、並にそこに含まれたる教訓等の間に聯絡を保つ如きは教科の統合で、理科の教授に於て前に學んだ原則や實例と後に授ける原則や教材とが聯絡ある如きは教材の統合である。小學校に於ける如く一學級の教科目全部を一人の教師で擔任して居る場合には教科の區分はあつても教師が同一人であるが爲めに統合は最もよく行はれる（之を人格的統合といふ）。併し全教科目に堪能なる教師は甚だ得難く、小學校に於ても技能的教科に専科教員を置く學校が多く、中等教育以上に於ては大抵數人の教師が各學科を分擔して居る。かゝる場合に統合を計るには如何にすべきかといふに、或る一教科を中心教科として他の諸教科をこれに結び附けて教授して行く中心統合法と、各教科をしてそれ／＼その固



有の價値を十分に保持させ乍ら相互の聯絡を計つて行く有機的統合法とある。例へば地理を中心教科となし、歴史も國語も、算術も理科も、圖畫も唱歌も、すべて或る土地に結び附けて教授すれば、それ等の各方面の知識・技能が互に聯絡を失はないとする如きは中心統合法の一例である。併しこの方法による時は、各教科の内容が正しい順序に取扱はれない様なことがあり、また統合されずに取り残される教材なども起る短所がある。有機的統合法によつて各教科に特有の任務を十分に果させ乍ら、同一の理想と方向とを失はせない様に注意して教授を進めて行くことは渾一的の教育をなす上から見て適當なる方法と言ふべきである。

教授を行ふに當つて、教材を如何に取扱つて行くべきかの順序を考へる必要がある。先づその教材が割合に單純である場合にはその儘でよいけれども、内容が豊富であつたり、事柄が複雑であつたりする場合には之を適當に分節することが必要である。この分節されたる教材を單元と名づける。方法的單元と呼ばれることもあるが、それは實際上の取扱の必要の爲めに考へられたものであるからである。教材又はその單元を取扱ふ順序を教授の段階と名づける。

教授の段階については幾多の研究があり、また四段説・五段説・三段説等種々の變遷があるが、最も普通に用ひられるのは次の如きものである。

### 1、豫 備

兒童の精神を教材の方に向けしめる爲めに、先づ教授の目的を指示して、その他の方面に精神の散逸することのない様に、また兒童をしてその事柄を學習せんとする動機を起させ、或はその事柄に對して期待心を喚起せしめるがよい。之を目的指示と稱し、特別に最初の段階として居る人もある。併しそれも豫備の仕事の一部と見てよいのである。普通豫備の段階に於てなされることは、これから教授しようとする事柄と類似した既得の觀念を喚起させて、若し誤謬があらば之を正し、不十分な所があらば之を補ひ、新觀念を類化・收得するに都合のよい状態を準備して置くのである。例へば「今から櫻の花について調べてみませう」といふのは目的指示で、前から知つて居る「梅」のことを想ひ出させ、櫻といふ新觀念に入る前に梅といふ舊觀念を完全に整理するのは豫備の仕事である。

### 2、提 示（教授）

豫備段で準備が出来て居る所へ、目的の新教材を授けてこれを理解させ、兒童の確實な知識とするのは、この提示段の仕事である。この段に於ては教師の説話が大部分を占めることが多いが、或は實物を示して兒童に觀察させ、或は問答を試み、實驗を交へ、或は兒童自身に判斷・推理



をなさしめる等、なるべく児童を活動せしめることが肝要である。

### 3、整理（應用）

前の提示段は教授の主要部であるけれども、唯提示しただけに止めて置いては十分確實な知識とすることが困難である。一通り教授し終つてから、それを纏めるとか、他の事柄に應用させてみるとか、練習させるとかしなければならぬ。之を纏めるには教師が概括し説明することもあるが、児童各自に之をなさしめる方がよい。又應用・練習等はその知識を精確にし且つ徹底せしめる効果があり、概念として既有的知識の系統中に之を編入させることが出来るのである。

ヘルバルト派の五段説は一時我が國に於ても重視せられたものであるが、それは豫備・提示・聯結・總括・應用（又は方法）の五段で、豫備と提示とは既に述べた所で明かであるが、聯結とは豫備段で取扱つた舊概念と提示段で教授した新概念とを比較し類化する段階である。總括とは多くの觀念から抽象・概括して概念を作る段階である。應用（方法）とは復習・練習等を行ふ段階で、之によつて児童が更に進んで他の知識を收得する方法を會得するのである。かく五段の順序を経るのは、理科教授等歸納的に知識を收得する場合には適切な方法であるが、やゝ煩はし過ぎるもので、あらゆる場合に應用せらるべきものではない。

教授の段階に次いで研究すべきことは教授の様式（教式）である。これは教師と児童との間に教材を取扱ふ際に行ふ所の活動の關係を示すもので、その主なるものは注入式と開發式とである。注入式は教師が主として活動するもので、抽象的材料を取扱ふ場合に教師が専ら講話をなし、新思想を傳へる場合に教師が進んで説明する如きである。開發式は児童が主として活動するもので、具體的材料を取扱ふ場合に、之を觀察し、叙述させ、比較や問答をする如きである。注入式に次の種類がある。

1、示教式 實物・模型・圖畫・實驗等を示し實地に就て觀察せしめるもので觀察すべき要點等について教師がよく指導すべきである。理科教授の際に主として用ひられ、地理・歴史の現地講話もこの式である。

2、示範式 技能的教科の際には正確なる模範を示し、その要領に就て説明を加へ、児童をしてそれを模倣せしめるものである。技能科の外、讀方・綴方・作法等の教授に際しても用ひられる。

3、講演式 系統的の纏つた知識を得せしむべき教科に於ては、説話によつて之を傳達することを要する。修身・歴史・地理等を教授する場合に多く用ひられる。



次に開發式の主なる種類は、

1、問答式 既に兒童の知つて居る事柄を整理するとに依て正確な觀念を得させようとする場合には、兒童に對して問を發し、之に答へしめることによつて、兒童の注意を喚起せしめる。若しその中に誤謬・缺陷・曖昧の點等のある場合には、兒童をして之を自覺せしめ、また教師から之を補正することもある。

2、課題式 或る問題を課て之に對して兒童に答案を作らしめるものである。問答は或る定まつた内容を取扱ふに過ぎないが、課題は更に複雑な事柄で、兒童の判斷に訴へて答案の内容を組織せしめるものである。研究問題・綴方の文題・試験問題等を與へるのは是れに屬する。

元來是等の様式は兒童發達の程度により、また教授の實際に當つて教材の性質や教師の人格に應じて臨機應變に定めらるべきもので、劃一的に注入式がいけないとか開發式がよいとか輕々しく論ずることの出来ないものである。併し從來の教授法が一般に教師が兒童を導く方に重きを置き過ぎて、兒童の自發的活動を顧慮しなかつた憾みがある。このごろ注入・開發の兩式の外に發表式とか鍛鍊式とかが高唱せられるに至つたのも當然である。

數年來教育思潮の一としてプロジェクトが唱へられ、今や教育の實際にもかなり應用せられ

て來たが、その起原は北米合衆國である。(詳細は拙著「全我活動の教育」に譲る。)元來プロジェクト法は單に學校教育の問題たるのみならず、成人の社會的活動に於ても用ひらるべきものであり、兒童に對する家庭教育に於ても亦應用され實行さるべきものである。勿論その舞臺が異り對象が異なるに従ひ、又兒童身心の發達程度の異なるに従ひ、同じくプロジェクト法と唱へてもその内容と形式とを異にすべきは言ふ迄もないが、今兒童教養といふ立場から一般的な點に就て少しく述べてみよう。又プロジェクト法は兒童本位の要求から生じたもので、兒童の自發的活動に重きを置くものであるが、併し單に兒童の爲すが儘に任せて置いて、教育者——父兄・長上をも含めて——が少しも力を添へることが無かつたならば、十分なる効果は擧がらず、却て兒童が我儘にもならうし、過誤にも陥らうし、教育そのものが自殺を得なければならぬ。依てこゝには教育者の手を下すべき指導の方面をも併せて説いてみようと思ふ。

コロムビア大學教授キルパトリック氏 (William Heard Kilpatrick) は兒童に或る目的活動をなさしめる段階をば、目的を定め、計畫し、遂行し、批判する。四段階として居る。是れプロジェクト法による兒童本位の學習の段階で、教師本位の教育に於ける教授の段階に當るものである。

1、目的 (思ひ附かせる——環境を整理してやる)



プロジェクト法は児童各自をして自分の事として凡ての事を爲さしめようとして居るのである。而して時としては児童の爲すべき事を教育者が示唆してやることもあつてよいけれども、なるべくは児童自身をしてそれを思ひ附かせるに如かぬ。實際児童は成人の思ひも及ばぬ事を思ひ附くことが屢あるであらう。併しその思ひ付きは必ずや児童自身の何等かの見聞に基づいて居るのであつて、孟母三遷の教が例示して居る如くに、児童には善惡の差別などはつかず、唯見るが儘聞が儘そこに興味が動きさへすればどんな事でも眞似て行ふものである。そこで若し教育者が教育上の理想をもつて居て、よく児童の環境を整理してやるでなければ、活動性に富んだ児童はどんな方面にどんな行爲をすることになるか測り知るべからざるものがある。善惡といふ道德的批判に拘らず、活動性へ陶冶すればよいと言つて居る譯に行かぬとすれば、児童の環境を整理することは教育者の重要な任務であると言はねばならぬ。又活動性の陶冶そのものに就て考へても、児童の興味を惹き活動を催進する如き環境を児童に用意してやることも必要であると言はねばならぬ。要するに児童にその爲すべき事を思ひ附かせることがプロジェクト法の出発点であるけれども、その思ひ附かせることの十分に出来る様に、又それが正しきものである様に教育者の指導が大切である。

## 2、計畫（計畫させる——相談相手となる）

児童が自分で爲さうと志した事をどんな風に爲すべきか、その計畫を立てさせることも亦大切である。併し此の場合にも知識・經驗に乏しい児童を勝手に棄て置くならば、恐らく途方に暮れる場合が多く、固執力・耐久力に乏しい児童は、折角の價值ある志を投げ棄て、了ふことになるであらう。斯くては児童に如何に優れた事を思ひ附かせても結局詮なき事である。そこで児童自身力の及ばない場合、教育者はその相談相手として出來得る限りの助力を與へねばならぬ。例へばどの本を見ればその疑問が解けるとか、どうして調べればよいか、こんな風にやつて見ればどうかといふ風に、示唆なり忠告なりを與へるのである。勿論教育者の方から能動的に之を與へるのは本義ではない。多くの場合児童の發問を待つてすべきである。併し稀には児童が困惑して居ることを察知して、進んで助言を與へることも妨げないと思ふ。要は飽く迄も児童自身をして計畫せしめることを離れぬことが肝要である。

## 3、遂行（實行させる——勵ましてやる）

次には實行である。思ひ付きと計畫とは共に實行に進ましめる爲め的手段たるに過ぎない。專心に忠實にその事柄を計畫通りに實行すること、それが中樞でなければならぬ。児童は目の覺め



て居る間何か知らやつて居る。遊ぶ、戯れる、跳ぶ、はねる、歌ふ、叫ぶ、或は本を読み、字を書く、その結果のあがるとあがらざるとに論なく、實行・活動それが兒童生活の全部であるといふも過言ではない。殊に自分で思ひ附いて自分で計畫した事であれば、それが兒童に相當な事であり、遺憾なき計畫の下にある限り、甚大の興味を以て活動を續けて行くことは當然で、教育者が何等干渉し驅馳する必要はない。併しこゝにも亦教育者の指導はあつて然るべきで、それは即ちコーチし激勵することである。たとひ兒童の自己活動であるとしても、父母・長上或は教師の眼がそれを監視して居ることを知る時に、兒童は一層眞剣に眞直に勇んでそれを行ふであらう。

#### 4、批 判(回顧させる——批判してやる 味はせる——勇躍させる)

兒童が何かを爲し終つた時、殊に自分で工夫し努力して爲し終つた時、兒童自身にその最初から最後まで経過を回想せしめるがよい。そしてその各部分に對して成るだけその出來榮えを反省せしめるがよい。或は不十分な所もあるであらう。併しまた豫期以上にうまく出來たと思はれる節もあるであらう。勿論兒童の事であるから、その回顧なり批判なりが不十分なものは止むを得ないことである。そこで教師が兒童に代つて回顧し批判してやることも必要である。殊に回顧・

批判に慣れない幼兒に於ては、そのやり方・考へ方等に慣れしめる爲めにも、教師が代つてやる必要がある。兒童がたとひ自分で回顧したり批判したりすることが出来る様になつてからも、その回顧なり批判なりが果して正しいかどうかを、更に教育者が批判してやるがよいと思ふ。然らざれば兒童自身でやつただけでは、果して完全であるか否かに就いて不安を感じることもあるであらうと思ふ。教育者が之に批判を加へてやつた時に、初めて兒童が自信力を生ずるのは争はれぬ所である。

又、自分の爲した事を兒童に回顧させ、批判させるのは何故であるか、言ふ迄もなく自己の活動を味はせる爲めである。失敗の跡、成功の跡をたどつて見た時、そこに痛切な感情が動くであらう。而して回顧は多くの場合に於て愉快なものである。苦心して居る時は多少の不快——少くとも緊張——を伴ふであらうが、苦心や失敗の跡をたどつて見ると、確かに快感の湧くを覺える。所謂活動の興味に伴ふ快感である。それが成功の興味、成功の快感であるならば益々可なりであるが、失敗であつても亦可なりである。その興味と快感とは兒童をして奮勵させ勇躍させる所以である。教育者は此の點に於て亦兒童の歡喜・踊躍を看過してはならない。

以上は兒童をプロジェクト法の趣意によつて指導して行く過程を概説したものである。



三、訓練 訓練は教授と同じく教育の一方法で、兒童の道德的品性を陶冶し、他日社會に立つて有用なる人物となることを期するものである。家庭教育の所で述べた德育の手段は學校の訓練でも用ひられるが、家庭に於ては實行に訴へ難をすることを主とするけれども、學校に於ては知識によつて兒童の徳行を進めることが出来る。殊に修身科は孝悌・親愛・勤儉・恭敬・信實・義勇等の實踐を指導し、國家及び社會に對する責務を知らしめ、品性を高め、志操を堅實にすることを目的としてゐるものである。修身科の外、國語・歴史等の諸教科に於ても道德に關する知識を授け、道德的判斷を練る機會が無いではないが、系統的に道德上の知識を得させ判斷力を養ふことは遠く修身科に及ばない。併し修身科によつて授けられる知識も、實踐躬行の事實なく、感情・意志の陶冶の實が擧がらなかつたならば、それは死んだ知識と言ふべく、少しも訓練に資する所がないのである。

訓練には色々の主義・方針があるが、大きく分けて二つの主義をあげることが出来る。第一は自然主義又は放任主義で、兒童をして自由に活動せしめ、その自然の性能があらはれる儘に放任して置かうとするやり方である。第二は理想主義又は干渉主義で、教育の理想に照らし、教師が進んで兒童を指導・誘掖することを旨とするものである。併し自由活動は兒童の個性を尊重し、

伸びるべきものを十分伸ばす長所があるけれども、之に保護を加へることも大切で、若し兒童が放縱に流れる時はその將來をも過ることがある。勿論餘りに干渉・壓制に流れては兒童の個性の發展を阻害することになるから、或る程度まで兒童の自由活動を許し、之に對して適切なる指導・誘掖をなすことが肝要である。約言すれば、訓育の要點は自然を重んじて理想を忘れず、自由と誘掖とがその宜しきを得る所に存して居る。

兒童の個別的訓練に於ては學校は家庭よりも一步劣つてゐると言はねばならぬが、その代りに學校生活が共同的訓練をなす點に於ては遙かに家庭に優つて居る。學校行事となつてゐる諸般の儀式・朝會・學級會・學藝會・遠足・旅行等は、それ／＼特有の目的もあるが、それと同時に何れも訓練上大なる價值を有するものである。尤も特に是等の訓練の機會を工夫しなくとも、教授その他日常の仕事そのものゝ間に於ても少しく注意すれば訓練を施す機會として捕へ得べきものが少くないことを忘れてはならぬ。

學校に於ける訓練の方法について、特に慎重に考慮すべき點を少しく述べよう。

遊戯は兒童が幼少であればある程多くの時間と努力とを費す眞面目な仕事といふべきであつて、之を適當に指導するならば、一方に於ては兒童天賦の個性を十分に作り上げ、他方に於ては



團體的・共同的遊戯から忍對・同情・勇氣等の諸徳を涵養することが出来る。即ち個別的訓練としても共同的訓練としても遊戯の價値は大なるものである。若しその指導を怠り、遊戯が不規律・放縱に流れる様なことがあらば、却つて有害なる結果を惹き起すものである。

學齡以前に於ては兒童の生活全部が遊戯であると言つてもよいが、學校に入學すればそこに規定の仕事があつて、兒童は遊戯から漸次作業に進み、一定の課業を修め、自分の力によつて或る成果を経験することになる。兒童を指導して遊戯から作業へ、作業から職業へと自然に進んで行く様に訓練することも教育上價値あることである。

その他兒童が學校生活に於て、校舎・校具に對する注意、各自の所有品の整頓、當番・週番若しくは級長の制度等は、何れも兒童が他日社會の秩序生活に入る素地を作るもので、訓練上效果の顯著なるものである。

訓練の手段として用ふる命令は、合理的で且直截的でなければならぬ。また教師は自ら模範を示して知らず識らずの間に感化を及ぼし、訓誡も小學校時代になれば醇々と説いて聞かせ、兒童の理智に訴へてよく合點させることが出来る。賞罰は公平無私を必要とし、なるべく有形の賞を避けて次第に無形の賞を以てする様にし、幼少な者には有形の物を與へなければならぬかも知れる。

ぬが、最後には自己の良心によつて満足若しくは不満足を感じる様に徳性を養ふことが肝要である。



## 第五章 教授法に對する新見解

以上述べた處によつて氏の教育に對する一般論はすんだのであるけれども、本章には更に進んで氏が特に研究し建設に努力しつゝある學習法—全我活動の教育について、氏一流の特異なる色彩の鮮なる點をのべて見様と思ふのである。由來教育事象を系列的に學的に見る時には其一節に教授論が入り來ることは何人も否むべからざる點である。けれどもこの教授論内容の解釋については最近に至つて新しい動的な意味を加へて居ることも亦肯定せねばならぬ點であらう。即ち教授を以つて教師が教へることを單に智的に兒童が理解し去ればよいと考へた思想をすて、兒童をして自ら學ばんとする心を持つた活動體にまで呼び起して、能動的に働かんとする地位に置かうする様になつたのである。この見地よりして氏の所論は悉く其基礎付けに精進して居るものであり、又非常な價値の存するものであるから、茲に其著「學習心理と學習様式」(大正十四年八月版東洋圖書株式會社發行)並に「全我活動の教育」(大正十一年三月版教育研究會發行)から、これ等の意味の材料を拔萃して順次述べて見る。けれどもこれは筆者の單なる主観であるが故詳細は同書によつて知られたい。附言して置きたいことは兩書共其内容に於て非常に價値あるもの

で吾人教育研究者は勿論のこと、一般實務にあたる初等教育實際家たる教師諸君はこれを読むことによつて、其教授方法上に一大利益を得ると同時に自己修養の内面的構成に大なる暗示を得られることと思ふから茲に其讀書をおすゝめして置きたいことである。

### 第一節 「學習心理と學習様式」中に於ける中心點

## 一、本書の目次

- 第一章 緒言
- 第二章 學習の意義
  - 第一節 教授と學習
  - 第二節 學習と教育
  - 第三節 自學自習
- 第三章 學習訓練の必要及び價値
  - 第一節 永續的效果
  - 第二節 助成的指導
  - 第三節 學習の效果
- 第四章 學習の心理的基礎
  - 第一節 本能
  - 第二節 動機
  - 第三節 興味と努力
- 第五章 學習經濟



第一節 學習經濟の意義 第二節 主觀的條件 第三節 客觀的條件

第四節 教育能率の増進

## 第六章 行動の學習

第一節 試行錯誤法 第二節 學習過程 第三節 熟練急進の原因

## 第七章 學習の様式

第一節 聽解讀解式 第二節 直觀式 第三節 推理式 第四節 精査式

第五節 鑑賞式 第六節 練習式 第七節 課題式 第八節 報告討議式

第九節 生活式 第十節 合科式 第十一節 實演式

第十二節 監督自學式 第十三節 内答式

## 第八章 結論

附錄 第一偶然學習の是非 第二直接學習の價值 第三合科と實生活

## 二、教授と學習

この関係を同書(四頁——一〇頁)に於て左の如くにのべて居られる。

従来の教育學に於ては教授といふ言葉によつて知識技能を取扱ふ仕事を言ひ現はしてゐた。今吾々はその教授に對して學習と言ふ言葉を用ひようとするのであるが、一體教授と學習とはどう



ふ關係にあり又どう違つて居るかといふことを先づ考へて見たいと思ふ。

扱て従來は教授といふものゝ成立つ要素として教師と兒童と教材との三をあげてゐるが、今その説を其儘用ひて見るならば、教育上知識技能を教師と兒童との間に取扱ふ處の仕事を、教師の側から眺めて見れば即ち教授であり、兒童の側から眺めて見れば即ち學習であるといふことが出来る。この考方は教授と學習とは全く同一の仕事に對する二面觀であつて、共にその第一要素たる教師と第二要素たる兒童との間に第三要素たる教材即ち智識技能を取扱つて行く仕事を名づけたものなのである。

哲學者として又教育學者として世界に有名なるコロムビア大學のデューキー教授は、この教授と學習との關係を物の賣買に譬へて相對關係にあることを述べて居る。賣る人がなければ買ふことが出来ないし、又買ふ人が無ければ賣らうと思つても賣ることが出来ない。教師が教授を行はうと思つても、若し兒童が學習しなかつたならば教授といふものは成立たない譯である。兒童の學習と云ふものは教師の教授を俟つて初めて完全に行はれるのであるが、しかしこの場合に於てはデューキー教授も論じて居る様に、商買上の買ふといふ事よりも一層創造的の性質をもつてゐるものである。しかるに従來の教育の實際を眺めて見ると教師は教授を行つたと考へてゐるけれど



も、児童は少しもそれを学習してゐない場合が尠くなかつたのではあるまいか。若しそうだとすれば、それは恰も買はふとする人がないのに商人が物を賣つたと考へてゐる様なものであつて、實に理窟に合はないこと、云ふべきである。殊に學習は物を買ふといふことよりも更に創造的の性質をもつてゐるといふことを考へて見るならば、吾々は從來の教育の短所が實にこの點に於いて頗る明かに窺ひ知られると思ふのである。

前に述べた様に教授と學習とは同一の仕事に對する違つた方面から名前をつけるのであるが、言ふまでもなく從來は主として教授と言ふ言葉が用ひられてゐたものであつて、児童が知識技能を教師から受動的に受取る形式としてそれを考へ、教師のその際に於ける活動並に教授の段階や様式の研究が主要なる研究問題であり、又その場合に取扱はれる所の教材即ち學科内容が大切な要素となつてゐて、それを注的に児童に授け児童の方からいへば全く他律的に教育の作用が行はれてゐた譯である。

これに對して學習と言ふ言葉が用ひられる様になつて來て、児童自ら能動的に知識を收得する形式が研究せられる様になり、児童の創造的作業を眼目とし自律的に行はれる教育上の仕事を中心問題となつて來た譯である。

教授と學習といふ言葉の相對的意味を斯くの如く解釋して見ると、學習といふことは唯少し重觀點を變へて見ただけで、教育の實質と形式とに於ては從來の儘のものであつても、學習といふことが成立つ譯であつて、必ずしも大した新味を加へたものと見なくともよい譯である。

換言すれば從來やつた通りの教育をその儘行つて居ながら尙この學習主義を加味することも出来るのである。プラノム氏が從來の教育は兒童を教材に順應せしめるものであつたが、今後の教育は教材を兒童に順應せしめなければならぬと言つて居るが、その意味は今迄の教育が教材中心主義であつて、或時間に於て取扱ふべき或學科の教材は豫め確定されたものであり、その時間に於て如何にして兒童の注意と興味とをその教材に惹きつけるべきかといふことが教師の最も苦心する所であつたが、今後の教育に於てはその時間に於ける兒童の興味或は欲求を教師が見抜いてそれに適切なる教材を提供し、兒童の精神を本位としてその時間の教育を行つて行くべきものであるといふことになつた譯である。

この考へ方は今述べた所の教授と學習とのどちらかを重んずるかといふ考へ方と同様な考へ方であつて、プラノム氏の説が吾々教育者にとつて頗る有益なヒントを與へて居るものであると同時に、教育全體の大方針がこの點に於いて全く轉換されなければならぬことも自ら明かになる譯



なのである。

所が所謂所學習主義の考へは單に斯くの如き意味だけではなく、更に進んだ考へを含んでゐるのである。今述べた學習の意味を心理的に考へて見るならば、要するに、記憶の第一段階としての學習を意味して居るものと言ふべきであつて、心理學で記憶作用を分析して學習・把住・憶起・再認の四段階としてゐるが、學習主義の所謂學習は、その第一段階の學習或は收得の意味に外ならぬのである。しかしながら教育と云ふ廣い考から見るならば、或知識内容の收得即ち學習だけでは非常に淺薄なものであつて、教育の主とする處は知識のみならず寧ろ行動を重んずべきものであり、その行動の方面に於ても學習といふことが考へられる譯であるから、學習の意味は次に行動の學習といふことにならなければならぬ筈である。

### 三、行動の學習

これに對しては同書第六章に於いて左の如くにのべて居るのである。

(一)試行錯誤法 吾々は祖先から種々のものを遺傳せられて居るけれどもそれは觀念ではなくして運動の傾向としてである。反射運動本能運動が生れながらにして表現せらるべき傾向を備へて居るものである。然しこの運動傾向も唯生れた當座間にあふだけの極めて僅かな運動の形式であつてその生活が複雑になればそれに適する新しい形式を學習し且それを反復して習慣性のものをつて

作り上げるのである。これ行動の學習で其形式は試行錯誤法によつてなされるのである。

試行錯誤法はその事柄を幾回も試みて居る中に偶然に適當なる行動をなし得ることがあつて、その偶然の成功を後には必然的に行ひ得るに至ること、斯くして行動は學習せられるのである。それ故に行動の學習は決して意識的に行はれるものでなくして、無自覺的に又理知の指導によらずしてなされるものである。之を生理的に言ふならば種々の行動を取止めもなく繰返してゐる間に神経系の上に一定の行動の様式が定まり、而も偶然に成功した場合に於いて一定の通路が開かれてその場合に於ける刺激から、或運動への連鎖が出来た時に即ち行動が學習せられたのである。これ等の行動の學習に關する研究は心理學者が猫又は鼠についての實驗であつて人間に當嵌ることは猶疑を存するとの説もあるが、同様なる事は人間にも實驗或は經驗される場合がある。例へば當物或は知慧競べの玩具などに於て如何にすればそれを正しく取扱ひ、又適當に處理し得るかといふに餘程それ等に馴れた者に於ては、その玩具などを手にするまでに豫め深く考へて初めて之に向ふけれども、多くの者に於いては頭で考へることをせずして、先づその玩具例へば木片釘等を手につて幾度も組合せ或は引離して、時としては數時間若くは一日を之が爲めに費すことも尠くないのである。理知的人間と雖も斯くの如く必ずしもその理知の働きによつて



或動作の學習を行ふものでなくして、何等かの方法によつて偶然の成功を得ようと試み、その中一度成功を得るならば、又次に同様の成功を得んことを求め、第一回の成功よりも幾分か僅かの時間と僅かの努力とを以て第二回の成功を得、追々成功する爲に費される時間と努力とを減じ、遂には全く不用な運動はこれを淘汰して直ちに容易にこれをなし得るに至るものである。これ等に玩具等についてのみでなく吾々の生活に必要な各種の運動例へば歩行言語の發音文字の書寫等に於いても、最初は不必要なる身體各部の運動や不明瞭なる發音や或は無益に口や頭を動すものであるが、後には全くそれ等の不必要な運動を取去り、必要な運動のみをなし得るに至るものである。この不必要な運動を淘汰すると云ふことは、即ち試行と錯誤とを反復して居る中に自らなされるものであるが、しかしながら若しその學習に際して目的を確立して向ふべき處を明にし、又教師の指導を適當に加へて、成るべく無駄のない様になし得るならば、學習の効果は頗る著しいものがあるに違ひないのである。即ち試行錯誤法は極めて單純なる運動に於いては爲すが儘に放任してもよいけれども、少しく複雑な事柄或はかなり進んだ事柄に於ては、目的を明かにすることと正しく指導をすることが極めて必要なものなのである。

斯くの如く試行錯誤法によつて或運動を學習し、その運動を習慣的にすることが出来るのである。

るが、更に新しい運動を習得する場合に於ても亦試行錯誤法を以てするのであつて、之と類似した多くの運動の習慣をもつてゐる場合に於ても、若しその事柄が異つたことであるならば幾分かその運動の仕方を變へなければならぬのであつて、その變へ方に於いても矢張り色々試みて遂に成功するものであるから即ち試行錯誤法によるのである。運動の大體の様式は同一であつても運動そのものが具體的に異つてゐる場合に於ては矢張り練習を加へて初めて正しい運動が出来るものであつて、既にもつてゐる所の多數の舊い習慣的反應を少しづつ變形することによつて、初めて新しい境遇に適する所の新しい運動の様式を學習することが出来る譯である。

四、學習過程 吾々が既になし得る所の色々の運動から更に進んで新しい別の運動を學習する爲には、その舊いものを基礎として試行錯誤法を繰返し初めて新しい運動をなすに至るのである。言葉を変へて言へば或運動の學習には、それに必要な基礎的の個々の運動を別々に豫め學習して置かねばならぬ譯である。兒童の自學自習に訴へる所の教育は要するにこの基礎的の個々の運動の收得を目的としてゐるものと見ることが出来るのであつて、眞に或運動或は事柄を學習する爲には、それ等のものを互に結びつけ之を統整し、目的とする所の動作を速かに且正確に行ひ得る様に手を加へて行かなければならぬ譯である。學習の過程は要するにその基礎的なものから如



何にして進歩し發達し行くのであるか。又其熟練は如何に進んで行くのであるかといふ研究に進まなければならぬことと思ふ。

學習の過程は多くの心理學者の研究によつて見ると、大體三つの段階をなして居るものであるといふ結論に一致してゐるのである。第一は急進期であつてその動作の學習に取かゝつた時から暫くの間はその學習が着々として進んで行くのであつて、それは要するにその事柄をなす前に他の多くの事柄に於てそれと類似した動作を屢々行つてゐたが爲に、所謂基礎的の練習が出來てゐるからそれが今この動作に役に立つて學習の進歩が頗る著しいものとなつて現はれる譯である。然るに暫くして第二の停滯期又は高原期に這入ると、學習は一進一退して數日間殆どその進歩を見る事が出來ない状態になつて來るのである。どうして斯様な停滯の時期が來るかと言へば、一つは前の急進期に於ける程その事柄に對する興味をもたないといふことも原因であるが、他の更に主要なる原因は、その事柄以前に於いて養はれた所の基礎的の練習は最早この事柄について役に立たなくなり、この事柄の學習が進む爲には特にこの事柄に關する基礎的の練習を要する譯であつて、之がためにこの停滯期に於て、他日大に進むべき基礎的の練習がなされるのである。それ故に動もすればこの停滯期に於いて進歩の遲滯するが爲に、學習者が時としては意氣沮喪し

て最早自分の力がこれ以上伸びないものと誤解をして、その後漸次退歩するの形勢に至る場合もあるのであるが、しかしながらこの時期は實に意味の深い大切な時期であつて所謂辛抱の大切な時期なのである。この時期を通過すれば當然第三の時期に進んで結局學習を大成することが出来る譯である。第三は進歩期であつて、前の停滯期に於て基礎的の練習が相當に積まれた場合に於ては、或偶然の機會に再び著しき進歩の傾向を現はし、第一の急進期程ではないけれども學習は日を追ふて進んで行くものである。この進歩期に這入るといふ事については、學習者が特に意識的に進歩を劃策することによつて成されるものでなくして、停滯期に於けると同じく何時も全力を盡してその事柄を行つてゐる間に、何故であるかを自覺しないにも係はらず知らず識らずの間に進歩の傾向が自然に現はれるものである。行動學習の過程は斯くの如く急進期停滯期進歩期の三段階を経てなされるものである。

學習過程の三期の發達は單に行動についてのみ然るに非ずして、知識の學習に於いても亦同様であるのを見ることが出来る。例へば文字を書き或は語學を學ぶ場合の如きも、初めて筆を持つて文字を書く時にも存外立派な文字を書くことが出来るし、又初めて英語を學ぶ時にもその進歩は數日の間に著しいものがあるのである。これ第一の急進期と言ふべきものである。然るに暫く