

るものとし、又は兩者を同等とするのは適當でない。身體を作造するものは精神である。手を敏活な合法的道具とならしめるものは精神の力である。精神の存在する所に於ては之に必要な手を發見することが出来るけれども、其の反對は不可能である。故に精神を練るのは身體及び手の熟練を進めるよりも遙かに大切である。學校に於て手業を用ふるのは心的陶冶を損害しない限りに於て適當である。學校の時間に限りがあること、其の一學級に於て多數の兒童を教へること及び費用を缺乏することは、手業を大仕掛に用ふることを不可能とする。又所謂情操的教授と云はれる所の全教授範圍は手業を要しない、物語、詩歌等の材料を制限してまでも一物の形を構成せしめるための時間を得ようとするのは甚だしい誤解である。

將來の學校を古い學ぶ學校に對して活動學校と名づけることも勝手な對比である。新教育家自身が執つて居る立脚地から考へても、學ぶ學校と作業學校との反對は甚だ不都合である。彼等が學校の中心としようとすることは普通の意味の作業でなく、生徒を愉快に感ぜしめ、其の本質を表明せしめる創造的作業即ち自由な演述、自ら問題を提出すること、自ら書物又は實地について探求すること、文章上の自由な發表、圖畫及び構造上の新意匠である。此の意味から云へば、新舊學校の反對を成人學校と後見學校との對比と見た方がよい。

學習と作業

活動學校の思想の缺點

活動學校の思想の缺點は第一、兒童を直ちに美術家と見、又研究家と見る傾のあることである。兒童は未熟なものであるから、當然後見を要し指導を要する、餘り早く彼等を自由にすることは益があるよりも害のある方が多い。第二、活動と云ふことを餘り外面的に見るのも一缺點である、尤も外面の活動を進めることにより内部活動をも進めようとするのであらうが、人には外部的には全く不活動的であつて、内部に於て大に力を働かす状態がある、注意の緊張する時、沈黙考する時の如きである。活動主義の唱へられて以來、生徒の騒然たる状態、神經質的喧囂の態度が非常に増進したやうである、今後の教育は却つて靜かに觀察し、沈思熟考する習慣の養成に意を用ふる必要がある。

改良論の缺點

一原則を唯一の原則とし、一部の眞理を全體に擴張することが改良論者の缺點である。學校に於て作業を必要とし、從來よりも多く之に力を用ふるのは正當であらう、又以前よりも手業を多くすることも適當であらう、然し之がため廣い意味に於て教育の場所であるべき學校を直ちに作業學校と名づけるのは輕卒である。健全で有益な要求に應ずるには從來の發展を繼續する方かよい、要するに革命でなくして進化でなければならぬ。

ガウヂツヒの意見

(四) ガウヂツヒ (Cauting)

作業を手の仕事と解し、作業學校を手業に重要な位置を與へ

手業を主とする思想の誤謬

るものとし將來の學校を此の種のものとしようとするのは誤謬である。第一、手業の學校を公民教育の思想から抽出しようとするのは適當でない。國家の學校の目的は單に役に立つ公民を教育するだけでなく、人を教化し、人格を陶冶する目的を有つて居なければならぬ。第二、手業の學校の主張者は作業教授を生徒の全陶冶の上に非常に價值があると唱へるが、斯かる思想は一には知識及び意志の陶冶の上に及ぶ手業の勢力を過重視し、二には純粹の心的作業を輕視し、又他の教科中に於ても多少行はれて居る手の作業を看過することから生ずる。尤も一般に手の作業及び特別の技能的練習の價值あることは明かであるから、圖畫を一層多く用ひ、特別の工藝的教授を行ひ、自然科學に屬する諸教科に於て一層多く手を使用せしめると云ふ程度の注意は正當である。

將來の學校の特點

將來の作業學校の本質的特點は作業に於ける生徒の獨立活動である。換言すれば生徒の自力で活動すると云ふことを學校の性質を決定する活動形式とすることは、將來の學校に必要な所であつて、作業學校とは此の意味のものであることを要する。無論此の意味の作業學校でも初めから常に自由に活動せしめるべきものでなく、其の豫備段階として規則的作業を要するに相違ない。然し其の目的とする所は常に自由活動であるから、豫備段階に於ても成るべく多く自由に働かせることに注意しなければ

自己活動の原則

ならぬ。「働く生徒」と云ふことを總ての教育的思想の中心原則とする必要がある。生徒をして作業心、作業力及び作業的技能を有するやうにならしめることが總ての教育事業及び教育的計畫の目的でなければならぬ、而も唯手工的技能に達せしめることで満足するやうな教育は全く誤まつたものである。

自己活動の原則は第一、生徒が其の作業の際、變化する事情に能く適應することであり、第二、全作業進行中生徒が心的にも自立すると云ふことである、即ち生徒の行動の動機を其の活動力に富む作業的精神から湧出せしめ、作業の目的の定立、作業材料の選擇、作業の順序決定、作業中に於ける目的の確持、障害の排除及び自己抑制が知識、感情及び意志に對して要求する所を満たすに足る知力、感情性及び意力を有するに至らしめようとすることである。

一般的原則として自己活動

作業的原則の重點は生徒の自己活動であつて、精神的に且精神的身體的に活動せしめる必要のある所に於ては常に之に依らなければならぬ、初等の學校と高等の學校とに於て異なる所はない。又此の原則は總ての作業形式、即ち直觀的事項に關する作業であると書籍によるものであると、發展的方法を用ふる場合と全體の表明を行ふ場合とにより異なることはない。尙此の原則は總ての教科即ち精神科學的、自然科學的及び手業的諸教科に於て等しく用ひられる唯之を用ふることの難易が多少違ふだけで

感情及び意志
の範圍に於ける
自己活動

ある。

斯かる原則を用ふる學校は作業學校である。而して自己活動は知識のみでなく感情及び意志をも包括するものであるから、作業學校の眞の務は全内的状態を養ふことである。特に獨立の行動上の諸徳、即ち氣力、耐久性、決斷力、責任心、自信等を養成しなければならぬ。此のことは又當然教師の働き方に大變動を生ぜしめる。單に教へる術と獨立的自己活動に導く術とは全く異なる性質のものである。

自己活動を主とする作業的の原則は個人的のものである。學級は個々の生徒を自己活動の狀態にまで發展せしめる手段に外ならぬ。學級に於ける作業は個々の生徒の作業及び個々の生徒との作業のためになるやうに限られることを要する。然し此の個人的作業狀態は、決して個々の生徒が一學級の一員として互に相補助して働くことと云ふ作業法を拒絶するものでない。個々の生徒の自己的獨立の作業は、分業及び之に伴ふ作業結合から成立つ所の學級作業を妨げない、却つて其のためになり、學校をして能く價值ある自治團體とならしめる。

作業の原則は確かに價值あるものであるけれども、之を正しい限界内に保たなければならぬ。例へば教授材料の決定の如きは教育の全目的の上から見るべきものである。又學校に於ける共同生活の組織も、單に作業的生活の原則のみにより決定すべきもの

個人的作業と
學級作業

作業的の原則の
眞價

でない、而も將來の學校を作業學校と名づけて差支ないのは、其の原則が生ずる効果の大なると之が能く時勢に適切であるとに由るのである。現代は個々の人の獨立の考察を要することが多いから、群集考察及び群集意志は此の新たに要せられるものに其の地位を讓ることを要する。然し此の原則の最後の價值決定は、之が能く教育の目的を達するための全原則の系統中に其の適當な地位を得るやうになつた時に生ずる、而して若し此の最終の目的が人格の發展にあるならば、作業的の原則の價值は、之が人格の發展上に有する効力により決せられるのである。

(五) パウル・バルト (Paul Barth) 今日作業學校を主張する聲の高くなつたのは、既に十八世紀に於て了解されて居た所の「自然に適した教育が久しく實現されなかつたためである。時勢の進歩し、技藝及び企業的精神が世界を改造するやうになつたに拘はらず、學校は尙ラテン語及び宗教問答に固着して居た。尤も早い時代の多くの學校の缺點は原野、森林及び家庭に於ける作業及び遊戯に於て補はれたけれども、實業の進歩と共に大都會を生ぜしめ、兒童は大厦高樓により取巻かれ、自然から遠ざかり、之についての有用な經驗を爲すに必要な機會を失ふやうになつた。かくして十九世紀末に於ける重要な社會問題は、兒童を大都會的弊害から救済し、彼等に將來の生活上必要な性能即ち自ら進んで獨力觀察し決斷する能力を得しむるには、學校が如何なる材料及び方法

バルトの意見
の起原

作業學校の任務

を用ふべきかと云ふことであつた。作業學校の思想の起原はこゝに在るといつてよからう。

此の學校は先づ手業を教科として用ひ、近時の生活關係の結果として兒童には既に喪失された作業を再び彼に與へようとするものである。兒童をして簡単な作業に於て物の知識を得しめる外、美的感情を練らしめ、身體的作業を輕視する傾を去らしめなければならぬ。園藝を課し得る所では之が夏期に於ける最良作業となるのである。冬期には模型製作及び木工が最良作業であらう。

原則としての作業

教科としての作業の外、原則としての作業も大切である。「自然に適する教育が要求する獨力活動と云ふことは、嘗て其の主唱者が要求したよりも一層廣く且嚴格に實行し得べきものである。殊に以前には甚だ未熟の状態に在り現時に至つて次第に其の價值を高めるやうになつた自然科学的教科に於ては、材料製作の作業を用ふる餘地がまだ餘程残つて居る。然し此の科に限らず其の他の教授に於ても、從來よりも一層嚴格に、生徒が無益に勢力を費すことなくして自力で得ることの出来るものを、既に完成した形に於て受取らしめてはならぬ、生徒の得た所は彼自身の作業により應用さるべきものである」と云ふ原則に従はなければならぬ。而して思考は人の最要作用であるから作業學校は同時に思考學校たるべきものである。

作業と自治

獨立して一定の作業に従事する者は他の種々の問題に關しても獨立して判斷することを努めるやうになるであらう。又作業の際の相互の助力は學習の際に於けるよりも共同感情を生ぜしめることが多い、教師は是等の事實を利用しなければならぬ、即ち教師は學級を自治的のものとし、其の大體を監督することを要する。屈從的臣民が公民にまで發達する如くに、單に服従する生徒は意志ある生徒となるべきものである。其の意志は邪路に入らぬ限りに於て自由にすることを要する。而も舊い制度及び方法から此の新らしい状態に移る際、慎重な考慮を要するは無論である。要するに作業學校は一には材料調製の學校であり、二には思考學校であり、三には自治的學校であるべきものである。

シャルレルマンの意見

(六) **ハインリッヒ・シャルレルマン** (Heinrich Scharrelmann) 作業學校とは次の諸性質を

有するものを指すのである。

- 一、教師と生徒とが相互の信用及び了解に基いて最も親密な團體を組成すること。
- 二、其の團體に於ては教師の助力の下で生徒が共同に作業し、自ら選擇した目的を自ら選んだ方法で達することを努めること。
- 三、生徒の力を發動、昂進せしめ、又個々生徒の能力を共同の業務に結合せしめることを教師の最要の務とすること。

四 生徒の活潑な興味を總ての教育及び教授上の仕事の出発点とすること。
 五 生徒に於ける製作的能力の發展を直接の務とし、總ての他の力を之に依り間接に發展せしめること。

六 強迫のない自由な談話を最良教授様式とし、善良な交際上の談話の通りに反對意見の發表を許し、且總ての價值ある通知を承認すること。

七 教師が教授上及び道德上の最後の目的を其の手に確持し、父兄に對してのみ之について報告する責任を有し、生徒には之に氣付かしめないうやうに注意すること。

八 生徒は他力により一定の目的に進ましめられることに氣付かず、教授上の總ての進向を自ら決するものと信すること。

九 教師の罰及び禁止が、學級の威力の下に行はれる所の自治的法則により代理されること。

一〇 教師は總ての一般的知識、抽象及び概念を取扱ふことを猶豫し、兒童の歸納的考察法に従ひ、其の知識の直觀的基礎を擴張し、且深くすることを努め、餘り早い一般的決定を避けること。

一一 教師は訓練上寛容を貴重し、宗教を必要としても宗派を選ばず、科學上の眞理を尊重しても特別の主義に偏しないこと。

ラインの意見

作業學校と教育學校

一三 傳來の諸教科を次第に一全體的教授に合同せしめること。

一四 總ての手の上の活動をば、心的活動を要する問題の深い研究及び解決に必要である限りに於て貴重すること。

一五 生徒を現今の教化材料の合理的使用に導くこと。

一六 臨時の教授即ち時々生起する事項についての教授をして、規定的教授よりも遙かに大なる役を務めしめること。

(七) **ヴェルヘルム・ライン** 現時の教育改良思潮を示す言葉の中には、生活學校、行動學校、教育學校、作業學校といふやうな名稱がある。ミュンヘン市のケルセンシュタイナーは作業學校の主な代表者である。

ケルセンシュタイナーが其の著書「作業學校の概念」に於て作業學校の本質及び任務について論じて居る所を見ると、作業學校とは其の内容の要點に於ては、從來教育學校といはれて居たものと同じものである。故に氏の書は「教育學校の概念」といふ名であつても何等不都合はないのである。彼は既存の思想に新しい名と形とを與へ、從來と異なつた方面から之を明かにしたに過ぎない。然し教育學校といふことを既に過去に屬し、最早新時代に應じない思想であるかのやうに思ひ、之について無感覺である多數の者に對して、更に新名稱の下で同思想の影響を有力ならしめたことは彼の功

績であらう。

教育學校の目的

ケルセンシュタイナーの作業學校は、教育學校と同じく國家の目的及び之と密接に關係する公立學校の任務を其の出發點として居る。兩者共に國家のために國民を養成し、單に時々の國家のみを見ないで理想的國家を考へるものである。而して理想的國家とは其の個々國民の活動により次第に多く道德的人格の自由な發展の道を平坦にし、斯くして倫理上から認められた文化的國家の方向に進む人類團體の義である。倫理上の理想に従ひ組織された社會には個々の意識及び其の制限を超越した目的があつて、之により個人と團體とが斷えず相互に影響する状態に置かれ、其の實現のために努力するに至らしめられるのである。此の目的とは個人の最高の心的陶冶と共同生活の最良組成とに外ならぬ。此の二者は相互に條件となる。共同生活は個々の人格の發展に最良の土地を供給するが、共同生活に於て團體の力により養はれた道德的品性は又公共團體の文化事業に應分の力を盡し得るに至るものである。

此の事から國家の全教化組織を考定し、専門的及び教育的學校の地位を明かにすることを要する。前者は「業務」といふ概念に、後者は「業務の豫備」といふ思想に従ふものである。兩組織の中心となるものは道德的品性又は品性ある人格といふ概念である。而してケルセンシュタイナーに従へば、作業學校の中心となるものも亦之に外ならぬ。

作業學校よりも教育學校

教育學校は既に久しく記憶的知識の傳授が人類及び國家の必要とする教育でないことを認め、教育の要點が知識を積重ねるよりも知的、道德的能力及び手業の能を發展せしめ、又製作的作業に於て忠實に働き得る技能を練るに在ることを唱へたのである。

品性陶冶は明かに早くから教育學校の特點とする所であつた。而して作業學校もケルセンシュタイナーの意見によれば何事よりも品性陶冶に重を置くものである。然らば従來用ひられた教育學校といふ名稱を變更する必要がどこにあるか。元來作業は教育の一手段である、其の手段の名よりも一層よく學校の本質を示す「教育」といふ名稱を用ひた方が適切ではないか。且作業學校といふことは様々に解せられ、随分誤解を生ずる處がある。實際現に之を誤解して居るものもある。作業學校といふ名を聞く人は直ちに之を手の仕事に最も重を置き、其の他の事を輕減する學校と解するであらう。然るに其の眞の目的は職業的教育を道德化し、且生徒をして團體を道德化するに與らしめることに在る、此の本旨を明かにするには寧ろ教育學校といふ方が適當であらう。教育學校も亦作業を原則として又特別な教科として用ひるものであつて、既に久しく學校園、實驗室、工場、圖畫室等に於て作業をなさしめた、而も人文的方面にも注意し、學校教授の總ての範圍に於ける獨立的心的作業によつてのみ得らるべき多方向興味の惹起を努めるものである。

教育學校は下紙より上級に至るまで生徒の獨立的作業を總ての教科に於ける決定的活動形式とするといふ意味に於て作業學校であるといつてよい。それがため又手の活動を従来よりも一層強く主張し、特別の方法を組成するやうになつても差支ない。吾々は寧ろ教育學校といふ名稱を保持しようと思ふ、單に古いものを貴重するためではなく、品性及び職務上の陶冶の基礎が總て其の概念中に含まれてあるからである。皮相的改良運動の騒ぎのために國民を大ならしめた理想的財産を輕卒に棄却するは國民としての義務に反するものである。

(八) ヨハネス・テウス (Johannes Tevs) 作業學校の問題は、一には教育上の必要、一には文化社會上の必要に聯關するものである。教育上から見れば、作業學校はベスタロッチ及びフレールベルの思想の實行を努めるものに外ならぬ。是等の教育家の思想は書物學校の遺風の強大なる障碍のために、これまで實行されなかつた。總ての傳來的教化特に中古時代に傳はつた教化は、書物の上の教化的財産を過重したから、其の時代に之を受取つたドイツ人は上古國民の文學のみを受納したのである。宗教上の財産もまた言語に依つて居たから、其の傳授は益、褊狹な傾を生ぜしめた。學校は今日に至るまで其の褊狹な形を忠實に寫して居る。特に中等の學校に於て之が甚だしい。此の状態から脱離しなければならぬといふことは理論上既に久しく認められて居る。

テウスの意見
書物學校の弊

けれども、實際にはまだ行はれないのである。全教授法は傳來の路を確持し、偶、多少の改良を加へても、唯從來の嚴格な形を少しく寛和したゞけで、中古時代以來の書物學校の要點は少しも變化しない。斯かる學校は特別の能力を有する少數の者には別に差支なからう。言葉及び文字から現象及び思想上の世界を苦もなく建設し、個々のものから建造する努力を要することなく、死語から活動的生活を生ぜしめ、包括的思想及び理想の構成のために唯僅少の現象を要するに過ぎないやうな人には今日の學校で足りるであらう、斯かる特別な少數の人には永久に書物と言葉とが其の陶冶上の最も便利な源であるであらう。然し大多數の者は之と全く違つた事情の下に立つて居る。

彼等は個々の勤勞作業により進まなければならぬ過去の種族が遺した所のものを自ら建造する必要を有し、之につき直接の經驗及び製作に依ることを要するものである。特に程度の低い者には書物の効果は甚だ少い、稍、進んだ者も之により利する所は餘り多くない。彼等は實物により知覺觀念確信及び之に應ずる行動にまで進むのである。作業學校の大なる價値は從來の教育の實際を轉倒せしめようとするに於て存する。之は少數者の便利を計らないで、大多數の者の必要に應じ、群衆を指導する目的を有し、少數者の理想のため又思索者のためにすることをしてしない。現今の小學校教育は此のことについて尙進歩の途中に停滯して居る、實物により又は形象的表明によつ

作業學校の價
値

て教へ、更に抽象に進まうとする。之は實質上には新しい所があるけれども、形式上では尙舊態を脱しない、餘程成長したものに始めて適する所の抽象を常に具體的のもの、背後に立たしめることは確かに誤謬であつて、生氣ある認知を妨げ、死知を残留することになる。吾々の用ふる教科書及び吾々の爲す講演は十二歳乃至十四歳の者に對して、四十歳の者すら尙困難とするやうな定理を取扱ふ嫌がある。斯かる仕方では早く推究及び抽象の能を發展せしめる代りに、思考力に乏しく直觀の貧弱な種族を養成するに過ぎない。然るに作業學校は其の適當とする時間以外に何事をも課しない、兒童をして物の中に立つて實地に之を支配する事に従はしめようとするものである。

更に吾々は社會の情勢と學校との關係について考へなければならぬ。學校は以前に於ても又今日に於ても決して教化傳達の唯一の場所でない。學校は家庭が提出するものを豫定し、且家庭が養はないもの及び養ひ得ないものについて力を用ひなければならぬ。製造的作業を集合的に大仕掛に行ふやうになつたことは、兒童生活に著しい變化を生ぜしめた。人々の多數が工場内に又は其の近くに於て成長した時代即ち製造的作業が街路から見ることの出来る小工場で行はれ、少年が自由に此處に出入し作業する成人を觀之によつて自ら作業の快を感じ、自分も働かうとする意志を發したやうな時代は過去に屬する。斯かる時代は大都會に於ては勿論、中位の都會に於て

も既に經過し、小さい町又は村に於てすら此の古い教育力は常に益退歩しようとして居る。種々の實業上の製作は、工場の高い塀の後に隠れ、少年の眼は最早之を觀ることが出来なく、随つて又之により其の性能を發展せしめることも出来なくなつた。

此の事情は最も注意を要する所である。以前には自然に強制なく行はれた共同作業及び模倣的行動は、今日に於て最早望むことは出来ぬ。そこで學校は此の生活上喪失されたものを補充しなければならぬことになつた。此のことは實に今日の學校の務である。其の代り今日の社會及び生活に餘り關係のないものは學校に於て保持する必要はない。學校の特別任務は國民及び少年生活上の變化と共に絶えず變更するものである。此の事實に基いて吾々は作業學校の教育上の必要を主張する。此の學校は全教科上に特別な方法を用ふると同時に、特別な教科—手工及び經濟に關するもの—を採用するものである。

教化社會の政策上から見ても作業學校は必要である。ドイツ國の小學校教員は總ての國民に成るべく高い心的陶冶を受けしめて其の心的生活を高め、高尚な樂を享けしめたいといふ希望に満ちて居る。然し其の實現は經濟的事業の發達を豫定するものであつて、經濟的進歩がなければ斯かる希望は内容のない夢のやうなものである。故に其の實現を欲するならば全教育に於て作業についての喜悅及び作業の熟練を進

めることを努めなければならぬ。此の目的を有する國民教育は精神的職務に従事しようとする者を養成することゝ大に違ふ。國民中の少數者には唯知識を授ける書物の學校だけで十分かも知れない。又單に元素たるものを授けるに止まり、將來の生活に直接強い影響を及ぼすことのない學校ならば書物的のものでもよからう。然し全國民をして心的教化の所有及び享受に與らしめようとする教育所は全體の高い教化的生活を築造するための基石を置くものであることを要する。而して其の基石となるものは製造的作業である。書物の人が集合しても其の生活を維持することすらむつかしい、況して一層高い教化に進み之を永續せしめることなどは思ひもよらないことである。眞の國民學校は一般國民に相應した服裝をなすべきである。即ち教授の材料に於ても、方法に於ても作業の學校であり、且作業のための學校であることを要する。

イツチナーの意見

(九) ヘルマン・イツチナー(Hermann Ischner) 作業學校運動は新規範及び新状態に向はうとする時代の大潮流中の一現象である。現代は消極的に云へば自由を求め、權威及び傳統より個人を脱離せしめる努力に於て著しく、積極的には人格の理想の主張に於て著しい。作業學校は若し之を正當に解するならば能く時代に應じ其の理想の實現を助けるものである。

作業學校と手

作業學校運動は手に其の正當な權利を與へることを要求する。手の活動は活動の最も確實な印であり、人の造形的活動の最初の證明である。且構造的傾向を有する活動は人格發展の基礎條件である。尤も活動が唯外面的のものとして止まる時は機械的職工的性質のものに過ぎない、又工藝的活動を過度に進めることは内心の活動を萎縮せしめるか又は初めから其の活動を發芽せしめないといふ危険を生ぜしめる。外部活動は成るべく内部活動の十分に意識された發表とならなければならぬ。内部の働の要求が主となり之を表明するために外部の發動を要求することが必要である、斯くして手の働は發動する精神の下に立ち、工藝は知的陶冶及び表明の喜悅の手段となるのである。

受納と表明

内部の活動は常に外部活動と結合して發しなければならぬか。外部活動特に手の働と殆ど關係のない材料はないか。宗教、歴史、地理、文學、美術上の觀察などは内部活動により何等の得る所のないものであるか等の問題が次に生ずる。吾々は之について次のやうにいはうと思ふ。全教授は若し其の總ての部分が活動の原則により貫徹されないならば成功しない、其の活動は内部的のものと外部的のものとの結合であつてもよく、又は内部的のものであつてもよい、之は材料により決すべきものである。單なる外部的活動が學校教育を謬らしめることは疑ない。新らしい學校に於ける活動

は二つの形に於て現はれる、一は意識に於て材料を受納することであり、一は得た印象を一定の形に於て表明することである。而して此の表明に於て始めて構成的活動についての人格の欲望が満足せしめられる。斯かる見方は知識主義の心理學の助力によつて發せしめられたのでなく、又意志主義の心理學によつて、もなければ、感情を主とする心理學によつて、もない、唯精神を構成的勢力と解する心理學の基礎の上のみ立つものである。

作業といふことは今日では外部的活動のみの義でない、内部的活動をも示し、自發的活動であると同時に構成的能力及び共同努力といふ意味をも有して居る。尙作業は人格に關係するものと見られるやうになつて大に其の地位を高めた、作業に従事するものを賤民の仕事と見るやうな傾向は最早何所にもない。手に其の正當な權利を保障し、而も教授の全體を害することなく却つて其の効果を強め、其の力を強大ならしめることが教育上最も適當な處置である。

(三) オット・フォン・グライエルツ(Otto von Greyerz) 作業學校とは少年をして從來よりも一層よく生活上の作業の準備をなさしめようとする學校を指すのであらう。換言すれば少年をして生活が要求するやうな仕方で作業せしめる學校である。此のことは果して可能であるか。學校と生活との間には大なる差別がある、隨つて兩者の作業

作業と内部的活動及び外部的活動

グライエルツの意見

生活作業と學校作業

の上にも之を認めなければならぬと思ふ。

生活に於ける作業は殆ど總て實用的であり、特に自己維持のためのものである。大多數の者には、作業は唯其の生計を立てるためのものに過ぎない。之に比べると學校の作業は遊戯である。其の動機には生活上の必要といふ嚴格な壓迫及び自己維持といふ抗爭し難い目的が缺けて居る、學校では人が其の生計を立てるために働く通りに働くことを學ばしめ難い。加之生活が吾々の作業力に對して課する務は其の實用といふことを別としても、學校の課業とは違ふ。即ち生活上の仕事は一定の理論を實地に適用したものでない。生活には理論が純粹に應用されてあるやうな實例はない。實際生活上に生ずる事件は簡單なものでなく混合的のもので、其の内に存する理論は種々の事情偶然の出來事によつて蔽はれ、容易に窺ひ知ることが出來ない。又其の仕事を成就することも、適用すべき理論を知るだけでは不可能である、多くの實地上の困難に打勝たなければならぬ。而して其の困難は多様であつて容易に測り知り難い、身心の諸能力を同時に働かしめることを必要とし、或は鋭敏な感覺、緊張した注意、四肢の熟練、耐久力及び勇氣を要求し、或は言語上の熟練、論理的考察、迅速な決斷、人を知ること及び誤りない正義の情を要求し、或は主として體力、實地上の機智、組織する能力及び統御の精神を要求するものである。之に對しては學校の作業などは遊戯のやうなもの

である。其の段階的であつて、豫備的練習の基礎の上に考案された方法により反復練習を経て確實になるといふ順序は、實地生活上の事業の苛酷な要求と到底比べものにならぬ。

尙次に實地生活上の個人の作業は殆ど例外なく他人の作業と聯關して居る。石を切り油をさす人から學者及び美術家に至るまで皆自己を全體の一員とし、大なる作業の部分に關係して居ると感ずるものである。其の作業は即ち社會的作業であるから、之が益し又は害する所は個人に限られない。個人が此のことを覺ることが深ければ深い程、其の作業は益、進歩する。作業の共同即ち個々の作業者が全作業の成功を目的として進むことは又個人の作業を増進し高尚にするものである。

學校生徒は誰のため又何のために作業するか。彼等は主として自己自身のため、證書のため、試験のため、自己進歩のために働くのである。作業の共同及び此のことから發する協同一致の精神の發展について、學校は何等の準備をしなく、唯利己のために努力するものを養ふに過ぎない。

作業學校は一層能く生活の作業の準備をしようとするものである、而して其のためには其の作業を生活上作業の例に従ひ改變しなければならぬ。先づ虚偽的目的を一掃すべきである。今日大學から小學校に至るまで證書、試験、特權の如きが尙勢力を有

作業の正しい
動機

して居て、學校作業の方向を謬らしめることが甚だしい。作業上の動力は作業其のものから發し、作業についての歡喜の情から發しなればならぬ。然らば作業學校は如何にして作業についての喜悅の情を惹起するかといふに、生活に於けると同様に少年の身上の雑多の天性を活動せしめ、悟性、感情、想像及び意志的活動を惹起し、而も是等のものを個々別々でなく同時に働かしめるのが其の適當な方法である。學校は生活の如くに人の全部の働を要求する作業を生徒に與へることを要する、言ひ換へれば眠つて居る力を惹起し、自力でなし得ることを愉快とする情を發せしめ、又獨力或る事を遂行することが出來るといふ感情をも生ぜしめるに適した作業を採用する必要がある。然るに天性には甚だしい差異があるから、個々の人の特性を探究し、明瞭にし、其の特別な個性を之に應じた作業により養成することを要する。健全な少年は決して其の最良の力を誘動せしめるやうな課業を忌避しない、唯其の力を興奮せしめることのない一般的課業—個性の參酌なく全級に一樣に課する作業—を嫌ふのである。活力を作業に向はしめることが教師の術である。教師が益、退き殆ど要せられない程になり、之に反して生徒が自力で課業を成就するばかりでなく、自身で之を選択することが益、進めば教授は益、多く生活の豫備となる。故に一般的課業及び課程の廢止は今日の急務である。

學校と共同作業

學校は又作業の共同といふ點に於ても生活を模倣することが出来る。學校は多數の生徒が共同して爲すべき課業を與へることが出来るに相違ない、生徒自身が斯かる課業を選ばなければ一層價值がある。農業に關することでも、工業的のことも、科學的又は美術的又は社會的の作業でもよい、異なる性能の個人をして各、其の適當な地位に於て働かしめて、全體の成就に與らしめることを要する。學校園の仕事、水道を引くこと、漕艇、電氣の裝置、寫眞、歴史資料の蒐集、自然科學的講演、談話會、音樂會、演劇會、運動俱樂部の組織、生徒の自治體的組織、慈善會の計畫、文學上の講演及び批評會の設立などは皆能く生活の豫備となるものである。

學校作業の三要点

作業學校は學校作業と生活上の作業との間の懸隔を成るべく狭少にしようと努めるものであつて、此の目的を達するには次の三點に注意する必要がある。

- 一、獨立的人的作業を獎勵すること。
- 二、課業を一般的規定に従はしめないで、個人的活動力に應ぜしめること。
- 三、作業を共同的にすること。

要するに作業學校のみが能く學校のためでなく、生活のために學ぶといふ古來の格言を實行するものである。

メッスマーの意見

(二) オスカル・メッスマー (Oskar Messner) 作業の手段により學校を改良するといふ思

想は教育上の一問題に關するものでなく、複雑な多くの問題を包容して居る。之に關する見解の多様であり、之が廣い社會に於て注意を惹起したといふ事實はこのことによるのである。

作業の完全典型

作業學校といふ名稱は多種多様の個々の努力を一全體に結合する簡便な表示であつて、其の全體中の一部分のみを實現しようとして努める人の意識に於ても能く其の全體を表現せしめ、個々の努力のために全體を忘れしめない役を務めるものである。作業の本質を明瞭にするには理想的典型即ち完全な作業典型を考定することが最も適當である。斯かる典型は實際に於て種々の作業形式に分れて存する所の一切の特徴を包括するものであつて、從來の學校に於て知られた作業の特質をも除外しない。改良といふことは過去とも聯關する、徒に新奇に走り、過去と全く關係を絶つことを改良と見るのは適當でない。

絶對的完全典型と相對的完全典型

完全な作業典型は之を二つに分けて見ることが出来る、一つは絶對的のものであり、一つは相對的のものである。後者は絶對的完全典型を年齢に應じて見る場合に生ずる。人は年齢の如何に關せず初めから完全典型であることはない、完全に發達し得るものでも或る時期には或る性を缺くといふことがある。例へば兒童作業の或る段階に於ては責任感、意識的精神的目的、一定の案に従ふ行動の如きもの、缺乏を認める。

今完全典型が年齢の経過に應じてとる形を示すと次の二點を區別することが出来る。

一、發展段階の進歩と共に簡単な作業は次第に長い作業に變化する。

二、發展段階の上るに従ひ作業の身體的特徴は退減する。作業の原則が心的作業を多く必要とするか又は身體的作業を多く要するかといふことは發展段階の必要を考へて始めて決すべき問題である。作業といふ概念中には發展進行についての顧慮、斟酌を見出さない。此の顧慮、斟酌を加へるのは、作業の原則に全く新しい別の原則の加はることに由るのである。

先づ相對的完全典型に應じて作業を定め、次第に絶對的完全典型に進めることが必要である。作業する個人は其の作業により人格上の成るべく貴重な多くの性質を得るやうにならなければならぬ。斯やうな作業は學校作業として最も價值がある。學校の作業及び一般に教育は個人の利益のためのものであり、個人的であることが至當である。

作業の質と其の作業により得られる個人の性質との間には關係がある、而して之は作業の質が之に従事する者の上に大なる影響を加へるからである。作業に陶冶力のあることは事實である、陶冶は之を受ける人の活動によつて可能となる、單に受動的地位に立つものは陶冶し難い。此のことに基いて作業學校は作業の重點を教師より生徒に移動せしめる、即ち教師の働よりも生徒自身の働を主とするのである。而も教師

の優秀な人格が教育の効果に至大の關係あることは勿論である。

絶對的に完全な作業典型を構成する特點を挙げれば次の如きものである。作業の目的の定立及び確保、探求、周到なる用意、選擇、作業手段の吟味、作業案の考定、活動の固定と變遷とを指導する作業性の獲得、作業を障害するもの、抑壓、作業感情の經驗、作業進行上の方法の會得等である。斯くの如き性質の作業により人格上に如何なる性質を生ぜしめるかは實地の觀察及び實驗により明かにすべき所であつて、之を明かにするのが教育學の任務である。作業の一特質でも人格上の多くの性質に關係する。例へば作業の目的の考定及び確持といふことは意志上の貴重な性質の發展に資する外、知識的性質の上にも感情的性質の上にも影響することが少なくない。又體力を要する作業が身體の上ばかりでなく、知識的、道德的及び美的性質の發展にも關することの多いことは明かである。

III コルドセン (Cordson) 作業學校について發表された意見は甚だ多いが、まだ明瞭でない點が少なくない。其の原因は論者が此の問題について如何なる態度をとつてよいかを決定しないためである。吾々は第一の方法としては教育的論文及び著述に於て此の問題について論ぜられる所を總觀し、之を其の内部的性質上單一なる運動とし

コルドセンの
意見
作業學校問題
研究の二見地

て見るべきものか、又は異なる潮流を同一の名稱の下に一括したものとすべきかを明かにし、之を其の豫備的見地及び原理に歸著せしめ、是等を更に科學的に研究し、第二の方法としては自己自身の理想的學校を考定し、之を作業學校といふ名で示すのが適當か又は他の名稱を用ふるのが適當かを決定することを必要とする。此の二見地が混合錯雜することから意見が不明瞭になるのである。

第一の見地に従ふものは、歴史家の地位に立つて現時の教育的潮流及び特に作業學校運動潮流を見、其の成立及び發展の原因を發見し、遠く十九世紀に遡り、其の根源を究め、過去の思想に比べて其の進歩して居ることを知り、其の運動の中心と末梢とを區別し、之が現代教化の他の著しい潮流と關係することを示し、又此の潮流の要求が如何なる點にまで進み如何なる結果を生ぜしめるかを決定しなければならぬ。作業學校運動は機械的原子的考察法が一般に排斥され、生物學的自然科学的考察法の強く進歩したこと、關係し現代哲學上の大變動に由ることが多い、又意志主義の心理學とも關係し、現今教育學上に勢力を有するやうになつた所のカント哲學の基礎的原理とも關係するものである。新自然科学的、心理學的及び哲學的傾向の基礎となる思想が今日の教育學上に特に作業學校運動として益、強く發現し、屢、誤解され又は褊狹に解釋され、時としては又漠然と信ぜられて居るといふ有様である。故に教育を論ずる人は此の基

歴史的事實的
研究作業學校の根
柢たる理想の
研究

礎的思想に注意し、之について既に攻究され論述された所を参考しなければならぬ。

作業學校運動が一定の社會的及び社會倫理的觀察法と親密に關係することも疑ない。其の運動は全哲學的科學的及び社會的根柢を有するものであるから、吾々は之を一全體として判定してはならぬ、深く分解し、其の内容に於て存する諸原則及び之より引出される諸要求を個々に吟味することを要する。現今の學校作業に於て科學的に定立された思想を適用し、科學的教育學を組成することを必要とするならば、此の基礎的研究を顧りみないで漫りに作業學校を非とし又は不可とすることの如何に輕卒であるかは明かである。

第二の見地を選び自己の理想學校の思想から出發しようとする人は、此の理想を其の諸方向―目的、原則、方法―について十分に攻究しなければならぬ。簡單に此のことを論定しようとする人は其の問題の重大なことを知らない者である。作業學校とか學習學校とかいふことについて現時發表されて居る賛否の論は大なる複合思想を十分精密に分解することに基いて居ない。随つて科學的教育學の見地から見て甚だ不完全なものである。

要するに吾々は輕佻な辯論を避け、生活上重大な結果を生ぜしめるに足る深い意味ある問題を皮相的に見ることを警め、教育問題の科學的研究の萌芽を萎縮せしめない

やうに努めなければならぬ。

プレッツェル
の意見

(三)プレッツェル(Pretzel) 作業學校といふ名稱の不明瞭であり、誤解され易いため、之について意見を發表することは困難である。然し今日の學校が改良を要する點を有することは明かであるから、此の點について一言して置く。

今日の學校に於て勤勞といふことがないとは誰も信じないであらう。然し用ひられてゐる力と其の成績との間に適當な比例があつて、勤勞に應じた結果が既に現はれて居ると信ずることもむつかしい。教師は其の働の結果が全く豫期に反し多年の勤勞が殆ど生徒の上に何等の効果を示さないことを經驗する場合があり、生徒も亦常に小言をいはれ、引廻はされ一回も教師を満足せしめたことがないといふ感を懷く場合も少くない。斯やうにして教師の方に於ても、生徒の方に於ても、不愉快、反感、無趣味といふ状態を生ずる處がある。而して之を救済するに當つて、一層多くの力を要求することは不可能でもあり又必要でもない、今日必要とする所は力の分配を改めることである。現在の學校に於ける發動は教師に限られ、刺激及び指導が常に教師により加へられ、生徒は半ば其の意に反して強制される所の仕事に従ふといふ有様である故に變化は此の點に於て生じなければならぬ。然し其の解決は容易でない、改良論者中には單に其の關係を顛倒することにより能く其の目的を達することが出來ると信ずるも

學校教育改良
の要點

不當な改良論

のがあるけれども、多數の生徒を共同に取扱ふ場合に總ての生徒に一樣の性能を發動せしめることは不可能である、つまり指導者の地位が強い個性を有する少數の生徒に移るだけで、他の生徒は相變らず受動的態度を有し隨從するに過ぎないのである。又教師の方面から見ると教師と生徒との地位の轉換により如何なる利益があるか。學校に於ける作業は共同の發明、探究、學習であることを要し、之がため作業の目的として問題が提出され、關係者の總ての活力を之により刺激し興奮せしめることがなければならぬ。其の問題が教師の提出すべきものか又は生徒自ら發明すべきものかといふことは別に爭論する程價值のあるものでない。唯之により意志の働を惹起し、一定の妨害的不快感を壓迫するだけの力を其の意志に與へることが最も大切である。

多くの改良論者により主張されてゐるに拘はらず不當且不可能と認むべきことは、生徒の作業を全く製作的、創造的のものとし、一切の受納、記憶的習得及び機械的練習を廢止しようとする論である。吾々の學ぶべきものの中には自己考究によらないで唯傳授されるものが少なくなく、又既に存在して居る多くの事で記憶的に知得することを要するものも少なくない、又獲得しなければならぬ技能中で唯練習するだけでよいものも多い。是等を總て廢止することは出來ない、唯巧に之を學習中に交へ、或る意味に於て之を目的に近づくについての障害物のやうにならしめ、之を乗越へる時に一目的

を達し更に次の障害に打勝つことにより新らしい目的を達するやうにする必要がある。斯かる教授は教師にも生徒にも容易でないといふ感を生ずるかも知れないが、兩者を共に愉快に働かしめるものであらう。一段階に到達することが既に大なる満足を感じる原因となるのである。

身體的作業の
價值

身體的作業及び特に手業に關しては、之を新らしい學校の無條件的必然的要求と認めることは出来ぬ、又之を用ふることが直ちに學校に於ける總ての缺點を排除することの保障にはならぬ。作業教授又は工作場に於ける教授を行はない學校に於ても生徒は能く獨力で働き創作的であり得るのであり、又種々の手業を用ひて居る學校に於ても生徒が唯機械的に命令に従つて働き、内部の活動傾向を缺いて居るといふこともあり得るのである。然し從來よりも一層深く手業を用ひ、圖畫以外に尙他の造形的技藝をも加へ、園藝、動物飼養、理化學上の實驗などを行はしめることは學校生活を豊富にするに相違なく、吾々は之により知識陶冶の目的を達するについての最高手段を得るばかりでなく、理論の教授の不足を補ひ之を確實ならしめ得るのである。

シュナイダー
の意見
新研究の必要

(四) エルンスト・シュナイダー (Ernst Schneider) 現代は探究の時であり、新美術、新様式、新國家及び新學校を夢みて居る。將來の學校が作業學校であるべきことを説き、其の組織について種々の論をなすものがあり、實地に於て既に之を試みて居る所もある。

總ての新計畫及び新要求は何が故に貴むべきかといふに、之が實に人類の發展上大切であるからである。探究、争論及び奮闘の缺乏する所には休止衰退を生ずる、故に探究し又探究にまでの道を自由にすることは今日大に必要とする所であらう。將來の學校としての一定の形を規則的に決定するのは適當でなからう。善く計畫して試験を行ひ、又之を監督する中心の場所があつて能く新教育の指導者となり教育の改良及び進歩の盡きざる源泉となることが大切である。大學は實に斯かる場所たることを要する、然し不幸にも現今の大學はまだ之に適した状態を有して居ない。

試験的計畫が現今の教育界に必要であるといふのは、定案なく勝手に種々の試をなすことを承認する意味ではない。試験的計畫をなす人は、先づ其の根據を十分に明かにしなければならぬ、而して之は歴史的考察に待つ所が多い。最近の歴史的發展の状態を見るに、十九世紀は十八世紀の後半が生んだ大思想の一部分又は一方面だけを實現せしめた。ゲーテ、シルラー、カント、フイヒテ、ベスタロツチ、シュタイン及びシュタプフェルの時代に於て貴重な寶物が埋没して居た、之が今日でも尙我々の發掘を待つて居るやうに見える現在の諸計畫は實に此處に其の結合點を見出すべきものでなからうか。吾々はルソー、ベスタロツチ、フイヒテ等を新たに了解することを要するのではなからうか。何故といふに、現今の思潮は彼等の時代の精神に基くものであるか

根柢より研究
する必要

らである。歴史上から見ると、一發展は直接之に先立つ時代に結合しないで、寧ろ之に反對し、却つてそれ以前の時代に連続するやうな事實がある。發展は律動的経過を示す故に作業學校の思想を生ぜしめた精神は、フイヒテの精神であり、ベスタロッチの精神であり、教育の問題を意志的方面——個人的及び社會的に見られた——から解決しようとする精神である。現代は經驗に富み教化内容に富むことに於て新しい點があるだけで、精神に於ては以前と同様である。

教育者は自己を不要とならしめた時に其の務を果したのである。言を換へていへば生徒が獨力其の生活上の仕事に勵むやうになつた時教育は終るのである。而して其の仕事といふのは、内に存する力を個人的及び社會的價值を有する作業に變更せしめることに外ならぬ。人は其の内部の力に價值ある目的點を與へ、且之に應じて働かなければならぬ。而して其の目的點といふのは個人的に見れば人格の價值を進めることであり、社會的に見れば社會の價值を進めることである。學校教育は、生活の教育であることを要する、即ち生徒に於て存する全活力をば、其の人格を高め又其の屬する社會のためにする働に變化せしむべきである。而して斯やうな力の變化は唯自己活動によつてのみ可能となる。

眞の作業學校

眞の作業學校は生徒の意志が、其の増進する力をば、人格の價值を高め、共同團體にも

學校と價值實現力の養成

利益ある作業に變化せしめる方に向ふ時に實現される。而して其の作業は知識的のものでも、道德的のものでも、美的のものでも、宗教的のものでも、身體的のものでもよい。生徒の爲す總ての事は、假令機械的の事であつても、其の動因は人格の中心即ち意志から發することを要し、自己の價值が之により高められ、團體も之により進歩せしめられるといふ意識に基かなければならぬ。

作業學校の此の見解は、單に手業の教授のみに關するものでなく、又一般に教授のみに關するものでなく、全教育に關係するものである。道德的教育でも、宗教的教育でも、美的教育でも、身體的教育でも、皆作業學校の見地に從はなければならぬ。學校訓練に於ても、學校團體及び一層高い團體の一員としての生徒の道德的態度に於ても、此の見地を失はないやうにし、學校に於ける總ての作業に於て生徒の團結を鞏固にし、個人が能く全體のためになり、全體が又能く個人のためになる状態を保持することを要する。之が公民教育の最高の形である。

最後に手業の教授について一言する。前に述べた意味の作業學校には斯かる教授が必要であるかといふに、之を用ふる方法が宜しければ確かに有益である。作業學校に於ける教科はいづれもそれ自身のために用ひられて居るのでないから、作業學校も亦それ自身目的であつてはならぬ、前に示した教育の目的に應ずるものとしてのみ價

作業學校の精神は全教育に貫徹する

作業學校と手業

値があるのである。過去の學校は自ら進んで知識を得ようとする意志の代りに評點、試験特權等を置き、自己を訓練し自己を教育する意志の代りに教師の權威、學校の規則、法規の如きを置き、生徒の相互に助け合ふやうに結合する團體の代りに競争、席順誇大な希望の如きを置いた。是等の事も過去時代の事情から見れば不當ではなからう、然し十九世紀は自由の世紀として個人の自由及び其の教育のために努力し、作業學校の方向に既に一步を進めたから、今日吾々は其の上に更に高い築造を試みなければならぬ。

結論

作業、學習及び手業

作業主義及び作業學校についての意見は區々であるけれども次の諸點に於ては多くの意見が一致して居ると思ふ。

作業と學習とを全然違つたものと見るのは適當でない。單に受動的に學び且少くとも一部分は機械的に習得することを學習と解して之を作業と對立せしめるのは正當でない。又作業を身體的活動及び特に手の仕事に限るものゝやうに解するのもよくない。作業學校を手業を主とする學校と見、他の教科を之に結合し、之を用ふることそれ自身を目的とするのは不當である。而も身體的作業を從來よりも一層多く貴重するのは差支ない、而して之を用ふることにより全教授の形及び方法を大に改良し、能

作業と獨立的學習

動、勤勞の精神を養ふことを目的とするのは至當である。

元來教授は現代の知識及び技能を傳へ且製作創造の力を練り活潑な能動力を生ぜしめようとするものである。而して吾々の受納するものが力となるのは、之が吾々を一定の方向に有効に働かしめるからである、故に知能は自分の力で得た時に最も價値がある、作業學校の根本思想は畢竟生徒に彼自身の力で知能を習得せしめようとするに外ならぬ。

作業と意志

意志の發動は教授上最も必要である、而して其の原動力は意志其のものに於て存することを要する、外部から壓迫を加へ又學ぶべき事項に附着する外的利益を指示して興奮せしめるのは正當な方法でない。生徒の性質及び力に適した仕事を選び、彼等をして成るべく自力により之を成就せしめることを要する、作業とは即ち斯かる仕事を指すものである。故に作業は純粹に機械的のものであつてはならぬ、又一定の外部的結果を其の終局の目的としてはならぬ。

作業と努力

作業は抵抗的妨害を排して一定の目的に向つて用ひられる力であると解してよい。故に作業は單に活動することゝ違ふ、如何に生徒の態度が活潑のやうに見えても、單に被動者の地位に立ち、唯他力により操られて居るだけで目的の意識に従ふ意志に基かなければ眞の自己活動獨立製作及び眞の行爲を養ふことは出来ぬ。同様の理由で吾

心的作業と身
體的作業

々は作業を遊戯と異なるものとする。而も作業を兒童の趣味の範圍内に進めて作業其のものを興味あるものとするのは正當である。

心的作業と身體的作業との間に何等の原則的差別はない、其の孰れに於ても實現しようとする目的の觀念がなければならぬ、又其の成功する時に生ずる精神の満足が大切であつて、其の實質的結果の如きは副次的のものに過ぎない。嚴格にいへば、純粹に身體的作業と云ふべきものはない、心的活動を伴はないものは眞の作業でない、故に作業を分つならば純粹に心的のもの、と身體的心的のものを區別した方がよい。而して後者は比較的によく幼少な生徒の性質に適し、其の趣味に應ずるものである。純粹の心的作業に對する兒童の興味は徐々に發展するのに、身體上の活動は初めから其の強い興味を發せしめ、且純粹に心的作業よりも兒童の自己統制を容易にする、身體的作業上の錯誤は作業の成功を妨げるが故に直接明瞭になり、其の原因は容易く認知し得られるのである。

教科としての
作業と原則と

作業は一には特別の教科であり、一には原則として役立つ、作業的の原則は總ての教科中に存し、其の教科の教授の効果を進め、一定の結果を生ずることを助けるものであり、教科としての作業は諸教科の教授に伴ひ、其の教授によつて得た結果を更に他に適用するものである。教授は單に傾聽せしめたり答へしめたりするのみでなく、生徒自身

をして質問を發せしめ、相互に誤謬を矯正せしめ、共同して一定の仕事を成就せしめることを要する。又教授は一定の結果の達せられた時に直ちに終結するものでない、之を更に新しい場合に適用して知能を明瞭確實にすることがなければならぬ、作業は即ち此の目的に役立つものである。

作業の原則は生徒自身の活動、創作を其の受納的學習及び受動的勤勞に代へようとするものである、新しい方面に於て價值ある努力を要求するために、他方面の負擔の軽減を主張するものである。然るに本邦に於ては舊方法を改めることなくして新方法を用ひようとする傾がある、之は生徒の負擔を過重にするに過ぎない。歐米の作業主張者は言語及び書籍上の仕事を軽減して作業的練習を増さうとして居るのに、本邦に於ては此のことが容易に行はれない。又小學校又は中學校に於て新方法が用ひられるならば、之と聯絡する學校に於て入學生の選抜試験の方法を之に應じて改めることがなければならぬ。然らざれば生徒は一方では新教育を受け、他方では舊方法に従つて試験準備をしなければならぬこととなり、新教育のために却つて過度の勤勉を強制され、心身上に不良の影響を受けるやうになるのである。

第九章 教育上の理想的哲學的傾向

第一節 科學的心理的傾向の反動

自然と理想

人は一方からは自然に屬するやうに見られ、他方からは固有の精神界を有し世界を構造するものと見られる。人は自己の内に世界を包容し、又自己を世界に發現しようとするものであると云ふシュライエルマッヘルの言は此の意義を示して居る。人は一方に於ては自然界から其の生存に必要な材料を獲得し、又全世界を知覺しようとし、出來得る限り多くを取入れて其の生活に利用しようとする。而も人生は單に環界の生産物でなく、單に受納から成立つものでない、内的動力によつて世界を構成し、特別の思想及び理想を發展して之を實現しようとする、人は即ち能動的であり行動し製作しようとするものである。一方から見れば自然の力は強大であつて、人は其の法則に従はなければならぬ、或る點に於ては到底其の羈絆を脱することは出來ぬ。然し又人は次第に自然界を利用し、却つて之を自己に従屬せしめ、創造的精神により自己の生存關係を改造し得る地位に達する。斯くして個人に於ては動植物生活から人間の生活を

理想の見方について

現出せしめ、種族に於ては自然状態から文化状態を發展せしめる。此の事實に基いて精神は自然よりも一層強大であり、理想は能く人をして支配者たらしめ、創造者たらしめるといはれ、人は其の作造する所により偉大、自由及び獨立と云ふべき状態に達し、價値ある生活内容を有し、生活の意義を知るやうになると信ぜられて居る。

人が自然に屬する部分を有し、又精神的本體であり内的勢力に由つて行動することは事實である、故に自然主義でも理想主義でも此のことを認めなければならぬ。少くとも教育上では如何なる理想主義も人生の自然的方面を無視することは出來ぬ、又如何なる自然主義でも人が其の心的性能を練り其の思想を高尙にし之に従つて行動することを否定するものでない。唯理想の性質及び其の起原についての解釋に於て異なるものがあるのである。即ち之を發生し發展するものと見るか、初めから超自然的のものであるとするかについて意見が違ふのである。前に述べた科學的心理的傾向は前者に屬するものであるが、之に反對して立つものが理想的哲學的傾向である。殊にドイツに於てはカント哲學の影響により後者は前者に對し強力な反動を示して居る。

認識の先驗的要素

自然的發生的見地が經驗に基く發達といふ思想から出發し、理想をも經驗の結果として現はれたものとするのに對し、理想的哲學主義は自然には理想なく、自然について

如何に経験を重ねても理想を見出すことは出来ない、單に在るものから「あるべき」ものを得ることは出来ない、「あるべき」もの即ち當爲があつて始めて在るものが決定される。経験界が能く整理され吾々の認知の對象となるのは之を整理する形式、法則があるからである。此の形式、法則は即ち経験に先立つて存する。随つて経験界に於て之を求め、ことは出来ない主張するのである。カントは先づ認識の上に先驗的のものを認め、更に之を道德及び美の上にも及ぼした。吾々が事物を認知するといふのは如何なることを指すのか、吾々が物を知つたとか、物の真相を捉へたとかいふのは如何にして確かめることが出来るかといふに、普通人の考によると吾々が外界の物を其の眞の形相即ち其の色、大きさ、形等を其のありのままに於て内に入取れるときに眞の認識が成立つといふのである。然し外界の物が其のありのままに内に入つたといふことは如何にして確かめるか。外物の真相を捉へたといつても、それは間違つてゐるかも知れない。其の間違つてゐないといふことは如何にして證示するか。之は到底出来ない。故に物を其の真相に於て捉へるといふやうな思想を棄却し、吾々が物の方に向ふ代りに物が吾々の方に来るものとしなければならぬ。吾々の内に物を認識する形式があるので物が其の形式に適合する限りに於てそれが眞に認知されるのである。吾々の認識の重點はこれまでは外界にあつた、外界に定まつたものがあつて、吾々の來つて捉

善及び美の先驗的要素

へるのを待つてゐると考へられたが、今や其の重點は認識する主體に移された、外物が主觀に於て既に存するものに適合する限りに於て眞となるのである。即ち此の自然を認識する形式、法則は自然界にはなく、経験により生ずるものでない。それは吾々に先驗的に具はつてゐるものであり、それに一致するものが眞である。

眞についての斯やうな考は更に善及び美の範圍にまで進められた。カントの考によれば、善といふものは何かといふに、それは吾々の意識に存してゐるところの一定の法則即ち規範に適ふものである。美についても同様である。而して其の規範は自然界から發生するものでなく、経験に先立つて存してゐるのであつて、之に適合する限りに於て或る物が善となり美となるのである。而して眞善美を成立せしめる先驗的要素は理念又は當爲と名づくべきものであり、之を研究するものが哲學である。故に若し人の目的が眞善美を實現することであり、随つて又教育の目的も之を實現することに於て人を助けることであるならば、教育の目的の研究は當然哲學に依らなければならぬ。心理學を如何に研究しても又身體に關係する生理學を如何に研究しても此の方面の解決には役立たないのである。

理想主義の種

カントの理想主義に従つてゐる思想の中に於ても多少違つたものがある。経験に先立つて存するものを認めても、其のものゝ性質についての考察については一致しな

い點がある。例へば新カント派は理念を吾々の意識の統一原理又は形式法則とするものである。吾々の意識は多くのものゝ雜然として並立してゐることを許さない、それらのものを最高統一状態に導かうとする。それは意識の必然の傾向であり、意識に具はつてゐるところの根本の法則であつて、總ての實質的のものの上に加はることによりそれ等を常に益、高い統一状態に導くものであるから、形式法則と見るべきであるとするのである。然るに新理想主義派は自然を超越したものとて精神生活を唱へ、科學的生活、宗教的生活、道德的生活、美的生活といふ形に於て發現する精神生活を人生の目的とし、人は自己の自然的部分と戰ふことにより此の生活に入込まなければならぬといつて居る。次に此の兩派の教育思想を見ることにする。

第二節 新カント派の教育思想

ナトルプの理想主義の性質

(一) バウル・ナトルプ ドイツで新カント派の哲學者であると同時に教育學者である人はナトルプである。彼の社會的教育思想は既に述べたが、元來彼の哲學及び教育學はカントの意味の理念を中心とするものである。其の理念とは目的であり當爲であり、單に在るものでなくしてあることを要するものである。吾々の意識には經驗に關し、自然的であり心理上悟性と稱せられる方面(傾向)があるのに對して究極の目的に關

哲學と經驗科

し、あることを要することを定立する方面(傾向)がある、前者は理論的認識であり後者は實地的認識である。而してナトルプは唯此の兩者を並列せしめたのでなく、又在ることに基いてあることを要することが生ずるといふやうな普通の思想に反對し、經驗界の秩序立つた全體が既に完成され、單に發見され受取られることを待つてゐるやうに見る皮相的觀察法を全く排斥した。彼は之を逆に考へ、絶對又は無條件を認識することとは、經驗の道に於ては不可能である、理念は經驗的認識には唯到底達することの出來ないところの極端の境界であるといふ消極的意義を有するに止まるものであつて、却つて經驗の進行は常に絶對による指導を要するものであると考へた。理念は經驗進行の方向を決定し、經驗界を成立せしめる、有限的及び經驗的たるものゝ範圍に於て取るべき處置、立てるべき個々の目的は、理念―決して經驗することの出來ないところの無限であり無條件であるもの―に照して始めて決定される、教育上の總ての努力も此の理念によつて始めて意義と方向と統一とを得るやうになるのである。

ナトルプに従へば、此の理念を明かにすることが哲學の任務である、意識内容の合法的根柢を究め、且此の根柢により決定されたところの其の建造を表明し、證示することが部分的哲學的科學たる倫理學、論理學及び美學の任務である。是等の科學は各特別の意識内容に關係する、論理學は理論的意識界即ち眞に關し、倫理學は道義の世界を對

象とし、美學は藝術界を對象とし、それぞれ人間意識の合法的に成立たしめた内容に係する。故に是等のものは法則を與へる科學或は簡單に法則科學といふべきものである。斯やうにナトルプは是等の科學の取扱ふ意識の法則を意識内容の法則と解し、意識又は意識生活其のもの、法則即ち經驗科學—實在に關する科學—の研究する法則と區別した。經驗科學の法則は時に於て生ずるものに於ける法則であり、現實の進行についての法則であるが、ナトルプのいふところの法則は時のない内容の法則であり、廣い意味の論理的法則であり、時に於て生存し時に於て自己を發展せしめるところの心の法則でなくして、一般妥當的であり時のないロゴスの法則である。

ナトルプは心理學と倫理學とを教育學の補助科學とするヘルベルトの思想を排し、全法則(規範)科學を包含する哲學を其の根柢とすべきものとし、次のやうにいつてゐる。「法則科學は人の陶冶の内容を決定する上の根柢となる。各人に於て陶冶され、正しい方法に従つて發展せしめらるべきものを精神とするならば、換言すれば人間精神を其の總ての主要傾向に於て、又其の異なる傾向が一つの統一的人間精神を作り上げるやうに相互に合法的に關係する状態に於て、個々の人の上に現はれるやうにすることが教育の目的であるならば、其の精神の内容を其の關係及び統一について、又其の合法的基礎について研究することを任務とする科學が、人の陶冶の内容を其の區別すべき領

法則(規範)科學

心理學

域(眞善美)に應じて決定し、遂に完全な人間陶冶として統合するに至らしめることに對して科學的根柢を與へるのは當然である。」

法則科學に對して心理學は主體の隨時の經驗に關係するものと見られた。心理學は主觀的のものを其のものとして取扱ふ、即ち科學上の眞理を理會の内容又は對象として取扱はないで、或るものを眞として理會する心的作用を取扱ふものであり、又善を、意志の任務を包括する概念又は完全状態にまで發展した意志の内容として見るものでなく、心の作用としての意志其のものを見、更に美についても、之を美的觀察の對象として見ない、即ち之を賞讃し又は非難すべきものとして考へないで、美を享樂し鑑賞し又は創造するところの想像作用を見るものである。

科學を斯くの如く區別した上で、ナトルプは法則科學と心理學とが教育の科學的根柢たる點に於て異なる所のあることを指摘した。彼は從來純粹の規範科學としての論理學、倫理學及び美學が教育の目的の決定につき、又心理學が其の方法の決定について據るべきものを與へると考へられたことを不十分な見方とし、之を修正して「總ての被教育者にまで一様に適し、人を人にまで教育するに當り一般的妥當なものについては精神内容の科學即ち法則科學たる論理學、倫理學及び美學により客觀的に其の基礎を置くのが至當であり又必要である。唯直接主體に關する限りに於て即ち個々の被

法則科學及心理學と教育學

教育者其の差別及び之に應ずる個別的差別的取扱方に關する限りに於て心理學的決定に依るべきものである」とした。教育の目的に於ても、方法に於ても、總ての被教育者に對して共通のものがあつて一般の妥當なものがある、然らざれば教育法又は教授法といふべきものはない。而して目的でも方法でも、一般妥當的に決せられ且決しなければならぬ限りには、純粹の對象科學(倫理學、論理學、美學)にのみ從屬するが、唯其の一般的に決し難く、個々の人に於ける特別の事情に應じ、十分に個性を考へて決定すべきものゝ存する限りに於ては、心理學的助を要するといふのである。而して方法が對象科學により決せられることを最も適切に示すものとして、數學教授を擧げてゐる。數學を數學のために研究する人は、其の論理的根柢について殆ど一定の發展した意識を要しない、彼は善き指導の下で一たび正しい道に置かれるならば、其の道に沿つて邁進すればよい方法について多く考慮を費す必要を有たぬ。即ち人は數學を研究するに當り論理に依らない譯にゆかないけれども、明白な論理の意識を有つを要しない。然るに數學を教ふるに當つては、常に前の方にある目的のみに注目しないで得られた認識の最初の段階にまで道を逆に進んで、總觀し其の各方向を確實に心に保持し、ただ吾々の到達した點に達しない者を此の點にまで導くやうにしなければならぬ。數學的認識にまで此の全方法は論理的である。而して其の方法は數學の作業其のものゝ内に於て會得さるべきものであり、此の全作業は論理の光の下に置かれることを要するものである。他の學科に於ても同様である。良教科書は徹頭徹尾純粹に事物について談るべきである、其の事物を學ぶ心の變動及び經過について全然述べることゝを要しない。而して之が如何なる學科に於ても、正當な陶冶の道である。即ち純粹な内容考察——總ての認識内容の合法的構造其のものを研究の對象とする科學たる論理學、倫理學、美學の基礎に於て、陶冶内容を純粹に事物の客觀的に研究すること——が陶冶の究極の目的のみならず、其の自然の適當な進路及び段階を明かにする上に必要であり、又それだけで足りるので、別に心理學を要しないといふのである。要するに、ナトルプは數學を始め總ての學科に於ては、其の内容に於て存する論理的法則が同時に教授上の法則を指示し、教授の進路を決定すると考へたのである。斯かる見方に従へば、個人の陶冶に於ても、團體の陶冶に於ても、陶冶過程の經驗に基いて歸納的に其の理論、方法を定立することを要しない、精神内容に於て既に一定の法則があるならば、其の内容其のものについて、其の法則を捉へればよいのであつて、經驗に依頼することを要しない譯である。

經驗的見方と
論理的見方と
比較

自然的經驗主義は總てのものを時に於ける流動と解し、其の極端なものは絶望的相對主義に陥るのに對し、論理主義は時の無い理念から總てを解しようとするところから、

進歩發展の實際的事實を無視し、論理を實生活以上に置く傾がある。前者は過程に重きを置き進歩發展の根據たる原理、法則に對する注意を主とするが、後者は専ら内容を見、内容を其のものに於て存する法則を主としてゐる。教育上主觀のみを見て「事物的」たることを輕視するのは固より正當でないが、精神及び生活上の變遷、進歩の事實を無視することも決して適當と認められない。

心的作用其のものが一定の法則に従ふこと及び小兒、兒童、青年及び成人には多少異なる心的作用が存し、同一物に對しても同様の仕方では應じないことは明かな事實である。此のことを無視して立てられるところの一般的妥當な方法といふものは、抽象的な空漠なもので教育上價値の甚だ少いものである。ナトルプが一般的妥當な方法と信ずるものは成人に適する論理的方法を指してゐるやうに思はれる。例へば複雑なもの之を構成する元素に還元し、更に缺陷なき進歩に於て此の元素から再び全體を構成することが、之を捉へる最も確實な方法であるといふ如きは一般に兒童の心理に適しないところの論理的方法に過ぎない。簡單で抽象的であるものよりも複雑な具體的であるものが兒童に適することは明かな心理上の事實である。

尙理念が經驗に先立ち、經驗界が形式法則に従つて整理されるといふことは、普通の言葉でいへば意志は知識に基いて生ずるものでなく、知識の發達は却つて一歩々々意

志に依るといふのである。經驗は斷えず發展し、其の各階段に於ては、既に經驗内に入込んだものと入込むべきもので而も尙其の外に在るものとがあることから努力又は傾向が發生する。此のことは經驗の總ての過程に於て認められる。即ち簡單な知覺から高尚な研究に至るまで皆此の努力又は傾向がなければ現はれない。此の廣大な勢力の根柢となるものは結局の絶對を定立する實地的認識に外ならぬ。而も此の力は必ずしも明かに意識されない、吾々の努力は次第に意識的たる度を増加するのであつて、其の度に從つて三階段を區別することが出来る。

ナトルプは斯くして活動の三階段を區別し、最下のものを衝動とし、次を狹義の意志とし、最高のもを理性的意志として居る。衝動は努力が全く直接感覺されるものに結合し、これにより束縛され他を顧みることの出来ない不自由な状態に在る場合を指すのである。人が其の作業に於て努力を一時對象に集中する時に衝動の特徴が最も明かに認められる。意志に於ては努力が單一對象により束縛されない、唯一の傾向の避け難い強制の下に立たないで、比較し、考慮し、取捨選擇し、斷案し、決定する。意志を有するものは盲目的に衝動に屈服することなく、寧ろ之に反對し之を他方に向ける、最早衝動により方向を指定されないので之に方向を指示することが出来るのである。意志は一定の方向に集中された衝動であつて、そこには意識的に定立された目的がある。

此の點に於て意志は遙かに衝動に優るけれども、まだ道義的のものでない。意志は初めは一定の經驗的のものに向けられる、假令形式の要素を缺くことなく又漠然と無條件、絶對を定立しても、屢、經驗的のものを無條件のものとして定立する、而して無條件に「あることを要する」ものを意識的に立てることがない。之が出来るとなれば吾々は活動の最後の段階に達したのである。衝動に於ては一傾向が存在し、活動が或る目的の方に向けられるけれども、確持すべきものゝ意識がない、離れることの許されない一定方向の意識が缺けて居る。意志には此の意識が附加される、而も此の方向が無限を指示することを見る力がない、個々の經驗的意志を最早經驗的でない所の無條件に「あるべき」目的に従つて測定することがない。此のことは理性的意志に於て始めて可能となる、此の段階に於ても經驗的のものとの關係の失はれることはないけれども、欲する人の意識は之に執着しないで無條件的法則的立場に高まるのである。此の理性的意志に於ては、カントの欲したやうに、意志の形式的法則が規準となるもので何等の經驗的のものによつて之を表示することは出来ぬ。偉大な結果を生ずる行動でも吾々は之を直ちに理性的意志の表出と見ることは出来ぬ、絶對的統一的傾向の存する所に於てのみ之が認められるのである。

ナトルプは既に述べたやうに教育を、社會が社會の理想的構成のために行ふものと

した。「社會は此の目的を以て先づ個々の人教育者を介して個々の人に影響を及ぼすものである、而して個々の人が個々の人に加へる直接的教育活動の形式としては修練と教訓とを區別することが出来る。修練は教訓に先立つものである、先づ直接行はしめ、次に教を加へ、其の行爲を意識的のものとし、確實に進歩せしめることが至當である。實地の修練に従ふことにより教訓は實地的のものとなり行動の教となり意志の教となることが出来る。而して修練も教訓も共に共同活動の形をとるやうになつて始めて有效である、一方には先導者があり、他方には追従者があり、相互に能く了解し前に働き、共に働き、後に働くと云ふ三段階を経過することにより、他律の状態から次第に自律の状態にまでの進歩が認められるのである。」

ナトルプの意志自立説及び精神の自己構成と云ふ思想は、現代の極端な自由教育論者により其の論の哲學的根據として利用される傾があるが、ナトルプ自身の教育論に於ては極端な自由思想を認めることは出来ぬ。彼は寧ろ教育上權威と之を助ける手段との必要を認めて居る。「兒童の意志は其の自ら導き得ない間は、他人から導かれなければならぬ。兒童には其の意志及び理會のない場合にも服従すべき義務の念が養はれることを要する。外部的規定は人の共同活動に於て缺くことの出来ないものであるから、人は幼時から其の強制に慣れることを要する。唯從來の嚴格な教育に於て

著しかつた過誤は、兒童の抵抗を排し、其の外的行動を一時一定の方向に強制すること
で満足し、彼自身の意志及び見解を嘗に無視したのみでなく、盲目的干渉により直接に
沮害したことである。粗野な感官的方法是教育上價值がない、體罰の如きは、假令現存
の事情の下では全廢し難いものであつても、それ自身では何等の價值のないものであ
る。

個性と教育

又ナトルブは過度に個性を貴重することにも反對して居る。幼兒すら既に小さな
特別な個人である。彼は眞に心的交際を始める時に既に多くの點に於て全く出來上
り且殆ど變更することの出來ない性格を有する。而も此のことは個性が全く自然の
地に生育するものであつて、教育の目的であり得ないことを示すものである。個性に
於て善であるものは、其の個性的であることの多い程特別の注意に依る擁護を要する
ことが少い、又其の最良のものも唯偏した善であるに過ぎない、然らざれば個性的のも
のとは云はれないのである。尤も此の偏することは許容すべきものであらう、何故と
云ふに、人は總てのことを一樣に能くするものでなく、且其の最も得意とする所に於て
發展することが、其の性質に適しないことに無益に力を勞するよりも遙かによいから
である。然し正常な性質でも餘りに之に迎合するよりも抗争する方がよい。性能は
反對を受け衝突に出遭ふことにより一層大なる努力を發して確定するやうになるも

悟性と意志

のである。個性には制限がなければならぬ、而して之が制限として意識されることは
道徳上から見て必要である。之により人の特質の破壊されることはない、唯其の偏執
が抑制されるのみである。共同體を絶対に權威ある地位に置き、之をして其の不可侵
的威嚴を以て善い特質を許容し且自己に役立たしめ、之に反して個性の不當の要求を
斷然拒絶せしめることは此の點から見ても必要である。要するに個性は教育的活
動の目的を決定する上には何等役に立つものでない、唯使用すべき材料となるに過ぎ
ないものである。教育者は之を知り、其の指導の働を之に應ぜしめなければならぬ、而
して此の指導が教育者と被教育者との相互の了解ある確實な聯合(交際)の下に行はれ
るならば個性の損害されることの危険は全くない、却つて個性を餘りに増進せしめて
事物を輕視してはならぬと云ふ警告を加へることの方が一層必要であらう。

ナトルブが意識の活動に於て實質に對して形式を重んじたことはヘルバルト學派
が知識の實質に重を置き、これを意志の源としたこと、非常に異なつて居るので、嘗て
兩者間に激烈な論争を生じたことがある。兩者共に意志の陶冶に重を置き、隨つて又
教育的教授と云ふことを至當の言として居るに拘はらず、悟性と意志との關係及び教
授が教育的である理由についての考に於ては全く相異なつて居る。ナトルブに従へ
ば、悟性と意志とは其の材料を一にして居る。吾人の欲するものは認知され理會され

る。形の方面に於ても、嚴密に法則的であり統一に向つての意識的過程であることに於て兩者間に共通點があるけれども、意志に於て此のことが最も直接に且最も明かに認められる。故に形の方から云へば意志は知識に優越し、知識に依ることなく、却つて知識をして之に依らしめるものである。ヘルバルトが意志陶冶を知識觀念の關係に基くものとしたのは正當でない。悟性の發展は却つて意志の斷えざる練習を要件とし、斯くして又意志の發展に役立つやうになる。意志の練習は當然悟性發展中に含まれて居る。然しながら意志の固有の法則は、假令悟性のそれと撞着するものでないにしても、之と區別して見るべきものである。

「教授のない教育を考へることは出来なく、而も又教育しない教授を承認することも出来ぬ」と云ふヘルバルトの言についても、ナトルプはヘルバルトと全く異なる見方から之を正當と認めて居る。單なる知識は如何なる性質のものであつても、意志を發生せしめるものでない。興味、快情愛の如きものが共に働くとしても、觀念に感情を加へたゞけで意志は構成されぬ。意志は特別のものである、興味と云ふ状態に於ては既に其の萌芽が存して居る、之は決して興味から生ぜしめられるものでない。現時のヘルバルト派は悟性上の教授が意志の教育に缺くべからざるものであると云ふことだけで満足しないで、意志を教授の唯一の目的とし、知識は自己目的でなく、之は唯經過的の

ものであるといつて居る。彼等は知識界が悟性の固有の形式法則に従つて構成されること及び其の知識界が先づ純粹にそれ自身に於て見らるべきものであることを了解しない。即ち彼等は意志の純粹の獨立と其の優越的地位とを認めないと同様に、知識の比較的獨立をも認めないのである。更に同派の或る者は外部的方法により興味を惹起し、之により直接に感情を動かすことにより意志に影響を及ぼすべきことを主張して居る。之は甚だ不當な方法であつて、ヘルバルト自身の思想にも大に違反するものである。生徒が教授の方法により温められ、興味つけられ、自ら進んで教師と共に働くに至ることは正當であるけれども、斯かる眞の興味は既に意志の支配の下に立つて居る、意志がそれから生ぜしめられるのではない。而して此の興味状態は事物に關係し、其の認知の明瞭となり、悟性的意識の構成力の自由に働く所に於て最も確實に生ずる。教師の熱心な態度、其の活潑な表明法の如き外的主觀的方法の主となる所に於ては事物的たるものが損害される處がある。情操的材料とか情操教授とか云ふ語は誤謬の思想に基くものである。教授が意志に關係を有するのは形式の支配することに依る、悟性陶冶が其の特質を保持することが純粹であればある程それが意志陶冶に貢獻する、此のことからして教授の根本法則として「悟性陶冶は自己活動を要求して實質を形式に従屬せしめることの多いほど意志發展を助ける」と云ふことを定立するこ

教授の道徳的
價値

とが出来る。而して之は實にベスタロッチの根本要求であつたのである。以上述べたナトルプの思想から見れば、教授の道徳的效果に關しても知識的性質を最も純粹に表現する如き教科が最も大切な譯である。斯かる教科は數學及び自然科學である、何故と云ふに、是等の教科は實質の方面からは意志に直接何等の關係はないけれども、形を先とし、其の取扱ふ材料を形に従はしめ、嚴密な法則を確保し、少しの違反をも許さないといふことにより精神の訓練認知に於ける意志の支配及び眞理心の發達に大に關係するからである。ヘルバルト派が歴史科を情操科とし、之を談話的のもの(實質を傳へるもの)として取扱ひ、且之を學校の中心的教科としたのは全然誤まつて居る。明瞭な概念、理由ある斷定は教授の第一の要件である。談話及び其の印象を強めるための表明法は第二次的に注意すべき所である。

此のナトルプの思想には少くとも教育上から見て不當な點がある。元來形式的要素と實質とを分離せしめることは唯思考上の便宜によることで實際には密接に結合してゐるものである。哲學上或は論理上からは形式が經驗に先立つて存するといふ論は成立するけれども、單なる存在と之を意識することとは別である。教育上からは法則の意識の發達することを認め、個々の人に於ける其の意識は實質に關係して始めて次第に發達してゆくものと見なければならぬ。故に道徳的法則の意識が發達する

形式偏重の誤
謬

には道徳に關する材料を得て之に結合しなければならぬ。數に關係する精密な思想や勤勉な習慣は數學的材料によつて養はなければならぬ。然し其の結果が一般に意志の發達に役立つと、道徳的陶冶上に直接効果があるとはいはれない。一方で養はれた力が材料、方法に關係なく他の如何なる方面にも役立つといふことは誤謬の形式的陶冶説に過ぎない。

ヨナス・コ
ン
教育と哲學

(二)ヨナス・コーン (Jonas Cohn) コーンも其の著「教育の精神」に於て科學としての教育

學を論じ、之を本質的には哲學に從屬するものとして居る。此の從屬は教育學が幾何かの哲學的規定を採用すると云ふ意味に解されてはならぬ。寧ろ斯學の全建設が哲學的であつて、哲學的でないものは總て唯此の建設上の補助として用ふべきものであると云ふのである。「尤も個々の問題を全體から引離して取扱ふことは實際適當であらう、例へば如何にして各人に讀方を最も確實に又最も經濟的に學ばしめ得るかの問題の如きである。而も此の分離は一時的のものである、分たれたものは教育の他の總ての部分に對して意義を有し、全體中に其の地位を見出さなければならぬ。而して此の全體は教育者により注目され、又は其の思考により構成され得るものである。然らば此の全體は、目的として又價値形象として、哲學から供給せらるべきものであるか。哲學の歴史は教系及び學派の爭論の系列に外ならないのに、教育は常に直接少年に對

する務を解決しなければならぬから、哲學上の一致を待つことは出来ぬ。教育は個々の科學即ち自然科學、心理學及び歴史に依ること十分でないか。今心理學を心的生活の一般的形式、成分、法則を取扱ふ所の實在の科學として、自然科學中に入れるならば右の問題に對して二つの返答が與へられる、一は自然に應じて教育せよと云ふのであり、一は歴史に應じて教育せよと云ふのである。然らば此の二つは規準となる價值があるか。自然に應ずる生活又は教育と云ふことは古くから屢唱へられた、而も其の主唱者について見るに、自然と云ふ概念が甚だしく一致を缺き、同一論者に於ても其の用ひ方が一定して居ない、孰れにしても、自然は吾人の適當な指導者にはならぬ。

「自然」と云ふことは技巧と云ふことに對して用ひられる、故に自然に應ぜよと云ふことは過度の人爲的方法、干渉を否定するものと見てよい。而も教育は爲すことであり、爲すことは餘り多く爲してはならぬと云ふことで規定すべきものでない、何時、如何程と云ふ疑問は必ず殘留するのである。又自然科學上の二概念即ち自然法則及び自然的發展も規範の定立に必要なものでなく、唯方法の選擇について大に依るべきものを與へるだけである。自然性の自然の發展と云ふことは人を導く時に從ふべき規範を與へるものでない。然らば種族發展はどうか、個體發展は規範となるものを與へないとしても種族發展は之を與へるものでなからうか。下等な本體から高等なものに進

む事實は人類界にも存し、人は常に一層高いものにならうとして居る、又之を進めることが必要である。此の進歩は貧弱な組織を有する本體が多様に組織されたものに變化すると云ふ義であり、文化は一層高く組織されたものを生ぜしめるものである。而して斯やうに見られる所の發展概念は最早自然科學的のものでなくして歴史のもののである。

「歴史の見地に從へば兒童は歴史的に發展した現代の地位に於て生活し、且活動し得るやうに導かれることを要する。而してこれについては多くの種族により徐々に獲得されたものを成るべく迅速に兒童に與へなければならぬ、嘗に知識及び能力のみでなく、感情状態、價值決定法、意志をも斯くして練成することを要する。斯かる歴史の見地には眞理があるけれども、歴史が教育學の基礎として十分でないことは、歴史家中に、一方では保守的であつて傳來の計畫、風習、教理を傳承しようとするものがあり、他方は進歩的であつて變更、新造、向上を主張するものがあることで明かである。之は超歴史の見地から決定すべきものであらう。單に反復を欲しないものは歴史的傳來のものについて保持する價值あるものを新たに吟味しなければならぬ。又ルソーを始め、歴史的に發展して來たものを無價值のものとする論者の思想は歴史により反駁し難い。歴史は教育の材料を供給するけれども、此の材料を判定すべき價值を與へない、即

ち此の材料を如何なる目的のために使用し構成すべきかを知らしめるものでない。教育の目的は價值科學即ち哲學から得なければならぬ、究極の價值を科學的に決定することが可能であるかは疑問であるけれども、容易でないがために此のことに斷念するのは適當でない。」

教育の目的

尙コーンが教育の目的について論ずる所は大體次の如くである。「一の意志的方向が他の意志的方向に對して絶對的優先の地位に立つのは、前者が一層價值あり高尚であるからである。此の高い價值が幼者の内部に存し彼の發展の方向を指示することにより彼の目的が成立する。人の發展すべき方向は彼の使命ベスチムンと云ふべきものであつて、教育者は被教育者の此の使命を代表するものである。而して個々の人が此の點に於て同様である限りに於て之を人類の使命と云つてよい。即ち人類の使命とは單に總ての人に共通に存するものと云ふ義でなく、總ての人に一樣に目的として立てられるものと云ふ義である。又總ての「あるべき」ものに共通であるものが總ての人の一樣に目的とすべき所である。目的は唯行動するものゝみに對して立てられる。意識的に故意に活動し、或は研究し、或は藝術的に構成し、其の他內的に働くものゝみが目的を有する。斯やうに總てのものに一樣に目的として立てられるものは行動に屬するものであるけれども、單に行動ではない。行動の或る種類即ち純粹に形式的に云へば

正しい行動が價值あるものであり、目的として立てらるべきものである。而して正しい行動其のものに於て存する價值は道德的のものであるが故に、人の一般的使命即ち一般的目的は道德的のものでなければならぬ。之は唯一の價值でなからう、而も之が各人の人として先づ有すべき價值であることは明かである。」

自律と他律及び無律

「倫理上の原理に従へば、人が道德的であるには其の正しいと認められたものを、斯く認めるが故に欲することが必要である。故に正の認知なく盲目的に外的命令に従ふ意志は道德的意志でない。尤も吾人は能く了解して他の意志に従ふ場合がある、吾人は異なる意志方向の統合が吾人の承認する目的のために絶對的に必要であることを了解する。斯かる場合には吾人は服従すべき法則を求め、而して其の服従は自己の見解の上に存するのである。自ら正と認められた法則即ち自己の我に於て立てられた法則に従ふことは自律的に行動することである。其の反對は他律即ち盲目的に他の法則に従ふことであり、又無律即ち衝動的たることである。無律は全く自律に反するが故に抑制すべきものであるけれども、內的從屬の情即ち愛と尊敬とが從順を生ずることは、假令盲目的從順であり他律的であつても、道德的意志に達する最要段階である、而も段階は目的と混同されてはならぬ。

道德的陶冶の要件

道德に達する要件は自然的統一の破壊、內的争闘である、何故と云ふに道德は正の認

知を要し、而して此の認知は、突進する意志的傾向を不當として排斥する時にのみ可能となるからである。完全な道德の上に存する幸福は、兒童的稚氣又は無邪氣と云ふ本原的幸福を犠牲にすることにより得られる。教育が兒童の美はしい統一を妨げることは此のことにより始めて認容すべきこととなる。尤も内的争闘は目的となるものではなからう、道德は内的統一として定義すべきものである。而も生活は此の争闘を経過しなければならぬ、目的は新統一であり、正の認知の下に圓滑に行動することである。此の認知は價値の全體及び其の關係についての見解を包括し、最高價値に導く行動法の知識をも含むものであるけれども、其の實行については意志其のものゝ活力を要し、更に又特別の技能を要する。尙道德は人の内的情操に基くものであり、情操は傳へられることの出来ないものであるが故に、教育に於ては根本的道德心を豫定し、之を唯惹起すべきものとする。斯くして教育が其の目的に達するには、第一、道德心の惹起、第二、秩序的適法的態度の養成、第三、認知活力及び技能の養成を必要とする。第一は第三の一部と實際上一致するものである、又第二は自律にまでの道を開通し、高い目的のために道德的活力を節約せしめるものである。

コーンは斯くの如く道德的知見の上に立つ自律を教育の目的とし、個人的立場から之を論じて居るが、次に具體的道德的知見の内容に論及し、社會的見地の必要をも認め

て居る。「價値を正しく知ることには無限の且決して完全に成就されない仕事である、而も行爲は常に限られた時に於て決定すべきものである。而して之については一定の原理に従ひ、價値及び其の具體化した善を一定の順序に排列して、先づ従ふべきものを明かにすることを要する。吾々は價値の全體に對して一様に責任あるものでない、吾々の天性及び生育は一定の價値の養護を指示し、吾々の生活上の地位は特別の善の促進を指定する。斯くして價値見解に義務見解が附加へられ、時々の要求に従ふ吾々の行動は義務認識により導かれるのである。而も吾々は高い豊富な價値認識を有する時にのみ義務を正當に了解し得るのである。價値認識は行動に關しては義務認識よりも一層遠い段階に立つて居るが、慎重な行動には之が必ず指導し統制することを認める。然し斯かる高尚な認識も其の基礎は善の經驗に在るが故に、教育は少年に豊富な善の世界を提出することを要する、而して此のことは社會生活に於て可能である。總ての善が社會的性質のものでないことは明かである、藝術の美認識の眞其のものは人により又社會により認定されると否とに關係するものでないけれども、是等は唯一社會の繼續する成員の斷えざる保護の力によつてのみ榮へるものである、又社會内に成長し養成されるものゝみは是等に接することが出来るのである。尙又吾人の義務は一全體に於ける吾人の地位の認識により吾人により知られる、兒童が最初の義務を

知るのは家庭の一員として兄弟姉妹と共に生活することによる、而して其の交際範圍の廣がるに従ひ其の義務範圍も次第に擴大するのである。道德的自覺も亦他人と關係することなくして不可能である、何故と云ふに、自我の概念は唯他との比較對照に於てのみ得られるからである。其の他、意志は社會的任務に於て鍛鍊され、義務の材料としての世界の専門的知識は、代々の傳達及び合理的攻究により又社會的に規定された方法によつてのみ獲得され増進されるのである。

文化社會

「具體的道德的認識がなければ人は内的に虚空である、又道德の單なる觀念から其の内容を生ぜしめることは出来ないから、道德にまでの教育は同時に社會にまでの教育を意味する。此の社會は永續する價値を實現し、善を生ずるものとして考へなければならぬ。斯かる社會は文化社會である。吾人は自然的環境に於て知覺に達し、思考に進むやうに、文化社會に於て道德的關係と任務との直觀にまで到達するのである。發達した道德的見解及び練られた能力は唯文化社會に於てのみ實現するのである。」

目的としての社會

「社會は單に教育の方法として價値あるのみでなく、其の一目的として認むべきものである。社會は其の生存のために、それに屬する總ての人の順應と奉仕とを必要とし、一定の業務と犠牲とを要求する。社會は個々の人に於て自己を實現する。社會なき個人は虚空なものである通り、若し一社會が全體として個々の人に於て存することが

なければ、其の社會は現實的のものでない。而して社會を自己に於て實現する人は自己を其の規範に服従せしめ、又其の社會のために何事かを爲さんと欲するものである。社會が個々の人に於て存すると云ふのは、後者が自己を社會に從屬するものと感じ、其の社會の内容を保持し、之により満たされると云ふ義である。斯やうに個人を基とする教育の目的に社會的見地を加へて考へることにより、吾々は教育の目的として「被教育者は其の屬する歴史的文化的社會の自律的成員にまで陶冶されなければならぬ」と云ふことを擧示するのである。」

第三節 新理想主義の教育思想

オイケンの理想主義

(一) オイケンの精神生活 イエナ大學の教授であつたルドルフ・オイケン(Rudolf Eucken)は精神を一般的無限の獨立的創造力とし、現實的統一的精神生活を人生の目的とし、次のやうに述べて居る。「現時の科學的實際的思想は個々の人を自然法則の因果的關係内に制限し、實業的大計畫の發達は作業を強大な生活要素とならしめ、人をして群集的に作業に従事せしめ、其の特質を顧慮することなく、其の獨立固有の生活を奪ひ、生活的内的性質を喪失せしめ、物質上の成功快樂及び表面の名譽を之に代らしめるやうになつた。然し人は永く此の状態で満足し得るものでない、自然及び社會と對立する固有

の精神生活を望むのは其の本來の性である。此の生活を得て人は始めて生活の意義を解し幸福を感じるのである。『オイケン』は即ち人をして自然界を離れ現象界を脱して精神界に入ることによつて眞の自己を得しめようと云ふ考である。而も彼は單に自己のみに退き全く周囲との關係を絶ち、唯主觀的情調の上に獨立を求めようとする個人主義を排し、單に否定を喜び、傳來の關係を全く破壊しようとする傾向を非として居る。破壊し否定する背後には新たな建設力がなければならぬ、而して斯かる力は個々の精神力を超越した精神生活に由るものである。此の生活は其の固有の運動により獨立的實在にまで發展し、種々の差別及び反對を併合し包容する、此の生活が吾々に於て現はれるやうになつて、吾々は始めて社會及び自然に超絶することが出来る。此の新生活は人を無爲安樂に終らしめるものでない、要求を益、大ならしめ、益、多く奮闘を必要とならしめる、而も努力が確乎たる支持點を得るやうになれば、安心して争闘に従ふことが出来るのである。

斯くしてオイケンには精神的存在を自然過程の繼續即ち自然作用の一部分と見る自然主義に反對し、自然界が却つて精神を豫定し、精神の總括、統合及び整理の力により始めて成立することを説き、精神生活の發動形式たる科學、道德、美術、宗教は決して自然の生産でない論じて居る。吾々は科學を研究することを必要とする、而して此の研究

精神生活の形式

は唯感覺を働かせて外界の様々のものを取入れることでない、眞を究め眞の世界に入らざりとする努力である。又吾々は宇宙の廣大なことに對して驚歎し、之を讚美するといふこともある。而して之も唯外界にある物の分量を感覺で知ることから起つて來るものでない。吾々の内部から發するところの計量し難いといふ一種の感があつて、それが吾々の周囲の世界に結合して雄大とか莊嚴とかいふ情を發動せしめるのである。外部の世界は此の感を惹起することに役立つであらうが、之を發生せしめることは出来ない。道德及び宗教についても同じである。道德上の規範は時々違ふこととあり、宗教についても内容が變動するに拘はらず、形式に於て一定不動であることは否定出来ない。道德の内容についての争議は斷えなく、又時代により認容されるものは違ふけれども如何なる關係に於ても道德の存しないといふことはない。宗教上の争論も斷えることなく、信仰の對象についても一致しないものがあつても、自然を超越した絶對(神)に對する情はいつでも存する。吾々は絶對を現實に對せしめて其の偉大な力に依頼し、之に對して敬虔の情を發するのである。

然し先驗的であり吾々に固有のものであつても、それが自然に高尚な精神生活を成し立せしめるものでない。吾々は常に自己の自然的部分と戰ふことにより精神生活に入り、斯くして始めて眞の獨立的存在としての自己を得ることが出来る。而も精神生

精神生活に入る要件

活に入るといふことは俗世界を避け、退隱し、唯自己一身を清淨潔白にすることでない、又世の中に現に行はれてゐる習慣、風俗、規律の如きものに頓着しないで自己の欲する、まゝに働くといふやうなこともない。之は吾々の生活を精神化する努力であつて破壊でなく建設であり、新世界の開拓についての奮闘である。而して此の戦闘に於て助となるものは教育である。教育は人其のものの精神化を援助し、高尚な生活に入らしめようとするものである。即ち教育は人を何か他のものゝためにしようとしたり、他の機械のやうに見たりしないで、人其のものを純粹に精神的のものにしようとする。社會のためといふことすら考へられてはならないのである。

オイケン哲學は活動的倫理的性質を有し、單なる哲學でなく、理想的生活觀であり、世界觀であり、現代生活の運動に構成的に關涉し、之を改良し向上せしめようとするものである。認識は生活を根柢とし、生活の意義及び價値を其の問題とし、精神的生内容のために戦ふものである、即ち生活は意味、内容及び内的聯關を有するためには如何なる性質を有すべきか、又認識は成るべく多くの生活内容を指示するためには如何なるものであるべきかといふ問題を解決しようとするものである。此の點に於てオイケン哲學は單なる論理主義と異なつてゐる。生活上の活動を主張する點に於て同哲學はブラグマチズムに似た所がないでもないが、自然を排し之に超絶することを高唱す

ること、に於て全く之と異なつてゐる。單なる自然的存在に於ては、本質的に全體といふべきもの及び獨立内的のものはない。然るに人の精神は單なる自然的存在の境界を超越する。人は自然を考察し、捕捉し、科學的に理會することに於て之と對立するが、尙自然を超えて成長し精神の力により彼の自然的條件を突破するものであると見るのである。オイケンの所謂精神生活は即ち二様に解釋すべきものである。一は人の主觀的精神生活であり、二は此の生活の活動により入込むべき高尚な獨立の客觀的價値を有する精神生活である。後者は即ち形以上の性質のものであつて、科學的に説明することの出來ないものである。此の精神生活は單に人の力及び必要に基いて生産せしめられたものでなく、人が自然の上に加へた力により成立せしめられたものでもなく、又單なる論理的構成でもなく、自己自身に於て存する實在の現出、活動を意味し、人間以上の優越廣大な生活である。故に人が精神生活に入るといふことは其の主觀的精神の修養により科學的研究を楽しみ、道德的の行爲を欲し、高尚な嗜好及び深い信仰心を有するやうになるといふだけでなく、個人の生活の彼岸に存する全體生活に入るといふ意味である。

自然の精神化といふことは解しやうによつては適當な語であり、教育上及び修養上の標語となる價値がある。然し精神化といふことは單に自然と戦ひ之を壓迫するこ

とにより成立するものであらうか、自然と精神との關係はオイケンの考へてゐる程簡單なものでなからう。又廣い意味の精神生活の構造についても不明なところが多い。之は科學的に説明されないものであるから、形而上學的であり、寧ろ宗教的のものであつて、之により教育の理論及び方法を決しようとするには餘りに空漠である。

此の理想主義はナトルプの論理主義に反對し、形式に偏して實質を輕視することを誤謬と認めたが、又團體主義にも反對して個人主義に傾いた。其の思想は即ち個人的理想主義である。然しながら實際人を社會及び自然から引離して考へることは到底不可能であるから、オイケン派の教育論者も教育の副次的目的として社會と自然とについても相當に注意することを必要としてゐる。即ち社會生存の條件を考究し、之を満足するやうに幼者を導くことを必要とし、又人をして自然界の法則に應ずるやうに努めしめることにも注意することを要するとしてゐる。尤も社會及び自然の要求が精神生活のそれと一致しない場合には、斷然後者に優越力を與へ之に従はなければならぬと考へてゐるのである。

(二)ゲルハルド・ブツデ
ブツデの人格教育論は既に見た。彼はオイケンの哲學を其の教育論の根柢として「メーロギッシー・エ・ベダゴギック」を著述し、同書の序文に於て次のやうに云つて居る。「此の教育學はルドルフ・オイケンの哲學の基礎の上に建設したも

新理想主義と
社會

ブツデのメー
ロギッシー・エ
ベダゴギック

のである。メーロギッシーと云ふ語も其の哲學から借用したもので、其の意味は教育學の最高立脚地を社會的教育學のやうに團體に於て求めなく、又極端な個人的教育學のやうに個人の勝手に發する氣分に於ても見出さうとすることなく、人間界及び時代を超越した道規——オイケンの所謂精神界又は精神生活——に於て發見しようとするのである。精神生活とは人間界を超越して居るものであるけれども、人間界に影響し、若し人が其の自然的たる部分と争闘を繼續するならば所有し得るものである。此の精神生活と、宗教、道德、藝術及び科學として發見する其の永久不滅の形相とを認知し、且之を所有するに至ることが人の眞の目的である。故に教育の最高の目的は、成長しつゝある人をして精神的生活の永久の道規を認知し、且之を所持することの出来るものとならしめるに在る。而して人が精神生活にまで關係することに於て、彼の眞に人としての目的が存するのであるから、教育の此の最高目的は、人道的のものであると云つてよい。此の目的は他の總ての目的の上位に立つものである。社會的目的も自然的目的も皆之に隨従することを要する。人は第一に自己のために自己を陶冶すべきものであつて、決して外的目的のために——人類社會のためにも——陶冶されてはならぬ。斯くして彼は獨立的人格及び精神的個人にまで高められるのであり、又現象の世界に於ても最も多く活動し、且最も多くを達し得るのである。」

ブッデは其の主張するヌーロギッシの考察法が心理的の見方と異なることについて大體次のやうに論じて居る。「ヌーロギッシの見方は人に於ける獨立的精神的生活の發顯を追究しようとするものであり、個々の活動を全體に基き全體を根據として了解しようとするものである。然るに心理的の見方は心的生活を其の在る状態に於て考へ、如何にして精神生活が其の現象中から出現し、且如何に現象界に於て活動するかを明かにしようとするものである。精神發展上の眞理は唯此のヌーロギッシの方法によつてのみ闡明することが出来る、唯之が經驗する人の上に及ぼす影響を追究するについて心理的見地が役立つのである。此の兩見地の最も著しい對照は宗教に於て認められる。若し人が宗教を心理的に表明しようとするならば、之を人の願望及び必要に基き、之を人間界に制限することになるであらう、此の場合には宗教は個人及び其の地位の總ての偶然的事情に委せられることになる。此の人又は此の時代は之を一の形に作り上げようとし、彼の人又は彼の時代は之と異なるものを構成しようとする。然るにヌーロギッシの見地に從へば、一の超世界的勢力が獨立的精神生活に於て自己を發顯する所に宗教が成立するのである。斯く解されて始めて宗教の地位が確實となり、人の生存も之により照らされることになる。唯如何に宗教が人の上に影響するか、人は之に於て何を求めるか、又之から何をを得るかの問題については心理學的宗教心

理學的)研究を要するのである。」

ブッデは教育をも此の見地から考ふべきものとし、人生の主要運動は唯與へられた存在について此の點又は彼の點を改良するのでなく、寧ろ一新した生活を獲得することである、而して之は唯轉回によつてのみ可能であるといひ、次の如きオイケン¹⁾の言を引用して居る。「教育が新見地によるやうになれば最早發展の思想の下に立たなくなり、生活を平穩な進行として取扱ふことなく、之を新しい立場に導かうとするやうになる。而して此のことは心を其の與へられた地位から揺り落し、且之に人間的存在の大問題及び矛盾を感じしめることがなければ不可能であらう。因て教育に於ては、個人性に關する問題に於て、自然に屬し多くの疑問を包含する部分と精神的性質のもので生活の任務の根本方針を示すものとを區別しなければならぬ。前者は嚴密に吟味し精選すべきものであり、後者は認定し促進すべきものである。自由と本原的たることとを促進することが教育の緊急要事である、而して其の自由は消極的のものでなく積極的のものであり、虚空のものでなく、新世界を發現せしめるものであることを要する。」

斯やうにブッデは人を超自然的精神界に屬するものとし、人は其の單に人たる點自然的部分と斷えず戰ふことにより之に達すべきものであるとし、教育は彼に精神生活

の要求を實在の根柢として且絶對に従ふべき規範として認めることを教へ、又其の要求を満たすことに適せしめることにより、此の戦闘のための武器を供給するものであるとし、之を教育の人道的目的といつて居る。各人をそれ自身に於て貴重し、之を社會及び自然にまでの其の關係から引離し、唯個人的精神的本體として見ようとするのである。而も實際人を全然社會及び自然から引離して考へることは出来ないから、ブツでも教育の第二次的目的として社會的目的と自然的目的とを擧示して居る。即ち彼は人をして其の屬する社會の生存條件を了解して之に一致せしめるやうに教育することを必要とし、又人をして自然界を支配する法則を明かにして、其の身體的生活を之に一致せしめるやうに導くことをも正當と認めた、唯社會的要求及び自然的要求が精神生活の要求と衝突しないやうに注意し、若し此のことの起つた時には必ず後者に優越的地位を與へることを教育上の要項とした。

ケツセラの
意見

教育の根柢と
哲學的理想的

(三)クルト・ケツセラ(Kurt Kessel) 彼は其の著大教育家の事業(一九一三年)に於て理想主義的教育の價値について大體左のやうに論じて居る。

生活の種々の範圍に於て吾々の有する個々の思想及び努力は、根本的確信及び一定の世界觀から發生すべきものである、而して後者の根柢的支持者となるものは哲學である。此のことは教育に於ても明かに認められる、尤も哲學が總て教育の根柢たるに

適するものではなからう、物質主義に従ふ者は理想的教育家となることは出来ない。教育は常に理想主義を必要とする。理想主義は自然及び自然的發生に優越する所の精神生活を認める。此の生活は人の到達し難い程遠くに在るものでなく、人に於て自己を發現する。而して總ての事は、人が此の精神生活のために決定するか又は之に反する決断をするかに懸るのである。人の個々の生活に於ても自然を超越する精神的な生活が存する。個々の人は褊狹な利己主義の立場を制禦し、一事物についての熱心又は愛により其の我を忘れ、他のため又は一理想のために自己を犠牲に供する地位に進むものである。世界の生活も亦自然を越えて文化状態に進向し、人類は自己に大なる精神的目的を附加する。科學、倫理、宗教、藝術等の出現は、世界の自然的本質が精神的なものにより打勝たれ且照されることがあつて始めて可能となる。斯くして世界生活も個人生活も共に一層高い實在を證示するものである。尙此の精神生活は活潑な行動であり、勝に乗じて邁進する勢力である、人は此の勢力を分ち有つことにより共同活動にまで鼓舞されるのである。

斯かる意味の理想主義が始めて生活上に効果あるものである。彼岸の實在を信ずるだけで、人及び世界の精神化に向つて精神の勇往邁進することに與ることがなければ唯美なる夢をみて居るに過ぎない。世には餘りに多くの矛盾があり、反精神的のも

行動的理想主義

のがあり、餘り多くの弱點、誤謬、邪惡、罪過があるから、精神生活が勝利に乗じて邁進すると云ふ確信により吾々の生活が運轉せしめられなければ絶望に陥るを免れないであらう。行動の理想主義が吾々の信條とならなければならぬ。此の理想主義は更に特別の決定を要する、即ち一には國民的であることを要し、一には宗教的であることを要する。吾々の現土的文化上の生産は畢竟個人及び世界の精神化と云ふ目的に役立つものである。而も人は國家の境界内に於て努力し製作する。精神的な生活は國民的特色を帯びて吾々の前に現はれる、吾々は國民的精神的文化のために努力しなければならぬ。吾々の理想主義は又宗教的特徴を有する、精神生活の個々の發現は平和と勝利との領域を指示し、吾々を宗教に導くものである。精神の世界は神の世界である、神についての信念は個人の經驗に於て悟性の證示し得ない確實性を有するものである。

此の根本的確信から教育の特別の目的を定立することが出来る。教育の目的を單に知的のものとし、又は單に道德的のものとし、又は單に宗教的のものとする如きは不十分である、何故と云ふに、精神生活は其の全方面が正當に顧慮されることを要求するからである。教育の目的は精神にまでの陶冶である。人格の調和的發展と云ふのは畢竟此のことを意味する、之は總ての天性(知、徳、美、宗教)の一樣に養成せらるべきことを主張するものである。而も人格の意味については尙精密に決定すべきものがある。

教育の目的

自律にまでの教育

人は初めから人格を有しない、初めは其の現土の性質が其の目的を決定し其の生活を構成する。此の性質は征服されなければならぬ、而して之がためには急激な顛覆即ち精神にまでの轉回を必要とする。人格は即ち其の結果として現はれるのである。

精神にまでの教育、人格にまでの陶冶は自由即ち自律にまでの教育である。他律は唯自律の豫備的段階であることを要する。道德は他からの命令の上に存するものではない、自己意志の自由な活動がなければ道德は成立しない。知育及び美育も亦自律即ち独立的作業と独立的判断とに達しなければ効果はない。國民的教育及び信仰にまでの陶冶に於ても自律にまで進ましめることが必要である。唯自ら覺醒した愛國心と自ら經驗した宗教のみが價值ある或るものである、此の兩者は單に教へられ得るものでない、愛國の熱、信仰の火が心に燃ることがなければ神も神使も吾人の援助者とはならぬ、而も教育者は國民及び宗教の價值と力とについての注意を促し、自覺心を惹起することにより指導者たることが出来るのである。

ケッセラールは一九二〇年更に「哲學の基礎に於ける教育學」を著述して右の思想を補つて居る。左に彼が同書に於て教育學の性質について論じて居る一節の要點を擧げて置く。

教育學の性質

教育學は理念を生活に於て實現することに關する科學であるから、當爲の原理と實

在の原理により決定される。随つて斯學は價值科學と實在の科學との中間に立ち其の媒介を爲すものである。褊狹な經驗的論據も褊狹な理想的論據も共に斥けなければならぬ。現代の經驗的實證的傾向は教育學研究上にも影響し、其の哲學的論據を排し、歴史、社會學、心理學及び生物學を根據とする傾を生ぜしめた。然し是等の科學は有益な材料を集め、屢、生起する事項と稀に現はれる事項とを區別し、方法上の失敗と成功とを示すことはあつても、眞理の決定的規準を有して居ない、何故と云ふに後者は常に理想的性質のものであるからである。眞理は常に生活的事實に於て發現するけれども、之から生れ出るものでない。精密な規準がなければ各人は歴史から何事でも其の欲するまゝのものを求めることが出来る。故に單なる歴史的考察から教育學の知識に達することは出来ぬ。心理學に關しても同様である、事實の科學としての心理學の價値を看過することは出来なけれども、これを價值科學の地位に立たしめることは不當である。心理學は材料整理以上のことをなし得ない、材料の集合及び價値決定には理想的見地に依らなければならぬ。心理的觀察及び教育的實驗は教育的認知の助となり支持者となるに相違ないが、之は見本に對する吟味、修正に役立つに過ぎないので、見本其のものは他の根據に基くものである。人の精神は單なる心理的法則と異なる法則に従ふものである、而して人の本質及び價値は精神の自律に於て始めて指示

される。教育の生物學的見地も亦人を自然的のものに制限し、精神の自立を看過することに於て誤まつて居る。社會學も同様である、哲學的思索の根據なく理想界から何ものをも借用することなくして、吾々は社會學から教育的知識を獲得することは出来ぬ。社會的に教育の目的を立て有爲な市民、社會の文化的任務を盡し得る有益な團體員の養成を目的とする場合に於ては文化の概念が豫定され、經驗に基かない價値標準が既に定立されて居るのである。

ケッセラは斯くの如く經驗に對して理想的見地を力説して居るに拘はらず、經驗的自然の見地をも必要とした。教育は常に生きて居る人即ち兒童及び若い精神を取扱ふものである、而して其の幼少なものは理想的精神界が建造した内容を收容しようとするものであるから、幼者及び其の自然的成長を顧慮しなければならぬと論じ、彼のナトプの代表する新カント派が精神の内容構成を決定する法則からして幼者が深い内容意識にまで進むについての陶冶の法則を抽出さうとすることに反對し、同派の形式的理想主義が歴史的及び心理的内容を輕視し、隨つて活氣ある實在の代りに影を捉へようとして居ることを攻撃し、教育に於ては哲學的概念の外に方法上の現實性をも顧慮することを必要とし、彼の主張する主義を活動的理想主義と名づけて居る。

(四) 哲學と教育 理想主義論者のいふ如く、哲學が教育思想の基礎となることの必要

理想的見地と
經驗的自然的
見地

哲學的態度

は明かである。哲學的修養は、哲學者となり一種の哲學系統を繼承することよりも哲學的態度を得る上に大に價值がある。此の態度は皮相の知識を以て満足せず種々雑多のもの、秩序なく存在することを許容せず、事物の根柢に達し、組織し統合する精神を有する義であつて、學者のみならず、少青年を陶冶し、精神界の指導者たる者にも極めて必要なものである。實際主要な教育思想は哲學に依つて居るのであり、又哲學を含んで居る。然るに最近の理想主義論者の所謂哲學とはドイツの理想主義哲學に限られて居る、彼等は之を教育の殆ど唯一の正當な基礎と考へるのである。吾々はカント哲學に依る理想主義が自然主義に對して有效な反動であること及び之が哲學的態度を養ふ上に有益であることを承認する、而も教育の基礎たるものを之に制限しようとするのは褊狹である。

或る意味の理想は教育上の如何なる思想にもあるといつてよい。單に在る儘で満足しない、あるべきことを前方に望んで其の實現を努めることに於て教育は總て理想的である。故にヘルバルトの實有主義には勿論、物質主義に於てすら理想がないとは云はれない。然るに唯心論を唱へ、先驗的要素を認め、形式法則を主張する如き理想的哲學に對しては反對の思想がある、自然科学及び之に依る哲學は到底之に一致し得ないものであらう。教育上では、假令先驗的のものを立てるにしても、之が個人に於て

理想主義の意

經驗の結果次第に發達し、種族に於ても歴史的經過により文化状態に達することを認めなければならぬ。又單に一般的普遍的目的を立てるだけで満足することも出来ぬ。一般的妥當として定立されるものは廣い概念に過ぎないから、實際に價值ある教育に於ては更に其の内容を決定する必要がある、而して之は變遷し發達するものである、少年は高い價值觀念に達するについて、先づ種々の具體的事情に應ずる經驗に於て指導されることを要する。教育は即ち未熟なものを其の性質の諸方面に於て連續的に進歩せしめ、隨つて又人類種族を斷えず發展せしめるものである。教育は決して發展進化の思想を棄却することは出来ぬ、却つて之を豫定するものと見なければならぬ。彼のメーロギッシの見方に於ては發展の思想を棄て、精神上の轉回により精神生活の構成を主張するが、其の意味は甚だ不明瞭である。

又理想主義は、自然との争闘を説き、自然界に理想なしといひ、隨つて唯自然に與へられたものを其の儘貴重することの不當なことを論じて居るに拘はらず、極端な自然主義的教育の論據とされる場合がある。之は固より誤解に基く所であるけれども、先驗的の目的及び規範を立て、精神の自己構成を説き、此の意味で自由を唱へることは斯かる誤解を生じ易い。精神の發展は本質上其の内部から生ずるものであると云ふ意味に於て自己構成と云ふことは正當であらう、而も之には經驗の仕方、外部的材料の性質

理想主義と自由教育

が非常に深い關係を有することを考へなければならぬ。此の點を輕視することは極端な自由即ち放任に傾くことを免れないのである。要するに哲學から教育にまでの道は長く且決して平坦でない。僅かの哲學的知識を直ちに實際教育に適用しようとし、哲學の一系統を直ちに教育方法の決定上に用ひようとすることは甚だ危険である。又教育は哲學に依る所が少くないけれども、今日發達した科學の研究の結果についても亦大に注意し、人を教へ其の生活を導くと云ふ見地からして、其の目的及び方法につき特別に攻究し説明し、檢證し、決定する所がなければならぬ。

第十章 精神科學的見地と教育

反對止揚の試み
ゲルタイの精神科學

自然科學的心理學的傾向と理想的哲學的傾向とが早くから對立して居たことは既に述べた。而して此の反對を一段高い立場から考察することにより止揚しようとする試の存して居たことも事實である。生活哲學レビエス、イロソフ、イといひ、文化哲學カルチャー、イロソフ、イといひ、又之に據るものとして生活教育學レビエス、イロソフ、イ又は文化教育學カルチャー、イロソフ、イといふのは此の試に屬する。之は自然と理想とのみならず、社會と個人との如き反對を生活又は文化といふ觀念により包括し、其の各をして新しい全體内に於て其の一部として正當な位置を保持せしめようとするものである。而して之にはゲルタイの精神科學の思想が有力な根據となつて居る。ゲルタイは自然科學に對して精神科學を唱へたが其の思想は又論理主義とも大に異なるところがある。精神科學的見地は經驗を出發點とする、而もそれは自然科學上の經驗でなくして内的經驗即ち體驗といふべきものである。吾々の人生に對する思想は感覺的經驗から出發すべきものでなく、又先驗的に具はる論理的法則によつて作られるものでもない、生活の全體から出發しなければならぬ。世界觀の源は生活であることを要する。而して此の世に於ける生活の道は無數に分れてゐるけれども、それは總て

吾々自身によつて體驗し得られるものである。尤も體驗すると同時に其の體驗の事柄を考へることは出來ないであらうが、追想によつて能く知ることが出来る、例へば眞に怒つてゐる人は自己の怒つてゐること其のことに氣付くことはなからうけれども、追想して知ることが出来るが如きである。

吾々は體驗を基礎として生活の客觀化した状態を捉へることによつて能く生活を了解し得るのである。各人の生活の状態は其の人の人世觀、世界觀の根柢をなすものであつて、昔から現はれた哲學は、つまり一個人又は一國民、一時代の人の生活に基いて作り上げられたものである。即ち生活其のものの中に入つて直觀されたものが人生觀として現はれる。先づ體驗し之に基いて客觀的發表を了解して精神的對象を知ることが精神科學を構成する大切な要素である。自然科學の見地は總てを認識に訴へ、認識上に物的對象を成立せしめるのに對して、精神科學は直接自己の體驗から出發して、他人の上に現はれ客觀化されたものを了解しようとするものである。故に了解は體驗を豫定する。而して體驗は、了解が體驗の狭い領域及び主觀的たることから全體及び一般的範圍に導くやうになつて始めて生活的經驗となるのである。デルタイは斯やうに了解を認知に對するところの特別な心的作用とした。吾々は自ら内に體驗し自分自身のものとしたものを了解する、他人の悲哀を共に感ずる場合の如きである。

體驗と了解
了解と認識

然るに吾々は吾々に向ひ立つものを認知する、數學的、物理的、法則を知る場合の如きである。了解は直接的であるのに、認知は間接的である。斯かる見方でデルタイは一方では自然科學的分解的方法に反對した、自然科學上の重要法則たる因果の法則から生活を自由にしようとし、心を其の元素にまで分解して後更に再び全體の構成にまで進まうとする方法を排し、先づ全體を掴み其の了解から進むべきことを主張した。而も彼は他方に於てカントの先驗的方法に反對し、我が外界の實在を確信する状態に達するのは思惟聯關に由るものでなくして、衝動意志及び感情上に與へられた生活聯關としての體驗に由るものであるとし、一定の認識形式を以て總てのものを捉へようとする合理主義に反對し、生活を論理的必然の力からも離れしめようとしたのである。生活は即ち非合理的のものであつて、因果法則によつても論理的法則に従つても解決できらぬものでなく、内的生産力を有して自由に作造する力のあるものと考へられた。即ち精神科學に依る生活哲學は、(一)必然に對して自由を主張し、(二)分裂に對して全體、(三)反復に對して創造、(四)概念的綱領、箇條的區別に對して複雑な形態に満ちた豊富多様な存在を主張するものである。

斯かる哲學についてテオドル・リットは次のやうに論じてゐる。「生活哲學は其の根柢たるべき一定の原理からの嚴格な歸結として發展した思想系統であるといふよ

リットの意見

りも寧ろ内的生活上の要求を表示するものである。實際上に於ても思想上に於ても、一定の形式の束縛により進展の道が閉塞されるやうに脅かされる時に此の要求は常に現はれる。故に此の哲學的思想傾向は一定の思索家又は一定の學派の教系中に限つて現はれるものでなく、或る點に於て甚だ相異なつてゐるところの哲學系統中に於て共通傾向として現はれ得るものであり、又實際現はれてゐるのである。即ち此の哲學は創造的衝動を包含する生活態度の直接發表である。其の中心概念として唱へられてゐる生活體驗、自由、個性、全體、創造的進化の如きは、在るもの^の知得とあることを要するものに突進することとが一つであり、實在と理想とが二元的に分裂せしめられな^いで斷えず相互に移動する状態の一地位——存在の——を示すものである。而して此の思想は直接教育に適用され得るもので論理的演繹を待つ必要はない。之が教育上の希望及び努力を動かすに至つた事實は、十九世紀末から二十世紀の初めに於て教育改良運動が經驗科學たる實驗教育學を指導者として之に信頼する強い傾向を有してゐたのが次第に生活哲學に屬するところの思潮に觸れ、遂に自然科學的實驗を根據とする教育學から出來得る限り遠ざからうとする心的運動に結合するに至つたことを示してゐる。ニーチエ、デルタイ、ベルグソン、ジムメル、カイザリン及びシュブランガーは或る點に於て甚だしく異なる思想を有してゐるに拘はらず生活哲學の思想に於て

生活の概念

一致してゐる。教系の性質上斯かる傾向をとることを禁ぜられてある哲學すら之を避け得ない事實を認める、即ちナトルプの晩年の著述に於て形而上的非合理的色彩が次第に濃厚になつてゐることが認められる。¹

元來生活といふ概念は非常に包括的な概念であつて、之には種々の意味を附けることが出来る。故に相互に異なつてゐる思想系統は各、生活を自己固有の立場から見、自己に都合のよいやうに解することによつて之と關係を保持しようとしてゐる。此のことは生活上の重大要素と見るべき自由とか活動とかいふことが一般思想界に於て又特に教育界に於て如何に解されたかを見ることにより明かに見ることが出来る。殊に本邦の教育界は、一方に於てはドイツの理想主義的哲學思想を迎へ、他方に於てはアメリカの生物學的實用主義的思想の影響を受けることから同じい名稱で示されてゐる事が人により所により非常に異なる意味に解されてゐる事實がある。例へば同じく自由教育でも異なる思想に基いて行はれ、或は方法を自然主義的立場から立て、其の基礎たる理由を理想主義的哲學に求める如きことがある。又活動の原理に基き教育界に貴重されてゐる作業といふことについても同様である。一方では之を自然科學の應用と見、實用的技能の練習を主とし、身體及び特に手の作業を眞の作業と解し、他方では各兒童に於て新たに目覺るところの創造の生活を進めるについて作業の價

値を高唱するものがある。

斯くの如く生活といふ概念は互に相反するものを一層高い立場から見て止揚し其の融合統一を圖るために用ひられたが、リットのいつてゐる通り此のことに於て生活哲學及び生活教育學は失敗したといつてよい、何となれば、生活といふことは相反するものを調和する代りに其の執れかに結合するやうになつたからである。而してドイツに於ては之が次第に理想主義に接近するに至つたのである。次に精神科學の思想が心理學及び教育學に如何に關係するに至つたかについて一言しようと思ふ。

シュプランガーは心理の研究が自然科學と最も親密に關係したことに對し、デルタの意味の精神科學に結合する心理學即ち構造心理學を唱へ、兩者を比較して次の如く述べてゐる。「現代心理學が自然科學の方法に從屬することは、第一、心と身體との關係が重要視されてゐることによつて見られる。人は一の心的進行を廣い精神聯關に屬するものとして考へるよりも、寧ろ之を身體的生理的進行に關係せしめようとする。而して心身の聯合(心的過程を神經過程と結合せしめること)の結果としては、一生活の有する意味の結合が除かれ、唯其の物質的條件のみが注意されることになる。食事に伴ふ快感も美的鑑賞の情も此の立脚地からは同一種類の進行である。其の客觀的隨伴現象が探究せらるべきものと見られてゐても其の客觀的といふことは身體内の進

行以外の何物をも示さない、而して其の進行の律動が曲線として畫かれ表示されるだけである。此のことからして現代心理學が自然科學に從屬する第二の點が明かになる。それは即ち餘りに多く自然認識に關係せしめられることである。如何なる心的進行が客觀的に精密に決定されたところの又決定さるべき自然現象に應ずるか、問題となり、物理學の結果が豫定される。例へば數學的に測定され一定の段階に排列され得る刺激に伴ふ感覺の段階を求めたり、刺激閾を問題としたり、錯覺を確定したり、客觀的數學的空間と視覺的空間又は觸覺的空間との關係を研究したりする如きである。心理學の二形式として生理的心理學と精神物理學とが示されるに至つた。其の對象は全く主觀と客觀との關係である、而も其の客觀といふのは唯物體世界であつて、之も亦知識的に把握される形に限られるのである。又現代心理學は心理的概念の構成法其のものに於て廣義の物理學に從屬する。物理學が總ての物的現象を單一元素から法則的結合により構成するやうに、之に據る心理學も亦元素から心的發生の複合體を理會しようとする。時には心的元素を物理的要素に全く聯合せしめることが出来るといふ希望さへ懷かれた。人は即ち簡單感覺又は嚴密に區劃された獨立的表象から心的複合體を建造しようとしたのである。斯やうに自然科學に依從する心理學は元素の心理學と稱すべきものであるが、吾々は之に對して精神科學的心理學としての構

造心理學を主張しようと思ふ。」

精神科學を高唱したチルタイ派は、精神又は精神生活を如何に解してゐるかといふに、之を單に主觀即ち一個の我に屬するところの孤立的内的進行及び状態を意味するものとしてゐない。シュブランガのいふところによれば、主觀は物體的のものに結合して客觀的形象として現はれる。器具、言語、文學、藝術品、儀式の如きものは即ちそれである。而して是等のものは多くの個々の主觀の相互關係から成立したものであるから、集合的根柢を有する形象である。尙又是等のものには一定の法則又は規範に従ふところの意味が包含されてゐる。例へば一書籍は賣るものと見做されるならば經濟的意味の中に入るものであり、學習し得るものと見られるならば科學的意味の中に入り、其の装幀に留意するならば美的意味の中に入るものである。且斯かる意味は各特別の法則に従つてゐる。即ち知ることの法則、經濟の法則、美的の製作及び享樂の法則は相互に異なるものである。而して種々の意味はそれぞれ法則に従ふことにより超個人的意味となり、此の又は彼の個人によつてのみ保持されるものでなく、廣く一般に了解されるやうになる。元來法則的であることは個々の主觀に固有のものであり、其の實在の心的状態を支配し又其の製作的想像力の活動をも支配するものである。吾々の内部に活動する此の法則的構造により吾々は精神的所産(假令それは全く異なる歴

史的條件の下に現はれ、又歴史的に異なる個々の心から成立せしめられたものであつてもを了解することが出来る。要するに主觀は一には物體形象に結合して超主觀的のものとして客觀的のものとなり、二には多數主觀の共同活動及び相互關係から集合的のものとなり、三には其の一定の法則に従ふことにより規範的のものとして客觀的精神たるものである。精神又は精神生活といふのは即ち斯く客觀化された主觀状態に外ならぬ。

シュブランガは主觀と客觀との斯くの如き關係から精神科學と之に基く心理學との任務を論じてゐる。「個々主觀は客觀的關係から切離すことは出来ないが、特に其の客觀的方面に注意し、一には歴史生活上の超主觀的及び集合的形象を取扱ひ、一には個々主觀が精神的のものを自ら構成し又は適當に了解し認容する際に従ふところの法則又は規範を取扱ふものは精神科學である。然るに特に個々主觀の方面に注目し、一には主觀が超主觀的形象及び集合的形象と交渉することから生ずる事項を取扱ひ、一には客觀的精神的法則に應じ又は離れるところの行動及び經驗事項を取扱ふものは心理學である。故に心理學は精神科學と最も親密に關係し之を豫定するものである。」

精神科學的心理學は自然科學的心理學即ち元素の心理學と違つて意味のない元素

を総合することを試みないで、内的進行を直ちに意味ある全體とし、精神的全地位に屬し之より其の意味を受取るものとする。先づ意味ある聯關即ち全體を捉へ、之に基いて個々の要素及び部分を解しようとするものである。即ち精神科學に據る心理學は心的構造の全體から出發するものである。而して構造とはシュプランガーのいふところによれば業績聯關を指すのであり、業績とは客觀的價值あるものゝ實現の義である。心的全體の特徴は即ち意味聯關を表明する點に在るといふことが出来る、何故といふに、意味とは常に價值關係を有するものであるからである。吾々が一機能聯關を意味あるものといふのは其の總ての部分的機能が全業績の成立に關係するものとして了解されるからである。例へば一の機械を意味あるものとするのは其の總ての個々の業績が何等かの價值ある一結果を實現するため共同に働くからである。一有機體が有意味であるといふのも、其の個々の機能が總て其の全體の生存を與へられた條件の下で能く保存する方に向ふからであり、而して此の保存が其の有機體に對して價值があると判定されるからである。殊に一個人に於ける心的生活が意味あるのは、彼が自己自身に於て其の全行動の意義及び之にまでの部分的機能の關係を價值あるものとしてか又は價值に反するものとして經驗するからである。心は即ち目的聯關又は目的構造である。而も其の目的は單に生物學的に解されるものでない。心は其の

低い段階に於ては其の總ての表出に於て唯生物學的條件を有するだけかも知れないが一層高い段階——特に歴史的段階——に於ては單に自己保存の價值に歸着せしめ難いところの價值聯關に編込まれてゐる。歴史的生活中に入り前述の意味の精神、精神生活又は文化に編込まれることによつて個々の心的生活は單なる自己保存及び肉體的享樂を目的とする構造以上のものとなる。

文化の意味

シュプランガーは歴史的に與へられた精神生活を文化といふ名で示してゐる。此の精神生活の内容は即ち文化財といふべきものであつて、個々の主觀は之により影響され、其の發展に必要な養料を供給されるのである。而も各人には生れながらにして特別の法則の萌芽が存し、之により彼は客觀的精神界と一定の關係を有する状態に置かれ、種々の文化組織に於ける其の地位を初めから指定されるものである。換言すれば人は其の自然的天性に於て特別なるものを有する上に、歴史的な精神生活との交渉により更に早く個性を發現し、文化界に於て特別な地位に適するやうになる。斯くして吾々は種々の生活形式を區別することが出来る。而して其の形式としてシュプランガーは理論的形式、社會的形式、政治的形式、美的形式、經濟的形式、宗教的形式の六種を舉示してゐる。個人は唯其の一つだけを有するものでなく、其の總てを多少皆具へて居るかも知れないが、其の有する度を異にするため異なる形式に屬することになる。個

々の人は即ち文化關係精神生活との關係により其の特別の生活形式に於て陶冶され主觀的修養を達するのである。

斯くして文化は客觀的にも又主觀的にも解することが出来る。歴史的に與へられた精神生活としての文化は種々の特別價值を有する作業領域又は業績系列を示すものであるが此の價值即ち文化財により人を陶冶することも亦文化と解される。シュブランガーは其の著書「教員養成論」に於て「クルツールは實現された客觀的價值である、而して其の價值にまでの個々人の直接の關係は人のクルツールである。客觀的クルツールと主觀的クルツールとの關係は大天地と小天地との關係といつてよい」といつてゐる。又彼の「文化と教育」中にも次のやうな言がある。「文化の各範圍は自己を繼續せしめようとする。其の繁榮し發達するのは、無數の世代及び社會團體に於ける個々の心によつて、價值が文化の客觀的世界内に構成されることに由る。而して此の價值は再び主觀的經驗及び態度中に歸着せしめ得る性質のものであつて、此のことにより個々の價值範圍が成立し存續する。各文化創造は自動的に教育的意志を解放する。三人集まれば、既に生活の様式を現出し又之を存續せしめようとする傾向を發せしめる。」

文化教育學

客觀的文化と主觀的文化との斯くの如き交渉を根據とする教育學が即ち文化教育

文化の客觀性と主觀性

精神科學的心理學的方法

學である。之は社會を顧慮し、個人を陶冶を尊重し、個人を價值に連關せしめることにより其の人格を高めることを努め、斯くして從來唱へられた種々の教育思潮を包括し、其の一方に偏するやうな弊を防がうとするものゝやうに見える。而も吾々は之を新しい思想とは考へない。シュライエルマッヘルが少年は家庭國家等の具體的團體形式内に於て、そこに存する精神的文化的價值を進め、現實の團體形式を理念に従つて構成し完全にする目的を以て自由に共同的に働くべきものであると説いてゐるのは、明かに現時の文化教育學の思想を發表してゐるのである。

要するに精神科學に據り心的作用を見、意味ある全體を捉へようとする心理學は、實驗心理學の發現以來輕視された内省法、直覺法を再び適當な方法とし、直接體驗されたものゝ叙述を必要とする。随つて教育上にも此の方法による結果が最も多く役立つものであると見られ、被教育者の心的生活の全體を捉へることは教育者にとつて最も大切であると主張されるやうになつたのである。此の思想は現象を其の純粹の状態に於て叙述し、其の本質を照觀せんとする現象學と一致する點があり、斯學により更に勢力を増加しようとしてゐる。

純粹現象の觀察、本質照觀、直覺純粹叙述の如きは總て貴重な思想であらう、而も其の實行は容易でない。嘗て人は内省し叙述することの困難と其の誤り易いことゝのた

め之に對する信用を失つたのに、今又之に依頼し、之によつて獨斷的豫定から脱離することが出来ると思ふに至つた。然し斯かる方法が輕卒に行はれるときには却つて推理が主觀的となり、獨斷に陥り、甚だしい誤謬の結論に達する危険を伴ふものである。新哲學の研究は勿論必要であり又それと教育との關係を究めることも適當である。而も新思想に對しては先づ批判的態度を以て之を迎へることは理論上より見るも實際上より見るも必要なことと思ふ。

第十一章 最近世の學校教育

緒言

最近世に現はれた教育思想は實際の教育と關聯することが多い、一般に教育上の理論及び主義は一には實際の社會及び教育の狀態に由つて生ずるものであるが、一には又之を動かす力もある。故に一時代の諸種の思想を了解するには其の時代の社會を知り特に實際教育の有様を明かにしなければならぬ。然らば教育の實際は何に依つて知るかといふに學校教育の狀況を見るのが最もよい。

學校教育は十九世紀に於て長足の進歩をなした。教育を普及せしめることの必要の覺られたことは當然學校の設立を促し、且次第に之を公の經營に屬せしめることになつた。昔の學校は多くは特別な階級のためのものであり、教育に關する國家的勢力は其の設立及び維持に限られ、普通人民の教育は多くは個人、慈善團體及び教會に委された、學校令を發布し、夙に義務教育の規定を設けた所があつたけれども、其の實行は容易でなく、初めは殆ど空文に止まつたのである。然るに十九世紀になつてから、一般人

民を教育することが理論上から價值あるものとされたのみでなく、又單に必要として希望されたのみでなく、實際に社會上の重大な事業となり、學校を有するものは未來を有する」と云ふ思想が諸國民間に傳播し、普通教育は其の質及び範圍に於て著しい改良及び擴張を見、義務教育を勵行し、次第に學校を増設し、野に無學の徒なからしめようとするに至つた。高等教育及び専門教育に關する學校も次第に發達し、其の種類に於ても數に於ても著しい増加を示すやうになつた。

諸邦國に於ける諸種の學校の發達の經過を明かにし、之に關する法令上の變遷を見ることは、それ自身に於て教育史の最も貴重すべき一部分であるに相違ない、更に其の現今の状態を比較的に研究することにより、吾人は諸國民性の差異をも明かにすることが出来る。然し此のことについて詳論するときは、そののみで大部の書となるから、次に獨、佛、英、米の四箇國につき主として其の普通教育に關する學校の最近の變遷を述べることゝ止めて置く。

第一節 ドイツに於ける學校教育

ドイツの初等教育

(一) 初等教育 ドイツに於ける學校教育は歐洲の他の諸國に於けるよりも早く發達し、其の制度及び方法に於て他に優るものがある。然し同國は聯邦組織になつて居り、

各聯邦に於て多少特別な制度及び規定があり、其の發達の徑路をも異にして居るから、簡約に全國の教育を擧示することは困難である。因て次に其の首位に立つ邦について見ることにする。

プロイセンの國民學校義務教育の反動時代

ドイツ國が十九世紀の初期に於て大に教育に注意するに至つたことは既に述べた。特にプロイセンは一八一七年に新たに宗教、教育及び醫學に關する官省を設け、一八二五年五月の法令により義務教育を勵行することになつた。斯くして國民學校教育は一大進歩の氣運に向つたが、間もなく反動時代が來て、一時其の停滯を見るに至つた。即ち一八四八年の騷擾事件は教育の結果として生じた思想の惡化に由るものと考へられ、教育により青年は信仰よりも知識を重んじ、不從順となり反抗の精神を有するやうになると信ぜられるに至つた。斯くして一八五四年の法令は一切の新傾向を制限し、國民生活を再び基督教の基礎に於て構成することを必要とし、宗教教授を特に重要視し、學校をして教會の從僕の如くならしめ、又記憶材料を過多ならしめることにより、教授を淺薄ならしめた。而して之はプロイセンのみに止まらず、サクセン及びバエルンに於ても模倣されたのである。此の國民教育上の危機に際し、チーステルウエヒが教育界のために奮闘したことは既に述べた。

フアルクと一八七二年の法令

一八七二年フアルク(Falk)が文部大臣になつてから、教育は面目を一新し、國民學校は

再び其の發展の正しい道に復歸した。之は普佛戦争により國民教育の如何に必要であるかが適切に感ぜしめられたためであらう。一八七二年三月視學規程が發布され、國家のみが總ての種類の教育所を監督することが規定された、同年十月更に國民學校に關する一般的規則が發布され、同學校の普通の編制は次の如く定められた。

小學校の編制

一、單級學校 總ての兒童が同一教室に於て一人の教師により教へられるものを指すのである。其の兒童數は八十名を超えてはならぬ。

二、半日學校 兒童數が八十名を超越するか、又はそれ以下でも、教室が狹隘であるか、又は其の他何等かの理由ある時に設けるものである。

三、二名の教師を有する學校

四、多級學校

教科

教科としては宗教、ドイツ語、算術、幾何、初步、圖畫、實科、唱歌、體操(手業)が用ひられることになつた。

學齡は六歳より十四歳までと定められ、學齡を經過したものに對しは、補習學校及び日曜學校を設け、既に職工となつて實地の業務に従ふ者をも教へることになつた。

中間學校

プロイセンに於ては國民學校の外に早くから之よりも稍、程度の高い學校が、市民學校、高等男兒學校、都市學校、中等學校の如き名稱の下に存在して居たが、一八七二年の規

程は是等の現存の中間學校を一層よくすると同時に其の新設を計畫することを時勢に適切であるとし、一方に於ては生徒に多級國民學校に於けるよりも一層高い教育を授け、他方に於ては中學校に於けるよりも一層多く工藝生活に適する教育を行つて中産階級の必要に應ずべきものとした。一九一〇年更に其の學科課程を改正し、ラテン語、佛語、英語をも加へ、上級の學校との聯絡を容易にすると同時に、又大に新時代の要求に應ずることにした。

國民學校教員の養成

國民學校教員を養成する機關としては夙に師範學校と其の豫備校とが設けられて居た。豫備校は一九〇一年までは師範學校と分たれ、一部分は私立であり一部分は公立であつた、又其の生徒としては十四歳に達したものを收容して十七歳まで教育した。然るに同年七月の法令は兩校を合同し、豫備校三箇年、師範學校三箇年合計六箇年の課程を國民學校の上に設置することになつた。これと同時に中間學校の教師は宗教家、大學に於ける神學又は言語學の修了者及び普通の國民學校正教員として良好の成績を挙げたものから檢定試験により選抜することになり、師範學校の校長及び教師、豫備校、中間學校及び高等女學校の校長たるものも特別の檢定試験を受くことになつた。

從來ドイツに於ける國民學校教員の社會上の地位は低級のものであつた。彼等は

國民學校卒業後直ちに特別の限られた道を歩むこととなり、大學に入る資格なく、大學の教育を受けたものに比して當然劣等なものと思はれて居た。故に大戰後の革命に於て國民學校教師は此の社會的差別の撤回を要求し遂に當局をして師範學校を廢止せしめるに至つたのである。即ち國民學校教員の養成には一般的教育と職業的教育とを分離せしめ、一般的教育は大學及び最高專門學校に於て行ひ、職業的教育については其の理論的部分は大學及び最高專門學校にて行ひ、實際的部分は教育練習所又はアカデミーで行ふことになつた。然し此の機關の所屬其の年限等については聯邦により多少相違がある。

一九一九年八月發布のドイツ國憲法は、更に青少年の教育が公共機關に於て行はるべきこと、其の機關の設立について國家、聯邦及び自治體の協力を要することを規定し、一般的就學の義務は大體に於て八學年の課程を有する國民學校と十八歳までのものを教育する補習學校とに於て果さるべきものとされた。又一九二〇年四月の基礎學校法令により、國民學校の下級四學年を總ての兒童に共通な基礎學校とし、中等學校豫備科を廢し、貧富の別なく、凡ゆる階級の兒童を六歳より四箇年間こゝに學ばしめ、十歳に至つて上級學校に進むものと然らざるものとを分つべきことが規定された。即ち基礎學校は兒童の遊戯的及び運動的本能を導いて、善良なる勞作意志にまで發展せし

世界戦後の
教育
基礎學校

めることを目的とし、合科教授を基本として、次第に表現及び勞作の練習、言語教授、計算、唱歌、圖畫、體操を包有する郷土科的、事物教授に分れ、斯くして又中等學校に入學し得る能力をも養ふものである。國民學校の上級四學年は一層多く實際生活の要求に應ずることとなり、都市と地方とに於ける事情の相違を顧慮し、其の教授に關して教師に比較的多くの自由を與へることになつた。

中間學校

中間學校についてもプロイセンに於ては一九二五年と一九二七年との法令により多少の改正が加へられた。最近に於ける手工業、工藝、商業、工業、農業、林業上の發展は、是等の事業に従ふ少年子女に對して國民學校教育よりも一層高い教育を必要とし、基礎學校の上に六箇年の課程を有する中間學校を設立することにより此の必要に應ずることとなつたのである。中間學校は原則として男女を區別する、教科としては國民學校に於て教へられるものゝ外に、一箇國又はそれ以上の外國語、簿記、物理學、化學、生物學、家事(女生徒に對する)を用ひ、出來得るならば工作教授及び園藝科を置き、尙隨意科として速記、タイプライターの如きを課することに定められた。

(二) 中學校教育 十九世紀初期のドイツ中學校は、古典即ちラテン語及びギリシヤ語を主とするものと實科を主とし、上古に對して、現代、外國に對して祖國を主とするものがあつた。此の兩者の並立は現今に至るまで繼續し、其の相互の勢力の消長及び特

ドイツの中學
校教育

權の問題は實にドイツの中學校教育の變遷の要點をなして居る。

プロイセンに於ては十九世紀の初めに於てヴェルヘルム・フォン・フンボルト(Wilhelm von Humboldt)、シューフェレン(Siiven)、エハネス・シュルツェ(Johannes Schultze)の如き知名の士が青年の古典的修養を高めることに力を用ひたため、古典中學校の盛大を見るに至つた。之に反して實科學校は少くとも上流人士により輕侮され、人文主義及び人道教育に反して動物主義に従ひ獸的教育を行ふものと見做された。而してこれはプロイセンに限らず一般にドイツに於ける情勢であつた。然し斯かる褊狹な傾向は次第に反動を惹起し激烈な爭議を發生せしめるやうになつた。十九世紀の經過に於ける世界の實際の事情は次第に従來のギムナシウムの教育で満足することを許さなくなつた。即ち佛國の大革命が市民の地位を高め、ドイツ國にも影響を及ぼしたこと、自由戰爭の結果とは國民の自覺心を大に發達せしめ、國民は其の地位を高めるに必要な教育を要求するやうになつた。更に自然科學の強大な發展と商工業の進歩とが従來と大に異なる教育の見地を必要とならしめたことも明かである。又世界の諸國との交通が自由となり、商工業上の競争が到る所に行はれる時勢に於て、之に従事するものが一般的にも専門的にも高い教育を必要と感じ、且其の一般的陶冶の學科として現代外國語諸國及び其の國民についての知識、數學、自然科學及び圖畫を従來のギムナシ

十九世紀初期
のプロイセン
の中學校教育

ウムに於けるよりも遙かに多く用ふることを希望するに至つたのは當然である。故に一方に於ては商工業、農業、鑛業、航海及び軍事に關する高等專門學校の設立を歓迎すると同時に、他方に於ては其の基礎となり且之に連續する中學校を要求するに至つた。又醫學上に及ぼした新科學の大なる影響は醫師に對する新豫備教育を必要とせしめ、官公吏とならうとする者も新時勢の要求に適した教育を受けなければ到底其の任務を盡し難いと云ふ考をも生ぜしめた。其の外新教育の主張者は、其の實用上の價値のみでなく理想上の効果にも大に注意し、周圍の世界を正確に解する者が始めて能く全體のために盡すことを好み且欲するやうになるのであるから、一國の少年には其の國を十分に知らしめ、國家の宗教、言語、習慣、歴史等を皆其の眞の所有とならしめなければならぬと考へたのである。

實科學校は既に十八世紀に於て設立され、十九世紀の初めに於て其の數を増加し、之に關する著書も次第に多くなつたが、其の目的が明瞭でなく、名稱も區々であつた。然るに一八二二年スピルレケ(Spilleke)が實科學校の任務についての論文を公にし、彼の管理して居たベルリン市の王國實科學校を其の思想に従ひ經營した以來、此の種の學校教育は一大進歩をなすに至つた。彼は實科學校をギムナシウムと同等の地位に置き、後者には哲學的歴史的陶冶を指定し、前者には數學的自然科學的陶冶を指定し、兩者を

實科學校

大學の教育に對し又實際生活上の高い職務に對して一般的豫備的教育を行ふ目的を以て並立すべきものとした。而も彼はラテン語を全廢し得なかつた、同語は尙種々の資格を得る上に必要であつて、之を廢することは政府も父兄も承認しなかつたのである。一八三二年三月實科學校についての最初の國家的規定が發布された、之により同校を修了した者は一年志願兵となることが出來、郵便、林務、建築の事務に用ひられ又地方廳に任用され得ることになつた。是等のことは從來ギムナシウム修了者の特權であつたのである。

十九世紀の半ばに近づくに従ひ、ドイツ國の將來に關する國民の注意は次第に深くなり、帝國の建立を望む傾向を強め、之と聯關して中學校教育問題も益々慎重に考慮されるやうになつた。一八四九年ベルリン市に開かれた學校教育會に於ては中學校教育の統一を圖り、最初から學校を區別する代りに三學年の下級ギムナシウムを置いて之を共同の基礎とし、異なる方向に進む者にも或る度まで共同の教育を受けしめることを議決した。之により國民の統一的精神を養成しようとしたのである。而も此の決議は實行されなかつた。

一八七一年ドイツ帝國が成立してから國民は其の地位を保持し全體の繁榮發達のために大に努力する必要を感じ、學校教育を此の目的に應ずる主要手段と見るやうに

中學校統一の企圖

ドイツ帝國の成立と中學校教育

なつた。ストラスブルグ市にはカイザーヴェルム大學を設立し、新領土の文化の中心として之をドイツ化せしめる重要機關とし、總ての聯邦をして其の中學修了の證明を相互に承認せしめることになり、隨つて又帝國の總ての中學校に共通の數原則を定めた。例へば完全なギムナシウムは少くとも九學年の課程を有すべきこと、最下級に收容する生徒の年齢は滿六歳であるべきこと、一中學校から他の中學校に移る時には前者の證明を要することの如きである。而も古典的傾向と實科的傾向との反對は依然として繼續し、實科學校は卒業生の大學入學上の制限の撤回を希望し、ギムナシウムと全然同等の權利を要求した。其の他ギムナシウムにも時勢に應じて實科を多く用ひなければならぬと主張するものがあり、總ての學校に於て一層國語を重んずることを希望するものがあり、諸中學の共同基礎として古典を用ひない課程を置くことを必要とするものがあり、又生徒の負擔の過重の弊を指摘するものがあり、中學校教育の實際について不滿の聲が次第に高まつた。其の結果一八九〇年十二月の教育大會を見るに至つた。同會はカイザーヴェルム二世の親裁の下にベルリン市に開かれた、當時カイザーは親しく臨場して次の如き意味の演説を試みられた。

「學校は其の當然觸接すべき生活との關係を失つた、今日は之を回復すべき時である。ギムナシウムは古代語を自己の科學的業務とする人により指導されて古代の

一八九〇年のカイザーの演説

言語學のために役立つ性質のものとなり、現代國民の生活の要點に觸れなくなつた。帝國の建立以來此の傾向の益著しくなつたことを認める。帝國の政治的及び社會的地位を進め、血を以て獲得したものを保持し、之により多大の利益を收むべき任務が吾々の双肩に懸り、吾々の全力を要求する今日に於て、國家は其の中學校から出る青年に、我が國氏の發展の進路について年齢相當の見解を有せしめなければならぬ。ギムナシウムの根本學科は國語である、國語作文を總てのものゝ中心とし、教化の程度を測る尺度たらしめることを要する、少年の心的能力は之に於て最も完全に現はれる。能は知よりも價值が多い、故に科學の教授時間を減少し、健康及び體力を強めることに注意することを要する、情を厚くし意志を鍛へることは無上命令である。又ギムナシウムに過多の生徒の群集することは不健全な状態であつて、高等の教育を受けた人を過多ならしめ、多數の半智のものを生ぜしめる處がある、故に實科中學校に入學を志望するものゝ増加を望む云々。

此の會議の結果として一八九二年一月新たに中學校教課案及び試験規則が發布され、其の編制及び學科について改正が行はれ、更に一九〇〇年十一月のブローイセンの勅令により高等の中學校(九學年)は總て同等のものと定められた。而して當時の中學校の種類は左の如きものであつた。

中學校の種類

九學年の中學校

- 一、ギムナシウム (ラテン語及びギリシヤ語を主要學科とするもの)
 - 二、實科ギムナシウム (ギリシヤ語を廢し、ラテン語のみを用ふるもの)
 - 三、高等實科學校 (ギリシヤ語及びラテン語を廢し、實科及び現代語を主とするもの)
- 六學年の中學校
- 一、下級ギムナシウム (ギリシヤ語及びラテン語を用ふるもの)
 - 二、實科下級ギムナシウム (ギリシヤ語を廢し、ラテン語を教ふるもの)
 - 三、實科學校 (ギリシヤ語をもラテン語をも用ひないもの)

女子の中等教育

女子の中等教育も次第に其の程度を高めた。シューフェルンは中等女學校を男兒の實科學校と同等のものとし、スピルレケは女子教育に於て心情陶冶を主とすべきことを唱へ、ベルリン市に其の模範的のものを設立した。其の他ヘレネランゲが一八八八年ベルリン市に設立した女子實科學校は後に實科ギムナシウムの形をとるやうになり、カールスルーエ市に於ける女子教育改良會は女子ギムナシウムを開始し、バーデン、ヴェルッテンベルヒ及びヘッセンに於ては女子の男子中學校に入ること許すやうになつた。ブローイセンでは一九〇八年の規定により嚴格に男女の中學を區別し、男子の六學年の實科中學に相當する七學年(豫備科を加へれば十學年で滿六歳に達した

ものを入らしめる)の女學校を立てることにした。尙其の上にリツェウムと云ふ科が置かれ、之を二部に分ち、一を成女學校(二學年)とし、一を高等女教員養成所(三學年と實習一箇年)とすることになり、又學生科を設けギムナシウム又は實科ギムナシウム部には女學校の第四學年を修了したものを入らしめ六學年の課程を踏ましめ、高等實科部には女學校の第五學年を了つたものを收容して五學年の課程を踏ましめることになつた。而して此の科を修了した者は大學の學生たる十分の資格あるものとされた。

中學校豫備科

男子の中學校及び女學校には從來豫備科の設あり、兒童をして國民學校に入ることなく直ちに中學に入るを得しめたのであるが、之は階級的思想に基くものであつて社會の調和を妨げ且國民學校教育の發達を沮止するものとして非難され、理論上では夙に其の廢止を至當とするに至つた。而も其の實現は容易でなかつた。漸く大戰後の新憲法により中等の學校が基礎學校Grundschuleの擴張たることが明示された。基礎學校とは國民學校の最初の四學年であるから、上級の學校に入らうとするものも必ず先づ國民學校に入學すべきことゝなつたのである。

一九二〇年の
學校會議

世界戰爭後に於ては中學校についても種々の改變が行はれた。一九二〇年の國家學校會議に於て現はれた主要思想は、第一、中學校はドイツの陶冶財を其の教育的活動の中心とし、大學に導くべき此の教育を此の國民的陶冶財によりなすべき所としなけ

中等教員の養成

ればならないこと、第二、中學教育を一層實際生活の要求に應ずるやうにすべきこと、第三、國民學校生徒に最高學校に達する直接の道を開かなければならないといふことであつた。斯くして中學校の種類として從來存するものに加へてドイツ高等學校及びアフフパウシューレAlte Hohenpaulschuleが設立された。殊に後者は國民學校の七學年から分岐するものであつて、從來の學校制度が村落及び小都市の優秀な兒童の上級學校への入學を困難ならしめた缺點を補ひ、又中等學校のない土地に於て十三四歳で中等程度の學校に入學することを可能ならしめ、地方及び小都會の子弟にも大都會の市民と同等の教育を受けることの出来るやうにしよといふ社會的要求に従ひ設立されたものである。ドイツに於ける中等教員の養成は大學の哲學科に於てなされる、而して其の修業には少くとも三箇年を要する。教育學は大學に於て早くから講演されて居たが、多くは哲學の教授が之を兼ねて居た、今日でも其の特別な講座を置いて居ない所がある。ドイツに於て其の講座の最も古いものは、一八一五年にライプチヒLeipzig大學に置かれたものである。哲學科には教育に關する講演の外に理論的教育演習が行はれる、イエナ大學には其の外に特別な練習學校があつて、此處で實地練習をなさしめることになつて居る。然し普通には實地的練習は中學師範課(中學校内に設けられた練習機關)に於て行はれて居る、教員候補者は初め一箇年間此處で直接職務に必要な事柄についての指

育法令を遵奉することを其の精神とすべきことを命令した。而もナポレオンの特に力を用ひたのは中等以上の教育であつて、初等教育は僧侶の手に委された故に後者の進歩はドイツに比して遅々たるものであつた。次に此の發達の大要を見ることにする。

フランスの初等教育

(二)初等教育 右に述べたやうに十九世紀の初めの初等教育は僧侶の手に在つたから強い宗教的性質を有し、國語、算術及び實科に關する知能の養成を怠り、次第に時勢に適應しないものになつた。ルイ・フィリップ王位に即くに及び大に小學校教育に注意し、大臣ギゾーをして其の改良を計畫せしめた。一八三三年六月の新法令は小學校を上下二種に分ち、貧困な者の子女を無料で教育する義務を組合に負はしめた。然し同法令は就學の義務について何等規定する所がなかつた。ヴェクトル・クーザン (Victor Cousin) のやうな有名な教育家の熱心な主張があつたに拘はらず義務教育の思想は自由な國家に於ける家庭の自由と一致し難いものとして排斥された。一八五〇年三月の法令は私學校の設立を容易にし、殊に僧侶が之を設立することを歓迎した。其の結果學校に關する宗教團體の數及び其の立てた學校の數は著しく増加した。一八七一年に於けるパリ市の三百四十一の小學校中百四十二校が宗教團體の經營に屬するものであつた。同法令も亦就學の義務については全く述べる所なく、唯貧困な兒童に

對して授業料を免除することを規定したゞけであつた。故に學校教育の狀態は地方により非常に違つて居た。パリーの如き富有な都市では學校數も多く設備も整ひ、概して授業を無料にし、學用品を給與したけれども、貧窮な地方の學校教育は甚だしい不振の狀態に在つた。初等教育を無料にして其の普及を圖ると云ふ思想はまだ甚だ微弱であつた。或は之を兩親の最も神聖な務を免除せしめるものとして非難し、或は無料で得られるものを價値なきものと見、或は無料教育を慈善的のものとして之を受け、或は之を恥辱と感じ、或は費用を徴集しない時には、學理上の要求に應じて必要な改良を加へることが出來ないといひ、種々の理由から無料教育を歓迎しない傾があつたのである。

普佛戰爭は佛國教育界に大變動を生ぜしめた。佛國民は其の大敗戰の原因をドイツ兵に比して佛兵の無教育であつたことに歸し、此の屈辱を雪がんとするには是非教育を全國民に普及しなければならぬと考へ、斯くして其の從來反對して居た「強制教育」の思想の實現に努力することになつた。而して教育を強制する權利は其の費用を辨する義務を豫定するものと見られ、一八八一年六月の法令により全公共小學校、高等小學校、小兒保護所及び師範學校の授業料が廢止され、次いで一八八二年三月の法令により義務教育の制が定められた。

義務教育と無料教育

教育の無料及び強制と並びて最近世の佛國教育界の一大事業は教育の還俗であつた。教育事業を僧侶の手から奪ひ全く普通人士の手に移さうと云ふことは大革命以前に於て既に計畫され、第一共和政府の時にも企圖された。元來僧侶は保守的傾向を有して居たのに加へて、ナポレオン一世が初等教育を僧侶に委し、ナポレオン三世も亦大に僧侶をして學事に關係せしめたため、彼等は自然に帝政を歓迎し、共和政府に反對する傾向を示した。故に共和政府が將來の國民を養成する學校を、現政體に反對する者の手に置くことを甚だ危険と感じたのは當然である。一八八六年教育還俗の案は議會に提出され、激烈な爭論の後遂に可決された。斯くて同年十月の法令は僧侶及び宗教團體を一定の期限後全く公共教育に關係せしめないことにし、從來の宗教科を廢し、修身及び公民科を用ひ、宗教教授は父母の希望により學校時間外に學校外で行ふべきこととした。一九〇四年七月の法令は更に進んで宗教團體の教育上の權利を奪ひ、從來其の手中に在つた總ての學校の閉鎖を命じた。

斯くの如く佛國では一八八二年と一八八六年との法令により初等教育發展の基礎が立てられた。父母は其の子女に教育を受けしめる義務があり、之を公共學校又はこれと同等の私立學校に入らしめるか又は個人に就いて學習せしめるかの孰れかを選むべきことになつた。而して父母自身に若くは適當な教育者を選んで子女を教ふる

場合には、豫め此のことを當局者に通知し、又毎年其の子女をして視學官の面前で受験せしむべきことが規定された、而して若し其の成績が同年齡の學校生徒に劣ると認められた時には直ちに學校に入學を命ぜられるのである。

一、小兒學校及び幼稚科

二、小學校及び補習科

三、高等小學校

四、職工(徒弟)學校

五、青年男女補習所

小兒學校は他の國に於ける幼稚園に相當するもので、滿二歳から六歳までの小兒を收容するものである。これは眞の意味の學校でない、家庭生活から學校生活に移る階段として家庭の慈愛ある養護法を保持すると同時に學校の作業及び規律に慣れしめることを目的とし、女教員により次の如き課業について指導されて居る。

一、遊戯

二、手の練習

三、修身初步

四、實用的知識

五、言語練習、物語及び童話

六、圖畫讀方、書方及び算術の初步

幼稚科は小兒學校と小學校との中間に立つもので、兩者の孰れかに附設され、四歳か

小學校

ら七歳までの兒童を收容するものである。其の課業は小兒學校の上級と小學校の初級に於けるものと一致し、女教員により教へられて居る。

小學校は學齡兒童即ち滿六歳から十三歳までの兒童を收容して教育する所である。然し小兒學校のない地方では滿五歳に達した者をも入學せしめる。又公立幼稚科の存する所では七歳未滿の者の入學を許さない。其の教科は修身及び公民科、讀方及び書方、佛語、算術、歴史及び地理、實物示教及び自然科學、初歩農業、圖畫、唱歌及び手業體操の如きである。

十三歳未滿の者でも初等教育修了認定試験により必要な知識を有すると認められる時は出校するを要しないのである。而して此の試験を受け得る年齢は初めは十一歳であつたが、後十二歳に延ばされた。

小學校卒業者の補習は補習科及び高等小學校に於て行はれる。前者は小學校に附設されるものであり、後者は特別の學校であつて、少くとも三箇年の課程を有する。高等小學校は其の組織及び教科に於て地方の事情を斟酌して決定すべきものとせられ、第二學年以後には一般的修養の課程と並んで専門的課程(農、工、商、海、事、家事)が置かれてある。而して其の一般的修養課程は師範學校入學試験に應ずる準備となるものである。

補習科及び高等小學校

職工學校

職工學校は工藝界の必要に基いて成立つたものである。一八八〇年十二月の法令は手業を要する職務に従事すべき少年を收容して技藝上の熟練と知識とを養ふ目的を有する學校を總て職工學校と名づけることに定めた。其の年限は三箇年又は四箇年である。

青年補習科

青年補習科は、小學校以上の教育を受け得なかつた者に一般的及び實用的知能を授けようとする目的のものである。佛國では早くから全く無學な者のために夜學として初等教育を授けることを必要とし、既に大革命の時に於て教師は一週一回公に教授を行ふべきこと及び人民は老若男女の別なく皆之に出席するを得ることを規定した。然るに此のことは義務教育が決定し、少くとも十二歳までの者が必ず教育を受けることになつた結果として次第に其の必要の度を減じ、遂には十二歳後の男女子の教育に特に注意する補習科を希望するに至つたのは自然である。殊に男子が十二歳から兵役に就くまでの間何等の教育を受けないことは甚だ危険と認められ、一八九五年一月補習教育に關する法令が發布されたのである。

師範學校

次に初等教育の學校教員を養成する機關について一言して置く。

佛國では一七九五年一月教員養成所が始めてパリ市に置かれた。然し此處では主に科學が講演され、教員の職務に必要な練習が行はれなかつた。教育が殆ど僧侶に

獨占されて居た間普通人士を教員に養成する事業の進まなかつたのは當然であらう。一八一〇年始めてストラスブルグ市に眞の教員養成を目的とする師範學校が設けられた、一八三三年六月教員養成に關する最初の法令が發布され、各縣に一師範學校を置き其の年限を二箇年とすることが規定された。然るに初等教育の發達と共に師範學校も其の程度を高める必要を生じ、一八五〇年三月及び一八六七年四月の法令は其の年限を三箇年とし、最初の二箇年を一般的教授の時期とし、第三年を實際的職務的教育の時期とし、生徒を總て寄宿舎に收容し、寄宿料及び授業料を免除することにした。入學志望者は十六歳以上十九歳以下であつて競争試験を受けなければならぬこと、三箇年の課程を卒へた者は一時的教員として採用され、少くとも二箇年の勤務の後更に檢定試験を受け適任證書を得ることにより正教員となり得ること、卒業後十箇年間は教員として奉職する義務あること、及び此の義務を盡す者には兵役を免することも規定された。現今は通學を許可し入學年齢も十五歳以上十九歳以下となつて居る。

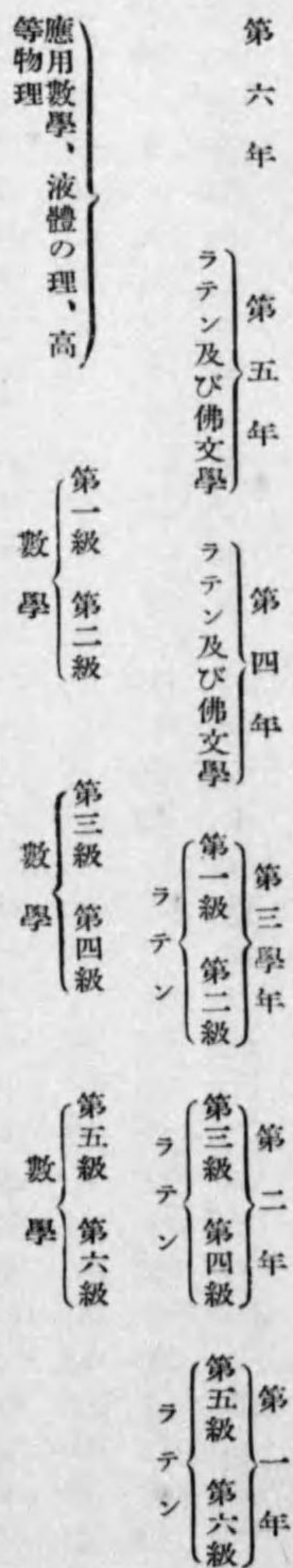
佛國の師範學校は小兒學校及び小學校の教員を養成する所であるから、高等小學校及び師範學校の教員養成所として別に高等師範學校が設けられた。而して男子高等師範學校はサンクルーに在り、女子高等師範學校はフォントネー・オ・ローズに在る。同校は文科と理科とに分たれ、三箇年の課程を有する。入學志望者は十九歳以上二十五

高等師範學校

佛國の中學教育

歳以下であり、選抜試験を受けなければならぬ。生徒は其の全課程を經過した後更に師範學校教員檢定試験を受け、適任證書を得て後始めて教職に就き得るのである。

(三) 中學校教育 フランスに於ては大革命以來中流人士の教育が大に注意され、一八〇二年五月始めて中學校に關する法令が發布された。同法令は革命以前の教育の優秀な點を保存すると同時に、新時勢に應じた教育を實現しようとするものであつた。當時中學校には官立のリセーと公立のコルレージとがあつた、前者は中等程度の教育を終結せしめるものであつたが、後者は多くリセーの下級に相當する教育を行つた。其の外私立中學校があつて、官公立中學校と同様の教育を行ひ又は單にリセーの生徒に對して補助教育を行つて居た。又特に僧侶に屬する中學校もあつた、之は初め僧侶養成所の豫備として設けられたのであるが、後には一般に教育の場所として認可されたものである。リセーはラテン科と數學科とに分たれた、兩者共に六級に分たれ、一學年に其の二級を通過すべきものと定められた。然し數學科の最下級はラテン科の最初の二級を修了した後始めて入ることが出來たのであるから、此の二級は全體の共同基礎であつたのである。尙ラテン科に連續して二箇年のラテン文學及び佛文學科が置かれ、數學科にも應用數學、液體の理及び高等物理についての二箇年の課程が加へられた。



一八〇九年九月の改正課程は科學と文學とを混合し、一箇年の期限を有する各學級に於て兩者を兼修せしめた、唯最上級第六年を哲學と數學とに分ち生徒をして其の一を選ましめたのである。

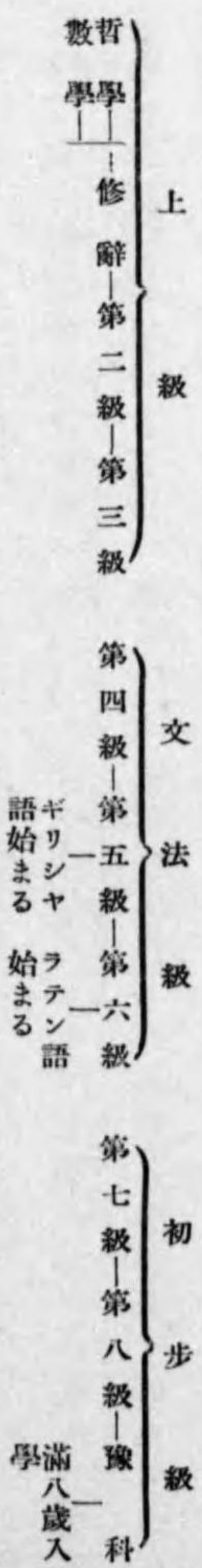
佛國に於ても古典を重んずる傾向と實科を貴重する傾向とがあつて時々衝突を起し、其の結果教課案上にも變化を生ぜしめた。一八四八年頃に於て中學生の衛生問題について注意されるやうになつたのは中學教育上の一進歩であつた。當時の文部大臣カルノー(Carnot)は中學生の勉強、睡眠、休憩、體操及び散歩のために費す時間が其の健康に及ぼす影響を調査する委員を任命した。此の調査は不幸にも種々の事情のため中止しなければならなくなつたけれども、學科輕減と云ふ當時の方針は繼續した。而して此のことは單に中學生其のものに關する問題であるよりも寧ろ社會の利害に關する問題であつた。當時の社會の狀態は一方には共同一致の精神を要すると同時

に、他方に於ては雜多の業務を必要とするに至つたので、教育に於ても彼のバスカルの思想に従ひ變化中に統一あり、統一内に變化あるやうにすることの必要が感ぜられた。故に一八五二年九月の中學校教課改正案は中學校の上級を文科と理科とに區別し生徒をして其の將來の目的に應じて其の一を選ましめた。又其の上に一箇年の論理科を置き、そこでも文科と理科とを分つた。

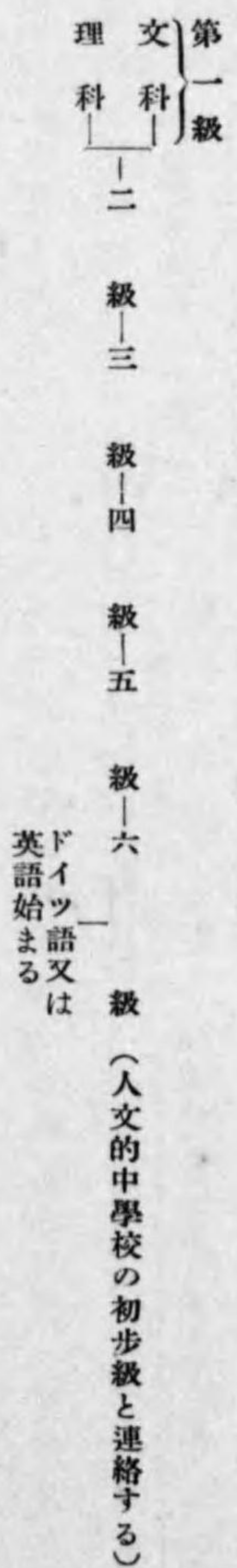


此の二分科制は多少の變更が加へられたけれども十年以上繼續した。然るに理科的實科的修養の價値はまだ廣く世人により認められなかつた、其の修養を経た者の社會に於ける地位も文科的修養を経た者に及ばなかつたから、優良な生徒は皆文科を選むと云ふ有様であつた。故に一八六五年六月の法令により中學の二分科制を廢し、從來の理科を別科とした。後此の別科は古典を用ひない所の純粹な現代的中學校にま

で變更せしめられた。之はドイツに於ける高等實科中學校に相當するものである。一八九〇年六月に定められた人文的古典的中學校は左の如き學級に分たれた。



一八九一年六月發布の現代中學校課程を見ると其の學級は左の如きものである。



一八九九年總理大臣アレキサンダー・リボー (Alexander Ribot) は教育調査會を組織し、其の決議に基いて一九〇二年五月に新中學校令を發布した。其の特點は一學校の總ての生徒に一樣な課程を指定する代りに初めから課程を區別した所にある。即ち左の如く定められた。

第一期 (四箇年) 十歳又は十一歳入學	A部 (ラテン語を課す)	第六級、第五級、第四級、第三級	第二期 (三箇年)	A組 (ラテン語科) 第二級 第一級	哲學	A (ラテン語、現代語を隨意科とす)
	B部 (ラテン語もギリシヤ語も用ひない)			B組 (ラテン語科) 第二級 第一級		B (ラテン語を隨意科とす)
				D組 (理科) 第二級 第一級	數學 A、B	

第一級と哲學及び數學との連絡は次の如くである。

當然連續するもの	連續の可能なもの	第二外國語を修めた場合にのみ連續可能なもの
A 第一級—哲學 A	A 第一級—數學 A	A 第一級—哲學 B
B 第一級—哲學 B	B 第一級—哲學 A	C 第一級—哲學 B
C 第一級—數學 A	C 第一級—哲學 A	數學 B
D 第一級—數學 B	D 第一級—哲學 A、B	

大なる中學校(リセー)には高い學校に入學の準備をする特別級を設け、又或る中學校にては前記の四部の外、更に第五部を置き、其の課程を三箇年又は四箇年に短縮し、現代語及び理科を教へ、實用的陶冶を行つた。其の他一般に中學校には幼稚科及び初等科が附設され。

一一九二三年
中等學校改正
案

然るに以後二十年間の経験により此の組織につき種々の缺點が感ぜられるやうになつた。第一、早くから課程を分つことは、生徒が未だ特種の性質能力を發揮するに至らず、随つて將來の生活方向を決する力なき時に、既に一定の課程を選ばなければならぬこととなる。第二、現代的課程即ち第一期のB及び第二期のDの如きに於ては一般的修養及び國民教養の甚だ微弱なことが認められる。第三、中學は異なる課程の集合であつて全體としての統一を缺き、異なる課程の間には教師の間にも生徒の間にも協同の精神の薄くなるを免れない。斯かる缺點を補ふため一九二三年改正案が發表された。之は統一、一般性、協同を三特徴とするものであつて、最初の四學年を總ての生徒に共同的のものとし、佛語、歴史、地理、一現代外國語、數學、自然科學、圖畫の外にラテン語とギリシヤ語初歩(隨意)とを修めしめることとし、第二級以後に於て古典科(ラテン語を必修とし、ギリシヤ語を隨意とする)と現代科(佛語の深き研究と第二現代外國語の學習とを特徴とする)とを分つことにした。然し之に對して又強硬な反對論が起つた、而してそれは主としてラテン語を共同に修めしめることに對して、あつた。ラテン語を修めないものに對して高等教育に達する道を閉塞することの甚だ不合理なこと、及び中學校は高等小學校及び職業學校と多少異なる精神及び方法に於て經濟生活の中心體をも作り上げべきものであるから、古典的教養に偏して此の方面を輕視することの

不適當なことが叫ばれた。之により一九二五年の改正案により七箇年を通じて現代科(B)と古典科(A)とを並立せしめることになり、而も兩者間に嚴格な區別を立てず、初めから六學年間は授業時間の殆ど三分の二を共同にし、且どの科を修めたものでも哲學科又は數學科に入つて中學教育を修了することが出来るやうになつた。

佛國の女子教育の發達も亦第三共和政府の力によるのである、即ち同政府は大に女子の公に活動する範圍を廣め、女子をして從來よりも一層多く且一層直接に文化の進歩に干與する所あらしめようとし、一八八〇年十二月女子の中等教育令を發布した。

女子教育

之により佛國の女子中學校(リセー及びコレージュ)は五箇年の課程を有し十二歳に達したものを收容することになつた。其の全體は二期に分たれ、第一期は三箇年、第二期は二箇年とされ第一期の課業は總て必修的のものとされ、第二期に於ては幾何かの必修的のもの外に多くの隨意科が置かれた。又一般に女子中學校には初等科が附設され、滿六歳以上の女兒が收容された。又或る學校は第六年を加へ文科と理科とを區別し、他の學校に入る準備の教育を行ふことになつた。

然るに此の課程を修了した後に與へられた證書は實際生活上何等の資格を付與しなく、又フアキュルテの與へる學位を要求する權利をも與へなかつた。故に時勢の變遷し、女子が益々多く獨立して生活する必要を生じ、又從來男子に限られた高尚な修養

一一九二四年
女子中學教育
の要點

を望むものが次第に多くなるに従ひ、女子中學校を男子のそれと同等のものとしなければならぬといふ聲が高まり、一九二四年—一九二五年に於て左の如き改正案が決定されたのである。

女子中學生は六箇年間佛語、現代外國語、科學、歴史、地理、圖畫を修め、一部のものは男子中學生と同様に得業生たる準備をなし、他の單に修了證書を望むものは特に女子に適した學科即ち家庭經濟、手業、音樂を修め且補習科に於て古代及び外國の文學、心理、修身を修むべきである。又リセーによつては、修了證書を有するもので教育者を志望するものゝために別科を設けセーヴルの高等師範學校、フオートネイ、オローズの高等師範學校又は工科師範學校に入學の準備をなさしめてもよいのである。

中等教員の養成は高等師範學校に於て行はれる、(此の學校は前に述べた高等小學校及び師範學校教員を養成する高等師範學校とは別種のものである。) 同校は大革命時代に設立されたもので、教授術を習得せしめる目的を有して居たが、十九世紀に於ては高尚な科學及び文學の研究に傾き、其の方面に於ける優秀な人士を養成し、國家に貢献した所が少くなかつた。然し同校の本來の目的が次第に失はれる處があつたから、一九〇三年十一月の改正令は、同校の目的が單に高等學術の研究に在るのでなく、教育者を養ふに在ることを明かにし、同時に之をバリー大學に從屬せしめた。以後其の生徒

中等教員を養成する高等師範學校

はバリー大學の學生として入學し、コレージュ・ド・フランスを始め、其の他の高等な學校の講演に出席出来るやうになり、又特に大學の教授の指導を受けることになつた。

高等師範學校は文科と理科とに分たれ、其の修業期は三箇年である。入學志望者は十八歳以上二十四歳以下であることを要する。其の生徒は單に講演を聴き筆記するばかりでなく、問答を行ひ、論文又は著書につき辯論し訂正し、自己の直接研究に基き又は成るべく原記録を調査して論述することを勉めるのである。直接職務のためには二重の準備的教育が行はれて居る、其の一は理論的準備であり、二は實地的準備である。前者は第二に行はれ生徒をして教師の職務に必要な學科即ち教育の歴史及び科學、兒童心理、衛生等についての課業に出席せしめるものであり、後者は第三年に於て行はれ、生徒を總てバリー市の中學校に分配し、實地授業に従事せしめ、熟練な中學校教員からの指導を受けしめるものである。而して同校の目的は教員養成に在るけれども、特別の研究に従事する生徒には卒業後二箇年又は時としては三箇年も同校に留まり研究を續けることを許可し、學位に對する論文の準備をする便宜が與へられて居る。

女子のリセー及びコレージュの教員養成はセーヴルの女子高等師範學校に於て行はれる。同校は一八八一年に設立され、文科と理科とを分ち、十八歳乃至二十二歳のものを選拔し三箇年間修業せしめるものである。

佛國の大學が革命期に於て個々の専門學校フアクトリヤに分裂せしめられ、最高學府の名稱としてのユニヴェルシテীর消滅したことは既に述べた。然るに諸専門學校は次第に其の教授研究及び組織上に於て共同一致の働を要することを感じ、一八八五年に於て各學區の中心に専門學校委員會を設けることになつた。之は實に新大學設置の前提であつた。即ち總合大學は一八九六年七月の法令により再び設立されることになつたのである。

第三節 イギリスに於ける學校教育

(一) 初等教育 十九世紀以前に於ける英國の初等教育は甚だ振はなかつた。唯宗教團體、僧庵などに屬して居た教育所が其の所在地の住民の子女を教育して居た、而も其の數が甚だ少かつたため、僅かに一小部分のものゝ必要に應じたゞけであつた。此の狀態は十九世紀の初めに至つても餘り變らなかつた。尤も教育のために金錢を寄附するものが次第に増加し、教育を進める目的の種々の會が組織されるやうになり、個人として學校教育の進歩に力を盡した者も少くなかつたけれども、個々の事業の間に連絡がなく、教育關係者は各其の欲する所に従つて事をなし、之を監督するものも又其の成績を吟味するものもなかつた。教育上の有力な會としては、第一に内外學校會と云ふも

のがあつた。此の會は一八〇八年に設立され、ジョセフ・フランカスター Joseph Lancaster は一七七八年に英國サウスワイクに生れた、初め本國に於て民衆の教育のために大に力を盡し進歩した優秀な生徒をして他の生徒を教へしめる方法を考案し、一八一八年米國に渡航して同じく教育に努力し、一八三八年ニューヨークに於て死去したの事業を繼續する目的を有し、種々の宗派の子女を教育する事を努めた、而して同會は主として非國教派により維持されて居たから、此の派を代表して居たものと見て差支ない。第二には貧民教育促進會と云ふものがあつた。之は一八一一年に設立され、アンドリュ・ベル(Andrew Bell)は一七五三年にスコットランドのセーント・アンドリュに生れた、一七八七年マドラスに渡り、同地の孤兒院の監督者となり、マドラス式として知られる所の相互教授法を考案し、一八三二年イギリスのチェルトナムに於て死去したの思想に従つて教育を行ひ、且國教の教義に従ひ生徒をして其の祈禱及び祭儀に列せしめた。然し學校教育が私の經營に屬して居た間は、大なる効果を擧げることが出来なかつた。一八一八年頃には全學齡兒童の六割五分が全く教育されて居なかつたと云はれて居る。

一八三三年に至り政府も始めて稍、教育に注意し、年額二萬ポンドを教育のために支出することにし、一八三九年以來更に一萬ポンドを増加した。一八七〇年グラッドス

トーン内閣の時、イギリス及びウエールズの初等教育案がフォスター(Foster)により下院に提出され、多くの修正の上、上下兩院を通過した。之は實に現今の英國初等教育の基礎となつたものであつて、初等教育上の三大原則が之によつて定められた。其の一は、學校の費用が有志者の努力により辨ぜられない地方では、之がため税金を賦課し得ることであり、二は有志者の努力の缺乏する地方に於ては輿論の要求に應じて地方教育の代表機關(スクール・ボード)を設置することであり、三は此の教育的機關の勢力により五歳から十三歳までの兒童の教育を強制し得ることであつた。其の他總て補助金を受ける學校では特別な一宗派の教義を教へたり、其の儀式に出席を強ひたりしてはならぬことも規定された。

一八七六年八月の法令は更に父母が其の子に初等教育を受けしめる義務あることを達し、學齡を一箇年延長して十四歳までとし、スクール・ボードの設置なき地方には特に委員を任命して就學を督勵することにし、又十歳以下の兒童を工場に使用することを禁じた。一八九一年にはイギリス及びウエールズの各公學校の三歳乃至十五歳の生徒の平均出席に對し一箇年各生徒につき十シルリングを支辨することにし、其の授業を無料ならしめた。一八九九年に於て中央教育監督廳(セトラル・ボード)の設けられたのは全イギリス及びウエールズの教育を統轄する上に一步を進めたものであ

る。一九〇二年の法令は地方のスクール・ボードを廢止し、地方學校の監督は地方廳に於て行ふべきものとした。以後學校は地方廳の力に依るもの即ち廳立小學校と有志者の設立せるもの即ち民立學校とに分れることになつた。有志者に依る學校は多くは職務上の受験準備を目的とするものであつて、營業の目的を以て立てられたものも少くなかつた、學校を經營する株式會社すらあつた。例へば一八七二年頃には女兒學校株式會社が組織され、三十六個の學校を經營し、數千名の生徒を養成して居た。而して斯かる學校は其の維持につき生徒の父兄に依頼することが多かつたから、其の希望に副ふやうに努めたのは自然である。一私人の寄附金に依る學校及び宗派學校も民立學校に加ふべきものである、後者は宗教團體により設立されたもので、廳立學校が宗教教授を必修のものとし、ないのに對して之に大に重を置くものである。

初等學校には小兒學校(又は小兒級)と兒童學校とがある、前者は五歳から八歳までの兒童を教へ、後者はそれ以上の學齡兒童を教へるものである。十二歳未満のものは農業に關する外一切の工場に使役されてはならぬ、又十二歳より十三歳(地方により十四歳までのものを工場で用ふる場合には、學校通學の都合上全労働時間の半ば以上使役してはならぬと云ふ規定がある。而して斯かる兒童には學校の全課業を修めしめることが出来ないから、半課生として修業せしめるのである。農業に關しては十一歳の

ものをも使役してよいが、此の場合には十三歳に至るまで一箇年二百五十回學校に出席せしめなければならぬことになつて居る。小學校の外に補習夜學校があつて、十二歳以上のものに初等教育を行つて居る、尙同校で中等程度の教育を行ふことも出来るのである。

兒童學校の教科は次の如きものである。

英語 書方 算術 圖書(模型製作を含む) 觀察練習及び自然研究
地理 歴史 唱歌 衛生及び體育 家事(女子) 修身

小兒學校及び兒童學校の外に一九〇〇年以來高等小學校が設立され、兒童學校の教育を補ひ且職業的教育を行ふことになつた。其の入學者は十二歳以上で少くとも二箇年以上兒童學校に在つたものであることを要し、其の年限は三箇年の規定である。

一九一八年のフッシュヤ案は學校出席の時期を五歳より十四歳までとし、地方により之を十五歳まで延長し得るとし、私立學校入學は、若し其の學校が視學官の監督の下に立ち、生徒の出席簿を完備することがなければ許可しないことにし、又地方當局者は小學校に適當な設備を施し、一層進んだ教授を行はしめ、十四歳以上のものゝ學習に便にすること及び十四歳又は十五歳までの教育は勿論、補習學校教育をも強制すべきことを規定しようとするものであつた。故に半課生の制は當然廢止すべきものとなつた。

フッシュヤ案

小學校教員養成

此の案は議會を通過したが、經濟的事情及び反動思想のため未だ廣く實現されて居ないのである。

次に小學校教員の養成について見るに、英國では十九世紀の初めまでは眞に教員と云ふ名に價するものはなかつた。十八世紀初期に於ける英國の初等教育不振の一原因は確かに教員の不完全に在つたのである。彼のペルランカスターの相互教授法が行はれ、學力及び技術の甚だ不十分な生徒をして教授を行はしめたことが教育を甚だ不良な状態に陥らしめたのは當然である。一八四四年に米國のホリースマンが英國の學校を視察して書いた報告書中に「嘗てベルが今日汝が余に二十四名の生徒を與へるならば明日余は二十四名の教員を汝に與へるであらう」と云つたことを不當な思想として斷然排斥し得る前には、教育の眞の意義及び價値を解しなければならぬと云ふ語があるが、當時英國人は教育の何たるかを能く解して居なかつたと云つてよい。

一八四六年に至り相互教授の制を廢し、生徒教師(Pupil Teacher)の制を用ふることになつた。之は十三歳以上で教職に従事しようと云ふ堅い決心を有するものをして尙一般の學術について自己を修養せしめると同時に實地に授業に従事せしめるものである。其の年限は初めは五箇年であつて、其の間生徒は學費を支給されたのである。或る市に於ては是等の生徒教師を集めて教授し訓練するための中央教習所が設けられた。一八九

生徒教師

師範學校

七年になつて生徒教師たる年齢を十五歳以上とし、又一九〇〇年七月以後は其の修業年限を短縮して三箇年とした。其の終りに於て嚴密な試験を行ひ、合格者を補助教員として用ひ、又は更に師範學校に於て修業せしめることになつた。

英國に於ける師範學校は私立である、然し國家の補助を受けるものは其の監督の下に立たなければならぬ。其の生徒は生徒教師としての修業を終り、修了試験に合格した者、大學卒業生又は年齢十八歳以上で特別の入學試験に合格したものであることを要し、其の修業年限は一九〇一年以來二箇年と定められ、其の期限の終りに於て試験を行ふことになつた。

英國の中學校教育

(二) 中學校教育 イギリスに於ては中古時代、文藝復興時代及び宗教改革時代に於て幾多の中學校が設立された。同國の教育に非常に貢献したグラマン・スクール中等是等の時代に起原を有するものが少くない。此の種の學校で現に存するものゝ中でウキンチェスター・カレッジ(Winchester College, 一三七三年設立)、イートン・カンパニオン(Eton College, 一四四〇年設立)、セント・ポール・スクール(St. Paul's School, 一五一二年設立)、マーチャント・テール・スクール(Merchant Tailors School, 一五六一年設立)の如きが最も有名である。然るに十七八世紀に於ける英國の教育界は甚だ不振の状態に陥つた。宗教界に於ても道德界及び知識界に於ても少年の陶冶のために獻身的に努力するやう

トマス・アーノルド

な偉人がなく、又熱心、誠意を有して居る人も少く、學校は其の教育法に於ても設備に於ても甚だ不完全であり、學校生活は實に憫むべき状態に在つたのである。

斯かる状態は十九世紀の初めまで繼續した、然るにナポレオンに對する戦争の終結した頃から人々は漸く教育について注意するやうになり、中學教育に於ても幾多の教育家が其の精神及び教課の上に重要な改良を加へることに努力するやうになつた。

殊にトマス・アーノルド(Thomas Arnold, 1795-1842)は一八二八年以來ラグビー(Rugby)中學の校長として生徒の宗教心を養ひ、其の品性を練り、眞の基督教的紳士を養成することを其の教育の大目的とし、特に眞實心の發展を重要視し、虚言を紳士の最も恥づべき所とし、且大に體育を奨励した。此のことは他の中學校に良い影響を及ぼしたに相違ないけれども、中學校教育の全體が之により直接大に改良されたとは考へられない。

最近世に於ける商工業の發達も中等教育を進める原因となつた。商業家及び工業家の勢力が増進するに従ひ、公共生活上の事情の變化と之に伴ひ生ずる新しい必要とに應ずる新學校を要求するに至つたのは自然である。人々は從來の貴族的であつて、多くの費用を要する學校よりも、寧ろ廣く諸階級の便利を計り、随つて安價に修業せしめる學校を望むやうになつた。其の結果新たに數個の中學校が設立された。此の傾向の強大となるに伴ひ學校に關する株式會社及び合名會社が發起され、人々は一定

の資金を提供して子女を安價に教育する権利を買ふやうになつたのである。斯かる方法で立てられた學校は上古語の外に、數學、自然科學、歴史、現代語を用ひ、古典的方面と現代的方面とを並立せしめ、前者を大學に入る準備のために必要とし、後者を官吏となり又は實業界に入るために必要とした。

中學校の調査

最近に於ける英國中學校の新發展は一八六一年に始まつたと見てよい。此の年に中學教育調査委員が任命され、當時の九大中學校の狀況を調査することになつたのである。而して其の報告が非常に有益であつたため、更に又他の中學校を調査する委員が任命された。一八六七年同委員は非常に浩瀚な報告書を提出し、能く當時の學校の財政上及び監理上の缺點を指摘し、且其の改良についての意見を附加した。これによれば英國の中學校には次の如きものがあつた。

中學校の種類

第一等中學 生徒を十八歳及びそれ以上の年齢まで教育する學校を指すのである。パブリック・スクール (Public School) と稱せられるものは總て之に屬する。

第二等中學 生徒を十六歳に達するまで教育するものである。

第三等中學 生徒を十四歳頃まで教育するものである。

右の中の第三種のもものは高等小學校に甚だ近いものである。故に眞の中學校は第一及び第二の種類のものであると云つてよい。即ち中學校とは小學校と大學又は諸種

の高等専門學校との間に立ち、其の生徒を十六歳又はそれ以上になるまで、小學校に於けるよりも一層廣く且一層進んだ度に於て、又數個の段階に分たれた級に於て、身體的及び道徳的に教育する所を指すのである。斯くの如く中學校は小學校と高等の學校との中間に立つものであるけれども、小學校卒業生を收容するものでない、八歳、九歳又は一層幼少な者の入學をも許可して居る。小學校から之に移る場合には十三歳又は十四歳に達するまでは何歳でも差支ないのである。而して大きな中學校で其の生徒を直接大學に入らしめようとするものは其の生徒に十八九歳までも留まつて其の準備をすることを許して居る。法規上では、中學校は十二三歳から十六七歳までの生徒を教育する所である。

英國の中學校には寄贈財産を有するものと團體又は會社により設立されたものと個人により開かれたものとを區別することが出来る。第一のものはパブリック・スクールにより代表されて居る、而して之は元來古典的性質のものであつたが、後には余程理科的方面にも注意するやうになつた。第二の種類のもものは經濟上の利益を目的とするよりも寧ろ特別の宗教のため又は或る地位に在るものゝためにし、又は善良な學校に乏しい地方のためにする目的で立てられて居る、而して此の種の學校中の優良なものはパブリック・スクール中に數へられて居る。個人による私立學校には様々の種

類があり、其の大小優劣の度が非常に違ふ、又獨立してそれ自身に於て完結した課程を有するものと、第一等中學校に入る豫備教育を行ふものとの別がある、而して前者中には第一等中學校に劣らない優良なものがある。

個々の中學校が國家又は地方からの補助金を受け、其の監督の下に立つと否とは其の自由に決し得る所である。然し補助金を受ける場合には必ず法規の命する所に従ひ、生徒に宗教上の制限を加へることなく、何時でも視學官の検査に應じ、教科課程を教育局に提出して其の許可を受け、又出納の計算書をも提出し、授業料、校舎の設備及び使用品についても同局を満足せしめなければならぬのである。

英國の中學校に著しい所は下層社會から優良な生徒を選抜して無料で教育することである。一九一〇年に於ける學校に對する補助金は六十一萬ポンドであつて、之が九百の中學校に分配された、而して其處には約一萬人の教師が十五萬八千名程の生徒を教育して居たが、其の生徒の三分の一は小學校から入學したもので授業料を免除されて居た。學校が幾名かの生徒を無料で教育すると云ふことが補助金を受ける一條件になつて居る。此のことは下層社會の有爲な子弟が社會の高い業務に就き得る道を開通するものであつて、人道上から見ても、國家社會の發達の上から見ても、又社會政策の上から見ても最も賢明な處置である。殊に最近に至るまで階級的思想強く、中等

中學校に於ける無料教育

中學校教員

教育は中等以上の社會の子弟の獨占して居た英國に於て他國に先立つて此のことが行はれるやうになつたのは注意すべき所である。

優良な中學校に於ける教員は大學を修了して學位を得たものである、故に其の學術上の修養に於て缺くる所はない。然し小さな私立中學校になると大學の教育を受けたこともなく、又精密な檢定試験をも受けないものが教師となり、時としては自己の専修した學科以外のものを教ふことすらある。教育的職務についての準備的修養は一般に尙甚だ不完全である。法律家、醫師等の職に就かうとするものは大學に於ける修業の後更に専門の學校に入り、又は實地について準備的練習をなすことになつて居るが、中等教員は大學修了後直ちに其の職に就くことが出来るので、中等教員の職務練習所が設けられても甚だ不振の状態に在るを免れぬ。然し其の職務的教育を完全にしようとす希望及び運動は斷えず存して居る。

一八四六年にカレッジ・オブ・ブレトルが設けられた、其の目的は特に中等社會の教育を進め、私立學校の教師となるものに職務的知識と適任證とを與へるに在つた。故に此處では初めから教育の理論及び實際についての講演をなし、檢定試験をも行つたのである。一八七七年及び一八七八年に於ては女子の中等教員養成のためにチェルテンハム及びマリヤ・グレーの二校が設立された。一八七九年ケンブリッジ大學に

於て教育の理論、歴史及び實際についての講演が開始され、是等の學科についての試験が行はれ、適任證書が與へられることになつたが、他の大學も次第に之に倣ひ、遂には各大學に於て此の試験を行ひ證書を與へることになつた。然し特別な教員練習課は甚だ不振の状態に在つた、大學卒業が直ちに中等教員となる資格を與へるのに、更に時と學資とを練習課のために費すものゝ少いことは見易い所である。之に對して教育界は公認教師登記の制を設けることの必要を唱へ、一八九五年の中等教育調査委員の報告も教員を職務とするものが特別の準備的課程を経過するを適當とし且公認教師の登記を必要とした。一九〇二年には此の制が實行されることになり、隨つて練習課に於ける生徒數も次第に増加した。然るに一九〇六年登記制が廢せられ、一九〇八年以來練習課に補助金を支給することになつた。

第四節 北米合衆國に於ける學校教育

合衆國の初等教育

(一) 初等教育 十九世紀以前に於ける合衆國の初等教育については殆ど見るべきものがなかつた。小學校は生徒の程度に從つて級を分つことなく、其の教ふる所も綴方書方讀方及び初步的計算に限られて居た。然るに都會が次第に發達し、其の人口が稠密になるに從ひ、數教室を有する校舎が建築され、年齢に應じて組を分けることとなり、

現今の都市學校に於ける如き多級制の基礎が定まるやうになつた。

一八三七年バップフロア市に於て始めて教育監督官を任命して以來、此の例に倣ふ都市が續出し大に教育發展の氣運を進めた。以後視學機關の設置、校舎の改良、修學年齢の延長、教員養成事業の進歩等は實に著しいものであつた。而して之は物質上の發達に伴ひ國民の生活の程度の進んだことに由つたのであるが、有爲熱心な教育家の働に由ることも亦決して少くない。尙歐洲に於ける教育の理論及び實際の發達が新世界の教育界を刺激したことも疑ない事實である。

ホレイスマンの功績

十九世紀の初期に於ける合衆國の最も有名な教育家はホレイスマン (Horace Mann)

である。彼は一七九六年マサチューセツツのフランクリンに生れ、十三歳のとき父を失ひ、不完全な學校に於て甚だ不十分な教育を受けた。此のことは彼をして後に教育の改良に熱心ならしめた一原因となつたのである。彼は其の優秀な天才と熱心な學習とにより遂にブラウン大學に入り法律を學び、一八一九年其の業を卒へるに至つた。數年後彼はマサチューセツツの教育局書記官に任命され、十二年間其職に留まり、全力を教育の改良に盡し、蒲柳の質であつたに拘はらず驚くべき精力を以て事に當つた。殊に彼は從來地方々々に於て獨立的學校の存在して居たことに反對し、雜駁なものを統一して一様に適當な監督の下に立たしめるために大に力を用ひた。又學校教育費と

して税金を徴集して學校の基礎を確實にすることにも努力し、師範學校を設立して善良な教員を養成すべきことを主張し、且學校教育期の延長のためにも奮闘した。一八三七年にはマサチュセツツに於ける兒童の三分の一は全く學校教育を受けなく、其の他のものも多くは冬季に於て二三箇月か又は夏季に於て數週間のみ學校に入るだけであつたのに、一八三九年になつて、一學年の授業の最少限を六箇月とし、尙次第に其時期を延長する方向に進んだのは彼の力に由ることが多い。其の他彼は學校衛生に注意し、此の見地から學校の建築改造に努力し、教科書の改良及び圖書館の設立についても最善を盡したのである。後彼はオハヨー州のアンシオクカレッジの總長の職に就き一八五九年同地に於て死亡した。

次にヘンリー・バーナード(Henry Barnard, 1811-1900)及びシエルドン(E. A. Sheldon, 1833-1897)の教育上の功績も亦實に大なるものであつた。前者はコンネクチカット及びロード・アイランドに於て或は監督官として、或は師範學校長として、或は大學總長として、或は記者として直接に此の二州のため又間接には一般に祖國の教育界のため多大の貢献をなした。シエルドンは合衆國にベスタロッチの教育説を普及することに大に力を盡した人である。彼はオスウエゴに於て一八六一年教員養成所を立て、適當な教員を教育界に供給することによりベスタロッチの理想を實現しようとした。

ヘンリー・バー
ナード及び
シエルドンの
功績

同所は一八六九年官立となつたが、彼は引續き其の長となり死に至るまで其の事業に盡瘁した。

一八八二年小地方の独立的學校制の廢止されてから、個々の州に於ては中央政府が最高權威を有し、一般的義務教育の原則の實行、教科書及び教課案の決定、教員の檢定及び任命、師範學校の監督等を行ふに至つた。義務教育については嚴格な規定を立て、居る州がある、又全然無料教育を行つて居る所もある。學齡は多くは六歳から十四歳まで、ある、然し十五歳又は十六歳まで繼續せしめる所もある。而して東方諸州に於ては如何なる貧民の子弟にも出席を容易ならしめるため授業料を免除するは勿論、一八八一年又は一八八五年以來教科書を無料で支給することになつて居る。

學校に於ける學級の段階數は一様でないが、八學年に分つのが多く、所により七學年に分つて居る例もある。然し今日新規定に従ひ六學年制を採るものが次第に増加した。教科は讀方、書方、綴字、英文法、ラテン語、算術、代數、地理、自然科及び衛生、國史、合衆國憲法、世界史、體育、唱歌、圖畫、手業、又は裁縫、割烹である。

初等學校教員の養成は後に中等教員養成を説くときに述べることにする。

合衆國に於ける最近の初等教育上に著しいのは幼稚園の發達である、而して其の最初の設立者はボストンのエリサベス・ピーボデー嬢(Miss Elizabeth Peabody)である。同嬢

初等教育の進
歩

幼稚園の發達

は一八六七年フレイベルの教育法を研究する目的でドイツに旅行し、翌年歸國し、以後幼稚園教育のために一身を捧げるやうになつたのである。一八六八年及び其の翌年に於てボストンに數多の私立幼稚園が開かれたが、一八七〇年になつて始めて其の公立的のものが設けられた。一八七二年ニューヨーク市に於ても私立幼稚園が立てられ、ベルト嬢 (Miss Boeltje) が其の監理者に任ぜられた。嬢も亦ドイツに於てフレイベル未亡人と共に幼稚園教育法を研究し、歸國後幼稚園教育運動に關する一頭領となつた人である。一八七三年セントルイス市は教育監督官ハリス (M. T. Harris) の勸告に基いて一公立幼稚園を設立した、而して其の成績が良好であつたから、其の數が急速に増加し、他の市も次第に之に倣ふやうになつた。私立幼稚園は、慈善的性質のものとして幼稚園會及び慈善團體により維持されて居るものもあるけれども、營利の目的を有する計畫に依つて居るものが多い。是等のものは多少相異なる點を有し、一般に成績が良好であつて合衆國の初等教育に貢献する所が少くない。

保育者の養成

幼稚園の指導が普通の學校教師と異なる準備的修養を要することは明かである、故にボストン市に於ては幼稚園を設けると同時に其の保育者を養成する特別の練習所をも設立した。ベルト嬢も一八七二年にニューヨーク市に之を立てた。以後其の數が速かに増加し、師範學校中にも幼稚園部を附設するものがあるやうになつた、而して

合衆國の中學
校教育

其の修業年限は初めは一箇年であつたけれども、これではフレイベルの哲學及び幼稚園の技術を學ぶには不十分であると云ふので、多くの優良な練習所では少くとも二箇年の課程を置くことになつた。

(二) 中學校教育 合衆國に於ける最初のラテン學校は一六三五年ボストン市に立てられた、他の地方に於ても十八世紀の半頃から次第に多く其の設立を見るに至つた。而して斯かる學校は最初は小學校と何等の關係がなく、たゞ上流社會の子弟が高等の學校に入るに必要な準備をする所であつた。故に其の教ふる學科は高等の學校の入學試験に必要なものを用ひたのである。然るに現今合衆國に存する中學校の多くは此の種のものと同に其の性質を異にし、初等教育の延長と云ふ思想に従つて立てられたものである。此の意味の中學校は一八二一年始めてボストン市に設立された。人々は久しく普通人民の教育には初等學校だけで十分と考へ、其の上の教育は私の計畫に委すべきものと考へて居たのである。然るに十九世紀に於て社會的經濟的狀態の變動に伴ひ、日常生活が次第に其の複雑の度を増し、其の要求を高めるやうになつて、漸く教育上にも其の程度を高めることの必要を感じるに至つたのである。故に合衆國に於ける中學校はドイツのギムナシウム、佛國のリセー及び英國の中學校と其の性質を異にし、一般人民の教育の補充を目的として居る、而も又高等の學校に入學を志望す

中學校編制上の差別

るもの、準備の場所として役立つのである。

日常生活の要求に應ずること、高等の學校の入學準備をすること、を如何にして調和し一致せしめるかは實に困難な問題であつて、最近の合衆國の中學校に於ては此のことに關して種々の試みがなされた。舊い中學校に於ける古典的課業は、高等な學校の補充により始めて價值があるので、高等の學校に入らない者の日常生活上の必要に應じないことが認められたから、先づ多くの新學科を加へて此の缺點を補ふことになつた。然し其の結果三箇年間に二十以上の科目を教へなければならぬことになり、生徒の負擔を過重ならしめた。因て次に分科制を採り、古典科、理科、現代語科の如き科を分け、其の選擇を生徒の自由に委し、而も各科に於て修むべき學科を嚴格に規定した。此の制は今日に於ても多數の中學校に於て用ひられて居る、唯其の分科の種類及び數に於ては一定して居らぬ。又或る都市では其の分科が獨立して商業中學校、手業中學校、農業中學校等の名稱の下に特別の學校となつて居る。

分科制には便利な點もあるが又缺點もある、生徒がまだ能く自己の趣味に適するものを知らなく、教師からの忠告をも受け得ない時に一定の科を選び、嚴格に之により制限されることは適當でない。故に或る學校では此の不便を避けるため一分科の生徒が他の分科に屬する學科の幾何かを隨意科として學ぶことの出来るやうにして居る。

女子教育

然るに或る中學は分科制を用ひないで、必修科と隨意科とを區別し、生徒が共同に必ず修むべき學科を規則により定め、其の他幾何かの學科を自由に選擇して學ぶことの出来る仕組を採つて居る。從來完全な中學校に於ける課程は四箇年であつて、八學年の小學校に連續するものであつたが、新規定は初等中學校ジュニアハイスクールのと高等中學校セニヤハイスクールのとを置き、各三箇年の課程を有するものとした。

合衆國に於ける女子の教育は初めは遙かに男子の教育に後れて居たが、十九世紀になつてから一方に於ては女子のために特別の學校が設けられ、他方に於ては男子の學校が女子にも入學を許可することになつた。而して初め共學の行はれるやうになつたのは便利のため又經濟上の利益のためであつたので、之を教育上最良の方案と認められたためではなかつた、故に經濟上の事情の良好な所には特別な女學校が設立された。概して云へば東部地方に於ては己むを得ず共學制を採つた傾があつたのに、西部地方では平等思想に適ふものとして寧ろ之を選んだのである。今日では尙教育の原則の上から共學を適當とする種々の理由が主張されて居る、然し又之には心理學及び生理學の根據からの反對もある、殊に春期發動期に於ける教育には特別の注意を要するのに、此の時期が男女子により違ふため、共學には甚だ不便であると主張する者がある。

合衆國に於ける教員養成の事業は百年程前から漸く發達したものである、それ以前

教員養成

の教師はカレッジの卒業者であつて、學力に於ては相當に素養があつても、教職についての特別の修養を全く缺いて居た。中には僧職を兼ねて居たものもあり、又他の職務に就くまで一時教鞭を執るものもあり、學生中には其の休日を利用して教授に従事するものもあつた。

師範學校

一八二三年にサミュエル・ホール(Samuel R. Hall)がヴェルモントと云ふ村に於て私立教授練習所を設立したのが米國に於ける師範學校の始まりである。其の後教員養成の必要が次第に認められ、ニューヨークに於ては先づ既に存する高等の學校に教員養成部を置くことを試み、一八四四年になつて特別の師範學校をアルバニーに設立した。マサチューセッツに於てはホリース・マン及び其の他の人の力により最初の公立師範學校が一八三九年にレクシングトンとバールとに於て設けられた。前者は女子のためのものであつたが、後者は男女兩生徒を收容した。其の最少年限は一箇年であつて、生徒は先づ讀書算正字法地理及び文法の如き初歩的學科を學ぶべき規定であつた。然し有志のものには更に一箇年間留まつて他の學科を選択して學ばしめた。以後諸州に於て續々師範學校又は師範部が設けられ、殆ど各州に於て之を見るに至つた。其の主なるものを擧げると左の如くである。

(一)官立師範學校 (二)私立師範學校 (三)都市練習學校 (四)カレッジ及び大學の教

育科 (五)チーチャース・カレッジ

一、官立師範學校は前述のマサチューセッツに設けられたものを始めとして、其の後諸州に於て州費を以て立てられたものを指すのである。其の一二を除く外は男女兩生徒を收容して居るが、女生徒の方が遙かに多い。入學の資格については一定した規則はない。大多數の學校では初等學校卒業の學力ある者を收容して居る。マサチューセッツでは四箇年の中學校卒業の學力あることが必要である。其の教育は學術の教授と職務的指導とから成立つて居る。而して多くの學校では最少限度の資格を以て入學するものには四箇年の課程を経過せしめることになつて居る。其の他中學校卒業者に對して二箇年の課程を置いて居る所があり、又カレッジの卒業者のために一箇年間純粹に職務的教育を行ふ所もある。

二、私立師範學校は官立のものゝ不足を補ふために設けられたもので、十九世紀の中頃から其の終りに至るまで次第に増加したけれども、官立師範學校の増設と共に再び其の數を減じた。而して其の多くは不完全なもので到底良教員を養成するに足りない。

三、都市練習學校は都市により其の學校の教員を養成する目的で立てられたものである。ボストン市、ニューヨーク市及びシカゴ市に於ては夙に優良な師範學校が設け

られた、殊にニューヨークに於けるものはカレッジの名稱を附し、女子に教育者としての職業教育を授けると同時に、男子のカレッジに於けると同様の高等教育を行ひ、卒業生に教育學士バチエールの稱號を與へて居る。然し其の最も簡單な形のものには中學校に於て其の課程に一箇年を加へて職務的練習をなさしめるだけのものである。

四カレッジ及び大學の教育科は中學校教員を養成する目的を以て教員の職務に適切な教育を行ふものである。一八七九年ミシガン大學に教育の科學及び技術についての講座が置かれて以來諸大學が續々之に倣ふやうになり、或は之を哲學科又は心理學科に屬せしめ、或は之を全く獨立の一科として醫科、法律科等と並立せしめることになつた。其の課程は數に於ても性質に於ても、大學によつて餘程相違して居る、之に關する一般的規定はないのである。其の取扱ふ事項は一には哲學的學科即ち教育哲學、教育學、教育の基礎科學、二には歴史的哲學即ち一般的教育史、諸國に於ける教育の歴史的發達及び其の比較研究、三には教育制度、教育行政、四には教育方法である。實地授業の參觀及び練習は殆ど行はれて居ない、唯稀に近傍の學校と連絡して之を實行して居るものを見るのである。

五チーチャースカレッジは高等の教員養成の目的を有する獨立の學校か又は大學の一分科である。其の最も早く設立されたものはニューヨーク官立師範學校である。

同校は一八九一年以來全然職務的教育を行ふことにし、中學校卒業の學力あるものを收容し、二箇年間教育を行ひ、卒業者に教育學士の稱號を與へて居る。次に最も有名なのはコロンビアのチーチャースカレッジである、同校は一八八八年に特別な學校として設立されたものであるが、後コロンビア大學の一分科となつた、而して之にはホレス・マンズ・スクール及びスベヤ・スクールの如き附屬學校があり、教員養成所としては最も完備したものである。其の年限は四箇年であつて、後の二箇年を主として職務的教育のためにし、卒業者には學士の稱號を與へる。其の他ニューヨーク大學の教育學校及びシカゴ大學の教育學校も亦有名である。

アメリカに於ける學校體系の要點を示せば次の如くである。

年 齡	學 年	大 學		中 學 校		小 學 校		幼 稚 園	
		新制度	舊制度	新制度	舊制度	新制度	舊制度	新制度	舊制度
26	20	グラヂェユエー ト・コース	カレッジ	セニヤ カレッジ	ジュニヤ カレッジ	セニヤ 高等中學校	ジュニヤ 初等中學校	小 學 校	幼 稚 園
25	19								
24	18								
23	17								
22	16								
21	15								
20	14								
19	13								
18	12								
17	11								
16	10								
15	9								
14	8								
13	7								
12	6								
11	5								
10	4								
9	3								
8	2								
7	1								
6									
5									

歐米教育史終

索引

ア行

アウフバウシユール……………四九—五〇〇

「あることを要するもの」……………四七四

「在るもの」……………四七四

アメリカ……………五〇—五〇三

アメリカの學校教育……………五〇

アメリカの小學教育……………五三

アメリカの中學校教育……………五三

アメリカの教員養成……………五七

遊戯……………二七—三〇 聖—聖

イギリス……………三九—五八

イギリスに於ける學校教育……………五八

イギリスに於ける教員養成……………五三—五九

イギリスの小學教育……………五八

イギリスの中學校教育……………五八

意志……………五五—五七—五九—一〇九—一三〇—
二九八—二九九—四三—四六—四一

意志主義……………二〇一

意志自立……………五—四九

意志の記憶……………一三七

一般的陶冶……………一三—一三三—一六三—一六五

一般的價値の科學……………四六三

イツチナー……………二二三—四〇四—四〇六

イーフェルテン……………三〇

ヴェベル(エルンスト)……………三三六

ヴント……………一七九—二〇一—二一一

ヴキルヘルム二世……………七

ヴキルマン……………一六五

幼稚園……………二七—五三—五五

オイケン……………四三—四六—四九—四六一

オーシヤ……………二〇四

オーフェルベルグ……………五

音樂……………三六八

恩物……………六

オランダ……………九—九三

カ行

カイザリン……………四七四

カイルハウ……………三〇

好意の觀念……………二二—六四

行動……………三七—三七九

行動主義……………三〇〇

高等師範學校……………五八—五九

ガウヂツヒ……………三九—三九

幸福……………七五—七六

構造心理學……………四七

國民學校……………八三—八七

國民學校教員養成……………四九

學校……………
 三六—三六 二六—二七 三六—三六
 三六—三六 三〇—三〇 四九—四九
 二七—二七 三三—三三

學習學校……………二八

學習動機……………四一

客觀的數學的空間……………四七

カビツツ……………六六

簡單感覺……………四七

感覺練習……………三—三 一九—三六

感覺的經驗……………四七

カント……………六—四 四七—四九

ガンスベルヒ……………三六

カルノー……………五〇

規範科學……………二七—三三

基礎學校……………四九

機能心理……………一九—一九 三九

義務教育(強制教育に同じ)……………
 ギムナジウム……………四三—四七

筋肉練習……………三六

強制教育……………八—八 四七—四七 五〇—五〇 五〇—五〇

共學……………三六—三七

興味……………二七—二九 一三—一三 三九—三九

多方興味……………一三—一三 二〇

ギル……………三

訓練……………二五—二五

グルーンプラット……………三

グララーゼル……………六

グラットストーン……………五—五

クラブレード……………二—二

グライエルツ(オットー・フォン)……………四—四 四〇

グルーネル……………三〇

グルリツド……………二七—二七

クレイン……………三三—三三

科學……………三三—三三

活動學校……………三八

活動的理想主義……………四七

觀念……………二六

完全の觀念……………二〇

管理(兒童の)……………一六—一六

經驗……………四〇—四〇 四七

經驗的意志……………四六

經驗的見方と論理的見方……………四三

經驗的認識……………四二

ケイ(エレン)……………二四—二九

形式的段階……………一五—一五 一八—一八

形式的陶冶……………一四—一八

藝術及び藝術教育……………三三—三六—三六

藝術教育運動の由來……………三六

藝術と反知識主義……………三一

藝術と社會改良……………三三—三三 三九

藝術と德育……………三三

藝術教育上の二傾向……………三九

ケツセラ……………四六—

ゲーテ……………一〇—

教育學……………
 四—四 五—五 三〇—三〇
 一五—一五 一七—一七 四六—四六
 一八—一八 四一—四一

教育的教授……………
 一八—一八 四一—四一

小學校教員養成……………
 四九—四九 五九—五九

中學校教員養成……………
 一五—一五 一八—一八

教授……………三三

教授段階……………三三

權威……………三六—

ケルセンスタイナー……………三六—三六 三六

コーエン……………五—

公正の觀念……………一三

公民教育……………三三—三三 三三—

公民教授……………三六—

國家……………三三—

國家的社會的教育……………三三—三三 三三—

個人主義……………三三—三三 三三—

個性……………
 四—四 一五—一五 二六—二六 二九—二九 四〇—四〇

悟性……………四—

索引

自由……………五五二九六 三〇三 三〇四 三〇六 四三九 四六九
 自由と平等……………一
 自由畫……………三五五—三五六
 修身科……………五〇四
 修身教育……………六六
 シエルドン……………五三三
 視學的空間……………四七七
 シコルスキー……………二二二
 自然……………一三三 二〇七 二五二 二五三 二七七 三三二—三三三 四六六
 自然科學……………三七四—四四七
 自然科學的心理學……………四七六
 自然認識……………四七七
 自然主義……………二四二 二六三 二七四 四三六 四九九
 自治……………九三
 實有主義……………一四四
 實驗教育學……………二一〇
 實驗心理學……………二一〇—
 實驗法……………二一〇
 實科學校……………四九三 四九七

自由……………五五二九六 三〇三 三〇四 三〇六 四三九 四六九
 自由と平等……………一
 自由畫……………三五五—三五六
 修身科……………五〇四
 修身教育……………六六
 シエルドン……………五三三
 視學的空間……………四七七
 シコルスキー……………二二二
 自然……………一三三 二〇七 二五二 二五三 二七七 三三二—三三三 四六六
 自然科學……………三七四—四四七
 自然科學的心理學……………四七六
 自然認識……………四七七
 自然主義……………二四二 二六三 二七四 四三六 四九九
 自治……………九三
 實有主義……………一四四
 實驗教育學……………二一〇
 實驗心理學……………二一〇—
 實驗法……………二一〇
 實科學校……………四九三 四九七

實用主義……………三七六—三七一
 兒童研究……………一八七
 兒童心理學……………一八七
 師範學校……………四九五 五〇七 五〇八 五〇九 五一〇—
 事物的原則……………三三三
 止揚……………四七一
 人格……………一七六 二九六
 人格教育……………二八五 二九六 二九九、三〇三、
 進化論……………一八七—一八八 二四五 二六三
 新カント派の教育思想……………四三〇
 心理學……………一五二 一七三 一七七 一八七 三三三 四六六
 眞理のテスト……………三七六
 情操教授……………三七七 四四三
 ジャッド……………一八七 二〇四
 社會……………五二七 五六一—五六二 五六七 五〇三
 社會生活……………三三三 三五〇 四四五—四五四 四五二—
 社會的教育……………五九七 五九八 四四五—四七七
 ジンメル……………四七四
 ジヤン・パウル……………四七四

純粹現象……………四八三
 純粹敘述……………四八三
 シヤルレルマン……………二八〇 三九七 三九九
 シユイテン……………二二三
 從順……………二九三 二九四 二九六—二九九
 手業……………三三三 三三七—三三八 三六二 三九〇
 授業料廢止……………八四 五〇三
 順應……………二〇四
 シユナイダー……………四一八
 シユブランガー……………一四七 四四六 四九〇 四九一 四九三
 女子教育……………二六六 四九七 五二五 五三七
 シユーフエルン……………四九三
 シユルツエ(ヨハンネス)……………四九三
 シユライエルマツヘル……………三五九—四六六 四八三
 シユライイヒ……………二二三
 主理的傾向……………三七七
 シユワルツ……………六
 ジユニヤ・カレッツヂ……………四四〇
 職業的教育……………七〇 七七一

自律 四九四至五〇五
 シルラー 一〇五、三四五
 スウイス 九一、九二
 スクール・ボールド 五三〇
 スタイゲル 一〇六
 シュタイン 七
 ステファニー 五
 ステルン 二二三
 ストイ 一四一、一四九
 スピルレケ 四九三
 スペンサー 二四一、二五七、二六三、二四三
 スペンサーの進化論 二四三
 スペンサーの教育思想 二四九
 スペンサーの科學的陶冶論 二五一
 正義の觀念 一一一、一二三
 生活 七三、三三三、四七五
 生活哲學 四七一、四七三
 生活教育學 四七一
 生活形式 四八一

精神 四七七
 精神生活 四七三、四七四、四七五、四七六、四七八
 精神物理學 四七七
 精神科學的心理學 四七六、四八三
 成長 一九三
 生物學 六〇六、二二二、四六六
 生物學的心理學 一九〇
 小學校 三三三、五〇六
 小兒學校 五〇五、五三一
 少年團 九四一
 世界主義 三三
 セガン 三三二
 セトン 九四
 セニヤ・カレツヂ 五〇〇
 先驗哲學 一四四
 先驗的要素 四二七、四三九
 專心 一三三
 ゼームス 二〇〇、二〇一

タ行

體育 二五五、二五六、二六五、二六六
 對象科學 四三四
 體操 三六六、三六九
 體罰 二九〇
 道德 一〇九、一四一、二三四、二三五、二四八、二四九、二五九、四四九
 道德主義 二八五
 道德的陶冶 一八一、三四九
 道德的品性 一三四
 道念 一〇九、一三三、一六四
 體驗 四七三
 ダーウイン 一七、八九、二五三、四四九、四六五
 他律 二五一
 知育 一三三、一四九
 致思 四六六、四七〇、四七三
 知識 三〇三、三三三、三三六、三三三
 知識主義 五〇〇
 チーチャー・スカレツヂ 五〇〇
 チーステルウエツヒ 九一、九一、一八五
 チツテス 一八四、一八六

タルタイ 四七三、四七四
 タルタイ派 四八八
 デインター 五
 注意 一三〇
 中學校 八三、八六、八七、八九、三三三、四九一、五〇九、五三四、五三五、四八八、四九一
 中間學校 四八八、四九一
 直觀及び直觀教授 一三三、一四三、三〇七、一六三、一六五
 チルラー 四九一、一五五、一五九
 超主觀的 四七九
 調整 一〇三、一〇四、二〇九
 追想 四七三
 テウス(ヨハンネス) 四〇〇、四〇四
 哲學 五二、二〇三、四四六、四四七、四四八、四五六、四六七
 哲學的心理的教育 一〇三、一八六
 デンマーク 九一、一九三
 デモクラシー 六八、七三
 デユーイ 六四、七三、一九五、一九六、三六三、三六六
 デルプフェルド 一九一、一九三
 ドイツ 三〇、三三、三三、三三八、四八六、五〇〇

ドイツの學校教育…………… 四八六

ドイツの國民學校及び中學校教育…………… 四八八

ドイツの教員養成…………… 四八九

ドイツ國民に告ぐ…………… 七

動的教育…………… 三六一

ドレスドナー(アルベルト)…………… 三五四

ドレッツラー…………… 一八三

ナ 行

内的經驗…………… 四七一

内心自由…………… 一〇九

ナトルプ…………… 四七五

ナトルプの理想主義…………… 四七〇

ナボレオン一世…………… 三三四

ニツチエ…………… 二五七

ニーマイヤー…………… 六

認識…………… 四七二

スーロギツシエ…………… 四九一

ネツチャゼツフ…………… 二二三

能力心理…………… 二二五

ハ 行

パウル…………… 四一

パウルゼン…………… 二八五

ハーゲンミユルラー…………… 二二三

バーデン・パウエル…………… 九五

罰…………… 二七

發生心理…………… 一八七

バーナード…………… 五三三

パブスト…………… 三六

汎愛主義…………… 五三四

ハリス…………… 一八七

ハルト…………… 三九三

バルトリツヂ…………… 一八九

バルニツシ…………… 九

ビスマーク…………… 二〇三

ビツゾリー…………… 二二三

ビーボデー…………… 五三三

ビネー…………… 二二三

品性…………… 一六

フアルク…………… 四八七

フイツシャヤー・アロイス…………… 三三三

フイツシャヤー案…………… 五三三

フイヒテ…………… 三三

フエネロン…………… 五

フェルスター(ウキルヘルム)…………… 七三

フェルスター(パウル)…………… 二九〇

フォスター…………… 五九

フォルケルト…………… 三〇七

ブツデ(ゲルハルト)…………… 三〇三

ブードル…………… 二八〇

プファイフェル…………… 二二三

フンボルト(アレキサンダー)…………… 三三

フンボルト(ウキルヘルム)…………… 四九三

ブライヤー…………… 一八九

ブラーシ…………… 二二三

ブラマン…………… 七

ブランケンベルグ…………… 二二

フランス…………… 九一

フランスの學校教育…………… 三三〇

フランスの小學校教育…………… 五〇一

フランスの中學校教育…………… 五〇九

フランスの教員養成…………… 五〇八

ブルゲルスタイン…………… 二二三

フレールベル…………… 九一

プロイセン…………… 四八七

文化…………… 四八一

文化史的段階法…………… 一五

文化哲學…………… 四七一

文化教育學…………… 四八二

文化の客觀性と主觀性…………… 一〇八

ヘーゲル…………… 一七〇

ベスタロツチ…………… 一八五

ベスタロツチとドイツ國の教育…………… 三三

ベスタロツチ派の代表者…………… 九

ベネケ…………… 一八七

ベルグソン…………… 四七四

ヘンダーソン 二〇六—二〇七

ベル 五一九

ベルゲマン 六〇—六四

ベルト嬢 五三〇

ヘルバルト 一八二—一八六、一八七—一九〇、一九一—一九四、一九五—一九八、一九九—二〇二

教育の倫理的基礎 一九九—二〇四

教育の心理的基礎 二〇一—二〇四

ヘルバルトの教育學說 二〇一—二〇四

教育者としてのヘルバルト 一四一—一四六

ヘルバルトの哲學と教育 一四一—一四六

ベルリン大學 三五〇

補習教育 七六—八二、三六九

ボーデ 一九六

ボース 二〇〇

ホール(スタンレー) 一八九—二〇三

ボレス・マン 五二—

本質照観 四八三

マ行

マーレンホルツ夫人 三

ミュンヒ(ウキルヘルム) 二六二

メツサー 三

メツスマー(オスカル) 四〇—四六

モイマン 三二—三四、三三—三三

モツアルト 三〇

モンテツソリー 三〇—三〇

モロー 一八八

モーク 三

モーリス(ウキリヤム) 三七一—三六六

ヤ行

ヤーン 一七〇

ラ行

ライ 二二—二三

ライフェルス(サ・チャールス) 三三

ライン(ウキルヘルム) 一五—一五、三九七

ライン教育雜誌 一〇—

ラスキン 三九—三三、三六

ランカスター 五二九

ランゲ(コンラッド) 三九—三九、三九〇—三九〇、三九五

ランゲ(ヘレネ) 四九七

リエンハルトとゲルツルード 七

理想 四七

理想主義 四六、四三、四八

理想主義の種類 四九

オイケンの理想主義 四三

理性 四七

理性的意志 四八

リセー 五〇九—五二五

リット 三三三

リヒター 三三六

リヒトワルク 三三六—三三六、三三六—三三六、三三六—三三六

リーベンスタイン 三三

リポー(アレキサンデル) 五二—

理論的認識 四二—

リンデ(エルンスト) 七三—七三、三〇四—三〇五、三三〇—三三〇、三三七—三三九

倫理學 一〇九—一〇九

了解 四七—

リニューヂジャ 二〇五

ルイーゼ 七

類化 一三〇

ルソー 六二—七、三九、三六、三六、三八〇、四四七

歴史 一五、四四、四七、四六、六

レフアナ 六

レンブラン(教育者としての) 三三

レーマン(ルドルフ) 三三—三三

ロゴスの法則 四三

ロツク 三九、三六、三六

ロブシーエン 二二

ローマ 三

我 二六—二七、二八—二九、三〇

以 上

昭和八年五月二十日印刷
昭和八年五月二十五日發行

歐米教育史 (最近世之部)

【定價金參圓八拾錢】

著者

大瀨 甚太



發行者兼
印刷所

河出 靜一郎

電話日本橋(24)二七七七

印刷所

株式會社 文祥堂

東京市京橋區銀座三丁目四番地

不許
複製

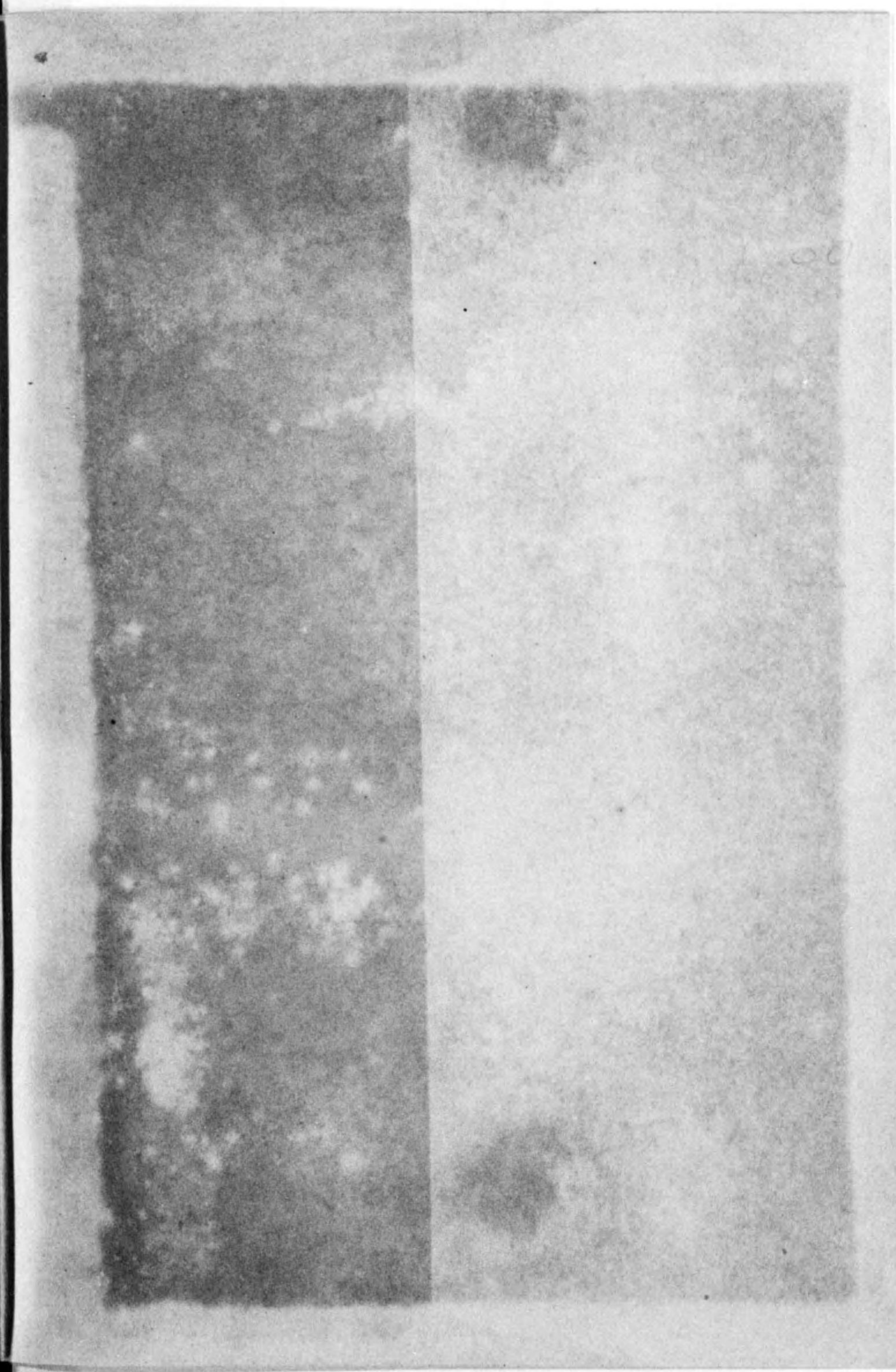
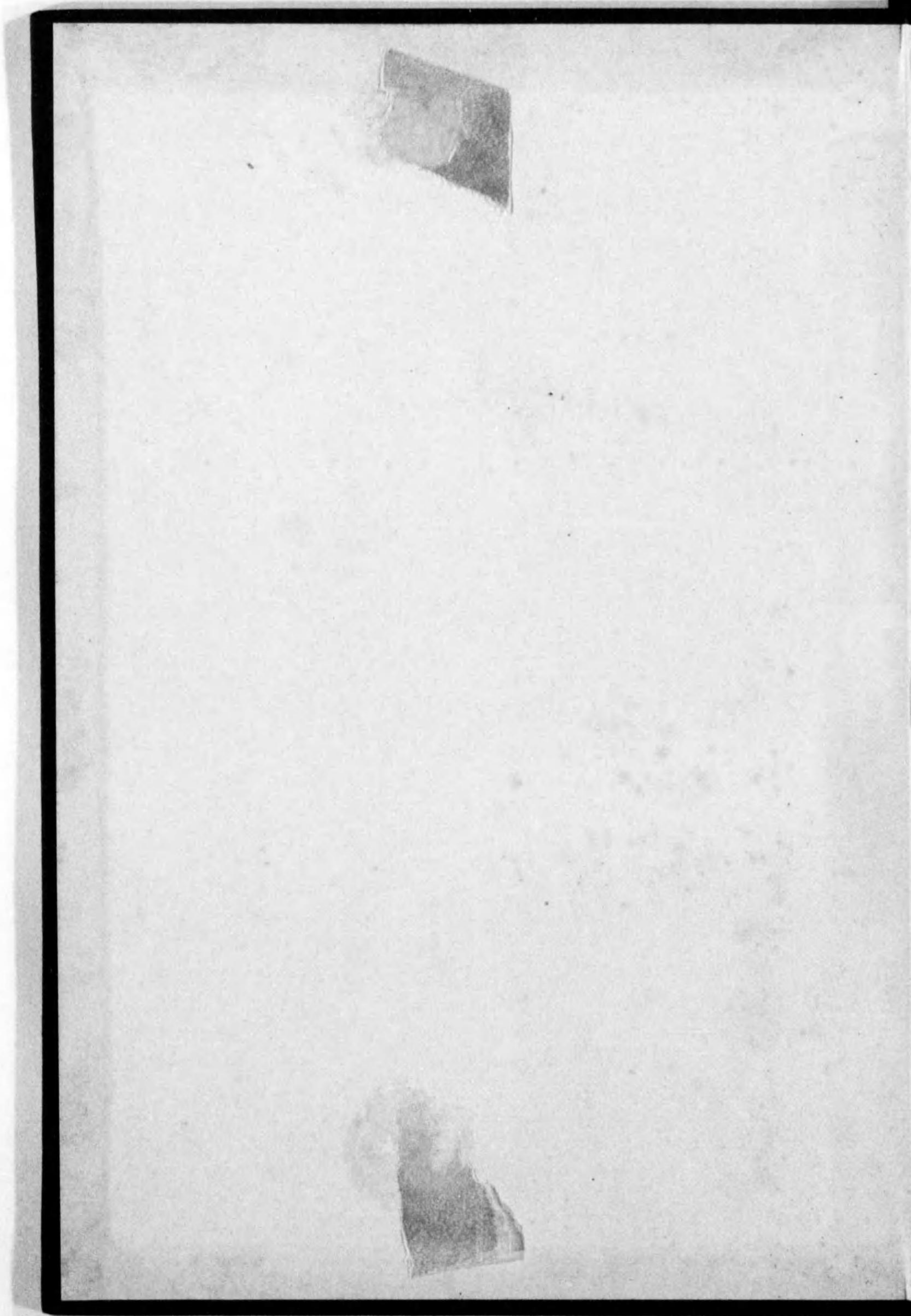


發行所

成美堂書店

東京市日本橋區通三丁目一番地

振替東京一七一九番



終