

識を得るには、單に從來の所謂感覺作用のみならず、運動感覺の共働に依り、始めて知識が活気づけられる。隨て學習の條件として、筋肉運動に由る發表の段を必要とする。こゝに於てか教授の段階は、直觀・類化・發表の順序とならねばならぬ。直觀とは從來の感覺作用と運動感覺の作用とに依り、新教材を受容し表象を作ること。類化とは新舊觀念を結合して意識内に知識の體系を形成すること。發表とはこれと反對に身體諸機官の運動に訴へて外部に表現し、得たる體系的知識を活用し、これに生氣を附することである。ライは此の三段の中、特に第三段の發表段を重視した。但し氏は右の三段の補助段として、直觀段の前に豫備を、又發表段の後に編入なるものを置いた。編入段は新觀念が果して確實に知識の體系に類化し編入されたるかを確むる段階である。此のライの教段説は、ヘルバルト派の説を、生理的心理學・筋肉運動主義的教育説の見地から補訂したものである。

〔四〕ザイフェルトの段階 同く心理主義に立脚しながら、ヘルバルト派の段階説を補訂すべく試みたのは、ザイフェルトである。氏はヴントの心理學(統覺論)に基き、一致、新事項の把住、意識全體への編入、形式的整理の四段階を唱道した。ザイフェルトに由れば、教授の最高原則が被教育者の自己活動である。教授(學習)も一種の意志活動である。此の點はヴントの思想より来る——隨て教授の段階は、意志活動を喚起し感情を向けしむるために、一致(同意)の段階が必要となつて来る。一致とは教師と児童と氣合を—にし、児童をして教授事項を學ぶに最も恰當なる、状態に在らしむる準備の謂である。第二第三段は讀んで字の如く、第四段の形式的整理と云ふのは、教授事項を體得し、以て心的勢力(心力)たらしむることである。ザイフェルトの教段論中注意すべきは、情意的・活動的要素を採入れ、且つ教授段階を目して蓋然的性質のものとし、必しも何れの教授(場合)に於ても、其の通りの順序を踏まねばならぬ必要は無いと認めた點である。ザイフェルトの段階論は、ナルレルトに發し、補ふに新心理説を以てしたものである。

以上收載したるは心理主義の見地から立てられた所の教授段階説である。然るに心理主義ではいけない、論理主義で無ければならぬと云つて、主として論理の基礎の上に段階説を立てた者がある。そ

れはフォン・ザルヴェルク、メスマー等である。論理の基礎に立て教段を定めるとは、認識の原理に依らうと云ふのである。ザルヴェルクに由れば、知識の獲得される方式には四種ある。一は信仰に依るもの、二は建設(演繹)に依るもの、三は歸納に依るもの、四は臆説(假説)に依るものである。右の中嚴密なる意味に於て科學的知識と稱し得るは、第二と第三とに依り得た所のものだが、而も知識と名けられるものならば、それは何れの知識(科學でも道德でも技藝でも)でも、歸納と演繹の二つの作用に依りてこれを授けることが出来る。然らば歸納・演繹の作用はどんな風に働くかと云ふに、それは必ず三段に働く。第一は個々を明かにすること、第二は明かになれる個々を結合すること、第三は結合せられたる全體を統一することである。そこでこれを基として教授の段階を定めると、指導・提示・整理となる。而して此の三段が更に二段づゝに區分されて、指導は(一)材料の豫示、(二)基礎の整理。提示は(三)教授事項の授與、(四)敷衍。整理は(五)結果の整理、(六)結合となる。材料の豫示とは新しく授けんとする事項を指示すること、基礎の整理とは該事項の既有知識に對する關係を覺知せしむること。又教授事項の授與とは新事項を個々の現象として提示すること、敷衍とは他の事情の下に於ける現象として提示することである。最後に、結果の整理とは新に收得した事項の統整で、結合とはそれを科學の全體系の中へ編入することである。ザルヴェルクはこれと呼んで教授の

模範形式と稱してをる。表示すれば次の如くなる。



ザルヴェルクは、右の表の中にて甲、丙、戊は主として教師の活動乙、丁、己は被教授者の活動に屬するものと認めた。又以上の段階は認識の原理に依たもの故、知識的教材の教授にのみ適用すべきものとし、技能の教授に在ては、僅かに其の一部分のみが適用されるものと認めた。而して技能教授の順序としては、個々の運動を意識し、其の次第を記憶し、身體の上に實行し、練習することとした(但し其の後の著書「教育の原則及方法」に於ては、此の模範段階は技能科にも適用し得るものと斷定してをる)。

ザルヴェルクの模範形式は、論理的要素を緯とし、心理的要素を緯として立てたものだが、更に論理主義を發展せしめて、純粹論理の見地から教授段階を論定し、其の結果却て教段不成立の論を唱へざる可らざるに至つた者がある。それはメスマーである。メスマーに由れば兒童の精神に正しき經驗を導き入れるのは、全く論理の過程である。隨て教授の進行は、論理の過程たる分析・綜合・抽象・限定・歸納・演繹の六形式に依らしめなければならぬ。併しながら其の適用は、教材の性質に依て異なる。故に凡ての場合に恰當なる教授の形式てふ如きものは、確立することは不可能である。

〔ザルヴェルク、メスマーの教段説の批評〕

教授段階論の中に論理的要素を取入れた所は正當である。けれどもザルヴェルクの模範形式はどれもこれを一般の教授に行ふことゝなると、劃一的となり不都合が生ずる。例へば圖畫や唱歌や體操のやうな教科の教授は、ザルヴェルクの六箇の小段階を踏まむる理由があらうか。さうかと云つてこれらの教授とても、ザルヴェルクが最初に考へたやうに、全然別のもので無い。とにかく模範形式は何れから云ふもまだ十分ではないのである。ザルヴェルクの模範形式は、チルレルの心理主義的段階に反對して唱へられたものだが、果してチルレルと如何ばかり異なるか。疑問である。

メスマーの教授段階不可能論は、餘りに偏狭過ぎた考である。ライもザルヴェルクも許してをる如くに、教授には必然一定の形式があり得るのである。論理的に然るばかりでなく、心理的認識的にもさうであらう。

由來教授段階論には對立する二個の重要問題がある。一は形式的段階とか模範形式とか云ふものは唯だ一種で十分であるか、それとも知識科の場合と技能科の場合とに分けるを可とするか否やの問題。二は段階の基礎は心理の過程に求むべきか論理の過程に求むべきかの問題である。ヘルバルト派は心

理の基礎に立ち如何なる教授にも五段の形式段階を踏むべきものとした爲め、煩瑣・劃一・紋切型等の非難を蒙つた。こゝに於てか其の難點を避けんがために、心理主義と論理主義の兩要素を採入れ、而も教材の性質に従つて、知識科の教段と、技能科の教段と、二種に分つが至當であるとする論が起つた。則ち一種の調和主義的教授段階説である。ワルゼマンの所説が其の代表的のものである。尤も二種に分けて教段を立つるが至當だとの考は、既にザルツェルク及び英吉利のフィンドレイの思想中にこれを見出すことが出来る。フィンドレイは教科を分ちて、知識の收得を主とするものと、熟練(堪能)の體得を主とするものとに分け、前者は類化の原則に従ふべきもの、後者は主として模倣に依るべきものとなし、前者の爲めには豫備・新知識の提示・抽象・應用、後者のためには豫備・提示・技術の原則・實行の四段を擧げた。それから心理主義と論理主義との兩者を採入れんと試みた者には、ヘルバルト派中のデルプフェルト、ライ等の教段論中にもこれを見ることが出来る。故にワルゼマンの教段説は、決して獨創にかゝるものとは言へない。一言前以て斷つておく。

ワルゼマンは先づ教授段階を二種に分つた。一は知識的教科を教授する場合の形式、一は技能的教科を教授する場合の形式である。而して兩者共に各これを三段に分けた。前者の方は(一)直觀・(二)認識・(三)應用、後者の方は(一)直觀・(二)練習・(三)應用これである。知識教授の段階より説明を試

みるに、知識が明かにされるには第一に直觀が必要である。其の作用は二方面に働く。分解と綜合である。ワルゼマンは綜合とは云はないで、特に建設と稱してをる。これは綜合は單なる集合ではなくて、自己活動の結果新なるものを造り出すことで、寧ろ建設なる文字の方が當つてをるからである(此の點ツントの綜合的創造論より来る)。第二には認識の段が必要である。認識とは個々の觀念を思考に依て整理し、法則等に纏めることである。而して其の作用としては、具體的心象を判斷する作用が必要であり、又判斷を命題又は法則にまで到らしむる啓發の段が必要である。第三段は應用である。次に技能の教授の段階を見るに、第一段はやはり直觀で差支ない。が第二段は異らねばならぬ。科學的知識の構成でないから、認識はいかぬ。練習で無ければならない。第三段は應用である。ワルゼマンは他に目的指示の必要を認めた。併しながら其の型に符することを不可なりとした。表示すれば次の如くである。



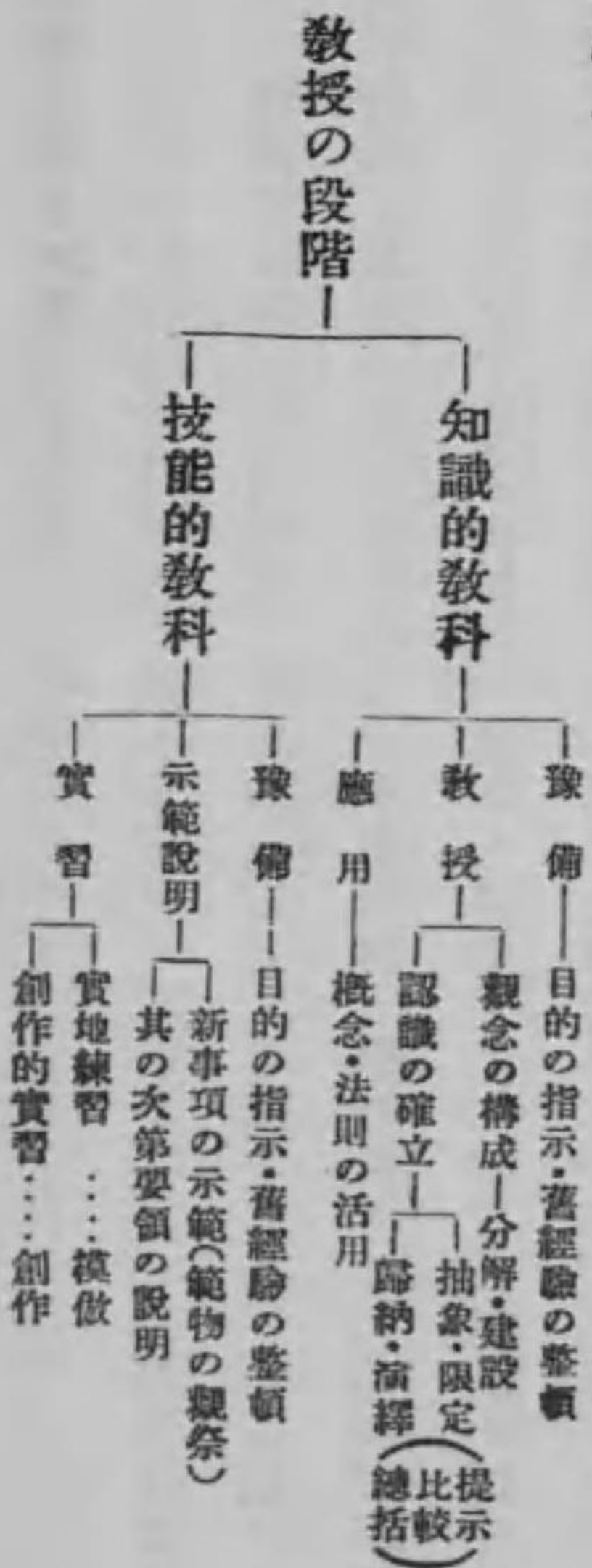
ワルゼマンの教段論は一方に於てはチルレルの眞理を闡明し、一方には新心理學（情意尊重、活動主義の肯認）、論理學の基礎を取入れ、更に實際と云ふ點をも考慮して定めたもの故、これまでの段階論中最も恰當のものである。

此の外、段階論を試みてをるものが少くないが、こゝには一々紹介する暇はない。唯だ少しく日本の教育學者の説を見るに、谷本富博士は「新教育講義」に於て四段（豫備・提示・總括・實習）、吉田熊次博士は「系統的教育學」に於てウイルマンに從て三段（受領・理會・應用）、を主張し、森岡常藏氏は「教育學精義」に於て五段（豫備・提示・比較・總括・應用）乙竹岩造氏は「教育學」に於て三段（豫備・教授・整理）を唱道してをる。乙竹岩造氏は前にはザルツェルクの三段説を是認し、それに從はれてあつたやうだが（新教授法）、今日はワルゼマンの教段説に賛成し、それを採つてをられる。横山榮次氏は豫備・主部・整理の三段を唱へられ、至て融通のさく段階を立てゝをられる。小西重直博士は「學校教育」に由れば、大體に於てライの教段説に左袒せられ、段階論に於てもライの發表主義の三段階を承認してをられる觀がある。唯だ大瀨甚太郎博士のみは「教授段階」に對して其の意義と價值とを餘りに認めない觀がある（改訂教育學講義）。又最近に至り河野清丸氏は自動主義教育の段階なりとして、別表の如き段階を示し（雜誌自動主義）、西山哲次氏は「自學主義各科教授原論」に於てこれも

別表の如き段階を定めた。

最後に自家の教授段階論を試みるこゝしやう。さて余の考に由れば、前にも一言してあいたやうに、教授の段階（模範形式）を定めることは可能である。此の點メモアの不可能論に反對である。其の理由は教授過程は反對の方面から申せば學習過程であるが、學習はそれが知識の構成・堪能の熟達の何れにせよ、心意が論理の過程を規範として、其の目的を達せんとする所は同じで、こゝに明かに教授（學習）の模範形式を立つことは可能だからである。こゝに一口に論理と言ふたが、其の中には知的形成の論理もあれば藝術作製の論理もある。故に内容的方面から云はゞ教授形式は知識教科の場合と技能教科の場合と、當然二つに分れねばならぬ。前者は知識構成の論理に從ふべきもので、後者は藝術作製の論理に從ふべきものである。此の點ワルゼマンの考は正當である、彼の一種の形式的段階を立てやうとする如きは、形式的には兎に角く、實質的には、無價値であり結極不可能のことゝならざるを得ぬ。早い話は酒を飲むとさ飯を食ふときの口の活動形式は異ふではないか。現に一種の段階を以て全教授に適用せしめることゝなると、直ぐにボロが出る。そこで「技能科では云々」と云ふ但書がつく。例へば普通に使用されてをる、豫備・教授・應用（整理）の如きは、知識科教授には差支なからうが、技能科教授の段階として見ると、どうも都合が悪い。言葉は實の實である。技能は

理會（模倣）と練習とに依て熟達し、創作教材の如きは更に其の過程が異らなければならぬ。況や受領・理會・應用と云ふやうな名稱や、五段教授の形式に於てをやである。横山榮次氏が其の教授に於て豫備・主部・整理の主部なる言葉を使用すべく餘儀なからしめられたるは、實に其の苦心の程察するに餘りあるのである。而も其の折角發見された主部なる名稱は、段階の用語としては頗る變手古なものである。これらは説明が付かねばさつぱり意味が分らぬ。而して意味をつけることゝなると、「知識科では云々、技能科では云々」とならねばならぬことはきまりきつてをる。要するに段階を一種にすべく無理算段した結果と言はなければならぬ。上述の如き理由に依り、余は心理的基礎と論理的基礎との二つの上に立ち、知的教科の教授段階と技能教科の教授段階とを分ち、次の如くに定めた。と思ふ。



いさゝか右の説明を試みるに知識教科の段階中の第二教授段は、分れて二となる。一は觀念の構成で一は認識の確立である。これは知識形成の途は心理的に見ると直観より概念・法則に進むこと、到底争はれぬ事實だからある。而して觀念の明確になる所以は、分解と綜合（建設）に依る。先驗的理性が經驗（觀念）を個々に分析し、これをそれに先驗具有の力に依て一の觀念にまで構成するのである。而も科學的知識は單にこゝに止るものではない。更に概念構成の域に進む。抽象と限定との作用はこれに到る論理活動の形式である。又知識の最高状態なる法則は、更に概念を歸納し演繹することに依て發見することが出来る。これ認識の確立に於て、抽象限定歸納演繹を擧げた所以である。然らばこれを教授を行ふ者の側より見るときはどうかと云ふに、それは教授段（觀念・認識の構成）は提示・比較・總括に該當するのである。換言すれば觀念・概念・法則は、從來の説き方をすれば、新事項の提示と、新舊觀念の比較と、知識の全系列への編入——提示・比較・總括——とを行ふことに依て達せられるのである。但し提示・比較・總括は相互に相錯交して活動するものであれば、順序的に並べることとは出来ぬ。豫備や應用はもう特に説明するまでもない。

次に技能科の教授に就きて一言するに、技能は觀念の筋肉的表现である。藝術的・創作的技能なれば、其の間に獨創といふことが必要となつて来る。而も通じて技術作製の論理は、模倣か工夫か練磨

——反覆練成——かに在れば、其の教授段階もこれに適ふ所のもので無ければならぬ。こゝに於てか模倣し工夫せしむるために、其の要領を説明し、又は範物を直観さす必要がある。第二段の示範説明段はかくて設けられたるものである。併しながら技術は結極筋肉の問題に歸着する、此に於てか觀念を實地に表現させなければならぬ。これ實習である。實習の中には反覆練磨と創作との二方面がある。創作は創作教材の教授の場合に必要である。例へば文題と其の大體の要點とを示して、自由に綴らしめ、或は手工・圖畫等に於て要點のみを授けて工夫製作せしむる場合の如きこれである。

教授の標準的段階は正に上述の如くに定めることが出来る。併しながら更に精密にこれを觀察するときは、教材には曩にも學習論下に述べたやうに、單に觀念の構成に止まるものあり、概念に止るものあり、法則にまで進まねばならぬものもある。故に知識的教材の教授の場合とて、いつでも上述の諸段階の細目までも踏まなければならぬ理由はない。隨て必要のない細目は、教材に依て省略すべきである。これは技能科教授の場合に於ても同じことである。單に範物を模して物品を製作せしむる場合には、「創作」の目は必要がないのである。唯だ模倣・練磨せしむればよい。尙ほ詳細のことを論ずれば數限りないが、本書は「概論」をなすが目的なれば、教授段階論の詳細は「集說批判教授法精論」に譲り、こゝには記載を見合すこととする。

〔教授段階適用上の注意〕

- 〔一〕、總じて教授段階の運用上最も大切であるのは、よくその精神を活用することである。みだりに其の形式に拘泥して、學習の自然の活動を妨ぐるやうなことがあつてはならない。
- 〔二〕、教授の段階は、大體に於て模式を示すに過ぎないのであるから、教授材料の性質に應じて、適宜に各段階を伸縮する必要がある。隨て時と場合に依ては、或る段階は之を省略し、又は或る段階は更にこれを小區分することもある。便宜適切な處置に出なくてはならない。
- 〔三〕、一單元は、一時間に取扱はれることもあり、數時間に互ることもある。而して段階は一單元を取扱ふ順序であるから、必ずしも常に一時間に終るものとは限らない。通例は一時間、又は二時間にすつかり了つてしまふことが多い。
- 〔四〕、複式教授及單級教授にあつては、各組に對する教科目の組合せ上、及び教授力の分配上、單式教授に於けるが如き正式の順序を履み難き場合が少くない。隨て段階の伸縮や省略や若しくは順序の変更等は、單式教授に比してその必要が更に大であるが、其の場合でも教授段階の精神は、成るべくこれを没却することのないやうにせねばならぬ。

第八節 教授の様式

教授の様式は一に教授の方式とも云ひ、略して單に教式とも云ふてをる。然らば教式とは何を意味するかと云ふに、それは一言にすれば教授の行はるゝ態様である。換言すれば教授に於ける教師と被教育者との間の活動の情態の謂である。これを教段と比較するに、教段は教授進行の順序で、教式は

其の態様である。其の主要なる差異點は、教段は教授材料を取扱ふ際如何なる順序を經べきかの精神作用の内部の處置だが、教式はこれを實際に運用する場合の外部的手續きである。けれども兩者はともに相俟て教授の形式をなす所は同一である。

これを歴史に徴するに、東洋に在ては孔子は多く修述に依り、孟子は問答に依た形跡がある。西洋にてはピタゴラスは示教に訴へ、ソクラテースは對話に依つた。中世紀の高等教育は講義と議論、近世の宗教教育に於ては問答と説教の方法が發達した。教授の様式はこれを二つに分つことが出来る。一は教様で一は教式である。

一、教 様

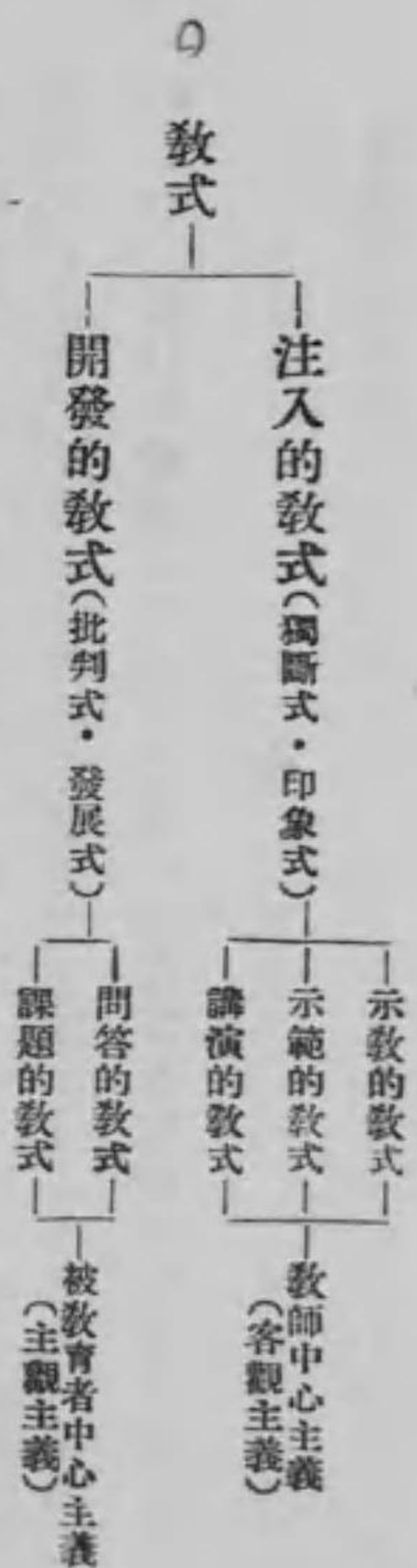
教様は大體に於て二様に分れる。一は授與的か若くは獨斷的で、二は發見の或又は啓發的である。乙竹岩造氏は教様を下の如く三種に分けてをられる。則ち第一は傳達教様、第二は輔導教様、第三は自學教様である。傳達教様と云ふのは、教授の材料も形式も總て授くるもので、専ら教師能動の地位に立ち、反對に被教育者が受動の状態に在るものである。此の教様は教授事項を纏めて收得させるやうな場合には利益あるが、其の反面には大なる弱點が在る。例へば被教育者をして倦怠を生ぜしめ易きこと、自學自習の習慣を養ひ難きが如きこれである。

輔導教様と云ふのは、材料を授けて形式は工夫せしむるか、又は反對に形式を授けて内容を啓發さす場合に採用さるゝ所の教様である。其の特徴は教師と被教育者と交々活動する所に在る。隨て此の様式は兩者の心意上の接觸交渉が常に緊密に保持せられ、教育者の側から云へば被教育者の實力に應じて教授を調節することが出来る、被教育者の側から云へば必要に應じて適切なる輔導を受けることが出来る。又教科目の何たるを問はず、學年の高下を論ぜず、廣く一般に用ひらるゝ様式であれば、今日最も多く採用されてをる。自學教様と云ふのは、教授の材料・形式總てを被教育者の啓發に委するもので、被教育者専ら能動の位置に立ち、教育者は單にこれを監督し又は質義に應ずるものである。此の教様は教様の中では最も高等のものであれば、小學校等に於ては、到底これのみに依ることは出来なからうが、成るべく此の教様を混用することが必要である。此の教様は被教育者を自學自習に慣れしめ、實力を鍛鍊する上には缺く可らざるものである。

二、教 式

教式とは教授の態様に關して、教育者の與ふる一定の規矩である。教式の種類は學者に依て其の數名稱等必しも一定しないが、最も普通に行はれをるは五種である。(一)示教的教式、(二)示範的教式(三)講演的教式、(四)問答的教式、(五)課題的教式則ちこれである。前三者は其の性質上これを注入

的教式又は獨斷的教式又は印象的教式と呼び、後の二者は開發的教式又は批判式又は發明發展的教式とも稱してをる。



どう云ふ譯で注入的教式の名があるかと云ふに、それは其の名の示すが如く、教授に際して教師主となり、被教育者客となり、又教師多く活動し、被教育者靜觀・靜聽するがためである。所謂舊い學習學校様式である。これに反して開發的教式は、被教育者自らをして自力的に學習するやうに仕向け教育者は輔導者・手引者の地位に立ち、以て教授(學習)を進める方式である。所謂活動主義の教式である。新しい言葉で言ふならば、自動的教式とも云ふべきものである。此の二種の教式は思想の根柢を全く異にするものである。即ち注入的教式は教育上の注入主義を基礎とし、開發的教式は開發主義を基礎とする。(本書第三篇第二章第二節參照)。

示教的教式は一に示物的教式とも云ふ。専ら被教育者の直觀に訴へて教授し、確實に知識・技能を得させんとする教式である。例へば實物・模型・繪畫等の如き直觀的材料を示し、或は實驗を行ふ等して、直接に被教育者の感覺機能に訴へて、教授事項を明瞭適確に受納せしむべく努むる所の方式である。此の教式は地理・理科・歴史・手工・裁縫等の教授の場合に多く用ひられる。其の他國語に於ても修身に於ても算術に於ても採用される。例へば掛圖を使つたり、計數器を用ひたりする如きはこれに外ならぬ。西洋に於て教授に活動寫眞を使用する如きも、正に示教式に依るものと云つて差支ない。示教的教式を適用するには、次の諸件に注意するを要する。

- 一、示教は原則として實物に依り已むを得ざる場合にのみ圖畫・模型・標本等に依ること。
- 二、實物は自然の儘にて觀察せしむべきものなればこれを自然の關係に於て示すこと、(餘り人工を加へて示教するのは不可)
- 三、實物・模型・圖畫・標本等の觀察は其の要點を逸することのないやうに指道し、又受動的に觀察せしむるのみならず、更に進んで自動的に實驗・觀察せしむるやうに仕向けること。
- 四、直觀材料を提出するには其の時期を考へ順序に注意し、一時に多くを示教せざるやうに心掛けること。
- 五、成るべく多くの感官に訴へて觀察せしむるがよい。蓋し正確なる觀念を得ますには、多方的なる感覺に訴へねばならぬからである。
- 六、實物・標本・繪畫・模型等の示教は、距離・方向・光線等に注意し、明瞭に觀察せしむることをはかるべく、必要に依ては机間を巡視してこれを示教し、微細の部分は教師板上に擴大圖を畫きて示すこと。
- 七、直觀材料は教授を開始する以前に於て十分に検査し準備しおくこと。

示範的教式は一に示例的教式とも呼び、教師直接に模範を示し、被教育者をしてこれに倣はしむる所の教式である。此の教式は通例説明・講話のみでは十分に理會せしめ得ざる場合に用ひられる。例へば體操・唱歌・裁縫・圖畫・手工・書方等の教授に於て、教師先づ模範を示し、然る後被教育者に實習せしめる如きこれである。其の示教式と異なる所は、實物・模型の類を以て直觀材料とすると、教師の技能を以て直觀材料とするとの點である。兩者共に直觀主義の基礎の上に立つ所は同じである。示範的教式適用上注意すべきは次の諸件である。

- 一、示範は原則として明瞭・確實(完全)なるを要する。隨て教育者は巧みなる範を示し得る技能を有たなければならぬ。書方・圖畫・綴方・裁縫・手工・體操・唱歌に於て、教師の優秀なる者に擔當せらるゝ被教育者の、自然に其の技に長ずるは、此の必要を裏書するものである。
 - 二、示範にはこれを分解的に示す場合と総合的に示す場合とあるが、概して幼年者には分解して示し、年長者には總合して示したがい。但し年少と雖も餘りに分解して示すは効果が薄い。蓋し示範は全體的なる所に其の模範的價値があるからである。
 - 三、示範に在ても説明を要するは勿論だが、其の説明は成るべく簡單明瞭にして肯綮に當るを宜しとする。クダ々々しき説明は却て示範の効果を減殺する。
 - 四、示範は被教育者の完成を期するために行ふものなれば、其の進行するに伴れ、成るべく難解なる點・不出來の點にのみ止め、餘細小の點は彼等自身の練習・自訂に委するを可とする。
- 講演的教式と云ふのは、主として教師が講義・講話をなし、被教育者は靜かにこれを聽聞する教式である。

ある。故にこれを講話的教式とも稱してをる。此の教式は多く問答を行つてをては、却て教授の進行を妨げるやうな場合や、示教示範に依り得ざる時に用ひらるゝ所のものである。例へば修身科の教授に於て模範人物の徳行を叙述し、歴史科の教授に於て戦争の顛末を講ずる如きこれである。講演的教式は示範的教式が主として眼に訴へて教授するに對し、耳に訴ふる所のものである。此の教式には叙述式、説明式の二種類ある。叙述式とは其事實をありのままに叙述するもので、修身科や歴史科や地理科の教授に於て用ひられる。説明式とは單なる平叙に止らず、其の關係を究むることに依て要點を明かにし、正確なる觀念を與ふることである。詰り説明を旨とする教式である。講演式は高等の學校に至れば至る程多く用ひられてをる。適用上注意すべき要件は、次の數項である。

- 一、講話をして被教育者の發達程度に應ぜしめ、繁簡其の度を斟酌し、幼稚なる兒童には筋を單純にし、具象的に語ることを。總じて言葉を平易にし、生硬未熟にして晦澁なる語を使用せざること。
- 二、講話は秩序整然として亂れしめず、要點には特に力を注ぎ、反對に枝葉はこれを簡略にし、巧妙に比喩實例を引用する等して被教育者をして恰も其の現實中の一人たる如き想ひあらしむるやう心掛けること。但し説明式の場合は、其の目的が説明的講話をなすに在れば、論理の認識に訴ふるを主として、餘りに美的想像直觀等に訴へしめざるを可とする。彼の活辯式講演は説明教授には大禁物である。
- 三、講話には段落を必要とする、段落の長短は固より教材の性質に依て一概には斷じ難いことだが、一方被教育者の能力と云ふこと

とも大いに考慮しなければならぬ。時には段落中に他の教式を交え、疲勞・倦怠を轉換するも宜い。けれどもそれも時と場合とを考へねばならぬ。

四、講話の要諦は其の大部分が言語に在れば、教師は特に言語・音聲・抑揚に注意し常に其の練習熟達に心掛けること。

問答的教式とは教師問を發し、被教育者これに答へ、又は反對に被教育者質し教師これに答へ、以て互に問答をしながら教授學習を進めていく所の教式である。故に問答的教式は他に對話的教式の名稱もある。彼の有名なるソークラテースの産婆法は、實に此の問答式に外ならなかつたのである。東洋に於ては孟子亦此の法を用ひてをる。例へば算術教授に於て教師と被教育者と互に問答しながら新理法を發見し、理科に於て問答しながら實物を觀察し、既有觀念を整理しながら新知識を授ける類である。問答的教式は問答することに依り、判断を練り、啓發を進め、記憶を喚起し、注意を鼓舞する故に此の教式は何れの教科目の教授に於ても、行れぬと云ふことはない。併しながら此の教式は、如何なる場合にも必ず行はれるとは言へない。中にも模範を示して練習せしむるとき、實驗に依て知識を傳達するやうな場合には、適用し難いものがある。問答教式は開發教授又は輔導教授には無かる可らざるものであるが、而も一から十までこれにのみ依るべきではない。注入的教式の必要はこゝに在る。誤れる問答教授は時間を冗費し、却て被教育者の學習を混亂に終らしむることがある。

問答的教式の眞義を完全に發揮するには、先づ問答の性質を十分に理會してをらねばならぬ。問答は問と答とより成る。問は通常これを發問と稱し、答は答辯又は解答と呼ばれてをる。依て我等は此の發問答辯に就て一通り知つてをらねばならない。發問は其の全文を問題と稱し、其の内容の主眼點を問點と云ふ。故に此の問點の無い發問や、不明瞭なるものは、これを問として見るときは無意味極まるものである。

發問は必ず何等かの目的の下に營するものである。これに三つある。一は試験的目的の下に行はるゝものである。則ち被教育者の學習結果を檢査せんためのものである。二は復習を目的とするものである。これは教授したる事項を確實正密にするために行ふものである。三は知識技能を更に發展擴大するために行ふものである。詰り發問には此の三つの目的があるのである。但しこれを小分すれば更に分れるは言ふまでも無い。

次に發問には種々の種類がある。大瀨甚太郎博士（新選教育學）乙竹岩造氏（教育學）は次の如くに分けてをる。

一、生徒をして既に得たる知識を發表せしめんが爲めの發問

（イ）生徒の取得したる知識の分量及び其の確實の度を知らんが爲めの發問（試験的發問）

(ロ) 概念及び概念を惹起し、又これを明瞭にし、秩序あるに至らしめん爲めの發問これ生徒をして新たに提示せられんとする事柄を、よく受納せしめんが爲めに用ひられる所である。(豫備的發問)

二、生徒をして新知識を發見せしめんが爲めの發問

(イ) 觀察したる事實又は實例より概念を構成し、法則及び規定を推定せしめ、又は既に知りたる概念及び一般的判斷の結論を求めしめんが爲めの發問(發展的發問)

(ロ) 複雑なるものを其の個々の部分に區別して見せしむることに依りて、全體の理解を得しめん爲めの發問(分析的發問)

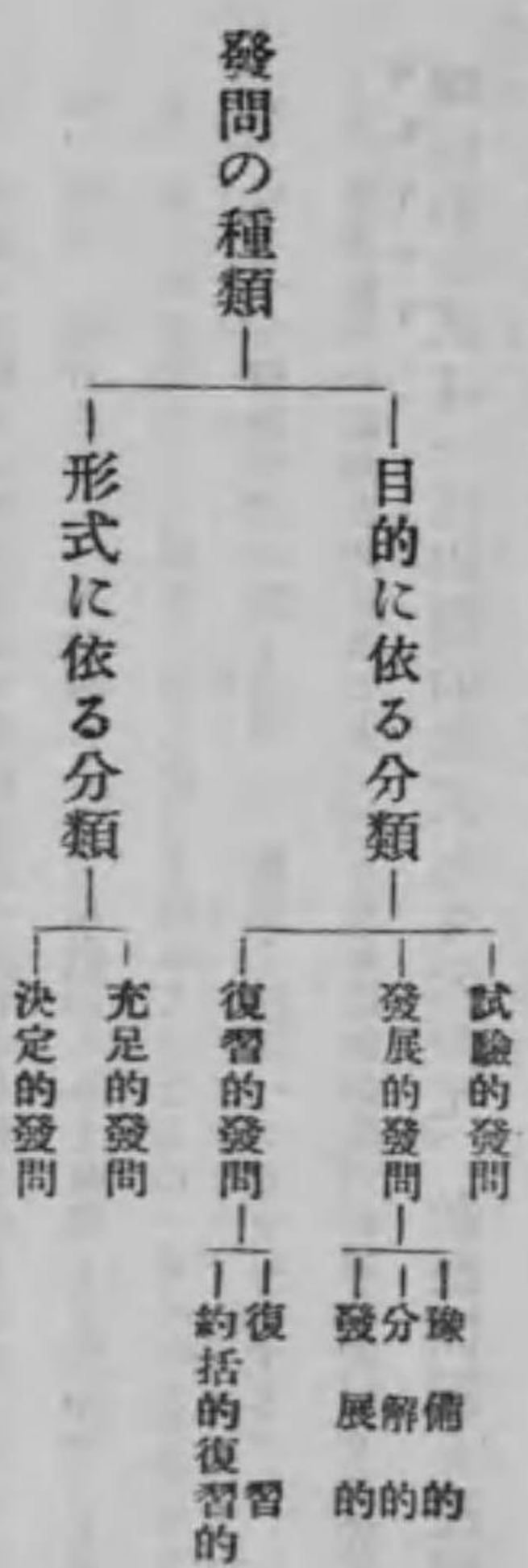
三、生徒をして既に得たる知識を確實にせしめんが爲めの發問

(イ) 記憶を容易ならしめんが爲め會て取扱ひたることを繰返して問ふことがある。(復習的發問)

(ロ) 知識の廣き範圍を通過したる後、全範圍の知識を整理し、これを確定せんが爲めに行ふ發問(約括的復習發問)

此の試験的發問・豫備的發問・分析的發問・發展的發問・復習的發問・約括的發問は、何れも目的々標準の下に分類されたものである。但しこれを要約するときは、前に述べたる三種となる。即ち試験的發問・發展的發問・復習的發問これである。又發問形式に依て分てば二種となる。一は充足的發問で二は決定的發問である。充足的發問とは、問題の中にことさらに問點の内容を缺き、被教育者の答を俟ちてこれを充足するものである。決定的發問とは問題の中に既に問點の要素を含み、然り又は否の孰れかを選べば直に答となるものである。充足的發問は思考を練り、理會を進むる上に極めて必要のもの

だが、決定的發問は其の價值が少い。



發問を適切有效のものたらしむるには、常に下の四點に注意を拂はねばならぬ。第一は事實の眞、第二は言語の明瞭、第三は論理の正確、第四は心理の適切である。

〔發問に際し特に注意すべき要件〕

- 一、發問は特に誤謬を指摘せしむる如き場合意外は、事實上確實に、其の中に誤謬を含んではならない。
- 二、發問は被教育者の能力に適するもので無ければならない。餘りに容易に過ぐるも、又困難に過ぐるもよくない。
- 三、發問の問點は明瞭で無ければならぬ。蓋し問點が不明ではこれを正確に理會することが出来ず、隨て正しく答辯をなすことは出来ぬからである。
- 四、問點は適當に限定さるゝを要する。何となれば廣漠に失するときは生徒は何れを以て答ふべきかに迷ふからである。
- 五、發問の用語は平易簡明にして被教育者の理會に適するものたるを要する。
- 六、發展的發問は被教育者の思考活動の當然の順序に應ずるものたるを必要とする。多岐・多様に亘ることの可能なるものは避ける

がよい。

七、發問を繼續的に取扱ふ場合には、前問は次問の準備となり、前提となるやうに心掛けて問を發すべきである。

八、問は全般に向つて發し然る後一生をして解答せしむること。尙ほ發問は一部者にのみ答辯せしめず、廣く全般に分配すること

九、發問の濫用を慎み、決定的發問は成るべく避けること。

發問は被教育者の十分なる答辯を得ることに依て其の目的を達し、こゝに任務を完了する。隨て教師は發問に就きて注意すると共に、答辯の處理法をも深く考慮しなければならぬ。答辯の處理に關して注意すべきことは、次の數件である。

一、答辯正しきときは其の果して理會に出づるや否やを檢し、疑はしき點あらば更に形を變へて反問し、又は答の理由を述べしむること。

二、全然答辯し能はざるか又は誤謬の回答をなしたる場合には、其の原因が何れに在るかを確め、適當の處置を採ること。

三、答辯は完結せる言語を以て明瞭に述べしむる習慣を作ること。

四、答が一部分正しく一部分誤れるときは教師これを輔導して完全なるものにまで構成すること。

五、優生の答辯のみを眼中に於て教授を進めてはならぬ。更に中・劣等児の理會如何も確める必要がある。

六、成るべく被教育者の答を利用して教授を活氣づくるを可とする。

七、級決教可の濫用を避けること。何となれば級決教可は附和雷同を助成し、眞の理會認識を妨ぐる事が少くないからである。

課題的教式は一に出題的教式とも云つて、教師問題を提出し、被教育者これに解答し、かくて教授を進める所の教式である。故に此の教式は明かに一種の問答式を以て見做すことの出来るものである

其の異なる所は、前者は口頭を以て行ふに對し、これは課題を以て被教育者に對することである。無論課題にも言語を以て提出さるゝものがある。かやうな譯で嚴密に言へばこれは問答式に含ましめ、獨立の地位を與へずともよいものである。本書はしばらく從來の慣例に従つてこゝに掲げたのである。課題式は算術・綴方等に於てよく行はれてをる。課題には學校に於て教授の時間中に課するものと、家庭に持ち歸らしむるものとある。これを宿題と稱する。宿題を課することには世上可否の論がないではないが、それは主として方法に關すること、宿題の價値の問題ではないと思ふ。價値から言つたらもう議論の餘地が無いと思ふ。横山榮次氏は宿題を必要として、其の理由を次の如くに述べてをられる。

〔宿題の必要なる理由〕

一、兒童の自己活動が教授の要點だとするならば、學校の教授時間以外、家庭に於ても適當なる宿題を課して自ら活動させる必要がある。

二、宿題は個性の助長發揮を促す上に價値がある。而も家庭には兒童の自由なる個性發揮をはかる點に於て、學校よりも以上の好機會がある。宿題は此の家庭に於ける個性伸長の機會を成すものである。

三、宿題は其の性質上義務の觀念を養ふ一方便となる事。

四、宿題は學校と家庭との聯絡をはかる一助となる事。

課題式を實地に適用する上に注意すべきこと、亦色々あるが、これを要約するときは次に掲ぐるが如きものとなる。

- 一、課題は其の意義を明瞭に理會せしめなければならぬ。然らざれば意義不明のため往々被教育者を苦ましめることがある。
- 二、課題は被教育者の心身發達の程度・知能優劣の程度に適應するを要する。
- 三、宿題は家庭の事情——自習時間の有無・指導者補助者の有無等——を考へて課さなければならぬ。さうでない徒らに被教育者を苦しめるやうなことが無いとも限らない。
- 四、課題は規則正しく遂行せしむるを要する出題したる以上は必ず解答させねばならぬ實行不能ならば初めから課さぬがよい。
- 五、答案は慎重に審査し、適當なる處置を講せねばならぬ。答案の不當不親切なる處置程、教師の人格と信頼の念とを傷けるものはない。

以上五種の教式の外に、質問的教式・自修式・作業教式等を唱ふる者がある。質問的教式とは生徒が全然主動者となり、自學自修し、不明の箇所あるときにのみ教師をわづらはさうと云ふのである。又自修式とは西山哲治氏の唱道する所で、同じく被教育者中心の教式である。自學・自修・自働せしむるを本體とする教式である。西山氏は次の如く論じてをる。

〔自修式〕

自習するには(イ)一定の目的を立て(ロ)此の目的に適ふ新事實、材料を蒐集し、思想の補充を計り以て思想界を豊富にし(ハ)補充されたる知識材料を統一し、分類し、組織し、以て系統ある觀念とし、(ニ)正しき觀念をば是とし、誤れる思想觀念を拒斥し、正しき判斷をなさしめ、(ホ)斯くして正しく判斷したる觀念を記憶し、(ヘ)實用に適せず。人性に没交渉の知識は價値に乏しきが故に、正しき觀念は常にこれを實際生活に適用せしめ、(ト)新事實・新知識・新現象・新學說に對しては常に批評的態度を以て接し。徒らに保守に流れず、又、新奇に心酔せず、獨斷的謬見を避くるばかりでなく、妄に先輩の說に盲從して舊思想の奴隸となることなく、新思想の取るべきは取り、以て獨創・發明の思想界に貢獻し、思想上獨立の人たらしめねばならぬ。自習式は以上を示したる自習の論理的・心理的法則に従ひ、復習を尙ひ、兒童の活動を本位とし、兒童と共に自學せんとするのである。知識を既成のものとして注入するのではない。又、自習式は主として發問・課題式に依れども、時には示教式・示範式講話式に依ることがある。此の點に於て自習式は一種の折衷的教式であつて、巧みにこれ等五教式を調和したものと謂はれるのである。(西山哲治氏、自學主義各科教授原論)

作業教式は野田義夫氏の「教育學概論」に收められてゐる。則ち野田氏は次の如くに説明してをる

〔作業教式〕

最近に唱道せらるゝ作業は、これを一の教式と見做すことが出来やう。蓋し知識技能を傳ふる様式だからである。作業はこれに依りて新知識を授けると云ふよりも、既得の知識の發表の方法と言ふべく、主として兒童の自發的活動に依り、其の知識技能を活用するものと言ふべきである。此の點より言へば、前に述べたる課題教式と極めて類似するものと云ふべく、切言すれば課題教式の一變形と見るべきものである。而して作業は兒童生徒の獨立の判斷・推理を促し、想像・工夫・創作の力を養ひ、且つ個性を發揮する上より云ふときは、課題教式の及ばざる長所を有するものとする。問答教式に於て口答にて答へ、課題教式にて筆頭にて答へたるに對して、これを筋肉の動作に發表し、又何等か有形の物品を製作するは、作業の長所と見るべきである。(教育學概論)

教式には前述の如くに種々の種類がある。然らばこれらの教式は、傳達教様・輔導教様・自學教様等

と如何なる關係を結ぶか。又各の教科目とどんな交渉を有つか。又教授の段階とは如何なる關係を結ぶか。等適用上の研究問題が生ずる。左に少しく論究を試みる。

教様と教式との關係を考ふるに、傳達教様に於ける教式は、先づ示教式・示範式・講演式の働くことは事實である。何となれば知識・技能を傳達するには、或は實物・標本・模型等を示教する必要がある、教師模範を示す場合もあり、叙述・説明・講演に訴ふることもあるからである。此の三教式が主として用ひられる。けれども問答式も用ひられぬことは無い。輔導教様は其の全部が用ひられる。蓋し輔導主義は被教育者の自學をば本體としながらも、一方教師の輔導を必要とするが故に、問答・課題の二教式が主となるは無論だが、他に示教・示範の兩式に訴へ、講演に依ること亦必要不可欠だからである。自學教様は主として被教育者の自己活動に訴ふるものなれば、主に課題式・自修式・質問式等が用ひられる譯である。時としては示教・示範を少しく交ゆる場合もあるべく、問答に依らなければならぬ場合もあらう。

教科目と教式との關係は、到底精密にこれを規定することは出来ない。何となれば一口に教科目と云ふも、其の中の教材には種類を異にするものがあるからである。故にこれは其の極めて大體を記すに止めなければならない。地理・理科は示教的教式・問答的教式に依ること多く、歴史・修身は講演的教式・示教的教式に依ること多く、讀方は示教・示範・問答の諸式に依る場合が多い。次に算術は課題的教式に依て行はれ、體操・唱歌・圖畫・手工・裁縫等の技能科は示範的教式・示教的教式・課題的教式、其の他自修式と云ふやうなものに依ること亦多いのである。

教授の各段階に於ける教式の適用は、これ亦一概に規定することは出来ないが、概して豫備段は問答的教式・課題的教式を用ひ、教授段（直觀・認識の構成段）及び技能科に於ける示範説明段は、示範・示教・講演・問答の諸教式を用ひ、應用乃至實習段は問答・課題の二式が多く用ひられる。

第九節 學級教授と個別的指導

上來論じたる所は、言ふまでもなく教授—學習—法の一般に關してである。隨て其の原理は個人教授たると團體教授たると、家庭に於ける教育たると學校に於ける教育たるとを問はず、原則としては皆に通ずる所のものである。けれども此の教授の一般法を實地に適用するに當つては、合同的學習と個別的學習とに依て、其の指導（教授法）の手心を異にせねばならぬものがある。此のことは被教育者たる各個人が、一面より云へば共通性の所有者でありながら、一面より云ふときは、それ／＼皆個性の所持者であると云ふ點を見てもさう言へることである。

さて學校に於ける教授は、概ね學級（合同）教授を本體とするものである。隨て其の學習は衆合學習である。而して此の衆合學習と個別學習とは、互に一長一短一得一失を有するものである。こゝに於てか一方衆合學習を有効にすべく學級教授に就て考慮し、一方個別學習を有効にすべく個別指導法を講じなければならぬ。今日或は分團教授、或は動的教授、或は個別教授など稱せられながら、種々の工夫を講じられざるは、皆此の個別的指導を行はんが爲めに、施設されたるものである。

學級教授の目的とする所は、共同學習・共同勤務に依りて、共同教育の目的を達せんとする所に在り而して共同教育の目的は、經濟的方面では時間及び教授力・教育經濟の節約をはかり、教育的方面では一般的なる知識・道德・技能・信仰・體力の増進發達をはかるべきは勿論、特に共同意識（就中共同感情・意志）を陶冶するに在る。併しながら其の反面には種々の弊が伴至する。第一は被教育者の個性に即する發達育成の閉却、第二は教科目それ自身の本質的價值發揮の阻碍、第三は教授力の稀薄化である。教科目それ自身の本質的價值發揮の阻碍と云ふのは、教科目の中には合同教授に適するものと、然らざるものがあるが、後者は合同教授に由るが爲めに、其の價值を十分に發揮し得ずに終る云ふことである。例へば體操・唱歌の如きは共同感情に支配されるが故に、合同教授に依る方がよい。然るに綴方・圖畫・手工の如きは、被教育者の十分なる創造活動に訴へざる可らざるものがあるが故に、

非個人的學習法は、どうも此の科の性質に適しない。否それがために眞の價值發揮を害さるゝ所すらあるのである。教授力の稀薄化とは、學級の人員が多ければ多い程、教師の教授力を弱からしめ、其の効果を減ずることである。詰り學級教授にはかくの如き短・失が伴ふのである。而も此の短・失に陥るを防がねば、其の全的目的を達することは出来ぬ。

上掲の學級教授の弊に陥るを防ぐの途は、個性に即したる教授を行ふこと、學級の人員を減少し、反對に教授力の増加をはかることである。今個性教授・個別指導に就きて概言するに其の骨子は被教育者相互の個性の長短を意識し、其の長はこれを尊重し伸長せしむべく企圖し、其の短はこれを矯正し乃至は全人格の中に調和すべきである。知能検査の必要がこゝに生じて來る。劣等者には劣等者なりに優等者には優等者なりに其の學才能を發揮させるやうに機會を造つてやり指導し助成してやらねばならぬ。其の方法は人に依て異ふであらう。特別な級を造り、又は分團的に行ふも一法であらう。分團などを造らずとも、教師の手心で隨時隨所行ふことも出来るであらう。それらは教師の能と才とに俟つべきである。此の種の研究に關しては拙著、「最近教育學說の敘述及批判」及び「日本教育學說の研究」を参照せよ。

第六章 訓練論

第一節 訓練の意義及訓練論上の問題

余の教育方便論は、教授論と訓練論との外に、第三の方便を認めないことは已に幾度も論じた。而して教授の方法に關しては前章に於てこれを明かにした。これ本章に於て訓練を論ぜんとする所以である。

先づ訓練の意義の闡明より始むるに、これには下の如き説がある。一は訓練（又は訓育）とは直接に道德的品性を陶冶すること、云ふ説、二は訓練とは直接的なる情意の陶冶（美的・道德的陶冶）だと云ふ説、三は訓練とは實踐に即して教育の目的を達せんとする方便だと云ふ説である。則ち從來の諸家は次の如くに定義してゐる。

〔訓練の意義に關する諸家の見解〕

〔一〕ヘルバルト派 訓練とは直接に道德的意志（品性）を陶冶することである。

〔二〕小西重直氏 訓育とは直接に兒童生徒の意志を鍛錬し、道德的行動を全うせしむる所の働きである。訓育上吾々が鍛錬せ

ねばならぬ所の意志は主として道德的意志である。（學校教育）

〔三〕吉田熊治氏 訓育とはどう云ふことであるか。これも色々な意味を以て一般世人に使はれてゐるが、（中略）我々の見方から致せば極めて簡単な言葉である。則ち教授は前にも申した通り、主として被教育者の知を開發することである。然るに訓育と申すと、被教育者の實行の方面、則ち其の人の意志又は道德的感情に關係する方面を陶冶することである。それ故訓育は知識の教授と相對して寧ろ意志の實行の方面を對象として陶冶することである。（系統的教育學）

〔四〕野田義夫氏 訓育とは性格の陶冶である。道德的意志と道德的情操との陶冶を主眼とする。（教育學概論）

〔五〕大瀬甚太郎氏 教授は主として知的陶冶を目的とする。意志の發展に資し徳性及美的精神を修養するは、寧ろ其の間接の効果と認むべきである。然るに訓育は教授が間接の目的とする所を以て、其の直接目的とするものである。（新撰教育學）

〔六〕森岡常藏氏 余は實際の事實に照して、教授は理會の道より進んで教育の目的に達しやうとする手段、訓練は實行の道より進んで教育の目的を達しようとする手段とする。理會の道より進むと云へば、知性に作用することを必要條件とするが、必しも知育の爲め即ち知と啓くを目的とするのでは無く、教育の目的とする所を目的とするのである。實行の道より進むと云へば、實踐射せしめることを必要條件とするが、必しも徳育の爲め即ち意志陶冶を目的とするのでは無く、亦教育の目的とする所を目的とするのである。（現今訓練上の諸問題）

〔七〕乙竹岩造氏 訓練とは子弟を訓へ練るの作用で、其の任務とする所は子弟の躬行實踐を指導して、其の品性を陶冶するに在る。教授は専ら理會に訴へて先づ知能を啓發せんとするに對し、訓練は主として實行を導きて直に情意を陶冶せんと圖るものである。（教育學）

第一の説即ち道德的品性の陶冶が訓練だと云ふのは、ヘルバルト派及び我が小西重直博士である。それから此の道德的品性の内容を單に意志とのみ見ず、道德的情操及び道德的意志と見て此の情意を

練るが訓育だと云ふのは吉田熊次博士と野田義夫氏とである。第二の説即ち直接的なる美的・道徳的陶冶と解するのは大瀨甚太郎博士で、實行に訴へて廣く教育の目的を達せんとするのが訓練だと云ふのは、森岡常藏氏と乙竹岩造氏である。

余の訓練に關する定義と其の理由とは、本書第四篇第四章、「本書の採らんとする教育方便」なる節下に述べた。故にこゝには再び其の論を繰返す必要は無い。唯だ其の定義だけを記せば下の如くである。「訓練とは生活を生活(教育的に)せしむることに依て教育の目的を達する方便」であると(詳細は本書の方便論下參照。)隨て余の訓練觀は、單に道徳的意志や感情の陶冶に止らず、又美的訓練・道徳的訓練に止らず、實に教育の全方面―知・情・意・身體―に關係し、知識・道徳・藝術・宗教・身體の總ての陶冶に交渉することは言ふまでも無い。教授と異ふ所は唯だ「生活を生活せしめる」と云ふ點だけである。換言せば「實踐させることに依て」と云ふ點である。蓋し教授の認識に立脚すると、相對立する所の概念である。

訓練の意義を更に闡明するために、訓練と養護、訓練と管理等の關係を考へて見やう。さて教育方便上、教授と訓練との外に、養護なる方便を採ることは、今日我が國教育學界の通説であるかの如き觀がある。けれども篤と考へて見ると、此の養護なるものは、余が方便觀よりするきは、方法上獨立の境域を有するものではない。隨時隨所論じ來つたやうに、全く其の一部は教授の側に入り、他の一部は訓練と稱するものの中に入るのである。どう云ふ譯でさうなるかと云へば、養護と云ふものは身體の保健・鍛鍊をはかることだが、其の途は理會認識の方面より進むか、生活を生活せしむるの方面より進むか、此の以外に途は無く、而して前者は教授であり、後者は實に訓練と稱するものに他ならないからである。隨て本章に於ては、其の一任務として當然身體的訓練のことも論ぜねばならぬ。

管理なるものを、一の教育方便として認めたのはヘルバルトである。管理には二つの意味がある。一は兒童管理で一は學校管理である。前者は兒童を教育する上の一方便で、後者は事務の上より學校全體を取締ることの謂である。ヘルバルトの所謂管理は、兒童管理を言つたものである。ヘルバルトに依れば、教育の手段には三つある。一は管理で二は教授三は訓練である。然らば其の所謂管理の意義は如何と云ふに、これと訓練とを區別して下の如く論じてをる。「訓練は兒童の識見生じ意志發生するに際し、これに直接に作用して徳性の涵養を努むるを云ひ管理は兒童の識見未だ生せず、自然の慾望に促されて無意の言動をなすに際し、これを抑制指導して、秩序を守らしむることである。かくて管理は教授・訓練の素地を造るものである」と。則ちヘルバルトは管理を以て秩序維持・外部的整頓を目的とするもので、積極的性質を有する教授訓練とは異り、専ら消極的作用を營む所のものと見たの

である。而もこゝに問題の起る餘地がある。それは管理が若しもヘルバルトの見做しを如きものならば、一方に於て言明したる如くに、教授訓練と對立し得るものかどうかと云ふ疑ひである。現に其の學徒は此の問題のためにそれ〴〵師説の變改を試みたのである。則ちストイは教育學を教導學と教授學とに分ち管理を以て教導學中の一部と見做してをる、ラインは教育學を教授學と教導學とに分ち、更に教導學をば管理・訓練・養護に分つてをるのである。こゝに師説(三分説)は變改された譯である。ラインに由れば、管理と訓練との異なる所は、「前者は主として外部的规定、後者は主として内部的规定。前者は現在に關係し後者は將來を期する」に在ると云ふのである。

余は此の問題に就きてはヘルバルトの三者併立説は採らない。教授と教導との二分説を唱へたストイ、ラインの説に賛成する。則ち教導を余の訓練と大體に於て同義のものと解してゐる。けれども余はストイのやうにこれを訓練の一部とは解したくない。余は所謂管理を以て、訓練の一方面と解する。則ち余は訓練の消極的方面が管理と呼ばれるもので、其の積極的方面がラインの所謂訓練に當ると思ふ。而も兩者は同じく訓練たる點に於ては何等異なる所は無いと思ふのである。今日訓練上に命令禁止と稱せられざるものが、實にヘルバルトの管理に當るものでは無からうか。兎にかく管理は教授訓練と對立するものではないのである。

訓練を以て右の如くに規定すれば自ら訓練論下に於て研究すべき主題もきまつて来る。第一は其の目的如何である。第二は目的を實現するに際し採るべき主義方針如何である。換言せば訓練の原理の究明である。第三には訓練の種類(分類)と其の各に於ける内容の論究である。第四は訓練の機會、第五は訓練の手段に關する論で第六は訓練の施設である。これが大體訓練論の筋である。

第二節 訓練の目的

訓練とは「生活を生活(教育的に)せしむるに依て教育の目的を達することである。これは已に幾度も述べた。然らば其の目的は何であるか。訓練の目的に關する説には色々ある。其の一は道德的品性の確立と云ふとである。ヘルバルトや小西・吉田博士等の説がこれに當る。無論此の説は誤りではないけれども今日訓練の事實から見るときは、單に道德的意志の確立のみが目的とされてをらない。美的方面も其の中に包含されてをる。現に大瀬甚太郎博士はさう云ふ意見を持してをられる。併しながらこれも説としては不十分な所がある。何となれば生活を生活することに依て影響さるゝは、單に其の情意的一面にのみ止るものでは無くて、實に知的方面にも、身體的方面にも、影響を及ぼすことは嚴たる現前の事實だからである。殊に右の如き解釋は、余の訓練觀・教育方便觀の上からは採ること

との出来ないものである。蓋し余の謂ふ訓練は、其の作用・過程をば異にするも其の目的とする所は實に教育目的の全般に關係するもので、單に道德とか審美とかの域には止らないからである。

余の所謂訓練の目的は、教育の目的其のものである。故に其の内容は、第一に知的品性の形成に關係する。第二に道德(宗教)的品性に關係する。第三には美的品性の形成に關係する。第四には身體の鍛鍊に關係する。知的品性・道德的品性・美的品性の其の品性たる言葉は、知的方面や美的方面にも適用して差支ないものかどうかの疑ひを懷かれる人があるかも知れぬが、余は少しも差支ないと思ふ。否極めて當然のことであらうと思ふ。何となれば現代の心理學の教ふる所に由れば、意志が根柢的のもので、知識活動の基礎に於ても意志が働き、藝術創作の基礎にも意志が働き、こゝに一種の傾向を形造ることは到底否定することの出来ない事實だからである。而してこれら知識や美意識の基礎を形成する意志は、其の意志を意志せしむること、換言せば知的生活を生活せしめ、美的生活を生活せしめることに依て、益々それ自體を發展させ、更にそれが知識の獲得や美の享樂創造に影響を及ぼすのである。恰も道德的意志が、それ自身の生活内容たる道德を實地に生活することに依て、益々自體を形成し、更によりよき道德的生活に向上せしむると何等異なる所は無いのである。これを少しく具體的に論述するならば、被教育者の認識に訴へて、「十錢から五錢引けば五錢残る」と云ふことを教へるの

は教授である。然るに「十錢を興へて五錢の買物をなさしめ、五錢の釣錢を取らしめる」これが知的訓練である。蓋し生活を實際に生活せしめることに依て、知の陶冶を行ふからである。又繪畫等を示し、色はどう線はどうと説明して美意識を養成する、これ教授に依る美育だが、學校の内外又は教室内を美化し、其の氛圍氣を生活せしめることに依て審美心を養ふとせば、こゝに明かに訓練に依る美育である。要するに訓練の目的には此の知的・道德宗教的・美的・身體的の四方面があるのである。

訓練の目的は別にこれを形式實質の二方面に分つことが出来る。形式的目的とは知・情・意・身體の力を増大することである。則ち知力・情意力を強大にし、體力を増進することである。彼の不撓不屈にして百萬の敵なりとも我れ往かんとするの意志や、鋭敏にしてデリケートなる感情、正確緻密にして常にいさゝかも粗漏なき理知は、實に形式的には理想的なる知情意と言はばならない。又四肢五體十分に鍛鍊せられて、精神(自我)の命令する所いさゝかの滯滞もなく筋肉運動に表現し得る所の身體はこれ亦形式的には完全なる身體であるのである。けれどもかゝる心理的・生理的意味の完全體は實質的には未だ必しも眞の完全體とは言へない。こゝに實質的訓練の必要が起るのである。訓練の實質的目的とは、知・情・意の作用がそれ／＼眞・善(聖)・美の規範の體現を意味するのである。則ち知は飽くまで眞に、情意が飽くまで善美に活動するもので無ければならぬのである。此の眞化・善化・美化

せられずして、唯だ其の形式的方面のみ強大なる知・情・意が若しも在るとすれば、それは價值と云ふ方面より觀て、何等の意味も無いものである。訓練の目的の一方面は形式的方面にも關係を有つは極めて當然のことだが、其の最も重要な方面は、實に眞化・善化・美化の實質的方面に在るのである。身體的方面に於てもこれと同じことである。

訓練上より見て其の目的となるべき理想的人格の内容は大體上述の如き性質のものである。そこで今少しくこれを考ふるに、訓練の直接對象は、實に意志其のものである。或は情意と云ふ方が新心理學的であるかも知れぬが、とにかく意識活動の基礎根柢を形造る所の意志である。此の點のみより言ふときは、ヘルバートや小西・吉田博士等の説は至極恰當のやうであるが、彼等の所謂意志は單なる狹義の道德的意志に限られてゐる。然るに吾人のこゝに云ふ意志は知的・美的・道德的・身體的(生理的意志)の諸方面の意志を指すのである。隨て這間に及びもつかぬ相異があるのである。そこで余は訓練の目的は品性(性格)の陶冶に在ると云ふは肯定するとして、其の内容は下の如くに規定したいと思ふ。(一)如何なる場合に於ても眞的に知覺し思惟せねば承知の出来ない知的品性の人、(二)如何なる境遇に處しても善的に自己自身を律せねば承知の出来ない道德的(宗教的)品性の人、(三)常に美的創造的なる生活を生み出すにはじつとしてをられないやうな美的品性の人、(四)彈力に富み而も靜動宜

しきを得たる生理的品性の人、則ちこれである。而してかゝる性格の所有者は、正しく教育の目的論に於て述べたる「文化」の具現者である。文化的人格の所有者である。自律的人格者である。理想的個人であると共に理想的の公民たり得る資格のある人である。かゝる意味のものを廣義に解して、道德的品性、又は道德的人格と稱し得とせば、余の訓練の目的は道德的品性の形成が目的となる譯である。けれども此のやうに考へることは、舊い道德中心の見方より來るもので、現代の多くの學者の考方とは一致しない。現代は人生主義の中に「眞善美」が包攝されるやうになつてゐるのである。

こゝに一言注意すべきものがある。それは右に述べたる如き知的・道德的・美的・生理的品性の陶冶は、訓練と云ふ方面から見た場合の當面の目的觀念で、單にこれのみが訓練の全目的では無いと云ふことである。他にかゝる性格を基礎とし方便として、より優劣なる精神的身體生活内容を形成せしむることも閉却してはならない。恰も教授が單に知的・道德的・美的身體的生活の陶冶材料を傳達するに止らず、進んで其の基礎たる意志を動かし、こゝに品性の形成に資する所が無ければならぬと同一筆法である。何となれば吾人の定義並に教育の眞義より判定すれば、教授の目的も訓練の目的も、ともに其の究竟目的は教育の目的に在て、教授に於ける思想界の整理(理解悟得(認識)の指導)、訓練上に於ける品性の形成(生活の指導)は、それ自身當面的目的と見做すことも可能だが更にこれを發展

的に見るときはより理想的なる生活内容獲得の手段・方便・條件に外ならぬこと、多く論ずるまでも無いからである。此の點また余の説が諸學者の説と異なる所である。尙ほ道德的訓練・身體的訓練・知的訓練・美的訓練の内容の詳細は、後節に明かにする（「訓練の種類」参照）。

第三節 訓練の主義——訓練の原理

如何なる主義方針に依て訓練を行ふべきか、これに關して古來種々の説が現れてをる。第一は干渉主義である。干渉主義と云ふのは被教育者を訓練的に無能力なものと見做し、隨て訓練を行ふには一定の客觀的規矩を設け、被教育者をしてこれを遵奉履行せしめ、かくて道德的性格なり宗教家としての性格なりを、形成せしめやうとする考である。スバルタの訓練、中世紀の僧侶教育に於ける訓練、我が國に於ては武家時代の教育に於ける訓練の實際にこれを見出すことが出来る。其の特色は教育者がアレコレと一から十まで被教育者の生活・行動に干與し其の自由活動・自治の如きはこれを認めない所に在る。此の思想は教授上に於ける注入主義と其の基調を同する所のものである。何となれば干渉は要するに注入を豫想するものだからである。隨て此の思想は教育上の客觀主義に屬するものと認めよう。

干渉主義は言ふまでもなく權威主義である其の規矩なり準繩なりが、當該個人乃至人生に對してどれだけの價值あるか、それらは寧ろ第二・三義の問題である。而して其の第一義は規矩なり準繩が、或は聖人の教なるが故に守らねばならぬもの、民族古來の傳統なるが故に行はねばならぬもの、父老王侯の命令なるが故に遵奉すべきであると云ふのである。換言すれば「權威なるが故に」遵守し實行せねばならぬのである。隨て干渉主義の方便は、服従と習慣以外に何ものも無い。理會せしむる如きは第二義以下のことである。政治上の所謂「依らしむべく知らしむ可らず」と脈絡相通する所のものである。主として人格觀念の發達せざりし封建時代の訓練思想である。

第二は自由主義である。自由主義は自治主義・自動主義などの別稱もあるが、それらは兎に角として、干渉主義の訓練に反對して現れたものである。其の特色とする所は、被教育者を以て訓練的に有能のものに見做し、其の自由活動・自己規制・自治自制に委して、品性ある人にまで發達せしめやうとするのである。此の思想の源泉は、古代希臘のアテネの訓練、乃至プラトンの訓育思想に見出すことが出来る。蓋し自由民は自治的に訓練せられねばならぬとの考である。併しながら最も顯著に現れ出したのは近世である。コメニウス以後である。就中十八世紀の啓蒙主義以後に於て、其の最も著しきを見る。彼等に隨へば人間は皆一樣に天賦の理性を有つて生れて來てゐる。理性は宇宙の本

體で、明晃々たる鏡の如きものである。此の理性は本來眞にして善なるものである。善なるが故に兒童本來の活動に一任しておけば自然に品性ある人間にまで發達する。此の思想に一段の助成を與へたものは、コペルニクス等の地動説である。地球自動説である。此の思想が轉化して、人間は小宇宙である。兒童は自動的のものである。理性をもととして自發自展する。故に訓練に於ても無暗に注入干渉することなく、彼等の自動自治に委すべきであると云ふのである。カントの自律主義、ルソーの自由主義の如き此の期に於ける自治主義訓練の代表的なものである。其の後ベスタロッチ、フレイベル皆これを唱へ、今日に於ては種々の科學的・哲學的基礎を得て、其の上に立て盛んに唱道せられてをる。此の思想は教授上に於ける開發主義、活動主義、作業(勤勞)主義、就中自由主義・自動主義等と、氣脈を通ずる所のあるものである。而して干渉主義が他律主義であるに對し、これは自律主義、客觀主義に對して主觀主義の系統中に屬するものと云ふことが出来る。

訓練の主義論として今一つ考ふべきものがある。それは個別訓練主義を採るべきが團體訓練主義を採るべきかである。前者は個人教育主義の基礎の上に立つもので、個性中心の訓練を主張するものである。後者は社會教育主義の上に立脚して合同訓練を主張するものである。ルソーの如きは前者を代表するものであり、ケルシエンシエタイナーの如きは團體的作業主義を鼓吹する一人である。

そこで少しく干渉主義・自由主義・個別訓練主義・團體訓練主義を批評するに、干渉主義は其の根柢に於て大なる誤謬を有するものである。誤謬とは何であるか、言ふまでもなく被教育者を訓練的に無能力的なものに見做し、其の心理的要求の如何にかゝわらず、外部から規範を注入し、盲目的・服從的・強制的に、専ら機械的なる習慣養成を主眼として、行動を強いやうとする點である。勿論かゝる訓練とて何等かの効果を齎らさぬと云ふとは無いであらう。否、幼少者の訓練法の一方便としては、相當に價值のあるものである。けれどもこれを以て訓練の根本主義とすることは出来ない。其の理由は若しかゝる訓練にのみ依るときは、必ずや其の結果に於て、吾人の豫期する所とは非常に異なる結果を、收めなければならぬことを豫測さるゝからである。例へばかゝる訓練法に依ては、自律的人格を造ることは出来ない。反對に因循姑息にして、一定の確信に乏しき、無氣力無能の人間を造るであらう。次に獨創性の潑刺として進歩的なる人間を造ることも出来ないであらう。又これを客觀的に見るときは、服従することのみを知つて、一朝國家社會に重大なる事件突發するも、これに對して善後策を講じ、自動的・創意的に其の事件を解決することの不可能な、人間を造ることであらう。否々、平常時に於て公民としての積極的任務、(國政への間接參與)をすら盡すことの出来ない人間を養成するやうになるであらう。これ干渉主義の主義として採るべからざる實際的理由である。全體干渉主義が其の

基礎に於て被教育者を無能力的のものとする所が抑も間違つてをるのである。蓋し被教育者には反規範的な性向もあるが、本質——其の本性——は理想的合理的のもので、その状態にまでの萌芽を有しそれに向つて自己開展をなすものなることは、既に本書教育基礎論下に於て闡明した所だからである。詰り被教育者は他の幫助を受けずとも、試行錯誤の方法に依て、自力以て経験を獲得し、先驗理性に依て規範を構成し、自律的に或る程度まで眞に善に美に向ふものである。然りとすれば、徹頭徹尾干渉に依らんとする如きは、誤謬も亦甚しきものなること、極めて明瞭なことであらうと思ふ。現代教育思想界の趨勢は、皆干渉主義・注入主義に、反對の傾向を示してをる。

自由主義はどうかと云ふに、これを干渉主義に比するときは、格段なる差異がある。則ち被教育者を本質に於て有能のものと認め、其の自律性・自動性・創造性を信じ、自治・自制に委せんとする所はまことに至當である。けれども此の自由主義の中には似て而して非なるものがある。これを見逃す譯にはいかない。それは言はゞ自然的自由主義、絶對的自由主義、無規範的な自由奔放主義、極端に云へば放任的自由主義である。一も被教育者の行動に干渉する所なく、彼等の爲すがまゝに委せんとする主義である。例へばルソーの自由主義はこれである。現代に於てはエレン・ケイ、グルーリツト等の思想中に、餘程までかゝる考がはいつてをる。無論彼等が其の立説の基礎としてをる、「兒童の

性は善なり、隨て非行の如くに見ゆるものも何等かの意味に於て善へまでの必要條件である。故にそれは所謂惡とは云へない」と云ふ思想が、全然普遍的に正理であるならば、何も問題は無い。けれども此の假定は、普遍的に正理であるか否かは速断を許さないのである。無論中には其の如き者もあるけれども到底さうは樂天的に見られないやうな者もザラに在る。これは吾人の經驗の教ふる所である（統計的に示す譯にはいかないが）。果して然らば自然的自由主義と云ふものは、其の中にはまことに貴い價值を含むものだが、どうも其の儘を眞理として實施する譯にはいかない。必ずや其の中から合理的のものゝみを選定した上で、はじめてこれを理想的自由主義として實施すべきものである。かくてこゝに自由主義は其の本然の價值をほしい儘に發揮することが出来るのである。と余は思ふのである。

竊て此の自然的自由主義を制約するものは何であるかと云ふに、それは客觀的に價值ある規範を措いて外には無い。眞善美聖等の規範である。而も此の規範を認めることゝなると、それに合致するはよいが、然らざるものは此の規範の命令に依て禁壓し抑制せねばならぬことゝなる。こゝに干渉主義的要素が必要となつて来る。次に被教育者を發達的に觀察すると、幼少年者にも青年者にも、一様に自由主義を施すと云ふことの出来ないものがある。隨て自由主義のみを以て全訓練を律すると云ふ譯

にはいかなくなる。他律・干渉の必要がこゝに存する。次に個別主義か團體主義かはこれは殆ど論ずるまでもないことと思ふ。即ち其の兩者をともに必要とするのである。(詳細は以下余の訓練主義を参照せば判然する)。

最後に余の意見を述べるに、訓練の主義を何とすべきかは、一に被教育者の性質論の研究に俟て始めて可能なことである。恰も教授の主義を定め、教育全般の主義を定めるに際し、其の基礎を被教育者の性質如何の研究においたと同じである。現代の被教育者(兒童)研究は、其の一般的闡明に於ても、發達過程の研究に於ても、未だ到底十分なる科學的・哲學的研究結果を得てをらぬことは已に幾度も述べた。けれども或る程度までは、参考にするものがある。以下それやこれやを参照して、自家の論を試みるに、訓練の主義としては、其の經的原理はこれを自由主義にかなければならないと思ふ。其の理由は二つある。一は理論的・主觀的基礎で、二は實際的・客觀的基礎である。詰り理論的・主觀的には自由主義を採るに至當とする自然必然の事實があること。實際的・客觀的には自由主義を採つた方が結果の上から見て宜い結果を得ると云ふことである。此の二つの見地から訓練の主義はどうしても自由主義であらねばならぬ(教育規範意識が)と言ふのである。理論的・主觀的方面の理由とは何かと云ふに、それは前にも記したやうに、被教育者の本質は自律的・自由的・創造的の生活を生

活する所の個的主體たと云ふことである。無論他の方面に於ては、或は自然過程に屬する要素―生理的・心理的・生物的の一面―があつて自然の法則に支配されてをる。けれども其の本質、自我の中心的根本的屬性は目的であり價值的である。換言すれば自由であり自律的であり自治自制的である。此のことは到底否定することは出来ないのである。則ち最近の心理學は主意説で、意志の自律と云ふことを説き、先驗的心理學や現代の批判哲學は、理想主義に立脚して、理性(先驗的)の自家構成と云ふことを認めてをる。次に生物學の方面に於ては、伏能力(自己發展能力)の存在を肯認し、生物の自力發展を説いてをる。これらは凡て被教育者の本性の自律的・自由的・創造的・活動的なることを基礎づけ、證據だてる所の理論的基礎である。

第二の基礎たる實際上の理由と云ふのは、被教育者を自律的・自治自制的に訓練することは、其の結果に於て教育の理想とする自律的人格・自治自制力に富む性格を作造することが出来ることと云ふことである。「やう云ふ生活を生活させればさう云ふ生活を營むに都合の宜い人が造られる」。此のことは日常吾人の經驗より言ふも、習慣形成の原理より言ふも、間違ひの無い所であると思ふ。換言すれば人格の自律性は自治的に行ふ所に養成され、自由・創造性は自由に訓練される所に形成されるのである。以上二つの理由に依り、訓練の一半の原理を自由・自治にあくと云ふことは、いさゝかも疑ふの餘地

が無いと思ふ。併しながら訓練は單に自由主義と云ふ縱的原理だけではまだ足らぬものがある。横的原理を必要とする。それは對象たる被教育者の發達過程の同じからざる所から來るものである。則ち助成・干渉の要素を必要とすることである。其の理由は、被教育者は、これを人間として一般的に觀るときは、其の本性は皆同じものであるが、さて發達過程の上より見るときは、幼年者と青年者との間には、心意發達上甚しき相異のあることは到底否定することの出來ないものがあるのである。換言すれば未だ理性的意志發達せず、衝動・感覺的感情的旺盛なる幼年者は、全然教育者の指導干渉を受けないでは、到底品性形成の第一歩にすら上ること 出來ないのである。故に此の期に於ては、指導干渉と云ふことは極めて必要なことである。否、少年期を越え青年期に入りたる者に對しても、指導や干渉の必要ある場合があるのである。蓋し青年は動もすれば感情に左右され、冷靜なる理性の判斷を誤り正しき行為行動を誤ることがあるからである。さは言ふも、幼少者には幼少者相當の理性が在り、合理的意志の萌芽があることなれば、原則としてはどこまでも自由・自動・自律的に彼等を指導すべく心掛なければならぬ。頭から高飛車なる獨斷・壓迫・干渉を加へてはならない。

斯様に考察の歩を進めて來ると、訓練の主義は單なる自由主義でもいけなければ、獨斷的なる干渉主義でもいけないことが判る。合理的なる指導（干渉）と、合理的なる自由主義との、二要素を必要

とするのである。此の點に於て余の訓練主義は指導的自由主義、又は輔導的、自治、自制、主義とも稱すべきものであると思ふ。次に訓練は單なる個性的發揮に止ることは出來ない。須らく共存的の社會に立ち、社會的生活を營み得る所のもので無ければならぬ。此の點に於て個別訓練と共に、共同的訓練をも大いに必要とするのである。殊に現代の如き時代に於ては、此の方面が十分に練られなければならぬのである。ケルシエンシュタイナーが公民的訓練の主要方途として、團體的作業を課さうとしたのは、其の理由が實にこゝに在るのである。要するに輔導的自治自制主義こそ、正に余の採らんとする訓練の主義（原理）であるのである。

〔被教育者の發達過程と訓練の方法〕

被教育者情意の發達段階は兼に教育基礎論に於て述べておいたやうに、感情的方面では始めは感覺的感情、次には情緒、進んで情操と云ふ順序に發達し、意志的方面では始めは衝動、次に欲望發達し、更に悟性的意志・理性的意志と云ふ風に發達する（無論大體の順序だが）故に訓練は此の發達過程に應じて、初めは感覺的感情や衝動生活を、規範に従はしむることに依て此習慣を規定し其の進むに伴て自治自制に訴へ、情操や理性的意志を練り、こゝに品性を確立する如くしなければならぬ。

訓練の主義方針が確立したならば、次に如何なる原理に基いてこれを行ふべきか、それを論究する必要がある。否、訓練の主義論は、實は此の原理の何たるかを豫想して、其の上に立て始めて決定せらるべきものである。余は前段に於て、訓練は輔導的自治主義で無ければならぬと云ふ、極めて平凡

な論結を與へておいた。而して此の輔導的自主主義は、何に依て行はるゝかと云ふと、それは服従に訴ふることに、自治、自制に訴ふることに二つの途に依て行はれるのである。服従とは他律的に權威に從つて行爲行動すること、自治、自制とは自律的に自家の理想確信に從て行ふことである。訓練上服従の原理の必要なることは、被教育者の生活中に自然的要素のあること、最初の發達過程が衝動的・感覺的なる所に在る。未だ高等なる情意の力發達せず、自治、自制し得ざる兒童に對しては、眞・善・美なる外的規範に從はしめ、習慣的にこれを體得せしむるやう努むることは、極めて大切なことである。良習慣の養成は實に訓練の基礎を形成するものである。けれども永久に服従の訓練に止つてはならない。何となれば訓練の目的は正に自律的人格、自治、自制の人を作る所に在るからである。而も一方被教育者は、其の齡の長ずると共に、自己意識の念高まり、他律干渉を著しく嫌ふに至る。此の期こそ言ふまでも無く被教育者の自治、訓練に委すべきの時である。自治、自制の内容は實に自由の服従に在る自分で作つた理想に自ら從はんとする所の服従である。自由の服従は一面は自己主張で一面は自己抑制である。自治的訓練上主眼とすべき點は、深く被教育者の自覺を促し、理想的生活に眼醒めしめ、合理的本體としての自我の尊嚴を認識させ、自尊心を喚起し、其の名譽と責任とに訴へて、自律具に品性を形成させることである。但し此の期に於ても、教師は絶えず教權と愛情との眼を以てこれを指導督勵することが必要である。

自治訓練に於て被教育者の自尊心に訴ふることは、決して其の主我心利己心を誘發伸張せしむることを意味するものではない。これと同時に他尊心他敬を養ひ、義務の念を養ふことは言ふまでも無い。唯だ其の自尊心に訴へ、名譽を重んじ責任を負はしめんとするのである。米國に於けるギルの制度、換言すれば「學校都市の制」は、實に此の自治の訓練を實地に行つて成績を挙げつゝある所のものである（學校都市制に關しては拙著「最近教育學說の叙述及批判」を参照せよ）。

これを要するに訓練は服従（習慣）と自治との二者を原理として、始めて其の完成を期することが出来る。而して服従は干渉主義の當然の手段で、自治は自由主義の當然の手段である。最後に習慣形成に就きて、一言すれば、それは要するに同一の行爲行動を繰返し反覆練習して、意志活動に一種の規矩を與ふることである。實質的に言へば意志の傾向に、眞善美の規矩を附することである。かくて此に知的品性・道德的品性・美的品性・生理的品性の形成を見ることとなるのである。

第四節 訓練の種類及び其の内容

訓練は種々の見地から色々に類別される。一は訓練の作用が直接なるか間接なるかに依りて直接訓

練と間接訓練に分ち、二は其の様式が個別的なるか團體的なるかに依りて個別的訓練と團體的訓練とに分ち、三は如何なる所に於て行はるゝかに依りて、家庭訓練・學校訓練・社會訓練等に分ちが如きことである。けれども此に必要とするは、其のやうな分類ではない。蓋し余の教育學の體系よりすれば間接訓練（教授に由る意志形成）は既に教授論下に於て述べたし、直接訓練は今現に論じつゝあるものがそれであるし、團體訓練個別訓練は前節に明かにしたし、家庭訓練・學校訓練・社會訓練は、別に「訓練の機會」を設けて論ずる考であれば、かゝる類の區分はこれを必要としないからである。

余のこゝに必要とするは、實に訓練の本質の方面に依る所の分類である。則ち知的訓練・道德的訓練・美的訓練・身體的訓練がこれである。以下順次それらの内容を詳細に明かにしやうと思ふ。

一、知的訓練

從來の教育學では知的訓練と云ふことは殆ど云はない。（森岡常藏氏は言ふてをる）けれどもこれはどうしても認めなければならぬものである。何となれば知識（知力）は理會認識せしむることに依て換言せば教授に依て陶冶されるものには相違ないが、而も眞に力ある知識を形成するには、認識の基礎たる理性までも陶らねばならぬ。然るに此の理性たるや單なる知覺や悟性では無い。知識を知識として構成し、成立せしめる所の一種の意志である。言はゞ知的意志とも稱すべきものである。近頃の

研究に依れば、此の理性（先驗的理性）が知の根柢に働けばこそ、悟性が可能であり知覺が可能であり、或る意味に於ては感覺までもこれに依て可能であると云ふことである（西田幾太郎氏著、「自覺に於ける直觀と反省」、田邊元氏著「科學概論」參照）。して見れば知識はこれを眞に活力ある知識にまで形成するには、其の基礎根柢をなす所の意志を練ることが極めて大切なことであらねばならぬ。而して思ふに、此の意志（知的意志）は、それが所謂意志である限り、單に理會せしむること、概念的なる知識や技能を傳達し靜かに學習せしむることだけでは、どうしても根本的にこれを陶冶することは難かしい。恰も道德的意志を教授に依て十分に練ることが不可能であると同じ理屈である。こゝに依てか此の間接的なる陶冶法に加ふるに、直接的なる陶冶法を必要とするは、極めて自然の數で無ければならぬ。こゝに知的訓練の世界があると余は信するのである。他の道德的訓練・美的訓練の立場もこゝにある。

然らば知的訓練とは如何なることか（意義）と云ふに、それは知的生活を實際に生活せしむることに依て、知の體を鍊り、其の基礎根柢を確立形成することである。「知的生活を實際に生活する」てふことは別の言葉で表せば、知的體驗である。體驗は實際に經驗を體認することで、單なる概念の授與傳達則ち學習から來るものではない。どうしても其の知なり道德なり美なりを、實地に生活せねば得

られぬ所のものである。基礎根柢の確立とは、知的品性の形成の謂である。彼の知的確信なるものは、此の状態に在て始めて動かざるものである。今日吾々は時々「書生議論」と云ふことを耳にする。それは彼れ自身未だ確信の無きもので、傾聴するだに價値なしとの意味を其の中に含むものだが、要は體驗の伴はざる議論と云ふことである。隨て實際的價値に乏しいと云ふことになる。面白い言葉であると思ふ。

知的訓練の目的とする所は、知的品性を確立することを條件として、知識の質(力)を練り、認識の形式及び内容を正確にし豊富にし創造的ならしめることである。一言以て表明すれば、哲學者達の言葉を借りて言へば、睿知を得さすことで、反對に平易なる言葉を以て表せば「確信ある知識」を得さすことである。要する所それは本章第二節に於て一言しおきたる「如何なる場合に於ても眞的に知覺し思惟せねば満足が出来ず且つ知的創造力の豊かなる性格」を作ることの外に何ものも無いのである。蓋し眞的に形成されたる知的性格は、論理的情操十分に陶冶せられ、カントの所謂純粹理性が(意志)十分に練磨せられたもので、確信の如きは無論これに附隨するし、其の實地に働くや往くとして可ならざるなき知識の睿性を有するとこれ亦疑ふ可らざる所だからである、議論が少しく難かしくなつて來たが、要する所余は知的訓練の目的を以て「知的品性と愛知性の鍛鍊」に在りと見做すものである。

ある。

知的意志換言せば知識の力を練るの途は、前にも一寸言つた通り二つある。一は理會に訴ふることで一は體驗に訴ふることである。但しこゝに必要なは後者なれば、少しく體驗に就いて論じて見やうと思ふ。さて體驗は實際に該生活を生活することに依て得るものであるが、知的體驗の場合に在ては具象的なる知的生活を生活することに依て可能である。具象的なる知的生活とは、具象的なる知的經驗である。前にも述べたことだが、「十錢から五錢引いて五錢残る」てふことを知らしむるに、單に「 $10 - 5 = 5$ 」の算式にて教授し、抽象的に學習せしむるで無く、被教育者自身をして何等か買物でもなさしめ、「十錢の中五錢使へば五錢残るんだな」と云ふことを、實地上的生活を通して體認せしむることゝすれば、こゝに具象的なる經驗が構成され、所謂體驗が構成さるゝ譯である。かゝる體驗は内容的方面から意志活動を催進し、情意を燃焼し、活力ある認識(知識)にまで知を進めるものである。教授に於ける彼の應用練習は實に此の體驗の形成を目的としてなさるべきものである。隨て知に關する應用教授なるものは、或る意味に於ては、知的訓練と見做しても可なるものである。ケルシエンシユタイナー等が、從來の學校を學習學校(抽象的知識の傳達を主とするの意)なりとしてこれを非難し、今後は宜しく勤勞學校で無ければならぬと云ふことを唱へてゐるのは、知識教授をして單なる死

知識の授受に止らしめず、實地に獲得せしめたる具象的知識たらしめやうとするのである。技能に於ても其の通りである。蓋し自己活動に依り、知識の根柢たる意志にまで影響して、かくて獲得し構成したる知識は、其の活力に富み、生命づけられてをる點に於て、概念傳達に依りて得たる知識の到底これに比較すべくも無いからである。要するに余の見る所を以てすれば、勤勞學校は所謂教授と訓練とを結びつけんとするものである。

知的訓練上特に注意すべきは、それが創造的であるべきことである。何となれば創意創造力を缺ける知識は、單なる死知識で、ケルシエンシュタイナーの所謂封蠟的知識にもたとふべきもの、年と共に脱落するより外に能のないものだからである。而して余が右に言へる活力ある知識、生命づけられたる知識は、實に其の内容に於て創造的なるもので有る。

知的品性の陶冶は最初知的習慣を養ふことより始めらるべきことである。知的習慣とは事物を観察し、事理を考慮し、己が思想感情を發表する其の活動様式を、論理的にすることである。換言せば觀察の仕方・考へ方・表現法（言語・文章）を論理の規範に合致するやう習慣づけることである。通俗に謂ふ「頭のよい人」を習慣的に造ることである。其の結果は注意力に富み、思慮周密に正確に知覺し判断し發表し得るの良性を涵養し、將來の知識獲得に多大の便宜を與ふることとなるのである。蓋し有らゆ

る知的生活の基礎と云ふべきである。

習慣に由る知的訓練は、進めば自修自學に依る知的訓練となる。此の自學自修の域こそ、實に知的訓練の極である。自ら自らの知的品性に基づいて、知識の打開擴充を行ふ。創造活動は其の間に自然に營まれ眞的新價値が創造され、文化が進歩發展させられる。

知的訓練を有効にする上に特に注意すべきことがある。それは試験の仕方である。試験の利害等に關してはこゝに論ずる必要はない。若し試験を行ふとせば如何なる點に注意して行ふべきか、それを大體示せばよいのである。さて從來の學科試験を見るに、其の多くは「教授したることを如何に把握してをるか」その事を検査することのみが行はれてをる傾きがある。換言せば記憶力の検査である。如何に覺えてをるかかの検討である。けれどもかかる試験は知的訓練上より見るときは、餘りに效果渺いものである。何となればかかる方法に依て檢せらるゝ所は、知識の内容(量)が其の主となるもので其の形式即ち知力の方面が比較的閉却さるる結果、ふだんの學習は試験の爲めの學習となり、記憶―而も器械的記憶―中心となり、延いては創造的精神の涸渫と云ふやうのことになる。これ誤れる試験法の必然に招致する弊害である。此に於て試験は其の量的方面を試すも悪くないが、主として其の知力を試すことに心掛け、應用問題の形に於てこれを提出するを最も可なりとするのである。宜しく基

礎的事實・根本原理の如きを題目とし、應用的の衣服を纏はしめて、課すべきである。餘りに特殊なる事項や、實際に縁遠いやうなものは、採らざるを可とする。

二、道徳的訓練

道徳的訓練と云ふのは、道徳を實地に生活せしむることに依て、道徳的陶冶を全うし、其の他の陶冶にも資しやうと云ふのである。故にこゝに謂ふ道徳的訓練論は、從來の學者の所謂訓練論、又は吉田熊次博士や野田義夫氏等の訓育論と大體同様のものと見做してよい。

道徳的訓練は直接に道徳的感情・意志を養ふことを條件とする。換言せば道徳的習慣・品性を形成することを直接當面の任務とする。隨て普通間接訓練と呼ばれてをる所の教授—認識に依るもの—(修身教授や訓諭)に依る訓練は、本節の論究題目とはならない。余はそれらは既に教授論の部の陶冶論下で述べた。こゝには主として實踐(生活)に關する方面のみを述べる。

先づ道徳的訓練の目的を見るに、其の究竟目的は言ふまでも無く教育の目的たる道徳中心の文化的人格の養成に在る。けれどもこれを分枝的・直接的に見るときは、人格の道徳的養成をはかるに在るは言を俟たない。人格を道徳化すると云ふことはどう云ふことであるかと云ふに、それは生活の中心をなす所の情意を道徳的に練り、「自我實現の力を高め、社會人生の治善を進むるに必要不可欠なる

道徳的品性を造る」ことを意味するものである。前段に述べたる知的品性、後段に述べんとする美的品性・生理的品性と相俟て、訓練の全體的要求を充すものである。コメニウスは曾て「訓育なき教育は水の無い水車のやうなものだ」と言つたことがあるが、實に其の通りであると思ふ。蓋し如何ほど知識に秀で、或は又美的堪能や體力に優れても、操守鞏固ならず、品性の無きものは、自家の善を實現し併せて社會の治善を増すことは到底不可能だからである。

道徳的品性の陶冶は、往昔の或る學者・宗教家等に依て解されたやうに、感覺的自我(衝動・欲望)と精神的自我(理性)とを峻別し、前者をば有害無益のもの、隨て反教育的のものとしてこれを否定し禁壓し後者のみを助長せんことを意味するものでは無い。衝動欲望中の不善なるものと雖も、これを精神形成の基礎工事の一材料として、善用し道徳的意志の下に統制して、力ある調和的人格を形成しやうと云ふのである。蓋し全我的訓練である。此の點を誤ると偏狹なる道徳主義、抽象的なる品性陶冶に墮することとなる。

〔教育史上に於ける訓練の消長〕

これを教育史上に就て見るに、歐洲中世紀の教育や、我が明治維新前に於ける教育は、大いに訓練を重視した。其の結果道徳的觀念に富み、操守堅固に、實行力の強い人が造られた。尤もそれは自主自由の人格では無かつた。換言せば服從的人格であつた。け

れども兎に角訓練ある人格であつた。然るに歐洲の近世我が國の維新以後は、中世紀や維新以前の教育の缺陷たる知能の開發（教授）にのみ専ら意を注いだために、知能の豊富な人間が造られたが、反對に訓練が足らず、其の結果自主自立の氣象を缺き、奮闘努力の精神に乏しく、薄志弱行神經衰弱に罹る如き人間を生ずるやうになつた。これ現代の一大通弊である。ベスタロツター曰く「個人も世代も眞理の認識の方面に於ては異常の發達を遂げたが、善の欲求に關しては著しく退歩した」と。至言では無からうか。

道德的訓練の原理には二つの基礎がある。一は主觀的基礎で一は客觀的基礎（習慣）である。主觀的基礎とは品性形成の可能なる理由と、發達過程の特質である。品性形成の可能なる理由は、一面は生理的方面に在り一面は精神的方面に在る。詰り此の二方面を基礎として反覆に依り習慣が成立つのである。發達過程上の特質と云ふのは、最初は主として服従の習慣に依り道德を體認し、漸次に自治自制に進むに至當とするの主觀發達上の事實的理由である。則ち被教育者の幼少なる時分は、本能衝動の生活が其の大部分を占めてをる。悟性・理性的意志は未だ十分に現れない。隨て父母長上の指導（干涉）を受け、先づ其の道德を摸倣的・服従的に生活することより始められねばならぬ。而して其の順序は始めは外部的・身體的の習慣、然る後に内部的・心意的の習慣形成に進むことである。此のことは既に述べたる訓練の原理に照すも明かなことであると思ふ。

客觀的基礎（品性形成の原理）とは、道德的習慣養成の原理である。品性は一に徳性とも稱し、其の器—德器—たる良心、即ち意志が修練に依りて一定の道德的性向を得、道義的に統一ある活動を營

むに至つた状態に對して言ふものである。行つて道義的規範外に出でざる精意の習慣性である。而して品性の體は、固より意志である。然るに意志は其の性質上實地に意志せしめなければ十分に陶冶することは出来ない。何となれば「意志は意志することに依てのみ其の本質を確立するもの」だからである。然らば意志せしめるとは如何にすることかと云ふに、それは他ではない、行動を反覆實踐することである。こゝでは道德を實地に行爲せしむることである。清潔の徳を養はんとして其の身を清潔にせしめ、寛恕の徳を形成するために友人に對して寛恕にし、博愛の徳を養はんために生物を博く愛し人類を愛せしむるの類である。かくの如くに行動を反覆すれば、此に生理的・心理的の習慣が生じ、遂ひに一定の道德的品性の状態にまで達するのである。

徳性の萌芽は始めから被教育者に在るものである。彼の孟子の四端の如きこれである。故に品性の形成てふことは、無より有を導き、又は無の世界に徳の種子を下ろすのでは無い。其の先天本具の徳の萌芽を培ひ、啓發し助成するまでのことである。但し種々雑多の衝動や本能も他に存在するが故に、これを一人格にまで統一し發達せしむることは、至難事の中の最大至難事である。このことは多く言ふまでもあるまい。

道德的に價値あることは、單に禮・法・道の客觀的規矩に盲目的に服従するためでは無い。自律的に

服従する所に在る。換言せば他の善であると共に我れの善（理想）であることを自覺し、自我の實現（隨て治善の實現）の途として、自由の服従をなす所に在る。これを最高の道德となす。道德的品性とはかゝる状態に對して言ふのである。再言す「自分の欲する所を行つて矩を越えざる」状態これが眞の道德的品性であると。自由・自律の無き他律的・盲目的服従の世界には、たとひそれが規矩に適つた習慣であつても、未だ道德的品性と云ふことは出来ない。こゝに於てか他律的・服従的訓練は自由・自律自治の訓練に進まねばならぬ。これを被教育者の精神生活發達の過程に徴するに、被教育者は少年期の終り頃から自我に眼醒め、知見大いに増進し、自己の目的理想を個性中心の下に自力作造し、それを追求せんことを意志するやうになる。此の期こそ實に自治訓練に入るべきの時である。次に此の期に於ける彼等は、非常に交友に對する信頼の念を増し、其の名譽褒貶を氣にかけ、團體結束の情旺盛となる。蓋し公共的精神の萌芽である。故に或は其の名譽心に訴へ、或は團體的（公共的）精神に訴へて、自治自制せしめ、所謂公民的訓練の基礎陶冶をなすことが出来るのである。ケルシエンシュタイナー等が團體的訓練を主張する理由はこゝに在る。此の際に於ける教師は、決して空虚なる權威者の態度を以てこれに望むべきでは無い。親切なる助言者・卓越せる先輩の態度を持ち、以て彼等の反省と自覺を促進誘發し、其の向上を鼓舞すべきである。併しながら兒童は要するに兒童であり小年

である。其の思慮不周密、知見圓熟しない。生硬・粗雜・過激・極端に流るゝを常とする。依て教育者は絶えず蔭ながら監督を周到にし、指導を怠つてはならない。

道德的訓練の行はるゝ機會は家庭・學校・社會の生活であり、其の手段は遊戲・作業・示範・訓練・懲罰・褒賞・自治等である。但しこれは後に節を改めて明かにする。

三、美的訓練

美的陶冶も亦其の一半を訓練に仰ぐものである。然らば美的訓練の意義如何と云ふに、それは一言にすれば「美的・藝術的生活を實地に生活せしめることに依て美育の目的を達せんとすること」に外ならない。そこで教授に由る美育と、訓練に由る美育とを比較するに、言ふまでも無く其の到達點は同じである。則ち美的完成がこれである。併しながら其の方便は違ふ。前者は理會又は悟得の途より目的に到らんとするに對し、後者は生活を生活して内部的方面から體得せんとすることである。前者の認識を基礎とするに對し、生活を基礎とすることである。美的生活と云ふことには二つの方面がある。一は美的鑑賞の生活で、二は美的創造の生活である。前者は眼により耳に依り、美を實地に樂しむこと、換言せば美を認識的に享樂すること、後者は藝術を自ら作造すること、即ち美的認識に對して美的作造を實地に作造することである。要するに美的生活には此の二方面があるのである。隨て

美的訓練の内容も此の二方面に亘るものとせねばならぬ。

美的訓練の目的は其の意義觀より容易にこれを推定することが出来る。則ち一言以て表明すれば「美を實地に生活することに依て美的人格を形成すること」である。而も其の内容は分れて二となる。美的認識力の養成と、美的作造力の養成とである。此のことは曩に述べたる「教授に由る美育」の條を参照すれば詳細に判明すると思ふ（同上、参照）。美的訓練の直接當面の問題は、美的性格を養成する方法を講ずるに在る。美的性格とは「それ（生活）が單に眞善であるに止らず更に美的・藝術的で無ければ満足の出來ない品性」を有することの謂である。故にこれは詰る所趣味性の養成と云ふことになるのである。

訓練に由る美的鑑賞力の養成は、家庭・學校・社會・自然の美を實地に鑑賞せしめ、該生活を生活せしむることに依て達せられる。隨て先づ其の第一要義として、被教育者の生活環境をして美的・藝術的にすることが必要となる。換言せば美的氛圍氣を作ることである。恰も道德的訓練に於て道德的氛圍氣を必要とせると同一である。それが爲めには、或は室内を美化するとか、器具・器物を美的にするとか、或は被教育者の身じまひを清潔・整頓せしむるとか、學校等に於ては庭園を美的にするとか廊下・壁間等に美術品を陳列するとかして、日常生活の間、不知不識の間に、審美的習慣を附くるや

うせねばならぬ。又修學旅行・郊外引率等を試みて、自然美・人工美に實際觸接せしめ、これを味讀する機會を造つてやる必要がある。

次に美的作造力の養成としては、被教育者の美的發達衝動、即ち創作衝動を實地に導いて、「美を造る」ことに對して大なる満足を感じ、絶えず創造的ならしむるやう指導せねばならぬ。それが爲めには美的作業を課したり、遊戯を課したりする必要がある。又教師自ら美的堪能に一通りの造詣を有するを必要とする（美的訓練の方法は後節に説述する）。

四、身體的訓練

身體的訓練とは、健全なる肉體的生活を實際に生活せしむることに依て、身體的陶冶の目的を達せんとすることである。而して身體的陶冶の目的は健（健康）に在るが故に、健全なる生活を生活せしむることに依て、益々健を發揮するこれ身體的訓練の眞義であると云ふてもよいのである。

身體的訓練は今日一般普通の學者の用語を借りて言表せば、それは養護と稱する所のものである。尤も養護を廣義に解し體育と同義に視做することゝなれば、教授の方面もはいることゝなるから、自ら其の内容も別となるが、さう解するのは實は養護本來の意味には合はぬのである。養護と云ふのは、獨逸語のブレーゲの譯であるが、其の本來の字義は、養ふとか氣を付けるとか馴れるとか、そんな意

味である。まあ一言にして云はゞ消極的性質のものである。けれども何も字義に拘泥する必要は無いのだから、これに積極的意味も附加して、身體の保護及び鍛鍊と見做しても宜いのである。とにかく體育の概念の中から教授の要素を抜き取り、それを養護と稱するならば、余のこゝに謂ふ身體的訓練は實にこれに相當するのである。

教授の方面から見た身體的陶冶の要義は既に述べた。こゝには主として訓練に關するものを觀るに既に教授論下に於て述べたる衣食住のことや、鍛鍊の事項を實際に課し、これを生活せしむればよいたゞ特に學校養護に關して一言すれば、學校衛生に大いに氣を付ける必要がある。其の一は學校傳染病の豫防である。學校傳染病と云ふのは、明治三十八年九月二十八日の文部省訓令第二十號で規定し布達された病氣である。それは次の如きものである。

第一類

甲、痘及び假瘡、實扶利亞、猩紅熱、發疹室扶斯、ペスト

乙、百日咳、麻疹、流行性寒胃、流行性耳下腺炎、風疹、水痘、肺結核、癩病

第二類—赤痢、虎列刺、腸室扶斯

第三類—傳染性皮膚病、傳染性眼炎

次に注意すべきは所謂學校病の豫防である。學校病とは學校生活に特有の病氣である。例へば近視

眼・脊柱彎曲・精神過勞等の如きである。これらの病氣は學校に入學するに及びて著しく増加するを常とする。故に學校病と名づけるのである。此の種の病氣を豫防するには、机・腰掛の高低、教室の採光姿勢、注入教育、宿題等に注意しなければならぬ。精神過勞は神經衰弱を惹起する。これを豫防するには疲勞の研究に基づき、日課表の制定に注意し、休息時間を巧に活用し、手淫等にも絶えず注意し、反對に運動遊戲を奨勵して、體力を増進するやうはかるべきである。

養護は單に尋常兒に對してのみ行はるべきものではない。身體上の異常者に對しても行はるべきものである。例へば近年所々に於て試みらるゝやうになつた虛弱兒童の保健の如きこれである。休暇國民・林間學校教授等これである。社會的に身體的訓練を行ふを社會養護と云ふ。これも近年著しく發達した教育施設の一だが、其の中に有名なるは少年の禁酒禁煙、孤兒私生兒の保護、兒童の虐待防止、兒童勞働保護、乳兒院、小公園・小運場の設營又は開放、少年義勇團の如きこれである（後節、「訓練上の施設」参照）。

以上の知的訓練・道德的訓練・美的訓練・身體的訓練に就て概言したが、その要頭を十分に知るには、曾て教授論下に於て述べたる所と照合して、以て其の全豹を會得すべきである。

第五節 訓練の機會及び條件

訓練は生活を實地に生活せしめる所に成立つ。然るに被教育者の生活は、家庭・學校・社會・教育者との接觸、時代、並びに自然界の六者を環境として生活する。就中前五者を以て有意的訓練關係の機會とする。故に訓練を論ずるには、其の一方面としてこれら諸環境の訓練的價值（關係）を考察し、訓練上如何に在るべきかを論ぜねばならぬ。

一、家庭生活と訓練

家庭は人間育長の苗床である。知・情・意・身體其の何れの方面も、家庭生活に依て基本的教養を受けざるはない。こゝに家庭の教育的價值がある。今其の訓練的方面に就きて見るに、知的品性は家庭に於て實地に知的生活を生きることに依り、道德的品性は家庭に於ける道德的生活を生きることに依り、美的品性は家庭に於て美的生活を生きることに依り、生理的品性は家庭に於て養護鍛錬の生活を受けすることに依りて、それ／＼陶冶されるのである。其の理由は、家庭は一箇の小社會團體（社會生活の單位）として、大なる道德的意義を有するは無論のこと、同時に子弟の知的・美的・宗教的・身體的文化生活の源泉として、其の總ての方面に對して感化影響を與ふるものだからである。兒童は

最初は實に此の「家庭文化生活」を生活することに依て文化生活を體得し、而して後學校文化生活、並に實社會の文化生活に進むのである。更に少しく觀察するに、家庭生活は（東洋に在ては殊に）、一の自然的・歴史的・道德宗教的生活團體である。祖先以來の家系を縦的要素とし、父母兄弟姉妹（子孫）の血族者を以て其の横的要素となし、這間に親子兄弟の愛情を生じ、此の愛情が基となつて父母祖先に孝となり。子女に慈となり、兄弟姉妹間の友となり、其の他義の觀念も生じ、一切の道德的萌芽がこゝに二葉を開くこととなるのである。宗教心の如きも祖先の靈魂を祭祀する等のことより發する。社會生活上重要な徳、從順・信賴・秩序・共同等も、實に此に育くまるるのである。中にも我が國の家庭生活は、國民道德の基礎を形成してをる。次に家庭は一の知的生活（知識技能）の團體である。則ち其の物質的生活の進歩をはかるには、經驗や傳襲を合理的にし、便利にせねばならぬ。こゝに知が開發される。彼の家傳・秘傳・秘法等は、余の謂ふ家庭科學又は家庭哲學である。要するに子女弟妹は家庭の長者たる父母兄弟の知的技能的生活に依て、意識的・無意識的に其の知能を啓發すべく導かるるのである。斯かる關係は美的方面にも、身體的方面にもある。趣味嗜好の開発の如きこれである。家庭は上述の如くに大なる訓練的價值あるものだが、其の反面には弊害の醸生さるゝ餘地もある。例へば家族的利己主義は國家的精神や人道的精神の發達を阻碍し、親子の愛情は溺愛に墮し、依頼心

強くして剛健敢爲進取の氣性を鈍らしむる如きこれである。故に訓練上に於ては、よく這間の利害得失を考慮し、其の價値を十分に發揮せしめるやう努めなければならぬ。それが爲めには絶えず學校と聯絡を保ち、統一的に訓練をはかるを肝要とする。訓練上家庭の特に注意すべき要件は、左に示すが如きものである。

〔訓練上家庭の注意すべき要件〕

- 一、父母長上たる者は精神的にも物質的にも絶えず家庭生活の向上をはかり、聰明にして道徳堅固に、又美的なる家庭を造るべきこと。
- 二、父母・祖父母等は兒童訓練の方針を一にし其の手段等に於ても常に背致せざるやう注意すること。
- 三、家庭生活は成るべく規律あらしめ兒童の良習慣を形成し徐々と自治自制に導くこと。勤勞の氣風と習慣とを養成するやう心掛くこと。
- 四、常に優良なる家庭の有様を參考し、時代の進展に鑑み、自家の家風を補ふことに注意すべきである。彼の十年一日の如き觀ある傳統的の家風は、時として却て大なる弊害を流すことがある。

二、學校生活と訓練

學校生活も亦訓練の機會をなすものである。而して學校生活の特色は其の性質上家庭生活の非特色とする方面にあるが故に家庭訓練を補ふ點から見て極めて價値あるものである。學校生活は、其の全部が訓練的價値の結晶である。何となれば學校は純粹に教化の動機に基いて營爲されてをるも

ので、毎時の教授訓育は言ふまでもなく、其の他休憩時に於ける遊戯の如きも、終業後に於ける掃除の如きも、何れも教化的動機に發し、訓練的價値を有せざる生活で無いものはないからである。此の點家庭生活と異なる。蓋し家庭は單に被教育者の教育のみを目的として存するものではないからである。家庭は教育機關たる以外に、家族の生活・生殖の機能を全うする機關でもあるのである。第二に學校は合理的基礎の上に立つ教育場である。故に被教育者は家庭（自然的教育所）に於けるが如くに、慾望衝動を無遠慮に充し、意の赴くまゝに遊び戯るゝことは出来ない。反對に共同の規律に服し、他の兒童と共に一定の勤勞に従はねばならぬ。又學校は共同教育所なれば、家庭に於けるが如くに、兒童は其の權利利益を壟斷する譯にもいかない。第三に父母は多く自然的・本能的愛を以て其の子女に望むも、教師は理性的愛を以てこれに對する。

これを要するに學校は共同訓練所なるが故に、家庭訓練の短所・弱點とする所を補充することが出来るのである。即ち感覺的・自然的自由は理性的自由にまで進められ、權利利益の獨占は平等的分配となり、義務の負擔となり、自己主張は克己・自制・自己犠牲となり、軟弱的養護は硬教育又は鍛鍊となり、我儘放縱は規律の嚴守となり、寛容は嚴格となる。

學校生活に關聯して一言附記すべきは寄宿舎生活である。寄宿舎の目的とする所は、消極的には家

庭訓練のよく出来ない状況にある児童を救ふため、又は家庭より通學することの不可能な被教育者の便益をはかることで、其の積極的目的は學校の主義方針に基いて、統一的なる積極的訓練を施さんとする所にある。隨て寄宿舎は性質としては訓練的價值に富むものと云つてよい。歐米では盛んに行はれてをる。けれども寄宿舎には利益と共に不利益の點もある。それはどうも愛情の分子が缺如すると云ふことである。他に形式主義・劃一主義に流れて、被教育者各自の個性長所を發揮さすに都合の悪いこともある。

彼の寄宿舎騒動なるものは、かゝる原因に加ふるに監督者宜しきを得ない場合に起るものである。併しながら長所としては清潔整頓勉學休息の良習慣は勿論、獨立自營・自治自製の念を養ひ、併せて共同的・團體的精神を練り、協同一致の徳を養ふことが出来る。英吉利のイトトン、ハリロー、ラクビの寄宿舎の如きは、世界に於ける寄宿舎の模範とされてをる。右のやうな譯で寄宿舎には大なる利益あるものなれば、其の施設經營に注意し、學校と家庭との中間に立つ一種の訓練機關として、これを維持存続することに心掛くべきである。

學校の訓練的價值は、上述の如くに家庭と相補合すべき關係にある。故に學校訓練は一面家庭訓練を顧みながら其の特長を大いに發揮することに努めなければならぬ。學校訓練上注意すべきは、次の

數件である。

〔訓練上特に學校の注意すべき要件〕

- 一、新入學兒童は其の心身猶ほ幼弱にして嚴格なる共同生活に堪えぬものがある。故に教師は恰も老練なる農夫が鰻畝に移植されたる幼苗に對する如き心掛を以て、適宜斟酌を加へ個別的に訓練し、漸次共同生活に慣らしやう仕向けること。
- 二、兒童の氣質・性向・性癖・長短等を知り適切なる訓練を施すために、常に家庭と聯絡をはかり、相協同してこれが訓練に當ること
- 三、學校は社會文化の實際を洞察し、これを適當に學校生活の中に導き入れ、以て實地生活に緊密なる訓練を施すやう心掛けねばならぬ。
- 四、學校に於ける訓練は常に全校一定の方針に基きて行ふべく、教師に依りて其の主義・見解を異にして或は行ふあり或は行はずあり、或は全く反對の命令禁止をなすが如きことの無きやう、よく統一あらしめること。何となれば朝令暮改變化常なきは寧ろ訓練の破壊だからである。

學校に於ける訓練を全うするには、家庭と相互に聯絡關係を保つべきは、既に述べたる通りである。

左に學校と家庭との聯絡に就きて一言しやう。

〔學校と家庭との聯絡〕

學校と家庭との聯絡をはかるには、通信・家庭訪問・父兄懇談會等種々ある。通信は學校より家庭に發する通信簿、若しくは書簡等を以て行ふ。學校より通信すべき事項は次の如くである。

- 一、學校に於ける校訓若しくは訓練の主義方針。
- 二、學校に於ける兒童日常の心得。

- 三、兒童の成績・出席・賞罰・身體發育の狀況。
 - 四、矯正すべき兒童の習癖。
 - 五、該學年に於て實行せんとする特殊の訓練事項。
 - 六、夏季休業・冬季休業中の心得。
 - 七、其の外臨時に起る諸種の事項。
- 通信に依るのみでは十分に其の意を盡すことは出来ない。こゝに於てか教師は成るべく家庭を訪問し、其の家庭の狀態を觀察し、家庭に於ける兒童の行狀を聴取し、學校に於ける訓練の方法並に兒童に對する觀察を述べ、彼れ此れ意見を交換するときは、教師に對して父兄の依頼が増し、訓練の統一を圖り、訓練の資料を得る上に非常に利益がある。家庭訪問上注意すべき事項は次の如くである。

- 一、家庭の訪問は教師の好惡に依り一方乃至數者に偏してはならぬ。
- 二、成るべく父兄の家業を妨げざる時刻を選び訪問すること。
- 三、父兄に對するときは言行を慎み親切なる情を以てすること。
- 四、兒童の父兄より野卑輕卒不信の譏りを招かぬやう注意すること。
- 五、父兄懇談會も亦、一々通信に依り得ざるやうな場合に必要である。則ち期日を定めて全校兒童の父兄を一室に會し、又は學級別に父兄と會して、懇談を遂げるのである。其の方法は種々ある。例へば小運動會を開くとか、學藝會を催すとか、或は兒童の成績品を陳列して觀覽せしむるとか、或は實地授業を參觀せしめ等して、父兄を一方學校に親しましめながら、一方懇談をもはかることである。父兄懇談上注意すべきは左の數件である。
- 一、教師のみ談じ、父兄側をして單に聽かしむる如きはよくない。

- 二、懇談は單に一般的に止まらず成るべく個別的に行ふを宜しとする。
- 三、懇談は一部の人々(富者・有力者等)に偏すること無く萬遍なからしむること
- 四、特別兒童に關する父兄との懇談は成るべく別室に於てなすがよい。
- 五、懇談は親切同情を旨として行ふこと。

三、社會生活と訓練

被教育者は母胎を離るゝや既に社會の子である。社會は被教育者の生活形成に對して、直接間接、有意的・無意的に影響する。被教育者は家庭に在る間も、學校に在る間も、絶えず社會より眞偽・善惡・美醜の實生活例を見せられてをる。社會は強き暗示力を有し、被教育者には摸倣性があつてそれを一々好奇的に摸倣する。而も社會は單に教育の爲めにのみ存するものでは無いから、其の影響は眞偽善惡美醜混合である。隨て訓練上よりこれを見るときは、唾棄し排斥せねばならぬものも數多ある。彼の宗教徒の教育やルソーの教育思想中に社會隔離の意見の在るは、此の社會の暗黒面・偽・惡・醜の方面のみを強く見たがためである。不淨觀的社會觀としては無理もないことと言はねばなるまい。

社會的訓練に於て其の規範となるは、時代思潮・輿論・風俗・習慣・道德・法律等である。これが兒童の知的生活・道德的生活・審美的生活・身體的生活(安價生活の流行や何々式健康法の類)に影響する。故に教育者は絶えずこれらに注意して眞偽善惡美醜を判定し、其の採る可らざるはこれを排斥し、被

教育者をしてこれに接觸するの機會を少なからしめ、有益なるものはこれを大いに高調し宣傳すべきである。例へば少年義勇團、青年修養團、通俗圖書館、國民體育、倫理運動（禁酒運動・藝娼妓廢止運動の類）の如きはこれを鼓吹奨勵し、劣悪なる美術思想奇險思想の如きはこれを排撃すべきである。

從來の教育は、實社會を以て餘りに罪惡の府視し、被教育者を社會より隔離せんとする傾きがあつた。其の弊として學校卒業者は餘りに社會の實狀と縁遠きものとなつた。こゝに於てか輓近に至り學校生活に社會生活を探り入れんとする思潮が昂然として勃興した。學校の社會化・教育の生活化がこれである。アメリカのデューウイ教授、獨逸のケルシエンシュタイナーの如き、其の代表者である社會訓練上注意すべき要件は次に記すが如きものである。

〔訓練上社會の特に注意すべき要件〕

- 一、實社會の各員相互に努めて、所謂社會生活をして眞にして善美のものたらしむるやう心掛くこと。
- 二、被教育者に對し社會日常の出來事を探りて批判し訓練を試み、以て活材料の下に活訓練を施す为宜い。從來の如く唯だ々社會より隔離せんとする訓練は、それこそ或る意味に於て誤つたものである。虎穴に入らざれば虎の子を捕ふことは出來ない。今の教育者は宜しく學校の窓より街頭に出づべきがある。
- 三、讀物・觀覽物等に關しては周なる意注を拂ひ、適切なるものを選択してこれを指摘し、その他「讀むこと觀ること」に就きて種々の注意を與ふること。
- 四、特に教師は社會思想の變遷・風潮の推移與論の如何に注意し、所謂世態人心の機微に通ずべきこと。

訓練の理想は人格の眞的・善的・美的・聖的・健的形成をはかるに在ることは前に述べた通りだが、これを達するには被教育者の自然的性能を理想（本然）的の性能に統制して其の發達を圖り、同時に外部的環境の整理を行はねばならぬ。そこで家庭・學校・社會の中其の何れが中堅となるべきか、問題となるがこれは三者の性質上當然學校が中心となつて、其の目的實現に當るべきである。蓋し家庭も社會も純粹なる教授・訓練の機關で無いのに、學校は全く純粹教育の機關だからである。則ち學校が一方に家庭を率ゐ、一方に社會を導いて、薰陶を擧ぐるやう心掛くべきである。近時歐米諸國に於て、學校中心運動・學校開放運動等の盛んに起つてをるの、正にこれが爲めである。

四、教育者の人格と訓練

訓練は教育者の人格的生活とも大いに關係交渉がある。こゝに教育者と謂ふのは教育の主體となる者の凡てを言ふのであるが、中にも未成熟者の薰陶に直接從事する教師に於て其の一層然るを見る。例へば教育者にして徳望一世に高きものあらんか、其の門下・私淑者は直接・間接其の人格的生活に感化せられて、多くの徳行家を出すものである。吾人は其の代表的例を孔子・中江藤樹等に見出すことが出来る。後者の如きは其の餘徳郷民にまで及んだのである。これ教師の人格的生活の然らしむる所である。

右の外、知識・堪能の如きも教師の知識・堪能の如何に依て、大いに被教育者の知的・美的品成に影響する。則ち數理・科學等に長じたる教師に擔任せらるゝ生徒はいつの間にか其の方面に特別に興味を感じ、著しく其の働き方が論理的になるし、美術的堪能の優秀なる教師に受持たるゝ生徒はこれ又不知不識の間に美術的になる。これらは我等の日常よく經驗する所の顯者なる事實である。人格的感化の偉大なる眞に驚くべきものがあるのである。近時人格主義の教育思想が勃興して、教育技術に對して教師其の人の人的價値を力説してをるが、これは極めて至當の叫びであると思ふ。教育は偉大なる人格に對する未熟なる人格の感化・共鳴に他ならない。故に若しも教育者にして、人格に缺如する所あらんか、かゝる教育者は教育者としての資格の殆ど大部分を失へる者と言つても過言では無いのである。教育者の人格修養の必要、實にこゝにあるのである。故に教育者たる者は、單に職業者技術者に満足せず、常に自己の實生活を反省し、それが直に子弟の模範たるべきやう、心掛けることが大切である。但しこゝに謂ふ所謂人格は、舊式道德の抽象的模型たる「沈香も焼かず屁もひらぬ」底の無能者の代名詞的人格であつてはならぬ。リンデが指摘したやうな、熱誠能感にして個性顯明生動獨創的にして操守鞏固なる、活きたる人格で無ければならぬ。彼の腐儒なるものは、實に此の死せる舊い人格者を遺憾なきまでに表現したものである。教育者は絶対に腐儒であはつてならぬのである。

〔人格的感化上教師の注意すべき要件〕

- 一、先づ教育者は絶えず自己の人格に生きることを努めねばならぬ。それが爲めには自己鞭撻が極めて必要であり、自己修養が甲一で無からねばならぬ。自己自身鞭撻せず、自己自ら修養せざる者は、人を鞭撻し修養せしむることは絶対に出来ない。
- 二、被教育者をして自然に徐々と自家の生活に感化せしめるがよい。早急に自家を賣らんとすることは禁物である。蓋し人格は賣品でなく、反對に賣品は賣品の域を用でぬものだからである。人格の押賣・廉賣は大々的禁物である。
- 三、成るべく教師は被教育者と人格的接觸をなすべき機会を多くつくり、被教育者の心的生活に理想の革命を起すことをはかまべきである。善良なる感化、有益なる暗示を與ふことを常に心掛くべきである。

第六節 訓練の材料

訓練にも一定の材料があるべきである。然るに教授論には教材論が掲げられてをるが、從來の教育學中に訓練の材料に就て論じたものあるを未だ聞かない。これ亦余の從事の教育學に對する不可思議の一である。唯だ中島半次郎氏が、其の筆にかゝる「教育學」(早稻田大學講義録)に於て、徳目の系統と云ふことを論じてをられるが、これ余の大いに意を得たる所のものである。

兎に角、訓練もたゞ漫然と行はるべきもので無いことは明かである。其の理由は、被教育者は發達過程に在る者であり、反對に其の生活に訴ふべき訓練の徳目には、高低難易があるからである。此の

關係を明瞭にし、精細に考慮し、這間に一定の順序系統を立て、以て合理的に訓練を實踐せしめて、始めて經濟的學習（訓練）を全うせしめ得るのである。以下（一）徳目系統、（二）訓練案、（三）校訓及び級訓に分ちて、簡單に一論を試みることにしやう。

一、徳目系統

徳目の系統を研究したる學者に、獨のローゼンクランツがある。氏は訓練の順序を心意發達に鑑みて大體下の如く三段に分つた。則ち第一段は利己的なる不當の慾望と感情とを抑制すべき時代の徳、第二段は感情の正しさを伸ばし意志の利に走りて義を忘れんとするを防遏する時代の徳、第三段は情操高く堅固なる道德的品性を陶冶すべき時代の徳これである。而して氏は第一段の徳としては禮、第二段の徳としては義、第三段の徳としては仁に關する徳を擧げることゝした。其内容を説明するに、初期の徳目たる禮とは、開化社會の作爲したる儀禮に通ぜしめ、其の我が儘なる利己心を抑制し、善美なる習慣を造ることである。中期の義と云ふのは、利益・快樂を齎らすもののみが道德ではなく、却て眞の道德は義に在り、善良なる主義に依て其の行爲を決定せしめること、最後の期の仁は、一視同仁萬物皆普遍性（著者曰く、ローゼンクランツはヘーゲル學派）の現れなることを悟らしめ、仁愛深く謙遜の心を以て世に處せしむることである。此のローゼンクランツの徳目系統は、倫理學上の自

己實現説より觀るときは、正に肯綮に價するものである。何となれば自己の實現をはかり社會の善を策するには、先づ自己の衝動・慾望を規正して、社會文化の規範に合致し（克己復禮）、進んで自立自制的域に入り、更に進んでは共同獻身（社會奉仕）の域に入りて、始めて眞に自己の人格を實現することが出来るからである。而して禮・義・仁の中には幾多の小徳目を包含するは、言ふまでも無いことである。ローゼンクランツの訓練（徳目）次第は、これを東洋の修徳順序に比ぶるも、殆ど同じきものである。ローゼンクランツの徳目系統は、單に道德的訓練のみに關するものである。余は余の訓練意義觀よりして、これを知的・道德的・美的身體的諸方面に擴充し、それら、全部の訓練次第のために、其の徳目を定めんことを欲する者である。即ち知的訓練の徳目系統、道德的訓練の徳目系統、美的訓練の徳目系統、身體的訓練の徳目系統である。此の問題は極めて重要であるが實に至難の問題である。一方には知的・道德的・美的・身體的徳目を選定し他方に於ては被教育者の知的・道德的・美的・身體的生活の發達過程を科學的に調査し、然る上で定めねばならぬ。蓋し今後の教育學研究の重要な一方面たるを失はない。

二、訓練案

教授には教授案と云ふものがあり、教科課程や教授細目や日課表や教授日案が工夫されてをるが、

どう云ふものか訓練には訓練案の研究されたるものあるを聴かない。併しながらこれは訓練を成案的に行ふ上には、無かる可らざるものである。則ち大體徳目の系統が立つたならば、これを小學校・中學校・高等女學校、乃至其の他の學校の全學年に配當し、更にこれを（必要ならば）學期に排列して其の學年なり學期なりに於て、實踐し、履修すべき徳目（知的・道德的・美的・身體的）を定むべきである。無論其の標準は、我が國ならば大體に於て修身科教授の徳目配當の順序に従つたらば宜い。が土地の狀況其の他に依つて適宜斟酌を加ふべきは言ふまでも無い。徳目配當（訓練案）の原理は、第四篇第三章教育材料論下に於て述べたるを適用すればよい。

三、校訓及び級訓

徳目系統や訓練案は、訓練材料の一般的選擇・配當である。而も土地の狀況は、其の歴史的・地理的・産業的等諸種の事情から、或る徳目に關する訓練は特に必要で、其の他は餘り必要でないと言ふやうなことがある。こゝに於てか特に該學校訓練の主義・方針の現れたる、校訓を必要とするに至る場合がある。同上の特殊理由に依り、級訓と云ふ如きものも必要とせらるゝ場合がある。これ訓練の特殊化・具象化である。學習（訓練）經濟の上から論ずるも、さほど力瘤を入れる必要の無い點はこれを簡約し、特に必要なる點に一層の力を注ぐと云ふことは、決して不當のことでは無い。否、活きたる人

間を造る上から云ふならば、是非さうある方が合理的である。

世上曾て校訓の必要不必要が大いに論じられたことがある。併しこれは必要だとか不必要だとか客觀的に論定さるべきものではない。何となれば校訓は、特殊の原理に立脚するものであり、又其の性質が方便的のものである限り、土地の狀況に依り、訓練を行ふ人の技倆如何に依て、或は必要ともなり或は不必要ともなり、到底其の歸をば一にしないからである。故に客觀的にこれを定めやうとする如きは、愚の甚しきものと言はなければならぬ。故に吾等は、「若し校訓・級訓を定めるとせば其の注意如何」を論ずればそれでよい。校訓・級訓を制定するにも種々の方法がある。第一は特に其の消極的方面のみに眼を向け、其の地方なり學校なりの共通缺點を矯正更新するために、主として短所・弱點に關する事項のみを收めて制定する仕方である。第二は積極・消極兩方面を顧慮して制定することである。例へば其の學校の歴史・特色等は益々これを發揮し、同時に其の缺陷とする方面を矯正すべく、其の方面の事項も收むることである。

以上は特殊の原理のみに立つた校訓制定だが、他に第三の制定法がある。それは道德中の重要徳目數者を中心とし、これに其の學校の美點長所の方面と短所弱點の方面とを加味し、以て一般と特殊とを折衷して造ることである。今日一般の學校に見る所のものがこれである。但しこれら三種の制定法

は、其の何れを是とし何れを非とする譯にはいかない。何となれば何れも其の目的に對しては同等の價值を有つものだからである。則ち第一種は應急施藥的の速效に富み、第二種は長短兩者に向つて反省を促すに適し、第三種は萬遍なき所に價值がある。要は其の目的に適ふやう制定するばそれでよいのである。

校訓は其の結果の如何に依て、改めらるべき筈のものである。然るに世には此の點を少しも考へず（目的が達せられぬ間は其の必要はないが）、恰も一種の犯す可らずる宗教的信條ドクトリンでもあるかの如くに思ひ做してをる者すらある。誤れも甚しと言はねばならぬではないか。

第七節 訓練の手段

訓練の目的を達するには、種々の手段に訴へる必要がある。今其の主なるものを擧ぐれば、遊戯・作業・示範・訓諭・命令及び禁止・懲罰・褒賞・自治等である。以下此の順に記すことゝしやう。

一、遊 戯

遊戯の本質に關しては休養論・餘力論・自己育成論の三種の説がある（詳細は心理學を参照せよ）併ししながら遊戯は大體に於て活動及び摸倣の本能の自然に發露せるものと見て差支ない。此の點より言

ふときは、兒童當初の生活は其の悉くが遊戯的のものだと斷じても大なる誤りはない。

遊戯には大なる訓練的價值がある。第一は身體の健康を保護増進し、各部を均齊に發達させ、四肢の動作を機敏にすること。第二には知力を鍊り、感覺・知覺・注意・記憶・想像・思考の諸作用を發達充實せしめること。第三には感情を陶冶してこれを愉快にし、精緻にし、敏感にすること。第四には情意力を鍛鍊してこれを道德的にし、規律・勇氣・忍耐・同情・協同一致・服従・自治等の徳を涵養すること。其他遊戯は其の自發活動を満足せしむるより、工夫・創作の力を鍊り、或は指揮統御の才幹を養ふことも出来る。彼の英吉利の教育が、「紳士の品性は運動場に於て養はる」と云つて、盛んに遊戯や競技を奨励するのはこれが爲めである。

訓練の手段としての遊戯は、知的訓練・道德的訓練・美的藝術的訓練・身體的訓練の凡てに關するものの中から選擇すべきである。これ訓練の四方面から見て、極めて當然のことである。遊戯をなさしむるに當り、注意すべきことは次の諸件である。

〔遊戯指導上注意すべき要件〕

- 一、遊戯の生命は自由活動に在る、故に遊戯に對しては成るべくこれを拘束せず、十分に被教育者の天真爛漫を發揮せしむること
- 二、道徳上害ある遊戯・身體的に危險ある遊戯は、たとひ被教育者これを好むとも、許すべきではない。萬己むを得ずして課すると

きは十分なる監督の下に行はしめなければならぬ。

三、遊戯に於ても競技に於ても、各自其の最上(全力)を盡さしめ、弱者は勵まし怯者は勇め、嬌漫者はこれを嚴重に戒めなければならぬ。

四、單に輸贏を争ふことにのみ熱中し、其の手段・舉動の卑劣に陥るが如きは、確く戒めなければならぬ。審判の正當・公平なるべきは、固より言ふまでも無いことである。

五、遊戯の勵行は訓練の企圖と背馳せざらんことを要する。彼の學生生徒に見る如き、遊戯や運動への意氣は、學業を怠らしめ、却て教育の目的を害ふものである。善く遊ぶと共によく學ばしめねばならぬ。

六、教師は其の都合のつく限り児童と共に遊戯し競技するがよい。これ一面児童の監督となり、一面には遊戯の獎勵となるからである。

七、遊戯・競技には一定の規律あり秩序を保つを必要とする。蓋し自由なるはよけれども、不規律・放縱に陥りては、少しも訓練を香益する所が無いからである。

八、被教育者の年齢・性別・心身發達の程度に應じて、それ〴〵適切なる遊戯の種類・競技の別を選ぶべきである。

二、作業

作業とは一定の目的の下に被教育者に課する平易なる業務である。作業は遊戯と職業との中間に位置するものである。けれども作業は此の兩者とは明かに區別せらるべきものである。其の遊戯と異なる所は遊戯は全然娛樂的の活動にして、遊戯それ自體が目的であるのに、作業は一定の目的と結果とを豫想する勤勞なることである。又職業と異ふ所は、作業は教育的性質のものなるに、職業は全く經濟的

生活的のものなることである。

作業には種々の類がある。學習も一の作業であり、豫習・復習・宿題の如きも作業である。其の他掃除・學校園の手入・教具の整理整頓・當番勤務・儀式會合・遠足・修學旅行・學校都市に於ける事務的分擔等。一として作業ならざるは無い。又作業を他の標準に依て分つときは、知的作業・道德的作業・美的作業・身體的作業となる。知的作業と云ふのは知的陶冶を目的とする作業で、學習・豫習・復習・宿題の如きはこれに屬する。道德的作業と云ふのは、道德的陶冶を目的とするもので、儀式會合・清潔・整頓事務分擔の如き此の中に入る。美的作業と云ふのは審美的陶冶を目的とするもので、花壇を造るとか活花や、美的手工品の作造の如きこれである。身體的作業とは體育を目的とするもので、農業の實習や、害虫驅除や、小砂利運搬の如き其の中に入るであらう。

作業の訓練的價值には頗る大なるものがある。其の一は自然の活動を正當適法の勤勞に導き、心身の機能を發達せしめ、これを實際的に練磨し、將來の實地生活の準備をなさしむること。其の二は兒童稟有の運動を積極的に満足させ、思念を無邪氣にし、自信自頼の念を高め、消極的には作業に従事することに依りて無聊・空想・煩惱等の機會を少なからしめ、閑居不善より免れしむること。其の三は關係する所多方面に亘るより、これに依て廣く自然・人生と接觸せしめ、生活の意義を領得せしめる

こと。其の四は身體を強健にし、四肢を器用敏活にし、將來公民として、際社會に立ちたる場合、忠實業に服し、勤儉産を治むるに必要な知・徳・堪能・身體を鍛鍊し得ることである。作業を課する上に注意すべきは次の諸件である。

〔作業實施上注意すべき要件〕

- 一、作業は遊戯より進むものであれば、其の自然的發展過程に従ひ、最初は作業それ自身興味ある如きものを選び、徐々に一定の目的を有する作業に進ましむること。
- 二、作業の骨子は目的の自覺と結果の當否とにある。故に作業を課するには常に其の目的を理會せしめ、努力鼓舞し、最後に其の成果を検して其の責任を明かにする必要がある。作業の課しつ放しは却て訓練を破壊することがある。
- 三、作業に對しては被教育者の自由活動を認容し、個性の伸長發達をはかるやう注意すること。
- 四、共同作業を課する場合には、先づ全體の計畫を知らしめ、次に各自が擔の任務を明かにし、協同一致以てこれに當らしむるやう訓練すること。
- 五、作業のために餘りに被教育者の心身を過勞せしむるはよくない。

以上述べたる遊戯・作業は固より個別訓練の手段でもあるが、團體的訓練の手段とする點に於て、特に其の價値の發揮を見ることが出来る。ケルシエンシナイナが共同團體に於ける勤勞作業を重視したる如きは、其のよい例である。作業の重視は現代教育を通じての一大特色である。

三、示 範

示範とは教育者自ら模範を示し被教育者をして模倣せしむることである。示範は訓練の内容を具象的に示すものであれば、被教育者の心を動し易く、且つ其の感情を陶冶する上に有效なるものである。示範には一時的のものと故意的のものと、自然的・永續的のものとがある。彼の教授したる所を努めて一時範を垂るゝ如きは前者で、教育者の偉大なる人格が自然に發露し、生活上の模範を示すが如きは後者である。此の二者共に必要なことだが、訓練上より言ふときは、特に後者に價値がある。彼の感化は人格者の日常生活が、不知不識の間に被教育者の生活中に感染したものである。教育者の高き人格の必要な所以は實に此に在る。示範上注意すべき要件は次の如くである。示範は普通道徳的訓練の手段とされてゐるが、他に美的訓練・身體的訓練・知的訓練にも適用することが出来る。

〔示範上特に注意すべき要件〕

- 一、示範は被教育者の暗示・模倣に訴へて徐々に心性を開發するものであれば、一時的のもので無く永續的のものたるを要する。
- 二、示範者の不用意なる言行が、時として意外の結果を招致するところがあるものであれば、常に其の言行を慎まなければならぬ。

四、訓 諭

訓諭とはみだりに命令禁止を行ふことなく、教育者先づ希望を披瀝し、被教育者の反省考慮を求め彼等をして自動的に實行の途に就かしむることである。故に訓諭の命令禁止と異なる所は、其の性質が強

迫的ならざる點である。訓諭は其の外形が修身教授と著しく似てをる。けれども、修身教授が一定の豫定案に依て行はるゝに對し、訓諭は日常實際生活中に起る事項に就きて、隨時隨所に行ふ所が違ふのである。

訓諭は訓練の手段としては間接的のものである。併しながら其の方法宜しきを得れば被教育者をして感激に導き、興起せしむる上に大いに效力がある。古來名僧知識の訓諭に感奮興起し、過去の罪惡を悔悛し、善人となりたる例乏しくはない。中江藤樹が山中にて賊を訓化せし如き、まことに其の好例である。訓諭は主として道德的訓練の手段となるものだが、他にも間接に關係するは言を俟たない。訓諭上注意すべきは次の數件である。

〔訓諭上特に注意すべき要件〕

- 一、訓諭の材料は實際的にして被教育者の心生活の琴線に觸るゝ性質のものたるを要すること。
- 二、訓諭の方法は被教育者の程度個性等に依て、寬嚴宜しきを得なければならぬものだが、而も教師は其の根柢に於て、愛と赤誠と好意とを動機としなければならぬ。
- 三、訓諭を行ふには常に其の時機に注意を拂ふ必要がある。何となれば機を失したる訓諭は恰も氣の抜けたるビールンの如く、其の効果がまことに渺いからである。
- 四、訓戒諭告は「罪を惡んで人を惡まず」の態度の下に行はれなければならない。隨て被教育者の全人格に對して頭上から漫罵を

浴びせる如きこと無く、一方には其の長所を賞揚しながら、靜かに其の非を指摘し、前途に一道の光明を與へながら、自奮自勵せしむるやうすべきである。

五、命令及び禁止

父母教師が其の意志を明示し、子弟をして何かの意志行爲に出でしむること、これを命令禁止と云ふ。普通命令は積極的に行爲を促すもの、禁止は消極的に行爲行動を中止せしむるものとせらるゝが共に一種の命令にして強迫的に教育者の意志に服従せしむる所は一である。而して訓諭と異なる點もここに在る。

命令禁止は言ふまでも無く訓練の手段として必要であり、又價值あるものである。其の理由は被教育者の自然性を規正し、理想性を發揮せしむるには、反道德的もの、醜なるもの、偽なるもの、非養護的のものに對してはこれを防遏し、其の長を伸ばさしむる上に、必要のものだからである。併しながら命令禁止は、訓練上常道とすべきものではない。被教育者が爲すべきを爲さずまもるべきをせざる場合のみ行ふべきである。而して其の常道常則は、實に自ら自治にあるのである。全體命令禁止は、訓練の一方面の原理たる、干涉主義・服従主義、究極より言へば教育上の注入主義より来る所のものである。故に注入主義・服従主義・他律主義が教育乃至訓練の中心主義とせられざる限り、命

命令禁止も訓練の尋常手段とはなし得ないのである。命令禁止は單に道德的訓練の手段たるに止らず、知的・美的・身體的訓練にも共通的に必要なものである。

〔命令禁止上特に注意すべき要件〕

- 一、命令禁止は合理的のものにして、被教育者の心身發達に適合し、十分に實行し得る所のもので無ければならない。
- 二、命令禁止は簡單明瞭なるを可とする。教育者は熟慮勵行の後には、それが非理ならざる限りは中止し又は撤回すべきでは無い。
- 三、命令禁止は宜しく一途に出でねばならない。教育者間にこれを異にし、朝令や改するが如きは、命令禁止の價值を損ずること大である。
- 四、命令禁止は成るべく少きを理想とする。

六、懲 罰

懲罰とは不當の行爲又は不良の性向を矯正せんがために、故意に加ふる苦痛を云ふ。隨て懲罰なる概念の中には、道德上の制裁も法律上の刑罰も、又或る意味に於ては神佛の罰等も、凡て包含するのである。懲罰の目的は將來に對する戒飾にある。而して示範・訓諭・命令禁止等の手段だけで足らぬときに始めて課さるべき性質のものである。此の點より云ふときは、懲罰は實に訓練最後の手段であらねばならぬ。

〔刑罰と教育罰との區別〕

刑法上の罰と教育上の罰を比較するに、初より互に其の性質を異にする所がある。刑法上の罰は成孰したる人に施すのであつて、未成熟者即未成年者に對しては刑法を適用しない事になつて居る。然るに教育罰は多くは未成年者たる兒童少年に施すのである。是が兩者を區別すべき第一の點である。刑法上の罰は、不正の行といふ事實があつて然る後之を罰するのである。最近の刑法論は犯罪人の心操如何をも顧慮するのであるが、兎も角不正行爲の事實がなければ罰する事が出来ない。然るに教育上には其の心操に立入り苟も不道德の事があれば之を罰するのである。是が兩者を區別すべき第二の點である。刑法上の罰は一定の條文に照して判定するのである。判定の際、最近の刑法論は個人的事情に餘程重きと置くやうになつたけれども、條文にないものを罰する事は出来ない。然るに教育上では個人的事情に顧み道理に依つて之を罰し、初より一定の罰則を設くる事が無い。是が兩者を區別すべき第三の點である。刑法上の罰を決すには告訴人があり被告者があり裁判官があつて其の人格が別になつて居る。然るに教育上には告訴人と裁判官とが同一人である。即ち教師は兒童少年の非行を發見し且之れを罰するのであつて、罪の告訴發見をする者が同時に裁判者となる譯である。若しも教師と生徒との間に正邪の争が起り、教師、生徒の外に別に第三者たる裁判者を要することあれば、これは教育を破壊したる表徴である教育の適當に行はれて居る限り、教師が生徒と相對して正理を争ひ他の判斷を求むることは決してあり得べからざることである。是が兩者を區別すべき第四の點である。此の如く刑法上の罰と教育上の罰とは性質上區別すべきものであるから、必ずしも刑法上の罰の原理をあげて教育上の罰の原理としなければならぬ理由はない。併し全然無關係といふこともない。尙ほ余の見所を以てすれば、最近刑法上の罰の原理は餘程教育上の原理と契合する所があると思ふ。教育上の罰が昔、やうに因果應報の原則によるが如きは誤りであらう。飽く迄非行をなせる被教育者の人格を改善することの本義に基いて罰を科するやうにしなければならぬ。森岡常藏氏、教育學精義

懲罰を課する精神には、從來三種の説がある。一は復讐説で二は威嚇説、三は矯正説である。復讐説と報復的觀念の下に行はるゝもので、所謂 怨みに酬ゆるに怨みを以てせん」とする説である。カ

ントは此の説を主張する中の一人であるけれども、此の説には不條理なる點がある。例へば「十圓盜みたる者は百圓盜みたるものゝ十分の一なるが故に、其の罪も十分の一にて足る」と云ふ如き結論を招く如きこれである。威嚇説とはこれに依て本人及び他の者を威嚇し、かゝる罪惡を再びせざらしめん爲めに行ふと云ふのである。けれどもこれも懲罰の眞精神を如實に示すものとは言へない。何となれば威嚇に依る恐怖の喚起は、固より幾分效果の無いことはないが、これのみに依て眞に當人を根柢より善化し、他人をしてなまじらしむる如きは、到底不可能のことと言はねばならぬからである。こゝに於てか矯正説（改善説）が起つたのである。矯正説とは該者過去の失行・罪惡を悔悟し、正理善道に導き、其の品性を根柢的に改善せんとするものである。唯だ其の手段として懲罰を認めんとするのである。

懲罰の方法には三種類ある。一は名譽の褫奪、二は自由の拘束、三は身體の苦痛である。名譽の褫奪は所謂名譽罰で、被教育者の名譽心・廉恥心に訴へて、犯せる罪に對し精神的苦痛を感じさせ、以て悔悟を促さうとするのである。叱責・座席の隔離・共同遊戯の制限・榮譽的任務（級長とか幹事とか）の褫奪・停學・退學・放校の如きこれである。就中退學・放校を以て最も重き懲罰とする。自由の拘束とは自由罰とも稱すべきもので、其の自由を拘束禁遏して心身上の快樂を奪ひ、反對に苦痛を催さしめ

欠

欠

尙なる情操に訴ふる必要があるからである。

四、賞は罰とは正反對に公衆の面前に於て行ふを宜しとする。

五、賞は單に道德的訓練の手段とするに止らず、知的・美的・身體的方面の訓練にも適用すべきである。

八、自治

訓練の究竟目的は自律的人格の養成、即ち知的・道德的・美的・生理的品性の確立に在ること幾度も述べた。而してかゝる人格は實に「自治の人間」を造ることを措いて他には無い。故に自治は訓練の目的である。けれどもこれと同時に其の手段たるものである。自治とは「自ら治めしむること」である。換言すれば「自力以て自己を形成し確立すること」である。從て自治には二方面ある。一は自己抑制、(克己)で、一は自己發展(伸長)である。此の二面は廣義に謂ふ自治の兩面である。

訓練上に於ける思想は、言ふまでも無く自動教育の中心思想たる「自律」・「自由」・「自己活動」等の觀念の訓練的方面に現れたるものである。故に此の思想は自動主義的教育思想の一分派であり、更に人格教育の系統に屬するものである。今日の自治訓育思想は米國に於ける自治訓育が其の直接原據をなしてをるが、かゝる思想は西洋に於ても東洋に於てもずつと以前からある。否、昔から實際に行はれて來た。例へば西洋に於ては十六世紀の頃、獨逸國ゴルドベルヒ市に於て、ツロツチエンドルフに依りて試みられた自治的學校の如きは其の一例であるし、又我が國の維新以前に於ける、諸藩の教育の中

にも見出すことが出来る。中にも薩南健兒の社の訓練の如きは、其の好例であらう。其の他近世に於てはフイヒテ、ルソー等の思想中に著しく表れてをるし、それ以前に在ては啓蒙時代の訓育思想に現れてをる。故にこれは何も今に始つたものなど、云ふことは出来ない。

自治的手段の訓練的價値は、被教育者の(一)自覺を喚起し、(二)其の自重自尊心に訴へ、萬事自爲せしむる所に在る。自治は單に道德的訓練の手段に止るものではない。知的訓練に於ても、美的訓練に於ても、身體的訓練に於ても、終極は皆此の手段に依らなければならぬものである。而して其の目的は賞に在るのではなく、罰を恐れるためでもない。況や命令禁止に依るのでは無い。實に自己人格の中心屬性に従ふのである。自治的訓練上注意すべきは次の數件である。

〔自治訓練上特に注意すべき要件〕

- 一、自治に訴ふることの程度範圍は、幼少者にはこれを少くし、年長者に及ぶに従て益々其の程度を高め範圍を擴むること。
- 二、自治に委するとは云ふものゝ教師は常にこれを遠見に監督し、必要に應じてそれ〴〵指導を怠つてはならぬ。自治自動は放任ではない。
- 三、自治的訓練中に適宜現代立憲生活の形式を採り入れて、他日公民として立つ場合に必要なる實地的練習をなましむること。例へば學校都市制の如きは其の一例である。

第八節 訓練に於ける個別的指導

以上述べたる所は訓練論の一般である。これを實際に實施するには、言ふまでもなく個別的顧慮が大切である。恰も教授に於て學級教授に對し、個別的學習の指導の必要があると同じ理屈である。個別的訓練とは、該個人の特質に即して、訓練を行ふことである。蓋し各個人は知能に於てもさうだが就中其の情意の方面に於て、特殊の性向を有することが甚だ多いからである。

個別的訓練上第一に顧慮すべきは、氣質の訓練を如何にすべきか。と云ふことである。其の大要を次に記すこととする。

〔氣質の訓練〕

〔一〕多血質と其の訓練 此の質に屬する兒童は、一般に快活で元氣よく、模倣を能くし多藝多能の素質を有するを常とするけれども、一喜一憂直に色に現れ意志薄弱にして感情慾望に冑さるゝことが大である。隨て鼓舞獎勵が宜ければ勇往邁進し、墜跌するや失望落膽の淵に陥るを常とする。其の他概して運動遊戯を好み、社交性に富み、教師にも朋友にも染むことが早い。併しながら其の反面には輕佻浮薄で、他人に使喚され、輕舉盲動することがある。故に此の質の兒童に對しては、常に作業を與へて其の活動を堅實なる方面に導き、一事終らざれば他事に移らしめず、よく其の注意を持続させて忍耐力を養ひ、浮動する感情を抑制して自信の念を覺醒せしむることが肝要である。教師の心得としては、此の質に屬する者には、嚴格なる處置や激烈なる叱咤譴責は

害あるも餘りに效果無ければ、寧ろ寛容以てこれに當り、賞讃に訴へてこれを奨め、徐ろに意志の鍛錬努力の持續を圖るべきである。

〔二〕神經質と其の訓練 此の質に屬する兒童は、概して細心にして思慮周到、特に想像推理に長ずるを常とする。けれども舉動沈靜に過ぎ活氣に乏しく、痛苦の印象が頗る強烈で、氣象は憂鬱である。己れを守つて社交を好まず、運動遊戲等にも興味を有たない。其の結果教師を憚り交友にも親しまない。甚しきに至つては寡言沈黙孤獨の境に退き、狐疑逡巡瑣事に醜態たる者もある。要するに知的生活慾は盛んなるも、進取敢爲の氣象に乏しきは此の質の特色である。神經質者に對する訓練は温情を以て其の心を活潑爽快ならしめ進取敢爲に導くを主眼となすべきである。其の沈靜憂鬱は動もすれば身體の健康にも影響を及ぼすことがあるものなれば、努めて運動遊戲を奨励し、團體遊戲共同運動等に依て、清新潑刺の氣を養成するが宜い。次に其の苦勞性は、圓滿溫雅の品性を涵養する所以で無いから温情慰言以てこれを安んじ、つまらなき瑣事に悶ゆる者に對しては、偉人の傳記、奮闘談等を聽かせて勇氣を振振し、膽力を鍊ることを工夫せねばならぬ。又無益の沈靜に耽る者に對しては、愉快なる作業を課するが何よ藥である。

〔三〕膽汁質と其の訓練 此の質に屬する兒童は舉動が沈着で喜怒哀樂を色に表はさず、機に臨んで勇往邁進し、困苦缺乏に平然として耐ゆるの概がある。一般に意志鞏固にして、力行に長ずる。併しながら其の反面には自負自尊に陥り、時として殘忍酷薄に流ることがある。又己れを信ずることが厚くて人に服従するを欲しない。常に齊輩を凌ぎて自ら首領たらんとする傾向がある。運動遊戲も悦んでこれを行ふ。所謂善にも強ければ惡にも強いが此の質の特徵である。隨て其の訓練法は、みだりに進取敢爲の氣象を抑制すること無く、却てこれを善良有益なる方向に伸ばさしめ、主我的傾向の如きも適當なる境遇におくこと、自然の反省と依りて、自己抑制の結核自己實現に利益なるを悟らしむることに依て改めしむることである。要するに教師は私情私心を去り、單なる壓迫を加ふること無く、權威と熱誠と温情とを以て、確固たる態度の下に、彼等を自治自制せしむるやう心掛くべきである。

ある。

〔四〕粘液質と其の訓練 此の質の者は起居動作の萬事が無頓着である。概して兒童の特色たる競争心・高名心に乏しい。其の結果一面從順・溫厚・着實の風があるも、其の從順・溫厚・着實たるや卑屈・無能・迂調を伴至する所のものである。活動を避け安逸を貪らんとする傾向が多分にある。隨て卓動風發の氣を見ることは固より出来ないことだが、沈着大度重慎に事を處するの素質があるが故に、晩成の大器を藏する者もある。其の心的生活は、知情・意の何れにも偏せず、一般に平靜である。此の種の者に對する訓練は、常に適度の刺激を與へて、其の鈍感性を覺醒せしむる必要がある。又安逸を貪り怠慢を戒むるために作業を課し、規律ある生活を生活せしむることが肝要である。又敢爲決行の氣を養ふために、盛んに運動遊戲を奨励し勇氣を鼓舞振作することが必要である。

右に述べたる所は、主として氣質の短所弱點に對する救濟意見だが、これと同時に其の特色とする方面を助長發揮することも忽せにしてはならない。氣質の訓練に次で注意すべきは、氣質・習慣の結果生じたる、不良なる性癖の矯正である。性癖には固より色々あるが、特に重なるものを擧ぐれば、**放縱・強情・怯懦・過敏・放心・不規律・輕躁・虐待・虛言・貪慾等**である。

〔訓練に於ける性癖の矯正〕

〔一〕放縱 此の性癖を有する兒童に對しては、規律の大切なるを體得せしむることが肝要である。それが爲めには教育者は態度を明確にし、判斷・行爲を直截簡明にする必要がある。唯だ其の功を急ぐと仕損することがあるから、徐々と歩的矯正をなすやう心掛なければならぬ。

〔二〕強情 此の性癖は活力の旺盛・横溢より來るものが多い。故に正面からこれを壓迫しやうとしても、大概は失敗に終るを常と

する宜しく方向轉換策を講ずべきである。方向轉換とは巧みに其の興味を他に轉じ、徐々正當の方向に導き、尊勃たる活力を和らげ、執拗なる性癖を緩和することである。

〔三〕怯懦 此の性癖は先天後天種々の原因に依て生ずる。氣質の薄弱、營養の不良、家庭に於ける躰け方の嚴格等これである。他に恐怖の本能の餘りに強きに依るものもある。隨て其の矯正法は原因の究明より始めなければ效が無い。即ち其の由て來る原因を除き、積極的に勇氣を振作し、親切と同情と温言とを以て徐々と改善に導くことである。眞正面から叱り付ける如きは、何等の效が無い。

〔四〕過敏 此の性癖は多く神經の興奮より來るものである。女子に於てよく見る所の性癖である。其の結果は或は孤癡邪推となり、又は嫉妬猜忌となる。故に此の性癖を矯正するには、神經の興奮するが如き環境はこれを斥け、教育者虚心坦懷の實を示して其の心意を緩和し、安靜ならしめ、一面彼等の自制力を奨め、修養を積ましむることである。

〔五〕放心 放心とは心を空しからしむることである。其の結果は怠慢となり、學業の不進となる。其の矯正法は、被教育者の境遇を整理し、其の生活を規定し、一方には心を誘惑する刺激と機會とを除去し、他方に於て本人の自覺を喚起し、自制せしむることである。放心は手淫より來ることが少くない。注意すべきである。

〔六〕不規律 此の性癖も諸種の原因から來るものである。けれども父兄の不規律なる感化に由るのが殊に多い。矯正法は其の原因を除き、積極的に規律ある生活をなましめ、一定の習慣を形成せしむるを最も可とする。それが爲めには一日の行事に關する時間割を定めしめる如きことも、一手段である。自制力の養成は實に其の根本である。

〔七〕輕躁 此の性癖は態度に落付きが無く、其の結果早呑込みをしたり、種々の過誤を醸したりする。是非矯正せねばならぬもの、一つである。其の矯正法は正しき行動、秩序井然たる作業、順序正しき思慮等を厲行せしむるに在る。但し一面に於ては忍耐の習慣を養成し、持續の氣力を涵養することも必要である。

〔八〕虐待 これも亦一種の性癖である。兒童には動物を虐待したり交友をいぢめたりする者が決して尠くない。此の矯正法は其の心情を和け、他に對する同情心を喚起するを以て第一とする。其の手段は兒童を平和なる境遇におき、これを親切に取扱ひ、慈愛こもれる言もて訓戒することである。

〔九〕虚言 虚言は想像生活の強烈なるより生ずる無邪氣なるものもあるが、其の既に習癖となれるものに対しては、訓練上大いに注意する必要がある。其の矯正法は、成るべく萌芽の間に漸り取るを便とする。而も正に漫性となりたるものに対しては、家庭と學校と相協力して、一面彼れの自覺を喚起し、一面熱心・同情・親切を以て調諭し、一面改善の傾向見えたるときには、これを賞揚する等、徐ろに矯正すべきである。正面から叱責するが如きは、何等其の效を奏するものではない。

〔一〇〕貪慾 貪慾は利己的感情と所有衝動との結合したるものである。此の性癖を矯正するには、正當なる所有觀念と、他に對する義務と同情心とを養ひ、兩面より是の動機を改善せしめねばならぬ。次にこれを誘惑する執刺と其の機會とを少からしめ、反對に慈善博愛をなすべきの機會に觸接せしむることである。盜癖の如きは成るべく萌芽の間に芟除するやう心掛けなければならぬ。

兒童の性癖は千態萬狀で、到底こゝに一々指擧することは出來ない。教育者たる者は常に精細なる觀察を以てこれを觀破し、成るべく其の漫性とならざる中に芟除することを工夫するが何より肝心である。其中には病理上の原因より來るものも少くないから、かゝる種類のものに對しては醫師とも相談し、家庭・學校・醫師三者協力して、三方面より協同して矯正に當るべきである。たゞ其のこれをなすに當りては、決して急なる功を望まず、撓まず徐々と其の貫徹を期すべきである。

第七章 教授訓練上の施設

教授又は訓練を有効に行ふには、教授訓練の方法宜しきを得ると共に、施設亦宜しきを得なければならぬ。これ教授訓練に直接關係ある施設に就て、一通り論ずる必要ある所以である。

教授訓練上どんな施設が必要であるかと云ふに、一々明細に記すならば數限りの無いことであるが（而してそれは學級經營法・學校管理法の問題である）、こゝに特に必要なるものを擧ぐれば、（一）能力本位の學級編制（二）分團（動的・固定的）組織、（三）身體検査、（四）學業操行の査定、（五）個性調査、（六）林間學校・（七）休暇殖民（休暇移住）・（八）臨海保養・（九）國民體育場の施設等である。一と二は主として教授に關する施設で、三と四と五とは教授及び訓練に關し、六・七・八・九は主として身體的訓練に關係するものである。而してこれらは歐米を始め、我が日本の教育界に於ても、それ／＼實施されつゝある所のものである。

能力本位の學級編制といふのは、優等生・普通兒童・劣等生を一學級に編制して教授するは、其の能力を如實に發揮せしむる上に、互に得策でない。それよりはこれを其の能力に應じて學級を編制し、それ／＼其の心意の程度に合致する教授を施すがよい。と云ふ意見の下に施設し出されたものである。

例へばマンハイムシステム、パタピヤシステム、ケンブリッジシステムの如きこれである。それからこれらとは少しく性質を異にするが、グロリーシステムと云ふやうなものもある。又優等生の躍進に關する施設もある。分團組織も亦能力本位の教授を行はんために考へ出されたものである。これは特別なる學級組織と云ふよりも、各學級に於て其の成績の次第に依て、幾つもの群團を作り、適切なる學習をなさしめやうとするものである。分團の作り方には靜的なるものと動的なるものとある。前者を固定分團と稱し、後者を可動分團と稱する可動分團は豫め分團されてをるもので無いから、科目に依り其の時間に依て、此の中に入る兒童は一定しない。又時には分團を作る必要のない場合もある。兎に角分團を組織して教授することは、よいことであり又必要なことである。我が國では明石の女子師範や奈良の女子高等師範で盛んに試みられた。

身體検査は被教育者の身體發達の狀況を明かにし、養護や教授を行ふ上の參考に資せんためになさるゝものである。我が國の學校教育に在ては、法令を以て規定せられ毎年行ふこととなつてをるが、どうもいゝ加減のものが多く、且つ其の結果が少しも活用されてをらないやうである。それだから視力の不十分なものを後席に据えて困らしたり、身體の不具なる者に體操を強いて公衆の前で泣かしたりするの最も甚だしき非教育を往々演じることがあるのである。學業操行の査定は、我國では殆ど進級卒

業のための方便なるかの如くに思ひなされてをる。これも間違つた考である。宜しく其の兒童の教授訓練に利用する所あるべきである。個性調査は教授上・訓練上個別指導をなすために行はるゝものである。これは身體検査と共に、教育の基礎的研究として、極めて重要なものである（個性調査表に記入すべき事項は、已に前に述べた。参照すべきである）。

林間學校・天幕學校・休暇殖民等は、養護を目的として施設されるものである。則ち身體の孱弱なる兒童生徒を收容し、或は林間の有蓋無壁の建物の中て一定の期間、營養に注意しながら教授し、又は戶外に於て天幕張の中に生活しながら學習し、或は一定の期間山間・海濱等適當の地に營養滞在をするのである。其の結果は一般に大層良好であるとのことである。國民體育場は、一般に國民の體力を増進するために、公園等に施設されるものである。

これを要するに教授訓練上の設備は其の土地の狀況・學校兒童の如何に依て、必要に應じて適宜施設するがよい。然るに世の教育者の中には、時潮崇拜者があつて、必要も無きに新傾向とさへ云へば直にこれを真似たがる者がある。笑ふべきこと、言はねばならぬ。さうかと云つて頑固一點張りにいかゞはしき舊式の教育信條を墨守して、新と云ふ名の付くものには、凡て反對したがる者もある。これも共に教育を談ずる資格のないものである。吾人は宜しく慎重事に當り、輕舉盲動をしてはならな

すが、一面に於ては常に時代の進運に従つて、教授訓練上の施設をも改善するやう心掛けなければならぬ。教育と云ふ仕事は、仕直しの出来ない仕事である。一年生が違つた文字を書いて直に消して別に書きあらためるやうに、さう無造作になさるべき性質のものでは無い。考慮に考慮を重ね、慎重なるが上にも慎重にせらるべきものである（教授訓練上の施設に關しては、拙著「最近教育學說の敘述及批判」を参照せよ）。

第八章 教授と訓練との關係

最後に教育方法論を結ぶに當り、教授と訓練との關係に就て、其の交渉する點を述べ、以て本篇を畢らうと思ふ。既に幾度も論じて來たやうに、教授も訓練も、其の作用は決して同一では無い。一は認識の方面より教育の目的を達せんとし、これに對して一は生活實踐の方面から教育の目的に迫らんとするものである。けれども其の目的とする所は兩者同じである。則ち文化的人格の養成かこれである。唯だ其の過程を異にするのみである。隨て教授と訓練とは頗る緊密に關係する。先づこれを教授の側より見るに、教授は其の本義を如實に發揮し十分に其の任務を全うするには、是非訓練の力を借らねばならぬ。則ちこれを實際の事實に徴するに、教授に於て其の目的とする認識を構成し、道徳を形成し、美的陶冶をなし、身體の健康を増進するには、訓練の結果たる品性——知的品性・道徳的品性・美的品性・生理的品性——の力に俟つことが尠くない。早い話は教授の直接目的たる理會認識の構成には、其の基礎に於て鍛鍊せられたる情意の活動に依據することが、極めて大なるものがあるのである。これ認識も結極に於て先驗的理性（意志）に依て始めて可能だと云はるゝ現代の批判哲學の指示に照して、直に肯認さるゝ所であると思ふ。次に教授は、其の教授したることは、訓練の領域なる實

行の域に入りて、始めて確實のものとなる。此のことはライが知識を筋肉運動に發表することの必要を高調するに徴しても、又王陽明が「知者行之始、行者知之成」と言へるに照すも疑ふ餘地が無いのである。就中道徳の形成・身體の陶冶に於て其の關係の密接なるを見る。則ち教授に依て道徳的知識を與へ感情を陶るも、直接其の生活を規定し、知識を實際にまで進めざれば、道徳の目的たる徳性は到底涵養されないのである。又如何程生理衛生上の知識を授くるも、これを實際に行爲せしめないで、健康を増進することは出来ない。

次に訓練の側よりこれを見るに、其の目的たる品性を形成するには、單に盲目的に實踐躬行せしむばかりでは足りない。無論習慣に訴へることは必要だが、これをして合理的性質のもの、自律・自治的の品性たらしむるには、理性を啓發し、自力以て理想を構成するに足る所の眞善美的能力を開いてやらねばならない。さうで無いと力のみ發達して識の足らぬ人、換言せば暗愚なる實行家を養成することとなる。訓練の教授に依て裨益せらるゝことは、心理的にもこれを立證することが出来る。則ち訓練當面の對象たる意志は、知力・感情を鍛鍊することに依て、間接に陶冶せらるゝのである。ナールトプがヘルバルト派の教授に由る品性陶冶を、條件付きの下に認めたのは、實に此の知と情意との關係を認めたからである。教授に依りて學ぶ所に専心せしめ、其の注意力を練磨し、勉勵努力せしむ

ることは、實に訓練の目的たる品性—知的・道德的・美的・生理的—の形成に大なる貢獻をなすのである。

以上述ぶる所に依り、教授が訓練に資益し、訓練の教授に貢獻することは、最早やいささかも疑ふ餘地が無いと思ふ。中島半次郎氏は早稻田大學講義録に於て、「養護・教授・訓練三者の關係」を次の如くに論じてをる。學者以て參考とすべきである。

〔養護・教授・訓練三者の關係〕

〔一〕養護と教授訓練との關係 養護の目的を達するには、以上説たる所を施行するに止まらず、更に教授と訓練との助を借らなければならぬ。教授に在りては、先づ修身科に於て衛生の重んずべきことを訓誡しなければならぬ。「身體要術」を父母に受く、敢て毀傷せざるは孝の始め」なるのみならず、自ら衛生に注意して、其の健康に注意すべきは、生存の義務として必ず借らなければならぬ。教授を施すに當ては、十分之に堪ふることを得て、容易に疲勞せざるが如き體力を要すると共に、教授に餘り多くの力を注ぐが爲めに、身體を練り、其の養護に餘裕を失つて、健康を害せしむるが如きことがあつてはならぬ。教授を施すに當ては、常に其の健康を害せざるのみならず、又其の健康状態をして教授を受くるに適せしむるのみならず、教授の際、努めて衛生上の知識を與へ、其の身體を練らしむることを努めなければならぬ。

教授は又訓練の助けを借るに非ざれば、十分に之を施すことを得ない。教授を受くる際、注意の働きが其の根柢に立つことは、前に説きたる如くであつて、欲情より離れ、其の品性を強くして其の良心を磨くことは、知力其れ自身の發達に大いなる關係があるものである。

正しき論理的思考を爲すには、確固たる品性の成立せんことを要求する。蓋し客觀的に能く思考せんには、主觀が自由なる状態に成つてゐなければならぬからである。佛蘭西の心理學者ライモンは、近世科學の發達は基督教の熱心なる精神に負ふ所が少くないと言つた。殊に最高の知力を練る場合には、品性の純潔と堅固とを要するもので、之を専心と名づける。専心に依り外界の雜多なる影響と内心の不安とより自由になることは、則ち最上の知力的活動を爲すに缺くからざることである。

之に加ふるに教授せることが實際の行爲に現はれ、日常生活の上に試みられ、斯くの如くして知能が實際的の活力となり、知識と品性と相離れざるものとなるには、如何にしても訓練に依らしめなければならぬのである。殊に近時人種改善學の説く所に依れば、親の心身は子孫に遺傳し行くもので、親の心身の健全ならんことを務むべきは、其の子孫に對する一の重大なる義務と見なければならぬ。猶ほ衛生に注意すべきは、單に一身一家の故のみではなく、社會公衆に對する一の義務なることも知らしめなければならぬ。かくて義務の觀念を目的にすることより、又養護に注意せしむることが出来るであらう。次には理科中の博物館に於て、身體の組織及び其衛生上の細則を示し、之を守らしむることも教ふべきである。

更に訓練に在りては、是等衛生上の規則に従つて其の日常の習慣を作らしめ、又養護の事業として示せる所を日常生活の上に行はしめて、之を習慣とならしめるやう努めなければならぬ。訓練と養護とは其目的多くは一致する。則ち訓練に於て克己の徳を練らしむれば、容易に飲食の欲を節せしむることを得べく、剛毅忍耐の徳を練らしむれば、寒暑に堪え勤務に堪ふる力を養はしむることが出来るであらう。すべて規律的の生活を送らしめ、其の意志の力を強くせしむることは、其の健康を増すに大なる關係を有するものである。

かくて養護に於ては教授訓練の助を借り、兒童自からして、其の健康を保ち之を進めしむることに注意せしむべきである。正當の養護は教育に必要で、正當の教育は亦善良の自己養護を生ぜなければならぬ。

〔二〕教授と養護訓練との關係 以上の如く教授を爲し、其の結果を舉げんと努むると共に、教授は又養護と訓練との助け

と助けを借らなければならぬのである。之は唯に訓練の助けを借るといふのみならず、各學科は先きに其の教育的價値を説きたる所に述べたる如く、皆夫々の道德的價値を有し、人格を練ることに役立つを以て、此の意味より言へば、教授は自ら訓練の爲め其の道を開くものといふべく、之に對し訓練は其の教授が有する教育的價値を十分に高め、之を徹底せしむることを計るものと見做すことが出来るのである。

〔三〕訓練と養護教授との關係 養護及び教授が訓練の助を要する如く、訓練は又養護及び教授の助を借らなければ十分に其の効果を高めることは出来ない。

養護は訓練の豫備又は基礎として見られなければならない。病質の人は多く活潑の氣象をもたず、強壯の徒は能く意志に富む、是故に品性を形成せんとせば、先づ兒童身體の健康に注意することが肝要である。人格其のもの成立が健全なる生理的基礎を要することは、已に説きたる如くであつて、意志の働き亦、身體の健康に關係する。神經系統に於ける運動中樞の働きの健全なると及び筋肉の働きの練られ居ることは、意志の働きの依りて立つ本で、意志の働きの、觀念及び感情の方面よりのみ見て説かんとするは誤つてをる。觀念及び感情が意志の働きの強くし之を催進することは拒むべからざるも、そのみにて意志の働きの強くなるものではない。事理明白となり、感情大いに動くとも、それが必ず意志となりて現はるゝものでない。意志となりて現はるゝには、更に自然的衝動、生理的活動の加はるを要する。従つて訓練に於て如何ほど明かなる道德上の標準を示し、又感情を養成すとも、意志活動の根本要件たる自然的衝動、生理的活動を練ることが無いときは、道德的品性を形造らしむることは出来ない。加ふるにさきに養護の所に説きし如く、養護の理想は、多く道德的規律と一致し來り、飲食を節せしむることは、克己寡欲の徳を養むる如くなるを以て、此の兩者は常に相提携しなければならぬ。

教授は又訓練を助ける如くで無ければならない。ヘルバルト派が教育的教授を主張して、品性を練ることに資せざる教授は唯物主義に依れるものだと言つたのは、卓見と言はなければならぬ。一切の教授を教育的に直接になさんと努むることは、教授の本質

を害ふ憂ひがあつて、必ずしも其如くするを要しないが、あらゆる方面の知識技能を練つて、精神を多方面に開發し、身體の熟練を得しむることは、即ち人格を練り、其の意志の活動を強むる所以となる。殊に教授に依つて其の學ぶ所に専心せしめ、其の注意力を緊張せしめ勉勵努力せしむることは、自ら訓練に對して助力を與ふるものである。教授と伴はざる訓練は殆ど之を考ふることは出来ない。教授の任務は、それが道德的知識を練り、感情を養ふ場合と、又宇宙人生一切のことに互りて理解せしが、自然を利用し、人間社會を豊富にすべき道を理解せしむる場合とを問はず、等しく之を訓練の方面に持ち來たして、實行せしむる用意を以つて行はるべく、教授の終る所、やがて訓練の始まる所といふが如き、關係に立たしめなければならぬ。

此の中島半次郎教授の三者關係論は、其の教育學說の體系—方法分類—たる、養護、教授、訓練の三分説の上に立ての説論である。然るに余の教育學體系は、「養護」なる方便は、特にこれを認めなす。(其のことは曩に幾度も述べた。)故に余は單に(一)教授と訓練との關係、(二)訓練と教授との關係の説述に止めた譯である。併しながらそれは單に名目上の相異で、余が訓練論中の「身體的訓練」を特に養護として抽出し、次に余が教授論中の知的・技能的陶冶を教授として抽出し、以て相互の關係を考ふれば、其の場合中島教授がこゝに述べたる所と殆ど同内容のものとなるのである。

方法論を結ぶに當り、今一つ述べておきたいことは、實際の教育に在ては、教授も訓練(從來の分類に従へば教授・訓練・養護)も、殆ど全く教育事實(方法としての)として相融合して現はれてをると云ふことである。則ち單なる教授、單なる訓練は、理論的のものだと云ふことである。蓋し陶冶の

對象は「全一」としての人格であり、知・情・意・身體は相關的のもので、隨て其の方法も事實としては、何時も相即融合すべきものであり、又さうなつて現るゝことは現前の事實だからである。こゝに理論と實際との懸隔があり、兩者をば峻別せざる可らざる理由があるのである。

第五篇 教育の動力及び機關

第一章 總論

余の見解に依れば、學習の中心動力は被教育者に在るが、それが客觀的に考察せられて、教育の動力と云はるゝ場合には、斷じて教育の主體たる廣義の教育者側に其の中心が在ると言ひたい。何となれば教育を教育者の側に立て考ふることゝすれば、一切の教育活動は教育者の理想・方寸の現れ其のものと思ふべきならぬからである。たとひ教育者が袖手傍觀の態度に在り、一見被教育者のみ^が自學自修してをるとするも、それは單なる普通の傍觀ではない。隨て自然に委して顧みず^にをるのではない。衷心深く恃する所があり、被教育者の行動を自家の陶冶的理想の現れとして、これに價値を見出し、無爲の状態に在りながら、而もこれに作用しつゝあるものと見ることが出来るからである。故に此の場合教育力は嚴として教育者に存するものと認めなければならぬのである。此の見地に立て余は本篇に於て「教育の動力」として教育者を論じ、其の機關として「教育制度」を簡單に論じて見たいと思ふ。

尤も見様に依ては教育者も制度も皆「教育の機關」の中に收めることが出来る。蓋し或る意味よりすれば教育者は一種の教育機關に外ならぬこと、恰も國家學上の君主機關説と撰ぶ所無いからである。次に教育者も制度も或る意味よりせば、凡て「教育動力」の中に包攝することが不可能では無い。何となれば教育の法規は明かに一種の教育の動力（間接的ながら）と見ることの出来るものだからである。けれども普通に教育は教育者と被教育者との人格交渉だとされる所から言へば、動力は教育者で制度は機關と言つた方が穩當のやうである。依て余は此の見解に従つて、二者を分つて論ずることとしたのである。

第二章 教育の動力—教育者論

一切教育活動は所謂教育者を其の動力として發動し營爲さるるものである。教育者なる概念には二種の意味がある。一は廣義の教育者で一は狹義の教育者である。廣義の教育者とは教育的動力を起す總て、社會と教師・父母・長上皆此の中に入る。ウイلمانガ「教育とは生熟したる世代が保護的に且つ代理的に兒童を道德的狀態に導き云々」と言つたのは、世代則ら該時代の社會を教育者と見做したものである。けれども普通我々の意味する教育者は、狹義のもの則ち教育の主體たる成熟せる人格者である。就中教師と稱する者を以て其の代表者となす。他に父母・長上もそれが未成熟者と教育關係を結ぶときに於ては教育者であり、教師と云ふことが出来る。とにかく教育は教育者が無ければ發動し營爲されないものである。此の意味に於て教育者は教育の動力である。

第一節 教育者の起原發達

余の研究せる範圍に於ては、教育者の起原發達の次第は、今日今時見る如き職業的・行政家的教育者の出現を見るまでには、大體三段の過程を経て來たやうである。則ち第一段は生活指導者としての

教育者、第二段は賢者の學的、教育者、第三段は職業的、行政家的教育者である。吉田熊次博士は「系統的教育學」に於て、賢人的教師・僧侶的教師・學者的教師、官吏的教師と云ふ風に論じてをられるが、一而してこれは事實に合してをるが余は其の賢人的教師以前に於て、生活指導者としての教育者の在つたことを認めぬ譯にはいかぬのである。それから博士の言ふ賢人的教師・僧侶的教師・學者的教師は、實に余の認む賢者の學的、教育者で、官吏的教師は大體に於て余の職業的・行政家的教育者に當るのである。兎にかく余は教育者の發達過程には、以上の三階段があつたと思ふのである。以下其の概要を記して見やう。

教育者の起原は教育の起原と同時に在らねばならぬ。而して教育は人類が此の世に現れ、社會的生活を營み、其の間に子を生み出すや直に起つたこと、推測される。蓋し其の子を養育し、これに生活の道を教へざれば、其の子孫の繼續繁殖を圖ることが出來ず、又一面より言へば自己を傳へ、其の子孫をして自己と同等、乃至は自己以上のものたらしめんとする教化意欲（衝動・本能）の満足を充たすことが出來ないからである。則ちこゝに教育が現れ、教育者の事實が現出したものと見做し得るのである。隨て此の原始時代に於ける教育者は、正に其の父母就中母であつたと想像することが出来る。それは社會學の教ふる所に由れば最初の家族制度は母系制だからである。其の後農業時代に入り、父

系制となるや、こゝに父も母と共に教育の當事者となつたことと思ふ。要するに最初の教育者は父母である。然らば此の父母は何を以て教育の内容としたかと云ふと、それは言ふまでも日常の生活に關する技術、及び該部族に特有の低度の文化―習俗・傳説の類―であつたと推せられる。これ余が第一期の教育者を目して「生活指導者としての教育者」と言ふ所以である。或は鳥獸を狩するの法、魚介を漁るの法、或は女ならば衣食の調理や産兒養育の法の如き、實地生活上の經驗これである。これが部族生活の發達するに伴て、次には部族の長即ち會長や長老等が其の任に當るの途が開けた。こゝに社會的教育の萌芽を見出すことが出来る。則ち會長・長老等が該部族の繁榮を圖るために、部内の子弟を集めて武器の用法・戦ひの法・播種耕作、その他必要の知能を授け、部族的道德を鼓吹した譯である。かゝる教育事實は今日、未開人民の間に常に目撃することが出来るのである。

此の生活指導者としての教育者は、社會の進化するに及び、第二期の教育者、即ち賢者的・學者的教育者の手に、教育のことを委ねねばならぬことゝなつた。其の原因の一は社會文化の進歩發達で、他の一は實生活が複雑多端となり、分業が自然に起るやうになつたことである。則ち從來其の子弟の教育の任に當つた父母等は、其の業務のために子弟の教育を見ることが出來なくなり、厭でもどうでも他に其の人（適切なる人）を求めねばならぬことゝなつた。然るに一方文化の進歩發達は這間に自

ら知能の優秀な者と劣等な者とを峻別し、社會の一部に賢人（道德者）と稱する者、又は知者（學者）と稱する者を生ずることゝなつた。而も此の賢者・學者は、時代の先覺者である（彼の僧侶の如きは正に此の賢者智者の一種に外ならぬものである）所から、遂に指導者とならねばならなかつた。かくて此に子弟等は此の賢者學者の門に笈を負ふことゝなつたのである。これ家塾的教育—家庭教育と學校教育の中間—の起りで、賢者の・學者的教育者の起つた所以である。例へば西洋では希臘の七賢人時代以後ソクラテース、プラトーン、アリストテレス等の時代にこれを見ることが出來、東洋では孔子・孟子等の教育にこれを見ることが出來る。これ第二期の教育者である。

然るに其の後世が益々進むに従つて、社會團體や國家は、其の必要上教育を以て公共のものとなし特定の教育場を設け、自家の委任乃至任命したる教育者を以て、其の任に當らしむるの途が開けた。これが行政家的教育者の起原である。尤も職業的教育者の始まりは、彼のソフィストに見出すことが出來るが、彼は未だ官史的職業家的教師では無かつた。此の第三の教育者は近代的國家社會生活の進歩するに伴つて發達し、今日では明かに國家の官吏、又は準官吏を以て目するべき状態にまで進んだのである。

第二節 教育者の任務

以上は「教育者」の史的概観であるが、さて然らば教育者と云ふ者は、如何なる使命の下に此の世に存し、何を其の任務とすべきか。此のことが問題となるのである。教育者の任務に關しては、從來種々の意見が現れてゐる。今其の中の主なるものを述ぶるに、或は未成熟者に知識を授ける者だとか或は被教育者の徳性を啓培する者だとか、或は信仰を得さす者だとか、或は生活の準備を興ふる者だとか、人格を形成する者だとか、色々の説がある。これらの説は其の何れも教育者の本質の一端を傳へざるは無い。けれども其の全豹を明かにしたるものとはどうしても云へない。蓋し知能の養成や徳性の涵養や、信仰を導くことや、生活準備は、實に其の方面を談るものに外ならぬものだからである。教育者の任務の何なるかは、其の論者の包懐する教育觀の相違に依て、相異なるものである。形式に於ては—教育者の任務は教育を行ふことなりと云ふ點—敢て異なる所は無いが、其の實質に於ては、又其の説き方は、全く千差萬別であると思ふ。而してこれは當然のことである。併しながら教育者の任務は被教育者（未成熟者）の全人格の發達助成に在ると云ふ所は今日誰しも異存を唱ふる者は無からうと思はれる。けれども單にさう言つた、けでは未だ教育者の任務が具體的に明かにならない。何とな

れば被教育者の全人格を發達助成することの内容は、(一)知識・技能・道德等を傳達することか、それとも(二)ルソー一派の如くに被教育者の自由活動に放任して顧みざることか、乃至は(三)教育者は國家教育行政の一分擔者として單に機械的なる教育労働者の域に止るべきものか、又は(四)それ以上に_{出で}活動すべきものか、要する所それらが少しも明かでないからである。

此の問題に對して、余は二つの方面から論じて見度いと思ふ。一は官吏又は準官吏としての教育者の任務如何。二は教育の本義より見たる教育者の任務如何である。最初官吏又は準官吏としての教育者の任務を論ずるに、我が國に例を採るならば、直轄學校以上の教官や、師範學校の長は、明かに國家の官吏である。彼等は國家行政の一部たる教育行政の一分擔者である。隨て彼等の形式的任務は、其の法律に規定さるゝ所を其の通りに實行すれば何等問題は無い。恰も銀行會社の事務員が、各々其の分擔事務を一定の時間内忠實に執ると異なる所は無い。否、小學校教員・中等教員と雖も、其の準官吏(準官吏と云ふ官吏はないが)たる點に於ては、官吏的教師と何等撰ぶ所は無い。よく教員心得を遵守し國家教育行政の發動する所を眞面目に盡せばそれで足りる譯である。隨て此の意味より言ふときは、小學校教員の如きは單に國定の教科書を間違ひなく授け、法令に規定せられたる學校事務を執行すれば、其の任務か盡されたるものと見做さねばならぬ。蓋しこれ法的解釋上極めて至當の論

だからである。隨て彼等はそれ以外の教育的活動—非義務的活動—はしてもしなくとも差支無い筈である。

然るに世の實際は甚しくこれと趣きを異するものがある。則ち普通の官吏や事務員なれば規定の事務以外の活動をせずとも何とも批評する者が無いが教育者となるとさうでない。立派に法的職務を執り、單に教授を行ふかけでは、十分としない。況や優良教育者となるなどは以ての外のことである。悪くすると不熱心との名の下に、首にされることすらある。頗る解せないこと、言はなければならぬ

此のことは教育者は其の實質に於て、單なる銀行會社等の事務員や官廳の單なる官吏と其の性質を異にする何ものかを有するから、かくあるのと解しなければならぬ。則ち教育者本來の任務は、單なる行政的方面にのみ在るので無く、却て別の方面に在ることを物語るものと云つてよいのである。これ教育の本義より見たる教育者の任務を、考察せねばならぬ必要ある所以である。

余の信ずる所に由れば、「教育の本義より觀たる教育者の直接任務は確實なる一定の教育目的を有して合理的なる手段と高き人格とを條件として、未成熟者の全人格または其の一方面を根底的に助成發達せしむる」に在ると思ふ。一定の目的とは、普通教育に在つては、本書第三篇に於て述べたるごとき、道德中心の文化的な人格を養成すること、専門教育に在ては、既に形成せられたる基本的教養の

上に立ちて、更に特定の知識・技能を養成することである。次に合理的手段とはかゝる目的を實現するに最も恰當なる手段、換言せば合理的基礎を有する教育方便である。普通教育に於てならば、本書の第四篇に於て論述したる如き手段・方法を言ふのである。専門教育等に於ては、それ／＼本書に述べたる所を取捨選擇して行ふべきである。高き人格とは被教育者を有爲的に教授し訓練する以外に、無爲的にこれを感化する爲めに教育者の人格を眞・善・美・聖・健にすることである。被教育者の全人格又は其の一方面を助成發達す」とは、普通教育に於ては其の人格の總ての方面を全體的・根柢的に助長すること、其の一方面とは特に専門的陶冶に對してかく言ふのである。而してそれが爲めには、教育者は單に知識・技能を傳達形成するに止らず、徳性を涵養し、信仰心を陶冶することも必要であり、審美心を養ひ身體の健康を増進することも切要のこととなる。故に余の如くに見るときは、前に挙げたる諸家の説は、皆其の中に包含せられて、餘蘊無きこととなるのである。隨て亦教育者は、單に官吏的・職業的教師の事務家的任務を盡すに止らず、更に進んで自己の理想に基づき、諸方面に向つて積極的なる教育活動を起さねばならぬこともなるのである。要するに教育者の任務は、正に此にあり、且つこれに依て間接的なる社會的の方面の任務をも全うすることが出来ると思ふのである。更に少しく教育者の任務を別の方面より觀察するに、其の中心眼目は被教育者の全體的個性的活動

の中に、其の價值的なるものと非價值的（直接に價值的ならぬもの）なるものとの存在するを洞察別し、其の價值的・理想的なるものを中心とし、非價值的・自然的なるものはこれを統制し、以て彼れをして個的全體として發展向上せしむるやう、指導するが教育者の中心任務であらうと思ふのである。隨て教育者は注入・干渉を其の中心職能とせず、寧ろ反對に開發・抽出・助成・輔導を旨とし、被教育者の獨立的・創造的伸展を策するやう心掛ける必要がある。授與・傳達は實に此の獨立的發展のため方便に過ぎないのである。此の點を正當に理會しないと、教育者の任務を以て或は知能の傳達とか安價なる社會生活の準備を作るとか、云ふことを以て其の任務と思惟するに至るのである。これ誠に遺憾な、誤た考と云はねばならぬのである。教育するてふことは、被教育者を獨立的に發達せしめること、何も本質的に矛盾し撞着するものではないのである。

第三節 教育者の資格

最後に教育者の資格を概言して本章を終るとしやう。さて教育者は如何なる資格を有たねばならぬであらうか。此の問題は前節に論じたる教育者の任務、並に教育の本義に照してこれを定むることが出来やうと思ふ。蓋し教育者として如何なる資格を有すべきかてふことは、要するに其の任務を遂

行する上に於て、如何なる生活内容、又は如何なる造詣を有すべきかと云ふ問題となり、結極は教育の本義に照して定めなければならぬこととなるからである。此の見地より見て、第一に必要な資格は、被教育者の知能を開發するに足る學識・堪能を有せねばならぬことである。其の理由は被教育者の全人格の啓培の中には、知識技能の方面が在て、これを開發するには教育者先づ一通りの知識・技能の造詣を有たなければならぬ。此のことは多く論ずるまでも無いことと思ふ。則ち自然科学・人文科學の一般及び堪能に通達することである。専門教育の任に當るものは、其の専門の知識技能に特に深き研究を有すべきこと、亦無論のことである。以上は主として學殖上の注意だが、次に教育者はこれを基礎として、一定の識見を有たねばならない。此の識見無き教育者は、未だ眞の教育者と云ふことは出来ない。何となれば徒らに學問に通ずるも、識見無くてはこれを活用することが出来ず、同時に被教育者に活學を授くることは、不可能のことと見做ねばならぬからである。彼の腐儒、活字引・百科字書學的學者等は、實に識見無き學者を冷笑する所の言葉である。要するに教育者は諸種の科學・藝術・道德・宗教に關する一般の知識を有し、これと同時に知識を筋肉に表現する所の堪能を有せねばならぬのである。又時代思潮に對して理會を有たなければならぬ。

第二は人格を有すべきことである。則ち如何程學殖に富み、識見に長じ才幹に富むも、其の人にし

て品性・人格の確立するもの無からんか、其の如き教育者は恰も本尊無き殿堂の如く、到底教育者たる資格の無きものと言はなければならぬのである。これ品性―就中道德的品性―は實に人格の中心を成すもので、これ無き者は教育者たる資格無きは勿論のこと、人間としての資格すら無き者と云はねばならぬからである。此の品性の必要なる理由は、單に被教育者を道德化する上に必要なばかりではない。彼等の人格の諸方面を發達さす上にも此の上なく必要なるものである。蓋し人格は熱誠能感のものであり、個性顯明なものであり、生動獨創的のものであり、更に操守鞏固のもので、かくて被教育者の人格はこれに依て根柢的に動かされ自覺が喚醒さるるからである。生命は生命の火に依てのみ點火される。

右は人として一般に必要な人格である。而も教育には其の職掌上特に所有せねばならぬものがある。それは愛・威嚴・誠實・熱心・忍耐・快活の諸徳である。愛とは人を愛し自然を愛するの心である。愛は實に人道的精神の中心核子である。これあるが故に人生が存在し、教育が行はれてをると云ふも過言では無い。彼の道德や宗教は、全く愛を基とし情を基礎として其の上に成立つてをるものである。否、學問すらも愛を基礎とすると言はれてをるでは無いか。哲學とはもと「智を愛する」と云ふことである。要するに教育の愛を本とすることは、最早や疑ふの餘地が無い。(教育本質論參照)。隨て教

育者たる者は、これを所有することを思はねばならぬ。隨て若しも教育者にして子弟を愛するの情を惹起し得ざらんか、かゝる人は到底教育者として成功することの覺束ないものであるから、直所に他の方面に轉するか宜い。これ一は被教育者のためであり、一は自己のためであるのである。適材適所人物經濟、教育尊重の上からは非さうあるべきことである。小學校教員の檢定試験を受けたらば見事落第の非光榮を擔ふであらうと云はれたベスタロッチが、其の知識や學校管理の方面では失敗しながら、而も教育者として千載に嚇々たる令名を残したのは、何に依つたであらうか。實に彼の愛と熱誠との然らしめた所である。けれども教育者は單に愛ばかりあつても成功するものではない。同時に威嚴を必要とする。威嚴は規範に發する所のものである。これを備へてのみ愛が始めて眞の愛となり其の本然的價値を發揮するに至るのである。故に眞の愛は自然的のもので無く、宜しく規範的のもので無ければならない。父母の愛は多く自然的の愛であり、教育者の愛は規範的の愛である。春風駘蕩と秋霜烈日とは共に不可缺のものである。

以上の外、誠實・熱心の徳も必要である。其の理由は既に前にも指摘した通り、誠實熱心（熱誠感）は愛と共に人を動かし、人を引きつけ、彼れをして根柢的に其の人格修養の途に上らしむることが出来るからである。吾人は知識さほど豊富ならず、識見しかく高邁ならざるも、よく其の教育的效

果を擧げてをる人を往々見るが、該者は實に熱誠の人であつたのである。忍耐の徳も亦必要である。何となれば教育の事業は長年月を要する仕事であるのみならず、中には劣等兒・低能兒の如き者もあつて、これらをそれ相當に陶冶するには、實に萬難を排して堅忍持久するの耐忍力を必要とするからである。それから教育者は須らく快活で無ければならない。これ兒童は實に快活なるを其の天性とするからである。

第三には趣味及び常識を必要とすることである。趣味とは美的認識及び美的創造の能力である。其の理由は陶冶事業の中には、審美的方面がある。此の審美的方面を十分に陶冶するには、教育者先づ趣味心を有たなければならぬ。教育者にして美的鑑照力無く、美術創作の堪能の無きものは。到底十分に被教育者をして趣味ある者となすことは出来ないのである。眞に泳げざる者は水泳の師範たらしむることは出来ない。常識とは日常の出來事に對して健全なる判断をなし得る能力である。これ無ければ「實際生活」に即する活教育を施すことは出来ない。教育者は須らく活社會の趨勢・活社會の實狀に通曉し、これに關して健全なる判断を有たなければならぬのである。

第四には健康なる身體を有することである。身體が虛弱であり又は不健全であれば、長年月を費して始めて其の效果を見る教育の事業には、到底従事することは出来ないのである。たとひ従事するも

其の成功を收むることは出来ない。加之身體の健康が、勝れないときは、常に其の精神も沈鬱となり陰鬱となり、不元氣無氣力となり、其の結果は健全なる陶冶を全うすることは出来ず、時には被教育者に不良の感化を及ぼすことすら無いとも限らぬのである。病的世界觀・人生觀は、多くは身體の不健康より來る場合が多いのである。故に教育者たるものは、常に健全にして強壯なる身體を持つやう心掛けなければならぬ。

第五には特に教育の學理技術に就て造詣を有すべきことである。此のことは殆ど多言を要せぬ所であると思ふ。何となれば實際の教育はこれ感化であると共に一種の技術で、此の技術に通ずると否とは、教授や訓練の實績に關係を及ぼすこと洵に大なるものがあるからである。就中幼少者の教育に於て其の必要の大なるを見るのである。而も此の技術たるや、其の根柢に於て一定の理論的基礎を有するものである。教育學・教授法・訓練法の如きである。又其の基礎學として、特に親近の關係に在る實驗心理學・兒童學・教育病理學等がある。これらの知識も、直接間接教育の技術に貢獻すること誠に大なるものがある。依て教育者は絶えずこれの研究に心を傾けてをらなければならない。教育學研究の必要がこゝに在る。

第六は自家の職務に關して興味と自覺とを有つことである。個性・境遇等諸種の事情から一度選定

したる自己の職業に對して興味を有ち、其の天職に對して自覺し、全心を打込んでこれに従事すべきことは、何も特に教育者に限つたことでは無い。併しながら教職の如き最も神聖にして高貴、而も物質的待遇のこれに伴はざる職務に従來する者に在ては、特に其の職業に對して、意味を理會し、それに純粹の興味を感じ、教育對自己の關係を自覺しなければならぬのである。然るにこれに反して教職に對して何等自覺と興味を起さず、單に口を糊する爲めの業と解さんか、不平と煩悶と懊惱とは四六時中其の身に纏綿して離れず、不快不満に一生を送らねばならぬことゝなるであらう。これ當人に取て幸福なる生涯であらうか。又文化乃至社會進歩の上より見て、喜ばしき現象と言へるであらうか。蓋し思ひ半ばに過るのである。而もかゝる不幸と人生の錯誤とは、要する所該個人の自覺するとせざるとに在るのである。これに反して育英事業・特殊兒の教育事業に對し、自己生命の擴充的意義を見出し、又は人道的義舉を感ずるとせば、そこに自己の生き甲斐ある生活を味得ることが出來、生活上の安住を見出すことが出来るのである。

上述の六つが實に教育者に必要不可欠の資格である。而してこれ正に理想の教育者と稱すべきものであらうと思ふ。隨て教育者の養成を目的とする學校に於ては、右に述ぶる所に照して、其の教育方針を定め、其の課程なり内容なりを決定すべきであると思ふ。

第三章 教育の機關

教育の機關と稱するものの中には、教育の場所・教育の制度・視學機關と云ふやうなものも自ら包含さるゝ譯であるが、此には主として教育の場所と、教育制度（學校系統）とのみ、論究を止めて置かうと思ふ。教育を行ふ機關は主として家庭・學校・社會である。他に軍隊の如きも一種の教育機關であり、徒弟を仕込む商店、家塾等も教育機關であるに相違ない。けれどもこれらは上記三者の中の何れかの變態と見ることが出来るから、敢て特別に論ずる必要はあるまいと思ふ。それから幼稚園の如きも、何れにもつかないものだが、先づ學校に屬するものと認めて宜からうと思ふ。以下極めて簡略に論述することとする。

第一節 教育機關としての家庭・學校・社會

家庭は未成熟者の自然的教育所である。此の點學校の人爲的・専門的教育機關であるのと、趣きを異にする。家庭は子女の教育機關には違ひないが、そのみが家庭存在の目的では無い。他に幾多の目的を有つてゐる。則ち、一は家庭は祖先代々の祭祀所であること、二は男女夫婦の安全なる生殖所で

あること、三は家族の生活所乃至慰安休息所なること等これである。故に教育機關としての家庭は、家庭の一種の目的としか云ふを得ない。

教育機關としての家庭は、教育者たる父母長上と、其の設営たる家屋教具とより成るものである。

詰り此の要素が合して「家庭」と稱する一種の教育機關を形造るのである。家庭教育の内容は、所謂「實際的教育學」の問題であるから、敢えてこゝには論ぜぬが、唯だこゝに問題となるのは、教育機關としての家庭は如何に在るべきか。と云ふことである。此の問題に對しては、教育上に於ける家庭の地位から解答を試みる事が出来ると思ふ。則ち（一）學校教育以前の家庭は組織的なる學校教育に入るの門（基礎教育）であること。（二）學校教育時代の家庭は其の補助教育機關であるべきこと。

（三）學校卒業後の家庭は社會と共に一種の實地練成機關なること。此の三者を標準として其の任務を決定することである。第一期に於ける家庭の任務は、兒童の精神及び身體を、全體的に調和的に養護し、其の自然の發達を阻害せず、併せて基礎的なる形成を施すことである。就中注意すべきは身體の養護と良習慣（道德的・知的・美的・身體的）の養成とである。知的教授に於ては、主として直觀形成に努むべきである。若し早教育を試みんとするならば、能く慎重に研究調査したる後行はなければならぬ。第二期に於ける家庭は、學校教育に於て授け又は訓練せる所を、十分に復習し、又は生活に表

現せしめ、眞に自己のものたらしむるやう、指導し補成することである。隨て此の期に於て注意すべきことは、學校教育の主義方針をよく理解し、これと矛盾するが如き舉に出でざるは勿論、進んでは學校教育に積極的に貢献する心掛が無ければならぬ。學校と聯絡をとり、一に子女のために善良なる教化の效を擧ぐべきである。第三期に於ける家庭の任務は、已に身に得たる子弟の知識技能徳性を、實地に試練せしむることである。學理と實際との結合をはからしむることである。其の方法は自治・自動・自成に委して、必要に應じてこれを輔導することである。一面社會上の教育施設と協力して補習せしむべきである。

右に述べたる所に基き、教育機關としての家庭の任務を規定するならば、一は基礎教育の確立、二は學校教育の輔成、三は實地生活の指導、此の三點に歸すると思ふ。

學校は専門の人為的教育機關である。教師と設營との二要素から成るものである。これを精密に規定するには、學校の(一)教育的意味と(二)教育行政上の意味とを探らねばならぬ。教育的意味より見たる學校は、下の三條件より成る。一は其の要素として教育を行ふと云ふ條件を有すること、二は動力たる教育者を有すること、三は土地・校舍・校具等の設營を有することである。第一の條件は一定の課程を踏み、繼續して教育を行ふことを要する、隨て彼の一夕の演說會場の如きは、これを學校と

稱することは出来ない。又修養を目的とするも俱樂部の如きは學校とは言へない。而も、行政法上より見たる學校は、更に一段の限定を必要とする。則ち第一は公衆のために繼續して一定の教育を行ふを目的とするものたること。第二は特定の場所に設營したる營造物なること。第三は其の要素として人・校地・校舍・校具を有すること。第四は國家公共團體・私人の設立にかゝり官廳の認許を受けたものである。故に行政法上に於ける學校は、教育教授を行ふもので在ても、不特定の公衆のために行はず、官廳の許可を受けざる家塾の如きは、これを學校と稱することは出来ないのである。學校の意義に關しては、小川正行氏の極めて詳細なる研究があるから、學者の參考のため左に引用する。

〔學校の意義に就て〕

我が行政法上で認むる學校の意義に就ては、諸種の見解がある。第一は壽氏の「日本教育行政法述義」に述ぶる所で、「學校とは人及び物を以て組織し法律上の決定權を有せしめて繼續して教育の爲めに且つ直接に公衆の利用に供する設備にして國家又は公共團體に屬するものなり」と云ふのである。次は大山氏の「日本教育行政論」に説く所で、「學校とは公設又は公認に依り人及び物を以て組織し公衆の爲めに教育事業を行ふ設備にして養成所・講習會・傳習所其他如何なる名義を用ふるも皆同義なり」と云ふのである。

右兩氏の説は、共に簡單にして要を得てをると雖も、壽氏は學校を以て直に營造物と認むる如く、且つ學校の觀念の中に私人の設立にかゝる私立學校を脱漏してをる缺陷がある。これに反して後者は略ぼ遺憾無きに近いが、却て次の二要件を明かにしてをらぬ極みがある。(一)は一定の場所を要することである。抑々學校が教育教授を行ふには、若干時日の間其の設備を特定の場所に存す

る必要がある。然らずして轉々するならば、到底其の事業を行ふことが出来ぬであらう。故に一場の巡回講話、一夕の通俗講演の如きは、同じく教化事業に相違ないが、これを純然たる學校と認むることは出来ないのである。(二)は一定の課程を定め繼續して教育又は教授を行ふことである。

以上行政法に於ける學校の意義を總括すれば、下の如くなる。「學校とは公衆の爲めに繼續して一定の教育教授を行ふを目的とし、特定の場所に設置したる設備にして、職員と稱する人的要素と校地・校舍・校具の如き物的要素とを以て組織し、國家これを設立するか若くは公共團體又は私人これを設立して、官廳の許可を得たるものなり」と(歐米對照小學校教育の實際)。

教育機關としての學校が如何にあるべきかは、學校の起原・本質より論定することが出来る。學校の起原は社會の生活及び文化の複雑になれると、分業の勃興とに起因せるものと見做すことが出来る。文字の發明は益々これを發達助成せしむることゝなつた。學校の始めて此の世に現れたるは、支那に在ては黃帝の時(四千三百餘年前)で、舜の時代には國都に上痒下痒の設けられたる事實がある。西洋に於ては埃及ラーベ朝(三千九百年前)の時に、既に其の存せし形跡があるとのことである。

〔學校出現の由來〕

教育が家庭の手から離れて學校に移つた理由は、家庭が組織的の教育所としては、不完全であるのが其の理由である。蓋し前にも言へる如く家庭は他にも幾多の目的を有するもので、養育・訓練の場所としては適當なるも知識・技能を教授する場所としては不完全なることである。則ち一般の父母は諸般の社會文化を十分に子女に傳ふるための學問・技能を有するものではない。たとひ有するとするも、其の十分なる暇を有さない。これに反して社會の文化は歩一步と多面多様に進歩するを常とする。こゝに所謂分業的な

る教育組織が生ぜねばならぬことゝなつたのである。學校出現の理由がこゝにある。

教育は最初家庭の手から賢者・學者等の私塾、又は寺院の手に移つた。これ賢者・僧侶等は一世の學者徳行家であり、中にも僧侶は神人交通の媒介者として、庶民教育上都合よき位置に在つたからである。けれども近代に入り社會國家の勃興するに及び、家塾・寺院の手から徐々として社會團體・國家の手に移ることゝなつた。國家が學校を設立し、これを監督し、又は獎勵するに至つた理由には主なるものが二つある。第一は國家自體の存續發展を策する上に、國民文化の擴充を圖る必要があること、第二は理想的なる國家社會を創造するために、學校と稱する理想的なる一小社會(機關)を造り、社會の現實的汚濁に感染せしめず、次代の國家社會的一員を養成する必要ありしことである。

以上記述する所は頗る簡單であるが、吾等は右の考察から能く學校の任務を抽出し、更に教育の本義等を參照して其の如何に在るべきかを論定することが出来る。則ち「學校の任務」は、(一)教育上家庭の不足とし短所とする所、換言せば其の要求する所―個人的形成―を積極的に助長發達鍛鍊せしめ、一方には(二)社會・國家の要求する所―社會的・國家的形成―を充たさしめ、此に個人たる資格を完成せしむると同時に公民としての資格を併せ得しむることである。一言にすれば理想の社會的個人を造ることである。但し此の二方面は實は固と人生其のものゝ完成で、決して相矛盾するもので無い

ことは、本書目的論下に既に詳細に論じた所である。兎に角學校の任務は家庭的方面の教育的要求——個人的完成——と社會的方面の教育的要求——社會的完成——との二面の充足にあるや最早や疑ひ無き所である。此に於てか學校はこれを目的として一切の設備をなし學校の系統を立てなければならぬこととなる。前者は「學校の設備論」で後者は「學校系統論」である。學校系統に關しては次節に特に論ずるを以て、こゝには單に「一般問題」としての學校設備を記すに止める（特殊の學校設備は其の學校教育の目的とする所に依て異らねばならぬもので一般教育學の問題外である）。中島半次郎氏はこれに關して次の如く論じてをる。

〔學校の設備に就て〕

學校は官立たると公立たると私立たるとを問はず、等しく公共の機關として、教育の目的の示す所に従ひ、一切の教育法を施すだけの設備をしなければならぬ。其の設備の主なるものは校地の選定・校舎の建築・内部の設備・學用品等である。

〔一〕校地 校地を選定するには、第一には衛生上害無き所で、第二には道德上の悪影響を及ぼさざる所で無ければならぬ。飲食店・興行物その他總べて一切野卑なる風俗を示す如き場所は、これを避くるを宜しとする。第三には學術上の便宜多き地がよい。例へば地理・歴史・博物等の材料を成るべく供給する所である。第四には通學上便利よき地、第五には風景の佳き所、第六には成るべく古跡に富む土地がよい。

右の外十分なる運動場を有すべく、學校花園を設けられる地であつて欲しい。運動場には隨所に樹木を植え、各種の運動用具を備へ附け、其の一隅には砂遊びをなさしむる部分を劃するが宜からう、學校花園は植物・圖畫の教授の材料を供給し、又農業の實習を

なさしめ、殊に女子のためには家事科に要する野菜を栽培するがよい。總じて園藝の實習を試み、學校を飾り、學校を快き場所たらしむる上より見るも、亦學校花園の作業をなすことに依り、勤勞を喜ぶの精神を養成する上より云ふも、利益あることなれば學校花園の設備には相當の經費をかくること、努力を注ぐこと、を惜しんではならぬ。其の他校地の一部に校長・教員の住宅を設けることが望ましい。

〔二〕校舎 校舎の建築に就ては、衛生と便利と堅牢と美觀とを並び備へしめんことを必要とする。衛生上より言ふときは、採光・換氣の設備十分に、又冬は室内を暖め、夏は涼しくする設備をすべきである。便利上より言はば、兒童の出入が自由で、震災火災等の場合には、二三分を出でずして全校の生徒を避難せしむることが出来るやう、出入口を多く附くべきである。次に堅牢と云ふ點から言へば、平屋建・二階建を問はず、長年月の間其の使用に堪え、其の校舎に歴史・紀念の結び附かんことを希望する。美觀の方面からは、工場若くは兵營の如き無趣味なる建築を避け、清楚高雅の趣きを帯び、兒童をして學校を快き場所と感ぜしむる如くすべきである。

〔三〕内部の設備 校舎の内部は校堂・普通教室・特別教室・職員室・教材室・圖書室等に分れ、尙ほ他に室内體操場浴室等の設備をなすがよい。特別教室は普通教育を施す所の學校と、専門教育を施す學校とでは多少異なるべきも理科教室・圖畫教室・音樂教室・手工教室、女兒のためには家事教室を設くべきである。

〔四〕學校設備用品 これは養護・教授・訓練を施すに足る、一切のものを含むのであるが、教卓・黑板・生徒用机懸掛等の校具を始め、標本・模型・圖畫・寫眞等のほか、地圖・實驗用の機械・及び材料、參考用の圖書の如き、其の他生徒用の鉛筆・毛筆・墨・インキ・繪具・筆記帳なども含む、これら設備用品は、其の完備不完備の如何に依りて、教育の結果に影響すること大なるものがあれば、出来るだけ進歩した用品を備ふべきである。歐米にては學校設備品の見本を陳列し、其の改善を促すために、教育博物館を設けてをる所が少くない。

これを要するに學校の設備は、兒童の嗜好する事柄、兒童が人格養成のためになまざる可からざる事柄は、悉く備はらざるもの無きやうに、其の心身一切の力を練る機会を供給しなければならぬ。米國インディアナ州ゲーリー市のエマーソン學校の如きは、理科實驗室として、動物飼養場・植物解剖室・物理實驗室・化學實驗室・細菌學室・電氣室・料理室があり、更に商工業の實習場がある。(早稻田文學科講義、教育學)

家庭・學校に次で社會も亦一種の教育機關である。けれども社會は學校の如くに、純粹に教育のみを目的として存するものではない。其の機能の一方面として教育に關係するのみである。社會に於ける教育の對象は、一般民衆である。其の主體は社會を自己體である。社會の教育的任務は、一般に民衆の教化を進むるに在る。隨て家庭と共に學校教育の補助機關たる地位に在るべきものである。社會の教育機關は、圖書館・博物館・教育博物館・動物園・植物園・海族館・通信講義・新聞・雜誌・巡回文庫・巡回講演・通俗講習會・夏期大學・教育活動寫真・教育講談・教育演劇・美術展覽會、その他養護上の施設としては、既に教授訓練の部に於て指擧したやうなものもある。近時社會教育を目的として、諸種の學校の開放運動が起つてゐるが、まことに時勢に適つたものと言ふべきである。要するに教育機關としての社會は、社會文化の諸方面に亘つて、これを廣く民衆の間に擴充すべく、種々企圖すべきものである(詳細は拙著、「最近教育學說の敘述及批判」參照)。

第二節 學校系統

教育の制度を「學校教育」に實施したるものを學校系統と云ふ。學校の系統は二つの基礎の上に於て定めらるべきものである。それは主觀的基礎と客觀的基礎とである。主觀的基礎とは被教育者の一般性・個性・境遇・男女性・心意の發達過程等で、客觀的基礎とは社會生活及び文化の要求・國民生活の歴史等である。則ち主觀的原理と客觀的原理とを照合し、學校の種類を定め、以て其の妥當なる系統を立つべきものである。蓋し教育は前にも隨時隨所述べたやうに、實に個人の要求と社會の要求とを共に満足さすべきものである限り、學校系統はこれを目的として立てられねばならぬことは、いさゝかも疑ふ餘地が無いからである。學校の種類は教育的要求の相違に依て生じ、教育的要求の相違は社會生活の多面及び文化の多様の要求に依て生ずるものである。而して學校の種類を多様ならしめることは、被教育者の側から言へば、其の個性發展に適切なる機會を興へることとなり、男女に依て學校を分つことは、其の性に適合することとなる。

〔學校の種類〕

學校には普通教育の學校と、専門教育の學校とある。普通教育の學校とは、小學校・中學校・高等女學校・高等學校等で、一般的陶冶

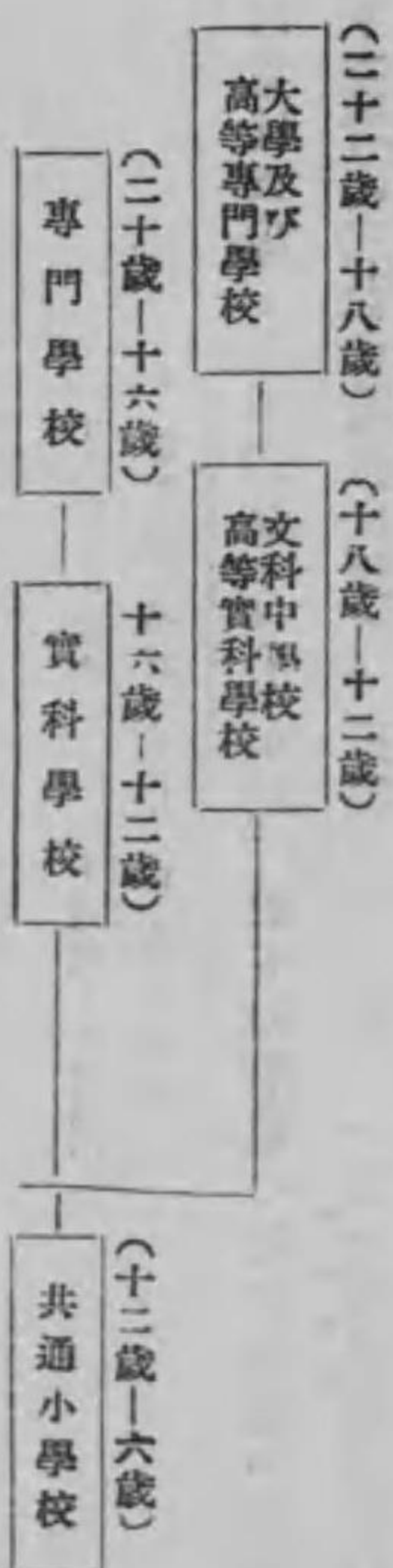
目的とする所の機關である。専門學校とは各種職業に従事する諸種の學校で、實業學校・師範學校・外國語學校・美術・音樂の學校
陸軍軍人の學校・大學の如きこれに屬する。他に別の分類標準よりせば、特殊學校と云ふやうなものもある。これは特殊兒童（盲
聾・啞の類）を收容して、普通及び専門の教育を行ふ所の學校である。故に此の學校は、内容に於ては普通か専門か、二者の中の何
れかに屬する譯である。隨て普通・専門の學校に並立すべき性質のものでない。

被教育者をして、専門學校に入らしむる前に、先づ一様の普通教育を受けしむべき理由は、廣く深
き一般的素養を與へ、以て人をして偏頗なる發育、片輪的機械的なる形成より免れしめ、かくて人格
體の幸福を増進し、社會的には應用力の豊富なる融通の利く人物、及びかゝる基礎に立ちて諸方面と十
分に接觸關係を保ちつゝ、十二分に活動し得る専門家を養成するに在る。基礎の狭く薄弱なる所には
高大なる建築は望まれぬのである。今一つの理由は、兒童期の生活に合致することである。兒童の生
活興味は、最初は諸方面に向けられる。一事一物一科一藝に専心するが如きは、到底彼等の耐ゆる所
ではない。但し普通教育は、初等・高等の二段階にこれを分つことが出来る。それは被教育者の發達
程度と教育内容の高下に依る分類である。初等普通教育の學校とは我が國の小學校・歐米の國民學校
等で、高等普通教育の學校とは、我が中學校・高等女學校、及び高等學校の課程に相當する所のもの
である。否、これを三段に分たば、初等・中等・高等の普通教育の學校となるであらう。普通教育の學
校と専門教育の學校とは、其の間に互に聯絡關係あるを要する。又類を同する學校相互の間に於て

は、成るべく開放主義を採り、入學希望者の便宜と利益とをはかる必要がある。教育上のデモクラシ
イは大いにかう云ふ方面を打開すべきである。我が國の官學に於ける如く、閉鎖主義・自尊排他主義・
官僚主義的なるは、實に誤つた考である。過激派の露西亞には自由大學と稱するものが設けられたと
云ふては無いが。正式に學校と呼べるべきものゝ外に、幼稚園がある。幼稚園は家庭と學校との間に
介在して、一面には家庭教育を補ひ、一面には學校教育の基礎を造るものである。故にこれを蓋然的
意味に於て學校系統の中に加ふるも、強ち全然不合理ではない。専門學校にも種々の程度がある。中
等程度の専門學校と、高等の専門學校これである。中等程度の専門學校には甲乙二種あり、高等程度
のものには所謂専門學校と大學とがある。

以上諸種の學校は、如何にこれを系統立つるを可とするか。ヘルバルト派のライン教授は、次の如
き理想系統案を發表してをる。

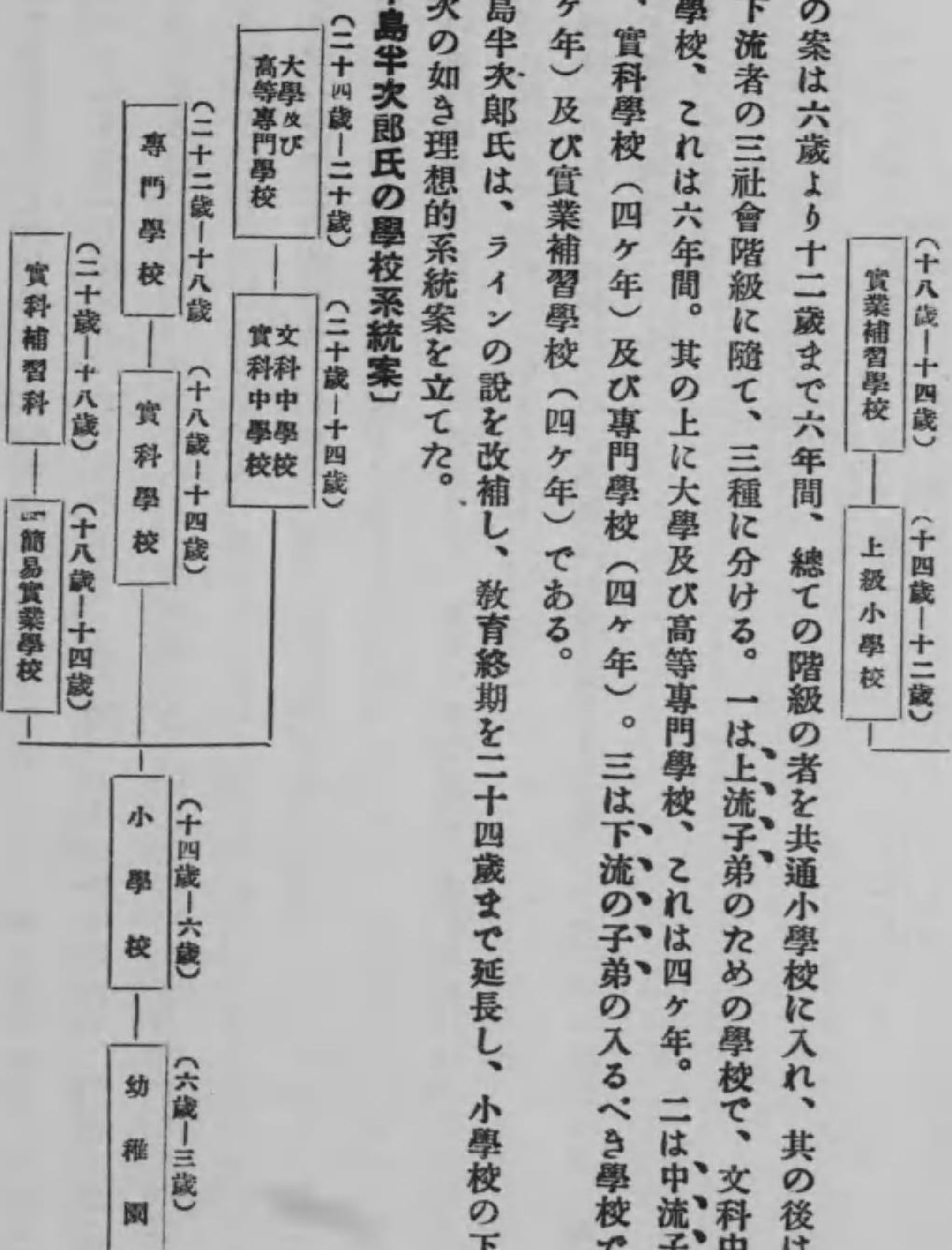
「ラインの學校系統案」



此の案は六歳より十二歳まで六年間、總ての階級の者を共通小學校に入れ、其の後は上流者・中流者・下流者の三社會階級に隨て、三種に分ける。一は上流子弟のための學校で、文科中學校及び高等實科學校、これは六年間。其の上に大學及び高等專門學校、これは四ヶ年。二は中流子弟のための學校で、實科學校（四ヶ年）及び專門學校（四ヶ年）。三は下流の子弟の入るべき學校で、上級小學校（三ヶ年）及び實業補習學校（四ヶ年）である。

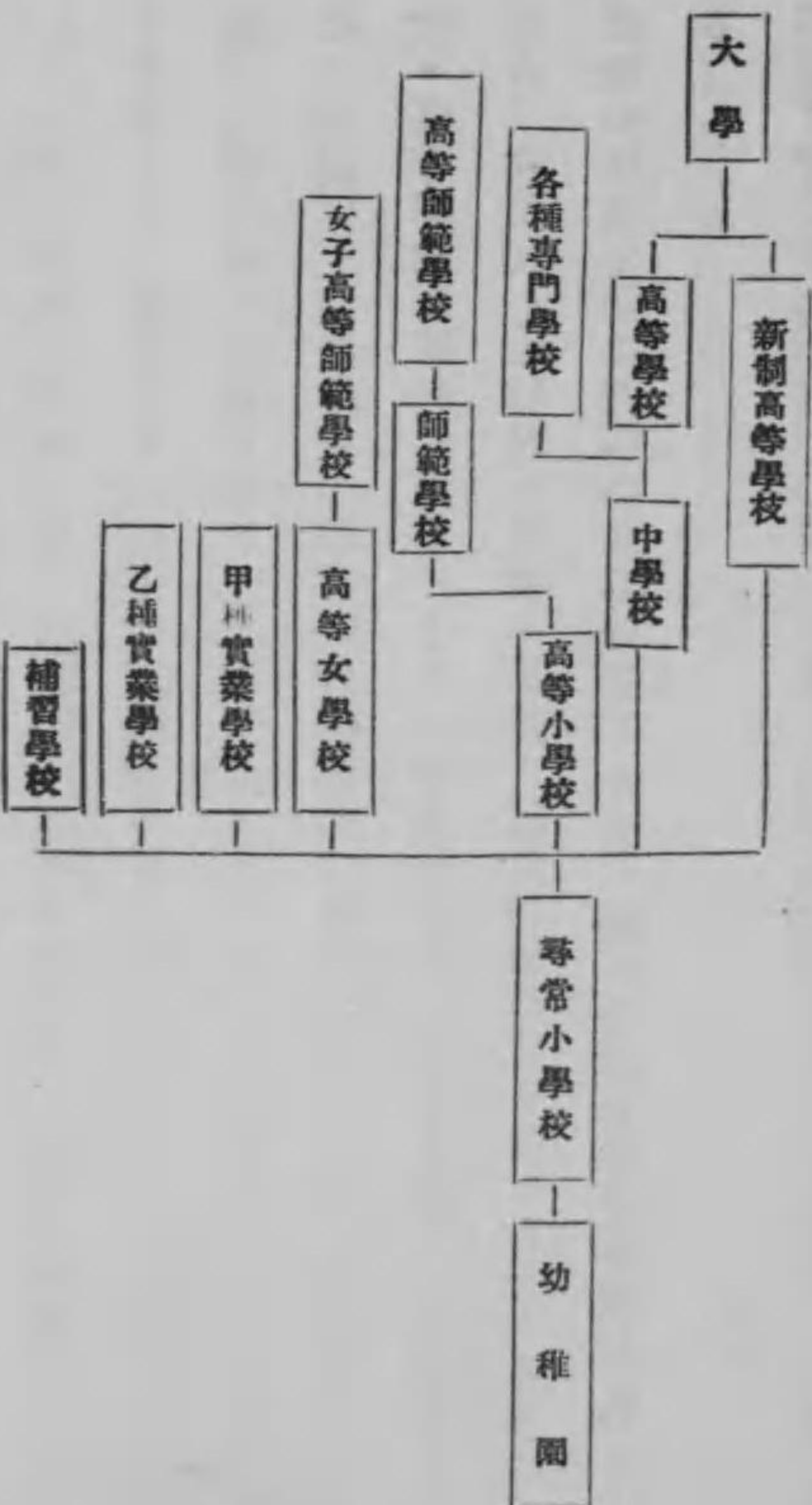
中島半次郎氏は、ラインの説を改補し、教育終期を二十四歳まで延長し、小學校の下に幼稚園をおき、次の如き理想的系統案を立てた。

〔中島半次郎氏の學校系統案〕



氏の案も上流・中流・下流の三階級を認め、これに適合すべく三種の系統を立て、其の要求を充すやう立案した所はライン案と異なる所無いが、教育期を二十四歳まで延長したる所と、小學校を八ヶ年としたる所と、補習學校の下に簡易實業學校を設けんとしたる所は、ライン案と異なる。我が國現在の學校系統は、世界各國の學校系統を參酌し、これに時勢の要求をも攝り入れ、大正八年四月左の如く改正實施した。

〔我國現行の學校系統〕



少しく右表の説明を試みるに、幼稚園は三歳乃至六歳、尋常小學校は六歳より十二歳まで六箇年。高等小學校は十二歳乃至十五歳まで二箇年又は三箇年在學する。義務教育は尋常小學校を卒業して完了。更に高等普通の教育を受けんとする者は中學校又は新制高等學校の尋常科に入學する中學校の修業年限は五箇年、高等學校の尋常科は四箇年である。更に高等の普通教育を受けんとする男子は、高等學校・高等學校高等科に進む。ともに修業年限は三箇年である。入學資格は中學校の第四學年修了者である。女子にして尋常小學校卒業後、高等普通教育を受けんとする者は、高等女學校に入る。高等女學校の修業年限は四箇年又五箇年である。別に實科高等女學校がある。多くは修業年限三箇年である。

中等教育修了後高等専門の學術技藝を速成に履修せんとする者は、各種の高等専門學校に入る。又大學教育に進まんとする者は、高等學校・高等學校高等科を経て大學に進む。大學の修業年限は三年乃至四年である。高等小學校卒業の者にして實業教育を受けんとする者のためには、甲種實業學校がある。修業年限は三箇年である。尋常小學校卒業の者にして實業教育を受けんとする者のためには乙種實業學校がある。修業年限は二年である。次に特に師教育に就きて一言すれば、小學校教員養成のためには男女の師範學校があり、修業年限は四箇年である。豫科一年を置き、高等小學校卒業者を入學せ

しむる所もある。其の上に男女の高等師範學校がある。修業年は三箇年で、豫科一箇年を置く所もある。他に補習學校の設けが在り、小學校卒業者の補習教育を司る。特殊學校は別箇の系統に屬する。一般教育學の問題として、如何なる學校系統の理想案を立つるべきかと言ふならば、大體に於て前記中島半次郎氏の立案がよいと思ふ。だが余は氏がライン案に従つて、上流・中流・下流と分つた所は喜ばしくない。宜しく(一)一般民衆にして直に實務に就く者のための學校、(二)高等専門の課程を速成せんとする者のための學校、(三)最高學藝の蘊奥を究めんとする者の學校と、かう云ふ風に其の名稱を改めたいと思ふ。

結 論

以上述べたる所に依て、余の論ぜんとする所は一通り畢つた。學者はこれに依て余が抱懐する教育理想の如何なるものであり、又其の方法の如何なるものであるかを大要知ることが出来たと思ふ。それと共に從來公けにせられたる諸家の教育學と、余の教育學説とを比較することに依て、教育學説としての兩者の價値を判定することも出来ると思ふ。余は余の教育意義觀・教育學觀・教育目的觀・教育方法觀に於て、少なからず從來の教育學と異なる意見を有し、本書に於て其の意のある所を開陳した。けれどもそれが果して恰當のものであるか否かは、學者今後の研究に俟たねばならぬ。とにかく余としては其の理想とする教育學説を、教育の事實の凝視と諸家の教育學説の批判との中から、こゝに見出したことを記せば足りるのである。

さて余はいよ／＼こゝに本書の筆を擱くに際し、少しく上述の論程を回顧し、其の要點及びそれに對する附加論を一二試みるに、余の教育學説は目的標準の上より言ふときは、全體としての人生主義文化主義・人格的教育主義であり、方法的標準より言ふときは自育輔導主義である。次に他の言葉を以てこれを表すときは、それは社會的個人主義であり、指導的自學自治自動開發創造主義である。隨

て余の教育學説は主客觀主義であるし調和主義である。こゝによい言葉が無いため調和主義と云ふ語を用ひたが、余の調和主義は非本質的な異種概念の折衷では無い。一段高き見地に立ての本質的調和である。否、固より同一の概念であるのを、同一の概念にまで還らしめたに外ならぬのである。言はゞ絕對的調和主義と言つた方がより恰當であらう。唯だ此の状態を表現する言葉が無いために、暫らく上述の如き語を用ひたに他ならないのである。

次に一つ學者のために注意しおきたいことは、本書に論じたる所は實に一般教育學上の原理を目的としたもので、實際的教育學の原理を述べたもので無いと云ふことである。これは余が教育學研究の方針から來たものである。隨て右に述べたる所は、とにかく從來の教育學の如くに、一般教育學を標榜しながら「學校教育學」に墮しないやうに、いつも教育の根本原理・教育一般と云ふものを對象として論を進めた積りである。けれども中には學校教育論に陥つたやうな所もあつたが、それは研究對象の性質上、止むを得ざるものがあつたからだ。右のやうな次第故、本書に述べたる所は、其の精神・規範は家庭教育・學校教育・社會教育其の他の何れにも通ずる筈のものである。一般教育の規範これである。併しながら其の實地上の適用は、實際教育の如何に依て具象的の衣を着けて現れねばならぬ。此のことは多く論ずるまでもなからう。

實際的教育學は、實に上述の如き一般的原理を基礎とし、其の上に立て實際教育の原理を立つべきものである。則ち人生主義・文化主義・人格主義は國家的人格主義となり、社會的個人主義は余の意味する如き國・的公民主義とならねばならぬものである。余が前著「最近教育學說の敘述及批判」の結論に於て、國家人格的教育學を唱へたのは、實に實際的教育學の究竟原理としてある。而して其の理想は實に理想的なる公民の養成に在るのである。家庭教育・學校教育・社會教育は、實に此の廣義の理想的公民であり、同時に實在する理想的個人であるのである。蓋し理想的公民の概念は、個人的属性と國家社會的屬性との共に調和的に發達せしめられたる所に發見されるからである。權利の主張と義務の奉仕、自己實現と自己犠牲、此の兩面を全うし得る具體的人格者其のものに他ならないのである。彼はよく順應しよく創造する底の人である。完全なる意味に於て、自由の服従をするのである。要するに余の教育學說を實地に適用すれば、此の境地に到るのである。

余が教育學の體系は、序論・本論・結論より成り、本論は内論・外論に別れて、前者は目的論と方法論、後者は教育の動力と機關との條件論である。序論の一として教育基礎論を置いた。此の種の分類も從來の教育學には見ざる所である。學者よく余が教育學の體系と他の體系とを比較して、忌憚なき批評を下されんことを希望する。何れ余は遠からざる將來に於て、本書の續篇として實際的教育學と

教育哲學とを公けにして見たいと思つて。

集說 批判 教育學概論 畢

著者より

私には所謂學校と稱するものがない。それが成るときには非常に淋く感ずることもある。が其の反對に、貧弱ながらも自己の力をしみじみと味うことの出来る場合もある。かうした境遇の人は、あなたがち私一人ではあるまい。中にも遠い田舎に、話相手もなく、教鞭を右手に、思想學術の書を左手に握りしめてをる、第二第三の私があることであらうと思ふ。私はそれを思ふと、此の不遇な若い教育者達に、得も言はれぬやるせなさを感ぜずにはゐられない、ちやうど今から十年前の自分にひきくらべて。

併しながら若き教育者達よ。吾等は此の不遇に負けてはならぬ。そしてそれは決して我等にとつて不幸なことではない。何となれば本當の力は孤獨の中からのみ生れるから。私は自分で自分の紀念塔を築くべく、今もがいてをる。本書もまた或は其の一斷片であらう。あゝ若き不遇な教育者達よ、自暴自棄するな。私とともに青い花を求めよ。思想學術の野に出でて！よし生さぬ仲の人達よりひやゝかなる笑ひと、にくしみとさげすみの視線を送らるゝとも!!

大正拾年壹月廿六日 印刷

大正拾年壹月廿九日 發行

教育學概論

定價金四圓八拾錢

著者 渡部政盛

東京市神田區表神保町七番地

發行者 阪本眞三

東京市牛込區市谷加賀町一丁目十二番地

印刷者 青柳十一郎

東京市牛込區市谷加賀町一丁目十二番地

印刷所 株式會社 秀英舎第一工場



發兌

東京市神田區表神保町七番地
振替貯金口座東京八七二番

大同館

文部省撰定

新井白石著 讀史餘論

四六判上製美本 紙數三百頁 正價金貳圓 郵稅八錢

好評五版

内外教育評論曰く……白石の讀史餘論の價値は今更論するの要なし。本書は主として白石の外孫藤清の謄寫本に據り、其他諸種の異本を涉獵して其の缺を補ひたるもの也。從來世に現れたる者の中にて最も信頼するに足るべし。原本の評語註語のほか新に校訂者が補語を附し、以て異説を擧げ且註釋を施して研究者の便を計れる勞は多とすべし。且一讀假名をつけ卷末に索引を添へたり。

東京日々新聞曰く……徳川朝開闢第一の名家たる新井白石の讀史餘論は流石に卓然の見識を備へて我國史論の最も上乘なるもの、頼山陽の日本外史の如き其論文は白石の論旨に負ふ所多し、此の如き名著の近頃割合に行はれざりしは極めて遺憾なりしが本書出で、其缺陷を満たすに足れり。單に専門史家のみならず、世の讀者經世家其他の當今の時勢に志あるの士は本書によりて啓發せらるる所尠少なからざるべきなり。

校訂嚴密異本を參照せし本書の一大特色

●御注釋 御買求めの節は大同館發行と御申添へ下され度候●

國民道徳參考用書 名著を廉價に發賣

東京市神田區 大田同發行 振替東京八七番口座

●●● 最近出版の大家 ●●●

（思想界動搖の今日日本國民たる者は是非一讀すべき書）

東京帝國大學 文學部助教授 文學士 植松安先生新著 「大好評を博す」

最新刊 假名の日本書紀

（四六判最上製美本全貳冊）（上卷金參圓五拾錢 下卷金參圓八拾錢 送料各十八錢）

全部完成

日本書記の一體に假名日本書紀といふものゝ存する事は從來一部の學者に知られて居たが未だ普く其存在を知る人が尠い。本書は著者が出来るだけの手を盡して調べ得た廿餘種の異本を參照して編述したものである。内容は本文を漢字文りに書下し漢字に振假名を附し假名に漢字を當て一段毎に簡明なる註解を加へ索引として辨すべき詳細なる目錄を添ふ。

我が國體の淵源を知り 國民性の本質を明かに せる正確なる國史を見よ

我が國體の淵源を知り國民性の本質を明かにせる正確なる國史を最も平易に讀み居る書である。學者政治家宗教家教育家神官を初め其他何人も是非一讀すべき著書である。

東京市神田區 大田同發行 振替東京八七番口座

東京帝國大學 文學博士 吉田熊次序 市川一郎氏譯著

最新刊 教育の基礎たる哲學

四六判最上製 美本全壹册 五百頁箱入 正價金 貳圓五拾錢 送料十二錢

我教育家をして明晰なる思想の所有者たらしむること之本書の使命なり

常識と科學との部分的人生觀及教育觀を排して哲學的即ち全體的人生觀及教育觀を與へ以て我教育家をして明晰なる思想の所有者たらしむること之本書の使命なりとす。明晰なる思想考より生ずる驚異すべき力の利用は凡ての事業を最も有効に而も極めて容易く且大なる喜悅を以て爲さしむるは多言を費さずして明かなるべし。原書は米國最近の名著、譯文亦平易簡明哲學的素養の皆無なる人士と雖も易々として現代哲學の概觀を捉提し健全なる哲學的的人生觀及教育觀を樹立し得て以て從來と全く異りたる意義あり價值ある新生命を開拓し得んこと疑なし。江湖の必讀を要望して止まざる所以なり。

内容目次

緒論……第一章 科學の目的……科學の範圍……科學の方法……科學と人生との關係……第二章 哲學の目的……哲學の範圍……哲學の方法……哲學と人生との關係……第三章 科學と哲學との比較的研究……第四章 哲學と教育との關係……教育の哲學的方面……教育の形而上學的方面……教育の認識論的方面……教育學說の倫理的方面……第五章 主意的 唯心論的 倫理學的 教育的意義……(最高善推究の倫理學：教育の目的及手続……教育の目的としての自我實現……理想と實際教育との關係……教師と授業……結論……)

東京市神田區 大田同發館行 振替東京 七番 貯蓄 八番 金口座 貳番

渡部政盛氏新著

菊判最上製美本 全壹册五百餘頁

金參圓五拾錢

送料金 十八錢

日本教育學說の研究

本邦最初の著述

教育學者の夢を醒し其の正體を新人の前に暴露するより外に途はない。蓋し覺醒と自憤と義憤とを促し独自の價值ある種々の研究はやがて此の渦の中から生れるからである本書は斯くの如き貴き使命を帯びて公にされたものである。内容は「諸論：第一章 明治前半期のお育學說……(最近教育學說の叙述及批判の妹篇)……第二章 日本最近のお育學說……第三章 個人的教育學說(谷……本……第四章 社會的教育學說(熊谷……口……吉田……田……野田)……第五章 調和的教育學說(大瀨……藤岡……小西……渡部)……第六章 生活完成のお育學說(下……田)……第七章 文化的教育學說(乙……竹)……第八章 人格的教育學說(中……島)……第九章 實際的教育學說(澤柳)……第十章 自動的教育學說(河野)……等十一章 公民的教育學說(川本)……第十二章 創造本位教育學說(稻毛)……第十三章 分國式動的的教育學說(及川)……結論」の諸章より成つてをる。特色は諸家の學說の詳細と忌憚なき批判とにあるは言ふまでもない。隨て學者先づ本書を讀むの義務があり、教育學徒文檢受験者は本書に依て學者の說の要點と長短とを知る必要がある。敢て弊館の大言以て江湖に本書を推薦する所以なり。

新刊 發賣

本邦最初の著述行詰れる日本の教育學は如何にせば之を開展し得るだらうか、教育學者の夢を醒し其の正體を新人の前に暴露するより外に途はない。蓋し覺醒と自憤と義憤とを促し独自の價值ある種々の研究はやがて此の渦の中から生れるからである本書は斯くの如き貴き使命を帯びて公にされたものである。内容は「諸論：第一章 明治前半期のお育學說……(最近教育學說の叙述及批判の妹篇)……第二章 日本最近のお育學說……第三章 個人的教育學說(谷……本……第四章 社會的教育學說(熊谷……口……吉田……田……野田)……第五章 調和的教育學說(大瀨……藤岡……小西……渡部)……第六章 生活完成のお育學說(下……田)……第七章 文化的教育學說(乙……竹)……第八章 人格的教育學說(中……島)……第九章 實際的教育學說(澤柳)……第十章 自動的教育學說(河野)……等十一章 公民的教育學說(川本)……第十二章 創造本位教育學說(稻毛)……第十三章 分國式動的的教育學說(及川)……結論」の諸章より成つてをる。特色は諸家の學說の詳細と忌憚なき批判とにあるは言ふまでもない。隨て學者先づ本書を讀むの義務があり、教育學徒文檢受験者は本書に依て學者の說の要點と長短とを知る必要がある。敢て弊館の大言以て江湖に本書を推薦する所以なり。

東京市神田區 大田同發館行

●●●**文檢受験者の最大福音**●●●
 慶應義塾大學教授 稻垣末松先生 修補 渡部政盛先生 新著
 文檢教育科試驗委員

最新教育學說の叙述及批判

忽五版
 (菊判最上製美本全壹册五百卅頁 二頁參圖五拾錢 郵税金十六錢)
 一本書は事實上稻垣先生と渡邊先生の共著なり、故に文檢受験者は勿論教育學研究者にして兩先生最近の思想を知らんとする者は本書を措いて他になし。
 一本書は最近教育の學說並に主潮・副潮・細潮を本質的に叙述し之を深刻に論じ徹底的に批判したるものなり。
 一本書第一章第二章は教育思潮其のもの、研究なり。而も斯かる研究は本邦は無論のことと歐米諸國にも未だ無き研究なり、蓋し著者一流の教育哲學の一部と言ふべきものなり。
 一最後結論の國家的人格的教育論は著者の根本教育思想にして同時に亦稻垣先生の第一思想なり。之兩先生の究意思として又現今教育思潮の歸趨として見逃すべからざる文字なり。
 一要するに本書は膨大にして混濁たる現今教育思潮の最も正確にして多方的なる一大縮圖たり乞ふ觀よ次の目次を。

現代教育思潮の最も完全なる縮圖

第一章 教育思潮序論	第二章 國民的教育學の種類	第三章 モンテソリー法及批判
第一節 教育思潮とは何ぞや	第一節 國民的教育學の批判	第一節 自治教育主義及批判
第二節 教育思潮と文化の關係	第二節 國民的教育學の批判	第二節 最近の郷土主義及批判
第三節 教育思潮の推移	第三節 國民的教育學の批判	第三節 生活本位主義及批判
第二章 現代教育思潮論	第六章 人格的教育學の思潮及批判	第十章 教育教授の細潮に關する叙述及批判
第一節 現代思潮の特色	第一節 人格的教育學の由來及要點	第一節 補習教育思潮及批判
第二節 現代生活の特色	第二節 人格的教育學の種類	第二節 性急教育思潮及批判
第三節 現代教育思潮の分類	第三節 人格的教育學の批判	第三節 高能兒教育思潮及批判
第三章 社會的教育學の思潮及批判	第七章 藝術的教育學の思潮及批判	第四節 低能兒教育思潮及批判
第一節 社會的教育學の由來及要點	第一節 藝術的教育學の由來及要點	第五節 盲啞教育思潮及批判
第二節 社會的教育學の種類	第二節 藝術的教育學の種類	第六節 早教育思潮及批判
第三節 社會的教育學の批評	第三節 藝術的教育學の批判	第七節 感化教育思潮及批判
第四章 個人的教育學の思潮及批判	第八章 實驗的教育學の思潮及批判	第十一章 教育上諸種の施設に關する叙述及批判
第一節 個人的教育學の由來及要點	第一節 實驗的教育學の由來及要點	第一節 團體なる兒童に對する施設
第二節 個人的教育學の種類	第二節 實驗的教育學の種類	第二節 諸種の學級組織
第三節 個人的教育學の批評	第三節 實驗的教育學の批判	第三節 社會教育に關する施設
第五章 國民的教育學の思潮及批判	第九章 教授訓練の主義方針に關する思潮及批判	第十二章 結論
第一節 國民的教育學の由來及要點	第一節 教授訓練の主義方針に關する思潮及批判	一 社會教育より國民的教育學
		一 國民的教育學建設の可能
		一 國民的教育學と國民的教育學

東京市神田區大塚 大田同館發行
 東京市神田區大塚 大田同館發行
 東京市神田區大塚 大田同館發行

東京帝國大學
文學部教授
東京帝國大學
文學部教授

文學博士 吉田熊次氏
文學博士 林博太郎氏

東京帝國大學教育學專攻
序
川本宇之介氏新著

第五版

公民教育の理論及實際

（菊判最上製本五百頁 正價金參圓 送料十八錢）

現今 教育思想其の數多しと雖も最大有力にして且國民教育の中樞的は立憲自治の公民を陶冶し愛國向武の精神を振作し
經濟思想の發達を計り更に身體の鍛錬を促す公民教育なることは何人も一點の疑を容れざる所なり。然るに方今我教
育界に斯教育書の見ざるべきもの無きは最大恨事ならずや。斯教育に熱誠にして且つ之を慨歎して措かざる著者は果然然の研究
を傾倒して我教育界に投ぜり。而も本書は世の滔々たる 吉田博士が世界隨一の公民教育書なりと
る西洋の煥直しや際物とは全然其の選を異にせるは 激賞せられたるにても知らむ。多數教育思想の送迎に忙しく常に動搖せる
我教育界は本書によりて初めて確固たる方針を發見するを得べし。

（熱狂的大歡迎）
内容目次 總論・第一編公民教育の史的概観：第一章古代公民教育・第二章神國的公民教育・第三章近世公民教
育の初期：第四章近世公民教育の發達期：第二編公民教育の理論：第一章國家の起源立憲國の本質：第二章國家の教
育：第三章公民教育の概念：第四章道德の進化と公民道德：第五章公民的品性陶冶：第六章公民的知識教授：第三編公民
教育の實際：第一章小學校：第二章補習學校：第三章中等及高等諸學校：第四章女子補習學校其他：第五章公民教育の補

東京市神保町七番地 大田發行館 振替貯金口座 東京八七番

暗い惱みから明るい平安へ

三浦修吾先生新著

四六判最上製本五百頁
正價金貳圓 送料十二錢

教育者の思想と生活

教職者としての慰めと
力とを得んとする士にすむ

著者は教育者として十幾年の苦しい生涯を送つて
來た。肉體にも性格にも智識にも多くの缺點を有
つてゐた著者は、導かれる方へ進まん爲め眞摯に
考へ、純粹に感じ強く實行せんとして幾多の障
りに出會つた。躓き乍ら血を流し乍ら猶ほ光明に向
て進まんとして細い糸に家庭生活の上を這ひ、著
者が苦悶して來たか其事が何事かの暗示を有つた
て來た。其聲が此書と爲つたのである。思想の上
に苦悶して來たか其事が何事かの暗示を有つた

好評
再版

（内容目次一斑）教育者の思想：思想と生活：自立論：教育と宗教：人と事業人
と職業：徹底と眞實：教育者の資格：教育者としての努力：教ふる人學ぶ人：天職：
精神生活と云ふこと：生きる爲の思想：讀書：勞働と智識：師弟の情誼：直實の心
：自發的精神：登山の資格：教育者の隨感好き嫌らひ：最も警戒を要する時：警見録
：若葉の榮ゆる頃：俯仰天地：獨居：或る若き教師に：汝の運命を喜べ：學校教師
と生活：教育者と學校教師：學校教師と經濟生活：以下略す。

東京市神保町七番地 大田發行館 振替貯金口座 東京八七番

東京帝國大學 紀平正美先生 八木沼源八先生 共著

最新刊 倫理學綱要

菊美判本 全五冊 最上製 正價 貳圓參拾錢 郵稅 貳拾錢

本書は初學者には恰好の参考書であることは學者一般の通評なり

本書の原著者ダーシー氏は英國に於ける新カント派に屬し、自己實現説をとる人である。氏は宗教家であるが純學術的研究を爲した所に一特色である。自己實現説が既に我邦倫理學界の大勢である以上は本書も亦我邦に於て歡迎せらるべき性質のものである。自己實現説が既に初學者には恰好の参考書であることは學者一般の通評である。敢て精讀を待つ。

目次

- 序論……第一卷 倫理學の哲學的基礎……第一章 認識主體としての精神……第二章 精神と自然……第三章 意志……第四章 意志と自然……第五章 社會……第六章 結論……第二卷 倫理學の概要……第一章 定義と説明……第二章 倫理學の問題……第三章 原理の規定……第四章 近接的目的……第五章 眞善の統一……第六章 道徳律……第七章 義務と責任……第八章 良心……第九章 欲望の從屬……第十章 徳及諸徳……第十一章 道徳的努力……第十二章 道徳的制度……第十三章 道徳的發展……第十四章 良心の因迷……第十三卷……倫理學說批判……第一章 直覺説……第二章 快樂説……第三章 功利説……第四章 進化論的倫理學説……第五章 形式的倫理學(細目略す)

東京市神田區表神保町七番地 大田同發行

—(新しき解釋に成るれ二宮翁評傳)—

○津田光造氏新著○ 四六判最上段美本 全壹冊四百餘頁 金壹圓八拾錢 送料十二錢

最新刊 二宮尊徳の人格と現代

附 青年教師の懷疑

本書は「二宮尊徳の民主生活」の姉妹編として書いたものである。前の「二宮尊徳の民主生活」は、思想生活を主として紹介したものであるが、本書は、その哲學を生むに至つた翁の人格と生活との評價を試み、それと現代との關係を論究しようとしたものである。退去の偉人に對して代名詞に「翁」とか「先生」とか云ふ敬稱を用ふる事は吾々の禮儀であり、尊崇の表示である。斯かる様式に出づる事が多かつたのは、本書が單なる傳記でなく、評傳であるからである。斯かる意味から私は今度の試みに於て一方に益々彼の聖人味を高調する事を努めた。と同時に他方に於て出来る丈彼の人間味を發揮する事をとめた。卷末に附せし「青年教師の懷疑」は、一青年教師の現代に於ける官僚の形式主義の教育と生活に對する止み難き反抗の聲であり、其感想の手記である。彼が二宮の人格と生活とに接して如何なる感化を受けたか、偏に讀者の批判に待つ。

(内容目次) 緒論：第一章 自然の兒：第二章 母の愛：第三章 土手坊主：第四章 菩薩の再來：第五章 ぐるり一週：第六章 自然の道：第七章 人格の力：第八章 愛と結婚：第九章 幸運兒：第十章 心の荒蕪：第十一章 新しき生活：第十二章 第六官の所有者：第十三章 荒野の雜草：第十四章 夫人の内助：第十五章 凡人非凡人：第十六章 正直不正直：結論：附録 青年教師の懷疑

津田光造氏著 ■ 二宮尊徳の民主生活 正價 金九拾錢 送料 十二錢

東京市神田區表神保町七番地 大田同發行 東京市神田區表神保町七番地 大田同發行

（完備せる最新最詳の世界教育全史出來）
渡部政盛先生新著

【菊判最上裝美本九百頁
金五圓五拾錢 郵費廿錢】

最新刊 文檢教育史

文檢教育科 受驗者必讀書

内容目次一斑

緒論：教育史の意義：教育史の價值：教育史研究法：三大教育史の特色：本書の目的及内容：西洋教育史：第一編古代の教育：第二編中世の教育：第三編近世の教育：第四編最近世の教育：東洋教育史：第一編支那の教育：第二編支那以外に於ける亞細亞諸邦の教育：日本教育史：第一編古代の教育：第二編中世の教育：第三編近世の教育：第四編現代の教育：第五編日本新領土並に殖民地の教育：（以上各章及細目は略す）

本書は既刊教育史の一般的缺陷を補ひ併て文檢受驗者の條件偶たらしめん爲に著されたる者なり。特色とする所は（一）日本東洋西洋とも古代より現今（二十世紀）に至る迄の史實を全網羅したる事（二）從來の教育史に無き支那以外の亞細亞諸邦の教育及日本新領土殖民地の教育をも記述せる事（三）系統的にして簡單明瞭ならん事を努めたる事（四）從來問題として出でたる事項に就きては特に詳細なる解答を試みたる事（五）練習問題を挿入したる事等なり故に教育史の研究は本書一冊にて十分なる事は言ふ迄もなし

東京帝國大學文科大學助教授
東京高等師範學校教授

宇野哲人先生新著（文檢受驗者必讀書）

支那哲學史講話

菊判製上最美本
全卷册五百頁
正價金
貳圓五拾錢
送料十二錢

好評
九版

本書は上古より清末に至る支那思想の概要を極めて平易簡單に叙述して最もよく要領を盡くせるものなり。特に清朝に於ける學術思想の變遷が如何に暗々裏に革命を惹起するに至りしか、支那の新人の思想は如何なる傾向を帯ぶるか、著者の最も留意せし所にして從來世に行はれたる支那哲學史の缺陷は本書に依て補足せられて亦遺憾なし。本書は又附録として一々原文を掲げて直ちに堂奥を窺ふの便に供し亦著者の議論の根據あるを知らしむ。要するに本書は初學者にも専門家に

内容目次

序論：第一編 上古：第一章 殷周三代概説：第二章 周易：第三章 孔子：第四章 孔門の諸子：第五章 中庸：第六章 孟子：第七章 荀子：第八章 老子：第九章 列子：第十章 揚朱：第十一章 莊子：第十二章 墨子：第十三章 名家：第十四章 管子：第十五章 申不害：第十六章 商子：第十七章 韓非子：第十八章 韓非子：第十九章 韓非子：第二編 中世：第一章 隋書：第二章 隋書：第三章 隋書：第四章 隋書：第五章 隋書：第六章 王充：第七章 六朝哲學の概説：第八章 文中子：第九章 唐初哲學の概説：第十章 韓愈：第三編 近代：第一章 近代哲學の概説：第二章 近代哲學の概説：第三章 周牧溪：第四章 虞康節：第五章 亞理士多德：第六章 程明道：第七章 程伊川：第八章 程門の諸子：第九章 朱子：第十章 陸象山：第十一章 明代思想概説：第十二章 陳白沙：第十三章 王陽明：第十四章 陽明以後の學界：第十五章 清朝哲學概説：第十六章 春秋公羊學説：結論

東京帝國大學文科助教授 文學士宇野哲人先生新著(文檢國漢文檢國漢文檢國漢文) **文檢國漢文檢國漢文檢國漢文**

四書講義 大學

菊判最上製美本
全壹冊約三百頁
金壹圓八拾錢
郵税金十二錢

**好評
再版**

大學は儒教の目的を最善く組織的に叙述せるものなりとは著者の創唱する所。此書は如上の見解によりて平易明晰に講述せるものにして冠するに大學要旨を以てし且つ附するに索引及之と密接の關係ある幾多有益の研究を以てす。苟も儒教の何物たるかを知らんと欲せば必ず此書を讀みて著者の圓熟せる講話を聞かざるべからず。
(附録は十三經解題あり)

東京帝國大學文科助教授 文學士宇野哲人先生新著(文檢國漢文檢國漢文檢國漢文) **文檢國漢文檢國漢文檢國漢文**

四書講義 中庸

菊判最上製美本
全壹冊約三百頁
金貳圓五拾錢
郵税金十二錢

**好評
三版**

儒教の目的は大學に備はり、儒教の根本義は中庸に明かである。かくて學庸の二書は體となり緯となり互に相待つて儒教の眞相を傳ふ。著者は如上の見解を以て先に大學講義を著し今亦中庸講義を成す。大學に由て既に儒教の目的を明かにせる大方の士は謂ふ更に中庸に就いて儒教哲理の眞面目を了せよ。尙附録數篇は皆直接間接に中庸の意義を明かにするものである。

■ 教育學術會編著

四六判最上品美本 全壹冊約四百卅頁 金貳圓 郵稅拾貳錢

第貳版 文檢國漢文檢國漢文 四書研究

本書は文檢國漢文檢國漢文の爲めに、從來の四書研究難を救はんとして著はされたものである。內容大學・中庸・論語・孟子の各編に就て(一)解題(二)根本思想(三)倫理思想(四)政治思想(五)宗教思想(六)人性に關する思想(七)教育思想(八)其他の思想(九)批評の順に記述し其相互間の系統的闡明に少からず骨を折つた。其他試験委員の説をも隨時隨所に挿入し且つ儒教の根本思想たる天・天命・性・道・教等の觀念も明かにし置きたれば今如何なる問題が出て来ても決して驚くことはあるまい。文

文檢國漢文檢國漢文 受驗者の福音

修身科
國漢科
教育科

檢受驗者は是非熟讀すべきである。其他四書の思想的研究は我國に於ても支那に於ても本書が其最初のものであれば、從來の文字の上の研究に飽きて居る一般の人は本書に依て儒教思想の鮮味を味ふか宜い敢て受驗者・教育者・學校・圖書館並に弘く一般人士に薦むる所以である。

東京市神田區 大 同 館 行 發 振替貯金口度
表神保町七番地 東京市神田區 大 同 館 行 發 振替貯金口度
番七八七番 度口金貯替振 番武七八京東

▲▲文檢各科受験者必讀書發賣▼▼

新刊
發賣

文檢教育大意問題解答

教育學術會編纂 (四六判 洋裝美本 正價金壹圓七拾錢 郵稅金十二錢)

本書は文檢「教育大意」「國民道德要領」受験者の爲に第一回より最新大正八年度までの全問題に對して解答を試みたものである。故に讀者は本書に依て答案作製の次第と程度とを知り更にこれを記憶することに依て同一問題の出でたる場合合理的なる解答をなすことが出来る。附録二篇は「教育大意」受験法と「國民道德要領」受験法で同時に參考書研究法・答案の心得等をも收めてをる。要するに兩科の受験者の最良相談對手である。——(部數僅少即刻御申込を乞ふ)——

東京市神保町七番地 大田區

大田區 振替 貯金 口座 番

東京市神保町七番地 大田區

●●● 現今思想問題の精髓 ●●●

□ 稻毛詛風先生新著 □ (好評激甚)

第貳版 思想の力

代表的思想問題を
明快精細に論究す

思想は力也。生活の精髓にして文化の中核なり。宣哉、生活革新世界改造の今日思想の價値の力説と思想問題の重視とを見るなり。本書は著者独自の理想主義的見地より思想の意義と價値と

を徹底的に鮮明し代表的思想問題を明快精細に論究せる者。混沌たる我國民思想は本書に依りて始めて真相を闡明せらるゝと共に將來の標的を見出すや必せり。學者・政治家・教育家・文學者・宗教家等の思想家は勿論敢て心ある一般國民の清鑒を要望する所以なり

内容目次

思想の種々相—理想と人生—批評と人生—文明批評の意義—戦後の文明と我が國の使命—戦後の思想界論—新時代の文明—外來思想と國民生活—國民思想の統一と振作—國民思想の統一と教育者—教育上の民本主義を論ず—國民道德の改造—親道論—實業道德の振興—公人の自殺を論ず—オイケン—思想の眞體—オイケンの個人主義論—理想と文藝—人間性の解放—文藝上のピュニマズム—文藝上の理想主義—新理想主義とは何ぞや—文藝の倫理性—倫理學と文學の關係—主義と個性—

四六判最上製美本
全壹册六百頁
正價金貳圓八拾錢
送料十二錢

東京市神保町七番地 大田區 大田區 振替 貯金 口座 番

東京市神保町七番地 大田區

東京帝國大學 文學部教授 文學博士 宇野哲人氏新著 (好評嘖々)

最新刊

二程子の哲學

四六判最上製美本
全壹冊參百頁
正金貳圓
送料十二錢

(支那哲學の權威)

著者は常に明道程子を推稱して孔孟以後の第一人とし私淑きて成る既に明道の爲人を知れば與に共に聖學を倡明せし伊川程子も亦吾人の知らねばならぬ所なり。特に二程子は其學風夫れ特長ありて後來朱陸の二大學派を開き宋學に於て最も重要な位置を占むるので、これに伊川程子の哲學をも併論する次第である善く讀む者は此書の獨り二程子其人を髣髴せしむるのみで無いことを知るであらう。



目次

序論：第一節上代哲學：第二節中古哲學：第三節近世哲學：明道程子の哲學：第一章事蹟：第二章學問：一學系：二學風：第一節純正哲學：一宇宙論：二人生觀：第二節實踐哲學：一倫理說：(イ)性論心論：(ロ)修養の工夫：二教育論：三政治論：第三節異端論：第四節批判：伊川程子の哲學：第一章事蹟：第二章學問：一學風：第一節純正哲學：一宇宙論：二人生觀：第二節實踐哲學：一倫理說：(イ)性論：(ロ)心論情論：(ハ)知識論：(ニ)修養の工夫：二學問論：三教育論：四禮論：五政治論：第三節異端論：第四節批判：結論：二程子の比較及其影響

東京市神保町七番地 大田區 大田區 大田區 大田區 大田區
振替 東京 八番 七番 七番 七番
貯金 東京 八番 七番 七番 七番
金口 東京 八番 七番 七番 七番
座番 東京 八番 七番 七番 七番

小林一郎氏新著 (著者は云ふ：古今の非凡なる人々の行を知り言を誦する毎に限りなく貴くも又懐しくも思はるゝなり)

最新刊

天の聲・人の聲

四六判最上製美本
全冊五百頁箱入
正金
貳圓參拾錢
送料十二錢

趣味と知識と修養!! 古今東西の偉人傑士が時に應じて發せし有名言葉三百を集めて解説せる書

世を救はんとする者は先づ自ら救はざるべからず國を完了せんとする者は先づ自ら完了せざるべからず著者こゝに感ずる所あり東西の歴史を涉獵して吾等が自ら救ひ自ら完うするに力を與ふべき言を集めて凡そ三百を得たり是れ人の聲として天の聲なり。此書を開く者は三百の巨人と一堂に會して共に談笑するの感あらん。

●(世一の班一)●

日本及日本人曰く：最初偉人の聲と名づけしを改めて「天の聲・人の聲」とせしものと云ふ。東西古今の偉人の言行に就き、天理人徳を知らしむるに努めたり。普通讀物としても面白く、修養書として更に有益なり、腐さつた軟文學に耽る暇あらば此の程の書に親しむるが幸福を得る基なり。青年は斯る書を讀み盛に氣焔を吐くがよし眞善美に敬虔の念を有するは人間として最高度の地位に在る人なり

國民新聞曰く：彼のシーザアの有名なる「我來たり我見たり」の物語の如きものを東西古今にもとめて凡そ三百を得これに自由を排列して讀者をして趣味と知識と品性の涵養に資せしもの甚だ玩讀に堪ふ。萬朝報曰く：獨逸樂壇の明星シューマンの「己を忘るゝこと無くして藝術上に何等の賞き事をも成し得べからず」といつた話や少ビットが「己を得ずと云ふは服制者の主張なり屈從者の信條なり」と曰ふた事なども收めてある。忠孝節仁美譯とも云ふべきである。

——(大好評忽ち増刷出來)——

東京市神保町七番地 大田區 大田區 大田區 大田區 大田區
振替 東京 八番 七番 七番 七番
貯金 東京 八番 七番 七番 七番
金口 東京 八番 七番 七番 七番
座番 東京 八番 七番 七番 七番

◆ 稻毛詛風氏新著 ◆ (著者多年研究の第一發表)

第七版

教育者のための哲學

四六判最上製美本
全一册五百卅頁
正金貳圓
送料十二錢

教育者としての光と力
とを獲んとする士は來れ

凡そ教育者に高大なる理想と確乎たる信念とを與ふるものは哲學也。然るに遺憾なる哉我が國の哲學者教育者にしてこの點に努力する者皆無に近し。幸に多年哲學と教育學とを兼修し『教育哲學』の建設を以て一大使命とする著者はこの現状を痛歎するの餘り本書を公にして(一)哲學が特に教育者に必要なる所以と(二)教育者に必要なる哲學の概念と(三)教育哲學の意義及價値とを的確詳細に闡明することに依つて上記の缺陷を根本的に匡救せんとす、教育者としての光と力とを獲んとする士は來れ。

◆ 永野芳夫氏新著 ◆ (最近教育思潮中の明星)

新刊

デューワイ教育學說の研究

四六判最上製美本
全壹册三百餘頁
正金貳圓
送料十二錢

(デューワイ研究の權威)

五年以前から没頭的にデューワイを研究してゐた著者が全てづけたその全般的系統的研究所の成稿を澤柳博士長田教授の二つの推賞のままに公にすることになつた行詰つた今日の教育と教育學に不満をもつのはデューワイに來れ!! 在來の紹介や翻譯を讀んで未だ釋然悟徹しなかつたものは本書を讀め!!

東京市神田區 大田發行所
表神保町七番地

振替東京
貯金七
金口七
座番貳

終

