

化及統一

多岐にして其統一愈確實なるべきは進化の理法上必然の要求にして若し此事なきときは幾多の教科目が相協同して同一の教育の目的を達する手段たること能はざるなり。

教科の有
機的統一

社會文化の各方面は互に有機的關係によりて統一するが如く學校の教科は如何に複雑に赴くとも有機的關係によりて互に聯絡統一すべきものとす。一教科は其中に分節あり統一あり同時に他の教科と連絡して全教科の有機的統一を助成するものとす。動物は植物なくして生活する能はず、植物は動物なくして生活する能はず。動物植物は共に空氣水土地其他無機物なくして生存する能はず。自然界は一の大なる共存體にして人も他の生物も孤立して之を考ふること能はず。自然物は自然現象を離れて之を考ふること能はず。博物の知識は物理化學の知識と密接の關係を有し相連絡して吾人に自然界の知識を與ふるものとす。渾一の共存體たるは單に自然界のみに止らず、人類の社會生活も全體として之を見れば又同様

自然界の
統一

人生界の
統一

自然及人
生の統一

一教科目
中心統合
法

地理中心

に渾一の共存體なり。政治經濟言語風俗宗教道德學問技藝等文化の各方面は有機的に聯絡統合して始めて社會の存續進歩を見ることが得るものとす。是を以て學校教科に於ける修身國語歴史等の如き人文的教科は相互に關聯して全然之を分離す可らず。斯の如き聯絡統一は自然的教科及人文的教科のみに存するのみならず、其相互の間に就きて言ふも亦然り。自然と人生とは到底之を分つ可きものにあらざり。人間の社會生活は實に自然と人生とを統一したるものに外ならざるなり。斯の如く教科は全體として統一を有し、一教科目は如何なる意義に於てか他のあらゆる教科目と聯絡するを以て、一教科目を中心とし他は之に附帶して授くることを得ざるにあらず。換言すれば、一教科目によりて他の教科目を統合すること必ずしも不可能にあらず。假へば地理の如きは自然及人生のあらゆる方面の知識を包括するを以て之によりて全教科の統合を試みたるものあり。

米國人パーカー(Parker 1831-1902)是なり。道德宗教の思想が歴史國語唱歌

主義
道德宗教
中心統合
法

等に包含せらるゝは勿論如何なる種類の教科に於ても人間の行爲に關係ある以上は之と無關係と言ふ得ず。道德宗教の觀念を中心として教科の統合を圖りたるものをヘルバルト派の中心統合法とす。又國語は文化のあらゆる方面を發表することを得るを以て、國語を授けると共にあらゆる教科を授くることを得べし。唯各教科の程度高尚なるに従ひ之を國語によりて統合するを不適當とするのみ。歴史も地理修身國語等と密接なる關係あるのみならず、廣く之を言へば、過去の社會生活は凡て歴史となるを以て、地理が全教科を統合し得る如く歴史も亦あらゆる教科の知識を包含することを得るものなり。然れども、教科目相互の關係は其性質によりて自ら親疎の別あり其聯絡は親より疎に及ぼすべきものにして、之を顧慮せず強ひて一科目に他の教科目を隷屬せしむるが如きは全體の統一を保つ所以ならず。一教科目を特に偏重すれば勢ひ他を輕視せざる能はざるなり。

一教科目
中心主義
の缺點

有機的統
合法

教授の目的を完うせんとするには、分化の中に統一を保てる各教科目をして、夫れ夫れ特有の職能を盡さしめざる可らず。而して各教科目の職能を完うせんと欲せば、其教科目を孤立せしむることなく、常に教科目相互の聯絡を圖り、其間に存する有機的關係によりて全教科の統合を圖るべきものとす。之を名けて有機的統合法と稱す。教科目相互の有機的關係とは異なりたる教科目が相協力して共同の大目的を達する組織を言ふ。此意義に於て教科目相互の聯絡を求むるには其職能の相近きものよりするは理の當然なり。吾人は此方法によりて始めて教育の目的を達し得るものなりと信ず。

今我小學校令施行規則中に於ける教科相互の聯絡に關する注意を摘記すれば其第一條には「道德教育及國民教育ニ關聯スル事項ハ何レノ教科目ニ於テモ常ニ留意シテ教授セントナ要ス」各教科目ノ教授ハ其ノ目的及方法ヲ誤ルコトナク互ニ相聯絡シテ補益センコト要ス」とあり、又國語讀本の材料は修身・歴史・地理・理科等より取り來るべく「他ノ教科目ヲ授クル際ニ於テモ常ニ言語ノ練習

及文字ノ書き方ニ注意セシメンコトヲ要ス」と言ひ「算術ノ問題ハ他ノ教科ニ於テ授ケタル事項等より選ぶべく、日本歴史は「修身ノ教授事項ト聯絡セシメンコトヲ要ス」地理は「特ニ歴史及理科ノ教授事項ト聯絡セシメンコトヲ要ス」とし理科に於ては農事・水産・工業・家事等に適切なる事項を授けしめ、圖畫に於ても他の教科目に於て授けたる物體を畫かしめ、農業にては特に地理・理科等の教授事項・商業にては國語・算術・地理・理科等の教授事項と關聯せしむべしとす。是等は孰れも教科の有機的統合を圖れるものと言ふべし。

兒童の小學校に入らざる以前に於ては國語は國語として之を學はず、數は算術として之を學ばざるが故に其形式・内容の別を立つることなし。従つて其知識技能には學校に於て見るが如き教科目の別あることなく、唯統一したる日常の具體的經驗あるのみ。是を以て小學校初年級に於ける教材は成るべく教科目の別を嚴にせず、其日常生活に遭遇する具體的經驗に接近せしむるを要す。換言すれば兒童の實際生活によりて教材を統合すべきなり。學年の進むに従ひ教科次第に分科し、程度次第に高尚に赴き其實際生活に遠かるに至るも、全教科を統一するものは、即ち教育の目的にして現實の社會生活の準備に外ならざるなり。吾人に修身・地理又は國語の如き一教科目を中心として全教科を統合せんとするものにあらず。教育の目的によりて統一せんとするものなり。故に特に中心とな

兒童の具體的經驗と教科の統合

教材統合の目的

ヘルバルト派の中心統合法

るべき教科目を設くる必要を見ず。若し教材統一の原理は何ぞと問ふ者あらば吾人は直ちに教育の目的なりと答へんと欲す。現實社會生活の準備是なり。教材の統合は現實生活に適切なる時に於て始めて之を上乗なるものと言ふべし。性格陶冶を以て教育の目的とせるヘルバルト派のチルレルが道徳宗教の觀念を代表せる情採的教科(宗教・普通歴史・文學)を以て中心教科として各科の聯絡



統合を圖り中心統合法を唱へたるは、吾人の立脚地より言ふも、自然の歸結と言ふを得べし。チルレルは中心教科を各學年に配當するに開化史的段階によれり。是を以て第一學年に於てはグリムの童話を中心とし

之に聯絡して讀方・書方・算術・理科・圖畫・唱歌を授け、第二學年にてはロビンソン・クルーソー物語を中心とし之に聯絡ある教材を選んで讀方・書方・理科・算術・習字・圖畫・唱歌を授けんとしたり。

作業中心主義

的教科を過重し、他の教科目に對する注意充分ならざるが爲に實際に適切ならざるものとなすなり。中心教科として情操的教科を開化史的段階に排列する可否に就きても異論少なからず、況んや他の教科を此順序により凡て情操的に聯絡して之を授くるをや。情操科に便なれば他の教科目の固有の職能を完うするに不便となり、兩者の聯絡は牽強附會なきを保す可らず。小學校の初學年に於ては兒童の知識單純にして教科の分科少きを以て此種の統合は比較的容易なりと雖も、學年の進むと共に教材次第に高尚となるに従ひ益困難を來すべし。情操的教科と自然の聯絡少き教科は統合不可能の場合を生じ、開化史的段階の如何に關せず、其教科に固有なる論理的順序によりて進行すべき必要を生ずるなり。近年作業主義唱道せらるゝに及び作業を中心として全教科を統合せんと企つるものあり。即ち作業を手工の如き一教科目とせず全教科に通じ作業を中心として知識技能を授け且つ心力の鍛錬をなさんとするもの是なり。米人デユウエー、獨人ケルシエンシユダイナー等の唱ふる所の如き是なり。故に之を作業中心統合法と名くることを得べし。作業が幾多の教科を統合し且つ極めて有効に之を教授し得ることは勿論之を承認し得べしと雖も、知識には作業にあらざる方面あり、單に作業のみに拘泥するときは此方面の缺陷を免るゝ能はざるなり。パーカー又はチルレルが試みたるが如く一教科を中心として全教科を統合

關係深き教科の統合

せんとすれば勢ひ不自然の場合を生ずと雖も、同一教材を中心とし之に關係深き教科を統合することは極めて必要のことなり。假へば一個の花に就きて博物上の知識を授け之を圖書に寫生せしめ又は、其圖案を作らしめ或は之を手工又は手藝に應用し或は國語にて作文を課し又は其花に關する文章を讀ましむるが如し。地理・歴史・博物等に就きても同様のことをなし得ること多からん。殊に女子の中等教育に於ては家事を中心として統合し得べき教科極めて多かるべし。算術・理科・經濟の如き殊に然り。此等は中心統合法と言ふよりは寧ろ吾人の所謂有機的統合法の精神を發揮するものなり。唯同一教材を強いて他の教科に聯絡せんとすれば教材の單調を生ずる傾向あるのみならず、一方面を偏重する傾向を免るゝ能はざるなり。

人格的統合法

中心統合法の是非は姑らく之を措き各教科目が有機的統合をなすべきことは以上述べたる所によりて明瞭となりたりと信ず。而して之を實施する上に於ては一人の教師が一學級を擔任し之に授くべき全教科目を教授するを以て最も得策とす。單に一學級の一學年間を擔任するのみならず學年を逐ふて同一學級を教授し其卒業に及べば前後終始一貫して教材

の聯絡統合最も充分なるべし。之を人格的統合法又は又は人物的統合法と言ふ。此統合法を行ふには教師が之を爲すに充分なる資格を備ふべきことは勿論にして、其方法宜しきを得れば教材の有機的統一を助くること大なりと言ふべし。

人格的統合法は小學校に於て實行し易きも中等學校に於ては極めて困難にして實際に於て全然此主義のみに據れるものなし。中等學校に於ては學科によりて擔任の教師異なるを通例とするが故に特に學科の聯絡統一に注意するを要す。然らざれば教師は各孤立して思ふ所を行ひ支離滅裂の傾向を生ずるのみならず、全課程を通覽して重複・缺陷・不調和・不整頓等なきを保すべからず。又中等學校に於ても出來得る限り人格的統合法の精神を調和し同一學級の同一學科は一人にて之を擔任し學年と共に進むを得策とするなり。小學校の専科教員も其擔任する教科を孤立せしめず全教科との聯絡を圖るべきなり。

五、教科案

五、教科案

教授要目
教授細目

一種類の學校の各學年各學期に對し各教科目を配當し更に其教材を分節・排列し其有機的關係によりて之を一個の體系に組織したるものを教科案と言ふ。全教科の有機的系統是なり。其大體に亘るものは教授要目と言ひ更に詳細なるものを教授細目と稱す。教授細目も實地の教授に方りては幾多の詳細適切な材料を加へて之を補ふものとす。

本邦小學校に於ては修身・國語・算術・日本歴史・地理・理科・圖書の如き主要なる教科目に關しては各國定教科書あるを以て教師は教授要目を作る必要なく唯教授に必要な教材を選択・排列して教授細目を作り實地教授の準備をなす必要あるのみなり。

本邦の中等學校に於ては文部省は省令を以て教授要目によりて大綱を示すのみなるを以て、教師は教科書を採用する場合に於て其適否を檢すべきのみならず、之を教授する上に於て教授細目を編成し教材の選擇・排列を

なすに就き考慮を費すべきこと多し。

教授細目を作るに當りては、各學年の兒童生徒の身心の發達を顧慮すべきは勿論各學期の季節、土地の情況等を斟酌すべきものとす。

毎週に配當せられたる各教科目の授業時數に應じ毎日に教授する課業の順序を定めたるものを日課表又は時間表と言ふ。

時間表

教授時數

毎日の教授時間數は兒童身心發達の程度によりて斟酌すべきものとす。本邦小學校令施行規則に據れば尋常科第一學年にありては毎週教授時數二十一時間、第二學年二十四時間、第三學年男兒二十七時間、女兒二十八時間、第四學年男兒二十七時間、女兒二十九時間、第五、六學年男兒二十八時間、女兒三十時間、高等科にありては各學年を通じて男三十時間、女三十二時間とす。中學校令施行規則によれば第一、二學年二十九時間、第三學年三十時間、第四、五學年三十一時間とし、高等女學校令施行規則によれば各學年を通じて二十八時間にして二時間を超えざる範圍内に於て増加を許す。

時間表制定上の注意

時間表制定上の注意

一、頭腦を勞する知識的教科は成るべく午前早く之を課し技能的教科は午後

に課すること

二、最も多く心力を勞する教科は第二限に課するを適當とすること

三、大に心力を勞する教科は可るべく相連續せしめず、難易交代を圖ること

四、教授時數少き教科は一週内にて相接近せしめざること

日課表の一時間に相當する各教科目に就き教授細目に基きて該時間に配當したる教材及其取扱法(次節詳説)を記入したるものを教授案又は教案と稱す。教授案は教授に熟練したるものに取りては必ずしも詳細に記述するを要せず。要は實施の教授の有効なるにあり。

教授案

第八節 教材取扱法即教法

第五節に述べたる標準によりて選擇し第七節に述べたる如く排列統合したる教材をして第六節に述べたる如き職能を完うせしむるには如何にして之を實地に教授すべきか。是れ本節に考究せんとする所なり。教材の選擇排列に關しては通例國家にて其大體の方針を示すを以て教師の手を下すべき餘地比較的少く、其理論を考究するは之を改訂する上よりは寧ろ充分に其意義を理會する上に於て必要なりとす。然るに教材の取扱

教師と教法

教授法の
理論と實
際

一、教授
法の心理
的基礎

教授法の
心理的基
礎

法に至りては殆んど全部教師の範圍内に屬することにして、教法の如何によりて生ずる效果の優劣は直ちに教師の責任に歸するものと言はざる可らず。教材の選擇と排列とは教授の準備にして未だ之を教授の動作と言ふを得ず。故に教材取扱法を以て嚴格の意義に於ける教授法と名くべきものとす。實地の教授法は技術なるを以て理論よりは寧ろ實際を尊ぶべく、如何に理論に精通するも實地に失敗すれば之を取るに足らず。教授法の理論は大體の標準を示すに過ぎず。教師は實際教授に方りて幾多の工夫を要し次第に経験を積みて其技術を練磨すべきなり。

一、教授法の心理的及論理的基礎
教材取扱法を定むるに心理的及論理法則を基礎とすべきは當然のこととす。心理的基礎に於ては常に身心の發達を顧慮すべきを以て吾人が教材排列の標準として擧げたる所は之を移して教法に適用することを得べし。教材としての知識技能は其如何なるものにおいても兒童に理會せら

教授法の
論理的基
礎

れ類化せられて其有となり更に進んで活用自在ならざる可らず。而して其必要條件は教材の内容と同じく教法も亦兒童生徒の心意發達の程度に適合すべきことなり。又兒童生徒の興味を喚起するが如きも同様に缺く可らざる條件とす。興味を喚起するは教授の目的に數へ得べきのみならず初より全然之を缺くときは教授は其効果を收むること能はず。

學習の作用は認識の方法に外ならざるを以て知識の範圍内に於ては兒童生徒の思考は論理的法則に反すること能はず。故に科學的知識を十分に理會せんと欲するものは大體に於て學術研究家が此知識に到達するに經過したる論理的思考をなさざる可らず。換言すれば、科學教授法と科學研究法とは大體に於て一致すべきものとす。斯くして吾人は知識を授けると同時に心力の鍛鍊を行ふことを得るものなり。普通教育に於て授けんとする知識は必ずしも悉く科學的知識にあらざれども、其知識の正確を期する以上は論理的基礎を有すべきは明白なりとす。實驗教育學の代表

者モイマンの門人メスマーは其著教授法概論に於て教授の形式として分析綜合抽象限定歸納演繹の六種を挙げたり。乙竹教授は之を襲踏して其著新教授法第三章第八節參照中に之を叙述す。

以上心理的基礎と論理的基礎とは孰れを重んずべきか。又此兩者を如何に調和すべきかについては異論少なからず。ヘルバルト派の教育學者は教授法は主として心理的法則を基礎にすべしと信じたれども近時教科の性質を重んずるより論理的基礎を重んずるもの漸く多きが如し。此問題に對する吾人の立脚地は本章第七節教材排列の標準の條に於て述べたる所の如し。心理的基礎と論理的基礎とは本來一致すべくして矛盾す可らざるものなりと雖も、心意の發達尙幼稚にして未だ充分に論理的思考をなす能はざるものには嚴格なる論理的順序によらんとするも事實上不可能のことなり。然れどもメスマーの挙げたる如き分析綜合抽象限定歸納演繹は其必要に應じ適度に之を用ふるときは早く

より實行することを得べし。小學校の低學年に於ては心理的基礎は重要な價值を有するものにして學年の進むに従ひ論理的基礎を重んじ遂に兩者は全然一致すべきものなり。

二、年齢と教法

小學校入學期に至るまでの幼兒期は想像作用旺盛なる遊戯の時代に於て、之によりて知識技能を學び、同時に身心の發達を促すものなれば、幼稚園は畢竟幼兒の自然の遊戯に秩序を立てたるものに外ならず。

小學校に入りたる當時は兒童は尙想像界に生活し、身心共に急劇の發達をなし得る能はざるものなれば、教法は大體に於て保育法を繼續して大に遊戯を加味せざる可らず。換言すれば、未だ嚴格なる秩序的教授をなすに適せざるなり。又身體發達の上より言ふも、永く教室内に靜肅を保たしむるよりは、身體各部の自由活動を必要とすること多きなり。最初の一二學年間は注意は受動的にして、主として外界の事物に支配せられ、同一事物に

二、年齢
と教法

幼稚園時
代

小學校初
年級

久しく注意を集注すること能はず。又知識は主として具體的にして比較によりて僅かに多少の抽象をなし得るに過ぎず。故に知識の分析綜合は此時期に於て多きを求むる能はず。

此時期に於ては本能の衝動によれる好奇心強く、且つ模倣を愉快とするを以て、教師の指導宜しきを得れば、教授の目的に應じ直観によりて多量の具體的知識を授くることを得べし。此時期に於ては精細なる直観の分析をなす能はずと雖も、漸く其端緒を開き抽象的概念を作る素地を作るべきは勿論なり。

八歳以前にありては兒童の本能的興味を主とし出來得る限り形式的の訓練を避くるを可とす。

八歳以後に至れば著しく事物の關係を認識するに至り、此方面に於て新なる興味を感ず。數量形狀其他動植物の分類地理歴史等の知識を漸次理解するを得るに至るなり。注意の集注と固執と漸次持續するを得るに至る。

八歳以後

りて、斯の如き抽象作用漸次進歩すと雖も、推理は未だ充分ならず往々類推に陥ること多し。八歳より十二歳に至る間は記憶力旺盛にして知識技能の收得に最も適するものとす。
技能の方面に於ては漸次熟達の欲望を生じ、器械的の反覆練習を厭はざるに至る。斯の如く小學校時代は形式的器械的訓練の時期と稱するも可なり。

正確なる演繹推理又は歸納推理をなし得るは十一二歳の後にして、是より推理に興味を生じ獨立の思考を試み議論を好み、器械的記憶を以て満足せず、眞に知識の理會を喜び學習の熱心を生ずるに至る。是に至りて始めて論理的教法を充分に行ふことを得るなり。斯の如く年齢によりて教法を異にするは心理的基礎を重んずる所以なり。

三、教科と教法

各教科目は其種類によりて其職能を異にすることは既に第六節に述べ

十一、二歳以後

三、教科と教法

教授の一般目的

たる所の如し。教授の目的は概括して之を言へば、一方に知識技能を授け一方に心力を鍛錬して社會生活の準備をなすにあれども、各教科目は夫々固有の任務あるを以て其教法も亦從て異ならざる可らざるは自然の數と言ふべし。詳言すれば、教科目の種類によりて知識を主とするものあり、技能を主とするものあり、知識技能の實質を授くるに重きを置くものあり、其形式的陶冶に重きを置くものあり。又教授は概して知的方面を主とするものなりと雖も、之と同時に意的方面を主としたる訓育に密接の關係を有する修身國語歴史の如きものあり、情的方面を主としたる美育を兼ねる文學圖書唱歌の如きものあり、知識技能よりは寧ろ體育を主とする體操の如きものあり。此等の教科は孰れも其特有の職能によりて教法に斟酌を加ふべきものとす。

教授訓育美育體育の相互關係

教育的動作は凡て教授訓育美育體育の四方面を具備すべきことは本章第一節に述べたる所の如く、教授も之を所謂教育的教授として見るときは

各教科目の職能

修身

同様なりと雖も、以上四方面相互の關係は教科目の性質によりて同じからざるなり。

修身は教授としては道德に關する知識を授くるを目的とす。故に吾人は決して此方面を忽にすべからずと雖も、訓育の一方便として之を見るときは單に知識の論理的系統を作り道德的判斷を正確にするを以て満足すべきにあらず。若し知識の論理的訓練に偏することあれば情的陶冶を害ひ延いて訓育上の效果に影響を及ぼすものとす。是を以て修身に關する知的陶冶をなすに方りては常に心理的基礎より兒童の道德的意識の發達に留意するを要す。

國語及外國語

國語及外國語は思想交通の能を養ふを以て本領とするものにして、一方より見れば國語に關する知識を授くるものなれども、一方より見るときは思想發表の技能を養ふものとす。技能の方面は思想の論理的系統を作るを以て充分なりとせず、反覆練習應用自在ならしむるを要す。言語は主と

して形式上の知識を授くるのみならず、其實質の知識をも授くるものなれども、深く其本質を研究し論理的基礎を闡明するは、他の教科の職能に屬するものとす。然れども小學校の初年級にありては教科の分科少きが如く、國語に於ても形式内容の別明瞭ならず。教師は兩方面の陶冶に力を盡くすべしと雖も、上級に進むに従ひ國語の實質上の知識は次第に他の教科目の職能に移り、形式的方面に力を用ふることも多きに至るものとす。而して其如何なる程度に於ても、其實質の方面を輕視す可らざるは勿論にして訓育美育を兼ねる上に於て殊に然りとす。

地理・歴史・法制・經濟は知識の實質を授くるに重きを置くべく、其形式的價値は第二位に置くべく、數學理科は知識の實質を授くるに力を用ふべきは勿論なれども、思考を精確ならしめ觀察を精密ならしむべき形式的陶冶は其本質と言ふべし。數學に於ては思考を精確ならしむる上に於て特に力を用ふべきものとす。換言すれば、此等は思考の論理的訓練に大に意を用

地理・歴史・法制・經濟
數學・理科

習字・唱歌・圖畫・手工・裁縫

ふべきものとす。就中數學の推理は多く演繹的にして理科の推理は多く歸納的とす。習字・圖畫・唱歌・手工・裁縫の如き技能的教科は之を理會するに必要なる知識を要し又一方に於て知的陶冶の價値ありと雖も、其特有とする職能は特殊の技能を養ふにあり。技能は必しも知識によりて熟達せず、必ず反覆練習を必要とし、此點に於ては他の知識を主とする學科と大に趣を異にするものなり。

斯の如く教科によりて教法を異にするは各教科目の職能を重んずる所以なり。就中知識の系統として之を見るときは論理的基礎を重んずるものと言ふべし。

教授法は教科によりて其趣を異にすべきものにして、單に教材取扱法のみならず、教材の選擇排列に於ても亦然り。此等を詳論したるものを各科教授法とす。然れども教育の事業は如何に多岐に分ると雖も、其目的によりて統一せらるゝが如く、教法に於ても亦共通の理法なかる可らず。今左

四、教授
の形式的
段階

知識の論
理的系統

教材の單
位即ち方
法的單元

に其主要なるものを擧げん。

四、教授の形式的段階即ち教段

吾人の知識は之を受領し之を理會し之を類化して全然我有となし現實生活に於て應用自在ならしむるに至るまでには、吾人の心意内に於て當然に經過すべき段階を有す。ヘルバルト派のチルレルは之を名けて教授の形式的段階と言へり。知識習得の順序、即認識の段階是なり。

吾人の習得したる知識は具體的斷片的孤立的たるに止まるべきものにあらずして、次第に整頓して全體として論理的系統をなし得べきものとす。而して、斯る知識の系統には自ら段落あり更に幾多の分節をなすものにして其一節は自ら完結したる單位をなすものとす。ヘルバルト派のチルレルは之を方法的單元と名く。之れ即ち一小節にて完結したる教材の單位にして或は一時間にて教授し得ることあるべく、或は數時間に亘ることあるべく、其範圍の廣狹は兒童心意發達の程度及教材の性質によりて一樣な

ヘルバル
トの四段
教授法

觀念

專心

明瞭

聯合

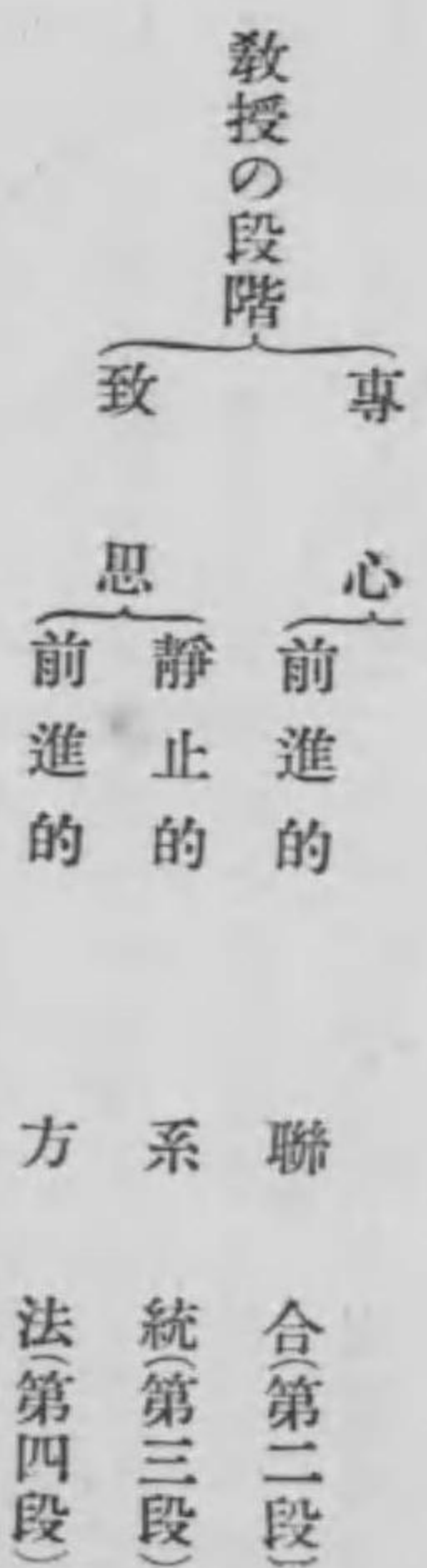
らざるものとす。教授とは畢竟一方法的單元を授くる順序を指すものなり。

ヘルバルト派の教段はヘルバルトの四段教授法より起る。ヘルバルトの教段説は其固有なる心理説を基礎として知識の論理的系統を作らんと試みたるものなり。ヘルバルトの心理説によれば精神現象の單位は觀念にして吾人の知識は觀念の集合に外ならず。故に教授の第一着は觀念を明瞭にするにあり。然らば個々の觀念は如何にして明瞭となるべきか。意識を觀念に集注するにあり。即ち興味の趣向にあり。此作用を名けて專心 (Vertiefung) と言ふ。專心は一觀念に靜止すれば其觀念の明瞭となれども更に前進して之に緣故ある他の觀念に向へば聯合となる。明瞭 (Klarheit) は第一段にして聯合 (Assoziation) は第二段なり。聯合は前の觀念をして一層明瞭ならしむるものにして明瞭も聯合も共に專心の作用を延長したるものなり。興味を一觀念に集注し又は他の觀念と聯合するのみならず

致思 系統 方法

更に進んで聯合したる觀念の聯絡統一につきて一層深く思慮を回らせば此等の觀念を整理したる系統を生ず。概念又は法則の觀念の如き是なり。斯の如く觀念の聯絡統一につき思慮を回らす作用を名けて致思(Besinnung)と言ふ。致思は聯合の整理に止まれば觀念の系統を作るに過ぎれども更に之を活動進行せしめて應用練習するときは之を方法と言ふ。系統(System)と方法(Methode)とは専心に加ふるに致思を以てするものにして、孰れも新しく習得したる觀念を明瞭ならしめ、之を既に知識の系統に附加するに缺く可らざるものにして、茲に到りて教授の段階を終りたるものとす。即ち系統は第三段にして方法は第四段に相當す。是れ即ち具體的觀念より出發して抽象的概念に到達する心的作用の順序を示せるものにして歸納法によれる思考の論理的系統を作る段階を心理的に説明したるものと言ふべし。之を表すれば左の如し

（靜止的 明 瞭(第一段)）



チルレルの五段教授法

分析 綜合

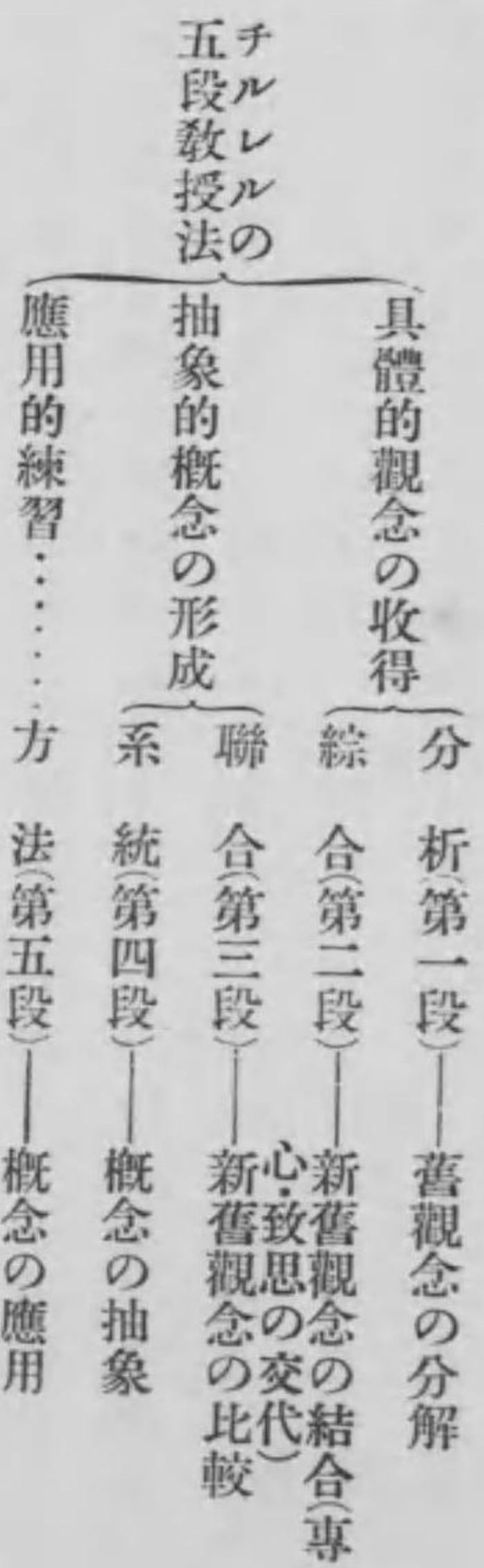
ヘルバルト派のチルレルは其私淑せるヘルバルトの教授説に就きて一層の研究を重ね、教材を實地に教授する上より詳細に之を考案し、ヘルバルトが大體に就きて述べたる所は更に細節に亘りて之を述べ四段を増して五段となし、主として心理的方面より之を説けり。ヘルバルトが明瞭の一段とせし所は之を分ちて分析綜合の二段とし、餘は同一の名稱を用ひたり。即ち分析の段に於ては新觀念を得る準備として過去の經驗又は教授によりて得たる舊觀念を分析して不明瞭のものを明瞭にし且秩序なきものに秩序を立つるものとす。綜合の段に於ては既に分析したる舊觀念の助によりて新に提供したる材料を類化して新觀念を我有とす。總合と稱する

は新舊の材料を結合して新觀念を作るに由るなり。斯の如く新舊の材料の結合をなすには材料を漸次に提供して一事毎に之を明瞭ならしむるを以てヘルバルトの所謂専心致思の作用は交代に行はるる者とす。即ち専心によりて明瞭にし致思によりて結合す。之を順次明瞭の法則とす。聯合の段に於ては他の既有的の觀念と比較して其間の聯絡を明にす。系統の段に於ては聯合段によりて得たる聯絡關係を抽象して一の概念又は法則となす。方法は概念又は法則を應用練習するとヘルバルトに同じ。故に分析綜合の二段は具體的觀念を收得し之を類化する段階にして、聯合系統の二段は思考作用によりて抽象的觀念を作る段階なり。チルレルの教授説は一見すればヘルバルトの明瞭段を分析綜合の二段に分ちたるに過ぎざるが如き外觀を呈すと雖も、ヘルバルトは専心は明瞭聯合の二段に、致思は系統方法に固有なる作用となしたるに反し、チルレルはヘルバルトの明瞭段に相當する綜合段に於て専心致思の交代作用を必要とする上に於て

聯合
系統

方法

大に異なり。是れヘルバルトは觀念を一單位と考へチルレルは觀念は幾多の要素より成るものと考ふるによるなり。



ラインの
五段教授
法

豫備

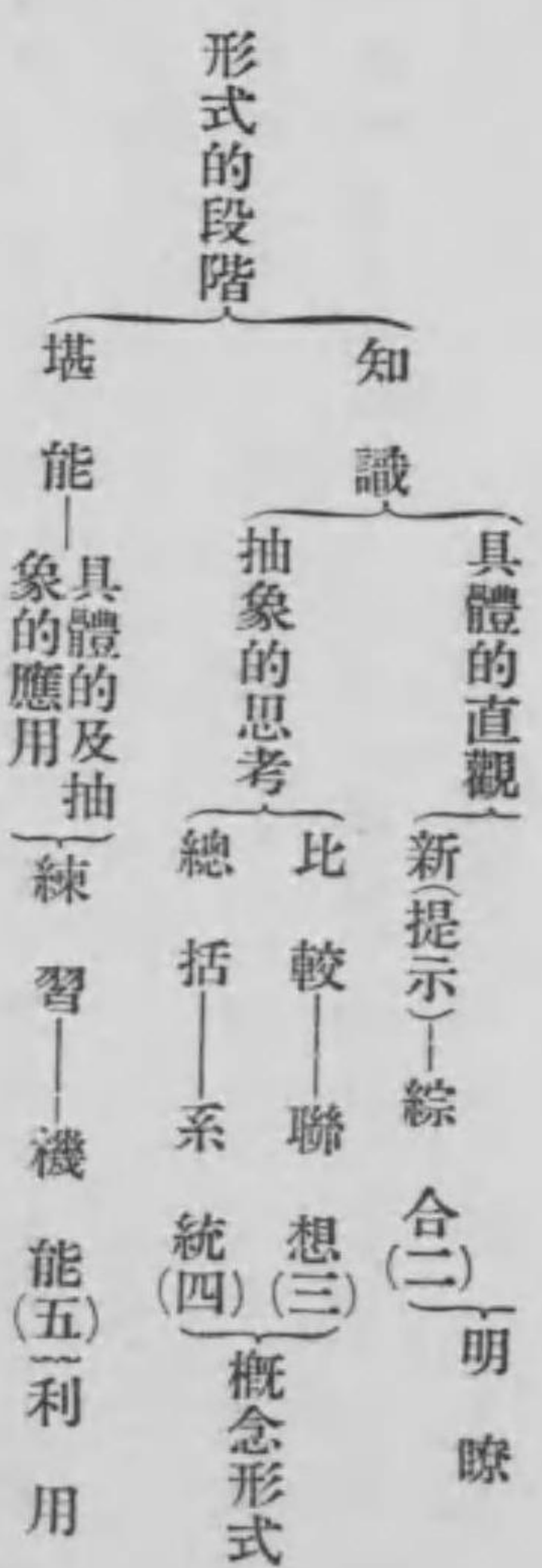
チルレルの門人ラインは更に其名稱を改め豫備(Vorbereitung)提示(Darbietung)連結(Verknüpfung, Vergleichung)總括(Zusammenfassung, Anordnung)應用(Auwendung)とす。是れ廣く本邦に行はれたる五段教授法とす。

豫備段はチルレルの分析の段に相當するものにして先づ目的を指示して豫め期待心を生ぜしめ注意を此方面に惹き次に新に授けんとする觀念に關係あり且つ其基礎となるべき舊觀念を喚起し之を分析して新觀念を

提示 連結 總括 應用

提供する準備とす。新觀念は既有の觀念と全然聯絡なくして授くること能はざればなり。而して舊觀念の分析は同時に既有の觀念の整理と見做すことを得るなり。提示の段はチルレルの綜合の段に相當するものにして明瞭に教授事項を提出して之を直觀し新に具體的觀念を得しむるを目的とす。連結の段に於ては新教授によりて得たる具體的觀念と過去の經驗又は教授によりて得たる他の具體的觀念を比較し其間の聯絡結合を知らしむ。總括の段に於ては新舊具體的觀念より抽象して一の概念又は法則とし之を既得の概念系統中に整頓す。故に第四段は主として抽象概括の作用とす。第五の應用段に於ては既に得たる抽象的觀念を具體的觀念に應用し又は法則を個々の場合に應用し、或は反對の順序に再び抽象作用を行ふものとす。ラインは其近著に於て左の如く之を表示せり。吾人は之によりてチルレルの教段説との關係を明瞭にするを得べし。

(舊豫備)一分析(一)



ヘルバルト派の五段教授法は心意發達の順序により具體的觀念より出發して主として歸納的推理によりて抽象的觀念又は一般的法則を概括せしむるを以て、理科教授法には最も適當なれども數學の如く演繹推理を主とするもの、又は必ずしも論理的系統をなさざる國語教授の如きは必ずしも適當と言ふ可らず。吾人が普通教育殊に小學校に於て授けんとする知識は必ずしも抽象的觀念又は法則なりと言ふを得ず。殊に技能的教科に於ては論理的知識を標準としたる此教段は一々適用し難きものあり。況んや心意の發達幼稚にして正確なる論理的思考をなし能はざるものに於

てをや。又他方より之を考ふれば、中等教育に於けるが如く稍進歩したる教授に於ては必ずしも具體的直觀より教授を始むるを要せざることあり。斯の如く五段教授法の適用には自ら制限あるを以てヘルバルト派のリンドネルすら五段教授法の形式に拘泥するものは其精神を知らざるものなりと言へり。レーゲナー (Regener) は比較總括の二段を合併して概念の抽象の一段として四段教授法を唱へデルプフェルド (Dörpfeld) は更に之を減じて直觀思考應用の三段としケーア (Kehr) は提示整理應用としザルウルク (Sallwirth) は豫備提示整理としウイルマンは受領精神的徹底(理會)應用とせり。此等は凡てヘルバルト派の五段教授法の思想より脱化し來れるものと見るべし。

リンドネル
レーゲナー
デルプフェルド
ケーア
ウイルマン

ヘルバルト	明瞭	聯合	系統	方法
チルレル	分析	綜合	聯合	系統
ライオン	豫備	提示	連結	總括
				應用

ライの教
段説

レーゲナー	豫備	提示	概念の抽象	應用
ザルウルク	豫備	提示	整理	應用
デルプフェルド	直觀		思考	應用
ケーア	提示		整理	應用
ウイルマン	受領		理會	應用
ライ	(準備) 直觀		類化	發表 (編入)

實驗教育學の主唱者ライはミュンスタール (Münsterberg) の活動心理の學説を基礎とし少しく異なりたる方面より教段の説を唱ふ。ライは感覺を経て得たる外物の印象は聯想によりて大脳中に系統を作ると雖も、此知識は筋肉の運動を借れる發表をなすに至りて始めて確實となるものなりとし、直觀類化發表の三段を以て基本的教段とし之を補ふ爲めに直觀段の前に準備段發表段の後に編入段を置き之を副貳的教段として五段の説を立つ。前に掲げたる對照表によりて全體を通覽するに此等は或は四段

或は五段或は三段の別ありと雖も、孰れも併合又は分離の結果にして細節に相違ありと雖も大體に於て一致する所あるを知るべし。又ヘルバルト以前に於ても三段の順序を認めたるもの多し。希臘のアリストテレスは知得思惟活用、コメニウスは理會記憶應用の三段を設けたるが如し。而して此等も亦大體に於て以上の諸説の一致の點を發見するを得べし。此等は教段の自然の區別を指示するものと見べし。本邦に於ては大瀬森岡兩教授は大體に於てラインの五段説に、横山教授はザルウエルクの豫備指示整理説に、吉田教授はウイلمانの受領理會應用説に賛成し、小西教授はライの説を中心とし多少之を折衷して豫備直觀類化發表編入の五段とし之を筋肉運動主義の教段と名けたり。吾人の見る所によれば教段は教科目の性質と兒童心意發達の程度とによりて繁簡伸縮應用自在なるべきものにして煩瑣なる一定の形式に拘泥してあらゆる教科目に一樣に適用せんとするが如きは各教科目の特有なる職能を完うする所以にあらず強いて

本邦諸學
者の教段
説

余が見地

段階を用ふる必要な教科目に無用の形式的取扱法をなすが如きは時間の浪費と言はざる可らず、又段階の名稱に拘泥するが如きも採るべきことにあらず。モイマン・メスマー等が形式的段階を設くるに反對するが如きも形式に拘泥すれば却つて教授の目的を達する能はざるに由るなり。要は知識技能を理會せしめ之によりて心力を鍛錬し現實生活に於て知識技能の活用自在ならしむるに必須にして且適切なる段階を踏むにありとす。故に吾人はラインの五段教授法を以て理科教授の模範形式とするは大體に於て賛同すべし。然れども之を各科目に通ずる共通形式としては煩瑣に過ぐるのみならず、實際に適用し難きと少なからず。故にザルウエルクの如く豫備提示整理とするは實際に便利なるべし。吾人は必ずしも此名稱に執着するものにあらず。整理は更に之を分つを便利とすることあるべし。又教科の種類によりては提示の段に大に力を盡くすべきものあり、或は整理の段に重きを置き、殊に技能に屬するものにおいて應用練習を

兒童の自
學自習

主とすべきものあるべし。教段は主として教師より一定の知識技能を兒童生徒に授くる方法にして新知識を舊知識の系統中に整理する上より立案したるもの多しと雖も、知識技能は必ずしも悉く教師より授くべきものにあらず。兒童自ら判斷推理し自ら發見し自學自習することは知識技能習得の極めて有效なる方法なることを忘る可らざるなり。學年の進むに従ひ此點に注意するを要す。

教材全體
に通過する
整理

ヘルベルト派の五段教授法は主として教材の最小節としての方法的單元の取扱法を述べたる者なれども、更に其趣旨を擴張するときには總括・應用の如きは單に一小節のみ止まらず、一層廣き範圍に及ぼすべきもの多し。殊に一教科の大節又は全體に就きて總括又は練習應用又は整理をなすは知識の論理的系統を作り其各分節の有機的關係を明瞭に理會せしむる上に於て極めて有效なる方法と言はざる可らず。

ヘルバルト派の五段教授法は主として知識の論理的系統を作る爲めに考案せられたるものなれば、之を以て唯一の教授の形式なるが如く思惟するは甚しき謬見と言ふべし。教授は知識の論理的系統を作るのみならず、尙ほ幾多の任務

を有するものなることを忘る可らず。

○ 參考書 横山榮次著 教授の段階に關する研究

第九節 教授の様式即ち教式

教授の様式とは教授に際し知識技能を傳授するに用ふる方式を言ふ。是を以て教式は教段により又教科目の性質により將又兒童生徒の年齢に應じて異なるべきは自然の勢とす。ヘルバルト派の如く一定の教段には一定の教式あり、教式は専ら教段の如何によりて定まるが如く思惟するは甚しく形式に拘泥するものと言ふべし。今左に教式の主要なるものを擧げて之を説明すべし。

一 指示教
式

實物の直
觀

一、指示教式

指示教式とは兒童の眼前に實物を提供して直接に之を直觀せしむるを言ふ。即ち實物の直觀によりて明瞭なる具體的觀念を得しむる方式是なり。吾人の外界に關する知識は凡て實物の直觀より出發すべきことは今

再び茲に詳言するを要せず。直観は視覚によること多しと雖も、聽覺、觸覺、味覺、嗅覺等の如き感覺も同様に直観の媒介とならざることなし。故に廣く之を言へば、指示教式は感官を経て現實の自然界及人生界の事實に就きて具體的觀念を得しめんとするものなり。指示教式とは教師を本位として名けたるものにして、今兒童を本位とするときは之を直観教式と名くべし。直観教授(Anschauungsunterricht)實物教授(Object Lesson)又は庶物示教と稱するもの是なり。教段の上に就きて之を考ふれば、直観段即ち主として提示に於て用ひらるゝを知るべし。直観はあらゆる知識の門戸なればなり。

實物の直観は認識の出發點なるを以て、兒童は學校に入るに先ちて已に之を實行するものなり。指示教式は之を繼承して教授の目的に應じ秩序的に之を行はしむるに過ぎず。故に指示教式はは小學校の初學年に於て最も切要なるものと知るべし。此時期に於ては如何なる教科目にありても具體的觀念より出發すへきを以て大體に於て實物の指示を缺く能はざ

直観教授

直観の必要

直観の材料

るなり。年少の兒童は實物を直観したるも其觀念は必ずしも明瞭ならず。故に實物の指示は新に觀念を興ふるのみならず、既に有する觀念を明瞭ならしむる上にも極めて有效なるものとす。稍進みたる學年に於ても、教科目の性質より言ふときは理科、地理の如きは特に直観を必要とするなり。

直観の材料は實物なるべきは勿論にして、學校にては出來得る限り之に必要なる庶物を備ふるを要す。學校に標本室、列品室を置くは一方に於て書庫を置くと同じく知識の材料を蓄積するものなり。又實驗は一種の指示教式にして之に要する器械、裝置、藥品等は凡て直観の材料と見ることが得べし。學校園は植物の生長及栽培の方法を直観せしむるには極めて有效なるものにして、自然界に遠ざからんとする傾向ある大都會に於ては其效用殊に顯著なりとす。動物を飼養するも亦然り。以上標本、器械、藥品、學校園、動物のみならず、學校又は附近に存在するものは其他何物たるを問はず直観の材料となるべきなり。

校外教授
及修學旅行

直觀の材料は必ずしも校内及其附近に止むべきにあらず、事情の許す限り進んで校外に出て行きて實物教授をなすは極めて有效の方法なり。殊に郷土の地形・地質・動植物・農業・工業・商店・官衙・病院・神社・佛閣等自然及人生の兩方面につきて直觀的に實物を見學せしむる時は教場内に於て到底與へ難き知識を與ふることを得べし。修學旅行及校外教授は其材料の實事實物なると豊富なるとに於て最も適切なる指示教授と稱することを得べし。直觀の目的は明瞭なる觀念を得しむるにあるを以て、實物を指示するに際しては、觀察の要點を指摘して之に注意を集注せしむるを要す。然らざれば直觀によりて得たる觀念は空漠として捕捉すべき所なかるべし。換言すれば實物の部分又は性質に就き要點によりて觀念を分析すべきなり。殊に修學旅行にありては豫め觀察の方面と事項とを定め置くべきものにして、若し之を爲さず何等の方針なく漫然として往來するのみにしては之によりて得る所極めて少なかるべし。是れ恰も無識の田舎人が始て大都

要點の指
摘

指示教式
と應用段

實物の代
用

會に出て呆然自失混沌たる觀念を得て歸郷するが如し。

指示教式は必ずしも提示段に於て新觀念を授くる爲に用ひらるゝのみならず、既に有する觀念を實地に經驗し又は既有の抽象的觀念を實地に應用して、孰も一層之を確實明瞭ならしむること少なからず。修學旅行、校外教授又は實驗に於て見る所の如き殊に然りとす。此等は教段の上より言ふときは提示段と言ふよりは寧ろ應用段に屬するものと言ふべし。其他實物の指示が比較、抽象、概括の作用を促すことあるは論を俟たず。

實物を其儘にて直觀せしむること能はざるときは模型・寫眞・圖書・繪畫・略書・圖表・地圖等を以て之に代用す。此等は孰れも實物に及ばざること遠しと雖も、物體によりて具體的に感官に訴へて直觀せしむるを以て之を指示教式の中に加ふべし。教科書中の挿畫の如きも直觀の材料として有効に利用さるべきものなり。

略書又は地圖によりて實物の具體的觀念を喚起し得るが如く、吾人は實

間接の直観

物又は之に代はるべき圖書の如きものを用ひず純然たる符號に過ぎざる言語によりて直観によりて得たると同様なる具體的觀念を喚起することを得べし。具體的觀念を喚起する結果に於ては直接の直観と何等の區別なしと雖も、實物又は之に代はるべき物體の媒介を借らざるを以て之を指示教式中に加へず、間接の直観として別に之を講演教式中に加ふ。後に述ぶる所の如し。

實物指示に關する注意

- 一、實物は完全にして缺損なきものたるを要す。
- 二、實物は一學級の兒童全體に十分且精密に直観し得るやうに提供すべし。
- 三、實物を直観せしむるときは觀察の要點を指摘し能く之を了得せしむべし。
- 四、實物の直観をなさしむるときは成るべく多くの感官に訴へ之を練習

するを要す。

二、示範教式

範唱・範

模倣

技能

二、示範教式

示範教式とは教師自ら兒童の眼前に於て言語又は動作により模範を示し之を直観せしむるを言ふ。話し方・読み方・唱歌等の範唱及び書き方・綴り方・圖書體操・手工・裁縫等の範例の如き是なり。兒童は範唱又は範例によりて言語又は動作を直観して其具體的觀念を得る上に於ては指示教式に於けると同様なりと雖も、兒童は直観に止まらず更に同一の言語又は動作を反覆發表するものとす。故に教師の示範は兒童の方面より見れば模倣となりて表はるゝものなり。言語動作は觀念の發表と見るを得べく觀念の發表は之を技能なりと言ふを得べし。果して然れば指示教式は主として

知識的方面に用ひられ示範教式は主として技能的方面に用ひらるゝものと言ふべし。今同一の文字に就きて之を言ふも既に印刷し又は書きたる文字を示すは指示教式にして印刷の方法を示し又は書き方を示せば示範教式となるなり。

反覆練習

示範教式は直觀的なるを以て指示教式と同様に直觀段即ち提示段に用ひらるゝは自然の理と言ふべし。然れども示範は模倣を豫想し技能は反覆練習を積みたる後に於て始めて熟達の域に達し得べきを以て、示範は單に提示に於ける最初一回に止まらず、練習の際にも屢々必要とするものなれば、最後の應用段に於ても用ひらるゝことあるを知るべし。

模倣と模範

兒童は學校に入るに先ちて模倣の本能によりて、言語動作を學習するとは既に屢々述べたる所の如し。兒童は其直觀したる所を自然に模倣するものとす。然れども學校時代の模倣は最早無意識反射的模倣にあらずして漸く模倣の價值あるを知り有意的に之を行ふものなり。故に教師の

示範に關する注意

模範は眞に其模範たる價值あり、兒童をして之を嘆賞景慕するに足るものたるを要す。教師の模範愈完全にして兒童の之を模倣せんとする念愈強かるべきなり。若し然らざれば模範の效力自ら減少せざる能はず。模倣は注意の集注を助長し又習慣を作る端緒となるものなれば教師は特に此點に注意するを要す。

示範に關する注意

- 一、示範は完全にして教師自ら之を爲すべし。
- 二、兒童をして示範に注意を集注せしむべし。
- 三、示範には適當に區分又は分解をなすべし。
- 四、教師は模範の要領を指摘し能く之を了得せしむべし。
- 五、兒童の模倣は教師の示範と同一の方法によるべし。
- 六、模倣は反覆練習によりて熟達を期すべし。

三、講演教式

講演教式とは教師自らの媒介によりて間接に事物の知識を授くるを言ふ。指示教式と示範教式とにありては目前の直観によりて具體的觀念を與ふることを得たるが、吾人は實物又は之に代るべき模型、圖書の類を示す能はず又教師自ら模範を示すこと能はざるにも、言語の媒介によりて同様なる具體的觀念を與ふること必ずしも不可能なるにあらず。是れ講演教式ある所以なり。殊に歴史地理の如き教科にありては指示教式を用ひ難きこと多く、從て講演教式によらざる能はざるなり。

講演教式に數種あり。言語の記載によりて實物の直観に代ふるときは之を叙述と言ひ、行爲の直観に代ふるときは之を説話又は物語と言ふ。孰れも兒童の具體的觀念を喚起して其直観に訴ふるものにして指示・示範兩教式と同じく主として直観段に用ひらるゝは勿論とす。

講演教式は實物の直観に代るべき具體的觀念を喚起するのみならず、語辭の解釋又は事物或は概念の説明に用ひらるゝことあり。之を説明(Exposition)

叙述説話

説明

(*exposition*)と言ふ。説明は叙述又は物語に比して一層抽象的なるものとす。説明は國語教授に於て多く用ひられ他の教科目において教科書を用ふる際に之を行ふこと多し。殊に國語の教材は多趣多様なるを以て語辭の解釋の外、文法上、修辭上、文學上、歴史上、地理上、其他文化の各方面の説明を要すること多し。

講演教式に於て説明を系統的に連續し或は分析綜合を行ひ或は歸納法又は演繹法によりて一個の抽象的觀念又は法則又は事實の系統的知識を授くるときは之を講義(*Vorlesung*)と言ふ。古來高等教育及中等教育に於て行はれたる所にして學術的知識を授くるに極めて適當なる方式とす。故に小學校に於て講義の不適當なるは勿論にして中等教育に於ては之を用ふるを便とすることあり。講演教式は單純なる具體的觀念を與ふる叙述又は物語に始まり兒童の知能の發達に伴ひ次第に抽象的觀念を加へ遂に系統的講義に達するものにして其中間に幾多の段階あるを知るべし。

講義

言語は知識技能を傳ふる上に於て最も有用なる媒介たることは既に屢述べたる所の如し。言語は實事實物の現存を待たずして該博なる知識を授け得る上より言ふときは、講演教式は遙に指示教式に優るものと言ふべし。唯直觀を基礎とせざる講演教式は往々にして内容空虚なる形式的言語教授に陥る弊あるを忘る可らず。

講演教式に關する注意

- 一、講演は能く其内容を咀嚼し叙述自由自在なるべし。
- 二、講演は能く其要領を捉へ簡短明瞭にして無用の贅語を用ふべからず。
- 三、講演は成るべく具體的直觀的にして且つ平易なるべし。
- 四、講演には正確なる言語を用ひ語調早きに失す可らず。
- 五、講演には活氣あり生命ありて其印象を深からしむべく聽者をして情氣を生ぜしむ可らず。
- 六、講演には秩序系統を立て散漫に流る可らず。

四問答教式

問答教式の特色

四問答教式

問答教式は講演教式の如く主として言語の媒介によるものにして教師の發問と兒童の答とより成り、答により問の意義を完結するを言ふ。問は常に不完全なる判断を表はすものにして正當の答を待ちて始めて完全なる判断をなすものとす。講演教式にありては専ら教師のみ活動し、示範教式には兒童も模倣に際して活動すれども全然受動の位置にありしが、問答教式にありては教師兒童交互に能動的に活動す。講演教式並に指示示範兩教式は兒童をして自發的活動をなさしめざるを以て注入主義に流れ易きも、問答教式は其自發的活動を誘發し以て前三教式の短處を補ふものとす。

兒童は到底己れの知らざることを答ふる能はざるを以て、發問は何等か既知のことに關係せざる可らず。故に問答教式は既に授けたる所を記憶せりや否やを檢する試問として應用段に於て用ひらるべきものなりとす。

問答教式と教授

るものあれども、それは極めて狹隘なる見解にして問答は應用段のみならず、豫備段に於ても之によりて既有の觀念を喚起し、不明瞭なるものを明瞭にし、散漫なるものを整頓し誤れるものを正して大に興味を惹起することを得べし。問答教式は單に豫備段に於て舊觀念を喚起し之を分析するのみならず、更に進んで新舊觀念を比較し其聯絡を發見せしめ注意を要點に集注せしめ以て概念を抽象せしむることを得るものとす。果して然れば問答教式は連結總括の二段にも適用して之によりて新概念を授くることを得るなり。斯の如くにして古代希臘の哲人ソクラテスは問答法によりて人をして自ら眞理を發見せしめ、現代の獨逸教師は問答によりて兒童の知識を啓發するを得意とせり。ウイلمانが「生徒の言ひ得ることを言ふ勿れ、生徒自ら發見し得ることを授くる勿れ」と示したるは實に問答式の秘訣を道破したるものと言ふべし。

問答教式

問答教式の價値は主として兒童の自發的活動を促す所に存す。其舊知

の價値

識の整頓、新知識の習得、思想發表の練習、自己學力の自覺等に於て之を見るべし。此教式は教師に取りても價値少なからず。教授の效果を知りて其方法を反省し且兒童の心理状態及個性を觀察する機會を得るが如き是なり。問答教式は大に兒童の注意と興味とを喚起し教授に活氣を生じ教授を有效ならしむるのみならず、教師と兒童との交互活動によりて意思の疏通と感情の融和とを圖るときは調育上にも效果少なからず。

發問の種

發問は其性質によりて數種に分つことを得べし。實物を示して其名又は性質を問ひ或は事實につきて答を求むるものを直接的發問と言ひ、然り又は否と答ふべきものを裁決的發問と言ひ、觀念の内容を其部分に分析するものを分析的發問と言ひ、概括綜合によりて新知識又は法則を發見せしむるものを啓發的發問又は發展的發問と言ひ、類例を舉げて答を暗示するものを暗示的發問と言ひ、性質を列舉して事物を推測せしむるものを推測的發問と言ひ、難問の答を得る補助として用ふるものを補助的發問と言ひ

試験の爲に行ふものを試験的發問、復習の爲めに行ふものを復習的發問と言ふ。

發問上の注意

發問上の注意

- 一、發問には正確にして平易なる言語を用ふべし。
- 二、發問は簡單明瞭にして直に理會し得べきものたるべし。
- 三、發問は其要點及範圍明確にして唯一途の答を要求するものたるべく一問に幾様の答を包含せる曖昧の二重發問を避くべし。
- 四、發問は兒童の理會力の程度に應じて難易其宜きを得べく兒童の答へ得べからざる問を發す可らず。
- 五、發問は全級の注意を喚起し各自に答の機會を與ふべし。
- 六、發問には其答をなすに必要な思慮の機會と時間とを與ふべし。
- 七、發問に對する答は適當に之を處理すべし。

答の要件

- 一、答の内容は正確なるべし。
- 二、答は音聲朗々として明瞭なるべし。
- 三、答は語意完結すべし。
- 四、答の用語は正確なるべし。

發問法は非常の熟練と教材の精通とを要し其巧拙は實に教授法の巧拙の岐るゝ所となること多く、教師によりて其差異甚し。獨逸教師の教授法は一般に問答に長ずるを以て其誇とす。其巧妙なる發問は摑縦活殺自在にして教授の効果を大ならしむる一大原因となり居ることは疑ふ可らざる事實とす。英國の教師は此點に於て獨逸人に三舍を避けざる可らずと雖も、兒童の自發的活動を促し之に自學自習をなさしむる上に於ては獨逸人の及ばざる所多し。問答教式は教式中に於て主要の地位を占むべきものなれども、之を以て唯一萬能の方式なりと思惟す可らず。且問答教式には多少の短處なきにあらず。

問答教式の短處

問答教式の短處

- 一、不必要の發問をなして時間を浪費することあり。
- 二、發問枝葉に走れば知識散漫となり聯絡統一を失ひ要點を逸し去らんとする傾向あり。
- 三、發問巧妙に過ぐれば兒童は殆んど思慮を用ひず單に器械的に答ふることあり。
- 四、發問頻繁に過ぐれば應答自在なるべきも其間に熟慮の餘裕なし。
- 五、發問は専ら教師の意に出づるを以て兒童は之に操縦せられて受動的に思考する傾向を有し自發的に自ら言はんと欲することを言ふ能はず。

問答教式の短處一及二は講演教式の長處によりて之を補ふことを得るは講演教式の短處を問答教式の長處によりて補ふことを得るが如し。三乃至五は次に述べんとする課題及作業によりて之を補ふことを得べし。

元、課題教式

問答教式は主として教師の發問に對して兒童之に答ふるものを指せども兒童の質問に對し教師之に答ふるも問答教式たるを失はず。

五、課題教式

課題教式は問答教式の一變形にして教師の指定に應じて兒童生徒自ら活動して既得の知識技能を應用練習し又は新に自學自習するを言ふ。課題教式は問答教式に比して一層多く兒童生徒の自發的活動を促し個性の長處を發揮するものとす。

- 即題
- 宿題
- 豫習課題
- 應用課題

課題教式は豫習と應用とに分つことを得べく又之を教場の即題と家庭の宿題とに分つことを得べし。豫習は豫備段に相當すれども兒童生徒能く其自力によりて之を理會するときは提示と同様の効果を生ずべく自發的活動によれる自學自習と稱すべきなり。應用課題は既得の知識技能を應用する上より言ふときは應用段に於て用ひらるゝこと多きは勿論なり。各教科目の豫習は上級に進むに従ひて漸次増加すべく應用課題も大體同

課題と實際生活

様なりと雖も、教科目によりては初めより大に應用課題を必要とするものあり。國語の綴方、算術、數學の應用題の如き是なり。

課題は一方に於て既習の知識技能を活用する能力を養ひ、一方に於ては既習の知識技能を基礎として獨力にて知識技能の新方面を開拓せんとするものなるを以て、將來實際生活の準備としては極めて有效なる方式と言ふべく、此點に於ては指示、示範、講演の三教式の企て及ぶ所にあらず。兒童生徒の自發的活動を促進する問答教式の如きも之に一步を譲らざる能はず。學校卒業の後日常生活に遭遇する各種の實際問題は、學校教育の成績として得たる學力によりて之を解決すべきものにして、學校に於ける課題は其本質に於て實際の問題解決と異なる可らざるものなり。

規律を尙ぶ獨逸人が問答教式に重きを置くが如く、自由を尊ぶ英米人は課題教式に重きを置くは特に注意するに足るものあるべし。前者は教師の熟練を必要とし、後者の長處は教師の指導に應じて兒童生徒の自己發展

課題に關する注意

を促さんさんとするにあり。獨逸教師は自己の學力と教授法とを主とし殆んど教科書に依頼せざるに反し、英米人は大に之を利用して兒童生徒の自學自習と個性の發揮とを獎勵するものゝ如し。

課題に關する注意

- 一、課題は其趣旨と範圍とを明白に指示すべし。
- 二、課題は兒童生徒の能力に適應すべし。
- 三、課題は之に要する時間と家庭の事情とを顧慮して其分量を斟酌すべし。
- 四、課題は兒童生徒の個性と健康状態とを顧慮すべし。
- 五、課題は全級に勵行すべし。
- 六、課題の答案は適當に之を處理し獎勵の方法を講ずべし。
- 七、豫習又は自習は其方法を指導すべし。

六、作業教式

六、作業教式 (Arbeit, Werkunterricht)

知識發表の方法

課題教式の變形

筋肉運動

製作

最近に唱道せらるゝ作業は之を一の教式と見做すとを得べし。是れ即ち知識技能を傳ふる一様式なればなり。作業は之によりて新知識を授くと言ふよりも既得の知識の發表の方法と言ふべく、主として兒童の自發的活動によりて其知識技能を活用するものと言ふべし。此點より言ふときは前に述べたる課題教式と極めて類似するものと言ふべく、切言すれば課題教式の一變形と見るべきものなり。而して作業は兒童生徒の獨立の判斷推理を促し想像工夫創作の力を養ひ且つ個性を發揮する上より言ふときは、課題教式の及ばざる長處を有するものとす。作業は筋肉の運動を骨子とする點に於て其特色を表はすものとす。問答教式に於て口頭にて答へ課題教式にて筆頭にて答へたるに對して之を筋肉の動作に發表し又何等か有形の物品を製作するは作業の長處と見るべし。

小西教授は指示・示範・講演の三教式は兒童生徒全く受動的なるを以て之を總稱して注入的教式と言ひ、問答・課題の兩教式を開發的教式と言ひ

作業學校主義の特色

自發的活動

自己の經驗

更に第三種の教式として發表的教式又は運動的教式と言へり。其所謂發表的教式は吾人が茲に所謂作業教式と一致するが如し。

作業學校主義の教授法の特色は出來得る限り多量に兒童の自發的活動を促し之によりて學習を徹底せしめんとするにあり。作業は狹義に於ては筋肉運動を伴ひ有形の物品を製作する動作のみを指せども廣義に於ては精神的作業をも包含す。手工的の作業を如何なる程度まで各教科目に適用すべきかに就きては教育家の意見未だ一致せず。然れども其精神は如何なる教科目の教授に於ても兒童をして自ら進んで活動せしめんとするにあり。是れ以て舊式の教授に於ては指示又は講演教式によりて教師が主となりて全級の兒童一様に事物の直觀をなせしめたりしも、作業學校主義にありては之を以て兒童は全然受身の位置に立てるを以て注意も充分に集注せず、興味も充分に喚起せられず、従つて教授は充分に徹底せず。故に之に代ふるに、作業を以てするときは兒童は各自自己の經驗として事物に接し、自ら進んで能動的に觀察するを以て教師より命ぜられたる直觀よりは一層深く注意を集注し、且一層強く興味を喚起するものとす。是れ最も自然に人生に遭遇する状態に近きものとす。是を以て植物の枯れたる標本又は圖畫を教室にて示すよりは郊外にて生きたる植物を自然の状態にて自

由に觀察せしむるは作業學校主義に適ふものにして校外教授は之れを作業教式と稱するも不可なし。又理科教授に於て教師が自ら實驗して之を兒童に示すは即ち舊式の指示教式にして兒童をして出來得る限り實習實驗をなましむるは作業教式なり。斯の如く教室内の作業の外、校外教授、學校園、園藝、動物飼養、其他學校生活に於ける諸般の經驗は最も有效なる作業教式の教授と言ふべし。

作業教式に於ては兒童の自由說話、自由作文、記憶書、意匠書、切り抜き、粘土細工、其他の製作の如き自由發表の作用によりて自己の觀念を獨立に整理せしめんとす。是れ多く舊式の教授法にありては問答式によりて試みんとしたる所なり。

舊式の教授法にありても固より兒童の思考を促したりと雖も、作業教式にありては一層能動的思考を導び、兒童自ら進んで獨立の判斷權理をなましめ、殊に兒童をして自から提出したる問題の自由討究を奨励す。

舊式の教授法は主として知識を授くるに全力を注ぎたる爲めに、教授により鍛鍊したる心力は主として知的方面に偏したりしが、作業教式にありては同時に情意の陶冶を重んじ、且つ之に有效なるものとす。殊に兒童の作業本能に訴へて知識に對して一層深く興味を喚起し、意志に關しては責任及協同の感情を養ひ又勤勞、獨立、自治、創意等の徳を陶冶するものとす。

以上指示示範講演問答課題作業の六教式を比較するに指示示範講演の三教式に於ては教師主として活動し兒童は全然受動的の地位に立ち、問答教式より漸く兒童の自發的活動を促し、課題は問答より多く、作業は更に課題より多く作業に至りて殆んど全く兒童本位となり、兒童の自發的活動を以て教授の骨子となす。是を以て教授の徹底に於ては作業を以て其極致となすべきか。指示示範講演の三教式にありては殆んど兒童生徒に批評の機會を與へざるを以て之を獨斷的教式と名づれば問答課題作業の三者は啓發的教式と稱するを得べし。又教式の發達の順序より考ふるも前三者は最も古くより行はれたるものにして、後三者は順次新しく發達したるものにして作業に於て最も新しきものとす。又兒童發達の程度に就きて之を考ふるも大體に就きて之を言へば前三者は低學年に適し、後三者は高學年に適するものと言ふべし。

作業學校主義より言へば作業の一教式によりてあらゆる教授をなすこ

教式の活用

とを得べしと雖も、今日に於ては尙以上六種の名稱を併用するを便とす。又此等六種の教式は必ずしも單獨に用ひらるゝものにあらずして、同時に併行して相補ふこと少なからず。指示教式又は示範教式にありても問答又は説明を要し、講演教式にありても指示教式又は示範教式を交ふることあるが如し。教式は又教段によりて其用を異にすることは上來述べたる所によりて自ら明なり。理科地理に於ては實物の指示を要すること多く、又講演教式を用ふべきこと多し。技能的教科は主として示範的教式により講演教式及問答教式によりて之を補ふべし。修身國語歴史に於ては講演教式の用最も多し。課題及作業は各科に通じて之を適用し得べしと雖も、課題は綴方及算術に於て著しく作業は理科及技能的教科に於て著し。而して此等六種の教式は皆所謂作業學校主義の精神を以て之を一貫し兒童の自發的活動を促さんとするときは其効果は一層顯著なるべきなり。

七、練習・復習及試験

七、練習復習及試験

熟達と練習

練習はヘルバルト派の教段の一をなせりと雖も、單に一時間の終又は次の時間の始めに於て行はるべきのみならず、特に熟達を必要とする教科目において更に之より以上の反覆練習を必要とするものあり。習字・圖書・體操・音樂・裁縫の如き技能的教科は勿論文字・熟字・名文・名詩の誦讀其他特に重要なる知識の如き是なり。練習又は復習は之をなすに先ちて充分に知識技能を理會し置くべきは勿論とす。誦讀は舊式の學習法として古來久しく用ひられたる所なりと雖も、今日に於ても全然之を放棄すべきにあらざ。吾人は現時は稍其價値を輕視する弊に陥りたる感なき能はず。器械的誦讀を過重するの非教育的なるは固より論なしと雖も、現代の生活に於ては誦讀を要する幾多の章句あるを忘る可らず。

復習は方法的單元となれる一小節を反覆練習するのみならず、既習の部分の全體を通じて之を概括するを目的とす。若し單に器械的に反覆するに止まり、其各部の聯絡統一に留意することなければ、興味なきのみならず

試験と復習

形式的試験

實際生活に於ける活用

知識の系統を作る上に何等の効果なかるべし。試験は大なる復習にして、試験其物には價値なく、教科の全體を概括し又之を實地の問題に活用する上に於て價値あり。是れ即ち練習及復習の一變態にして、若し其實質に於て其目的を達するときは形式的の試験は必ずしも必要なりと言ふ可らず。形式的の試験は競争心を刺戟し烈しき努力を促すを以て小學校の兒童には甚だ適當なりと言ふを得ず。中等學校の生徒にありても所謂試験勉強の弊なしとせず。

吾人を以て之を見れば、知識技能を學習する目的は完全に之を習得して我有とし、實際生活に於て活用自在ならしむるにあり。是を以て學校の試験に於て成績優等なるよりは、實際生活に於て活用に成功するを以て優れりと言はざる可らず。換言すれば、實際生活に知識技能を活用するは最も有効にして且最も價値ある試験と言ふべし。此試験に於て成績優等ならざれば其準備たる練習復習及學校試験は其價値極めて少きものと言ふべし。

し。彼試験の爲めに勉學するが如きは其本領を失へるものにあらずや。果して然れば在學中にありても形式的の練習復習又は試験に拘泥せず、藝會其他の機會に於て既得の知識技能の活用を試み又は學校にて學び得たる處を校外生活に活用するが如きは實際生活に近き境遇機會を作るものにして、上に述べたる練習復習及試験の眞正の目的を達するものと言ふべし。

吾人は教授に際し兒童をしてあらゆる知識を實物の直観より得しめ、あらゆる技能を教師の示範より得しめ更に自ら判断・推理し自ら工夫・發明して概念を作り法則を理會することを理想とすれども、一々此理想的段階を経んとすれば到底短日月に於て現代の文化の程度に達すること能はざるなり。之を以て未だ成人に達せずして成人に必要な知識技能を得んとするには、全然自然の順序に従ふこと能はず。故にヘルバルト派の五段教授法の如きは模範的教授なりと雖も、吾人は實際に於て一々之を實行するを得ず。自ら比較抽象概括をなす能はずして他人の作りたる概念又は觀念を既製品として其儘之を受領すること少なからず。換言すれば吾人は開發主義を理想とするに拘らず事實上注入主義に

注入的傾向

注入主義
と自學自
習

陥れること少なからざるなり。兒童の思考が未だ充分に發達せざる間に於て殊に然りとす、

然れども一方より之を考ふれば兒童は適應の本能により模倣・言語・遊戲・好奇心によりて知識技能を自學自習し得るものなれば絕對的の注入主義はあり得べからざることなり。故に事實の眞相は注入主義と開發主義とは相補ひ相助けて吾人の知識技能の習得を可能ならしむるものと言ふべし。

八、個性
と教法

八、個性と教法

以上教法につきて述べたる所は學級に於ける團體教育を本體としたるを以て一般的取扱を主とし必ずしも一々個性に關する注意をなす暇あらざりき。然れども教授にありて個人の特性に適切に且つ其長處を發揮して眞正の自己發展をなさしめんとするには教材の取扱法に於ても個性に應じて斟酌する所なかる可らず。從來の教授法は學級制度にして劃一主義に囚はれたるが爲めに動もすれば兒童の個性を等閑に附し之に對する特別の方法を講ずることを努めざりしものゝ如し。教授法に關する最近

の學説は一として個性尊重を痛論せざるはなし。殊に問答課題作業に就きては大に此事に注意し又分團教授特別學級劣等生救濟低能兒教育等に於て個性に最も適切なる教育を施さんとするは此傾向を代表するものと言ふべし。

第十節 教科書

各國の小學校に於ても中等學校に於ても多數の教科目には一定の教科書を採用せり。教科書は絕對的に缺く可らざるものにはあらざれども之を用ふる利益多きを以てなり。然ども教科書に依頼する程度は國によりて同じからず。外國にありては教科書に重きを置くこと米國に及ぶものなし。従つて幾多の良教科書に乏しからず。米國にては單に良教科書を選定するに苦心するのみならず。又適當の參考書を與へて兒童生徒の自學自習を獎勵せり。本邦にては小學校にありては國定教科書の制あれども中等學校にありては教科書は文部大臣の檢定を経たるものに就き地方

長官の認可を経て學校長之を定むるを本體とす。

教科書の利益

教科書の利益

- 一、教材の選擇排列につきて教師の勞を省くこと。
- 二、筆記の勞を省き併せて誤寫を防ぐこと。
- 三、梗概を通覽するに便なること。
- 四、後日參考書として利用し得べきこと。

教科書の短處

教科書の短處

- 一、教師が教科書に依頼し之に囚はれ易きこと。
- 二、叙述簡略に過ぎて動もすれば乾燥となり充分に兒童生徒の興味を喚起するに足らざる傾向あること。
- 三、著者一己の獨斷的意見に偏し易きこと。
- 四、時として誤謬あること。
- 五、一旦印刷したる教科書は文化の進歩に應じて即時に改訂し難きこと。

教科書の要件

教科書の要件

六兒童生徒をして教科書の内容を固定して動かす可らざるものと思はしむる弊あること。

教科書の補充

- 一、内容正確なること。
- 二、用語正確にして且つ平易なること。
- 三、印刷明瞭なること。
- 四、紙質よきこと。
- 五、大さ適當なること。
- 六、裝釘堅牢なること。

教科書は畢竟教材の梗概を擧げたるものに過ぎざれば教師は常に自學自習によりて其學識を深くし、時勢の進運に後れざらんことを努め、殊に教科に關係ある第一流の名著を讀み時代文學・新聞・雜誌に通じ又自己の經驗觀察を積みて教科書の短處を補ふべきなり。

兒童生徒も之と同様に教科書又は參考書の學習に満足せず更に進んで學校圖書館を利用し又は教科に關係ある書を読み或は旅行遠足其他日常生活に於て經驗觀察を積み其知識を豊富にすべきものとす。

第十一節 學習の經濟

學習の經濟とは兒童生徒が知識技能を習得するに方り出來得る限り無益の勞力を節して最も確實なる効果を收めんとするものに外ならず。此研究はエツピングハウスの記憶の研究に始まり爾來幾多の實驗心理學者は此方面に於て次第に研究を積み。今茲に實驗教育學者モイマンの擧げたる學習經濟の條件を紹介すべし。

モイマンの研究

學習經濟の外部條件

一、文字の大き及読み易き度合

文字大きく読み易きものは學習に便なり。

二、發音の難易

學習經濟の外部條件
一、文字の大き及読み易き度合
二、發音の難易

發音容易なるものは學習に容易なり。

三、學習の速度

學習の速度早きは經濟なれども其早さを過れば却て習得する所少し。反覆練習する場合には速度早きに失すれば一回分の效果少し。故に學習の初めに稍緩にして教材に馴るゝに従ひ其速度を早むるを便とす。

三、學習の速度

四、律動(リズム)

規則的の律動によれる學習は不規則にして何等の律動なき學習より一層便なることは不規則の散文より律語をなせる韻文の方遙に記憶し易きによりて之を知るべし。拍子ある唱歌の記憶し易きが如く、朗讀に拍子を用ひ又は定律の抑揚を作るも大に其記憶を助く。其他學習に關する定律は之を容易ならしむるものとす。

四、律動

五、發音の高低

五、發音の高低

多數の人は高聲よりは通例中聲に發音するを便とし幼年者は低聲を便とす。

六、反覆の分配

反覆練習は一回に長時間に行ふよりも數度に分ちて之を行ふを經濟とす。一回長時間に亘れば疲勞を生じて次第に反覆の價値を減ずるを以てなり。

七、反覆練習の積重

記憶は概して反覆の度數を積むに従つて次第に確實に赴くものなれども同一教材の反覆練習は其度數を重ねる毎に一回分の效力を減ずるものとす。換言すれば五回反覆すれば五倍確實なるにあらず。故に確實永續の記憶を得んとするには最初豫期せしより以上の反覆練習を積むべきものとす。

八、全體學習法と部分學習法

八、全體學習法と部分學習法との得失

九、自讀學習法と聽聞學習法

全體學習法とは教材を全體として學ぶを言ひ部分學習法とは之を分節して一節づゝ順次學習するを言ふ。假へば一篇の詩を初めより全體として記憶すると之を數小節に分ちて一小節づゝ記憶するとの二法あるが如し。而して此二法は孰れが學習に經濟なりやと言ふに、概して全體に就きて之を言へば、全體學習法は部分學習法よりも經濟なりとす。然れども全體學習法によるときは未だ充分に全體を學習し終らざる間は既に習熟せる部分をも未熟の部分と同様に反覆練習すべき必要あるを以てモイマンは折衷法として初めは全體學習法により後は未熟の部分のみを反覆練習するを經濟なりとせり。此外長き教材は自然の分節をなすべきは勿論なりとす。

九、自讀學習法と聽聞學習法との得失

他人の言ふ所を聽聞して學ぶより自ら讀みて學ぶ方經濟なり。是れ必ずしも視覺型の人に取りて然りと言ふにあらず。聽覺型の人に取り

ても自ら讀みて學ぶを優れりとす。

十、學習の材料

意義あることは意義なきことより學習に容易なり。

學習の内部的條件

一、注意の狀態

注意の集注の強度、學習時に際する注意集注の周布、及注意の持續は學習を速かならしめ、之に反して注意の散漫、集注の不平均、及轉換は學習を緩からしむ、又注意の順應の遲速も個人によりて大に異なるものにして、學習の遲速に關すること多し。

二、感情の狀態

快感は心的作用を鼓舞して記憶を助け、苦痛は之を抑制して記憶を妨ぐ。感情の動搖は凡て學習に惡影響を及ぼすものなれば、學習の際には情調快活にして終始平衡を保ちて動搖なきをよしとす。

二、感情の狀態

三、緊張

三、緊張

筋肉の緊張は注意の集注を促し、意思の緊張を伴ひ、孰れ學習に經濟なり。

四、意向

四、意向

意向即ち氣分が學習に適合すれば、記憶を助くること極めて明白にして、身心の狀態の如何は大に學習の意向を變動するものとす。

五、練習の能力及習慣

反覆練習の度數を積み、て學習の効果を増進することは既に述べたる所なれども、練習によりて得來るべき習熟の度合は個人によりて同じならず、其極限に達すれば練習も其效なし。而して此習熟の極限は之を其人の練習の能力又は極度と言ふべく、何人も容易に其極度に到達せざれども、其能力の程度の如何は學習の效果に影響を及ぼすものとす。此外練習の效果は同時に上述の注意、情調、緊張、意向等に左右せらるゝは勿論

五、練習の能力及習慣

なりとす。

練習の能力と同じく練習の習慣は學習上に重大なる關係を有す。記憶の實驗に際し之に馴れざるものは結果意の如くならざるが如し。練習の習慣を有するものは習熟も亦早きものとす。

六、觀念型

視覺型・聽覺型・運動型等の觀念型は個人によりて同しからざるものにして學習上に影響を及ぼすこと大なり。假へば視覺型の人は視覺に關する記憶に便なるが如し。

七、學習の意志及興味

學習の意志とは其目的を自覺して效果を得んが爲めに努力するを言ふ。故に之を課題の自覺とも稱することを得べし。課題の目的を自覺すれば學習の動機を喚起し意志の努力を生ずればなり。又興味は意志の努力を促すを以て學習の興味は學習の意志と密接なる關係あるを知

るべし。

以上モイマンの列舉したる學習經濟の條件は教授に際して參考すべき所甚だ多し。教授に際しては上に舉げたる學習の外部的條件は殆んど全く教師の勢力範圍内に屬し内部的條件は被教育者の範圍に屬すと雖も、教師は尙其力によりて内部的條件を支配し教授の效果を増進し得べき所多し。

○参考書 吉田熊次著 實驗教育學の進歩 第十章

乙竹岩造著 新教授法 第五章

第十二節 自學自習の指導

兒童の學習は本能によれる自學自習に起り、學校教育によりて社會文化の標準に達せんことを努め、學校を出て、後は再び自學自習に歸りて獨立生活の心要に應じ社會文化の進運に後れざらんことを勉む。學校教育は本來被教育者の身心の發達を圖りて獨立の社會共同生活の準備をなすも

のなれば學校生活に於て將來生活の素地を作るべきことは吾人が數回反覆縷説したる所なり。換言すれば、學校に於ける教授にありては兒童生徒の自發的活動を促し大に自學自習の精神を養ふべきものなり。吾人は今特に自學自習の指導につきて既に述べたる所を指摘綜合して吾人の見解を明にせんと欲す。

一、自學自習の習慣

學校教育を終りたる獨立の實際生活に於ては自己の生活に必要な新知識は他人の教授を待たずして進んで自から之を獲得せざる可らず。學校教育不充分なるものありては特に其必要多し。社會文化の進歩は一日も停止せざるものなれば、相當の學校教育を受けたるものにあつても卒業後自學自習によりて補ふ所なければ遂に時勢に後れざる能はず。是を以て學校教育に於ては、其準備として必ずしも教師の助を借らずして兒童の自力を以て知識技能を習得する習慣を養ふを必要とす。小學校の上級

二、自學自習の興味

及中等教育以上の學校に於て此必要特に著し。彼の教師本位主義に偏し兒童生徒をして全然受動的地位に立たしむるが如きは現實生活に迂遠にして又兒童生徒の本性に背くものと言ふべし。學校教育は本來被教育者の自學自習の能力を基礎とするものにして教授に於ても知識の進むに従ひ問答課題作業等によりて漸次兒童の自發的活動によりて自學自習の精神を發揮すと雖も、吾人は今一層此方面に力を盡し學校教育を以て實際生活に適切ならしむべきものとす。

二、自學自習の興味

現代の社會生活には學校教育に於て自學自習の習慣を養ふを必要とせば、其基礎として自學自習の興味を喚起するは、之に缺く可らざる方法と言ふべし。人は何事も眞に興味ある時は自ら喜び進んで之を實行すべければなり。興味は本來學習の情的方面を指すものにして蓋し其起源にありては好奇心の満足に伴ひたる感情なるべし。兒童が自學自習に伴ひて快

感を覺ゆるも同様に其自然の情性に基くものと見るべし。知らんと欲することを知り學ばんと欲することを學び得たるときは感情は快にあらざして何ぞ。而も自己獨立の力によりて學習し得たるときには快感は一層強きものと言はざる可らず。是れ自己の能力に對する自信を喚起すればなり。又自己獨立の力によりて學習したる知識技能が教師より學びたるものと等しく正確にして社會生活に有用なることを經驗すれば、自學自習の價值を自覺し尙一層の自信を強うするものとす。斯の如く自學自習の興味は好奇心・知欲進んては研究心の満足は勿論自己の能力及其價值の自覺自信によりて大に促進せられ知識技能の進歩熟達を助くるものとす。此興味を基礎とするときは自學自習の習慣も極めて鞏固にして且永續し得べき動力を有するものと言ふべし。

今左に自學自習の興味と習慣とを養ふ上に注意すべき二三の要點を擧ぐべし。

三、獨立の觀察

三、獨立の觀察

學校にありては指示示範の教式によりて實事實物を直觀せしむと雖も兒童生徒は學校以外に於て絶えず自然及人生に接して幾多の事物を觀察するものとす。學校に於てなしたる直觀のみ價值あるにあらず。校外に於てなしたる觀察も其正確なるものによりては將來生活に有用なる點に於て毫も學校の直觀に劣るものにあらず。自然は文字なき書籍の如く、人生は無言の教訓を與ふるものなれば教師は自己の知識を授くるに專一ならず、兒童生徒をして日常生活及自然界を獨立に且つ精確に觀察せしめ、教師の力を假らずして確實なる知識を得る習慣を養ふべし。故に學校の教授に於ても常に兒童生徒の獨立の觀察を活用することを努め、以て獨立の觀察の興味を喚起し、進んで獨立の經驗を積み自己の經驗を信ずる習慣を習ふべきなり。

兒童生徒の獨立の觀察は決して校外に限るにあらず。教場内又は校地

内に於ても獨立の觀察をなさしむべき機會甚だ多し。教場内に於ける直觀教授にありても教師の注意如何によりて大に此精神を發揮することを得るものとす。

四、獨立の判斷及推理

判斷及推理は自己のものなると他人のものたるを問はず必ずしも常に正確なるを保す可らず。之を以て學校教育に於ては、他人の指導補助を待たずして、自己獨立の判斷推理によりて確實なる結論に到達する途を授け、而も自ら眞偽を疑はざる確信を得しむるに至るべし。換言すれば自己の思考力に對する自信を起さしむべし。是れ即ち獨立の論理的思考にして理科教授に用ひらるゝ發見的教授法の如きは其模範とすべし。科學的研究法の必要は科學者に限りて必要なるのみならず、現代の文明生活は一般に之を要するは既に述べたる所の如し。故に論理的方法によりて思想の確實性を證明し又は理論を事實に應用して其確否を検するが如き習慣

五、獨立の創作工夫發明

を作るは極めて切要なることとす。

五、獨立の創作工夫發明

文明の進歩は何等か創作工夫發明をなして前代の文化を改善するより生ずること極めて明白なりとす。殊に科學的知識を基礎とせる諸般の發明によりて最近の生活狀態に幾多の利便を加へ吾人の幸福を増進したるは例證に違あらず。是を以て苟も社會進歩の基礎を教育に求めんとせば個人に獨立の創作工夫發明の力を養ふべきは理の當然とす。而も是れ自發的活動によれる自學自習の一方面に外ならず。此方面は單に大發明家に必要なるのみならず、駸々として進歩已むことなき現代の社會に生息するものに取りては何人にも缺く可らざるものとす。

六、反省批評研究の態度

獨斷・速斷・雷同附和の如きは獨立生活の如何なる方面に於ても許す可らざる所なり。之を以て慎重の態度を以て深く反省して自他の思想に批評

六、反省批評研究の態度

を加へ研究を積む習慣を習ふを必要とす。殊に書籍の内容に就きて悉く之を輕信せしめず批評研究の後其眞なるを知らしむべし。又何事によらず疑問あれば之を研究せしむるをよしとす。是を以て學校の課題の如きも既得の知識技能を基礎とし之を活用して獨立の觀察判斷推理を要するものを與へ又兒童生徒自ら提出したる問題の研究を獎勵するは自學自習の途を示すに極めて有效なりと言ふべし。現代の社會は皮相淺薄なる知識技能を以て満足すべからず。此兩者は孰れも徹底したる反省批評研究によりて確實なる根據を有すべきものとす。

法七、學習

七、學習法

前節に述べたる學習經濟の條件の如きは自學自習には極めて有效なる指針となるものなれば教師が此種の注意を與ふると否とは兒童の將來生活に重大の影響を及ぼすものとす。殊に所謂記憶法の如きも自學自習には思想の經濟上少なからざる利益を與ふべし。

學習法は個性に應じて斟酌すべき所多きは極めて明白なりとす。故に其注意は一般に止まらず個人的に指導するを以て極めて有效なりと言はざる可らず。

學習法は如何にせば勞少くして效多きかを研究するに止まらず、如何なる事柄を學習すべきかにつきても周密なる研究を要するものとす。

法八、讀書の趣味

八、讀書の趣味

學校に於て授くる知識は普通教育に於ても専門教育に於ても僅に其端緒に過ぎず。故に絶えず之を補はざれば世界の進運に伴ふ能はず。書籍は新知識の源泉なれば讀書の趣味を養ひ置くことは極めて切要なり。現今我邦の普通教育に於ては此點に於て遺憾なる所多し。

法九、讀書

九、讀書法

讀書を必要とすれば讀書法の大切なるは言ふを俟たず。殊に辭書の用法目次索引の用法圖書館の利用法圖書目錄の用法等を知らしむるは自學

自習を促すこと大なり。其讀みたる所につき拔萃又は備忘録を作るが如き又一定の問題に關する材料を蒐集し之を整頓叙述するが如きも將來の生活には極めて有効の法なり。

讀書に際しては書籍の選擇は極めて重要なりとす。

第三章 訓育論

第一節 訓育の目的

一、訓育の價值
訓育の目的は性格の陶冶にあり。換言すれば道德實行の能力を養ふにあり。而して今之を教育の方法として見るときは教授・美育・體育と相對立する一方面に過ぎずと雖も、其人生に對する價值より言ふときは教育の方法中最も重要なものと言はざる可らず。道德は人間のあらゆる行爲に對して最上の權威を有するものにして、吾人は人類社會共同生活を營むに

一、訓育の價值
道德の主權

訓育は教育の極致

性格の價值

方りて何事に就きても道德に矛盾すること能はざるなり。之を以て教育の終局の目的も道德上の至善と一致すべきことは教育目的論に於て既に述べたる所の如く、教育の事業は高尚堅實なる理想的性格を完成するを以て其極致とす。斯の如く見るときは、教育の價值も教育を受けたる個人の價值も主として訓育の效果如何によりて定ざるものにして、教育を受けたる人にして若しも徳性に於て缺くる所あれば教授・美育・體育の效果は甚しく其價值を損失するものなり。切言すれば性格は常に個人の運命を左右するのみならず、又大にしては實に國家の運命を上下するものなり。古今の教育家大に心を訓育に注ぎたるは決して偶然なりと言ふ可らず。人間の眞價は其性格によりて評定せらるゝ如く、訓育は教育の眞價の存する所なり。彼の人物養成主義又は德育本位主義を標榜するものは知識技能の教授を以て教育の能事畢れりとする傾向ある知育偏重主義に對抗して訓育の價值及任務を發揮せんとするものなり。知識技能固より之を輕んず

べからず。而も訓育は其教授の效果の價値を完うせしむるものなり。切言すれば、訓育は單に教授の效果の價値を完からしむるのみならず、其他美育、體育を併せてあらゆる方面に於ける教育の效果の價値を完からしむるものとなりとす。

訓育は又之を訓練と稱す。吾人は其用法を區別し得ざるにあらざれども姑く同義に併用す。

二、訓育の意義

吾人は訓育の目的は性格の陶冶にありと言へり。今少しく之を説明すべし。

性格とは道德實行の能力を指すものにして、吾人の意志活動が行為に發表するに際して能く道德に適合するを言ふ。換言すれば、個人の道德上の特性にして之を徳性の統一と稱するも可なり。吾人は假令是非善惡に關する道德的知識を有するも之を實行すること能はざれば性格ありと言ふ

性格は道德實行の能力

性格は訓練の結果

を得ず。良心に咎むる所あるも之を願はずして惡を遂行するものは同じく性格の人にあらず。平時惡行なくとも誘惑に抵抗する能力なければ之を性格堅固の人と言ふを得ず。道德の實行には素より道德上の知見を要す。然れども知見のみありて實行之に伴はざれば未だ性格の人たる能はず。善行をなさんとするには善良の動機を要す。而も動機のみありて未だ實行せざれば自己の性格を證する能はざるなり。故に理想の性格は良心の命令によりて一切の意志を倫理的法則に服従せしむることを得るものなり。孔子の所謂己の欲する所矩を踰えざるは性格圓滿の域に達したるものに外ならず。道德上の性格は其道德實行の能力に應じ個人によりて同じからざるなり。換言すれば徳性は其特色に於て人々其方面を異にするものとす。是れ性格を以て個人の道德上の特性と稱する所以なり。

性格は人々生れながらに之を有するものにあらずして、訓育の力を假り道德の實行によりて次第に陶冶せらるゝものとす。換言すれば性格は多

年に亘りたる意志訓練の結果に外ならず。性格の訓練は結局善の反覆實行にして之によりて漸次意志の方面を決定して道德に向ふ習慣を養ふものとす。是を以て何等の善を實行する所なくして性格を訓練せんとするが如きは木に縁りて魚を求むるに異ならず。

意志陶冶の二方面
道德的意志
鞏固なる意志

斯の如く論ずれば訓育は性格の陶冶にして性格の陶冶は道德實行の訓練と言ふべし。而して道德の實行は意志活動を以て其缺く可らざる要件とす。故に性格の訓練に於ては意志活動の訓練を以て當面の眼目と言はざる可らず。而も其意志は常に道德に向はざる可らざるを以て性格の訓練とは意志活動を道德に向はしむる訓練なりと言はざる可らず。又一方より之を考ふれば意志活動を常に道德に向はしむるには之に反對する内外の抵抗を排除し又道德に反したる幾多内外の誘惑を克服せざる可らず。換言すれば克己自制の功を積まざる可らず。而して能く之を爲さんとすれば意志の活動力鞏固ならざる可らず。若し氣力なく元氣なく意志薄弱

性格陶冶
と感情の陶冶

なれば克己自制は之を望む可らず。是れ恰も烈しき身體の運動をなすには體力の旺盛を必要とするが如し。故に性格陶冶の一面は意志活動力を道德に向はしめ一面に於ては意志活動力の増進を圖るものと言ふべし。

道德の實行に方りて眼目となれるものは意志活動なりと雖も、其一面に於ては道德的情操ありて之に伴ふものとす。吾人は無感情にて行動すること極めて稀にして道德的行爲に於て殊に然りとす。感情は一方より見れば知的作用及意志作用に伴ふものなれども、一方より之を見れば此等の作用を喚起し又は之を鼓舞或は抑制する原動力となるものなり。換言すれば意志は能く感情を制御することを得るも、一方に於ては感情は意志を動し道德的行爲の原動力となること少なからず。善を好み惡を憎むの情自己の惡行に對する悔恨の情道德の權威に對する敬虔の情義務の感觸の如き道德の實行に際して重大の意義を有するのみならず、到底之を缺く可らざるものなり。是を以て性格の陶冶に際しては意志活動の訓練のみな

性格陶冶
と道徳的
觀念及道
徳的情操

らず之と同時に道徳的情操の陶冶を缺く可らざるものとす。
意志の活動をして道徳に向はしむるには吾人は先づ道徳の何たるを知らざる可らず。道徳の觀念は道徳的の行爲にあらざれども道徳的の行爲をなさんとするには之を必要の條件とするなり。之を以て性格の陶冶をなすには一方に於て道徳的の觀念の徹底を期せざる可らず。而して道徳的の觀念に伴ふ感情の如何は觀念其物の徹底及道徳に對する確信に重大なる關係を有す。是を以て道徳の知識を授くるには之に伴ふべき道徳的情操の陶冶を怠る可らざるなり。

圓滿なる
性格と知
情の意

性格の陶冶は意志の陶冶を眼目とし道徳の實行に伴ふべき感情の陶冶及之に先つべき道徳的の觀念及道徳的情操の陶冶を必要とすること上に述べたる所の如し。然れども更に一步を進めて之を考ふれば、圓滿なる性格は知情の圓滿なる發達に俟たざる可らず。若し知情の方面に缺陷ありとすれば吾人は到底性格の圓滿を望む能はざるなり。徳行を完うするに

性格と道
徳的意識

は知識の上に於ても單に道徳に關する知識に止まらず、多方面の知識を要し、感情の上に於ても單に道徳的情操に止まらず、眞理を愛する情操美を愛する情操をも缺く可らざるなり。殊に圓滿なる性格には發達したる道徳的意識即ち良心を伴はざる可らざるなり。發達したる道徳的意識とは他なし。知的方面に於ては明瞭なる道徳的の觀念及道徳的の判斷を有し、情的方面に於ては善を愛し、惡を憎み、義務の感觸を有し、意的方面に於ては行爲の動機を決定し、之を實行する能力を有することは是なり。換言すれば性格は道徳的意識の意的方面と見做すことを得べし。

性格と人

一般意識に統一あるが如く道徳的意識にも性格にも統一なかる可らず。若し之を缺くときは良心と言ふを得ず。又性格と言ふを得ず。言行に矛盾ある可らざる如く道徳的の觀念にも徳性にも將又趣味にも又此等相互の間にも何等撞着する所ある可らざるなり。斯の如く統一したる意識の主を人格と言ふ。人格は統一意識の主體を指すものなれば、必ずしも道徳的

方面に限るべきにあらざれども人格と性格とは殆んど同様の意義に使用せらる。法律上に於ては権利義務の主體となる得る能力あるものを以て人格とするに比すれば、道徳上に於ては責任の主體となり得る能力あるものを以て人格とすべきものとす。又人格は性格の主體即ち道徳の實行力を有すを主體と見るも大差あることなし。

三、訓育と教育方法の統一

性格の訓練は主として意志の陶冶にあれども圓滿の性格は知情意の圓滿なる調和的發達を必要とするが如く訓育は單獨に其目的を達すること能はず教授、美育、體育の協力によりて始めて其任務を完うすることを得るものなり。是れ實に教育方法の統一すべき所以なり。(第三編第一章第一節參照)

性格の圓滿を期するには道徳的觀念を養ひて理想を高尙にし且善惡是非の判斷を誤らざる爲に道徳教授を必要とするのみならず、多方面の知見

三、訓育
と教育方法
の統一

訓育の要
件として
の他方面

他方面の
基礎とし
ての訓育

を廣むる爲めに各教科の教授を缺く能はず。衣食住其他文學美術に關する趣味は人格の品位を作り道徳上の性格と互に相決定して因となり果となるものにして、高尙なる性格には高尙なる趣味を具へざる可らず。美育の訓育と離る可らざるは之が爲なり。身體の健全強壯に至りては堅實なる性格に必須なる要件にして、身體健全ならざれば何等か性格の上に缺點を生ぜざる能はざるなり。訓育と體育と離す可らざるは之によりて知るべし。教育の目的を達するには教授、訓育、美育、體育の四方面は相協同助力すべきこと上に述べたる所の如し。而して又一方より之を考察すれば、教授、美育、體育の三者は訓育の要件として之に貢獻する所あるのみならず、此等孰れも訓育の效果として得られたる性格より直接の助力を得るものとす。假へば勤勉、精勵の徳なく熱心、眞面目の態度なくんば、教授も體育も將又美育も其效果充分なる可らざるが如し。性格はあらゆる意志の實行を決定するものなればなり。果して然れば、訓育は教育的動作に於て最も根本的

訓育と人
生の價値

のものなりと言ふも不可なることなし。換言すれば人生に對する價値より言ふときは性格の訓練は知識技能の教授よりも趣味の涵養よりも身體の養護鍛鍊よりも一層重大なるものなり。性格は教育を卒へたる後に於て人生の價値を決定するのみならず、教育を受けつゝある期間に於ても同様なりとす。未成熟の時期と雖も、現實なる人生の一部分に外ならざればなり。

四、理想的性格と教育の目的

教授の目的が教育の目的に従屬すべかりしが如く、訓育の目的も亦其歸趣を同じうすべきものとす。故に吾人が訓育の目的として陶冶せんとする性格は教育の目的に一致せざる可らず。換言すれば吾人は既に述べたる如く社會有用の人を作らざる可らず。即ち社會の進歩に何等か貢獻し得べき能力を有する人物を作らざるべからず。(第二編第二章第八節參照) 吾人は教授の實質として教材選擇を論ずるに方りて客觀的標準として

四、理想
的、性格と
教育の目
的

人類共通
の理想

人類社會生活の要求時代の要求及國民生活の要求の三を擧げたり。吾人は訓育の目的たる理想的性格の實質を講明するに方り此三方面より考察するを便とす。

性格の陶冶に當りては吾人は先づ如何なる性格を以て其理想とすべきか。今之を人類一般の社會生活の要求より言ふときは其共同生活の要件たる道德に従はざる可らず。換言すれば人類に共通する人道を以て其標準となさざる可らず。人道とは蓋し理想的社會共同生活を營むに必須なる規範を示すものなり。

主徳目

人道の徳目は倫理學の研究範圍に屬する所なりと雖も、誠實・正義・同情・仁愛・勇氣・自制・忍耐・禮節等の如きは其主要なるものにして如何なる國如何なる時代の人に取りても同様に缺く可らざるものとす。

今現代生活の要求より之を考ふれば、性格の理想には一般人道の上に更に時代の要求を加味せざる可らず。現代は世界列強相對峙して劇烈なる

意志の鞏固の人物

現代の要求に反する思想
隱遁主義
尙古主義
學究主義

競争をなす。政治經濟は勿論其他文化の如何なる方面に就きて之を言ふも國際的競争を免るゝものなし。斯かる社會に立ちて有用なる人物たらしんとするものは先づ剛健進取の氣象に富める活動人物にして自己の全勢力を其任務に傾注して目的の貫徹を圖り成功して油斷せず失敗して落膽せざるものたるを要す。約言すれば喜んで責任を盡し勤勞を樂とする鞏固なる意志を必要とするなり。而して勇氣忍耐克己自制自信自重等の諸徳も皆其中に包含せらる。此等は蓋し社會の進運を促すに極めて切要にして而も其根柢に於て主義一貫せる人道の基礎あるべきは勿論なり。若し今試に現代社會の要求に反したる思想を擧ぐれば活動を厭ひ競争を逃れ無爲逸樂を求むる消極主義、世事を見ること浮雲の如く現實生活と没交渉なるを以て得意とする隱遁主義、過去の時代を理想として現實生活に迂遠なる尙古主義、机上の空理想論を弄して實行の道を知らざる學究主義の如き是なり。

眞正の日本人

日本人の國民性格

吾人の理想的人物は現實社會の要求に應じて其標準を定むべきものとす。
五、理想的日本人の性格

吾人は更に一步を進めて國民生活の要求より訓育を考察せざる可らず。我日本國民教育に於ける訓育の目的は理想的日本人の性格を訓練するにあり。換言すれば日本の國民生活をなすに最も適切なるの人物を養成するにあり。吾人は國民教育によりて英人乃至獨佛人を作らんとするにあらず、將た又米人を作らんとするにあらず、眞正の日本人を養成せんとするにあるなり。日本人と外國人と異なる所は日本人に固有なる國民の性格にあり。日本と外國と異なるは常に國土の異なるのみならず、日本に固有なる國體と文化とにあり。就中最も重大なるものを我國國民道徳とす。日本人の國民性格は日本國民道徳實行の能力と言ふも不可なることなし。日本の國體は宏遠なる基礎の上に樹てるものにして我國運は天壤と共

日本國民
性格の由
來

に無窮なるべく、日本の文化も國民の性格も共に我大和民族固有の性質に基き日本の天地に於て民族固有の共同生活を營みたる歴史の産物に外ならず。殊に日本國民の性格は建國以來幾千年間に訓練陶冶せられたる結果にして日本文化が開闢以來國民の精神生活の總計なると同じく其由來一朝一夕の事にあらざるなり。誰か能く容易に根柢より動搖し得べけんや。

生物は其生息する境遇に適應せざれば其生存を完うすること能はざるが如く、日本國內に生息する日本人は我國體を奉じ我文化に同化し我國民道德を守らざる可らず。日本人の國民性格とは此等を實行し得る能力に外ならず。是を以て日本國內に生息する日本人にして我國體を奉せず、我文化に同化せず又我國民道德を守らざるものは日本人たるの資格を有するものと云ふを得ず。換言すれば日本國民の性格を缺きたる者なり。故に理想的の日本人とは理想的の國民性格を具へたる日本人ならざる可ら

教育勅語
の指針國民性と
其訓練

ず。我日本國民教育の大方針は明治天皇の下し賜ひし教育勅語に明示し給ふ所にして炳として日月の如し。國體の精華、國民道德の本領は就きて之を體認すべく國民性格の理想も亦之によりて其歸趣を會得すべきなり。今翻つて世界列強の孰れの國民に就きて之を考ふるも其道德は人類に共通なる人道を基礎とすと雖も其實行に表はれたる所に於ては各自國民的特色を發揮し、國民道德として之を見るときは其理想必ずしも一樣ならず。國民性格も亦同じからざるなり。國民道德の理想及國民性格の相違は蓋し人種に固有なる國民性と國民生活の歴史と國民訓練法との異同の然らしむる所にして、從來特色ありしが如く將來に於ても其特色が全然滅亡する時期なかるべし。今現時の教育に就きて之を見れば歐米各國特有の訓育法を講じ其國民の長處を發揮し其短處を助長せんとせり。我日本國民が現在に於て固有の理想を有し固有の性格を有するは當然の事にし、て又將來の準備として最も日本人に適切なる訓練の方法を講ずるも必然

の要求と言はざる可らず。

過渡時代に於ける訓練の困難
自治の精神
大國民の性格

現代世界的の新日本は鎖國時代の舊日本と社會生活の狀態を異にす。従て道德の理想も國民性格の標準も時代の要求に應じて多少其面目を改めざる能はず。是れ蓋し過渡時代に於ける訓育上の難問の因りて生ずる所以なり。然れども國民道德の大本既に定まり、國民性格の根柢は容易に之を改む可らず。吾人は唯時代の要求に應じて最も適切なる方法を講じ、益日本人の長處を發揮し其短處を補正せんことを努むべきなり。殊に明治二十二年の紀元節に於て千古不磨の大典を宣布せられてより我邦は立憲國の體面を整へたれば我國民は一層自治の精神を修養せざる可らず。又日露戰役後には世界の一等國に列したれば吾人は自重して大國民たる性格を練磨するに助めざる可らざるなり。

現代日本の理想的人物は個人として將又國民として國家の進運に最も多大の貢獻をなすものたらざる可らず。詳言すれば宇内の大勢に鑑み世

分業的社會の性格訓練

世襲的基礎を要せず

界の進運に伴ひ日本の發達進歩并に人類の進歩に最も多大の貢獻をなすものは是なり。現代の日本社會は最早單純にあらず、國家は複雑なる有機的組織より成り分業と協力とによりて其生活を營み社會各部の任務は多端にして一樣ならず。故に同じく社會の進歩を圖ると言ふも人各其任務を異にし其行ふ所は固より個人によりて同じからず。是を以て眞に社會の進歩に貢獻するものは社會の各方面に於て自己の任務を理會し自己の使命を完うするものならざる可らず。必ずしも其任務の何たるを問ふを須ひざるなり。是を以て日本の理想的人物は最早舊日本の世襲的階級的の理想に囚はる可らず。又特殊の業務を標準としたるものなるべからず。換言すれば必ずしも過去の武士にあらず、將又公卿にあらず、僧侶にあらず、神官にあらず、儒者にあらず、國學者にあらず、乃至今日の官吏・軍人・學者・農工・商の孰れにも局限すべきにあらず。古今の日本人に貫通せる國民性に基つき、國民道德の理想に準據して、各種の業務に共通なるべき國民性格を具

へ、而も社會の孰れの方面に出で、活動するも、進んで忠實に責任を盡し、完全
に其任務を遂ぐるものたるべきなり。斯の如き人にして始めて國家の
發展を助け人類社會の進歩に資する所あるべきなり。是を現代日本國民
性格訓練の理想とす。國民の性格は一個人又は一階級又は一業務にて之
を專有すべきものにあらざ、我國民全般に普及すべきものなり。

道德は時代により將又國土によりて變化するものなりや或は千古不變
の一理あるのみなりやに就きては倫理學者の間に爭論少なからず、吾人は
人類社會生活の進歩を信ずると共に道德の進歩を信ずるものなり。然れ
ども吾人は道德の教として將又宗教の理想として時代と國土との區別を
超越したる一般的道德を唱ふるに反對するものにあらざ。此等は現實の
道德に基き人間の理智を盡して至善とする所を抽象したる所なればなり。
又吾人は斯の如き抽象的道德は人間の理智に共通普遍の性ある限り又人
間本有の道德性に一致の點ある限り其根本に於て大差あるべからざるを

道德の進
歩と人道
の基礎

信ずる者のなり。是れ斯の如き道德が人道と稱せらるゝ所以なり。

然れども吾人が現實の社會生活をなすに方りては必ず時代と國土との
制限を受けざる能はず。吾人は古今東西に共通なる人道に此二要素を加
へて始めて具體的の日常生活の行爲の規範を作ることを得べきものなり
と信ず。如何に人道を標榜すと雖も、時代と國家との要求を全然顧慮せざ
るときは現實の生活に迂遠なるものと言はざる可らず。現實の生活に迂
遠なるものは即ち自己の生存する境遇に適應せざるものにして個人とし
て將又社會の一員として其生存を完うし其社會の進歩に貢獻する所以に
あらず。是れ吾人の立脚地より許す可らざる所なり。彼の漠然として理
想的人間を作ると言ふが如きは迂遠の説たるを免れず。

吾人が目前に經驗する國民生活は國民の特色を有すると同時に時代の
特色を兼ね又同時に人類社會生活に共通なる性質を併せたるものなり。
換言すれば時代の要求も人道の要求も現實なる一個の國民生活によりて

人道と時
代及國家
の要求現實の國
民生活

實現せらるべきものにして國民生活を離れて別に時代の生活なく又人道の生活なきなり。故に理想的の日本人の性格を陶冶すれば人道の要求と時代の要求とは自ら其中に包含せらるべきものとす。若し之を包含せざるときは未だ理想的の日本人の性格を陶冶し得たりと言ふを得ざるなり。而も吾人が三方面より論述したるは人類共通の要求と時代の要求とを閉却せられざらんことを欲したるに外ならず。

第二節 性格の基礎と訓育

一、本能と行爲及性格

善惡の評價を受くべき道德的行爲は欲望に就きて道德的觀念に照らし、て理智の商量を加へ自から之を判斷、決行したるものとす。斯の如く自己の自由意志によりて選擇決定して實行したる所なるものなるを以て、吾人は其の行爲に對して責任を有するものなり。故に道德的行爲には理智の判斷あり、情操の鼓舞あり、意志の決定あるが故に之を道德的意識の作用と

爲の要素
道德的行

訓練以前
の行動

本能的活
動

人間自然
の行動

見るべく、又主として實行の方面より之を見るときは性格の顯現と見ることを得べし。換言すれば性格既に成りたる後の行爲は之を道德的行爲と見るべきものなり。性格は人間生れながらに之を有するものにあらず。訓練によりて漸次に陶冶せらるるものなりとすれば、未だ何等の訓育を施さざる以前に於ては、吾人は如何にして行動云爲するものなりや。是れ即ち野蠻の状態をなせる原人及び幼兒に於て見る所にして、全然天賦の本能によりて一身を處すること他の高等動物と相距ること遠からざるなり。換言すれば吾人は自然の賦與したる能力により自然の要求に従つて行動するものなり。

人間は最も高等なる有機體にして最も複雑なる身體の諸機關を具へ此等は外部の刺激に應じて自然に適應し各部機關の活動相合して生命の保全を圖るものとす。是れ即ち本能的活動にして人間自然の行動なり。本能の活動は無意識的に内部より促さるる衝動に従ふものなるを以て、

本能的活動
德は非道

盲目的にして明瞭に目的を自覺することなく、又道德的觀念によりて統御せらるゝことなし。是を以て本能によれる行爲は文化進歩したる社會の道德の標準を以て之を律するときは不道德なること少なからず。嚴密に之を言へば未だ道德的評價を受く可らざるを以て須らく非道德と稱すべきなり。

本能と徳
及不徳

本能は之を自然に放任すれば憤怒貪慾嫉妬殘忍等の如き不徳を生ずと雖も、今日吾人が道德と稱するものも將た又性格と稱するものも其根源に遡りて之を考ふるときは孰れも人間天賦の本能に起因せざるなし。人間は本來活動的生物にして其生存を完うせんが爲めに内外の刺戟に應じて必要なる反應を呈す。本能によりて行動するは其生存上必要にして缺く可らざる内部の要求に應ずるものに外ならず。然れども人は永久に盲目的の本能のみによりて行動するにあらず。人間本有の理性は漸次發達し來りて思慮分別を生じ社會生活の經驗を積むに従ひて生活狀態の改善を

理性の發
達

風俗慣習
と道德

圖り其結果として文化の發達と道德の進歩とを見たるものなり。道德は社會的事實として之を見るときは風俗慣習より發達し來れるものにして、社會生活の經驗を淘汰したる結果に外ならず。道德の理想は此等の風俗慣習より出發して理性の思索考究に成れる行爲の標準と言ふべし。換言すれば道德は人間本然の性の向上發展の結果に外ならざるなり。又吾人が性格と稱するものも其最初にありては盲目的衝動たる本能として表はれ漸次意識的となりて、之に理智の商量を加へ遂に意志の決行力となり反覆實行の結果意志の方面を決定したるものなり。意志の決定實行の要素は性格の本領にして其基礎は本能の衝動的活動性にありと言はざる可らず。換言すれば性格も其基礎に遡りて之を考ふれば全然外部より賦與したるものにあらずして自己發展の結果に外ならざるなり。

性格の本
領

本能的活動
と意志

本能の活動は盲目的にして性格の活動は理性的なるに於て異なるも兩者共に人間の行動を支配するに於ては異なることなし。是を以て訓育未

だ徹底せず性格の力薄弱にして意志を決定する能はざるときは吾人は尙本能によりて行動するものとす。訓育未だ十分ならざる者は本能によりて行動すること多きのみならず、平時にありては性格によりて行動するものも事變に際して其力なく無意識的に本能によりて行動すること少なからず。火災地震其他の急變に際する個人の行動に就きて之を考察すれば思半に過ぐるものあらん。

本能と性格

斯の如く論ずれば道德も性格も人間天賦の本能に基くものにして、理性の發達に伴なひ孰れも發達し來るものと見るべし。故に訓育とは人間の本能より出發して漸次理性の指導によりて其行動を整理し之を道德の標準に接近せしめ遂に一切の意志活動を道德の法則に服従せしむるを以て目的とするなり。

本能と徳

吾人が文明社會に道德と稱するものにして人間自然の本能より發達し來れること極めて明瞭なるものあり。勤勞勇氣忍耐の如きは自己保存の

性格の基礎及其自然の發達

本能に基つくこと多かるべく、慈愛同情寛容犠牲の如きは親の本能に於て之を見るべく、我邦にて重大なる孝の如きも子の親に對する本能に於て其根源を求むることを得べし。斯の如く吾人は社會的の本能より幾多の徳を演繹することを得べし。本能は性格の基礎たること極めて明瞭にして此兩者は根本的の相違あるに非ずして理性の發達の程度如何によりて異なるものとす。人心は白紙の如きものにあらず。吾人は自由自在に任意の性格を陶冶すること能はず。本能を出發點として之を指導するに外ならざるなり。吾人若し外部より何等の訓練を施さざるときは人は天賦の本能によりて行動し漸次其經驗を積み理性漸く覺醒し來れば自然に幾多の徳を自修すべし。是れ即ち性格の自然の發達と言ふべし。斯の如き自然の發達は必ずしも生存を危くせざる可しと雖も其程度の低きこと推して知るべく、今日の如く道德進歩したる社會に於ては性格の自然の發達を以て満足する能はず、特に人爲的方法によりて短時間に之を訓練せざるを得

本能と性
の善惡

本能には善の根源を見るを得るが如く又惡の基本を見るを得べし。是れ性善説性惡説又は性善惡混淆説を生じたる所以なり、吾人は訓育を施さざれば何等の徳なしと言ふを得ず、又訓育を施したりとて惡なしと言ふを得ざるなり。

二、習慣と行爲及性格

兒童には模倣言語遊戯好奇心の如き適應的本能あるを以て早くより無意識的に且衝動的に其生息する社會に於て見聞する他人の行爲を習得するものとす。此等は最初は無意識的にして漸次意識的となり進んで有意的となる。野蕃時代に於ては此等の動作は固より單純なりと雖も今日の複雑なる文明的生活に於ては兒童が自ら進んで有意的學習をなすに先ちて此等適應的本能によりて習得する所の動作少なからず。是れ即ち自然が兒童をして其生存を完うする爲に社會に積集したる人類の經驗を習得

適應的本能と日常生活に必要なる動作の習得

せしめ之を社會に同化せしめ以て文明生活に適應せしめんとするものなり。是を以て此等の動作の習得は先づ社會生活に直接に必要缺く可らざるものより始まるものとす。日常生活に於ける起居動作身體の清潔風俗慣習禮儀作法の如き是なり。此等は孰れも社會に行はるゝ行爲の標準にして多年の社會生活の經驗を淘汰積集したる結果に外ならず。吾人は本能を遺傳するも經驗を遺傳する能はず。是を以て先づ適應的本能によりて此等の經驗の社會的遺傳をなさんとすなり。

模倣又は遊戯によりて同一の行爲を反覆するときは抵抗漸く減少して實行容易となり、遂に其抵抗を失ひて自動的となる。單に模倣又は遊戯に限らず如何なる經驗も反覆練習するときは遂に自動的の性質を帯び來る。之を習慣と稱す。習慣は行爲の反覆によりて得たる結果なり。

習慣を器械的に反覆し盲目的に其奴隸となるのみにては未だ何等の道徳的價值あることなし。然れども心意の發達に伴ひ單に盲目的に習慣に

動作の習得と習慣

習慣の價値

他律的習慣
自律的習慣

よりて行動せず行爲に先ちて反省商量を加へ一定の觀念を標準として之を統御決定するに至るときは習慣は漸く自動的の性質を失ふものとす。何等の知見なく理性の商量なく意志の選擇決定なくして行ふ習慣は全然外部の標準によりて左右せらるゝを以て之を他律的習慣と言ふべく、自己の觀念及意志によりて統御し得べき習慣は之を自律的習慣と言ふべし。性格の如きは意志を道德に服従せしむるものなれば之を自律的習慣と稱するを得べし。故に他律的習慣は自律的習慣に進む階段にして、性格陶冶の方便と見ることを得べし。性格は畢竟統一したる意志の習慣にして先づ善良なる他律的習慣によりて陶冶せられ漸次幾多の自律的習慣によりて形成せらるゝものとす。性格は行爲によりて訓練せられ遂に行爲を決定するに至るものとす。

二様の他律的習慣

他律的習慣は兒童が其適應的本能によりて自然に且無意識的に社會の道德的標準を學び得たる所のみならず、兒童未だ理智の判斷力なく意志の

他律的訓練
及感情の陶冶

選擇決定の力なきに際して父母又は教師より社會の道德的標準に照して反覆實行によりて行爲の習慣を作らしむるものをも包含す。換言すれば他律的習慣には自ら他を學びて得たるものと外部より強制せられて學び得たるものとの二種あるを知るべし。

父母又は教師が實行の反覆によりて作らんとする他律的習慣は、兒童が其適應的本能によりて自然に習得するが如く容易に得らるゝものにあらず。本能は自然の衝動によるを以て其活動は兒童に何等の拘束を加へず。然れども父母教師が特に養はんとする他律的習慣は兒童の適應的本能の自然の活動を以て足れりとせず、兒童の自制力なき本能的活動に束縛を加へ之を制御して道德の標準に適合せしめんとするものなり。之を以て束縛を加へて行ふ他律的訓練は道德的行爲を標準とし直ちに意志活動を訓練し同時に感情を陶冶するものとす。故に兒童の心意の發達に伴ひ盲目的の本能の衝動は漸く意識的となり目的を自覺したる欲望となり之に

他律的習慣の歸趣

自律的習慣の要件

習慣の勢力

觀念感情意志を伴ふものとす。唯兒童が未だ充分に道德的觀念を理會する能はざる時は善の實行は單に他律的習慣を養ふに過ぎざるのみ。自律的習慣は他律的習慣の歸趣にして其完全なるものは訓育の極致とすべきものなり。故に自律的習慣に到達する途は甚だ容易ならず。訓育の事業の大部分は自律的習慣に到達する途次にありと言ふを得べし。自律的習慣を得るには先づ道德的觀念を理會して善惡の判斷を誤たざる修養を要し且つ不純又は過度の感情を制御して善を實行する意志活動を訓練せざる可らず。故に意志陶冶に先ちて知的陶冶及情的陶冶を必要とするものなり。

善良なる習慣は固定すれば一生を通じて動す可らざる偉大の勢力を有す。習慣は本來悉く習得のものなれども時として第二の天性の觀を呈するものあり。是を以て夙に良習慣を作り惡習慣を避くることは訓育上極めて重大なる事項に屬す。習慣は實行の反覆によりて生じ實行を容易ならしむる上に於て性格の陶冶の上に之を缺く可らず。實行は性格の本領とする所なればなり。習慣は實行によらざれば之を養ふこと能はず實行は性格陶冶に缺く可らざる所なり。吾人は思慮辨別選擇決定の力未だ充分に發達せざるに先ちて道德の標準に適へる行爲を反覆實行して善良の習慣を作り置くことは性格陶冶の自然の順序と言ふべし。然れども吾人は唯他律的習慣に従ふは自律的習慣に進む階段にして終局の目的にあらざることを忘る可らざるなり。

三、道德的意識と性格及訓育

三、道德的意識と性格及訓育
 道德的意識は兒童其初め未だ之れを有せず生後内外の刺激に應じて心意の發達と共に漸次發達し來るものなり。心意に自然の發達ある如く道德的意識にも自然の發達ありと言はざる可らず。吾人は無より有を作る能はず。故に訓育に於ても教育の他の方面に於けると同じく人間固有の自然の賦性より出發し之を指導矯正して其自然の發達を助長するに外な

らざるなり。

人の行動は其初め全く本能的無意識的反射的にして自然に内外の刺激に反應するに過ぎず。然れども身心の發達に伴ひ本能によりて行動し又は他律的習慣によりて行動するに際し知的方面に於ては漸次道德的觀念を養ひ善惡の判断を理會し自己の道德的觀念を標準とし自己の意志によりて行爲を選択決定するに至る。換言すれば自ら自己の行爲の主權者となり自己の思慮によりて目的を定め本能感情を制御して道德を實行するに至るなり。斯の如く道德的意識が自己の行爲に對して權威を有し自己を統御し得るに至れば吾人は通例之を良心と稱す。良心とは發達したる道德的意識に外ならず。良心の命令は常に道德的法則に一致すべきものなり。此意義に於ては良心は人々生れながらして之を有すと言ふを得ず。天賦の本能を出發點としたる道德的意識の發達の成果と言ふべし。道德的意識斯の如く發達したるときは吾人は同時に性格も既に陶冶せられた

行爲の主權者

良心

道德的意識との異格

りと言ふを得べし。何となれば日常の行爲に於て良心の權威十分に行はるゝに至れば意志は常に善に向ひ一切の行爲は自己の意志によりて決行せらるべきを以てなり。果して然れば性格の陶冶は道德的意識の發達と平行するものと言ふべし。

道德的意識は知情意の三面を有し、性格も亦知情意の圓滿なる發達を要求するを以て、此二者は其意義相近く、動もすれば混同せられんとする傾向あり。吾人の見る所を以てすれば、此兩者は同一人格に屬するものにして最も廣義に之を解するとき、兩者は遂に合一して何等の區別をなし難しと雖も、之を狹義に解釋して其間に差異を立つるときは、道德的意識又は良心と言ふときは道德に關する知情意の三方面を指し、性格と言ふときは主として道德實行に關する意志の方面を指す。故に吾人は曩に性格は道德的意識の意的方面と見做すことを得べし(本節二)と言ひたり。果して然らば吾人は性格を以て道德的意識の一部と見做すべきか。是れ然りと答

ふべきが如くして直ちに然る能はざるものあり。道德的意識又は良心と言ふときは固より意志の方面即ち行爲の選擇決定の要素を包含すと雖も主として善惡に關する理性の判斷力と之に伴ふ義務の感觸とに重きを置き、性格と言ふときは意志の實行力を眼目とす。良心は主として理智と感情との作用を待ちて發達し、性格は意志の訓練によりて陶冶せらる。良心は實行を待たずして之を喚起することを得るも、性格は實行なくして之を陶冶するを得ず。道德的意識の發達は知見の修養に依頼すること多く性格の陶冶は意志活動の習慣を必要とす。道德的意識と性格とは固より相伴ふて發達するものなれども道德的意識は性格に對して多少内外先後の別あるが如し。切言すれば道德的意識は性格に對して多少豫備的の性質を有するものと言ふべきか。何となれば道德實行の意志あるも之を實行すること能はざれば性格の人と言ふこと能はざればなり。

四、性格の直接訓練と間接訓練

四性格の直接訓練と間接訓練

良心の涵養と性格の訓練

道德的意識又は良心の涵養は道德の實行に先ちて缺く可らざるものにして若し之なければ如何なる行爲も道德的價值あることなし。又吾人は良心なき性格を考ふること能はず。然れども古來道德に關する知見又は理想を養ふを以て訓育の能事畢れりとするもの少なからず。ヘルバルトが道念の涵養を以て訓育の本領と思惟したるが如き是なり。此等は主として人の理智に訴ふるものにして直ちに之を以て意志の實行の訓練と稱するとを得ず。彼の主として思想界に生命を求め沈思冥想又は學理の研鑽に靜肅脱俗の一生を送らんとする僧侶學者の如きは専ら精神の修養を以て其理想とすべし。而して其修養は知見情操の修養の外尙意志の訓練を包含すと雖も、そは多く精神の内部に止まり外部の活動的行爲に關するもの少し。故に此等は道德的意識の修養と言ふを適當とすれども性格の訓練と言ふは未だ必ずしも當らず。現代の如き活動的社會に於ては知見の修養理想の向上は素より缺くべからざる要件なりと雖も、訓育は此方面

知見情操の修養と意志の訓練

思想家と
實行家と

に偏して精神の修養のみに止まらず、更に進んで現實社會に於ける實行の方面を忘る可らず。吾人が教育に於て性格の陶冶を必要とするも畢竟社會生活に於て道德の實行を缺く可らざる者とする爲にあらざるや。吾人の見る所を以てすれば道德的意識も性格もそれが實行の上に表はるゝときに於て初めて眞に道德的價値を發揮するものなり。思想家固より社會に有用なりと雖も社會の大多數の人は何等か職業を求めて大に現實社會に活動せざる可らず。故に意志活動の訓練は社會生活に取りて極めて切要なりとす。果して然れば直接に意志活動の訓練を目的とせる性格陶冶をなさざれば精神的修養も功を一簣に缺けるものと言はざる可らず。實行の方面より言ふときは、意志活動によれる性格の陶冶は直接の訓育にして行爲の伴はざる精神的修養は間接の訓育と言ふべし。斯の如く論ずるときは修身教授の如きは性格訓練の要素なきにあらざれども主として間接の訓育にして直接に性格を訓練せんとするには尙ほ活動的實行的方面に於

性格の直
接訓練と
間接訓練

五、氣質
と性格及
訓育

て幾多の方法を講ずべきこと極めて明瞭なりとす。假へば勇氣に就きて幾多の教訓を下したりとも必ずしも兒童は直ちに勇氣を生ずるにあらざ。勇氣は實際の行爲に臨んで之を鼓舞すべく、勤勞の如きも之を反覆實行せしめて始めて之を陶冶し得べきにあらざるや。教訓の間接訓練にして實行の直接訓練なること之によりて知るべし。

五、氣質と性格及訓育

人は各自遺傳によりて天稟の素質を異にし教育の限界を作ることは既に第一編第三章に於て述べたる所の如し。此限界は訓育に就きて言ふも毫も異なることなし。個人の遺傳性に就きて性格の基礎として直接に訓育上重大なる關係を有するものを氣質とす。氣質は精神作用の個人的特質にして廣義に於ては又之を個性とも言ふ。

性格の陶冶は人間天賦の本能より出發し自然に發達し來れる道德的意識を啓培し社會の道德の標準に一致する意志活動の習慣を得せしめんと

氣質と性
格

するにあることは以上に述べたる所の如くなるが、性格の基礎となるべき本能及心意の活動に於て個人的相違あるときは訓育の方法に於ても個人によりて異なる所なかる可らず。又假令同一の訓育の方法を用ふるも其效果に於ては個人によりて同じからず。是を以て氣質又は個性は性格の基礎として重要な意義を有するものとす。氣質は天賦の特性を指し性格は訓練の結果なるを以て兩者の區別極めて明瞭なれども兩者は個人の特性を表はす上より往々にして混同せらるゝことあり。是れ實に個性は人格の中堅をなすによるなり。

個人天賦の氣質は知力に於て長ずるものあり、感情に於て長ずるものあり、意志に於て長ずるものあり。就中感情は個人的の相違極めて顯著なりとす。故に氣質は感情の個人的特性なりと論ずるものあり。氣質は性格陶冶の上より之を見れば其理想を實現する上に於て極めて有利なるものあり又極めて不利なるものあり。性僻の矯正の如きは訓育上最も困難な

氣質と其
變化

る事業とす。情と意との陶冶は知的陶冶より遙かに困難にして就中情の陶冶は難中の難事なり。ショペンハウエルが德育不可能を唱へたるは心情の矯正し難きより立論したるものと言ふべく、又往々氣質の變化し難きを唱ふるものあるも亦之が爲なり。

訓育の效果顯然たる今日に於て其可能不可能を論證する必要固より之なしと雖も、氣質の矯正の困難なることは何人も之を承認せざる可らず。然れども社會の組織次第に複雑に、分業益多端に赴く今日に於て個人天賦の特性を没却して劃一平等の性格を作り出すを以て理想とするが如きは現實生活に迂遠なるものと言はざる可らず。吾人は道德的性格を陶冶する上に於て天賦の本能を統御し心意の發達を指導矯正せざる可らず。人間の自然的活動を誘掖して道德律に向はしむる上に於ては萬人一律にして其精神に於て何等異なることなし。唯個人に就きて之を言へば性格陶冶の方法一様ならず。其效果も亦同じからず。是れ實に性格の基礎とな

個性尊重
の訓育と
現實生活
の要求

道德實行
の個人的
相違

り訓練の出発点となるべき賦性の上に個人的相違あるを以てなり。
人は道德的なるべき上に於ては個人的の相違なし。然れども如何にし
て道德的たるべきか。換言すれば如何なる行爲によりて道德を實現すべ
きかに就きては個人によりて同じからず。人は何人も善を行はざるべか
らず。然れども如何にして善を行ふべきかは人々劃一なるを要せず。吾
人の見る所を以てすれば此點に於ては個人は已を得ずして同じからざる
のみならず、寧ろ相違あるを以て當然とす。吾人は野蕃時代に於けるが如
く萬人劃一の任務に従事するよりは人々其長處によりて異なりたる方面
に活動するを以て一層社會に有用にして其進歩に貢獻する所も亦従つて
多大なるべきなり。是を以て性格の訓練に於ては一律の理想に拘泥して
個性の撲滅を圖らず、個性に應じて適當なる方法を講じ其長處を發揮し、出
來得る限り其短處を補ふべきなり。個性の尊重は知識技能の教授に於て
も大に必要なりと雖も性格の訓練に於ては更に數層切要なりとす。生來

個人長處
の發揮

劃一主義
の謬見

強健にして活力に富み元氣旺盛なるものと身體虛弱にして靜肅を好むも
のを同一の標準によりて判斷せば善意より出でたる行爲も惡意に解せ
られ、又強いて活動を抑制し又は強制するが如きことはあらば自然の性を
害ふこと大なるべし。活動的のものも靜肅のものも各其特性を發揮して
こそ其長處によりて眞に社會に有用なるべけれ、若し劃一を以て理想とせ
ば遂に社會を平凡化し了らざらんのみ。

短處の矯
正と長處
の發揮

個性の尊重は個人の遺傳的性癖を其自然に放任して之を顧みざるの謂にあ
らず。性癖の矯正すべきものあれば固より之を矯正せざる可らず。然らざれば德
性の上に缺陷を生じ何人も事實に於て道德的なること能はざるべし。然れども
茲に個性の尊重と言ふは短處の矯正に全力を注ぐよりは長處の發揮に力を致
さしめ其秀でたる所によりて社會に有用たらしめんとするものなり。是を以て
教師は氣質より來れる兒童生徒の短處に同情を寄せ其矯正に當りても萬人同
一の標準を以て之を責む可らざるなり。唯其甚しく偏僻するが爲めに道德の標
準に矛盾するときに於て之を抑制すべきなり。

に於ては各自其長處を發揮するを以て其分業的任務を盡すに最も適切有效なりとす。是れ個性尊重の本領なり。換言すれば個人の自由發達を以て社會生活及其進歩の根柢となさんとするものなり。吾人は個人を訓育するに方りて常に其社會共同團體の一員たることを忘る可らざるなり。

六、男女の性別と訓育

六、男女の性別と訓育
 等しく人間として之を見れば性格の基礎も訓育の方法も男女の性別に由りて異なるべき理なし。然れども男女の性別によりて生ずる心意作用の自然の差異は性格の基礎に於ける相違と見るべく、男女の心的特徴と其天職とより生ずる性格の理想の相違は訓育の方法に差異を生ぜざる可らず。男子は其性格に於て男子の長處を發揮し女子は女子の特徴を顯揚すべきなり。男女其長處短處同じからず、相互に長ずる所を以て足らざる所を補ひ、以て眞に其天職を完うするものとす。女子教育に於て特に婦徳の涵養に留意すべきは是が爲なり。性格訓練に於て男女の特性を尊重するは猶ほ個性を尊重するが如く、孰れも個人をして社會生活に於ける任務を

婦徳

一、道德的意識の發達と自然の發達

一、層有效に盡さしめんとするものに外ならず。

第三節 年齢と訓育

一、道德的意識の自然の發達と訓育

道德的意識の發達は一方に於ては人間天賦の素質によりて個人的相違あり又一方に於ては外界の刺戟如何によりて一様ならずと雖も、年齢に應じて自然の順序あり。若し之を顧慮することなく成人の標準を以て一様に兒童生徒を律するときは勞多くして功少かるべきなり。古來訓育の失敗は被教育者の年齢即ち其道德的意識の發達如何を顧慮せざるに起因すること多きが如し。兒童生徒は性格陶冶の途次にあるものにして道德的意識未だ十分に發達せず、性格も亦未だ固定せざるを以て、嚴格の意義に於ては道德的行爲の主體と言ふ可らず。詳言すれば其行爲は未だ善惡の評價を受くべき充分の資格を具へざるなり。殊に獨立の思慮及決意をなす能はざる兒童の行爲を判斷するに成人の道德の標準を以てするが如きは

思はざるの甚だしきものと言ふべし。假へば訓練なき兒童の憤怒嫉妬又は残忍の行爲も必ずしも他人に害を加へんとする惡意に出でたるものにあらず。又必ずしも思慮選擇決意を経たるものにあらず。此等は多く本能の衝動に従へるものにして未だ道德行爲の主體たるべき資格なきなり。此等は不道德の判断を下すべきものにあらずして須らく之を非道德として之を道德的判断の範圍外に置くべきものなり。吾人は兒童の非道德的位置より出發して道德的意識の自然の發達を助長し漸次良心の命令によりて一切の行爲を統御し得るに至るまでに意志活動を訓練するを性格陶冶の任務とするなり。

期二、嬰兒

二、嬰兒期(生産より三年まで)

此時期にありては心意の發達極めて幼稚なるを以て其行動は主として本能の衝動に従ふものとす。換言すれば其動作は何等の思慮選擇を経るとなき自然の活動にして何等道德的價値を有せざるものなり。然れども

期三、幼兒

三、幼兒期(三年乃至六年)

養育者其意を用ふるときは、其日常の生活に規律を立てて之に従はしむることを得るなり。健康を保つに必要なる飲食起居睡眠等に關する基本的習慣の如きは是なり。嬰兒は固より其規則の何たるを理會する能力なしと雖も、日常一定の規則に従ひて行動するは將來善に進むの端緒にして又廣義に於ける訓育の初歩と見做すことを得べし。而して其教養の任に當れる兩親は嬰兒の當に従ふべき規則を代表するものなり。

生後三歳に達する頃には記憶によりて過去の經驗を意識に再現することを得、是より道德的意識の曙光を發し又漸次自我の觀念を生じて自他の區別を認め他人との關係を理會するに至る。然れども其行爲は本能の衝動に支配せられ未だ自己の意志によりて之を制御する能はず。

此時期に於ては前期より稍進みて規律清潔節制作法等の如き日常の起居動作・衣服・飲食に關する善良なる習慣及長上の命令に服従する習慣を作

四、兒童

るべきは勿論なりと雖も、幼兒期は遊戯の時期に屬し、遊戯は自由の活動を以て本領とするものなれば、之に過度の束縛を加ふ可らず。
四兒童期(六年乃至十二年)

他律的訓練

兒童期は我邦にありては尋常小學校の義務教育期に相當し、他律的訓練によりて善良なる習慣を養成すべき時期とす。學齡の兒童は未だ自己の判斷意志のみによりて自己の行爲を律する能力なく、又自信もなく、只管父母教師其他長上の指揮に依頼し之を尊信して其命令に従ひ、其教訓に服従して漸次高尚なる日常行爲の習慣を作るものとす。清潔整頓、秩序規律、節制、禮儀作法、誠實、服從、勤勞等の習慣の如きは是なり。

父母教師の模範

兒童は模倣心強きを以て、父母教師其他長上の具體的模範は其習慣を作る上に極めて有效なり。兒童は自己の接近する人を理想とし、無意識的に之を模倣せんとするを以て、其感化極めて大なりとす。兒童には何等の批評眼なく、専心父母教師を尊信するを以て、其教育の任に當るものは深く此

道德觀念の涵養

點に留意し、自ら身を以て善良の模範を示すを要す。

兒童は年齡に應じて、嘉言善行を理會し、漸次道德的觀念と道德的情操との發達を見るを以て、教育者は其涵養助長に力を用ひ、善良なる動機を養ふに努むべし。然れども、道德的判斷の要件たる思慮辨別の力乃至意志の選擇決定の力十分ならず。道德的觀念は既に之を有すれども、其行爲は未だ一々其標準によりて決定せらるゝに至らず。兒童は尙ほ本能の衝動強く、其感ずる所に從て行動し、未だ一々善惡の觀念によりて束縛せらるゝことなし。是れ實に思慮辨別の力未だ充分に發達せざるに由るなり。

兒童の興味は多く、目前のことに止まり、直情徑行、天真爛漫、何等の虚飾なく、腹藏なし。故に其日常の生活は單に現在を享樂するに止まり、遠き未來を憂ふることなく、喜憂皆一時的なり。故に兒童には現在を樂ましめ、其自らの活動を鼓舞獎勵するを要す。

兒童は小學校時代に於て、遊戯の自由活動に漸次業務の嚴肅なる拘束を

遊戯と業

務の要素

加ふるものなれども兒童期には全然遊戯を放棄して純粹に業務の要求のみを以て束縛されたる活動をなすこと能はず。又兒童は未だ全く道徳行為の主體たること能はざるものなれば嚴肅其度を過ぐれば却つて兒童の自然の發達を妨げ自然の美性を害ふことあり。兒童は其時期に適當なる活動をなすべき權利を有するものなり。

模倣

兒童は模倣心強く遊戯の本能強く好奇心盛なれば適當に之を誘導獎勵して善良の習慣を作り又は嘉言善行を授くるを得べく、又漸く發達し來れる同情友情名譽心競争心等の社會的本能に訴へて道徳的情操を養ひ又善行を獎勵するを得べし。嚴格の意義に於ける性格の陶冶は未だ多きを望む能はず。

道徳的情操

五、少年少女期

五、少年少女期又は青年前期男十二年乃至十六年、女十一年乃至十四年
此時期には身體の發育急劇に充進して其最盛時に達し精神界も之に伴うて大變動を來す。少年少女自ら他の兒童と異なるを自覺し性慾の發現

羞恥

社交性

自律

良心の制裁及社會的制裁

に伴ひ異性に對して羞恥を感じるに至る。然れども少年少女は未だ明瞭に其性慾の作用たることを自覺せず。異性間に愛情を生ずれども深く之を祕して公表するを好まず。未だ之を戀愛と言ふに至らず。

此時期に於ては社交性の發現最も著しく同性の間に於て共に意中を語るべき伴侶を求め共同遊戯競争遊戯を喜ぶに至る。少年少女は漸く自己獨立の思慮辨別によりて行動するに至る。是れ從來の他律的行為は漸次自律的の性質を帯び來りて道徳的價値の要件を具へ道徳的責任の基礎を作るものなり。少年少女期に至れば漸く父母及教師の社會的地位を理會するを以て其尊信舊時の如くならず。其制裁も亦效力を減じ之に代りて良心の制裁及社會的制裁の效力次第に生じて自己の行為に對する成人の賞讃又は非難に心を動すに至る。

少年少女は最早父母又は教師を以て理想的人物とせず、又唯々諾々其命を奉じて傀儡の如くなるを好まず。我理想とする英雄偉人を崇拜して行

爲の標準を作り又自ら進んで道德の大法を理會せんとす。

良心の自由
鍛鍊

少年少女期は行爲の他律と自律との過渡時代にして未だ全然自律と言ふを得ず。然れども既に良心の制裁と社會の制裁とを認め最早小兒の待遇を受くるを好まざるを以て父母教師は其良心の自由を認め以て其自尊心を傷くる無からんことを要す。殊に少年少女期は身體の發育最も旺盛なるを以て其の自發的の活動を促し大に意志を鍛鍊するを要す。又兒童期に比して一層嚴肅なる業務の精神を養ふべきものとす。

性慾教育

少年少女期に於ては出來得る限り天真爛漫ならしめ無邪氣の心を失はざらしめんことを要す。故に訓育に際しては特に異性の自覺を刺戟するとあるべからず。然れども性慾は自然に此時期に起り來るものにして若し惡友に誘はれて不自然の方法によりて其満足を圖ることあるときは其弊害實に恐るべきものあり。性の衛生を知らざるが爲めに不慮の疾病を招きたるものも其例に乏しからず。文明の社會に於て性に關する正しき

性慾教育
と意志訓練

知識を與へずして之を偶然の經過に放棄するは訓育上策の上乗なるものと言ふ可らず。近時性慾教育の問題起るは之が爲めにして其必要なるは實に此少年少女期にあるなり。少年少女に如何なる方法及程度に於て生殖機能の知識を授くべきかに就きては教育者の議論未だ一定せず。或は母をして之を諭さしむべしと言ひ或は醫師に託すべしと言ふものあり、或は生理の教授に於て間接に授けしむべしと言ふものあり、或は男女同性の教師より一人づゝ懇話すべしと言ふものあり。吾人は今俄に其孰が是なるかを判断するに苦しむと雖も、少年少女に性慾に關する疑問を生じたるときは適當の方法によりて之を解決し性慾に關して正しき知識を與へ又性慾に對して嚴肅の態度を養ひ以て男女共に品行を慎み節操を完うせしむる助とするは訓育上極めて切要なりと認むるものなり。

性慾教育の問題は結局性格陶冶の問題に歸着するものにして單に性慾に關する知識又は性慾の濫用に伴ふ害毒の知識を授けたるのみにて充分

少年少女の誘惑物

なりと言ふを得ず。品行の純潔は全く意志訓練の徹底如何に存すと言ふを適當とす。然れども無知より生ずる害毒は之を知識によりて救ふを以て自然の順序とす。是れ所謂性慾教育の問題の起る所以なり。

少年少女期に於ける性慾の刺激は同輩の誘惑又は社會の弊風・猥褻の文學・繪畫等より來るもの多し。此等は少年少女を早熟ならしむるのみならず、又品行節操に對する嚴肅の態度を破壊するものなれば教育者は特に此等の點に注意し少年少女の接觸する境遇を純潔ならしむるに努むべし。

六、青年後期

獨立自由

六、青年後期(成熟期まで)
 道德的意識は此時期に至りて益發達して其行爲は全然自律的となる。良心の權威は其絶項に達し遂に社會に於ける善惡の標準・道德の權威につきて疑惑を生じ、自己の判斷推理によりて之を解決し外部の權力形式・慣習等の束縛を無視し社會の制裁を顧みずして自己の所信を貫かんとす。是を以て他人の干渉を好まずあらゆる壓制を斥け獨立自由の行動をなさん

空想

異性の引力

ことを求む。其意氣盛なれども熟慮を缺き忍耐力に乏しく、血氣旺なるが故に誘惑に陥り易し。故に其指導宜しきを得ざれば常規を逸して一生の運命を誤らんとす。殊に誇大の想像によりて名譽權力に就きて無謀の野心を抱き或は強烈なる熱情を以て架空の理想を描き其實現に蹉、跌して一家に波瀾を起し、或は懷疑厭世の思想に囚はれ、甚しきは忌むべき罪惡を犯すものあるに至る。青年は實に人生の危機なり。青年訓練の良否は國家の運命に關係すること實に重大なるものあり。

青年後期に於ては男女各異性の特色を發揮し相互の引力益強く男子は女子の優美柔和なるを喜び女子は男子の剛健勇壯なるを愛す。性の自覺明瞭にして性慾も亦此時期に於て最も強し。男女の幾多の美德は此時期に發揮せらるゝことあれども又惡徳の顯現を見ること少なからず。訓育に於ては青年の性慾を他の方面の活動に導き其支配を受くべき餘暇なからしむるを以て最も得策とす。青年の閑居は幾多不善の原因を醸成する

は最も顯著なる事實なりとす。故に男子にありては運動競技作業學問に心を奪ひ、女子にありては學問文學宗教慈善事業に熱中せしめ戀愛に心を用ふる暇なからしむべし。殊に活力充實元氣旺盛の時期なるを以て之を指導して進取的活動に向はしめ積極的に自己發展を圖らしむるを要す。

自治

自己修養

七、訓育と自己修養

訓育と他律的要素

少年少女期に於て既に其自由を認むる必要ありしが青年期に於ては一方に於て其指導を缺くべからずと雖も、大に其自由を認め之を善導して自治の精神を養ふべきものとす。換言すれば教師の教訓よりは青年自身の自己修養に重きを置くべきものとす。

七、訓育と自己修養

訓育は意志の自律的習慣を作るを目的とすれども常に他律的要素を含む。即ち教育者は被教育者に對して影響を及ぼさんとするなり。唯兒童期に於ける命令禁止は他律的意義極めて明瞭にして少年少女期より青年後期に至り獨立の判斷力と意志の自制力との發達に伴ひ命令禁止は漸次

自己訓練

訓育と自己修養

勸告指導となり、遂に何等外部の勸告指導を待たずして獨立に行動して道德律に反することなからんことを期す。換言すれば訓育は其初に他律的要素最も多く漸次之を減じて自律的要素を増し遂に他律的要素なきに至るを以て歸着點とす。自己修養とは自己の知見判斷に照し自ら反省して自己の力によりて性格を陶冶せんとするものなり。故に之を自己訓練又は自己訓育と稱するも不可なるとなし。是れ正に知識技能の自學自習に相當す。吾人の知識技能は適應的本能によれる自學自習に始まり有意的教授に中し再び自學自習に終り而も自學自習は一生を通じて之を貫けり。今性格の陶冶につき之を考ふるも亦同様のことあり。吾人が適應的本能によりて社會生活に於ける道德的習慣を學び漸次道德的觀念を理會するは性格陶冶の發端なるも本能の衝動によれる兒童の自發的活動を基礎とし必ずしも教育者の指導を待たざるを以て之を自己修養の起源と見做すべきにあらずや。教育者が特に他律的に訓育を施すに當りても其效果あ

るは兒童が心意の内部に於て何等か自發的に活動する所あるに由るなり。殊に道德的意識漸く發達し來りて内部より意志の訓練をなすに際して自己の力を用ふる部分は之を自己修養の要素と稱するも不可なかるべし。換言すれば他律的訓練の一面には自發的自律的要素を有するものなり。若し初より全然此要素なからんか。吾人は如何にして自己修養の域に達することを得んや。只初期の訓練に於ては自發的要素少きが爲めに他律的要素に蔽はれたる觀あるのみ。青年後期に至りては自己修養の要素顯著となるは教育者の干涉漸く少きに於て之を見るべし。殊に教育者の手を離れたる後は全然獨立の行動を期すべきを以て訓育を終るに先ちて自己修養の習慣を養ふは極めて緊要のことに屬す。

吾人は知識技能を習得し盡して餘蘊なき能はざるが如く性格の修養に於ても容易に其極度に達すること能はず。人は各終生自己修養の機會あるものと言ふべし。

終生の修養

自己修養の極致

自己修養とは自己の知見と努力とによりて、知に於ては判斷力を徹底せしめ益々理想を高尙にし、情に於ては氣質の性僻を制御して道德的情操を涵養し、意に於ては其實行力を鍛錬し、確乎不拔、獨立不羈、粘着固執、勇猛精進して目的を貫徹する習慣を養ふ謂に外ならず。眞に自己修養の精神あれば人生は一として修養の機會にあらざるなし。既に思慮辨別の力を有し且つ道德的觀念を有すれば他人の指導教訓を待たずして自ら反省發明すべきこと一してに足らず。遂に修養の功を積み知見に於て道德の根元を極め大悟徹底し其行爲常に道德律に一致し如何なる誘惑も其確信と節義とを動かすなきに至るを極致とするなり。

學校に於ける訓練
他律的訓練
自律的訓練

學校教育に於ける訓練は他律的訓練より出發して漸次自律的要素を増すと雖も、未だ全く他律的要素を脱する能はず。初等教育に於ては大部分他律的訓練にして、中等教育の終りに於ても未だ全然自律的なる能はざるなり。故に小學校を卒業したるものは勿論中等學校を卒業したるものも未だ十分の訓練を受けたるものと言ふ能はざるべし。換言すれば學校教育は性格陶冶の任務を完成す

るを得ざるものと云ふべし。就中未だ青年期に入らざるに先ちて學校教育を終りたるものは此時期に入りて精神界に如何なる變動を生ずるかを豫期す可らざるなり。

性格の陶冶を以て道徳實行力の養成なりとすれば自律的訓練は他律的訓練より一層有效なりと言はざるべからず。他人より指導せられて善を行ふよりは自から進んで善を行ふは道徳の實行に於て一層確實なるべければなり。又他人の教訓を待ちて自から修養を努むるよりも、他人の教訓を待たず自から讀書し又は反省する所によりて修養を積むは性格訓練の方法として一層有效なりと言ふを得べし。更に進んで之を考ふれば單に自反慎獨の工夫によりて精神的修養を積むは固より直接に意志を陶冶し性格を訓練するものなりと雖も、之を活社會に實行し其實行によりて性格を陶冶するに比すれば、道徳實行力養成の方法としては一層不確實なるを免れざるべし。何となれば、自己一人の自覺に於ては修養の效力を確信するも實行に際して然らざること有り得べければなり。例へば精神修養の際は如何なる誘惑にも抵抗せんことを誓ひ又自ら之に抵抗し得べしと信するも強烈なる誘惑に陥ることあるが如し。是を以て、之を誘惑に遭遇して能く之に抵抗し得たるものに比すれば一層不十分なるものと云ふべし。誘惑に關する精神修養をなすも自己修養なり。實際の誘惑に遭遇して之に抵抗

精神修養
による自
己訓練

現實生活
により自
己訓練

道徳の權
威と訓育
の徹底

し之に陥らざらんと努力するも自己修養なり。然れども、現實生活に於ける實行によれる自己修養は精神界に止まれる自己修養よりも一層確實有效なるものなり。換言すれば最も有效なる訓練は學校に於ける訓練よりも現實生活に於ける自己訓練なりと言ふを得べし。吾人は固より自己訓練より始めよと言ふにあらず。訓練の順序としては他律的より漸次自律的に向はしめ、訓練より自己修養に入らしむべきものにして前の段階は凡て最後に現實生活に於ける實行によりて自己訓練をなし以て漸次性格を完成する豫備となるべきものなり。學校教育は性格の陶冶を完成する能はず、將來の現實生活に於て尙自己訓練によりて之を完成する素地を作るものに外ならず。性格の完成は精神の成熟以前に於て之を望むべからざるは勿論にして、彼の青年期に於て自負自信より性格を完成し得たりと誤認することは有り得べきも、事實として之を見れば吾人は未だ之に完成の名を許す能はざるなり。精神の修養のみにては青年にても高尚の域に達することを得んも、現實生活に於ける實行の能力に至りては其經驗に乏しき限り、吾人は尙不安の念を抱かざる能はざるべし。

訓育の徹底は道徳の權威が良心の權威となりて個人のあらゆる行爲に於て無上命法として行はるるにあり。個人の良心が權威に乏しく又は道徳の權威を體認せざる限りは假令道徳を實行することあるも、其行爲の價値も性格の價値

も極めて淺薄なりと言はざる可らず。而して吾人は如何にして被教育者をして道徳の權威を體認せしめ良心の命令に絕對的に服従するに至るを得しむべきかは蓋し調育上至難の問題なりとす。小學校時代にありては教師及父母は道徳の權威を代表し兒童は之を尊信し道徳其物の權威に就きて疑惑を懐くこと極めて稀なり。唯教師父母にして道徳の權威を代表する資格無きときに於て道徳其物の權威の失墜を來すことあるべきのみ。故に兒童期に於ては教訓と他律的訓練とによりて性格を訓練し得るものとす。然れども既に青年期に入りて獨立の思考をなし從來學習見聞したる所によりて哲學的思索又は宗教的冥想を試みるに至れば道徳其物の權威に疑義を挿む懷疑者を生ずること無きにあらず。此等懷疑者に道徳の權威を體認せしめ調育を徹底せしむるは實に至難の業と言はざる可らず。此等は教師・學者・宗教家又は偉人の力によりて其迷妄を打破して眞理に向はしめ之を確信するに至らしむるを得ざるにあらず。此等は理智の思索によることあるべく、或は宗教上の信念によるものあるべく、又は崇高なる人格の感化によることあるべし。然れども斯かる根本的の疑惑を打破するには結局自己の力によりて自己の良心の權威を體認し道徳の權威ある所以を大悟徹底せざる可らず。換言すれば自己訓練によらざる可らざるなり。他人の教訓又は感化は畢竟此自覺を喚起する導火線たるに過ぎず。何となれば吾人は道徳

の權威の根柢は人間固有の良心以外に之を求むること能はず、又我良心の確信せざる道徳は其人に取りて何等の權威無ければなり。

人格的教育學を唱導せるブツデ・ケストナー・ケツセラ・フェルスタ一の一派は皮相の訓練を以て満足せず哲學的思想又は宗教的信念を基礎として調育の徹底を圖らんとす。吾人は其深く人格の根柢を明かにし其圓滿の發達を企圖するを多とすと雖も、斯の如き徹底せる調育は少くとも健全なる哲學的考察又は宗教的思想をなし得るものにあざれば有效に施し能はざる所なり。故に少くとも青年期又は成年に達したるものならざる可らず。故に主として他律的訓練によるべき小學校兒童には不適當なりと言はざる可からず。然れども教師自から此方針によりて人格の圓滿なる發達を遂げ此精神を以て他律的訓練を施さば人格的教育學者の期する所の訓練の效果を得るは容易なるべきなり。教師にして眞に其神聖なる天職を自覺し自から修養し得たる高尚の人格により滿腔の熱誠を以て調育の任に當らば其人格の感化あるは自然の數と言ふべし。果して然らば小學校の教育に於ては兒童の理智の思索によりて調育の徹底を圖らんとするは畢竟不可能の事にして寧ろ人格を以て人格を感化し自然に人間固有の良心を喚起すべきものとす。此點に於ては人格的教育學派中情意的陶冶を重んずるリンド一派の説に採るべき所多し。吾人の見る所を以てすれば兒童は自

然の發達を遂ぐるときは天真爛漫にして漸次人間本有の道德性を發揮するものなれば教師父母其人を得るときは自から道德の權威を尊信するを當然とし兒童期には未だ道德に關する根本的疑惑を抱かざるを常とするものなり。

○参考書 中島半次郎著 人格的教育學の思潮

第四節 訓育の主義

道德的意識の自然の發達の順序に従へば訓練は前節に述べたる如く、他律的に意志の習慣を養ふに始まり漸次自律的要素を加へて遂に全然自律的に意志の習慣を養ふ自己訓練に終り結局性格の完成は自己訓練に待つべきものとす。小學校時代の訓練は主として他律的にして中等學校時代に至りて漸く自律的となり青年後期の終りより成年に至りて自己訓練に移るべきものとす。他律的訓練に於ては絶對的服従を要求し之より漸次自律的となすに従つて自由の要素を増し遂に自己訓練に至りて自己の良心の自由によりて行動す。他律は自律に進み、服従は自由に進む階段にして服従と自由他律と自律とは相矛盾するものにあらず、他律的訓練に於て

訓練の自
然の順序

干渉主義
と自由主義

は外部の指導によりて道德律に服従し自律的訓練に於ては自己の良心の命令によりて自から進んで道德律に服従するものなるを以て兩者共に道德を實行する點に於ては異なることなし。而して自律他律又は自由服従の差別は畢竟道德的意識の發達の順序を示すものに外ならず。

訓育に於て他律的に意志の習慣を養はんとするものを干渉主義と言ひ自律的に意志の習慣を養はんとするものを自由主義と言ふ。今吾人が上に述べたる所によりて之を考ふれば訓練は初めに干渉主義にして漸次自由主義に向ふものと言ふべし。又徹頭徹尾干渉主義又は自由主義を以て一貫せんとするは道德的意識の自然の發達の順序に反すること極めて明瞭なりと言はざる可らず。故に最も穩健なる方法は兒童の發達に應じて適當に兩主義を調和するにありとす。

事理上述の如く訓育の方針は干渉主義に始まり漸次自由主義に進むは最も自然なる歸結なるに拘らず、教育家中には前後を通じて干渉主義に傾

くものあり又初めより自由主義を標榜するものあり、幾多訓育上の主義の相違を生じ來るものとす。

自由主義の極端は十八世紀に於ける佛人ルソ一の學說に於て之を見るべし。ルソ一は『造物者の手に出でたるものは凡て善なりと雖も、人間の手に移るに及んで悉く墮落して惡となる』とし、人間本然の性を自然に且つ自由に發達せしむれば善となるべく、人の惡行は一として天性に出でたるものなきを以て、訓育に於ける教育者の任務は教訓せず、命令せず、拘束せず、處罰せず、其自由自然の活動に放任して唯消極的に兒童の天性を損はず、社會の邪惡に感染せざらしめんことを努むるにありとせり。故に十五歳以前に於ては何等積極的の訓育手段を講ずることなかりき。然れども兒童は天賦の模倣作用によりて善行を學び又善行によりて始めて善に赴くと言ひたるは吾人の所説と暗合する所ありと雖も、ルソ一はあらゆる外部の束縛を排斥し他律的要素を拒絶して天性の自由自然の發展によりて完全な

ルソ一の
自由放任
主義

る性格を見んとしたる上に於て大に吾人の所説と同じからず。ルソ一の自由主義は寧ろ自由放任主義と稱すべく全然他律的要素無ければ吾人が所謂學校に於ける訓練の意義を失ふものと言ふべきなり。何となれば吾人の所謂訓練は常に何等か外部に於ける他律的の要素を含有すればなり。自由放任主義の極端に走らば兒童に服從克己、自制等の美德を養ふ機會無く、道德を以て自然の事とし其權威を體認することなく遂にあらゆる權威、教權束縛、壓制、服従に反對して放縱不羈に流るる虞なしとせず。果して然らば自然人が専ら本能によりて行動すると何等の擇ぶ所無く毫も訓育なしと言ふも敢て不可無きなり。

汎愛派の
自由主義

ルソ一の流を汲みたる獨逸の汎愛派も訓育上に強迫を排斥し、兒童をして愉快ならしめんが爲めに、出來得べくんば遊びながら學ばしむべしと言ひたるは、自由放任主義に近き者と言ふべし。遊戯は自由を本領とすれども、何等束縛の要素無くては束縛の要素を免る能はざる將來社會共同生活の準備として全きものと言ふ可らず。果して然れば遊戯をして訓育の意義あらしむるには何等か束

縛の要素を具へしめざる可らざるに非ずや。切言すれば吾人の社會共同生活の準備は單に遊戯のみに止まらず、一層嚴肅なる業務の訓練を要する者なり。

エレン・ケイ女史
及グレルリ
ウットの自
由主義

輒近に至り瑞典のエレン・ケイ女史及獨逸のグレルリトも干渉壓迫を排斥して兒童の自由自然の發達を遂げしむべしと主張するはルソーより脱化し來りたるものと見るべく、彼等が干渉壓迫の弊害を指摘したるは極めて適切なれども其所謂個人の自由は自由放任主義に傾かんとする謗を免るる能はず。

モンテッソリー女史の自由主義
ソリイ女史の自由主義
自己訓練主義

伊太利のモンテッソリー女史は最近に於て特殊の教具を工夫して三歳乃至七歳の幼兒の感覺教育を唱導したると同時に保育の上には極端なる自由主義を主張し、兒童をして自己の主となり自己の行動を統御せしめ、以て個性の自由發展を遂げしめ、自由獨立の精神を養成せしめんとす。故に教師の任務はルソーが唱へたるが如く、全く受動的にして干渉せず束縛せず威嚇せず又毫も賞罰を行はず全然傍觀者の地位に立ちて時々暗示を與ふるに過ぎずとす。今吾人が見る所を以てすれば三歳乃至七歳の幼兒を全然自由主義によりて保育せんとするは不可能なりと言はざる可らず。モンテッソリー女史は之を以て自己訓練と稱すれども其意義は吾人が曩に所謂青年期以後の自己訓練と甚しく異なるものとす。又其實際教育に就きて之を見るも自由の條件として(一)團體の利害を顧慮すること及(二)優美典雅の舉動を爲すべきことの二を挙げ又好ましから

ざる舉動に對して兒童の注意を促し或は嚴肅の態度を以て之に對するが如きは是れ外部の束縛にあらずして何ぞや。果して然れば女史の自由主義は事實上徹底し居らざるものと見るも不可なし。吾人は其所謂自己訓練が通例の保育法よりは自由の要素多きことを承認すべきのみ。

○參考書 河野清丸著 モンテッソリー教育法と其應用

軍隊威
壓訓練

極端なる干渉主義は古風の訓育主義にして威壓束縛を以て絶對的服従を要求し規律を嚴肅ならしめんとするが故に之を威壓訓練又は軍隊式訓練と稱することを得べし。其缺點は個人の人格を尊重せず其個性の自由發展を圖らざるが故に人をして威壓によりて機械の如く盲動せしめ束縛によりて自然の發達を妨げ又活動を萎縮せしめ又教師に悦服せざるが爲めに心に表裏ある種々の惡徳を養ふにあるなり。而して一方に極端なる自由主義を唱ふるものあるは多く此威壓的干渉主義に反對して起りたるものなり。現今に於ては訓育上極端なる干渉主義を以て一貫せんとするものは主義として之れ無しと言つて可なり。又事實に於ても絶對的自由

放任主義無きと同じく絶對的に干渉主義を實行せる所も無かるべし。訓育の主義方針としては干渉主義に始まりて自由主義に終るとするを一般の理想とすべし。唯之を實現する上に於て自由の要素と干渉の要素との比例に於て同じからざる所あるのみ。吾人は以上兩極端の弊害の存する所を理會し最も穩健なる方法を取るべきものとす。

英米の訓育法と獨佛の訓育法

今英米の訓育法と獨佛の訓育法とを比較するに四者孰れも大體に於て他律的訓練より出發して自律的訓練に終らんとするは同様なれども英米には初めより自由の要素多く獨佛には干渉の要素多し。是等は蓋し國民性の相違の然らしむる所にして未だ速かに長短得失を論じ難きものあり。何となれば國民性に相違ありとすれば其訓練に相違あるは自然の勢にして各國其國民性を訓練するに最も適切なる方法を採用せるものと見るべきものとす。英國國民は自由を愛し個性を重んじ其自治の制度は夙に世界に模範を示したる所にして此國民の訓練に自由の要素多きは當然の事と言はざる可らず。故に兒童を遇するにも其自由を尙び其人格を尊重すること獨佛の比にあらず。米國民の訓練に於ては自由の要素は英國國民より一層多きものと見ることを得べし。獨佛人にて訓育上に

國民教育の主義

自由主義又は自治主義を唱ふるものは英米の影響を受けたること極めて明瞭なりとす。彼のゲルリットの如きも英國思想の刺戟を受けたること歴々として其著書中に於て之を見ることを得べし。獨逸國民は義務に絶對的服従をなす念慮強く規律森嚴なる軍隊は世界の模範と稱せらるる所なり。是を以て長幼尊卑の別を明にし幼者は絶對的に長者に服従すべきものとす。之を以て兒童を遇するの法著しく英米に異なり學校に於ては教師の教權英米に比して著しく強大にして其訓練稍軍隊的傾向を免るること能はず。教權の執行、規律の勵行に於て特に之を見ることを得べし。佛國民の訓練は耶蘇舊教の訓練法の影響を受けて行爲に嚴格なる外部の束縛多きは獨逸國民に類すれども規律の勵行に於ては遠く之に及ばず。又獨逸國民は鐵腕を以て其子弟を鍛鍊するに反し佛國民の訓練は柔弱に過ぎ保護其處に過ぎ動もすれば温室教育の謗を免るる能はざらんとす。自由主義を標榜せるモンテッソーリ教育法が英米に喧傳せらるるに反して獨佛に反響少き所以を考究せば思半に過ぐるものあらん。

○参考書 野田義夫著 歐米列強國民性の訓練

國民教育は國民生活に適當なる國民を養成するにありとせば國民訓練の上に於ても國民生活の何たるを參酌せざる可らず。換言すれば國民の

訓練をして最も有効適切なる國民生活の準備たらしめんとせば其國體に最も適合したるものたるを要す。故に米國の如き共和國に最も適當なる訓育の主義は直ちに我日本の如き君主國に移植すること能はざるものあるなり。同じく君主國と言ふも專制政治と立憲政治との別あり。我邦は立憲君主國にして國民は多大の自治の權利を享有せり。果して然れば我國民の訓練中には自由の要素を加味し責任の存する所を知らしめ以て自治の精神を養ふべきなり。學校に於ける教權は猶ほ國家の主權の如し。兒童生徒に毫も自由を與へず教權によりて之を威壓するものは訓育上の專制主義なり。之に反して兒童生徒の人格を尊重し其能力に信頼して之に若干の自由を與へ責任と自信とを感ぜしめ教權は容易に之を執行せず教師は指導監督の地位に立つものは訓育上の立憲主義なり。本邦に於ては此主義を適當とすること茲に贅言を要せざるべし。唯兒童生徒の自治は大に之を必要とするも兒童發達の程度未だ之に及ばざるに過度に之を

訓育上の
專制主義
及立憲主義

自治の精
神

施す能はざるは勿論とす。吾人は訓育に際して一日も兒童心意の發達の程度を忘る可らざるなり。

自治の精神は我國民の政治的生活に必須なるのみならず國民生活の如何なる方面に於ても同様に缺く可らざるものとす。現代の複雑なる分業制度によれる社會生活に於て各員は自から進んで其任務を盡し喜んで其責任を完うせざる可らず。而して是即ち自治の精神に外ならず。換言すれば外部より何等の拘束威壓を待たずして國民各自自己の自由意志によりて義務に服従するは國民生活の理想となすべきなり。

自發的活
動と自學
自習及自
己訓練

吾人は教授論に於て自發的活動より出でたる自學自習を獎勵し今又訓育論に於て適應的本能によれる道德的習慣の習得より出發して同じく自發的活動を基礎としたる他律的訓練より漸次自律的訓練に移り遂に自己訓練を以て極致としたるは孰れども同一の主義に基けるものにして茲に擧げたる自治の精神に外ならず。自治の精神とは畢竟自己及自己の所屬團體に關する事項は自ら進んで處理する精神にして團體として之を見れば最もよく其目的を達し個人

としては最もよく自己發展をなすの道なり。是れ即ち吾人が教育の終局目的とする社會の進歩に貢獻する捷徑と言はざる可らず。

第五節 訓育の場所としての家庭學校及社會

一、訓育上家庭學校社會相互の關係

單に教育と言へば世人は直に學校教育を聯想し訓育と言へば學校の訓育を想起すべしと雖も、吾人の性格は到底學校のみによりて之を陶冶すること能はず。家庭は先づ性格の基礎を作り學校は其事業を繼續し社會は之を補助し三者相協力して始めて性格の陶冶を完うすることを得るものとす。吾人は既に第一編總論に於て家庭教育學校教育及社會教育の關係を概論したり(九十二頁參照)。今特に訓育の上に就きて之を見れば其關係は知識技能の教授に於けるよりも一層重大なるを覺ゆ。知識技能又は知力の作用の上に於ては固より家庭に於て其基礎を作るものなりと雖も家庭生活の圓滿を缺き又は父母近親を失ひて温情ある家庭生活を爲す能は

一、訓育上家庭學校社會相互の關係

知識技能と家庭生活と對する關係

ざるものたりとも必ずしも學校教育に於ける教授に惡影響を及ぼすものにあらず。然れども訓育の上に於ては決して然らず。幼時全然家庭生活を缺き骨肉の温情を感ぜしことなく又之に代るべき境遇に際會する能はざりしものに學校教育のみによりて圓滿なる性格を陶冶せんことは至難中の至難の業に屬す。紊亂したる家庭生活の惡影響又は家庭生活缺乏の害毒は不良少年犯罪人等に於て最も顯著なりと言ふべし。家庭健全なれば吾人は其生活が性格陶冶の上に如何なる價值あるかを自覺せずと雖も之に缺陷ある場合に於て學校訓育上に容易に補足し得可らざる缺陷あるを發見するものとす。是れ恰も健康時に於て胃腸の效用を自覺せず疾病に際して最も痛切に感知するが如し。學校教育に於ける知識技能の教授は家庭の助力あるを可とすれども家庭は何等之を爲す能はずとも必ずしも其効果を減殺することなく又家庭生活の缺陷ある故を以て既に習得したる知識技能を損失すること無し。訓育に於ては然らず。學校の訓育は

家庭の訓育を基礎とせざれば圓滿の效果を收むる能はざると同時に家庭の助力無くしては到底其功を完うする能はず。學校が家庭の協力を要するは訓育の上に於て最も切實なりとす。加之、若し家庭にして不道德なるときは學校の訓育を助成する能はざるのみならず、却つて其効果を破壊するものとす。是れ知識技能の上に於て見ざる所なり。又學校卒業の後に於て社會が知育上の教育機關を設くるは固より學校教育の効果を補足し完成する所以なりと雖も、之無きが爲め又は他人の無智無能の爲めに毫も學校教育によりて得たる知識技能を減殺するにあらず。之に反して訓育の上に於ては社會の風紀輿論の制裁如何は直ちに學校訓育の効果を左右し其の悪影響は時として學校訓育の結果を破壊し了ることあり。社會の性格上に及ぼす影響は常に學校卒業の後に止まらず被教育者が社會に接觸する限りは在學中も固より之を免かる能はず。若し夫れ時期の長短より之を言へば學校は寧ろ一時的のものなれども父母の薰陶は其一生に

知識技能
社會對
格と社
會と社

通じ社會の影響に至りては死するまで之を辭す可らざるなり。學校教育無き時代に於ては性格の陶冶は家庭と社會とに於て行はれたり。學校教育は此兩者より其任務の多くを繼承したりと雖も、到底此兩者の助力無くして其任務を完うすること能はざるなり。

學校教育は本來社會共同生活の準備にして、家庭は社會共同生活の單位なるのみならず、道徳は社會共同生活の要件として人間の一切の行爲を支配するより言ふときは學校家庭社會は凡て同一の目的に向つて進むべく、訓育の目的とする性格の理想も其訓練の方針も同一の主義方針を採るべきものと言ふべく、若し此三者の間に統一調和を缺くときは互に訓育の効果を抹殺するものと言はざるべからず。道徳意識の發達の程度に應じて訓育の方法を異にするが如きも三者其歩調を整合せざるときは又同様の損失を招がれざる能はざるべし。吾人は今世界列強國に於ける國民一般の性格に就きて之を考察するに性格訓練上に於て家庭學校社會の三者統

家庭學校
社會對
格と社
會と社

一、調和最も宜しきを得たる國家に於て國民一般の性格最も高尚なるは事實に於て疑ふ可らず、吾人は英國を以て其適例と言ふを得べし。

二、家庭に於ける

二、家庭に於ける訓育

家庭教育の任務は第一編第五章第一節九十四頁參照に述べたる如く家庭が教育の效果に及ぼすべき制限の原因は第一編第三章五十五頁に列擧したる所の如し。

嬰兒期と
幼兒期

兒童は嬰兒期と幼兒期とを全然其家庭にて經過するを常とす。幼兒期には幼稚園又は之に類したる教育所に入るものあれども、それは極めて少數なり。多數の兒童は小學校に入るまで専ら家庭に於て訓練を受くるものとす。此時期に於ける訓練は全然他律的にして一方に於ては適應的本能の作用により一方に於ては父母の模範・教訓によりて幾多の基本的習慣を養ふものとす。此外最も重要なるは此最も天真爛漫・清淨無垢の時期に於て一家團樂の間に將來の性格の根本を培養するとなり。人間本有の道德

基
礎
的
習
慣

性は蓋し骨肉の間に於て最も自然に且つ最も虚飾無く流露するものにして、殊に親子の間に自然に發達する至情は性格の要素として最も尊ぶべきものなりと言はざるべからず。吾人が最も重んずべき誠實・慈愛・同情・寛容・犠牲の精神の如き諸徳は殆んど本能的に親子の間に表はれたる表裏無き行爲に於て其根本を發見するを得べし。良心の健全なる發達を期するには此時期に於て圓滿なる家庭生活を營むべきことは今茲に贅言を要せずして明白なり。又一方に於ては此時期に於て家庭にて作りし他律的習慣は後年の自律的習慣の基礎として缺く可らざることも亦之を忘るべからざるなり。

學校訓育
の助力

學校教育の期間は家庭の社會的位置によりて長短同じからずと雖も家庭は訓育上特に學校に助力すべきは之を動す可らず。小學校を以て學校教育を卒ふるものに對しては中等以上の學校教育を卒ふるものに對するよりは家庭の訓育上の責任一層重大なりとす。小學校の訓育は性格の陶

治に於て僅かに其半途に過ぎざればなり。家庭にして若し訓育上の責任を盡さざる時は小學校卒業者の性格の發達は直ちに小學校に於ける訓育の效果のみによりて之を判定すること能はざるべし。

學校訓育と平行する家庭訓育は前者の及ぶ可らざる長處を有すること
を忘る可らず。第一に教育者の位置に立てる父母は骨肉の至情に基き他人の容易に學ぶ能はざる自然の熱誠と愛情とを有す。教師は學識及人格の上に於て兒童生徒の父母に優ること多かるべしと雖も眞に兒童生徒の爲めに圖り最良の性格を作り出さんが爲めに最後迄全力を盡さんとす熱誠と愛情とに於ては眞實の父母のそれに及ばざるを通例とすべし。第二に學校は人爲的の社會なるに比して家庭は骨肉の關係によりて自然に團結したる社會にして又現實社會の單位として社會共同生活の各方面を具備するを以て兒童生徒をして學校にて學びたる道德を實行する機會多きことなり。家庭は實に現實社會の縮小圖にして又同時に現實社會其物

家庭訓育の長處
父母の熱誠と愛情

實行の機會

孝の實行

羅馬の家
庭と羅馬
精神

日本の家
庭と武士
道

の一部なれば之を稱して道德實行の場所と言ふも可なり。學校も現實生活の一部なる以上は道德實行の場所なるべきは勿論なりと雖も家庭は學校の與へ得ざる道德實行の機會を有す。骨肉の至情より發し來れる近親に對する道德の實行是なり。殊に本邦に於ては百行の本と稱し又忠と並び稱して國民道德の大本たる孝の實行の如きも家庭に於て最も容易に之を成遂するを得べし。性格は道德の實行力なりとすれば其實行の機會多き家庭は其訓練に於て一層適切なりと言ふも過言にあらざるべし。道德に關する教訓に於ては學校は固より家庭の及ぶ所にあらず。然れども實行の點に於ては家庭は學校の有せざる所を有するなり。學校教育無かりし時代に於ては性格は家庭に於ける不斷の實行によりて訓練せられたる所多きに居る。故に意志活動の習慣となれる所極めて確實なり。羅馬古代の家庭にて羅馬精神を作り出せしが如き、我邦の家庭生活が明治以前の武士道の鍛鍊に重要な位置を占めたるが如き能く之を説明して餘あり

個性の自由發展

と言ふべし。學校生活は教訓の多量なるに比して之に伴ふ實行の機會充分ならず。是を以て兒童生徒は學びて之を實行せざることあるも遂に深く怪しまざるに至る。果して斯の如くなれば、實行を主とする家庭訓練の効果が道德の實行力たる性格を作る上に於て學校訓練に優る點あることを拒むべからざるなり。第三には兒童生徒の個性を知悉し之に對する適當の方法を講ずる上に於て家庭は遙に學校に優る長處を有するものと言ふべし。父母は生時より絶えず其子の特性と長處短處とを觀察するを以て子を知ること何人も其親に若かざるなり。況んや一學級に數十人を擔當し而も始めて其兒童に接する教師に於てをや。個性の自由發展が現代生活の要求なりとすれば家庭は性格訓練の此點に於て學校に優りたる貢獻をなし得べきものにあらずや。

家庭は性格の訓練上斯の如き長處を有するに拘らず、父母之を自覺せず又其責任を盡すことを努めざれば其效果の擧らざるは勿論なり。殊に學

國民性格の訓練

校教育の進歩に眩惑して家庭教育の任務を免れたる如く速斷し、學校の訓育に於て教訓の多量なるに比して實行の機會少きことを知らず、家庭に於て此缺陷を補ふことを圖らざれば、性格の力に於ては遺憾の點あるを免る可らず。家庭の學校と協力すべき所以は此點に於て殊に重大なりとす。

家庭は現實社會の單位にして其各方面を具ふるが如く、又國民生活の特色を反射するものなり。之を以て國民に特有なる思想・感情・風俗・習慣・道德・信仰等一として家庭生活に表はれざるなし。故に家庭生活は國民道德の根本を培養し進んで國民性格の訓練をなすべき幾多の機會を有するものとす。殊に我國體の基礎となり國民道德と密接の關係を有する家の觀念・家族制度の精神・祖先崇拜の信念の如きも家庭に於て幼時より根本を培養せざれば學校のみにて俄かに之を作らんとするも能はざるべし。又學校に於て如何に之を教養するも家庭にて之を顧みず之を實行せずんば其效果頗る怪しむべきものにあらずや。彼祖先の祭祀の如きも家庭に於て之

を實行せざるに至れば其精神も亦之を維持すること極めて困難となるべし。教育家深く意を此點に致すべきなり。自國を愛するものは自國固有の文化を尊重せざる可らず。然らざれば國民は遂に其特徴を失ひ了らんのみ。

家族的精神
と國家的精神

人類一般の進歩を圖らんとするものは先づ自國の發展に努めざる可らず。自國の發展に努むるものは先づ一家の向上を求めざる可らず。而して一家の向上は自己の發展を以て其基礎とす。之を以て一家の向上を求むる精神は自己發展より國家の發展乃至人類の進歩に進むべき中間の橋梁にして一家を愛し其名譽を重んじ其全體の幸福を圖らんとする家族的精神は實に愛國心即ち國家的精神の基礎を作るものと言はざる可らず。家族は一個の共同生活の團體として之を見るときは其安寧秩序を維持し其利害を代表すべき管理者を要す。家長即ち是なり。家長は國家に君主あるが如く團體に代表者あるが如し。故に家長の指揮に服従するは公

公民的訓練

家庭訓練
の主義

民的訓練の端緒と見做すことを得べし。而して其管理の方針も家族の心意の程度の發達に應じて之を異にすべし。換言すれば兒童に思慮なく自制力無きときは絶對的服従を要求し心意の發達に伴ひて漸次自治の要素を加ふべし。即ち專制主義より漸次立憲主義に向ふべし。主憲主義は我國體に協へる公民的訓練の方針と言はざる可らず。家庭生活に於て毫も主憲主義の要素無く純然たる專制主義によりて訓練せられ、家庭を出でて公民生活をなさんとするに方り、俄かに自治主義立憲主義に豹變せんとするも、それは不可能にして却つて自治の精神を没却すべきなり。單に公民的訓練に止まらず、家庭訓育に於ては他律的訓練より出發して漸次自律的訓練に向ふべし。小學校入學以前に於て他律的なるべきは勿論小學校に於ても大部分は他律的なるべし。兒童に自制力無き限りは父母は監督の全權を有すべきものにして道德律の權威を代表して兒童に服従を求むべきものとす。若し子の愛に溺れて訓練寬に過ぐれば後年に矯

正する能はざる惡徳を養ふことあるべし家庭。訓練の主義は常に學校のそれと一致すべし。

人は家庭に生れ家庭に生長し家庭に死するを以て原則とするものにして其不斷の影響は性格陶冶の上に實に重大なる關係を有するものとす。故に家庭訓育其宜しきを得れば其效果著しく、其宜しきを得ざれば害毒も亦甚し。殊に判斷力無く自制力なく何事も直ちに其儘に模倣する幼時にありては不知不識の間に惡徳に感染し易きを以て父母は特に其模範と兒童の外圍とに留意すべきものとす。

三、學校に於ける訓育

學校に於ける訓育は性格の間接訓練即ち教訓に傾き易く其直接訓練即ち實行に於て不充分ならんとするは既に述べたる所の如し。然れども學校生活は適當に之を組織し且つ適當に之を利用すれば實行の機會甚だ多きのみならず一方に於ては家庭の及び難き訓練上の長處を有するものとす。

三、學校に於ける訓育

學校對家庭及社會

す。社會の公共的生活の訓練是なり。學校は社會と家庭との中間に位し將來社會生活の準備を爲す所なれば學校が家庭よりも一層現實社會に近き組織を有すべきは勿論なれども、兒童は學校を出て、社會に没し去るにあらず、學校に在學すると同時に家庭の人たるが如く學校を出でたる後も亦同じく家庭の人たり。換言すれば家庭も亦現實社會の一部分に外ならず。學校教育は社會生活の準備なる以上は又一方に於て家庭生活の準備なるべきは理の當然とす。然るに従來の教育家動もすれば社會的訓練の方面を過重し學校生活の家庭生活と異なるべき所を指摘するに努め之と調和し相提携すべき方面を輕視したるが如し。吾人の見る所を以てすれば學校の訓育に於て實行の機會を多くし性格の力を養成せんとするには一方に於ては今一層家庭に近づけ一方に於ては今一層社會に近づけ以て家庭學校社會の統一協力を十分ならしめ以て訓育の效果をして一層現實生活に適切ならしむべしとするなり。學校は教授の場所たるに止まらず

して性格陶冶の場所たるべきなり。學校をして十分に此任務を盡さしめんとするには單に精神的教訓に止まらずして道德實行の機會をして出来る限り多からしむべく而も其道德實行の機會は現實生活に於て遭遇するものと最も近きものを以て最も有效なるものと見做さざる可らず。家庭訓練が實行によりて最も確實なる効果を收むるが如く吾人は學校に於ても實行主義を採らざる可らず。吾人は教訓に加ふるに實行主義鍛鍊主義を以てして始めて現實生活に缺く可らざる性格を陶冶し得べしと信ずるものなり。學校訓育の方法は節を改めて之を詳論すべし。今左に學校生活は家庭生活と社會生活とは接近すべき趣旨を論述せん。(第三編第一章第二節學校生活と現實生活の條三百六十頁參照)

學校教育は教育進化の上より考ふるも現代に行はるる教育を以て社會生活の準備として之を考ふるも突如として新事業を起したるものにあらずして家庭教育の繼續事業なることは何人も之を争ふ餘地なかるべし。

學校教育は家庭及社會の繼續事業の基礎

教授及訓練に於ける心理的基礎

凡そ進歩は徐々として行はるべきものにして其途次の各階段には何等連絡無なき空虚の間隙あるを許す可らざるものなり。果して然れば兒童が家庭を出でて學校に入り學校を去りて更に社會に出づるに至る個人發達の階段は自然に變化し行くべきものにして急劇なれば急劇なる程其發達をして困難ならしむべし。吾人は曩に教授論に於て兒童心意發達の程度に稽へ初めて小學校に來れる兒童に知識技能を授くるに方り必ずしも學術上の論理的順序に拘泥せず兒童の現實生活に於ける日常經驗に訴へ其自然の興味を喚起し其自然の心的活動を助長すべきことを論ぜり。吾人は今訓育上に於て同様の主義を唱ふるものに外ならず。兒童に取りては家庭生活は極めて自然の状態にして之を愛し之を楽しみ父母の訓練も亦極めて自然にして且つ當然の事として内心に於て何等怪しむ所なし。是れ生來漸次に其生活に馴れ變化は徐々として行はれたればなり。然るに學校を以て社會生活の準備なりとの故を以て毫も兒童の過去の生活を顧

急劇なる
變化は不
可

慮せず、大人の行爲の標準を取り來りて直ちに兒童に行はしめんとし學校の家庭と異なる所を急劇に注入せんとせば兒童は其急劇の變化に驚きて學校を以て現實生活に遠りたる一種異様の場所たるの感を抱き從來の日常經驗と餘り異なる爲めに興味を失ひ遂に學校生活を厭ふの念を生ずべし。興味無く絶えず異様不安の感を抱ける兒童を訓練して圓滿の性格を陶冶せんとするの不合理なるは辯論を俟たずして何人にも明瞭なるべし。是を以て吾人は兒童をして成るべく學校を以て我家の如く感ぜしめ、學校の利害を以て我利害とし學校の名譽を以て我名譽と思ふに至らしむべし。兒童が學校を好愛すること其家庭の如くなるに至れば家庭に嬉戲活動したると同様の興味を以て喜んで課業に従事し遂に學校生活を樂しむに至るべし。是れ實に將來社會生活に於て進んで業務に従事し喜んで責任を盡す習慣を養ふ第一着歩にして愛校心は又愛國心の基礎に外ならざるなり。兒童が學校生活を好愛すると否とは訓育の効果の上に於て重大なる

愛校心と
訓練

學校生活
の家庭的
要素

關係を有するものにして若し之を厭ひ之を惡み遂に反抗心を起すに至らば學校訓育は其效果無きのみならず、既に得たる所をも破壊するに至るべし。吾人の見る所を以てすれば兒童をして學校を好愛せしむる途は學校をして兒童が從來好愛したる家庭生活に近づけ、家庭生活に於てなしたる活動經驗に訴へ學校と家庭との間に超ゆ可らざる鴻溝を感ぜざらしむるにありと信ずるものなり。

教師と父
母の精神

學校教育は特有の任務を有する者なるを以て訓練に於ても家庭教育と同一なる能はざるは勿論なりと雖も、學校教育は本來家庭教育の任務を繼續したるものなれば、學校教師は家庭教育に於ける自然の教師たる父母の精神なかる可らず。切言すれば學校教師は父母の子に對する熱誠と同情とを有するを以て其理想とすべし。父母の熱誠と同情とは親子肉骨の至情より出づるも師弟の間には斯の如き自然の骨肉の關係なし。之を以て動もすれば冷淡となり甚しきは相隔絶するに至る。師弟の關係父子の如

學校生活
と家庭生活

く、兒童間の關係兄弟姉妹の如くなるは訓育上最も望まじきことならずや。是れ即ち學校が家庭的要素を加へて家庭に接近したるものに外ならず。教師若し規律の勵行を過酷にして兒童の非行を檢舉するに汲々たらば兒童は教師に對して探偵の感を抱き自然に之を恐れ之を惡むこと仇敵の如くなるに至るべし。是れ豈兒童訓育の良法ならんや。

學校の生活及境遇も同じく兒童の發達の程度に應じて其要求と興味とを顧慮し家庭の要素を加ふべき所少なからず。兒童は其自然に好む所を爲すを禁ぜらるれば大に苦痛を感じ之が爲に學校を厭ふに至るべし。又學校の設備境遇が自己の家庭より甚しく不快を催すときも亦然り。是を以て學校の設備は最下層民の生活状態を以て標準と爲す可らざるのみならず之を尋常の家庭のそれに近け學校を以て異様の場所と思はざらしむべし。輒近世界各國の學校に於て學校の室内裝飾を家庭的ならしめんとし家庭の庭園に對する學校庭園を設け或は家庭的の作業を學校に輸入し

或は寄宿舎の制度を家庭的となすが如き一面此要求より起り來りたるものと解釋することを得べし。

我邦に於ては明治維新以來泰西の文物を輸入し國民の生活状態を一變し今日尙ほ和洋混亂したる過渡時代の變態を呈す。學校教育も亦範を泰西に取りたるが爲めに學校生活と家庭生活と調和せざる點少なからず。是れ本邦の文化の進歩の爲めに已むを得ざるものありと雖も、若し家庭生活と學校生活と甚しく隔絶するに至るは訓育上憂ふべき所なり。吾人は本邦の學校に於て此傾向次第に減少しつゝあるを喜ぶものなり。

學校生活に於て兒童は家庭の骨肉の親を離れ其關係なき多數の朋友に接し教師及校長の管理を受くるに至るは家庭生活に比して最も顯著なる相違なり。家庭にありては父母同胞の愛を恣にし其欲する所多く意の如くなりしも學校にありては多數の一人として自己の存在明かならざるのみならず、家族と同一の愛情を有するもの無く、又恣に欲する所を得る能はず、始めて利害を異にする他人に交讓せざる可らざるに至る。是れ即ち社

學校生活
の社會的
要素

實際

會生活に於ける交際の發端なり。兒童は從來自由に家庭に嬉戯し何等の業務を命ぜらるると無かりしも學校に於ては嚴肅なる束縛を受けて課業に従事せざる可らず。課業は勤勞を要求し怠惰は直ちに不名譽と成績不良との社會的責罰を蒙り勉勵は輿論の賞讃を受く。是即ち社會生活に於ける業務を學ぶものにして自己の奮勵努力の結果を社會的標準によりて評價せらるるものと言ふべし。學校の規律は家庭の規律より一層嚴肅にして之を管理し之を執行する教師は父母よりも一層嚴格なり。校紀に従ふは他日國家の法律命令に従ひ社會の秩序を守る準備に外ならず。學校は共同團體として家庭よりも公益の爲めに自己の利益を犠牲に供すべきこと多し。是れ即ち社會公衆に對する公共心の訓練に外ならず。學校は家庭に比して一層大規模なる共同團體なるを以て其組織も亦複雑にして一層社會國家の組織に近づきたる者なり。是れ即ち學校が家庭と異なる所にして訓育上若し此點を過重し家庭的要素を無視すれば前に述べたる

課業

輿論の制裁

規律

公共心

複雑なる團體組織

が如き弊に陥り若し此點を無視して家庭的要素のみを過重すれば社會生活の準備としては極めて不充分のものとなるなり。吾人の見る所を以てすれば、小學校の初年級に於ては家庭の分子を多からしめ是より漸次社會の分子を加へ青年期に入りては殊に社交の要素を増し學校生活をして一層現實の社會生活に近づかしむべきものなり。學校生活を卒へたるものは直に出て社會生活を營むものなれば學校生活が現實生活に近きほど訓育上の効果は愈實際に適切なるものと言ふべく、之と隔絶すれば、する程迂遠なるものと言はざる可らず。吾人は學校生活のあらゆる方面を利用して社會生活の訓練をなすべきものとす。

訓育と競争

現代の社會は生存競争極めて劇烈にして個人は其全勢力を傾注して奮勵努力して自己の最善を盡し自己の運命は自から之を開拓せんとす。然るに劃一主義又は偏狭なる道義心に囚はれたる教育家は兒童は義務の精神によりて行動せしむべく利益又は名譽の爲めに競争せしむべからずとし兒童の競争を以て罪惡の如く思惟するものあり。兒童が自然に競争心を有することも、現實の社會

が正々堂々たる實力の競争を必要とすることも、共に争ふ可からざる事實なりとす。兒童の競争心を撲滅し社會競争の事實を無視するは果して之を現實生活に適切なる訓育と稱することを得べきか。兒童の競争心を過度に刺戟し又は名譽利益の爲めに人間の本務を忘れ卑劣の競争をなすが如きは固より弊害と言はざる可らず。然れども人間は全然名譽と利益とに超然たるべきにあらず。又正々堂々の競争は何等人間の義務に矛盾する所なかる可きなり。吾人は兒童をして自己の本務の爲めに全力を盡し、之を以て自己の發展を圖らしめ、以て事實上の實力の競争たらしめ、自己の奮闘によりて得たる利益又は名譽を當然の權利として之を享有せしむべきものとす。是れ豈に奮勵努力を奨励する一法ならざらんや。

劃一主義に囚はれたるものは兒童に劃一的待遇を與へて一は以て公平無私ならしめ一は以て兒童の競争心を刺戟すること無からんと圖るもの如し。今之を現實生活に適切ならしむる上より考ふれば、學校にては何人も平等無差別の待遇をなすを理想とするも活社會に於ては人は各其實力によりて自己の地位を得つゝあるものなり。果して然れば、學校生活に於ても兒童生徒の能力に應じて異なりたる待遇を與へ其團體の行動に於て適材を適所に用ひ、以て自己の能力に對する自信を與ふることは訓育上正當のことと言はざる可らず。兒童生

訓育と能
力に應ず
る待遇

社交の訓

四、社會
に於ける
訓育

團體意志
の訓練力

徒の間に代表者又は役員を作り或は各種の自治團體を作りて分業をなさしめ又は上級生優等生等に特種を與ふるが如き是なり。
現實社會に各種の社交的團體あるが如く學校内に於ても諸種の團體ありと雖も、若し其範圍を擴張して之を學校以外に及ぼし職員兒童生徒の家族又は更に一層之を擴張したる適當の會合を開くことを得ば一層現實生活に適切なるものあるべし。吾人は學校をして現實社會より超然獨立せしめず、却つて之に接近せしむるを以て一層よく教育の目的を達するものとなすなり。

四、社會に於ける訓育

社會が性格の陶冶に及ぼす影響は社會全體の集合意志の作用によるものを以て最も大なりとす。社會を以て渾一の有機體とし之に心意を有するものと見做すときは社會一般の風俗風紀は勿論大多數の國民の一致する道德の標準及輿論の制裁の如きは之を社會意志の作用と見做すことを得べし。而して人は幼時より死するまで絶えず此社會意志即ち團體意志の影響を受くるものとす。家庭訓育及び學校訓育に於ける性格訓練は主

として個人の意志が個人の意志に及ぼす影響なりとすれば社會に於ける訓練は主として團體の意志が個人の意志に及ぼす影響と言ふを得べし。家庭に於ても學校に於ても固より團體意志の勢力ありと雖も未だ社會に於けるが如く顯著ならず。社會の勢力は能く家庭及學校の訓育の効果を左右する程強大なるものなり。社會の風紀頹廢せる時に際し一家又は一學校に於て如何に訓育に努力するも滔々たる濁流の侵入には抵抗し難きものとす。之に反して社會の風紀善良にして道德の標準高く輿論の制裁嚴重なる時は家庭又は學校教育の缺陷も之を補ふて餘ありとす。

團體意志の活動としての風俗乃至道德は社會一般に一致して實行する所なるを以て群集心理の法則により其社會中に生息する個人は暗示と模倣とによりて殆んど無意識的に之を實行するに至る者とす。國民道德の一致又は國民性格の一致も此社會共通の點に於て成立するものとす。故に時代の特色又は國民の特色を作るには團體意志の感化力與つて力ある

國民性格

ものなることを忘る可らず。時代人を作り社會人を作ると稱するは是が爲なり。故に古代希臘人の性格は其社會に於て訓練せられ、古代羅馬に於ても亦然り。此等の時代に於ては未だ學校の設無く其性格は一方に於ては家庭に於て一方に於ては社會に於て陶冶せらる。而して社會生活に於ては不知不識の間に於て團體意志に支配せられ絶えず同一事を反覆するを以て遂に無意識の間に行爲の習慣を作り出すものとす。多年外國に生活したるものが無意識的に其國民性格乃至國民道德の感化を受くるも亦免る可らざる所なり。果して然れば性格の陶冶に於ける社會の勢力は實に侮る可らざるものなり。

社會の道德健全にして國民の性格一般に高尚なれば學校の兒童生徒は成るべく社會に出でて各種各方面の人に接觸するを以て訓育上有益なりと言はざる可らず。然れども社會不健全にして道德の標準低きときは社會に接觸するが爲めに却つて惡影響を被るべし。歐洲中世紀に於ける僧

社會との
接觸

庵が深山幽谷の地を選び、エヌイタ派の學校が寄宿舎制度を採りて社會との交通を遮斷したるが如き、エヌイタ派の制度を學びて作りたる佛國舊教式の寄宿舎及英國の寄宿舎の如きも社會の惡影響を避けんと努めたること極めて明瞭なり。然れども現代の社會に於て而も現實生活の準備として訓育を施すに方り全然社會と交通せざらんとするが如きは迂遠と言はざる可らず。吾人は社會の光明方面との接觸を圖り暗黒方面の惡影響を避くるに努むべきなり。

兒童は早くより社會の影響を受け或は徳性の萌芽を誘發助長せられ或は誤りて訓育の効果を破壊せらる。然れども少年少女期に至り社會的情操著しく發達し、社會の毀譽褒貶に心を用ひ社會の輿論の制裁を痛切に感ずるに至りて後は社會の性格の上に及ぼす勢力最も強大なりとす。人が惡習慣惡徳を社會より學ぶも此時期に多きものとす。

交友

青年期に於ける朋友の切磋琢磨は訓育上重大なる價值を有するものに

少年少女
期及青年社會の事
件

して又之を社會が性格に及ぼす影響の一と見做すことを得べし。良友の良感化と共に吾人は惡友の惡感化あることを忘る可らず。

偉人の大業又は高潔壯烈の行爲が廣く人心を感動し一般の風潮を作るに至れば社會意志を動かしたるものにして其影響は個人の性格陶冶の上に至大の効果あるものとす。此等は其結果に於て社會意志が個人の意志を動かすものと異なることなし。社會の大事事件が世道人心乃至國民性格に及ぼす影響も之によりて推知することを得べし。兇漢の暴行又は暴徒の騷擾等が個人の性格に惡影響を與ふるも亦同じ。(第一編第三章第二節教育の限界の條中社會の項五十八頁參照)

斯の如く社會が性格陶冶上に及ぼす影響重大なるが爲めに社會の風紀刷新を企つるものを社會改良事業とし積極的に社會公衆の徳育に資せんとするものを社會教育とす。下層の細民の兒童の爲めに境遇の改善を圖るは各國焦眉の急に迫れるもの多く社會教育家又は社會政策家の間に議

社會改良
事業及社
會教育

論囂し。之が爲めに諸種の社會運動の起り來るは當然の事とす。社會德育の機關としては宗教上の布教及傳道事業は極めて重要なるものなり。宗教は青年期及其後の大人に感化特に著し。矯風會、倫理運動等の如きも同様の目的を有するものと言ふべし。世界各國にて社會德育に關して最も重大なる問題は小學校を卒業して直に社會に出づる大多數の國民の訓育を如何にすべきかにあり。小學校を卒業したるのみにては尙ほ少年少女期にあり、其性格は尙ほ未成の状態にあり、未だ自己獨立の思慮決定によりて誤り無く我行爲を律すると能はざるなり。換言すれば道德的意識は未だ充分に發達せず意志の自律的習慣は未だ確實と言ふ可らず。殊に人生の危機たる青年期に於ける精神界の大變動を通過する迄に性格の上に如何なる變化を生じ來るかを豫測すること能はず。是を以て若し此時期に就きて國家社會は何等の方法をも講究せず、自然の經過に放任せば國民の性格は極めて不安の状態にある者と言はざる可らず。是れ實に國家社

青年の訓練問題

社會の未成熟者に對する態度

會の將來に取りて重大なる問題なり。故に各國の當局者及先覺者は小學校卒業後より成熟期に至る少年青年を如何に訓練せば最も健全有用なる國民を養成し得べきかを考究せざるなし。英國の少年義勇團は明治四十年の創設に係れども今や數十萬の會員を有し此種の運動として顯著なる成功を示せり。其歐米の諸國にて此制度を學びたるもの多く獨逸の青年獨逸の如きは極めて組織的なるものなり。此他補習教育又は夜學の方法によりて此目的を達せんとするものあり。基督教徒の青年會の如きも此方面に於ける功績少なからず、我邦の地方青年會の如きも此方面に於ける活動の前途尙ほ遠遠なりとす。

青年の訓練に關しては教育家の努力のみにては到底十分の効果を收むる能はず。吾人は須らく此方面に關する社會一般の輿論を喚起し社會一般の未成熟者に對する態度を一變し其性格の訓練を助けんとする精神は教育者のそれに劣らざらんことを期すべし。果して斯の如くなれば社會

は家庭訓育及び學校訓育の効果を助長するのみにして之を減殺するが如きことあるべからざるなり。

社會は一方より見れば道德的實行の場所なり。道德の實行が性格訓練の最有效なる方法なりとすれば社會は實に此意義に於て性格訓練の最も有效なる場所と言ふべし。既に學校を卒業し現實生活によりて性格の自己訓練をなさんとするものに取りて殊に然りとす。諺に「艱難汝を玉にす」と言ひ、ゲーテが「性格は世の激浪中に成る」と言ひたるが如きも現實生活に於て自己の經驗を積み反省修養して性格の自己訓練を爲すは最も有效なる方法なることを道破したるものに外ならず。斯の如く論ずるときは社會は性格訓練の場所として家庭及學校と對立して極めて重要な位置を占むるものと言ふべし。

第六節 學校訓育の手段

學校の訓育に於ては學校生活を統一して一方に於ては家庭に近づけ一

道德實行の場所と社會としての社會

性格の直接訓練と間接訓練

方に於ては社會に近づけ出來得る限り道德實行の機會を多くし以て現實社會生活に適切なる性格を陶冶すべきこと前節に述べたる所の如し。吾人は更に一步を進めて其方法に就きて詳論する所あらんとす。

性格の陶冶は道德の實行力を養ふにあるを以て直ちに實行によりて實行の習慣を養はんとするものは性格の直接訓練にして道德實行の豫備的必要條件たる教訓は性格の間接訓練なることは既に本章第二節に述べたる所の如し。幼兒期に於ては道德の觀念なく又道德的情操を伴はずして他律的訓練又は模倣によりて道德に適ひたる行動を爲すことを得れどもそれは器械の運轉と何等擇ぶ所無く、恰も理會せざる知識技能を模倣記憶するに異ならず。故に學校訓育に於ては其初期に於て他律的訓練より始むべきは勿論なれども兒童の發達に伴ひ他日自律的訓練に於て意志を動かすべき道德的知見と確信とを養はざる可らず。是れ性格の間接の訓練なり。即ち知情の陶冶によれる間接の意志陶冶なり。

第一、性格の
間接訓練
一、道德
教授

第一、性格の間接訓練

一、道德教授

道德の觀念を授け道德的判斷力を養ひ之に伴ふべき道德的情操を陶冶し以て道德に關する理想と見識とを高尙にし道德の權威を認めしめ其信念を鞏固ならしめんとするものを道德教授とす。道德教授は道德に關する教訓にして訓育の徹底の要件と稱すべし。道德教授を以て直接の目的とするものを直接の道德教授と言ひ我邦の修身教授之に相當し他の教科の教授に伴ひ間接に道德教授の目的を併せ達するものを間接の道德的教授と言ふ。國語歴史唱歌等に包含せられたる教訓是なり。

(甲)直接の
道德教授

修身教授

(甲)直接の道德教授 即ち修身教授に就きては第三編第二章第六節各教科目の職能の條に於て既に之を論述したるを以て今之を省略すべし。修身教授は他の教授と同じく兒童の發達の程度に適應して漸次其歩を進め獨立の思慮判斷をなし得るに至りて十分の徹底を期すべし。修身教授は知

(乙)間接の
道德教授

より入りて遂に情意を動かして實行に貢獻する所なければ其價值なし。若し教科書に囚はれて徒に形式的の知識を授け何等情意に訴ふる所なければ道德の實行と没交渉となり修身教授は其生命を失ふものと言ふべし。是を以て吾人は修身教授をなすに方り直接の道德教授は間接の性格訓練なることを忘る可かざるなり。

(乙)間接の道德教授 修身科以外の教科目にも修身科と同様なる教材を包含するものは凡て間接の道德教授と言ふべく其教訓としての效果に於ては修身科と何等の徑庭ある可からざるなり。國語中に包含せられたるものは文章の美の爲めに一層感興を惹起し易く歴史に包含されたるものは行爲の結果が争ふ可らざる事實なるが故に道德の價值に關する確信を與へ易く、唱歌に至りては美感より入るが故に其感動一層直接なるものあり。是を以て其教科の種類に於て間接の道德教授の名を有すれども其實質に於ては直接の道德教授と異なる所なきのみならず其性格に及ぼす效

果の上より言ふときは眞に情意を動すに足るべき間接の道德教授は形式に囚はれて生命なく迂遠なる直接の道德教授たる修身教授に優ることを論を俟たず。是れ往々道德は直接に形式的に且つ組織的に授くるよりは特に修身科の名を置かずして教科の別に拘らず教訓に適當なる教材に遭遇するに應じて間接教授をなす方却つて有效なりと唱ふるものある所以なり。我小學校令施行規則第一條に於て特に『道德教育及國民教育ニ關聯セル事項ハ何レノ教科目ニ於テモ常ニ留意シテ教授センコトヲ要ス』の一項を設けたるは蓋し是が爲なり。

二、訓話・訓示

二、訓話訓示

全校の兒童又は生徒に向つて一般に訓話訓示し又は一學級に同様の事をなすは道德教授の一種と見做すことを得べし。訓話訓示は豫定の案によることあるべく、又偶發事件を利用して行ふことあるべし。然れども目的とする所は其道德に關する限り道德教授と大差ある可らざるなり。偶

確信

誠意

熱心

三、校訓

發事件に關する訓話が却つて平素の道德教授に優りて眞に肺肝に徹する教訓を與ふることあるは蔽ふ可らざる事實なりとす。訓話訓示の効果は固より其内容の如何によるものなれども其任に當る教育者の精神態度如何及其内容に關する本人の確信如何により雲泥の差異を生ずるは何人も知悉する所なり。確信なき教訓は他人に確信を與ふる能はざるのみならず、却つて之に疑惑を生ぜしめ、誠意なく熱心なき訓話は他人に誠意と熱心とを喚起する能はざるのみならず、却つて偽善の人を作り出すべし。是れ單に訓話訓示のみに就きてのみ然るにあらず、修身教授に於ても亦同様なりとす。道德教授は勿論其他一切の訓育の効果は教師の人格に依頼すること最も大なるものなり。

三、校訓

校訓とは訓育の方針として特に主力を集注すべき綱領又は徳目を掲げたるものなり。修身教授の外に特に校訓を必要とすへきや否やに就きて

徳の根本

は議論少なからず。吾人の見る所を以てすれば修身書に掲ぐる如き徳目は如何に多様に分るとも其根本は一の至善に歸着し一の良心の作用として行爲に發表せらるべきものにして個々別々に獨立するものにあらず。故に其徳目の一を捉へて修養已むことなく遂に其根柢に徹透して至善の域に到達すること必ずしも不可能にあらず。之に反して如何に多數の徳目を修養するも皆淺薄に止まらば遂に一も徹底するに至らずして已まんのみ。是を以て少數にして而も概括的の徳目を選定し全力を盡して之が貫徹に努めば其貫徹の目的を達するに従ひ幾多の徳目は之に伴ひ又は其必要條件として自ら修養せらるることあるべし。斯の如く實行の徳目を整理し簡約にして校訓を作るは訓育の實行上の効果を増進すること疑ふ可らず。校訓は訓育の方針なれば之を目して直ちに訓育其物と言ふを得ず。訓育は校訓の勵行に存するものにして校訓其物は修身教授と同じく實行の標準を示せる道德的知識と見るべきものなり。

修徳の徹底

第二、性格の直接訓練

第二、性格の直接訓練

性格の直接訓練は道德の實行によれる情意の陶冶なり。即ち實行主義鍛錬主義の訓練なり。自然現象は幾度之を反覆するも一定の原因に伴ふ結果は其價値に於て異なることなし。假へば一定の高さより物體を落すこと幾回に及ぶも其速度に増減を生ずることなしと雖も人は同一の行爲を反覆するときは感情の適應と意志の習慣とを生じて行爲は次第に容易となるものとす。性格の訓練は實行によるものを以て最も有效なりとすること屢々論述したる所の如し。道德の實行は之を反覆するに従ひ之を容易ならしむるのみならず其價値につきて自信を生じ又確信を増すものとす。

一、管理

管理とは初步の訓練にして兒童未だ十分に道德的觀念を理會せず又意志の自制力なき時に方り教師の權威によりて命令禁止又は賞罰の方便を

初步の訓練

一、管理

管理と實
行
他律的習
慣の價值

用ひて道德の基本的習慣を作らんとするものなり。故に全然他律的訓練によりて他律的の習慣を作るものと言ふ可し。故に此訓練法のみ止まらば兒童の行爲は全く器械的にして何等道德的價值あることなし。故にヘルバルトは之を以て單に外部の習慣に止まるものとして訓練と區別したり。然れどもヘルバルトも管理を以て訓練の豫備としたるが如く吾人も亦他律的訓練を以て自律的訓練に進むに缺く可らざる段階と見做すものなり。吾人は寧ろ管理が實行によりて習慣を作り而も其習慣が終生極めて重大なる價值を有する點に於て管理の價值を認めんとするものなり。幼時に養ひ得たる良習慣は其當時十分の價值を認めざるも成熟の後に於て幸福を享くること大なるべく、又當時は何等道德的價值無かりしものも道德的意識の發達と共に道德の實行を助くること大なるべし。又幼時に養ひ得たる惡習慣は其當時何等害惡を自覺すること無くとも後年に之を除き去らんとして去る能はざるに苦しむとあるべし。されば道德を理會

基本的習
慣

稍高尚な
る習慣

せざるに先ち道德實行の習慣を作り他日自律的習慣を作る基礎を作るは極めて切要なりと言ふべし。

小學校の初步の訓練として管理によりて養成すべき基本的習慣は清潔・整頓・秩序・規律・禮儀作法等にして身體衣服の清潔・服裝・用具の整頓・時刻の勵行・學校往復の心得・教場内の靜肅姿勢・態度・行儀作法・言語の用法等共宜しきを得ることなり。此等は日常の行爲に表はるる所なれば全然習慣となりて殆んど意を用ひずして之を實行し得るに至らしむべし。此等の習慣は孰れも實行の反覆によりて始めて確實となるものにして學校の課業を行ふに缺く可らざる要件とす。殊に教場内の管理宜しきを得ざれば徒に時間を空費し教育の效果充分なる能はず。

漸く進みては規律の勵行によりて服従の習慣を養ひ虚言を禁止して誠實の徳を養ふことを得るが如く次第に高尚なる道德的習慣を養ふことを得べし。節儉・質素の習慣の如きも學用品・日用品・服裝等に關する命令禁止

によりて之を養ひ得べきこと少なからず。

二、教師の模範及人格によれる訓練

教師の模範は生きたる教訓にして兒童は具體的行動を其儘に模倣し之を實行して行爲の習慣を作ることを得るなり。教師の生きたる模範は幾多の格言訓條又は千萬言を費やしたる辯舌に優ること少からず。又教師の幾多の教訓も自から其模範を以て之を示すことなければ其效果極めて少なかるべきなり。教師の模範は故意に之を學ばしむることを得れども兒童が不識不知の間に目撃模倣する所は極めて有力なる感化を及ぼすこと多し。

實行によりて性格を陶冶せんとするものは教師自から實行の模範を示すを以て其效果最も確實なるべし。自ら實行せず又實行し能はざることを他人に實行せしめんと企つるも遂に徒勞に歸すべし。兒童に親切を教ふるものは自から兒童に親切なるべし。是れ蓋し兒童に親切を實行せし

二、教師の模範及人格によれる訓練

生きたる模範

父母の心

人格の接觸

むる最良の方法なるべし。其他如何なる徳を涵養せんとするも亦同じ。

教育は本來家庭の事業なるを以て教師は父母の心を以て兒童に接し兒童を信じ兒童を愛して表裏無きこと父母の如くにして師弟の關係は理想の域に達したるものと言ふべし。教師自から熱誠至情を以て兒童に接すれば兒童も亦同様の熱誠至情を以て之を敬慕すべし。教師兒童を信ずれば兒童亦教師に信賴すること父母に對するが如くなるべし。師弟間の真正の感化は赤裸々たる人格と人格との接觸によりて生ずるものと言ふべし。吾人は此點に於て千古の恩人ヘスタロッチー先生の獻身的教育事業に就きて大に學ぶ所あるべし。

教師若し己れの實行し能はざる模範を示さんとして虚飾すれば却つて兒童に虚偽を教ふべし。教師若し兒童に同情無くして嚴酷に失すれば兒童は教師を恐れて表面を飾りて偽善心を養ふべし。人各長短あり、教師は必ずしも自己の缺點を耻づるを要せず。若し父母たるに耻ぢざる熱誠と

至情とあらば兒童は必ず敬慕の念を禁ずる能はざるべきなり。

三、校風によれる訓練

學校に校風あるは個人に性格あるが如き者にして教師の人格の感化が個人の意志によりて個人の意志を動す者とすれば校風によれる訓練は團體の意志によつて個人の意志を動かす者なり。校風は學校に共通なる道徳的意識の發表にして實行に表はれたる道徳の一般標準を示すものなり。而して此實行の囿内に生息するものは無意識的に團體意志の支配を受け一様に校風の感化を受くるものとす。是れ恰も大河の流るる所物として其勢に従はざる無きが如し。校風は校訓と對立すべきものにして本と訓練の結果に成りたるものなりと雖も、既に成立すれば訓練上の一大勢力となるものとす。

校風の由來

校風を作る上には校訓又は學校の主義方針は重要な勢力たるべく、學校の歴史因襲の舊慣學校並に卒業生の名譽等の如きも校風の要素となり又

三、校風によれる訓練

團體意志

四、儀式によれる訓練

嚴肅敬虔の態度

五、課業によれる訓練

其自身に於て兒童生徒の性格訓練の方便となるものと言ふべし。

四儀式によれる訓練

儀式は人をして靜肅威儀を保ち謹嚴莊重にして内心に敬虔の念を生ずる機會を與ふるものとす。換言すれば人を眞面目ならしむる訓練をなすものなり。儀式に列するは一の實行をなすものにして之を以て實行によれる訓練の一と見做すは敢て失當にあらずと信ず。日本の學校には宗教的儀式なし。我邦學校の儀式は歐米に見る所の宗教的儀式に匹敵する効果あるものなりと信ず。殊に三大節大祭日皇室の慶弔の儀式に於て直觀的に兒童に皇室の尊嚴を感得せしめ又教育勅語戊申詔書の奉讀によりて陛下の御稜威と共に國民道徳の權威を覺知せしめ其信念を深くすべきものとす。其他學校にて行ふ儀式は其孰れにありても嚴肅敬虔の態度を實行せしめ以て此方面より性格の訓練をなすものなり。

五、課業によれる訓練