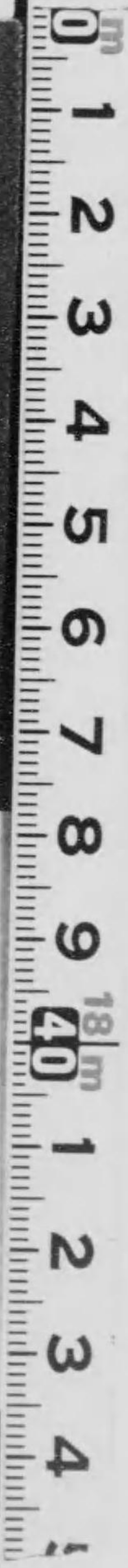


253

252



始



457

新教育思潮の批判

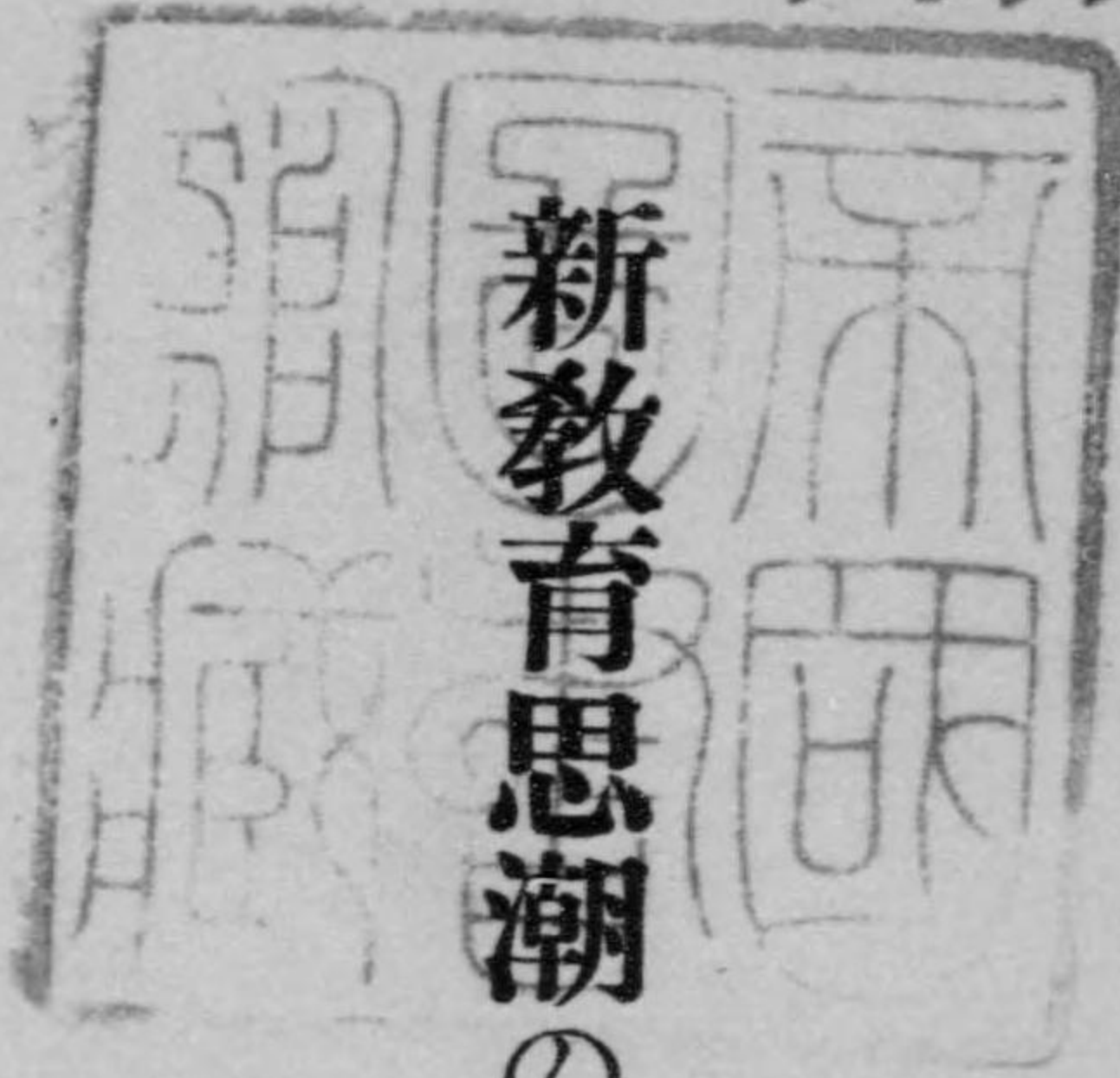
文藝博士

吉田熊次



東京
教育研究會
出版

253-252



新教育思潮の批判

文學博士吉田熊次

大正
12. 2. 6
内交

序

本書は著者が近く公にする所の『最近教育思潮』の第二編を抜刷にしたものである。『最近教育思潮』中には、外に『現代思潮の特質』と『現今の教育思潮』と『改造思想と教育思潮』との三編を収めて居るが、最近の新教育思潮に關する著者の意見は本書に盡して居るのである。若し著者の意見を十分に知らんと思はる、諸君は彼を手にせられんことを願ふのであるが、此に述べて居る所だけなりとも全國教育者諸君の御参考に供せられんことを希ひます。

本書を公にする動機は必ずしも自己擴張の満足を求むる趣意のみに止らぬのであります。

大正十二年一月十五日

吉 熊 田 次

目次

目次	目
第一章	現今教育思潮の分派……………一
第二章	主知的新教育思潮及び其の批判……………一三
第三章	主意的新教育思潮及び其の批判……………三三
第四章	主情的新教育思潮及び其の批判……………四九
第五章	教育思潮の根本主義……………六四

新教育思潮の批判

第一章 現今教育思潮の分派

現今の教育思潮は現今の時代思潮に基いて起つて居るものであつて、其の特質は前に述べた通りである。従つて現今の教育思潮には共通の性質を持つて居るのであるが、尙ほ細かく其性質を研究すると、其中にも大に思想の系統を異にするものが含まれて居る。先づ其思想の系統の種類を大別すれば之を二つにすることが出来ると思ふ。其一は哲學を基礎とするものであつて他の一は經驗を主とする

ものである。前者は即ち論理主義又は哲學主義と云ふべく後者は即ち心理主義又は經驗主義と稱すべきものである。尤も經驗主義、心理主義と名づけられるものの背景にも一種の哲學を含むことは云ふ迄もないことであるが、全體の考へ方は經驗を主として心理を本とするにあるもので、我々が日常經驗する所の心的事實即ち經驗的自我とも云ふべきものを基礎として居る。之に反して哲學主義又は論理主義に屬する教育思潮にありては、一般的原理と論理的基礎との上に基礎を立て、居る。近頃世人にもてはやされて居る所の新カント派の教育論は此種の教育思潮に屬するものであり、ルソーの影響を受けて經驗的・心理的・自我を基礎として教育を論ずる者は私の所謂經驗主義、心理主義に屬するものである。

十九世紀に於ける歐米の思想界は哲學と自然科學との争闘の舞臺であつたとも云ひ得る。従つて教育説に於ても所謂人文主義フニスマスと實科主義レテリスとが互に消長し來つたのである。其中の人文主義の思想は大體に於てカント哲學の影響を受けて居り、實科主義の教育思想は自然科學の影響を受けて居ると見ることが出来る。歐米の中にも獨逸の思想界は特に此兩種の思想の争闘が顯著であつたやうに思はれる。初めカント哲學の後を受けて起つた所謂獨逸哲學の正統派の哲學はフイフテよりシェリングを経てヘーゲルに至り全盛を極めた。此の時代にありては教育思想も専ら人文主義委しく云へば新人文主

義の支配する所となつて居つた。然るにヘーゲル哲學の没落以後、十九世紀の中頃よりして自然科学全盛の時代となつて教育に關する思想の如きも次第々々に實科主義の勢力が加はつたのである。尤も自然科学を基礎とする所の實科主義的思想は其の淵源を十八世紀の理性主義に持つて居るものであつて、十八世紀に於て佛蘭西に榮えた所の唯物論的思想は之が前身と見ることが出来る。けれども自然科学は必ずしも唯物主義に屬すると限つた譯のものではない。又理性主義は必ずしも唯物論となるものと極まつて居るものでない。但し十九世紀の獨逸の思想界にはビューヒネル、モルシヨット等の唯物主義者もあり、十九世紀の末に全盛を極めた所のヘッケルの思想の

如きも唯物論的傾向を持つて居つたのである。十九世紀に於ける實科主義の教育思潮は必ずしも唯物論を基礎とした譯ではない。けれども人文主義は一般的抽象的原理を主とするに反して實科主義は具體的經驗的事實を主とする點に於て、兩者は全く其學風を異にして居るものである。十九世紀の末より二十世紀の初めにかけて再び哲學思想の勃興と共に人文主義的教育説の復興を見るに至つたが、實科主義、經驗主義の教育説も俄かに其跡を絶つた譯ではない。これ故に現今の教育思潮の中には自ら哲學派と經驗派、若くは論理主義と心理主義の分派があるのであります。

哲學的教育思想の特色とする所は自我を本位にするにあるが、其

自我たるや經驗的自我にあらずして理想的自我である。即ち個人が直接に經驗する所の心理的自我にあらずして個人々々の内界の中に現はれ来る所の論理的自我である。それ故に自我の自覺と云ひ、自我の活動と云ひ、自我の主張と云ふ場合に於ても寧ろ吾人の經驗的自我を棄て理想的自我即ち哲學的自我を實現しやうとするのである。之に反して經驗派即ち心理主義に屬する教育思想にあつては自我と云へば個人々々が實際に經驗する所の具體的的自我即ち心理的自我を指すのであつて、自我の自覺、自我の活動、自我の主張と云ふ場合に於ても、理想的自我、本體的自我の見地よりする時は、却つて自我の活動を妨げられることとなるのである。それ故に現代思想

に基き自我の主張を旨とすると云ふ點に於ては兩者は一致すると云ひ得るけれども、其の教育説の主義主張の内容實質に於ては正しく相反對するものである。

斯の如く現今の教育説を論理主義即ち哲學派と心理主義即ち經驗派とに二分することが出来るのであるが、更に之を他の方面よりして三分することが出来ると思ふ。現今の教育思想は自我の觀念を本とするものである。而して其自我なるものは勿論渾一體であつて獨立なる部分の機械的結合に依つて成立つて居るものではないが、自我其ものの作用の上より區分する時は夙にカントが試みたるが如く之を知情意の三方面となすことが出来るのである。即ち智的活動を

主とする方面と意的活動を主とする方面と情的活動を主とする方面とあるのである。此見地よりする時は哲學派の教育説も經驗派の教育説も共に之を主智的、主意的、主情的の三者に區別することが出来る。故に現今の教育思潮は全體を通じて六分派となすことが出来るのである。

主知的、主意的、主情的の三種類の教育思想は哲學的のものと經驗的のものとを含むのであるが故に、同じく主知的教育思想と云ふ中にも其思想内容より之を見る時には全然反對するものも出て來るのである。即ち經驗的自我に付ての主知主義であるか、哲學的自我を基とする主知主義であるかに依つて全く其教育説の内容を異にするのである。

るのである。主意的及び主情的教育思想に關しても亦同様のことが云ひ得る。かるが故に現今世上に流布する所の教育説と云ふものは頗る複雑なるものであつて、一々その教育思想を吟味したる上に其價值を決定せねばならぬ。それには先づ教育思潮の分派の系統を明瞭にする必要があるのである。

斯の如く種々の教育思潮の分派があるのであるが、此中で最も現代的であり最も新しきものと見做すべきものは何れにあるかと云へば、現代思想其のものと同じやうに、哲學的教育思潮よりは經驗的教育思潮の方がより現代的であると云ひ得るのである。何故ならば哲學的教育思潮と云ふものは極めて抽象的で又極めて微細なる論理

的徑路を辿ることを必要とするものであつて、現時の如き多數の民衆を本位とする社會にあつては斯かる思想は多く好まれないのである。これに反して具體的、經驗的教育思潮は何人にも理解され易いので、多數の人々は此の考へ方を歓迎するのである。加之哲學的教育思潮と云ふのは、どちらかと云へば寧ろ保守的要素を含むものであつて、古くから學者の間に即ち知識ある上流社會に行はれたる思潮である。經驗的教育思潮と云ふのは近代に入りて開けたる自然科学に依りて開けたものではあるが、現今に於ては大に世俗化して一般民衆の歓迎する思潮となつて居るのである。尤も嚴密なる意味に於ける自然科学的研究は哲學的思索と同じやうに一般民衆の理解

に遠いものであるが、經驗を主すると云ふ點に於ては現代の要求に合致するのである。何故ならば、現代人は抽象的よりは具體的を好み、思辨的よりは感覺的なるものを望むのであるが、經驗は此等の現代的要求に合するからである。

次に知情意の三方面に於て何れが最も現代であるかと云ふと、主知的のものよりは主意的のものがより現代的であり、主意的のものよりは主情的のものがより現代的であるのである。故に現今の教育思潮の中に於て最も現代思想に合致し最新思潮と云ひ得るものは經驗的主情主義に屬するものであり、最も非現代的なるものは哲學的主知主義に屬するものであると云はなければならぬ。若しも哲學

的主知主義に屬するものを現代思潮に合するものと考へるならば、何處かに自己錯誤を含んで居るのである。所謂自由教育を謳歌する人々の中には或は此る錯誤の混入し居りはせぬかと危ぶまるゝふしなきに非ずであります。

第二章 主知的新教育思潮及び其の批判

主知的教育思潮が非現代的であることはインテレクチュアリズム即ち知識主義であると云ふことでも解るのである。新教育思潮より一致して非難攻撃される所のはヘルバルト派の教育説である。なせそうであるかと云ふにヘルバルト派の教育説は觀念本位の心理説を基礎として居るの主知主義に屬するもので、新舊觀念の結合と云ふことを教育の主要任務と考へたからである。併し斯かる考へ方は

獨りヘルバルト派に限つたことではない。古い時代に於ては一層主知主義であつた。従つて極めて法文主義であり、機械的記憶主義であつたのである。現今の新教育説にありては知識の機械的注入と云ふことを極力排斥するのであるが、なほ或者は全然知識主義を排斥することをせずして知的能力の陶冶を旨とし、機械的他動的の注入主義を排して自發的攻究的自學主義を高調するのである。所謂新教育學説の中で比較的早く我國に唱へられた攻究的教授法の如き、又自學主義教授法の如きは主知的教育思潮に屬するものであつたのである。攻究的教授法と云ふのは北米合衆國のマクマレー教授等の思想を本として傳へられたものであるが、マクマレー教授はヘルバル

ト派の教育學者である。自學主義の教育思潮と云ふ中にも種々なる小分けがあつて或る人は生徒の自己活動に重きを置き寧ろ主意主義の立場にある人もあるが、自學と云ふ言葉其ものが示すが如く此主義は學習即ち知識の獲得と云ふことを旨とするものである以上は主知主義に屬するが當然である。唯知識を獲得するのに教師若くは他人より他動的に授けられることの代りに、生徒自ら進んで學び習ひ、生徒の自發的活動に依りて知識を獲得すると云ふことを主とするに過ぎぬのである。それ故に自學主義と云ふものも一般的には主知的教育説に屬するものと云つて宜からうと思ふ。唯それが現代思潮と結合する所より、自然に知識其者よりは知的活動を重しとする

傾向を加味して居るに過ぎないのである。

最近に於て北米合衆國に起り、専ら英國にもてはやされて居る所のダルトン・プラン（正しくはドルトン・プランと發音すべきであらう）と稱するものも現代的な主義に屬する教育思潮と云つて宜いと思ふ。ダルトン・プランと云ふのは北米合衆國のマサチューセツツ州のダルトンと云ふ所にある學校にミス・バークフアーストの説を始めて行つたのであつて、或る意味から云ふと學級管理に屬する問題とも云ひ得るのである。なせならばダルトン・プランと云ふのは一名ダルトン實驗室案とも云はれて居るものであつて、從來の如き學級を廢して個々の生徒の能力と氣分とに應じて個別的に學問を

なさしむ組織であるからである。而も此の方法は教師が主になつて或る學科を授けて行くのにあらずして、生徒自身が自分で學習すべき所定の科目を選択し、又自分自ら研究調査して行くのである。尤も今日迄の所では學科目は大體に於て定つて居るし、又此の方法の行はれて居る範圍も寧ろ中等教育に屬するものである。此ことは最近に英吉利に於けるダルトン・プランの研究會に於ける報告に依つても明かである。今日迄のダルトン・プランに於ては教科目の自由選擇を全く生徒に任して居る譯ではないのであつて、一月又は一學期の間、於て生徒はどれだけの學科目をどれだけ修了しなければならぬと云ふことは學校で決めるのである。又教師の指導即ちアツサ

イメントと云ふことは此の方法の成功に最も重大なる関係のあるものと見做されて居る。唯何の時間にどれだけのものを学習すべきかと云ふことは生徒の好みに依つて決定せられるのである。而して之を實驗室案と云ふ所以のものは、従來の如く教師が教壇に立つて一齊教授をすることの代りに、生徒自身に自學自習的に研究せしめるからである。即ち一學級本位の教授をなすのではなく、國語とか算術とかの各學科目に、それぞれ擔任の教師があり、銘々自分の室を持つて居つて、幾人かの生徒よりなる組々にそれぞれ進程に應じて問題を與へ、それを生徒自身に研究調査せしめる仕組なのである。教師は専らアツサイメントと稱する指導の任に當り、又生徒の研究

の結果に付きそれ／＼批評を加へると云ふやうなやり方である。それ故にダルトン・プランと云ふのは畢竟するに學習本位である。故に主知主義たるを免れぬけれども、知識其物よりも知的能力の陶冶を旨とし、加ふに現代的なる經驗的自我本位思想と情緒氣分尊重主義とを加味したるものと云ふべきである。

以上述べ來れる諸種の教育思潮即ち攻究主義、自學主義、ダルトン・プラン等は何れも經驗主義に屬するものと云つて宜からうと思ふ。勿論其間には論理的思考と云ふことも尊重するのではあるが、何を土臺として知的活動を進めるかと云へば、生徒が現に持つて居る所の知的作用と云ふものを練るのであつて、哲學的基礎の上に理

知の啓發を旨とするものではないのである。所が千葉師範附屬小學校の自由教育の思潮になると以上の諸説とは全く思想の系統を異にするものである。其自由教育と云ふのは、新カント派の哲學を基礎として居るものである。其の證據は同校の附屬小學校に於て出して居る所の『我々に於ける自由教育の主張と實際』に徴して明である。其の『教育主張』の書き起しに次の如き句がある。

フイヒテは云ふ、『我が我に働く』と。自我は其本質として自己の作用を對象として自己が自己を内省する自覺を有す。自覺の力に信頼して自由に自我を創造せしむる、即ち自由を自由に實現せしむるを自由教育となす。これ自我の本質、人間の本性より演繹

せらるゝ唯一正當の教育主張なりと信ず

とフイヒテはカント派の哲學者であつて、新カント派の最も尊信する學者である。フイヒテは自我の活動を以て自我の本質となし、又自我を唯一の實在と説くのである。而してフイヒテの自我なるものは經驗的自我を指すのにあらずして寧ろ實在的自我とも云ふべきものを意して居るのである。少くとも自我と云ふものは、經驗的自我ではなくして理性其者、意識其者、即ち一般的理性を指すものであつて、フイヒテの自我の任務は特殊的經驗的自我を統一して一般的普遍的自我を實現するにある。自我の活動とは此種の働に外ならぬのである。故にフイヒテの所謂自由なるものは經驗的自我の主張を

貫徹することにあらずして、理想的自我即ち意識其者の本質としての自我の實現を意味するものである。それ故に此主張に基く所の自由教育と云ふのは人間の本性、自我の本質を活用することを旨とするものであつて、自我自身を實現すると共に自我自身を構成するものである。生徒が好むが儘に經驗的自我に自由を與へるとか、單なる想像作用に満足を與へるとかいふ如きことは新カント派を基礎とする所の自由教育とは全く異なるものである。フイヒテは活動を主として自我を見るものであるが、其活動なるものも經驗的自我の活動を意味するものにあらずして經驗的自我を理性的自我に依つて統御することを旨とするものである。故に生徒が好む如き經驗的活動

を奨励するものにあらずして生徒の活動をして統一あらしめ理性化せしむることを旨とする教育法とならなければならぬのである。故に新カント派の人々は教育は自然を理性化する作用なりと云つて居る。千葉師範の附屬小學校の教育主張の中にも『之を要するに自由教育の主張は兒童をして己が理性に従つて自己を決定し、生活の各方面に於ける自由を獲得し實現せしめんとするに外ならず』と云つて居るのである。

斯の如き教育思潮に基く所の自由と云ふものは經驗的自我を基礎とせずして哲學的自我を基礎とすると云ふことを忘れてはならぬ。従つて兒童をして理性に従つて自己を決定せしむると云ふ場合に於

ても、其理性たるや經驗的に兒童に現はれる理知であつてはならぬ。却つて理性其ものの本質に基いて經驗的自我を規定せしめなければならぬのである。又生徒の生活の各方面に於ける自由を獲得すると云つても、其自由は經驗的自由で生徒が欲するまゝの活動を意味するにあらずして、理想的自我に基く活動を獲得するにあるのである。兒童の經驗的自我に依つてなされる自己決定にあらずして理想的自我に依つて經驗的自我が規定せられることではなければならぬ。故に又自由と云つても經驗的自我よりすれば寧ろ拘束と制限とを受けることにならねばならぬ。我國の所謂自由教育の實際は果して此の如き意味の自由を基礎として居るか何うかは實地に研究調査

して決定せねばならぬ。

斯の如く主知主義的教育思潮の中にも其思想の内容に於ては寧ろ正反對なるものが含まれて居るのである。而して千葉師範の自由教育と云ふものを論理的に追及して此主張に忠實なる教育教授の方法を決定する時には經驗的自然を基礎とする自學主義とか攻究主義とか云ふものは全く趣きを異にするものとならなければならぬ。故に歐洲に於て新カント派に屬する教育學説はエレン・ケー一派の自由教育説とは其結論に於て非常なる相違を來して居るのである。東西のベルン大學のヘベルリン教授は新カント派の哲學説に基いて教育を説いて居る學者であるが、其結論は一言にして云へば良心の力

を啓培せよと云ふことになつて居ふ。又獨逸のフライブルグ大學の
 コーン教授も同じく新カント派に基いて教育説を立て、居るが、其
 目的は價値の實現即ち人たるの使命の完了と云ふことにある。試み
 に此等の主張をエレンケーやクルリット氏等の主張する『自由教育
 學』と比較すれば實に黑白の差がある。若し新カント派の哲學説を基
 礎とする自由教育學が經驗主義を基礎とする自學主義や攻究主義と
 同種類の教育教授を敢てするならば、それは思想上に於ける自己矛
 盾と云はなければならぬと思ふ。

現代に於ける主知主義的教育思潮の一般的弱點は兒童心意の發達
 及び進歩と云ふことを考慮せざるにあると思ふ。此は哲學主義論理

主義に於て特に著しい。一般に從來の哲學は人間を論ずるのに人と
 しての一般的精神活動を眼中に置くものであつて、それに合せざる
 ものは人でないとする風がある。従つて大人でも子供でも凡そ人た
 る以上は皆同一の法則に支配せられるものと考へて居る。成人の自
 學も子供の自學も同一の法則に支配せられるものであると云ふ風に
 考へる。換言すれば成人の心理と子供の心理との間に區別を立てぬ
 のである。如何にも成人も子供も人である限りは人としての心理活
 動の一般的法則に従ふものである。けれども其法則の現はれて來る
 状態が成人と子供との間に甚だしき相違があるのである。此は軌近
 の實驗的教育學及び教育的心理學の研究に依つて愈明かになつて來

た。此れ實に北米合衆國のジャッド教授が其『發生的心理學』に於て最も力説せる所であつて、子供の心意と教師の心意とは世界を異にするものであると云ふことを極めて細に論じて居るのである。獨逸のモイマン教授などの唱出した實驗的教育學の研究に於ても此方面に於て有益なる調査が出来て居るのである。モイマン教授なども子供は成人を縮少したのではなく、生理的にも解剖的にも心理的にも成人と子供とはタイプを異にして居るものであると論じて居る。尤も人の人たる所以の哲學的本性と云ふものに於ては小供も成人も賢者も愚者も皆共通に持つて居るものと推定せねばならぬ。然れども經驗的、具體的個人の身體及び精神の働きからすれば子供と成人

との間に全く世界を異にして居る程の相違があると云ふのである。而して教育上に於て或は兒童本位と云ひ或は生徒の自己活動主義と云ふ場合に於ける兒童及び生徒と云ふ者は經驗的兒童、經驗的生徒を意味するものであるから、之を成人と同一視して教育教授をなすことは根本的に誤つて居らねばならぬ。被教育者としての兒童及び生徒は果してどれだけの發達程度にあるかと云ふことを考慮し調査すると云ふことが教育上極めて肝要なるものでなければならぬ。然るに哲學的教育論者は一般に心理的研究を輕視する所から生徒の心的發達程度と云ふことを殆んど考慮して居らない。又それを考慮せざる所に哲學としての價值もあるのである。併し教育論は此る哲學

のみでは解決は出来ない。

自學主義及び攻究主義と云ふものは經驗的傾向を持つて居るが故に生徒の心身の發達状態を考慮し得る立場にあるのである。然れども従來唱へられて居る所の自學主義や攻究主義と云ふものは之を無視して居る。之れ一つには従來の哲學の餘風を受けて抽象的一般概念に拘束せられると、又一には餘りに心理主義に陥つて子供を成人と同一視した爲めである。現にマクマレー教授の如きは攻究と云ふことは成人にも子供にも共に可能なるものであるのみならず、攻究と云ふ心理の原則に於て成人でも子供でも異なるものではないと明言して居る。成程攻究と云ふこと其ことに關する一般的原则に於て

はどの場合でも同一なるものがあらう。併し乍ら大人に出來得る所の攻究と云ふものが果して子供にも出來るか何うか、大人の研究法は子供にも適するか何うかと云ふことは自ら別の問題にならなければならぬ。然るに攻究主義者は此方面を十分に考察して居らない。要するに子供の經驗的自我は果して獨立に攻究をなし學習を進めて行くだけの能力があるかどうかと云ふことは教育上最も大事なる研究事項である。然るに此ことは哲學的の自學主義に於ても經驗的の自學主義、攻究主義に於ても殆ど顧みて居ない。これ此種の教育思潮の根本的弱點であつて、若し此點に於て不備なることあれば折角の教育論、教授法と云ふものが或は間違つたる方向に進まふか、或は

全然無効に終らねばならぬものである。

尤も哲學的自我を本とする自學主義は教育の理想としては價値あるものであつて、教育は畢竟此る自由を有する人格にまで生徒を教育しなければならぬ。經驗的自我を本とする自學主義、攻究主義も學年の進むに従つて教育教授に採用すべきである。而して生徒が世に立つまでには眞に自由なる人格となり自學自習を實際身に行ふ人物とたらしむるに適する方法は教育者として幼少なる兒童に對しても講せねばならぬ。唯被教育者の心意の程度に應じて合目的手段を執るべしと云ふのである。

第三章 主意的新教育思潮及び其の批判

主意主義は輒近に於て流行する所の思潮の一であつて、哲學に於ても心理學に於ても之を奉ずる學者は頗る多いのである。従つて教育學說に於ても之に屬するものが尠くない。所が此中にも哲學的のもの、經驗的のものと差別があると思ふのである。其中の經驗的主意主義に屬するものと見るべきものは、古く行はれたるものとしてはケルシュンスタイナノの所謂勤勞學校などがそれであると思ふ。

モンテッソリーの教育説を基礎とする所の自動主義なども之に屬すべきものであると思ふ。勤勞學校と云ふのは獨逸語のアルバイツシウレで、佛蘭西語ではエコル・アクチーブで活動學校とも云ふべき意義のもので、獨逸のケルシエンスタイナー氏の最も熱心に唱へた所であつて、北米合衆國のデュエー教授の教育説にも之に屬する部分が多い。デュエー氏が嘗てシカゴ市に於て經營した所の實驗學校のやり方は、一種の勤勞主義の教育である。此種の勤勞主義と云ふのは作業主義とも云ひ得るのであつて意志の活動に依つて教育することを旨とするものである。尤も勤勞主義と云ふ中にも二派あることは私の夙に唱へ來つた所である。其一は經驗的意志活動或は作業

活動を主とするものであつて此種の勤勞學校に於ては手工或は家事等の實習的學科を多く授くるのである。他のもう一つの勤勞主義と云ふのは所謂精神的勤勞を主とするもので幾分知的要素を含み、精神其ものの自發的活動を主として教授することと總ての學科に通じて行はれるのである。此の意味の勤勞學校と云ふのは寧ろ自學主義に接近して來るのである。獨逸に於けるガウデイヒ氏の勤勞學校論は此る種類のものである。これ最近に於てガウデイヒ氏は自由精神作爲主義と云ふことを唱導するに至れる所以である。それは總ての學科に於て行はれる教育主義であつて獨り手工とか家事とか云ふやうな實習的學科に限られる教授法ではないのである。即ち生徒の自

發的精神活動と云ふことを主とする教授は皆此意味の勤勞學校となるのである。舊來の學習學校にては教師の發問が主となつて居たが、自由精神作爲主義にあつては生徒の發問を主とするのである。北米合衆國に行はれて居る問題法と稱するものも此種の思潮に屬するものであると云つて宜しい。問題法と云ふのはデュエー教授の説から出て居る。デュエー教授は『我等は如何に考ふるか』と題する書に於て思考と云ふものゝ本質は問題を解決する際に最もよく働くものであると云ふことを論じて居る。思考は疑惑に初まりそれを解決することに依つて初めて其の作用を現はすものであると考へた。かくして疑惑、提案、推理、證明と云ふ四つの段階を経ることに依

つて思考作用が働くものとなした。提案とは疑惑を解決する爲のサヂエツションであつて、推理とはそれが果して正しいか如何かを推突することであり、證明とは愈それを實行して見た上で正否を判定するのである。此問題法と云ふのは生徒の自發活動を主とする點に於てガウデイヒ氏の自由精神作爲とも似て居るが、主として思考作用と云ふ知的活動の陶冶を目的とする點に於て主知主義的要素を含む點に於ても共通である。

モンテッソーリの自動主義と云ふのは元低能兒教育法に始まつたものであつて、低能兒をして自動的に感覺機關の練習をなさしむることを旨としたのである。而して初歩の筋肉運動の中にも精神の高

等なる働きも参加するが故に、自動的作業の間に自ら精神活動が一般的に練習陶冶せられるものであると云ふ考へである。而してそれは所謂モシテ、ソリー器具と稱する一定の器械を兒童に使用せしむるのである。尤もモンテッソーリ學校の兒童は大抵幼稚園程度の者である。兎に角之も自發的に兒童が此等の器械を使用することに依つて自然に精神活動を發達せしむると云ふのであるが、意志的活動を主とする兒童本位の教育主義となるのである。

最近に我國にても論せられ、北米合衆國には廣く行はれて居る所のプロジェクト・メソッドの如きも本質的には主意主義的教育思潮に屬するものと見るべきものと思ふ。プロジェクト・メソッドの中にも種

々なる分派があつて、或るものは寧ろ實習實演を主とし、或るものは寧ろ目的の遂行と云ふことに重きを置くのである。けれども何れの説に於ても單に考へる許ではなく實際に仕事をすると云ふことを重んずるのである。即ち意志の決行と云ふことを無視するものではないのである。唯キルバトリック教授の如きは目的の遂行と云ふことを最も力説するので、自ら主觀主義となり、稍々哲學的意味を多く加へて來るのである。キルバトリック教授がプロジェクト・メソッドの段階とも云ふべきものを定めて四として居る。即ち第一は目的、第二は計畫、第三は遂行、第四は批判である。目的といふ段階に於ては生徒自らが自分の爲す所の仕事の目的をよく理解するのである。

計畫と云ふ段階に於ては生徒自ら其目的に副ふやうに設計をすること、遂行と云ふ段階に於ては、生徒が自分でそれを實行するのである。而して其出來榮に徴して誤つて居るかどうかを批判することが批判と云ふ段階となるのである。尤もスネツデン教授の如きはプロゼクト・メソッドとは『價值ある生活單位』を基礎とする教授であると云つて居る。即ち人間の生活に必要な部分を題材として、それを生徒自身に實行せしむることが最も大事な點になると考へて居る。スネツデン教授はプロゼクト・メソッドと云ふ者を主として内容的方面より見て居るのであり、キルバトリック教授は主として形式的方面より見て居るのである。故に右の兩者を併せ見ることに

依つて初めて全きものとなると考へる。何れにせよ實際生徒に仕事をなさしむると云ふことを主とする點に於てプロゼクト・メソッドは主意主義的教授法と云ふべきである。

主意主義的教育思潮の中で哲學を根柢とするものとして數ふべきものは我國に於て行はれる人格的教育學、或は創造教育と云ふやうなものであらうと思ふ。此人格的教育學と云ふのは獨逸のフツテ教授の説を祖述して居るものであつて精神生活を開發することを主とするにあるものである。而して精神生活と云ふのはオイッケン教授の哲學の根本原理であつて、オイッケン教授は又カントの哲學の實踐理性の考を祖述して居るやうに思はれる。故に人格的教育學とは

カントの實踐理性の啓發を以て教育上の主要任務と見る説と見做すことが出来るのである。尤も人格的教育學と稱せられるもの、中にもリンデ氏の如きは哲學的と云はんよりは寧ろ文學的と稱すべきもので、又主意主義よりも主情主義に入るものであるが、ブツデ氏のそれは哲學的主意主義に基くものであると云ふことが出来るのである。

創造教育と云ふ名稱もいろ／＼の意味に使はれて居る。或る場合にはガウディヒ氏の自由精神作爲とか自學主義とかと略同意味に用ひられる。最近獨逸に起つた所のプロドウクチオンスシウレなども經濟的創造教育と云ふべきあらう。プロドウクチオンスシウレと云

ふのは生産學校の義で學校教育を目して生産力養成の手段と見るのであるが、此派の論者はシェツヘルリツヘ・エルチーフング即ち創造教育と題する著書も出して居る。此場合に於ては經濟的生産と云ふこと、創造と云ふこと、を一緒にして居る言葉の使ひ様であるが、我國に於て創造教育と云へば普通にはオイッケン教授が精神生活の根本的特質として自由と云ふこと、創始と云ふことを數へて居る所よりして精神的自發活動を主とすることを創造教育と解して居る様である。即ち何等他の干涉指導を受けずして自ら進んで自分の理想を實現する意味の創造教育を意して居るやうに思ふ。之に加ふるにベルグソン教授の持續とか生存の慾求とか云ふ思想も幾分か混

じて居る。兎に角此種の教育説は哲學的主意主義の新教育思潮に屬するものと云ふべきである。

主意主義的教育主潮の中の經驗主義に屬するもの、批判に關しては、其一半は既に主知主義の場合に於ける批評を以て之に充つることが出来る。經驗的主意主義と云ふのは目的活動を本とする所の意志の遂行を主とするものであつて、其目的の設定と云ふことには自ら知的要素が含まれて居るのである。それ故に兒童に適當なる活動を選択決定をなす所の目的の自覺が十分に出來て居るかどうかと云ふことが、此の方法の適否を決する上に重大なる問題となる。若し其目的を選択しそれを遂行する計畫と云ふものに關して適切なる判

斷が出來ない場合に於ては、此兒童本位の活動主義と云ふものは少くとも内容的價值を持ち得ないからである。我國に於ても早く樋口勘治郎氏が兒童中心活動主義の教授法を唱へたが、十分に効果を收め得なかつた所以の一半は恐らくは此缺點に基いたものであらうと思はれる。勤勞學校に關しても同様の弱點が起り得るのである。唯ケルセンシュタイナー氏の教育學説にあつては勤勞學校と云ふことと國民的教育と云ふこととを併せて唱道して居る。其教育説の内容實質に關しては國民的生活と云ふものを基礎とすることとし、それを實現する所以の手段として意志の陶冶を旨とするのであるからして其缺點を幾分免れることが出來たのである。又デュエー教授など

も一方に於ては實驗學校とか問題法とか云ふことを主張して居るが他方に於ては社會的教育學を唱へて居るのであるから、幾分經驗的主意主義の弱點を補ふことが出来るのである。併しながら兒童の心意發達の段階に應じて適當なる教材を選択し、適當なる教授の手段方法を講ずることに研究が十分でないから、ケルセンシュタイナー氏の說に於てもデュエー教授の說に於ても其儘不用意に實行すべきものではない。此の缺點を補ふ爲には實驗教育學的研究を參考として實施しなければならぬものである。

哲學的主意主義に基く教育思潮に關してはそれが理想として主張せられて居る限り必ずしも不都合ではないと思ふ。人間は意志を本

位とする所の理想的自我と云ふものに迄到達しなければならぬと説くことは間違つては居らぬと自分は考へる。けれども理想的自我が如何なる内容を持つ所の人格たるべきか、如何なる方面に向ふ所の創造と云ふものか、人間として眞に價値あるものであるかと云ふことに關しては豫め哲學上より決定することの出来ない問題である。殊にオイッケン教授の精神生活を主とする教育學說にあつては、獨逸に行はれたる新人文主義者の教育學說に共通の弱點を含んで居るのである。即ち自然科學を輕んずると云ふことと經濟的活動を輕んずると云ふことがそれである。今日の時勢に當つて文明の大部分は自然科學の應用に屬する限り此の方面を輕視する教育は現代に適

應することは出来ぬ。又今日の文化の發達進歩の基礎は經濟事情にある限り、經濟的生活を顧慮せざる教育は國民教育の基本となることは出来ないと思ふ。要するに意志活動を主とする人格を養成しやうと云ふ考へ方に於て誤つて居るのではないか、如何なる内容實質を持つて居る意志の陶冶が必要であるかと云ふことの論究に於て未だ足らざるものがあるのである。而して過去の社會に於て價值を持つた所の意志内容と云ふものを、今日及び將來に於ても其儘價值あるものと直覺的に斷定して、それ等は特殊の國狀と時勢との産物であつたことに氣が付かないやうに見ゆるのは極めて遺憾とすべきである。

第四章 主情的新教育思潮及び其の批判

現代人は一般に感覺に支配せられると云ふこと、即ち感覺的であると云ふことは前に述べた所であるが、感覺と感情とは縁の近きものであるから自ら情緒を主とする事となるのである。即ち感覺は最も外部的なる最も直接的なるものである。感情と云ふものは何人にも何れも直接的であり、最も具體的に感知せられるものである。それ故に現代人の一般的傾向は抽象的理論よりも直觀とか直覺とかを尊

び、又意志の努力と云ふやうなことよりも情緒の満足と云ふことを求めるのである。此種の思潮に屬する教育主義として最も早く我が教育界に現はれて來た所のものはエレン・ケイ女史の自由教育であると思ふ。元來自由教育と云ふ名稱は獨逸にありてはエレン・ケイ女史及びグルリット氏等の教育説を指すのであつて新カント派の説は誰も自由教育派とは呼ばないのである。而してエレン・ケイ女史はルソーの教育説を受け繼いで居ると云はれて居り、兒童の情緒的生活の満足と云ふことを主として居るのであると考へる。即ち子供が喜び満足するやうにすることが教育上極めて大事なことと考へるのである。是れが眞の現代的自由教育である。併し此場合に於ける

自由教育は新カント派の自由教育の如く理性を主とするにあらずして情緒を主とする。又は哲學的自我を眼中に置くにあらずして經驗的自我を本とするものである。それ故に同じく自由教育にあつてもエレン・ケイ女史の自由教育は全然經驗的自由主義で兒童の感覺的自我の自由を主とする教育であると云はなければならぬ。北米合衆國などに於ても之に類した新しい教育施設は久しい前から行はれて居た。所謂パーク・スクールと稱する運動の如きは此一種類と云つて宜いのである。パーク・スクールと云ふのは公園學校と翻譯すべきものであつて、學校と云ふ如き窮窟なる場所で生徒を教育することを斥け、公園に於けるあづまやの如き極めて自然なる状態に於

て子供を自由に教育しやうと云ふのである。即ちルソーの自然的生活の間に於て教育をしやうと云ふ考へより來て居るものと思はれる。此場合に於ては學級と云ふが如き人爲的の區別を主とせず、教師は共に或は庭に出て自然の觀察をなし、或は室に入つて御話や物語を讀ませると云ふやうなことをするのである。先年南カロライナ洲のロツク・ヒルと云ふ所にあるキンズロープ・カレヂに於て實驗的村落學校と稱して此種の教育を試みたこともある。尤も此等は自由教育と云ふよりも自然教育と云ふ要素が勝つて居るのである。

最近の教育思潮としての主情主義に屬するものは寧ろ文藝教育であると思ふ。文藝教育の思潮はエレン・ケー等の自由教育にも含ま

れては居るが、『教育者としてのレムブランド』以來藝術教育論或は文藝教育論となつて現はれたのである。而して此等の人々の主張する所のものは、現代の教育と云ふものは知識主義である實利主義である職業的であると云ふことを非難し、大に情緒生活の陶冶と云ふことを力説するのである。而して此等の人々は『眞のよき文藝を活用することに依つて人間生活を全體として感じ味はしめ』かくして眞の人間と云ふものを陶冶することが出來ると考へるのである。是は全く自我と云ふものを情緒の側から見、自我の本質は情緒の生活にありと考へ、其情緒生活の陶冶と云ふことを人間的陶冶となし、之を教育の理想となすのである。而も其情緒生活たるや經驗的自我の

經驗的情緒の満足と云ふことを主にする傾向を持つて居るもの
と思ふ。

同じく主情主義的教育論の中にも哲學的の系統に屬して居るもの
もある。所謂文化主義者の教育論の中にそれはあるのである。文化
と云ふ言葉は近頃廣く使はれる流行語であるが其意味は頗る漠然た
るものである。尤も文化と云ふことはカント哲學の中にも使はれる
言葉である。千葉師範の自由教育の主張の中に『人格價値の實現は
文化なるを以て教育は他面よりは文化價値の不斷の創造と觀るべ
し』と云つて居る。之に依つて見ても文化主義と云ふことは或る意
味から云ふと自由教育と同じく新カント派の理想實現を意味するも

のであると云ふことが出来るのである。而して同じく千葉師範の教
育主張には文化内容と云ふものを眞善美聖として居るのであつて是
は全く新カント派が價値と云ふものを眞善美の三者となし、又人に
依つては其外に宗教的價値として聖を加へて居るのと同じである。

我國の文化主義者の中にも新カント派の哲學説を基礎として居る論
者は文化主義と云ふことは畢竟するに新カント派の理想主義と同一
義と見るのである。桑木博士、左右田博士などの文化主義と云ふもの
は此種のものであると思はれる。併しながら此文化主義と云ふこと
にはどうしても知識的方面よりは情意的方面を重とするのである。
又情意的方面の中にも道德的方面よりは寧ろ文藝的方面即ち情緒

的方面を主とするものである。それ故に哲學的文化主義と云ふものは情緒を中心として見たる所の理想實現を主とするものと解し得るのである。所が文化と云ふ言葉を經驗的に解釋する時にはどうなるかと云ふに經驗的個人の自我の情緒の満足と云ふことが主となる。従つて哲學的文化主義と正反對となるを免れない。なせならばカントの哲學より見れば價值と云ふものは自然を理性化するに依つて生ずるものであつて、自然的情緒は價值の實現を拒むものであるからである。自然を理性化することに依つて眞の價值と云ふものは起るのであるから、眞の文化は理性化せる自我即ち高尚なる情緒の實現であつて、俗惡なる情緒を抑制することに依つてのみ實現せられる

ものでなければならぬ。此れ同じく文化主義と云ふ中にも内容實質に於ては全く反對するものが存することを見通してはならぬと云ふ所以である。

此種的情緒主義は教育説としどれだけの價值を持ち得るものであるかと云へば、一般的には尊重せらるべき價值を持つて居るものに相違ない。我國明治以來の教育の状況を見ても、一般に文化的方面即ち情緒的方面の陶冶は輕んぜられて居つた。殊に漢學者流の考へが依然として我か思想界に勢力を占めて居つたからして、文藝と云ふやうなことは寧ろ道德に反對するものとして斥けられて居つたのである。又明治年間にあつては我國をして世界の一等國の仲間入り

をさせやうと云ふやうな意志の奮闘努力を必要とした時代であるが故に、情緒的生活の陶冶と云ふやうなことは少くとも第二位に置かれて居つたのである。然るに昨今我國は稍々國運も發展して世界の強國の仲間入をすると云ふことになつたから、次第に情緒的生活に人心が傾くやうになつたのは自然でもあり又當然でもあると云はねばならぬ。殊に歐羅巴に於ても大戦争以來戦争を嫌ふ所よりして文事に意を向けやうと云ふ傾向が強くなつて、世界的に文化的努力と云ふものは進みつつある今日に於て、我國に於ても此種思想が勢力を増すと云ふことは怪しむに足らない。況んや人間の本質的要求として情緒の満足と云ふことは一大勢力である限り、人間らしい生

活を營み情緒に満足を與へんことを要求するのは寧ろ正當のことと云はなければならぬ。従來の教育に於て此方面の陶冶に意を用ひることが少かつたとするならば、今後に於ては是非之を補充しなければならぬ點であると思ふ。

けれども所謂文化主義、文藝教育論等の要求する所は、之を其儘正當として受取るといふことは出来るかどうかと云ふことになる。それは自ら別問題に屬するのである。人間の理想的生活の中には所謂文化生活として情緒の満足と云ふことを含ましめなければならぬと云ふことが正當であつても、それが唯一の又は主要なる人間生活であり得るかどうかと云ふことは問題である。元來情緒と云ふもの

は一時的のものであつて持続的のものではない。従つて或る瞬間に於て情緒の満足を恣にする時は次の瞬間に於ては自己を滅亡すると云ふことが珍らしくないのである。而して情緒的生活はそれを意としないものである。然るに人間が人格體として生命を有し持続的に人格の實現を期すべきものである。單に瞬間的なる人格の満足と云ふことのみを以て人間生活の主義方針とすることは人格者たる以上は出来ないことである。若しも人格全體に相應する情緒的生活と云ふことになれば、其處には完全なる理知の判断も要り、意思の努力もなければならぬことになる。要するに情緒的生活と云ふことは人格價値の實現の一方面であつて、その全部であることは出来ないの

である。即ち智情意の三方面の適當なる調和と云ふことを計らねばならぬ。主情主義者が情緒本位の人格活動と云ふことを教育の理想とすると云ふことは決して正當とすることは出来ない。且つ又情緒生活と云ふもの間にも價値の相違がある。高尚なる情緒的生活もあれば低級なる情緒的生活と云ふものもある。勿論情緒生活の中に價値の相違を付けることが不適當であると云ふ論も立ち得るであらう。併しながら我等は種々の點より考察して其間に價値の相違を認むべきものであると考へる。之れ即ち哲學的文化主義と經驗的文化主義との分れる所以である。而して兒童の發達に就て考へれば、幼少なる兒童は感覺的生活に支配せられることは多い。漸

く青年に達して初めて高尚なる理性の支配を受くるものである。従つて幼少なる時代の児童に向つて情緒的生活を奨励すると云ふことは、低級なる情緒價値を培養することになる。従つて其結果高尚なる情緒的生活を不可能ならしめることになる。これ實に習慣形式の一般原理であつて動かし難き真理である。此方面に關しても所謂實驗教育學などに於て幾多の有益なる研究があるのである。然るにそれを無視して幼少の児童に對して情緒的生活を満足せしむることに依つて高尚なる價値ある情緒的生活に堪能なる人格を養成し得ると考へるが如きは實に危険なる誤解と云はなければならぬ。此點よりしても經驗的主情主義と云ふものは到底採用すべからざるものである。

る。

哲學的文化主義に至つては此の缺點を免れ得る様に理論としては出來て居るのである。併しながら是は理想を説くに止まるものであつて、それを實現する所以の手段方法に關しては別に講究しなければならぬのである。然るに哲學者の多くは理想其儘を直ちに兒童にも施さんとするの傾向がある。此點に於ては經驗的主情主義者と同じ危険を生む恐れなしとしないのである。我等實際教育に當る者は、此種の獨斷的抽象論に依つて支配せらるることがあつてはならないのである。

第五章 教育思潮の根本原理

以上説き來れる所を約すれば、現代に於ける新教育思潮の根本思想は自我の自覺的活動と云ふことにある。又其自我とは知情意の各方面に互る人格全體と見るのである。此る自我觀に基く人格を養成せんが爲め自學主義、勤勞主義、文藝主義等が新教育思潮として勃興して來たと見るのである。

此等の教育思潮はそれ／＼如何なる長所と如何なる短所とを有す

るかと云ふこと、並にそれに對しては如何なる態度を實際教育者として必要とするかに就ては既に各章の終に於て簡短ながら論じた積りである。而して全體に通ずる批評としては新教育思潮は舊教育學説を補充するものとして十分に尊重すべきものではあるが、孰れも被教育者に於ける心意の發達的研究を等閑に附し成人と兒童との間に存する心的世界の相違を見落して居ること、並に自我の自發的活動の原理は形式原理たるに止まつて實質原理は他の見地より求めざるべからざることを思はざる二弱點を有するのである。而して最後ものは實に人性の根本の見解に關係するもので、寧ろ哲學の領域に互るものであるが、新教育思潮のみならず一般に新思潮に對する

態度を決定する基礎となるものであるから、其の要點を述べて結論とせやうと思ふ。

「教育は、人を人にまで造り成すものである」とは久しく説かれたる所であつて、其の詞遣等には枝葉の訂正を要求し得べしとしても大體は千古不動の格言である。従つて教育とは人間らしき人間にまで被教育者を導く所以の仕事であつて、人格の陶冶は即ち教育の目的であり又手段でなければならぬ。これ吾人が一切の教育説は悉く人格教育學に外ならずと云ふ所以である。唯其の人格とは何ぞと云ふ問題に對して種々の教育説が分れるのである。故に新教育思潮と舊教育思想との分るる所は人格を認むると否とにあるに非して、

人格の見解の相違に關するに外ならぬのである。

新教育思潮は人格を動的に見ることと情意的に見ることに於て舊教育思想と異つて居る。ヨーマス、コーン教授は教育の目的をアウトノミー（自律）の一言に約せるはよく新教育思潮の特質を擷めるものと云ふべきである。これは如何にも當然なる見方であつて、人格を靜的にのみ見たり、主知的にのみ見ると云ふことが舊教育思想にあつたとするならば、それは是非改めなければならぬ。人格は靜的にも動的にも、情意的にも主知的にも價值多きものでなければならぬからである。けれども人格の活動と云ふことは、獨り靜的方面を無視してはならぬ許でなく、又之に加ふるに知情意の三方面を周

なく開發したとしても、なほそれは人格の形式的方面の條件を具備するに止まりて實質的方面はまだ少しも考慮せられて居らぬことを悟らねばならぬ。

カントが哲學問題を悉く自我の概念に攝取して以來、カント派及新カント派の哲學は自我の概念は即ち實在即ち世界にして自我以外に何物も求むべきに非ずとなす學風が流行して居る。如何にも吾人は物質以外精神がないとか感覺以外に理性がないとか、社會的觀念の以外に自我なるものが存在せぬとか云ふ論に同意するものではない。自我は何んと云つても最直接の實在であり、又その自我は本質的に動的要素を具備するものであることは、カント及新カント派

の詳論する通である。併し乍ら實在としての自我は如何なる實質内容を取るかは全然懸つて經驗的環境の支配にあることを見落してはならぬ。自我は自我として存在する限り必ず非我を内容として攝取せざることを得ぬのである。吾人が物を考ふる限り、考へらるる物には非我の影が映つて居る。意志すると云ひ感激すると云ふも皆世間的若しくは世俗的事物を或は對象とし或は目的とするのである。尤も時としては感覺が觀念となり觀念が概念となるが如く、外界とは間接の関係しか有たぬ場合もないではない。併し乍ら環境を内容とせざる自我は空虚なる自我であつて、此る自我は事實として實在し得ぬのである。クレーラー一派の社會學者が社會的觀念の外に自我

なしと云ふは此の事實を云ひ現はさんとしたものと解すべきである。勿論之が爲めに自我は少しも其の尊嚴を減んするものと考へらるべきはないのである。唯人格の陶冶には唯に人格の自覺とか活動とか情意とか云ふ形式的方面許でなしに社會的經驗的環境を實質として考慮することを忘れてはならぬと云ふのである。新教育思潮の殆んど共通の特質は此の方面の考慮を缺くにある。但しナトルプ教授は夙に社會的教育學を提唱して此の缺點を補はんとした。近くはコーン教授に依つて一層明白に又一層論理的に社會的方面を考慮すべき所以を説かれた。併し乍らかくすることに依つて所謂新カント派は最早其學說の全き支柱にあらずして半分の原理たるに止まる

に至つて居ることを告白するの聰明の伴つて居らぬことを遺憾とする。

形式主義に基く自我觀を基礎とする教育説は論理必然の理として個人主義に陥らねばならぬ。現代の新教育思潮の一大缺點は又實に此點にある。而して其の根原は自我の實質的方面を考慮せざるにある。吾人は何處までも全き自我觀を主張する。それには國家社會を基礎とする文化財を内容とし、一面に於てはそれを一層價值多からしむると共に、他面に於てはその價值を實現するが如き自發的活動的情意的人格を陶冶することを以て教育の目的となし、これに應ずる手段方法を實驗的教育學教育的心理學等に依つて考究すべきであ

ることとなる。新教育思潮の眞の根本原理は、形式的方面に於ては自我の自律的活動的能力を發達せしめ實質的方面に於ては國家社會の文化内容を攝取し發揚せしむることに努むべきである。かくして國家社會的要素と個人的人道的要素とか一融して澤然たる人格となすべきである。

大正十二年二月三日印刷
大正十二年二月五日發行

版權所有

發行所

東京市神田區永富町八番地
振替東京五八一八〇番

教育研究會

新教育思潮の批判…奥附

正價金五拾錢

著作者 吉田熊次

發行者 辻本經藏

東京市神田區永富町八番地

印刷者 平山泉

東京市牛込區須田町十九番地

製本者 春原茂

印刷所
早稻田印刷株式會社

最新教育學叢書 全十五卷

特別製本 堅牢
背革上製 美本
函入各冊分賣ニ應ズ

監修
文學博士 吉田熊次先生
文檢委員 中島半次郎先生
文學博士 小西重直先生

特色
最新教育知識の寶庫
新教育學建設の壯舉
東西學士苦心の結晶

- 第一卷 文學士 松月秀雄著 個性教育 四六判 特別製本 五拾錢
- 第二卷 文學士 松濤泰巖著 全我活動の教育 四六判 特別製本 五拾錢
- 第三卷 文學士 上村福幸著 知能測定法 四六判 特別製本 五拾錢
- 第四卷 文學士 阿部重孝著 藝術教育 四六判 特別製本 五拾錢
- 第五卷 文學士 入澤宗壽著 新教授法原論 四六判 特別製本 五拾錢
- 第六卷 文學士 林銓次郎著 歐米教育史 四六判 特別製本 五拾錢
- 第七卷 田制佐重著 教育的社會學 四六判 特別製本 五拾錢

- 第八卷 文學士 龍山義亮著 □ 教育制度の新潮 四六判四百頁函入 正價金參 三月上旬出來 圖
- 第九卷 文學士 岡部彌太郎著 □ 教育的測定 近刊
- 第十卷 文學士 永井龍淵著 □ 訓育新論 近刊
- 第十一卷 文學士 伊藤融典著 □ 教育學要論 近刊
- 第十二卷 文學士 高橋俊乘著 □ 日本教育史 上製背革 定價金三圓
- 第十三卷 文學士 大塚儀三郎著 □ 各科教授の新潮 近刊
- 第十四卷 文學士 高木秀一著 □ 教育價值論 近刊
- 第十五卷 文學士 大村桂巖著 □ 教育哲學 近刊

□ 陸軍教授文學士 大村桂巖著 □ 教育學汎論

菊判ポプリン上製
正價貳圓八拾錢
送料拾八錢

●●● 版出會究研育教 ●●●

□武藏高等學校教頭	山本良吉述	若い教師へ	正價參拾五錢 送料四錢
□五高教授文學士	八波則吉著	讀本國語の講習	正價金參圓 送料拾貳錢
□名古屋市視學	水木梢著	校長學	正價貳圓參拾錢 送料拾貳錢
□愛知縣郡視學	石田利作者	訓導論	正價壹圓八拾錢 送料拾貳錢
□奈良女子高師教諭	山口勳選	口語詩選集 わかくさ	正價壹圓五拾錢 送料拾貳錢
□新進作家	濱田廣介著	童話椋鳥の夢	正價金貳圓 送料拾圓
□名古屋市視學	水木梢著	理科新教授法	正價貳圓五拾錢 送料拾貳錢
□奈良女高師教官	志垣寬著	國史新教授法	正價貳圓五拾錢 送料拾貳錢
□東京帝國大學編纂		學校調查	正價壹圓八拾錢 送料拾貳錢

457



終

