

社會の進歩發達を期する能力を發展させなければならぬ。これもとより容易ならぬ一大事業である。年限の短かさ學校教育に於て、此の目的が十分に達せられるものとは思はれない。併しながら、學校教育に於ては、少なくともかくの如き善良なる國民たるべき素養を與へなければならぬ。

從來の教育學者によつて唱へられた教育の目的の中には、何れもみな捨て難い真理を含んで居る。教育の目的を正しく定めやうとするには、其の真理を採つて内容としなければならぬ。折衷調和といふことは、動もすれば非常に不合理な結果を生ずる。全然其の立脚地の異なる二説の調和は意味をなさない。此に諸説を擧げて其の内容に含まれた真理を採つたのは、かくの如き理由によつて、徒に折衷調和説を是認するためではないのである。

第五章 教育目的の實際化

一般的目的と特殊的目的 前章に述べたのは、教育の一般的目的である。即ち、或る特定の國家、特定の時代、特定の人を念頭におかず、あらゆる國家、あらゆる時代、あらゆる人に通用する一般的

目的である。然るに、教育の實際に於ては、かゝる一般的の目的を特殊化し、各其の境遇と人にと適する直接目的を立て居る。依つて、こゝには現時の我が國に於て、如何に一般的の教育目的が實際化され特殊化されてゐるかを述べる。

教育目的の國民化 今日の人類は國家を以て社會の最高形式として居る。國家の性質及び組織に就いては前に述べたから、こゝに反復するまでもない。世界の住民は何れもみな國家の一員に屬してゐる。されば、吾人が實際に經驗する現實の社會は、此の國家を措いて外にない。而して、國家を構成せる人即ち國民は、それぞれ特殊の民族より成り、特有の國民性を有し、且つ特有の歴史及び社會の事情即ち環境の中に生存して居る。従つて、其の中に發達した文化もまたそれぞれ特色を有つ。故に、教育の一般的目的は遍く人類の社會に共通であるとしても、實際の教育は各國ともにそれぞれ其の内容を異にする筈である。かく個々の國家が國民の爲めに營む教育を國民教育と云ふ。國民教育が國毎に目的を異にするは、國情によるものである。換言すれば、國體・歴史・風俗・習慣・制度其の他一切の文化の相違から來るものである。

國民教育と公民教育 國民教育の概念と關聯して、近來頗る其の聲を高めた公民教育の思潮に就いて一言する。公民教育とは國家又は自治團體の一公民としての知識・技能及び徳性を涵養せしむる教

育である。獨逸のケルシエンシュタイナーを其の主唱者として居る。氏の説に従へば、國家の目的は内外の敵に對して存立を鞏固にし、國民の心身上の幸福を圖ると共に、國家自らが道義的團體となり、次第に他の諸國に影響を及ぼして、人類社會に人道的國家の現出をはかることにある。氏は此の二大目的のために貢献し得る者を有用なる公民と見て、かゝる公民の養成を教育の目的とした。氏は公民教育の實際として補習教育の義務制度を主張した。義務教育を修了した少年に對し、更に補習教育を施し、公民教育を徹底せしめなければならぬといふのである。併しながら、公民教育はたゞ補習教育上のみに必要なものでない。小學校や中學校に於ても勿論それを加味すべきもの、否、益、其の充實を期すべきものとしてゐる。

氏の説に従へば、國家公民教育の任務は、次の二點に歸する。即ち、第一は教育を普及せしめ、國民として國家又は所屬團體の任務を理解せしめることである。近世の國家に於ては、個人の政治上の自由と權利とが擴張され、國民が國家の政治に關與するやうになつた。茲に於て、國民に國家の任務と目的とを理解せしめることが非常に必要となつた。従つて、教育を普及し、特に、公民的教育を行ふことが目下の急務である。これは職工や労働者階級にある十四歳乃至二十歳の子弟に對して特に必要であるが、理論的にこれを授けることはむづかしいから、先づ彼等の直接關係ある職務上の事柄か

ら出發して、具體的に導くやうに注意しなければならぬといふのである。第二は個々の人々の能力を發展し得る限り發展せしめることである。それには先づ彼等の携はる業務上の知能を收得せしめ、其の上に作業を愛好する習慣を養はなければならぬ。かくて、實際の作業と行動とによつて、善良な生活法に慣れしめることは、やがて忠實・勤勉・忍耐・自己抑制等の公民的道德を成立せしめるに必須の條件であると云つて居る。かくてケルシエンシュタイナーは、公民教育の方法上作業の價値を重大なりとし、所謂作業主義の教育説を高唱してゐる。

國民教育の種別と其の特殊目的 國民教育とは國家が國民のために營む教育である。國家は國民の知徳を向上せしめ、其の存立を鞏固ならしめるために、適當なる機關を設けて教育を施す。これ即ち國民教育である。國民は同種同質の人間の集合せるものでない。國民には長幼男女の別がある。知識の程度もそれぞれ相違し、また將來從事する職業又は現に従事して居る職業も異なつて居る。従つて、國家が國民のために營む教育も複雑になる。即ち、國民教育に種類を生ずるのである。其の種類は大別してこれを普通教育・實業教育・専門教育・特殊教育の四種とすることが出来る。(「學校論」参照)

普通教育 國民普通教育略して普通教育ともいふ。國民に共通の教育である。國家の要素たる國民は、何人もみな其の國體を重んじ、其の國民道德を奉じ、其の國民性を涵養し、其の國の文化に同化

することを必要とする。従つて、茲に各個人の職業又は社會上の地位の如何に拘はらず、國民一樣に施す教育を必要とするのである。この要求に應ずる教育を普通教育といふ。されば、普通教育の目的とする所は、心身の圓滿に發達した善良な國民を養成することである。特殊職業の準備ではない。やがて技師となる者にも、商人となる者にも、凡べて一樣に缺くべからざる教育である。通常かゝる教育を一般的陶冶と呼んで居る。

普通教育はこれを初等・高等の二級に分つ。初等普通教育はこれを小學教育と云ふ。我が國に於ては小學校を尋常小學校と高等小學校とに分ち、尋常小學校の年限を六箇年とし、これを義務教育とし、更に其の上に二箇年又は三箇年程度の高等小學校を置く。現行教育法令に規定せられる普通教育の目的を擧ぐれば左の如くである。

小學校令 第一條 小學校ハ兒童身體ノ發達ニ留意シテ道徳教育及國民教育ノ基礎並其生活ニ必要ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス

高等普通教育に屬するものは、男子にありては中學校及び高等學校、女子にありては高等女學校である。現行教育法令によれば、高等普通教育の目的は左の如く規定せられて居る。

中學校令 第一條 中學校ハ男子ニ須要ナル高等普通教育ヲ爲スヲ以テ目的トス

高等女學校令 第一條 高等女學校ハ女子ニ須要ナル高等普通教育ヲ爲スヲ以テ目的トス
高等學校令 第一條 高等學校ハ男女ノ高等普通教育ヲ完成スルヲ以テ目的トシ特ニ國民道徳ニ力ムヘキモノトス

實業教育 農・工・商等の如き特別の業務に就かんとする者に、其の業務上の知識・技能を授ける教育を實業教育と云ふ。實業教育はやゝ其の意義を擴めて職業教育と稱することもある。

我が國の實業教育機關は、從來、義務教育の終了者及びこれと同等の學力を有する者を入學せしむる乙種實業學校、修業年限二箇年の高等小學校卒業者又はこれと同等の學力を有する者を入學せしむる甲種實業學校、中學校卒業者及びこれと同等の學力を有する者を入學せしむる實業専門學校、高等學校高等科の卒業者及びこれと同等の學力を有する者を入學せしむる大學の四段階になつて居たが、最近に至り、實業學校規定の改正により、甲種實業學校及び乙種實業學校の區別が撤廢され、義務教育終了者を入學せしむる修業年限三箇年乃至五箇年の實業學校と、高等小學校卒業者を入學せしむる修業年限二箇年乃至三箇年の實業學校との二種を認められることになつた。實業學校の目的に關する現今教育法令の規定は左の通りである。

實業學校令 第一條 實業學校ハ工業・農業・商業等ノ實業ニ従事スルモノニ須要ナル教育ヲ爲スヲ以テ目的トス

實業教育の一種に實業補習教育といふのがある。實業補習教育は既に實務に就ける者及び將來實務

に就かんとする者に對する教育を包含してゐる。最近改正された實業補習學校規程に於ては、「實業補習學校ハ小學校教科ヲ了ヘ職業ニ従事スルモノニ職業ニ關スル知能ヲ授ケルト共ニ國民生活ニ必須ナル教育ヲ爲スヲ以テ本旨トス」と定めてある。

最近の改正規程に於ては、實業補習學校の課程を前期・後期に分けた。而して、前期の修業年限を二箇年とし、後期の修業年限は、工業及び商業に關するものを二箇年とし、農業及び水産に關するものを二箇年乃至三箇年とした。而して、前期には尋常小學校修了者及びこれに準ずる者を入學せしめ、後期には前期を終へたる者、高等小學校の卒業生、又はこれに準ずべきものを入學せしめることとなつて居る。

専門教育 法學・文學・醫學・神學・美術・音樂等に關する高等の學術・技藝を教授する教育を専門教育と云ふ。専門教育機關には専門學校と大學とある。専門學校・大學の目的に關する現行の規程は左の通りである。

専門學校令 第一條 高等ノ學術技藝ヲ教授スル學校ハ専門學校トス

大學令 第一條 大學ハ國家ニ須要ナル學術ノ理論及應用ヲ教授シ並ニ其蘊奧ヲ攻究スルヲ以テ目的トシ兼テ人格ノ陶冶及國家思想涵養ニ留意スヘキモノトス

師範教育も亦専門教育に屬するものである。我が國の師範教育機關は師範學校及び高等師範學校の

二種に分れて居る。師範學校は小學校の教員を養成するもの、高等師範學校は師範學校・中學校及び高等女學校の教員を養成するものである。師範學校の目的に關する現行規程を左に掲げる。

師範學校令 第一條 師範學校ハ小學校ノ教員タルヘキモノヲ養成スル所トス師範學校ニ於テハ頗良信愛威重ノ諸徳ヲ涵養スルコトヲ勉ムヘシ

師範教育機關には、其の他にも尚ほ二三の教員養成所がある。

特殊教育 こゝに特殊教育と稱するは盲聾啞等の不具者又は低能兒等の教育である。我が國には盲聾啞者を教育する學校はあるが、低能兒を教育する特殊の機關はない。

第六篇 教授論 (教育方法論の一)

教育の方法を大別して、教授・訓練・養護の三種となし、先づ教授に就いて述べる。

教育の方法の分類に關しては種々の説がある。茲に採用せる教授・訓練・養護の分類は、ヘルバルトの説に基づくものである。スベンサーは教育の方法を分ちて、知育・徳育・體育等の名稱を擧げた。我が國にても、吉田熊次氏の如く教授・訓育・美育・體育等に分つ者もあり、森岡常藏氏の如く教授・訓練の二方法のみを擧げて居る者もある。ヘルバルトの三分法は、古來、最も廣く行はれ、我が教育界に於ても久しくこれを是認して居たものである。我が國の教育者中には、今日でも尙ほ此の方法によれる者が尠なくない。依つて本書には此の分類に従ふことにしたのである。

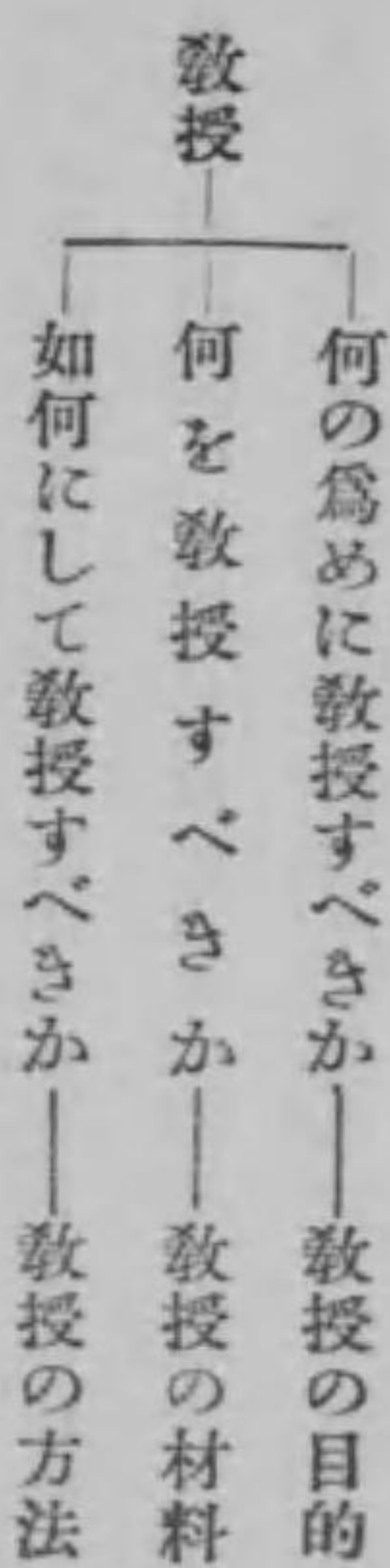
第一章 教授の意義

教授の意義 教授とは未成熟者の知識と技能とを發達せしめる作用である。技能とは單に手工・音樂・體操等の教科のみを意味しない。收得した觀念を實行する所の慣習をも云ふ。修身科に於て授けた事項の實行に習熟せしめることは、修身上の技能であり、國語科に於て授けた諸般の事物を實際に應用するは、國語上の技能である。即ち、技能とは一度授けた知識を喫まりなく具體的に發表する筋肉上の動作が習慣となつたものである。

教育的教授と非教育的教授 教授に教育的教授・非教育的教授の文字を用ふることがある。此の術語はヘルバルトの造つたもので、教育的教授とは、單に知識・技能を傳達し、知的活動の指導をなすのみならず、更に進んで感情及び意志の陶冶をも行ふものを云ひ、非教育的教授とは、たゞ専門的の知識・技能を授けることを目的とし、道德的品性の陶冶を念頭に置かぬものである。ヘルバルト派に於ては、非教育的教授を以て、眞の意味で教授と云ふことを得ないものとした。

道德的品性の陶冶に資するもののみを眞の教授とし、教授を單に訓育の手段として行ふに過ぎないものとなしたヘルバルト派の見解は誤まつてゐるけれども、教授を單に知識の傳達のみに止めず、同時に身體の發達に留意し、感情及び意志の陶冶を顧慮しなければならぬものとしたのは卓見と云つてよ。

教授に於て研究すべき事項 教授に於ては、先づ第一に何の爲めに教授すべきか、即ち、教授の目的を定めなければならぬ。次に何を教授すべきかを明かにしなければならぬ。これを教授の材料又は單に教材と稱する。次に如何にして教授すべきか、即ち教授の方法を研究しなければならぬ。教授の目的、教授の材料、教授の方法、此の三者は、教授の骨子をなすものである。教授の範囲はこの外には出ない。即ち教授の範囲を表せば左の通りである。



第二章 教授の目的

實質主義と形式主義 教授の目的に關しては、古來相反する二個の主義がある。一を實質主義と云ひ、他を形式主義と云ふ。實質主義とは實質的陶冶を偏重するものである。實質的陶冶とは價值ある知識・技能の傳達をいふ。即ち實社會に必要な知識・技能をなるべく多く授け、兒童の思想界の擴張を

圖るものを云ふ。形式主義とは形式的陶冶を偏重するものである。形式的陶冶とは被教育者の精神能力を練磨することである。即ち傳達せられた知識・技能を確實に理解する心力を練ることである。實質主義は實質的陶冶を偏重し、被教育者に對して、なるべく多くの教材を授けんとするの結果、被教育者の心力を顧みずして、過重の負擔をなさしめる弊を醸す。形式主義は形式陶冶を過重し、被教育者の心狀をあまりに顧慮するの結果、知識・技能の價值を閑却するの弊に陥る。以上の兩主義は何れも極端に失する。其の一方に偏するはよろしくない。

實質的陶冶と形式的陶冶は矛盾せず 元來實質的陶冶と形式的陶冶とは決して矛盾するものではない。知識・技能を授けるは、やがて精神能力發達の原因となる。知識・技能を與へずして、觀察・記憶・想像・判斷・推理等の精神能力を發達せしめることは不可能である。これに反して、以上の如き精神能力を練磨すれば、自然に知識・技能の發達を容易ならしめる。故に實質的陶冶と形式的陶冶とは、相俟つて教授の目的を達することを得るものである。換言すれば、實質的陶冶を離れて形式的陶冶なく、形式的陶冶を経ずして眞の實質的陶冶をなすことは出来ない。兩者の相調和しないものを、眞の教育的教授とは云ひ難い。

教授の目的は形式的陶冶・實質的陶冶の一方に偏することなく、兩者を調和的に包含せしめ、實質

的陶冶の價値を重んずると共に、これを形式的陶冶の手段とし、形式的陶冶の價値を重んずると共に、これを實質的陶冶の手段としなければならぬ。即ち、知識・技能の價値を重んじ、これを傳達して精神能力の練磨につとむると共に、精神能力を練磨しては、更に知識・技能の傳達を容易ならしめなければならぬ。故に、教授の目的は、知識・技能の傳達と、心力の練磨とによつて、被教育者の學習に對する自發的努力を誘發し、やがて獨立して、自己の知的生活を開拓擴張するに至らしめるにある。約言すれば、知識・技能を愛好する意志の陶冶が、教授の究竟目的である。

知識・技能を授けるとも、其の知識・技能が活用せられない時は、未だよく教授の目的を達したと云へない。たゞ多くの知識を授ければよいと心得て、徒に多數の教材を注入し、被教育者を苦しめるやうな教師も往々ある。殊に、中等學校には此の弊が甚だしい。これは實質主義の偏重から來ることである。

教授と興味 ヘルバルト及び其の學派は、興味を非常に重んじ、これを以て教育の直接目的とした。ヘルバルト學派の興味は、普通に所謂興味とは稍、其の意義を異にする。所謂興味とはたゞ「面白い」といふに過ぎない。即ち、或る事物を見聞して、愉快を感じる時の精神状態を稱するのである。ヘルバルト學派の興味は、かくの如くたゞ「面白い」と感ずる精神状態を云ふのでない。ある一事を知り

得た時、更に其の次のことをも知らんと欲する追求的努力、或は知つたことを實行しやうと欲する自發的欲求を云ふのである。故に所謂、興味の受動的なるに反して、ヘルバルト學派の興味は自發的である。ヘルバルト學派は、教授の目的を直接目的と間接目的とに分けた。間接目的とは遠き目的即ち究竟目的であつて、道德的品性の陶冶を指す。直接目的とは近き目的にして、興味を起さしめること即ちこれである。興味を起さしむれば、直ちに實行に現はれるが如く樂觀したのは誤りであるけれども、興味をば知識が行に移りゆく段階と見做し、徒に知識の死蔵を以て教授の能事終れりとせず、注入教授を排したのは、卓見と云はなければならぬ。

第三章 教授の材料

第一節 教材の選擇

教授の材料はこれを略して教材とも云ふ。教育の目的を達する爲め、被教育者に授くべき事柄であ

る。即ち、教材は教授の内容をなすものである。

教材選擇の必要 被教育者の知識・技能を發達せしむべきものは、盡くこれ教授の材料となる。故に教材の数は甚だ多い。宇宙の森羅萬象舉げて教材とならざるものはない。けれども、被教育者の精神能力には限りがある。餘りに多くの教材を授くれば、却つて心身の發育を害する。また教材の中には、被教育者の爲めに毫も其の必要のないものもある。不必要なる教材を授けるは、教育の目的を達する上に妨げとなる。茲に於て教材選擇の必要を生ずる。

教材選擇の標準 教材の選擇には標準がなければならぬ。標準とは教材の適否を定める尺度である。或る一の教材に對して、被教育者に授くべきか否かの價值を定めるには、何等かの尺度即ち標準を要する。通常教材を選擇するには二個の標準を以てする。心理的標準と社會的標準とが即ちそれである。心理的標準とは被教育者の心意發達の程度を教材選擇の標準とすることである。被教育者の心意發達に一定の順序のあることは心理學の示す所である。例へば、これを知識の方面より云へば、幼き時には五官に觸れる具體的事物を了解することは出来るが、實物を離れて抽象的に思考する能力を缺く。かゝる兒童に對して、直觀的事物を教材として採擇するのは、これ心理的標準によつて教材を選擇するものである。社會的標準とは、被教育者の社會生活に必要なものを以て、教材選擇の標準と

するのである。教育の目的を達する上には、被教育者の社會生活に必要なものを教材としなければならぬ。即ち、教材の選擇は社會的標準によらなければならぬ。併しながら、社會生活に必要なものは甚だ多い。時代の文化は盡く被教育者の社會的生活に必要なものである。此の多くの教材を盡く授けることは到底不可能であるから、茲に於て、其の心意發達の順序により、負擔に堪へ得るもののみを選擇することになる。心理的標準による必要を生ずるのである。心理的標準と社會的標準とを併せ用ふれば、初めて適當に教材を選擇することを得て、教授の目的は完全に達せられる、尙ほ此の外に、土地の情況、修業年限、男女の性別等によつて、多少教材の選擇を異にしなければならぬ。

現今の小學校に於ては、國定教科書によつて教材が定められて居るから、教師は自由に教材を變更することが出来ない。従つて、教材の選擇を研究する必要がないやうであるが、教材に就いて相當の見識をもたなければ、國定教科書を巧みに取扱ふことも出来ず、且つ與へられた範圍内に於て教材の活用をなすことも出来ない。故に、教師は常に兒童の境遇及び心意の發達を顧みて、教材の適否につき研究を怠つてはならぬ。

第二節 教材の排列

被教育者に授くべき教材が定めれば、次には此の教材を如何なる順序に従つて教授すべきかを考へなければならぬ。即ち、何を先に授け、何を後に授くべきか、或はこれを同時に授くべきか等のことは、教授の目的を達する上に、極めて大切なことである。かくの如く授くべき教材の順序を定めることを教材の排列といふ。教材の排列はこれを教科の排列と教科内容の排列との二方面から考へなければならぬ。

教科の排列 教科とは修身・國語・算術・地理・歴史・理科其の他の學科目を云ふ。教科の排列とはこれ等の學科目を授ける順序である。

教科の排列を論ずる前に、教科の種類を明かにする必要がある。教科目は通常これを分つて、知識的教科・技能的教科の二種となす。現行の小學校に於ける教科目中、知識的教科に屬するものは、修身・國語・算術・歴史・地理・理科・農業・商業等で、技能的教科に屬するものは、圖書・唱歌・手工・裁縫・體操等である。通常教科をかくの如く分類するけれども、元來知識と技能とは區別することを得ないもので

あるから、知識的教科にも技能的分子があれば、技能的教科にも知識的分子を混じて居る。されば、此の分類は極めて蓋然的の區別に過ぎない。

教科の排列には二方法がある。單行法と並行法とがそれである。

1 單行法 單行法は又これを直進法とも云ふ。學年の進行するに従つて、順次教科を變換する方法である。即ち、一學科を終つて、更に次の學科に移る方法である。例へば、第一學年には國語科のみを課し、第二學年には算術のみを課するといふが如きもの、或はまた第一學期には地理のみを課し、第二學期には歴史のみを課するといふが如きものをいふ。此の方法によれば、短期の間に一學科の教授を完了することが出来るから、一科の全體を概括するに便利なるのみならず、被教育者をして一科に専心ならしめることを得るの長所を有する。けれども、兒童の心算發達の程度に適合しないことがある。何となれば、初學年に授くる教科は其の程度が低くなければならぬが、すべての教科に對して程度の高低を附することは困難であるから、時には低學年に高き程度のもを強ひて教授し、高學年に低き程度のもを教授しなければならぬ場合を生ずるからである。加之、反復練習の機會が少なく、他の教科との連絡を圖ることを得ないといふ短所を有する。

2 並行法 併行法はまた並進法とも云ふ。總べての教科を同時に教授する方法である。即ち、修身

も國語も算術も其の他の學科も同時に始め、毎學期間・毎學年間これを繰り返すものをいふ。此の方法によれば、兒童の能力に應じて教材の排列を爲し易く、且つ反復練習の機会も多く、他の教科との連絡にも便利であるが、一教科教授の完了に長期の時日を要し、其の概括に不便なるのみならず、被教育者の注意が散漫に流れる弊がある。かくの如く、單行法も並行法も、それぞれ一長一短を有して居る。單行法の長所は、並行法の短所、並行法の長所は單行法の短所である。故に、實際に於ては其の一に偏することなく、兩者を折衷して、長所を採り短所を避けんとする。これを折衷法と云ふ。

3. 折衷法 折衷法とは並行法に單行法を加味したもので、一部の教科は始めより並行して授け、被教育者の發達に従つて、漸次他の教科を加へる。最も適當なる方法であつて、今日は多く此の方法によつて居る。即ち、これを尋常小學校の教科に就いて見るに、修身・國語・算術・體操等の如きは、第一學年よりこれを課し、地理・歴史の如きは、第五學年に至つて始めてこれを課するのである。

教科内容の排列 教科目の排列と共に、心を用ふべきは各教科内容の排列である。地理は地理、歴史は歴史で、各、授くべき教科の内容を有して居る。其の内容を如何なる順序によつて授くべきかの問題が自らこゝに起るのである。例へば、地理を授ける場合にも、日本の地理を先にすべきか、外國の地理を先にすべきか、或はまた日本の地理の中にては、本州と北海道と何れを先にすべきかを定めなければならぬ。算術を授けるにも、加法と減法、乗法と除法、度量衡と貨幣等の間の順序を決する必要がある。これを教科内容の排列といふ。教科の排列に對して、單にこれを教材の排列と稱することもある。

教科内容の排列にもまた二種の方法がある。直進法と圓周法とが即ちそれである。

1. 直進法 直進法とは教材が内容の順序に従ひ、學年を逐つて順次一直線に進行するものをいふ。換言すれば、一教科の教材を區分して、これを各學年に配當し、各部を順次に教授し、數學年に亘つて全部が完了するものである。例へば、算術に於て、第一學年には加法を、第二學年には減法を、第三學年には乘法を、第四學年には除法を課し、在學中を通じて一教科全體の内容を終るものである。此の方法によれば、教材が常に新しくして、興味を惹くに甚だ便利であるけれども、在學中にたゞ一回これを課するのみであるから、反復練習の機会を缺き、確實に知識を修得することが出來ず、また技能の習熟を期し難い點がある。

2. 圓周法 圓周法はこれを循環法とも云ふ。同種類の内容を毎學年繰り返して、漸次其の範圍を擴め、其の程度を高めて行くことである。即ち、一教科の教材が學年毎に反復せらるゝが如く排列し、最初の學年には教材の全部に亘つて其の概要を授け、次の學年には其の範圍を擴め、程度を高めて、

またこれを課するものをいふ。例へば、算術に於て尋常第一學年には二十以下の加減乗除を課し、第二學年にはこれを百以下の數に及ぼすが如き方法である。此の方法によれば、最初の學年に授けたことを基礎として、兒童を自發的に活動せしめることが出来るのみならず、反復練習の度數が多いから、知識の修得を確實ならしめ、技能の習熟の完全を期するに便利であるが、反復の度數が餘りに多くして被教育者の興味を減殺するといふ缺點がある。かくの如く兩者の利害を考へると、各一長一短があつて、其の長短は互に相反して居るから、通常兩者の長所を採り、短所を除く爲めに、直進法と圓周法との折衷法を用ひて、最も適當な教科内容の排列法として居る。

3. 折衷法 折衷法とは學科によつて其の排列を異にし、或るものは循環法を用ひて屢々これを繰り返し、或るものは直進法により、全學年を通じてたゞ一回これを教授するに止めるものを云ふ。循環法を用ふるものの中でも、毎年これを反復するものもあり、二年目にこれを繰り返すものもある。其の反復の度數等は學科の性質によつてこれを定めるのである。

第三節 教材の聯絡

教育者が被教育者に授ける教材は甚だ多い。其の間に聯絡統一がないならば、被教育者の知識は斷片的となつて、相互に混亂を生じ、新知識を自由自在に活用することが出来ないであらう。教授は被教育者に新知識を授けるのみを以て足れりとしなす。これを自由自在に應用するに至つて、初めて教授の目的が達せられるものであること前に述べた通りである。被教育者の知識系統を整然たらしめ、新知識の活用を自由ならしめるには、授ける教材相互の間に聯絡を保つことが最も必要である。教材の聯絡には二種がある。各教科目の聯絡と同一教科内前後の聯絡とが即ちそれである。

各教科目の聯絡 各教科目の聯絡の必要なことは云ふまでもない。各教科目の聯絡とは、一教科目と他の教科目との間に相互の關係を保つことである。例へば、歴史を教授する場合に、既に授けた地理の知識を基礎とし、國語に於て説明したことを算術に應用するが如く、教科目と教科目とを個々別々のものとして分離せしめないことである。

教科の聯絡に關しては諸説がある。其の主要なるものを中心統合法及び彙類的統合法となす。

1. 中心統合法 中心統合法とは、一教科を中心として、他の教科を盡くこれに統合せしめんとするものである。例へば、修身科を中心教科とすれば、算術も地理も國語も其の他の學科もすべて修身科に統合せしめんとするのである。ヘルバルト派のチャーは、古代の希臘物語より現代の獨逸物語まで

を八學年に配當し、それを中心として、すべての學科を盡くこれに統合せしめんとした。チャロの統合法を文歴史的段階法又は開化史的段階法と稱して居る。

2 彙類的統合法 彙類的統合法とは、教科の性質上互に近接するものを集めて統合せしめんとするものである。例へば、地理・歴史の如きは、其の關係が極めて密接なものであるから、それを統合して相互に有機的關係を保たしめんとするものである。此の彙類的統合法を唱へたるもの、代表者をリンドネルとなす。

其の他にも尚ほ種々の統合法があるが、今は最も主要なる以上の二方法を擧げるのみに止める。

各教科目はそれぞれ特有の目的を有する。即ち、修身科には修身科の目的があり、國語科には國語科の目的がある。強ひて一の學科に他の學科を統合せんとすれば、中心教科の爲めに他の教科を犠牲にすることとなり、各教科特有の目的を達することが出来ないこととなる。中心統合法及び彙類的統合法の非難せられるのは、かくの如き缺點を有するによる。

3 教科統合の原理 各教科目統合の最高原理は教育の目的でなければならぬ。一教科を他の教科に隷屬するが如きことなく、各教科をしてそれぞれ獨立の地位を保たしめ、これ等の教科をして教育の目的を達せしめるやうに教授すれば、各教科目を一の中心點に統合し得るであらう。勿論、學科の

の性質上自然に統合せられるものは差支へない。また一教科に於て授けたことを、他の教科に於て練習し、補充するの機會があれば、適當にそれを利用して、互に聯絡裨補せしむべきである。

尚ほまた教科目の聯絡は教師を中心として有機的統合をはからなければならぬ。教科の擔任には、學級擔任法と學科擔任法とがある。學級擔任法とは、一學級の兒童を一人の教師が擔任するものを云ひ、學科擔任法とは、一學級の兒童を二人以上の教師が擔任し、教科目により其の分擔を定むるをいふ。學級擔任法は、同一の教師が全體の學科を擔任するが故に、各教科の聯絡を圖る上に頗る便利である。教師を中心として教科の聯絡をはかる點から云へば、學級擔任法によるを理想とする。若し學級擔任法によることが出来ず、一學級の兒童を二人以上の教師が擔任する場合には、各教師は時々打合せをなし、各教科の聯絡をはかる必要がある。然らざれば、既に他の教師が他の教科に於て授けたことを再三繰り返すが如き迂遠なことがあるのみならず、時には甲の教師の授けた所と乙の教師の授けた所と齟齬するが如きこともなしとしない。既得の觀念に新しい知識を結びつけて、舊觀念を益々明瞭ならしめ、且つ新知識の收得を容易ならしめるが如きことは到底不可能である。教師の間に十分打合せをなし置き、同一の方針を守り、同一の歩調を以て進めば、學科擔任の弊を防ぐことを得て、一人の教師が教科統合の中心となつて、教材の聯絡を圖ると同等の結果を得るであらう。

同教科教材の聯絡 各教科目間の聯絡をはかると共に、同一の教科内に於ける教材前後の聯絡をはかることが必要である。同一教科教材前後の聯絡とは、既に授けた教材と、新に授ける教材とを聯絡せしめることである。即ち、理科教授に於て、菜の花のことを新に授ける場合に、これを既に授けた櫻の花に連關して教授するを云ふ。各教科目の聯絡を横の統一とすれば、同一教科教材前後の聯絡は縦の統一である。横の統一のみを考へて、縦の統一を忘れる時は、十分に教授の結果を擧げることが得ない。

同一教科内の事項は、前後の關係が極めて密接である。新に授けんとする事實は、既に授けた事實と必ず何等かの關係を有する。舊觀念に結びつけて、新事實を授けることは、兒童の知識を體系的に整頓する所以である。舊觀念に關係なく新事實を授けることは、兒童の知識を斷片ならしめる。故に新教授に際しては、常に授けんとする新事項と、其の教科に於て既に教授した事項、並に將來授けんとする事項との關係を明かにし、新舊教材の聯絡配合をはかるとを忘れてはならぬ。

第四節 教材の排列及び聯絡の實際

教科課程表 教科課程表とは、選擇したる教材を各學年に配當し、毎週の教授時數を定めたものである。

小學校に於ける各學年教授の程度及び毎週教授時數は、小學校令施行規則によつてさだめられて居る。

教授細目 教科課程表により、各學期各週に教材を配當したものを教授細目といふ。教科課程表は教授の大綱を示したものである。教科課程表の示す所に従ひ、實際教授を行ふ場合には、此の教科課程表に定めた所の教授事項を、尙ほ一層詳しく各學期各週に配當したる所の豫定表がなければならぬ。此の豫定表を教授細目と云ふ。教授細目は實際教授上の指針となるものであるから、特殊の事情に應じて編制しなければならぬ。今日教授細目の編制を各學校長に一任してあるのはこれが爲めである。

教授細目の編制には種々の注意を要する。左に其の最も主要なるものを擧げる。

1. **教授細目は土地の情況に應じて編制すること** 教科の課程は、全國を通じて同一であるが、それを實際教授する場合には、多少其の方法を異にしなければならぬ。例へば、理科に於て、稻のことを教授する時、都會の兒童に對する方法と、田舎の兒童に對する方法とは全然同一でない。山國の兒童に

「海」のことを授けるのに、海邊の兒童に授けると同一の方法を用ふれば必ず失敗するであらう。南國の小學校に於て「雪」の觀念を兒童に與ふことは頗る困難であると、實際教育家からよく聞く。かくの如く、同一教材を授けるにも、土地の事情によつて其の方法を異にしなければ、教授の結果を有效ならしめることは出来ないから、兒童は其の境遇の異なるに従つて、將來の社會生活に必要な知識の範圍を異にする。故に與へられた範圍に於て教材を取捨しなければならぬ。農村の兒童には、將來農民となつて必要な知識を主として授け、商業地の兒童には、それに適する教授を施すことが肝要である。小學校は職業教育をなす所でない。一般陶冶に重きを置くことは云ふまでもない。併し、其の間に多少の斟酌をなす必要がある。これ等の事情を顧みて、適宜に教授細目を定めることは、教授細目編制上最も大切なことである。

2 他教科との聯絡を圖り、練習時間を設けること 教科と教科との聯絡の必要なことは、前に述べた所であるから、重ねてこれを喋々しない。教授細目を編制するときには、よく他教科との聯絡をはかり、必要な事項は明記して置くを可とする。かくの如くすれば、實際教授上に當つて非常に便利なるのみならず、分科擔任に就いて、數人の教師が一學級を擔任する場合に於ても、相互の間に聯絡を保ち、兒童の知識を散漫ならしめぬ効果がある。兒童の知識は反復練習の度數の加はるに従つて、益々明

確となる。練習は教授上最も大切なものである。教授細目を定める場合には、適當なる所に練習の時間を設けて、教授の効果を確實ならしめることを必要とする。

3 教授細目は繁簡よろしきを得ること 教授細目の餘りに簡單なものは實際教授上の參考とならない。これに反して、餘りに詳細に亘るものは、動もすれば、教師をして細目に拘泥せしむるの結果、其の自由活動を妨げることがある。條理整然として、簡に失せず、繁に流れず、教授事項の要目を明示すると共に、教師をして、自由にこれを活用せしむるものを以て可とする。教授細目に冗漫なることを多く記載するは絶対に禁すべきである。教師が教授細目に囚はれて、教授上束縛を感ずるやうなことがあるならば、寧ろ教授細目のない方がよい。

4 教授細目は時々修正を施すこと 實際教授の結果、教授細目に不備の點あらば、十分に研究した後、修正の勞を惜しんでならぬ。教師が教授細目を使用する場合には、常に批判的・研究的態度を取なければならぬ。教授細目使用上の所感は細大漏さずこれを書き留め、學期末または學年末に至つて修正の參考に資するがよい。一度定めた教授細目を確定不動の原則の如く心得て、これを教授上の金科玉條とするはあやまれるも甚しい。中には教授細目を輕視し、少しもそれを顧みず、殆ど空文として葬り去り、數年間同一の細目を踏襲し、少しの修正を加へない者もある。怠慢の極である。

教授細目の編制上特に必要な注意事項は前述の通りである。其の細目の形式に至つては、作製者に
より多少の相異がある。

日課表 日課表はまたこれを時間割ともいふ。一週間中に教授する教科の順序を定めたるもので
ある。日課表制定上必要な注意事項を左に掲げる。

1. **日課表を作製するには、先づ毎週の總教授時数を各日に配當すること。** 小學校の毎週教授時数は、
小學校令施行規則によりて定まつてゐる。各學年の毎週教授時数は教科課程表の示す所である。教科
課程表に基づいて定められた各教科の毎週教授時数によつて、毎日の教授時間数は定まるのである。
2. **毎日の教授終始の時刻を定めること。** 教授を始める時間は各學年とも同一であるが、教授を終る
時は學年によつて相違する。尋常科の低學年は他の級よりも教授時数を尠なくするのが例である。
3. **一回の教授時間及び休憩時間の長さを定めること。** これまた日課表を作る上に参考となることで
ある。今日各學校に於ては、一時間を四十五分となし、休憩時間を十五分とするのが普通である。併
し、幼年兒童には嚴格にこれを適用することが出来ないから、若干の例外を設ける。
4. **教科の配當に注意すること。** これまた日課表を定める上に、最も重要な問題である。教科には難
易の別がある。兒童の精神能力は時々刻々變動する。一日の中にも一週の中にも、精神能力の旺盛な

時と微弱な時とがある。教科の難易と、兒童の活力の強弱とを考へて、適當に教科を配當しなければ
ならぬ。即ち

- (イ) 困難なる教科は兒童の精神作用の旺盛なる時に授けること。
 - (ロ) 精神を勞すること多き教科の後には容易なるものを置くこと。
- 尙ほ同一の教科を續けて課する時は、兒童の興味を減ずる恐れがある。これに反して、其の時間が
餘りに隔つて居るのは、兒童の記憶を薄弱ならしめるの憂がある。故に、
- (ハ) 一週間に於て、各教科を適當の時に於て繰返さしめること。

例へば、修身の教授時間を月曜日・水曜日と定め、月曜日に教授したことを水曜日に繰り返さしめ
るが如きは頗る有効であるが、月曜日・火曜日に連續してこれを課し、或は月曜日・土曜日に課するが
如きは、時のよろしきを得たものでない。

教科の配當と最も深い關係を有するは、兒童の疲勞問題である。兒童の最も疲勞を感ずる學科は如
何。また兒童の精神作用の最も旺盛なる日時は如何。これ等の問題を根本的に研究しなければ、教科
配當問題を解決することは不可能であると云つてよい。從來の教師は其の實地の經驗を基礎として、
漠然たる規定を立て、午前は午後よりも精神能力の盛んなるものとし、學術に關する教科は技能教科

よりも困難にして、疲労の度多しと見做し、午前には多く實質教科を授け、午後には形式教科を授くるを例としたが、近來疲労の進行を實驗的に研究し、諸教科と疲労との關係を明かにして、其の難易の度を定めんとするに至つた。併し、未だ十分に信頼し得るほどの發見を見ない。又其の研究の結果も區々にして定説がない。一例を挙げれば、ケムジースは體操を以て最も疲労の度強きものとし、以下其の順序を定めて、數學・外國語・宗教・國語・自然科・地理・歴史・唱歌・圖書となした。又ウアグネルは疲労の順序をば、數學・拉丁語・希臘語・歴史・地理・算術・佛語・獨逸語・自然科・宗教となした。然るにエビングハウスは、前二氏の如く、外國語を以て疲労の度強きものとせず、圖書よりも却つて其の度低きものとした。又一日の中に於て精神能力の最も盛んなる時は、第一時間若しくは第二時間目であつて、疲労の絶頂は第三時間目の終りにありとし、一週の中について見れば、休日の後二日目を以て最も成績良好なりとなせど、其の間には多少の異論があつて、未だ蓋然たる結論に過ぎない。

教授案 教授案は略してこれを教案とも云ふ。教材を各時間に配當し、教授の目的及び方法を記するものである。

教授案は教授者の覺え書きに過ぎないものであるから、其の書き方は教授者の任意であつて、一定の形式が定まつてゐるものでないが、通常左の如き順序によつて記載する。

- 一 題目 授くべき教材の題目を記す。
- 二 目的 教授の目的を記す。
- 三 教材 教材の範圍を示す。
- 四 教具 教授上必要な教具を記す。
- 五 教法

1 豫備 新に教授せんとする事項に關係ある既習事項又は新教授を容易ならしめる問答を記す。

2 提示 新教授事項及び教授の順序を明かにする。

3 整理 重要な發問、應用練習事項を記す。

教授案には略案と細案とある。記載事項の疎密による區別である。教授上の經驗の乏しい間は、細案により、漸次熟練するに従つて略案を用ふるを可とする。

教授案は實用的でなければならぬ。多くの時間と努力とを費しながら、實際の教授上に何等の價値のないものは避けるがよい。さればとて、徒に形式を整へることをのみ力めず、少しでも實際教授上の役に立つやうに作らなければならぬ。

教授案を定める以上は、これによつて教授を行ふのは云ふまでもないが、餘り教授案に拘泥するはよろしくない。教師が教授案に囚はれる時は、教授の自由を缺き活氣を失ふ。教師が教壇上に立つ時はあくまでも自由でなければならぬ。潑刺たる元氣を必要とする。教授案は教授上に必要な方便である。教授がこれに制縛を受けてはならぬ。

第四章 教授の段階

第一節 教授の段階とは何ぞや

方法的單元 各教科は何れも多數の教材を包有する。實際教授に際してはこれを適當に區分しなければならぬ。此の區分せられた教材の一節を教授の單元又は方法的單元と稱するのである。帝國議會のことを授ける場合に、教材を分つて、(一)帝國議會の由來、(二)帝國議會の組織、(三)議會の任務、(四)議員及び選舉人の心得の四節とするなれば、これ等の各節は即ち方法的單元である。

方法的單元を定めるには、其の教材の性質により、自然に存する段落によらなければならぬ。従つて單元には長短を生ずる。一課を一單元として取扱ふ場合もあり、またこれを數單元に分つて取扱はなければならぬ場合もある。其の單元の短かいものは、一時間に教授し終ることを得るけれども、長いものは數時間に亘ることがある。單元の長短を教材の性質によつて定めず、時間を基礎として單元を定めんとするは極めて不自然な結果を生ずる。

方法的單元はまた兒童の發達程度を考へて其の長短を定めなければならぬ。單元は自然の段落によるものであるけれども、もともと教授上の便宜をはかつて設けるものであるから、其の長短を定めることは教授者の任意である。例へば、前記の帝國議會の教材に於て、これを四小節に區分することが自然の順序であるとするも、またこれを二單元となし、帝國議會の由來と組織とを一單元として取扱ひ、更に其の任務と議員及び選舉人の心得とを一單元として取扱ふことも出来る。これを四單元とすべきか、或は又二單元とすべきかと云ふが如く、其の單元の長短を定めるのは、兒童の發達の程度によらなければならぬ。既して下級の兒童には其の單元を短かく區分し、上級に至るに従つて、長くするものが通例である。

單元には各、一の目的を含んで居なければならぬ。これもとより當然のことである。其の理由を述

べるまでもない。教授案を作る場合には、一單元毎に作るを可とする。一單元を二時間に教授する時には、二時間分の教授案を一時に作つて置くのが理想である。

教授段階の意義 教授の單元を定め、これを見童に收得せしめんとするには、一定の順序によらなければならぬ。此の順序を踏まなければ、見童は教師の授けんとする知識を受け容れることが出来ない。また受け容れることを得るとしても、大に困難を感じ、其の割合に十分な効果を擧ぐることを得ない。見童をして容易に教師の授ける教材を理解せしめ、これを自己のものとして自在に應用せしめるには、一の手續を行ひ、次に他の手續に移り、次第に進んで其の目的を達成しなければならぬ。此の手續を稱して教授の段階又は教授の形式的段階と云ふ。故に、教授の段階とは最も自然的なる教授の順序である。

第二節 教授の段階に關する諸説

ヘルバルトの段階 教授の段階の研究に先鞭をつけたものはヘルバルトである。ヘルバルトは其の心理學説を根柢として、教授の形式的段階を明瞭・連合・系統・方法の四段に區分した。ヘルバルト



の説によれば、精神作用の根本は觀念にあるから、教育は被教育者をして確實な觀念を體得せしめなければならぬといふのである。而して、確實な觀念を體得せしめるには、觀念を強く印象せしめるこ

と、新に受領した觀念を既有的の舊觀念全體に結合せしめることの二方法によるべしとなし、前者を専心、後者を致思と名づけた。専心はまたこれを分つて、觀念を明瞭に授與すること、新舊觀念を嚴密に連結することの二方法より成るものとし、前者を明瞭、後者を連合と云ひ、明瞭は靜的にして、連合は動的なりとした。致思もまたこれを連合によつて既に結合した一團の觀念を、既有觀念全體と結合して、心意系統を作ることと、此の系

統的觀念を應用自在の域に進めしめることの二方法より成るものとなし、前者を系統、後者を方法と稱し、系統は靜的、方法は動的なりとして、茲に明瞭・連合・系統・方法の四段階を定めた。

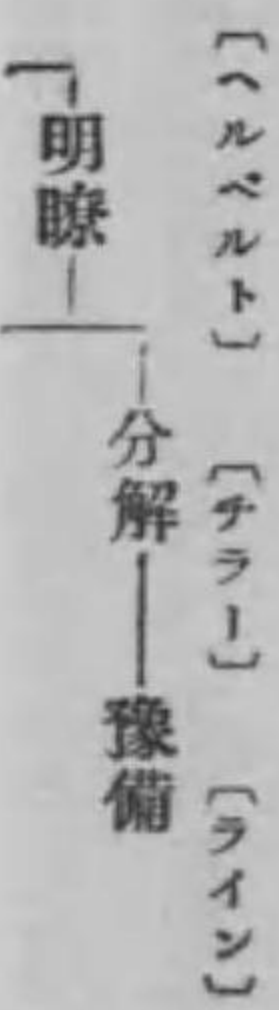
チラーの段階 ヘルバルトの高弟チラーは、其の師説を襲いで、更にこれを發展せしめ、「明瞭」の

一階段を分つて、(一)分解、(二)總合の二となした。觀念を明瞭ならしめんが爲めには、先づこれを分解して、然る後にこれを總合しなければならぬと云ふのが理由である。

以上の外にチャラーは「目的指示」の必要を唱へた。目的指示とは教授を始めるに當つて、教授せんとする事項の目的を豫告することである。目的指示の必要なる所以は、(一)兒童の意識内に存在し、新觀念の收得を妨害する舊觀念を排除して、新觀念の受領を容易ならしめる。(二)現在の教授に必要な舊觀念を喚起せしめる。(三)期待の念を起さしめて、教授上有利な状態に至らしめる。(四)精神の活動力を興起し自ら進んで教師と共に働かしめんとせしむるにあるとした。

ラインの段階 ラインもまた五段の段階を襲用したが、其の名稱を改めて豫備・提示・比較・總括・應用とした。而して、目的指示はこれを豫備の中に包含せしめた。

ラインの段階は一時我國に於ても専ら用ひられたものである。所謂五段教授といふのがそれである。故に、五段教授はヘルバルトに發し、チャラーを経てラインに至り大成したものである。ヘルバルト、チャラー、ラインの教段を比較表示すれば左の通りである。



其の他の諸説 外に尙ほ教授の段階を四段に分つものがある。レーゲネルの如きが即ちそれである。レーゲネルは教授の段階を分つて、(一)豫備 (二)提示、(三)總括、(四)應用の四となし、ラインの段階の中から比較の一段を省いた。また教授の段階を三段に分つ者がある。三段説を唱へるものは甚だ多いが、ウイルマン及びライは其の代表者である。ウイルマンは(一)受領、(二)理會、(三)應用の三段となし、ライは(一)直觀、(二)同化、(三)發表の三段となした。ウイルマン及びライの段階は其の名稱を異にすれど、甚だしく類似する所がある。たゞ異なる點は、ライの發表は、ウイルマンの應用よりも其の意味の廣いことである。ライは發表を練習的發表と應用的發表とに分ち、大にこれを重んじ、表示によつて感受は益々明確になるものであるとした。

第三節 教授の標準的段階

知識取得の心理的順序 教授の段階については以上の如く異説が甚だ多い。何れを以て實際教授の標準的段階とすべきか。

教授の段階を定めるには、先づ心理的根據の上に立たなければならぬ。知識取得の心理的順序を考ふるに、事物の知識は其の初めみな直観より入り來れるものである。而して、其の觀念を會得するには、既有的の觀念中から新觀念の會得を容易ならしめるものを分解して、これを新觀念と結合することが必要である。これ即ち類化作用であつて分解・總合の二に分れる。直観によつて得た觀念は、更に抽象作用によつて概念となり、はじめて普遍的の知識が成立する。概念を作るには觀念と觀念とを互に相比較し、差異點と類似點とを區別した後、差異點を去り類似點を總括しなければならぬ。即ち、抽象作用は比較・總括の二に分れる。概念が既に成立すれば、廣く個々の場合に應用して、初めて確實なものとなる。これ即ち演繹作用である。故に、知識の取得には類化・抽象・演繹の順序を踏まなければならぬ。詳しく云へば、分解・總合・比較・總括・應用の經路を經なければならぬ。

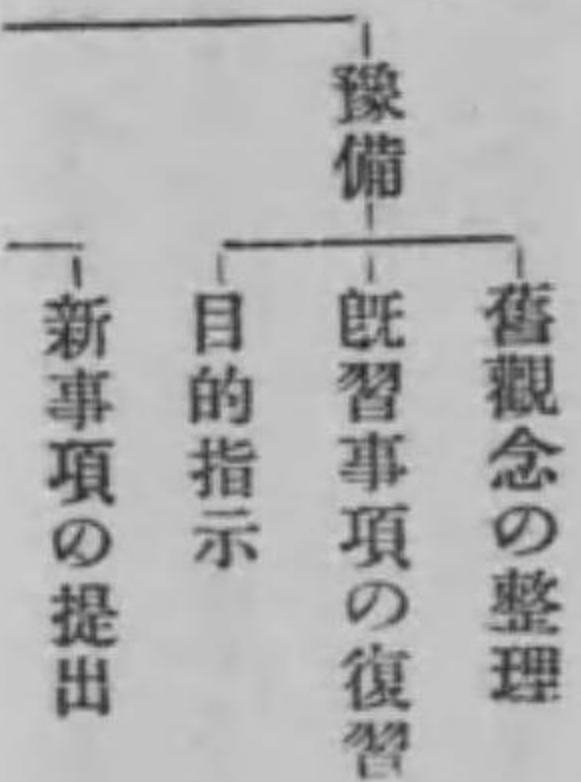
從來の教授の段階はみな其の心理的順序を根據として居る。たゞ其の心理的見解の異なるに従つて、段階の區分に三段・四段・五段等の種類を生じたのである。けれども、これ等の段階は多く大同小異であつて共通の點が少なくない。

ヘルバルト學派の教育學説が我が教育界を風靡するに及び、五段教授法は久しく實際教育界を支配した。ヘルバルト學派の全盛時代には、五段教授にあらざれば他に教授の方法なしと考へ、五段の形式を墨守するの餘り、教授上の自由を失ひ、種々の弊害を醸成するに至れるが如き滑稽を演じたものもあつた。五段の形式は餘りに繁雜である。實用的でない。教授上比較・總括の必要あるは云ふまでもない。けれども、これ等は第二段の理解を成遂する手段に過ぎないから、提示の中に包含せしめてもよい。餘りに多くの段階を劃するは、實際教授上甚だ不便である。教授者の自由を束縛する。今日三段の形式の専ら行はれるのは、五段教授に比して遙かに實用的であるからである。

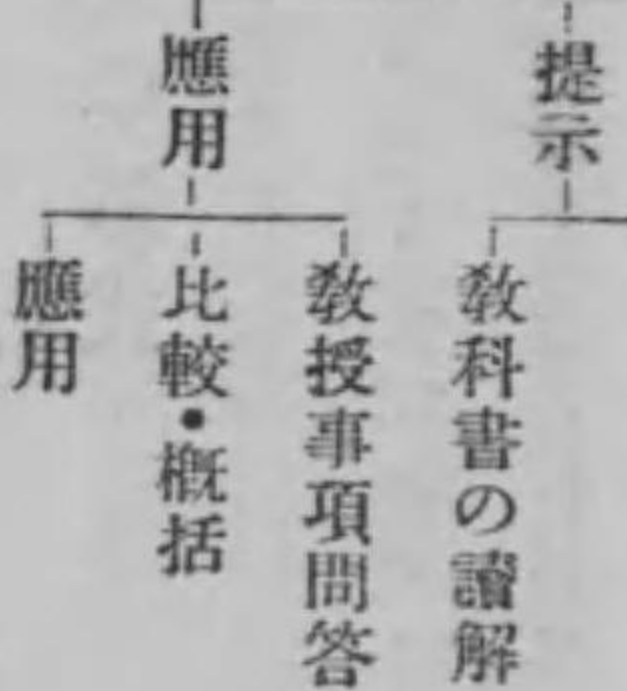
教授の標準的段階は三段に依るを可とする。實際教授上に三段の段階を適用する場合には、知識的教科と技能的教科とによつて幾分か其の取扱を異にせざるを得ない。

知識的教科の段階 知識的教科は、(一)豫備、(二)提示、(三)應用の順序に従つて教授する。豫備に於ては、先づ新教材に關係ある兒童の見聞・經驗に就いて問答し、或は既に授けた事項を復習し、新教材

の理解を容易ならしめ、然る後に教授すべき事項の豫告即ち目的指示をなす。時には豫備のはじめに目的指示をなすこともある。教材の性質や児童の態度等により適宜の處置を取らなければならぬ。目的指示は常に具體的にして簡單なるを可とする。それによつて被教育者の期待心と奮勵力を起さしめるやうにしなければならぬ。提示(教授)に於ては、新事項を提出し、児童をして明確に理解せしめるのである。此の場合には言語・態度に注意し、教具を活用し、巧みに問答を用ひて、教授の徹底を期することを必要とす。教材を一度に提示する場合と、分節して二歩々々提示する場合とある。教科の性質と教材の内容とによつて適宜の處置をするがよい。教授者は絶えず説話との連續を保ち、讀解は提示の終りに行ふを通例とする。應用に於ては、(一)教授した事項の主要點につき問答をなし、(二)既習の事項と比較して概括せしめ、(三)更にこれを他の場合に應用せしめるのである。以上を表示すれば左の通りである。



知識的教科の段階

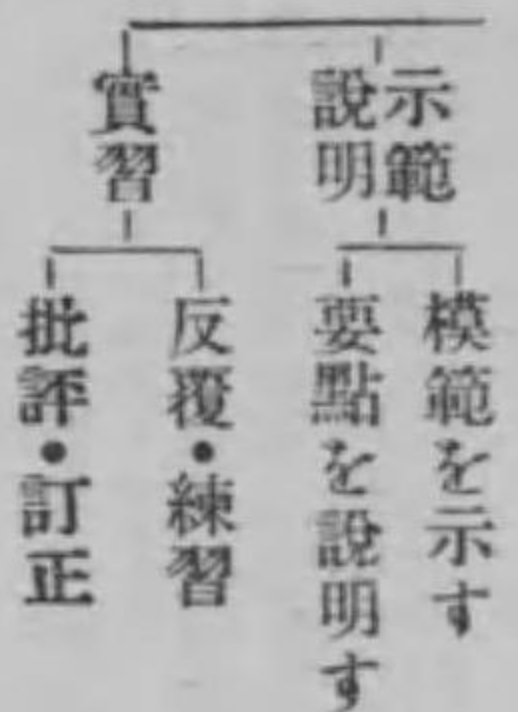


技能的教科の段階

技能的教科は(一)豫備、(二)示範・説明、(三)實習の順序に従つて教授する。豫備は知識的教科の場合と同じである。示範・説明に於ては新に授ける事項の模範を示したる後、其の要點を説明し、更にこれを問答して十分に理解せしめる。模範は常に完全でなければならぬ。説明は簡單にして明瞭でなければならぬ。児童をして教師の示範をよく觀察せしめ、説明を誤まりなく聴取せしめることを最も大切な要件とする。實習に於ては示範・説明に依據し、十分に實習せしめ、時々批評及び訂正を試みて、これを奨勵しなければならぬ。以上を表示すれば左の通りである。

技能的教科の段階





段階の活用 教授の段階は、教授力の徹底をはかる所以であるから、これを軽視してはならぬ。けれども、餘り其の形式に拘泥し、教授上の自由を失ふが如きことはよくない。教師は常に臨機の處置を取つて、教授段階の活用をはかるべきである。教授段階は一單元を處理する順序であつて、一時間に於ける教授の順序ではない。故に、毎時間とも此の順序に従ふ必要はない。一單元を數時間に教授する場合には、豫備・提示のみを一時間に授けて、應用を後の時間に譲ることもある。

第五章 教授の形式

教授の形式はこれを略して教式とも云ふ。教式は教授の際に於ける教師と児童との活動の方式である。換言すれば、如何なる風に教材を児童に教授すべきかの状態である。

教式はこれを獨斷的教式と開發的教式とに分つ。獨斷的教式とは、教授に當り、教師が主となつて働らき、児童はたゞ受身の位置にあるものを言ふ。或はこれを注入的教式とも、印象的教式とも稱して居る。開發的教式とは、児童が主となつて働らき、教師はたゞこれを補導するのみに止まるものを云ふ。獨斷的教式とは全然相反するものである。

獨斷的教式はこれを示教式・示範式・講演式の三種に分ち、開發的教式はこれを問答式と課題式との二種に分つ。故に、教式には示教式・示範式・講演式・問答式・課題式の五種がある。之を左に表示する。



此の外に質問的教式を擧げる者がある。質問的教式とは、生徒が全然主働者となつて、教師に不明の點を質問し、教師はたゞ其の質問に答ふるのみの形式をいふ。初等・中等教育には不適當なものである。故に、茲にはこれを擧げない。

第一節 獨斷的教式

示教式 示教式はまた示物式とも云ふことがある。専ら兒童の直觀に訴へて、確實なる知識を得せしめる教式である。實物・模型・繪畫等を示し、或は實驗を行ひ、直接に兒童の感覺器官に接觸せしめて、教授せんとする事項を明瞭に收得せしめんとするものである。此の教式による場合には兒童をして十分に觀察せしめ、其の要點を逸することのないやうにするが肝要である。たゞ受動的に觀察を行ふのみならず、進んでは自ら獨立して觀察をなし得るに至らしむるやうに指導しなければならぬ。直觀はなるべく多くの感覺器官によるを可とする。示教式は動もすれば、視覺の活動のみに偏しやうい。聽覺・味覺・觸覺等をも適宜に活動せしめることを忘れてはならぬ。示教式は實物・實驗によるを原則とし、模型・繪畫は實物を得難き場合若しくは補助として用ふるに止めるがよい。教授を行はんとする前には、十分に準備を整へ置くことが必要である。

示範式 示範式とは直接に模範を示してこれに倣はしむるものである。説明・講話のみで理解せしめ難き教材に用ひられる。唱歌・體操・圖畫・手工・書き方等は、此の教式を用ふることが多い。

示範には全體を一時に示す場合もある。其の一部分づつを分解的に示す場合もある。教材の性質と學年の高低によつて同一でない。示範は常に完全でなければならぬ。示範が不完全なる時は、説明が如何に巧妙でも、優良な成績を擧げることが出來ぬ。技能教科は、教師の技術の巧拙によつて、兒童の成績に著しい相違を生ずる。圖畫の巧みな教師の擔任する兒童が、概して圖畫の成績のよいことは、實際に於て往々見る所である。これ優良な示範が識らず知らず兒童の成績を向上せしめた結果に外ならぬ。

講演式 講演式とは、教師が講話をなして、兒童に聽かしめる教式である。これを講話式とも名づける。此の教式は多く問答を行ふことの出來ない場合に用ひられる。

講話は常に秩序整然として亂れざるをよしとする。其の要點に力を注ぎ枝葉に亘つてはならぬ。専ら簡明を旨とする。冗長に流れてはならぬ。また快活を可とする。無趣味であつてはならぬ。初學年の兒童には、方便物を用ふることが有効である。知識的材料は適當に分節して、確實に知得せしめ、感情的材料はなるべく一貫してこれを授くべきである。修身科に於ける例話の如きものを授くる時に、分節が餘りに多ければ、兒童の興味を索然たらしむる虞れがある。講話は言語及び音聲によつて、巧拙の定まるものである。教師は常に言語及び音聲に注意を拂はなければならぬ。言語は平易でなけ

ればならぬ。難解なるはよろしくない。生硬未熟な言葉を用ひてはならぬ。音聲は明瞭でなければならぬ。晦澁なるは不可。高低緩急其のよろしきを得なければならぬ。平板單調なるは興味がない。

第二節 開發的教式

問答式 問答式とは、教師と児童との問答によつて、教授する教式である。此の教式はまた復習的問答式・試験的問答式・發展的問答式の三種に細分することが出来る。復習的問答式とは既習事項を復習する時に用ひられるものである。試験的問答式は既に教授せし事項を理解せしや否や、又如何なる程度まで理解せしかを試みる時に用ひられる。發展的問答式は児童の知識を開發する場合に用ひられる。個々の事實を一般原理に歸納せしめ、一般原理を個々の場合に演繹せしめるには、常に此の發展的教式による。

發問に關する注意 發問は教授上最も大切なことである。發問の巧拙は教授の結果に影響を及ぼす。教師は發問について研究を怠つてはならぬ。發問に關する注意事項を左に掲げる。

1 發問の範圍は明瞭でなければならぬ。範圍の不明な發問は児童をして答に苦しませしめる。答へる

ことを得ないやうな發問は甚だ無意義である。

2 決定的發問を避けよ。決定的發問とは發問の言辭の中に答となるべき意義を含み、單に其の當否を決定せしめ、又は其の中の一を選ばしめるものである。

3 發問は全體の児童に對して行へ。一生を指名して發問する時は、他の児童は注意を怠るに至る。全體の児童に思考せしめた後、一生を指示して答へしめるをよしとする。

4 發問は濫用を誡めなければならぬ。愚問は心力練磨の上に寸毫も價値がない。如何なる發問も児童をして自發的に活動せしめ、知識を確實ならしめるものと思ふは誤まりである。愚問の連發は教授上に何等の効果もない。

答の處理法 児童の答を如何に處理するかといふことは最も大切な問題である。處理方法の巧拙によつて發問が有意義にもなり無意義にもなる。答の處理法について必要なる注意を擧ぐれば左の通りである。

1 答は明瞭なる言語を用ひしめること。曖昧な答を許容してはならない。

2 答は必ず理會に基づくものでなければならぬ。答の正しい場合でも、理會に基づかないものはよろしくない。若し答に疑はしい點があれば、児童をして其の答の理由を述べしめるがよい。偶然の答

を正解として、追及しない時には、児童の思考を怠らしめるやうになる。

3 答はこれを利用しなければならぬ。児童をして答へしめた場合には、直ちに其の答を利用して、教授を發展せしめるがよい。

4 級決の濫用を誡めよ。級決とは一級全體の児童に對して、舉手又は起立等によつて其の可否を決せしめることである。級決が多きに過ぐる時は、児童をして附和雷同の惡習を醸成せしめる。

課題式 課題式とは、教師より問題を提出し、児童をして自ら工夫解釋せしめる教式を云ふ。課題式は全然指導干渉をなさずして、児童を自由に活動せしめるものである。教授時間中に課するものと家庭の課業として與へるものとある。後者を宿題と云ふ。

課題は題意を明瞭に理解せしめなければならぬ。題意が不明なる時は、課題によつて児童の自發的活動を望むことが出来ない。課題は有効に處理しなければならぬ。有効に處理しなければ課題は効果がない。課題は児童の發達程度に適應せしめることを要する。宿題の餘りに多いのは種々の弊害を生ずる。

第三節 教式の運用

教式運用の必要 以上の諸教式には各一得一失がある。何れも全廢し難いものである。教授は一の教式のみによることはできぬ。以上の諸教式を併用して、適宜に運用しなければならぬ。

教式の運用は、教授の實際に於て、臨機應變に行はるべきものである。其の運用の巧拙は、教師の手腕の有無による。故に、如何なる場合には如何なる教式を用ふるかと云ふことを、豫め定めて置くことはできなう。

教段と教式 けれども、教授の段階について、其の適用すべき教式を蓋然的に云へば、豫備には主として問答式・課題式を用ひ、提示及び示範・説明には、示範式・示教式・講演式・問答式を用ひ、整理には問答式・課題式を用ふるを例とする。併しながら、これは極めて大體の標準に過ぎない。

教材の性質と教式 教材の性質上より云へば、修身・歴史には講演式を用ふるが多く、理科・地理は主として問答式及び示教式による。また體操・唱歌・圖畫・手工・書き方の如き技能教科は、示範式によるが多く、算術・綴り方には課題式を用ふる場合が多い。併しながら、これまた甚だ漠然とした

もので、學科によつて嚴重に教式を區別することは到底不可能である。

教式を巧みに運用するは、教授に變化あらしめる所以であつて、變化ある教授は兒童の活動を旺盛ならしめるから、教師は常に教式を適宜に運用するの用意がなければならぬ。

第六章 教授の用具

教授の用具とは、教授の効果を全うせんが爲めに要する諸種の方便物を云ふ。これを略して教具とも稱する。

教科書 教具の中で最も重要なものは教科書である。教科書は教材を適當に配列したるもので、教授上の時間と努力とを省く爲めに編述せられる。教師は教科書に精通しなければならぬ。教科書に精通して居なければ、それを巧みに利用することができない。教科書は教授上甚だ重んずべきものであるけれども、元來一種の方便物に過ぎない。教授の主體は教師である。教師が豊富な知識を以て、適宜に利用しなければ効力がない。古の儒者は四書・五經を観ること恰かも一種の經典の如く、一言一句もあろそかにしないことを以て貴しとした。此の風が今日までも尙ほ遺つて居て、教科書を餘りに

過重するの弊がないでもない。たゞ教科書を解釋するのみで教師の任務が終れりとする者がある。誤解も亦甚しと云つてよい。教科書は方便物である。死物である。教師の活用によつて初めて効力を生ずる。教科書に拘泥して教授の自由を失ふやうなことがあらば、寧ろ教科書はなきに如かぬ。

その他の教具 教科書に次で必要な教具は、器械・標本・地圖・繪畫等である。示教式に用ひられて、兒童の直觀を補ひ、想像を助ける。其の取扱に就いては、豫めよく研究をなし、提出及び撤去の時機よろしきを得なければならぬ。使用後はよく整頓して置いて亂雑にならぬやうに注意を要する。

其の他にも尙ほ教具の數は尠くない。黒板の如きもまた教具の一種に屬する。黒板の使用法等は説明するまでもないことと思ふ。

第七章 學習論

第一節 教授と學習

近來、學習といふことが、多くの人々によつて唱へられて居る。學習とは如何なることであるか。教授と學習とは如何なる関係を有するか。學習の意味を明かにして置くことは、教授の方法を研究する者に極めて必要である。

學習の意義 學習の概念に就いては、種々の異説があるが、こゝにはそれを一々擧げて詳論することを避ける。されど、大體から見ると學習の概念には廣狹の二意義の含まれて居ることを認めなければならぬ。廣義の學習は知識・技能を收得し且つ發表する一切の活動を云ひ、狹義の學習は一定の事項を記憶することを云ふ。廣義の學習の中には、本能的の傾向に基づき、無意識的に外界の印象を受け容れることを含ませしめる者があるが、通常はたゞ意識的に種々の知識及び技能を收得し、且つ收得したる所を發表する所の活動を指す。こゝに謂へる學習も亦此の意味に従ふ。

教授と學習 學習は知識・技能を收得する作用である。故に、教授と全然異なる活動ではない。學習と教授とは同一活動の兩面である。これを教育者の側から見ると教授と云ひ、これを兒童の側から見ると學習といふのである。

從來に於ても被教授者の側から見た知識・技能の收得即ち學習を全然顧慮しなかつたとは云へない。併しながら、未だ學習の原理及び實際が明かになつて居なかつたのみならず、教育の目的及び態度に於て、兒童の本性に即した教育を十分に自覺しなかつた爲めに、勢ひ教師本位の教授が行はれた。然るに、近時兒童心理に關する實驗的研究の進歩と共に、兒童の學習過程を重大視するに至つたのである。既に「教育目的論」に於て述べたる如く、兒童を中心とする教育の要求は、最近に至つて著しく濃厚になつて來た。かゝる傾向は自ら學習尊重の聲を高めしめる原因となつたのである。從來の教授は教師本位であつた。故に、教材注入の弊に陥つた。然るに、兒童中心の教育はかくの如き弊を避け、學習態度の養成を重んずるに至つたのである。最近に於ける教育教授の新思潮と認められるものは、概ね此の見地に立つて居る。

第二節 學習と本能

學習と稱する活動には、種々の學理的根據が存して居る。次に述べるのは學習の發生學的根據である。知識や技能の收得は、はじめ本能の作用により、無意識的に行はれるものであるが、心意の發達と共に漸次意識的に變ずるのである。通常學習と云へば、意識的に知能を收得することを指すが、此の學習の根柢となるものは無意識的に外界の印象を把捉する本能の作用である。學習の根柢となる本能の主

要なるものは、模倣・言語・遊戯・好奇心等である。

模倣と學習 模倣とは知覺及び記憶によつて、他人の行爲を反復する作用である。其の最も單純なるものは本能の要求によつて、無意識的に、且つ器械的に行はれるものである。幼兒は其の動作の理由を知らず、模倣によつて自然に外界の事象を學び、境遇に適應する途を會得することが多い。

現時に於ける文化社會の生活狀態は、過去の幾千年間に於ける人類の經驗の積集したものである。この複雑なる社會生活を自己の試行と工夫のみによつて學ぶことは全く不可能である。故に、模倣は時間と勞力を省略して安全に社會生活と調和してゆく捷徑である。模倣は個人から見れば、生活に必須な知識・技能を收得する重要な方法であり、社會から見れば、個人をして環境に適應せしめ、完全なる共同生活を營ましめ、且つ文化の進歩を促す肝要なる作用である。

言語と學習 言語の起原に就いては種々の解釋がある。一説によれば、自己の需要又は缺乏を訴へる叫聲より來れるものであるといふ。果して然りとすれば、言語は自己保存の本能の變態である。言語は其のはじめ主として模倣によつて收得せられるものである。言語が知識及び技能の學習上、如何に重要な機關であるかはこゝに述べるまでもない。知識及び技能は最初専ら實物及び事實より收得されるものである。併しながら、言語を理會し使用するに至つて、はじめて多くの複雑なる知識及び

技能を學習し得るやうになるのである。

遊戯と學習 遊戯は幼兒に特有なる本能的の活動である。遊戯は活動のために自ら活動するもの、何等の目的を自覺することなく、また何等の結果を豫期するものでもない。而かも、遊戯は其の本能的活動によつて自己の心身の發達を促し、人間の生存に必要な諸種の活動を學び得るのである。

好奇心と學習 好奇心とは新事物に對して起る注意である。兒童は好奇心によつて未知の環境に關する知識を積集し收得する。人が若し突然奇異の現象に遭遇すれば、疑惑の念を生じ、更に進んで其の原因を探究せんとする。所謂研究心といふものがそれである。高尚な學術上の發見や發明は勿論、簡単な知識の收得及び理解と雖も、兒童の心の底にかゝる好奇心又は知識欲が發生しなければ、到底望み得ない所である。所謂興味もまたこの好奇心の發達したものと見てよい。

内に好奇心が生ずる時は注意がその事象に集注する。注意の集注に伴ふ感情狀態が興味である。換言すれば、興味は知識に對する感情的態度であるとも云へる。要するに、好奇心は興味の基礎となるものである。たゞ兩者の相違は、好奇心が一時的のものなるに反し、興味が永續的性質を有して居ることである。

第三節 學習と心理

知識・技能は理解及び類化によつて兒童のものとなるのである。かゝる點より見れば、學習は心理的現象の一種に屬する。故に、學習はまた心理的根據を有するものである。學習の際に於ける心理的過程を考察し、精神的諸能力の鍛鍊が如何にして行はれるか、精神的作業の能率が如何にして高められるかを研究するは、學習論上の重要問題である。學習の心理的方面に關しては、既に「兒童論」の中にも幾らかこれを述べたが、左に尙ほ一度まとめてこれを叙説する。

感官の練習と直觀の指導 教育上最も必要なことは直觀の指導である。直觀を基礎としない知識は空虚である。故に、吾人の知識は凡べて實物の直觀から出發しなければならぬ。而して、直觀の作用を十分ならしめる爲めには、先づ其の要素たる感覺の練習を必要とする。感官の練習を怠る時は、外界の事象を鋭敏に看取し難く、従つて、觀念もまた不明瞭なるを免れない。感官の練習は確實な知識の基礎である。

感官の練習が必要であるといふことは、コメニウス、ルソー、ペスタロッチの如き直觀主義を唱へる人々が夙に唱道した所である。最近に至つてはモンテッソリー女史もまた感覺練習を力説し、それを使用する種々の練習教具を工夫した。女史の教育法は三歳乃至七歳の幼兒を主なる對象とするものであるが、其の感覺練習法に就いてはかなり傾聴すべきものがある。

直觀主義に對して筋肉發表主義を唱へる者がある。直觀主義が主として視覚・聽覺による認識を重んずるに反し、筋肉運動に訴へて事物を理解し、更に受容した所を筋肉運動に發表せしめて學習の効果を確實ならしめんとするものである。筋肉發表主義の代表者ドクトル・ライは云ふ。外界の刺激によつて知覺したものは、大脳の中樞に於てこれを整理した後、必ず筋肉作用に依つて發表しなければならぬ。發表によつて知覺した事柄は確實となり、確實となつた印象はまた容易に發表せられんとする。これを感覺發表の循環作用と名づける。感覺・整理・發表の三者は、實に統一せる作用であるから、學習は此の三者によつて始めて完了するものである——と。かくてライは行動學校説を唱へた。行動學校とは其の名の示せるが如く行動を中心とする學校である。此の行動學校に對してライは從來の學校を受容の學校と名づけた。行動學校に於ては各教科の教授學習に際し、言語的發表、手肢による發表を重んずる。理科に於ても、地理に於ても、學べる所を圖畫によつて描かしめる。要するに、筋肉發表主義は、從來の教授並に學習方法が、主として視覚・聽覺及び大脳の感覺中樞・聯合中樞等の

如き靜的方面の働きのみに専ら依つたことを非とし、其の缺陷の矯正を目的として起れる説である。感覺器官の運動、大脳の運動中樞、運動神經及び筋肉の運動等の動的要素を主とし、特に筋肉運動感覺が教育上重要な價値を有することを高調するものである。

近時唱道されつゝある勤勞作業主義の教育といふは、意志の鍛練及び團體的精神の發揚等、訓練的方面にも目的を有するものであるが、また教授上に於て手肢及び其の他の筋肉發表を重んじ、筋肉運動作業を其の重要な要素と見る。此の點に於て前述の筋肉發表主義と其の軌を一にするものである。

注意の練習 注意は意識集注の状態である。其の強度の如何は學習の効果を左右する樞軸となる。注意には受動的注意と能動的注意との二種の別がある。心意發達の自然の順序に従へば、無意的・受動的注意が先づ生じて、次第に有意的・能動的注意の發達となるのである故に、學習に於ては先づ種々の方便に依つて無意的注意を喚起し、次第に有意的注意の練習に進まなければならぬ。而して、有意的注意の状態から、更に進んで、何等の努力を用ひずして意識を集注し得る第二の無意的注意状態に達せしめて、こゝにはじめて注意の練習は完了するのである。

注意の練習により、學習は始めて其の範圍を擴大し、其の効果を奏することが出来る。

注意の練習には常に兒童の興味を顧慮することが必要である。全然興味なきことに、兒童の注意を

喚起せんとするは徒勞である。

記憶の練習 記憶は過去に得た觀念の再生又は再認である。意識に於ける過去の經驗の反復と云ふことが出来る。心意の發達も知識の増進もみな記憶を必要とする。故に、記憶は學習上非常に大なる價値をもつものである。

記憶には機械的記憶と論理的記憶とあるが、兩者は共に必要である。其の一を缺くことは出来ない。論理的記憶は學習の効果を最も顯著ならしめるものである。さりとて心意發達の幼稚な時期に於て、この方法のみによることは出来ない。時には機械的記憶の必要な場合もある。

記憶に型式の存することは前にも述べた。或る者は視覺的印象の記憶に長じ、或る者は聽覺的印象の記憶に長じて居る。併し、視覺・聽覺・運動感覺等の諸感覺によつて多方的に學習したことが、最も正確に記憶せられるものであるといふまでもない。故に、なるべく多くの感覺によつて、事物を多方的に學習せしめることが肝要である。

誦讀の價値も決して少なくない。殊に、基礎的知識は誦讀し得るまで記憶が固定しなければ、新材料の學習を不可能ならしめる。言語教授に於てはそれが最も著しい。幼年兒童の教育に於ては、其の教授事項が凡べての知識の根底となるものであるから、誦讀を必要とする學習の部面が甚だ多い。誦

誦に關して注意すべき事項は次の通りである。

- 1 誦誦せしむる事項は先づ理會せしめよ。理會したものは誦誦も容易である。併し、場合によつては理會に多少不十分な所があつても、それを機械的に誦記せしめて妨げないこともある。
- 2 誦誦せしむべき材料は、兒童の發達程度に適合しなければならぬ。
- 3 其の内容又は形式上に價値あるものを誦誦せしめなければならぬ。
- 4 誦誦法の指導をする必要がある。この點に關しては、最近の實驗的研究の進へる所に從はなければならぬ。即ち(イ)誦誦には分節法と全體法とがある。概して、全體法は分節法に優るけれども、材料の性質及び分量によつて、必ずしも一方に偏すべきものではない。(ロ)通常緩かに低く音讀することとは利益が多い。(ハ)律動を附することは暗誦を容易ならしめる。(ニ)一時に反復する度數が一定の限度を過ぐれば、其の効果が割合に減退する。されば、一時に餘り多く反復することを避け、時を隔てて反復せしめなければならぬ。(ホ)多くの感覺より成立つ觀念は、其の記憶が鞏固である。故に、誦誦にもまた多様な方法を用ふべきである。

記憶練習の方法として通常行はれて居るものは復習及び練習である。後者の要義は反復にある。學習は反復練習によつて其の能率を増大し、熟練の状態に達するものである。知識・技能が熟練の状態に達して更に實地運用の働きを生ずるに至れるもの、これを堪能と云ふ。教授及び學習は堪能の領域に到達して、はじめてよく其の任務を果したものと云はれ得る。復習上の注意を次に述べる。

I 既に授けた知識は、後の教授に於て隨所にこれを利用することを務めよ。一教科の内に於ては勿論、他の教科との連絡を保つことは、理會を助けるためにも、又既有知識の反復練習の上にも肝要である。されば、教授者は力めて既に授けた事項を腦裡に止めて居なければならぬ。

2 總括的復習は單に既授の事項の反復に止まらず、全體の知識の統一を主としなければならぬ。

3 復習の方法は各教科によつて異なるが、出来るだけ多様の練習を行ふことが肝要である。

想像と學習 想像は既得の觀念を材料として新觀念を構成するものである。故に、新しき學習事項を受領するにも、進んで新知識を構成し創造するにも、肝要な作用である。教授に於ては常に受動的・再生的想像と創作的・構成的想像との兩方面の啓發をつとめなければならぬ。

知的教科に於ても、美的感情を主とする教化に於ても、想像は等しく其の價値を有して居る。眼前に持ち來ることの出来ない實物や事實は、想像の作用によつて内省的に直觀せしめるより外はない。美的教科たる音樂・詩歌・繪畫等の學習に於ては、創作的想像の活動によつて潑刺たる感情を對象に移入することが極めて大切である。兒童の初期に於ける玩具・お伽噺・童話・遊戯は、想像の發達に缺く

べからざるものである。

思考と學習 思考は知的活動の主要部分である。概念の構成・判断・推理等の働きをいふ。思考作用は吾人の心意に於ける心理的事實であるが、その作用が妥當に行はれるためには、論理的法則に従ふことを要する。兒童の心理作用は往々にして論理的記範に依據しないことがある。かゝる状態から彼等の思惟の力を啓發して漸次論理的思考に誘導することが、學習の重要な任務である。此の點に關しては後に詳述する。

感情と學習 學習は知力のみによつて成就するものでない。情意作用も學習の根底となり動機となるものである。學習の動機がなくなつて効果のある學習を遂げることが不可能である。興味を伴はない學習は理解もなく向進もない。殊に感情要素の多く含まれて居る情操教材の學習に於てはそれが顯著である。

個人の情緒的傾向や、氣質又は日々の氣分と云はれるものにとりたるまで、感情の状態が學習に影響することは決して少なくない。此の點は訓練乃至養護と相俟つて、其の學習態度を是正する必要がある。

意志と學習 感情と共に意志も亦學習に大なる關係をもつ。兒童は學習の目的を意識しないことが

ある。従つて、往々自己の採るべき學習方法の選擇・思慮を缺く。其の結果、教授が徒に機械的受容に了るに至る。教師はかくの如き兒童を導いて、自覺的・意識的活動を進めることを必要とする。他律的學習から自律的學習即ち自學の地位に彼等を進めることは實に教授上の理想である。現時に於ける教育教授の思潮は、何れもみな兒童の自發活動を重んじ、學習態度養成の必要を認めて居る。プロジェクト・メソッドと云ひ、ダルトン・プランと云ひ、其の主張する所、等しく此の傾向の現はれを見る。

第四節 學習と論理

學習の作用はこれを他の方面から見ると、認識の方法に外ならぬ。認識の範圍内に於て、思考の論理的法則を研究するものは論理學である。こゝに學習の論理的基礎が存在して居る。

兒童の思考を正確ならしめ、明瞭な知識を收得せしめるには、學習及び教授上、論理の法則を顧慮する必要がある。ヘルバルト派の教育學者は、教授法は主として心理的法則を基礎とすべきものとした。されど、近時に至つて其の論理的基礎を重んずる者が漸く多くなつた。學習及び教授上に於ける心理的基礎と論理的基礎とは、其の一を缺くことを得ないが、兒童の發達に應じて、何れを重んず

るかを定めなければならぬ。小學校の低學年頃に於ては、心意の發達が幼稚であつて、十分な論理的思考を爲すことが出来ない。されば、此の時期に於ては、主として心理的基礎に立たなければならぬ。併し、學年の進むに従つて、漸次論理的基礎の擴充をなし、遂に兩者をして相等しき地位に到達せしめなければならぬ。

學習の論理的基礎と稱するは、知識教材・技能教材の性質に應じて、學習上必然的に要求せらるべき論理的の法則である。左に便宜上知識教材の學習と技能教材の學習とに別けてそれを述べる。

知識教材の學習 知識教材は更にこれを觀念教材・概念教材・法則教材に分けることが出来る。これ等各種の教材に應じて論理的思考活動の方面もまた異なるのである。

(一) 觀念教材とは一の觀念を教材とするもの即ち簡單な箇々の事實をいふ。何れの教科に於ても、直觀的に扱はれる事項は多くこれに屬する。觀念教材の學習の基礎は分析と綜合である。分析とは概念をその要素たる感覺と知覺とに分ち、相互の關係を明かにすること、綜合とは分析と反對に感覺や知覺を集め、全體としての觀念を明かにすることである。分析には記載的分析・敘述的分析・因果的分析の三種がある。記載的分析は最も初級のものである。例へば、國語科の文字教授に於ける字劃の分析、地理科に於ける位置及び地勢の如く、空間的關係によつて、全體を部分に分つことである。敘述的分析

知識教材

(一) 觀念教材

甲分析

(1) 記載的分析

(2) 敘述的分析

(3) 因果的分析

乙綜合

(1) 再現的綜合

(2) 生産的綜合

(3) 概念的綜合

とはこれに次ぐもので、時間的關係によつて分析するものを云ふ。例へば、修身科に於ける傳記、理科に於ける發生の敘述の如きものである。因果的分析は更に進んだもので、事件を因果的關係によつて分析することである。例へば、歴史科に於ける原因と結果、理科に於ける前件と後件とを分析するが如きものである。

乙 綜合はまた再現的綜合と生産的綜合とに區別される。再現的綜合とは、分析した各部分をそのまゝ綜合して元の全體に還元することである。されば、此の方法は既有觀念を補正整理して思想界を確實にすることに適する。生産的綜合とは、分析した部分の中から或るものを集めて、更に新たなものを作り出すことである。されば、此の方法は新たな觀念を收得して思想界を擴張するに適してゐる。

(一) 概念教材とはその教材が一の概念たるものである。例へば、修身科に於ける徳目、理科に於ける種・屬の教授の如きものである。知識教材の大部分を占めて居る。概念教材の學習の基礎は抽象と限定とである。抽象とは一群の觀念を比較し、特殊的部分を捨象し去つて、共通普遍のものを抽出する作用である。限定とは其の逆に必要な觀念を附與して其の内容を確實ならしめる作用である。抽象の過程は三段より成る。第一段は極めて初歩の段階である。概念が漸く時間的關係のみを離脱し得た程度をいふ。第二段はやゝ進んで、概念が空間的關係をも離脱し得た程度である。第三段は時空の關係のみ

ならず、他の凡ゆる箇々の觀念を脱却した程度のものである。限定には還元的限定と充足的限定とがある。還元的限定とは前に捨象した觀念を還元的に附加するものである。概念的知識を整理するに役立つ。充足的限定とは、關係ある他の觀念を充足するものである。概念的知識の聯關及び其の活用に役立つ。

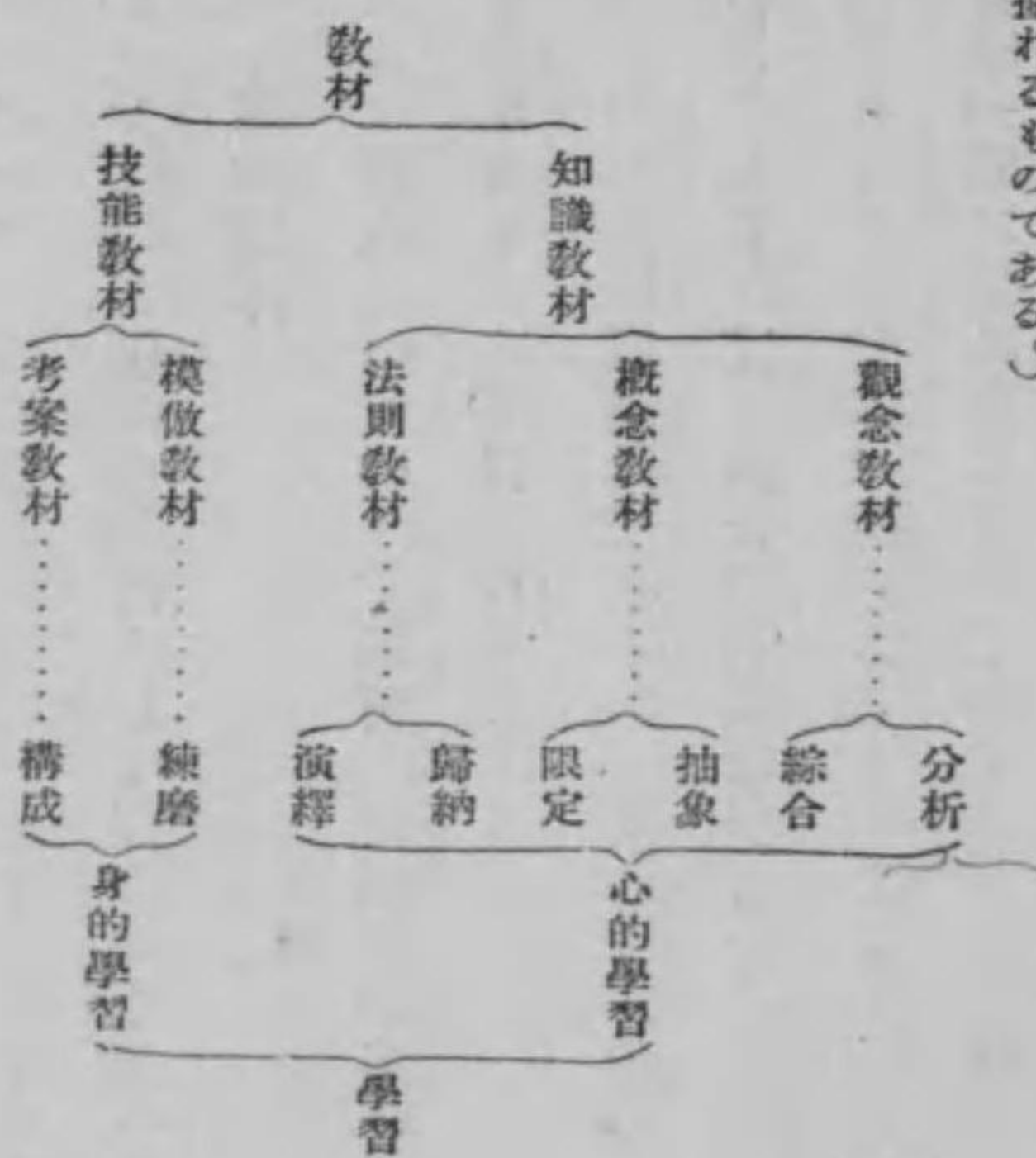
(式)法則教材とは教材が一の法則たるものである。例へば、數學上の公式、理化學に於ける諸法則の如きものを云ふ。法則教材に於ける學習の基礎は歸納と演繹である。歸納とは多くの概念から推理によつて一の法則に達する作用を云ひ、演繹とは普通の法則より推理によつて特殊の概念に達するもの、又は一の法則から更に他の普通の法則に達するものを云ふ。前者は包攝的演繹、後者は開拓的演繹と呼ばれて居る。

技能教材の學習 技能教材は模倣教材と考案教材とに分れる。模倣教材とは模範を示し要領を教へてこれを模倣せしめるものをいふ。模倣教材は練磨によつて學習せしむべきものである。練磨とは反復練習によつて習熟せしめるの意である。

考案教材とは目的を示し材料を與へ、其の他は専ら兒童の考案に委せるものを云ふ。圖畫・手工にはこの種のものが多い。此の種の教材は構成によつて學習される。構成とは工夫によつて建設す

ることである。工夫創作の能はかゝる教材によつて發展せしむることが出来る。

以上述べた教材の分類と學習の論理的基礎とを概括すれば左表の通りになる。(左表は乙竹岩造氏著「教育學教科書」に據れるものである。)



第五節 學習の經濟

學習に方つて出来る限り無用の勞力を省き、最も確實有效なる効果を收めんとすることの必要なるはいふまでもない。これを學習經濟と云ふ。學習經濟は學習の心理的基礎に屬する問題の一種であるが、此の言葉は今日最も廣く用ひられて居るから、こゝに特筆することにしたのである。學習經濟の研究はエビングハウスの記憶の研究に始まり、爾來多くの實驗心理學者によつて唱へられた。實驗教育學者モイマンは學習經濟の條件として左の如く述べてゐる。

(一) 學習經濟の外部條件

- 1 文字の大きく読み易いものは、學習上に利益が多い。
- 2 發音の容易なるものは學習も容易である。
- 3 學習の速度の早きは經濟的であるが、其の度が過ぐれば習得は却つて少ない。反復練習に方つて速度が早きに失すれば一回分の効果は少ない。
- 4 規則的律動を伴ふ學習は、然らざるものより學習が容易で記憶の効果も多い。
- 5 反復練習は一回に長時間に亘つて爲すよりも、數度に分つて行ふのが經濟的である。
- 6 一般に全體學習法は部分學習法よりも經濟である。併し、兩者を折衷して、初めは全體學習法により、後は未熟の部分のみを練習するのが經濟的である。

(二) 學習經濟の内部的條件

- 1 注意の集注の強度・周布及び持續の強度は學習を速かならしめる。注意の散漫・不平均・轉換は學習を緩かならしめる。
- 2 快感は心的作用を鼓舞して記憶を助け、不快はこれに反する。
- 3 意向即ち氣分が學習に適合すれば、學習能力を促進する。
- 4 練習效果の極限度は、個人によつて相違する。かゝる練習能力と共に、練習の習慣は學習上に大なる關係を有する。
- 5 視覺型・聽覺型・運動型等の觀念型は學習上に影響を及ぼす。
- 6 學習の意志即ち其の目的を自覺して努力することは、然らざるものよりも遙かに學習能力を増大する。また興味の存否も大に學習に影響する。

第八章 教授の個別化

學級教授と個別教授 一般に今日の學校は學級組織を採用してゐる。故に、被教育者の能力の異なる

るに従つて、同一の教授も同一の効果を擧げることが出来ない。優良な児童は十分に其の能力を伸ばし得ず、劣等生は無理解の中に時間を経過することとなる。然るに、現今の實情に於ては學級組織を避けることを得ない。今日の學校で全然個人教授をなすことは不可能のことである。従つて、一人の教師が多數の児童を教授するためには、止むを得ず學級教授によらなければならぬ。

學校教育は合同教育を本位とするものである。故に、動もすれば児童の個性を閉却して、一律平等の取扱に流れる。されば、合同教育に於て、如何にして教授を個別化すべきかは、大に實際的研究を要する問題である。

教授個別化の方法 現時、此の方面に如何なる取扱がなされてゐるかを見るに、或は其の學級組織の方法に就いて個別化の途を講じ、或は各學級内に於ける教授の個別化を計る等、様々な方法が採用されてゐる。其の主要なるものは左の通りである。

1 **低能兒の分離** 低能兒を特別の學級に於て教授するものがある。教授の個別化としてよい方法である。低能兒のみならず、劣等兒もまたこれを救済するために、特別の方法を講ずる必要がある。其の方法には、劣等兒のために特別の學級を組織することもあり、豫め同一學級を複式に編成し、場合に應じて教材の程度を異にすることもある。

2 **短期進級法** 低能兒及び劣等兒を除くも、尙ほその中に優劣の差を生ずるは免れ難い。こゝに於て短期進級法の途を講ぜんとする者がある。現在の我が國に於ては學年制度であるから、落第生は滿一箇年間同一の課程を繰返さねばならぬ。されど進級の期間を半箇年又は四箇月等の如く短期にすれば、長く同一學年に止まらしめる損害を免れることが出来る。又優良兒は上級とわづかに三箇月乃至半箇年の差があるのみであるから、特別の方法を以て補修した後、飛び越えて上級に編入することが出来る。

3 **優劣の系統** 次には小學校の全體の課程を優良生に對しては六箇年、劣等生に對しては九箇年で卒業せしめる如く、二通りの系統を立て、其の成績の状態によつて、或は九箇年の組に、或は六箇年の組に編入し、時々適當の時に交代せしめるものもある。マンハイム・システム及びシャロットテンブルゲル・プランと云はれるものがこの方法によつて居る。

4 **分團教授** 次には一學級の中に於て優良兒・中等兒・劣等兒を區別して、それぞれ異なつた取扱をなすものである。普通グループ・システムと云はれるものを云ふ。其の組織を幾つに分けるかは異論のある所である。分團教授の中にも、遊動分團式と固定分團式とがある。前者は組分けを學科によつて種々に取り替へるもの、又成績によつてその編入を取り替へるものである。後者は或る期間一度定め

た組分けを動かさないものである。

5. **バタヴィア・システム** 次に一學級内に於て二人の教師をおき、一人の教師は學級全體に對する台同の教授をなし、一人の教師は常に机間を巡視して個別的に注意を與へるものがある。バタヴィア・システムがそれである。

6. **學級内の個別化** これは通常の學校に於て行はれて居る。學級全體に對して行はれる授業と、兒童の能力によつて個別的に指導する時とを區別して行ふものである。

教授の個別化と自學の態度 以上の如く、學級を編成し、或は學級内の兒童を個別化して、教授の實績を擧げんとするには、從來の學級合同教授に比し、大に兒童の自學自習を重んずべきことは明かである。特に、一學級の内に於て優劣の區分をなし、それぞれ適當な課業と進度を施さんとすれば、一の組が直接教授を受くる間は、他の組は自學に由らなければならぬ。兎に角、合同教授に即して個別化を完全ならしめんとすればする程、自學的學習の態度が必要となる。合同教授と個別化とを如何に調和せしむべきか。自學自習の方法を如何に扱ふべきか。これ現時の教育上の重要問題である。

ダルトン・プラン 最近英米に於て唱へられ、吾が國にも喧傳されてゐるダルトン・プランの如きも、教育教授の個別化と云ふ方面から考察することが出来る。ダルトン・プランは米國の實際教育家たる

パーカー・カースト女史によつて創唱せられたものである。其の實際は一種の自由學習主義と見ることが出来る。

此の方法は先づ兒童を優・中・劣の三段に分け、各段に適當した指導案を與へる。指導案には各教科につきて、學習すべき事項と期間と研究上の注意等が記載されてある。兒童はこれに基づいて各自自由、各曜各日の學習豫定案を設けて、好みの時間に好みの學科を自學することとなる。學習方法は指導案の指示する所に基づいて、實驗室に備へられた書籍・實物標本について研究する。教師は自己の受持學科の實驗室にあり、其の室に於て研究しつゝある兒童の質疑に應じ、又研究を輔佐する。されば、同じ教師に就き同時に指導を受ける兒童は、四年程度の者もあれば、六年程度の者もあるのである。また研究時間も長短種々あるのである。この點に於て、ダルトン・プランは、固定した學級區劃と、劃一的な教授時間劃とを撤廢したものである。各兒は自己の進度表を作製し、教師は全兒童の進度表を作つて兒童の學習の状態を一覽するやうにする。併し、かゝる個別的自由學習と併せて共同的學習時間を設け、教師は兒童の研究結果につき總括的の指導をなし、一般的の注意を與へ、時には問題を定めて兒童に討議せしめ、共同的に研究することもある。又兒童の自由學習の際にも、各兒童の能力と方法とによつて、個別的に研究すると共に、協同扶助を獎勵して、相互に補助し合ふこと

としてゐる。パーカースト女史はダルトン・プランの原理を自由と協同に在りとし、自由の個別的學習と共同の相互學習との調和をこの方法の特色であると主張してゐる。

吾人の見解を以てこれを見れば、この方案が學級教授と個別化的教授の調和を計り、自學自習の態度を高調せるは其の理に於て正當である。併し、女史の所謂ダルトン・プランを実施し、其の實を擧げんとすれば、學校の設備と教師の實力並に學習者の自習に對する能力及び其の態度の養成等に相俟つ所が多い。尙ほ其の實際方法につきても一層の反省と研究とを進める必要がある。

第九章 教育教授上の新思潮

輓近に至つて教育教授上に種々の新思潮が現はれた。即ち、從來の教育の注入主義に反對して開發主義が起り、受動的學習に反對して、活動主義の學習が起つた。從來の教育が受動的な學習學校であつたのに引き換え、將來の學校が行動行動の學校でなければならぬといふことになつたのは、現時の教育上に於ける共通の要求である。兒童の自發活動を重んじ、爲すことによつて學ぶといふのは、新思潮の凡べてに含まれてゐる所である。こゝにはその主要なるものとして、(一)勤勞作業主義、(二)自學主義

(三)モンテッソーリ教育法、(四)プロジェクト・メソッド、(五)ダルトン・プラン等に就き、其の要旨を簡単に述べる。

勤勞作業主義 近時に於ける大工業の物興と共に起つた勤勞尊重の氣風によつて基礎づけられたものは勤勞作業主義の教育である。前に述べた筋肉發表主義は有力な根據となつて居る。勤勞作業主義の主張する所は、作業を一層重要視し、これによつて自己活動・自己創作の能力を發展せしめんとするにある。

勤勞作業主義の中にも二様の見解がある。其の一は手足の勤勞そのものを重んじ、身體的作業を教育上主要なる方便と見るもの、ケルシェンシュタイナー及びデュウイー等の主張する所である。其の二は單に手足の活動を重んずるものに反し、心意の活動及びその創作的機能の發揚を重んずるものである。ガンスベルグ及びガウヂッヒ等の見解がそれである。

勤勞學校に於ては、手工の外、理化學の實驗、學校園の手入、氣象の觀測、博物の採集等をも勤勞の一種と見る。勤勞の意義は活動と同じである。故に、それを活動の教育又は行動學校と呼んで居る者もある。

自學主義 自學主義と云はれるものもまた自己活動を重んじ、教師の教授よりも兒童の自學自習を

第一とするものである。されば、凡べての教科に於て、その材料の蒐集も整理も研究も、先づ兒童自らをして工夫考案せしめんとするものである。自學自習の態度を養成することは極めて肝要であるが、絶對的の自學を、未熟の被教育者に要求するのは至難である。材料の選擇、學習方法の指導、各過程に於ける質疑應答等、教師の輔導を要することは明かである。

3. **モンテッソリー教育法** 伊太利のモンテッソリー女史の主唱せる教育方法である。その教育上の根本思想は、第一に自由を尊重し活動力を十分に發現せしめること、第二に筋肉と感覺の練習を重んずることである。

女史は學習上に於ても先づ強迫的方法を除去しなければならぬとした。從來の學校教育が、幼兒に不動靜座の學習を強迫することは大なる障害であるとし、椅子等も軽く作り、自由に動かし得るやうにした。又一齊的・共同的學習を強迫することも自由の原則に反するものとし、學級教授を廢して個々別々の作業を多くした。故に、從來の意味の教授と云ふものはなく、教師は寧ろ觀察者の立場にあつて、たゞ幼兒の能力及び個性に應じた作業を與へるのみに止まつた。かゝる思想はパーカリスト女史のダルトン・プランに大なる影響を與へたのである。

モンテッソリー女史は、筋肉運動練習を重んじて、特別の感覺練習法を工夫した。これ等の點は動

勞作業主義と相似た所である。

4. **プロジェクト・メソッド** プロジェクト・メソッドは數年前亞米利加に創唱されたものである。我が國にも傳へられて構案教授と呼ばれた。兒童の目的的活動を尊重し、且つ兒童の實際生活と學習とを緊密に連關せしめんとするものである。即ち、一定の目的計劃の下に有機的に結合された事實問題を提出して兒童にそれを解決せしめ、進んでは、自らかゝる計劃を構案して研究せしめることを學習の原則とする。例へば、兒童に蜜蜂を飼養せしめ、其の爲めの計劃は或は書物により或は實際家につきてこれを立て、其のための作業即ち巢の箱を作ること、蜜蜂の蒐集飼養を自ら爲し、其の間に多方面の知識機能を得得學習するが如き方法である。かゝる方法を學科の學習にも適用する。即ち、地理の學習に一定の事實問題を設定し、それを解決せしめるために、或は模型地圖を作り、或は歴史的に、或は經濟的・政治的に、多方面の資料を蒐集して研究するが如き、其の一例である。

此の方法の特徴は、實際生活と學習とを連關すること、一定の目的計劃の下に學習を進めること、従つて、學習の單元は一般に大單位であり、その解決のために廣汎な知識・技能を連關し活用すること等にある。

5. **ダルトン・プラン** ダルトン・プランに就いては、既に教授の個別化の章に述べたから茲には省く。

第十章 實際教授上の注意

學級の意義及び其の編制法 學校に於て同時に教授訓練を施すために編成せられた生徒の一團を學級と云ふ。併し、現時我が國に於て學級と云ふのはこれよりも一層限局された意味のものである。即ち、一人の本科正教員、若しくは一人の本科正教員と准教員とが、一教室に於て同時に教授する生徒の一團を言ふのである。學級は學校教育の單位のみならず、又教員の配置及び學校の設備等、教育行政上の單位となるものである。

學級の編制は校舎の廣狹・教員數及び生徒數の多少・生徒能力の差異・學校の經濟等によつて種々の方法が採用せられてゐる。併し、これを大體二種に分類することが出来る。即ち、單級編制と多級編制とである。單級編制とは、全校兒童を一學級に編制するもの、多く山間僻地に行はれる。多級編制とは全校兒童を二學級以上に編制するもの、通常の小學校に行はれるものである。

多級編制の中にもまた三種ある。單式學級制・複式學級制・二部教授制是れである。單式學級制は同年の兒童を一個の學級とするもの、最も普通の制度である。複式學級制は二個學年以上の兒童を一個

の學級とするものである。

二部教授制とは、一學校の全部又は一部の兒童を、前後二部に分つて教授するものである。通常午前と午後とに分つ。主として校舎の狹隘又は教員數の不足に基づくものである。

尙ほ外に三學級二教員制と呼ばれる編制法もある。これは全校兒童を三學級に編制して二教員を配置するか、又は、多級小學校の一部分にかくの如き編制を行ふものである。これは主として經濟的要求に基づくものである。

一學級に收容する兒童數は、尋常小學校は七十人、高等小學校は六十人を以て其の限度とし、特別の事情の存する時は各十人を増すことが出来る。

教員は二部編制の場合の外、一學級に本科正教員一人を配置するを原則とするが、土地の狀況によつては二學級毎に本科正教員一人、准教員一人とし、又は三學級毎に本科正教員二人を置くことが出来る。

學級擔任と學科擔任 學級擔任とは一學級の兒童を一人の教師が擔任して其の教育一切の事務を行ふものをいふ。學科擔任は主として或る一二の學科に就いて教授を擔任するものを云ふ。現時の小學校に於ては、通常主として學級擔任制を採用し、それに若干の學科を限つて學科擔任を併用してゐる

のもある。中等學校に於ては、學科擔任制によることが多いが、學級擔任をも併せて設けるものも少なくない。

學級擔任制と學科擔任制とは各、長短がある。學級擔任制は學級兒童の教授・訓練・養護のあらゆる方面を連絡し、教育・教授の統一を保つことが容易である。特に、訓練の方面に於て然り。されど、全學科を一人の教師が擔當するものであるから、教師は各科の修養上に缺陷を生ずる。これに反し、學科擔任制は各科の教授に適任者を求め得るが、全體の教育を統一する上に困難である。されば、小學校等に於ては、學級擔任制を本位とし、若干科目につき學科擔任を併用すべく、また中等學校等に於ては、學科擔任に學級擔任を加味し、生徒の全生活を統制するのが最も適當な方法である。

學級擔任教師の任務は、擔任學級の教授・訓練・養護の凡べてに亘つて兒童の教養に當ると共に、出席簿の整理、學籍及び成績の調査、身體検査統計等の事務を處理しなければならぬ。學級擔任の教師の任務中、特に重大なるは、常に兒童の模範となり、人格的感化を及ぼし、人格によつて全兒童を統制することである。その他、常に家庭との連絡を密接にして、兒童の家庭生活をも指導し、或は卒業後の志望につきての相談者となる等、その任務は極めて多端である。

個別的指導の實際 教育教授の個別化に就いては前にその方法を述べた。こゝには學級教授中に於

ける個別的指導の實際について一言しやう。個別的指導をなすに方つては、先づ兒童各自の個性を會得しなければならぬ。個性には氣質・性格・稟質等に特異の點が認められるが、教授上に於ては特に稟質即ち知性の上の特色を明かにしなければならぬ。後に述べる性能検査・教育測定は此の方面からも極めて肝要である。

實際教授に於て個別的指導に適當なる機會は、豫習・練習等の如く、兒童が自動的に學習をなす場合である。此の際劣等兒の補助指導を爲すと共に、優秀兒の指導も必要である。又缺席兒童の補缺指導に就いても意を用ひなければならぬ。されど、個別指導のために、全般的教授を忘却してはならぬ。

成績考査 教授の結果としてどれ程學業が進行したかを見ることは、教授者自身の成功と否とを反省する上にも、また教材の進行をはかる上にも必要である。尙ほ一層具體的に其の目的を述べれば、(一)これによつて教授の効果を知り、以て將來の方法上に改善を促すこと。(二)兒童の學業進歩の程度を検して、進級及び卒業を認定する資料とすること。(三)被教育者の自覺を促して發奮努力せしめること。(四)父兄をして子弟の成績を知らしめ、家庭教育の参考となし、將來の方針を定める参考とすること等である。

成績考査をなす上に注意すべき點は、次の通りである。(一)成績考査は全學期又は全學年に亘れる

日常成績の平均によること、一二次の課題によつて速断すべきものでない。(三)問題を與へて考査する場合には、平易なる問題と困難なる問題とを適當に配合すべきこと。(三)各人の前後に於ける成績の進歩又は退歩につきて特に留意すること。

我が國の小學校に於ては、早くから試験を廢し、平素の成績を考査して試験の目的を達することとした。併し、中等學校以上の學校に於ては、今尙ほ試験を施行して居る。試験の利害に關しては種々の論争が行はれて居る。其の害として擧げられるものは、(一)衛生上有害なること。(二)所謂試験勉強の弊風を生じ易きこと。(三)記憶過重、積込主義に流れ易きこと等である。其の利としては、(一)漠然たる知識を統括し牢記し得ること。(二)生活の奮勵を促がすこと等である。試験には前述の如き弊害があるけれども、中等學校以上に於て、急にこれを全廢することは事實上不可能と思はれる。たゞ其の方法に至つては大に研究を要するものである。殊に其の問題を精選して、所謂實力を檢證することを忘れてはならぬ。徒にその席次を發表することは効果が少なく弊が多いであらう。

メンタル・テスト及び教育測定　メンタル・テストは性能検査或は知能測定と云はれて居る。兒童又は成人の性能を心理學的原理に基づいて測定することである。それと連關して、教育の結果をなる可く科學的に客觀的標準によつて測定せんとするものは、教育測定と呼ばれて居る。實驗心理學の研究

の進歩に伴ひ、性能検査も近時著しく發達して來た。

教育測定の方法は、學科の性質によつても自ら異なる。故に、概括的に述べることには困難である。

其の根本の考へ方のみは説明することが出来る。即ち、先づ其の教科に於て目的としてゐるものを數へ出し、さうして、なるべく教育的價値を標準として、それぞれに相對的價値を附し、その各の目的に對する適當な問題を作り、最も計算し易い方法で全體の案を立てるのである。茲に注意を用ふべきことは、從來の學科試験法は主に記憶の試験であるが、教育測定に於ては、記憶の外に想像・判斷の力をも測定すべき工夫が含まれてゐなければならぬ。

第十一章 小學校に於ける各科教授の要旨

第一節 修身科

教授の目的　小學校に於ける修身教授の目的に關しては、小學校令施行規則第二條に「修身ハ教育

當とする。されど、一人で總べての徳目を具備せる理想的人格を求めるとは困難である。されば、實際上に於ては、徳目基本主義を加味して、人物基本主義の缺點を補はなければならぬ。日常の偶發事項とは、偶然に起り來る卑近の現象を云ふ。日常の偶發事項を教材として、適當なる判断を下さしめるは、道徳の實踐を指導する上に極めて必要なことである。

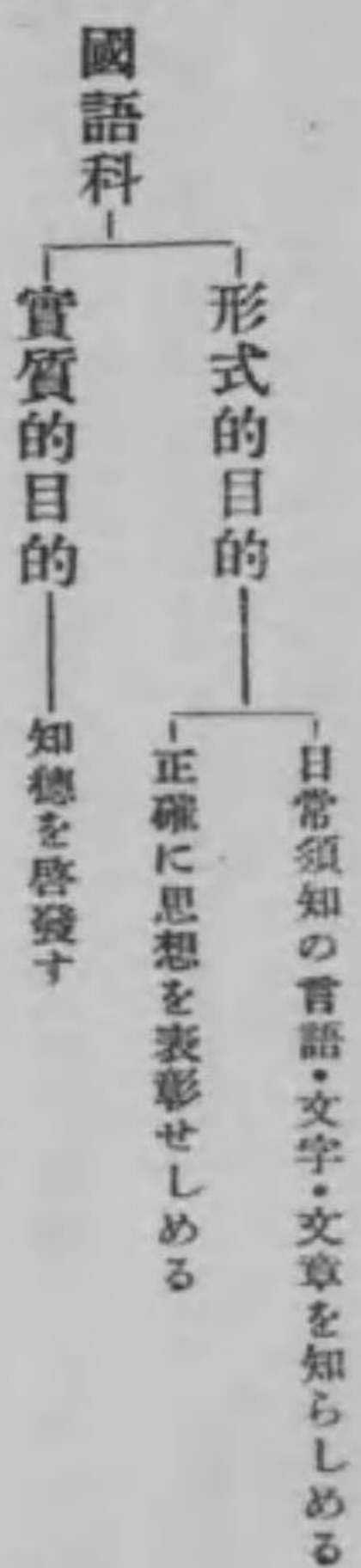
訓辭とは實例によつて、直接に道徳意識を啓發せしめるものを云ふ。訓辭の法則となつて後世に残つたものを格言と云ふ。格言は重大なる道徳上の知識を片言隻語の中に含蓄せしめたものである。其の形式の簡單にして、意味の深長なることは格言の特色である。格言と似たものに俚諺がある。俚諺もまた格言の如くに其の言語が簡單であるが、格言の如く嚴重に道徳化されず、且つ俗語を使用するものが多い。修身教材としては格言の方が俚諺よりも遙かに高尚である。

例話と訓辭の外に作法も亦修身教材の中に加へる者がある。作法には言語に關するもの、舉動に關するもの、物品に關するものがある。姿勢・進退・敬禮・挨拶及び用具の整頓より、賓客の送迎・容儀・服装・響應・集會等に至るまで、みな一定の作法がある。作法は多く外形に流れ易い。作法の尊ぶべきは、精神にある。外形を如何に整へるとも、精神を忘れる時は、骨のない案山子と同じである。修身教授上注意すべきことである。

第二節 國語科

教授の目的 國語教授の目的は、教則第二條によつて定まつてゐる。曰く、「國語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及ビ文章ヲ知ラシメ、正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ、兼テ知徳ヲ啓發スルヲ以テ要旨トス。」と。國語教授の目的は、第一に日常須知の言語・文字及び文章を知らしめるにある。言語とは人の思想・感情を音聲に表はしたもので、文字及び文章は言語を書き記して形に表はしたものである。言語・文字及び文章は思想・感情交換の要具である。人類社會に文明の發達したのは、言語・文字及び文章の存在するためである。次に、國語教授に於ては、正確に思想を表彰するの能を養はなければならぬ。言語・文字及び文章を知らしめるは、正確に思想を表彰せしめる上に必要である。自己の思想を正確に發表すると共に、他人の思想を正確に理解せしめるは、國語科に於ける重要な任務である。以上を國語科の形式的目的と云ふ。第三に國語科に於ては知徳を啓發せしめなければならぬ。言語・文字及び文章は、其の中に思想感情を包含する。其の外形にあらはれた記號を知ると共に、其の内容に包含せられた思想・感情を汲み、知識を増進し、徳性を涵養しなければならぬ。これを國語科の實

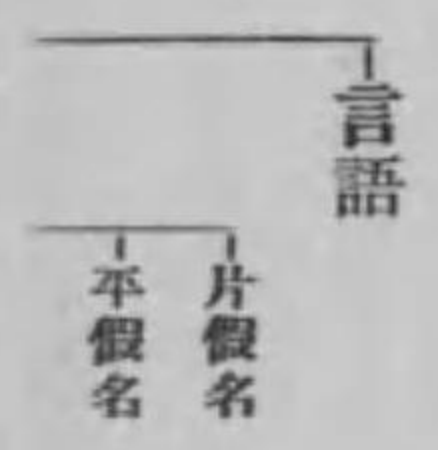
質的目的といふ。國語科の目的を表示すれば次のやうになる。

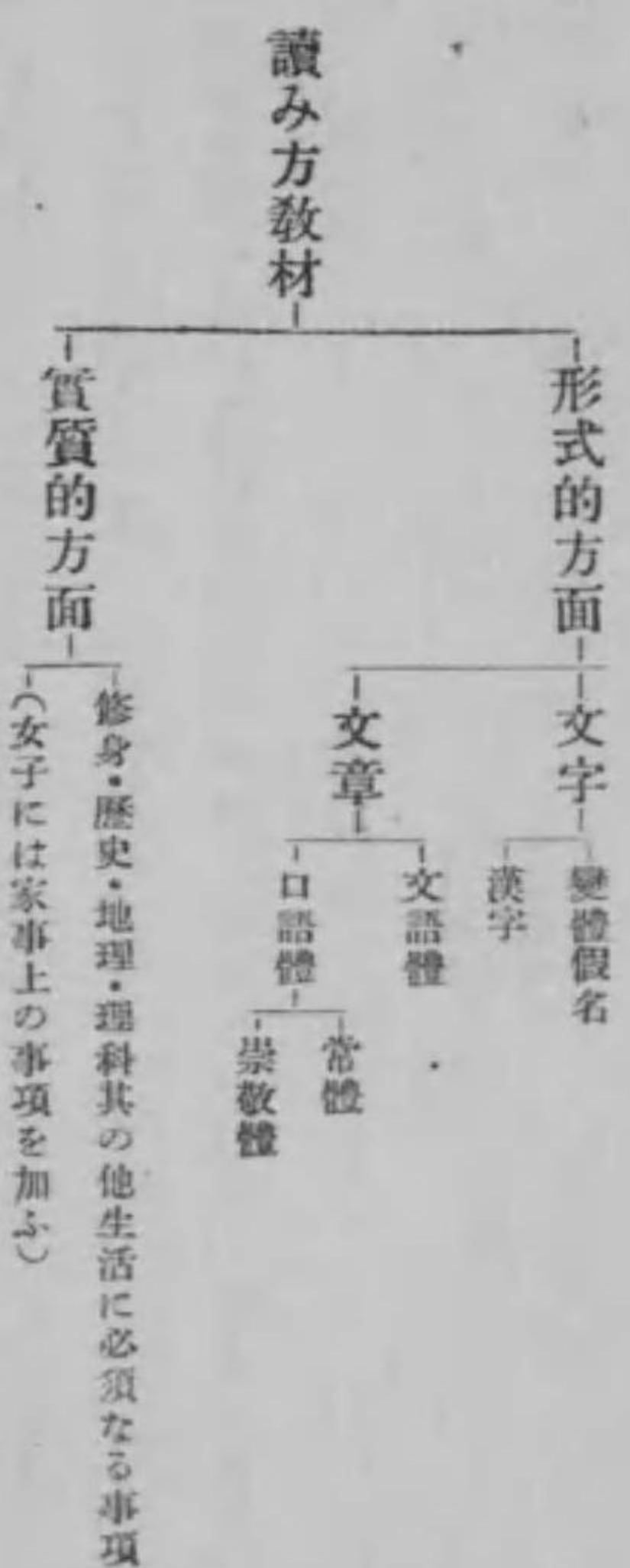


國語科は通常、読み方・綴り方・書き方の三種に分ける。外に聴き方・話し方等も國語科に屬するものであるが、聴き方は読み方の中に於て行ひ、話し方は綴り方若しくは読み方の中に於て行ふから、特に一分科として獨立せしめない。また読み方・綴り方・書き方の三分科は、其の主とする所に従つて、假にこれを分けたのに過ぎないから、相互の間に劃然たる區別を設けることなく、聯絡統一を保つことが最も必要である。

読み方教授 読み方教授の目的は、文字及び文章を読み、其の中に含まれた思想・感情を誤まりなく把握せしめるにある。文字及び文章を読むことは形式的目的である。思想感情を誤まりなく把握せしめるは實質的目的である。読み方教授に於ては、形式的目的を主目的とし、實質的目的を副次的目的とすべきものである。

読み方教授の材料は形式的・實質的の兩方面から見ることを得る。形式的方面は即ち言語・文字及び文章である。現今の小學校の読み方教材として採用せる言語は、東京の中流以上に用ひられるものを標準として居る。但し、訛音・卑語と認めるものは採らない。文字には片假名・平假名・變體假名及び漢字等がある。片假名は尋常科第一學年に於て授け、平假名は同第二學年に於て授ける。變體假名はたゞ普通に用ひられるものを授けるに止める。漢字は尋常科第一學年より授ける。初めは字劃の簡單なるもの、他の文字の構成要素となるものより入り、進んでは日常須知のものに及ぶ。文章は平易にして國語の模範となり、且つ兒童の心情を快活純正ならしめるものを探る。文章には態様の種別がある。文章の態様を文體と名づける。文體は口語體・文語體の二種に分つ。口語體には崇敬體と常體とある。何れも形式上の區別である。適當な分量を定め、読み方の教材として採擇する。其の配當は學年によつて異なる。読み方教材の實質的方面は、言語・文字及び文章の中に含まれる思想である。修身・地理・歴史・理科及び其の他の生活に必須な事項を探る。女子の學級に用ふる讀本には、特に家事上の事項を交へる。読み方教授の材料を表示すれば左の通りである。





綴り方教授 綴り方教授の目的は、文字によつて明確に自己の思想及び感情を表彰するの能を養ひ、併せて知識を確實にし、思考を練り、審美の情を涵養するにある。綴り方教授の材料は、文字及び文章とこれに含まれて居る思想・感情である。前者は形式的方面、後者は質的方面である。綴り方の質的 material は、讀本又は他の教科によつて授けた事項から採ることがある。兒童が日常見聞する所の經驗事項より採ることもある。

書き方教授 書き方教授の目的は、日常須知の文字を書くの能を養ひ、併せて目及び手の修練をなし、清潔・秩序・緻密等の習慣を得しめるにある。最初は字劃を正しく書くことを第一とし、熟練するに従つて、次第に迅速に美的に書くやうにとめなければならぬ。

書き方に於て課する文字は、主として讀本の中に出づるものを採る。文字には漢字と假名とあつて漢字には書體といふものがある。書體には楷書・行書・草書の三種がある。尋常小學校に於ては、楷行の二種を用ひ、高等小學校に於ては、これに草書を加へる。

第三節 算術科

教授の目的 教則第四條に曰く、「算術ハ日常ノ計算ニ習熟セシメ、生活上必須ナル知識を與ヘ、兼テ思考ヲ精確ナラシムルヲ以テ要旨トナス。」と。故に小學校の算術教授には三種の目的がある。第一日常の計算に習熟せしめること、第二、生活上必須なる知識を與へること、第三、思考を精確ならしめること、即ち之れである。小學校に於ては専ら實用を主眼とし、高遠なる理論に流れないやうにすべきである。日常の計算とは處世上直接必要な所の筆算・譜算・珠算等を稱する。生活上必須なる知識とは、社會生活をなす上に缺くことのできぬ知識である。一例を挙げれば、度量衡の如き、貨幣の如きは即ちこれである。算術は常にあくまでも論理的に熟考し、順序正しく發表する習慣を養はなければならぬ。これ總べて判斷推理の諸作用を練り、思想を精確ならしめる所以であるからである。

教授の材料 算術教授の材料たる数の範囲は教則によつて定まつてゐる。曰く、「尋常小學校ニ於テハ、初メ八十以下ノ數ノ範圍内ニ於ケル數ヘ方・書キ方及ビ加減乗除ヲ授ケ、漸ク其ノ範圍ヲ擴メテ百以下ノ數ニ及ボシ、更ニ進ミテ通常ノ加減乗除並ニ小數・諸等數及ビ簡易ナル分數・歩合算ヲ授クベシ。高等小學校ニ於テハ、分數・歩合算ヲ授ケ、比例ニ及ボシ、學校ノ修業年限ニ應ジ、更ニ求積ヲ授ケ、又土地ノ情況ニ依リテハ、日用簿記ノ大要ヲ授クベシ。」と。

算術の問題は土地の情況を斟酌して、兒童の日常生活に適切なるものを選ばなければならぬ。初めは學校及び家庭に於て、兒童が目撃する卑近な事例を採り、漸く進んでは度量衡・貨幣・地積・租稅・物價等に及ぶべきである。また常に他の教科目で授けた事項は算術の問題に應用するを可とする。

第四節 歴史科

教授の目的 教則第五條に曰く、「日本歴史ハ國體ノ大要ヲ知ラシメ、兼テ國民タルノ志操ヲ養フヲ以テ要旨トス。」と。小學校に於ける歴史教授の目的は、第一、國體の大要を知らしめること、第二、國民たるの志操を養ふことの二種に歸する。我が國は特殊な國體である。他の諸國と建國の體制を異

にする。國家成立の始原に溯るに、多くは人民があつて然る後に君主がある。君主は人民の擁立したものが、然らざれば人民を征服して自ら其の位に即いたものを例とする。我が國は全くこれと反し、皇室があつて然る後に人民があり、國家は皇室の經營によつて成れるものである。我が國體の基礎の特に鞏固な所以は此の點に存する。我が國が今日の如く次第に發展して來たのは、國體の優秀なるによるものである。此の國體の根原及び發達の經路を明かにするは、今日の文化の發展、民族の繁榮の由來を知り、將來益々國運の進歩を期する所以である。日本歴史に於て國體の大要を知らしめる所以は即ちかくの如き理由に本づく。上に萬世一系の天皇があり、下に忠勇義烈なる國民があつて、世々厥美を濟せるは我が國體の精華である。歴代天皇の御盛業と忠良賢哲の事蹟とを説いて、愛國の至情を喚起し、益々國家の爲めに盡瘁せんとするの志操を養ふことは、我が國民にとつて最も大切なことである。日本歴史に於て國民たるの志操を養ふ所以は此の點に存する。

教授の材料 尋常小學校に於ては、建國の體制、皇統の無窮、歴代天皇の御盛業、忠良賢哲の事蹟、國民の武勇、文化の由來、外國との關係等の大要を授け、以て國初より現時に至るまでの事歴を知らしめ、高等小學校に於ては、前項の旨趣を擴めて、稍詳かに我が國發達の跡を知らしめるのである。これ即ち教則に定むる所である。教則の示す所によつて、小學校の歴史教材を絮説すれば、第一に授

けるものは建國の體制である。皇祖皇宗の宏遠なる壯圖を述べて、國體の尊嚴なるを感知せしめなければならぬ。第二は皇統の無窮なることである。我が國は開闢以來皇統連綿として渝らない。皇位の繼續、我が國の如く悠久なる國は世界にない。此の義を明かにして忠君愛國の思想を涵養しなければならぬ。第三は歴代天皇の御盛業である。歴代の天皇は皇祖皇宗の皇謨を擴張し給ひしのみならず、常に民を視ること子の如く愛撫し給ひし事蹟を述べて、皇恩の優渥なることを知らしむべきである。第四は忠良賢哲の事蹟である。身命を國家に捧げて皇運を扶翼した忠良賢哲の事蹟を説き、尊敬愛慕の念を生ぜしめなければならぬ。第五は國民の武勇である。尙武の精神に富めるは我が國民の一特色である。古來我が國民は尙武の精神に富み、一旦緩急ある場合には、義勇公に奉じて、祖國の爲めに殉ずることを厭はなかつた。我が國が今まで未だ嘗て外敵の侮りを受けないのは、國民の敢爲勇武の氣象の然らしめる所である。國運發展上大に此の民族精神を鼓舞激勵するの必要がある。第七は文化の由來である。我が國民は最も應化力に富む。我が國が今日の文明を致したのは何故か。我が國民がよく外國の文明を同化して其の長所を採り、短所を補ひ來れることによる。現時の文化を理解せしめると共に、文化の由來を明かにして、將來の爲めに期する心を起さしめなければならぬ。第八は外國との關係である。地球上には多くの國々がある。國家は孤立して存在するものでない。國際間の交渉

は國家の進歩發達に重大なる關係を有する。我が國は其の地位が遠く東洋の海上に離れ、從來國際間の關係が比較的少なかつたけれども、尙ほ開闢以來三千年間には、國運の隆替に關するが如き事件が尠なしとしない。況して今後は世界の舞臺に於て、列強と競争するの地位にあるから、外國との關係を知ることは極めて大切である。過去に於ける列國との交通接觸を明かにし、將來に於ける我が國の使命を豫想し、國民的自覺を促さなければならぬ。

歴史教材の排列に就いては種々の説がある。年代の排列には順進體と逆進體との二つがある。順進體とは、年代の順序によつて、太古から降つて現時に及ぶ排列法である。自然的にして因果關係を知らしめるに便利である。逆進體とは、現時から溯つて、太古に至る排列法である。順進法と全然相反して居る。事實の排列には傳記體と記事本末體とがある。傳記體とは時代を代表する顯著なる人物を中心として、當時の歴史上の事實を教授するもので、初歩の歴史教授には、極めて有效であるが、代表的人物を得ることが頗る困難である。記事本末體とは、或る事實を對象として、事實の顛末を明かにする方法で、比較的高き程度の兒童に適するものである。尙ほ以上の外に結合體と稱する方法がある。結合體とは他の教科に結合して教授するものである。或る者は地理に結合せんとし、或る者は宗敎史に結合せんとし、或る者は讀本に結合せんとした。此の方法は、動もすれば、歴史科の本領を没

却するの恐れがある。正當な歴史教授の方法ではない。歴史教材の排列には以上の如き種々の方法があるが、實際に於ては、通例年代順進體に傳記體を配し、或は記事本末體を結合して用ふる。換言すれば折衷體とも稱すべきものである。我が國の小學校に於ては年代順進體を採る。而して、尋常小學校に於ては傳記體により、高等小學校に於ては記事本末體によつて居る。

第五節 地理科

教授の目的 教則第六條に曰く、「地理ハ地球ノ表面及びヒ人類生活ノ状態ニ關スル知識ノ一斑ヲ得シメ、又本邦國勢ノ大要ヲ理會セシメ、兼テ愛國心ノ養成ニ資スルヲ以テ要旨トス」と。故に、小學校に於ける地理教授は、第一に地球の表面及び人類生活の状態に關する知識の一斑を授けるを目的とする。地球の形狀及び運動等を明かにし、地球表面の自然の状態を詳かにするを自然地理と云ひ、人類生活の状態に關する知識を與へるを人文地理と云ふ。小學校に於ては此の兩者を併せて授けなければならぬ。第二に地理教授は本邦國勢の大要を理解せしめるを以て目的とする。國勢とは地勢・交通・政治・經濟・軍備・教育・宗教等あらゆる國內の事情を云ふ。これ等の状態を明かにして、諸外國と比較せしむるは

地理教授の任務である。第三に地理教授に於ては、愛國心の養成に資するを以て目的とする。國勢の大要を明かにし、諸外國と比較して世界に於ける自國の地位を自覺せしめ、大に發奮して國力の充實を圖り、世界の優勝國たらんとする愛國心を養成せしめることもまた地理教授の職能である。

教授の材料 小學校に於て授ける地理教材の範圍は教則によつて定まつて居る。曰く、「尋常小學校ニ於テハ、本邦ノ地勢・氣候・區劃・都會・產物・交通等並ニ地球ノ形狀・運動ノ大要ヲ理解セシメ、且ツ滿洲地理ノ大要ヲ授ケ、兼テ本邦トノ關係ニ於テ重要ナル諸國ノ地理ニ關スル簡單ナル知識ヲ得シムベシ。高等小學校ニ於テハ、各大州ノ地勢・氣候・區劃・交通等ノ概略ヨリ、進ミテ本邦トノ關係ニ於テ、重要ナル諸國ノ地理ノ大要及ビ本邦ノ政治經濟上ノ状態並ニ外國ニ對スル地位ノ大要ヲ知ラシメ、且ツ地文ノ一般ヲ授クベシ」と。地理は其の本質より分つて、人文地理・自然地理の二となし、其の範圍より分つて、本邦地理・外國地理の二となす。人文地理・自然地理の區別は前に述べた。本邦地理と外國地理の區別は説明するまでもない。小學校の地理教授は、人文地理・自然地理の兩者を併せて授けると共に、其の範圍に於ては、本邦地理・外國地理の全體を包括する。本邦地理を授ける前には、通常郷土地理を授ける。郷土地理は地理教授の基礎となるものである。郷土の範圍に就いては諸説が區々にして一様でない。自己の居住する町村と、附近の町村とを郷土と稱する説を以て妥當とする。此

の郷土の地理を授けるを郷土地理と云ふ。

地理教材の排列には種々の方法がある。總合法・分解法・総合的分解法・循環法・結合法等は主要なものである。綜合法とは郷土地理より本邦地理・世界地理と進み行くもの、初歩の地理教授に最も適當な方法である。郷土は兒童の日々接觸しつゝある所である。郷土を出発點として地理教授を始め、漸次本邦地理に及び、世界地理に到るは最も自然の順序である。綜合法の缺點は、地理全體に關する概括的知識を得ることの甚くい點である。分解法は總合法と全く正反對で、地球全體より始め、各大州各國に及ぶものである。此の方法によれば、先づ地球全體のことを授け、それより順次に亞細亞・歐羅巴等の各洲に及び、更に支那・日本等の如き各國に入り、最後に各自の棲息する府・縣・郡若しくは市町村の地理に到るものである。分解法の長所及び短所は全く總合法と相反し、地理全體の概括的知識を授けるには便利であるが、初學年の地理教授には全く不適當である。分解總合法とは分解法と總合法の折衷法である。此の方法によれば、郷土を出發の起點とし、本邦地理・世界地理と順次に進めども、地球に關する一般的知識は、本邦地理と外國地理との中間に於て授け、以て總合法の缺點を補はんとするものである。我が國現時の地理教材は此の方法によつて排列せられて居る。循環法とは一度全體に亘つて教授したことを、更に其の内容を擴張して授け、反復しつゝ進行するもの、此の方法は

動もすれば、興味を減殺し、倦怠を生ぜしめる恐れがある。結合法とは他の學科と結合して教授せんとするもの、結合せんとする學科は、學者によつて一様でない。ヘルバルト派の如きは、常に歴史に附帶して授けたが、歴史教授の際にも述べたるが如く、一學科を他の學科に結合して教授するは、學科特有の目的を達することが出来ないから正當な配列法とは云ひ難い。

第六節 理科

教授の目的 小學校に於ける理科教授の目的は、教則第七條によつて定まつて居る。曰く、「理科ハ通常ノ天然物及ビ自然ノ現象ニ關スル知識ノ一班ヲ得シメ、其ノ相互及ビ人生ニ對スル關係ノ大要ヲ理解セシメ、兼テ觀察ヲ精密ニシ、自然ヲ愛スルノ心ヲ養フヲ以テ要旨トス。」と。教則によつて理科教授の目的を按ずるに、理科教授は第一に通常の天然物及び自然現象に關する知識の一斑を得しめるを要する。通常天然物とは、日常見る所の動物・植物・礦物等を指し、自然現象とは物理的・化學的現象を云ふ。理科教授は第二に天然物及び自然現象相互の關係と人生に對する關係とを理解せしめなければならぬ。就中、天然物が人生に對する關係、自然現象が人生に對する關係を知らしめるは、人類

の生活上極めて重要な事である。理科教授は第三に観察を精密にし、自然を受するの心を養はなければならぬ。自然物・自然現象の緻密なる構成及び作用を研究すれば、観察力は精細となる。また自然界に行はれる微妙な調和統一に對すれば、驚嘆好愛の念を生ずるに至る。かくの如く観察を精密にし、自然好愛の情を養ふは理科教授の任務である。

教授の材料「尋常小學校ニ於テハ、植物・動物・礦物及ビ自然ノ現象ニツキ、主トシテ兒童ノ目撃シ得ル事項ヲ授ケ、特ニ重要ナル植物・動物・礦物ノ名稱・形状・効用及ビ發育ノ大要ヲ知ラシメ、又通常ノ物理化學ノ現象及ビ人身生理ノ初歩ヲ授クベシ。高等小學校ニ於テハ、前項ニ準ジ、漸ク其ノ程度ヲ進メ、特ニ重要ナル元素及ビ化合物、簡易ナル器械ノ構造作用、人身ノ生理衛生ノ大要ヲ授ケ、兼テ植物・動物・礦物ノ相互及ビ人生ニ對スル關係ノ大要ヲ理解セシメ、女子ノ爲メニハ家事ヲ併セ授クベシ。」小學校に於ける理科教材の範圍は、以上教則の示す處によつて明かである。

理科教材は人生に最も重大なる關係を有するものを選択しなければならぬ。宇宙に存在する天然物又は自然現象中、人生に重大なる關係を有するものは甚だ多く、盡くこれを授けることは出来ない。故に、其の中の最も代表的なものを撰ぶ必要がある。なるべく兒童の目撃し得る郷土的材料を撰ぶを可とする。

理科教材を排列するには、博物教材を先とし、理化教材を後にするを例とする。また兒童の容易に観察實驗をなし得べき卑近な事實又は事物を先にする必要がある。教材を季節に應じて排列するは、實物に就いて教授し得るの便が多い。また前後の關係に注意して排列しなければ、兒童をして了解に苦しめ、確實な知識を授けることが出来ないであらう。

第七節 圖畫科

教授の目的 小學校に於ける圖畫教授の目的に關しては、教則第七條に、「圖畫ハ通常ノ形態ヲ看取シ正シク之ヲ畫クノ能ヲ得シメ、兼テ美感ヲ養フヲ以テ要旨トス。」とある。通常の形態を看取することは、圖畫教授に於ける第一の目的である。通常の形態とは動植物・人物・風景・器物等のあらゆる天然物・自然物を總稱する。形態を看取するは正しく畫くの基礎である。位置・形状・遠近・明暗・色彩等の要點に注意しなければ、形態を正確に看取することは出来ない。即ち、形態の看取は目の練習である。正しく描くの能を得しめるは、圖畫教授に於ける第二の目的である。正しく描くには形態に關する明瞭なる知識を有し、畫法に明かなことと、描畫の技能を有することを必要な條件とする。描畫の技能

は反復練習して初めて上達するものである。正しく描かせるの能を養ふことは、主として手の練習に外ならぬ。目と手との練習は、圖畫教授に於て最も重んずべきものである。美感を養成するは圖畫教授に於ける第三の目的である。美感は形態及び色彩の美を観察することによつて養成せられる。美感の養成はやがて趣味を高尙ならしめる理由となる。趣味の向上は圖畫教授に於ける究竟の目的である。

教授の材料 圖畫の種類はそれを大別して自在畫及び用幾畫の二種とする。自在畫には臨畫・寫生畫・記憶畫・考案畫等の種類がある。用幾畫には幾何畫・投影畫・透視畫等の種類がある。小學校の圖畫教授に於ける教材の範圍は、教則中に「尋常小學校ニ於テハ單形ヨリ始メ、漸ク簡單ナル形態ニ及ボシ、實物若シクハ手本ニツキ、又時々自己ノ工夫ヲ以テ畫カシムベシ。高等小學校ニ於テハ前項ニ準ジ、漸ク其ノ程度ヲ進メテ、諸般ノ形體ヲ畫カシムベシ。土地ノ情況ニヨリテハ簡易ナル幾何畫ヲ授クルコトヲ得。」とある。故に、小學校に於ける圖畫教材は、自在畫の範圍に止まり、土地の情況により、高等科に於て僅かに幾何畫の初歩を授けることを得るものである。

教材の選擇は兒童の發達程度に應じ、實用的にして美的要素に富めるものたることを標準とすべし、畫題は兒童の日常目撃する物體若しくは他の教科にて授けたるものの中から採るのである。

教材の排列には論理的排列法と心理的排列法とある。論理的排列法とは、簡單な直線若しくは曲線より初めて、順次に複雑なものを授け、進んで諸種の形體を畫かせるもの、心理的排列法とは、兒童の心理的要求に従つて、直ちに人物・動植物・景色等を畫かせるものを云ふ。論理的排列法を主張する者を數學主義と云ひ、心理的排列法を唱導する者を表象主義と云ひ、圖畫教授上に於て久しく論争の中心點となつて居た。數學主義の代表者はフリンツェルである。フリンツェルは曰く、「圖畫教授の本旨は、自然界の形式的法則を會得せしむるにある。随つて數學的基礎なき繪畫は無意義である。」と。數學主義の根柢は科學的見解の上に成立するものである。表象主義は藝術上の表象主義に伴はれて、數學主義に反旗を翻したものの、藝術的見解を基礎とする點に於て、數學主義と全く相反する。表象主義の代表者はクォーランマンである。クォーランマンの圖畫教授意見に曰く、「圖畫は子供の繪心を出発點とし、記憶畫を遠慮なく畫かしめ、折に觸れ機に望みて幾何的・形式的方面の練習をなさしむべきである」と。以上の兩主義を見るに、表象主義は心理的にして自然の道理に適ひ、小學校に於ける圖畫教授上の意見としては、遙かに數學主義に優れるもの、如く思はれる。けれども、正確なる形體を描くの能を養ふ點に於て、數學主義は特有の長所を有するが故に、一概に兩者の甲乙を定め難い。實際教授に於ては、數學主義の線及び形狀に重きを置くに對し、表象主義は色彩及び或る意味に於ける輪

廓を過重する。此の兩者は圖畫の要素として何れも大切なるもの、熟練せる畫家の傑作にあつては、此の兩者が或る程度まで調和せられて居る。故に、此の兩者は絶対に矛盾しない。圖畫教授は寧ろ兩者の調和をはかる必要がある。されば、今日の實際教授上に於ては、表象主義・數學主義の中の一を偏執しない。我が國定新定畫帖の如きもまた兩主義を折衷し、尋常科第三學年頃までは、心理的排列法を主とし、それ以後は論理的排列法により、兩者の長所を採らんとするものである。

第八節 唱歌科

教授の目的 小學校に於ける唱歌教授の目的は、教則第九條に、「唱歌ハ平易ナル歌曲ヲ唱フコトヲ得シメ、兼テ美感ヲ養ヒ徳性ノ涵養ニ資スルヲ以テ要旨トス。」とあるが如く、第一、平易なる歌曲を唱ふるを得しめること、次に、美感を養ひ徳性の涵養に資することとの二種の目的を有する。歌曲を唱ふる技能は、發聲機關を練習して、聲音を純正・明瞭ならしめると共に、聽覺を練磨して聲音の長短・高低・強弱等を聽取することによつて養はれる。聲音の美を理解するに至れば、美感は養成せられ、趣味は向上する。美的趣味の向上は精神を高尙ならしめる。即ち徳性は涵養せられる。

教授の材料 小學校に於ける教材の範圍は教則によつて定まつてゐる。曰く、「尋常小學校ニ於テハ平易ナル單音唱歌ヲ授クベシ。高等小學校ニ於テハ前項ニ準ジ漸ク其ノ程度ヲ進メテ授クベシ。又便宜簡易ナル複音唱歌ヲ授クルコトヲ得。」即ち、小學校に於ては、單音唱歌を以て本體とし、複音唱歌はたゞ高等小學校に於てのみ、便宜簡易なるものを授くるに止まる。

唱歌は歌詞と樂譜とより成る。歌詞・樂譜何れを重んずべきかにつきては、議論の存する所である。けれども、兩者は歌曲の形式と内容とを成すものにして、容易に輕重を附することを得ない。教材を撰擇するに當つて、兩者に注意を拂ふべきは云ふまでもない。歌詞・樂譜は、兒童の發達に應じて平易雅正なるものを選び、其の心情を快活絶美ならしめなければならぬ。歌詞の形式は國語科の程度に應じ、口語體に始まり、普通の詩歌に及ぶべきである。其の内容は國民的・道德的のものなることを要する。

第九節 體操科

教授の目的 小學校體操教授の目的に關しては、教則十條に、「體操ハ身體ノ各部ヲ均齊ニ發達セシ

メ、四肢ノ動作ヲ機敏ナラシメ、以テ全身ノ健康ヲ保護増進シ、精神ヲ快活ニシテ剛毅ナラシメ、兼テ規律ヲ守リ協同ヲ尙ブノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス。」とある。教則を按ずるに、小學校の體操教授には、身體的方面と精神的方面との二方面の目的を有すること明かである。(一)身體各部を均齊に發育せしめ、(二)四肢の動作を機敏ならしめ、(三)全身の健康を保護増進するはこれ身體的目的である。(四)精神を快活にして剛毅ならしめ、(五)規律を守り協同一致を尙ぶの習慣を養ふことはこれ精神的目的である。

教授の材料 小學校體操科教材の範圍は、教則中に、「尋常小學校ニ於テハ、體操・教練及ビ遊戲ニ就キ簡易ナル動作ヨリ始メ、漸ク其ノ程度ヲ進メテ之ヲ授クヘシ。又男兒及ビ女兒ノ別ニヨリ、其ノ授クベキ事項ヲ斟酌スベシ。高等小學校ニ於テハ、前項ニ準ジ、一層其ノ程度ヲ進メテ之ヲ授クベシ。土地ノ情況ニヨリ、體操ノ教授時間ノ一部若シクハ教授時間ノ外ニ於テ、適宜ノ戶外運動ヲ爲サシメ、又水泳ヲ授クルコトアルベシ。」とあれば、體操・教練・遊戲を以て本體とし、隨時戶外運動及び水泳を授くることを得るものである。

體操には獨逸式・瑞典式・英國式・米國式等の諸系統がある。其中特に有名なものは獨逸式・瑞典式の二種である。獨逸式體操はヤーンの鍛練主義とスピースの調和主義とを聯結して成れるもの、主として身體の鍛練に重きを置く。瑞典式體操はもと健康及び療治の爲めに行はれたものであつたが、其の後次第に性質を變じ、優美なる身體を作らんことを目的とし、普通教育上に其の價值を認められるに至つた。各國の體操系統にはそれぞれ一長一短を有する。我が國の體操は國民の實際生活を考へて獨特の體操系統を立てなければならぬ。

遊戲には競争遊戲・動作遊戲・行進遊戲の三種がある。競争遊戲は競争を主とするものにして、動作を機敏にし、意氣を旺盛ならしめ、沈勇・果敢・誠實・忍耐等の徳性を養ひ、協同一致の精神を養ふに效がある。併し、競争心を挑發し、卑劣な根性を惹起するといふ缺點がある。動作遊戲は發表的動作を主とするもので、全身を均衡に運動せしめ、身體の健康と發育とを助け、快潤にして且つ規律ある行動に慣れしめるが故に、幼年兒童に最も適するものである。行進遊戲は行進を主とするもので、輕快な歩法により心身を整齊整雅ならしめ、快潤にして規律を尙ぶ習慣を養ふ故に通常女子に用ひられる。

第十節 裁縫科

教授の目的 裁縫教授の目的に關しては、教則第十一條に、「裁縫ハ通常ノ衣服ノ縫ヒ方及ビ裁チ方

等ニ習熟セシメ、兼テ節約利用ノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トナス。」とある。故に、小學校に於ける裁縫教授は二個の目的を有する。第一、通常の衣服の縫ひ方及び裁ち方等に習熟せしめること、第二、節約利用の習慣を養ふこと即ちこれである。節約利用の習慣は家事の整理上最も必要である。これ裁縫科に於て此の習慣を養ふことを目的とする所以である。

教授の材料 小學校に於ける裁縫科教材の範圍については、教則中に、「尋常小學校ニ於テハ運針法ヨリ始メ、漸ク通常ノ衣類ノ縫ヒ方ヲ授ケ、又便宜裁チ方・繕ヒ方等ヲ授クベシ。高等小學校ニ於テハ、初メハ前項ニ準ジ、漸ク其ノ程度ヲ進メ、通常ノ衣類ノ縫ヒ方・裁チ方・繕ヒ方ヲ授クベシ。」とある。

裁縫科の教材は土地の情況と兒童發達の程度に應じて適宜に撰擇しなければならぬ。徒に多くの材料を授け、また餘りに高尚なものを課するのは効果が無い。其の材料を日常所有のものに取り、これを授ける際、用具の使用法、材料の品類・性質及び衣服の保存法・洗濯法をも教示しなければならぬ。

教材の排列に就いては、學年の高低に従ひ、最初は單一なるものより始め、漸次複雑なるものに及ぼすべきである。また季節に應じて、相當に按排する必要がある。

第十一節 手工科

教授の目的 手工教授の目的に就いては、教則第十二條に、「手工ハ簡易ナル物品ヲ製作スルノ能ヲ得シメ、工業ノ趣味ヲ助長シ、勤勞ヲ好ムノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス。」とある。即ち、小學校の手工教授は第一簡易なる物品を製作するの能を養ふを以て目的とする。簡易なる物品とは、日常生活に必要な一般的の物品にして、構造の簡單なものである。物品を製作するの能を養ふは、目及び手の練磨をなすのみでなく、物體に關する觀念を明確ならしめることとなる。第二に手工教授は工業の趣味を助長せしめるを以て目的とする。優良なる作品を視察せしめ、或は自己の考案を實地に發表せしめることによつて此の目的は達せられる。第三に手工教授は勤勞を好むの習慣を養ふを以て目的となす。勤勞は成功の基である。個人にあつても國家にあつても、進歩發展の一大要素である。此の良風を養ふことの必要なるは言を俟たない。

手工教授は最初フレールペル及びベスタロッツ等の教育思想より出で、一般的陶冶の材料としてこれを課したが、近世の産業革命と共に、工業の價値が高潮せられるに及び、職業的價値も大に認められ

るに至つた。今日に於ても一般的陶冶に重きを置いて手工科を課するものと、職業上の基礎的準備としてこれを課するものとある。獨逸は前者に屬し、米國は後者に屬する。要するに、手工科には一般的陶冶としての價值と、職業的陶冶としての價值とを併せ有する。普通教育上の手工科が一般的陶冶の上に立たなければならぬことは云ふまでもない。けれども、たゞ目と手とを練習するのみでは足れりとしな。理科或は數學上に於て授けた知識を、作品の上に表現せしめ、工業に關する趣味を養ひ、將來職業に就かんとする準備としなければならない。

教授の材料 教材の範圍に關しては、教則中に、「手工ハ紙・絲・粘土・麥桿・木・竹・金屬等、其ノ他土地ニ適切ナル材料ヲ用ヒテ、簡易ナル製作ヲ爲サシメ、高等小學校ニ於テハ、簡易ナル製圖ヲ併セ授クベシ。」とある。

手工科の教材は郷土の職業と關係あるものを選択しなければならぬ。一は製作に用ふる原料を容易に求めることを得、一は兒童の將來に於ける實社會生活の準備となる。また兒童の發達の程度に適合するもので、美的趣味に富めるものを課するのである。

手工教材の排列法には、直進法と圓周法とある。直進法とは比較的易いものより難いものに、一類づゝ取りまとして進む方法で、圓周法とは各種の教材を混同して同時に授け、其の範圍を漸次に廣

張する方法である。實際に於ては兩者を折衷し、半ば段階的に進み、半ば圓周的に反復するを常とする。

第七篇 訓練論 (教育方法論の二)

第一章 訓練の意義

訓練はまた訓育ともいふ。被教育者の情意を陶冶する作用である。換言すれば、被教育者をして、
道徳を實行せしむる力を養ふことに外ならぬ。教育の目的を達する一方便である。

訓練と教授 訓練の意義を明かにせんとするには、これを教授と比較する必要がある。教授も訓練も共に教育の目的を達する一方便であるが、教授は主として、被教育者の知的方面の開発をつとめ、訓練は主として情意方面を陶冶するものである。併しながら、教授はたゞ被教育者に知識・技能を授けるのみを以て足れりとしめない。情意の陶冶を眼中に置かない教授は、ヘルバルトの所謂非教育的教授にして、眞の教授と稱すべきものでないことは、教授の意義に於て説述した所である。情意の陶冶は

一面に知識の啓發によることが頗る多いものであるから、教授・訓練は其の主なる任務の上より、假にかく分つものゝ、其の實は甚だ密接な關係を有し、劃然と分離することを得ない微妙な繋合をなせるものである。

道徳の實行力を養ふのは、被教育者の行爲を指導して品性を確立し、人格を完成せしめることとなる。教育の目的は被教育者の人格を完成し、堅實なる國民生活を營み、國家社會を發達せしむる人物を造るにある。教授が被教育者の知識・技能を啓發するも、畢竟此の目的を達する爲めに外ならぬ。されば、知識・技能の啓發は、歸する所、品性の確立、人格の完成にあれば、訓練が直接の目的とする所を、教授は間接の目的となすものである。これ教授と訓練との異なる點である。

感情と意志 訓練は情意の陶冶であると云へば、感情・意志の教育は盡く訓練の中に入るものである。されど、感情の陶冶は美育に屬するものが多いから、訓練の中に於て論ずる所のものは、主として意志の陶冶である。併しながら、感情はもと意志活動の豫件となるものである。嚴重にこれを意志から分つことは出来ない。包括して情意の陶冶と稱する。要するに、人の精神作用は判然と知・情・意に分類することを得ないものであるが如く、教育の方法もまた教授・訓練・美育と明瞭に限界を定めることは出来ないものである。

第二章 訓練の目的

訓練の形式的目的 訓練は意志教育である。訓練の目的は前節に述べたる如く、意志（厳密に云へば情意）を陶冶して道德の實行力を養成するにある。されど、尙ほ少しく詳細にこれを説明すれば、訓練の目的は形式的・實質的の兩方面に分つことが出来る。訓練の形式的目的とは、意志の力を強く正しく大ならしめるにある。強き意志とは、不屈不撓萬難を排して前進する勇氣あるものを云ひ、大なる意志とは、其の志す所あくまで大にして、小事に醒醒しないものを云ひ、正しき意志とは、天地の行動に本づきて行動し、俯仰天地に耻ぢないものを云ふ。此の三要素の中、其の一を缺く時は、訓練の目的が達せられたとは云ふことが出来ぬ。

訓練の實質的目的 訓練の實質的目的とは、實行せしむべき道德の内容を云ふ。意志の目的とすべき正善の行爲が即ち是れである。道德は世界各國を通じてたゞ一あるのみ。國々によつて相異のあるべき道理はない。此の平等的方面より見た道德を人道と云ふ。人道は炳として日星の如く、古今東西を別つものでない。併しながら、此の人道の實踐は、時代と國情の異なるに従つて等しくない、國情

の異同に本づく特殊な道德を國民道德と云ふ。國民道德は國民の必ず踐み行はなければならぬものである。故に、訓練の實質的目的は畢竟此の國民道德の實踐に外ならぬ。強く正しく大なる意志を以て國民道德の實踐につとむるもの、これ即ち國民としての理想的性格である。理想的國民を作るのは訓練の目的であるのみならず、教育の究竟目的もまた此の點に存在するものである。

第三章 訓練の必要と可能

訓練の必要なる所以 人は何故に訓練を必要とするか。教授のみにては教育の目的を達することが出来ないからである。世には知らずして行はざる者が多い。知らしめるは行はしめるの始めである。教育上に於て教授の重要な地位を占めることは云ふまでもない。併しながら、知識は必ず行爲となるものではない。動もすれば、世には知りて尙ほ行はざるものがある。即ち、正邪善惡を明瞭に判断し、正善に就き邪惡を避ける方法も十分に承知しつつ、實行を敢てすることの出来ぬものがある。これ即ち訓練の必要なる所以である。幼年の頃は殊に肉體的の欲望が盛んで、節制の力が乏しいから、これを放任すれば、種々の惡癖を生ずるに至る。加之、心身發達の不完全な時には、容易に如何なる事

も習慣となり易く、而かも此の時代に生じた習慣は、將來矯正することの出来ない性行を形成するものであるから、特に訓練の必要を認めるのである。

訓練の可能 訓練は果して可能であるか。これまた訓練論の研究上、重大な問題である。如何となれば訓練にして不可能であれば、訓練論をなす必要がないからである。

訓練可能の論争は、教育界に於て最も古い問題の一つである。訓練の不可能を唱へる者は甚だ多い。ソクラテスの如きも其の一人である。ソクラテスは嘗て、「道徳は教ふる能はず。」と云つた。知行合一論者たるソクラテスが、訓練の不可能を唱へるのは怪しむべきことである。キリスト教に於ては、道徳は神の力に依つてのみ教へることを得るものとなした。これ亦訓練の不可能を認めるものである。尙ほ此の思想を一層強く主張したのは、ストア學派である。善悪は絶対の差別であつて、程度の差ではないと云つて居る。近世に於ける徳育不可能論の代表者はショーペンハウエルである。彼は其の哲學思想から論及して、意志の確定不動を説いた。其の他尙ほ科學的見地から、人類の精神作用は生理状態によつて規定せられるから、人力を以て遷すことは出来ぬといふものもある。訓練不可能論に反して訓練の可能を唱へる者も尠なくない。極端に訓練の可能を論じた者もある。ロックの如きは其の一人で、「兒童の心は白紙の如し、觸るゝものに感染す。」と云つた。

要するに、訓練は絶對的に不可能なものではない。併しながら、ロックの謂つたやうに萬能でもない。或る程度までは訓練の力を以て、意志を動かすことを得るけれども、先天的に決定せられつゝあるものを如何ともすることは出来ない。即ち、訓練は相對的的可能なりと云はなければならぬ。(教育の可能と限界参照)

第四章 訓練の主義

自由主義と干渉主義 訓練を行ふに當つて、自由を重んずるものと、干渉を敢てするものとがある。前者を自由主義と云ひ、後者を干渉主義と云ふ。自由主義・干渉主義の得失を論ずるは、訓練上必要な問題である。自由主義者は謂ふ。「兒童の意志を拘束するときは、進取の氣象を挫き、個性の發達を妨害する。眞の道徳は自由意志から出たものでなければならぬ。訓練はなるべく自然に放任して、兒童の自由活動を奨励し、多くの困難と戦ひ、種々の誘惑に抵抗せしむべきである。」と。干渉主義者は謂ふ。「兒童を自然に放任するは危険である。何となれば、未だ正邪を甄別する力がなく、正善に就き、邪惡を避くる意志が極めて薄弱であるからである。故に、教師は自己の意志を以て兒童の行

爲を規定し、外圍の悪影響から保護しなければならぬ。」と。自由主義によれば、児童の品性を十分に發達せしめ、意志を強固ならしめることが出来るけれども、動もすれば児童をして放恣不規律に流れしめ、一身を誤まるが如きことがないとは云へぬ。干渉主義によれば、従順の美德を養成し、児童を悪風から遠ざからしめることを得るけれども、意志の鍛練をなすことが出来ない。優柔不斷にして誘惑に陥り安く、且つ小節に拘泥する小人物とならしめる恐れがある。故に、訓練上に於ては、或る程度まで兩主義を調和して、其の長所を採り短所を補はなければならぬ。元來自由には二種の意義がある。其の一は極端な自由であつて、少しも児童に干渉を加へないものを云ふ。放縱・不規律等の悪風は、此の絶對的自由より生ずる。訓練上に於てはかくの如き絶對的自由を避け、相對的自由を採り、児童の一舉一動に干渉することなく、なるべく自由活動に委ね、必要に應じて時に干渉を加へなければならぬ。

訓練上に於ける習慣と自律 品性は即ち習慣であると云ふことが出来る。同一の行爲を屢々繰り返して、一種の習慣を生じたものが、即ち品性である。訓練上習慣の重んずべきものであることは喋々するまでもない。善良な習慣を養へば、訓練の目的は既に達せられたものであると云つてもよい。徳性を涵養するには、知識の力によることもまた大である。教訓によつて児童を誡めるのは、児童をして

正善に就き邪惡を避けしめる所以であるが、實行によつて善良な習慣を養成することには及ばない。

善良な習慣を養成するには、積極的に善良な習慣を助長せしめると、消極的に不良な習慣を矯正し豫防せしめるとの二方法がある。善良な習慣を助長せしめるには、模範を示して有意的・無意的にこれを模倣せしめ、第二の天性となるまで反復せしむべきである。悪習慣を豫防するには、児童の境遇に注意して惡風感染の機會を少なからしめることが必要である。また悪習慣の矯正には、教訓によつて其の非なる所以を悟らしめるより外はない。

道徳は自由意志から生じたものに最も價值がある。善良な習慣を養へば、訓練の目的は既に達せられたものであるとは云へ、道徳上から見る時には、未だ十分であるとは云へない。幼少な児童は一切萬事習慣によるの外はあるまいが、稍々長ずるに及んでは、自律的に善良な行爲を行はしめなければならぬ。児童をして自律的に導くは、訓練の終局目的とする所である。

習慣による行爲と、自律による行爲とを比較すれば、前者は機械的で、後者は有意的である。前者は是非善惡を判別する力がないから、實行に伴ふ快感が少ない。されど、後者は明瞭なる是非善惡の概念の上に立つから、實行に伴ふ快感が甚だ多い。

児童をして自律的活動に導く方法は、自由活動を重んじ、無益な干渉を避け、進取の氣象を養ひ、

自信の念を強固ならしめるにある。兒童が自律の域に進めば、もはや訓練は終極を告げる。自律の域に達したものは、自ら理想を立て、自己の行爲を規正し、自己の人格を完成せんとするに至るからである。

第五章 訓練の種類

訓育は其の觀察點の異なるに従つて、種々の分類を生ずる。左に主要なるもの二三を掲げて簡単な説明を試みたいと思ふ。

自由主義と干渉主義 訓練上固執する所の主義によつて訓練を分つ時は、自由主義・干渉主義の二となる。自由主義及び干渉主義に就いては、前章に詳述した所なれば、再び之を繰り返さない。

直接的訓練と間接的訓練 訓練を其の手段の上より見る時は、間接的訓練法・直接的訓練法の二種に細別することを得る。間接的訓練とは、道徳的知識を授け、道徳的情操を養つて實行的意志を導かんとするものである。訓練上より見れば、間接的手段によつて、其の目的を達せんとするものであるからかくの如く名づける。直接的訓練とは、直ちに兒童の意志を指定し、行動を規正せんとするもので

ある。普通に所謂訓練とは、主として此の直接的訓練を云ふ。

家庭訓練・學校訓練・社會訓練 兒童の生活上より訓練を見る時には、家庭の訓練・學校の訓練・社會の訓練の三種となる。家庭は一の血屬團體を以て成る。人情の理解は家庭より受けることが最も多い。家庭の訓練は主として直接訓練である。成熟者たる父母兄弟が正善と認めたる行爲を、未成熟者たる弟妹に向つて、機械的に實行せしめる結果、知らず識らずの間に習慣となるものである。家族的精神は家庭に於て養はれる。これ家庭が訓練上に於て最も重要な地位を占むる所以である。孝行・友愛・祖先崇拜等の至情はみな家庭の賜であると云ふことが出来やう。學校に於ける訓練は、家庭に於ける訓練よりも、尙ほ一層嚴格にして規律的である。直接訓練の外に間接訓練の行はれることが多い。法則及び秩序を意識的に承認せしめるは學校訓練の一特色である。學校に於ける間接的訓練は各教科の教授によつて行はれる。各教科は何れも訓練的價值を有するものであるけれども、就中、修身科は其の教授する所が盡く訓練の爲めであると云つてよい。學校に於ける直接訓練は、主として遊戯及び作業等によつて行はれる。示範・命令及び禁示・賞罰等の如きまた直接訓練に屬するものであるが、多少間接的訓練の性質を帯んで居る。社會に於ける訓練は、間接に諸種の社會教育機關によつて行はれ、直接に風俗・習慣若しくは社會的制裁等によつて行はれる。

學校と家庭との連絡を圖るのは訓練上最も大切なことである。今日の家庭は甚だ不完全なものが多く、児童の訓練に對して、少しも裨益することがないのみならず、動もすれば、學校の訓練を破壊するが如きものもないではない。訓練上十分の効果を擧げるには、學校と家庭とが共同して児童の教化に當らなければならぬ。學校と家庭の連絡には學校の情況を家庭に通知し、児童の成績品を回覽し、卒業式・記念式・運動會・學藝會等に父兄を招待する等、種々の方法がある。父兄懇話會を催して、児童の訓練に關する注意を述べ、家庭訪問をして談笑の間に父兄と意見を交換するが如きもまた頗る有効な方法である。

社會より児童の受ける影響は尠なくない。社會の影響は時として學校の訓練と相反する。教師は常に社會の大勢を洞察し、適宜に児童を指導して、訓練上の効果を完全ならしめなければならぬ。即ち學校と社會との連絡をはかることが必要である。或は青年會・處女會・戶主會等、各種の團體を組織し、講演會・講習會等を開いて、初等教育の不備を補ひ、且つ社會改善の方法を講じなければならぬ。教師は一地方の教化の中心となるべきものである。教壇上の教師になり終つてはならない。

個別訓練と團體訓練 訓練の行はれる範圍の廣狭より訓練を分つ時は個別訓練・團體訓練の二となる。家庭に於ては個別訓練を主とし、學校に於ては團體訓練を主とする。けれども、今日に於ては、

個性尊重の聲が漸く高く、學校に於ても個別訓練の必要が次第に認められるに至つた。

第六章 訓練の方法

訓練方法の主要なものを擧ぐれば、遊戯・作業・示範・訓諭・命令及び禁止・監護・懲罰・褒賞等である。その他尙ほ儀式・會合・遠足運動等も、訓練上に影響を與へることが尠なくないのであるけれども、今はたゞ其の主要な方法のみに就いて詳説する。

遊戯 遊戯は活動及び模倣本能の自然的發露である。遊戯は児童の最も喜んで行ふものにして、児童は遊戯に於て己の欲する所を行ひ、各自の特色を發揮せんとするものである。遊戯の利益は甚だ多い。第一に遊戯は身體の健康を保護増進し、四肢の運動を機敏ならしめる。第二に遊戯は知覺・想像・思考の諸作用を發達せしめる。何となれば、遊戯は種々の物體及び玩具を取扱ひ、これを畫き數へ又は組立てることが多いからである。第三に遊戯は規律・勇氣・忍耐・同情・共同一致等の徳性を涵養することが尠なくない。第四に遊戯は教育者に個性觀察の好機會を與へる。児童の個性は遊戯中に於て自然に發現するからである。

教育上有害な遊戯或は危険な遊戯は絶対に禁じなければならぬ。其の他はあまりに干渉すべきでない。遊戯はまた身體各部の運動を要するもので、なるべく多數の児童と共に行ひ得るものを可とする。教師はつとめて児童の伴侶となつて遊戯の中に加はるべきものである。これ児童の興味をして一層深からしめるからである。

作業 作業とは児童に平易な業務を課することである。例へば豫習・復習を命じ、或は教室の出入に號令をかけしめ、校内の掃除及び整頓、教授用具及び標本の整理、學校園の手入等をなさしめるを云ふ。

作業は児童をして勤勞を愛し責任を重んずるの習慣を養ひ、忍耐・規律・共同一致等の美德を涵養する。

作業は児童の發達に應ずべきである。児童を過勞せしめてはならぬ。なるべく個人の自由活動を重んじ、個性を十分に發揮せしめるを可とする。勿論、最初は命令を用ひ、適宜の誘導を與へてこれに従はしめなければならぬが、漸次児童自身の自由意志によつて活動せしめなければならぬ。

示範 示範とは教師が模範を示し、児童をしてそれに倣はしめるをいふ。示範には意識的のものと無意識的のものがある。児童は模倣性の甚だ強いものであるから、示範の効果は頗る著しい。

父母及び教師が故意に示す意識的の示範は勿論、無意識的・不用意的な一舉一動が、知らず識らずの間に薰染して、児童の習慣となる事が尠くない。教育者は、大に自覺反省して、一言一行盡く児童の模範とならなければならぬ。

訓諭 訓諭とは児童の實際に遭遇せる事實によつて、其の思想及び感情を刺戟し、意志を啓發せんとするものである。訓諭は毫も強迫的性質を有して居ないから、一旦感發するに至らば、其の効果は頗る大なるものである。

訓諭は好意から出で、其の材料は適切なものでなければならぬ。教師が児童に對して訓諭を行ふ場合には、其の趣旨の徹底を旨とし、溫和な態度を以て、児童を悦服せしめなければならぬ。言語が餘り過激に失する時は、却つて児童の反感を買ふに止まるであらう。また訓諭をなす者は、自らそれを實行しなければならぬ。

命令及び禁示 教師が児童に對して、其の爲すべき務を行はしめるを命令と云ひ、其の爲すべからざる事を行はしめないのを禁示といふ。命令及び禁示は常に實行を強ふる決心を有する。これ命令及び禁示の訓諭と異なる所である。

命令及び禁示は児童心身の能力に適し、正當の理由を有するものでなければならぬ。命令及び禁示

は熟考の後これを断行すべきである。軽卒に行ひ前後撞着してはならない。一時の怒から出たものは深く誠むべきである。一度發した命令及び禁止は断じてそれを實行しなければならぬ。然らざれば、兒童をして命令及び禁止を軽んずるに至らしめる。又命令及び禁止を餘り屢發するはよろしくない。實行を怠らしめるやうになるからである。尙ほ命令及び禁止は、一學校全體同主義なるを要する。教師によつて命令する所、禁止する所を異にすれば、兒童は其の適從する所を知らないやうになる。

監護 兒童の言語・動作に注意して、これをよき方に導くことを監護と云ふ。監護は兒童の性質及び發達の程度に應じて、寛嚴よろしきを得なければならぬ。常に兒童を信頼し慣々しく談笑嬉戯する間にそれを行ふがよい。兒童の自由活動を妨げるやうな干渉を加ふるはよろしくない。

懲罰 懲罰とは故意に苦痛を感ぜしめて、不當の行爲及び不良の性質を矯正することである。教育は豫防的方法を用ふることが多く、強迫的方法を用ふることの最も尠ないのを理想としなければならぬ。懲罰は強迫的方法によつて兒童の缺陷を救済せんとする消極的手段である。訓練上常に行ふべきものでない。併しながら、兒童によつては示範・訓諭・命令・禁止等の更に効果のないものがある。これを忽がせにする時は、教育の目的を達する上に非常な妨害となる場合のみ、已むを得ず懲罰を加へざるを得ない。

懲罰の精神に關しては三説がある。第一は復讐説である。復讐説は懲罰を以て一種の復讐的行爲となすものである。所謂怨を以て怨に報ゆるものを云ふ。教育上の懲罰にかくの如き仕返しの意味を含んで居ないことは言ふまでもない。第二は威嚇説である。威嚇説は苦痛を豫告して罰を恐れしめんとするものである。威嚇は眞の服従を生ぜしめ難く、且つ悔悟の念を發せしむることが出来ない。加之、兒童を萎靡せしめる恐れがある。教育上採るべき説でない。第三は改善説である。改善説は、其の失行を悔悟せしめて正善に導くを懲罰の目的となすものである。教育上の懲罰は改善説によらなければならぬ。古來、教育上の懲罰に反對する人が多い。シニライエルマッヘルの如きは、罰を以てたゞ共同生活上の外面的秩序を保持する爲めのものとし、これによつて情操に影響することは不可能であると云つた。ルソー及びスペンサー等もまた懲罰を以て徒に悪感情を惹起し、反撥心を生ぜしめるに過ぎないと断言した。懲罰の絶對的反對論は、罰を以てたゞ威嚇的のものとする誤解に本づくものである。懲罰は全然無價値のものでない。其の種類の撰擇と方法とに注意すれば、教育上少なからぬ効果を有するものである。

懲罰は通常分つて體罰・自由罰・名譽罰の三種類とする。體罰とは兒童の身體に苦痛を與へるものといふ。名譽罰とは兒童の精神に苦痛を感ぜしめるものを云ふ。例へば、兒童を叱責するが如き、名譽

の地位を剝奪するが如き、停學・退學・放校等の處分をなすが如きは即ち名譽罰に屬するものである。自由罰とは兒童の自由を拘束せしめるもの、心身の兩方面に苦痛を與へるものである。例へば、休憩時間、運動場に出づることを禁じ、教授時間中に直立を命じ、放課後一定の時間を留め置くが如きことを云ふ。體罰は兒童の身體に傷害を加へ健康を害することあるのみならず、兒童の反抗心を挑發し、或は兒童を卑屈に陥らしめる。小學校に於ては法令を以てこれを禁示してゐる。自由罰・名譽罰は時々用ひられる。

罰を課する場合には、前後の事情を酌量して、其の適用を誤らぬやうにすることが肝要である。其の意にあらずして犯した罪を責めるは苛酷である。教師の注意を誤解して行つた罪、他人の強迫によつて犯した失行等は、なるべく寛大に取扱はなければならぬ。既に後悔したものは深く咎めず、懇々と訓諭するをよしとする。其の非行を知りつゝ、犯した罪惡、他の兒童に傳播するの恐れある失行等は、嚴正に處罰することが必要である。併しながら、體質の強弱、男女の差別、個性の如何等を參酌して多少の手加減を加へなければならぬ。

懲罰を課する場合に、最も注意を要するは、行爲の結果よりも寧ろ其の動機に重きを置き、慎重なる態度を以て檢察しなければならぬことである。懲罰は訓練上最後の手段たるべきものである。輕々しくこれを課することがあつてはならぬ。況んや、一時の憤怒又は憎惡に驅られて、不公平なる處罰をなすが如きは、兒童をして自暴自棄に陥らしめることが少なくない。また罰を課するには、兒童の爲めにあくまでも好意を有すべきものである。苟めにも侮辱・罵詈・嘲弄するが如きことがあつてはならぬ。

褒賞 褒賞とは故意に快感を與へて善良なる行爲を繼續せしめるを云ふ。懲罰と褒賞とは全然相反するものである。懲罰は兒童の非行を非認し、褒賞は兒童の善行を承認する。懲罰は兒童の苦痛を利用し、褒賞は兒童の快感を利用する。前者は消極的、後者は積極的である。

褒賞の可否に就いても議論がある。シュライエルマッヘルの如きは、賞與を以て動機を腐敗せしめるものであると云つた。蓋し、善良なる行爲は、正善そのものを目的とすべく、賞與を目的とするものでないと云ふ意味に外ならぬ。併しながら、賞與も其の方法によつては、決してかゝる弊害を生ずるものでない。

褒賞には種々の方法がある。言語及び動作の上に満足の意を表するが如きは最も簡単な方法である。物品を與へ、賞状を授け、特別な待遇に任ずる等も、通常行はれる方法である。物品の授與に就いては非難が少なくない。モンテッソリの如きも、極力物品授與に反對し、競馬師が鞍に跨る前に

一塊の砂糖を馬に嘗めしめるも、單に一時の興奮に過ぎずして永續するものでない。賞品はこれに等しいと云つて居る。要するに、物品を授與するは、小學校最下級の幼童のみに止むべく、而かも十分に其の趣意を徹底せしめなければならぬ。これに反し、言語を以て賞讃し、動作を以て満足の意を表する等は、其の効果の頗る多きものである。

褒賞をなすに當り、特に注意を要するは、濫賞を避くべき事である。濫賞は效力を失はしめる。また賞與は公平でなければならぬ。不公平な賞與は、他の猜忌・嫉妬を誘發して、教師の威嚴を損ずるのみならず、時には僥倖心を惹起せしめ偽善を獎勵するに至る。賞與は兒童の努力によつて爲した善行を賞すべきである。天稟の才能を賞するは其の價値のないものである。これまた授與上心得ふべき一要件である。

第七章 訓練と美育

教授の方法を分けて教授・訓練・美育・養護の四とするものがある。されど美育は教授に於ても行はれ、訓練に於ても行はれるから、教授・訓練と對立せしめるものでない。こゝにはかくの如き議論を

避け、簡単に美育の解釋をして置く。

第一節 美の意義

美育とは審美的感情及び趣味を養成することである。審美的感情とは美を愛し、醜を惡むの情である。趣味とは美を賞翫し得る所の能力を云ふ。

美の本質 美育の意義を明かにせんとするには、先づ美の本質を知らなければならぬ。美とは何か。最も簡単に美の定義を述べれば、美とは一種の快感であると云ふことを得る。一幅の名畫に對すれば、山容水態の眞に迫れるを感じ、恍惚として酔へるが如きものがあるであらう。これ即ち美を感じるからである。澎湃たる怒濤を下瞰する時、誰か其の雄大な力にうたれ、神韻漂渺たらざるものがあらうか。これ即ち美を感じるからである。吾人の精神に與ふる遺憾なき満足、純粹なる快感、これを稱して美と云ふ。吾人は美を感じるものに對しては、自らこれに没入しこれと同化する。其の刹那には富貴顯榮の願もなく、名聞利達の念もない。全く無關心にして、たゞ高潔な心情があるのみである。美の本質は全く此の無關心な點にある。されば、純潔なる美的情操は、道德的情操と共に、利害

を超越したことに於て一致するものと云はなければならぬ。

美の種類 通常美を別つて自然美・人工美の二種とする。これ美の造出せられた淵源による分類である。人工美は更に造形美・聲音美・言語動作美の三種に分つ。造形美とは繪畫・彫刻等より生ずる美を云ひ、聲音美とは、音樂より生ずる美を云ひ、言語動作美とは詩歌・文章・演劇等より受ける美を云ふ。美はまたこれを壯美・優美・悲劇美の三種に分つ。美感を惹起する對象の性質による區別である。壯美とほ壯重雄大なるものに接した時に生ずる快感を云ひ。優美とは小なるもの愛らしきものに對した時に生ずる快感を云ひ。悲劇美とは二力互に相争ふ時に生ずる快感を云ふ。

要するに、美育とは美を愛するの情を養ふことである。尙ほ一層具體的に云へば、兒童をして天然の景色・繪畫・彫刻・音樂・詩歌等に對し、精神的快感を惹起せしめ、高尚な性情を養成することに外ならぬ。

第二節 善美の關係

美育の沿革 善美の關係を窮めることは、美育の教育上に於ける位置を定むることとなる。善美の

關係を論ずる前に、美育の沿革に就いて一言する。

美育の起原は遠く古代の希臘にある。古代希臘の教育は、心身の調和的發展を以て理想となし、美的趣味の教養を過重した。中世に入つて、宗教の勃興すると共に、すべての文化は信仰の犠牲となつた。此の時代に於ても、繪畫及び音樂等の發達には見るべきものがあつた。併し多くは宗教上の儀式に隸屬し、たゞ宗教の手段と認められたに過ぎない。美育の如きは衰退の極に達した。近世の初めに至り、文藝復興と共に、希臘羅馬の美的教育が復活しやうとしたが、宗教改革の爲めに、再び中世の節欲的風習にもどつた。啓蒙時代に至り、理性主義が一世を風靡するに従ひ、文藝美術の價値は殆ど地に墜ちたが、新人文主義の勃興と共に、美育は再び勢力を回復し、教育上に於ける美育の價値は極度に高潮せられるに至つた。新人文主義勃興の當時に於ける美術過重の風潮は、反動時代に至つて一度び消え失せたけれども、十九世紀の末葉に及んで、藝術教育運動となつてまた現はれた。

シルレルの美育 新人文主義の代表者はシルレルである。シルレルは美育を以て教育の理想とした。シルレルの所謂美は、頗る廣汎な意義を有し、眞・善・美の三者を包括したものである。シルレルに従へば、美とは觀念を最も圓滿に形の上に表はしたものである。鳥の飛ぶ。水の流れる。其の觀念を最も具體的によく形に表はしたものが美である。觀念は知的の性質を有する。誤りあるものは正し

き觀念とは云ふことが出来ぬ。而して、眞の美は正しき觀念を代表するものであるが故に、知と美とは一體である。道德上に於てもこれと同じく、善とは立派な行である。立派な行は美なる行である。美と善とは矛盾しないものである。眞は抽象的、美は具體的である。善は規則的、美は自由である。一般の眞理に個人を服従せしめるものは善である。個體の中に一般の法則を表はして行くものは美である。眞・善・美の三者は一體のもの、美は理想的状態である。シルレルの如く美を廣汎に解釋すれば、美育を以て教育の理想としても不當な見解ではない。たゞ美をかくの如く解釋するのは是非に至つては、大に研究を要するものである。

藝術教育運動と美術萬能主義 十九世紀の後半に起つた藝術教育運動の中心となつた文學者や思想家の美に對する解釋は、新人道主義者のそれとは全く趣を異にした。美は善及び眞と其の内容を一にするものでない。善とは主觀の氣に入るものである。主觀の氣に入るものは、論理上正常ならざるこゝとがある。道德に背反した場合もある。併しながら、美は美としての價値を有する。美の價値は眞及び善と一致するが爲めではない。かくの如き見地から、美を眞及び善から離して、獨自の價値を認め、美術萬能主義を唱へた。

善美の關係 要するに、美は眞及び善と一致するものでない。此の點に於てはシルレルの解釋を正當であるとは云ひ難い。美育を以てすべての教育を總括するが如きは、甚だ無理なことである。善なるもの必ずしも美ではなく、美なるもの必ずしも善ではないとすれば、善美何れを重んずべきであらうか。藝術教育運動者は美を過重して美術萬能主義を唱へるけれども、これを人類の社會生活上より考へる時は、趣味の爲めに道德を無視することは出来ない。美術萬能主義を以て教育上の理想とすることを得ないのは明かである。善と美とは本質上から價値を定むれば、優劣を決することは出来ないけれども、實用上から善を以て最高價値となし、美をこれに隸屬せしめなければならぬ。身體上に於ける手足の優劣を定めることは出来ないが、實際生活をなす上には、足よりも手を重んずると同じである。

美育の地位 以上善美の關係から、教育上に於ける美育の位置を考ふるに、美育は美なるものを盡く取つて材料となすことは出来ない。たゞ善と矛盾し牴觸しない範圍内に止まるものであるから、美育は教育の全部を蔽ふものでない。僅かに其の一部分をなすに過ぎないのである。

第三節 美育の方法

美育の設備 美的趣味の教養には、児童の環境に注意することが最も必要である。児童は周囲の感化を受くことが多いからである。学校の内外を問はず、児童各自に清潔整頓を重んずるの習慣を養ふことの大切なるは勿論、学校内にはつとめて美育的設備を施し、知らず識らずの間に美を愛好するの精神を涵養しなければならぬ。美育的設備とは教室・廊下・校庭等を裝飾することである。裝飾は華美を避けなければならぬ。裝飾の爲めに多くの費用を抛つには及ばない。質素にして上品なるを旨とし、児童及び教師の製作品を巧みに利用するが如きは最もよい方法である。校庭の一隅に花壇を設け、児童に花卉を栽培せしめることなども、小學校に於ける美育的設備の良法である。

美的教導 實驗教育學者の研究によれば、七八歳の児童は未だ眞の美術を解する力がない。併しながら、四五歳の女兒は既に衣服の美醜を鑑別する能力を有するものであるから、如何なる幼童も絶対に美的翫賞力をもたないのではない。指導の方法によつては、小學校の下級児童にも美育は決して不可能でない。

美的教導は特別の時間を設けて行ふには及ばない。各科の教授に際し、機會ある毎に自然美及び人工美を説明し直觀せしむべきである。自然美の翫賞は校外教授・修學旅行等の時に行ふべく、或は校庭・學校園等に於て行ふべきである。人工美は圖畫・手工・裁縫・唱歌・歴史・地理・理科・體操・國語等に

於て養ふべく、特に圖畫・手工・裁縫等は造形美を、唱歌は聲音美を、國語・體操は言語動作美を指導するに最もよい學科である。

美育を行ふに必要な教師の資格は、第一に教師が文藝美術に對して正しき批判力をもつことである。文藝美術の何たるかをも解し得ざる教師が、児童の美的陶冶をなさんとするが如きは、矛盾も極まれりと云つてよい。次に教師は高尚な趣味を有し、舉動が優美で一言一行児童の儀表となるものでなければならぬ。かくの如き教師は、直接教導をなす外に、冥々の間に被教育者の美的陶冶をなすと願ふ大なるものがある。

第八篇 養護論 (教育方法論の三)

第一章 養護の意義

養護とは健康を増進し、發育を助長せしめる目的を以て、兒童の身體を保護し、鍛練することを云ふ。

養護の二方面 養護には消極的・積極的の二方面がある。消極的方面とは兒童の身體を保護し、疾病又は危害を避けしめるを云ひ、積極的方面とは兒童の身體を鍛練して強健ならしめるを云ふ。兒童の身體を保護しなければ、不測の災害を被り、時には生命をも危くすることがある。殊に、幼少な兒童は、生理衛生の道に暗く、慾を制する力が乏しいものであるから、適當な注意を與へて指導しなければならぬ。併しながら、たゞ保護するのみでは、軟弱用に堪へざるものとなる憂ひがある。これ

鍛練の必要な所以である。其の身心の發達に應じて、如何なる幼童にも鍛練を行ふ必要があるけれども、年齢の漸く加はるに従つて、益々これを重んじなければならぬ。

體育の消長 體育の必要なことは古代から認められた。希臘の教育に於て最も主要なる地位を占めたものは體育である。中世の騎士及び我が國の武士の如きも、常に身體の鍛練を怠らなかつた。文明の進歩するに伴ひ、理性尊重の結果、肉體を卑下するの傾向を生じ、體育は次第に輕視せられるに至つた。中には人の人たるは理性を有する點にある。理性は人間の本質である。而して、理性の働きを妨げるものは情慾にして、情慾は身體より生ずる。身體は人を迷はす惡魔の宿る所であると解釋する者もあつた。身體の輕視せられたのも道理である。

身體の價值 身體は人間の生活を全うするに大切なものである。人間としての價值が精神の方面に存在するは云ふまでもないが、精神のみを重んじて、身體を極端に輕視するは誤まつてゐる。身體は必ずしも精神の敵でない。或る場合には身體的慾望が精神を墮落せしめるが如きことがないでもないが、通常身體の強壯は精神を健全ならしめる理由となる。「健全なる精神は健全なる身體に宿る。」とは、ロックが其の教育論の始めに掲げた名言である。最近の心理學說によれば、身體と精神とが密接な關係を有すること、身體が意志の上に影響すること最も大なるものであることは益々明かになつた。

身體の力は絶對的に精神力の基礎となるものでない。身體が強健にして意志の薄弱な者も尠なくないからである。意志の力は二方面より生ずる。一は精神的方面、他の一は身體的方面である。哲學者・宗教家等の中には、身體纖弱にして意志の強固なること磐石も動かすべからざる者もある。これ精神的鍛練によつて意志の力を生じたものに外ならぬ。身體は意志を強固ならしめる唯一の原因ではないけれども、極めて重要な要素であることは疑ひない。

第二章 養護の方法

家庭に於ける養護 養護の最も有意成案的に行はれるのは學校と家庭である。家庭に於ける養護は、兒童の身體を保護して、疾病及び危害から遠ざからしめるを以て重大な任務とする。殊に、身體の諸機能の健全をはかり、心身の發育を旺盛ならしめるは、家庭でなければ成し得ない所である。

家庭に於ける養護の方法中、最も大切なものは、兒童の食物・睡眠・清潔等に注意することである。食物は身體の榮養となるものである。適當な滋養分を供給すべきである。餘りに粗食なるは榮養不良の原因となる。併しながら、美食に慣れしめることは嚴禁しなければならぬ。食物は一定の分量を定め

よ。過食と少食は有害である。また食事の時間を正しくし、十分に咀嚼する習慣を養ひ、間食の惡習を避けなければならぬ。食事の前後に心身を過勞せしめるのはよくない。睡眠は疲勞を恢復せしめる最良の方法である。睡眠は適度なるを要する。年齢によつて多少の相違があるけれども、八時間を下ることがあつてはならない。身體の不潔なるは、疾病の誘因となるのである。適度に溫浴をなさしめ、衣服は時々洗濯を行つて、垢の付かぬものを着用せしめよ。狹窄なる衣服は健康上よろしくない。寛濶なるものを撰ぶべきである。妄りに多くの衣服を襲ねしめてはならない。

家庭に於ては、意識的に兒童の身體を鍛練する機會が尠ないけれども、これを等閑にするはよろしくない。愛情に溺れて、身體をあまりに保護し過ぎる時は、たゞ身體を纖弱ならしめるのみならず、其の精神までも優柔不斷ならしめる。荒き風にも當てぬやうにして育てた青年子女は、活社會に處して困難と戦ひ苦痛を忍ぶの氣力を有して居ない。家庭に於ては此の點に十分注意して、兒童の健康を害せざる限り、外界の刺激に對する抵抗力を養はなければならぬ。

學校に於ける養護 學校に於ける養護の特色は、有意成案的に兒童の身體を鍛練せしめるにある。

學校の教科中に於て、身體の鍛練の最も有意成案的に行はるゝは、體操・遊戯・手工・農業等の學科

である。體操は一定の案により、簡単な運動より、次第に複雑なる運動を行はしめるものである。身體の各部を調和的に發達せしめる長所がある。遊戯は體操の如く他の目的に應ずる手段として手足を動かすものでない。活動其の物を直接の目的とする。兒童の最も好んで行ふ所のものであるから、知らず識らずの間に血液の循環を増進し、筋骨の運動を敏活ならしめる長所を有する。手工・農業等の實習も身體の鍛練に尠なからぬ效力を有する。直接に兒童の身體を鍛練するものではないけれども、修身及び理科等に於て授ける衛生上の心得及び知識は、間接に養護上に影響を及ぼすことが尠なくない。

學校に於ても兒童の身體の保護を輕んずるものでない。今日何れの學校に於ても、學校衛生を重んじて居る。學校衛生上の問題中、特に重要なものの二三を述べれば、

第一に學校傳染病を豫防しなければならぬことである。學校傳染病とは明治三十八年九月二十八日文部省訓令第二十號に由つて規定せられたもので、其の病名を擧ぐれば左の通りである。

第一類 甲 痘瘡及び假瘡、實扶埤利亞、猩紅熱、發疹室扶斯、ペスト

乙 百日咳、麻疹、流行性寒胃、流行性耳下腺炎、風疹、水痘、肺結核、癩病

第二類 赤痢、虎列拉、腸室扶斯

第三類 傳染性皮膚病、傳染性眼炎

教員及び兒童中、以上の病氣に罹つたものは、速かに登校を禁止し、適宜の處置をとつて、傳染を防止しなければならぬ。

第二には學校病を根絶せしめなければならぬことである。學校病とは近視眼・脊椎彎曲・精神過勞等を云ふ。家庭にある間は、かゝる病氣に罹る者が殆どないけれど、學校に入學するに及んで激増するが故に、これを學校病と云つて居る。學校病を豫防するには、机の高低、教室の採光等の設備に注意するは勿論、課業の間には姿勢を正しく保たしめ、脊椎を彎曲し、或は文字に接近して讀書せしめるが如きことがあつてはならない。課業の分量が多きに過ぎ、或は體育の時間が不足する時は、精神過勞となり易い。就學の初年には特に注意しなければならぬ。

第三にはつとめて疲勞の恢復をはかるべきことである。晩近の教育學上に於ける疲勞の研究に就いては、既に前に述べた所である。或は時間割を定むる時、適當に時間を配當し、或は休憩時間を巧みに活用して、兒童の疲勞を恢復するは學校衛生上輕視すべからざる事である。

〔附録〕

教育史大意

第一篇 緒論

第一章 教育史の性質

教育史は教育の理論及び實際の變遷を叙述するものなり。現今の教育は一朝一夕に成れるものにあらず。過去數千年間に進歩發達したる結果なり。教育史は此の進歩發達の經路を明かにするを以て任務となす。故に、教育史に於て研究すべき事項は左の如し。

一、教育史は教育理論の變遷を研究す。教育史は古來有名なる教育者及び學者が唱へ出したる教育上の學說と、其の相互の關係を明かにし、併せて教育理論の變遷が、哲學・倫理・心理・宗教等に關する思想の變遷と如何に聯關するかを論じ、時代と國土等の事情が教育理論に及ぼしたる影響について研究す。

二、教育史は教育實際の變遷を研究す。教育史は教授訓練の實際と、教育制度の實際との變遷を叙述し、理論と實際とが如何に聯關して今日に至りたるかを明かにす。

三、教育史は教育者の事業を研究す。教育者の事業とは、教育者の活動をいふ。教育史は古來幾多の教育者が献身的に教育の改善進歩に盡せし跡を述ぶ。教育の進歩發達は教師の力によるものにして、教師を離れて教育を語ること能はず。これ教育史に於て、特に教育家の活動を研究する所以なり。

第二章 教育史研究の必要

一、教育史の研究は今日の教育の由來を明かにす。現在は過去の結果かにして、未來は現在の發展に外ならず。過去に由りて現在を知り、現在に由りて未來を律するは自然の順序なり。教育史研究の必要なる第一の理由なり。

二、教育史の研究は、實際教育者を指導して、過ちなからしむ。教育史は過去の成敗を明かにし、教育者の識見を廣め、思想を豊富ならしめ、正常なる批評眼を養ふを以て教育史を研究すれば、實際の教育に當り、よく前車の覆轍を避け、徒に嶄新なる學說を盲信し、固陋なる舊說に拘泥することなからしむ。教育史研究の必要ある第二の理由なり。

三、教育史の研究は、教師の人格修養上に裨益する所多し。古來の大教育家の鞏固なる信念、高潔なる精神は、教育者を感奮興起せしめ、進んで教育事業に貢献せんとする希望を生ぜしむ。教育史研究の必要なる第三の理由なり。

第三章 教育史研究の順序

日本の教育に従事する者は、第一に日本の教育史を研究する必要あり。日本の教育は、支那・印度及び西洋諸國の影響を受けて發達したるものなり。故に、日本教育の變遷を明かにせんと欲せば、併

せて支那・印度の教育史及び西洋諸國の教育史を研究せざるべからず。

日本の教育が支那及び印度の影響を受けたるは、明治維新以前にして、歐米諸國の影響を受けたるは、明治維新以後にあり。されば、教育研究の順序としては、第一に本邦維新以前の教育を明かにし、これに影響を及ぼしたる支那及び印度の教育に及び、次に、西洋教育の沿革を知り、然る後に本邦維新以後の教育に及ぶを例とすれども、本書は相互の混乱紛糾を避ける爲めに、これを左の三部に縦断して叙述せんとす。

- 一、西洋教育史
- 二、東洋教育史
- 三、日本教育史

茲に東洋教育史と云へるは、主として支那及び印度の教育史を稱す。東洋と云へば、日本も其の中に包含せらるゝ譯なれど、日本の教育史は別にこれを分つ。嚴密なる科學的分類にはあらず。初學者の便宜をはかりたるものなり。

第二篇 西洋教育史

第一章 緒論

西洋の教育はこれを左の四期に分つ。

- 一、古代教育
- 二、中世教育
- 三、近世教育
- 四、晩近教育

古代教育とは、希臘・羅馬の教育を云ふ。中世教育とは第五世紀西羅馬帝國の滅亡より、第十五世紀東羅馬帝國の滅亡に至るまでの約千年間の教育を云ふ。近世教育とは第十五世紀末文藝復興當時より、第十九世紀までの教育を云ふ。晩近教育とは、十九世紀以後の教育をいふ。

第二章 古代の教育

第一節 希臘の教育

希臘の國情 西洋諸國の中、最も早く文化の曙光を發したるものを希臘とす。希臘は地中海に面し、風光の明媚なるを以て知らる。自然の影響を受けたる希臘の國民は、快活にして自由を愛し、高尚にして美術を好み。これ疾く希臘に文化の發達したる所以なり。

希臘はもと統一したる國家を成さず。小邦各分立したり。其の中特に有名なるものをスパルタ及びアテネとなす。

スパルタの教育 スパルタの教育と、アテネの教育とは、自ら趣を異にせり。スパルタの教育は、武斷的なり。教育は國家の嚴重なる干渉を受く。偏極的國家主義なり。(教育の目的参照) 兒童の生るゝや直ちに官廳より檢視せられ、虛弱なるものは、ダイゲツス谿中に捨てられ、強壯なるもののみ養育せらる。七歳までは家庭教育を受け、七歳より國立體育場に於て、日々、駢足・飛跳・角力・圓盤

投及び槍投等を練習せしめらる。極端なる鍛練主義を採り、飲食衣服を節して艱苦に慣れしむ。男兒は足に靴を着けず、頭に帽を戴かず、十二歳よりは冬期にもたゞ一枚の衣を着し、寢處には枯草藁などを用ふるのみ。十八歳までかくの如き教育を受け、廿歳にして兵役に従ひ、三十歳にして成人となる。

スパルタに於て教科として最も重んぜられしは、體操なれども、此の外に尙ほ心情陶冶の手段として音樂を課せらる。唱歌は柔弱なるものを排斥し、勇壯活潑の曲を貴べり。

スパルタの教育者として聞えたるものをピタゴラスとなす。ピタゴラスは自ら學校を起し、寄宿舎を設け、嚴格なる訓練を施せり。スパルタの教育はピタゴラスによりて一層擴張せらる。

アテネの教育 アテネの教育は文雅的なり。スパルタの如く嚴重なる國家の干渉を受けず。兒童は生るゝや、直ちに乳母及び保姆の手に委ねらる。七歳にして保姆の手を離れ、教僕の手に移る。教僕は多く年長の奴隸なり。教僕は兒童を學校及び體操場に伴ふ。體操場に於ては體操を練習す。其の科目は駢足・角力・槍投及び圓盤投・飛躍・柔道にして、これを五藝と稱す。其の他遊泳を非常に重んじ、遊泳を知らざるは、男子の耻辱となせり。學校に於ては主として音樂を授け、讀方・書方・幾何・算術等をも併せて課せられたり。十六歳に至りて教僕の手を離れ、十八歳にて成人となり、國家的訓練

を受く。

〔アテネの教育は心身の調和的發達をはかるを以て目的とす。これアテネの教育が美的教育と稱せらるゝ所以なり。スパルタの教育もまた心身の發達を目的としたれども、アテネの教育は、スパルタのそれの如く、國家的・武斷的ならず。寧ろ個人的・自由的なり。これ兩者の異なる點なり。〕

アテネの教育者として特筆すべきものを、ソクラテス、プラトン、アリストテレスの三人となす。

ソクラテス (470-399 B.C.) はアテネの人、父は彫刻師、母は産婆なり。容貌醜惡、性行嚴肅、常に街衢を彷徨して、衆人の群がる所に至り、問答を用ひて人を教導したり。異端者の爲めに告訴せられて毒殺の刑に處せらる。ソクラテスの根本思想を知行合一説となす。明確なる知識を有する者は必ず善を行ふことを得、人の惡を爲すは知識の足ざると明かならざるによろといふものなり。人を教ふるに至誠を以てし、孜孜として怠らず、其の教授法は問答によりて自ら誤りを發見せしめ、然る後にこれを輔導して真理に到達せしむるにあり。前者を反語法と云ひ、後者を産婆法と云へり。

プラトン (428-347 B.C.) はソクラテスの高弟なり。アテネの富豪の家に生る。後アカデミーの教師となる。其の意見は國家主義なり。個人を國家の一分子とし、これを教育して、忠實なる國家の一員たらしめ、國家の目的を實現せしむべしといふにあり。組織的教育學の元祖なり。

アリストテレス (384-322 B.C.) はプラトンの高弟なり。希臘の殖民地スタギラの人、プラトンに師事すること二十年、後マケドニア王の囑托により、其の子歴山大王を教養す。アリストテレス教育設の特徴は個人的教育と國家的教育との調和にあり。人は社會的動物なり。社會の完全なるものは國家なり。教育の目的は、人をして、個人として、又國家の一員として、十分に道德的生活を營むことを得しむるにありといふにあり。

第二節 羅馬の教育

羅馬は地中海沿岸の一大強國なり。羅馬人は勤勉、忠實にして愛國心に富む。希臘人の理想的なるに反し、羅馬人は實際的なり。羅馬人が教育の目的としたるは實利にあり。希臘人が心身の調和を教育の目的としたるとは、全然異なれり。

羅馬上古の教育 羅馬の教育は前半期と後半期とによりて、著しく異なれり。羅馬古代の教育は、専ら家庭に於て行はれたり。當時の家庭は純潔にして秩序あり、家父は無限の權力を有し、家母は貞淑にして氣品あるものが多かりき。羅馬古代の少年が廉恥・謙遜等の美德に富みしは、一に家庭の薰陶によれるものなり。

國運隆盛の極に達し、世界的帝國となるや、國民漸く墮氣を生じ、輕跳浮華の弊風上下に瀰蔓するに至りて、又昔日の面影なし。加ふるに希臘の文化輸入せられてより、教僕の制度羅馬の家庭にも行はれ、堅實なる家庭教育は再び見る能はざるに至れり。

羅馬の學校 學校の始めて設けられしは、紀元前四百五十年の頃なり。當時の學校は何れも私立にして、三種に分る。初等學校は國語及び算術を教ふる所にして、文典學校は文典・哲學・數學等を課し、レクトルの學校は希臘語及び雄辯術を授く。

羅馬の教育家中、最も有名なるをクインチリアヌスとなす。クインチリアヌス(21-96)は羅馬の官立雄辯學校長なり。其の説によれば「教育の目的は雄辯家の養成にあり。雄辯家に學ぶ所は辯舌にあらずして、高尚なる道義的心情なり。」といふ。

第三章 中世の教育

第一節 基督教の影響

紀元四百七十六年、西羅馬帝國滅亡す。これより約一千年間を中世期と稱す。また暗黒時代とも云ふ。學問教育の最も衰頹したる時期なり。此の時に當りて纔かに文教を維持したるものを基督教の僧侶となす。

基督教は猶太人耶穌基督の開きたる教なり。基督は猶太のベツレヘムに生る。三十歳にして一派の宗教を立て、自ら「神の子」と稱して布教に従事したるが、猶太人の惡む所となり、訴へられて磔刑に處せらる。

基督教の根本思想は、愛と信仰とによりて、天國に於ける永劫の生活に入らんとするものなり。基督教に於ては、一切の人類を神の子とし、階級の差別を打破して個人の權利の平等を認む。個人主義にして、同時に人道主義・世界主義なり。また現世を以て未來生活の準備となす。出世間主義なり。また靈と肉とを分ち、靈を尊び肉を卑しむ。唯心論なり。

基督教が中世期の教育に及ぼしたる最も著しきものは、煩瑣哲學の勃興と僧庵學校及び寺院學校の設立なり。煩瑣哲學とは、基督教の教義を希臘哲學にて論證せんとするものにして、僧庵學校及び寺院學校は寺院附屬の學校に外ならず。

第二節 僧庵學校及び寺院學校

○ **僧庵主義** 僧庵學校は伊太利人ベネチクトの創始にかゝるものにして、初め僧侶となる男子のみを教養したりしが、後には俗人をも入るゝに至れり。教科は読み方・書き方・算術・唱歌及び宗教にして、較進みたるものには七術を課す。七術とは文典・修辭・論理の三科と算術・幾何・天文・音樂の四術とを指す。七術の外に地理・理科の知識をも授けたり。

○ **寺院學校** 寺院學校は第八世紀の半頃、獨逸の僧クロデガングがメッツに建てたるを始めとす。此の學校も初めは僧侶の養成を目的としたるが、後には俗人殊に貴族の子弟をも教ふるに至れり。其の教科は粗ぼ僧庵學校に等し。

當時の教授法は直觀に訴ふることなく、たゞ暗誦を事としたり。訓練は頗る嚴格にして、罰は鞭撻を普通とし、監禁・絶食の如きも屢用ひられたり。

第三節 武士の教育

武士教育の起原 第十一世紀に至り、封建制度の成立するに及び、君主の權は次第に加はり、僧侶

の勢力稍衰へし折柄、有名なる十字軍 (TERRIBLE) 起れり。偶、此の役に從軍して、功勞尠なからざりし武士は、政治上及び社會上に重要な地位を占め、其の權威僧侶を壓するに至れり。僧侶の勢力地に陥つると共に、宗教教育は頓に衰微し、武士教育は勃然として隆盛に赴けり。

武士教育の僧侶教育に異なる點二あり。特に體育を獎勵したること、女性を敬愛したること即ちこれなり。

男子の教育 男子の教育は三期に分る。第一期は生れてより七歳までの間に於て、父母の膝下にあり、身體の養護に注意を拂ひ、宗教的陶冶をなし、從順・鄭重等の諸徳を養成せらる。第二期は七歳より十四歳までにして、出で、武家又は王侯の殿中に入り、朝夕其の主人特に夫人に奉侍し、雜用を足し外出の際にはこれに扈從す。而して、夫人より禮儀・作法を習ひ、主人より騎馬・角力・駟足・飛躍・鎗術其の他種々の戰術を學ぶ。第三期は十四歳より成人に至るまでを云ふ。十四歳に達すれば、青侍となり、初めて主人の武器を運び、遊獵・戰爭の時には主人に隨從す。青侍を卒へて二十一歳に及べば、壯嚴なる儀式を行ひて武士の列に入る。其の時に武士たるの義務を盡し、基督教を保護し、婦人を敬愛し、弱きを扶け暴を懲らすことを誓ふ。

女子の教育 女子は母の監督の下に、裁縫・紡織等の女功を學び、舉動を慎みて婦徳を修む。學科

は読み方・書き方・唱歌・音楽等を學び、更に進みては拉丁語・佛語等をも授けられたり。

第四節 市民の教育及び大學の設立

市民教育 十字軍によりて東西の交通開け、商工業の振起すると共に、都市は漸く盛んとなれり。

茲に於て市民は日常生活に必要な知識を授くる教育の必要を感ずるに至れり。此の要求に應じて起れるものを市民學校となす。

市民學校に二種あり。一を國語學校といひ、國語の読み方・書き方・算術及び日常必須の知識・技能を授く。一を拉丁語學校と云ひ、拉丁語・宗教・讚美歌・讀み方・書き方を授く。教師は概ね僧侶にして、時には非役の官吏・廢卒若しくは學生を以て任じたり。市民學校は國民教育の萌芽とも見るべきものなり。

大學の設立 大學の起源は、第十世紀の頃亞刺比亞人が、西班牙コルドヴァに學校を起したるに始まる。然れども、當時の大學は、今日の大學とは全く其の性質を異にし、單に學者の相會する組合に過ぎざりき。

第十二世紀に至り 伊太利にボローニア大學及びサレルノ大學起り、續いて巴里大學及びオックス

フォード大學起れり。更に第十三世紀には、ケンブリッジ大學、第十四世紀にはフラーグ大學及びヴィーン大學起り、以來各地の大學相次いで起り、益々盛大に赴くに至れり。然してこれ等の大學に於て授くる學科は、神學・文學・法學・醫學等なりき。

第四章 近世の教育

第一節 第十五・六世紀の教育

文藝復興と教育 中世期の諸學校は、何れも基督教の支配を受け、自由の研究を許さざりしが、中世期末、一般の知識増進し、各人自己を主張する傾向漸く強くなり、もはや獨斷的に個人を束縛する基督教に盲從する者なきに至れり。偶々伊太利にダンテ、ペトラルカ、ボカチオといふ三人の學者ありて、希臘拉丁の古文學を研究し、當時の煩瑣哲學に反抗せしより、自由の精神の横溢する古代希臘・羅馬の理想及び教化を復興せんとするもの漸く多きを加ふるに至れり。これを人道主義又は人文主義といふ。

人道主義者は、教育と宗教とを分離し、教育は宗教の爲めに行ふものにあらず。人間の爲めになすべきものなりとなす。これ中世期の教育と異なる點なり。而して、人道主義者は拉丁語を以て教化の重要材料となし、これによりて美的趣味を養ひ、品性を高尚ならしむるを以て教育の理想となす。

宗教改革と教育 中世期末に至り、基督教は漸く形式に流れて、原始時代の精神を失ひ、徒に階級制度を立て、個人の自由を妨ぐることを甚し。且つ僧侶の腐敗、墮落其の極に達し、醜聲しきりに漏る。宗教の改革起らざるを得ず。

マルチン・ルーテル 宗教改革の功勞者をマルチン・ルーテルとなす。ウイッテンベルヒ大學の神學教授なり。羅馬法皇が寺院建立の資金に苦しみ、罪障消滅の札を賣りたるを見て、ルーテルは憤慨措く能はず、九十五箇條の檄文をウイッテンベルヒの寺門に掲ぐ。これ千五百十七年のことなり。其の要旨は左の如し。

(一)人はたゞ信仰によりてのみ罪を免る。寺院僧侶の力によりて罪を免るゝものにあらず。

(二)眞の信仰は、自己の良心を以て聖書を解釋し、直接に基督に接することによりてのみ得らる。

羅馬法皇は大に怒りてルーテルを破門し、獨逸皇帝カロロも亦ルーテルを強迫したりしが、如何なる権力も眞理を枉ぐる能はず、ルーテルの主義に賛同する者日毎に多きを加へ、遂に基督新教の成立

を見るに至れり。

ルーテルは教育に關し種々の意見を陳べたり。就中、普通教育の必要を叫びたるが如きは卓見なりと云ふべし。ルーテルは曰く、「凡そ市府の富強は、土地の豊饒なるにあらず、防禦の堅牢なるにあらず、兵士の多數なるにあらずして、全く教育ある市民の多少に關る。」と。其の教科の中には、宗教教授を最も重んじ、古語・數學・理科・歴史・音樂・體操等の必要を説き、當時の苛酷なる訓練を非難し、少年を寛大に取扱ふべしと主張したり。

ジュスイツト派の教育 新教に反對して起りたるものをジュスイツト派となす。千五百三十四年、西班牙人イグナチオ・ロヨラの開けるものなり。

ジュスイツト派は高等教育の實權を掌握せんとし、第十六世紀半の頃より諸國に高等學校を建てたり。ジュスイツト派の學校は僧侶師範學校・俗人高等學校の二部に分つ。俗人の學校は更に高等科・初等科の二部に分る。修業年限は共に六箇年にして、初等科は主として拉丁語を教へ、高等科は初め二年に於て哲學を、終りの四年に於て神學と煩瑣哲學とを授く。教師中に學識あり經驗あるもの多く、教授及び訓練の改良を促したること尠なからず。

第二節 第十七世紀の教育

近世教育の曙光 文藝の復興、宗教の改革は、形式に拘泥する陋習を破つて、自由研究の精神を鼓舞し、希臘・拉丁の古文學の研究を盛んならしめると共に、國民的意識勃興して、近世語の價值も大に認めらるゝに至れり。加之、亞刺比亞の學問渡來してより、自然科学の研究は、日を趁ふて隆盛に赴き、種々の新發見・新發明は陸續として相次ぐに至れり。コペルニクスの地動説、ガリレイの寒暖計、ギョリーケの排氣鐘、ヤンセンの顯微鏡等は最も著名なるものなり。コロンブスの亞米利加發見、ヴスコ・ダ・ガマの喜望峰回航の如きも此の時代に起れり。

自然科学の知識は、希臘・羅馬の思想、基督教の教義と結合して、近世の文明を形成するに至れり。かくの如き一般の思潮に伴ひて、教育上にもまた新らしき曙光はあらはれたり。

近世教育の先驅をなせるものをモンテーニウ及びペーコンの二人となす。ミシュルド・モンテーニウ (1589-1659) は佛國の人にして、初めて實物教授の言語教授に先だつべきことを唱ふ。フランシス・ベーコン (1561-1620) は英國の人にして、空論を排し、事實を重んじ、歸納的研究法の必要を説けり。第十七世紀の教育者中、最も著名なるは、コメニウス、ロック、フランケ、フェ

ネロンなり。左に其の學說の概要を述べん。

コメニウス ヨハン・アモス・コメニウス (1592-1670) は奥國の人、ヘルボルン及びハイデルベルヒ大學に於て、神學・哲學を修め、卒業後ブレスラウ宗教學校長、ブルネック學校長、リッサ文科中學校長等に歴任す。「大教授學」「語學入門」「世界圖解」等の著書あり。「世界圖解」は繪入教科書の嚆矢なり。「大教授學」は其の教育説を述べたるものなり。

コメニウスの教育説を客觀的自然主義といふ。よく自然界に行はれる法則を研究し、これを模倣して教育を施さんとするものなり。其の原則を擧ぐれば左の如し。

(一) 自然は事を爲すに適當なる時を選ぶ。鳥は其の卵を孵化するに養育に便なる春季を以てす。教育も適當なる時期に於てこれを行ふべし。兒童は人生の春にして、朝は一日の春なり。最も教育に適當す。

(二) 自然は先づ材料を供し、然る後形狀を賦與す。教育上に於ても、書籍及び一切の教具を準備すべし。言語に先だちて理解せしむべし。實例を先にして規則を後にすべし。

(三) 自然は其の事業に對して適當なる材料を選ぶ。或はこれを適當ならしむる準備をなす。教材を授くるには、兒童の精神をして注意するに適せしむべし。兒童の勉學の注意を亂す障害物を除くべし。

し。學校に在學する兒童は忍耐して教授を受くる状態にあらざるべからず。

(四)自然は秩序正しく前進す。一時に一事を授くべし。數多の教科を同時に授くる勿れ。

(五)自然は其の活動を内部より始む。よく事物を知らしめて、然る後に、言語と手とを使用せしむべし。

(六)自然は普通なるものより特別なるものに及ぶ。全般の概略を授けて、然る後、精密なるものに及ぶべし。

(七)自然は飛躍せず、一步步前進す。時間を正確に分別し、定められたる業を課し、前者を後者の豫備とすべし。轉倒することあるべからず。

(八)自然は其の事業を完成するまで中止せず。中途退學することあるべからず。

(九)自然は反對なるもの有害なるものを避く。兒童の境遇に注意すべし。

以上の原則により、コメニウスは教授の順序を定め、(一)既知より未知に、(二)具體より抽象に、

(三)易より難に、(四)簡より繁に、(五)近きより遠きに、(六)一時に一事を授くべきものとせり。

コメニウスは人が天稟に享有する知識・道徳・宗教の萌芽を十分に擴充し、天國に於て神と共に永久の幸福を受くるに至らしむるを以て教育の目的とし、學校系統を、(一)母親學校、(二)國語學校、(三)

拉丁學校、(四)大學の四種に分ち、其の年齢・學科等に就いて詳細なる意見を發表したり。また訓練を重ね、訓練なき學校は水なき水車の如しとなし、教育者自ら模範となりて兒童を導くことの必要なを説けり。卓見といふべし。

●●● ●●●
 ロック ジョン・ロック (1632-1704) は英國の人、オックスフォード大學にて哲學を修め、卒後更に醫學を學び、また一時外交官となりて獨逸にありしが、歸國後シャフツベリ伯爵の知遇を受けて、其の子女の教育を擔當し、伯爵の總理大臣となりし時、秘書官となれり。著書に「人間悟性論」「教育思想」あり。

ロックは紳士の養成を以て教育の目的となす。紳士とは鍛鍊せられたる身體と、善良なる知徳とを備へ、實社會に於て完全に自己の義務を盡し得べき人をいふ。

ロックは教育を體育・徳育・知育の三部に分ち、體育を根本とし、「健全なる精神は健全なる身體に宿る」ものとなす。其の體育意見は鍛鍊主義にして、衣服を薄くし跣足を主とすべきを説く。知育に於ては、兒童の發達程度に應じて、直觀的に教授すべしと云ひ、當時の學風が古典的・文辭的なるを排し、算術・地理・理科等の如き實科的教材の必要を主張したり。徳育に於ては、浮華・虚飾を去り、禮儀廉耻を重ねたり。其の他個性を重視して家庭教育の必要を極言し、労働者の子弟の爲めに職業教

育を爲すべき徒弟學校の必要を述べたり。

ロックは其の人物・經歷・學說等に於て、我が國の貝原益軒に似たる所多く、其の學說はルソー及びフランケ等、後世の教育改良家に影響を及ぼしたること頗る大なり。

フランケ アウグスト・ヘルマン・フランケ (1733-1797) は獨逸に生る。エルフルト、キール、ライプツヒ等の大學に學び、業成りて後、ライプツヒ大學の教授となる。其の後ハルレ大學教授に轉じ、三十六年間其の職にあり、貧民學校・ハルレ學院・教員養成所・實科學校等を經營し、教育事業家として非凡なる手腕をあらはせり。

フランケは、敬虔にして實際的なる眞の基督教民を養成するを教育の目的とし、教授上に於ては、直觀教授の必要を説き、訓練上に於ては、個性觀察の必要なるを述べ、賞罰の苛酷に涉るべからざるを云へり。

フエネロン フエネロン (1681-1740) は佛國の人、其の家世々貴族なり。二十四歳の時僧籍に入りしが、後ルイ十四世の王族教育係となりたり。

フエネロンは女子教育家として知らる。著書に「女子教育論」あり。一貴族の家庭教師となり、八人の女子を教育したる實際上の經驗を基として、女子教育に關する意見を述べたるものなり。其の説によれば、家庭の任務を全うせしめんとするを教育の目的となす。従つて、教科の如きも、讀み方・書き方・算術・歴史・拉丁語・圖畫・卑近なる法律等の實務に必要なものを選びたり。訓練上に於ては、女子の缺點たる多辯・狎狃・虚飾等の矯正を必要とし、懲罰は輕きに從ふべきことを主張したり。

十七世紀教育の著しき特色は、中世期に於て神學的なりし教育が實學的となりしことなり。直觀教授の必要を認められしこと、現代語を尊重するに至りしこと、體育思想の勃興したること、訓練法の寛裕になりしこと等も、此の時代に於ける教育の特色といふべし。其の他尙ほ普通教育の鼓吹、師範教育の開始、女子教育の唱導等も記憶すべきことなり。

第三節 第十八世紀の教育

啓蒙時代の特徴 第十八世紀は歐洲の思想界に一大變動を生じ、政治・宗教・科學・教育等、あらゆる方面に於て、中世期の反動が其の結論に到達し、舊來の遺風を盡く一洗したる時期なり。故に、此の時代を稱して、一洗時代又は啓蒙時代といふ。

啓蒙時代に於ける特徴を擧ぐれば、第一に合理的傾向の鋭く人心を支配するに至れることなり。理

性によりて一切を解釋せんとし、理解せざるものはこれを信することなく、傳來の信仰及び意見に對しても、其の理由を求めんとするに至れり。第二には實利的風潮の瀰蔓するに至りたることなり。自己の利益幸福の増進を以て、すべての活動の目的とするもの漸く多くなれり。第三には個人主義の勢力次第に旺盛となれることなり。苟くも個人の自由を束縛するものは、盡くこれを排斥せんとし、國家社會及び宗教團體に對しても、個人の權利を主張せんとするに至れり。

かくの如き啓蒙思潮の影響を享けて、教育は此の時代に至り全く宗教と分離し、實科及び近世語の重んぜらるゝこと益々甚しく、個人主義は靡然として教育界を蔽ふに至れり。

第十八世紀の教育者 第十八世紀教育者中の著名なるものを、ルソー、バセドウ、カントとなす。

其の學說の概要を左に述べん。

ルソー、ジャン・ジャク・ルソー (1712-1778) は瑞西に生る。もと佛人なり。幼時母を失ひて、父の教育を受く。甚だ我儘に育ち、稗史小説を濫讀したり。十二歳の時家を出で、諸所に放浪漂泊し、無頼放恣の生活を爲したるが、三十歳を超えて稍々素行を改め、上流の人に交はり、五十一歳の時、有名なる「民約論」及び「エミール」を出したり。

ルソーの教育説は主觀的自然主義なり。人をして自然の儘に發達せしむるにあり。其の自然に則る

ことを主張したるはコメニウスと同一なれど、コメニウスは外界自然の法則に従つて教育すべきを云ひ、ルソーは人間固有の善性能を自然の儘に發展すべきを云ふ。兩者の異なる所以なり。「エミール」はルソーの教育意見を具體的にあらはせるものにして、エミールと名づくる一少年の出生より結婚に至るまでの教育を説く。五卷に分る。第一卷は出生後一箇年間の教育にして専ら體育を論ず。體育は一切の干渉を廢して自然に放任すべしとなす。第二卷は二歳より十二歳までの教育にして、主として言語の收得、五官の練習を説く。讀書習字を廢し、五官によつて外界を知覺せしむべしとし、人爲的訓練を避けて自然の賞罰に一任すべしといふ。第三卷は十二歳より十五歳までの教育にして、知力の練習を述べ。注入的教授を排して、自ら會得せしむることを必要とす。第四卷は十六歳より二十歳までの教育にして、道德教育・宗教教育を論ず。教育完成の時期なり。第五卷はエミールの妻ソフィアの教育を説く。女子教育意見なり。其の説によれば、女子教育は家庭に於て行ひ、人の妻たるに適當ならしむるを以て目的とし、音樂・讀書・宗教及び一切の女功に就いて授くべきものとなす。

ルソーの性行は教育者の模範とすべきものにあらず。其の學說には缺點多しと雖も、「エミール」の一卷が教育界を革新し、バセドウ、カント、ベスタロッチ、フレイベル等、多くの教育家を起たしめたる功績は、萬世に不滅なりといふべし。

パセドウ ヨハン・ベルンハルト・パセドウ (1793-1860) は獨逸の人、ライプツヒヒ大學に於て、哲學及び神學を修め、卒業後ソロー専門學校教師、アルトナ中學校長等に歴任し、千六百十一年デッサウ侯レオポルトに招聘せられ、模範學校を開設す。これを汎愛學校といふ。著書に「學校の教科と其の徳化とにつきて」「世の志士仁人に告ぐ。」「教育法につきて世の父母に示す。」等がある。また輸入の教科書を出版したる事あり。

パセドウは人間の幸福を進むるを以て教育の目的とし、體育に於ては、ロック、ルソウの如く鍛鍊主義をとり、智育に於ては直觀教授の必要を説き、近世語及び官科に力を注ぐべしとなせり。德育に於ては、壓制を避け體罰を斥け、善良なる模範によりて兒童を導くべしとなせり。

要するに、パセドウはルソウの自然主義を實地に應用したるものにして、彼の設立したる汎愛院には、カンベ及びザルツマンの二人あり。大に汎愛主義を唱道したり。

カント インマニエール・カント (1724-1804) は獨逸の大哲學者なり。ケーニヒスベルヒ大學に於て、哲學・數學・物理學等を修め、後同大學の教職につき、四十二年間一日の如く其の職に盡せり。著書多し。「純粹理性批判」「實踐理性批判」「判斷力批判」等は、哲學史上不朽の大著述なり。

カントは道德の實踐を以て教育の最高目的とし、教育の事業を分つて、養護・教授・訓練の三となせ

り。養護は自然に従ふを原則とし、遊戲によりて身體を強壯且つ敏捷ならしむべしとなし、教授は開發主義により、兒童の發動を重んずべしといへり。また訓練は兒童の動物性的性情を去り、理性を涵養するにありとなせり。

カントの教育説は、ロック及びルソウに負ふ所甚だ多し。されども、理性を説きて嚴肅なる道德主義を立てたるは全く氏の獨創なり。

要するに、十八世紀の教育は、人間天賦の自然性發揮、個人の自由尊重、理性萬能の主張等を以て特色となす。教授方法上に於ては、開發主義をとり、直觀練習を重んじ、教科は主として實利的材料を撰擇したり。また養護に於ては鍛鍊主義をとり、訓練に於ては寛容主義を主としたるものなり。

第四節 第十九世紀の教育

思想上の新傾向 十八世紀に於て、舊時代の遺風を盡く一掃したる思想界は、十九世紀に至つて、漸くこれに代るものを求むるに至れり。即ち、十八世紀は破壊の時代にして、十九世紀は建設の時代なり。而かも、建設を試みて未だ新體系成らず、混沌たる過渡時代の状態を現出したるもの、十九世紀思想界の傾向なり。従つて、此の時代には諸種の思想が雜然として起り、相互に相混亂して歸す

る所を知らざりき。此の時代の思想中、主要なるものを擧ぐれば左の如し。

第一は國家的思想の發達なり。これ前世紀に於ける極端なる個人主義・世界主義の反動とも見るべきものなり。

第二は歴史的思想の發達なり。歴史を意味あるものとして見るの傾向は、ヘーゲルの歴史哲學、ラマルク及びダーウインの進化論によつて助成せられたること尠なからず。

第三は生物學的思想の發達なり。此の思想の發達は、すべての者を生物學的に解釋するに至り、遂に國家社會も一の有機的關係の下に成立するものなりとするに至れり。

第四は自然科學的思想の發達なり。自然科學は此の世紀に至つて益々専門的に研究せられ、其の進歩著しく、二十世紀は科學の世紀と稱せらるゝに至れり。

第五は實業的思想の勃興なり。科學の進歩、交通の發達は、實業思想の勃興となり、物質的文明の進歩益々著しきを加ふるに至れり。

かくの如き一般思想界の影響を受けて、教育もまた大に變遷を來せり。心理的研究の進歩、科學的教育學の建設、社會的教育學の唱道等は、此の時代に於ける教育上の特色として、最も著しきものなり。

第十九世紀の教育者

第十九世紀の教育者中、最も著名なるものを、ベスタロッチ、ヂイステルウエヒ、フレイベル、ヘルバルト、スペンサー、フィヒテ、シュライエルマッヘル等となす。左に其の學說の概要を述べん。

○ベスタロッチ ヨハン・ハインリッヒ・ベスタロッチ (1781-1857) は瑞典に生る。幼時父を失ひ、慈母に養育せらる。天性敬虔の念厚く感情に富む。少年の時學校に入りしが、成績不良にして同僚の嘲笑する所となれり。長じて或は牧師たらんとし、或は法律家たらんとせしも、皆失敗に終れり。其の後半靜なる農業生活に入り、ノイホフに退きしが、奈翁戰爭の時、スタンツ府佛兵の爲めに燒かれ、貧兒・孤兒の路頭に彷徨せるを見て、愛憫の情禁ずる能はず、一寺院を學校に充て、孤兒・貧兒を收容し、熱誠を以て指導監督の任に當れり。佛兵來つて此の寺院を病院とするに及び、涙を呑みて兒童と手を分ち、ブルグドルフの一學校の助教となりしが、校長と意見合はずして職を退き、イフェルダンの學校を經營し、次第に隆盛に赴きしも、管理の才に乏しき爲めに職員間に不和を生じ閉校したり。茲に於てノイホフに退きて老を養ひ千八百二十七年八十二歳にて長逝す。「隱者の夕暮」「リオンハルド及びゲルトロルド」「ゲルトロルド子女教育法」の著書あり。ベスタロッチは教育界の一偉人なり。其の生涯の事業は殆んど失敗に終りしが、獻身的に教育の爲めに盡し不朽の芳名を教育史上に止めたり。

ペスタロッチは天賦の諸能力を調和的に發達せしめ、獨立有爲の人を造るを教育の目的とし、此の目的を達するには、兒童心意の發達に従ひ、自然の指示する所に適應せざるべからずとなせり。即ち、主觀的自然主義なり。ルソーの如く消極的にあらず、積極的なり。これ兩者の相違する所なり。知力陶冶の出發點は、兒童をして物を直觀せしめ、數・形・名稱に關する觀念を明確にするにありとなし、大に開發教授を主張したり。また徳育の根柢は母の愛にあるを説き、技術及び身體の陶冶を重んじた

り。
ペスタロッチの説はロック、ルソー、カント等に負ふ所多し。ペスタロッチ派の教育説は其の學徒によつて益々整理し擴張せられしのみならず、フレイベルをして幼稚園を創設せしめ、ヘルバルトをして科學的教育學を建設せしむる等、其の影響の及ぶ所少なからず、其の開發教授は、我が國に於ても一時教育界を風靡したることありき。

チ・ス・テル・ウ・エッ・ヒ・ヂ・ス・テル・ウ・エッ・ヒ (1780-1860) は獨逸人、メーリス師範學校長、伯林師範學校長等を歴任す。ペスタロッチの説を大成し、開發教授を説き、教育者の人格を重んじ、國民教育者の地位を高めんとしたり。

フ・レ・イ・ベル フ・リ・ド・リッ・ヒ・フ・レ・イ・ベル (1783-1853) は獨逸の人、エナ大學に入りしが學資缺乏の

爲め中途にて退學し、建築技師となりしも、偶々教育事業に興味を感じ、イフエルダンに到つてペスタロッチの指導を受けたり。ブランケンブルグ及びマリエンタール等に幼稚園を設く。著書に「人間教育論」あり。

フ・レ・イ・ベルは幼稚園の創立者として知らる。幼稚園の任務は學齡前の兒童を收容して、心身の發育を期するにありとし、其の保育の方法は、ペスタロッチの主義により、幼兒の自然活動を重んじ、遊戲を最良の手段となせり。

ヘルバルト ヨハン・フリードリッヒ・ヘルバルト (1776-1841) は獨逸の人、エナ大學に入りてフィヒテの感化を受く。ケーニヒスベルヒ大學・ゲッティンゲン大學等の教授に歴任し、六十五歳にて歿したり。

ヘルバルトは科學的教育學の建設者として知らる。教育の目的は倫理學を基礎として定め、教育の方法は心理學上より求むべしとなす。ヘルバルトによれば、教育の目的は道德的品性の陶冶にありとす。道德的品性とは五道念の調和的に實現せらるゝを云ふ。五道念とは吾人の理性と意志、意志と意志との間に存する五様の型式にして、(一)内心自由、(二)完全、(三)好意、(四)正義、(五)報償即ちこれなり。其の意義は左の如し。

- 一、内心の自由……誠見と意志との一致せること。
- 二、完全……強固なる意志の力と正當なる認識の調和。
- 三、好意……他人の意志を尊重すること。
- 四、正義……各人の意志の範圍を守り、他を犯さぬこと。
- 五、報償……他の意志に利害を與へる時に受ける賞罰。

教育の方法を分つて、管理・教授・訓練の三となす。管理とは他律的に兒童の身體的活動に秩序らしむることをいひ、積極的には相當なる業務を課して兒童を活動せしめ、消極的には監視・命令・禁止・威嚇・責罰等によつて、其の欲望を制御するものとなす。教授はこれを教育的教授・非教育的教授の二種に分ち、教育的教授を以て眞の教授なりとし、興味を最も重んじ、多方興味を養ふを以て教授の直接目的となす。多方興味とは、(一)經驗的、(二)推究的、(三)審美的、(四)同情的、(五)社交的、(六)宗教的の六種の興味を云ふ。教授の段階として、(一)明瞭、(二)聯合、(三)系統、(四)方法の四階を定む。(「教育大意」參照)訓練は直接兒童の心情に影響し、道德的品性を陶冶するものとし、其の方法として、(一)命令・禁止、(二)賞罰、(三)訓諭、(四)示範を挙げたり。

其の心理學説の不完全なると、個人主義に傾くこととはヘルバルト學説の大なる缺點なれども、科學的教育學を建設したる功績は永遠に没すべからず。明治二十一年獨逸人ハウスクネヒト來つてヘルバルト學説を講じてより、ヘルバルトの學説が我が國の教育界に及ぼしたる影響甚なからず。

ヘルバルトの學説を奉ずるものに、保守派・改革派の二あり。ストイ、リンドネル等は前者に屬し、チラー、ライン、デルプフェルド等は後者に屬す。中にもチラー及びラインはヘルバルトの段階を改めて實用的ならしめし點に於て、教育上の功績尠なからず。(「教授の段階」參照)

○ス・ペンサー、ハーバート・スペンサー (1820-1903) は英國に生る。普通教育を受けたるのみにて、別に正則の教育を受けず、土木技師・經濟雜誌記者等に從事し、傍ら哲學・進化論等に心を潜め、千八百六十年より哲學大系の著述にかゝり、四十年の歲月を閲してこれを大成したり。

スペンサーの教育説は實利主義なり。教育の目的は人の活動を完全に行ふ準備を與ふるにありとなす。人の活動を分つて五種となす。(一)直接に自己を保存する活動(直接に生命を保存するもの)(二)間接に自己を保存する活動(衣食の供給)(三)兒女を養育する活動、(四)社交的・政治的活動、(五)趣味的活動即ちこれなり。教育の方法はこれを知育・德育・體育の三となし、知育に於ては、兒童の諸能力の發達の順序により、簡より繁に進み、具體より抽象に及ぶべしとなし、且つ自學自習を唱へたり。德育に於ては、從來の苛酷なる訓育法を排斥し、人爲的の懲罰を非難し、訓練終極の目的は自治自律の人

たらしむるにありとなせり。また體育は大にこれを重んじ、教育第一着の任務となせり。

スベンサーの教育説は、實利主義・自然主義なる點に於て、ロック及びルソーに酷似す。實科に重きを置き、知育に偏する傾のありたるは一大缺點なり。スベンサーの後繼者にベイン(英)ジョホノッ(米)あり。ジョホノットの教育學は我が國に傳來して、維新後の教育思想界を風靡したる事あり。

ファイヒテ(Fichte 1762-1814)は獨逸の人、國家主義教育論の急先鋒なり。ナポレオンの軍歐洲を蹂躪し、伯林市が佛軍の馬蹄に辱めらるゝや、悲憤指く能はず「獨逸國民に告ぐ」の一大講演を試みて國家主義を鼓吹す。國家は個人を教育して、國家の一員たらしむる義務ありとなす。

シュライエルマツヘル(Schleiermacher 1768-1834)は獨逸の人、伯林大學に於て神學・倫理學・教育學を講ず。社會的教育學の創唱者なり。教育の目的は、人をして家族・寺院・國家等の共同生活に於ける獨立有爲なる一員たらしむるにありとなす。

社會的教育學派 シュライエルマツヘルの外に、社會的教育學を唱へたるものに、ウイلمان、ナトルプ、ベルゲマン等あり。其の説く所多少の相異あるも、個人主義を排し、社會主義を以て、教育の目的を定めんとする點は相等し。即ち個人は社會を離れて存在すること能はず、絶對的個人なるものは、實際に存在せず。個人の發展及び意義ある生活は社會によりてのみ可能なり。故に、教育は個

人をして社會の爲めに貢獻する人たらしめざるべからずといふを社會的教育學の根本思想となす。

要するに、十九世紀の教育は、一般思想界の影響を受けて、著しき變遷をなしたるものなり。國家主義の勃興、實利的傾向の變遷等は、其の中にも特に注目すべき事なり。また教育行政の整頓し、普通教育の次第に普及し來れる事も記憶すべきことなり。

第五章 輓近の教育

第一節 最近の教育思潮

實驗的教育思潮 實驗教育學は、獨逸のライ及びモイマンの唱ふる所なり。教育的事實を實驗的に研究せんとするものなり。實驗教育學の端緒は、千八百七十年代に於ける疲勞の研究に發す。二十世紀に入つて始めて組織的に研究せらるゝに至れり。教育の方法上にとるべき點頗る多し。

勤勞創作主義教育思潮 ヘルバルト派の主知説に反し、主意的傾向を高潮し、創作的作業を重視するものなり。ザイデル、バプスト、ケルシンシユタイナト、シエラー等の如く、手足の勤勞を主とし、

手工を主教科とするものと、ガンスベルグ、ライ、ガウディッヒ等の如く、精神的活動を主とし、創作的機能を練磨せんとするものとあり。

美的教育思潮 美的教育思潮は必ずしも最近時のものにあらず。希臘の教育、シルレルの教育説等みなこれに屬す。最近の美的教育思潮に二種あり。一は教育の實際的方面に於て、美的陶冶の必要を説くもの、一は教育の原理に關して、美學の見解をなすものなり。グリュエーリッヒ、ゲッツ、リヒトワルク等は前者に屬し、ウェーバーは後者に屬す。

自由教育思潮 從來の劃一主義に反對し、社會主義を難じ、偏に兒童の個性を尊重し、其の自由を主張するものにして、エレンケイ、モンテッソリー等を其の代表者となす。

人格教育思潮 人格教育思潮はブッデ及びリンデの主張する所なり。人格の完成をはかるを以て教育の目的となす。主知主義に反し、主情意的根據の上に立つが故に、方法過重論を斥け、情意の陶冶を重視し、教師の人格による直接の教育と、心情に訴ふる教育を主張す。

公民教育思潮 公民教育思潮はケルシエンシュタイナー、フェルスター等の主張する所なり。優良なる公民の養成を以て教育の目的となす。公民とは立憲的國家の要求する理想的國民を云ふ。其の方法としては、愛國心の養成、法制的知識の授與、經濟的能率の増進、國民體力の發達及び作業・協同・自治・犠牲等の精神の養成等を擧ぐ。

制・犠牲等の精神の養成等を擧ぐ。

第二節 學制の狀況 (歐洲大戰前)

獨逸 獨逸はもと二十六の聯邦より成る。各聯邦により多少學制を異にすれども、茲には普魯西の制度のみを述ぶ。蓋し、他の聯邦は概ね普魯西に倣へるものなれば、これと大同小異なればなり。

普魯西には文部省ありて、全國の學事を總攬し、全國を分つて十三州となし、各州に州學務局を置き、中學校・師範學校等の中等諸學校等の中等諸學校を監督す。また全國を三十六縣に分ち、各縣に學務課及び縣視學官を置き、小學校を監督せしむ。縣の下には郡あり郡の下には町村あり。郡に郡視學を置き、町村に町村視學を置きて其の管内の學事を監督せしむ。

小學校は通例國民學校と稱す。修業年限八箇年なり。滿六歳より滿十四歳までを義務年限となす。小學校の上に補習學校あり。小學校卒業生を入學せしむ。

師範學校は小學校の教員を養成する所にして、修業年限三箇年なり。滿十七歳以上滿二十四歳以下の者を入學せしむ。別に豫備科を設くる所あり。

中學校には六種の別あり。其の區別は教授する所の語學に由る。

文科中學校(ギムナジウム)	希臘語	拉丁語	修業年九年
副文科中學校(プロギムナジウム)	同	同	六年
實科中學校(レアルギムナジウム)	拉丁語、英語、佛語	同	九年
副實科中學校(プロレアルギナジウム)	同	同	六年
高等實科學校(オーベルレアルシューレ)	英語、佛語	同	九年
實科學校(レアルシューレ)	同	同	六年

中學校に附屬して豫備學校を設けることあり。修業年限は三箇年とす。小學校を通過せずして中學校に進む者を入學せしむ。

大學は通常神學科・法科・醫科・哲學科の四分科に分る。九箇年課程の中學校卒業者を入學せしむ。

佛 國 佛國現今の教育の基礎はナポレオン一世の定めたるものなり。文部省は全國の學事を總攬し、文部大臣の下には、高等教育會議ありて、學事を審議す。全國を十七大學區に分ち、各大學區に長官を置き、其の下に教育會議あり。また各州には州知事あつて初等教育を管し、其の下に初等教育會議あり。視學に關しては文部省に大視學官あり、大學區に大學區視學官あり、其の下に小學區視學官あり。諸種の教育會議と共に學事の改善をなす。

小學校はこれを分ちて初等小學校及び高等小學校となす。初等小學校は滿六歳より十三歳までの兒童を教育する所にして、修業年限は六箇年なり。高等小學校は獨立の學校にして、修業年限は概ね二箇年とす。外に尙ほ幼稚園・補習科・豫備科・徒弟學校等あり。

師範學校は教員を養成する所にして、初等師範學校は各縣に設け、初等小學校教員を養成す。修業年限は三箇年にして、滿十六歳以上滿十八歳以下の者を入學せしむ。高等師範學校は中等學校の教員を養成する所なり。此の外に初等師範學校及び高等小學校教員を養成する爲めに、男女初等教育高等師範學校あり。

中學校には希臘拉丁の古語を主要科として授くるリセーと、近代語を主要科として授くる近世中學校とあり。

大學は文・理・法・醫及び神學科の五分科に分れ、各獨立して處々に散在す。

英 國 英國は第十九世紀半ばに至りて始めて學制を定めたり。

文部省は全國の教育を統括す。文部省内に教育評議委員及び視學官あり。各學區には學校事務局あり。その委員は學區内に於て公選せらる。

英國の小學校には公立・私立の區別あり。公立小學校は國庫より多額の補助金を受くるものにして、

私立小學校は國庫の補助を受くること少なきものなり。英國の小學校は初め全く僧侶の掌れる所なりき。其の後ブリチッシュ協會・國民協會起り、各學校を建て、普通教育の普及を圖るに至れり。今日の英國小學校は概ね此の二協會に本づくものなり。政府は久しく初等教育に手を下さざりしが、千八百三十三年國會は始めて二協會に補助金を支出することを決したり。其の後兩協會の間に事を起したるより、學事を協會の手より奪ひて市町村に歸すべしとの議起り、千八百七十年に至り、始めて「小學校令」を頒布したり。此の「小學校令」により、學校の費用は市町村税と國庫補助にて支辨することとし、同時に「就學強制法」を定めたり。英國に於ては滿五歳より滿十三歳までを義務教育年限となす。師範學校は修業年限を二箇年半となす。年齢十八歳以上にして教生第三年の試験を経たるものを入學せしむ。教生とは見習教員の一種をいふ。

中等教育諸學校及び大學は、全く國民の自由に放任し、政府は一切干渉する事なし。

米 國 米國の教育は各州の自治に一任す。中央政府には内務省に教育事務局あるも、教育上諸般の調査をなし、これを報告するに過ぎず。各州に教育局ありて、其の州の教育制度を規定す。故に、學制は各州によりて異なり、全國に通ずるものなし。

小學校は通例尋常小學校・高等小學校の二部に分つ。修業年限は前者を三箇年とし後者を五箇年と

す。就學の義務は州によりて一様ならず。

師範學校は修業年限・入學資格等州によりて異なる。一箇年のものあり。二箇年・三箇年・四箇年のものあり。高等小學校卒業程度を以て入學資格とするものあり。中學校卒業程度を以て入學資格とするものあり。

中學校は通例修業年限を四箇年とす。小學校卒業生を入學せしむ。

中學校の上に専門學校及び大學あり。大學の程度及び修業年限は區々にして一定せず。

米國に於ては男女共學制度大に行はる。小學校は勿論、中學校及び大學に於ても、男女學級を共にするもの多し。

第三篇 東洋教育史

第一章 緒論

茲に東洋教育史といへるは支那の教育史を指す。支那數千年の教育中、特に我が國に關係深きもののみを述べんとするものなり。假に時代を左の如く區分す。

- 一 古代の教育
- 二 中世の教育
- 三 近世の教育

第二章 古代の教育

第一節 周以前の教育

支那は世界中文明の最も早く開けたる國にして、今を距ること凡そ四千年前、堯舜の時代に於て、既に燦然たる文化の光りを發したり。

堯舜は支那古代の名君にして、徳治主義を以て政治の根本方針となせり。即ち政教の大旨を道徳に置き、道徳を以て治國の要道となせるものなり。舜の時には、契をば司徒となし、五教を天下に敷かしめ、伯夷をして典禮を修めしめ、以て冑子を教へしめたり。司徒は支那に於て最も古き教育の官たるのみならず、恐らく世界に於ける教育官の嚆矢なるべしといふ。支那の教育史上にては、禮樂を以て常に主要なる教科となす。而して、禮樂の起原は、實に堯舜時代に存するものなり。

夏殷 夏王禹、殷王湯武、善政を行つて文教の發達を圖りしかば、此の時代に至つて教育は益々隆盛となり、學校も漸く起れり。當時の學校には、國學と郷校とあり。國學は國都に設けらる。大學と小學とに分る。郷校は郷邑に設けらる。校・序・庠等の種類あり。教育の目的は、徳を以て民を治むるに足る官吏を養成するにあり。此の官吏養成は、支那教育の特色なり。學科は禮樂を主とし、道徳教育を専らとしたるが如し。

第二節 周代の教育

周代の學制 夏及び殷の時代に萌芽を發したる學制は、周代に至りて漸く整へり。

周代學制の情況を觀るに、國都には大學あり、天子の皇子、諸侯卿・大夫・元士の嫡子、庶民の俊秀なるものを入學せしめ、詩・書・禮・樂の奧義を授く。九箇年にして業を卒へる。地方には、州（一萬二千五百家）に序あり、黨（五百家）に庠あり、閭（二十五家）に塾あり、庶民の子弟に六藝の初歩を授く。六藝とは禮・樂・射・御・書・數を云ふ。また別に時々養老の典を擧げ、以て民に孝弟を教へたり。

周の教育法 當時の教育法は詳に知るべからずと雖も、「禮記」に記す所によつて、其の一斑を窺へば、大學の教育に就きては、「學記」に、

「比年入學、中年考校、一年視離經辨志、三年視敬業樂羣、五年視博習親師、七年視論學取友、謂之小成、九年知類通達強立而不反、謂之大成、夫然後足以化民易俗、近者說服而遠者懷之、此大學之道也。」

と云へり。庶民の教育に就いては、「内則」に、

「子生れて六歳にして之れに數と方角とを教へ、七歳にして男女席を同じくせず、食を共にせず、八

歳にして門戸を出入し及び席に即きて飲食するに、必ず長者に後る。始めて之れに讓を教へ、九歳にして之れに日を數ふるを教へ、十歳にして出で、外傳に就き、外に居宿し、書計を學び、十三歳にして樂を學び、詩を誦し、十五歳にして射御を學び、二十歳にして冠し、始めて禮を學ぶ。」

とあり。また女子教育に就いては、「内則」に、

「女子は十歳にして出でず。女傳之れに婉婉聽從を教へ、麻衣を執り、絲繭を治め、紵を織り、綉を組み、女事を學び、祭祀の禮を助け、十五歳にして笄す。」

とあり。

周末の諸家 周代に於ける諸制度整備の結果は、漸く繁文縟禮に陥り、大丈夫をして徒に虚禮に嫻はしめ、獨立不羈の思想を失はしめたり。其の反動として、周末に至り、政綱弛むに及び、自由の思想を抱く者續々新しき説を唱へ出し、諸子百家勃然として起れり。老子は時弊に見る所あり、世に違ひ俗を脱し、道德を禮儀の外に求め、以て無爲自然の教を唱へたり。列子・莊子の徒これを受けて自然に復歸すべきことを主張したり。此の一派を稱して道家となす。楊子は老子の厭世的思想を傳へ、自愛の道を説き、極端なる個人主義を主張したり。それを楊家といふ。墨子は楊子に反して兼愛の説を立てたり。兼愛とは己を愛すると同じく他人を愛し、其の間に自他の區別を置かぬものをいふ。これ

を墨家と稱す。また申不害・韓非子の徒は、法治至上主義を唱ふ。法治至上主義とは天下を治むるに道徳によらず、法術によらんとするものなり。此の派を稱して法家といふ。此の時に當り、先王の道を紹述し、以て儒學を大成せしものを孔子となす。孔子及び其の承繼者を總稱して儒教といふ。

第三節 孔子

略傳 孔子、名は丘、字は仲尼、我が紀元百十年魯國に生る。今の山東省曲阜縣なり。魯は周公の後にして周の禮も盡く茲に在り。孔子其の間に長じ、大に禮儀に嫻へり。博學にして詩書六藝に通ぜざるものなし。幼時貧賤なりしかば、或は委吏となり、或は乘田となりたるに、皆よく其の職を全うせり。常に一長一藝あるものを師として學ぶ。後に周に行き禮を老子に問ひ、歸りて子弟を教へたり。三十六歳にして魯の亂を避け齊にゆく。景公政を問ふ。歸つてまた詩書禮樂を子弟に教ふ。魯の定公孔子を用ひて司寇となしたるに、魯國大に治まる。其の後去つて諸國を巡遊す。天下容るゝ所なし。様々の困苦を嘗めて魯に歸り、これより禮を修め、樂を正し、春秋を筆削し、傍ら弟子を教ふ。弟子其の門に入るもの三千人、中六藝に通ずるもの七十二人あり。年七十三歳にして歿す。

學說及び教育法 孔子の教は幽玄の理に耽らず。専ら日常實行すべき道を説く。仁を以て教の大本

となし、孝悌・忠信・禮義・勇氣等の諸徳は、すべて仁の中に包括せらるゝものとなす。

孔子は其の人格圓滿にして脱俗、理想的教育者の性格を具ふ。弟子を教ふるに頗る忠實なるは、「學而不厭、誨人不倦、發憤忘食、樂以忘憂」とあるを見ても知るべし。其の教育の方法は、開發主義により、個性に應じて指導を異にす。「不憤不啓、不悱不發、舉一隅不以三隅反、則不復」とあるはこれなり。其の教ふる所は、概ね先王聖人の道にして、六經・六藝を以て學科となす。六經とは、易・詩・書・禮・樂・春秋を云ひ、六藝とは、禮・樂・射・御・書・數をいふ。德育・知育に偏し、體育に注意せざりしは缺點なり。

孔子祖述著 顏淵・閔子騫・冉伯牛・仲弓・宰我・子貢・冉有・季路・子游・子夏を孔門の十哲と稱す。何れも孔子の學說を祖述す。顏淵・閔子騫・冉伯牛・仲弓は德行を以て聞え、宰我・子貢は文學を以て知らる。また冉有・季路は政治を以て著はれ、子游・子夏は文學を以て名あり。孔子の孫に子思あり。教を孔子の門人曾子に受け、「中庸」を著はせり。また孟子は子思の門人に教を受け、「孟子」七篇を作り仁義の道を唱導したり。荀子また孟子の後に生れ、孔子を祖述す。荀子は孟子の性善説に對して性惡説を唱へたり。

儒教は我が國に傳來して世道人心を支配したること頗る多し。明治維新以前に於て、我が國の教育

に影響せるもの、孔子の右に出づるものなしといふべし。

第三章 中世の教育

第一節 漢代の教育

漢代の文教 秦の始皇帝武力を以て海内を統一するや、法律を重んじて治國の要義となし、學者の政治を非議するを惡み、丞相李斯の言を納れ、書を焚き儒を坑にしたりしかば、文教の衰頽其の極度に達しぬ。秦滅びて漢起るに及び、高祖は前代の時弊に鑑み、郡縣制を廢して、子弟を各地に封じ、法を三章に約し、文事を獎勵したる爲め、再び學問の勃興を見るに至れり。武帝は高祖の遺志を繼ぎ、心を文事に寄せ、董仲舒の策を用ひて、大學を設け、博士を置き、更に郡國に學校を建てしめたり。かくして學問教育は漸く隆盛に赴きたれども、秦火に逢ひて、典籍四方に散佚したりしかば、當時の學者は只管遺書を求めて先秦諸家の學説を蒐集するに忙しく、新なる獨創的思想を發表するものなし。此の時代に於ける學者の有名なるものを董仲舒・孔安國・劉向・楊雄・馬融・鄭玄・杜預・王通等となす。

八代の衰 この項より文章は漸く思想を離れて虚辭となり、四六駢儷の體行はるゝに至れり。東秦より隨に至るまでを稱して八代の衰と云ふ。

第二節 唐代の教育

唐の高祖天下を統一し、太宗位を繼ぐや、大に文教を獎勵せしかば、學制完備し、學校頗る整頓するに至れり。其の學制の概要を述べれば、京師に六學・二館あり。上流社會の子弟を入學せしむ。其の外地方の學校には、地方官吏の子及び庶民の子弟を入學せしむる學校あり。其の定員及び入學資格を表記すれば左の如し。

京		定員	入學資格
國子學		三〇〇	三品以上の子孫、從二位以上の曾孫等
太學		五〇〇	五品以上子孫、三品曾孫等
四門學		一三〇〇	七品以上の子、庶民の俊異なる者
律學		五〇	八品以下の子、庶民の其の事に通ずる者

地								師			
下	中、中下	上	京	下	下都府府中州	中大都都督府州府	京	崇文館	弘文館	算學	書學
縣	縣	縣	縣	州	州	州府	師	館	館	學	學
二〇	三五	四〇	五〇	四〇	五〇	六〇	八〇	二〇	三〇	三〇	三〇
同	同	同	同	同	同	同	地方官吏の子、庶民	同	皇族・皇親・功臣・官廷顯官の子等	同	同

六學は國子祭酒之れを總べ、其の下に二人の司業あり。またその各學に博士及び助教を置く。たゞ

書・算二學には、博士のみにて助教を置かず。地方の學校にもまた博士及び助教を置く。

學科及び入學年齢は學校の種類によつて異なれり。國子・大學・四門等の諸學に於ては、専ら經書を教授す。

此の時代には科擧の制と稱する者あり。官吏採用の檢定試験なり。其の學館より應ずる者を生徒と云ひ、州縣より應ずるものを郷貢と云ふ。皆尙ほ書省にて試験せり。此の外に制擧と云ひて、天子自ら選舉するものあり。現今の特別任用に似たり。試験の目に秀才・明經・進士・明法・明書・明算の六種あり。

學制はかくの如く發達したれども、當時の經學は未だ註疏の學たるに過ぎず。學者には顏師古及び孔穎達最も著はる。また詩文を以て傑出する者に、韓愈・柳宗元・李白・杜甫・白居易等あり。

第四章 近世の教育

第一節 宋明の教育

宋學の發達 宋の太祖は常に書を好み、軍中にある時と雖も巻を捨てず、奇書を藏するものあれば、千金を吝まらずしてこれを購へり。登極の初め、儒學を獎勵し、儒臣を重んじ、祠宇を増營し、先聖先賢の像を畫かしめたり。太宗また太祖の意を繼承し、史官に命じて「太平御覽」一千卷を修めしめ、記して四方の書を蒐集せしかば、從來隠れて現はれざりし天下の良書多く此の時に出現せり。かくて文教は日を趁ふて隆盛に赴き、宋學の發達を促すに至れり。宋學はまたこれを性理學と云ふ。人性と宇宙との關係を研究し、教の本を性に求め、性の本を宇宙に尋ね、以て立教の基礎を十分證明せんとするものにして、儒教は宋學によつて著しく哲學的色彩を帶ぶに至りぬ。性理學勃興の原因は、訓詁學に對する反響、佛教思想の影響による。漢唐の訓詁學は、經書の解釋をなすに、章句文字の末に走り、聖人立教の精神を忘るゝに至りしかば、其の弊害は次第に多くの學者の認むる所となれり。而して、當時佛教の思想は漸く人心に浸潤して、主觀的研究を要求し、訓詁學のみにては満足する能はざるに至れり。

朱子 宋の學者中最も著名なるものを朱子となす。朱子は宋學の大成者なり。理氣の二元論を唱へ、理を以て形而上の道にして特有の原理なりとし、氣を以て形而下の器にして資料なりとなす。人性を分つて本然の性・氣質の性の二とし、本然の性は理を享けたるものにして、仁義禮智の法則其

の中に具はり、氣質の性は氣を享けたるものにして、清・濁の二種あるものとなす。居敬・窮理を以て修養の二大綱領となし、窮理の要は讀書にあり、讀書の方法は序に循ひて精を致すにありとす。居敬は所謂主一無適、専心にして他事に心を散亂せしめざるを云ひ、其の方法は靜座にありとなせり。教育の目的は五倫の道を授け、これを誤まりなく實踐せしむるにありとし、其の修學の方法には、博學・審問・慎思・明察・篤行の五を擧げたり。

王陽明 明代に及びて學制は益々完備し、性理學は更に一層發達するに至れり。明代の學者中、最も著名なるものを王陽明となす。王陽明は知行合一説を唱へて、朱子學に反對す。朱子學に於ては、知先後説を主張し、修學の方法としても博學審問を第一となす。王陽明は坐禪・誠意・致知・格物等の修養を重んじたり。されど、別に教育説として見るべきものなし。

第二節 清代の教育

清の學術獎勵 清の康熙帝は大に學術を獎勵し、勅選して、「佩文韻府」「康熙字典」等の大著述を完成し、西洋の學術を移入して、天文・曆數・砲術・測量術等を新ならしめんと企てたり。考證學の興起は、清代の一特色なり。考證學は宋明性理學の空疎を厭ひ、漢代の學風に返し、古義を闡明して儒教

の正道を辿らんとするものなり。

清代の學制 清代初期の學制を述べれば、京師に大學・宗室學・覺羅學・咸安宮學・景山學・八旗義學等あり。主として貴族の子弟を養成す。地方には府學・縣學・社學・義學・家塾等あり。専ら庶民の教育に任ず。

北清事變以後、漸く人材養成の急務なるを感じ、日本の教育制度を參酌し、京師大學堂を開設したり。これ光緒二十八年(明治三十五年)のことなり。翌年張之洞・袁世凱連署上奏の結果、光緒三十一年遂に科擧を全廢したり。

第五章 印度の思想

以上に於て支那に於ける教育の沿革を述べ盡すを得たり。されどこゝに一言附加すべきものあり。印度の思想即ちこれなり。印度の思想は我が國に傳來して、國民の性情に多大の感化を及ぼし、教育上にも尠なからぬ影響を與へたるものなり。

第一節 印度の民族

印度の民族はアーリヤ人種なり。今より凡そ四千年前に、中央亞細亞より移住し、土民を征服して其の地を領せる者なり。此のアーリヤ民族は三種の階級に分る。第一を婆羅門ブラフマンと稱す。僧侶なり。第二を刹帝利クシャトリーヤと稱す。武人なり。第三を毘舍ワイシヤと稱す。農工商に従事せる者なり。征服せられたる土人は首陀羅スドラーと稱し、屠殺の賤業に従事したり。

古代印度に於ては、階級の別儼然として存在し、婆羅門は自ら神の代表者と稱して、獨り其の威福を弄し、他性を蔑視したり。此の時出で、四民平等を唱道し、階級制度の壓迫に苦しむる印度の民族を救はんとせしものを釋迦となす。

第二節 佛 教

佛教は釋迦の唱ふる所の教義なり。釋迦は我が紀元百年頃印度の迦毘羅跋窣都に生る。姓は瞿曇ゴトマ、名は悉達シッタダ、釋迦は其の族名なり。父を淨飯王と云ひ、母を摩耶夫人といふ。刹帝利族なり。人となり愛情に富む。七歳にして學術・武藝を學びたるも、現世の無常に深き悲哀を觀じ、遂に衆生濟度の大