



0041315000

0041315-000

特203-301

教育学概論

阿部重孝・講述

東京プリント刊行会

第2分冊

昭和12

AHB

昭和十二年度東大講義

教育學概論

阿部重孝教授講述

〔第二分冊〕

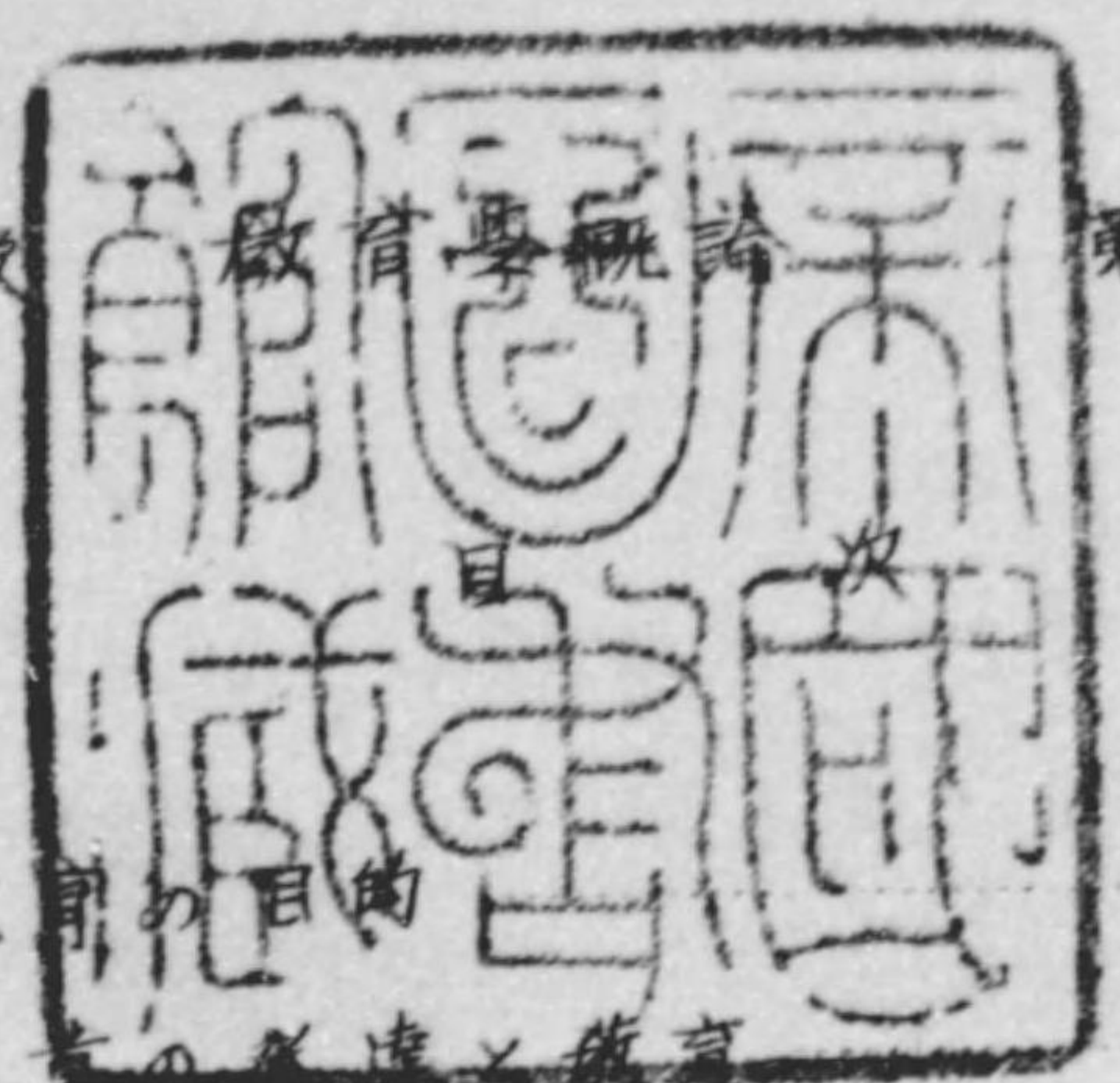
東京プリント刊行會版



特203
301



何部教授



教育學概論

第二分冊

第三章	教育の目的	45
第四章	兒童の発達と教育	55
第五章	青年期及其の後と教育	62
第六章	個人差	70
第七章	學課課程	79



第三章 教育の目的

教育論の立場

社會事實としての教育の目的と云ふものが時と所と依つて異なる事は教育史實に依つて知られる。その例は多いが、然し、之が目的である」と云ふ時には注意を要する。又一方教育の目的に関する説によつて定める場合もその學說によつて異なる。一般には従來個人的教育と社會的教育とが注意されて来た。それは個人的教育學では教育の目的を被教育者の人格の發展發達とした。之に對して社會的教育學に於ては社會的文化の体現にあるとしてゐる。と云つても之は被教育者の人格を無視するのではなく重点を前に置くのである。つまり従來の個人的教育は人格の形式的の側の發展を基礎としてゐるに反し、社會的教育はその内容充實を教育目的としてゐると云はれて來てゐる。

[極めて、概略には上述ノ如く云へよう。例へば個人的教育で人格を主眼とする時も個々の學說の立場に依つて異つてゐるものがある。理想心理學では理想的人格を求めて、之を哲學的に求めて行つた場合には如何なるかを研究するかと云つた事も一つの立場であらう。]

所が斯くその何れかの側面を基礎とし各々の側面からのみする事は不適當であり、形式内容の両方面から教へる必要があると云ふ論者もある。かゝる人々は教育は結局あるがまゝの人格から出發して之を理想化したものと、その両面から考へればならぬと述べる。そ彼等の考へに依る形式的側面からするのは何であるか、と云ふと身心の素質を充分に發展させてゆく事である。

所で人格はその本質として統一を要求するものであるから身心の統一的發展又は教育史で述べられた調和的發展を以つて目的とすべきであると云ふ。

所が、内容的側面から人格を考察する時は健全な人生を持つ事が要するに健全な人格を作る所以である。故に一般には身心をして健全なる身体に練へると云ふ事が理想である。

然るに人生は自然界、社會を環境として、それを不可分の關係の上に成立してゐる。又人格と云ふものも内容的説明に於ては自他を融合し、社會的文化を内容とするのであるから、内容的側面から教へられた教育目的は被教育者に社會的文化を体得させる事にはければならぬ。

かゝる考へてゆくと、我々の性能の調和的發展と社會的文化の体得が目的である。たゞ之を實際にやる時には個性的相違、時所的制限を含むのである(と云はれる)。かゝる論の立て方、則ち教育の目的の立て方は従來の二説を結び付けて一般約のものとするのであるから、相當目的に於てはさうだが、問題はその目的がかく一般約のもの、上に止つてよいか否かと云ふ事である。(勿論、之を一般約にする点に於ては、その事自身には大した反對はない。何となれば個人的性能と時所的制限を考へてゐるから)。

従來の多くの教育目的論は之に止つてゐる様である。それは如何にしてかゝる状況を持つたかと云ふと(當らぬかも知れぬが)従來の教育学が「普通妥當」を云ふ爲に一般約のもの以上に触れられなかつた。(前述の事實の教育の目的が異なるのを教ふべきであるが *theoretical* のものは一般約で實際の教育を指導出来ない、と云つた疑問が起つた。)と云ふのは性能の調和的發展、時所的制限と云つても之が何を指してゐるのか分らなかつたのである。(之は危険かも知れぬが)所謂 *normal* はものである以上、それは身心共に自然に調和的發展を

するからこの点からも分明ではない。従つて社會的文化の体得にしても何の事か結局分らない。此の点、前述の教育学が、ある一般論に止つてゐてよいか、具体的にせねばならぬかと云ふ問題が出る所であつてこの点に関して議論があると想はれるのは最近(比較的最近) curriculum の研究者によつて立てられた教育の具体的な目的であり、之に就いては後述しよう。

課程設定

歴史的に見ると curriculum に大きな変化が起る場合にはそれに先立つて新しい教育の目的が設定されるのが普通である。何故その場合目的の記述が必要なのかと云ふとそれは教材選擇に必要不可欠だからである。

(史を見て分かる様に文化が次第に発達し社會生活が複雑になればなる程教育によつて次の時代のものに傳達せんとするものが増加する。所が教育を受ける期間には制限がある。故に我々が傳へたい事を總て傳へることは事實上出来ないので、此處に教材の選擇が必要となる。すると其所に何等かの基準基礎が必要である。その場合選擇の基礎を與へるものは教育の目的ではければならぬ。目的によつて教材が選ばれねばならぬのに従来は

必ずしもさうではなかつた]。

然らば、所謂 curriculum の研究者が如何なる考へて、従来の目的により、具体的設定に及んだかを述べよう。之を云ふには W. W. Charters (之は、必ずしも此の人には限らないが具体的設定をした人を引例して説明してゐるから此の人を挙げる)の考へては、従来(歴史上にある)の curriculum の改革者は目的の記述を以て始めるが誰もその目的から論理的に curriculum を導き出さなかつた。或場合には目的から教材へ arbitrary+飛躍をなし目的と curriculum の間の gap を満たす principle を与へてゐる。

それを説く為に史上の事實をあげると、その一人は Platon である。

Platon が Republic の中で教育の目的を次の様に述べてゐる。之は武士は如何なるものでなければならぬか、に就いて述べたので、彼に依ると philosophical, high-spirited, swift-footed, strong 等ではければならぬと云ふ。さて、かゝる武士を教育するには如何にするかと云ふと、身体的方面では gymnastics, spiritual の方面では music が取られてゐる。之は我々の過去の経験の示す以

上に出られぬとして *gymnastics* と *music* とを
 採んだのだが *Platon* の六ふ武士の *qualities* を
 得させる為の *gymnastics* と *music* の間には矢張
 り論理の飛躍がある。即ち 何故 *philosophical*
 の *quality* を育る為^{何故}に *music* と *gymnastics* が
 よりのか。之は示されておない。之は單に *philo-*
sophical の *quality* に就いてのみでなく他の場合
 も同様 *quality* と *stuff* (教材) の間 *飛躍* が
 ある。

今一つの例としては *Comenius* があるが、彼の
 場合には、目的と *qualities* との間 *理論* がない。
Comenius は *Learning, Virtue, Piousness* の三つ
 を挙げて教育の目的としてゐるが一方、彼は國語
 学校 (*Deutsche Schule*) の為めに定めたる *curricu-*
lum を見ると、読み方、書き方、数へ方、唱歌
 宗教 (*Bible*) 歴史、地理、法制、經濟 (最後の二
 つは子供に分る範圍内に於てする) その他に技術
 に就いての一般的のものを採用してゐる。

之は事實教育上にあるが此の兩者の目的と此處に
 挙げたる *stuff* の間に理論がないのみならず、知識
 (*Learning*) 徳 (*Virtue*)、敬虔 (*Piousness*) と云
 つた事からは論理は出て来ない。何故かと云ふと

(か、る一般的抽象的目的からは *curriculum* は
 決定出来ぬ。知識 (*Learning*) は我々の活動の中
 ら知識を与へる事に依らぬ目的は達せられぬが
 この *curriculum* にはそこに *selection* 行はれ
 てゐるから、則ち *Learning* から *logical* に達
 へはるのである。(この点を *charters* は示してゐる)
 かく *Platon, Comenius* の如き教育家さへ、目
 的から合理的に *curriculum* を出せばかつたのは
 之等の人口が教育の目的としてその *Ideals* を挙
 げたるのみで、我々の *activities* を考へはかつた為、
 換言すれば、我々の *activities* から *idolize* され
 たるものを挙げてゐる——それのみを挙げてゐる——
 が故であると思はれる。

漸く考へると *curriculum* は我々の世界を支配
 する *ideals* のみならず我々の實際に行ひ着へる
 ものも関係して来る。そこで種々の例を挙げると
Comenius の *Virtue* を挙げてゐるが有徳 (*Virtue*)
 はすべての場合に同一には現はれぬが、此の何
 れの場合でも *ideals* は同一である。この差異は結
 局我々の生活自体が變つてゐる、生活行動が變つ
 てゐるかと考へるのがよからう。

以上の考へ方から單に *ideals* のみならず我々

の *life-activity* をも考慮して教育目的を考ふべきであると考えられる。上述の例の場合でも *Charters* の考へに依ると *Platon* が理想的の武士の教育を考へる時に單に理想的武士の *qualities* のみならず、生活態度をも考へて *stuff* (教材) を定めなければ、後世に多大の影響を与へたであらう。

Comenius の場合も同様、その目的或は理想の爲には如何なる態度を取るべきかを考へたら良い影響を与へたろうと云つてゐる。

今日、教育の具体的目的 (*objects*) の決定にも同様な考へ方がある。一般的のではなく具体的にせんとする——ある考へ方は歴史上に殆んど例がない。*Herbert Spencer* が教育の一般的目的としては完全な生活を挙げ之を五つのものに分けた (*analyze*) 事は今日の設定の先駆であると考えられる。彼のいふのは所謂 *Complete living* の *qualities* となく、それは如何なる *activities* を示すか、と云ふ立場から、之を *analyze* したが、我々の生活を *analyze* して目的を定められたのは最近の事である。

それでは所謂今日の生活の *analysis* の結果如何なる目的が設定されたかを知る。今日決定し

てゐると云ふのはないが、その例を二つ程挙げる (一つは實際勢力あるもの。他は實際的より學者間に好評のあるもの) 之によつて一般的自由と如何に異なるか問題である。

(I) 實際勢力のあるのは *Commission on the Re-organization of Secondary Education* (アメリカの *National Educational Association* の設定) に決定したものである。

- 1) *Health.*
- 2) *Command of fundamental processes.**
- 3) *Worthy home-membership.*
- 4) *Vocation*
- 5) *Citizenship.*
- 6) *Worthy Use of Leisure.*
- 7) *Ethical Character.*

[*. *fundamental process* は知識や技能習得上の最も基本的過程である]

の七つのものであるが、之は實際アメリカの一般人の生活や動を觀察し分析して出たと云はれるものである。

(II) *F. Bobbitt* もやはり *General Education* の目的設定の爲に十項の *activities* を挙げてゐる。

- 1) Language activities.*
- 2) Health activities.
- 3) Citizenship activities.
- 4) General social activities.
- 5) Spare-time
- 6) Keeping one's self mentally fit.
- 7) Religious activities.
- 8) Parental activities.
- 9) Unspecialized or non-vocational practical activities.
- 10) The labors of one's calling

(*この language は social intercommunication の language である).

前述の N.E.A の Committee の目的は多くの人が採用してゐる。中には小学校も之を採用してゐて、実際的には勢力がある。

さて、上述のを前に述べた一般的目的に比すると、何れがよいか自ら明かにはる。然し、之で教育の目的が決定したと云ふと、之は一概には云へばいと思はれる。それは Home-membership としての資格を与へる事は教育の目的と云へようが如何なるものが Home-membership としてよいか

如何なる Citizenship がよいか、と云つた問題にはると、それは次の社會に對する社會觀によつて規定されるものと思はれる。さうすると、具體的目的を示すに於て結局教育を論ずるには一つの社會觀、来るべき社會に對する見解を持たねば具體的には決定し難い。まして頂を並べたのみでは目的は達成されぬ。つまり目的論に就いては容易に決定出来ないのである。

第四章 兒童の発達と教育

我々の capacities は一定の発達の時期を通りて成熟し、その後再び衰へる。て教育上の殆んどあらゆる問題が發育、成熟及び能力の衰退の事實に影響されるのでその事實と、その教育的意味を問題にすべきである。

先づ Infancy (幼年時代) に於て教育が特に力説される理由は何處にあるか、それを今日云はう。兒童の特殊性に於て從來力説されて、教育上の二つの characteristics は一つは helplessness 他は plasticity である。つまり、人間の子供は生れた時から helpless であり plastic なりて云ふので之は殆んどすべての教

育ぐ力減されたと思はる。この二つの *characteris* は出生の時に最大で、年と共に減じて遂に *maturity* に達すと考へらる。故に成熟の時期には、子供は *Independence* を得。又すべてが *fix* されると考へられてゐる様である。又、ある *assumption* から最も普通には生れてから成熟に至る *infancy* の期間は *biological* に於ても教育の時期であると結論されたとのである。

又子供が若ければ若い程教育は有効なる事及び本當に效果的の学習は我々生物學的成熟期に達する時期に行はれねばならぬと主張されたと。

又、ある *assumptions* の吟味がこの時代の教育を明にする事に関すると思はれる。

そこごく問題となるのは人間の子供と動物の子供を比較すると如何と云ふと第一に人間の子供は出生の時から相對的に *helpless* である。又 *helpless* である時期が他のものに比して長い事は事實である。然らば何故人間の子供だけが *helpless* であるか、と云ふと、一部分的には身体的諸器官の成熟に比して除々に行はれるためで、も一部は人間の子供が親からつける *Reaction Tendencies* が他に比して豊富なる事もあげられる。之が人間以外

の動物、殊に構造が簡單であればある程之を人間と比し、その生産を通じての *Reactions* は比較的儘少である。又、ある下等動物では、固定した *Reactions* を持つて生れ来り、最初から *Environment* = 比較的有効に *Adjust* 出来ると云ふ事が云へる。

所が之等の動物に於てその *Adjustment* が容易に行はれるのはその環境に大変化のおこらぬ時である。若しおこると、この生得的 *Reaction* を行ふものは大変化ありし環境には無効となり、遂には亡びる。所が人間の子供は *Reactions* が遺傳により決定、固定されてゐるはいか故に他に比して *helpless* だが生活條件の変化、則ち環境の変化に多くの順應性を有する。で人間の子供は他と比して、はるかに多くの變能を示し得と云へる。(人間以外の場合に固定してゐる) 故に *Situations* に変化あればこの *Reactions* に注目すべき変化がおこつて来る。この反能に於ける変化が要するに *helpless* を意味する。(他のもの、如く *uniformity* は非は。そこから變化性が生ず)。

それから「反能を變化しうる事」は我々の経験に「新しい反應の型を發展せしめらる事」なり。

所が我々がこの環境に対する *adaptation* をするに経験のみならず長い時間を要する。こゝに人間の *Infancy* の長いことの教育的意味あるのであらう。則ち人間の子供が *helpless, plastic* の事は *biologically* に於て所謂幼年時代の教育の時期。外界の *adaption* の反省の時でもある證據である。この点から、はなはだ説明が加へられる。例へば子供が生れたばかりでは自力で生活出来ぬのみならず長い間 *Independence* を得ぬ。この長い間の *waste* は *trial of errors* によるので、この間学習の機会以上に教へられる必要が又教育を与へる必要があると考へられる。又この頃の子供はすでに形成された種々の *habit* によつてあまり多く影響されてゐるなりと云ふ点で教育の要を説く人もある。つまり子供が若い程、知識、技能、行爲の学習に於て *acquired habits* に影響される事少し。所が長ずるに従つて得る *acquired habits* が学習に影響する。つまり最初の *habit* が大切でこの間の *habit* が人格の根本をなし、之が教育上重要であることは明なり。

功利的な立場の説

之が人間の子供が *helpless, plastic* なる点から教育を求めんとする事である所が他の土地から

この *infancy* に教育を集中すべきと云ふ人もある。幼年期に教育を集中するは知識、技能で之はやく習得すれば長く使用出来る。之によるとする。一つのもの、習得が長く役立つと云ふのである。

それから子供は衣食の他生活の必要を充すに *adult* (殊に親) に *depend* する。この点子供は *obedient* である。人の命に従ふものである。之は之は教育的の意味ありやと云ふと、この *obedience* が *docility* (教育をし易い、うけやすい) を含むと云へる。と云ふのである。

教育施設

大体以上の幼年期を教育期とする理由は、説明が何でも之が大切は教育期はることは異論あるまい。ことに就学前の兒童が教育を要することに異論はあるまい。所が多くの國に於ける教育の組織を見ると就学前の兒童に對し充分の施設が為されてゐるは、我國にもあるが、彼の *Kindergarten, Nursery school* は就学前の兒童の教育を担當する機関だがその *supply* は今日何処でも決して充分でない。我國ではこの *Kindergarten* は都市に限られ、而し一部しか入らぬことは明なり。*Nursery school* は我が國では未だ *Kindergarten* の如き意

味に於ても不十分である。Nursery school は多くは三方からだが二方から入れる。之は Anglosaxon に生れ、最近アメリカへも来た。所以我國では之は Nursery school は托児所があるが、之 (N.S.) に相当するものは又教育組織の一部をなさぬ。

此處に將來この期の教育の発達が必要がありはしむべき。それは家庭が教育的に充分に作用を發揮する所はこの期の教育はそれにゆだねて差支へない。然し今日の如く家庭の教育的價値の次第に減する期にはこの期の子供の爲に國家が適當のをしほりのが不思議である。

今日の Kindergarten にゆく子供を見ると、家庭で教育出来る子供が大部分で家庭から neglect された子供がゆかたなり。

之によると二つの事が考へられる。春山教授の言の如くすべての母と家庭を返すか、又は國家又は社會が保護せねばならぬ。更に現在より下にまで眼を反ばせねばならぬ。

(之は單に知識的のみならず衛生方面の事も必要である)。

尙この時期の教育に於ては如何なる点が特に問題になるか (就学前の子供の教育に於て云ふ)。

その一つとしてけし言語の習得¹ が挙げられる。この場合の言語の習得は social intercommunication の一として必要ありと云ふのである。つまり子供は次第に家庭、學校と云ふ社會に入り、後には親しくはかつた他と生活せねばならぬ。でこの時に年齢相当地に言語を master する事が絶對的に必要である。も一つは行動の独立 (性) に関するもの。之も年齢相当のものであるが、之を主張するも子供が大きくなって社會に入るのに行動の独立なくば、次の段階の社會生活に入れぬとして云ふ。之は勿論、子供を neglect するのではなく、独立の行動を可能ならしめる様に仕向ける事である。

も一つは集團的生活が社會的生活の習慣に従ふ事を得しめる。然し、る習慣は家庭にもあらず、之は子供に社會的生活の習慣に従はしめるより機關である。(biologically に云へばその必要はない)。

前二者に就いては異論ははく第三者は少し異論もあらずが大體この期の教育目的にして、この点家庭と Kindergarten とは同じだが家庭では之を無意識、非組織的に行はれ Kindergarten では意識的、組織的に行はれてゐるにすぎない。また、る人に話を聞き 歌を唄ふ事は language の練習

となり、その他活動等は行動の独立性が問題である。手工の如きも年齢に相当して物を *master* させるにすぎぬ。集團生活の訓練は遊戯等に考へられる。

先づ大体就学前の兒童の教育の必要性は以上の如し。之は然し教育と *Preparation of Society* と考へるので *individualistic* の人は満足する事はあるまい。たゞ学校も一つの社會であるとする人には異論あるまい。

こゝに *Infancy* とは 1, 2, 3 才頃までで、之以上は後にゆずる。

第五章 青年期及其の後と教育

青年期の教育的必要性

一般に身心の種々の *Capacities* は出生から 20 才前後の間に殆んど *uniform* に発達すると云はる。例へば体カとか耐久カは環境の影響により左右はされるが 20 才前後 *Maximum* に到り後 10 年程は殆んど増減なくその後次第に衰へる。又種々の知識技能を獲得する力は年と共に増加して、大多数の者では大体 18 ~ 22 又は 23 才頃までに *Maximum* に達する。而して数年間は之と同一の

level を保ち後次第に衰へる。故に兒童期が非常に *plastic* であつて、教育の機會に富んでゐると云へるが青年期はその以後も今のベネチア方面の教育ではそれに(兒童期に)劣らぬ重要性を持つてゐる。

明眼発生

一方原始的國民の間或は古い時代の教育に於ては、生物學的に成熟殊に性機能の成熟を以つて形式的に教育を終り、而して自活の時期が考へられてゐた。今日のこの文明民族の間でも性機能は 12 才 ~ 18 才迄の間に成熟する。而も大多数のものにとっては、それ等は 16 才前後に成熟すると云はれてゐる。然し生物學的の成熟のみでは勿論今日の如く複雑なる生活に *adjust* 出来ないのである。則ち上述の如き年齢では今日の複雑な社會生活に適當なる準備を與へる事が不可能である。故に今日では *Biological Function* の成熟を以て教育を終りとなす事は出来ないのである。のみならず將來に於ては益々複雑化すると考へられる社會生活に適當なる準備を與へるためには我々の習得せねばならぬ知識技能の分量は増加するだらうと考へられる。そこに又個別的教育の必要とそれに伴つて幾つかの問題が考へられる。と云ふのは大多数のものが學

習せねばならぬ知識や技能の分量といふものは假令之を児童期に圧縮することが出来てもその知識や技能等の有する多くの困難さはこの圧縮を事実上困難ならしめるのである。例へば宗教、道德、社會、經濟、一般文化等に関係ある重要なる事實又は経験内の多くのものは到底この12,3才の子供では之を把握し理解することは困難である。又その多くのものは子供の興に添はぬものである。則ち、道德、宗教の問題も之を本當に考へ、その本當の意をつかむ為には我々の *emotional life* が充分に発達しなければならぬのだし、或は經濟上の問題も之に對する充分なる關心は少年又は青年が本當に經濟生活の必要困難を感ずるまでは充分之を理解させることは困難である。

一般的に教育が充實する効果を挙げる為にはその教育は勿論、生徒學生の知的の興味、又は情緒感情に適合せねばならぬ。殊に教育が学校以外の生活で之が社會に結び付くとするなら、その教育は上述の性能が成熟するのを續つてはじめて可能である。

それ等の *capacities* の成熟は大多数の青年には12才以前に之を望む事は出来ないと云はれる。

故に青年期と云ふものは教育の方から見ると極めて重要なる教育的必要、教育の可能を示すのである。而もこの事は現實の教育に於てよく認められてゐるやうに考へられる、と云ふのは最近数十年間に於て、12才以後の者の學校に止る割合は何れの國でも急速に増加し殊に日、米に於て顯著である。

てこの時期の教育は所によつては強制されてゐないにも拘はらず、父兄がこの期の教育の社會的經濟價値を認め、進んで中等教育以上に進むやうとしてゐる。のみならず現在では中等以上の教育の急激の増加が各國當局を悩ます一つの現象となつてゐる（歐洲では大戰後激しくなつた。日本や米國はその以前に増してゐた）。

所が、ある一つの顯著なる傾向については充分に考慮を要すると思はれる二、三の問題がある。——この期が教育上重要だが従來の粗の教育をそのまゝのばした場合は考へねばならぬ問題がある。

その一つは教育費の増加と、國民の經濟的に生産する時期の短縮がある。従來のやうな教育をそのまゝ、延長することは、一方學校を維持する上に又、生徒を扶養する上に於て社會の經濟的不擔を

増加する。所がこの *Full-time* の教育を続ける事は、我々が生産的労働に従事する時間を短縮する。て問題は教育上益々多くの支出がはされるが、この経費がその教育をうけたもの、経済的能率増加によつて償はれるか否かである。之は總に解答を与へる事の出未ぬ進問であるが、教育上問題にせねばならぬ。今日の教育学を以てしては解答を与へることは出来ぬ。

第二の問題は實際生活との接触を失ふ事の危険がある。この *Full-time* の教育の延長は青年をして実生活に接する事を失ふ *chance* を多からしむ。と云ふのは学校は社會からかけははれ存在として、青年をして實際社會に生活させず人為的環境に生活さすおそれがある。今日ではどこでも学校と社會があまりにかけははれてゐる点が問題の点だがこと16才以後の教育に於て学校が実生活とかけ離れるとその結果はことに寒心すべき事である。この点では16才以前の学校(小學校)等は今日でも尚學校と家庭とが協同してその効果をあげ俾氏時代の型をぬけ出し得ぬ(家庭では社會生活の方面の教育、社會的教育をはした。)この事は一應問題に於り得る。

第三には社會的、經濟的生活に於て好ましからざる習慣、態度を形成する点があると云ふのは、學生、生徒の生活から一切社會的經濟を取り除く事がこの好ましからざる習慣、態度を形成するのてなりか。學生は衣食住に何等關心を持たぬ、或は自ら生計を立て、或は他人を扶養する事に對して何等貢獻する必要はないと云ふ事になると、久、る問題を學生に適切に感ぜしめる事が困難になる(*Full-time* の教育の延長はこの点に人は依存する結果、或は浪費の習慣を形成する虞がある。人によつては之が社會の寄生虫養成になりはしまいかと云ふ)之が又問題になる。之は一にふくめてもよい。

久、る問題がおこるは従来の教育の延長によるのだが、問題は之を如何にふせぎ、教育の効果を増進出来るかである。この点については今日決して充分に解決が与へられてゐるとは云へない、久、之に於て一つの提議(*Suggestion*)がはされはしまいか、それは、

一般に學校が、その性質を大いに變化し、學校に於ける活動を社會生活にもっと緊密に關係つけらぬ限り、社會と學校の間の大きな *gap* があ

るのは免れぬ。て現在の如き教育方法では、学校内における生活から、学校外の生活、即ち社会生活、又全然他人に依存してゐる生活から完全なる自活へ、除くと進んで行けるやうな案を採用することが問題となる。之を今少し具体的に云ふと教育を15.6才に圧縮する代りに毎旦学業にさ、ける時間を減少し、その残餘の部分を学校外の仕事に捧げるとか、或は教育を受ける時期と、社会に於て實際仕事に従事する時間を交互にして、之をAdultの時代にまで延長する事が必要なのである。从くすれば従事労働に對する輕蔑する態度及び教育は労働を免れしめる手段と考へる事をやめしめ、学校生活から社会生活に次第に進むのではいかと見られる。

此の点からすると、例のCo-operative planがあるが、之は独り実業(Industry)に於てのみならず一般教育上にも教ふべき一つのplanと思はれる。このCo-operative planははじめchinchinachiの大学のEngineering Departmentで用ひられたのだが之が次第にひろく用ひられ、之は学校と工業が協力して教育を全うせんとす。

之は學生がA、Bに分れ、Aが学校で教育を受け

てある間にBは工場に於て働く。而して一定の期間によつて交代する。そこでもこの期間が問題があるが、形式はかゝるものである。从、る方法は実業教育に限られるものではない。一般教育にも用ふべしと云ふのである。が然し實際社会と教育との間に如何に時間を分配するかは今日教育学的には未解決である。

然し、教育を小学校後の数年間に圧する代りに之を青年期から成年期へ擴張する事が必要である。この点ではCo-operativeの如きplanが用ひられればよいがその他教育延長により、實際教育の内容方法を學業者に適合させることが出来る。之は必ずしも必要とのみは限らばり。一般的には我々の學ぶに一番よいのは必要の時からの直前だと云ふ。實際経験もすることである。所が教育を何等かの形で現在よりのばすことによつて可能ならしめるのである。例へば今日小学校だけで終るもの爲に高等小学校では一種の公民的教育をやらせ子には家事もやるが、本当の公民教育は實際公民生活に入る時にほらふのが一番確実である。

教育は結構だが、従来の様は教育は考へぬはばらぬ。たゞこの場合我國の従来学制改革

傾向として年費短縮があつた。殊に中等学校の年費を少くせんとす。然し、之は考へねばならぬ。中等教育は予備教育ではらぬ（勿論之はやつてゐるが）少数の爲に短縮すべきでない。むしろのばすべきであらう。

第六章 個人差 (Individual Difference).

個人差と云ふのは *average* のものから（又は *middle* のものから）の *variation* (脱逸) と云ふが、教育学では個人差と云ふ。

我々の個人差のあることはウチがへぬ事である。各個人がその特性 (*traits*) に於て差があるのみならず、その結合 (*combination*) に於ても大きき差あり、單一の *trait* を見ても *Test* に示す如くは多岐の差あり、又その結合に差がある。

所で學校の仕事は單一の *Traits* に依存する事は極めて稀である。多くの仕事は *Traits* の *combination* に依存するのである。従つて、我々の *Traits* が如何に *combine* されるかと云ふ事は教育的には極めて重要に見へる。

長所短所

そこで従来の教育に於ては（實際教育に於ては）

Compensation Theory と云ふのが行はれたことである。この考へ方によると教育上の實際的の目的からすると被教育者はその個々の *Trait* に差のある程、被教育者相互間に差があるものではない。と云ふのはこの *Theory* は或特性 (*Trait*) に於ける長所は他の特性 (*Trait*) により *Compensate* される。又逆に或 *Trait* での弱点は他の優待さで償はると云ふので云はば長所は短所により、短所は長所によつて平均されると云ふが、然らば個人をとるとそれは次第に *average* に近づく。例へば、算術の能力は知能とか *special arithmetic capacity* とか *emotional stability* 又は *manual* な器用さ等の *Total Effect* に依存するのだが、この *Compensate Theory* によるとこの *Intelligence* の *Special Arithmetic Capacity* に高い長所あるものはその他に低い所をもつ。故に個々の *Trait* を比すれば大差あるに全体の成績上あまり大きき差を見出さぬと云ふ事になる。つまり平均に何れと云ふのである。

この考へ方は實際教育上相當の信望者を持つたが、その後種々の *Traits* の相互關係に関する研究の結果はこの考へに疑を挿入せしむに至つた。少

くもこの *Compensation Theory* は上述の研究の結果と一致せぬ。では種々の *Traits* の研究の結果は如何と云ふか。我々の *desirable* な *Traits* の間には *Correspondency* 又は *Correlation* がある。と云ふのは一つの *trait* に勝れてゐるものは同様に他の *trait* にも勝れてゐる傾向がある。同様に一つの *trait* で劣つてゐるものは他の *trait* でも劣つてゐる。一つの *trait* で平均的のものは他も同様なりと云ふのである。この点から云ふと、我々の優秀な *Trait*、中華の *Trait*、劣等は *Trait* を持つものと云ふことになる。が、ある傾向があるのは、各個人々々その人特殊の長所短所（優秀さ、愚劣さ）を持つ事を否定するのではない、何故かと云ふと種々の *Traits* の間に *positive* の *co-relation* があるとは云へるが、而も *co-relation* はあるものでは高く、低い度合場合がある。故に *co-relation* が *positive* なる一般的傾向は決して個人がすべての特性（*Trait*）に同様の強さを持つと云ふのではない。つまり我々はその *general tendency* の中に於て各々が長所短所を持ち得るのである。この点が教育に於て問題となるやうに思はれる。

次にやはり問題になると考へられるのは *desirable*

の *Traits* の間に二つの *Co-relation* のあるより見て、又個人差は *continuous* なものであると云ふ事実から見て、生徒又は個人を一定の型 (*type*) に分けるといふことは少くとも注意を要するのである。と云ふのは従来實際に行はれし如く個人（生活）のある *Trait* を検査してある特定の型に分つてそれに基づいて教育をする事は少くも警戒を要するのではなからうか、と云ふのである。然らば教育上個々の被教育者を如何に取扱ふべきか。厳密に云へば各個人を一つの *unit* とし *separate* のものとして取扱ふべきけりと云へる。早急にある *type* を決する事は警戒を要するのである事を示すものである。

然し何れも又一部で行はれてゐるやうな教育の可能性につきあまり悲觀的に見る必要はあるまい。と云ふのは、*Traits* 間の *position* は *co-relation* を皮相的に解して *pessimistic* になる事があるからである。又之は實際の教育にもはなはた事ははなはた。それはある子供の特性で劣つてゐる事がわかると之から *Generalization* をやつて、之はすべての特性に劣つてゐるやうに云ふが、ある *assumption* に正しくはない。

前述の如く各 Traits 間の Co-relation があるとして、その範囲内で又かなりの差がみとめられる。と云ふのは、統計の示す所によると、各人の持つある特性はその人の性能の一般的水準以上にある事を示すものである。之は必ずしも所謂性能の低いと云はれる人間に於ても同様でその人の持つある種の能力が他のもの以上である事が示されてゐる。この点が、教育的には注意されねばならぬ点である。

かくある事実から我々は必ずしも pessimistic にならねど determinism にならず、その秀れし Trait を以て社會に立つを解しむべきではないか。

之は一般以上でも以下の者でも強みをもつてゐる。教育はそこを狙ふべきである。

かくなると各人の special ability が教育に興味を持つ人の攻究に價するものである。

個人差の教育的意義

(Pedagogical Significance of Individual Difference).

個人差と云ふものを我々が認める以上は先づ第一学校の curriculum の differentiation 又は

flexibility が必要である。この curriculum の differentiation の問題については學校教育を長く支配した Tradition について考へてみる必要がある。

それは何れと云ふと、教育が Intellectual Ideal を最高のものとするに云ふ点である。と云ふのは學校と云ふものが極少數者の教育機関であり、後に學者を形成するもの、為りのみ學校が開く。間は Intellectual Ideal のみ高く掲げる理由がはいではなかつた。然し今日の如く上述とは全く異つた事情に於ては教育の目的を Intellectual ばかりと云ふことは勿論正当ではなからう。所が従来の教育は如何と云ふとその目的に於て備してゐたのみならず、個々の生徒を單一の標準で測らんとする危険があつた。intellectual standard でのみ測らんとした。この事は現在我國でも外國でも實際に行はれてゐる。この成績は知的になされどがその人に對する評價の如く考へられて来た。之がまあ一つの問題であらうと思ふ。所謂學校に於ける學習が單にこの知的は學科の學得を意味するなら同様に問題にはる事と思はれる。若し學校の學習が知的事柄の學習のみでなく社會生活上の態度と

ル技藝習得もあればよいが、實際は前者のみである。所が知的教育をする所では知的素質はきものを後で苦しめ、落膽させる事になりはすまいか。從來ある如く單なる知的標準により一部のみに劣等者の印を捺して社會に出すはその人にも社會にも幸でない。

此の点では社會の人間評價が正しければそれ又結構だが社會でも同じ傳統に災されてゐるやうである。

之も亦教育上の問題になりはしまいか。

従つてまた、學校が知的な行績以外の目的をとりぬ限り義務習學を伸ばすことは、はたして教育的に望ましいか否かも問題とせらる。又現在のやうな社會事情（産業の事情）の下では我々の生活否生計に必要な経験を授けることが多くの生徒にとっては單なる *intellectual attainment* を問題にするより教育的でないかと思はれる。この点も問題である。

故に *Compulsory* は學習を *justify* する為には學校の活動、作業を興れる才能ある生徒に對し更に有意義ならしめる必要ありと思はれる。學習の意味として *imitation* を見つめる以上こゝである。

從來と異なつた目的、課程を入れ、異なつた社會組織導入が必要である。それが為にはもつと大膽な教育的実験が行はるべきであると思はれる。この点では我國は勿論、他の國でも充分な実験が行はれてゐない。稍之に近い点の行はれてゐるのは *America* のみで *Europe* では *Russia* の外は知的である。

之は *Compulsory Education* を *universal* とするには之は解決されねばならぬ。普通の才能ある個人が社會的の必要事を操るやうにせねばならぬ。この点に個人差の意味があるのではなからうか。

その他個人差と教育の問題については、個人差を認める以上は、子供の學校に於ける進歩の差あるを認めねばならぬ。従つて學校はそれに対する敷設を必要とする。之に對しては從來は一部の生徒に急速な進級を認めるやり方があつた（我が國では明治初年にはあつた）。

然し之も *intellectual* は作業が基礎となり、その他は考慮されなかつた。この点からすると、問題を充分に解したものでないが、我國の如くその進歩に *flexibility* がありよりは勝れてゐる（我國では妙は所々認められてゐる）。五年間に六年の事をや

らせる事は何でも好いの、それまでは放任して一番困難なまで *promote* さす。

も一つ問題とばかりあるは優秀なる者にもっと充分な教育をうける機会を与へる必要がある。(所謂 *Begabte* と云ふのが) 之は従来の知的標準から云つて劣等者の教育は早くから注目されて来たが優秀児童は特別の考慮がはらはれず来た。それが劣等者と同じく充分な注意をはらはるべきはりとなつた。

殊に *Accomplishment Quotient* の *Technique* がある。

$$\frac{E.Q.}{I.Q.} \times 100 = A.Q. \quad \text{と云ふ Formula}$$

E.Q. = *Effect Quotient*,
I.Q. = *Intellectual Quotient*

之は我々の教育上の成績がその子供の知能に比して如何なる程度にあるか、と云ふので、之等の人口によつて上述の事が云はれたので優秀なる児童の教育にはその *A.Q.* の能率が低いとして主張されて来た。この点我國では両極端のものに何等の施設がはり、之は又實際社會的に困難である。(之は親がのり出して劣等組云々をとり消さんとするからである。)

教育的には問題とすべきであらう。

第七章 學課課程 (*Curriculum*).

その一つは *curriculum* につき従来 *neglect* されてゐた矣を言はん。

変化性 教育と云ふものが社會の営む一つの *Function* であり、學校が *Social Institution* であるとするとき社會に大きな変化の起つた場合には、所謂學課課程も亦大きな変化をするだらうと云ふ事が期待される。所が實際は必ずしもさうではない。尤も全然変化がないとは云へぬがその変化が常に遅々たるもので社會の変化に伴はぬと云ふ事實があるやうである。例へば *Europe* に於ては歐洲人がキリスト教を奉ずるやうになると、その教育の内容も亦従つて変つたらうと云ふ事が一應期待される。つまり、希臘的内容の教育がキリスト教的のものに変わる事が期待される。が事實はキリスト教初期にはキリスト教独特の學校が起つた。所が一層キリスト教に關する一應の教育が与へられると間もなくギリシヤ流の内容の教育 (*Seven Liberal Arts* 等) が優勢になり、之が長く歐洲を支配したのである。

この關係は近世になつても同じで、例へば啓蒙時代を云へば教育の目的に關する考へは大分変つ

（来た。例へば Rousseau 等の教育は変つて来たがその考へ方に変化があつたにも拘はらず、實際学校の採用した Curriculum の変化は少かつた。この關係は現代でも同じく云へると思はれる。例へば我國の明治以来の情況、又歐米の XIXc 以後学校の curriculum を見ても社會が変化した程変化してゐない。

斯くの如く社會が変化しても curriculum が変化しない。又あつても遅々としてゐる。その原因は奈辺にありや、と云ふ事が問題となる。

その原因の一部は今日の學校機構が非常に複雑であり、又之が社會の各方面と關係せるが故に curriculum の変化を行ふ事が事實上容易でない。又はその変化の爲には相当長い時間を要する。と云つた事が考へられる。然し原因は斯之のみでない。その他のもの（原因）として少くとも考へべきものが二、三あるやうである。此の事に関しては W.W. Charters の云ふ所がまあ當を擧げりと云へよう。（必ずしも Charters 一人でははいいが彼は既に云はれてゐる事をまとめてゐるやうである）。

その一つは教育の目的論を考へ、又は目的設定の場合に、従来の教育論者は我々の activities を

眼中に入れなかつた事、則ち従来の教育論者は Curriculum を導出する Ideals にのみ力を入れ、實際我々の社會で行ふ activities を眼中に置かざらなかつた。

第二には、その結果として、児童たり青年なりに useful な Information を与へる事よりも、寧ろ Systematic な知識の Birds-eye-view を与へる方がよいと云ふ事になつた。

第三には、斯くの如き Idea に依つて依らぬ Curriculum が實際に適當でないと云ふ非難を受けるならば、従来の學校教育者、學校當局は例の Formal Discipline の theory 或は Transfer of Training を以て辯護して来たて云ふ事。

以上三つの事柄は相續つて Curriculum の変化を遅らせたり、或は Curriculum 固定化に與つて力があつた。

此處で姑く上述の三つの Factors につきて述べん。さすれば Curriculum construction の問題が奈辺にありやを知るよすがとならん。

て第一の我々の生活から遊離した目的をたてた事につき例をあげる。歴史上から見ると Curriculum の変化のふところ前に必ず教育の目的論に関して、

従来と異つた考へが行はれるのである。つまり従来
の考へとは異つたある目的論ありて、後 *curri-*
culum が変化する。例へば *Platon* について見ると
完全な武士の性質を記述して、而して後はいか
く *Warrior* の教育を如何にすべきかを決定してある。
又他の *Comenius* は先づ教育の目的を定めて
(学識、徳、*Piousness*)、而る後、例の有名な *curri-*
culum を決定してある、と云ふやうに実際の *curri-*
culum の変化に先立つて、新しい目的が決定さ
れる。

斯くの如く教育の目的をあらかじめ定めねばは
らぬ必要は衆人から起る。之は周知の如く文化
の進歩に伴ひ我々が後の *Generation* に傳へたい
と希望するものは次第に増す。然るに我々の教育
を受ける時間には自ら一定の制限がある。その結
果我々が次の *Generation* に傳へたい事を事実上
傳へ盡すことは出来ぬ。故にそこに選擇 (*Select-*
ion of Materials) といふ従つて選擇の基礎又は基準
が必要となる。所以この基準が所謂教育の目的ご
なればならぬ。(之は決り切つた事だが實際教育
で多く見逃がされてある。従来は上述二者の別無
たる事が多かつた)。

所がこの点に関して、過去の教育論者は一つの
誤を犯してあるのではなからず *Charters* は考へて
ある。それは如何なる点から云へるか。それは誰
もが *Curriculum* を論ずる前に目的を決定してあ
る。然し過去の教育論者はその目的から *Curriculum*
を論理的に導出する事は出来なかつた。つまり殆
んどすべての場合に於て、目的から教材へと *arbit-*
rary の飛躍を甘してゐる。別ち目的論と *Curri-*
culum の間の *gap* を満すべき適當な *principle*
を我々に与へてゐない。と云ふので実例を挙げて
ある。例へば *Platon* の *perfect warrior* の
qualities として何があげられるかと云ふと、第
一に *philosophical* 第二に *high-spirited* 次
に *swift-footed* 次に *strong* といふのが *per-*
fect warriors として持つべき *qualities* だか
ら *qualities* をもつ *warriors* を如何にして育
て上げるかと云ふと二つのものがあげられる。一
つは *gymastics* (*for the body*) 他は *music* (*for the mind*)
を挙げた。 *Charters* の指通
してある所は、こゝに飛躍がある^{といふ}のである。つまり
Ideals と教材として *gymastics* と *music* を挙
げた事の間には *mental leap* があるといふ。例は

philosophical たる為に *music* と *gymnastics* によるのが一番良い事は示されぬ。過去の経験によると *pl.* は出てゐるが、之が何故かは示されてゐない。

この点は *Komenius* についても同様である。

Komenius は *learning, virtue, Piousness* の三つを教育の目的として定め、而してその目的から彼が國語学校の有名な学課を定めてゐる。それによると先づ國語(の讀み、書き、作文)次に算術、次に唱歌、宗教(宗教問答 *Bible, History Psalter* の暗誦)歴史、地理、法制經濟(生徒の理解する限りに於て為す)手工、等が學がられてゐる。この場合と、目的論から学課課程が論理的に導き出されてゐない。それは *Komenius* の如き目的の立て方からは誰でも論理的に *Curriculum* を導出出来ぬと云つてゐるのである。例へば *Learning* と云ふ目的設定は教材選擇の基礎を与へるものでない。あまりに一般的で之を立てる以上あらゆる事をとらねばならぬ。ある知識をとり、他を取らぬ事の基準にはならぬ。その点は *Virtue, Piousness* の場合も同様で教材選擇の基礎となり得ぬ。かゝる歴史上の大立物が何故目的から論理的に

Curriculum を導出するに失敗した原因は何か。之は *Charters* によると教育の目的として *Ideals* を述べたのみで *Activities* を考へはかつたから。又は *Life-activities* からの逆離した *Ideals* を挙げたのみである事があるとする。*Curriculum* は我々が *Life* を支配する *Ideals* が關係するのみならず、我々が実際に行ふ、実際に考へる所のものも關係し、又關係せねばならぬ。と云ふのは *Ideals* が同一なる場合でもその生活行動は非常に異なるからである。それをかゝる形容にめぐ、*Virtuous* は *carpenter* と *Virtuous* は *blacksmith* は同一の活動もせねば同一の問題にあたらぬ。又 *pious* なる *businessman* と *pious* なる *doctor* に於ても同様で、何れも *Ideals* は同一だがその生活が非常に異つてゐる。故に *Ideals* は同一であつても、*Curriculum* は異つて来る。それは *Curriculum* が *Ideals* と *Activities* の両方から導出されるからである。

教育に於ては勿論何等かの *Ideals* を設定せねばならぬが *Curriculum* 設定にはその *Ideals* により *Control* される *Activities* 又は *Problems* 又は *Needs* を知る事が絶對的に必要である。

以上の点から Ideals のみをおいて Activities を無視せしむる従来の教育家の誤だつた。かくすると前述の Platon の Perfect Warrior の教育をのべた場合に Curriculum Construction に新しい Style を与へる絶好の機会があつた。若し Platon がその qualities をみぞへるに止らず、更け、Qualities の Duties を Analyze し、実際の Activities を通じて、前述の Qualities を与へんとしたならば、彼は後の教育に大きな力を与へたろう。Comenius としても同様で Comenius の庶民の教育にあたりし國語学校も、若し彼が市民の activities を研究しその Duties を考へてその義務遂行によつて Pious virtuous にせしめんとしたならば彼も Curriculum に新しい style を与へた事であらう。かく考へて行くと Activities を考へた Ideals のみから curriculum の導出は出来ぬ。(そこに従来の一般の教育論者の誤りあり)。

この点に関して一つの例外は H. Spencer である。Spencer は教育の一般的目的として Complete living をあげたが、彼はその qualities を枚挙せず如何なる activities を行ふものであるかと云ふ見地から、我々の生活を analyze した。つまり

activities を analyze した。で周知の如く 5 つに分つた。

- 1) Self-preservation (直接).
- 2) Earning of Living (間接).
- 3) Duties of Parents (家庭の維持).
- 4) Activities of Citizenship (社會的關係を維持するため).
- 5) Occupations for Leisure.

である。之は従来の如く Complete living とは如何なるものも qualities を示すのとは別である。だが彼のは稍粗雑く之を更け analyze して直ち curriculum を設定した所に弱点がある。つまり更け大きな Division を充分に Analyze して、それのあてから成功したるう。が activity-analysis をやつた所に意味があつた。不完全にしてもそれから合理的に curriculum を導出せんとした所に独特の存在性がある。我國では彼を合理主義者と云ふが、それが何でも上述の試を為した点で意味がある。今日 activity-analysis が Curriculum Construction の重要な要素となつてゐる。之はやはり Spencer の流を擲んでゐると云へる。之が一つの例外で他は前述の如く生活活動から遊離し

は Ideals から arbitrary の Curriculum を決定した。之が Curriculum と社會との關係がはくはなつた。故に變化に伴はぬ。

第二の、即ち既に出来上つた學問を不当に尊重した。又は組織された知識の尊重が conventional の學課を長く課した。之に對して之を支持する立場を、批評を述べる。

教育は最初長い間生活——家庭生活——の副産物として行はれた。即ち子弟は父兄の生活を見習ひ、又出来る限り、それに参加して將來必要の教育を受けた。所が我々の生活の諸條件が次第に複雑になつてくると、一般の子弟はその將來の生活の爲に一定の教育を必要とするに、一般の父兄は兒童を教育するに必要の時間と知識を持たなかつた。故に社會制度としての學校がおこり又その學校の教育を擔當する者として所謂教師が出来たのである。

そこで、この場合教師として如何なる人が選ばれたか(之が今日の問題と密接に關係す)——之は、周知の如く教育が社會の少数者に限られたが教師として選ばれたのは多くは當時の學者、少くとも當時の學術に通じてゐるものが教師として選ばれ

た。(之は我國でも歐洲でも教育史の示す如く同じである。而して此の点が學校教育が systematic knowledge を偏重した原因の如く考へられる。尤もその後史の示す如く教育が普及すると需要供給の關係から教師の學者としての力は次第に低下してゐるが、少くも今までの如何なる教師も當時の學術に通じておなほものはなかつた。之は今日でもさうである。

所が、更に一層注意すべき問題は、久、る初期の教師がその生徒を教へる爲に如何なる教材を採用したかである。之は如何なる時代に學者が教師となつても如何に教育するか問題で、何等かの教材を与へねばならぬ。その教材としては多くは既に出来た學術、その當時の學者著作がそのまま採用されたことは史の示す如くで、教科書を作る事は近代の事である。以上の事が systematic knowledge を与へたこと、密接に關係すと考へられる。

所が教育上學術を尊重する事は又一面所謂「教育的理由」¹と云はれるものによつて一層甚だしくされた。之に對しては大體教材としての學術の三つの長所があげられてゐるやうである。

その一つは凡そ學術として成立するものは何れも所謂知的天才の素質なしは行續であり、生徒をして、學術に接せしめ又は學ばしめるのは一面に於て彼等を激勵すること、は、一面には人間の能力（人知）の可能性に非常に大きな信頼をもたすものであると云ふ事が主張された。

第二の長所としては、一言にして云へば知識の應用である。即ち學術が我々の生活の各方面に應用されて、所謂今日の物質文明を發達させた所から、若し生徒に學術の示す原理は、事實は與へて置くに云ふと生徒は後に之を實際生活に適用出来るものである、と云ふ主張がなされた。こゝに學術を教へる長所があるとす。（之等あまり早急の *Generalization* をやつてゐるが、之が人に *appeal* する時代があつた）。

第三の長所と云はれるものは學術が組織立てられてゐるので之の教授が容易であると云ふ点である。と云ふのは、つまり之迄史の示す如く、學校がある學術を採用するにはその學術成立後数十年して採用されるから、その体系及び内容區別が明瞭にはつてゐる。故に各學科の多くの *Principles* や *Facts* の中からその學術の全体に一つの見通し

を描く様は事項を見出すことと比較的容易である。此の事は何れの學科にもある。例へば先年文部省にて問題になつたが形式的文法を廢して讀本の各所で文法の必要事を教へてはとの案があつたが之に今の先生には困難としてやめた。又今用ひたる「理科」（中等學校に於ける）は今日の先生を苦しめてゐる。既成のものをそのまま、授ける事は比較的容易である。この点が教材としての學術の長所とす。

之等の長所が教材とされる事を *justify* する事によつて長い間 *Science* の *system* がそのまゝ、學校教育に大きな力を持つてゐた。その点から學校教育が實際生活から遊離すると云ふ現象を生じた。

以上が *Science*（學術）を教材とした理由だがこの序へに對して今日多くの批評がある。その批評の中心を形成する問題は、

一つは學術をそのまま、教材とする場合果して生徒はその學術を充分駆使する能力があるであらうか、が問題であり、

もう一つは、今から組織化されぬ知識の重要性の問題。今まで *systematic* の *science* のみ重要視されて来たが未だ組織化されぬ知識の中にも教育

上重要なものがありはしはりか、則ち組織化されぬ知識の利用問題である。

で第一の学課程の價値を採ふものは、先づその學術の含む所の *items* を問題にする。勿論この場合既成學術のしつある *items* を学課程に入れらる事は問題はりか、反對する者は今まで附加されはつた知識から多くの *items* を採用すべきである。而もこの場合夫々の分野から採擇すべき教材は實際生活上の有用性 (*Usefulness*) の見地から採ばれねばならぬ。とする。之は同知の如く學術の中より一定の *Items* を採上げて、各學術の *miniature* を授けると云つた教育法はちやまつてゐるはりか。それよりも我々の實生活に機能する (*function* する) 知識を採上げべきはりか。その限りに於て、科學の知識の分野からでも科學ではり分野からでも採用し得ると云ふ。一般的に云へばか、る事であらう。この場合 *practical life* とは何か、が問題にばる。*Practical Usefulness* と云ふと、従来の *orthodox* のものは功利的と云ふが *Practical Life* とは我の衣食を得ると云ふのみではない。勿論衣食を持たねばならぬがその他に實際的人間の問題は多くある。例へば *Orthodox*

の反對に對して云ふ所を見ると *Practical* は人間は衣食の他に宗教とか、その他公民としての義務を果さねばならぬが *Practical Men* は何れ衣食を得るのみではない。

一般的には斯く云へるが、更にこの点は各方面から論ぜられる。學術をそのまま授ける事は必ずしも良し事ではり事である。その主な点を挙げる。

第一には、學術は常に變化する。又變化しつ、あるものごあり。同じ學問も時代に依り異つた見地から組織され *Re-organize* される。例へばか、る論をする人は教材から論を取つてゐるが (我國では見られぬ) *Botany* は中等教育の一つの *Subj.* だが、1860年以前の教科書を見ると、多く植物の分類が重要であつたが、1890年代には *Darwin* 毎に依り *Anatomy* の問題であり、1900年代には植物の *Physiological Side* が力説されてゐるといふが、か、る變化は他の *Texts* でも見られる。素人は *Science* は變化せねば神聖化するが *Science* は時代と共に變つて行く。か、る点を挙げて何日迄

も固定した *system* によつて教育する事は従来考へる程良くない事である。

第二は知識の反能の問題だが、知識の應用は知識の習得より困難である。この点に關して教育者間に相當の誤解がある事を指摘する。それは *Science* が生活の各分野に應用されて発見發明がなされたとそれは何れもその道の専門家が長い間努力した結果である。故に教育上考へねばならぬのは一人が一つの事に成功した又は成功し得ると云ふ事と一人の者があらゆる知識の應用を爲し得ると言ふことの間には多くの差異があると云ふのである。それは *Technician* が一つの事を長い間研究して成功したとしてもそれが爲に學校教育の爲めにその知識を生活に應用し得ると *Generalize* するのは誤りであり、科學の *Principles Facts* と同時にその *Applications* をも教へねばならぬ。

第三に考へられるのは、知識は我々の生活から引離されてそれが果して生活上有用か否かが不明になると教育上生徒の學習の動機誘発が困難である。で、その主張をす

る者は人間は生れながら *Curiosity* を持つてゐるとの如くは解決されはし。何故かと云ふとこの事を主張するものは我々の生活に直接關係あるものに *curious* である。生活に關係なきものは *curious* ではないと云ふ一つの *psychological facts* があると云ふ。が彼等にして *science* の教材が一般に *useful* ではないと云ふのではなし。 *Science* の与へる *material* も生活の處理に大いに益する事は否定しはし。久之等の論者は、*Science* の *Material* は、科學者とその科學者としての問題を解決する事によつて得たものでそれは必ずしも一般人の問題解決を意味せぬといふ事を力説せんとするのである。之は尤もな事である。

第四の問題としては、前述の未だ完全組織立てられぬ知識の教育的價値を力説する。つまりこの事を云ふものは未だ組織化されぬ分野から多くの材をくり上げる事を云ふ。それは今日の學校は多くは、政治、經濟、社會と云つた問題をあまり多く取扱つてゐるはし。所以そこに実は重要な教育的問

題がありはしむらぬ。それは、凡、る問題も學校でやるやらぬに拘はらず、我々は必ず之に面接せねばならぬからである。所で實際生活上面接せねばならぬ事に學校は何等の知識も解決方法も教へはし事は教育的に重要な問題ではあるまいかと云ふのである。然らば凡、る重要な問題が従来學校で取扱はれはかつたかと云ふとそれは之等の問題の知識が充分に組織化されず、之を教科書に取上ることが困難だつたと云ふ事實に基く。教科書は問題がいくら緊急でも相当論ぜられ定説が出来るまでは採用しはし、殊に我國では左様くその上に或形式をさへ要求してゐる。以上の事情により、所謂組織化されぬ知識は採用されにくく、凡、之は採れば採れる。時事問題とし、諾説をあげてその解決の扶とする——凡、之は従来行はれお、教科書に採用される頃は、その緊急性は失せて了ふ。この問題も充分に考へべきだが、教育會(議)には組織的知識が偏重されてゐて、公民科採用に於いても「公民學の成立を聞かぬ」と云ふ事實を述べ之

を中學校に採用するは不合理と云ふ知名の士もある。之は學問の存続の問題より、公民生活に就いての知識態度を與へることが重要でそれが學として成立しても成立しはいても問題に於らぬ。

以上の事から考へると、従來の組織的知識を教材とする學課課程が社會の變化に順應出来ぬ、この其の變化が必要とする。

(第三の *Formal Discipline* の考からすれば、この問題も如何に解したるか)。

之迄みても *Curriculum* が固定又は形式化すると、凡、も *Curriculum* が被教育者の教育的必要を満し得ぬと云ふ理由により、毎々烈しい非難を與へた。凡、る批評に對し *traditional curriculum* を辯護したるは *formal discipline* であつた。

この考へ方は歴史上には古くから存してゐる。然し之が教育界に一般に認められて、而して教育界に大きな勢力を持つに至つたのは17世紀末以來であると思はれる。(勿論或物は *Platon, Aristoteles* 時代にあるが——)。この17世紀末は *Renaissance* によつて成つた人文的 (*humanistisch*) の傾向によつて成つたもので、當時の生活に合致せぬと云

不批評を受けられた時代である。(つまり Humanism の影響による形式化した古典主義) この時にあたり英國の John Locke は「本當の知育は我々の精神力の練習 (Drill) にある」 (Mental Powers の Training) とする。「而もこの Training は一つの subject から他の subject へ transfer する」と云ふことを述べた。例へば Memory は一つの mental faculty であり Latin で mental power を練習すれば之は Latin の外ではなく、生活上よく function する、と云つた考へ方である。所が、この考へ方は當時の教育界に大きな魅力を持つたものであつた。それは次第に社界生活が擴大し又 17 世紀以來科学が大いに進み知識の分野が擴大され、その結果従来の學課目採用の論據が問題になると、學課目の選擇は重要となつて来た。實際には、史の示す如く、従来勢力ありし學科目の價値が問題となり、而して當然それ等の學課目は最早や我々の生活に直接に貢獻しない。と云ふ事が問題とされ、又事實さうであつたにも拘らず Curriculum 中には一種の特權階級の如きものが出来て容易に他の地位をゆすらはなかつた。その中に著しいのは classics で就中 Latin は非常に大きな力を持つて

ゐた。之は中世の學校が Latin を重んじた事は問題はないが 17 世紀—18 世紀に亘つては Latin が問題になるべき (國語が出来て来たし、新興の科学も出来た時代の Latin を守る事) であつた。この辯護に用ひられたのが formal discipline の考へ方である。

所が、この考へ方に従ふ限りは Curriculum の構成者は學課目の社會的價値に就いては被教育者の將來の生活に就いても細かな考案を加へる必要がなかつた。特定の學課によつて mental power を練習しておけばよく、將來に於て何にならうと構はぬと考へた。従つて考へ方は社會事情變化の如何に拘はらず Curriculum を單純化し、従つて教育をも單純化する。この点が實際教育者によつて支へられた点ではあるまいか。(之は歴史的とは云へぬが、現在でも信奉してゐる人もある)。

尚、今一つの考へ方として教育界に勢力をあらしめられたのはこの考へを成した當時の心理学説に依る所である。當時の心理学説は Faculty Psychology と云はれ、我々の精神は memory, phantasy, judgment, 推理等の個々の faculty より成るとする。而して個々の faculties は之を練習する事が大切

ぐ、のみならず一度練習された *faculty* は如何なる事情に於ても有効に作用し得ると考へた。——
 此、る考へ方によると教育の任務は夫等の *mental faculties* を *train* する事なり、而してまた、
Curriculum の問題は夫等の *mental faculties* (or powers) を最も確實に最も経済的に練習するに
 適するものを見出す事に帰する。それから亦一度精神能力が練習されると、それが如何なる事情にもよく作用する」と云ふ事が自ら社會的内容を等閑視するに至らしめた。之は前述の如く、特定の *mental faculty* をある学課で *training* すればよいのであるとすれば、学科目を換ふ事以外は問題にはならぬ。然るに實際に、此説の支持者は特定学課が特定の *faculty* 練習に特に必要であり *Curriculum* は社會の変化に拘はらず大体決定してある。従来 *classics*, *mathematics* が行はれたが、之の辯護者は *classics* 殊に *Latin* と *memory* や *discrimination* を練習すると云ふことを述べてある。

此、る考へ方は實際的、心理学的支持はあつても今日から見ると教育に於ける *conservative* の側の最後の砦であると思はれる。之によつて、

traditional curriculum が守られ、新しい *subject* の採用が阻まれて来た。もし此、る勢力が教育界にはなつたら恐らく *Curriculum* のその後の方向は變つたものではなかつたかと思はれる。如何なる。この考へ方が有力であつた為り社會の要求はなされて行く事を明とした。

斯が *formal discipline* の考へ方は如何と云ふと *training* の効果が一つの *field* から他へと合体的に *transfer* すると云ふ考へは今世紀の始から非常に反對を受けた。この問題を始めて問題にしたのは恐らく *Thorndike* と思はれる。彼は 1907 年にこの問題を實際的に論じて否定した。学習が特殊なものであるとしてからはこの問題は教育界に大きな衝動を与へ、多くの研究者を出し、或る者は否定し、或る者は従来のもので中から何物かを援出さんとした。この点では恐らく定説はないだらうが *Thorndike* は *common element* × *identity* を主張し、即ち *curricula* 中の *identity* がある限り *transfer* するとする。斯が之に對してこの場合何が *common element*, *identity* かと質するに複雑な学課中では明かではない。が之に角従来如く全部的には *transfer* しない。 *Thorndike*

の一つのより rival に gadd あり。彼は transfer ははくはばい。が経験が Generalize されたる時とする。又 Colvin も generalized habit が transfer をおこすとする。だが、そのを通じて云はれる事は transfer が皆無とするは極端である。或種の transfer がある事は実験的に示されてゐるが、その量は着しくないので全般的に transfer すると云ふのは誤でせうし。又は transfer の範圍及び最適条件は何かと云ふ点についてははばいかと思はれる。例へば Intelligence と Transfer との関係 (重要問題と思はる) 等については未だ不明の点が多いのではばいか。故にこの問題から決定的態度で curriculum を論ずるは不可能であらう。ただ之を近云へる事は Transfer of Training を学科目撰定の唯一の原理とする事は正しくはばい事は今日でも云へる。と云ふのは Transfer を否定しても教育は出来る。又 practical situation に於て授ける事を否定する事もなく。又教育内容が社會に useful な事は Transfer の問題の如何に拘はらず。望ましいのであるまいか。(殊に Latin, Mathematics を撰ぶ事等……) 故に transfer を唯一の principle として curriculum を辯護

決定せんとするは捨つべく。殊に或る字課に特定の faculty 養成能力の内蔵すると考へる事は捨てはければばいぬ。之はむしろ教へ方に依る。のみならず従来の實驗によると多数の生徒の中に数学を理解出来ぬものが相當に居る。尤も intelligence の高いものは早くやるが——。所が実ははばいさうではなく。今日でも實際教育家の多数は好んで之を用ひてゐる。たゞ、考へ方の悪さが問題(之が強ければ変更は難しい。殊に學校と云ふもの、中の教師と云ふ conservative のものあり)。

て又は大体こんな事があるまいか。教育を社會からはばい 固定化されるのは上述の如くではないか。

て、之を解決するための試として scientific study をのべようと思ふ。之は一つの試と云つたが試と云ふと非常に憤慨する人もあらうが上述の理由に対し、多数の中の一つの解決法である。

此の問題が眞面目に研究されてゐるのはアメリカであらう。他ではばい事はばい然緒である。之は年代から云ふと 1910 年後で、1910 年後研究されはじめたのは、學習に於ける觀察が進み、test measurement の進み school-survey が廣く

行はれた事等が curriculum 改革の原因とされた
のではあるまいか。之から Curriculum Research
がおこつた。

その前に Curriculum Research のための一期を
劃したのは Franklin Bobbitt の Curriculum であ
らう。之は何も Objective の studies をやってみる
ものではなかつた。之が Curriculum 構成の principle
を示した事と、この問題をとにかく組織的に扱つ
た点が remarkable のもの、一つと云つてよい。
Bobbitt は今日でも curriculum の専門である。

その次にやはり一つ注意すべきは W.W. Charters
: Curriculum Construction (1923) であ
る。之が注目すべきである。scientific study 発
達に力あり。Bobbitt が之を論じた為 1918 年
以来この研究が盛んになったのが Charters はこ
の書の出版前にその主たる studies を集め之を
公にした。之は scientific study をつよめるに
到つた。

で大体 Curriculum の scientific study は
1918 年前と以後とに分けられる。

で第一に 1918 年以前の研究は如何なるもの
かと云ふと、この期の研究は既存の学課程を對象

として行はれた。— 発達のみ、各段階にあつた。
故に Curriculum 全体を問題とせず一つ一つを問
題にしそれ以上に出はなかつた。それ以上研究され
たのは spelling grammar, arithmetic の如き
比較研究が行はれた次第に歴史地理に及んだ。既存
の学課程をみとめて内容を如何にするか研究者の
狙つた玉眼の如く見へる。

此の前に個々の物についての研究が行はれた事
についてのべたがその如何にして行はれたかを云
はん。

その一は P. Myers の spelling に関するもの
だ。目的は小学校の低学年の綴字の教育の基礎を
求めるために行はれたので普通の personal 又は
business letters に用ひられる一群の vocal が
あるか否かを思出さんとす。故にこれの data と
して一般の人の書いた letters を 2000 通用し
た。何故之を用ひたかと云ふと、普通の人を書く
のは letters に限られる (あとは specialists の筆
柄による)。この手紙を書いた人の教育は初等から
高等の全範囲に亘り、職業も然りである。而して
この手紙の含む語の数は 110160 語である。
この中から sampling をした。手紙の最初の語と

冒頭、結字 (*Yours truly*) 等でちがったもの、みを取り、結局 23,629 語を得たのである。その中で 2100 語だけが異った字で、更にこの 2100 語中 751 語は一度出たのみであり、最も多い (=J) のは 1080 回出た。6 回以上のものは 542 語となる。これから Ayers は最も普通に用いられる語は割合に少い事を指摘し、その中どれだけが普通使用される *Vocabulary* の基礎をなすために更に研究を要すと云ふ事を suggest した。彼の眼界ではもしその *vocabulary* が決定されたら、それを綴字の教授に於て毎學年に課し、その範圍では充分に *master* 出来るやうに充分教育する必要ありとす。(之は今 Ayers の *spelling* の *scale* (1000 語) の基礎をなした。あれは Ayers のものと Jones, Cooke 等の研究を合せたもの)。之は *Curriculum* 上の價值は實際書かぬげはらぬ語の練習を与へる意味に於てである。我國での國字問題では國字調査會があるが之を用ひない。多くは語源の方からするのである。然しむしろ我々の生活から決定する事が必要であらう。この意味で一つの *suggestion* を与へよう。

今一つの例としては W. W. Charters 之は Kansas

City の Grammar の *Course of Studies* を決定するに用いたのが實際行つたのは生徒の一般の *grammatical cross* を *analytical* に調べ之を基礎として *Course* を作る。その方法は、生徒が *oral* である文法上の *errors* を決するために Kansas City の教師は一週間に亘り教室その他で聞いた生徒の文法上の誤を記録した。一方は *Written errors* を決定するために生徒の *Written work* を一ヶ月に亘って調査した。この場合如何程の *errors* があつたかと云ふと *oral* の方は 4,819 *written work* の方は 10,544 発見された。之を基礎として *Course Studies* をせんべす 彼は之を分類す。*oral* の方は 21 に分ち、*Written* の方は 27 の *types* に分けられてゐる。之を基礎として生徒の取つた規則は約 60 である事が発見された。之等の *data* を基礎として Grammar の *Course* を決定した。Grammar 教授には一般に教へるよりも破り易い所も教へて充分に *master* させる。この眼界がとられた。之は文法のみではあるまい。何を必要とするかを発見して之を教へる事も必要である。公民教育の場合之と同じ方法をとられたことがある。日本の公民教育を見ると何から何まですべて教へ

（あるが、この態度より我々の *defects* がどこにあるかを見出して、そこに重点を置く事も教育上考慮すべき事である。（殊に文法等は然りと考へらる。この意で一つの型をつくつた。）

今一つの例は G. M. Wilson である。この人の *arithmetic* の *Study* がある。之もその *course of study* を作るために為され *arithmetic* の初期の研究として注目すべきものである。それは *arithmetic* の *social business use* (*society business* で如何なる *arithmetic* を用ひるか) を決定せんとする。それを決定するに、彼は *Columbia* 大学でやつたが、教員及び *superintendent* に助けられ小学校の六七八年級の生徒をして2週間に亘り毎晩その日使つた *arithmetic* を聞き、而してそれを問題の形で報告させた。その結果は如何と云ふと 参加人は4083人、14583問を得た。この場合父兄の職業は155に及びその居留地は都鄙到る所であり、地域から、職業上からも全国を代表させた。Wilson によると交通業だけが全国のそれと比していくらか多いと云つてゐるのであるが全国を代表すとも云へる。又教育も初等から高等に及ぶ。で Wilson はこの14583を

算術の分類により分類して之を結論す。それによると *adult* の *arithmetic* は現在の学校のやつてゐるに比して非常に単純である。それは如何なる工合かと云ふと、その中の90.6%は加減乗除と分数よりはる。そして比例、諸等数、平方根はあまり用ひられはり。公約数、公約数は殆んど出て来はり。のみならず計算では四位以上の数を扱つたものは全体の2.5%。掛算では素数が殆んど一位又は二位で之は割算でも8.0%以上が除数は一位か二位で、分数も簡量はしのである。之からしても現代の様に算術に多くの時間を捧げるは正當か否か、問題である。でこの *study* はこの種のもの、先駆としたり後算術の *social uses* が問題となり之がアメリカの算術の単純化に力があつた、之は我國でも当てはまる。小学校の2割以上の時間を用ひられる。之を問題にすれば我國では問題にはらり、アメリカで問題にするのは、古い型の学校は3Rsが中心となつたが19世紀から米國の授業時間が増し、教材の缺乏に一番苦しむのは算術でそれから *artificial* の問題が入つた。(*artificial* とは数学上の問題にははるが *actual life* では行はぬ。古は *practical life* から教材として用ひられ

大の時間配当を埋める為にかゝるものか、入れられたので、この事である)、この点で注目する。

かく、個々の課目についての *Research* が、その他、例へば地理、歴史についてもその教材を生活経験に照して整理せんとする傾向に於る。之を一々必ず必要あるまいが一つ1918年以前のもので型を異にしてあるものあり。

H. W. Holmes である。彼によつて行はれた各課目の時間配当の調査である。方法は簡單。アメリカ全体を代表する様は都市ケロを撰び各市の公告によつて小学校の課目に對する時間配当をしようべ。その結果で着しいのは時間配当に大きな差のあつた事である。かゝるものが問題になるのは、我國に於いてアメリカでは、教育は *state* が代表しその中の都市には比較的多くの自由があり、その學校には *school-districts* をもち *state* が教育課目を規定しても都市だけは別であつた。故にこゝに差のある事は勿論だが Holmes 以前にはその比較研究が出来なかつた。こゝに Holmes の研究が價值あり、彼等をして自ら反省する機會を与へた。之は18年以後にあるが先驅として *mention* す。

1918年以前のは以上のである。之までの研究は二つの型に分る。

一つの型は出来る限り客観的に *Curriculum* が如何にあるべきかを決せんとせしもの。もう一つは當時行はれた *Curriculum* の状態を明らかにせんとしたものである。

なるべく *objective data* と云ふのは子供と大人とのかの *activity* を分析し之によつて *Curriculum* を決まべしとした。

Holmes の研究によつて教育の重きを置ける所を明らかにする等は独特である。

1918年以前は個々の學問は個々の學課の研究はされたが *curriculum research* には行なはなかつた。

(112)

Corrigenda etc.

教育學概論

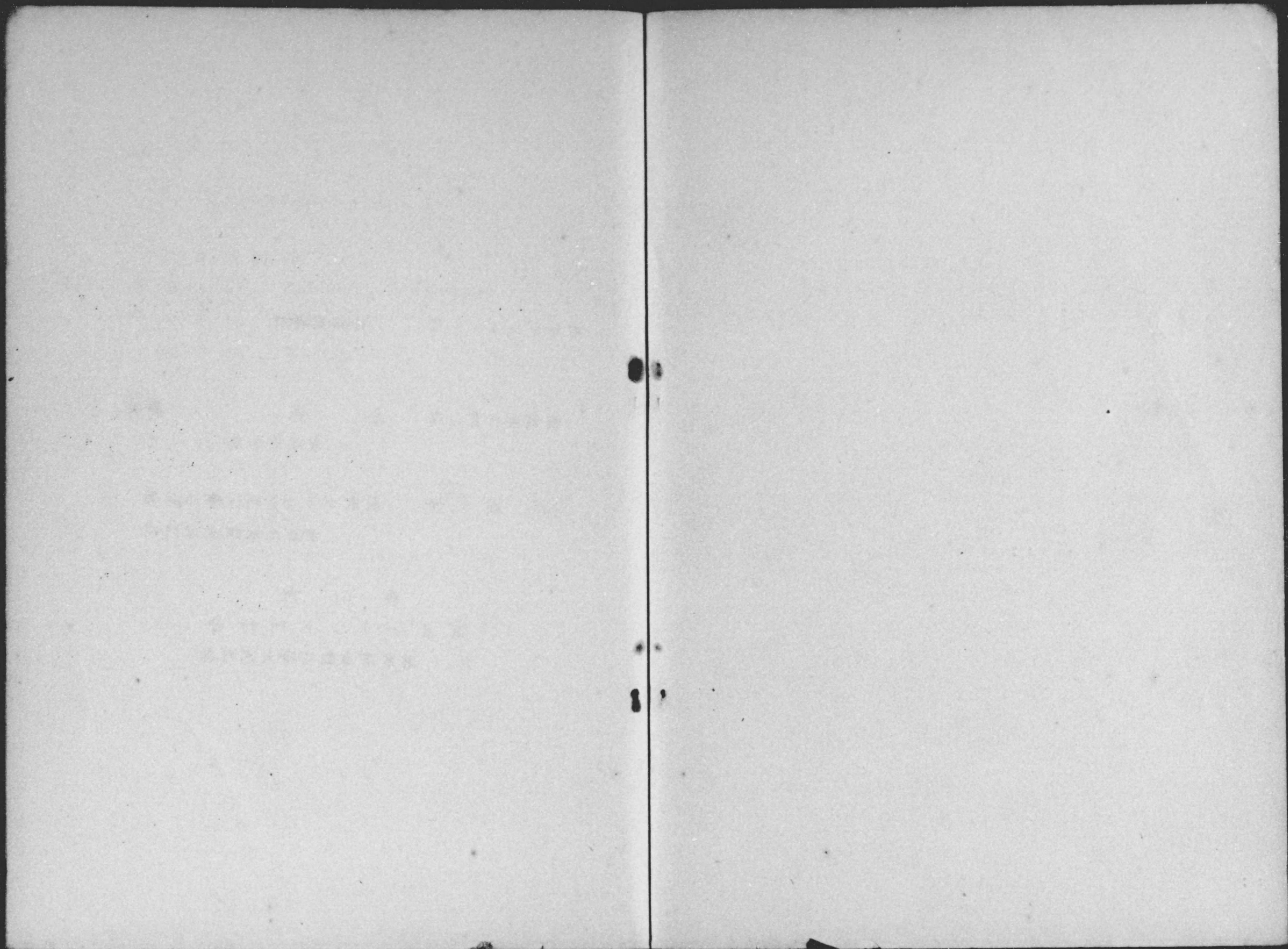
- P. 18. l. 6 Normen. Ordnungen
P. 19. l. 6 Stätigkeit.
P. 26. l. 1 (説) — 設

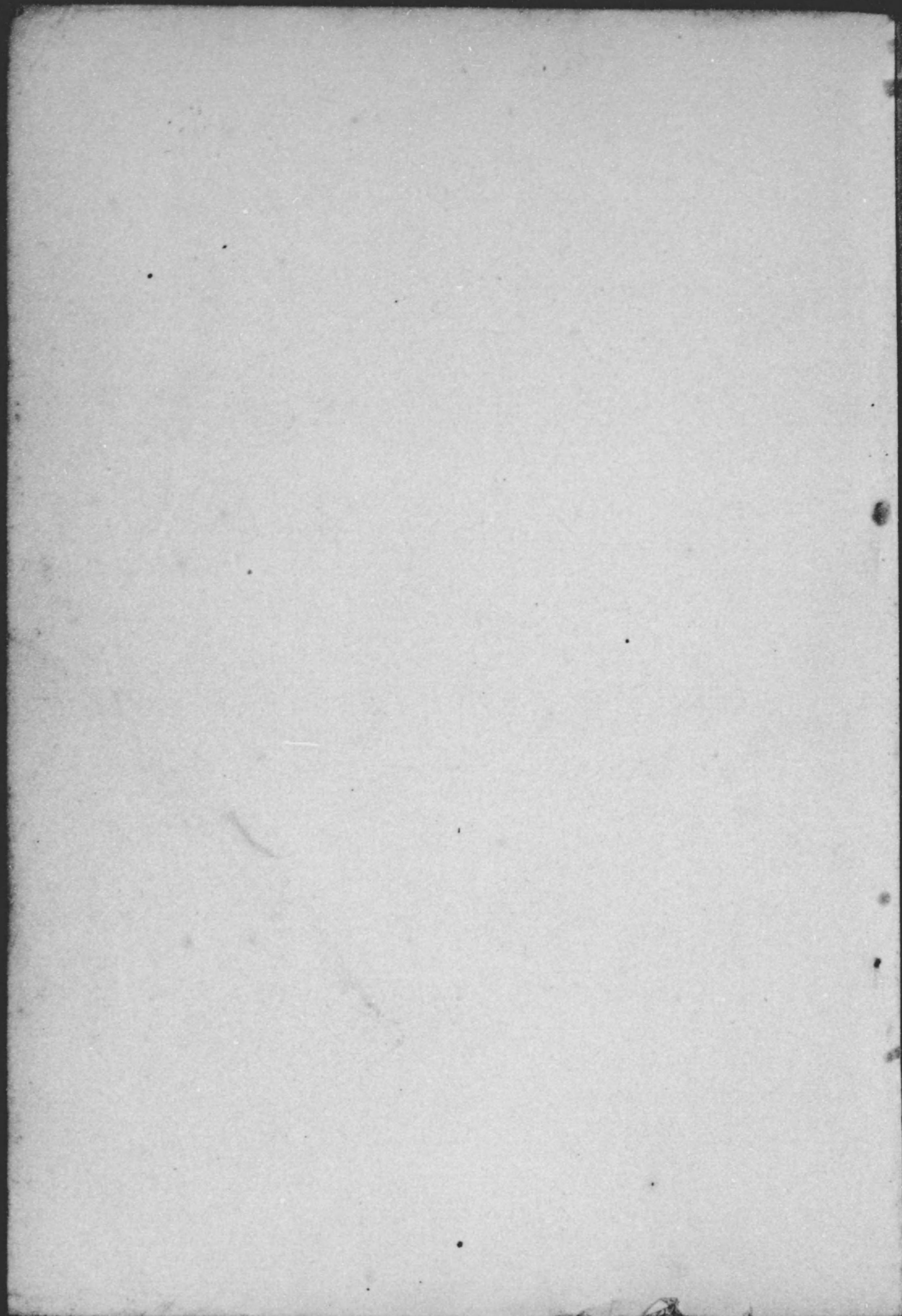
昭和十二年 月 日印刷發行

編輯發行責任者 金 森 豊
東京市本郷 六の九

印刷所 東京プリント刊行會印刷部
東京市本郷区赤門前

發行所
東京プリント刊行會
東京市本郷区帝大赤門前





特203

301