

14-230



\*1200701592603\*

14

230



始





14  
230

哲學館第五年度  
高等學科講義錄  
教育學原理

松本孝次郎



教育學原理目次

文學士 松本孝次 郎講述

序言

教育學說の歴史的觀察

「ヘルバルト」及びその學派

「ヘルバルト」の心理說梗概

「ヘルバルト」の倫理說梗概

輓近に於ける教育學の狀況

教育の目的

教育の事業

教授

教授通論

教授各論

教導

一  
三  
一〇  
二四  
三七  
四八  
五七  
八〇  
八一  
八一  
一〇三  
一〇五



訓練	.....	105
管理	.....	108
義護	.....	110

(11)

## 教育學原理目次畢

### 教育學原理

#### 序言

近世に於ける諸般の科學は自然現象を論ずるものと精神現象を論ずるものとを問はず、日に月に著るしき進歩をなし孰れも皆次第に舊態を一變し來るの傾向あるは一般に學術社會の承認する所にして昨是今非常に學說の變遷しつゝあるを見る。是故に吾人は新思想の潮流が集注せんとする所を察し慧眼之に着目して以て科學進歩の効果を收むること能はずんば遂には現在の思想の潮流と隔絶し、從來よりして自家の立脚地となせるものはいつしか動搖し來りて之れが爲に自己が懷抱する所の信念は恰も夢を信じつゝあると同様なる状態に陥るに至るべし。殊に教育學の如きは既に學者の間に確然たる定説も少なく未だ諸般の學說紛々として互ひに論辯をつとむるの状態にありて直ちに吾人が則つて規範となし得べきものあらず。假令教育學の大家として名聲あるものなきにしもあらずと雖も十分に能く吾人をして満足せしむるものに至りては甚だ稀なるの感あり。夫れ



因循は進歩を妨げ沈滞は改頁を阻む、されば吾人は努めて思想界の潮勢を觀じ出來得る限りは健全なる思想によりて確然たる系統的學說を組織するの覺悟あるを要す、然れども教育學なるものは上に述べたるが如き状態にあるを以て到底直ちに吾人を満足せしめ得べき學說を立つること能はざるは蓋し事跡の已むを得ざるものと謂ふべきか、唯吾人は這般の勇氣と決心とを以て古今賢哲の意見を參照し自家の思想を明瞭ならしめ而して後益研究の途に進み現在の思想界一般の趨勢に伴うて完美の域に近づくことを期せざるべからず。

余固より不肖加ふるに學未だ淺く完成せざる思想を以て茲に教育學の原理を論せんと欲す、思ふに教育學は教育者必須の學科にして國家教育の任に當らんと欲するものは必ず修めざるべからざるの學なり、されば余の責任は頗る重且つ大なるものあるを覺ゆるや切なり、是故に一方にありては教育學者の著述によりて教育原理の梗概を知らしむることをつとめ他方にありては多少自家の見解を交へて僅にその責を盡さんとす、若し夫れ學說の大成を望むが如きは之を他日に期せんと欲するなり。

### 教育學說の歴史的觀察

古代より近世に至るまで如何なる科學上の學說と雖ども種々の變遷と發達とを経過せざるものはなかるべし、教育學說の如きも亦この大勢を免るゝこと能はずして、今日の教育學說を構成するに至りしまではその轉變甚だ大なるものありと謂ふを得るなり、抑も現在に於てはこれ過去の結果にして而かも將來の原因となるべきものなり、この故に過去を明かにせずんば未だ現在を詳に知ること能はざるべく、現在を詳かにせざれば將來を察すること難かるべし、現在に於て如何なる教育學說を取るべきか、將來に於ては如何なる方向に進むべきか、これらの問題を決定せんと欲せば須らく先づ教育學說の變遷を知るの要あること固より辭を待たざるなり、されば過去の學說を敘述して現在の學說に及ぼし、かくしてその歴史的發達を示すは即ちこれ將來の指針を與ふる所以なるを信するなり。

今こゝに教育學說の發達に關してその一般を敘するに當り、先づ論述せざるべからざるものは教育の意義なりとす、凡そ學說はその發達するに従て常に轉變して止まるものにあらざること勿論なりと雖ども、既に教育と云へることの意義すら



もなほ變動するものなることを知らざるべからず。語源の上より云へば英語の「エヂユケーション」は拉丁語の「エヂユクイーレ」より來り。又獨逸語の「エルチーフング」は「チーヘン」より來りて「チーヘン」は「エヂユクイーレ」と同一なる意義にして育と云ふことなり。而して「チルレル」の説く所に従へば凡そ教育の經驗的觀念は

- (一) 教音なるものは獨り人類に限りたることにして草木禽獸に及ぼすべきものにあらず。
- (二) 教育は唯に年少期に限れるものにして既に成長せる後は自ら決行するの力を有するものなり。
- (三) 凡そ教育は教育者と被教育者との關係より生ずるものにして、教育者は自己の計畫により一定の方案を立て權力と方便とによりて之を行ふ。
- (四) 教育は被教育者をして一定の留連的形狀を保たしめざるべからず。
- (五) 教育は兒童の身軀を養成するものにあらずしてむしろ兒童の内面的部分を養ふものなり。
- (六) 教育は人を一個人としてこれを注意するものにして社會の一分子として

教育するものにあらずと。

以上擧ぐる所のものは「チルレル」が日常世人が理解する所に從て教育の經驗的觀念を擧げたるものなり。それ教育なるものは獨り人類に限るものなることは「カント」も主張せる所にして、又教育は教育者と被教育者との關係より生ずるものなることも亦固より異論なきことなり。然れども他の點に付ては時代により或は學者によりてその見解同むからず。教育なるものは果して單に人性に固有なる性能を開發助長すとなす所の論者よりして之を云はば、教育者の計畫によりて被教育者を一定のものに作らんと云ふことはなし難きことなり。その他教育は身軀の養成をも包含せざるか「ストー」の如きはその著教育學通典に於て教育的躰育學の原理と題せる一節を設けたり。ドイツチヌの如きも亦教育の中に躰育を包含せしめたり。又教育は人を一個人として取扱ふことは適當なるか。これ疑ふべき所にして「ジョン、デューウエー」の如きは兒童を以て他日社會的公民となること云ふことを根據として立論せり。此の如く教育そのものゝ意義も確固不動のものにあらず。時代の變遷により或は學派の異同に従ひてその解釋を同うせざることは教育學史により



明かなる所にして。これによりて如何に教育の學説も變動ありしやを察知するに餘りあり。

(六)

古代希臘に於ける教育の主義は、詩人「ホメーロ」によれば、その當時は家長政治なりしを以て。從て教育に關することは父母の職務にして、父はその子の身體を育成し氣力を鼓舞し、母はその女をして家事に熟達せる良妻を作るにありとし。その後に至りて人を國民の一人として適せしむる様に教育することをつとむるに至れり。「スバルタ」の如きは「リカルグス」の法典にもとづきてその教育の主義を定め重きを「アテニス」の教育は「ソロン」の法制に基づきたるがその教育の目的は心身の力を平等に發達せしめ、獨立の精神を養ひ、自信に富み、愛國を主とし道義を守りて學勢を好み、美と喜とを愛するの國民たらしむるにありしなり。然るに羅馬にありては之を希臘に比すれば教育思想の上に於て大に異なれるものあるを認む。かの力の完全なる發達を求めんとするの思想は既に「アテニス」の教育に於てあらはれたる所なり。而して羅馬にありてはかゝる高尚なる理想なきなり。然れどもその教育

は實用を重じ教育をして實用的ならしめたることこれ特有の點なりとす。蓋し羅馬教育の精神は「ボムピリユス」によりて養はれ實利實益の外に高尚なる思想に乏しく。その教育の特質は實にこの點にありしも、亦その短所も從てこゝに存せることとは疑ふべからざるなり。

中世紀に於ける教育思想は頗る宗教的傾向を有せり。曰く身體は全く國家の管理する所なるは勿論なれども靈魂なるものは直接に神の支配を受くべきものにして國家に管理せらるべき者にあらずと。かゝる根據によりて立てられたる學説は人間の實務に適すること難く、現世の實務を離れて單に神の教に従ふことをつとめ遂には遁世主義に近づきて出世間的となれり。是に於てか科學的精神の存在を認むること能はざるなり。かくて教育上の意見は全く宗教の羈絆を受けたりしが、「ルーテル」「メランヒトン」等宗教改革を唱道してその目的を達せるや、宗教の革命は人間思想の自由を喚起してこゝに教育の變動を生じたり。即ち初等教育は漸く改頁せられ次第に科學的傾向をあらはすに至りたり。獨逸國の東には「フアレンチン、ロツェンドル」あり、西ニハ「ヨハネス、スツルム」あり。北には「ミヒエール」「アンデル」あり

(七)



(八)

て自らその意見を實行し。教育改革の氣焰はこゝかしこに勃然たり。是に於てか合理的教育の學說起れり。喚言すれば科學的に教育の學說を立ることゝはなれり。この時に當りて歐洲の西端に勃興し。天下を風靡し萬有の研究を唱道し教育思想に一大感化を與へたるものは英人「ラランシス」「ペーコン」なりとす。彼は万有研究の衝動を起し万物の法則に従て人を教育せんとするの精神を鼓吹せり。これを教育上の客觀的自然主義となす。コメニウスの如き外界自然の顯象理法に準據すること求めたるものなり。然るに「モンテーン」「ロツク」「ヒルツナー」の如きは主觀的自然主義を説けり。「モンテーン」は力を盡して威嚇を以て天真爛漫を毀損すべからずと説き。「ロツク」は世に處するの準備をなすことをすゝめ。「ルツナー」は社會を離れて自然のままに發育することを主張せり。而して教育上頗る勢力を有したるは獨斷實在的自然主義なり。この學說に屬すべきものは「ベスタロツチー」「カント」「ニーマイエル」「ミユワルツ」「フイヒテ」「シエーリツング」「グラーゼン」「ニユライエル」「マツヘル」「ヘーケル」「ローゼンクランツ」等なり。これらは皆教育學上心理說には能力說を取れるものなり。ベスタロツチーの主唱する所は人間天賦の諸能力を開發せんとするにあり。「カント」

も亦夙に能力說を取れり。能力開發說を大成したるものは「ヂーステルウエツク」なりとす。學說として大に價值あるものは批評實在的自然主義にして、「ヘルバルト」「ワイツ」「ベテケ」等之に屬するものなり。これらは皆心理學說として能力說を排斥したるものにしてこの點は此學說の特質なりとす。殊に「ヘルバルト」は諸教育學者を凌駕して多年潛心焦慮せるの結果遂に能力說を攻撃して一大新心理學を構成し。教育の目的を倫理に置きその方法を心理に求め所謂科學的教育學の基礎を成せり。その教育思想は深く學者の諸說を參酌したるを見る。例へば好意の道念の如きは「パセエド」一派の慈愛主義の影響を受け。多方の興味を平等に發育すること。及び分解教授の如きは「ベスタロツチ」或は「ニーマイエル」等の既に説ける所なり。而して「ヘルバルト」主義を盛ならしむるに與かりて力あるものは「ストイ」及び「チルレル」なり。「ストイ」は温和なる改進黨にして「チルレル」は過激派なり。彼は主として師說を祖述し「ヘルバルト」の用語の適當なるものを取り然らざるものを改めんとし。此は「ヘルバルト」のまゝを取りて而かも嚴密に實行せんとし。亦開化史的段階及び中心適合の說を主唱せり。現今「ライン」は「チルレル」派を傳承し「フレイリツヒ」は「ストイ」派



に屬せり。而して「クルン」は「ヘルバルト」の正服を繼がんとし、「リンドキル」も亦極端に走らざることをつとむ。かくして實際派と稱せらるゝ「フリードリッヒ・ディッテス」は「ヘルバルト」に反對し、「ペダゴギラム」と云へる雜誌を發行して大にその所見を吐露せり。今日の教育學界は動搖して未だ定まりたる學說なく、その波瀾は頗る高くして確固たる基礎をなすことなし。而して教育に關する學說の變遷は實に上來畧述せるが如くなり。かゝる學說は將來果して如何なる發達をなすべきものなるか。この問題を解釋せんとすることはこれ教育社會の要務なりとす。さればこゝに教育學說の歴史的發達に關する概畧を記述し、將來の指針に付てなほ深く讀者が教育學史の攻究を忽かせにすることなからんことを期望するものなり。

「ヘルバルト」及びその學派

既に教育學說の歴史的發達を叙述し古より今に至るまで種々の學者が教育に關する意見を公けにせることを説明したるが茲に吾人は教育學者として特筆大書するを要するものあるを見る。教育學の歴史に於て特に一種の異彩を放ち古今を通じて埋没すべからざる一大勢力を有するものこれ即ち「ヘルバルト」その人にあ

らずや、曾て教育學なるものは確實なる科學的基礎を有すること能はざりしもこの偉人の深奥なる知識と明瞭なる識見とによりてこゝに確固たる基礎の上に教育學の建設を見るに至れるは斯學の爲に將來に於ける進歩發達の基をなせるものなりと謂ふべし。

抑も獨逸國が教育學上遙かに他の諸國を凌駕するの勢を以て著るしき發達をなせるは廣く世人の承認する所なり。而してかゝる結果を得るに至りしは「ヘルバルト」の如き熱心なる學者が誠實なる研究をなせるによること固より大なりと雖ども亦能く教育學の淵源に溯りて推究するとき先づ瑞西の博愛家「ベスタロツチ」の事業が如何に獨逸國に於ける教育學の發達に貢獻する所あるかを發見するを得べし。換言すれば「ヘルバルト」と「ベスタロツチ」との關係は頗る密接なるものにして「ヘルバルト」は「ベスタロツチ」の事業を大成したるものと云ふも可なり。凡そ諸般の事業はその初期の段階にありては科學的に開設せらるゝよりもむしろ感情的に開設せらるゝもの多し。即ち精密にして而かも論理的なる思想は人をして一大運動を奮起せしむることなくむしろ感情的勢力なるものが人をして奮激



(111)

せしめ以て運動をなさしむるものなり「ベスタロッチ」の如きは教育事業の起りたる初期に出で、大に感情的勢力を以て衝動を興へたり「ベスタロッチ」の熱情は能く人を感動せしむるに足り遂に之を以て十分に教育の効果を全ふしたり蓋し當時に於ては「ベスタロッチ」をしてその事業を全ふしその企圖を完成せしめたる所以のものは感情的勢力にありしことは疑ひを容れざる所なり此の如く「ベスタロッチ」の教育は感情を基礎となせるものなるが故に確固たる心理的基礎を有せざる教育なり而してその當時にありては近世説く所の意義に於ける心理学は未だ成立せずして「アリストートル」が説きたる心理学説に多少の意見を加へたるものが世に行かれたる有様なれば到底「ベスタロッチ」に向つてかゝる事業を望むこと能はざりしは固より明かなる所なりとすされば「ヘルバルト」は「ベスタロッチ」に次いで如何なる方面に向つてその力を盡くすべきか「ヘルバルト」は能く自己の學識を適當なる方面に利用し心理学及び倫理學の完備せる組織の上に教授及び道徳的訓育を建設し科學的に精確なる教育學を立てたり。

英國の碩儒として知られたる「ベーコン」は思想家の種類を分ちて三となし蜘蛛、蟻

及び蜂の三種の昆虫に比較したり氏曰くある人は蜘蛛の如く全く自分自身にてその知識を發出すある人は蟻の如く差別なく亂りに知識を他より蒐集す又ある人は種々の事實を諸處より蒐集し來るのみならずなほ自己の思想作用によりてこれらを材料として新たなるものを生出すること恰もかの蜂が花より吸収し來れる糖分よりして蜂蜜を作るが如きものありとこれ眞に好譬喩にして世に所謂思想家なるものは將にかゝる三種の人物を包含するならむ「ベスタロッチ」は以上の三種の中第一種に屬すべき人物なるが如し聞く所によれば「ベスタロッチ」は圖書を知らず文法を學習することを輕んじたり數學の如きも通常の平易なる算術の運算には差支へなきも大數を乗除するには困難を感じたるが如く幾何學上の問題は之を解すること能はざりしが如しと云へりされば氏に親炙せる兒童は非常に驚くべき感化影響を蒙りたるは疑ひなき事實なりと雖どもかゝる整備せざる知識と不完全なる學力とは到底諸般の材料を構成して一大系統となすに不適當ならしめ三十年間未だ曾て一書を讀まずと自白せる彼はその天才によりて全く自己の頭腦中より教授の方法を案出したるなり。



「ベスタロッチ」は恰も勇猛なる將軍がその軍隊を引率して水流に臨みたるもの  
 如く橋梁を架するを待たずしてすべてのものに命令して水中に突進せしめん  
 とす。多數の人は能く水流を涉ることを得べし。然れどもあるものは爲めに命を失  
 ふものあらん。而して兎に角すべての人は皆一樣に水によりて濡はさるゝことを  
 免がれざるべし。「ヘルバルト」は如何なることをかなすべきぞ。曰く唯安全なる渡口  
 を發見しすべての人をして毫も困難する所なく水流を越えしむるにあるのみ。さ  
 れば「ヘルバルト」は精密なる解剖的觀察力と明晰なる抽象的思想とによりて大に  
 創作をつとめ自己が教師として得たる經驗を集めて新たに教育法の原理を立て  
 んどなせり。而して「ヘルバルト」は「ベスタロッチ」の主義は智育上肝要なるものな  
 ることを指摘したるのみならず「ベスタロッチ」は自己の全力を盡して斯道の爲  
 に致したる事業を稱揚し又「ヘルバルト」は常に自己の著書の基礎とする所の主義  
 は直接に「ベスタロッチ」に負ふ所多きを許したり。此の如く「ベスタロッチ」が單  
 に天才によりてなせる事業を「ヘルバルト」は碩學によりて大成したるものにして  
 この二者の關係は頗る密接なるものありとす。今試に「ヘルバルト」か「ベスタロッチ

に次いで完成したる事業を概括して之を云へば左の如くなり。  
 (一) 教授の問題と直接に關係ある心理學を發達せしめしこと。  
 (二) かゝる心理學を教育に向うて科學的に適用せしめしこと。  
 (三) 教室に於けるすべての活動をして直接に道德的品性を發達せしむること  
 を得るに至らしめたること。  
 吾人はかゝる事業は「ヘルバルト」の顯著なる効績として永く記憶すべきものなり  
 とす。

「ヨハン・フリードリッヒ・ヘルバルト」(Johann Friedrich Herbart)は千七百七十六年五月  
 四日を以て北獨逸の「オルテンブルク」(Oldenburg)に生る。氏の父は「トーマス・ゲルバル  
 ト」(Thomas Gerhard Herbart)と稱し法律家にして稍冷談なる性質にして  
 むしろ靜肅なる人物なりし。母「ルシィ・マアガレット・シユッター」(Lucie Margarethe  
 Schütte)とス。鋭敏にして才智に富める婦人にしてその子「ヘルバルト」の生涯に  
 於て少なからざる感化を與へたるを見る。「ヘルバルト」の爲に非常に注意し殊にこ  
 の愛子に向つて教育上の責任を負うて管理したり。「ヘルバルト」は幼にして既に智



力の大に群に絶したる者あるをあらはせり。殊に數學及び哲學を好み又は記憶に富めるか如きは將來に於て偉大なる人物となるべき兆候をあらはせるものなりと謂ふべし。氏は實に十一歳にして論理學を學び十二歳にして純正哲學を學びたりと云ふ。

千七百九十四年に至りて當時獨逸に於て哲學研究の中心として有名なる「イエーナ」の大學に入れり。名義上に於てのみ法學を研究することゝなせるは全く彼の父の願望に従はんがためなり。然れども本來の傾向は頗る強くして大に哲學を好み「フイヒテ」の熱心なる弟子となれり。

千七百九十七年彼は母の意によりて學業未だ終らざるに「イエーナ」大學を退きて「インターラケン」(Interlaken)の知事「ヘルフオン、スタイゲル、レツキスマルグ」の (Herr von Steiger-Reggisberg) の三子を教へんがために私宅教師に聘せられたり。この三人の小見は「るーどらいつひ」かある「及ビ、るーどるふ、ふをん、すたいける」にして十四歳、十歳及び八歳なりし。小見の父は二ヶ月毎にその進歩を報告せられんとを期望せり。「ヘルバルト」に取りてはこの時代が教育と云へることの實際的經驗を得たる重要

なる時期なりしなり。千七百九十九年「ヘルバルト」はその母の疾病と政治上の關係とによりて「スウイザラント」を去りて「ブレイメン」に赴けり。この年氏は又「ビュルグドルフ」に於ける「ベスタロッチ」を訪へり。千八百〇一年よりして哲學、心理學及び教育學に關する種々の著述を世に公けにするに至れり。かくして千八百〇二年五月に至りて遂に「ドクトル」の學位を得て「ゲッティンゲン」にて教育の任に當りたるが彼の哲學及び教育學上の講演は殊に人の注意を惹きたりと云ふ。千八百〇九年遂に「ケーニクスベルヒ」に於てカントが嘗て占めたる哲學の講座を次ぐことゝはなれり。これ「ヘルバルト」によりては實に名譽あることゝ謂ひつべきなり。茲に彼は二十四年間その講座にありしが彼の學識の該博にして卓抜なるは頗る衆人に満足を與へたりと云ふ。「ヘルバルト」は自ら心理學に關する有益なる著述を公にしたる後更に進んで「ケーニクスベルヒ」に於て永く彼の計畫したる方案を實行したり。即ち教師の爲めにその練習所を設け教室にて學びたる理論を實際に應用し得ることゝなせり。この計畫は甚だ有益なるものとして認定せられ遂に當時

「プロシヤ」の文部大臣たりし「ウイヘルム・フォン・フムボルト」(Wilhelm von Humboldt)



は年々二百ターレルの補助を與へたり千八百三十三年政府は「クローニイグスベルヒ」大學に對する方針を變更したりしかはヘルバルトは自己の自由を失はんことを憂ふるに至り遂に「グツティンゲン」に於て講師となるの依託を承諾したり而して彼の名聲は益々高く學問界に對する功績も亦頗る顯著なるものありしなり。千八百四十一年八月に至りて彼の健康は外觀上毫も何等の變更をも見ることなかりしと雖も氏は自らある友人に語つて曰く余の死期將に近づけりと八月九日彼は平常の如く學生に向つて講義をなしその老練と鋭敏なる學才とを以て多くの感動を與へたり翌日の夜はその家族を會して近年稀に見るところの快活を以て談笑に時間を費したるが十一日の朝三時頃殆んど俄然死に陥れりその後數日を経て學生は嚴肅にその敬愛するところの先師の遺體を葬れりと云ふ而してヘルバルトが眞理を求むるに熱心にして而かも信實なる誠情に深く同情の念深かりしことは一般に世の承認するところとなり彼の墓碑銘として撰ばれたるものは能くこの特性を表出するに足るものなりき。

今やヘルバルト死してより茲に五十有餘年氏によりて構成せられたる教育學は

次第に研究せられて一個の科學たるの態度を備へんとし又氏の影響は獨り獨逸國のみならず他の諸國に波及するに至れるを見る就中獨逸にありてはヘルバルト主義を基礎として教育を獎勵し且つ學術上の研究をなして氏の主義を究明し合はせて之を擴張するの目的を以て種々の學會の設立せらるるものあるに至れり。その初て設立せられたるものは「ライン」地方及び「ウエストフアリア」(Rhine and Westphalia)を代表するものにしてその後東獨逸及び「アバリア」又は「ウルテンブルク」に於てその集會を開きたり「チュウリングア」(Thuringia)に起れる學會は頗る注目すべき活動をなしつゝあるものにしてその本部を「イエナ」(Jena)に置きその地の大學に附屬せる學校にありては「チラー」(Ziller)及び「輓近の教育學者によりて改良せられたるヘルバルト主義の教育を實行し當時教授「ライン」(Professor Rein)はこの學會の會長にして且つヘルバルト派の首領たり「サクソンニー」(Saxony)にありても亦同様なる學會の設立せらるるものなり實に獨逸に於ける中等教育に従事する教育家の多數は皆ヘルバルト派なりと云ふ。澳太利、匈牙利、バルガン諸國及び「アルメニア」にもヘルバルトの學說を取るもの少なからず。荷蘭にありてもヘルバルトの



心理學に關する著述あり。又伊太利及び佛蘭西にてもヘルバルトの著述の翻譯を試みんとするものありと聞く。亞米利加に於ては教授デガルモイは熱心なるヘルバルト派にして先きには「ヘルバルト」及びその學派と題する著述を公けにせるが氏は「サラトガ」に於てヘルバルト學會を起したり。英國にありても近年ヘルバルトの思想を輸入したるは著るしく學者の注意を惹くところなり。之を要するにヘルバルト學會の顯著なるものを擧ぐれば左の如し。

(一)「ウィーンナ」(Vienna)に於てドクトル、フオクト教授(Professor Dr. Vogt)の下にある學會は六百五十人の會員を有す。

(二)「チエウリンギア」(Thuringia)に於てはライン教授(Professor Rein)の下に三百五十人の會員を有す。

(三)「ライン」及び「ウエストファリア」(Rhine and Westphalia)地方に於てはレクトル、ホルン(Rector Horn)の下に八百四十七人の會員を有す。

(四)合衆國に於てハ「スワアスモア、カレトマ」(Swarthmore College)の教授デガルモイ(Professor de Garino)の下に會員二千人を有す。

これらの外になほ少數の會員によりて組織せられたる學會はその數少なからず。歐羅巴及び亞米利加の各部に散在し殊に米國の如きは近來その運動頗る活潑なるものあり。此の如くヘルバルト派の事業が着々その歩を進め日に月に隆盛なる機運に向ふ所以のものはチライ、デルベルド、ライン、ラング、リンドテル、ケルン、ウイلمانシエーラー等の如き英オガニの派の爲に熱心に經營するところ多く。理論の方面に向つて完全なる系統的組織を有する教育學を構成せんことを期し。實際の方面に向つては教育上の方法即ち實用的技術を發達せしめんとし。以て廣く獨逸を始めとし他の諸國の教育社會の注意を惹きたるに因るところ少なからずとす。而してヘルバルト派は彼等の先師が説くところを修正し次第に進歩せんと欲するのみならず。實際ヘルバルトをも凌駕するに足るべき改造を試みたるは疑ふべからざるところなり。然れどもなほその門派は幾分か先師の舊説を墨守するものあることも亦頗る注意を惹くべき現象なり。フェルキンがその著「ヘルバルト教育學要義」の序論に記して曰くヘルバルトを研究するに就きては最初の大なる困難は適當なる著書の少なかりしによる。然れども過去十六年に於て初等學校かヘル



バルトの主義を守りて諸般の學科を教授するが爲に種々の書籍の公けにせられたるものあり。従てかゝる困難も多少減するに至れり。而して此の如き實用的書籍の發見を見るに至りたるはウーフェル氏の力大に與かるどころありとすと。又曰くヘルバルトの學説は廣く教育家の間に行はれ學校に於ける學科の教授に當りても亦その主義を應用するもの次第に多きを加へたりと雖ども。未だ世人が一般に之を承認するに至らざる所以のものは。主として獨逸國に於ける初等學校の多くはルイテル派又はカトリック派の宗教學校なるが故に。ヘルバルト教育を以て道德的品性を陶冶するの事業なることを唱道し。宗教的教育に對して全く相容れざるの位置に立てるによるものなりとす。而して氏の意見に従ふときは假令宗教を授くるとするもなほ宗教的規律又は宗教的信仰によらしむべからざるものにして。氏の倫理上の學説に適合せる形式によりて之を授けざるべからずとなし。然して氏が主張するところの倫理説は人心の直覺的判斷を以てその基礎となし。宗教的思想に憑依するものにあらずとなせり。然れども最近のヘルバルト學派は教育の本旨を以て道德的品性を陶冶するにありとせず。而してルイテル派の耶蘇教

徒を造らんとし宗教的の教授を行はんとす。例へば轉合中心及び歴史的開化段階に於て宗教的材料を用ひたるが如き是なり。これ果してヘルバルト主義の眞意を得たるものなるか。思ふにこれ疑ひなき能はざるなりと。フェルキンの注意するところのものは能くヘルバルト自身の立脚地が如何に最近のヘルバルト派の見解と異なるかを明かにするに足れり。之を要するにヘルバルト自身の教育に關する思想は倫理學によりて教育の目的を定め心理學によりてこの目的に到達すべき手段を發見せんとするにあり。而してこの目的及び手段が依つて立つところの基礎は人心の直覺的判斷にありとせり。思ふに教育學の研究は先づヘルバルトの思想に就きてその一般を了知せざればその不便少なからず。殊に教育學上の用語の如きもヘルバルトによりて特殊の意義を與へられたるものも多きが故に。吾人は教育の本論に入るに先き立ちてヘルバルトの思想の梗概を述ぶるを以て適當なる順序なりと信ず。されば氏の教育に關する思想を略叙すべし。



ヘルバルト心理說梗概

(114)

ヘルバルトが教育の可能を説く所以のものは此の心理學說に基けり。兒童の心はその本質に於ては元來よりして善なるものあることなく、又惡なるものあることなく之を教育するの如何によりて決定すべきが故に教育は須要なるものなりとなせり。抑もヘルバルトは精神と云へる語に向つては如何なる意義を與へたるかを明かにするを要す。氏の意見は輓近の心理學者が一般に説くが如く心を以て吾人が直接に經驗する智情意諸状態の總和なり即ちかゝる一種の作用なりと認むるものにあらず。之に反して氏は純正哲學上の基礎を求め心的現象を以て純正哲學上の本體に關係するものとなせり。而して吾人の經驗の種々雜多なるに拘はらず。之を統合する所以のものは全く精神なるもの、單獨に存在するによれりと云へり。即ち精神を以て單獨不變の實在なりとなせり。而してこの精神なるものは自家を維持するの力を有し以て能く他によりて破壊せらるゝことを免れ。而して外來の各種の印象を受けてこゝに寫象を生ず。即ち寫象は外物の衝動の爲に生じたる精神の状態なりと謂ふべし。而してヘルバルトの所謂寫象は諸感覺の結合せる

もの即ち吾人の所謂知覺のみならず。知覺を構成するところの單純なる感覺をも含むなり。

かくしてこれらの寫象或は觀念は精神の内容を成せり。而して寫象は相結合し又は相制尅して意識の多樣なる状態を構成す。若し全く同一なる寫象或は觀念なるときは融合し。若し類似せるものなるときは同一なる部分は益々明瞭となり。若し全く相異なれる寫象或は觀念が來るときは悉く之を感覺す。此の如くにして根元的寫象よりして更に派生的寫象を生じ遂に種々發達して心の内容をなすものなり。要するに他の心理學者が心と云へる語を用ふると同じくヘルバルトは知識感情及び意志を包括して精神と云へるものなるを見る。然らば精神の獨立的存在は如何にして之を證すべきかヘルバルトは以爲く砂糖の白く、甘く、且つ重きは單に物理的作用及び生理的作用によりて起るものにあらずして。別に他の作用の存在せざるべからざるを示すに足れり。即ち身軀以外に更に精神と稱する存在ありて總合作用をなさしむるものなり。されば砂糖の場合に於ては視覺味覺及び觸覺の三を總合し始めて之を理會することを得るなりと。かくてヘルバルトはそ

(115)



の純正哲學上の意見と自家の見解とによりて精神はその本質にありては元來内容をも有するものにあらざれども之が身軀と結合せる時よりして内容を有することを説けり。換言すれば精神は神経系統の媒介によりて外界と互に相關係し心の内容は之に由て増加するものなることを唱へたり。

ヘルバルトの説くところに従へば凡そ教育なるものは一般に身軀の媒介によらざるべからず、而して吾人の感官はすべて心的生活に入るの門戸なり、吾人の心は感官を通じて入り來りたるものにあらずんば之を享有して内容となすものなきなり。例へば砂糖の白色甘味及び重量は感官の媒介を假りて得るところにしてこれらは感覺と稱す、而かもこれ實に本原的寫象に外ならざるなり、感官は各自各司さざるところを異にし、眼は光線を感覺し耳は音響を感覺するが如く各特殊の働らきをなすものなりとす。心の活動はこれら感官の印象を總合して砂糖の觀念を識得す。

物理的の刺戟は既に去りたる後にてもなほ之によりて生じたるどころの感覺は遺存す。ヘルバルトは之を名づけて寫象或は觀念と謂ふ、即ち感覺は本原的材料に

して此の如き單純なる寫象が相結合して複雑なる寫象をなす、之を要するに寫象は精神の内容を構成す、而して觀念には同一觀念と類似觀念とあり、同一觀念とは例へば今日ある馬を見、明日更に之を見るときは、この觀念は反復して經驗せるを以て一層明瞭となるべし、即ち同一なる觀念は融合して一の明瞭なる觀念を成す、若し之に反して諸觀念か同一なるものにあらずして相類似するものなるときはその全く同一なる部分は融合して益々明瞭となり、相異なれる部分は互ひに抑壓するものなり、例へば黒馬と白馬とを見るに同一なる元素即ち馬の觀念は明瞭となり他は互ひに相抑制せんとす。

抑も觀念は意識の舞臺を占領して浮沈するものなり、最も勢力あるものは意識界にあらはれ、然らざるものは抑壓せられて暗黒の裡に沈み、若し阻礙に遇ふときはその觀念は消失して全く沈没し終るなり、かくの如く觀念か動搖變化するは觀念の昇降作用によるものなりとす。ヘルバルトは之を説いて曰くある觀念が他の觀念の爲に抑壓せらるゝときは一時沈墜して意識の舞臺より消失すれども決して心以外に脱出したるものにあらざるを以てある機會に遭遇すれば再び上昇す、即



ち強は弱を制し弱は強に敵し遂に優者たる一の觀念が一時意識の舞臺を占領す。然して諸觀念は悉く靜止することなく動搖極まりなきが如くなれども、若し諸觀念の間に勢力ありて互ひに抑留するときは一時靜止の状態を取ることあるものなり。

觀念と觀念との聯合に就きてはヘルバルトは同時及び同處にて認められたるものは聯合することを擧げ又類似及び反對によりて諸觀念が互に喚起するものなることを認めたり。フェルキン曰くヘルバルトは英國心理學者の如く類似及び反對の二法則は接近法の下に屬し得べしとなすものゝ如し。要するに氏はこの二法則を以て緊要なりとはせざりしならむと、觀念するに二種あり。直接復起及び間接復起是なり。直接復起とは觀念が自ら意識の上にあはるゝを云ふ。而して吾人は曾て經驗によりて得たる觀念をそのまゝに復起するのみならず、知らず識らず變形したる觀念を復起することあり。間接復起とはある觀念が曾て之を結合せる他の觀念を意識の中に伴ひ來るを云ふ。即ち觀念が意識の上にあはれ來るところの事情が間接的なるものなり。

記憶とは實に觀念復起に外ならざるなり。ヘルバルトによれば記憶は誠實にして不變なる觀念復起にして始めて經驗したる時の觀念の状態及び順序を以て復起するを云ふ。記憶を分ちて三種となす。論理的記憶、頓智的記憶、機械的記憶是なり。論理的記憶は將に記憶せんとするところの材料の間に原因結果の關係を分別し或はその意義を明瞭にし秩序を立て、記憶するを云ふ。頓智的記憶とは人爲的のものにして本來は原因結果の關係又は他に何等の關係をも有せざるものを頓智を以て人爲的に關係を發見して之を記憶する際に利用するの便をなすものなり。機械的記憶は前の二者と異なり。論理及び頓智の孰れにもよること能はざるものは唯々反復して以て之を記憶するを云ふ。例へば文法上のある習慣によりて規定せらるゝところの法則の如き是の方法によりて記憶せざるを得ず。想像も亦觀念復起に相違なしと雖ども記憶とは異なりて必ずしも誠實なる復起たるを要せず。而かも妄想の如く全く機械的なるものにあらずして論理的關係を以て觀念の復起と聯合をなすものなり。

若し吾人が屢々類似せるものを知覺し又はかゝる知覺を復起するときは遂には



個々の具體的觀念よりして抽象的觀念を得るに至るべし。例へば圓形の葉又は他の種々の形狀を有せる草木の葉を見たるときは單に個々の葉に適合するところの觀念を得るのみならず、一般に葉に適合する抽象的觀念を得べし。即ち知らず識らず必らずしも要用ならざる種々の性質を排除し、一般に欠くべからざる同一なる諸般の性質を保持するに至らむ。さすればその結果は普遍的の觀念なるを得るなり。之を名つけて概念と云ふ。而して概念には心理的概念と論理的概念との別あり。例へば吾人が種々の犬を見ることがありとせんに、犬が有するところの種々の性質中特に明瞭となるものあらむ。吾人はかゝる數多の性質を以て通常犬の概念を構成するの要素となし居るものなり。かゝる種類の概念は心理的概念なり。然れども若し吾人が科學上より犬の概念を確定せんと欲するときは更に一層之を分解して動物學上必然欠くべからざるどころの事項のみを集めて之によりて犬の概念を構成するならむ。かゝる種類の概念を名づけて論理的概念と云ふ。之を要するに抽象し概括せんとするには先づ個々の具體的觀念を要することは明白なることなれば、ヘルバルトは之を以て先づ分拆教授を行ひたるものにして、ペスタロツ

チーが直覺より概括に及ぼすべしと云へるもこれと同主意なりと謂ふべし。而して諸般の觀念中種々の理論を構成する上に於て利用すべきものはなるべく速に意識の上に復起せられざるべからず。是故に教育者は諸般の觀念を錯綜して觀念群或は思想の團軀を作り容易に復起して必要に應む得る如き状態を作るを以て緊要なることなりとす。ヘルバルトの説によれば別在せる個々の觀念群を有するものはその品性薄弱にして確乎たる意志を有するものとなるを得ず。是の故に少年の精神を陶冶し諸部の關係聯絡を緻密ならしめ有害なるものを退け有益なるものを取るべき思想團を養成せざるべからずとせり。

夫れ事物を理解せんとするに當りては能く新觀念を融合するに足るべき舊觀念を有せざるべからず。例へば今半知半不知の事物にありてはその孰知せる部分は舊觀念の復起によりて容易に認容せられこれと聯絡せる半不知の部分も亦相伴ふて認容せらるゝなり。さればヘルバルトはこの融合の作用を名づけて認容作用 (Apperception) と云へり。即ち認容作用とは二個の類似せる觀念若くは觀念群の交渉によりて融合するの作用なりと云ふを得べし。この故に教育上は新觀念を見童



に授けんとするには先づ之に類似せる觀念を兒童の意識界に喚起せしむること  
 必要にして、從て教師は兒童の現在有するところの思想は果して如何なるものな  
 るかを明かに知ること肝要なりとす。蓋しヘルバルトの教授の極旨はこの點に存  
 し、彼の五段教授法の如きも之に憑依するものなること明かなり、而して吾人は認  
 容をして完全ならしめんと欲するときは認容即ち類化すべき點に向つて意識を  
 集注せしめ他の不用なる觀念を拒絶すること必要なり。ヘルバルトはかゝる意識  
 の集注を名けて注意と云へり。詳言すれば注意とは一觀念或は一觀念群が獨り意  
 識を占領し意識が全く之に向つて集注せる状態を云ふなり。かくて注意を分ちて  
 二種となせり。有意的注意及び無意的注意是なり。この二者の差別は意志の加はれ  
 るものと然らざるものによるなり。無意的注意は更に之を分ちて二種となし本  
 原的注意及び認容的注意とす。或は之を名づけて感覺的注意及び智力的注意と云  
 ふ。

有意的注意とは意志の働らきによりて自ら一定の觀念を把持し、すべての障礙を  
 排除して種々の關係ある觀念をこの一定の觀念に會同せしむるの作用なり。生徒  
 の無意的注意を有せざるものにありては教師は之を獎勵し、又は之を威嚇し、或は  
 之を責罰し、諸般の手段を用ゐて有意的注意を挑撥せしむるを要す。勿論教育者は  
 有意的注意を奮起せしむるを以て足れりとすべからざるものなること疑を容れ  
 ざるところなれども、生徒が無意的注意を惹起すに至るまではかゝる方法を採用  
 するの外他に良策を發見すること能はざるべし。さればヘルバルトは興味を惹起  
 し得べき學課は、之を講究するの初めに於て多少の困難あるも、決して恐るゝに足  
 らざること主張せるは、全く有意的注意を惹起さしめて次第に之を無意的注意  
 に變成せしめ得るを看破せるを以てなり。フェルキン氏によれば、ヘルバルトは有  
 意的注意を以て道德上意志を鍛鍊し克己力を養成するには直接なる價值あるも  
 のなることを認めたるが如しと云へり。

無意的注意は別に意志を運用せしむることなくして惹起されたる注意を云ふな  
 り。無意的注意に二種あり、感覺的注意は感覺的印象の強弱に關するものなり。例へ



は生徒が教室内に於て、専ら心を學事に傾け學課上の練習に他意なきに當りて、忽ち一發の砲聲を聞くことあらんか。生徒の思想は一時亂れて知らず、識らず、心を轉じ耳を側て、この砲聲を聞くことに向つて注意を奪はるゝに至らむ。これ感覺的なる無意的注意なり。而して此の如き注意は僅に一時のことにして忽ちに止むものなりとす。智力的注意とは感覺的印象の強弱に關せず、生徒の興味を奮起して巧みに之に注意せしむるものにして、その興味を惹起すべきものは吾人が知れる點と未だ知らざる點と混合宜しきを得たるところにあるなり。即ち半知半不知のものを提示し、その幾分は舊觀念によりて容易に認容せられ、他の部分は之に伴ふて注意認容せらるゝに至るなり。されば新刺戟に伴ひて舊觀念の起るや否やによりて發するところの注意なりと謂つべし。この智力的注意は教育上頗る須要なる作用にして新たなる事物が同化せられて思想界の成分となるに當りては必らず欠くべからざる要素なりとす。ヘルバルト曰く真正なる教師は主として智力的注意を惹起すべきことをつとめ又之を重んずと。要するに生徒が唯に注意せんと欲するのみにては明瞭に理會し自己の思想界を育成すること難く、須らく智力的注意を

保護し之を發成せしめ以て新舊觀念を結合せしむることをつとめざるべからず、これ教育上忽にすべからざるところなり。諸般の觀念は更に相互の關係によりて精神作用中感情と名づくる状態を生ずるものなり。種々の觀念は互ひに阻滯し又は壓抑し或は相互に結合して催進せんとす。ヘルバルトはかゝる觀念の阻滯及び催進によりて感情を生ずるものとせり。吾人の經驗に訴ふるも能くかゝる状態あるを知ることを得べし。今若しAなる觀念がBなる觀念によりて阻滯せらるゝことありとせんにこの反抗はこゝに一種の不快感を生ずべきなり。例へば今あることを想起せんとするに當りて之を想起すること能はざるときはその結果は不快の感情を生ずるか如し。而して若し他の觀念催進し來りて反抗する觀念を壓抑し次第にあることを想起するに至らばこの場合に於ては不快の感情は遂に一變して愉快なる感情となるなり。さすればある觀念に反抗する力の消滅する時に當りて快感を生ずるものなるを知るに足らむ。是故にヘルバルトは感情を以て意識を占領するところの觀念の阻滯或は催進の自覺なりとなせり。即ち阻滯は苦痛の感情を生じ、催進は快樂の感情を生ずるな



り。此の如く感情なるものは諸般の觀念の關係上より生ずるところの結果なりと主張するか故にヘルバルトの意見に従ふときは感情の陶冶は思想界の教育に基づくこと云はざるを得ず。これ氏の教育説を解するに當りて先づ注意を要するの點なりとす。

感情を分類するに當りては觀念の進行するところの形式とその内容の如何によりて之を區別す。一を形式的感情と云ひ他を性質的感情と稱す。形式的感情とは驚駭、疑惑、豫期等にして、性質的感情とは眞善美その他宗教に關する感情を云ふ。願望とは意志の初發なり。願望は現に得ざるものを得んとするものにしてその願望せらるゝところのものに關する觀念は最も強く且つ活潑なりとす。ヘルバルトによれば願望は感情と同じく諸般の觀念の交渉によるものなれば、若し吾人が觀念を有せざるものにありては到底そのものを願望すること能はざるなり。而してヘルバルトは願望と意志との關係を見ること甚だ重く、教育學上頗る注意を要するの事項となせり。氏は願望を以て吾人がある目的物に對して有する傾向にしてその中には必ず之に達すべしとするの豫期を含むものにあらずとなせり。されば願

望は必ずしも意志にあらず。然れども意志は願望を含むものなりと云ふべし。此の如くにしてヘルバルトは意志を説明して目的に達すべしとするの豫期を有するところの願望なりと云へり。是故に願望が意志に變ずるには吾人が得んと欲するところの目的物に實際達し得るを要せざれども、吾人がその目的物に達し得ることを認識するか又は思考するを要するなり。以上敘述せるが如くにして知情意は三にして而かも一なり。觀念がその根底となるものなるが故に、教育に於てはこの觀念を兒童に賦與すること必要なり。而して觀念を賦與することの如何はその人物を養成するの上に直接重大なる關係を有するや明かなりとす。此の如くにしてヘルバルトの心理説はその教育學の基礎たること明瞭なりと信ず。

ヘルバルト倫理説梗概

ヘルバルトがその一生の中に於て學術界に向つて貢獻するところ蓋し僅少にあらずるなり。哲學者としても又は心理學者としても或は倫理學者としても埋没すべからざるの功績を有することは疑ふべからざるの事實にして、殊に教育者とし



ての研究は非常なる價值を有するものなりとす。ストルムベル曰くヘルバルトは畢生の事業として教育を攻究せり。政事上よりして教育を考察せるものありてはフイヒテの如き人もあれども、哲學的に根本よりして教育のことを研究せしは實にヘルバルトその人あるのみと。而してヘルバルトの教育上の意見はその倫理説と密接なる關係を有するものなり。

抑もカントの思想とヘルバルトの見解とを比較するに一部分は相類似し一部分は差別あることを發見するを得べし。カントは實質的原理即ち經驗を基本とせるどころの原理は價值あるものにあらずとなし倫理道德の基礎は必ず形式的原理の上に立つものならざるべからずとなせり。此の如く倫理的原理は形式的ならざるべからずとするの點はヘルバルトとカントと相類似せるところなり。然れどもカントは義務の法則を設け之に一致するものは道德的にして之に適はざるものは不道德なりとなせり。而してこの義務の根本は理性にあり、吾人の意志は理性の支配を受けざるべからず。この理性の支配を受くるところの意志は即ち無上命令となる。この無上命令に従ふことは即ち義務となるなり。かくしてカントは道德を

以て經驗的の者となすを喜ばず。反つて之を先天的のものとなさんとせり。氏は意志を以て理性の支配を受けざるべからずとなすと雖ども亦意志の自由を説けり。この意志の自由は先天的なり。即ち先天的に良心の如きものゝ存することを認めたり。この良心なる者は超越的に又先天的に吾人に具はりて自由に活動すとせり。然るにヘルバルトはこの超越的良心を排斥せり。これカントとヘルバルトとの大に異なるどころなり。ヘルバルトは此の如く先天的良心の自由を排斥すれどもさりとして命運説を取る者にもあらず。カントの如く自由なる意志が先天的に存する者なりとせば教育を施すの餘地毫も存せざることゝなるべく、又命運説の如くにしても教育の餘地あることなし。何となれば吾人の命運が豫め一定せる者なりとせば如何に教育するも之を如何ともなし得べからざればなり。故にヘルバルトはかゝる意見を排斥して充分に教育の可能なることを認めたり。

ヘルバルトと雖ども一切の義務の觀念を認めざるにあらず。されども倫理上義務なきものを以て第二位を占むる者となせるなり。然らば第一位に立つべきものは如何。先づ教育を興へて智識を増加するときは義務の觀念は種々に變更を來すべ



(四〇)  
 く之れ尤も必要なることなりと謂ふべきなり。即ち養成の方法如何によりて道徳は如何様にも之を變ずべき結果を生ずるものとなせり。即ちヘルバルトは無上命令及び先天的自由を排斥したれども之に代ふるに五道念を以てせり。カントにありては「汝は將にかなすべし」と云へる無上命令を認めたれどもヘルバルトは五個の道念を立て之に調和一致するを以て善となせり。  
 フェルキン氏によれば古來倫理學の定義をなすものは或は人類品性の學なりとし、或は個人の有意的行爲に於て務むべきところのものを論ずの學なりとなす。而してヘルバルトは此の二者の意見を綜合し、倫理學は個人として又國家の一員として個人の有意的行爲に基づくところの人類品性の學なりとなすものなり。かくてヘルバルトは善意を以て絶對的價値を有するものとなし、その意志の善良と云へるは意志作用の性質に存ずとなせり。故にヘルバルトの説に従ふときは倫理的判斷を下すべきものは實際の行爲にあらずして意志にありとなし、實際行爲となりてあらはれたるところの多少によりて善の程度を決定せざるのみならず、行爲の價値は之を生起せしむるところの意志の如何によりて決定すべきとを主張したり。

然らば教育事業は如何なる關係を道徳に向つて有するか。ヘルバルトによれば智見に相應するところの意志を發達せしむるにあり。而して吾人の思想は智見及び意志の本源なることは氏の心理學說によりて明かなるところなり。この故に教育にありては思想を育成して道徳的意志を發達せしむることを要す。抑も吾人の動機に二種あり、私慾を計らんとするの動機と無私の動機是なり。已れに利ありや否やを考へ、之に由て起るところの行爲は幸福主義の甚だしきものなるが故に、その外觀の如何を問はず、道徳上價値なきものと云はざるを得ず。之に反して私慾を離れて發したる行爲は道徳的行爲なりとす。かくしてヘルバルトはカントが無上命令を以て道徳的基礎となせるに反對し、直覺的判斷を以て道徳の基礎となせり。氏が説くところに従へば直覺的判斷なるものは意志に獨立してその價値を決定するの力にして自ら命令を發することなく、又自ら要求を發することなし。意志が外にあらはれて行爲となると否とを論せず、之に向つて無意的に可否の判斷を與ふるものこれ即ち直覺的判斷なりとす。



吾人の意志は他人の意志に對して種々の關係を有す。その關係の如何によりて或は贊賞の判斷を生じ或は非難の判斷を生ず。而して贊賞の判斷を生ずべき種々の關係に就きて五個の實行的道念を形成す。これ所謂五道念これなり。今左にその五道念を列擧し逐次之を説明すべし。

(四二)

(一)内心の自由 (誠意)

(二)完全

(三)好意

(四)正義

(五)報償

(通義)

(公平)

智見明かなるものと雖とも必ずしもその意志強固なりと云ふべからず。例へば善とは何ぞやと云へることを明かにするもそれは唯に知識たるに止まり實行とは云ふべからず。吾人がある事物に關して意見或は知識を有することが必ずしもその實行をも包含するものにあらざること勿論なり。この故に倫理學者は必ずしも道德家ならず。法律學者は必ずしも正直潔白の人と云ふべきにあらざるなり。

之に反して智見と意志とが一致合一して相調和するに至れば道德上最も貴ぶべき價值を有するに至らむ。道德上最も善とするところのものを判別し之を實行することを内心の自由と云ふ。即ち誠心誠意善と信ずるところを行ふものなり。さればヘルバルトの所謂内心の自由とは善の善なるを知り好んでその指揮に従ふを云ふなり。恰も基督教に於て神の意志に従ふを以て完全なる生活なりと教ふるに同じ。學校に於て教育を受くる時代にありては生徒は未だ確實なる智見なきものにして教師の智見は能く生徒の智見に代はりてその意志の向ふ所を定めざるべからず。生徒の年齢増加しその知識も亦次第に發達するに至らば漸々生徒の自治に一任し得るに至らむ。

第二の道念たる完全の念とは意志それ自身の分量的關係なり。意志の強固にして統一なるこれ完全にして意志の十分に強度なる働らきをなすを云ふなり。かの薄志弱行にして爲すことなきに陥るを免かれしめ卓越せる事業をなすに至らしむるは意志の完全にあり。微弱にして偏倚なる意志を有するものゝ如きは到底大事業をなすに足らざること明かなるが故に生徒を養成して意志の完全に到達せし

(四三)



むるは教育者の常に怠たるべからざる所なり。内心の自由と完全との二つは一個人に存する意志に就きて説くところにして他の三個の道念は相異れる二個人の意志の關係に存するなり。

(四四)

第三道念たる好意の念とは個人が利害を顧みることなくしてその意志を他の一人又は多數人の意志或は幸福に供すること是なり。即ち他人の禍福に對して無我なる獻身に於てあらはるゝなり。換言すれば他人の意志を自己の意志中に斟酌することとなり。生存競争なるものは自然に行はるゝ所の法則にして人間は各自獨立せんが爲めに利己的に活動すれども、若し互に私利を營むに汲々として飽く所を知ることをなくんば互に衝突を起して到底調和すべからざるの逆境に陥るに至らむ。この私慾を制するものは實に好意の念にありとす。好意は如何なる場合に於ても善なり。故に人は常に好意を有せざるべからず。己所不欲勿施於人と云へるが如きも畢竟好意の表出に外ならざるなり。されば人は必らず惡意を去り好意を保つことをつとめざるべからず。世の殘忍刻薄の所業は皆好意を失へるに基づくものなり。

第四の道念たる正義の念とは二個以上の意志が一致して法となり以て紛争を禦くに外ならず。凡そ兩者の意志が同一物に向て之を得んと欲するや、全く兩立し難き時はこゝに兩者の抗争を起すべし。この時に當りて抗争を繼續すべきか。將た之を避くべきか。これ道德的批判によりて決定せらるゝ所に於て各その分を守りて相犯すところなきは善なり。正義は争訟なからしめんとするものなり。内心の自由を有する人にありては自ら抗争を判定しその分を守りて相犯すことなきを得れども、通常の人に於ては大抵第二者の意志に服従し之に由りて決定せらるゝこと多しとす。この判定の任に當るものは法律なり。社會に於て法律が制定せられ之に由て互に權利義務を全うするを得るは喜ぶべきことなれども、教育上に於ては兒童に向つて法律上の制裁は恐るべきものなることを説くよりは、むしろ道德の精神を明かにし、權利義務の關係を詳かにして、法律及び道德のいづれより云ふも、不道不義の人たることを免かれしむべし。ヘルバートは各人の所有するところのものには各人に屬すと云へる語を以て正義の準則となせり。されば各自定まりたる範圍と境界とを守りて之を破ることなきは正義の念に従ふものと謂ふべし。今好意

(四五)



と正義とを比較するに前者は積極的に道德上の價値を有すれども後者は消極的價値を有するに止まれり。故に好意はむしろ正義に比すれば一層重要なる位地を占むるなり。

(四六)

第五の道念たる報償の念は或は之を公平の念と云ひ、一の意志が他の意志に對して故意に利害を與ふるときはその賞罰として相當なる報償を受けざるべからざるを云ふなり。即ち人類間の禍福の公平なる平均に關するものなり。利他の行爲にありては利益を受けたるものが報償の責に任ずべきこと論を俟たず。かゝる利益に向つて報償せんとするの心を稱して報恩心と云ふ。若し他人に害を與ふるの行爲にありては他者に損害を與ふるにより従て之に相當するところの報償を受く。かゝる報償せんとするの心を稱して復讐心と云ふ。ヘルバルトは報償の準則を定めて、何人にも相當の報ありと云へり。復讐心にありては往々その報償は適度を失ひ易きを以てつとめて之を抑制すべく、又生徒は父母、教師、社會等に對して負ふところの恩は極めて深高なる所以を明かにし以て報恩の須要なるを知らざるべからず。教育に於ては大に報償の念を養成すべきなり。

以上述ぶるところの五個の道念は教育を施さんとするに當りて吾人の指針となすべきものにしてかゝる道德的概念に合し之に則りて終始違反することなければ有徳者と稱するを得べきなり。而して五道念の中に於て好意、正義及び公平の三者は實質的道念と稱するを得べく、慈愛、正直、公平の三徳に相應し完全の道念は此三徳の強度に關し、内心の自由はこれらに先立ちて存せざることにはフェルキン氏の説くところなるが、五道念を以て根本的なる實際的道念なりとせばかゝる見解は正當なりとす。若し五道念が結合するときにはこゝに德義の概念を生ず。ヘルバルトはこれら五道念の間に相當なる比例を保たしむることを必要なりとなせり。蓋し五道念が適當なる比例を保つときは秩序ある整然たる生活をなすを得るを以てなり。

ヘルバルトは五個の根本的道念よりして更に他の觀念を派生せしめたり。即ち根本的道念よりして之を實際の社會に應用せしめたり。法律上より之を云へば正義の道念は民法上の權利の觀念を生じ、公平の道念は刑法上の權利の觀念を生じ、好意の道念よりして社會に於ける各個人は互に社會全般の幸福と發達とを期望し、

(四七)



從て行政制度の觀念を生じ、内心の自由の觀念よりして理想的社會の觀念を生ず  
 となせり。宗教に關してはヘルバルトは小兒の宗教心を養ふことを重んぜり。然れ  
 ども宗教心をして完全に發達せしむるところの事情を備ふるものは學校におら  
 ずして家庭に存すとなせり。而して若し宗教的教授を施すこと頗多に過ぐるとき  
 は兒童をして神の觀念を厭はしむるに至ることあるはヘルバルトが避けんとし  
 たるどころなり。

(四八)

輓近に於ける教育學の狀況

凡そ科學の進歩は日に月に著るしく。若し新思想の潮流に向つて慧眼以て之に注  
 意することなくんば遂には全く現在の思想界と隔離し、自家の立脚地は確固たる  
 状態を失ひ從てその懷抱する所の信念は恰も夢を信ずると同様なる状態に陥る  
 に至らむ。苟も吾人々類の知識慾なる動機がその活動を止めざる間は、吾人は常に  
 真理の存する所を攻究せずして輕々に看過することなきなり。而して現今教育學  
 なるもの、真相を觀察し來れば諸般の科學中尤も幼稚なる状態にありと云はざ  
 るを得ず。むしろ教育學そのものは一個の科學として成立するや否やも亦未だ疑

問に屬するものなり。かくして教育學に關する思想界は紛亂の狀態にありて秩序  
 整然たる組織的知識を喜ぶものにとりては到底未だ充分に満足すべくもあらず。  
 世にはヘルバルト學派の如く科學的教育學と云へる名稱の下に傲然として一派  
 の學説を主張するものあり。曰く從來の教育學は科學的にあらず。凡俗的なり。無價  
 値なり。自家の唱道するところはこれ即ち科學的教育學なりと。何ぞ誇稱の言を弄  
 するの甚しきや。此の如きはこれ所謂羊頭を掲げて狗肉を賣るものと擇ぶところ  
 なきものと云ふべし。而して彼等が凡俗的なり。無價值なりとして罵倒せるもの、  
 中にも反つて頗る取るに足るべき意見の存するものあるを認むるを得るなり。抑  
 も千七百七十六年五月四日は如何なる運命の時なるか。古今を通じて一大教育家  
 と云へる名譽の稱號を興へられたるヨハン・フリードリッヒ・ヘルバルトは獨逸國  
 テルデンプルクに生れたり。氏の唱道せる教育説はこれぞヘルバルト派の學説と  
 して長く思想界を左右し、現今なほ思想界に於て一大勢力を有するものなりとす。  
 氏が教育學を唱道してよりこゝに百有餘年。その間決して短日月なりと云ふを得  
 ず。然るになほ氏の學説が勢力を占むる所以のものは蓋し偶然にあらざるなり。へ

(四九)



ルバルト以後種々の改革派は新たなる運動を計畫し教育學上の新組織を構成せんとしたるもの少しとせず。今これらの改革的運動は如何なりしか。その運動は果して有効なりしかを略述してヘルバルトの學説が廣く採用せられたる所以を明かにするを要す。

(一)ある學者は説をなして曰く。從來の教育學はその基礎に於て誤れり。何となれば從來の教育學は純然たる個人的教育學なりしが。現今に至りては更に新たなる教育學を要す。詳言すれば社會的教育學を要するなりと。然れども多くの著名なる教育學者にありては唯に兒童を個人的に見るに止まらず。之を社會的のものとして見ざるが如きものはあらず。假令ロツク、及びルウソ一の如きは主として私宅教師的教育學を論述せるを以て推測すれば兒童を以て重に個人として觀察したりと云ふを得べきも。而かも彼等と雖ども原理に於ては兒童を以て社會的のものなりと見ること知らざるにあらず。されば論者が嶄新なる卓見なるが如く唱道するところのものと雖ども。その實決して然るにあらずや明かなり。

(二)ある學者は説をなして曰はく。ペスタロッチーは思辨的に考察して動物の性質と

人間の性質との間には根本的の差別ありとなせり。然れども心身二種の現象は平行的のものにして人間と云ひ動物と云ひ。いづれとも身軀を具へ而かもその組織に根本的の差異の存するものにあざれば心の方面と雖ども亦根本的の區別あるべからず。されば心身平行を認め之を以て根本的の原則として教育學を構成せざるべからずと。然れども此の如き所説は決して新たなる發見と稱することを得ず。心身平行論の如きは既に教育學に於ては知られ居ることなり。又彼等のペスタロッチーに對する批難は事實を誤れり。

(三)ある學者は曰く。教育は概念の形成を以て始むべからず。衝動を精選することを以て始めとす。さすれば自ら正しき感覺と正しき記憶心象とを作るを得んと。然れどもこの説たる教育學者が既に知り居れる事項なるのみならず。實際に應用し居るものにあらずや。かゝる意見は教育學が果して如何なるものなるかを知らずして自己の專修し得たる知識のみによりて立論し此の如き説を出して以て新發見となせるものに過ぎず。

(四)ある學者は曰く。科學としての教育學は漸く現世紀に於て始めて建設せられた



り。而して吾人は之に由て何の得る所ありしかを明言すること能はずと。かゝる教育學を輕んずるの言はこれ畢竟現時に於ける不完全なる教育學のみを見て他を顧みざるによるのみ。又論者の如き教育學者は教育學を作るには先づ思辨的哲學を究むることを以て必要なりとし。かゝる哲學によりて人間の目的を確知する迄は吾人は一切教育學を建設することを得ずとなせり。然れども若し論者の意見の如くなりとせば獨り教育學のみならず如何なる科學も亦成立し難かるべし。吾人が恐るゝ所は形而上の思辨に由て吾人の確然たる見識を打破することは是なり。人間を以て眞に世界の根本的主義と合一し得るが如く考ふる所の思想が勢力を得んとするに至りては余はむしろ迷信的思想として排斥せんと欲す。

(五)ある學者は曰く。吾人は兒童心理學を研究しその指示する所に從て教育を施すべきものなりと。この意見たるや決して嶄新のものなりと稱するを得ざるべし。その方法に就て或はその精確なるの度に就て考察するときには到底同一なりと云ふを得ざれども既にコメニウス、ペスタロッチの如きも之を觀破したるものなり。況んやこのことたる教育の一方面に關する眞理を擧ぐるものにして未だこれのみ

を以て完全せる教育學上の意見なりとは云ひ難き所あり。

(六)ある教育學者は曰く。兒童をして唯に器械的に事物を學ばしむることなく心理的に之を領會せしめざるべからずと。この説たるや決して新思想と稱すべきものにあらずして陳套の言たるのみ。唯多少從來の用語に變化を加へたるのみ。

これら改革の意見は種々の學者によりて發表せられ辯難攻撃口頭沫を飛ばし筆端風を生ずるの趣きありしも、その成果に至りては遂に何等の得る所なくして止みたりき。否なむしろ確然たる改革の基礎さへも確立すること能はずして雲烟と一般全く消滅飛散の状態に終りたるなり。嗚呼改革の意氣昂然として他を顧みず天地草木盡く希望を以て滿々たるが如く感じたる改革論者の見解は全く去て夢の如く今は將に何れの處にか之を覓めむ。幾多の計畫は空しく水泡に歸し到底意の如くなる能はざるの境遇に到達せり。是に於てか多數の學者は落膽の餘再び「ヘルバルト」の學説を以て安全なる立脚地となすに至れり。是に於て彼等は單純なる實跡を信じ五個の道念と六種の興味を認め道德的品性の必要を唱へ監護、訓練及び教授を説き。自覺と統一、開化の階段と形式の階級、分解、總合、伴生、系統方法等を説



き而して彼等は自ら科學的教育學者なりと信ぜんとなせり。  
 教育學界は漸く「ヘルバルト」の學說を以て安全なる港となしこゝに錨を下さんと  
 するや忽ち一大波濤を起せり。嗚呼これ何等の奇現象ぞ。フリードリヒ・ヂッテス氏  
 は千八百二十九年九月二十三日獨逸國素遜州「イルフェルスクリューン」に生れ長  
 して「ライプツヒ」大學に學び後遂に漢都「ウィーン」市の高等師範學校長たりしが曾  
 て自家獨得の教育學を建設し「ヘルバルト」派の理論的に過ぐるを攻撃し大に實際  
 的に傾ける所說を公にせり。蓋し一の極端は他の極端を呼び起したるものにあら  
 ざるか。

教育學に關する非難と改革の意見とは世に公けにせられたるもの甚だ多しと雖  
 ども之に由て改良せられたる實蹟を擧ぐる能はざるは吾人の常に遺憾とする所  
 なり。かくして思想界は未だ紛亂の狀に陥りつゝあるなり。ヂッテス嘗て評論して  
 曰く。昔し希臘の神話に「プロトイリス」と稱する海神あり。彼は如何なる形にもなり得  
 る魔力を有せり。而して彼は日々その形を改む。この故に「プロトイリス」の眞形を認む  
 ること難し。之に加ふるに「プロトイリス」自身も亦如何なる形態を取るべきか。彼自身

も之を知らずと云ふ。改革又改革教育學の學說は遂にこの海神に類することなか  
 らんやと。然れども月は虧けぬとも盈ちんときあらむ。花は散りぬとも咲かむ。折あ  
 らむ。將來に於ける教育學の建設も豈に一縷の期望を存することなしと云はむや。  
 若し精密なる意義によりて現今科學と稱し得べきものを求むるときは蓋し數學  
 の外にかゝる資格を有するもの少なしと云ふも可なり。吾人の教育學に於けるも  
 亦現在にありて完全なる一個の科學として建設し得るとは云はず。唯かゝるもの  
 を構成し得るの傾向あるを示すを得ば之に由て満足を求め更に進んで之を完全  
 なる科學の域に進ましめんとするに在るのみ。

凡そ科學には種々ありて或は物質を論じ或は精神を論ずる等。科學によりて各そ  
 の取扱ふところの對象を異にせり。而してこれら諸般の科學は之を大別して二種  
 となすことを得べし。(一)説明的科學 (Explicative Science) (二)規範的科學 (Normative scie-  
 nce) 是なり。前者は總てその科學か取扱ふところの對象の狀態及び性質を説明す  
 るを以て目的とする者にして。假令へば動物學、植物學、生理學の如きものは是なり。然  
 るに後者は之と異なり。必らず規範を與ふるものにして「かくせざるべからず」とか。



「かくなすべき筈なり」とか云ふが如くに説くものにして、人事に關する學問は多くはこの種類の科學に屬す。或は之を理想的科學とも稱す。而して教育學は二者の中間に屬すべきか。思ふに教育學は教育に關する事項を記述し且つ之を説明するのみにあらず、教育上の規範を與へ之に従ひて實行せしむることを期するが故に、規範的科學ならざるべからず。

教育學と他の科學との關係に就きては、教育學は諸般の科學と密接なる關係を有すること廣しと云ふを得べし。殊に教育の方法を論究することに當りては諸種の科學に就きて知識を有するにあらずんば到底之を研究すること能はざるべし。而して教育學の原理の方面よりして之を云へば倫理學と心理學とは教育學の雙翼なり。通常教育學者の説く所によれば科學的教育學に於て、教育の目的を定むるものは倫理學にして、この目的に到達する方法を示すものは心理學なりとなせり。この思想は實にヘルバルトに始まれり。かの倫理心理の二科學によりて教育學を組織し、之をして一個の科學たるの位置に進ましめたるは全くヘルバルトの力なり。かくしてライオン氏の如きも理論的教育學を區分して教育の目的學及び教育の方法

學となし。前者は倫理學を以て基礎となし。後者は心理學を以て根據となすことを説けるは、ヘルバルトと同一轍に出るものと云ふべし。然れども吾人は之に對して往々非難の聲を聞く。曰く若しこの説の如くなるときは教育學なるものは畢竟倫理學及び心理學の混交せるものなるに止まり、別に一個獨立のものならざるの觀ありと。余を以て之を見るに教育學なるものは倫理學と心理學との混交にはあらざるなり。恰も水は酸素と水素との混交によりて生ずるにあらずしてその化合によりて成るが如く、教育學が一個の科學として成立せんには倫理と心理との混交にては不可なりとす。即ち化學上の用語を借用して云へば二者の化合によりて全く一個の新たなるものを構成せざるべからず。而して心理學は經驗的立論によりて研究せるものを採用し、且つ兒童心理學をも包含すべし。又倫理學及び心理學の外になほ衛生學をも加ふるの必要ありとす。何となれば教育は心身の二者を包含して行ふべきものにして、そのいづれか一に偏することは到底能はざることなるのみならず、不合理なることなるを以てなり。

教育の目的



(五八)

教育學は少年の教育を研究するの學なり。今教育の字源に付て考ふれば抽出の意義を有す。この抽出と云へることは抑も如何なる意義を有するか。ヘルバルトの説に従ふときは身軀を圓滿に發達せしむることは教育の真正なる意義にあらずして精神を圓滿に完成するを以て教育なりとなせり。さすれば抽出はヘルバルトの意見に従ふときは抽出とは精神に含有して未だ發達せざるものに對して刺戟を與へて之を抽出することゝなるべし。ある學者は心身に含有して未だ十分發達せざるものを刺戟し之を抽出すとなせり。この意見は教育と云へることの中に身軀に關することを包含せしめたるものなり。余は教育の語源より云はゞ單に精神に關することのみを指したるものなるを疑はずと雖ども、心身は平行して發達消長するものなるが故に既に一方を擧ぐれば他方は之に伴はざるを得ざるべし。或は云はん身軀の發達は畢竟精神を發達せしむるの條件たるに過ぎざるにあらずるかど。然れどもこれ既に心身の二者に向つて公平なる見解をなせるものにあらず。卑見によれば教育はあらゆる活動的傾向を圓成せしめんとするにありて存し。抽出は兒童の有するあらゆる活動的傾向を發達せしむるを云ふものなりとする

も可ならむ。而して教育と云へることが成立するには左の條件を備ふるを要す。

(一) 教育は人によりてのみ行はる。ローゼンクランツが人の人たるは人によりて教育せらるればなりと云へるはこの意義なり。教育者は心身共に一定の發達を遂げ能く教育を施すに適するの人ならざるべからず。

(二) 教育は兒童の上に及ぶべきものにして兒童そのものを目的物(對象)とす。而して兒童は陶冶せらるべき傾向あるを要す。それ科學的の意味にて教育と云はゞ教育は未だ獨立の域に進まざる少年を陶冶することに限るなり。

(三) 教育には一定の目的あるを要す。ある學者はこの目的を以て人類が普通一般になさねばならぬ者。即ち心身のすべての能力を圓滿に發達せしめ遂に道德的品性を完成するにありとなせり。然れどもこの點に關しては別に余の意見あり。それは後章に明かなり。

(四) 教育には一定の方案を立て、有意的に感化するを要するなり。吾人は教育的作用をして有効ならしめその結果の十分ならんことを望まば必らず適當に準備せられざるべからず。なるべく教育の勢力をして充分ならしめ他の勢力のた



めに誘惑せらるゝことを妨ぐるはこれ頗る須要なることなり。フイツが教育は育成せられ得べき他人の内面的生活上に及ぼす所の合式的作用なりと云へるはこの意に外ならざるなり。

上に説く所のものは教育の概念を明かにし以て一般的指導を與ふるに足れり。而してクルンが説く所の教育の可能は教育者が教育を實際上行ふに當りては先づその信念を形成するの基礎として承認すべき所のものにして、即ち(一)一定の教育法は必ず一定の結果を生じ、(二)精神現象は必ず一定の法則に従ふものなることを假定するにあり、然してこの假定たるや、他の科學の補助によりて説明することを得べきものなれども、教育學の範圍に於ては唯之を假用するのみにてその證明は之を他の科學に譲るものなり。

今や吾人は進んで教育の目的に就きて詳論せざるべからず、教育學の主とする所は教育に關する方法の研究にあるものなれども、方法なるものは目的定まりて後に立つべきものなること勿論なるを以て、先づ目的に關する研究をなすを要するなり。例へば山に登らんとし、或は水を涉らんと欲すれば、この目的に向つて方法が

攻究せらるゝに至るべきものにして、未だ目的に先立ちて存するところの方法なるものあるを見ず、既に教育の概念を明かにせばこゝに一般の指導を與ふるに足れども、なほ確定せる指導を與ふるの必要あるなり。教育の目的如何と云ふことは如何なる形狀に兒童を教育すべきかと云ふことなり。而かも吾人の研究せんと欲する所は如何なる教育の目的が正當なるかにあり、若し教育史を編きて古今の學者が主張せる所を見るに種々の目的を立てたり、吾人はこれらに對して批評的に之を評論し、而してなるべく正當なる目的を立てることを以て必要なりとす。これ吾人教育學研究の任に當らんとする者が第一歩に於てなさざるべからざる所なるべし。

古代の希臘及び羅馬に於ては國家の爲めに有用なる人物を作らんとし、中世紀にありては現世よりもむしろ未來の世界を貴び、個人又は國家のために計るよりはむしろ教會の利益のためにするを以て目的となせり。宗教改革者として有名なるルーテル(Luther)の如き又はコメニウス(Comenius)の如きは神を以て教育の目的となせり。然れどもかゝる宗教的見解を科學上の事項に混入せんとするは不合理な



ることなり。教育なるものが所謂宗教的教育なるもの、外に成立することなくんばかゝる見解を立つるも敢て不可なることなかるべしと雖ども、吾人は一個の科學として教育學を構成せんとするに當りてはかゝる思想を首肯すること能はざるなりルウソト(Rousseau)は社會を離れて自然のままに成育せしむるを以て教育の目的となしたるが實に現今の如く複雑なる社會に生存せんと欲するに當りてかゝる教育を受くるが如くんば到底生存し能はざるべく又吾人は開化的人類が生活を營みつゝある間に於て原始的人類を教育せざるべからざる必要を認むること難く畢竟一個の空想と評するも可なるべしと思はる。ロック(Locke)は社會に立ちて實益を致すを以て教育の目的となせり。換言すれば世に處するの準備をなすを主とするものなり。此の如きはこれ果して吾人の終極の理想となすに足るか。これ未だ俄かに首肯すべからざるものにあらざや。パセドウ(Pasedow)は兒童の幸福を以て目的となせり。然れどもロックに與へたる批評は之をパセドウにも適用し得べきにあらざるか。ペスタロツチ(Pestalozzi)は人間の天賦のあらゆる能力を開發するを以て目的となせり。かのヂーステルウエツク(Diesbarweg)氏もこの主意

を大成して人間の天稟と勢力との齊等的發達即ち心身兩者の調和的發達をなさるべからずとなせり。ライン氏はかゝる説を評して教育の形式的目的なりとし、形式的なる教育の目的は教育者を益すること少なしと云へり。此の如くにしてこの最高なる教育の目的は倫理學の研究によりて得らるべしと論ぜり。これ實にヘルバルトの思想なり。ヘルバルトは教育の唯一の目的を以て道徳にありとなせり。何となれば道徳なるものは人道の最高目的にして従て教育の最高目的として認めらるべきものなりと。この思想は能くカントの説く所と一致せり。ライン氏はかゝる教育説によりて教育せられたる兒童が社會に於ける價値は如何なるかを論じて曰く、社會に於ける身邊の環象を見れば決して理想の見解によりてのみ規定せらるゝにあらざして往々物質的見解を下さるゝことあるを知らむ。而かも教育せられたるものはこの主我的潮流の間に立ちて屹然として動かす。善良なる意見と意志とによりて一般の主我的潮流に反抗し之を抑壓せんと試むるはこれ決して無益なりと云ふべからざることは瞭然として明かなる所なり。吾人は人類をして最高なる目的に到達せしめざるべからず、かの單に社會に於



ける有用のみを以て主眼となし。或は最大数の幸福を以て目的となすが如きはむしろ高尚なる目的にあらず。社會に於ける多數人が力を盡くし方便を用ゐてかゝる卑近なる目的に向つて進むときは、こゝに競争を以てこれ事とし互ひに全力を集注して勝利を占めんことを希望し、これが爲めに道義は衰頽し物質上の快樂を以て無上の快樂となし遂に社會の破滅を招くことを免れざるべし。さればこの社會をして高尚なる目的に向つて到達せんとする公衆の結合たらしめんとすると必要なりとすと。

然れども人道の最高目的は移して以て之を教育の目的となすを得るや否や。又所謂人道の最高目的なるものは果して如何なるか。これ一大問題なりと云はざるを得ず。されば如上の意見に對しては余が後に述ぶるところによりて之が評論をなし得べしと信ず。かのヘルバート派に反對の位置に立てるアイッテス氏は在來の諸説が或は狹隘に過ぎ或は廣漠に失するを難じ、且つ教育の目的とするところの理想は多くは純然たる形式に過ぎざるを以てその實質を詳に確定するの必要ありとなし。更に自己の意見を述べて曰く、教育の主とする所は人性の全軀を尋常に

發達せしむるにあり。即ち健全にして且つ修練を経たる身軀、知識に富み思想をめぐらし得る智性、道義、純潔にして實行の力強き意志、快活にして美妙を味ふべき感情を尋常に發達せしむるにあるなりと。而して教育の目的は唯一にあらずして多種なるべく、而かもこの多種の中にてある一を主要なるものとして他のものを不急なりとなすべからず。教育にありては人生終局の目的を實現せんとするにあらずして少年を養成しこの實現に向つて準備せんとするにありとなせり。氏の説くところはむしろ實際的に傾けるを見るべし。以上叙述し來れるところによりて諸學派の教育の目的を知るを得べく。又之を比較してその意見の異なるを察するを得べし。谷本氏は將來の教育學に於て教育の目的を述べ左の表を作られたり。





而して氏は之を以て形式及び材料の二者に重きを置きて教育の目的を立てたり  
 となせり。然り教育の目的を形式又は材料のいづれにも偏することなくして説く  
 の點は固より同意を表する所なれども上に擧ぐるが如きは單に教育の目的なる  
 もの、内容を列擧し之を記述したるに過ぎず。なほ一層統一的なるを望むの感な  
 き能はず。殊にかゝる意見は國家主義を基礎となせる教育學なるを以て理論上國  
 家主義なるもの、成立を認めざるを得ず。而してこのことたるや學説としては一  
 個の研究を要する問題なりとす。抑も國家的教育學は國家主義によりて説を立て  
 個人は國家に向つて絶對的に服従すべしとなすものなり。然れども個人は何故に  
 絶對的に國家に服従せざるべからざるか。或る論者は曰く、國家は強者なり。故に個  
 人は之に服従せざるべからずと。若しこの説の如くにして、國家は強者なるが故に  
 服従すべしとなすときは、個人にして強き者があらはれたることあらんには國家  
 に反抗して之を壓服するも可なりとするか。果してかゝる立論をなし得べきもの  
 ならば、善惡の差別は強弱の競争の結果として發生するものにして、最初より善惡  
 の標準なるもの存することなかるべし。然れどもかゝる見解は不合理として否定

せざるを得ず。或る論者は説をなして曰く、個人の國家に服従するは習慣によりて  
 起れるものなり。故に個人は習慣に従ひて國家に服従すべしと。この説も亦その根  
 底に於て薄弱なりと云ふべし。吾人は單に習慣なりと云へる理由を以て國家に服  
 従するに足らず。且つ假令古來よりの習慣にもせよ、正當なる理由の存するなく、而  
 かも當時の世よりして害ありと認むべきものあらば之を排斥し更に之を改良す  
 るを憚かるべきにあらざらざるべし。ある論者は曰く、吾人は過去の歴史によりて國家に服従  
 せざるべからず。吾人の祖先よりして今日に至るまで服従し來れる國家に對して  
 はかゝる歴史的事實によりて將來と雖どもなほ服従せざるべからざるものなり  
 と。この意見は我が國の如き國體と歴史とを有する國民に於ては適合し得る説な  
 れども一般に行はれ得る理論にはあらざるべし。思ふに世界に於てかゝる歴史を  
 有する國家は殆んど我が國の外にはなしと云ふも可なり。されば論者の説くこと  
 ろを以て普通なる學理となすこと能はざるべしと信ず。  
 夫れ讀て歴史上の事實を顧みれば古來より世に大人物と云はるゝ人士はその懷  
 抱するところの理想或は目的を實現せんが爲めに國家と衝突せるもの少なから



ず。吾人は國家と衝突するの故を以てこれらの大人物を不道德なりとは云はざるなり。かの孔子の如き、耶蘇の如き、又はソクラテスの如き自己の理想によりて當時の社會を改良し益々之を發達せしめんことを期望し、遂には國家と衝突するの形跡を留むるに至れり。然れども吾人はこれらの人物を以て不道德なりとは思惟せざるなり。勿論國家の理想にして個人の理想よりも高尚なるものなるときは個人は國家に服従すべきは當然なり。されども以上に擧げたる場合の如きは個人の理想が反つて國家の理想に一步を進めたる場合多し。或は個人と國家との衝突は一時的のものにして法律の改修せられたる結果として、國家と個人との理想の一致するときはその衝突は消滅すべしと云ふものあり。然れども國家の法律はある個人が懷抱せる理想が公衆一般によりて正當として承認せられ、一般の社會的勢力を有するに至りて、始めて法律の形をとりてあらはるゝものなれば、ある個人の理想は常に國家の法律よりも少なくとも一步を進み居ることは疑ふべからざることにあらずや。さすれば個人が國家に絶對的に服従することは法律的事となれども、あながち全然道德的なりと速断すべからず。實に國家は偉大なる人物の道德

的理想によりて進歩せしめらるゝなり。若し個人が國家に服従すべきは法律的にして道德的にあらず。個人の思想は決して國家の爲めに自由を失ふものにあらずとせば、所謂國家的教育學なるものゝ基礎は強固なるものにあらずと思はるゝなり。而かも何故に吾人は國家に絶對的服従をなさざるべからざるかと云へる問題の説明は未だ國家主義論者の説くところのみにては充分なる満足をなすこと能はざるを覺ゆるなり。かく國家的教育學の基礎に就きては疑問を抱くと雖ども、若し之を以て現時に於ける教育上の論策なりと云はば、吾人は敢て之を否定せんとするものにあらず。即ち現今に於ける世界の趨勢を考へ我が國家の維持と發達とを期せざるべからずとして思惟するときは、かゝる論策を立つるは固より不可なしとなすものなれども、學理或は學說として之を主張せんとすることを欲せざるなり。而かも亦かゝる主張を以て不合理なりと信ずるなり。

古より今に至るまで教育の目的に就きては學者各その説を異にすること上來叙述せるが如くなり。吾人は能く諸大家の意見を熟考して、如何なる點が是にして如何なる點が非なるかを判断するを要す。蓋し教育の目的は既にかゝる爭論の存す



(七〇)

る所なれば余は自らこの問題に關して盡く究明し得たりと云ふを得ず。然れども多少余の思ふところを述べて參考となさんと欲するなり。

凡そ教育の目的は理想的ならざるべからずとするも、理想には二種あるべし。即ち之に到達すべき方法の備はれる理想と、未だ充分に之に到達する方法を具備せざるものとなり。而して吾人は理想のいづれの種類にもせよ、空想と區別して考へざるべからず。空想は經驗を基とせるものにあらざして、經驗的知識の範圍を超越しをるものにして、従つて之に到達すべき方法を欠き居るなり。然るに理想は經驗的基礎を有するを以て、假令之に到達する方法に就きては充分に明瞭なる思想を有することなきも、空想と同一視すべからざるなり。所謂空想なるものは、單に一種の望みたるに止まれども、理想に於ては之に異なり。假令明瞭に之を實現する方法を詳かにすることなき場合に於ても、之に向つて進まんとする第一歩の方法は知り得べしとするの意識を有するに相違なし。今教育の目的を説かんとするに當りては、かゝる理想の種類が存在することに就きて、讀者諸君の注意を乞はんとす。而して教育の目的には理想的のもの、實際的のものどありて、理想の種類如何

によりてかゝる區別を生ずるものなるべしと思はるゝなり。教育哲學に於ける教育の目的と實際的教育學に於ける教育の目的とは自ら差別ありとす。詳言すれば教育哲學者としての教育の目的は理論的にして、之には必らずしも到達するの充分明瞭なる方法を具備するを要せず。然るに教育者としての教育の目的は之を實際に施さるべかりざるが故に、必ず之に到達すべき充分なる方法を備ふるを要するなり。今上に述ぶるところを表出すれば左の如し。

教育の目的  
 理論的目的 || 高尚 || 教育哲學に於ける目的  
 實際的目的 || 卑近 || 實際的教育學に於ける目的

而して實際的目的と理論的目的との關係は密接なるものにして、理論的目的に達するには必らずや實際的目的に到達し、而して後になほ進んで次第に理論的目的に近づくなり。恰も倫理學に於て實際上の倫理の理想と理論上の倫理の理想との關係と同様なりと云ふを得べし。故に實際的目的は理論的目的と何等の關係もなきものにはあらずして、前者は後者に向つて進むべき段階をなすと謂ひて可なり。學説としては理論的のものを取るべく、實際上に於ては實際的目的を取るを以



て適當なりとす。

人或は教育の目的を論ずるの至難なるを歎じて他に一條の道を發見し之によりて立論せんとするものあり。即ち教育の理論的目的或は絶對的目的は到底立つること能はずとなすなり。何となればある時に於て絶對的目的なりとして認めたるものも知識の進むに従ひて次第に變じ來りて遂には從來の絶對的目的と異なりたるものを形成するに至るべければなりと。かくしてかゝる論者は吾人々類の進歩すべき法則を發見して之に従ふべしとなすなり。吾人はかゝる人類進歩の法則を發見して之に適合し得るやうになすの點は固より之を否定せんとするものにあらずと雖ども論者が教育の絶對的目的を立つることに向つて反對せる批評は同一の論法によりて論者自身の上に適用せられ得るにあらずや。即ち論者の所謂法則とても當時の吾人の知識より云ひて不合理ならずと認むるものを立つることたるに過ぎずとす。

既に論述せるが如くにして教育の目的に就きて更にその論歩を進むるところあらんとす。抑も教育の目的は教育者の目的なるか。將た被教育者の目的なるか。所謂

教育の目的なるものは被教育者の目的にはあらずして教育者が教育の事業を實行するに當りて有すべき目的なり。されば教育の目的は教育者の有するものなれば如何なる被教育者もこの目的によりて教育され得べきものたらざるべからず。若し被教育者の方面よりして云ふときは被教育者は人生の目的に向つて自ら進みつゝありと云はんのみ。而して既に述べたるが如く教育の目的には實際的目的と理論的目的とありて前者は國家的のものにして國家と名つくる有機組織の一分子として人間を取扱ふものなり。故に所謂國家主義の教育學が説くところのものは此の側面に於ける教育の目的を明かにせりと云ふも可なり。後者即ち理論的目的は人間を以て世界の一分子又は人類の一分子として取扱ふものなれば之を實際的目的に比すれば一般のものと稱するを得べし。今教育學の原理の上より教育の目的を論ずるに當りてはかゝる一般のものを主張せざるべからず。何となれば學理學説として唱道するところのものは人類一般を廣く眼中に置き、て説くところのものにあらずんば勢ひ云ふ所狭きに失するは瞭然として明かなるを以てなり。



今や吾人は教育目的の内容は如何なるかを論述するの機會に到達したり。而して之を説くに當りては二様に説明し得べしと信ず。(一)作用の方面よりして論述するもの。(二)結果の上よりして論述するもの是なり。先づ作用の方面より説きたる教育目的の内容を叙述すべし。

凡そ動物は一般に自己の生命を保持することをつとめざるものなきなり。されば下等動物より高等動物に至るまで生命保存を目的として進行しつゝあること明かなりとす。人類にありても未だ野蠻の時代にありては如何なる人物を作るなど云ふが如き高尚なる思想を懐抱するにあらず。唯兒童を養護して之が生命保存を計り之を以て父母たる者の義務責任を全うせりと考へたるなり。これ教育の第一歩にしてかゝる時代にありては専ら身軀の方面のみに關したるなり。次に人智漸く進み來りては他のものを自己の生存に利用するを以て必要なることゝなせり。かくてこの時代にありては實利主義にして兒童の教育は職業技術を教育し自己の事業を補助せしめんとするにありたり。而して人智次第に進歩するに及んで精神を教育するの必要を感じ來れり。この時代にありては特別に教育者と名づく

る専門家と教育を施すべき教育所をも定むるに至れり。これ今日の所謂教育に近づきたるものなり。而していつれの國に於ても僧侶が教育のことを兼ね。宗教は元來精神に關係深きものなるが故に。教育の如き精神に關係せるものにして。而かも神聖なる事業は正當に彼等の手に屬すべきものと考へられたり。されば専門家としての教育者は時勢の如何によりて一時行はれざりし間にありても。教育は依然として僧侶の手によりて繼續せられ國民一般にその誘導によりて知的の發達をなし得たるを見れば。如何に僧侶は教育の歴史上効績多かりしかを知るに足らむ。元來教育なるものは家庭に於て父母が司どるべきものなれども。自己の都合上遂に専門家の教育者に教育の權利の一部を依托し。引き續きて僧侶の時代にても僧侶に之を依托したるに過ぎざれば。教育のことを他人に委ねたればとて。必らずしも不可なりと評すべきにはあらざるべし。然れども僧侶が教育のことを兼ねるに當りて起るところの弊害は。教育と自己の本職たる宗教とを混和して之を兒童に授け知らず識らず兒童を宗教的に教育するにあり。若し國家そのものゝ勢力強き場合には教育の權は國家が之を左右し。教育事業を監督し決して他者の自由と



なることあらず。かゝる時代に於ては國家的觀念は頗る強く抱かるゝならむ。然れども以上述べたるが如きは皆學理學說より出でたるにあらずして、實際の必要より起りたるものなり。故にかゝる教育にありては學說上の根據を有することなし。之に由りて後世の所謂實利主義或は國家主義と比較するときは、表面上は全く同一なるが如きも、その實相を見るときは、學說上の根據の有無によりて著るしき相違ありと云ふを得べし。而して假令學說上の基礎を有するものと雖ども最初は人間そのものに關する研究及び人間と他物との關係を研究し盡くせるものにあらず。學術の進歩によりて種々の方面より研究の歩を進むることゝなりてより以來、教育の目的を立つるにも頗る確實なる學理を主張し得ることゝはなれり。實に輓近進化學說を基礎として教育の目的を説かんとするものゝ如きは、作用の方面より教育の目的を説けるものゝ中最も有力なる意見なりとす。今この説を敘述して作用の方面より説くところの教育の目的を明かにせんと欲す。

凡そ萬物には高等なるものと劣等なるものとありてその劣等なるものよりして次第に高等なるものに進み行くを進化と稱し、萬物皆進化せざるものなしとは、進

化論者の説くところなり。而して如何なるものを指して高等なりと云ふべきか。吾人は分化の進みたる複雑なるものを以て高等なりとなす。即ち外界の狀態に適應し得る様に分化せるものを高等なりとなすなり。若しこの分化をなすことなくば生存競争上遂に滅亡せざるを得ざるなり。人間に就きて之を云へば、初め人類とても勢力あるものにあらず。むしろ今日より云へば劣等なるものが大に跋扈せるが如しとは地質學者の證明する所なり。その後人類は次第に進化し大に分化をなすに至り、獨り身軀のみならず精神上の分化も大に行はれて遂に万物の靈と稱せらるゝに至れり。而して教育なるものはかゝる分化を助くる事業なり。この分化は如何なる程度まで進むものなるかは、今日よりして豫め知ること能はずと雖ども、外界の狀況に適應し益々圓滿なるに至るべきは明かなる事實なり。勿論あらゆるものが一般に分化すと云はんには、例へば人間の精神作用中害惡に關係ある念慮感情の如きも分化發達するも可なるかと云へる疑問も起るべけれど、之には制限あることにて、吾人々類の共同生活に害を及ぼすものは抑止すべく、然らざるものゝみ分化發達せしむべきなり。何となれば若し吾人々類の共同生活を害するも



のなりせば吾人の目的を成就するに反對するものたるべきは固より明かなるところなればなり。此の如くにして教育の目的を作用の上よりして云へば、人間の全軀即ち身心の分化を出來得るだけ充分ならしむるにあるなり。而してこの結果如何なる人物が出來べきかと云へば、知の働くところは即ち眞情の働らくところは即ち美意の働くところ即ち善と云ふが如き圓滿なる人物となるなり。

抑も吾人は如何に分化すべきか。進化論者は現在の状態にありて必要なだけ境遇に順應するやうに分化すべしと説くべし。然れども此の如くに必要に應じて分化すべしと云ふのみにてはあまりに漠然たるものにて吾人の精神に對してはあまり勢力を有し日常の行爲を律する程の權威あるものとは思はれざるなり。吾人にては進化論者が云ふところの教育の目的を作用上より説明することは敢て誤謬なりとして否定せんとするにはあらず。されども畢竟かゝる説は實際問題に遭遇して吾人の迷ふところを決定するに足らざるべしと思はるゝなり。詳言すれば吾人は能く境遇又はその場合に適合せるの處置を取り得ると云ふが如きことは如何にして知り得べきか。余は果して適應せりや否やは反つて實行の後知

り得るところにして、始めより之を判別し得べしと思はれざるなり。

若し結果の方面よりして教育の目的を明かにせんと欲せば、教育なるものは社會の維持及び發達に必要な人物を作るにありと云ふを得べし。時代により又は邦土によりてその當時の社會の維持及び發達を助くるに適當なる人物の種類は種々異なることありと雖も、概してこれを云へば過去の文明の結果を傳へ而かもなほ一段の進歩發達をなし得べき人物を作るにありと云ふことを得るなり。此の如きはこれ吾人々類の將に責任として爲さるべからざることなるのみならず、必要上より云ふも亦甚だ望ましきことと云はざるを得ず。

以上敘述し來れるが如くにして、古より教育學者が甲論乙駁互ひに教育上の目的を異にして各自その意見を唱道すと雖ども、若し教育の目的なるものを分析して之を攻究するときは、すべての論者は各教育の目的なるものゝある方面に重きを置きてその説を立てたるを知るべく完全なる教育の目的は更に一段の高尙なる批評的攻究によりて認知し得るものなるを見るべし。吾人は既に教育の目的に就きてその一般を攻究し得たるを以て更に他の問題を研究するの時機に到達せり



と信ず、即ち一步を進めて教育の方法に就きて述ぶるところあらんと欲す。

(10)

### 教育の事業

教育の目的を定むることの必要及び教育の目的は如何なるものなるか等の問題に就ては既に詳論せる所にて明かなりとす、然らば人間をしてこの目的に到達せしめんとするには如何なる方法を取るべきかを攻究せざるべからず、されば教育學は一方より見れば科學なれども他の一方より之を見れば技術なり、理論の方面より之を云へば教育學にして實際の方面より之を云へば教育術なり、その目的は共に子弟を教育するにあり、フイヒテ曰く若し人間を左右せん、すれば唯に人間に説くのみを以て足れりとすべからず、即ち人間を造ることを要す、詳言すれば彼をして欲せしめんとするもの、外に決して他を欲することなからしめざるべからずと、而して教育者は自由に被教育者の心を育成することを得れば教育の尤も幸となす所なれども、古語に如何なる木片を以てするも神像を彫刻し得べしと思ふことなかれと云へることありて、教育の勢力を過大視することを戒むるに足れり、教育の可能及びその範圍等に就きては之を心理學の研究せる所に從ひて考

察せざるべからず。

教育の事業に關しては英國及び米國の流儀にては智育、德育、及び躰育の三を唱道し又獨逸にてもある學者は教授、訓練、及び養護の三を立てたり、ヘルバルトは教授、訓練、及び管理の三を説けり、余は教育の事業を以て、ライン氏の説く所に從ひて教育の事業を分ちて教授及び教導となし更に教授を教授通論、教授各論となし又教導を訓練、管理、養護となさんと欲す。

### 教授

教授とは通常の解釋に従ふときは意識的に且つ具案的に知識及び技能を賦與するの事業なり、抑も教授は管理の如く兒童の外部の言行に關するものにあらざ、又訓練の如く兒童の意志の陶冶に關するものにもあらず、兒童の思想界を形成し以て之を教育せんとするにあり。

それ教授の原則を説かんには暫らく歴史に徴して古今の教育學者が原則として列舉せる所のものを考察せざるべからず、先づ希臘羅馬の時代に就きて考ふるに俗言にして而かも教育上の原則となし得べきものあり、その外當時の學者にして

(11)



教育若くは教授に關する意見を出せしもの少なからず、今尤も人口に膾炙する所を擧げ以て古代に於ける教育思想の一斑を窺はむ。即ち

- (一) 健全なる精神は健全なる身軀に宿る。
- (二) 教育の目的は學校にあらざり。人生なり。
- (三) 訓誡の道は長く實例の途は短くして且つ有力なり。
- (四) 變化は興味を生ず。
- (五) 吾人は人間なり。人間に關するものは吾人に關係せざるなし。
- (六) 漸次に進むべし。

吾人はこれらに就きてその意義と教育上の價值とを考察せば自ら當時に於ける教育の如何を知るを得べし。中世は暗黒時代にして特に説明するの要なし、近世に於て先づ記すべきものは、コメニウスなり。氏は自然に則るを以て教育の最高原理となしこの原理よりして教授上の一切の原則を導きたり、曰く技術は自然を模倣するの外に一もなすところなし、兒童の教育に従事するは恰も醫師の病を治すると同じく自然を發揚せしむべく之を抑制すべからずと、然れども氏が所謂自然と

云へる語の意義は明瞭ならざるものあり、ニーマイエル氏は教授に二重の目的あることを説けり、一は兒童が有する自然の能力を練習によりて強くし以てある精神上の活動又は動作の上にあらはさしめ、之を現はすにもなるべく外力の助を借ること少からしむるを云ふ、一は廣くしては人類の爲めに狭くしては一家一業の爲めに利益を計らしむるを云ふ、氏は之を以て教授上の一般原則となせり、シユワルツ氏は兒童をして精神的獨立を得せしめんとなし、教授の法則を消極的及び積極的の二方面より説きたり、ヂーステルウエツヒ氏は教授の原則を列擧するに先だち注意して曰く吾人はこれらの原則を排列せんが爲めには教授作用を規定する所の元素即ち對象を考へざるべからず、即ち教授の元素たる主軀即ち生徒と教授の客軀即ち科目、外部の關係及び教師等に就きて考察せざるべからずと、余は教授の原則を詳述するに當りて先づ教授の目的を説きしかして之に及ぼさんと欲す。

「ライオン」氏説きて曰く「カント」に従ふときは人間の常式的育成は道德を改良するを以て始めんとすべからず、むしろ先づ思想の法を改造し且つ品性の基礎をなすを



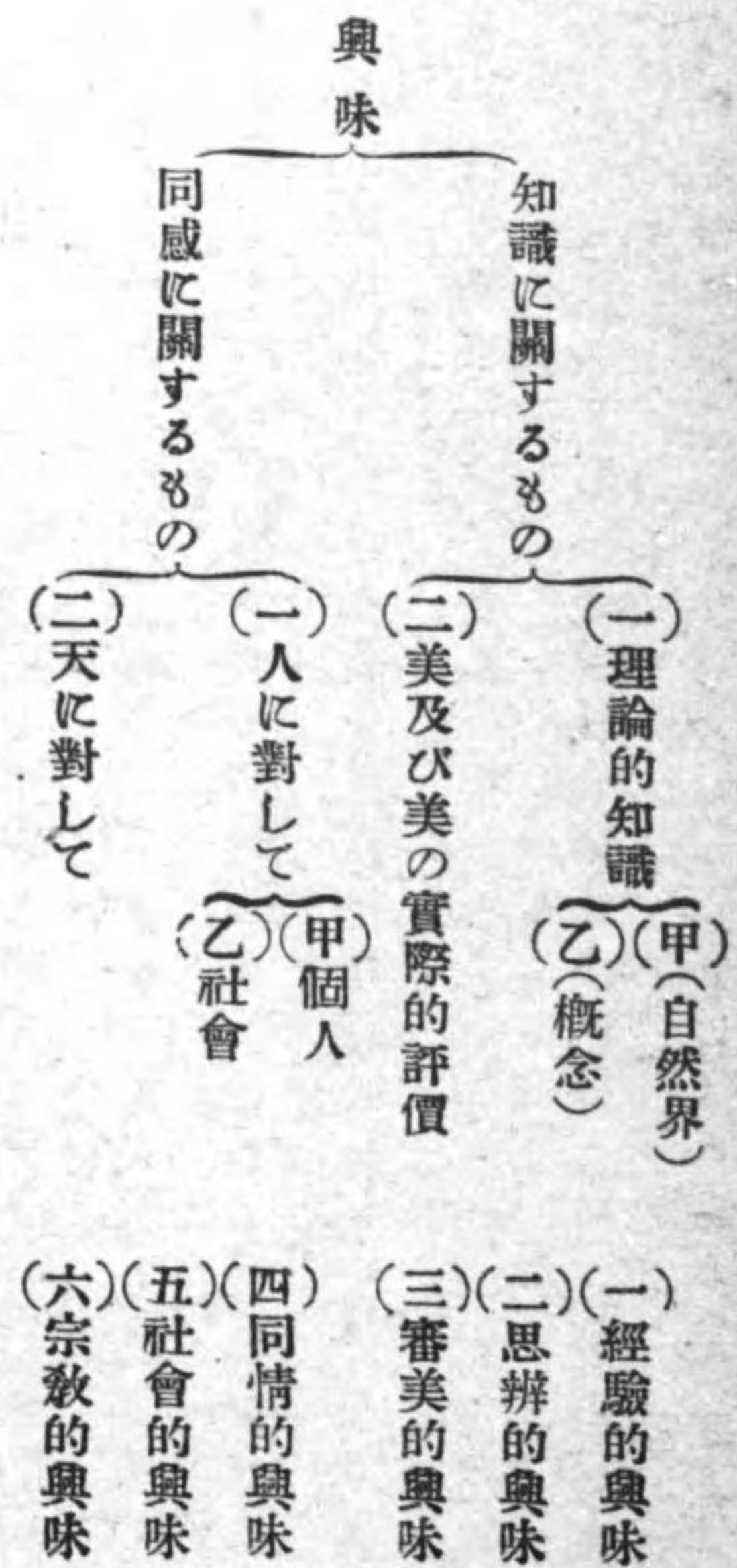
(八四)

以て始めとすと、然れば即ち「ヘルバルト」の唱道する所は能く之に一致するものにあらずや、人間の價値は知にあらずしてむしろ意志に基づくものなりとせば教授の目的は直接に品性育成の目的に關係を有す教育的教授が與ふる所の諸般の知能は道義的品性を育成するの用をなさざるべからずと、かくして教授の目的は即ち興味によりて思想界を意志に育成するにありとなせり、この興味と云へることは如何なる意義を有するか、「ウィッフェル」氏曰く興味なる語は二様の意義に用ひらる、一は生徒をして教科の材料をなるべく容易に了解せしむるために教授の面白からんことを要することは是なり、即ち生徒の腦中に教科の材料の印象を與へんとする目的を以てその手段として之に對する興味を起さしむるなり、之を領受的興味と云ふ、一は進求的興味と云へる意義を有し例へば航海に關することを教ふるときは生徒は航海者となりたしと願望を起すに至るが如きを云ふ、換言すれば、その物に意あり、「その事を好む」そのものゝ爲めに心を奪はると云ふが如き意味なり、「ヘルバルト」派の用ふる所は實にこの第二種の意義なり、而して「ライオン」氏は説て曰く興味は單に一方にのみ偏するときはその結果として人となりも亦一方に傾ける人とならむ、この故に興味は多方ならざるべからず、多方の興味は之を概括すれば六種の興味なり、之を大別して二類となす、知識の興味及び同感の興味、即ちこれなり。

知識の興味は客觀の多様なるに従ひてその理會及び觀察に關するものと、客觀相互の關係に就ての知識及びその思辨的觀察に關するものと美と善との標準に従て客觀を判斷することに關するものとあり、第一を経験的興味と云ひ第二を思辨的興味と云ひ第三を審美的興味と云ふ。

同感の興味は有心的のものとの交際に關係す、吾人は他人の禍福に就てその人の状態位置に自己を假置して雜多の同情を成立せしむるものと、この感情の上には社會と云へる關係に就て考へ多數の人に福利を與へ又は禍害を致すものに向ひて同感を有するものと、人類全般の運命は到底人力の及ぶ所にあらずして自己の勢力を以て左右し得べきものにあらずとなし同感に加ふるに畏懼と希望とを以てするものとあり、第一は同情的興味と云ひ、第二は社會的興味と云ひ、第三は宗教的興味と云ふ、今之を表出すれば左の如し。





「ライオン」氏曰く教授の目的は多方の知識の生産にあらざしてむしろ多方興味の生産にあり、勿論被教育者の知識及び技能が後來實際生活にとりて必要なること明かなれどもこの實用如何を顧みることか主位に立つべからず、被教育者の心に善の觀念が主權を有せんことを希望すべきなり、是を以て教授は意志に與ふるに道德的方向を以てせざるべからずと、かくして氏は結論して左の如く云へり。

(第一) 教授は徹底的の多方の永久の興味を被教育者に起すべし。

(第二) 教授は道德的宗教的興味に必要な強度を確實に與ふべし、且つこの故に

(第三) 品性ある人物となるべき發達の基礎として意識の統一を確かむべし。余は思ふに多方の興味を起さしめんとするとは固より可なりと雖も、教授の目的は多方的なる知識の生産にあらざして、寧ろ多方的なる興味の生産にありとするに至りては、如何なる場合にも絶對的にかく斷言し得るや否やは疑問なるべし。例へば専門的教育の如きはかゝる説の行はれ得べきものとは思はれず、普通教育のみに關してかく論ずることは適切ならむと信ず。而してなほこゝに吾人の攻究すべき所にもは假令の少年にとりても興味を惹き起さしむるの外に、知識及び同感そのものか大に要用なる補助を與ふることなきか。將來に於て教育學說を新に建設せんとするものは深くこの點に注意するを要す。

吾人の攻究するところによれば、精神に關しては終極的に知情意の圓滿なる平等的發達を期せんと欲するなり。從て智そのものに於ても價値を認めんと欲す、而して吾人は自然主義及び文藝主義の二者に就きて熟考するを要するものなり。凡そ一切の生活はある條件の上に立ち、一定不變の理法に従ふものにして、人類もまた



(八八)  
この理法を免るゝこと能はず。故に人苟も生活を營み幸福なる目的に向ひて到達せんと欲せば先づ生活の條件を明かにし、その作用を計り、自然の理法を察してその支配する所に従はざるべからず。古人既にこの點に着目して自然に適合して生活すべき訓戒を立てたり。然るにこの説に従はんとするには然らず。自然は如何なるものたるかを考察せざるべからず。而して教授上の自然主義にありては人間殊に教授せらるべき兒童の自然性に適合すべしとするものにして、彼等の遺傳性又は既に發現せるところの状態に應じ、充分に之を發達せしめ、其活動を樂ましむるにありとなせり。

「ペスタロッチ曰く人類の發達に於ける自然の途は一定不變なり。この故に善良なる教授法には二途あることなし。即ち善良なる教授は永久不變なる自然的理法の上に確立せるものにして、人間の自然性に存する所の發育の理法に従ふにあらずんば、教育上の技術又は真正なる教授法を案出し難かるべし」と、ペテク氏も亦曰く、自然の能く人類に服従するは唯人類か豫む自然に服従する場合に限るものなり。而して一切の技術は必らずしも自然に反抗するものにあらず。自然と協同する

によりて始めて勢力ありと。又文藝主義によれば、文藝とは一切の社會的現象に關するものにして、衣食住より手業、工藝、倫理、政治、社會的分業、科學、技術、宗教に至るまでを包含し、教授は文藝に適合し、その材料は文藝の所藏に依り、その理想は文藝の發達を期せざるべからずと。自然主義には理想なく、目的なし、之を與ふるものは文藝主義なり、然れども後者と雖ども、自然を離れ若くは之に反することを得ず。加ふるに文藝主義の立つるところの理想の可否は更に之を攻究するを要す。概言するに吾人の云はんと欲するところは確然たる主義を立て、諸説を包含し得るもの、即ち換言すればなるべく完全に近きものを建説せんことを求むるにあり。ドイツテス氏は嘗て自然的原理と文藝的原理との結合を唱道し、國民學校に於ける教授の方術として左の八則を擧げたり。今參考のために之を引用すべし。

- (一) 教授は確實なるべし。
- (二) 教授は應用的なるべし。
- (三) 教授は兒童の自動力を鍛鍊せしむべし。
- (四) 教授は兒童の自然性及び把束力に適合すべきものとす。



- (五) 教授は多面的なるべし。
  - (六) 教授は恒久的なるべし。
  - (七) 教授は統一的なるべし。
  - (八) 教授の形式は兒童の性質及び科目の性質に適合せしむべし。
- 要するに吾人は教授の目的は多方的興味を振起するを期し知情意の圓滿なる平等的發達を求むるにありと云はん。而して教授の方術に至りては、ディッテス氏の説く所に従ふは穩當なりと信ずるなり。
- 既に教授の目的を明らかにせば、次ぎには、如何なる材料を以て少年の精神に供へ、之を教授すべきか。何を教授して果して能くこの目的に適合すべきか。これ教授學の劈頭に於て攻究するを要する問題にして、教授材料の撰擇は教育的教授の一大要務なりとす。若し宗教に重きを置くものならんには、宗教上に必要なる聖書、經典等の如き宗教思想を育成するに欠くべからざる教材を撰擇するに躊躇せざるべし。若し實利主義或は實際主義の人ならんには、社會に於ける生活を營む上に就きて、必要なるものを選擇するならむ。若し國家主義を唱道する人ならんには、完全な

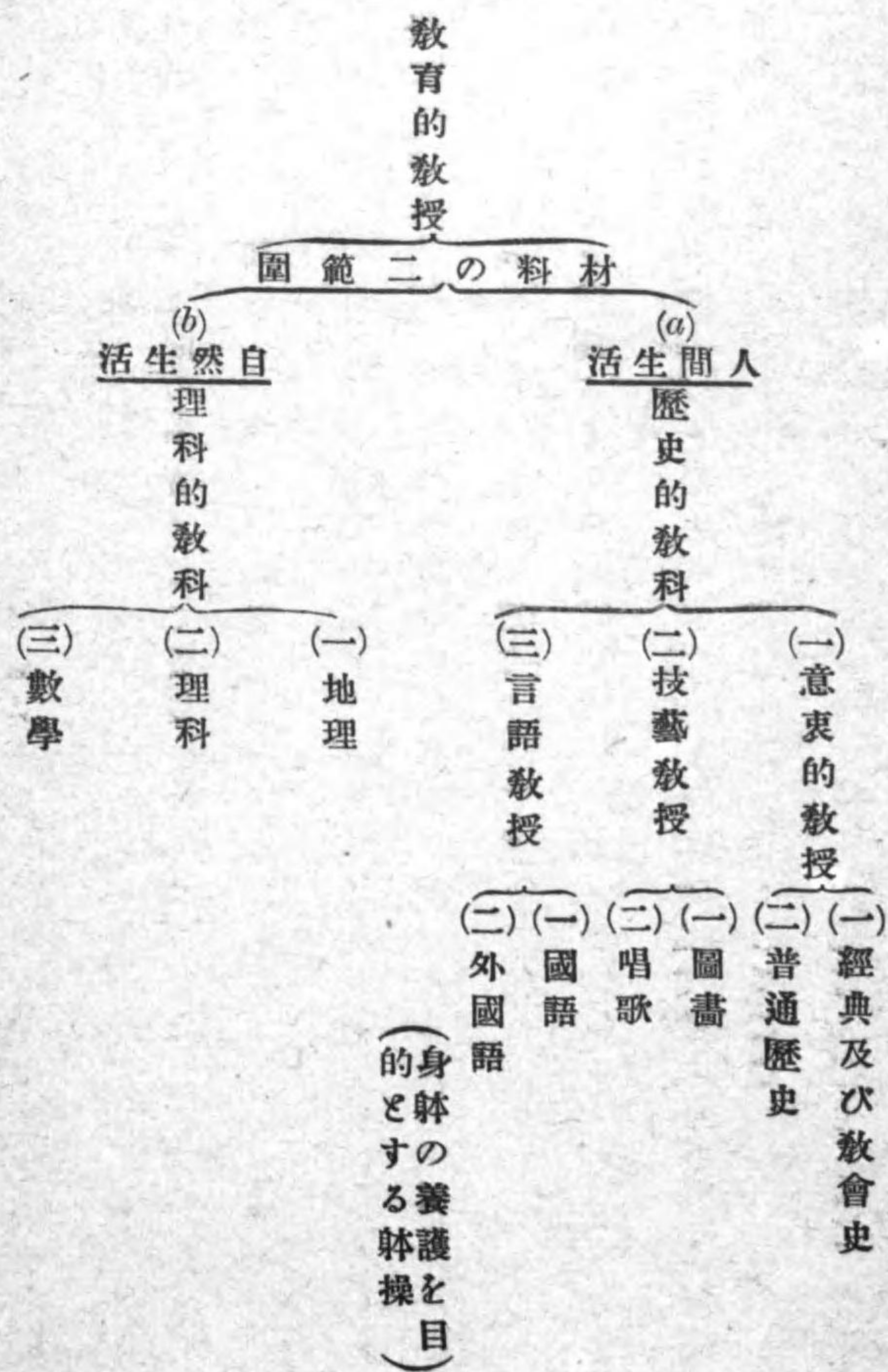
る國民を作るに足るべき材料を撰擇するに汲々たるものあらむ。若し教科の必要に重きを置かば諸般の教科中凡て吾人の精神開發に關係あるものは盡く之を網羅して餘すところなきを願ふなるべし。

改進的「ヘルバート」派の學者として最後にあらはれたる「ライン」氏は、「チャー」氏の考案にも改善を加へ、この學派の教育上の學理を大成して、益々之を擴張せんことをつとめたり。「ライン」氏曰く、生徒の興味を惹起し、之を留連し得べきものは唯教授の材料なるのみと。而して氏は教育材料の撰擇に就きて詳論せり。今其の要點を左に適出すべし。氏曰く教授の材料を選擇するに當りて第一の條件となすべきは、兒童の理會力が時々發達する所の段階に相應するやうに材料を選擇することにして、かくなせば兒童の興味を徹底的に且つ永續的に惹き起すことを得べきなり。第二の條件となるべきは、被教育者が道德的の人物として業務を營むべき地位を、自ら發見することを得せしめんがためにその國人の現時の開化を觀察し、被教育者を發見することを得せしむることをつとむべきこと。第三の條件となすべきは國人開化の進歩を、原始より今日に至るまで順次追跡して、各材料を兒童



の類化段階に適合せしめ以て教育的教授の材料となすべきなりと而してライオン氏撰擇の教授材料を擧ぐれば左の如し。

(九二)



米國に於ては千八百九十五年に於て十五人の調査委員を設けて、教授材料の撰擇に關する標準を決定したるが、其結果によれば教材は兒童の自然の發達に適合し順次に進歩し得るやう、論理的の秩序あるを要し、其學科は能く諸般の事項に通じて遺すところなく包含するを要し、又心意の點より云ふも諸般の心的作用を悉く發達せしめ得るものにして、偏頗なる心的傾向を作らざるの準備あるを要し、又その教科はその社會に就きて識見を有するやう、社會の文明に關する事項を解釋し得るものを選び教科をその社會と關係せしむるを要すとせり。

之を要するに教授の材料を選擇するに當りては、兒童の理解し易きものにして、而かも國民現時の開化の状態を知らしむるに足るものならざるべからざること、一般に疑ひを容るゝ能はざるところなり、而して一個人の發達は短時期を以て人類の發達の段階を繰返すものにして、一個人の發達に於ける一段階は人類の發達に於ける一段階と相應するが故に、人類發達の事跡を適當に選擇して教授の材料となすときは、兒童にとりて最も了解し易きのみならず、又能く國民の開化に就きて知らしむるを得べきなり、是に於てか開化史的段階の教材を構成するに至れり。

(九三)



即ち「チャーチ」氏は人類の發達段階を八に區分したり、今試みに之を擧ぐれば左の如し。

(九四)

- (一) 兒童期に於ける人類。
  - (二) 人類の奮起する時代。
  - (三) 族長の時代。
  - (四) 民族の勇士時代。
  - (五) 君主政及び王政時代。
  - (六) 基督及びひその靈が民族に入り來れる時代。
  - (七) 基督の靈が民族に傳達せる時代。
  - (八) 地上の天國。
- 等にしてその歴史的材料を八學年に配當すること左の如し。

- (一) 童話。
- (二) ろびんそん物語。
- (三) 族長の歴史。

(四) いすらんえろの法官時代。

(五) 同王政時代。

(六) 耶蘇の傳記。

(七) 使徒の傳記。

(八) 宗教革命史。

而して「ライオン」氏はなほ之に國史を加へ國民的發達を示さんとしたるは注意すべきことなりとす。即ち氏の著國民學校教授の理論及び實際によりて「ライオン」氏の案を擧ぐれば。

- (第一學年) ぐりむ作童話の中十二篇。
- (第二學年) ろびんそん物語。
- (第三學年) 宗教史中「あぶらはむ」の「かなん」に來りしより「じよせふ」の死まで。及び「ちゆーりんげる」の口碑。
- (第四學年) 宗教史中「もぜす」の生るゝより「そろもん」の死まで。及び「にゆーべるげん」の歌。

(九五)



(第五學年) 宗教史中耶蘇の誕生より、ばぶちすと、よはねの死まで。

(第六學年) 宗教史中耶蘇昇天まで、民族大移轉、帝政及び法王政、中世、るゝどるふ、ふをん、はぶすぶるぐ。

(第七學年) 宗教史中原始教會使徒、ばうろ、米國發見、世界最初の周航、宗教革命時

代史、三十年戰爭史。

(第八學年) 宗教史中、るうてる、傳及び聖教問答、ふれでりつく、大王、自由戰爭、獨逸帝國再興。

若し我が國の小學校令を參照せば、小學校は兒童身軀の發達に留意して道德教育、及び國民教育の基礎、並に其生活に必須なる普通の知識、技能を授くるを以て本旨とす、さすれば教授材料選擇の要件は之を參考せざるべからず。

既に被教育者に授くべき教授材料の種類を選擇せば、次ぎにこれらの教科を如何に配列統合すべきかを研究せざるべからず、教授の材料の統合に就きては、秩序なき雜多のものを避けて秩序あるものを構成せんとするにあり、即ち種々の教科は互ひに相待つて統合せられざるべからずとなす、これ「ヘルバルト」派の唱道する所

なり、特に「チャラー」「ライン」に至りて中心湊合の説をなし、以て諸小學科の統一を完成せんとせり、「ライン」氏はこの統合に向つて二個の要求を擧げたり。

(一) 倫理學的的要求。

(二) 心理學的的要求。

倫理學的的要求に於ては教育者をして被教育者の心の諸般の作用を凝集せしめ、その結合によりて勢力ある効果を生せしむることを要求す、若し被教育者の心の働きを統合せしむることなくんば、道德的品性なるものは到底構成せられ得へしと望むこと能はざればなり、而して心理的的要求に於ては意識の統一は品性を作るべき根本的基礎なるを示し、教授はこの基礎を確立せんとすることを要求す、即ち錯雜せる觀念を同時に意識の中に與ふるときは、少年の精神の統合作用はかゝる多様の觀念を結合すること能はざるに至らむと、

教授の學科を統一するの必要は既に此の如くなれども、その方法に至りては種々の議論あり、ある學者は學科減却法を主張し、當時の時勢及び生活上の必要に訴へて、無用のものを去り必用なるものゝ上に統一せんとす、然れども吾人の憂ふると



（九八）  
 ころは、かゝる方法に従ふときは統一と云へる目的を達し得るも、多方面のもの、中に統一すると云ふことはなし能はざるべし、「コメニウス」が拉典語學校にて用ゐたるは階段法なり。即ち教科を聯續せしめ、一學科を一學年或は半學年間主要學科となし、以て思想の錯亂を避くるものなり。「コメニウス」の立てたる案を擧ぐれば、

- 第一學年 文典
- 第二學年 物理
- 第三學年 數學
- 第四學年 倫理
- 第五學年 論理
- 第六學年 修辭

是なり。然れども此の如き教育の結果として、思想界は果して統一せられ得るか。疑はしきことなり。リンドナル氏の如きは彙類的統合法を取れり。これは諸般の教科中その性質の近似せるものを集めて一團となし、而してその相互の間には連絡をつけしめ、次第に各教科をして有機的全體を形成すべしとなすなり。かくして「チ

ラー」及び「ライソ」の一派は中心湊合説を唱へたり。「ライソ」曰く各學科の不調和は少年の精神に輸入せらるべからず。これ思想界の統一を破るものなればなり。而して教授の諸學科中直接に教育の目的を達せしむべき學科は第一位を占むべきものなり。而して吾人は若し教育の最高目的に着目すれば諸般の學科は教育學的地位に従て自ら秩然たる整列をなすべきなり。これ諸般の學科は價值に輕重ありと云ふの謂ひにあらざして少年の品性を育成するに當りて之を助くべき正當なる地位に就きて論ずるものなれば従て諸學科も平等に顧慮して多方興味を得しむること勿論なり。然して感情的教科を中心となすべきなりと。

教授材料の處置には一定の關節を設くるを要す。教授材料の處置とは教師が教授せんとするところの材料を生徒の前に提出し、實際に教授すべき方法を云ふなり。吾人の心は一定の法則によりて働らくものにして、吾人の理會は段階を経て漸々新たなる事物を心に融合するものなり。されば吾人はその段階に應じて教授の運用を施さざるべからず。是に於てか一般に五段の形式的段階を履むに至れり。その所謂五段なるものを擧ぐれば、



- 第一段 豫備
- 第二段 提示
- 第三段 聯結
- 第四段 統括
- 第五段 應用

是なりすべて新たなる事項を正當に了解せしめんと欲せば、必らずや舊觀念の助けを要するものなり。經驗の少なき兒童にとりては先づ大體何を話さるゝかに就きて目的を豫告せられざるべからず。之に由て兒童は他のことを排除して新觀念を受納するに容易ならしむるなり。而して兒童の有する舊觀念は往々不明瞭なるものあるが故に、よろしく之を整理して新觀念と連結せしむるやうに明確ならしむるを要す。その方法は種々ありて生徒に向て問答を試み、或は前日の課業を復習し、或は緣故ある圖書器物を示す等適宜の處置をなすを得べし。かゝる段階を名づけて豫備と稱す。

提示とは兒童に向て新事物を提出するを云ふ。すべて順序を欠くときは精神をして過勞せしめ且つ錯雜ならしむるを以て。先づ材料に次第順序を立て、兒童の年齢の異なるを教授材料の種類とによりて提示の形式を異にすべし。例へば下級生に修身を授けんとするときは繪畫肖像によりて談話し、上級の生徒には格言又は理由を主として講述し、地理の如きは談話しつゝ、圖書を示し、物理學科の如きは實驗しつゝ説明するが如し。

聯結とは新觀念と舊觀念とを比較してその異同を辨ぜしめ、又は因を探り果を求めその關係を明らかならしめ、以て新舊觀念を聯合せしむるを云ふ。即ち思想界に聯絡關係を附して統一せしめ變化自在應用巧妙なるの活識に富ましめざるべからず。而して關係なきことにては強ひて聯合せしむるか如きは其の弊害に陥れるものなりとす。

統括とは第三段の聯結に於て比較攻究したる結果、その要點が明瞭にせられたるものを集合して、一の系統を生じたるものを一括して精神の確實なる所有たらしむるにあり。即ち聯合の階段に於て稍抽象的に進みたる觀念を全く具體的より純然たる抽象的觀念となし之を統合せしむるなり。而してこの段にありては概念を



作り之を言語にて發表し或は文章にあらはさしむべし。  
 應用とは既に學び得たるところを以て他の之と類似せる事項に適用するを云ふ。  
 即ち知れるところを實際に運用するを云ふなり。例へば二に一を加ふれば三とな  
 ることを授けたる後に於て二圓と一圓とを加ふれば三圓となることを知らしむ  
 るが如し。

若し教師が交際教室に於て生徒に接し教育のことを司さざるに當りては教授の  
 法式は如何にすべきかを決定せざるべからず。通常この法式を分て三種となす。(一)  
 講義的法式。(二)問答的法式。(三)會話的法式これなり。講義的法式にありては教師が講  
 話をなし兒童をして聽かしむる場合あり。或は教師のなせるところを兒童をして  
 模倣せしむるもの。教師が全く機械的に兒童に授るものもあり。問答的法式にあり  
 ては問答によりて復習をなすものあり。或は問答によりて兒童の知識を檢察する  
 ものあり。或は開發的に問答によりて兒童の知識を廣むるものあり。會話的法式に  
 ありては兒童と教師と互ひに對話するものなり。小學校にありては問答的法式及  
 び會話的法式によるを以て適當なりとす。何となれば講義的法式にのみよるとき

は勢ひ注入することのみに偏するの恐れあり。之に反して問答的法式及び會話的  
 法式にありては能く兒童を知り以て教授をなすの便ありとす。

教授各論の本務とする所のものは教授汎論の基礎たる主義が諸般の學科の形成  
 上に與ふる所の効力を示すにあり。若し諸般の學科が各固有の進路を取るときは  
 之に雜駁となり方途の一致は望むべくもあらず。人若し科學に注目するのみに  
 して少年の心理作用を顧みることなくんばこれ決して少年を教育すと稱すべか  
 らず。少年を教育せんと欲するものはよろしくその心理作用を以て基礎となさ  
 るべからず。而して教授汎論にありては少年の教授を教育的に形成し得べき一般  
 の事情を示し以て各學科の進路を規定すべき主義を示せり。此の如くにして教授  
 各論にありてはこの原則を各種の材料上に應用するものなればその外觀より之  
 を云へば一見異なる所あるが如きもその本體に至りては依然として變ずること  
 なきなり。今茲に教授各論を詳細に敘述することを略し唯小學校教則大綱により  
 て各學科の要旨を擧げてこの篇を終るべし。

修身科は教育に關する勅語の旨趣に基き、兒童の良心を啓培して其徳性を涵養し、



人道實踐の方法を授くるを以て要旨とす。

讀書及作文は普通の言語並に日常須知の文字、文句、文章の讀み方綴り方及意義を知らしめ、適當なる言語及字句を用ひて正確に思想を表彰する能力を養ひ、兼ねて知徳を啓發するを以て要旨とす。

習字科は文字の書き方を知らしめ、運筆に習熟せしむるを以て要旨とす。

算術科は日常の計算に習熟せしめ、兼ねて思想を精密にし、傍ら生業上有益なる知識を與ふるを以て要旨とす。

體操は身體の生長を均齊にして健康ならしめ、精神を快活にして剛毅ならしめ、兼ねて規律を守る習慣を養ふを以て要旨とす。

日本地理及外國地理は日本の地理及外國地理の主要を授けて、人民の生活に關する重要な事項を理解せしめ、兼ねて愛國の精神を養ふを以て要旨とす。

日本歴史は本邦國體の主要を知らしめて國民たる志操を養ふを以て要旨とす。

理科は通常の天然物及現象の觀察を精密にし、其相互及人生に對する關係の主要を理解せしめ、兼ねて天然物を愛する心を養ふを以て要旨とす。

圖書科は眼及手を練習して通常の形體を看取し、正しく之を書く能力を養ひ、兼ねて意匠を練り、形體の美を辨知せしむるを以て要旨とす。

唱歌科は耳及發聲器を練習して容易き歌曲を歌ふことを得しめ、兼ねて音樂の美を辨知せしめ、徳性を涵養するを以て要旨とす。

手工科は眼及手を練習して簡易なる物品を製作する能力を養ひ、勤勞を好む習慣を長するを以て要旨とす。

教 導

訓 練

「ヘルバルト」派中「ライン」氏は教導を分ちて訓練及び管理の二となせり。今この説に従ひて叙述すべし。ライン氏は簡明に二者の差別を述べたり。曰く訓練は主として教導の內面的條規を包含し、管理は主として教導の外面的條規を包含す。前者は將來を期し、後者は現在に關す。前者は心情の上に働らきて品性を育成せしめ、後者は學校に要する外面的秩序を整へんとす。

「ヘルバルト」派の説く所に従へば訓練は興味を變じて意志行爲となし、教授を助け



てその効果を完成すとなせり。教授にありては教師と生徒との外に教授の材料と云へる第三者あれども訓練にては生徒が直ちに目的物となるなり又管理は必らず服従せざるべからざる威力なれども訓練は道徳的の奨励にして生徒をして之に従はしめんことを期するは勿論のことなれども之を強制するものにあらず、リソドナル氏曰く訓練は刺戟となり或は抑制となり或は奨励となり或は束縛を與ふるものとなりてその形式一ならずと雖ども決して種々の手段の集合に過ぎざるものと見るべからず。反つて一個の連絡ある感化作用なりと而して訓練の尤も多くあらはるゝは教師と生徒とが親しく交際する場合にして或は之を許可し或は之を拒否し。或は之に示例、教訓、賛成、反抗、賞讃、非難、監視、助成等を與へ。有害なる感情を防ぎ心情の平靜を保ち善良なる心の萌芽を扶植すべし。而して境遇は人を教育するの方便となるを以て之を利用すべく。殊に教育者が被教育者の人物に關して及ぼすべき影響は頗る大なるものあるによりて教育者は深く心を用ふべきなり。ライオン氏は兒童の心中を知るべき機會を求め成案的訓練の必要を説き。學校祝祭日、遠足及び修學旅行等を擧げたり。

凡そ兒童に向てはある仕事を課しあまり閑暇を生せしむることなからしむべく。又あまり事を課すると多きに過ぐることなきやう注意すべし。教導中頗る有効なる方法は示例にして兒童の模倣性に訴へて。兒童の最も敬愛する人物の實例を観察して以て實踐躬行の助となさしむべし。ある場合に於ては教師が自ら兒童にあることをなすべきを命令すべく又あることはなすべからずと禁止すべし。而して兒童は所謂無分別なる動作をなすものなるが故に。教師は兒童が遵奉し得べく。而かも合理的なる命令禁止を與ふべく。兒童自身の思慮漸く長ずるに従ひて之を減ずべきなり。監視に於ては外部の言行を監督しすべての危険を豫防するを得るなり。然れども兒童をして永く自治の精神を保たしめざるは教育の本旨に反することとなるを以て。次第に自治の精神を保たしむるやうつとめざるべからず。奨励は大に兒童の奮發心を起さしむるに足れり。賞讃は善事を勧めんがために必要なる一方便なれども兒童間に嫉妬心を起さしむるを避け。賞讃を受けざるものをも奮發せしむることを期せざるべからず。又不良の行爲あるときは教師は熱心に説諭勸告し。なほ従はざるものは叱責を加へ以て不正なる所作を改善せしむべし。惡事を



制せしめんがためには公平なる判断を與へて之が是正をつとめざるべからず。  
「ライオン」氏は訓練の要旨を約言して左の如く説けり。

- (一) 訓練は制止せざるべからず。即ち被教育者は教育者の満足を得るにあらずんばある制限を超ゆべからざることを知らしむべし。
- (二) 訓練は規定的に作用せざるべからず。即ち被教育者が自ら選擇すべく、教育者が選擇を與ふべからず。
- (三) 訓練は標準を與へざるべからず。詳言すれば教育者は被教育者が許されたるもの及び許されざるものに就きて熟慮を始むるや否や之を放任すべからず。

管 理

小兒の不羈放縱なるはその性質の然らしむる所にして心の悪むべきものあるにあらず。然れども若し教育の成功を望まばかゝる舉動を律すべき方法を案出せざるべからず。管理はかゝる舉動を抑制し教授及び訓練の教育的事業を混亂せしめざる方法及び手段を包含するものなり。此の如く兒童の管理は教育の妨害を排除して教授訓練の障害となるものを去るが故に、ストイ氏は之を教育上の警察と云

へり。要するに兒童の躁暴跳號を抑制し秩序を保たしむることを期するにあり。されば「リンドネル」氏はいつれの兒童も共に守らざるべからざる四種の秩序を擧げたり。

- (一) 人間相互の關係に於ける秩序。
- (二) 物體の關係に於ける秩序。
- (三) 時間の關係に於ける秩序。
- (四) 禮儀の關係に於ける秩序。

是なり。第一は人に接して能くその分を守り他人の權利を尊重するを云ふ。第二は物品を處置するに當りて亂雜に取扱ふことを戒むるなり。第三は出入時を以てし敢て違はざるを云ふ。第四は容止儀節度の中に品格を保つを云ふなり。

管理に關する法規は豫防的のものと不秩序を拒否するものとあり。豫防的のものは兒童をして能くその務を營ましめ適宜に補養を與へ、又監理を適當にして不秩序に陥るを防ぐなり。罰の如きは文明の進歩と共に危險なるものを用ふることを減じ來れりと雖ども濫用せられざる適當なる罰はその効力顯著なるものあり。凡



その管理の手段をして効力あらしむるものは教師の威權と慈愛とに存す。而して管理に拘泥して兒童の身心を束縛し敢爲の勇氣を挫き自信の力を弱からしむるが如きは尤も恐るべき所なるを以て教育者は自ら之を顧みる所なかるべからず。ライオン氏も曰く管理はなるべく早く之を廢し教授と訓練とを以て教育の事業を行はざるべからずと。

養 護

教育者が外面的方面よりして取るべき手段の中にて殊に重要なるものは身軀の養護なり。兒童の身軀の發生及び生長に關する注意は兒童の發達に伴ひて等閑に附すべからざるものなり。既に身心の關係は頗る密接なるものにして、心の發達と身軀の發達とは相平行するものなることは明かなるを以て、教育上養護の須要なるは辨ずるを俟たず、現今の如き文明の世に進むに従ひて精神的業務は益々増加し、神経系統の健全を要求すること甚だ多し。されば公共衛生の必要なるは勿論、學校に於ては特に學校衛生に注意するを要す。學校衛生なるものは疾病の治療よりはむしろ之が豫防を以て主眼となすものにして、將來國家の一員として社會的事

業に當るべき兒童の健全なる發育を計畫するは、これ教育者が自己の業務の結果をして顯著ならしむる所以に外ならざるなり。國家の開化は國人の健康によりて消長し、國家の勢力は國人の精力によりて増減することは歴史の證明する所なりとす。國家教育に於ては身軀の健全を保たしめんがために格別なる設備をなすを要す。以上述ぶるが如くなるを以て教育者は生理學及び衛生學の知識を有し、身軀の成長に必要な事情と條件とを明かにせざるべからず。思ふに人體の健全強壯なるは藥効より來らずしてむしろ自然的合理的の生活法を實行するによるもの多しとす。

凡そ食物は身軀諸機關の需用に應ずべき要素を含有するものを與ふべし。又消化器の發育期に、應じ容易に消化すべき要素を含有する食物たるを要す。食量は機關の需用と消化力とに準ずべく、一般に兒童は一回に多量を與ふべからず。時刻を一定して食せしむるの習慣を養ふことは必要なりとす。而して刺激性の食物香料及び強性の飲料は身軀を衰弱せしむ。又食事の前後に於て過度に精力及び心力を勞すべからず。兒童の呼吸する空氣は純良なるを要す。室内はなるべく通氣せしむべ



し。温暖度に過ぐれば身軀を柔弱ならしむ。凡そ華氏の七十度は室温の尤も適度なるところなり。寒風は幼兒に害あり。なるべく温度の急變を豫防すべし。又規則正しく深呼吸を營ましめ以て呼吸器を調正すべし。筋肉は動作と遊戯とを活潑にして之を働かしむるを要す。身体的遊戯と具體的の仕事とをなして全身の諸筋肉を働かしむべし。手は書を寫し或は書を書き若くは器具を弄して之を働かしめ談話と唱歌とに由りて言語の機關を働かしむべし。

覺官の刺激は強弱その度を過すべからず。赫々たる光輝或は急激に明滅する光線は黄昏に視力を激勵するに似て害あり。強大なる雑音は全身の機關を震動せしむ。若し一覺官のみを久しく使用すれば疲勞を來すの恐れあり。神經を使用すべき精神的興奮は漸々その時間を長くすべし。即ち授業時間は學級に由りて變ずべし。衣服は季節に應じて過暖過輕ならざるを要す。衣服はなるべく單簡にして輕便なるべく肢軀の屈伸は自由なるを要す。なほ参考のため明治三十一年二月文部省令第六號によりて學校醫の視察すべき項目を擧ぐれば

(一) 換氣の良否。

(二) 採光の適否。

(三) 机腰掛の適否。

(四) 前列及び最後列と黑板との距離。

(五) 煖爐の有無及煖爐と最近生徒との距離。

(六) 室内の温度。

(七) 圖書掛圖黑板の衛生上の適否。

(八) 學校清潔法實行の情況。

(九) 飲料水の良否。

等なり。更に明治三十一年九月文部省令第二十號によりて學校に於て特に豫防すべき傳染病の種類を示されたり。

第一類

- |   |       |       |       |         |
|---|-------|-------|-------|---------|
| 甲 | 痘瘡及假痘 | 實布埤利亞 | 猩紅熱   | 發疹室扶斯   |
| 乙 | 百日咳   | 麻疹    | 流行性感胃 | 流行性耳下腺炎 |
|   | 水痘    | 肺結核   | 癩病    | 風疹      |



第二類

赤痢 虎列刺 腸室扶斯

第三類

傳染性皮膚病 傳染性眼炎

等なり。之を要するに教育者にして養護を怠ることあらんには遂に孱弱萎靡の國民を増加するのみにして、國家の實力とその生産力とを消耗せしむるに至らん。若し國利民福に志さんには學校に於ける養護を完全ならしめ、以て教育の効果を全からしむるの覺悟あるを要するなり。伯林大學教授、ヒルシュベルグ氏は我が國の青年學生の孱弱なる者多きを歎じその原因は學校衛生の普及せざるにありと論評せりと云ふ。されば教育者はその業務の結果をして一般に顯著ならしめんと欲せば兒童身軀の養護を輕々に看過すべからざるなり。

教育學原理畢

14  
230



Z1785

國  
書  
藏  
本



終

