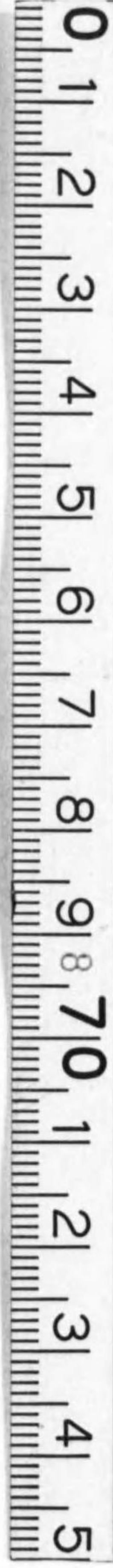


253

253-402



1200501344284



始



斗 3751



福岡縣立
白土中學校長
白土千秋著

勞 教 育

東京教育研究會發行



序

余曩に大正三年秋、當時獨逸に於ける新著ケルシエンシュタイナー氏の「ペダゴギック・ソフィア・アルバイトシュナイター勤勞學校の意義」を譯述し、加ふるに私見を以てし「勤勞學校の意義及び其の經營法」と題し拙著を公にした、其後期年ならずして世界大戰勃發し、全世界を擧げて眞に驚天動地の一大風雲の中に投入したのである、随つて其の影響は獨り教育のこと而已ならず、凡らゆる方面に向つて異常なる動搖を免るゝことが出来なかつた、然れども最初余がケルシエンシュタイナー氏の著を譯述せんとするや、氏は態々書を余に寄せられ、其中に『小生は凡ての國民が結局斯の二十世紀の期間に於て吾人の主張する學校組織の下に革新さるべきを確信するものに御座候』と言及されたのである、爾來年を閲すること十有五年、其間就中世界大戰に依つて大なる影響を蒙れる世界の列國は、ひたすら人心の堅實と經濟的疲弊とを回復するの必要を痛切に感ずるに至り、恰も勤勞教育の思潮學說が最も適切に此の時弊を匡救するに該當するものなることを確認し、今や各國の教育界は、直接に間接に斯說に依つて風靡さるゝに至つたのである。

余は多年斯說を攻究し且又之を實際に徴して益々確信を得たのである、爾かも亦頃日ケルシエン

二

ユタイナー氏の近著『陶冶過程の根本原理』及び『陶冶の理論』を通讀して、氏の所論示説に多大の進境あるを認め、更に歐米最近の他の學者の説をも參酌し、茲に新なる裝を以て本著を公刊に附したのである、若夫れ本著が我邦教育の現状、就中、國民教育の實質的革新に向つて聊かの貢獻を爲すことを得ば眞に望外の幸であると思ふ。

昭和四年五月

文字が關、丸山々下に於て

著者識

精説 勤勞教育 目次

第一、叙論……………(一)

 (一) 教育の革新に對する世界史的大勢……………(一)

 (二) 陶冶の新體系……………(五)

 (三) 勤勞教育の意義及び其の教育的價值……………(一三)

第二、勤勞教育の根據……………(二三)

 (一) 國家公民教育としての勤勞教育……………(二三)

 (二) 國民としての職業的又は其の準備的陶冶……………(二七)

 (三) 職業的陶冶の道德化……………(三三)

 (四) 公民團體の道德化……………(三五)

目次

〔五〕 心理學上の主意説……………(三五)

第三、勤勞教育施設の要件……………(四〇)

〔一〕 勤勞と創造的活動……………(四一)

〔二〕 勤勞と自己活動……………(四九)

〔三〕 勤勞團體……………(五〇)

〔四〕 勤勞と個性……………(五一)

〔五〕 經濟的要件……………(六一)

〔六〕 勤勞教育と體育……………(六六)

〔七〕 郷土的要素……………(六九)

第四、勤勞教育に對する外形的施設……………(七三)

〔一〕 校地の勤勞教育的施設……………(七四)

〔二〕 校舎……………(八三)

〔三〕 特殊の施設……………(八五)

第五、勤勞教育に基ける訓練……………(八八)

〔一〕 勤勞と自力訓練……………(八八)

〔二〕 生理訓練と思想訓練……………(九五)

〔三〕 個性觀察……………(九八)

〔四〕 勤勞團體の組織……………(一〇三)

〔五〕 訓練の諸活動……………(一〇七)

第六、勤勞教育に基ける教授法……………(一一三)

〔一〕 新開發教授法一名新活動主義……………(一一三)

〔二〕 新開發教授と教材の選擇及び排列……………(一二〇)

- [三] 新開發教授と教授の段階……………(一三〇)
- [四] 勤勞教育に於ける教式……………(一三五)
- [五] 勤勞教育と教授統合……………(一三八)

第七、勤勞教育に基ける各科教授法……………(一四)

- [一] 修身科……………(一四)
- [二] 國語科……………(一四七)
- [三] 算術科……………(一五五)
- [四] 地理科……………(一六〇)
- [五] 歴史科……………(一六五)
- [六] 理科……………(一七三)
- [七] 手工科……………(一八〇)

- [八] 圖畫科……………(一八七)
- [九] 實業科……………(一九〇)
- [十] 體操科……………(一九一)
- [十一] 唱歌科……………(一九四)

第八、結 論……………(一九五)

- [一] 國家と人物……………(一九六)
- [二] 活人物の資格……………(一九八)

精勤勞教育

白土千秋著

第一 叙論

教育の革新に對する世界史的大勢



爰には強いて遠き古へに溯り繹ぬるの要はない、先づ彼の十六世紀に於ける歐洲の文藝復興ルネッサンスこそは實に近世に於ける世界思想史上の一大變革で有つた、ルネッサンスとは伊太利語のリナスチメント (Rinascimento) より來り『再び生れる』といふ意味である、則ち中世紀に於ける宗教の頑迷なる束縛より脱して再び生れ出たる自由精神の勃興を意味したもので、それが文藝に宗教に教育に凡ゆる思想及び社會制度に向つて根本的な大革命を致したのである。然しながら新しく生れ出でたるもの必ずし

も何時までも永く新しき生命を保つものではない、過ぎ行く年の流れは争ふべくもあらず總てのものをして何時しか亦遂に／＼老罷の境に至らしむるものである。文藝復興運動に依つて一旦清新の氣に充たされたる社會も一世紀を過ぎ二世紀を回る間に舊弊亦漸く搦み汚習亦去り難く、遂に十八世紀の末葉に至つて最早社會の腐爛は再び其の絶頂に達した、而して亦遂に歐洲の天地をして革新の潮に漲らしめた、モンテスキューあり、ボルテールあり、否幾多のモンテスキュー幾多のボルテールは期せずして社會の腐敗を痛論し人心の覺醒を絶叫した、爾かも是等潮流の激流に掉し怒濤の如き勢を以て縦横無盡の論鋒を姿にしたるは實にジャンジャック・ルソー其人の有つた、吾人は今茲に氏の説を論評批判するの追を有しないのであるが、それが政治に教育に乃至人心に覺醒と革新との一大原動力となりし所以亦以て自然の大勢の向ふ處、遂に奈何ともす可からざるものが有つたことを知らねばならぬのである。

近世文明史上の大龜裂

更に十八世紀を地盤として飛躍した十九世紀の文明は實に威名赫々たるものが有つた、然かも細さに其の内容を檢覈する時、大なる進歩の反面に亦大なる弊根の潜めるを見遁がすことが出来なかつた。而して其の弊根は積み嵩む腐土敗塵の中に漸く蟠蝟して遂に地床に一大罅隙を生ぜしめた、これ實に近世文明史上の一大龜裂にして其の勢の逼まる處二十世紀の劈頭に及んで遂に吾人をして一大驚愕

の崖峭に立たしめたのである。即ち眞に人類有史以來の慘劇たりし世界的大戰を演ずるの止むなきに至らしめたのである、爾かも這回の大戦役はそれが眞に一大事件でありし丈にそれ丈大なる教訓と覺醒とを人類に向つて與へたのである、吾人はこゝに大なる反省と大なる決心とを以て舊弊より脱すると同時に新建設に向つて邁進するに非らざれば眞の文明の坦路に出づることは出来まいと思ふ、二十世紀も早や其の三分の一は過ぎた、吾人は一時も早く偽りの老ぼれの文明を脱して若々しい眞實の文明に就かねばならぬと思ふ、此の意味に於て政治も宗教も教育も凡らゆる文明凡らゆる人心悉く刷新一洗の要があると思ふ、げに現代は革新、建設、創造の時代である、就中教育の革新を以て其の最も根本的にして且つ最も緊急的なものであると思ふ。

我邦の現状

翻つて之を我邦の現状に就きて考ふるに、我が日本が單なる東洋の一鎖國たりし昔ならばいざ知らず、最早や我が日本は世界列強の伍伴に列して世界的活動の舞臺に上れる今日、獨り斯の世界史的大勢から離脱することは決して出来ないものである、現に我國の狀態は政治に道德に宗教に總てに於て懷疑と矛盾とを以て充たされて居る、就中財政經濟の窮乏は最も人心不安の宿る處にして今に於て之が匡救整正の根本策を樹つるにあらざれば國運の前途は決して樂觀す可からざるものがあると思ふ、殊に教育の現状に於て何等革新の以て之が打開に力あるものなく幾多の缺陷と弊竇とは益々鬱積せんと

するのみである、斯る場合に於て吾人は最早婉曲なる空辭を弄することは全然無用である、吾人は斷乎として『今の我が教育は思ひ切て大革命を爲すべし』と呼號するに聊か憚らないのである。

然らば斯の革新に應ふるには果して何ものを以てすべきか、之は決して單且つ小なる問題ではない然りと雖今は爰に彼是論談評議に暇を費すべき時ではない、故に吾人は只率直に『勤勞教育の鼓吹』に依るの外なしと斷言せんとするものである、蓋し輓近我邦の教育界には幾多の學説が錯然として輸入され、而して各其の主張を縦にして殆んど適從する所を知らざるの有様に陥つたのであるが、この錯雜輻輳せる思潮の中に立つて最も根柢あり最も力量あり最も生命あり而して亦最も時代精神に適合せる學説として嶄然一頭地を抜くものは確かに斯の勤勞主義の教育説であると思ふ、別言すれば勤勞教育は最も穩健にして最も内容の充實した而して最も危ぶな氣なき大磐石の上に築かれある學説として最も信據するに足るものであると思ふ、殊に諸他の思潮を汲み取り又はそれ等と調和を保たしむるに適合した包容性に富んで居ることに於て確かに統率的學説としての權威を有するものと爲すことが出来るのである、即ち社會的教育説であれ人格的教育説であれ藝術的教育説であれ乃至デュウイ一派の功利的教育説であれヂイルタイ派の體驗主義的教育説であれ總て之等を自家の主義の中に包攝するに勤勞教育説は聊かの困難を感じないのである、斯くて斯説は現時の多岐錯綜せる學説を統一するに

力あるのみならず、更に之を實際に施して我邦現下の教育の時弊を匡救するに亦最も適合するものであると思ふ、即ち我が現時の教育は何と云つてもまだく甚だしく事實から離れて居る實際から遠ざかつて居る、又甚だしく形式に流れ劃一に失して居るのである、之等の通弊を根本的に掃蕩し以て時運に適合した所の新教育を建設せんとするにはどうしても勤勞教育説に依據するの外はないと思ふ、更に之を一層適切に云へば、吾人は斯の勤勞教育を徹底的に實行することに依つて初て現時の我が小學校中學校乃至高等女學校等の國民普通教育の實質に向つて一大改革の斧鉞を加ふると同時に之等教育に對する新生面の開拓を企ることが出来ると思ふ。

〔二〕 陶冶の新體系

前項縷述する如く最近に於ける世界の大事勢は孰れの邦たるを問はず、其の國の教育の實質に向つて一大革新の氣運に迫られたのであるが、其中に就いても特に重要な二つの問題が最も顯著と成つて來たと思ふ、其一小學校乃至中學校高等女學校等の國民普通教育の意義の上、に重大なる變化を來しつゝあると云ふこと、其二は専門的職業教育乃至高等教育の内容の上、に重要な改變が加へられねばならぬと云ふことに氣が付いて來たと云ふことである。

抑もこの二つの重要問題は如何なる事由に依つて出現したものであるかと云ふに、從來教育上に於ける陶冶の體系は二大體系に分たれて居つた、即ち一般陶冶並に職業陶冶にして、此の二大別法は彼のベスタロツチ氏が夙に首唱せし所にして、氏の考へは人間を作るには先づ其の本來有する所の天賦の諸能力を内部から開發して偏倚なき發達を遂げしめ以て人間性の諧和的均齊的發達を企らねばならぬ、而して斯の人間の一般性の基礎の上に特殊の職業的陶冶を施して以て實際的生活の途を開くべきものであると爲した、之れベスタロツチ氏が一般陶冶と職業陶冶とを區別した所以で有つて、要するに氏は一般陶冶を以て教育の第一次的普遍的本質的なものと爲し、之に對して陶業陶冶を以て後次的な特殊的從屬的なものと考へたのである、此の二大體系及び其の兩者の陶冶關係はベスタロツチ以來今日に至る迄永く慣行し來り既に凡そ百五十年の久しき殆ど自明の理の如く考へられて居つたのである、然るに此の方法に就いて最近に至りて理論の上からも亦實際の上からも相當に大なる缺陷のあると云ふことが認めらるゝに至つたのである、勿論吾人はベスタロツチ氏に對し氏が能く至誠以て教育に對する諸問題を考究し、教育の理論に關する研究の未だ甚だ未熟なる彼の時代に於て、既に陶冶の體系に關する意見を確立し、それが今日に至る迄能く指箴を爲して來たと云ふことに就いて絶大の敬意を拂ふことに於ては聊か吝ならぬものではあるが、併し時勢の進轉が教育の實際上に及ぼし

たる影響と理論の進歩に伴ふ結果とが認むるに至つた缺陷はどうしても之を除いて行かなければならぬのである。

従來の
陶冶の
體系の
缺陷

さて其の缺陷と云ふのは如何なることであるかと云ふに、先づ理論の上より考察してベスタロツチ氏の考へた様な、凡らゆる能力の圓滿な發達を爲した人間と云ふが如きものは、單に觀念的に構造されたもので有つて實際上には有り得ないものである、故に一般陶冶に依つて斯の様な人間を作り出さうとすることは、全く空なる目的に向つて進むと云ふことになるのである、縱し亦理想通りにそんな人物が作り得らるゝとしても、果してそれが國家社會の爲に善いか否かと云ふことは國家社會の組織の本質の上から考へて頗る疑問であるのである、例へばこゝに眞に調和的の發達をした人で八面玲瓏玉の如き人ありとせんか、それは個人としては立派な人に違ひないのであるが、若し斯かる圓滿な人のみを以て國家社會が組織せられたとしたならば、そんな國家社會は却て極めて不安固なものであらう、何となれば例へば丸い石のみを以て組み立てた石垣は僅かの動搖に依つて忽ち土崩瓦解して了ふのと同様である、矢張國家社會は多種多様の人物を適材適所に置いて組み立てなければ宜しくないのである、それで天が人を生み付けんとするには豫め其の用意をして萬人萬別に固有の個性と云ふものを與へて何かの職業に適合する様に作られてあるのである、この點から考へて一般陶冶を以て教育の

普遍的基礎的形式とし、人間諸能力の平均的な調和的發達を企らんとした考へが抑も誤つて居ると云ふことが知らるゝのである、現にシュプランガーも教育は凡らゆる側に向つて圓滿具足の一般陶冶でなければならぬと云ふ信仰が如何に多くの教育の不成功や損害を招いたかは到底筆紙に盡すべからざるものがあると云つて居る。

そこで教育と云ふものは初より天の賦與したる個性に應じて何かの職業に適合する様に教育し、而して其の人格的調和なるものは各人固有の特殊の個性を基礎として將又それを中心として發達させられたものでなければならぬ、茲に於て從來一般陶冶アルゲマイネビルドゥングに依る平均陶冶を以て教育の本質と爲して居つた小學校教育乃至其他の所謂普通教育に屬する學校教育の意義の上に重大なる變化を來すに至つたのである、即ち從來普通教育に屬する學校教育は一般陶冶を以て終始し、特殊性を有する職業陶冶は普通教育終了後に於ける補習學校とか其他の實業學校乃至專門學校に於て初て爲すべきものであると専ら思惟されて居つたのであるが、今後は小學校に於ても將又中學校や高等女學校に於ても兒童又は生徒は將來必ず何等かの職業に從屬すべきものであると云ふ立場から教育せねばならぬと云ふ様に考へられて來たのである、之れ最近小學校教育の上に於て職業指導と云ふ様なことが問題と成り、又、中學校とか高等女學校とかに實業學科を加ふると云ふ様なことが頻りに問題と成つて來た譯である、

普通教育の意義の變化

然らば今後一般陶冶なるものは如何なる位置に置かるべきか將又職業陶冶との關係は之を如何にすべきか、是れ亦大に考究すべき問題であるのである。

新陶冶の體系

之に就いてシュプランガーは從來の體系を捨て、陶冶の新體系として三大別法を立てたのである、即ち基礎的陶冶グレンデレゲンデビルドゥング、職業的陶冶ベルフスビレドゥング、一般的陶冶アルマイネビルドゥングの三體系を立て且つ其の各體系の位置關係に就き新たな説明を試みて居るのである、尤も此の三體系を立てることについては、シュプランガーより以前にローレンツ・フォン・スタインとかオット・ウィルマンとか云ふ様な人等が既に論じて居るのではあるが、シュプランガーの説が最近のであつて且つ見識が立つて居る様に思はれる、氏の説は氏の近著『文化と教育』クールツ・ウント・エ른チフツングに依つて大體知ることが出来る、又略ぼ同様の説明をスツルムと云ふ人の近頃著した『普通教育學』アルゲマイネエ른チフツングスウイセンシャフトに依つても知ることが出來た、尤も氏の説も恐らくシュプランガーに基いたものであらうと思ふ、シュプランガーの説いて居る所は我邦では廣島高師の佐藤熊治郎教授が精神科學と云ふ雑誌の五月號(昭和三年)に有益な論文を書かれ其中に詳細紹介されてあるが、要するにシュプランガーは從來の陶冶の二體系を三體系にしたのみでなく、吾人の最も注意すべき點は一般陶冶と職業陶冶との關係とを從來のと全く其位置を轉倒して考へて居ることである、即ち曩にも述べた様に從來一般的陶冶なるものは職業的陶冶に充つべきもので有つて、隨つて一般陶冶に屬する小學校

教育は勿論其他普通教育の範圍に屬する學校教育は總て職業陶冶とは全然没交渉のものであると云ふ様に傳統的に殆ど何等の疑をも挟むなき自明の理の如く考へられて居つたのである、然るにシュプラーンガーに従へば眞の教育なるものは先づ職業的陶冶が終始其の眞髓を成して一般的陶冶こそ却つて後次的に職業的陶冶の根柢の上に包被さるべきものである、氏は之を例へて一般陶冶や理想陶冶は恰も花輪の如く職業陶冶の軸に結び着けらるべきである、斯くて職業陶冶と一般陶冶との間、又は、各種の職業陶冶の間に相互の有機的關聯が結ばなければならぬと云つて居る、從來の陶冶體系に於ては階段的に一般的陶冶の上に職業的陶冶が積み重さねられて居つたのであるから、職業陶冶の進むに隨つて漸次一般的陶冶の影は薄くなり、而して近代的經濟組織の異常な發展に依り分業の益々細に入り微に進むにつれて、各職業と職業との間隙は益々深刻を極め其處に社會組織の上に大なる龜裂を生ずるに至つたのである、そこで教育は職業的陶冶を以てどこ迄も根本的中心と爲すのではあるが、同時に一般的陶冶に依つて其の缺陷を補ふて行くと云ふことが亦極めて緊要であるのである、勿論小學校や中學校高等女學校等に於ては同じ職業陶冶と云つても決して特殊の専門的職業陶冶を施すのではなく職業的意識又は其の興味を喚起することが本旨であるから分業的職業に依つて生ずる缺陷を伴ふと云ふ様なことは餘り多く懸念するの要はないのであるが、各種の實業學校乃至高等専門學校の教育に

於ては、斯點に最も深き注意を拂ひ隨つて其の教育の内容に大なる改變が加へられなければならぬ、今こゝには其點に就き詳説するの迫を有しないのであるが、要は餘り特殊の専門教育に局限することなく、それ等の學校に於ても配するに一般的陶冶に屬する學科を以てして普遍的な教養を與へて行くと云ふことを肝要と爲すのである。

基礎的 陶冶

以上、一般的陶冶と職業的陶冶との陶冶體系の上に於ける位置及び其の關係に就き概説したのであるが、然らば小學校兒童教育に於ても、全然斯の二體系の中に當て填むべきものであるか、固より教育は前述ぶる如く職業陶冶を以て根本的中心と爲すと雖、其の根本的中心と云ふことは決して教育の終始の全體を意味したものではない、そこでシュプラーンカーは適當なる方案として更に加ふるに基礎的^{レインデールドゥンク}陶冶なる他の一つの陶冶體系を以てしたのである、即ちシュプラーンカーは一般的陶冶は教育出發點を爲すものではなく寧ろ教育の終點たるべきもので有つて、教育の出發としては基礎的陶冶を置かなければならぬと考へたのである、換言すれば基礎的^{グレンドレーグンデルドゥンク}陶冶は則ち初歩^{エドメンケイルヒドゥンク}陶冶にして其の内容を爲すものは郷土的^{ハイムトラング}智識である、郷土は即ち兒童の世界で有つて凡らゆる智識も技能も將又道徳もそこから生れて來るのである、されば教育は基礎陶冶に始まりて一般陶冶に終り而かも職業陶冶を以て其の中心として一貫しなければならぬ、斯くて初めて陶冶の體系は完全するのである。

職業指導の意義

さて、然らば小學校兒童教育に於て職業陶冶とは果してどれ程の意味を有して居るのであるか、之れ亦重要な問題にして之に就いては先づ職業そのものが如何なるものであるかを攻究しなければならぬと思ふ。

元來人間は社會的生存を爲して居るもので、随つて其の社會に屬する者は其の共同の社會的生存を保持増進する爲めに必ず或る一定の勤勞に與らなければならぬのである、而して其の勤勞が各方面に組織的に繼續されたものが即ち職業である、故に社會組織のない所には其處には職業と云ふものもなく随つて秩序ある勤勞の必要もなくなるのである、然るにこゝに極めて重要な問題は如何なる人が奈何なる職業に従來すべきかと云ふことである、元來社會はその自己の生存發展を保持増進せんが爲に常に各種の職業を要求し、而して其の職業は社會の進展につれて益々複雑多岐に分化しつゝあるのである、然れども之に對し各個人は只機械的に孰れの職業にでも合従してよいものでは決してないのである、何となれば天が人を生み付くるには各人各様に一定の稟賦を附與して居る、即ち誰人も所謂天分とか天職とか云ふべきものを自然に稟有して居るのであるから漫りに何の職業にでも従事すればよいと云ふ譯のものではない、若しその天分又は天職に合致せざる職業に漫然従事することあらんか、その人としては不幸之より甚だしきはないのである、故に職業選擇の要件は其の人爲的社會的要

求と自然的個人的要求とを合致せしむる所に在るのである、この二つの要件の能く合致した人を以て初て眞の職業を得た人と爲すことが出来るのである、而して其人の幸福亦之より大なるはないのである、茲に於て教育上職業指導と云ふことが非常に重大なる意義を有することゝなるのである。

以上陶冶の新體系に就き縷説したのであるが、これに據れば職業的陶冶がどこ迄も新體系の根本中心を爲して居ると云ふことが知らるゝのである、然るに勤勞と職業とは本來同體異面の概念にして、随つて教育の實質は畢竟勤勞の職業化に在ると云ふことになるのである、されば教育の理想も方法も總て勤勞を根柢として考究せられなければならぬ、勤勞を根柢とせざる教育は何等人生の實質に觸れざる虚空の教育に外ならぬのである、故に勤勞教育は單なる手作業教育の意味にもあらず随つて亦教育教授の一局部一方式に屬するものでもない、全く之に依つて教育の全實質を新に組み立てんとするものであると云ふことを確認して置くことが肝要であると思ふ。

〔三〕 勤勞の意義及び其の教育的價值

已に勤勞を以て教育の根柢を爲した上から、先づ以て勤勞と云ふことの意義を明確ならしむることが極めて肝要であると思ふ、然るに爰に所謂勤勞とは獨逸語のアルバイト (Arbeit) と云ふ語を意譯し

勤勞の意義

たものであるが、元來 Arbeit なる語は之を語源の上から探究して見ると、其の語根は Arb である。Arb と云ふ語の中には『奴』^{ヘレカイト}『下男』^{クネヒト}『召使』^{ダイナ}等の意味が含まれ、要するに奴婢の仕事と云ふ義に外ならぬので有つて、随つて勤勞^{アルバイト}の中には艱難とか苦痛^{ペシウエルデー}とか努力^{アンストレンケンク}等の意味を含有して居るのである。所が言葉には慣用變遷の間は不知不識其の語義の墮落するものもあり亦向上するものもある、而してアルバイトと云ふ言葉は其の執れの方向に進んだかと云ふに、之は漸次向上的の經過を取つて来て、今は全く勤勞^{アルバイト}なる語は極めて善美な意義を以て充さるゝに至つたのである、すなはち専ら下賤の意味に用ひられて居つた勤勞^{アルバイト}は中世紀に至つて手細工^{ヘイフェルケ}に關する一切の仕事の意味する様になつたが、其後レッシングやカントの出づるに及びて一層廣き意味に用ひられ頭の仕事^{コフアルバイト}とか精神的勤勞^{ガイスツールアルバイト}とか智的勤勞^{ゲリタルアルバイト}等の言葉として用ひらるゝ様に成つた、更に最近には、『勞働の神聖』と云ふ様なことも叫ばるゝに至りて一層騰貴したのである、而して教育上に於てはハンド、アルバイトなる語はコメニユース、ベスタロッツチ以後専ら手工^エと云ふことに用ひられて來たのであるが、最近アルバイト、シューレー(勤勞學校)なる語が現はるゝに至つて勤勞^{アルバイト}の意義は大に其の廣さと深さとを増したのである。

然らば勤勞教育とは果して如何なるものを意味するか、それは本著の全般を通じて初て了知せらるる。

問題であるが、大體の概念は豫め之を明確にして置く必要があると思ふ。

さて、其の勤勞^{アルバイト}と云ふことに就き名辭的解釋文は前段に述べたのであるが、之を勤勞教育と云ふ實質に就いて考ふる時は、其の内容は決して單純ではなく種々な要素を包有して居るのである、先づ第一に見出すものは行動と云ふことである、即ち勤勞は決して虚空な行爲を意味しない、必ずや何かの實質的對象を目的とする實質的行動である、故に勤勞教育は單に『知る』(Wissen)とか『云ふ』(Sagen)とかいふことに反對して行動を實體とする教育である、されば勤勞教育を實質とする吾々の學校は之を從來の所謂學習學校^{レルンクンシュール}に對して行動學校^{アクトクンシュール}と云つてよいのである、次に勤勞^{アルバイト}と云ふものの中には必ずや心身の積極的發動的要素を包含して居るのである、無爲の勤勞なるものは固より有るべき筈はない、故に勤勞教育は亦同時活動主義^{アクティヴイジスム}の教育と云つてよいのである、次に勤勞の特質として亦必ずや何かの生産と云ふことが含まれて居るのである、生産なき勤勞は一種の遊戯又は徒勞に過ぎないのである、故に勤勞學校は亦之を生産學校^{プロドクツクンシュール}と云つてもよいのである、更に又勤勞は之を社會的に見る時は職業と云ふ形に於て實現されて居る、即ち勤勞教育はそれに依つて活動的な何かの職分に適應すべき社會有用の國民を作らんとするのである、故に勤勞學校は亦之を同時に職業主義^{ベリフツクニジスム}の學校と爲すことが出来るのである、斯くて勤勞教育は行動學校と成り活動主義の教育と成り、而して亦生産學校と成り職業

主義の學校と成るのであるが、之等は總て兒童より成人に通じ其の實際生活と結合して初て意義を爲すものなるを以て勤勞教育は亦之を『生活の學校』と爲すことが出来るのである、この點に就き從來の學習學校は餘りに實際生活と隔絶して居つたのである、随つてそれは餘りに生氣に乏しい實質に乏しい教育で有つたのである、故に勤勞教育の實施は之を以て根本的に教育を革新し、そこに新なる生命ある學校を建設せんとするのである。

併しながら勤勞教育なるものは決して新奇な發明的なものではない、亦決して教育界の慧星の顯出物でもないのである、今は茲に其の歴史的系統を詳説するの迫を有せずと雖、勤勞教育は既にロツクヤコメニユース又ルソー、ペスタロツチ、ザルツマン、バセドウ、フランケ、フイヒテなどの思想の中に充分に其の見解を認むることが出来るのである、殊にペスタロツチ氏の如きは單に其の考へを持つて居つたと云ふのみでなくそれを實行の上に企てたのである、最近に於ける勤勞教育の主唱者とも云ふべきケルシエンシュタイナー氏は自分の考へは直接にペスタロツチ氏の考を繼承したものであるとさへ云つて居るのである、然しながら現今に於ける勤勞教育の思潮を大成し且つ其の體系を確立した者は何と云つてもケルシエンシュタイナー氏其人を推さなければならぬのである、氏は獨逸のミュンヘンに在つて或は著述に或は實地の學校經營に依つて盛んに勤勞教育を鼓吹したのであるが、其

勤勞教育の
對史的考察

の思想は忽ちにして獨逸の教育界を風靡し、ミツテンツワイとかシャルレルマンとかガンスベルグとかグルリットとかザイニヒとかラインラインとか共鳴者が續々として出で、最早勤勞教育は動かす可からざる根柢の上に据付けられたのである、然し之は當然のことと思ふ、何となれば苟も教育のことを眞面目に考へ又其の實際に携はる人にして勤勞の教育的價値の如何に本質的にして且つ根本的なるかに思ひ至らないものはないであらうと思ふ、されば以下勤勞の教育的價値に就き少しく縷述する所あらんとす。

さて、勤勞の教育的價値を説かんとするには、先づ教育上に於ける陶治の如何なるものなるかを考究し、それに對して勤勞なるものが如何なる位置關係に在るかを説明するのが最も至當であると思ふ、何となれば元來教育と云ふことは『陶治せられた人』を作ると云ふことであるからである、然るに斯の『陶治』(Bildung)と云ふことは、之を其の語源に溯つて考へると元來は『切り削る』とか『滑かにする』とか『形づくる』とか云ふことを意味し、全く感覺的な外面的な技術的な意味しか持つて居なかつた、随つて教育と云ふことも被教育者を全然受身の位置に立たしめて専ら外部から手を加へると云ふことを意味されて居つたのである、然るに兒童教育に最も熱誠を献げて考究したペスタロツチ氏が陶治は決して受動的なものではなく寧ろ發動的に天より賦與せられた天稟を内部から開發自展すべ

陶治の及
其意義の
勤勞との
關係

きものであると云ふことを説いてより、陶冶の意義も漸次轉じて内面的な精神的な生活を形成する意味に用ひらるゝ様に成つたのである、隨つて亦そこに教育上に於ける陶冶の本質の上に大なる深刻味を帯ぶる様に成つたのである、今之に付きケルシエンシュタイナーやシュプランガーや又シユテルン、スツルムなどの説く所を總合して概説せんに、陶冶と云ふことは智識技能の單なる收得ではない陶冶されたと云ふことは其の收得した智識や技能が被教育者の人格の中に有機的に織り込まれることを云ふのである、別言すれば單に外から結び付けられた智識技能ではなくして被教育者の自我を核心としてそれに同化され人格化されることである、故に單に收得した智識は未だそれは死智に過ぎないのであるが、眞に陶冶されて初めてそれが活きた智識と成るのである、この點から觀て學者(Ger. Gelehrte)が必ずしも陶冶せられた人(Der Gebildete Mann)でないことが屢々あるのである、假令幾千の智識を持つて居つてもそれが單に死藏されて居るばかりで活用せらるゝでなければ、眞の智識と爲すことは出来ないのである。

然るに同じ智識の收得でも、それが陶冶されたと云ふこと、即ち、その智識技能の人格化されたと云ふこと、單に智識技能が附與されたと云ふこととの間には其の收得の過程の上に大なる差別のあることを知らねばならぬのである、例へば同じく喰つた食物でも、それが單に其儘胃袋の中に在ると云ふこと、其れが胃中に於て消化されたと云ふこととは大なる差異がある、即ちそれが消化されるに於ては其處に一つの過程が介在して居るのである、智識技能の收得の場合に於ても全く同然である、即ち、その智識が人格化され被教育者の生命と結合して生氣を得しむるには或一種の努力ストレーベンとか又は體驗エクスレブニスとか云ふ過程が履まれなければならぬ、此の努力とか體驗とかを提起するものは何であるか、是れ即ち勤勞アムバイトである、而して其處に勤勞の教育的價値の眞髓は存在するのである。

然るに從來の學校教育は多くは所謂傳承的智識又は器械的技能の上に打ち立てられて居つたが爲めに自然其教育は専ら兒童の記憶に訴へられ、隨つて亦脅迫的の勉強に訴へられて兒童をして自ら生み出すと云ふことが行はれてなかつたのである、それでは教育的の價値に甚だ乏しいのであることは理由を縷述する迄もないことである、ケルシエンシュタイナーも云つて居ることであるが、元來兒童の心的内容の生長發達と云ふこと其のことが既に生産的な性質を持つて居るのである、即ち兒童が日々に生長して行く間に新たな觀念を形作つたり新たな感情を生じたり又は自我の存在や自己固有の意志を自覺したりするのは、總てそれは内的な精神的生産勤勞の結果である、而して、其の内的生産に依つて生じたる心的内容が外的に發露して或は遊戯と成り或は種々なる有形の作爲と成つて顯はれるのが外的な物質的生産の始まりであるのである、されば教育上に於ける陶冶なるものは兒童の斯の正常的

體驗と
勤勞

發展を繼承して更にそれを涵養助長すると云ふことを以て本旨と爲さねばならぬのである、斯くて得られた智識技能にして初て生命あり人格化されたと云ふことが出来るのである、ケ氏は之を名けて心的内容の『自己結實』と云つて居るのである、近頃ドイツ派の教育學者に依つて『體驗』と云ふことが頻りに云はれて居るのであるが、元來體驗と云ふことは外面的には全一的な具體的經驗を意味し内面的には情意的な直接經驗を意味して居る、併しながら一層根本的に云ふと、體驗と云ふことは最早分拆すべからざる全我的な生命的な同化的了得であると爲すことが出来るのである、茲に於て亦體驗と云ふことと陶冶と云ふことが其の實質に於て極めて緊密に合致せるものであることが知らるゝのである、即ち體驗なき陶冶はなく亦眞の陶冶ある所には必ず其處に體驗がなければならぬ、然るに斯の體驗なるものは果して如何にして得らるべきか、吾人は之に應ふるにどこ迄も『勤勞』を以てするものである、蓋し勤勞は凡らゆる場合凡らゆる事物の體驗に對する最も正常的な最も普遍的な最も根本的な方法であると爲すことが出来るのである、されば教育は兒童の凡らゆる活動をして漸次勤勞化し、それに依つて亦その凡らゆる活動を體驗に導くことを爲さなければならぬ、其處に勤勞の教育的價値の精髓は存するのである。

勤勞の
教育的
價値

以上、勤勞の意義及び其の教育的價値に就き縷陳した、之に依つて勤勞教育の如何なるものであるか大體概念丈は解説し得たと思ふのであるが、併しながら斯の勤勞教育の本質を尙一層明かにし且つ其の根柢を築かんが爲めには、勤勞教育なるものが果して如何なる根據の上に立つて居るかを更に詳説する所がなければならぬと思ふ。

第二 勤勞教育の根據

〔一〕 國家公民教育としての勤勞教育

ケルシエンシュナイー氏は、先づ其の所論の劈頭に於て、國家と教育との關係を論じ、依て以て國民的公教育そのものゝ必至當然の任務を論定し、これを第一の立脚地として着々論歩を進めようとして居る。斯く氏が國家といふ動かすべからざる基底の上に立論の根據を据へ付けて居るのは、以て如何に氏説の着實堅固なるかが知らるゝのである。抑も現時の公民教育なるものゝ起りを尋ねると、獨逸に於て十八世紀の末葉から十九世紀の間にかけて國家が一定の國家的生存の目的を達せんが爲に案出した機關で在て強迫教育と云ふことは全く此の國家的見地から割出されたものに外ならぬのである。

されば國民教育の目的がその折々の國家の便宜に依て動かされる様では到底科學的に満足な解決を與ふことは出来ないのである、元來國家なるものは、倫理學の指示する處の文明國法治國の方針に向つて進まんが爲に各個人の道德的人格の自由なる形成を容易ならしむることに適合した有機的組織

國家と
教育

國家の
本質と
最高善

團體に外ならぬのである。則、個人は國家を離れて單獨に道德的人格を完成することは出来ない、國家なるものは人類が文明の理想状態に進まん爲に個人の道德的完成を容易ならしめんとする究竟目的の下に自然に形成され有た有機的組織團體である。國家と云ふものを斯く觀察すると國家の目的の科學的建設が其處に見出さるゝと同時に自ら國民教育の目的の科學的建設も其の中に包含せらるゝことが知らるゝのである。と氏は論じて居る。故に其目的を論ずるにも其の方法を講ずるにも國民教育に於ては必ずや國家と云ふ根底を離れてはならぬ、亦此の國家と云ふ社會組織の内容を成して居る政治、經濟、産業等の實際的事實を基礎とするに非ざれば眞の科學的教育學の建設は出来ないのである。一見深遠高尚の感はあるが單純に哲學などから演繹的に構成された教育學の如きは一種の知識の遊戯としては兎も角實際上には何等の効用は無い、勿論哲學は教育學の建設に決して不必要と云ふのでは無い、然れども應用の地を離れては空想と成つて了ふのである、而も從來の教育學は皆それで有つたので是迄の教育法が如何にも實際的で無いと云ふ非難の聲の高いのも全く此の邊に大なる原因が潜んで居つたのである。それから氏は尙進んで教育の目的を一層精覈に論定せんが爲に更に國家の本質とはどんなものであるかと云ふことに就いて一層深く論究して居る。抑も吾々人類の目的とか又はそれに伴ふ色々の組織とか總て吾人の道德的觀念から射出する處のものは凡そ國家と云ふものに依つて體

現さるゝものである、故に國家なるものは外形的に表現された處の最高善である。此の考へは遠くはプラトーン近くはホッブスやロツク又はスピノザなどの言明して居る事で、假令個人が其の内心に如何なる道徳的理想を有するも國家と云ふものが無ければ之を實現することが出来ないのである。則ち國家は個人が道徳的理想に達し道徳的自由の人格に到達する處の必須要件なのである。斯く國家を以て直ちにそれが最高善であると云はゞ、人或は果して今の國家が最高善たる事實を示して居るかと反駁するものあらん、或は又國家は最高善處ではない却つて個人の内部的道徳的自由の發展に妨害をして居る處があるでは無いか、又國家は一つの權力なるものを有して吾々個人の自由を束縛するなど色々吾々を困らせ最高善と云ふよりも寧ろ最高善では無いかと詰問する人もやあらん、實際彼の瑞西の史家ヤコブ、ブルツクハルト氏の如きは彼の遺著「世界史的觀察」に於て國家は絶對惡なりとさへ云つて居る、併しながら吾人の見解に依れば今現にそれが最高善を實現して居なくとも吾人の論據に聊か支障はないのである、人類が段々に古き未開の状態を離れつゝ新しきより善き國家の形式を形作りつゝ進み、而して各個人の福利を増進しつゝ漸次文明國法治國の理想に向て近づきつゝあることは否定すべからざる事實で有つて、國家を以て最高善と爲すの觀念に聊かの矛盾を發見しないのである、然るに所謂その最高善とは果して如何なるものであるか、更に考究する所がなければならぬと思ふの

所謂、
最高善

であるが、元來最高善とは總ての人が等しく需むる處のもので且つ總ての者が同様に享受することを得るもので無ければならぬ、そこに最高と云ふことがあるのである、然らば個人が誰も求めて居る處のものは何であるかと探ねると、人間性即ちその人間性から自然に出て来る衝動と欲求とを考へて觀れば自ら知らるゝのである、即ち人間は誰も活動性を都合よく働かせようと云ふ欲求を持って居る、それから、健康幸福、男女兩性の結合、子孫の養育と云ふ様なことから、或又互に相同情を交換しようとする社會的結合の衝動やら、知識及思想の自由、美を喜ぶと云ふことやら、宗教的向上心とか、道徳的意志の自由なる内部的形成を欲求するとか種々多様の欲求を有して居るものであるが、是等は總て人性の中に自然に存在して居るものである。故に吾々人類の爲し來つた歴史の跡を見れば、是等人性の發動を具體的に知ることが出来る、則ち農業、商業、工業とか、家庭生活とか、兒童教育とか、社會交通とか、科學、美術、宗教等の事實が之を示して居るのである。吾人は是等の要素を以て人間共通の究竟目的、即、最高善の觀念を大體に於て構成することが出来るのである。

既に述ぶる様に、最高善と云ふものは總ての者の共通の目的で有つて總ての人は誰も其の持分に向つて要求することの出来るものである、故にその共通の目的と爲すものは同時に亦個人の目的とも見ることが出来る。されば各個人は此の共通の目的の實現に向て相當の勤勞を提供し相應の努力を爲し

國家と
個人と

て以て自己の求むる處のものを満足させなければならぬのである、自己は何等の勤勞何等の貢獻を爲さずして獨り利益の分前文を得んとするは不都合も甚だしいのである、而して此の勤勞此の貢獻は社會組織又は國家を通じて初て爲さるゝことで個人が單獨に出来るものでは無い、國家と云ふものは是等各個人の目的を總括した處の社會組織で存つて最早他から何等の支配何等の命令禁止をも受くることのない最上絶對の存在物である、故に個人は勿論、家族と云ふ様なものも宗教團體の如きも一として國家の支配の下に従屬して居ないものはないのである、教育の如きは殊に最も緊密なる必然的の關係を有して居るので、教育は全く國家が最高善たる倫理的理想を實現せんが爲めに經營する處の事業であると云ふべきである、然るに此の關係を意識しないで盲目的に國家に従屬して居る様に考へて居るものは全く教育の本義を解して居ないものであると痛論し、こゝに教育と國家との必至の關係を明かにし、更に氏は論歩を進め、間々教育學の中に教育の目的は自我の完成、即、自己決定、自律的性格の陶冶などと云つて居るものがあるも勿論それは決して悪いことで無い、併しながら單に自律的性格を陶冶してもそれはほんの純粹の形式であつて、それが國家の一員として具體的に働く様に成つて初て價值がある、隨て個人がその國家社會に貢獻する處の程度に依て人格の價值に自ら高下の差別をも生ずる譯である。されば個人は國家を離れて何等の價值なく、國家社會も亦個人を指いて存在する

ものでも無い、故に個人的教育學と社會的教育學とを別つことは全く意義を爲さないのである。夫れ然り個人と國家との關係が如斯であるから、國家社會に對し相當の職分を盡し貢獻をする者を「有用なる國民」と名付くる、隨て國家公民教育の目的は此の有用なる人物を作るに在りと云ふ一言を以て表現することが出来るのである。公民教育の目的が正にこゝに在るから、一般の學校組織系統も將又教育の方法も總て此點から割出されて來なければならぬ。然り而して如斯考の下に吾人が組織經營せんとする學校を吾人は「勤勞學校」なる觀念を以て表はさうと思ふのであると説き以て勤勞教育の立場を極て明瞭に論じて居るのである。

〔二〕 國民としての職業的又は其準備的陶冶

教育の根本目的は則ち國家に有用の人物を作ると云ふ處に在るが、ケ氏は更に進んでその有用の人物とは如何なる人物であるかを一層具體的に説明し以て氏の所謂、勤勞教育の内容に漸く詳細に説き及んで居るのであるが、全體吾人の用ゆる意味に於て國家有用の人物とは、則ち國家組織の一員として何等かの働きを爲すこと——直接間接に國家存立の目的に向て貢獻すべき勤勞を提供することの出発する人物を謂ふので、之に反する人物は勿論、有用の人物と爲すことと違出來ないのである。されば個

國家有用の人物とは
如何?

人は必ず此の勤勞と云ふものを以て國家國民の仲間入りを爲すべきものである、無爲の貢獻と云ふとはある可き筈はない、若し個人にして精神的に物質的に國家社會からの福祉を享け居りながら其の國家の組織中に於て何等の勤勞にも服せず何等の貢獻をも爲さざる者は、唯に國家有用の人物と爲す可からざるのみならずそれは確に不道德の者として取扱はねばならぬ。譬へばこゝに親護りの財産に依て何の仕事もせず無爲に暮して居るものがあるにせよ、如斯人は自家存在の代償として一定の租税を支拂ふの外、何等の奉務をも國家に對して爲さない人で極て道德的に價値ない人である、反之假令それは街道掃除人ストリートスイーパーで有つても、自分の勤勞が人間の衆團生活上緊要缺く可からざるものであると云ふことを意識してやつて居るならば前者よりも遙に道德的價値ある人物であると例を掲げて説明して居る。

公民教育の任務

そこで個人に向つて第一の要求は國家に對して直接にても間接にても國家の目的を推進せしむるに足る何かの一面に向て自己の能力を盡せと云ふことである。而して公民教育の第一の任務は全く兒童の其の能力を啓發々達させて之を勤勞と云ふものに化し更に其の勤勞を職業と云ふ形に於て能ふ可丈盡くさうとする様に陶冶する事である。それから公民教育の第二の任務は是等の勤勞又は職業を道德化するに云ふことである。即ち兒童をして其の勤勞其の職業を一個の職分として即ち其の勤勞を義

務として必ず爲さねばならぬものであると考ふる様に習慣付けることである。今一つ公民教育の第三の任務として而も最高の任務と目すべきものがある、それは何かと云ふに各兒童の道德的及び智力的稟賦を各其の性向又は能力に應じて發達せしめ宛も色々の形の石を衆めて立派に而も強固な石垣を築き上げる様に是等の兒童を各其の職分々に依て結束せしめて將來の國家を發達進化せしむると云ふことである、則ち道德的公民團體と云ふ理想の實現に向て進ましむることである。と論じ、氏は公民教育の任務は畢竟左の三點に歸することが出来ると爲して居る。

1. 職業的陶冶、又は、其準備としての任務。
2. 職業的陶冶を道德化する任務。
3. 公民團體（市町村、國家等）そのものを道德化する任務。

既に記する如く公教育（原註。國民教育、補習教育及各種高等教育）に於て其の眞先に立つ第一の任務は職業的陶冶である、然るに現今の學校は全く之と反對の側に立つて居つて職業的陶冶など云ふことについては聊かの考も無い様であるとケ氏は現今の學校教育を非難して居るがミツテンツワイ氏も其著「學習學校か勤勞學校か」に於ていたく現今の教育を非難して斯ふことを云つて居る、現今の學校即ち學習學校に於ては其の教育の主點を言語と云ふことに置いて居つて事實といふもの尙云はゞ

最も價値に富める行爲と云ふものを甚しく軽く見て居る、故に兒童等は學校に於ては唯聽くと云ふことと唯注意すると云ふことのみで有つて隨つて教師も亦唯々言語を弄するばかりであると盛んに攻撃して居るのであるが、これを我國教育の現状に照して考へて見ても多くは首肯せらるゝ議論であつて決して誣言では無いと思はれる、然るにケルシエンシュタイナー氏は更に又縷々論じて居るが、此の勤勞教育なるものは、吾々の全く新案の下に初て唱導したもので無く、此の考は既にペスタロッチ氏の時代に於て氏は勿論當時の他の人々も皆同様に考へて居つた、殊にペスタロッチ氏は之を實地に企て之を教育の普遍的方法手段として孜々として之を主張することに倦まなかつたのである、尤も當時ペスタロッチ氏が兒童に勤勞を奨め職業的陶冶を重んじたのは兒童の從屬して居る身分階級に應ぜしめて自活の途を與へようとするので有つて國家と云ふ様な考へは無かつたのである。併しそれはペスタロッチ氏が時代の子として其の當時の單純な時代に生れて居つたので國家など云ふことに考へる及ばなかつたのも無理からぬことである、處が其後社會は非常に發達して社會組織に大なる變動を來した、舊時代に於ける各種の身分階級なるものは漸く消滅して了つて國家と云ふものが益々複雑なものとなつて來た、又人民の生業殊に勞働關係に於ても非常の變化を來し器械的大工場などが發達して來つて折角ペスタロッチ氏の貽した勤勞教育の方法も漸く其の跡を絶つ様になつたのであるが、併し

ペスタ
ロッチ
氏の勤
勞教育

人間の活
動の形式
と手工的
作業の形
式

ながら斯く社會状態が非常に變動したに拘らず尙吾人が兒童の將來の職業的準備的陶冶として特に手工的作業を主張せんとする所以のものは矢張國民の大部分と云ふものは今日とても手工業者として立つて居る、のみならず此の手工的作業は總ての人間活動の基礎となるもので有つて人間に此の手工的作業の必要なることは何れの時代にも通じて渝ることがないのである、又大部分の人の天然の能力は純粹の精神的作業に適すると云ふよりも手工的勤勞に適する人の方が多い、況んや一般の精神的作業なるものも文明の進歩の過程中に於て手工的作業から發展進化し來つたものに外ならぬに於ておや。故に手工と云ふものは總ての眞正の文明の基礎たるのみならず、有らゆる科學の根柢となるものである、されば學校にして若し兒童の手工的能力を發達させるに足る丈の設備を缺いて居ると云ふ如きこととあらば、それは甚だ宜しからざることであつて、殊に兒童期に於て身體的發達殊に手工的發達が其の精神的發達よりも眞先に立つ時代に於て一層然りである、就中三歳より十四歳迄の間に於て即ち手工に對する本能及び衝動が全活動の覇主となれる時期に於て特に最も手工的設備を必要とするのである。故に吾人の勤勞教育に於ては必ず實際的の各種の作業室を設け備へねばならぬ、則ち先づ手工教室、それから學校園、それから割烹場、裁縫室、理化學實驗室等を有しなければならぬ、と詳論し、且つ氏は今より僅か百年前ペスタロッチ氏の主義精神が教育行政の上に活躍して居つた時代には手工

を學校に入るゝことは殆んど自明の理の如く思はれて居たので有つたと再びベスタロッチ氏を追想し、徹頭徹尾現今の學校に之を復活して大に現代教育の刷新を企らねばならぬと痛論して居る、然るに余は茲に注意して置きたいと思ふのは、ケルンエンシュタイナー氏は勤勞教育の主眼點を手工と云ふものに置いて居るのであるが、之を直に現今我國の小學校に於て課して居る手工科と云ふ唯の一個の教科と見るのは見方が狭ま過ぎるのである、こゝでは之を廣く解して何の教科にも通じて兒童の手工的活動を基礎として教育し教授することに解するが正鵠を得て居ると思ふ。それは氏が——後にも説明するが——「原則としての作業教授」と「一教科としての作業教授」とを説き明に之を區別して居るに依つても知らるゝのである。それから、氏の所謂職業的陶冶と云ふのも、之を直に兒童に施して大工とか左官とか石工とか機械師とか云ふ様な職人徒弟を作るかの様に解する様な誤解に陥つてはならぬと思ふ、氏の眞意は全く一般的職業陶冶を云ふので、矢張國民的教育の立場より將來の職業の爲に普遍的陶冶を爲すに外ならぬのである。故に氏は特に手工と云ふことに重きを置いて居るけれども余は必ずしも手工に限ることを要しないと思ふ、手工でも農業でも商業でも何れでもよい地方の状況に應じて何れかに重きを置き而も農業に重きを置くからとて全く手工や商業上のことを度外視する様なこと無く適當に彼是相調合して、要は虚空の教育法を避けて事實と實際とに訴へ、兒童をしてそれを實行に依て收得せしむる様にし、以て職業的意識を喚起し同時に勤勞の習慣を養ふことが勤勞教育の本旨であると思ふのである。

〔三〕 職業的陶冶の道德化

それから氏は公教育の第二の任務として掲げて居る處の職業的陶冶の道德化と云ふことに就いて細説して居るが、勿論氏の説は大體に於て功利派の教育説に屬して居ると云つて差支ないのであるが、併しながら其の一面に亦た極て嚴肅な考へを持つて極て純正な倫理的意識を重んじ兒童に對する職業的陶冶の道德化と云ふことに就いても全く其の見解から出發して居るのである、則ち氏は道德的行動の發源の基礎をどう云つて居るかと云ふに、凡そ人の行動と云ふものは色々の外形的利益の爲にするに非らずして己の内部的人格價值を高むると云ふ考へ又は他人の道德的人格價值を尊重するといふ考へから出て初て其の行爲が道德的となるのである。故に茲に教師が居つて或一學級を受持て極て熱心にやつては居るが、其の教師の考へが自分の職務として委囑せられて居る業務に對し一定の給料を得て居るから其の給料に對する則ち報酬の交換代償として働いて居ると云ふ様な考であればそれはまだ／＼確かに道德的では無い、給料の爲めと云ふ様なことには全く顧念無くして其の本務を全うするで

勤勞と
倫理的
意識

なければ自ら世人の尊敬を失つて自己の人格の尊嚴を保つことは出来ないと言ふ考へから出て初て道徳的となるのである、であるから人の行爲は報償を得たいとか罰を恐れるとか云ふでなく自己の良心の純粹なる満足の爲にして初て道徳的となり、又其の行爲が國家公共團體の進歩を企る爲に最早これ以上に善き方法は無いと云ふ最善の方法として國家公共團體に貢献すると云ふに至る更にそれが最高道徳的となるのである。故に如何に卑近なつまらない様な仕事に従事して居つても、その仕事に依て公共團體の幸福の爲にと云ふ意識があればその活動は常に道徳的のものとなる。されば吾人の學校教育は大に此の意識とその活動能力とを發達することに勉めねばならぬ、而して之を爲すには先づ學校の組織を一つの勤勞團體として組織し、その精神を以て教育の方法を貫くより外に方法は無い、されば勤勞團體に依て兒童に與へられた勤勞の習慣は更に之に施すに宗教とか歴史とか文學とかヘルバルト派の所謂情操教授を以てして明確なる倫理的意識に迄高むると云ふことが必要である。

以上、職業的陶冶と勤勞の習慣及び勤勞の精神との相互の關係を述べたのであるが、ケ氏は尙更に語を繼ぎ斯の精神たるや他の一面より見ると全く犠牲の精神に外ならぬのである。職業的陶冶と云ふことは何だか私利私益の念を喚起することの様に考へが傾き易いが決して／＼そうで無いと云ふ意味を大に論明し、であるから教師と兒童とを以て組織して居る學校の作業團體そのものに於ても教師が

教師自身先づ第一に犠牲の精神に依て徹底されて居なければならぬ、若し教師にして此の犠牲の精神が無くて單に給料の爲に働いて居ると云ふ様な所謂職人根性が支配して居る間は到底眞の教育的勤勞團體を作り出すことは出来ない、縱しその勤勞團體が出来た處で其の團體は兒童等の作業を道徳化すると云ふ力を缺いたもので教育上何等價値ないものであると云つて居る。

それから此の勤勞團體の組織は唯に兒童に對する職業的陶冶を道徳化する力あるのみならず亦大に兒童の個性を發揮伸展せしむるに功がある、又兒童の精練性を發達することも出来る、此の精練性はそれ自身は未だ何も道徳的のものではないが此の性は兒童の品性を構成して行く上に就いて最も價値ある處の人間本有の素質である、次には責任の感、是も公共的團體生活を爲すに缺くべからざるものであるが、總て是等は現時の儘の學校の組織にてはとても之を助長することは出来ないのであるが勤勞團體の組織運用に依つて初て之を能くし得るのである。

〔四〕 公民團體の道徳化

されば從來の學校の如く、共同依存の道徳的精神を勤勞團體の組織と云ふ如き方法に依て涵養して行くことも出来ず、また、既に涵養された習慣の上に情操教授を施してそれを明確なる意識と爲すこ

とも出来ない様な教育法では、前に掲げた教育の第三の任務殊に吾人が以て教育の最高の任務と爲す處の國家或は市町村等の公共團體そのものを遂に道德化すると云ふ様な目的を達することはとても望むことは出来ないのである。然るに勤勞教育は勤勞團體の組織法に依て學校を經營し各兒童をして其の團體の一員として色々の活動を爲さしめ以てその性格を陶冶して行かふとするので有つて、それは聽て兒童が生長して將來一定の職業に依て共働貢獻する處の公共團體そのものを遂に立派な道德的な團體と爲すことが出来るのであるとケ氏は論じて居る、氏の説く處は極て穩健で有つて亦實際的であると思はれる、斯く氏は國民教育に依つて漸次市町村より國家と云ふ如き公共團體の改善に及ぼうと云ふのであるから、隨て補習教育と云ふものにも非常に重きを置いて居るのである。

〔五〕 心理學上の主意説

以上、主としてケルシエンシュタイナー氏の説ける處に基き縷陳したのであるが、茲には又別個の根據として心理學上の主意説を擧げて以て其の勤勞教育との關係を説かふと思ふ。吾人の勤勞教育が心理學上の最近の學説たる主意説ヴォルンタリズムの多大なる影響を受けて居ることは極て明瞭なる處で有つて主意説は實に勤勞教育の立脚地に向て新なる理論的根柢を與へたるものと云つてよい、蓋し前章ケ氏の説

く處を以て勤勞教育の外部的社會的根據とせば、是は内部的心理的根據とも云つてよいのである。

抑も心理學の科學的實驗的研究は近世の學術界に於ける一つの顯著なる進歩にして、殊に實驗心理の如きは其の初單に感覺、知覺、若くは運動作用の如き、極て初步の精神作用に對する狭き範圍内のみ行はれたに過ぎずして、心の中心的諸作用の如きは、殆ど實驗場の埒外に放棄さるべきものと考へられて在つた。然るに實驗研究は非常なる進歩を遂げ、實驗の用ひらるゝ範圍亦著しく擴張して最早記憶、想像、推理、注意、感情、意志等あらゆる精神作用に適用せらるゝに至つたのである。隨て其の研究の結果が教育上に應用さるゝことも亦著しく且つ一層確實に成つて來たのである、而して心理學上の主意説は是等心理の科學的研究、實驗的研究の結果今や確乎たる學説として承認せらるゝに至り其影響の哲學倫理學等諸多の人文科學に及ぼす處甚だ少なからざるのみならず特に教育上に影響するに至つて、教育の爲に、實に新たな一根柢を與へたのである。

然らば主意説 (Voluntarismus) とは如何、主意説は從來の主知的心理説に反して情意的衝動トリックを以て總ての心理活動の原始的本源となすのである。即情意作用は知的作用よりも更に根本的のものにして凡ゆる世界の眞相人生の本義は知識よりも寧情意の活動に依て實現し得ると考へるのである、舊風の主知的心理説に依れば知力を以て心意の原生的發動となし吾人の感情意志は知力作用に隨伴する第二

次の派生的作用に過ぎずと考へられて有つた。然るに主意説は此點に全く反對の見解を採るもので有つて、知力作用は却て情意の作用を離れて獨立に成立し得べきもので無く、吾人が事物を認識するといふ事は、感情に於て之を興味し、意志に於て之を欲求し、又は之に注意するが故である、興味や欲求、注意を離れて認識作用は成立するものにあらず、人にして若し何等の興味をも感ぜず、何等の注意をも拂はず、何等の利害をも感ぜざらんか、假令眼前大山覆り大河決し來るもそれを明瞭に認識する謂はれが無い、吾人は唯興味し注意した事實丈を幾多宇宙間の事物中より選擇して認識し爾餘の事物に對しては殆ど顧る處は無いのである、故に情意作用は知力作用を支配する根本動力にして、情意作用を離れて知力作用に獨立の意義は無い、則知力作用は情意の器械であり、道具であり、要件であり、方便であるに過ぎずして智識は其の産物である。されば智識は固より人生の一要素たるには相違ないが、然れども決してそれが人生の全想を構成し得るものではない、人生それ自身は智力よりも遙かに、高大にして、且つ生活と云ふことは知ると云ふ事よりも遙かに重要な意義を有して居る、而て生活は活動なり、活動は意志である、斯くて遂に意志は人の本體として認めらるゝに至つた、こゝに於て亦教育の本義が人間意志の陶冶に在りと云ふ事が知らるゝのである。

従來の教育が専ら思辨哲學的な主知的學說の影響を受けて自然意志陶冶と云ふことを輕視し來つたことは疑ひなき所にして、此の通弊から脱却して意志陶冶を基調として立たんとする所に勤勞教育の重大な使命があるのである、此點に就き偶々心理學上の主意説は勤勞教育の成立に向つて一層強固なる基礎を與へたものと云つてよいのである。

第三 勤勞教育施設の要件

以上吾人は勤勞教育なるものが果して如何なるものを標榜し且つ如何なる根據の上に立脚して居るかを略遺憾なく陳述した積りである。されば吾人は是より可及丈理論的見地を離れ愈々之が實際的施設に對する考察と方法とに着手しようと思ふ。

施設の
二方面

さて一概に施設と云ふと雖、これには兩様の方面があると思ふ、則ち其の一は外部の客觀的施設にして校舎の設備其他器械器具等諸般の有形的施設が之に屬し、他の一は内部の主觀的施設にして教授訓練に關する方針及之に伴ふ教材の編成、取扱法、其他教授及兒童の活動等に關する無形的施設が之である。別語を以てせば前者は教育の間接的施設にして後者は其の直接的施設とも云ふべきである。而もそれが間接と云はず直接と云はず、兒童に教育的影響を與へて人格的陶冶を致さんとするに於ては同一である。唯吾人は思考上の混亂を避けんが爲め兩様の施設方法を分ち考へたに過ぎずして、實際の施設に至りては内外相應合して決して背馳す可からざるものである。されば吾人はこの内外兩様を通じて各種の設備諸多の考案計畫を試みんとするものであるが、吾人は勤勞教育と云ふ吾人の新見地より之を考究するに當つて、それが施設上新なる主義條件がなければならぬと思ふ。今左に數件を

擧げて説明しようと思ふ。

〔一〕 勤勞と創造的活動

精神
勤勞的
物質
勤勞的

勤勞教育の有らゆる施設方案は兒童の勤勞を喚起し、且つその勤勞を保持し、助長し、習慣付くることより、割出されなければならぬ。然るに等しく勤勞といふと雖も精神的勤勞ガイストケアルバイトと物質的勤勞マテリアルバイトとの二様の別が有つて存して居る、これ世界に精神界と物質界との別ある必然の結果にして、ケルシエンシユタイナー氏は特に能くこの分別を明かにすべきことを説いて居る。何故となれば之が教育教授の上に適用せらるゝ場合に於て精神上の法則と物質上の法則とは必ずしも同一轍に出ずるものでなく別途の方法を考究するの必要があるからである。本來勤勞とはそれが精神的のものであれ物質的のものであれ、其の何れに於けるにせよ、人の積極的活動を意味し、其の積極的活動の成果は必ず或一定の生産的結果が豫想されて居るのである、隨て勤勞は精神的生産となり又物質的生産となるのであるが、既に述ぶる如く精神と物質とは働きの法則を異にするものなるを以て其の生産の方法も決して同様なことは出来ないのである、此の點に關してケルシエンシユタイナー氏は世の教育者をして誤解に陥らざらしめん爲に其の區別につき極て懇に説明して居る、大要どういふことを云つて居るかと云ふに

—吾人は勤勞の原則を教育上に導入し、之を以て教育教授の根本主義と爲すのであるが、世の教育者が之を以て總ての教授を強いて何かの手工的活動に牽強附會することの様に解するのは大なる誤りである、例へば上級學年の歴史教授を爲すに城の模型を造らしたり、又戦場の作戰圖を畫かしめたりせねば勤勞教授の本旨に適つて居ないかの如く思つて居る、勿論城の模型を造らしめ戦圖を畫かしむることも場合に依ては必要であらう、併し夫を以て勤勞的歴史教授の實體であるかの様に考ふるは間違つて居る、カントの木版圖をいくら模寫したからとてカントの無上命法カントの無上命法は分るものではない様に、何もかも手工的作業に引付けることが勤勞教育の眞體ではない、されば等しく是れ勤勞と云ふと雖、精神的勤勞と物質的勤勞とは之を混合してはならぬ、故に國語とか歴史とか宗教科（修身科）と云ふ如き、傳説的材料の基礎の上に立て居る教科は總て精神勤勞に依り、精神的生産の法則に依つて教授上に適用すべきもので有つて、手工的勤勞は日々の經驗的事實から構成せらるゝ智識技能や、感覺的觀察から得らるゝ觀念材料等總て唯物的材料を取扱ふ場合に適用して價值あるもので自ら其の性質を異にして居る、勿論何れにしても勤勞の原則を適用するのではあるが有形的物的の生産と無形の觀念智識を内界に生産するのとは大に異なる處がある、字は字を書くことに依て出來、繪は繪を畫くことに依て出來るので、いくら豆並べをさせ、色板並べや棒組合せをさせたからとて文字や、畫の

教授が出来るものではない、彼の汎愛派のパセドウ氏がアルハベットを教ゆるに捏粉の羊羹細工で兒童に字形を造らしたが夫が全く失敗に終つたことは著名な事實である——と氏の説明に依て能く兩種の差別を了解することが出来るのである。

生産の意義

然らば精神的生産とは如何なるものであるか、物質的生産とは如何なることを云ふか。元來生産なる語は種々の場合に用ひられて居るのであるが、物理學上の嚴密なる意味に於てする時は、宇宙間の物質それ自身は到底生滅増減すべきものに非らざることとは所謂物質保存説の明かにする處であつて、吾人は物質の一分子だも創造産出することは出来ないものである。併しながら經濟學上に於て生産とは、物質を新に造り出すことにはあらで、既に存在する外物の位置を一層適切有用の場所に移動し、或は彼を分解結合調理して其の形式を變更し、又は其の性質を變化せしむることに依て新なる利用を發見し創造して其の價值を増加することを云ふのである、譬へば有り餘れる地方にて最早其地にては一毫の値打なき貨物も他地方に移せば相當の價值を生ずるが如き、又ゴム、煙草、襪等會て全然無用のものが利用の新發見に依て有用のものとなれるが如き、其他諸多の工藝品の如き、農産物等の如き、總て形狀の變化による利用價值の増加を以てそれを生産されたりと爲すのである。然るに是等生産の法則を教育上に移して以て一面兒童をして手工、農業、其の他の作業に依て諸種の物質的生産に従事

せしめ之を以て經濟的生産の如何なるものなるを知らしめ且つそれを以て直接間接に心身の陶冶に資せんとすると同時に又他の一面智識の收得發表に關する精神的内界の活動に對しても生産的勤勞の法則を適用しやうとする所に吾人の勤勞教育の一特色があるのである。然らば精神的勤勞、則、内界に於ける主觀的智識觀念の生産とは果して如何なることを意味するか、ケルシエンシュタイナー氏は之を説明するに大凡、智識技能に二種あることを云つて居る、其一は既に存在して居るものを他人（教師）より傳へらるゝまゝに得たる智識技能、之れ即ち傳承的智識、及機械的技能とも稱すべく、他の一は自己（兒童）の經驗、研究、考案又は自己生得の素質に依て自ら産み出したる智識、技能、之れ即ち經驗的智識及生得的技能とも名付くべく、然るに傳承的智識は多くは貧血的にして且つ粗雜なることを免れない、隨て斯種の智識は精神を大きくし強くし豊かにする處の效を缺いて居る、唯屢々貧弱なる精神の外粧的包衣として役立つのみである。要するに前者の方法に依て得る智識技能は其の智識技能が生氣に乏しいので、隨て陶冶の効力にも缺けて居るのである。然るに十九世紀を通じ尙現在に於ても多くの兒童の心意の内容を成して居る智識は殆ど全く書籍から得たる傳承的智識、又は器械的に傳授された器械的技能ばかりである、之に反し吾人の勤勞教育に於ては大に後者の經驗的智識、生得的技能を助長發達せしむることを以て主眼と爲すものである、斯くて教育上に於ては其の學習の

學生

智識に屬すると技能に屬するとを問はず將又無形の精神的のものたると有形の物質的のものたるとを問はず總じて之を『學習生産』と名くるを適當と思ふ、而して斯の學習生産の法則を教育上に導入し之をどこ迄も徹底せしむることが之れ現今の學校教育の改造の一大要點であると思ふ、されば教授法なり之に伴ふ諸設備なり此點につき最も考究する所がなければならぬ。抑も近世に於ける教育の異常なる發達は教師の非常なる努力を喚起し又諸多の學術の進歩及文化の發展は兒童の腦囊を以ては殆ど包容しきれぬ迄に多量の智識を以て詰め込まれつゝあるのであるが、其の教授の方法及智識收得の方法は、宛も海綿の水を吸收せるが如く、其の智識に何等の實力が伴ふて居ないのである。然るに吾人が革新的方案として今後の教育教授上に採らんとする學習生産の法は、自ら經驗し、自ら考究し、自ら收得し、自ら發展し實現する處の心意活動にして、其の活動の歩々常に自我を自覺し、其の一步々毎に精神生活をより高き進境に持ち來らしめ益々生氣を鼓舞し絶えず自ら向上して止まざる内部的努力を附與するものである。大凡世界中に生存する個人々々の腦中に包藏せらるゝ智識の總和は極て莫大なるものであらう、然れどもそれ等の智識の悉くが文化の發展と進歩とに向つて貢獻あるものではない、其の中の唯少數の自我に依て放射せらるゝ智識、即、創造的天稟の働きに依る發明、發見、改良等のみが文化を進めて行くのである、例へばニュートンの引力説ダーキンの進化説の發見の如きヲ

ツトの蒸氣機關、近くはライト兄弟の飛行機マルコニー氏の無線電信等是に屬し、其他の智識は唯當時の文化の補充となり方便となるか、將又無用の死智と成つて了るか、兎に角其の價値は極て薄弱なものと云はなければならぬ。吾人は必ずしも悉くの兒童をニュートンたらしめワットたらしめやうとするものに非らずと雖、其の天稟の大と小とに拘らず夫れ々々天賦の能力を享有して生れ來て居る兒童を教育せんとする其の本位及根本法は必ずや是に求めなければならぬと思ふ、則ち一片の智識も一末の技能も兒童をして自己の自我を通じて得しめなければならぬ、別言すれば己が智能の源泉とならなければならぬ、更に云ひ換ふれば智識も技能も總て自己の心身より産出されたるエキスでなければならぬ、此の點に於て將來の教授法は智識の中心點を轉倒せねばならぬ、則ち從來智識の中心が教師其人に在つたのを之を轉じて兒童の上に移さなければならぬ、斯かる變動は彼のコペルクニス氏に依て説破された天動説が變じて地動説となりしに比すべきが如きも、實は其の比喩は必ずしも適當でないと思ふ、何となれば天動説と地動説との變動は只説明の方法が稍合理的となりて満足が得られたる丈にして、事實上に何等の變化と進境とを來した事はないのである、依然として太陽は東に出で、西に沒することは千古以來渝ることは無い、併しながら吾人の教授上に於ける智識の中心點の移動は決して單なる説明の妥當を得んが爲めのみでは無い、之に依て教育教授の實際的施設方法上に多大の

智識の
中心點の
移動

變化が來らなければならぬのである。現今の學校に於ては、教師が兒童に智識技能を傳達するに便宜な設備又は方法は寔に至れり盡せりであるが、兒童をして自ら攻究させ、工夫させ、練習させる様な施設は全く施してない、例へば塗板の如き始と教師の専用する傳授方便で有つて、兒童に任意に使用させる様な方法は構ぜられてない、其他機械器具標本の如きも多くは一定の場所に深く秘藏されて有つて年に一度か或は數年を隔て、偶々教師の説明材料に供用せらるゝ位で、其の教育的効用は極て薄弱なものである、吾人は是等を大に利用し之を直接兒童の學習材料として提供するの方法が講ぜられたいと思ふ、近來の流行的施設と成つて居る兒童文庫とか閱覽室などの如き、それ等も唯ほんの雜誌とか、新聞とか其他總て一時兒童の氣なぐさみに讀むばかりの仕組で有つて、眞に兒童をして研究的にそれを利用して居る様な方法の講ぜられあるのは甚だ稀である、是等は從來の組織及經營法を根本的に改造しなければならぬと思ふ、又隨て教師其の人の活動及努力範圍も大に變更せられねばならぬ、從來の所謂熟練なる教師とは、自ら教壇と云ふ舞臺の上に立て獨り手に多くの藝を演ずる人であつて、巧に兒童の注意を自分の活動の方に引き付けて靜座聽講せしむることを是れ能とし、又多數の兒童に能く了解せらるゝ様精々嚙み碎きて教ゆることの妙を得て居る人で有つた、併し吾人の勤勞教育に於ては如斯は寧ろ不適當の教師で有つて、勤勞學校の歡迎する處の教師は創造的能力に富み

熾盛なる研究心を有し、能く兒童の天稟才能の存する處を鑑別し之を啓培助長するの術を有する人でなければならぬ、即ち己れ働かんとするよりも兒童を働かせんとするの途に巧みなる人でなければならぬのである。

創造力の教養

以上縷説する處の兒童の自立的生産的學習活動の推奨は、畢竟兒童の創造的活動を尊重すると云ふことになるのである。即ち創造^{シヤッフエックラフト}力の教養と云ふことは實に勤勞教育の一つの新旗幟として高く掲揚する處のものである、抑も活動は兒童の天性なりと云ふことが教育の最高原理として認めらるゝに至つたのは既に久しき以前からのことである、而してその活動が就中模倣性に基くものであると云ふことも亦夙に認知せらるゝ處にして隨つて従來の教育が主として模倣性のみを認めて兒童の創造的活動を看却し殊に創造と云ふことを以て特殊の天稟に屬するものゝ如く考へて居つたのは大なる誤である。元來兒童の活動は之を模倣的のものと、創造的のものと、兩様に分て見ることが出来る、成程一見する處、兒童活動の大部分は模倣的のものなるが如きも更に仔細に彼等の心裡を観察する時は、それが單なる模倣に非ずして彼等に取つては全然創造に屬するものなることを發見することが尠くないのである、殊に創造の喜びは彼等に取つて一層深刻なるものがあることを見出すのである、故に模倣が兒童の天性であれば創造も亦彼れの天性である、何れを以て原始、何れを以て派生とも斷ずること

は出来ない、又其の活動の分量に於ても何れを多何れを少とも俄かに斷定することは出来ないのである、されば教育の實際に於ては一方模倣性を利用すると共に他の一方亦大に創造性を振作せしめ以て常に彼等の新天地を開拓して行かなければならぬ、現今の學校教育が生々たる創造の楽しみと其の生活の喜びとを無視して一向兒童を模倣の天地に閉ぢ込めんとして居るのは甚だしき誤謬と云はなければならぬ。されば吾人の教育法は總ての點に於て此の天性を高め、この稟賦を教養することに向つて施設の方法を講じなければならぬ、教授も訓練も凡らゆる施設はこの點に着眼しなければならぬ。兎に角是等の實際的施設經營及活動の細節に涉ることは尙後日の攻究に讓ることゝし、要は精神的勤勞並に物質的勤勞に依る生産の法則を教育上に導入し、更に創造力の培養を以て教育の重要な主義と爲し、兒童教育をして彼等の自立的態度に基く根本的培養を努め人間生活の原動力を深き〱根底に於て彼等の心身の中に据え付けんとする是れ勤勞教育の眞髓の存する處で有つて、隨て勤勞學校を實際上に施設經營する處の第一の要件も亦實にこれに採らなければならぬと思ふのである。

〔二〕 勤勞と自己活動

ルツソー、パセドウ、ザルツマン乃至ペスタロッチ、フレーベル、等偉大なる教育思想家實際家に

勤勞教育と活動主義

して兒童の自己活動を力説しない人はない、彼のパーカー氏の如き、ウエーバー氏の如きザイフェルト氏の如き亦何れも自己活動を以て教育の最高原理なりと宣言して居る。而して吾人の勤勞教育は實に此の最高原理の上に立つて居るものである。何となれば勤勞は活動にして、活動無き所には勤勞はない、されば勤勞教育が兒童の自己活動と云ふことを以て施設の一主要件と爲すは當然のこと、云はなければならぬ。

元來兒童は何事につけても其初は未だ朦朧又薄弱にして明確なる自覺を缺けることが甚だ多い。然れども兒童は本來宇宙間の神造物中最高至上の者で有つて、神は此の最愛の兒童の體内に籠むるに、將來大に進歩發展すべき強烈なる活動性と潜勢力とを以てして居るのである。

活動の反對は不注意となり、懶怠となり、卑屈となり、優柔となり、其の他多くの罪惡の淵源となる。而かもこは決して兒童の天性ではない、多くは不良なる教育が造りたる悪しき習慣に外ならぬのである。兒童は生れながらの働き手にして、活動は彼等の天真の面目である、故に學校經營の本義は此の働き手の兒童をして益々働かしめんとする機會を作り與ふる處に在る、あらゆる設備は教師の專有に非ずして兒童に附屬したるものでなければならぬ、而も其の設備には兒童の自己活動といふものが結び付けられてなければならぬ、學校に於けるあらゆる設備は兒童の生々たる自己活動に依て常に

實施上の注意

設備其のものが活躍して居なければならぬ、教師の腦漿より搾り出されたる成案は、訓練の主義綱領であれ、教授細目であれ、時間割であれ、總て一種の兒童活動案でなければならぬ。斯くて兒童をして益々働かしめ、働きを愛好せしめ、後日社會國家に有用なる勤勞者たるの陶冶を附與すること則是れ教育の本領である。

然り、吾人は大に活動主義を主張する、隨て其の學校經營の方針及其の方針が悉く兒童自己活動の喚起、助長、發展に適せしめなければならぬ。然れども眞精の良藥も誤てば却て靦面に人命を奪ふこと少からぬが如く、誤れる活動主義又は不注意なる活動主義が教育をして不測の禍に導く事も亦決して尠しとせぬのである。されば活動の原則が教育上最も重要な丈にそれ丈慎重なる注意と考慮とを其の適用上に要す可きことを知らねばならぬ。

活動の適度

(一) 先づ活動は兒童發達の程度に應ぜなければならぬ。活動力とは兒童の身體及心意の實力と云ふのである、若し其の活動をして此の實力の範圍を超過せしめんか、徒に活力を阻喪消滅せしむるのみならず或は疾病の原因となり或は心身の一部に缺陷を生ずる等其の危害や測るべからざるものがある。學習過重問題や兒童疲勞問題が最近教育上の一重要問題と成つた事は特に注目すべきことである、勿論學習過重問題や疲勞問題は必ずしも教育上の活動主義が獨り之を挑發したものである、却

活動の
轉換

て近世の唯物的教育の結果其他社會狀態の變動等に原因するものなることは明かであるけれども、不注意なる活動主義の適用が同様の結果に至ることも明かなることなれば深くそこに注意する所がなければならぬと思ふ。(二) 次に活動は適當に轉換することを要す。既に述ぶる如く活動は固より兒童發達の程度に應ぜなければならぬ、然れども元來活動は兒童の天性なるを以て、それが睡眠時にあらざる限り兒童は寸時も徒然なる休息を守ることが出来ないものである、唯之に處するの途は活動の方向を適宜變更せしめて、所謂局部轉換の休息を得しむるに在る、而して其の轉換の周律、遲速、等に關する方法は、兒童の程度、又は個性、其他季節、教科及作業の性質種類等に依て彼是考量斟酌すべきは勿論である。(三) 次に活動には常に喜びの情を以て伴はなければならぬ。凡そ活動には必ず其の副作用として心身に諸多の隨伴現象の伴ふものである、或は愉快とか苦痛とか、或は困難とか、疲勞とか是等は皆さうである。然るに教育的目的を有する兒童の活動には其の活動の種類及方法の如何に拘らず必ずや常に喜びの情を以て伴はねばならぬ、是れ教育的活動の一特色として見て差支無いと思ふ。ゲーテ氏も喜悅は諸徳の母なりと云つて居る、喜悅の伴はざる活動は必ずや何かの禍の因を含むものである、されば喜悅を以て教育上に於ける活動の一要件と爲すと云ふことは極めて緊要に屬す。勿論兒童鍛練の目的よりして一時苦痛を凌がせ困難に堪へしむる様の事も必要なるに相違ない、然れ

活動の
喜び活動の
多方

ども如何なる活動に際しても兒童が成功を信じて豫め感ずる快感の爲に鼓舞せられたる興味といふものが其の活動の眞底に流れ、一時の苦痛も困難も後日愉快なる記憶と化するものでなければならぬと云ふことは決して除外する事は出来ないのである。(四) 次に活動は須く多方なるべし。彼のヘルバルト氏が最も強く提唱したる多方興味説は何と云つても教育上に永久の眞理を齎したものである。假令絶えざる活動と雖局限されたる一定の軌道のみを走る機關的活動は須く排斥せなければならぬ、或程限の普遍陶冶は初等教育の要件にして國民教育が漫りに偏倚の人物を欲せざるは茲に贅言を要せざる處である。(五) 活動には統一なかる可からず。活動の轉換と多方とは決して放縱散漫を意味するものではない、如何なる場合に於ても教育上に於ける兒童の自己活動は前後縦横を通じて完全なる統一が無ければならぬ、統一なき活動は教育的價值無きのみならず其の弊や心意の分裂となり品性の破壊となるのである、故に兒童の活動が精神的學習に従事せると、物質的作業に従事せるとを問はず、校舎内にあると、校外にあるとに論なく常に一貫したる主義の下に活動せしめなければならぬ、而も學校生活が愈々複雑となり教育的諸施設が益々多様なるにつけ、多々益々統一の緊要が其の度を加ふるものなることを知らねばならぬ。然るに活動の統一に二様ある、一は集中的統一他は關係的統一にして、集中的統一とは個々活動の場合に於て心身の全勢力が現在の活動の目的物に向つて集中せらる

活動の
統一

いこと、即ち何等かの目的物に向つて活動するや假令外他の刺撃、誘惑、妨害あるも自ら之を制禦し排斥し、自我に依つて飽迄全身を指揮し各動作をして一點に傾注せしむるを云ひ、次に關係的統一とは活動の方面及び其の種類がいかにか幾多に相異するもの有りとも其個々の間に互に相聯絡ありて總合的統一を要することを云ふのである。例へば大工と植物學者との働き相互の間には直接何等の關係無く、亦それを自覺せずとも先づ何等差支無いのであるが、教育上に於ける兒童の自己活動に於てはそれが手工科に於て何かの木工に従事すると、野外に出て植物採集に従ふと其の間如何に其の研究の方面を異にし活動の状態を相異にするとともに兩者の活動の相互に必ず一定の聯絡關係ありて統一されてなければならぬ、是實に教育活動の一特色として認むべき點で有つて、是等は教育者が學校經營上最も考慮すべき點であると思ふのである。

〔三〕アルバート・ゲマインシャフト 勤勞團體

教育的勤勞團體の組織を以て教授訓練の主動機關たらしめやうとすることはケルシエンシュタイナー氏が勤勞教育施設の一主要件と成す處である。

人間なるものが本來社會的動物であるとか、道德の本質は社會的生存、團體的生活に依て初て理解せらるゝ等の如き、理論的説明に強いて贅言を費さずとも、國家公民教育の場所なる學校それ自身が團體組織に依て施設せらるゝことの緊要缺く可からざることとは極めて明瞭なる推理である。即ち學校はそれ自身の内に社會生活の重なる條件を備へて以て國家的社會生活の準備とならなければならぬのである。

勤勞團體の精神

されば學級組織は勿論其他學習に作業に兒童の凡らゆる學校生活に團體組織の原則を適用し、兒童をしてそれ／＼其の勤勞團體の一員として活動せしむる様に施設されなければならぬ、勿論その團體組織の方法に就いては兒童の發達の程度に應じ、又、學習及び作業の種類性質や郷土的地方的關係等に依り彼是考慮斟酌すべきは云ふ迄もないことであるが、然れども勤勞團體組織の主眼は組織の方法其のものにあらずして勤勞團體の活動に依て收めらるゝ教育的效果そのものに在るのである、吾人は是を以て公生活の準備として共同生活なるものゝ種々なる状態を知らしめ、殊に秩序の習慣、勤勉の習慣、責任の感、生産の義務等社會生活に必須なる有らゆる徳性を涵養せんとするのである、ケルシエンシュタイナー氏は就中團體の爲めにする犠牲の精神を養ふことを最も必要であると爲し、若し此の教育的團體にして教師並に兒童又其の相互の間に於て犠牲の精神にして缺くる處あらば其の團體の教育的價値は全く零であると切言して居る。斯くて此の勤勞團體の精神より教育的施設の上に關し二

つの原則が提示せらるゝのであるが。それは

- 一、一切の教授訓練は、兒童に共同生活の最も明確なる意識を喚起することを要す。
- 二、一切の教授訓練は兒童に共同生活の目的達成の爲めに、相當の協力貢獻を爲し得る能力を附與することを要す。

即、一方に於ては兒童をして、人は國家社會の一員としてのみ價値を有するものなりとの考へを自覺せしむると同時に他の一方に於ては社會的公共團體の一員として活動するに適當なる品性及能力を涵養することを講ずるのである、されば此の原則は學校の有形無形のあらゆる施設に向つて徹底され隨て兒童は總て之に依つて行動しなければならぬ、是眞に社會有用の人物を作る所以であるのである。

〔四〕 勤勞と個性

勤勞教育の個性の發揮

大に個性の啓培發展を企圖せんとするは是れ亦勤勞教育の一重要件である。吾人は前後を通じて施設の要件として數個の條項を擧げて縷陳しつゝあるのであるが、固より眞理は一にして、要件を列舉するは唯説明の便宜に出でたる迄である。されば前項勤勞團體の組織に就き力説した處の彼の團體的

行動の如きも決して個人の自由活動及自由發展を抑壓し又は無視せんとするものではない、却て多々益々個性の發揮伸張を企られんとするものに外ならず、寧彼の勤勞團體は個性訓練の機關と見るも不可ないのである。

抑も人間に個性てふものゝ存在することが發見せられ、亦それが學者に依て研究せられたことは既に數千年の昔希臘時代以來のことである。故に過去より現代に通じ、苟も教育を論ずるの人にして個性の存在を認め之に着眼せざるものは無い、にも拘らず現今教育の實際の示す處が殆ど全く個性を無視し更に甚だしくは之を滅殺せんとしつゝあるは寔に奇怪の極と云はなければならぬ。然れども這般の消息をつぶさに觀察する時は、現時の教育が著しく個性教育に反しつゝあるは教育者が故意に個性の啓培に反對しつゝあるに非ず、否、實は個性尊重の考へは充分に在るも、方法の研究及施設の實際其の宜しきに適はざる爲め、未だ事實が之に副はざると、一方亦形式的教育の積弊の力が尙頑然として其の壓迫を逞ふし個性教育をして殆ど息滅に歸せしめて居るのである。されば現今教育の實際上に於て大に個性の發達に關する考究を施設の一要件と爲すは當然の要求にして、それは必ずしも最近の一教育説として紹介されつゝある彼のフェルスターやブツテ一派の人格的教育學者などの獨特の學説として其の主張を獨占すべきものではない、況んや吾人の主張する勤勞教育の根本精神は個性の發揮と

いふことに依て初て教育最終の目的は遂げらるゝのである、何となれば勤勞教育は何等かの職業的勤勞に依て國家社會の一員に参加すべき公民を教養することを以て主眼とするものにして、而して複雑なる社會、國家は多様多面の職業を要し隨て個人は各相異なる天賦の個性を基礎として各人各異夫々諸多の職業に適應す可き資格を作らなければならぬからである。

茲に於て學校の施設は有らゆる點に於て兒童の個性を發揮せしめ且つ之を助長せしむるに足る方法を講じなければならぬのであるが、之が爲には先づ第一に個性研究又は個性觀察の必要といふことである。こは勿論の事にして固より説明する迄も無い、然れども現今一般に行はれて居る、其研究又は其の觀察は全く形式的のもので有つて、個性研究とか或は觀察録などと随分精密なる記録や表などは何れの學校に於ても之を見受くる處なれど、多くは單に紙上の成績となつて保存され居るのみにして何等事實上の効果の見る可きものは無いのである、教育は決して斯かる煩瑣なる筆先きの働きに依て行はるゝものではない、寧ろ教育は簡潔直截を尊ぶ、中心誠意の發漏に待つ可きものが多い、故に研究及觀察は益々精且微ならんことを要すと雖、教育者は直接己れの擔任せる丈の兒童につきては其の數の多寡に關はらず自ら其の觀察せる處を必ずや一々心裡に納記し其の取扱をして活達自在ならしめんことを要するのである。元來個性は極て幾微の間に發漏し隨つて機宜の處置に委すべきものが多い、

個性研究 と個性觀察

勤勞と 個性の 發見

それを一々豫て記載せし記録や表などに依て漸く處理せんとするは迂も亦甚だしと云ふべきである。論者或は云はん、各自其の觀察を心記するの必要あるは、さる事なれども、學校の實際は時に教師の更迭あるあれば、後任者の爲宜しく記載し置くべしと、吾人は益々其の無用の勞たるを敢て謂ふものである。本來、個性は極めて主觀的のものである、又極めて複雑微妙のものである、故に個性は心に依て感知するの外到底了得す可からざるものである、例へば美味妙音に關して直接其のものに感觸するの外、如何なる精密なる記事によるも、談話に依るも絶えて之を傳へ知るに由ないのと一般である、況んや、萬物中最も複雑微妙なる個性を一々筆紙の上に描寫し得らるべきものではない、故に初任の教師又は更迭後の教師にして未だ日尙淺く實際兒童の個性を觀察し得ざるものとせば或る一定の期間丈は眞の教育は行はれざるもの、而も、そは止むを得ざるものとして許さなければならぬと思ふ。

(二) 夫れ然り個性觀察は極みて必要なり、然りと雖現今の如き形式的、干涉的、束縛的なる學校教育の組織にては到底満足なる個性の觀察を遂ぐることは不可能である、何となれば現今の状態にては兒童は自己の個性を顯現するに聊かの餘地が無い。兒童の天真は全く封鎖されて了つて居る、斯くて尙其の個性を觀察せんとするは殆ど木に縁て魚を需むるが様なものである。然るに吾人の企てんとする勤勞教育の本質は、個性の發揮及其助長に最も適すると同時に、個性を發見するに亦常に多大の好機會

を有するものである、眞面目なる勤勞作業は眞面目なる個性を顯示すものにして、教師は詳に之を看取して以て兒童教育の根底と爲すことが出来る、而して其の發見の早かれば早き程深き根底ある教育を施し得ると共に、其の兒童はそれ丈深き生涯の根底を作ることが出来るのである。(三)既に個性の發見せられんか教育のあらゆる施設は各兒童夫々の個性に應じて適用されなければならぬ。而も亦學校の施設は其の利用に適する如く毎に企てられねばならぬ、教材の選擇排列、學級の組織編成、器具、標本、總てのもの兒童各個の個性に應ずるの用意が無ければならぬ、殊に活動の機關たる勤勞團體は平素教師の觀察する處に基き夫々兒童の個性的性能を基礎として彼是配合組織されなければならぬ、斯くて兒童をして其の團體的勤勞生活の間に於て、各自己の個性的長所と短所とを自覺せしめ、同時に團體は各兒童の長短を相補益して調和的に活動する組織體と爲すことが肝要である、而して之が實施に當つて或る一定の活動の習慣を作り上げる迄は特に實地教育者の不斷の努力を要すべきは勿論である。

〔五〕 經濟的 要件

勤勞と
經濟と

勤勞は必ずや何等かの生産を豫想するものである。茲に於て勤勞に依て失はれたる消費額と勤勞に

依て收得せられたる生産額との比較計算は當然惹起すべき問題にして即ち經濟的關係は此處に生じて來るのである。

抑も教育は之を實際の上より觀する時は一種の技術である、然るに技術とは一定の事業に對し善美なる目的を達せんが爲めに種々工夫を凝らし智識を應用し又は修練の堪能を適用することを云ふのである。故に純粹技術的方面のみより考察する時は必ずしも消費と生産との比較計算に顧慮するの要はなく専ら技術的結果にのみ傾注せらる可きもので有つて其の範圍は必ずしも經濟の範圍と相一致せねばならぬものではない、則ち經濟なければ、技術成就せずと云ふ様なことは無い、故に動もすれば技術者に經濟的顧慮の全然忘却せらるゝことが少くない、而して教育事業の如きは其の最も甚だしきものとして觀ることが出来るのである、即ち從來教育なるものは靈活なる精神を取扱ふ神聖なる事業にして寧ろ經濟的關係より超然たるべきものゝ如く思爲せられ、隨て教師の爲す事にも兒童の活動にも經濟的の顧慮は全然閉却されて居つたのである、併しながら如斯考へが果して正當なるや否は多くの考慮を費す迄も無きことである、成程技術的活動は經濟的顧慮なくとも成立し、亦それを或程度迄繼續し得べきものたるに相違無い、然れども凡そ生産にはそれが精神的のものに屬すると、物質的のものに屬するとを問はず、一定の勞力を費し費用を投じ而も敢て之を辭せざる所以のものは投費の結果と

教育と
經濟と

して成就さるべき生産的成果が投資額より大なるべき希望あるが故である、若し其の生産的成果にして投資額に及ばざる時は所謂徒勞徒費を含む不経済的活動にして其の活動は全然價值無きか又は價值少きもので有つたと云はなければならぬ、故に如何なる種類たるを問はず苟も勤勞に關して経済的顧慮を無視することは出来ないのである。経済の伴はざる勤勞は極めて價值少なき勤勞と云はなければならぬ、故に教育の根本原則を勤勞と云ふものに置く以上はどうしても経済思想を教育上に導入せなければならぬのである。

産業勃興と経済思想

又更に眼界を展開し之を現代教育の大勢より考察するも、往昔學問を以て人間至美の裝飾となし又は政治の機關に參與すべき國民の一部階級にのみ教育を必要なりとせし古代希臘の貴族教育や、又専ら宗教的信仰敬虔心の養成を目的としたりし中世紀基督教主義の教育や、或は我邦に於ける武士時代の教育の如きならばいざ知らず、近世の産業勃興時代の教育に於て苟も経済といふ事を度外することは到底時代に適應した教育と云ふことは出来ない、故に唯心論的理想論的立場に在る彼のナトルプ氏の如きさへ、時代の人として経済的活動を教育の中より排除することは出来ないと云つて居る、斯くて苟も現代に觸れたる教育學者にして経済關係を無視する人は殆ど無いと云つてよいのである、ケルシエンシュタイナー氏の勤勞學校の如き一面より觀察して之を経済的功利主義の教育と見るも不可無

いのである。されば今後の教育家たるものは徒に理想界に翱翔することを事とせず、大に現實生活に着眼し、経済學的修養を以て教育者の修養の一重要素と爲し之を直接教育の實際上に應用し以て學校經營の一要件たらしめなければならぬと思ふ。さて経済の法則を學校教育の中に導入し之を適用するに當り其の適用の範圍に就いては凡そ左の各項に區別することが出来ると思ふ。



此の四者は教育經濟の上に於て各特殊の部面を表はすものにして。(一)先づ現今學校に於ける諸設備の實際が經濟上より一見して、甚だしく其の當を得て居ないことは、少しく経済的眼識ある者の誰も首肯する處である。或は徒に華美虚飾に流れ、或は徒に備品を秘藏して備品本來の目的たる教育的効用を無にするが如き、或は一舉手一投足の下に極めて手近に又は極めて簡單に而も却て大に教育上適切なる方法の得らるゝに拘らず強いて遠方より又は高價を拂つて求めんとするが如き、是等は總て教育者の經濟思想に迂なるの現象にして是等が學校經費經濟上の問題たるのみならずして、教育上より見

第三 勤勞教育施設の要件

教育力の
經濟

るも兒童をして如斯經濟上迂濶なる事實を以て平素目撃せしむることは甚だ宜しからざること、云はなければならぬ、故に教育上常に是等諸設備に關しては勉めて節約利用の經濟的施設に注意すると共に又兒童をして平素經濟的施設に親しましむることが肝要である、斯くてその經濟的施設が亦教育的施設となるのである。(二)次に教育力の經濟といふことも是迄多くは閑却されて居つたのである、勿論教育者は常に渾身の力を振ひて其教育をして徹底せしめなければならぬ、併しながら勤勞の浪費といふことは極めて慎しむ可きことで有つて決して教育力の徹底を企る所以の途では無い寧ろ教育者は大に自己の教育力の經濟をはかり勤勞の浪費を省くと共に、有効なる活動に向つては全力を注ぎ、其の教育の效果をして一層強大深厚ならしめんことを要するのである。則教育力經濟の爲には學級の編成、又は其の兒童を如何に案配すべきか、又有効適切なる學習團體の組織は如何にすべきか、或は教材の選擇排列法、教授進行の速度、教師の聲音及教授の態度、其の他の教授法に於て如何にするを以て最も經濟的有效なるか等總て經濟上大に考究を要す可き問題であると思ふ。(三)次に學習經濟のことであるが、之は近來の一つの呼び聲である、元來經濟といふことは人間の物質的生活、則、數量を以て計上し得べき事柄に對し専ら適用され學習などに關する純精神的内界の事柄に對しては之を適用することとは不適當であると考へられて居つた、併しながら近世學術の實驗的實驗的研究の傾向は精神の諸作

學習經
濟生産經
濟

用に關する事にも其反響的客觀的現象に照して數量的に研究する事となり、延いては所謂實驗教育學などとなり特に其の首唱者たるモイマン、ライ氏等に依て學習經濟論は大に實驗的數量的に研究せらるゝに至つたのである、則記憶の實驗、忘却律又は練習的反覆に關する實驗、精神疲勞に關する研究等に依て其の研究の結果を教育の實際上に應用しやうとするのである、故に教師は兒童の學習勤勞をして可成的經濟的に導くと共に兒童自身にも漸次經濟的方法を自覺せしめ、自ら勤勞の浪費を省き、より少き勞費を以てより大なる効果を收めんことに心掛けしむることが肝要であると思ふ。(四)兒童の活動の中には獨り精神的學習にのみ止まらずして手工、農業、其の他の作業に依つて有形の生産を爲すことがある、是等は固より固有の意義に於ける職業教育や産業教育ではないが、所謂、職業的準備的陶冶として極て緊要と爲す處である。然るに現今の學校教育一般の狀況を視るに之等の教育に關し専ら技術的方面、即ち、生産の目的物の善美といふことのみに其の全力は傾注せられ之を經濟的方面より見て比較的、より有効なる結果を得んとすることには殆ど何等の注意も努力も拂はれて居ないのである、手工科又は農業科等に於て兒童の手に依て如何に善美なものが作製又は生産せらるゝとも其の勞費と生産物との比較計算にして不相當なる時は其の成績は經濟的失敗たるを免れず、而も現今通有の學校作業は殆ど經濟的失敗物のみを以て充たされて居ると斷言するも過言でないと思ふ。如斯教

育方法にては到底眞に現代の社會に適應したる教育と爲すことは出来ない、吾人の勤勞教育は一個の手工を課するにも、一坪の農園を試作せしむるにも經濟的工夫と經濟的施設とに依て活動せしめ、更に之を數量的決算を以て反省自覺せしめ、更に又是等の活動に依て以て生産の意義を解せしめ、或は復本の利益、分業の利益、或は、土地の生産法則、物價高低の關係等に關する經濟學的事項を體得せしめ其他貨幣、銀行、交通、消費等に關する事柄等をも之を空なる言語教授に依て授くることを爲す、總て兒童の事實的活動に基き實習的に之を了得せしむるの施設經營を爲すことは、今後の教育に於て特に緊要缺ぐ可らざることと思ふのである。

〔六〕 勤勞教育と體育

勤勞教育の本質と體育

抑も體育の尊重すべきことは必ずしも勤勞教育を俟て初て唱ふ可きことでは無い、何も勤勞教育特有の主張では無い、然れども勤勞教育は勤勞其のもの、本質が體育と離る可からざる關係を有して居る即ち體育は勤勞の要件であるのである、此點に於て特殊の意義關係が含まれるのである。

然るに從來の學習學校に於ける其の主智的傾向は専ら兒童を驅て學習的努勉の中に没頭せしめ自然體育を閉却する傾向を有して居るのである、近時特に體育尊重の聲を聽かざるにあらずと雖其の多くは比較的必要論よりするものゝみで有つてそれが教育の根本主義たる所の本質的要件に觸れて居ないのである、故に現今の學校に於て體育と云へば、唯、一週數時間の體操や採光、通風等の注意位のものに止まつて居つて、教育そのものと離るべからざる固有の眞面目を發揮して居ないのである、體育不振の眞因實に深く此の邊に存すと思ふ、然るに我が勤勞教育に於ける體育は決して關係的に外部より持込まれたるものに非ずして前言の如く體育が全く勤勞教育の本質的要件たるに在るのである。今茲に贅辯を費して説明する迄も無く、あらゆる勤勞あらゆる活動は心身の健康を基礎として初て實行せらるゝもので、隨て大に積極的に健康の増進を企圖す可きは極て明白なる推理にして此の基礎を缺かば遂に吾人の勤勞教育は其の存立の意義を失ふこととなるのである。

實際的
の
發揮
の
能
力

故に勤勞教育に於ては常に身體の健康と強壯とに留意しそれに依つて勤勞能率を漸次高むることを企らなければならぬと同時に兒童をして自己の實行力に對する自信を高むる様にしなければならぬ、尙又特に勤勞教育に於ける體育上意を用ふべきは兒童身體諸機關の『實際的^{フククンネンチキョウ}能力』の修練を企ることである、則、實際的^{フククンネンチキョウ}能力とは社會に立て實際の生活を爲し實地の業務を執るに適應する所の所謂技術^{テニキョウ}又は腕前とも云ふべき能力を云ふのである、國民教育に於ける實際的^{フククンネンチキョウ}能力の發揮といふことは最近歐米の教育界に於ける一種の新しき傾向とも見るべきものであるが、之は勤勞教育に於て初て本質的

意味と位置とを得て來るのである。有用なる國民を作らんが爲め職業的準備陶冶を施すといふことが勤勞教育の主要な一根據なりしことは既に細説せし處である。されば有らゆる場合に於て將來の實務に適應すべき實際的堪能を發揮して行くことは勤勞教育の一重要務たるを妨げないのである、固より斯る堪能的陶冶は教育の諸種の場合に於て注意せらるべきものなりと雖、特に體育に於て其の基礎を作らなければならぬと思ふ、從來の學校に於ける體操や其他の體育方法が此點に甚だ迂濶で有つたのは大なる缺點で有つたと云つてよいと思ふ。

以上述ぶる處の健康及強壯の増進、實際的堪能の發揮等の外小學校に於ける體育は亦醫療的、整形的其他幾多の教育的任務を有することは無論閑却することは出来ない、則、勤勞教育の實質が愈々活動的氣勢に富めば富む程、愈々益々衛生的願慮が必要となつて來る、殊に勤勞は、一面に於て確に心力體力の消耗を意味するものであるから、之に對する回復的又は醫療的攻究も必要である、或は又勤勞に依る不規律なる活動、例へば伏屈の姿勢、腹部の壓迫、手足の偏頗なる働き等に起因する身體機關の不均齊なる發達を矯正すべき整形的方法等も講ぜられなければならぬ、然れども如何なる場合に於ても其の體育的方案は勤勞生活と相關聯して其の施設が實施されなければならぬので、これ等は總て勤勞教育の實際に任ず可き教師その人の宜しく攻究すべきことであると思ふ。

〔七〕 郷土的要素

郷土教育
不振原因

教育上に郷土的要素の尊重す可きことは既にコメニウス、ルツソー、ザルツマン、ベスタロツチ、フレーベル氏等先賢の意見併に其の實跡の明示せる處にして亦最近教育界が特に之を認めて以て大に起用鼓吹しつゝあることも疑ひ無き事實である。斯く郷土的要素の尊重すべきことの飽迄承認せられ居るに拘らず、現今の學校に於て之が満足なる實現充分なる活躍を見ないのは抑も如何なる事情に原由するのであらうか、吾人は其の考察に唯一歩の深さを加ふることに於て明かに之を探知することが出来ると思ふ、元來、學習學校に於ては如何に郷土的要素が其の重要を説かるゝともそれは到底一個の輸入物又は借用品たるを免れないのである、則問題が學校そのものゝ根本的本質に觸れて居ないのである、漂々として理想に馳せ、虚々として空智に走りつゝ既に其の本地を忘れた現今の主智的學習學校が眞實着實の發達を遂げ得ざるも正に理の當然と云ふべきである、成程、現在に於ても或程度迄は確に郷土的要素が實現されて居るに違ひない、けれどもそれは唯郷土科とか直觀科など云ふ如き一個の教科として教育の一局部に極て微々たる氣息を保持し居る位が彼の生命である、時に或は遠足或は野外教授と稱し會々兒童等が郷土の天地に解放せらるゝこと無きにしもあらずと雖、そはほんの娯

み的外出に過ぎずして教育上に於ける何等の生命をも有して居ない、否それが何にも教育の全局に對する基礎と成つて居ないのである。

勤勞教育の立脚地

然るに勤勞教育は此點に於て從來の學習學校と全く異なる根據の上に立つて居るのである。即ち勤勞教育は徹頭徹尾郷土と云ふ地上に据付けられたる基礎の上に建つて居るものである、則ち郷土は實に勤勞教育そのもの、立脚地であり、生命の宿る處である。茲に於て郷土的要素は決して輸入物でも無ければ借用品でもない、隨てそれが教育の本質的要素であるのである。事實、勤勞教育の主唱者たるケルシエンシュタイナー氏の計畫が全然ミューンヘン市を基礎として經營されて居るのみならず、氏は明かに氏の意見として教育の近似目的を郷土的公民團體なるものに置き、更に之を展開して最高善たる法治的理想國家を地上に實現せんことを以て教育の終局目的として居るのである。されば吾人の勤勞教育に於ては郷土は方便に非ずして目的である、利用に非ずして教育の源泉であるのである、故に勤勞教育に於ける郷土的要素は從來に於けるが如き一教科一局部のものとして取扱はるゝに非ずして、教育の全局に涉つて總てが根本的に郷土的生命を有し隨て總ての點に於て郷土的色彩を以て實施せられなければならぬ、現今の學校に於て、都市の學校と村落の學校とが非常なる郷土的懸隔を有するに拘らず兩者の間に果して幾干の特色を見出すことを得るか。各學校は必ずや其に依つて以て存立す

郷土、即ち學校

る郷土が都市なるか、小都市なるか、工業地なるか、商業地なるか、將た農村なるか、平原地なるか、山間部落なるか等に依つて著しく學校の面目が異ならなければならぬ、施設の方針が夫々異ならなければならぬ。斯くて夫れ々々其の直觀的郷土知識や、文明史的郷土知識や、社會的郷土知識等を以て諸教科の基礎たらしめ之を中心として彼は相關聯せしめて教科の郷土的統合を企ることが固より必要なりと同時に、今一步進んで教育の根本要求として郷土の中に在る學校と云ふよりも郷土そのものがこれ學校なりと云ふ考を以て各種の施設を實行することが緊要であると思ふ。故に吾人の企つる學校は決して木柵を以て限界され門札を以て表示されたる校舍及校地を意味するものではない、一郷の天地、是、即ち學校にして校舍は只教育的發動の策源地又は本營たるの用を爲すのみである。斯くて郷土は兒童の將來に於ける人格的内容の基礎となり、兒童は將來此の郷土的内容を基礎とし尺度として他郷を解し異郷を察し遂には山を越え海を涉りて大に發展すべき素地を茲に作らなければならぬのである。

誤解を招かぬ爲に茲に一言すべきは、吾人の勤勞教育が郷土を以て斯く根本要素と爲すと雖、それは必ずしも兒童をして飽迄郷土に戀着せしむるの意ではないと云ふことである。將來の國民は多々益々發展的の國民とならなければならぬ、寧ろ郷土は其の發展の根據地である、隨て尙一言の注意を與

ふべきは、各郷土は各其地方的特色を有すると共に又地方的缺陷をも有するものなるを以て其の缺陷を缺陷の儘に其の郷土に生ひ立たしむる時は兒童の人格的内容に亦自ら一種の缺陷を生じ、或は偏倚に傾く等のことなきにしも限らない、故に例へば山間僻地の兒童は時に都會や海岸地方に旅行せしむるとか、反之、大都市の兒童には田園の純朴な自然を味はしむるとか諸種の施設方法に依て互に其の短所と缺陷とを補はしむる様にすることが肝要であると思ふ。

第四 勤勞教育に對する外形の施設

外的施設
的施設
心的施設
物的施設

前章に於て施設の要件たる可き主なる條項を擧げて説明を試みたのであるが、最早吾人は愈々施設の實際に着手すべき位置に迄到達したのである。然るに施設に外的物的施設に屬するものと、内的心的施設に屬するものとあり、兩者は之を區別して考察するが至當であると思ふ。然れども本來教育に二途はない故に其の外形に屬すると内面に關すると、物的たると、心的たるとに拘らず互に相關聯したる有機的統一を爲すべきは云ふ迄もないことである。

さて外的物的施設に關し特に一言す可きは校舎、校地、器械器具其他如何なる設備に拘らず、總て有形的設備に關するものは、現今日進月歩の文明的慾求に任せ、思ふ儘の理想状態に於て其の要求を縦にせば殆ど際限無き計畫に向つて進まなければならぬのである。理想の向上は必ずしも忌む可き事にはあらねど、斯かる理想を其儘に實現すると云ふことは如何なる時代、如何なる場所に於ても、固より不可能の事である。吾人は或意味に於て寧現今の學校を其の根柢より改造して、全然新なる計畫の下に、新なる建設を企圖せんとするものである、されど現在既に存立してゐる校舎校地や其他の有形の設備迄をも事實上に破壊して了ふ丈の勇氣を有しない、亦其の必要をも感じないのである。殊に

又有形の施設經營には經濟上の關係も伴ふものであるから、到底之を一概に論ずることは出来ない、唯吾人は諸般の事情の容るす限りに於て充分の努力を盡し以て舊來の諸設備に施すに、加工を以てし改竄を以てし、或は利用し、或は撤廢し、更に幾分の新設備を加へ、彼是工夫考案し、其の施設經營をして新しき企てとしての勤勞教育に適應せしめんとするものである。勿論吾人は理想を追求す、有形の諸施設に關しても其の理想の充分に實現せられんことを希求すと雖も、完全には亦完全の弊といふものがある、故に學校の諸設備が餘り便宜に、餘り理想的に、餘り完全に近きは、却て教育上一面の缺點を隱伏せしむる事となりはせぬか、寧ろ兒童は不自由なる生活に慣れしむるを以て教育的なることが多い。是等は教育實際家たるもの、實地の經營に臨みて宜しく勘考し置く可き點であると思ふ。故に今左に各種の有形的施設に就き、彼是攻究叙述せんとする處のものは必ずしも理想を説かんとするものではない、亦各學校に對し之を一律に求めんとするものでも無い、唯勤勞教育たるもの、有形的施設の一斑を示さんとするに過ぎないのである。

〔一〕 校地の勤勞教育的施設

學校と
郷土と

校地及校舎の施設に關することは、就中特殊の事情に支配せらるゝこと多く到底單純なる理想のみ

を以て之に臨むことは出来ない。然れども如何に諸多の事情に依て制せられるとも苟も學校建設の地として存在せん限り、特に吾人の勤勞教育的立脚地として看過す可からざる一個の根本要求がある。即ちそれは校地の郷土的自然的基礎是である。從來の如き單なる智識の學校、學習の學校、校舎内に於てのみする箱詰主義の教育ならば兎も角、勤勞教育に於ては郷土的自然的基礎を外に措きて教育の生命を見出すことは出来ないのである。自然は實に最大の教師である、生活の母である、有らゆる興味を開くべき鍵は此の中にある、眞も、善も、美も此の基礎を缺きて實現の由は無い、人間は自然を離るれば離るゝ程罪惡に近づくもつである、正直、耐忍、質朴、剛健等の美德は自然に多く親しむ者の特性にして、虚偽、浮薄、放逸、怠惰等の悪性は非自然の生み出す性格である。吾人は茲に繰り返して教育上に於ける自然の功德を縷々する積りではないが、教育は大自然を以て基礎とすると同時に學校の建設せらる可き校地其のものが亦可成多分の自然的要素を以て充されて居なければならぬことを切言するのである。此の點に於て田舎の學校と都市の學校とは著しく事情を異にするものである、即ち前者は天恵の要素を多く有し、後者は全く之に反して居る、然れども茲に評説しなければならぬことは、是等天恵の要素に富めるに拘らず果して今の田舎の學校が、それを教育の生命として、有らゆる施設經營の中に取り入れて居るか否か、亦それ等天然の要素に乏しき今の都市の學校が如何にし

て其の缺陷を補足すべきかに就き、充分なる考慮と努力とを拂ひ居るか否か、是則吾人が現時の學校教育に向つて一矢を放たんとする點である。

運動場

土地は元來自然の根底にして極めて貴重なるもの寸土地と雖も無意義に放棄することの出来ないものである、故に校地は有らゆる工夫經營の下に之を教育的に施設しなければならぬ。先づ其の大部分が(運動場)に充てらるゝは一般のことである。運動場は實に兒童元氣の宿る處にして、これが施設は活動と體育とを以て施設の主要件中數ふる勤勞教育の最も緊要とする處である。抑も運動場として最も適當なるは土地高燥にして日光のよく透過することである。あらゆる自然物が日光に依て初めて美はしく光り輝く如く、兒童といふ自然物も亦同様である、天氣稍曇りてさへ如何に兒童等の意氣銷沈せるかを見よ、反之快晴新清なる光線を以て見舞はるゝや兒童等の態度俄に快然として忽ちに活氣を以て充たさるゝに非ずや、されば運動場は選んでこれに處らなければならぬ、然れども不幸にして校地卑濕、日光の透射亦充分ならざるに於ては努めて彼是工夫を回らし工作を加へ、或は排水工事を施して、濕氣を去り、瘴癘の氣を排し、其他有害の吸收物を除きて乾燥の法を企らねばならぬ、若し夫れ是等の施設が兒童をして或程度の勤勞に服せしめ、加ふるに教師等の適當なる指揮と助力とに依て之を成し遂ぐるを得ば一層教育的なりといふ可し。斯く運動場は土地乾燥し亦日光の透徹を要

すと雖、夏日炎熱赫々たるの時、太陽の甚だしき直射を受くるは餘り望ましきことに非ず、故に運動場には必ず落葉樹を以て之を栽し、春光漸く立ては新緑既に氣を新にし、盛夏至ては綠蔭の下、涼を納るゝに足ると云ふ様の設計が亦極めて必要である。然れども秋風颯々として萬葉悉く枝を辭し樹骨獨り喬々たるも亦殺風景に過ぐものあれば、配するに常綠樹を以てし冬天寂寞たるの時亦以て聊か風致の見るに足るべきものが欲しい、又北面の風強きに對しては防風林的施設に依て衛生的保護の計畫を立てる等、而して之等の土地的經營の上に加ふるに諸多の運動器械を適當に配置し以て運動場の價値をして充分に發揮せしめなければならぬ。又運動場の一偶適當なる位置に身長計及體重計等を設備して平素兒童をして任意使用の便に供し、自己の體格の發達を自覺せしむることも必要であると思ふ。

學校園

次に校地は必らず(學校園)の爲に其の一部を割かなければならぬ。學校園は確に近來の流行物である。然れども、苟も國家百年の大計たる教育上の施設が一時の流行などに依て行はる可きものではない、必ずや確乎たる教育的根據を有するもので無ければならぬ。さればとて余は必ずしも學校園に反對するものではない寧ろ大に之が施設經營を唱導せんとするものにして、唯從來大方の學校に於て見るが如き、如何にも其の根據に乏しく堅實を缺ける學校園に同意を表し難いと云ふのみである。全體之を總稱して學校園と云ふと雖、風致園、植物園、花園、農園等夫々之を區別して見ることが必要であ

る、又其の教育的價值につきても自ら其の限界を異にして居るのである。然るに現今一般の學校に於ける所謂學校園とは多くは皆獨り風致觀賞園のみを以て施設されてゐる、勿論教育と云ふ專業の中には大に兒童の美感を發達せしめ趣味を涵養する等の必要より學校の風致觀賞に價する施設の必要も全然之を無視する譯には行かずと雖、元來本邦の如く郷土至る處に山水の風色に富める國柄に於ては、さなきだに校地の狹隘を感じ、又幾多の教育的利用に向つての要求に充たされて居る校地を以て、強いて其の多分の地積を風致園の爲に割くは極めて不經濟のこと、云はなければならぬ、況んや是等の學校園の實物を多くの學校に就いて見るに殆ど皆極めて素人に依て築かれたる築庭で在つて果してそれ等が高尙なる趣味の暗示を兒童等の心情の上に與へつゝあるか否かは大に疑なき能はぬのである、若し夫れ街衢熱鬧の巷に在る都市の學校とか或は煤煙濛々機輪相轉る音のみ聴くが如き極めて趣味に乏しき工業地等の如き學校に於てはそれは別問題にして、寧ろ大に風致園の經營に重きを置くの必要ある可しと雖、普通の地方に於ける學校に於ては寧ろ天然の大風致園、大學校園を採つて以て之に充て、校地は須く他の一層有益なる教育的施設に當てられんことを望む。元來學校園は之を靜的のものと、動的のものとの區別して考ふることが出来る。前者には専ら風致園之に屬し、植物園、花園、農園等皆後者に屬す。余が風致園を以て稍堅實を缺ぐものとなし、また、教育的價值に乏しと爲す所以のものは唯そ

れが一時の觀賞、見ばえ位のものに止り且つ一旦施設されたるの後は常に靜止の状態に在つて、それが何等教育的活動の動因的要素と成らないからである。趣味を養ふにも、智識を得しむるにも、感情の陶冶も意志の陶冶も、兒童は之を活動に依て得なければならぬ勤勞に依て練磨せられなければならぬ、此の見地よりして吾人は風致園の如き靜的學校園に重きを置かず、大に植物園、花園、農園等の如き動的學校園の施設經營に力を注ぎたいと思ふのである。植物園又は花園の構造配置を如何にすべきか、果樹園、蔬菜園の設置及其の栽培實習等は如何なる方案に依る可きか等のことは夫々既に専門的に研究の遂げられあるを以て茲にそれを詳説するの要を有しない、唯その要とする處は學校園そのものが絶えざる兒童の勤勞に依て常に活躍して居ると云ふことである。今日は此處に耕耘せられ、明日は彼處に播種せられ、或は除草に、或は施肥に、或は移植し、或は收穫す、花咲けるあり、實結べるあり等、總て是等動的學校園の施設經營に依て大に兒童の活動を振起し勤勞を鼓舞する方法を講じ之を以て一は教授上の活材料たらしめ、一は訓練上の好機關たらしめなければならぬのである。斯く學校園が活動的のものと成つて初て其の教育的價值も充分に發揮せらるゝのである。然れども未だ極て幼弱なる初學年の兒童に對しては直に是等の實地學校園を以て配當するは少しく其の程度に合はざるもの無きにもあらねば先づ其の準備的活動且つは遊戯的活動の材料として一部の地域に砂山、

近接郷
土の利
用

砂函等附するに雜具を以てし之を彼等の自由に委するは最も教育的處置として適切なるものであると思ふ。斯く校地の教育的經營は極めて重要にして充分の力を用ゆ可きものなりと雖、曩に力説せし如く將來の學校は決して木柵を以て局限せられたる箱庭的のものでは無い、今後の學校は宜しく亦（學校附近の郷土の利用）に向つて大に教育的施設の力を延ばさなければならぬ、靜的にせよ動的にせよ、兎に角學校園の經營の如き其他諸多の校地に對する施設は、殆ど現今の學校に於ては既に畧夫々其の形骸の認められざる無しと雖、校地以外に對し特に其の近接地郷土を利用して之を學校教育の範圍内に取り入れるの策の施されたるものに至ては殆ど之を見ることが稀である。これは全く教育的見解の狹隘に起因するものにて、吾人は今少しく教育上に寛大なる意見の包持せられんことを望んで止まないのである、斯く云はば論者或は——既に其の考無きにあらざるも土地には所有權支配權等自ら限界あり、されば其の限界を越えて彼是するは困難なりと——論者の言の如きは固より明白なることである。然れどもそれ等は教育者にして少しく熱心なる盡力あらば相當に利用の目的を達するゝこと必ずしも全然不可能に非らざるを信するのである。吾人は所有權無きものを強ひて所有せんとするものには無い、支配權以外のものを強いて支配せんとするものではない、唯之が利用の途を講ずれば足るのである。例へば附近を流るゝ川あり、清流滾々たる小川なることあり、滔々たる大河なることあり。

是等は其校特殊の事情に應じて少しく考案せば教育的に利用せらるゝもの決して尠くはない、或は又近きに池沼の存することあり、公有？私有？兎に角教育上に利用の途を講ぜば養魚池として理科的に水産的に利用するを得ば亦以て有力なる教育の一施設と成すに足るべし。又老樹鬱蒼たる森林を以て接近することあり、若し夫れ白砂青松を以てせば更に妙、是等は必ずや採て以て大に其の校施設の範圍内に收めたいのである。春も夏も秋も冬も四時之に兒童を導きて教育的に利用すべきものは極めて多々であらう、就中夏間暑氣甚だしきの候さなきだに兒童等は教室内に密集して學課に心身を勞疲するものを、僅かなる投費と聊かの施設とに依て彼の所謂林間學校的施設を爲さば其兒童教育上に裨益する事は非常なものであらうと思ふ。是等は都市の學校に就きては容易に望む可からざる事の様であるが、田舎の學校に於けるが如く直に學校に近接してこそ求め難けれ、少しく熱心なる盡力さへあらば、都市の近郊何れかの地邊に於て恰好の場所を見出す事決して難き事ではないと思ふ、而も斯かる計畫は田舎の學校よりも特に都市の學校に於て其の緊要を認む可きは説明する迄も無き事である。其他亦原野あり、田圃あり、何れ之を利用して教育上に價値無きはなけん。或は亦校地の一點に元標様のものを据へ付け之を基點として校地及び其の附近の郷土に於ける適當なる地點を利用して距離に關する實觀念、ヤード、メートル法に關する實測或は反別又は坪數に依る地積、或は樹木の高さ、山岳の高

さ、又は周圍直徑に關するもの等諸多の數量的實測を表示する有益なる施設を爲すことも亦一案であると思ふ。總て是等のことは其校々に於て實地の局に當るものゝ宜しく考案を回らす可きことにし、斯くて學校教育は初て一小地域に躡踏したる木柵の中より解放さるゝのである。同時に教育は新生命を得、郷土そのものを以て學校と成し、更に之を展開して自由なる天地を以て教育の場所たらしめんとする遠大の氣象も自ら教育の中に導入せらるゝことを得るのである。

〔二〕 校 舎

校舎に關して吾人は建築専門家の技術的設計に類する様なことを述ぶる積りではない。然れども勤勞は全然健康状態に比例す、故に大に兒童の活動を鼓舞し勤勞を喚起すればそれ丈採光、通風等其他の衛生的施設に向つて多大の注意を拂はなければならぬのは當然の要求である、斯かる一般的注意に於て遺漏無きを得ば更に校舎の各部をしてそれ〴〵直接勤勞教育の目的に向つて適當の施設が施されねばならぬのである。先づ校舎に於て其の大部分を占むるものは(教室)である、則教室は主として兒童の學習勤勞に適す可く施設されねばならぬ。勤勞教育に於ける教室は從來の學校に於けるが如き教師の説明講義を靜座聽講せしめんが爲の監禁場では無い寧ろ教室は兒童の活動場である、故に先づ

教室

教學的 獨立の 教具の

塗板の如き教室の正面に備へ付けられたものが獨り教師に依て専用せらるゝ様のことなく、總ての兒童に向つて解放さるゝのみならず教室の側面、亦、後壁等夫々適當の位置に於て尙幾枚かの塗板を附設し以て有らゆる場合に於て兒童等任意の使用に便ならしむることが必要である。更に教室施設の一事業として教具の學級的獨立を企てたいと思ふ。教具の學級的獨立とは凡て當該學年に直接に必要な教具を出来る丈其の學級所屬の教室内に備付ける計畫を云ふのである、例へば地圖の如き、年代表の如き其他参考掛圖の如きより庶物、博物、理化の用具、標本、器械等に至る迄之を各學年教科の内容教授細目等に應じて、夫々教室内に彼是工夫案配して備付け、平常に之を兒童の研究の資料として其の總てを提供し、以て大に自發的學習の方法を講じたいのである。從來の如く器械標本其他の教具を標本室と稱する特別の一室に奥深く藏めて極て稀れかに教師が説明の材料に使用するが如き秘藏主義は明かに勤勞教育の原則に反するものである。然れども斯く單純に吾人の企求を述べれば或は論者に依て反對の聲を聞くことあらん——則、教具の學級的獨立は誰も望む處なれども多級制度に於て、亦上下學年の間に於ても屢々同一教具を要するものありて備品の重複的備付は學校經濟の不利甚しからずやと、——寔に論者の言の如し、然れども多少重複的設備と成るとも一方に於て從來の如き裝飾的又は事大的設備を排し、大に購入的教具の精選と節約とを企り之を補充するに教師又は兒童の作業に

成るものを以てし、殊に庶物又は博物的標本の如きは教師及兒童等の採集する處のものを以て適宜施設せば却て教育的にして經濟且つ適切のものが得らるゝのである。斯くて勤勞學校に於ける教室は從來の如き單なる教授場、聽講室に非ずして全く兒童の研究場活動場となるのである。故に其の教室は從來の如く殆ど總てのものが釘付的に定靜の位置を保つに非らずして教室そのものが常に活動活躍して居なければならぬ。教室の活動といふことは則兒童の活動の反影を意味するのである。故に机の如きも學習状態に依て其の排列法が直に適宜變更せらるゝを妨げない又、教室は時に靜肅なる専心致思の場たることあり、或は時に發表的作動又は實驗場或は工場たることあり、或は學級展覽會に或は兒童採集品陳列會に、品評會に利用さるゝことあり、其他教室は常に備品教具標本の整理、其の配置の工夫變更等常々教育的に活動利用されて居なければならぬのである。(實驗室と作業室)以上述ぶる如く教室は兒童の研究場、活動場にして凡らゆる場合に利用することを得べく勿論多少の不便を凌ぐ事亦必ずしも不都合では無い。然れども吾人をして尙希望を述べしめば、出來得べくば實驗室と作業室だけは特に特別室を設けたいと思ふのである。場合に依ては兩者兼用にて一室を設くるも苦しくは無いが、兎に角此の兩者に限り特別室を希望するは説明する迄も無く、これ等は特殊の装置と特別の用具とを以て備付けなければならぬからである。殊に特殊の装置、例へば木工に要する工作臺、或は

實驗室 と作業 室

金工其他に要する火爐等の如きは到底普通、教室に備ふるに不適當なるものが尠くは無い、之れ特に此の特別教室を希望する所以である。

〔三〕特殊の施設

尙、勤勞教育的特殊の施設として比較的緊要なるものを擧げんに

兒童文 庫

(イ) 兒童圖書室(兒童文庫)は既に近來の流行的施設として現時多くの學校に於てこれを見るのであるが、其の利用は多くは兒童の娛樂的閱覽場として存せるのみにて、それが兒童等の有效なる自修機關として使用されて居るのを見ることは甚だ稀である。時有つて娛樂的閱覽も無論必要に相違ないけれども勤勞教育に於ける兒童文庫の本旨はそれでは無い、吾々の企圖する兒童圖書室又は兒童文庫はそれが飽迄兒童の自治的研究機關と成らなければならぬ、故に備付参考圖書の如きは學年課程に應じ夫々教育的に分類配置されてあらねばならぬ、若し兒童文庫として特定の一室を設備する餘裕無き場合に於ては之を各學年又は各學級の教室内に附設する方法を講ずるも差支無いと思ふ。

溫室

(ロ) 溫室は兒童をして植物を愛護せしめ、一種の趣味ある勤勞に服せしめ且つ特殊の研究材料又は寫生の材料等と與へ、勤勞教育的施設として尤もふさはしき一設備たるに背かないのである、若し

温室として特別の装置を爲し難き場合は、校舍南側の廊下を以て之に利用するも差支ないと思ふ、「理想の學校」の著者サーチ氏も其の書の中に同様の計畫を述べて居る。

動物飼育設備

(ハ) 動物飼養の設備は動物飼養と云つても種々あるのであるが、先づ學校に於て適當と思はるゝものは禽鳥飼育其他養鶏、養兔、養蜂、養魚位のものであると思ふ。是等は僅かの設備と投資とに依て最も兒童的勤勞に適する而も趣味ある教育的施設たらしむることが出来るのである。而して是等の飼養は總て兒童の自然研究上最も有益なる活材料を與ふるのみならず、訓練上裨益する處も決して少なからぬのである。殊に是等飼養場の設備を爲すに當り、其の材料を求むるに彼是廢物を利用し、之を補足するに適當の物を以てし更に教師の助力に依て兒童等をして自らそれが設計工作に當らしむるは一層教育的にして亦兒童の爲には最も喜ばしき作業であると思ふ。

用具格納庫

(ニ) 作業用具格納庫は作業に従事する者に其の用具を大切にするの習慣を養ふことは最も必要なことである、又實際上の必要よりするも勤勞學校に於て屋外作業用具例へば鋏、鎌、運具等其他諸多の用具を夫々整理保管すべき格納庫を設くることは必要欠ぐ可らざることである。

給水装置

(ホ) 洗濯場及浴室其他の給水装置は勤勞教育に於ては自然兒童の四肢軀幹其他筋肉勞動に従事せしむること多きを以て洗濯場及浴場洗面場洗足場等の如き給水装置に屬する諸設備は當然其の要求を促

測候に關する設備

さるゝ處にして決して今後の學校に於ては之を贅物と見ることは出来ない。實際現今歐米の初等學校に於ては續々として此種の設備の實施を見つゝあることは彼地教育の消息に依て知らるゝ處である。

(ヘ) 測候に關する設備は晴雨風變は作業を爲し、勤勞に服する上に密接の關係あるのみならず、兒童をして平素氣象觀測に關する實習を爲さしむる事は將來に於ける生活上の實益と共に其の教育的價値も決して尠くはないのである。而して之に關する設備は之を専門的にせば容易ならざる事ならんも先づ普通簡單なる風信器を建て附屬せしむるに晴雨計と寒暖計とを以てする位の程度に於てし之を以て日々測候の結果を規定の萬國氣象記號を用ひ且つ簡單なる表記法に依りて統計的に攻究せしめ、或は又、豫報信號標を用ひて日々之を揭示せしむるなど、教育的に考ふるも極て價值ある事にて亦實益に資すべき點も決して尠なからぬのである。

第五 勤勞教育に基ける訓練

〔一〕 勤勞と自力訓練

訓練の
本質

訓練とは何ぞや——是れ其の立論の第一着に起るべき問題である。されど吾人をして最早訓練の意義の形式的討究を止めしめよ、吾人は寧ろ之を教育的常識の判断に委して可なりと思ふ。教育の理論的系統的學究の爲めには或は必要ならんも、斯かることは初めより本書の企つる處では無い、彼の希臘に於けるピタゴラス氏の如き、支那に於ける孔子の如き偉大なる師父として有力なる教育家であつた、而も訓練の理論として幾干の組織的智識の有せられて在つたかは疑問である。恐らく氏等は唯訓練の本質を自得し其の心術を遺漏なく實行した迄であると思ふ。然らば訓練の本質とは何ぞや、其の眞髓、其の心術如何、これやがて發問の鋒の向ふ處である。然れども如斯問題は教育者其の人が各自自ら自覺體得する處在つて初めて効あるものにして之を形式的に言語文章に依て表現するも何等役立つものでは無い、亦其眞妙は到底言語文章の能く云ひ表はさるべきものでは無いのである。斯くは云ふものから、要するに訓練の問題は感情及意志陶冶の問題である。元來智識の本質は靜平に在り、感

情の能く之に加はるあつて初めて智識に一種の弾力を得、弾力ある智識が意志に依つて初めて一定の方向を得之が發動實現するに至るものにして、訓練は畢竟此の感情を陶冶し其の意志を練磨して實行の人たらしむることを期するに在るのである。詳言すれば純潔優美の感情を培養し、氣韻高く趣味深く、快濶にして友愛の情に富ましめ、多方にして強固なる意志を練磨して、薄志弱行の人たらしめず依て以て兒童の道德的品性を完成せしめんとする、これ訓練の事業である。然るに凡そ事業は訓練に限らず何事にも唯口頭舌端のものでない、必ずや何等かの行ひである、即實行である、事實でなければならぬ、此點に於て勤勞なるものが訓練上に於て一種堅固なる根柢を有する所以である、則吾人は訓練陶冶の本領をこの勤勞の中に見出さんとするもの、否その本領は必ず此の中に存するものなることを信じて疑はないものである。抑も、訓練は教育の本義、教育の終局である、隨て教育の總てである。別言すれば教育即訓練、訓練即教育である。さればヘルバット氏は訓練を以て狹義の教育と云つた、爾かも氏は教育學に於て教育の作業を以て管理、教授、訓練の三者と爲し管理を以て外部的秩序を保持し且つ主として現在の影響に依て、教授及訓練を施すべき素地を作るに在りとなし、教授を以て専ら思想界の形成、興味の喚起に在りとし且つ其の結果を間接に性格に影響するものとした、而して訓練を以て直接感情意志を左右し道德的品性を陶冶するものとして更に之を教授と區別したので

ある。然れども余は斯かる分析的區別の甚だ煩瑣にして且つ何等役無き區別法であると思ふのである。何となれば吾人は管理が現在に關し外部的なるが爲に之を殊更に訓練と區別するの理由と必要とを認めず、外部的秩序を保持せんとする教育的活動が品性の陶冶に與て力無しと云ふ譯無く、否、吾人は寧ろ兒童に向つては外部より彼等の性格を形成することの却て適切なるを思ふのである。されば近時の教育學が多く此の管理と訓練との區別を認ない様に成つて來たのも道理である、然れども今尙教授と訓練との二分法は確に一般に行はれて居る、余は強いて此の區別の不必要を唱ふるものではないが、されど余は此の二者に對立的の位置を與ふることを以て不可と爲すものである、余は訓練を以て教授よりも一層深長なる意味を有し一層重要な位置を占むべきものであると思ふのである。況んや現今の教育に於て尙未だ獨り教授が主要位置を占め却て訓練の勢力之と相伴はざるものあるは誤謬も亦甚だしいと思ふ。余は今後の教育に於ては教授訓練に關する從來の主客を全然轉例し主訓練、從教授の關係たらしめんとするものである。されば教授は訓練の爲に使役せられ服従すべきものにして教授の材料も其の方法も總て訓練の方寸より割出さるべく決して教授そのものが訓練を左右すべき位置と勢力とを有すべきもので無いと思ふのである。然るに現今學校教育の實際は寧ろ其の反對にして教授が全然其の覇權を振ひ學校に於ける諸多の計畫の大部分は常に智識技能の傳達を旨とする教授の

爲に考慮されて居るのである。如斯傾向は全く主知的教育學の餘弊にして、又如此傾向を生ずるに至つた主因は近世諸科の科學の勃興に伴ひ物質的文明の進行につけ頻りに多量の智識を收得するの必要起り隨て教育問題も主として此の方面に向けられたる自然の結果にして、遂に近世教育學の主腦は教授學に奪はるゝに至つたのである。然るに最近の學說が全然主意説を確認するに至り、且つ斯説が勤勞教育の重要な根柢たることを認むるに至て訓練と教授とが教育上各其の如何なる位置を占むべきかも自ら明確に斷定さるゝに至つたのである。されど余をして更に極論せしめば斯く訓練と教授との關係などに就き彼は細説詳論するが如きも抑も亦末節に屬することと思ふ。唯便宜の爲に之を討究することは兎も角吾人は寧ろ是等の區別とか關係とか云ふ如き小知に倣ふ分析的攻究に拘々たらず、訓練と教授との兩者が一層深刻なる點に於て渾然として存在する本然の實體そのものを捉へんことを肝要とするのである。斯くて吾人の教育は訓練であると教授であると如何なる場合とを問はず色々の形式的區別に拘泥することなく常に教育の實體そのものが實現されて行くことが肝要であると思ふ、勿論理論的研究も必要には相違ないが教育そのものはどこ迄も事實で有つて兒童をして徹頭徹尾この事實と實際との地上に立て活動せしめなければならぬ、爾かも諸多の活動中、就中其の最も眞面目なるものにして且つ最も實質的なるものは則勤勞と云ふ形に於て現顯せらるゝ活動にして我が教育がこ

勤勞と
自力訓練

れを以て根本主義と爲すことは既に縷々せし處にして、同時に亦勤勞なるものが本來自己活動にして自力的のものでなければならぬことも已に説明したのである。果して然らば兒童訓練の眞諦が何處に在るかも亦自ら究明せらるゝ譯である。即ち訓練の極意は兒童をして自ら努力する勤勞に依て自己陶冶を爲さしめんとする則自力教育に在るのである、固よる物皆順序あり、階段あり、自ら反省し自覺して自己人格の修養に向つて努力するが如き大人にすら尙且つ難き事を以て初より幼稚なる兒童に得て望む可からざるは明白なことである。然れども問題は何れの時期より、無邪氣なる活動が自覺的反省に移るかに在りて、教育の根本義は各兒童をして出來得べき丈早く此の時期に達せしむるに在るのである。元來人間の性格なるものは到底外物を以て附け加ふるが如きものでは無い、徹頭徹尾性格は自己形成でなければならぬ、爾かも勤勞は之を成就する最も有效確實なる手段方法である、訓練を稱するもの多く感化と云ふことを説く、勿論感化は教育上訓練上最も緊要なる事に屬する、感化無くしては教育は行はれないと云ふも不可はない、然れどもどこ迄も受動的のみの感化は何かの機會に忽然として剝脱することがある、矢張感化せらるゝ兒童そのものに自覺が伴ふに非ざれば眞にそれが性格化することは出來ないのである、ケルシエンシュタイナー氏が勤勞團體の組織は先づ兒童の精錬性を發達助長するので有つて精錬性それ自身は未だ何も道德的のものではないが、兒童は之に依

精錬性

つて品性を構成して行くことが出來るのであると云つて居るのは其の眞意は全く性格の自己形成に在ると思はれるのである。蓋し精錬性とは兒童が本來稟有して居る處のもので有つて漸次人として精錬純化さるべき可能性を云ふのである、ケ氏は精錬性と云ふ語に二方面の意義の包含せられて居ることを云つて居る。則、容易く感入する性とか心のやさしい性とか、素朴的に考慮する性とかは第一の方面に屬し第二の方面としては適應能力とか生々たる理解力などが之に屬し、總て之等の性能は生得的に本有して居る。故に兒童は之を原資として自ら自己を陶冶することが出來る、故に教育者の任務は唯兒童をして諸多の感化を感受するに適當なる状態に導き且つ其の感受性を漸次高むることを爲す丈に止まるのである、されば教育が勤勞を鼓舞しそれに依つて大に兒童を活動せしめんとするは其の目的は全くこれに在るのである。ミツテンツワイ氏は教育上に於ける自己陶冶の推奨を以て人類の政治上に於ける立憲的自治制度の發達に比して居る、故に自己陶冶は單に個人として個人の人格を成就するのみならず公民的陶冶の意味も大に含まれるのである。されば自力訓練は立憲政治に依て國民に自由が與へられたる如く其の精神と其の形式とを教育上に移したるものと見るも差文無い、ケルシエンシュタイナー氏も品性の諸特質の發達を期せんには兒童をして活動の自由と活動の多方向とを得させなければならぬ、然るに現今一般の學校に於ては兒童等は常に受動的の位置に在て兒童の自己活

動を大に重んぜよと云つた彼のベスタロツチ氏の語は今尙教育者の口には蜜の如く流れて居るに拘らず、其の實際は只單に口に唱へられ教育書などに書かれて居るのみで聊かも實現されて居ない、縦しそれが外見上多少實行されて居る様なのを偶々見うくる様なことが有つても、仔細に觀察して見ると、それは一種の機械的活動に外ならぬ、如斯は全く勤勞教育の眞髓が理解されて居ないからであると云つて居る。リスマン氏も勤勞學校を以て從來の學習學校に對するものとするよりも、從來の壓迫干渉に依てのみ教育せんとした權威學校に對するものと爲すを以て寧ろ適當であると云つて居る、最早今後の教育に於ける訓練は絶対に壓制訓練を以て禁物と爲さなければならぬ、これは決して政略や方便の問題にあらずして眞理の問題である。吾人の勤勞教育は實に此の眞理の指示する處に隨ひ自力訓練を以て教育の眞諦と爲すものである。

さて、凡そ人の性格が發達向上して行くに二様の進程であると思ふ、則ち

漸進的向上
躍進的向上

是である。漸進的向上とは平常の間に漸次繼續的に發達して行くので有つて、躍進的向上とは何等かの特殊の機會特殊の出來事に依る一時の感激一時の反省自覺を以て一躍的に其の性格が向上すること

性格的進上
進上
躍進的
向上

を云ふのである。果して斯かる特殊の機會特殊の出來事あらば吾人は之を教育上に利用することに於て聊も躊躇してはならぬ。然れども特殊の事情の發生は極て偶發的にして一定の定案を立つることが出來ない、吾人の教育手段は飽迄具案的でなければならぬ、而も連綿として絶えざる方法でなければならぬ、故に吾人が主として取るべき途は前者にして、兒童をして絶えざる勤勞に依り、その勤勞に依て得られたる精神的、身體的成果を漸次積み重ねつゝ徐々として性格の向上發展を期せしめなければならぬ、是れが則ち教育の常道であると思ふ。

〔二〕 生理訓練と思想訓練

思想訓練

「事を成すには忍耐なれ」「斯るが故に勉強せよ」「如斯感心なる孝子ありき」と先づ其の道德的觀念と思想とを附與して以て兒童を感奮興起せしめ、之に依て感情を啓發し、意志の訓練に及ぼんとするものは即所謂思想訓練である。反之先づ身體を練磨し、内臟諸機關の健全調和、及び中樞部と末端部との障害なき聯關、更に筋骨の鍛鍊に依て如何なる實行にも堪へ得る力量を養はんとする、是即所謂生理訓練である。前者は主として心理的過程を重んじ、訓練の效を内部より致さんとし、後者は専ら生理的基礎を固めて訓練の效を外部より進めんとするものである。吾人は此の兩者につき其の一を以

生理訓練

て他の一を廢せんとするのではない、正當なる見解に於て各其の緊要なる價値を認むるものである。然れども現今一般の學校に於ける訓練方法が著しく思想訓練に傾き之を偏重し居るに反し、勤勞教育は寧ろ其の重きを生理訓練の上に置き替んとするものである。蓋し現今の學校に於ける訓練法は之を譬へば先づ水を注ぎて然る後に容器を作らんとするに類して居る。之に反し、勤勞教育は先づ完全なる容器を作りて然る後に水を注ぐものである。彼の古代希臘人の教育は能く這般の理を了解して居つたものか、彼等は先づ體操を以て身體の善美を依り更に音樂を通じて精神の善美に及ばんとした。我國中古の武士教育に於ても亦大に其の趣を之に等ふせる處が有つた、即専ら武藝に依て身體を鍛鍊し更に、之を精練して武士道的情操、氣節を發揮したのである、勿論獨り肉體をして心意の主人公たらしむることは確かに危険である、然れども亦心意をして肉體と離れしめんとするも危険之より甚だしきはない、問題は唯何れを以て基礎根底とすべきかに在るのであるが、之を意志行爲の發達進化の過程より考へて、先づ生理的基礎より精神的に及ぶを以て順序であると思ふ、少くとも兒童訓練上に於ては根據をこれに取るを以て最も適切有效なりと信するのである、近時犯罪心理學の研究に依れば罪人の或者は實に其の生理的機能が當然罪惡を犯すべき組織に成つて居ると云ふことが發見され、斯かるものゝ懲治方法は刑罰說法等に依るより寧ろ食餌問題、運動問題等に在ることが知られたのである、

彼の獨逸のストリウンベル氏の如きも夙に兒童矯弊上生理的病理的方面より大に之を研究して教育上に多大の貢獻を爲したのである。如斯罪人的素質又は病弊的兒童等の特殊の範圍ばかりでなく、一般に人の意志行爲に關する根本的實行力なるものは確に生理的實質の中に包含されて居るのである、故に生理訓練は同時に基礎訓練であると云つてよい、博士スタンレーホール氏も總て身體の正しきものは道德の正しきものと云ひ得る時の來るは遠からざる將來に在らんと云つて居る、博士の言は大に味ふべき點があると思ふ。

努力經驗

斯く勤勞教育が生理訓練と結合する主なる理由は、勤勞そのものが生理的に努力經驗と云ふものゝ與ふるからである、何となれば勤勞は即ち努力にして、努力經驗とは筋肉的緊張感覺を主要素として之に諸多の活動感覺の複合せられたるものにして廣い言葉を以てせば體驗と云ふ語を以て當てゝもよいのである、斯くて性格の自己形成は此の努力經驗を積み重ねつゝ成就さるゝもので有つて、勤勞教育の重要な特色は實にここに在るのである、詳言すれば勤勞教育的生理訓練はその訓練の効果が着々として確保されて行く所に特長を有して居るのである、思想訓練は種々の點より見て不安定性に富んで居るが、之に反し少くとも一度筋肉に訴へて發表したることは確かにこの事は爲し能ふと云ふ確信を得るのである、これは獨り訓練上の事のみならず教授上に於ても筋肉運動を缺除せる智識の收得は

不確實である、一旦中樞部に受納されたる觀念も更にそれを末端筋肉に依て發表に至る迄の一循環を結了して初て完全收得と爲すことは實驗心理學の既に證明する所にして、教授の場合に於ても訓練の場合に於ても變る所はないのである、されば勤勞教育に於ては能く系統的な具案的な方法を立て、筋肉的練磨を爲し以て生理訓練の實效を收むる様にすることが肝要であると思ふ。

〔三〕 個性觀察

個性教育は勤勞教育の一重要件たること、随つて亦個性觀察の極めて緊要なることをも既に縷々陳述せし所である、然るに天が各人に個性なるものを賦與せんとするや、各個人の心裡の極めて奥所に秘藏せしめて居る、即ち、個性は極めて主觀的な極めて複雑微妙なものとして存在して居る、故に果して何人が奈何なる個性を有して居るか云ふことは容易に鑑定することは出来ないのである、されば個性發見と云ふことは教育上に於ては餘程努力を要することであるが、併しながら教育を爲さんとする以上は如何なる困難あり又如何なる努力を拂ふとも是非遂行せねばならぬのである、何となれば斯の個性發見と云ふことの未だ出來ざる間はそのものに對する眞の教育は行はれないと云つても差支ないからである、反之其の發見が早ければ早き程、深き根柢ある教育を施し得ると共に、其の兒童は

個性發見

亦それ丈深き根柢ある生涯を作り出すことが出来るのである。

斯く個性は極めて玄妙なりと雖、亦極めて機微の間に常に發漏されて居るものである、故に相當なる用意と周到なる觀察とを以てすれば其の發見は亦必ずしも難事ではないのである、されば學者は人間の個性を一定の類型に彙分したのであるが、其の分類の種別は人間の個性と云ふものが極めて複雑多面である丈に、それ丈多種多様に試みられて居るのである、中にもシュプランガーは彼の著『生活形式』に於て之を理論的・經濟的・審美的・社會的・政治的・宗教的の六つの類型に分ちて説いて居るのであるが、之は近頃有名な説で最早誰にも知悉されて居ることである、次にケルシエンシュタイナーの分類であるが、氏は近著『陶冶過程の根本原理』に於て次の如く類別して居る。

個性類型



即ち個性を大別して瞑想的と活動的と爲した所にシュプランガーと稍趣を異にして居る、——以上

二氏の分類は唯最近の説を代表的に示した丈で、前云ふ如く個性分類の形式は随分古くより多種多様にある、併し孰れも其の一つを以て満足されるものはない、シユプランガーのでもケルシュンシュタイナーのでも物足らぬ感か少くないのである、それは當然のことであるから満足されないのも道理である、若し強い譯である、それを少數の類型に當嵌めんとするのであるから満足されないのも道理である、故に實際教育の任に當るものは漫りに形式に拘泥することなく、極めて自由に便宜的な分類を任意に施して實地の教育に資することが肝要である、されば左に表示する所の私案の如きは固より何も科學的な分類法に適つて居ると云ふのでもなく、單に常識的な分類に過ぎないのであるが、それが却て實際上の用には立つことと思ふ。

(一) 主として智識技能の方面より考察したる個性類型

イ、知能の程度を階級的に示すもの || 低常天 才能秀才

ロ、知能の傾向に依りて || 思想の人(頭の人) 實行の人(腕の人)

ハ、知能の働く對象に依りて || 學者的才幹 技術的才幹 事務的才幹

ニ、知能の心理的構造に依りて || 模倣的才能(直觀的構成的) 整理的才能(直觀的分析的) 創造的才能(想像推理的)

(二) 主として感情意志の方面より考察したる個性類型

ホ、意志活動の對人的態度に依りて || 霸者の人物 服務的人物

ヘ、事物に對する經理の態度に依りて || 進取の人 保守の人

ト、事業に對する建設的態度に依りて || 建設の人 守成の人 破壊の人

思慮家
 輕率家
 急性家
 性緩漫家
 意志の發動の調節的態度
 によりて

以上は固より例示に過ぎない、故に實地教育の任に當るものは適宜考案して適切なる類型を作り出すことが肝要である、唯眞に個性を發露することは漸く青年期から以後のことである、この事はシュブランガーも能く云つて居るのであるが、それで個性の未だ充分に發揮されない兒童教育に於ては苟も兒童を抑壓する様のことなく、出来る丈自由にして將來充分にその個性を伸長せしむる様施設訓練することが肝要であると思ふ、爾かも吾人の主眼と爲す所はどこ迄も勤勞に依つて個性を發見し亦同時に勤勞に依つて個性を陶冶せんとするに在るのである。

〔四〕 勤勞團體の組織

勤勞團體の性質及び其の精神等につきは既に縷説せし處なるを以て更に之を繰り返すことを爲さず、然るに此の勤勞團體をして訓練上並に教授上に於ける有効なる機關たらしむるには果して如何なる組織法に依るべきかは實際問題として最も攻究を要すべきことであると思ふ。

勤勞團體の性質及び其の精神等につきは既に縷説せし處なるを以て更に之を繰り返すことを爲さず、然るに此の勤勞團體をして訓練上並に教授上に於ける有効なる機關たらしむるには果して如何なる組織法に依るべきかは實際問題として最も攻究を要すべきことであると思ふ。

余は先づ學校に於て組織さるべき勤勞團體を各種の場合につき分類し各其の團體の目的、性質等を明かにしつゝ其の組織及運用の方法を述べて行きたいと思ふ。

甲、團體の範圍を基礎として區分、組織されたるもの

- 一、全校兒童を一團とする勤勞團體
- 二、學年又は學級を一團とする勤勞團體
- 三、通學區域を基礎として組織したる勤勞團體
- 四、特殊團體として組織したる勤勞團體

一、全校兒童を一團とする勤勞團體 彼の米國のギル又は獨逸のリース等に於て試みられて居る所謂學校市學校國なるものが果して如何なる組織に成つて居るかは、余未だ具體的に其の詳細なる實況につき見聞する處が無いから參考として之を紹介することは出来ないが、凡そ其の如何なるものなるかは其の主旨名稱等より之を推測するに難からぬのである、併しながら實際は寧ろ其の局に當る實地教育者が各々自己考案の下に計畫することが最も適切であると思ふ、されば、全校の兒童を一團とする勤勞團體の組織法につきても、必ずしも一個の確定されたる案として指説すべきものではない、併し其の組織法に於ては其の組織をして國家社會の政治組織及び經濟組織の狀態に模倣し之れを學年程

度及び個性等に應じて全児童を適當に分團配置して夫々其の各機關をして自治的に活動せしむるの方法を講ぜば勤勞教育の實施上頗る有効であると思ふ、今左に小學校につき組織の一斑を示さんに

統制部Ⅱ(上級學年)

執行機關……作業實施に對する指令及び監督の任に當るもの
評議機關……各部團體の勤勞に對する立案實施の方法等を協議評決するもの

作業部Ⅱ(全學年)

- 一、非團體(初學年)……未だ團體的作業に適せざるもの
- 二、準團體(二、三學年)……稍團體的に簡單なる作業に服せしむ
- 三、中堅團體(四、五學年)……團體の中堅として作業組織の各部に編入して盛かんに活動せしむ
- 四、主腦團體(六學年)……各部團體の主腦として責任を以て各部の作業を處理せしむ

二、學年又は學級を一團とする勤勞團體Ⅱは即ち児童の智識能力等總て略ぼ同一程度のもののみを以て成り、且つ其の範圍も前者に比し縮小されて居るのであるから其の組織法も餘程簡單である、而して本團體は一個の團體として全校團體の或一部を占めて活動することもあるが、主として當學年又は學級の範圍に於て適當なる方案の下に學習團體として有効なる活動を遂げしめんとするものである。

三、通學區域を基礎として組織したる勤勞團體Ⅱは登校又は歸校時間其他特殊の地方的事情を顧慮

して組織する團體にして前者に反し學年、程度等を彼是異にする児童を打ち混じたる團體なれども、郷土的地方的愛着心を連鎖として組織されるものなれば、最も團結的に強固なる團體を作成することを得特に訓練上に有効なる團體たらしむるに適するのである。

四、特殊組織による勤勞團體Ⅱとは、或特別の場合、又は特殊の目的の下に或は各學年より數名づゝを採て組織する混成的團體や或は又特に少數の選抜されたる児童を以て組織する特殊團體等を云ひ夫々其の場合、目的に應ずる爲に當然適用さるべき組織法である。

乙、勤勞の性質に依て區分組織されたるもの

精神的勤勞團體

筋肉的勤勞團體

等しく勤勞と稱するも、主として精神作業に屬するものと主として筋肉作業に屬するものと二様の差別あることは曩に詳説した處であるが、兩者は其の作業の性質を異にし随つて其の教育的取扱の上にも趣を異にする所あれば、勤勞團體の組織に就いても兩様の區別を認めなければならぬと思ふ、故に前者に對しては専ら學習能力の優劣、個性の配合等を考へて組織し、後者に對しては體力及び技能的特長等を考へて適當なる配合組織を爲し、以て夫々その團體の活動を振起す様企ることが肝要で

ある。斯くてこの學習團體は全團又は分團として時に依り場合に應じ適宜に分合さるゝこともあるも、常に全團及び分團の間に有機的關聯を保ち兒童をして相互に切磋琢磨の效を積ましむる様にせばそれが學習及び性格訓練の上に裨益する所は決して尠少ではないと思ふ。

丙、團體の存在期間に依て區別されたる組織

——
繼續團體
臨時團體

既に組織されたる勤勞團體が比較的恒久の状態に於て繼續せしむべきものを繼續團體として取扱ひ、或特殊の場合又は一時の目的の爲に組織し、要件の終了と共に直に解散するものを臨時團體として取扱ふのである。例へば平常に於ける學習團體の如きは前者に屬し、運動會の開催其他臨時偶發的の作業を課する場合の如きは後者に屬す、兎に角此の兩様の區別は團體の組織上亦取扱上之を相當に考慮して置くことが肝要であると思ふ。則ち臨時團體に比し繼續團體は其の組織に際し特に充分の考慮を拂ひ、一旦其の組織成るに及びては漫りに改變異動せしむることなく其の團體をして各其固有の發達自然の成長を遂げしめて、益々其の特長を發揮せしむることが最も肝要である。

* * * * *

以上勤勞團體組織の種類及方法につきて縷説したのであるが尙團體の活動及運用上に關し二三の注意を述べて置きたいと思ふ。

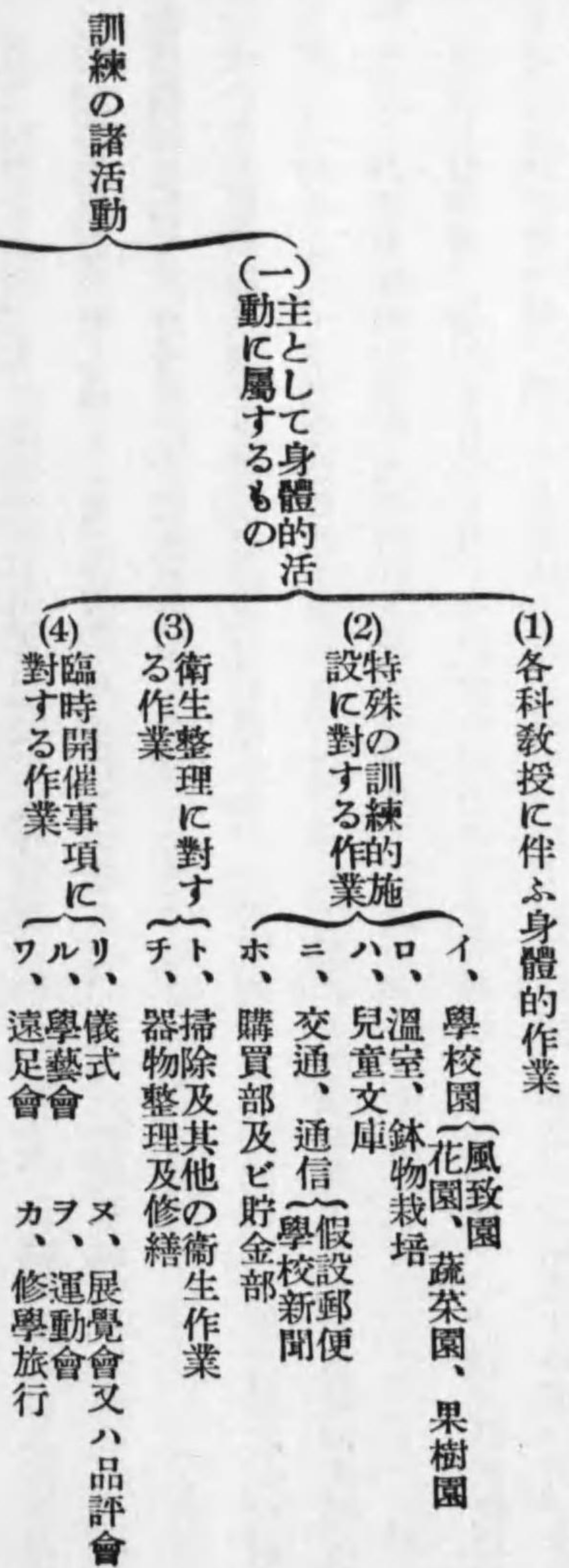
(一) 勤勞團體を組織するには如何なる場合に於ても各兒童の特長、體力、知能等を考慮し彼是相混成して調和的組織體たらしむることに意を用ひなければならぬ、是れ一に兒童個性の發展に應ずると共に勤勞團體をして愈々堅實に有效なる發達と活動とを遂げしめんが爲である。

(二) 次に各勤勞團體には夫々其の組織の目的がある、故に教師は兒童等の活動をして常に其の目的に適ふべく仕向けんとする考慮がなからねばならぬ、而して總ての兒童をして充分に自覺の下に活動せしむることが最も肝要である。

(三) 縦ひ其の目的、精神を自覺し且つ之に向て努力すると初めより豫期通りの活動及び成績は到底望まらゝものでは無い、況して未だ幼少なる兒童の爲す處なれば、初より豫期通りの事の出來ざるは寧ろ當然のことである、されば教師はつとめて適當なる方法に依て團體を指導し兒童等を豫定の活動状態に導く様團體訓練を爲すことが最も肝要である。

〔五〕 訓練の諸活動

以上訓練に對する計劃の骨組とも云ふべきものに付詳説したのであるが、是より進んで一層實際的なる個々の訓練的活動に説き及ばふと思ふ、固より其の諸活動の中には専ら教師の働きに屬するもの、即ち、教師その人の人格や其の感化に俟つべきものも尠くないと雖、爰には専ら兒童の勤勞と努力とを喚起すべき訓練的諸活動につき攻究したいと思ふ、今之を概覽に供せんが爲めに表示す。



學習作業

(1) 各科教授に伴ふ身體的作業 〓とは特に勤勞的教科とも稱すべき手工科を始とし農業、商業、家

特殊作業

事、裁縫等に於ける作業實習、其他の各科學習に必要な標本の蒐集、用具の製作等を云ひ、之等の活動が兒童の訓練陶冶の上に多大の効果あることは最早説明の要なき處、されば兒童をして努めてそれ等の作業に當らしむる様企つることは極めて緊要であると思ふ。

(2) 特殊の訓練的施設に對する作業 〓學校園、又は兒童文庫等の施設方法につきては既に大略陳述し置きたれば茲に繰り返さず、次に假設郵便とは其の名の如く學校内に假設的郵便制度を設け之を兒童相互及兒童と教師、或は學年學級間等に運用し一方綴り方と連絡してそれを實際的に近からしめ、其他郵便の各種につき夫々利用を試みしめて社會上に於ける交通通信の一斑に通曉せしむる等の實質的目的に資すると共に特に精細、確實、規律的の事務的能力や面倒なる勤勞に堪ふる習慣を養ふ等の形式的目的をも發揮することが出来る、次に學校新聞も亦興味ある且つ有效なる計畫たるに背かないのである。又購買部及び貯金部の設置も兒童の學校生活に多大の便宜を與ふると共に經濟的活動の一斑を實習せしめ又之に伴ふ勤勞、事務に依て訓練上に於ける諸多の効果を收むることも決して尠くないと思ふ、殊に貯金の源泉が父兄の囊中より出でたる所謂取次貯金に非ずして兒童直接勤勞の結果に依て産み出されたるものたらしめれば縦ひ其の金額は少額なりとも教育上に於ける効果は極めて多大であると思ふ。

第五 勤勞教育に基ける訓練

(3) 衛生、整理に關する作業は衛生、整理に關する活動の主なるものは掃除である。今是等の事項に一々細述するの必要と追とを有しないのであるが、特に一言したいと思ふのは掃除に對する作業組織法に就ては之を二様に分ちて考ふることが出来ると思ふ、則ち當番制と分擔制と是である。説明する迄もなく當番制とは普通一般に行はれて居る方法で、分擔制とは必ず日々總ての兒童が一定の分擔區域につき其の責に任じ所定の勤務に服するものを云ふのであるが、此の兩制度につき當番制が専ら便宜を主として制定されたる方法なるに反し分擔制を以て一層教育的の組織法であると爲すことが出来ると思ふ、何となれば元來掃除は兒童の健康を保持すべき衛生上の必要に基きたるもなれども同時に勤務そのものに價値を認むるからである、故に教育的見地より分擔制を採用するを適當と思ふ、又器物の整頓其他校舍庭園の整理等に關しても全然兒童の器械的活動に委することをせず、色々兒童等をして工夫考案せしめ以て種々興味ある整頓整理の行はるるに至らば、蓋し其の教育的効果は極めて大なるものがあるであらうと思ふ。

(4) 臨時開催事項に伴ふ作業としては固より二三を擧げて限定すべきものではないが、唯一般普通のものを探つて例説すれば先づ儀式である、儀式は云ふ迄もなく、國家社會或は特殊の團體に關する大事に際し、之に對し一同の者が參集し協同的に其の精神を表示する方法である、固より儀式はそれ自身に於て所定の目的を有するものなれど同時に學校に於ては之を以て特殊の教育的目的を達せんとする方便たるものである、されば儀式に對する準備、裝飾、式場整理等の總ての作業は之を兒童等をして直接其の任務に當らしめたいと思ふ、然かすれば兒童等は其の任務作業の間に於て儀式に對する精神的感情も一層喚起せられて儀式本來の目的に適ふのみならず、訓練上得る處の効果も決して尠なからぬのである。それから展覽會、品評會、學藝會其他運動會、遠足會等の開催の如きも其の巧拙成敗を意とせず、飽く迄兒童等の自治的經營に任じて遣らしめたいと思ふ、勿論、或程度の指導と監督とは必要であるが、それも勉めて消極的に可成的干渉を避くる様にせば、兒童等は平素の勤務團體を基礎とし或は臨時委員會を設くる等自然に自治的に活動する様になり、而も其の爲す處は却つて屢々大人の意外に出づるものありて一層面白き成績を見ること屢々ある、隨て又それが訓練上に幾層倍の價値を發揮するか企り知れないものがある。最後に修學旅行のことであるが、これは固より種々の目的も含まれて居るに違ひないが、現今一般に行はれて居るのは殆ど單なる觀光的の遣り方であつて教育的價値には甚だ乏しいと思ふ、今少しく有效なる方法を講ずるの必要があると思ふ、即今少しくこれを彼等の自治的に或は旅行の目的、順路、經費、實行方法等に至る豫定計畫案の如きも或條件の下に、先づ大體に於て兒童等に立案させ、彼等は委員を選ぶとか其他の方法に依て、正確に調査

して其の計畫を立て、而して其の豫定案を以て彼等の實行を試みせしめ、更に其の全成績を整理せしむる等、寧ろ教師は客位に在りて監視するに止まると云ふ様の方法が講じたいと思ふ、斯くして初て教育的たる事が出来るのである。

心的學 習作樂

(5) 各科に對する心的學習作業^{II}とは即ち智的學習を指すのであるが、これに就き爰に特に要説したいと思ふことは、學習に對する學習訓練を充分にすると云ふことである、例へば細菌の研究をやるには先づ顯微鏡の使用法に習熟させることが必要である如く、各科の學習に對しても夫々の學習法の訓練なくしては到底其の學習の成績を擧ぐることは出来ないのである、故に例へば字引の使用法とか參考書の引用法とか或は圖表の製作法とか實驗研究法とか相互自習法とか凡らゆる學習の場合に對する方法的訓練を與へて兒童の學習能力を漸次高めて行くことを怠つてはならぬのである、斯くて兒童等が學習方法を會得して行く其のことに大なる教育的價值があるのである、之れ教授そのものが訓練的活動の一種たる所以にして、同時に教授と訓練とが亦決して二途出づべきものでない所以である。

第六 勤勞教育に於ける教授法

〔一〕 新開發教授法 一名 新活動主義

現今教 授法の 缺陷

(現今教授法の狀勢)―近時、小學校に於ける教授法は愈々微に入り細に進み、其の進歩の實に顯著なるものあるに拘らず其の實績の比較的之に伴はざるの感あるは寔に怪訝に堪へざる處である。今日の教授法が非常に巧みなる割合に兒童等のそれに依て受けたる陶冶即ち智識技能の實力が甚だしく薄弱であるのは如何にこれを掩護せんとするも蔽ふ可からざるの事實である。是れ諸多の原因事情の存するに依ることなるべけれども、兎に角餘りに局部の研究に専らなれば大局の看却せらるゝは之れ自然の傾向で有つて、此の點に於て今の教授法が全く渾沌として確實なる主義方針の確立して居ないと云ふことは特に考慮反省すべき所であると思ふ。されば先づこの缺陷に對し、我が勤勞教育は茲に新開發教授法、一名、新活動主義教授法なるものを提唱し、現時の渾沌たる教授法に附するに新しき形骸を以てし、依て以て今後に於ける教授法の改善に資したいと思ふ。

(從來教授法の歴史的瞥見)―余は今茲に所謂、新開發教授法の何者たるかを説明せんとするに當り

先づ従来の教授法が如何なる變遷をなし來れるかにつき簡単に歴史的瞥見を與へたいと思ふ、之は吾人の新提唱を理解するに必要な階梯であるからである。元來學問と云ふこと又は學校教育と云ふことは社會自然の要求に促されて起りしものにて、其の初に當つてや何等教授法の意識されて在つたものではない、況んや大人に向つての教授と兒童に向つての教授との間に必要なる方法上の區別を認むるなどのことも無かつた、隨て其の教授は必要なる智識技能を必要なるが儘に傳達することを是れ目的とし所謂純然たる注入教授で有つたのである。然るに注入教授は漸くにして唯物的、器械的、暗誦的教授の弊に陥り其の弊害は遂に誰にも認識せらるゝに至つた。そこで兒童教育の神とも稱すべきベスタロツチ氏出で、此の通弊を一掃せんが爲に開發教授法なるものを唱導せられたのである。氏の開發教授法は實に大早に宛も驟雨の至るが如く一時殆んど磅礴たる勢を以て注入教授の弊を洗ひ去つた。而も一弊去つて一弊亦來る。開發教授は亦開發教授の弊を生み、悲哉ベスタロツチ氏の教授法も遂に失敗の歎を免かるゝことが出來なかつた。然るに之に次いで教育學の泰斗と仰がれしヘルバルト氏に依つて更にその學徒に依て完成せられし彼の形式的段階説、即ち五段教授法なるものが代て一時非常の勢力を以て流布せられたのであるが是れ亦遂に其の形式に流るゝこと度に過ぎ、法則に拘泥するの弊漸く著しく形式打破論さへ出で、其の實際上の聲價も最早従前の如くならず、或は全く忘れら

ベスタ
ロツチ
氏の開
發教授
法

れしかの感もないではないのである。併しながらヘルバルト派の形式的段階説は確に一面の眞理はある。即ち斯説は智識收得の心理的過程を基礎としたる順序的法則であつて、其點に於ては動かす可からざる根柢を有して居るのであるが、併しそれは智力發展に關する發生的、發動的、意志的、心理的過程を根據として立案された法則ではないのである。隨て段階説は教授の原動力たる法則とはならぬのである、余は教授上に於て兒童の智識收得に對する順序法則と兒童の求智的動向に關する機能法則とを區別するの必要を認むると同時に寧ろ後者を以て教授上に於ける學習活動の原動力たらしめたいと思ふのである、之れ爰に再び開發教授法を提起し來つて所謂新開發教授法を唱ふる所以である。

(舊開發教授法と新開發教授法)——所謂新開發教授の如何なるものなるかも説明せんとするにはベスタロツチ氏の開發教授法に冠するに舊の字を以てし、則、舊開發教授法と新開發教授法とを相對説するを以て最も便宜であると思ふのである。抑も舊開發教授法は流石にベスタロツチ氏の熱誠なる考案文にありて、著眼極めて適切にして其の本旨に於て何等批難すべき點は無いと思ふ。唯後世の者が之を誤用したるのみである。即ち氏の開發教授法は氏の所謂心理萌芽説の基礎の上に立案されたものであつて、氏は曰く『人は生れながらにして後來發達すべき一定の素質萌芽を有せり、教育は即此の本然固有の心性を開發するに在りて決して無より有を産出するに非ずと、故に又曰く——されば教授は

舊開發
教授と
新開發
教授と
法

教師の教へ能ふものに非らずして兒童の學び能ふものなり」と斯言は確に眞理を表明したものである、然るに何故に之が後世者に誤用せられて全然失敗に歸したかと云ふに、成程人は各其の固有の能力を以て生れ漸次發達成育すべき一定の萌芽を稟有するに相違なしと雖、扱其の本然の心性とは果して如何なるものか所謂其の固有の能力とは如何？を充分に考究闡明する所が無ければならぬのに舊開發教授法は此の研究に關して全く不充分であつた。隨て其の解釋が轉々として誤りの淵に陥り、遂に實地の教授上に於て心性開發とは極て皮相的なる機械的問答法を意味することとなり、殊に其の問答の範圍を形、數、名の三者に限るが如き形式に陥り又甚しきは教授が一種の謎的、滑稽的問答と化し却て無より有を生み出さんとする誤謬を演ずるに至つたのである。これ當時未だ心理學の發達し居らざりし時代の事として如此誤謬に陥つたのも無理からぬことと有つたとも思はれるのである。然るにペスタロツチ氏の心性開發説は彼の幼稚園の創始者フレベール氏に依て繼承せられ、氏は特に兒童の自然の活動性を基礎とし之を以て幼稚教育上の新生面を開拓すると同時に教育上に於ける活動主義の鼻祖と成つたのである、即ち活動主義は全く開發教授法が其の形を變へて再現せしものと見ても差支ないものである、斯説が後日米國のパーカ氏に依つて一層組織的に研究せられ、それが教授上の自發活動主義と成つて我國に輸入せらるゝや恰も當時に於ける我國の教授の形式的段階説に對する形式拘泥の弊を

活動主義
教授法

打破するに頗る奇效を奏するものが有つたのであるが、それも亦極端に走りて甚だしく正鵠を失するに至り活動とは單に肉體の放縱なる外見的活動を主とする一種の放縱教授となり遂に又再び世に容れられざるものと成つて了つたのである。斯くて開發教授法も、活動主義も失敗の歴史を以て終つたのであるが、之を冷靜に考ふれば前者は心理的研究の不備の爲に、後者は活動の節度を失ひたる爲に失敗を招きたる迄にて其の根本眞理に向ては何等不合理の點は見出されないのである、況んや近時の學術の進歩は開發教授法に向て新たなる心理的根據と法則とを得しむるに至つたのである、之れ茲に新開發教授法、一名新活動主義の名の下に之を提起し唱導せんとする所以である。

（新開發教授法の心理的根據）——所謂新開發教授法が依て以て其の根據と爲す心理學説とは抑も何であるか、これ曩に勤勞教育の一根據として詳説したる心理學上の主意説が、則、是にして、余は再び茲に其の説明を繰り返すの要を認めないのであるが、近時の心理學に於ける科學的實驗的研究は實に顯著なる進歩を致し、其の諸多の實驗的結果は之が教育の實際上に於ける應用を益々有効確實ならしめ、最早再び甚だしき誤謬を繰り返すこと無きを信じて疑はないのである。斯くて主意説を根柢として智識の收得も技能の修練も總て兒童そのものゝ自發的、自力的、自己活動を以てどこ迄も教授の原則と爲さねばならぬと云ふことが知らるゝのである。新開發教授法は全く此の根柢の上に立つて教授を

新開發
教授法と
主意説

進行せんとするので有つて再言すれば教師より與へんとするよりも、兒童より得んとする動機の上に教授の凡らゆる方法を築き立てんとするのである。叙上の結果は教授法の上に先づ左記する處の原則が割出されて來るのである。

教授の原則

第一、教授は兒童の智識技能に對する自發的動機を基礎として始むべきこと。

第二、教授は兒童の自發的動機が自己の意志行爲、即、自己活動に依て正確に實現満足せられたるものを以て最も優良に結了せられたるものと爲す。

第三、教授は智識技能に對し自發的動機無き兒童に對しては先づその動機を喚起する方法を採らざるべからず。——適當なる方法を盡しても尙動機喚起せざる兒童に對しては教授は之を施すべき由なし。

第四、教授は喚起されたる求智動機が、兒童自身の意志行爲に依り満足に實現せられざる場合は適當なる補助手段を講ぜざるべからず。

開發教授と興味説

(新開發教授法と興味説)——開發教授が既に兒童の自發的動機と自己活動との上に据付られたるものなることを唱説するに就いては、更に緊密なる關係に於て興味説を起用しなければならぬ、何となれば興味は求智動機の原動力にして且つ其の動機をして意志行爲に進轉せしめんが爲に必要缺く可からざる要件であるからである。故に興味の喚起と云ふことは勤勞主義の教授に於て決して缺く可からざるものである、元來此の興味説なるものは、ヘルバルト氏の提唱にして同派の學者に依て教授上の重要原則に迄高められたのであるが、開發教授法との結合に依て最も能く實際的に且つ有効に適用せらるゝと思ふ、抑もヘルバルトの所謂興味は彼の一時的感受的のものに非ずして、追究的、陶冶的の要素を含有し、而して是等の諸要素は兒童學習の自發的、自力的發展と常に相追隨するものにして、換言すれば是等の諸要素は一として『他より』と云ふものに依つてせずして『自ら』といふものより湧き出づべき性質のものである。本來興味なるものは心理の極めて主觀的の一状態であつて、自ら得べく、自ら味ふべく、自ら感ずるの他は到底外より與へられ附け加へらるべきではないのである。宛も草木の芽や花や果實の如く、草木それ自身の發達成長に俟つの外、如何なる巧妙なる手段を以てするも、他力を以て發芽開花結實を強ふる事は出來ない、若し強ひて之を爲さんか、芽は折れ、蕾は裂かれ、花は破れんのみ、而して到底その天真爛漫なるものを見る事は出來ないのである。唯加へらるべき外部の力とは、保護のみ、扶助催進のみである。教育の術亦全く之に異なる事はない。開發教授は兒童の知識が自力的自己發展を爲したる時に初めて興味の花の展開を見、自己活動に依て完全に發表し生産せられた時に初めて知識の果實を見るので、開發教授に於ける教授者の立場は全く興味の花や智

識の結實を助長し、保護するに在るのみである、されば開發教授の結果は勢ひ教授の形式的目的と實際的目的とを能く調和適合せしむることゝ成るのである、何となれば開發教授は最も能く兒童の心性と能力とを練磨陶冶することゝなり、同時に其の收得されたる智識技能は最も確實性を帯びて其の應用をして十分に自在ならしむることを得るからである、故に勤勞教育の開祖とも云ふべきペスタロツチ氏その人の創説に係かる開發教授法を茲に再説改新して以て現今に於ける教授法の改善に資するは理論の上からも實際の上からも最も當を得たる考へであると思ふのである。

〔二〕 新開發教授法と教材の選擇及排列

自力的
學習と
教材の
選擇排

開發教授の根本原理に隨ひ、前項の教授原則をして遺憾なく遂行せんとするに先づ最も必要なる要件は教材の選擇及排列に關する攻究であると思ふ。若し此の教材の選擇排列の方法にして適當なるを得ば教授は兒童自然の自發的自力的活動に任じて能く自然的發生的萌芽的に極めて順調なる發展を遂ぐることを得るのである。されば教材の選擇排列につきては最も深き注意を拂ひ、教材に對する實質的要求即ち國家社會よりする要求と、形式的要求即ち兒童心身の發達に應ぜんとする要求とを調合し更に配するに各教科内容の合理的順序とを以てして、兒童の自發的自力的學習に適應せしむることが

肝要である、之が爲めには教材の選擇及び排列が大に地方化され、更に郷土化され、進んで個人化されなければならぬ等の細則が自ら演繹されて來るのであるが、之等は實地教授の任に當るものゝ宜しく工夫考案すべき點にして。——以下項を追ふて、教材の選擇排列に關し出來る丈實際問題に接近しつゝ詳説したいと思ふ。

(1) 不分教材

フリツヒ
氏の學
科科學
分教不
所謂不

フリツヒ氏は教材の選擇排列に關し斯う云ふ事を云つてゐる。則ち、教材は一般の科學より來る、然れども科學は其の儘にては兒童の理解力に適合せず、故に其の中より適當に拔萃し且つ其形狀を變じて別に學校科學なるものを形成せざるべからずと。是實に教材選擇上に於ける科學的要求と心理的要求との調和を企たるものにして其の著眼最も適當を得たるものと思ふ。然るに爰には氏の考に今一步を進めて特に初學年に對する教授の爲に所謂不分教科なるものを説きたいと思ふ。

勿論、學校科學と云ふと雖必ずしも一定劃然の限界を有するものではない。されば兒童發達の程度に應じ其の進歩するに隨て教科中に科學的要素を増加し遂には純科學の境域に迄到達するのであるがそれとは反對に兒童發達の程度の低下に隨つて益々科學的要素は漸次其の分量を輕減し遂には最早全く科學の範圍を離脱した神話や寓話の程度に迄下るのである、即ち科學の分化的系統的なのに全く反

對の渾沌未分の程度に迄下るのである、之れ即ち所謂不分教科にして恰も心身幼弱智識幼稚の兒童、即ち初學年の時期に適合し、未だ學校科學として全然分科せられざる極て渾沌未剖、醇一の材料を以て課する所以である。勿論不分教科と云つて別に一種特別の教科が存在する譯ではないが、唯兒童現在の智識の程度に立脚し彼等の周圍の事物と郷土の材料とを以て適宜に教材を構成し以て彼等の自然的自己活動を誘起し、彼等の思想界を擴充すると同時に彼等の諸能力を陶冶し依つて以て後日に於ける科學的分化的教材に應ずるの準備を爲すに在るのである。

現時の小學校に於ける教授の状況を見るに初學年の兒童より高學年の兒童に至るまで一定の教授細目と一定の時間割とに依て、號鐘に次ぐに號鐘を以てし嚴正な時間的制限の下に、それ／＼獨立の教科を以て賦課せられてゐるのである、如斯は餘りに非心理的にして却つて教育的でない、されば少くとも初學年の兒童に對しては獨立の教科をそれ／＼特立せしむる事なく兒童と教師との自由なる活動の下に自然的統合的學習を爲さしむるを適當と思ふ、則ち其の教授は何かの遊戯又は作業を以て始むる事あり、或は何かのお伽噺に依つて行はるゝことあり、或は郊外散歩野外教授に依ることあり、兎に角其の方法は如何なる手段を以てするも教授は自然的の連絡を追ふて或は動物を學び植物に及び、或は地誌となり、史話となり、或は手工或は計數等總て兒童の活動状態を基礎として教師の自由裁量

に依て處辨する様にしたいと思ふ。斯く云ふとて固より外部偶發の事情に隨て轉々適從する處ない様な無定見と無方針との教授を主張するものではない。故に大體に於ける教授事項と其の相互連絡に對する關係は豫め精密なる研究と考案とを遂げ、一定の教授の成果を豫定し置くことは極めて緊要であると思ふ、要は些末なる形式や制限に依て兒童と教師との自由なる活動を妨げない様にすることである。

(2) 原則としての勤勞教授と教科としての勤勞教授

前項説く處の所謂不分教科なるものは極て初學年に對する教授の出發點としての取扱に屬するので有つたのであるが、漸くその教程の進むに隨ひ、教材は漸次分化し、一定の教科を夫々分科特立せしめ以て各教科固有の系統と方法とに依らしむることが固より緊要である。

然るに教科の系統的分類といふことは比較的古より行はれ亦攻究もされたことで隨つて相當の變遷と沿革とを有して居るのであるがケルシェンシュタイナイ氏は勤勞教育の立場より全く別個の考を立て、即ち『原則としての勤勞教授』と『教科としての勤勞教授』とを分て考ふる事の必要を説いてゐる、『原則としての勤勞教授』と云ふのは教育全般の主義方針を勤勞の原則に依て組織經營する事をいひ『教科としての勤勞教授』とは個々の勤勞的教科を取扱ふ事を云ふのであつて、斯く全般の主義方

教科の分類

針として教育の全局に通ずる勤勞の原則の適用と各個勤勞科、即ち、作業學科との其の兩者の關係は宛も小刀の身と刃との關係の様なものであるとケルシエンシュタイナー氏は云つてゐる。

されば教材の選擇排列につきては、其の全體を通じて勤勞の原則に準據すると同時に、特に所謂勤勞學科例へば手工科（ケルシエンシュタイナー氏及亞米利加のデュウイ氏の如きはどこ迄も手工科を以て中心學科となせり）其他勤勞的作業を伴ふべき學科を適宜他の一般教科と相關聯せしめて勤勞教育を徹底せしむる様編成することが最も肝要であると思ふ。

(3) 教科課程表の編成

余は教材の選擇及び排列に關し其の初めに於て不分教科を説き次に教科の分類に説き及んだのであるが、之に次いては是等各教科の目的及び位置に應じ夫々之を適當なる順序と聯絡の下に排列せなければならぬ、即ち教科課程表、別名教案が是れである。然るに教案の編成に關しては既に幾多の方案がある。或は直進的教案といひ、或は圓周的教案と云ひ、或ひは開化的教案の如き是等は各相應の眞理と價值とを含有して居る、併し又同時に是等の教案が單獨に現今教授の實際上に實行されて居ないと云ふ事も事實である。我が勤勞教育に於ても教案の編成に當つて此等諸方案の長所を採り入れることは聊か差支ない所であるが、然れど事實上現時の小學教育に於て編成されてゐる教科課程表なるもの

の、實物は極て形式的のものであつて殆んど鏤篋細工的であつて寸毫の融通も利かぬ、隨て單に形として作られては居るが實際には少しも役立てられてゐないといふも過言ではない、殊に吾人の勤勞を原則とする教授に於ては到底如斯形式的のものにては之を實際に適用する事は一層困難であると云はねばならぬ、何となれば勤勞はそれが精神的であれ筋肉のものであれ、兎に角勤勞の成果として何等かの生産が豫想されてゐる、然るに生産の過程は極て其の折々の場合や事情に制せらるゝ事が多く、とても一定の形式を以て律する事は出来ないのである。故に勤勞教育に於ける教科課程表の編成に當つては、先づ教材の精選と云ふことに最も深き注意を致し、而して其の各教材の内容につき主要教材と補充教材とを能く調査甄別し、前者の爲には特に充分なる時間と充分なる餘裕とを以て學習を遂げしむる様にしたと思ふ、例へば歴史に於ては或る緊要なる時代または代表的人物につき、地理に於ては或る原據となるべき事項、理科に於ては模式的の動植物等又算術に於ては或る原理となり原則と成るべき模範題等總てそれ等の重要事項につきては充分に研究を遂げしめそれを智識の原據として其他の事項は或る範圍迄は兒童をして容易に想像し發見し類推せしむれば事足る様にしたと思ふ、元來課程表別言すれば教授細目は、云はゞ、戰陣に對する一般方略の如きものにして、余り切詰めて自由科裁量又は任意行動の余地を存しないといふ事は却て甚だ宜しくないと思ふ。殊に又勤勞と季節との

關係を考慮し教材の配置をして之に適應せしむるが如きは最も緊要な事であつて例へば春秋の兩季の如き郊外に出で、自然研究を爲すに最も適當したる時期には理科地理等の如き教科に充分の時間を拂ひ反之冬期には算術とか國語とか精神勤勞に屬するもの其他屋内作業に適するものに比較的多くの時間を拂ふ様にし且つ又季節のみならず或る程度までは其の日々の天候に應じて相當應變の餘地を存する事も必要であると思ふ。今之に對する教科課程表編成の實際に應ぜんが爲にカード式教授細目に付一言したいと思ふ（カード式教授細目）とは其の名の示すが如く、カードを用ひて教授細目要項を記入し之を排列するものにして、細目そのもの性質に於てカード式なると、表簿式なるとに於て何等異なる所はないのであるが、然れどもカード式の特色は表簿式の形式的固定なるに反し、可動的なる所にある、即ち從來の形式的固定的細目に代ゆるに可動的細目を以てすることが出来るのである勿論極めて些細な點に至つては尙夫々其の實施編成者の考案に委すべきものがあらうと思ふのであるが大體に於て紙製若くは木製のカードを用ひ之を額面狀の方形盤に嵌入する事を得しめて一覽に便にし而して組立の方法としては盤の上階欄に學期週日等を記し、以下數階の欄を設けて聯絡を便にし一は以て自然又は偶然の出來事に應じて自由にカードを前後左右する事を得しむるのである。或は額狀方形盤に替ゆるに帙冊を以てするもよいと思ふ。

(4) 時間割

時間割とは各科目に對する豫定の教授時數に應じ日々の教授時間を配當したるものなる事は言ふ迄もない、然るにこれが編成法如何は亦教授の實績を擧ぐる上に甚だ重要な關係を有するものにして近時實驗心理學や實驗教育學等の研究に依て人間の心力の一日中に於ける自然の昇降や、各種の教科と疲勞との關係等が實驗的に研究せられ時間割編成上に尠からぬ參考を與へたのであるが、先づ刻下の急務としては從來の固定時間表を排斥して根本的の革新を與へたいと思ふ。

現時の時間表なるものは實に教師並に兒童の活動に對する一種の束縛表である。又教科に對する一種の釘付表に外ならぬのである。固より時間割の編成に對する注意の諸要件や、其他研究の餘地は尙多々あるであらうが、先づ吾人の勤勞教育に於ては、此の固定時間表を根本的に打破しなければならぬと思ふ、何となれば眞に眞面目なる勤勞の持続は器械的な時間に依て形式的に切斷せらるべきものではないからである、一つの仕事に屬する活動又は勤勞が何處まで續くか又何處で止むべきかは兒童自身の状態と其の仕事の性質と場合とに應じて決せらるべきもので何も時計といふ機械の知つた事ではない。故に時として或る教授は三十分にして終を告げる事もあれば或る教授に屬する作業は一時間も二時間も繼續しなければならぬ事もある、然るに現今の如く、如何なる教材、如何なる場合にも一

時間一時間を單位として號鐘に次ぐに號鐘を以てし殆んど時計の奴隸と成つてゐるのは不自然も亦甚しいと云はねばならぬ。故に今左に時間割編成法の革新上に關し注意すべき要點を擧げて説明したいと思ふ。

時間割
編成の
要點

第一時間割は極て其の大體を豫定するに止め、實際に應じて適宜其の變更を自在ならしむることを要す。——勿論變更自在と云ふと雖も總ての教授時間を何等の制限豫定も無く自然の成行に任せると云ふ意では固よりない、各教科に對する一年間又は一學期の配當總教授數は出来る丈正確に豫定して置くは極て大切であるが、現行はれてゐる様に此の總教授時數を一年間の總週數に平分し更に之を曜日に配當固定し更にそれを一日の教授時數に等分すると云ふ様なことを爲さず、例へば之を理科の教科につき例説せんに、或る一つの單元につき假りに五時間を要すとせんか、其の五時間はその單元の部分々々即ち小單元に應じて或る曜日には一時間次の曜日に於ては一時間半を要することあり又時として二時間もつづけることあり、而して都合五時間を以て終結せしむるのである而も其の過去教授時間は正確に記録しおきて其の統計時數をして大體に於て一學期間の豫定總時數に合致せしめんとするのでめる。如斯方法に於てする時は例へば或る實驗が教師又は兒童に依て續行されて居る場合に會々未だその實驗が終了を告げざるに從來に於ては只一聲の號鐘に依て中斷の止む無きに至らねばな

らぬのであるが、之に依れば不自然なる中斷を敢てするなく着々として其實驗を遂行せしむる事が出来るのである、されば勤勞學校に於ける號鐘は制限時間にあらずして参考時間に過ぎないのである。

尤も此の方法を實行するに就きては學級擔任との關係を考へることや、又各科に對する教授過去時數を日々表記して統計に便する事や、或は又學年學級に依り自然それ〳〵休息時間を異にする兒童管理上のことや彼是實施上につき尙考究すべきものゝあることは勿論である。

第二に注意すべき要點は、教材の性質により精神勤勞に屬するものと筋肉勤勞に屬するものと又屋内勤勞に屬するものと屋外勤勞に屬するものとを顧慮することである。——如何に勤勞が必要なりとするも各種の勤勞の性質及び之が兒童心身に及ぼす結果の如何を顧慮せずして漫りに勤勞を繼續的に課するは教育上最も戒むべき事である。例へば算術等の如き純精神勤勞の教材の如きは他の筋肉的の作業勤勞に於ける如く一見した所、外觀上の疲勞は見えざるが如きも其の實内部の精神疲勞は甚だ少からぬのであるから是等精神勤勞に屬する學科に次ぎては筋肉勤勞又屋外勤勞を以てする等、彼是案配を企ることが肝要であると思ふ。

第三には季節に應じて教科の配合、教授時間を適當に分合する事である。此のことは既に度々陳述した所であるから更めて詳説の要はないと思ふのであるが例へば春季に植物の教授や或は其の他の郊

外教授に關して比較的多分の時間を配當し夏期には各科に通じて教授の繼續時間を著しく短縮して且つ變化に富ましむるとか、又冬季には比較的屋内作業を多くして勤勞の繼續時間も反對に多少長くして少なき變化に堪へしむるとか、要するに學科の性質や勤勞の種類等を考へ之を適當の季節に應じて酌量するとか最も緊要である。

第四には隨意時間を設けたい事である。隨意時間とは兒童をして各自又は共同的に夫々任意の作業又は研究に従事せしむることを云ふのである。之に依て各自各其の好む所に隨つて自由に驥足を伸ばしめ益々其の長所と天才とを發揮せしむることが出来ると思ふ。

要するに時間割革新の根本問題は教師及兒童の自由の活動を拘束せざる様考案すると云ふことである、そこに時間割の新生活があるのである。

〔三〕新開發教授と形式的段階

ヘルバルト派的段階式

開發教授を愈々實地に行ふに當り、其の教授の順序段階を如何にすべきか、之れ亦大に考究を要すべき問題である、然るに教授の段階につきては是又比較的古より考へられたことであるが、併しヘルバルト派の形式的段階説が出づるに及びて、それが殆ど定説と成り其後多くの研究や考案も發表され

意志過程を基礎とする段階

て居るが大體に於てヘルバルトの規範を出たものは無いと云つてよいと思ふ、元來ヘルバルト派の段階説は全く智識收得の心理的過程を根據として規定されたもので有つて、此點については敢て異議はないのであるが、併しながら茲に別考せねばならぬことは學習は元來努力である、則、意志活動に屬するものである、故に教授の段階も亦此の意志活動の原理の上に立つて考ふべき必要があると思ふ、即ち意志活動の心理的過程が動機—意志—行爲の三階程を經行するものにして隨て教授の順序段階も亦茲に需む可きものである。これ主意説の上に立脚する勤勞教育の教授法が當然履まなければならぬ順序であると思ふ、然るに教授は本來教師と兒童との兩者の意志の交渉に依つて行はるゝものなるを以て、此點から考へて教授の段階も『學ぶ順序』と『教ゆる順序』とを分ち而かも兩者は互に相追隨して歸一する所ある様にしなければならぬと思ふ、今左に之を表示せんに、

第一段階	學ぶ順序(兒童の働き) 準備(自發的準備)…… 自修……	教ゆる順序(教師の働き) 啓發的準備(補道) 補成
第二段階	發表(整理) 發表(發表)……	點檢
第三段階	自己訂正……	査定(又ハ訂正教授)
第四段階	練習又ハ應用……	練習又ハ應用
第五段階		

右の順序段階は前述する處の意志活動の過程に準據し特に兒童の自發的學習を主眼とし、是を扶くるに教師の人爲的方法を以てしたのである。

準備

第一段階準備は兒童の側に於ては自發的準備となり通例豫修と云ふ形に於て爲さるのである。則、豫修とは既修の力によりて未知の新天地を開拓せんとする努力を云ふのである。總て教授は先づ此の自發的準備、即兒童の自力的豫修を以て始まらなければならぬ、然れども場合に依つて此の常規の通りに行かざること無しとせず、茲に於て教師より加へらるる啓發的準備が必要となるのである。啓發的準備とは要するに助成手段として教師より與ふる適當なる補導を云ふのである、啓發的補導の方法は或は單なる目的指示に依て事足ることあり或は數回の發問に依て導かるゝことあり又或はある方便物を指摘することに依て行はるることありて必ずしも其の形式は一定することを要せず其の場合と教師其人の所辨に任じて可いことである。

自修

第二段階自修とは兒童が教師に依頼することなく自己の勤勞努力に依て自力的學習を遂行するの謂にして、若し教材の選擇排列にして不適當ならざる限りは相當の準備即ち豫修に次ぐに自修を以てして、それが或程度迄完全に行はる可きは自然の進行と云はなければならぬ。然るに自修に關し先づ必要なる要點は平素の訓練に依て自修の習慣を涵養すること、次に各教科は各固有の性質を有し隨て

研究の方法も異にするを以て各科に應じそれ／＼其の自修の方法を授け且つ適當の自修材料を供給することを怠つてはならぬことである、概して現時の教育に於て教師が教ゆると云ふことに大なる力を注ぐ割合に「學ぶ方法」を授くることに於て缺くる所甚だ多きは一般の通弊であると思ふ。斯くて教授は兒童の自修をもつて本體とすと雖、其の自修にして兒童の力量未だ足らざることあり茲に於て適當なる教師の助力と補足とを必要としそこに教師の側に於て補成の段階を要する所以である。

發表

第三段階發表は知識の收得は單に其の受納のみにては未だ全からず、それが發表に至る迄の一循環を完結して初て知識の完全收得と稱すべきものなりとは曩に説明せし處である。故に教授の段階は自修に次ぐに必ず發表を以てしなければならぬ、然るに發表には必ず其の準備作業として整理と云ふことを要するものなるが故に、整理と發表とは離る可からざるものとして一段階を作つた譯である。斯くて整理の方法發表の方法については固より教師の指導に俟つべきものがあるが茲には細説の煩を避けたい、唯此の段階に應ずる教師の任務として點檢と云ふことがある、點檢とは教師が兒童の學習結果として整理發表したものが果して正確なるものなるか、豫期の目的に合致せるものなるかを檢査することを云ふのである。點檢の結果は適當なる方法に依り之を公表指摘し以て教授は次の段階に進轉せなければならぬ。

訂正

第四段階訂正。點檢の結果が聽て訂正の段階に進むは是又自然の順序である。然るに訂正にも種々あり、(イ)自己訂正(ロ)相互訂正(ハ)誘導訂正(ニ)指示訂正等是である。前二者は専ら兒童の力に依てし、後の二者は教師の働き、即ち訂正教授に俟つ可きものである、而して其の主要を前二者に置くは勿論なれど其の何れの場合に於ても、訂正の標準を明かにし訂正の方法を會得せしむることが特に緊要である。斯くて其の訂正に對する教師の任務は査定と成り、査定の結果は教師は兒童の學習結果に承認を與へ、一定の評語又はその他の方法をもつて兒童の努力の程度を表示してやることが亦必要であると思ふ。

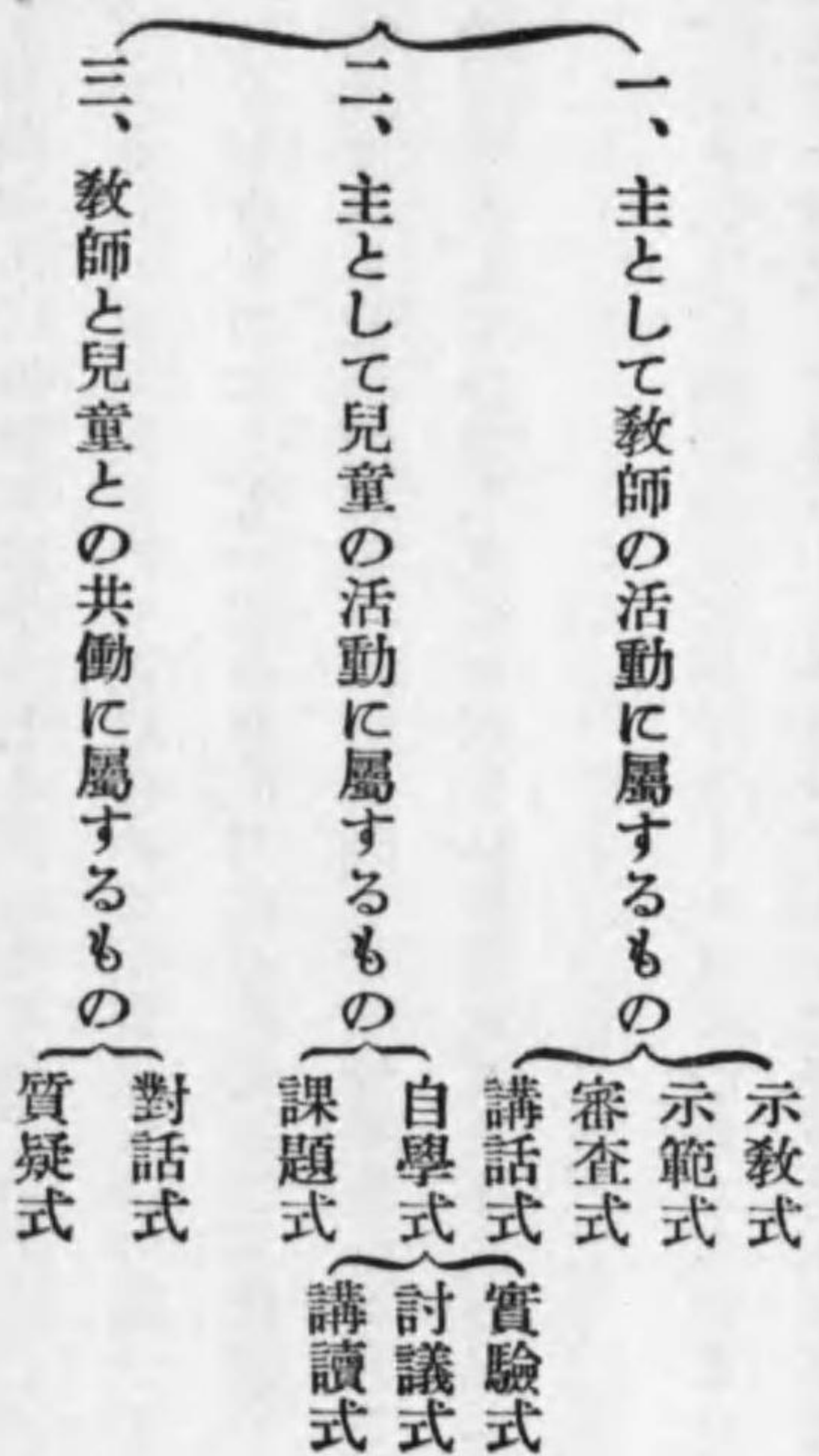
練習又は應用

第五段階練習又は應用。教授上練習又は應用的活動の必要缺く可からざることとは説明する迄も無きことである、反覆練習又は多方の應用は單に練習應用とのみ見るべからずして實は漸明深究の一方法であるのである。殊に勤勞は反覆の練習に依て其の能律を遞進し、それと反比例に心身の消費律を遞減するものなれば、兒童をして本段階に於て充分の努力を致さしむることが必要である。以上は各段階に涉り、大凡其の要點とする處を説明したのであるが、固より斯の段階的順序たるや決して不變の定式と爲す可からず、能く其の機に臨み變に應じ、圓轉濶達の法を採るは實地教育者其の人の技倆に屬することが多く寧ろ其の圓轉の妙用を以て貴しと爲すのである。

〔四〕 勤勞教育に於ける教式

教式の種別

教式とは教授の行はるゝ種々なる形を云ふのである。別言すれば教師と兒童との外觀的關係より見たる體裁を云ふのである。單に之を體裁と云へば教授の實質には何等の關係なきが如きも實は教授の實効を收むる上に決して等閑に附すべからざるものである。されば教式の種別分類を明かにして之が適用につき攻究するは極めて必要なことに屬するのである、今左に之を表示す、



以上表示する所の教式は必ずしも凡らゆる形式を網羅したと云ふのではない、唯主なる種別を示したに過ぎない、元來教育的活動は極めて複雑なもので随つてその形式もその凡らゆる場合に應じて千變萬化すべきものにして一定の型に囚はると云ふことは深く戒しむべきことである、殊に又從來に於ては教式は専ら教師の活動のみを基礎として分類され攻究されて居つたのであるが、今後は寧ろ兒童の活動を主として分類し且つ攻究されなければならぬと思ふ、今前表につき簡単に説明したいと思ふ。

(一)、主として教師の働きに屬する——教式につきても固より其攻究を輕視すべからずと雖、是等の研究は既に一般化して居ること強いてこゝに復説するの要はないと思ふ、唯審査式につきては一言したいと思ふのであるが、審査と云ふことは社會上に於ては廣く行はれて居ることであるが、未だ一般教授上に於ける一方式としては多く適用されて居ない、然れども勤勞教育に於ては兒童の勤勞作業を主として其の結果は種々なる形に於て何かの成績又は生産物と成つて實現されるゝことが多いので、之に對し教師が一定の審査を遂げ相當の意見を附して之を兒童に公表すると云ふことは必要缺ぐ可からざる方式に屬するのである、勿論審査の公平正確又其の發表の形式等につき如何にせば最も能く其の教育的効果を發揮すべきか等につきては宜しく實地教育者の大に攻究すべき點であると思ふ。

(二)、主として兒童の活動に屬するもの——としては大體之を自學式と課題式とに大別したのであるが、教授上自學は種々なる形に依つて行はるゝのであるが其の主なるものとしては先づ實驗である、實驗にも證明的實驗もあれば發見的實驗もあるが、就中、教育的生命に富むものは發見的實驗であるから之れが爲めには出来る丈相當の設備を爲し又兒童を指導して實驗に習熟せしむることが肝要であると思ふ、次に討議式であるが學習上につき適當なる場合に兒童相互に於て討議又は討究を爲して切磋琢磨の效を積ましむることは知識を確實ならしめ又自信を強からしむる等につき大に効果があると思ふ、次に講讀は自學の上に必要な可からざるものなることは説明する迄もなきことにして之に依つて解釋力を養ひ又讀書の趣味を涵養することは最も必要にして教育上大に奨励すべきは論ずる迄もない、それから課題式であるが、課題にも考査的課題もあれば復習的課題もある亦研究的課題もある、固より場合に應じ其の適用を異にするは勿論であるが、就中其の教育的價值を發揮するは研究的課題にあれば、兒童の程度に應じて適當なる研究題目を課して大に研究心を喚起し又時として數日又は數十日を以て結了すべき様な課題をも與へて學習上に於ける持續耐久の力を養ふ等のことも極めて緊要なことであると思ふ。

(三)、教師と兒童との共働に屬するもの——としては先づ對話式であるが、是は兒童に對する教授上

最も自然的な方式にして随つて最も普く適用されて居る方式で最早爰に説明の要はないと思ふ。唯對話式の種類又は變形とも見てよいのであるが別に質疑式を認めたいと思ふ、之は即ち兒童が一定の學習の間に遭遇したる又生み出したる不審や研究問題を提起して教師の解答を需むるものにして、相當の學習訓練を経たる上級の兒童に於ては此の方式に依つて學習上の効果を得ることは決して尠くないのである、又他の一面から觀て質疑なき兒童は却つて未だ充分の學習が遂げられて居ないと云つてもよいのである、されば苟も疑問の點については聊かも臆する所なく質問を提出する習慣を養ふことも極めて緊要であると思ふ。

以上概説する所の各種教式は固より勤勞教育にのみ關するものと爲す譯では無論ないのであるが、之を勤勞教育の立場より攻究して彼是適用の方法を講ずることは勤勞教育の効果を一層向上せしむる上に於て最も緊要なことであると思ふ。

〔五〕 勤勞教育と教授統合

以上、教授上の諸問題に就き種々論究する處有つたのであるが、最後に教授統合に關する問題を提起して以て教授法の攻究に對する局を結びたいと思ふ。

抑も教授統合に關する攻究の極て緊要なることは、今更めて之を縷々するの要はない、隨て古より之に關する研究、考案の試みられたる事も殆ど擧げて數ふべからざる程である。然るに從來計畫されたる幾多の統合案たるや一々仔細に之を研究すると其の多くは餘りに人爲的統合に過ぎて却つて實際に活用されて居ないと云ふことは否むべからざる事實である而かも統合問題は苟も忽緒に附す可からず、何となれば勤勞教育は從來の如き比較的單純なる學習學校と異なり其の内容も一層多雜を極め隨つて兒童の活動すべき部面も一層多様多端なるを以て統合の方法にして宜しきを得ざらんか教授は四分五裂して遂に全く收拾すべからざるものと成つて了ふからである、さればケルシエンシュタイナー氏も教授上の諸問題中より特に統合問題には一層重きを置いて力説して居るのである、氏は先づ斯う云ふて居る——教授法の問題は則一部分は論理上の問題にして他の一部は兒童心理の問題である而して今亦一つは地方や時代や經濟等の關係的問題である、併しながら余は之れ等教授上の諸問題につき一一詳説するの迫を有しないけれども特に統合上の問題につきては一言せざるを得ずとて是に對する氏の見解を縷陳して居る、今其の論旨を探ぬるに、抑も統合は教育成功の必須條件である、併しながら從來のやうな教案を彼是切り組み縫ひ合はした如き教師を以て一種の教案仕立物師レイトラシユナイデルとも見る様な外部的の統合では到底統合の本旨には適はない、眞の統合は活動の各場合々々の刻々に於て活動の對象

各教科
の固有
の體系と
陶冶力

物に精神を集注する處の内部的統合でなければならぬ、現今通有の學校に於て各教科を任意に切り組みまして人爲的の系統を立て、居るのは全く統合の本旨を誤つて居るのである、而して斯んな切り壊した教科教材では何等陶冶的効力をも有するものでない、全體人間の知識、則、學問と云ふものは文明の進行に隨て自然に枝葉の岐れて成長する様に分化的に發達して來たものである、此の自然の分化的體系は決して人爲を破壊することの出来ないものである、されば此の固有體系を失はない様に兒童に收得せしめて初て其の教科が其の固有の陶冶力を發揮することが出来るのである、例へば國語は國語、算術は算術、其他理科でも地理でも歴史でも各々夫々固有の性質を有すると同時に其の教科固有の陶冶力を持つて居るのである、それを今の教案仕立物師(教師)は誤れる統合の考へを以て彼是教科固有の體系を切り壊して極て價値なきものとして了つて居る、同様に一學校の教育の全體につきても其の通りで一つの學校は一つの學校として其の教育の全體に固有の本質體制を具へて居るのである、其の固有の本質的體形を壊さない様にしなければ眞の統合と云ふものは出来るものではない、即ち統合せられたる一個の學校は宛も一つの結晶體見た様なもので其の結晶體より放射する光に依て智識技能等總ての認識を照らして行かねばならぬ、然るを今の教育法は折角其の光明ある結晶體を打ち碎きて其の個々の破片を積み重ね最早光明を發射する力無きものと成して了つて居るのである、然らば其

の教育全體の結晶體の中心となるべきものは何であるかと云ふに、そは則兒童の手工的勤勞そのものである、それは兒童と云ふものゝ天性を考へ又兒童の天性に基くべき教育そのものゝ本質を考察すれば自ら其の然るべき所以が知らるゝのである、凡らゆる發表の原始的形式が圖畫で有つて圖畫を描いて他に初步の教授が不可能である如く、兒童の手工的活動と云ふことが智識收得に向つての原始的根本的衝動である、故に總ての教授は此の手工的活動を中心とし基礎として施設し進行し亦發展さして行かなければならぬ、されば勤勞教育の建設は現今の教育に對する根本的改造と云ふよりも、寧ろ教育の原始的本質的復歸と云つた方が至當であると云つて居る、而して尙氏は彼のベスタロッチ氏の著『リンハルド、ウンド、ゲルトルー』の中に、また『バインリヒ、ゲスネルに與へたる書翰』の中に、更に亦『辭世の辭』の中にも屢々云ひ教へて居る所の彼の『兒童を取り圍める世界の中に於ける兒童の作業』と云ふ言葉は教育者の間に最も多く稱讃せられて居た語であるが、而もそは最も少く理解されて居ると歎いて居る。又氏は悲しいかなベスタロッチ氏その人の事業に於ては彼の言葉を充分に實際に實現することは出来なかつたが、併し勤勞に依る職業的陶冶と云ふことが人間陶冶の門戸であると云ふことはベスタロッチ氏には鐵石の如き堅き確信を持たれて居つたのであると云つて居る、尙最後に氏はベスタロッチ氏の死後最早二世紀を過ぎ去つたのであるが而も尙氏の事業は死せずして常に

其の完成を期望して居る。氏は彼の一八一八年一月十二日、七十二回の誕生日に於て有益なる演説を試みた、其の言の中に吾人は斯の十九世紀の初に於て教育學的探究の緒を開いたのであるが將に此の世紀の終り迄には世人は吾々の此の教育研究に對する努力を絶えず繼續して教育の見解と方法とに對し吾々に感謝して呉れる時があるであらうと云つて居るが自分(ケルシエンシュタイナー氏)は更に之に付け加ふるに此の二十世紀末は確かにペスタロツチ氏が十九世紀の初めに於て熱誠を以て研究し遺されたる事業の正に完成する時であらうと云ふことを斷言するものであると云つて全卷の局を結んで居る——少しく餘談に涉つた様であるが、要するに氏の統合説は手工を中心とする一種の結晶的統合案とも云ふべき名稱を附して差支ないと思ふ、而して本案が今後の教育界に於て必ずや其の光輝を發揮すべき實際適切の新案であると信するのである、唯茲に充分の注意を拂つて置たいと思ふことはケルシエンシュタイナー氏が統合の中心を手工と云ふものに取つて居ることである、此の手工と云ふことを直に現今我邦に於て課せられて居る而も微々として振はない處の彼の一個の手工科とのみ解するのは適當でないと思ふ、勿論手工科を以て凡らゆる教科の中心學科とすると云ふ説も無いではないが余は今茲では少しく廣く解したいと思ふ、實際ケ氏其の人も手工的活動(Manuelle Betätigung)と云ふ言葉を使つて居る、則ち一^{ファツハッペン}教科としての手^{アルバイトウラントリヒト}工^{マヌエルベテイツング}科でないことが知らるゝのである、故に吾人の

結晶的 統合案

統合的 中心と 手工的 活動

結晶的統合案に於て其の統合中心として採る處の手工と云ふのは單に一個の手工科と云ふにあらずして兒童本然の心理的發動たる手工的活動そのものを云ふので其の天性の手工的活動性を中心としそれを普遍的手段として凡らゆる教科を統合しようとするのである、されば統合の中心は或一個の教科に存せずして兒童そのものゝ心性中に存することゝなるのである、次に注意すべきは單に手工的活動と云ふことのみを中心とする時は人間の最も尊しとする處の情操的要素が何となく缺除さるゝ様な感じがするのであるが、此の點が則ち結晶的統合案に一種妙用の存する處で有つて、結晶は決して唯一つの中心軸に以て形成さるゝものではない、必ず數個の結晶軸に依て結成せられ更にそれが複合して結晶系と云ふものを形づくるのである、されば此の教授統合も手工的活動を以て主軸とは爲すとも其の主軸唯一を依てする要はない、之に配するに情操的要素を以てし是等を縦横の結晶軸として總ての教授訓練を統合し遂に教育の全局面をして整然として統一されたる一箇の結晶體系たらしむることを得るのである、而して此の結晶體の中に投入されたる兒童等は亦これに依て各々其の人格的結晶を成し遂ぐることを得るのである、人格的結晶とは即ち意志行爲の定形的結晶、即、品性そのものを云ふのである、斯くて兒童の品性を完成すると云ふことは是れ實に結晶的統合案の眞髓とも云ふべきである。

第七 勤勞教育に基ける各科教授法

〔一〕 修身科

修身教
の要改新
點

〔修身教授革新の要點〕—修身科が國民教育に於ける諸教科中最も重要な位置を占むる所以は、本科が特に道徳的の理解を與へ其の實行を促し人格陶冶上に對し最も直接的な教科たるが故である。斯く修身科が國民教育上最も尊重せられ居るに拘らず、從來本科教授の効果の甚だ薄弱にして本科の價値に關して屢々痛切なる歎聲を聽くは吾々實地教育者に取ては頗る遺憾とする處であると云はなければならぬ。隨て修身科に對する改新の企てにつき見聞する處のもの亦決して尠なからぬのであるが、是等諸多の意見及考案の要點が果して如何なる點に在るかを考察するに、それは結局教師の人格問題に歸着されて居るのである。固より修身科の革新に對し教師の人格問題が其の最も根本的のものなることは疑ふべき餘地はないのであるが、現在の教育上に於ける實際問題として果してそれが適切なるものであるか否かは問題無き能はぬ處である。勿論教師のその人の人格の高下によつて兒童に與ふる感化に著しく強弱の差あり、教授の効力に關して甚だしき等差を生ずべきは争ふ可からざる所ではある

實行能
力

が、如斯人格過重論は聽て釋迦孔子の如き聖賢ならでは遂に修身教授は出來ないと云ふ極論に到達しなければならぬ、果して然らば之れ正に口言ふべくして行ひ能はざるの論と云はなければならぬ、從來唱へられ或は説かれたる修身科改新論が常に一個の單なる理想論として存在し、それが聊か實際上に實現し來たらざる所以亦實に茲に存すと思ふ。吾人は素より修身科教授上に於て人格的生命の自然的發露による影響、感化、生氣ある説明、力ある刺撃等の總てのものを飽迄尊重することに於ては決して人後に落ちざるものではあるが然りと雖、修身科改新の實際問題としては更に別の考へを有するものである。

〔實行能力〕—抑も道徳的智識を與へ、道徳的感情を喚起し更に道徳的意志を興奮せしむるは是れ修身教授の要領であることは更めて説く迄もないことであるが、元來吾人の教授に依て陶冶する處のものは如何なる智識も如何なる感情意志も唯單にそれが内在的のものとして無形の生滅を成すを以て止む可からず、必ずや外部的實行と成つて實現せらるゝことを要するのである。則ち「能ふと云ふ力」を以て結び付けられなければならぬ、而も修身科は特に之を緊要とする性質のものである。然るに現今一般の修身教授が果して之を成し遂げて居るか否か、吾人の見る處に依れば現今の修身教授は多くは單に各種道徳の説明に過ぎないのである、其の感情を惹起し意志を興奮せしむと云ふは、多くは一

種の講談に類するものに過ぎない、故に其の與へられたる智識は空知となり、その感情も意志も、空感空意に外ならないのである、詳言すれば今の修身教授は徳の必要を説くも其の方法を與へて居ない、否與ふると云ふよりも自ら得よと云ひたいのである。尙云はゞ今の教授にては其の方法が與へられたりとするも實行の機會が與へられてない、吾人は更に一層進んで兒童等に其の機會を自ら發見させたいと思ふのである、斯くてその實行能力を練ると云ふことを以て修身教授の眞諦としたいと思ふ。斯かる見地よりして今日の修身教授の實際を如何にすべきかと云ふことが之れ正に修身教授改新に對する重要點の存する所にして亦吾人の最も攻究を要すべき點であると思ふ。

道德法の作出

〔道德法の作出〕—元來道德的の行爲なるものは、必ずや一定の道德的法則に準適したる行爲でなくてはならぬ、然るに其的法則には他より與へられたる法則と自ら得たる法則とがある。然るに勤勞教育の方法が精神的にせよ物質的にせよ總て生産的法則に基き、總てのものを兒童をして自ら作出せしむべき方法を以て其の本體と爲すと云ふことは既に已に縷々せし處にして、道德法の如きは特に最も此の主旨に基き獲得せられたるものでなければ其の價値は極めて薄弱であると思ふ。故に道德上の概念も判斷も法則も方法も自ら兒童をして自得せしむるの方法を講じなければならぬ、而してそれを勤勞の間に體驗せしむることを爲さねばならぬ、從來の修身教授に於けるが如き附ケ鋼的の法則や附ケ景

氣的の感情意志の興奮にては其の實效は極めて薄弱であると思ふ、されば例へば兒童にして時に窓硝子を破損したり或は花卉を折り取り或は樂書を爲し或は喧嘩口論、亂暴等のことあり、斯かる場合に之を單に一場の譴責を以て終ることなく、これを活材料として失行の原因を探究せしめ又如何にせば將來斯かる過を再びせざることを得るか、又公共物と個人との關係等をも論究せしめ、或は自ら批評的位置に立たしめ、或は道德的法則を歸納抽出せしめてそれを古人の金言諺語等に比較對照せしむるなどして一旦は必ず兒童をして自ら或るものを作成せしめ然る後に初て之に古人の金言や俚諺等を以て其の文字文句の形式文を取替へしむる等の方法を取りたいと思ふ。又勤儉貯蓄の獎勵の如きも徒に教師が千言萬語を弄するよりも譬へば豫算の編成法を習得練習せしめて之を實際に適用を試みしむる等の方法を用ひ或は又修身例話の如きに於てもお伽噺等より歴史的模範人物の善行談等に至る迄適當なる教師の指導の下に各種の参考書又は其の他の方便に依て自ら取調べしめ、從來の如く専ら教師の得意なる談話を靜坐聽講せしむるより兒童等をして各自奮て教壇上に立て互に發表し談話せしむるの方法を採ることが却て最も生氣ある方法にして、是れ所謂學習生産の法則に適ふ方法であると思ふ。

〔二〕國語科

教へざる教へる教へ

活字引

「教へざる教へ」―獨り國語科に限らず總ての教科に通じて勤勞教育の本領が所謂學習生産の法則を適用し、自己の勤勞努力に依て習得せしむるに在ることは既に反覆屢陳せし處であるが、該方法は諸教科中に於ても就中最も因襲的講釋的方式の囚れと成つて居る國語科に對して特に顯著なる革新の旗幟として認むべきであると思ふ。さて所謂「教へざる教へ」とは兒童等をして自己の努力に依る自力的學習に依て寧ろ有效確實の收得を爲さしめんとするに外ならぬのである。「活字引」に如何に生産の法と云へ無より有を生み出すことは固より不可能なることである。殊に形式的記號たる言語、文字、文章の收得に於ては推理的能力の適用せらるゝこと最も少く、隨て機械的習得の方法によるもの多きは自然の傾向と云はなければならぬ、故に兒童等をして自ら言語、文字、文章を習得せしむるに就ては何等かの必要なる方便を提供しなければならぬ、而して其の唯一の方便物としては辭書を擧げなければならぬと思ふ、敢て唯一の方便と云ふ、固より國語教授に於ける諸多の方便物を認めざるに非ず然りと雖之等は總て辭書の變形又は轉用法と見て差支ないと思ふからである、然るに茲に特に攻究を要すべきは我國の辭書は國語辭典にせよ漢字辭典にせよ外國語のそれに比して著しく索引の方法が困難にして殊に兒童をして自由に之を利用せしむることは一層困難と爲す所である、勿論級の進むに隨て漸次辭書使用の方法を會得せしめ且つその習慣を附與して完全なる辭書自習の域に達せしむ

技能科としての國語

ることは極めて望ましきことではあるが、少くとも未だ幼稚なる兒童に對しては其の實行甚だ困難であると思ふ。茲に於て之に代る可き方法が講じられなければならぬ、即ちその方法は他に在らず教師其の人が活字引となつて自己を兒童の前に提供することである、兒童は茲に其の活字引によつて自力的學習をなすのである。此際教師は全然受働的位置に立つて兒童の要求文に應ずる様にし無用の講義や無用の説明によつて、兒童の自學を殺がないこと、即ち、過ぎたる教師の働に依て却て兒童の自己活動を阻害せない様注意することが肝要であると思ふ。「技能科としての國語」に以上國語科に關する自力的學習の一斑を論じたのであるが、然れども國語科は單に字引によつて、たゞ靜に收得することと云ふのみの單純な智識學科ではなく亦之を藝術的習練に待つべき一種の技能的教材として見る事が出来ると思ふ。則ち吾人は言語文字の收得も亦之に依る思想の發表も一種の技能と見るべきものであると云ふ考へを以て居るのである。然るに技能なるものは本來筋肉中に宿つて居るもので有つて特に國語に於ける主なる技能機關は口と手であると思ふ、即ち言語文字の收得は口を以て喰ひ手を以て掴むべきものであると思ふ、又、之を口から吐き手を以て書き現はすべきものであると思ふ、而もそれは巧みに行はれなければならぬそこに技能的要素があるのである。故に國語教授に於ては如何なる方法ありとするも兎に角讀み且つ書くと云ふことが本體である、則、聲朗かに讀み筆勢美はしく書か

しむると云ふ事が主なる要務である、けれども漫りに読み且つ書くことが必ずしも本領ではない、凡そ技能の進程には必ず一定の進むべき階段がある。この技術的階段を追はずして漫りに進むは暴である、即ち機械的讀方から論理的讀み方審美的讀み方に進むべき一定の階段がある、斯かる進程は獨り讀み方に限らず綴り方書き方に於ても同様である、勿論言語文章の内容を理會し又其の内容、形式の中に包有せらるゝ趣味を感得せしむる等のことも必要缺くべからざることであるが、要するに國語は言語を以てするも文字を以てするも正確に思想を受授するばかりでなく巧と云ふ事が常に附け加へられなければならぬ、巧と云ふことは即技術的鍛鍊の必要を意味する所以にして、斯かる要求があるにも拘らず現今の國語教授が専らこれを思想學科としてのみ取扱つて居るのは大なる誤りであると思ふ、少くとも兒童に對する國語教授に於ては、筋肉的技能的修練を以て教授の根柢と爲すべきであると思ふ。先づ技能的國語科教授の基本鍛鍊としては發音練習を以て其の第一程と爲さなければならぬ。即ち初學年に於ては正しく發音し且つ充分の音量を以て發音することを練習せなければならぬ、之が練習法として音圖を作製するが如き或は訛言矯正吃音矯正に關する諸種の方法を講ずるが如きは今悉く茲に細説することを爲さない積りである。基本鍛鍊の第二程としては正字法をやらなければならぬ。西洋では文字を正しく書くこと即ち正字法の練習に關して種々の實際的研究を爲されて居るのである

發音教
正字法

が、日本の文字が假名字でさへも著しく西洋の羅馬字より困難であるのに況して漢字に於ては一層複雑を極むるものなるに拘らず比較的正字法に關する研究が忽諸に附せられて居るのは一大缺陷であると思ふ、故に我邦に於ける正字法に關しては今後頗る研究の餘地があると思ふのであるが、吾人の要とする處は從來の様に徒に目と頭とに重きを置く虚空なる方法を避け大に手指の筋肉に訴へ、文字を一つの實物として取扱はせ實物としての文字を分解し總合し依て以て確實なる收得の方法を講じたいと思ふ。——以上は主として勤勞教育の立場より國語教授法の根柢を説いた迄で有つて、尙更に文章の鑑賞其他文學的趣味の涵養等につき攻究すべきものあるは勿論である。

自由製
作と模
範文

〔自由製作と模範文〕——更に進んで綴り方教授に關しても其の要諦とする處を陳述したいと思ふのであるが、綴り方は元來純然たる自家生産である、然るに近來西洋では自由作文と云ふものが多く行はれ、又我國でも自由製作を云ふ人が尠くはない、然るに現今一般の所謂自由製作なるものゝ本體を考へて見ると、實は遭遇する事實に付て轉々として文題を逐ひ何等の適法的方案にも依らない、即ち無方針無定見の自由主義である。勿論自由製作に於ては兒童の思想の自由と獨立とを尊重し妄に干渉を加へないで自由に文を綴らしむるを本義とし、吾人亦之に賛成することに於て聊か吝ならざるものであるが、併しながら果して前者の如き無定見の自由方法に依て能く其の進歩發達を遂ぐべきもので

あるか、元來文章にせよ繪畫にせよ總て形式的技能的のものには必ず一定の模式が必要である、この「モデル」の暗示無き技能的活動は幾たび反覆せらるゝも何等の進境を見るものではない、綴方でも他の技能と何等異なることはない、即ち一定の「モデル」たる模範文によつて得たものを充分に同化し之を眞に自己の物としまして之を基礎として自己發表を爲したる場合に於て初て進歩と云ふことが認めらるるのである、無論創造的要素も重んじなければならぬが、それが模式的形式的要素と結合して初て完全な發表と成るのである、而して眞の自由製作も亦初てそこに認めらるゝのである、然るに、現今の所謂自由製作とは多くは放任の製作で有つて兒童の綴れる處の文章について果して兒童が何を根據として綴つたものであるか聊かも其の據る處を確かむることが出来ない、隨て一定の進路を取て發達進歩することができないのである、綴り方教授が頻りに困難視せらるゝは既に久しき以前からのことであるが、其の主因は全く無定見なる放任の自由製作に在ると思ふ、されば先づ教師に依て一貫したる主義系統の下に授けられたる模範文を堅く兒童の腦底に据え付けそれを根柢として其の基礎の上に兒童の創造的自由を發揮せしめなければならぬ。模範文的基礎無き綴り方教授は全く空中樓閣に異ならないのである。或る論者の如きは兒童に妄に文を綴らしむるのは誤であると云ふ考へを持て居る、獨逸のハング氏の如き其の一人で寧ろ、小學校では綴方を全廢すべしなどと主張してゐる。即ち氏の根據

とする所は綴方は兒童に取つては重荷過ぎる鍛ひである、兒童が文章を綴り得ないのは當然である、兒童などに文章の作れるものではない、作れないと云ふのが眞の程度であると、——しかし、これは餘り過言であると思ふ。既に兒童が讀方に依て他人の文章を了得し得る以上は其の了得したる程度に應じてそれ相應の文の綴り得らるべきは自然の過程であると思ふ、されば模範文は實に自由製作の資本にして將來兒童が活社會に立つて必要なる文章を綴る上に於ては終生利子を施し呉るゝ處のものであると云つてよい、要するに綴方は教授上に於ける一つの難關であるが此の難關は一方極端なる教師の形式的干涉教授と他の一方極端なる無法則の自由製作との兩極端を除去することに依つて打ち破らるゝと思ふ。

〔書方教授に就て〕「書方は云ふ迄もなく純然たる技能科に屬す、故に之が教授は全然技能教授の法則に準據しなければならぬと同時に、兒童の習字法をして又確實に其の技術的法則に據らしめなければならぬ然らざれば其の習字は大部分徒勞に屬して了ふのである。姿勢、勢筆、運筆等に關する基本的形式は之を正確に守らしむるは勿論手本に就いて習字せしむるにも唯漫りに反覆すると云ふでなく一々文字の結構、筆法、筆勢等の技術的要素の存する處を兒童等をして漸次自ら發見する様に導き而して兒童等が自ら發見したる所は更に如何せば之を自己の筆に依つて顯現し得るかを工夫しつゝ練習

モンテ
ッソリ
の女子
方法

せしむることが肝要である、習字は必ず此の技術的要素の自覚と練習の努力とが結合して初て進境に入る。尤も極て初學年の兒童即ち習字の初程に於ける教授の方法に關しては實地教授の任に當るものゝ色々考案工夫すべきことが少くはないと思ふ、今ケルシエンシュタイナー氏が書き方に關して述べて居る處を見るに、氏は先づ習字の豫備的練習としてモンテッソリー女史の方法を紹介して居る、即ち女史の方法は『習字上に於ける幾何學的形式的適用』とも云ふべくそれは兒童をして初から困難な文字を習はせて却て頭や手の混亂を來さしむる様のことを爲さないで、先づ最初は文字の大體の輪廓を圖畫的に引かしむるのである。之に依て兎に角一定の制限ある紙の上に注意して種々の形を書くことと云ふことが習練される、而して自分の手が書寫的に働く様に手の運動を支配することが出来る様になると、第二次の階段として市督學官シュミット氏の考案に成れる習字板を適用することを更にケ氏は紹介して居る、その習字板と云ふのは模範的の文字の下地書をした板が箆込んである平たい箱形のもので、先づ教師がそれに依て極く徐々と且つ種々なる手の運動を兒童に示しつゝ其の習字板の上に範書をして見せる、さうして兒童等をして文字の書方を充分に感得せしむるのである、然る後に兒童等は各自野の無い紙か又は石板の上に可成的大きく模寫するのである、而して又其の模寫したる文字の上を指を以てたどる、幾回も

シュミ
ット氏
の習字
板

幾回もたどつて遂には指が走つてたどらるゝ様になる迄遣らす、更に然る後に塗板や石板上に練習せしめ而も、読み且つ書くといふことが常に相提携して行かねばならぬと云つて居る、——尤もケ氏はモンテッソリー女史の幾何學的方法についても又シュミット氏の習字板についても極めて簡単な説明しかして居ないので具體的に確と示すことは出来ないが大抵想像することが出来ると思ふ、故に之等を參考して更に多少の考案を加へ我邦に於ける習字教授に應用したならば至極有效であらうと思はれる。

〔三〕 算 術 科

算術と
學習生
産法

〔算術と學習生産法〕—算術は日常の計算に習熟せしむるといふ點より見る時は、則、數術にして一種の技術的要素を包含し、又日常生活に必須なる智識を收得せしむると云ふ點からは、則、數知にして智識學科に屬し、更に又思考を正確ならしむると云ふ點から見れば數理にして理論の學となるのである。故に數術、數知、數理、の三陶冶は算術教授の要務にして其の何れをも偏傾偏重すべからざるものであるが、之を勤勞教育の立場より考ふる時は算術は總て純然たる精神的勤勞の學科に屬すと爲すことが出来るのである、故にケルシエンシュタイナー氏も算術科の教授に關しては宜しく學習生産

の原則を遂行せよと云つて居る。尤も氏は各種の手工殊に木工の作業の場合に於ても寸法を量つたり大小を比較したりして計算をなさしむると云ふ風に算術を斯の種の作業と結合すると云ふ意味に於ても勤勞の原則を導入せんとして居るのであるが、これ等の方法も算術科をして眞に實際的に適切なるものとなさしむる上に於て固より吾人の探るべき方法であると思ふのであるが、茲には算術そのもの本質的關係よりして算術教授の本體をして精神的作業たらしめ飽迄學習生産の原則に依り兒童をして自ら算法、數理を發見し創造せしめつゝ教授を進行せしむるの方法を取りたいと思ふのである、斯く云はゞさなきだに困難視されて居る算術科に於て算法も數理も悉く兒童をして自ら發見し創造せしむるなど云ふが如きは殆ど無謀の企てに非ずやと論難する人もあらんが、余は決して其の然らざるを確信するもので、余は寧ろ從來の教授法に於て算術科が比較的兒童に難澁とされし眞因は此の自力的學習生産の原則を充分に徹底せしめなかつた處に在ると思ふ、元來算術程合理的、秩序的、系統的のものはない、故に一を知つて二を知り二より三に進み四に進むと云ふの類は算術に於て初て最も完全に行はるることである、隨て算術科ほど階段的に啓發的に自力的に學習の歩を進めらるゝ學科は他にないと思ふ、であるから算術科は大に振作的の性質に富み其の實兒童等は大いに歡び迎へて居る處の學科である、然るに現今算術は學ぶにも教ふるにも最も困難なりと目せられ他學科に比し比較的多く

の努力の拂はれあるに拘らず其の結果の十分に學らざるは全く這般の根本原則を誤れるが爲である。現今の算術教授は全く兒童に算術を興へんとして居る、而して自ら得させやうとして居ない、算術の眞の理解は徹頭徹尾兒童各自をして自己の經驗と思考によつて、産み出さしめ、自ら發見し、自ら練習し發表せしめなければならぬ。若し兒童にして此の自力的學習に應じ能はざる者あらば、それは確に未だ其の學習を爲すの程度に到達し居らざるもので有つて、此の不完全程度の兒童に向つて強て其の算術を授けんことは絶対に不都合と云はなければならぬ。故に教材は宜しく各兒童の程度に依つて高下増減し反覆練習を勉め、一步一階毎に基礎を固めつゝ進行せしめ、教師の努力の要點は兒童の自力的學習を輔導するに在るのみである、今左に算術科に於ける兒童自學の要領を略説しやうと思ふ。

〔數觀念の成立に關する直感物の取扱〕—抑も數觀念の心理的萌芽を啓發助長して以て明確なる觀念の成立を企することは算術初步教授に於ける原始的根本問題にして、隨つて其の研究も夙に多く爲されて居るのであるが、それが實際上に於て最も多く行はれて居るのは計數器とか數圖とか其他の種々の實物算が是である、然るに是等如何なる直觀物を以てするも、從來の如くそれが教師その人の用具と成つて行はるゝに於ては到底眞の直感教授は出来るものではない、必ずや各兒童をして個々に各其の指、手、目、耳等の感覺器に訴へて直接に之を取扱はしむるに非らざれば眞に自ら數の觀念及びその

實感を把握することは出来ないのである、斯くしてそこに數と云ふものが生み出さるゝのである、故に如何なる方便物を以てするも、又、如何なる方法に依つてするも教師の根本の考へを兒童の『數の自己生産』と云ふことに置かなければ算術初歩教授の眞髓を得ることは出来ないのである。

は法又
の法見

〔算法又は法則の發見〕—數觀念の成立に付き兒童をして自ら數そのものを生み出さしむるの方法を採りたると同様、算法又は法則に關しても兒童をしてその學習勤勞に依つて自ら産出發見せしめなければならぬ、算術教授はどこ迄も此の自己生産自己發見を本體として進行するに非ざれば其の實績を擧ぐることは出来ないのである、然れども算數の形式は一面より考ふる時は亦一種の約法的社會的公式に屬すべき點もあるを以てそれに對しては適當なる機會に於て適當なる指導を加ふことの必要なるは云ふ迄もないことである。

〔算術教授の實際化〕—近時獨逸の教育界に於て算術教授上に於ける簡略主義を主張して居るものがある、例へばピユットナー、チルヒ、ストイア、ワイツ氏等の如きで有つて簡畧主義とは實際生活を標準とせる算術教材の低減說で就中ピユットナー氏の云ふ處を聽けば—「若し吾々が算術科の材料の範圍を最少限に止め其の少き材料を多方的に練習して兒童がそれを本當に理解し、それからして眞正の陶冶を受け又それを離るべからざる持物として、世に出づる様になつたならば初て算術科は有益な

るべし云々」と、氏の説は要するに算術教授をして大に實際的實用的ならしむべしと云ふ主張であると思ふ。兎角算術は形式に流れ實際に遠ざかり勝ちである故に吾人は材料の輕重を考へ迂遠なる方法を避け算術教授の眞價を發揮することを努めなければならぬと思ふ、就中國民普通教育に於ける算術科は一層實際的でなければならぬ。故に其の實質的内容が地方的郷土的基礎の上に採らるべきは勿論、形式的陶冶の上より見ても特に計算の迅速且つ確實を以て實際の間に合ふことを企てねばならぬ、最近獨逸に於て算術教授實際化の一端として市民算とか工場算とか云ふ様なものを用ひられて居るが、斯く算術教材の單元を各種商工業の一つの場面や或る期間に採るとか或は農業算術として收穫計算や或種園藝の經營計算を爲さしむるとか、其他或は分業の利益に依る計算や物價高低の理法に依る計算とか地代と農作品の價格の關係とか凡らゆる實際生活に即して教材を編成して行くことは算術教授を實際的ならしむる上に最も緊要なことであると思ふ、唯實際生活そのものは算術教授そのものゝ系統とは沒交渉に生起するものであるから、教材を採取するに兒童生活を中心として近きより遠きに及ぼし、又案排するに算術的系統を以てする様に考案することが必要であると思ふ、斯くして初て實質的にも形式的にも生きた算術と成り勤勞教育の趣旨にも益々合致することゝ思ふのである。

〔四〕 地理科

地理的
基礎觀

〔地理的基礎觀念〕—地理教授法の劈頭に於て先づ説かなければならぬことは地理的基礎觀念の獲得と云ふことである。此のことは從來決して見遁がされて居つた問題と云ふ譯ではない、隨て何も新奇な問題ではない、然れども理論と實際とは可なりの距離を以て隔てられて居ることがある、現今行はれて居る處の地理教授の如き果して眞の基礎觀念の獲得が出来て居るか否か、頗る疑ひ無き能はぬのである。されば固より茲には單に教授學上の形式的項目として申譯的に基礎觀念の必要を論述せんとするものでない、大に其の實を擧ぐるの方法を講じたいと思ふ、何となれば勤勞教育の根本主義と爲す學習生産の原則を本科に貫徹せんとするには一層此の基礎觀念の附與と云ふことが緊要缺く可からざるものであるからである、元來兒童にしても大人にしても世界漫遊者又は特殊の旅行家に非ざる限り地理上に於ける直觀界は極て狹隘なるものである、故に他の大部分は比較的極て小部分なる實有觀念を基礎として單位として想像的推究的旅行を爲すの外は途はないのである。茲に於て兒童をして將來教授上に於ける自力的想像的旅行の資本なるものは之を唯一の郷土的基礎觀念の中に需めしめなければならぬのである、此の意味に於て吾人の地理教授法が基礎觀念の獲得に向つて特別の努力を吝ま

ざる所以である。

而して地理的基礎觀念を獲得せしむるの途は他なし、兒童を率ゐて其の足跡の及ぶ限り其の事情の容す限りに於て郷土の地理を實査せしめ、凡らゆる基本觀念を體得せしむるに在るのである。余は今茲に基礎觀念の項目の總てを列記するの繁を避けたいと思ふのであるが要するに其の大體の範圍は(A)自然地理的基礎觀念例へば山、川、山脈、河系、山と谷及平野と川との關係、海及び海岸、又は港灣の觀念、島嶼及び半島、岬、地峽、海峽、等の如き或は氣候風土及び動植物との關係等の如き(B)人文地理的基礎觀念例へば都邑及其の地方的經濟的關係物産の集散に關する有様、道路、鐵道、電信、電話等(C)自然地理と人文地理との關係例へば地質地理と産物や生業などとの關係、海岸線と人文との關係の如き—凡そ其の主なる範圍に屬する基礎的觀念は缺漏なく完全なる收得を企らなければならぬ之が爲には獨逸などの郷土誌ヘイマートクンデは餘程系統的に具案的に行はれて居る様であるが、我國に於ては甚だしく徹底を缺いて居ると思ふ、されば我國に於ては郷土教授の系統及び其の方法を今少しく精細に攻究し、且つ之が實施に當つては郷土をどこ迄も兒童等の天地として自發的に自力的に實學せしめ、而して兒童をして表の作製や地圖描寫等の各種の學習作業に依つて益々明確なる基礎觀念を得しめ、斯くて其の基礎觀念を根柢として地理學習の行程に上らしむる様にしなければならぬ、今左に其の主な

讀圖法

る要點を列舉し傍ら指導の方法をも攻究したいと思ふ。

(A) 讀圖法 地理科自學の要諦は正確に地圖を讀むと云ふことにある。

近來此の點に着眼せられたる教授上の意見又は實際を見聞すること尠からずと雖、矢張其の大部分は如何にして之を教え與へんとするか攻究に屬し、兒童をして自ら地圖を讀破せしめんとする學習訓練が行はれて居ない、そこに現今地理教授の根本誤謬が存して居ると思ふ、されば地圖は外他より附與すべきものに非らずして兒童をして自ら地圖を産み出さしむることを爲さねばならぬ、之が實際上の順序方法の如きは固より實地教授者の考案と經驗とに依るべけれども、要するに初めは兒童身邊の簡單なる物例へば教室圖の作製等より始め漸次之を階段的に擴張し校地圖更に小高き地點より望見したる鳥瞰圖或は郷土の小模型を作製せしめ遂に進んで平面描出地圖に至ることが出来る、斯くて兒童にして果して眞に地圖を理解し之を讀み得るの能力を得ば凡らゆる地理の學習は之を唯一の基礎として進むことが出来る、勿論諸多の參考圖書、標本等も必要なるには相違ないが、是等は總て地圖を中心として補助手段と爲すに過ぎない、故に兒童が自ら面前に開披したる地圖を見ること宛も飛行機上より其の地方の實地を瞰下するが如くならなければならぬ尙云へば地圖に依て正しき想像的旅行が出来なければならぬ、則其の地勢はどう云ふ風であるとか。彼所の山の高さ此處の川の長さは凡そど

の位ならんとか、氣候は斯くある可し、風土は斯くあらん人民の生業産業は如何隨て此の都會殷盛の程度も斯くあるべしなど想像と推理は地圖に依て或程度迄は的中して行かなければならぬ、然れども兒童の想像や推理は固より必ずしも其の總てが的確なることは出来ない、故に諸多の參考書其他の補助物に依て自ら訂正せしめ又は教師に依て適當に補足、訂正せらるゝことの必要なるは今更論する迄もなき事である。

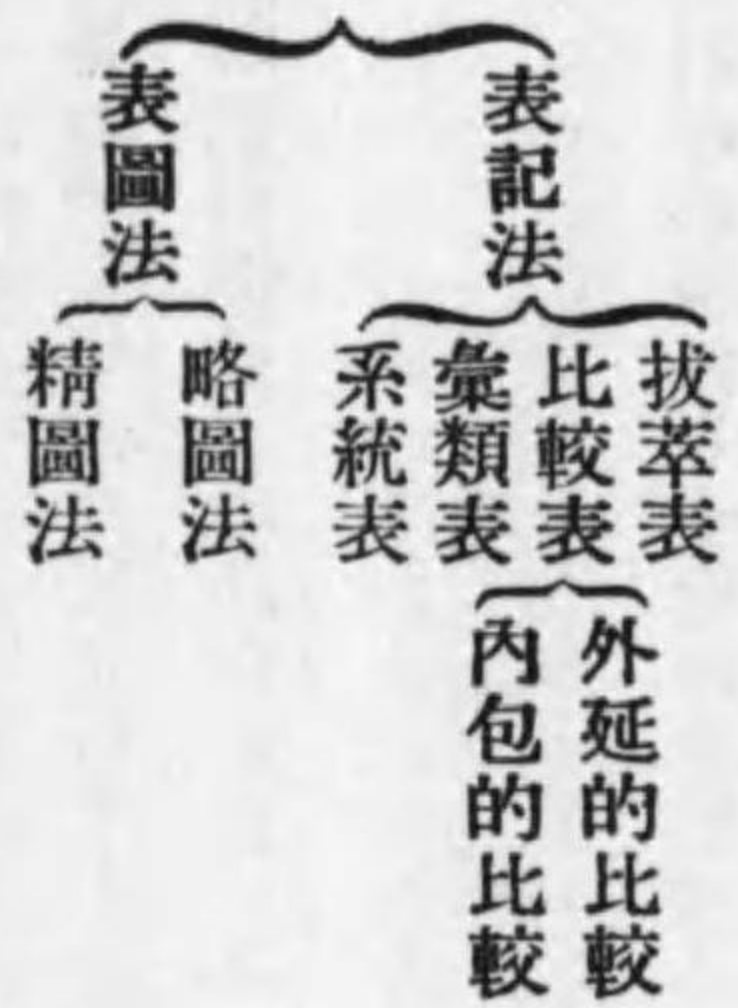
地理的
原則的
發見

(B) 地理的原則の發見 地理科に於ける自學の第二の要點は地理的原則の發見と云ふことである。即ち(一)地理科は地球表面の事物又は諸現象を具體的に了得すると共に(二)其の間に於ける原因結果の諸關係を考究して一般的原則を發見しなければならぬ、例へば、高山の疊重は必ず大河を生むとか、或は大平原は其の中心地たる大都會を形づくるとか、或は海洋は氣候を緩和するものなりとか、或は文明は海岸線の屈曲に比例するとか、或は特殊の風土は特殊の生業を作るとか、其他緯度と氣候との關係及其の變化條件の如き或は氣候各帯に於ける動植物の分布、及其の特色等の如き總て是等は兒童の自學の結果學習生産物として産み出されて來なければならぬ、又教師は適當に之を指導して大に其の學習生産を助成する方法を講じなければならぬのである。

(C) 整理 兒童は則、自力的學習に依つて地理上に關する諸多の精神的生産物を得たのであるが、之

整理

等は兒童の所謂精神的財産であつて既にそれが財産たる以上は宜しく之を蓄積して財産保存の方法を講じなければならぬ之れ整理作業の必要なる所以にして而もその財産たるや飽迄兒童自身の財産にして他人の容喙を許すべからざるもの、隨て其の整理作業が兒童自身に依て遂げらるべきは當然の事と云はなければならぬ、之れ又地理學習上に於ける自學の一要点とも爲すことが出來ると思ふ。然るに整理にも其の法諸多あり今左に之を表示せんに



今表につき一々詳説するの繁を避けたいと思ふのであるが、之等各種の整理法は夫々其の性質を異にして隨て適用の場合も自ら異なるのであるから兼て適當に指導して其の方法及應用の範圍等を了得せしむることは極て肝要とする處である。

發表

(D)發表＝整理は發表の準備又は既に發表の一部と見るも差支はないのであるが、更に諸多の方法に

依て發表せしむることが亦必要である。今、地理科に於ける發表法につき簡單に所見を述べんに、先づ地理科に於ては發表の場合に於ても地圖を離れて他に方法はない、故に兒童をして巧みに地圖を利用する方法を修練せしむることが肝要である、而して或は想像的旅行を試みしむるとか、或は一定の條件を與へて假設的旅行案を作成せしむるとか、或は又進んで地理的國策を調査立案せしむるとか而して又其等の成案に就き兒童等をして彼是比較對照して討究せしめば陶冶の效も一層大なるものがあらうと思ふ。

〔五〕 歴史科

地理と歴史との相關

地理的事項が専ら空間の中に生滅するに反し、歴史的事項は専ら時間の中に流轉するものであると雖、元來地理と歴史とは相關のものにして隨つて其の教授上の原則も大體同一の範疇の中に當てざるべきものであると思ふ、故に基礎觀念の收得や一般的原则の發見の如きも地理的であると歴史的なるとに於て其の内容を異にするのみで學習生産の法則を適用することに於て聊かも異なる處はない、其他(三)整理(四)發表等の事に至ても殆ど同様である、故に之等に關し歴史科に於て更めて反覆の要はないと思ふ、されば唯二三の特殊問題につき所見を述ぶるに止めたいと思ふ。

時代観

(A) 時代観念—歴史教授上時代観念の最も緊要なることは今更贅言するの要はない、時代観念は實に歴史研究の中心を貫通す可き基本観念である、故に兒童の腦中に確實なる時代観念を据付くると云ふことは歴史教授に於て最も重要なことゝ爲さねばならぬ、然るに拘らず、現時の歴史教授に於て果して能くそれが成し遂げられて居るか否かと云ふことは頗る疑なき能はぬのである。吾人の觀察に依れば此の場合に於ても亦今の教授法は矢張兒童に對して時代観念なるものを與へんとして居る、處が如何に教師が之に向つて努力するも如斯ものが遂に與ふべからざるものなることは考一考すれば明かなることである、矢張時代観念はどこ迄も兒童をしてそれ自身に心の中に産み出さしむるに非ざれば到底其の眞觀念を得ることは出來ないと思ふ。現に時代観念附與の爲めに多く用ひられて居る彼の年代圖の如き彼は色彩りせる又は數箇の繪畫を物せる數尺の紙片に過ぎない、此の數尺の卷紙様のものを以て二千五百有餘年の時代観念を養はんとす、抑も亦殆いかなである、論者或はそれは直觀の方便物なりと云はん、固より然り然れども若し之を直觀の方便物とせばそれは正しく所謂『紙上の直觀』で有つてそれに依つて時代なるものゝ眞觀念が得らるゝや否は益々疑ひ無き能はぬのである、斯くは云ふものから吾人は其の實必ずしも強ひて年代圖を排斥せんとするものではない、尙又諸多の方便物に對しても然りである、然れども使用の精神に於て大なる逕庭がある、吾人は年代圖を以て時代観念を與

時間の推究

へんとするに非らず、之を用ふるは兒童をして時代観念を彼れ自身に産み出させんとする單なる補助に過ぎないのである。斯く云ふのみにては言甚だ抽象に失する嫌ひあるを以て、今少しく具體的に方法を述べて見たいと思ふ。(1) 時間の推究、—先づ時代観念の内部的構成には時間の推究と云ふことが必要である、時間の推究とはどんな事をするのであるかと云ふに、歴史的の遺物、例へば古器物或は古書畫等の實物を示して、彼是これは凡そ幾何年間を經過したるものなるかといふことを推究せしむるのである、或は又記念碑とか神社佛閣等の建物に依り經過年月の既に判明せるものに就き反證的に經驗せしむることも必要であると思ふ。斯くて經驗と練習とを積みつゝ歴史的の時間を推究的に計算なさしむるのである、然れども茲に特に説明して置きたいと思ふのは、時間の計算と云つても何も時間に關する算數上の取扱を主とする譯ではない、本領は歴史的に經過されたる時間そのものを實感さすると云ふことに在る、併しながら時間は元來極て抽象的のもので變化流轉と云ふことの外何等の具體的性質をも有しないものであるから歴史的時間の實感を與ふるにつきては、能く此の時間の本質を考へて餘程注意深き指導を以てしなければ能く其の目的を達することは出來ないと思ふ。然れども兒童にして時間の本質たる變化流轉と云ふ處に眞に着眼するに至らば既に其の實は得られたものと云つてよいと思ふ、要は唯此の一點に在るのである、故に古器物や古書畫乃至金石碑や建築物等につきて

史實と
時代観

も勉めて歲月の流れに伴ふ自然的磨滅舊變老朽、腐蝕の跡等に着眼せしむることが肝要である、斯くて一旦眞に其の歴史的時間なるものゝ實感を得ば其の實感は或は十年間の實感でも或は五十年、百年何れでもよい、兒童はこゝに得たる其の時間的尺度を以て幾千年の歴史の流れに對して其の單位を當て敍めて進むことが出来るのである。(2) 史實と時代觀念—前次述ぶる處の歴史的時間的尺度は時代觀念の構成上緊要缺く可からざるものなりと雖、時間の計算は未だ以て時代觀念の構成を意味して居るものではない、時代觀念は時代そのものに依つて作らなければならぬ、然るに茲に教授上の實際問題がある、それは時代觀念を先きにして史實が後に與へらるべきか。又は反對に史實を先にして時代觀念の構成を後にすべきか、別言すれば形式を先にして内容を後にするか、内容を先きにして形式を後にするかと云ふことである、現今通有の教授法は前者即、時代の形式を先きに與へて史實の内容を以て後に注がんとして居る、是果して理論上將又實際上當を得て居る方法であるか大に疑問とする處である。余は全く反對の方法を採らんとするものである、勿論個々の史實は時代と關聯して初て理解せらるべきものである、併しながら各時代に於ける個々の史實を理會する爲に必要な時代的背景即ち當時の狀勢を知ると云ふことゝ時代觀念なるものとは全く別物であると思ふ。余は時代觀念なるものは餘程抽象的のもので有つて即ち其の時代の内容と成つて居る諸多の史實を收得したる後に於て之等

個々の史實より歸納抽象されたる一種の時代的普遍觀念そのものが時代觀念であると思ふ、故に例へば徳川時代ならば徳川時代に於ける數多の史實を研究し了得したる後に於て徳川時代の特質たる共通普遍の觀念の得られたるものが徳川時代といふ時代觀念そのものであると思ふ。故に奈良時代とか、王朝時代とか、鎌倉時代とか、室町時代とか或は元祿時代とか云ふ個々の時代觀念は兒童をして夫々當時の史實を基礎として自ら心の中に産み出さしめなければならぬものであると思ふ。若し然らずして與へられたる時代觀念に史實を以て注ぎ込まんとすることは既に其の時代觀念が一種の借物であることを示し、時代觀念と史實とが密接不離の關係尙適切に云へば一致化合すると云ふことが出来ないのである、これ從來歴史教授法の一大缺點で有ると思ふのである、故に余は此處にも學習生産の原則を導入し、兒童をして自己の收得したる觀念、即ち、史實を材料として自ら時代觀念を構成せしめたいと思ふ。

(B) 文明史的要素の發揮—舊風の歴史教授が主として政治史、戰爭史、又は善行美談に關する物語を専らとしたのに對し、相當に文明史的要素を重んぜよと云ふのは近時の歴史教授上に於ける一要求で有つて、就中亦其の近世史に重きを置けと云ふことは更に最近一般の傾向であると云つてもよい、然れども文明史的の要素を特に重んじ之を理會させると云ふことは歴史の學習中に於ても最も高尚なる

文明史的
要素の
發揮

智識に屬するのであるから、之を未だ幼少なる兒童に望むは稍困難事たるを免れない、故に兒童の理會し得る程度に於て之を施し且つ勉めて具體的直觀的材料を提供し、例へば各種の美術工藝品につき各時代の繪畫又は標本を併列して發達の模様を通覽に供し、或は交通機關の變遷圖、或は武器とか衣服とかに關する特殊沿革圖を示し傍ら注意すべき要點を指示しつゝ適當に導き以て直觀的に其の發達進化の跡を自ら了得せしむる様にせば必ずしも甚だしき困難の事でもあるまいと思ふ。斯くて諸般の事物に關し文化進展の状態を知らしむるにつき我邦の歴史教授上特に最も注意すべきは、我國建國の體制たる世界特有の國體的精神が常に我國の文化の中心として貫通せることを了得せしむることである、是歴史科なるものが諸教科中最も多く國民教科的特殊性を有する所以であつて隨て亦國民教育上最も重要せらるゝ所以である、而も此の場合に於ても亦從來の教授法の如く之を説き示さんとするに非ずして兒童をして歴史學習の中に呼吸しつゝ日本特有の本原的文明的要素を心身の組織中に同化せしめ更に之を自家の産み出したる一つの系統と成して發揮する様にしなければならぬと思ふ。

感情的
要素の
發揮

(C) 感情的要素の發揮 國民教育上に於ける歴史科に於ては冷靜なる理論的頭腦を働かすと云ふことよりも寧ろ大に熱誠なる感情を發揮すると云ふことを以て主とし、隨て歴史教授上特に想像力を利用し史實の真相を描き出すに最も力を致す可きは云ふ迄もないことである、然れども余の見る處に依れば從來に於ける其の描寫の方法は主として教師の講演教師の活動に依てのみ發揮され兒童等は唯傍聽傍觀の消極的態度を以て之に臨んで居るのである。余は全く此の態度を一轉して大に積極的に兒童等それ自身をして感情發表の方法を講じさせたいと思ふのである、特に古來人口に膾炙して國民道德の元氣又は燈明と成つて居る様な善行美談に就きては兒童等をして眞に自ら歴史の舞臺上の人たらしめ氣湧き魂飛ぶの概を以て發表せしめたいと思ふ、論者或は斯くの如きは誰として敢て反對する處に非ずと雖、果して兒童に向つて需め得らるゝことなるか、寧ろ覺束なき計畫にあらずやと云ふものあらん、然れども、物皆經驗に在り、未だ之を試みずして能はずと云ふは甚だしき早計と云はなければならぬ、指導の方法に依ては彼の幼稚なる童子にてすら極めて巧みなる藝術的表情の演技を表現し得て居るに非ずや、況んや教授上或程度の表情的發表を爲さしむる位の事に於てをや、決して困難の事ではないと思ふ、勿論斯かる發表には相應の準備を要すべきを以て適當なる材料例へば神功皇后三韓征伐とか、清麿の誠忠とか、楠公父子の訣別とか、赤穂義士の忠節とか云ふ様な事項に對しては兼て特に其の内容につき又發表の方法及其の方便物等につき充分の準備を爲さしめて置いて一種の史談發表會様の計畫の下に、各兒童をして自ら有する處のものを發表せしめ且つ漸次練習の效を積む様にしたならば兒童等も非常の興味を以て充分に其の力を揮ふ様になるであらうと思ふ。

歴史的
批判力

(D) 歴史的批判力 前次述ぶる如く歴史教授に於ては大に其の感情陶冶を重んじなければならぬが亦一面に於ては屢々冷靜なる態度を以て、歴史上の事實の連系、推移、治亂興亡、成敗の跡に思を致さしめて、其の原因結果の關係を推究せしめ、或は又譬へば井伊直弼とか西郷南州とかの人物又は其の功過を評論せしむるとか、或は又楠公湊川決戦とか重盛の苦衷等につき兒童をして自己を史實の中に投入せしめて自ら處理畫策の工夫を回らさしめ、自己の考へが果して史實と一致せるや否等を糺さしむる等批判的態度を以て史實を取扱はしめ以て歴史的批判力、即、歴史眼を養ふと云ふことは又正に歴史教授の一生命であつて、兒童は之に依て常に古人の偉業を追慕し過去を尊重すると共に將來の理想を建設するの燈明と爲し、先人の經營劃策に伴ふ苦心焦慮の一端を察知すると共に自ら處決企劃の資ともなすことが出来ると思ふ。

歴史教授
的作業
的方面

(E) 歴史教授の作業的方面 以上各項説く處に依て吾人の歴史教授が常に精神的生産の原則を以て一貫して居ることが知らるゝのである、是則ち一種の精神作業で有つて歴史教授の作業的方面の主なるものは全く此處に存して居るので最早之を改めて一項目の下に縷説す可き程のものはないのであるが唯一言して置きたいと思ふは、特に歴史教授上の作業的方面として、歴史地圖を畫かせたり、年表を作らせたり、系譜を書かせたりするのに、多くは臨本的移寫の方法を以てされてゐることであるが、

これも余は是非兒童をして自ら作り出さしむるの方法を取りたいと思ふのである、勿論兒童が自ら作出したるものは屢々不完全たるを免れない、故に教科書附録の歴史地圖とか、年代表等を後に至て繙かしめ自ら對照せしめて自作の地圖や年表に對し自己訂正を爲さしむる様にしたらよいと思ふ。是又歴史教授上に於ける自學的作業の一端にして、其の陶冶的効力も一層確實なるものが有るであらうと思ふ。

[六] 理科

創造的
學習

〔創造的學習と理科〕 創造シヤッフエンククラフト力の陶冶といふことは勤勞教育に於ける一主要點にして曩に開發教授法を説き又活動主義を鼓吹せし所以のものも全く兒童の創造的活動を發揮せんとするに外ならぬのであつた、故に吾人の教授法は總て或意味に於て創造的教授法と稱するも敢て差支ないのである。併しながら特に之を理科教授に於て力説する所以は創造又は發見と云ふことは理科教授の生命にして之れ無ければ理科教授の目的は殆ど没却されて了ふからである。

さて、創造的理科教授法、別稱して發見的教授法と云ふも差支へはない、更に又之を實驗本位の教授法と云つてもよい。抑も理科教授法は、其の初めは個々の自然物、自然現象につき全く記載的な分

類的な暗記のみに訴へて能事了れりとされて居つた。然るに前世紀の末頃より漸く革新の曙光現はれ就中ユンゲ氏が生活共存體を採つて理科教授の本據と爲すの主義を確立したる事は實に理科教授法に對し一新紀元を劃したものと云つてもよい、又殆ど時を同うして英國に於てもアームストロング氏やビューゴールドン氏等に依つて理科教授に關し發見的創造的の教授法が唱導せられ更に其後理科教授をして益々實質的並に形式的陶冶上有力なる教材たらしむることに就き獨逸にてはバイエル氏英國にてはスコット氏などの研究が發表せられたのであるが併し之を現今教授の實際上に就いて見るに、果して能く之等の主義研究が教授上に實現されて居るか否か、頗る疑ひ無き能はぬのである。成程今の理科教授に於ては最早舊風の乾燥無味なる記載的形式的方法是其の跡を絶つに至つた、隨つて今は餘程啓發的に、又實驗的に行はれて漸く其の教授の面目を改め、又一種の趣味を帯びて來る様に成つた事は確なる事實である、併しながら其の實驗たるや實は教師の手に依つて爲し示さるゝ實驗で有つて決して兒童が自ら爲す處の實驗ではない、啓發的のことも全く教師の働きに待つ他動的のもので有つて、決して自發的のものでない、若し夫れ創造とか發見とか云ふ分子を見出すことを得ば、それは確かに教師の創作、發見で有つて何も兒童の活動ではないのである。故に吾人は實際上未だ理科教授の現狀に對して聊かも満足することは出來ないのである、されば吾人は此處にも吾々一貫の主義たる學習

生産の法則を適用し所謂創造的學習の方法を大いに助長し以て理科教授革新の實を擧げたいと思ふのである。

さて單純に創造的と云へば何か兒童をして先人未發の學理や物件を發明したり發見させたりする事に様に聽へ、之を未だ幼少なる兒童に敢てせしむることは木に縁つて魚を求めんとするものゝ如く解せらるゝやも圖られぬのであるが、實は然らず、所謂創造的發見的とは既に先人が自然科學上に於て發明發見して最早系統的組織的に成つて居る理科の内容を、斯く既に成就されて居る其の儘の形に於て收得せしむるで無くて、兒童をして先人の爲し來つた經驗を出來る丈け再び繰り返して之を自ら發見し發明し構成せしめ様とするのである。故に其の發見、或は創作たるや社會的には何等の發見でも創造でも無いのであるが、兒童の立場より見て心理的にはそれが發見であり創作であるのである。要するに從來の教師本位の注入教授を一掃して、兒童をして其の自ら觀察する處に基き、自ら實驗する處のものを基礎として自力的創造的に活動せしめ様とするのである。

〔實驗と作業〕—創造的學習に於て其の基礎と成るべきものは實に實驗と作業とである、則、兒童は自ら採集する處の實物につき或は自ら裝置する處の方法に依つて實驗し、之に依つて以て自ら興味を喚起し研究心を誘發し且つ其の研究を成し遂げて行くのである。勿論理科と云つても自然物に關する

實驗と
作業

もの、即、博物教授の方と自然現象に關する即、理化教授の方とは自ら其の研究の要點と方法とに異なる處がなければならぬ、先づ(博物教授)に於て兒童の學習活動の主なるものに付き細説せんに

(a)採集—先づ博物研究上に於て、其の研究材料たるべき標本採集と云ふことは一つの主要なる活動である、採集家でない博物學者と云ふものは決して尊重するに足らない如く、兒童をして眞に博物に興味を持たしめん爲には宜しく採集を獎勵しなければならぬ、而して其の採集材料に依つて兒童各自が各々其の研究を遂ぐるは勿論更に又其の採集標本を兒童自身の攻究したる方法に依つて系統的に排列整理し、或はそれを個人的、又、勤勞團體的に各學級又は各學年に於て教室の一部又は特種の場合に整頓排列せしむる等のことに依つて一層その教育的價値を發揮せしむることが出來ると思ふのである。

(b)生態學的實驗—ユング氏の生活共存體の主義の要點とする處は生態學的研究を鼓吹せんとする處に在るのである、故に生態學的教授は理科教授法改革の一つの精神であると云つても宜い、即ち生態學的研究とは、例へば植物や動物の個體と環境との關係及び個體に及ぼす外界の影響等を研究するものにして、兒童をして種々なる生態學的現象を観察發見せしめ、亦之を實驗的に研究せしむる爲に或は豆の發芽試験をさせて見たり、或はある種の植物の實驗栽培をさせたり、又動物につきて

は少許の蠶などを飼育して其の孵卵より成蟲に至る變態の有様を實驗せしめ、其他籠鳥の飼養等を爲さしむるは極めて興味あることにして、縦ひ其の實驗は廣く各種のものに及ばなくても、それが陶冶の效を奏することは極めて著大なるものであると思ふ。

(c)解剖的實驗—解剖的實驗とは生物の内部的構造及び其狀態を分解的に研究するのを云ふのである、故に兒童に出來得べくば各自に一個の擴大鏡と一本のナイフとを所持せしめて解剖的に研究することを奨め時に或は一個の顯微鏡を提供して彼等の使用に委する等のことをしたならば兒童等は益々興味の奥所に向て深究して止まないことであらうと思ふ。

(d)形態學的研究—形態學とは生物の外形的研究を爲すので有つて之に依て各部機關の進化的過程等を研究するのである、殊に實驗形態學の如きは輓近に於ける生物研究の一新方面とも云ふべく、元來如何なる自然物にも夫々固有の形態を有しないものはない殊に兒童が自然物を知識的食物として攝取する第一着の門口は全く視覺に依る外形的直觀に在れば其の研究法は最も一般的に適用することが出來るのである、或は種々なる形の葉を採集して葉形を彙類的に排列させて見たり、或は根、或は莖、等夫々比較研究の材料を蒐集し、又動物につきても種々なる鳥の嘴を集めて比較系統を排列したり或は擬態、假裝、保護色、警戒色や武器佩帶等總て之等を實物に訴へ而も兒童等が個人的に

又共同的に自ら採集し得たる郷土的材料に依つて研究すると云ふことは頗る興味あることで理科教授として最も生命に富んだ方法であると思ふ。

以上各種の實驗的研究法はそれに依て自然物に對する個々の現象を攻究すると共に自ら其の中に通有せらるゝ所の自然界の理法例へば生産の法則とか、調和の法則とか、適應生存の法則とか、或は分業、發達、構成、協同、節約の法則等を探究、發見、産出せしめなければならぬ、或は嚴密なる意味に於て之等のことを其の儘兒童教育の上に實施し様とするのは過當の要求であると云ふ批評があるかも知れないが、それは程度問題であつて適當なる程度に於て進めて行くことは決して不可能ではないと思ふ。それから特に注意すべきは兒童が自ら研究し自ら發見したりと稱するものが必ずしも正鵠を得たものであるか否かは猝かに判斷は出來ない、寧ろ多くの場合に於て不正確、不完全、不充分と見た方が適當であるかも知れない、されば、訂正、査定等の段階を踐むべきは勿論であるが、併し縦ひ兒童の研究が明に誤れる過程に在るとも一旦は必ず成案としてそれを成就せしむると云ふことが極めて肝要である、何となれば縦ひ今それが不完全であり、誤謬であるとすることも心理的には所謂創造の意義を其處に見出すことが出来るからである。それから自然現象、即、「理化教授」に關する學習であるが、理化教授は一層實驗的でなければならぬ、實驗なき理化教授には全然生命はないと云つてもよいと思ふ。

教授上の注意

理化教授と實驗

然るに此の實驗を實際教授上に實施するにつきては其の實驗は可成的之を兒童各自個別に行はしむることは最も望まじきことであるが、今日の程度に於ては設備其の他の關係上未だ充分に實施し難き點もあれば、豫て組織したる所謂學習團體を一團として共同研究的に爲さしめて苦しからぬことと思ふ。

ところが單に實驗と云つても何等の困難故障も無く易く出来るものではない、間には極めて簡單なる實驗もあるが、悉くがさうではない、況んや理化學に關する實驗は就中精巧複雑の器械を使用し或は數量正確を得なければならぬものも有つて一概に實施することは出來ない、故に大體之を左の各場合に分けることが出来ると思ふ。

- 1、兒童が自ら製作し自ら有する材料に依り自ら裝置して實驗する場合。
- 2、教師より提供されたる材料及裝置(器械)に依り其の使用法實驗法を自ら攻究して實驗する場合。

- 3、教師より實驗の材料、方法等を悉く授けられ且つ指導されつゝ實驗する場合。

以上は實驗の難易、種類等に依て各其の場合を異にして來るのであるが、何れにしても兒童の創造

的活動を以て根本とすべければ常に此の根本的立脚地を離れない様に留意し所謂實驗、注入の弊に陥らぬ様にすると云ふ事が肝要である、さればケルシエンシュタイナー氏も理科の教授は、手工及圖畫と決して離るべからざるものであることを頻りに説き同時に出來得べき文實驗用具、又は其の裝置等は兒童の手工的活動に依て而も可成的創作的に各自をして各々巧なる方法を工夫する様に奨勵して居るのである、又創造的、發見的活動の本然の特色として他人の經驗、傳説などに盲従するが如きことなく就中教科書の奴隸となるが如きを深く戒め其の使用の範圍を頗る制限し兒童が自ら觀察し自ら經驗し又實驗したる處を基礎とし、又其の結果は之を可成正確に繪畫又は圖解を以て記載せしむる様にしたいと思ふ。

[七] 手工科

〔勤勞教育と手工科〕—最早手工科の教育的價值等に関し贅説の必要はない、然れども勤勞教育と云ふ立脚地より見て、手工科なるものゝ位置を的確に論定して置くと云ふことは、本科教授の理論及實際上最も緊要なることと思ふ。既に記せし如くケルシエンシュタイナー氏は『原則としての勤勞教授』と『一教科としての勤勞教授』との關係を以て宛も小刀の身と刃との關係の如しと云つて居るのであ

勤勞教育に於ける手工科の位置

るが、斯の關係を以て推究する時は最も作業的性質に富める手工科の如きは則ち諸教科中、當にその精銳なる刃の部分に相當するものと認めて差支ないと思ふ、随つてケ氏の所論に於て常に手工科の重んぜられて居るのは全く之が爲めである。元來手工科を國民教育の組織中に編入するに二種の見地がある、則、職業的見地と教育的見地とが是である、前者は全く舊風の考へに屬し、近世の教育が著しく手工科を重用するに至りし要點がその教育的見地に在ることは説明する迄もないことである。曩に縷陳せし如く、ケルシエンシュタイナー氏は職業的陶冶を以て教育の第一任務として論じて居るのであるが、是は決して舊風の職業的見地より考へられたるが如き特殊の職業を與へんとするのでなく氏の眞意は職業的一般陶冶に在るのである、故に氏が特に手工科を尊重するからとて是に依つて或は木工或は左官或は鍛冶職等の如き職工を作らんとするのではない、然れども氏は社會に於ける如何なる職業にも手工の入らない職業は無いと云ふ見解を持つて居る、であるから手工的陶冶は全く職業に對する普遍陶冶であると云ふ考へである、随つて又學校に於ける各教科の學習に於ても手工的活動と云ふものが基礎と成らなければならぬ、則、智識の收得も思想の發表も共に此の手工的活動に依るを以て手工科は一般學習に對する基礎鍛鍊の教科であると考へるのである。要するに之に依て心身の作業能力を高むると云ふ處に主要點が有るのである。

〔生産的興味と創作力〕—既に述べし如く、手工科は全く教育的見地の上に立つて精神的陶冶に資するを以て其の主なる任務と爲すものであるが、併しながら手工科の對象物は主として有形的物質的の生産に屬するものなれば、隨つて其の學習活動が主として物質生産の法則に準據しなければならぬことを知らなければならぬ、只管教育的であるからと云つて何等技術上の法則にも依らず、經濟的生産の法則をも顧慮せず、唯無形の價値のみに偏するは却て教育的効果を不充分ならしむることゝなるのである。我邦に於ける手工科が失敗に陥りつゝある主因は多く是れに在ると斷言してよいと思ふ、譬へば技術上の方法として鋸を使用せねばならぬ處にも一本の小刀を以てし或は又錐を用ひなければならぬ處にも小刀の尖端を以てする等其の爲す處全く遊戯に屬し絶えて技術的陶冶を認むることがないのである。矢張用具の性質、目的、使用法等の技術的智識と修練とを與へつゝ眞の技術的發達を期して行くに非ざれば同時に眞の教育的價値を發揮して行くことも出来ないのである。又小學校に於ける手工製作が専ら教育的と云ふことを主眼とする考へよりして其の製作作業に要する勤務時間や、原料の代價其他の勞費と生産物の價格との關係等の如き經濟的關係が殆ど全く顧みられて居ないのである、如斯にては到底眞の生産的活動と認むることは出来ない、勿論教育的作業は金錢に見積るべき利害得失を以て悉くを律すべきもので無いことは明かであるが、手工とか、農業とか云ふ

如き技術的、物質的生産に屬する教科に於ては、それが技術的、物質的の成功の着々として遂げらるゝことに依て先づ兒童に生産的興味と云ふものを得ることが出来るのである、而して此の生産的興味なるものは實に兒童が現在に於ける種々なる活動及將來社會上に於ける職業的活動の生命原動力となるものにして、殊に手工科に於ける種々なる作業に於て兒童をして常に自ら工夫し考案するの習慣を養ひ、何物かを發見し、何物かを發明せんとするが如き活動を獎勵して以て大に創作力の涵養に努め、而して其の創作的活動に依て常に何物かを創造されて行くといふことは生産的興味を發揮する上に於て一層力有るものと成るのである。斯くて創作力と生産的興味とは互に相結合し又互に因となり果となりて手工科の教育的効果をして愈々高騰せしむるものである。故に手工を課するに從來の如く専らモデルや教師の示範に依頼して全然模倣的作業に終らしむることなく、夫々程度に應じて兒童に自ら工夫考案の餘地を與へ部分的に將又全體的に必ずや新奇の創作的要素を以て充たさるる様にしなければならぬ、而してそれ等の成績品は適當の時期に陳列を試みて品評的に彼是互に比較し審査する様にしたならば愈々獎勵其の効を奏し、益々創作的傾向を助長し且つ又生産的興味をも一層向上せしむることが出来るであらうと思ふ。

〔手工の實際的活用〕—總ての教科に於てその實際的應用と云ふことが重ぜられつゝある時に於て、

手工科が特にその實用的性質に富めるに拘らず、却て現今の小學校に於ける手工が概して實際生活と甚だしく隔絶せるの感あるは寔に奇怪と云はなければならぬ、是全く手工科の形式的教育的價值を重んずんとするの考へ其の度に過ぎ、手工は一個の教科として必ず教室内に於て豫定の細目通りに遣らねばならぬもの、如く、極て窮屈に考へられ、形式に囚はれて居るからであると思ふ。吾人は今少しく否、大に兒童の手工的活動を解放し學習上に應用すべきは勿論例へば學用品を製作せしめ或は簡單な實驗裝置を構造せしむるとか、或は時に遊戯道具を造らしむるとか、或は机とか教壇など校具の簡單なる修繕をさせたり、或は出來得る限りに於て校舎の修繕校具の製作を爲さしむるとか、更に進んでは兒童の家庭生活又は社會事項等にも之を活用するの途を拓くと云ふことは一層適切に生産的興味や創作力を助長する所以で有つて又眞に手工科の發達を企り其の教育的價值を發揮する方法であると思ふ。ケルシエンシュタイナー氏も是等手工的作業に關し九つの場合を擧げて例示して居る、それは(1)屋内體操場及運動場に於ける仕事、則、各種運動用具の修繕、(2)街道に對する仕事、例へば柱址、欄柵や荷車等の修繕、(3)秋の園に於ける仕事、例へば花の副へ木を繕つたり紗布の種子袋を縫ふが如き、(4)クリスマス祭の仕事則ち祭に要する色々の用品を作つたり繕つたり、(5)雪及氷に對しての仕事則ち氷滑り又は雪遊びに用ゆる櫛などの繕ひ、(6)針仕事、則、種々なる裁縫用具の繕ひ、又は人形の

襦袢や、下着、着物等を縫はしむる如き、(7)クリスマス復活祭に於ける寺院に於ての仕事、例へば祭日の贈答品に用ゆる色付の卵に彩色を施さしむるが如き、(8)春に於ける學校園の仕事即ち花を植ゆる箱鉢の繕ひや、棚の繕ひ、又花籠を作つたり果物籠を作る等の如き、(9)果物に就いて例へば果實の標本や模型を造る等の如き—以上列記する各種の場合に於ける手工の外尙氏は兒童をして家庭的の仕事をも爲さしめねばならぬと云つて居る、則ち教室又作業室の整頓、掃除につき、拭いたり、磨いたり、洗つたり、それから、庭園の作業として或は秋には種子の保護作業をなさしめたり、或は鉢植え物の培ひや、地植の者の霜害を防ぐ作業とか、それから春に成つて鉢物の花が咲けばそれを教室の裝飾にして見たり、夏に成つては又尙新しい花を植えたり、而して、是等の作業は皆夫々各學級學級に於て作業團體を形づくり、それ等作業團體は皆等しく熱心に又喜びを以て爲されなければならぬと云つて居る—以上ケ氏の示す處の作業が如何に實際的で又如何に家庭生活や社會事項と接近して居るか知らるゝのである。斯くて初めて手工科が眞の發達を遂ぐべきであると思ふ。それから又ケ氏は手工科大體の教程に關して、どう云ふことを云つて居るかと云ふに、初學年に於ては先づ感覺機關を修練する爲に常に手工が直觀教授の先驅とならなければならぬ、而して此の感覺の修練につきては一部分はモンテッソリーの教具を用ひ、又一般に兒童の本性たる遊戯と關聯して進むべきものであ

る。斯くて兒童等は色や形や、音の高低、強弱や、種々なる物の重さの概測或は各種物質に對する觸覺等より、遂には運動感覺の調節、部位等の認識、修練に至らなければならぬ、随つて手工教授は常に直觀教授と密接の關係を以て進みつゝ縫ひ取、編み物、組み物、木工庭園の作業、それから所謂家庭的の仕事を課するのである。而も是等の作業は男子にも女子にも等しく課すべきもので有つて、男兒と雖、或程度迄は縫ひ方や編物を爲し、女子と雖も亦木工に従はねばならぬ、唯極て特殊のものにつき相當的すればよい、元來兒童等の家庭に於ける生活の状態を観察して見るに彼等の生活状態は男女に依つて左程に異つて居るものではない、大抵接近して居るものである、故に手工教授の要は男女の作業を著しく區別すると云ふことよりも漸次兒童の手工的堪能を系統的に發達せしめて、兒童の遊戯衝動をして作業衝動に轉向せしむると云ふことが肝要であると云ふ意見を述べて居る。

以上に依てケルシエンシュタイナー氏の手工教授に對する意見も略推知することを得たのであるが尙手工教授につきては特に兒童の個性偏向等に注意し彼是相考量して所謂勤勞團體の組織によりて教授の有効なる進行を遂ぐる様に企てたならば、手工科の價值を發揮すること極て多大なものであらうと思ふ。

八 圖畫科

作業と
圖畫と

〔作業と圖畫〕—近時歐米の諸國に於ては圖畫教授に關し著しき注意を拂はるゝに至り競ふて之が改良進歩の方法を攻究せられつゝあるの状況であるが、是全く圖畫は美術工藝の根底で有つて、其の進否は之が發達に至大の關係を有することが認められ、特に最近に於ける世界各國工藝の競争的狀態は一層圖畫教育の催進を迫つて來た譯で又大勢の然らしむる所と云つても宜いのである。同じ時勢は我邦に於ても近年著しく圖畫教育改革運動の氣運に向ひつゝありと雖、宛も雛鳥の將に翔飛せんとして尙躊躇せるの有様にも例ふべきか、未だ以て大に注目し値す可き程の進境を見出すことが出来ないものである。抑も之が不進の原因につきては種々ある可しと雖も、吾人は彼の手工科につきて其の形式の因はれより須く解放さるべき事を論じたと一般、圖畫科につきては先づ其の籠城主義を打破しなければならぬと思ふ、則、現今の状態では圖畫は圖畫科の圖畫として特定の教授内に拘禁せられて居つて一步も其の限界を踏み出す事をせず縱ひ如何に圖畫の必要な場合にも殆んどそれが活用せられて居ないのである。元來圖畫は言語文字より一層普遍的形式に屬し、思想の收得並に發表に對し一般的關係を有し、如何なる學習にも作業にも常に緊密の關係を有するものであつて、殊に作業主義を標