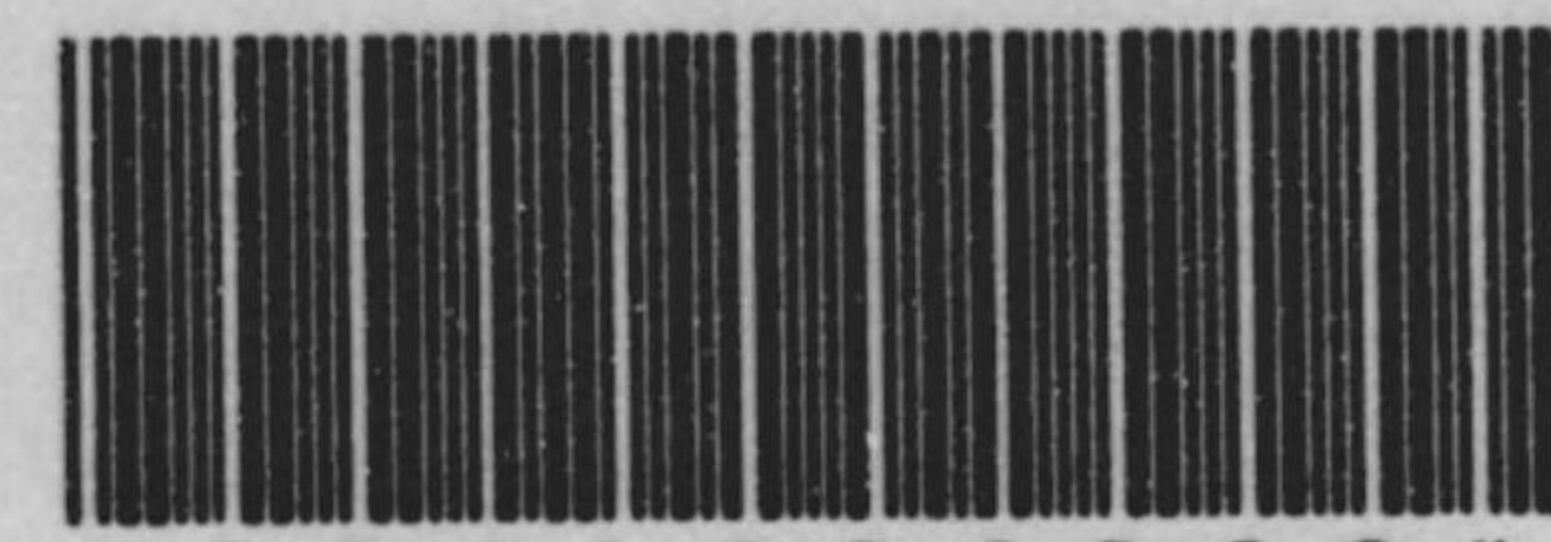


253
596



* 0041626000 *

1

0041626-000

253-596

新教育の哲学的基礎

松田与惣之助・著

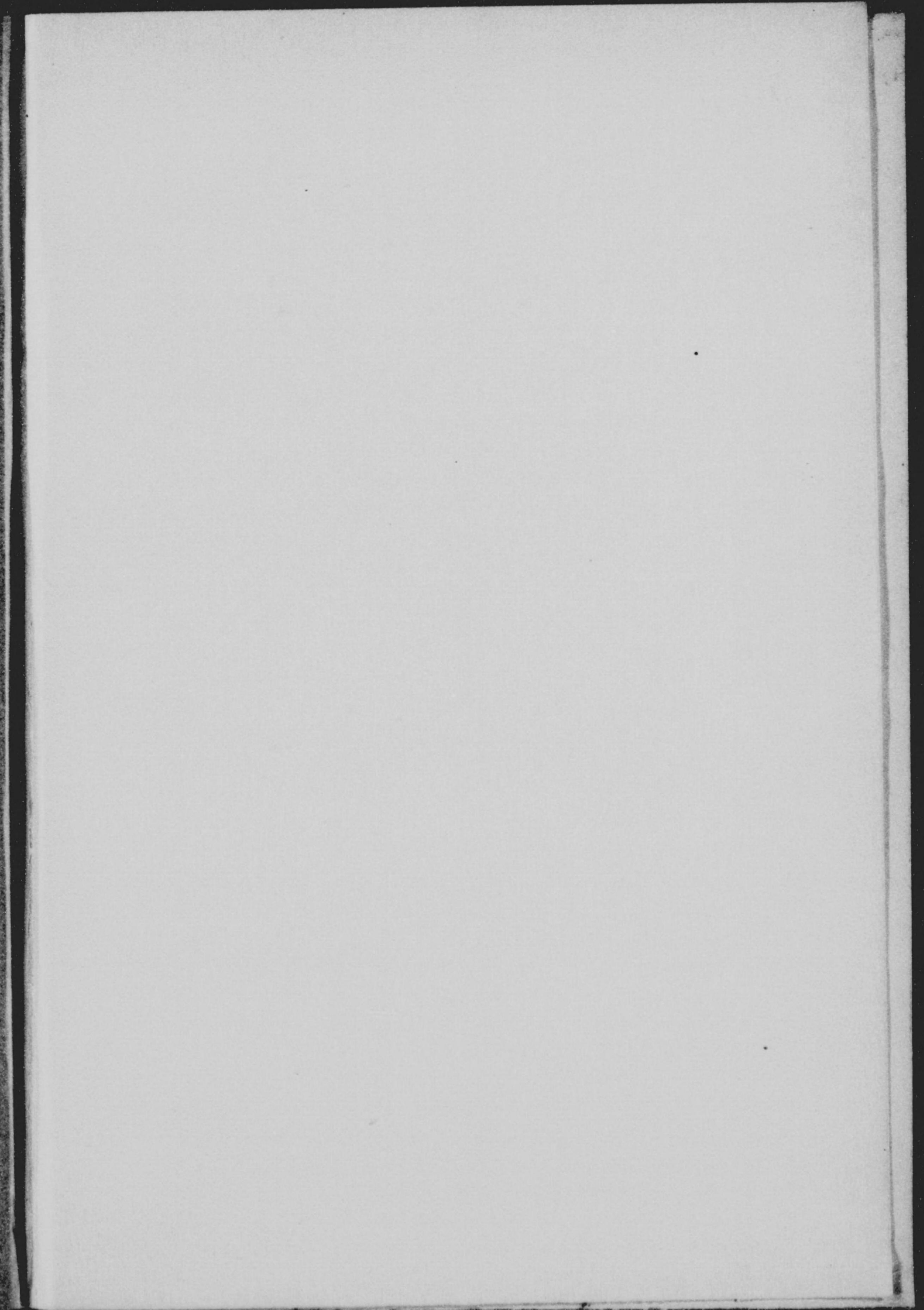
文泉堂書房

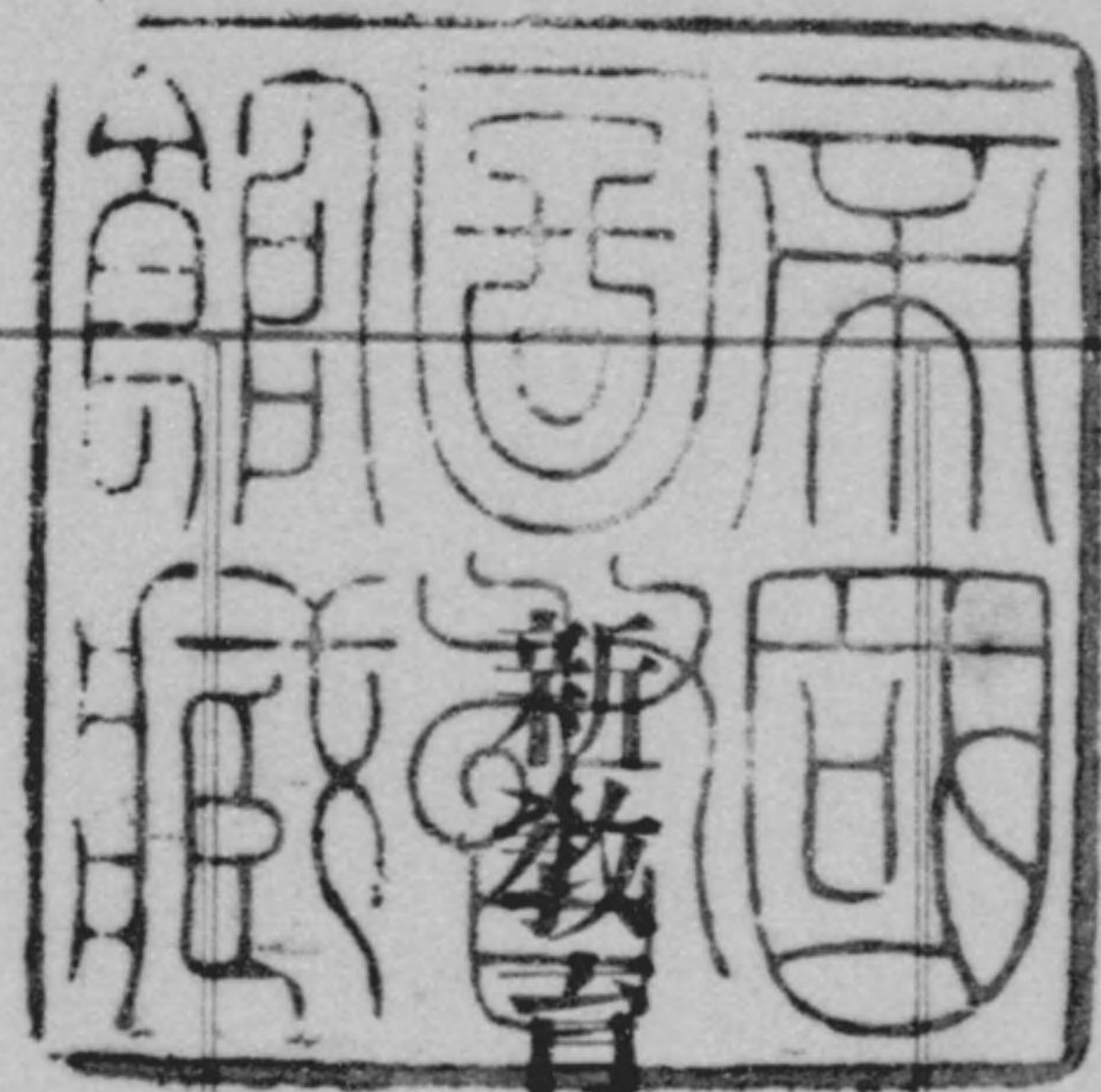
昭和7

AHB

この著作物は、著作権者不明のため、著作権法
第67条の規定に基づき、平成12年3月2日
けで文化庁長官の裁定を受け使用するものです

53





松田與惣之助著

新教育の哲學的基礎

文泉堂書房發兌



253-596

序

「亡國救済の手段は、全く新なる、而も從來は恐らく例外的にのみ存在し、決して一般的國民的とは認められなかつた様な新人物を養成することである。國民全體を教育することである。——一言にしていへば、從來の教育法を全く變革することこそ余が獨逸國民の生存を維持すべき唯一の手段として提議せんとする所のものである。」

之はいふまでもなく、今を去る百年前に、全民がナポレオンの爲に蹂躪せられ、全物が彼の爲に掠奪せられた時、全心を注ぎ全力を擧げて全國を廻り、全「獨逸國民に告げ」たる愛國哲學者フイテの言である。

又現代に於ける英國の思想家ウエルズは叫んでゐる。

「動亂と瓦解の時代に於ては、教師——最も廣義の教師——の重要さは、固定秩序の瓦解に伴れて愈々益々増大する。現代に於ては、世界の爲に事物を創造する責任は、文筆家と學校教師、等々の手に移りつゝある。故に吾人は、總ての他の組織以上に、

教育上の組織を必要とする、他の作業以上に、教育及文化の作業を必要とする。吾人は公立學校のもつと善良にして能率の高い經營の爲に勇往する社會を必要とする。」と。

ナトルプも亦其の社會生活發展の階段を論ずるに際して、社會生活に於て生ずる活動の三部門、即、經濟、政治、及教育の中、教育活動は最高に位して、意識を道德的觀念の尺度によつて完全に支配することであるといひ、教育機關の自律、經濟的權力乃至政治的權力よりの獨立を力説した。

目下學校に在りて其の精神並に身體に於て、新らしい方向を與へられて居る幼少青年は實に、他日の全國民、全世界人の喜悲と幸不幸とを左右するの力を有する。弱きものよ汝の名は教育である、侮り易きものよ汝の號は教師である。夫れ強きが如くして弱きものは形有るものであり、侮り易きが如くして尊ぶべきものは形無きものである。弱きものは教育の形であり、侮り易きものは教師の骸である。教育及教師の本質は其の形有る處に在らずして、其の形無き處に存する。教育の魂と教師の力とは斷

じて弱きものにあらず、決して侮り易きものでない。

夫れ何れの時代か變化なからん。然れども其の變化の甚だしきものは近代であり、就中有史以來の世界大戰といふ拍車を加へられたる現代は正に其の最も急なるものである。見よ、世界は今や擧げて此の急變に處する爲に人間の生の改善に忙殺せられてゐるではないか。

ナトルプの教育優位論は曾ては學者の空論であつたかも知れぬ、併し現代に於ては其は着々と實施せられてゐる。獨逸に於て、伊太利に於て、奧太利に於て、チエコスロヴァキヤに於て。嗚呼、現代に於ては強きものは教育である、尊きものは教師である。

夫れ新教育とは何ぞ。之を學理的に展望するは本書の目的である。併し茲に速答を與へんとするならば、曰く、新教育は此の急變時代の要求に應ぜんとする教育中の最も新進氣鋭なるものである。然らば新教育は強きもの中の強きもの、尊きものの中の尊きものといはるべきではあるまいか。

由來新進氣銳には暴虎馮河の處があり、未熟生硬の點が伴ふを常とする。従つて世には之に耳を傾け、之を凝視し、之に觸るることを徒らに恐れるものがあり、又は之を以て燕雀の囀り視して自ら鴻鵠の高きに居るを徒らに誇るものもある。

新教育は新進氣鋭である。併し、之に對して或は徒らに恐れ、或は徒らに高きより睥睨するは果して吾人の取るべき適當の態度であらうか。吾人は必要あらば、暗黒界をも正視し、閉されたる秘箱の蓋をも開くの勇を要する。況んや、新教育は既に幾多の探照の光を浴びたる界であり、其の蓋がも早半以上も開かれたる箱であるに於ておや。吾人は考へる新教育を照明すべき光は少くとも生物學的光、生理學的光、心理學的光、社會學的光、及哲學的光の五光ありと。併し差當りて吾人が茲に使用するものは此の最後の哲學的光である。其の他の光に就いては之が用意はあるが、其の使用は之を他日に期する。

昭和七年七月二十八日 唐崎みたらし祭の日

湖南莊にて

忝田與惣之助

参 考 書

(本書に参考せるもの
排列は出版年順)

- Dewey, J. — *School and Society*. 1899.
 Höffding, P. — *The Modern Philosophers*. 1915.
 Dewey, J. — *Democracy and Education*. 1916.
 Nunn, P. — *Education: It's Date and First Principle*. 1920.
 Moog, w. — *Die deutsche Philosophie des 20. Jahrhunderts in ihren Hauptrichtungen und ihren Grundproblemen*. 1922.
 Gentile, G. — *The Reform of Education*. 1922.
 Peters, C. C. — *Foundations of Educational Sociology*. 1924.
 Judd, C. H. — *The Psychology of Social Institutions*. 1926.
 Adams, J. — *Educational Theories*. 1927.
 Rusk, R. R. — *The Philosophical Bases of Education*. 1928.
 Findlay, J. J. — *The Foundations of Education*. 1928.
 Sauppe, E. — *Deutsche Pädagogen den der Neuzeit*. 1929.
 Alexander, T. & Parker, B. — *The New Education in the German Republic*. 1929.

Thomson, G. H. — A Modern Philosophy of Education. 1929.
 Cunningham, K. S. & Philips, G. F. — Some Aspects of Education in the United States of America. 1930.
 Dewey, J. — Schools of To-morrow. 1930.
 Baldwin, W. A. — From the Old to the New Education. 1930.
 Kilpatrick — Education for a Changing Civilization. 1930.
 Boyd, W. — Forwards a New Education. 1930.
 Roman, F. W. — New Education in Europe. 1930.
 Caldwell, O. W., Skinner, C. E. & Tietz, J. W. — Biological Foundations of Education. 1931
 Davis, V. — The School Idea. 1931.
 Woodworth, R. S. — Contemporary Schools of Psychology. 1931.
 Harne, H. H. — This New Education. 1931.
 Rank, O. — Modern Education; A Critique of Its Fundamental Ideas. 1932.

新教育の哲學的基礎 目次

序 説	.....	一
第一篇 新 教 育	.....	一
第一章 新教育の實際	.....	一
第一節 緒 論	.....	一
第二節 新學校及新方法	.....	三
一、ベデルズ學校	.....	二
二、フレンシヤムハイツ學校	.....	二
三、ジョン・パーロー學校	.....	二
四、フランシス・ダブルユー・パーカー學校	.....	二
五、ウインネカ式	.....	二
六、オーデンワルド學校	.....	二
七、ブラッセル家庭學校	.....	二
八、ハンブルグの新式學校	.....	二
九、ロッシユ學校	.....	二
一〇、クジネー法	.....	二

- 一一、ドウクロリー學校
- 一二、チリンヂ高等女學校
- 一三、其他の學校及方法
- (一)ドルトン案
- (二)モンテッソリー式學校
- (三)ゲリー式學校
- (四)ブラツウィン式學校
- (五)構案法(プロゼクトメソッド)
- (六)田園學校
- (七)勞作學校

第二章 新教育の原理 ……五二

第一節 内容より見たる新學校及新方法の名稱 ……五二

- 一、田園學校
- 二、自由學園
- 三、作業學校
- 四、生産學校
- 五、生活學校
- 六、體驗學校
- 七、共同體學校
- 八、國際學校
- 九、家庭學校
- 一〇、工場學校
- 一一、兒童大學
- 一二、プロゼクト法

第二節 舊新教育の原理對照 ……五四

- 一、將來と現在
- 二、教科と兒童
- 三、職業
- 四、蓄積と開發
- 五、所與と發見
- 六、講義と討議

七、ドリルとデヴェロプメント

八、外と内

- 九、受動と能動
 - 一〇、學びと行ひ
 - 一一、學問と作業
 - 一二、團體と個人
 - 一三、論理と心理
 - 一四、演繹と歸納
 - 一五、形式と内容
 - 一六、監督と自治
 - 一七、努力と興味
 - 一八、試験とテスト
 - 一九、普通と特殊
 - 二〇、干渉と傍觀
 - 二一、出世間と世間
 - 二二、教室
 - 二三、苦處と樂處
 - 二四、競争と共同
 - 二五、國家と世界
 - 二六、保守と進化
 - 二七、保守と進歩
 - 二八、固陋と開放
 - 二九、悲觀と樂觀
- 第三節 新教育の原理 ……八四
- 一、新教育協會
 - 二、フィンドレー
 - 三、ローマン

第三章 新教育の原理批判 ……八八

第一節 新教育原理の新なる所以 ……八八

- 一、實際の新しさ
- 二、原理の新しさ

第二節 新教育の原理批判 ……九九

新教育の哲學的基礎 目次

一、將來か現代か	二、教科か兒童か	三、職業
四、著積か開發か	五、所與か發見か	六、講義か討議か
七、ドリルかデヴェロブメントか	八、外か内か	
九、受動か能動か	一〇、學びか行ひか	一一、學問か作業か
一二、團體か個人か	一三、論理か心理か	一四、演繹か歸納か
一五、形式か内容か	一六、監督か自治か	一七、努力か興味か
一八、試験かテストか	一九、普通か特殊か	二〇、干渉か傍觀か
二一、出世間か世間か	二二、教室	二三、苦處か樂處か
二四、競争か共同か	二五、國家か世界か	二六、保守か進化か
二七、保守か進歩か	二八、固陋か開放か	二九、悲觀か樂觀か

四

第二篇 新教育の哲學的基礎……………一七

第一章 新教育の基礎諸原理……………一七

第一節 新文明と教育……………一七

一、歐洲教育の背景	二、現代の特色	三、變り行く世界と教育
四、人間と機械	五、機械時代に於ける學校	
第二節 新教育の基礎諸原理……………一三		
一、緒論	二、生物學	三、生理學
四、心理學	五、社會學	六、哲學

第二章 新教育の哲學的基礎……………一三五

第一節 教育と哲學……………一三五

一、教育と哲學との關係	二、教育の目的と哲學	三、教科目と哲學
四、教科書と哲學	五、方法と哲學	六、訓練と哲學
七、施設と哲學	八、結論	

第二節 哲學の學派……………一四六

一、學派	二、自然主義	三、理想主義
四、實用主義		

第三章 自然主義哲學……………一五九

新教育の哲學的基礎 目次

五

第一節 生物學的自然主義——(スペンサー及ヘツケルを中心として)……一五九

- 一、ベイコン、コメニウス、及ルソー 二、スペンサーの教育目的論
- 自己保存説 三、スペンサーの教育方法論—文明反復説
- 四、スペンサーの倫理説—快樂説 五、スペンサーの自然賞罰論
- 六、結 論 七、ヘツケル 八、ヘツケルとスペンサー

第二節 生物學的自然主義——(ナンを中心として)……一七〇

- 一、ナンの人生論 二、ナンの教育目的論 三、ナンの教育方法論
- 四、ケヤード 五、ニーチエ及ベグビー六、ロツク、カント
- 及フインドレー 七、アダムズ 八、ヴント

第三節 優生學的自然主義……一八一

- 一、優生學 二、プラトーン 三、スウィフト
- 四、ロバート・オウエン 五、ダーウイン進化論 七、メンデル及キツ

下—遺傳論

第四節 心理學的自然主義……一八九

- 一、ソーンダイク及キルバトリツク 二、行動主義

- 三、バグレリ 四、メンタル・テスト 五、結 論

第四章 實用主義哲學……二〇〇

第一節 實用主義……二〇〇

- 一、ペーコン、ロツク 二、ゼームス、ピヤース

第二節 實用主義と自然主義及理想主義……二〇四

- 一、眞善論 二、實在論 三、人生論

第三節 實用主義と教育……二一九

- 一、知と行 二、價值論 三、デュウイー
- 四、プロゼクト法 五、プロゼクト法批判

第五章 理想主義哲學——(其の解説)……二四四

第一節 理想主義……二四四

第二節 環境論……二四六

第三節 天稟論……二六〇

第四節 環境尊重論と天稟尊重論……………二七〇

第六章 理想主義哲學——二（其の史的研究）……………二七九

第一節 ソクラテス……………二七九

第二節 プラトーン……………二八四

第三節 アリストテレス……………二八九

第四節 ストア……………二九〇

第五節 クリスト教……………二九一

第六節 ルソー……………二九二

第七節 カント……………三一五

第八節 フイヒテ……………三三〇

第九節 ベスタロツチ……………三四〇

第十節 フロエーベル……………三四四

第十一節 ヘーゲル……………三四七

第十二節 ゼンチーレ……………三五二

第十三節 ヘルバルト……………三五七

第十四節 ウイルマン……………三六〇

第十五節 ショベンハウエル……………三六一

第十六節 ニイチエ……………三六四

第十七節 コーエン……………三六四

第十八節 ナトルプ……………三六九

第十九節 オイケン……………三七八

第二十節 ケルシエンスタイナー……………三八二

第二十一節 ベルグソン……………三八四

第二十二節 デイルタイ……………三八五

第二十三節 シュブランガー……………三九一

結 語……………三九四

新教育の哲學的基礎

森田與惣之助著



第一篇 新教育

第一章 新教育の實際

論

となし。第一、英國は大陸とは別個の歩み方をしてゐる、第二、佛國は今もなほ人文主義的傳統を守つてゐる、第三、獨國は民主主義に進みつゝあり、殊に其は小學校教育に於て著しい、第四、スカンデイナビヤン諸國は近時著しく教育の改革に努力して

新教育の實際

ある、第五、塙國はヴィンナ市が全然新教育理想を採用して從來の劃一制の教育内容を改變したのに原因して、甚だしく民主主義に向つてゐる、第六、伊國は現在伊國の政治組織を全國民に速に體得せしむることに努むると共に、一方又教育が宗教的になつてゐる、第七、露國は露國當代の政治觀と經濟觀を國民に徹底せしむる爲に教育が施されて居り、従つて、教育は反宗教的である、獨國と伊國とは丁度正反對的であるといつてゐる。著者ローマンは米國の學者であるから、其の觀察所感は必ずしも包括的たるを得ざるべきは豫想に難くなく、又、事實、此の言葉は包括的でないのみならず且極めて抽象的、概觀的である。併し之等の言葉の間には現代歐洲の教育が其の目的觀の上に、其の方法觀の上に如何なる様相を示現しつゝ、あるかを想像せしめるものが少からず存在する。

又一九二九年にはデンマークで、世界各國から學者及實際家が集つて、所謂新教育に關する大會議を開いた。本會議に於ては幾多重要にして進歩せる教育の原理及實際に關する研究、討議、及發表等が行はれたのであり、其の會議の跡を顧るとき、吾人

は世界の進歩的なる教育の原理及實際の向ふ處が那邊にあるかを推さしめるものがある。就中最も手近なるものは當時所謂新學校及新教育法として自ら任ずる處の各學校及各方法が、夫々其の主義及内容を自ら開示又は宣傳したる處のものである。尤も其の中には既に我が日本の教育界に相當の年月の間親まれてゐるものもある。併し又比較的親みの新しいもの、又は全然親まれてゐないものもある。

余は茲に之等を中心として最新の學校經營及新教育の方法等を略記して、新教育の理論及實際の趨向を見んとする。

第二節 新學校及新方法

一、ベデルズ學校

本校は英國ベデルズ市にある。校長はオスワルド・パウエルである。彼の報告によれば、本校は一八九八年に創立せられたのである。創立者はエッチ・エッチ・バドレーである。パウエル校長は、「新學校は何時まで新學校であり得るか」といふ謎を

出し、且暗示して曰つた「あらゆる利便が家庭學校にあるとはいひ得ない。大きい學校には、其を拘束するが如き種々の事柄もあるが、其等は廣い興味ある學校生活と豊富なる交友に對する、諸機會を供給するから、其によつて償はれる様である。」と。

本校では二週間單位で課程を定めてゐるが、最近二年間の經驗によると二週間單位の課程は、一週間單位の時間割制よりも、氣が落付くのみならず課業が斷片的になる心配が無くなるといふ。又本校ではドルトン主義の或部分も之を採用してゐる。本校では上級の男女兒は、社會的秩序に關する組織及行事に平等に參與することになつてゐる。生徒は十八才又は十九才まで在學して、大學に進むのである。

二、フレンシヤム・ハイツ學校

本校は一九二五年世界新教育聯盟幹事長エンソア女史が創立したものであつて、女史は昭和五年に校長を退職したが、英國の傳統の中にあつてよく新方法を採用し活潑に施設經營しつゝある新學校中の新學校である。

現校長パウ・ロバートは此の學校を以て自由の實驗所であるといひ、且説明して

ゐる。彼曰く、學校は自治的團體（コミュニティー）である。而して學校には七才乃至十八才の九十名の生徒を収容してゐる。各生徒は、成長せる顧問の下にある小團に九ヶ年間以上置かれて、在學中は其の小團の内に居る。各小團は生徒約十名宛であつて年齢は皆別々である。顧問の任務は彼の小家族の戸主であり、父母であり、級長である。此の小團はボーイスカウトによく類似してゐる團體である。

此の小團は兒童の犯す、大抵の犯行に對して第一審の裁判をする。或る犯行があるときには、生徒は翌朝其小團に報告せねばならぬ。

各小團は毎朝作業を始める前に、約十分間宛集合する。故に此の十分間の間に、彼等の室の一つに入れば、何人でも生徒の従事してゐる作業の進行具合を見ることが出来る。生徒は壁上の掲示板に、前日どの位の時間を各自が其の各自の題目に對して費したかを書いて居る。或は顧問から中止をすゝめられたとか、其の日の作業の計畫に對して顧問に相談したとかいふことも、わかる様になつてゐる。又或場合には誰かが生徒の犯行の報告を命ぜられ、小團は其が善後策に就いて討議してゐることもある。

又時には生徒等は學校全體に關する問題を討議することもあり、之が次の學校會議の正式の議案となることもある。

學校會議は普通各學期に三回宛催されるが、之は學校の主なる管理機關である。此處で總て役員を選擧する、兒童の權限にある總ての規則を作り又改正する、學校の利害に關する總ての問題を討議する。最近に於て、生徒は始めて發見した、即、自分等は、自分等の作つた規則でなくして、先輩の作つた規則の下に生活してゐるといふ事を。故に生徒は總ての規則を改廢して、現に必要なもののみを残すに至つた。且、此の修正は之を年々行ふといふことを決議した。

生徒は、學校には、生徒の權限以外の事物があるといふことを十分承知しては居るけれども、併し自治といふことを強く感じてゐる。最近に生徒の無分別の事があつたから、校長は生徒の爲を思つて一寸した規則を作つた、然るに生徒は大に校長を非難した。生徒はいつた、「吾人は校長が適當と思はれる規則を作られるのは少しも氣にかけない、併し其様な際には、吾人は、校長はかかる事は生徒に任される方がよろしい

と考へる。」と。

學校會議に提出すべき總ての案件は、前以て學校參事會が之を討議する。この參事會は、男兒長、女兒長、五名の參事員、四名の代表者（十五才以下の二名の男兒と二名の女兒）から成つてゐる。之は學期毎に、全學校（コムニチ）から選出せられる。更に又、職員より選出した二名の教師と、學校長と、學校長の妻とが加はる。此の參事會は一種の内閣であると共に、團體の最高の司法議會である。小團が到底取扱得ぬと思ふが如き犯行は、此の參事會に持出す、然る時には參事會は時宜を得て集會を催し之を議する。而してかかる集會は總ての學校の他の用務以上に重要であると思へられ、常に神聖なる仕事となつてゐる。

學校會議は男兒長と女兒長とが交代で之を整理する。而して參事會は參事會が選んだ一人の參事會員が之を整理する。參事會員は、參事會員であると共に、忠言者でもある。即、彼等は學校の級長とか組長とかの位置を占めて居る。彼等は各學期の初めに任に就き、其の時に一種の宣言をする、而して其の宣言によつて、彼等は、自分の

位置は後進の子弟に對して責任がある、但子弟に對して權力者とか制服者とかいふ如き位置に立つものでないことを自覺する。

最近に於て、小團に報告するといふやり方に就いての不滿の聲が若干の生徒間に起つて來た。彼等は考へた、些細の問題を小團で討議するのは時間の浪費である、又其の仕事の運び方はあまりに緩慢且不便であると。而して此の結果は次の學校會議にかういふ提議となつた、學校は、職員の參事會が、もつと直接に活動して、小團に報告することを減少した方がよいと考へると。然るに、中に興味ある討議が行はれて、遂に其の提議は大多數を以て否決せられた。

さて、此の種の組織の下に、參事會員の義務と責任とを十分に遂行し得る上級の男兒又は女兒は、他の學校に於ける級長の曹長型のものよりも、一層よく眞の指導者たるものに就いて學ぶ處が多い様である。

所謂學校外の試験については如何にせられるかといふ質問に對してロバーツは答へた、『試験に對する準備を全然やらないとすれば、學校として存在の資格が無いだら

う、併し、少年に「詰込む」必要のある試験準備は全くやらない。』と。彼等の經驗によれば、かうであるらしい、之等の方法で教育せられたる兒童は、實力に於て、十三才迄では、詰込主義の準備教育的の學校の生徒に劣るらしい、併し十六才になると普通のバブリック・スクールやセコンダリ・スクールの生徒と同等であり、且識見の活潑さと、自分で作業をやる力に於ては遙に他を凌いでゐる。

ロバーツの信念は下の様である、「現在の試験の爲に妥協することは必ずしも必要でない。」と。併し生徒は入學直前の學年間には、怯懦心が起つてくるから、もつと嚴格なる方法の前に来ると失敗することがある、故に此の妥協はスカラシップへの試験に對してよりも、入學試験に對して一層必要であるらしい。

三、ジョン・バーロー學校

本校は米國ミツソリーのセントルイス市にある。

本校の校長ウイルフォード・エム・エイキンは「新教育の原理を中等教育に應用する一つの試み」と題して、十二才乃至十八才、二十才の男女生徒に對して、之等の原理

が如何程まで應用し得るかを叙述した。本校は一九二三年に創立せられたのであるが彼の考では、此の試みは或程度迄成功したといふのである

彼等は健康を第一の重要點を考へた。故に學校は風景のよい田舎に建てられ、あらゆる近代的の設備をしてゐる。

更に、彼は情緒の健全を増進する爲に、學校に於ては友情的の雰圍氣が必要であると考へた。此の目的の爲に、本校には、日日の生活に生起する諸種の良からざるものを驅馳する爲の生徒の機關を作つた。此の結果本校には教師と生徒との間の美はしい關係が成立した。「恐れ」といふ情は殆んど全く無くなつて、教師と生活との間には、相互の尊敬と善意とがある、かくして、生徒は自分共で獨立に考へる自由が與へられてゐると考へ、然かも個性を犠牲にすることなくして、從順が得られてゐるのである。

總ての他の新學校と等しく、彼は劇と音樂とに對して豊なる機會を與へた。

生徒には夫々の特殊の方面に於ける能力の發揮を許さなければ、幸福でないといふ立場から、作業の分化をなるべく多くした。

學力もついてゐる。

本校の最大成功は文學にある。

大學に入る生徒は、大學の要求を十分に充すことが出來た。併しエイキンはいつてゐる、「吾人は此の結果を得んが爲に、吾人の原理を妥協せしめて居らないか、否か、を眞面目に考へねばならぬ。」と。

四、フランス・ダブルユー・バーカー學校

本校は米國に於て大學入學の準備に成功して、愈々益々新理想に就いての信念を強めたといふ學校の一つである。本校は一九〇一年、即、今から約三十年前の創立であつて、作業主義の學校である。男女兩生徒に對して、完全なる共存的生活を與へんことを企てて居る。一棟の校舎内に男女、第一級から第十二級までの總ての生徒を收容してゐる。本校は今はその規模が大きくなつてゐるけれども、矢張小家族的の精神を残してゐる。而して比較的年長の兒童にも、幼少の兒童にも、共に生活し、遊び、働く、機會を與へてゐる。

高等科生は初等科生に對しては兄であり姉である、初等科の生徒は時々會合を開いて、年長者、即、高等科生を招待する。

毎朝の運動は、長幼の生徒を集合せしめるから、之によつて長幼相知り、相互に能力力量を知り合ふ便を得る。

男女の生徒は共學的に生長して行くから、相互の間の關係は健全であり、自治的である、而して互に敬し合ひ理解し合つてゐる。

總ての學年に通じて、創造的發表の方法と形式とを練習する爲に其の機會が斷へず與へられてゐる。

五、ウインネカ式

ウインネカ式はシカゴ市の郊外約二十哩を距つる小さい田舎町で試みられたもので、其の創始者はジュニア・ハイ・スクールの校長と視學であるカールトン・ウオツシユバーン博士である。

カールトン・ウオツシユバーン博士とマリオン・カースウエル嬢（ウインネカのハツ

バード・ウッド學校長）の説く處を綜合すればウインネカ式は下の如くなる。

ウインネカ公立學校の職員は、一百人の男女教師から成つて居つて、之等の人々は一の渾一的共同團體を形成し、然かも各自は自由に自己の思想を働かし且各自獨特の貢獻をしてゐるのである。彼等はウインネカの公立學校全體を一個の教育實驗所と心得、其所に於て現代の區々町々なる教育見解を綜合する一個の哲學を作りつゝあるのである。彼等は此の哲學を實際的活動として表現する方法を案出したのである。彼等は教育關係の諸科學を利用して、彼等の施設の効果を測定し、其の得たる所の結果によつて不斷に彼等の學校の方法を改善し、兒童の好機會を擴大しつゝあるのである。彼等の哲學の一つの範疇がある。「ウインネカ教科目は四個の原理に基いてゐる。（一）兒童は將來の生活に必須なる知識及技能に熟達する權利を有する。（二）各兒童は兒童として自然的に幸福に、兒童として完全に生活する權利を有する。（三）人種の進歩は各個人が其の才能を十分發展させることに依存する。（四）人間社會の幸福は各個人に於て強き社會意識の發達を要する。」

ウインネカ式は教科目を二類に別ち、兩者の間に割然たる相異の存することを主張する。第一類の教科目は、個々の兒童に、彼等が現在又は將來に於て使用すると見込まれる知識及技量の練磨を與へるを目的とする。第二類の教科目は、兒童に、彼等自らの興味と認識と能力とを發展せしめ、同時に兒童に深い社會的意識を與へることを目的としてゐる。各兒童の練磨せねばならぬ知識と技量とは、之を調査して決定する。ウインネカ式では總ての兒童に向つて、各兒童の生活に於て直接役に立つか、或は慥に役立つと豫想せられる學習を強いて之を必修せしめることを主張してゐる。

ウインネカ式は、總ての兒童が練磨せねばならぬ必須科を精密に決定した後で、次には兒童が或る材料を最も有効に學習し得る時期と、其の學習を有効ならしむる方法を研究した。かくして此の式は教室で使用し得る教科目の改造を行ひ、教科書を改作し、方法を改善した。併し此の如き改造を開始するや、下の如き事が認められるに至つた、即、若し甚だしく特殊性を有する兒童達が皆一樣に或る必要なる知識及技量を練磨せねばならぬとすれば、各兒童には、彼の教科を彼に適する速度で自習し、進め

て行く自由を許さねばならぬと。

此の如き個人的進歩と自學自習とを可能ならしむる方法は三階段より成立する。

第一、教科目は特別の進度單元に改造せられた。各兒童はゴールカード（目標手牒）を有つて居つて、此の手牒には各科のゴール欄があり、各題材は一々の小題目又はゴールに別けてカードの下の方から上の方へ排列してある。各ゴールの名目の所には、ゴールに達した日附を記入する空欄がある。蓋し之によつて教師も父兄も兒童の進度を知り得るのである。

第二、自習材料、自己訂正材料がある。之によつて兒童は教室で教師に教授を受けなくつても、自分で學習して行き得るのみならず、又自分の誤謬を自己で訂正し得るのである。技能科、例へば算術の如きに於ては、特別の教科書を用ゐる。而して此の教科書では各小題目は更に小階段に分つてある。各階段には極めて簡明なる説明と範例とがあり、次に澤山の練習題を入れてある。兒童は其の階段を練習し了るまでは其所に滞留する。而して練習が了ると次に移つて行く。各兒童は教科書にある答解によ

つて自分の成績を検査する。

第三、各ゴールに對しては完全なる治療テストがついてゐる。之は自分の成績を解答によつて訂正して、自己の缺陷を補つて行き得る様にしてある。

かくの如くして、此の式に於ては、總ての兒童はゴールの要求する成績を得るまで學習を続けねばならぬ。故に各教科毎に、各兒童毎に、進度が異なる。併し一兒童が一教科に於て他の兒童と一學年以上も進むときは、遅れてゐる教科の學習をなさしめる。此所に多少、進度の統一を計らんとする意圖がある。

ウインネカ式には日割の進度豫定表はない。教室の暗誦はない。月々の結末もない。兒童は自分々々の速度で着々と進んで行つて、自分の同僚の進度に無頓着である、但間々同僚の助力を仰ぎ、同僚を助けることはある。

教科書はウインネカの教師が兒童の個人學習に適する様に新に著作したものをを用ゐる。

併し社會的の教科(歴史及地理)は唯一部分が個人學習に任してある。此の科では全

兒童が同一の題目を始める、併し其の内容事實は各個人別々に學習する、而して其等の内容事實に就いては個人別のテストを受ける、但、假令其のテストを通過しても、學級の他の兒童が全部テストを通過する迄は、新題目に入ることは許されない。テストの通過の速なる兒童は、他の兒童のテスト通過を待つ間は、全科の補充材料を研究するか、又は自分の好む所によつて算術、國語、文學、綴方等を學習してもよい。此の如く社會的の教科を、全然個人學習に委ねないのは、其等の教科は、嚴格なる團體の討議に於ける心と心との接觸によつて其の科の價値を發揮し得るものであること、及其等の教科は團體活動及創造的活動を促すに重要なものであること等に因るのである。

さて團體的創造的活動はウインネカ學校の教科の第二の主要部分である。之等の活動は、其に於ては總ての兒童が齊一であることを望まれず、又其はテストする要を認められて居ない事物を包含するのである。一日の半分の時間は必須科目に充てられる、而して午前半分と午後半分は自己發表及社會的活動の爲に當てられる。

此の團體的且創造的活動の爲にも、立派な方法が立てられてゐる。之を團體的且創造的活動の主任たるフランシス・プレスラーは下の如く概括した、「發表は豊富なる經驗の溢れであり、知識、想像及感情といふ背景から湧出してくるのである。かかる背景は數週の間に文學、音樂、藝術、國民の經驗の物語等を通して作られる。教師にはかかる背景を創造するのに役に立つ材料を知るための參考書がある。教師には又諸活動の暇も與へられる。教師は兒童の最銳の興味を最もよく促す如き諸活動、又格段の團體が最も必要とする社會的發展の諸形式を供給する如き諸活動、又研究材料の最も豊なる貢獻を利用する如き諸活動、かかる諸活動を努めて用ゐる様にせねばならぬと要求せられてゐる。一體兒童は單元に對して興味感情に充ちてゐるときは、自ら活動を開始する。兒童は常に活動に對する彼等の暗示を與へねばならぬ。教師は之等の暗示に自分の暗示を以て追隨して行く。教師と兒童とは種々の提案されたる活動の價値と限界とを考へねばならぬ。而して此の考察によつてプロジェクトを兒童と共に撰擇せねばならぬ。」

プロジェクトは中世代の動物の幻燈でもよい、海岸の穴居人の活動でもよい、瑞西國の村落の紙製模型でもよい、又教室を饗宴場に改造してもよい、劇でもよい。

かくの如き社會的教科から生じてくる活動、文學から生ずる活動、等に於ては、學級は下級(六才乃至十一才)に於ける團體單位である、題目による團體は上級(十二才乃至十三才)に於ての團體單位である。

尙此の外に、興味を中心として團體を作り出すこともある、又全校を一團體とする興味もある。

個人の撰擇する活動の外に團體作業もある。音樂鑑賞といふことには多くの仕事がある、兒童には音樂を聴いたり、又自分で歌つたりする機會が澤山ある。

文學の鑑賞も亦同様なる一般的の仕事である。教師は團體に向つて詩歌等を聞かすのである。

運動に於ては二三の團體が聯合し得る。

學校全體を一つにまとめるものは自治會及學校の諸委員會である。學校の種々の施

設に對して係の團體及兒童が居る。

さて、ウインネカ學校は教育實驗所であるから、彼等は自分等の方法の結果を評價せんと企ててゐる。従つて此の點に關して多大の時間を吝まない二つの部がある。其の一是教育相談部であり、他の一是調査部である。

教育相談部は、別に兒童案内臨床講義ともいふ。之は各校の顧問と心療學者、心理學者、醫師、及書記から成つてゐる。行爲、人格、學業等で何か特別の處のある兒童は此の相談部で之を調査する。之等の兒童には特殊の忠言を與へる。相談部はかかる相談的任務を通して學校の施設の適不適等をも研究する。

調査部はウインネカ式の一般成績を調査する。本部は教師と協力して教科及方法の成績を調査する。本部は兒童の精神年齢を調査する、又學校經營及學校の一般成績をも調査する。

ウインネカ式を以て完成物と見るのは當を失してゐる、ウインネカ式の職員連は眞摯にして、新進氣鋭の教師連であつて、教育の合理的目的を探究することと其の目的

を達成する適當なる方法を發見することとを念じてゐる。故に彼等は其の研究と經驗とに基いて其の施設を常に改良しつゝあるのである。

六、オーデン・ワールド學校

本校は獨國オーデンワールドにあり、一八九九年ヘル・パウル・ゲヘープの創立にかかり且彼が校長である。本校は彼が説明する如く其の系統に於ても、主義に於ても頗るベデールズ學校に近い所がある。

さて、校長ゲヘープは多年ヘルマン・リッツ博士といふ最初の田園家塾の創造者と共に働いた。彼はヘルマン・リッツ博士の原理と、リッツ博士の精神的の教師たるフイヒテの原理とに従つて、學校は若い人間と老人との眞の共存體でなければならぬと考へた、然かもこの社會ではあらゆる人が其の個性を十分に發展する様でなければならぬといふのである。

彼は教科の綜合は知力を發展せしめる最善の方法であると信じた。且彼は此の方法によるときは、假令教科目には非學問的のものがあつても、生徒を大學に入れ得ると

考へた。

彼の希望は、世の不正を正すべき良市民を教育するにある、而して彼は美しき自然的環境の影響と、男女共學と、目的に向つて共働して、一時的ならずして永久的なる勝利に至る様に働く自由とに大に注目してゐる。

本校には學年別もなく、學級教室も無い。只、博物館と、圖書館と、實驗室に似たる作業室とがあるに過ぎぬ。各兒童は一時には二つの題目を研究するに過ぎずして、時には唯一題目のみのこともある。三題目又は其以上に亘ることはめつたにない。普通には兒童は一ヶ月毎に題目を變へる、併し場合によると一課程コースを一ヶ月以上も繼續することもある。かかるやり方は綜合作業、有能率作業の爲に必要な様である。同一の題目を選んで、然かも偶然に同進度にある兒童同志は、互に共働し得る間に限り、勞作共同體を作つて協力する。かかる團體は六人乃至八人から成る、併し時には其よりも少數であり、又まれには此の倍の大きさのものもある。時々之等の團體の一つが、其の勞作の計畫、方法及結果に關して全校共同體又は特に興味を有してゐる委員會に

報告をする。而して此の報告は時々質疑應答又は批評の材料にせられる。選擇の自由は學習の全部に對して與へられてゐる、國民、人種、宗教、信條等の研究も選擇自由の範圍内にある。

七、ブラッセル家庭學校

マルタ・ネメスは一九一二年に本校を創立した。併し大戰の開始と共に彼女はブダペストに移つた、而して目下彼地で彼女の教育法を發展せしめてゐる。

彼女の根本思想は、個人は單なる個人でなくして、同時に共存體の一員であるといふことにある。其故に彼女は信じてゐる、教育は社會的、國家的、人類的修養であらねばならぬと。

教科目は最少限にしてある。而して學習は重要な諸中心課題に集中せられる。兒童には、生活の多方面なること、生活の連續して變化することは、同様なる境シチュエーション遇の不斷の反覆であることを教へ、兒童をして各教科は人生といふ有機的全體の部分であると考へしめるに至るのである。

第一年級では、家庭生活の諸相を學ぶ爲に遊戯によつて行る。但し日日の事件を讀み、歌ひ、描き、書き、語り、計算する。

第二年級では、個人的の經驗を混へる、家庭生活は之を社會生活と關聯せしめる。而して家庭生活と村落、都市、國家生活との關係やら、其等の生活の特色等も之を説明する。

第三年年級では、バグダッド市の地理、但し之を歴史的に取扱ふ。市の要求する一般生活並に食物の材料を發見する、而して又如何にして其等が手に入るかをも調査する。

第四年級では、ハンガリーの地理が主要科であつて、其と他の州、國との關係を教へる、

之等總ての學級に於て、基礎教科、即、讀方、書き方、等は、此等の中心教科に之を集中する。

「各集中期間」の終りに、一種の要覺を作る、而して之によつて兒童が果して今後個人

的の作業をやり得るに足る準備が出来たか否かをしらべる。

又、日日の作業に導入し得ざる題目に對しては、討議及質問の時間を設けてある。

而して優等生にも劣等生にも、等しく彼等の能力を發揮する機會を與へる。

每學年の終に、兒童のやつた作業成績を説明すべき展覽會を開く。此の展覽會は兒童の熱情を喚起するのに非常に役立つのであつて、他の施設以上の効果がある。

各級には日誌がある。之には各生徒は自分の經驗を記入する。此の日誌は、作文、書方、圖畫、一般自己表現の練習に有効である。

第三、第四年級には、「小會」が設けてある。此會は兒童は「交友奉仕會」といふ名稱を附して居つて、其の目的は一層善美なる學校生活を營むにある、此の會には「學校雇員」も仲間入りする、之等の人は幼兒童や、動物や、植物等の世話をする人である。

道德的、宗教的教授は之を偶發的に行ふ。又學校に於ける討議や、儀式の厲行によつて之を行ふ。ネメス曰く、家庭學校は、學習を選擇の自由と取扱の自由とに結付け

る、又嚴格なる訓練と不躑の自由との中間期である。學校は六才乃至十才の兒童に社會的生活を促すことが出来る。

八、ハンブルグの新式學校

ハンブルグ教育部長エミルクラウゼは、ハンブルグ新式學校と題して曰つてゐる。ハンブルグの多數の教師は、大戰前二十年頃から、甚だしき進歩的の考を抱いてゐた、而して、彼等は一九一八年の政治革命の起ると共に、一時に新方法の實驗を試みる様に向つた。革命の數日前に、ハンブルグの、教育局は既に第一步を、踏出し、次で他の部分が之に追隨し來り、遂には此の案はワイマー憲法の内に包含せられるに至つた。此の案は就學の初四ヶ年間は、私立小學校の教育を受くことを禁じてしまつた、即、初年生の學校は之を國立學校に限つたのである。但し教科に對する嚴重なる規定は之を廢止して、却つて只大綱のみを教育局が示すことになつた。かくして各學校の教科は、其學校の特殊の事情に基いて、其學校の職員が之を決定することが許された。

一九一九年に新しい實驗をする目的の學校が二校創設せられ、翌一九二〇年には更に二校が増設せられた。之等の學校は總て、公的の學校であつて、公立學校制度の重なる一部を成してゐる。但、之等の學校に於ても教科、訓練、時間割等に就いては全然自由が與へられてゐる。之等の學校は現在も存在してはゐるけれども、之等は種々の點に於て漸次舊制度に復歸しつつあるのである。

總ての學校は自治制である。校長は官憲が之を任命するにあらずして、各同僚が之を選挙する、校長の俸給は他の教員と同額である。此の如くデモクラチックの原理が學校の制度上に溢れてゐる。一つの教育委員會があつて、之はハンブルグ議會の議員と、父兄と教師とから成つてゐて、教育局と其の責任を分つてゐる。之は一種の學務議會である。以前には父兄は唯經濟上についてのみ容喙權を持つてゐたが、現在では教育に關する總ての點に容喙權を有つてゐる。

教員養成の方法も亦變化した。總て教師たるものは、小學校の教師と雖も、少くとも三年間は大學教育を受けねばならぬ。最初の間は、批評家は、かかる制度は實行不可

能であるといつた、然るに、事實として現在ハンブルグに於ては五百三十名の、かかる修養を経たる教師が有る。然かも此の數はハンブルグの所要數を超過してゐるのである。ハンブルグと、ザクセンと、チューリッゲンとは、獨國中に於て、大學が教師養成をやつてゐる國である。又老教師達に向つては、新方法に親ましめる爲に特別の課程が組織せられてゐる。

小學校と中等學校との連絡をよくする爲に大に努力が拂はれた。授業料を支拂ひ得ざる家の子弟の爲には無月謝入學が許された、又其家族は生活費の給與を受ける。之等の給費は國として年額レンテンマルク三〇〇、〇〇〇である。又普通學校と工業學校の連絡、並に大學との連絡をとる爲に大に骨折られてゐる。思ふに今から二年もすれば、此の問題は満足に解決せられるであらう。又卒業後工場や其他で働く生徒に對しては連續の學校が設けられた。

以前よりも多く、學校問題の社會的方面に關して注意が拂はれてゐる。學校官憲と教師とは、安民施設との密接なる連絡をとる様に働いてゐる。若し兒童の學力が思はし

くないことが教師に判るときは、安民關係の官聽から人を其の家庭に遣はすのである。而してかかる際には多くは其の原因が家庭の事情にあることが判るから、安民官は其の事情の改善に大に努めるのである。

新式の校舎が考案せられた。教師の考案になる十一の新式學校の設計が出来て、今や建築中である、而して其の設計はハンブルグで展覽に供せられてゐる。

ハンブルグ内のみならず、獨國の他の地方並に外國で研究する爲に、學生に給費制が設けられてゐる。而してハンブルグの生徒を他の學校に留學せしめる爲に年額レンテン・マルク五〇、〇〇〇が豫算せられてゐる。英國との間には教師交換及學生交換が行はれてゐる、而して將來は之を佛國、白耳義、南米との間にも行はんと望んでゐる。ハンブルグは、其の市民が善良なる世界市民ワールドシチズンたらんことを望んでゐる。

クラウゼは更に「學校は一大市邑である」と稱してハンブルグが、施設せる兒童の幸福増進の爲の種々の機關の活動状態を叙べてゐる。而して彼は此等の施設の爲に兒童の健康に就きての世の注意を大に喚起したといつてゐる。

騒音、光線の不足、家のよくないこと、等はすべて健康に悪影響を残す。都市の兒童は數週間日光の當る處で休暇をとる必要がある。ハンブルグに於ては、約十萬の兒童の六〇%のものに對し一九二八年の内に四百五十萬レンテンマルク、の費用をかけて、休日と與へた。兒童は休日ホームや、靜養ホームに於て家族と共に、又日中の天幕内に、最小四週間暮す様にしてある。大抵の場合に之等のホームは河邊や田舎にあるが、之は學校官憲の費用によらずして、市民の有志者の出費によつてゐる。父兄と教師とによつて、かかるホームが三十四個も設けられた。建物は購入したり、借用したりする。父親達は其の家屋の修繕や、設備の爲に働かし、母親達は教師生徒に伴いて行つて、其の炊事に當るのである。

最新の方法はエルベ河畔の諸處へ旅行することである。兒童は朝汽車や汽船で、この河畔の天幕へつれて行かれて、終日其處で暮して、夕頃に歸つてくる、ハンブルグの兒童の、一〇%は昨年一年間、に莫大の金を費して、此の旅行に出ていつたのである。

ハンブルグ大學教授エーリッウス・ゲブハート博士は、曰く、ハンブルグ式は二つの根據から起つてゐる、即、藝術的教育を追及する努力と、社會力を養成する目的とである。さて藝術的教育の根柢は、兒童、殊に普通學校年齢の兒童は、科學者又は工學者のやり方にならずして、寧ろ藝術家のやり方に従つて、作業するといふ考にある。教師の作業も亦藝術家の作業に類すると考へられる。兒童のやり方の研究の結果新心理學が起つて來た。かくて一九〇九年にハンブルグ教員協會は彼等の所謂「協會案」といふ教科案を作つた。之が都市の將來の仕事の基礎となつたのである。兒童研究より出發する教育學の樹立が當時の重要問題であつた。教育學はかくてハンブルグに一つの學校の型を發展せしめた、此の學校は勞作學校（本來は南方及西方獨逸に起つて、同方面では活動主義學校又は工業學校といふ意味を有つてゐた）といふ名稱を有つてゐたが、其の中心的關心事は人生に於ける實際の價值となるべき種類の知識であつた。

又教員協會の獨立と、ハンス市の一般自由の風とに基いて、ハンス市は教育上の實

驗場所となつた。而して實驗用の學校が四校も創設せられ、其の學校では兒童に自由を許し、兒童を思ふまゝに成長せしむるに努めた。父母は學校の協力者としての責任を負ふこととなり、時々學校の召集に應ずることになつた。

種々の變化が起つたが、其の中最も著しいものは所謂「共存體學校（ゲマインシャフトシューレ）」といふ名稱を生むに至つたものである。之は教室内に於ける社會的精神の發展を目標としてゐる。生活の社會的感情は、教室外に於てのみならず、教室内に於ても、共同作業といふ形となつて現はれて來た。而して教師も亦此の社會的生活の中に引入られて行つた。又社會的生活の構成にも變化が起つた、即、教師と生徒と協力共同するが故に、教師生徒間の間隙が無くなり、且教師は導くと共に導かれるといふことが起つて來た、即、或一つの有機的組織の爲になる才能を有する者は、教師たる生徒たるを問はず、指導の位置に立つべきものであるといふことが勿論であると認められるに至つた。

此の教師生徒間の關係の改變は決して安々と得られたのではない、何となれば教權

並に従順といふ昔からの考が深く老人及青年の頭に滲込んで居るから、新しい考は、強い確信に逆つて、進まねばならなかつたのみならず、無關心といふことにも逆つて進まねばならなかつたからである。此の過渡期の困難は若い教師をして教職を去つて他に轉職せしむるに至つたこと少くない。かくして之が爲に一層保守的の考が生じて來たのである。

今や青年が國民の先頭に立つに至つた。但、青年の活動は必ずしも合理的のものみに限つてゐないのであつて、教育上戒心を要する部面決して少くない。

九、ロツシユ學校

本校はジョルジ・ベルタイーエの立てたもので、第一課程と第二課程との二つに分れて、前者は十二才乃至十三才の兒童を、後者は十四才以上の中等教育の終までを含んでゐる。

第一課程

教授上では新教授法モンテツソリー式及ドウクロロリー式を重んじてゐる。

又觀察力、諸感覺、知力等の發展を重んずる。

第十級、第九級、第八級、第七級は此の方法による。

第六級、第五級では、生徒の大多數は拉典語を始める。

必要なる佛語及數學の形式を教へる、佛語、ラテン語、及外國語の語彙を學習せしめる。

かゝることは此の時期に最も必要なる教授である。精神的要求を満足せしむる爲に、觀察及歸納法及もつと抽象的の仕事を導入する。自然科学を大に重んずる。植物の培養、動物飼育、鳥類の觀察等は最も多く之を用ゐる。

第二課程

第四級から第二課程に入る。總ての教材は地理と歴史とに集中せられる。此の教材の取扱方はロツシユ學校で始めたものであるから、ロツシユ案といつて然るべきものである。例へば、茲にギリシヤ國を教へるとする、其際ギリシヤ國の歴史と文學とを説明する。而して生徒と教師とは、ギリシヤ國に關する最も美しい文



章を佛語(英語、獨語)で讀む。之と同様の方法を「近東」「ローマ」に就いても行ふ。各級にはかくの如く其の研究と努力とを向けるべき、特別の目的物がある、即、興味を中心たるべき題目がある。教師の數は最少限に少くする。かくして所謂「文科」的の教授(地理、歴史、佛語、ラテン語)等は一人の教師が之を教へる。かくの如くして第四級はギリシヤ、ローマ、及近東を中心とする。第三級は中世期、第二級は近代第一級は得業士試験の爲に必要な學科を中心とする。各級の教師は、相互に各自の題目に就いて共働する様に努める。例へば、美術や手工に於ては、生徒は、自分等の現に研究してゐる時代に關係のある物を製作する、かくて時には、其時代の劇に用ゐた、舞臺用の品物をも作ることがある。生徒は知的生活の全部を或一目的物に集中する、而して之は、單に知識を得る爲に精力を集中するのではなくして、品性及人格の陶冶の爲にするのである。ペルチーエ曰く、戦後の兒童の不注意状態を匡正するには之以外には名案がないことを知つた。ドルトン案の教材取扱法はロツシユ學校の用ゐた如き教科の取扱法と

深く共通してゐる。

併し此の結果「試験」の成績は如何。其は極めて良好である。

然らば如何にしてかくなるか。生徒の健康状態は非常によい。生徒は極めて適當の時間に學課を受ける。且學課は極めて興味あり、心を引付ける様に出來てゐる。

本校には三百三十名の生徒が居る、併し各級の生徒數は少い——二十名以上の級はない。生徒は自分の選んだ時間に勉強する、而して必要に應じて教師の助力を得ることになつてゐる。知識は自由の時間に、談話によつて收得する、時には食事の際に收得する。此の教師と生徒との交際は、精神的教育に缺くべからざる重要な要素である。

本校は最も強く品性の形成と、勤勞を愛するの念の激勵に注意する。

責任の念の鼓舞は之を少年團服務によつてゐる。然かも此の少年團服務は觀察力の練習、自然界の知識の收得、感覺の修練、歸納的及演繹的思考の迅速の爲に、

貴重なる補助である。ペルテイエは下の如き三點を力説してゐる。

一、現在の教科目は多過ぎる。而して兒童の興味を考慮の内に入れてゐない。
二、新學校の生徒も、若し生活の爲に用意したいと欲するならば、試験を受けねばならぬ。

三、生徒は自由選擇の教科目により、學級の自由制によつて勉強しても、容易に試験に通過し得る。實際の試験は平凡なる試験に過ぎぬ、併し試験は新學校の方法と教科目の非常に貴いものなることを證明してくれてゐる。ペルチエ曰く、「余は之を佛國に於て證明せんと試みた、而して余は、其は何處の國でも證明せられると信ずる」と。

一〇、クジネー法

クジネー法は佛國小學校の視學たるロージャー・クジネーの創始であつて、別名「自由團體作業の方法」と稱する。此の方法の性質は二重になつて居る、即、第一個人作業の代りに團體作業を以てし、第二作業選擇の自由を認めてゐる。元來此法は、

兒童は共同して作業し得るのみならず、共同作業を好むものであるといふことを前提し豫想してゐる。此法は之を九才頃から始めるのを最も適當としてゐる、何となれば九才位になれば、兒童は澤山の仕事や作業の中から、自分の好むものを見分けて選擇し得るからである。此法は能ふ限り遊戯を利用する、蓋し九才乃至十二才の兒童は、唯自分獨りで遊ぶよりも、仲間を作つて遊ぶのを好むからである。兒童は自分の遊戯を選擇すると同様に氣樂に自分の仕事(活動)を選擇し得る。但、之等の諸活動は兒姪にとつては既成品であつて、兒童は自分で其の活動の形を定めたり其の規則を作ることは出來ない。故に茲に自由といふ語の意味は之を下の如く限定する必要がある。自由とは、大人から干渉を受けないこと、活動の既定の形式を自分で思ふまゝに選擇すること、氣の向く間は一つの活動を繼續し、氣が向かねば自分の心で中止すること、認めることである。併し此の自由は團體の他の人々により、又活動其物によつて左右せられること勿論である。

之等の活動は下の諸勞作を含んでゐる。肉體勞作(繪畫、圖書、裁縫、園藝、)具體

的の創造活動——文學上の勞作(原作の物語、詩、戯曲等を書いたり讀んだりすること)、抽象的の創造活動——科學的勞作(動植物の觀察、記述、及分類)、歴史の作業(文明の歴史に關係ある史料の觀察、記述、及分類)、地理の作業(日常目に觸れる地理上の現象の觀察、記述及分類)、數學の作業(問題の解、及新問題の發明)。

之等の仕事は夫々別々に見えるけれども、其の間には共通點が存する、即、勞作と共同といふこと之である。ドラマチック(劇的)の作業は創造的且抽象的の活動である、科學と歴史と地理とは同一の心的活動の形式が、別異の材料に對して用ゐられたものである、即、例へば、地理の如きは斷へず數學を必要とするのである。

此の方法に於ては教師はもはや教授することはない。教師は兒童をして選擇せしむる材料を用意すればよい。教師は兒童の質問に答へ、且兒童の綴字や言葉の誤謬を訂正さへすればよい。

如何なる活動も決して固定的で完結的でない。總ての活動は斷へず實地の進行と共に發展して行くものである。此の方法では兒童は、之を兒童の欲する儘に分團に分け

る。教室は大きくして、數分團の兒童が一緒に勞作しても御互に邪魔にならぬ位でなければならぬ。本校の經驗報告によると一分團の兒童數は六名が最も恰好であるらしい。分團は遅くとも一ヶ月かかれれば自ら出来る由である。各分團は知能検査の示す處では同類の者が集るらしい。各分團共に、一人の優秀なる者が居つて、之が分團を牛耳つて、他兒童の活動を左右するといふが如きことはないらしい。各分團には塗板、戸棚、圖書室、小庭園が有る。各分團は一つの學級となつて動くこともあり、學級として一つの仕事を擇ぶこともある、然して此の學級的活動を必要に應じて一日とか一週間とか續けることがある。一年間の經驗によれば、何れの分團も未だ曾て少しも活動をしなかつたといふことはない、何か仕事をやる故に此の如き制度の自由は兒童を怠惰ならしめるものでない。此の方法の結果からいへば、兒童は勞作の方法を學び、自ら勞作を企劃し得、何が缺く可からざるものか、何が缺いてもよいものかを知り、且良い仲間の選擇を爲し得るに至るのである。

グジネーのいふ處によれば、彼は此の方法を一般教育上にまで利用し得たといふことである。六才又は七才で終る個人勞作の時代と、團體勞作の初期との間には、兒童は一つの過渡期を通過する、即、其の時には兒童は自分の見解及知識を他人に強いんとする傾向がある。十二才以後には、彼等は漸次自分を年長者の見解に照して見る。而して自分の活動に對する大人の反對に就いて不思議を感じ、自分の判斷に對する大人の批判に不審を抱き、次に大人の行ふ處を訝かしかるのである。即、彼等は所謂眞の教育の發芽する時期に達するのである。

一一、ドウクロリー學校

ドウクロリー學校はブラツセル市にあつて、ドウクロリー博士が、正常の兒童に對して「生活による生活にまでの學習」といふ彼の考へを實施せんが爲に創立したのである。彼の本校經營の主方針は二つになつてゐる、曰く、(一)兒童をして生活によつて生活にまでの準備をなさしむること、(二)環境を整理して諸傾向の發展を促すが如き刺戟を兒童に與へること、之である。此の方針に基いて本校は家庭的にして自然的なる周圍の内に建てられてある。又其の設備も普通の公立學校のものは大に異なつ

て、其の設備の方針は研究と實驗とを進めるのに好都合である様にといふことになつて居る。作業の多くは室外で行はれるのであつて、室外には自然科学の材料が準備してある。

本校の經營振には極めて弾力性が多い。朝の間は國語や數學をやる。其の次には觀察、比較、及綜合、並に手工、音樂、に活力を向ける。午後は大部分の時間を個人的の作業、手工、及外國語に費す。教科書は一冊も無い。兒童は自分の經驗を材料にして自分で書物を作る。之等の書物は非常に面白く、何れの書物も獨特であつて、相互に類似したものは無い。

此の方法は、良教授法を要求する。教師は敏捷熱心にあらゆる機會を利用して兒童を補助せねばならぬ。教師にして從來の傳統や入學試験を超越してもよいのならば、誰でも此の方法を用ゐ得る。併しドウクロリー學校の兒童でも上級學校への入學試験は之を受けるのであるからさう簡單には考へられない。然るに生活によつての學習といふ方法は入學試験等の要求をも充し得ることを證明してゐる。

教科目は「聯合觀念教科案」によつて之を定める。ドウクロリー博士の意見では、兒童は彼等自身の知識と彼等の環境の知識とを通して、最もよく生活に迄の準備が出来るのである。故に兒童の作業の中心となつて然かも兒童の興味を中心たるべきものは下の四個である。

- 1、食 物
- 2、衣 と 住
- 3、危険及敵に對する防禦
- 4、作 業

之等の興味を中心はドウクロリーの三原則、即、觀察、聯合、及發表によつて其の内容が充實せられる。

最初に觀察に就いて見るに、最初の二年間(六才及七才)には唯小さい興味の中心を選択する。之等は之を兒童の直接の興味と利用材料とに結合する。かくの如くして、兒童を漸次全校一般の利害といふ様な中心に關心する様に導く。但、此の階段は第三

年級から始まるのである。兒童を單一の中心に導く方法は極めて簡單である。兒童には兒童期の必要物を描いた繪畫を見せる。而して若し一個の中心題目の研究が済めば今度は其を描かしめる。最初の二年間が済めば、もう兒童には繪畫を見せることを止める、蓋し次の年にはもはや他の中心に移り得るからである。

さて興味を中心たるべきものを選定することは、之を兒童に委さない。其の中心はドウクロリー博士が決定する。但、之を決定するには教師の力量と、材料と兒童の慾望とが調和する様に努める。各中心は兒童と下の諸點との關係を考慮する。(一)兒童の身體 (二)動物 (三)植物 (四)礦物 (五)社會 (六)宇宙。さて一年間も全校の者が唯一つの中心に向つて研究することは、校風の上に大なる影響を及ぼす、即、之は教師と生徒との間、生徒同志の間、の密接なる共同を促がし、社會連帶の感を著しく増加する。但、此の一中心は決して他の題目の研究を排斥するのではない。偶然的觀察をする機會は無數にある、而して若し兒童にして當分の間だけ何か他の題目に興味を持つて居ることがわかれば甲の興味を中心は之を棄てるのである。總ての作業は

觀察を基礎とする、而して總ての他の教授の方法は之を觀察の周圍に集める。兒童は實驗する、蒐集する、而して彼の材料を自分の觀察録に記入する。此の觀察録は、兒童によつては之を「生活録」と稱してゐる。各兒童の觀察録は思ひ／＼であつて、一律でない、且各兒童は自分の帳面を出來るだけ美しく完全にしようと思へてゐる。

聯合の教授は、歴史及地理の材料に關して用ゐる。兒童は文明史を研究しつゝあるといひ得る。彼等は自ら毎日歴史の書物を作つてゐるといはねばならぬ。

ドウクロリー式では、算術科の取扱が最も興味あるものである。蓋し此の式では算術は觀察の一部であるからである。さて數學の目的は關係を嚴密にするにある。數學では基礎となるものは單位である、例へば、メートルとか、キログラムとか、フランクとかいふが如き之である。兒童は先づ自分の身體の測定から始める。次に周圍の物に及ぶ。其の他に之に類する實物の觀察によつて數量の觀念を確實にして行く。

ドウクロリー式の讀方教授は舊式の方法、特にジャコトリー式に似てゐる。併し心理學的基礎はジャコトリー式時代よりは精密になつてゐる。ドウクロリー式の心理的論據

は、近頃米國の心理學で「全一」と稱し、獨國で「形態」と稱する作用である、而して彼は之を「球化」といつてゐる。此の球化といふことは書方、圖畫、音樂の教授法にも應用し得ることであり、興味の中心集中といふ方法の根柢となるのである。讀方を始めるには、一つの文字とか綴字から入らずして、句とか語とかから入る。之は知覺—視覺—聽覺の順序にするのである。先づ心像を伴ふ句及具體的なる語から出立して、次に其を遊戯的に反覆する。語、綴り、文字の分解は抽象、分析の仕事であるから、之は後に行ふ。兒童の讀む總ての句は國語以外の他の課目と密接に連關せしめる。

同一の方法を書方にも利用する。書方は讀方と聯合せしめる。此の方法では兒童は二ヶ月間讀んだ處を書く。書方は讀方の補充材料になつてゐる。

訓練は本校では少しも困難でない、何となれば、興味を感じ、面白がつて居る兒童は御し易いからである。兒童の助力に基いて、訓練の良い組織が出来てゐる、併し之は教師と兒童との間の信頼が基になつてゐるのである。教師及兒童相互の信頼がある

から、教師は兒童を指導し易く、兒童を放任して自由にせしめることも出来るのである。學校の大將は年長兒童の中から選んだ兒童である。此の大將の外に副將及委員もあるが、之等が校風を守つてゐる。委員には色々ある。例へば、寢臺係といふのもある。學校は都會から離れてゐるから、兒童は中食後の午睡を戶外でやる。各兒童は自分の寢臺と寢具を持參してゐる。寢臺係は二百の寢臺と二百枚の寢具の番をするのみならず、其の清潔整頓を監督する。又動物係もあつて、彼等は各兒童の所有の動物の飼育場を監督して其の清潔整頓飼育振りを見る。

學校の方針の一として、學校には使丁を成るべく少くして、其の代りに兒童が作業することになつてゐる。學校園は廣いが、園丁は一人も居らぬ。兒童が皆其の世話をする。兒童は清潔俱樂部を組織して居て、塵、紙片、其他の掃除をする。兒童は學校の集會や、會を催す。毎月一回學校會があり、其の準備、其の會の進行等は皆兒童が之を行ふ。又兒童は小團體を作つてゐる。其の團體の仕事は夫々の規定によつて小團體の兒童が受持つてゐる。

各小團は各特別任務を有つて居る。例へば第一小團は食堂の卓の準備をする、第二小團は動物の世話をするが如き之である。

父兄は學校と協力し、學校を出来るだけ援助する。一九二六年には學校後援父兄會が出来た。其の目的は學校の後援と、もつと同様な學校をブラツセル市に設立することにあつた。學校の各クラスには二人の父兄代表者たる父兄があつて、クラスの經營に參與する。此の二人の父兄は他の父兄達の意見を聞いたり、學校の事を父兄に傳へたり、又毎月第一日曜に開かれる評議員會と父兄との間の連絡に當つたりする。此の評議員會はドウクロリー博士の司會の下に學校の經濟及經營の事等を議する。總ての父兄が年に四回は此の評議員と會合して當時の重要問題を討議する、例へば、男女共學の件、性教育の件、訓育の件といふが如き之である。父兄と教師との連絡は校報並に相互の面談によつて之を保つて行く。父兄の學校參觀の日時も規定してある。

此の父兄會の創立以來學校は非常に好都合に赴いて、其後學校の生徒數が漸次増加して來る様になつた。従つて學校の會計も大に安樂になつて來た。爾來名聲噴々今や

此の方案はベルギー、ポリビヤ、ブラジル、チリ、フランス、トルコ及ウルガイ等に試みられるに至つたのである。

一二、チリンチ高等女學校

本校は瑞典國の學校であつて、エスター・ポーマン校長は、高等教育に對する新教育の原理の活動を力説してゐる。彼女は本校を一九〇九年に創立して、一九一三年からは國の補助金を得て經營してゐるのである。

本校の主義標語は、教授の統合、自發活動、自己訓練、自治の四つである。

氏は一日には三科目以上教へてはならぬと信じてゐる。かゝる方法にすれば、宣叙的學習の爲の時間が多過ぎる。かくの如き長い時間宣叙的學習をやることは堪へられない。併し教師は或題目の諸原理を布衍する機會を有し得るし、又兒童を作業にまかし、觀念を發展せしめる機會を得る。

一例をいへば、カロリーを題目とすれば、(一)化學、カロリーとは何ぞやといふことを學ぶ、(二)物理、(三)家庭經濟、(四)園藝の科學、等を利用する。此の如く、之

等の題目は之を總て中心觀念に連合せしめる。之と等しく、ルイ十四世の佛國といふ題目には、歴史、藝術、財政を統合するのである。

生徒は個別的に、又小團を作つて、作業する。従つて自分の研究の結果を他生に知らしめることになる。

尙本校の特色は、親となる前の訓練である。此の内には幼兒の發育に就いての實際の經驗が含まれてゐるのみならず、事業組合——印刷、綴本、寫眞、園藝等に就いての——も含まれてゐる。

一三、其他の學校及方法

以上記述せる外に、英、米、獨、佛、澳、露等の各國に所謂新學校と新教育方法とが澤山あつて、一々之を記述することは本書の目的でない。併し讀者は、余が記述を避けたるもの、内に、恐らくは讀者が記述を、豫想せられつゝあつたものがあるだらう。余が其等を記述しないのは、其等は餘りに我が國の教育界に知れ渡つて居て、敢て余の記述を必要とせぬと考へたからである。但し全然其に觸れざるは尙多少の心

残り無きにしもあらずであるから茲に其の名稱のみを列記して置かうと思ふ。

- 一、ドルトン案
- 二、モンテツソリー式學校
- 三、ゲーリー式學校
- 四、ブラトウーン式學校
- 五、構案法(プロジェクト・メソッド)
- 六、田園學校
- 七、勞作學校

第二章 新教育の原理

第一節 内容より見たる新學校及新方法の名稱

余は前節に於て教育の理論及實際の趨向を知る爲に所謂新學校と新方法とを擧げた。然るに之等の學校と方法との名稱を調べて見るに、其の内には創立者の名稱から來たものがあり、其の學校又は方法の發祥地名から出てゐるものがあり、又其の學校又は方法の内容を物語るものもある。余の企圖する本書の目的よりいはず、之等の學校又は方法が、若し其の内容から之を分類し得るとせば、頗る好都合であると考えへる。今此の見地から教育界に用ゐられてゐる新學校及新方法の名稱を列記すると左の如きものがある。

一、田園家塾

- 二、自由學園
- 三、作業學校
- 四、生産學校
- 五、生活學校
- 六、體驗學校
- 七、共同體學校
- 八、國際學校
- 九、家庭學校
- 一〇、工場學校
- 一一、兒童大學(ドルトン實驗室式)
- 一二、機會學校
- 一三、プロジェクト法

之によつて之を觀れば、新學校及新方法が如何なることを内容として居るかは、之

を推測すること決して難くない。併し余は茲に更に進んで、新學校及新方法の内容を新學校及新方法の主張者のいふ處並に世の學者のいふ處に據つてと、之を説明しようと思ふ。

第二節 舊新教育の原理對照

一、將來と現在

舊教育は「將來の必要」を力説した。

昔は視學官が學校を視察に行つた時に、演説を頼まれる時には、大抵、「此の教室の内の誰かは將來大臣や大將になるだらう」といふのが常であつた。事實昔の教育は兒童をして將來、かゝる人物とならしむる様に力めたのである。

舊教育は「大人期」への準備であつた。其の作業は主として読み書き算術の練習と地理、歴史等の事實の器械的記憶とであつた。蓋し之等は將來大人になつてから必要と考へられたからである。

新教育は「現在の必要」を力説する。

新教育は、將來の必要を無視することはないけれども、他の立脚地からも考へる。新教育は兒童の身體的、精神的、靈的の、現在の必要を力説する。新教育は問うて曰く、兒童は、今や、其の發展の何處に居るか。兒童は正しい方向に生長しつゝ、ありや。兒童の家庭の環境は如何、街區の環境は如何、學校の環境は如何。之等の種々の環境中の最善のものが兒童の進展に資する様に利用せられてゐるか。教師は環境をもつと有効に變化し、又は利用し得る様に爲し得るか。

二、教科と兒童

舊教育は教科を中心とした。

舊教育では、新しく教師になる人は教科目及教科書に主として注意する。新しい教師にして兒童の戸籍、家庭教育、興味等を調査するものは殆んど無い。舊教育に於ては、眞面目であつて、良心的の教師は、教科の進程コースの要求する所を注意深く研究して、豫め數週間の課業の豫定を立案した。

學校が始まるや、教師は兒童に學習せしむべき一定の課業を決定した。
新教育は兒童中心である。

新教育に於ては同様に眞面目にして、良心的なる教師は、仕事を大體に於て立案する。彼の大部の時間と精力は之を其の境遇より生ずる諸種の事實に親しむ爲に費す。即、彼は兒童に出會ふときは、兒童の考に同情し、兒童より與へる暗示に注意し、兒童の考や、議論や、判斷に注意する。

新教育は、第一に兒童を考へる。兒童も夫々の人格を尊敬する。教科目は其の大體を定めるに止め、其を伸縮自在となし、且暗示を與へるに過ぎぬものと考へる。

此の如く舊教育に於ては教材が中心であり、又出發點であつた。然るに、新教育に於ては兒童が中心であり、又出發點である。

凡そ現代の新教育は兒童中心である、故に現代に於ては幼い兒童が、教育及教師を引廻してゐる。幼童の本性と所要とは、新學説及實際に於て第一線に立つ。現代は實にエレンケイのいへる如く、「兒童の世紀」である。民族的經驗、社會生活、運動場、

校舎、教科、課程方法、教師、之等は總て兒童を關心及努力の中心となしてゐる。即、之等は總て兒童の爲に存在してゐる其等自體の爲に存在するのでない。

三、職業

舊教育は職業の爲の教育を力説した。

新教育は職業による教育を力説する。

職業の爲の教育より、職業を通しての教育。新教育は教育の職業的諸相を研究するのであつて、職業教育の諸相を研究するのでない。教育は産業によつて、施されるのであつて、産業を主目的として施されるのではない。教育は生活である、其の意味には教育は生活を得るといふことを含めてゐること勿論である。併し單に生計を得る爲の準備でない。あらゆる人間は働かねばならぬ。あらゆる人間は經濟的に獨立せねばならぬ、併しあらゆる人間はまた彼の勞働の文化的諸相と彼の生活の文化的諸相とを持たねばならぬ。第一に重要なものは人間である、次に働く人間である、第一に人生である、次に生活である。生活を得るといふこと其事は生活の一面でなければならぬ、

愉快にして創造的なる自己表現の一態様であらねばならぬ。

四、蓄積と開發

舊教育は知識を蓄積した。

舊教育は、兒童の現在生活上の必要には、深く關係せず、又あまり重きを置かずして、唯知識を蓄積するに努めた。

新教育は知識の發展(開發)を獎勵する。

新教育は、經驗と思考によつて得たる知識、兒童のものとなつて、消失することなき知識を與へんとする、即、兒童の力となれる知識を與へんとする。

五、所與と發見

舊教育の教科目は「所與」であつた。

舊教育に於ける教科目は既成品であつた。或は所謂科學の縮小せるものか、又は其の一部であるかであつた。のみならず其等の多くは教科書といふ印刷物に納めてあつた。

新教育の教科目は「發見」である。

新教育の教科目は經驗である、或は一連の經驗である。一體經驗は有機體と環境との間の動及反動作用である。教科目は學課、學問、教材、教育目的物とは考へられずして、兒童が學校で獲得する實際の生きた經驗と考へられる。經驗は兒童が事を爲す時に起るものであつて、兒童は自己を、友人を、自分の仕事を發見せねばならぬのである。

六、講議と討議

舊教育は講議式、講演式であつた。

舊教育に於ては教授は講議式、講演式等が主となつて、之に加味するに精々問答式を以てする位であつた。

新教育は討議式、會議式である。

新教育に於ては、討議と會議を尊重する。之は政策を樹立し、又結論に到達するに必要な方法と考へられてゐる。之には教師も兒童も共に仲間入りする。眞理は教

師が之を下すことなく、兒童が之に到達するのである。兒童の見解が尊重せられ、利用せられる。質問と應答とが教授の鍵である。

七、ドリルとデヴェロブメント

舊教育は(ドリル)を力説した。

初學年の教師は一週間の終になると反省した。「本週は兒童は何程の言葉を覺えたか。」と。

高學年の教師は發問する、「兒童は地理の試験を通過し得る様に出來てゐるか」と。

新教育は發展(デヴェロピング)を力説する。

新學校では、何れの學年に於ても、下の如く問ふのである。「各兒童(太郎、お花)にはどんな變化が起つてゐるか。」「彼は生理的に、心的に、道德的に、生長せねばならぬ、其の通りに生長してゐるか。」「彼は彼の最善の仕事をやつてゐるかしらん。若しやつてゐなければ、何故か。」

舊教育に於ては、其の主要任務は事實を學習蓄積することと、読み、書き、算術を收得することにあつた、従つて読み、書き、算術の成功の鍵は不斷の反復とドリルとにあつた。

新教育に於ては、其の主要任務は、教育的諸經驗を得しめ、之に就いて思考せしめ、之に就いて判斷せしめ、之を利用せしむるにある、従つて教育の成功の鍵は發展(開發)と生長とである。

八、外 と 内

舊教育は外から課せられた。

舊式學校に於ては、總ての課題には其の精密なる豫定が立てられる。教師は兒童を或學年の程度に合ふ様にせねばならぬ、或學年の程度まで進めねばならぬ、其の程度を保たしめねばならぬ、一定の知識と技能とを持たしめねばならぬ。

新教育は内部から發展する。

新教育は兒童の興味を考慮し、兒童の内部にある最善のものを鼓舞する。指令したり、制御したりする代りに、暗示したり、導いたりする。

抑、内心からの動機とはかういふ意味である。動機は作業其物から起つて來るのであつて、教師の脅迫や命令からではない、賞の欲しさや罰の怖しさからではない、進級したいとか落第したくないとかいふ心からではない。強制は内部から來るもので、外部から來るものでない。一つの活動は次の活動に導くのであるが、之は一つの活動の内に在る興味と不斷の連絡からである。或る近代の學校には試験が無い、従つて進級も落第も無い。

九、受動と能動

舊教育は兒童を受動的、受身となした。

舊教育に於ては、其の模範學校は非常に靜肅であつて、ヒンの落ちる音をも聞くことが出来る位に靜であつた、又非常に管理秩序が立つてゐて、兒童は教師からの合圖が無ければ、決して其の坐席をはなれなかつた。

新教育は兒童を鼓舞して活動的ならしめる。

新教育於ては、其の現代の模範學校は非常に多忙であつて、心身共に忙がしい。兒童は作業中には、作業の必要に應じて勝手に動くのである。

舊教育に於ては、兒童は靜肅に机に倚つて居て、教師や教科目の示す處のものを唯受けるだけである。

新教育に於ては、兒童は彼の自らの思想を發表する爲に、建設的に創造的に、彼の身體や、手を用ゐて、動く様に獎勵せらる。

プロジェクト法は其の一つの方法である。キルバトリック教授の主張する處によれば斯法は、兒童をして有目的々活動に及志向せられたる活動に、従事にする事によつて學ばしめんとするものである。此の従事は、兒童は個人として、又は團體として、何れかである。目的は、兒童、又は教師が、其に向て全心を打込むものである。理想的にいへば、目的し、設計し、遂行し、批判するのは兒童其者であるべきである。

一〇、學びと行ひ

舊教育に於ては「學び」「聽き」「知る」ことを尊んだ。

舊教育に於ては兒童は學問、技藝を學び知識を尊んだ。故に「頭」による教育であつた。

新教育に於ては「行ひ」「働き」「能ふ」といふことを重んずる。

新教育に於ける大スローガンは「行ひによつて習へ」といふことである。人間の注意關心を喚ぶ處の實際の境遇に直接して、人間の活動に従事せよ、然るときは、行が進むにつれて、學習は其の行の様相として生じて来る。教室は生活する室である。學校は之を豊富なる環境たらしめねばならぬ、かくすれば兒童は實際に學校に於て生活し且生長する、のみならず彼等自らを教育するのである。

かくして、曾ては課外と認められてゐた活動は最も教育的であり、従つて學校の任務中の最も重要なものを考へられてゐる。恐らくは之等の活動は課内活動に入れられ、遂には其の主要なる活動と認められる様になるだらう。かくて、其の學科は第二次的の教科となるだらう。現在のやり方は若干逆説的である、即、兒童は家庭では皿

の洗方を學ばずして、學校で皿洗を學び、學校では代數を稽古せずして、家庭で代數を稽古してゐるのである。學校外での學習法は非常に興味あり且有効と考へられて、其の結果其等が學校の任務に入れられて來たのである。此の兩者の見解を結付けて、吾人は學校といふものは兒童を教育する爲に兒童の總ての興味を利用するインスチチューションであると稱するに至つたのである。即、學校は、ゲームズ、體操、劇、討論、合唱俱樂部、管絃樂、舞踊、自治體、ラヂオ、數學俱樂部、學校銀行、廊下作法、集合プログラム、中食作法、生徒相互忠告及學問を有効なる社會的生活の方面と見るに至つたのである。某中學校の如きは一生徒が二十七からの俱樂部に屬してゐる。

一一、學問と作業

舊教育は學問—學問—學問式である。

舊教育は一に學問、二に學問、三に學問であつた。固より體操も遊戯もある、併し其等の底に流れて居る流は之等を以て半は學問と考へることであつた。

新教育は作業—研究—遊戯式である。

此の式はゲーリー式に於て最もよく表はれてゐる。兒童が學校に居る時間が長い。家庭では學校の仕事は少しもやらない。兒童は作業と、作業に結合してゐる研究と、自由なる體育活動を交互に行ふ。此の式には學校に多數の兒童を收容し得るといふ經濟上の利益が附隨して來るから、此の式は此の點から世間に歓迎せられてゐる。

一二、團體と個人

舊教育の教授は團體的であつた。

舊教育に於ては教授は所謂學級教授、團體教授、一齊教授、形式教授であつた。

新教育に於ては教授は個人指導である。

新教育に於ては形式的なる學級教授は殆んど全く、又は全然之を行はない。即、兒童が興味を感じない様な課目とか、兒童が必要を感じない様な課目を團體的に教授することはやらない。但、兒童が作業を遂行して行く際に、形式的一齊教授の必要を感じる時には、必ずしもさうではない。

一三、論理と心理

舊教育は論理的であつた。

舊教育に於ては、兒童の主なる仕事は、教科書に書いてある事實を勉強して之を教師に向つて復唱することにあつた。而して之等の教科は、大人が大人の立場から、大人の、又は論理的の思考法則に基いて書かれたものである。

新教育は心理的である。

新教育に於ては、兒童は事物及人——他の兒童、父母、友人等との経験を有つ。兒童は之等の経験に就いて物語るのであり、且之等の経験を兒童自らの自然的なる兒童的(心理的)なる思考法で利用する。

換言すれば、舊教育では、大人の著書や概論に書いてある、大人の、論理的、思考法によつて兒童を教育(ツレイン)せんとした。新教育では、兒童をして兒童自らの思考法によつて思考せしめる様にツレインする。而してかく自ら思考することは、兒童が(一)経験を増し (二)思考することに於て、進むに従つて一層論理的になるのである。

更にいへば新教育は論理的學習及教材よりも、心理的學習及教材をさる。心理的順序は經驗の順序であつて、論理的順序は經驗の結果の排列である。心理的にやるときは兒童は發見といふことで學習する、論理的にやるときは兒童は他人の發見した結果の整頓せられたるものを記憶することによつて學習する。教科材料は兒童の自作をのぞむ、其は大人の者が學ぶ材料を簡單にしたに過ぎぬが如きものであつてはならぬ。

一四、演繹と歸納

舊教育は演繹的であつた。

舊教育は兒童に定義、規則、原理(概括)等を與へて、之を學ばしめ、了解せしめ、應用せしめんとした。又かくして兒童は教科書の著者や、教師や等の考へ出した概論を出發點となし、之を基として演繹的に活動するのである。

新教育は歸納的である。

新教育は兒童に獎勵するに、自ら觀察し、自ら比較し、自ら概括すること、並に自ら定義を作り、自ら規則を作り、自ら原理を發見し、且之等を自分の必要に應じて試

驗し、應用すること、を以てする。

一五、形式と内容

舊教育は形式的、人爲的である。

舊教育の教室の雰圍氣は形式的で、人爲的であつた。兒童は不自然なる束縛を受けてゐた。彼等は彼等自身の自然的自我たることが出来なかつた。

新教育は内容的自然的である。

新教育は、もつと自然的方法で、一緒に生活することによつて、生活することを學習する様に鼓舞する。即、かくして兒童は克己と他人の事を考へる様になり、且彼自らの最善の自我たる様になるのである。

一六、監督と自治

舊教育の訓育は監督式、管理主義であつた。

勿れ主義とか、脅迫主義とかいふ言葉が用ゐられるとすれば、舊教育には多分にさ様な言葉が含んでゐる性質を有してゐた。

新教育の訓育は自治主義自修主義である。

新教育に於ては兒童自治を尊重する。

即、訓練は「自由訓練」である。強制をさける。椿事とか危険の場合にも、極少量の強制を加へるに止める。一般としては、兒童は彼等の爲し度くない事は爲す様に強いられない。若しどうしても兒童にやらさねばならぬ事ありとせば、教師又は兩親は兒童が其を爲し度くなる様になるが如く周圍の状況を作爲するのである。

かくの如き見解から、新學校では下の如き事に兒童其者を利用する。即、管理に、訓戒に、責任分擔に、作業の選擇に、相互の教授に。特殊の學校では「講義」にすらも、此の如き兒童の參與は教育的であり、又生活に即して居ると考へられてゐる。

一七、努力と興味

舊教育は努力第一であつた。

舊教育では兒童は好不好に拘はらず或目的の爲に大に努力して其が達成を圖らねばならなかつた。故に兒童は斷へず教師又は教材から強制又は左右せられる。別言すれ

ば兒童は常に一種の奮闘、又は「争」を事とせねばならなかつた。此の意味に於て舊教育は少くとも其の形は硬教育であつた。

新教育では興味第一である。

努力は興味に基く。兒童は彼等の興味を感じるものに對して働くのである。兒童の訓練は、彼等の所期の目的の追及中に行はれる。興味が第一段で、努力は第二段である。新教育は其の形は一種の軟教育である。

一八、試験とテスト

舊教育は「試験」によつた。

舊教育は所謂試験萬能といはるゝが如く、試験を尊重した。然るに此の試験は之を心理學より見れば、極めて杜撰なるものであつて、其の信賴率は必ずしも高いものではない。

新教育はテストとサグエーとによつてゐる。

新教育では知能検査(テスト)を利用して兒童の生得的知能率を研究し、之を以て教

育施設の出發點となさんことに努力し、更に又教育測定(サヴェー)を使用して兒童の收得能率を調査し、之を以て教育施設の改善進歩に資せんとする。

一九、普遍と特殊

舊教育は普遍性を尊重した。

舊教育は一般の成績、一通の力、等を兒童に要求することが急であつた、即、兒童の普遍的修得、普遍的進展を尊重した。

新教育は個性を尊重する。

新教育は個性を尊重する。ウインネカ式の如き個人教授を尊ぶもの、ドルトン式の如き個人的自發及自恃を重んずるもの、モンテッソーリの如き自修を力説するものがある。かくの如くに個性を尊重することは、兒童の發展を一層速ならしめ、又デモクラシー上必要なる首領性を發展せしむるのに必要且望ましい事と考へられてゐる。此の考は、團體教授、特に形式的なる團體教授の考とは正反對である。

二〇、干渉と傍觀

舊教育に於ては教師は干渉的である。

教師は教室に於ても、其の他の場所に於ても常に教へること、授けること、管理することに忙殺せられて、兒童に對して常に干渉的であつた。

新教育に於ては教師は傍觀的である。

新教育に於ては教師は指導者である。教師は中心に立たない。兒童の眼は教師に注がれずして、自分等の作業の上に注がれる。教師は兒童の事と兒童の作業に關して考へる、併し兒童は唯自分等の作業のみを考へる。善良なる教師は、出来るだけ速に自分を無用たらしむる教師である。教師は兒童の生活し生長するのを見ながら、唯必要の時に助力するのみであつて、幕の裡に立つてゐる、而して自分に用事が無いのを無上の満足とする。新教育の主張者は曰く、かゝる教授法は最も困難なる教授法である。

二一、出世間と世間

舊教育の學校は出世間的であつた。

舊教育の學校は所謂學問所といふが如き色彩が濃厚であつて、高き塀を廻らして、其の外に讀誦の聲が漏れ聞えるといふが如き様態であつた。故に之に對しては内なる者も共に一種の世間ばなれを感じてゐた、従つて外なる者はやゝもすれば之を敬して遠ざくといふ風であつた。

新教育の學校は世間的である。

新教育に於ては學校は社會の中心である。共存體の生活は學校を通して流れ出て來る。兩親達は學校で集會を催す。兩親達と教師達とは共通の問題を協議し解決する。兒童達は種々の會合の際に父兄を接待する。學校は税金で建つてゐるのであるから、其は全人民の所有物である。學校は日中でも夜中でも出来るだけ多く利用せられる。

二二、 教室

舊教育の學校の校舎は「教室」であつた。

舊教育は校舎全部が所謂教室又は教場といはるゝものであつた。之に加ふるに準備室其他があるに至つたのは比較的新しい事に屬する。

新教育の學校の校舎は教室よりも其他である。

新教育に於ては、校舎は圖書室と實驗室と工場との綜合である。理由はかうである。即、書物は書物の爲に用ゐられるのでなくして、道具として用ゐられるのである。實驗室は事物を實驗する爲である。工場は有益にして美的なる事物を製作することから生じて來る教育の爲であつて、或る商賣の爲に訓練する爲ではない。此の如く兒童の活動愛好心實驗愛好心が利用せられ満足せしめられるのである。

二三、 苦處と樂處

舊教育では學校は苦の處であつた。

舊教育に於ては、兒童は強いて學校に行かしめられ、兒童はいやく學校に行つたのである。蓋し舊學校には鞭が備付けてあつたり、監禁室が設けてあつたからである。

新教育では學校は樂の處である。

新教育に於ては、學校は生活の様である。換言すれば、學校は兒童が居りたがる處

である、兒童が自己を發表する處である、或程度までは兒童が好きなことをする處である、又兒童が自分等の作す處のものを喜ぶ處である。理想の學校は最善の生活である、今日の複雑なる社會を單純化したものであり、人間の社會の最も純粹にして健全なる表現であり、學校外の社會では缺けてゐる處の民族と民族との、國民と國民とのデモクラチックの關係を與へる處である。

二四、競争と共同

舊教育は個人競争の教育に傾いた。

舊教育は個人競争によつて教育することが少からず行はれた、其の爲に兒童は自ら個人主義的になつた傾がある。

新教育は共同の教育を強調する。

新教育に於ては、個人競争に對しての協同研究、課程よりも社會的生長、個人的な努力又は達成よりも利害の共有、社會的必要の表現としての學校課目、個人の社會化としての學校施設、社會の爲に社會が目ざしめる目的を反映するものとしての學校

「私」「私の」「私に」といふ言葉の代りに、「我々」「我々の」「我々に」といふ言葉を學ぶこと、總て之等は新教育の主張力説する點である。

新教育は個性を尊重しながら、社會性を力説する。新教育は個人主義と社會化といふ兩面を有してゐる。

二五、國家と世界

舊教育は國家的教育を尊重した。

新教育は國際的教育を尊重する。

社會化の作用を擴張すれば、國際化になる。デモクラシーは社會團體の内部に於ける利害の協同と、社會團體と社會團體との間の利害の協同とを意味する。社間團體と社會團體との間の利害の協同が、國民と國民との間の利害の協同である場合には、吾人はデモクラシーを國際的規模に於て味ふのである。今日米國には國民教育協會から生れた國際教育協會がある、又國際教育會もある。アムステルダム附近ラーレンには世界同胞主義の新學校がある。國際主義にも色々あつて、中には國境を撤廢して、

國旗を焼いてしまうものもあり、又國境は之を存して居ても之を超越して平和と善意との旗を以て國旗としようとするものもある。新教育は人類の經濟上の相持ち、軍事的の歴史よりも産業的及、學問的歴史、自然の所生としての人間が其の母たる地球に對して共通に依存してゐること、科學、藝術、文學、思想の世界的なること等を力説する。思ふに教育が國際主義に、赴いて行くことは、近代の世界の交通機關の進歩より生ずる當然の結果である。此の他科學の進歩等も亦此の國際主義を招くものである。

二六、保守と進化

舊教育は保守的である。

舊教育は、文明の爲に役立つたものを、保存することを主としてゐた。

新教育は進化的である。

新教育は、古い時代の善いものを保存しながら、各兒童をして、個人的の貢獻をなさしむる様に鼓舞する。兒童をして自ら進化せしめ、かくて社會の進化に貢獻し得る。

様にならしめる。

之を他の方法で言表すればかうなる、舊教育の目的は、兒童に 1、兒童が知識社會で安易に感じ得る様にする爲の知識と 2、一般知識界の問題を知的に論じ得るに至らしめる知識と 3、善良なる社會の認めたる行爲の諸標準と 4、父母等が教權的と考へた信條等と、を與ふるにあつた。併し思惟的人々はかゝる教育ではもはや満足が出来ない。彼等は、兒童は常に變化して止まらざる環境の内へ生れるものであること、及此の事は物理的、社會的環境の何れに於ても眞なることを知つてゐる。其故に兒童は、過去及現在が提供せねばならぬ最善の事物に於てのみならず、各個人をして社會に對して何等かの貢獻をなし得しむるが如き、思惟及行爲の、教育を授けられねばならぬのである。其故に近代の教育は發展又は開發の教育を力説する。

二七、保守と進歩

舊教育は保守主義者を養ふ傾があつた。

新教育は進歩主義者を養ふ傾がある。

二八、固陋と開放

舊教育は心を固陋ならしむる傾があつた。
 舊教育は、靜止的知識、既立の規則原理、演繹的思考法の練習等を與へる、従つて兒童をして、之等の問題は總て何時までも動かぬものであると思はしめ、且兒童の心を退嬰的ならしめる。

新教育は開放的の心を培養する。

新教育は兒童に、觀察すること、自ら比較し概括すること、他人の考に傾聽すること、他人の考を自分の考と比較して、自由に検討すること、更に、自分の觀察や、検討等によつて、自分の過去の考を訂正増補すること等を教へる、従つて兒童をして、事物は外觀の如く固定的法定的のものでないこと、寧ろ總ての事物は生きてゐる、生長してゐる、進展してゐるといふことを感ぜしめる。故に兒童をして開放的の心の習慣を得しめ、他人の意見、信條等を尊敬し、他人と協力するの風を得しめる。

二九、悲觀と樂觀

舊教育は現在及未來に關して、失望、意氣銷沈等の心を養ふ傾があつた。
 新教育は、現在及未來に關して、樂觀、快活、熱心等の態度を養ふ傾がある。

舊新教育原理對照表

	舊	新
	舊	新
1	將來の必要を力説する	現在の必要を力説する
2	教科を中心とする	兒童を主中心とする
3	職業の爲の教育を施す	職業による教育を施す
4	知識を蓄積する	知識を開發する
5	教科目は「所與」である	教科目は「發見」である
6	講議式、講演式である	討議式、會議式である

7	ドリルを力説する	デヴェロップメントを力説する
8	外から課せられた	内から發展する
9	兒童を受動的とする	兒童を能動的とする
10	「學び」「聽き」「知る」を尊ぶ	「行ひ」「働き」「能ふ」を尊ぶ
11	「學問」「學問」「學問」式である	「作業」「研究」「遊戯」式である
12	教授は團體的である	教授は個人指導的である
13	論理的である	心理的である
14	演繹的である	歸納的である
15	形式的、人爲的である	内容的、自然的である
16	訓育は監督式、管理式である	自治主義、自修主義である

17	努力第一である	興味第一である
18	「試験による」	「テスト」「サツエー」による
19	普遍性を尊重する	個性を尊重する
20	教師は干涉的である	教師は傍觀的である
21	學校は出世間的である	學校は世間的である
22	校舎は教室である	校舎は教室よりも其他である
23	學校は苦の處である	學校は樂の處である
24	個人競争的である	共同的である
25	國家的教育を尊重する	國際的教育を顧る
26	保守的である	進化的である

27	保守主義者を養ふ傾がある	進歩主義者を養ふ傾がある
28	心を固陋ならしめる	心を開放的ならしめる
29	兒童を失望、落膽せしめる	兒童を樂觀的、熱情的ならしめる

第三節 新教育の原理

一、新教育協會とアダムズ

以上叙述する處によつて新教育の理論及實際は概ね之を悉したと思ふが、更に二三の積極的の意見を記して見ようと思ふ。

歐洲「新教育協會」は一九二九年デンマークに大會を開き、當時協會の理事は本會合の目的として左の三個條を掲げた。

- 一、世界の兒童の内部にある神聖なる諸力量を完全に開發する原理を研究すること
- 二、吾人が吾人自體及兒童を一層親しく一層個別的に知ること

三、吾人は、教科目は近代世界にふさはしき様になされねばならぬと考へるが故なること

又同會議に於て各論者の意見の一致點として發表せられたる處は左の通りである。現在の教育組織を變化して、個人の活動と發展に對して、一層餘地を考へるが如きものとなさねばならぬことを強調し、すべての會員は、下の點に一致した。

手工、技能、劇、音樂、戶外從業等は、教科目として最大限まで課する必要がある。

併し議論の集中した處は、其の所謂最大限とは如何なる程度であるべきか、又何の程度まで此等の教材を現在の事情の下に於て利用すべきかであつた。

此の程度問題に關しては、實驗又は試験を有つてゐない、單なる理論的の議論は、あまり聽者の注意を惹かずして、聽者の興味は其の「實際」施設の上に向けられてゐた。

アダムスは其の著「教育學說」に曰く、

近代の新教育の諸相は兒童中心主義であり、其の最も著しいものはモンテッソリーであり、之から生れて來たものがドルトン案である。

ゲーリー式は、元來學校の建物利用が目的であるから、一見兒童中心でないけれども、兒童が總てのものを支配するのであり、又其の校舎器具の利用は元來兒童の爲にあるのであるから矢張兒童中心主義である。

プロジェクト法は課題が非常に重要であり、考案が中心をなして居るから、兒童中心よりも寧ろ教材中心に見える。併し精密に見ると、此の考案の價値は兒童の必要を充すや否やによつて決るのであるから矢張兒童中心である。

二、フインドレーとローマン

フインドレーは其の著「教育の根本的諸問題」に於て現代教育の特徴と趨向を論じ其の内に彼は現代教育の大改革家は西にデュウイーあり、東にタゴールありと稱し、兩者の思想及實際施設の異同を調べ、兩者の學校改革は左の如き諸項を力説する點に於て一致すると稱してゐる。

- 一、自由
 - 二、個性、自己表現
 - 三、幸福と利害（インテレスト）
 - 四、活動
 - 五、自然的教育
 - 六、能率
 - 七、遊びと働き（遊戯と勞作）
- ローマンは「歐洲の新教育」に於て新教育の根本原理は
- 一、兒童の自由
 - 二、兒童の自發活動
 - 三、兒童の能動的學習
- であると概括してゐる。

第三章 新教育の原理批判

第一節 新教育原理の新なる所以

一、實際の新しさ

新教育の原理を調査研究した處によると、新教育は舊教育とは極めて明瞭劃然として到底互に相容れざる原理に基いてゐるが如き觀がある。併し之は果して然るのであらうか。

又新教育の學校經營及教育方法等も一見舊學校及舊方法とは全然別種なるかの如く思はれる。之も果して然るのであらうか。

吾人は直に然りとはいひ得ざるが如く考へる。試に原始時代の教育に就て考へて見よう。原始時代、即、野蠻人の間には今日の所謂學校なるものは無かつた。彼等の爲

には「生活」といふ大學校があつたに過ぎぬ。今日世間には社會は大學校なりといふ人があるが、此の言葉と野蠻人の生活即學校とは何程の距離があるか。又之を教育史に見るに、我が國の昔の寺小屋式の學校は外國にも澤山存在した、此の寺小屋式教育はドルトン案、共同體學校、と何の點が異なるのか。此の如きは一種の愚問であるかも知れず、恐らくは天地に容れられざる暴論であらう。併しかかる愚問及暴論の生じて來るのは、舊教育の實際と新教育の實際とを唯其の形式に於て比較するからである。さて舊教育と新教育は之を單に其の實際の形式のみに就いて見るときは、其の間に多大又は多小の類似點がある。併し之を以て新教育は舊教育と何等選ぶ處無しと速断してはならぬ、何となれば、舊新教育は假令其の實際の形式には類似する處ありとしても、其の形式の因つて生ずる理論に至つては兩者別々であるからである。況んや舊新教育の實際には類似點以外に多くの相異點を有するに於ておや。

果して然りとせば、舊新教育の理論方面に就いての余の提出せる問題は如何に解答せられるか。

二、原理の新しさ

ヘルマン・ハレル・ホーン教授は曰く、

「元來新教育は其の理論は決してしかく新しいものではない。其の新しいと稱せられる所以は、其が今日實驗學校又は公立學校に於て實行せられるに至つたといふことにある。新教育の理論は、ルソーやペスタロッチやフロエーベルの内に之を見ること難くない。」と。

又デュウイーは「明日の學校」の壁頭に於て曰く、

『「吾人は兒童に關して少しも知らない、而して吾人は兒童に關する誤解を持しながら、教育するから教育すればする程横道に入つて行くのである。最も賢明なる學者ですらも、兒童の學び得る處は何であるかを知らずして、唯人間は何を學ばねばならぬかを論じてゐる。」之はルソーのエミール中の文句である。ルソーは曰つた現在の教育は悪い、何となれば、両親も教師も皆大人の修養科目のことをのみ考へてゐるからである」と曰く、改革の要點は兒童の力と弱點とに吾人の視線を向けるにあると。ルッ

ーは固より、誤つたことを言つたり、行つたりした。併しルソーの主張たる教育は新教育者の能力と、かかる能力の發見の爲の兒童研究の必要を基とせねばならぬといつたことは、教育上の進歩、を促す總ての近代の叫びを代辯したものである。」と。

今之を文献に徴するに、

「自由人は知識の獲得に於ても自由人でなければならぬ。——強いて課せられたる知識は毫も心に留るものでない。」といふ句がある。此の句は今日の新教育の内面よりの教育の主張と同文といつてよい。然るに驚くべし、之は實に二千三百年前にプラト

ーンが其の名著「理想國」中に書いた文章である。

「兒童の遊技は後日の仕事の爲に準備となるものである、而して其は大部分後日兒童が眞面目に従事せねばならぬ職業の眞似である。」

此の文章は、アリトトレレスのポリチックス中に見るものである。之亦新教育の主張と同一でないか。

更に、

「兒童が未だ其を愛するに至つてゐない職業仕事を、兒童が嫌になると宜しくないから、注意せねばならぬ。……故に兒童の興味あるものとせねばならぬ。」
といふ句がある。之正しく今日の所謂遊戯式興味尊重主義の教授法ではないか。然かも此の句はクウインチリヤンが其の「雄辯法」に於て説ける處のものである。クウインチリヤンは西曆三五年に生れ一〇〇年に死んだのである。彼の殘せる文章には尙左の如きものもある。

「大多數の人は自ら學習する能力を自然に有してゐる、鳥は飛ぶ様に生れ、馬は走る様に生るるが如く、人は理解する様に生れたのである。人の心の起原は天にあると認むべきである。」

「幼年者は或事を爲す様に強制せられてはならぬ、幼年者の仕事は、幼兒が其を自ら進んでやり、又其に興味を感じるが如き、物であると共に、さういふ様になるが如き方法で幼兒に課せられねばならぬ。」

之はいふまでもなくコメニウスの「大教授學」から引用した文句である。コメニウ

スは西曆一五九二年に生れ一六七〇年に死んだ、而して彼の「大教授學」は實に教育界に於ける最初の教育學書ともいふべきものである。コメニウスは更に同書に左の如くいつてゐる。

「經驗は示す、人間の身體は二十五才までは生長すること、及、其の後は身長が唯伸びるのみであることを。而して吾人は結論せねばならぬ、此の増加の遅々たるは神の考によつてさうなつてゐるのである（何となれば人間よりも身體の大きい動物は數ヶ月又は二ケ年間位に成長しきつてしまふから）蓋し此の長い期間に人間は人生の諸義務に對する準備をするのである。」

茲に又他の文章がある、

「余は今迄常に斯様に考へてゐた、學習は兒童にとつて遊戯又はリクリエーションとなされ度い、又、兒童は教へてほしいと思ふ様になるだらう、若し教材にして名譽、信用、愉快及リクリエーションになるものとして與へられるか、又は或る他の事の褒美として與へられるか、又は兒童は其の學習を忽にしても決して叱られることなく責

められることがなかつたならばと。」

之はロツクが西曆一六九三年に出版した彼の「教育論」中に見る文章である。ロツクは尙同書にいはく、

「ラテン語の數頁を暗記することは、他の事柄を暗記する力となるものでないことは、恰も、鉛に一文を彫刻しても、其は他の文字の保存にはならぬのと同様である。」

此の文章は現今形式陶冶反對の議論の先驅でもあるが如き觀がある。

尙ルソー（一七一二—一七七八）はエミールに於て、

「之等の諸規定の精神は兒童に一層多くの自由を與へ、之を管理することを少くすること、兒童をして一層思ふままに行はしめて、兒童に外部から干渉することを少くすることである。」

といつてゐる。又ルソーがエミールの卷頭に於て、

「神の手を離るる時には總てのものは善である。人の手に移つて總てのものは墮落す

る。」

と書いたことは、之を記述するもおろかである程有名なことである。デュウイーがルソーの思想の中に近代の新教育の主張の殆んど全部を見得るといつたことは前引用の通りである。

「學校は家庭と敵對的になつて居るが如き今日の状態をすて、家庭生活との密接なる連絡を取らねばならぬ。——彼女の（ゲルトロートの）言語による教授は彼女の實際の活動に於て消失するだらう。彼女の方法の結果によると、各兒童は熟練的で、鋭敏で活動的であつた。」

右はベスタロツチの「レオナルドとゲルトロート」の中の文章である。

更に、

「現在に於て興味を與へるのみならず、將來の新興味を導出すが如き書物のみ兒童に讀ましめる價值がある。」

は、ヘルバルトの「教育學」に見える句である。

又、

「教授は兒童の必要と要求とに連絡せねばならぬ、而して此の兒童の要求は豫め發展せられ、覺醒せられ、指導せられねばならぬ、然らずんば兒童は有効に教へられ得ない。」

當代の學校の教授のやり方の不十分なる原因の主なるものは、吾人が教授前に當つて此の要求を覺醒することをせず、に教授するといふことである。」

はフロエーベルの「人間教育論」中の語である。

最後にもう一つ書いて置く。

- 一、個性を十分に尊重すること
- 二、興味を惹起し、自由に學習せしむること
- 三、直觀及歸納法を重んずること
- 四、個々の場合より全般に進むこと
- 五、既知より未知に進むこと

六、易きより難きに進むこと

七、練習、反復、綜合を重んずること

右掲げたる條項は今日の新教育の方法に關する主張を少からず含んでゐる。然かも此の條項は、西曆一四九二年西班牙に生れた舊教人文主義者ヴィヴスが、教授法上の注意事項として列擧せるものである。

此の如く研究を蒐集し來るときは、吾人は舊新教育の原理の間に意外に多くの吻合を見出して驚くのである。かくして新教育は實に舊教育中の最善最美の分子より成るかの如き觀がある。ホーン教授はいつた「嗚呼、新教育の古さよ。嗚呼、舊教育の新しさよ。新教育は舊教育の中に在り、舊教育は新教育の中に存す。」と。果して然りとせば余の提出せる問題「舊新教育の原理上の區別如何」に對して吾人は何と答ふべきであるか。余は信じてゐる、舊新教育の原理の中にはホーン教授の嘆聲を是認せねばならぬ部分もあるが、又舊教育中に無くして新教育中にあるもの、新教育中に無くして舊教育中にあるものがある。之は勿論である。併し又ホーンの所謂舊新の別明な

らざるものと雖も、其の明ならざるは言語文章の形式上の類同に基くもの多くして、其の言語文章の内容の基礎をなす處のものは甚だしく相異してゐるものが決して少くないのである。之を詳言するに、例へば、舊新の教育に於て、共に兒童の個性を尊び興味を重んずることは事實である、併し舊教育が之等を尊んだる論據と新教育が之等を重んずる理論とは必ずしも同一でない、更に之を具體的にいへば、形式的の文章語句に於ては舊新教育が共に個性を尊重してゐても、其の論據たる生物學、心理學、哲學等は必ずしも同一でないのである。茲に舊新教育の原理の中には劃然たる區別のあるものの存在を容認せねばならぬ。

嚮に余はホーン教授の「元來新教育は其の理論は決してしかく新しいものではない。其の新しいと稱せられる所以は、其が今日實驗學校又は公立學校に於て實行せられるに至つたといふことにある。」といふ語を引用した、然るに余の考ふる處に於ては新教育の新教育たる所以は、ホーン教授の所謂「實行せられる」といふ點にあることは之を是認する。然れども余は、其の外に下の如くいはんとするのである。即、新教

育の實際の形式たる學校經營と教育方法は、之を舊教育の其等と對比して兩者の間の區別を判然と見るに困難なるものがあるだらう、併し其の學校經營及教育方法といふ形式の實質たる理論は兩者の間に明なる區別の存するものがある。更に又、新教育の原理の表示たる文字文章等は之を舊教育の其等に對比して兩者の間の區別を判然と見るに困難なるものがあるだらう、併し其等の文字文章といふ形式の實質たる理論の由て來る處の學理は兩者の間に大なる區別が有るのである。

此の如く余は新舊教育の相異は其の原理にあり、更に又其の原理の源泉たる幾多の學問及哲學にありとする。

第二節 新教育の原理批判

吾人は茲に新教育の展望を了つた。由來かかる展望を爲すときは、展望其物の内に暗に新教育を賛成謳歌しつゝあるといふ意味が含まれてゐると思はれ勝である。併し之は必ずしも常にさうではない。吾人の考を率直にいへば、之等の新教育の特徴とす

る點には多くの善きものを有つて居る、従つて何れの特徴を取りて見ても、其を全部排斥せねばならぬといふが如きものは無い。然れども、其等の中の若干のものには其の力説強調に於て多少の加減を要するものがあることを忘れてはならぬ。之、余が茲に之等の諸點に就いて一通りの批判を加へんとする所以である。

一、將來か現代か

新教育は將來の必要よりも現在の所要を多く力説する。併し教育は由來理想實現の作用である。故に現在の所要の力説に偏するときは、往々にして理想の追及を忽にするに至るなきを保し難い。

二、教科か兒童か

若し教育の中心を置くべくんば、其は須らく兒童及民族の爲の理想の中に置くべきものであつて、兒童其物の中に置くべきでない。兒童は畢竟未熟品であり、依他物であり、可塑性の物である。彼等の個性は往々非理性的である。ソクラテスがソフィストに向つていつた如く、萬物の尺度たるべきも

のは人にあらずして、理性である、個性にあらずして普遍性である、知覺ペーサントにあらずして概念である。理想は總ての人間の經驗の規範である、勿論兒童の經驗の規範である。畢竟、正しき法則に服従することは徳である、生理の法則に従ふことは健康の基礎である、眞理は発見せらるべきものであつて、作らるべきものでない、適コンフォォーミチー應レスポンスといふことは創造クリエチビチーといふことに於てすらも大なる要素である、抑レプレッション制コントロールといふことは表現エクスプレッションの必要なる條件である。兒童中心主義に於ては、自己表現セルフエクスプレッションは、自己破壊セルフエクスプロージョンに到り易いのである。

三、職業

新教育は修養と職業とを結付けてゐる。新教育は修養の職業的方面と職業の修養的方面とを力説する。新教育は非職業的の修養と非修養的の職業とを排斥する。之は職業の位を高めたものであつて、修養の位を下げたものである。若し之が實行し得るならば、賛成してもよい。然るに之は必ずしも實行し得るものでない。一體總ての修養は皆職業化されるものでもなく、又總ての職業が修養になるものでもない。總ての職

業は修養の一形式といはれ得るかもしれぬけれども、總ての修養は職業の一形式といはれ得ないだらう。

四、蓄積か開發か

新教育は知識の發展を力説して、知識の蓄積を愚擧として嘲るが如き觀がある。併し教育には文化の繼承傳達とい一面が重要な領域であることは今更いふ要もない。

五、所興か發見か

「教育は生活なり」語は如何にも美しい、併し其は漠然としてゐる。學校で考ふる生活は眞美善なる生活でなければならぬ。偽、醜、惡なる生活は教育的生活ではあるまい。

勿論兒童は種々の活動に於て實驗し、讀み、且從事せねばならぬ、併し兒童は之等の經驗を知識化することを忘れてはならぬ。此の爲には思慮深き教師が兒童を教室で導くことが必要である。吾人はやゝともすれば具體的のことに没頭し過ぎる。吾人は抽象的のことに堂々と直面することを喜ばぬ傾がある。併し吾人の認識は最後には具體

界を去るを要する。此の抽象界の價值を忽緒に附するは表徴的思惟に到る道を閉すものである。

六、講義か討議か

討議と會議は熟練なる教師の指導によるにあらざれば、時間の空費に終る。尙又此の法は兒童の側に經驗、研究、觀察、知識があるものと豫想せられてゐる。

七、ドリルかデヴェロブメントか

新教育はデヴェロブメントを力説して、ドリルを其程に力説しない。之は知識の發展、經驗即教科說、と同様に批判せらるべきものである。

八、外か内か

無事平穩の際には知識の前に必要を感じしめることはよい、併し急の場合には既成の知識が必要である。ポーイスカウトの標語「用意はよいか」は必要の起る前の知識を暗示してゐる。必要があるまでは知識を持たぬといふことは往々取返しのかぬ事態を生ぜしめる。兒童には火災の起らぬ前に消火練習が必要である。勿論學習したいと

いふ動機は實際の必要ある場合に起つてくる、併し治療救済は即座に入用であつて、其を學んでゐる時間の無い事が多い。吾人は有用なる知識を獲得するのに、其の必要を感じるまで待つてゐることは出来ない。故に必要なといふ意識を喚起さへすればよい。然して之は想像力の御蔭によつて出来ることである。學校が火災に罹つてゐる繪とか、其の他のもので火災を想像せしめることは、火災豫防に對する動機を興へ得るのである。吾人は必要が起つてくるまで知識をかこつておいて待つて居ねばならぬ筈はない。

内面からの動機は勿論理想的である。併し其は兒童に於ても大人に於ても必ずしもさうは行かぬ。かくの如き理想的のことは頗る高い程度の人間に於て望まれることである。加之、今日の教育の方法は内面的からの動機と共に外面からの動機によつて行はれてゐる。點數、進級、褒賞、賞品、社會の評價、名譽、賃金、等は人間を動かしてゐる。内面からの動機を尊重して其を行ひたいから行ふといふことを尊重し過ぎるとすれば、其はあまりに理想的であり、又之を社會的に眺むるときに、あまりに個人主

義的である。

九、受動か能動か

プロゼクト法は之を排斥すべきものでない、併し之には追加が必要である。

同法は教授の全體をおほふことは出来ぬ。

其は往々遅々としすぎる、往々材料が限定せられすぎる、而して常にあまりに無秩序的である。加之、之を實施するには經濟上の不便、きまり課業の妨害、兒童の負擔過、重良教師の缺乏等の不便がある。

一〇、學びか行ひか

課外的の諸活動が教育的であるといふことも一應尤である。其は社會性を發展せしめ、自發的且自恃心を養ふ。

併し之はやゝもすれば心を散漫ならしめ、又時間浪費になる。又身體方面の活動に偏する虞がある。又一人の學生が三十五の俱樂部員になつてゐるといふが如き事態も起る虞がある。

勿論吾人は行ひによつて行ふことを學ぶ。併し之ばかりでない。吾人は行ひによつて考へることを學ぶ、考へることによつて考へることを學ぶ、考へることによつて行ふことを學ぶ。

尙人は行はざることによつて行ふことを學ぶ。又吾人は經驗によらず偶然によつて知ることもある。

教科は經驗を集めたもの、兒童の從事する活動、境遇であるといふ新見解は面白い。併し之は比較的成熟した兒童に適當した考ではあるまいか。之は鋭敏な、讀書好きの、沈思的の、反省的の型の兒童には不適當であらう。否、經驗即教科説に於ける最大の問題は、其が經驗選擇の標準を缺如してゐる點にある。活動に於ける興味を標準とすることは適當でない、何となれば、興味は虚構的であり得ることがあり、眞似であり得ることがあり、又多くの價值無きものが興味を惹くことがあり得るからである。社會の現在の諸活動及諸要求を標準とすることも幾分か茫漠としてゐる、何となれば、今日の社會は斷へず變化してゐる、又假令變化しないとしても、現在するもの

は必ずしも將來あるべきもの、標準にならぬからである。かく考へ來るとき吾人は理想的の品性、理想的の社會とは何ぞやといふことを人生哲學によつて決定して、之に基いて經驗、活動、境遇、學問等を選択するより道が無い。無論之は困難なる事業であるが、之以上の名案は無い、蓋し哲學は吾人の最後の要塞であるからである。

一一、學問か作業か

作業—研究—遊戯—案は種々の利益を有つて居る、殊に社會的及經濟的方面に於て利便が多い、併し其の長時間の緊張は教師には過重ではあるまいか。之は無論教師が交代すればよい、併しさうすれば費用が二倍になる。かくては本案の企圖目的に反する。且又此の案でも兒童を放任することはよくない。

一二、團體か個人か

新教育は其の教授を個人的取扱にすることを力説する。之は一應尤である、併し團體教授、一齊學習によつて、個人の學習能率の上ることがあることを忘れてはならぬ。

一三、論理か心理か

學習の心理學的方法是經驗の順序によるにあり、論理的方法是教科書の順序によるといはれてゐる。さて、吾人が或事物に就いて知識を得んとすれが、其の事物を経験したか又は其に類した事物を経験したか、何れかの経験をしたといふことが必要であることは勿論である。此の第一の場合には吾人は自分の親熟體驗によつて知識を得るのである、第二の場合には吾人は記述を通して知識を得るのである。吾人は京都を知るのは吾人の自らの體驗によるが、ロンドンを知るのは其の記述に俟つのである。さて心理的學習を力説するは可いが、其を力説する結果の弊は其によつては吾人は論理的學習の域に到達することが極めて遅いことである。あらゆる事物を體驗によつて學習せねばならぬといふが如き道理は無い。寧ろ大多數の事物は記述を通して學習せられるのであるまいか。吾人は固より體驗による學習、心理的學習を棄てることは相成らぬ、併し之と共に論理的學習をも亦棄てることは相成らぬのである。

一四、演繹か歸納か

新教育は歸納的たることを力説する。併し歸納は演繹に對立する概念であるから、心理上及論理上唯歸納にのみ重きを置くことは其の理を得たるものでないことは勿論である。

一五、形式か内容か

新教育が内容的自然的方面を重視する點に就きても前回に於ていへる所を省ねばならぬ。且又教育が有目的的活動である限り、其が人爲的たることは當然の歸結である、之を極端に排斥することは教育の自殺である。

一六 監督か自治か

自由訓練は結構である。併し其は到着點であつて、出發點ではない。兒童は陶冶から自由に達する、自由より陶冶に到るのではない。後者は緩慢にして苦い歩みであり、前者は捷くして樂な歩みである。訓育の目的は兒童に正を爲すの傾向を修得せしめて強制の必要なからしむるにある、併し兒童をして此の如き傾向を得しめるにはやさしくして、堅實なる權威があつて兒童をして之に敬意を拂はしめ、之に服従せしむるこ

を必要とする。「無強制」といふが如きことは人間の普通の情況下に於ては實行不可能の事であり、且望ましからざる事である。權威は先づ外的なるものとして動く、但し其が終には内的なるものとなれば結構である。ヘルバルトがいへる如く、吾人はレギールングからツーフトへ、被治から自治へと進むものである。

兒童參與にして必要ならば教師參與は一層大なる成功の要素ではないか。未熟者の經驗を指導するには成熟者の知識を利用すべき良法があるではないか。あらゆる事物は只經驗によつてのみ學ばねばならぬといふことに限らぬ。教師は隱退すべきものにあらずして、監視、認可、及必要に應じて否認の力を行使すべきものである。

一七、努力か興味か

總ての努力は興味より生ずるといふのは一應尤である。併し興味には近い興味と遠い興味とがあることを忘れてはならぬ。菓子に對して兒童は近い直接の興味を有する併し病氣の時の藥石に對しては兒童は近い直接の興味を有たずして、將來の健康といふ遠い間接の興味を有つてゐる。菓子を食ふのには骨は折れぬ、併し苦い藥を飲むに

は努力が要る。近接的興味は人を無意的努力に導き、遠隔的興味は人を有意的努力に導く。新教育の缺點は、其があまりに近接的興味と無意的努力に重きを置く所にある吾人人生の要求する處は、遠隔的興味と有意的努力に基く行爲である。且又、かゝる有意的努力は實は直接的興味を發展せしめるものである。故に吾人は直接に興味が無くても本務を實行する、而して實行してゐる間に直接の興味が自ら湧出してくる。此の如く、直接的興味は無意的努力に至るのであるが、有意的努力は遠隔的興味を通して直接的興味に達するのである。吾人が歴史に興味を感じないのは其の知識を缺いてゐるからである、又吾人が知識を缺くのは吾人が有意的努力を其に注がないからである。新教育は直接的興味に信賴するが故に、其は往々にして軟弱に陥る。

一八、試験かテストか

テスト及サヴェーは新興の方法であつて、其の今日迄の結果は、其の前途の頗る多望なることを指示して餘ある。故に吾人は之が研究並に利用に努めねばならぬことは無論である。併し之に就きては反省を要する部分も亦決して少くない（此の點は後章

參照)から、テスト及サヴエー萬能では無いのである。

一九、普遍か特殊か

個性の尊重は氣まぐれ又はむら氣からの目的の追及であつてはならぬ。

個性は理性的なること、社會的なること、の間に養はるべきものである、然らずんば其はエクセントリシチーである。

個人教授でも團體教授を除外してはならぬ、個人が學び得るのは團體が學ぶからである、團體が學び得るのは個人が學ぶからである。

二〇、干渉か傍觀か

確かに教師は案内者であり、指導者であり、朋友である。併し最善の教師の忘れてはならぬ三要點である。(一)彼は時には兒童に知識を傳達せねばならぬこと、(二)場合によつては權威を以て統制すること、(三)常に兒童と人格的の關係を有してゐねばならぬこと。

二一、出世間か世間か

學校は社會の中心とならねばならぬ、併し社會生活にも色々あるから、學校は無方針に其の中心となつてはならぬ。例へば我が國に於ては、學校は政黨政治と宗教の少くとも中心となつてはならぬ。

新教育は著しく社會的である、新教育は學校の制度、教材、及生徒を社會化する。之も一應は結構である。併し之には更に個人化といふ裏打をする必要がある。

一體社會化せられる者は個人ではないか、又社會が必要とすることは個人化といふことではないか。兒童は其環境内に於て自己を見出さねばならぬ。一方の極端は個人を社會の内に埋没することであり、他方の極端は個人を社會から外に離すことである。個人は個人的且社會的であるべきである。反個人化も反社會化も共に宜しくない。

二二、教室

所謂黑板と机と鞭とのみより成る教室は必ずしも理想の教授又は教育の場所ではない。併し工場、圖書室、林間、天幕、青空、等のみが必ずしも理想の教授又は教育の

場所でないことも亦否むべからざることである。教育又は教授の場所は、之等のもの、綜合より成つて始めて理想的である。

二三、苦處か樂處か

學校を樂の處とするといふ考には美點がある。昔の如く學校を苦の處と考へて其を無反省的に取扱つたことは宜しくない。併し樂の處といふ言葉には、享樂主義とか、軟弱主義とか、放縱主義とかいふが如き言葉に含まれてゐるが如き弊に陥る要素があることを戒めねばならぬ。

二四、競争か共同か

「個人競争より共同へ」といふ主張は大に傾聽に値する。併し吾人は「奮闘的生活」といふ主張も亦同様に傾聽に値することを忘れてはならぬ。

二五、國家か世界か

新教育は國際的であるといふ。若し之が國と國との間の理會、同情、協力といふことを意味するのならばよろしい。併し之が愛國心、國旗、國境を排斥するのならば、

不可である。國家主義にも、吾人が生活するに際して他國の生活を助力する他國人を尊敬するといふものもある。併し又排外的、橫柄的、好戰的の國家主義もある。元來正しき國家主義こそ正しき國際主義であれ。吾人は汝自らの國民を愛せよ、次に自國民の如くに他國民を愛せよといはねばならぬ。

二六、二七、二八、二九

新教育は進化的である、進歩主義者を養成する、開放的の心を培養する、現在及將來に關して樂觀、快活、熱心等の態度を養ふ、——之等は新教育の全般的傾向である。蓋し新教育は「新學校」「進歩的教育」「實驗的學校」等といふ別名を有するからである。之等は固より新教育の大に尊ばるゝ所以である、併し之にても、人生の半面を言表せるもので、人生には他の半面もあり、又其が必要である。特に現今の如き「變化」「動」「現在」の時代とまでいはるゝ時代に於ては「不變」「靜」「歴史」等に多大の關心を要するものがある。

第二篇 新教育の哲學的基礎

第一章 新教育の基礎諸原理

第一節 新文明と教育

新教育の原理は前章叙述する處の如きものであるとして、かゝる原理は如何にして生じて來たものであるか、之吾人の以下研究せねばならぬ問題である。

一、歐洲教育の背景

ダウル・デングラー（奥國）は「歐洲教育の背景」と題する論文に於て、歐洲教育の背景となれる諸勢力は

- 一、傳統主義
- 二、急進主義

- 三、國家主義
- 四、國際主義

となし、今後歐洲教育界に必要なものは

- 一、偉人
- 二、協力

であると力説した。

二、現代の特色

ウイリヤム・ジョンクーパー（米國）は「教育上の新問題」といふ論文に於て、「現代の特色」は

- 一、變化
- 二、速さ（スピード）
- 三、機械生産
- 四、標準化（合理化）（スタンダーダイゼーション）

五、總てのものをドルとセントとで評價すること

にあるといひ、之等の特色は自ら其の力を教育の上に及ぼしてゐると論じてゐる。

三、變り行く世界と教育

キルバトリックは其の著「變り行く世界と教育」に於て曰く、

「思ふに、近世の世界を作り、之を説明し其に特徴を與へるものは、確實なる思想と其を人事に應用することである。之は吾人の生活法を變化するのみならず、吾人の精神的見識をも變化する。吾人は、吾人の生活して居る舞臺の變化に應じて、其の考へをも、感じをも、動きをも異にする。併し之のみではない、確實なる思想は從來よりも一層速に、幾何級數的に發達する。若し果して然らば、今日吾人の眼に映する變化は、將來に起る變化に比すれば小さいものであらう。此の持續的にして迅速なる愈々益々加はつてくる變化は、世界に新しい且極めて困難なる、問題を持來すであらう。文明に於ける物質的進歩は、かくして未來の社會上の諸問題を捕へる、従つて其は社會的且道德的の力をも左右する。」と。

彼女は又曰く、

「ゼームズのいへる如く、今や世界の蓋が取除かれたのである。將來の事は之から決まるのである。先在的の型は何處にも維持が出来ぬ。すべての舊いものは疑はれて來てゐる。」

世界は急速度で變化してゐる。然かも此の變化は益々急速度になる傾が見える。茲に二個の重大なる問題がある。

一、此の漸次急になる變化の中に於て、文明は、じつとしてゐられるか。
二、吾人は如何にして、青少年を此の不定の將來に對して準備せしむるのか。」と。

四、人間と機械

スチュアート・チエス（米國ニューヨークの労働局）は「人間と機械」と題して、機械が人間生活に及ぼす影響を列記して左の如くいつてゐる。

一、飛行機及其の他の武器の兇暴化。
二、機械製造力の發展の爲に自然材料物が暫時の間に消耗せられてしまふ。

三、機械並に機械生産の爲に、分業が甚だし過ぎる。

四、標準化（合理化）。

五、近代生活の速度と壓迫と緊張の増加。

六、機械は技術を滅ぼし、又手藝を駄目にした。

七、遊戯及體育の場合にすらも機械が吾人を左右してゐる。

八、工場及産業作用等に於ては、吾人は「人形」半人間、自働器になつてゐる。

九、機械が出来た爲に、新仕事が出来るよりも、古い仕事が無くなる方が多い。

五、機械時代に於ける學校

メリー・エム・リチソン（米國）「機械時代に於ける學校」といふ論文に曰く、

一、現代は所謂機械時代である。

物質的の物に科學を應用する結果として、至る處に標準化が発見せられる。之は教育に現はれては其の普及となつてゐる。

二、併し、かゝる物質的進歩に見るが如き流れの結果、米國の教育は一の混亂状態

を呈してゐる。

米國教育界は不安状態にある。總てのものが宜しきを失してゐる。教育は人の好き好みと思ひ付きに左右せられ、科學といふ美名の下に幾多の萬病藥を賣出してゐる。

教育の目的に就いては意見が區々であり、方法に關しても亦意見が町々である。

三、若干の有識者は問ふてゐる、現代の文化的、知的關心は、現代の日進月歩の進展と歩調が合つてゐるや否やと。

四、教育の一般目的

教育の目的は個性の啓培と、人々の間に人格尊重心を發達せしむるにある。

五、教育上の諸要求

此の大目的を達する爲には色々の要求がある。

其の中の一として、適當に組織せられてゐる權威を尊敬し、慧智的に認容せら

れてゐる制度並に健全なる傳説と人道を目標として出來てゐる過去の遺産を尊重することは大切である。

學校は青年男女を鼓舞して、獨立的に、責任を以て、然かも自制的に、行爲するの傾向を養はねばならぬ。

第二節 新教育の基礎諸原理

一、緒論

英國ロンドン大學教授パーシー・ナン博士は

「新教育の基礎原理」といふ講演に於て左の如く論じて居る。

「新舊教育の區別點は

第一、舊式教育の教師は、自分の關する所は主として生徒の「心意」にあると考へた。一體歐洲がデカートの哲學を吸込む様になつてから心と身を別物の如く考へる風が生じて來た、而して之が教育に影響して、教育は心を練る作業である」と考

へらるゝに至り、教育の方法も亦従つて此に依る様になつた。

然るに、新教育は、生徒を「全一體」と考へる。英國哲學者ボサンケットの意味深長なる言葉を用ゐれば、新教育は青年を「身一心」即、全一體として生長し、従つて全一體として教育せらるべき「身一心」と考へる。要言すれば、活動主義の哲學も、身體的、知的、道德的諸活動と發達とを力説する總ての教育哲學も、茲から生ずるのである。

第二、「身一心」(即、具體的個々の兒童の)の發達が考慮せらるゝ時には、兒童は彼の環境から離れて考へらるべきものでないといふのが第二の原理である。舊教育は、教育は多少受動的なる容體、即、心意の上に外から加へる働きである、教育は此の心意に知識を充實し、其の心意を訓練して固めれば十分であると考へた。然るに新教育は悉くの兒童を身體的並に知的生活の中心と考へる。ジエー・エス・ハルデー教授は彼の著書に於て言つてゐる、生物に於ける根本的事實は、(一)生物は、生活の爲に、其の環境と積極的且恒常的に交渉する必要があること。及(二)生

物の生活其物は環境の諸要素を、生物といふ「渦卷の内へとり込む作用である」といふことである。新教育では兒童の生活は兒童と環境との間の「與へ且取る」作用である。又學校の任務は、人間の生長の最善の型を作る爲に、必要な諸要素を含むしてゐる環境を兒童に與ふるにあること。

此の生活の考方は生物學から來てゐる。今吾人が此の見解を採用するに當つては兒童の環境は常に自然界のみでなく、人間世界、及兒童を圍繞する社會的組織をも含んでゐることを考へねばならぬ。然らば、教育上からは、個人と其の環境との關係は之を如何に考ふべきか。生物學の指示する處に従へば、二つの答がある。其の一として、生活の目的は共存體の完成にあるともいふ考である。之は或る下級生物の場合、即、或團體を作つて生活してゐて、生活の單位個體と其の全體との區別を付し難いが如き情態にある生物の場合には眞である。若し吾人にしてメーターリンクの蜂の生活の研究の結果を認容するならば、此の事はもつと高級の生物に就いても眞であらう。否人間社會に於ても此の考の強かつたことがある。併し人間に於ては

團體と個人單位との間の理想的關係は、下等動物のそれとは逆であつて、人間生活の適當なる目的は個人の完成にある。而して社會の總ての機關や、人間の事業及文化の總ての傳統は、前述の完成をなす上に如何に貢獻するかの度によつて評價せらるべきものである。之は一つの有力なる原理であり、且此の原理には、新教育運動を作り上げる處の努力と憧憬の二三の流が同意してゐるのである。併し又茲に一の反對の事象がある、即、個人の生活は、他人との交りにより、共通目的への没頭により其の最高の發達を遂げる、従つて個人の生活よりも、其の質に於て、其の價値に於て、一層高級なる社會團體の生活、又は超心物が存在してゐると考へる考方のあることである。併しかく論ずるのは誤解である。何となれば、個人の理想的發達は、其が社會的生活及社會的諸價値といふものに直されて進行するものでなければ、到底十分なることが出來ないからである。故に新教育が社會的感受性や協同的活動を力説することは尤もである。併し之は之等の諸感受性と諸活動とが、個人生活のもつと完全なる型に必要であるからといふ理由のみに基くのである。

一體個性には二つの意味がある。若し吾人が同一の種類の内二つ又は其以上の個體、例へば、同價の貨幣、を語るときは、吾人は其物を數の上から見て相異と認めるのであつて、此の二物は全然同様であるにも拘らず、不思議にも甲物と乙物とを別と見るのである。他の意味の用例では「個性」は數的の區別にあらずして、本質的性質に關してゐる。例へば、吾人が書物とか、詩とか、音樂とか、建物とかに就いて、其等は個性を有つてゐるといふときは、其物の中に入つてくる種々の要素が、一つの全一體を作るべく統一せられ、融合せられてゐる、其の方法に關してゐる。ボサケットの語を用ゐれば、吾人は其等の物の諸態様の分化の中の統一を眼中に置いてゐるのである。さて第一の語意に於てならば、甲の物は乙の物よりも一層個性的であるとはいひ得ぬ。併し第二の語意に於ては、個性といふものは種々の程度を有し得る。例へば、藝術家は甲の詩とか書物に於ては、彼の材料を甘く統一又は調和せしむるかもしれぬ、併し乙の詩とか書物に於ては、彼は等しく努力しても成功せぬかもしれぬ。故に吾人が人間の個人の完成といふことを教育の目的とし

て語るときには、吾人は後者の意味に於て個性を考へてゐるのである。一體吾人が個性といふことを考へるときは、吾人は材料の豊富さと、材料の統一の程度と二方面を考へる。故に甲人は單純にして十分に統一せられてゐるが、乙人は極めて複雑にして自分の豊なる潜在能力や自分の經驗を調和状態に至らしめ難いのである。教育は兒童に豊富なる經驗を與へることと、兒童を助けて、彼等の生活を出來る丈完全なる統一に至らしめることと、二つの目的を追はねばならぬ。

茲に問題が起る、其は新教育は其の目的を哲學的信念から引出し、其方法を科學（哲學的信念とは兩立し難き）から引出すや否やと。さてダーウインの説が世界を風靡した時代には、人々が進化（人間生活の高い範圍までも含んで）の全體を純粹の機械觀によつて説明せんと試みたことは當然であつた。然かも此の傾向は漸次進んで行つて、遂には多數の人は、生物學的説明と機械的説明とは同一の事を意味するのであると考へるに至つた。併しダーウインの時代に於てすらも、彼の考は（たとへ外形的には進化の過程を記述し得るけれども）進化を説明し得るといふ考に對し

ては反對の聲が起つてゐた。而して近來は生物學者の間には、之等の反論を正當とせんとする意志が漸次加はりつゝある。一體生物學者は人生といふ織物を作るべき物質的又は機械的の糸を解明すべく努めねばならぬ、併し生物學者と雖も人生には機械的なる糸よりもつと多くのものがあることを認めないであらうか。他の語を用ゐれば、人生は本質的に創造的であるといふ考と、此の創造作用は機械的條件の下に實行せられるといふ事實との間には少しも不調和の存する筈がないといふことを認めないであらうか。恐らくは之を認めるのであらう。此の事は藝術家の仕事に於ては明かに眞である。藝術家は一の眞空から創造するのでなく、彼は其の靈感を材料の諸特性から獲得するのである。

然らば新教育の基礎たるべき原理は、人は本質的に創造的精神であるといふ處の生物學的、哲學的、又は宗教的の考の根本的見解の或物の綜合の内に見出されるのである。若しかゝる綜合が可能であるとせば、將來の教師は其の間に世界を改造する處の、學理上の根底を得ることになるだらう。」

此の講演は新教育の由て來る處の諸原理は、(一)生物學、(二)生理學、(三)心理學、(四)哲學の内にあることを暗示して居るのである。併し吾人は尙一つ社會學が新教育に對して大なる影響を及ぼして居ることを忘れてはならぬ。則、新教育の基礎をなすものは、(一)生物學、(二)生理學、(三)心理學、(四)社會學、(五)哲學である。而して本書の關する處は此の最後の哲學にあるから、初めの四者に就いては今は唯名目を擧ぐる程度に止めねばならぬ。

二、生物學

生物學はあらゆる生物を研究する。併し生物學は植物及動物を研究するものであつて、人間を研究するものでないといふ様に考へたことが少くない。さて思惟の能力あり思想の欲望あるを特長とする動物としての人間は、思惟的動物として人間を取扱ふべき生物學の構成をする要があると叫ばれてゐる。最近の傾向としては生物學は、人間を其の研究の領域に入れるのみならず、人間を以て一個の有機的全一體として考へ、又人間の行動は環境的要素と遺傳的要素との成果であること考へるに至つた。此の如く

して現在の生物學は、其の研究の結果が教育、心理學、及社會學等に對して根柢的のものとなることを自任してゐる。

三、生理學

近代の生理學は肉體を取扱ふのみならず、更に心をも取扱ふ様になつてゐる。此の如く生理學が苟も心を考慮の中に入れる限り、心は身體の諸機關中の一であり、其の作用は適應作用の補助となつて來る。此の如き見解からいへば人間の心は行爲の場合の助をなす道具である。生理學と教育との關係は從來以上に親密であることは此の一事のみを注目しても明である。

四、心理學

現代は實に思惟進歩の時代である。或は世界が既に經驗した處の「啓蒙」時代の再來である、否最大の啓蒙時代といつてよい。然して其の然る所以は實に科學の進歩と其の進歩せる科學の世間一般への流布とに在る。曙光の一部は物理學、生物學、醫學等より來る、併し曙光の大部分は人間の行爲を取扱ふ科學から來る。知能と意志、遺

傳と環境、に關する研究は漸次、從來闇黒なりし世間を照らしつゝある。或は疑問、爭論の中心であつた處を明くしつゝある。此の如く心理學界の曙光が漸次其の光を加へつゝある外に、精神分析、行動主義、及其他の諸學派が閃光を發して電の如く吾人を眩惑せしめんとしつゝある。之等の閃光の源たる諸學派の研究は未だ至らざること甚だ遠いとは雖も、吾人の未知の世間に特別の明るさを加へつゝあるのである。

之を具體的にいへば最近二十年間に於ける心理學は未曾有の進歩を呈してゐる。心理學者の數は以前の十倍にも増加し、心理學の研究の量も亦十倍に及んで居る。而して此の心理學と他の科學との關係、生物學や社會學やとの關係、及び心理學の應用方面——教育、醫術、法律、商業、産業との關係は從來よりも甚だしく深くなつて來た。すなはち、現今の新教育への斯學の影響は到底ヘルバルトが心理學を教育の方法論の根據とした如き比ではない。

其の中教育に最大の影響を與へたものにはソーンダイクの心理學である。ソーンダイクに次いでワトソンの心理學が大きい影響を及ぼした。

之等の次に、ウイリヤムマクドウガル、ゼームスワード等が出て來た。ケーラー及コフカの形態心理學も大切の位置にある。又フロイド、ユング、アドラー等の精神分析學も重要な流である。

五、社會學

近代の社會學によるときは、人間は物理的及社會的環境によつて作られる。現代の人間に最大の影響を與へるものの中には科學と産業及デモクラシーがある。現代文明は應用科學によつて出來た産業文明である、かゝる見解はデュウイーの哲學に入つて居るが、其他の學者の思想中にも相當に入つてゐる。

チャールズ・シー・ピーターズ博士は其の著「教育的社會學の基礎」に序して曰く、「教育的社會學は之を單に教師用の社會學として構成すべきでない。教育的社會學は社會學を教育の立脚地から研究せんと志してはならぬ、其は寧ろ教育を、教育の社會學的方面に於て研究することを任とせねばならぬ。教育的心理學者は、教育が如何に個人の諸必要に適應せねばならぬかを示してゐる、教育的社會學者は、如何に教育は

社會の諸所要に適應せねばならぬかといふこと、及團體現象が如何に教育作用の上に影響するかといふことを示さねばならぬ。此の如く教育的社會學は、之を社會學の一分科と見るよりも、寧ろ教育の一分科と見ねばならぬ。」と。

六、哲 學

哲學と教育との關係は本書著述の目的であるから茲には之に觸れることを省略する。

第二章 新教育の哲學的基礎

第一節 教育と哲學

一、教育と哲學との關係

ウィリヤム・ボイド博士は「新教育の背景としての世界觀」と題して辯じてゐる。「教育者は一般として、教育するといふ日常の仕事に、あまりに深く没頭するが爲に、教育全般の意味如何を反省せざることがある。併しながら、教育者にして若し、教科目、教授法、訓練等に含まれてゐる意義を、宇宙觀から考察することが時々あるならば教育者の仕事は一層其の効果を高めることであらう。

さて新教育の主張者は、或る特殊の人生觀や、目的を有つてゐる。果して然らば、新教育の哲學は何であるか。新教育は如何なる宇宙觀を有つてゐるか。

新教育は、各人の個性が、殖産主義の爲に蹂躪せられた、其の慘憺たる有様を見のがすに忍びずして生れたのではあるまいか。新教育は、其の内に於て、人間の個性が價值ありとせられる、宇宙を豫想してゐるのではあるまいか。自我といふことが中心思想になつて居るのではあるまいか。」と。

フイヒテは彼の「獨逸國民に告ぐ」といふ演説に於て斷言してゐる。「教育の術は哲學無くして、自身だけでは完全に明瞭になることは出来ない。教育と哲學との間には相互作用がある、一方は他方無しには不完全であり、役立ち難いのである。」と。デュウイーは更に一步を進めて、最も徹底的の定義を哲學に下すならば、哲學とは最も一般的なる相(形態)に於ける教育説であるといつてゐる。

スペンサーはいつた、眞の教育は眞の哲學者にのみ手におへるものであると。又ゼンチーレは其の「教育革新論」に於て警鐘を叩いた。哲學に關する錯綜せる問題に觸れることなしに教育といふ仕事を續け得ると信するのは、教育の精確なる意味を了解せざることを意味すると。

永い間教育思想界に巾を利かしてゐた獨斷説、即、教育思想は「衆愚の集知」に過ぎぬといふ説は、過去のことである。現在では教育上の何れの方面にも熱烈なる活動が著しい。研究や實驗は、雨後の筍の如く、起つて、到底解決し得ざる程多數の問題を生んでゐる。而して今日最も必要なことは教育の種々の根本問題を吟味することである。今日の種々の進歩せる幾多の事象の間にあつて、吾人が迷はざらんとせば、假令決定的の原理は之を獲得し難いとしても、少くとも其等の事象を調節する原理を必要とする。而してかゝる原理は唯哲學のみが之を與へ得るのである。ルソーは斷言した、吾人の眞の學問は人間の運命(目的)の學問である。フイヒテは更に一步を進めて教育は神の意志の研究であると絶叫した。

然るに教育學者中には、かゝる困難なる問題は之を回避せんとする者もある。例へばヘルバルトは曰つた、教育は哲學問題が解決して了ふまで手を拱いて遊んでゐることには出来ない。反之ジョン・スチュアート・ミルはいつた、「土臺が相當に廣くないときは、上部の建築に手を出す機會が殆んど無い。僅少の材料によつて科學を建て其

他の部分は之を習慣的實行や、想像力に任かして了ふことは非哲學的である。」と。吾人は此の説に賛成である。又學者によつては、懷疑的態度を保持して、人生の理想は永久に區々別々である、然かも此の學說の争は教育說の上にも反映してゐる、故に教育に就いては普遍的の目的はあり得ないと説く。併しかくの如きは極めて非論理的である。尤も吾人は思索家が人生に關して哲學するときには、彼等は人生の相反する相の内、其々の局面に特別の力を加へるといふことを認める、併しかゝる見解の争ひから救ふ道は哲學すること棄てることにあらずして、寧ろ一層健全なる、一層妥當なる哲學を探求するにある。

凡そ教育問題の解決は畢竟人の人生哲學によつて異なる。何となれば、苟も教育の體系と稱するものは目的を有たねばならぬ、然るに此の目的は人生の目的と相關的關係にあるからである。

二、教育の目的と哲學

教育が哲學に依存するといふことは、最もよく教科目の問題に於て現はれてゐる。

スペンサーは、彼の「教育論」に於ていつた、「吾人の第一歩は、人生を構成する活動の主なる種類を、其の重要の度によつて分類することである。」と。此の原理には大した反對はない。併し此の所謂題目の相對價値を定めんとして着手するときは、即、其等の重要の度に應じて、其等を分類せんとするときは、目的の相異、哲學の相異が頭を擡げて來て、混雜を起すのである。之はスペンサー自身が此の原理を應用せんとした際に既に明瞭に見えてゐた。思ふに彼の人間の性質及環境に就いての見解が比較的狭かつたが爲に、此の混雜があつたのである。彼は人間の性質は全く個人的のものであると考へた、彼に於ては、自己保存は人生の第一原理であつた。従つて彼は自己保存に役立つ題目に向つて第一等の地位を與へた。彼は彼の自然主義的哲學と、快樂主義的倫理學とによつて、人間の社會的、又は文化的遺産の價値を低く見た。故に彼は文化的の型の材料や、閑暇を正しく享樂するに役立つ如き材料やを輕んじたのである。

三、教科目と哲學

最近は教科目に關して盛なる興味と活動とが現はれて居るが、之もボードが言ふ如く、「吾人は對象物を決定するに當つて、指導となるべき哲學を有たなければ、全く何處へも到着することが出来ぬ。」。ブリッグスは「教科目問題」を論じて曰く、「教育が眞の指導者——指導者自らが他人をして信ぜしめることの出来る健全なる哲學を有するのみならず、彼は其の哲學を、適當なる教科目の編成に、應用し得る——を要するのは此處である。」と。

デュウイー曰く、「教科目問題は二見地から之を研究せねばならぬ。一方に於て、吾人は現在の教科目が一定の時間を占有してゐる其の現状を認容して、然かも之等の各教科が最も有効となる爲には、之を如何に取扱ふべきかと、又如何なる材料が利用するに足るか、之を如何に提示し、如何に強制することが最も有効であるか等の問題がある。他方に於て、教科課程の哲學的研究がある。此の見地からは、教科目論は現に流布してゐる教科目を認容して、其の能率を如何にして上げるかといふ如き點に注意せずして、寧ろ總教材採用の根據並に其の正當なりや否やの吟味、及各教材が何故

に人間の努力の對象となるのであるか、又全教科が全體として何を充すのであるかを研究するのである。」と。

四、教科書と哲學

教科書の問題にも亦哲學が含まれてゐる。ブリッグスは曰く、「教科書の選擇といふことに經驗ある人は、理想及標準の必要といふことを熟知してゐるであらう。教科書が出来がよくないのは教科目の改正が遅々としてゐるのと同一の理由に依つてゐる。其の理由とは、教科書は或一のまとまつた、確乎たる教育哲學といふ基礎を有たねばならぬといふことである。」と。

五、方法と哲學

現今教育の方法に關しての問題中やかましきものは、教育といふ過程に於て教師の干渉せねばならぬ範圍如何といふことである。非干渉主義は二個の相異なる理由から認められる、一は兒童の天稟の性質から、他は兒童の環境からである。ルソー、フイヒテ、フロエーベルは、兒童の天性は善である、故に如何なる干渉も有害であること主

張する、従つて茲にルソーの「消極的」、又は「豫防的」教育があり、フロエーベルの「受働的」教育が存するのである。モンテッソリーは環境尊重主義的立脚地を取り、思へらく、環境（教授用具をも入れて）は理想的であり、児童の正しき反應と善良なる衝動を喚起するのに適當して居るから、教師の干渉は不必要であり、又之を正當と考へることは出来ぬと。此の如く、一方は天稟が善であり正しいと信じ、他方は環境が善であると信ずる。併し完全なる非干渉は天稟と境遇とが兩方共に完全である時こそ正當と認められ得るなれ。さて學校其物は干渉を行ふ處である、而して問題は教師の干渉が正當とせられるや否やにあらずして、其の干渉が慧智的であり時宜を得てゐるかにある。新教育に於ける干渉は舊教育に於けるよりも遠慮勝である。教師は環境の準備に多大の注意を拂ひ、教師の児童に及ぼす勢力は間接的なるのが多い即、教師は教授や訓戒によるよりも、暗示によつて児童に働きかけるのである。但し之が爲に効果が以前よりも擧がらぬといふのではない。

キルパトリックの「方法哲學」といふ語は、數年前ならば無意味とか、自家撞着的の語とか考へられたのであらうが、今日では此の語は教育の方法と哲學との關係の密接なることを證明する語となつてゐる。教師にして教育の目的を凝視するならば、必ずや方法といふことの廣い意味を認めざるを得ぬであらう。方法は児童と教材とを接觸せしめ、此の接觸を保つ過程に過ぎぬ。併し方法に就いての廣い意味を了會することなく、教育の確固たる目的、又は人生に就いての適當なる哲學を有しないならば教師が用ゐる方法は、児童に、キルパトリックの所謂正しい態度を興ふことをなさずして、却つて児童を教材から斥けてしまふのである。教師にして哲學は無くても使じ得ると信ずるものあらば、彼は指導、調節の原理を有することを得ずして、無能力教師となるの罰を受けねばなるまい。

六、訓練と哲學

訓練は學校の他の仕事以上に、個人又は時代の哲學的偏向を反映する。吾人は自然賞罰に依らんとする訓練が、快樂主義的倫理説や、自然主義的形而上學に依存してゐ

ることを知つてゐる。且又教育上の自由は理想主義哲學を内に含んでゐることも明かである。訓練と哲學との一般的關係に就てはスペンサーが下の如くいつてゐる。「教育の歴代の組織と、教育の歴代の組織が其と共に並び存在してゐた所の歴代の社會的狀態との關係は存在せざるを得ぬものである。元來其の根源を自然的なる心意に有して居るのであるから、如何なる種類を問はず、各時代の施設は皆同族的の類似點を有してゐる——專制政治の行はるゝ處に於ては、其の命令は嚴格であり、恐怖といふ力によりて支配して行き、些細の罪科を死刑に處したり、不忠者に對して執拗に罪を問ふたりするが、かゝる處には同様に嚴酷なる學校訓練が發達する——即、反則する者に對しては禁止命令と罰とが兩下する處の訓練——鞭と、竹箠と牢獄とによる訓練——がある。反之、政治上の自由の擴大と、個人の行動を束縛する法律の廢止と、刑法の改良とは、非高壓的教育を促進する、即、兒童は束縛を受けることが少くなり、罰以外の方法が訓育上に多く用ゐられる。——かくの如くして其の神秘的獨斷論に於て其の嚴酷なる訓練に於て、其の複雑なる禁止命令に於て、其の禁欲主義に於て、其

の人の考案の信念に於て、昔の教育組織は當時の社會組織と親類であつた。かくて、同様にして、之等の特色と反對ではあるが、近世の文化の様相は、吾人の比較的、自由主義なる宗教的、政治的、施設と呼應してゐる様である。」と。

七、施設と哲學

現今に於て教育家の間に用ゐられる様になつたものは精神検査法である、然るに茲に考ふべきことは、刑事心理學者が要求するが如き型の人格を發展せしむる爲には、「一定の哲學が必要である」といふことをいふ學者が現はれたことである。

八、結 論

かくの如く、教育の何れの方角から見ても、吾人は教育には哲學的基礎が必要であることを認めざるを得ぬ。吾人は人生哲學、及教育哲學から回避することは出来ぬ。思ふに哲學を無視して得意になつてゐる者は、夫々自己流の哲學——を有してゐるのである。シヨウマンハウエルはいへる如く、あらゆる人間は生れたまゝの形而上學者である。チエスタートン曰く、「人にとつて最も實用的であり、且重要なことは、彼

の宇宙に關する見解である。宿屋の主婦が旅人に就いて知るを要することは旅人の收入如何といふことであるが、其よりも必要なることは旅人の哲學如何を知ることである。大將軍が敵と戦はんとするに際して必要なることは敵の兵數を知ることである、併し其よりも必要なるは敵の哲學を知ることである。」と。

思ふに、生徒は自分の哲學よりも先生の哲學によつて多く感化せられるに違ひない。故に教師たる者には出来るだけ適當なる哲學を手に入れることが最も必要である。

第二節 哲學の學派

一、學派

哲學と教育との關係は前節略述する處の如きものである。然るに一言にして哲學と稱すと雖も、哲學は數千年の間、殆んど數へ難き多數の哲學者によつて研究せられ來りつゝある學問であつて、其の形式内容兩方面に互つて眞に千差萬別である。蓋し哲學的の運動は實に思想の構成であり、同時に、時代の徵候であるからである。哲學は

前者の性質に於て、其の主觀性著しく、後者の性質に於て其の客觀性明かである。而して主觀性の多様は哲學することの立脚地、出立點及結論に於て、生じ、客觀性の多様は現實界の——時代の深さと多様さととの不斷の増加から出る。此の如くして、哲學と教育との關係は哲學を如何に分類するかの問題から始まらねばならぬ。ヘフデインは其の「現代哲學の批判」に於て、哲學者を分つて、(一)客觀的傾向のもの、即、實在の問題を説明するといふ特殊の目的を以て着手し、一貫せる世界觀を發展せしめることに努むるもの、(二)認識論的生物學的傾向に立つて知識の問題の解決に努むるもの、(三)價值問題に努力するもの、即、倫理と宗教との根本問題を取上げて新見地から其を説明せんとするもの、とした。但、彼は現代の哲學者の分類は、以前の時代のそれよりも困難であると自白してゐる。

又「二十世紀の獨逸哲學、其の主要傾向及び其の根本問題」に於て著者モーグは、「吾人は紋切型的分類は之を斷念する。其を行はうとすれば、無理が生ずる、のみならず強いて行つてもなほ残るものが出来る」といひ、個々の哲學思潮をそこに現はれ

る一般の學問的傾向に従つて描寫せんことを企て、哲學傾向を、(一)自然科学的、(二)精神科學的、(三)倫理的、(四)心理的、(五)論理的、(六)認識論的、(七)形而上學的と分つた。

又、ナン博士は「教育哲學の諸潮流」と題して曰く、「教育は二個の思潮の爲に深く影響せられてゐる。其の一は生物學的科學であり、其の二は理想主義的の哲學である。」と。

余は茲には極めて大體の傾向に視線を集め、殊に教育の基礎としての哲學傾向を論ずるの立場から、哲學思想を、自然主義、理想主義、實用主義の三部に分つて記述せんと企て、居る。

元來、哲學思想には此の外に懷疑主義がある。懷疑主義は一般哲學の進歩を促す刺激とはなつたけれども、教育哲學に對しては何等の價值を有たない。何となれば、元來懷疑說には行動を麻痺せしめる傾向があり、且教育的過程は、本來實際的活動であるから、懷疑說の提出するが如き混迷を容れることは出来ない。従つて之を無視する

からである。故に吾人は教育に連繫と重要さを有する主なる哲學説は自然主義と理想主義と實用主義と思ふ。尤も茲に實用主義を特記してゐるが、之は元來近世に進歩した哲學であつて、自然主義と理想主義との結合であるといひ得る。故に若し嚴格にいへば哲學を自然主義と理想主義に分つだけで十分である。實用主義を分立せしめたのは便宜上のことである。

二、自然主義

自然主義は純科學的立脚地から哲學に近付かんとする人々が或は故意に或は不知不識の裡に採用した哲學的立場である。彼等は自然律を精神界に導入し、又彼等の局限せる範圍にのみ有効なる概念や範疇を全經驗に應用せんとする。彼等は人間の經驗に於ける明白に理性的又は精神的なる要素を、純粹に物理的、又は生物的なる機能に歸せんとする。一時は物理的概念が絶對的且終局的と考へられた、又「物」は(當時の物理學者の考へた如き物)、心及存在物の總ての問題の最初の言葉であり最終の説明であると考へられた。ロード・バルフォアは物質主義によつて生れて來たる人生に對す

る悲觀的態度を下の如く叙述した。「吾人の宇宙の諸精力は廢類するだらう、太陽の光は弱つて行くだらう、而して地球は運轉しなくなるだらう。人間は穴に入つて、其の思想は死んでしまふだらう。此の片すみに於て暫時の間宇宙の沈黙を破つた處のいらくする意識は休止してしまふだらう。物はもはや其自體を認識せぬだらう。「不死の記念碑」及「不死の行爲」、死其物、死よりも強き愛、等は恰も曾て世にあらざりしものであるかの如くなつてしまふだらう。又あらゆる存在物は、人の努力、天才沒頭、及苦行が、達成せんとして歴代努力して來たにもかゝらず、善でも惡でもなくなるであらう。』と。かゝる厭世觀を有する哲學が、若し力強く存続し世間に擴がつたならば、人間の努力を萎縮せしめるに相達ない。然るに幸福なるかな、かゝる哲學は一般世間からは見捨てられ、物理學其の物の發展によつて、内部から崩壊してしまつたのである。近代の物理學者の分析によると、物質は非常に精練せられたるものがあり、精氣的のものである。之が爲に物質は、普通人にとつては精神と區別が付かない位になつてきた。のみならず、今や或數の物理學者は、物質は最も精神的なる活動

にとつての車輪であると認めるに至り、且之が物質の主なる機能であることさへ、認めるに至つたのである。

生物學は物理學に代つた。而して人生並に行爲に關する總ての問題に就いて哲學に指圖することを始めた。生物學は、人間は動物である、人間は動物以外の者でないとなし、遂に生物學上の用語によつて説明し得ざるものは總て之を見棄て、しまつた。生物學は人間の性質を只自然的又は動物的の立脚地よりのみ考察した。故に生物學は精神的領域に於て人間の爲したる大事業は少しも之を顧みなかつた。此の如くして教育も亦生物學的の譬喩を採用し利用して遂に不知不識の間に自然主義的形而上學を受容するに至つた。例へば教育は植物學の「植物」の類推を借用した。元來此の類推はプラトーン時代頃からあるものであり、エリオットやコメニウス等が引用したものであり、一般的にはフロエーベルの名と結付いてゐる。併しフロエーベルは決して哲學上の自然主義者ではなかつた。又教育は動物學の類推や譬喩を用ゐる。即ち、適應及文明反覆説が教育上の支配概念になつてゐる。バートランド・ラッセルは心理學的概念

を採用することを暗示したが、彼は心理學は科學的譬喩といふ全音階——器械的、數學的、物理的、化學的——を走つたが、未だ生物學的範疇を脱することは出来なかつたといふことを忘れてゐる。かくて彼は曰く、「社會を樹木として概念することは模型や機械よりは優つてゐる、併し其でも矢張缺陷がある。此の缺陷を補ふ爲に吾人は眼を心理學に向けねばならぬ。心理學的構成は新らしい特別の種類であつて、未だ殆んど理解せられないのである。心理學は教育、政治學、及總ての人生の事件に關する正しい學說にとつて不可缺のものである。」と。併し心理學といへども未だ十分に役立つことは出来ぬ。蓋し心理學は、其自體を實證科學と認め、善、美、確實なる認識の形式の考察を論理學、倫理學、美學に任す限り、教育の適當なる哲學的基礎としては役立ち得ぬからである。

三、理想主義

哲學するに際して若し科學者が、自然主義に傾くことせば、専門的の哲學者は理想主

義に傾くのである。ケンプ・スミスは下の如くいつてゐる。「自然主義に入る最初の數歩は平坦にして人を信ぜしめ易い。自然主義は實證科學の現在の結果を其の券面額に於て引受ける、而して其等の結果から、彼は包括的哲學を建立する爲の材料を得ると廣言する。併し此の哲學が人生の經驗の一層人間に觸れる局面の解説に利用せられるときは、漸次不満足を感じて來る。反之、理想主義は、其の最初の數歩は極めて峻岨である。理想主義の最後の結論は實證科學によつて提供せられたる識見を超越する、併し其の識見に矛盾するのではない。理想主義的結論は科學的取扱にてはまだ取扱はれなかつた、吾人の經驗の諸相の一層徹底的なる研究に基いてゐるといひ得る。」と。

理想主義は自然主義から二個の特質によつて區別せられる。理想主義は一層包括的である。ケンプ・スミスが上述の引用語中に示した如く、理想主義は、知的方面に於ける創造力や、道德的方面に於ける自由やの如き問題を説明するに當つて、科學的形態に歸し得るものに於て歩を止めたり、未解決のまゝにすてゝしまふが如きことはせぬ。

又理想主義は其の中心を自然的、科學的の方面から、經驗の精神的局面に移すのである。理想主義は、自然主義の如くに「何故に身體には精神があるか」とは問はずして「何故に精神は身體を有するか」と問ふのである。理想主義は主張する。人間を他の宇宙のものから區別する諸要素の内に宇宙の謎を解くべき鍵がある、特別に人間的な諸經驗に於て實在の本性が解かれる、文化、道德、藝術及宗教は終局の實在である。

オイケン¹は兩見解につきいつてゐる。「實在の進化は、之を、全體として、如何に了解するかは、主として、吾人が精神生活は之を新らしい人生の階段であると認めるか否か、又は吾人が精神生活は之を單なる自然の進長のみであると認めるか否かに依つて異なる。第一の考へ方では進化は格別の様相を占めるのである。一體吾人自らが其内に直接に含まれてゐる過程、吾人が經驗を通して其と親しんでゐる過程は、總ての進歩を生せしめるのではない、一層低きものが其の單なる生産物として一層高きものを生むのでなく、一層大なる全體に屬す新らしい諸力が其の運動過程に入り込んで

來るのである。此の如くして吾人といふ實在は背景と深さを獲得する。吾人といふ實在は吾人といふ實在を包含する一層大なる全體に、自身を適應せしめねばならぬ。既に適應といふのであるから、變化といふことはもはや目標も意味も無しに只走り走つてゐるのではなく、永久の眞理の領域内で動いて居るのであり、永久の眞理の靈感によつて進んでゐるのである。反之、若し精神生活が單に自然の副産物であるとするれば、吾人は變化を左右し得ざることになる。人^{ヒューマニテイ}性^{ニテイ}と人性を含む全世界は其の唯一の到着點たる空（無）を目ざして驀進してゐるのである。」と。

問題は、人間の生命又は活動は自然的過程の單なる連續に過ぎず、自然科學の名目に於て十分に表現せられ説明せられるや否や、又進化の進むにつれて人間が現はれるときに、其自らの獨特の範疇を有する實在の形式——自由及創造力の如き範疇、更にいへば、其に對しては因果律の如き、自然科學の範疇は不十分なるのみならず、不合理である實在の形式が現はれるや否やにある。理想主義は人間の生の上に、科學的自^{然主義}然主義が與へなかつた、意味と威嚴とを與へんと努める。

現今に於ては、教育は著しく自然主義的又は生物學的であるが、之は科學的立脚地から到達した結果である。併し科學的立場の不適當なることが明瞭になつてくると、吾人は、自然主義的教育説が、之を以て空想と考へるが如き活動力の生産物、即、人間の精神的方面たる藝術、道徳、及宗教等の如きものに對して適當の注意を拂ふ哲學的立場にある教育を待望せねばならぬ。

四、實用主義

實用主義は近代に米國に發展したものであるが、之は自然主義の方法と理想主義の結論とを結付けたものである。實用主義の方法が科學的又は自然主義的であることはゼームス自らも明かに之を認容してゐる。曰く、「デューキー、シラー、及彼等の仲間には真理の一般概念に到達するに際して、地理學者、生物學者、人類學者の先例を追ふた。」と。デューキーは實用主義的教育の自然主義的背景を下の如く表してゐる、「人間の庭家は自然の内にある。人間の目的と希望とは、之を實行せんとせば、自然的條件に依存せねばならぬ。かゝる條件から離れてしまへば、人間の希望や目的は空なる夢や空想

の無駄なる耽溺になつて了ふのである。此の哲學は、生物學的學説、即、人間は自然物と連續してゐる、といふことを示す學説が、之を主張してゐるのである。」と。ゼームスの實用主義は、又宗教の有効なること、神の概念とを認容する。然るにデューキーはゼームス以上に實用主義に忠實であつて、彼の「デモクラシーと教育」に於ては宗教に就いて一寸通りがかりに觸れてゐるに過ぎず、而かも其は唯宗教と科學との争に關して觸れたに過ぎぬ。

此の如く、實用主義は調和し得ざる二個の立場を結付けんと望んでゐる。而してかゝるやり方は、米國人の生活の内に存在する矛盾を代表してゐる、即米國人の生活は一方には産業的能率と物質的成功とが存し、他方には理想主義的傾向が有るのである。實用主義は兩つの世界、即、舊世界と新世界とを兩方共最もよく利用せんとするものである。實用主義はたしかに新理想主義の發展の一階段に過ぎぬ。但し茲にいふ新理想主義とは、形式的陶冶に終る理性主義にあらずして、實在を眞に正當に取扱ひ、實用價值と精神的價值とを調和し、能率の否定にあらずして能率の花たる一の文化を咲

かす理想主義である。

第三章 自然主義哲學

第一節 生物學的自然主義

(スベンサーを中心とし)

一、ペイコン、コメニウス、ルソー

自然主義は、古代思想にも濃厚であつたが、寧ろ近代的思想の特色である。蓋舊思想を捨て一切の先入を去つて學問界に大革命を來さんとする大志望を抱き之が達成の方法として、一面には、經驗を尊重し、吾人が實驗する數多の外界の事實を蒐集し、觀察し、漸次に確實なる知識を組織せんとするに努め、他面には究理を尊重して、吾人の意識の確實なる證明に重きを置き、意識に於て確實とせらるゝ處を根據とし、之よりして理を究め歩を追ふて進み行くを要すと考へたのは之即近代思想である。而して之が先驅を務めたるものは實にペーコンである。

ペーコン(一五六一—一六二六)は確實なる知識に達せんには吾人は先づ古き先入を

去らざるべからずと稱し、四個の先入を擧げた、曰く、

(一)劇場の偶像

(古來いひ傳へ語り繼ぎて世間一般に信せられたる傳説を指す)

(二)市場の偶像

(人々の交際にて起るもの、其中最大なるものを言語とする)

(三)洞窟の偶像

(個人各自の性癖である)

(四)人類の偶像

(凡そ人間の性質上すべて有する傾向である。其中最も著大なるは、吾人が目的を追ひて萬事を行ふより推して自然界の出來事も亦恰も何等かの目的に向つて生起するものなるかの如く見ることである。)と。

又ペーコンと同時代の、ガリレオガリレイ(一五六四—一六四二)は一五九〇年ピサの斜塔から二個の重さの異なる球を落して、アリストテレスの説たる重さの五倍のも

のは五倍の速度で落ちるといふ説を試験した。

之實に經驗實驗によつて眞理を検査するの態度の魁であつて近代思想に及ぶ時吾人の忘るべからざる事件である。ペーコンの同時代人であり又ペーコンの祖述者であるコメニウスは、其の哲學上の立場は理想主義であつたが、自然に従つて行く教育を主唱した。さて教育史では教育上の自然主義の魁をルソーに歸するのが一般である。蓋しルソーは「自然に従へ」と反復唱道したからである。併し、ルソーの自然唱道は社會上のコンベンションに對してなしたものであるから、彼は寧ろ理想主義者に入るべきである

二 スペンサーの教育目的論——自己保存説

教育上の自然主義は教育上の科學的概念の導入と時を同くする。而してハーバート スペンサーの「教育論」は此の自然主義教育論者の典型である。彼にとつては自己保存といふことが人生の第一法則であつた、彼の教科目表では自己保存のために役立つ題材が先占權を有つた。彼は此の目的の達成の爲に大に有効なる科學を獎勵した。スペンサーは認めた、科學は知的修練の爲のみならず、道德的修練の爲にも最善のもの

である。併しスペンサーが科學の修練は吾人の普通の教育よりも優つてゐる。何となれば科學の修練は宗教的修養を與へるからといつたのは過言と思ふ。スペンサーは人生を生物學者の如く眺めて、單なる肉體的生活を以て最も重要な位置にすへ、精神の生活や、人間的の事柄やは、望ましいけれども缺いても差支無い贅澤物と目した觀がある。

三、スペンサーの教育方法論——文明反復説

スペンサーは、彼の方法論の主原理を動物の發展から取つてゐる、曰く、「兒童の教育は其の様態に於ても配列に於ても歴史的に考察した人類の教育といふものと一致せねばならぬ。他の言葉を用ゐていば、個人に於ける知識の發生は民族に於ける知識の發生の次第と同様の次第に従はねばならぬ。」と。スペンサーは繰返していつた、教育は文明を兒童に於て、反復するものでなければならぬ、教育は出来る限り自己進化の作用でなければならぬ、教育は愉快なものでなければならぬと。此の文明反復説は多くの理想主義者、即、ヘーゲル、フロエーベル等によつても容れられたのである

が、其の主なる後援は生物學上の類推から得て居るのである。併し此の説の缺點は、人類が歴代の間創造し保存して來た社會的文化、又兒童の極幼少時代から、兒童の心的發展を感化する社會文化を、觀過してゐる所にある。

四、スペンサーの倫理説——快樂説

學者が自然主義的であるや否やを檢するのには、其の倫理學を見るのが最も便利である。何となれば、理想主義者に對立する自然主義者は、行爲は衝動、本能、又はかゝる經驗の上に其の基礎を有つと考へるからである、但し茲にいふ經驗とは、意志とか、良心とかいふが如き要素の介在無くして、個人の肉體上の生得の上に反應する環境の力によつて生ずる經驗をいふのである。かゝる立場に在る倫理説の典型的のものは快樂説である。而して快樂説は其の教育上の系論として自然的賞罰に依る訓練を主張する。

「スペンサーの「教育論」の此の方面の立場は正しく快樂説である。彼曰く、「如何なる假定より出發しても、道德上の總ての説は下の點に於て一致する、即、行爲は、

直に行はれると、又は間を隔て行はれるとを問はず、行爲の總結果が有益なるものは善行爲である、反之、有害なるものは惡行爲である。人が行爲を判斷する最後の標準は結果として現はれる幸福又は不幸である。」と。かゝる説からいへば、道德律は存在せず、義務の爲の義務を容れる餘地は無く、自己犠牲は全然馬鹿げたことであり、人間の自己自らの満足こそ最大の善であれとなるのである。此の説によれば行爲の道德價值は全く其の結果によつて評價せられる、然るに理想主義は行爲を其の動機から判斷する。自然主義は總ての動作を動物の立脚地から考へるから、本能的活動を以て典型的のものとするのである。さて本能的活動の著しき特色は普遍といふことでなく、不變といふことでなく、達成せらるべき目的に就いての無意識といふことである。故に自然主義に向つては、行爲判斷の方法としては、唯結果に依る方法以外に方法が無いのである。一體目的の意識は人間の活動の唯一の特色である、動機は唯人間に於てのみ可能である。故に人間の行動は、自然主義が利用するもの以外の全然別なる標準を要するのである。

五、スペンサーの自然賞罰論

スペンサーの言ふ處によれば、彼の目的を達成すべき方法は自然的賞罰によつての訓練である。併し此説は非道德的方法によつて道德的訓練を施さんとする非常に不得要領なる議論である。スペンサーは自然的賞罰による訓練説を下の如く説明してゐる、
「兒童が墜落して、机で頭を打つときは、兒童は痛みを感じる、此の記憶が兒童を一層注意深からしめる。かゝる経験を反復するときは、兒童は自己の動作に就いて適當なる指導を受ける様になる。」
「かゝる場合に於て自然は吾人に最も簡單なる方法によつて道德的訓練の眞の方法と實際とを説明する。」
「スペンサーはいはく、之等の罰の特徴は其等が行爲の不可避の後果であるといふことにある。其等は兒童の行爲によつて伴隨してくる不可避の反動に過ぎぬ。其等の罰は脱線の程度に比例する。其等は不斷的直接的、無躊躇的、不可避的である。」

六、結 論

之を批評すれば、スペンサーの原理は例外無しには應用し得ぬ、彼は後に認めたと、

幼兒に向つては大に專制が必要である、而して三歳の頑兒には剃刀を弄ばしめることは後果による訓練として許すことは出来ぬ、何となれば其の賞罰はあまりに恐ろしいからである。スベンサーは、自然的反動は不可避であるといつた、併しカントはいつてゐる、處罰は、道德的惡の自然的後果として、道德的惡と結付かねばならぬ、然るに其は實際には其程結合してゐない。吾人は又、自然的反動は脱線に正比例するを考へられぬ、自然の神の罰の分配は人間の罰の分配よりも一層專横不公平である、但自然賞罰説は下の如き根柢に於ては正當である、即、其は兒童をして大人の統治から起つてくる壓迫といふ危険を免れしめる。併しこの根柢によるとしても「自治制」といふ方法が行はれる場合には自然賞罰の効果が益々弱るのである。スベンサーの説の全體としての弱點は、其が主として消極的であり、勿れ主義である處にある。又其は決して利害を離れた行爲に人を導くことがない、善の爲の善行へ人を導くことが出来ぬといふ點にある。又彼の最高の徳は利己的利巧といふことであらう此の如く、彼の説は、自然主義は道德的の徳を説明し得ないとふ事實を示す著しい實例である。

七、ヘツケル（一八三四—一九一九）

英國のスベンサーと殆んど同時代に於て、自然主義的哲學を唱道した他方の旗頭がある、其は獨國のエーナの自然科学者エルンストヘツケルである。彼は一八九九年に「世界の謎」といふ著作を公にした。彼は一切の形而上學的超越的思辨、超越神論、二元論、精神主義、其他一切の目的觀に反對し、唯物論及唯心論を同時に拒斥して自然主義的進化論的一元論を唱道した。彼は「同時に神にして自然」である「唯一の實體」を假定する。「ケルベル物體と精神ガイスマ（又は物質と精力エネルギー）」はこゝに不可分離に結合してゐるものとする。物體とは先づ素朴な體驗でいふ五官で知覺された物であるが、自然科学的に解すれば、幾何學的物理學的構成體である。併し物質は自然科学的に假定された基體である、物體が出来上る爲に元素を供する基體になるものである。物質は知覺し得べき物體でもなければ幾何學的物理學的構成體でもなく、有形なるものの自然科学的原理である。吾人の知覺するのは土、水、瓦斯等の如き直觀的に目睹し得られる個々の元素である。併し之等の元素が最後に結合せしめらるべき物質自體は之を知覺するこ

とが出来ない。之は固定せる物ではなく自然科学の假說的觀念的要請である。物質とは有形的なるものの基體にして最も普遍的なる性質を具へ之に基づいて諸物體の自然科学的組成が適當なる自然科学的理論に應じて説明せられる所以のもの、と考へられる。而して彼は此の自然科学的理論を物質不滅則とエネルギー不滅則とした。

ヘツケルの宇宙觀が唯物論であることは、以上によつても明であるが、茲に更に彼の心理論を説いて其の唯物論を一層明にせうと思ふ。彼によれば精神は「物質的基體」に縛り付けられた「生命現象の總量」であり、精神といふ概念は一つの「生理學的抽象物」であつて、心理學は生理學の一分岐である、ヘツケル曰く、「精神生活の一切の現象は例外なく原形質の内なる活潑なる實體の物質的過程に結付いてゐる。」と。否、此の結合は、即、依存といふ意味である。彼はもつと進んでいつた。或る特別な元質が心の「不可缺的負擔者」、即、精神實體である、而して之を「心的原形質」といふと。

パウルゼンは、ヘツケルの「世界の謎」に對して「燃える様な羞恥の念を持つて」

讀んだと稱してゐる。「世界の謎」は甚だ杜撰なる書物であるといはれて居るが、之は今日もなほ獨國內は勿論世界に廣く讀まれてゐるのであるから、其の廣き意味の教育力は大きいのである。

八、ヘツケルとスペンサー

前述の如くスペンサーが進化論を根據とせる點はヘツケルの哲學と關係がある。併しヘツケルよりも教養ある自然科学的哲學といはるべきものである。スペンサーはダーウインとは一部分獨立して達成した進化論的思想を、各種の方面に應用して、自然科学的進化論的哲學を立てたのである。而して彼は之に基いて生物學、心理學、社會學及倫理學を説いた。彼は變化の過程を経験的に解せんとして、之を物質分配の相違と考へた。進化は運動の散亂に關聯した物質の集中に成立する。比較的不定な統一の無い同質者が進化の過程を通して一定の結合せる異質者になる。併し進化には又其に相應する退化、即、溶解又は分散の作用がある。此の進化概念には思辨的、成構的、假説を見出し得る。併し、ヘツケルの考よりは思索が進んでゐる。又スペンサーは自然科

學的認識を絕對的に妥當なりとまでは考へなかつた。彼は吾人の認識は變化に於ける關係を捉へるに過ぎぬ、根柢となる實在其物を捉へるのではない、故に究極根柢、即絶對者は寧ろ不可知的であるとした。宇宙の本質靈魂の不滅、神の存在等のことは自然科學の限界外であるから、不可知が當然であるとした。茲にヘツケルとは異なる所が見える。

第二節 生物學的自然主義——二

(ナンを中心として)

一、ナンの人生論

現代の自然主義は自然主義の最初のものよりも一層包括的である、而かも其は理想主義に一層接近するのである、此の包括的であるといふことはナンの「教育、其の根柢及原理」の如き書物の特色である。ナンは教育問題を科學的又は生物學的立脚地から解決せんとしてゐる、此の自然主義的態度に基いて、彼はいつてゐる、人生は全體

として本能の開展であると考へても甚だしき誇張ではないと。而して彼は意識的生活の現象に於て、總ての有機體に滲渡つて居る諸性質の表現のみを見てゐるのである。故に彼は、犬の知覺と聖人の思想との相異は過程の性質の相異にあらずして、過程の範圍及複雑さの相異、並に過程の取つて働く其の材料の相異にありと認めてゐる。

二、ナンの教育目的論

此の生物學的立脚地から、ナンは個人の自律的發展を以て教育の中心目的と考へ、個性を養ふことを目的とする教育を以て自然による唯一の教育であると主張してゐる。生物學的には、個人の發展は多くは過去によつて決定せられる。故に生物學的立脚地より論ずる教育學者は、環境の影響を無視し、且教科目を重要視すること少く、本能的活動や、文明反復説や等に返つて説明の原理を見出さんとするのである。之べンジャミン、キッドをして生物學的宿命といふことに言及せしめた所以である、思ふにかゝる宿命論は動物的行動の最高の範疇たる適^{アダプテーション}應なる語の中に一層多く含まれてゐる。一體適應といふことは、環境が理想的である處、又は、教授に於けるが如

く、教師が環境を手加減し又は整理した處にては、誠に結構なる考である。併し其は、人間の使命は主として、物質的環境を彼自らの目的に適する様に變化することであり、又人間の仕事は人間を向上せしむる爲に文化的環境を創造するにあるといふが如き事を考へる處に於ては、人生其物の爲に、誤解を招く虞のある概念である。一體進歩向上は一般的にいへば争の結果であつて適應の結果ではない。適應説は希臘人や東洋人が既に爲した如く、教育目的を恒常不變的ならしめる、然るに進歩向上は近代及西洋の有力なる概念である。

三、ナンの教育方法論

創造的活動、並に其の成果といふ概念、文化的環境といふ概念は適應といふ概念とは兩立せぬ。併し其等の概念は近代の教育説には不可缺のものであるから、たとへ兩立せざるものにしても吾人は之等を一緒に包括せねばならぬ。之れナンが適應は創造的要素を含んでゐると肯定し、又下の如く讓歩するに至つた所以である。「少くとも人間の場合に於ては、精神的活動の創造的性質は殆んど説明を要しない、人間が建造した文

明といふ全織物は其の證據である。社會的組織、法則及制度、藝術及科學、之等は總て不斷の創造力から發生したものであり、此の創造力は人間の最もだれたる時代に於てすらも、若し此の力無かりせば到底存在しなかつたであらうと思はれるが如き或物を此の世界に附加した力である。」と。されどナンは、此の創造力は人間及神の著しい特色であつて、個性の如くに、總ての有機體に屬するものでないといふことを認め得なかつたのである。

四、ケヤード

個性の發展を以て教育の目的なりと考へる自然主義者は經驗の社會的様相を説明せんとするに當つて學者を納得せしめることが出来ない。生物學者は天稟と環境とを相互に無縁的であり、異種的であると考へざるを得ざる立場にあり、又個性と經驗の社會的様相とを相互に排他的のものであると考へる。彼等はきめ込み勝である人間靈魂の生活は、動物的肉體の生活の如くに、孤別孤存的のものであると。然るに理想主義からいへば、個人主義と社會主義との争は人間の内部の争であり、人間の低級なる動

物的性質と高級なる精神的性質との争である。人間の高級且精神的なる性質は本質的に社會的である。ケヤードがいつた、「人間が動物的個性を超越し、かくて高い意味に於て、個人、即、彼自身にとつての法則であり、目的である精神的存在に就いての意識を得るといふことは、彼自らを社會的生活に従はしめることを通して出来るのである。」と。此の如く、社會的生活は人間の理性的又は精神的——従つて普遍的——性質の發表であるから、自然主義者が其を説明するに困難を感じるのは當然である。

五、ニーチエ及ベグビー

個人の自律的發展といふことを教育の中心點となすといふ考は矢張誤解に陥り易く又單なる自己肯定を正當とするに至り勝である、即、かゝる考はニーチエの倫理説の如く、有爲なる個人は自分の意志以外には何等の權威を認容せず、又自分の利害以外には何等の道徳を認容しないといふ危険なる思想に陥る、かゝる考はハロルド、ベグビーがいつてゐる、『汝の欲する處を眺めよ、其が至上なる私自身の精神である。人生は私の爲に存在する。過去の總ての時代は私を作る爲に骨折つて來た、時間といふ

永久の間の此の一短時間は私の快樂私の安逸の爲の機會に過ぎぬ、私は今後の時代の爲とか、私が土灰に歸した後に地上に住む子孫の爲とかに就いては、少しも氣にしない。私には私の權利を與へよ。私の道をあげよ。私は要求するのであり、私は欲するのである。』と。若しかゝる意見が宗教にまで入つていつたならば、宗教は斷念又は自己犠牲の宗教とはならないだらう。

六、ロツク、カント及フインドレー

然らば吾人は個人の自律的發展といふことを以て教育の目的とすることは出来ない。個性といふ語は教育上の目的の爲にはあまりに廣き外延と範圍とを有つてゐる。又其は内包に於て狭過ぎる。其は人格といふ語に於て包括せらるべき或要素を見過がしてゐる。ロツクによると、人間は意識的であらねばならぬ、又カントによると、人間は自由であらねばならぬ。而して意識と自律とは共に、個性を有するあらゆるものの附隨物であるとするは幾分か困難である。フインドレーは個性を教育の目的とは考へずして、材料と考へた。