

253
832



* 0 0 4 1 6 6 8 0 0 0 *

3

0041668-000

253-832

児童教育基礎理論

山下徳治・著

建設社

昭13

AHB

この著作物は、著作権者不明のため、著作権
第67条の規定に基づき、平成12年5月1
付けで文化庁長官の裁定を受け使用するもの

413



山下德治著

教育基礎理論

東京建設社刊行



學校教育基礎理論

序

今日、教育の分野でその効果を十分に擧げてゐるのは、比較的歴史の浅い科學、技術、軍事に關する専門家養成の教育であらう。普通教育の領域ではその歴史は古いに拘はらず、今日尙アマチュアの域を脱してはゐない。學校教育に關する本質論や原理論として發表された文獻は山積し、また多くの教育的實驗の成果は累積してゐながら、而かもかゝる現狀に留まり前進し得ないでゐるのは何故であらうか。この因由については色々に考察されるが、何がその決定的要因であるか、問題である。

この決定的要因の究明には、先づ科學、技術、軍事等に關する教育がいかにして教育効果を擧げ得たかといふ教育方法の本質を掴むことがそれへの近路である。これらの教育に特質的なことは、教育方法が具體的に規定されてゐることである。即ち教育目的は最初から一定の教育方法を豫想してをりその方法はまた具體的な一定の研究對象とその對象物を研究するに必要な一定の道具として具案化されてゐるのである。普通教育ではかうした意味での方法的態度が缺如してゐる。ペスタロッチの諸々

253
832

的教育的業績のうち、今日なほ我々にとつて重要であるのは彼の教育方法に關する研究である。彼が「具體より抽象へ」を教育方法の一原理として定立したにしても、彼にとつて重要なことは、その結論ではなしに、それへ到る過程の研究にあつた。彼の研究の苦心は、いかなる教材や教具を選択して即ちいかなる具體物からいかなる具體物への一定段階を進ましむれば必然的に抽象の世界へ導き得るかといふそのプロセスの研究に存した。彼の至純至高なる人類愛の精神は、最もよく彼の教育方法に關する具體的研究のうちに不滅の光彩を放つてゐる。いかにも教育の目的は、自己を方法に轉化し、また方法は具體物や技術に自己を具現することなしには所期の成果を收めることは出来ない。例へば距離に關する觀念を養成せんとする場合「具體物について尺度を以て實測させる」以外に確實なる養成方法はないのである。かゝる意味において教育方法は技術的思考に外ならない。従つていかに高邁な教育理想を實現するにもこのメカニズムを攝取することなしに自己を顯現することは出来ない。方法的態度の缺如とは、この技術的思考の未熟を意味し、かゝる弱點が普通教育の方法的貧困の決定的因由であると私は思ふのである。叙上の見地から私は學校論、教師論、教具論、教育方法論を論じた積りである。これらの諸問題は今日尙多くのボレミックな問題を包藏してゐるし、殊に著者の未熟な問題提出の範圍を出でないであらう。併し私の見解では、將來生まるべき教育原理論は、このやうな

基礎問題に關する根本的解決を具體的に與へ得るものでなければならぬと思つてゐる。巻頭の「兒童期限定の困難」は、兒童期決定に關する社會的、經濟的、文化的、心理的、生理的諸要因のうち、何がその決定的要因であるかについて検討したものである。例へば子供から直ちに成人になる未開人と同じ經驗を吾々はフランス革命時代に悲惨な生活に曝された子供に於て見るのであるが、一般に社會的事情は子供時代に大きな變化を與へることは確かである。今世紀になつてから漸く問題にされて來た青年期もかゝる社會的諸事情の產物であると言へる。併し變化されたこれらの事情をその結果から見ると、假令それが生理的、心理的、經濟的及びその他のいかなる研究の結果にもせよ、それらは兒童の身體的、精神的發育期間とその段階とに關する全人類共通の法則的發見に近づいていつてゐることである。そして最も明瞭なことはそれらが醫學上の發育年齢に接近していつたといふ事實である。發生的には社會的事情が現代の青年期を作つたとしても、結果からは人類の發育年齢とその發育段階とを漸次科學的に明かにしていく過程であつたとも見られる。そこで私は心理學方面からは絶對的反對を受けると思ふが、兒童教育上の年齢限定の決定的要因は依然醫學上の法則に據ると斷定したのであつた。

私が自己の淺學不才をも顧みず、自己の確信を語るに大膽であるのは、たゞ事柄そのものにおける

發展を希求して止まないからである。教育が事實上の發展を遂げるためならば、我が瘦骨枯れても微塵の悔ひなきもの、敢て讀者の御叱正を乞ふ次第である。

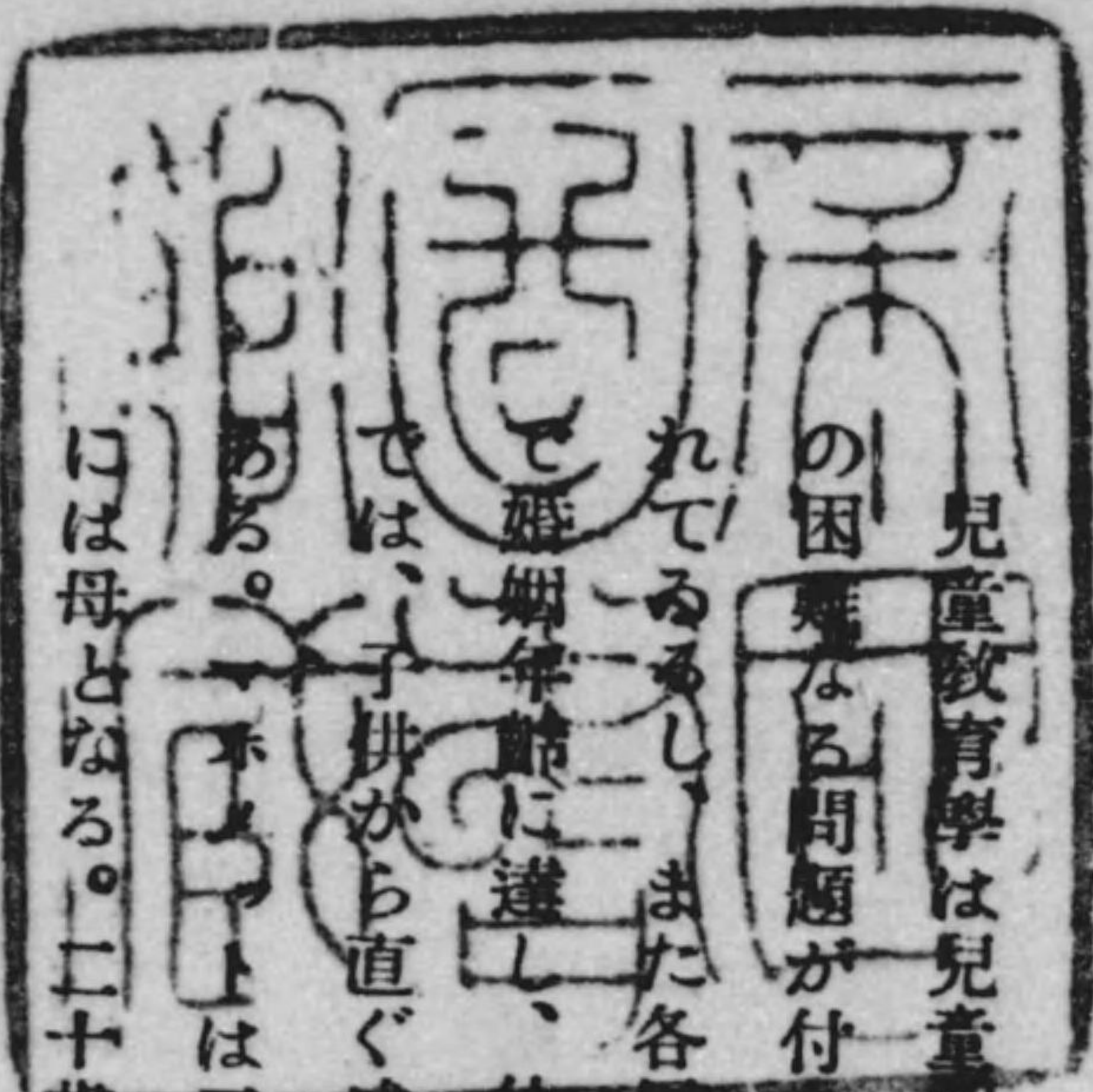
本書の草稿は、一九三六年の春、建設社より「兒童教育學」として依頼されたのを、その年の暮れに書き上げたものである。しかしその草稿は不幸にして該社の都合でその刊行が延期されてゐたが、このたび社長坂上眞一郎氏の厚意により、こゝにその上梓を見るに至つたものである。

一九三八年九月二十五日

山下 徳 治

第一章 兒童期と學齡問題

一 兒童期限定の困難



兒童教育學は兒童期の教育に關する組織的敘述でなければならぬ。然るに兒童期の決定には幾多の困難なる問題が付き纏つてゐる。南國と北國に生活してゐる住民の間にも著しい相違があると言はれてゐるし、また各民族間にも夫々の差異がある。例へば風土の溫暖な地方では、女子は既に八九歳で婚姻年齡に達し、幼年期と結婚とが殆ど同時に到來する。一般に未開國や文明の著しく遅れた社會では、子供が直ぐ成人になるのであるから、文明の發達した社會に見られる青年期は存しないのである。以上は五歳でカディスチヤと結婚したと言はれてゐるし、印度では八歳位で結婚して翌年には母となる。二十歳では既に祖母となる。またアルジェーの諸王國でも、九歳から十一歳までに母となる女は幾らもある。従つてかゝる地方では、學齡四歳といふのがあつてさうである。學齡といつても、教育内容や取扱の方法に依つては、現行の幼稚園や保育學校程度の幼兒をも入學資格年齢兒とし

て取扱へないことはない。現にスキスのジュネーブ縣では三歳、スコットランドでは〇―五歳、愛蘭自由國でに四歳、アルバニアでは三―六歳になつてゐる。然し印度の學齡四歳は、生理的發育の程度からすれば、例へば、北歐諸國のエストニア、フィンランド、ノルウェー及びソヴェート・ロシアの學齡八歳に比較さるべきものであらう。然し文明の發達、生活様式の變遷、交通機關の進歩、文化的交際の頻繁は地球上に分布された人類の發育を、子供時代より成人時代への過渡期即ち未熟者が成熟者にならんとする所謂青年期の新しい問題を通じて平均的なものに變化しつゝあるので、さきの印度の風習なども今日では一變してゐること、は思ふけれども、幼兒であればあるほど風土の溫暖、寒冷或は濕度等が生物に與へる自然的影響に支配されるところ多く、全兒童期の範圍やその發育段階を一定することは生理的年齡から見ても簡單には決定され難いのである。

以上に述べたことは、兩極的な比較であるが、これをドイツとフランスの如く隣り合つた國について見ても依然その困難さは解除されない。近代に於ける青年運動の發祥の地であるドイツでは、青年期（思春期にある兒童）の長さは成年期の長さに正比例する。それは結局その民族の有つ若さを意味するものであると謂はれてゐる。そして彼等は好んでその一例證としてドイツ人とフランス人の婚姻の平均年齢の比較を引き會ひに出してドイツ民族の優越性を自恃してゐるのである。

フランス人の一九三一年度に於ける結婚數は第一表に見る如く三十二萬六千六百六十一組にのぼつてゐる。男子の婚姻年齢は二〇―二四歳（四割）で最も多く。二四―二九歳（三割四分）がそれに次ぎ、これらの年齢階級が全體の七

第一表 1931年フランスに於ける婚姻數 (フランス統計局 1934年々報に據る)

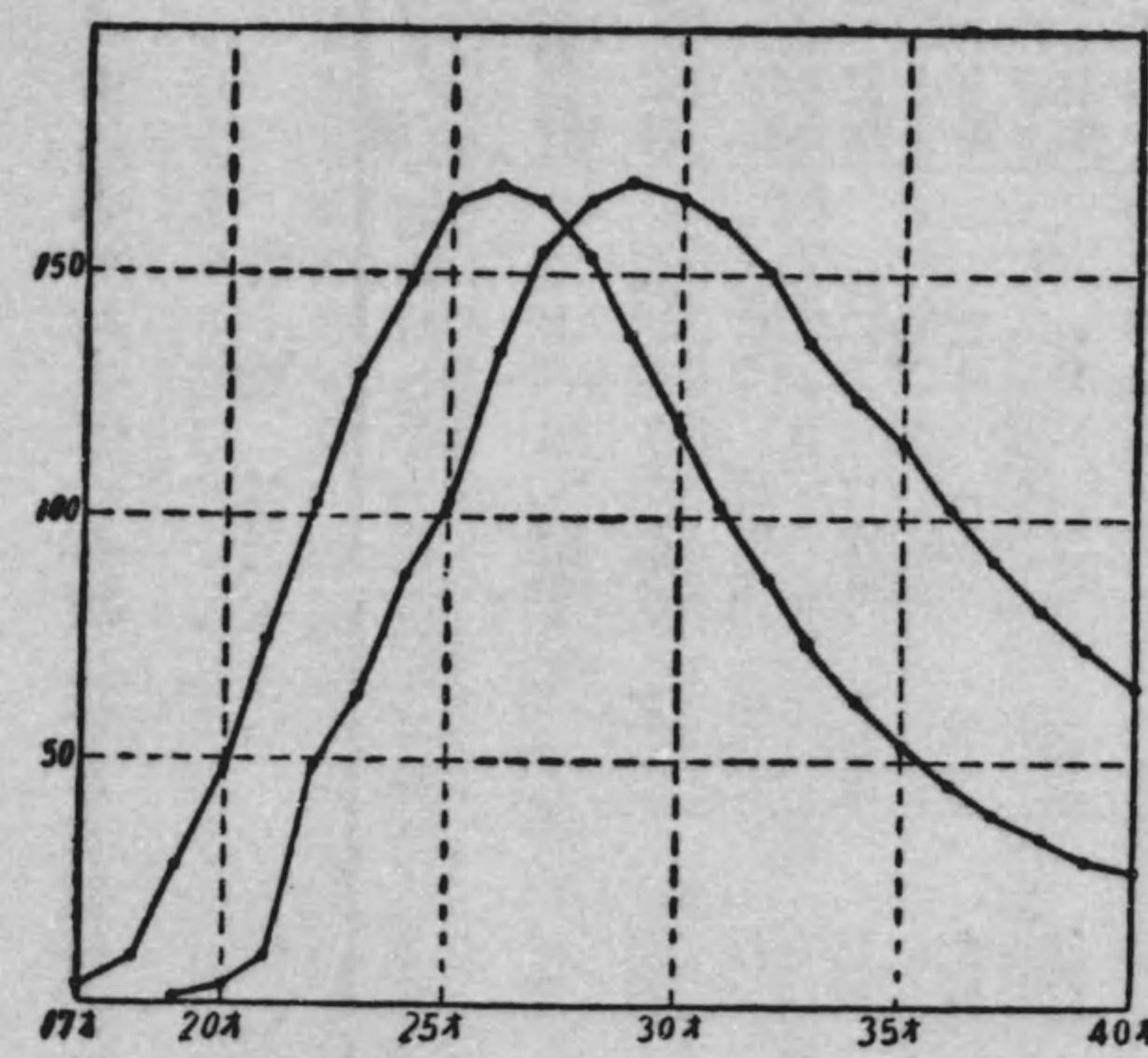
夫	19歳迄	20―24歳	25―29歳	30―34歳	35―39歳	40―49歳	50―59歳	60歳以上	計
19歳迄	2575	1694	194	31	4	1	2	0	4501
20―24歳	35196	77315	14181	1834	331	94	3	1	128268
25―29歳	17486	57189	28695	6276	1632	514	31	8	111831
30―34歳	2137	11594	13018	7332	2711	1079	76	7	37954
35―39歳	310	2062	3795	4120	2770	1546	133	13	14749
40―49歳	96	710	1876	3224	3872	4890	869	83	15619
50―59歳	10	128	306	717	1252	3755	2349	362	8879
60歳以上	5	20	72	127	254	1030	1570	1092	4170
計	57815	150715	62156	23661	12826	12909	5035	1536	326661

割四分を占めてゐる。三〇―三四歳の一割二分以外の婚姻數は、總て五分から一分の間である。女子

にありては二〇―二四歳（四割六分）が最高で、二五―二九歳の一割九分、二〇歳以下の二割八分の順で、これらは全體の八割三分に當り、三〇―三四歳（七分）では男子より低く、その他は四分以下である。これらの割合から見る時フランス人の男子の婚姻年齢は二〇歳から二九歳の幅に於て二五歳

男子
女子

表圖一第



に集中し、女子は十六、七歳から二九歳の幅に於て二三歳に集中してゐると推定されるのである。更に男女の初婚者の平均年齢は、概括的に見てさきの婚姻の平均年齢より稍、低いのが一般である。

上の第一圖表は一九三四年度のドイツ統計年報に於けるドイツ人の各年齢別婚姻数を千分比で示した表の中から一九三三年度のみの婚姻数を圖表に作製して見たものであるが、男子の結婚平均年齢は、此の圖表について言へば最高率を示してゐる二九年より一年二ヶ月程遅れた三〇年二ヶ月位であり、女子は同じく最高率を示してゐる二六歳より略、一年遅れた二七歳位で

あらう。然し初婚者の平均年齢は、婚姻平均年齢より男女共一年ほどの差と見て誤りないと思ふから男子は二九年二ヶ月、女子は二六歳頃と推定されるのである。こゝに取扱つた一九三三年度の各年齢別婚姻率を歐洲大戰前の一九一〇―一一年に比較するとき、平均婚姻年齢は男女共多少遅れて來てゐる。之は歐洲大戰後からずっと引續いて見られる現象である。

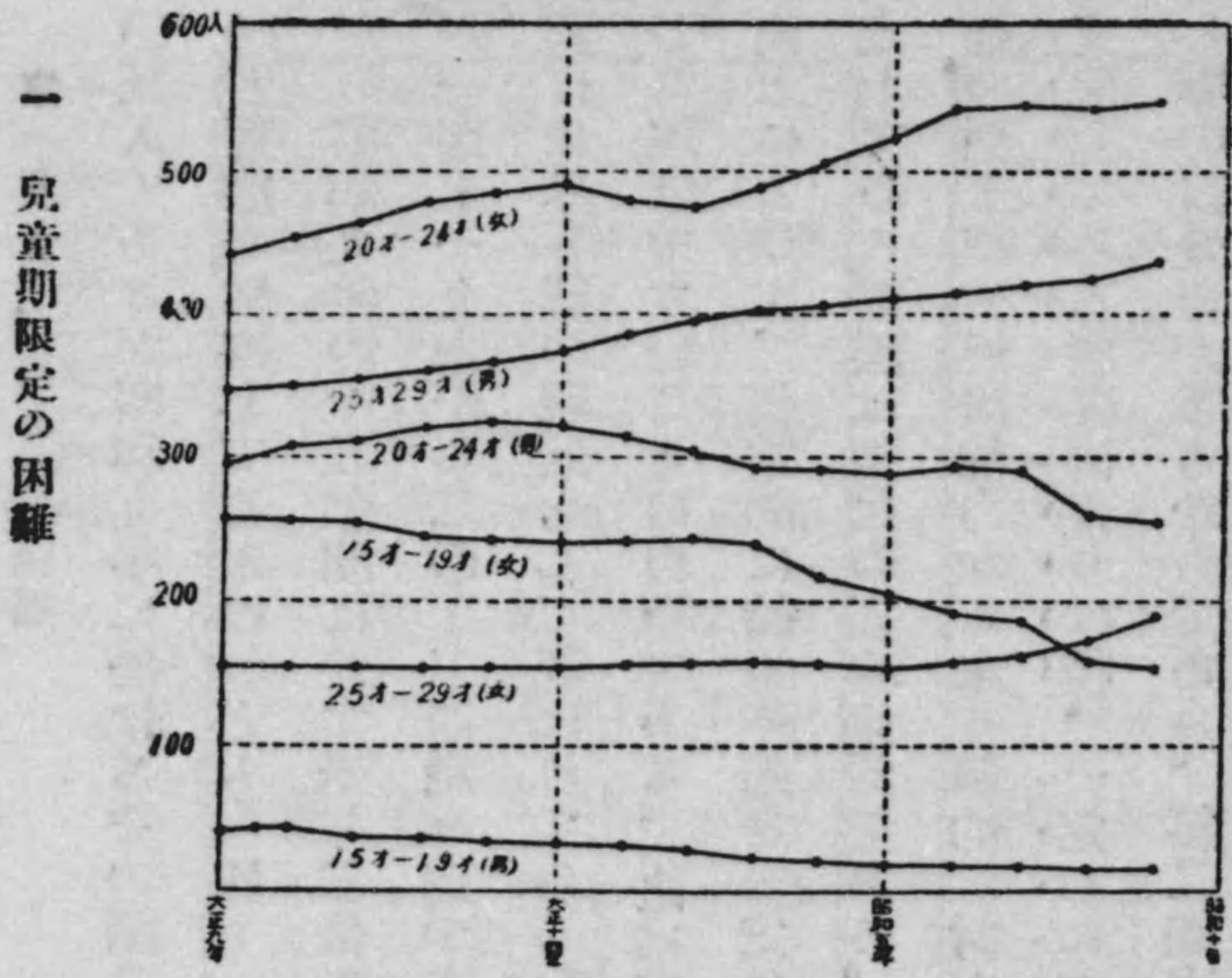
以上に取扱はれたフランス及びドイツに於ける平均婚姻年齢の推定は、夫々權威ある統計年報にその資料を仰いだけれども、算出推定は極めて概括的で、精確を保し難い。然し大體に於て大差ないとするならば、そして又ドイツ人の言へる如く、婚姻年齢が發育過程にある人間としての兒童期の長短に影響あるとするならば、フランス人とドイツ人との間には、尠くとも男女共に四五年の相違が見られる。ゲルマン族が北歐の荒野に住む野蠻人から身を起して、その偉大な體軀、慍悍なる性質を以てよく騎馬に慣れ、寒暑飢渴に耐へ、戰鬥を好み、ローマ帝國時代に南進してライン、ドナウ兩河に迫り、紀元四世紀の中葉、黒海の北に進出して來たフンの壓迫によつて、種族大移動が起り、またその後幾星霜の變遷を経て中歐の心臟部にゲルマン帝國を建て、來た民族史を、比較的體軀の大きくないフランス民族が早く南歐の地にラテン文化を興し、氣候溫和にして自然の景觀に富み、日常生活の中に怡樂が求められるやうな、即ち自然と人生とが融合した生活の中に民族的精神が養成された歴史の

比較から見ても、さきの相違は容易に首肯されるのである。即ち雪國の荒野に住む人間は、自然との闘ひにその生活は訓練され、クラウスが「民族と精神」の中に語つてゐるやうに、意志的人間となるのに反して、景観の麗しい南國では、寧ろ人間は自然に親しみ風光を友とする情緒的な人間になる。このことを、人類の生理的年齡と婚姻適齡とに相關させて考へるならば、いかなる結論が得られるであらうか。フランス人の平均結婚年齡が、ドイツ人のそれよりも、婚姻の生理的年齡にちかといふ一つの推定も下されるのである。身體が大きく、意志的に訓練されて來た民族が、更に教養を得て、その婚期が晩くなつたといふことが、果して乳兒期、幼年期、少年期、青年期を包含する全兒童期の長さを支配することになるのか、またそれが成人期の長さに正比例するものか、それらについては各方面から嚴密に調査した後でなければ斷定出來ないことである。フランス人とドイツ人の勞働賃金の最高率年齡より推定される成人の活動期間の長さや平均死亡年齡等の比較から大ざつばに見た處では直ちにドイツ人の誇りに加擔し兼ねるのである。婚期の遅速問題は、地理的、生物學的、經濟的、産業的、國防的、社會心理的、文化的、歴史的諸條件に制約されて移動してゐるのであつて、結婚の遅速が決定的に兒童期や壯年期の長短を支配してゐるとは言へない。

併し何れにせよ、婚姻年齡から見ると、早く氣候溫和の地にあつたラテン系のフランス人と北歐

から移動して來たゲルマン系のドイツ人との間には前述のやうな差異のあることは明瞭である。若しドイツ人の考へる如く、婚期の遅速が、兒童の發育期の長短測定的主要因素であるならば、ドイツ人の兒童期はフランス人のそれよりも長いと言へる。

表圖二第



一 兒童期限定の困難

然し婚姻の遅速から兒童期の長さを直ちに速斷出來ない困難な問題がある。例を我國の結婚年齡の問題にとるならば、大正九年から昭和九年に至る十五ヶ年間に於て男女の平均年齡には著しい移動が見られることである。さきに述べし如くかゝる移動状態はドイツに於ても見られるものである。第二圖表は男女の結婚数を千分比で示したものである。男子に於ける二〇―二四歳の下向線と二五―二九歳の上向線との對比は、男子の結婚年齡が二〇―二四歳から二五―二九歳へ移動しつゝあることを示してゐる。大正九年に於ける前者と後者の差は實數に於ては九

二・一〇三人であるが昭和九年に於けるその開きは三・六倍になつてゐる。女子に於ては二五―二九歳では殆ど舊態を維持してゐるけれども一四―一九歳の下向線と二〇―二四歳の上向線との開きは大正九年から昭和九年の十五年間に於て殆ど二倍に達してゐるのであるが、之は女子に於ける結婚年齢の移動が一四―一九歳から二〇―二四歳へ向つて行はれてゐることを物語つてゐる。かうした結婚年齢の移動は世界各國の現状として現はれてゐるのであるが、これらが兒童の生理的年齡の變動に即應して生じた現象でないことは自明である。之は明かに産業の發達技術の進歩、科學の發展に伴ふ學校教育の向上によつて、恒常的に結婚年齢を一定の水準まで引上げつゝある實狀であり、根本に於てそれを決定してゐる要因は國民の經濟生活である。然し他方に於いてこれらの教育程度の上から來る結婚年齢の引上げや經濟能力から來る制約に對して挑戦する生理的婚姻適齡は、これらの變動する諸現象を支配してゐる諸要因よりは稍、一定した恒常性を有つてゐると言へる。そこには人類自然の自からなる春の目覺めがあるからである。第二圖表に掲げた我國の婚姻年齢の移動は一般の平均婚姻年齢(第二表)には明確に表はれてゐないが、平均初婚年齢(第三表)には明確に現はれて來てゐる。斯くの如く移動過程に於て漸次平均初婚年齢が二七・四歳(男)と二三・四歳になり、平均婚姻年齢が二八・八歳(男子)と二四・二歳(女子)になつたからと言つて、直ちに我國の兒童期が長くなつた

第二表 我國に於ける平均婚姻年齢

年	性別	
	男	女
大正9年	29173	24263
10年	28850	23994
11年	28808	23976
12年	28685	23934
13年	28732	23992
14年	28756	24017
昭和1年	28765	24005
2年	28801	24008
3年	28789	23973
4年	28896	24081
5年	28874	24074
6年	28836	24087
7年	28898	24209
8年		
9年		

第三表 我國に於ける平均初婚年齢

年	性別	
	男	女
大正9年	27380	23218
10年	27093	22990
11年	27070	23006
12年	26991	23023
13年	27055	23085
14年	27088	23120
昭和1年	27127	23070
2年	27180	23047
3年	27264	23105
4年	27364	23225
5年	27334	23205
6年	27293	23248
7年	27400	23394
8年		
9年		

一 兒童期限定の困難

と一概に言へないものである。例へば東京大阪に於ける平均婚姻年齢は男子三〇歳―三一歳、女子二五―二六歳であるが、青森、岩手等では男子二六―二七歳、女子二一―二二歳である。これらは共に經濟的理由から、即ち前者は生活程度が高く結婚生活に入るのが困難であり、後者

は婦人の勞働力を必要とするやうな急迫した生活事情に基くものである。然しこれから東京と青森の子供についてその身體的精神的發育期間の長短を速斷出來るであらうか。

吾々は逆に次の如く反問して見よう。結婚の遅速が人間的・社會的問題となるのは如何なる場合であるかと。例へば朝鮮の舊習に従へば假令男子に生活能力なくとも、その家族が富裕ならば、普通十歳位で十八、九の娘と結婚させる。朝鮮のチ・ンガーが蔑視と同じ意味に使用されてゐるのも、彼は貧乏者だといふ附加物がくつ付てゐるからだ。ところが生理的發達から見ても男子は女子に大抵二ケ年は遅れてゐる。醫學上の根據から我國の法律では女子の婚姻年齢は満十五歳、男子は満十七歳となつてゐる。男子十四歳の結婚は確かに人間的・社會的問題である。全國に於て東京府の平均結婚年齢は最も高く三一歳になつてゐる。これは東京といふ大都市を含んでゐるからであつて、前述の如く生活費の高いといふことが結婚を遅らせてゐる最大の原因である。大阪、京都、神戸、名古屋等を含む各府縣について見ても同じことが言へるのである。生理的には結婚適齡に達してゐながら、經濟的理由から結婚が非常に遅れてゐるこの事實は矢張り人間的・社會的大問題である。此の二つの場合早期及び晩期結婚が問題となる根據には一體何が規準になつてゐるのであるか。これらの問題は確に一つの人道上的問題であるが、早期結婚は生理的成熟を人工的に挑發し、晩期結婚は身體發育が一定の

生理的成熟期に達した者の有つ人類共通の自然的欲求を不自然に永く抑壓することが、共に人類に弊害を及ぼすといふ醫學上の見地からである。従つて結婚年齢の遅速はさきに述べし如く種々なる經濟的、社會的條件に依つて制約されてはゐるけれども、その根本的規準は依然身體的發育に求める外はない。こゝに兒童期決定のひとつの根本要素があると推定される。然し兒童の發達について規定した問題が社會生活の中には多々ある。今それらの問題についても再検討して見る必要がある。

兒童の年齢規定の具體的資料としては、民事、刑事、兵事、社會に關する法規中、特に兒童關係の法規がある。

民事に關する法規に於ては「滿二十年ヲ以テ成年トス」(民法第三條)といふ建前が根柢になつてゐる。即ち滿二十歳を以て一般の身體的、精神的成熟者と見做し、初めて責任や生活能力ある者として待遇される。然しこの滿二十歳は民法の一般的建前であつて、「子ガ婚姻ヲ爲スニハ其家ニ在ル父母ノ同意ヲ得ルコトヲ要ス、但男ガ滿三十年女ガ二十五年ニ達シタル後ハ此限ニ在ラス」(民法第七百七十二條)とあるところから見ると未だ思慮分別ある完全な獨立者とは認めてゐないのである。二十歳未滿は未成年者として民法では未成年者に對して「未成年者喫煙禁止法」及び「未成年者飲酒禁止法」を制定して未成年者の煙草を喫する事及び酒類を飲用することを禁じ、また「舞踏場取締規則」(警視

廳令)では未成年者の入場を許してゐない。そして親權者及びその後見人について規定してゐる。然し他方では「家族ガ分家ヲ爲ス場合ニ於テハ戸主ノ同意ヲ得テ自己ノ直系卑屬ヲ分家ノ家族ト爲スコトヲ得前項ノ場合ニ於テ直系卑屬ガ滿十五年以上ナルトキハ其ノ同意ヲ得ルコトヲ要ス」(民法第七百十三條)とし更に「滿十五年ニ達シタル者ハ遺言ヲ爲スコトヲ得」(民法第六百六十一條)として滿十五歳以上の者にも或程度の識別能力を認めまた「十六歳未滿ノ者ハ證人トシテ訊問スルニハ宣誓ヲ爲サシムルコトヲ得ズ」(民事訴訟法、第二百八十九條)として滿十七歳以上の者にも或程度の責任能力を認めてゐる。然しこゝに最も注意さるべきは、滿二十歳が民法立法上の基準年齢になつてゐるに拘はらず、婚姻が男子は滿十七年、女子は滿十五年から認められてゐることである。これは男女の生理的發育が婚姻に適する最低年齢としての限界を示したものに違ひない。即ち生活能力の根據からでなく醫學上の見地から認められた年齢規定であるといふことである。

刑事に關する法規に於ては「十四歳ニ滿タザル者ノ行爲ハ之ヲ罰セズ」(刑法、第四十一條)として十四歳が年齢限定上の根本になつてゐる。即ち十四歳未滿の者の行爲は暴風が家を倒潰し、人畜に危害を及ぼすと同じに、一種の自然行爲と見做されてゐる。刑法上では十四歳未滿の子供は、行爲に對する識別能力や行爲の結果に對する責任能力なき者として取扱はれてゐる。然し不倫罪に係る幼者を

收容する懲治場といふのがあつて「懲治人ハ左ノ年齢ニ從ヒ其監房ヲ別異ス、一、滿八歳以上十六歳未滿ノ者、二、滿十六歳以上二十歳未滿ノ者」(監獄則、第十二條)となつてゐるところから見ると、道徳上社會から隔離する必要あるものに對しては滿八歳から問題になつてゐる。然し一般には十四歳が刑法上の基礎年齢になつてゐる。「少年法」では「本法ニ於テ少年ト稱スルハ十八歳ニ滿タザル者ヲ謂フ」(第一條)と規定し十八歳未滿の者までを少年として取扱つてゐる。こゝでは教育的見地から「保護處分」及び「刑事處分」に分ち、「保護處分」に於ては學校、教化團體、病院等への委託及び少年教護院、矯正院への送致處分がとられ、「刑事處分」に於ても「罪ヲ犯ス時十六歳ニ滿タザル者ニハ死刑及無期ヲ科セズ」(少年法、第七條)とし、監房、護送、衣類、書信等に於ては一般の在監者より區別されてゐる。また少年法の刑事處分を受けた少年が假令十八歳に達した後と雖も二十三歳に至る迄は特設の監房に置かれることになつてゐる。之は矯正院でも「矯正院ニ收容シタル者ノ在院ハ二十三歳ヲ越ユルコトヲ得ズ」(第二條)として同じく二十三歳迄は收容される事になつてゐるが、此の二十三歳は、新しい教育行制の精神によりて、二十三歳迄は教育され得る能力のある者と見做すやうになつたものとして注意される。要するに刑事關係の法規では、八歳、十四歳、十六歳、十八歳、二十歳、二十三歳が問題になつてゐる。

社會法規の中に包含されたる兒童保護に關する「少年教護法」では「本法ニ於テ少年ト稱スルハ十四歳ニ滿タザル者トシテ不良行爲ヲ爲シ又ハ不良行爲ヲ爲ス虞アル者ヲ謂フ」(第一條)とし「兒童虐待防止法」では「本法ニ於テ兒童ト稱スルハ十四歳未滿ノ者ヲ謂フ」として共に刑法の十四歳未滿がその限定年齢になつてゐる。従つて少年の保護及び刑事に關する法規は、十四歳と十八歳が法規上の標準年齢になつてゐると言へる。

勞働兒童に關する法規では、「十四歳未滿ノ者ハ工業ニ之ヲ使用スルコトヲ得ズ」(工場勞働者最低年齢法、第二條)と規定され、なほ十六歳未滿の男子及び女子は保護職工として勞働時間の制限(工場法、第三條)深夜業禁止(同上、第四條)、危険作業禁止(同上、第九、十條)及び休養の必要(同上、第七條)が規定されてゐるが、それは「鑛業法」に於ても殆ど同じ規準によつてゐる。國際條約及びそれに關する我國の法規に規定された農業、工業、船員等の最低年齢法も十四歳以上の少年の就勞を認め、十六歳未滿を保護し、更に「十八歳未滿ノ者ハ石炭夫又ハ火夫トシテ之ヲ使用スルコトヲ得ズ、但シ十八歳以上ノ者ヲ雇入ルルコト能ハザル港ニ於テハ十六歳以上ノ者ニ限り之ヲ雇入レ使用スルコトヲ得、此ノ場合ニ於テハ十八歳以上ノ者一人ニ代ヘ十六歳以上ノ者二人ヲ雇入ルルコトヲ得」(船員最低年齢法、第二條ノ二)とし、更に「十八歳未滿ノ者ハ主務大臣ノ定ムル所ニ依リ船舶内勞

働ニ適スルコトヲ證明シ、且醫師ノ署名シタル健康證明書ヲ有スルニ非ザレバ船員トシテ之ヲ使用スルコトヲ得ズ」(同上、第三條)となつてゐる。即ち十四歳以上十八歳未滿の者を少年勞働者として使用することを許してはゐるが、一人前の勞働者たる資格は十八歳以上の男子に限られてゐる。我國では義務教育が六ヶ年である關係から、十二歳にして小學校終了した者の就勞を認めた便法が「工場勞働者最低年齢法」に附加されてゐるが、之は將來廢棄さるべきもので、本來的には十四歳、十六歳、十八歳が少年勞働者の年齢規定の基礎になつてゐる。

兵役法では、徵兵適齡規定と同じく滿二十歳であるが、國民兵役が十七歳以上四十歳以下となつてゐる關係から親の許しを得れば滿十七歳から徵兵志願が出来るやうになつてゐる。即ち兵役法では、滿十七歳と二十歳が問題になつてゐる。

以上の各法規に現はれた年齢限定を類別すると十四歳、十六歳、十八歳、二十歳に四大別される。兒童の勞働に關する工場法や國際條約に於ける年齢規定に於ては問題なしに醫學上の見地から兒童の身體發育の成熟がその根據になつてゐる。こゝでは滿十八歳を以て兒童は一定の生理的成熟を遂げ、體力が勞働に堪へ得ることが規定されてゐる。兵役法の年齢規定も之と同じである。民法はそれとは異つて、兒童の行爲に對する識別能力及責任能力及生活能力換言すれば精神發達が年齢限定の規準

になつてゐて、滿二十歳に達した場合に初めて成人として、一定の能力ある者として認められることになつてゐる。親権者及び後見者の意義はある場合には未成年者の能力を補足し、他の場合には未成年者の能力に代るものである。刑法關係の諸法規でも略、同じ規準から割出されたものと見る事が出来る。然し民法及び刑法において、特に教育的見地から能力未熟者に加へられた保護的精神は、如何なる根據に依つたかを穿鑿するならば、それは精神の未發達が生理的年齡との相關において考へられたものであることが分明である。さうすると民法及び刑法が直接には精神能力を問題にしてゐるけれど、その決定的根本要素は依然児童の身體的發育に依據してゐると言へる。児童期の範圍測定は、さき取扱つた婚姻適齡問題及び児童關係法規中には、一見種々なる困難を包藏してゐると思はれるけれども、それらを根本に於て決定してゐる基準は、何と言つても児童の身體發育にあるといふ結論に到達せざるを得ない。もとより児童期の問題を教育的見地から取扱ふ場合には、児童の精神的發達が事實として直接に關係してゐるし、またその發達を助成し指導することが中心課題である。かゝる精神發達の觀點からすれば、児童期の決定は非常に困難な問題である。人間は幾歳まで教育し得るかといふ教育年齡の問題は、見方によつては一生の問題でもあるといへるやうに、それほど困難な問題である。然しこゝでは學齡や義務教育との聯關において児童期決定の諸々の要素の中で、身體的發育

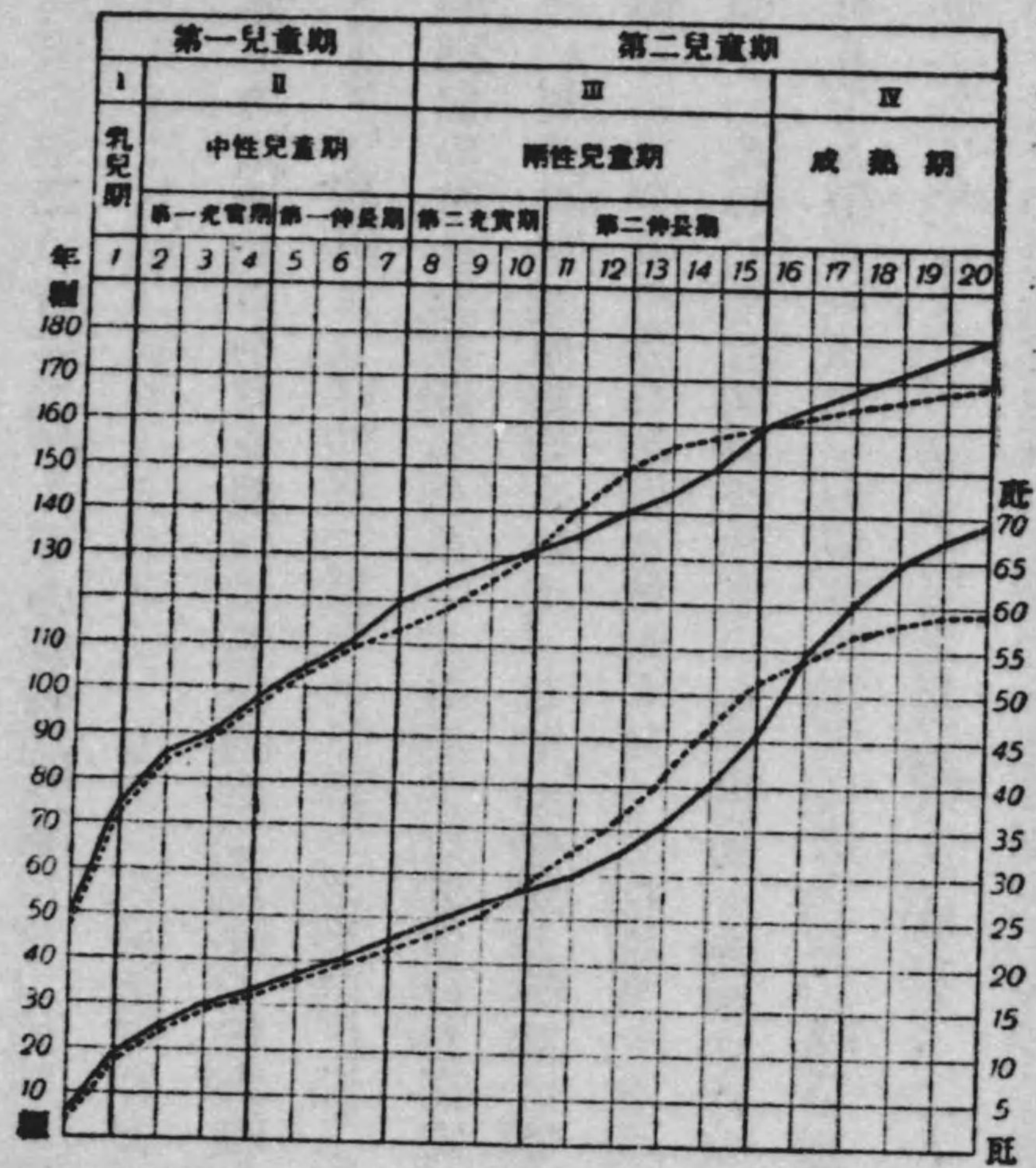
問題が、一切の諸要素中の決定的要素であることを指摘しておきたいのである。

二 児童期とその發育段階

醫學上の見地から全児童期の長さを測定した最も代表的なものはストラットの研究である。彼の名著「児童の身體とその發育」(Der Körper des Kindes und seine Pflege, 1922)は二十年に亘る継続的測定の結果を發表したものである。児童の發育測定の最初の開拓者であつたケトレは既に一八七一年に児童の發育曲線において、女子が身長と體重に於て男子を凌駕する一定の年齡段階のあることを發見して児童の發育法則を發表した。それ以來一八三四年にはシャードー Gottfried Schadow によつて一八七七年にはバグリア = Pacliani に依つて、一八九〇年にはアクセル・クイ Axell Key が一萬五千人のスエーデンの児童の測定に依つて、同じくガイスラーとウーリッシー Geissler und Dieck が二萬一千人のドイツの児童の測定に依つて、一八九〇年にはダフナー Daffner が一千七百人のドイツの男子と七百六十人の女子の測定に依つてケトレの児童發育法則は再検討され、愈々それは確定的となつた。一九二二年に於けるドイツのライプチヒの學童六九、〇〇〇人の測定の結果

は、女子は十一歳から十五歳までに急速に成長し、身長と體重において同年齡の男子を必ず凌駕する

第三圖表 兒童の發育曲線(シュトラッツ)



(—線は男子……線は女子)

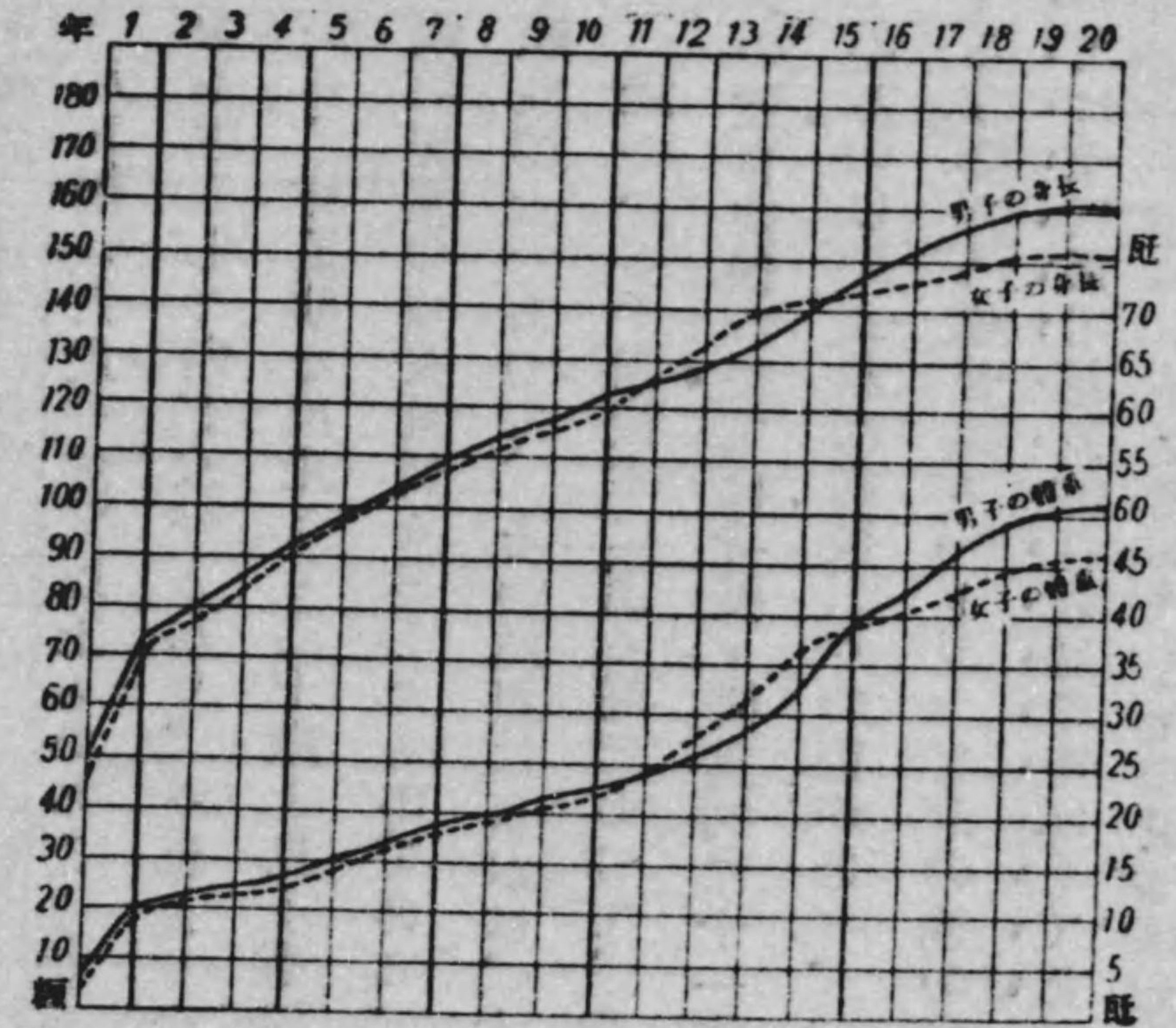
線を作つた。之をランゲの測定曲線に比較すると唯身長に於いて男女共に十種以上の差を示してゐるだけで、同じく十一歳と十五歳に於いて男女の成長曲線は交つてゐるのである。この身長差はランゲの

ことを實證した。なほガイヤー Otto Gayer や、リッヒャー Richer に依つて一層細部に亘つて研究されては來たけれども、これまでの測定は大抵多數の兒童の平均として算出されたものであつたが、ランゲ Lange と共にシュトラッツは標準値としての發育法則を測定した。そのためは彼は標準的な體格を有ち健康である兩親から生れた健康兒を測定して第三圖表の如き兒童の成長曲

選んだ兒童とシュトラッツの選擇した標準兒童との差異であつて、ランゲの成長標準曲線は、ドイツ兒童の平均成長曲線に一致してゐるといへる。

各民族に依つて身長及び體重には夫々の差異のあることは、例へばイギリスの巡査の資格の一つとして身長一八五種(六尺一寸)以上とあることから見ても明瞭な事であるが、身長と體重の發育曲線が二十歳を基準として殆ど水平となり、それより一層重要な事は發育曲線が殆ど同じ類型を示してゐることから、兒童期を出生より二十歳と見る事は大體において承認される事と思ふ。次の頁の第四圖表は我國の兒童の成長曲線を示したものである。最初に我國兒童の身長及び體重の發達を測定したのは三島通良博士であつて、その結果によれば、女子が男子を身長及び體重において女子の急速なる發育は十一歳半から十四歳半に至る間であつて、此の三年間は絶対に男子を凌駕してゐる。さきのシュトラッツの發育曲線に於ては身長・體重共に十一歳から十五歳に至る五ヶ年間に於いて女子は男子を凌駕してゐるのに比ぶれば前後二年の差があり、凌駕率に於ても我國の女子は少ない。然しここに注意に値する重要な徴候はシュトラッツその他の發育曲線と同じく女子は身長においては十三歳、體重においては十四歳で絶對的な超過率を示してゐることである。またそれは女子の平均初潮到來期が十四歳であることも符合する。こゝに現はれた發育曲線の相似は兒童期を決定する一つの根本的な

第四圖表 我國兒童の發育曲線



初潮に對して男子の變聲期は一、二年遅れる事實から考へれば、男子の成熟期が女子より早いとは言へない。我國の兒童の發育期間の決定には、身長、體重の精確なる測定のみならず、頭長と全身長との發育比率、四肢と胴體の長さとの發育比率の測定等の精査なる測定の結果に俟たなければ斷定出來

徴候であると思ふ。然し我國の女子が果して二〇歳にして兒童期の限界に到達するや否や、身長及體重の發達からは十八歳にして一應の成熟を遂げるようには見えるが、例へば巷間に言はれてゐる女子の十九歳(滿十八歳)の厄年は身體の内部的な成熟が、新しい内部的調和を再構成する過度期に起る生理的現象だと言はれてゐるが、尠くとも此の年齢は成熟期の完成を示すものでないことは確かである。身體の外部的、内部的發達を考察に入れば、女子においても兒童期の限界は十九歳以後だと言へる。女子の

ない問題である。今日我國にかかる測定が完成してゐないので、吾々は蓋然的な推定に満足するほかはない。

第四表 11.5—14.5歳の間に女子身長體重に於て男子を凌駕する

年齢	身長(厘米)			體重(斤)		
	男	女		男	女	
11	127.0	125.9	1.1	25.00	24.40	0.60
12	130.8	132.3	+1.5	27.20	27.80	+0.60
13	135.2	139.0	+3.8	29.80	31.40	+1.60
14	141.5	142.2	+0.7	33.60	36.50	+2.90
15	146.3	144.7	1.5	38.70	38.20	0.50

(三島博士の兒童身體發表に據る)

下脂肪組織の變化と早期の性的相違が認められて來る。

兒童期の長さの決定にも増して困難なる問題は、兒童發育の段階である。例へば一年中に於ける兒

こゝで齒牙の發生年齢について注意しておこう。ウェルカー Welker に依れば、人間の齒牙發生二十枚の齒列をもつ乳齒と三十二枚の齒列をもつ永久齒列は次のやうな年齢において發生する。六歳兒において乳齒列は整頓するが、その奥には永久齒の第一大臼齒が現はれ、八歳になつて齒牙の交換が初まり顎部は延長して、目と耳は上方に移り、顔は細長くなり、十二において永久齒は大部分發生する。その結果鼻は著しく隆起し、口部は力強くひきしまつて、今まで子供らしさの中に潜んでゐた血族間の相似は明かに現はれて來る。同時に筋肉組織と皮

第五表 牙齒の發生期

乳 齒					永 久 齒							
第一乳切齒	第二乳切齒	第一乳臼齒	第一乳犬齒	第二乳犬齒	第一大臼齒	中切齒	側切齒	第一小臼齒	大齒	第二小臼齒	第二大臼齒	第三臼齒 (智慧齒)
六一八月	六一九月	一一一五ヶ月	一八一二〇ヶ月	二〇一二四ヶ月	六歳	八歳	九歳	一〇歳	一一一三歳	一一一五歳	一二一六歳	一五—三〇歳

童の發育について見ても、マリング・ハンゼン Malling
Hansen 及びシュミット・モンナルド Schmit Monnard
の測定の結果に依れば、身長は最大成長期は三月末より
八月中旬、中等成長期は十一月末より三月末、最小成長
期は八月末より十一月末であるのに對して、體重増加は
夫に反比例する。デクスター Edwin Grand Dexter は
氣温、湿度と學童の注意集中力、出席率等の關係やまた
犯罪、自殺、狂人、病氣、酔どれ等の關係を研究して
るが、病氣と酔どれとは温度の上昇と反比例し、罪惡と
狂氣とは之に正比例するといつてゐるが、これをさきの
マリング・ハンゼンの身長増加と體重増加の時期に相
關して考へて見ると面白い。

このやうに一年間にも發育の差異があるやうに全兒童
期を通じて見るとき身長と體重とに於て發育増加の喰ひ違ひの時期がある。然しこれは兒童の發育を

その發達の年齢に沿ふて繼續的に測定した結果に俟たなければ分らない。今迄この方面の研究は極め
て尠かつた。多くの子供を持つ母に此の發育段階が氣付かれることの少ないのは、それが二つ違ひま
たは三つ違ひで順次に成長していくからで、若し同年齡の者を乳兒から青年に至る迄同時に繼續的に
觀察していくならば、その各々の發育段階に於ける特異性は必ず氣付かれるに違ひないのである。

さきのスットラツツは、第五表の如き發育段階を法則的に發見確定してゐる。第一兒童期と第二兒
童期が七—八歳において區劃され、それが中性兒童期と兩性兒童期の區分を意味してゐるのは、古く
から東洋でも「男女七歳にして席を分つ」といはれてゐるのに該當する。スットラツツは比較的に身
長増加の平均率の多い年齢段階を伸長期、體重増加の平均率の多い年齢段階を充實期と呼んでゐる。
そして乳兒期に續く第一充實期、第一伸長期、第二充實期、第二伸長期及び成熟期(第三充實期に當
る)の六段階に區分してゐる。試みに此の發育段階を人類の長い間の經驗や傳記や兒童教育上の經驗
に照應して考へるとき、スットラツツの區分した段階の特質がそれらに符合するものがある。

スットラツツに従へば充實期の子供は横に即ち體重増加率高く、ずんぐりしたものとなるが、伸長
期の子供は縦に即ち身長に伸びて、すんなりしたものとなる。勿論これらは外見的に常に著しい區別
を以て見られる譯ではないといふ。さきの我國の兒童發育曲線をスットラツツ及びガイヤーのものに

比較するとき、初生兒及び乳兒期の一年間の成長は殆ど同じ程度であり、また二十一十五歳の間の成長曲線は相似を示し、共に一―二歳までの成長曲線は緩慢である。従つて男女の十三、四歳頃に相當する兒童の姿態に現はれたるものからシュトラッツの言ふが如き相違を發見することは困難のや相に見うけられる。然しよく言はれてゐる「三つ子の魂百まで」とか「十の神童」とかを充實期との聯關について考へて見るとき、そこには兒童の精神發達上からの一つの特異性が見られる。クリーク Ernst Kriek の説に俟つまでもなく吾々は教育作用の領域において、無意識的、半意識的、有意識的な三段階があると思ふ。人類の空間征服(歩行)と精神界征服(言語)の第一歩は生後一年三ヶ月頃に始まる。誰でもよく氣付いてゐるやうに、三歳兒の精神的發達は目立つて感じられる。かくして四歳五歳と育つていくのであるが、何故に五つ子の魂とも六つ子の魂とも言はないで、「三つ子の魂百まで」といふのであらうか。三つ子時代は勿論無意識的ではあらうが、その當時に受けた影響が後々まで残ると見たところに興味がある。偶然か知らないが偉人や天才達の殘した傳記が意識的には九歳或は十歳頃から初まつてゐる。これもその當時に受けた影響が受動的ではあるにしても、その後の生活に大きな影響を及ぼしてゐる例が多いのである。

このやうな例を十七歳兒(第三充實期)を中心とする青年に求むるならば、吾々の日常生活の中に幾らでもその實例を擧げることが出来る。唯相違してゐることは、三歳兒が無意識的であり、九歳兒が意識的ではあるが受動的であるのに反して十七歳兒の受けた影響は、自覺的で創意性に富んでゐるといふことである。

私は一つの試みにおいて、シュトラッツの發育段階を特色づけてゐる充實期と伸長期の一方だけを精神發達の状態から逆に問題にして來たのであるが、それは充實期には精神的な定着力とでもいふべきものが、伸長期よりは比較的顯著であるやうな相關を豫想したからである。この豫想は充實期を定位づけるばかりでなく、更に伸長期を充實期より區別する意味において定位づけんとする野心を包蔵してゐるのであるが、然しこれらはすべて將來の科學的な研究の成果を俟たずには確定されないのである。今はただワールシャインリッヒ Wahrscheinlich な立場から極めて主觀的に自分の考へを述べておくに過ぎない。二、三の例について見よう。

吾々は親鸞が一切經を讀むこと五回、尙悟り得なかつたのを惠心僧都が三十代に書いた往生要集によつて救はれたことを聞いてゐる。また日連の法華經は惠心僧都が六十代に著した一乘要訣に出發してゐるとも言はれてゐる。日本に於ける新しい佛教のリバイバルは惠心僧都に依つて興されたといへ

るが、この惠心僧都をして、將來我に來る一切の衆生をして終に彌陀に向はしむる觀音の誓願に獻げ
るに至つた高僧とその母との間には、いと高き愛の悲しい約束があつた。父は惠心僧都が七歳の時に
亡くなつたのであるが、亡父が片時も身を離さなかつた阿彌陀經一卷を、母の手から餞けられて、覺
束なくも家を出て台嶺に上つたのは、たしか僧都が未だ千菊丸と呼ばれてゐた九歳の時であつた。別
れに際して母は、學の成り、道の熟するまでは、たとひ歸へり來るとも決して會ふまじと戒め、千菊
丸をして余儀なくも棄恩入無爲の道に立たしめたといふことである。その後僧都が横川に隱遁して專
ら道業を勵んだ頃、この母に送つて願心を資けた觀進往生偈の冒頭の句に「慈母生育の故に、生長し
て人となる事を得たり」とある。この母まことにこの子の知識となつて八宗の諸師たらしめたとする
ならば、九歳の千菊丸またやがて此の母の知識となつたといへるであらう。

保延七年の春、法然が九歳の時、伯耆權守源長明の嫡男、稻岡庄の預所、明石の源内武者定明が法
然の父時國から輕蔑されたのを遺恨に思つて、その館を夜襲したことがあつた。時に九歳の勢至丸は
小箭を以て定明の眉間に射あてた。それ以來勢至丸は小矢兒と呼ばれたさうである。併し父の時國は
此の時に負つた深傷がもとで、遂に非期の最後を遂げる。その臨終の床に九歳の勢至丸を枕邊に呼ん
で、「我死去の後世の風儀に倣つて敢て敵を恨むこと勿れ。若し此の讐を報ひんには生々、互に害心を

懷いて、在々所々輪廻絶ゆることなし。生ある者は皆死を悲しむ。愁憂更に深し。我此疵を痛む。人
又何で痛まざらんや。我此の命を惜む、人豈惜まざらんや。我が情を以て人の思を知るべし。故に一
向に自他平等の濟度を祈り、怨恨消えて、親疎同じく菩提に至らんことを願ふべし」と諭した。九歳
にして人生最大の不幸を経験した法然はその述懐の中に「われ幼年の昔より父の遺言忘れがたなくし
て」とあるが、この遺言が日本佛教史上の一大改革者を生んだとするならば、彼をして復讐談中の一
人物として終らせなかつた九歳兒の魂の中に刻印されたことも亦問題である。

吾々は伊藤博文が、憲法の草案に、日夜慘憺たる苦心を續けたことを知つてゐる。その當時彼を激
勵したのは「古來少しのことを骨惜しみた人間で嘗て偉人になつた例はない」といふ言葉であつた
さうである。伊藤家が荻に住んでゐた或夜のこと裏座敷の佛間で寝てゐた九歳の博文は小用を踏石の
上から足してゐた。臺所で此の雨垂の音を聞いた母は、はつと感じて博文の所にやつて來た。母の聲
を聞いた博文はその踏石の上に立つたまゝ母の訓誡を聞いたとのことである。現在その家はその儘踏
石と共に荻に残つてゐるが、佛間の縁からものゝ三間とは離れてゐない所に便所がある。

自分は永い間の經驗から恰度九―十歳に當る尋四學級兒童に見る共通な性質を懐しく思つてゐる。
誰にも親しみ深く融和性に富んで、よく協同し、學級生活を樂しみ、それを秩序ある美しいものに育



て、いくのを見受けた。教育の未経験者でも尋四の學級ならたいした困難を感じないで教授出来るのもその所以であらう。

三 學齡問題

現代の學校教育形態は、中世紀の同業者組合及び僧院の中にあつた技術的徒弟教育形態から發達して來たものである。中世紀に於ける宗教の支配的權力からの解放は、プロテスタントの信仰の自由からやがて政治的自由の獲得運動となつて現はれ、イギリス、フランス等のデモクラチックな政治組織に形成され、その結果として國民一般の履習し得る學校教育形態に發達して來た。科學の進歩、文明の發達から見ても、封建時代の家内或は隣保手工業的教育形態では、到底現代社會の機械文明を吸收する事が不可能になつて來た。尠くとも現代社會に生活する爲には、それらの産業上の技術的、學理的基礎教育を必要とし、近代の學校教育を發達せしめたのである。即ち家庭及び隣保生活と社會生活との間に生じた渠溝を埋める役目を有つものとして學校教育形態に移行したのである。それが現在のやうな工業社會となればなるほど、益々技術的・理論的基礎教育の新しい要求が、社會生活の必要

第六表 各國に於ける學齡
(ジュネーブ國際教育局1934年調に據る)

國名	入學資格年齢	義務就學年齢	卒業最低年齢	義務終了年齢	義務教育年數
日本	6歳	6歳	12歳	12歳	6
アルバニア	3歳	6歳		13歳	7
獨逸		6歳	14歳	14歳	8
バウリア	5年7ヶ月	6歳	16歳	16歳	10
プロイセン	4年6ヶ月	6歳	13歳	14歳	8
オーストラリア	4年6ヶ月	6歳	州により 又は7才 で異なる	14歳	8
埃太利	5年8ヶ月	6歳	13歳6ヶ月	14歳	8
白耳義		6歳	14歳	14歳	8
ブラジル	7歳	8歳	州により 異なる	州により 異なる	7
ブルガリア	5歳8ヶ月	7歳		14歳	7
加奈陀		6歳	7歳	15歳	8
アルベルタ	6歳	7歳	15歳	15歳	8
英領コロンビア	6歳	7歳	15歳	15歳	8
マニトバ	6歳	7歳	14歳	14歳	7
智利	6歳	7歳	15歳	15歳	8
コロンビア			11歳	13歳	
丁抹	6歳	7歳	14歳	14歳	7
ダンツイヒ		6歳	14歳	14歳	8
埃及	6歳	7歳	12歳	12歳	5
エクスアドル	5歳	6歳		13歳	6
西班牙	5歳	6歳	12歳	14歳	8
エストニア	6歳	8歳	14歳	14歳	6
カリフォルニア	6歳	8歳	15歳	16歳	9
北米合衆國		6歳	7歳	14歳	9
ルイジアナ	6歳	7歳		14歳	9
ニューヨーク	5歳	7歳	14歳	16歳	9
フィンランド	7歳	8歳	13歳	14歳	6
フランス		6歳	12年3ヶ月	13歳	7
ハリヤチ	4歳	7歳	12歳	14歳	7
洪牙		6歳	15歳	15歳	9
印度	6歳(マホメット教徒の男子8才女子5歳)	11歳(マホメット教徒の男子13歳女子10歳)			6

三 學齡問題

同前 (續き)

國名	入學資格年齢	義務就學年齢	卒業最低年齢	義務終了年齢	義務教育年數
印度	6歳	6歳	10歳	10歳	4
中央州	6歳	6歳	11歳	12歳	6
テリ	6歳	6歳	14歳	14歳	8
愛蘭自由國	6歳	6歳	13歳	14歳	7
アイスランド	7歳	7歳		14歳	8
イタリヤ	7歳	7歳		16歳	9
ラトヴィア	6歳	6歳		14歳	8
メキシコ	6歳	7歳	12歳	14歳	7
ニカラグア	6年6ヶ月	8歳		15歳	7
ノルウェー	5歳	7歳	14歳	14歳	7
ニュージーランド	6歳	7歳	12歳	15歳	6
パナマ	6歳	7歳	13歳	14歳	7
オランダ	6歳	7歳		14歳	9
ブラグアイ	6歳	7歳	13歳	14歳	7
ポーランド	6歳	7歳		14歳	7
ドミニカ共和國	6歳	7歳		14歳	7
ルーマニア	5歳	5歳		14歳	9
英	1歳	5歳	12歳	14歳	9
國	4歳	6歳		14歳	8
イングランド	7歳	7歳	14歳	14歳	5女子は3
スコットランド	7歳	7歳	13歳	14歳	7
北部アイランド	3歳	6歳	14歳	15歳	9
シヤム	6歳	7歳	15歳	16歳	9
スエーデン	5年6ヶ月	6歳	14歳	14歳	8
瑞	7歳	7歳	14歳	14歳	8
西	3歳	6歳	14歳	15歳	9
ジュネーブ縣	6歳	7歳	15歳	16歳	9
ボード縣	7歳	8歳	14歳	16歳	9
チエコスロヴァキヤ	7歳	8歳	14歳	18歳	10
南アフリカ聯邦	6歳	6歳	14歳	14歳	8
ソヴェート・ロシア	6歳	7歳	14歳	14歳	7
ウルグアイ	6歳	6歳	13歳	13歳	7
ユーゴスラヴィア	6歳	6歳	13歳	13歳	7
ルクセンブルグ	6歳	6歳	13歳	13歳	7

から起つて來てゐる譯である。

かゝる見地から各國に於ける現行の學齡問題を検討するとき、一、二の國を除いた各國では未だ完備してゐるとはいへない。

第七表 各國に於ける義務終了年齢

義務終了年齢	國別數	千分率
十八歳	一	一七
十七歳	一	〇
十六歳	六	一〇四
十五歳	八	一三八
十四歳	三三	五六九
十三歳	五	八六
十二歳	四	六九
十一歳	一	〇
十歳	一	一七
計	五八	一〇〇〇

第七表は各國の義務教育終了年齢別であるが、十四歳が全體の過半数で、十五歳以上は二割五分に過ぎない。もとより學齡の検討に於て最も重要な問題は學齡終了年齢であるが、吾々は兒童の身心の發達から見て、また工場法に於て滿十六歳を以て未だ保護職工として漸く滿十八歳以上を一人前の勞働者としてゐる建前から、この十八歳を以て國民の義務教育終了年齢とすべきであると主張する。このことは次の第八表について見ても、各國が概を一にして十八歳までの補習教育を以て、義務教育の不足を補ひ、いかに國民生活の向上を意圖してゐるかについて見ても判然たる問題である。

我國の教育法規では「兒童滿六歳ニ達シタル翌年ヨリ滿十四歳

表八第 各國に於ける補習教育年限及時數

國名	生徒の年齡	時間數
ド	十六—十九歲	一週六—一〇時間
イ	十六—十八歲	同
ツ	十六—十九歲	同
オ	十四—十八歲	同
澳	十四—十七歲	一年二五二時間以上
英	十四—十八歲	學校の種類目的により異なる
普	十四—十七歲	一週六—八時間
デ	十四—十八歲	一週六—八時間
グ	十四—十八歲	一週六—八時間
エ	十四—十八歲	一年八〇時間
ア	十四—十八歲	一年三二〇時間以上
フ	十四—十八歲	一週四—八時間
イ	十四—十八歲	一年七五—一五〇時間
ハ	十三—十八歲	一年一五〇時間
愛	十五—十八歲	一年一五八—一七二時間
ラ	十四—十八歲	一年一八〇時間以下
ル	十三—十六歲	一年一八〇—三〇〇時間
ニ	十三—十五歲	一年一〇六時間
ノ	十三—十四歲	一年七六〇時間
オ	十五—二十四歲	一週四〇時間以上
ポ	十四—十八歲	一年一五〇—三〇〇時間
ス	十四—十八歲	不定
ス	十四—十八歲	一年三六〇—五四〇時間
ス	十四—十八歲	一週半日
チ	十四—十七歲	一週八時間

ニ至ル八箇年ヲ以テ學齡トス」
 (小學校令、第三十一條)と明治三十三年八月の勅令で學齡の根本が規定された。勅令發布當時は四箇年、日露大戰後の四十年に至つて二箇年延長されて六箇年の義務教育の實施を見たけれども、爾來三十餘年を経過した今日なほ學齡の根本規定は實施されてゐない。我國運發達の情勢からすれば歐洲大戰後の大正八九年頃、當然この二箇年延長は實施されて然るべきであつた。遺憾なり十年長蛇を逸して

終つた。然し之は國民生活上の大問題で、よしんば此の二箇年延長が實施されたとしても、十八歳迄の補習教育及び學齡前教育の義務化問題、一層根本的には十八歳迄の青年大衆教育機關の確立が重要な課題として残されてゐるのである。その他小學校令第三十三條の規定に據る學齡兒童保護者貧窮の爲に生じた就學免除兒童の解決精神薄弱兒・不具兒の爲の特殊學校施設の完備等の問題があり、また一學級兒童數四十名を標準とすること等、兒童教育の見地から重要と思はれる幾多の問題を我國教育事業の將來には脊負はされてゐるのである。

表九第 各國に於ける就學年齡年表

就學年齡	國別數	比率
五歲	三	五%
六歲	二三	四一%
七歲	二五	四五%
八歲	五	九%
總計	五六	一〇〇

學齡問題において義務教育終了年齢と共に重要なものは就學始期の年齢である。さきのジュネーブ國際教育局が一九三四年に「各國に於ける義務教育年限と其の延長について」調査した結果に據ると、第九表の如く就學年齡の範圍は五—八歳に分布し、日本とコロンビヤを除外した五十六ヶ國中、六歳は四一%、七歳が四五%で全體の八六%を占めてゐる。八歳はブラジル以外は北歐の諸國に限られてゐる。就學年齡を兒童の身體的發育から見た理想年齢は七歳である。學齡は兒童の學習適齡でなければならぬし、而して學習は根本に

於て理論的な抽象化の能力を豫想してゐるから、學齡は最少限度の抽象能力が兒童に芽生える時期でなければならぬ。兒童の抽象能力を測定する観客的材料は、算術科が最適であるが、澤柳博士の提唱による成城小學校に於ける實驗の結果は、算術の始期は尋一より尋二が適當であるといふ結論を出してゐる。改訂の算術書が具體的教材を多分に取入れたのも、他に數學教育上の新思潮に影響されてゐるところもあるが、兒童の心理發達に適材したものが新しく選擇されたのである。教材選擇とその取扱方法の心理化に依つて或る程度の効果を尋一兒童のみならず、五歳兒四歳兒に於ても擧げ得る。然し問題は兒童の生涯から見た能率的な教育が望ましいのであるから、教へれば出來るといふこと以上、その教育効果の能率を何歳から始めた場合に最も擧げ得るかといふことであり、また算術教育は尋二始期が能率的であるが、各科の基礎教育は六歳兒に於て必要であると同時に能率的であることを考慮に入るべきである。更に言語教育においても文字による読み、書き、話し、聞くといふことがあるやうに、また夫等の土臺となる兒童の生活がなければならぬ。生活の中では兒童は具體物について經驗し、具體物について表現する。そこには自然に發達する人間的叡知の開發が見られる。これは人間教育が常に留意すべき一切の基礎であつて、學習指導のみを重視する今日の偏見を打破する必要がある。フンボルトは「野の獸は家畜より賢い」と言つてゐるが、無教育者が充分に教育されたも

のより賢い例の多いのは、無教育者は生活に於て自己を訓練した力によつて生きる方法を知つてゐるからである。學齡の場合でも、就學年齡を七歳とし、現行の學齡兒六歳を幼稚園に移して生活指導の教育を主とした場合、生涯の教育能率から見たときには、遙かに効果的であると思ふのである。シュトラッツの第一伸長期が六歳を中心としてゐる事が確定されるならば、一層そのことは兒童の保健上からも重要であり、殊に一學級六七十名を收容してゐる現状からは、六歳兒の身長増加はそのために大なる障害を蒙つてゐるに違ひない。六歳兒が偶々數ヶ月病臥してゐた爲身長が著しく増加したといふ例をよく聞くのであるが、かゝる時期にキンダーガルテン Kindergarten の自由の天地に過させたいものである。ソヴェート・ロシアでは就學年齡七歳が新たに研究され、我國と同じ就學年齡であるドイツでは、尋一學級を幼稚園と小學校との中間學級（零學級）として研究してゐることから見て、就學適齡は七歳が理想年齡である。學齡年限七―十八歳までを國民の義務教育とし、學齡前教育（托兒所 出生二ヶ月―三歳、幼稚園 四―六歳）を國民の准義務教育とすることは最も望ましいことである。

第二章 學校論

一 學校形態の社會的變遷

何時、如何なる社會に於ても教育の事實は生活や文化の維持手段として行はれて來たけれども、教育の形態は社會構成の變遷に伴つて種々なる變化を受けて來た。そして今日の如き學校教育形態が國內的にも、國際的にも一般大衆の間に普及發達するに至つたのである。この學校教育形態をとるに至つた變遷上の重大なる時期は封建社會から資本主義社會への移行期に於て見られる。舊く我國に於ける公卿支配の政治形態としての莊園制度が、漸次、地方衛士の勢力をその土地に扶植せしめて、それが後の封建諸侯となり、そこに純然たる封建社會を建設するに至つたのである。封建社會發生前に於ける教育は、西歐のそれと同じく爲政者階級の爲の人物養成機關としての高等な教育機關が最初に存在してゐた。現在一般に使用されてゐる學校 School (英) Schule (獨) école (佛) 等はラテン語の Schola から來たもの、ハシ Schola キリシヤ語の skola (閑暇) から來てゐる。有閑階級即ち

當時の貴族階級の學問所の意味を有つてゐた。

我國に於ても大寶律令の中に規定された學令は官吏登用の施設として唐制に倣つた大學及び國學の制度で、當時の上流社會の子弟を平等に入學せしめた。然し當時の氏族制度は之と一致せず、有力なる氏族は、例へば和氣氏の弘文館、藤原氏の觀學院、橘氏の學館院等の如く、自ら夫々の一門子弟のための教育機關を設けてゐる。今日尙我が國文學の寶典として持て嚆されてゐる紫式部の「源氏物語」及び清少納言その他の女流作家の作品もすべて當時の官學及び氏學の產物である。斯の如く當時は官學及び貴族の教育機關は存したが、庶民の教育機關としては、歴史に残るやうな公共的施設はなかつた。而らば庶民教育は存しなかつたかと言へばさうではない。當時の衣、食、住の資料を得るために多くは自給自足的に家庭内で自然の教育として行はれ、刀劍類、裝飾類、織物類、陶器類、建築等は夫々の氏族の世襲職業として、徒弟教育制度に於いて行はれてゐた。庶民教育に近いものとしては古くは僧空海が天長年間に興した綜藝種智院があり、中世紀には足利學校、金澤文庫があり又天主教が近畿と九州地方に宣教者の養成と信徒の教育のために興した學校等があつた。くだつて江戸時代にはその初期から林羅山、熊澤蕃山等によつて學校の必要が論ぜられてゐるが、それは武家政治の特質として上流階級の子弟を君子人に仕立てる爲の倫理的な政治教育としての官學及び武士養成の爲に武技と

(りよ「史育教民庶本日」著謙川石) 代年の設開關機育教

年	代	藩費	武士教育 の郷學	庶民教育 の郷學	私塾	寺子屋
寛政以前	和	一一〇	二五	七	九一	五〇〇
享和	和	一八七	二	一	一〇	五八
文政	和	一九八	七	一	七三	三八七
天文	保	二八	四	一	〇六	六七六
弘化	永	五七	三	一	二二	九八四
嘉永	政	七五	八	一	八六	八二四
安永	延	九七	五	一	四九	一、五七四
萬延	久	二四	一	一	三六	一、七一四
文久	治	四二	三	五	二九	二八九
元治	應	四四	二	一	七	八九五
慶應	元	四四	二	九	二二	一、〇一六
明治元年		一六	二	六	八	三二九
明治二年		一九	二	六	四	四二一
明治三年		二六	一	二	三	二〇二
明治四年		二六	一	二	三	一九二
合計		二七〇	六九	五	一、二四八	二、二四一

精神修養とを主にした各藩の藩費が夫の主なる教育機関であつた。徳川時代中期から末期にかけて庶民教育機関としての郷學、私學及び寺子屋教育が盛んになつては來たが、然しそれらの多くは謂はゞ當時の官學や武士教育機関としての藩費や郷學を眞似たもので、手習が基本科目で、漸次往來物を加へた、讀み書き算盤に限られた私設の教育機関に過ぎなかつた。上掲の表に現はれてゐる如くこれらの庶民教育機関は明治五年の學制頒布に至るまで多く開設され

てゐる。殊に享和より明治四年に至る七十一年間に庶民教育としての郷學及び私塾、寺子屋の開設數は夥しい數にのぼつてゐる。然し一般的には純粹なる庶民機關として考へられてゐるこれらの郷學、私塾寺子屋等の教育機關をその教育内容より見れば、下からの教育として庶民階級自體の生活及び産業から盛り上つた教育ではなく、それは武士階級のための教育が漸時庶民階級の發達に伴つて滲潤していつたとも見られる。例へば庶民階級の道德である義理人情も結極は封建諸侯の君臣間の縦の道德觀念が、横の關係に下りて來たと見られるのと殆ど同じ關係におかれてゐる。さきの氏族制度時代に家庭内の自然教育及び職業世襲別の徒弟教育が存在したやうに徳川時代においては到る處に城下町は發達し、家内及び隣保手工も一層發達してはゐた。然しさきの庶民教育機関は、これらの徒弟教育が自己の内部的發達の必然的結果として組織されたものではなかつた。何故にそれ自身の體内から發達し得なかつたのであらうか。文永及び弘安役の蒙古襲來後我が邦人の海上活躍は却つて攻勢となり、八幡大菩薩の旗を船頭に翻した所謂倭寇の侵略以來戰國時代に至ると彼等の活動範圍は益々廣くなり平和なる交易事業に代りて、東京、廣南、占城、暹羅、呂宋等に往來してゐた。殊にフランシスコ・サビエルの來朝(一五四九年)以來海外貿易は益々盛んとなり、御朱印船時代には船主八十二人に及びその交易も支那、暹羅、ボルネオ等マライ半島以東全體に及んでゐた。そして元和の初め山田長政が

アユチヤに日本人町を開いたことは有名であるが、なほ幾人かの山田長政や濱田彌兵衛の如き人物が居て、當時のスペイン、ポルトガル、オランダ、イギリス等の東方探險、新陸地、新航路、新市場發見の多彩なる冒險史の中で邦人の爲に氣を吐いたか分らない。これらがまた我が國內手工業を如何に長足の發達を促したかも知れないのであるが、然し寛永十六年（一六三九年）の鎖國令發布より、安政元年の和親條約締結（一八五四年）に至る二百十五年間に亘る鎖國は、これらの海外貿易のための國民の雄飛を阻止して商業資本時代に見る氣宇濶達の風を萎靡せしめ、一般に國內手工業に蟄居せしめて庶民階級の胎内から、自ら要求する教育機關を普及發達せしむることは出来なかつた。斯の如く庶民階級自體の産業や生活と基本的に結合した教育機關でないところの寺子屋教育を明治維新は庶民教育機關の名において繼承した譯である。明治五年の學制はナポレオンに依つて制定されたフランスの統一的學制に做つたと言はれ、その後の教育も多くはアメリカ、ドイツの教育に範を求めてゐる。然らば西歐における近代的學校教育形態は如何なる過程を経て發達して來たのであらうか。

近代的學校教育は中世紀のギルドと僧院の中に搖籃の地を有つてゐる。ギルト教育は徒弟制度下に於ける組合教育・技術教育であり、又詩人ダンテがフィレンツェのギルドから生れたやうに、ギルドに於ける技術の發達は一般に藝術の發達を促した。僧院内の勞働は、宗教的難行から變形され、聽て

生活の手段となつたもので、それは廣汎に組織的に行はれ、僧院をして殆ど經濟團體に準すべきものたらしめた。ギルドといひ、僧院といひ、それらは聽て發達して、例へばイタリーのヴェネツィアやフィレンツェに見るやうに、都市に結びついた都市國家を形成し、かゝる都市は城壁を廻らし、國家に對立し、その勢力は次第に都市國家の實力を育成した。かゝる見地から、中世のギルドは世界史的意義を有してゐるといへる。

併しギルド組織は、商業市場の擴大に伴つて愈々鞏固になり、例へば十四、五世紀の販路の制限などの政治的干涉に對する反抗に於てみるやうに、漸く都市市民の中に政治的自由の觀念を萌芽せしめた。茲に一般に資本主義革命が、人間の政治的解放にありと言はれる所以をみるのである。

國民の自治思想の發達は各國に於て異り、最も典型的發達を遂げたイギリスに於ては、十八世紀の中葉から十九世紀の中葉に及ぶ約一世紀に亘る産業革命に關係してゐる。此の發達過程に於て近代的工場が國家的規模に於て發達し、そこに近代國家と市民とを形成していつた。技術科學・社會組織は經濟的生產關係の著るしい發達に伴つて促進され、社會生活と家庭生活の時代的進歩の相違から生じた溝渠を填補するためにさきの徒弟制度を廢棄した教育は學校教育の形體に變り、これを普及發達せしめた。高等教育は新社會建設のための技術者養成の爲め早く興つたが、初等教育の義務制はそれよ

りも後れて實施された。

斯く近代的教育の普及發達は、資本主義社會を發生・發達せしめた政治及び産業に起因してゐる。従つて資本主義は自己の發達を促進する手段として學校教育を普及せしめ、政治的教育として議會政治による自治的精神の養成と訓練とを市民的教育に托した。即ち資本主義の政治は私有財産制度を自ら確立して、個人の權利と義務とを法制的に規定した政治上の自由主義であり、それはアメリカに於てはデモクラシーの政治思想として典型的發達を遂げた。併し同じ政治的教育にしても、その内容から言へば、イギリス、フランスの如き先進國と自ら新しい傳統を作つていつたアメリカと後進國のドイツ及び日本等との間には著るしい差異がある。イギリスに發達した自由主義思想は、政治的自由主義を發達せしめたばかりでなく、それと倫理的自由主義とからの人間主義と功利主義を發展せしめたが、此の人間主義の思想は世界史を貫いて流れてゐる根本思想であつて、人間主義に立脚する自由思想の觀念は兒童の發見となり、兒童の個性の尊重となり、人間教育の倫理的品格を高めるに役立つた。ペーコンの影響の下にコメニウス、ロック、ルソー等は經濟主義・自然主義の兒童觀に立脚して感性的・直觀教育を重視し、教科課程・教授方法等の上に著るしい改革を齎し、スベンサー、チルレル等に至つて個人主義的教育を完成せしめた。

併し資本主義社會に於ける個人主義競争から醸成される利己心、資本主義的生産の社會化と生産品の私有化との間に於ける富の分配の不均衡等は、資本主義社會の發達と共に表面化して來た。貧困・不道德・教育の不平等、失業・自殺等の社會的弊害が資本主義の胎内から發生して來た。イギリスに於ては早く貧民救済に就ての特定の行政區が設けられたが、ドイツに於ては一八七二年アイゼナハに「社會政策學會」を興して、資本主義社會の缺陷に對し、何等かの國家的乃至社會的矯正方法を講じた一方、資本主義が動力時代の工業主義（大工場制）へ高度な發展を辿るにつれ、勞働者は集團的精神を自覺しはじめ、種々なる組合組織をおこし、そこから社會主義と社會主義教育とを誕生せしめたのである。

資本主義教育をその内容に於て決定してゐるのは中世期のギルドに於ける教育から合理的發展を遂げた産業教育である。アメリカに於ける經濟革命は南北戦争（一八六一―一八六五年）以後一八九〇年頃に飛躍的發展を遂げたが、一八九九年に著された「學校と社會」に於て、デューイは産業革命の直接の結果として社會の事情は一變したのであるから、教育もこの根本的事實によつて變革されなければならぬと言ひ、且つ作業中心主義の教育を唱へてゐる。ケルシェンシュタイナー、ガウデアヒも勞作教育を主張し、小學校に於ける教科課程編成を改革して、新たに手工科を特設した。併し作業教育

は、産業教育に對する基礎的教育であつて、産業教育の本質は國民の職業教育でなければならぬ。更に資本主義教育を特質づける産業教育は、資本主義的生産方法の高度の發達につれて興つた工業教育である。蓋し資本主義の發生・發達は工業の高度化を必然的ならしめるからである。

叙上の如く歐米に於ける學校教育は、その發生から見る時には、國民の生活と産業に結びついてゐた。従つて學校教育の内容は社會の變遷、發達に順應し得る機能を持つてゐると共に、學校教育そのもの、發達がまた社會の發達に影響を與へ得る機能を比較的に發揮し得るやうな状態のうちに發達して來たのである。かゝる歴史を有する學校教育はまた夫々の國々に於ての特殊性を有してゐるのであるが、それを直ちに明治五年の學制やまたアメリカの教育制度を模倣した明治十二年の教育令等の如く特殊の事情を有する我國土に移植することは、そこに文化的、經濟的ギャップの加重が生ぜざるを得なかつた。それは前述の如き寺子屋教育と我國の産業及び商業上の未發達との二重の關係から、當時に於ける國民の文化的、經濟的生活程度と新制度に據る教育の實施との間に、多大の困難となつて現はれたことから容易に察せられることである。この事情は今日と雖もなほ克服せられてゐるとは言へない。寺小屋の教育が若し自分の主張する如く眞に庶民階級の生活の眞唯中から、産業との密接な聯關において發生・發達したものでないならば、また明治の新政府の教育政策が民衆生活の實狀に

即應して立案されたものでないならば、我國教育の生活からの游離性はまさに運命的である。

義務教育制度そのものから見るとき、我國の制度は制度そのものとしては恐らく世界の先進國のそれよりも最も勝れたものであらう。英國はもとより、フランス、アメリカ、ドイツに於てさへ學校そのものを義務教育實現の完全なる場所と考へたところの義務教育とはなつてゐないのである。ドイツに於てさへ四年間の基礎學校が統一された時に、吾々は今や教授義務 *Unterrichtspflicht* から學校義務 *Schulpflicht* に移行すると揚言したほどであるが、我國の學制では早く學校そのものが義務の場所と考へられて來たのである。然し制度上の形式的美點は必しも内容上の美點と一致するとは限らない。都市教育は明治三十二年實業學校令の發布以來稍、實質的となつて、都市生活者の要求に即應するものとして一歩前進を示しては來たけれども、特に農本國として地方農村の文化的、經濟的、産業的生活要求に即應するものとしての農村教育は今日尙不充分である。そればかりではない。今日と雖も地方農村の實狀から現今教育制度がいかにかけ離れたものであるかといふことについては爲政者教育者にも具體的には分つてゐない。地方農民自體からは意識的に種々なる要求が提出されてゐるに拘はらず、それは教育政策や教育内容上の改善としては、少しもその緒に着いてゐないのである。茲に都市及び農村の特殊事情に即應した産業と教育の統一的立場からの再検討が必要であると思ふので

ある。この再検討問題は「明日の學校」への課題として極めて重要であり本章、第三の「社會中心の學校」を主としてそれに當てる積りである。

二 兒童中心の學校

兒童教育の事實は、人類の生活史の存するところ、假令それがいかに原始的なる形態であらうとも必ず存在したに違いないのである。それほど幾萬年の人類史を遡つたそこに、吾々は兒童教育史の搖籃時代を想定することが出来る。然し兒童教育は、驚くべく長い世紀に亘つて自然的な教育として行はれて來たのではあるが、嚴密にいふならば、兒童の發見は極めて最近のことで、今世紀の黎明が、そのための一時期を劃してゐるといへる。一八九九年十二月三十一日に公けにされたエレン・ケイ Ellen Key, 1849—1926. の「兒童の世紀」The Century of the Child は、まさに二十世紀を兒童の世紀として運命づけた一つの劃期的な名著であつた。かくも長い世紀に亘つて兒童そのものが社會問題として取り上げられなかつたのは、本來兒童は自己の存在理由を、成人社會に對して自ら主張し得る能力を有たないのであるから、その代辯者の出現に期待する外はなかつたのである。もとよりエレン・ケイ以前に、かゝる代辯者がなかつた譯ではない。殊にルソー J. J. Rousseau, 1712—1778. は

その「エミール」Emile, on l'Education, 1762. に於て、人間の自然性に出發した兒童觀の體系的敘述を試み、兒童を兒童として、即ち兒童の自然的個性を最初に發見した天才であつたばかりに、「エミール」は焚書の厄に會ひ、自らは破門、流浪の身となり、孤獨の悲運を経験しなければならなかつた。ルソーは「自然に歸れ」と要求したが、それは人間を原始人や未開人の野蠻状態に還元することを意味したのではなく、何よりも兒童のうちに潑刺として躍動してゐる人間の自然性を、兒童の天性として認め、文化人ならざる兒童のかゝる自然的個性の自由なる發達を助成してこそ常に清新なる文化人として養成し得るし、また内容豊富なる文化の創造もかゝる人間に於てのみ期待し得ると考へたからである。彼はロビンソン・クルソー的にエミールを一孤島に於て教育した。夫は一見反社會的、反文化的教育方法と見做され、それがまた多くの批難を浴びてゐる問題ではあるが、他の視角からすれば、寧ろ既成社會の文化的傳統が、兒童の自然的個性を十分に發揮させる代りに、兒童期を成人の文化とその計劃の爲に一方的に犠牲にし、兒童をして兒童ならざる者に變質させることに依つて人間の天性を涸らし、それがいかに内容空疎なる社會文化を招來しつゝあるかといふ目前の事實に對する戰慄すべき脅威から兒童と、而してその兒童に依つて創られる明日の文化と社會とを守護せんとしたルソーの熾烈なる要望と、既成文化の無知と暴虐とに對する抗議に外ならなかつたのである。

近代教育の祖といはれるコメニウス J. A. Comenius, 1592-1670. ロック J. Locke, 1632-1704 等も、よく知られてゐるやうに、児童教育について夫々勝れた見解を有つてゐたし、またルソーを始めとし幾多の教育家に偉大なる影響を及ぼしてはゐるけれども、児童の代辯者としては遙かにルソーに及ばなかつた。自分の子供達を孤兒院に托したルソーの心情をはかり知ることは出来ないけれども亦それだけに父親としての懺悔録とも見らるべき「エミール」に於て發見した児童の自然的個性は、人類教育史上に不滅の業績を残したといへる。

潑刺たる活動、新鮮なる感覺、奔放なる空想を生命の躍如たる姿として児童の中に見出したルソーは、これこそ児童の自然的個性であり、また成人文化更新の母體であると考へたのである。この意味に於て「児童は成人の父である」。児童の天性に對するかゝる自然觀は、後のペスタロッチ Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827. やフレーベル Friedrich Froebel 1782-1852. 等の大教育家に大きな影響を與へ、またさきのエレン・ケイを始め、多くの學校改革者に及ぼした彼の児童觀の寄與するところは甚大であつた。

言葉の天才といはれてゐるシェーファー W. Schäfer の「人類の友の活ける日」Lebenstag eines Menschen-freundes, 1921. を讀むならば、誰でも若き日のペスタロッチが初めて「エミール」を手

にした時「こゝに豫言者がゐる」と、いかばかりの情熱を以て、それを耽讀したかを知るであらう。彼の未熟なフランス語の力では流暢に讀みこなすことが困難であつただけ、夜となく、晝となく讀み通した。彼の魂は此の本の中に自分の故郷を見出し、不思議に目覺まされていく驚きは焰となつて燃えた。そして人間性の地盤としての自然を、世界に通ずる人間のための唯一の鍵であるといふ確信を得るに至つた。爾後彼はこの自然の研究を怠らなかつた。かくして彼は人間性一般に共通する自然の中に児童を發見し、その自然は、神に於ける高貴なる調和として、人間教育の α とした ω として常に彼の教育說の基礎に置かれるやうになつた。ルソーの自然に於ける児童の素朴さは、ペスタロッチに於ては神の親心に對する無邪氣さに代り、前者の道德の發生的見解は、後者に於ては著しく目的論的となつては來たが、兩者に於ける人間の類知の發達が「爲すことによつて學ぶ」とか「生活が陶冶する」とかいふ根本的過程的考へ方に於ては軌を一にしてゐた。たゞペスタロッチの場合、徳性及び人間の類知に關する考へ方が目的論的であつたばかりでなく、自ら「吾れ生涯小學教師たらん」として親しく國民教育指導の任に當つてゐたので、同じく經驗を基礎にしたとは言へ、ペスタロッチに於てはゴールへの最短距離としての全自然の法則的過程の發見が重要な課題になつてゐた。この觀點からルソーの教育方法が至つて消極的であつたのに反して、ペスタロッチに於ては積極的に考へられ

てゐた。ペスタロッチが愛孫ヤコブリーの教育日記を記したのも亦直観のABCや方法原理の發見に生涯の努力の大半を傾注したのも、兒童の天性の發達に即した教育方法の建設を欲したからである。従つて兒童の性質を知ることが最も有効なる教育方法を發見する道に外ならなかつたのである。

幼稚園の創始者及び「人の教育」の著者として知られたフレーベルは、ペスタロッチの自然を、恰も礦物の結晶の如く極めて透明な統一的法則及びかゝる法則に依つて形成された形象に於て發見した彼の有名な恩物も總て斯の如き統一的法則とその形象に到達する分析的要素として考案されたものである。然しこゝではルソー及びペスタロッチに於ける自然の内容は稀薄にされて、極めて純粹、透明なる法則と形象に代り、著しく形式化されて終つた。ペスタロッチから繼承した彼の自己活動説も、ひたむきに精神の結晶へと向けられるに至つた。それは恰も角錐四面體から、あらゆる形象の結晶過程を含む神秘的なる球面體に至るための自己活動の觀を呈してゐる。「胸の權利」を主張したルソーの自然は、感情の焰で人間的自己疎外に對する一切を焼き盡すほどの人間的情熱に充滿されたものであつたが、フレーベルに於ては、それが一切的情熱の彼岸なる無機物の世界に於ける自然法則に還元されてゐる。

ルソーの兒童觀は寧ろ「新ルソー主義」の教育説といはれるエレン・ケイに於て復活し、またモン

テッソリー *Dottressa Maria Montessori, 1870-*が「生命は美しい女神であつて、境遇がその前途に横たへた障礙を排除しながら、勝利を宣しつゝ前進する。これは最も根本的な眞理である。」といふ見地から、兒童教育に於ては、「この生命を刺戟し、一旦それを刺戟した以上は自由にこれを發展さすべきである。」との思想の中に繼承されてゐる。

ケイの高邁なる思想は、さきの「兒童の世紀」及び「戀愛と結婚」*Love and Marriage, 1903*、「婦人運動」*Woman Movement, 1909*、「母性の復興」*The Renaissance of Motherhood, 1914*等の著作の中に最もよく現はれてゐる。これらの諸著作にはルソーと共に、モンテーニュやJ・S・ミル、スペンサー及びダーギン、ニーチェ、トルストイ等の諸影響も現はれてはゐるが、ケイの祖父がケイの父にエミールと命名した程の熱心なるルソー崇教者であつた事から察しても、ケイがいかにルソーの思想に強く影響されてゐたかゞ分る。ケイの思想は、その根本において「よく生まるべき子供の權利」と「よく生むべき母の義務」との二つの核心的問題から相關的に組織立てられてゐる。此の二つの問題を解決するものとして、戀愛は最高の創造力であり結婚は最高の生存要求であるとし、結婚者の子供に對する義務、即ち善良なる素質を遺傳し得るものとして、絶對の貞操を主張した。殊にケイは女性の特性である母性の天職を重視し、母性の活動と兩立せざる婦人職業運動に反對して、母體を

毀損して彼女の天職を潰滅せしむるが如き危険より母性を保存、擁護すべきことを力説してゐる。

ケイは叙上の如き母性擁護との一蓮托生の問題として児童教育を論じてゐる。ケイの児童観は、全くルソーと同じく性善に出發し、この天稟を自然のままに自由に生長發達せしむべしと、主張しまた教育法に於てもルソーの消極的方法と同じく「教育の最大の秘密は教育せざるにあり」と大膽に主張してゐる。

空想の書から出て益、空想となつたといはれるケイが現代の學校教育を殺人教育と罵倒し、自ら掲げた新教育の内容は、一般に論難せらる如く決して空漠なものではなく、最もよくその核心に觸れたものである。成人文化の犠牲に供せられつゝある児童について、ルソーが一身を賭して與へた警告はその後の教育に於ても、決して是正されてはゐるのである。吾々は寧ろケイを通して百三十八年前のルソーの聲を、否聞えざる児童の眞實の叫びとして聞くべきである。成人は例外なしに自分の子供時代を經過して來ながら、而かも子供の世界は彼等の知慧を以てしては計り知ることの出來ない世界となつてゐる。子供特有の奔放なる空想の世界は、成人から見たときこそ空想の非現實的なものと思はれるけれども、子供にとつては、それこそはレアルな生活そのものであり、この空想が世間の現實に衝突して、子供自らを變化させると共に、現實そのものをも變化させるのである。かゝる變化の過

程に於て児童自らが高まるだけでなく、現實そのものも亦新しき内容が附加されて更新の過程を辿るのである。人類の文化、人間社會發達の根本的契機たるかゝる更新の爲にルソーやケイ等が、それを達成するために児童に與へらるべき自由教育について考へ、またかゝる見地から従來の児童教育に對して向けられた鋭い批判は、教育實際に携はる者としては飽くまで赤誠以て三省、猛省して然るべき問題である。確に成人は、ロックが「放つておいても將來ひとりで訂正されるやうな子供の性向について心配するな」といつたやうな事柄について案じ過ぎて却つて子供に香しくない印象を與へてゐる。他方では、いかに些細な出來事でも子供の將來のために十分注意しまた警戒すべき問題に對しては等閑に附してゐるといふやうなことが多いのである。然しそれらにも増して健康に伸び行く児童のために、何が基礎的な根本問題であるかゞ、常識的には分つてゐても、人類や文化の發生及び、發達史的な見地から十分に分つてゐないために、児童に與へらるべき自由の觀念が正當に評價されてゐないことである。家畜より野の獸が賢いといふやうに、強制的、劃一的教育を受けた児童よりも野育ちの自由な空氣の中に、自分の生活を有つた児童の方が遙かに賢いとも考へられる以所である。尠くとも吾々は、児童教育を新しく出發させるために、ルソーやケイの児童觀とその教育計劃を丹念に再検討する必要がある。それは現在の吾々にとつて一層重要であることを銘記しておきたいのである。

私がケイを兒童の發見者として特に重視してゐるのは、ケイが兒童の自然的個性の發見者なるルソ
ーの正統なる繼承者として、共にそれと兒童問題と最も緊密に聯關してゐる母性の擁護問題をも解決
せんとした點に存する。即ちケイの兒童は二十世紀の兒童を對象としたものであるだけに、ルソーに
於けるよりもその幅と深さを増して來てゐるといへる。近代社會が生んだ最高の思想運動の一つは、
人道觀念を普及發達せしめた事であつた。然しかゝる觀念の普及にも拘はらず婦人と子供は、それら
の中心問題から現實的には取り残されてゐた。兒童に對する社會的注意や婦人の社會的地位が高まる
ことは、社會自體の文化水準の向上に外ならないのである。ペスタロッチが生涯の事業であつた「貧
民學校の目的と計劃」Zweck und Plan eines Armen-erziehungsanstalt, 1803. や、それとの聯關に
於ける「小學校と職業學校との場合について」Über die Verbindung der Berufsbildung mit der
Volksschule, 1790. や、また社會悪がかもし出すところの悲惨についての「立法と嬰兒殺し」Über
Gesetzgebung und Kindermord, 1783. 等の諸問題について心血を注いで書いたのも、もとより社
會制度なり社會立法との關係から教育を論じたものである。尙フランツ Zeigener, Franz やヒルデ
Othenheimer, Hilde 等に依れば、ペスタロッチが「監獄村の住人の教育は、みづからの額に汗して、
自ら食することを教ゆるにあり」と考へたことから、將來の少年行刑上に大きな影響を與へ、また一

般に行刑をして自立獨行の精神を養ふ社會教育たらしめんとする現在の最も進歩的なる教育行刑學上
に看過すべからざる基礎を供したといはれてゐる。單に兒童を兒童として、その天性を究むるだけ
なく、かゝる天性を時代の文化との聯關に於て、また時代の社會生活や制度との聯關に於て、兒童問
題を新たに解決せんとするとき、それは必然的に新しき兒童の發見となり、また教育の根本的改革問
題に逢着せざるを得ないのである。かゝる意味に於てケイは二十世紀の兒童を新たに發見したものとい
へるのである。然しケイに於ける兒童の發見は時代の產物であつた。夫故にこそこの發見は高く評價
されてよいのであるが、ケイに到るまでの過程に於ては、既に述べし如く偉大なる教育家の協力もあ
つたと同時にケトレ以後シュトラッツに到る間の多くの醫學上の發見、それとダーギン以後兒童の精神
發生及び發達の研究に進化論の及ぼした影響から幾多の業績が積まれてゐる。優生學の創始者である
フルトン Francis Galton, 18822-1911. は「遺傳的天才」Hereditary Genius, 1869, に於て精神
の遺傳を認め、なほ質問試法に依る研究として「人間能力とその發達についての考察」Inquiries
into Human Faculty and its Development, 1883. を發表し、有名なホールは「青年期」
Adolescence, 1904. を研究し、その他リボーやボールドウィン J. M. Baldwin, 1851-1934 等
に依つて夫々心理學的遺傳や機能淘汰説の發展を見るに至り、殊にヘツケル Ernst Heinrich Haeckel

1831—1919. の進化論からは精神發達の法則として「個體發生は系統發生を繰返す」といふ反復説が、ホール始め多くの心理學者に依つて認められるに至つた。

ホールと同じくチルレル Tuiskon, Ziller, 1817—1882. は教授に於ける開化史的段階説を唱へ、スペンサー Herbert Spencer 1820—1903. は「教育の第一の任務は、人間の身體的勢力を増進して強健なる動物たらしめるにあり」として體育を重視し、ハックスリー Thomas Henry Huxley, 1825—1895. は「教養とは、言葉に於て知り、また考へることである」といふアーノルド (マッシュウ) に反對して、眞理は言葉の中にはなくして事實の中に求められねばならぬとし、教養とは何よりも「生活の科學的批判」でなければならぬ。かゝる見地から科學的教科を、一定の知識の教授としてではなく、知識獲得の方法乃至は態度としての教育を要求した。教育學が、進化論から受けた影響の中で、最も主要なるものは、教育現象の研究に對する發生的・發達の段階についての方法的見解である。ベルゲマン Paul Bergmann, 1862— は「經驗科學を基礎とし、歸納法に據れる普遍的・文化的教育學としての社會的教育學」Soziale Pädagogik auf. erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische Kulturpädagogik, 1900. を著し、デューイ John Dewey, 1859— は實驗學校の研究に成れる「學校と社會」School and Society,

1900. を發表してゐるが、これらは共に生物學的影響のもとに書かれたものである。特にデューイの「デモクラシーと教育」Democracy and Education, 1916. に於ては、外的刺戟に對する反應が、無生物と生物との間に於て夫々異つてゐる事實から出發して、生活に於ける適應と環境の相互關係を重視して社會的教育學を樹立した。

しかしこれらの心理學及び教育學の發生的研究の根柢には、時代の影響として、兒童が中心問題になつてゐる。デューイの兒童中心主義の教育を始めとして、ドイツのハンブルクの「生活共同學校」Lebensgemeinschaftsschule の教育に見る「兒童から」"Vom Kinde aus" の思想及び二十世紀初頭から世界的に盛んになつた「新教育運動」New educational movement 等は、すべて兒童中心の學校運動であつた。

兒童中心の教育思想は、時代の思想である自由主義が、その根柢に於て個人主義思想であることから必然的に歸結されるところの現代教育思潮の核心をなすものである。これを中世紀の教育に比ぶれば、もとより大きな進歩である。それは單に兒童に對する社會的・教育的關心が高まつたことから人道主義に百尺竿頭一步を進めたといふだけでなく、教育内容上からは教材、カリキュラム、教授法に於ても尠からぬ改革が行はれ、また制度上の整備と義務制の實施に依つて國民教育の普及發達を見る

に至つた。兒童愛は近代教育の情熱から迷り出た標語として教師の魂の中に刻まれていつた。そしてこの兒童愛の教育的精神は、恰も教育のリバイバルに於て常にベスタロッチを想起するやうに、永久に兒童教育事業の新しき出發となり、また教育精神の故郷として、疲れたる教育はそこに再び新鮮なる英氣を養ふであらう。それにもかゝらず新教育運動は、既に一九三一年に確かフランスに開催された世界新教育大會に於てその衰運の兆は濃厚に全面的に現はれ、會議の中心議題は新教育運動の將來に對する悲觀論に終始し、打開策としての何等の名論も聞かれず、それらはすべて新教育運動の終焉に對する弔鐘として響いたのである。我國に移入された自由教育運動も大正六、七年頃から約十年間繼續したゞけで、殆どその跡を絶つて終つた。兒童中心の學校運動は、我國に限らず何れの國に於ても情熱的であり、華かであつた。それだけにこれらの新教育運動の衰滅は、教育界を寂莫なものにした。我國教育界の現状は、まさにその連續である。ペートーフエンが、彼の手記の中に「父達が彼等の子供達に徳性を植付けるにしても、教師達が彼等の生徒達に、科學上の有益な事柄を教へ込むにしても、それは涙なしには出来ないのである。」といつてゐるやうに、兒童教育は情熱なくしては出来ないものであるけれども、亦この情熱だけでは解決されるものではない。この情熱が絶えず更新して教育の新しき出發となるために兒童中心の學校は、一大轉換が必要になつて來てゐる。また情熱だけ

が必しも子供達をその生涯に於てなほ幸福にするとは限らないのである。子供時代を子供時代として幸福にしようとする兒童愛の情熱は、更にその子供達の生涯を見透した幸福の立場から一層深められなければならない。時代はまさにその分岐點に立つてゐると思ふのである。

子供時代を子供時代として幸福にしようといふことは、つまり子供の生活が何であるかゞ理解されて來たことに基因してゐる。子供が成人文化のために犠牲にされてゐるといふことは、この子供達の生活が犠牲にされてゐることを意味する。自分の生活をもたない子供は早く老いるのである。ドストウエスキーが、西歐の子供に接して「老いてゐる」と感じたのも、現代教育に原因してゐると思はれるのであるが、兒童愛の精神が、子供の生活を發見したことは、そして學校をして子供の生活の場所たらしめんとしたことは、兒童教育の發達にとつて缺くことの出来ない新しい條件を提與したことになる。

然し兒童生活とは何か。兒童教育上この兒童の生活にはいかなる地位が與へらるべきか。かゝる兒童生活の指導原理とは何か。兒童生活を基調とする教育方法はいかなるものか等々の根本問題は、今日までのところ未だ原理的に解明されてゐるとはいへない。現在主張されてゐる生活算術とか生活綴方等の如く一種の生活教育主義は、さきの諸問題を根本的に解決せず、夫自體を最初から目的論とし

て取扱つてゐるため、生活重視にも拘はらず教育効果を擧げてゐない。生活教育主義には児童生活の分析がない。未分化的な児童であるだけに、それを形成していく根本要素についての分析が必要なのである。生活を α とし、また ω とするとき、その發達を決定してゐる要因が、分明とならない限り生活教育は生活の未分化の複雑多岐の中に、自己の發展すべき方向を見失ひ、一種のラビリントに陥る外はない。それを防ぎたいと努力すればするほど、卑俗化して遂に今日の生活教育主義の弊に陥つて終つたのである。「爲すことによつて學ぶ」とか「生活が陶冶する」とかいふ名題は、第一に教育が日常的な生活に出發することを意味してゐる。第二に教育目的が、生活の中から漸次解明されていくことを告知してゐる。従つて日常生活が教育の絶えざる新しき出發となるやうな過程に於てのみ、自らの進むべき方向を指示する教育目的を漸次裸にしていくべきである。生活を最初から目的論的に見ることは、原因と結果の制約關係を無視し、また因果關係の相互作用を見落してゐるのである。従つて生活教育主義には、目的論的見解にもかゝらず發展がないのである。即ちそれは核のない細胞の如きものである。だからといつて生活のない教育、即ち生活に出發しない教育は、歴史の發展を無視する暴虐な振舞であり、それは教育の自殺である。次節の社會中心の學校は、児童中心の學校の歴史性からの合理的發展としての新しい教育形態でなければならぬ。

三 社會中心の學校

社會中心の學校 *Social-centered-school* とは、前節の児童中心の學校 *Child-centered-school* に對して、新たに考へられてゐる教育形態である。學校の社會的機能については、早くデュルケム *Durkheim*, 1858-1917 やデューイ、バルト *Paul Barth*, 1858-1922 に於て、最近には一九二二年に公けにされたクリーク *Ernst Kriek*, 1882-の「教育の哲學」*Die Philosophie der Erziehung* 等に明確に現はれて來てゐると考へるのであるが、然しバルトの「教育は文化の傳達である」とか、デューイの「學校は社會の自己指導である」とかクリークの「教育は社會の根本機能の一つである」とか言つてゐる名題も、その具體的内容については區々で、且つ分明ではなかつた。然し産業の發達は、職業教育思想を一般に普及せしめ、職業生活は、それに必要な社會教育施設を促し、かゝる社會過程の見地から學校の社會的機能は新たに反省され、また心理學方面からは児童の社會性、教育的環境學の研究が發達し、醫學上からは児童の保健問題が種々なる児童に關する教育及び社會法規の制定を見るやうになつて、社會中心の學校は、その内容が漸次明かにされて來た。

繰り返しこゝに注意しておかなければならないことは、児童中心の學校の出發點や根本におかれた

二 児童中心の學校

兒童愛と社會中心の學校との關係である。兒童教育は、その形態がいかにかに變化しても、それを貫く教育的精神は、兒童愛の基礎の上におかれなければならない。社會中心の學校は、兒童中心の學校からの合理的發展としてののみ、それ自體の根本的機能を發揮することが出来るのである。たゞどちらかと言へば、兒童中心の學校は、舊き教育が將來の準備教育としての立場からのみ兒童教育を考へ、則ち成人のために兒童期を犠牲にした悲惨に對して、兒童の代辯者達によつて兒童のための兒童期が取り戻されたのである。これは確に兒童を幸福に導く第一歩であつた。社會中心の學校は、この基礎の上に更に兒童の未來の幸福、則ち兒童の生涯を見透しての幸福觀に立つて、次代社會の成員養成、次代文化の創建者養成の兒童教育を要求するものでなければならない。換言すれば、兒童の生涯の幸福の立場から、また人類文化の發展といふ歴史的情熱の立場から兒童愛を再検討するものである。その意味に於ては社會中心の學校は、最早舊き準備學校でも、また兒童中心の學校でもなく、新しき教育形態としての學校でなければならない。

從來の學校教育では、その主要なる教育的因子は教師の意識的活動であつた。最近に至つて兒童の集團的環境が問題にされ、兒童の自治やまた兒童の團結、黨派、對立等の生成に關する心理學的研究も行はれるやうになつて來た。然し兒童の學校内外に於ける生活には、社會の變遷に伴ふ著しい變化が起つて來てゐる。兒童の前には、文字による新聞、雜誌、圖書、パンフレット、ポスター、圖書館、巡回文庫等から、兒童の直觀に訴へる音楽、レコード、演劇、演藝、映畫、ラヂオ、紙芝居や動物園、植物園、博物館、展覽會等に至るまで、または相互の接觸による少年團、青年團等の校外の組織團體生活に至るまで、日を追ふてそれらの重要性は認められ、學校教育の中へ浸透して、主要なる教育的因子としての教師の意識的活動には、幾多の混亂と不安と脅威が襲ひかゝつて來てゐる。一層重要なる意義を増して來たのは文化及び産業と教育との統一的關係から、學校をして地方文化、地方産業といかに結合すべきかといふ問題である。さらにこの問題はいかにして學校をその地方の文化的中心たらしめるかに依つて、兒童を通じてその地方の家庭及び社會の風習や衛生状態を改良し、なほ産業の開發に貢獻し得るかといふことである。

現代社會に於ける學校は、教育の理想とする兒童愛の根本構構に立つ基礎的教育でなければならない。而かもなほ學校の環境としての社會の側から押し寄せて來る社會的・文化的諸施設との關係と、經濟生活上の要求から産業的・技術的教育が必要になつて來てゐる。この重要なる二つの課題をも同時に解決しなければならぬ。こゝに學校が從來の儘では社會的根本機能を喪失する危険があり、この新しき情勢への適應として、どうしても日本の學校は新しき學校計劃 New-school-planning を樹

立しなくてはならない。

我國は四、五年前から、ソ聯、ドイツに次いで世界三大出版國の一つに數へらるゝに至つた。新聞雑誌、單行本類の兒童讀物は、市場に氾濫してゐる状態である。兒童は夫々に、いかなる讀物からいかなる影響を受けてゐるのであらうか。また常設の興業映畫のみならず幾多のフィルムが教育やニュースや科學や文化の名に於て製作され、それらは絶えず兒童の直觀に供せられてゐる。またそれらから兒童は、いかなる影響を受けてゐるのであらうか。レコードやラヂオについても同じことが考へられる。これらの讀物、映畫、レコード、ラヂオ等からは善かれ悪かれ、兒童の受けてゐる影響は實に大きなものである。そしてこれらは將來益、發達するであらう社會的、大衆的機能を夫々持つてゐる。ところが教育者には、今日既に偶像となつた精神主義といふ傳説の砦がある。この精神主義で、外界のいかなる障礙も排除し得るといふ確信があるといはれてゐる。さきの社會的壓力として學校教育の効果を脅かしてゐる讀物、映畫、レコード、ラヂオ等に對しても、この精神主義で十分勝算あるものと考へられてゐるやうである。もとよりかうした考へは現在の若い教師には少なくなつてゐる。しかし精神主義で教育の一切が解決されるといふ獨斷は、根本的な誤謬を含んでゐる。讀物、映畫、レコード、ラヂオ等は近代的科學工業の齎らした精銳なるもので、教育にとつては新しき教具であり

同時に新しき教材でもある。兒童が明日の社會の成員となるものだけに、例へばこれらの教具や教材に依る教育は、兒童教育のためには必要なものである。今から凡そ十數年前のことであるが、飛行機が新しき戦具として軍事上使用せられるやうになつたとき、當時の軍部首腦者中の多くの人は、十年後の今日斯くも恐ろしき偉力ある武器とならうことを信じ得なかつたさうである。矢張り肉彈を以て敵に當るといふ精神主義が當時には支配的であつたのである。十年後の今日、新しい戦具としての航空機は、戦争の様式、戦争の方法、軍事知識の内容を根本的に變革して終つた。これまでは單に海上の同一平面上で行はれた戦争が潜水艇が出来てからは、その水平面は深さを増し、飛行機が出来てからは、その水平面は高さを増して全く立體的戰術に變つたのである。戦車や軍事化學についても全く同じである。教育にとつても、軍事に關しても、精神が根本的な要素である事には微塵の疑惑も存しない。然し戰場に臨んだ將士に見る精神の迫らざる態度は、その戰術や武器の優秀と、その技術的熟練からの何等の影響なしに生じ得るものであらうか。精神主義は、自己の主觀に立脚して一方的關係からの眞物の真相を究めんとする偏見を持つてゐる。偏見はすべて、自己の内に自滅への要素を包蔵してゐるものである。かゝる精神主義は、自己の領域にメカニズムを取入れることを、自己の墮落として排斥する。讀物、映畫、レコード、ラヂオ等はすべてメカニズムの所産であり、また

それ自體がメカニカルなものである。立遅れの教育においては今日なほかゝるスピリチュアリズムとメカニズムが、水と油の如く判然と對立し、また抗爭してゐる。それにも拘はらず、新しき教具や教材は、それ自體の有つ機能が社會的・教育的意義あるものである故に、却つてかゝる精神主義を驅逐するであらう。機械的運動はすべて一種の自己運動に外ならないのであるから、精神主義が、それを好むと好まないにかゝはらず、自己の領域を擴大するであらう。然し問題は教師の好むと好まざるにかゝはらず、これらから強力なる影響を受けてゐる兒童のことである。時代に活きる教育精神は、寧ろこれらを十分なる教育効果を擧げ得るために積極的に利用し、組織して、教具、教材、カリキュラム、教育方法等の再検討によつて教育の再組織を企圖しなければならぬ。こゝに社會中心の學校の一つの計劃がある。

言語や文字や直觀を通して、また夫々の設備や集團的交際を通して、兒童の生活に接觸するもの、多くは娛樂的要素を含んでゐる。これらを新しき學校計劃に取入れる際に、若し娛樂的要素を残りなく震ひ落すことが、教育的價值を高むる所以であると思惟する教師があつたとするならば、それはこれらの諸機關の有つ社會的大衆的機能を奪ふことであつて、かゝる機能を喪失するとき、恰も鹽がその味を失つたやうなもので無味、無益の代物に變質するであらう。そればかりではない。こゝに吾々

は、特に我國の教育が道德主義に根を下してゐる關係上不知不識の間に大なる過誤を犯しゐることを反省すべきである。それは我國の道德觀念から言へば、娛樂 *amusement* とか快樂 *luxury* とか享樂 *enjoyment* とかを罪惡視してゐることである。一言でいへば、それは我國が貧しかつたからである。



貧乏には消極的な意味で、禁慾的 *ascetic* な訓練を必要とするし、従つて娛樂や快樂や享樂を罪惡視するに至つたものであらう。回顧すれば、彼の有名な倭寇が戰國時代には平和な交易事業に代り、御朱印船に至る頃、西歐では一四九二年のゴンブスのアメリカ發見以來、新陸地新航路の發見に各國が競ひあつてゐた。然しそれらはすべてペドロ・シントラの黄金海岸 *Pedro Cintra's Gold Coast* やフランシス・ドレキーの獵金船 *Francis Drake's Golden Hind* 等の如く新商業開拓時代の旅行、探險に對する冒險のロマンチックな感が、傳統的信念を弛緩せしめて新世界の研究、新開拓の活氣を生み、而して新發見の富、アメリカの金、享樂消費の新しい物品は、自然及び現實生活の歡喜に對する新しい興味を人心に喚び起した。人生の目的、習慣等に於ける積極的な事實の變化は、人々の精神的變化をも招來して、蒸氣、石炭、電氣等の新發明、新發見は新しい生産方法を發達せしめ、家内手工業は没落して、今日の資本主義的大生産を發生せしめたのであつた。かゝる國々では生産と共に、正當なる消費が考慮され、従つて娛樂や快樂や享樂は人生目的の重要な部分を占めてゐるので

ある。我國では人生の目的、習慣等に於ける積極的なる事實の變化が起りかけた矢先、鎖國令は布かれ、商業は國內蟄居を餘儀なくされ、舊き生産様式の緩慢なる歩みの中に、蓄積された商業資本は、積極的なる企業への投資に向けられること少なく、僅かに利息生活に甘んじなければならなかつた。我國人は享樂消費の物品が、現實生活に對する新しい歡喜を齎らしたやうな時代を知らずに、下田の黒船に二世紀の永い夢が破れたのであつた。かゝる事情の下におかれた我國の道德が、禁慾的傾向を帶び、人生の娛樂や快樂や享樂を罪惡視する事に依つて生活を維持して來た事は、自然の勢の向ふ處ではあつた。然し教育が明朗にして氣宇瀾達な次代社會の成員養成を目指すならば人生の正しい目的即ち生産と共に正當なる消費について知らせる事は教育上重要な問題である。さきの讀物、映畫、レコード、ラヂオ、演劇、舞踊等に對する教育的計劃に於て、その點は充分に顧慮さるべきである。

社會中心の學校計劃の第一は、現在社會教育の諸施設及び材料として擧げられてゐるものを、學校はいかなる組織においてそれらを積極的に攝取してそれらのもつ教育的價値を新しい統制に編成替へしうるかといふことである。例へばニュース映畫、科學映畫等を含む一切の文化映畫を、又レコードやラヂオを學校教育のプログラムの中に攝取するために、それらのもつ各々の機能に即し、各々の機能を十分發揮せしめた場合の新しい教具、新しい教材としての立場から學校教育の内容と組織とが教

具及び教材の選擇、排列に應じて、また學科課程の新しき編成に即して、更に教育方法の再發見に適應した根本的な建直しが要求されると共に、映畫、レコード、ラヂオ等も亦かゝる教育的見地から再製作、再組織される必要が生じて來る。學校教育と社會教育とは個々に分離して行はるべきものでなくして、新しき教育的指導精神に於て統一さるべきである。學校が斯の如き社會中心に改造される時、學校は、兒童を通して各々の家庭や、また社會に文化的方法に於て働きかけ、學校を圍繞する環境である社會の文化的、衛生的、産業的向上に寄與し得るのである。かくして學校は、先づその地方の文化的中心となることに依つて、またその基礎の上に社會生活全般に亘る改革に貢獻し得るのである。さうした意味で社會中心の學校と呼んでゐるのであるが、かゝる學校に於てこそ現在叫ばれてゐる産業と教育の統一も自ら解決出来るのである。それは、このやうな學校に於ては、文化的協同と共に、その成果は更にその地方の社會生活に於ける生産と消費の協同にまで發展せざるを得ないからである。然し學校教育は發育過程にある兒童、また性格形成過程におかれた兒童を、その對象とするものであるから、學校の教育活動は常に兒童教育の文化的・基礎的意義を核心とするものであることを忘却してはならない。

デューイは「學校と社會」の中で「今日の學校の悲しむべき弱點は、社會精神の條件が著しく缺如

してゐる環境に於て、未來社會の成員養成に努力してゐる點である」と述べ、學校は社會生活が根本的に必要としてゐるものを兒童に齎らす所であつて、決して學校自體は實際と懸け離れた學科を學ぶための場所ではなく、活潑なる社會生活の純粹なる様式となるべき道具であるといつてゐる。教育に於ける重心の移動が、教師中心、教科書中心から漸次兒童中心に移行し、こゝに於て初めて兒童は學校教育の太陽となり、學校が兒童の生活する場所に變革さるべきであると主張してゐるデューイは他方では學校そのものは道具であつて、その道具を使用して活潑なる社會生活の純粹なる様式を創り出すと考へたのである。換言すれば、學校生活をして社會生活のモデルたらしむるために、學校改革の必要を力説したものと考へられる。學校をして社會生活のモデルたらしむるためには、學校は先づ何よりも社會生活を攝取すると共に、社會に對して自己を解放しなければならぬ。こゝに於て吾々はデューイの兒童中心の學校が、學校をして兒童の生活する場所たらしめる事によつて、その生活を通して學校を社會教育の道具たらしめんとするの深き企圖と新しき學校計劃に氣付かされるのである。従つて兒童愛の精神は、學校をして兒童生活の場所たらしめたことに依つて次の發展を可能ならしめた。

社會中心の學校の基礎問題は、學校をして完全に兒童生活の場所たらしめることである。然らば生活の資料と生活指導の原理とは何處に求むべきであらうか。これに答へることは極めて容易である。

それは先づ何よりも現在の學校教育と社會教育との障壁を徹廢する事である。學校の社會化は、思想上の問題ではなく、今日社會教育の名に於て、その資料となれるものを組織的に學校教育の中に積極的に攝取することである。かうした事實上の變化が、最も具體的なる根本的變革の客觀的基礎となるのである。本節の初めに詳述した諸問題は、すべてこの資料に關するものであつた。生活の指導原理についても既に産業と教育の統一問題に言及したところで部分的には述べられたのであるが、要約すれば、指導原理として最も決定的な契機となるものは、現代が産業社會であるといふことである。純粹なる教育理想からの生活指導の原理はあり得ない。産業社會の指導原理との制約或は相互的關係に於てのみ教育の理想は現實的となり得るのである。即ち學校生活に於ける指導原理の決定的要素は、現在の産業社會の指導原理と共通のものでなければならぬ。人は各、理想を有つてゐる。然し吾々が實踐のために決意する場合の確信は、理想から來るのではなくして、その時代に對する吾々の情熱からである。理想は觀照的態度としては、一種の解決を與へ得るけれども、それは實踐的なる解決とはなり得ないのである。社會中心の學校が生活の變化と發展とを企圖する限り、コンテンツプラチバナ世界に留まつてゐることは矛盾である。従つて生活の指導原理を、教育理想からのみ誘導せんとする試みは、徒爾に屬すると謂へよう。

第三章 教師論

一 教育活動と教師

教育をその精神的方面より見るとき、児童愛は教育の核心である。かゝる意味に於て教育は人間主義に立脚してゐるといへる。夫故に人間の重荷を負へる人々によつて、教育は涙なしには出来ないと言はれてゐる所以である。かうした教育的精神が、教育にとつて不可缺の根本條件であることは、誰にも異存ないところである。然し問題の所在は、寧ろこの基礎の上に人間の性格をいかに形成していくべきかといふところにある。即ちそれは教育が實際に人間の性格形成に要した手段としての教育活動の全重要性についての問題である。

社會中心の學校教育に於ける目的を決定する最も根本的な要素は、世代の觀念である。教育をその作用の方面から見るとき、デューイが學校は社會の自己指導 *self-direction* であるといつてゐるやうに教育とは現世代が、次の世代を創り出すための活動の全體を包含するといへる。夫故に一つの

社會の教育活動は、それに依りて、その社會の未來をも亦決定するのである。即ち社會は教育活動の結果として、未來・社會の成員たるべき児童をいかなる性格に形成し得たかによつて、自己の運命を決定するのである。かうした意味で、教育目的は最も強く世代の觀念に支配されてゐるのである。

児童教育についてのこの二つの根本的見解、即ち児童愛と世代の觀念とは、前者が個人的生命を核心としてゐるのに對して、後者は社會的・生命を支點として考へる。前者が身體的健康を問題にする場合は精神の基礎としての生物學的生命を完ふするためであり、後者の場合には、社會的事業のために必要な健康が要求されることになる。

然しかうした二元的見解は、教育の發達史の過程に於て、夫々の時代における中心課題として前面に現はれて來たものであつて、今これらを哲學的に個別的概念として考察すれば、種々異つた視角から教育活動を分析し、その各々の構成要素について考へることは出来るのであるが、それは死體を解剖するメスにも等しいものである。現實の社會に於ける教育活動は、過去の歴史を包含した全體として生きてゐる。現實の教育活動の有つ歴史性の觀點からすれば、児童愛も世代の觀念も、その發生の時期は夫々異なるにしても、今や一つの新しき組織において統一的に考察されなければならない。児童愛が、歴史的發生當時に於ける児童愛の立場からのみ自己を主張するならば、それは永久に世代の觀

念と矛盾對立するところの抽象的概念として留まるであらう。また世代の觀念が、兒童愛の歴史性を無視するならば、自らの温床をも蹂躪して、決して健全なる發達を期待することは出来ないのである。吾々は今や歴史が人間教育のために準備したところの新しい立場におかれてゐる。この現代といふ新しい立場から現代教育の發展のために、過去から滋養分を得て、現代の内容を十二分に豊富にすることが必要である。かゝる現代に對する吾々の情熱が、兒童愛や世代の觀念から要求される渾一的なる教育活動を生み出し、かくして現代社會に與へられた教育的課題を實踐的に解決していく根本動機となるのである。

教育活動が、かくの如き課題の實踐的解決として始まるとき、それは新舊時代に備ふべき新しき學校計劃としての偉大なる實驗的活動となる。實驗的活動は記録されなければならない。それは自己の實驗過程を記録して、實驗の成果を系統的に組織化し、やがて教育に於ける教具、教材、教科課程、方法等に關する客觀的價値を發見し、それらを科學として建設していく上に、最初の活きた資料となるからである。教育活動の科學的組織が出来ない限り、教育學は現在の如く教育學者の一家言に過ぎないものとして益、無力化するであらう。兒童教育的確なる方法を發見する客觀的基礎は、かゝる實驗的教育活動の活きた資料に俟つ外ないのである。この記録は、托された兒童達のための教師自身

の血涙史であるばかりでなく、それが教育の科學的建設の資料たり得ることによつて、全人類の教育に貢獻し得る價値を包蔵してゐるものである。教育活動の組織的計劃の展望を有つことゝ、その教育活動を記録に残しておくことは教師の第一の任務でなければならない。教育効果の測定は、これらの計劃と記録とを基礎として初めて可能にされ、そこに批判と反省の根據が與へられて、教育活動をして客觀的に價値あるものへ漸次近づかすめ得るのである。教育的實驗はひとつの歴史的實驗である。近代に於ける實驗兒童心理學の創始者といはれるブライエル Wilhelm Preyer, 1831-1898 が、彼の名著「兒童の精神」Die Seele des Kindes, 1882 の序文の中に「兒童の生長は、川の流れの如きもので、ひとたび去つては再歸し得ない」と述べてゐるやうに、教育對象となる兒童に於ける實驗は、その意味において一回切のものであるから、過去の科學的成果を基礎とした新しき計劃の豫想に對する展望と、その計劃活動の細心なる注意の下に行はれた、實驗的成果の反應との相關については深感を要する。

教育活動の組織的計劃は、さきに述べし世代の觀念から要求される性格に、如何にして兒童を變化させていくかといふことを中軸として考慮されなければならない。兒童がいかに變化したかといふことは、教育活動の客觀的バロメーターである。さきの記録は、計劃において兒童に與へられた教具、

教材、方法、時間等の一定の諸條件において、兒童がいかに反應し、また兒童がいかに變化していつたかといふことの記載でなければならぬ。さきに、かゝる記録は、教育の科學的建設の活きた資料であると語つたのであるが、この教具、教材、方法、時間等の一定の條件の下に反應する兒童の變化を觀察するといふ實驗的意圖の背後には、これらの條件と變化とを支配してゐる法則が隠されてゐるのである。この法則を發見していくことが、教育活動におけるひとつの共同的課題であり、その確立こそは、教育原論を樹立することになるのである。現在吾々が、教育本質論の名において知つてゐる限りの勞作は、一切學者の夫々の哲學的獨斷に過ぎないものであつて、それによつて、全體的教育活動を、的確なる方面に一步でも押し進め得ると思ふのは根本的な過誤である。吾々が今日なほそれを信じてゐるならば先づ吾々自らが反省しなくてはならない。兒童を教育目的の要求する方向に高め絶えず新しい性格に築きあげていくための不可缺の理論は、さきの教育原論でなければならぬ。この教育原論こそは、學者の机上の研究に俟つべきものでなくして、教育實際家の活きた教育經驗にその資料を仰ぐべきである。教育學が、科學として認められずに、嘗てスミスが「教育學は煙突の隅から、誇らかな他の諸科學を、羨ましうな目付で眺めてゐる。」といつた状態は、今日と雖も變りないのである。さきに述べし如き教育原論は、何よりも教育の事實から出發して、その事實を變化さ

せていく操作を主題としたものである。すべて眞に變化と名づけ得べきものは、たとへそれが思想上の變化にしても、決して意見や見解からでなくして、客觀的事物から來るのである。潜航艇や航空機といふ客觀的事物が新しき戦具として海軍に與へられるとき、その戦闘様式、戰術軍事知識、軍事教育は否應なしに舊來の平面的なものから立體的なものに變化せざるを得ないのである。ラヂュームの發見が治療醫學上一大變革を齎したのも同じである。教育に於ていかなる教具や教材を手段とするかによつて、その教育方法、教育内容は規定され、またそれによつて教育内容も變化するのである。かくも偉大なる影響力を有つた教育上の武器が、今日まで全く閑却され、従つてその教育的意義について何等理論上の組織を有たなかつたことは、寧ろ驚くべき事實である。

新しき教育學は教具や教材が、夫自身の機能と方法とにおいて與へられるとき、それがいかに兒童に反應するかを理論的に示すところの教育原論に代らなければならぬ。その際兒童にとつて教具や教材となり得るものは、兒童の學校、家庭、社會に於ける生活環境の一切であつて、各科教授における教具、教材から自然的、事物的、人間的環境、例へば友人や教師、兩親や兄弟姉妹或は集團生活等に至るまでの一切を含むものでなければならぬ。即ち兒童の性格形成に影響ありと認めらるゝ限りこれらは計劃的且つ具案的なる教育活動の對象として、當然考慮を要する問題である。例へば運動感

覺の中樞である小脳は、満四歳の終り頃までに完全な發達を遂げるのであるが、その期間に幼児に與へられる運動器具の種類によつて、幼兒の運動感覺の發達は、一定の制約を受ける。これは幼稚園教育における重要な課題の一つである。また胴體と四肢とを結合するために筋肉が集中して人體の二大中心を形成してゐる肩と腰部の運動を容易ならしめるための運動器具とそれに必要な運動を教材として選擇した場合の體育と、薙刀や竹刀が與へられた場合とでは、それらの身體及び精神上に及ぼす影響は大いに異なるのである。勞作教育においても、素材としての粘土、紙、木片、鐵片が與へられる場合には、夫々それらの材料のもつ機能が作品を制約するばかりでなく、何が道具として與へられたか、即ち鋏や小刀や鋸や鉋等の何れであつたかによつても異なる。更に製作さるべき題材が、單に手先の技巧鍊磨や意志の鍛鍊として選擇された場合と現代における産業の發達を理解させるための題材が選擇された場合とでは、それらの素材、道具、題材による勞作を通じて、兒童のうちに形成されるものには、大いなる相違がある。工場地帯に住む兒童の體格は、地方で健康に育つた兒童よりも、その體位はずつと低い。然るにこれらの兒童が、同じやうに工場内の勞働に従事した場合、體位の劣つてゐる筈の工場地帯の兒童は十分その勞働に耐え得るけれども、地方出身の健康兒には二年以上とはそれが續かない。かうした統計的事實は、生活環境が永い年月の間に兒童の身體及び精神上に作用し

て、環境への順應性を準備してゐたことに基因するであらうが、要するにいかなる環境が與へられてゐるかによつて、兒童の内部に形成されるものは異なるといふことである。いかなる友人、いかなる教師、いかなる學校、いかなる家庭、いかなる社會が兒童の生活環境として與へられてゐるか、即ちそれらの人的要素も亦その兒童の性格形成にとつては偉大なる影響力を有つもので、それらも亦一つの教具とも教材ともなり得るのである。夫故に教育的活動は、兒童の身體的・精神的形成に關係ある各分野との的確なる見透しの下に計劃さるべきであるから、その根據となるべき教育原論を兒童と教具及び教材との相互作用の方面から樹立すべきであり、それによつて教育は客觀的な方法を確立して、誤りない教育を施し得るのであるから、自分に托された幾人かの兒童の教育のためにも、一般兒童教育のためにも重要性を有つた課題であると主張してゐるのである。將來の教育學は、事實としての教育活動を、自己の研究對象として確認し、その事實としての教育活動を一層組織的なものに合理的に高めるための熱意をもつたものでなければならぬ。従つて教育活動を自ら計劃し、組織してその主體となつて働いてゐる教師自身が、教育の科學的研究においても主體とならなければならぬことを強調したのである。これは教育に於けるリバイバルであつて、從來の所謂教育學者に期待することの出来ない課題であり、教師自らの新しい自覺と努力と協同とによつて根本的な解決に近づき

得る課題である。教育の理想に向つて児童を變化させることが、児童教育の最大任務であるならば、それは事實としての教育活動を教育の理想に向つて變化させる以外に、いかなる方法も存しないのである。然し教育活動を内容的に規定してゐるものは、児童が次代社會の成員であるといふ社會的事實であるが、それを方法的に規定してゐるのは、環境の整理と指導法である。

二 環境の整理と指導法

前節においては、教育活動における教師の本來的任務が、児童愛の熱烈なる教育精神から出發した特定の児童、即ち自己の受持つ學級または學校の児童教育の出來得る限りの完全を期すと共に、それは廣く一般の児童教育への浸透性を有つものでなければならぬことを強調して來た。そのために新しき教育學の根本理論としての教育原論の建設が必要であり、その研究資料となるべき學校における日常生活を記録することが教師の第一の任務として不可缺の問題であることを述べて來たのであるが、かゝる主張の根底には、教育活動とは從來の如く、一定の知識を、一定の教授計劃の下において教授すれば足りるといふ傳統的見解を排除して、いかにして児童に、自ら學習し、自ら生活すること

によつて自己の性格を形成していくかといふ方法なり、態度なりを養成することが出來るかといふ新しい根本的見解が横つてゐる。従つて、かゝる教育活動自體は、實驗的研究の精神を以て貫かれたものでなければならぬといふのである。教育を方法的に理解するならば、教育活動に對する一つの新しい計劃は、第一に過去の經驗の總體的結果が可能ならしめるところの新しい計劃の實踐的結果に對する豫想が前提されてゐる。この前提なしには、その計劃は最初から客觀性を缺いてゐる事になる。従つてかゝる計劃の實踐的結果は、個人の主觀的な意見や好みの範圍に留まつてゐて、科學的に價值あるものとなることが出來ない。もとより歴史に残る勝れた教育者の主觀的見解の中には、幾多のよき閃きや卓見があり、それらは常に新しき教育計劃に對して示唆的である。そのことは、今日學校教育の實際に携はつてゐる熱心なる教師達の場合にも起り得る同一の現象である。然し問題は、これらの示唆的資料をも含めた現代社會における學校の教育活動を、いかにして科學的に組織化して、必要に應じてはいかなる教師でも最少限度の教育的効果を收め得るやうになり、總ての児童が、かゝる確實なる教育方法において、一定の水準までは等しく教育されることを要望してゐることである。現在の學校教育とてそのことを狙つてゐないといふのではない。その実績について見ても、小學校を卒へた児童は小學教育修了者としての一定の知能を以て上級學校や社會に送り出されてゐるのである。

然るになぜ或る人は現代教育を評して知識偏重の教育でありといひ、それに反して他の人々は知能の不足を指摘してゐるやうな相互に矛盾した批評が聞かされるのであらうか。既に述べし如く現在の記憶に偏した知育は、児童の負擔を増大してゐるばかりでなく生産的知能としては極めて貧弱である。児童の負擔を軽減して、然も生産的知能を増大ならしめる教育は、國民教育の基礎としての児童教育にとつては、誰しもが期待するところであらう。同じく一定の水準までの教育を目指しながら、現在の學校教育ではそれを一定の知識の量としてのみ教授せんとしてゐるのに反して、吾々はその一定の知識を所有するに至る手段を習練し會得することを教育的に高く評價し、且つ基礎教育の根本義をそのうちに認めたいのである。例へば金錢の場合にも、正しい消費についての知識は、自ら正しい生産方法を會得することから來る。然し正しい消費方法は次の新しい生産を準備するものでなければならぬ。現在の學校教育は、正當なる生産方法も知らなければ、従つてその消費方法も知らない児童に一定の遺産金が與へられたやうなものである。児童達は文化材として傳達された一定量の知識を以て卒業はするが、それを活用して更にそれを増大していく方法を知らない。金錢の浪費者の如く、彼等の活用されない知識は消失していくほかはない。たゞ少數の精神力を保存してゐる者のみが、そこから立上り、そこに初めて活きた教育が始まる場合もあるけれども、勤くとも現在の小學校教育は總て

の児童にとつてその生活のための基礎教育としての意義が極めて稀薄になつてゐる。

叙上のことは、児童教育に限らず、現在の師範學校の教育にも當てまる。チーステルウィツヒが「進みつゝある教師のみその名に値する」といつてゐるが、結核教師自らに生活及び學問研究の方法的理解がないならば、常に進みつゝある教師とはいはれないのである。児童をよりよく教育することは、教師自らを教育することであり、また絶えず進みつゝある教師によつてのみ、児童はより高く引き上げられるといふ共通の眞理が教師と彼の教育作用との間に成立してゐる。従つて教師が、教育の具體的作用としての教育活動を、實質的に究め、それを統一ある教育計劃に組織化することは、その教育的効果を收める上に重大なる關係を有つてゐるといへる。然らば教育作用の全分野を包括し、また教育研究の唯一の對象たる教育活動とは具體的にはいかなるものであるか。吾々がそれを知るに最もよき手掛りは環境である。

児童及び學校を圍繞する環境は、教育活動の舞臺としての最も直接的な場面であるばかりでなく、教育活動の内容を構成する要素でもあり、従つて児童の生活及知識の内容を決定する要素でもあり、性格陶冶の事實的内容を構成するものでもあり、大にしては事實としての教育を前進させていく根本契機でもある。

心理學の領域に於ても、個性の環境に對する依存性の研究を目的とした教育的環境學はヘルバハ W. Hellpach, 1877 以來、その影響の下にブーヤン A. Busemann, 1887 及び Popp, (ブーヤンの『教育的環境學』Pädagogische Milieukunde, 1927. とポップの「教育的環境」Das Pädagogische Milieu, 1928 の二著は昭和七年刊行の細谷俊夫著『教育環境學』の中に紹介されてゐる。)等に依つて研究されてゐる。然し教育活動と環境の關係について、その本質的意義を明快に解明したのはデューイである。デューイの環境についての考へを要約して述べておかう。

吾々の環境とは無生物が、自己に何等かの影響を及ぼしてゐるに拘はらず、夫に對して無頓着であるやうな比喩的なものでなく、自己の活動傾向と周囲との特殊な連續を意味してゐる。故に眞の環境とは吾々が夫と共に變化していく外界の事情を指す。従つてそれは時間及び空間上において、たとへ遙かに隔絶してゐても、天文學者の行動が、彼が觀測し計算する星と共に變化していくやうに、また考古學者の行動が遺物や碑文によつて往古時代の人間生活と共に變化していくやうに、單なる物理的距離や廣がりとしての周囲だけではない。天文學者にとつては望遠鏡が、彼に接觸せる周囲の中で最も親しみ多い環境であるやうに考古學者にとつては遺物や碑文である。北極探險者にとつては北極が彼の事業の成功、不成功にかゝはらず、その重要な環境である。即ち環境とは行動の建設、破壊の

條件として、その行動の圏内に這入つて來る一切をいふのである。それは時には行動を促進し或は阻害し、時にはまた刺戟し或は抑止する外界の事情である。かゝる意味における環境として兒童にとつて最も基礎的な環境は社會である。この社會環境の働きは、最初にはたゞ外部に現はれた行動を誘發するやうな事情を作つて、兒童をして共同の行爲に参加させ、その成功を自分の成功とし、その失敗を自分の失敗と感ずるやうに仕向けることである。そこで兒童は事物を使用することによつて、その名稱や意義を學ぶのである。それらはすべて社會の共同活動、共同經驗の原理から生まれて來る。即ち兒童の觀察力、追憶力、想像力は社會的環境の諸現象に刺戟されて始めて作用するものである。従つて兒童の情意の基礎的傾向は、社會的環境の力によつて形成されるものであつて、意識的に行はれる學校教育では、かく資性的傾向として作られたその行使を、十分に自由ならしめ、それを純化して一層意義ある活動をなさしめるやうな環境の整理が必要である。そして教育は決して直接になされるものではなく、常に間接的に、この環境を手段として行はれるのであり、また兒童の價值判斷の標準は兒童が生活してゐる環境の事情によつて形成されるのであるから社會機關としての學校の任務は、一、發展させんとする心的要因の事象を單純化し且つ秩序立てた環境、二、現在の社會的習慣を純化し理想化した環境、三、より廣汎な、そしてより善良なる活きた環境を創造することである。

以上はデューイの教育的環境觀を略述したものであるが、かれは學校をして特殊なる職分を有てる社會的環境として施設する必要を認めた。それは社會の複雑化に伴ふ必然的な歸結であるが、根本において彼は、將來の社會を一層進歩した社會たらしめんがために、未來社會の成員たるべき兒童が、その心的傾向において一層深く、強く教育的に養成される必要を痛感してゐたからである。

いかにも教育の社會的機能は兒童の生活の場所としての學校を、將來實現すべき社會へ擴充させるためのモデルとして、いかに組織的に整理され、それを手段としていかに指導されたかによつて決定される。兒童の生活は生活自體といつたやうな抽象的なものではない。現在我國において生活算術、生活綴方等の如く一般に生活教育の名において呼ばれてゐるものがある。然し兒童の生活とは何ぞやといふ問を發したとしても、彼等からの確なる解答を得ることは出來ないであらう。生活教育が、恰も兒童本來の生活ともいはるべきものが存在するかの如き想念から兒童の生活そのものを目的としてゐるところに大きな過誤を犯してゐる。兒童の生活を知るために、吾々は先づ現實の兒童の行動に直接連關し、且つそれに影響を與へて、彼等の行動を變化させることによつて兒童自らを變化させつゝある事象について觀察する必要がある。そこに見られる諸現象は兒童の年齢や地方或は氣節に依つて夫々異なるにしても、野球に興味を覺えた兒童は、ミットやボールが無精に欲しくなり、興業映畫の味

を知つた兒童は、その觀覽料を得ること、觀覽時間の口實に苦心する。水彩畫を習ひ始めて兒童には繪具が大問題となり、讀書力が出來て、それに興ずる兒童には讀み物が生命となる。兒童の興味や欲求が遊戲や競技や讀み物や演劇や映畫やレコードや、また種々なる工作や小動物等の飼育から、兄弟や友人や教師や兩親等に至る種々なる對象が兒童の興味と欲求の對象となるとき、兒童にとつてそれらは重大問題として取扱はれるのである。今これらの諸關係について考へるとき、これらはすべて兒童の環境として、兒童自身の行動を變化させ、彼等の性格を形成していくものとして看取されるのである。従つて兒童の生活は、兒童の環境のうちにも最も具體的に現はれてゐるのである。生活教育の弊は、生活を目的と見ることによつて、そのあるが儘の生活を理想化してゐることから生じてゐる。即ち生活事實が一層純化され、更に廣汎に理想化された生活事實へ向上的に移動するための出發點となるべきものをそのまゝ、一定の目標でもあるかの如く考へてゐるところに誤りがある。眞の教育においては、現實の生活事實から出發して、それをいかにマネージして一層進歩した生活事實に高めていくかといふ指導過程に重心がおかるべきである。生活の事實から事實への向上的移動を計劃することが、環境の整理に外ならないのである。従つて生活の指導原理も、兒童の生活自體のうちから直接發見せんとすることは、不可能な試みであつて、矢張りそれは環境整理の方法のうち求められなければ

ばならない。

環境を整理するとは、新しき環境を創造することである。夫はまた児童自身の行動變化によつて初めて實現されるのであるから、新しい狀勢に絶えず児童の自然的能力を適應させるために協同的に補導し、また児童の自然的衝動を全體の目的に沿ふやうに協同的に行動させるために統制していくところに、眞の指導は存する。いかなる刺戟と雖も行爲を指導することは出来る。例へば児童に優越感や劣等感を起させるやうな刺戟やまたは恐怖や卑屈な觀念を與へるやうな刺戟によつて、その行爲を容易に馴致することは出来る。然しこれらは教育的に價値の高い指導法ではない。指導は、児童をして協同的活動に参加させることによつて生ずる児童の興味を中心として行はれることが最も望ましいことであり、それはまた教育的見地から最も効果的な方法である。このやうな過程においてこそ、正しい道につかうとする内的に強烈な衝動が、児童自身のうちから芽生える機會となるのである。指導は刺戟に對する反應が充分的確であるやうに、また行爲の中心點に向つて精力を集中するやうに絶えず訓練されることが肝要である。それと共に必要なことは、行爲の中心に精力を集中することを阻害してゐる動作を排除することである。然しこゝに於て最も大切なことは、教師がその指導に當つて、教師の言葉を通して、例へば正しい方向を言ひ聞かせるとか、激勵の言葉を與へるとか或は訓誡し叱咤

するとかによつて児童を指導し得ると考へることは大きな誤りである。指導は決してかゝる言葉によつて直接に出来るものではないのである。いかにも言語は指導の手段としては勝れたものである。然しこの言語も或る結果をもたらす具體的な物質的手段の使用を根柢としなかつたら指導を有力なる手段とはなり得ないのである。確實に指導の効果を收めるためには、教師は先づ児童の環境を整理して、その環境において生活させることである。事實において變化したのは環境であるが、この變化された環境の中で児童は自然に指導されていくのである。児童に社會的性向を形成させるためには、児童をして共同行爲に参加させ、苦樂の經驗を十分に味はせることである。長さの觀念を養成するためには物指を使用して、事物の長さを測定させることである。この意味において指導は間接的であり、従つて個人的なる直接干渉は、指導の最も拙劣なる方法である。例へば児童の惡癖を矯正する場合、個人的干渉の方法では絶対に成功するものではない。その児童は幾度か良くない行爲を繰り返してゐる間に、その方法は益、巧妙となり、本格的な不良兒に陥つていく。例へば盜癖ある児童の矯正は、至難なことゝされ、時には不可能であるとさへ考へられてゐる。それは、教師や兩親のとり矯正法が個人的干渉の方法に據つてゐるからである。即ち盜癖そのものを直接に矯正せんとするからであつてそれでは、児童の小さい惡癖さへも矯正することは出来ないであらう。的確なる矯正法は、間接的に

理解させる以外に道はないのである。盗むといふ行爲は、その兒童にとつては、何等かの意味において自分の思ふ存分にやりたいといふ生理的欲求に結びついてゐる。かうした兒童に對して個人的干渉によつて訓誡し或は懲罰を與へても、彼は自己の生理的欲求と盗むといふ行爲の社會的意味とを結合して考へることを知らないのであるから、彼自らを統御することが出来ないものである。だから、その矯正方法は、嬰兒が自分の空腹を訴へて、たとへ周圍に自分の飢に對して食物が仕度されてゐてもひたむきに火のついたやうに泣いてゐるのが、やがて周圍の事情に智慧づいて、食器の音から食事の用意されてゐることを意識し、料理人を注意して見るやうになり、かくして周圍の事情に興味を感じずるやうになると最早や嬰兒は無暗に泣かなくなるやうな過程のうちに發見することが出来る。最初嬰兒は自分の生理的欲求のリアクションとして泣くことが唯一の武器であつたのが、周圍の事情に智慧づいて、その意味を理解するとき、單に生理的反動だけでは泣かなくなつたのである。そこには確に一つの方向轉換がある。盜癖ある兒童の矯正の場合も、この方向轉換が必要である。即ち生理的反動行爲としての盗みを、その兒童の周圍の例へば兩親や教師や友達等の有情ある社會的行爲に注意するやうに轉換させ、それらに興味を感じるやうに仕向けることである。また兩親や兄弟、教師や同級生の側においては、具體的にその兒童のために友情ある試みを計劃して、それを實現していくべきであ

る。一般に兒童の誕生祝などは、その兒童の個人的問題ではなく、その兒童に關係ある出來事を通じて、その兒童の心を集團的生活の協同的行爲に結びつけると共に、その行爲に参加する各兒童の心に社會的行爲に對する關心を高めていくものである。要するに教育がさうであるやうに指導の方法も、直接的方法によるものでなく、間接的なものへ方向轉換させることによつてのみ所期の効果を收め得るのである。間接的な方法は、常に直接的なる方法より、愛と努力と忍耐とがより以上必要とされるのである。兒童教育は、此の愛と努力なしには、その効果を期待し得ないのであるから、教師といふ職業意識の根柢には、かゝる人間主義の思想と共に、經驗から蓄積された確實なる方法の組織化が要請されてゐる。その點教育は「醫は仁術なり」といふお醫者の仕事に最もよく似てゐる。吾々が經驗の蓄積といふ場合、それはベーコンが引用してゐる言葉を借りていへば、蟻が集めた飼料をその儘の形態で蓄積する仕方ではなしに、蜜蜂がいろいろの花から得た原料を蜂蜜に變化させて蓄積する操作に似てゐる。

教育や指導が、直接的でなく、事物や周圍の事象の理解への方向轉換によつて、即ち間接的な方法によつてその豫期する効果を收め得るといふ教育的事實の認識は、將來の教師にとつては極めて重要な課題である。こゝに教育改革の根本問題が伏在してゐるのであつて、教育の歴史の一大轉回は、此

の事實を中軸にして常に動いて來たのである。それはコメニウスやペスタロッチや汎愛學派の教育等に典型的に現はれてゐる。然し彼等をして教育の一大改革者たらしめたものは、彼等がその時代の社會的缺陷や要求を正當に認識して、それに善處していつた彼等の卓越した見解と人間愛の情熱であつた。ペスタロッチには、當時の社會的中心問題となつて來た貧民學校の教育計劃が終生その腦裡から去らなかつた。彼が後世に残した勝れた教育方法は多くこの貧民教育の中から生まれたものである。時代の缺陷や要求に聯關ある教育的事業としての貧民教育のうちから生まれたものであることを繰り返し述べておきたい。

三 學校計劃者としての教師

前二節において、吾々は教育活動及び環境と指導の觀點から教師の新しい任務について考察して來たのであるが、而らば、これらを教師はいかにして具體的なる組織化にもたらすことが出来るのであるか。教育的精神が愛と努力と忍耐とによつて打ち貫かれたものでなければならぬことも、また教職の根柢にかゝる不動の精神がなければならぬことも、總ての教育者によつてそれはよく知り盡さ

れた問題である。然しそれは一般に親達がその子供達に對するときの態度であり、また醫者が患者に對するときの態度でもある。問題は、その教育的精神が、教育の事實によつて益、純化されて愈、その深さと幅を増していくために、教師は何を爲すべきかといふことである。教育の事實から出發して、その事實を高め、より芳醇な事實たらしめるための教師の任務は何なのか。換言すれば教育活動の全領域に亘る環境の整理とその指導とは、具體的には、いかなる根本原理から導かれた具體的事實によつて實現されるかといふことである。

それは最も一般的なる表現としては、學校をして次代社會のモデルとして、いかに計劃すべきかといふ根本名題に盡きる。イギリスでは早くレディー Cecil Reddie, 1858-1919 が一八八九年にダービシャー Derbyshire のアボッツホルム Abbotzholm に田園學校を創立してゐる。この學校計劃は、ドイツに於てはリーツ Hermann Lietz, 1868-1919 によつて試みられ一八九八年のイルゼンブルグ Ilsenburg 一九〇一年のハウビンダ Handinda、一九〇四年のビーベルシュタイン Bieberstein 及び一九一四年のブツケンステット Veekenstedt の田園孤兒院 Landwaisenhaus の設立を見るに至つた。フランスではドゥモラン Joseph-Edmond Demolins, 11852-1907 が一八九九年にギシャルディエール Guichardiere 附近に建てたローシヤの學校 L' Ecole des Roches があり、その影響

は隣國ベルギーに及び、ドックローリー Ovide Decroly, 1871—1971年にブリュッセル市の郊外イクゼル Ixelles にドックローリーの學校を設立した。なほイギリスのニール A. S. Neill, 1883—1925年サンマー・ヒルに新學校を創設してゐる。アメリカでは一九一九年以來進歩的教育協會 Progressive Education Association の指導の下に兒童中心の學校 Child-centered school 運動が起り、其他のウーミンバートン Carleton W. Washburne 1889—1919年以來計劃したウイネットカ・プラン Winnetka Plan の學校があり、モンテッソリーの教育法から生れバークスト Helen Parkhurst のドルトン・プラン Dolton Plan の學校がある。尙デンマルクには早くグロンドウアーヒ Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, 1783—1872 の意見に據る國民高等學校 Folkehøjskoler が一八六四年、レディング Rodding に創建され、ドイツのエーストライヒ Paul Oestreich, 1873—の主張せるものに生産學校 Produktionschule 運動がある。是等の新しき學校計劃の運動は、舊來の個人主義的教育に對して、學校を新しき社會の要求する倫理的、公民的、職業的、作業的教育内容を以て再組織せんとする目的を有つてゐた。たとへ兒童中心の學校は個人主義的教育の色彩が濃厚であるに拘はらず、その教育内容は作業主義であつて、その教材の多くは人間社會の發達や現代社會を理解せしむるに必要な資料として選擇された。その點、アメリカにおける兒童中心の學校に於ける

作業教育は、ケルシュンシュタイナー Georg Kerschensteiner, 1854—1932 やガウディツヒ Hugo Gandig, 1860—1923 等の意志や人格を中心とする勞作教育思想よりも、シャルレルマン Heinrich Scharrelmann, 1871—やガンスベルグ Fritz Gansburg, 1871—等の勞作教育に近い。而してこれらの作業教育は、その取材の方面からすれば、既に個人主義的教育を脱して、社會中心の學校に移行しつつあると見られる。かゝる觀點からすれば、ドルトン・プランの學校は、その教育思想においては社會的見解を採りながら、教科内容からは、依然舊き參考書學校であり、個人主義的教育である。同じことは、さきのケルシュンシュタイナーの教育思想においてもいはれる。例へば彼の主張する市民的教育においては公民的教科を主張しながら、而かも勞作は個人的意志鍛練を主眼としたものであつたから、その題材は何等社會の産業的發達の線に沿つたものから選擇されなかつた。従つてカリキュラム編成上の基礎として勞作が考へられてゐるに拘はらず、その勞作を通じて社會を理解せしむることとは、彼にはさほど重要とは考へられてゐなかつた。それは彼の市民教育も勞作と同じくその根本において個人主義教育の範疇から脱し得なかつたところに最大の原因があると思ふ。

第一節において、教師の新しい任務としての學校計劃の問題に觸れておいたのであるが、社會中心の學校では、從來の個人主義教育を徹底的に改造するために、全體的なる學校計劃を必要とするので

ある。そして現代社會が學校教育に要求してゐるのは、この轉回であるが、その具體的見解は未だ組織的には何等發表されてゐない。現代の學校が、社會生活に對して無力化して來たことは、社會一般からも亦教師達によつても認めざるを得ない状態にまで押し詰まつて來てゐるのであるが、而かもその再組織問題は殆ど未解決のままに放置されてゐる。活きた教師論は、現在吾々の眼前に横はる重要問題を、教師自ら解決してその職責を完ふするために役立つものでなければならぬといふ建前から、學校を次代社會のモデルとしていかにその環境を整理すべきかといふ新しい學校計劃について語らんとしてゐるのである。

この學校計劃を容易に具體化するために第一に考慮すべき問題は、學校とその地域との相關問題である。例へばさきに擧げたリッツの田園學校について見るに、彼が最初に建てたイルゼンブルクの學校は、ハルツの山腹にあつた。ビーベルシュタインの學校はレンの山地であつた。それは彼が自由解放の田園生活の郷土愛の中に深く育まれて來た子供時代の環境から、都會的環境に移つた際の悲痛なる經驗が、ドイツの藝術、ドイツの科學の中に發見した彼のドイツの民族思想となり、この民族生活こそは生徒の生活そのものでなければならぬし、而してそれは都市においてよりも田園において發見されるといふ教育思想が、レディの田園學校運動に刺戟されてかゝる山腹や山地を彼の教育理

想實現のための新しい環境として選擇したのであつた。彼のかゝる教育理想が、勤勞と慣習と祭禮、農民の單純、勤勉、節儉等を生徒自ら身を以て修得し、體驗することを目指しながら、農民の部落の中ではなく、それから可成りかけ離れたかゝる山腹や山地を選んだことには、多くの疑問があるけれども、彼が自己の理想とする教育實現の場所と考へるに丹念であつたことだけは、教へられるところが多い。誰でも工業學校の建設地を工場地帯に選ぶことは適切であると思ふであらう。それは工業學校そのもの、教育において、工場地帯に便宜が多いといふだけでなく、工場地帯自らが、かゝる學校を要求してゐるのである。更に重要なことは、工業地域特有の環境そのものが、既に工業教育の指導に役立つ基礎を準備してゐるといふことである。農村には農村としての、漁村には漁村としての要求や特質がある。纖維業地帯や商業地帯についても同じである。學校の地域には、夫々の地域獨特の要求があり、その地域的特殊性に應じた教育を通じてのみ、よく國民及び兒童一般として基礎的教育を活かし得られるのである。ヘーゲルは歸納法の批判において、個別、特殊、一般は、個別の中に特殊と一般とを見出さなければならぬと言つてゐるが、地域の特殊的状态に即し、またその特殊的状态を事實において發達せしめることに結合された教育においてこそ、基礎教育問題も具體的に解決されるのである。地域に即した教育と國民一般の基礎教育とを二元的に引き離して考へるところに現在の

兒童教育の不徹底さがある。我國においても近時主張されるやうになつた郷土教育も、依然この二元論的立場からのみ考へられてゐるため、その教育的効果は少しもあがつてゐない。郷土教育の研究がその郷土における現實の社會生活の要求してゐるものがあり、また郷土の舊いまたは新しい産業と結びついた資源開發が何であるか或は郷土の衛生、文化一般の缺陷が何であるかを十分に究明するために向けられ、それらについての具體的調査がなされ、それを學校教育の新しい環境として整理組織していくなれば、學校は期せずして、その郷土の發展のためには不可缺の郷土社會構成の要素として、又その推進力の文化的中心として、所謂學校の社會的機能を、思ふ存分發揮するやうに、その面目を一新するであらう。最も素朴な表現を籍りていへば、人間は生きてゐるといふ事が人間をして人間たらしめてゐるやうに、郷土社會はその地域を離れては考へられないのである。現在の學校は、その地域とは極めて關係の薄いものになつて、學校一般といふものに自らを擬装してゐる。然し一定の土地を離れた社會一般といふのが現實には存在しないやうに、現在の學校は、學校一般たらんとして却つて自己の社會的存在理由を稀薄にしてゐる。蓋し社會生活に對する學校教育の無力化は、さうしたところに基因してゐるといへる。地球が人類にとつての住家であるやうに、學校も自らの故郷に立ち歸へつていくべきである。第二章、學校論の第三節で社會教育機關を、新しき學校においては積極的

に攝取すべきことについて一般論的に述べておいたのであるが、それが具體的となるためには、地域的に再考察され、夫々の地域的必要に應じて工夫さるべきである。且つ今迄社會教育の範疇に屬してゐた教材の積極的なる攝取及び社會的施設の積極的なる活用と共に、學校そのものを社會に解放すべきである。即ち郷土に關する諸研究の成果の活用及び兒童及び教師の地域的社會への働きかけにおいて、また校舍及び學校における諸設備等的一切を社會生活の發展のために積極的に解放することである。社會中心の學校では、かうしたことが基本的な課題になつて來るのであるが、然し學校の社會化や教育の社會的機能の發揮は、地域的な要求に即した學校と社會との相互的交流のうち可能にされるのである。學校がかくの如く、新しい社會狀勢に應じて、具體的事物において自らを變化させ、學校教育の社會的機能を十分發揮するやうになれば、現在いはれてゐる社會教育は改善された學校教育以外に存在し得なくなるであらう。學校教育の埒外に社會教育を必要としてゐるところに、學校教育の無力化の事實が存在し、學校教育と社會教育との距離は必然的に、國民一般の學習する普通教育の脆弱性と同時に我國社會の不健康狀態を告知してゐることになる。もとより學校教育における教師の任務として、かゝる新しき教育計劃が、いつでも必要な譯ではない。例へば、我國について見るに明治維新の變革によつて新たな社會が生まれ、教育も新社會建設の爲に参加する必要に迫られた時代

には、いろいろ積極的な學校計劃が試みられてゐる。それが明治の中葉には、一應その基礎も確立して、その軌道に乗り、その後の教育においては部分的な計劃以外には、殆ど教育内容の根本的改造を目的とした學校計劃は必要としなかつた。然しその間において明治三十二年の實業學校令の制定に伴ふ、新しい學校計劃は特筆するに値する。それは、現在普通教育をも含めた一般の教育内容改善が、寧ろこの實業學校教育と緊密に關係した問題であるからである。實業學校令は、日清戰役後、我國の輕工業は漸く確立され、重工業の發達がその確立に向つて一步踏み出した時期から見ても分명한やうに現在の資本主義的生産の發達と結びついて制定されてゐる。この發達過程において種々なる科學も急速に進歩し、機械工業の發達が益々促進されるに従つて、飛行機を初めとして高速度の交通機關の發達、ラヂオ、輪轉機その他の報道機關の發達、映畫、トーキーその他の娛樂機關の發達、飛行艇、戰車その他の戦具の發達等となり、今やまさに工業社會を現出してゐる。新しい學校計機は、この廣汎に工業的に技術化した社會の變化發達に沿ふて要求されてゐるのであつて、それは本來、實業學校令制定の根本趣旨に沿つたものである。また社會教育の名において包括されてゐる諸施設も、これらの機械工業の發達過程において起つて來た現象である。夫故に新しい學校計劃が、たとへ児童教育と雖も何等かの意味において、かゝる社會的變化の根本契機となつた産業の發達を中心として教育改善

の必要に迫られてゐるのであつて、新しき學校はこれらの社會的要求に適應すべきである。これら教育内容改善のための學校計劃の具體案についての論述は、第五章「教科課程及び教材論」に譲る。

第四章 教具論

一 教具發達史

教具の教育・教授上における意義とその地位は現在までの教育においては殆ど等閑視されて來た。従つて教具に關する研究は、外國においても、我國においても、學校教育が今日の如く普及・發達してゐるにも拘はらず、また教育に關する無數の研究が試みられて來たに拘はらず、全く未開拓の領域である。既に醫療器具との比較において述べて來たやうに、教具の教育・教授上における重要な意義は、決して過少評價出來ない。一層根本的な問題との聯關において説明するならば、今日高度の發達を遂げてゐる社會文化は、道具の發見とその發達に基因してゐるといふ事實である。人間の生存に對する欲求は、自然のうちに生活資源を發見し、その資源の開發によつて生命を維持し、今日の社會を歴史的に形成して來たのであるが、この自然の資源開發を可能にしたのは、道具が人間の手によつて、また人間の手の延長として作られたからである。人類が自らを人間たらしめたのは、自らの生活

手段としての道具を製作したといふことに基因してゐる。夫故に人間は生活手段として自ら道具を作る動物として、他の一切の動物から區別されてゐる所以である。プロメテウスの物語が人類の文化發達史上に重要な意義を有するのは、プロメテウスが天から盗んで來た火が、人間の原始的な遊牧民の生活を一變して、定住の生活形態を發生せしめ、そこに新しい社會文化が發達していく基礎を築いたからである。然し火の發見が、人間の生活を一變した決定的な要因は、火の發見によつて人間が金屬製の道具を作るやうになり、衣・食・住から狩獵、農耕、戰爭等に至る諸様式を根本的に變革したからである。新しい道具の製作によつて大自然の生活資源は益々開發され、資源の開發に伴つて道具の製作は愈々發達して、今日の精緻なる輪轉機の如き機械の發明にまで到達したのである。道具や機械の發達は直接それらを使用する技術の進歩を促し、この發達過程において自然の科學的研究と社會の文化内容を益々豊富にして來た。人間の生活手段としての道具と技術とは一切の科學、藝術、歴史の根本的な要素である。かゝる根本要素を度外しては一切の文化も教育も存在し得ないのである。例へば人間文化の發達を促進するに重要な役割を演じてゐる言語も、初めは道具との聯關において手の言語、身振の言語として發生し、それがやがて他の所での經驗を傳へるところの、即ち經驗の交換によつて自己の經驗を擴充していくところの交通の道具となり、今日のやうな文化的發展を遂げる

に至つたのである。こゝにおいて分명한やうに、今日の國語教育は、文化材としての國語を以て書かれた教材を、いかにして傳達するかといふことには苦心してゐるけれども、言語が自己の經驗擴充のための交通の道具として有つところの根本機能についての取扱は殆ど閑却されてゐる。國語教育は、言語の有する機能の見地から要求される言語教育から再出發しない限り、本質的進歩を遂げることは出来ない。こゝでも些末な事項と本格的な事象とが區別されてゐないため、今日國語教育において流行してゐる形象理論の如く、單純、平明なものが微に入り細を穿ちて却つて複雑、難澁なるものになつてゐる。言語は、教材ともなればまた教具ともなる。言語を交通の道具と考へれば考へるほど、かかる機能を有つ教具としての重要性は益々その意義を高めるばかりでなく、夫自體が國語教育の本質的課題を解決していく鍵ともなるのである。

近代的學校教育の發達史に沿ふて、教具の發達史を考へるとき、吾々はその出發點において戸惑ひさせられるのである。それは學校教育の中で二大潮流として對立してゐる人文的教育思潮と實科的教育思潮とが、時代の變遷に伴つて醸し出すところの多様性のうちに、近代的學校の發生史が見失はれ勝であるからである。

ローマの末期から中世紀初頭にかけての紀元四、五世紀頃に唱へられた七自由科 *Seven Liberal*

Arts は、文法、修辭法、論理學の三科と算術、幾何、天文、音樂の四科の二群から成立し、後者は所謂實科的教科として考へられてゐた。この四科に醫學と建築學の二科を加へた九自由科を唱へた人もあつたが、要するにこれらが、中世紀の僧院教育においても踏襲されてゐた。然しこれらの教育は中等及び高等の教育における教科目であつて、未だ國民教育の機關ではなかつた。さきにも述べし如く國民教育の發生は寧ろ中世紀のギルド内の徒弟制度下に發達した職業教育に求むべきであらう。當時はギルドの他に僧院内においても徒弟教育が行はれ、僧院はギルドに準じた社會の經濟的團體であつて、ギルドは國家に對立してゐた。都市國家として自ら都市市民を育成して、その勢力は漸次強大となり、現在の資本主義社會の創成者となつたのである。従つて近世的學校教育の發祥の地を、このギルド内の徒弟教育に求むる事は却つて自然の勢と謂はれよう。僧院内の徒弟教育にしても、神に召された少數の選民達が從順・貞潔・清貧の三誓願を立て、ひたすら世俗との交渉を斷つて、最深の超自然的消息を傳へ、最高の完徳の模範を示す事を使命としたものであるから、その生活様式は祈禱觀照を主とする觀照教團 *contemplative order* であるのが本來の姿であつた。然し僧院生活は全然世俗との交渉を斷つ事が出来なかつたばかりでなく、社會の變遷は、僧院をして一種の經濟團體に準ずべき活動教團 *active order* たらしめて、社會事業や教育傳道のために活動せしむるに至つたのである。

僧院生活においてさへ歴史の進行は、觀照教團から活動教團への移行を餘儀なからしめてゐるのである。ギルドの教育は當時の商業及び手工業に關する職業教育であつて、そこでの教授は、直接商業、手工業の活きた教育によつて行はれた。従つて當時の徒弟教育は教育の根本機能としての社會的意義を十分に發揮し、それによつて社會自體の未來的發展が規定されてゐたのである。然しながら、この教育制度とその思潮は、文藝復興に至つて生産や經濟の立場からよりも、人物的、政治的見地から、學校教育一般化の制度問題として取上げられた。學校發生當時の意義が著しく稀薄になつて來た。

人文的教育の典型的なるものとして言語主義がある。文藝復興以後古典を読むことを教育の主要なる關心事とした言語主義の教育においては、言語そのものを教具としてゐるけれども、さきに述べたやうな言語を交通の道具としての機能から取扱つたものではなかつた。それは古典の註解についての論議のための些末な知識を集積するためであつた。しかしフランスのラブレール Francois Rabalais, 1483—1553 が Pantagruel, 1533 において十六世紀の教育法を諷刺骨に徹する仕方では痛罵し、 Garzantua, 1535 において新教育の理想を説いた頃から、言語主義も言語の形式的訓練偏重の教育から古典の内容たる事物の知識の修得、即ち宗教、道德、科學、身體の各方面に亘る陶冶の内容に還つて來た。これをイギリスの教育史家クイック Robert Herbert Quick, 1831—1891 は單に言語主義と呼

んでゐるがドイツの教育史家ラウメル Karl Georg von Raumer, 1783—1865 は、かゝる言語主義を特に「言語的實學主義」verbal realism と呼んだ。アメリカの教育史家モンロー Paul Monroe, 1865—はこれに「人文的實學主義」humanistic realism の名稱を與へてゐる。言語的實學主義或は人文的實學主義の何れの名稱にもせよ、それは從來の形式主義に對する反動として起つたものであり殊にラブレールの思想は、後のモンテーニュ、ロック、ルソー等の十七世紀に於ける實學主義の先驅をなせるものではあるが、依然古典を通じて間接的に事物の内容を問題にして來たのであつて、十七世紀における自然科學の發達に伴つて起つた實學主義が、直接自然科學を研究對象としたのは異つてゐる。

文藝復興以後におけるこの言語的實學主義は、十七世紀における自然科學の發達と商業の目覺ましき活躍とに刺戟されて、哲學上においてはベーコン Francis Bacon, 1561—1626 の歸納法に據る英國經驗論を興し、教育においてはベーコンの影響の下にラトケ Wolfgang Ratke (Ratichius) 1571—1635 コメニウスが現はれた。ラトケは言語教授の根本的改革として國語(ドイツ語)を以てラテン語に代ふることを主張し、また事物を経験と實驗とによつて學ばしむることを主張した。死語としてのラテン語を排して、活きた自然語を以て教育せんとしたことは、その當時としては最も急進的な

教育改良運動であつた。ギーセン大學のユンギウス、ヘルヴィタスの二教授の如きはラトケのこの教育改良思想を宣傳せんため、自ら大學教授の職を辭し、ラトケの運動に協力した。ラテン語は當時の教育においては、學問研究上最大の武器であつたから、學校においても自ら中心的な教具として取扱はれてゐた。それだけにこの改良運動がいかに困難であつたかゞ想像されるのである。しかし彼の事物教授とともに彼の教育思想は、直接コメニウスの先驅となつて近代教育への道を新しく開拓したのである。

ラトケによつて提出された、母國語に據る教育はコメニウスにおいてはまだ十分には達せられなかつたけれども、事物教授の思想は彼の有名な「世界圖解」*Orbis sensualium pictus*, 1650-54として現はれ、本書においてコメニウスは直觀主義による教育の基礎を築いた。この「世界圖解」は、繪入りの言語教科書であつて、言語はラテン語にドイツ語を配したものである。コメニウスの直觀主義を、そのまゝの形態で踏襲したものにバセドー *Johann Bernhard Basedow*, 1723-1793 の「初歩教科書」*Elementarwerk*, 1770 がある。本書では自然現象、精神的・道徳的現象、商業・經濟に關する社會的事象が銅板の挿繪となつて掲載され、直觀的、經驗的方法によつて兒童に提示するやうになつてゐる。現在小學校において教具として使用されてゐる掛圖は、コメニウス以後の直觀主義の流

れから承け繼いだものである。

バセドーの汎愛學派の教育が、コメニウスの汎智學 *Pansophia* の百科全書主義に共通するものであることは、さきの初歩教科書に最もよく見られるところであるが、これを可能ならしめたのは、彼等の直觀主義の教育方法であり、また直觀主義の教育方法は新しい教具として直觀圖解の使用によつて具體化されてゐる。然しこれらの直觀的教具そのもの、使用が直ちに兒童の體驗や經驗とはなり得ない。それはどこまでも觀照者としての態度であつて、實踐者として行動するもの、態度ではない。汎愛學派の教育が直觀教授に主力を注ぎ、また實科の教授を重んじたとはいへ、なほ活動的な教科は不足してゐた。ザルツマン *Christian Gotthilf Salzmann*, 1744-1811 は、シュネッペンタールに汎愛主義の學校（現存）を興したが、協同者のグーツ・ムーツ *Johann Christoph Friedrich Guts Muths*, 1759-1839 はドイツ體操を創め、ブラッシェ *R. H. Blasche*, 1766-1832 は手工と園藝とに主力を注いだ。この學校の手工教授を評して、十八世紀における理想的學校であつたとケルシェンシュタイナーはいつてゐる。

然しこゝに注意すべきことは、直觀主義の中に、既に手工としての勞作教育が芽生えてゐたことである。教具の發達を、その中心題目を辿つて検討するときに、言語主義から直觀主義に遷り、今やそ

れが勞作教育へ移行して來たことが分る。勞作教育においては、その教授に使用される教具も一變して、日常的な器具や工藝品が製作上の新しい對象として兒童の興味を喚起したばかりでなく、鋏、鋸、鉋、金鏈、尺度等の製作道具や紙、木材、金屬等の製作材料及び製作上の計劃を示す製圖作業等、兒童の環境には新しい自己活動の分野が開け、兒童の創意性を働かす餘地が擴大されて、教育は従來の言語主義及び直觀主義の觀照的態度から活動的態度に變り、教育活動はその範圍の擴大と共に潑刺として來た。

いまこれらの變遷の跡を、さきの人文的教育思潮との二大對立の關係から見るとき、言語主義、直觀主義、勞作教育主義は、實科的教育思潮の流れから生まれ來たといへる。然しこれらの教育思潮が、直接中世紀のギルド的徒弟教育の正統派としての實科主義の教育思潮であるとはいはれない。言語主義から直觀主義に至る教育思想の、最も成熟した形態としてのケルシエンヌ・タイナーの勞作教育を中世紀の徒弟教育に比較するとき、それが非常に抽象化されて社會生活との緊密なる聯繫を缺如してゐることに氣付かされる。また勞作教育といつても、それは一教科としての手工を中心としたものであつて、生活技術としての基本的なる意義を缺如してゐる。尠くとも勞作教育が技術教育として教科課程の中軸を形成してゐるのでもなく、従つてそれを中心に兒童の社會的性格が陶冶されるとい

ふやうな重要性を有つてゐない。それは依然個人の意志鍛練を主要目的とする個人主義的教育の範疇に屬するものである。中世紀のギルド的徒弟教育においては、社會生活に密接不離の關係を有つてゐたゞけ、そこでの教育は同時に社會的性格形成の教育でもあつた。

叙上の如き相違點から見て、言語主義、直觀主義、勞作主義の教育は本來的な實科主義教育思潮ではなく、依然ラブレの流れから派生した人文的實科主義である。本來的なる實科主義ならば自然科學の發達、技術の進歩、社會の發展に敏感に反應する教育である筈である。こゝにおいて吾々は、中世紀のギルド的徒弟教育が、近世の人道主義的倫理思想及びデモクラチックな政治思想から一般化された學校教育のうちに吸収されて、自らの發生的地盤を見失ひ、教育の社會的機能を喪失した中であつて、なほよく教育の本來的使命を見失はずに來た幾つかの史實のうちに、その生命の繫りを見出し得るのである。

ドイツに於ける最初の實科學校の創設者はゼムレル Christoph Semler, 1669-1740 であつた。彼は實科を中心に國民の職業教育を企圖して一七〇八年、ハレルに「數學・機械實科學校」 Mathematische und Mechanische Realschule を興したが、不幸にも三年後その廢校の止むなきに至つた。併し彼の精神はその後 فرانケの感化を受けたヘッケル Johann Julius Hecker, 1707-1768 によつ

て繼承され、一七四七年ベルリンに「經濟・數學實科學校」*Ökonomisch-Mathematische Realschule* を創設して、ドイツにおける實科學校及び高等實科學校の基礎を確立した。然し學校教育をして、人民の要求を満たして、その多種多様な生活條件に順應せしめ、社會生活のために準備し、生活の全面に亘つて開發せしめんとして、その時代における中心的社會問題を教育に取入れて、社會上幾多の功績を残したのはペスタロッチであつた。彼は人民一般の生活の中心である生産労働を教育の中心に置いた。尤も彼をこゝに導いたのは、當時の社會的中心問題であつた貧民教育に、彼の生涯を捧げてゐたことに因由してゐるのではあるけれども、彼が「人間は自分の毎日従事してゐる労働において自分の世界觀の基礎を發見しなければならない。即ち人間は主として自分の労働から指導を獨立的に誘發しなければならぬ。夫故に總ての兒童に傳へる知識は、彼の労働活動に集中されなければならない」(スキス週報)と考へた根柢には、寧ろ人間教育の本質を社會的な労働教育の中に發見してゐたといへる。同じ場所でペスタロッチは、労働が人間の知力と性格とを社會的に形成する事について語り特に労働條件の影響によつて、人間の性質がいかに異なるかを具體的に物語つてゐる。當時のスキスは軍商主義時代から重農主義時代への過渡期にあつた。農民階級は、資本主義的生産の浸入のため古い家長的基礎を分解し、ペスタロッチが(一)強固なる大經濟、(二)中流の負債ある經濟、(三)全く

零落した經濟に三分類したやうな分解化程にあつたのである。そして悲惨なる條件の下で兒童労働は農村經濟並びに家内企業の廣範圍に亘つて採用されてゐたのである。國民は自らの要求よりも、企業家と政府との要求を満たすために労働しなくてはならなかつた。かゝる一方的労働の影響から國民を救ひ出す手段が、ペスタロッチにとつては學校であつた。彼が貧民子弟の教育を生涯の事業と考へたのも、かゝる社會的事情からであつた。ペスタロッチは労働の主要部門として農業、家政、完成産業を擧げてゐる。それは農村經濟の崩壊から見えて農業労働以外の技術を、中、小農民の子弟に要求したものである。労働移動の激しい渦中に送り出される子弟の教育は、綜合技術的教育でなければ、役に立ち得ないと彼が考へたのはまさに正當であつた。

一七七四年に生まれたノイホーフの労働學校が六年目の一七八〇年には解散の止むなきに立ち到つたのであるが、週報のなかで彼自身それについて與へた批判は極めて重要なものである。彼は學校の自給自足のため被養兒童の労働生産品を自ら販賣旅行までなした。尙學校維持の大部分は私財を以て補ひ、更に一七七五年には「貧しい農民の子弟に、教育と仕事を與へることを目的とせる施設について、人類の友に訴ふ」なる一文を發表して千四百フランクを集め得たのであつたが、その頽勢は挽回出来なかつた。その最大原因についていへば、兒童労働の搾取が極端に發達した資本主義産業の家内

工業形態が支配してゐる時代に當つて、兒童の勞働の儲けによる自給自足を期待する事は、より以上の搾取なしには空想でしかなかつたのである。一七八二年には彼自ら「兒童の生産を商賣と兩立させようと努力したこと、換言すれば産業企業の導入を企て、その成功によつて自らの教育計劃の成功を設定したことが破綻の原因であつた」。(週報、第三十二號、第一附録)と語つてゐる。さらにその矯正として「勞働を販賣のための物品の生産に向けるべきでなく、個人的消費のための物品の生産に向けねばならなかつた」とベスタロッチ自ら批判してゐるのであるが、これは市場の條件に依存して教育的計劃の成功を設定することの不可能について氣付いたベスタロッチの自己批判である。

ベスタロッチの貧民學校に比ぶれば、イギリスのランカスター Joseph Lancaster, 1778-1838 の貧民教育は特筆するに値しない。寧ろ一八一八年、スキスにベスタロッチを訪れたオーウェン Robert Owen, 1771-1888 が一八一六年ニューラナーク New Lanark に「性格形成新學院」New Institution of the Formation of Character として「合理的幼兒學校制度」Rational Infant School の聲明と共に幼兒學校、小學校、成人教育機關を設立した教育に吾々はベスタロッチ的教育を見出すのである。彼の教育論によれば(一)性格形成論による環境改善教育、(二)子供自らの教育、(三)愛と幸福との教育、(四)賞罰の廢止、(五)直觀教授、(六)生産勞働と結合した教育、(七)自然と結び付い

た教育等が、その根本方針となつてゐる。

汎愛學派の代表的教育家カンペ Joachin Heinrich Campe, 1716-1818 及びトラップ Ernst Christian Trapp, 1745-1818 の教育には異色がある。カンペが一七七六年デッサウの汎愛學校の公開授業を見て大いに感じ、この年の十二月デッサウ侯に招かれて同校の管理者として赴任し、翌年五月トラップを招致し、暫くバセドーに代つて同院長の職にあつたが、バセドーと合はず、一七七七年こゝを去つて、一七八〇年ハンブルグに汎愛學校を開き、八三年その管理をトラップに委任して自らはハンブルグの近郊トリッタウ Trittau 村に移つて農業に従事しながら少數の生徒の指導に當つた。カンペはザルツマンのシュネッペンタールの汎愛學校において、ブラッシェが手工科に努力したものとはその趣きを異にした勞作教育について考へてゐた。その勞作教育がいかなるものであつたかはカンペが「紡績機の發明者は、イリアッド・オデッセイの作者よりも更に偉大なり」といつた言葉の中に最もよく現はれてゐる。トラップはカンペと常に行動を共にした忠實なる汎愛學派の教育學者であつたが、晩年にはベスタロッチの教育説に近づいていつた。

ラブレーの人文的實學主義とコメニウスの實學主義とは、その後ロック、ルソー、フランケ、バセドー等によつて繼承され、タウプマン Taubmann 1711-1813 が「人文主義には言語あり、現代教育家

には實物あり」といつたやうに、これらの實學主義教育は、文科中學校に對して實科中學校を生み出していつたけれども、ゼムレル、ヘッケル、ベスタロッチ、オーウェン、カンベ、トラップ等の生産と結びついた技術的教育を主體とした作業主義の教育との間には、殊に教育のアイデアから見たときの文科中學校と實科中學校との間隔よりも一層廣い間隔が横つてゐる。吾々は中世紀のギルド的徒弟教育の正統なる繼承をベスタロッチ一派の作業主義の教育において發見するのである。

然し十八世紀中葉以後に起つた新人文主義の潮流は、漸く芽生えた實學主義及び作業教育の成長を抑壓して、その勢力は著しく減殺されて終つた。實學主義や作業教育の地盤である自然科学の發達、技術の進歩、社會制度の組織的發展が事實上十分なる發達を遂げてゐなかつた、めに、この一時的勢力の減退は止むを得なかつたのである。然し十九世紀に於ける科學の勃興、技術の急速なる進歩、社會組織に對する民衆の自覺等の事實上の進展の基礎の上に再びそれは盛んになつて來た。我が國において明三十三年に實業學校令が制定され、工業、農業、商業、水産、商船方面の中等教育は著しい進歩を見せてゐる。ケルシェンシュタイナーの勞作教育、デュロイの作業學校、エーストライヒの生産學校、リスマン、ガンスベルグ、シャルレマン等の生産的・構成的自己活動を中心とした技術學校、ブロンスキー一派の經濟文化を中心とした勞働學校等が舊來の學習學校 *Lernschule* に對して

擡頭して來た。教育學說にしても、今世紀初頭に一時に現はれた社會的教育學も今や工業教育學に代らんとしてゐる。然しこれらの多彩なる教育及び教育學說の變化に伴つて、當面の問題である教具は抽象的な言語主義、觀照的な直觀主義や更にモデル的な作業教室の單純なる道具から、漸次社會生活における農業、商業、工業等の廣汎なる領域に擴大され、且つ社會政策的見地から發達した諸々の社會施設及び現代の進歩した科學機械工業及び技術がもたらした夥しい刊行物、レコード、映畫、ラヂオ等に及んでゐる。

然し、ベスタロッチが彼の時代において貧農子弟の教育のために企圖したところの學校計劃の尺度を以てすれば、現代教育はその質と量とにおいて十分なる發達を遂げて來たとはいへない。殊にベスタロッチの抱いた教育のアイデアと現代教育のアイデアとの間には一層甚しい隔りがある。

二 教具の教育的價值論

これまでに具體的事物が、教育の實際に攝取されたことによつて、教育の發展が具體的に促進されて來た史實について述べて來たのであるが、本節では、それらの要約として、教育的價值の見地から

教具の有つ意義を一層鮮明にしておきたいと思ふ。

こゝで先づ問題になるのは教具の教育的價值論である。教育的價值論を新しく究明していくためには、吾々は從來の哲學的價值論の批判から出發しなければならぬ。人間の性格的形成を目指す教育にとつて最も重要なことは、價值はいかにして生ずるかといふ、價值の發生論的、從つて價值の法論的解決である。舊來の哲學的價值論では、價值の發生よりも、價值の完成された形態の體系化が主要關心事となつてゐた。即ち低級なる感覺的價值から高級なる人格的價值に至る價值の體系的分類が中心の問題となつてゐた。めに、究極的なる人格の調和價值としての眞・善・美の三分法や眞・善・美・聖の四分法が、價值論の最大關心事となり、それらは一層徹底して一種の神秘主義に陥り、人格の神格化の領域まで無限の背進を續けていつた。歴史の進行に叛いたこれらの逆コースは、最も明かに哲學的價值論の擔なふ運命を曝露したものである。即ち哲學が若しも人生問題を實踐的に解決しようとして、かゝる方法を選択したとするならば、それは哲學自身の無知を表明したものである。なぜかといへば、哲學の要求する高次元の人格價值を人間形成の目標にする場合、いかにしてその目標に到達し得るかといふ價值の發生過程を方法的に示さないならば、人間は永久に到達し得ない無限の間隔を理想と現實の自己との間に發見して、自ら戰慄し、失望し、人間の努力の無爲に絶望するほかはないからである。

然しこゝに哲學の貧困がより以上禍してゐることは、かゝる哲學的價值觀が、一般の通念となつてゐることである。それが通念となるためには、そこには多くの抜け穴が同時に準備されてゐることを意味する。高き道德觀念の強制されるところには、必ずその半面には虚偽の惡徳が秘められてゐる。かゝる弊風は、教育界にも浸透してゐる。力味だけで方法を有たない精神主義 *Spiritualism* がそれである。總ての問題は體當りで解決されると思ひ込んでゐるそれらの人々には、もとよりいかにして高い價值に引上げていくかといふ、價值の生長についての方法的苦心もなければ、その親切もない譯である。その意味において精神主義は、人間愛の教育的精神とは凡そ相去ること西の東より遠きが如きものである。かゝる精神主義者の決定的な過誤は、高度な精神的價值が、教育方法において實現されるべき直接の目的となつてゐることである。それは殆ど總ての教師自らにとつてさへ不可能なことである。聖人、君子においてさへ、自らその則を越えずといふ域に達することは、至難な業とされてゐることであつて、夫故にこそ眞に道の高きを知るものは、謙虚に先づその一步を慎むのである。却つて精神主義者の中にこそ高慢と無知と虚偽とが同居してゐる。これらは似て非なる者の對比ではあるが、この恐るべき兩者の間隔は、聖賢には價值を生み出していく方法があり、精神主義者にはかゝ

る方法の代りに最高の價值自體が實現さるべき直接の對象となつてゐることである。

教育的價值について吾々が考へる場合も同じである。暫らく吾々はカント的價值論の立場に留まつてこの問題を検討することにしよう。若し客觀的なる教育的價值の系列が、意志の目的とするもの、差異によりて物質的、科學的、美的、道德的、宗教的なるものとして質的に異なる價值が思考されるとしても、例へば道德的または宗教的なるものにおける高次的價值が直接實現されるとは誰しも考へ得ないであらう。従つて高次なる價值そのものを實現さるべき直接の目的と考へることは、無限の飛躍を要求してゐることである。さきの哲學的價值論や精神主義者の價值觀にしても、すべて主觀的價值と客觀的價值とに引き離して、客觀的價值體系を意志の要求する性質上の分類において思考せんとするところに、價值發生の事實が全く閑却されて自らを極度に抽象化して來た。夫等は言葉の有つ魔術的作用にほかならないのである。吾々がかゝるカント的なる、即ちカントからフリース、ヘルバルト、ロッツェ、リール、コーエン等を経てナトルプ、オイケン、ヴント、リップス、ウイデルバンド等に至る價值論の立場にとゞまるかぎり、そしてこの客觀的價值觀の見地から教育價值の實現を希望する限り、吾々は尠くとも、教育的價值の特異性は、それ自身を直接の目的とすることを止めて、それ自身が直接の目的となることなくして、而かも實現され得る手近かな方法を發見しなくてはならぬ。

い。例へば兒童に純潔、勇氣、正義等の徳性を涵養したいと欲する場合、直接それらを實現の目的とすることなく、兒童の日常生活の中の具體的行動の指導が直接の目的とならなくてはならない。若し日常生活における行動が、極めて卑近な感覺的なものであつても、それを直接の目的とすることによつて、この直接の目的とした價值以上の價值が實現出来るのである。叙上のことさへ現代の學校教育においては、的確に行はれてゐるとはいへない。

然し叙上の如くカントが先驗的なる實踐的規範から考へた價值判斷が、そのまゝ、教育的價值判斷としてまたその實現方法として教育の實踐に當筋まるものであらうか。一體その價值判斷の客觀的尺度は何か。またそれを實現すべき方法の選擇標準は何に求むべきか。教育の實踐においては、いかに能率的に教育的効果を擧げ得たか、根本の問題となる。この間のうちには方法と効果との客觀的尺度が同時に問題にされてゐるのであるが、効果の客觀的尺度としては教育の目指すところの性格形成において兒童がいかに變化していつたかといふことである。その際重要なことは教育の目的が歴史的社會に規制されたものであるから、客觀的なる價值判斷の尺度は、人間の頭腦から直接に構想されたものではなく、兒童は現實に與へられた環境の中で自ら指導され、そこに一定の社會的性格を形成していくといふ事實である。従つて學校教育においては、その環境がいかに整理されたかによつて、性

格形成の方向と内容とは自ら決定される。こゝにおいて吾々は、さきの客觀的尺度としての最も具體的なるものは兒童の性格形成の内容を決定する環境の整理にあるといへる。もとより兒童は學校以外の家庭及び社會の生活環境において、情緒的な影響を無意識の間に受け、それが性格形成の根本的な基礎工作となるものである。若し學校が、かゝる家庭的社會的環境から隔離されたところの一種の知育萬能の環境に留まるならば、學校教育は、その兒童の性格形成に對しては、根本的な要素を缺如してゐるので、かゝる環境は社會的機能を喪失した無力な環境である。現在の學校教育の多くは、實にかゝる環境に外ならないのであつて、夫故にこそ學校教育の改造問題が學校教育の内部からではなく、むしろ社會生活からの要求として起つて來てゐる根據が発見されるのである。明日の學校としての課題は、この社會的影響から遮斷された學校を、自ら積極的に社會に向つて解放し、未來的社會の萌芽形態としての社會のモデルたるべく環境を新しく整理し直して、兒童の社會的性格形成に對する學校の指導地位を確立することである。家庭と社會との中間における特殊形態としての學校は、いかにしてそれらの指導的役割を果し得たかによつて、學校教育は評價されるのである。環境の整理が將來の學校にとつての中心的課題となる所以である。而して環境の整理を具體的ならしめる根本的條件は學校の地域問題である。今後學校教育とその地域性の問題から、教育の立地論がひとつの重要問題

として提起されるであらう。次章において吾々は、この地域性の觀點から教材及び教科課程を具體的に考察してみたいと思ふ。

叙上において、教育的價值問題を究明するため、哲學的價值論の批判から教育的價值觀におよび、又その客觀的尺度たるべき歴史的社會問題から環境の整理と地域性の問題に言及して來た。そして結論として吾々は地域性の問題が環境整理を具現し得る根本條件であることを指摘しておいた。人間生活が自然の資源に依存してゐる限り、土地が一定の地域的社會の發生と成立とによつて根本的條件であり、而かもいかなる山村僻陬の部落的社會であつても、社會の成立及び構成の重要な諸條件と諸要素とを有つてをり、尠くともそれらを反映してゐるものである。かくの如き地域とそこに發達した社會との聯關において、環境の新しい整理問題が重要課題となつて來たことを指摘してゐるのである。このことは學校教育の發展のため、學校教育をいかに變化させるかといふことに對して、最も具體的な方策を提起してゐることになる。この際學校教育の發展のための、最も根本的な具體的條件となつてゐるものは、新しい環境整理に必要な教具の問題である。

ひとつの教具は、同時に教材とも教科ともなり得るものもある。例へば教育活動のなかに新たに攝取されつゝあるラヂオについて見るとき、夫自體のもつ社會的報道聯關としての勝れた機能は、教育・

教授にとつても新しき偉力をもつ教具として活用出来るのである。ラヂオの機能を教具として十分活用するならば、それは従來の教育においては果し得なかつた教育的効果を收め得るのである。即ちその教育的効果は、ラヂオの機能から決定されてゐるのであつて、これは報道機關としての優秀なる機能を中心として考へられたものである。かゝる機能を教科課程における地理及び歴史の如き報道教科との聯關において見るならば、報道教科の母體たるべきニュース科の特設は、ラヂオの機能から當然將來の學校教育に豫想されることである。なほラヂオの理學、ラヂオ取扱上の技術、ラヂオの文化史的意義等についての教育上の取扱は、ラヂオを教材として選擇したことになるのであつて、これも亦大切な問題である。ラヂオは同時に教具、教材、教科として教育研究の對象となる。然しそれらのうちで最も偉大なる教育的價值を決定してゐるものは、教具としてのラヂオであつて、それはラヂオの有する機能の故である。そしてこの機能の見地からこそ、教具としてのラヂオの意義は最も根本的に解明されるのである。映畫についても全く同じことで、たゞそれが無聲映畫においては視覺を通じて、トーキーにおいては同時に、視覺と聽覺とを通して與へらるゝところにひとつの違ひがあるが、テレビジョンの發明とその普及・發達はこれらの相違を解除するであらう。映畫にしても立體及び色彩映畫方面に將來の發達は約束されてゐるが、要するにラヂオ、映畫の有つ機能はニュース、科學

文化、娛樂方面における社會的意義と共に教育的價值を包藏してゐる。

これらが新しい教具として教育に攝取されるとき、それらの有する機能の發揮は、例へば映畫によつて歴史教材を取扱ふ場合に、従來の教授では到底與へることの出来なかつたものが映畫の機能によつて新たに與へられることになる。例へば歴史にとつて一定の時代に生起した事件を史實として取扱ふ場合に、今迄はその事件の時代との交渉は書かれたものや、個々の遺物や繪畫等によつて實に不完全にしか取扱へなかつたのであるが、映畫においては時代の背景、時代との交渉の中に、その事件を完全に浮び上らせることが出来る。地理や理科においても時間的、場所的な關係から直觀出来なかつたものや、または運動及び變化過程におかれたもの、觀察の困難、或は不可能であつたものが欲するまゝの視角並びに構成において示すことが出来るのである。この畫面構成の自由は、映畫の有つ特質的機能であるが、これあるが故に映畫に對する興味には盡きないものがあるのである。

新しき教具が教育の内容を改善していく上に、決定的な要因となるのは、教具自體の有する新しき機能の故である。そこで、吾々が學校教育に對して社會的性格の陶冶を要望するとき、それに對する具體案は、決して恣意的なる思索から來るのでなしに、社會的機能を有つ教具中心の新しい環境を創り出すことである。賢明なる母がその娘を躾ける場合には、決して自ら多くを語らないけれども、家

庭内が望ましい環境として整理・整頓されてあるばかりに、その娘はひとりでに指導されていくのである。これは單に家具が夫々の位置に美しく整頓されてあることを意味するのではない。家庭生活を行ふ上に効果あるやうに能率的に家具が選擇整理され、活動に便利なやうに整頓されてるなければならぬ。それと同じく社會的性格陶冶を目指して能率的に整理する場合の教具として何を選択するかが問題である。周圍には雑多な教具があるので、それらから教育目的を能率的に達成するための本格的な教具を選び出さなければならぬ。今日一般に生活教育の名において呼ばれてゐるもの、教材選擇が本格的なものと些末なるものとの混亂に陥つてゐるのであるが、それが何に原因してゐるかを究明しておく必要がある。教具の選び方においてもかゝる些末主義 *Trivialism* に陥る危険性が十分にあり。だからこそ吾々は環境の整理が、次代社會の成員養成を目指したものととして、未來社會の萌芽形態としてのモデルたるべきことを屢、主張して來たのである。生涯の見透しから、一定の年齢段階の兒童に與へるものとして、何が本格的なものであるかを生活教育においても決定しなければ、これもあれも總てが必要なやうに見えて、その中心的生命を失つて終ふのである。このやうな教育は一見親切な教育のやうに見えるけれども、然しかゝる教育によつて兒童は自己の力を發見自覺し、また確信を有つて生活を作り上げていくことは出來ない。かうしたことは生活教育を主張し、且つ實施してゐる教師自身にとつても反省さるべき事項である。

吾々は前節において教具の發達史を取扱つて來たのであるが、そこでは學校教育の一般化に際して常に強力な影響を與へて來た人文主義のため、近代學校教育發生の地盤から引き抜かれ、學校教育の社會的機能が、その本格的な線から外れていつた事を概観しておいた。殊に十八世紀中葉から十九世紀の初期にかけて起つた新人文主義の強大なる壓力下に、偶、ゼムレル、ヘッケル、ペスタロッチ、オィウエン、カンベ等によつて辛じて保持されて來た重商主義、重農主義時代における社會的要求としての實學的教育も同時にそれに吸引され、人文的教育の勝利を見たのであるが、イギリスの紡績工業を中心とした産業革命の影響は、再び國民一般の生活欲求から、新たな實科教育が必要になつて來た。この流れが現在においていかなる限界まで發展して來たかを見究めておくことは、環境整理に當つて、さきのトリビアリズムに陥る危険から吾々を十分に救つてくれることと思ふ。

イギリスでは十八世紀の終りから十九世紀の中葉にかけて、先づ紡績業における初期の産業革命を完成し、一八五〇年以後の約半世紀間に製鐵・製銅法の變革・確立によつて後期産業革命を遂行し、前後約一世紀間において輕工業及び重工業の全域に亘る産業革命を完成した。恰もこの時期に當つて我國においては明治三十二年（一八九九年）の實業學校令の制定を見るに至つたのであるが、而らば

その當時における我國の産業界の實状はどうであつたか。幕末から繼承した商業資本が産業資本に移つていつたのは明治十四—十八年頃であつて、漸く十九年頃からその緒についた養蠶、製絲、絹織、紡績、綿織等の纖維業は、明治二十七八年の日清戦役の勝利によつて大いに觸發され、同三十年前後に、この輕工業は一應の確立を見るに至つた。日清戦役によつて直接、間接に促進された軍事工業、運輸業の發達、植民地、半植民地における市場の擴大、製鐵業の進歩は更に日露戦争を機縁として綜合工業の發達を促して造船、造船技術の發展を見るに到り、明治三十八、九年頃に重工業は確立されたのである。夫故に産業革命の遂行過程において制定された實業學校令に據る學校設立數及び生徒數の進展には著しいものがある。

もとよりこれらの實業教育が、我國の教育に新しい刺戟となり、教育を技術及び職業生活との緊密なる聯關の下に社會的教育に誘導していつたことは顯著なる功績であつた。然し依然人文的教育思想から生まれた中學校、高等女學校等の教育からこれらの實業中等學校とは對立し、動、ともすれば實業學校の教育内容は文化的中學校の教育内容に引きずられ勝であつた。人々の頭裡にも中學校の質的優越が常に往來してゐて、親達がその子達のために學校を選ぶにしても、この二つの思想が對立してその矛盾は常に強く感じられてゐる。そのことは我が國の教育制度上の不備と特に教育内容上の不徹

底に基因するところが多い。即ち社會的機能から見た技術の教育的價值が、實業學校においてさへ十分に認識されてゐないため、實業教育に對する確信が教具、教材、教科課程の選擇・編成上に、未だ本格的に現はれてゐない。然るに最近に到つて實業教育界のみならず一般に新しい氣運が起り、望ましい情勢が漸次醸成されてゐる。

先進諸國における新しい教育運動は、從來の兒童中心の新教育運動としてではなく、技術教育を本格的な線に沿はせるために工場附設の工業學校が新たに興り、カウツ Heinrich Kautz は「煙突の陰におつた」Im Schatten der Schöte, 3 Aufl. 1928 及び「工業の人間形成」Industrie formt Menschen, 1929 を著し、エストライヒ Östreich の「技術と教育」Technik und Erziehung やペンネット Bennet の「工業技術教育の歴史」Historie of Industri-manuelle Education, 等が新たな教育の進路を告知してゐる。

三 教具の種別とその機能

教育方法の實際について見るに、高等の専門的教育になればなるほど、夫々の専門特有の教具を手

二 教具の種別とその機能

段とせずには、その専門的教授は到底徹底し得ないやうになつてゐる。それが中等學校から小學校になればなるほど教具の問題は等閑視され教具を使用しなくとも教授出来るやうになつてゐる。勿論小學校の低學年では一般に使用されてゐる修身や讀方の掛圖があり、地理や歴史または理科にも夫々一通りの教具は大抵揃つてゐる學校の方が多いのである。然しそれだけで果して十分なのか。吾々は別な角度からこの問題に答へよう。若しこゝに眞に兒童を愛し、教育に興味を有つ熱心な教師があつた場合、彼は現行の教具に満足し、教授に際して何等の苦心を経験しないであらうか。教授した結果が兒童の血となり肉となり、活きた知識となつて兒童自らの生活を指導し、兒童自らの性格形成に具現されない場合、熱心な教師にとつてそれは苦痛ではないであらうか。さうした苦しい経験のうちから彼の新しい教育方法は生まれざるを得ないのである。然し教育方法のいかなる苦心も、教育を徹底させる手段としての教具を離れては具現されないのであるから、彼の苦心は自ら新しい教具の工夫考案に集中される。自ら教具を作る教師は最も勝れた教師である。かゝる教師の教授は常に活々としてゐて兒童も亦潑刺とした態度を以て學習してゐる。それはいかなる教具を教授の手段として用ひるかによつて教育方法自體が決定されるからである。これについての論究は教育方法論の章に譲ることにしてこゝでは教育方法をその根本において決定するものは、教材自體であり、一層根源的には教具そのものであることを指摘するに留めておく。

ものであることを指摘するに留めておく。

教具の問題は教育一般にとつて基本的な意味を有つてゐるが、特に兒童教育にとつてそれが一層重要なものは、

(1) 兒童の思考作用は直觀的であつて、抽象的思考作用は殆ど兒童の心的機能のうちには本來的には存しないといふことである。數學は最も抽象能力を必要とするのであるが、それでも「 $3+4=7$ 」の場合、兒童が若し3及び4を何等かの具體物に即して考へなかつたら、3は永久に3であり、4は永久に4であり、而してその和が7に成るとは考へられないのである。その和が7になるためには數の具體性が根本にあるから可能なのである。抽象能力を養成するためには、具體物から抽象的な概念に至る間に無數の直接的基礎經驗とそれを土臺にしての段階的指導が必要なのである。夫故に低學年の算術教授においては、具體物も計數器も作圖も、夫々の段階において必要になつて來るのである。若しその確實な過程を経過しない場合には、未開人の數觀念が幾千年もの間2迄の數の區別はあつても3以上の數は、多いといふ群の觀念の中に抱括されてゐるやうな數觀念の恐ろしい未發達状態に留まつてゐると同じ結果を齎らすであらう。もとよりルソーが言つたやうに現在の兒童は都に住む野蠻人であるから、兒童は環境から或る程度の指導を自然

に受けてゐるのであるからさきの未開人と同列には考へられないにしても、現今の進歩した工業社會を技術的に理解するためには、一定の發生段階的指導が必要になつて來る。その指導を最も直觀的ならしめるものは教具である。

(2) 事物についての正しい理解や現今の社會生活に必要な社會的性格は、その目的を達成するために必要な教具の使用によつて最も決定的に規定される。距離の正確なる觀念は、兒童自ら尺度を以て測定することによつて養成される。且つ社會生活に共通な尺度を使用することは、その尺度を必要とする社會を理解する事であり、そこに自ら社會的性格が形成されていくのである。算盤を使用する時、その算盤の使用されてゐる社會に接近することであり、新しい計算尺を使用するやうになれば、その計算尺を使用してゐる社會まで兒童の環境が擴大されたことを意味するのである。従つて教具として使用する場合、それが廣汎に社會生活と聯關してゐるものであればあるほど、それだけ兒童の環境は社會的に擴大されていくのである。例へば算盤や簿記を教具や教材として使用した場合それぞれの機能を社會生活に役立て、る商業的社會に近づき、計算尺や製圖を教具や教材として使用する場合には、それだけ工業社會に近づき、映畫やラヂオを教具や教材として使用した場合には、それらの有つ社會的機能が働いてゐる廣汎な社會に共通した精

神が自ら芽生えていくのである。新しい音樂を聞き、新しい映畫を見てゐる青年とその両親や先輩達との間に生ずる距離は、新しい社會の感覺、新しい社會の性格として築かれていつた青年と舊い社會の感覺や性格との距離に外ならないのである。かゝる新しい感覺や新しい性格を嘲笑してゐる者が、却つて笑はれなければならない日が來るのである。馬鹿に出來ないのはかうした意味での教具である。

(3) 兒童教育の方法的根本原則は「爲すことによつて學ぶ」といふことである。教育は活動や體驗や經驗が基礎である。然しこれらは單に爲すために爲すのでも、または學ぶために學ぶのでもない。兒童教育はその機能からいへば次代社會の成員養成を目的としてゐるのであるから、その爲すこと、學ぶことも、自らはとの關係において有機的に統一されたものでなければならぬ。こゝに教育の方法および機能の二方面から教具についての二つの重要な問題が提起されてゐる。第一の問題は、爲すことが何等かの事物の使用を意味してゐることであり、第二の問題は、その事物が學ぶために役立つこと即ち次代社會の生活に役立つことを目的として選擇さるべきであるといふことである。このことは(2)において述べたところの「事物についての正しい理解」や「社會的性格形成」とも密接に結びついたことであるが、一般に事物についての正しい理解は、既

に述べし如く、その使用によつて初めて理解されるのであつて、而かも理解された知識の価値はその事物が社会的に有用なものであればあるほど客觀的に高められるのである。従つてそれらの知識こそは社会的性格形成の基礎的な要素ともなるのである。夫故に爲すことによつて學ぶことが次代社會の創造を目的としてゐるならば、社会的に有用なる事物が教具として選擇される場合には、自ら叙上の諸問題を基本的に解決することになる。然しかゝる基本的解決に至る最大の難關は、何が社会的な生活にとつて有用なものであるかといふ客觀的尺度の問題である。またいかにそれが有用であつたとしても、その取扱はるべき程度が兒童の身體的發育や精神的發育の年齢段階に相應したものでなければならぬといふことである。客觀的尺度を得るために、吾々は社會の實狀を知悉しなければならぬ。例へば工業社會の要求からすれば、小學校を卒へるまでに製圖の初歩を取扱つておきたいといふのが至當であらう。然し製圖の最も必要なのは青年教育であつて直接小學校教育において、夫程大切であるかは疑問である。それにも拘はらず兒童の生長を單に小學校だけに區切つて考へるときには、そこで一定の完成を企圖するから自然にさきの製圖問題は寧ろ小學校にとつては負擔が重すぎるやうな取扱にならざるを得ない。そこでいかに社会的に有用なるものでも、それを兒童の生活を見透した立場から適當な年齢段階との相關に

おいて考へないならば十分なる教育的効果を收めることは出来ない。また社会的に有用なる事物がいかなる順序で兒童に與へらるべきかといふ問題と、更に一定の事物の取扱ひに導いていく爲の基礎的指導過程に必要な教具の系統問題とは、夫々の専門的科學の立場から検討され、論理的系列において與へられなければならない。こゝにおいて吾々は教具の製作及び選擇上、兒童の心理的發達からの要求、社會生活からの要求、科學からの論理的要求の三方面から有機的に考察しなければならぬことを教へられる。然しこれら三つの要求の中心は社會生活からの要求に集中さるべきであつて、それを達成するために、兒童の心理的發達や科學の論理が必要になつて來るのである。だからこそ教師にとつて大切なことは、小學校を卒へて上級學校や直接社會生活の中にはいつていく兒童達のために、社會は何を要求してゐるか、又それとの聯關において兒童自身にとつては、いかなる基礎教育が要望されてゐるかを具體的に知つておくことである。例へば東京の澁谷區にある府立第一商業學校や埼玉縣下の杉戸農業學校の卒業生が、自分達の受けた教育に満足し、感謝してゐるのは、そこには夫々の商業なり、農業なりの活きた社會のモデルが、現實社會の實狀に即して攝取され、活きた教具、活きた教材が、「爲すことによつて學ぶ」教育の意義を深め、それが社会的にも効果あらしめてゐるのである。

教具を作り、また教具による教育が、活動的なる教育ならば、その教具を現實社會を理解せしむるために選擇し排列されたる學校は活きた社會中心の學校である。學校教育の社會的機能の發揮は、社會生活にとつて重要な意義を有する事物を教具として攝取することによつて最も決定的にされる。スチブンス Marion Paine Stevens が「初等程度に於ける活動的教科課程」The Activities Curriculum in the Primary Grade, 1931 の中で新舊教育の特質を次の十項目に亘つて比較したのを徳育的見地から觀察すると誰でも首肯出来るであらう。

舊い方法

- 1 服従。
- 2 模範。
- 3 靜肅。
- 4 命令なしに話すな。
- 5 命令なしに笑ふな。
- 6 首席たるべく試みよ。
- 7 他生に負けるな。

新しい方法

- 興味。
- 汝自らのために。
- 自由、探索。
- 論究せよ。
- 仕事を樂しめ。
- 卓越したことを試みよ。
- 全級生を助けよ。

8 友人を助けるな。

特に弱き者を助けよ。

9 友人の助を得るな。

強き者の助を得よ。

10 校則を破るな。

學校の爲め出来るだけのことを爲せ。

なほ吾々はスチブンスの活動的教科課程を本書の教科課程論の章において論及しようと思ふのであるが、それとの比較から見ると、この十箇條の新方法も未だ抽象的である。最近ニューヨーク市の新しい試みとして發表され、本年の秋學期に開放される「ニューヨークの技術學校」The New York School of Technology の學校計劃やイギリスの「下級技術學校」Junior Technical School の教育内容は、従來の兒童中心主義教育から出發した新教育運動とは著しくその面目を異にして、社會中心の學校として具體化されてゐる。例へばニューヨークの技術學校のプランは、市政に携はる單なる政治家を養成するものではなく、七百萬の大都市を運轉していく上に必要なる行政及び財政、廣汎なる産業の各部門に亘つて夫々の専門的技術者を養成する目的において生まれたものである。即ちこゝでは新しい學校教育に必要な教具が、直接社會生活の根幹から基本的を選び出されようとしてゐる。何はともあれ、この種の學校計劃が青年大衆の教育として待望されてゐる。小學校はかゝる中等乃至高等の技術學校ではあり得ない。然しこれらは明日の小學校のプログラムを根本において規定する重要

なる示唆を提供してゐるといへる。即ち技術教育の要求は、逆説的に教育の技術化によつてその目的を達成することが出来る。而して技術は道具や機械の使用、運轉によつて發達せられるのであるから新しい技術教育及び新しい教育技術の促進は、ひとへに新しい教具を學校教育に攝取する事を不可缺の根本條件として自ら豫想してゐる。

しからば新しい教具とは何か。その最も一般的な規定としては、教育・教授の直接的手段たり得るものであるが、それが特に技術に轉化し得るものは、その有形たると無形たるとを問はず、また時間的新舊に關せず一定の作用を有つ限り、すべて新しい教具たり得る。こゝに特別に「新しい教具」と指示したのは、從來の教育に、理論上からも實踐上からも缺如してゐたところの教具觀が、新しい見地から再吟味されて、かゝる新しい教具觀から再發見されたものと確信するからである。技術に轉化し得る事物はすべて教具たり得るといふのは、事物には事物特有の機能があるからである。機能の觀點から教具は新しく見直されなければならないし、また教育の本質的效果を收めるためにはどうしてもこの事物特有の機能に立脚しなければ的確とはならない。事物特有の機能の發見が教具重視の教育觀に吾々を導いていつたのである。ひとつの事物は教具にも教材にも教科にもなり得る可能性を夫に有つてゐる。然し教材や教科から教具として區別する根本要因は、その事物特有の機能である。

事物特有の機能が、全體としての教育や性格形成なりの手段たり得るからである。かゝる機能方面から主要なる而かも吾々に忘れられてゐる教具と思はれるものを例證的に取扱つて見よう。

1 言語 言語に對して思考があるが、思考は「音なき言葉」としてこの内に包括されてもいゝ。要するに言語と思考とは切つても切れない關係で繋がれ、辨證的に發達して來たものであるが、夫等は人間の生存欲求のための活動としての道具の使用と、その技術的熟練のうちに故郷を有つてゐる。言語特有の根本的機能は、人間の意志活動の音聲的表現であり、行動及び思想上の交通である。夫故にいかに發聲し、いかに表現するか、言語の機能から考へられる最も重要な點である。いかに解釋するか、いかなる形象を有つか、根本の問題ではなく、いかなる作用を有つてゐるか、中心問題である。従つて言語の解釋も形象も、言語の發生的機能に立脚しない時には現時の國語教育のやうに本格的なものとの些末なものとの混亂に陥らざるを得ないのである。この點從來の國語教育は根本的な誤謬に陥つてゐる。教具としての言語の立場から國語教育は根本的な建直しが必要である。いかに發聲し、いかに表現するかはまさに發聲及び表現の技術問題であり、その訓練が國語教育の根本的課題である。言語の機能を忘れた教育は、言語が象徴的媒介物なるに拘はらず、夫自身を學習の目的であるが如く取扱つてゐるところに大なる危險がひそんでゐる。教育は學殖増進

ではない。教育は児童をして基礎的な直接経験に十分参加させ、直接経験の實感を、又は眞の意味をそれのもつてゐる切實さ、激しさ、暖かさ、親しさを言ひ表し得るやうに指導するものでなければならぬ。直接経験を基従とするといふのは、直接経験が單に分量や、大いさの問題ではなく、特に質の優位に關した問題であるからである。國語教育において吾々が發聲や表現の技術問題を、言語特有の機能から重視するのも、表現の技術的訓練は、先づ何よりも表現さるべき素材を、児童の直接経験に求めざるを得ないからである。言語の機能から出發しない國語教育の缺陷と危険とは直接経験がなくても、實際経験から得た直接感得を有つてゐるといふ假定の上で教授してゐることである。實際の事情から得た自分の経験を掴み、それを表現することが主要事ではなく、他人の経験を説明したものを一層巧妙、精細にいかん解釋するかど中心課題であるからである。活きた國語を學ぶことが、外國語や死語を學ぶ以上に困難な問題になつてゐるのはそのためである。

2 道徳 道徳特有の機能は徳性の純化にある。訓練、修養、品性陶冶、人格的精練、社會的能率等は、社會の一員として社會に貢獻し、社會より享受するところの均衡ある経験から成長する能力であつて、斯る生活そのものが教育であり、道徳の本質である。徳性の純化といふ道徳特有の機能の観点からすれば、道徳は教育及び生活の全體を覆つてゐる。現行の修身科の特設は、傳統的徳目

主義の弊から道徳教育を餘りにも狹義に解した結果であつて、その結果は却つて道徳教育を萎縮せしめてゐる。狭い道學者的教育觀は「骨髄を、活きた人間と見誤るやうなものである」。そして「人生経験のあらゆる接觸、交渉から學ばんとする興味は、本來道徳的興味である」事を忘れてゐる。教育をかゝる誤謬と缺陷と危機とに導いた最大の原因は、道徳が社會生活の根本機能として有するところの徳性の純化作用において経験を組織化する訓練を、日常的な生活のうち求めることに氣付かなかつたからである。それは修身書を讀み、説話を聞き、作法を模習し、または修身の時間を増すことによつて解決される問題ではない。社會事情の代表的な材料を活用する児童の連續的な活動に伴ふ教育組織によるべきである。一般に徳性の涵養が教育の統一的最高目的と考へられてゐるのであるが、これを道徳の機能としての徳性の純化といふ見地から考へて、若し學校で修業したところの學問が徳性に影響しない、即ち徳性を純化することが出來ないとするならば、それは大問題である。然るに學校教育の現状は寧ろ、知識と行爲とが不離不即な關係におかれてゐないで、相互に孤立してゐる。それは知識の發達と道徳的成長との間を結ぶ上の方法なり、材料なりに親密な有機的關係がないからである。従つて知識は不斷の行爲から發生するものとはならず、また處世上の見識を高めもせず、道徳は一種の徳目主義に陥り強く道學的傾向を帯びるに至つた。社會生活上の

本格的な材料を活用する連続的な活動が、學問と道德の育つ共同の母體である。ディルタイが「精神科學概論」の中で「一切の精神科學は生の實踐から育つて來た」といつてゐるやうに、特に兒童の知識は書籍から得た蒼白な小賢かしい智慧ではなく、生の實踐の眞只中から、活々した實感と力強い表現能力とを包藏した創造力として盛り上つて來なければならぬ。それと同じく徳性の純化にしても同じ活動、同じ實感、同じ表現の全過程を通じて行はれるのでなければ、徳育が教育の統一的最高目的となることは不可能なことである。道德の根本機能の發見は、やがてその機能を完全に發揮し得る機縁を求めて、今やそれを人間教育の共同的地盤である直接經驗としての活動の世界に、自己復活のオアシスを探り當てたのである。

3 藝術及一術技 教具としての藝術は、藝術特有の感情の淨化といふ機能から見て重要なものである。藝術は自然の模倣だといはれてゐるが、然し自然そのまゝのものが藝術品ではない。藝術的技巧は自然の觀察から學びとつたものではあるけれども自然が自己を生成變化させていく技巧そのものが藝術的技巧ではない。藝術、藝術品、藝術的技巧は自然の模倣の結果ではあるが、更に自然以上に人間生活を美化せんとする衝動をその根本に有つてゐる。その集中點が技術である。従つて感情の淨化の直接的な具現としては、生活を美化するための技術が中心問題になるのである。かゝ

る見地からすれば近時盛んになつてきた工藝は、その作品が吾々の日常生活に密接に關係してゐるだけにその教育的價值は高く評價さるべきである。機能方面から見た藝術の人生に對する役割は、實踐的であつて觀照的ではない。夫故に從來鑑賞されて來た技巧そのものが卓越してゐるからといふ理由で、または取材が宗教的なものであるとの理由で高く評價されないであらう。實踐的には寧ろ人間の日常生活のうちから、その本格的なものが選擇され、作者は常にその作品の與へる影響の見透しと豫想とを以て製作するであらう。文學的作品または兒童文學にとつてもそれは同じことである。昔からギリシアにおいても、古代支那においても音樂が人格の純化に主要な役割を演じて來たことは周知のことであるが、音樂に限らず近代舞踊にしても、すべての藝術的なものは、感覺を活々と新鮮に保つ事によつて感情を淨化し、純潔に向つて品性を陶冶し得るといへる。然し感情の淨化や純潔なる人格への陶冶が、單に善なるもの、美なるものとしてではなく、それが現實の社會生活に役立つものであるためには、兒童の日常生活における活動や學校における學習が現實の社會的事情に結合されたものでなければならぬ。その觀點から、現代社會における目覺ましい發展を遂げてゐる技術と藝術的技巧との相關が問題である。映畫、ラヂオ等にも夫々の技術があり、而かもそれらの技術は今や藝術的にも價値ある作品を生み出してゐる。寧ろ從來の藝術は、

この新しき工業社會に發達した技術によつて根本的な變革を受けつゝある。そして機械的技術化は常に大衆性を有つてゐるから、その普及發達は豫測し難いぐらゐる廣汎にして徹底的である。吾々が教具としての藝術の見地から、環境を整理するにしても、これらのことは直接具體的問題として當面することであり、また作業や美術の教科内容にも直接影響して來る問題である。そこに工藝の問題が新しい課題として擡頭して來る根據があり、またそれはポリテクニカルな勞作教育或は技術教育問題に有機的聯關を有つてゐる。さうした意味から現行の手工科または圖畫科の教授の如きは技術の歴史性を閑却したところの抽象的な方法である。

4 自然 自然は人間生活の資料供給の寶庫である。夫故に人間活動の最も根源的な舞臺である。贅言を費す迄もなく教具としての自然は、何よりも自然の探險を要求してゐる。十四五世紀の重商時代に見る、シントラの黄金海岸の發見以來、ディアズの喜望峰の發見、アブルケルケのゴアの占領に續く南洋諸島の發見、コロンブスのアメリカ新大陸の發見、マゼラン（マガリエンス）の世界一週、ドレーキーの獵金船、アフリカ、西藏、シベリア等の内部探險等はすべて人類の生活資源を開發するための果敢なる人類の活動である。新航路、新陸地、新市場發見にはあらゆる冒險が伴つてゐるに拘はらず、生活資源開發のためにはまたあらゆる犠牲が拂はれて來たに拘はらず、人類の活

動は、それを止めはしなかつた。今日科學として發達したのも總て同じ希望において遂行されたものである。水面や陸上の平面交通から水中、地中、空中へと發達した現今の立體的交通機關も、人類のかゝる欲求の所産である。人類の歴史の社會が今日の工業社會として高度な技術を發達せしめて來たのも人類の生存欲求のための同じ目的からであつた。要するに自然は、人類に衣、食、住を供給してゐる大寶庫であり、人類の發達史はその資源開發のための探險記であり、探究の實驗的記録である。兒童教育においても、從來のトリビアリズムを捨て、この本格的な線に沿ふて、地理や歴史の教科を、更に理科の教授においても根本的立直しを企圖しなければならぬ。

5 家庭、學校、社會 こゝでは先づ家庭、學校、社會の相互關係を明かにしておかなければならぬ。若しそれらの相互關係が分明になれば、各々の有つ根本機能が複雑多岐な關係的機能の中から前面に浮ひ出て來るであらう。家庭や學校は社會の一部である。然しそれらは自己特有の機能に於ての獨自性を以て社會の構成要素或は單位として社會發展の推進力ともなり得る。學校なる教育形態は近代的所産である。それは中世紀における家内手工業時代には、家庭や隣保において自然的教育として行はれてゐた。然るに工業技術の發達、交通機關の進歩、科學の發展は家内手工業及び家庭・隣保における徒弟教育形態を廢棄して今日の學校教育を發達せしめた。それは機械工業に據る生産

が家庭や隣保的形態から一層規模の宏大な集團的社會的形態に移行したからである。それを決定的にしたのが世界史的には十八世紀の末期から十九世紀の中期にかけてイギリスに起つた第一産業革命と、それに續く十九世紀後半における第二産業革命の遂行であつた。かくして急速に進歩していつた社會生活は家庭生活からの距離をぐんぐん引離して、家庭の自然教育だけでは到底社會生活を營むことが出来なくなつた。社會には新しき文物、新しき考へ方、新しき學問、新しき藝術、新しき産業、新しき政治が創られていつた。學校は家庭生活と社會生活との間に益、擴大されていく距離を埋め合せるための中間的形態として急速に普及發達したものである。夫故に學校の根本的機能は學校の近代的發生のうちに現存してゐる。

中世紀における家庭は、經濟的にも教育的にも人口問題から見ても社會の成立及び構成要素としての單位であつた。然るに近代社會の經濟的單位は家庭から産業別の組合に移り、教育は家庭から學校に吸引された。今や家庭は社會構成の人口的單位に過ぎないものに變つていつた。社會生活及び兒童教育上における家庭の機能は、保健を目的とした衣、食、住の世話とその間における温かさ親しさのうちに無意識的に行はれる自然的教育の場所たることである。學校教育はこの人口問題から見た家庭の社會的機能の基礎の上に築かるべきであるから、人口問題を忘れた學校教育は自己の

基礎を危ふくするものである。特に學校教育にとつて、地域的環境の衛生状態を改善することなどは一つの重要な任務である。

學校教育發生のうちに看取される學校の機能は、社會の發達は教育を家庭から分離せしめて學校の職能たらしめ、基本的には家庭の人口問題を社會の經濟問題からいかに解決するかといふ課題の中に見出される。學校教育が何故に産業教育を根幹としなければならぬかといふ根本理由もそこから生じて來てゐるのである。他面において學校教育が叙上の意味において學校の職能を果し得る限り、學校は自ら社會發展の推進力としての機能をも同時に發揮し得る事になる。即ち産業や經濟は社會成立の根本要素であるから、教育が産業教育としての機能を十分發揮し得るならば、夫自體のうちに發展すべき未來社會の萌芽形態を包藏してゐることになるからである。

社會自體の根本機能はまことに複雑にして多岐ではあるが、人類の幸福を目指したさきの人口問題、經濟問題、文化問題等をいかに解決していくかといふ政治的課題にあるといへる。夫故に家庭及び學校並びにその他の社會生活において出會ふ諸事象や諸事物はすべて政治的なものである。また政治的解決の對象たり得るものである。それは恰も教具としての學校の機能のうちに教具としての教科書の機能から、校具としての學級の機能、教具としての教師の機能に至る迄の諸事象、諸事

物が包含されてゐるやうなものである。夫故に政治は生活であるともいはれてゐるのである。吾々が社會中心の學校を主張し、言語、道德、藝術及び技術、自然、家庭及び學校の夫々の機能から教具たらしめんとしてゐるのも、すべてその究極においては社會特有の根本的機能を各人が發揮するやうに立ち至らしめんがためである。

吾々は學校教育改革の種々なるアイディアについて聞かされてゐる。教育の生活化、教育方法の問題、教育内容としての教材問題、カリキュラム問題、教育の産業化、教育の社會化等のいろいろの見地から主張されてゐる教育改革運動がある。然しそれらの主張において、何が生活であり、方法であり、教材であり、産業であり、社會であるのか具體的には示されてゐない。それらの考察において最も根源的な缺乏は、發生的見解の缺如と機能方面の輕視とから來てゐるやうに思はれる。事物についての發生的見解は、その事物特有の機能を發見せしめると共に、その事物使用上の方法を自ら解決してくれる。事物特有の機能が方法を決定するといふのは、事物特有の機能が自己運動的性質を有つてゐることに基因すると考へる外はあるまい。例へば映畫なりラヂオを新しい教具として教育に積極的に攝取するとき、それらの有つ機能は教育者が意識するとしなかに拘はらず、また意欲すると意欲しないに拘はらず、それら特有の機能の故に即ち自己運動的に、教育内容を革新していくのである。學

校教育が社會的機能を發揮するためには、社會生活の基本的要求に即した事物を、教具なり、教材なりとして學校に攝取することである。そのことによつて學校教育の社會化は初めて決定的にされるのである。これらの諸問題の根本的解決に對して、教具の有つ機能は教育改革のアイディアに對しては間接的なものであるけれども、その改革を決定的に具體化していく點では、そのアイディアを具現していく決定的なる要素である。即ちアイディア實現の近路である。換言すれば兒童の性格形成の資料となるものは、兒童の直接經驗であるが、新しき教具がその直接經驗のなかに攝取されることによつてその教具の有つ社會的機能によつて性格が内容的に決定されたものとして形成されるからである。従つて教育のアイディアは、アイディアそのものから來る直接の思想的影響によつて實現されるのではなく、間接的にそのアイディアの要求する教具や教材が兒童の直接經驗の中に攝取されることによつて實現されるのである。その意味において教具問題は、教育のゴールへの最短距離を示すものといへる。

第五章 教材及教科課程論

一 教具と教材の關係

前節の「教具論」において、同一事物が、教具となれば教材ともなり得ることは既に述べて來たのであるが、教具と教材との區別を一層明確ならしめ、教材の意義を確立して、その選擇原理についての考案を容易ならしめたいと思ふ。

教具はあくまで教育・教授の手段であり、それは教具特有の機能において手段たり得るのである。然し教具夫自體が教育・教授の目的となることはない。例へば長さの觀念を養成せんとして、尺度の使用によつて物體の長さを測定させた場合に、尺度の使用は長さの觀念養成のための手段であつて、その目的ではない。即ち尺度を教具として使用させ、長さの觀念を養成したのである。何故に長さの觀念養成に尺度の使用を選んだかといへば、それは尺度の有つ機能が、距離の單位を示すものであり、兒童はこの尺度を使用して正確に、迅速に距離を測定し得る技術を習得するうちに、自ら長さの

觀念が實質的に養成されるからである。その尺度の目盛は尺貫法の單位に據るべきか、メートル法の單位に據るべきかは、教育のアイディアの問題であり、その目盛は（メートルについていへば）米、厘、毫の何れを單位とすべきかは、測定する物體の客觀的要求からと、兒童の發育年齢の段階によつて決定されるのである。言語の如き無形のものが教具となる場合について考察して見よう。言語特有の機能から見て、教育において言語が教具となる場合は實に廣汎な領域に亘つてゐるのである。他教科の教授に際して言語が教具として使用されてゐるのは勿論であるが、國語教授そのものにおいてさへ言語が教具として使用されなければならないのである。寧ろ教具としての言語が國語教育の基礎的な意義を有つといへる。言語特有の機能を基礎としない國語教育は空中樓閣に過ぎない。然し事實においては此の重要問題は却つて等閑視されてゐる。言語が教具として使用された場合の最も適當な例證として次の一文を摘記しておかう。

「例へば、第六學年兒童用理科書の最初に、海藻の記述がある。『海では海藻といふ多くの植物が生えてゐる』この文章は一つの抽象的事實を表はすものであるのに『海には……生えてゐる』と云ふ表現によるならば、逆に海藻の生えてゐない場所は海ではないと云ふ結論を生ずる恐れがある。又『多

くの植物」と云ふ語は甚だ曖昧で、一寸見るといろいろ異なつた種類の植物を意味するやうであるがこゝでは海藻の種類が多いことを指すのかとも思はれる。之は「海のなかには海藻といふ植物の生えてゐるのが見られる」といふ具體的記述に改めるか、又は抽象的記述の儘に残さうとするなら「海には……生える」とするか、若くは寧ろすなほに、

『海藻は海に生える植物で、それには多くの種類がある』とすべきではないか。之に續いて『海藻は形や大きさが種々である』と記されてゐるが、この場合の『海藻は』と云ふのは、この文章の主語ではない。……正しくは『海藻には種々の形や大きさのものがある』とするか、又は『海藻の形や大きさは種々である』と云はなくてはなるまい。それにしても形や大きさの異なるものがあるといふことなどは、寧ろ無用な叙述ではあるまいか。しかも次に『その中で』と續けて色の相違を擧げてゐることから見ても『形や大きさが種々である』などは除いた方が遙かによい。

同書の第二十四『熱の移り方』と云ふ項の最初には、次の文がある。『金屬の一部を熱すると、熱は金屬を傳はつて熱い方から冷い方に移つて行く。このやうにして金屬は熱をよく傳へるけれども、木は熱を傳へにくい』こゝで後文の『このやうにして』と云ふ語による前文との連結は、何を指してゐるのか不明である。前文には『よく傳はる』と云ふ事實が少しも示されてゐないので、金屬でなくて

木を熱したとしても、熱が『熱い方から冷い方に移つて行く』ことに何等の變りはないからである。更に熱が傳はると云ふのは抽象的な一つの表はし方で、具體的な事實としては、一部を熱すると他の部分も『温まつてゆく』又は『熱くなる』と云ふことが見られるのである。つまり事實を『熱』と云ふ一つの抽象的な概念を用ひてあらはすならば『熱が傳はる』と云ふことになるのである。兩者は最初からはつきりと區別しておく方がよいと思はれる。そこで上の文章を改めると、次のやうになる。『金屬の一部を熱すると、他の部分も直きに熱くなつて来るが、木の場合には他の部分が容易に熱くならない。即ち金屬はよく熱を傳へるが、木は熱を傳へにくい』『即ち』以下は單に上の具體的事實を抽象的な概念で云ひ換へたのに過ぎないのである。併しそれだけ科學的な記述となるのである。かくして始めて科學はいつてもかやうな抽象化を目的として進むものであることが、暗黙の中に理解されてゆくのであらう。(石原純氏『科學的文體と綴方』雜誌『教育』第四卷、第五號)

海藻や熱の傳導について教授する場合の理科本來の教具として何が必要であるかは誰でも見當つるのであるが、上掲の引用文に出てゐるやうな言語の表現問題が、教具として取扱はれてゐることは見落し易いのである。然るに言語特有の機能としての表現技術の問題は、言語の一般的特質である交通

機能と共に極めて重要な問題である。殊に科學的教科において、モデルになるやうな具體的事實とそこから抽象化された法則が、兒童教育においては暗黙の中に理解されるやうに指導されなければならないのであるから、言語による表現技術の訓練は科學的教科學習にあつては、その重要な一部分としての役割を演じてゐるのである。このことは數學においても同じことである。然しこれらの例證のうちには語られてゐる言語とそれの表現技術との重要性を眞に理解するためには、言語を教具としての立場から、即ち言語の機能を手段として、理科教授の目的を遂行する一要素であるといふ自覺が必要である。

叙上の如く、教具としてはそれ自身が教育・教授の目的となることはないが、自己特有の機能において教育教授の手段たるところにその生命を有つてゐる。

然し教具としての尺度なり、言語なりが、教材となるのは、如何なる場合であるか。映畫において歴史的事實を一定の教授目的から選擇した材料を取扱ふ場合に、映畫は教具として使用されてゐるのであるが、そのフィルムの内容は一定の目的を有つた歴史の教材映畫である。逆に映畫そのものを一定の教授目的の計劃から直接取扱ふ場合には教材に代るのである。それと同じく、尺度なり、言語なりを教授の直接目的として取扱ふ場合には教材となるのである。然しこの教具から教材への轉移は、

目的と手段との關係において、より包括的なる目的に向つてつねに交替的に起り得ることであつて、前章において述べたやうに言語、道德、藝術及び技術、自然、家庭・學校・社會等も亦教育の究極的アイデアに對しては、教具ともなりまた教材ともなるのである。然してその教育過程においてそれが直接の目的となる場合には、何時でも教材として登場してゐるのだといへる。然し教材が一定の目的を有つとしても、それは、その教材を包含してゐる教材に對しては手段であり、各教材も亦教育全體に對しては手段に過ぎない。即ち教材は、教具から區別される意味においては、一定の教授目的の對象たり得るけれども、人間の社會性格形成を目的とする教育全體の見地からは、人間存在の認識手段であつて、決してその目的たることは出来ない。これらの關係に對する教師の動的把握は、教材選擇及び教材取扱上の死活問題に關係してゐる。教育原論はかゝる關係的操作を、寧ろメカニカルに明確なる法則的關係として樹立すべきである。

二 教材の選擇原理

教材選擇の基準となるべきものは、各教科によりて、各教科の特殊的要求に即すべきことはいふま

一 教材の選擇原理

でもない。次に一例として英國地理教育の泰斗フェアグリーブ James Fairgrieve の著した「學校に於ける地理學」Geography in the School の中から引用しよう。

地理學の定義を「地球と人間との關係を取扱ふ科學である」とか、または「地方的條件及び空間關係が人類に及ぼす影響を論ずる科學である」と規定した場合と、「地理學は地形と、その地形が他の現象の分布に及ぼす影響を研究する學問である」と規定した場合と、「地理學は大有機體とその組織部分の位置關係的條件を研究する學問なり」と規定した三つの場合では、取材選擇上の基準が幾分でも相違して來るであらう。即ち第一の定義では地人を一つの對立關係において見、第二の定義においては地形と諸他の現象とを對比關係において見、第三はアンステッド *Dustead* の與へた定義であるが、それにおいては前二者の如く相對立または相對比する二要素に分割しないで寧ろ始めから全世界を單一的な有機界、組織あり統制ある一大機關として、單一的、結合的進化の過程とした見方は當然地理教育の方法においては異なるのであるが、教材の選擇も、地理學の定義を満足させるための取材は自ら相違せざるを得ない。即ち地理取材の選擇は一面地理學の發達によつて制約せられてゐるといへる。且つ地理科の本質から來る教具選擇の條件は、それが眞實相であり、具體象であることを要求してゐる。フェアグリーブの擧げた例によると、モンズーンは、普通アジア大陸の内部が急に熱せられて

温くなつた空氣が輕くなつて上昇するから、その空所を埋むるために冷い風が海洋の方から吹いて來るために起る現象であると説明されてゐる。然し之は速斷過ぎるといふのである。物自體が輕くなつたため上昇するといふのは不合理である。空氣がどれ位輕くなれば上昇するかといふことは斷定出來ない。例へばコルクがいかにか輕くとも空き瓶の中では浮く事は出來ない。之に水を入れると初めて浮き上つて來る。温い空氣も同じ事で、冷たい空氣との接觸によつて初めて上昇運動が起るのである。コルクの浮び上つたのはコルク自體の輕さも必要條件ではあるが、水を容れたといふことが直接原因である。同様に空氣自體が温められて輕くなつてから上昇するのではなくて、冷たい空氣との接觸によつて上昇運動を起したのである。いかにもその接觸の最初に行はれるボンベイでのモンズーンの吹き初めは六月五日であるが、中部のパンチャブでは七月一日である。そしてその速度も實に緩漫で一時間三哩の速度に過ぎないといふのである。

これは地理科の本質から、その眞實相を傳へ得る取材が選擇せられなければならないことを要求してゐる一例であるが、學科そのものからの論理的要求としての教材選擇は、選擇基準の一つとなることを見通すことは出來ない。さきのアンステッドの地理學の完成に、フェアグリーブの「地理科の機能は、未來の國民に人類活動の大舞臺としての世界を精確に構想せしめ、之によつて彼の身邊に起

り来る政治的・社會的問題に關する思考を精確にし、判斷を健全ならしむるにある。」といふ地理教育上の定義を結合して考へるならば、地理教材は (1)地體構造、(2)地形、(3)氣候、(4)植物、(5)聚落、(6)移動、(7)經濟的要素、(8)歴史的及び政治的要素等のうちから本格的な材料が選擇され、一定の論理的系列に組成されなければならない。これらは地理科についての一例證に過ぎないけれども、各教科自體はすべてかゝる要求を根本において有つてゐるのである。夫故に教材選擇上の一つの原理は、學科自體の論理的要求にあるといへる。吾々はこれを教材選擇上の論理的要求の原理と呼んでおかう。然し最初に注意しておきたいことは、こゝに幾つかの基本的原理が考へられるにしても、それらの諸原理は、單一なる人類の歴史的社會生活において統制されてゐるのであつて、諸原理が現實社會との緊密なる聯關から基本的に取出されたものであればあるだけに、諸原理相互の有機的關係は一層深められていくのである。さきの専門的領域における諸科學にしても、それらは單に學問のための學問として發達して來たのではなく、例へば最も形式的學純粹科學としての數學においてさへ、その發達は歴史的社會の發達に制約されてゐるのである。夫故に小學校に於ける兒童數學の教材を選擇するにしても専門的數學の見地から、論理的要求の原理に従はなければならないが、その専門的數學自體の發達は社會の歴史に規制されてゐるのであるから、孤立した要求でないことは自明である。

第二の原理は、教材選擇上の心理的要求の原理である。第一の論理的要求の原理を兒童教育にその儘の形で適用することは不可能なことである。實際の教授においては、二つの對象が相對立してゐる。教材と兒童とがそれである。尠くとも兒童教育においてはこの二つの結合において教育内容が具體的に決定されるのである。例へば數學の専門的見地から、いかに勝れた論理的教材にしても、それが兒童の精神發達段階を顧慮したものでなければ、所期の教育的効果を收め得ないのである。單に兒童の興味本位からのみ選擇された教材は、必ず一種のトリビアリズムに陥らざるを得ないし、その結果は淺薄な博識主義の弊に墮し、兒童に何等の自信をも與へ得ないであらう。これらの苦い経験を、自由主義或は兒童中心主義の名で呼ばれる新教育において、また生活教育の學校において屢々、經驗して來たところである。

然しこの二つの原理を結合した立場からいかにして教材を選擇するかは、ひとつの困難な課題である。若しこの二つの原理から、論理的に導き出さうとするならば、それは益、困難の度を増すことになる。この課題の解決に必要な手掛りを吾々は發生的見解に求めることが出来る。例へば現代の數學や地理學が、いかに發生し發達して來たかといふ史實の中に、兒童教育に對する多くの示唆を含んで

ある。勿論學問發達のプロセスは永年に亘つてをり、そこには迂迴の遠路や袋小路への迷路もある。一層重要なことは、歴史の理解、即ち吾々の歴史觀の根本問題であるが、過去の發生的、發達の史實のなかには、現代及び未來の社會生活にとつての輕重があり、これ等に對處する場合、過去を過去として活かすのでなく、過去を現代に手繰り寄せる仕方において、即ち過去を現代からの投射として、その光に照された史實の基本的材料を、兒童教育における教材選擇に關係づける事である。ダーキン以後かゝる發生的見解は、教育學や心理學の領域にも深く喰ひ込んで、それらの發達を、特に方法上において著しく促進して來たのであるが、スタンリー・ホルルの「個體發達史は、系統發達史を繰り返す」といふ生物進化上の反復説が心理學に導入せられたのも、その重要な一例である。この反復説は、現代の心理學では未だ科學的證明を得てゐないけれども、然しこの學說の假設なくして教育の進歩は考へられないし、また教育の實際は成立し得ないのである。そこで吾々は教材選擇の論理的要求と心理的要求の原理の具體的結合が、この反復説の假設によつて可能にされてゐるのを發見するのであるが、而かも反復説は、現在の心理學からは蓋然的にしか、その證明の根據は與へられてゐないのである。そればかりではない。多くの心理學者から反復説は疑問とされ、或は否定的見解さへ多く發表されてゐる。然しそれらは從來の反復説の機械論的傾向に對する否定であることを希望する。「感

覺に由來しないものは知識となる事はない」といつて近代教育學の精神を高く掲げたロックが「放つておいても自然に矯正されていく兒童の習癖に對して、その兩親や教師は心配し過ぎるな」といつたことに類似した現象は、兒童の心理發達には多く發見されることであるが、若し反復説が成立し得ないとするれば、ロックのかゝる主張も亦現實の兒童の多くの心理現象や行動も教育的計劃の展望の中に考察することは出来なくなるのである。アガッシ及びヘッケル等によつて反復説が進化の一法則として定立されて以來省約説 Theory of abbreviation (系統發生上低き段階は、個體發生においては省約されるといふ説) やコープやハイアットの如く個體衰亡の道は種屬衰亡の經路を豫告するといふ定説もある。この反復説を教育に應用したのはチルレル Tuisikon Ziller: 1817-1882 の開化史段階 Kultur-historische Stufen であるが、彼は情操教科、カリキュラム編成上の核心とし、それを次の如き開化史段階に配當した。

一年級 童話 (グリムの童話中より選ぶ)。

二年級 ロビンソン・クルソー。

三年級 (1) 家長時代の歴史、(2) ドイツの郷土的物語。

四年級 (1) 士師時代の歴史、(2) ニーベルンゲン。

二 教材の選擇原理

五年級 イスラエル王朝時代、ドイツ中世の王朝史。

六年級 耶蘇の傳記、宗教改革史。

七年級 (1)使徒の傳記、(2)自由戦争。

八年級 (1)聖教内容、(2)ドイツ帝國の再建設。

叙上の如き開化史段階ならば寧ろ人類の生存欲求から生まれた職業的發達段階による(1)狩獵時代(2)遊牧時代、(3)農業時代、(4)工業時代といふが如き素朴な段階別の方が遙かに優れてゐると思ふ。その他に社會と個人との相關から(1)個人が無意識的に全く社會に従屬してゐる時代、(2)個人の獨立要求の時代、(3)個人が意識的に社會に服従する時代等の區分もあるけれども、若し將來において段階區分が定立されるとするならば、人類が事實上具體的に變化、發達して來た生存欲求のための生活手段の變化と發達を基準とするものであらう。換言すれば人類發達の原動力となつた根本的要因から歸納される人類社會發展の歴史的法則の定立に俟たなければならぬ。従つて生物進化上の反復説の精神發達への轉移は、嚴密なる歴史の理解、即ち過去と未來とを現代に投射したものととして發見されなければならぬ。その意味においてチルレルの開化史段階説は人爲的なる一つの試みに過ぎなかつた。

さきのロックからの引例を具體的事實について再考して見よう。私は純情なそして温順で人類と自然とを親愛してゐるひとりの女性が、四歳兒の頃、池のなか、ら頭を擡げる蛙を片端から棒切をとつてつっついて喜んでゐたことを知つてゐる。四歳兒の頃には、よく小猫をひどく投げつけて見たり、昆虫類を慘殺したりするのを見掛けるのであるが、それらの慘虐な習癖に對してその兩親達は「末恐ろしい子だ」と心ひそかにその子の行末を案ずるのであるが、然しかうした習癖はいつとはなしに消滅して永く續くものではない。かゝる自然の習癖が必要以上の方法をもつて、例へばその子が動物を虐待したと同じ仕方では叱責されるとき、その子には生涯拭ひ去ることの出來ない暗い印象をその兩親から受けるものである。若し彼の兩親がロックの與へた注意を、子供の行動に結びつけて考へることを知つてゐたならば、子供に暗い印象を刻印する代りに、却つて動物保護や自然に親しむ心情を目覺ます機會たらしめたであらう。數學は諸教科中最も抽象的な思考形式を要求する教科である。而かも抽象的能力の養成は、一般に科學的教育の生命であるから學校教育にとつては中心的課題でもある。然るに小學校教育の實狀は、この點においては完全に失敗である。地方の小學校などで、一學級六十名の兒童がゐるとするならば、その過半数が數學的劣等兒である場合は實に多いのである。教師達は未開人の間に何故に數觀念が發達しないかを忘れてゐる。數學の發達史において人類が零の記號の發

見に一千年を要したことを知らないのである。また一般にかゝる数学が、いかなるプロセスにおいて現代の如き数学に発展して来たのか、を具體的史實によつて究めようとしてゐないのである。若し教師達が数学發達のプロセスを究め、兒童の心意發達に即した教育を施した場合の結果を、悲惨な現狀に比較する機会を得たならば、先づ教師自らが、學校教育の名において劣等兒を製造してゐたことを確認し、その事實に戰慄するであらう。これは数学教育の一例に過ぎないけれど、各教科及び現行教育の一般についてもいへることであつて、嚴正なる現代教育批判の必要な所以である。

第三の原理は、社會的要求の原理である。社會的要求とは、社會生活を營む上からの要求である。個人は社會と離れては存在しないし、また生きてゐることが人間を人間たらしめることであるから、社會的要求とは、人間の生存欲求の最も本源的なものである。社會構成の根本要素として又社會發展の根本要因としての經濟、政治は自らの人間の生存欲求と最も緊密に聯關した問題である。換言すれば人間の生存欲求の具現された姿である生活は、この經濟と政治によつて維持されまた發展せしめられる。その逆も亦眞理である。然し經濟はその根本において生産と消費との關係に立脚し、生産は機械と技術に支配されてゐる。而して生産機械の機能は自己運動的であるから、一定の機械操作は必ず一定の結果を齎らすのである。ラッツェルは「航海術の進歩によつて海洋の大部分を征服するに至つ

たことは、人類進歩の上の一大飛躍である。これによつて文化の内訌と退化と孤立とを防ぎ、文化に新たなる轉向と、複雑さと、分化とを提供した」といつてゐるが、將來航空術が一層發達するならばこのラッツェルの言葉の意味した幾百倍かの一大飛躍となるであらう。かゝる機械や技術には何等の虚構も歪曲もあり得ない。一時間十萬枚を印刷し得る機能を有つた輪轉機が一時間回轉すれば、精確に印刷された十萬枚の結果を齎らすのである。問題はかくして生ずる生産品と消費配分をどうするかといふ政治にある。夫故に政治は公平なる生産勞働の擔當と消費配分との均衡に最大の關心を持つてゐるのである。その意味において政治自ら最高の教育的精神を包藏してゐるといへる。教育は、かゝる使命をもつ政治の自己指導として現代の如き發展を遂げて来たのである。一般に社會教育が要望され、また青年教育に對する公民科の重視されて来たことなどは、まさに政治や教育のかゝる根本機能からこそ正當に理解さるべき事柄である。

かく觀じ、かく説き來るときに、教材選擇上の第一原理として掲げた學科自體の論理的要求における學科そのもの、母體である諸々の専門的學問は、人類の歴史的發展の過程にある各々の時代の社會生活の要求との聯關のうちに發達して来たのであるから、この第一原理も自ら社會生活の要求原理のうちにも包含されてゐるともいへる。いかにも教材選擇上の根本原理は殆ど社會生活の要求原理に集中

されてゐるのである。然し現在科學は獨立した自己の世界を形成するまでに發達してをり、且つ教育の立場からは特に方法的な要求が強烈なので、第一原理として論理的な要求を設定したのである。第二の心理的要求は、全く方法上からの要求で設定したものであるから、三つの要求原理中、社會生活からの要求原理が本質であつて、それを方法的に助成するものが他の論理的・心理的要求原理として設定された譯である。

社會的要求としての最少限度を示したものが法規上の規定である。法律は國民の法的行為の規準をミニマムに示したものであるから、法律に抵觸しないからといつて、善行とはいへない。道徳は生活全體を覆ひ而かも法律を遙かに越えた世界迄も包括してゐる。世界においてさへ消極的善と積極的善とが判然と區別される。普通吾々が善人といつてゐる人間は消極的善行を積んだ部類に屬してゐる。積極的善行を積むことは、進んで善を行はないことを惡と見る部類に屬する人間であつて、これを吾々は權威ある人間と呼んでゐる。權威ある人間の行為は裏から發動する。吾々が教育法規に示されたものに満足するならば、それは怠けた教師である。權威ある教師たらんと欲するならば、その法規を社會の進運に即して積極的に活用すべきである。さきに法規は社會的要求のミニマムを示したものであるといつたが、而かも法規の制定には常に時間的の制約がある。たとへ法規發布の當時においては

その當時における社會的要求を完全に満し得たとしても、時間的の隔間から生ずる不足は當然教師によつて補足されなければならない。例へば現行小學校の根本法規は、明治三十三年八月の小學校令に準據してゐる。今日から見ると既に四十年近くを經過してゐるのである。勿論その間において個々の教科における内容上の改正は行はれてゐる。それにしても法規上の改正は決して社會進展の歩みに追ひ付き得るものではない。且つ兒童教育は未來社會の成員の養成を目的とし、社會は學校教育の内容如何によつて自己の未來的發展を決定するのであるから、社會の進運に伴ふ教材の選擇は、教育の内容を決定し、兒童の社會的性格形成を運命づける鍵である。

三 教科課程の編成原理

教育制度の改善が、必しも教育内容の實質的進歩を伴はないやうに、カリキュラムの編成も、いかにそれが原理的統制を得てゐても、若し教育のアイデア及び制度と教具、教材との有機的發展觀の内に本質的な聯關がなかつたならば、教育内容の眞の改善に寄與することは出來ないのである。此の點に關してはアメリカのカリキュラムに關する研究は最も進んでゐる。チャーターズ W.W. Charters

の「カリキュラムの構成」 Curriculum Construction, 1923 やホブキンス J. Thomas Hopkins の「カリキュラムの原理と實際」 Curriculum Principles and Practices, 1929 等は、カリキュラム研究への道を開拓した勝れた勞作である。

カリキュラム編成上の根本課題は、社會生活者としての人間の存在を、いかにして會得せしむるかといふ認識手段のうちに集中的に求められなくてはならない。それは、社會の發展と學問の進歩とのうちに人間の類知が目覺めて來た人類發達の歴史的課題であることを意味してゐる。兒童教育は、幾千年に亘る人類の歩みを、この現代社會へのゴールに向つて、いかに能率的にその最短距離を前進させるかといふ通路の發見とその開拓にある。この開拓された通路をいかに歩くかは兒童自身の問題として解決するやうに指導されなければならない。ゴールへの最短距離としての通路が必要なのは、謂はゞ裸で生まれて來た兒童が、周圍の高度に發達した文化を短日月の間に吸収しなければならぬ困難な負擔の輕減と、更にそのゴールが絶えず前進しつゝある現代社會であり、現代より次代社會に到る通路の開拓は兒童の未來に供された課題となつてゐるからである。現行のカリキュラムとても叙上の課題解決のために發達して來たものではあるが、時代の進歩は、教育の進歩より早く、現在ではその効果を十分に擧げ得なくなつた。そこから生じた重大なる缺陷は、

- 1 各教科の孤立が最初に認められる。これは實に現行カリキュラムの決定的な弱點である。
- 2 カリキュラムの編成が發生的見地に乏しい。従つて方法的見解が缺如してゐるため、教育の目指す方法的態度の養成とならずに、一定量の知識の教授に墮してゐる。
- 3 歴史性の缺乏である。即ちカリキュラムの編成が現代生活の認識手段として集中化されてゐない。

以上列擧された三大缺陷のうち何れか一つを徹底的に解明することは、同時に總てに解答することになる。各教科の孤立が教育の効果を著しく削減してゐる事實については、今日まで既に多く語られて來てゐる。然しその改造に對する決定案がないのと、一層根本的には從來の教育制度上の傳統の力に束縛されてゐるために依然舊態の儘に存続せしめられてゐるのであらう。然るに時代の進歩は、教育内容の改善を頗りに要望してゐる。そこには二つの因由があるやうに思ふ。第一は我が國運發展の途上において、新興社會の建設に急であつた明治の初年から大正の中ば頃までは、我國の産業革命の過程と並行して、各方面に新しい勞働力を必要とした時代であつて、一定の教育さへ受けてをればそれだけで十分間に合つていつたのであるが、それらが一應完成して勞働力が市場に過剩となれば、自然教育内容に對する反省が生じて來るのは當然の経路であらう。第二は工業社會における技術の發

達の結果である。社會が思想的にどう動かうと、機械の發達は自己運動的に不斷の前進を續けるものであるが、我が國でも紡績業が一應の發達を遂げた直後には、從來必要とされて來た熟練工は寧ろ過剩となつた時代もあつた。この現象は輕工業の産業革命後に限らず、重工業の産業革命後にも同じであつた。然るに都市社會が全般的に工業化して來た今日では、社會生活は殆ど技術を基礎として營まれてゐる。建築から衣服、臺所の事物に到るまで技術化されて來てゐる。そしてかゝる都市的影響は農村にも強大な力で流れ込んでいく。レコード、映畫、ラヂオ等は既に全國の農村に滲浸してゐるのである。そしてこれらの技術問題は、職業生活問題と結合して、社會的にも教育的にも異常に重要な課題となつて、學校教育の内容改善が當面の問題として論議されるに至つたのである。然しこの技術教育は直接には青年大衆の教育であるが、小學校教育においても、それについての新しい見透しを有つことが必要である。

叙上の如き見地から、教育内容はこゝに新たに反省させられてゐるのであるが、夫は單にカリキュラムの問題にとゞまらず、教材及び教具の問題にまで當然及ぶべきである。こゝではこれまでに教具及び教材について述べて來たものゝ總括の意味も十分に含めて詳述したい意向である。各教科の孤立は、各教科が人類の顯知發達における有機的紐帯をバラバラなものに斷ち切つてゐるために、全體と

しての健全なる人知の發達を妨害し、偏知主義、些末主義、言語主義、論理主義等々に陥つて兒童の學習を益、困難にし、その負擔を愈、過重ならしめてゐる。人類の顯知がいかにして發生し、それがいかなる歴史的過程において發展を遂げて現代科學の大殿堂を築くに至つたか、それらがプロセスの教具、教材、教科課程の根本に缺如してゐる。人知發達の基礎的段階は何であるのか。その基礎段階研究からいかにして人知は擴充されていつたか。更にその第二の段階から人知はいかにして組織化され、また體系化されていつたか。小學校教育が直ちに科學者の養成ではないとしても、尠くともそれが人間教育である限り、かゝる基本線から逸脱して、恣意的な道を進る事は許されない事である。

人知發達の第一段階は經驗と技術とである。住居を移轉した場合によく見受けることであるが、四五才の幼兒でも、移轉した最初には新しいガランドの住宅内を隈なく探險する。その際幼兒の心意なり態度なりは、冒險と興味とに駆り立てられてゐる。屋内の探險が終ると周圍の庭園に移る。それらの探險が終ると兒童は先づ安心し、そこでのこれからの生活について空想する。こゝでの生活が日を経るに従つて、その子の冒險心と興味は屋敷外の環境に惹きつけられ、その探險が初まり、探險によつて探究された環境の範圍は漸次擴大していく。何處にはどんなに恐ろしい犬がをり、彼處には強さうないたづらつ子がをり、また可愛い小鳥の飼つてある家や美しい庭園のある家を、その兩親達よ

りも早く知り盡して終ふ。そこで生活が半年、一年と経つにつれ、その子の生活経験に必要な資料が自然物ならどの邊りにあるか、賣品としてならどの店にあるか、また四時折々の季節もの、草花や木の實がどの土手や籬蔭に咲いてゐるか、どの森に熟してゐるかを知るやうになる。然しこれらの経験は新しくお友達になつた先住者の子供達の経験に導かれて擴充される場合が多い。叙上のことは極めて卑近な一例に過ぎないけれども、そこには人知發達の歴史的縮圖が見られる。兒童は自己の経験を土臺として先づ安住の地を求めて探險するが、それが終ると他人の経験に導かれて、自分の環境を擴大していく。その過程において兒童の智慧は自己の経験から學び、更に他人の経験を知る事に依つて自己の経験を一層擴充、擴大していくといふ第二段の人知發達の段階に移行してゐるのである。かうした住居移轉の場合などに現はれる兒童の全行動は、單に遊戯的なものではなく、全く本能的とも思はれる位眞剣に、自己の安住の地であるかどうかを問題にして探險するのである。その際冒險心と興味が彼等の智慧を本質的に發達せしめる契機となるのである。兒童の生活を一般に遊戯化して考へることは成人の恣意的な錯誤であつて、目的と組織を有つた経験の世界は、可成早く兒童の生活のうちにも展開してゐるのである。然し叙上の如き兒童の行動は、原始人の生活に見る如く未だ自己中心的のものである。教育においてはこれらの経験の基礎の上に、それを集團的、組織的経験に結びつ

け、その過程において、正確なる知識の發達と社會的性格の形成とを目指していくべきであらう。そこで経験は何等かの物的、人的交渉とそれのマネージとを意味してゐる。これらを處理していく能力の養成はすべて技術的なるものである。道具の使用、整頓や事務的處理から人的マネージに到るまでの技術的訓練が、その中心問題になつてゐる。兒童の如き日常的経験を土臺として、それを一層技術的に指導する作業をも含めた經驗的教科が、兒童教育のカリキュラム編成上の基礎教科とならなければならぬ。基礎 *Fundament* は同時に一般性 *Allgemeinheit* を含んでゐなくてはならない。特に兒童教育においては、ヘーゲルが歸納法の批判において、推理が眞なる概念、眞なる判断として統合される時個別、特殊、普通の何れかゞ媒介概念となつて、他の兩概念を聯結するといつてゐるのを一歩押し進めて、個別が推理の媒介となり、特殊と普通を聯結することによつて自らを止揚するところの素朴な歸納法に據ることが、その効果を大きからしめもし、またそれは人類の顯知發達のプロセスでもあつたのである。然しそのために必要なことは、全體を發展的に普遍的價値に高める爲に、本格的な個別としていかなるものを取上げるかといふことである。さきのステイブンスが「初等程度の活動的カリキュラム」のなかで擧げた種類を列擧して見よう。

1 遊戯

自由遊び（静かな、または活動的な）。

器具による遊び。

手品。

競技。

勝負ごと（机上、床上で、または活動的な）。

謎のやうな考へもの。

劇のやうな再現遊び。

2 自由會話、討論、日常生活問題の決定、級會

3 創造的表現

油繪、クレオン、粘土、切紙。

律動運動、舞踊、オーケストラ、唱歌。

人形芝居、演劇、だんまり喜劇。

詩、滑稽話、話（即興的な）。

經驗の記録。

クラス雜誌。

4 教室の雑務と整理

5 手工及び手藝

a 必要及び欲求品の製作として。

玩具及び遊具。

人形の着物。

被服。

他人へのプレゼント。

食料品。

b 活動的なものとして。

料理。

裁縫。

バスケット作り。

機織。

裁斷や糊つけ。

木工。

電氣装置。

雑務的活動。

6 遠足

7 會合

8 集會

9 自然研究

球根。

教室植物。

造園。

野生の花の研究。

樹木の研究。

小鳥の研究。

養魚。

動物の研究。

手飼動物の保護。

岩石。

星座。

天氣。

位置と地圖の製作。

10 ロート・サンタの學習と歌ひ

11 觀または聽く活動

散文。

物語。

話。

音樂。

所作。

他の子供グループの歡待。

繪畫。

揭示。

取扱はるべき具體的資料。

12 道具を對象としたもの。

道具としての讀み方。

綴字。

習字。

話し方。

算術。

13 文 學

物語(讀みもの、お話し)。

報告書。

散文。

記念作業。

14 社會研究

a 手近な研究—隣保及び社會生活。

日曜及び祭日。

時間問題。

家庭。

農家。

子供の住む現在の町や都市。

b 工業品の研究。

食料品。

衣類と織物工業。

住居。

食用器具及びその他の什器。

照明。

三 教科課程の編成原理

交際の記録。

貿易。

c 歴史研究。

原始生活。

インディアンとエスキモー。

遊牧民の生活。

北歐の海賊。

植民地生活。

移住とバイオニアの生活。

子供の現住都市の過去。

d 國家の研究。

オランダ、スミス、支那、メキシコ。

スチヴンスは以上の活動的カリキュラムを、(1)兒童に一層興味あるもの、(2)不斷の教室状態をより實用化すること、(3)それにより一般的・普遍的價值あらしめること、(4)成長と發達とを促進

する知的・創造的指導を可能ならしむるものといふ一定の見地から選擇、構成したのである。

この案では従來の孤立化した各教科が新しい活動的基準から一應は清算されてゐる。そして教育活動のうち技術化し得るものとして、従來の手工、家事、裁縫、美術、舞踊、リトミック、地理、歴史理科、國語、數學等のうちに含まれた作業的部分が新しい統制の下に集中的に構成されてゐる。特に社會研究においては、現代の社會的生活を理解せしむるやうな基本的教材が選擇されてゐることが目立つてゐる。更に學級生活の諸々の雜務を一定のカリキュラム中に編成したことは敘上の特質に基礎を與ふるものとして根本的な意義を有つと考へられる。全體を通じて見るときに、かゝる活動的カリキュラムこそ卓越した合科學習のカリキュラムたり得ると思ふのである。然し本案にも缺點がない譯ではない。それは活動的カリキュラムの中心が、社會研究におかれてゐると考へられるのであるが、それと「手工及び手藝」との聯關は、決して本質的なものではないのである。ステイヴンスにとつては、この手工及び手藝が實は實質的な重要性をもつたものであつて彼の活動的カリキュラムの中心は寧ろ手工及び手藝におかれてゐるともいへるのである。本書におけるかゝる矛盾は、デュローの歴史的・社會的理解のための作業とケルシエンヌ・タイナー流の單に意志に聯關した勞作との混同から來てゐると見られる。手工においてステイヴンスは飽く迄ケルシエンヌ・タイナーの勞作教育を讚美

してゐる。本来ケルシエンス・タイナーの勞作教育は、デュイイの作業教育とは對蹠的な内容において考案されたものであつて、ステイヴンスは何故にデュイイや又プロヂュクト・メソッドやアメリカの勝れた社會研究との聯關において手工を更新しなかつたかを惜しく思ふのである。尠くとも手工科を何等かの形態において殘存させる限り夫自體の組織は、社會研究の線に沿つて、現代の工業社會の理解に集中されるやうな産業の發生的・發達の過程との聯關において具案されなければならない。

さきに基礎的教科は、經驗的教科でなければならぬことについて語つて來たのであるが、その對象となり得るものを各分野に従つて次に列擧しよう。

1 學級内の業務

學級生活のプラン作製、級會のマネージメント、學級の清潔と裝飾、學級用の揭示、クラス新聞及び雜誌の作製、金錢出納簿記、諸帳簿の整理、學級日誌の記録等。

2 作業

a 使用される道具と材料とから見た教材、これは作業の基礎訓練となるべきものであつて、例へば
 篋…粘土…彫塑。

鋏…紙…折紙、切抜。

鋏・小刀…厚紙…厚紙細工。

小刀・鋸…竹…竹細工。

小刀・鑿…臘…木材…臘細工・木彫。

小刀・鋸・鉤…木材…木工。

曲尺・金槌・ピンチ・鑿・鑄…針金・鐵板…金工。

動力機械…木材・金屬…製材・旋盤等。

之等について、(1)道具を素材との關係において、その使用を基本的に訓練し得る製作題材を選ぶこと、(2)製作品が兒童に興味を有たれ、且つ日常生活の欲求品ないしは必需品であるやうな工藝的作品を題材として選ぶこと、(3)人類の工藝的・産業的・交通的發達に聯關ある作品題材を選ぶこと等に注意するべきであらう。

b 特に衣・食・住に關して人類の歴史的發達を理解せしむるための基本的作業を必要とする。料理、裁縫、紡績、機織、家具、什器、風車、水車、建築、土木、簿記等を先づ原始的な方法と形態において取扱ふ。それによつて、兒童は彼等の祖先の足跡を自ら辿ることによつて、現

在の工業社會における進歩した方法と形態との比較から過去を正當に理解すると共に、現代を一層深く理解するであらう。

交通機關の發達から見た教材の選擇。人類が生存欲求から、天然の資源を開發して來た發達過程は縮圖的に最もよく交通機關の發達に反映してゐる。河川に沿つて作られた小運は、車の發達につれて土木工事を興して平坦なる道路となり、造船術の發達は陸路と海路を連結し、汽車、自動車、飛行機の發明は平面的交通機關を完備して時間的に地球表面の距離を短縮して來た。然し今や潛行艇、飛行機の發明、發達に伴つて立體的交通機關として、益々地球表面の距離を時間的に短縮せしめたばかりでなく、地球を住家とする人類の心理にも根本的な變革を齎らした。實用的な手押車や玩具としてのボート、ヨット、バッテリーや荷車、または飛行機を作り或は自轉車を解體することによつて、走る機械としての交通機關發達の全貌を髣髴させることが出来るのである。

3 保健及び感覺的訓練として

衛生、遊戲、體操、競技、リトミック、舞踊、音樂等は、作業しつゝある人間の身體的活動と心情の流れに健康と美とを調和させる機能を有つものである。プッツハーの「労働と律動は」

最もよくそれについて解明してゐる。

4 以上の三項目をカバーするものとしての重要な作業作圖である。圖畫科の創造的表現の構想及び技巧は、本來的にはこの作圖の描法及び構圖法の自由なる發達の基礎となるべきものであつて、然しそのことは繪畫自體の將來における更新の道でもある。フロレンツの徒弟制度の中からダンテが生まれ、また徒弟制度内に於ける技術の發達が、レオナルト・ダ・ヴィンチ以後の新しい美術を産出したことなどを思へば、一層上述のことは裏書きされるであらう。

カリキュラム編成上の第二段階の教科は、經驗的教科を基礎として、それを擴充し、擴大していくものでなければならぬ。自己の直接經驗は、潑刺とした内容を有つて生育するのであるが、それが一層成長するために欲求されるのは、經驗の交換である。人間は自らの經驗を語ることを欲すると共に他の經驗について聽くのを楽しむ。それが自己の經驗を擴充し、擴大していく手段である。そのために必要な教科は報道教科であり、その初歩的教科形態としてニュース科の問題がある。地理及び歴史は違つた場所、違つた時代の經驗を、特に自然と人生とが結合した生活状態について吾々に報知してくれる典型的なる教科である。報道教科としての細目はさきのステイヴンスの社會研究の項において取扱はれたものをモティファイすれば適切な具體案が修成されると思ふ。特に人類の原始生活、