

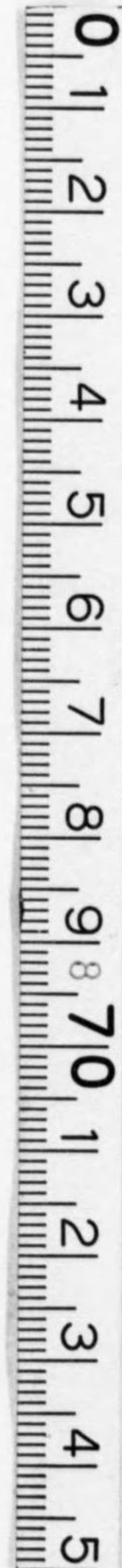
252-392



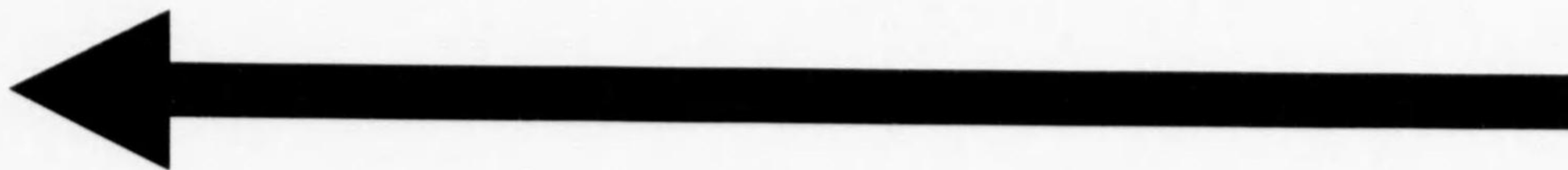
1200501342792

252

392



始





## 自序

教育に關する分科甚だ多し。其の直接なるものゝみを數ふるも、倫理學、心理學、兒童心理學、教育原論、管理法、教授法、西洋教育史、支那教育史及日本教育史等を屈指せざる可からず。此等各科を、それ／＼別に研究せんは、學門家の仕事なり。

されど、教育の研究は、獨り學校教員と云ふ、専門職業のものゝみに必要なるに非ず。苟も高等女學校以上の高等教育を受けん程の女子は、其一通りの概念は有せざる可からず。然るに此種のものに適當なる著作殆んど見當らず。余はこれを遺憾とすること久し。さりて、三校兼務の多忙の身の、自ら筆を執



序

るの勇氣も出でざりしが、今年に入りてより、一昨秋以來の宿痾幾分息り、氣分殆んど舊に復せる嬉しさに、つい執筆する心持になり、二月半頃より、毎朝三時に起床して、一氣に呵成せるもの即ち本書となす。固より博引傍證の暇ごては有る筈なく唯年來讀み去り、讀み捨てたるもの、腦中に遺れるを系統立て、書き試みたるのみ。そこに、生硬不消化の迹なきは、余の窃に喜ぶ所なるのみならず、初學の人々にこりては、適當なりと自信するものなり。

昭和七年四月十日

著者誌

### 教育學要論目次

緒論	.....	一
第一篇 教育史	.....	六
第一章 希臘の教育	.....	六
第二章 羅馬時代の教育	.....	二二
第三章 中世紀の教育	.....	二五
第四章 ルネサンス時代	.....	二九
第五章 實學的教育論	.....	三二
第六章 啓蒙時代	.....	三六
第七章 第十九世紀より現代に至る教育	.....	四四
第二篇 小供の心身	.....	九〇
緒言	.....	九〇



第一章	兒童の身体	101
第二章	兒童心理	108
第一節	本能的行動	108
第二節	兒童の知識作用	111
第三節	小供の情意作用	113
第四節	概括	116
<b>第三篇 教育本論</b>		
第一章	体育論	143
第一節	体育の目的	143
第二章	教授論	161
第一節	教授の目的	161
第二節	教科案	163
第三節	教授法	166
第四節	最近の新教授法	171

<b>第三章 訓練論</b>		
第一節	訓育の目的	183
第二節	訓育方法	184
<b>第四章 現今の新教育説</b>		
第一節	作業教育説	196
第二節	モンテソリの教育説	201
第三節	プロジェクト・メソッド	205
第四節	ダルトン・プラン	208
第五節	動的教育説	210
第六節	ゲリー・システム	214
第七節	藝術教育説	217
第八節	社會教科運動	219
<b>第四篇 支那の思想・教育</b>		
第一章	先秦時代概観	233



第一節	三代	三三
第二節	春秋戰國時代	三四
第二章	道家者流	二六六
第一節	老子	二六六
第二節	列子及楊朱	二七九
第三節	莊子	二八六
第三章	儒教者流	三三七
第一節	孔子	三三七
第二節	子思と孟子	三三九
第三節	荀子	三四九
第四章	墨子及韓非子	三五八
第一節	墨子	三五八
第二節	韓非子	三六四
第五章	秦漢より唐代に至る思潮	三七一

第一節	黄老思想と五行説	三七一
第二節	唐代の學制	三六四
第六章	朱、陸及陽明	三八八
第一節	朱子	三八八
第二節	陸象山	四〇一
第三節	王陽明	四〇七
第五篇	日本の教育	四三
第一章	太古より王朝時代の末迄	四三
第一節	太古の教育	四三
第二節	奈良時代	四三
第三節	平安時代	四五
第二章	鎌倉、足利時代	四七
第一節	鎌倉時代	四七
第二節	足利時代	四八



第三章 徳川時代	四九三
第一節 概観	四九三
第二節 代表的教育者	五〇七
第三節 學校	五三三
第四章 明治時代	五六
第一節 明治初年	五六
第二節 文教興隆時代	五三三
第三節 私學の隆盛	五四一

# 教育學要論



伊賀駒吉郎著

## 緒論

他の動物は、何れも、生れながらにして、概ね、生きる爲めに必要なる、完成本能を有するも、人間は然らず。人間は、頗る、多種多様の未完成本能を有するも、完成本能は甚だ少し。其爲めに、生れたるまゝにては誠に憫れむ可き、無力なる一生物に過ぎずして、父母の用意周到なる保護を得ざれば、生育する能はず。されど

緒論



被陶冶性の豊かなる稟賦を有することは、他の動物と比較にならず。こゝに、人間は、適當なる境遇に置かるゝことが、非常に大切なる條件となる次第にて、苟も、此條件にして有利ならんか、他動物とは、大懸隔ある高度の發達を遂ぐ可きなり。氏ヨリ育チの諺の眞なると共に、人間の萬物の靈長たる資格こゝにあり。

さて、人間の置かるゝ境遇を分類すれば、自然、家庭、學校、社會の四種となる。第一の自然の境遇とは、山川、草木、動物、氣候、風土を總稱す。此等のものゝ、人間の稟賦に、働きかくる事例は、非常に多し。南清人と、北清人と、性質の大きに相異なるが如き、大和民族の優美性の如き、一として、自然の境遇の影響ならざるはなし。さりながら、此自然の境遇なるものは、人力の如何ともしがたき場合多ければ、之れを教育の範圍に入るゝ能はず。

依て、教育は、之れを大別して、家庭教育、學校教育及社會教育の三種となす。此三種の教育は、何れも成熟者が、未成熟者に及ぼす影響なり。

等しく、成熟者の、未成熟者に及ぼす影響とは云へ、それを、最も系統的に遂行するものは、學校教育にして、是れ、學校教育の長所とするところにして、教育と云へば、殆んど、學校教育を指す所以なり。

學校教育の種類甚だ多し。今、我國の現行學校教育の主たるものを擧ぐれば、大要左の如し。

一、小學校 之れを尋常と、高等とに分つ。尋常小學校六ヶ年を以て、義務教育となす。義務教育は即ち、國民教育なり。小學校令第一條に曰く、小學校は、兒童の身心の發達に留意して、道德教育、國民教育の基礎、并に、生活に必須なる、普通の智識技能を授くるを以て本旨となす。

一、中學校 尋常小學校を卒業したるものに、更に、五ヶ年間の教育を施す所とす。中學校令第一條に曰く、中學校は、男子に須要なる、高等普通教育を爲すを以て目的とし、特に、國民道德の養成に、力む可きものとす。



一、高等女學校 高等女學校令第一條に曰く、高等女學校は、女子に須要なる高等普通教育を爲すを以て目的とし、特に、國民道德の養成に力め、婦徳の涵養に留意す可きものとす。尋常小學を卒業したるものを收容するものにして、修業年限は、五個年又は、四個年とす。但、高等小學校を卒業したるものを收容して、二個年又は、三個年の教育を施すものをも認む。尙高等女學校には本科と實科の差別あり。本科には、二個年若くは三個年程度の高等科、専攻科又は補習科を置くことを得。

一、實業學校

其種類甚だ多く又程度に依り甲種乙種の差別あり。

一、高等學校

七年制にして、尋常科を四ヶ年、高等科を三ヶ年とす。尋常科は、大体、中學校と同じ教育を施す所にして、高等科は、一層高等なる、高等普通教育を完成するを目的とす。現在は、高等科のみを置ける高等學校甚だ多し。

一、専門學校

其種類甚だ多く、何れも、中學若くは高等女學校を卒業したる

ものを收容して、専門的に、學術技藝を授くる所なり。

一、大學 單科大學と、綜合大學とあり。綜合大學には、分科大學と大學院とあり。單科及分科大學は、高等學校卒業生を收容し、大學院は、分科大學若くは單科大學の卒業生を收容す。

右各種の學校は、其設立者に依りて、官立、公立、私立の別あり。



## 第一篇 教育史

## 第一章 希臘の教育

希臘の教育は、スバルタとアテネに依つて代表せらる。

スバルタ市に於ては、兒童は市府的國家のものにせられ、親權も、之れを如何にもす可からざるを原則となす。幼兒生るれば、長老の検査あり。孱弱なればタイゲトス山中に、放棄せざる可からず。幸に、生存に適すと認められ、家産の養育に不足なる場合は、公有地を斑ちて給與す。此斑田制は、人口の暴殖を防遏するに出でしものにして、支那の井田制に類す。スバルタの盛時には純スバルタ種は九千戸、

ラケデモニア種は三萬戸、併せて二十萬の人口あり。外に、多數の奴隸ありしと云ふ。此人口制限の事は、クレタ市に於ても行はれ、總じて、男女は相別れて居らしめ、墮胎及人身賣買も認許せり。

さて、スバルタの教育は敬神と尙武即ち、宗教と軍事とを中心とし、体力勇氣を養ひ遵法、愛國を以て教育の理想とせり。七歳より、共同教育場に入れ、十二歳より、武士の心得、英雄の傳記などを教へ角力、競争、圓盤投、槍投、飛躍の五技を修めしむ。十八歳より意氣投合せるもの、團結して結社す。之れをアグレと云ふ。健兒社の義。主として、軍隊的教練を受け、卅歳迄、兵營生活をなす。此間硬教育を施さる。

三十歳以後は、大人の仲間入りをなし、一定の土地を頒與せられ、妻を娶る。次男以下は長男と同居し、時には嫂をも共有したりと云ふ。

女子も亦、硬教育を施され、日に焼けて色黒く、筋骨逞しく、男子と擇ばざるも



の多し。強健なる兒女を生むことを、最大任務となす。

次にアテネの教育方針は、大体上、スパルタと相反す。即ち、スパルタを、尙武教育と云へば、アテネは、美的教育なり。但、國家主義なるの點に於ては、二者一致するも、アテネの教育には、別に一定の方針あるなく、専ら、個人の獨創に委ね國家の干渉は、僅に、風俗の監督に止まる。則ち、アテネ人は、夙に、美と智とを憧憬する傾向強く、個性中心の思想盛んに、新希臘時代(紀元前四八〇—三八八)即ちアテネがスパルタに代つて、覇權を握る時代に至り、商業發達し、學藝の進歩著しく、海外文明とも接觸して、個人的自覺強く、体力よりも、智力を重んじ、實用的に非ずして、主智的、修飾的教育行はれたり。

兒童七歳にして、初等學校に入り、読み書き、音樂、体操を學ぶ。十二三歳にして、パレストラに入り、ペンタトロンとて、飛ぶこと、馳けること、圓板投げ、槍術及角觥の五藝を學ぶ。十六歳にして終る。更に進んで、高等の教育を受けんとす

るものは、尙二年間ギムナシウムに通ふ。此は、良家の子弟を訓練して、やがて、兵事に當らしめんとするものにして、兵學校と云ふ可きか。然し、哲學上の教育も此處にて行はれたり。アカデミア(プラトンに教ふ)、リケイオン(アリストテレスに教ふ)、キノサルゴス(犬儒派の據りし所)などは、アテネに於けるギムナシウムの、有名なるものなりき。何れも、アクロポリス丘麓の、彼方此方にある。廣大の地域を劃し、繞らすに垣牆を以てす。花園あり、並樹あり、綠紅翠る所に、祭壇を築く。泉石あり、處々に名士の石像を樹て、傍ら、競技場を設け、体操場をも開けり。

アテネの教育は、前にも述べし如く、スパルタに比すれば、自由を旨とすと雖も其監督は、頗る嚴に、其訓練は最も密なり。教師は、腕力を用ひ、鞭撻は頻りに加へらる。食事の時、街路の往來、皆、一定の作法あり。

さて、十八歳にて、丁年となる。色々の試験に合格して、初めて、公民となる。



乃ち、民籍に登録し、劇場に集會せる大衆に朗讀して、報告せらる。其時、市より一本の槍と、一枚の楯とを贈らる。由て武装を調へ、アクロポリス山下の女神、アグラウロスの祠に詣で、遵法、愛國、敬神を誓ふ。かくて、二十歳迄、二ケ年間、國境の守備に任じ、兵術を鍛鍊して、初めて、一人前の兵士となり、完全の公民權を得るなり。此期間をヘリボレスと云ふ。此二ケ年間に、特別の規定に従ひ、エフエボスの仲間入りすることあり。教授の場所は、ギムナシウムを用ふ。一切國家の支給なり。一人の監督官ありて、行狀を監督す。下に多數の教師あり。兵學、武術を教へ、哲學及雄辯術を學ぶ。此制度は、紀元前五世紀の末頃迄、盛んに行はれ、上流の子弟、競ふて之れに入り、國家の中堅を以て任じたり。然るにペリクレス時代以後、次第に兵學校的の性質衰へ、單に智育を施す所となれり。

アテネの女子は、全然社會と隔離せるものにして、男子と相見ざるを許さず。近親並に、女性の友人とのみ會談するを得。

ウキルマンは、希臘教育の特色として左の五項を數へたり。第一、教化の收得を職業のための學習と峻別せること。第二、人間の裝飾。第三、人格。第四、教化は強制的になさる可からず。第五、充實と多方。

## 第二章 羅馬時代の教育

ウキルマンは、羅馬教育の特色として、第一、實際的。第二、雄辯家的。第三、多方的。第四、道德的。第五、宇宙的なりしことを擧げ居れるが、此中、第一、第二第四は、羅馬本來的のものなるが、第三は、希臘化より來れるものにして、第五は羅馬の版圖の、世界的となりしより、來れる特色と云ふ可きか。

元來、羅馬人と希臘人とは、もご是れ、同根たり。ヘレネ民族と、ラテン民族とは、遠祖を一にし、言語、風俗に於て、親縁あり。されど、其思潮、教育に至ては



互に相異なる。概して之れを云へば、羅馬の教育は、實用中心にして、希臘の修飾教育と、相異なる。又、教育の組織に於て、羅馬は、家庭中心にして、學校よりも家庭に於て、教育に注意を拂へり。而して其教育の内容は、十二銅標の文句を教へて、忠實なる市民を養成することを目的とし、宗教的奉仕と、軍事教育との外に、讀書等を教ふ。

かゝる、羅馬固有の教育より、希臘風に變遷せるは、紀元前一四六年、政治的には、希臘を征服し、文化的には、其れに征服せられて以來のことなり。

文法、修辭、哲學は、希臘も、羅馬も、共に之れを重んじたりしが、然し、希臘に於ては、寧ろ哲學中心なりしが、羅馬は、修辭中心なりしものゝ如し。紀元六十八年頃、クキンチリアンは、羅馬市に修辭學校を設立し、ヴェスパシアン帝は、之れを補助せり。彼れに於ては、教育の目的は、道德的なる雄辯家を養成するにありき。雄辯家の教育と題する名著は、實に、彼れが、三十餘年間の、實施教育の結晶

なり。彼れは夙に、教育の缺陷は、多く方法よりも、人に存することを看破せり。彼れは、家庭教育中心の羅馬に於て、學校教育の効果を主張せり。想へらく、學校に於ては、生徒の多數なることが、教師なり、生徒なりの刺戟となりて、活動盛んとなる。又學校は、雄辯家即ち、社會に活躍する人物をして、社會に慣れしめ、競争心を盛んにし且、他の振りを見て、自ら改む可き機會を得しむること多し。彼れはまた、夙に、兒童の個性に注意して、教育を行ふ可きことを主張せり。此考は後に、ルソウの兒童研究の動機となれりと云ふ。

さて羅馬の學藝は、共和政の末よりアウグスツス帝の治世を、黄金時代とし、其以後、急に衰へたり。しかも、希臘の方は、依然として、學問隆盛なりき。當時、學問の中心は、アテネと、アレキサンドリアとなりき。アテネのアカデミーは、實に、プラトーンの創立せる所にして、羅馬より、笈を負ふて學ぶものも、甚だ多かりき。此學校は、初め、私學なりしが、後に至りて官立となり、ハドリアヌス帝(紀



元一三八(元)の時、始めて、理學、哲學、文法、修辭の四講座を置き、教授、助教あり、最高の講座を、ソフィスト講座となせり。

アレキサンドリア大學は、紀元前三百二十二年の頃、埃及王プトレミウス一家の設立にかゝる。ムゼウムと云へりしも、固より、博物館の義に非ず。文藝場と云ふ可きものにして、廣大なる圖書館、醫學館、動植物園あり。且、知名大家を招致して、厚遇し、任意に、講座を開かしむ。其位置、東西往來の衝に當るを以て、來遊するもの陸續たり。試に、兩大學の長短を比較せんか、アテネの方は、保守的にして、且、教育的たり。アレキサンドリアの方は、改進的にして、且、研究的たり。アテネの方は、五百二十九年に、ユスチニアヌス帝が、異學を禁せしに由りて、俄に、衰運に向ひ、後者は紀元六百四十四年に、回教徒の侵畧に逢ふて、閉校せり。

さて、羅馬も、女子教育は、甚だ振はざりき。特に、早婚にして、十二歳以上は法律之れを許す。オクタヴィア姫が、皇帝ネロ(紀元六八死)に嫁せしは、十一歳の

時にして、ネロも僅に、十六歳なりしと云ふ。當時、女子は、家事を整理し、毛帛を織るものを以て、理想とせり。此外、上流の子女は、文學、舞蹈、音樂などを學べり。

### 第三章 中世紀の教育

羅馬人は、世界的國家建設の理想よりして、異邦人に對して、頗る開放的にして各國の宗教を、寛容せる方針を採りしも、獨り、耶蘇教のみは、其初め、甚だ嚴重に排斥せり。其は、此の教徒は、頗る排他的にして、自宗のみを固執し、爲めに、國家の治安を妨害するの觀、多かりしに由る。羅馬が、之れを寛容し初めたるは、第三世紀頃よりなり。紀元三百二十三年に至り、コンスタンチヌス大帝、遂に、之れを國教となす。抑、猶太人は、セミチツク人種にして、希臘羅馬人とは、全く異



なり、埃及人に近し。其特徴は、夙に一神教を確信し、智識を輕んじたり。自ら看  
て聰明とする勿れ。エホバを畏れて、惡を離れよと云ふが、根本的の教訓にして、  
一切の知識は、悉く、バイブル中に求む可くして、他に求むる勿れと云ふ。舊約全  
書に依れば、主エホバは、エルサレムを萬國の中心に置き、列邦を其周圍に置けり  
と。猶太は、純然たる家族本位にして、其結婚は、元來、一夫多妻なり。舊約全書  
は、出埃及以後、バビロニアへの捕虜となりたる頃に、漸く出來たるものにて、紀  
元前六世紀の初頃に成りしものならん。此等の事は所謂、聖書の高等批評に依て、  
次第に明白となれり。聖書の高等批評は、第十八世紀に始まりしが、第十九世紀の  
後半に及んで、長足の進歩をなせり。

基督は實に、猶太の國歩艱難の際に、救世主として出現し、其本領は、先、人類  
の起原并に、目的を明かにしたる所に存せり。起原とは、一切の人間は皆、同一の  
造物主に出でたること是なり。目的とは、一切の人間は皆、永久の歡樂を望むとす

る事。而かも基督は、一切の人間の爲めに、贖罪せりとなす。舊約全書は正義を主  
とし、新約全書は博愛を主とす。是れ、其重要な差別なり。

扱、基督教に於て、教育の基礎とする所は、先づ、婚姻を尊重し、一夫一婦を勵  
行するにあり。西洋にては、基督時代に至りて初めて、婦人を尊敬するに至りしも  
のにして、其は引いて兒童を敬重すること、なれり。婚姻は、基督の、其教會に對  
する關係の模寫にして、又両親の子供に對する關係は、上帝の人間に於ける模寫な  
り。クレメンヌ曰く、母は兒等の譽なり。妻は夫の譽なり。夫と兒等は、妻の譽な  
り。神は此等凡てのもの、譽なりと。此和氣霽々たる家庭は、やがて、兒童教育の  
眞の淵源なり。實に、純潔にして圓滿和合し、母性愛の最も感化多かりし實跡は、  
耶蘇教初期の家庭に如くものなし。聖母マリアは則ち是、母儀の理想たり。聖、愛  
美を兼具して缺くるなきこと佛教の觀音菩薩に同じとせられたり。

さて、西羅馬帝國亡びて後、其舊墟に據り、依然として其舊文物を維持せんとし



たるものは、羅馬加特力教會なり。此教會の体制は、一言すれば、羅馬帝國の形式を模し、依て以て更に、大に耶蘇教を宣傳せんとしたるものなり。凡て僧侶は、一種特別の閥族を組織し、他の一般社會の上に立ちて、權勢を逞にし、神人交感の媒介者として、頻りに其教説を強制し、尙且、數々懺悔を聽くことに依て、個人的心を掌裡に把握し、遂に、一切の行爲を舉げて、悉く、一定の型式に適合せしめんとせり。而かも、此教階制度は、何時とはなしに、羅馬教會長たるものを、特に、法王と尊ぶに至り、現未一切の最高權を、有せしむるに至れり。此教階制度に於て、所謂、ユニヴェルサルリズム即ち、普遍主義を維持し、擴張するの方便となりしものは、ラテン語なり。基督の信仰と、拉丁語の學習とは、中世を通じて、教階制度の基本なり。教育も亦、之れを以て本旨となす。

基督教の初期に於ては、必ずしも、希臘思想を排斥せず。寧ろ、それとの調和を努めたりしが、四世紀頃より、次第に排斥的態度をこるに至り、アウグスチン（三

五四—四三〇）の如きは、希臘の主知的傾向を斥けて、「神の國を建設するものは、無學者なり」とまで、極言するに至れり。かゝる傾向より、僧院主義は生れ、僧院學校は、遁世的修養を主とせり。而かも、僧院學校の起原は、紀元五百二十六年に聖ペネチクトが、モンテ・カシノに開きたるを以て嚆矢となす。其規則に依れば、毎日、七時間は、農業、手工の勞働に服せしめ、讀書には、僅に、二時間を充つるのみ。

僧院學校は、希臘語にてはモナステリオン、拉丁語にてはモナステリウムと云ひ僧侶が隱栖獨居する所の義、僧庵とも、修道院とも云ふ。規模の大なる所にては、學校を、外學と、内學とに別つ。外學は、俗人を教育し、内學は僧侶を教育せり。學校長は僧侶なり。學科は七科即ち、三學（文法、修辭、論理）、四術（算術、幾何、天文、音樂）なるも、此は固より客たり。其主たるものは宗教的訓練にあり。蓋、持戒堅固は、當時僧院の特色にして、清貧に安んじ、終身獨居して、童貞を守る。



ウキルマンは、此等諸學校の長所を通論して、第一、教授所たると同時に教育所たり。専ら、宗教道德を修養の目的となす。第二、諸般の學科を網羅して、而かも、宗教之れが中心たれば、能く統一する所あり。第三、學校と、寺院と、密に相聯絡して、監督者に威信ありとせり。

されば、僧院學校は、たとへ、他の教科を修めしむるとしても、意志本位、鍛鍊本位の、宗教的信仰教育が特色なりしも、彼の回教の盛んに傳播するに至りて、之れが對抗策として、基督教に、理論的の基礎を作らんとして、七科漸く重んぜられ、漸く、僧院主義の信仰中心より、スコラ哲學の、知的建設の傾向を生せり。

基督教のかゝる主知化が、第十二世紀より、各地に、大學を起すの運を醸成することゝなれり。此は、希臘、羅馬時代に於けるアテネ大學、アレキサンドリア大學の連續には非ずして、スコラ主義の尙知的傾向が、學術的興味を起し、自由研究に導きたるより、起りしものにて、伊國のサレルノ(一〇八〇)ボロニア(一一五八)早

くより起り、パリ大學も千百八十年の頃出來たり。其後に英のオックスフォード、ケンブリッジ、塊のブラーグ、ウイーン、獨のハイデルベルグ、ライプツヒなど大學、建設せられたり。此等大學は、教會の所屬に非ざることば、神學校と相異なれるも、然かも、神學科が、大學の中心たりしことは依然たり。又其寄宿舎も、宗教的道德的訓練の場所たりしことなど皆、中世的なりき。

最も多く中世的にして又、僧院學校の、意志的訓練の思想を代表せるものは、アウグスチン(三五四—四三〇)なりき。彼は、教育の目的を以て、人間を神の國の公民たらしめ、神との結合に依り、至高の聖化に達せしむることゝせり。此目的の爲めには、聖書を尊敬し且、理會せしむる必要あるに依り、歴史、文法、天文、幾何音樂を必修せしむ可とせり。即ち天文及幾何は、神の働を理會し、音樂は、教會の仕事管理するに必要にして、又天文は祭の起原、由來を決定し、教會組織を、秩序的ならしむるものとせり。



アルクインも亦、保守的思想家として、中世前期の思想を代表す。彼れは英國に生れて、ヨーク本山學校に學び、後遂に、其學校の校長となりて、名聲を擧ぐ。紀元七百八十二年、弟子と共に、渡佛せり。時に歳四十七。大にカロス大帝の優遇する所となり、佛の學問教育に、大なる改革を與へたり。彼は先づ、カロス大帝と共に、宮廷學校を起し、其風俗を革正せり。後教義論の爲めに、中央より去つて、ツールに隱遁し、其僧院長として、教育に従事し、ツールの僧侶學校をして、フランス中の最も善き學校たらしめたり。著書多し。「文法について」最も著はる。それに依れば、叡智こそ、人間の目的にして、不朽なるものなり。叡智の萌芽は、各人に存し、神之れを導く。七科は其手段たりと。アルクインは、博學にして、當時の大學者なりしも、極めて保守的にして、敬虔の念に富めり。全くの教會中心主義にして、能く中世前期の思想を代表す。

アルクインの弟子にして、一層主知的傾向多かりしものはマウルスなりき。彼れ

はアルクインよりは遙に、進歩的にして、從來危險視されたる、辯證法を使用するに至れり。又形式的なりし文法を、文學の研究にまで進め、從來、教會の曆のみなりし天文を、學問として研究し、他の學科にも、合理的態度をとつて、スコラ哲學の道を開けり。彼の教育書中、最も有名なる「牧師の教育」に就て見るに、教育ある人とは、聖書に通じ、歴史言語に通じ、事物の神祕的意義を知り、又自然科の必要なる智識に通せざる可からずと。こゝに、學科的智識の教育への復歸が、覗はれずや。彼れはまた、辯證法は、主義及説明に關する合理的學科にして、眞偽を分つ根本、科學中の科學、且、それに依て、教育法及學習法を學ぶことを得るものとせり。又算術は、四科中の他の三科の基礎にして、宇宙は數的調和に依て成立す。算術は聖書を神祕的なる數を了解するに必要なが、聖書の數は、神が使用せるに依り完全なるにはあらで、完全なるが故に、神がそれを用ひるなり。例せば、神が六日間に天地を造りしが故に、六と云ふ數が、完全なるにはあらで、六が完全なる數なる



が故に、神之れを用ひたるなり。又、幾何的形式に慣るゝことも、心靈的事實の助けとなり、音楽は、直接宗教行事に必要なのみならず、天地の調和を理會するに必要なりと。

扱、アルクインの影響は、彼れを通じて、獨に及べると共に、スコラ哲學を盛んにし又、大學の興起を促せり。アルクインに一步を進めたる人物は、ビエル・アベラールなり。

アベラールは一千七十九年に、佛に生れ。二十歳の時、パリに出で、ノートルダムムの本山學校に入り、千百二年にパリの近郊メラン及コルベールユに、學校を開きたるが、其の所説急進的なりしたため、書は焼かれ、身もまた監禁せらる。千百八年に、聖ゼネビエールズ山に新學校を開き、世間を眼下に見下しつゝ、神學及哲學を講じ、得世の數年を送れり。元來詩人肌の彼は、ヘロアーズズと云ふ婦人と、戀愛に陥り學校を中絶したりしが、千百二十年、メーゾンセルの修道院に學校を開き、三千人

の學生を集めたり。此時も亦、迫害加はり、僧院より、僧院に移り、後には、荒地に丸木の小禮拜堂を立て、學生は野營生活をなしつゝ、講義を聽けり。五十七歳の時、再び、パリに出て教鞭をとりたるが、來集する學生、實に、五千人以上と稱せらる。彼は理性を力説せり。スコラ哲學は彼れに依て、最高潮に達せり。しかも彼れの中心は、神學にして、キリスト教なるものから、中世的にして、基督教の合理化てふ、中世後期の學問教育を代表す。實に、前期のアルクインと對立して、中世教育の二大代表者なり。

中世教育に於て、教會研究學校並に、神學中心學校と共に、特筆せらる可きは、騎士教育なり。騎士教育は封建制度の産物なるは云ふ迄もなきが、此封建制度は、實に、日耳曼人が、南歐を征服したる時に、組織せられたるものなり。しかも其根本は、固より夙に日耳曼民族の森林生活中に胚胎せり。

さて騎士教育は、封建的精神と、耶蘇教的信仰の契合に成るものなり。其標語と



なせる所は、「我が精神は上帝に捧げ、我が生命は、君主に、我が心情は、貴婦人に捧ぐ。而して身に取る所のものは、只だ名譽のみ」と。

騎士教育に於ては、男子の教育を、三期に分つ。初七歳迄は、母の家庭教育に待つ。七歳となれば、小姓となり、貴族の宮廷に入る。主として、内室に奉仕す。間あれば文武に志し、心身を鍊へ、七藝則ち騎馬、水泳、射術、擊劍、狩獵、碁局、詩作は主なる教科なり。此外七科(三學、四術)をも習ふ。三學は文法、修辭、論理四術は算術、幾何、天文、音樂なり。

年十四歳に達すれば、若侍と稱す。嚴肅の儀式あり、狩獵は勿論、戰場にも驅逐す。かくて、十八歳乃至二十一歳にして、甫めて、元服式を行ふ。式は全く、宗教的にして、先づ、沐浴、齋戒し、白衣を着けて、神前に跪き、祈禱し、懺悔し、やがて、聖餐禮を施さる。而かも、其最も主なる點は、上帝と、一個の聖主の名を唱へ、劍背を以て、三たび肩を打つの儀なり。之れをアツコラーデ即ち、獨語のリツ

ターシラークにて騎士打と云ふ。

されど、騎士教育は、寺院教育とは、固より相異なるものあり。第一、寺院は七科主なるも、騎士は七藝主なり。第二、寺院の方は、拉丁語主なるも、騎士は佛語重んぜらる。第三、寺院の方は、其訓練頗る嚴格にして、個人的精神を抑壓するも騎士教育にては、頻りに名譽心を鼓舞す。第四、寺院の方にては、婦人を度外視せるに、騎士は之れを尊敬せり。

されば、騎士の女子教育は、甚だ見る可きものあり。讀み書きを始め、佛語を修め、時に、拉丁語をも學ぶものあり。舞踏、唱歌、演劇、會話を嫻ひ特に、客儀に留意す。また、女巧としては裁縫、紡績、機織、刺繡を修む。婦徳の理想とする所は、羞を含み、諸事つゝまじやかにして、中庸を失せざるにあり。

因に云ふ、僧院學校の甚だ、道德堅固なりしに反して、自治を標榜せる大學は、概して、學生の風儀、甚だ亂れたるもの少なからず。パリの大學街なる、カルチエ



ラタンは、遊蕩兒の巢窟たり。嘗て巴里の大僧正は訓示して曰く、近來學生中には毆打、殺人等の罪を犯すもの少なからず。婦女を掠奪し、處女を強姦し、諸惡なざるなし。實に、上帝の惡みたまふ所なり。而かも娼婦亦、此學區内に住するもの多しと。云々。

とは云へ、羅馬教會の勢力強大となるに及んでは、道德堅固なりし、僧院學校中にも魔風浸潤せるもの少なからず。特に、法王グレゴリウス第九世が、千二百卅三年に始めたる、異端糾明なるものは、全く思想の自由を束縛し、之れが爲め、教育も頗る、虚偽的のものとなれり。特に、折角、發達の曙光現はれたる、科學を排斥し、有名なるロージャ・ペーコン(一、二九四死)の如きは、久しく獄舎に繋がれたり。此は、科學を以て、惡魔の所業と見たるが爲めなり。唯グインチリアン、ブラトン、アリストテレスの教權、甚だ強大にして、此等の學者の所説は、寸毫の誤りなきものとして、教父と同一視す。之れに反して、ヒボクラテスの醫學などは、却

て之れを排斥し、一切の疾病は、惡魔の致す所なれば、巫祝に頼つて之れを除く可しとせり。天災地異の如きも、惡魔の所業と見て、何等、科學的研究を許さず。詭辯のみ徒らに行はれて、煩瑣哲學を生む。彼等は、天啓以外には、眞理なしとし、依然として、舊約的の宇宙創造説や、人間墮落説を信じたり。是れ、中世紀が、暗黒時代と稱せらるゝ所以なるも、一面、僧院學校などに於ける、意志的鍛鍊の嚴格なりしことは、我徳川時代の禪僧教育と、相似たるものあり。教育の本旨より云へば、必ずしも、現今の智識偏重教育より、劣惡なりしとは云ふを得ざる可きか。

## 第四章 ルネサンス時代

ルネサンスの、普通歴史的開始は、東羅馬帝國の滅亡(一四五三)として、こゝに集まりし學者が、珍籍を懐いて、西天に隠れ家を求めたるに始まる。しかも、其遠因



としては、十字軍に依る眼界の擴大、海陸交通の進歩、印刷術の發明、火藥の發明、コペルニクス(一五四三死)の星學上の發見、コロンブス及ヴァスコ・デ・ガマの航海的大成功などを、數へざる可からず。

さて、ルネサンス時代の思想は、人文主義によつて、代表せらるゝものなるが、其特色を擧ぐれば、

第一、希臘、羅馬時代人の生活即ち、中世よりも、享樂主義、多方智識主義を、憧憬するものにして、それが引て希臘、拉丁語并に、其文學の崇拜となれり。

第二、感情の世界、美の充足を求むる傾向、換言すれば中世の宗教的、哲學的なよりも、美的人文的方面を求む。伊國に於ける藝術の勃興、人文主義思想の勃興は即ち、此爲めなり。

第三、自然界に對する注意なり。即ちアリストテレスの形而上學をすて、其物理學を執り、抽象的概念よりも、具體的のもの、未來的のものより、現實的のもの

の、意志的鍛鍊よりは、想像及感情に直接訴ふるものものを、要求せること是れなり。

第四、個性の尊重にして、此は教權に對する反抗なり。

第五、國語の尊重にして、之れが先驅をなせるものは、ダンテ・アレギエリ(一二三二死)なり。彼れは不朽の名著、デイヴィーナ・コメヂアを、自國語にて記し、永く伊多利語の典型となれり。ダンテと相并んで、ペトラルカ(一二七四死)も亦、煩瑣哲學の形式を破壊し、言語を以て直に、國民精神を、發表するに資せり。彼れは、從來の學問よりも、詩を尙び、凡そ智識は、徳性の奴隸のみ。藝術こそ、道徳と、眞理とを、兼備したるものなりと、揚言せり。彼の名著、「阿弗利加」は、拉典語の詩篇にして、巴里大學并に、羅馬の元老院より、同時に、詞宗として、月桂冠を贈られたり。又、伊國語を以て著はせるものには、「カンツォニエール」あり。右二人の外に、ボカツシオ(一二七五死)あり。ストラ哲學并に、教會の階級制度に對して



奮闘せり。其名著、デカメロンは、千三百五十八年に、フィレンツェ市に、悪疫流行せる時、十人許りの紳士淑女と、郊外の別墅に避病中、十夜物語して、百個譚を集めたるものにて、伊國語の完璧たると共に、近世歐洲小説の始と見らる。

右の三人は、年代的には、ルネサンス以前の人なれども、思想的には、同類に數へざる可からず。

年代的に云へば、ルネサンス第一の功勞者は、クリソローラスにして、博覽強記一意希臘語の普及に力を盡せり。しかも、此時代に、實際教育の上に、最も効績を挙げたるものは、マンツアの宮廷學校を開きし、フェルトル(一四四六死)なり。彼れは、此學校に於て、希臘式の、身心の調和的發達を目的として、自由教育をなせり。彼れは、生徒の個性に注意し、体育としては擊劍、舞蹈、競争などを課せり。此個性尊重と、体育獎勵とは、中世教育とは、相異なれる、近世教育、人文主義の特色なり。フェルトルのマンツアの學校が、愉快なる家と呼ばれたるも、故ありと

云ふ可し。

ダンテ、ボカツシオは、フィレンツェに生れ、ペトラルカはアレツツォに生る。尤、ペトラルカの父は、フィレンツェ人にして、ダンテと共に、流亡して、アレツツォに居りしなり。實に當時、フィレンツェは、自由なる人文主義の中心にして、夙に、アカデミーと稱する、一個の學園設立せられ、人文主義運動の、樞機を握れり。

人文主義者は何れも、教育意見を懷きしが、其代表者としては、指をエラスムスと、グイーヴエスとに、屈せざる可からず。

エラスムスは、千四百六十七年に、ロッテルダムに生る。アグリコラの影響の下に、人文主義を懷くに至れり。著作多し。其教育論は、德育中心主義にして、個性を重んじ、遊戯及戶外運動を、力説せる所など、近代的の思想に富む。實に、十六世紀の教育思想家にして、彼れの影響を受けざるものなし。モンテーヌ、ロツク



の教育論と、符節を合するが如し。

エラスムスよりも傑出したる教育論者と稱せられたる人物は、第二のクインチリアンと呼ばれたる、ヴィーヴエスなり。千四百九十二年、西班牙の、ヴァレンチアに生る。英佛に遊び、エラスムス、モリアなどと交はれり。人文的なるも、宗教改革には關係なく、何處迄も、舊教徒として、宗教々に盡したり。教育上の著作には、精神論、基督教女子教育などあり。其論する所、心理的基礎に依り、近代の説多く、ペスタロツチに至る迄の教育論にして、彼れの教育論中に、含まれざる原理なしとまで稱せらる。教授論、女子教育論は、其特色にして、忠孝の徳の力説もあり。エラスムスと共に、宗教的色彩濃厚にして、そこに、中世的思想も見られざるに非ざるも、實際的着眼、歴史などの力説は、ルネサンス思想を、最もよく代表するものと云ふ可し。

さて、伊多利を根據とせる、人文主義運動は、十五世紀の中頃より、次第にアル

プスを越え、遂に、十六世紀となりて、北歐に於ても、人文主義の隆盛を、見るに至れり。而も、北歐の人文主義は、伊多利に於けるものと異なり、美的方面に走らずして、個性中心の思想を力説し、それに根柢を置ける、宗教的、道德的の社會改良運動となり、遂に、宗教改革を見るに至れり。

宗教改革の歴史は、普通史に譲り、こゝには唯、新舊兩教の比較を試みん。

第一、舊教は、超絶的にして、天の一方を望むに偏したりしが、新教は、人を人として教育し、一身一家一國より、全世界に普及せんとする。

第二、舊教は壓迫的、束縛的、貴族的にして、古傳に拘泥して、各個人の良心を認めざりしが、新教は、内觀的、自由的、平民的にして、各個人の良心を以て依據とし、良心の命令を介して、神人合一の妙境に入らんとす。

第三、舊教は、専ら、教義信條を依據とせしが、新教は、内心の自由を旨とす。従つて、バイブルは、各人の良心を以て讀む可しとなす。



第四、舊教には、僧侶なる特別階級あり。寺院は、特別の設營なりしが、新教には、僧侶は、同行なり。教會は、共同團體たるに過ぎず。

第五、舊教には、學問の自由なし。新教は然らず。

第六、舊教は、女子の人格を認めず。僧侶は、獨身たる可しとなせるも、新教は男女同權とし、獨身生活を以て、天理に悖るものとせり。

第七、舊教は、貴族的にして、僧侶のみ眞人となせるに、新教にては、身分階級を認めず。職業は皆神聖なりとなす。

新舊兩教の差異、右の如ければ、其教育に及ぼせる影響も、大ならざる可からず。教授、訓練の方法は、勿論、學校の制度も亦、一變せざるを得ず。蓋、宗教改革者の意見にては、先づ、各個人の精神を改造し、然る後、新教會の根柢を堅固にす可く、依て以て、社會國家の安全は始めて、期し得べしとなせり。宗教改革の大立物ルーテルは、教會の改革は、兒童教育の改善によつてのみ、成さるゝものと考へし

より、彼の注意は先づ、家庭教育に向けられたり。彼れが、自ら、宗教問答を作り、又聖書を獨語譯せるは、一般家庭に、之れを用ひしめんが爲めなることは、云ふ迄もなきが、此兩書に、挿繪を多く用ひたるは、彼れが、教授上にも大に、意を用ひたるに由らずんばあらず。彼れが聖書の直觀教授の父と稱せらるゝもの故あるかな。彼れは嘗に、家庭教育に重きを置きたるのみならず、一般學校教育の必要をも力説せり。これ、彼れが、初等教育の父とも、慕はるゝ所以なり。

ルーテルは、語學の外に、數學、自然科學を必要とし、特に、歴史を重んぜり。又音樂は、訓育の半ばを占むと云ひしが、其獨逸音樂の發達を、刺戟せるや大なり。

訓育の方法に付て、彼れは、左の如く云へり。ソロモンは、眞に善き教師なり。彼れは、修道院の僧侶の如く、少年を世間と幸福とより、引き離しはせざりき。修道僧は、少年を、籠の中の小鳥の如く、監禁するを常とせるが、此は却て、危険なり。宜しく、彼等を見守りつゝ、凡ての事を、見聞せしむ可きなり。享樂と休養と



は、飲食と同じく、児童の必需品なり。從來の學校は、児童の爲めには牢獄にして教師は其暴君なりき。児童は彼等の苛酷なる取扱の爲めに、卑怯となり、凡ての事に、独自の判断力を失ふ。父母教師の面前にて戰慄する者は、生涯、木の葉のそよぎにも戰慄する、卑屈者となる可し。

ルーテルの友人にして、常に彼れの顧問たる地位に立ちし人物は、メランヒトンなり。彼は、前後四十二年の長き、ウヰツテンベルヒ大學に教授たりし外、各地の教育改革を指導し、「獨逸國の教師」として、尊敬せられたり。

次にドロツチエンドルフも亦、新教々教育家として有名なりき。彼はゴルドベルヒの學校に、自治制度を採用したるが、此は、教育史上、注目し價せるものなりき。此學校に於ては、一人の執政、十二人の元老院議員、二人の執行官を生徒より選舉せしめて、全校生徒を監理せしめたり。されど、自治制に依る規則の繁雜の弊は、十八世紀のバゼドウの學校にも見たる如く、却て、自治的に非ざるが如き結果を、

招來したるもの、如し。

敵國新教起りて、舊教にも、一大改革の氣運を促進せるは、當然のことなるが、此氣運の代表とも云ふ可きは、ジエスイト教團なり。ラテン語にては、ソシエタスジエスと云ひ、其意味は、ジエス・キリストの教團結社と云ふことなり。千五百四十年西班牙人イグナチウス・ロヨラ、法王ポーロ三世の允可を受けて、組織せるものなり。ロヨラは舊教の振興に力を盡すと同時に、其手段として、教育の大に必要なることを理解せり。それがため、此派の編輯せる教科書は、實に三百種の多きに達し、約九十五ヶ國の國語を用ひたり。其教育制度は實に、秩序整然、大に見る可きものあり。結社幾許ならずして、其勢力全歐を覆ひたるのみならず、遠く、支那、日本にも及べり。千六百年の頃には、早く已に、此派の學校二百に及ぶ。千七百十年の頃には、二十四個の大學、六百十二個のコレージュと、別に、七百五十個所の、種々の教育的施設を有せり。特に、クルモンのコレージュの如きは、一時、



三千人以上の學生を有したりと云ふ。我、後奈良帝の天文十八年に來朝したりし、フランソア・ザヴィエは實に、此派の有力者の一人なりき。此派は、目的は手段を神聖にすとの主義を有して、着々之れを實現せんとしたるが故に、我國の爲政家も大に之れを恐れたり。其教育は、第一に、恭謙従順、上帝を敬し、道徳を實踐する習慣を、養成するを目的とせり。校舎の清潔、衛生に注意し、生徒の体育を重んじたり。校内の用語は、ラチン語に限られ、國語を話すものは、處罰せらる。唯祭日のみ、此禁を解けり。其嚴格想見す可し。然し、其教育方針の徹底せるは、歎賞の外なし。されば、ペーコンの如きも、教育學に關して、最簡明の説明を得んとせば去つて、ジェスイトの學校に就て、模範を探る可し。蓋是れ、從來施設せられたるものゝ中、最も優れたるものなればなりと云へり。因に云ふ、此派は約二世紀間盛んなりき。

こゝに附記す可きは、フェヌロンの女子教育論なり。當時は、新舊兩教派とも、

未だ、女子教育には、深く着眼せざりき。然るに、フェヌロンは、千六百八十七年に、女子教育論と題する、著作を公にし、當時、等閑に附せられたる、女子教育の必要を論じ、女子教育家を奮起せしめたる功は、大なりと云ふ可し。フェヌロン想へらく、女子は、心身共に、男子より薄弱なれども、其代りに、自然は、彼等に、勤勉、優美、經濟の長所を與へたりと。フェヌロンの思想に共鳴し、之れを實現せんと努めたるは、マンツノン夫人なり。夫人は、サンシルに女學校を起し、千七百十七年迄、約卅年間、之れが經營の任に當れり。ランペール夫人も、フェヌロンに影響せられ、「男子に對する母の教示」、「女子に對する母の訓示」等の書を著して、女子教育に貢献せり。かくて、フェヌロンの、女子教育學なる、一小冊子は、本國のみならず、實に、世界の教育古典として、有名のものとなれり。



## 第五章 實學的教育論

新教育の萌芽は、ルネサンスと同時に、之れを見たるは、云ふ迄もなきが、然し、其可なり發展したるは、第十六世紀の、實學的教育思想に、待たざる可からざりき。

教育史家モンローは、實學的教育思想に付き、之れを三種に區別せり。第一は人文的實學主義にして、此は、人文主義的色彩の濃厚なるものにして、古典を、教材中心となすものなり。此派は言語其ものよりは、實生活を重んじ、体育及世間的教育を力説す。モンローは、ラブレールを此派の典型となす。其名著「ガルガンチュアとパンダグリュエル」は、從來の教育法の短所を巧に指摘し、痛罵嘲笑を縦にせり。積極的には、實生活の準備を以て、教育の目的なりとなし、ラチン語の暗誦を排し、自立的思想、觀察を重んじ、七科中の四科即ち、自然科學と數學を採用した

り。

第二は社會的實學主義にして、此は、人間の社會的生活を強調し、實社會に有用なる識見を、養成せんとす。モンテレーヌは、其代表者なり。モンテレーヌは千五百三十三年、佛國ポウルドゥに近き、モンテレーヌと云ふ一小地を領する民族の家に生れたり。父は彼れの教育に、主義を立て、計畫し、彼れは毎朝音樂の音に、愉快に眼を覺ます。彼れの父は彼れに拉丁語を教ゆる爲めに彼れの側に在るもの、凡てに拉丁語のみを用ひしめたり。彼の名著、「兒童教育論」は、稀れに見る良教育書なり。書中卓見少なからず。曰く、我々は、彼れは多く學びたりやと問ふ勿れ。能く學びたりやと、問ふ可し。曰く、教育者は先、兒童の能力を斟酌し、之れに適當なる教材を、其面前に提供し、兒童をして、自ら判斷せしむ可し。曰く、天地は一大活書なり。宜しく、兒童をして、之れを讀破せしむ可きなり。曰く、言語は後なり、事物は先なり。曰く、教室には、血痕の存する笞杖よりは、須らく、花卉を以て、裝



飾となす可し。蓋、兒童を鞭つは、彼等を卑屈、頑固になすのみなり。怒つて鞭つは、矯正に非ずして、復讐をなすなり。

第三は、感覺的實學主義なり。此主義のものは、教育は、兒童の天性に發足す可きことを力説し、従つて、感覺を重んじ、國語教育を中心とし、直觀法を重視す。マルカスターは、此派の代表者なり。彼は、教育の目的は、天性を助けて、之れを完成するにありとなせり。天性の力には、機智、記憶、思慮の三あり。彼が國語教育の必要を力説したると、女子教育の必要を論じたことは、彼をして新教育の先驅者たる、盛名を得しめたる所以なるが、彼はまた、教員養成の必要をも論せり。教育史家クイツクは、マルカスターを評して、「彼れにして善き後繼者を得しならば、全歐洲は、莫大なる利益を得たるなる可し」と。

以上、畧述せる、實學的教育思想、特に、マルカスターに依て唱へられたる、感覺的實學主義は、第十七世紀に至り、ペーコンの科學力説の洗禮を受けて、一層有

力のものとなれり。

ペーコン(一六二六死)は、學問上に於ける因襲を排斥し、歸納法を以て、眞理發見の唯一の鍵なりと、絶叫せり。隨て、教育法に於ても、開發教授を重んじて、注入教授を排斥せり。氏は云ふ、諸學科は、何れも、之れを修めて、功なきはなし。歴史は、人を賢にし、詩歌は、人を敏にし、數學は、人を慧にし、理科は、人を達にし、論理は、人を重くす。論理と修辭とは、論辯に適せしむ可し。しかも最も必要なるは、理學なりと。時恰も、科學發展の機運に、投じたりしかば、英國上流社會の嗜好、頓に之れに向ひ、望遠鏡、ポンプなどを弄して喜ぶもの多く、王城内にすら、化學實驗室を作るあり。偶、ニウトンの引力發見あり。さきにコペルニクス及ガリレオの唱導せる所のものと、相待ちて、一大光明を放ち得て、宇宙に關する思想、全く革新し、近世的新世界觀、新人生觀の幕は、切つて落されたり。實に、教育學の完全なる名著を出したるコメニウスは、此ペーコンの造りし鍵を以て、教



育の寶庫を開けるものなるが、コメニウスの直接の源となりしものは、ラトケなり。彼は千六百十二年五月七日、フランクフルトに於ける選舉日に、獨逸帝國に對する建白書を出せり。

ウオルフガング・ラトケは、神の助けにより、全基督教國の幸福の爲めに、次の方法の指導者たることを望む。

第一、猶太語、希臘語、拉典語及其他の國語を、極めて短時間に、長幼のものに、容易に學習せしめ、傳達する方法。

第二、單に、高地獨逸語のみならず、其他の國語に於ても、一の學校を設立し、凡ての技術及教科を、徹底的に、學習せしめ傳播せしむる方法。

第三、全帝國に、統一的言語、統一的行政及、統一的宗教を、容易に導き入れ、平和的に維持する方法。

此建議案は、議會の顧みる所とならざりしも、彼の教育論は、隨所に之れが實現

を試みるものあり。されど、之れを集大成せるものは、實にコメニウスなりき。

コメニウスは、千五百九十二年、モラビヤのニヅニツに生る。十二歳の時、父母共に逝き、叔母の家に寄寓せり。千六百十一年に、ヘルボルの新教大學に入り、神學を修む。氏が、ラトケの建議書に感激せるは此時なり。千六百十三年、ハイデルベルヒ大學に移り、神學の研究をつゞけたり。間もなく、教師生活を始む。不幸三十年戦争起り、千六百二十一年には、西班牙兵のために、當時彼の居りしフルネツク市を焼かれ、苦心の原稿も、悉く焼失せり。千六百二十二年には、妻子を亡ひ悲惨の極に達す。千六百二十八年迄七年間、ボヘミヤの田舎に居りしも、種々の迫害の爲めに、波蘭のリツサに移る。此地には二十八年より四十一年迄、滞在せり。此間に、彼の主なる著作成れり。彼の名を不朽ならしめたる、「大教授學」は、實に千六百卅二年に完稿せり。彼は英國を初め、歐洲各地に轉々し、其教育主義を傳播することに努めたり。千六百七十年、八十歳の高齡を以て、アムステルダムに、不



遇の中に死せり。

コメニウス想へらく、凡そ神の創造せるもの、中、人間は最終に作られたる、最も完全なるものにして、神の小模型なり。其本性を發揮するは即ち、神と結合することなり。人間には、植物的、動物的、精神的の三生活あり。此中、最後の精神的生活に依て、永遠の目的に進む可く、而も、現世は、眞生活の準備に過ぎず。其準備に、三階段あり。認識、自制、信仰是れなり。別言すれば、それは科學的陶冶、徳性、敬虔にして、此三者こそ、人間の現世に於ける本質なり。此本質を發揚するため、教育の必要あり。教育なければ、人間も、猛獸に過ぎず。千五百四十年に、ヘッセンの森にて、三歳の小供が、獸類の中に育ちたるを發見し、貴族の手に依て、馴らされたる後、教授を施せり。千五百六十三年には、ガリエンにて、前同様な運命に置かれたる、七歳の小供發見されしが、社會に收容せられたる後、七ヶ月にして、言葉を話すに至れり。

コメニウスの教授論は、教授は自然に則る可しの、一語に盡く。彼は之れを九則に分つ。

- 第一、自然は、適當なる時を知る。
- 第二、自然は、形式を與ふる前に材料を準備す。
- 第三、自然は、適當なる材料を選ぶ。
- 第四、自然は、一時一事に進む。
- 第五、自然は、其全活動を内部より始む。
- 第六、自然は、其全形式を一般より、特殊に及ぼす。
- 第七、自然は、飛び越えずして、段階的に進む。
- 第八、自然は、一度着手すれば、完成する迄中止せず。
- 第九、自然は、妨害となるものを避く。

次に彼は云ふ、學校に於ては、訓練最大切なり。訓練なき學校は、恰も水なき水



車の如し。而も訓練の極意は、太陽を模範とするにあり。是亦、自然法則の準據なり。太陽は、常に、光と熱とを與へ、時に、雨を降らし、風を吹かし、稀に、雷電を馳すと。

彼はまた學校を分ちて、四段となす。母親學校(即ち家庭)、國語學校、拉丁語學校及アカデミー是れなり。國語學校は、小學校にして、滿六歳より十二歳迄とす。拉丁語學校は、ギムナシウムにして、十二歳より入學す。修業年限は六年なり。アカデミーは十八歳より二十四歳迄の六ヶ年とす。國語學校は、國語の読み書きを始めとし、算術、度量衡、唱歌、バイブル、歴史、地理及普通の職業的技藝を授く。拉丁語學校は國語、拉丁語、希臘語、希伯來語と、古來の七術とを教へ、之れに、物理、歴史、論理并に神學を加ふ。アカデミーは、専門の學術を研究する所にして秀才のみ入學を許す。

コメニウスの論は、教育史上、學制に關する意見の、始めて大成せるものにして

今日の教育体系は、實に彼の論を基礎とせるものと云ふ可し。

コメニウスの教育論は、未だ、宗教的臭味の、十分に、抜け切らざる觀もあり、且、彼の自然法則なるものは、外界的自然にして、心理的自然に付ては未だ、其要を握むこと能はざりしが如きも、教育學に關する、凡ての方面に亘りて、秩序整然たる論議を完成せるの功は、教育史上、空前の偉大なるものと云はざる可からず。

コメニウスと粗、時を同じくして、英に、詩聖ミルトン出で、清教徒らしき教育論を唱へたるが、然し、英國に於ける教育論は、ロツクを待たざる可からざりき。ジョン・ロツクは、千六百三十年に、英のリントンに生る。父は法律家なり。幼にして母を亡ふ。しかし教育は順序よく受けたり。教師となりたることもありしが、シャフツベリー伯の家庭教師となるに及んで、第一流の政治家と交はること多く、遂に、公生涯を、政治的に始終せり。彼の大著は、人間悟性論にして、經驗派の知識論を、代表する名著なり。此外、千六百九十三年に、教育に關する思想を、出版



せり。彼想へらく、人間の心は、白紙の如きものにして、それを充たす理性及認識の材料は、凡て、経験より來る。経験の對象と、心の働きのが、觀念の二つの源泉なり。感覺と反省と、是れなり。

ロックは、其教育論の冒頭に喝破して曰く、健全なる身体に於ける、健全なる精神。是れ、語甚だ簡にしてしかも、人生の幸福の、凡てを盡せりと。されば、ロックの教育の目的は、身心の健全なる發達を、助成するにあり。又曰く、紳士の任務は國家の爲めに盡すことなり。之れに最も關係多きことは、道德と、政治とに付ての智識なりと。

次にロックは、教育者の資格として、

第一、人格的に、感化し得る、修養あること。

第二、實社會の智識、経験を有すること。

第三、世態、人情に通すること。

第四、學問の素養、十分なること。

等を挙げたり。其着眼の、實際的なるを見よ。

ロックの養護論は、鍛練主義にして、食物、衣服、睡眠等につき、系統的記述を成せるは、彼を以て嚆矢となすと、コンペレイは云へり。是れ、彼には、醫學的素養十分なりしこと、與て功あり。訓練の主義も亦、克己嚴肅主義なり。彼曰く放任と、干涉との、兩者の危険より脱するは、一大技術なり。兒童の精神を、活動と、自由とに保ち、同時に、窮屈なることにも、引き入るゝ道を開く。かゝる、一見、矛盾せるものを、調和し得る人こそ、眞に、教育の秘訣を、体得せる人物なりと。訓練の方法としては、第一に、兒童の能力、及、理解の許す限りに於て、理性に訴え、靜かに説き聞かすを良しとす。第二に、兒童の面前に、事實の模範を提供すること。第三に、感情に訴ふる方法としては、名譽心及廉耻心を利用す可し。

智育論としては、ロックは、形式的陶冶に重きを置き、悟性の發達は、最も必要



とせり。されど、學問は必要なるも、そは、教育の小部分なり。人格の教養こそ、最も大切なれど。英國式教育者の先輩たるロツクの説としては、極めて當然なり。

ロツクと、時を同うせるものに、フェヌロンあり。彼れの女子教育論に付ては、前に之れを述べたるが、此フェヌロンの、女子教育論を、空想の産物に過ぎずと、嘲笑したるものは、フランケなり。千六百六十三年にリウベツクに生る。ラトケ、コメニウスなどの教育事業の、失敗に終りし後を承けて、實學思想を、具体化する功あり。フランケは、敬虔の念篤き人物たりしと同時に、學校經營上の才幹を有せり。千六百九十二年より、ハルレに移り、以後三十五年間、此地に教育事業を經營せり。初め、先づ、僅か許りの寄附金を得て、貧民學校を立て次で、孤兒院を起す。是れ、フランケ學院の出發點なりき。彼は學院の費用に充つるために、通俗文學書及教科書を出版し、又、藥局を設けて、賣藥業を營みしが、其經營宜しきを以て、何れも盛大に赴けり。經費の豊かとなるに連れて、彼れは、ベタゴギウムを創め、教

員養成所を作り、國語學校をも創立せり。フランケの、千七百二十七年死去の際には、同院生總數、二千二百人を數ふるに至れり。今日にては、高等實科學校、高等女學校、女子師範學校、市民學校、孤兒院、中等教員養成所を合せて、三千の生徒と、百人の教師とあり。此學院と、ハルレ大學とは、親密の關係あり。又フランケの屬せる敬虔派は、頗る寛容の精神に富み、文豪レッツシグなども、此派に屬したりと云ふ。

フランケ想へらく、教育の主たる目的は、神の榮光に有り。之れを達する方便は感情の陶冶にあり。フェヌロンの主張せるが如き、合理的方法是、寧、神より離れしむるものなり。我々は、思辨的方法に依らずして、神を直接、兒童の心情に、導かざる可からず。されば、教育上の最良方法は、祈禱にして、之れと共に、出来るだけ早く、聖書を讀ましめざる可からずと。



## 第六章 啓蒙時代

第十六世紀以來、發達したる、實學的思想は、第十八世紀に至りて、爛漫の花を開けり。第十八世紀の特長は、

第一、現實的なること。下は小學より、上は大學迄、現實化せり。

第二、自然的思想を生めり。前世紀に、ラトケ、コメニウスによつて、唱へられたる自然尊重の思想は本世紀に入りて、次第に廣汎の範圍に亘り、自然宗教、天賦人權論、重農主義、ストア的倫理説、自然主義教育などとなれり。しかして此自然的思想は、やがて、合理的、理性的なる可きは、當然の事たり。

第三、社會的なること。敬虔派、汎愛派の活動は、社會救済を目的とせるものにして、盲啞教育、日曜學校も此時代に起れり。

第四、國民的傾向の著しきことなり。教會と、國家とを、分離し、學校を、國家

統治の下に、置かんとする所の運動は、汎愛派の主張なり。

第五、感情尊重なり。啓蒙時代は、智識萬能を、最大の特徴とせるは、云ふ迄もなきが、一方感情を重んずることも、特徴の一に數へざる可からず。僧院學校以來の、意志尊重主義と對照して、確かに此感あり。ルーソー、ゲーテ、シラー、フムボルトの主張に見よ。

以上に於て、余は、第十八世紀啓蒙時代の思潮の、特色を列擧したるが、中にも理性尊重の現實主義は、其の最も著しきものにして、此時代が、特に啓蒙時代と稱せらるゝは、之れが爲めなり。之れと同時に、此時代を、また、一洗時代とも云ふ。蓋、理性の明に依て、舊來の迷妄、陋習を、一洗し去るの意味なり。

リアリズムの淵源は、英に始まり、海峽を越えて、佛國に入り、そこに、警天動地の大革命を惹起して、更に、獨逸に入りたり。こゝに、あらゆる科學が、異常に尊重せられたる結果、從來、全く、批判の外に超然たりし、聖書に對してすら、所



謂、高書批評なるもの起れり。之れに付ては、巴里大學、醫科教授のアストリュック並に、獨人ライマウス、其先鞭をつけたり。前者は、舊約全書に、後者は、新約全書の研究に大功あり。而も、其淵源は、英國のデイズム即ち、自然神教の運動に求めざる可からず。其主張とせる所は、偏に、我々の悟性の法則を以て、真理の、唯一の標準となさんとするものなり。我々の自意識こそ、實に、真理の最高正確の、所依たる可きものにして、夫の天啓の如きは、一種の方便にして、結局、迷信たるを免れずと。此天啓の排斥こそ實に、自然神教の特色たり。されど、自然神教は、必ずしも、人格的上帝の存在を、拒否するものには非ず。此點は、スピノーザの無神論、ヒウムの懷疑論とは相異なれり。チエリペリー卿は、自然神教の思想を、左の五個條に纏めたり。第一、一個至上の上帝在り。第二、至上の上帝を崇拜す。第三、道德と純潔とは、上帝崇拜の要部たり。第四、罪惡を犯せるものは、懺悔するを要す。第五、未來に於て、或種の賞罰ありと。英國の文豪ダニエル・デフ

オー(一七三二死)の如きも亦、此デイズムの、有力なる代表者たり。其名著、ロビンソン・クルソーは、實に此派の主張を、髣髴せしむるものなり。

されど、英國のデイズムは、本國に於ては、餘り大なる影響を與へず。單に、感覺主義たり、又一種の萬有神教的たるに止まり、人格的上帝をすら認めて唯、天啓と魔術とを、排斥せる程度のものなりしが、其れが一度、佛國に入りては、頗る、極論に走り、遂に、唯物論となり、虛無論と迄なれり。其極端論が、僧侶並に民族に對する反感と、相待ち、危言を弄する、文士の聲となる。其冠たるものを、ヴォールテール(一七七八死)となす。彼は、極力、舊教を揶揄して、假借せず。尙彼れに一步を進めたるものは、デデロー(一七八四死)なり。彼れは、幾多の學者と協力して、百科辭典を編纂したるが、彼れの持説は極端なる唯物論なり。其論は、自然神教たるに止まらず、遂に無神論に奔れり。曰く、萬物は常に、變化して已む事なし。個体と稱す可き、眞實體あることなし。否、只一個至大の物あるのみ。之れを



宇宙と稱す。我々の、個体と稱するものは、宇宙の部分々に付て、假りに、名付くるのみなり。夫の生命なるものも亦、是れ、動と反動との接續に過ぎず。生も死も、僅に變化の一小齣のみ。只其變化が、外見上、緩徐なるが故に、恰も、一個獨立せるものあるが如く、感ずる迄なりと。頗る小乗佛教の所説に似たり。彼れはまた、原罪説を排し、社會の害惡、疾苦は制度の缺陷と、教育の失當より、由來するものなれば、吾人は、宗教などに依頼するよりも、宜しく、社會改良に、意を用ふ可く人間の幸福は、決して、天啓に依頼して、得らる可きものに非ず。唯社會の改造に依つてのみ、得らる可しと。

チデローの友人、ホルバツハは、更に、極論に走れり。彼れは、自然の体系なる書を出し、激烈なる唯物主義を主張し、宇宙は全く、物質と、運動とに外ならず。吾人の、精神作用と稱するものは、唯、腦細胞の、原子的變化に外ならず。自然は全く無神なり。主宰者なし。善惡は、用と不用とのみ。幸不幸に外ならず。而も、

幸福とは、繼續せる快樂の謂はれなり。吾人々類が、相結合して、道德を守るは、其實、相互利益の、打算上より來るに過ぎずと。

チデロー及、ホルバツハの議論は、餘りに、極端なるが爲めに、時代の大潮流となるを得ざりしが、ジャン・ジャック・ルソー（一七七八死）の、自然に歸れの叫びは時代思想に、大なる衝動を與へたり。

ルソー想へらく、自然は、絶對の價值を有するも、文化は、相對の價值を有するに過ぎず。世界のものは、其初、神の御手より出づる時は、すべて、善美ならざるなきも、人間の手に加ゝる時は、すべて、其の善美が害はる。人間は、爾來、自由に生れながら、人爲の文明の爲めに、鎖を以てつながると。此自由、自然の力説こそ、ルソーの教育説の、原理となれるものなり。

千七百五十七年、ルソーは、教育の名著エミールを出す。全部五篇より成る。第一編は、初世兒に付て説けるものにして、主として体育論なり。ロツクよりも一層、



徹底的に、自然生活を重んず。一例を挙げれば、幼児は、跳足を好むとし、醫藥の如きは、全く不用とせり。第二篇は、話を始むる頃より、十二歳迄の教育論にして兒童本位的に、取扱ふ可しと云ふが眼目なり。隨て、凡ての事は兒童自身の体験に待つ可しとし、エミールは、十二歳となりても、未だ書物は與へられざるなり。第三篇は、十二歳より、十五歳迄の少年期なり。好奇心、求知心の盛んなる時期なれば、大に、實地的の智識を發達せしむ。書物も、此期に至つて、用ひしむることとなるが、ロビンソン・クルーソーを用ふ可しとなす。第四篇は、青年期なり。此期に至て、始めて、孤獨の状態を脱して、社交に加はらしむ。前期には、地理を課したるが、本期には、歴史を重んず。プルタークの英雄傳などを採る。宗教も、十八歳にして、初めて、之れを教ふ。しかも、其宗教は、各自の理性に合するものを選択せしむるなり。第五篇はエミール既に成人して、結婚期に達せるを以てソフィアを娶る。之れに因して、女子教育を論ず。大体良妻賢母説なるが如し。

ルソーの教育原理を概説すれば、

第一は、自然的原理なり。ヘフデングは、ルソーの此原理論を攻究して、神學的自然の概念、自然史的自然の概念、及心理的自然の概念の三となす。第一は、單純、統一、調和、第二は原始的社會、第三は人間本來の動向を指す。

第二は、自由なり。監視に非ずして、自由ならざる可からず。

第三は、必要の原理なり。眞に必要なものに限れと云ふ。

第四は、發達階段に應ず可しと云ふなり。

第五は、直觀の原理なり。模範を主張し、行動を重んじ、實物を中心となす。

以上余は、英佛の啓蒙運動に付て畧述せるが、獨逸に於ても此運動甚だ盛んなるものあり。フリードリッヒ大王は、ヴォルテールを賓客として禮遇せること、史上有名の事實なるが、實に、當時のポツダム王宮は、志士論客の集會所たりき。佛のルイ第十四世は、朕は國家なりと云へりしが、大王は、朕は國家の第一奴僕なり



と云へり。大王は、嘗て、教育に關する宸翰を公にして、大に教育界の陋習を批評せり。實に大王は獨逸啓蒙運動の、中心をなせり。

此時に當り、實際教育方面に於ては、フライラントロフヒズム即ち、汎愛主義最も振へり。其主要人物は、バゼドウ、カンペ、ザルツマンなり。

コメニウス、ロツクに發源し、ルソーの影響を受けて、第十八世紀の教育界に、大なる貢獻をなしたるものは、汎愛派の魁、バゼドウなり。バゼドゥーは、千七百二十四年、ハムブルグに生る。父母共に、精神病傾向あり。即ち、彼れは、惡しき遺傳の子なり。ライプチヒの大學に學びし後は、家庭教師をなせるが、千七百七十四年、アンハルト侯家の保護を受け、ムルデ河畔のデツサウに、一學校を創立し、名付けて、フライラントロビンと云ふ。幾許ならずして、名聲天下に響き、來遊するもの多く、之れを模範として、到る所、學校の設立あり。されど、此學校は、永續せざりき。次でゴータのシネツフエンタールに、一學校を設立せり。此れは比較的永

續せり。學校体操の元祖、グーツムーツ及大地理學者となりしリツテルも此學校の教師たりき。

シミットは、汎愛派の主張の要點として、左の各條を擧げたり。

- 一、体育は、古代の方法に、復歸するを要す。
- 一、人道教育を以て、教育最高の目的となす可し。
- 一、意志の養成は、嚴重なる服従主義に依て、指導するを要す。
- 一、道德及び宗教は、少年にとつて、快適のものとし、自ら好んで、之れに進入せしむ可し。

一、兒童は、抽象的のものを喜ばざるものなれば、教授は、感官に訴ふ可く、實物の得られざる場合は圖畫を用ふ可し。

バゼドゥの事業及思想は、碩學、カントなどにも認められしも、如何せん、彼れは狂的傾向の遺傳ありしたため、誤解さるゝこと多かりき。バゼドゥの主張を、學術的



にし、汎愛派思想の普及に、力を與へたるものは、トラツプなり。パールトは、トラツプの人物を評して曰く、誠實にして清廉、高尚、頭腦明晰、智識博大、余をして、永久思慕を禁する能はざらしむと。

トラツプが教育の理論的基礎に、努力せるの際、其實際的方面に、汎愛派の思想を、發展せしめたる人は、ザルツマンなり。教育普及の爲めの著書、甚だ多し。されど、汎愛派の人物中、思想及情操共に、其第一位を占めたるものは、カンペなり。少年文學についての貢献、特に多大なり。

啓蒙時代に、幾多の教育家の現はれしこと、以上に述ぶるが如し。されど、其中に於て、嶄然頭角を現はし、世界の教育家の、長く、追慕措く能はざるものは、ハインリッヒ・ペスタロツチとす。千七百四十六年一月十二日、チウリヒに生る。父は外科醫なりしが、彼れの五歳の時病死し、三人の子の母なるスザンヌ・ホツツの手に残されたり。彼は愛と平和の間に育ちしが、兄が夭死して、彼は女子の間に

成長したる爲めか、神經質にして、臆病なりき。小學校時代は成績悪しく、仲間の慰み者となる。然し、地震の際居残つて、友の品物を持ち出せるなどは、兎に角、普通兒に異なる所ありしが如し。九歳の時、牧師の祖父と、ヘングに滞留し、絶景の感化を受けて、自然を愛する心を養はる。又毎日の如くに、祖父と共に、貧民の家庭を訪ひ、同情心培養せらる。其爲め、神學を學ばんため、チウリヒ大學に入學せり。當時は、此大學は、ウオルフの哲學の影響を受け、簡易生活、國學復興の思想漲り、教授發起して、ヘルツエチウス協會を作りて、大に、自由思想を鼓吹したるが、ペスタロツチも、其一會員として、大に活動せり。彼れが、エミールを讀んで、大に感化せられしも、此時なりき。彼れは、自分の説教の拙なるを覺つて、牧師の志を捨て、法律を學び、次で、また、農學に轉ず。千七百六十八年の秋、チウリヒに歸り、土地を購入す。翌年十月、アンナ・シユルテースと結婚し、男兒を擧げたり。此春レツテンに家を造り、ノイホーフ(新宅)と呼ぶ。しかも、農業は



失敗に歸し、妻及母の財産まで失へり。實業に失敗したる彼れは、社會救濟事業に興味を感じ、千七百七十四年の冬より貧民兒童の教育に従事せり。初め、廿人位を收容せる時は、良結果を得たりしが、後八十人許に増してより、世間の惡評にたへず、千七百八十年には、閉鎖の止むなきに至り、友人、イゼリンの勸めに依り、文筆生活に入りたり。其處女作こそ、有名なる隱者の夕暮にして、人間は、平等一如なること。教育は、天賦の性能を、啓發するを要すること。近より遠に及ぼす可しなどの、教育の眞理含蓄せらる。翌年、リンハルト・ヴンド・ゲルトルードを書く。當時は窮乏甚だしく、紙を買ふ金も無く、古紙の裏に書けりと云ふ。全部の脱稿はなざざりしものゝ如く、第一卷は、千七百八十一年に公刊したるが、此は、小説として愛讀せられたりしが、第二卷以下は、文學的ならざりしたため、廣く讀まれざりき。第四卷の出だされたるは、千七百八十七年なりき。リンハルトは煉瓦工なりき。溫良の性質なりしも、惡友に誘はれ、酒と博奕に耽る。妻のゲルトルードは、

賢婦なり。一家窮乏の中にも、子女の教育に心を用ひ、家庭は天國の趣あり。夫を初め、惡友も皆、共徳風に感化せられ、引て、村も、領主も、教育に眼覺めることとなる。ゲルトルードは、ペスタロツチの、教育の理想の權化なり。普王の妃ルイゼ、蒙塵して、當時、コペルニクスに在りて云ふ。躬自由ならんには、直にスイスに到り、全人類の名を以て、ペスタロツチの足下に、伏謝せんものをと。以て其書の價值を判す可し。

さて、ペスタロツチは、其後、ライプツヒに行き、ゲーテ、ヘルデルなどの文豪と交る。又、當時の學校改善者、フエレンベルグ及ファイヒテとも往來せり。千七百九十七年に公にしたる、「人類の發達に於ける自然の行路」は、此等の人々との、交際の影響に成りしものか。

千七百九十八年、革命あり。孤兒多し。スタンツの孤兒院、彼れを招聘す。熱心に従事したるも、事志と違ふこと多く、一年にして、之れを退くの止むを得ざるに



至りしも、千八百一年に著はしたる、「ゲルトルードは如何にして、其子を教育するか」は、實に、スタンツの体験に、得る所多かりしならん。彼れの著書中、本書は比較的、系統的に教育を述べたるものなり。其後、彼れは、ブルグドルフの小學校教師となり、下町の貧民小學校に、教鞭を執りしが、其教育法の、他の教員と相異なるよりして排斥せられ、同地の、中等民の小學校に轉任せり。此時、彼れは、クルージの學校に合同を申込み、ブルグドルフの新學校經營の企をなし、千八百一年に開校せり。或る農夫、此新學校を參觀せる時、學校に非ずして、家庭の如しと批評せるを聞きて、彼れは、其は、大に我意を得たり。學校と家庭とは、間隔ある可からずと喜べり。ヴィクターは、此學校を參觀して、彼れの形、數、語の三要素の理論は分らざるも、其好成绩なるには驚けり。ナポレオンも、本校を參觀せりと云ふ。千八百四年にミュンヘンブツハジの古き僧尼院を托せられしも、十月去つて、イーフェルテンに移る。歐洲各國より、來觀するもの多く、一時は、研究員四

十人に上れるが、部下内紛を起して、校運衰ふ。千八百十八年には、クレンデイーに、貧民學校を開きしが、役場と衝突し、千八百廿五年には、ノイホーフに向つて此地を去れり。ノイホーフにては、鶴の歌を著す。此頃彼は、諸方に招かれて講演せり。千八百二十七年二月十七日、ブルグの地に永眠す。十九日、ノイホーフの近傍、ビルに葬らる。碑銘に曰く、ノイホーフに於ては貧民の救助者。スタンツに於ては孤兒の父。ブルグドルフ並に、ミュンヘンブツハジに於ては、新小學校の創始者。イーフェルテンに於ては、人類の教育者たりしベスタロツチ也。

ヂーステルウエツヒは、ベスタロツチの教育主義に付きて、左の如く云へり。

第一、教育の根原は、人間天賦中に存す。

第二、人間の天賦中には、自ら發達す可き衝動あり。

第三、眞の教育は、消極的には、自然の發達の、妨害となるものを、排除するにあり。積極的には、鼓舞するにあり。教育學は、鼓舞の原理を研究するものなり。



第四、發達は、感覺、直觀に始まり、其頂上は、智識的には、道理を解し、實際的には、自主獨立の人物となるにあり。

第五、自主獨立は、敢爲に由る。實際的敢爲は、智識に由らずして寧ろ、心身勢力の、蘊蓄に係ること多し。従て、勢力の形式的發達を主とし、智識の如何は、次となす可し。

第六、宗教心は、説教又は、經文の誦讀よりも、善良敬虔なる、父母の陶冶に待つこと多し。

第七、形式的能力の培養の、主要なる道具は、形状、言語並に數量なり。次に、ペスタロツチの教授法に付て、モルフは、左の如く概括せり。

第一、教授の基礎は、直觀にして、言語は、直觀と結合せざる可からず。

第二、簡より繁に。兒童の心理的發展に順ふ可し。

第三、教材は、兒童の眞の所有となる迄、一所に留まるべし。

第四、兒童の個性は、神聖なり。

第五、内容の如何は、初等教育の眼目に非ず。形式的陶冶こそ、第一なれ。

第六、知ることは、能くすること、一致し、智識は、技能と一致せざる可からず。

第七、學校の躰方は、愛に出で、愛を専らとす可し。

第八、教授は、教育の目的に、從順ならざる可からず。

要するに、ペスタロツチは、コメニウスと同く、自然を重んじたりしが、然し、コメニウスは、未だ、客觀的自然を超越せせるの憾ありしが、ペスタロツチに至りて、主觀的、心理的自然に着目し、こゝに、教育的教授の基礎、確立せり。實に、是れ、啓蒙時代教育の精粹にして、同時に、近代教育の源泉たり。

序に云ふ、第十八世紀の終らんとする時、ニーマイエルの、教育教授原論出づ。從來に比類なき、組織的の教育書なり。



## 第七章 第十九世紀より 現代に至る教育

第十八世紀は、智識の萬能を信じ、理性を重んずること、異常なるものありき。然るに、第十九世紀に至つては、其反動として、情意を重んじ、智識よりも、性格に着眼するに至れり。又、第十八世紀は、純理的傾向よりして、自然に、世界的、人類的に走りしが、第十九世紀には、民族的方面を重んじ、國粹を尊重する傾向、強く現はるゝに至れり。それが爲めに、教育は、國家の重要な任務となり、各國競ふて、其施設に力を盡す。特に普通教育の發達は、前古未曾有の盛況を呈するに至れり。

第十九世紀の頭初、教育學を、科學的ならしめんとしたる、有名なる教育學者、ヘルバルト出づ。

ヘルバルトは、千七百七十六年、オルデンブルグに生る。祖父は、此地のギムナジウムの校長たること、卅四年。父は、司法官なりき。祖父の敏才と、父の眞摯の性質とが、彼れの血液中に、融合せりと稱せらる。彼の母は、活動的性質に富み、ヘルバルトの教育に、全力を傾注せり。されば、彼は、順序正しく、教育を受けて千七百九十四年には、イエナ大學に入れり。當時、同大學は、フイフチーの全盛期なりき。ヘルバルトは、當時、フイフチーの第一弟子、深き形而上學者と云はるゝ程、哲學に熱心なりしも、同時に、文學會にも參加せり。千八百二年グツチンゲン大學講師となり、教育學を講ず。千八百六年、一般教育學を著はす。千八百九年、ケーニヒスベルグより、カントの居たりし講座に招かれ、二十餘年勤續せり。此大學に、教育の演習所を開き、自ら監督せり。千八百十一年、彼れよりも、十八年の年長なる、英人メリー・ドレークと結婚したり。千八百卅二年、再びグツチンゲン大學に招聘せられたり。千八百四十一年八月十四日、急病にて死す。ヘルバルトに





依れば、教育學は、哲學的科學たらざる可からず。而して、科學としての教育學は倫理學と、心理學とに、依存す。倫理學は、教育の目的を示し、心理學は、教育の方法を示す。

ヘルバルト想へらく、教育第一の目的は、徳性の涵養にあり。又教育の根本概念は、生徒の陶冶性に存す。しかし、其は無制限のものに非ず。個性、境遇、時代の制限あり。

教育の手段は、管理、訓練及教授に分る。管理は、兒童の心情陶冶には關係なく唯秩序を保つのみ。心情の陶冶は、訓練の任務なり。次に、教育は、經驗と交際との補足をなすものにして、其最終の目的は、徳性涵養にして、手近の目的は、多方の興味なり。則ち經驗的、思辨的、美的(以上は認識に屬す)同情的、社交的、宗教的(以上同情に屬す)興味の養成にあり。

ヘルバルトは、教授の段階として、明瞭、聯合、系統、方法の四段説を説き、後

年、其弟子、ラインに至つて、豫備、提示、比較、概括、應用の五段教授法を主張せり。

ヘルバルトが、ベスタロツチの器械的、心理的方面を受けて、其學説を建立せるに對し、ベスタロツチの、動的、發生的方面を、發達せしめたるものは、フレーベルなり。

フリードリツヒ・ウキルヘルム・アウグスト・フレーベルは、千七百八十二年、チューリンゲンの森林中の一小村に生る。父は新教の牧師なりしが、彼れが廿一歳の時に死し、母は彼れを生んで九ヶ月にして死せり。彼れの性格に、大なる影響を與へたるものは、自然の環境にして、彼れは、庭園に草花を愛し、清澄なる大空を仰ぎて、自然の大氣に陶醉せり。自然を愛する彼は、山林學に興味を有したり。彼れは教師生活をなすに至つて、二度迄もベスタロツチを訪へり。千八百十三年に、普佛戦起るや、彼爭れも、從軍せしが、平和となるや、彼は伯林の博物館員となれり。



千八百十六年辭して、カイルハウに學校を經營す。此歳、妻を迎へたり。妻はシユライエルマツヘルや、フイヒテの哲學を聽きて、才媛の譽ありし女にて、能く夫の事業を助けたり。千八百廿六年に、「人間の教育」を公にす。千八百卅七年に、ブランクンベルヒに、幼稚園を始む。キンダーガルテンの名稱は、千八百四十年に命名したるものなり。千八百四十三年に、「母と遊戯歌」を出版す。千八百四十年、政府は、彼れを社會主義の一味と認め、彼の幼稚園の閉鎖を命じたり。此は其甥が、主義者なりし爲めなり。其後、數年間、各地に遊説したりしが、千八百四十九年に、ビュロー男爵夫人と、相識るに至り、其助けに依り、彼れの幼稚園事業は發展したり。然るに、千八百五十一年に至り、普國は、幼稚園禁止令を發布せし爲め、彼れの事業は、又々頓挫せり。こゝに彼れは、米國に渡らんとせしが、健康惡しく、遂に千八百五十二年七月廿一日に逝けり。

フレイベルに依れば、本質發揮こそ、人生の目的にして、之れを達する方法を講

ずることが、人間の教育なり。小供は最初は、自由に委せて、其本性を發揮せしめ後漸く、規則に服従せしむ。教育の目的は、自己と他人、神と自然とを知らしめ、純正にして、敬虔なる生活に、到達せしむるにあり。

兒童は先づ、力を發現す。これ遊戯及作業の目的なり。先づ、手と眼とを練習し言語は實物に付て學び、算術は數量に依り、地理、博物、理化は、散歩遠足に依て學ぶ。戶外生活は、人を強壯にし、高尚ならしめ、萬物の中に、生命と、高尚なる意義の存することを悟らしむ。散歩と遠足とは教育上最上の手段なり。

幼稚園の發達は、フレイベルの力なり。自己活動の力説も、彼れに負ふこと多大なり。實にルソーと、ベスタロツチと、フレイベルは、現代の自己活動論の源泉と目せらる。

フレイベルと同じく、自己活動を、進化論的立脚地より、主張せるものは、ハーバート・スペンサーなり。彼れは、千八百二十年に、英のダービー町に生れたり。



此町は、ダーウエント河の清流に臨み、且、郊外には、大牧場あり。彼れは、こゝに、自然の子として、大に、自然の感化を受けたり。彼は、世界稀れに見る、獨學大成の偉人にして、其著作は、生物學より、社會學、心理學、倫理學、哲學など頗る、廣汎に亘り、何れも、進化的見地より、卓見多大なり。されば一著出る毎に世界各國語に翻譯せられ、其賣れ行きの多かりしことも、他に類例少しと云ふ。

スペンサーは、教育の爲す可き機能は、生活を完成する準備を、與ふるにありとしたり。而して、個人の教育は、其方法に於て、歴史的に見たる、人類の教育と、一致せざる可からず。換言すれば、教育は、小形に、文化を反復す可きなり。スペンサーの、「教育論」なる名著は、頗る、實際的記述に富み、養護論の如きも、他の教育者と異なり、全く、衛生學の見地より論斷し居れり。此點、ロックなどと、相容れざる所多し。訓育論に於ては、其根本の場所は、家庭にありとし、罰の如きは出來得る限り、自然的なる可しとせり。彼れはまた、教育は、個性を參酌するを要

す。隨て、其方法は、千篇一律なる可からず。命令を可成少くして、兒童の自由の範圍を、廣くするを最良とす。

スペンサーは、英國人が、非實用的なる、希臘、拉丁語に、多大の腦力を費すことを慨歎し、教材は、實生活上の必要を準據として、取捨す可きものなることを主張せり。教授の方法に付ては、左の如き原則を守る可しとせり。

一、吾人の精神の發達は、單純より複雑に、同質より異質に、不定より確定に進む。

一、特殊より一般に、具象より抽象に進め。

一、經驗的より、合理的に進むは、個人に於ても、人類に於ても、同一徑路にして、此は、科學の發達にも見る所なり。

一、兒童自ら發見せしめよ。少しく教へて、多く發見せしめよ。人類も、此自己教育によつて、發達したり。



以上、余は、第十九世紀前半迄の主なる教育論を叙述したるが、第十九世紀の後半より、二十世紀に至る教育論は、千紫萬紅、精を究め、微を穿ち、多様多岐にして、殆んど、枚擧に遑なしと、云はざる可からざる次第なるが、左に、其最も有名なものに付、概説を試みん。

ルネサンス以來、幾度か、起伏しつゝ、發展せる、近代思潮の最大特色たる、個人主義を、教育の上に、最も力強く、主張せるものは、エレン・ケイ女史なり。女史は、世紀末の除夜に於て、「兒童の世紀」なる名著を世に公にせり。女史は、教育は結婚に初まると云ふ。此は、優生學の原則を、教育に持ち來たせるなり。女史は、ルソーと同じく、兒童本來の善性と、發展能力とを信じ、之れを抑壓するが如きは一種の犯罪なりとして、大に兒童の權利を主張せり。女史は、両親と子女とが、自由なる空氣の中に、互に信頼しつゝ、生きる所の平和、純潔、清澄なる家庭こそ、教育の淵源にして、かゝる家庭の子女は、餘り早く、學校へ通學せしむる必要なし。

本來、兒童に、手工せしめ、歌謠を歌はし、繪畫に親しましめ、大聲を擧げて、讀書せしめ、自然の天地に、活躍せしむることは、學校よりも寧ろ、家庭を適所となす。女史は、今日の學校教育を痛罵し、今日の學校は、愚昧、偏見、失錯の混然たる森林にして、何れより斧を入る可きか、殆んど、前途に迷ふ有様にして、今日の學校は、恐る可き精神的殺害者なりと。かく罵倒したる後、女史は、未來の學校として、自らも、夢と云へる程の、空想的なる教育説を述べたり。

未來の學校は、兒童の個性を尊重し、其發展に必要な、光と、熱と、喜悅とを備へざる可からず。未來の學校に於ては、壯大美麗なる圖書館を中心とし、普通教室の代りに、標本の陳列室、實驗的研究室を整備せざる可からず。又花卉、草木に富める、廣大なる庭園を有し、舞踏、遊戯など自由に爲すを得て、美的情操の涵養に、資せざる可からず。教科書を全廢して、直接に、大家の原著を學ばしむ。要するに、個性を、十分に、發展し得しむるやうに、凡ての設備を整ふ可しと云ふにあ



り。

エレン・ケイと同く、生物學の見解に重きを置きつゝも、社會の見地をも、重く見たるものは、ジョン・デューイなり。

想へらく、教育は、生活の見地より理解せらる。而して人間の生活は、自然的、社會的のあらゆる環境に、自己を順應せしめて、其生活の基礎を作ると共に、進んでは、環境を、自己の必要に利用し、依て以て、自己の生活を發展するにあり。されど、人間の生は、甚だ、無力に初まるものなれば、彼等を、環境に順應せしむる爲めには、先づ、從來、社會に發達せる、あらゆる文明、文化を、彼等に授けざる可からず。是れ即ち、教育の機能なり。學校は、文化傳達の爲めに、單純化され、整理せられたる社會にして、複雑廣大なる實社會より、特別に、必要なる生活要素を撰擇して、秩序正しく配列し、之れに依て、兒童の社會に對する交渉を、最も經濟的に、行はんとするものなり。之れと同時に、注意すべきは、學校は積極的に現

實の社會を醇化し、理想化したる社會として、子弟を圍繞す可きことなり。

デューイは、次に、教育の目的を述べて、生命の發展其ものなりとし、生命の發展は、經驗の再構成にして、思考作用は、生命の發展に、奉仕する道具なり。教育の目的が、生命の發展、經驗の再構成ならば、教育の方法は、此再構成を、指導する手續ならざる可からず。デューイは、此手續を、論理的教材の、心理化と云ふ概念を以て、説明せり。其教材即ち教科目の價值は、内容的には、其れが如何に能く環境を知らしむるか、形式的には、其れが如何に能く、社會生活に必要な道具を供給するかと云ふ標準に依て、選擇せざる可からず。此見地よりして、第一に、價値ある根本的教科目は、作業なり。作業には、智的方面と、實行的方面との、正しき權衡が保たれ居りて、本來活動的なる兒童にとりては、それ自身目的たり得ると共に、又社會生活に、必要なる力を與ふるなり。第二には、地理、歴史なり。地理科は、人と自然との交互作用を取扱ひ、歴史科は、現在の社會生活を、理解せしむ



る爲めの、大切なる回顧なり。第三には數學及自然科学なり。數學は、實社會に  
り入れられて、其價値を實現し、自然科学は、最も有効に、自然を征服する武器と  
なる。

さて余は、個人主義の代表として、ケイを挙げ、社會的教育説の代表として、デ  
ユーイを挙げたるが、こゝに、規範的教育説の代表として、ナトルブを挙げん。

ナトルブは、陶冶と云ふ作用を、特に、有意的、計畫的に行ふことを、教育なり  
とせり。陶冶とは、渾沌たる素材に、特定の秩序を與ふことに依り、事物を、其  
本來ある可き完全性に迄、持來たることなり。而して、陶冶又は、教育と云ふ概念  
は、人間は、本來、如何にある可きかと云ふ、當爲の概念を、前提とせるものにし  
て、此當爲概念を、一般には、理想と名づく。隨て、教育は、理想に基く作用と、  
見ざる可からず。こゝに、理想主義教育學即ち、規範的教育學の、根本的特質存す  
るなり。ナトルブ想へらく、理想は是れ、意識が、自らに統一を求めて進む所の、

無限の過程なり。而して、此統一は、四種の根本的方向をとる。

第一は、智識的方向にして、感覺より來る現象の多様性をば、量的關係の、數學  
的法則及び、時間的關係の、因果的法則に依て、統一ある科學的世界に迄、構成  
するなり。

第二は、意志的方向にして、あらゆる衝動、慾望を、意志本部即ち、一定の主觀  
的規範たる、格率に隨つて統一し、かくして、道德的世界を、自らの中に、建立し  
行くことなり。

第三は、感情的方向にして、感覺的現象を、美的法則に統一して、藝術世界を、  
自らの中に、建立し行くことなり。

第四は、宗教的方向なり。前述の三世界が、有限、不完全の域を脱せざるの時、  
無限、超越界を憧憬して、人間を、終局の安定に導く所ものは、宗教世界なり。

以上の如く、自然的、感覺的なる、渾沌界をば、眞、善、美、聖の規範的法則に



依て、科學、道德、藝術、宗教と、秩序正整なる世界に、創造し行く所の過程こそ人間精神の、本質的方向にして、其調和的なる發展を、有意的に、計畫的に、實現せんとすることが、教育の任務なり。

尙ナトルブは、以上述べたる四方向の中にて、教育上より云へば、意志的方向が最も、根本的ならざる可からずと云ふ。蓋、教育の直接に關與する所は、教育者の意志を以て、被教育者の意志を、振作する點に存するが故なり。知らんと欲するの意志、美を觀賞し、創作せんとする意志、信仰せんとする意志の陶冶を外にしては科學、藝術、宗教などの教育は有り得ざるなり。さればとて、道德教育のみが、教育の總てに非ざることは、云ふ迄もなし。

ナトルブに依れば、教育の一般的方法是は、論理學、倫理學、美學、宗教學等の規範的法則學其もの、研究が、之れを指示す。唯其一般的方法を、各人の心意に應じて、個別化する爲めに、心理學の必要あり。

右に述ぶるが如く、ナトルブは、教育作用を、規範に基く、人間陶冶と見る所よりして、全体としての哲學を以て、教育學の基礎となせる邊は、かの經驗を以て、教育作用の唯一無二の根據とせる、經驗的教育思想とは、正反對の立場にあるものなり。又ナトルブの説は、カント哲學の根本精神を、教育界に展開せるものなれば之れをカント哲學の名をかりて、批判的教育學とも稱す。しかも、當爲の支配、理想の實現は、カントの意味せる、眞正の自由なるが故に、ナトルブの教育學は、かの個人主義教育學の高潮したる、消極的自由教育に對して、積極的、普遍的、自由教育の原理となるなり。

ナトルブの教育學は、規範的教育學なると同時に、理想的、社會的、教育學なり。彼は云ふ、個人と社會とは、本來一元的存在なり。全然、個人を離れての社會は恰も、感覺的基礎を離れての、空虚なる物体概念の如く、又、全然、社會を離れての個人は、物理學の假説せる原子の如く、何れも單なる抽象概念に過ぎずして、



現實には存在せず。現存せるものは、個人に於ける社會、社會に於ける個人なり。此根本思想より、社會教育の段階を三段とせり。第一段は、家庭教育にして、幼兒の衝動生活の、正しき指導を本務とす。第二段は、學校教育にして、衝動生活に、計畫、秩序を與ふるを以て本務とす。第三段は、成人教育にして、此は、自己教育にして、人々は、良心に、最高の規範を求めて生活せざる可からず。

經驗主義と、理想主義との對立及、教育の個人的見地と、社會的見地との對立を綜合せんとするものは、人格的教育思潮なり。

第十九世紀に、勢力強かりし、經驗主義は、實證主義の名に於て、極端に走り、遂に、自然主義を生み、唯物的機械的の人生觀を持するに至り、生活原理としては物質主義、功利主義に傾き、人心をして轉、荒涼の感あらしむ。此弊を、矯正せんとして、立てるものが、人格主義にして、人格的教育思潮に於ては、人間の本質をば、物質を超越し、自然を支配する所の、精神生活に求め、之れに依て、物質に捕

はれ、自然に拘束せられたる、自然主義を革正せんとす。

人格的教育思潮は、カント流の論理主義、主智主義よりは、其以後に發展したるローマンの風潮を喜び、情意を主とする、藝術的、宗教的世界觀及び人生觀を懷き教育作用の核心をば、陶冶の情熱に燃ゆる所の、教育者の人格を以て、子弟の感懐と、憧憬とを喚起し、依て以て、自治自律的にして崇高優雄なる人格を、養成せんとする、努力の上に置く。遠くはハーマン、インケルマン、ゲーテ、シルレルに私淑し、近くは、オイツケンの精神生活の哲學に基礎を置く。此派の代表として、余は先づ、エルンスト・リンデを採る。彼れは、人格的教育學を公にし、之れに、現代の方法過信に對する警告と註して、學界に問へり。リンデ想へらく、人格とは、人間に於ける精神性が、能く、自然性を統御して、私的存在が、生ける姿に於て、人道を表現せる所の個性なり。人間の自然性は、衝動、情緒などに支配せられ、大體、皮相的にして、利己的なり。之れと異なり、人間の精神性は、理性、良心の如



き、規範的意識に支配せられ、正と善とを渴仰し、常に、道德的理想を思慕す。此精神性が、自然性と戦ひ、能く、其跳梁を防遏せる姿を、品性と云ひ、又、精神性が、能く自然性を支配統御し、両者が、圓滿に、優雅に、協和したる姿を、人格と云ふ。此人格の内容は、四個の要素より規定せらる。第一は熱誠能感にして、破邪顯正せざれば、止まざらんとするものなり。第二は、個性顯現にして、個性の發揚なり。第三は、生動創造にして、常に眞理探究の源泉となり、進歩的識見の提唱となる。第四は、操守堅固にして、理想の實現に忠實にして、内にしては克己復禮、外にしては、利達名聞の爲めに迷はされざるなり。

以上の要素を具へたる教師を、教育の最も主要なる方法とし、かゝる人格に迄、生徒を養成することが、教育の目的なり。又、教師は、能く、教材を、己れの人格に溶融調和し、之れを、子弟の思考よりも寧ろ、其情操に訴え、感動的に、體驗せしむることに依て、自己の人格を、子弟の中に、再現せしめざる可からず。

人格的思潮を、一層擴大進展し、之れに、上來述べ來れる、あらゆる思潮を、綜合大成せるかの觀あるものは、實に文化的教育思潮なり。此思潮は、カント以後の、ローマン主義的思潮より、デイルタイを経て、發展せる、精神科學派の哲學を背景とせるものなり。されば、此思潮は、一面に於て、ローマン主義的なる詩趣と生命哲學的なる豊潤さとを具へながら、他方に於て、批判的哲學なる嚴肅さと、現象學的の直觀性を、失はず。能くあらゆる學派の長所を、渾然融化せんと企つるものは是れ即ち、文化學派の特色と云ふ可きか。

文化的教育學の立脚地は、生命なり。デイルタイは、生命とは、諸々の價值を追求する衝動が、渾然として、一体を成せる、不可抗的、前進勢力なりと云ふ。かゝる生命を、直接に意識するを、體驗と云ふ。此體驗に於て、與へられたる事實即ち生命のみが、唯一の實在なり。それはカントの認識主觀の如く、理性の稀薄なる液体のみの流るゝ、冷寥たるものには非ずして、現實の眞紅の血液の流るゝ、生命主



觀なり。其、智情意の總てが、渾然融合せる、全一的精神生活なり。要するに、生命とは、價值を憧憬し、目的を追及し、意義を充實し行く作用なり。シュブランガーに依れば、生命が、追及し行く價值の方向は、六種に分る。理論的、經濟的、審美的、社會的、權力的、宗教的はこれなり。此各々に亘つて、倫理的價值あり。右の如何の價值が、最も強く、追及されて、それが、中心的活動を成し、他の價值作用が、如何なる様式に於て、それに從屬するかと云ふことに依て、我々の、具體的生活が、千種萬態の姿を現するなり。所謂、生活形式若くは、生命形態とは之れを云ふ。生活形式は、各種の價值作用の、位置の取り方如何に依て、生ずるものなるが故に、之れを價值定位又は、精神構造とも名づく。此價值定位又は、精神構造が、人々の先天的素質と、後天的環境とに依て、略、固定し、永續する傾向を呈するに至れる場合、之れを個性と云ふ。此個性は、單なる個別性には非ずして、超個人的なる、價值作用が、各個人に於て、特殊の法式に、結合統一せられたるものにして

此は、價值生活の主体なるが故に、人格と云ふこそ、最も適切ならん。

人格の活動は、何等かの文化を生む。其れが、多くの人々に、訂正助成されつゝ、歴史的になり、社會的に擴大されて、遂に個人の短き生存と、狭き体験とを超越する、客觀的精神生活となる。文化財とは、かゝる超個人的、客觀的のもの即ち、歴史的、社會的、精神生活の、具體的に顯現し居るものなり。

シュブランガーは云ふ、教育とは、文化の傳達擴充なり。教育は、社會的精神活動たる、愛の作用なり。此愛は、似て非なる戀愛と區別せざる可からず。第一に、戀愛は、美と見る一面的價值のために、異性と結合せんとするものなるが、教育愛は、あらゆる價值の綜合せられたる、全体的價值即ち、人格價值の爲めに、他人と合体せんとするものなり。第二に、戀愛は、價值現實性即ち、相手のものが、既に形成し、活現せる價值に對して、愛を感じるることなるが、教育愛は、價值可能性即ち、將さに形成され、活現さる可き價值の爲めに起る愛なり。ペスタロツチの如きは、



純然たる教育愛の權化なり。但、こゝに注意す可きは、文化創造と、文化繁殖との別なり。文化創造は、主觀の客觀化にして、大小天才の天職なり。文化繁殖は、客觀の主觀化にして、教育の本質は、主として、こゝに存すと雖も、然かも、其れは唯、單なる傳達なる可からず。歴史的社會に、與へられたる文化財を、受授すると同時に、子弟をして文化理想に目覺めしめ、文化意志を喚起し、依て以て、新しき文化財を、創造せしむるものならざる可からず。シュブランガーは云ふ、教育は、子弟の精神に對する、施與的愛よりして、子弟の全体的價值受容性並に、價值形成力を、其内部より發展せしめんが爲めに、子弟に向けらるゝ意志なりと。シュテルンも云ふ、教育者は、其愛する文化價值と、生ひ立つ若き魂との間に立ちて、双方を結合する媒介者なりと。

シュブランガーに依れば、兒童期の心意の特質は、主客の渾一と、價值意識の未分化となり。兒童は未だ、自我意識判明ならず。隨て、自他の差別分立せず。又彼

等の遊戯を見ても、明かなるが如く、理論的、審美的、經濟的其他あらゆる價值方向は未だ、渾然一体を成し居れり。其れが、十二三歳以後の少青年期至りに、始めて、自我に目覺め、且、それが、分化せられたる價值方向に向つて、意識的に活動するに至る。されど、未だ、一定の價值方向が、彼等の精神構成の中心に、固定するには非ずして寧ろ、全体が、審美的、幻影的色彩を帯び、其朦朧たる幻影の彼方に種々の映像が、走馬燈の如く、出沒隠顯するのみ。それが爲めに、或時は、功利的活動盛んに、或時は、理論的探究に奔り、或時は、宗教的憧憬旺んに、或時は、權力的、支配的、慾望に熱中し、或時は、悲憤慷慨して、愛の爲めに犠牲となるを辭せず。彼等の言行に、矛盾多きが如く見ゆるは、之れが爲めにして、云はゞ、此時代には、人生のあらゆる可能形式が、彼等の前に陳列せられ、彼等の觀察實驗に委せられ、反復試練せらるゝ内に、其中より、彼等將來の生活形式即ち、個性が、選擇固定せらるゝなり。かゝる動搖時代、實驗時代は、相當長く連續し、漸次に特定



の價值方向を中心として、他の凡ての活動を統一し、壯年期に至つて、確固たる個性が、形成せらるゝなり。勿論、時に例外として、壯年期に至るも、生活形式の確定せざる人物もあり。かゝる人物は、多く、ローマンチック多情多感性にして、生涯、花より花に飛び遊ぶ、胡蝶のそれに比す可きなり。教育者及父母の、最も大切にして、しかも、苦心の存する所は、彼等の動搖常なき價值方向の中、果して、何れが、眞に、彼の將來を決定す可き方向なりやを、看破することなり。

前に述べたる如く、教育の本質は、文化の繁殖にあり。然らば、其方法如何。此は、體驗と、理解との問題なり。デイルタイは云ふ、理解は體驗を前提とし、體驗は理解によつて、其主觀的なる狹隘さを脱して、全體及一般の領域に迄擴充せらるゝ。

## 第二篇 小供の心身

### 緒言

こゝに、小供と云へるは、普通の意義よりも廣くして、嬰幼兒、兒童、少年、青年を含む。要するに、發達力旺盛にして、教育の効果顯著に、個性の、未だ、確定せざる時代を、綜括しての言なり。教育は、畢竟、此未成熟者、即ち小供に對する成熟者即ち大人の作用なるが故に、小供の心身の發達狀況を知ること、作用をなすものゝ、第一の必要條件なり。相手の性質を知らずしては、到底、系統的に、作用し得ざる可ければなり。



人間の一生涯は、大小高低種々のリズムをなしつつ、進退するものなるが、大体上より云へば、之れを三大期に分つを得べし。則ち、第一は、上昇期にして、發育の旺盛なる小供期なり。第二は、平衡期にして、心身共に發達の頂上に達し、各種能力平衡を保ち、人間として、完成せられたる有様にあるもの即ち、壯年期なり。第三は、下降期にして、心身の各種能力、次第に衰退の運に向へる、老年期なり。

小供期に於ては、其身体方面より見れば、細胞の新生は、其頽廢に優り、精神方面より見れば、機能の質量充實し、先天性と、環境との交渉に因る、個性の形成の顯著なる時期なり。此時期の終り即ち、成熟期は、固より、人に依り、早晚ある可きも、大体、女子廿三歳、男子廿五歳を普通とす。其期間を五期に分つ。第一期は胎兒期にして、妊娠より出生に至る迄。第二期は、嬰兒期にして、出生より滿一歳迄。第三期は、幼兒期にして、二歳より六歳迄。第四期は、少年期にして、七歳より十五歳迄。第五期は、青年期にして、十六歳より廿五歳迄。人類は、其初生に當

ては、頗る、無力、憫む可き状態に在り。此は、進化の段階高く、生活作用の、頗る複雑にして、体形も、甚だ、精微なるにも拘はらず、母体の保存上、十分なる胎生期の、與へられざるに由るならん。其結果として、人類の小供期は甚だ長し。

## 第一章 兒童の身体

一般的に云へば、身体の發達は、細胞の増殖と、擴大及分化によつて成さる。則ち、細胞の増殖と、擴大とによつて、身体の大さを増し、細胞の分化によつて、各種の機關形成せらる。但、脊椎動物の成長には、二様あるものゝ如し。一は、鳥類哺乳類に見る如く、一定時間に至れば、成長の止むもの。一は、魚類、兩棲類及爬虫類に見る如く、其成長が、一生涯持續するもの。人類の、前者に屬するは、云ふ迄もなし。



人間の一生は、母親胎内に於ける、卵子の受精に始まる。人間の卵子は、球形細胞にして、其大部分を成すものは、細胞質にして、細胞質の一部特に濃厚なる部分が、核にして、此核の中に仁あり。これが芽なり。細胞質の周囲には、膜あり。男子より發射する、無数の精子の一つが、此膜を通して、中に進入すれば、こゝに受精す。受精を完了するまでに、非常なる、生存競争あるを、想像す可し。其受精したる胚卵は、盛んなる分割作用を起し、短日月の間に、莫大なる數となる。それと同時に、分化作用始まりて、身体各種の機關、形成せらる。かくて、人類ならば、滿九ヶ月にして、其形体を完成す。受精卵の重さは、〇・六ミリグラムに過ぎざるも、生るゝ時は、約三千二百五十グラムとなる。實に、九ヶ月間に、重さは、約五百四十萬倍となるなり。然るに、一旦、出生したる後は、二十年を経過するも、僅に、廿倍となるに過ぎず。胎児の發育の、驚く可く迅速なるを想像せよ。又、胚卵の直徑は、約〇・二ミリメートルにして、出生時の身長は、約四百九十ミリメートル

ルなれば、胎内に於ての成長は、約二千四百五十倍なり。然るに、生後二十年間の發達は、初生児の身長、三倍強に過ぎず。

生物學の研究に依れば、個体は、系統發生をなすと云ふ。則ち、胚卵の個體發生を遂ぐる期間は、胎内にては僅に、九ヶ月に過ぎざるも、其間に、我々人類の祖先が、アミーバの如き、原生蟲より、人類に迄進化したる、系統發生を、追隨遂行するなり。世界には、不思議なる現象甚だ多し。されど胚卵の發育して、人類となるの現象より、不思議なるは無からん。

さて、身体の發育状態を知るには、通常、身長と、体重の増加歩合とを、比較對照することになるが、此は、固より、完全の方法には非ず。同時に、内臟諸機關の、發育状態を知るの必要あるも、今日の處、其方法簡單ならざれば、實施しがたし。

男女兒を比較するに、男兒は、十歳迄は、女兒よりも、身長の大なるを普通とす



るも、十一二歳の交、女兒は、急に、著しき發育を成して、男兒を追ひ越し、十四五歳迄は、優勢を保つ。されど、女兒は初潮來により、俄かに、停滯状態となり、此間に、男兒は、次第に優勢となり、終生女兒よりも、身長高きを原則となす。

身長増加の趨勢は、五六歳にして、出生時の粗二倍となり、十五六歳にして、三倍となる。則、初生兒の男子の身長は、四十九センチメートル位なるが、六歳に至れば、約百三センチとなり、十五歳にては、百四十六センチとなる。女子は、初生兒の時も、六歳頃も、極めて僅かばかり、男子より短く、十三歳にては、男子の百卅五センチなるに對し、百卅九センチの優勢を示す。

体重の増加に於ても、男子は、十一二歳頃迄は、女子に優るも、其後、一時、女子に追ひ抜かれて、十四五歳迄は、劣勢に、其以後、次第に、優勢となる。則、初生男は、三キログラム、六歳にて、十六キロ半、十五歳にて三十八キロ七となる。初生女は、二キロ九、六歳にて、十六キロ、十五歳にて卅八キロ二なり。然るに、

十三歳の時は、男の二十九キロ八なるに對し、女は卅一キロ四。十四歳にては、男の卅三キロ六に對し、女は三十六キロ五なり。

体重の増加歩合は、身長より、著しく、初生後の五六ヶ月は、特に、盛んにして二倍を示し、一ヶ年を経れば三倍、五歳にて五倍、十三四歳にして、十倍となるを普通とす。而して、成人の平均体重に達するは、男子は廿歳より廿三歳の間にして女子は、十八歳より、二十歳の間なり。成男子の平均体重は、五十三キロ、成女子のは、四十八キロなり。

身長と体重とは、同時に、増加歩合を同うするものに非ず。大体は、交代的なりと云ふ可し。則ち、哺乳期は、身長、体重共に、著しく増加するも、二歳より、四歳迄は、体重増加の第一充實期にして、五歳より七歳迄は、第一伸長期、八歳より十歳迄は、第二充實期、十一歳より十五歳迄は、第二伸長期、而して、十六歳より二十歳迄を、成熟期となす。尙、季節的に云へば、大体、春夏の交に、身長の發育



顯著に、秋冬の交に至りて、体重の増加大なるものゝ如し。

身体各部の發達を見るに、此は、部分に依りて、著しく、其増加歩合を異にす。若し、人間が、生れたる時の各部の歩合を、其まゝに、成長する時は、頭大短脚、見るに堪えぬ、怪物となる可し。即ち、大人は、決して、生兒を其まゝ、大きくしたるものにはあらず。假りに、出生時の凡ての部分を、一とすれば、完成期に於て頭は二倍、胴は三倍、腕は四倍、脚は五倍の長さとなるなり。所謂、身長の高き人とは、比較的、脚の長き人にして、歐米人の我々より高きは、主として、脚部に於てなり。我々日本人の体形の悪しきは、胴の割合に、脚の短き爲めなり。此事、女子に於て特に然り。坐居の習慣の結果なりと云ふものあり、如何？

内臓諸機關の發育狀況は、前にも云へる如く、未だ、精細に、之れを知るに由なきも、フイアオルトの研究に依れば、初生時の、各機關の重さを、一とすれば、成人の重さの倍數は左の如し。

肺 臟	二〇	胃 腸	二〇	肝 臟	一三・六	心 臟	一二・五
腎 臟	一二	脊 髓	七	腦 髓	三・七	筋 肉	四八
骨 骼	二六	皮 膚	一二				

此は單に、重量のみの比例に過ぎずして、機能の旺盛さは、必ずしも、一致せずと雖も、兎に角、各機關には、各特有の成長あるものにして、隨て、未成熟期、成熟期及老衰期は、一定しがたく、普通に老衰と稱する如きは、主として、筋肉骨骼などに付て云へるものにして、諸機關の發達の總てが、息止せりと云ふには非ず。

身体の發育は、遺傳によりて、規制せらるゝこと多し。身長に於て、世界第一の種族は、サモアのポリネシア人にして、百七十六センチを平均とす。之れに反し世界最低の種族は、南阿のブシユマン人にして、平均百卅四センチに過ぎず。而して、世界の男成人の平均は、百六十五センチ七なるが、日本人は、百六十センチ三にして、世界の平均に達せず。



## 第二章 兒童心理

## 第一節 本能的行動

人間の稟有する、本能の種類甚だ多きも、殆んど、皆、未完成のものなり。其れが、年齢の進むに従ひ、次ぎ／＼に現出して、衝動、慾望の姿を取るに依り、遂には、數へ切れざる程の、多種多様の、慾望の宇宙を、構成するに至る。今、本能の主たる種類を列挙して、之れが説明を試みん。

第一、狩獵本能 此本能は、六歳頃より現はれて、十一歳頃迄に、最も盛んなり、或は、動物の捕獲虐待となり、或は、飼養馴致となる。遊戯の際に、友人を、假想動物とすることもあり、鬼ゴッコ又は、隠レン坊などを喜ぶも、此本能の盛んなる爲めなり。原始人の生活より、動物を切り離すことの不可能なるが如く、兒童

の生活より、動物を取り去ることも不可能なり。兒童が、弟妹又は、友人の弱いものイヂメを喜ぶも、之れが爲めにして、餓鬼大將の本色、此時代を最とす。桃太郎猿蟹合戦の如き、動物を脚色したる物語を聞かしむることは、本能の方向轉置方則に依り、虐待より、親愛に移らしむる、良方便となる。此外、自然研究に導くも、大に可なり。徒らに、抑壓するは不可なり。

第二、蒐集及所有本能 大人より見れば、殆んど、何の興味もなきが如きに、女の子は、小さき絹切れを集めて喜び、男の子は、貝類紙片を集めて喜び。中には、小さき石筆や、消しゴムなどを、大事さうに集むるものもあり。集めたる結果は、所有して楽しむものなれば、蒐集と所有の本能は、複合して現はる。蒐集本能は、三歳の頃、早く已に現はれ、六歳頃より、急に盛んとなり、十一歳頃に頂點に達し、それより後は、衰ふるを常とす。之れと異なり、所有本能は、十歳頃より發達し、十四五歳頃に至て、急に盛んとなる。蒐集本能は、初めには、唯、無暗に、集めて



喜ぶ風あるも、八歳頃よりは、一定の系列によりて、蒐集するに至り、又集むるのみならず、整理をなすに至る。蒐集及所有兩本能を、能く導けば、自然學科研究心の、養成ともなれば、勤儉貯蓄の美風も、養成せらる。されど、悪しき方向に進めば、兒童最大の惡癖たる、窃盜及虚言に陥ることあり。

尤、窃盜と云ふものにも、心理發達の自然の過程として、現はるゝものもあり。此は、一には、所有觀念の未だ、發達せざるによるものもあり、二には、自我擴張性によるものもあり、三には、蒐集本能に由るものもあり、四には、好奇本能に由るものあり、五には、平等觀念に由るものあり、六には、道德觀念の未だ、發達せざるに由るものあり。此等凡て、幼時より、正義の觀念を扶植して、惡癖となるを防ぐ可きか。此種類の窃盜傾向は、人間誰れにも、一度は現はれ勝のものにして、多く咎むるに足らず。されど、窃盜の動機が、嫉妬、復讐、虚榮などにあるもの、又は、間食、浪費等の爲め、金錢を欲するに至りて、窃盜をなすに至れるものゝ如きは、惡

性の窃盜に、移行すること多きものなれば、能く、其動機を察して、改善を計らざる可からず。窃盜の内、最も不良なるものは、習慣的となれるものにして、此は、先天性に負ふ所多きも、前に述べたるものゝ、悪性化したるものも多し。之れよりも、一層、社會的に、害惡多大なるものは、窃盜の精神病性のものにして、此は、到底、尋常の手段にては、改善し得ざる可ければ、隔離法、其他、特殊方法を講せざる可からず。尙、女子の月經時に、萬引をなすものゝ如きは、固より、一時性のものなる可きも、かゝる傾向あるものは、環境に注意すること、最も大切なり。

第三、浮浪本能 此は、動物の移住本能に、基くものなる可きか。燕子南來すれば、雁は北飛す。これ、移住本能の好例なり。人間には、それが、浮浪本能となりて現はる。此は、格別の目的もなく、漫然、諸處を彷徨するものにして、或は、己れの現在生活に嫌惡を生じて、起るものもあり。或は、何かなしに、新生活に、好奇心を發するによるものもあり。又は、習慣的、形式的な生活より逃れんとする、自



由の憧憬より、來るものもあり。春夏の頃、所謂、木の芽立ちの季節に、家出するものゝ多きは、浮浪本能の出現か。思春期より盛んとなり、青春期に至て、クライマックスに達す。新聞、雑誌や、活動寫真に誘惑されて、地方の子女が、都會を目掛けて、家出するものゝ多きは、近來特に、目立ちたる現象なり。青年が、冒險的なる、登山旅行を爲し、或は、キャムピングに、非常なる興味を感ずるも、此本能の現はれど、見られざるに非ず。

第四、競争本能及闘争本能 競争本能は、自己を、優勝の地位に、置かんとする性質のものにして、其出現の方面は、頗る廣し。通例、十歳より十五歳の頃、最も強盛なり。此本能は、努力の源泉となるものなれば、過度に走らざれば、甚だ、有用なる性質のものなり。中にも、團体的に、競争せしむることは、個人的の場合よりも、弊害少なければ、學校などに於て、利用す可きなり。されど、此本能が、過度に至る時は、虚偽、虚言の誘引となること多ければ、大に注意を要す。虚偽、虚

言は、窃盜と共に、兒童の二大惡癖なり。尤、虚言にも、罪なき自然的のものもあり。幼兒の虚言の中には、餘りに、空想の盛んなるために、現實との區別立たずして、虚言に陥るものあり。或は、自己辯護の爲めに、知らず識らず、虚言するものあり。此の如きは、多く咎むるを要せず。されど、私慾に驅られて、虚言するもの、虚榮、嫉妬又は惡戯の爲めに、虚言するものゝ如きは、注意を要す。尙、虚言虚偽の習慣的となれるものは、最も、悪性にして、容易に矯正するを得ず。女學校の生徒中、此等悪性のものを見ること、中學校より多し。かゝる習慣性のものは、多數生徒の集まれる學校には置かざるを良しとす。誘發さるゝ機會多ければなり。

競争心の正反の如くにして、實は、然らざるものは、恐怖、臆病なり。恐怖は、危害の豫想より來る情緒性のものもあれば、失敗敗北の豫想より來るものもあり。後者は、競争心が、餘りに、勝敗の結果のみに、注意關心するより來るものにして云はゞ、競争心の變態とも見らる。臆病は、恐怖の慢性的となれるものにして、此



は、社會競争場裏に立つには、甚だ、不利なる性質なれば、健康を増進し、筋肉を鍛錬し、成功の自信を増して、之れを治癒するを要す。中には、常には、甚だ、臆病にして、しかも、一旦事に激する時は、非常に、大膽なる言行を敢てするものあり。ルソーの如き、其一例か。女子は、男子に比し、一般に、臆病なるが如きも、事に激する時は、却て、男子よりも、大膽となるもの多し。所謂、捨て身になり易き爲めか。尙、一般に、男子は、四歳より十五歳に至る迄、恐怖を増し、其以後は減退するが如きも、女子は、十八歳迄、増進すること確實なり。

競争本能の、一層露骨となれるものは、鬭争本能なり。競争には、必ずしも、憤怒の情を要せざるも、鬭争本能は、此情と複合して現はる。競争、鬭争両本能は、共に、勢力本能の分派と見る可きも、鬭争本能よりも、より多く、主我的なり。鬭争本能が、表面的になれば、喧嘩となる。喧嘩は、舌戦より、格闘にまで進む。十歳前後の男兒は、主我的にして、權勢慾強く、それに、狩獵本能さへ加はるにより

頗る、喧嘩好きなり。所謂、兄弟喧嘩の盛んなるも此時期なり。

第五、好奇本能 好奇本能とは、何等合理的の目的なくして、唯新奇なるものに興味を感じる本能なり。市街の、巡査駐在所の前に、四五人人立ちあれば、我れも／＼もと人垣を作る。銀座などの夜店の、人群がりは、多く此本能の現はれか。然し、小児の好奇本能は、甚だ有用なるものにして、一には、自己保護に關し、一には求知の誘因となる。幼兒が、奇なるものに注意するは、それが、危害に對する警戒となる。俗に、人見知りして泣くと云ふは、其一例なり。又、求知誘因となる場合には、感覺的好奇心あり、理會的好奇心あり。理會的好奇心は、四五歳頃に著しく現はる。父母兄弟を、質問責めにするは此時なり。玩具などを破壊するも、此種好奇本能が、誘因をなせるなる可きか。活動を好む傾向の強きことも、一因と見る可し。

第六、群居本能 此れは同類相集まるを喜ぶ本能にして、鳥獸蟲魚にも、此本能



強きもの多きが如きも、人間は格別なり。人間の社會的生物と云はるゝは、之れが爲めなり。未だ、東西をも辨せざる嬰兒も、孤居を嫌ふは、本能的恐怖の、然らじむる所とも云ひ得べきが、積極的には早く已に、群居本能の現はれと云ふ可きか。されど、此本能の、最も著しく現はるゝは、十歳頃よりにして、十三歳の頃、頂點に達するものゝ如し。此本能の盛んなると同時に、團體遊戯を喜ぶに至る。所謂、餓鬼大將の下に、兒群を形成するも、此時期なり。之れに、鬭争本能の加擔する時は、地方に能く見る所の、河を隔て東西に分れて、喧嘩に花を咲かすものを生ず。此弊を避けんがためには、競技運動を奨励す可し。又、近時都市に蔓延の兆ある、不良少年團も、此群居本能の悪化せるものと云ふ可きか。之れが淨化には、警察の彈壓も、時に止むを得ざる可きも、本能轉置は、常法ならん。

第七、模倣本能 此本能の最も早く、現はるゝ種類は、反射的模倣なり。此は、生後四ヶ月の頃より、早く已に現はるゝが如し。初誕生を過ぐる頃より、自發的の

模倣現はる。則ち自ら、模倣せんとして模倣するなり。鳥の鳴き真似、汽笛の真似などにして、別に他に目的あるにはあらで、唯真似んが爲めに真似るなり。それが幼稚園入園の頃ともなれば、空想的なる戯曲本能と結合して、主として、遊戯の中に現はる。小學校に入校の頃ともなれば、一定の目的を達する手段としての、有意的模倣現はる。時間を定め、順序を追ふて、教授を進むるを得るは、此種模倣の、次第に發展せるが爲めなり。

概して之れを云へば、兒童の時、模倣本能の強盛に現はるゝもの程、學習進歩善きなり。勿論、大人に比すれば、兒童は、頗る暗示性に富み、模倣性の強きものなれば、好模範を示し、交友を精選し、環境を整理することは教育上最も大切なり。人間は、模倣によつて先づ、文化財を蓄積し、以て、獨創の準備となす可きものなれば、模倣本能の善導は、兒童教育の第一要件なり。

第八、遊戯本能 遊戯と仕事とは、明確に境界線を引く能はず。されど、大体上



より云へば、遊戯は、直接興味に依りて行はるゝこと多く、仕事は、間接興味に依ること多し。とは云ふものゝ、仕事も、所謂、油が乗つて來れば、直接興味豊富となるなり。されば、外見上、仕事をして居る如く見ゆるものも、本人にとつては、遊戯と同一なる心理状態にあるものも、少なからず。處生上より云へば、かゝる、心理状態に、在ること多き人こそ、社會有用の人物なると同時に、幸福の人なり。堅實なる意味に於て、仕事の遊戯化は、人生最も望まじきことなり。此他、仕事と遊戯との差異を擧ぐれば、

第一に、遊戯本能は、仕事よりも、早く現はる。

第二に、遊戯は、常に、愉快を伴ふも、仕事は必ずしも然らず。不快苦痛の伴ふことも多し。

第三に、遊戯は、活動其ものを目的とすれど、仕事は、結果に重きを置く。

第四に、遊戯は、本能的の分子多きも、仕事は、本能的分子なければ、注意、努

力等の如き、高等精神作用を、要すること多し。されば、大体上、幼稚園時代のものには、遊戯ありて仕事なし。小學校に入學の初めも、其課程は、未だ、遊戯と、十分なる分化、困難なり。三年生頃に至りて、漸く、兩者の分化明確となる。されば、尋常小學の一年生などに、何等、直接興味なき、國語、算術などの宿題を課する、近時の傾向は、非教育的なり。

さて、遊戯の本質に關しては、古來、諸説紛々たり。スペンサーは、勢力過剩説を採る。グロムツなどは休養説なり。此他グロースの生活準備説あり、ホルルの反復説あり、反復説は、個体の系統發生の延長と見るなり。

遊戯の種類は、年齢によりて變化す。嬰兒期には、玩具に依る、感覺的遊戯主となる。漸く、歩行し得るに至れば、活動其ものが、興味を惹くこと強ければ、無暗に、手足を動かす、玩具を弄して喜ぶ。幼兒期に至れば、模倣遊戯、想像遊戯を好む。一般に、小學校に入る前には、個人遊戯のみにして、未だ、競争遊戯起らず。



八九歳に至りて、個人的競争遊戯に、興味を感ずるやうになり、鬼ゴッコ、隠レン坊の如き、狩獵本能的の遊戯が、最も喜ばる。十一二歳に至れば、遊戯の範圍、次第に廣汎となり、動植物の採集、飼養、植樹、砂山の如き自然遊戯より謎、當て事、智慧の輪の如き智識的遊戯も好む。競争遊戯は、小學校を通じて喜ばるゝが、十五六歳の中等學校時代となれば、社會本能の擡頭するよりして、チーム・ワークを主とする競技を喜ぶやうになり、青年期の最中になれば、庭球、野球、蹴球の如き組織的競技、盛んに行はる。

遊戯が、小供の心身の發達に、功多きは云ふ迄もなし。興味の湧くまゝに、力めずして心身を活動することは、常に、健康上良果を奏するのみならず、其は、兒童の行動を淨化しつゝ、快活、敢爲、正義、機敏等凡そ、人格の養成に必要な諸徳を、練磨することゝなる。尙、遊戯の圓滑に行はるゝ場合は、小供は其中に溶融して、渾然、物我一如の体験をなす。就中、青年期の競技は、それが極端に走らぬ限

り、筋肉、精神の鍛鍊上、至極の功果あるものにして、人生此期を除きて、眞の筋肉の鍛鍊あるなし。

## 第二節 兒童の智識作用

一、直觀 感官に、外物の刺戟を受けて生ずる、最も簡單なる智的作用を、感覺と云ふ。されば純感覺は、主觀的のものなり。此感覺を、それを惹起せる、外物に投射して、之れを、其物の性質と認むるに至る時は、之れを知覺と云ふ。感覺も知覺も共に、外物より直接印象を受くるものなるよりして、之れを直觀と稱す。

感覺は、あらゆる精神作用の、素材となるものなるが、特に、智識作用の素材として、大切なるものは、視覺と聽覺となり。ルグーベは云へり、兒童は、すべてが眼なり。兒童に比すれば、大人は盲目なり。兒童を部屋に、工場に、さては、宮殿に同伴して後に、其見る所を問へ、我々は、其見る所の多きに驚く可し。凡ての兒



童は、生れながらの鑑定家なりと。然り、我々は屢、兒童の敏感に驚かざるゝことあり。されど、概して云へば、兒童の直観は、案外、貧弱且つ、不正確、不精密なり。此は、兒童の觀念の内容調査を爲せば、直に悟る可し。幼者は又、一定の直観を結成するに、大人よりも、多くの刺戟を、要するものゝ如し。例へば、我々は、足音のみにても、知人の直観を結成するも、嬰兒は、着物を異にする時は、近親をすら見違ふ。又、兒童は、經過する精神内容に、捕はるゝこと多きが爲めに、錯覺に陥ること多し。兒童の證言の信を置きがたきは、是れが爲めなり。

一、記憶 言語記憶の如きは、毎日反復するが故に、嬰兒期のものも、長く記憶せらるゝと雖も、大体上、兒童の四五歳以前の經驗は、記憶となりて、永續することなし。兒童の永續記憶は、感情的刺戟の強かりしもの、極めて珍らしき感を起せしもの等に限られ、甚だ範圍狭し。七歳頃より、記憶は次第に強くなり、十四五歳に至りて、把住力は其頂點に達す。特に、此時代は、機械的記憶に長ずるを以て、外

國語の學習には最も適當なり。二十歳頃よりは、思考力の發達と伴ひ、論理的記憶發達し、二十五歳頃其頂點に達す。

今、兒童の記憶と、大人の記憶とを比較するに

第一、大人は論理的記憶に優り、兒童は器械的記憶に長ず。されば、地理、歴史等の地名、人名、數學の公式、化學の記號、單語の記憶等は兒童の得意とする所、特に、十歳乃至十二歳の頃は隱語、秘密語に頗る興味を有す。

第二、十二歳前後のものは、抽象語より、具象語の記憶に長じ、言語及數よりも實物の記憶に長ず。

第三、兒童は、一定の聯合形式に、固有する傾向多し。かゝる傾向は、幼稚なるもの程又、低能なるもの程強し。されば、作文、圖畫、手工等を、自由に委する時は、常に、局限されたるものゝみを作り易し。教師は適宜、新方向を指示するを要す。



第四、大人は、言語心象に富み、児童は、事物心象に富む。随て、聯合も、言語上の聯合に乏しく、事物上の聯合多し。

第五、児童の憶起は、大人より遅し。又、因果關係、抽象概念を要するものは、児童の甚だ困難とする所にして、十一歳以前のものには、之れを見ることが能はずとさへ、云ふものあり。然し、思春期の頃より、急に、此種聯合の發達を見る。

第六、幼兒は、類似聯合を用ふること多く、接近聯合を用ふること少し。無論、類似聯合も、形狀、發音等表面的のものに過ぎざるを常とするも、時には、奇想天外より至るの、類似發見をなすことあり。

一、想像、幼兒の想像は再生想像に過ぎざるが、四五歳頃より、漸く、構成想像を爲すに至る。幼稚園及小學校時代は、頗る、想像活潑にして、それが爲めに、事實と、夢や空想と、混同すること多し。幼兒の、想像に因る虚言の多きは、之れが爲めなり。又、晝夢に耽り、想像的伴侶を作り、木石に話し掛け、座蒲團を卷て

嬰兒と見るが如く、擬人化傾向甚だ強し。此傾向は、悉く、遊戯の中に現はる。幼兒の遊戯が、想像的、模倣的、戯曲的のもの多きは、こゝに因す。此時代のものが大に童話を好むも、同一原因に依る。しかるに、十歳より、十二三歳となれば、構成想像漸く、其本領を發揮し來り、經驗の確實、記憶の正確となるに隨て、次第に架空性は失はれて、事實的となり、自由的のものとなる。青年期に至れば、想像は再び活潑となり、感情生活の旺盛なるものを、背景とする爲めか、客觀性よりも、主觀性を帶ぶること却て、幼兒期に類す。固より、其性質は、幼兒期と異なり、大望、成功等に關し、構成的に働く。則ち、空想的色彩は、濃厚なるも、幼兒期の如き、お伽話的のものにはあらで、人事、社會に關係するものが主となる。

児童の想像の特色を擧ぐれば、

第一、児童は、事物心象に富み、大人は言語心象に富む。

第二、児童は、視的心象比較的に多し。



第三、兒童の、聯合の數と、種類とは、大人より遙に少く、事實と、空想及夢とを混同し、錯覺に陥り、暗示にかゝり易きため、其心象は、頗る、鮮明なるがため、或は、知覺と心象を混同し、或は、記憶と想像とを混同す。かゝれば、其想像は、甚だ自由にして、マツチ箱が、忽ち汽車になり、楊子箱が、何の故障もなく、船に見立てらる。

第四、兒童は、大人よりも、心象の數に富む。此は、事物心象豊富なるが爲めなり。隨て、大人の思考は、事物の關係、性質等に充たされ居るも、幼兒の思考は、餘り、心象多きため、不便にして、不完全なり。

一、思考 嬰兒は、未だ一歳に満たずとも、早く已に、心理的の個體概念を、有するに至る。則、母を始め家人、愛犬などに對しては、已に、心象より概念に迄、進みたる觀念を有す。此種概念より、次第に、心理的の普通概念に、環境順應の必要上、進展す。且、已に言語を習得するに至れば、簡易なる判斷も、之れを爲すに

至る。かくて、概念と判斷とは、互に、相助けて發達す。三歳前後に至れば、推理の形式を表明することも、少なからず。此は、遊戯、社交等の諸本能の發達に連れて、益進展す。勿論、兒童の思考は、頗る、不完全のものにして、判斷、推理の形式を、具ふるが如く見ゆるものも、實は、聯合作用に過ぎざること多く、又、歸納と演繹とを混同し、或は特稱命題より、全稱命題を推理することなど、甚だ多し。所詮、思考の全盛期は、青年時代にして、此時代に至れば、概念は、精鍊せられて論理的となり、判斷、推理も抽象的となる。

今、兒童の思考と、大人のとを比較すれば、第一に、兒童は、大人よりも、思考するの量少し。其理由種々あり。(イ)幼稚の時期は、思考の如き、高等精神作用をなすよりも、他日のために、機械的に、材料收得に忙はし。(ロ)多くの場合に於て兒童の思考は、獎勵刺戟さるゝよりも、抑壓さるゝこと多し。其は、兒童の質問などに對し、大人は、一隅を擧げて、二隅三隅の思考を促さずして、三隅四隅迄も、



教示し、或は、模範の完全なるものを示して、模倣を強ゆるが如き場合、多ければなり。又、或場合には、折角質問を發するも、其問意の那邊にあるかを察し得ずして、大人は、之れを一笑に附し、時としては、叱責、嘲笑することもあり。元來、兒童と大人とは、其精神發達の程度を異にし、また、其住む世界を異にするを以て兒童の質問に、適切に答ふることは、甚だ困難なり。兒童と、大人と、語彙に、多大の相異なることも、此困難を増す。

第二に兒童の思考は、誤謬に陥ること多し。其理由種々あり。(イ)經驗の豊富ならざること。(ロ)觀察の不正確なるより、推理の前提に、誤謬多きこと。(ハ)思考の思考たるに最も必要なる、抽象的概念乏しく、具體的の心象に依て、推理すること多きため。(ニ)注意の持續集中少きため、分析、選擇等の作用を、十分に行ふことなくして、急に結論に到るため。(ホ)觀念網が、論理的に、系統化せられ居らずして、具象的の心象、雜然たるもの多きを以て、思考よりも、聯合によつて

心作用を推進する傾き多ければなり。(ヘ)兒童の聯合は、分析的に、精細なる點迄確立し居らずして、漠然、全体的に、聯合し居るを以て、意味よりも、其意味を有する者へ、要素よりも、其れを含む状態へ、關係よりも、其を有する事物へ、反應するを常とす。(ト)批判的態度の、缺乏せる爲め、事物の本質的屬性と、偶然的屬性とを、辨別せざること多きため。

第三に、兒童の思考の範圍は、遊戯、食物、競争等、甚だ狹隘なる、自己直接生活に、關係するものゝみに限られ、大人の如く、家庭、社會、國家、業務等に亘ることなし。

第四に、兒童は、具象的の事物觀念を、其まゝ用ひて、思考すること多く、大人は、抽象的の言語觀念によりて、思考すること多し。實に、具象性は、兒童否、無教育者の、智的作用の、一大特色なり。

思考と言語とは、不可離の關係あり。言語の不精密は、直ちに、思考の不精密な



りど、云はるゝ程なり。

吾人の、今日、用ふる所の約束語は、自然語を基礎として、發達せるものなるが自然語は、之れを三種に分つ可し。

第一、態語 俗に云ふ、身振りや、手真似なり。笑ひ顔、泣き真似、怒る態度、點頭、かぶり、手招き、指示、手斥、肩怒らし、切齒扼腕、手真似、眼使ひ等、此等は、音聲を用ひずして、心持を表示す。聾啞の用ふるものは、態語の最も發達せるものなり。

第二、感情語 此は、感情が、自然に聲音に發するものにして、感歎、驚愕、叱咤等は是れなり。

第三、擬聲語 萬有の聲音を、模擬せる語なり。初は、其現象のみを、模擬するに過ぎざるも、後には、其現象を起せる物、其物を、意味するに至る。

嬰兒は、以上に述べたる、自然語を用ひて、其心狀を訴ふることに出發し、次で

次第に、片言を用ふるに至る。此時期には、發語機關を、自發的、遊戯的に用ふることに盛んなるが、それが、自然に、言語練習の準備となる。片言は、生後六七ヶ月の頃、最も盛んなり。之れに次で、模倣期に入る。此は、全然、模倣的なる片言に初まり、次第に、意識的に、談話を學ぶに至るものにして、母は、最も主なる模範なり。然るに、匍匐より、歩行の練習に、興味を有する時期、即ち、生後八九ヶ月より、一年五六ヶ月の時期には、一時、言語の發達は、停滯するもの多し。此は、言語と歩行とは、嬰兒によりて、二大學習事件にして、勢力を要すること甚だ多きものなれば、同時に、盛んなる併進は、困難なるに由るものならん。大体上、言語の發達早きものは、歩行遅れ、歩行の發達早きものは、言語の發達遅るゝを常とするは、右の理由に依るものならん。此停滯期を、高原期 (Plateau Stage) と稱す。勿論、歩行は、嬰兒の經驗の範圍を、擴張すること多大なるものなれば、其れがやがて、後の言語の發達の準備となるは、云ふ迄もなし。さて、歩行を自由に爲し得る



やうなりて後は、勢力を言語練習に集中するを以て、此表出期に至れば、能く、言語の意味を解し、價値を意識し、思想感情の通信の爲めに、一定の目的に随ひ、言語を使用、練習するに至る。こゝに、眞の國語練習始まるなり。年齢より云へば、二歳の初めに、表出期に入り、三歳にもなれば、日常の言葉は、大概、使用し得るに至るべし。

小供の語彙の研究は、未だ、十分ならず。大体上、一歳時には、十語以内、二歳時には、五百語内外、三歳時には、千三四百語、學齡時に至れば、四千内外の語彙を、有するを普通とす。今、此語彙を、品詞別にすれば、名詞は常に最も多く、動詞及、形容詞之れに次ぎ、副詞及代名詞は、第三位にして、感歎詞及、接續詞、最も少し。感情的の語を、盛んに用ふるに至るは、青年期なり。

### 第三節 小供の情意作用

一、情緒 感情は、之れを、感應、情緒及、情操に分つを、普通とす。感應は、感覺に伴ふものにして、最も早く現はるゝは、云ふ迄もなし。情緒は、利害關係に依て、起るものにして、兒童期に最も盛んなり。情操は、眞善美に關する高尚の感情にして、其萌芽は、早く、幼兒時代にも見られざるに非ざるも、其盛んなるは、青年期なり。

さて、情緒は、四五歳の時代に、一度最も盛んにして、少年期には、比較的激烈ならざるを常とし、青年期に至て、今一度、最盛となる。四五歳の時の情緒は、激情となること多し。激情とは、其發動極めて激烈にして、然かも、忽ちにして、變化する性質のものなり。則ち、嵐の襲ふが如き状態に、現はるゝなり。青年期にも激情勃發し易きものなるが、此期のもものは、両性本能と、關聯するを特色とす。則ち、青年期に至れば、身体に、著しき變化起り、思想界にも、理想の憧憬旺盛を極め、心身共に、不安定なり。青年期が、人生の危期なるは、之れが爲めなり。



一、**宗教心** 十歳前後迄は、暗示と、模倣とに依り、何等の批判もなく、大人の教示するまゝを信ずるも、十一二歳頃より、経験、教育の結果、次第に、従來輕信せる所のものを疑ふやうになり、其れが、十四五歳迄續く。されど、此時代の懷疑は、未だ、淺薄皮相のものに過ぎざれば、大人の一通りの説明に依りて、満足するも、次で來る、青春的心身の激動の結果は、常に、神佛などに對してのみならず、在來の、傳統的權威に對しても、懷疑し、反抗するに至り、何事も、合理的に、解結せんと欲して、革命的傾向に、奔ること少なからず。されど、元來が、未だ、經驗の乏しきものから、實行に大膽なる割合に、手段に粗漏多く、爲めに、危険少なからず。

さて、兒童の宗教心の特色は、第一、傳説、暗示、模倣によつて、成立すること多し。第二、生氣説なること。第三、呪物崇拜を、特性とすること。第四、神話組織の形式をとること。第五、神人同形説なること。第六、儀式派と同く、儀禮を固

守する傾向あること。

一、**意志** 兒童の意志の發達は、無意的より、有意的に、衝動的より、執意的に受動的より、發動的に進み行く。衝動は、身心の必然的要求に基く、内部壓迫に依り、刺戟の方へ、盲目的に、運動せんとする傾向なり。されば、衝動は、刺戟の認識を伴ふ、意識的のものにして、そこには、不明瞭ながら、目的の觀念あり。此目的の觀念の、明瞭となれるものを慾望と云ふ。此目的の觀念は、強烈なる感情を伴ひ、此感情は、情緒として現はるゝものなり。慾望は、有意運動の動機となるものなるが、此動機が、幾多ありて、其中の或るものが、自然に、優勢を占めて、動作となる場合を、執意と云ふ。然るに、各種の動機が、勢力相比敵し、其中の一動機が、優位を占むるに至らず、思慮分別の後、決定する場合を、選擇的意志と云ふ。衝動による運動は、無意行動なるが、此れより發達したる執意及、選擇による運動は、有意行動なり。



小供の最初の行動は、本能的のものにして、未だ、動機的選擇決定に基く、有意運動にまで、發達し居らざるものなれば、道徳上より云へば、中性なるは云ふ迄もなし。此時代の小供は、所謂、自然的利己心によつて行動す。善惡は、本來、社會的に生ずるものなるも、幼兒は、未だ、社會的經驗を有せざるものなれば、其行動は、生物學的のものと、見ざる可からず。道徳は、其起源及、本質に於て、社會的のものにして、又、道徳の理想、標準等は、人種、時代、文化の程度によつて、變化する所多きものなるが、幼兒の行動は、毫も、他人を眼中に置かざる、個人的、孤立的のものなれば、道徳上、中性なると同時に、眞の道徳の精髓を、具備せず。今、小供の道徳意志の發達を、階段的に述べれば、嬰兒期は、無道徳階段にして、幼兒期は、純他律的なり。即ち、父母長上の是認する所は、正善にして、否認する所のものは、不善なりとし、毫も、自己判斷あるなし。少年期は、他律より、自律に移る、過渡期と云ふ可し。則ち、父母、教師、長上の教權に服従しつゝ、幾分か、正

邪の自己判斷に、進みつゝあり。青年期に至りて、自律的となり、始めて、道徳上の責任を有するものとなるとは云へ、時としては、燃え出る本能と、良心との間に激烈なる苦闘を起す。煩悶が、青春期の特色なるは之れが爲めなり。

一、注意作用 意識の重要な性質にして、特に、意志的性質に富めるものは、注意作用なり。學習の良否も、人物の方向も、注意作用に歸す可きもの多大なり。今、兒童の注意と、大人の注意とを比較すれば、

第一に、兒童の注意は、其範圍、大人よりも、狭小なり。

第二に、大人の注意は、集注と、轉移と、兩方向に發達し居るを以て、一事物に注意すると同時に、それに聯關せる、全系統に、注意を配分するを得るも、兒童には、轉移自由ならずして、孤立的に、注意するのみ。教授上、一時一事の原則の、特に、兒童に必要なは、之れが爲めなり。

第三に、行動に於ても、亦然り。兒童は、大人の如く、一時に、幾つもの行動を



營むこと困難なれば、同時に、多くの行動に、注意を求むるとも、一時には、一事しか、行ひ得ず。

第四に、注意の持続短かければ、課業と休憩との交代、屢々なるを要す。又、注意の集中淺ければ、周囲の喧騒によつて、亂され易し。

第五に、兒童の注意は、限定、選擇、統一の作用、未だ十分に、發達し居らざるを以て、不必要なる、身体的、隨伴運動を伴ふこと多ければ、努めて、注意を分烈せしむるが如き條件を、除去するを要す。

第六、兒童の注意は、所謂、感官型にして、主として、感覺的刺戟に注意す。

#### 第四節 概括

一、**嬰兒期の精神** 感覺は、運動と共に、甚だ旺盛にして、六七ヶ月の頃に至り片言は、其頂點に達し、間もなく、談話の模倣始まると雖も、感情は、感應の程度

に止まり、未だ、複雑なる情緒の、分化を認めず。意志も全く、衝動的なり。

一、**幼時期の精神** 此時代の一大特色は、模倣の盛んなること、想像の活潑なることなり。之れが生活の上に現はれては、社會生活を、戯曲化して模倣し、童話を喜び、玩具を愛し、遊戯に熱中して、時には、食事すら忘れんとす。畫を描き、砂遊びを喜び、構造と、破壊と、共に盛んに、凡てを擬人視し、空想と實際、夢と現實とを混同すること多く、想像上の虚言に、陥るることさへ少なからず。リズムを愛し、唱歌ならぬ、普通の言ひ表はしをも、節調をつけて口ずさむ。一般に、未だ、不羈奔放の、自由の天地に活躍する時代とて、注意の集注力弱く、爲めに、學習力は確かならず。記憶は、多く永續せず。思考は、聯合によつて感覺的の快苦に支配せられ易し。暗示性及、模倣性強きため、其行動は、外界の事情に、影響せられ易ければ、環境の選擇に、最も注意を要する時代なり。されど、感情は、已に、情緒の分化あり。同情も可なり發達し、智識的及び、審美的情操の萌芽も、明かに



見らる。

一、少年期の精神 運動的興味頗る旺盛にして、何種の競技にも、興味を有す。されど幼稚期の如く、空想の彩華は甚だしからず。事實に即する傾向、強くなるため學習力の發達、著大なり。機械的記憶の、盛んなる時代なるも、十二歳頃よりは論理的記憶も、漸くに擡頭す。有意的注意も、漸く發達するも、何分、主我的傾向強く、何種の本能も、悉く、此色彩を帯びざるなし。狩獵、鬪争の興味強く、爲めに、動物虐待を喜ぶも、一面權勢、名譽の念強く、英雄崇拜熱は、本期を以て最盛となす。而て、青年期に近づくにつれて、男女の差異顯著となり、男子は特に、社會的本能強くなり、一方に、餓鬼大將として、始末に終へぬ傾向あると共に、愛他的傾向も現はれ、規律に従ひ、命令に従順となる。又、竊盜、猜忌、殘忍、虛榮等の惡傾向も、此期に至て、漸く盛んとなる。幸に、克己、自制の如き、高等意志も現はるゝを以て、善導すれば、惡傾向を防ぐを得可し。

一、青年期の精神 人生の革命期にして、矛盾、衝突、煩悶の多き時期なり。精神的には第二の誕生と云ふ。

先、思想上に於ては、高尚なる論理的思想著しく發達するも、未だ、社會的體驗乏しき爲め、凡ての事を、論理的に解決せんとして、傳統と衝突し易く、人情の機微を察せず。批評は嘲罵となり、懷疑は高踏となる。しかも、眞善美に憧憬すること、本期より盛んなるはなし。

情意方面に於ては、性に對する、種々の感情現はれ、同時に、舊生活を脱して、新生活に轉向せんとして、旅行を好み、家出を決行するものを生ず。大自然に對する、靈的方面に覺醒し、自己表現及、自己誇示強くなる。爲めに、自由を愛し、束縛を厭ふこと最も甚だしく、非常に、進取の氣に富むかと思れば、時に感じて、非常に、退嬰的となることあり。未だ、浮き世の汚濁に染まざるを以て、一般に、純情的なり。特に、戀愛に於て然るもの多く、女性には、プラトニック・ラヴに生き



んとする傾向の、強く現はるゝものあり。

## 第三篇 教育本論

### 第一章 体育論

#### 第一節 体育の目的

人間の身体は、造化の最大傑作なりと云ふ。孝經に、身体髮膚之れを父母に受く敢て毀傷せざるは孝の始めなりと、説けるも之れがためならずや。希臘の賢人は云ふ、健全なる精神は、健全なる身体に宿ると。之れを喩ふれば、身体は、精神を乗せて走るの車輛なり。車輛軟弱にして豈能く、精神の活動の旺盛、自由なるを得ん



や。精神は、肉体より抽象別離し得るものに非ず。肉体に充實し、肉体を通して、活動するものなり。其發じて顔容言語に現はるゝや、光形容姿に輝き、四肢に浴し五体に充滿す。此の如くんば五体自ら、精神の宮殿たる可し。

しかのみならず、彼の氣質なるものは、體質と離る可からざる關係を有す。二者共に先天的のものなりと雖も、後天的の養成、與て變化し得るものなり。中にも、筋肉の發達は、精神に對して、多大の關係あり。筋肉は、成長したる男子の身体に於ては、其重量の殆んど、二分の一弱を含むものなれば、人間の勢力の大部分は、此筋肉を發源とせざる可からず。特に、吾人の意志は、筋肉と關係して、こゝに初めて鞏固、確實となるものなれば、或る人が、人格は、唯筋肉の習慣なりと云ひしは、誇張なりと雖も、大なる眞理を含めり。フェレー氏の研究に依れば、握力の大小は、以て精神勢力の如何を推知するに足る可しと。文明人は、野蠻人より、教育ある學生は、無教育なる者より、却て強き握力を有するを常とするなり。此握力の

増加歩合の最大期は、満十五歳なり。概括的に云へば、青年期は、生涯亦と得がたき、筋肉鍛錬の好時期にして、此時期は、常に、筋肉其ものゝ大に發達する時期なるのみならず、筋肉に訴ふる所の技能なるものは其種類の如何を問はず、此時期に於て、長足の進歩をなす。

又、個人の成功失敗の側より見るも、身体の健全否は、多大の關係あり。所詮、現代に於て、他人に優る事業の成果を得んとするものは、其才幹、度量と共に、身体の健全なることは、不可缺の條件なり。國家、社會の上より云ふも、國民の健全は直ちに以て、其盛衰の因を成す。

然らば、健全なる身体とは、如何なる内容のものか。之れに付きては、希臘人は夙に、明瞭なる概念を有し居たり。即ち、彼れ希臘人は、健康、強壯、敏捷、整美の四要項を擧示して、之れを完具せるものを、健全なる身体のもの云へり。誠に簡にして要を得たる見解と云ふ可し。



## 第二節 体育の方法

一、**体育の主義** 体育の主義に、古來より、鍛鍊主義と、衛生主義とありて、兩々相對して譲らず。爲めに、方法の上に於ても、反對せる場合少なからず。

衛生主義のものは、動もすれば、消極に走り、擁護に過ぐるの憂多く、之れに反して、鍛鍊主義のものは、積極に走り、酷使に過ぐるの憂多し。二者共に偏せざるを可とす。されど所詮、文明は衛生主義に傾き易く、其長所は、鍛鍊主義に打ち委せば、天死を免れざるものも、幸に生を全うするを得るにあり。衛生學の進歩するに従ひ、世界文明國の人口増加の著しきは、之れを證して餘りあり。彼の貝原益軒先生が、天質の非常に薄弱なりしにも拘わらず、衛生主義を採りたる結果は、八十の長壽を保ち得たるが如き、一例となす可きか。また、衛生主義の短所を云へば、此主義に聞けば健康は幸に維持せられんも、強壯は得がたし。是れ、鍛鍊主義の大

に加味せられざる可からざる點なり。鍛鍊主義者は、不知不識、人間の精神物理的のものなることを、其勘定中に込め居れり。之れに反して、衛生主義者は、此點を閑却し易く、人間を身体の方面のみより見るの弊あり。要するに、衛生主義を、積極的に導き行けば、自然に鍛鍊主義の長所を取り入るゝことゝなる可し。

一、**妊婦の衛生** 女性研究の權威者たる、ハヴエロツク・エリス氏云く、妊婦は女性のクライマックスに達せるものなり。女性の身体も、妊娠の爲めに造られ、其毎月の變化も、妊娠の爲めなり。其特有の心情も、妊娠の爲めに現はれたるものなり。所詮、女子の終局の目的は、母なり。隨て、妊娠は、之れを花に喩ふれば、満開なるが故に、女子は妊娠すれば、最も美しと云ふものもあり。少くとも妊娠の初期は、一時生理作用旺盛となり、眼は生々と輝き、皮膚は艶を増し、毛髪は強くなり、胸は高まり、体重は重く、体温も高まる。されど月重なるに従ひ、多くの榮養物を、胎兒に與ふるために、妊婦の容姿は、一時衰ふ。然れども、出産後、衛生



其宜しきを得れば、却て舊に増して、身体は丈夫になるを普通とす。實に、女子の身体は、非常に彈力に富み、其創造力及恢復力は、驚く可きものあり。懷妊五ヶ月の頃より、胎兒漸く運動を始め、時々腹の戸をノックして、我こゝにありと訪ふ。此時母は優しく手を當てほゞ笑みつゝ、精神的に母の感起る。これより婦人の興味を中心に、新しきもの増加して、従前の如く唯、夫を夫として愛するのみならず、子の立場より、父として夫を眺め、父として夫を批判し、夫に對して、子に代り、父としての要求をなすに至る。さて、妊婦の衛生に付ては、古來より東洋には、胎教なるものありて、詳細に指教す。其は要するに、精神を平和、快活に保ち、情慾を制して、純潔を守るにあり。妊婦の神経は、過敏なるを常とすれば、夫を初め、環境となるものは、靜平を第一とせざる可からず。

一、**兒童の衛生** 嬰兒已に生るれば、母は天地開闢の感ありと云ふ。到底、男子の体験し得ざる、革命的の感ならん。さて、特別の事情なければ、嬰兒は、母の乳

房に育つを天理の自然となす。此は、衛生上のみならず、實に、人間第一の徳たる愛の洗禮上、不可缺の要件たり。元來、小供が母を愛するに至るは、手段の目的化の原則に因るものにして、授乳は、其第一手段なればなり。また、事實、乳房に張り切つた生命の泉に、溫き唇をつけ、柔かき舌もて、乳を吸はるゝ時程、母の心地快き歡喜の恍惚は、他になかる可く、又、其乳を吸ふ嬰兒の快樂の無上なるは、云ふ迄もなし。西洋人が、授乳の母の名畫に題して聖、愛、美の贊辭を呈したるは、深き道理ありと云ふ可し。さて、兒童の衛生に付きて、詳細なる記述は之れを略し主と思はるゝことの二三のみ舉げん。

嬰兒期は、格別に、新陳代謝の旺盛なるものなる上に、排泄のために、不潔となり勝のものなれば、毎日一度は、入浴せしむるを要す。古語に、赤ん坊は湯で肥ると云ふ。

乳兒は、大人と異なり、肋骨の運動に依りてに非ずして、横隔膜の上下運動に由



て、腹式呼吸を營むものなるを以て、胃腸病などにて、腹部膨滿する時は、肺炎の場合の如く、呼吸困難を來たし、窒息の危険あり、注意を要す。

乳兒の疾病は、消化機病を最も多しとすれば、授乳時間を適度にして、之れを防ぐは、實際上、最も必要なり。消化さへ順調なれば、乳兒は、誠に能く眠るものにして、此安眠こそ、成長發達の第一要件なり。

離乳して後も、食物の適度は、兒童体育の第一要件たり。小供は、大人と異なり其食物は、單に榮養補給の爲めのみならず、成長の資料となること多大なるものなれば、身体の割合に、大食なるは、當然の事と云ふ可く、それがため、小供の消化器は、割合に大きくして長し。特に、幼兒の腹は大なりとは云へ、小供の勝手に任せば、過食に陥り易ければ、節制の習慣を作るは、常に、体育の上よりのみならず、訓育の方面より見るも、大切なることなり。

尙、西洋人が、食事の禮儀を尊ぶは、甚だよし。此點、日本人は、今後大に注意

修養するを要す。

食物は、一日數回に過ぎざるも、呼吸は、絶え間なし。三寸息絶ゆれば、萬事休す。肺量の大なる者程、生活力旺盛なる道理なり。而して肺量の大ならんがためには、胸圍の大なるを要す。されば胸圍の大なることは、大体上、身体の強壯、精力の盛んなることを意味す。凡て運動は、呼吸を速進し、深呼吸をなさしむ。深呼吸は、肺を強め、肺の最深部までも、空氣を送る。野外運動、登山、遊泳なども、同一の功あり。小供の大聲を發するは、自然なるが、其は肺の爲めに良し。日當りのよくして、しかも樹木の多き所の空氣は、酸素に富めるを以て、衛生上、甚だ好まじきものなり。近時、青年の呼吸器病にかゝるもの次第に多きは、誠に歎息の至りなり。之れが防止の爲めには、消極的には、傳染の憂を少くし、積極的には新鮮の空氣を吸ふ機會を多くし、肺活量を増進することに、注意す可し。古來、風邪は萬病の本と云ふ。相當の注意を拂へば、風邪を防ぐことは、餘り困難なるものには非



す。

次に、筋肉の練習に於ては、基本筋を先きとし、附屬筋を後とするを原則とす。此順序を逆にするは、恰も、基礎工事不完全なる上に、大厦高樓を建てんとするが如し。小供が、飛んだり、跳ねたり、走つたり、木上りしたり、角力又は、鬼ゴツコなどをなすは、自然に、基本筋の發達を促し居るなり。附屬筋は、特別の練習を要するものにして、日本の小供としては、箸を持つて食事をするに始まり、幼稚園にて、色々の手技をなし、小學校にて、習字、圖畫、手工などをなして附屬筋練習せらる。唯、今日の幼稚園は、基本筋の練習より、手技などに、傾き過ぐるの弊なきか。

一、遊戯 遊戯は兒童の生命なり。彼等の爲めの貴き現在なり。彼等の閑居に對する保姆なり。遊戯するは力の情、自由の情、運動衝動、作業衝動及模倣衝動の逸出の結果なり。されば遊戯は、運動及敏捷愉快及力の學校と云ふ可し。加之、遊戯

は、一人にても之れを爲し得るに拘はらず、何人も他人と之れを共にするを喜ぶものなり。之れが爲めに、兒童は、遊戯の不成文律に従屬し、其の社會的精神及倫理的精神を發達す。兒童は、遊戯中、其仲間の大將となる時は、他の年長にして、力あり、智識ある人物に、拮抗する必要もある可し。自己の權利のために、争はざる可からざることあり。或は力を以て、他を強制せざる可からざることあらん。之れに由りて、彼等は管理の術を學び、責任の感情を喚起し、己れの勢力を維持増進せんと努力す。されど、遊戯に於て、一方には、嫉妬、暴虐、殘忍、驕慢などの如き惡徳の生ずることあるを忘る可からず。是れに由て、之れを觀れば、遊戯は、兒童の個性及品性の現はるゝのみならず、個性及品性は、之れに依て發達し、智識も亦、之れに由て進められ、特に機智、果敢などの養成せらる可き機會多く、或は物を作り、又は、之れを整理するに必要なる技能の養成さるゝことも少なからず。遊戯が、審美教育に有益なることもまた、甚だ大なるものあり。進退敏捷の中、已



に審美的要素の存するあり。巧妙なる跳躍及舞蹈などが、愉快をとりつゝ、美妙の感を起すことは、何人も之れを知る。遊戯はまた、一種の藝術なるを以て、兒童の想像を増進すること甚だ多大なり。男兒は、竹切れを劍と想像し、其結果は、殆んど幻覺的に之れを眞の劍と見るに至る。女兒は、木片を以て人間と見做し、其熱中するや、之れを以て眞の人間と幻覺するに至る。ヴントが、遊戯は作業の産兒なりと云へるは正當に非ず。寧ろ、之れを轉換して、作業は遊戯の産兒なりと云ふ可し。抑も、遊戯は、兒童の第一の規律的動作にして、彼等は、遊戯する時程、勤勉なる時は之れなきに非ずや、然り、彼等は如何に自由遊戯を爲す時と雖も、其模倣衝動によりて、其爲す所、大概、大人の作業に従屬するものにして、彼等の遊戯は、何れも、後に、其作業に役立つ可し。

グロスは、藝術的快樂を以て、大人の遊戯の最高最貴なる形式なりと云へり。然り、藝術は、意識的自己幻影なり。吾人は、物語、繪畫及彫刻をば恰も、之れを眞實なるかに推服す。かくて藝術は、多くの遊戯に存する所のナリテ見セルてふ意識に遡り行く。然りと雖も、學校は、遊戯を以て、業務と爲す可からざるが如く又、業務を以て、遊戯と爲す可からず。幼兒にありては、遊戯ありて未だ、業務ある可からざるも、已に學校に通學するに至りては、たとへ、兒童の好まざる所のものも義務遂行の習慣養成の爲めに、之れを爲さしめざる可からず。更に又、兒童を欺きて、遊戯の名の下に、業務を取らしむるは不可なり。之れに反して、業務は、業務として興味あらしめ以て、兒童をして勇んで之れに向はしむるやう導く可し。實に業務の最高最貴のものは、其中に遊戯的要素即ち、活動其物の爲めに、活動をなすよりして來る所の、快樂の要素を有することなり。業務中の遊戯と、業務を以て遊戯となすこととは、雲泥の差あり。ミルの幸福論は好參考なり。されば活動のために活動を喜ぶの習慣を養成することは、實に人間幸福の源泉と云ふ可し。彼の綽々として餘裕ある大人物は畢竟、此業務中に遊戯即ち、自由の天地を有するものならんか。



遊戯衝動が、學校に於ける最後の要務は、個人を社會化し、一事を其事自身の爲めに遂行するにより、無私無慾の性を發展し、合せて、徹頭徹尾、公明正大に振舞ふ可き遊戯中に、道德的人格を養成するにあり。

一、体操 遊戯及体操は共に、身体の健全を發達増進するものなるは云ふ迄もなければ、彼の健全の四要素中、整美は主として体操に待たざる可からず。何とならば、遊戯本來の性質は、自發的自由活動なれば、四肢身体中、偏頗なきを得ず。之れに反して、体操は、四肢身体を、均齊調和的に、鍛鍊する目的を以て編制せるものなれば、偏頗に陥る憂は、豫め之れを除去され居る筈なり。さて、遊戯は、兒童自らの作れる、假想的の生活なれども、体操は、教育的に作爲せる、眞實の生活なり。遊戯に於ては、兒童は、球竿を以て馬と假想し、之れに跨りて驅け廻はるを許すと雖も、体操に於ては、球竿として、規定通りに之れを使用せしめざる可からず。遊戯に於ては、活動は殆んど無意的なりと雖も、体操に於ては、一舉一動、意

志的に運動す。遊戯は、其の天真爛漫、自由に、快活に、演ずることによりて、其目的を達し、体操は、一舉一動、悉く兒童の自由を容さず。號令嚴重、規律整然たる所に、其の眞面目を存す。然りと雖も、所詮、人間は精神物理的のものなれば、外形的機械的の体操は、体育上の功果多からざる可し。此點は大に注意を要す。

従來行はれたる体操の主義種々あり、所謂、獨逸式と稱するものは、同國ヤーンの鍛鍊的体操主義と、スビースの審美的体操主義とを、折衷したるものにして、此は、人間の身体を、一種の複雑なる機械と見做し、其機關の發達を目的として、種々の運動を課す。即ち、普通体操のみにて満足せず、機械体操を課して、種々精練なる運動をも爲さしむ。想へらく、人間は、其祖先の行ひ來りたる運動のみに満足す可きに非ず。宜しく、更に進んで、前人の未だ爲し得ざりし、巧妙なる運動を爲し得るの能力をも、養成せざる可からずと。

次に所謂、瑞典式体操は、意志の統制力を養成するを以て主眼となす。人間は、



之れを自然に放任する時は、初發的の自發狀態に止まるを以て、此動作を統御調制する新勢力を養成し、依て以て、人間を一層自由に、一層便利なる境遇に置かざる可からず。此境界に至れば、手足は意志のまゝに働きて、身体自ら精神化せらる。詳言すれば、身体の運動が、次第に下等中樞の支配を超越して、高等中樞に移り、遂に高等なる精神作用が、全身を支配するに至ると。

上の二主義は何れも、身体の鍛鍊を目的となすものなるが、之れと反對の主義を採るものにモール式体操法あり。バーデン國に行はるゝものなり。想へらく、体操なるものは、生徒が之れを愉快として、自ら進んで之れを行ふものならざる可からず。因りて氏は、其徒手体操たるを、機械体操たるを問はず、凡ての運動に、樂器を伴奏するを常とす。

右の外リングの案出せる矯正体操主義あり。運動を最も經濟的になすことを以て目的となし姿勢を正し、不調和なる發達を矯正することに重きを置く。

一、競技 遊戯及体操に付きては教育上、反對論を見ざるも、競技に付きては、内外共に、賛否の論多し。反對論者は云ふ、競技は少數のものゝみを運動せしめて多數のものは、單に傍觀の地位に立たしめらるゝを以て、學校教育の本旨に合はず。又云ふ、競技は、教育を受けんと欲する眞面目なる作業中に、娛樂の分子を雜ゆること、其度に過ぎたり。身体はよし、無量の價值ありとするも、しかも、人生中最上の價值あるものに非ず。隨て、己が興味を主として、競技に走る青年は、たしかに其精神を誤れり。尙統計によれば、競技の選手が、他日實際社會に出でて占め得る地位は、其クラスの平均よりも下るもの多し。又云ふ、競技は學業を沮害す。對抗競技は、勝利の念に燃ゆること甚だしければ、一切を犠牲とするもの多し。又云ふ、競技は徳義を擾亂す。スポーツマン精神は常に呼號せらるゝも、墮落に陥るもの滔々として絶ゆることなし。

競技を積極的に主張するものも亦多し。



第一、競技は力量、敏捷、優雅、巧妙等の發展に大功あり。

第二、競技は敏活、輕妙、臨機應變の才能を發展せしむ。

第三、競技は、自制、忍耐等の徳義を養ひ、よし勝利に謙遊ならざるまでも、敗北に際しての覺悟、一致協力を重んずるの念、剛毅、實行並に斷行、果敢の精神を發達せしむ。

以上競技に關する賛否兩説は、何れも皆大小の眞理を含まざるなし。要は取捨、選擇、規制如何に依りて、利弊何れにも流る可しと雖も、元來、人間は競争本能の甚だ強きものなれば、勝負の含まざる遊戯は、興味を感ずることなし。隨て元氣ある活動を喚起せんとせば、競技は容さざる可からず。特に青年期は、活動力旺盛にして何れかの方面に活動せしむれば止まず。されば此時期のものを驅りて、無邪氣なる競技に、其心身の快活と鍛鍊とを自由ならしむるは青年教育上、甚だ有利の轉換なり。要は餘りに、選手本位にのみ走らざらしむるにあり。

## 第二章 教授論

### 第一節 教授の目的

教授の目的は、之れを分ちて、形式的と、實質的となす可し。形式的目的は心身各種能力特に、理智の統一性と自發性を、陶冶せんとするものなり。實質的目的は、人生に必要な文化財を、收得せしめんとするものなり。此二目的は本來車の兩輪、鳥の双翼の如きものなれども、其何れを主とす可きかに付ては、古來、派別あるを免れず。モンテインは云ふ、水多ければ樹木長せず、油度を過ぐれば燈燃えず、學問も亦此の如し。注入度を過ぐれば却て、精神の活潑さを失ふと。又曰く、教育は、他人より注入せらるるものに非ずして、自ら人たることを學ぶにあり。人は智識を要するに非ず。明智を要するなり。吾人は他人の智識を受け入れて、學



者たることは或は之れを得んも、吾人の明智に由るに非ずんば、賢人たることを得ざるなり。されば吾人は、多く學びたりやと問ふ可からず、善く學びたりやと問ふ可し。ルソー、ペスタロッチ等は皆此形式主義に屬するが如し。之れに反して、コメニウス、バゼドー、パウルゼン等は實質主義なりと云ふ可きか。特に、パウルゼンの如きは、兒童の疲勞問題を研究するが如きは、未だ早し。寧ろ、現今よりも多くの教授をなして以て、彼等を鍛鍊せざる可からずと云へり。事實上より云へば實質主義へ流るゝもの多し。入學試験準備に熱中せる連中は、皆實質主義の弊に陥れるものと云ふて可なり。

實質主義の陥り易き弊は、餘りに注入に急なるものから、學習者の興味を滅殺し、爲めに試験制度によりて、僅に學習を強ゆるの止むを得ざるに至り、弊の極まるや、所謂試験勉強となり、遂にカンニングの惡徳をさへ生ずるに至る。

之れに反し、形式主義の陥り易き弊は、學習者の努力的精神を缺ぎ、所謂、温

室育ちの、軟弱者たらしむる傾向多きことなり。實質主義に比すれば、形式主義は教育者の手腕と、經驗とを要すること多大なり。之れなくして形式主義を採れるものは、失敗に終るを免れず。

## 第二節 教科案

教科案の編制法に種々あり。

第一は階段的教科案にして、ラトケ及びコメニウス等の採用せる所のものなり。其編制法は、一教科の教授終了して然る後に、他教科に移ると云ふ風に、編制するものなれば、之れを時間的教科案と稱するを得べし。一例を挙げればコメニウスの設立せる、拉典語學校に於ては、一學年に文法を課し、二學年に物理、三學年に數學、四學年に倫理、五學年に論理、六學年に修辭學を課せり。

此編制法の長所は、教課の前後の聯絡つき易く、散漫に流るゝ憂なきことなり。



其短所は、

- (1) 教材を、兒童の心理發展の順序に適切ならしむるを得ず。
- (2) 技能科に應用すること困難なり。
- (3) 仕事の轉換休憩原則を利用する能はず。

第二は並行的教案なり。此は、前案と反對に、毎學年並行して、數學科を教授する組織なれば、之れを空間的教案と稱するも可なり。則ち上級に進む程、同一學科の程度を高め、範圍を大にするものにして、之れを圓輪の大小相重なる風に、編制せるものありて、圓周的教案とも云ふ。我國の小學及中等學校の教案は、大体此編制法に依れり。此編制法の長所及び短所は、前の編制法と、全く相反すと云ふて可なり。即ち、前案の長所は、本案の短所にして、本案の長所は、前案の短所なり。

第三は折衷案にして、毎學年の教科を三四科以内に限り、教科の難易を計りて、

卒業期迄に、凡ての教科を配當する仕組なり。此は北米合衆國、西班牙、葡萄牙等の中等學校、高等學校に多く採用され居れり。此編制法は、一時に、餘りに多くの教科を教へて、兒童の觀念界を混雜に陥らしむるの憂なく又、教科を心理發展の順序に配列することも得、尙、第二案の如く、一週僅に一時間や二時間の教科と云ふ如き、不自然のものもなし。大体上理想に近きものか。

第四は中心湊合教案なり。此教案は、兒童の觀念界を統合し、依て以て、人物の統一に資せんとするものなり。此計畫中最も有名なるものはヘルバルト派のものなり。此派は、情操的學科を中心綜合點となし、此學科を開化史的段階に叙列して以て常に、他の學科をして、此中心に關聯せしむるなり。ヘルバルト派にては凡ての教科を人に關するもの、即ち、人文教科と、物に關するもの、即ち、自然教科とに分つ。修身、國語、歴史の如きは前者に屬し、理科、數學の如きは後者に屬す。人文教科を、情操學科として、之れを中心綜合點に置く。又之れを開化史的段階に叙



列するものは、ヘルバルト派は個体の系統的發生を管に、胎内のみならず、個人一生の開展に迄、適用するものなればなり。

此中心綜合案はヘルバルトに發源し、チラー、ラインに至て完成せるものなるがチラーは兒童心意發展の段階を、八段階に分ち、之れに相當する歴史材料を選びて各學年の中心綜合點となせり。第一の時代(六歳より七歳迄)は、想像生活の時代となし、グリムの十二章話を中心に置く。第二の時代(七歳より八歳迄)は、自然物の征服及利用の時代となし、ロビンソン・クルソー物語を中心に置く。第三の時代(八歳より九歳迄)は、共同團體に對して、從順なる時代となし、ユダヤ家長時代の歴史を中心に置く。第四(九歳より十歳迄)は、權力に支配せられ居る範圍内に於て、自己の思想を、大に自由に活動する時代とし、ユダヤの判官時代の歴史を中心に置く。第五の時代(十歳より十一歳迄)は、自己の自由判断によりて、權力に服従し、上帝の觀念の僅に其萌芽を發する時代とし、ユダヤ王朝時代の歴史を中心に置く。

第六の時代(十一歳より十二歳迄)は、最高のオーソリチーを悟り且、之れを愛する時代とし、キリスト傳を課す。第七の時代(十二歳より十三歳迄)は、宗教的、道德的の修養を積み、天帝に奉事する時代とし、使徒物語を課す。第八の時代(十三歳より十四歳迄)は、宗教的、道德的精神を社會に普及して以て、天帝に奉事す可き時代とし、宗教改革時代の歴史を、中心綜合點に置く。此は甚だ面白き教科案の立て方なれども、餘りに人工に過ぎ特に、個体の系統發生を過信するの弊あり。且、之れを十四歳迄に配したるは奇怪なり。

バイエルは自然科學的に、人類發達の階段を作り、第一を遊戯時代、第二を遊牧時代、第三を農業時代、第四を小市民時代、第五を大市民時代となせり。之れも兒童の境遇事情を顧みず、又近より遠にの主義を無視せるの難あり。

尙又パーカーは、地理科を中心とせる説を立てたり。地理は一方に於て、自然科學に關係し、一方に於ては、人文教科に關するが故に、便利なるが如きも、實際上



には幾多の困難を生せん。

以上列挙せるものは、所詮機械的の弊を免れざる可く、吾人は須らく、有機的の統合を圖らざる可からず。有機的統合法は人に依るものと、法に依るものとあり。人に因るものとは、教師自身の精神中に於て、統合を圖るものなり。此は最もよきものなれども、中等學校の如く、科別制の教員配置を爲すものに於ては不十分なり。之れを補ふ爲めには、法による外なし。則ち教授細目の編制、教案の打合せ等の方法によりて、各種學科目の間に、有機的統一を圖る可きなり。

### 第三節 教授法

一、論理法と心理法 一般的に云へば、教授法には、論理的と心理的との二方法あり。論理的教授は、之れを歸納的と、演釋的との二種に分つ。演釋的教授は、大學及専門學校に於て、現に用ひられ居るものにして、一科の學を、篇章節目に分

ちて、大綱より次第に微に入り、細を穿つ方法なり。歸納的教授は、觀察又は實驗より出發するか、或は實例又は具象的事物より出發して、次第に原理原則に到達する方法なり。小學及中等學校程度の學校に於ては、歸納的教授が適切なる場合多しと雖も、教材の種類によりては、演釋法に依らざる可からざることもあり。

心理的教授法は、被教育者の心理發達の順序に従つて、教授を進めんとするものにして、専門的教授ならぬ所謂、教育的教授は、心理的ならざる可からず。即ち、學科本もの、論理的順序よりも、被教育者の理解の程度を主として、進まざる可からず。されば論理的教授には、教授法の熟練を要することは比較的少きも、心理的教授には、之れが頗る大切にして、如何に學殖豊富なる教師と雖も、此熟練を缺けば、教授の目的を十分に達するを得ず。尤、同く論理的と云ふと雖ども、歸納法に依るものは、多くの場合に於て心理的要求に合致するものなり。此は畢竟兒童の智識の發達は、多くの場合に於て、歸納的に進むものなればなり。則ち兒童の智識は



具象より抽象に進むを原則とすればなり。此真理を究明したる、教育史上の第一の功勞者は、ペスタロッチなり。

心理的教授法を推し進めて考ふる時は、個別指導の必要明白となる。學級を單位とする教授に於ては、個性的に異なる心理状態を顧慮すること困難なり。兒童には視覚型あり、聴覚型あり、運動型あり、混合型あり、理解の速かなるあり、緩かなるあり、記憶に長ずるものあり、推理に長ずるものあり、細かに観察すれば實に、千差萬別なる可ければ、之れを數十人を合せて、同時に、同一教材、同一教授法にて教授するは、精細には心理的教授と云ふ可からず。是れ實際教授の職にあるもの、常に遭遇する所の困難なり。さればとて常に、個人教授のみを爲すと云ふことは經濟上到底、許さる可きに非ず。のみならず、學級教授には、學級教授としての長所もありて、個人教授の及ばざる點も多ければ、例令、經濟上の事情を別として、必ずしも學級教授を否定す可きに非ず。且、幸に、同一年輩の兒童の心理状態

は、共通類似のもの多く、觀念型の問題にしても、兒童の多くは混合型なるが如し。されば教授の方法宜しきを得れば、學級教授の利益十分に舉がり得るなり。唯幾分個別指導の趣意を加味すれば足れり。

一、教式 教式には注入主義、開發主義、活動主義などあり。  
注入主義の教式に種々あり。

(一) 指示教式 庶物教授、博物教授に多く用ひらるゝものにして實物、圖畫、標本等を持ち出し、直觀に訴へて、其事物の明瞭なる觀念を得しむる方式なり。成る可く兒童に直接せしめ、多くの覺官に訴ふるを可とす。

(二) 示範教式 習字、圖畫、体操、裁縫、音樂、作法、料理、手工等多くの技術に屬する教科に用ひらるゝものにして、簡明なる説明を加へつゝ、良模範を示す可し。

(三) 説明教式 前の二教式を補助するものとして用ひらるゝ場合多し。教科書を



本位として教授する場合も、此教式用ひらる。明朗、沈着なる言語は甚だ可なり。

(四) 叙述教式 細かく云へば叙述と、物語りの二となる。叙述は物體若くは状態に關するものに用ひられ、物語りの方は行爲に關するものに用ひらる。地理科には叙述を要すること多く、修身、歴史には物語りを用ふること多し。叙述は可成、實物、實況を聽者の眼前に彷彿たらしむを理想となす。物語りは人物に關するものなれば、事件の性質に應じて、聽者の想像を喚起し、時には同情、慷慨等の感情に訴え、以て、情操の陶冶に資す可し。叙述、物語りには地圖、繪畫其他必要なる教具の利用を怠る可からず。黑板上に發達的に教師自ら地圖、説明畫などを描きつゝ、講説を進むるは甚だ可なり。叙述にはまた、審美的統一を注意す可し。審美的統一とは、冒頭に於て、先づ、好奇心をそゝり置き、次に、比較的平板なる材料を置き、結果に進むに従ひ、重要な材料を配列するなどの用意あることなり。適切なる比喻、引例を用ふることは、叙述及物語りに最も必要なり。

(五) 講演教式 此教式は多く、専門學校に用ひらるゝものなれども、普通教育に於ても、修身、國語などに於て、之れを用ひざる可からざる場合少なからず。唯、普通教育に用ふる場合には、一度に、長時間に亘りて用ふるは不可なり。

以上要するに、注入主義の諸教式は、大体上、教師より働きかけて、生徒は、受け身に置かるゝものなれば、普通教育の場合に於ては、特別なる教材の外は、一時間通じて、此教式のみには依るは不可なり。

次に、開發主義は、注入主義と反對に生徒を活動の地位に置き、教師は、單に、其活動の方面を指示し、或は、時に必要なる助言を與ふるに過ぎず。之れに課題教式と問答教式との二種あり。

(一) 課題教式 此は試験、調査又は練習應用等の場合に用ふるものなり。

(二) 問答教式 此は開發主義の、唯一中心教式と稱す可きものにして、實に、問答の巧拙は、教授技能の、死活に關すと云ふ可し。昔者、ソクラテスは此法を用ひ



て、真理開發に、大功驗を現はせり。されど、拙劣に此法を用ひんか、徒らに、時間のみ費し、教授の進行、甚だ悪し。今、問答につきての注意事項を擧ぐれば、

(イ)發問は簡明にして要を得べし。

(ロ)先、全級に發問し、然る後、一人を指して答へしむるを可とす。尙、發問の分配は多數に亘るを要す。優等生のみ偏す可からず。

(ハ)發問の種類に應じて、相當の思考時間を與ふ可し。

(ニ)答が豫期と餘りに異なる時は、教師は、速かに其原因を察し、發問せざる可からず。

尙、生徒の答は、千差萬別なる可ければ、機宜の處置を、爲さざる可からずと雖ども、教師は、兒童の答は、能く考へて後になしたるものか、鵬鵠返へしに過ぎざるかを、察せざる可からず。又、教師は常に、生徒の答を待望する態度を示し、たとへ誤謬の答をなすものありと雖も、決して冷淡なる態度をとり、又は、嘲笑をな

すなどは之れを慎まざる可からず。

最後に、活動主義と稱するものは、開發主義に、一步を進めたるものにして、生徒の發表に最も重きを置くなり。之れを心理的に云へば、注入教式は、主として、大脳の感覺中樞を働かすものにして、開發教式は、主として、觀念聯合中樞を働かすものなり。然るに、活動教式は、主として、運動中樞に訴へんとするものなり。

之れを要するに、普通教育に於ては、開發主義と活動主義とが、最も多く用ひらる可き性質にして、特に、活動主義は、優良の方法なりと雖ども、其の用ひらるゝ範圍には、自ら制限あり。則ち、練習、應用などの場合には、適切なる可きも、兒童の全然知らざる新教材の提出などの場合には、之れに依らんと欲するも、依る能はざるものなり。又注入教授は、普通教育には、可成、之れを用ひざるを可とするも、此れも、教材の種類性質に依りては、決して、棄つ可きに非ず。則ち、能く其性質を考慮して用ふる時は、何れの教式も、長所あるは言を待たず。



外國の實例に依れば、獨逸に於ては、問答法多く用ひられ、英國及米國に於ては、讀書法多く用ひらる。讀書法とは、生徒自ら、可成多く本を讀ましむるなり。此は教科書の編纂法に關係す。日本の教科書の如き、簡單に、要領のみを書きたるものは、讀書法を用ふるに不適當なり。讀書法に依らんとせば、參考書風に、詳細に、興味あるやうに、書かれざる可からず。我國現今の、中等學校に、多く見る如き、注入主義の教授法を採るよりは、教科書を、英米風にして、讀書法を採用する方、遙かに教育的ならん。何とならば、讀書法に依れば、生徒は、注意の集中を餘儀無くせらるゝこと、講話を聞くよりも、大に強ければなり。兎に角、日本現在の中等教科書は、簡單に過ぎ、教師の多大なる助力なくしては、理解しがたきもの多ければ、到底、讀書法を採用する能はず。日本は國語の困難なる國柄なれば、小學校にては、殆んど、讀書法に依る能はず。中等學校に至れば、編纂宜しきを得れば、讀書法を採用し得る場合、甚だ多し。

### 一、實物教授

近世に至りて、教授法に大なる改良唱へられしが、其最も顯著なるものは前に述べし開發教授法と、實物教授法の二者なり。實物教授の熱心なる主張者は、教育史上に於ては、ラトケ及コメニウスの二氏なり。二氏の主張の源流を考ふれば、其は、英國の經驗派の心理學にあり。又、開發教授は、ベスタロツチの大に主張せる所にして、氏は開發教授と、實物教授とを併用して、殆んど、新教授法の元祖となれり。無論、此二法は、其根基を異にし、實物教授は、客觀に重きを置き、開發教授は、主觀に重きを置く。前者は、事物に重きを置き、後者は、心の本性に重きを置く。要するに、皆、必要なる方法にして、其何れを採用するかは教材の性質、被教育者の年齢、教授の時期等に依りて、定まるものにして、普通教育に於ては、此等凡ての方法を、適宜に併用して、こゝに始めて良教授行はるゝなり。



## 第四節 最近の新教授法

我國に於ては、明治十七八年頃に至りて、盛んに開發教授とか、實物教授法とか云ふこと唱へられ、ベスタロツチを口にせざる教育者なしと云ふ勢なりき。伊澤修二、高嶺秀夫二氏が米國より歸朝して、其主唱者となり、伊澤氏の教育學、高嶺氏譯のジヨボノツト教育學など、盛んに行はれ、又、白井毅、若林庸三郎氏合著の改正教授術なども、教育者の必携となれり。其後、明治二十二年頃に至り、ヘルバルトの教育學が、大に盛んになり、谷本博士が中心となりて教育界に鼓吹せられたり。

一、**五段教授法** ヘルバルトは、獨逸の有名なる哲學者の一人にして、其教育論は、彼獨特の心理論より割り出せるものなりき。彼は人心を以て、觀念網なりとし感情、意志の作用の如きも、皆、觀念の關係より生ずるものと考へ、教授と云ふ仕事は、要するに新舊觀念を結合せしめ、秩序正しき觀念網に、織り込む作用なりと

せり。

さて、ヘルバルトは、新舊觀念を、完全に結合せしむる方法を、教授の形式的段階と云へり。此段階説は、ヘルバルトの後繼者チルレル及ラインに至りて、所謂、五段教授法なるものとなれり。特にラインは、各段階に、實際教授に適切なる、命名をなせり。則、豫備、提示、聯合、綜合、應用是れなり。

ヘルバルト派の五段教授法なるものは、明治卅七八年の、日露戦争の頃まで、相當盛んに行はれたるものなるが、次第に反對論を續出せり。或は云ふ、ヘルバルト派の五段教授法なるものは、軟教授法なり。餘りにお膳立が完全に過ぐるの弊ありと。又云ふ、ヘルバルトの説は、人間の心の働きを、餘りに機械的に見過ぎたり。一步進んで云へば、ヘルバルト教授法の根基をなせる、心理學に誤りありと。尙ほ實際教育家の中には、五段は煩鎖なり。豫備、提示、整理の三段にて可なりと云ふものも、非常に多かりき。



一、問題法 然るに、明治の終り頃より大正にかけて、米國のジョン・デューイーに依て、問題法 (Problem Method) なるものが、主唱せられたり。此は、ヘルバルト派とは、正反對に立てるものにして、さしもに、勢力の長く續きたりし、ヘルバルト派の教授法も、こゝに、革命に遭遇したる次第なり。デューイー想へらく、人間は困難に遭遇するによりて、之れを突破せんが爲めに、思考し攻究するなり。五段教授法の如きは、何等困難に遭遇せしむることなく、容易に、新智識を與へんとするものなれば、かゝる教授法にては、兒童の精神は、活潑に働くものに非ず。それよりは、問題を提擧して、如何にして之れを解かんかと、迷はしむることこそ、思考、攻究の勇武を喚氣する所以なり。尤、其問題は餘り困難に過ぎては不可なり。相手の力相當ならざる可かららず。

さて、デューイーの問題法に於ては、先、第一に疑問を起さしむ。第二に、提案則ち、此疑問を如何にして解く可きかを考へしめて、假りに、其解釋法を立せしむ。

第三に、前の提案の當否を種々の方面より、攻究せしむ。則ち第三段は推究なり。第四段は證明にして、第三段の推究の結果を實行又は鑑査して當否を證明す。

一、考案法 さて最近に至てデューイーの問題法に、尙ほ、一步を進めたる、考案教授法と云ふものを、主唱するに至れり。キル・バトリックなどが、重なる唱導者なり。此教授法の本質は、價值ある生活單位を目標とし、之れを生徒自ら計畫し、自ら實行せしめんとするなり。換言すれば、價值ある生活單位を本とし、生徒の自力にて、其題材に付ての問題を解決することに努力し、論理的、實際的に遂行せしむる方法なり。キル・バトリックはプロジェクト・メソッドの主要素として、第一、目的(則ち生活單位)、第二、計畫、第三、遂行、第四批評を擧げたり。

問題法と云ひ、考案法と云ひ、共にベスタロッチの唱へたる、開發教授法を、擴張したるものと云ふ可く、何れも注入教授と反對に、主觀的陶冶を主とせるものなり。發表主義とか、自發主義とか、自由主義、自働主義など云ふものも皆、内部の



力を開發することに、重きを置くものにして、形式的陶冶を主とするものなり。唯開發教授は内部性能を發展すると云ふ、純主觀的の考なるも、プロジェクト・メソッドの方は、發表の目標を、實際世界に取る點が相異なるなり。さすがに、米國に起りたる説だけに、實生活に重きを置けり。實生活に重きを置ける爲めに、主觀に偏せずして、客觀を兼具せり。されど、此教授法を、嚴格に、實行することは法令に依て、教科課程の定まれる、日本の小學校及中等學校に於ては、不可能の事なり。唯其主旨を參酌して、主要題目に付き、時々之れを試むる程度に止むる外なかる可し。尙又、此方法を採用する時は、教師の指導宜しきを得ざれば、無駄骨折になる場合、甚だ多かる可し。

一、**社會化教授** 社會化教授と云ふものも、最近、米國に唱へらるゝ、一新教授法なり。此は、學校の組織なり、生徒相互の關係なりを、實社會に類似のものとなして、其間に、智識、技能の進展を計らんとするものなり。云はば、前のプロジェクト・メソッドを、一層社會的になせるものなり。輪講式に讀書し、討論會式に問題を研究し、議會式に立案すると云ふ風に、行ふものにして、ドラマなども實演せしむ。此法も専ら用ひ得るものにあらざる可し。實社會の複雑なる、あらゆる場合を假想し假設することは、事實不可能の事なる可し。

## 第三章 訓 練 論

### 第一節 訓育の目的

人格の陶冶は、訓育の目的なり。教授は智識、技能を、直接の目的とせざるも、訓育は、人格の陶冶を、直接の目的となす。人格の陶冶に對しては、智識技能のみならず、健全なる身体を養成することも、關係なきに非ざるも、然し、最も大切な



は、情意の涵養なり。高尚なる感情と、強固なる意志とは、人格の中核なり。之れに對すれば、智識技能の如きは、補助的要素なり。而して人格の陶冶は、教育全体の目的なれば、訓育の教育上に於ける位地は、教授以上にあるは云ふ迄もなし。唯、人格の陶冶は、教授に比すれば、甚だ困難なる問題にして、其方法に付ての、十分なる研究は、未だ、成され居らず。ために、今日の學校は、殆んど教授を以て、仕事の全体となせるの觀あり。それが、高等の學校に進む程、甚だしきは、現今の教育の最大缺陷なり。

## 第二節 訓育方法

一、管理 訓育には、消極的方面と、積極的方面とあり。消極的方面は、教育者間には特に管理と稱せらる。管理の目的とせる所は、教育、教授の作用の、十分に行はるゝやう、被教育者の境遇を、整頓することなり。されば、之れを大にしては

學校の施設經營より、之れを小にしては、教室内の教師の態度に迄、關するなり。たとへば、運動場を廣くし、運動機械を十分に設備して、兒童の運動を奨励するのみならず、争鬭を防ぎ、傷害の起らざるやう、監督するが如き、或は教室の保温、採光、通氣を十分にするが如き、或は、机脚の大きさ、高さを適切にするが如き、或は、器具機械、標本、圖書を豊富にするが如き、或は實驗實習室の設備を完全にするが如き、數へ來れば、殆んど際限なからんとす。又教室内に於ける管理としては、教師の態度、指揮、命令は甚だ大切にして、管理の拙なる教師は、常に、教授を十分に爲し得ざるのみならず、兒童をして、不知不識、惡しき習慣に陥らしむ。大体上より云へば、管理は、外部的の整理を主とせるもの故、訓育の生命には縁遠きやうなれども、然し管理の十分ならざる所には、訓育の手の下しやうなき場合、多きものなれば、決して輕々に附す可きものに非ず。特に、多數生徒を收容せる學校に於ては、全体の仕事の運用上、先づ、管理宜しきを得ざる可からず。



一、自由主義と干渉主義 訓育の方針に付ては、古來より、自由主義と、干渉主義とあり。此両主義の分るゝ本は、人間の本性の觀方にあり。人の人たる所以のものの特に、情意的方面に於ける人性と云ふものは、個人個人の主觀の、内部形式にありとする學者は、主觀の内部形式の作用を、自由に活動せしむることが、情意的方面を、人間らしくする所以なりと考ふ。換言すれば、人格の活動、人格の統一と云ふ方面を重んずる人々は、自ら是とする所のものを、實行せしむることが、人格の養成に、最も必要なことなりとなす。かゝる見方をなす人は、自由主義に非ざれば、眞の人格養成は不可能なりと云ふ。

之れに反して、干渉主義を採る人々は想へらく、人格の形式は、主觀の作用によりて、成さる可きも、然かも、形式は、經驗内容を離れて、存在し得べきものに非ず。觀念内容なくして、自我の統一は、有り得ず。しかも、此觀念内容は、自分の内部より作り出すものには非ずして、境遇教育によりて、決定せらるゝものなり。

さすれば、人間は、外圍の良き事情のみによりて、決定せしめらる可きものにして惡しき事情に基く情意の活動は、改善せらる可きに非ずや。より高き人格を養成すると云ふことは、より完全なる人格の所有者たらしむることなり。より完全なる人格の所有者たらしむることは、より優れたる文化財を、人格内容として、活動することに外ならず。不當なる人格内容は、之れを除去せざる可からず。それが爲めには、干渉は、止むを得ざる必要あるに非ずやと。

要するに、純粹なる自由主義、干渉主義と云ふものは、何れも、一理あるものにして、實際教育の上に於ては、一方には、統一し、發表すると云ふ形式を、生徒自ら体験し、涵養すると共に、一方には適當なる文化財を具備せしめざる可からず。

干渉若し極端に走れば、意志強き者は、反抗的態度を採り、意志薄弱なるものは萎縮し終る。何れも、人格養成上、忌む可き至りなり。さればとて、自由放任甚だしからんか、訓育は、根本的に、破壊さるゝに至るもの多からん。人間特に、兒童



青年期のものは、未だ、社會の經驗少なければ、之れを自然のまゝに放任すれば、人心徒らに蔓りて、道心日に微ならんとす。されば、優良なる文化財の所有者たらしめんが爲めには、父母教師は、外部より、或る種の干涉を爲す必要あり。則ち、指導、助言、訓戒は之れ無かる可からず。之れをしも必要なこと云ふならば、教育と云ふことは成立せざる可きなり。之れが爲めに、父母教師の威嚴は、或る程度迄必要なりと云はざる可からず。昔は、師嚴ならざれば、道行はれずと云ひ、師と共に行く、弟子其影を踏まずと云ひ、頗る師道を重んぜり。今や全く之れに反す。何れが是、何れが非、所謂、兒童青年は、常に、經驗の乏しきのみならず、感情は未だ洗練されず、何事に對するも、自己本位の評價をなし、判断を下す。之れを規正せずして、自由に放任せんか、其結果知る可きのみ。師道重んぜられずして、訓練の行はれんことを望むは、木に縁て魚を求むるの類のみ。我國の現状、小學校は別として、中等學校より、専門學校と進むに従ひ、眞の教育の行はれずして、單に智

識技能の切り賣りの觀あるもの、主として、師道の行はれざるに因る。

一、**智行の關係** 教授を教育的に解すれば、人格の智的方面の陶冶にして、訓育は主として情意的方面の陶冶なり。二者相待ち、相助けて、優良なる人格の養成せらる可きや言を待たず。されど、心作用の實際上より云へば、智識と情意とは、相離るゝものに非ずして、如實的には、溶融一体のものなり。唯、便宜上、其著しき方面によりて、差別觀をなせるのみ。こゝに、ソクラテスの智徳同體論起り、王陽明の知行合一論も起りしなり。

ソクラテスは智識概念を明確にし、善惡正邪の判別を誤らざらしむれば、人間は必然的に、道徳を行ふものなりと云ふ。依て、ソクラテスは、巧みなる問答法を用ひて、概念を正確、明瞭にさへすれば、教育の能事は終れりと爲せり。ソクラテスの論法を用ふれば、教授を十分に施せば、訓育は、期せずして行はると云ふ結論に到達す。されど、事實上より云へば、人間には、本能の勢力あり。發して情意の活動