

259  
779



3

0042547-000

259-779

明日の学校

山下徳治・著

厚生閣

昭14

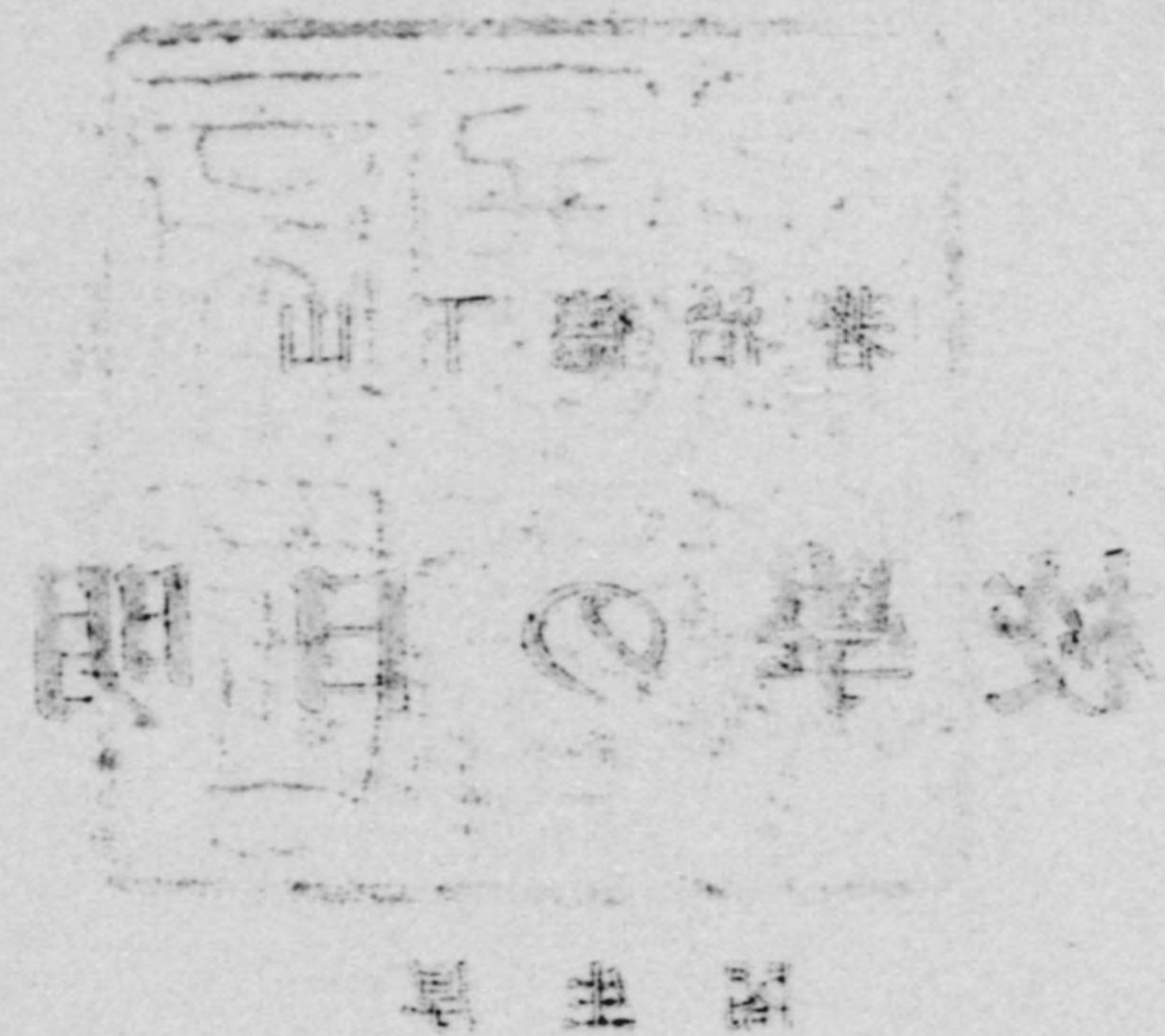
AHD

この著作物は、著作権者不明のため、著作権法  
第67条の規定に基づき、平成12年5月15  
付けで文化庁長官の裁定を受け使用するもので

222



關生厚



## 序

「明日の學校」は、永い歲月に亘つての教育に關する私の觀察と經驗の記録であり、また學校教育理論の體系化への新しい出發として書かれたものである。私が青年教師として巢立ちしてから今年で丁度二十五年になる。この間に私はありとあらゆる人生の激しい經驗に晒され、辛じて身を以てそこから脱け出して來たやうに思ふ。これらのいかなる經驗の場合でも、私に更新への力と希望とを常に供給してくれたのは教育の仕事であつた。そしてまた教育の仕事に對して示し得た變りなき誠實さだけが私の生活の全部であつた。私はここで私の再出發に際して、本書の基礎においたものが何であつたかについて一言語つておきたい。

科學の研究ほど最も具體的に時間の觀念に結びついたものはないと、私は考へてゐる。昨日の科學は今日の科學ではあり得ない。科學の進歩は我々に時の流れを嚴肅に示してくれる。かうした時の流れにおいて發生的に手が人間の舌であつた蒙昧及び野蠻時代の一萬年は、意味表現の記號であつた言語と文字の英雄時代から中世紀時代の

一千年に當る。それが近代の發明、發見の科學時代に入つてからは漸く一百年に相當するに過ぎない。殊に現代の如く科學の急激なる發達期においては益々短縮され、現在では十年先きの見透しさへも判斷出來なくなつて來た。若し我々にかかる社會進化の決定的要因が、その本質において分明でないならば、時代の進運は我々から確實なる判斷力を奪つていくであらう。科學研究における時間觀念から私は、人類の經驗蓄積の仕方がさきの三つの段階に照應してゐることを發見した。即ち經驗が自己に留まつてゐた時代、經驗が記號の媒介によつて擴大されていつた時代、經驗が科學によつて論理的に組織された時代の三段階に區分される。そしてこの人類の經驗蓄積の歴史は緩漫、漸増、急激の速度をもつて發達して來たことが分る。併し社會進化の要因としての人類の經驗は、神的言語時代には聖書にある如く「太初に言ありき」といふやうに「言葉」の中に求められた。ゲーテは「行」の中に、ロックは「感覺」の中に、デカルトは「思考」の中に、生の哲學者は「生」の中に、プラグマティズムは「經驗」の中に或は生産的勞働や科學の中に夫々探求されて來た。私の考へでは、社會進化の決定的要因はこれらの總てであり、同時にこれらの總てでないところの、寧ろこれら

をその中軸において貫いてゐる「技術」に求むることが、最も根源的な仕方であると思ふのである。火の發見はその使用における技術によつて進歩し、火に關する機能的知識を發達せしめ、そこから新しい道具が作られ、新しい生活様式が生まれて來た。現代の高度に發達した動力や機械も、技術に據る思考のみが與へ得る確實なる知識によつて促進された。事物の使用法が事物自體の機能に反するとき、その事物はひと言も語りはしないけれども、その使用者に與へる鞭は苛酷であるが、その指導は誤るところがない。技術に據る思考はかくして確實なる知識を我々に供給してくれる。語ることもなくして教へるもの多いのは技術である。私が直觀教育法の基礎をこの技術に見出したのも事物の機能による合則的使用法が具體的で確實性をもつてをり、同時に心理的機能に對しても合則的であることを教育法に要求してゐるからである。

本書は實に我々の背後に負へるかかゝる人類の經驗蓄積の歴史にいかにかに即應させるかといふ課題解決への一つの試みとして書かれた。その際私は、教育のいかなる體系的研究も歴史的研究に限界をもたねばならぬと考へた。従つて技術と直觀教育法を本書の中心においた場合でも、主觀の客觀的基礎づけに努力した積りである。そして第四

章の「學科と方法」に至つて本書の最高潮點に達したのも、理論の體系化と史的發展への反省とが書くといふ過程の中に強力に結び付いて來た自然の勢に他ならなかつた。併しながら本書には私の思想の未熟と思考の不徹底から來てゐる不十分な箇所が多く残されてゐる。また十分に論じ盡すことの出來なかつた部分も多かつた。ただ私が確信をもつて言へることは、本書の基調をなしてゐる思想そのものは明日の學校の課題として重要な意義を含んでをり、その基本課題に向つて躊躇することなく、一步を踏み出したといふことだけである。

今ここに世に送り出す本書が、いかなる運命を経験するかは豫測出來ないけれど、それはやがて私自身の教育思想の發展にかかはる運命でもある。讀者の嚴正なる批判と叱正とによつて鞭撻されんことを私は懇望して止まない。愈々ここに本書の上梓を見るに至つたことを百田宗治氏と厚生閣の主人に謝し、併せて將來の努力を以て今日の恩誼に酬いたいと思つてゐる。

昭和十四年九月

山下 徳治

## 明日の學校 目次

緒論 教育革新への近路	一
第一章 研究者の態度論	一六
第一節 今日我々が教育といふ場合には	一六
一 教育形態の歴史性	一六
二 學校教育が中心である	一九
三 學校教育の計畫的・具案的指導	二〇
第二節 教育に關する根本的態度の種々相	二五
一 教育の宿痾	二五
二 教育における利己主義	二八
三 教育改革の最大障礙物	三〇
第三節 問題の所在は方法的態度にある	三三
一 教育の科學性	三三

二 科學的方法の對象性……………三三

三 方法原理の共通性……………四〇

第四節 機能と方法の不可分性……………四六

一 宗教と哲學から何を學び得たか……………四六

二 機能は方法の母體である……………五一

第二章 教育の方法と様式……………五五

第一節 世界に於ける教育法發達史と批判……………五五

一 ペーコン以前の教育法……………五五

二 ペーコン以後ベスタロッテ時代までの教育法……………六〇

三 ベスタロッテ以後現代までの教育法……………六〇

第二節 日本に於ける教育法發達史と批判……………六五

一 模索時代……………六五

二 ヘルバルト教育法の全盛期……………七〇

三 ヘルバルト以後の彷徨時代……………七〇

四 教育法の自由主義時代……………七四

第三節 ダルトン・プラン、プロジェクト・メソッドへの反省と批判……………七三

一 ダルトン・プランの弱點……………七三

二 プロジェクトの創意性……………七九

第四節 勞作教育と綜合教育への反省と批判……………八三

一 勞作教育の意志陶冶說……………八三

二 家庭教育の延長と綜合教育……………八六

第五節 生活教育法への反省と批判……………九四

一 生活教育と郷土教育……………九四

二 生の哲學と體驗の構造……………九九

三 生活教育の實際……………一〇五

四 生活教育に對する批判……………一〇六

第六節 寺小屋教育法への反省と批判……………一〇六

一 寺小屋教育法の本質……………一〇六

二 寺小屋教育の基本教科……………一〇七

第七節

直観教育法の再吟味と建設

一七四

- 一 直観教育は教育法の生命である……………一七五
- 二 直観教育法の原理性……………一八二

第三章 指導と教師

一九四

第一節 指導の本質

一九四

- 一 時代精神から見た指導観念……………一九四
  - 二 社会生活から要求される指導の本質……………二〇一
  - 三 学習における指導の本質……………二〇三
  - 四 教師と児童から見た指導の本質……………二〇五
- 第二節 教師の教養……………二〇八
- 一 精神と技術……………二〇八
  - 二 顕知と知性……………二一五

第四章 學科と方法

二二一

第一節 學科組織論

二二一

- 一 精神發達と約説原理……………二二一
- 二 學科課程の分類法……………二二五

第二節 技術教科論

二三〇

- 一 精神發達の基礎と技術に據る思考……………二三〇
- 二 作業教材の種類とその選擇規準……………二三三
- 三 技術と指導……………二四六

第三節 報道教科論

二四九

- 一 地理科と歴史科の統合……………二四九
- 二 教材と作業……………二五二
- 三 教育法の主要點……………二五六

第四節 科學教科論

二五九

- 一 科學への途そのもの的重要性について……………二六〇
- 二 科學の精密思考と兒童の精神發達……………二六三



第五節 基礎(記號)教科論	二七〇
一 記號の根本義	二七〇
二 國語教育の基礎指導	二七四
三 算術教育の方法的基礎	二八〇
第六節 體育と音樂教育論	二八六
一 共同地盤としてのリトミック	二八六
二 體育におけるポーズと技術の科學	二八八
三 音樂的陶冶と唱歌	二九四
第七節 道德教育論	二九九
一 修身科特設についての反省	二九九
二 徳性涵養の困難とそれの克服	三〇一
結語 明日の教育のために	三〇五

# 明日の學校

## 緒論 教育革新への近路



歐の教育に現はれ出したのは、教育の實際がラトケ、コメニウス、ペスタロッチ等の地に着いた研究コースから引き放なされて著しく哲學化し、更に十九世紀における新人文主義に引き摺られて現實の

教育的地盤から浮遊していつた時代に胚胎してゐる。ヘルバルトは教育學の組織化を試み、教育を科學として最初に打ち建てた學者であると謂はれるが、それは純粹に當時の哲學と心理學に據つたに過ぎない。生涯の努力になつた教育研究の一切を全人類の前に投げ出して、「一切を検討せよ」と訴へたペスタロッチが、何故に、彼の門家生のひとりであつた、哲學者ニーデラーと臨終の床においてなほ彼の教育意見と闘ふために、「吾をして一週間生あらしめよ」と叫ばざるを得なかつたかといふ史實を憶ひ出すときに、我々は新しい反省に誘はれるのである。またフレイベルはどうであつたか。ペスタロッチは人間存在の根源を神において見出したけれど、教材と教法の研究は飽くまで科學的な實驗において觀察し、人間の知性と徳性が顯知との有機的聯關のうちに、いかに發達するかといふ法則の發見に心を砕いた。この教育方法に反してフレイベルは、教材選擇と排列の原理を神學化し、その法則を結晶の力學において發見した。かかる神學的原理に據る演繹から「人間教育」を著し、恩物を工夫した。従つて彼の教育理論には少しの曇りもなく、水晶の如き透明さをもつてゐる。併しこの透明さは、現實の渾沌たる人間存在の教育活動にとつては餘りにも形式的であり、それだけに人間教育における指導としては究極において稀薄なところを包蔵してゐる。ペスタロッチ以後十九世紀における新人文主義の影響に引き摺られた教育は、所謂新ロマン主義の有機體説の哲學に據つて理性と自然の究極的一致を解きはしたが、それを教育の實際にどう活かすかといふ實踐力はもつてゐなかつた。これらの哲學的、神學的、教育理論は、教育の現實的發展にとつて不可避的な問題であつた教育自體の經

驗的基礎工作といふ地道な骨折多い仕事から、教育者の眼を外らして終つた。クレックマーが「哲學的教育學の終止」といふ書を著したのも、かうした歴史的宿命を負つた教育學への挑戦であつたと見られる。

明治の初年以來、我が國に移入された教育學は、この哲學的教育學であつた。このために我が國の教育は、この病弊を一層悪しく感染し、現代科學の進歩にとり、殘されただけでなく、理論の浮遊性は愈々教育の實際を安易な俗流化に追ひ込んで來た。この間にあつて、ペスタロッチ以來初めて不滅の業績を残したところの、即ち前世紀の終りから今世紀の初頭にかけてデュロイがシカゴ大學の實驗學校で試みた成果は我が國にも紹介されたけれど、これらを受け入れるだけの理解も地盤も我々にはなかつたし、従つて積極的に研究せんとする意圖も極めて微々たるものであつた。

併し今や、時代の精神は最大限度の振幅を以て動いてゐる。有史以來嘗て見なかつた大變動が、世界の若い國々の協力によつて捲き起されて來てゐる。人類の住家である地球は老大國の欲するままに永い世紀に亘つて蹂躪されて來たけれども、若い國々の事實上の發展に基礎をおいた實力は、新しい世界秩序建設による世界平和への希望において立ち上つたのである。

一九二三年の春、私は渡獨の途中、私達の箱崎丸が上海に三日碇泊したので上陸した。私は初めて見る國際都市の風物に驚いた。神戸の町などからは想像も及ばない。恰幅のいい印度人が十字街に立つて交通整理に當つてゐる。彼は厚意ある眼差で我々に挨拶を送つてくれた。或る人力車の停車場に

出たとき、一英人が車に乗つたかと思ふと泥靴でその車夫の肩をつゝ突きながら方向を示してゐる。私はアメリカにおける南北戦争以前の黒人の生活を憶ひ出し、驚きといふよりも激しい怒りを感じた。茫然自失、私は暫らくその車の走つていく方向を見送つてゐた。白人が白人にかかる振舞をしたといふのであつたら私はこれほどまでに感じなかつたのかも知れない。また支那人が支那人に對する振舞であつたら私は笑つて過したのかも知れない。低い階級の支那人の教養がどんなものかは大低想像してゐたから。私は多くの勝れた英人を知つてゐる。これは不埒な英人としての特例であつたかも知れないけれど、これを目撃してから十五、六年も経つた今日までこれを憶ひ出すたびに、新しい怒のために私の全身の血が湧くのである。

白人による支那四百餘州の半植民地化、道路が出来、鐵道が敷かれ、學校や病院が建つた。併しこれらのもは阿片戦争の原因に質さなくとも、自國の利益のためには何時でも犠牲になし得るものではないのか。印度は一層早くから同じやうな運命の轡に引き摺られて來た。兩國とも豊饒な曠野をもち世界全人口の半ばに近い住民がそこに住まつてゐる。そして、これらが我が東洋の二大老大國である。而かも今事變の發生は、我が國家のまた中國四億の民意に據るものでなかつたことは周知の事實である。日本の新興勢力の大陸への進出を最も怖れたのは英國であつた。英國の積極的後援なしには戦ひ得ない中國の經濟力、軍備等の脆弱性を以て而かもなほ中國をして今日あらしめたのは、彼の老獯な脆辯外交による英國であつた。支那には昔から蠡蜥きりぎりすを喧嘩させて喜ぶ習慣があるさうだが、英國

は少なくとも日本が傷いて苦しむのを俟つてゐた。この支那人の惡戯は蠡蜥の激しい闘ひを見て喜ぶだけの他愛もない子供の惡戯に似てゐるけれども、英國の場合は、その結果を自國の繁榮に利用するためである。英人にとつて泥靴で指圖するぐらひは茶飯事であつたので、それを見て憤激した自分の幼稚さが、今はつきりと意識されるのである。

事變は進化する。今我々の前には新しい世界の秩序と平和建設のための世界史的偉業が、世界史に新しいページを創りつつある。伊藤博文、桂太郎等の大亞細亞主義の理想は、永い間我が國民の血の中に通つてゐたのである。これが今事變を通じて、殊に昨年末の近衛聲明において具現され、國民が一體となつてこの新しい希望を抱いて邁進してゐる。經濟的の見地からは東亞ブロックが、政策的の見地からは東亞聯盟が、文化的の見地からは東亞協同體が東亞の新秩序建設のために眞劍に考へられるやうになつて來た。國際的正義、解放、平和の觀念が、今日ほど我が國民の精神の中に萌したことが嘗てあつたであらうか。東洋の解放は、國際正義の見地からこそ正當に主張されなければならぬのであつた。この新秩序の誕生が世界に眞の平和を齎らす先驅となるのである。日本は今事變を通じてはつきりとこの意識に到達し、「聖戰」の偉業を牢固たる確信と光明とを以て世界史的課題たらしめた。この發展の事實が國民を益々堅く結合し、民族史から世界史の創造へ一步を踏み出させたのである。

しかも我が國は、この大事業の中にあつて、よく對内的事情にも反省を加へ、國家百年の計のため

に益々その大をなさんとしてゐる。最近の朝鮮に對する新しい政策について見ても、從來半島同胞と内地人とを對蹠的立場において取扱つて來たのに對して「東亞新秩序の建設に、朝鮮が若き日本としての役割を果すと共に、また朝鮮における志願兵制度の實施、教育令の改正を契機として半島同胞を政治的にも未成年の純日本人として認め、やがて將來においては參政權、徵兵制の適用にまで育成せしめんとの信念に基づく新統治方針」が現はれて來てゐる。

これらはすべて東亞の新秩序建設のために日本が國運を賭してなほ闘ひとらねばならない大偉業の基礎工作である。世界史に輝けるひとつの業績は、一八六〇—六五年に亘つてアメリカにおいて行はれた南北戦争である。大統領リンカーンが、一八六二年ブルランの血腥き戰場においてピーチャー・ストーヴを指して「このか弱き婦人が、この大戦を惹き起した」"The little woman causes great war."と言つたやうに、彼の女が一八五二年に奴隷の慘狀を描いた小説 Uncle Tom's Cabin が天下の同情を動かしたのもそのひとつの原因であつた。この戦争中にリンカーンは奴隷解放令を布き、一八六五年の春、愈々南軍の首都リッチモンドを降すや、憲法を改正して奴隷制度を根絶したのである。このやうに嘗つては人間解放のために闘つたことのある彼等祖先の血は、今もなほ現在アメリカ人の中に流れてゐるのであらうか。何れにもせよ亞細亞において指導的位置におかれた一大獨立國は僅かに日本のみである。而かも東洋の解放はその地域の廣大さにおいて、その人口の莫大さにおいて南北戦争の比ではない。國運を賭してなほ悔なき聖戰である。我々はこの輝ける聖戰の意義を衷に深く

く育て、愈々牢固たる確信を以てこの使命を完ふすべく今日において備へなくてはならない。

## 二

今や時局は、嘗て見ない水準において、我が國民に、大國民たるの教養を要請してゐる。教育の大陸進出を前にして我々が最も深く考へなくてはならないことは、高い指導性とは、最もよく準備された奉仕に外ならないといふことである。多くの弱點をもつてゐる我が國の教育が、この最もよく準備された奉仕に堪へ得るであらうか。しかも高い指導性をもたない教育の大陸進出は、聖戰の意義を破壊するものである。聖戰の使命の洋々たる未來に比べて、教育の實狀は餘りにも貧困である。だが私は希望を見失ひはしない。何にも増して時局が最大の教育者でもあるからだ。そしてこの強力にして清新な刺戟が、一切の進歩に立ち遅れとなつた我が教育界の更生のためには必要である。我が國の教育も、この追ひ詰められた窮境から、必ずや脱出して自ら一新生面を切り拓いていくであらう。

併し教育や教養は、絶対に一朝一夕の業ではない。それはうちから徐々に育つものでなければ眞の力とはなり得ない。教育にはそれに要する一定の時間が必要である。時局の影響といへども、この時間的距離をマキシム以上に短縮することは出來ない。窮地におかれた教育は、恰も盜人を見て繩を縊り、敵を見て刀を鍛ふの類ではあるが、併し時局の影響は、教育革新への一轉期としてわが教育界の更生にとつても重大であると私は思ふのである。

教育革新への途は、恰も「路はローマに通ず」といつたやうに、現行教育諸問題中どの問題を拾つて見ても、路は教育革新へ通じるやうである。拙稿「教育制度はいかに改革さるべきか」(「教育國語教育」第九卷・第三號)において、一、根幹たるべき國民教育體系の本筋を明らかにせよ。二、義務教育の不延長と青年大衆機關の不備。三、學齡前保育機關の不備。四、大學の三年は短かく、高校の存在は國民教育體系をみだすものである。五、一學級兒童數の過大定員數と不就學兒童四十萬の問題。六、劃一主義と主知主義教育を兩翼とする高師及び文理大問題。七、教師再教育機關の缺如。八、教師の自由研究制の不備(教科書問題)。九、精神主義のメカニズム排撃。一〇、教育研究調査機關の不備。一一、國字問題。一二、兒童保護に關する教育法規の不備等の諸問題を挙げたのであるが、なほこの外に教育行政機構改革の重大問題もあれば、教育内容上からは、學科課程の再編成問題、各科教材の選擇及び排列原理の再検討と再編成の問題等がある。更に教育方法の問題では、今まで殆ど未開拓の領分と言つても差支へないほど、諸外國から移入された模倣以外には科學性をもつた新しい研究は生まれてゐない。我が國の教育の缺陷や弱點は最もよく教育方法の未熟に現はれてゐるといへる。そしてこれらはすべて教育者の教育に對する方法的態度如何の問題にかかつてゐると私は考へる。

これらの諸問題は、やがては改革さるべきであらう。併し現行教育の革新上、その決定的要因となるべきものが何であるかを明確にすることは、その革新の効果を能率的ならしめ、しかもその革新をして本質的價值あらしめるものである。且つ決定的要因の上に立てられた革新の効果は、その後に来るべき革新への基礎たらしむることが出来る。例へば制度上の改革が必しも内容上の革新とはならないのである。もとより制度は一定の内容を豫想して制定され、また内容は一定の制度を作り上げていく。この相互的聯關のうちには教育は有機的發展を遂げる。しかもなほこれら二つのうち發生的には内容がさきに準備されてゐる。といふのは内容自體は、常に社會生活を温床として育ち、社會生活自體の必要から教育内容として攝取されるからである。近代的産業が近代的生活の中軸をなすやうになつて、先づ最初に各産業部門に必要な職工或は技術者の養成機關が發生し、それらがやがて今日の教育制度として取り上げられたのが我が國では明治三十二年の「實業學校令」、同三十五年の「實業補習學校規定」、翌三十六年の「専門學校令」、また翌三十七年の「徒弟學校規定」等の制度となつて現はれてゐるのである。しかも我が國の紡績等の纖維業を主體とする輕工業の第一産業革命は、日清戰役後に遂行されたのであるから、この制度に包含される教育内容はこれらの學制制定以前既に社會生活では營まれてゐたのである。夫故にこの二つの有機的發展における相互的關係にも拘はらず、發生的には教育内容によつて教育制度は規定されてゐる。従つて教育革新においても、教育内容の革新が教育制度の改革に先行するのが健全な行き方であるといへる。例へば、教育制度として六年間の義務教育制が布かれ、一般國民の履習する國民學校としてそれが決定されるとき、そこには現状の如く幾多の困難が派生する。といふのは、國民の普通教育は少なくとも國民生活に必要な教材がミニマムな程

度において社會から要求され、この一定の教育内容に即した一定年限が必要であることは自明であるからである。

ところが、この教育内容が教育制度に對して基礎性をもつてゐる故に、教育内容の革新が先決問題であるといへるのであるが、併しこの教育内容革新に關する問題は、實に廣汎であつて各學課の専門家との協力による實驗・調査と吟味とに據らなければ到底科學的に妥當なものに完成し得ないのである。この革新問題こそは國家的な規模において、而かも革新の原案を教員大衆の前に幾年か晒し、必要にして十分な批判や検討を経たのちに最後の決定を見るべきものである。さうすることによつて、このたびの新算術書がそれ自體の内容からは從來のものに比べて進歩的であるに拘はらず、まさにその進歩性の故に教員大衆が新教科書を十分に理解して使ひこなすことが出來ずに却つて兒童の算數力を低下させるといふ奇現象を呈してゐるのだが、かうした経験を再び繰り返さないで済むのである。それのみでなく、かくすることによつて内容上における教材の選擇・排列においても一層完備したものととなり、また新教科書にしても細かな點で色々の缺陷をもつてゐるのであるが、かうした缺陷や見落しの災厄からも免かれ得るに違ひないのである。

要するに、教育内容革新の具體案は、極めて重大なる關係を直接國民生活にもつてゐるし、また教育制度改革に對しても基礎的意義をもつてゐるけれど、その革新は、文字通り一朝一夕の仕事ではない。併しながら、ここに更に重要な課題がある。それはこれらの教育制度及び教育内容革新の基礎になり得る革新問題である。

## 三

さきに私は、我が國における教育方法に關する研究は殆ど未開拓の領域に近いといつた。私はこの教育方法と教育者の教育の理論及び實際研究に對する根本的態度、換言すれば教育者の根本的精神をも包括した意味で次の言葉で表現しようと思ふ。教育内容と教育制度が完備したものとなれば、國民教育の實際も完備したものとかり得るであらうか。兒童は十分にこれらの勝れた内容及び制度の恩恵に浴し、以て教育の効果、教育の能率を十分に發揮し得ることになるであらうか。私は直ちにそれらを信ずることは出來ない。私はそこに内容をいかに與ふるか、制度をいかに活かすかといふ問題と共に、教育活動の中で生起する諸現象をいかに觀察し、いかに處理し、しかして兒童の経験をいかにして組織化するか、即ち活きた兒童をいかにして教養ある人間に高め得るかといふ、方法的態度の問題が残されてゐると思ふ。與へられる内容や制度は共に死物である。方法はこの死物をして活かす力である。

夫故に教師の方法的態度は、これらの基礎にあつて、これらを支へ、これらを活かすことによつてのみまた自己をも更新し得るのである。今日まで世界の隅々から新しい教育學説が我が教育界に齎された。それらの諸學説は何故に我々の教育實際の新しい指導になり得なかつたのであるか。それら

がすべて指導性をもつてゐたとは思はないけれども、確かに或るものは未來に約束するもの多い指導理論をもつてゐた。しかも何故に、わが國の教育は與へられた人類共通のこの寶をば手にし得なかつたのであるか。それを自己の掌中に收めるためには、自己の教育的地盤が準備されてゐなければならなかつた。併しわが國の教育にはこの地盤が準備されてゐなかつたのである。この地盤は、自己の教育活動の中から育つものである。そして生活によつて取り出されたものはたとへ天命と雖も之を奪ふことの出来ない權威を裏に包んでゐる。かかる地盤を築く力は方法的態度から生まれる。

方法上から言へば、現行の教育では、兒童を博學には教育し得るけれども、發明・發見に到る方法的態度の養成といふ最も重大な課題は果し得ない。嘗つてフンボルトが「野の獸は家畜より賢い」と言つたが、それは野の獸が、自己をその生命の危機から救ふ道と生きる方法とを知つてゐるからである。家畜はその飼主を離れては自ら生きる方法を知らない。生きる方法を知つてゐるといふことは、生きる力をもつてゐるといふことである。現代の學校教育は、兒童に生きる力を方法的に與へてゐないから、フンボルトのいふ家畜の水準に留まつてゐるといへる。ルソオがエミールを孤島に送つたのは、彼の反社會的教育觀念からではなく、寧ろ當時の社會的環境からの悪影響をいたく怖れたからであつた。彼のロビンソンクルソーの生活教育こそは、まさに兒童をフンボルトのいふ野の獸の位置においたものである。そこでエミールは、人類のひとりとしての天性的でしかも個性的な生き方を何も彼も自分で工夫し發見していく生活から學んだのである。私が、ルソオの教育法が反社會的なもの

でなかつたといふのは、漂流したロビンソンクルソーが既に善良な一市民であつたやうに、エミールは子供であつたけれども、彼の教師はロビンソンクルソーと同じく善良な一市民として、既に人間の歴史的社會の經驗者であつたといふのが根本の理由である。それにしてもルソオがエミールを孤島に拉し去つたといふことには教育的にはなほ批判の餘地はあるにしても、天性的な個性的な生活法を自ら發見せずには生きられない生活の真唯中にエミールを置いたといふことは人間教育の生命であつて、その點ルソオの天才的業績は不滅である。現實社會でいためつけられた人類は、かくして人間となつたエミールの中に、見失はれた清新な人間の感覺を再發見するであらう。

教育者の周圍には、諸々の事物や現象が、教育的研究の對象として横たはつてゐる。ところが我々の感覺は、我々の直観は、餘りにも我々自身の概念的な教育に禍されてひどく疲れてゐる。潑刺さを失つた直観力は、事物のもつ機能や現象の本質を掴むことが出來ずに、徒らに、それらの周邊を彷徨してゐるに過ぎない。熊澤蕃山は何故に、千里の道を遠しとせず、學問の道の中江藤樹に求めたのであらうか。そこには生活から育つた學問と、學問によつて引き上げられた生活との間に養はれてゐた學問の活きた方法があつたからである。我々はかうした方法的態度を以て教育されなかつた。教育のいのちに觸れる機會を與へられた者は寔に幸福な人間であつて、現代の教育では實に偶然にしかさうした幸運には行き會はないのである。たとへ千萬卷の書物を讀んでも、殊に教育學書は部厚でいかめしいのであるが、これらから學びとすることは甚だ困難である。といふのは、若し我々自身が、教



育者としての経験を組織化する方法を氣づかずに、従つて自己の教育的地盤をもたずに、他人のものを攝取しようとすることは、自分を浮草にする以外には路がない。私が最近切實に感じてゐることのひとつは、人間が眞に自己の使命に目覺め、これではいけないと自ら裸一貫にならうと決意するときには、恰もベスタロッチがさうであつたやうに、自分の持つてゐる書物を焼き捨てたいといふ衝動に駆られるものではないかといふことである。これは概念的な書物を讀むことによつて、却つて人間の根源的なものが晦まされていくときに、人間的感覺や直觀が自衛のために布く背水の陣であると私は考へるのである。若しさうだとすれば、彼がこの燒却によつて失ふ富は、彼の使命に新しいのちを點火するところの、従つて彼の人間的全存在を支へる新しい生命力となつて酬いられるのである。

この心理過程の中には、全然相反した二種類の人間が発見出来る。そのうちのひとりには、例へば親から受け継いだ遺産を大事にかくまつておく人間で、他のひとはその遺産を殖すために却つて自分の身につける人間である。教育的見地からすれば、前者は恰も現代の教育のやうな博學者を作る教育で、後者は洵に人間教育に望ましい學ぶ態度を養成する教育である。

かうした方法的態度の養成は、先づ教育者自身にとつての教養の根柢であり、またそれは教育者にとつて最も重要な課題である。その意味で私は方法的態度の養成が、教育革新への近路であると確信してゐる。基礎的なものは常に一般的なものである。私は繰り返し方法的態度の養成は、制度及び内容にとつての基礎であると主張する。方法的態度養成論は、教育科學にとつての基礎論であり、同時

に一般論でもある。忌憚なく言へば、私はかかる基礎論の外に、教育本質論を認め得なくなつて來た。以下私は自己の経験への反省と批判とにおいて、この教育の核心的問題の解明に全力を注いでいく積りである。

## 第一章 研究者の態度論

## 第一節 今日我々が教育といふ場合には

教育形態の歴史性 今日我々が教育といふ場合には、一體それはいかなる教育を對象にしてゐるのか。先づこの漠然とした問題に一定の方向を與へておく必要がある。少なくともこの問題の所在を明かにしないことには、今後の叙述に私は具體性を與へることが出来ないのである。

今から十一年前のことであるが、東京に教育學者會が組織されて毎月一回の集會を各自の研究發表とそれの討議に當ててゐた、何回目かの集會の席上、今は故人となつた北澤種一氏の「學級經營案」に關する有益な研究發表があつた。北澤氏は人も知る如く、アメリカにおける新教育法の眞面目な紹

介者であつただけでなく、それを自ら實驗的に再検討して來た人である。併しその研究半ばにして氏を失つたことは我が初等教育の發展のためにも惜しむべき出來事であつた。その晩も私は、北澤氏の發表を非常な興味を以て傾聴したのであるが、討論の劈頭、千葉命吉氏が、「子供が二人でも三人でも集まるところ、たとへそれが山の上だらうと野つ原だらうと、そこに教育があるのであつて、學級だけに限ることは不賛成である」と抗議した。それに對して稻毛詛風、渡邊政盛氏等が賛意を表した。私は全くあきれてしまつた。當時若輩の私は、裏にうづうづしたものを抑へながら先輩からの駁論を待つた。併しさうした氣はいも感じられなかつたので私は立つて駁論の駁論を試みたのであつた。

北澤氏の研究では最初から對象を學級生活に限定してゐるのであつて、その點千葉氏の抗議は見當違ひのものであつた。併し私が駁論の根柢にしたものは、教育的研究の對象として選擇された學級經營問題の學校教育における重要性であつた。今我々の眼前には、全國一千萬の兒童が國民教育を受け、るために施設された二萬近くの學校があり、學級はその單位を構成してゐる。これは歴史的・社會的事實である。古い時代には、家々には夫々世俗の職業があつて、家族は子供時代からその雰圍氣の中で教育され、それによつて身を立得る生活の基礎が十分に築かれた。徒弟時代に入つてからも、此の關係が隣保へ擴がつただけで、その根本的事情には變化はなかつた。併し現代では、職業が全然家庭の外にあつて、而かもそれは工場や會社等に集中され、それらの職業に就くには一定の資格が必要になつて來た。これらの根本事情の變化から、近代的學校は發生して今日の發達と普及とを見るに

至つたのである。即ち近代の學校は、家庭と社會との中間に在つて、その二者の間に出來た渠溝を橋渡しする役割を負はされた特殊形態として出現したのである。そして社會や文化は、この學校教育なしには自己を維持し、自己の發展を將來に期待することが出來なくなつた。それは恰度、個人が學校教育を受けないでは職業に就く資格が得られないで社會生活者として自己を維持し發展せしめ得られなくなつた事情に照應する。近代的學校教育は、個人と社會にとつて、かかる根本機能をもつたものとして理解されなくてはならない。現代の學校が、その本質においてかくも重大なる課題を擔つてゐるとするならば、學校教育は我々教育者にとつては、あらゆる教育的研究對象の中心課題である。従つてその單位を構成する學級の教育及び經營が教育研究の對象として選ばれることが、いかなる意義をもつかは既に自明である。科學的であらうとする研究において、特にそれが教育のやうに一種の歴史的・社會的科學でもあるものの研究において、研究の對象として重要性あるものを選び、またその對象を限定することは根本的な條件である。

これが私の駁論の要旨であつた。今日これに少しの訂正をも加へる必要を私は見出さないばかりでなく、この本義を一層徹底させる必要に迫られてゐる。

教育思想の普及や時局の影響から教育問題は愈々社會的重要性を増して來た。そして現代のひとつの特徴は、從來教育に對して無關心であつた人々が、積極的な興味を以て自己の意見を發表するやうになつて來たことである。これらの現象は、教育界へ清新な刺戟を與へるもので、教育者は虚心坦懐

これらの聲に、またそれらの意見に十分傾聴しなくてはならない。それだけに私は、この教育が何を對象にしてをり、また何處に重心がおかれなければならないかを一層明確にしておきたいのである。

## 二

**學校教育が中心である** さきに近代的學校教育を、その發生において述べたやうに、現代の學校が個人の生活、社會の發展に對して包蔵してゐる機能は、現代人及び現代社會にとつては最早や不可缺の根本條件になつて來てゐる。従つて教育について語られる場合、それは必然的に學校教育が中心の對象になつてゐるのである。教育者としては特にこの意識の根柢を一層明らかにしておく必要がある。例へば、校外教育運動が一時盛んであつた。この運動は生活教育の思想と有機的に聯關して起つた。兒童の生活が教育活動の中心の位置についたとき、放課後の隣保地域における生活指導が新しく採り上げられるやうになつたのである。従つてこの校外教育運動は一種の社會教育運動に連繫してゐる。兒童のための娛樂場、讀書室、運動場等の文化的施設から社會的・團體的訓練、公器に對する徳義心の涵養と訓練等に至るまでの諸問題が新しく研究された。そしてこれらの多くの問題は、今日まで學校教育では閑却されてゐた。しかもこれらの諸問題は學校教育にとつても重大な問題であり、同時に放課後の生活指導は、當然學校教育の任務でもなければならぬ。だが、これらの校外教育は學校教育との對立において獨自的意義をもつてでもゐるかのやうに思はれてゐたやうであるが、これは

根本的な誤謬である。私は或る校外教育研究會の席上、校外教育運動の進むべき方向について質されたときに、次のやうに答へたのを記憶してゐる。

校外教育運動は、學校教育に對立した獨自的運動であつてはならない。寧ろ學校教育を中心とし、校外教育運動の研究課題として採り上げられる諸問題も、それはやがて學校教育に攝取されるべきであるといふ豫想と見透しの下に行はれなければ、學校教育と校外教育との二元性に狹擊される兒童生活は破綻を生ずるであらう。かうなるとたとへ校外教育の教育方針が正しかつたにしても、その運動の存続は永續しがしないし、且つ一般的ともなり得ないのではないかと。

その他いかなる教育問題にしても、現代では、學校教育に重點をおかないでは、また學校教育を中心として考へるののでなければ、その具體的意義の一般性は没却されてしまふのである。夫故に今日我々が教育といふ場合には、意識するとしなないと拘はらず常に學校教育をその中心的對象として語つてゐるのである。しからば學校教育が、いかにあるべきものとして語られてゐるのであらうか。

## 三

**學校教育の計畫的・具案的指導** 現代において語られる一切の教育問題が、學校教育を中軸としてゐるといふことは、歴史的社會の課題として學校教育が重任を帯びてゐるからである。しからばその重大なる任務とは何か。學校教育が若しもこの重任に應へることが出来なかつたらば、學校教育の社

會存在の價値は、その使命とするところが大きいだけに、文化及び社會の發展、一國の盛衰に大いなる禍根を残すことになる。學校教育の存在の價値は、現實的には學校教育が重要なる社會的課題を負つてゐるといふ理由から與へられてゐるのではなく、その課題の意義を自ら實現していくときに初めて生ずるのである。學校教育におけるかかる實踐的課題としての中心問題は、學校が指導の場所であるといふことにある。指導のない學校は、學校とはいはれない。しからば學校での指導とは何をさしてゐるのかといふ問題になると、我々は事實戸惑ひさせられる。意識的な指導が、兒童に及ぼした結果から見ると、全く無意識的な指導として現はれて來る場合もあるし、學校教育における指導の幅を限定する規準がなければ、いつまでも漠然たる指導觀念が學校教育の効果を没却して、正しい發展を遂げることが出来ないのである。これについて私は自分の經驗したことで説明しよう。

或る日私は帝大の教育研究室に行つた。そこで私は成城にゐたH君に出會つた。聞けば當時H君は教育科の學生であるとのことであつた。世の中には實に不思議なこともあればあるものだと私はその譯が分らなくなつて來た。H君といへば成城小學切つてのやんちやで受持教師にも持てあまされたほどの子供であつた。H君をリーダーとしてもつた當時の彥組はあらゆる悪戯の温床地帯であつて、受持教師に氣の毒な位手を焼かせたものである。その張本人が今教育科の學生になつてゐるのだから。「君のやうな人間が、またどうして教育科などへ來るやうになつたのか。」

と、私は昔と同じ親しい氣持から不躰に尋ねた。

「それは先生の影響ですよ」

と、H君が私に向つて答へるのである。愈々私は駭いてしまった。その譯を聞いて見ると、私にもたしかに記憶がある。それは或る日の放課後のことであつた。學園がまだ牛込の原町にあつた頃で、私は校庭を見廻つてゐた。ところがいつもの萩組の子供達が十一人、圓陣に固つて何かひそひそと相談してゐる。またやつてゐるなあと思つて私はつかつかとそこへ近づいていつた。

「また悪戯の相談か」

と問ひかけたところが、最初はちよつと躊躇してゐたやうであつたが、H君がいつもの氣負つた調子で、

「A先生を叩くんです」

といふ。A先生が子供達の面前で何か受持教師に失禮な振舞をしたらしい。自分達の先生が恥づかしめられたといふので、A先生を叩かうといふ相談になつたのである。私は、「話し會ひたいことがあるから皆んなで僕の下宿にいつて待つてゐてくれないか」と半分強制的な相談をもちかけた。すると皆んなが温順なしく承諾してくれた。私の下宿は學校から近かつたし、茶菓を出すやうに小使を走らせ、私は残務を急いで整理して歸宅した。今までもとも騒いでゐたらしい連中が、いつもとは違つて緊張した面持で椅子についた。十一人とも揃つてゐる。づらつと並んだ子供達の顔を眺めて他愛もない奴等だと思つたが、半分はをかしかつた。當時彼等は五年生だつたと思ふが、十一人かかつたつ

てA先生は叩けないのである。何といつてもまだ乳臭い子供である。それに大それたことを考へたものだと思つてをかしかつたのである。子供達の話を聞いて見ると確かにもつともなことで、私もこの處置にはちよつと困つたけれど、「成城つ子等A先生を殴るといふ事件が社會問題になつたとき、澤柳校長は困るだらう、それに誰よりもこの結果が君達の思つてゐる先生を苦境に追ひやることになるぞ」といつたやうなことを話してやつた。ところがさきのH君が、

「先生解りました」

と、はつきり應じてくれた。H君が納得したのだから他の子供達に異存のある筈がなかつた。そして元氣よく歸つていつてくれた。その歸途、「先生とはいもいものだなあ」とH君が思つたのださうだ。これが機縁になつて成城高校から帝大の教育科へ志願したとのことである。この事件後私は渡獨し、四ヶ年滞在したのでその間のことは分らなかつたが、私の滞歐中幾度となくH君からは便りをもらつた。H君がその後打つて變つて、善良な生徒として成城高校七ヶ年を卒へていつたことを最近さきの受持教師であつた人から私は聞いた。

現在H君は、植民地の教育に熱心に従事してゐるが、私はこの経緯を聞いて教職の恐ろしいことを今更ながら切實に感じた。子供の將來に幸か不幸か分りもしない幼い時代にH君に生涯の職業を決定させたといふ事實が、そしてそれが全く自分の夢にさへ思はなかつた無意識のうちの出來事であるだけに恐ろしい職業だと感ずるのである。

私はこの偶發事件の處理を結果から見てその中に指導上の二つの段階があると考へるのである。意識的段階と無意識的段階に區別される。意識的段階の指導としては、前述の如く、事件の發見から自分の下宿で子供達と話し合ひ、また子供達に私が最後に「この結果が誰よりも君達の思つてゐる先生を苦境に追ひやることになるぞ」といつたところまでで終つてゐる。この事件以來H君が善良な生徒になり、教育科へ志願するやうになつたといふこれらの出來事は、全く無意識的な段階に屬する。これまでも指導といへるかどうかはひとつの重要な教育上の問題である。この問題については後の「指導と教師論」の章で取扱ひたいと思つてゐる。

ここでは一應、次のやうに學校教育における指導を規定しておきたい。學校教育における指導は、意識的な計畫的・具案的なものであつて、従つて指導によつて生ずる一定の能率的な効果の正確度を豫想したものでなければならぬ、と。學校教育における指導概念が、いかに云爲されようとも、この定立は指導の基礎としてのミニマムの要求であるから、この定立項目の内容だけは、いかなる指導の場合でも含まざるを得ないのである。そして學校や教師が児童や社會に對して負ふべき責任のうち、ここに定立しただけの指導限界に對しては、直接の責任として社會や子供の父兄からも要求され、また學校や教師も自ら進んで負ふべき自己の責任限界である。

これこれの具案的計畫でやれば、必ずこれだけの効果を能率的にあげ得るといふ指導でなければならぬ。しかもこの方法は十人の子供を十人共、少なくとも一定の水準までは確實に引き上げ得る指

導でもなければならぬ。かかる指導法は、教師の思ひつきや理論からの續釋として與へられるものではなく、飽くまで取扱はれる對象に即した方法に俟たなくてはならない。それはかかる指導を生み出す根柢である教師の方法的態度が、やがて児童の學ぶ態度の養成に變るやうな教育法でなくてはならないと考へるのである。「進みつつある教師のみ、教師たる資格がある」といはれる意味も、かうした教育法においてのみ正しく理解されるであらう。

要するに、今日我々が教育といふ場合には、學校教育のことを指してをり、しかして學校教育は指導性を得て初めて社會的に價值あるものとなることが出来る。且つこの指導とは、必ず一定の効果を能率的に收め得るために、意識的・計畫的具案に據る指導を根幹とするものであるから、この目的を達成するには、教師の方法的態度の養成が基礎課題になる

## 第二節 教育に關する根本的態度の種々相

一

教育の宿痾 教育は、政治、經濟、文化の現在及び未來につながつてゐて、それらは相互に堅い紐帯で結合されてゐる。また現代人は、近代的學校組織の發達と普及のために、誰でも、少なくとも小學校教育だけは卒へるやうになつた。さうしたことから現在、誰でも教育に關する意見をもつやうに

なつた。たとへこれらの意見が區々で、また一言に過ぎないものが多いにしても、これはひとつの進歩である。殊に最近對内及び對外的社會事情の激變を契機として、一般の教育への關心は著しく高まつて來た。そのうちの目覺しいものを拾つてみても、次代社會の直接の擔當者である青年大衆の教育機關新設問題、それに伴ふ國民教育體系の制度上及び内容上の再組織問題、未曾有の大事業である東亞協同體の計畫に伴ふ國內教育への反省と改革問題等々があるが、これらはどれも相互に關連した重大課題である。教育の改革、教育の進歩にとつては、嘗つて見なかつたぐらひ絶好の機會に遭遇してゐるといへる。この惠まれた機會を、永年うちに積まれた實力を發揮すべく活用しなくてはならない。まさに教育者にとつての試金石時代である。だが明治初年の教育改革が、我が國唯一の庶民教育機關であつた寺小屋教育からの合理的發展として試みられたものでなく、いきなり制度及び内容上から先進國のものをその儘の形で、木に竹を接いたやうに移植したものであつたために、我が教育界の實狀は理論及び實際的建設において今日なほ未熟である。未熟であるといふよりは寧ろ安易な模倣が教育界の風潮を輕薄にし、科學的研究精神を稀薄たらしめた結果、科學的研究方法を攝取し得なかつた。夫故にこの未熟は、永遠に開花期や結實期を約束しない運命的な宿痾である。

さきに述べたやうに、教育計畫は政治、經濟、文化に基本的な關連のあること、また誰でもが教育に關する意見をもつてゐることに加へて、この教育界の宿痾の故に教育改革に對する意見は愈々區々であつて殆ど收拾出來ないまでの混亂に陥つてゐる。この混亂に對して、現在我々が教育界の權威者

或は學者であると思つてをり、また彼等みづからもかく自任してゐる人々が自ら光となつて收拾し得るであらうか。この七十年餘りの間我が教育界の指導者達は、さきに述べた宿命を負つて、徒らに次から次へと新しい學說の紹介に腐心して、自國の教育的地盤を築くのを忘れてゐた。自らの地盤をもたないところで、これらの學說は育ち得なかつた。それらは床に飾つた切花のやうに枯れては捨てられ、また新しく盛られていつたに過ぎない。これが我々の指導者達の實狀であつた。かうした傾向は我が國文化の根柢に横たはつてゐるひとつの弱點であつて、留學生文化といはれるのもそのためであるが、併しこの弱點を最もよく露はしてゐるのが我が教育界である。もとより一、二の例外は何時の時代にもあつた。併しそれらが大きな力となり得なかつた。また現在とても成り得ないところに傳統や宿命の執拗さを感じるのである。學問の傳統は一概に排すべきものではないであらう。併し黨派心によつて護られ隱蔽されてゐる學問研究は、腐爛した屍である。かうした學問研究が教育界に多いし、殊にそれは傳統をもち、その傳統の權威を維持しなければならぬところにその臭氣が益々發散する。併しどれもこれも、その因由に遡れば我が國の文化や教育に負はされた歴史的な運命にある。而かもこの同じ歴史の進化が片方では日本の國運發展に對して、ひとつの重大な使命を課してゐる。現在日本の教育は、この宿痾的な運命と明日への光明に輝いた使命との相剋に、戦場の苦難にも優る苦杯を嘗めさせられてゐるのだ。これに對する我々の自覺は、ルソオが教へたやうに「人間が途を誤るのは、途を知らないからではなく、知らないことを知つてゐると思つてゐるからである」といつた

警告から出發すべきではなからうか。

かうした自覺から謙虛に出發するとき、そして目前にのしかかつて來てゐる課題の重大さを思ふとき、我が教育界に、今日ほど全體主義の名で呼ばれてゐる協同の精神の必要な時代は嘗つてなかつたであらう。各人が各々の持場々々の仕事を、共通の課題解決に向つて協同すべきときである。即ち部分々々の仕事、ひとつの同じ希望において、ひとつの同じ目的に向つて有機的に集中され、全體の精神によつて統制された指導が個々の新しい力を産み出し、この新しい力がまた全體としての新しい力を創造していくこの流れに棹して一新生面を開拓しなくてはならない。集積された材木が家ではないやうに、各々が夫々の位置を得て全體を支へ構成する力に代らなくてはひとつのバラックさへも建てることは出来ない。まして我々の眼前には今や世界史的大建築が計畫されてゐる。それが大きければ大きいほど新しい地盤の基礎工作の必要に迫られるのである。

## 二

**教育における利己主義** 私は先づあらゆる地盤の再吟味から始める。そのひとつとしてさきの教育改革意見がいかなる根據から出發すれば、かくも區々に分れてゐるのか。言ひ換えれば、主張の根本態度は皆同じであるのか、それとも異なつてゐるのか。この問題を先づ明かにしておきたいと思ふ。先取的に言へば教育改革に對する態度は根本においてはただひとつであるべきだと私は考へる。

この根本態度の問題は、事柄に關する認識の相違や事柄に關する理解の深淺から來てゐるといつて終へば、それきりのことかも知れないが、もつと重大な要因から考へなくてはならない。私が重大な要因といふのは、意見の根本態度を決定する上に、それが本質的な重要性を含んでゐるといふのではなく、現實がそれによつて強力に動かされてゐるといふ現象上から考へてのことである。例へば教育改革が政策的に遂行される場合、父兄が自分の子供達のために利己的に要求する場合、教育者が自己の地位を擁護すべく主張する意見の場合等々を考へて見よう。

政策は、理論なしに政略的に強行される場合もある。かうした專斷は現時の聖代ではその跡を斷つてゐるであらうから問題外であるけれども、政策が若し教育の本質的理論に重心がおかれないうで、政策のための理論本位で行はれた場合に、教育の實際はどうなるであらうか。父兄や教師の利己の見地からの意見が實現した場合にも教育は正しい健全な發展を遂げるであらうか。利己的立場は常に現實に即してゐる。そしてその名の示す如く個人的、黨派的であつて全體の觀念を喪失してゐる。社會のあらゆる領域に亘つて教育ほど國家や社會の、また國民や人類全體の幸福なる未來的發展を純粹に自己の使命とするものはない。それは明日の開花を今日において培はなくてはならないといふ意味で、教育は社會文化建設にとつての基礎工作である。この教育の未來性と基礎性とは、いかなる教育改革に際しても考慮さるべき根本條件である。

併るにこの根本條件は、近代の學校教育がひとりでに思ひついたものでも勝手に工夫して作りあげ



たものでもなく、近代社會が、自己の指導、自己の發展のために生み出したものである。即ち近代的學校教育は近代社會の生み落して嫡子である。我々が現代において、教育改革を論議する場合には常にかかる社會的機能として發生した學校教育を對象にしてゐるのである。

## 三

**教育改革の最大障礙物** 教育改革に對する根本的態度の相違から惹き起される事件が、若し最大不幸を齎す場合、それに對する責任は一體誰が負ふべきであらうか。例へば或る七年制高等學校では、一學級四十名の合格者が七ヶ年の課程を卒へるまで平均七人の死亡者を出してゐる。入學試験競争が激烈なため生理的に抵抗力の弱い児童達が、既に準備試験中に蝕まれてゐるのが多い。それに加へて新設學校の名譽のため大學入學率を高めなければならぬ。生徒達は母校の名譽の擔ひ手として、青春の逞しい發育期を過度の勉學のために費さなければならぬ。私は郷里鹿兒島の一中に學んでゐたとき、ひとりの教師から「學生が勉強のために斃れるのは、軍人が戰場で名譽の戦死するのと同じだ」と教へられ、この言葉に感激したことがあつた。當時一中は縣下の最優良校であつた。私には、これと同じ意氣、同じ感激がこの高等學校のうちにも流れてゐるやうに思へる。私はかかる心意氣を愛する。併し、生徒達の死は不幸である。私は彼等の生存權を同じく人間教育の名において擁護したいのである。また同じく人間教育の名においてその責を質し、將來の教育のために反省したいのである。

これはひとつの顯著な實例ではあるが、入學試験競争と入學後の強制勉強の行はれる女學校及び女子専門學校生徒の罹病及び死亡率も驚くべく高い。教育は兒童の生涯の幸福を見通した計畫で行はるべき筈なのに、これらの現象はそれに逆行してゐる。父兄は何故に、愛兒のために訴へないのであらうか。學校は何故に生徒を死に到らしめた責を自ら負ふとしないのであらうか。生徒達は依然亡友を名譽の戦死者だと思つてゐるであらうか。ここで一番はつきりしてゐることは、生徒の病死の原因が、父兄は父兄自身の虛名のために、學校は學校自身の名譽のために、生徒は學校の名譽の擔ひ手としての誇りのために惹き起された共通の心理過程にあるといふことである。死んだ子供達のために、誰も彼等の生存權について代辯するものもなく、また毎年かうした不幸事件が何事もなかつたかのやうに繰り返されてゐるのは一に相互の虛榮心や利己心に出發してゐるからである。

かうした教育現象に對して、直接子供を送り出した小學校の教師達は、いかなる見解をもつてゐるのであらうか。また監督官としての文部當局では、いかなる處置をとつてゐるのであらうか。入試問題は根本的改革に迫られてゐるひとつの重大なる教育問題であるに拘はらず、今日まで枝葉の改革案のみが蒸し返されて來たに過ぎない。この傳統の力は、實に恐ろしい力であつて、兒童と父兄との、ひいては小學教師の教育に對する根本的態度を根こそぎに覆して終ふのである。作家横光利一氏が、「子供が中等學校へ入學試験を受けるやうになると教育に對する考へが全く違つてくる」と歎聲を漏らしたと聞いたが、それは恰も或る魔術者の魔術力圈内にはいると、誰でもその魔術力にひつかかる

やうに、入學試験準備期にはいると、不可抗力的に誰でもそれまでに抱いてゐた教育上の意見を忘却して準備教育に熱狂する。

入學試験の現行制度は、第一に小學校教育發展の最大の妨害者であり、第二に總數の約七、八割に當る非受験兒童の義務教育完成期の教育をして不徹底ならしめ、第三には受験兒童の體位を著しく低下させ、第四には父兄、子供、教師の教育に關する根本的態度を利己的ならしめる。もとよりこれは教育上のひとつの現象に過ぎないけれども、その及ぼす影響の廣汎且つ重大なる點において等閑視出來得ない問題である。かかる問題が永年存続され、根本的改革を敢行し得ないところに、我が國教育にとつてのひとつの弱點が伏在してゐる。この弱點が除去されない限り、特に教育内容の進歩は望まれないのである。この弱點だけではなく、他にも幾多の弱點を包蔵してゐる我が國教育の改革に對して、それを拒否してゐる根柢に、我々共同の研究課題としてその正體をはつきり突きとめなければならぬ。何が横たはつてゐる。次節において私はその究明を試みよう。

### 第三節 問題の所在は方法的態度にある

—

**教育の科學性** ひとりの發見者或は發明者は、千人の模倣者に優る。すでに我々の幼い魂の中に、これらの發明、發見家がいちをかけた苦心談と共にその名は深く刻み込まれてゐるのだが、人類の幸福と榮譽のために、人類の發達史は發明・發見の歴史であるといへる。もつと積極的な表現を用ふるならば、これらの發明・發見がすべて何等かの意味で、生活の維持と怡樂のための資源開發に外ならなかつたといふ意味で、發明・發見の歴史は、純粹な人間生活史であると主張したのである。

特に時代が進化・發展の過程にある場合には、發明・發見家の存在は益々その重大性を加へていくのである。今日我が國で、ラヂュームの發見者であるキュリー夫人傳が愛讀されるのも、これは一種の流行だけでなく、大なる振幅をもつて搖れてゐる時代を呼吸してゐる人間の要求も多分に働いてゐると私は考へる。深淺の差はあつても、神風號が歐亞連絡の新航空路開拓に、我が國民の血を湧かしたのもこれに共通する心理がそこに作用してゐる。殊に人類生活への寄與において、國境を立ち越えた人間精神の輝ける希望を、我々はこれらの現象の中に見出すのである。

私がここに發明發見の問題に言及したのは、特に次の二つの理由からである。第一には、教育者の精神は、この發明・發見家の精神に通ふものでなければならぬといふことである。教育の仕事はよく藝術家の創作になぞらへて考へられ、また一見それは兒童を人間に仕上げていく過程と、藝術家が作品に仕上げていく過程とは相似してゐるやうである。いかにも多くの類似點を擧げることが出来るが、併し例へば彫塑家が素材に向ふ場合、その素材は彫塑家の手法に、その素材が木材であるときと

大理石であるときとは、一定の制約を受けるので、素材そのものの研究は必要であるにしても、その素材から作り出す作品のイデーは主體の側にある。もとよりその主體の側における創作イデーは社會的指導性から生まれたものであるにしても、藝術創作の場合、主觀とそれの手法に重心がおかれるやうに私は考へるのである。若しさうだとすれば、教育が、飽くまで夫自體人間の自發活動の主體である児童と環境との間に生ずる活動現象を教育の社會的機能の要請する指導原理に基づいて計畫的に起す教育活動との間には相互に異なるものがある。即ち教育は、それ本來のものとしては児童なり教育現象なり教育の機能なりに即して飽くまで忠實であることを要する。この點發明發見が、純粹に自己の對象に忠實であらうとする點において共通する精神が見られるのである。然るに今日まで一般人も教育者も、多くの場合、教育を主觀的に觀察し、考へ、主觀的な意見を作りあげて來た。教育に關する意見が區々で、その歸趨するところを知らないのもそのためである。若し我々が、同一の對象をその事實的現象において忠實に觀察し、考へ、そこから作り出していく理論であつたならば、科學者の研究の如く、漸時に相接近し、遂に同一の原理に到達し得た筈である。

叙上のことを要約すれば、教育の仕事は、從來の藝術的雰囲気から脱け出して、科學の精神に立ち戻らなければ、自己の機能を正しく十分に發揮することが出来ないといふことになる。併しこのことによつて私は、藝術を拒まふとするのではない。寧ろ反對に眞の科學的精神は、夫自體藝術になり得るのである。偉大なる科學者は大抵偉大なる藝術家でもあつた。この接近は、偉大なる科學者の論理

が直觀的思考から構成されてゐるといふ事實から、そして藝術は直觀なしに作品となり得ないといふ事實から、この二つを綜合するとき直觀的技術や手法に共通するものがあり、またこの直觀力が發明や創作の原動力となつて科學と藝術の接近が作られていつたと想像される。なほここで私の附言しておきたいことは、教育者の相手が發育過程にある人間、即ちこの児童を相手とする故に、また人間教育そのものが創造的な仕事である故に、我々の水光案内は、さきに述べた偉大なる科學者の足跡に學ぶべきであるといふことである。この第一の理由として述べたものは、第二の理由として考へたもの入門に過ぎなかつた。次の問題において私は本章の核心に觸れていきたいのである。

## 二

**科學的方法の對象性** 學校生活の中では、日々幾多の教育的現象に對して、教師はそれを解決していかなくてはならない。その解決に當つて、教師はそれぞれ適切な方法を選んで始末をつけていく。例へば盜癖のあるひとりの児童を矯正する場合、或る教師は「自分のものと他人のもの」といふ區別の觀念をはつきりさせるために訓誡するであらう。他の或る教師は、ひどい體刑を與へるかも知れない。この教師は盜癖のやうな習慣は訓誡だけの叱責では困難だと思つて振つた鞭かも知れない。更に他の教師は、彼にどうして盜癖がついたかをよく調べて、その因由を質し、一應環境の整理を試みた上で一段、二段と適切な對策を講じていくかも知れない。そしてこれら三人三様の取扱ひを、或はひ

とりの教師が三人の子供に對する取扱ひとして考へてもいい。それはこれらの教師達は、子供の性質をよく知つてゐるので、夫々に適當した方法を選んだものと考へられるからである。矯正された結果を子供の側から見ると、或る子供の盜癖はそれきり跡を斷つたかも知れない。或る子供は一時止んでその後幾月か、幾年かの後にまた始まつたかも知れない。或る子供は盜癖がなほらないだけでなく、盜む技術が前よりも一層巧妙になつたかも知れない。

矯正法にもいろいろあれば、その結果もいろいろである。恰もさきに述べた教育に關する意見が區々であるのと同じである。教師の主觀の勝つた矯正法である限り十人十色である外はない。これでいいのであらうか。十人の盜癖ある子供を十人共的確に矯正し得る方法はないものであらうか。この疑問は私がその他の訓練についても、また算術や國語教授について考へる場合にも同じである。算數の力や國語力を一定の水準までは引上げ得るといふ確實な教育方法は確立し得ないものであらうか。

これらの疑問が永い間私を悩ました切實な課題であつた。私が發明發見家の精神に倣ひ、更に第三の理由として、彼等の根本的態度の現はれである方法に導かれたいと思つたのもそのためである。周知の如く、キューリー夫人が實驗材料としての原鑛を集めるのにも苦心したけれども、それ以上に言語に絶した慘憺たる勞苦は、その鑛石中にひそんでゐるラヂウムが一向自己の正體を露はさなかつたから、それを凡ゆる方法を盡してその原素を裸にしようと試みたこの永年に亘つて續けられた研究生活の中にあつた。その際ラヂウムを發見するまでの實驗、觀察上の苦心は、研究對象の性質を明

かにすることであつた。換言すれば夫人によつて試みられた實驗方法は、夫人自ら勝手に考案したものではなく、對象自體の性質によつて教へられた方法であつた。寧ろ夫人が工夫、考案した方法を訂正していつたのは、對象そのものの性質であつた。夫人は、對象の性質に導かれて方法的態度を築き上げていくことが出来、その力がやがて新しい發見に導いたのである。

發明・發見家や一般に勝れた科學者に見る研究に對する根本的態度は、實は研究對象自體の要請する方法の中に養成されて來たものである。最初から彼等が確乎たる根本的態度をもつて研究に臨んだ譯ではなく、それは研究過程における方法的態度の形成につれて養成された。即ち方法的態度が根本的態度を作り上げていく場合の基礎になつてゐる。このやうに方法的態度を根柢に缺いてゐる一般の精神主義の脆弱性もこれらの關係から理解出来るのである。

私はかうした方法的態度で、さきの盜癖ある子供の矯正問題を、ひとつの試みとして解決して見よう。先づ第一に私は、教育の機能が未來性と基礎性にあることから、次のやうに解決案の一般的根本方針を決める。

この不祥な事件を通じて、その子供が一層善良になり、生涯の幸福を確保するやうに導かう。

この根本方針は、その子供の兩親の取扱が血縁の感情から怒の鞭となつて現はれる場合とも、刑事上の取扱ひがその結果に對する冷酷なる責任を刑罰として追求する場合とも異なつて、純粹に教育的な意義をもつてゐる。それは同時にその子供ひとりの責任問題としてではなく、少なくとも家庭、隣

保、學校、教師、交友の連帶責任問題として解決すべきことを要求してゐる。かうした正義そのものに一切の光榮を歸するやうな仕方は、特にこの種の問題の解決に望ましいことであるが、それによつて教師は一層ブレインな人間的情熱を以てその子供と處理とに向ひ得る。且つ單に盜癖を矯正し得たといふだけでなく、子供と教師とが共同して社會の秩序に従順であることに努力していける。そこに明日の新しい生活への希望における新しい出發が約束されるのである。

次の仕事として私は、子供の盜癖がどんな経緯から生ずるものか、それを類型的に研究しておきたい。もとよりこの種の研究は、訓練上の幾つかの重大な問題として學校では、または教育研究機關では研究調査が出来てゐなければならぬ筈だ。醫者の診斷決定と處方や手當を決めていく基礎になる臨床的病理學研究と同じやうに、教育的診斷及び治療學として、教育にもなくてはならないものである。次に掲げるものは、心理學者の研究を参考したものでなく、實際經驗の中から抜き書きしておいた自分の覚え書きである。従つて主觀の勝つたものであるかも知れないが、ただ事實や現象に即して發見したものであるだけに十分に客觀性をもつてゐると自分では考へるのである。少なくともかうした材料が蒐集されてやがて完全なものに纏めあげていく參考資料にはなり得ると思ふから敢て掲載する次第である。

一、社會秩序の基礎觀念が、子供は子供なりに家庭や學校における日常生活での訓練として養成されなければならぬのが缺如してゐる場合。

二、消費教育が不徹底で、而かも家庭は嚴格過ぎ、子供の享樂慾、虛榮心に對する刺戟の多い場合。

三、子供が周圍から疎外されてゐる場合。それは子供自身が自己の卑下的性癖から家族、教師、友人等から疎外されてゐると思ひ込んでゐる場合と子供自身の孤獨或は排他性のため家族、教師、友人等から疎外されてゐる場合がある。

四、子供にリーダーシップの觀念の萌芽頃から特に現はれる奪略行爲が持續して習癖となる場合。

五、子供の一定年齢期から現はれる一種の蒐集慾が指導されなかつた場合。

六、盜癖ある子供から強制或は影響された場合。

私はこれらの基準をもつて、自分の前に困惑しておどした態度で立つてゐる子供から、その盜癖發生の根源を先づつきとめようと試みた。大抵の場合、初めの第一、二、三項目は共通してゐる。

第四、五項目の現象は普通尋常の半ば頃から芽を吹き出すやうに察せられる。第六項目が集團的盜癖となつてゐた場合の矯正は、ひとりの子供の場合と違つて一番やさしいのである。最も効果的な方法は第一項の社會秩序に關する觀念養成の日常的訓練、このために學級生活に新しく協同、責任の觀念を養成し得るやうに仕事の分擔を自治化し、つとめて協同生活のみが與へ得る喜びを味へるやうに新しく計畫し、その中に第二項目の消費の教育を實際化した。自分の經驗からは、この盜癖の矯正に第三項目の子供の周圍からの疎外が豫想以上に重大な關係をもつてゐることが分り、つとめて家族や教師や級友が、その子供に好意ある關心をもつやうに、例へば學級兒童の誕生日祝だとか、訓練及び學

業上の進歩に關する個別的な報告だとか、激勵だとか、要するに子供のひとりびとりに對する世話心と學級の協同心とを結合するために努力し、連帶責任の觀念を新たに養成していくことによつて救済し得た。

これらの基礎工作のため、子供の盜癖は自然に忘れられてゐる間に癒つてをり、却つてその子供によつて教師も學級も新しい光明を見出した。私の成城學園小學部の主任時代に出會つたこの種の問題は、この方法を學級擔任教師と協力して試みたが、その効果は確實であつた。

私は、この矯正法の原理を、教育計畫の對象である教育の社會的機能と教育的現象に即して、何がその本質であるかを掴み出す方法的態度から學んだ。さきに科學者の發見において、飽くまで對象に即し、その對象の示現する本質を *try and error* の方法的態度で裸かにしていくこの研究者の根本的態度に學びたいといつたのも、叙上の如く、相互の近似性の故であつた。私はこの問題を、本書の課題を解決していく一般的基礎論として要約しておきたい。

## 三

**方法原理の共通性** 先づ次の疑問から出發しよう。我々が、何かの事物について、何かの現象について、それを科學的に處理しようとする場合に、幾つもの異なつた方法があるのであらうか。水素の實驗において、亜鉛屑から水素をとる場合と水の電氣分解によつて水素をとる場合とは、その装置

と方法とは異なつてゐる。異なつた材料から水素をとり出す方法は夫々に異なつて來る。併しこの方法の相違は、哲學的な主觀の解釋の仕方から來てゐるのではなく、對象自體の要求する方法に由來してゐる。即ち科學的實驗は、對象に働きかけ、對象がその働きに對していかなる反應を起すかを細かに觀察して次の方法を定立し、かくして漸時にその對象の中に潜んでゐる本體を露はにしていく方法を發見するのである。對象は何も語らないけれども、方法的失敗の苦杯は對象の與ふる峻嚴なる警告の鞭であり、方法的成功の祝杯は對象の與ふる嚴正にして唯一なる方法の自己示顯に外ならない。對象の本質曝露への方法の最短距離は唯一のものであり、科學者は最後にこの絶對唯一の方法定立へ、自己の實驗を押し進めるために *try and error* の苦難を嘗めさせられるのである。併しこの難行の途において、科學者は方法的態度を養ひ、科學的精神を育くんで今日の光輝ある歴史と効績とによつて、人類生活を幸福にしました豊富にして來たのである。その科學的精神の苦難がいかにかりのものであつたかは、フスやコペルニクスやガリレオ等の例について見ただけでも分る。教育の領域においてもコメニウスやペスタロッチ等は、これと同じ方向において新しい途を開拓した先達であつた。ペスタロッチが死の前年、「白鳥の歌」の中で、「一切を試験せよ」と訴へてゐるのは、まさに彼の苦難に充ちた生涯の努力が、人類を幸福にする確實な途であると確信するに至つたからである。彼のこの確信がどこから來てゐるのかを直接彼の人間愛に結合してはならない。彼の人間愛の精神はもとより天性的であつた。併しこの確信は、彼の人間愛の精神が人間教育の科學的方法に自己を顯現したところ

ろから來てゐる。それだけに彼の死と共に科學的業績が地下に埋れんことを恐れたのである。不幸にして彼のこの豫感、今日までのところ的中してゐる。彼の後繼者であつたヘルバルト及びフレイベル等更にその後の教育研究が哲學化していつたことによつて、彼の蒔いた種子は、今日もなほ芽生えてはゐない。その後の開花を我々は何時の時代に實現し得るのであらうか。私はかうした意味で、教育の「ペスタロッチへの復歸」を叫びたいのである。

教育の實際指導に關する研究は、最早や哲學や理論的研究では達せられない。理論的研究からすれば、リットーの教育理論は、恐らく理論自體としては完成されたものである。併し教育の實踐において、それが實現されない限り何の價値もない。價値は實踐的に作られたものに與へられるのである。科學的な指導のみが、各教師の日常的な教育活動を組織化してくれる。そこに我々は新しい地盤を學校生活の中から築いていかななくてはならない。その際、我々にとつて最も重要なことは、生活の中からとり出されに成果が、たとへ大きなものでないにしても、少なくともその成果だけに對しては「一切を試験せよ」といひ得るだけの確信をもつために、何よりも事物や現象の中からその本質を掴み出す方法的態度を養成すべきである。この方法的態度は、一朝一夕に築かれるものではなく、我々が忠實に教育的事物や現象にとどまつてそれを深く觀察し、考へ、これを教育全體の社會機能に聯關させて、それらのもつ教育的意義を解明していく過程のうちに徐々に養はれていく。單に方法論的研究の結果として與へられるものでもない。從來の哲學的方法論においては、對象と方法の問題にしても、それ

の相關的關係は説いて來たけれど、對象が方法を決定するのか、方法が對象を決定するかといふ、この最後の要因については解明してくれなかつた。科學は方法論については多くを語つてゐないけれども、科學が事實において我々に示してゐるものは大きい。科學的實驗における方法や装置の行詰りが新しく展開したときに方法上の發展や装置上の進歩が見られるのであるが、この行詰りは對象の性質に關する新しい疑惑にぶつつかつたときに生じる。その新しい疑惑の解明が方法的に行はれるとき、そこに方法上の進歩があり、その進歩が對象の本質への接近を意味する。即ち方法の進歩を拒むもの或は障礙となるものが對象の本質自身であつて、而かもこの拒否と障礙とを契機として方法は進歩する故に、根本においては「對象が方法を決定する」といへるのである。科學の研究が我々に示した方法は、まさに對象の要請する方法であつて、決して恣意的に人間の觀念から作られたものではない。そこで、方法の發展に對する、決定的要因としては、對象が方法を決定し、相關的要因としては、對象と方法との相互關係の二つの要因が必要であつて、それらは有機的に關係してゐる。例へば、或る鑛石中から元素をとり出す實驗過程において、今までの方法で、その元素の性質を明かにすることが出来なくなつた場合、既にその方法は元素の性質から離れて終つたのであるから、實驗者は *try and error* の方法で、再びその元素の要請する新たな條件を探究しなくてはならない。かくの如く方法は、その根本において研究對象である事物の性質によつて規定されてゐる。併し新しい條件で成功したときには、その事物は否應なしに實驗者の前に自己の本質を裸にせざるを得ないのである。こ

のやうに方法は根本においては対象に決定されながら、その発展の過程においては常に相關的關係の中に方法の發展と対象の本質への接近とが見られる。

この原理を教育上の問題解決に當て倣めるとき、人間精神に關する出來事は一層複雑でもあり不明でもあるから非常な困難を伴つて來るけれども、さうであればこそ一層、方法上の正しい原理に従ふことが必要になつて來るのである。

この方法的態度を以て一切の教育的研究は貫かれなくてはならないと私は主張するのであるが、教育的實驗は自然科学的實驗とは本質的に異るといふ反對を受けるかも知れない。この反對には十分傾聴すべき理由と根據があると私も考へるのである。第一教育的實驗における兒童が問題である。従つて實驗に對する態度は、自然物に對するのと違つて倫理或は人道上の問題が起つて來る。そのことについては私も十分自覺してゐる積りである。だが反對論者の武器である教育者の倫理性の問題こそ實は私が最も考慮してゐる事柄である。偉大なる自然科学者は、この倫理性の問題を考へることなく、而かも自然に關する理解の深まるにつれて、彼等は最もよく自然を愛し、謙虛に自然に逆ふことをしない。それが彼等の人間性を、寛大で、謙讓で、平明な人間らしい教養の高い水準にまで押しあげていつた。この事實を我々教育者は反省する必要があると思ふのである。積極的には、教育者としての倫理は、子供の生涯の幸福を人類全體に及ぼすために、最善の方法的態度を選ぶべきである。それによつて、子供も亦人類に幸福を齎らす教育のために寄與し得るのである。教育的實驗や取扱ひが、水

の流れの如くひとたび去つては再歸しないやうな發育過程にある子供を対象とするとき、その實驗の成果は歴史的なもの、一回切りのかけ替へのないものである。それだけに慎重を要するが、教師の兒童に對する單なるセンチメンタリズムからの反對に對しては、私は敢て抗議する。却つてそのために教育研究は科學と四つに組むことが出來ず、その健全なる發達がいかに遲滞せしめられたか知れないのである。なぜかと言へば、彼等は自己の主觀から解放されることを最も恐れてゐるからである。

併し次のことは十分考慮されなくてはならない。原理的に科學の方法的態度を以て一切の教育事象を解決していくときに、そしてそれが最も正しい地盤建設であると思ふのであるが、その研究は同時に教育の社會性ないしは、歴史性から要求される發生的方法、を、さきの科學的方法に攝取しなければならぬ。それは教育の対象自體が、歴史的存在でありまた歴史的現象として、常に發生過程を通じて現實的存在となりまた現實的現象となつて現はれ、更にそれらが未來へ連續發展していく時間的存在や現象であるからである。併しこの發生的方法の攝取が、さきの科學的方法に何等原則的變更を與ふるものでないといふのは、發生的方法自體が、対象の性質によつて要請されたものであるからである。夫故に私は、研究対象に向ふ根本的態度は一つであると強調し、かうした方法的態度において教育内容の改革問題を解明していきたいのである。



## 第四節 機能と方法の不可分性

—

宗教と哲學から何を學び得たか 十九世紀における教育學の哲學化は、教育の實際家達を思ひ上つた風潮に導き、却つてそのために教育は俗流化の傾向を示して來た。實は私自身がかうした時代の影響からこの苦杯をしたたかに嘗めさせられて來たのである。私は最初教育的精神の昂揚を、基督教に求め、聖書の研究にひたむきになつた。これは私の師範在學時代に初まつて、獨逸から歸朝する頃まで續いた。従つて私の滯獨四箇年の間にも教育、心理、哲學の講義と共にブルトマン、オットー、ハイラー、ラーデ、フォン・ゾーデン、ニーバガル等の神學の講義までも一週四、五時間、多いときには十時間も聽講してゐた。私を聖書の研究へぐつと惹きつけたのは、私が成城に職を奉じてから、親しく内村鑑三先生の毎日曜毎の聖書研究を聽くやうになつてからである。人類の豊潤な經驗の書として、聖書は人間の人的解放を世界史的課題として私の血の中に注ぎ込んでくれた。また西歐の思想文化や生活を理解するに必要な客觀的基礎を與へた。併し教育的な實踐において、私の足は一向大地についてゐない。私は自分の仕事に全力を盡した。けれどもその教育的効果は常に偶然的なものとし

か考へられなかつた。算數の力を國語力をどうして子供に養成するかといふ問題になると私には自信がもてなかつた。感激や興味が子供を教育するやうに、當時の教育思潮は私に教へてくれた。それはまた私の宗教的感情にびつたりしたものであつた。併しながら、この行き方は實際教授に當つて時たま素晴らしい思ひつきは與へてくれたけれども、子供を一段々と積み上げていく指導力にはならなかつた。十人の子供を十人共、一定の水準まで確實に引き上げ得る方法を切望しながら、依然その方法が発見出來ないで私は永い間苦しんでゐた。

ところが運命は私を一層この苦しみの深淵に押し込んでしまつた。私の當時の苦しみに拍車をかける機會に偶々遭遇したのである。無論その當時私は、この拍車が自分の課題解決への光だと考へて、自ら進んでその拍車を受けたのである。師範を出て二年目の夏、小原國芳氏が歸郷して開いた哲學に關する講習會の一番熱心な聽講者のひとりとなつて、講師からも大いに認められ、それがやがて成城に招かれるやうになつた最初の機縁になつたのである。これが病みつきとなつて、日本で得られるありとあらゆる哲學書を讀んでいつた。當時師範出の初給は十八圓であつたが、平均ひと月に三千頁宛讀破してゐた私にとつてこの俸給は本代だけになつたが、平均ひと月に三千頁宛讀破してゐた私にとつてこの俸給は本代だけになつた。カントのプロレゴメナなどは、どうしても夢にも哲學研究を止めようなどとは思はなかつた。またマルブルグ大學でも、私はハルトマン、ハイデッカーの講義や演習に出席するのを缺かしたことはなかつた。

殊にマールブルグでは三木清氏の哲學的影響を直接に受け、私の哲學への精進は愈々熾烈になつて来たけれども、三木氏の影響は、他の事情もあつて、私には可なり教育の實際的な問題に結びついてゐた。

この他の事情といふのは、私の渡獨の目的に關係してゐるのであるが、それは、私が成城へ赴任した頃から、哲學研究への精進にも拘はらず、私自身の教育に對する態度には著しい變化が起りつつあつたといふことである。人間の智慧が、どんな過程を経て發達するものか、その法則的な發見が、自分の教育法を大地に惹き下す唯一の途であるやうに、私の哲學的思考は寧ろ具體的教育問題への一大轉向を現はして來たのである。そこで私は寧ろペスタロッチ研究に據る方が近路であると考へ、ペスタロッチ研究の權威であつたナトルプ教授に教へを乞ひたいと思ひ立つた。獨逸語專修學校を卒へるまでの二箇年間を、新しい研究の武器を作るために、夏も冬も一晩だつて怠けずに通ひ続けた。一週間三回は、この學校からの歸途、内田儀三郎先生の私宅で獨逸語を教へてもらつた。このやうな事情から一九二三年の春渡獨し、マールブルグ大學でナトルプ教授に對してであつたから、自然當時の研究は、ペスタロッチが生涯の努力を傾けた教育法を對象にしてゐたので、三木氏との話も教育の實際方面に關するものが多くなり、いろいろの示唆を受け得たのである。

哲學から私の學び得たものが何であつたのか、今でも私ははつきりそれに答へることが出來ないのである。勿論それは、私の哲學的研究の未熟さや哲學的思考の不徹底さから來てゐるといふべきであらう。だが、また一方では、私自身の關心が、自分にもその由來が一向分明でないけれども、終始兒童教育の實際に向けられてゐたか、哲學研究といつても教育の實際を指導し得る理論建設が私の中心課題であつたから、この要求に應へ得るものでなければならなかつたのである。要するに永い歳月に亘る哲學研究から、自分では意識出來なくとも、何等かの利益を受けてゐるのであらうが、私にははつきりしたことがいへないのである。

寧ろ私は、メフィストから、道草を食ふのだつたら、なぜ緑の野にあつて枯草を食つたのかと嘲けられてゐるやうに思ふ。そしてメフィストの言つてゐることが眞理のやうに私にも考へられる。以前にはさうは考へなかつたのである。永い間、枯草を食ふために私は道草した。ここでの私の根本的な誤謬は、自分の教育的経験を深く掘り下げ、それを細かに觀察し、一定の具體的計畫で教授した場合兒童達がいかにそれに反應していつたか、豫期した教授効果を一層能率的にするにはどうすればいいのか等々の現實の活きた仕事のうちから、本質的原理を築いていく代りに、かかる本質や原理が哲學的思考の結果體系的に創り出されるといふ夢に自分の精魂を打ち込んでゐたといふことである。この夢は、當時の私にとつては信仰に近いものであつた。かうした所謂觀照の世界では、美的觀念と同じに謂はば趣味的に原理が作られ、また本質が生まれて來る。かくして作られた原理や本質は、もともと趣味的な、従つて、主觀的なものであるから、この原理や本質を中軸にした體系も容易に打ち立てることが出來るのである。解釋學が成立し得る根據も、この觀照性にある。かうした世界であればこ

そ、解釋の仕方は解放されて、各自の趣味に相應した解釋の仕方が、夫々の違つた趣味の數だけ生まれて來るのである。例へば、ひとつの文章を解釋するにしても、いかに解釋するかが問題ではなく、文字や言葉を以て表現されてゐる文自體の本質的意味をいかにして掘み出すが根本の問題でなければならぬ。解釋の仕方によつて意味を與へるのではなく、言語的表現の中からその文章のもつ客觀的意味を發見するのである。この方法は病人の治療法と同じである。名醫であればあるほど、彼は先づ病氣診斷の決定に全力を注ぐ。そのためこの名醫は病人に現はれてゐる諸々の徵候を精細に觀察する。そしてこの一聯の諸徵候によつて蓋然的な見當をつけ、その蓋然的に假定された病氣の示す本質的徵候に照し合はせて見、更に不明瞭な點を檢診した結果が符號するとき初めて病名が決定される。即ちこの名醫は病人の現はしてゐる徵候からひとつの病氣を發見したのである。いい加減な町醫者になると、病氣をこの徵候によつて發見しないで、自分でひとつの病氣を作り出して終ふから誤診するのである。名醫は名醫を知るとでもいふのか、若しひとりの名醫がこの病氣發見に疑問がある場合には、更に他の名醫に立會ひを乞ふのである。それは病人における病氣が醫者の頭腦から與へられるのでなく、客觀的な事實として、即ち醫者にとつての研究對象として與へられてゐればこそ、この名醫は客觀的事實の發見に忠實であらうとするのである。これが科學者としての態度であり方法である。少なくとも哲學者の仕事ではない。或る人は、この名醫と町醫者との相違が、單に彼等の病理學上の知識の深淺から來てゐるといふかも知れない。いかにも現象的には、さうでないと否定は出來ない。

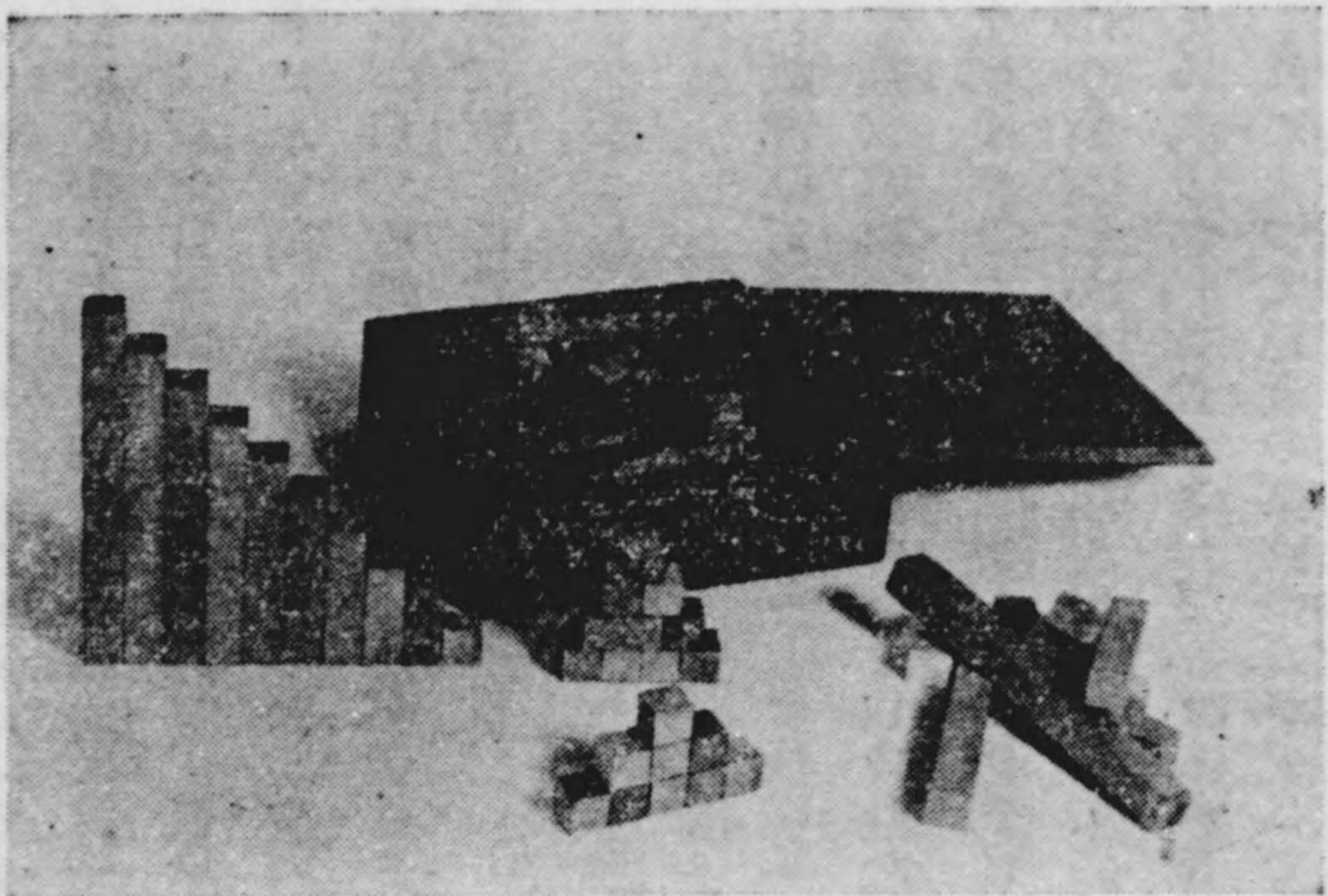
い。併し本質的には明かにそれを肯定し得ないのである。なぜかと言へば、彼等の病理學上の知識がいかにして養はれて來たかといふ發生的見地からすれば、その深淺の差を與へていつたのは、研究や臨床における方法的態度の相違に歸せざるを得ないからである。

宗教や哲學は、觀照の世界で、彼岸から此岸への架橋を試みる。併し科學の方法はその逆である。私は永い間、この全然異なつた二つの方向からの挾撃に會つて苦しんで來たけれども、またそれだけに、自分の進むべき新しい途が發見されたとき迷はずにこれまでに養はれた力的一切を動員してこの建て直しに當り得たともいへる。

## 二

**機能は方法の母體である** それは私が成城に來てから一年ほど経つた頃のことであるが、當時算術教育改革論者として重きをなしてゐた佐藤武氏の改革論に刺戟されて私も兒童數學教授に大きな關心を抱くやうになつた。併し私の研究は、根本において當時の風潮からは違つてゐた。その當時事實問題の新提唱から、問題提出において以前よりはすつと具體的となつて、「林檎が5個ある……」と表現する代りに「太郎がお母さんから林檎を5個もらつた……」といった工合に表現するのが流行した。これによつて兒童の算數の力が少しでも發展したか、また教授上の能率はあがつたかといへば、私には寧ろその反對にしか思へなかつた。かうした方法が直觀の名で呼ばれるのに對して私は頗る不満で

あつた。私にはこれらの思潮が却つて墮落であると思はれたのである。そこで私はクライン、ムーア、ペリー等の新主義數學の研究から動的な考へ方が函數觀念の養成にあることを教へられ、そのためにひとつの計數器を作つて兒童に與へた。そしてこの計數器をベスタロッテが算術教育の基本においた「算術は數の分解と綜合から始まる」といつた取扱ひに容易なやうに工夫した。かうした工夫が却つて數學的直觀法の本質に近いものであると私は確信してゐたから、ところが、私の算術教育は、この計數器に導かれて實に思ひもかけなかつた方面へぐんぐん伸びていつた。子供達は算術が一番好きになり、その成績も目に見えて一日一日進歩していつた。その計數器といふのはここに掲げた寫眞のやうに、ほうの木で作つた一立方糶のもの、個、一糶から十糶までの棒各二本宛に過ぎない簡單なものであつたけれども數の分解・綜合、實物と圖形及び數概念とも結合する中間段階の媒介物として、抽象的な數概念、數量的關係を直觀化する



ることが出來た。

この計數器の取扱ひにおいて、例へばこの計數器が兒童に使用されてゐる間に、或る偶然の機會から特殊な組合せが出來、そのひとつの組合せを前後に發展させて新しい系列を作ることによつて初歩の函數的取扱ひ上の新しい問題が発見されたりしたけれど、要するに私が、この計數器を作るときに與へた機能を十分に發揮してくれた。これ以來私は一定の機能をもつた教具の使用が、教育上極めて重要であることを認めるやうになつた。教具がひとつの事物としてはたらく力は直觀的であるから、その効果は可なり容易に氣付くことが出来る。これらのうちに発見したひとつの重要な問題は、いかなる教具が與へられたかによつて教育法が決定され、従つてそれはまた兒童の學習法と知識内容とを規定することが分つたことである。機械製作所で、ひとつの部分品を作るのに、これをシェーパーにかけるか、プレイナーにかけるか、それともセンパンにかけるか、フライスバーンにかけるかは、いかなる部分品を作るかといふ目的とこれらの機械のもつ夫々の性能とによつて異なる。そして作り上げる場合の方法はその機械の性能によつて規定される。水素の實驗は、水素の性質を知らないでは危険である。その實驗法は水素の性質に據らなくてはならない。ラヂウムの発見にキューリー夫人が苦心したのは、ラヂウムのあらゆる性質がまだ分つてゐなかつたためにその原礦から採り出すことが容易でなかつたところに存する。

國語教育法はいかにあるべきかといふ問題は、言語學や音聲學や心理學や解釋學上の問題ではなく、純粹に教育學上の問題である。教育學が、いかなる教育法を選んだかによつて兒童の國語力は異

なつて来る。教育學はそれに對する責任を自ら負ふべきである。若し教育學自體が、教育といふ現象が近代社會のいかなる過程において發生し、現代の如き學校教育として發達普及して來たかを十分に究めるならば、そして現象の本質的意義を理解し得たならば、近代社會が學校教育に與へた機能が明確になるであらう。教育學の研究はこの近代的教育自體の機能に基づいて決定される方法によつて新しい體系を形成すべきである。かかる機能と方法との相關の中に形成された教育學である場合、さきの國語教育法としていかなるものを選び出すかは自ら決定されるのである。即ち言語は、社會的交際としての思想の交換や發表の道具である。言語のもつこの根本的機能を果すために、社會は兒童に言葉の教育を要求してゐるのである。従つて國語教育法は、社會的交際の武器として十分に役立たせ得る方法でなければならぬ。即ち言語の機能は機能自體の要求する方法に據るときに最もよく發揮される。なほこの國語教育法については後の章において詳説したい。現代の國語教育法が、餘りにもこの自明にして基礎的な方法から懸け離れてゐるために、今だにその指導原理が確立してゐない状態である。これらは徹底的に検討さるべき問題のひとつであらう。特に我が國語の大陸進出がひとつの時局的課題になつてゐる際だけに、我が教育界は責任ある科學的解答を與へなければならぬ。

對象としての事物なり、事象なりのもつ性質や機能の示す方法とは、その方法に據るときに、事物或は事象なりの性質や機能を擲み出すことが出來るといふことである。對象の示す方法とは、對象が自己の本質を露はにするために必要な一定の手續きである。換言すれば、事物或は事象の本質を採り

出す仕方のことである。例へば數學が數量的表現を、國語が言語的表現を、教育が社會の自己指導を根本的機能としてゐるといふことと、それらの研究法或は教育法とは、本質的なつながりをもつてゐる。機能の異なるに徒つて方法はもとより異なつて來なければならぬ。併し對象の機能と研究方法との有機的關係から、これらの研究法或は教育法とは一つの根本的精神を以て貫かれてゐる。夫故に私は方法と機能の不可分性から、われ／＼の教育研究に對する方法的態度は一つであり、この方法的態度の養成に向つて一切の教育活動は集中されなくてはならないと考へるのである。

## 第二章 教育の方法と様式

## 第一節 世界に於ける教育法發達史と批判

ペーコン以前の教育法 神話は人類發達史の母體であり、あらゆる文學の温床である。そして人類の興亡盛衰の歴史は、新しい變遷期に際していつもこの神話を憶ひ出す。歴史はこれを一種のタブーとして受け取るのではない。神話は人間の汚れない清新なる感覺が、想像の逞ましい翼を駆つて現實生活を歌つた象徴詩であるから、自然と人生との赤裸々な關係が、時代の要求によつて再發見出来るのである。例へば、天から聖火を盗んだプロメテウスの物語は我々に、人類生活の發達史上において火の發見がいかに重要な意義をもつてゐたかを教へてゐる。火の發見は、人類の原始的な遊牧民の

生活を一變して定住の生活形態を發生せしめた。即ち火の發見は人類に金屬性の道具を創り出す機會を與へ、衣食住から農耕、狩獵、戰爭等に到る諸様式を根本的に變革していつた。金屬性の道具が作られるやうになつたことによつて技術は發達し、道具の使用は生活に新しい方法を與へ、かくして人類の生活様式は一變していつたのである。

古代ギリシヤの哲學者が、かの物活論において、何故に水や空氣と同じやうにこの火を宇宙の根源と考へたのであらうか。一瞬にして萬物を灰土に化していく火焰の恐るべき力が、現實においてその威力を振ふときに、彼等はただその脅威に打たれてかの紅焰こそは萬物を滅ぼしまた生成せしめる根源であると考へたのである。彼等は火のもつ機能を知らず、ただその現實の巨大なる力の前に跪坐したのである。今日行はれる神火のリレー等もこれへの思慕と見られる。

併しながら火の使用は、火のもつ機能を知るやうになり、その機能を利用して新しい道具を創り出し、道具の使用は人類生活に新しい技術を發達せしめていつた。この道具の使用において人類は「手の言語」「身振の言語」として、即ち手眞似や身振りと一緒に發せられる音聲によつて相互の意志を疎通し合つて生活するやうになつた。この音聲は人類の動作に伴ふ感情の表現音として人類に共通した心理的なものであり、またその表現の様式においても同じことが考へられる。各民族語における文法の品詞論、文章論その他の共通性もそこから來てゐる。そして原始的な言語は、やがて自己の經驗を他人へ、他人の經驗を自己へ傳へる交換の道具として發達した。夫故に言語のもつ機能は、この原始

的生活の営みに必要であつた手振や身振の言語から経験交換の道具としての言語に至るまで、すべて人間交際の社會的表現として發達して來た。神話の中では、かうした機能が、それとは氣付かれないで、しかも清純な姿で表現されてゐる。ところが、言語が生活關係から引き離され、抽象的な觀念の中で取扱はれるとき、言語の本質が言語本來の機能から獨立したものととして形成される。

ローマの末期から中世紀初頭にかけての紀元四、五世紀頃に唱へられた七自由科 *Seven Liberal Arts* は文法、修辭法、論理學の言語や話術に關する三科と算術、幾何、天文、音樂の四科の二群から成立してゐた。そして後者の四科が實科的教科として考へられてゐた。當時この四科に醫學と建築學の二科を加へた九自由科の主張もあつたが、要するにこれらが中世紀の僧院教育においても踏襲されてゐた。これらは未だ國民教育の機關ではなかつた。これらの教育の特質的現象は、言語が教科、教材の中軸をなしてゐて、その形式的訓練に教授力が集中されてゐたことである。既に言語自體が生活から游離し、徒らに古典の註釋、註解についての論議をするために些末な知識が集積されていつた。それは蜜蜂が生活資料の蓄積のために些末な蜜を集め、その些末なものを變じて種族保存のための祕寶として蓄へ、またその巢を設計するのは全然異なつてゐた。言語の機能からは、些末な事物に關する知識を生活のために活かし、それを變じて人類の祕寶として蓄積し、かくして人類の生活を豊富にすることによつて幸福を増進していくところにある。古典のもつ價値は、何等かの意味において、この人類經驗の記録であるところに、資料としてのかけ替へのない貴重さを包蔵してゐるのであ

る。例へばギリシヤの神話に因んで、古英雄の事蹟を賦したホメロスのイリアッド、オデッセーが人類必讀の書として今日益々その意義が認められようとしてゐるのも、人間や民族の發達過程における或る段階に示されたところの經驗が、穢されない形で、しかも實に豊潤な想と表現とにおいて語られてゐるからである。古典の教育は言葉そのものにあるのではなく、古典人の生活經驗をその本質において理解するために、その時代の言葉と表現との研究が積まれるに過ぎないのであつて、この重心的關係を顛倒した古典主義は排撃さるべきである。

この古典主義への挑戦として立つたのがフランスのラブレール *Francois Rabelais, 1483—1553* である。彼は *Pantagruel, 1533* において十六世紀の教育法を諷刺骨に徹する仕方痛罵し、*Gargantua, 1535* において新教育の理想を説いた。このラブレールの教育思想に對してイギリスの教育史家クイックは「言語主義」と呼び、ドイツの教育史家ラウメルは「言語的實學主義」と唱へ、アメリカの教育史家モンローは「人文的實學主義」なる名稱を與へてゐる。その何れの名稱にもせよ、ラブレールの教育思想は、言語の形式主義偏重の教育を詭辯的教育として排し、新教育の思想を古典の内容たる事物に關する知識の修得、即ち宗教、道德、科學、身體の各方面にわたるものを知識の陶冶内容に置いた。そのために古典主義の古い教育法自體が言語主義であつたから、それと區別するためにラウメルやモンローは實學主義の名を冠したのであらう。二人の間における言語的と人文的との相違は、言葉の上の相違であつて、歴史の發達過程においては屢々古典への復歸が人文主義の名で呼ばれてゐた

し、而して古典の研究が、古典をその原典において讀むといふことから言語的に傾いていつた關係から内容的には同意義であるといへる。

ラブレールの教育法が特に實學主義と呼ばれるのは、古典の内容たる事物に關する知識の修得にその重心が置かれるやうになつたからである。そしてこの思想は、後のモンテーニュ、ロック、ルソー等の十七世紀における實學主義教育への先驅となつたものではあるけれども、それは從來の形式主義に對する反動として内容主義に變つていつたに過ぎないのである。もとよりこの變化は夫自體としては大いなる進歩であつた。問題は、依然古典を通じて間接的に事物の内容に關する知識を修得するにあつたので、言語的或は人文的な形容詞をもつた實學主義であつた。その時代の現實社會における技術や科學や生活を對象として發達した後世の實學主義教育に比ぶれば、ラブレールの教育法が古典研究に關する教育的意義を、人間教育の本道に引き戻した點は飽くまで彼の功績として認めなければならぬが、併しそれに留まり、それを教育の全體的對象としてゐるところに問題は殘されてゐた。

## 二

ベーコン以後ペスタロッチ時代までの教育法 ラブレールの人文的實學主義は、十七世紀における自然科學の發達と商業、航海術の目覺ましい發達とに刺戟され、哲學上においては英國經驗論を興し、

その先達が近代哲學史上不滅の業績を残したベーコン Francis Bacon, 1561—1626 であつた。ベーコンは「科學的再興」Instranratio magna の第一部と第二部に該當する「學問の進歩」The Advancement of Learning, 1605 と「ノーブム・オルガヌム」Novum organum, 1620 とにおいてアリストテレスの學問研究法に犀利な批判を加へ、發見の學としての新學問の方法を樹立して近代生活精神の偉大なる先驅者、知的生活における新傾向の豫言者になつた。

アリスリテレスの考へによれば、哲學はいかに思惟が純粹であり觀照的であるかの程度によつて決定される。最上のことは理想的實在として純粹精神を知ることであつて、これがイデーのイデーであつた。そこには缺陷も、要求も、變化も、雜多も生じない。かかる純粹なる觀照の最高峰を示すものに關する知識が哲學であつた。これらの觀念は、新プラトニズム、オーガステンを通じて基督教の神學となり、眞の實在は純粹に非物質的な精神であり、それを信ずることが天福であり濟度であると教へた。さきに述べた古代及び中世紀の教育が、古典による言葉の形式主義に偏在したのも、つまり學問研究における觀照性とその根柢をなしてゐたからである。

ベーコンが從來の學問を優美的、<sup>デリケート</sup>空想的、<sup>ファンタスティック</sup>論議的なものとして古典に據る知的生活、魔術的科學としての鍊金術、占星術、學院主義の中に發達した傳承的學問を極力排して「知は力なり」とし、虚飾や眞似や嘩喧好きの古き學問研究法に對して、自然の祕密へ徹底的なる探究を進め、未知の眞理を發見する論理として歸納法を打ち建てた。この研究法は、蜘蛛が念入りな規則正しい巢を張るが、



それは一つの係路に過ぎないやうなものではなく、蜜蜂が材料を外から集めては来るが、この集めた原料から秘寶を獲るために、それを變じていく仕事に似た方法である。古き學問の方法は「人間は理性なる賜を人間の利益に利用せんとはせず、たゞ探索して、浮動する精神の憩ふべき臥床、移り易き精神の眺重、よき散歩の高臺、高慢なる精神の登るべき塔、または闘争に對する要塞、或は單に利せんがための賣店を知識の中に求めんとしたのであつて、創造主の光榮、人間の領有を示す大なる寶庫を求めなかつた。」のである。

ペーコンの新學問法の任務は、自然を實踐的に支配するためには、知的に服従しなければならないといふ意味で、學問を人生の手段とする新しき機關オルガヌムに變へることであつた。

當時の新教が、ギリシア思想によつて形成されたローマ思想の支配に對する形式的斷絶であつたやうに、學問研究に對する新方法の發見によつて、人間の興味が、普遍なる永遠から變じつつある特殊の具體物に推移し、人生指導に關する固定的傳統の權威から觀察、實驗、反省によつて指導せられる精神力に對する信念の増大に變化し且つ進化の觀念が尊重されるやうになつた。

これらの影響は自ら當時の教育にも影響せずにはゐなかつた。本書の冒頭に擧げたラトケ及びコメニウス Johann Amos Comenius, 1592—1671 はペーコンの影響の下に近代的教育法への途を開拓してその先驅者となつた。

中世紀の古典主義教育は、西歐全土に互つて學問研究の武器としてラテン語を強制してゐたから、

近代的學校教育もこの傳統を繼承せざるを得なかつた。所謂ラテン語學校なるものが、當時の基礎教育として重きをなしてゐたのである。この死せる言語教育に對して母語であるドイツ語の教育を以てせんとして教育改革の先頭に立つたのがラトケであつた。もとより當時としては最も急進的な教育改革運動であつたために非常な困難を伴つた。この運動に協力したギーセン大學のウンギウス、ヘルウィクスの二教授の如きは、自ら大學教授の職を辭せざるを得なかつたほどである。當時の教育改革運動が、先づ言語教育に向つたことは、古き古典主義教育に對する反抗として既に時代の精神のうちに宿つてゐたものである。ルーテルはワルトブルクの城でラテン語の聖書からドイツ語に翻譯して、神の言葉をドイツ語の領有たらしめた。ラテン語より母國語への推移は、近代的學校教育の大衆化によつても必然的であつた。ラトケは更に事物に關する知識を経験と實驗とによつて學ばしむることを主張した。ラトケにおけるこの二大改革は、從來の言語主義の教育が、古典をその教材としてゐたのに比べれば長足の進歩であり、且つ徹底的な教育改革であつた。即ち教材として事物そのものを對象にしたことは、自ら教育法の根本的革新を將來において約束するものであり、ラテン語を排して自國語に代へたことは、そのラテン語が固定した小數者の學問研究の武器として專有されてゐたものを大衆に解放する役割を果していつたからである。

教育法の變遷から見たこの教材改革は、後の教育に直觀化の基礎を築いたことになる。もとよりラトケ自ら經驗、實驗による知識の獲得を主張したけれども、それは未だ組織的のものではなかつた。

この直観化の基礎はコメニウスによつて繼承され、且つ直観化の一方面における最初の試みが企てられた。コメニウスの名著「大教授書」は彼がその冒頭において「そは凡ての人に、あらゆるものを教へる凡ての技術を包括する」と述べてゐるやうに方法の書として著されたものである。その目的は「人間に成熟したときの現在及び未來の生命に必要なあらゆるものを備へしめ得る學校を建設するため」確實にして精選されたる方法の樹立にあつた。彼の努力は専ら「事實の本質から抽き出された」ものによつて基礎を築き、眞理は實例を以て機械的な技術と並行して説明し、これらを時間的秩序によつて整理するところの容易にして確實なる方法の發見にあつた。そして彼自らこれらの主張はラテヒ（ラトケのこと）、ルービン、ヘルウィヒ、リッター、ボーディン、グラウム、フォーゲル、ウォルフステイルン、アンドレー、フライ等の教授に關する著作から影響されたと語つてゐる。これらの事實から見ても新しい教育法がドイツを中心としていかに澎湃として興りつつあつたかが察せられる。

コメニウスは、「人間は究極の最も卓越せる被造物である」と考へ、ピタクスの「汝自身を知れ」*γνῶθι σεαυτόν* が、彼の教育法の根柢におかれ、人間目らが、神の力、神の知、神の善を明瞭に寫す鏡になることであつた。このために教養、徳性、敬虔の情の三者の涵養が必要であるが、併し「本來人間には、凡ての事物に通じ、諸々の事物及び自己を自由にすることが出来、且つ自己及び諸事物を神に關係づけ得る力を具有してゐる」となし、教養としては技術及び言葉を習得し、徳性においては外的禮節のみでなく、諸活動の外的、内的の結合、敬虔の情においては人間の精神を最高の意志に結合するにあつた。

コメニウスのこの思想は、私の考へでは明らかに三つの結合から成立してゐる。即ち教養において人間と自然とを結合し、徳性において個人と社會とを結合し、敬虔の情において人間と神とを結合した。そして第一の結合は技術において、第二の結合は善き律法において、第三の結合は宗教的心情においてそれらの達成を試みんと欲した。且つ生命の未來性の問題から、第一及び第二の結合は第三の結合への手段に過ぎず、従つて「人間究極の理想は、現世の生活を超越する」にあつた。これが、かの大教授書における新教育法の根柢に置いた原理であつた。

彼が萬人のために萬物について教へる一切の技術として考へた新教育法において、先づ最初に着手した仕事は、教へる對象である人間の本质についての探求であつた。そして現世の生活における人間の全本質をさきの三種の結合力を具有してゐる點において見出したのであつた。可見の事物を不可見の精神に、外的事象を内外事象に結合する力の養成に教育法の中心課題がおかれた。夫故に従來の教育において輕視されてゐた事物の經驗的事象が新教材として採擇され、且つその組織化が試みられたのである。その一つの現はれは、事物教授のために著した「世界圖解」*Orbis sensualisum pictus*, 1630—34 である。さきにラトケによつて起された母語による言語教育運動の精神は、コメニウスにおいて繼承されたけれどもひとつの移行期として未だ十分なる發達を見るに到らなかつた。併し彼はこの「世界圖解」に出て來る個々の繪の説明語にラテン語とドイツ語とを併用してゐる。この圖解に

與へられた個々の繪は、後のバゼドゥ Johann Bernhard Basedow 1723—1790 の「入門書」Elementarwerk, 1770 に比ぶれば、その數においては多いけれども、ひとつひとつの繪そのものは極めて簡単な個々の事物をスケッチした程度に過ぎないものである。併し特筆するに値することは、その個々の繪が動的な形で與へられ、従つてその説明も單に事物の名稱を提示したものでないといふことである。例へば犬の繪にしても、吠え立ててゐる犬のスケッチであつて、その説明語としても「犬が吠えてゐる」といふやうにラテン語の下にドイツ語を以て書かれてゐる。

コメニウスの教育法發達史における功績は、教育法のひとつの對象である人間の本質を、その現實性と未來性との結合において發見し、且つ現世的生活事象を、未來の榮光的な生活への手段として事物を人間教育法の新しい對象とした組織を試み、教育に直觀主義を導入したといふ點に歸せざるを得ない。この直觀主義は、新しい教授對象として事物を選んだだけでなく、兒童が直接に經驗し得る範圍の事物に順序を與へ、更に直接に經驗し得ない事物をも、繪畫によつて間接的に經驗させようとする組織的に試みたものであつた。即ちそれは今日教具として使用されてゐる掛圖の濫觴である。寧ろ結果から見ると教具への發展が、コメニウスの教育法を直觀主義に導いたと考へる方が正しいのである。いかなる直觀主義教育法も、何等かの具體物によらなければ直觀的とはなり得ないし、一層重要なことは、具體物自體のもつ機能が、その具體物取扱ひにおいて、教育を方法的に發展せしめることである。

かうした觀點からすれば、たとへコメニウスの教育法における直觀主義は、なほ未熟なものであつたに拘はらず、それが教育法發達史の過程において果たした役割は大きかつた。コメニウスによつて播かれた直觀主義は、後のロック、ルソー、フランク、バゼドゥ等によつて益々發展せしめられたが、特にペスタロッチによつて正統に繼承され、遂にその開花を見るに到つた。

いかにもタウプマン Taubmann?—1913 が「人文主義には言語あり、現代教育には實物あり」といつたやうに、ペーコン以後ペスタロッチ時代に到るまでの教育法が、どんなに大きな波となつて事物の教育へ押し寄せていつたかは想像に難くないのである。「具體から抽象へ」といふ教育法の原則が樹立されたのも實にこの時代であつた。ラブレールの教育法から見ても大きな變り方である。私はこれらの發展を、ペスタロッチの教育法の研究を中軸として解明していきたいと思ふ。

ロックはコメニウスと同じくペーコンの影響を受け、殊にデカルトの「吾考ふ、故に吾在り」といふ「思考と存在の一致」から近世的經驗科學の基礎に「感覺と存在の一致」といふ根本思想を植え付けた。即ち感覺にないものは知識にもないといふのである。事物についての知識は事物についての感覺であるといふこの思想にいたく影響されたのがルソーの「エミール」である。當時フランスにおいては、ドイツに新教が滲潤していつた事情とは著しく異なつて、ヂェスイット派とカルビン派の抑壓的教育があつた。かうした時代への反動としてルソーがエミールをロビンソンクルソーの孤島の教育に導いたのは、事物についての感覺が事物に關する正しい知識であると考へたルソーにとつては、寧

る當然のことで、かの時代の教育に對しては「無知は天福なり」として、人間の自然への復歸を要求したのである。換言すればその時代の教育法によつては、兒童の汚れてゐない清新な感覚が却つて穢され、到底事物の正しい知識を育てることが出来ないと確信したからである。ルソーはこの清純なる人間の感覚を擁護せんために、彼の「エミール」は焚書の厄に會ひ、身は追放と流浪の旅に晒されたのである。我々は今日我々自身の教育法において、雪は白いものだと概念的に教へ込まれた子供が、日光を受けて無色に反射する雪を見て、また夕日に映えた山頂の黄金色の雪を見て、「まつ白な雪だ」と言ひ兼ねまいと誰が保證出来るであらうか。そしてこの事物に關する概念的取扱が、たとへ教授對象に事物を選んだにしても、それが古き言語主義の教育法であるために感覚は麻痺されて硬化し、従つて事物の真相を知ることが出来なくなつてゐる。「無知の天福」は我々の教育法自體においても未だ訂正することが出来ないのである。

バゼドーはさきの「入門書」においてコメニウスの直觀主義を踏襲した。本書では自然現象、精神的・道徳的現象、商業經濟に關する社會的現象等に擴大されたものが、銅板の美しい挿繪となつて掲載され、それらが直觀的、經驗的方法によつて取扱はれてゐる。ここに注意すべきことはコメニウス以來この汎愛學派の教育法の根柢に流れてゐる汎智學 *Pansophia* の百科全書主義である。これは、中世紀の古典主義教育から解放された十六、七世紀時代の人間が、事物に關する知識の貧困からいかにして自己を救済しようかと欲して、自ら知識の幅の増大へ努力した時代精神の現はれである。夫故

にコメニウスからバゼドーまでの教育法の根柢をなすものは、新しい時代の、それは羅針盤の發明による航海術の發達と新航路の發見、印刷機械の發見による學問の發達普及、火藥の發見による戰爭様式の變革と世界制覇の野心等が鬱勃として漲つて來た時代であるが、かかる新時代の旺盛なる知識慾に駆り立てられた社會の心理であつたといへる。恰もそれは我が明治維新前後の社會事情によく似てゐる。福澤諭吉の「學問のすすめ」「世界國盡し」等々の入門書が幾萬部となく購讀されていつた時代相に全く同じある。それは我が國では十九世紀の中葉に到つて初めて起つた現象であつた。かうした汎智學の時代的要求から發生した教育法をペスタロッチは繼承していつた。

ペスタロッチの活きた時代は、重農時代から重商時代の勃興期に當つてゐた。スイスの寒村に住む農民層の間にさへも既に古い家長的基礎を分解し、農民階級の分化過程はペスタロッチ自ら指摘したやうに一、強固たる大經濟、二、中流の負債ある經濟、三、全く零落した經濟の三つに分類されるやうな事情の下に置かれてゐた。この悲惨な條件の下で兒童勞働は農村經濟並びに家内企業の廣範圍に採用されてゐた。かかる社會的事情から貧農子弟の教育がペスタロッチにとつての當面の課題として與へられたのであつたから、これまでに敘述して來た教育事情とはその出發において著しい相違があつた。

ペスタロッチは、先づいかにして生活のために、生活によりて教育するかを示さうと努めた。彼の「生活が陶冶する」*Das Leben bildet. 1795* 教育法の根本名題は、生活を改革する有力な手段と

して、彼の教育法の根本にをかれた原則であつた。ペスタロッチのいふ、この生活とは、人民一般の生活の中心である労働であつて「人間は彼が毎日従事してゐる労働において自分の世界観の基礎を發見しなければならぬ」と考へた。而かも人間は自己の指導を自分の労働から獨立的に誘導しなければならぬから、そのために學校教育の必要を認め、兒童に傳へられる凡ての知識が労働活動に集中されなければならないと説いてゐる。

さきの教育法では、教授の對象に事物を選んだが、ここでは労働活動に向けられるやうに變つてゐる。しかも學校での労働は、兒童における労働への全面的技能の發達手段としての基礎的訓練が施さるべきであつた。それにしても現代の工業社會の發達から見れば、當時の産業は未だ小規模生産時代における綜合技術的知識に制限されたものであつたけれども、彼は労働の主要部門として農業、家政、完成産業を擧げ、なほ農村經濟の崩壊から轉業の止むなきに至る中、小農民の子弟のために農業労働以外の技術をも綜合的に教育すべきことを主張してゐる。一七七四年に生まれたノイホーフにおける労働學校が同八〇年に解散の止むなきに到つた原因については今迄の史家は正常な分析的批判を下してゐるとは言へない。この問題はペスタロッチ教育の研究には極めて重要な意義をもつてゐると思ふのである。彼は學校の自給自足のため、被養兒童の労働生産品を自ら販賣旅行までして賣り捌いたものである。學校解散は果して彼が下手な經營主であつたといふのが、その主要原因であつたのであらうか。學校維持の大部分を私財を以て補ひ、なほ一七七五年には「貧しい農民の子弟に、教育と

仕事を與へることを目的とする施設について人類の友への訴へ」を發表して千四百フランクを集め得たのであるが、それでもなほ挽回出來なかつたのは、兒童労働の搾取が極端に發達したかの時代に、兒童労働の儲けによつて學校經營の自給自足を期待することは、より以上の搾取なしには空想でしかなかつた。だが一七八二年に彼自身が「兒童の生産を商賣と兩立させようと努力したことは、換言すれば産業企業の導入を企て、その成功によりて自らの教育的計畫の成功を設定したこと」(週報)第三十二號、第一附録)が破綻の原因であつたと正當に自己批判してゐる。少なくとも學校での労働は、販賣のための物品生産に向けらるべきではなくして、個人的消費のための物品生産に向けねばならなかつたのである。商品市場の條件に依存して教育的計畫の成功を設定することの不可能をペスタロッチ自ら氣付いてゐたのである。併しペスタロッチにすれば、個人的消費に向けられる物品の生産が、學校の労働として行はれるとき、それは社會一般の經濟的・生産的關係から學校教育が切斷される。時代の社會生活から學校教育を遊離させることを最も恐れたペスタロッチが、しかもなほ労働活動を基本的形態として教育計畫にとり入れざるを得なかつたところに學校解散の止むなきに到つた根本の原因が伏在してゐた。若し教育が正統な發展過程を経てゐたならば、この開拓者の失敗は寧ろ榮光への路であつたのである。それは開拓者の失敗が水先案内となつて健全なる發達を促したに違ひないからである。ところが教育の事業は、社會の自己指導として基礎的意義を有するにも拘はらず、その未來的文化性の故に、直接に現實社會の基礎である生産、經濟、政治等の發達から著しく立ち遅れてゐる。

る。既に今から百五十年前、近代的學校教育の社會的機能を全くその本質において捉へ、ひたむきにこの機能を教育の實際に活かすためにペスタロッチの生涯の努力は傾倒された。現代においてドイツに發達して勞作教育、アメリカに興つた作業主義の教育、また全世界の教育運動となつて現はれて來た實業教育の正統な發祥の地を我々はペスタロッチの教育に見出すのである、而かもそこに與へられるモデルは本節の冒頭で述べた神話のやうに却つて清純な姿で現はれてゐる。

ペスタロッチにおける教育法の變革は、教育法發達史上最も主要なる意義をもつものであるが、それは教授對象が從來の事物本位から勞働活動へ推移した必然的結果として生じて來た。第一にこの社會生活の中心である勞働を學校教育に導入したことは、學校の社會的機能から見てその選擇原理の正しかつたことが理解される。第二に勞働活動は、それに必要な各種の器具・器械の使用によつて器具器械の性能を知り、技術を習得し、生産原料の自然科學的性質と資源の地理的分布等を學ぶ。第三に勞働及び生産品の社會的諸關係を知り、社會的事象についての理解を深め、自己を新しき社會秩序に従はせるために訓練する。第四に、これらの社會的生活の基礎訓練に必要な基本的知識の養成が、活きた教材、活きた方法に變革される。

かうした觀點から、コメニウス以來バゼドーに到る汎知學風の事物による直觀主義の教育法は、事物を教授對象としたことによつて、直觀教育法の基礎を築いた。併しペスタロッチの直觀教育法においては單に「具體から抽象へ」の教授法原則では説明し切れないものがある。直觀教育法は個々の事

物に關する知識だけではなく、一般に自然や社會的諸事物及び諸現象を支配してゐる進化・發展の法則を發見させ、また兒童がいかなる教材によつていかにして算數力や國語力を養成していくかといふ過程の法則的基礎の上に立つた教育法である。従つて具體から抽象へといふよりも、抽象關係の把握へ導くために、いかなる具體からいかなる具體へ段階的に導くべきかといふことが直觀教育法自體に與へたペスタロッチの課題であつた。

ペスタロッチは早くからこの方法の必要を感じ、それは既に「教育日記」の育児法の中に現はれてゐる。その後の諸著作「直觀のABC」「方法」「ゲルトロードは如何にしてその子を教ふるか」「レソツブルグ講演」「白鳥の歌」等に描き出されたものは、凡て教育に對する方法的態度を以て研究されたものの記録報告と見らるべきもので、教育法研究上の貴重な資料である。

これらの教育法研究におけるペスタロッチの努力は、第一に方法の原理として人間の直觀が本來いかなる力をもつてゐるかといふことに向けられた。その際ロックの感覺における研究のやうに外部に求めないで、内部に深く探究していつた。ロックは周知の如く感覺は外部の刺激を寫していく白紙のやうなものであると考へた。そしてこの思想はカントの認識論の根柢にも現はれてゐる。カントは悟性と感性とを對蹠的に取扱つて、悟性は概念的で自發的なものであるが、感性は直觀的で受容的なものであると考へ、認識の根源を悟性に求めた。ペスタロッチは寧ろこれに反して感性こそは直觀的なもので、この直觀は本來自發的に「頭」と「心臓」と「手」の、即ち人間力の調和的發達を遂げるも

ので、これこそは人間教育の「自然の途」であると主張してゐる。かうした見地から彼は子供に向つても「汝自らを知れ」でなく「汝自らを信頼せよ」と教へたのである。同時にペスタロッチの人類への信頼は、實に人間の内的獨自性に對する絶對的な信仰に外ならなかつた。ペスタロッチの直觀が、かくもその内部における潑刺とした豊潤さをもつてゐた故に、ナトルプが「ペスタロッチは、直觀の中へ自發性の完き性格を取り戻したることによつて遙かにカントを超えていつた」と評してゐるのである。これはカントだけでなく、ラトケ、コメニウスも氣付かなかつたことだし、またロック、ルソーを超越して、直觀の人間の自發活動の根本義を知識學の中にその基礎を据え、教育の原理として直觀法を發見するに到つたのである。

第二にペスタロッチの努力は、例へば算術教育において數自體がいかなる根源的性質によつて構成されてをり、その構成原理はいかなる教具によつて直觀的に兒童を導き得るか、また兒童自らにそれを發見せしむるに到るかといふ發達過程の法則的發見の研究に向けられた。彼は人間の認識の根源を形、數、語の三要素に還元し、これらがいかなる有機的關係の中に發達して、正しい認識に至るかの過程を、教授の實際に即して研究していつた。これの精細な報告として「ゲルトロドは如何にしてその子を教へるか」は書かれたものである。

彼が人類を幸福にせんために發見した教育法は、彼自ら教育實踐の過程において實證して來たものであつただけに、少なくとも彼が生涯において爲し得た結果に對しては牢固たる確信をもつてゐた。

また彼が實踐の結果として教育法について語るべき事柄についてだけは十分に深く知つてゐた。ペスタロッチが、自己の教育法を後世に残したいと自ら切望して止まなかつたのは、彼の不謙遜から自己の業績に對して過重評價したからではなく、人類を幸福に導き得る教育法の發見に對する確信が、限りなき人類愛と結合したものであつたため臨終の床においてさへなほその見失はれんことを怖れて止まなかつたのである。なほ彼は自己の發見した教育法が完璧なものであると思つてゐなかつた。彼自ら「白鳥の歌」の中で、それは完成されたものでもなければ、また検討の必要がないといふのでもないといつてゐるやうに、少なくとも人間教育に關する方法的基礎だけは築いたと確信してゐたのである。夫故にこの基礎の上に人間教育の殿堂の築かれることを希望したのである。また彼自身によつて培はれたこの地盤に後世の人類の友なる教師によつて植えられた樹木が亭々として高く榮え、その繁茂のためにこの地盤が覆ひ隠されんことを欲してゐた。彼は生涯の絶大なる努力と苦心とによつて、未來に約束するところ多い業績を人間教育の寶庫として遺したにも拘はらず、彼はたゞ最小限度の希望として、自己の教育的經驗のうちに發見していつたこの地盤だけを見捨てないでくれと訴へてゐるに過ぎないのである。恐らく教師達が、教育法のために自ら苦しむときに初めてペスタロッチのこの苦衷を涙なしには憶ひ出し得ないであらう。

不幸にしてペスタロッチの教育法は、親しくペスタロッチに接したことのあるヘルベルト及びフレールによつては繼承されなかつた。寧ろヘルバルトは教育法の基礎學を心理學に求めてかの教授の



五段階を設定した。これは教授対象が事物と児童であるといふ現實の問題から離れて、人間心理の一方だけに偏した形式主義に外ならなかつた。これに反してフレーベルは、事物の形態に神秘的性格を與へその形成の過程を神的統一としての立場から分解したものと組み合わせ、その組み合わせ方に一定の序列を與へた。これは結晶の力學的關係の説明に過ぎなかつたのである。これを知識發達の根本的基礎陶冶と考へることによつて教育法を極端な形式主義に導いた。なほ、ヘルバルトの教育法については次節の「我が國における教育法發達史」の中で詳説したいと思ふ。

コメニウスの汎智學と直觀主義の教育法を踏襲した汎愛學派の教育がベゼドーによつて興されてから、この學派の中から實科主義の教育が芽生えて來た。ザルツマン Christian Gohlf Zalzmann, 1744—1811 はシネネンタールに汎愛主義の學校(現存)を經營し、彼の協同者であつたグーツ・ムーン Johann Christoph Friedrich Guts Muths, 1759—1839 はドイツ體操を創め、ブラッシュェ R. H. Biasche, 1766—1832 は手工と園藝とに主力を注いだ。ケルシエンシュタイナーは、この學校の手工教授を評して「十八世紀における理想的學校であつた」といつてゐる。併し汎愛學派の代表的教育家中にカンペ Joachim Heinrich Campe 1736—1818 及びトラップ Ernst Christian Trapp, 1745—1818 の二人が異色ある教育の経験者であつた。カンペが一七七六年デッサウの汎愛學校の公開授業を觀て大いに感じ、この歳の十二月デッサウ侯に招かれて同校の管理者として赴任し、翌年五月トラップを招致し、暫らくベゼドーに代つて同院長の職にあつたがベゼドーと合はず、一七七七年

ここを去つて同八〇年ハンブルグに汎愛學校を開き、同八三年にはこの管理をトラップに委任にして、自らハンブルグ近郊のトリッタウ Trittau 村に移つて農業に従事しながら小數の子弟の指導に當つた。カンペが「紡織機械の發明は、イリアット、オデッセイの作者よりも更に偉大なり」と言つたことから見ても、さきのブラッシュェの手工科とは異なつた勞作教育を、即ち社會發展の推進力となるやうな勞作を教育の対象に考へてゐたことが分る。カンペと常に行動を共にしたトラップが、忠實なる汎愛學派の教育者であつたに拘はらずその晩年にはベスタロッツの教育法に近づいていつたのもかかる事情からであつた。

後世における勞作教育の旗頭であつたケルシエンシュタイナーはブラッシュェの手工教育に十八世紀における理想の學校を發見し、同派の忠實な信奉者であつたカンペ、トラップは却つてベスタロッツの教育法の中に理想の學校を發見した。この二つの間における相違は、特に教育法發達史から見た二大潮流をなしてゐる。前者は學校教育を傳統的な人文主義に追ひ込み、後者は近代的學校を社會形態の變遷に伴ふ生活學校たらしめんとした。前者が方法的發展を遂げ得ないのは、教育法の原理を最初から觀念的に確立してゐるからである。換言すれば、教育法研究の対象である社會、學校、兒童、教材、教具等々から教へられるところがないからである。近代的學校教育は、方法的見地に立つとき、どうしても國民の要求を満たし、その多種多様な生活條件に順應せしめ、來るべき社會生活のため備へ、生活の全面に互つて開發していかななくてはならないのである。この二大潮流は後世の實業教



育に最もよく現はれてゐる。

ドイツにおける最初の實科學校の創設者はゼムレル Christoph Semler, 1669—1740 であつた。彼は實科中心に國民の職業教育を企圖して一七〇八年、ハレルに「數學・機械實科學校」*Mathematische und Mechanische Realschule* と云ふ素晴らしい學校を興した。當時の社會における數學、物理學の發展は、紡績工業の機械及び技術的發展と共に目覺ましかつた。しかも當時なほ古典主義偏重の學校教育の中にあつたので、この革新的學校計畫は非常な難航で、不幸にも三年にして廢校の止むなきに到つた。併し彼の近代的實科教育の精神はその後 فرانケの感化を受けたヘッケル Johann Julius Hecker 1707—1768 によつて繼承され、一七四七年、ベルリンに「經濟・數學實科學校」*Oekonomische-Mathematische Realschule* を興して、ドイツにおける中等、高等の實科學校の基礎を築いた。併しこれらの發展過程においては絶えずゼムレルの近代的教育精神と傳統的古典偏重の教育精神との相尅が行はれた。我が國の實業教育の短い發達の歴史から反省してもこの相尅は容易に理解されるであらう。開拓者の時代精神に對する眞實なる認識とその認識に對する忠實なる計畫にも拘はらず、後世の歴史は却つてその清純なる姿に光りを向ける代りに、それを陰影の側においた。

現代人はペスタロッチが生涯努力し續けて來た貧民學校の計畫が、何か特殊なものであつたといふ印象を受けてゐるかも知れない。ところがその當時の社會的事情の下では貧民の發生がひとつの社會的徵候であつたのである。それはさきにペスタロッチが指摘したやうに重農主義時代から重商主義時

代への移行期に當つて、農民階級に浸入したこれらの過渡期的影響は、深刻に古い家長的基礎を分解して、全く零落していく貧農層を發生しつゝあつたのである。英國でのこの現象はスピスよりも早く起つてゐる。確かな記憶ではないが、早く紡績工業の發達した英國に貧民法 *Poor Law* が布かれたのは十六世紀のことである。我が國では明治二、三十年代を中心とした期間に現はれてゐる。このやうな時代に貧民問題が社會政策の見地からも重要な課題になつてゐた。かかる事情の下でペスタロッチが貧民教育に生涯を捧げようとして、その教育法に苦心したことは、最もよく教育の時代性を表したものに外ならないのである。併しペスタロッチの教育精神と教育法の見地からは、イギリスに興つたランカスター Joseph Lancaster, 1778—1838 の貧民學校は何等特筆するに値しない。我々は寧ろ一八一八年、スピスにペスタロッチを訪れたオーウェン Robert Owen, 1771—1888 が一八一六年にニューラナーク New Lanark に創設した「性格形成新學院」*New Institution of the Formation of Character* としつゝの「合理的幼兒學校」*Rational Infant School* 及び小學校、成人教育機關の中に教育法の新しい發展を見出すことが出来る。彼の教育の根本方針は一、性格形成論による環境改善教育、二、子供自らの教育、三、愛と幸福との教育、四、賞罰廢止、五、直觀教授、六、生産労働と結合した教育、七、自然と結びついた教育等にあつた。ペスタロッチは、「スピス新聞」の中で労働が人間の知力と性格を形成することについて語り、特に労働條件の影響によつて人間の性格がいかに異なるかを具體的に物語つてゐる。そしてこれらの事情が必然的に兒童に影響するこ

との大きいことを指摘してゐる。オーウェンも第一の根本方針に擧げてゐるやうに環境の改善、整理の問題が學校教育法として全面的に採り入れられるやうになつたことは大きな進歩であつた。第二の根本方針は、特にフレイベルがペスタロッチの教育法から影響されて、兒童の自己活動として幼稚園教育に適用した方法であつた。その他の方針は既に述べて來たやうに全くペスタロッチの教育精神と教育法とに符合する。かくしてペスタロッチの業績は、教育者によつては繼承されないで却つて紡績工場の指導者によつて繼承されていつた。運命的なことは、教育學者には時代の精神は身を以て體驗されないから、ヘルバルトやフレイベルによつてさへペスタロッチの正統的教育法は相續され得なかつたのである。かうした見地からも教育者の方法的態度が根本の問題であると、私は益々その必要を切實に感ずるのである。

## 三

ペスタロッチ以後現代までの教育法 前節に敘述した一六〇〇年の初期から一八〇〇年の初期二、三十年間に亘る二世紀餘の期間における近代的學校教育の發達に伴ふ教育法の發展には、實に目覺ましい、しかも健全な進歩が見られた。古き古典主義、人文的實科主義の教育法の跡を受けて、直觀物(繪畫)を對象とする一種の直觀主義教育法がコメニウスによつて創められ、汎愛學派のバゼドーによつてそれは完成の域に達した。同時に事物に關する知識の教育法は益々實學主義の教育に拍車をか

け、實科主義教育法の發達を見た。併しこれらの根柢の主流をなしたものは當時の移行期社會の要求であつた汎智學の百科全書主義であつた。この汎智主義の教育法から脱け出して、社會生活の要求から勞作を教育の對象としただけでなく、從來直觀物を教授の對象にしたに過ぎなかつた直觀主義の教育法を、事物的對象と兒童の精神發達の法則的研究から直觀教育法に科學的基礎を與へたのがペスタロッチであつた。寔にこの啓蒙期は教育法發達史における黄金時代であつたといへる。

この輝かしい發展を遂げた教育法が、十九世紀においていかなる經驗に遭遇し、また果していかなる發展を見るに到つたかが當面の課題である。

十九世紀における教育法の發達は、ヘルバルト、フレイベルの教育法において既に暗示されてゐるやうに、出發の最初から希望に滿ちたものではなかつた。殊に啓蒙期に續く新ロマン期の出現は、學校教育を現實の社會的地盤から引き離して、哲學の觀照界に拉し去つた。そして教育法の原理は再び社會的歴史性の稀薄な抽象的思惟から作られるやうになつた。學校教育の社會的機能は失はれ、教育對象としての事物や事物的諸關係の教授過程に關する研究もなく、従つて教育法の發展はその實際においても理論においても本質的發展を示してゐない。

併し教育法の發展にとつてひとつの新しい刺戟が加へられ、それによつて漸く新展開の機運が到來したのは十九世紀もその半ばを過ぎた頃からであつた。この新しい刺戟となつたものはダーギンが、「自然淘汰の方法による種の起源」The Origin of Species of natural Selection, 1859 に於いて

示した生物進化の法則発見である。ゴルトンは一八六九年に「天才の遺傳」を、一八八三年に「人間の能力についての考察」を著し、ダーギンも亦一八七二年に「人間及び動物の表情について」を、一八七七年に「一幼児の略傳」を著し児童研究への途を開いた。ダーギンの「人間及び動物の表情について」における精神の系統發生に關する新研究は、児童研究上重要な意義を有してゐたばかりでなく後のテルレル及びホール等の教育法にとつても新しい問題を投げかけた。ロマーネスは一八八三年に「動物の精神進化」を、一八八九年に「人間の精神進化と人間能力の起源」を著した。かくして生物進化論の發達は、人間の精神能力の起源、精神の系統發生等の問題からゴルトン、ピアソン、ダヴェンポート、バーバンク等の優生學の研究を發達せしめた。

この生物進化論の影響はテルレル Tuiskon Ziller, 1817—1882 に、児童の精神的發達段階は人類の系統發生を辿るものであるといふ教授上の新しい原理を定立せしめた。これが所謂開化史段階の教授説である。アメリカにおける児童研究運動の先頭に立つたスタレー・ホール Stanley Hall は、「個體發生史は系統發達史を繰り返す」といふ原理から教育法の研究を進めたひとりである。同じくスペンサー Herbert Spencer, 1820—1903 及びハックスリー Thomas Henry Huxley, 1825—1895 も進化論の見地から、新しい教育法を説いたが、特にハックスリーは「教養とは言葉において知りまた考へることである」といふアールノルド(マッシュウ)に反對して、眞理は言葉の中にあるのではなく事實の中に求められねばならぬと反對し、教養とは何よりも「生活の科學的批判」でなければならぬ。

ぬ。かかる見地から彼は、科學的教科を重視したのであるが、それは一定の知識の教授としてではなく、知識獲得の方法乃至態度の養成として最も基礎的なものであつたからである。従來教育法に關する研究においてハックスリーほど明確に、教育が知識の教授として博識主義に陥つてゐるのを適切克明に批判して、その進むべき途が知識獲得の方法的態度養成にあることを徹底的に主張したものはなかつた。これは教育法發達史におけるひとつの重要な原理論の樹立を意味してゐる。そしてかかる科學的な方法的態度の養成こそ、人間の能力を自發的且つ創造的ならしめ、未知の眞理に對する探求心を刺戟して新事實の發見に導くところの教育にとつての本質的課題でなければならなかつたのである。ハックスリーの主張はさきにベーコンが「ノーヴム・オルガヌム」の中で新時代の學問研究方法として示したところの「發見の論理」を教育法において活かしたものである。

ベルゲマン Paul Bergemann, 1862—も「經驗科學を基礎とし、歸納法に據れる普遍的・文化的教育學としての社會的教育學」Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische Kulturpädagogik, 1900 を著し、デューイ John Dewey, 1859—も亦實驗學校の研究になれる「學校と社會」School and Society, 1902 及び「デモクラシーと教育」Democracy and Education, 1916 を著してゐるが、これらは共に生物學的進化論の影響に立つてゐる。

十七、八世紀において基礎を築いた直觀教育法は、今十九世紀の中葉以後に發達して來た生物進化

に影響されて本質的な發展を遂げることが出来た。我々はその典型的な教育法をデューイにおいて見出すことが出来る。デューイは、外的刺戟に對する反應が、無生物と生物との間においては夫々異なつてゐる事實から出發して、生活における適應と環境の相互的關係から學校の機能を果し得る指導法を實際的經驗から原理的に樹立した。まさにこれによつて十九世紀初頭の新人文主義哲學の影響を受けた教育及び教育學の方法上における貧困がデューイによつて救濟されただけでなく、十七、八世紀における教育方法上の業績が、特にペーコンの學問研究の方法によつて正統的に繼承されて本質的發展を見るに到つた。十九世紀の末期から今世紀の初頭にかけて、テルレル、スペンサー等の個人主義的、教育學說に對して勃然としてさきのベルゲマン、ナトルプ、デューイ等の社會的教育學說が唱へられるやうになつたのであるが、しかもこれらの三著作が期せずして一九〇〇年に刊行されてゐる。これは時代の人々に漸く社會に關する意識が自覺されて來たことを物語つてゐる。従つて社會と學校教育との關係が新しく反省され、バルトは、教育とは「社會の傳達」であると定義し、又ワルドは「社會進歩の正道」であると考へた。事實社會の發展は、發育過程にある人間、即ち兒童によつてのみ可能にされる。換言すれば、社會は兒童に自己の現在の文化を傳へ、この現在の文化を傳達された兒童はやがて成人して次代社會の成員として前代の文化の基礎の上に新しい文化を創造していく。社會は兒童を媒介としてのみ自己を發達せしむことが出来るのである。夫故に社會はよりよい自己の發展のためこの重大なる使命を果すべき任務を學校教育に託したのである。バルトが教育は「社會の傳達」

であるといつたのも亦ワルドが「社會進歩の正道」と呼んだのも全く近代的社會と近代的學校教育との有機的關係を正當に表現したものとといへる。同じ意味で私は次のやうに言ひたいのである。學校は社會の生んだ子供である、と。

デューイは、廣義の教育を「經驗の傳達による生活の更新」であると考へた。そしてこの經驗は、生活の社會的交際の意味に理解されてゐたから、デューイは未來社會の成員を養成する學校ほど「社會の自己指導」として勝れたものはないといつてゐる。かうした意味から考へると、學校は單に古い文化を兒童に傳達する場所ではなく、よりいゝ發展を約束された未來社會の萌芽的形態でなければ、學校が社會の自己指導とはなり得ないといふことになる。ところが現在新教育の名で呼ばれてゐる教育運動は、現實の社會的條件を具備しない孤立的性格に陥つてゐるし、また所謂手工科が、産業發達の歴史的・社會的理解に對して抽象的である學校で、いかにして未來社會の成員が養成され得るだらうかと彼は反問してゐる。即ち現代の學校の悲しむべき弱點は、社會的精神の全く缺乏してゐる環境（學校）で、未來社會の成員を準備しようとしてゐる點である。しからば彼が社會的條件といひ、また社會的精神の缺乏といつてゐるのは具體的には何を意味してゐたのであるか。それに對して彼は、「現代における工業の發達、勞働の分業は、古き家内及び隣保手工業を廢棄してまつたのであるから、この産業革命による社會の、根本事情の變化に相應する根本的變革が學校でもなされなければならぬ」と答へてゐる。我々は古きものを失つた。またそれは失はなくてはならなかつた。併しその償ひ

として我々は寛容の徳の増大、社會的判斷力の擴充、人間性に關する知識の増進、種々なる人間への精確なる適合性の擴大、殷賑なる商業活動への接觸によつて新しい性格の人間を養成していかななくてはならない。

學校の機能を社會形態の變遷から決定したデュイイは、その教育法においても、この學校に與へられた社會的機能を果たすために、その根本原理として環境と指導の概念を中心においた。新しい時代の中心に勞働が社會的地位を占めるやうになつたときに、ペスタロッチも勞働が人間の知力と性格とを形成することを發見し、特に勞働條件の影響によつて人間の性格がいかに變化するかを具體的に説明してゐる。またオーウェンは「性格形成論による環境改善教育」なる根本方針において同じことを言つてゐる。オーウェンは兒童の性格が環境の條件によつて形成される事實を重視してゐたので、イギリスのニュー・ラナークの兒童教育において環境の改善に努力したばかりでなく、アメリカのニュー・ハーモニーに勞働者の子弟教育の施設をなし、特に二千人の貧兒を收容して、彼等を新しい教育的環境に生活させ、性格形成がいかに環境によつて直接支配されるかを實證した。オーウェン以後世界各國における社會的環境の根本的變革からひとつの社會問題としての兒童が新しい研究の對象となつた。今世紀に入つてからヒリーの「不良少年の研究」の如き勞働が生まれ、またカウツ、リュール、レーム、デーン、フックス、ヘッチェル等の産業社會を環境にもつ兒童の研究が教育的見地から試みられるやうになつた。進化論から派生した優生學においてもイギリスのゴルトンやピアソンが遺傳を

重視してゐるのに反してアメリカのダヴェンポートやパーバンクは遺傳も畢竟するに「蓄へられた環境」stored environment に過ぎないと考へ、環境を重視するやうになつた。かうした社會的事情のうちからヘルパッハやブーゼマン等の「環境學」が教育に新しい問題を提出するやうになつて來たのであつた。

デュイイの環境論において我々が最初に行き當る言葉は「眞の環境とは、人間がそれと共に變化していく外界の諸事物である」といふ環境の定義である。例へばペスタロッチが指摘したやうに、勞働條件が人間の性格形成に影響をもつならば、この勞働條件の變化によつて性格も變化していくといへる。即ちデュイイの言へる如く勞働條件と共に人間が、また人間が勞働條件と共に變化していく。この場合、この勞働條件こそ人間にとつての眞の環境であるといふのである。我々は今迄に兒童を取捲いてゐる事物を漠然と兒童の環境と呼んで來たのであるが、デュイイの考へによれば、眞の環境とは單に兒童を取捲いてゐる周圍の事物ではなく、事物以上の或るものを指示してゐることになる。

かうしたデュイイの考へ方からは必然的な結果だと思ふが、彼は特殊環境としての學校を社會的環境から嚴密に區別してゐる。勿論デュイイは社會的環境の重要性を認め、それを正當に評價してゐる。社會的環境は無意識的であるが、またそれだけに「人間の心意、性格の全貌に互つて微妙にして徹底的な感化を及ぼす」ものであつて、その中でも最も強力な影響は、「言葉の習慣」「諸々の作法」「高尚なる趣味と美的鑑賞」であると指摘してゐる。併し彼は學校の直接の任務は特殊的環境にあると

考へてゐるから、この特殊環境の具案的・計畫的整理に教育法上の重點を置いてゐる。この整理としての第一の任務は、兒童に理解され得る程度の極めて基本的な社會事象を選択し、これをその難易によつて秩序づけられたところの「單純化された環境」に組織化する。第二の任務は、兒童の精神的習慣の上に影響を及ぼす現存の環境の中から將來無價値である部分を出來るだけ除去して、兒童の活動を能率的ならしむるために「純化された環境」として整理し、第三の任務としては、社會的環境における種々なる要素の調和を保持してしかもなほ古い軛から解放された「一層廣大な環境」へ結合する。この三つの消極、積極の両面から要求される整理案によつて、學校をして兒童の未來的發展のために準備された環境たらしめ、以つて未來社會の萌芽形態としての學校が社會の自己指導たり得ると確信してゐる。我々はベルゲマン流に單純に「個人は環境の所産である」とも亦篠原教授の如く「個人の活動は常に絶えず環象を征服する過程だ」といふ一方的關係からだけ見た環境論に教育法の見地からは承服し兼ねるのである。といふのは哲學的に考へても個人は環境の所産でもあれば、所産でもないのである。人間は環境を變へてしかも變へられて、環境によつて自己を變化させ得るからである。また人間の活動は環象を征服する過程でもあれば、逆に征服される過程でもなければ生きてをれないのである。人間の活動は環象の支配原理に従ふことによつてのみよく現存の環象を征服して新しい環象を作り出すことが出来るのである。凡て歴史の營み、自然科學の發達がさうであつたやうに、環境も亦法則性において捉へなければならぬし、またその法則性の人間生活乃至教育への適用は、その根

本において方法的態度を缺いた結論だけでは具體的とはなり得ないのである。私は篠原教授の「個人の活動は常に絶えず環象を征服する過程だ」といふ定立そのものが誤謬であるといつてゐるのではない。私よりも人類の歴史がこの定立の眞實性について物語つてゐる。ただ教育論として語られる場合、その結論だけでは指導の原理として具體的とはなり得ないといふことを指摘してゐるのである。教育法に自己を具現しない一切の哲學的教育の原理論や本質論が、却つて教育活動を社會生活の地盤から引き離していつた過去の罪障が、今日の重壓になつてゐる故に、特にそのことを強く感ずるのである。

デューイは、先づ社會的機能を明らかにした後、學校を新しい教育的環境たらしむるためにその整理法を示した。この基礎の上に彼は指導論へ移つていつてゐる。この指導論において彼の示した方は、さきの環境整理の三分類と同じく指導法の三態として次のやうに説明してゐる。

指導 direction なる語はひとつの中間概念である。即ち「指導なる觀念は教育の根本作用を表現したものであつて、一極においては嚮導的扶助となり、他極においては調節または統御となる。」ここで彼は指導が教育の根本作用であるといつてゐる。指導が教育の根本作用であり、指導のないことに教育はあり得ない。従つて指導のない教育は教授ではないし、また指導のない學校は學校とはいはれない。換言すれば學校教育の生命は、指導法の具體的な確立にあるといふことになる。一層正しい表現を用ふるならば、指導性によつて學校は生まれて來る。即ち指導性によつて學校は眞に教育的環

境になり得るのである。かかる指導観念である故にデュイイは教育の根本作用であると言つてゐるのである。

彼に従へば、この指導なる観念は、一定の目標とそれに到達すべき一定のコースをもつてゐなければならぬが、この軌道を進ませるために指導は扶導 *guidance* と統御 *control* との二つの手綱を必要とする。いかに指導するかといふことは、この扶導と統御の二つの手綱をうまく捌くことである。例へば私がドイツのマールブルグ大學への留學を決定したとき、地圖上にマールブルグの小さな町をラインの河畔に發見して私は自分の行くべき目的地を知ることが出来た。そして幾つかのコースがあることも知つたけれど、それらのコースが私には未知のものであつたので、グンデルト氏に相談してストラスブルグ經由の最短コースを選んだ。それから私は先輩の寺尾氏にパスポート、道中の税關検査、旅費やその他の入費のこと、途中で見學すべき場所、旅への心構へ等々について何くれとなく相談もし注意も受けた。パスポートの下附願と便船の注文だけは前に済ませておいたので荷造り萬端の準備して愈々門司から箱崎丸に乗船した。そして三十四日目、私は無事にマルセーユに着いたのであつたが、私は自分の渡獨旅行の目的を果すために自己指導したのである。この自己指導においてコース選擇からその他の諸問題について相談したのは、それが私にとつて未知のもの未経験の事柄であつたので、経験者に相談して自己扶導を行つた。ここではつきりして來たやうに、私の目的完成への自己指導が殆ど自己扶導によつて準備されたことである。自己指導の基礎が自己扶導にあつたやう

に、一般に指導の基礎は扶導にあるのである。指導性が高くなればなるほど、扶導は具案的計畫として準備されなければならない。よく準備されたサービスほど高い指導であるといはれるのもそれである。ましてこれが兒童に向つての指導である場合、目的の設定、コースの選定、仕事を始めるまでの諸準備の計畫等々一切に關する扶導が、指導の基礎でなければならない。

私はこの自己扶導の際には、私自身が全くの未経験者であつたため自己統御の必要を感じなかつたし、またマルセーユまでのコースは絶對絶命的で且つ途中何等の異變もなかつたから平穩であつた。併し船から下りたとき朝香の宮妃殿下をお迎へに見えた大使館の連中からストラスブルグ經由は危険だからリヨンからジュネーブ廻りするか、パリ、ケルン經由で入獨するやうにと勧められた。當時ストラスブルグは佛軍によつて占領されてゐたからである。併し私と同じに誰もその危険を経験した人はゐなかつた。夏學期を目前に控へた旅行だつたし、またその危険がどの程度のものなのかも分つてゐないのだし、最初のコースを變更しなかつた。船中で知り合つた人々とリヨンで別れ、夕暮れどきの見知らぬ汽車で私はひとりドイツへの直線コースを北へ向つた。翌朝早く汽車がストラスブルグについたとき、それからさきの交通は遮斷されてゐた。これは既に豫期してゐたことであつたから驛前のグランドホテルに頼んで重い十一個の荷の積める大きな自動車を用意してもらひ、そこから國境を超えて七十五キロ離れたカールスルーへに出て、ハンブルグ行の汽車に乗りその日の午後九時に目的地に到着することが出来た。九時といふのに北國の薄暮は人の顔も見分けられるほどの明

るさで、ライン河畔の丘陵に建てられてマールブルグの美しい町が夢のやうに浮んでゐた。私は他のコースに変更しないでよかつたと思つた。國境では兩軍の警備兵から止め！を屢々命ぜられ査證の檢閲を受けたけれど微塵の恐怖も感じなかつた。税關通過などは却つて樂だつた。勿論戰鬪最中ではなかつたし、何れにしても教養ある獨、佛軍のことであり、外國人である自分に生命の危険のあらう筈はない。私は一刻も早くドイツ領内に入りたいと思つてゐたのだし、それに相手は獨、佛の軍隊であるといふ理解と信頼から、いろ／＼の勧誘と警告があつたにも拘はらず、謂はば一種の自己統御によつて自分のコースに忠實であり得たばかりに、寧ろ樂しい旅を経験した。よしんば或る難儀に遭遇したにしても、却つて自分自身を経験において知ることが出來、生涯忘れられない教訓になつたかも知れない。ただ兒童の場合、かかる指導における統御が困難になつて來るのは、また重要性を増して來るのは、経験や知性から與へられる兒童の判斷力が未熟であつて、適切な統御が必要である一方それが干渉や抑壓との見分けがつきかねるからである。しかもこれは嚴密に區別されなければ、指導性自體の調和が失はれて、人間教育における指導が動物的訓練における馴致へ墮落する。

かうした指導の必要は、言葉の中に眞理を求めていつた古い人文主義の教育では起らなかつた。ここでは知識は未完成な課題として與へられないで、完結した概念として與へられてゐたから註釋だけで十分間に合つてゐた。併し社會事情が根本から變化し、社會生活への基礎教育が必要になつて來た現代では、生活經驗の組織的發展が教育の對象になり、新しい時代の事物に關する知識内容も異なら

ざるを得ない。そこでデューイはカリキュラム論においても經驗的教材を基礎として、それを擴充していく報導教科、またこれらを論理的に組織化する科學的教材の三段に分類し、作業をその中心に置いた。そしてこの作業教育はケルシェンシュタイナーが勞作教育の根本を意志の陶冶に置いたのと異なつてゐる。且つエースターライヒやカウツ等の技術中心の教育とも相違してゐる。デューイは作業教育は單に技術的熟練を増進せしめるためではなく、「自然界の種々なる材料や道程に關する科學的知識の能動的な中心となり、また兒童をして人類の歴史的發展の理解へ導く出發點となるべきものである。」と考へた。

デューイのこの考へは、シカゴ大學に附設された實驗學校で試みたものが具體的指導法となつて現はれてゐる。彼は兒童の有する四種の本能、即ち一、社會的本能、二、製作の本能、三、研究的本能、四、表現的本能、これらの本能を誘導し、指導するために實に適切な仕事を與へてゐる。例へば幼稚な仕組の紡ぎ機械を作らせ、羊毛と木綿を紡がせてゐる間に、棉毛よりも羊毛のもつ粘着力が優つてゐることを發見した子供が、綿織物よりも毛織物が何故に早く發達したかを發見した。また十二歳の子供達がインディアンの使用する紡織機を作つて、インディアンの織つた毛布の意匠と觀念上同種の意匠で織り出す仕事に非常な忍耐と綿密さをもつて作りあげたのであるが、この仕事は單に歴史上の事柄と技術上の初歩の意匠との二者に關する訓練と知識とを含んでゐたばかりでなく、一種の藝術的觀念も含んでゐたとデューイは言つてゐる。または弓、矢、槍をもつた狩獵の遊びから發達したひ



とつの作業として、子供達は狩獵時代から半農業、遊牧の時代から定住の農業時代へと想像を進めて鐵器時代に關する議論に移り、鑄鐵爐の構成に關する欲求が子供達を誘つて遂に粘土で鑄鐵爐を作らせた。ところが爐口の大きさとその位置とが風穴とうまく均り合はなかつたため、そこで教師から燃焼の原理や、通風の性質と燃料の性質などについての教授を受けた。初めは教科書上の原理も必要であつたけれど、やがて兒童自らそれらの原理を實驗によつて理解した。更に銅鑛、沿鑛その他についての實驗も試みまた同様に合金の實驗まで試みた。そしてこの實驗が、地理の連續的課業になつて、牧畜時代に適した物理的・自然的状態はどんなであつたか、農業時代に適したそれは、また漁業時代の生活に適したそれはどんなであつたか、これらの時代の人々の間に行はれた交易はどんなであつたか等を地圖や砂場で表現し、地球の形状、地勢に關する種々なる觀念を得、それを人類の活動に結びつけることによつて、地理が人間の生活と人類進歩に關する社會的觀念を密着して離れ得ないものであることを理解するやうになつたと報じてゐる。

デューイが作業をして「人類の發展の歴史的理理解へ導く」といふ思想の根柢には、さきに進化論的影響から問題になつたテルレル、スタレレー・ホール等の反復説の原理が、例へばテルレルの開化史段階説のやうなむき出しの形式主義でなく、内容として含まれてゐる。この考へは、例へば我々が兒童に機械の發達について學ばせるために何を基本教材として選ぶかといふ問題の場合でも大切な事柄である。風車、紡織機、時計、自轉車等はどうかといふ問題になると、それは兒童の精神發達からも

また機械の發達史からも、機械學からも正當に理解され得るものを選ばなくてはならない。

現代の教育法については、特にベルトールド・オットーの綜合教授法、ケルシエンシュナイナーの勞作教育、その他アメリカに發達したプロヂェクト・メソッド、ダルトン・プラン、生活教育等にも觸れなければならぬが、これらは比較的に我が國教育の實際に關係があつた思ふから、特に節を新たにして詳説することにしよう。

## 第二節 日本に於ける教育法發達史と批判

—

**模索時代** 文化は歴史の切斷面である。我々が今日桃山時代の文化、鎌倉時代の文化と呼び、夫々に固有の特色ある文化として理解してゐるのは、歴史の發展過程における夫々に異なつた時代精神によつて形成されたものである。ひとつの時代の文化が形成されるまでには、或る一定の培養期が準備され、この培養期の基礎の上に開花するのが文化である。而してこの培養期の特質は夫々の時代によつて異なつてゐる。即ちその時代がいかなる生産方法による基礎の上に出來た經濟組織であつたか、またこの經濟組織の上に、いかなる政治形體が形成されてゐたかといふ、社會構成の基礎的要因が、

必ず文化の根柢に培養期として横たはつてゐるのである。文化は、これらの基礎的要因なしには、獨り立ちの出来ない家畜みたいなものである。まさに文化は野蠻とは對蹠的なものである。根のある文化とは、かかる培養期にしつくりと社會の根柢に根を張つた文化のことで、この根が時代の進歩によつて變化していくときに、その文化は活力を奪はれて凋落していく。かくして歴史の中に殘されていつた文化が桃山時代の文化であつたり、鎌倉時代の文化であつたりするのである。従つて文化の最大の危機は、ひとつの時代から次の時代への移行期にあると謂はれる。それは勝れた文明批評家の必要な時代でもある。教育は文化の領域に置かれて、しかもなほ次代の文化を、現代文化からの合理的な發展として一層進化した文化に築くべき使命を負はされてゐる。夫故にどうしても文化の培養期の仕事である社會構成の基礎部門でありまた社會發展の推進力の要因である經濟、政治に深く結び付かざるを得ないのである。ナトルプがス・タンムラーの影響を受けて、經濟、政治、教育の三部門を社會構成の基礎として、これらの相互關係について深い考察を加へたのも、教育への過重評價ではなく、ワルトが言つたやうに「社會進歩の本道」としての當然の歸結であつた。

今ここで私が、日本における教育法發達史の叙述に當つて何故に繰り返し教育の社會的機能の分析を行つたかといへば、將來の發達のために、日本における教育法が歴史的に負はされた運命とそれに基因して生じた弱點とを叙述の全體を通して解明し、以つてこの發展を喰ひ止めてゐる弱點の除去に役立たせんためである。本節では専ら明治維新後今日に到るまでの約七十年間における教育法發達史

について叙述し、本章第六節の「寺小屋教育法への反省と批判」を加へて本題目を完結したいと思ふ。

我が國における教育法の發達史にとつても明治維新は一大轉期を劃してゐる。寛永十六年（一六三九年）の鎖國令の發布から安政元年（一八五四年）の和親條約の締結に至るまでの二百十六年の長期に亘る國內蟲居から開國の四年目の安政の大獄、六年目の櫻田門の變、九年目の薩英戰爭、十年目の蛤御門の變、十年目、十二年目と相次いだ長州征伐、十三年目の鳥羽伏見の戰を経て同年大政の奉還を見るに至つたのであるから、明治の御代となつたのは開國後僅かに十四年目に當る。かくも短い歳月における惶しい國內事情の後を受けて明治元年三月十四日に發せられて五ヶ條の御誓文は、長くも今日我々が見るやうに國運を賭けた明治維新の大業の根本精神として内外に宣揚されたものであつた。封建制度からかかる近代的國家體制への飛躍が、十分なる國內的培養の準備期なしに企圖せざるを得なかつた。重商時代の先驅をなした倭寇の八幡船、御朱印船等の禁によつて外國發展の機を逸した國內資本の貧困と同時に人間の精神的氣魄においても生活資源の新開發に對する冒險心を窒息せしめて氣宇闊達の風を萎縮せしめた。しかも四方海に圍まれたる國土の一步外には英、米、佛、露の勢力が伸びて來てゐた。嘉永六年（一八五三年）に軍艦四隻を率ゐて通商を迫つたペリー提督は翌安政元年には軍艦九隻を率ゐ、その砲門の下で和新條約は締結されたのであつた。いかにして國運を發展せしめるかといふことは、いかにして我が國の獨立を維持するかといふ國家存亡の危機と絶えず結びついてゐた。攻撃のためではなく自國の防衛のために近代的戰術、近代的武器としての大砲、軍艦、

または兵制の新定と訓練等々の大任が近代的國家の末子として生まれ出たばかりの日本に課せられてゐた。江戸が維新の兵火から免かれ、百萬の住民が救はれた以上に、虎視眈々たる英、佛の虎口を逃れてよく自國の獨立を完ふし、今日世界史的舞臺に雄飛してゐることを回顧するときに生まれ出づるものの、育つものの、伸びゆくものの力の大きさに驚くのである。

併しこの國力の發展は、我が國民教育の力によつてではなく、寧ろ直接には國軍の教育によつて育てられたものである。今事變の初め頃騎兵中尉として應召した友人が、當時私は重い病床にあつたので別れの挑移に訪ねてくれた。その時、軍隊に入つて實に驚いたことには、たとへ十人の中尉がかかつても、ひとりの大尉が中隊を指揮する識見と技倆には及ばないと話してゐた。私は二、三ヶ月前に奥田中佐から同じことを聞いてゐた。そしてそれが軍隊の教育法から來てゐるのを教へられてゐた。師範を卒へた教師達が年功によつて俸給は上つてもかうした進歩を示さないのを思ひ合せて、教師再教育機關の不備について私はいつまでも床の中で考へさせられたことがあつた。この國民教育と軍隊教育との二つの教育法における根本の相違が、今日のこの結果を招來してゐることを思ふときに、教育法の重要性について深く反省させられるのである。

明治維新以後における教育法の發展を見るに、國運の發展のために明治初年の新政府が新教育の建設のために拂つた努力は大きかつた。佛國の中央集權的學制に倣つた明治五年の學制發布によつて大規模の教育網が全國に布かれるやうになつた。この學制と徳川時代に發達した庶民教育の機關であつ

た寺小屋教育との間には何等の有機的發展としての繋りはなく、却つてこの學制によつて寺小屋の教育は完全に廢棄されて終つたのである。石川謙氏の調査によれば、次頁表の如く永い期間に互つて、全國的な發達を見つたあつた寺小屋はその教育法と共に廢棄されたのである。軍事方面では維新前既に幕末の頃から近代戰術への欲求と研究とは相當に進んでゐた。志士達によつて試みられた海外渡航の多くは近代戰術及び造船技術の修業にあつた。ところが新教育においては、古い教育法は廢棄され、しかも新時代の特質的現象として、さきにコメニウスの汎知學において見て來たやうに、新しい文明の風物に關する知識慾の汎濫は、同じく百科全書主義の傾向を辿つてゐる。いかにも明治六年に箕作麟祥によつてチェンバーの百科全書から「百科全書教導説」が譯出されてゐる。このやうに知識の集積が當面の問題であつたから、カリキュラム、教科書等の反譯に主力が注がれ、いかにして知識を獲得するかといふ方法的研究は忘れられてゐた。それに醫術教育や軍隊教育のやうに、その結果が直接生命の危險として示されるやうな教育においては、絶えずその教育法への反省と改革の機會が與へられるけれども、教育のやうにその効果が五年、十年、或はもつと長い期間を経なければ分らないと思はれてゐる—實はさうではないのだが—普通教育ではそれへの反省に到らないで時を經過して行く。かうした事情から我が明治教育の初年においては、博學主義の教育法しか見られない。これはまぎれもない言語主義時代の教育法である。明治初年に刊行された教書を見ても、明治初年に來朝したといはれるM・M・スコットが教授法、教材論、教具論等を傳へたに拘はらず、明治二—八年間には

教育機關開設の年代についての調査（石川謙著「日本庶民教育史」に據る）

年	校	藩	武士教育機關としての郷學	庶民教育機關としての郷學	私塾	寺子屋
寛政以前	一	二〇	二五	七	九一	五〇〇
享和	一	一	二	一	一〇	三八七
文政	一	一	四	一	七	六七六
天文	二	一	八	一	〇	九八四
弘化	二	一	三	一	二	八二四
嘉永	七	一	二	一	三	一、五七四
安政	九	一	六	一	三	一、七二四
文久	二	一	五	一	二	二八九
元治	四	一	九	一	七	八九五
慶應	四	一	五	一	二	三七九
明治	二	一	六	一	八	〇一六
明治	三	一	六	一	四	四二一
明治	四	一	九	一	五	二〇二
明治	五	一	二	一	三	一九二
明治	六	一	二	一	四	一三〇
明治	七	一	二	一	三	一五八
明治	八	一	一	一	二	二九八
明治	九	一	一	一	一	二九九
合計	二七〇	六九	五二二	一、二六三	一、二九九	

外國の學制の紹介、同九—二〇年間にはノルゼント、ペイジ、カルダーウード、ホルブルック、スペンサー、ボエラン、ベイン、ジョホフット、ミル、ランド、プラウイング、ローゼンクランツ、等の教育論が譯書となつて紹介されてゐる。これはすべて教育思想の紹介であつて教育法に關するものは少なかつたばかりでなく、いかに教ふべきかといふ切實な當面の仕事に對する不安は誰もが感じてゐながら學問的には殆ど顧みられなかつた。ただこの間にあつて、明治十三年に譯出されたスペンサーの「斯氏教育學」(尺振八譯)が、一般に多く讀まれたが、教育法に關する啓蒙にも役立つたと思はれる。

我が國で初めて教育法が、教育研究の本道に姿を現はしたのは、明治十五年に著された伊澤修二の「教育學」であつた。その翌年には若林虎三、白井毅共著として「改正教授術」、同十八年に高峰秀夫によつてジョホフットの「教育新論」が譯出されてゐる。伊澤修二は、教育學とは教へる術を研究するものであるとし、彼がアメリカにおいて學んだ心理學からそれを基礎づけてゐる。若林、白井の兩氏は共に伊澤、高峰の感化、影響を受けた。高峰秀夫はアメリカ留學中、當時ペスタロッチ主義の中心をなしてゐたオスエーゴ師範學校に三年ゐた關係から、伊澤修二と共にペスタロッチの開發主義の教育法を我が國に移入した。これがその當時高等師範の教授であつた若林虎三と附屬小學校の訓導であつた白井毅によつて實際的に研究されたため、それは舵のなかつた教育界に廣く採り入れられた。

本書の第一卷において教授方法書即ち教授案記載の様式として示された教授上の手續は、

- 一、復習 此處には前に授けたる事實をよく記憶するや否やを試むるに要用なる教師の問と生徒の答とを記す。
- 二、教授 此處には授けべき事項の觀念を開發し、且つ言語、文子を教ふるに要用なる教師の問と生徒との答とを詳記す。
- 三、演習 此處には授けたる觀念と言語、文子とを一層明確になさんために要用なる教師の問と生徒の答とを記す。
- 四、約習 授けたる事項の要を語り、或は書せしむるに必要な教師の問と生徒の答とを記す。といふ風である。

然しペスタロッチの直觀主義が、開發教授といふ名で呼ばれたやうに、その當時なほペスタロッチの直觀教育法の眞意は理解さるべくもなかつたので、それは一種の問答によつて兒童の知識を誘發、啓培していくといふ問答主義に外ならなかつた。これは、中世紀の宗教教育で行はれた教育法であつて、それが徒らに言語應酬の末に馳せ、精神活動の眞の開發とはならず詭辯家の養成に陥つていつたことは容易に想像されるのである。明治十七年に高峰秀夫によつて譯出されたジョホノットの「如氏教育學」も、さきのペンサーのものと共に廣く讀まれたのであるが、ジョホノットの教育論はスキスの博物學者アガッシーの思想を受けたもので、大いに自然科學を尊重し、心理學的基從からペイジの教育學を改良して科學的に組織したものであつた。それに方法的にも實際的であつたためにスベ

ンサーの知育、德育、體育の三分類による教育法を壓倒するやうになつた。

新教育の草創期に當つて實際教育家達が、いかにして教ふべきかの問題に悩んだことは非常なものであつたらうが、それが數世紀に亙る歴史をもつ寺小屋教育法への反省へは向けられずに、一方的にペンサー、ジョホノット、ペスタロッチ等々の教育法に向けられたことは、當時の教育的文化の水準から見ても、それらの教育法を、その精神においても、實際においても、眞に理解することが出来ずに自己の地盤を失つていつた。明治二十年にはペインの「ペスタロッチ氏の主義及應用」が國府寺新作によつて譯出されてゐるけれども、同十八年、森有禮が文部大臣になつた頃から既に次の新しい教育法が準備されてゐたのである。かくして明治初年の模索時代の教育法は、ペンサーにおいてその曙光を發見し、ペスタロッチの開發教授法において具體化されていつたけれども、未だ作業教育の觀念もなかつたからそれが中世紀の言語主義に基く問答法に陥つてしまつた。漸く實のりの多いペスタロッチの直觀教育法や自然科學尊重の勝れたアガッシーの教育法が採り入れながら、國家機構の一大轉換期を前にしてヘルバルトの教育法に雪崩をうつていつたのである。

## 二

ヘルバルト教育法の全盛期 明治十八年、森有禮が文部大臣となるや、人格陶冶主義の教育法を重んじ、從來の汎知主義が知識、技能の傳達を主としてゐた教育法に一大轉換を與へた。師範學校には

兵式體操を課し、軍隊教育法によつて生徒を鍛練し、以て教師にその人を得て普通教育の改善に當らしめんとした。ペスタロッチの開発教授が紹介されてから僅か五年、同二十年にはヘルバルト及びコンペーレの教育法に遷つていつた。翌二十一年には平沼淑郎の「國家主義新論教育學」や日高眞實の「日本教育論」が著され、これらの國家主義教育思想とヘルバルトの道德的教育思想との根本的一致は必然的にヘルバルトの教育法を全國に採用せしむるやうになつた。明治二十年、有賀長雄はヘルバルト派に屬するリンドネルの教育法を譯出したが、未だ一般の注意を喚起するには到らなかつたけれど、これがかくまで我が國の教育界を風靡するに到つたのは明治二十三年、ドイツのエミール・ハウスクネヒトが帝大の講師としてヘルバルトの教育學とその教育法を講義し、谷本富、稻垣平松、山口小太郎、松井簡治、岡田玉兔等が教育専攻の特約生となつて聴講し、更に翌二十三年、野尻精一がドイツ留學より歸朝して高等師範學校でヘルバルト派の教育學を講義してからことである。かうした時代の流れにヘルバルト學派の學說に關する著書、翻譯書が氾濫していつた。稻垣末松譯のリンドネルの「倫氏教育學」、大瀨甚太郎の「教育學」におけるヘルバルト主義の提唱、谷本富の「教育學及び教授法」におけるヘルバルト教育思想と教育法の鼓吹、山口小太郎譯のケルンの「格氏教育學」その他等々である。

周知の如く、ヘルバルト及び彼の祖述者であつたケルン、ライン等の教育說においては、教育の目的を道德から、教育法を心理學から基礎づけてゐる。即ち道德的品性の陶冶を以て教育の目的とし、

五つの道念として内心の自由、完全、好意、正義、報復を擧げこれらの徳性涵養と實現に努めるにあつた。これが儒教の仁、義、禮、智、信の五倫の道德觀念に合致したばかりでなく、實によく森文部大臣の人物主義の教育理想に符合し且つそれに理論的根據を與へたといへる。この教育目的の實現に教授も訓練も向けられなくてはならない。ところがヘルバルトはこの方法を徳性が人間にいかにして涵養され、いかにして實現されていくかといふ經驗的事實の過程を研究することなく、その原理を當時の聯想心理學に求め、従つて形式的には整然たる彼の五段階説を組み立てることが出来た。豫備、提示、比較、總括、應用がそれである。即ち既得の觀念を喚起して、新たに提示する問題を十分に類化せしめ、比較せしめ、類似點を抽象して概念に形成し、この新概念に確實度を與へるために應用せしめるといふのがその基礎論である。いかなる教授法といへども、教科及び教材の種別、問題の與へ方、教授發展の過程等からその順序はいろいろに變るとしても、常に既知事項を基礎として出發し、比較によつて新問題の所在を明かにし、新しく發見された事項が總括・要約され、それを應用力へ發展させる教育法は一般論としては動かすことの出来ない原則である。併しこれは形式論に過ぎないのである。國語は國語としての、數學は數學としての、技術科は技術科としての夫々の機能をもつてゐる。形式的教育法だけでは、その實質的目的を達することは出来ない。まして自ら教へた經驗のない學者達の自己陶醉の教授形式が、我が國の實際教授への適用においていかに無理であつたかは想像に難くないのである。當時この教授式は博物教授にはうまく適用されたがその他の教科、殊に技術的

教科としての體操、音楽、圖畫、手工、裁縫等への適用は全く不可能であつた。そしてこの頃から現在我々の見るやうな教授段階に當て倣めた教授例を掲載した所謂教材雜誌が多く刊行され出した。殊に實科や作業に關するものが少なく、問答法の餘弊を喰つたこの形式主義の教育法が、たとへ我が教育界に品性、陶冶、訓練、養護、目的提示、教育の單位等々の新教育語を残していつたとはいへ、完全な言語主義教育の弊に陥つていつたことは、いかに我が教育の進歩を阻止したか知れない。

この五段教授法が、當時の教師達にいかにつまづかされてゐたか、またそれに疲らされてゐたか、ここに二、三の挿話がある。或る研究授業の時のことである。ひとりの生徒が先生に小用を申出たときに、先生がむきになつて「君、まだ豫備も済んでゐないぢやないか」といつてたしなめたので參觀者達は苦微笑したさうだ。また湯原元一氏が或る講習會で聞いた狂歌の一つだといふのに「五階教授で汗水たらし、それでもお腹はヘルバルト」といふがある。また或る熱心な郡長の巡視の際、五段教授をやつてゐるかと思はれた校長が「御覽の通りの小規模の學校ですから當分三段ですましてをります」と答へて大いに郡長の御感に與つたさうである。

このヘルバルトの教育法は、師範學校を中心に殆ど日本全國に隈なく行き渡つて、凡そ十數年の間、恰度我が國に實業學校令が布かれ、また熊谷五郎がベルゲマンの「社會的教育學」の譯書を公けにした明治三十五年前後まで續いた。

強ひてヘルバルト教育法の我が教育界に及ぼした影響を擧げるならば、新教育が方法を求めて模索

してゐた時代を受けて、教授法に關する形式的な輪廓だけでも與へたといふことであらう。若し我々が紹介の責任者であつたその當時の教育學者に質すことが許されるならば、恰もベスタロッヂの開發教授が古き問答法の形態で紹介されたやうに、どうしてヘルバルトの教育法を極端なる形式主義に押し込み、自己の専有の如く振舞つて、實際家達に研究發展の餘地を與へなかつたか、と質したのである。この原因は當時指導の任に當つた教育學者達のヘルバルトの教育思想及び方法に對する理解の未熟から來てゐると私は思ふのである。誰よりも先づ彼等自らがヘルバルト教育法の五段階説の精神を體してその指導に當るべきであつた。既に若林、白井兩氏の共著「改正教授術」に示した方法、即ち理論研究と實際研究との結合した成果として示されたやうな實驗的方法に據らないで、駈け出しの理論的體素として教師達に與へたことは、それ自身に方法的態度が全く缺如してゐたといふべきである。我が國の教育實際家は、常にかかる無責任なる學者によつて、教育活動の眞唯中から摺み出される貴重なる經驗資料に眼を向けるのを阻まれて來たことを想起すべきである。

## 三

ヘルバルト以後の彷徨時代 日清戰役の戦捷は、我が國運の發展に大きな結果を齎らした。輕工業（紡織業）は急速なる發達を遂げ、明治三十二、三年頃に第一産業革命は遂行されて世界的水準に達し、重工業も躍進的な發展を遂げつつあつた。従つて實業教育の發達も同三十二年の「實業學校令」

となつて現はれ、同三十三年には六才より十四才までの八ヶ年を學齡とする「小學校令の改正」が行はれ、その第一條に「小學校ハ兒童ノ身體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ケルヲ以テ本旨トス」に改められ、國民生活の要求に應へるものとなつた。

外國においても、チルレル、スペンサー等の個人主義的教育説に對して、社會に根底を置き、教育の社會的機能について再検討された社會的教育學が、ベルゲマン、ナトルプ、デューイ等によつて、前述の如く一九〇〇年（明治三十三年）に時を同じくして刊行された。このベルゲマンの本は、原著刊行の二年目に當る明治三十五年、熊谷五郎譯の「最近大教育學」となり、同三十七年には大瀬甚太郎譯の「社會的教育學」となつて公けにされた。同三十七年には吉田熊次の「社會的教育學講義」樋口勘次郎の「國家社會主義教育學」の著が世に出でて、教育者に、學校教育を社會的見地から新しく眺めるやうな氣運を醸成し、活社會の事實、社會的現象、社會的事物等を教材として採り入れるやうになつた。併しこれらは未だ思想に止まり方法的にはその場の思ひつきに止まつてゐて未だ本質的な發展は見られなかつた。且つ教育思想上からも枝葉の點では幾らかの進歩は遂げたけれども、個人の社會生活における態度なり協同心には、即ちこの社會的教育思想の本質に想到して、教育革新の必要を説いたものも出なかつた。

併しこの社會的教育論の中、教育の本質論から見ても亦教育法上の深さ、具體性から見ても、最も將來に約束するもの多き著作は、デューイの「學校と社會」であつた。これは教育勞作としては不滅の書である。而かもこれはシカゴ大學の附屬校における實驗の成果になつたものである。哲學的概念を哲學的組織において系統化した學説でなければ、日本の教育學者からは歡迎されないのである。これは眞理のために眞理を愛する態度でもなければ、眞實を生活のために活かす態度でもない。哲學こそは、眞理愛の魂とも言はるべき學問であると我々は教へられて來た。篠原教授が我が國において最も勝れた哲學的教育の理論家でありながら、デューイの學説を詳細に批判したあとで「唯夫米國式なり」といふ捨臺詞によつて、それまでの批判をも臺無しにされたことは、果して學者としての冷靜なる良心的態度であつたのか私には今もなほ疑問である。

社會的教育學説の後、明治四十一年頃に輸入された學説はライ、モイマン等の實驗的教育學であつた。二人とも意志説の上に教育學を組織せんと試みた。そして心理學的方法によつて兒童の仕事に關する種々なる實驗調査を行ひ、その心理學的實驗の成果から教育的作業や方法を定立せんと試みた。兒童の仕事における疲勞問題から身體及び精神の發達、個性問題等に至る實驗、讀み、書き、算數、圖畫等の學習作業や成績における實驗等から教育法にも有効な指針を提供した。そして何より教育的環境における兒童の研究として、教育者に兒童の行動・現象を観察すべきことを教へ、その取扱上に細心な注意を喚起してくれた。且つ教育者に實驗調査の觀念を與へ、それが教育法への反省となつたことは事實である。ライ、モイマンが教育學者であつて、教育効果の能率をあげるために自ら實驗に従事したことそれ自體は、哲學的教育者にとつてはひとつの反省資料である。



併し彼等の教育實驗における不備は、若し彼等が學說の根底においた意志に、時代精神の息を吹き込み、教育の任務が日一日と児童を變化させる仕事であることを深く理解してゐたならば、児童教育の中心的な仕事に向つて臨床的條件反射の方法に據る實のり多き實驗に導いたかも知れない。教育上に於ける實驗は、それが單にひとりの科學者としての興味を満足せしむるに足る實驗である場合は問題外であるが、實驗者の主觀的關心からなざるべきではなく、教育効果の能率的増進に資し得るやうな實驗對象が選ばなければならない。これは教育的實驗者の倫理である。例へば心理學者の児童研究において屢々見るやうに、實驗者は自分の選んだ實驗對象の科學的成果に對してのみ深い關心が注がれる。即ち科學的であるといふことだけから得られる自己満足によつて、實驗的成果が教育の實際に及ぼす影響に對しては全く無責任である。教育的實驗は一種の些末主義 *trivialism* に陥る危險から嚴正に護られなくてはならない。ライ及びモイマンの教育的實驗の結果に對しても言へることであるが、教育法上のカテゴリーと心理學のカテゴリーとはその本質において異なつてゐるのであるから、心理學的實驗の成果を直ちに教育法の基礎におくことは出来ない。その最も好き例は、ピアジェの心理學における児童の世界像が、その十二歳頃まではアニミズムであるといふ實驗の結果として示された場合、若し教育でこの結果をその儘教育法に採り入れて、十二歳頃までアニミズム的教材をアニミズム的取扱ひで教育するならば、その子供は、未開の精神状態に留まるであらう。そしてデュイが児童に於ける四つの本能として指摘した第二の製作の本能は窒息せしめられて、現代の社會生活

にとつて重要な一要素である構成力が養成されないであらう。ピアジェの研究は寔に貴重なものであつて彼はアニミズムと共に製作主義をも児童の世界像として發見してゐるのであるが、私はこの二つの世界像を具體的に児童教育に方法化するときに生ずる問題について言つてゐるのであつてピアジェの心理學の成果そのものを批難してゐるのではない。子供の世界像の發見にしても、子供の言葉に關する研究にしても、教育的見地から見ると、私は寧ろ今迄の心理學的研究の成果としては最も勝れてをり、教育法の革新にとつても多くの示唆を含んだものであると思つてゐる。

實驗教育學が我が國の教育に與へた影響にも増してケルシュエスタイナーの教育思想は實際教授上に大きな變化を與へた。それが公民教育と勞作教育思想の二方面に著しく現はれて來た。もとより公民教育の思想は、さきの社會的教育學からの影響もあつたし殊に我が國に憲法が發布され、議會が開かれ、普選の實施問題が議會に上程されるやうになつてから急速に發達して來たのである。我が國における立憲政治下の市民教育思想は、この當時から今日までその實際的效果を擧げてはゐない。これは彼の勞作教育についても言へることであるが、彼の教育思想は根本において意志說と社會原理との二元論に立ち、これが有機的に構成されたものではないから、二つの方法論の相尅の中に、彼の教育法は極めて抽象化されてゐる。私の考へでは、この哲學的二元論のもつ方法上の矛盾は、彼に教育の諸事實、諸現象に關する發生的・歴史的理解が根本において缺けてゐたのに基因してゐると思ふ。私は彼の勞作教育については、特に本章第四節で詳述する積りである。

この間にオイケンの哲學に影響されたブツデ、ヒルデブラントの「ドイツ語教授論」の人格尊重に感激したリンデ等の人格的教育學が移入された。この教育思想の根柢におかれた人格尊重の觀念は、人格が概念的に完成されたものとしてその唯一性、獨自性がいかに美しく感激に充ちた言葉で語られ、主張されようとも、方法の問題には轉化し得ないのである。それは最初から完成されたものであるから、ひとつの思想として嚙呑みにする以外に途はない。リンデが、さきのヒルデブラントの書を「現代の方法過重に對する警告」の書であると呼んでゐるが、私はこの言葉を「現代の方法輕視に對する警告」として彼に與へたいのである。併しこの思想はそれなりに、児童をかかるとして人格的存在として、教師達に反省を與へ、そこから児童に對する尊重の念が高められ、その取扱上に注意が拂はれるやうになつたことは大きな影響と言はなくてはならない。この人格的教育者の思想は我が國では新ルソー主義の教育說と言はれるエレン・ケイやモンテッソーリの教育思想と共にやがて児童中心主義の教育說に發展していつたのであるが、この新ルソー主義の教育說については次の「教育法の自由主義時代」の項で取扱ふことにする。

明治三十四年から大正四年頃にかけてドイツに興つた藝術教育運動は、我が國にも波及して一時盛んに宣傳された。この教育運動は指導者に教育學者外の文藝人が多く且つ熱心であつたためにその影響するところも大きく、またその影響は國語、圖畫、手工、音樂等の創作的表現法についての關心を高めたばかりでなく學藝會、音樂會、展覽會を興し、童話、童謡の研究や創作を促進して學校劇の發達を促した。且つ教師が児童の綴方に興味をもち、その指導に對する態度が一變していつた機縁ともなつた。更にこの藝術運動の我が國における一つの收穫は、一般に文藝人の興味を児童教育に向けしめ、或は児童教育の實際に關係せしめるようになったことである。この局外者からの教育意見は我が教育界に一種の清新の氣を吹き込んでくれた。もつと大きな收穫は、彼等の専門的技術を實際教育に活かすことが出來て、表現的教科の全體に亘つて指導上の刺戟となり、成績品の評價の仕方、鑑賞の仕方に非常な進歩を與へたことである。自由勃興の氣運もかくして醸成されていつた。かうした經驗の交換自體が、教育の本質的意義を有するものであることを我々は忘れてはならない。即ち經驗の交換は相互の經驗の擴大、擴充に外ならないからである。

本項で取扱つた「社會的教育學」「實驗教育學」「勞作教育」「人格的教育學」「藝術教育運動」等は、ヘルバルト教育の衰退期に當る明治三十五年頃から大正の初めにかけて我が國に紹介された教育思想であつた。一、二のものを除いては次々に紹介され、次々に流れ去つていつた。ヘルバルト教育法の形式主義に倦怠した我が教育界は、眞の教育法を求めて再び彷徨の時代に入つたといへる。この十年間に、日露の役が起り、その戰捷は恰も日清の役の戰捷後輕工業の第一産業令を遂行したやうに、この戰捷後數年にして重工業の第二産業革命を遂行して我が國の産業は世界的水準に高められた。殊に明治四十二年における我が國の生絲輸出額は支那を打超えて世界的水準を凌駕していつたのである。同四十年に義務教育は四箇年から六箇年に延長されて新しき國運の發展に沿ひ、國民教育の分野は益

を擴大されていつた。それにも拘はらず、我が教育界は未だに自己の教育論、自己の教育法を自國の教育經驗の中から打建てることが出来なくて、依然ドイツの哲學的教育學說の影響下に彷徨を續けてゐた。

## 四

**教育法の自由主義時代** リンデ、ブッデ等の人格的教育學が教師に兒童尊重の觀念を植え付けた頃モンテッソリーとエレン・ケイの所謂「新ルソー主義」の教育說が我が國へも大きな時代の波となつて押し寄せて來た。この思想は特に知識階級の若い女性の間に滲潤していつて、明治四十四年平塚明子、木内鏡子、中野初子、保持研子、物集利子、尾竹紅吉等の青踏社運動となつて現はれた。これは日本の女性の中から彼女達自身のものとして自發的に捲き起された運動であつた。個性の尊重、人間としての女性の解放が運動の目標であつた。

少なくともかうして運動が起るには、その背後に社會の發展が準備されてゐなくてはならない。さきに述べたやうにこの時代におけるわが國の産業は事實上の發展を遂げてゐたので、その結果明治初年に輸入されたルソーやミルの自由思想が漸くこの時代になつてその開花期に達したともいへる。

モンテッソリーは「生命は美しい女神であつて、境遇がその前途に横たへた障礙を排除しながら勝利を宣しつゝ前進する。これは最も根本的な眞理である」といふ建前から兒童教育においても「この

生命を刺戟し、一旦それが刺戟された以上は自由にこれを發展さすべきである」と主張して兒童の自由の權利を擁護した。

兒童の個性的天賦の擁護に對するエレン・ケイの態度は一層熾烈であつた。現代の學校教育を殺人教育と罵倒し「教育の最大の秘密は、寧ろ教育せざるにあり」と全くルソー的口吻で叫んでゐる。併しケイが今世紀の黎明への贈物とした「兒童の世紀」は、空想の書から出て益々空想となつたと言はれてゐるが、ケイが「よく生まるべき子供の權利」と「よく生むべき母の義務」との一蓮托生の根本問題から出發して兒童の天稟の自由なる生長を要求し、母としての天職を潰滅せしむるが如き危険から母性擁護のために立つたことは、恰もルソーが成人文化の犠牲からエミールを護り、ソフィアの教育において女性の進路を示したのに似てゐる。

これらの教育思想の根底となつた兒童の個性の發見、個性の尊重觀念は、個性の自由なる發達を要求する自由教育運動となつて現はれて來た。自己を見失つた大人が子供の中にこの人間的な個性を發見したとき「子供は大人の父である」とし、その發見に喜びと希望を感じたのである。この兒童觀は今世紀に入つたから各國の教育にいたく影響して世界的「新教育運動」となり、歐洲大戰後その全盛期に達し一九三〇年頃に到つて衰退していつた。殊にこの運動はアメリカにおいて盛んで、「兒童中心の學校」child-centered school を生み、また、ドイツでも敗戦後の教育再建途上において興された試行學校 Versuchsschule 運動となり、「兒童から」Vom Kinde aus の標語が支配的になつ

て來た。

この児童中心主義の世界的教育運動は、從來の抑壓的劃一主義の教育法に挑戦して新しく自己の教育法を創り出していつた。この世界を席卷した波濤は我が國へも決河の勢で押し寄せて來た。その最も著しい現はれは、實驗學校としての私立小學校の設立、既設學校の實驗學校化等であつた。澤柳政太郎博士の成城小學校の創立、これが小原國芳氏の力によつて成城學園に發展し、これよりさき赤井米吉氏の明星學園を分派していつた。清明學園の分派期を堺としてその後設立された玉川學園、和光學園等の設立は、この新教育運動の衰退後であつた。この外に野口援太郎氏の設立になる児童の村學園もあつたが、これは家塾的なものであつた。何といつても世界的規模において、また教育政策的見地からの理想的學校としてのモデルの新建設、カリキュラムの再編成、教材の選擇、排列の再検討といふ大きな課題を以て教育革新の波に乗つた成城小學校の存在が最もよく光つた。實驗學校化したものに千葉、明石師範の附屬小學校等がある。

次にかかる教育の昂揚期に當つて、或は駈け出しの、或はそれまで培はれた教育説が華々しい登場となつて現はれてゐる。所謂八大教育家の立會講演として分團式動的教育論（及川氏）、自學教育論（樋口氏）、自動教育論（河野氏）、創造教育論（稻毛氏）、自由教育論（手塚氏）、一切衝動皆満足論（千葉氏）、全人教育論（小原氏）等がそれぞれの立場から競演された。

この児童中心主義教育運動の回顧において、國民教育の本質から見て獨創的な基礎理論と眞實な計

畫とを示したのは澤柳政太郎博士ただひとりであつた。大正六年に創立された成城小學校は、牛込の原町に在る成城中學校の廢屋一棟を借りて初められたものであつたけれども、それは既にこの八年前の明治四十二年に著された「實際的教育學」の實踐に外ならなかつたのである。本書は實に驚くべき勞作であつて、從來の教育學は、空漠で、實際的でなく、所説は區々で、中心點を外れ、序論に過ぎないものを全體と思ひ込み、單に大體の教育思想を養ふに過ぎない。夫故に實際的教育學の成立すべき理由は、教育の事實は研究を要する一大現象であり、現に教育の事實は一大系統をなしてゐるから實際的教育學は科學となることが出來て從來の空漠性を克服出來るといふ建前から書かれたものである。私は全くこれと同じ見地に立つて教育的現象を観察し、考へることを痛感してゐる。本書は我が國における唯一の教育書であり、必ずや讀む者の心に、教育に對する新しい態度を與へてくれると信じて疑はないである。

成城小學校における各教科の始期、ピアジエの研究に刺戟された言語教育の新研究、一學級における児童數の定員問題等皆博士自身の提案と指導とに成つたものである。またミス・パーカストのダルトン・プランの紹介も博士によつてなされた。

併しこの時代の教育風潮は、小原氏の全人教育論にしても児童の全人的自由觀念に立脚したものであり、手塚氏の自由教育論にしても、児童の學習における自由發言、自由活動を根柢にした理論である。稻毛氏の創造教育論及び千葉氏は一切衝動皆満足説は恣意的な哲學概念の所産として問題外であ

るが、直接教育法に關係した自學教育論、自動教育論も兒童の立場から自學、自動の學習を主張したものである。及川氏の實際教育には比較的に見るべきものがあつたのであるが、これも兒童の立場から分團式を主張したもので、學習する作業の種類によつて、また教材の種類によつて決定された分團式ではないのである。即ち一切の教育論が時代の影響を受けた兒童中心主義の教育論となつた。従つてこの時代の教育法は、新しく發見された兒童の人格的存在としての尊重をその個性の自由なる發達觀念の基礎の上に試みたものである。さきのライ、モイマン等の實驗教育學における兒童の研究、リンド、ブッデ等の人格的教育學における人格の尊重等、時代の大きな波は同じ方向に動いてをり、かくして兒童の世紀が眼前に開展した。

この兒童の發見は教育にとつては一大進歩であつた。從來の抑壓的關係から兒童を解放することは教育上絶対に必要な條件であつたし、また教師及び教育自體の向上でもあつた。併しながら、兒童を解放して自由な地位に置いた場合、それで兒童の個性的才能が何處まで伸びるか分らない、或は天まで伸びるだらうと思ふのは早計で、これらの結果は自由といふ名刀を使ひこなす力が兒童には未だ發達してゐなかつたから却つて放縱となり怠惰者になつた。凡ゆる教育の基礎である *Three R.* 即ち讀み、書き、數へる仕事さへ出來なくなつてしまつた。この際、教師達の認識不足は、兒童を自由へ解放することは、一層行き届いたそして一層高度な指導の準備が必要であることを忘れてゐたことであつた。この兒童中心の自由主義教育法の結果は、實に靦面に現はれて來た。心ある識者は子供を轉校

せしめた。他の中學校乃至は七年制高等學校を志望するものは小學校の五年級或は六年級の初めから轉校せしめた。残留した兒童で他の中等學校を志望したものの多くは悲惨な經驗を嘗めさせられた。この結果は更に七年制の成城高等學校から大學へ入學する際にも執念深く付き纏つてゐた。勿論少數のいい學生となつたのもゐた。これは自由教育法の結果ではなく、本人の家庭、本人の頭腦、本人の努力に歸しなくてはならない。私はこれらの事實を思ひ出す度に深く反省させられるのであるが教育が兒童の生涯の幸福に對する最後の責任をもつ仕事であるならば、一體これらの結果に對しては誰が責任を負つたのかと。事實は學校でもなければ、無論教師でもなく、兒童自身とその家庭であつた。

かうした悲惨事が、皮肉なことには、兒童の人格と個性の尊重觀念に根ざした教育によつて招來された。さきにはかかる結果へ導くに到つた原因として、一層高度な指導性の必要であつたことに教師達が氣付かなかつてといつたが、この指導は、實は教育法の根本問題に關係した重要課題を含んでゐる。兒童を尊重して自由を與へるといふことはひとつの觀念であつて、それだけでは未だ方法とはなつてゐない。たとへいかに解放するか、いかに與へるかといふ問題のために兒童が研究され、兒童の性質が分つたとしても、それだけでは未だ眞の指導法とはなり得ないのである。指導法の本質からの要求は、學習對象として與へられた事物を、いかにして學習するかといふことを兒童自ら事物の性質に従つて研究するやうに指導することである。即ちその事物の本質を、その事物の現はしてゐる外面的諸現象や變化を通して、いかにして明るみに引き出して來るかといふことである。かうした意味

での指導を缺いてゐた。そこで私は、児童中心主義時代の教育は、現象的には教育法の自由主義であつたけれども、本質的には眞の教育法としての發達は見られなかつたと結論せざるを得ないのである。

私のかうした考へから、今迄に経験した活きた教育法をもつてゐたのは、その當時成城小學校にゐた谷騰であつた。いつ彼の教授を參觀しても彼自身が児童に話してゐるのを滅多に見たことはなかつた。けれども児童達は黙々として定規を使つて設計したり、木を挽き、削り、そして水車や風車を作つていつた。そしてこれらの製作品は正しく力學的な關係で構成された美しい模型であつた。小さいながらこれらの製作品は米を搗いたり、穀類を粉末にすることも出來た。そして五年生位になつた時には電氣を應用した高度な機械などと作るやうになつた。彼は低學年から高學年までの教材を嚴密に選擇し、排列してゐた。併し彼は私の在獨中に成城を去つて滋賀縣の近江八幡に小規模の昭和學園を經營してゐたが三年前死んで終つた。當時私は「我が希望地に墜つ」と吊電したのであつたが、事實谷騰は私の魂の奥底に活きた教育法を焼き付けていつた男である。

千葉師範の附屬小學校で手塚主事によつて試みられた自由教育は、篠原助市教授に指導されてゐたやうであるが、私が參觀したときの印象は、ハンブルグの生活共同學校を觀たときの印象と全く同じであつた。ハンブルグに向ふ前日まで、私はブレイメンにゐてシャルレマンとガンズベルグに逢つて教育上の意見を聞いてゐた。ガンズベルグの教授も參觀し子供達とも親しくなつた。ダム路と一緒に散歩しながらガンズベルグがかう話した。君がハンブルグの學校を觀た後の批評を聞きたいね。俺の

考へではあの學校の教育法は口達者な四、五名の子供を動かしてゐるだけではないかと思ふ。僕にはこんな経験があるのだ。昔僕の教へたことのある子供が二十年近く経つてから突然訪ねて來たんだ。そして小學四年の時先生から聞いたことを今日まで守り續けて來ましたといつたので、實は自分の方で驚いてしまつた。ところが當時その子供は殆ど口も聞けなかつたやうな子供であつた、と。私はガンズベルグが世界的教育學者でありながら、尋四の擔任教師であるのを愉快に思つたのであつたが、今この話を聞いて嬉しく思つた。そして生活共同學校の教育法は何も彼も彼の言つた通りであつた。千葉の自由教育も、私がさきにペスタロッチの開發主義の教育方法書として掲げたものにも劣る問答法の教育法に據つてゐた。それに理科教室に入つて驚いたのは、殆ど見るべき設備がなかつたばかりでなく、棚も實驗器具・器械類も埃にまみれてゐた。事物から子供を引き離し、事物に向ふ子供の關心を育てる代りに饒舌に導く教育は、最も愚劣な教育法であると私は思つた。

この當時紹介されたダルトン・プランは、成城その他四、五校で大規模に實驗されたが、その結論に到達することなく、今日なほその餘喘を保つてゐるところもある。このダルトン・プランとプロヂェクト・メソッドについては節を新たに取扱ふことにする。

明治初年より七十餘年、我が國の教育は遂に自己の教育法を打ち建てることが出来なかつた。教育のリバイバルは思想運動としては無力である。たとへ一時の興奮から思想運動が起されたにしても、それは育ち得ないから。外來の教育法を我が國の教育に活かすにしても、それは我が國に眞の教育法

を原理的に組織し得るための地盤が築かれてゐない限り絶望である。

### 第三節 ダルトン・プラン、プロヂェクト・メソッド

#### への反省と批判

一

**ダルトン・プランの弱點** 児童中心主義の教育思想は、児童の學習法に關する新しい課題を教師達に與へ、我が國においてもいろいろの様式の學習法が試みられ、多面的な發達を見るに到つた。パークストのダルトン・プランが、澤柳政太郎、長田新氏等によつて我が教育界に紹介されたのは大正十一年頃であつて、同十二年には赤井米吉譯「ダルトン案兒童大學の教育」が刊行され、成城小學校を初めとし、その他全國數十校の小學校及び中等學校で、ダルトン案による自學、自習の教育が試行され出した。新教育法の方針に従つて、體操、音樂以外の解體された諸教科の時間割は教科毎の研究室に代り、そこには少しばかりの參考書が備へられ、各々の研究室には夫々専門の主任教師が決められた。一方では一週間、一月間、一學期間に互る教材の割當の豫定と全體兒童の進度一覽表が出來、兒童には各自の進度表が與へられ、店開き萬端の準備がなつた。

兒童達は今までとは勝手の違つた新しい教育法に戸迷ひしながらも、喜びと希望を以て自分で選擇した研究室へ進度表を手にして入つていつた。個性を學習によつて掘り下げていくといふのが本案の狙ひどころであつたから、兒童達はその研究室で自學自習しなければならなかつた。分らないところは參考書によるか、教師に質すかして解明してゐるやうに思はれてゐた。果してそれは學習状態だけでなく、學習内容も從來より進歩したのであつたか。併し一、兒童の自學、自習のために役立つやうな參考書は殆どなかつたといふこと、二、從來の一齊教授における教師からまたは學友相互に受け合つた指導を失つた兒童の大部分は茫然として、自分の力の範圍内で判斷して仕事を片付けていつたこと、三、教師は兒童の雑多な質問に答へる十分な準備と學識とをもつてゐなかつたため、問題の中心に觸れた指導が出來なかつたことなどが原因して、兒童の大多數の學力は一般に低下していつた。この學力低下はその時々には總括りのために行はれる一齊教授では、最早や救濟し得なくなつてゐた。理科のやうに實驗、觀察を必要とする學科や手工のやうに技術的、構成的指導を主とした學科では、少しでも勝れた教師でありさへすれば比較的いい結果を齎した。これも我が國の小學校の如くに一學級の定員數が多い場合には甚だ困難であつた。併しこの一學級の定員數の問題は、現實的には大きな障礙であるけれども、經濟改革上の解決さへつけば變更し得られるから、教育法にとつては本質的な問題ではない。本案實施の結果として最も大きな障礙となつたのは、兒童が神經質に進度表における自分の進度を學校の進度との比較において競争し出したことである。これは學習内容の低下、即ち自

學、自習が研究を深く掘り下げてゆけなくなつて、本案の狙ひどころであつた個性の發揮どころか、寧ろその反對の方向を辿つていつたことに原因して起つた現象である。この學力の低下が、つまり學習法を體得し得ないことから起つたやうに、自學自習法を眞に體現し得ないで學力の低下を來した兒童達の興味はひたむきに進度表に向つていつたのである。これは實に兒童としては自然な移行であつた。併しこの神経質な競争心は激しい排他的な個人主義思想を兒童に植え付け、何時も何かに追はれてゐるといつた不安の氣が、解放された筈の兒童の世界へ暗い影を投じていつた。

ダルトン案兒童大學が、參考書學校と評されたのは、單に參考書による自學・自習法の故だけではなく、その結果が組織的な基礎知識の代りに不統一な博學主義に陥つていつたからである。教育法の心理化は教育法の研究にとつてひとつの基本的な課題であつて、實驗教育學及び現代心理學の兒童研究と共に教育における兒童中心主義の中で、この基本課題だけでも解決し得たならば幸であつたけれども、事實は絃上のやうな弊に陥つていつた。且つ兒童への關心の高まつた教育思想のこの昂揚期において必然的に教育法の兒童生活化も叫ばれたのであつたが、參考書學校ではその目的は達しられなかつた。そして眞の教育法であるならば、教授の能率増進を根本的要求としてもつてゐるのだが、そしてミス・パーカスト自身も「力の節約は、教育においても機械と同様に大切な問題である」といつてゐるやうに、重要な問題であつたに拘はらず、結果かつは却つて教授の能率を低下させた。これらの諸結果が現はれたとしても、その全部をダルトン案だけに負はせることは出來ない。本案

の紹介者よりも實施した指導者達が我が國の教育への適用を現實の事情に即して十分に考慮し、その實施過程における諸現象を我田引水でなく正當に評價して、本案の活用が教育法の未來的發展に役立つ得るやう、責任ある研究態度を以て行はなければならなかつたのが、徒らに宣傳にのみ重心がおかれてその内實が毎に瘠せていくのに氣付かなかつた。この無責任な研究態度の故に本案は、本案自體のもつ價値を十二分に發揮し得なかつたのである。本案の技術的教科、自然科學の如き實驗的教科における適用は、設備と指導法の根本さへ間違はなければ、或る程度の教育効果を十分に擧げ得ることが確證された。これはダルトン・プランの實施において我々が發見したひとつの業績であつた。しかるにこの事實において確證された業績については、さきに兒童の學力低下に對して反省されなかつたやうに、宣傳中心の指導者によつても亦一般からも注意されなかつた。私にはかうした無反省は、我が教育界の指導者達のもつてゐる最大の弱點であつて、これは教育法に關する根本認識の不足に基因してゐるのではないかと思はれる。教育法の根本認識を含まない教育思想は、育成させることによつて自らも發達し得るものではないから眞の教育思想とは言へない。思想とは、概念的知識の集積ではなく、思想自體が潑刺とした活力をもつて生長するだけでなく、その思想に近寄るものに對して影響せずにはゐられない動力を包蔵してゐるものである。換言すれば、活ける思想は自らに方法をもつてゐるといへる。

何れにもせよ、さきの技術的、實驗的教科の教育法に與へたダルトン・プランの業績の中には、教



育方法の心理化、教育の生活化、教育の能率増進等の核心的基本問題が含まれてゐたのである。例へば、自然科学の實驗における児童は、實驗の目的から準備された實驗材料、實驗装置から一定の實驗手續を發見していく。この際手續きの誤りは、ハックスリーが「自然はひと言も語らないが、自然の法則に叛く者の横面をいきなり殴りつける」といつたやうに、寸分の假借もなく、その誤つた手續きの訂正を嚴命する。それは技術的教科學習の場合でも同じである。鋸の使用は鋸の性能によつて教へられる。また一枚の木が、長く切られても短かく切られても、一定の事物を構成する役には立たないのである。作業中に「しまった！」と叫ぶ児童の悲痛な聲は、事物に横面を張られたときの叫びであつて、しかも、無言にして嚴正なるこの教育法は、確實に児童を導いていく。このやうに材料の性質や、装置の性能や、道具の機能や、これらが技術的、實驗的教科の自學學習においては児童を指導してゐる故に、さうした位置に児童をつかしたダルトン・プランは、この領域においては大きな業績を残し得たのである。児童をして事物自體の性質によつて指導され、事物の性質や事物の取扱ひそのものを事物に關する知識として收得していくこの方法を、**教育法の機能化**と私は呼びたいのである。例へばさきに述べた及川氏の分團式動的教育論が、児童を教育の對象として、児童の性質や児童數から分團式をとられたのは、教育法のひとつの心理化である。これが學習對象の性質による分團でなければいけないといふのであつたら、それは教育法の機能化である。與へられる教授對象は植物や動物や化學や物理の教材もあれば、手工科の題材から見てもいろいろであり、また訓育方面からの教材も

種々雑多であつて、それは教材の種別、性質によつて個人的、分團的、學級的、全校的といふやうにいろいろに變らざるを得ないから、分團式だけに規定することが出来ないものである。デュイの學説に影響された及川氏の動的といふ言葉は含蓄ある言葉で、**デュナミック dynamic とアクチュアル actual** とを含んだ機能 **function** の意味に解せられるから、及川氏の教育法の根柢に教育法の機能化的傾向は多分に見えて來てはゐたけれども、それは煙れる中の光にも似て未だ意識的にはつきりとはしてゐなかつた。

ダルトン・プランにおいても、ミス・パーカスト自身でさへもこの教育法の機能化には氣付いてゐない。この効果的方法がいかなる原因から招來されてゐるのかといふ究明には達しなかつた。若しミス・パーカスト自身が意識的にこの方法の本質を掴んでゐたならば、アメリカ及び英國における多くの學校で廣汎な實施を見たのだし、あんなにも早く忘れられはしなかつたらうし、またダルトン・プラン自身も益々發達していつたに相違ないのである。我が國においても成城學園の招聘に應じて來朝したミス・パーカストは、その趣旨と實施方法の宣傳に大いに努めたけれども、その後四、五年ならずしてこの運動は衰退していつた。

かうした結果に導いた因由は、併しながら、既にミス・パーカストの原理論の建て方の中に横たはつてゐた。女史の理論そのものは著しく哲學的であつて、エマーソンの影響を強く受けた女史としては當然であつたのだが、そのために發生的な、歴史的な考察を缺いてゐた。最初このプランは、女史

が小さい單級小學校の教師になつたとき、一時に各學級の兒童を教授しなければならなかつたので大いに困つて、いろいろ工夫してゐる間に生まれたプランであつた。ここでは學校の全兒童の學習訓練の基礎を作ることと一併にこのプランが出来上つていつたのである。即ち上級の子供達が、下級の子供達のいろいろの面倒を見たり、學習上の指導に當つたりしてゐる間に出来たプランである。換言すれば、兒童の學校生活を通して形成されたものである。これをミス・パークスは直ちに兒童數も多い學校で各科單位の教育法へ適用していつたのである。その際女史の不用意は、さきの單級小學校で何故にこのプランが成功したかといふ問題の核心を掴み出して、新しい適用においては、その核心を中軸とした教育法に變容すべきであつた。私が問題の核心といふのは次のことを指してゐる。さきの單級小學校生活では、生活そのものが學習の中心的對象になつてをり、各々の兒童が自學自習するやうにならなければ協同生活の一員として誰もが困つたのである。恰も理科教授で、兒童が實驗する場合、水素なら水素の性質に従つて手続きをとらなければ、自然法則の手厳しい鞭を受けて、その手続きを訂正していつたやうに、この協同生活でも、協同生活自體の機能に従はないと、協同生活として運轉出何なくて皆が困らなくてはならなかつた。そして全體が常にひとりの教師によつて見護られた。兒童數の大きい學級や學校になると、そこにも團體の協同心や訓練は違つた關係でまた制限された意味ではあるけれども、例へば一學級でのひとりの教師と全學級兒童によつて構成される學級生活は單級小學校の生活のやうに多面的ではないけれども、幾らか似てゐる。それを研究室本位

に解體した場合に、今までの學級生活はどう變異するのか。その變異した新しい生活がいかなるものであるかを思ふとき、それは研究室の出入は靜かにせよとか、他生の研究の邪魔をするなどかの消極的方面の團體訓練は必要であつても、積極的な面における生活機能は著しく減殺されて、寧ろ結果としては進度表は對する兒童の態度に現はれたやうに、排他的な個人主義的傾向さへ示したのである。即ち研究室には生活らしい生活はなくなつてゐる。きびきびした生活活動のないところには生活の機能もない。核心的問題といふのは、この生活の機能のないところで、生活の機能によつて出来た教育法を適用したところに無理があつたのである。適用に際してミス・パークスが不用意であつたといつたのもそれである。事物の機能は一般に發生的觀察や發生見解の中に發見される。この發生的見地から、そのものの機能(本質)を掴み採り、それを中軸とした新しい適用へ活かすべきであつた。

## 二

**プロジェクトの創意性** プロジェクト・メソッドは屢々構案法の名で我が國へ紹介されたもので、これはひとつの新教育法運動としては發達しなかつたけれども、プロジェクト・メソッドの趣旨を採用して教育法に廣く應用された。このプロジェクトなる語は、最初農學校の生徒に實習課題として家庭々園或は農園の實習を創意的なものとして與へたのに由來してゐる。例へば庭園に花壇を創意的實習として作る場合、庭園の廣さ、向き、他の事物との關係から何處へ、いかなる形の、いかなる大い

さの花壇にするかが先づ問題である。次に植えらるべき花の種類、その種類別の植物が大きくなつた場合の配合を、どこから眺めるか、日當りはどうか、風通しをよくするために周囲に高くなるものを植えないで、それを中央にするとか、それらの構成法を植物が成長した場合を見透した上で創意しなくてはならない。プロジェクト・メソッドは、かうした構成法に對する創意を、一般の學習において求めたものである。従つて本案の生命は、その發生過程に明かであるやうに、實習として與へれた課題の庭園なり、花壇なり、植物なり、位置なり、形態なり、日光なり、觀照者なりと客觀的に有機的關係におかれたもので、夫々の配合を調和的にするためには、その間の關係を法的に發見すればよいのである。そこに合理的な形態や配合やらがうまく調和したものととして、その美しさが觀照者を樂ましめるのである。

私はこの法則的發見による構成法を考案することは、眞に創意的な方法であり、教育法としてその本質を掴んだものだと思ふ。この方法の教育への適用において、若し抽象的に兒童の頭腦から作り出させるやうに教師が企圖するならば、それは根本的な誤謬である。いかなる大科學者といへども、事物なしではいかなる物質をもまた法則をも發見することは出来ないのである。大科學者の頭腦の明瞭さは、事的そのものの客觀的性質が、彼等自らの實驗過程における觀察や反省や比較において養はれていつたものであつて、決して彼等の抽象的思惟の賜ではない。大科學者の思惟が、大藝術家のそれと同じく直觀型であることは十分にそのことを證明してゐると思ふ。

更にプロジェクト・メソッドが、眞に創造的意義を有するのは、さきの法則的發見に基因してゐるのであるが、この法則的發見が最初には夢想だにしなかつた新機軸へ導いていく。それが新しい法則的發見によつて忽然として直觀されるからプロジェクト・メソッドに突出法の譯語を與へた人もあつた。

我が國における本案の實施者達は、さきに言つたやうに抽象的な意味に理解してゐたから、本案のもつ生命を活かすことが出来なかつた。例へば、數學のやうな抽象力の指導と養成とを必要とする學科であればあるほど、事物による直觀的方法に據らなくては、眞の抽象力は生長しないのである。抽象へ到るために、その中間或は媒介段階としての具體物が一定の秩序において與へられなければ根本指導とはなり得ないのである。數概念の養成においても實物、計數器、作圖等がその中間的段階として與へられるときに、初めて兒童に抽象化への精神活動が起される。且つかかる中間的段階として與へられるものは具體物であり、これはひとつの作業的活動の對象として兒童に取扱はれ得るから、抽象力の養成は一段々直觀の能動的作用によつて確實に營まれるのである。

我々は世紀の要求と期待とから生まれた兒童中心主義の教育時代に發達して來たダルトン・プランやプロジェクト・メソッドの中に、既に實のり多き未來を約束された教育法の萌芽を發見することが出來た。少なくとも、この二つの方法の中にはたとへば發案者によつては、またその實施者達によつて意識的には發見されなかつたにしても、且つこれらの方法は、現在では單にそれらの形骸を哀れに

留めてゐるに過ぎないにしても、我々は明日の教育の發達のために、それらの遺業を現在に手續り寄せ、眞摯なる反省の中に再検討して、そのうちに包蔵されてゐる寶玉を發見し、この寶玉に時代精神の光を當てて、それを正當なる位置に据えなければならぬ。文化が古い文化からの合理的發展であるときに最も健全であるやうに、我々の教育法も人類の永い歴史をもつて發達して來たのである。反省と批判とは、まさにこの人類の發達史における附加物やイミテーションから、ほんものの寶玉を選び出す仕事でなければならぬ。

#### 第四節 勞作教育と綜合教育への反省と批判

勞作教育の意志陶冶説 ケルシュンスタイナーの勞作教育思想は、現代の國民生活が、職業を中心として營まれてゐる實狀から見て、この職業への準備教育とし生まれた。即ち市民を養成する國民學校では勞作教育がその基礎でなければならぬとし、三歳から十四歳までの兒童教育にこれを適用せんと試みた。そして彼の目的とするところは、この勞作教育を通じて、我々が普通に文化材としてゐる言語、道德、風習、憲法及び法律、宗教、科學の概念と法則、科學そのもの、藝術と技術等を發

達させるにあつた。ケルシュンスタイナーの主張によれば、勞作教育は、工場の徒弟養成法からは嚴密に區別さるべき教育法であつて、それは精神機能の全體を發達させるために、ただ勞作を通じて精神的、道德的習慣を形成していく教育でなくてはならない、と。そして彼はこの精神的、道德的習慣の形成はその根本において意志の陶冶に外ならないと考へた。従つていかなる教材を選択して與へるかといふことよりも、與へられた勞作を、途中で挫折することなく最後まで努力して完成するといふ緊張した意志力の養成に重心がおかれた。かかる意志力こそ精神的機能の全體を發達させる根柢であり、また眞に教育と呼ぶべきその名に値するものであると彼は考へたのである。

ケルシュンスタイナーのこの教育法に對する考察には、救ひ得ない矛盾が潜んでゐる。彼が國民生活の中心問題から職業教育への準備教育として勞作教育に想到し、これによつて現代社會の市民を作る教育たらしめることが出來ると考へたことは正鵠を得てゐた。學校教育の社會的機能として、現代社會の生活の中心になつてゐる職業を根本問題として採り擧げたことは洵に正しかつたのである。しかるに彼は、その勞作過程を意志に還元していつた。勞作によつて社會生活と學校教育を結合しようとする欲した彼は、今勞作過程を意志に還元することによつて、その結合を破壊してゐる。彼の勞作教育の發生から見れば、勞作を通じて社會生活を理解させることに重心が置かるべきであつたし、それでこそ眞の教育の名に値するものであつたのである。夫故に彼に工場における徒弟養成から勞作教育を區別せざるを得なかつた。彼が工場における徒弟養成が、寧ろ勞作教育にとつても多くの示唆を含んで

あるひとつのモデルであることに氣付かなかつたのもそのためである。夫故に彼は、徒弟がその養成過程において職業生活の準備として現代の技術、現代の道徳、現代の精神、現代社會の理解と訓練とを経てひとりの立派な技術労働者に育つていく過程への見透しがきかなかつた。

同じく作業主義の教育を提唱したデュローイは、作業を諸教科の中心に置いた。即ち一教科としてでなく、一切の教科が作業的となるべきことを説いた。そしてこの作業は手先の技術の習得や意志鍛錬の方便としてではなく、社會發展の歴史的理解にその重心をおいた。例へば地歴の教材として北歐の海賊やパオニア達の業績を採るかどうかといふことと共に、その作業の重要性は益々加つていつた。即ち作業は單に状差とか小箱とかを作るといふだけでなく、例へば北歐の海賊を何等かの作業的形態——劇とか繪畫とか、使用した帆船の模型製作とか——で表現する場合に、その時代の風俗、技術の程度、生活様式、海賊發生の歴史性等々を現代との比較研究において理解せしむるやうなプランをもつてゐた。従つて児童は、この作業を通して、技術なら技術の社會發展に對する有機的關係を知り、また技術そのものの發達や技術と生活との關係なども理解するやうになる。即ち作業が児童を従つて學校を社會生活に結合していく媒介の役割を果すことになり、かくして児童の未來的社會生活に對する準備が、基礎的な意味で養はれていくのである。

この二つの主張の間における相違は、根本的な相違である。ペスタロッチが彼の時代において労働を社會生活の中心問題として貧民教育に採り入れ、労働をして飽くまで児童の未來的社會生活における基礎教育の手段にしたことと、デュローイの作業教育思想とはその根本においては同一であつた。ただペスタロッチの場合、労働技術發達の歴史の意義の理解には想到してゐなかつたやうである。ドイツにおける教育史家達が、ケルシエンシュタイナーの労働教育思想を、直ちにペスタロッチの労働教育思想に結合して、彼をペスタロッチ主義者であると評してゐるのを私は無條件に認める譯にはいかならぬ。

我が國民教育に技術的教科のひとつとして手工科がカリキュラム中に新編入されたのは、既に明治十九年の學校令においてであつた。その前年に森有禮が文部大臣となり、明治五年の學制が、フランスの制によつたものとして當時なほ我が國文化水準に適合しなかつたため、更に同十二年にはアメリカ式の自由な制度に改革した教育令が、我が國狀に即しないものであると考へ、この新制度の改變を見るに至つたのである。この際學校令中の小學校令に手工科が新しい教科として編入された。この教科と關係の深い實業補習學校規定（同二十六年）、徒弟學校規定（同二十七年）實業學校令（同三十二年）等に先驅したものととして特筆に値する。これは、その當時既に新しい技術の問題が、いかに國運發展の將來に對して中心の問題になつてゐたかを有力に物語つてゐる。先進國に追ひ付くための中心課題が、この技術であつたのである。明治十九年は西歷一八八六年に當つてゐるが、當時先進國における國民教育のカリキュラム中には既に手工科は編成されてゐたけれども、ケルシエンシュタイナーの労働教育思想やデュローイの作業主義教育思想は未だ世に現はれてゐなかつたときである。併し近代

諸國家が、科學的、技術的進歩によつて近代的産業を發達せしめ、以て國運の隆盛を促進してゐることを我が國の先覺者達は見遁しはなかつた。手工科の新設は、實にかかる社會發展の根柢として重き使命を擔つてゐたのである。しかるに我が國の教育は、當時なほ幼稚で、手工科新設の意義を十分に理解することが出來ず、従つて新教科としての具體的發展を促進することも出來なかつたので、永い歲月の間手工科の存在は附加物的な教科として卑下され、漸く手工科に芽が吹き出したのは歐洲大戰直前からで、特に大戰後になつてから新しい研究が興るやうになつた。

この手工科の再認識に與つて力のあつたのがケルシエンスタイナーの勞作教育思想であつて、デューイの方法は殆ど顧みられなかつた。それには制度上の相違が根柢になつてゐるやうである。我が國の教育制度はドイツと同じく劃一的で、アメリカのやうな自由研究は大いに制限されてゐるから、自然制限された範囲内での研究しか試みられなかつた。いつぞや佐々木秀一教授が「ドイツには哲學上多くの流派があるけれども、國民教育の方法は劃一的である。アメリカにはプラグマチズムの哲學しかないけれども、教育方法はいろいろである」と話されたことがあつたが、それはこの二つの違つた國情を如實に物語るものとして蓋し勝れた觀察である。

併しながら、ケルシエンスタイナーの勞作教育思想には、さきに述べたやうな矛盾を包蔵してゐたので、歐洲大戰後の新研究の發表もそれ以前の傾向に比べて依然大同小異であつて、本質的な發展は示さなかつた。即ち手工科はひとつの獨立教科として、昔と同じに個々の事物教材を傳統的な選擇原

理に従つて製作せしめてゐる。勿論粘土やその他の新しい材料が新しく採り入れられ、また大きな學校ではモーターが取り付けられて製材機などが動くやうになり、是近新設された東京藏前の高等小學校などでは、宏大な作業場に旋盤など新しく設備されてその優秀さを誇るやうになつた。そして旋盤が近代の機械工業のひとつの重要な基礎として、技術的理解と訓練にとつての勝れた設備であるにも拘はらず、今日教育的にはなほ十分に活用されてはゐない。これは、我が國の手工科が、單に従來の獨立教科としての觀念から脱し切れず、一定の教授時間内だけの教材單位主義の取扱ひに限られてゐるからである。

旋盤ひとつにしても、近代的工業の技術的發展に關する理解を十分に與へ得るのである。併し、工業技術發達における旋盤の位置を決定するためには、それまでに機械及び技術發達の理解が、機械發達史の中で具體的に取扱はれてゐなければならぬ。例へば風車とか、時計とか、さういつた機械や技術發達上の基本的教材が、力學的關係や技術上の操作等から、それらの歴史性が理解され、この基礎の上に、旋盤の歴史性が理解出來るやうな手続きが工夫されなければ、その取扱を十分に價値あらしめたとは言へない。要するに、現代の手工科は、手工科新設當時の社會が、手工科に與へた任務に立ち歸り、その任務遂行のために再出發すべきである。併しそれは單なる手工科としての一教科の問題ではなく、教育法全體の發達にとつても切實なる問題である。

## 二

**家庭教育の延長と総合教育** ベルトールド・オットーが、ベルリン郊外リヒターフェルドに家庭教師學校を開校したのは一九〇二年のことであつた。彼はそれ以前にも、殆ど家庭教師としてウェストファーレンやベルリンで過してゐた。従つて彼の唱へた合科ガザンクトウンターリヒト教授はかうした家庭教師としての教育法である。この點我が國で合科學習を、たしか大正九年頃から主張し、それを實行した奈良女高師の木下主事が、この教育法を家庭教育から思ひつかれたのと符合する。氏は次のやうに言つてをられる。「私が合科學習に想倒したのは、如何にすれば低學年の兒童が自ら學習内容を定められるのかといふ疑念が端緒となつたのである。斯く考へてゐる間に不圖思ひついたのは、兒童が入學する前の家庭生活である。此の家庭教育固有の意義を保持しつつ、更に改良して、之を學校に延長したならば、必ず低學年の兒童も學習することが出來て、人生を統一的に發展させることが出來る」と。

デューイも兒童中心へコペルニクスの轉回を遂げた學校教育の家庭化について語つてゐる。併しその際は彼は一定の條件の下でそのことを言つてゐるのである。彼の主張はかうである。

理想的な家庭の親達は、子供にとつて何が最善であるかを認め得る聰明さをもつてゐる。そして親達が子供の要求するものを與へ得る能力を持つてゐるならば、子供が家風や家憲などによつて事物を學習するに氣付くであらう。その談話は子供にとつて興味あり價値あるものであつて、そこからいろ

いろの質問や研究が生じ、いろいろの論議によつて子供は絶えず學んでいくのである。子供は自己のいろいろの經驗を語り、誤つた考へは親達によつて訂正される。更に子供はいろいろの家庭の業務に参加して勤勉だの、秩序だの、他人の権利や、他人の思想に對する敬重の念だの習慣だのが養はれ、そして自分の活動を家庭の一般的利害に従はせるといふ基本的な習慣が得られる。且つ家庭の業務に参加することによつて子供には知識を得る機會が與へられる。子供はそこで自分の構成本能を發揮することも出来る。この關係は戶外の庭園や畑、更に散歩によつて近郊の森や野に及ぶであらう。

といつてゐるが、かうした理想の家庭は、先づ現代の日本にはないと言つても過言ではない。たとへあつたにしてもそれは實に少ない。これは東京に在るアメリカン・スクールでの出來事であるが、或るとき數學の教師が急據本國に歸省したので、或る母親が幾何、代數の教授を直ちに引受けてくれた。そのため生徒達は一時間も失ふことがなかつたばかりでなく、その母親は教授も實にうまかつたさうである。暫らしてまたラテン語の教師が病氣になつた。父兄である母親のひとりが代つて生徒達にラテン語を教授してやつたといふことを私は最近聞いて、母親の教養のあるのに驚いた。

私は母親の深い人間顯知が、その子をどう教育するかを切實に感じてゐるひとりである。ペスタロッチの「ゲルトロッドはいかにその子を教へるか」を私はかの國民の書と言はれた「リエンハルトウント・ゲルトロッド」において知り、人間の顯知の確かさに深く感銘した。私は教師にも母親に見る顯知の必要なことは、教育者としての絶對的な條件だと思つてゐる。

併し私は學校教育の立場から次のことを指摘しておきたい。

アランはかう言つてゐる。家庭といふものは悪しく教へるものだ。そこでは血のつながりが眞似の出来ない、だが放肆な愛情を伸ばさせる。それは賞し、同時に叱責せんとする狂熱の感情である。いかにも愛情の力は、それが要求する際には、すべてを宥すだらう。併し同時に人間は他人の不調法を實に容易に赦す。だが自分のやつたへまとなると、それを想ひ出すだけでも十年経つてゐても赤面する。同様に親は自分の息子の無知に對してもまるで自分自身の無知に赤面するやうに赤面する。生物的な年齢の差から家庭には共同はあつても平等はない。肉體はそれで満足するであらうが精神が反抗を始める。そこでいろいろの悲劇が起る。感情は貴重なものだが、それはやがて暴君となり、父親は子供のなし得ない仕事を期待する。「わしの氣に入るやうにかくしろ」と。父親は始めいろんなものを要求し、次にはすぐしびれを切らすのだ。それは彼が多くを望むからだ。愛は忍耐を知らない。愛は餘りに希望し過ぎるからだ。

之に反して學校は、これらの生理的年齢の差異からも血のつながりの愛情からも解放されて、ひとつの鐘で同じ家庭から連れ立つて登校して來た兄弟姉妹達を、文句なしに別々の教室で遮断するやうに、理性の權威は、教師の氣心を覗ふやうな子供の感情——そこから無秩序が來る——に對して極めて冷淡であらうと努める。學校では愛を必要としない正義が現はれる。宥免も知らない。兒童を叱責する時の教師の力は、それが済んで終へば、もうそれを考へない點にある。兒童もそのことを十分に

心得てゐる。だから罰はそれを課する教師の上に落ちることはない。何故なら、正義はほんとうに侵されることのないものだから。ところが父親は、自分の息子において自分が罰せられる。ほんと言ふと、親は愛し過ぎることを怖れ、教師は愛しようとしめることがいけないのだ。親は親らしく、教師は教師らしくめいめいに十分にあるべきやうにすることが必要なのだ。差異から調和が生まれることが、子供の生長にとつて必要なのだ。

これらのアランの見解は間違つてゐるであらうか。そこから教育方法上にも大きな差異が生じて來るのである。私がリヒターフェルドにオットーの家庭教師學校を訪ねたのは、一九二六年の秋頃であつた。幸ひ私は彼自ら指導してゐた総合教授を観る機會が與へられたのである。全校の生徒といつても八十名に過ぎない生徒達が、下は一學年の兒童から上は八學年の生徒まで一室に集まつた。教師達も全部そこへ出席して謂はば座談會が始まるのだ。座談會と言つてもそれは或る問題中心ではなく、生徒達が経験したこと——新聞で讀んだり、旅行者から聞いたり、往來で見聞したり、または野や森に散歩したときに出會つた自然界の現象のこと等——について勝手に話せばよいのである。私の參觀したときも、最初キール運河の話が出て、それから金本位の貨幣制度の問題に遷つていつた。そのときオットーが將來はダイヤモンド本位になるかも知れないと話してゐた。最後に學校近くの並木の葉についてゐる虫害のことに話が進んでいつて、虫害驅除の具體的相談に變つていつた。この虫害驅除の仕事が全校の次の課題として驅除の方法、仕事の分擔、時間の割當等が決められた。



勿論かうした時間は一週三、四回で、それも今日のやうに全校一緒の場合もあれば、二組だけ、或は一組だけの場合もあつて、他の國語、算術、美術、音楽等は夫々學級別の教授が行はれてゐた。

私は時々児童数の少ない二、三百人位の學校等では、かうした全校生が教師と一緒に集まつて、夫々の報告やら計畫やらについて談合することはいいことだとはかねがね思つてゐたことで大いに賛成であるが、だからと言つてそれを綜合教授と銘打つて宣傳されるほどのものではないと思ふ。私の考へでは、矢張り學校の教育は一定の具體案をもつた計畫的なものでなければ、ほんとうの指導にはなり得ないと思ふので、それに知識の發達から見ても未分化の状態から漸次分化して夫々の専門科學となつていくのであるから、例へば地歴及び理科の教科の合科として風車の模型製作を共同してやらせるとかといふ工合に、適當の教材選擇と系統的排列に従つて行はるべきであると考へるのである。

綜合教育の死活問題は、この基本的教材の選擇、その教材の分化發展への見透し、學習さるべき範圍の限定、教授法の作業化等であると思ふ。即ちいかなる教材を基本的なものとして選んだか、その教材は分化してどんな諸教科のどんな問題として發展していくのか、それをどの範圍まで學習させるのか、その學習をいかなる作業たらしむるかといふことが重要である。かうした方面からの指導計畫に據らないでは、児童の力を一段々々とその基礎から育てていくことは不可能であらう。そして合科教育の最も陥り易い弊は *three R.* の基礎、即ちあらゆる學習の基礎であり、知識獲得の武器であるものの練習の不足である。

木下主事の合科學習や北澤主事の全體教育觀は、根本において生物學的色彩が濃厚であり、多かれ少かれ一定の方法觀としての發生的見解、児童の生活中心主義或は經驗中心主義に立脚してゐるといへる。

従つて環境との問題が、生活に聯關して來るのであるが、木下主事の合科學習は児童の生活經驗に基礎をおいてゐる。「生活による生活の發展そのもの」が學習の目的となり、環境の整理と生活發展とが學學習上の根本條件になつてゐる。

人は環境を離れては生活することが出來ない。殊に自ら生活の發展を圖るには、整理された環境の裡に住することが必要である。環境とは人に影響を與へる外界の事物一切である。環境は人と物と社會とを含み頻る多種多様であつて際限が無い。外界は人に影響を與へ得る力を持つてゐるが、其の力を受け容れて之れに興味を與へて自己の環境とすることは人の力である。實に人と環境とは函數的關係を持つてゐる。學習は或る意味において環境の整理發展である。學習者は整理された環境裡に於て學習することが必要であつて、學校の如きは此の必要から生れた實に大切な環境である。」

といふ木下主事の主張は正しい。教育は決して直接になされるものではなく、環境を手段としてのみ間接的になされるのであるから、併しこれだけの環境論では未だ不分明である。「影響を與へる外界の事物の一切が環境である」といふことには間違いないと思ふけれど、一體「影響を與へる外界の事

物」が何であるか、と言ふことは例へば教室におかれた或る事物は、教師の方では影響を與へたと思つても兒童の側からは何等の影響をも受けてゐないかも知れない。従つてその事物は子供の面前に毎日おかれてゐながら而かも兒童の環境とはなつてゐないのである。どうすることが外界の事物をして兒童の環境たらしめ得ることになるのか。それが示されない限り環境の整理と言つても手の下しやうがないのではないかと私は考へるのである。それには矢張りデューイが言つてゐるやうに「事物と共に兒童も變化する」ときに環境となると見る方が具體的ではないかと思ふ。

學習の目的は、生活による生活の發展そのものである。學習者自ら生活の發展を圖るには幾多の理想概念を必要とする。理想は又は價值と云ふ指導概念は人によつて立て方を異にするけれども、茲では社會的、道德的、科學的、藝術的、經濟的、宗教的に活動することを理想とする。この六種の價值に統一せられて心身を活動させることに努力するところに生活の發展がある。

と學習の目的と指導目標とについての木下主事の意見には、生活から價值への大きな飛躍がある。私がさきに環境整理法に對して疑問をもつたのも、實は木下主事が生活と言はるるものの正體が、木下主事の著作を讀んだ私にも木下主事にもはつきりしてゐないところから起つてゐるやうである。生活、經驗、作業等に立脚しながら、それらの中心が具體的に示されないために、文化の價值概念への飛躍が試みられ、それによつて「生活による生活の發展」は根柢から破壊されてゐることになつてゐる。即ち生活、經驗、作業には中心もなく、古い六つの文化價值—シュプランガーの形式的價值分類

に相應するところの—に統一さるべきものであつたのである。即ち六つの價值概念（後から體育的價值が加へられて七つの價值概念となる）による生活の指導であつて、生活による生活の發展は單に方法上の抽象的表現に過ぎなかつたことになる。恐らく木下主事は、この「人によつて立て方を異にする」文化概念を指導目的とするときは、自分でもこの六つの文化概念の立て方が恣意的であると氣付かれ、それだけにしつくりしないものがあつたに違ひないのである。「生活による生活の發展」なる表現は、方法上の表現であるが、併し現在あるところの兒童の生活と將來にあるべき發展的生活とを、その過程において支へてゐる心樞は何であるのか。また何であるべきかといふ問題は、將來あるべき生活は、兒童が成人して社會の一員となつたときの社會的職業生活である。現在の兒童の生活の中心が何であるかは、それが發展した生活において規定される外に方法がないのである。例へば、胎兒が受胎後二箇月で漸く人間の形態をとつた場合、ひとつの痕跡が耳であるのか眼であるのか不分明なききでも、それが發展して完成した形態をとつたときに、我々にその痕跡が何であつたかが明確に知られるのと同じである。従つて兒童の生活は、教育法の心理化、即ち兒童の生活を兒童の生活として充足せしめると共に、學校の社會的機能の見地からは、この將來の職業生活のために備へなくてはならないといふ教育法の機能化と共に充足されなくてはならないのである。それによつてこそ「生活による生活の發展」は具體的方法に具現される。この生活の中心問題の決定は、「人によつて立て方の異なる」ものでも、亦抽象的な價值概念でもなく、現在の社會における事實であり、また社會生活の中心

問題である故に、児童の生涯の幸福のためにも分明にさるべき教育上の重要課題である。夫故に我々は寧ろ文化的價值概念に向ふよりも、それらの價值を實現していくところの發生や發達や發展の過程そのものに向はざるを得ないのである。

奈良女高師の附屬小學校における合科學習が、永い歳月に互つて而かも眞摯な研究が續けられてゐるに拘はらず、その成果が我々を十分に首肯させ得ないのは、この中心の支點を失つてゐるために、教材の考へ方、その取扱方法においても一種の思ひつきに止まつてゐるから、その本質的な發展が見られないのである。

總じて木下主事の合科學習の理論的根柢には、社會的見解と歴史觀が徹底的でない。そのために、合科學習として偶々生活だとか、經驗だとか、作業だとかの本格的對象を攝取しながら、それらが抽象的に與へられてゐるために、具體的な實踐として展開し得ないのである。これは實に惜しむべきことである。

### 第五節 生活教育法への反省と批判

—

生活教育と郷土教育 生活教育とは、児童及び社會生活の實際から懸け離れた從來の知識學校、教科書學校、學習學校、教授學校等の古い學校教育に對して、「生活により生活にまでの教育」や「教育即生活」を標榜して起つたひとつの教育運動である。生活と教育との關聯から近來一般的に使用されてゐたのは生活科や生活教授だとか或ひはよく知られた生活學校である。またはベスタロッチの教育を彼の時代の生活教育學と呼んでゐる教育學者もゐる。生活教育なる語を最初に用ひたのは、恐らくエーベルハルトであり、それを我が教育界に紹介したのは入澤教授である。

我が國の教育界で生活教育なる語が一般に使用されるやうになつたのは、直觀教授及び作業教育の主張とともに昭和五・六年頃擡頭して來た新郷土教育の主張に伴つて居り、特にその「生活への近接」または「児童の生活領域」の問題から一般に生活教育が重視されるやうになつて來た。

併しこれらの我が國における生活教育運動の思想的原動力となつたのは入澤教授の紹介と主張とに負ふところが多い。入澤教授は周知の如く、我が國におけるデュロイ教育學説及びジャツドの教育心理學等の紹介者であり、またデュロイ一派の文化教育學説の有力なる主張者のひとりである。生活、經驗、事實を重視するデュロイの教育説や、また児童の心理的活動の研究から文化の所産に關しての研究に移るべきことを主張してゐるジャツドの教育心理學説等に賛しながら他方「生の哲學」を根柢とする文化教育學の祖述者である入澤教授が生活教育を主張され、自ら生活教育運動の指導に直接當られたことは至つて自然の發展として首肯されることである。

「現代に於ける教育思潮の流れをば、自己活動から價值活動への轉向」として認められた入澤教授にとつて、「この動きを注視して、反省の機をつくらん」として生活教育を主張された際、それに直接の影響を與へたものは、ライ、ガウディツヒ及びシュプランガー等の影響を受けたエーベルハルトの作業學校から生活學校へ」と、ノイベルトの「教育學における體驗」であるやうに思ふ。これらの著作發表の二年後に著はされた入澤教授の「現代教育主潮」と、七年後の「新郷土教育論」には、彼等の學說に對する好意ある紹介が詳細に互つて試みられてゐる。吾々が此の兩者を緝くときに入澤教授が彼等の主張に深く共感してゐられるのを強く感じさせらるのである。この兩者にエーベルハルトの使用してゐる生活教育が中心的な基礎概念として用ひられてゐる。

郷土教育が我が國で唱へられたのは大正の初め頃からであつて當時は「教育の郷土化」なる標語の下に主に地理的、歴史的教科において主張されたのである。それは恰もドイツにおいてシュタルクが「郷土科の原理と方法」を著した直後のことであり、分けてもシュプランガーの「郷土科の教育價值」が發表されて以來、急速に郷土教育研究が盛んになり、幾多の著作が昭和六年に集中的に刊行された。眞野常雄主事の「郷土教育の實際的研究」(昭和六年二月)の如き、僅々六ヶ月の間に十二版を重ねてゐる。理論的な著作では小川正行教授の「郷土教育の本質と郷土教育」(昭和六年九月)が十四版を重ねてゐるが、これらの事實から見ても當時いかに郷土教育運動が我が國の教育界に一新生面を與へてゐたかが窺はれる。當時の郷土教育は「即ち從來は郷土といへば地理的、歴史的のものを指し

たが、最近の郷土教育論では兒童の生活内容を形成するものを郷土として、かかる郷土概念を土臺として郷土教育論をなすに至つたのである」といへる如く、兒童の生活内容形成の場として郷土生活の教育的價值が高められて來たのである。

郷土教育から生活教育思想に通ずる根本契機となつてゐる基礎概念は體驗である。シュプランガーはさきの著作の中で「郷土とは、土地に關して體驗せらるべき全體の聯關である。故に郷土とは精神的なる根本感情である。郷土とは單なる自然として見らるべきでなく、體驗的なる精神によりて個人的に着色されたものである。」といつてゐる。ノイベルトの「教育學における體驗は、ディルタイにおける體驗概念の構造を叙述したもので、この體驗概念こそは郷土教育、文化教育、作業教育から直觀教授や分科教授を含むところの生活教育を根本において結合してゐる基礎概念である。吾々は次の項において生活教育と體驗との聯關を歴史的に検討し、第三項においてはそれと、我が國の實際教育との聯關及び發展状態の種々相について叙述し、第四項をそれらの批判に當てる。

## 二

生の哲學と體驗の構造 體驗とは生活と同じに、現代教育學的方法的基礎概念である。かかる見地から家庭と同じに學校も亦兒童の體驗の場とならなければならぬと主張するに至つたのであるが、かうした教育的見解は「生の哲學」に限らず、デューイの「學校と社會」の根本基調であり、また現

代教育の一般的傾向でもある。

體驗なる語は生活から派生してゐる。ノイベルトによれば教育學上において體驗の語を使用したのはコールラウシュが「上級學校における教授段階についての註釋」の中で、歴史教授への要求として「物語は出来るだけ體驗に近くもたらさるべきである」「兒童にはこの體驗への多くの助成が必要である」といつてゐるのが最初である。フィルマーは「時間の問題についての講話」のなかで「體驗と經驗に對する愛」や「自ら、生活經驗をつくる能力」について語つてゐる。有名な「ドイツ語教授について」の著者ヒルデブランドは、「ゲーテの言葉は實に素朴であつて恰も話すのを見るやうである。吾々はゲーテの生活において體驗された行動や言葉や叙述を見ることが出来る」と言ひ、第三章の「重心は話された言葉の上におかるべきである」において綴方に言及し、「尠くとも私の經驗によれば、最もよいことは兒童に、自ら體驗し、自ら經驗したことを物語らせて自由に形成せしめることである」「かくすることによつて兒童は内面的經驗に達することが出来ると述べてゐる。ニーチェは教育的人格の最高の價値として、素朴な直觀を發見し、ゾルメン、ミュンヒ、リッケルト等の諸著作によつてこの體驗の概念は哲學的に基礎づけられて來た。ディルタイにとつては生活や體驗概念の方法論的轉回とそれの根本特質を明確ならしめることが生涯の研究課題であつた。彼は「心臓と世界からの經驗のエネルギーは詩人の如き偉大なる人間に分與されてゐる」と考へ「體驗と詩」において研究した體驗概念が、彼の藝術、宗教、精神科學の基礎となつて生の哲學は發展せしめられた。ノイベルトは

ディルタイの體驗構造の研究のついて次の七つの根本特質を擧げてゐる。

第一の特質は、思考する悟性の生産物である概念に對して、個人の生活自體を把握する直接性である。即ちそれはディルタイが「體驗とは現實性が自分にとつて現存するひとつの特質的方法である。體驗せられたものは、吾々に知覺せられたもの或は思考されたものとして吾々に對して與へられるのではなく、寧ろ直接に意味づけられたものとして内面的となつた故に現存するのである。」といつてゐるのに當る。體驗は與へられもしなければ、考へられもしない。それは直接の經驗においてのみ創造されるものであるからである。

第二の特質は、寧ろ思考的解明を可能ならしめる分節的統一である。それは、ディルタイによれば「絶対に混沌、茫漠たる形象ではなく、全體的現實性における生活過程の一部分として特質づけられる。夫故具體的で、掛け引きなしに目的論的に見て、それ自身のうちに統一を有つてゐる。」

第三の特質は、單純に分節せられるのでなく、寧ろ多面的な緊張關係である。この緊張關係には(1)體驗の全體性があり、それは精神の基礎方向にのみ作用するのではなく、各々の精神活動における精神生活全體、即ち意欲し、感じ、思考する人間に作用するものとして證明される。(2)體驗は主觀的なものでなく、この緊張關係においても主觀的、客觀的關係を有つてゐる。體驗の主觀に對しては、意識の同一性による精神現象の全過程によつて關係づけられ、精神状態としては對象的な環境の世界に關聯して個性的體驗のうちに主觀と客觀とが關係づけられる。體驗のうちにこそ從來氣付かれ

なかつたことが明かになり、生活に新しい意義を生じてくる。(3)個性と普遍との間に働く緊張関係である。人間は愛、運命、死などの大きな根本的體驗を経験するが、同様に個々の體驗における精神的全體關係の中にも、すべての人間的個性に通ずる類似的なる要素が含まれてゐる。

第四の特質は、與へられたものではなく、寧ろ精神生活がひとつの發展を形成するのである。夫故に體驗の歴史的 성격が進んだ特質としてあげられる。精神生活の一切の過程は協同的に吾々に影響する。かかる關係のために精神は形成されるのである。すべての體驗は轉形的である限り影響力を有つてゐる。

第五の特質は、この歴史的 성격が體驗の發展能力として現はれ、それは體驗の根源に向つて探究し、かくして體驗の關係に肉迫して完全なる體驗を構成する。かかる體驗充實への努力に由りて「動的統一の性質」が得られる。

第六の特質は、體驗が主觀から超出することによつて全き人間的、科學的意義を得んとする客觀化への衝動であつて、即ちこれは表現形式の問題である。

第七の特質は、體驗の創造力が、つまり生活、表現、理解の關係を基礎づけるといふことである。その結果として、外界から内界への逆の途によつて、創造されたもの、價值充實のもの、行動、自己表現、自己客觀化等は生々と追體驗することが出来る。

叙上の如き體驗の直接性、統一性、緊張關係、歴史性、發展能力、客觀性、生活・表現・理解の關

係が全體的なまたは部分的な理論的基礎となつて實際教育に結合されたのが、體驗學校の主張である。ランゲ、リヒトヴァルク、ウェーバー、ヒルカー等の藝術教育、エーベルハルト、ケルシェンシュタイナー等の勞作教育、その他郷土科、分化科、生活科等の特設から、歴史教育、言語教育の上にもさきのコールラウシュやヒルデブランド以來體驗や生活や文化との聯關においてリツケルト、シュプランガー、リットナー、クロイナー、ノール、ティツセン等の思想的、實際的運動が起つてゐる。

これらの純粹にドイツ的なる哲學から出發した體驗概念は、思想的にはベルグソンやジェームス及びデュローイ等の體驗や經驗に關する思想との聯關が一應吟味されて我が教育界にも紹介されてゐるけれども、それも極めて粗笨に取扱はれてゐるに過ぎないのであるから、結局は我が國の生活教育は大部分ドイツの文化教育の理論的基礎の上に立つものであると斷定出来る。若しデュローイがドイツに生れてゐたならば、彼の經驗中心の教育説は一層我が國の生活教育に根本的な影響を及してゐたかも知れない。

併し生活が直接教育上の問題となつたのは古いことで、中世紀における徒弟制度下の教育は、一定の職人となるための生活と技術とを中心にした教育であつた。周知の如くコメニウスは當時の重商主義社會の生活を基調とした近世的教育の基礎を築いた。兒童の性向を學習に役立てる事を主張したロツクの思想に刺戟されたルソーは生活と教育とは二元的に對立した力ではなく、寧ろ生活の經驗から兒童の發展は生ずると見て「エミール」にロビンソン・クルソーの生活を體驗させた。ノイホーフに

おけるペスタロッチの貧農子弟の教育、ブルグドルフの國民教育において、それらの方法的基礎となつたのは、かの有名なる「生活が教育する」といふ思想であつた。彼の直観の原理も生活經驗から事物の眞の認識に至る根本作用として考へたものである。同じく生活即教育の主唱者のひとりであつたシュライエルマッヘルが「既にペスタロッチの教育理論のうちに、新しい機械化の萌芽が横はつてゐた。この直観の分解における力の形式的教育を以つて基本的な構成要素に歸していつたことから生活力と生活の直観との訓練が失はれていつた」と評してゐる。すると十九世紀におけるヘルバルトの教育學やまた一般に盛んになつて來た教授學への傾向はペスタロッチに誘發されたことになる。ペスタロッチに見る力の發展における機械化は、單にそれが心理的に考へられてゐたといふ以上に、生活の手段として彼が實際教育に選んだ教材とそれの技術教育とを抜きにしては考へられないのである。ペスタロッチは生活、事物、勞作、技術を直観の原理から離して抽象的に考へてゐたのではなかつた。周知の如くバゼドー一派の汎愛派の學校も人間存在の現實性を重視した教育であつた。特にカンペやザルツマンにとつては生活が教育であつた。

現代になつてから教育における生活重視の問題は各方面から幾多の主張となつて現はれて來た。その主なる流れと見らるべきものは。

第一は前述の文化教育學である。これは勞作教育、公民教育、郷土教育、歴史教育等の各方面への發展を招來しゐるので後の思潮と錯綜してゐるものが多い。

第二は作業教育思潮である。これは早くはリンデの活動學校またはオイケン的人格概念に出發し、生成する精神活動に重心をおくガウディツヒの勞作學校があり、また「産出的勞作」を勞作教育の原理とするシャルレルマン、ガンスベルグ等の學校、エーストライヒ、カヴェラウ等の主張する生産學校、プラグマティズムからのデューイ一派の作業學校、ソ聯の勞働學校等に到るまでの種々なる作業學校がある。

第三は塾風の學校の勃興である。イタリーのクローチエヤジエンティレの教育論を現實にしたところの、例へばロンバルド・ラディチーのスコラ・セレーナ（清明學校）では、自然及び民族の生きた現實を重視する教育が行はれてゐる。またセシル・レディーが一八八九年に田園教育塾を創めて以來今日ドイツに發達してゐる田園宿舍としての田園教育塾も生活と教育との結合されたものである。第四は各科における生活教育の主張である。リヒトワルクやウエバー等の藝術教育、フライヤー、ワインシュトック、シェンブルグの國語教育、ワルター・リーツマン、バラバレル教授の數學教育、リッター、ルードルフ・シュタイナー等の歴史教育、デューイ、ケルシェンシュタイナー、ライ、エルンスト・シュレーウエ、ミュラー・フライエンフェルス等の公民教育等がある。

## 三

生活教育の實際 生活教育は、まさに現代教育の一特質として、その主流を形成してゐる。かかる

生活教育思想の發展は必然的に我が教育界にも影響せずにはゐなかつた。併しその影響は文化教育學の範圍に殆ど限定されてゐる。ライの「行動學校」における教材觀や「理科教授法」も、「思考からでなく、總べて運動と結合した作圖から出發する」といつたバラバレル教授の數學教育思想も、ガイディツヒの勞作教育思想も、我が國の生活教育の實際にはその影響を與へてゐない。ただそのうちの異色といへば、大正九年四月から東京女子高等師範學校附屬小學校に、北澤主事の指導で試みられた直觀科と、大正八・九年頃から木下主事によつて試行された奈良女子高等師範學校附屬小學校の合科學習ぐらゐのものであらう。

北澤主事はコロンビヤ大學附屬のホールスマン・スクールの教育法の影響を受け「プロジェクトとは、自己の經驗を出發點として活動し、廣き境地に突き入つて新しい體驗を得て歸つて來る迄の一單位の活動を含むものである。」といふ見地から、合科教授としての直觀科が特設され全體教授が主張された。我が國で直觀的初步教授としての施設は、既に早く明治三十四年から東京高等師範學校附屬小學校の第一、二學年に觀察科が置かれてゐる。この觀察科は殆ど植物、動物の觀察即ち理科教授の初步及び準備教育として取扱はれてゐる。第三學年ではそれを郷土科といひ、主として地理、歴史の準備教科として、それに幾らから理科的直觀材を含めたものであつた。例へば同校初等教育研究會編「小學理科教授細目附直觀教授」(大正十三年八月)によれば、第一學年六月の直觀題目として「蜂と花アブ」「かたつむり」「金魚と龜の子」が各一時間宛の配當であつてあるが、「蜂と花アブ」の教授計畫案

を例示すれば次の如きものである。

要 旨	教 材	準 備	注 意
花の蜜を吸ひに來る蜜蜂と花アブとの差異を知らしめ、蜂一般のことに及ぼす。	1 蜜蜂と花アブの差異、2 蜂に刺されたらアンモニヤ水をぬると治ること、3 蜜蜂は何萬匹も一群になつてゐて、皆仲よくくらし、よく蜜をためること、4 蜂には蜜蜂の外に、足長蜂、くま蜂等種々あること。	蜜蜂の飼育、蜜蜂、花アブの標本、掛圖その他の蜂及巢の標本。	蜜蜂の話は巢箱の附近で蜜蜂の働く有様を觀察せしめながら少しづつ加へること。

この觀察科は、昭和五年頃から新たに勃興して來た郷土教育の影響から、單なる低學年の理科教授にも多少面目を變へて來た。教材にも「牧場」とか「花屋の店」とか「お正月」とかの多彩な教材配列を見るに到つた。成蹊學園の栗山氏の「自然科」は單なる理科の入門としてではなく、寧ろ「自然科は知識それ以上に觀察の練習、學習方法の訓練、學習に對する興味の涵養、否もつと廣く彼等の自發的研究の態度を養ひ生活指導に資せんとするもので、換言せば、材料は寧ろ方便と言ひ得るからである。」といふ勝れた方法的態度の見地から、例へば「五月の自然科」には次の如き教材が配列されてゐる。



五	月	一 學 年	二 學 年	三 學 年
朝 類 の 鉢 植	動 雀 紙 櫻 っ め 端 朝	チニリップのお舟遊	てふの採集	
めだかとお金魚	紙の飛行機	おたまじゃくし	たんのぼ	
つつじの花遊び	櫻の葉とさくらんぼ	鯉のぼりと鯉	公暖	
	紙の飛行機	竹と筍	寒暖	
	雀と燕	小川と笹舟	いたどり細工	
	動物園	鎮守様	春の七草	
			水を測る遊び	

これを教材選擇の見地からすれば、依然理科入門教材が中心になつてゐる。叙上の如き観察科や自然科を北澤主事の直観に比ぶれば、著しい相違がある。北澤主事は主として兒童の生活に近接した直観的題材を選んで、それに關する事項を兒童に計畫、實行、批判せしむる一定の題材中心の作業教授であつて、同時にそれは學級の兒童をして共同的に作業せしむる全體的教育である。

かくの如き観察科、自然科、直観科等は、方法原理としての直観中心に教材が捉へられるのであるから、必然的な要求として合科が主張される。木下主事の合科學習は、直接直観的方法として案出されたものでなく、寧ろ發生的見地から、家庭における自然教育の未分化的全體性から示唆を得られたものである。それは恰もベルトルド・オットーの綜合教授が、家庭教師の經驗からベルリン郊外の

リヒターフェルトにおける家庭學校が生まれ、そこでの教育法が綜合教授であつたのに符合する。併し木下主事においては環境が問題の中心におかれてゐる。ここにデューイの環境論への著しい接近が窺はれるのである。「人は環境を離れて生活することは出来ない。殊に自ら生活の發展を圖るには整理された環境の裡に住することが必要である。…學習は或る意味に於て環境の整理發展である。學習者は整理された環境裡に於て學習することが必要であつて、學校の如きは此の必要から生れた實に大切な環境である。」かかる環境論の見地から大正九年には同校の清水訓導によつて郷土的題材による合科學習が試みられ、同十年には河野訓導によつて環境としての校外が選ばれ、家庭、學校、社會、自然の四大環境が關係づけられて來た。環境中心の合科教授は、その根本において、北澤主事の直観科における題材中心の分科とは異つてゐる。それは整理された環境内での自由な個別的活動であつて北澤主事の直観的な特殊對象を中心に、集團的にプロジェクトする教育法との相違である。また兒童生活の未分化からの合科と教材の有機的結合からの合科との相違である。

叙上の観察科、自然科、直観科、合科學習の諸々の主義、主張の根底に一貫した教育方法の原理としての直観は、早くはペスタロッチその他の近代的教育家によつて唱へられて來たのであるが、これをさきのノイベルトの特質から見るとき、直観は體驗の直接性に聯關してゐる。それからの必然的結果としての統一や全體が問題になるとき、合科主義がそれとの聯關において考へられる。そこに第二の特質としての統一性がある。この連鎖は最もよく郷土教育に現はれてゐる。北澤主事は「苟も正し

き眞の教育であるならば自己観察、自己経験に立脚せざるべからざるは明かである」と教育の郷土化を郷土本来の意味と教育本来の意義から力説し、木下主事は方法的見地から「郷土教育尊重の聲の高いのは主知主義教育の行詰りを打開せんが爲である。郷土教育或は郷土科が郷土に關する知識を與へる教育と考へるのは間違つてゐる」と述べ、郷土教育が方法概念であることを力説してゐる。これは體驗や直觀そのものが教育の方法概念である限り郷土體驗、郷土經驗、郷土直觀を重視する郷土教育も亦その基礎の上におかるべきである。

入澤教授は「或る土地に於ける自然、そこに生活する人々、それらに對する體驗世界が全部郷土であるといひたい。そこに感情があり、認識があり、意志がある。郷土教育はそれを深めそれを擴充することを助けることである」とし、郷土體驗によつて生活の擴充と深化が行はれると説いてゐる。それは入澤教授の文化教育的着眼から歸結されることであつて「文化教育的着眼とは構造、體驗などの見地から教材及び教法を見て來ることである。即ち要素より出立せずして全體から出立し、綜合的、聯關的に見ること、又取扱ふことなどである」この見地から入澤教授の文化科の主張が現はれてゐるが、それは同時に、郷土教育にもそのまま適用出来る共通原理である。

入澤教授の文化科の主張を忠實に實施してゐるのが川崎市の田島小學校である。同校の山崎校長によれば「此處に主張する生活科は、その内容に於いて第一郷土分化を全分化への關係に於いて統一的な體驗構造として理解せしめようとするものである。第二は國民文化的生活を主觀と客觀、生活と發

表と了解との關係において把握せしめようとするのである」といふ生活科特設の原理から、1文化素材としての川崎中心郷土自然、2川崎中心郷土分化の構造姿態、3歴史的なる國民的年中行事が教材として擧げられてゐるが、一例としてそれらの各學年配當を示さう。

郷土自然及郷土文化の生活

	第一學期	第二學期	第三學期
一尋	自然觀察(綜合的未分化的) 家庭祭祀の大神宮(御神樂と神話)	自然觀察(同上) 日枝神社(同上)	自然觀察(同上) 稻毛神社(同上)
二尋	自然觀察(綜合的未分科) 川崎教會(西洋神話)	自然觀察(同上) 成就院(開祖、開宗山物語)	自然觀察(同上) 弘法大師(弘法大師物語)
三尋	自然觀察(理科的郷土直觀中心) 總持寺(開祖、開宗山物語)	自然觀察(同上) 矢口の渡し、新田神社 (新田、鎌倉武勇物語)	自然觀察(同上) 栗生塚、日蓮上人手植の松(上人一代物語)
四尋	自然觀察(地理的郷土直觀中心) 平間の義士隠屋(兒童忠臣藏物語)	自然觀察(同上) 川崎文化史物語	自然觀察(同上) 川崎文化史物語
五尋	市役所、明治製菓株式會社、安田貯蓄銀行、金港無盡株式會社、金港舎印刷所、日本蓄音機商會	川崎驛、京濱電鐵株式會社、警察署、旭硝子株式會社、横濱鹽業株式會社、日本味の素株式會社、魚介養殖株式會社	自然觀察、大師圖書館、小宮醬油株式會社、小宮呉服店、日本製粉株式會社、碑文谷殉職者の墓(古美談)

六	尋	裁判所 川崎河港 川崎運河 川崎製氷株式會社 カスケード株式會社 日本トラストコン株式會社	川崎市會 社會館 公設住宅 公設浴場 富士電氣株式會社 富士鋼管株式會社 日本鋼管株式會社	富士紡績株式會社 淺野造船株式會社 淺野セメント株式會社 川崎中興の祖田井兵庫先生
---	---	--	---	--

この田島小學校は一時體驗學校として有名であつた。同じくその流れに育つ宮城縣名取郡の中田小學校の教育は、生活中心の郷土教育である。ここでは兒童の遊戯的生活を出發點として、發生的に作業的方法、個性的方法に高めんと努力してゐる。教材配當案の組織原理を知るために一部をここに紹介しておく。

月 一 十	生活 委 託		生活 委 託	生活 委 託	生活 委 託	生活 委 託
	年	月				
稻 菊 木 健康週間 上 の 葉 げ の 花	一	尋	未分化の生活 (遊戯的方法)	低 學 年		
商 木 の 郷土地圖 店 葉 の 見方	二	尋	外向的的體驗生活 (遊戯的作業方法)	中 學 年		
孝 刈 體 育デー 子 上 げ 善 善 蔵	三	尋	内向的的體驗生活 (作業的方法)	高 學 年		
初 支 初 白 衛 倉 倉 菜 門 六 霜	四	尋	分化發展の統一的生活 (個性的方法)	高 等 科		
郵 寺 中 便 につい 局 いて	五	尋				
	六	尋				
	一	高				
	二	高				

叙上の田島小學校における生活科、文化科、郷土科等はその内容において體驗學校と同意義に使用され、それらはさきの觀察科、自然科、直觀科、合科學習とも同一の原理で貫かれてゐる。三重縣師範學校主事村勇吉氏によれば、郷土教育とは郷土による郷土へまでの教育であり、即ち郷土そのものを資料とし、また方便として行ふ教育である故に、それは兒童の實生活の舞臺たるべき郷土を認識せしめ、所謂郷土意識を啓培し、もつてよき郷土人たらしめんとするものである。それは郷土による(方法觀)、郷土へまで(目的觀)の教育である。木下教授の合科學習においても「學習の目的は生活による生活の發展そのものであつた。

教育においては生活を重視する傾向は、決して新しい思潮ではない。徳川時代における藩學、郷學、寺小屋等の教育の家内徒弟教育においては寧ろ生活は一定の武技や行儀や技術に結びついてゐた。そしてそれらの教育的効果も十分に擧つてゐた。それが幕末の開國、維新の逞しい國家情勢の急變に伴つて外國文明を急速に吸収しなくてはならなかつた。かかる明治教育に對して漸く反省期に入つたのは歐洲大戰前後からである。當時アメリカに兒童中心主義の新教育運動があり、作業教育や學校教育の社會化が盛んに説かれ、英獨においても同じやうな教育運動が起つてゐた。反省期に遭遇してゐたわが國の教育が、これらに影響されて、直觀教授の重視、作業教育の更新、これらの生活への接近から郷土教育に發展し、いかにも生活教育を標榜した運動は昭和五―七年を最高潮期として榮えた。なほこれらの運動の中から岩下吉衛氏、中野恭一氏等の生活算術の主張となつて現はれ、野村芳衛氏の

生活學校等も擡頭して來た。併しこれらの運動は、個人的にも社會的にも益々その重要性を増大して來た生活を直接教育の中心問題として取り上げたのであつたけれど、その結實を見ないうちに凋落していつた。だが、この生活を教育の對象とすることは、まさに教育に對して生活が不可欠の重要條件をもつてゐるために、その後も各方面から、殊に校外教育運動の側から眞摯に考へられて來たけれども、依然その方法において未熟であるために、種々なる運動が起つては中絶していつた。

## 四

生活教育に對する批判 生活教育一般に對する批判として、私は先づ現代の生活教育の陥つてゐる心理主義の弊から出發しよう。

1 生活教育の心理主義 生活教育の心理主義は恰もデイルタイの名著「精神科學概論」の運命によく似てゐる。彼自身その前半においては、生活の歴史性からの具體的出發にも拘はらず、その後の發展においては心理主義に傾いていつて。即ち彼はその前半においては「凡ゆる精神科學は生の實踐から育つた」と正常なる發生的見地に立ちながら、後半に至つて存在と意識との一致を説き、それがスュプランガーにおいては存在と價値の一致に發展して生活教育一般の基礎理論になつたのである。人間の存在は、道具と技術と思考とによつて意識や價値を創り出して來たのであるから存在は意識や價値と一致するといへるが同時に、存在は自分の創つた意識や價値を遙かに立ち超えて前進する。さ

きに木下主事の合科學習に對する批判も同一である。意識や價値自體が存在と共に進化するといふ、それらの歴史性への忘却が、方法を誤らせてゐるのである。

わが國において發達した生活教育は、兒童中心主義の心理主義に結びついて起つただけに最初からその弊を一層濃厚にもつてゐた。客觀的な歴史的社會の生活に結合された郷土教育も、そのために却つて主觀的となつた。エーベルハルトが「教育は正しい生活への指導である。」といつても、その正しい生活については具體的に語らなかつた。生活教育にとつては、何をにおいてもこの「正しい生活」が具體的に採り上げられなくてはならなかつた。この「正しい生活」は、人によつて價値の立て方の違ふやうなものではなく、われわれ自身が現實に經驗してゐる事實としての生活である。複雑多岐な生活現象からその本質を採り出すことが「正しい生活」を掴むことであつたのである。それはわれわれの頭腦から抽象されるものではなく、發生的、歴史的過程のうちに發見され、理解さるべき課題であつたのである。即ち兒童の現實の生活經驗が擴充され、組織化される方法への示唆を發生的、歴史的理

解に求めることが重要なポイントであつた筈である。その意味において、誰もが生活教育を目的概念としてではなく、方法概念として理解してゐたのである。ところが、生活教育の實際の行き方は、この生活教育を目的概念として取扱つて來た。この大きな準備が、生活教育を救ひのない袋小路に追ひ込んで終つた。それは完成された意識や價値に生活教育を結合する代りに、いかにして兒童に意識や價値を創造させていくかといふ課題性において捉へなければならなかつたものが、未完成の意識や價

値が問題の中心から陥ひ落されて、完成されたものの美しさだけが眼に映じて来たから、自ら観照者の態度となつて、実践者としての態度を喪失せざるを得なかつた。完成された価値概念や観照者の態度と課題性において與へられたものに對する實踐的態度、この二つの態度はまさに對蹠的なものであつて、前者は既に完結したものであるから自ら方法を必要としないし、後者は未完結のものであるから完結へ向つての方法が中心問題になつていく。教育と名のつく限り、それは常に未完結なるものが完成へ向ふ努力として、それは課題性において捉へなくてはならない。従つて教育の仕事は、いかなる場合でも實踐と方法の中に重心がおかれるべきである。生活教育に限らず、わが國教育の宿痾は、常にこの重心を外れて教育問題が論議されてることである。従つて、その論議は悪しき循環論に陥つて、その盡くるところを知らないのである。

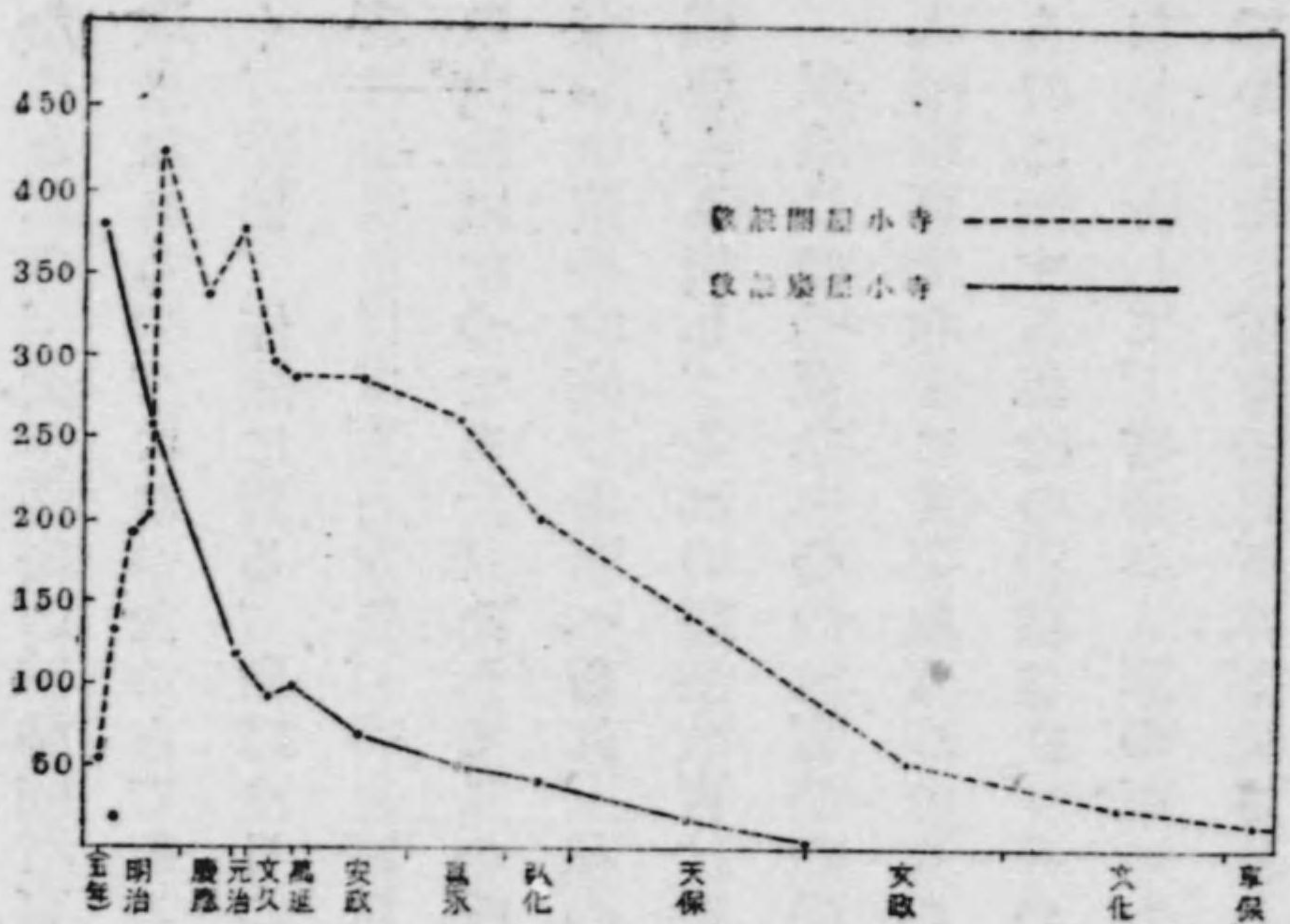
2 生活教育と方法 生活教育が、現實的に最も重要な人間活動の舞臺である生活を教育の對象に選んだことは大いなる進歩であつた。この功績は十分に認めなくてはならない。併しそれと同時に、前に述べたやうに生活教育がそれ自體方法概念であるに拘はらず、抽象的な目的概念に變容して、自己本來の方法を樹立し得なかつた無力も十分に認め、大いにこれを彈劾しなくてはならない。それは明日の教育の發展のために必要なのだ。といふのは、この生活を教育の對象にすることは今日益々重要性を増大して來てゐるからである。そして學校教育の生活化はただその高い指導性から要求される方法の如何にかかつてゐるからである。學校や學級を、いかにして兒童の生活の場所たらしめるかと

いふ課題解決は、直ちに教材の選擇、環境の整理方法となつて來るのである。この方法原理が確立してゐないから、兒童が兒童なりにもつ、しかし彼等にとつては眞劍な生活であるものから出發して、學級や學校をその基礎の上に漸次に學級的な協同生活、學校的な協同生活に導き、學校や學級の秩序に従ふ訓練を行ふときに、それが將來の社會生活の基礎になることを忘れて、ただ一足跳びに社會的施設を見學させることが、社會的生活教育であるかのやうに考へられたのである。兒童には、かかる社會的秩序を理解するために必要な基礎知識も、基礎訓練もまだ用意されてゐないのである。少なくとも見學そのことは望ましいことであるとしても、取扱上の基礎指導が忘却されてゐるのが問題である。かうした方法の貧困は、現實の發展した社會的諸現象を觀察する場合にも、兒童がいかにして知性を開發していくか、またいかにして社會の秩序に従ふやうに訓練されていくかといふ教育的諸現象を觀察する場合にも不可缺の條件である發生的見解を缺いてゐるからである。私が繰り返し發生的見解の必要を強調してゐるのは、教育が歴史的社會の事實であり、學校自體がかかる歴史社會の設備であり、發育過程における兒童がまた實にかかる歴史的社會的存在であつて、これらは必然的に夫自體の方法によらずには健全なる發達を遂げ得るものではないと堅く確信してゐるからである。毒は毒を以て制するといふ同種治療法は、現代の治療學における最高峰を示すものであるが、そしてこの方法は將來益々重要な治療學上の原理であることが、實際的發見の結果として證明されるであらう。この方法は治療學上の原則としての最高峰を示してゐるばかりでなく、人知の開發法の原則としても最も根

源的なものである。即ち人類がいかにして知性を開發していつたかといふ發生的方法が、兒童の知性を開發する場合の發生的方法であるといふことである。眞實なる知識の啓培法の確立は、眞實なる知識が啓培された方法に據つてのみ可能である。人間が輕薄になつたり、生意氣になつたり、尊大振つたりするやうになるのは、凡てこの中間の手續きを省いて、野蠻状態から一足跳びに出來上つた文化を手に握らせるからである。かうした成り上り根性は、いかなる教育の場合でも最も警戒すべき事柄であるけれども、現行の教育法は、自己の貧困の故にこの禁制を犯し、しかも自分では氣付いてゐないのである。それだけに教育の革新は必要に迫られてゐながら、しかもまたそれだけに困難になつて來てゐる。それが私に教育法の革新に重點を置かせた所以である。

### 第六節 寺小屋教育法への反省と批判

**寺小屋教育法の本質** 寺小屋は庶民のための初等教育機關であつた。この教育の起原は遠く今から四百七十年、文明元年の頃までも遡ることが出来るさうであるが、寺小屋が漸く庶民教育の機關として、近代的國民學校としての確かな徴候を示して來たのは、江戸時代の後期からであつて、享和（一



七九七—一八〇〇年)に始まり、文化(一八〇一—一四年)文政(一八一五—二七年)の二十六年間において漸次その發達の氣運に向ひ、文保(一八二八—四二年)、弘化(一八四三—四七年)、嘉永(一八四八—五三年)、安政(一八五四—四九年)の三十年間にその全盛期に達し、萬延、文久、元治、慶應の八年間においてはなほ維持され、明治の初年から漸く衰退して同五年の學制改革と共に殆どその跡を斷つに到つた。この享和元年から明治五年に到る七十六年間に亙る寺小屋の興亡盛衰の跡を寺小屋開設數及び廢設數を、各々の年號の平均値から作製したグラフで示せば上圖のやうである。

私の希望は、これらの寺小屋でどんな教育法が行はれてゐたかを検討し、現代の學校教育において採られてゐる教育法への反省に資したいといふところにある。

周知の如く、寺小屋では手習ひが中心の仕事であつた。中世紀の末期から江戸時代の初期においては、殊に印刷術も未發達で、寫本に據らなければ讀む本の少なかつた時代のこととして、手習ひが唯一の教科として重要な意義をもつてゐた。この唯一教科が益々教育の主要なる問題

となつて來た根本のひとつの理由は、當時武士の教育機關であつた藩費が、特に習字科、武士家庭の子女の教育、藩費に入るまでの豫備校として寺小屋を利用し、または藩費の代用として寺小屋を用ひたことから、武士階級の精神的教育法が寺小屋に深く滲透して、手習ひが著しく精神的な教科として取扱はれるやうになつたことである。即ち、手習ひすることによつて凡べての學問を學んだだけでなく、禮儀、作法に到る、所謂今日の訓育方面に關する教養をも受けるやうになつた。「書を能くする者は讀書を以て實となし、書を讀む者は能書を以て花となす」(異性庭訓往來)とある如く手習ひが讀書の土臺になつてゐた。そしてこの手習ひは「名を一天に揚げ、徳を四方に顯す、筆跡能書に過ぎたるは無し」(遊學往來)と考へられ、魂の教科として重視されてゐた。書法は一定の躰け方と共に書道の流儀を生み出し、その禮法教育は益々重んぜられるやうになつた。

私はこの手習ひ中心の教育法の中に、現代の教育法において見出すことの出来ない、そしてそれは人間教育上非常に重要なものでもあるのだが、ひとつの問題を見出すことが出来る。書くこと、書くものに對する現代の粗雑さは、その根本において、言葉に對する無責任から來てゐる。「武士に二言なし」として、言葉が人間の魂において生きてゐた時代には、表現された言葉とその人間とはひとつであつた。言葉の眞實性が犯されるときには、これを耻として、常に生命を賭して護られた。かうした武士的精神が、寺小屋の手習ひの中に影響して來たのである。即ち君臣の間に發達した縦の道義觀念が、庶民階級の横の關係に下りて來たのである。かうした事情のうちに我が國の寺小屋教育におけ

る手習ひは、庶民教育の教科課程としては單一教科であつたけれども、教育の全機能を發揮し得たのであつた。従つてまた手習ひに何を書くかといふことが問題であつた。片假名、平假名等のいろは、數字、十干十二支等が基礎教材として與へられたけれど、その基礎の上に書かれる文句が生涯の教訓になるやうなものの中から選ばれたのは當然であるが、それが精魂を打ち込んだ態度で最初から練習されたのであるから、その文句の生命にまでよく徹し得たのである。夫故に書の筆致の中にその人間の性向を判することも出來たのである。

これらの教育法に現はれた諸問題の中、特に私は次のことを現代の教育法への警告としたい。正しく書くといふことは、話すこと、讀むことに對する基本的意義をもつものである。このことは逆説的にも正しいのである。即ち正しく話し、正しく讀めるといふことは、同時に正しく書けるといふことの基礎である。私の今までの經驗からしても、このことは誤つてゐないと思ふ。正しく書けない子供はきまつて正しく讀むことが出来ない。また例へばよく算術のとき與へられた問題の數字を見落す子供は、正しく讀まなかつた子供であることなども屢々發見した。現代の各教科の學習では、書くことが多くなつてゐるに拘はらず、却つてその成績はあがつてゐない。それは教師達に、正しく書くことの練習が教育上いかに重要な仕事であるかが正當に理解されてゐないし、また正しく書くことの基礎練習の方法が工夫されてゐないからである。そのために我々は寺小屋の手習ひの教育精神とその方法から大いに學ぶべきであると思つてゐる。

かうした手習ひが、素讀を必要とし、これを新しい教科として採り入れていつたことは容易に理解されるのであるが、この素讀への發展は、享保以後に一般的傾向として現はれて來たのは、元祿、享保の頃からで、印刷出版の業が漸く盛んになり、寺小屋向きの往來物等が多く世に出るやうになつたことによつて容易にされた。當時の素讀は、現在の朗讀法と發音法を兼ねたものであつた。勿論、眞の讀みの力は默讀によつて養成されると思ふけれど、眞の讀みに到達する基礎は、正しい發音で朗讀することによつて養はれる。且つさきにも述べたやうに、正しく書くことが出来るためにも正しい發音で朗讀の練習をすることは大切なことである。併し朗讀に適した文章は、出来るだけその内容の深いもので、しかも文節のはつきりしたものが選ばなければならない。幾度朗讀しても、常にその文節から受けるリズムミカルな響きに伴ふ快き感じだけでなく、その内容の深さが讀むたびに掘り下げられていくやうな文章が望ましいのである。潘覺や郷學や私塾で行はれた大學、論語、孟子等の素讀が讀書百遍意自ら通ず式の荒い教育法にも拘はらず、よくその効果を與げ得たのは、さきに述べたやうなものではなかつたかと思ふのである。私は現代の教育法においても素讀法の研究は國語教育上の重要な問題のひとつであると思つてゐる。この觀點からすれば、現行の教科書は、形式的には相當の難さをもつてゐるけれど、その内容からは、子供の理解力や認識力を少し甘く見過ぎてゐる。私は寧ろ國語教材としてはその逆の方針をとることの方が、國民教育の内容的發展から見ても正しいのではないかと思つてゐる。例へば漢字習得上の困難さは、たとへ一大學者といへどもその必要においてはな

ほ辭書に頼らなくてはならないのである。

## 二

**寺小屋教育の基本教科** さきの印刷業の發達は、庶民教育においては更に、實科方面の教科を加設する便宜を與へた。手習ひと一緒に算術が教へられるやうになつた。或は手習ひ、素讀と一緒に算術が教へられるやうになりここに手習ひ、素讀、算術の三科が、多くの寺小屋の基本教科となつた。享和以後の寺小屋におけるこの變遷發達は、庶民教育機關としての寺小屋を、愈々近代的學校に近づかしていつたといへる。寺小屋教育における算術科の教育法については、特に言ふべき何ものをもたない。この算術科の加設以來人文的、實科的教科として地理もの、道德もの、商業もの、工業もの等の庶民専門の往來物が加へられて、益々現今の國民學校の基本的要素を備へるやうになつたのであるが、併し、その基本教科として手習ひ、素讀、算術の三科が次々に發生して來たことに私は大いに興味を感じるのである。この現象は諸外國においても略々等しく、three R. の名で呼ばれる、讀み reading 書き writing 計算 reckning が初等教育の基礎教科であつた。初等教育はその發達史におよびていろいろの變遷を経て現代の統一ある學校教育として發達普及して來た。併しいかなる時代といへども、この三科が最も中心的な基礎教科として重んぜられて來た。理科を學ぶにしても、音楽を學ぶにしても、この三教科がその基礎になれば、十分な理解は出来ないものである。そして、この三教



科こそは近代的學校教育成立の基礎内容であつたのである。寺小屋教育においてさへも、他の人文的實科的教科が新たに加へられた際には、一教科目として從來の精神的要素が失はれて實用的な、即ち正しく、早く書くといふ風に一變していつた。殊に現代の學校教育のやうに十數科目が初等教育の教科として採り入れられたのであるから、その間にいろいろの變化が起るのは極めて自然の勢ではあるけれども、果して國民の基礎教育はこの自然の勢に任せてよいのであらうか。さきに述べたやうに、我々は寺小屋教育法の新たな反省において、書き方、書取、綴方、その他の書きものを、話すこと、讀むこととの連關からそれを徹底させる方法について、また素讀法と正しい發音法、適當な教材との連關から徹底させ得る新しい教育法について考へると同時に、讀み、書き、計算の基礎練習法に對しても、更に反省してその徹底を期すべきではなからうかと切實に感ずるのである。といふのは、今ここに反省材料として述べたものは、忌憚なく言へば、現行の教育法では輕視され或は忘れられてゐるといふのがその實狀であると思ふからである。

### 第七節 直觀教育法の再吟味と建設

直觀教育は教育法の生命である 蒔かれた種子が芽生へ、開花し、結實するやうな發展過程を辿る教師の教育法と同じやうな生長過程を辿る兒童の學習法との間には、原理的な聯關がある。教師の學問研究に對する方法的態度が教授においても兒童の學習をして方法的たらしめることが出来るのである。即ち兒童をして事象に對する活きた觀方、活きた考へ方を養成することが出来て、知識獲得の根本力を培養することになる。若し教師に、教育の事實的經驗に關する觀察、分析、批判の仕方がこれまでに述べたやうな方法的態度の中に養成されるならば、その教師自らの活きた理論が生まれ育つのである。この理論は事實に即した方法的態度の中に形成されたものであるから、かかる方法に據つた甲の理論と乙の理論との間には、相互に近似したものを見出し得るに到るであらう。事實に即さないで、頭腦から抽象的に導き出した理論である場合には、各々の原理の與へ方によつて十人十色の理論に陥る外はないのだが、事實の發生や經過は客觀的な現象として、それ自身の法則的變化過程を辿るのである。かかる事實そのものに即した方法的態度から生まれる理論は、この事實の變化、發展の諸關係の法則を發見して組織した理論であるから、相互の一致點を見出すことが出来るやうになるのである。従つて、我々がかうした方法的態度を以て研究するとき、同様な方法で研究された他人の經驗が、實に興味ある、そして自己の理論に新しき營養ともなれば、また確實性をも與へていく。研究や經驗の交換が、相互に裨益し合ふことの出来るのは、どんな場合でも可能なのではなく、相互にこのやうな事情におかれた場合である。そしてかうした研究態度の重要なことは、抽象的理論の不一致は

永遠の對立關係として盡くすることを知らない悪しき論争に終始せざるを得ないけれども、事實に即した方法的態度の中に育つた理論では、自己の結論に對する他人の反對現象が却つて新しい發展の根本契機になるのである。それはこの反對現象が研究對象の法則的發見過程における觀察や分析の仕方何れかの誤謬なり、的中なりの批判的檢討問題として提出されるからである。それによつて捲き起される論争は、眞理の發見と共に相互に終息を告げるといふことが最初から見透され、またそれに必ず到達し得るといふ確信が相互にもたれてゐるから、抽象的理論の悪しき論争のやうに激情を刺戟することなく、冷靜な態度を以て解決される。眞理はそれ自體犯されることがないからである。即ち後者にとつては眞理の發見が甲乙にとつての共同の課題である。ここでは眞理に對する情熱はあつても、論敵に對する激情とはならない。これは眞の科學者の態度である。

かうした方法的態度の養成は、教育者にとつてこそ最も望まじき根本の問題であると私は思つてゐる。この教師の態度の影響するところは大きく、それが幾十人か、幾百人かの兒童の學習態度を決定し、ひいては一國文化の消長に關係してゐる。私はかかる重大なる問題解決の中心課題として直觀教育法への反省と建設とをここに企圖してゐるのである。しかもこの直觀教育法に「世界における教育法發達史と批判」の節で叙述して來たやうに、この直觀教育法への發展は既に古くから教育法の中心問題として歴史の中に現はれ、幾多の先醒者達によつて研究されて來たのであつて、その意味からすれば、實に古い問題である。眞實なるものは常に新しく、常に古いものである。ただその眞實なるも

のの本質が、各々の時代における社會の發達程度に制限されて、十分にその姿を現し得なかつた。現在とてもそれは完成されてゐない。ただ我々はそれを重要な課題として我々自身の直觀において捉へ、經驗の中にそれを育てたいし、また育てなくてはならないのである。たとへばコメニウスの直觀主義、ペスタロッチの直觀教育法等は、その時代と共に消滅したものでなければ、従つて今日なほそれらを研究する必要のないものであるとは言へないのである。時代と所と人とを問はず、その研究が教育法の本質的問題に幾らかでも觸れてゐる限り、我々はこれらを人類教育のための寶庫として、その中から珠玉を選び分け、それを我々の研究として益々この人類共有の寶庫を充していくことが後より來れる者にとつての責任でありまた權利でもある。そのことによつて、我々の研究自體が人間教育法に關する世界史的課題解決に高められるのである。我々の研究が、眞に方法的態度の中に始められるとき、我々の經驗は現代のうちに汎くその交換を求めただけでなく、また歴史の中にそれを求めて探求せざるを得ないのである。

近代的學校の教育法は、先づ教授對象の變更から始められた。ラトケは死語となつたラテン語に代ふるに活ける母語を以てした。ラテン語が學問研究の武器として上流子弟の教育だけに止まつてゐる間はまだそれでもよかつたが、近代的學校が國民一般の初等教育を基礎とするやうになつてからは、それが大きな障碍となつた。その時代の現實生活の中で最も重要な意義をもつてゐた母語を教育に採り入れたことはラトケの大きな功績であつた。現實の社會生活の中で生きてゐる言葉は、國民にとつ

ての重要な教材であるといふばかりでなく、その言葉が現實の事物や行動と共に語られるのであるから、無形の言葉も容易に直観化され得るのである。言葉のうちでその母語は、その國民にとつて最も直観的な教授對象に外ならない。換言すれば活きた言葉は、それを話す人間の感覚から切り離すことの出来ないものであるからである。即ち母語は感覚と共に生長したのである。コメニウスはこのラトケの基礎の上に、言葉を言葉として教育するその中間に繪畫による直観物（世界圖觀）を媒介物としておいた。事物の經驗と共に語られる活きた言葉は、夫自體既に直観的なものであるが、コメニウスはこれと同じ方法を試みるために繪畫を直観的對象として教授に利用した。この方法が直観主義といはれるのはそのためである。後のバセドーの「入門書」はこれを真似たものである。

併しこれらの教育法についていへば、言葉そのものが聴覺にのみ訴へる音聲だけあつて、視覺的には無形のものであるからそこに方法上の困難があり、且つ言葉が人間精神の發達にとつて大きな役割をもつてゐるので、古くから言葉の教育が人間教育の中心におかれて來た、それだけに、いかにして言葉の教育をするかといふ言語教育方法の問題が、いつの時代にも教育上の根本問題であつた。子供に事物の概念を形成させるために、言葉による言葉の説明だけでは不十分である。コメニウスの世界圖解は、この不十分さを救ふために實物及び經驗を補ふものとして考案されたのである。ここで明確なことは、言語教育の直観化の仕事として彼の努力が拂はれたといふことである。ペスタロッチに到つてこの仕事は、教育の全領域に擴げられ、認識の根本要素としてペスタロッチが主張した形、數、

語の三つの基本部門を包含するやうになつた。そして數概念や分數概念の直観化のために彼自ら圖表等を作製するやうになつた。そして更に重要であつたことは、事物認識の根本作用としての感覚が、本來自發的な直観性にあることを發見したことである。古來、知識の問題は哲學上の根本問題であつた。哲學はこの知識の問題解決のために起つた學問である。知識はいかにして發生するか。赤いバラの花を、それとして知る力の根源はどこに在るのか。またそれはどこから來るのか。古代ギリシャの哲學がさうであつたやうに、近世においてはデカルトを経てカントの認識論に至るまでの根本問題が總てさきの問題解決のためであつた。この學問である哲學、即ち知識に關する學問である哲學上の幾千年に亘る世界的課題に、根本的な解決を與へたのが、ペスタロッチの直観、自發性であつたのである。これは我々の牢記すべきことであり、また我々の諸々の研究、兒童の學習の基礎にも直観の自發性の作用のあることを忘れてはならないのである。夫故にペスタロッチはこの直観作用がいかにして事物を認識していくかといふ段階（法則）の研究を進めていつたのである。この感覚の直観性と自發性とに關する發見は、「感覺にないものは知識にもない」と言つてロックの思想を教育法の根底においたルソー、或はロックの感覺論に刺戟されたカント等の遙かに及ばなかつた業績を完成したのである。人間の感覺はロックが言つたやうに、外界の刺戟を受容的に寫す白紙ではなく、外界の事物を自發的に攝取しようとする直観的なものであつて、決して外界の刺戟その儘のものでないことを明かにした。例へば人間の視覺に起る錯覺について見ても、たとへひとつの物體から受ける刺戟をそのもの

の客觀的大きさや色彩においては受けとらないで、その物體を周圍の情況との關係の中で全體として攝取するから或は森の權木が牛に見えたり、壊れた石垣の中に獅子がうづくまつてゐたりするのを見るのである。この錯覺現象は、人間の直觀の自發活動を最も具體的に説明してゐる。また物理的現象としては、鏡に映する物體の大きさはその距離に反比例するけれども、人間の眼に映する物體の大きさはさうではない。試みに二〇糎の鉛筆を眼前三十糎の距離において見た大きさと六十糎の距離に押しやつて見た大きさとを比較するとき、幾分短かくは見えても決して 30cm : 60cm の反比として二分の一の大きさには變化してゐないのである。これは人間の視覺が、この鉛筆ならこの鉛筆としての全體の大きさの觀念に既に支配されてゐることを物語つてゐる。人間の直觀の機能は、決して部分を部分があるやうなその儘の形や色彩において見せてはくれない。言葉が事物や經驗に即してゐるとき最も直觀的であるといつたやうに語と共に形、數についても同じである。夫故に彼は直觀の基礎を経験的活動においた。彼が勞働を教育の中に引き入れたのは、それが社會生活の中心問題であり、且つ直觀的教育法の基礎としての活動的なるものであつたからである。ここで我々の見通してならないひとつの重要なポイントは、勞働によつて活動一般が具體化され、しかも勞働が社會生活の中心問題であつたといふことである。このことにおいてペスタロッチは、各教育の直觀化を認識の根本要素である形、數、語に擴充していつた。また感性の自發的性格を發見して直觀の本質を明かにし活動を教育法の基礎においたばかりでなく、更にひとつの重要な發見を我々に遺してくれたことである。それは、活動一般をいかにして國民教育に具體化するかといふ教育法上の緊要事を解決してくれたことである。これによつてペスタロッチは人間知性の根源を究むることによつて直觀の機能を明かにし、その基礎の上に、人間教育法の根本を確立し、他方においては學校教育を社會生活に結合したのである。子供の自發的活動、即ち自己活動をフレイベルは全く結晶學上の原則に求めて恩物を作つたのであるが、それによつて彼は、自發活動の生命を萎縮させただけでなく幼稚園教育及び國民教育を社會から引き離して終つた。これに反してペスタロッチは、人間的自發活動に生命の火を點じ、それに方向を示すことによつて學校教育を社會の心臓部に結合したのであつた。その後の實業教育の發達は専らこの方向において發達して來たのであつた。社會における生産的技術が、實業教育の基礎におかれたのであつたから。

併しながらペスタロッチのこの直觀教育法は、國民教育の分野では、その後の新人文主義の哲學的影響に引きづられて殆ど本質的な發展を遂げ得なかつた。ケルンシュタイナーの勞作教育においては既に前々節で見て來たやうに、勞作を意志の問題に還元したことによつて、却つてその本質から遠ざかつていつた。ここにひとつの發展と見るべきものはデュイの作業中心主義の教育法である。彼が、作業的技術を單に技術の教育としてではなく、社會の歴史的發展の理解に重心をおいたことは、作業的取材の範圍を縦と横とに擴充していつただけでなく、教育法に發生的見解を強力に採り入れたことによつて、兒童の知性開發に新たな發生的方法を與へ、その深化をはかつたことである。と