

252
388



0041329000

0041329-000

252-388

教育学概論

入沢宗寿・著

甲子社書房

昭和6

AHB

25 424



教育學概論

文學博士 入澤宗壽著

東京・甲子社書房・發兌



原稿
提出
済
印
行
済
○

252-388

序

本書は教育學概論として教育倫理講座に講述せる未定稿の第十章までのものに加ふるに新に執筆せる十章を以てして完成せるものである。

著者の教育學一般の書としては大正十年に公にした「最近教育學」があつたが、その書店主の震災に於ける奇禍によつて絶版となり、今回甲子社書房主人筒井氏の懇願により講座完結と共に成書として世に問ふことゝなつた。

本書の結構は「教育學要項」と稱する講義用本に提示したものに肉と身とを加へたものといつてよい。教育に關して論究すべき各方面は凡てこれを網羅し、特に教授及び訓練の心理學的基礎を追求し、現代に於ける諸方面の研究と思潮とを集説した點に於て特色を有するものと信じて居る。教育考察の史的發展も亦これを織綜し得たと考へる。始めて教育學を學習せんとする人々に對しても、既にその

一般に通せる人士に於ても斯學研究の参考となるべきを信ずる。先輩學友の諸君子に於ては本書の結構と内容とに關して批正の言を賜はらば欣幸の至りである。一言以て序となす。

昭和六年七月二十日

著者謹識

教育學概論 目次

第一章 教育學の性質	一
第一節 教育の性質	一
第二節 教育學の性質に關する問題	九
第三節 教育學と他の學問との關係	一九
第四節 教育の理論と實際	四〇
第五節 教育學の組織	四六
第二章 教育の基礎	五〇
第一節 教育の可能	五〇
第二節 遺傳と環境	六六
第三章 教育の主體と客體	七〇
第一節 主體論	七〇
第二節 教育の客體	八六

目次

第四章 教育の目的

第一節 個人的目的と社會的目的……………六

第二節 修養教育と實用教育……………八

第五章 教授の意義及び目的

第一節 教授の意義……………九

第二節 教授の任務……………九

第六章 形式陶冶論

第一節 形式陶冶の可能……………一〇

第二節 形式陶冶の機會……………一〇

第七章 教材價值論

第一節 教材の撰擇……………一一

第二節 教材の種類と分類……………一二

第八章 教材配當論

第一節 教材の排列……………一三

第九節 教材の統合……………一六

第九章 學習論

第一節 學習の性質……………一七

第二節 模倣と遊戲……………一八

第三節 注意興味及び動機……………一八

第四節 直 觀……………一九

第五節 想像と記憶……………二〇

第六節 思 考……………二〇

第十章 教授方法論

第一節 教授の形式段階……………二二

第二節 教授の様式……………二三

第三節 發動的方法……………二四

ソクラテス方法……………二五

遊戲的方法……………二六

自然研究……………一七二

發見的方法……………一七三

○作業學校……………一七四

デクロリー法……………一七五

○モンテッソリ法……………一七六

判例法……………一七八

○構案法……………一八〇

監督學習……………一八〇

ドルトン案……………一八一

ウインネッカ組織……………一八一

○體驗的方法……………一八二

第十一章 各科教授論

第一節 修身教授附公民科……………一八三

第二節 言語教授……………一八四

第三節 歴史教授……………一八五

第四節 地理教授……………一八七

第五節 數學教授……………一九六

第六節 理科教授……………二〇一

第七節 圖畫教授……………二〇一

第八節 唱歌教授……………二〇三

第九節 體操教授……………二〇四

第十節 裁縫教授……………二〇六

第十一節 手工教授……………二〇九

第十二章 訓練の意義及び目的

第一節 訓練の意義……………二〇九

第二節 訓練の目的と方針……………二一一

第十三章 品性の意義要素及び活動

第一節 品性の意義……………二一一

第二節 本能衝動及び欲望……………三二六

第三節 情緒及び情操……………三三〇

第四節 意志及び習慣……………三三三

第五節 自我良心及び行爲……………三三〇

第十四章 品性の發達と訓練の方法

第一節 品性の發達……………三三六

第二節 品性と家庭及び學校……………三三九

第三節 命令禁止と賞罰……………三四三

第十五章 宗教々育論……………三四八

第十六章 美育論

第一節 美育思想の變遷……………三五三

第二節 美育の目的及び方法……………三五七

第三節 各教科に於ける美育……………三六〇

第十七章 體育論……………三六四

第十八章 學校論……………三六九

一、普通教育……………三七〇

二、専門教育……………三七三

三、特殊教育……………三七五

第十九章 家庭教育論……………三七五

第二十章 社會教育論……………三七八

教育學概論

入澤宗壽著



第一章 教育學の性質

第一節 教育の性質

教育學の學問としての性質を述べるに當り、先づ教育の性質を明にして置かねばならぬ。これ教育學は教育に關する學問であるからである。

「教育といふ事實が社會に存在することは何人もこれを疑はないであらうが、それを極めて廣く見るか、又は狭く取るか、或は又その教育の中心意義をどこに置くか、例へば個性の發達とするか、文化を傳へること、見るか、所謂形式を與へること、いふか、古來色々にはれて居るので、それを明らかにすることが必要となつて來る。

先づ教育といふ言葉の意味を語原的に考へることが、教育の性質を明にする上に大なる手がかりとなる。英語の教育(Education)と云ふ言葉の語原たるラ、典語のエデュカール(educare)は引出すといふ意味、獨逸語の教育する(Erziehen)といふ語も亦引出す、作り出す(産出する)といふ意味で、この字義からすると、教育と云ふ言葉の性質の發揮を助ける仕事となる。」
「「獲生徂徠が「生れ得たる通りを成就いたし候が學問にて候」といつて

居るのもそれである。徳川時代には教育といふ語はあまり使はれてないで、その代りに學問といつて居る。

「漢字の「教育」は教ふと養ふといふ意味で、模倣によつて養ひ育てる意味である。模倣は教育に於ける最廣最汎の形式で、學問の學は國語でまなぶ、まねぶより來るであらう。習ふならふも亦教ふで、模倣を意味して居る。原始時代の教育はまなびならふこととで、我が國語の神習ふといふのも神の如く、正直にあることに使はれて居る。模倣でなく創造が尙ぶべきであつて、創造教育といふことが叫ばれるけれども、現代に於ても亦模倣は教育の過程に於て閉却すべからざるものである。

教育の語を我が國語の「をしふ」と「そだつ」として考へると、をしふは愛しと惜しとの語原、そだつは「副へ立つ」と「集立つ」との語原である。これらを總括していへば、愛惜して發達を助成し、生活の準備を與へることになる。教育は愛を以てなす仕事であることは、ベスタロッチなどの教育者が實例を以て示し、今日の文化教育學などに於て教育の定義の中に愛を以てすることを入れて居るのを見ることが出来る。「生活の準備を與へること」又教育の意義として考慮すべきもので、社會の一員として活動する準備をすることは古來の教育の定義にもいはれて居るが、この國語のすだつ、すだ

たせることの語原は明にこれを示して居る。狹義の教育は未成熟期を對象として居るものである。

なほ國語には日足すといふ言葉があつて、本居宣長は治養てふ漢字をあてゝ居るが、これは身體上からの意味が主である原始教育の形式をよくあらはして居る。しかし國語では「外國語にない愛惜と準備の語原を有することを何よりも誇と考へてよい。」野之口隆正は「嚶々筆語」の「教説」に於て愛惜の義を明にし、人を教るほどの人は愛へ惜ふのこゝろをはづさず、人を善道へみちびくべきなりといつて居るが、愛惜は實に教育の中心意義であり、教育者の活動の中心動機でなければならぬ。

以上字義、語原を辿つた中に教育の性質は可成り豊富にあらはされて居る。即ち成長發達の助成てふ個性的方面も、社會生活の準備てふ社會的方面も、字義の中に含まれて居る。しかし一層その内容を明にする爲め、古來の教育現象を一瞥しようと思ふ。

原始時代に於て先づ現はれた教育形式は母の養育、即ち主として身體の保護發達の考慮であつて、それは鳥獸などにも本能的ながら共通の現象である。前述の日足すてふ言葉はこの期の教育形式をよく言ひ現はして居る。一次には父母による養育

神的教養で、これも古事記の母の神の訓誡たる、よくこそ神習はめてふ語がこれを示す。神の正直にまします如く汝も正直なれとの訓言である。第三に社會がその成員を軍事と宗教と實業とに陶冶する形式があらはれる。部族の首長が主としてこれを取扱ふ。誓約、入盟式などはかゝる教育形式である。社會の規則を教へ、宗教的儀禮を傳へること、即ち當時の文化を、民風を傳へることが、家庭に於ても行はれる。この民風の進歩、傳説の増加、そして文字の發明は、學校てふ特殊の教育機關を必要として來る。

かゝる教育の形式が教育の社會的性質を十分思はしめる。茲にシュライエルマツヘルがいふ如く、教育は前代の者が後代に對する影響であり、近時の文化教育者がいふ如く、文化を傳へて、文化に参加させる力を養ふことが教育である。文化とは人間がその理想に従つて自然の素材を變化させたものである。

バトラーは一八九六年に既に次の如く述べて居る。教育は個人特有の可能性を實現し、文化と呼ぶ所の思想、行動、制度に進ませることを補助する見解を持つて、種族の精神的財産に漸次適應させることであると。この精神的財産は、科學、文學、藝術、制度、宗教の五つとして居る。

ディルタイ派の文化教育學者は文化の典型的なるものを學問、道德、藝術、宗教、經濟、政治と見、これら文化の全體的價值受容性及び價值構成力を内部から發達させるために他の精神に對する愛の仕事と教育として居る。

この文化に適應する過程、即ち教育を極めて廣く取れば、個體が環境より影響されて成長發達する過程の凡てが教育となり、狭く限定すれば、教育の對象を一人前とする以前とし、影響は無意識的なるものを除き、こゝに成熟者が未成熟者に對する具象的、意識的影響と定義するのである。前者の廣く見るものは、今日の成人教育即ち大人の教育をも含み、又少年に對しても大なる力を働く無意識的影響を注意する利益があるけれども、定義としては漠然として居る。それ故後者が限定的のものとして多く採用されて居る。

この狹義の考方に於ては成熟者即ち教育者(教育の主體)と未成熟者即ち被教育者(教育の客體)とが明かにされて居るが、ザルツマンは完全なる教育はこの二つの要素を有すべきものとして居る。この二要素は教育の性質を考へる上に勿論必要のもので、この兩者の觸接の點に教育の事實は存する。所謂兒童中心主義は單なる發達の方面のみを以て感化影響の方面を忘れて居る。それ故兒童の世紀といふ叫聲に

對して教師の人格の世紀てふ聲がある。教育は兒童の發達の助成で兒童を對象とするが、その助成をなすものは教育者で、教育者の如何は發達の方向に至大の關係を有する。教育學はこの兩要素の交渉、觸接の内容について研究するもの、兒童研究でもなく、教材研究でもない。兒童に對して教師がいかにかに働くべきかの研究で、それは兒童と現實との研究を基礎とするけれども、兒童の活動そのもの、研究は兒童學であつて、教育學ではない。兒童の素質、現實の理想化、價值化が教育であり、かゝる理想化の過程、方法の研究が教育學の内容を形成する。兒童のみの研究、價值、理想のみの研究は教育學ではない。

以上教育の字義を追求することから始めて教育の意義、性質を述べて教育學の對象を明にした。次節にはかゝる對象に關する研究たる教育學は學問として如何なる性質を有すべきかについて述べるのであるが、なほ前に擧げたデュルタイ派の教育の定義について明にして置かうと思ふ。

「スプランガーは、教育は他人の心から全體的、價值受容性及び價值構成力を内部より開展せんとして、他人の心に對する賦與的、愛により運ばれる意志である」と。この他人の心とはいふ迄もなく兒童の精神であり、運ばれる意志は教育者の精神で

ある。内部から開展することは引出す、産出すの意味である。茲に全體的といふのは教育の特性で、個々の文化の傳達は教育でない。個々の文化の傳達は藝術家でも學者でもこれをなすが、教育者は精神の奥底に這入り、精神生活全體の全意義を受容的になさんとするものである。又茲に賦與的、愛といふのは、愛には受ける愛と與へる愛とがあつて、與へる愛、即ち自己の價值充滿を以て他人を精神的に豊富にしよとすもの、が教育愛である。「スプランガーの語を以ていへば、この賦與的、愛を以て客觀的、歴史的に與へられた文化の了解にまで向上せしめるのが教育である。しかも亦、與へられた文化を経由することは、常に真正なる文化一般を喚起する一手段に過ぎない。」即ち價值構成力を内部より開展することが教育の中心である。

第二節 教育學の性質に關する問題

教育學は教育事實を研究の對象とすること前節に述べた如くであるが、この事實を分析し、叙述する方面、歴史的、實驗的、統計的事實研究は叙述科學であり、説明科學(叙述するのみでなく、それを原理に歸せんとするから)であり、同時にまた如何に教育すべきかの理想、規範を研究する方面は規範科學であるべきである。茲に教育學は叙

述説明の學問であるか、規範科學なりやといふ問題が起る。

從來の教育學と稱するものには單なる主張や意見が多く、事實的研究が少ないために實驗心理學や統計學の結果を適用して、兒童の實驗心理學的研究即ち實驗教育學や教育の結果を數量的に研究せんとする學校調査などが起つて來た。これは教育の研究として喜ぶべきことではあるが、かゝる研究のみでは事實がそうであるといふ事がわかるのみで、現實を理想化するに當つて如何なる方向へ導くべきかは解決せられない。茲に教育は價値の研究に這入るべく、規範科學たらねばならぬ。説明科學か、規範科學か、その何れかではなくて、説明科學でもあり、規範科學でもある。規範は單に抽象的、概念的たるのみならず、事實に於て立證さるゝ事を必要とし、事實に基く研究を必要とする。古來の經驗的教育學は歴史、事實、心理をのみ出立點とし、批判的教育學は理想、目的、價値から概念的に演繹することのみ企てたが、吾々は兩面の研究を取り入れて、事實と價値との兩者から考へて來なければならぬ。

教育學の性質に關する第二の問題は、教育學の理論は一般に適用されるか否か、即ち教育學の普遍妥當的價値の問題である。この問題の起る理由は、教育の目的が時と所とを異にするによつて、例へば古代希臘の教育と支那古代の教育と、そして又現

代のそれとは異なるが故に、各時、各所に普遍的な教育目的は立てる事が出來ず、又教育の方法も個性によつて異らざるを得ないから一般に妥當する方法は立て得ないといふのである。これは一應尤もなやうであつて、しかもこれは理論と實際とを混同する誤りに基いて居る。教育の實際は各時各地各様であるが、それらに共通なる教育の目的は考へ得られる。個性の發揮としても、社會に有用なる一員を造るとするにしても普遍的である。又個性の差異は認めても、共通の點もあり得るから、そこに共通の方法が立て得られる。たゞ一般的價値を疑ふ論の中に、教育の特殊の方面を力説する長所もこれを認めない譯には行かぬ。教育の理想、目的は日本人の教育と、獨逸人の教育とに於て人間として共通のものがあり得ると共に、その内容には特殊の方面があり、教育は之れを考慮することは必要である。教育の方法も亦共通のものがあり得ると共に、個性に適した方法も考へねばならぬ。フイスターなどの精神分析學者が、教育の方法は相對的であると主張するところに、個別的取扱の必要を力説する長所はこれを認めざるを得ない。かくしてこの議論、問題に注意の必要はある。

伯林大學の教授であつたディルタイ(一八三三—一九一七)は、「普遍的妥當的教育學の可能性に就いて」(一八八八年、全集六)てよ論文に於て、從來の代表的な教育學の系統例へ

ばヘルバルトとシュライエルマツヘル、スペンサーとペイン、ベネケとワイツ、何れも教育の目的、教材の價值、教授の方法を如何なる國民、如何なる時代にも普遍的に決定しようとすることを擧げて、かゝる系統に基づく主張は一定の理想を國民性の相違と國家の要求とを顧みることなく、現存の學制を壓迫する傾向を有し、吾々の學校制度に對し危険であると論じ、普遍妥當性を有するとの誤解の下に成れる抽象的理論は社會の歴史的秩序を破壊するものだといつて居る。

デイルタイの斯かる所論は吾人の前に述べた如く、理論と實際とを混同するものである。なほいはゞ一般教育學と應用教育學とを混同して居る。一般教育學に於ては一定の特殊理想や國民性の相違には關係なく立論するもの、その適用、即ち應用教育學に於て歴史と國情とを考慮すべきである。

デイルタイはこの特殊の立場から斯く教育學の普遍妥當性を否定するが、歴史的經驗的には立て得るとして普遍的概念で決定すべきでないといふのである。彼によれば、教育の目的はたゞ生活の目的のみから導き得べき、人間が如何なるものか、何を意欲するかは人間の數千年の發達に於て經驗すべきである。即ち人間の目的の決定は歴史的に示されるとする。形而上學的世界觀からする生活最終の目的は普

遍妥當的に導くことは出來ないから、たゞ精神生活そのものから生活の目的及び行動の規則に關する普遍的法則を導くやうな目的論的見地を求めねばならぬ。

かくして生物の保存向上の合目的性、精神生活の目的關聯から精神世界の物質界と異なる性質を明にする特徴を導き出し、この特徴が教育の理解に對する根本的概念及び科學的教育學の組織をつくり、それが規範をつくる。そして生活の内容上の目的は各時代歴史的に定められるけれども、精神生活の完成てよことは各過程及びその關聯に於て内容上の目的を達する人間に存する一般的條件である。それは人間の歴史的生活からの抽象であるけれども、かゝるものとして科學的敘述をなすを得、かくて心的關聯を完成に導く方法の敘述は普遍的に立てることが出来る。

デイルタイは斯く教育目的の普遍性を疑ふと共に、方法に關しては普遍的に立て得るとしたが、ベルゲマン(一八六二)に至つてはその著「社會的教育學」(一九〇〇年)に於て、目的についても方法に關してもその普遍性を否定して居る。いはく、各個人は各その性能を異にし、各時代は性能の發達状態を異にして居るから、教育の目的も方法もこの生物學的及び歴史的基礎から普遍的であり得ないと。勿論個性の特殊の方面よりいへば、各人各様であるが、その共通的な點からして普遍妥當的な目的も方法

も立て得るのである。

歴史的には彼等以前にシュライエールマツヘルが教育學の性質に關する問題を論じて居るが、彼は教育學に關して二つの問題があるといひ、第一は普遍的價值ある教育學が存在するか否かで、第二は教育學が經驗的であるか、思索的であるかといふ問題であるとして居る。彼によれば、教育せらるべき青少年は全體でなく個々である。即ち理論は普遍であり得ない。教育の目的に關しても然うである。善てふ倫理的形式も色々の關係に於て成るから。たゞ言語と民族との範圍は同一であるから、一定の倫理的見地より教育學を立て得る。

かくして彼も普遍妥當的價値の教育學の成立を疑つたが、その批評は既に前に述べた如くである。彼は第二の經驗的か思索的かの問題については、ジャン・パウルの「レバナ」の如きは單なる觀察から多くのよき點を捉へては居るけれども形式を缺くとし、思索的のものは事實及び觀察を入れる棚の如きものであるけれども吾々の教育學は思索的でなければならぬといつて居る。これ確かに理論の必要を述べたものとして注目に値する。

—この經驗的意見か理論かについて、從來教育學は術であつて學でないといふ意見

があつた。この術か學かてふ問題について歴史的に見れば、一八七一年にアドルフ・ラッソンが「學校論概要」に於て教育學が術に過ぎぬとしたのを始めとし、レーマンは一九〇二年に同じ見解を述べ、ロイスも「教育評論」に於て「教育科學存在せるか」てふ題下にそれを否定した。併しレーマンの書の改版「教育と教授」に於てはかゝる論を除いて居るが、今日ではかゝる所論を殆んど見受けない。パトラーは「教育の意義」の序言に於ていふ、教育の科學的研究不可能の論は科學に對する誤解から來る。科學は分類せられたる知識で、それ以外のものではないと。すなはち、系統的知識が學問なりとすれば、教育學も系統的知識であれば學問であるのに、それを自然科學のやうに凡ての場合に該當するもの、除外例なしに行はれるとする見地から、教育の科學を否定する。パトラーは「正確科學と稱し得るものは數學の外にない」といつて居るが、人文科學の性質を熟知するものは、教育學を倫理學、美學などと同じやうにその成立を疑ふ筈はない。倫理學も處生術でなく、美學も藝術ではない。論理學も古くは辯論の術と考へられたが、術に關する理論は學である。ヘルバルトは明かに風に次の如くいつて居る。「科學としての教育學は原理の集れるもので、堪能としての術ではない。科學は術の豫備たるものであると。勿論今日に於ても原理の正確さについ

ては人文科學に於ては何れも未發達である。心理學さへ原理と稱するものをそら多く持つてゐない。それ故今後人文科學の研究は吾人の努力を傾注すべき各方面を有するけれども、系統的知識たる以上その學問たることを否定することは出來ない。

最後に教育學は純正科學なりや、應用科學なりやといふ問題がある。ヘツケルは學問の系統に於て倫理學、社會學と共に教育學を應用科學として居り、シュライエールマツヘルは夙に教育學は政治學と同じく倫理學の應用科學であるといつて居る。茲に教育學の獨立の問題があり、近時は特にこの獨立のために努力が多いが、教育學の性質としては既に教育てふ獨立の對象がある以上、それは單なる價值論でも兒童心理學でもない。ヘルバルトが教育の目的を倫理學により、手段方法は心理學によるとして居るのも、必ずしも應用科學としてゐない。彼も政治學との類似は見て居つて、徳論の二つの主分派は政治學と教育學とであるといひ、教育學は直接根本的なる道念に關係すといひ、政治學と教育學とは心理學と倫理學との助けによるとはいつて居るが、應用科學とはいつて居ない。「科學としての教育學は實踐哲學と心理學とに依る。前者は陶冶の目的を示し、後者は方法、手段、障害を示す。」として倫理學

的基礎づけ、心理學的基礎づけ、そして心理學の教育學への適用を考へて居るが、その關係の深さが故に應用科學なりとはいへぬ。倫理學は決して直に教育の目的を示さず、心理學も決して直接教育所辨の方法を示さない。倫理學は道德の方面に於て指針を與へるけれども、發達のあらゆる方向を指示しない。心理學は所辨方法の講究に參考となるけれども、直接所辨の方法は教育の目的と關係して決定せらるべきである。それ故次節に述ぶる如く、いろ／＼の學問と關係はするが、その故にそれらの學問の應用科學なりとはいへない。

なほ終りに教育學の性質に關し、その研究法について考へようと思ふ。これは規範科學か説明科學かの問題に關して述べた如く、事實的、歴史的研究と、概念的、理想的研究との兩方面があつて、その何れをも考へ、なほ兩者の結合から考へねばならぬ。フライエール「客觀的精神の理論」一九二三年が如く、存在と當爲、必然と自由とを內的に徹底し、論理的辨證的に歸納と演繹、歴史的方法と概括的方法、事實的方法と規範的方法とを結合して第三の見地より、教育事實の理想化の立場より研究せねばならぬ。リット「個人と社會」一九二四年が如く、超越的理性から純構成的にするのでもなく、單なる經驗的概括からなすのでなく、一方的な心理主義よりも、亦理想主義

的規範的解決よりも離れて、兩者の解決法の正しき動機をとり、それを有效なる結合に持ち來さねばならぬ。

かゝる立場はリットが構造分析と稱するものであるが、所謂彼等の了解的方法である。了解といふのは、全體と部分との關係に於て全體を意義あるものとし、部分はその全體即ち構造を形成する分枝と見る。それに對して説明は部分を要素と見、部分が集つて全體を構成すると見る。教育は意義、價值に關係するから、了解の立場を取らねばならぬが、説明も亦必要である。それは事實的研究に於てある。即ち意義的研究に於ては了解即ち分枝と綜合とから、事實的研究としては分析と綜合とによつてやる。事實的研究は材料の研究で、最後の見方は全體と意義とから、教育的立場からなされねばならぬ。

畢竟事實と規範、特殊と普遍、存在と價值との何れからも考へねばならぬ。ヨリーナス・コーン「普遍妥當的教育目的の正當及び意義」教育一九二七年十月號がいはる如く、歴史的關聯を認識することは教育學者に重要であるが、かゝる關聯が成立する限り、そこに同時に生活價值及び文化價值の進歩的發展があらはれ、一般指導價值を明らかに完全に見出すべく努力せられた。普遍性を歴史的特殊と結合すべきである。普

遍それが歴史的狀態、國民郷土によつてその特有なる特殊化を攝取するやうに考へねばならぬ。」

かくせば普遍的目的が學校制度を害ふてムディルタイの憂慮もなくなるわけである。哲學的研究と事實的、科學的研究とはかくて合一されて教育學全部を形成すべきである。

第三節 教育學と他の學問との關係

教育學は應用科學ではないが、他の科學と密接なる關係に立つことは言ふ迄もない。これは何れの科學に於ても同様である。その中その學問の性質に於て、對象關係に於て、疎密のあるのは固よりである。教育が社會現象たるに於て社會學に關係し、精神現象たるに於て心理學に關係し、身體的方面に關しては生理學に、發達に關して生物學に負ふ所あるはいふ迄もない。

先づ生物學との關係は、生物學が生物の發達原理の研究たるに於て、人間も生物の一つであり、人間の發達の助成の原理の研究たる教育學はそこに密接なる關係を有する。コメニウスが動物の成長發達に關する現象と教育とを平行に考へたこと、フ

レーベルなどの植物比喩もそれであり、細井平洲も植物の發達と比較し、又物の始中終の順序から考へて居るのは、生物の發達に關して考へたのである。

レッシングが「人類の教育」に於て、人類がその完成のためになす經路を個々の人間も辿るといひ、神が人類を教育した過程に横れる原理を理解することは個人を教育する法則を見出すことであるといつて居るのは、生物一般についてとなく、人類のみについてとはあるが、人類の發達から考へた點に於て茲に注意すべき見解である。フレイベルも、個々の人間は精神的發達、内面的生活に於て人類の發達を繰り返すといつて居るが、彼はなほ生物の進化一般について考へ、凡ての動物の自然的關係と、鳥及び人間の骨骼が同じプランに立つて居る事は、宇宙の凡てのものに一定の發達の法則の存在することを考へさせるといつて居る。スペンサーに至つては一層明瞭に、人間が下等動物と同じ有機的法則に従ふのは明白であるといひ、動物の觀察に於て得たるものを人間の發達指導に利用するは可能のことだといつて居る。たゞ人間は生物中の一つのものであるから、生物學のみから見ることの出来ないのは勿論、生物學の結果を以て直に教育に適用することは出来ない。

生物學の結果を教育に取り入れることに於て組織的にこれをなさんとしたのは

ハウフエの「自然的教育——客觀的系統の基礎」(一八八九年)である。彼は人類の發達を客觀的に考察してそれに依つて教授を説かうとし、生物が環境の影響の下に成長する如く人間も亦外界の影響の下に發達するから、教育の研究は人間(主觀的自然)と外界(客觀的自然)との兩面の研究からすゝむべきであるとして、この書を公にした。この着眼に刺戟せられて、直接生物學の法則から教育學を純自然科学的に建設すべしとしたのは、アルンハルトであるが、彼の「自然科学としての教育學原論」(一八九三年)は、ダーウインとヘッケルとの法則を叙述した部分が多く、直接の適用は殆んどして居ない。

その後生物學から教育を考察することは一般的になつて來た。アメリカの教育研究者には殊に多いが、獨逸に於てもライ(一八六二—一九二六)は「實驗教育學」(一九〇八年)に於て生物學的原理として、生活團、動反動、練習、素質、變態、同化、相關、分化、週期、衛生の十を擧げて居る。米國のヘンダーソンの「教育原理」(一九〇年)は、大部分が進化論的見解である。彼は教育の目的を順應と定義して、之れが從來の個人的目的及び社會的目的を併有することをいひ、順應の意義、條件、方法を述べて居る。遺傳と環境と反復原理とは詳細に論ぜられて居る。教育は遺傳を基礎とし、環境の影響によつて發達

し、その發達の過程は種族の發達に平行することも少くない。しかし理想と自由意志の方面を看過することは生物學的考察の缺點である。人間は生物として特殊のものたることを忘れてはならない。

生理學も亦人間が身體的方面を有する限り、その發達に關して重要な基礎を提
供する。精神も亦身體に關係して居るから、精神の教育に關しても生理學が基礎を
供することは否むことが出来ない。生物學から教育を考へた前述のアルンハルト
は、「自然科學としての教育學の任務は畢竟腦髓の促進で、生理學はこの中央神經系
を取扱ふものであるから、教育學は生理學により中央神經系統の解剖生理の上に立
つて始めて自然科學としての教育學が成立する」といつて居る。しかし教育學は決
して自然科學ではない。神經系統の基礎から教育學を建設する譯には行かない。
しかし教育學と生理學との間に關係のあることは明である。ハレツクの「中央神經
系統の教育」(一八九八年)は、邦譯に於て「教育の生理的基礎」と名づけられて居るやう
に、教育を生理學から考へること、體育は特に生理衛生の上に立てられ、教授に於ても、
訓練に於ても身體的基礎との關係を考へることは必要である。

人類學も亦人類の起源、人類と風土との交渉、人類の特性を研究するに於て、生物學

一般が關係するよりも一層直接な交渉を有する。それ故モンテッソリは「教育的人
類學」に於て兒童個體の發達とその差異を研究し、形態學上の研究と共に實驗心理學
的に精神狀態をも研究して居る。

モイマンは兒童發達の研究を人類學的研究、醫學的研究、精神病學的研究に分ち、人
類學的研究とは兒童の發達を外界の影響と交渉して研究するもの、外界の事情によ
る發達の動搖の具合を調査するものとして居る。

この醫學的研究、精神病學的研究は身體及び精神の變態的、治療的研究として特殊
の場合に適合すると共に、正當の場合にも參考となる。變態の研究に於て得たる結
果が正常の取扱を示唆するに餘りあるものである。そこに醫學及び精神病學は教
育學に關係を有する。

以上は身體的方面から、若しくは間接に、類比的に教育原理の基礎となるものであ
るが、心理學は直接精神の發達につき教育學の基礎を提供する。これ故希臘羅馬時
代からプラターク、クインティリアンなどは心理的方面を考へ、近世に至つてグ
ヴェスは一層廣く考へたが、十八世紀に經驗的心理學、兒童心理學が成立せんとして、
パゼドウなどは教育的心理學ともいひ得るほどの廣い範圍に於て考へて居り、トラ

ップは實驗心理學的基礎をも力説して居る。十九世紀に於て實驗心理學が形成せられると共に實驗的研究も試みられ、今世紀に入りてライ、モイマンなどによつて「實驗教育學」と稱せらるゝ兒童の作業の實驗的研究が組織せられるに至つた。それが教授の結果の査定の方面に發達して教育的測定となり、又一層統計學を適用して教育の數量的研究をなすに至つた。

この精神作業の實驗的、統計的研究と共に心理學の分派が教育に貢献をしたのは發達心理學である。生理學的考察が從來大まかに考へたものを、發達心理學に於ては直接に研究することゝなつたのである。チャップドの「教師のための發達心理學」は民族に於ける文字の發達、諸文化の發達から、教育の過程を追求した。近時文化心理學即ち學問、道德、藝術、宗教などの發達心理學を研究する傾向は盛になり、グレンワルドの「教育的心理學」(一九二二年再版一九二五年)はかゝる心理學で、從來の教育心理學と趣を異にして教育所辨に直接である。グレンワルドはこの書に「發達のなると共に個性的」であるとして居るが、個性心理學もしくは差異的心理學は個性型を明にして教育の取扱に貢献するもの、しかもグレンワルドに於ては之れが價值的典型なるに於て注意に値する。彼はいふ、從來典型につき實驗教育學は精神生活の末梢につい

て表象型、統覺型、記憶型を區別して、精神の中、奥より眞善美、聖の絶對價値に態度を以てしない」と。かくて彼は價值的型式を立てたのである。彼は「哲學的教育學」(一九一七年)に於て、「教育は兒童をして文化財への参加に堪能にすることなるが故に、生徒の素質の熟知が必要である」といひ、教育價値と差異的心理學との關係をとぎ、生徒の典型と共に教師の型式をも述べて居るのである。

心理學が斯く價値、意義に關して全體的に考へられる様になり、形態心理學、構造心理學、了解心理學の傾向のものを造つた。即ち從來の心理學が心的要素、感覺感情のみに出立して、それを結合して心的状態を考へようとしたのに對し、心的状態の全體、即ち構造、形態を出立點とし、それを意義、價値の活動として了解しようとする。勿論それを發達のに見れば、發達心理學であり、個性の差異について見れば、典型心理學であることスプランガーのいふ如くである。スプランガーや、エーリッヒ・シュテレンはかゝる見地から、青年心理學を立てた。グレンワルドのものも大體同じ見地である。

心理學が精神全般に關して考へるのに對し、眞善美、聖、富、權の各價値に關しての學問即ち論理學、倫理學、美學、宗教學、經濟學、政治學はそれ〴〵教育學に關係を有して居る。

先づ論理學は、科學の科學として何れの學問にもその研究法と統整法とを教へることは茲にいふ迄もない。教育學との直接の關係は教授即ち知的作業の目的及び方法に關してである。メスマーが教授の第一規範として「兒童の心に於ける思想過程を正しき眞の、確實なる經驗に導くやうに教授せよ」といふのは、全く論理學の外に求むることは出来ない。ザルヴェルクも教授と論理學との關係を力説し、ナトルブもそれを重視した。パーネット、オックスフォード大學教授も教授の目的と論理學との關係を力説して、科學は意識的に論理學の法則を顧ることにより精神を陶冶するといひ、教師が分類及び定義の力の直接開拓に一層多くの時を充てないのは不見識であるといつて居る。

論理學全部が正しき思想過程の規範を示すものであるが、無觀察、惡觀察の誤謬、推論の誤謬は消極的方面より教授の所辨に教へるものである。特に論理學が近時認識論的論理學、心理學的論理學の方面に發達して、教授との關係は一層緊密になつて來た。

方法の方面に於ては學習の過程、教師の取扱、教材の區分に於て論理學が教へるところが甚だ大である。メスマーは、教授所辨は全く論理的必然に基き、學習所辨は論

理的及び心理的必然に基くといつて居るが、教授所辨に於ても教材の性質によりては美的、感情的方面を顧慮しなければならぬけれども、論理學的基礎は大なる部分を占める。トイセルも、教授の對象を如何なる方面に於て兒童に徹底せしむべきかの問題は、これを一般に解決するために論理學に依らねばならぬといつて居る。ウイلمانは次の如くいふ、思考及び思考的認識が受容及び自發的要素の目的點として中間の位地を占め、大なる洞徹の働き及び精神内容の形式をなす時にのみ問題は解決せられるのであつて、この時に教授學と論理學との觸接が明瞭になる。この觸接なくしては教授學は心理學方面に陥る。教授學は論理學によつてのみ分節、結合、分析、綜合を取り來ることが出來ると。即ち、思考認識の徹底、精神内容の形式整理のため、に論理學を基礎とするのである。

教授の段階が論理的に見らるべきことは、サルヴェルク等の力説するところ、様式も亦分析教授も綜合教授も、發展教授もそれを基礎に、教材の分節、綜合も亦それによる。各教科の教授に於て十分それが留意せられねばならぬ。

次に倫理學との關係は、教育が人間を造ることに關する限り密接であり、道德が人間の最高目的である以上、教育の最高目的であることを拒むものは道德の何物たる

かを知らぬものだとヘルバルトはいつて居る。貝原益軒は「學を爲すの道は唯善をなすを以て事となすのみだといひ、プラタークは「教育の目的は徳の完成である」といつて居る。我が徳川時代に於て學問とは教育と同意義なる場合が多いから益軒の語は教育の目的を正すものといひ得る。

ペスタロッチも人間の不幸を救ふ唯一の道は徳化にありとして彼の教育の中心をそこに置いた。フィヒテも亦新教育は生徒を純なる徳性にまで陶冶する慎重にして確實なる術だといひ、シュライエルマッヘルはそれを力説する結果、教育學を倫理學の應用科學とまで考へた。彼によれば、少年への影響は純倫理的問題であるから、教育の理論は倫理學と密接なる關係に立ち、倫理學に從屬する術の學問であり、教育學は倫理學と純粹に結合し又それから導かれた應用科學であつて、政治學と同列のものであるとする。教育學が應用科學でないことは既に述べたところであるが、倫理學と深き關係に立つことは争はれない。

ヘルバルトは「徳は教育目的の全體に對する名稱である」といひ、五道念より教育過程を見て、教育學の倫理學的基礎づけをなして居る。徳とは人格の中に於て不屈不撓の現實性にまで發達する内的自由の道念であり、この内的自由は誠見を意志にま

で高める過程を形成し、完全の道念は身心の健全、その意識的陶冶を示す規範であり、好意の道念は教師に惡意より離るべきことを警告し、生徒にも好意の尊敬を要求するといひ、正義の道念は生徒に争を止めること、争について反省することを要求し、公正の道念は所罰の適度を教へるとして、五道念を以て教育規範として居る。なほヘルバルトは五道念の社會制度に於けるものより教育を考へ、少年の正義團體と賞罰制度とは多數の生徒間に構成せられて大なる社會に於ける要求と一致すべしとし、行政制度は教育學に重大なる關係を有し、生徒は社會の全體に對して有用でなければならぬとして居る。

現代に於てはスプランガーは次の如くいふ、人間の精神的發達は單に流るゝ過程でなく、又狹義の發達ではなくて同時に倫理的形成であり、動向的な價值方向に規範力が關係し、特に倫理的規範が現はれ得る凡ての形式に於て規範の力が關係すると。彼に於て「道德は吾々の胸に活く世界の法則に外ならない。」教育は精神生活一般の全體的意義及び倫理的全任務を包容的なものとするものである。

新カント派のグーランドは、「世界史批判としての倫理學」(一九一四年)に於て、學校は生徒と教師との協同體であり、家庭も亦然うであるが、かゝる協同體の學問、善の學

問は教育學であるといつて居る。彼の「精神科學の關係よりせる倫理學の新建設」(一九一八年)には、學校を内面的同極性の基礎とし、又覺醒せる交通、一社會の方法、社會構成の場所とし、この社會構成は教育及び倫理の社會構成で、教育は倫理、倫理は教育であるとする。これ教育は善なる行動であるからである。教育が從來の狹義の解釋から離れて大學をも含み、教育の社會構成が全く根本的なる構成として考へたならば、倫理と教育とは同一化する。教育は同一化の意味に於ける道德であり、教育學は普遍的に了解せられたものでなければならぬと。

ゲイランドの如く教育學を倫理學と同一視することは出来ぬが、教育は道德的の仕事であり、協同體に關する仕事であり、そこに倫理學と密接なる關係に立つことは明白である。ウェンチェル(ボン大學哲學及び教育學教授)は「教育學。倫理學的基礎及び系統」(一九二六年)に於て、陶冶の最高目的は倫理學が基礎づける人間の意欲及び努力の最高目的もしくは理想に密接に關係あるといつて古來の倫理説を顧み、カントに及んでその自由原理を採り、家庭、學校、社會に於ける自由原理による教育を述べ、次に人間の活動の主なる領域として一、人格的生活、二、歴史的國民的精神生活、三、現實的文化活動の領域の三つを論述して居る。

以上の人々は多く倫理的基礎に過ぎて居るが、教育目的に關し、訓育に關して深き關係あるは明らかである。

美學も亦感情教育、藝術教育に關して直接の關係を持つ。そして教授にも感情的藝術的要素を含むが故に、ウェーバーの「教育學の基礎學としての美學」(一九〇七年)はそれを力説したものである。彼によれば、教育が實際生活に直接の影響を及ぼすために、又成長しつゝある人間を理解し形成するために、教育は必ず藝術的でなければならぬ。茲に教育の美學的考察即ち教育的美學が必要であり、可能である。教育的美學は固より教育の全部を取扱ふものでなく、教育に於て純科學的、純倫理的影響がなし得ない所にその位地を占める。

ウェーバーはかくしてフォルケルトの美の規範を教育教授に適用しようとした。それによつて兒童の想像を豊富にし、感情移入を盛にすることを力説して居る。科學的傾分までも犯した批難はあるが、教育教授に於ける感情的美的要素を力説し、美學との關係を説いたことはその效績である。

宗教學も亦宗教々育の基礎を提供すること勿論である。宗教心理學、宗教意識の發達は直接宗教々育の方法の基礎として考へねばならぬ。經濟學は經濟活動の性

質と經濟問題とに於て、政治學は政治活動と政治的意識の發達に於て教育學と關係し、又行政の方面に於て教育行政、管理と關係する。

この經濟、政治、その他の文化に關し、文化社會學(マックス・シェラーなどの)は精神的方面に於て直接の關係を持つものであるが、一般に社會學は教育が社會事象たるに於て密接の關係を持つ。

社會學は生物學と共に十九世紀に新に形成された學問であるが、それだけ諸科學に影響し、教育學に於てもディルタイの前節に述べた論文中に教育學の第一の部分に於て、教育、教授、學校の起源の問題を論究すべしとして、入盟式その他の原始教育の形式を考へて居るのは社會學的成果からの考察である。ウィルマンはそれ以前に「社會研究及び教化史の關係に従へる教化學としての教授學」(一八八二年)に於て既にその名の示す如く社會研究を取り入れようとして居る。一九〇〇年のベルゲマンの「經驗科學的基礎に立ち歸納的方法の助けによる普遍的及び文化的教育學としての社會的教育學」に至つては、社會學研究の成果を直接取り入れ、社會の起源、發達、組織について教育を論究して居る。同年のデグィッドソンの「教育史」も亦社會學的基礎から教育事實を眺めて居る。

バルトの「社會學的及び思想史的闡明における教育史」(一九一二年)に至つては、彼が社會學者社會哲學者たるが故に社會學の研究は詳細に確實に攝取されて考へられて居る。

社會學が教育研究と交渉する方面について考へると、先づ教育の目的に於て社會學は倫理學と共に多大の關係を有し、教育の方法論に於ても學級内の心理、環境の影響等至大の交渉を有する。學校論、管理、行政みなそうである。教育活動の中心要素たる暗示、同情、模倣の原理は社會學の原理と共通である。社會問題と教育問題とも極めて密接の關係に立つて居る。

かくして社會學と教育學との關係から、心理學の教育的心理學を起した如く、教育的社會學を起して來た。スザロ(コロンビヤ大學教育學教授)は一九〇八年に「吾々は學校衛生學と教育的心理學とを持てる如く根本的なる教育的社會學を有せざるべからず」といつて、この年彼の大學に教育的社會學を講じた。

スザロによれば、教育的社會學は教育の理論及び實際の系統的研究に於て教育の社會的要素を力説し、教育問題に關係ある社會學的思想を組織的に適用せる基礎學の一つである。即ち學校衛生が學校の職能を兒童の生理的性質に於て説き、教育的

心理學がその心理學的性質につき、教育史が發達の見地より取扱ふと同じく、教育的社會學は學校を外部の條件及び必要より説くものである。教育的社會學は他の三つと共に教育の科學的研究に適用せられたる四分科の一つである。換言すれば、教育的社會學は教育の社會學的研究で、その研究すべき問題は廣汎に亘り、學校の目的の決定、教授及び學習過程の個々の活動の評價、人口の密度と比例しての學校の設置、社會の進歩及び改善の運動に關する學校の參加、教育費の能率の査定、報酬及び待遇に關する教育的影響等の事項を含む。

スミス(カンサス州立師範教授)は「教育的社會學概論」(一九一七年)に於いて、教育的社會學の概念を次の如く述べて居る。教育的社會學は、社會學の科學的精神、方法及び原理の教育研究への適用である。かくの如き研究により教育を支配する社會的法則は、教育の實際を進ませるやうに保持し、適用することが出来る。スミスのこの書は二つの部分に分れ、第一部は「教育の社會學的基礎」と題し、社會學と教育との關係、教育的社會學の必要を論じ、個人と社會との關係、教育目的の方法の社會化を論述し、次に社會の組織を述べて、一次的社會(家庭、遊戲團體)中間的社會(組合、教會、學校)二次的社會(國家)についてそれらの性質と教育との交渉を記述し、第二部は教育的適用と

遍性題し、科學的教育調査、學校管理行政、訓練教化の社會化、職業教育、職會指導、社會教育、教授法の社會化等を述べて居る。

スミスによれば、社會學の研究方面は一、社會起源、二、社會史—敘述的社會學—野蠻、未開文明—三、社會の條件及び原理分析的研究、四、社會政策及び社會進化應用的研究の四つである。そして教育が個人のみならず心理學が最も必要であるが、教育は社會作用であり、兒童は社會的意識の上に成長し、教材は社會的のもの、社會化の過程を通して進行する。訓練も亦個人的たることを止めて、社會的、民本的になり、教育の目的も亦社會的になつた。又社會の諸制度中、學校よりも社會學的取扱の急なるものがない。學校教育は起源に於ても社會的である。それ故社會學が貢獻すべきものである。

コーの「宗教々育の社會的理論」(一九一七年)も亦社會的に宗教々育を考へたもので、社會の教育者として、圖書館員、講演者、運動場指導者、少年裁判勞動法などの立法者を擧げ、社會的相互作用、社會的實效、社會的要求より見るべきこと、教育の社會的概念が教育の實際を支配する限りに於て教育は應用社會學といひ得ると述べて居る。

獨逸に於てもバルトの開拓した社會學的考察はペーテルゼン(イエナ大學教授)の

「一般教育學」(一九二四年)カウエラウの「社會學的教育學」(一九二二年)クリークの「教育哲學」(一九二三年)「人間の形成」などに繼承せられて居る。ペーテルセンは經濟及び社會の基礎より出立し、社會の精神的意義を力説して居る。彼によれば、生活は全く合理性の上に成立するものでなく、合理性は煩多なる試みのみ。家族及び國民は論理的抽象概念でなく直接の體驗及び感情に基く概念であり、かゝる眞の社會の上に學校が存在しなければならぬ。教育に於ては教師と生徒との影響、體驗の外に二つの力が來る。自然と文化とがそれである。文化は人間の意志の働によつて造られた對象である。自然と文化と對象としては教育に對して何等價值を有しないが、新しさものを創造し、一の文化價值を模造し、一つの價值を所有する人間の行動が文化業績として價值を有するのである。

この教育に於ける文化の力説は、文化教育學として今日獨逸の趨勢を形成して居る。クリークもその影響を受けて居る。彼は「教育哲學」に於て、教育は生活の根本機能であるとし、教育は生活に於ける人間と人間との形成的相互作用であるといひ、教育學は教授の目的及び方法の術學ではなく、社會生活の一般教化法則の確立及び學であるとし、「人間の形成」に於てはマックス・ウェーバー(社會學者)の社會學的研究

を適用し、教育を社會全體社會學の見地より見、しかも價值的社會學に立てるものである。オットー・フルックはクリークを評して、教育學の限界を超えて一般社會學の見地に入る危険を有すとして居るが、廣義の教育に關しての教育學とすれば、必ずしも不正ではなからう。

フイーヤカントの「現代の社會的教育學の要求」(一九二〇年)に於て社會と文化との力説を見る。彼はいふ、社會的教育學は教育と文化との關係を力説する。現代の問題は一般人間の業績を特殊の形式に持ち來すことで、それは歴史的關係によつて要求せられる。文化と教育との關係は終局的には教育が文化に對する影響、因果的には文化が教育に對する影響を追求する。教育及び學校の型式は時代及びその文化の型式に依繫する。現代に於ける社會的教育學のプログラムは現代文化の建設に對する民衆の理解と協同作業とである。即ち吾々の教育は文化意識と文化意志とをつくるにある。而して現代の生活は錯綜して居るから、價值意識を養ふことが必要である。

以上現代に於ける諸科學と教育學との關係を見たのであるが、教育學はなほ哲學と密接なる關係を有する。哲學との分離を叫んだクレッチェマーの如きも、最近に

は哲學との關係を認めて居る。リットの如きは兩者が同じ樹幹から出た二つの芽ばえと考へて居る。

ナトルプによれば、教育は人を成人の域に導くもので、成人は完成せる意義であり、それを導くものは學問であるから、教育事業の最高の指導は學問の根柢たる哲學である。內的に結合すべき教育方案の統一は認識の中心統一によつてのみ可能であり、この認識の中心統一は哲學の任務である。又人間の本质と發達の根本原則を研究するものは哲學であるから、教育の根本任務は人文の哲學によつて明瞭となる。

ヨース・コーンも亦「教育の精神。哲學的基礎に於ける教育學」(一九一九年)に於て、同様に哲學的基礎を力説して居る。彼によれば、教育の目的は一方には各教育問題の決定に規範となり、他方には全人生觀に従屬する。かくて教育學は哲學に従屬するのであるが、この從屬は二三の哲學的命題によつて補はれるといふ意味でなく、全基礎が哲學による。歴史は教育の材料を與へるけれども、その材料を評價する價值及び目的を與へない。獨逸人として、歐洲人として、人間として、いかに感ずべきか、最も重要な問題で、それは歴史が與へず、哲學が與へる。

右の所論中、教育學が哲學に従屬するといひ、全基礎からといふ見方は、吾人の贊同

し得ざるところであるが、價值及び目的に關して哲學、人生觀に依存することは認めざるを得ない。

ケツセラも亦「哲學基礎よりせる教育學」(一九二二年)に於て、哲學的基礎を重大視し、しかも亦歴史と心理とを共に必要として居る。彼によれば、精神は普遍にして多様を含み、種々の文化構成たる科學、道德、藝術、宗教を含むが故に、一般教化は全哲學の規範の上に立つ。かく哲學は規範的學問として教育事業の指導をなすのであるが、生活の事業に關してはそれのみで足りない。先づ歴史上の文化を閑却することが出来ぬ。何となれば、あらゆる精神生活は國民文化の歴史の上にはあらはれるからである。教育學はまた心理學的特質を無視することが出来ない。規範の世界をも心理化する誤れる心理主義は固よりいけないが、たゞ普通の生活法則でなく、個々の生活條件生活の發現につき心理學が教へる。即ち人間の取扱に關して價值多き法則を學ぶのである。例へば青年運動に關しては發達の心理を知ることが必要である。

フリッシャイゼンケラー(一八七八—一九二四)も、「教化と世界觀」(一九二二年)に於て、教化の問題はそれを徹底的に考へるときには必ず世界觀の問題に導き、學校及び教育の事柄は、文化の評價及び文化が宇宙全部に對する地位の評價と離れることが出来

ないといつて居る。

以上教育學と哲學との關係に關する諸家の説くところを擧げたのであるが、ナトルプやコーンなどは餘りに哲學的基礎を多く見過ぎて居る。ケッセラのいふ如く、それは一基礎たるのみで、歴史や心理そして又上來のべ來つた各學問から考へねばならぬ。そして哲學はその立場が色々あるが、主なるものは經驗論と合理論とで、マクバネルはこの兩者を二つの哲學的方法として共に採用せよといつて居る。たしかにこの見解は正しい。フリッシャイゼンケラーなどの文化教育學派は經驗と合理、現實と理想との相反する立場を統一統合する第三の立場よりすべしとして居るが、たしかに然るべきである。

以上述べて來た各科學及び哲學は上來説ける如く何れも教育學に密接なる關係を持つて居るが、それらのみで考へることは出來ぬ。その上に教育的立場から教育事實について考へるのであつて、そこに教育學の獨立性がある。

第四節 教育の理論と實際

教育學即ち教育の理論は、教育の事實から概括、抽象した一般的东西であるから、

それが直に一々實際に直接の指導をなすと限らない。そこに理論と實際との關係如何の問題が起る。特に自然現象から概括した自然科學の理論は殆んど例外なく當てあまり得るに、人文現象は複雑多様であり、必然的關係と共に偶然的關係があり、豫め豫想し得ざる創造の要素があるが故に、人文科學は自然科學と同様の關係に立ち得ない。こゝに美學の法則は、直に美術家の一抹一筆を指導せず、倫理學の原則は日常個々の場合を左右しないといふ批難が起る。併しそれが眞に普遍的法則ならば、凡ての場合に考へる基礎、原則とはなり得る。たゞ原則のみで一々を指導し得ないから、茲に倫理學に於ては實踐倫理學、社會學に於ては應用社會學、教育學に於ては實際的教育學がある。

ラインは實際的教育學を理論的教育學に對立させ、個人教育と團體教育とに關する論究、學校行政に關するもの、即ち法令、設備、指導、教員養成に關する論述をなすものとして居るが、これも實際的ではあるが、マチアスなどのやうに各科教授に關するものが、一般教授學の應用として實際的でもある。又スプランガーのやうに國民生活に出立する教育學も、一般教育學、理論教育學に比して實際的教育學といひ得よう。

しかも亦一般教育學、理論教育學乃至教育學概論の説くところも決して實際に無

關係ではない。實際を指導するものである。ナトルプなどの歴史と心理とを無視した哲學的教育學すらも決して教育の指針として實際に無交渉ではない。ナトルプはいふ、理論は必ず實際と直接の交渉を有する。然るに或る實際家は理論によらずとも實際に行ふを得るといふが、かくいふ者も、如何なる方向へ教育せらるべきかの問題に關しては、深き理論的思索なしには答へることが出来ない」と。かくして彼がいふ如く、教育者は現在採つて居る實際に就いて自ら徹底した確信を有すべきであり、この理論的思索は全體を見通ほすことなしには得られず、この通觀、徹底は理論的認識、哲學的達觀によらねばならない。

ナトルプよりも實際と歴史と心理とに深く考へたパウエルゼンは、次の如く述べて居る。理論か實際か、問題は、從來屢々論争されて、實際家は手練テニを主張し、理論家は單なる經驗を輕蔑する。教育學、教授法に苦しまずとも良教師たり得ることは明らかで、教師の手練は天稟に存するやうである。然らば理論は贅澤かといふに決してそうでない。教育は決して勝手氣儘に行ふべきものではない。目的及び手段を吟味してなされるべきもので、生徒を如何に取扱ふべきかの問題は、教育學、教授法を必要とする。茲に思想家、教育家の思想及び經驗が一つの系統を形成し、能ふべくんば

それを原理によつて概括しなければならぬ。茲に教育教授の理論が必要である。勿論、理論と共に熱誠と熟練と稟賦とを必要とするが、同時に理論を知らざる弊は、歴史上言語のみを知れる語學教師に見るところである。

語學教授の研究が可成り進歩したに拘はらず、今日もなほ語學教師の不徹底を見るは、教授に關して反省しないことに基づく。經驗は必要であるが、アンドレーもいふ如く、日常の習慣は反省なき習慣で満足し、困難に遭遇しても感情に任せ、習慣的に行ひ、教育の改良、進歩に向はないから、茲に理論的考察が必要なのである。

ヘルバルトも夙に經驗の必要と共に理論の重要を述べて居る。彼はいふ、學問を以て完全なる名匠たり得ると思つてはならぬ。實際と經驗とはよき結果を得させる。併し經驗は研究ではない。九十歳の田舎教師は九十年の經驗を持つて居るが、實行及び方法に對する批判を持たぬ。茲に學問によつて教育を見て來なければならぬ。疑問を解決するには理論によらざるを得ない。教育者は醫者と同じく經驗を集めてそれを理論にまで追求しなければならぬと。

この末尾の言、經驗から理論にすゝむことは極めて必要である。デイルタイが、凡教育改革は教室から起らねばならぬといふのもそれである。マクパネルは、理論は

一經驗と他の經驗との媒介となるもの、即ち經驗から出て經驗に入るといふのは眞理で、理論と經驗とはこの意味に於て離れたものでない。教育の理論は教育の事實より出立し、それが又實際を支配する。實際家は個々の經驗から出立して反省し、理論に進むべく、正しき理論は經驗を出立點とし、實際を指導し得ねばならぬ。實際家は理論によりて盲目的習慣から脱出し、理論家は實際を觀察して確實なる基礎を得なければならぬ。水戸學に學問事業其の效を殊にせずといふのはそれである。

理論と實際、學問と實行とは決して相反するものでない。デイルタイが十八世紀の一般教育學の説くところを以て實際教育を破壊する如くいふのは、普遍的なるものを直に特殊にそのまゝ適用するからのことで、眞の適用は特殊の條件を顧みてなされるべきもの、たゞ一般的なるものはそのまゝでは適用し得ないから、單に理論、概念法則のみで、その個々の場合に於ける適用を忘れてはならぬ。單なる主張と概括とをそのまゝでなく、それを基礎、方針として進まねばならぬ。茲に近時理の實際化てふ叫聲があるのは時宜を得たことである。

併しこれがために理論の建設に當つて徒らにその實用のみを考へることは、決して理論研究につくす道ではない。デュルはいふ、教育學は實際の價值のみに傾注すべきでない。實際的價值は科學にとつては第二義のことである。因より正當な理論的研究は實際上の價值ある結果に導くけれども、餘りに性急に實際的要求を焦慮する事は科學の發達を毒するものであると。

近時生活の力説から、學問と實生活との關係が考慮せられ、「學問の改造」の語も叫ばれて居り、之は學術研究があまりに専門化されて實生活と離れた事に對する至當の見解でもあるが、學問を直に實用と考へてはならない。ヘリゲルはかゝる傾向についていふ、學問と現實とは眼と光との關係の如きもので、學問現實の事物間の關係及び法則的關聯を認識することに向けられるのみである。ヘルバルトは學問は眼鏡の如きもので、よき眼鏡をかけるとよく見得るが、眼鏡にのみ頼つてはならぬ。デュルは故にいふ、教育學は教育の術に關して無効だといふものがあるが、教育學によつてすべてを學ばうとするが誤で、手工さへも書物で學ぶことが出来ない。況んや教育の術をやと。彼もいふ如く、美學は直接如何に色を混合すべきか、いかに刷毛を使ふべきかを教へないが、藝術家の精神内の過程を研究し、それに依つて發表と叙述との過程を明にする。かくて藝術家に規範を與へ、第二義に於ては藝術家の實際にも影響する。科學としての教育學もそれと同じく、教育によつて生徒の精神生活に

起り得るもの、起るべきもの、作用を研究し、その際教師の精神に起る過程と技術とに對して研究し、教育者にその行動の範圍に關する欲望及び能力を明にする。かゝる研究から教育の實際が有益なる影響を受くるは勿論である。

デュールは現實を理想よりも重んずる思想家であつてしかも學問の性質をよく辨へ、實用に墮せざらんことを考へて居る。ヘリゲルもいふ如く、實用主義者は學問と人生との分離を見てそれを學問の生活化にて救はんとするも、それは學問の範圍を超えたもの、吾々は學問の使命と實際との區別をし、またその關聯を考へ理論を以て日常の仕事を反省し、實行の指針を得べきである。

第五節 教育學の組織

以上の諸節に於て教育學の性質について考へたのであるが、次に凡て學問が系統的知識である、以上その組織、系統即ち區分、分類とその統整につき考へようと思ふ。

コメニウスの「大教授學」はかゝる系統的敘述をなした始めといふべく、教育の目的、法則、各科教授、訓育、學校論につき秩序的に述べて居るが、明瞭に區分組織を立てたともいひ得ない。教育の概念について養護、訓練、教授の分類を試みたのはカントに

始まる。ヘルバルトはこの養護を教育學の範圍外と見て、管理、教授、訓練に分類し、管理論にては秩序と指導とを説き、教授論では目的、條件、行程を述べ、倫理的及び心理的基礎及び教育の場所についても考へて居るが、ラインはこれを受けて可成り組織的の體系を造つて居る。

これらヘルバルト派に至つて大成した教育活動の區分に基く組織に對し、精神活動の三方面に基く心理學的系統をなすものがある。バルトの「教育教授概論」の如きはそれで、一、意志の教育、a. 直接意志陶冶——賞罰——示範、b. 間接意志陶冶——道德宗教の理想、二、感情の教育、三、知の教育、a. 一般教授學、b. 各科教授論として居る。

第三は生物學的社會學的の基礎から教育學の敘述を企て、居るもので、ヘンダーソンの「教育原理」の如きはそれである。彼は、一、有機的社會的進化としての教育——遺傳——環境順應、二、個體に於ける教育の過程——學習、三、教育擔任者——教育の場所——材料、といふ順序に敘述して居る。

第一のヘルバルト派の系統組織は傳統的のもの、従つて又組織的であるが、第二、第三のものも教育活動を有機的に見て興味あるものである。ディルタイ及びディルタイ派のものは、社會的心理的見地から第一の教育的立場をも加味して立てたもの

で、可成り興味をそゝるものがある。

ディルタイによれば、精神生活の完成てふことが人間に存する一般的條件で、それは人間の歴史的生活からの抽象であるけれども、かゝるものとして學問的敘述をなすことが出来、心的關聯を完成に導く方法の敘述は普遍的に立て得る。

ディルタイはかゝる立場からする科學的教育學の第一部は、先づ教育、教授學校の起源の問題を論究する。入盟式その他の原始教育の形式をそこに考へる。次には教育及び學校の他の社會組織に對する關係を研究する。第一部の終りの部分としては、教師の創造力と生徒に對する關係を觀察し、敘述し、分析し、陶冶性の問題に及ぶ。科學的教育學の第二の部分は、教育上の個々の過程の分析的敘述及び教育の一般的規範を含む。即ち精神生活の目的的把握から生ずる個々の法則及び規範を敘述する。遊戯、知的生活、教法、教科の分類、教育的價值、排列、各科教授等について述べる。

ディルタイ派に於ては、文化と文化價值とが一層多く考へられて居るが、スプランガーの系統組織は、一、教育理想論、二、陶冶性論、三、教育者論、四、教育する社會の論で、エーリヒ・シュテュルンのは、一、教育と教育者、二、陶冶と陶冶性、三、教育と時代精神といふやうに區分して居る。ディルタイ始め教育者論が重視せられて居ることは注目に値す

る。教育の擔任者は教育者に外ならないからである。しかもそれは被教育者に關してである。それ故陶冶性の論は中心となる。故にスプランガーはいふ、教育學は陶冶性の可能及び限界を明にし、陶冶性一般性及び個性を特殊の状態に於て追求するでなければ、凡ての目的及び價值を決定することが出来ない。それ故教育學の根本問題は陶冶性と陶冶法とに存する。陶冶理想と教育制度の論究はこの根柢から初めて成長する」と。

右の所論並に社會的心理學的見地からの系統として、目的理想を軽く見る如くであるが、ディルタイ派に於ては決してそうでない。スプランガーは第一に教育理想論を置いて居るが、その他の部分の心理的考察に於ても、この派の心理學は目的價值から見る心理學で、リットのいふが如く、心理學なしには目的決定も出来ず、目的を見ることがなしには心理學も不可能であるてふ立場よりするのである。

第三以下の系統は教育活動を有機的、全體的に見、第四は價值と方法と關聯させて考へるに於て長所を有するが、系統組織としては今なほ初步的の段階にある。それ故本講に於ては主として第一の傳統的組織により、その敘述には第二以下のものを考慮して行かうと思ふ。

第二章 教育の基礎

第一節 教育の可能

陶治性は教育の根本概念であるとヘルバルトは言つて居る。兒童が陶治性を有するが故に教育の實際も理論もあり得る。しかし如何なる程度に於て陶治し得るかにについては、古來いろ／＼の見解があつた。可陶可塑の度を大に見るものと、極めて小に見るものとがあつた。

哲學上の理性主義、合理論を採るものに於ては多く教育の可能を極端にまで主張した。これ萬人に共通なる理性を豫想するが故に、何人も同様に發達し得るものとした。經驗論者も亦凡てを後天的要素に歸するところから、教育の影響を大に見て居る。ロツクが兒童を空板何も書かない木札に比し、又蠟に比して居るのはそれである。

ロツクは「十中の九は皆教育によらないは^{たゞ}ない」といつて居るが、この語は一人の人について十中の九と解すれば教育萬能の主張となり、英人クイックも始めはそう

解したが、後にはそれが誤りで十人中の九人の義として居る。十人中の九人が教育を必要とするといふのは決して教育の可能を極端に主張したものとはいへない。たゞロツクが前にいふ如く空板や蠟に比し、又他の所には水や白紙に比して思ふまゝに型を與へることが出来るといつて居るのは、萬能論者とされる所以である。しかし彼は一方に兒童の天性の執拗なることを説き、神は人間の精神へ或る特性を與へて、それは恐らく僅しか補綴することが出来ず、これを全く反對のものに變へようとするのは不可能事であり、天賦の才は出来る丈け發達させ得るけれども他のものを與へようとする事は無駄な骨折であるといつて居るのは決して單なる萬能主張論者ではない。これ理性の豫想に出立せず、經驗的に考へるからである。

萬能論が一方にあると共に不可能論を稱へるものがある。儒者の中に氣質不變化を稱へる如きそれである。荻生徂徠はいふ、氣質は何としても變化はならぬ物にて候、米はいつ迄も米、豆はいつまでも豆に候、宋儒の説のごとく氣質を變化して渾然中和に成候はゞ、米ともつかず豆ともつかぬ物に成たきとの事に候や、それは何の用にも立申間敷候と。かくて其生れ得たる通りを成就いたし候が學問にて候といふのである。即ち天性にて定まれるを強いて變化せんとせば角を矯めて牛を殺すこ

となるといふのである。ショールペンハワーも亦宇宙の原理が不變なる如く人間の本性も不變であるといつて居るが本能も置換へ得るもの變化も或る度まで可能である。

併し進化論はかゝる氣質不變化論に加勢してあらはれた。特にワイズマン派の生物學者は、凡てを不變の芽胞に歸するが故に變化せずとして人間にも教育の可能を疑ひメンデルの學者も亦遺傳に凡てを歸して教育による變化を否定する。犯罪學者も亦先天的犯罪者の存在を主張して教育の効果を疑つた。併しながら、メンデルの研究のやうに植物や小動物の形態的、生理的方面に於ける研究結果を人間の精神方面に直に適用することは論理の飛越である。バルトもメンデルの法則は解剖的要素に關するもので人間の性質は傾向が主であるから同一視すべきでないといつて居る。犯罪學者の主張も特殊の場合についてのみで一般のことでない。遺傳が多くを働くは事實であるが進化論は同時に環境による變化を教へる。たゞ茲に問題となるのは一代の間に獲得した性質の遺傳如何であるがそれを全く否定すれば進化は不可能となる。これ進化論者の自説である。固より獲得性の多くは遺傳せずとも教育は一代のこととすれば一代の間の教育の可能を否定し得な

30.
可能の事實はフィスクによつて人間に於ける幼兒期の長いことの意義として示された。即ち動物が下等なるほどその身體の組織が簡單で、外界に順應するに當つて必要なる機關及び作用は生れ落ちた時に凡て備つて居るが、動物が高等になるほど順應の器官が複雑になり、特に人間に於ては身體の機關の順應のみでなく、精神が社會に順應する丈けの發達を必要とする。この順應の準備として高等動物ほど幼兒期が長いといふのである。

この準備期の間に順應性即ち模倣性及び暗示性の強いことは何人も否定し難はざる事實である。教育を正常的暗示として見たギューヨーはこの暗示性について教育の可能を論じて居る。彼によれば暗示に關する近時の發見は教育にとりて極めて重要である。それは精神の中に人工的本能を創造し得る事實を明にした。教育とは整頓した合理的な暗示の全體に外ならないもので、それは心理的にも生理的にもいひ得る。覺醒時に於ても感覺が暗示を受ける如く行動の觀念及び意志も暗示せられ、觀念信仰の外に感情を植ゑつけることも出来る。道德的のものも同様で、本能的良心は一種の遺傳的暗示である。又暗示は或る場合矯正の手段となり、行爲に

影響し得る。從來幾多の實例に於て明にされた生理的暗示は、正常の状態に於て起る事實の誇大に外ならないから、吾々は心理的・道德的・社會的暗示をも許容しなければならぬ。暗示は畢竟比較的受動的な有機體が比較的發動的な有機體に一致しようとする變化である。後者は前者を支配し、その行動・意志・信仰を統制する。茲に教師は兒童に暗示を起し得る。十分のエネルギーを以て考へ又は見るものは、他人を考へしめ、見しめ得る。信念及び意志の傳染的の力は内的緊張の力に比例するのである。兒童は特に暗示及び自己暗示を受け易いから、兒童の受ける取る各の物はそれごとく一つの暗示で、それが習慣となる。乳母によつて惹き起された恐怖の念が永續するはその一例である。訓育はこゝに暗示により善をなし得、不善をなし得ざるやうにする術である。

右にいふところの自己暗示も亦廣義の教育に於ては考慮に上さるべきで、近時ナインシー派によつて研究を進められて居る。この派のポードマンは暗示の種類を分つて、一、自發暗示(無意注意の如きもの)二、反省暗示(有意注意の如きもの)三、指導暗示(他人暗示)とし、一と二とを自己暗示として居る。指導暗示も兒童を強制するのではなく自己暗示の力を修練するのであると彼はいふが、自己活動の教育を意味するもので

ある。

○暗示は實に教育の基礎といひ得るが、幼兒期に於ける濺瀾たる本能・模倣・暗示性は教育可能の基礎で、遺傳と環境とは從來意識的教育の制限と見られたが、それは廣義の教育に於ては教育の源泉・基礎と見られ、この源を追求することは教育に取りて極めて大切なことである。

○これを要するに陶冶は萬能でもなく、不可能でもない。ヘルバルトのいふが如く、教育の効果は大きく見るも小さく見るもいけない。上知と下愚は移らずといふも、天才も境遇によつて變化するもの、凡人よりは以上の變化性を有すること、ギョーイがいふ如く、下愚低能もこれを教育し得ること近時の實驗が示す如くである。それ故に命論と超越的自由論とはヘルバルトがいふ如く教育學に採用し得ない。人間は先天的に決定せられず、又絶対に自由のものでないからである。ヘルバルトの語を以ていへば、陶冶性の概念即ち不定より確定に移ることを許すならば、右の兩者は矛盾なしに教育に取り入れることが出来ないからである。

—フイエはこれについて次の如く述べて居る。從來教育の力は或は否定せられ、或は誇大視せられたのであるが、教育の力は畢竟觀念と感情の力であるからその問題

は心理學的問題である。各觀念はそれ自身行動にあらはれる傾向があつて、生存競争の原理はそこに觀念にも適用することが出来る。即ち全有機體を支配するに由き觀念の淘汰が行はれる。兒童の腦髓は觀念と衝動との衝突の場所で、教育は知的淘汰の仕事となすことが出来る。凡て觀念は抵抗なき限り行動にあらはれる。これが予のいふ觀念力である。テーブルターニングの如きもそれで説明することが出来る。一つの觀念の力が全意識を占領するほどの状態は催眠状態で、催眠暗示は觀念の人工的撰擇である。夢遊も亦この觀念力を證明する。併し正常の教育に催眠を用ひることはいけない。教育に用ふべき唯一の暗示即ち正常暗示は心理的、道徳的、社會的のものである。兒童は環境の暗示を受け易く、見聞するものは皆暗示で、それが習慣となる。併し暗示は觀念力の一つの場合に過ぎない。個人に於ては知性が有意淘汰の一大機械であるが、社會に於ては知性と學問とが他の社會機能と刺戟し支配する。

然るにゴルトンは統計に基いて教育の無効なることをいつて居るが、それは獨斷的解釋である。彼は百人の女子の中で三十三人が藝術家であり、男子百人の中には二十八人の藝術的のものであるので、女子に施した特別の藝術的教育の無効を主張

して居るが、これは女子が男子に比べて教育を受けることが少ないためかゝる結果を生じたに過ぎない。又ゴルトンは經驗上身長と眼の色は後天的に變化し難いことをいつて居るが、吾々は同様に經驗上知性及び徳性の變化の可能をいひ得る。身長と眼の統計は知的道徳的性質について何物をも證明しない。同國民で身長と眼色とは變らないでも知性と徳性とは非常に變化し、進歩した。二百年前のスコットランド人は復讐的な民族であつたが、今は溫和で犯罪も少くなつた。セルヴィア人は親切に高尚になつたが、モンテネグロ人はなほ兇暴で復讐的である。蒙古人は支那では臆病であるが日本では勇敢である。猶太人は歐洲に於ては商業家であるが、アビシニヤでは商業を嫌つて農業をなし、高加索では戦闘家である。タルドが各民族とも文化的にも野蠻的にもなり得るといつたのは真である。教育は決して効果ないものでない。教育は單に一時代の個人を教養するのみでなく、永久に教育する。即ち遺傳のつくる正常的平均を變化する。遺傳が保存の大勢力ならば、觀念は進歩の大勢力で、遺傳が靜的なるに對し教育は動的である。

ギューヨーが暗示性に於て教育の可能を立證したことは既に述べたが、彼は又次の如くにもいつて居る。十八世紀に於ては教育及び環境の相違は直に個性の差を來

すやうにいはいはれ、教育の重要さが誇大的に主張されたが、今日は遺傳の研究から哲學者も科學者も教育が民族の性質及び個人の性格を變化するに根本的無力であると信ずるに至つた。彼等に從へば犯罪者も詩人も凡て生れたものとする。實際精神病者は治らないのが普通である。ジューク家は大酒家の祖先のために七十五年間に二百人の窃盜殺人、二百四十八人の不能者、九十人の賣淫者を出したといふが、この事實につき或學者はそれを教育力に歸し、他の者は遺傳に歸する。予はこゝに遺傳即ち先祖からの習慣と個人の習慣と、即先天と後天とがいかにかを實證しよう。ギューヨーはかくいひて前述の暗示性論をなし、教育の可能を説くのである。遺傳は勿論多くを働く。しかも教育は可能である。フイエ等が擧ぐる事實、フイスクの幼兒期存在の理由がこれを證明する。しかし先天と後天との要素を明確に區分することは出来ない。しかも可能は事實である。

第二節 遺傳と環境

遺傳は教育の基礎である。人間は民族、父祖の生理的遺傳によつて類似した形態を傳へられ、多くの本能を與へられて居る。これらの本能は一時に現はれるものでなく、又完成した形に於て傳へられて居るのでなく、成長發達の間に發現し、適當の刺激によつて發育する。それ故教育に於てはこれら本能の性質を明にし、發現の時期を知りて適當の手段を講じなければならぬ。

それと共に教育の實際が個性の發達に集中すべきため、遺傳的個性を明にすることが必要である。醫家が生理的方面に於てそれを参照する如く、教育者はこの生理的方面と共に精神的方面をも明にしなければならぬ。次にこの遺傳の上に築き上げる所のものが、子孫後代に於て如何に變化するかは經世家の主要事で、優生學の範圍のことであると共に、教育者もそれを考慮する必要がある。そこに獲得性の遺傳如何の問題があつて、ラマルク派の生物學者は獲得性の一部が遺傳すと主張し、ワイズマン派はその遺傳を否定する。これ前節にも見たる如く凡てを芽胞に歸するがためである。勿論獲得性はそのまゝ遺傳せず、傾向として傳はるが故に知識技能はこれを父祖がなせし如く始めより習得しなければならぬ。この傾向の遺傳は細胞核内の染色體の作用として考へられて居る。この染色體は生物の種類によつて一定の數と形とを有し、根本にはその種の特長を遺傳するが、その中に獲得性を代表するものもあるべく、想像せられて居るのである。

形態の遺傳に關してはメンデルの法則は生物學的には有效のものとせられて居るメンデルは豌豆の變種によつてこの法則を發見したのであるが兩親に於て性質の異なるものは、一は發達し、他は身體内に藏せられて外面に現はれない。前者即ち目立つ性質のもの例へば赤を優性又は高性と呼び、後者の目立たざる性質を劣性又は矮性といひ、そのあらはるる數量的關係は $T D \times t d (F) : F_1$ すなはち $3:1$ となり、この劣性の藏せられたものは表面にあらはれないでも不變的に持續せられる。この $t d (F)$ は赤白に對する班となり、變種、趨異の事實をあらはす。しかも數量的關係は凡ての場合に確然と豫想し得る。それが前節にのべし如く變化可能の否定の根據となつて居るのであるが、傾向と精神的なるものをも豫想することは出來ない。精神的なるものは本能の基礎の上に複雑なる働をなすからである。

遺傳の事實(實は環境の影響の大をも示す)として一家族の子孫の統計は色々なされ居る。ダグデールの研究によれば、ジューク家の一二〇〇人の中三百人は天死し、四四〇人は不具者、三一〇人は乞食、一三〇人は犯罪者であり、二〇人のみ職人となつたが、その中十人は刑務所に在る間に職を覺えたものであるといふ。ウインシッパの研究によれば、エドワード家の一三九四人中、二五九人は大學を卒へ、一三人は總長、

六五人は教授、六〇人は醫師、一〇〇人は牧師、七五人は陸海軍、一〇〇人は法律家、六〇人は記者、一五人は銀行家となり、一人の犯罪者もなく合衆國のために貢獻した。

ゴッダルトがカリカッカ家の研究によれば、その祖先は正常の男子であつたが低能の女子と結婚したために四八〇人の子孫の中で、四六人のみ正常であつて、その餘は犯罪者、低能者で、三十六人は私生兒、八十二人は天死し、三人は癲癩病者、三十三人は賣淫者、八人は女郎家の主人、二十四人はアルコール中毒者であつた。その子孫で正常の女子と結婚したものの四九八人について調査したところによると、天死者は十五人のみで、一二の異常者を除いては凡て正常であつた。

これらの實例は優生學に基礎を供するものであるが、境遇と教育の影響も同時に認むべき事例である。ジューク家のは消極的意味に於て、エドワード家のは積極的意味に於て環境と教育の力を示すものである。これを決して遺傳のみに歸することは出來ない。

ギョーはこの遺傳と教育との關係について次の如く述べて居る。個人及び民族に於ける徳性の發達のために教育と遺傳とがそれ如何なる役目をなすかを知らねばは極めて必要である。ヴントは先天的道德直覺力は存在しないといつた

が、實にそうで、吾々は完全なる道德的直覺が先天的に存在することは考へない。スベンサーは特にこの事を力説したが、勿論遺傳による傾向は直覺ではない。併し道德的及び不道德的の遺傳的傾向が存在することは確かである。ダーウインは或る野獸に恐怖の念が遺傳的であることを實證した。人間には遺傳的傾向があつて、教育は各時代を通じてそれを進めた。しかもその中に道德的のものと不道德的のものとがある。身を賭して人を助けるやうな本能と好闘的な本能の如きそれである。リボーは遺傳的傾向の存在からして、教育は何物をも創造することが出来ないことを言つたが、創造するといふ言葉は教育と同じく遺傳にも當てはまることである。遺傳は創造しない。或る性質を定め、集中するのみである。そして其の性質は教育によつて得られたものである。天才は勿論教育の所産ではないが、天才を發達させ、それに自由な活動をさせることが出来る。又能才はそれを造ることが出来る。リボーは天才及び白痴に於ては教育が無力で、平凡の性質のものゝみ教育の効果があらるといつて居るが、實際に於て白痴は殆んど教育することが出来ないけれども、天才の如き大なる自然的性質を持つものが教育が出来ないとは考へられない。天性に於て賢ければ賢いほど、學習が可能で、その知性を教育によつて發展させることが出

来る。天性に於て恵まれた者は一層教育によつてゑらくなる事が出来る。それ故に天才は非常に有效な遺傳及び陶冶性の極大を同時に實現する。茲に又敬虔な家庭に懷疑的な子供を出し、懷疑的な家庭に敬虔な子供を見る事實が屢々注意されるけれども、敬虔な両親が宗教のよき教育者であるといふことはなく、却つて反動によりて右の事實を起すこともあり得るのである。遺傳的懷疑主義、遺傳的敬虔といふ如きは吾々の了解の出来ないところである。

ギューヨーが最後にいふ如く、敬虔も懷疑も環境の影響による。環境は遺傳と共に教育の基礎である。人間は血統の子であると共に時代の子である。時代、境遇、環境は個性を刺戟し、暗示する。環境が生物一般に順應、教育の量及び質を定める。ヘンダーソンは環境の變化につき四對のものを擧げて居る。第一は不變的環境對季節の變化で、後者には保護的順應の工夫を必要とし、第二は定所的對異所的環境で、運動の力を要し、土地の變化に對する所置が必要であり、第三は物質的對社會的環境で、後者に對しては競争と協同作業とが生じて来る。第四は自然的對人工的環境で、人工的とは環境を變化するもの、又は造り出す力を必要とする。かくて環境の變化が順應の力を刺戟し、發生させるのである。勿論それには欲求の進化、主觀の不満足の動

機を必要とする。それ故教育は外的原因として環境を整理し、内的原因としての動機を喚起せねばならぬ。

環境には自然的環境と社會的環境とがある。自然的環境は空氣、光、氣候、地勢、風景、動植物などで、これらが身體のみならず精神にも多大の影響を與へる。空氣と光熱が身體に多大の影響を及ぼすはいふに及ばず、氣候は直接に人心に影響するもので、寒熱、乾濕、晝夜の長短、降雪など民族の性格に關係する。英國人と露北方人と寒さ及び雪の關係は何人も知るところ、熱帯の人民が懶惰にして極北の民族が活動の萎縮して居ることも亦世に知られて居る。又氣候の變化が急激であれば、人間の行動は極端に流れ易く、感情的となり、又奢侈に陥り易い。これに反して變化が恒常的であれば、行動が着實で、知的、意的人を作り、質素の風を生ずる。米人と英人とはその好例である。

四季の變化が心身に及ぼす影響については近時統計的研究がなされた。丁抹のマリングハンゼン、獨逸のシュミット、モンナルドの研究によれば、身長は七月に最も著しく、それから一月まではあまり増加せず、二月から増して來る。體重は八月から一月まで著しく増加し、二月から五月の間は殆んど増加しないで、五月から

増して秋に著しくなる。スコイテン、ロブジェン、ライなどの精神作業の研究によれば、春夏は緩慢で、秋冬が活潑である。これらは休暇及び試験期の問題に直接の關係がある。

地勢が人間の發達を左右することは、海洋、平野、山嶽は社會の文化と個人性格に關係し、大陸的氣象と島國根柢との語にても知られる。埃及の平原なくば、ピラミッドの大建築は生じなかつたであらうし、英吉利や和蘭の如き海國にして始めて海運の發達を見る。希臘に多神教が起り、アラビヤに一神教が起つたのも地勢に關して考へられる。動植物も亦人間の活動を規定する。直接衣食住を定め、宗教、風習にも影響する。

自然的環境を豊富に與へんがために、戶外學校、夏季聚落、遠足、旅行等が計畫せられる。作業と教授とが自然に觸接して行はれ、體育、知育、德育の各方面に於て自然を利用せんとして居る。

社會的環境は直接文化の所在として子供の精神を形成する。孟母三遷の教以後、教育家、思想家の常に考慮した問題である。家庭、學校、職業、國家、教會はそれらの社會として人心を支配する。教育的社會學はそれらの影響を注意する。直接には父

母の社會的地位より生ずる營養關係、居住關係、睡眠關係、飲酒の影響、工場作業の影響、學校衛生など至大の關係を有し、家庭作業と學校作業との異なるは、これ直に環境の作業に及ぼす影響を示すものである。

環境が個人の發達に對する關係を生理的遺傳に對して社會的遺傳と稱して居る。これ社會が個人に風習を傳達するからである。個人は知らず／＼の間にそれを傳達される。ヘルバルトの「交際」と稱したものはそれで、教授はその補足をなすものとした。ギューヨーは環境に對する反應を受動的と發動的とに分けて考へ、習慣は環境に反應しつゝ、習慣の改造、建設して進むものとし、知的道德的活動は可塑的順應であるといつて居る。これ恐らく教育を環境に對する順應と定義した初めであらう。ギューヨーはかくして環境の影響を力説し、平凡なる人の集團は知徳の程度の低いものにはいゝが、高いものにはいけないといひ、教育の最高原理は道德的に優れたる仲間を選ぶことで、かくて始めて人類に必要な團體精神を養ふことが出来るといつて居る。

遺傳と環境とはかくて教育の二大源泉であり、根本基礎であり、教育はこの環境の整理である。

第三章 教育の主體と客體

第一節 主體論

教育の主體とは教育するもの、教育的影響を與ふるもの、謂であつて、茲にルッソは自然と人間と事物とを三類の教育者とし、儒教でも天を師とし、經を師とすといひ、人間以外のものを教育者として居るけれども、狹義の教育(第一章第一節參照)からいへば、人間に限るべきである。

人間の中で如何なる種類の人かといふに、コリーは教員、父母、圖書館員などを擧げ、ベルゲマンは職業的教育者以外の人を臨機的教育者と呼び、その直接なるものを父母、家庭教師、僕婢とし、間接なるものは凡ての人として居る。しかし狹義には職業的教育者が本來の主體と名づくべきものである。

從來の發達に見れば、職業的教育者即ちソフィストが報酬をうけて教師の職業をなした以前に宗教家、賢人、哲人、思想家、學者は教師を職業としないけれども、教育に従事して功績を擧げた。社會の進むにつれ、學校の管理が技術のために特殊の素養あ

る人を要求することとなり、教員養成の組織も出来て来た。

教員、教育者は教育の擔任者、責任者であつて、その任重く、その務たるや大なるものがある。生徒の將來が彼等によつて支配される。従つて古來師道主體の重要について力説せられた。

支那の古い教育論書たる學記にいふ、凡そ學の道は師を嚴にするを難しと爲す。師嚴にして然る後道尊く、道尊くして然る後民學を敬ふを知る。」と。師は道の保持者文化の傳達者である。故に同書に「師を擇ぶ慎まざるべからず」といふ。師の撰擇、今日に於ては學校の撰擇が重要となる。古今東西この撰擇についていへるは、主體の重要を示すものである。

貝原益軒は「初學知要」にいふ、師は人の模範、學者の法として倣ふ所以なり。故に師良くして後學術正しく、學術正しくして後學問益あり。是を以て學術の邪正、心術の善意皆茲に因る。慎んで之を擇ばざるべからず。」と。又「慎思錄」にいふ、師を撰ばずして傳ふれば、身を非人に投じて正道を聞く能はず、勞して效なし。」と。山鹿素行がその語類にいふに、師は字書にいふ法なり。人の模範なり。これ人以て法則となし模範となすなり」とし、師に輕重あり。醫學の師の如きは其の重、其の厚實に君父

の恩に比すべしとある、同様に師道を重んじたものである。

常盤潭北は、今の代は名のみ師にして口腹を助ける牽頭（ひきあたま）といふ者にかはらず。師を賤めて道に至らんとする者も、諂つて師の位に居る者も、逆にして順ならん事を求るなり。」といひて警告し、早く師にならんと思ふ者は一生盡たり。唯渡世の術者なり。」といつて、教員の修養の大切なることを説いて居る。

西洋に於ても師の重要、従つてその撰擇の要は多くとかれて居る。その一二を擧ぐれば、ブルタークはいふ、生涯を通じて非難せらるべき點なく、教授に於て最もよき經驗を持てる教師を撰ぶべく、この教師の撰擇が何よりも重大事にして、金錢を惜んで、撰擇を忽にするや愚これに及ぶものなし」と。これは家庭教師について言ふのであるが、學校の教師も同様で、經濟の許す限り、力の及ぶ限り、教師の撰擇を十分にしなければならぬ。クインティリアンは師の重要を述べて、「教育の缺陷は多く、方法に存せずして人に存す」といひ、ジョン・ロックは撰擇につきて、「教育の全事業中教師の撰擇ほど重要なことなく、困難なることなし。」といつて居る。

教師の任や、かく重大であるが、その中心の務めは、をいふるにあつて、即ち愛の活動である。この愛従つて熱誠によつて信を得るに至つて教育的影響がなされる。こ

の愛と信とは教育者の活動の中心であつて、古來それが力説されて居る。

阿難分別經に「師弟の義は義感すること自然なり。當に相訊厚なるべし。師は弟子を見ること己の如くし、己の欲せざる所、人に施すなかれ。弘く禮律を崇び、怨み誣ふるなからしめよ。」と。山鹿素行は「師は門人をして愛子の如からしむ。心誠にこれを求めば中らずといへども遠からず。」と。先覺はかくいひ、かく教へて居る。細井平州もこれを細かに次の如く述べて居る。

「師傳の人は幼少をいつくしみ憐む心を第一にして、大木のかげに居りひなたになりて風雨をさへ其のかげにて苗木の成長する所を片時も忘るまじきことなり。」
「師長の任は人に信ぜらるゝにあり。人に信ぜらるゝは己が守りの堅固なるにあり。己が守りの堅固なるといふは、いつまでもおなじことを退屈せず、人の信不信をとはず、勤め行ふ事なり。久くしておこたらず、人の信は其の中より生ず。」
「能を教へ不能をあはれみ、書生の成敗を己が任にして、孝悌忠信、仁義禮讓の行義を習慣せしめ、一館の父母となりて善を成し惡を掩ひ、厚をかさねて教化の道を補助する事を終食のまも油断なく心得べきこと、師長の極意なるべし。師長の嚴なるを尊ぶといふことは、教訓の法を嚴正にして子弟に怠慢を生ぜしめざるやうに取扱ふことなり。面

を四角にし臂を張り、鞭扑をとりしはりて、あやまちあるは責讓せんとぎせいはることを嚴にするとはいふべからず。」

これら教育者の中心活動についても述べられて居る如く、畢竟教師の資格として必要な第一の事は人格である。既に學記にも、記問の學は以て人の師たるに足らず」といひ、其の寛裕慈惠、温良恭敬、慎みて寡言なる者を求めて子の師たらしむ。」といつて居る。グイーヴェスも「教師には道德的品性が必要で、特に所有の觀念及び名譽慾から超越したものでなければならぬ。」といひ、ロツクは「語學を教ふる外何等注意を與へないやうな學校教師に托して生徒の惡風に感染させることは危険である」として居る。

かくしてロツクによれば、兒童が始めて口を動かし得る頃より、思慮分別、眞摯聰明以て兒童を適當に導き、凡ての惡行、特に友人の惡風に感染することから遠ざける人を有すべきであり、この教師の行動の模範が兒童の有すべき行動を導いて來なければならぬ。教師は苟も言行不一致であつてはならぬ。自ら身を持すること放逸であつて、兒童の慾情を制禦しようとしても無益である。これ惡例は良訓よりも影響するところが大であるからである。

リンデは次の如く述べて居る。「教育教授の根本は知識の授與でなく、主體と客體との精神生活の對立、換言すれば教師と生徒との人格の交渉が中心である。生徒の人格を陶冶するには教師の人格が中心である」と。ウェーバーも教師にして倫理的性格を持たなければ、その倫理的影響は望むことが出来ぬといひ、教育事實の根本は人と人との影響である。教師はその人格を以て生徒の人格を形成するもの、教育事業の最後のものは教育的活動の負擔者たる教師の人格である。」といつて居る。

しかし教師は學問を教へるものたる以上、學術の修養あるものでなければならぬ。大寶令の學令に、博士助教みな經に明にして師たるに堪ふる者を取るといつて居るのは當然の事である。畢竟ニイマイエルがいふ如く、教師は學徳兼ね備はるに於て始めてその目的を達すべきである。

第三に教師の中心活動たる愛と信との根源として興味と熱誠とを備へて居なければならぬ。ケルシエンシュタイナーがいふ如く、教育者は社會的根型式(社會のために自己を傾注するもの)の一生活形式であつて、成長する人間を特有なる將來の價值支持者として純なる愛を以て彼等の陶冶性によりて影響を與へ、この愛の活動に於て最高の満足を見出すものでなければならぬ。

第四には、教育する術について會得し、又熟練して居なければならぬ。荻生徂徠が「人を教ふるもの必ずこれを吾が術中に置く。優遊の久しき其の耳目を易へ、その心思を換ふ。故に言を待たずして彼自然に之を知るあり。」といつて居るが、これはやかましくいふことを警告すると共に、その感化の術を心得て居るべきをいふのである。こゝに教育の術に關する理論を學び、識見を得且その技能を獲得して居なければならぬ。故にニイマイエルは次の如く述べて居る。教師は人間の本性に對する充れ分なる知識、及美に對する深遠なる見解を必要とする。それ故論理學の外に心理學、倫理學は教師にとりて自明に必要であり、最高の意義を持つ。それと共に教師は學問及び技能を他に傳へる堪能を持たねばならぬ。これがために教育學、教授法の講義を聞き、少くともそれに關する最良の書によつて理論に通曉しなければならぬ。かるが故に教員養成の學校の職業的、特殊的陶冶はこの方面に向けられるのである。スペンサーは次の如く力説して居る。「重要なる子女教養に關する知識が現に閑却されて居るのは驚くべき事實である。數學と簿記とを知らないで商業に従事するものがあるれば、何人もその大膽に驚くであらう。解剖學を知らずして外科手術に従事するものあらば、何人もその無謀に驚くに違ひない。教育のことも亦教育

教育學概論
七二

の法則の知識なくしては正しく導くことが出来ない。靴工、大工、舟や機關の取扱に長い徒弟時代が必要であるのに、人間の身體精神の發展のために比較的簡單な徑路で足り、又は準備がなくて出来るとは不思議のことである。實際世間には子女教養の知識不完全なるがために子女を害ふもの、多いのは事實である。生理學と心理學との知識がなくてはならぬと。これは一般社會に對する要求であるが、教育者に於てはいふを俟たぬ。

第五に、教師は人生社會に對する識見を持たねばならぬ。これ教師は社會に活動する子弟を教養するものであるからである。ロックは最もこれを力説した。彼はいふ、教師が大學で學び得た拉典語と論理學とを教へ終つたとき、それは兒童をよき紳士たらしめる役を充たしたものであるか。又かゝる教師の下に實社會の事情に達し、有徳寛厚なる基礎を得らるべきかと。

ロックはかくして、教育者の資格として、一人格、二、實社會の作法、事情に通達して以て兒童を導くべきこと、三、世態人情を知りて無垢の少年に世間を知らせること、四、學問上の知識の四つを必要として居るが、この二と三とは吾人のいふ第五の資格であり、ロックがいかにそれを重視したか、見らる。

第六に教師の有すべき個々の性質としては、快活、公平、寛嚴の平衡等が特に必要である。ザルツマンは、教師は常に快活でなければならぬといひ、快活ならば、教育は萬能であり、快活ならざれば、甚だ困難であるが故に、決して不機嫌であつてはならぬといつて居る。ニーマイエルも、快活ならでは兒童を取扱ふことが出来ぬといつて居る。公平は多數を扱ふ場合缺くべからざる性質であり、公平ならざれば他の長所をも没却して效果なきに終る。寛嚴よろしきを得ることは、これ又教育の術であつて、貝原益軒は、凡そ人を教ふるの道、敬且之れを寬にす。宜しきを得る所以なり。忿怒譴責は心服せざる所以なり。といつて居る。

一般に教員として必要な資格について古來の人々の擧げて居る重要なものを見よう。先づザルツマンは、第一に健康なるべきこと、これ職務の遂行のためと兒童模範のために必要とし、二、快活、三、兒童と共に語ること、共に交遊すること、四、兒童と共に働くこと、五、自然に關する知識、六、人工、生産に關する知識、七、手の作業、自己活動の誘致のため、八、思考と觀察のための時間の利用、九、家庭との連絡、十、兒童に義務を重んぜしむる技能、十一、合目的に兒童を行動させる取扱を要求して居る。

ケルシエンシコタイナは、一、個性の構成に對する純眞なる愛情、純朴、開放、信頼、二、

この愛情を有效なる仕方にて成遂する堪能、兒童生活の熟知、三、成長する人間に自己を向ける特有の働、人格の診断、四、發達の影響の繼續的確定性、確實、忍耐を要求し、教員養成の根本要求として、一、師範學校が生活團、作業團たること、二、宗教的信念、三、國民的理想よりの組織、四、百科的ならざること、五、情操の必要について述べて居る。

ウェーバーは、一、實際的理論的修養、二、經驗(少くとも十年)と理論的反省、三、世界人間の知識、個性診断、四、愛、五、意志を要求して得る。總括的であつて要を得て居る。

第二節 教育の客體

ルッソは「エミール」の序言に於て兒童を研究することから始めよといつて居る。教育は兒童發達の助成であるから、兒童を知らねばならぬことはいふ迄もない。教師の都合や、單に教材、社會の要求のみを以てすべきでない。陶冶性が教育の根本概念であるとヘルバルトがいつたのもそれである。二十世紀は兒童の世紀でなければならぬとエレン・ケイが叫んで、兒童中心の教育が唱られ、凡てを兒童から(„Alte vom Kinde aus“)てふ標語が力説せられるのも確かに意味がある。たゞ兒童中心の叫びは社會の要求を無視し、教育の本質を誤り、心理主義に陥るが故に、兒童の世紀に

對して教師の世紀の語も起り、文化の方面の力説もあるのである。しかし文化は教材として、畢竟兒童の心理より考へねばならぬもの、兒童の研究は教育の出立點として必要なのである。

教育の客體即ち對象として兒童を見ると、既に述べた教育の意義の狭い意味からすれば、教育の時期は成熟するまでとなるが、その始まる時期は何時かといふことが先づ問題となる。

この教育の始期は個體の發生の時期であり、それより出生までは胎教として身體的の母體の注意と共に、精神的にも心を平靜に清淨に保つべきことがいはれて來た。教育の客體としては個體發生以前を考へることは出來ないけれども、父母の健康は個體の教育の基礎たる遺傳に關係するから、ザルツマンは既にそれを注意し、エレン・ケイは父母を撰む兒童の權利として健康と精神的結婚の必要を叫んでゐる。

出生後教育的影響を早くするか、晩くするかについて古來いろ／＼考へられ、或者は教育は生れ落つると共に始まるといひ、或は餘り早く手をかけるのは發達に害があるといふのであるが、それは取扱の内容について益とも害ともなるのであつて、教育的注意は生後直に始まるべきである。身體的注意はいふ迄もないが、感官の練習

は可成り早く始まるべく、読み書きの如きも幼児の要求に應じて、個性に従つて遊戯的に早く始まるべきで、フレーベルもモッテッソリも學齡以前に於ける読み書きについて考へて居る。ペスタロッチの初歩法もかゝる時代から考へて居る。たゞ形式的な教育は五六歳以後から始まるべく、各國共それよりを義務就學の年齢として居る。

教育の終期は前述の如く狹義の教育に於ては成熟するの時である。廣義の教育にありては成人教育を含むことその語の示す如くである。然らば前者に於て考へるとき、成熟の時期はいつかといふに、身體上の成熟と精神上の成熟とによつて期を異にする。

身體上の成熟は健全なる子孫を遺し得る時期で、男女に於てそれが異なるが、一般にいへば二十歳である。しかし近時の研究は男子に於ても十八歳を以てする説がある。

精神上的の成熟は、品性の成熟が二十歳、知能の成熟は二十四五歳とせられて居る。しかし義務教育即ちすべての者の教育は、經濟上この成熟までの凡てを蔽ふことが出来ないので、デールリングはかゝる社會的事情を考へて、普通教育は十四五歳に終る。

べきものとして居るが、今日歐米先進國に於ては十四歳の小學校教育の上に十八歳まで數百時間の補習教育を義務とするか、又は中等教育を一般的ならしめることに努めて居る。

成熟までの時期を區分して、幼兒前期(一—三歳)幼兒後期(三—六歳)少年期(七—十二歳)青年前期(十三—十八歳)青年後期(十九—二十四歳)とするが普通であるが、これらの時期はそれ／＼重要な意義を有し、その發達段階に隨つて教育せられねばならぬ。隨年教法と稱するのもそれである。

これらの時期の區分にも見る如く、三歳、五六歳、十三歳より十六歳の間の青春期、十八歳、二十一歳、二十四歳は變化段階の期として注意を要する。三歳までは精神的にも成長の急速なる時代、五六歳は形式教育の始期であり、青年期は變化動搖の時期として多大の考慮を必要とする。

かゝる發達段階に注意すると共に、個性的差異に注意することが必要である。學記は夙にこれを述べて居る。「善く學ぶ者は師逸して功倍す。又従つてこれを庸功の意」とす。善く學ばざる者は勤てしかも功半ばす。又従つて之を怨む」といひ、又「學ぶ者に四失あり。教ふる者必ずこれを知る。人の學ぶや或は則を失ふこと多く、或

は則を失ふこと寡し。或は則を失ひ易く、或は則を失うて止む。この四者は心の同じからざるなり。その心を知り、然る後能くその失を救ふ。教は善を長じてその失を救ふものなり。」といつて居る。萬人萬様であるが故に、その得失を知つて、得を長ずると共に失を救はねばならぬ。前述の兒童中心主義の多くは、得を長ずるに専らにして、失を救ふに努めない缺陷がある。

荻生徂徠は「人その性を殊し、性その徳を殊にす。財を達して器を成す。得て一なるべからず。」といひ、山鹿素行は「人には氣稟の異なるあり。故に其の輕重清濁を考へ習馴せしむ。人を教ふるの道は其の年度序量氣象を考へ、用捨斟酌するにあり。」といつて居るが、劃一的取扱に終始せざるべきことをいひ得て遺憾なきに近い。最澄が類に随つて教を説くといひ、衆生の病既に異なる、與ふる所の藥同じからずといふもの、大原幽學が、分相應器量相應を説く又然りである。

クインティリアンは、教師をして何よりも先づ兒童の能力及び傾向を確めよといつて居るが、ルッソオに先鞭をつけたものといふべきである。モンテソーはかくて、「兒童の個性は教師の見定めざるべからざるもの、異なる知識及び氣質を持てる多數の生徒を同一の學課及び同一の方法によつて教育するときは、その利益を受くるも

の級中二三人に過ぎないであらうといつて居る。

熊澤蕃山は個性と個性の要求とを注意して次の如く述べて居る。「よく幼童を養育するものは、我童蒙に求むるにあらず、童蒙我に求む。今十五以下の童子百餘人を聚め教ふる者あらむ。其中の秀才一二知覺はやくひらけたるありて成人の法を立てむことを望むとも、師たる者知あらば、一二人のために大勢のあたはざる事をなすべからず。知覺はやく者にはいよく、内に省み、實をつとむることを示すべし。衆童の才長じ知ひらけても、とめ催す志をひかへて大人の道を習はすべし」と。モーターヌと同じく、學級教授について個性的願慮をなせるものである。

かくして客體の個性は教育に於て個性心理學を基礎として研究考慮せざるべからざるものである。モイマンは個性の差異について量的個性と質的個性とに分けて考へて居る。量的個性とは個性活動の總和に關するものでそれを品等して、劣、通常、優、天才の四に別つ。質的個性とは、反應の遲速、氣質の差、精神活動の型式をいふのである。例へば、注意の型式としてその強弱、一樣と不平均、永續と疲勞、固定と動搖とを區別し、覺型式とし、純粹記述型式、觀察型式、感情型式、學究型式を分ち、記憶の型として急速と緩漫、綜合的學習型式と分析的學習型式、言語的と事物的、抽象的と具體的

器械的と論理的とを區別し、表象型式には、事物型と言語型とその結合型、またその十字分類として視覚型、聽覺型、運動型を分ち、想像型式には具體的と抽象的、明白と不判明、表象の豊富と貧弱、批判的と無批判的、再生的と創造的とを區別し、思考型式には分析的と綜合的、再生的と產出的とを別つ。

スプランガーは文化の種類から生活形式を區別して理論人、社會人、藝術人、宗教人、經濟人、政治人の六つを分つて居るが、これからも個性の特色をあらはす區分として注意に値する。

ユングは注意の方向によつて内向的なるものと外向的なるものを區別し、その各に感覺、感情、思考、直覺を分つて八種の個性型式を數へて居る。内向的感覺型は偶然に導かれ易いもの、外向的感覺型はこれに反し感覺の主觀的關係が禁止せられ、外面的覺覺に向ひ、内向的覺情型は感情中心で、しかも内面的であるから極めて主觀的であり、従つて又宗教的、美的の型式である。これに對し、外向的覺情型にありては慈善心つよく、又傳統に執着する傾向があり、女子に多いタイプである。内向的思考型はカントにその典型を見、外向的思考型はダーウインにこれを見る。内向的直覺型は神祕的、夢想的であり、外向的直覺型は事物に敏感である。

コンクリンはこれら從來の研究を綜合して、一、注意の方向に關しては内向と外向とを分ち、二、知能には優、中、劣を區別し、三、思想形式として感覺、想像、直覺、思考の各方面を見、四、道德的方面に高、中、低を分けて居る。

これら個性を注意した學級組織としては、十九世紀の始めにベル及びランカスターの助教組織があり、近時に於ては米國ニューヨーク州バタビヤに考察された、個別教師を擔任教師の外に、バタビヤ組織、類を以て教を設くるために補助級を設くるマンハイム組織、分團を級中に分つマクロスキー組織、豫定表によりて個性の速度に應じてなさしむるドルトン案、ゴール(目標)を定めて、その學習には個性的診斷及び治療の方法を組織立てたウインネッカ組織がある。

これら個別的取扱によつて教授は始めて徹底するを得べく、共通の取扱も固より可能であるけれども、個性に即する所辨を同時に必要とする。學級編成にあつてはマンハイム組織の精神により補助級を設け、又は優中劣による學級編成をなし、マクロスキー組織の示す分團教授により、個性の速度により、個性的取扱をなすには、ドルトン案もしくはウインネッカ組織の長所を參照すべきである。

第四章 教育の目的

第一節

個人的目的と社會的目的

教育の目的

前節にも述べたる如く教育は客體、個性に集中すべきであるから、教育の目的を個人の性能の發揮に置き、又は知情意身體の調和的發達に置くのは當然ともいへる。[生徂徠は其の財を達し、器を成し、以て天職に共ふ。古の道なり]といひ、[其生れ得たる通りを成就いたし候が學問にて候]ともいひ、[細井平州は全く成徳育才、その器用を盡くすに在り]といふ。ベスタロッチは「調和的發達以外何物もない」といひ、「人間本性の内的力を純なる人間睿智にまで進めるともいつて居る。」

しかし教育は一面社會の方面を考慮しなければならぬ。山鹿素行は「生質の美、知識の敏を發揮して人たらしむ」といふと共に、人たるの道は道德を一にし、以て俗を同じうするにあり」といつて居る。ベスタロッチの教育に潛心するも亦萬民を救済して、向上させるにあつた。

バゼドゥはこゝに「教育の主目的は兒童を公共的、愛國的、福祉的生活に準備するに

ある」といひ、カントも教育の目的を社會の有用なる一員とすることとした。[ニールマイエルは「人間の能力の完成發達、自由なる本質のものとして行動す人を養成す」といふと共に、「理性的な人は同時によき公民として社會に效用を致す」といひ、「かゝる公民が教育の最高任務だ」といつて居る。] シェライエルマッヘルは「教育は成長しつゝある少年を國家に對して堪能に教育することを目的としなければならぬ。」といひ、教育の目的は個人的人格的特質を發揮することであるが、それは彼が屬する大なる道德的社會と類似するやう陶冶せねばならぬ。教育は此の國家の一員として同一の陶冶を受けさせると同時に個性的特質を發揮するもので、そこに矛盾は存しないといつて居る。

教育は實に宗教や道德と同じく社會の現象であつて、個人の發達も亦その基礎から考へねばならぬ。それ故個人的目的を力説するルツツオも、「エミール」の初めにはスバルタ人が國家のために盡すことを嘲笑して居るにも拘はらず、エミールが青年に達するときは、社會、法制、公民といふ如き概念を教へ、社會は一人にして生活するものにあらざることと説き聞かせて居る。[ダルトン案創始者のパーカリストは、エレンケイのやうに自由を力説すると共に、協同をそれに對する原理として重視し、]

インネツカ組織のウォツシュバインに至つては、この協同につき教課の半分を占めさせて居る。モンテッソリも自由と個性を説くと共に、教育は個人を社會化するものとだといつて居る。

これを原始時代の教育に見るに、それは全く民風の教育で、その社會の軍事と宗教との教育であつた。然るに希臘の文化全盛期に及ぶとソフィストなどの個人主義のために、個人的見解が極度にまで及んだ。プラトー及びアリストテレスはそれを國家的、社會的見地に歸さうとしたが、社會狀態の變遷はますます個人主義に走つて行つた。中世に於ても遁世的修養の傾向から個人の安心が中心とせられ、近世に至つては、教權に對する個人の解放のために個人的教育思想が著しかつた。然るに十六世紀に於て既に社會的實學主義の教育は社會の實用を考へ、ロックに至つて社會的、世間的目的が考へられ、十八世紀の汎愛派はルッソオの個人主義を社會的見解を以て置きかへた。社會、國家の方面が力説せられ、十九世紀に及んでは前述のシューライエルマッヘルに見る如き社會教育學の見解となり、生物學、社會學の成形は第一章第三節に見る如き社會的見地の力説となり、個人的見地を取るものも既に見る如く社會化を考へて居る。

併し社會と個人との對立はいかに連絡して考へらるべきか。マクバネルは社會に對する見解を擧げて、第一は個人を主とする個人的即ち單子的見解(ルッソオの如き)、第二は社會を始とする社會的即ち一元的見解、第三は兩者を並立的に考へる器械的即ち二元的見解、第四はその兩者の統一結合をとく有機的見解とし、第四を取るべきものとして居る。必ずしもそれは類比的な社會有機體説でなく、社會が個人を生み、個人が社會を進展させて行く緊密なる關係を考ふべきである。

ナトルプはかくて次の如く述べて居る。「社會と個人とは互に働く要素でなく、共在するものでなく、社會は個人の外になくて、個人の結合であるが、又社會の外に個人もない。個人は社會の中に、社會に沿ひて、社會により、社會のために構成せられ、社會は個人の中に、個人に沿ひて、個人により、個人のために自己を構成する」と。エーリヒ・シューテルンも社會なくして個人なく、教化と人格とは客觀的文化と社會との道に於て始めて可能であり、社會を無視する個人主義は成立しないといひ、個性、人格は超個人的價値に向けられねばならないし、文化の進歩は價値充實の精神、社會と關聯せる人格によつて起るといつて居る。リットは兩者の關係をいつて、「社會と個人との相互關係は有機體に於ける全體と部分との關係よりも一層密である」とし、「個人の生活

は純粹に個人的でなく、民族の生活は純粹に超個人的でない」といつて居る。
教育の目的に關しては、プラタークの如く徳の完成とし、ヘルバルトの如く品性の陶冶とするものがあるが、徳にのみ偏することは、ローゼンクランツがいふ如く、教育と倫理とを混同するもの、さればとて彼の如く教育を合理性の陶冶とすることも偏知的である。吾々は知情意身體各方面の發達を遂げしめ、以て社會の有用なる一員たらしむることを目的とすべきである。

第二節 修養教育と實用教育

「教育の目的に關して第二の對立は、修養教育と實用教育である。原始時代の教育は純實用のため、軍事と宗教と職業の教育みな實用を目的とする。軍事は外敵に備ふるため、宗教は民族の統一のためと幸福を目的とし、職業は勿論實用のためである。然るに希臘の文化の盛時に至つては百科的知識の教育、美的教育、自由教育を目的とすることゝなつた。軍事のための五技角力、競走、圓盤投、槍投、飛躍が單に競技となり、軍事のための體操教育が身體の均齊的發達のためとなり、神を喜ばしめて利益を得ようとの實用的動機に出生した舞踏や音樂が美的教科となり、多方的知識の教

育として自由の七科(文法、修辭、論理、算術、幾何、天文、音樂)は一般修養のためであつた。支那の六藝と印度の五明もまたさうである。實用のための知識でなく、修養として飾りとしての教育である。

中世は再び基督教のための實用となり、自由の七科も宗教的奉仕のために學んだが、中世の終りにはスコラ哲學の如き、それも基督教のためではあるが、純知的要素が加はり、近世に及んでルネッサンスは希臘思想、自由教育思想を復活した。しかし十六世紀末から實學主義が起り、十七世紀を経て、十八世紀に至つて一般的になつたが、その世紀の末には新人文主義の勃興により、修養主義の方が著しくなり、十九世紀はまた科學の世紀として實用主義が盛であつた。

しかも希臘主義の傳統は極めて力強く、中學校は特に修養主義に過ぎて居るので、實業の力説があり、職業教育、職業指導の聲が現時に起つて居る。

しかし一般には修養教育即ち人間としての教育の上に職業教育が加へらるべきこと、ベスタロッチの言ふ如くであるべきである。貝原益軒が「學を爲すの道は唯善を爲すを以て事とするのみ」といふのは修養教育であるが、彼はそれと共に「凡そ學を爲すもの以て用を濟はんとす。故に學は必ず事に施して後有用の學と爲す可し。」

といつて實用教育を力説して居る。ミルトンが一方には「教育の目的は神を知り、神を愛し、神を模倣し、神に近くにあり」といひながら、他方には「完全にして一般的なる教育は平時及び戦時に於て公私の勤めを正しく巧妙に成遂する人間の養成である」といつて居るのも同様の見解である。

「我が國民性としては實用を主とする傾向が強かつた。たゞ六藝(禮、樂、射、御、書、數)と五明(聲明、巧明、醫方明、因明、内明)との思想も入り來り、空海の綜藝種智院の思想、當時の才の教育は多方的、修養教育であつたが、儒教亦治國平天下の政治的、現實的色彩が濃厚で、國史研究者としての儒者、新井白石が「聖人の道は人道なれば、人間日用常行の外に出でず」といひ、此外に出でて道を行はゞ廣大微妙を極むといふも徒らに無用の論にして實行といふべからず」といつた思想は、多くの思想家の懐いた學問觀、教育觀である。

「併し實用主義と共に修養主義は一般人間の教育として必要である。現實主義と理想主義とを結合統一して考へねばならぬ。教育に於ける實生活の力説も必要ではあるが、その生活は實用と現實のみでなく、正しき生活、價值ある生活でなければならぬ。教育の目的はそこを目ざすべきである。かく價值から考へた生活にして

始めて生活即ち教育といふことがいへる。シユライエルマッヘルのいふところの凡ての準備は同時に直接の満足で、凡ての満足は同時に準備であるべきだといふのも、價值に合していひ得ることである。そしてこの價值は學問、藝術、宗教、道德、政治、經濟に亘つて考へらるべきで、單に道德主義、經濟實用主義、主知主義、宗教主義、藝術主義の教育であつてはならぬ。」

第五章 教授の意義及び目的

第一節 教授の意義

教育の活動を教授、訓練、養護の三に分ち、或はその上に美育と宗教々育とをも分つのであるが、教育學に於て從來最も多く説かれて居るのは教授論である。これ心理學に於て情意よりも知の方面が明らかにされて居ることに基くが、又學校の仕事が物學ぶこと、知識と技能との收得を中心とするのにもよる。

教授の語はウンターリヒト(Unterricht)の譯語として教育學の中に、そして又學校教育の實際の中に這入つたものである。その語義は、報告、指導、準備形成などいろ／＼の意味を含んでゐて、必ずしも知育の意味ではないけれども、古來の用法は知育即ち知の啓發と知識技能の收得として用ゐられ、時には知に訴へて行ふ手段とも解せられて居る。

かゝる一種の意味を持つて來た以前に、コメニウスやロックに於てもこれを訓練と對立して考へられたことは明らかである。ロックは學習(Learning)の語を用ゐて居るが、

知的のものたること明らかである。カントは教育學に於てはロックの影響を受けたこと多大であつて、教育の作用を養護、訓練、教授、修養の四つに分けて居る。この訓練は動物的になるのを防ぐもの消極的であるとして居るから、ヘルバルトの管理(取締)にあたり、ヘルバルトの訓練は右の修養である。教授も積極的の方面だとカントはいつて居り、學校を教授の場所とせねばならぬといつて居るから、所謂訓練に對するものとして教授を見て居るのである。

カント派のニイマイエルは教授を能力の練習であるとして、形式陶冶即ち力の陶冶の方面を力説して居るが、その教授論は普通のものと同じ範圍である。ヘルバルトに至つて、教授は經驗と交際との補足であるとして居るが、經驗は事物の認識に關し、交際は人に關する同情であつて、茲に教授は單に知的活動でなく、感情的、評價的作用を含む。歴史教授、修身教授、技能科、美的教科の教授の如きは、たしかに知の外に感情と意志とに關するものである。

然しながら、教授が主として知によることは明らかであり、技能も感情も意志も知に關して取扱れるが故に、教授即知育として考へるに差支はない。訓練すらも判断に訴へることに關係するが、教授に於ては情意よりも判断の要素が大であるとして

知能の啓發と知識技能の開發として考へればよい。

教授はかくして知の心理を基礎として考へられるが、こゝに教授の研究は知の心理の研究ではなくて、知的所産の正しきことを常に念頭に置くものである。メスマーが教授學と心理學とを明かに區別すべしとするは正當である。教授論も心理學も兒童の精神を對象とするが、教授に於ては結果の正確と精神力の經濟とを目的とし、單なる心理現象でなく、メスマーのいはゆる精神作業[○]即ち目的に合する活動でなく、[○]ては教授の對象とならない。教授は正しき知的活動、經濟的有効なる知的活動をなさしむるものである。

第二節 教授の任務

教授は知的作業、そして精神作業であつて、正しき活動、目的に合する活動である。この目的は教育の目的たること勿論であるが、直接には教授そのものゝ目的、任務である。教育の目的については既に述べたが、教育の中の一活動としての教授は、教育の目的に合すると共に、教授そのものゝ目的、任務にも合すべきである。

ヘルバルトはかくて教育の全目的は品性の陶冶に置いたが、それは教授にとりて

は最終の目的であるとし、最近の目的として六種の興味、教養を論じた。この興味、教養は勿論品性の陶冶のためである。吾々は教育の目的を社會の一員として、知情意身體の調和的發達としたが、教授はこの中で主として知の方面に關し、知能を啓發し、知識内容、文化内容を獲得することを任務とする。知能の啓發は教授の形式的任務で、内容の獲得は實質的任務である。

ヘルバルトの興味も亦文化價值の方面、文化内容に關して考へられたものである。ヘルバルトに於ては教授を經驗と交際との補足と見ることから、興味は經驗即ち認識に關するものと交際即ち同情に關するものとに分れる。認識の興味に於ては、多様な認識のための經驗的興味、法則の認識のための推究的興味、美的關係の認識たる美的興味の三種があり、同情的興味は人に對する同情としての同感的興味、社會に關する同情たる社交的興味、神に關する同情即ち宗教的興味の三がある。文化領域としては科學、藝術、道德、社會、宗教が考へられて居る。これら六種の興味は、單なる知識でなく、精神活動の種類であるといつて居るのは、形式的任務の方面を力説したことを示す。そこに知のみでなく、感情よりも見て居ることは、教授は知的作業であるとしても、感情内容に關聯して考へべきことを教へて居る。ヘルバルトは興味の六種

に於て精神活動の教養を任務とするが、同時にそれを自己活動として教授の方法に關しても自己活動と連絡して考へて居るのであるが、それは本章に述ぶべき限りでない。たゞそこに教育乃至教授に於ては目的と方法との關聯を考ふべきことを注意しようとするのである。目的は方法、現實についても考へねばならぬからである。この意味に於てウイلمانの六種の動機説も亦注目し値するものである。

ウイلمانはヘルバルトの六種の興味を變形して「教化の動機」とした。教化の動機とは自ら教化に進まんとする内面的活動の源であるが、この動機の作成、喚起は、ヘルバルトの自己活動としての興味の教養と同一の意味であり、興味の喚起が教授の任務たると同じく、ウイلمانも六種の動機を目的として教化(陶冶)を進めて行くべしといふのである。動機の六種は必ずしもヘルバルトの興味の六種と同一てはない。動機の第一は、本能的無意識的即ち自發的直接的の動機、第二は間接的、意識的の動機、例へば名譽又は利益のためにするもの、第三は美的及び純知的動機即ち裝飾としてなさんとするもの、第四は道德的動機、第五社會的動機、第六宗教的動機である。心理的、主觀的要素が強いが、快不快、實用、藝術、學問、道德、社會、宗教の價值領域とも考へることが出来る。

かゝる各方面からの考察に反對して知的方面を主とするものはザルヴェルクである。彼によれば、教授は一般目的として生徒に科學を授けることを任務とし、たゞそれが教育と關係するのみである。テラーは情操を陶冶することを以て教授の目的としたが、それはヘルバルトの考を超えたものであつて、ヘルバルトは實在の世界表象を構成することを目的とし、世界を生徒の精神に表現するとき、美的従つて道德的に關係すると見たのである。しかしヘルバルトの興味の同情の方面はテラーが發展した如く情操の陶冶を見て居る。たゞそれを第一とするには當らぬ。

ザルヴェルクは、教授の特有の領域たる知的媒介に限り、確實なる認識の陶冶を教授の目的とし、それに共通なる教授形式を追求しようといふのであるが、美育、宗教々育を別にすれば、知育に限つてもいゝが、教授を訓練と養護とのみに對するものとするれば、ヘルバルトの教授には美育と宗教々育とを含んでゐることは明らかである。

ザルヴェルクによれば、教育の目的は少年をして人類の文化事業に對し、自己の力を以て參加する堪能を與へることである。その中で教授は生徒の力をすゝめ、物質的、精神的、道德的世界を示す任務を有する。教師は教授の間に教室が道德學校たることを忘れてはならぬが、それは副次的の作用である。教授は教養として止むる

べく、その範圍外の事に中心を置かず、固有の力を發達させることに努力せねばならぬ。かくせば自らそれが道德的影響ともなる。何となれば、人間が自己の内部に於て秩序を作り、其思想の主人たることは、道德的行動の根本條件であるからである。

ザルヴェルクがかく教授に於ける道德的任務を副次的として主張するのは、ヘルバート派の所謂教育的教授即ち教授の品性陶冶(教育の全目的)に對する關係の力説に過ぐるを警戒するのであつて、これは正當である。教育の全目的を單に道德的方面に置くことは、ローゼンクランツのいふ如く教育と德育とを混同するもので、狹義の「教育」には道德の意味があり、従つて教育的教授の語も訓育的教授の意味となるのであるが、教育の全意義は德育のみでないから、ザルヴェルクやローゼンクランツの主張を正しとせねばならぬ。

かくてザルヴェルクが知識を養ふことが教授の第一任務であるといふのは正當である。メスマーも、教授學は經驗の正確及び精神力の經濟の要求を明にする任務を持つとし、教授に於てはかかる要求に合する過程を造らうとするといふのも正しいが、こゝに經驗の正確もしくは豊富が教授の任務であり、精神力の經濟は教授の方法に關する規範としていふのである。

經驗の正確は論理學が示すところのもの、こゝにメスマーが教授の論理學的考察を重要とすることも亦正しい。論理學は知識の規範を示し、法則を指示するもの、教授はその規範、法則に従つて兒童を指導しなければならぬ。ベスタロッチのいふ如く曖昧なる直觀から明瞭なる概念にまで陶冶することが教授の目的とすれば、論理學は教授に於ける中心の基礎である。

然しながら單に論理的概念にまでの陶冶は教授唯一の目的ではない。それは合理主義の偏せる教育である。概念力の教養、概念の蓄積は必要であるが、そのみが形式陶冶でも實質陶冶でもない。知力全部の陶冶、それに情意も關係し、知識、それも生ける知識の獲得でなければならぬ。シェーラーが作用となれる知識といふのはそれである。

概念、思考のみならず、體驗即ち具體的、直觀的、評價的精神活動の陶冶も考へられなければならない。又概念、思考が單なる形式的活動でなく、實生活に生きて働くものなければならない。茲に概念主義、合理主義の教育に對して構案、作業、生活の力説があり、概念法則の蓄積でなく、適用より入り、生活に即する知識が唱へられる。シェーラーもいふ、概念法則の事實への適用でなく、一つの所有たらしめねばならぬと。シ

ラーのいふ陶冶知識とは作用となれる知識、全く消化、類化せられたる生活であるとする。所有となれる直接觀照の力を教育教授の目的とするのである。

これは形式的任務の如くしてしかも亦實質的任務に關して居る。それは陶冶知識であり、シェーラーに於ては、知識は實在關係で、思考、觀察等の凡ての活動(形式)は知識に導く働く働のみであつて、それらの活動それ自身は知識でない。内容を持つて始めて知識である。そこに形式陶冶と實質陶冶とを含み、一つの生成であつて、生成の一面は形式の生成であるが他の一面は内容の照明である。

この形式と内容との相即一致は、既にベネケもこれを説いて居る。ベネケによれば、形式教授は能力の開発、強固を目的とし、實質教授は一定の教材を授けることを目的とするが、茲に兩者の外に第三の實質的形式的教授即ち第一第二を結合したものを考へ得る。即ち一定の教材を精神力の陶冶に用ふるものがそれである。斯く考へると直に形式教授と實質教授との區別は不確定のもの、動搖のものたることが考へられる。吾々の精神は白紙、空板ではなく、絶えず活動して居り、外界をば吾々の力で了解する。その力が表象内容を取り入れるので、内容なきものはない。かく形式と實質とは引き離すことは出来ない。精神の形式は實質であり、内容が適用せら

れて精神が発達する。形式陶冶は常に同時に實質的陶冶である。直接の純形式陶冶即ち一般的力の陶冶といふが如きは人間の精神には存しないと同時に、純實質的陶冶もあり得ない。人間の精神には全く死せる材料はなく、材料は活動し、材料が通過し根底づけられた痕跡が力となり、堪能となる。そこに形式陶冶が可能であると。ベネケの辯證的なこの論はたしかに興味あり、正當でもあるが、同時に形式陶冶と實質陶冶との何れかの力説てふこともあり得る。そこに關聯を考へる必要があり、一方に偏せず、教授の兩任務を考へねばならぬのである。

第六章 形式陶冶論

第一節 形式陶冶の可能

前章の終りに述べた如くベネケは形式陶冶と實質陶冶との關係、形式と實質材料との精神に於ける關係から形式陶冶の可能を論じて居るが、しかも一般力の陶冶といふが如きはあり得ないといつて居る。過去に於てはかゝる可能も信ぜられて居た。文法や數學を尊重したのもかゝる根據によることが多かつた。それが不可能とすれば、いかなる意味に於て可能であるか。かゝる問題はベネケ以前にも注意せられ、近時に於ては實驗心理的研究によつて一通り解決せらるゝに至つた。

十七世紀にロックは記憶力は先天的のもので練習によつて進歩するに過ぎないといつて居るが、ジェームスも記憶の力は進まず、記憶の方法が進むのみだといつて居る。方法の進歩もその方向に於ける形式陶冶の進歩ではあるが、その他に於てはどうであるか。しかも一部の練習が他部へ推移すか否か。これが能力推移の問題として實驗的に研究せられた。

フォルクマンは皮膚表面の識別力について、スクリプチュアは握力の推移、ウォーリンは視力の推移について肯定的な結果を得た。ソーンダイクはこれらの實驗について説明を與へていふ、對稱的部分への影響は機能及び支配の同一化によるもので、一般力の發達ではないと。すなはちベネケのいふ如く一般力の陶冶はあり得ないが、推移は可能であり、一部から一部への陶冶の可能が立證されたわけである。

なほソーンダイクとウッドウォースとは感覺の精確度につき、文學の形、圖形、重量の知覺について、グイヴァーとエンジェルとは音調の區別と色彩について推移を見出し、同一化と習慣と注意の集中によつて説明し、エーベルトとモイマン、フラッカーは記憶に關し、バグリー、リュエダガーは特殊習慣の一般行動への影響を見、リーツとシェードとは各教科の相關々係から推移を立證した。

かゝる研究からビルスベリーは、一事が他事に絶対に無關係でなく、一方の學習は他方の學習を容易にし、一部の修練は他人の關係せる部分を修練し且或度に於て全體を修練するといつて居る。しかしこの全體の意味は關係せる限りに於ていふので一般力の陶冶といふ意味ではない。ジツトはやゝ修飾的に次の如くいつて居る。「自然研究は觀察を修練するか、皿を洗ふことは清潔の念を養ふか。校長へ對してお

早うと挨拶することは運動場の禮儀に導くか。これらの問題に對する解答にして獨斷的であれば聞かなくともいい、これらの問題に對して何れも單一の答はない。たゞ吾々が生徒に教へて居る材料について廣く考へるならば、吾々は經驗上、精神生徒が相互の間に水も洩らさぬ區ざりをしたものでないことに想ひ到るであらうとこれ推移の事實を認めると共に、獨斷的でなく、實驗上、經驗上に於て確實に考へよとの言である。

ヘンダーソンは上述の實驗的研究の結果を總括して次の如く述べて居る。

- 一、一定の聯合から全く離れた精神力の一般陶冶といふ如きものは存在しない。
- 二、修練によつて建設された聯合は特定の場合に適應すると共に、一般の場合にも適應せられる。即ち形式陶冶は特殊のもの、一定せるものであり、それが新境遇に面した際に基礎として働く。
- 三、かくして得られた反應は一層廣い範圍に役立つ、即ち形式陶冶は一面一般的性質を帯びる。
- 四、修練の影響のためには、聯合の建設以外特別の陶冶を要する。例へば個々の清潔の習慣と共に清潔に關する教訓をなすが如きそれである。

五、教材は單に形式陶冶のためにのみ撰擇されなくて、内容上の價值あるものたるべきである。形式と内容と聯合して生活上の實效を擧げ得るものである。コルヴィンは一層教育的に適用して次の如くいつて居る。

- 一、精神をあらゆる方面へ同時に修練する教科教材は存在しない。
- 二、併しこれが爲めに各精神活動に影響連絡がないとするは誤である。
- 三、この影響の理由は同一化、習慣の進歩注意及び意志の陶冶、經濟的適應觀念の支配等である。

かくて、

- (一) 特殊の活動を思想の對象とせよ。即ち習慣と觀念とを結合せよ。
- (二) 學習を有効に經濟的にする如き仕事を以て兒童を修練せよ。
- (三) 反應をして多くの場合に適應する如き共通のものたらしめよ。即ち狭くして一般的でない經驗をば避けよ。
- (四) 教育は特殊の陶冶によつて一般的感情を陶冶せよ。氣分、感情は大なる力を有するからである。

(五) 小學校では特に形式的方面を力説せよ。

右の中ヘンダーソンが内容上の價值あるものを選べといひ、コルヴィンが小學校に於ては形式的方面を重んぜよといふのは、直接實驗的結果からではなく直接の教育的考察から來たものであるが、上述の法則が單なる規則、獨斷的の命令でなく、研究の基礎に立てる法則であり、原理である。かゝる研究によつて從來の誤れる形式陶冶觀を正し、形式陶冶可能の確實なる意味を明にしたのである。

⑦ 第二節 形式陶冶の機會

形式陶冶の必要は前節にも見たが、古來の教育思想家は何れも實質陶冶よりも形式陶冶を主張して居る。これ生活の準備のために内容の注入に専らになりがちであるからである。勿論あまりに形式陶冶の方面のみを見て、内容の價值を忘れてはならない事は前述のヘンダーソンもいへる所であり、近時の文化價值の力説は内容に注視せしめて居るのであるが、多くは注入になり易く、茲に形式陶冶即ち力の陶冶を考へねばならぬのである。それを各教科について本節では考へて見ようと思ふ。先づ國語は我が國の小學校令施行規則にもいふ如く正確に思想を發表する能を養ひ、兼ねて知徳を啓發すべきもの、理科などの實科と異り、形式的教科であるから、一

層形式陶冶に盡すべく、その機會も多いのである。國語による國民思想の涵養も亦一種の形式陶冶である。

一般に言語教授の形式的陶冶特に思考陶冶を力説することに於て、ベスタロッチは最も著しい。これ彼が教授の任務を明瞭なる概念の陶冶に置いたからである。彼以外にも古典語特にその文法の教授を、重んずる大半の意味はそれである。言語教授は使用、實用の目的を主とすべきで、ベスタロッチその他の考へ方は行き過ぎたものではあるが、言語が思想を盛り、言語教授が思想の正確なる發表に向ふ以上、そこに思考陶冶がなされる、機會の多大に存すること、存せしむべきこと勿論である。

近時に於てはデューキーが言語の思考陶冶價值について言語の豊富、正確、連續の三方面を注意して居る。

言語は事物の記號であり、意味を有して居り、この意味の關係、分析、綜合、抽象、概括の際に知性、思考を修練する。それ故言語の豊富の度を増すことは、やがて思考陶冶の機會を多くすることである。そこに勿論言語の單なる暗記でなく、關係、依存の吟味をしなければならぬ。ベスタロッチが言語によつて事物相互の關係數、時、事情により變化する狀態の關係を明瞭に識別する能力を養ふといひ、そこに眞の文法の基礎

があらはれ、以て明瞭なる概念へ誘導し得るといふのはそれである。

それがためには言語の正確を必要とする。概念の明晰分明を要し、秩序ある連続、依存關係の吟味を要する。言語教授に於て系統的思考、話し方練習に注意して、言語の單なる連続でなく論理的話し方をなさしめ、分析と誤謬の訂正にのみ執心して説話の連續を破ること無いやうにすべきである。

次に算術は日常の計算に習熟させると共に思考を精確ならしめる形式任務を持つて居る。ベスタロッチは思考の精確を最も力説した。「算術は教授の目的即ち明瞭な概念でふことを最も確實に睨つて居るもの、凡ての手段の重要なものである」といひ、計算でなくて思考陶冶の意味に於て國民教育の第一の手段として居るのである。これは合理主義に偏したもので、國民經濟的算術の方面を忘れたものであるが、算術特に數學が教科としては思考陶冶を中心とするは當然である。

國語及び算術は内容よりも言語と數との形式に關する形式的教科であるだけ形式陶冶に多大の關係を有するが、實質的教科たる理科も亦觀察力を養ひ、自然を愛する心を養ふ形式目的を有する。觀察とは單に直觀のみでなく、或る目的、意圖を以て撰擇、吟味する活動であり、この目的のためには動植礦物もしくは自然現象の名稱と

事實との暗記でなく、事物現象の相互關係及び人生に對する關係を理解させねばならぬ。此の關係の理解は兒童の思考に訴へて始めてなし得るもの、そこに思考陶冶の機會がある。

自然物と自然現象とは人類の初期に於て原始人の精神を刺戟し、彼等は宗教的、哲學的解釋を得たが、それが自然科學に形成された。兒童も亦自然に對して「何故」の質問を發して關係を吟味しようとする。茲に自然の知識は單に蒐集でなく、秩序と明確とを備へたもの、そこに思考陶冶の機會がある。アメリカに於ける「自然研究」は自ら考へしめ、自ら研究せしめんとする理科教授革新の聲である。「發見的方法」科學的方法「作業學校」プロジェクトメソッド（教授方法の章参照）みな思考を働かすことを任務として居る。

地理教授は我が國の施行規則では愛國心の養成のみが形式目的であるやうに見えるが、實は自然地理及び人文地理の因果關係に於て思考陶冶の機會は多分に存在する。地理學と生活狀態に關する知識の一斑といふも、單に地名物産と數との暗記でなく、何故に某の土地に某の物産を生ずるか、産業が異なるか、交通機關が發達しないかの理由を明にせねばならぬ。リッターはかくていふ、從來地理學は何等連絡の法

則なきものゝ蒐集であつたが、今後は地球の表面の普遍的關係を打ち立てねばならぬ。名と數と數學的統計的區分及び叙述は、缺くべからざるものであるが根本的のものではないと。かく理由を辿し、思考を働かすことによつて知識の一斑をも確實にすることが出来る。

歴史は地理よりも愛國心陶冶て形式陶冶を主目的とするが、社會の變遷興亡にも一定の心理的原因があり、文化の由來は秩序なき叙述を以て明にすることは出来ない。名稱と年代と事實との暗記でなく、史眼を養ひ、文化の了解に導かねばならぬ。リットは歴史的材料を單に取り入れるのみでなく、歴史的世界を了解に於て建設するといひ、スプランガーは精神的なるものゝ把握にも一つの形式陶冶があつて、それは了解の範疇と力との具案的發達に於て存するといつて居る。歴史も亦精神力の陶冶でなければならぬ。

圖書に於て鑑賞製作の力を養ひ、音樂に於て趣味を養ふことも亦形式陶冶である。多くの歌を知ることとてなく、歌ふ力、味ふ力の發達を目ざさなければならぬ。しかもそれらは内容に關せずして養はれないことは前章に見た如くであり、又實質に於て價值あるものを選びべきこと勿論である。

第七章 教材價值論

第一節 教材の選擇

教科教材の形式陶冶價值については前節に述べたのであるが、形式陶冶の方面のみでなく、實質陶冶即ち内容の文化價值についても考へねばならぬ。文化價值を有するものは文化財であるが、文化財の凡てを限りある學校教育の期間に取り入れることは出来ないから、少くとも社會の一員として生活するに必須缺く可からざるものを取り來らねばならぬ。その際に於ける目安となるものが社會的標準と呼ばれる。

しかし他方には如何に價值多くとも兒童生徒の發達段階に添はなければ、猫に小判の譬に洩れぬが故に、是に於てか心理的標準に依らねばならぬこととなる。この發達段階に添ふと共に個性にも合しなければならぬから、スプランガーは教材價值を決定するに當つて形式陶冶と實質陶冶と個性陶冶との三方面を擧げて居るのである。この個性の着眼は勿論心理的標準である。

かゝる標準は古來無意識的にも考へられて來たものではあるが、その必要缺くべからずと見る根底に於ては、修養の見地より美的、知的のものを撰ぶか、實用の見地から自然科学的、實科的のものを撰ぶかの相違が生ずる。人文主義と實學主義、理想主義と現實主義との對立がそこに教材撰擇の基礎となるのである。吾人は既に教育目的に關して修養と實用との何れにも偏せざることを述べたが、そこに現實理想主義全體觀の見地から見ねばならぬのである。

古來の教材價值論の中で、原始時代と十七世紀以後には現實主義、實學主義が中心で、十九世紀に至つて職業教育の主張と施設を見るに至つたが、スペンサーの如き以前の實學主義の主張よりもより詳細にその見地からの教材價值論を述べて居る。

スペンサーは、完全なる生活を教材撰擇の標準としたが、この完全といふ以上單に物質生活のみを見たものではないけれども、生物學の見地に立つ以上、そして人文主義に對する反動の傾向として、自然科学に中心を置いた。生物の見地からして彼の標準は自己保存と種の保存に置かれた。かくて、教材價值の順序を次の如くに定めた。第一、直接に自己保存に關係あるもの例へば歩行飲食等、第二、間接に自己保存に關するもの即ち實業、科學等、第三、子女の教養に關するもの即ち教育學など、第四、社會

的團體的生活に關する知識、第五、趣味娛樂に關するものである。彼の説明によれば第一は自己を環境に對して安全に所置するもの、かゝる知識ならば身を滅ぼすに至るから、他の如何なる知識を措いても第一にしなければならぬが、幸にしてそれは自然に收得せられる。第二は生活の手段を得ること、直接自己保存に次いで重要である。人間の實業的機能は子孫の教養よりも直接である。第三の子女教養の活動が第四の國家に關するものより前に來る理由は、國家が存在する前に家族があり、家族あり子女の教養あつて始めて國家も存在するからである。第五の趣味に關するものは社會生活あつて始めて可能であるから、公民教育の後に來るべきである。かくて第一は本能的に得られるとし、第二は、生理學、物理學、化學、天文學、地質學、生物學、社會學等を擧げ、第三にも生理學、心理學、教育學を力説し、第四には文化史としての歴史を擧げ、第五は暇の部分に占むべしとして輕視して居る。自然科学は不變の眞理として眞實の價值を有し、記憶、判斷、道德的、宗教的陶冶となるとして自然科学を中心教科として居る。

スペンサーの所説が偏したものであるといふ迄もないが、人文主義の缺陷を衝く意義は大にある。デュキーも亦生活と活動とを標準とし、吾々の最初の知識は、いかに

行動するかの方法に關する知識^レてなければならぬといひ、歩行、談話、讀み書き、計算、乘馬、禮儀、交際などの知識が第一重要なるものとする。又心理的標準から、兒童少年の學校外に於ける活動の様式に合すべく、遊戯と作業とを正規の課業とし、又各教科を遊戯と作業の形式によつてやる。社會的標準よりしては經驗と社會生活との關係の事實及び原理の集りとして地理及び歴史、理科を見る。一般に教育的價值に於ては、その學科が經驗に於て全一的機能(行動と反應)を有して生活^レを豊富にすれば、その價值は内容的であり、教科は之れが地位に入り來る點に於て價值を有するもの、經驗に於て直接内容の價值を持つか否かと唯一の標準であるといつて居る。

デュキールも亦現實と經驗とに偏するものであるが、デュールに於ては理想と現實とを兩々眺めつゝも、現實と實際とに重きを置いて居る。デュールが汎愛派も人文派も理想的價值を過重したものと見、又理想的價值をば實際的價值に從屬せしむべしとするは明らかに現實を重視したものである。彼によれば、價值には直接、間接の二種、實際的價值と理想的價值とがある。理想的價值も決して非實際的價值ではないが何等か精神的のもの、實際的價值は非意識的で、人生の實際にはそれが主である。教育的價值論は古來長く哲學上の理論の下に發達して來たので、實際生活とは矛盾

するやうになつて來た。といつてそこに單なる妥協を見出してもそれはたゞ完全の度を増すばかりである。教育的價值論の最高法則は、教育が兒童に對し又兒童が社會に對して有する凡ての價值を増進し向上する可能性に從つて顧慮せよといふことである。かくて教育は決して至高理想の價值を犠牲にせず、特に決して實際價值を輕視せずして、寧ろ理想的價值を實際價值に從屬せしむべきである。

この實際價值には物財と素質とがあり、前者は日用品(衣食住)、贅澤品、資本があり、教育上に於て衣食を消極的に見て來たけれども玩具や少年讀物の如きは必ずしも實利と德育とのためてなく、兒童生活を豊富にし多様にすることに役立つ。教育上は之れよりも一層大切なものが素質であつて、それに一、身體的のもの、二、精神的のものとがあり、一の中に(イ)健康、衛生、治療と、(ロ)力と技能とがある。この力と技能とは普通考へられるやうに筋肉組織には存在しないで、中樞の陶冶に基く。健康の方面に於ては過擔論が喧しく唱へられるが、練習のある所には疲勞があり、その疲勞にして正常のものならば妨げない。精神的の素質は身體的のものより一層教育に關係が多く、感覺、記憶、想像、悟性、趣味、品性の價值はいふ迄もない。これらの價值を正當に理解すれば偏頗に陥ることがないが、凡ての調和的發達といふが如きは多きに過ぎる要

求て、生活の要求から考ふべきである。

理想的價値は、たゞ思考にのみ上さるゝもので、その種類は一、感覺的、二、美的、三、論理的、四、主我的、五、愛他的、六、倫理的、七、宗教的の價値乃至理想に分たれる。それらは第一にそれを好愛するやうに涵養すべきこと、第二にそれら理想價値を以て實際價値の建設に有利なやうにすること、第三に理想價値の實現特に倫理的理想的の實現に努力することを要するとデュールはいつて居る。デュールが現實的理想の凡てに亘つて考へて居ることはよしとせざるを得ぬ。しかも生活と現實とを理想よりも重く見て居る。

これと異り現實に對して理想を説くものは、意志的唯心論者たるシュレーツスの如きである。彼に於てはデュキのやうに現在の地位に這入つて來て現在の要求を満足させるものでなく、人間の生活の事件を指導し且構成する理想、目的が教育的價値を定める。各經驗に意義があると見るデュキと異り、經驗の各行動を宇宙の大實在と見る絶對的價値、宇宙に屬する價値が人間の標準である。そして實在の全宇宙に於ける唯一の恒久的價値は眞善美、宗教の價値であり、「教育の目的はこゝに眞善美、宗教の理想的價値、永久的價値を實現することである。」即ち、各教科目は理想

を實現する程度に従つて意義を得、「自我實現の理想によるとき、教科目の價値を考へる唯一適當の途はそれが個人の生活の永遠の價値を増進する程度を確定することである。」この理想的價値は普遍的であるが、それは個人の興味、意志によつて實現せられるのであるから、生徒の個性を考へることが必要だといつて居る。その點はスプランガーの「個性陶冶」もしくはケルシエンシュタイナーの心的態度の所説と同じである。

オイケン派も理想主義であるから、ブッデの如き人文的立場を第一に置いて眺めて居るが、新カント派も亦そうで、ブヘナウは經濟政治を以て精神生活の手段とし、人間性、人類文化を力説する。この派のヨハンゼンも亦「生活は單なる生活でなく、價値を實現する條件的財で、價値は眞善美、聖であるとする。」

それらに對して全體觀の哲學に立つスプランガーは、教育的價値を理論的、經濟的、藝術的、社會的、宗教的とし、これら教育價値は根本的精神活動を各方面に於て修練するか(形式陶冶)、内容上の價値を有するか(實質陶冶)、個性の状態に適合するか(個性陶冶)によつて生ずるといひ、教育價値は陶冶性に關して考へらるべしとして心理的標準を重視して居る。

リ、トも宗教、藝術、學問、工藝、道德、風習、國家、社會、經濟の具體的文化生活の下に各社會各個人が發展し、形成せられるといひ、各文化財は一の生活意義を有するが、陶冶可能性的のためには構成も了解も生活全體に於ける列置を中心としなければならぬといつて居る。しかも、なほ精神的現實を考へなければならぬ、文化財の内容の構成と生活の意義とが明にされても、それが少年の生活に於て如何に發展せられるかの問題は決せられないから、文化財を少年の精神發達の全部に關係づけねばならぬといつて居る。

ケルシエンシュタイナーは内的文化價值を知的、道德的、美的、宗教的として居るがしかも文化價值收得の場所を正しき使用の場所たらしめねばならぬといひ、價值感は人間の天性に應じた活動範圍に起り、この人間精神の本性から心的態度の形式を生じ、この形式の活動により價值を體驗するとする。それ故、個性の陶冶は全く或は一部個性の生活形式の發達段階に適當なる精神構造をもつ文化財によつてのみ可能であるといふ事を以て陶冶の根本原則として居る。

以上は現實の見地よりするもの、理想の見地よりするもの、兩者の結合より見るものであるが、バグリーは教材價值の見方を、一、實利的、二、傳習的、三、準備的、四、理論的、五、感

情的の五つに分け、それぞれの見地から價值を吟味しなければならぬといつて居る。この實利的とは效用の點より見るもの、即ち現實の見地であり、傳習的價值とは實利的價值は持たぬが、それなくては教育ある人として缺ける如きもの、スペンサーの飾りとしての教育で、人文的價值のもの、理想的のものである。準備的價值とは他の學科の準備となる方面から考へたもの、國語の學習が外國語學習の基礎となり、算術は數學教授の準備、地理は歴史の準備となる如きをいふ。四の理論的價值とは、教科價值の大部分を含み、間接に實用となるもの、第五の感情的價值は、文學、音樂、圖畫等の大部分をいふ。

教材は文化財から來り、諸方面の文化價值、社會的標準から平等に眺めらるべきであるが、兒童生徒の了解の點から心理的標準により又個性的見地からも考へねばならぬ。即ち社會的要求と個人的要求、そして又理想の見地と現實的立場との兩方から考へねばならぬ。

第二節 教材の種類と分類

教材はその社會の知識、文化を豫想するから、當時の學問から、即ち印度では五明、支

那では六藝、西洋では七科が傳習的教科となつた。それらは中等以上の教科であるが、初等學校では読み書き計算宗教を主とし、十八世紀に至つて手工が加はり、歴史、地理、自然科學も取り入れられた。

然しなほ傳習的勢力のために現代社會の要求に合はないまゝになつてゐるから次の如き種類の學科が力説される。第一は體育衛生の知識及び實行である。スベンサーも既にそれを力説したのであつた。世界大戰後特にその必要が痛感せられ競技も亦世界各國に於ける風潮を形成した。

第二は作業としての手工、實習の力説である。作業學校の主張(方法の章参照)から勞働の尊重並に自己活動の力説に伴つてこの科が尊重せられた。職業教育の主張も亦この科を重んじ、創造教育の思潮も之れに手傳つてゐる。手工的作業實習は各教科の體驗の意味に於ても各教科に關して力説されてゐる。

第三に美的教科特に圖畫の力説である。これは十九世紀からの藝術教育運動に伴ひ、創作、作業の力説にもよる。スベンサーの主張と全く反する傾向のものである。それは十九世紀の科學主義に對する反動である。

第四は公民的教科、即ち公民科もしくは歴史、その中の法制經濟の知識の力説であ

る。これは國家社會の見地から、世界大戰後一層著しくなつて居る。

第五に理科、自然科學も亦工藝の發達、特に戰後に於て英米では力説せられて居る。英國の科學教育委員會はこの方面について研究し又力説した。

以上現代に於て力説される教科を一瞥したが、勿論他のものも亦それぞれ意を用ふべきである。それらの教科教材を組織的に取扱ふ上に分類が必要で、十九世紀以來次の如き分類が試みられて居る。

デルベルド

A、知識的教科——博物、地理、歴史、宗教

B、國語——読み方、話し方、書き方

C、技能——數へ方、圖畫、唱歌、體操

ライン

一、情操教授——聖書及教會史、歴史、文學

A、歴史的人文的教科

二、技術教授——圖畫、唱歌、手工

三、言語教授——國語、外國語

B、物理的教科——地理、自然科學、數學

ウィルンマン

- A、基本的教科(人文科)
 - 一、倫理的—言語、神學
 - 二、倫理、物理的—哲學
 - 三、物理的—數學

B 副次的教科(實科)—歴史、地理、博物

C、技能—音樂、圖畫、體操

パルト

一、人文的教科

A、知的

- 一、實質的—宗教史、道德、傳説、童話、世界史
- 二、形式的—言語、文學

B、技能的

- 一、技術的—話し方、讀み方、書き方
- 二、藝術的—朗讀、唱歌

二、實科的教科

A、知的

- 一、實質的—博物、地理
 - 二、形式的—數學、數學的教科、物理
- 化學

B、技能的

- 一、技術的—計算、技術的教科、圖畫
 - 二、藝術的—圖畫
- 手工

以上の分類中、パルトのものは教科の性質を考ふる上に於て参考ともなるものである。

第八章 教材配當論

第一節 教材の排列

前章に述べた社會的及び心理的標準によつて教材を撰擇したとき、これを發達段階乃至年齢によつて如何に排列すべきかの問題が起る。既に支那の古代にかゝる事が考へられた。尙書の内則篇に述べてある隨年教法はそれである。いはく、六年之れに數と方名とを教へ、七年男女席を同じくせず食を共にせず、八年門戸を出入し席につき飲食するに及び必ず長者に後る。始めて之れに讓を教ふ。九年これに日を數ふることを教へ、十年出て、外傳に就くと。これ教材を年齢の順序によつて配當したものである。貝原益軒はこの思想を源として、詳しい隨年教法を叙べて居る。

教材を配當するには三つの種類がある。第一は一科目を一學年に配當し、一つの教科を終つて次の科目に進む。ラトケはこれが最もよしとした。段階的排列法、單行法、順進教案と稱せられるものがそれである。第二は同時に若干の教科目を並行して授けるもので、並列的排列法、並行法、並進教案と呼ばれて居る。第三はこの二つ

を併用する折衷法である。

第一の順進教案は、一時に一事てふ理に適ひ、纏つた知識を得て混雜することなく、その科の全體を通觀する利益があるけれども、他の教科との連絡を缺いて不經濟に陥る。又一時にその教科に關する知識を與へて了はねばならぬ所から、兒童の發達段階に添ひ得ぬ弊がある。第二の並進教案はそれらの弊を救ふことが出来る。即ち各教科の連絡をつけることが出来て、心的經濟に適ひ、一教科を多年に亘らしめて發達段階に添はせることが出来る。併し一教科の學習が長時間に亘るから、首尾一貫、通觀することが出来ぬ不利がある。こゝに第三の折衷法は、學科の性質によつて、單行もし、並行もする。即ち兒童の精神發達に適するやうに國語、修身、算術など早くから授けて並行して進み、知的教科、實科は單行法によつて通觀に便にする。

通觀と反復とは何れの學科にも必要であるから、同じ教材を反復徹底させるために環狀教案と稱する排列による。修身、歴史はかゝる方向を取る。朱子が六經は須らく循環理會せしむべしといつて居るのは、今日の環狀教案の主張である。しかし反復は興味を失し易く、又無益の反復に終ることが多い。それ故アメリカでは小學校の上級(我が國の高等小學一二年)を初等中學の一部として小學校に於ける反復を

避けようとし、フランスでは一九二一年に高等小學と師範學校との規則を改正して反復を避けた。我が國の高等小學及び中學に於ても考ふべきことである。

①
教科書の統合

第二節 教材の統合

並進教案がその特色として居るやうに、各教科教材の連絡統一を計ること即ち統合は、極めて大切である。それによつて断片的知識でなく、纏つた知識、生きた知識を得ることが出来る。學問及び學科は生きた具體的のものを各方面各立場から見たものであるから、それらが統合せられ、連絡せられ、具體的な全一に關係して考へられなければならない。

グーテが「ウィルヘルム・マイスター」に描いて居る、教育職の子供は、唱歌の中に色々な知識を學び、各教科を含むやうに教へられて居る。ジャコトは「テレマック物語」を教へる丈けて凡ての教科の知識を與へようとした。この思想を發展し、組織し、且それを兒童の發達段階に添うて排列したものがヘルバート派のテラーの文化史的段階である。それは

第一學年 グリムの童話

第二學年 ロビンソン物語

第三學年 チュールンゲン物語、ニールンゲン物語、獨逸英雄時代

第四學年 ユダヤ英雄時代、獨逸諸王史

第五學年 デヴィデ王國聖書物語

第六學年 基督傳、豫言者傳、宗教改革、フリードリヒ大王

第七學年 使徒傳、世俗史

第八學年 問答書、自由戰爭、ウィルヘルム一世

といふやうに排列して、文化を中心に統合するのである。文化といふも歴史と文學とが中心であるから、他の教科を輕視し易い。この缺點を充たすために、テガルモは共列法をとつた。それは統合の中心を人文教科と自然科学と經濟的教科との三とした。その他郷土を中心に統合するもの、國家を中心とするもの、教師の人格を統合の中心とするものもある。プロジェクトメソッド(方法の章參照)に於て生活を單位として主張するもそれである。我が國の合科學習も同様の考のものであり、獨逸の基礎學校(共通の小學校四年程度)に於ける全體教授もそれである。

全體教授に關する法規には次の如く述べてある。基礎學校の全體教授に於ては、

知識及び技能を單に外面的に收得させるてなく、兒童の學習する凡てを出来るだけ内面的に經驗させ、自己活動的に收得させるといふ原則を實行せねばならぬ。それ故凡ての教授は兒童の郷土的環境に關係させねばならぬ。最初の教授に於ては教科を一定の時間によつて區分しないで、諸種の教科が自由に交渉する一つの全體教授をなすべきである。この全體教授の中心は郷土科の直觀教授で、その中に話し方、よみ方、圖畫、習字、算術、唱歌に於ける練習を加入すべきである。宗教道德に關する最初の教へも亦郷土的直觀教授に關係せしむべきである。一教師と生徒との不斷の協同活動を要求するこの生命に充てる全體教授のために、時間割は新入生に對して少くとも一週四時間を配當せねばならぬ。最初の一週間は遊戯、圖畫を除いては此の全體教授の時間のみに限るべきである。全體教授の範圍は諸教科からの材料の撰擇によつて決せよともいつて居る。かくて一學年は合計十八時として各教科の時間は定めてない。

この制度とは別に嘗てザイフェルトは物理化學礦物生理工業の各科につき自然を人文作業の舞臺として作業科を五學年以上に於て施設すべしとしてその案を示し、クレムは修身歴史公民的教材を統合して文化科を建設すべしとしたが、我が國に於ても日本文化科を特設し、第一學年には神代、神話、童話といふやうにして現代に及ぶことも必要であらう。各教科が斷行的な知識でなく、連絡統合すべきことは低學年のみでなく、全體に亘るべきで、全體教授も郷土を中心として四學年までは要求して居るのである。

第九章 學習論

第一節 學習の性質

教授は文化を兒童に媒介することであるが、この媒介は兒童の學習によりて可能である。茲に兒童の學習について考へることが教授研究の基礎もしくは一部分である。否ヘルバルトがいふ如く陶冶性は教育の根本概念でもある。

學習とは狹義には記憶と同意義に用ひられることもあつて、學習經濟などいふ場合はそれであるが、廣義には順應の方法を得ることである。委しくは、個體が經驗を習得する全過程、經驗による有機體の變化である。この意味の學習は動物もこれをなすけれども、動物に於ては多く無意識的學習即ち試行錯誤法によるが、人間に於てはそれによる事もあるが、同時に意識的學習即ち行動に相應する概念によつて順應を學ぶ。この形式による學習は思想上の順應で、それには記憶によつて行動の過程及び結果を知り、思考によつて概念の關係を吟味して順應の方法を工夫する。

試行錯誤法による學習の特色は、實際的、實驗的、出來事に對する判断は感情による

が、思想による學習即ち意識的學習の特色は、臆説をつくること即ち思想的、實驗的、經驗的判断によつて検査する。しかし吾々實際には單なる試行的學習もなく、純粹の思考による學習もなく、兩者の結合が多い。

意識的學習は、知覺的順應、想像的順應、概念的順應に分つことが出来るが、それらは通常結合して働く。想像は知覺と離れて働くことは稀であり、推理は想像と獨立に働くこと殆んどないといつていい。思想的順應はまた精神内容と判断とに區別される。内容の方面が實質陶冶で、判断の方面は形式陶冶である。判断が内容に優るとも考へられるが、しかし判断は内容を俟つて起り、内容は判断によりて順應方法となり、何れを優るともいへない。材料の正確なる蒐集と批判態度の養成は共に必要で、實質と形式と相俟つて順應即ち學習が完成する。

第二節 模倣と遊戯

學習に於て最も簡單にして且廣汎なる活動は模倣である。漢字の教といふ語は模倣の意味であり、國語のまなびは眞似ぶより來り、ならぶも亦倣ふ意味であることがそれを示す。精神活動の分析的研究のみを企てた從來の心理學は模倣作用にあ

まり注意を拂はなかつたが、發生的、本能的の研究からそれに注目するに至つた。夙に教育家は兒童の模倣について考へ、グイーンティアンは模倣の力と記憶の力とを以て兒童の學習の基礎と考へて居る。

模倣なしには學習は不可能であり、社會化も亦それによる。模倣による學習が最も有效であるのは、意識を要しないことにあるが、進んだ程度の模倣は意志及び理性の助けによる。しかし自ら爲し自ら考へるよりも經濟的であることが模倣の長所で、また短所でもある。これ創造の力説される所以である。

模倣とは他人の行動を知覺し又記憶してそれを再出することであるが、模倣による學習には三つの形式がある。第一は偶然の聯合によつての模倣即ち無意識的模倣、第二は行動を見る事により夫れに翕載されて模倣するもの即ち機械的若しくは他動的のもの、第三は全く意識的に模範を見てなすもの即ち具案的自動的のものである。この三つは發達の順序をも示して居る。無意識的本能的のものから有意的のものに移るのである。言語も作法も多く模倣によつて習得せられる。

模倣が本能として學習の基礎たる如く、遊戯も亦學習の一形式で、生活の準備のために練習をなすものである。これ準備説もしくは練習説と稱せられる遊戯の本質

である。子供はこの準備及び練習を意識しないけれども、その意義は練習である。遊戯の本質を過剰の勢力によりて起るものと見る勢力過剰説もあるが、それも一面の事實であるけれども、兒童は過剰勢力がなくなつた後も遊戯をつゞけるものである點には該當しない。又傅養説の説くやうに子供にとりては單なる休養でもない。意義は準備であり知徳身體の練習となる。かくて古來教育に於て遊戯的方法が考へられたのである。

ウエルス女史は遊戯について教育上可成り詳細に考へ、又實際に行つても居るが、その中次の條項は教育上の遊戯につき注意すべき點である。

一、遊戯は兒童最大の發達のために必要であつて、この事實は教材組織の中に確定的に認められねばならぬ。

イ、強制せられた活動は、知的の物でも動的のものでも完全な意味に於て教育でなく、疲勞に終り易い。

ロ、遊戯は學校の仕事に教師にも兒童にも眞に教育的にし、強制的努力の必要を除く。

ハ、兒童期の自發的遊戯は屢大人の生活々動を模倣する。

二、學校に於て生活の組織に關し遊戯することは、言語、算術、地理、歴史、體操、實業、藝術（唱歌を含む）などの教科を有効に組織することが出来る。

遊戯はかく教育的に大なる意義を持つものであるが、これを作業と區別して無目的の點を力説すると、自然主義、心理主義、好事主義の教育となつて了ふ恐れがある。目的と價值とを不問に附する弊に陥る。それ故ケルシエンシュタイナーは精神的作業に關する論文の中にこの點を警戒してゐる。彼は學校に於ける活動を四種に分ち、遊戯、競技、從事（作戲）、作業の四つとする。遊戯は他に目的がなく（練習は意義のみ）それ自身のためになされる活動であり、競技も亦記録と巧妙との外に目的なく、從事は活動それ自身を目的とし、作業と遊戯の分子を併有するが故に作戲と譯して使つて居る人がある。作業は或目的を以てなす手段であり、仕事の完成を目的とする。作業の前の三つは、作業に達する前階級として學校に缺くべからざるものであるが、それらは前階級であつて、それらのために作業、目的の重要を忘れてはならぬといふのがケルシエンシュタイナーの主張である。遊戯に捉はるゝの弊を警めたものである。

第三節 注意興味及び動機

學習活動は注意の集中によつてなされる。遊戯及手工的作業が學習過程として重んぜられるのは、それに全我を傾注するからである。かくて注意は古來の教育家に重んぜられた。心こゝにあらざれば見れども見えず、聞けども聞えずといふは何人も日常經驗するところである。ヘルバルトはいふ、注意は教育にとりて非常に重要な對象であつて、それに關して徹底的の考察を獻げねばならぬと。又注意に關し適當なる素養なき教師は、茲の功れた樂器を鳴らすものに過ぎないといつて居る。

注意の性質に關しては古來いろ／＼に解釋されて來た。古くは精神能力の一つとせられたがそれはヘルバルトによつて打破された。その後筋肉緊張の感覺とせられ、又は興味によつて動される感情とも見られたが、今日に於てはかゝる特殊のものとせず、精神の全活動状態と考へられるに至つた。ジュームスは意識の活動する焦點が注意であるとし、ツントは注意と統覺とを同じ物の二方面であると考へ、注意の存するところこれ統覺の行はるゝところとした。ヘルバルトが統覺的注意といふものと同一である。

注意は前述の如く筋肉緊張の感覺と見られるほどに身體的基礎と關係が深い。

注意の際には感官の調整が行はれ、身體の全部をそれに向ける。兒童の身體的態度が學習に關係するのはこれが爲めである。兒童は適當の身體的態度を取らなければ注意をつゞけることが出来ない。即ち態度を正し、活動の敏捷の姿勢に置くことは注意を促進する所以である。

注意には外的、客觀的條件と、内的、主觀的條件とがある。刺戟の強さ、表象の明瞭の如きは客觀的條件で、緊張感覺、活動感情は主觀的方面のものである。新奇の感じ、快感、幸福の期待なども主觀的條件である。過去の修養、興味も亦内的のものである。

興味は英語の Interest、獨逸語の Interesse が示すやうに物と人との關係をつけること、自我と對象との同一化の状態である。それ故に關心、關與である。

デューキーは興味の心理を分析して、一、活動的、二、對象的、三、個人的として居る。活動的といふのは投出的、推進的ともいふべく、或事柄に興味をもつとは活動的にそれに關與することであり、或物に對する感情は靜的、惰性的であるが興味は動的である。

第二に興味は對象的であるといふのは、人が多くの興味を持つとか、興味の範圍が廣いといふが如き場合がそれだ、その際吾々は興味を關與した事物又は事件と同一化する。即ち興味は單にそれ自身を以て終らないで、關係した對象に於てあらはさ

れる。

第三に興味は個人的である。即ち直接の關與を意味し、その認識と結果とが個人にとつて重要である。そこに興味は活動的及び對象的の方面と共に感情的方面を有する。

畢竟あるものゝ價值を認めて行動すること、對象と人との距離をなくすること、對象との同一化であるが、しかも對象と人とを離れて考へると興味をつゞけるといふ人工的の見方となり、主觀よりも客觀の方面に重きを置くことゝなるので、一層主觀的、内面的に動機が唱へられる。

デューキーによれば、動機とは行動の目的の保持者即ち動かす目的の力、目的の動的活力であるが、ミラーに従へば動機は興味よりも根本的概念で、興味の如く容易にすることを含まず、價值の感を中心とする。ウイールソンも、動機を造るといふのは學校の仕事、兒童の經驗、疑問、問題、欲望に關係して意義あり目的あるものにする、ことであるといひ、兒童は仕事の中に實際の功用を見出し、或る要求を満足するとき動機づけられるといふ。即ち動機は目的、價值に關し、内面的である。

ウイールソンは又刺戟と動機とを區別し、刺戟は外的であるが、動機は努力を起す根

本的活動であるといひ、興味は動機の一部で、動機は興味のみならず以上に刺戟を與へるとして居る。

ミラーは學課に對する動機の源を四つ擧げて居る。第一、本能及び先天的傾向、第二、收得せる習慣、趣味、理想、興味、第三、行動にすゝむ實用的状態、第四、求知心、想像、思考の問題として表現せられた精神活動中に含まれる必要の四つがそれである。この第一は動機の原始的、根本的起源で、建設本能、蒐集本能の如きはそれである。それが新しい習慣、趣味などを取り入れて第二の動機の源を形成する。第三は實際生活の動機の基礎で、實際的要求、眞の要求である。それに社會的本能と社會的理想とがあり、活動的であり、その表現が第四の好奇心である。好奇心は環境に對する興味であるから、教材を日常生活に引きつけることが必要であるとミラーはいふ。

以上本節に述べた注意、興味、動機は學習作用に於て最も大なる力を働くものであるからヘルバートが夙にそれを詳論し、近時また動機論が喧しい譯である。ヘルバート派の興味説はやがて動機論でもある。ウィルマンの教授の動機はそれを示し、目的の指示も亦それを見て居る。たゞ動機をどこに求むるかによつて、賞賛の如きを除外するものと然らざるものとあるが、ウィルマンもそれを動機の一つに數へて

居る如く、兒童心理を知るものは決して唯心論的見地に捉へらるゝことなく、廣く動機を考ふべきである。

第四節 直観

學習の最高の形式は概念的順應であるが、概念の形成には直観の明瞭を必要とし、概念は直観、現實を代表するに於て意義があるのである。そして又概念による順應は高級の形式なるが故に兒童に於ては困難である。大人に於ても百聞一見に加はずといふ。聽くことも直観の一種ではあるが見ることに及ばない。ウィジュアル・エデュケーション(視覚教育)即ち映畫等による學習が唱へられるのもそれが爲めである。古來それは夙に注意せられて來た。學記に、良冶の子は必ず裘をつくることを學び、良弓の子は必ず箕をつくることを學ぶといひ、朱子は、小兒を教ふる只この大槩を説く、只眼前の事或は洒掃應對の類を以てす。段子を作るも亦可なりといつて居る。朱子が先づ傳ふるに小なるもの近きものを以てし、然る後に大なるもの遠きものを以てすといふのもそれである。我が國の儒者では新井白石が最も直観に注意した。新安手簡に次の如く述べて居る。

詩の鳥獸草木の名に申に及ばず、器物の如きも事に望み申て繪圖を作立て、講日の前に段々と差上、篇と内見の上にて、講日には字面許荒々と申候て、専ら詩意を講じ候様に仕、是に依て藩邸にて畫師狩野春湖を老拙に御附候て、鳥獸草木の類本邦に有之分は先師又は稻若水へ相談申候て、草木の根葉を其儘に求め出し、生寫し出し、鳥獸も同様、又本邦に無之物は長崎へ申遣し、器物は博古圖より始めて、周禮圖などその料に於て、凡圖出來候分三百七八十部云々。

これ白石が將軍の世子に詩經を講ずるに當つて工夫した狀況である。西洋に於ては、聖書の直觀教授の父と稱せられたルターは、單に言語及び教によらんよりは、挿繪及び比喻によつて感動させねばならぬといひ、ラトケは、事物及び言語の規則又は理由を兒童に示さないで、事物言語そのものより兒童に學習せしめ、熟知せしめるといつて居る。

コメニウスは科學の方法(理科教授法)に於て對象を能く見させること、始めは感覺に訴へて次に記憶させること、繪畫によつて注意を喚起することをいひ、技術の方法(技能科教授法)に於ては、模範、材料、器具につき先づ正しき使用を示し、といひ、言語の方法は規則よりは使用によれといひ、道德の方法は實行模範によれといつて居る。汎

愛派の直觀教授(特にウァルケは巧であつたことが記されて居る)、ペスタロッチの直觀のABC、算術の直觀主義など、古來の教育家はそれに苦心した。

直觀は印象を受け入れる作用ではあるが、感覺すらにも内的知覺を含む。ペスタロッチが内的直觀を力説し、中心は數圖でなく内的直觀力にあるとしたのはそれである。この知覺が兒童に於ては貧弱、不徹底であるから、學習を指導することが必要である。又發達時期によつて直觀の方向を異にするから、注意を要する。シュテルンの事物期、活動期、關係期、性質期といふものそれである。なほ青年期を情趣期として考へることも必要である。

第五節 想像と記憶

兒童の統覺は一般に感覺的、受動的であり、分析的でなく、想像的である。想像は兒童に於て活潑に働く。この想像は表象の結合であり、表象に加工する點に於て思考と共に高等精神作用に屬するが故に、知的陶冶の上に於て特に重大なる關係がある。發明發見の精神に大なる交渉がある。たとへ想像に於てかゝる意義を持たない場合にも、それは現實に直面することを和げる意味に於て想像は空氣枕の如き役目を

なすとして精神分析に於て重大視しされて居る。從來の合理主義からは想像が空想であり、妄想でもあるとして排斥するけれども、感情、非合理の方面が重視せられるに至つた現代に於て、想像はその重要さを認められて來た。

この想像もしくば思考が加工するところの表象は記憶によつて把住せられるのであるから、記憶は學習に於て重大視せられ、物覚えのよきことが尊重せられた。自己活動の力説者は得て多く記憶を閑却する嫌があるが、順應の準備として記憶は極めて大切である。

記憶を最廣義に解釋すれば、有機體が經驗によつて變化する凡てを指し、ベルグソンの記憶の意味はそれであるが、これは心理學に於ける普通の意味のもてない。心理學に於ては通常、表象の把住及び憶起を意味する。狹義には單に把住のみを意味したり、又は正確に憶起する方面のみに限るものがあるが、この二つを含めて考へるのが普通である。

記憶の基礎的要素は印象と聯合とであり、印象は生理的基礎から、即ち大脳皮質に於ける三角細胞の變化から説明し、聯合は意識の方面から説明されるが、教育上に於ては聯合を助けることを注視する。小兒には單なる印象が多いが、發達につれ聯合

の要素が多くなる。これ記憶の材料が生ぶの事實から漸次意義に進むからである。

ジュームスは憶起について部分的と全體的和を分ち、幼少ほど全部的で、長ずるに従ひ撰擇して部分的憶起をなすといつて居る。即ち長ずるに従つて機械的記憶でなく、本質的の部分を捉へるのである。モイマンは記憶を四種に分つ。一、知覺的記憶（感覺、時、空、物及び出來事）、二、記號的記憶（名稱、數、言語）、三、思想的記憶（抽象的關係）、四、感情の記憶（感情及び情緒の状態）がそれである。それらが發達の時期に於て異り、即ち前述の統覺の發達期に相應する。記憶の旺盛の時期はロブジンによれば、十歳乃至十二歳と、十七歳乃至十八歳である。

記憶の反對は忘却で、忘却の研究はやがて記憶に関する研究である。エビングハウスの無意味の綴の忘却の研究は古いが、典據的のものとして居る。それによれば、無意味の綴が一時間後に二分の一、一日後に三分の二、一箇月後に五分の四を忘れる。それ故早く反復することが必要であり、又度數をまばらにすることを要する。

記憶に関するネッチャゼフの研究は、次の如き結果を得て居る。

一、凡ての記憶の種類は年齢と共に増すが、一樣に増加はしない。そして青春期に至つて止む。

- 二、數の記憶と抽象的の語の記憶とは平行する。
- 三、記憶の種類の種類は其の發達に於てそれと異なる。
- 四、男兒は一般に直觀的印象をよく記憶し、女兒は數及び語をよく記憶する。
- 五、女兒は一般に男兒よりもよく記憶する。

記憶に關して全體學習即ち全文を同時に記憶するのと、部分學習即ち部分に別けて記憶するのと何れがよきかの研究がある。實驗の結果は全體學習を有利とした。モイマンはその理由を、部分學習が反復の繁簡の不同及び不必要の聯合を有する不利に對して考へて居る。しかし全體學習は反復の不用の箇所をも反復する不利がある。モイマンはかくて折衷法を採り、各部分に別けて部分間に休息を置き、全體を學習させるのがいととした。又優良者ほど全體學習を利とした。こゝに學習とは前に述べた狹義の學習即ち記憶の意味である。

第六節 思考

思考は想像と共に最も自動的精神活動であり又高等の精神作用である。モイマンはそれ故想像と思考とを以て兒童の稟賦を決定する中心とした。理性を以て

人間と他の動物とを區別する點とするのもそれである。ルソオなどはこれを極めて遅く發達するやうに考へたが、初步の思考作用は幼兒にもあらはれる。後に説く如く、知覺と聯合とも關係するが故に、教育上統一的に考へる必要がある。

思考活動を機能的に見れば、デューキー、ピルスベリーその他のいふ如く、問題を解く作用である。構案教授(プロジェクトメソッド)その他に於て問題、目的の要素と解決の過程とを重視するのは、かゝる見地に立つてである。しかしモイマンはこれに反對して次の如く述べて居る。

思考の特徴を「問題」の意識にのみ歸するのは正當でない。思考はこの特徴を常に有しては居るが、しかしこれは思考のみに限らないで、記憶にも想像にも存する。思考に取つては、問題を解くことは第二次的で、本質の點は表象内容の關係を見出す點に存すると。

實際に記憶も想像も問題を解くこと、順應のための活動であるが、問題を解決する中心は思考である。デューキー等の見方はその點をいふと見得る。しかも他の作用と異なる特徴は、モイマンのいふ如く、表象内容の概念的關係を吟味するにあるから、思考を以て關係づける活動といふべきであり、詳しくいへば概念的關係に於て問題を解

決する活動である。

尤も單に關係づけるといふ事は思考の專有ではない。ペインは知覺を以て精神が外部の現存せる對象物を關係づける際に起る活動であるといつて居るが誠にそうである。たゞ知覺は外部の現存するものに向ひ、思考は概念關係を對象とするに於て異なる。思考でも具體的思考は具體的の事物に對するから知覺に類似して來る。それにしても差異を認めなければならぬと共に、類似連絡を看過してはならない。ピネーは論理學の見地から見れば知覺も一の判斷で、二つの事實或は語の關係を定める活動であるといひ、無意識的推理であるといつて根本の作用を同じくするといつて居るが、こゝに思考陶冶が知覺にも關することを考へねばならぬ。

聯合と思考とは一層近接して居る。特に類似聯合に於て然るのを見る。例へば日月、星と聯想するのは、天體といふ基礎からであつて、たゞその關係そのものを注意の焦點とするとき思考となる。兩者の差は注意の置き所の相違であつて、一は具體的の各表象を主とし、他は關係そのものを主とするのである。

想像と思考とは共に表象を加工する點に於て頗る相近く、ヴントは兩者を以て普通その名前から考へるほど違つたものではないといひ、たゞその相違は、一は實際經

験を對象とし、一は統一と區別及びそれより發する論理的關係を目標とする點にあるといつて居る。想像は直觀的で、思考は抽象的、一は構成の眞偽を問はず、一は眞偽を目的とするに於て異なるが、共に活動的(記憶の如く受動的でない)であり、表象關係に立つに於て似て居る。

知覺、聯合、想像と思考とはかく相連絡して居るから、思考の陶冶にはそれら各精神作用について連關して考へねばならぬ。

思考を問題解決の過程として見れば、ピルスベリーがいふ如く、一、目的、問題の自覺、二、問題の性質事情の覺知、三、解決の暗示、案出、四、解釋の證明の四つが含まれる。しかし解決の基礎は表象、概念の關係にあつて、その關係の基礎が範疇である。範疇は思考の根本形式で、認識論的には色々の問題があるが、心理作用としては對象、性質、狀態活動、依存などの關係に於て働くとするべきいふ。

かゝる關係に立つて思考は判斷、概念、推理の各形式を取る。判斷は認識の中心もしくは全部と見られるほど根本的な形式であるが、根本的であると共に初步的である。機能的見地からは判斷は意味をつける作用である。知覺も意味を附する作用であるが、知覺は外部、目前のものに向ひ、判斷は内部の表象關係を吟味する。賓辭を

以て主辭を決定するが、それが知覺とも聯合とも連絡するところに教授の方法を考へねばならぬ。AはBなり(ならず)てふ論理的な判断の外に知覺的、具體的な判断をも考慮すべきである。そこにピルスベリーやウントの判断の種類を考へる必要がある。前者は、一、間投詞的判断例、火車!、狼!、二、無人稱判断例、雨ふる、嵐する、三、指示的判断例、これは紙だ、断言的判断例、人は死すの四つを挙げ、後者は、一、物語的判断、賓辭が状態概念もの、二、記述的判断、賓辭が性質概念、三、説明的判断、賓辭が對象概念の場合に分つて居るが、それらは發達の道路を示すもので、教育上特に注意を要する。

次に概念は思考活動に於て最終のもの(ベスタロッチが教授の目的とする如く)であると共に最初のものである。最初のものといふ意味は、それがあつて判断もなし得るからである。心理的には概念形成の過程、一、觀察、二、比較、三、抽象(限定)、四、概括、五、命令に注意すべきである。

推理は形式論理學でいへば概念及び判断の複合であるけれども、發達のにいへば初步の判断にも推理が豫想せられ、ピネーがいふ如く、表象の結合でもある。かく解することにより教育上、思考と他の活動との連絡を考へねばならぬ。

兒童の思考に關する從來の研究では、フーゲルのなした思考形式の發達、グロース

の原因と結果との質問に關する研究、パーネスの定義の研究などがあるが、それらによれば通常考へらるゝより兒童には早く思考作用があらはれるけれども、その思考は機械的であり、早急の判断である。それ故デューキーがいふ如く、動機としての求知心の喚起と共に暗示の豊富、秩序性に關する陶冶を必要とする。

第十章 教授方法論

⑧ 第一節 教授の形式段階

前章には學習活動を發生的、分析的に述べて來たが、それらの上に立つ教授の所辯について本章には考へようと思ふ。

先づ學習教授の進行に於ける一般の順序に關する段階の問題がある。教授の進行に順序のあるべき事は早く注意せられて、コメニウスは一了解、二知得、三應用の三つを擧げ、トラブは一把握、二了解、三發見、四應用とした。 ザルツェルはベスタロッチの數形語を段階的に見て、數は單位として對象を把握するもの、次にその對象の形式を印象し、終りにその名(語)を以て對象を熟知するものとして居るが、ベスタロッチの數形語は認識の源であり、その三方面であつて教科的のもの、一般の段階と見るのは獨斷的である。

かくて形式段階の考はヘルバルトに始まるといふべきである。ヘルバルトによれば、教授の目的たる多方的興味は急速には作り得ないもので、先づ多くのものが一緒に獲得せられ明瞭、然る後結合、通觀、收得となる。その際潜心(フュアティフング)と致思(ベジンヌング)とが交錯する。人格はこの意識の統一、集合、潜心による。潜心と致思とが静止する場合と進動する場合とがあつて、四つの活動が起る。第一は潜心が静止的なる場合で、各々が明瞭なる状態、第二は潜心が進行する場合で、多くのものの聯合である。第三は静止的致思で、聯合せるもの、整頓、系統である。第四は進行的致思で、前の秩序により進行中修練をなすものである。方法の名がこれに與へられる。

この明瞭聯合系統方法がヘルバルトの形式段階で、方法とは系統の系統であるともいつて居る。明瞭の段階に於ては既有觀念を分析して新しき結合の基礎をつくるので、テラーは明瞭の段階を分析と綜合とに分けて五段階とした。 ラインはそれに教師の所辯上の名稱を與へ、豫備、提示、比較、概括、應用とした。

ヘルバルトはこれら段階を逐ふことに教授の醇正(ザウベルカイト)が存するといふつて居るが、醇正とは小さい集團を積んで統一に達し、系統の系統方法をつくることであるといふ。そこに教授の分節(アルチクラチオン)とも關係する。分節とは、教材の大なる部分の小なるものより成立し、小なるものは最も小なるものより成り、こ

の小さな部分に於て明瞭、聯合、秩序、通觀を注意するといふ。チラーはそれに方法的單元の名を與へ、その大なるものに於ては數時間に亘るも妨げないといつて居る。この段階が形式化するに及んで、その弊を説くものが多くあらはれたけれども、危険はチラーの理論そのものに存せず、型に當てはめ過ぎるのだといふバルトの評言は公平である。メスマー、ザルヴルクなどの批難よりも、サイフェルト、ワルゼマンなどのチラーに負ふと自白して居るのが正直である。たゞヘルバート派の段階説に生物學的、心理的、論理的基礎を加へて、いはゆる新段階論の起つたことは見のがしてはならぬ。

ライはかゝる新段階主張者の一人である。彼は生物の動反動、刺戟と反應との連絡てふ事實に出立し、一、直觀、二、類化(整理)、三、發表の三主段階の前後に豫備と編入とを加へて五段とした『實驗教授學』第一版が、後にはその第二版及び三版(その補助段階をば削除して、教授の進行は教材の性質によることが多い(これは次節にいふところの様式)といひ、類化の經驗と教材の性質とに抵觸しないためにはチラーの段階によつて分けてはならぬともいひ、分析と綜合とが主な經驗だといつて論理的要素をも力説して居るが、前の主段階の三つの順序は矢張りこれを認め、それを必要として居る。

ライによれば、感覺運動的裝置及びその能力の陶冶には次の事を豫想する。一、機能的刺戟を腦に傳へ、感覺的印象を成立させること即ち知覺、經驗、觀察、直觀が先づ必要である。二、次に腦髓に於てそれから生じて聯合過程即ち感覺的印象を内部に適應さすこと、即ち新印象を過去の經驗に比較し、結合する。三、知覺及び表象を運動に結合すること即ち發表である。この三つは統一的のものとなつて始めて完成し、しかも前後相互に必然的に豫想し合ふ。かくて各の學習及び認識活動に於て

- | | | |
|-------|-------|-------|
| 一、刺戟、 | 二、聯合、 | 三、反動、 |
| 一、印象、 | 二、比較、 | 三、發表、 |
| 一、觀察、 | 二、整理、 | 三、叙述、 |

が存在する。一は生徒自身の觀察、二はその類似、差異、上下關係、因果關係及び多少感情的、記憶的のもの、三にそれが發表せられる。この三つの建設は、生理、心理、論理、倫理、美學などの基礎に立つもので、メスマーの如く論理學のみで立てようといふのは教授の方法として偏頗であり、又チラーの形式段階は心理學のみによるからいけない。それは觀察を基礎とせず、發表と生理心理的意義が不明であるといふのがライ

の見解である。

ザルヴニクは一層強くチャーに反対し、形式段階の語を厭ひ、模範形式といふも、決してチャーと全く異なるものでない。たゞ彼は論理的基礎を方説した點に於て特色を有する。彼は科學に存する認識の種類の論理的研究とそれを獲得させる心理的條件との兩者の基礎の上に成立すべきものとした。彼によれば、知識は「信仰により、二、建設により、三、歸納により、四、臆説により得られる。一は自ら検査することなく取り入れるもので、權威を認めて信じ、根據を考へずして信仰するのである。他人の得た材料を信じて受け取るので、進んでそれを比較討究すれば二三四のものとなる。この一の種類のものは歴史、地理に於て見る。それらは多く記憶により學習せられる。信念の極端なる場合には、矛盾なるが故に我これを信ずともなるのである。

第二の種類の知識は、幾何、算術であつて、それは全く抽象、無内容のもの、即ち物と物との關係の建設である。従來は數學を演繹的のものと考へたが、或人々は歸納に類するものとした。算術のやうに要素の合計を求め、幾何のやうに要素的關係の總計を求めて概括するところは歸納であり、數學教授に於て實例から這入るのは歸納的過程である。ポアンカレも數學は特殊から一般に至る知識であるとした。

第三の純歸納的知識は自然の研究である。自然の精神を了解することは原始人からの熱望であり、内部及び外部から世界を把握することは吾人の運命である。自然は吾人に現象を示すが、その本質は吾人自身の精神を以て把握しなければならぬ。この自然現象の研究は歸納である。

歸納的認識の全過程に於ては三つの活動を區別する。一、個々の場合の觀察、二、同異の確立、三、分析研究の結果としての因果關係の確定がそれである。この三つの順序には前の二種類の認識との類似がある。經驗によつて現象を正しく了解すること、一現象の或系統中の地位を示すこと、その現象に働く状態を見出すことである。この點に於て歸納的認識が他の種の認識に對する價值があり、教授の方法がそこに大なる價值を見出して來る。先づ個々の現象があつて、その現象の諸種の場合を見、それを普遍法則に歸することは自然科學にも數學にも同様である。

精神科學と呼ばれるものに於ても、一、精神的なるものが必しも吾々直接ではなく現象を通じて知られ、そこに精神活動の法則は歸納的認識の道によつて示される。二、吾々の精神活動は感覺的手段と結合し、自然現象と同じく活動によつて知られる。三、吾人の精神活動及びその構成は、意志の因果關係による。即ち精神科學も統計的

歸納的方法によつて研究さるべきである。かゝる方法は歴史教授にも望み得る。第四に臆説は認識の手段として有効なもの、歸納は實に臆説によつて導かれる。臆説がなくては歸納は計畫なく方向を有しない。

以上の見地から認識陶冶の模範方法を形式的に記述することが出来る。

- 一、A、對象の指示 B、生徒の表象の内外に於けるその關係
- 二、A、個々の現象の叙述としての新教材 B、他の状態に於ける對象の叙述
- 三、A、系統の一部として、普遍のものとしての現象の形式化 B、科學系統の全體への加入。

かく論理的に基礎づけられた教授の模範形式は、なほ生徒の状態から考察せられなければならぬ。元來、認識のためには生徒の全精神力を要求するが、それには先づ對象に生徒を導き入れ、舊觀念に結合し、次に明瞭なる表象を得、それに秩序を與へ、終りに生徒自ら整理して適用の際に資するやうにする。かくして、

- 一、導入、 A、對象、 B、關係づけ、
- 二、叙述、 A、教材、 B、擴張、
- 三、整理、 A、結果、 B、編入、

の形式が生ずるといふのである。

ザルツブルクのかゝる結果は果してヘルバート派とどれだけ異なるか。ヘルバートに於ても個々のものから法則にすゝむ歸納過程の段階である。ザルツブルクはそれを詳細に説明したに過ぎない。否、メスマーがザルツブルクを批評せる如く四つの種類に於て區別も存する。尤もそれは様式として取扱へばいゝので、共通の點に於ては模範形式といふも形式段階といふも殆んど異るところがない。

ザイフエルトの如く、チャラーとあまり隔つてゐないといふ方が正直である。學術的に忠實である。ザイフエルトはしかしその基礎をウンツトの精神發達の法則に見出した。その法則は、一、複雑的精神發達の原理、二、前進的結合の原理、三、前進的濃化の原理、四、前進的機械化の原理である。これを根底として建てた段階は、

- 一、同意、二、新教材の獲得、三、意識全部の熟達、四、形式的整理

の四つである。この同意は意志活動を喚起し感情を向けるもの、新教材の獲得は複雑的精神發達の原理に應じ、意識全部の熟達は前進的結合及び濃化の原理により、形式的整理は前進的機械化の原理によるとする。そこに情意的、活動的分子を攝取した點に特色がある。

ザイフェルトは自己活動を以て教授の最高原則として居るが、イッチナーも人格活動を中心に段階を立て、居る。イッチナーによれば、自我が材料を取り入れ、整理して發表する順序が教授の進行を定めるのであつて、第一に刺戟によつて觀察をなし次に感情の判断によつて決定し、終りに意志活動によつて行動にあらはし、茲に人格が發現される。かくして教授の段階は、

一、材料收受の段階

二、材料と人格との競争の段階

三、人格の自由なる活動による材料征服の段階

となり、これを主觀的に命名すると、一、直觀、二、認識、三、發表であるといふ。イッチナーに於ても情意と活動との要素が中心として考へられて居る。

これら新段階説を斟酌し、チラーなどに基いて段階に關して詳述して居るのはワルゼマンである。ワルゼマンは次の如く述べて居る。

教授の段階に關する理論は種々あるが、教授に於ては先づ兒童に教材を確立させ明瞭に腦裏に表現することが必要で、この教材表現の第一手段として直觀が来る。直觀の語は觀るといふ意義よりして先づ視覺の活動に屬する。次に觸覺、聽覺、味覺

嗅覺にも關係する。併しその觀ることは感覺上のみでなく、精神の奥底特に知力乃至認識能力によつて成立する。悟性乃至判斷力がそれに含まれるが、同時に知的收得は意識全部に關係するから、感情と意志も少からず助となる。

直觀は複雑な心像であり、個々の對象として多くの要素を含む。それ故その結合に於て分析が可能であり必要である。それは先づ直觀對象物をその結合から離して、それ自身意識に持來さねばならぬ。例へば、お客の取扱方は、客の招待、會話、歡待、見送りなどに分けられる。かくて直觀の第一段階として分析が必要で、その特有なる任務は新教材を表現し、整理するに有利な知的收得を創造し建設することである。次に直觀の第二段階はチラー以來綜合の語で表はし、分析の反對とせられて來たがそれは教授の段階としての綜合の眞義でない。新教材はそれ自身其處に存在するのでなく、教師によつて提供せられるのもなく、生徒自身によつて産出せらるべきものである。この自己活動の教材産出が第二段階の中心である。附加でも結合でもなく、産出的性質のもので、吾々はそれを建設の段階と名づける。それには教材の具體的表現が必要である。

しかも具體的表現のみでなく、思考作業により導かれることを必要とするから、直

觀の段階の次に第二の主段階として認識が必要である。その任務とする所は直觀の基礎の上に得られた思考關係を整理し、概念的認識に高め、終りに普遍的法則に到達することである。直觀の段階は凡ての教材に共通であるが、認識の段階はたゞ科學的教材の取扱にのみ該當し、技能教材には行動、即ち表現的活動の試行が這入つて來、それは修練が中心で、科學教授に於ける認識の役目を演ずる。

狹義の認識は判断てふ語てあらはされ、認識段階は表現された具體的心像を判断の對象とする。かくて認識段階の第一段は判断である。この判断の段階は教化の直觀行程ともいふべきで、それを完成するには認識段階の第二段たる發展の段階が必要である。それは直觀的認識の如き下級の知的活動から、普遍的命題を見出す如き高級の知的活動へ到達することである。

認識は單なる認識でなく、生徒の將來の生活に役立つべく認識の適用を要する。茲に學習せるもの、應用が必要で、それが第三の主段階を形成する。かくして科學的教材に關しては

一、直觀、その目的は教材の表現、

A、分析、分割、再生によつて知的所有物を新材料の把握準備に持ち來ず。

B、建設、感覺活動又は表象活動によつて新しきものを建設し、統覺する表象との融合によつて一定、明瞭なる意識に高める。

二、認識、目的は教材の整理。

A、判断、思考關係の確定により普遍的命題發見の基礎をつくる。

B、發展、從屬關係から普遍に到達し、この普遍を形成し印象する。

三、應用、目的は學問と生活との必然的結合の確立、知識を能力に置き換へ、學習せる普遍命題の助ける依つて個々の材料を支配すること。

技能的教材に關しては

一、直觀、目的は前に準ずる。

A、分析

B、建設

二、修練、目的は制御、改善によつて永久的技能を獲得すること。

三、應用、目的は學習した技能を實際生活の使命及び要求に適用すること。

この形式を適用するに當つては教材に從つて種々の制限を受ける。教材を區分するには、全教材の論理的性質と生徒の理解力に依繫し、方法的單元は下級に於ては

具體的の小部分とし、上級は大教材とする。この教授形式は方法の自由を侵すべきでなく、眞の自由を以て方法上の規範によるべきであるが、よき教授は無意識の間に教授段階の規則に合して居るのであるとワルゼマンはいふ。然り、形式に拘泥するために段階をあしくいふのである。認識に順序がある以上、段階は存する。

なほデューキーなどの問題解決の過程、前章ピルスベリーのいふ如きから段階を立てることも出来、生活體驗を中心に、一、生活、二、認識、三、生活、一、體驗、二、反省、三、體驗といふやうに立てることも出来る。ザイフェルトやイチナーはこれに近きものともいひ得る。この場合一の體驗は初步的のもの、三のものはより高き度のもの、反省を含めるものである。この最後の生活、體驗はワルゼンの原理と生活との結合せるものといふべきである。

第二節 教授の様式

教授の段階は如何なる教材にも通じて行はるべき法式であるが、様式もしくは教材は教材の種類と生徒の發達に應じて異なるものをいふ。ヘルバートが教授の行程として區別した敘述的教授、分析的教授、經驗及び交際の分節、綜合的教授、要素を與ふ

ること結合することは様式として見られ得る。メモリーが段階を否定して教材によつて異なる形式とした分析、綜合、抽象、限定、歸納、演繹も亦様式として見られる。

通常様式には講演教授、説明教授、發展教授、練習教授の四つを數へ、又教式、教授様式として注入と開發とを區別し、注入教式には示教式、示範式、講話式、開發教式には問答式、對話式、課題式を擧げる。山鹿素行は、夙に書を以て之れを傳ふるあり。口を以て之れを授くるあり。これ又一に偏すべからずといひ、今は唯學者書を讀むに専らにして、その日用口授大に希なり。故に其志半ば倦み、居進の益なしといつて居るが、教材により、發達段階により適當の教式を用ひなければならぬ。ニイマイエルなども教式を區別して居る。

右の教授様式を用ふるに當つて、講話法、示例法、説明法、圖解法、問答法、訂正法などを心得る必要がある。就中間答法は古來最も注意せられ、工夫せられたのであるが、問答が夥多に流れないこと、よく考へしめること、發問が明瞭、正確、妥當なるべきことを要する。訂正法も充分注意すべく、自ら訂正せしむることも必要である。

メモリーの六つの形式は様式として、又様式の基礎として見るべきものであるから簡単に述べて見ようと思ふ。

第一は分析である。方法としての分析は主として論理的のものであるが、その基礎としての心理的過程には統覺又は注意及び類化がある。分析の種類についてツントは三つを區別する。一は初步的分析で、一現象を部分現象に分け、叙述を目的とする。二は因果的分析、即ち現象を因果關係の方面に於て分析するもの、三は論理的分析即ち根據と歸結との理由關係に於て分析する。

第二に綜合は分析の反對で、分析したるものを結合するのである。それに再出的綜合と産出的綜合とがある。後者は新しき仕方、獨立の仕方に結合するものである。

右の分析と綜合とによつて行はれる第三の基礎的方法は抽象である。抽象とは複合的の表象又は表象群から或る成分を捨象し、一の概念を確立することである。

抽象には分離的抽象と概括的抽象とがある。前者は或る概念の論理的内容を單一の對象によつて撰擇的に綜合するもの、後者は多くの對象から綜合するものである。

この抽象の反對が第四の限定、即ち詳密なる決定である。抽象によつて概念内容は具體的現象から離れるが、限定によつて再び具體的になる。即ち教授の段階に於ける「方法」に相當する。 $3+2=5$ より3個の石+2個の石=5個の石とするのはそれである。抽象によつて得た個々の科學を相關係させるのも限定である。

以上の四つの外になほ法則の發見に關する二つの方法がある。法則の發見は科學の最も重要な任務たると共に、教授に於て價值多き問題である。この二つの方法は歸納と演繹とである。そして歸納の補助手段として實驗(統計を含む)及び建設がある。自然科學は實驗により、數學は建設による。なほ補助手段の一として臆說又は豫想が要る。比較も一の補助手段となる。

演繹は思考の方向に於て歸納の反對である。歸納は具體的の個々の事實を以て始まり法則に導き、演繹は一般的法則を出立點とする。演繹の終局は同じく法則である。演繹の方法は多く推論を含み、建設、實驗、臆說などを補助手段とする。

以上メスマーの説くものは論理的要素で、そのなほ綜合的なものとして前に述べた諸様式について考へる必要がある。そして時宜に應じてそれを用ふべきである。

第三節 發動的方法

教授に於て最も注意すべきことは兒童をして活動せしめることである。かゝる教授所辯を發動的方法といふ。古來の教育論者はそれを力説した。學記に導きて

牽かず、強いて抑へず、開いて達せず」といひ、論語に、憤せずんば啓せず、排せずんば發せず。一隅を擧げて之れを示し、三隅を以て反せずんば復せざるなり」といふのもそれである。

王陽明は『訓蒙大意』の中に次の如くいつて居る。「大抵童子の情、嬉遊を樂んで拘檢を憚る。草木の始めて萌芽し、之を舒暢せば條達し、之れを摧撓せば衰痿するが如し。今童子を教ふる、必ず其の趨向鼓舞、中心喜悅せしめば其の進むや自ら已む能はず。之れを譬ふれば、時雨春風、草木を霑被し、萌動發達、自然に日長月化せざるはなし。若し水霜剝落せば生意蕭索、日に枯槁に就く」と。兒童の活動性と發動的教育についてよく見たものといふべきである。

中江藤樹も『翁問答』の中に、くちにてはをしへずして、我身をたてみちをおこなひて人のをのづから變化するを徳教といふ。たとへば水の物をうるほし火のものをかはかすごとし」といふ。熊澤蕃山は、人心は生ものなれば、うごかぬといふ事なし」とも「しゆることなくして其固有と時とにしたがふなり」ともいつて居る。

荻生徂徠が「憤排啓發、一隅三隅の章、孔門計にかぎらず、今日に至りても教法は唯如此候」といふもそれであり、伊藤仁齋は、學者當に悟門自開するを竣つべし。我れより

これを開發すること勿れ。眞に力を積むこと久しく、怡然として理順ひ、渙然として氷釋す。これを悟門自開といふ。……悟門の開くるを竣たずして強いて自ら關を抽き、鑰を啓き、等待促進する、これを我れより開發するといふ。……融釋開明、自然に之を得。一に思慮按排、強探力索して得る者なし。我より之を開發するを嫌ふ。」といつて居る。

かゝる見地から幾多の發動的方法が主張せられた。古くはソクラテス法、遊戲的方法、近くは自然研究、發見的方法、科學的方法、作業教授、モンテッソリ法、判例法、構案法、監督學習、ドルトン案、ウインネッカ組織體驗的方法等がそれである。今それらについて述べようと思ふ。

ソクラテス法

ソクラテス法とはソクラテスが用ひた教授法で、その後發動的方法の別名になつたほど廣まつた。それは問答によつて先づ對者の懐いて居る思想の誤れることを覺らせる。これは正當の知識を得させるには先づ既有の偏見、誤解を去らねばならぬからである。この部分がソクラテス法の消極的方面で、ソクラテスの反問法(アイ

ロニイと稱するものである。次にソクラテスは積極的に知識を開発し、それを概念定義にまで追求する。その際決して外部から注入するのではなく、對者の内部から引出すのであるから、彼はこの部分を自ら産婆術と名づけた。その後の歴史では發動的方法もしくは問答法をソクラテス法といふほどに廣く行はれて、動もすれば注入に流れ易い教授を活動的方法に向けるに力があつた。

遊戯的方法

幼兒の生活の凡ては遊戯である。それ故東西古今を問はず、遊戯的に教授することが主張せられた。熊澤蕃山は、幼君に禮を教へ奉るには、殿様ごとのあそびにとりなして、君臣の禮儀をしらしむべしとも、常の使者奏者の口上ぢきあそびがてらに習すべしともいひ、山鹿素行は、小兒幼稚の教ふる折、別に制法をたて、是にのつとらしめんとせば、平生と別になるを以て、幼童氣をくるしめ、陽精屈するに至るべし。唯飲食起居交接嬉戲の間、自然に涵養するに成人の道を以てし、その遊行の間、各家業を學ばしむるに至らんこと、是知を善に長じ、才を世業に達せしめ、徳を天性にかへらしむるのゆゑなり。といつて居る。デューキーが兒童少年の學校外の生活と同一なる形

式として各教科を遊戯と作業との形式に於て教へよといふのと全く同一の思想である。

西洋ではクインティリアンが、幼時には教授を楽しみとするやうに教へるといつて居るが、エラスムスに至つては、兒童が學び得るや否や教育は遊戯的に始まるべしといひ、モンテーヌは、課業は愉快なこととして學ばすべきであるといつて、彼の父が彼に希臘語、幾何、數學を遊戯の間に教へた方法を稱賛し、ロックは文字を教へるに骰子や玩具に書いたものを遊びながら教へるとする。フュロンは、教授は遊戯と關係させ、自由と愉快との中に研究をかゝすといつて居る。

パゼドゥは種々の遊戯的方法を考案し、綴字遊戯、記憶遊戯、命令遊戯、命名遊戯、(概念遊戯ともいふ)などにつき詳述して居る。カンベの「地理カード」は地方札、物産札、河札、市札などをつくつてトランプと同じやうにして遊びながら覺えさせるものである。トラップは遊戯と作業との關係について次の如く述べて居る。

「遊戯は根本に於てたゞ容易にして自由且愉快なる作業である。作業はたゞ困難にして強制的なる遊戯である。それ故少年を遊戯的に作業せしめ、作業的に遊戯さすべきである。かくせば教師及び生徒に困難を少からしめ、目的を一層よく到達さ

せることが出来る」と。尤も遊戯と作業とは概念としては區別すべく、幼童には作業、仕事でなく遊戯を主とすべきであるが、學習論に見たケルシエンシュタイナーの從事（作戯）のやうな混合的なものもあり、かゝる形式に於てなさしむることも一の方法である。

デュルタイも遊戯を尊重していふ、教育の下級の段階は遊戯である。遊戯に於ては最初に關聯が造られ、又潛心される。遊戯に於て兒童の本性の健康が自由にして全體的なる活動をなす。遊戯は兒童生活に取つて表象が感情と交錯し、外的活動に至る道を自由に開展する必然的作用である」と。エトリヒ・シュテルンもいふ、兒童前期の生活形式を見るに、原始人及び幼兒の世界に對する體驗方式は未發展の統一の段階である。そして兒童の態度は遊戯である。兒童の遊戯はフレイベルがいふ如く、單なる遊びでなく、眞面目なものであり、又それは兒童の發達に取つて大なる意義を有する。遊戯のみが彼等の全人格の傾注を可能にする（全我的活動）。遊戯に於てのみ、彼等の自我と世界との間隔がなくなる。遊戯の中には又兒童の美が存する。遊戯に於ては目的なく、對象なく、精神力のみが活動する。自我と世界との間に間隙がないから不可分にして完全なる幸福が得られる。大人に於てはかゝる幸福は得られ

ない。兒童期は常に幸福な時代である」と。後に説く構案法なども遊戯を尊重して居る。

自然研究

「自然研究」とは理科教授そのものを指示する場合もあるが、茲にいふ「自然研究」とは理科教授に於て兒童自身に自然について直接學ばしめる發動的方法をいふのである。「自然物につき兒童をして自ら測らしめ、見せしめ、考へしめる」とはルッソの言、自然の大博物標本室から直接に學ばしめる」とはザルツマンの言であるが、それがアマリカに於ける現代の聲として「自然研究」の主張となつた。

ホッヂ「自然研究と人生」によれば、學校の中で與へられる知識は死んだ博物館で生きた知識として働かない。兒童には生ける自然界、自然界そのものを研究させねばならぬ。兒童は感官及び精神を能動的に働かさなければならぬ。身體が食物を求め、如く、精神は眞理を求め、眞理の追求、研究は凡ての生活及び教育に於ける第一の必須物である。スコットは自然研究の解釋を次の如くなして居る。

自然研究とは兒童が兒童の立場から教師と共力して學ぶことである。既に自然

といふ。書物ではない。又單に讀むことでもなく、講義を聴くことでもない。形式として構成としての自然でなく、自然の状態の下に於ける自然、生きた自然、活動せる自然である。既に學ぶといふ。自らの研究である。談話でもなく、讀書でもない。學ぶものは兒童、兒童各個である。しかも兒童のみでなく、教師の共力によつて學ぶその學び方は兒童の立場であつて、教師の立場、成人の立場ではない。

要するにルソオ、ザルツマンの主張と一致するものであるが、理科に限らず、他の科にもかゝる態度が必要である。

發見的方法

同じく理科教授に於て博物よりも理化に關して、發見的方法が唱へられる。それは教科書によつて理化の知識を授けても空なる知識で活用しないから、兒童自らに工夫發見せしめる形式を取らうとするのである。尤も廣義の發見的方法は、理化のみでなく、一般に實驗場に於て兒童に材料を取捨させ發見させる方法、ルソオのいはゆる「學問を學習させないで、發見させる」といふ廣い運動を含む。そこに「科學的方法」とも稱せられる。それは一般科學の研究法すなはち歸納的過程を取るべしといふのである。

かゝる方法による時は、出來上りのものを注入するに比して多大の時間を要する。スペンサーはかゝる方法が時間を空費するやうに考へるのは真相を捉へざるものだといつて居る。しかし全く科學者と同じ徑路を辿らせるといふのではない。始めは少しく導いて後行動に移す方法もある。メスマーがいふ如く決して過去の發見者がやつた通りを教授がやる必要はない。知識を確實ならしめんがためにやるのである。

作業學校

獨逸に於ける作業學校の思想も亦發動的見地を力説するものである。作業(勞働)を學校の方法過程として取り入れることに始まり、後には一般發動的方法の意義が力説せられ、今日はその方向が著しいが、同時にまたエストライヒ一派のやうに生産學校即ち勞働そのものを學校に入れることもなつて居る。これは作業學校の起源でもあるが、ロシアの勞農教育思想の影響もある。

ヒュブシユは作業學校思想の原因について、一、經濟狀態の進歩から手工的作業を尊

重するに至つたこと、二、かくて手工教授を教科として重んずるに至つたこと、三、藝術教育運動より生産能力を開發せんとせること、四、心理學的に筋肉活動と知能との關係を明にしたことを擧げると共に、五、直觀の概念の追求、六、應用練習の力説を擧げて居るが、かくて手工教授と實習作業との力説と共に自己活動の力説を擧げ、前者にザイデル、カール、バプスト、ケルシエンシュタイナーを擧げ、後者にリスマン、ガウディヒを擧げて居るが、ケルシエンシュタイナーは前者のみでなく後者も見えて居る。

ケルシエンシュタイナーは手工を教科に入れこれに多くの時間と努力とをつくすべきと共に、學校組織を作業團體の精神によつて形成することを主張して居るが、同時に教授全體を作業主義によつて改革することも大に主張して居る。いはく、作業原理は作業が表象界に徹底し、心理的必然性を發達させることに依つて目的を達する。歴史、自然科學皆この産出的作業によるべく、手の活動のみで心に結合しないものは作業學校ではないと。かくて彼は知識を二様に分け、交付せらるゝ知識と經驗とする知識とは技能にも機械的と非機械的とを別ち、經驗的知識と生産的作業とを主とすべしといつて居る。そこに内部生産的と外部生産的の精神作業を區別し、近時にも亦精神作業と手作業との兩方を見て居る。

しかしリスマン、ガウディヒ、ブルガー、ドイヒラーなどは精神作業の方面を力説した。この派は原本的なこの運動の意義を忘れたものであるけれども、精神作業の過程を追求し、作業學校思想に明なる光を與へたことは認めなければならぬ。

ブルガーは作業の性質を心理生理的活動であるとし、一定の目的により規整せられ、目的の到達のために努力することを注意し、一、作業の目的の意識、二、目的を實現する手段の工夫、三、目的の成就といふ三過程を擧げて居る。ドイヒラーは作業學校思想に含まれる原理を「活動、二、自發、三、集中、四、抵抗」として居る。みな發動的方面を見たのである。ガウディヒは早くからケルシエンシュタイナーの手工尊重に反對して人格を力説してゐたが、リスマンも同様、後に「自由精神作業」の語を以て自己の立場をのべた。

彼によれば、自由精神活動の原理は將來の學校生活に大なる意義を有し、従つて將來の文化生活にも大なる意義がある。自由精神活動は固有の活動、自己活動である。固有の衝動から自己の選んだ道を進む。それは知的でなく、感情的、意志的である。それは成長する人格の活動である。今日の經濟狀態を救ふは新狀態に適應する思考による。かくて學級を自由精神團體作業の場所とするのであると。

シャイブナーも「作業學校とは自己活動によつて創造的に學習することであり、自己の動機、自己の力、自己の方法、自己の目的を以て充たされた作業である」といひ、その過程を區別して、一、作業力によつて案を立てる。二、目的により作業の材料を秩序立てる。三、活動を續けて仕事を成遂するといひ、その段階は一、作業の目的を立て、二、方法を考へ、三、作業の順序を定め、四、各部を遂行し、五、整理し、検査し、批判するとして居る。この過程と方法との追求はこの派の長所である。

しかしツッリッガーが批評して居る如く、自由精神作業原理の形式的誇張は生徒及び教師に於て最小努力を欲し、怠慢ともなる危険がないでもない。しかもツッリッガーは束縛して導く現代のやり方に對しガウデヒの原理は有効にして必要なる反動傾向であり、精神作業を物質的利用に従つて評價する功利主義を警めることはガウデヒの功績だといひ、作業の過程に多大の注意を拂ふことについても稱賛して居る。たゞ偏頗なる作業學校の概念に出立し、知識内容を閉却せることを警告して居るのは誠にその通りである。

ドイツの作業學校はフランスに於て「活動學校」の名の下に採用せられ、この活動學校にはデクロロ（白耳義人）の方法をも取り入れられて居る。

デクロロ法

デクロロは醫者、心理學者にして學校經營者である。彼の學校の特色は矢張り先天的基礎を重んずる點にある。

教科を觀察と聯合と發表とに分ち、觀察は自然に關するもの、聯合は人事に關するもの、發表は技能的のものであるが、それらのノートブックを持つて居て、自己の研究を記入して發表し合ひ、討議する。發表を重んずることはこの學校の特色である。デューキーと同じく、遊戯と作業とも力説されて居り、具體的な事物及び生活に結びつけてやるところに新し味がある。發達段階に相應しても考へられて居る。

モンテッソリ法

デクロロも低能兒の研究とその教育から出立したものであるが、モンテッソリ女史も亦そうである。兒童の自由行動、作業はモンテッソリ法の中心である。彼女によれば、兒童は自ら發見し、自ら訂正する。この自己訂正、自動教育は、教師の干渉すべきものでない。兒童自身の努力により自ら完全にすることが必要で、教師は兒童の自

發的作業の監督たるべきである。

この自由主義の下にフレーベルの恩物より脱化せる、教授材料を用ひ、行動、作業により兒童の自然を社會化することを目的とするのである。

判例法

判例法(ケース・メソッド)とは法律の教授に於て法文の註釋又は一般理論でなく、判決例について生徒自らに研究せしめんとするもので、一、判例に於ける中心事實、二、問題提出の形式、三、その判決に用ひたる法律問題、四、判決の理由、五、それに関する意見を研究させて實際の識見を養はんとするものである。それが患者の場合から出立しての醫學の教授や、第一史料によつての歴史教授などに適用されて來た。

10
プロジェクトとは何か
構案法

構案法(プロジェクトメソッド)も亦實際作業を出立點として知識を得しめ、知見を進めようとするものである。

構案とは、實際的計畫の意味の語で、スネッデンによれば教育上の構案とは具體的の

或る仕事を成し遂げる教育作業の單元であり、一、統一的の企てであると共に、二、目的結果の意識が明瞭で興味を誘ひ易く、三、仕事の標準が常に客觀的であり、四、その遂行には舊知識を適用し、又新知識を獲得する。

教授をかゝる過程に置いて知見を養はうとするもので、最初は農業に於て用ひられ、次に理科、地理、歴史、その他の學科にも用ひられた。かゝる作業はランダールによれば、一、常に具體的であり、二、實業の標準で批判せられ、三、商業の問題を解決し、四、材料は商業的で、五、實際生活の見本であり、六、問題が動機づけられて解決に思考を働かし、七、その完成には生徒に價ある或物を結果する。

マクマリーも構案は大直觀單元であるといひ、パーカーは兒童の計畫する實際的活動だといひ、ストリクソンは行動による學習、學校の現代化、兒童自身の結果の追求であるといふ。

かくこの法は作業學校と同じく實際的、手工的作業の力説に始まつたのであるが、遂にはその精神的方面が著しくなり、キルバトリックの如く、目的ある精神活動、全我的活動を中心要素とし、或はステイウンソンの如く、自然的組成に於て完成する問題の行動とし、プラノムの如く、目的を有して知的なる活動の單元、完全なる活動單位とす

る。問題解決課程の要素を力説して、當初問題法と稱したものを構案法の中に入れてることゝなつた。

この二様のものを含む廣義の構案法が力説する重なる點は、一、具體直觀行動、二、實生活、三、生活單元、四、統合、五、自己活動である。かくて構案法に於ては社會に於けると同じ仕方にて於て教材を考へ、反省的思考を働かせ、動機を作成して學習に集中し又個性に適合する利益あること、プラノムのいふが如くである。しかし教師及び兒童の不能を顧みずしてこの法によることは冒險である。自己活動目的ある活動なるが故によしと考へてはならぬ。その目的、その活動の内容を考へなければならぬ。

監督學習

ホルンクレストによれば、監督學習とは各生徒が種々の問題を了解し支配するに適當なる機會を與へるやう教材を提示する教授法をいふ。それは、一、個性の差を認める必要から、二、課業を兒童の能力によつて進める。三、兒童自身に全く委すのは時間の空費であるから、自習を指導しようとするものである。パーカーは、監督學習は個々の生徒を監督し、劣等生の作業をすゝめ、講述の時間と監督學習の時間とを分ち、生

徒の進歩を熟知して發問及び暗示によつて進歩を刺戟し又は補助するといつて居る。要するに個別指導をなし、研究のコーチをなし、個性に適せる學習をなさしめんとするものである。

ドルトン案

ドルトン案も亦パーカー案により同様の見地から個性の速度に適當なる學習をなさしめんとするものである。

この案の原理の一は自由であつて、それが爲めに時間割を廢止し、契約によつて豫定案を個々別々に學習させる。第二の原理は協同であるが、實際に於てそれを考慮して居るのは、この案ではなくて次に説くウインネッカシステムである。

ウインネッカ組織

嘗てサーチが「理想の學校」に於て力説した個性的教育の理想がパークによつて自修書を用ひて試みられ、それが一方にはパーカー案のドルトン案となり、他方にはウインネッカ案によつてウインネッカ組織となつた。

この組織もドルトン案の豫定表に等しきゴール(目標)によつて一單元づゝ學習させるのであるが、診断テストによつて個性的難點を明にし個性的治療をなす方法が分類され組織されて居る。且又集團的活動にも留意し、討議、自治、兒童劇、プロジェクト(構案)會合等によるものも組織され、施設されて居る。

①
体験の方法
体験的方法

討議の如き單に知的方法でなく、生活と感情と經驗とを出立點としてなす發動的方法が體驗的方法である。體驗の概念については、ノイベルトがいふ所の直接性、統合、關聯、表現などの要素があり、又感情、價值、對象の要素も考へられて居つて、概念と空虚な自己活動に對して内容と生活と價值を力説するところにこの法の特色がある。以上述べて來た發動的方法は、一般に個性、活動、行動、作業、生活、目的を力説するに於て特色があるが、創造を力説して受動の必要を忘れ、個性を見て共通を忘れ、行動のみを抽象を忘るゝことなきやうせねばならぬ。

第十一章 各科教授論

これまで所謂教授汎論もしくは一般教授學と稱するものを述べて來たが、それを根柢として教授各論又は特殊教授學即ち各科教授に關して考へて見ようと思ふ。

第一節 修身教授

一般教授の目的と方法とは修身教授に於ても該當するところのものであるが、特に修身教授にはその上に固有の目的があり、又修身科の性質から一般方法の中の或るものを特に選び特に考へる必要がある。

先づ修身教授は道德的判斷を主目的とすること、教授の性質から然るべきことであるが、單に判斷を教養するのみでなく道德的情操に訴へて感動、肝銘させることも必要であつて、茲に修身科は道德的判斷及び情操の養成を目的とするもの、單言すれば徳性の涵養を目的とし、従つて實踐の指導をもなすべきものである。それ故我が國の小學校令施行規則第二條にも、「修身ハ教育ニ關スル勅語ノ旨趣ニ基キテ兒童ノ徳性ヲ涵養シ道德ノ實踐ヲ指導スルヲ以テ要旨トス」として居る。