

- (一)自由學習時、毎時四十分授業に十分休憩、午前中に一時限四十分を捻出して之に充つ。
- (二)自由發表板、是は學校新聞又は教師本位の掲示板なりしを、全く子供の自由發表板となし、歌・文章・畫等を描かしむ。
- (三)自治集合、普通學校に行はるゝ朝禮・朝會の變形にして、子供自ら集會し、學級相談會、又は意見發表・綴方朗讀・唱歌・歌劇等を發表せしむ。
- (四)教科課程表、課程表は、最低の標準を示したるものと解釋し、課程表を具體化したるものを教科書なりと解し、從來の如く、課程表を最高限度と解せず。

### ▲自由教育説の批判

#### 【長所】

第一、教育の原理として、哲學的に背景を把握して自由を闡明し、其徹底を高調せし

こと、從來の受動的・注入的なりし教育を、發動的・自動的・自學的・自主的たらしめしこと。

第二、教授法萬能主義の教育に對して、痛烈なる論難を下し、兒童の自由に教育の原理を求め、其原理にて教育の目的論及び方法論を規定せしこと。

第三、晩近哲學及び心理學の傾向たる主意主義に依り、兒童の心理を動觀して、其所に教育方法の規範を樹立し、自覺の概念の上に自由を築き、兒童の自主・自力に依る認識構成を根本基調として、自由教育説を構成せしこと。

第四、特に自由は近代人の求めて止まぬ至寶至玉にして、自由教育説は、近代時代思潮の標識と一致し、自由・自律・自主等は、教育の理想及び手段たること、何人も異論なき所なり。

第五、方法論が學理論より、特に良く自由教育の本旨を論證せること。

第六、手塚氏は、自由教育論を哲學的基礎の上に置かんとする所、谷本博士の自學主



義と相違し、確かに現代の哲學思潮に合したるものにして、自然に對し、自我の反省を高調し、自我に目醒めて、一切の文化も其存立の意義を全くするものなりとの思想に相應せり。

第七、而して氏の所見に於て、自我の真相を理性に置き理性の活動を自由なるものとして、眞・善・美の軌範に合したるものと認め、價値の儘に行動する所に、文化の創造ありと爲す所、妥當の見解なりと謂つべし。

第八、又實際教育上に就きては、學習動機を外部的功利に求めずして、學習を怡悅し、眞理を追及する不斷の執意と、追求的興味とに則ることを本體とする所、「ヘルバルト」の興味説に似て、敢て嶄新ならざるも、其哲學的思想の系統（自由・理性・價値・文化）等を云爲するは、「カント」一流の哲學を回想せざるを得ずして、感ずべきことなり。

## 【短所】

第一、自由の概念に混亂と不徹底の點あり。氏が方法論にての自由は、心理的自由にして、目的論にて述ぶる所は、哲學的自由なり。而も其論程下降的ならずして上昇的なり。普遍的自由を他にして、感覺的・心理的自由は考へられず。實際論に於て不徹底の自由論あり。教授是認論も自由論の不徹底を表現せり。

第二、自動が理想規範たるを得ざると同様、自由も方法の規範たることを得るも、目的理想としての規範は不當なり。然るに氏は、創造は自由活動にて、創造は人間性より出でたる自由にして價値あり、此價値は自由活動にして、文化を作りしものなりとて、巧に自然性の理性化に飛入れるは、牽強の嫌なき能はず。

第三、自由主義の看板と、新カント派の第一題目とを掲げしは、人を呼ぶに可なりと雖氏の方法論と理想論との間には、論理的關係なし。「カント」が「ルソー」の主觀的自然主義を方法論に於て是認し、目的論に於ては、さすがに哲學者文けありて、自然性の理想化を認めたと何等異なる所なし。



#### 第四章 文藝教育説の要點

片上伸氏主唱に係る、文藝教育説の要點、凡そ左の如し。

第一、從來文藝と教育との對立に就ては、兩立調和を缺くの傾きありて、教育の方面よりは、文藝の放縱性乃至危険性を連想し、之に制御を加へ、防禦的態度に出でんとし、文藝の中心生命に就きて、諒解を缺きしは遺憾なり。

第二、文藝教育を主張するに當り、兩者の争鬭的・反目的關係を豫想することなく、偏へに人間の生活を愛する者の、素直なる心持に立ち歸り、考ふること必要なり。人間の生活を、眞によく伸長せしむる爲めの問題として、即ち人間共通の生活創造の問題として考ふること、最肝要なり。兩者各一領域に立籠り、言説を構ふことは忌むべき惡習なり。

第三、教育に關する問題の研究は、教育専門家、又は文藝専門家等の一部の人に依り、專獨せらるゝ所以のものにあらずして、苟も人間たる限り、總ての人々は教育問題に對し、考察し、論及し、主張して不可なることなし。否門外素人の主張が、教育其物の革新を招き來ることあり得るものなり。故に余は、一個の立場より、教育を論ずるものにあらず。

第四、右の如く單なる一個の立場より、教育を論ずることは、余の欲せざる所にして、廣く人間の本性より考へて、其生活を完全ならしめん爲めに、余は教育論を提唱する所以なり。余の如き門外素人の言説に、若し採る所ありとせば、單に教育専門家のみならず、苟も教育に多少の興味を有する總ての人より、等しく眞理として、無條件的に受入れらるべきものなり。

第五、現在の教育は、大體上より、卑近なる意味の實用一點張りの、職業的・受驗的教育の行はれ居るは事實なり。現在の教育が、職業的・受驗的に偏し、特殊の實用的智識技能を獲得して、學校の試験に應ずることを得、又一方に於て、職業上の保



證を獲得することを得るとするも、一個の人間として、全體的の生活を生かすことを忘れ勝ちなる所より考ふれば、教育の眞義を忘れたるものと解し得べし。

第六、何れの教課に於ても、人間生活の根本に向つて、深き感化を及ぼさざるものなし。然るに従來の教育は、或る一教科目は、僅かに教育事業の一部分を分擔して、徹底的効果を擧げ得ざる状態にあるは、頗る遺憾なり。特に人間の全體的生活を支配する、修身・倫理の教科が、其實際に於て、内容空虚にして、無力・無生命・實質なき權威を人に強ゆるの感じを伴ふは、其最大なる痛恨事とす。

第七、斯かる事實は、畢竟するに、修身の教科が、人生の道德的生活を、内面的に統一ある一個の全體として考ふることなく、外面的なる行爲の結果より、小刻みにして、部分的・斷片的標準を定め、複雑にして生動止むなき人間生活を、一定の様式にて之を律し、特に心理的・衝動的の欲求最も旺を極むる少青年の生活を、不自然の一定の様式を以て、之を律せんと試みし結果ならずんばあらず。

第八、特に人間生活の實際に於ては、特殊の變化もなく、又異常の事變もなし。日常平凡にして新奇なき生活の營みの連續が、其大部分を占む。然るに従來の修身倫理の教へは、寧ろ非常異凡の場合に於ける、特殊の緊張せる人事關係を説示すること専らにして、無事無爲の場合に於ける、人間生活に就きては、殆んど何事も語らざる弊あり。されど教育は、事なき無爲の時に於て、眞に生き得る程の人間の本性を、養はざる可からず。

第九、人間の有する意欲生活は、其斷片的・部分的のものとしては、到底價值なきものありと雖、人間生活の全體よりは、之を根絶する能はざる、深き根底を有す。此複雑なる意欲生活の中に、人間の道德的生活も流れつゝあり。此深き生活關係を働かさんとするものは、是非共此複雑なる人間生活に對し、十分の認識(理解と批評)を有せざる可からず。

第十、文藝は教育の方面より往々にして危険・有害視せらるれど、人間生活の意欲



の一部分を、病的に潔癖なる態度にて見る在來の教育は、文藝が其等の部分的なる病的の缺陷に對し、餘す所なき濃やかなる包擁力と、自ら伸び、自ら癒すことを得る生命力に對する、信賴の念とを以て、人間の生活に臨むを認めざる可からず。

第十一、文藝は、道德教育の如く、人間生活の一切の意欲を、或は許し、或は抑へ、窮窟なる生活を爲さしめんとするものにあらず。一切の意欲を抑殺せずして、凡てを十分に生かすことに依り、樂み喜びて、人間の生活に従事せんとする意氣を、鼓舞するに足るものなり。

第十二、文藝は、實に人間の道德生活に對して、最も微妙に、最も深甚に、根本的・永久的の感化を、人間性に與ふるものにして、其力に依り、教育の根本的・綜合的の事業成遂せらる。文藝は、眞に人間生活の、種々なる境遇・事情に適應して、自らの道德感情を、正しく表現して行くことを得、文藝を味はしむることに依り、斷片

的なる道德種目の説明の、到底爲し得ざる、言説以上の教化を成し遂ぐることを得。

第十三、教育は言ふ迄もなく、綜合的又創造的の事なり。無事無爲の時にありても、尙且流れて止まざる、人間生命の根本の楔機に觸るゝことに依り、其全面に光を放たしめざる可からず。余の主張する文藝教育は、飽迄綜合的・包全的にして、又最も根本的なる、道德教育を意味するものなり。云々

### ▲文藝教育説の批判

#### 【長所】

第一、教育上文藝の重んずべきことを提唱し、高調したること、教育乃至教授に文藝の不必要を唱ふるのみならず、却て之を害するものとして、極力之を排斥せんとする一般的傾向に對し、文藝の必要を痛切に感ぜしめしは、大なる貢獻と謂ふべし。



第二、動もすれば主知的・主理的に傾き、無味乾燥に流れんとする修身倫理の教育に、文藝を主張することに依り、主情主義、人間味てふ方面の高調を力説せしことは、多とすべきなり。

第三、合理的若くは學理的等言へる美名の下に、教育活動が實證的・機械的となり、實用的・功利的傾向を帯びつゝあるの時、文藝に依る教育を高調せしことは、他の主張者をして、反省せしむる資料に乏しからず。

第四、藝術教育・文藝教育は、單なる感情教育又は、狹義の文藝教育の境地にのみ止まらず、教育を全體化・創造化せんとする點に於て、確かに多大の長所を有せり。

第五、殊に片上氏が、文藝教育の使命を以て、無爲の時に於ても有意義なる生活を營ましむることにより、全體としての生活を道德化するとせしは、或點に於て確かに卓見なり。

### 【短所】

第一、文藝は教育の全般的・包括的・統制的原理たり得ざると共に、單なる文藝より、目的原理の産れ出づる理なく、其方法原理をも生れざること明なり。従つて文藝教育は、人生活動に於ける文藝の價值を、形式的に又實質的に論及して、文藝の教育的領域を明確に是定し、文藝を教育するに妥當なる案を論ずべきものなり。

第二、修身倫理の價值を、文藝の價值の下位に置き、道德教育の手段として、文藝を認容したれども、氏は修身教育の眞義と、真相を究明し居らず、殊に修身倫理は善惡の判斷力と、善を求め惡を去る意志と、善惡に對する感情とを教養するものなるが、文藝が若し此使命を有すと限定せば、現在の文藝を資料として、小學幼年生を教育し得るか、此點に關し氏は徹底する考案を缺けり。

第三、文藝教育をして、單に修身倫理に代ゆべきものとのみ認むることは、極めて狹義なり。今少し國語教育より教科書編纂に至る迄、論議すべき點多々あるにあらざるか。此方面に論歩を進めざるは遺憾のことなり。



第四、文藝教育は、畢竟するに、一個の常識論として單なる意見にして、理論的價値の甚しく低少なることは、文藝教育の原理・目的・素材・方法等不明なるが爲めにし、文藝教育が、眞の道德教育なりと言へるは、其價値の低少なるを明言せるものなり。

第五、斯かる謬見も、餘りに文藝の教育的價値を過重視すると、教育の眞義を理會せざるより生ずる弊害にして、文藝は素より道德の高上、人格の陶冶に少からざる影響を及ぼすものなるも、文藝の實力を有せざる小學程度の幼年生に對しては、其目的を達成することを得ざるべし。

第六、文藝教育は、教育の特殊原理として、從來の教育の缺陷を補正すべきものにして、教育の一要素・一分野としてのみ有價値なり。然るに教育は、人生全體に關係する所のものにして、随つて全體的・根本的原理の上に立たざる可からず、果して文藝が、此使命を完うし得るか疑の存する所なり。

## 第五章 動的教育説の要點

及川平治氏主張の、動的教育意見の概要、凡そ左の如し。

第一、動的教育は、從來の靜的教育と異なり。例令ば子供が蜻蛉を捕らんとするとき、其捕り方に就きての既成の智識を授與するは、靜的教育にして、之に反し自己の努力に依り、手にて掴みて失敗し、次に帽子を被せて失敗し、最後に竹の輪に前掛を引さかけて作りし網を以て、始めて其目的を達したりとせば、是子供自身の構成創造に依る智識にして、之を動的教育といふ。

第二、右の場合に於て、子供の試行錯誤は、最も大切な學習にして子供自身に其智識を構成したるものなるに依り、自學なり。故に自學とは、題材を自力に依りて構成する作用なり。是即ち動的教育なり。故に教育上に於ては、教材を授けんとする思想を棄て、教材に到達する如く、子供の經驗を育つる考なかる可からず。



第三、教育上に於て、智識・技能・習慣・理想等を得しめんとすれど、智識は物體にあらず。考へ方夫れ自身が、即ち智識なり。例令ば裁縫に於て、單衣の仕立方を教ふとせんに、其仕立は活動過程の組織にして、其過程を抜きにして智識はなし。茲に於て、問題は困難となる。活動其者を傳達する方法ありやと。

第四、其他綴方及算術に於ても皆然り。既成の綴方及算術の方法を、直に教授するにあらずして、子供に綴方・算術等の活動過程を構成せしむることなり。而して子供の活動過程は、未熟不完全なるを以て、子供自身が最善の方法を取りて構成し得ざるものに對し、教師は一步進みたる活動過程を豫想し、之を補導せざる可からず。故に教材とは他なし、子供の活動過程其もの、名稱なり。

第五、新教育學を主張するのは、哲學も必要なれども、生物學・心理學・論理學等の立脚地より、明瞭なる説明を下し得ざる可からず。余は固より機能の發生的心理學、機能的論理學、及社會學等を専らせしものにあらざるも、其動的教育に關係ある事

項は、哲學と雖調査し居れり云々。

第六、氏は地位論として、左の立論を爲せり。

(一)地位の意義、地位と云ふ言葉は、生物が何等かの反動を要する事情を云ふ。事情といへば、何となく環境を重く見る傾あり。地位とは、我と環境との關係に於て自己を見出したる意識なりと定義すれば可なり。子供は或る地位に立ちて、之に反動するものなり。但し其反動は、單なる機械的反動に非ずして、自己の立場より、個性的に反動するを言ふ。反動とは、常に自己の要求を充す爲め、行動過程を組織し行くことなり。

(二)生長の誘發、吾人は生長の教育を考へざる可からず。「教育は生長の誘發なり」と定義をすることを得。生長とは、普通の生物學にては、此身體を組織する細胞の分量の増加を云ひ、其細胞の機能の進むことを、發達と稱すれども、此所に述べんとするは、此の如き意味にあらず。又生長と云ふことは、唯心の働きが、簡



單より複雑に進む如き分量の問題にあらず、量と質との問題なるを考へざる可からず。更に言へば、子供と大人との相違は、目的を異にし、興味を異にして、發達し行くといふ點にあり。

(三)地位と智情意との關係、吾人の教授段階を立つる場合に於て、研究の便宜として、智識教授の段階、技能教授の段階を立つるは可なるが、若し吾人が生活と學習との形を一致せしめんとせば、學習段階の始めに於て、動機の惹起てふ段階を立てんことを望む。行動の色彩に於て、情の主に働くこともあらんも、教育としては、人の心の働きの知・情・意に分解して、方法を立つる考は宜しからず。順應の障害を考へざる可からず。吾人は生活と學習と其様式を一致せしめんと欲す。地位をば實際的・想像的・個人的・社會的・特殊的・類似的地位に分類するが、今日の教育は、兒童を想像的地位に立たしめ、題材を構成せしむること少なし。

(四)能力論、優劣兒童ありて、能力不同は事實なり。此事實に適合したる教育は、正則の學級教育なり。古より學者は、個性に注意すべしと教へたり。されど實際教授は、個性に不注意なりき。余は十五年前より、分團教育を主張したるは、是が爲なり。分團教育も、生長の概念と關係すれど、學級教育としては、學級管理の問題なり。

第七、氏は機能論に於て、左の立論を爲せり。

(一)要求論、我々は生きさんが爲めに活動す。また人を生かさんが爲めに活動す。而して其存續發展の要求即ち生命が、需要となり、興味となり、問題となり現はる。其要求は初め本能・衝動として表はる。是子供の自然の要求にして、之を醇化して、高尚なるものにする事、即ち教育なり。醇化は衝動や本能の撲滅にあらず。衝動をして理性の指導の下に置くことなり。此自然と理性とを二元論的に對立せしむるは可ならず。飽迄自然と理性とは、連續過程と考ふべきなり。而して其連續の無限不斷は、動的教育の根本思想なり。



(二)機能論、機能論としては、心理・論理・社會・教育各種の機能論を説かざる可からざるも、一二の例をあげて説明すれば、吾人が動的教育を論ずるには、機能心理學の學說を採用せざる可からず、思考の機能は如何、思考とは新地位に順應する心の働きなり。換言すれば新地位を支配する心の働きなり。人は生活上價值ある欲求を満足せしめん爲めに煩悶す。價值ある煩悶は光明に進まん爲の思考なり。人は環境の變化に依り、順應の方法を變化し、欲求の變化に伴ひ、充足の方法を變更す。之を機能的關係(動的)といふ、此の如く。人は絶えず變化する環境と飽かざる要求との機能關係にて、生長發達す。此生物學的關係は、教育學に影響せざる可からず。最も生物學のみが教育學の基礎にあらざるは勿論なり。

(イ)學習動機と機能、學習動機は功利的ならずして機能的、即ち職能觀より惹起せしめざる可からず。目的告示は、時に價值感を起すことあるも、起さざる場合多し。教材の題目を告ぐるのみにて、動機の起るものにあらず。子供の生活狀態に依り、欲求の發現異なるを以て、子供の要求に觸れたる機能的の好奇心に訴へざる可からず。是好奇心其者は、生命の存續發展の要求の現れなるが故なり。されば教育の目的は、教師の目的にあらずして、教材は人類種族の經驗にては不可なり。飽迄子供自身の要求目的より出でざる可からず。

(ロ)學習動機と教育の目的教材との關係、教育の目的に、社會的見解と、個人的見解とあり。前者は到着點を重視し、後者は過程を重視したるものなり。此兩者を如何に一致せしむべきか、是地位論より解明すべきなり。例令ば教師教壇に立ちて寒しといへる境遇を與へたりとせよ、此寒さを防ぐ方法、即ち題材の構成を欲求せり。此要求を満足せしめし點より言へば、個人的見解なれども、子供が教師より與へられたる其時の社會的地位に順應しての防寒法を、創造構成したる點より言へば、社會的見解によるものなり。故に創造の構成は、右の如く社會的地位に順應する、個人的職能に基かしめざる可からず。



(ハ)教材と文化との關係、文化の内容たる科學・藝術・道德は教材にして、論理的に組織せられ、子供の要求と隔離し、何時何處にても役立つものと豫想されたるものなり。されど子供の要求と教材との間に、橋を掛け、子供が今此處にて此要求を満す爲に、教材に向ふ如く爲さざる可からず。教材を實地に使ふには、夫れが將來に必要な如き性質のものにても、學習することは、今此處と云ふ要求を満すものならざる可からず。換言すれば、子供より見たる教授機能にたよらざる可からず。

(ニ)子供の個性尊重、今日の教育は、餘りに個性を没却す。學習時間終れば、覺えしものも否らざるものも、室外に出す。此の如きは、個性無視と言はざる可からず。個性は自己生存の上にも活用せられ、國家社會に盡すにも、自己の長所を以てす。個性價値は、代用不可能にて、他の何物とも代ふること能はず。

第八、氏は題材論(自學論)に於て、左の如き意見を表發せり。

(一)題材解決過程、活動現象を構成する根本は、欲求なり。問題は「或人が斯かる地位に立たば如何に解決すべきか」との地位を與へ、問題を解く過程を題材といふ。子供の題材構成は、不完全なるを以て、教師はより良き解決法を豫想して、教育するを要す。されど子供の活動なくては、指導の方法なし。如何に拙劣なる緩方にて、文章なかりせば、之を批評訂正の手段なきなり。

(二)自學の必要、子供自ら學習の方法を立つる所に重要な意義あり。「プロジェクト」法即ち是なり。「プロジェクト」法のこととは、皆動的教育法に言ひ盡せり。「プロジェクト法」は、子供の動機學習案に基づき、指導する方法にして、子供の生活單位と學習單位とを、一致せしめし方法なり。

第九、教科課程及教科書、教科課程は、子供を一步進めんと豫想して書きし、子供の生活經驗の系列なり。換言すれば、第三者が、子供の活動を見つゝ書きしものなり。故に之を取扱ふ上に、子供の生命に觸れしめざる可からず。又教科書の職能



は、學習動機の喚起用、題材構成の資料、學習案の證明用として活用せしむべきで、既成の智識傳達用と考ふ可からず。

第十、教育の定義、「教育は子供の生活價値を評定し、統御することを補導するにあり。」此所に生活の價値を評定すと言ふことは、一步一步より良きものを創造することとなり。價値を以て個人的快樂満足と考ふ可からず。吾人の生活が苦しくも欲求するは、價値創造を樂しむによる。又補導とは、子供が評定統御すべき地位を、新たに設けて、正しき統御生活を惹起することなり。

### ▲動的教育説の批判

#### 【長所】

第一、教育原理として、動の概念を以てしたることは、極めて妥當なる見解なり。從來の教育は、眞に靜的なりしを、氏は逸早く生物學の見地及び心理學の見地より兒童

の心性を動觀し、其上に教育方法の規範を求めたることは、妥當の見と認め得べし。而して氏が動觀の基礎の上に、構成論的認識論を取り入れ、一切の教育活動を動の概念にて規定せんとする所は、慥かに特色ありといふべし。

第二、氏の説は教育實際上に於ける價値頗る大なり。氏の所論は、之を學術的に嚴密なる批判を下さば、極めて學的價値少なからんも、其所論の適切にして、實際的なるは、他の主張に決して遜色なきのみならず、實際教育への効驗は、氏の主張を生命づける點なり。特に兒童中心・個性尊重の觀念は、最も傾應すべき點なりとす。

第三、從來の教育が、一齊的平等教育の弊に過ぎ、而も教師中心主義・機械的注入教授に傾きたるの時に當り、兒童の自己活動に依る教育を唱導し、分團的に共同自學の形式を採用せんとせしことは、時弊を補正する上に大なる貢獻を爲せるものと認むることを得ん。宜なる哉一時氏の説が天下を風靡し、至る所分團的教授に倣はんとせし傾向ありしも、教育上眞に其實際を指導する善良奇抜の方法なりしによる。又



氏が教育の生物學的・機能的考察をせられたる點も、大なる貢獻と見做さざる可からず。

## 【短所】

第一、動的教育説も、教育の包括的原理とするには不十分なり。寧ろ教育上の方法論的原理と謂つべし。凡そ教育學説及び教育主張は、包括的・全般的たるべきを要するが、動の概念より理想は産れ出づべくもあらず。

第二、氏は自己の所説を高調せんが爲めに、從來の教育を、毫も價值なきもの、様に主張し、從來の教育は靜的劃一的にして價值あることなく。自己の主張する分團的動的教育を、金科玉條の如く吹聴せるも、氏の説は教育の全體系に亘る包括的原理にあらずして、僅かに教授方法たるに止まり、美育論は言はずもがな、訓育論等に於て力弱き感あり。

第三、氏の主張する教育法は、其主とする所(一)題材を動的に見ること、(二)教育方法上結果より過程を重んずること、(三)教課教材を機能的に見たること、(四)學習過程と生活過程との一致等の思想なるが、從來と雖、斯かゝる方面には注意せし學者多く、決して及川氏自身の創始せし學説にあらず。唯夫等を強く高調したるに過ぎず。

第四、又氏の教育法は、社會文化の價值を輕視する嫌あり。氏は兒童の目的ある活動を極端に主張し、兒童中心に偏し、兒童の現在に固執して、兒童現在の要求のみに執着し將來の要求を顧みず、現在環境に順應する必要を力説するも、將來の社會文化に順應することを忘れたるの感あり。

第五、模倣受納の認識作用も、亦極めて大切なるものなるに、氏は單に兒童の自力構成のみに重きを置き、之に執着するの弊あり。教育は其本質として、社會文化の傳達擴充にして、學習能力の發展は、先づ第一面に於て動的・創造的活動を重んじ、兩々相待つべきものなるに、氏は模倣受納及び記憶等を、無下に排斥せるは、偏見た



るを免れざる所なり。

第六、又氏の行動中心の教育法は、決して教育教授の全部にあらず。氏は之を極端に過重し、抽象を厭ひ、法則定理及び是等を記載せる書籍を排し、一々事實に訴へ、自己の實際的経験によりて、現實の環境に順應することを教育の唯一の方法とせるも、概念及び法則は、多くの経験の統制にして、教科書は先人の精神・経験の記載なり。之を輕んずるは謂れなきことなり。

第七、氏は又兒童の能力を過大視せり。自力の構成は大切なれども、教育の大部は、他力構成とも考へ得可し。然るに氏は米國「マクマリー」氏に系統を引き、子供は愚か、大人と雖困難を感ぜざるを得ざることを、子供に要求せるものなり。此の如き高尚なる理性的活動を基とし、動的教育を主張せば、畢竟子供に大なる無理を生ぜざるを得ず。

第八、氏の説は又系統なき諸種の理想の雜然たる集成の觀あり。氏は教育を生物學的に考察し、其方法に於て、機能的見地に立ち、其主張の全體より推せば、主情意主義なり。而して一方各科學習法に至り、非常なる理性的見解に復歸せり。又全體として主にも個性的原理を強調し、又一方社會的原理をも取入れ知識を既存のもの靜的のものと見ずして、創造的・動的のものと見る一方に於て、各科教授の實際例に依れば、明かに既存の知識を受納せしむる方法を採れる等畢竟するに氏の説は、思想上に於て、幾多の矛盾を發見せざるを得ざるなり。

## 第六章 創造教育説の要點

稻毛詛風氏主唱の、創造教育説の要點、凡そ左の如し。

第一、人間は自覺的存在なり。人生は自覺的經營なり。教育も自覺的現象なり。教育者は其理論家たると、實際家たるとを問はず、自覺の下に優秀なる独自の主義を建て教育に従はざる可からず。主義とは、人格・生活・思想・行動の統制原理なり。



第二、主義として眞に價値あらしむる條件に、主觀的及客觀的の二方面あり。其主觀的條件は、主義なるものを、人格・生活・思想・行動を統制する原理とし、自我の中心精髓とせり。自己に主義なき人は、價値なき人間なり。而して主義は、創造せらるべきものにして、創造は想像にあらずして、眞の意味の創造ならざる可からず。

第三、其客觀的條件は、個人生活上の主義の如く、一個人を完全にし、主義の抱懷者として、其思想・人格・行動を支配するのみならず、自己以外の團體・社會・國家・世界の如き、客觀的世界を統率する原理を指す。個人的統率あるも、團體的統率原理なければ十全ならず。

第四、世の中には、主觀的統率原理、即ち個人的主義のみ強くて、一人よがりの連中、所謂誇大忘想的なる人間も尠なからず。されど是、社會的客觀的統率原理を認めざる偏見なり。余は此の如き理解と態度とを以て、天下に向つて創造教育を提唱せんとす。

第五、創造教育の特色如何、余より別に千葉氏も一種の創造教育を提唱せられたり。

余の創造教育は、創造と言ふ原理を以て、教育の全體を説明し、規制せんとす。教育學は、規範的科學なるを以て、余は單に説明すると言はずして、説明し規正すると言はんとす。

第六、教育は自覺的營みにして、從來の言葉に従へば、有意的・具案的の營みなるを以て、目的理想と、之より生ずる方法手段なかる可からず。尙其外に、從來教育者・被教育者なる語を以て、現はせし方面あり。余は之を動力と稱し、以上三方面より教育を説明せんとす。

第七、前述の教育の目的理想は創造なり。其手段方法動力は、創造性を最も有効に發動せしむるを主眼とす。創造と創造性とは同一なり。前者は目的又は結果にて、後者は動力又は原因なり。動力が作用を爲して結果を生ず。

第八、創造なる語は。素より外國の翻譯語なるが、其言語的意義は、直に論理的意義



とはならざるも、余の創造なる言葉は、兩者一致せる傾向あるを愉快とす。即ち創造の言語學的意義は、造るといふことにして、(一)神が萬物を造る。(二)天才が偉大なる創造を爲す。(三)叙任の意味の三様となる。

第九、創造の論理的意義は、其言語學的意義の中に暗示さる。創造なる語の意義を、説明するに最も都合よきは、自由性なり。自由の本義は、定義するを得ずと雖。吾人の全生命の中心、心理的に言へば、超自覺的なり。余の言葉を以てすれば、全我的活動の意なり。

第十、而して創造は進化的にして、永續的・流動的のものにして、創造夫れ自身不斷に、自己超越を爲し、而も創造の結果が、更に又自己を超越する性能なり。倫理學者は、之を思想の進歩と云ふ。不満の創造的進化、不斷の自己超越の状態を創造とす。

第十一、創造生活を營む人は、生命のあらん限り、否死の刹那に於てさへ、無限の永遠を望むものにて、他人の毀譽褒貶又は一回の成功失敗に愉快を感じ、不快を覺ゆ

るが如き人間には、眞の創造の意義は理會せられず。

第十二、又創造の第二意義は、新といふことなり。されど新は云ふ迄もなく、一個の相對的意義なり。創造の屬性としての新の具體的意義は、永久的新ならざる可からず。自由の本義は、絶えず自己を超越する所にあり。小なる創造に満足せず、永久に現實を超越する所に、眞の創造あり。

第十三、創造は新性を保つのみならず、又價值性を有せざる可からず。然るに自然現象には、意志・理想・自覺の要素なし。吾人の本能生活又は自然生活には、理性の加はるなし。故に價值性の加はるものは、獨り吾人の人間的現象ならざる可からず。

第十回、價值とは部分の意義を、全體より見たるものにして、換言すれば部分と全體との關係を價值といふ。價值現象には、必ず主觀的と客觀的、若くは個體的と普遍的の兩面なかる可からず。而して其最も優秀なる價值性は、個體の形に於て全體、特殊の形に於て一般、部分の形に於て全體を現はしたるものにて、其普遍性の多少



が、人格價値の標準たる所以なり。

第十五、從來の教育研究法は、偏に科學的にして、哲學的ならざしは、一つの缺陷なり。殊に教育の目的論、理想論、即ち教育の規範的方面と稱せらるゝ所の方面の研究に於て、此缺陷最も赤裸々に表はる。

第十六、吾人が眞に教育の目的乃至理想を明にする爲には、我々生活の根底なる實在、少くとも人生の目的理想より演繹せらるべきものなり。創造教育の目的設立の方法は、此意味に於て哲學的・演繹的なり。

第十七、故に余の創造教育なるものは、二個の假定あり。第一は人性は創造なり。第二は人性は創造性なり。而して第一の假定は、即ち教育の目的論、第二の假定は、即ち教育の方法論となる。

第十八、人生の直接目的は、優秀なる獨自の特徴ある、個人的優秀人格の創造にあり。されど人生の間接目的は、其個人的優秀人格を以て、社會の文化に貢献するこ

となり。而して人生の目的の中心精髓を形造れるものは、創造なりとす。

第十七、人生に目的理想の方面と、手段方法の二面ありて、前者に直接關係を持つものは哲學、後者に直接關係ある者は教育なり。故に教育の目的は、人生の目的より、換言すれば、哲學より演繹すべきものなりと信ず。

第十八、教育の目的理想を、人生の目的理想より演繹せざる可からずとせば、國家主義・社會主義・民族主義といへるが如き立場に理想を置きては、到底徹底せず。必ずや其目的を創造に置かざる可からず。

第十九、創造に依る人格は、生後の後天的經驗に依りて、其可能性漸次に實現せられ、完全なる人格となる。此意味に於て、教育上所謂準備説を探るものなり。されど其準備は、所謂創造發展の準備なり。

第二十、教育の動力に關し、從來教育者・被教育者の對立を考へ、其何れが主なるかの問題に悩み居りしも、哲學的教育の立場より之を見れば、認識經驗に於ける主觀・



客観に殆んど匹敵するものにて、吾人の純粹經驗にて、經驗の反省が主観となり、客観となる。故に生徒及教師てふ一個の階級を造りしは、認識論上、所謂經濟的の現象なりとす。

第二十一、教育者にも、被教育者にも、共有する所の要素は、創造性なり。是は何人も獨立的優秀なる創造性を有せざるなし。故に教育上此創造性を尊重せざる可からず。換言すれば、教育者被教育者双方の創造性を、尊重せざる可からず。

第二十二、創造性は、最初は衝動なり。創造は自由性にして、自己超越なり。永遠的進化あり。文化の本質も、創造性なり。創造の初期の状態は、衝動にして、其創造性が全體として發動する場合に、最も發達したる段階は理性なり。

第二十三、創造教育は、其個人性を基調とする、創造性の状態を考へ、其人に適したる社會上の地位・職業を採る如く徹底せしむ。故に教へ子の凡てに向つて、東郷大將・楠正成を望まず、汝若し車夫に適せば車夫となれ、但第一流の車夫となれと教

育するを要す。

第二十四、されど個性教育は、究極の手段にして、間接的の準備の第一段は、一般的陶冶なるを以て、個性教育を完全ならしめんがために、創造教育をなし、之を十分徹底せしめんがためには一般的陶冶を採らざる可からず。

### ▲創造教育説の批判

#### 【長所】

第一、教育の原理を創造に求め、創造乃至創造性の重要視すべきことを提唱し、高調せしこと。氏は又其人性觀を氏の體現に求め、獨自にして而も優秀なる人格、文化價値の創造、其所に教育思想を改訂し、創造を以て教育の理想とし、文化の傳達を教育の能事とし、教育に新性を附與したる事は、妥當なる主張なり。

第二、教育理想論と方法論との論理的關係を辿るに、氏の所論に無理の點なし。哲學



的演繹論なり。人生の目的を體驗に求め、其上に教育目的觀を樹立規制して、創造主義を提唱し、方法觀の原理を創造に求めたること、木に竹を繼ぎし如き他の御都合主義の教育に對し、數等の學術的價値を有せり。

第三、氏は自己一流の人生觀に出發し、「人生の目的は人格の創造なり」是を間接的・客觀的・永遠的方面より見れば「文化の創造なり」とし、人生の目的より教育の目的を演繹し、「教育の究極目的は、即ち「人生の目的たる創造を可能ならしむることなり」とせり。此創造性の助長を圖することは、從來の教育の弊を救ひ、我國民性の缺陷を補ふ所以にして、甚だ有效適切のことなり。

第四、谷本博士は、氏の說を詳して曰く、氏は「吾人の生命は徹底的進化なりとし、而して創造の創造たる所は、新性にして、且獨自性而も優劣なるものを作り出すこと」と考へられたり。されば自ら文化の進歩にも貢献す。尙ほ之を客觀的・普遍的・實質的の方面より言へば、價値の創造にて、教育の部分的内容も亦價値の内容の區

別に依りて説明せらるると言へり。されば氏の說は「ベルグソン」「オイケン」「新カント派」等の範圍外に出でざるを覺ゆ云々。

第五、尙博士は言を繼ぎて、創造性は固より一個の能力にあらず、性能にあらず、其潜めるときは「サブコンシヤスネス」の裏にあり。一旦其發動するときは「インスピレーション」となるなど言へる所は、誠に奇抜にして、尙創造性の最初は衝動なりと爲す所等は、「ベルグソン」に傾く如くなるも、氏が「カント」の理性を以て、創造の動力としたるに同意し、文化の本質は創造にして、文化生活は理性生活なり。歴史は單なる過去の記述にあらずして、永續的進歩の意味を明にしたるものと見しは、「新カント派」たること明かなり。

第五、最後に博士は「ラッセル」が人間の本性は衝動にして、其衝動には、所有性と創造性の二種ありとせるに對し、稻毛氏は「カント」と「ラッセル」を打つて一丸とせし所に、眞理あるにあらざるかと爲せし點面白しと評せり。



第六、又樋口氏は稻毛氏の所説中左の諸點は「ベルグソン」を思はしめ、「ハルトマン」を思はしめ、「ニーチェ」を思はしむ。而して其何れにもあらず、又總合にもあらず、「カント」を思はせて、而も自由理性の解釋を全然異にせり。益以て暗示性の多き説なりと評せり。

(イ)人生を創造とし、吾人の生命を創造的進化とし、永續的・流續的のものとし、自身の力を以て、不斷に自己超越を爲すものなりとせしこと。

(ロ)創造性は、一個の能力にあらず、性能にあらず、潜在意識なり。「ベルグソン」の所謂「エランヴィタル」なりとせしこと。

(ハ)而して創造性は、自己の自體なるに自己のものならず。自己の心なるに自己のものならず。内的の力なり。其突然發動せし場合が、「インスピレーション」にて偉大なる事を爲すとせしこと。

(ニ)創造性の初期の状態は創造なり。されど創造性は進歩發達す。自己超越をな

し、永遠的に進化す。其全體として發動するとき、最發達したる段階之を理性と稱すと考へたること。

(ホ)衝動と理性との間に於て、創造性の内容を作るものを部分的の創造性即ち智・情・意とし、創造性は吾人生命の一部分にあらずして、生命が最も完全なる状態に働きたるものなり。従つて創造性は時に依り異なりと考へしこと。

(ヘ)創造と言へる原理にて、教育の全體を説明し、規制し、修身・體操・裁縫の教授等、凡そ教育者の營む作用は、悉く創造の一義に依りて説明し得と考へしこと。

【短所】

第一、創造は教育の全般的・包括的原理たり得るか疑はし。氏は教育の意義及び目的に對する従来の考方を否定せるが、氏の創造主義は教育理想の形式原理にして、實質原理たること不可能なり。

第二、氏は又創造は性能にあらず、能力にあらず、潜在意識なりと言へど、吾人は人



性の根本としての衝動の發動したる結果を目して創造といひ、其働きを創造性と認むるものなり。例令ば求知衝動は眞理の探究に當りて或種の心理を究明したるとき、創造性の活動に依りて創造せりと言ふべきなり。従つて創造への教育は、資料と形式との両面に向はざる可からず。此くしてこそ眞の創造は計らるべきものなればなり。

第三、方法觀に於て指導原理としての氏の主張は、新性もなく、餘りに一般的にして、實際的價值貧弱なり。氏の主張は可なりに共鳴者を有し乍ら、其實際の價値の成果少きに驚かざるを得ず。素より氏の創造主義より言へば、創造性の涵養助長を爲し得るものならば、自學・自動・自由何れの主義にても可なるが、創造主義の提唱者としての氏の方法論には、今少し實際的價値の觸發を希望せざるを得ず。

第四、次に氏の創造性の解釋は、稍明快を缺き、其方法論には、殆んど積極的の價値ある意見なく、其所説哲學的・演繹的にして、主として目的論に於てのみ主力を注

ぎたるは、一の缺陷と認むべきなり。

## 第七章 全人教育説の要點

小原國芳氏主唱に係る、全人教育論の要點、凡そ左の如し。

第一、氏は曰く、「全人教育説は平凡なり。されど平凡なる學説必ずしも價値なしとせず。大偉人・大眞人は、往々にして平凡に似たり、余の説は、聖愛教育の名ふさはしからず、文化教育の名亦嫌らず、全人教育の名稱を以て生れ出でたり。吾人は一方に偏したる主義、極端なる新説を喜ばず、飽迄眞實中庸の説を高調せんとす」と。

第二、教師には深き人生觀を確立する必要あり。間違なき人生觀を把握すること肝要なり。諸主潮は唯一の教育の目的への特殊論なり。凡ての主義の徹底は、自ら一元に徹底せざる可からず。しかるに個人的教育學と、社會的教育學、國家主義と人道主義、理想主義と現實主義、靈と肉、意欲と理智との葛藤、軍備と文化との對立、



二元是抑も人間の本质なり。

第三、「ヘーゲル」も、「實在は矛盾なり」と喝破したる如く、反対・矛盾・葛藤・個性・差別・衝突・悪是等は、實在の成立上、必須の條件なり。實在は一方に於て、無限の衝突あると共に、一方に於て。又無限の統一あり。衝突に依り。吾人は更に一層大なる統一に進むなり。吾人の精神は、衝突によりて現はるゝが故に、苦悶を生ず。悩みの底に、神居給ふなり。悩みつゝある時、吾人は太くなり行くなり。是亦人の本质より生じ来る。

第三、公民教育・人格教育・國家主義教育・人道主義教育と謂へる如きは、何れも皆教育の特殊論なり。徹底すれば、一元に歸すべきものなり。一元迄徹底せざる道程に於ては、唯一無二ならざる可からざる教育理想の、或る一方面の開拓の意味より、外に有せざるなり。

第四、一元ならざる可からざる教育説が、種々一方面づゝ展開せらるゝは、時代の變化が、一原因なり。「ナトルプ」が説きし如く、時代が唯物主義に墮し居らば、理想主義高調せられ、理想に偏したる時代には、實利主義強調せらる。故に一面より見れば、教育事業は、應病施藥的なり。されど一方に偏する如き主義偏見は、結局誤りたる教育なり。全人教育は、何れの主義何れの意見をも包容する、一元的教育觀なり。

第五、吾人は一方に偏したる主義の教育を拒否す。されど無主義無定見の謂にあらざ。無主義の主義なり。世界中のあらゆる教育上の理想・方法・施設・我校の愛見に適用せられ、且私自身の人格に同化し得るものならば、悉く借用したし。私達の主張する児童中心主義は、中心を誤りたる他の教育に警告を與ふる爲なり。又自由主義は、眞に児童を發達せしめ、児童の自由を尊重する本心より出づるものにて、決して自由を賣り物にせず。故に自ら教育を標語とせず。

第六、教育は、根本問題の研究最も肝要なり。人生其ものゝ解釋の爲めに、更に教育



其ものゝ解釋の爲めに、狭くは教授法、眞の研究の爲めに、更に教材其ものゝ解釋の爲めに、絶對的根本問題を研究せざる可からず。而して根本問題や、教材研究に七分、方法には三分を向け、眞の教授法は、教材に對する深き豊富の智識を有し、殊に教師自身、其學科に苦心せし、自己の體驗より迸り出でざる可からず。

第七、全人教育は、眞實の人間を造ることなり。人の本性に根ざし、教育の理想・方法・施設、凡てを人に求め、人を出發點とし、人を到着點とす。人間として、眞摯に生きる、方法手段を研究す。

第八、故に吾人は、「オイケン」其他、大思想家・大哲學者の人性觀に互り、各自に其哲學を構成し、深みのある教育學説を構築せざる可からず。吾人の主張する全人教育の目的は、兒童の個性尊重を第一義とす。個性尊重は、決して我利々々主義の人間を目的とせず。又社會生活を無視したる教育を目的とせず。眞に人として、天より授與されし性能の凡てを、順當に伸長する教育を意味す。

第九、教育を分ちて心育と身育の二とし、精神作用を智・意の三方面とし、之に對する價値は、眞善美の三なり。文明として發現せらるれば、哲學の世界、道德の世界、藝術の世界の三となる。然るに別に、宗教的價値の世界あるは何故か、是疑問・道德・藝術何れも究極の所に達すれば、超越的の神秘境に觸れ、宗教の世界を開展し來ればなり。

第十、故に教育には、心育として、眞育・善育・美育・聖育の四方面あり、其他生きる手段として、實際教育あり。體育に於ても、個性尊重・個別的取扱あり。眞育に就ては、功利主義・實際主義より脱して、眞理の爲めに眞理を愛し、善育に於ては、不自然的なる、意欲排斥主義を脱し、衝動の醇化を目的とし、美育に於ては、藝術の理解を要求し、聖育に於ては、神を知り之を敬する宗教心の養成を目的とせざる可からず。

第十一、教育方法論としては、尙も人の本質に根ざせしものならば、何にても可な



り。動的・創造・自由・自働・自學・働動満足、何れを採りても可なり。

### ▲全人教育説の批判

#### 【長所】

第一、人間性の全般的・普通的陶冶を理想としたるは極めて妥當の見解なり。特異性を明にせん爲めに、主義の徹底、主張の徹底といへるが如き、美辭・佳言にかくれて、主義の極端に徹したるものとして、異論筈出の現代教育界に向つて、人の全般に普遍的陶冶を試みん、としたる所は「フレীবレル」の「人の教導」より出でしか、「ルソー」の「人間に歸れ」より出でしか、「神の圓滿なる概念」より出でしか、何れにしても、一般的陶冶の徹底を標榜したる點は、多とするに足る。

第二、個性尊重<sup>重</sup>中心の主張を高調したるは、輓近教育方法觀の基調なるが、逸早く夫れに努力し、然も全人教育が個性教育を迫る點に於て、又個性の基調を衝動に求め、其個別性を十分に發揮せしむることが、全人教育とする所卓見たるを失はず。

第三、聖育の提唱も亦妥當の見解なり。教育は廣義に解せざる可からず。普遍的陶冶を理想とせざる可からず。然るに従來の教育に於て、聖教育を説く人比較的に鮮きときに當り、氏が聖教育の必要を認めたるは、卓見と稱するを得可し。

第四、現代に於て教育の理想を考察するには、宜しく其全相を見ることに注意せざる可からず。然るに氏の態度は、其點に於て、推稱するに足るものあり。

#### 【短所】

第一、氏の所謂教育の理想たる、全人の意義明確ならず。全人とはそも如何なるものか、又如何なる程度迄を全人とするか。氏の理想規範は、餘りに廣汎にして、寧ろ不徹底に終らざるか、氏は凡俗に眞理ありと稱すと雖、理想概念の明確を缺けるは、遺憾のことなりとす。



第二、氏の所説は、根本問題の論究に急にして、方法論に積極的新性と、妥當性ある見解を示さざるは遺憾なり。氏自ら明言して、根本問題と教材研究に七分、方法論に三分と言へる如く、根本問題に聽くべきもの多く、方法論に何等獨特の者なきは遺憾なり。

第三、氏の教育論は、從來の教育乃至教育觀に對して、其缺點を摘出したるに止まり、積極的に自家獨特の主張を爲せる點極めて鮮し。此點より觀れば、優秀なる教育論とするに足らずして、常識的教育論たるに止まるべく感ぜらる。

第四、小原氏の説は、人間性の發揮を以て人生の目的理想とせり。此證は一見極めて包括的にして、如何にも融通無礙の如く感ぜらるゝと雖、此調和的發展の原理は、既に既に東西幾多の教育家に依り唱導せられたる所にして、決して珍しき新説にあらず。氏は唯其全人としての諸方面を、成るべく多方的に枚擧したるに過ぎず。

第五、氏の教育觀は、兒童中心主義は素より、自然的色彩をも包含せるが如し。兒童

中心主義には批難なきも、氏の自然主義的色彩（好きなことを遣れ）の中には、訓練上多少批難の餘地なしとせず。今少し獨創的構成に力を注ぐべき必要を認めらるゝなり。

## 第八章 一切衝動皆満足説の要點

千葉命吉氏の主唱に係るものにして、其要點左の如し。

第一、人間は自己の好む事を爲して徹底せる時、始めて眞の善となる。子供の好む所は、必ずしも道德上の善のみならずとは、一般に考へらるゝ所なるも、徹底的に爲し遂ぐれば、如何なることも善たらざるなし。是訓練の要約なり。

第二、至誠力行とは、自己の好む所を、徹底的になすことなり。自己の好む所を、如何にして完全に徹底的に爲し遂ぐることを得るかに就き、努力の必要あり。放任にては不可なり。不満なき徹底的圓滿に、あらゆる條件を満たしたるもの、是即ち道



德的善なり。

第三、自ら問題を發見せしめて、其解決を附けしむる爲めには、責任あるを以て、必ず其問題を徹底する迄考へしめざる可からず。故に教育の段階は、資料の受領・問題の發見・構成・解決・獨創の表現の順序を採用す。

第四、成績考査の仕方に就きては、子供自らの成績に就き、價値を發見せしめ、子供の主觀的判斷力を、相當に尊重する方法を採らざれば、教育は自殺なり。而して判斷の終局は、自らの一切衝動の満足にあり。無主任學級も、此意味にて構成せり。

第五、自由教育を徹底的せしむるには、子供の好む所を爲さしめざる可からず。此くてこそ、子供の全我・個性・獨創發揮の教育となる。生の要求たる衝動の徹底満足は、道德上の善なり。

第六、獨創とは、衝動満足の徹底的状態にして、衝動は固有せる欲求なり。衝動は自發的動作の根元、生きんが爲めには、如何なる衝動も價値を有す。獨創は他より強

ゆ可からず。教育の事業は、子供の獨創を獎勵・激成・忠告することなり。創造教育是眞の教育なり。

第七、邪魔なくして、衝動が消ゆる如き状態をなすとき、衝動の満足あり。衝動満足の徹底には、工夫努力を要す。斷念にもあらず、暴發にもあらず、進んで欲を徹底するを成就といふ。諦め・暴發・成就眷戀の中、成就が獨り徹底的満足なり。自己の生命の下に、邪魔物を突破する力を、創造又は獨創と稱す。

第八、理想は衝動満足徹底の方便手段に過ぎず。理想又は目的の爲めに、人の衝動は左右せらるゝものにあらず。衝動發動の方向を指示するもの、是即ち理想目的なり。理想は衝動の爲めの雇はれ人なり。

第九、一切の衝動は、積極・消極何れも皆満足を要す。生の欲求を満足することは成就にして、其徹底の味を感激といひ、道德的善にして、科學的には眞の實現、藝術的には美の體驗、經濟的には利益の規範、身體の爲めには健康となる。獨創が文化



に參ずること、こゝに胚胎す。

第十、生の欲求の徹底は、生きる人間の何人も欲する所にして、普遍的に望しきものなり。故に獨創には、凡て客觀的妥當性ありて、眞・善・美・利他なり。斯かる一切衝動の満足、是即ち教育目的論なり。

第十一、眞人間としての見方によれば、生なるものは義理と人情の葛藤を頂點とす。淨瑠璃思想は在來の消極思想に反抗したるものにて、君の馬前に打死することは、因襲道德と觀念せしも、身を殺すといふ忠義に就きては、人情の價値を自覺せるにて、一切衝動皆満足の思想を明示せり。

第十二、正行の死とお染久松の死とを一切衝動満足の方面より解釋すれば、正行は義理の爲めに人情を棄て、久松は人情の爲めに義理を捨つ。全く正反對の心理状態なるが、正行の忠死は萬人之を認むるは勿論、久松の情死も萬人是に同情するは、何れも一切衝動満足的行爲なるに依る。

に依る。

第十三、一切衝動の皆満足は善にして、其内容は千差萬別にして個性的なり。内面的には絶對のものなり。正行も久松も皆其人の獨創なり、形式的には、生の徹底に同價値のものなり。故に子供にも斯かる一切衝動の満足を爲さしめざる可からず。

第十四、歴史の如きも、新しき獨創の爲めの存在なり。一切衝動満足は、其人の獨創的工夫に待たざる可からず。決して他より教へ得るものにあらず。故に眞といひ、善といひ、凡て子供に教へずして、彼等の自決を促さざる可からず。

第五、活動的の衝動満足は、文化を向上せしむる撥條なり。失敗は一種の不徹底なるが、惡といふ失敗は悔ひ改むることに依り、善となる如く、僞といふ失敗は、自ら之を悟ることに依り、眞理の指針となる。

第六、國運の發展は、國民の衝動力の統合的満足にあり。吾人は過去の舊き經驗にのみ囚はれず、子供の好むまゝに行はせて、徹底せしめ、眞理を體驗せしむべきな



り。

### ▲一切衝動皆満足説の批判

#### 【長所】

第一、教育上、衝動を尊重すべきことを力説せるは卓見と謂つ可し。衝動は人間性の根本要素なり。教育の目的が如何に文化価値の促進に參與する有爲有能の人を作るにありとするも、又自然性の理想化なりとするも、又其方法の規範を自働に求むるも、將た自學・自由に求むるも、創造に求むるも、皆此衝動を基調としたる自我の自覺の高調なり。此點に於て採るべき點鮮しとせず。

第二、次に氏の唱導する自發問題解決法は、創造教育論者として、妥當の見解なり。教育は兒童自身自ら進みて、自我の擴張に努力せざる可からず。又一切衝動満足思想は、教授論よりも訓練論の上に効驗する所多しとす。

第三、又氏の説たる悉皆衝動満足の思想には、激勵・成就・徹底の工夫之に伴ひ、創造教育・満足成就の感激及び眞・善・美・利・健等の満足的感激等、恰も「ルソー」の「エミール」を讀む如く、愉快を覺え、其論旨に興味あり。

#### 【短所】

第一、氏は衝動満足を教育目的として肯定せるも、衝動は人性の根本的始源的のものにて、是に向つては適當の規制を加ふべきものなり。此始源的衝動よりは、價值判斷の規範は生れず。理想を産せず。徹底成就の判定規範も、衝動よりは生れざるべし。例令ば衝動的徹底満足は、邪魔を取除くことなるが、其邪魔・非邪魔の判定規範は、何處より來るか、之を説明せざれば、徹底満足の觀念は明確ならず。

第二、氏が一切衝動を悉皆満足せしめんとするは、極端なる主觀的自然主義にして、文化を否定し、文明を破壊するのなり。是即ち人間より動物性への教育論にて、文化より原始人への教育論、文明より野蠻への教育説となる。



第三、氏が一切の衝動を同價値に見ることは、理想的文化の創造と、建設とを思念する教育の立脚地より見れば、誤謬なり。殊に價値の系統を異にするものを、單なる衝動満足てふ見地より批判決定することは獨斷なり。

第四、氏は衝動の聯帶を以て、價値の分明せざる當來の世界、眞・善・美を満足せしめんと考ふれど、如何程衝動の聯帶を圖るも、各種の衝動が、其本質に於て同等同價値なる限り、又眞・善・美の規範を認めざる限り、心理的價値より外生せず。

第五、又其創造せらるゝ産物は、一に衝動の強弱關係に依り、決定せられ、何等論理的に必然なる普遍的價値を創造せられざるなり。特に本質的に性質の異なる衝動は、到底其凡てを満足せしむべく聯帶せしむるが如きは、到底不可能のことに屬す。

第六、氏の説に於ては、衝動の根本的見解を誤り、衝動夫れ自身に價値ありと見ることは、孟子の性善説、簡子の性惡説等と、同様の誤謬に陥れり。衝動は其れ自體善なく惡なく、單に心理的必然の事實に過ぎず。寧ろ告子の性無善惡説を正しとす。

未だ價値の有無を問はざる衝動に對して、價値附くるものは理想ならざる可からず。

第七、最後に氏の所謂積極的衝動と、消極的衝動とは、同時に兩立を許さず。兩立を許さざるが故に、撰擇の必要を生じ、撰擇せんが爲めに、批判の原理を要す。是即ち理想なり。然るに氏は兩立可能と見るのみならず、兩立せしむること、換言すれば何れの一も捨てざることが、有價値にて、道德的善なると共に、理想なりと爲すが故に、正行・久松、同價値論も出づるなり。要するに氏の説は根本的自然主義と言はざるべからず。

## 第九章 教育即生活論の要點

第一、教育即生活論は、兒童期生活の尊重、即ち教育即生活の思潮を指すものにして、教育は將來に於ける生活の準備にあらずして兒童生活其ものゝ指導なりと見る



説をいふ。従來は將來の生活と現在の生活とを峻別し、現在は只將來の爲めに價值あるものと見たるは、客觀的二元論にして、之に反對して、現在生活其ものに價值を認むる説なり。

第二、教育思想史の上より見れば、此説は主觀主義・個人主義の系統に屬する教育思想家に、其根本觀念は認められ「ルソー」「ベスタロッチ」「ヘルバルト」「ローゼン克蘭ツ」等の思想にも、其根本觀念は包含せらるれど、端的に唱導せられたるは現代のことなり。

第三、現代に於て教育即生活の教育説を爲せしものは、米の「ジョン・デューキー」なり。氏は其哲學（實驗主義）の上より盛に兒童生活尊重の説を唱へ、歐大陸に於ても、教育即生活の思想は「エレン・ケイ」「ゲルリツド」等に依つて唱導せられたれど、何れも心理主義・自然主義の立場より之が説をなせり。之に反し、理想主義・論理主義の上より、教育即生活の議論を試みしは、「ローリー」「ナトルプ」等なり。

第四、教育即生活論は、其背景として少なくとも左の三種の哲學に其根底を認むることを得。

(一) プラグマチズムの哲學。此哲學は實驗・證據を尊ぶ所より、真理の絶對を認めず。真理は總て相對的・實際的のものなるを主張す。「デューキー」は其重なる代表者なり。隨つて此思想を生活觀の上に移すときは、人生に究極目的なるものなく。生活は其時々刻々が目的にして、將來の遠き目的などは存在することなし。よし存在すとも、現在と大なる關係あることなし。隨つて教育は、將來生活の準備の爲めにすのものにあらず。其時に於ける生活其れ自身目 なりとし、人生を具體的一元論に見、從來の如き目的・手段の二元論に反對せり。

(二) 新カン派の哲學。是ナトルプの見解にして、氏に據れば、理想とは理念の指示する眞・善・美の方向にて、目標にあらず。動的なるを其本質とす。而して人生は、此理念の無限の連續的實現にして、無限の價值創造なり。故に究極の理想目



的等は存在せず。又全くの手段等いへるものも存在せず。現在と未來とは、之を區分すべからず。何處迄も未來を、夫れ自體の中に内含する、現在の連續的發展と見る點より、教育即生活論とならざるを得ざるなり。

(三)純粹持續の哲學。是「ベルグソン」の哲學、即ち創造的進化の哲學にして、氏に據れば、實在(生命)は時間・空間を超越したるものにして、無始・無終の連續なり。此持續は現在あるのみ。過去とは、現在より其記憶を反省せし場合に生じ、未來とは、其持續の向はんとする假映に過ぎず。故に此思想は、現實一元主義にして、従つて教育は、現在生活夫れ自身とならざるを得ず。

第五、以上三種の背景に據り、教育即生活論は産出せられたるものなるが、其思潮の最大傾向は、プラグマチズムの思想に基づくもの頗る多し。されど我國に於ける篠原助市氏の教育即生活論は、理想主義に立脚せるものなり。されば同じく教育即生活論といふも、實驗主義に基づくものと、理想主義に基づくものとの、二差別の存

することを認め置かざる可からず。

第六。篠原助市氏主唱の教育即生活論の概要を左に列挙せん。氏の説は、論文「教育即生活論」に於て端的に發表せられ居れば、今は夫れに依り、其要點を叙述するにとせん。

(一)教育即生活論は、先づ現代の學校教育に對する不満、偏局せる教育に對する反動として其聲を擧げたり。學校に於ける優秀なる生徒は、必ずしも社會に於ける優勝者にあらず。學校に於て學びたる諸教科の知識と、生きたる實生活の問題との間にはかなりの懸隔あり。學校の試験に於て、良好なる成績を擧げし者が、其學び得たる智識を以て、現實の實際生活に面するとき、茫然爲す所を失ふが如きは決して珍しき現象にあらず。

(二)以上の如き現象は、抑も如何なる理由に基づくが、是畢竟現在に於ける學校教育が、法令に於て定められたる一定の教材を、教育學者に依つて考へられたる、



煩鎖なる方法にて傳達し、之を誤りなく反復せしむるを學習とし、之を能く暗誦せるものを良き生徒とし、教材より抜き拔きたる問題にて、各學校の生徒を試験し、是に依り學校の優劣を定むる等、學校教育が、抽象的・形式的となりて、實際生活より遠ざかり生活の爲めの使命を果し得ざりし餘弊なり。

(三)元來學校教育として、斯かる抽象的概念知識を傳ふることが到抵避け得ざる事實なるかの感もなきにしもあらず。是歴史的に見るも獨創の盛なりし時代には、何時も哲學的時代が相續ぎて起る如く、學校に於て一々の智識を、一々獨創的に體得せしむることは、不可能の事實にして、獨創よりも寧ろ社會に傳へられたる精神的財産を、獲得せしむることに主力を注ぐことが、學校教育の本務なるやも知れず、随つて學校教育が、必然的に抽象的・形式的の概念の教授、言語の授與に終るに至るなきを保せられざればなり。

(四)されど吾人は、此悲劇を傍觀するに堪えず。若し概念が經驗より離れ、言語が事實を無視し、更に廣く一切の科學が生活と没交渉とならんには、一切の概念、一切の言語、乃至一切の科學は、自己を没價值ならしめ、必竟自殺に陥ればなり。故に此傾向を救済せんとして起れるものは、其反動として起りたる、教育即生活論の主張なりとす。

(五)然るに斯かるスコラチックなる傾向を、プラグマチックなる傾向に改めんとする思想の興起を見るに至りしは事實なるが、さりとて予は此思想に對しても、絶對的に賛成するものにあらず。其評説は後節に譲ることとし、此は兎も角も、實驗主義に基づく教育即生活論の長所を、左の如く叙述せられたり。

(六)先づ眼前の仕事として、所謂實際生活の意義を「闡明する」にあり。一言に實際生活と稱するも、兒童が學校卒業後に遭遇すべき實際生活なるか、果た兒童の學校以外に於て經驗しつゝある現實生活なるか、又は特異なる學校生活其者か、或は生活を時間的に見て其將來の生活を指示せるものなるか、又は兒童現在の生活



其ものを指せるか、是等の概念を第一に明にせざる可からず。是に對し其生活が、學校生活にして、兒童現在の生活を目的とするに至りて、教育即生活論の意義は、益鮮明を加ふるものなりとせり。

(七)然るに從來に於ける生活本位の教育説は、將來に於ける社會生活を意味し、兒童期に於ける生活は、其方便に過ぎざる者と考へしは大なる缺點にして、從來の生活本位の教育と、現今に於て得導せらるゝ教育即生活論とは少くも左の諸點に於て差別ありとせり。

(イ)生活準備説は、兒童現在の生活と、將來の生活とを切つて離し、兒童の將來生活すべき一定の社會を眼前に置き、而も之を固定的に想像し、是に適する教材と教法とを考へ、一段の高き見地より、教育作用を統制せんとするものにして、社會其物の絶へざる發展を無視し、同時に兒童の生活と、大人の生活とが、直線的に、内部的に連續するにも拘はらず、之を切斷せんとする二元的の見方なりとす。

(ロ)生活準備説に於ては、兒童の生活夫れ自身目的もなく、又價值もなく、それは唯大人への生活の方便にして「ヂューキー」の言の如く、此説を一步推し進むれば、大人の生活は、天國生活の準備なりとの歸結に達せざるを得ず。「ルソー」の言へる如く、兒童の現在を、不確實なる未來の犠牲となすは、野蠻なる教育法なりとの批難を免れ得ざるものなり。

(ハ)生活準備説に於ては、教材の撰擇に當り、自ら如何なる教材が、將來社會生活の最良方便なるかといふことを、重んずるは當然の歸結なり。されば知識は實行主義に偏し、道徳は功利主義に偏せざるを得ざるは自然の傾向なり。然るに實利の目的を達するに妥當なる教材、必ずしも心理に適合せる教材にあらず。之を教授せんとせば、勢ひ強壓を加へざる可からず。

(ニ)更に「利的教材を、例令兒童に授け得たりとするも、之が應用の點に就きて考



ふるとき、甚しき缺陷を認めざる可からず。精神は事物を運ぶ車にあらず、嘗て與へられたる智識を、貯金を引き出す如く、必要に應じて引き出す如き性質のものにあらず。又生活準備説は、兒童の心理的事實を誤解せるものなり。そは精神の作用を受動的のものと解し、兒童の心理に適合せざる教材を、單に生活上の必要目的の爲めに、撰擇すればなり。

(ト)斯の如く、スコラチックの教育説より出でたる生活準備説は、畢竟模寫説てふ素朴なる認識論上に立つ者にして、第十七世期の實質主義に偏したる學説なり。吾人は寧ろ認識論上の構成説に基づき、教育即生活論を唱導せざる可からず。されど構成的世界觀にも、二種の差別ありて、(一)は知識を以て個人的主觀(若くは社會的主觀)の利用に基づく構成と見る實用主義と、(二)は之を超個人的純粹主觀の構成と見る先驗觀念論となり。其良否の決斷を後に譲りて 氏は(一)に基づく實用主義「ムリア」の説を擧げて之を批評せり。

### 「ムリア」の實用主義觀

(一)「ムリア」は世に絶對的に眞理と稱せらるゝ知識なし。知識は外界の模寫にあらず、凡て對象とは經驗せられたる對象なり。而して經驗すとは、其對象の効果を試験することなり。效果の經驗より離れたる絶對の眞理なし。眞理としての眞理は、之を當面の目的に關係せしめ、其利用を經驗したる時、始めて意味を生ずるものなりとて、實用と根基として眞理の成立することを述べたり。

(二)「ムリア」は更に一步を進めて、知識は構成の過程なり。従つて吾人が目に見、耳に聞き、心に思ふ世界、一言にすれば對象の世界は、主觀の構成なり。従つて又主觀の目的、主觀の必要の異なる度に従ひ、人々の世界は異なれり。共通の世界とは、各個人に共通なる行動によつて、構成せられし世界の謂なり。換言すれば社會的構成の世界なり。要するに模寫にあらずて、主觀の創造構成に係るものなり。教育とは、此構成を助長し、指導することなり。



(三)人々自ら己れの世界を建設構成すべきものなりとせば、學校の職能は、何處にありや。教育者は充分注意し、撰擇したる環境を兒童に提供し、社會的に有利に其精神を活動せしむることなり。而して與へられたる環境は、將來の生活にあらずして、兒童現在の生活其物なり。決して現實の生活と別種なる要求問題を提出するものにあらず。詳言すれば、就學期の前より、學校卒業に至る迄の間に於て、連續して行はるゝ活動其物なり。

(四)「ムリア」を代表者とする實用主義より見たる教育即生活論は、知識と實用とを二元的に分つ見方に反對し、教育を環境に對する順應と見るは、其意見の核子なり。是生活準備說又は能力展開說に對する、生物學上より見たる必至の結論なりとせり。

第七、篠原氏は、更に一般の實用主義の見解に對し、左の如き批判を爲し、且自己の抱懷する、理想主義の教育即生活論を提唱せり。

(一)實用主義の見解に立つものは、世に絶對的の眞理はなく、其知識の價値は實用の如何に依り定まるものなりとせり。此の如きは、知識の發生を説くものにして、發生的心理學の根底に立つものなり。又其倫理學も進化的社會學の一分科となる。而して此の如き個人の經驗のみを尊ぶ經驗說は、客觀的統一ある知識の成立を認めざる說にして、個人的經驗を如何に多く認むるも、多は即ち多にして、凡ての共通の知識とは成らず。各自個の經驗のみを重んずれば、勢、懷疑說に陥るを免れずと。

(二)例合ば數學に於ては、根本的なる概念の一群、即ち根本的公理存在し、是より必然的に、一定の定理を導き、理由と結論との必然の連鎖に依りて、數或は空間に對する全定理を演繹す。是即ち人間の自由創造なり。自由創造なるが故に、數學の全定理は展開し、自由創造なるが故に、此純粹意志に對し、そが絶對價値を認めらる。最も數學的定理も、亦經驗的に檢證せらるべきものにして、經驗的に



効果あるものにはあれど、而も其眞理性は、絶對的にして、必然的確信の上に立ち、依然として先驗的なり。其經驗的適用は未なり。此一事、實用主義を破るに足れり。

(三)實用論者が、價值は有用ならざるものより漸次に有用なるものに進化發展すと考へ、知識は衝動若くば本能が、環境に順應する過程より發生すと見て、人と動物とを同一位置に列し、眞・善・美の絶對價值に面を背け、眞も善も美も共に、之を利用と言へる概念に攝め、眞理を有用と認むる點に於てのみ、其價值を置くことは誤謬の見解とせざる可からず。人の教育は、眞・善・美の絶對價值を認め、價值の意識を内に具へ、理性の作用を體驗しつゝあらざる可からず。

(四)要するに實用主義の教育即生活論は、之を希臘古代の「ソフィスト」にも比すべきが故に、現代の教育に於ては、須らく「ソクラテス」の道を追はざる可からず。實用主義が、スコラチックなる教育を以て、プラグマチズムなる教育に代へ

んとする努力は、大に多とすべき所なれども、其極端に抽象を厭ひ、法則・定理は素より、是等を記載せる書籍をも排斥し、一々事實に訴へ、自己の實驗的經驗に依り、現實の環境に應ずることをのみ重んずる教育には、反對せざる可からず何となれば、知識の絶對的價值を經驗に基づかずして認定するも、亦重要なる一事なればなり。

(五)例令ば天文學を研究するが如きも、單に實用の上より其知識の價值を見ること能はず。其主たる價值は、知的理解其物なり。換言すれば、實用を離れ、生活への交渉を顧みず、眞の爲めに眞を愛し、概念の爲めに概念を尊ぶに依る。實際生活を高唱する餘り、斯かる知識の爲めの智識を輕視するは、妥當の見解にあらず。

(六)次に又實用主義に基づく教育即生活論に於て、學校生活と社會生活と相即せしめて、其性質上の差異を認めざる點にも、全然同意する能はず。學校生活は、有



意的生活にして、社會生活・家庭生活等は無意的なり。詳言すれば學校教育の任務は、教育者が有意的に環境を撰擇し、材料を精選し、之を提供する有意的・具案的の態度あることを以て、諸重要な特質とせざる可からず。

(七)要するに實用主義に基づく生活論は、從來に於ける知識偏重主義の教育に反對して、實用を尊重せし迄、理論の檢證的價值を重んずる點に於て、從來の弊を革新したる効果を認むべきも、知識を以て實用の一方に偏せしめ、意志を以て生物學的の衝動に求め、唯物論的教育觀に陥りたりしは、大なる缺陷なり。吾人は宜しく理性に基づく構成觀、即ち先驗觀念論の立場より、教育即生活論を考察せざる可からず。

(八)教育とは自然を理性化し、人を現にある状態より、あらざる可からざる状態に導く作用なり。ある状態は、自然之を示し、あらざる可からざる状態は、理性之を示す。教育は、理性の道即ち眞・善・美の規範に依つて、定められたる道なるが導を意味するなり。

(九)學校生活は、他の社會生活と區別せざる可からず。前者は意識的にして、後者は無意識的なり。是ナトルプの嚴密に區分する所以にして、意識的文化への指導が、所謂學校生活の特質なり。兒童は各其發達の程度に應じ、教師の指導の下に、自己の理性力に依り、文化生活を創造し、無限の發展進化に向つて、創造構成せざる可からず。其事は目的にして、決して方便にあらざるなり。

(十)斯の如く教育理想を眞善美の絶對價値の實現に置く教育即生活論に於ては、眞・善・美の價値に對する憧憬の精神を養ひ、同時に價値實現の方法を體得せしむることを以て、教育の中心任務に掲げざる可からず。是形式的陶冶に偏するものと、批難せらるゝことありとも、之を眼目とせざる可からざるは、構成的世界觀



の必然の歸結なればなり。されど眞・善・美憧憬の精神は、眞・善・美に関する材料あるを要するものなれば、此點に於て實質的陶冶をも攝取するものと見ることを得べきものにして、決して形式偏重の説にはあらざるなり。

(十一)要するに篠原氏は構成的世界觀に依り、教育即生活觀を確立せんとするものにして、實用主義の長所と短所とを指摘し、教育は其兒童の創造的生活が目的にして、方便にあらざることを主張し、兒童の生活を大人の生活の方便たらしむる可からざるを結論せられたり。されば氏は「ナトルプ」の系統に屬する、教育即生活論者なりと謂ふ可し。

### 第三編 教授訓練に関する教育説

#### 第一章 生活本位の教育説要點

第一、生活本位の教育とは、所謂生活の爲めの教育のことにて、「デューウキール」ケルセンシユタイナー」等の人により唱導せらるゝ學説を言ふ。直接生活を目的とする職業教育と、職業に迄の準備を目的とする生活準備の教育との二種の差別あれど、生活を以て教育の主要目的とする點に於ては一なりとす。

第二、此教育主張の由來を尋ねれば、一は從來の主知的・受容的・靜的教育の反動として、主意的・發表的・動的教育主義を尊ぶに至りしこと。二には從來「ロツク」「バセドウ」「ペスタロッチ」等に依り唱へられたる實利主義教育の傳統の繼承。三には商工業の發達に伴ふ、生活基調の變動を以て其重なる原因とす。



第三、生活を以て直接目的とする所謂職業教育は、其本質として直接的なる經濟的運動より來り、教育の目的、教材の撰擇、教授の方法等、凡て生活の目的より案排せられ、職業に迄の準備教育と見る生活本位の教育は、現在社會生活の基礎を作らんと爲に生産活動を學校の手工作業となし、各科の教授に勤勞的要素を入れて、實生活の味はしめ、其準備的・基礎的練磨を爲さんとす。

第四、前二者の生活本位の教育の實際に行はるゝ状況を叙すれば、米國に於ては小學校の六學年迄は、主として生活準備の教育を施し、七學年以上に生活教育を施せり。即ち前者には遊戯・圖畫・手工・理科等の教授に於て、産業の理解及趣味と技能の基礎を養ひ、後者には特別の職業教授及實習を爲さしめ、職業的智能の増進を圖れり。

第五、されど小學校は、其性質尙迄普通教育、一般的陶冶の場所なるを以て、此所に職業教育を充分に行ふことは、到底不可能なれば、十分なる生活教育は、之を補習學校に於て爲すを至當とし、補習教育の發達を見るに至れり。

### 第一節 「デューウキー」の生活教育の要點

第一、氏の生活教育は、主として工業社會經濟生活本位の教育主義にして、其主眼は工業生活に依る品性陶冶乃至訓練を重んじ、秩序・勉の習慣を養ひ、責任の念生の義務等を知得せしむるを目的とせり。

第二、故に方法としては、共同の作業を課し、學科としては、手工・料理・裁縫を授けたり。蓋し是等教科は、社會生活と最も關係深き故なり。

第三、氏に隨へば、學校は社會生活の縮圖にして、且基礎たらざる可からず。故に藝術・科學・歴史を通じて、大なる社會の反映的型體となし、此小なる社會生活の中に於て、勤勞の精神及び獨立的生活の習慣を養はざる可からず。

第四、斯くて氏は學問よりも生活を重んじ、生活を通じての學問を爲さしむべきを主



張せり。要するに氏の生活本位の教育説は、生活準備の教育説なりと謂ふ可し。

## 第二節 「ケルシエンシユタイナー」の生活教育説

第一、氏の教育理想は、公民の養成にあることは、公民的教育説に於て述べたるが如し。而して氏は之に達する方便として、職業教育を主張せり。公民の内容中氏は經濟的生活の一面を重んじたるは、此を以て生活本位の教育主張者なりと見る所以なり。

第二、即ち氏は考ふらく、國家の有用なる公民として、最も大切なるは、其生活の第一義たる職業に有爲有能なることなり。何となれば、此點の確立せざる人間は、公民としては勿論、個人としても、善良たり得ざるによる。

第三、凡そ一國を富強ならしむるは、唯に天産の多寡にのみ關係せず、寧ろ之を活用する國民の實力如何に依る。是より教育の問題を生ず。何となれば、生産の要素に

は、機械・原料・人物の三種ありて、中にも人物の問題、最重要にして、人物の如何は、教育に關係を有すればなり。

第四、而して人物の問題は、單なる技術の巧拙 手腕等を指すにあらずして、其人の品性を基本とし、善良なる品性は、作業特に共同作業に依りて得らるゝものなり。こゝに生活教育・職業教育の意義存すと。

第五、斯の如く勤勞作業は、品性の陶冶に價值ありとせば、其資料は、實際生活に關係ある業務を採り入るゝ方、より多く形式的又は實質的に價值ある理なればなり。之を具體的に言へば、工業地に於ては、工藝方面に、農業地に於ては、農業方面に、商業地にては、商業方面に之を得る方、最も得策なりとす。

第六、氏は又一般的陶冶と、職業的陶冶とは必ずしも矛盾せざるを主張し、眞の職業的陶冶は、結極は眞の一般的陶冶、即ち全人の教育なり。何となれば、職業を離れたる、單なる抽象的の人間は、存在せざればなり。



第七、斯くて氏は、生活教育の方策として、補習學校の教育を高調し、生活教育は、活動を本質とし、勤勞作業を條件とし、是に實際生活上價值ある材料を導き入れ、行ひたる徹底的職業教育ならざる可からず。

### ▲生活本位の教育説批判

第一、生活本位の教育は、現代の教育的要求に對しては、誠に意義あることにて、教授上此主義に聽くべきものあるは明なり。學校に於ける教授を、一般陶冶の眞義と矛盾せざる範圍内に於て、實際生活化することは、現代の國民生活を、完全に營む上に於て、必要なるが故なり。

第二、されど國民の生活は、決して經濟生活のみに限る可からず。心理上より言へば、知的・情的・意的の諸方面あり。文化の上より言へば、知識・道德・藝術・宗教等の生活あり。斯く多様に解釋するときは、經濟生活は、單に其一方面の生活となる

なり。

第三、然るに普通教育の學校に於て、職業的智能の堪能のみを目的として陶冶を行ふとせば、此方面に於ては、堪能なる人間を養成し得可きも、一般人間としての普遍的陶冶に於て、缺くる所なきを保せず。どこ迄も一般的陶冶を基として、特殊職業的陶冶を施さざる可からず。

## 第二章 郷土主義の教育説要點

第一、第十七世期後半に唱へられたる郷土主義の教育は、一般に諸教科教授の方便としての主張にして「ルソー」が郷土を以て地理教授の出發點としたるが如き、汎愛派の「ザルツマン」が之を以て歴史教授の基點としたるが如き「ハルニツシュ」が之を以て地理・歴史・理科の基礎としたるが如き是なり。

第二、されど輓近に於ける郷土主義教育の主張は、別に新なる本質要求を有し、一は



實際生活上の教育的要求、二は社會的倫理的方面の教育要求より出でしものにて、從來主張の趣旨と稍其趣きを異にせり。

第三、實際生活上の要求とは、教育は實際生活を基礎として施さるべきは勿論のことにして、其實際生活は大體に於て郷土本位のものなり。されば善良なる國家的公民を養成せんには、自己の所屬生活圏内即ち郷土に於ける、政治的・經濟的・社會的・道德的に生活せしむるを第一義とし、之を基調として、國家的公民的陶冶を施すべきものなり。

第四、社會的倫理的要求とは、「ベルグマン」等の主張する如く、郷土に依つて、社會的精神・愛郷の精神、其他あらゆる社會的・倫理的關係を理解し得せしむれば、是より延きて、廣義の社會的及國家的精神の涵養を容易ならしむることを得との意見なり。例令ば彼の愛國心の如きは、實に愛郷心を擴大せられたるものと見るを得べく、其他のあらゆる道德も、郷土より發生せざるものはなしとの主張なり。

第五、要するに郷土は、人間の精神的・物質的生活の搖籃地にして、將來生活の基本たり。地上生活の人間にありては、其生活は飽迄郷土中心たらざる可からずとするものにて、此趣旨の下に、郷土主義を唱導せらるゝに至りしなり。されど此外に教育方法上より見たる歴史上の目的より、舊蹟保存、藝術上の目的より、天然保存等も、一種の郷土主義の主張たるを失はず。

### 第一節 「ガンズベルグ」の郷土主義教育說

第一、氏は其著「生産的勤勞」の中に述べて曰く、近時經濟生活勃興し、交通機關頻繁となり、各地方共、異郷の風習入り來り、各郷土は固有の特色を失ひ、風習は爲めに一般化せり。此傾向田舎より都會地に多く、中にも大都市等に於ては、郷土保存・天然保存等其効を奏せざる迄に達せり。

第二、特に其變動の甚しきは、個人經濟組織、及家庭經濟組織の、漸次減退して、其



代りに大仕掛の工業經濟組織、及社會經濟組織の勃興せしこと是なり。其結果兒童は從來の如く、經濟作業を目撃し得ざるに至れり。是工場は參觀を許さず、生産物は菰包とされて、遠く異郷に運搬せらるればなり。

第三、郷土の自然も甚しく變動せり。兒童が草花を折り、蜻蛉を捕ふに、屈竟なる自然の土地には、工場建造せられ、倉庫を立てられ、築港となり、埋立地となり、兒童の自然的接觸の領土を奪ひ去るに至れり。

第四、此の如き郷土の變動は、自然の推移にして、到底之に抵抗すること能はざるや明けし。されば教育に於ては、之に適應する方策を構ずること肝要なり。其方法二途あり。一は郷土的教授を、單に郷土科の教授に限ること、二は學校を全然其郷土の生活勤勞の様式に變ぜしむること是なり。

第五、以上二個の何れかにして、郷土を兒童に理解せしめざる可からず。然るに從來の郷土的教授は、單に郷土の自然的風物を記載せしめ、其沿革を話し、又は營造物に就き説明する等を爲すに止まるも、夫れよりも、郷土民の活動又は地方業の真相等を、其郷土の有様と共に、今少しく深く明らかに會得せしめ、彼等の生活の根本に影響せしめざる可からずと。

## 第二節 「ベルケマン」の郷土主義の教育説

第一、氏は郷土科教授の主要目的は、社會的・倫理的目的の實現に資するにあり。則ち之に依りて、社會的依從の關係を理解せしめ、社會的精神を涵養し、同時に愛郷心を起し、以て愛國心の基礎たらしめんとせり。

第二、郷土科は、郷土の土地・動植物・氣象・歴史等を考察せしめて、實科に関する諸教科の基礎陶冶たらしめんと欲するものなり。されば「ベルゲマン」の郷土科教授は、自然科学的・地理的・歴史的・社會的・倫理的任務を有するものなり。

第三、氏は此く郷土科教授を以て、社會的・倫理的使命を有するものと見たるが、是



愛郷心は、元來郷土に對する愛と、道德的意義に於て、同一と見るに依るものにして、郷土に對する愛を擴張すれば、愛國心となるが故なり。

### ▲郷土主義の批判

第一、近時唱導せらるゝ郷土主義は、一は生活の徹底上より、二は社會的・倫理的見地より、三は實科教授上の準備的一面より擴張せらるゝものにして、何れも重大なる意義を有す。

第二、凡そ兒童の精神的・物質的生活は、其凡てが郷土を基礎として形成せられたるものにして、又將來は大部分此郷土に於て活動し最後に此郷土に永眠するより、其所謂地方の有用なる公民となり得るが故に、此主張は意義を有することとなる。

第三、又郷土主義は、國家社會主義に依て規制せらるべきものにして、此主義は一般的國家主義を特殊化し、現實化する所に意義と價值とを有するものにて、此特殊化

は、一般的原理を離れては、無意義なるが故なり。

第四、されど郷土主義の主要任務を、「ベルゲマン」の如く社會的倫理的目的の實現と見るは、少しく過度の要求なり。固より郷土的教育に依り愛郷心又は愛國心を養ひ得ることは事實なるも、郷土主義の齎す結果は、此かる道德の一面のみならず、他の實利生活の方面により良き好果を與ふればなり、

### 第三章 性慾教育説の要點

第一、性慾教育とは、性の解明及男女の生殖に關する教育教授を爲すことに依り、少青年を其病的發達又は早熟より救ひ、併せて是が亂用より生ずる弊害より、少青年を救濟せんことを目的とする教育なり。

第二、性慾教育の問題は、我國に於ても、近時喧しく、現に亞米利加に於ても、實地に行はれつゝあるものにして、其思想の淵源は十八世期に於て「ルソー」「バセド



ウ「ジャンホール」等に於て、之を認むることを得。

第三、性慾教育問題の論議は、一は自然科学の發達に聯關して、勃興したるものにして、人間の性慾問題生殖の事實は、極めて自然的事物に於て、生物學的現象として秘すべきことにあらず。又卑むべきことにあらずとせられたることなり。

第四、性慾問題論議の第二の原因は、性慾濫用に伴ふ、社會的弊害なりとす。少青年にして、性慾を誤用濫用（手淫）し、其結果神經衰弱・癲癇・癲狂・白痴等の惡疾に陥ること、又は性慾問題より、公私娼の増加、梅毒の傳染、體格の低下、私經濟の破滅、不良少年の出現、犯罪事實の續發、低能兒の出生等の弊害を、認めたることなり。

第五 性慾問題が、一の研究問題として、教育社會に提出せられたるは、一八九〇年「ハルレ」市に於ける、獨逸道德會議なりしが、當時社會の進歩之を是認するに至らず、次いで獨逸婦人會、聯合總會に於て、遂に是認せられ、諸學校に於て、性慾に

關する秩序的教授を要求することを議決せり。是に獨逸自然科学者會、獨逸醫師會、小學校教員等賛成して、性慾教育の必要を認むるに至りしなり。

第六、性慾教育論の根本觀念と謂つべき第一の要素は、生理的論據に基づく學說なり。少年期は、男女共に身體の構造の變ずる時期にして、中にも生殖機能の著しく發達する時期なり。殊に女子の月經の如き、生理的現象の發生する時期なれば、此期に於ける生理的無智識は、甚だ危險なりとの主張より、性慾教育の必要を唱ふるものあり。

第七、次は心理的論據より、性慾教育の必要を論ずるものにて、是に據れば、性慾上の事實は、例令之を陰蔽するも、朋友・僕婢・動物、其他出版物の見聞等に依り、知らるゝものなり。加之兒童は、性問題に對して強き好奇心を有す。然るに飽迄之を陰蔽して、秘密主義を採らば、却つて其好奇心を煽り、其危險を増すと。第八、

次は醫學・衛生學上の論據に基きて、性慾教育の必要を論ずるものにして、近時神經



衰弱患者の頗る多きは、手淫の濫用より來る。之を救ふには、性慾に關する正しき觀念を得しめ、理解に依つて此誤用を妨ぐるにありと。

第九 次は社會政策上・道德上の論據より、其必要を論ずるものにて、近時花柳病の傳播甚しく、其結果不妊・流産・薄弱兒の出産多し。又青年男女私通の結果、私生兒の産出特に夥し。是等の惡弊を除かんには、性慾教育に據らざる可からず。

第十 次は自然科学的論據より、其必要を説くものにして、反對論者は、性慾上のこととを以て卑陋となし、之を解明するを、下劣者の爲すべきことと考ふるが、是未だ科學の發達せざる以前の、道德觀念の残りにて、其真相を知らざるもの言なり。其證據は動物の交尾等に依り、田舎の子供は、都會の子供より比較的是等のことを知悉するも、別に性慾錯誤者を多く出すことなし。却て是等の錯誤は、都會の子供に多しと。

第十一、性慾教育の方法に就きて、三個の異說あり。其一は家庭に於て行ふべしと言

ふ説、其二は學校教師の行ふを可とするもの、其三は醫師の行ふを可とするもの、即ち是なり。家庭に於て行ふを可とするもの、意見に、三個の原據あり。(一)は兩親は最其子に接近しつゝあるもの故、其間秘密なく、一意其子の幸福を願ふものなれば、性慾に就き教訓し易しと。(二)は兩親は周圍の事情に應じて、個人的に教訓し得ること。(三)學校にては徹底的に性慾問題を教訓し難しと。

第十二、學校にて行ふを可とする説は、(一)兩親は生物學的智識に乏しきが故に、根本的に、學術的に嚴肅なる説話を爲し得ず、(二)兩親は隠し易く、恥ぢ易けれど、教師ならば科學的態度の許に、沈着冷靜に談話し得る便利あり。(三)近時家庭の仕事漸次に學校に移り、教育的に行はるゝこととなれり。學校貯金・學校入浴・學校給與の如き其例なり。故に性慾教育も學校に移すを可とすと。

第十三、學校に於て性慾教育の客體となるものは、少年期以上の生徒たるを要す。例令ば高等小學校の最上級生、補習學校生徒中、學校及び諸實業學校の中級以上の生



徒なり。而して其教授法は、肉感の伴ふを避ける爲めに、植物の生殖教授に、附說的に美化して授くること。又動物の教授に關聯せしめて、卵の發生より、順次逆進して、生殖作用に及ぶことを必要とす。

第十四、醫師が行ふを可とする意見は、醫師は此の如きことは、己が専門と爲し居れるを以て、父母又は教師等の行ふよりも、一層冷靜に沈着に説話するを得。聽者も極り惡からず、教へを受くることを得て、最も好都合なりと。

第十五、性慾教育の主張者としては、自然科學者及醫師等に最も多く、教育者の中にも之を贊するもの尠なからず。例令ば「ケムジース」「ベルゲマン」「ローマン」等を始めとし、女流教育家としては「クルツケンベルヒ」「シカゴ市の督學官長」「ヤング」の如きあり。我國にありては、富士川游氏の如き最も熱心なる主張者なり。

### ▲性慾教育説の批判

#### 甲、性慾教育を否とる者

第一、性慾教育は、暗示に依りて、却つて性慾を催進し、其發動を促す虞れあり。

第二、性慾は盲目にして且強大なれば、單なる性慾の解明、又は衛生的智識の授與位にて、其發動を防止すること能はず。

第三、未だ自己支配の能力乏しき少年期に於ては、積極的に解明して、暗示挑發の影響を與ふるよりも、寧ろ淡泊に無邪氣に過さしむるを可とす。

第四、性慾教育は、其目的高尚なれども、之を意志の鍛鍊の不十分なる少青年に對して施さんとするは、根本的に誤れり。

第五、本來性慾に對する羞恥の感情は、吾人を道德的に保護するものなるに、性慾教育の結果は、此感情を滅却し、是に對し鐵面皮たらしむる害あり。

第六、性慾教育は、指導的教育にあらずして、轉向的教育なり。故に大に鍛鍊的意志の存在を必要とす。然るに此意志的練磨を缺く性慾教育は、却て危険なり。



## 乙、性慾教育を可とするもの

第一、前條性慾教育の要點欄に説明せし如き論據の下に、歐米醫學者より眞先に其必要を唱導せられ、漸次教育家に於て其必要を是認するに至りしなり。

第二、性慾教育は之を爲す人其宜しきを得、適當の時期に於て、適當なる手段方法を用ふれば、必ずしも價值なきものにあらず。

第三、性慾教育を無効とすれば、現今教育の基調は、是が爲めに破壊せられ、修身教授無効論、品性陶冶不可能論となり、徳は教へ得ざるものと成り終ることとなる。と要するに性慾教育の可否に就ては、まだ定論なれども、吾人の考ふる所に於ては、餘り深入せざる程度に於て、少青年期の初期に於て、學校教師の手に依り、性慾に對する抑制、少女月經時の心得等は、是非共了解せしめ置く必要ありと思惟するものなり。

## 第四章 穎才教育説の要點

第一、穎才教育は、又高能兒教育・優良兒教育とも稱し、何れも普通兒より一步能力の優れたるもの、教育を指し、是等兒童に對する特別教育に就きては、古くより若へられざりしにはあらざるも、單に劃一主義の教育を爲す場合に於ける。特別なる教授上の一注意として論議せらるゝに止り、格段なる意味に於て、之を唱導するに至りしは、輓近のことに屬せり。

第二、從來神童又は天才と稱せられし穎才兒は、自然の脱穎者と目せられ、特別の教育を要せずとし、其教育の可能をさへ疑はれたりしが、近時遺傳に關する研究進歩し、天才と境遇との關係明かとなり、天才も遺傳の影響を受け、境遇の感化を受くるものなるを知り、是に對する教育の可能を認むるは勿論、其國家進歩の上より、其教育の必要を唱導せらるゝに至れり。而して之に與りて力ありしは、「ガルトン」



「リポール」「オストワルク」等の學者なり。

第三、中にも個人本位の教育主唱者、例令ば「ニーチエ」の超人教育の思想も、一種の天才教育を意味し、「エレンケイ」の教育思想も、天才の自然的伸長を意味し、社會的教育學者「ベルゲマン」も、天才兒童を以て、國家の財寶と考へ、國民中に俊才あるに依り、社會國家の進歩高上を認むるを得として、穎才教育の思想を有せしなり。

第四、尙現代の文明が教育をして、劃一的・凡俗的たらしめたる反動も、亦此穎才教育の主張せらるゝに至りし一因由たらざるを得ず。社會及國家は、凡俗の人のみを要求せず、偉人・英雄の輩出を希望し、偉人に依り社會の改善、國家の高上を企圖せんとする傾向を有するに至りしことは、穎才教育に留意せらるゝに至りたる大なる原因となりしなり。

第五、穎才教育の主張に、二個の思想あり。一は穎才の爲めに、特別學校を設けんとするもの、他は穎才の爲めに、育英的施設を設けんとする意見にして、共に從來の教育が、劃一主義・凡俗主義に陥り、毫も穎才の教育を顧慮せざりしと、其之を顧慮するも、單に姑息的教育方法を考ふるに過ぎざりしことに、嫌厭たるものありしは、同一なりとす。

第六、其特別學級の設置を主張する有力者は「スパンダウ」の「ギンナジウム」の教授「ベッオールド」なり。氏の從來の劃一的教授は、優良兒の自由進歩を妨害し、品性上・學業上他の兒童の爲めに犠牲とせられ、努力高上の精神を消失せしむる大弊あるを指摘し、尙學習事項の平凡なる爲め、穎才は無聯より生ずる悪戯・懶惰の風習を醸成するに至るを慨し、特別學校の設置を要求するに至れり。

第七、而して「ベルオッド」は、特別學校設置に關する具體的救濟案を示し、特別學校の兒童は、一學級の人員を二十人位とし、教師は學力優秀にして、教育的手腕の豊富なるものを以てし、是に自然科學的方面の陶冶を第一義として施し、從來の古



典主義・人文主義陶冶の弊を打破し、又圖畫・近世外國語等に力を入る可きを主張せり。

第八、而して其教授學習法は、極めて必要なる根本的事項を精選し、之を推究的に教授するを肝要とし、上級に至りては、各兒嗜好の専門的智識の學習を向け、授業時間を減じて、自習時間を多からしめ、自習時間は上級にありては、少くとも毎日三時間を充て、教師は唯之を監督指導するに止まるべきを唱導せり。

第九、育英施設に就きては、近時吾が國にも見るを得るに至りしも、其最も盛なるは歐米諸國なり。其第一は公費獎學組織にして、こは小學校の卒業生中、其優良なる穎才に、自治團體の公費を支給して、高等の學校に迄進學せしむる仕組なり。近時英國に發達し、漸次佛獨に及べり。此施設の起因は、國民學校へ穎才兒を收容するは、父兄の貧窮に基づくを慨し、之を救濟せんとする考に基きしなり。

第十、次に助成組合組織は、前者と稍趣きを異にし、小學校在學生中、穎才にして學費の助力を希望するものに補助を與へんとするものにして、音樂・技術・文學・科學の四種の中、何れか才能の卓越せるものに専門家の鑑定吟味を爲さしめ、之に十分の學費を供給して、修業せしむるものにして、特志家の出金に依りて營まるゝものなり。

第十一、次は學資金給與制度にして、多く米國に之を見る。米國諸大學の賞金制度卒業生の爲めの「フエロシップの制」及び佛白に於て行はるゝ中學生に對する懸賞獎學金の制度是なり。吾が國に於ける特待生の制度の如き、獨逸に於ける中學卒業生の優秀なるものに、月謝其他の納費を免除して、大學教育を受けしむる規定の如き、其類似の制度とす。

第十二、次は獨逸の「マキシミアヌム」組織なり。獨國「ミュンヘン」市にありては、「バイエルン」洲の王室に屬する學寮ありて、其内容は寮生の半數は貴族の子弟にして、他の半數は全國各地の中等學校より選拔せられたる優良青年なり。此青



年には、學用品・生活費一切を支給す。

第十二、次は異級躍進組織なり。是從來我國に於ても行はれしものにして、成績の優秀なる者を一級乃至二級を飛ばして、上級に編入せしむる組織とす。米・獨・佛・白に於ても盛に行はる。

### ▲穎才教育說の批判

第一、穎才教育の可能及必要は、現代の教育思潮より考へて、最も妥當なる見解なり。素より「ベルオット」の意見は、全部肯定すること能はずとするも、個別教育の價值を認むる人は、穎才教育を以て、低能兒教育、普通兒教育と共に、肯定せざるを得ざるは固より當然のことなりとす。

第二、されど其缺點としては、特別學校は穎才のみを集めて教育する結果、彼等の自負心・高慢心を惹起し、品性陶冶上不良の結果を來し、或は非社會的たらしむる弊

害あり。況んや眞の穎才は、小學校時代にてはまだ識別し難く、教育を階級的たらしむるものなり。又他の普通兒低能兒より美望せられ、怨嗟せらるゝ失ありと。

第三、穎才教育の爲めに特別の學校を設置するの要なし。今日の學校組織にても注意すれば、穎才の進發を妨害せざることを得。例令ば特別教授を爲し、個別的取扱を嚴密にせば、其目的を達成すること至難なるにあらずとし、之に反對するものもあり。

第四、今日の學級組織に於て、優・中・劣の三種のもの、混同せるは、教授上訓練上却つて好都合なり。普通兒及劣等兒は優良兒の爲めに却つて刺激を受け、知育及徳育上の指導誘掖を受くること鮮少にあらず。一の學級より穎才を除き去らば、模範生を失ひ、火の消えたる如く成りて、刺激も競争も弱められ、奮發心を滅殺せられ、學級の活動力を失ふと反對するものあり。

第五、されば特別學校に對しては、幾多の批難ありと雖、眞に穎才教育の意義を徹底



せしめん爲めには、斯かる試みも面白かるべく考へらるゝも、是が爲め特別の學校を設けずとも、特別學級位にて、其目的を達し得ざるにもあらず。要は現時の劃一的教育制度のみにては、稍不満足之感なくんばあらざるなり。

## 第五章 自治訓育主義の要點

第一、訓育の方式を、國家組織に倣ひ、選舉制度を適用し、學校訓育をして、國家社會の實際と合致せしめんと考へは、西洋近世の試みにして、第十六世期に於ける、獨國「ゴルドベルヒ市」の學校にて、「ツロチエンドルフ」氏に依り行はれしものなり。

第二、此思想の起原は、(一)自動的自己活動原理を尊重する思想に基づき、兒童内部の活力をして、知的・道德的・藝術的の各方面に展開せんと企圖すること。(二)現代の國家的公民生活の思想より、學校訓練をして、國家社會の實際生活と、合致せし

めんと試みしこと是なり。

第三、自治訓育主義は、其名の示す如く、兒童に早くより自治的習慣を養成し、自由及自治の精神を養ひ、責狂感を強くし、兒童自身をして、一切の生活を支配せしめんとするものにして、干渉・束縛個性柳壓・命令服従等を排斥せんとするものなり。第四、故に此主義は、學校又は學級の訓育組織を、自治體の制度に倣ひ、組織せんと試み、又は立法・司法・行政の國家組織に倣つて、學校又は學級の、訓育組織を立てんとするものなり。

第五、此種の試みとして、其名高く、且成功せるは米國の「學校都市制」なり。其要點凡そ左の如し。

1、米國「學校都市制」は、米國の一商人「ウィルソン、ギル」の創唱に係る。「ギル」は説を爲して曰く、公民としての自治的精神は、教授に依りて涵養し得るものにあらず、學校の組織を自治團體制度に、構成すること有效なりと。



2、「ギル」の意見を實地に試みたる最初の學校は、ブルークリン小學校なり。此學校は、下等労働者の子弟のみにて、學校の經營極めて困難に、時に生徒暴動の爲め、巡査の學校に出張すること往々あるが如き學校なりしが、校長は「ギル」を學校に招きて、自治的精神を以て、協議的に學校自治體を設け、自治的規律を守ることが生徒に宣誓せしめ、役員を選舉し、大に自治の成績を擧げたり。

3、其良好の結果に鑑み、米國各地の學校に、斯かる自治的組織の實施を見るに至り、遂には全世界に其思想を傳播するに至りしなり。

第六、今日一般に行はれつゝあるものは、其組織最も穩健にして、學校を一の自治團體と見做し、次に各學年を一區として、最低學年を除き、他の學年の兒童には、總て選舉權を附與し、種々の役員を選舉せしめ、役員は上の二級より、市長は最上級の中より選舉し、市長は全體を總括し、役員は衛生・會計・庶務等に分れ、任期は五個月にて、一年に二回役員の改選を行ふ。何れも教員の指導の下に、自治體の發達

を圖り、役員の命令に負く場合の、懲罰規定をも設けらる。

### ▲自治訓育主義の批判

第一、其必要なるは殆んど明瞭なることにして、教育終局の目的が、自律的自治精神の養成にある以上、自律を以て智識を收得し、道德を研き、技藝を練磨することの必要なるは、今更に論ずる迄もなき所なるも、其實施方法に就きては考慮すべき餘地なきにあらず。

第二、實施上考ふべきは、自治は品性完成の人には十分に之を徹底せしむることを得るも、未だ品性の未熟なる兒童に於ては、全部自治に依り得ざる事情あり。即ち規範的理想の下に、命令服従を要求し、禁制抑壓を加ふる必要も生ず。故に徹頭徹尾自治のみにて訓練の目的は達し得ざるべし。

第三、次に考ふべきは、兒童の年齢關係なり。彼の「エレン・ケイ」又は「ギル」等



の考へにては、自治訓育は年齢に關係なく、又其大人に要求する如き所を、幼児に要求せんとせり。是餘りに兒童を買被りたるものにして、嚴密なる自治制の意義は、幼児に於ては理解せらるゝものにあらず。之を例令ば能力なき愚民に選舉權を與ふるに同じきものたり。

第四、又國情を顧みる必要あり「學校都市制」の如きは米國の如き共和國にありては、其最も必要なる所ならんも、君主國たるか立憲的たるかの差別に依り多少考ふべき餘地存す。併し年級に相應せる自治訓育の施設は、其如何なる國たるを問はず、立憲の趣旨に副ふものにて、或程度迄は、之を採用して、其自治心を發達せしめざる可からざるは勿論のことなれど「學校都市制」其ものに就きては、多少考慮すべきもの存せずんばあらず。

## 第六章 勤勞作業主義の教育說要點

第一、「勤勞作業主義教育說」の思想は、少くとも、左の思潮に依つて生起せられたり。

1、「ペスタロッチ」が、農業生活を以て、教育に結び附けしこと、及び「フレーベル」等が、遊戯・手技等の筋肉運動を獎勵せし等、歴史的・傳統的思想の勃興せしこと。

2、近世科學の進歩に依り、農本生活が、新工業生活・新商業生活に變り、勤勞作業を重んずる實務的思想の醸成せられしこと。

3、輓近生物學・心理學・意志哲學の勃興に連れ、主知的の傾向が一變して、主意的傾向に變動せしこと。

4、心身の關係を緊密に考ふるに至り、智識の發達進歩は、身體の生理的・筋肉的發表に依り、益其確實性を増すことを自覺するに至りしこと。

5、「ケルセンシュタイナー」氏の如く、勤勞作業を道德的陶冶の方便と見做し、或



は藝術的陶冶の方便として、重要視するに至りしこと。

第二、勤勞と稱するも「ケルセンスタイナー」「ザイデル」「バプスト」「シラー」等の如く、主として手足の勤勞を重んずるものと、「ガンスベルグ」「ガウディツヒ」等、主として心意の活動を重んずるもの等の別あり。又公民教育の立場より唱導するもの、「ケルセンシュタイナ」「デュウキ」等があり。兒童本位の立場より唱導するもの「ガンスベルグ」「シャルレルマン」等あり。

### 第一節 「ケルセンシュタイナー」の作業主義

第一、小學校は、善良有爲の國家的公民を養成するにあり。此目的を達せんが爲めには、左の三點に向つて主力を注がれざる可からず。

- 小學校の教育
- 1、職業教育の準備を與ふること。
  - 2、職業教育を、道德的の者たらしむること。
  - 3、之に依り、國家を道義的の者たらしむること。

第二、1、の説明として氏は、人間は先天的に作業に對する本能及衝動を有し、手の作業より漸次心の作業に發展す。故に心身の職業的準備を目的とする學校にては、先づ工場・庭園・割烹場・裁縫室・實驗室等を設け、手の活動に依り、其本性を満足せしめ、慎重に事を爲し、業務に従ふを愉快とする氣風を養成すべし。

第三、2、の説明としては、本來吾人の作業の尊き所以は、自己の本能満足の爲めのみにあらずして、そが人類社會の發達進歩に貢獻するが爲なり。換言すれば、職業的陶冶を道德的にすること肝要なり。而して是が爲めには、忠實に職務に従ふ精神と、社會の爲めに執務せんとする、高尚なる動機とを養ふにあり。其方法は、共同團體に於ける、共同作業の原則に依るより外に途なしと。

第四、3、に對する説明としては、團體を道義的にすることは、公民教育終極の理想なり。故に共同の作業に依り、道德的習慣を養ふことは、此目的を達する唯一の方法なり。さればケ氏は、手足の勤勞手工を眼目とし、之を基礎とし、教育の全陶冶



に向はんとせしなり。

第五、吾人の智識に、傳承的智識と經驗的智識との二者あり。前者は書籍又は他人より得たる智識にして、後者は自己經驗より得たる智識なり。又技能に、機械的技能及び非機械的技能の別あり。前者は習得的の技能にして、後者は自己の天賦に據る技能なり。吾人は何れも後者を價値あるものとして、重んずべきものとす。

### 第二節 「シエラー」の作業主義の教育

第一、勤勞作業を尊ぶ點及び、教育の目的が國家に必要なる、道德的公民を作るにあつる點は、ケ氏と異なる所なし。

第二、其相違の點は、教育の終局目的たる國家の發達は、國民の勤勞に依り實現せらる。然るに國民の勤勞は文化に向つて現はる。文化は精神を以て自然を征服する所に形成せらるゝを以て、此所に技術の必要を生じ従つて勤勞の必要を生ずとの見解

を有することなり。

### 第三節 「ガドイツ」の活動主義

第一、學校教育の本義は、心意の活動を十分に圖ることなり。故に學校課業の中心は、手足の勤勞にもあらず、手工を課することにもあらず、寧ろ子弟の自己活動を尊び、其創作機能を培養するにあり。

第二、「ガンスベルグ」曰く、作業原理は一般に兒童の本性と、現代の生活状態、生産的關係より來るものなり。故に學校の任務は、精神及身體の活動を、内部的に密關せしめざる可からず。其が爲めには、手工教授にのみ訴ふべからず、共同作業又は遊戯・言語・書籍等に依り、經驗を收得すること必要なり。

第三、「ライ」の行動主義「ライ」は其實験敬育學の立場より、一種の筋肉運動主義を稱へ、主意説の基調に立ちて、主意説に反對し、作業行動を以て、教育の本義となす



所は、前記の作業主義・活動主義と大なる相違なし。人の精神は、受容方面のみならずして、發表方面あり。故に發表の伴はぬ教授は、完全なるものにあらずとなせり。

### ▲勤勞作業主義の批判

#### 【長所】

第一、勤勞作業を尊ぶことは、現代社會の要求に應ずる卓見なり。往昔は、東西洋共に勞働を賤しみ、學問を重んじて、技能を卑しみたる傾向に對し、生産を増す爲めに、勤勞作業の必要を絶叫するに至りしは、大なる長所と認めざる可からず。

第二、近時學問界の趨勢に照しても、之と合致するものなり。英米の實用主義といひ、「ゼームス」又は「ザント」等の心理學も、主知説にあらで、主意説の根據に立ち、今日の新理想主義に於ても、生活の第一義を精神生活に置き、情意主義を唱導

する等、何れも勤勞の基礎たる、意志を尊重せざるものなし。

第三、従來の教育及教授が、徒らに受容方面のみを重んじ、發表的又は發動的方面を閑却せし傾向に對し、教育思想上の革新を促したる效果も亦、其功績の一に數へざる可からず。

#### 【短所】

第一、兒童中心を基礎とせる活動作業主義者は、兒童の活動的本性に從ふ動作を以て唯一のものとして、其教育的價值あるは、其活動が教育的に整理せられたる時にして、時に活動其ものが惡傾向に陥ることあるを閑却せるが如し。

第二、勤勞作業は、精神發達の爲めに必要なるものに相違なきも、勤勞作業等に發表せられざる智識必ずしも死知にあらず。哲學を始めとし、あらゆる科學上の智識も、沈思默考的に思索する價值を認容せざる可ならず。凡ての學問は、實行的方面もあれど、純思索に止まるもの、寧ろ多量を占むればり。



第三、ケ氏は完全なる公民的徳性を涵養する上に、實踐的智識の必要を唱へ、公民的徳義を涵養する爲めに、實踐的徳德智識の肝要を叫び、以上は共に共同作業に依り、自覺し得るものなるを説けるは、首肯し得べきも、而も智識には、抽象的智識を要し、道德上には理想的智識を要することを、考へざる可からず。是等は共同作業のみにては、養成せられ得べきにあらず。

第四、勤勞作業を身體的手足のみに限り、心的勤勞を顧みざる主義に對して、満足し得ざるは勿論、其心的活動を重んずるものにも、或は偏知的に傾き、心情活動を顧みざる説にも、満足す可からず。ケ氏の藝術的心的活動を重視せざりしが如きは、一の缺陷たるを失はざるべし。

## 第七章 低能兒教育說の要點

第一、低能兒教育は、能力薄弱なる兒童の教育にして、現代に於て、盛んに唱導せら

るゝに至りしは、(一)普通教育の徹底、(二)白痴教育の影響、(三)小學教師の覺悟、(四)教育理論の研究、等の諸事情を挙げ得べし。

第二、普通教育は、一般的國民教育の徹底を期するものなるに、低能兒を度外視することの不合理なるは、何人も認むる所なるべし。次に白痴と雖、矢張教育し得べき可能性を認め得るに、是より稍勝れたる低能兒を、放任するの不合理なるも、固より之を認むるに難からず。次に小學教師の犠牲的精神の堅實と成りしこと及び、近時個人の稟賦に關する、研究の進歩等に依りて、一層低能兒教育の必要を認むるに至りしなり。

第三、低能兒は普通の學級教授にては、其知的陶冶・道德的陶冶・技術的陶冶共に之を進むること能はず。特別なる學校、特別なる學級、特別なる學科、特別なる教材、特別なる方法に據り、特別なる熱心と忍耐とを有する教師に依りてのみ、始めて其目的を達し得らるべきものとす。



第四、故に歐米に於ては、補助學級及び補助學校なるもの、至る所に設置せられ、獨逸の如きは、未だ之を義務教育とは認めざるも、如何なる寒村にも此設けあらざるなく、佛國の如きは、義務教育として獎勵せらる。英國に於ては、補助組織を設くる市町村に對して、特に補助金を交附せり。米國に於ても、近次大に之に注意するに至れり。

第五、特別學級又は特別學校を設くるときは、兒童の卑屈心を惹起する虞あるは勿論なるも、普通學級に居りて、常に他兒童の嘲笑を受くるよりは、却つて都合宜敷かるべく、例令斯かる掛念ありとするも、低能兒を放任するは、固より策の得たるものにあらず。

第六、低能兒は、飽迄低能兒なるを以て、之を如何に教育するも、到底普通兒に及ばざるは勿論のことにして、之に對し多大の期待は爲し得べきにあらず。其教育法の如きも、古典的・理想的陶冶よりも、實科的・現實的陶冶を主とし、彼等をして、生

活上の堪能を得しむるを目的とすべきこと肝要なり。

## 第八章 早教育説の要點

- 第一、穎才には學齡に拘はらず、早くより教育を施さんとの意見を有する説を指す。西洋にては二百年前より行はれ、東洋に於ても遠くより行はれたる形跡あり。汎愛派「バセドウ」は、實子「エミリ」に早教育を施し、良好なる成績を修めたり、「エミリ」は三才の終に、當時行はれたる綴字を寫し取ることを得、其他引續き佛語・算術・圖畫・習字等、何れも良成績を得たりと言へり。
- 第二、晩近早教育を唱へ出せしは、米國の「サイデイス」なり。氏は其著「凡人と英才」に於て、早教育の意見を發表し、又「モンテッソリー」氏も、自動教育の立場より、子供を早くより教育して、感覺練習を爲すを可とすべきを説けり。
- 第三、早教育思想の起原は、凡そ左の事情に基けり。



- 1、兒童研究發達の結果、早教育の可能なる所以を、心理發達の過程より考察するに至りしこと。
- 2、滿六歳と言ふ學齡が、何等學理的根據に基づくことなく、單に經驗的・慣習的の結論に過ぎずして、劃一的弊害に陥れること。
- 3、又歴史的に早教育の効果を認められしこと、及幼稚園教育の効果等の認めらるゝに至りしこと、等此思想の發達を推進せし有力の根基なり。
- 4、早教育主張者の根本思想は、英才を成るべく早く延ばして、國家に貢獻せしめ、其進歩發達を推進せしめんとすること。又天稟は滿六歳を待たずして、發育すべき可能性を有すること等を、其主なるものとす。
- 5、近時の早教育は、幼稚のものに無暗に暗記暗誦を強ひ、又は嚴酷なる訓練を施さんとする、峻嚴の意義を有するものにあらずして、唯彼等自然の要求に應ずる相應の發展を助長することを、目的とするものなり。

### ▲早教育思想の批判

- 第一、早教育問題は、輕卒に決定すべき問題にあらず。滿六歳以前の幼兒には、到底嚴格なる教授又は訓練を施すべきにあらず。強ひて之を行ふ爲めに、心體自然の發達を害するものあることも、考へざる可からず。
- 第二、早教育は、天稟兒童に考ふるか、早熟兒童に考ふるか、又は此問題は、家庭教育若くは幼稚園教育の問題として、考慮するを適當とするにはあらざるか。到底學校教育の如き嚴密なる意味に於て、考ふべき性質のものにはあらざるべし。

### 第九章 メンタルテストの要點

- 第一、個性研究・教育診断、又は入學試験の有効なる一手段として、近時利用せらるゝ精神検査法にして、精神の具體的特質を科學的に研究する方法なり。詳言すれ



ば、一般心理學の如く、精神を質的に考察するにあらずして、心的能力(智能)を、一定の標準に照して、量的に測定する研究法なり。

第二、教育上に於て重視せらるゝに至りし理由は、個性研究、及入學試験等に利用せん爲めにして、其思想の根底には、能率増進てふ、功利的精神横はる。教育の社會化、功利的運動と其基調を一にし、主として英米に發達せり。佛國に於ても、「ピネー」、「シモン」兩氏の如き、名高き人を出せり。

第三、此研究法の先驅者と見るべきは、英の「ゴールトン」なり。されど當時の研究は、今日の如く、一般の知能を総合的に測定せんとする、所謂一般知能検査法にあらずして、唯個々の精神能力を検査する、各種精神検査法なりしなり。故に今日の如く、テスト(問題を用ひて、或る一定の標準に照す方法)にてはなかりしなり。

第四、然るに佛の「ビネー」、「シモン」の二人に依つてなされたるものは、米國に於て漸次改良を加へられ、所謂「ヤーキス」、「ブリッツヂス」法なるものを案出せられ

たり。

第五、英米に於ては、實驗的學風旺盛なる爲めに、此方法は種々なる方面に應用せられ、個性研究・教育診断及び特別學級の編制等に利用せらるゝは勿論、教育教授の能率を量的に實測せんとする、教育検査の如きもの迄にも、適用せらるゝに至れり。

第六、我國に於ては、之を一部の入學試験に適用せらるゝに過ぎざりしが、一部の實驗心理學者、及び兒童研究家の中には、既に數年前よりテストの研究に従事し、且之が適用を鼓吹せし者尠ならず。従つて教育者間にも之に刺激せられて、都市の小學校等に於ては、入學試験にテストを施行せらるゝ準備として、テスト練習を課する所尠ならず。今後幾くともなく、教育検査の上にも適用する期あらん。

第七、元來知能検査なるものゝ意義は如何にと言ふに、精神の具體的特質、即ち個人的差別を、科學的量的に測定することにして、換言すれば、新しき問題乃至條件に



對する、各個人の順應力の程度を決定する方法なり。而して客觀的・量的の研究は、知・情・意の三作用中、情の方面には適用困難なるを以て、比較的客觀性に富める智と意の二方面に就き、其能力の量を測定することなり。

第八、智能検査の方法には(一)精神検査と(二)教育検査の二種あり。而して精神検査には、(1)各種精神検査と(2)一般知能検査との二種あり。一般知能検査には、(イ)個別式と(ロ)系列式とあり。系列式に、(A)「ビネー」、「シモン」法と(B)「ヤークス」、「ブリッツデス」法とあり。

第九、各種精神検査とは、年齢別・性別・境遇別等に由り、如何に知能の差異あるかを研究することにて、専ら職業指導に有力なる材料を提供す。是が検査の種別を擧ぐれば、(一)記憶の検査(二)聯合の検査(三)學習力の検査(四)想像力及發明力の検査(五)注意の検査(六)記述報告の検査(七)科學的思考の検査(八)推理能力の検査(九)手指運動の検査(十)知識量の検査等はなり。

第十、一般智能検査とは、今日一般に行はるゝものにして、幾種かのテストによつて、総合的に知能の程度を測定する方法にして、是に個別式と、系列式との二種あり。系列式に、「ビネー」、「シモン」法と「ヤークスブリッツデス」法の二種あること前に述べたるが如し。

第十一、教育検査とは、一言にて之を蔽へば、教育教授の能力(効果)を、科學的に測定することなり。而して此検査の最もよく適用せらるゝは、算術科と、讀方科との二科なり。

第十二、個別式検査法とは、例令ば文字抹消法、文章填充法、反應時間の測定、聯想實驗法の如き、個別的の査定法を用ひて、知能の程度を測定せんとするものなり。されど是は個々別々の査定法にて、個別的に各種の精神能力を検査するには、極めて有効なるも、「シユルテン」の所謂一般的精神順應力を計るには不十分なり。

第十三、系列的検査法は、各年齢に就き、系列系に知能の標準を定め置き、其尺度に



照して、各個人の知能の程度を測定せんとする方法にして、佛の「ビネー」、「シモン」に依り、其方法は考察せられ、兩氏は知能の尺度を作らんと企て、兒童の各年齢に應じて、若干の検査法を説け、是に合格したるものを以て、其年齢に該當したる智能を有するものと認めんとせり。然るに此方法は、成否法にて、其何れかの一面を示すのみにて、其兩方面の程度を測定し得ざると、検査法の組数の多きと、二個の不便ありて米國、「ヤーキス」、「ブリヂス」の、點數式・知能検査法、考察せらるゝに至れり。

第十四、知能検査適用の各方面を列擧すれば、凡そ左の如し。

(一)成人異常者、精神病學者の研究材料にして、個別式系列式共に適用すれども、是等研究の内容には、此所にいふ、知能検査の範圍を脱逸したるもの多く、其大部分は量的と云はんより、寧ろ質的の検査法なり。

(二)異常兒、之を検査することに依り、異常兒教育法・補助學校制・特別學級制、及び感化院等の問題解決せられ、二三十年來、教育的・社會的又は、醫學的興味の中心と成り居れり。

(三)正常兒童及青年、異常兒研究の爲めの比較材料となるは勿論、試験方法の改善、個性適應の教育、低能兒學級、遲鈍兒學級、優秀兒學級等の考察に必要なり。

(四)普通成人、異常者と比較研究の材料を提供する上に於て必要なるのみならず、今後益開拓さるべき領域に屬す。

批判

今日入學試験制度の弊害一般に旺盛なるの時此メンタルテストに依りて知能検査を施し以て入學試験の弊を矯正するを得ば非常なる好果を得んも未だメンタルテストを以て試験に代用せしむ程度に達し居らざるは遺憾なり況んや學校に於ける成績の考查に之を適用することは到底不可能のことなりとす。



## 第十章 童話及び童謡の要點

第一、童話及童謡は、藝術教育思想の一顯現にして、早くより唱導せらる。童話は自由なる想像より成れる物語の謂にして、寓話の如く明かに道德上の教訓を含まず。又歴史の如く事實を物語るものにもあらず。傳説の如く國民の信仰を基礎として、歴史と關係を有するものにもあらず。昔の童話は、一般に著者不明にして、記録と口誦に依つて相傳せられしものなるが、現今の童話は、藝術に依つて相傳せられしものなるが、現今の童話は、藝術家の創作に係る。我國の如く伽嘶は、童話・寓話・傳統・假作物語等の總名なり。

第二、童話なる語を始めて用ゐたるは、京傳又は馬琴なりと言ふ。馬琴は其著「燕石雜誌」に桃太郎・かち／＼山・猿蟹合戦・舌切雀・花咲爺の五種の話を書き記述せり。西洋の童話の我國に行はるゝものには、「アラビアンナイト」、及「アンデルセン」若

くは「グリム」兄弟の童話なり。

第三、桑田博士は、童話に關し、左の如き意見を發表せられたり。

- (一)童話の起原を考ふれば、未開人の間に行はれし話は、後の童話とは其趣きを異にし、兒童の話にあらず、大人の話なり。動物又は人間・天上現象に對して、成人の物語るものなり。故に此時代に於ては、小話といふ位のものたりしなり。
- (二)此小話が後に至りて、大人の信仰を失ひ、子供相手の童話となれり。是に於て、文學者が、在來の童話を作り出すに至り、次第に子供の性質に適する、藝術的のものとなれり。
- (三)小話の特質は、其規模の小なるにあり。例令ば桃太郎の鬼ヶ島征伐は、素盞鳴尊の八俣蛇退治、又は頼光の大江山の鬼退治の話に比すれば、小話なり。是兒童の想像に適する所以なり。
- (四)小話の世界は、魔術不可思議の世界なり。現代の科學的説明に依り難き事柄多



し、枯木に灰を撒きて花を咲かせ、桃の中より桃太郎生れ、打出の小槌や隠れ蓑の如き、不可思議のことを生命とす。

(五)又擬人想像行はる。假令ば無生無心のものに生命を附與し、之を活かし、人格を與へ、生物・無生物が言語を有し、動作を爲し、怪物現はれ、鬼女出づ。是想像の産物なり。

(六)小話は又道德以外の世界を表現す。是未開人又は子供が、文明人又は大人の如く、道德に依りて律せられ居らざる性質の反映なり。後小話も漸次道德的内容を有する如く變遷せしは、自然の推移なり。

#### 第四、童話の取扱に就き、桑田博士の所見左の如し。

(一)童話は、科學的智識と矛盾するより、其價值を疑ふ人ありと雖、想像より思考の發展すること、及び科學的智識の前に、非科學的時代あること等より考へて、其價值を疑ふべきものにあらず。而して最初に於ける不可思議の觀念は、後に至

り其因果關係の正當なるを知悉するに至るものなれば、是に就き左程憂慮する必要なし。

(二)童話の道德的性質に就き、其價值を問ふ人あれども、餘り殘酷なる話、甚だしき虚言・詐欺の話にあらざる限り、左程嚴正なる道德的批判を之に加ふる要なけん。元來小供及未開人の時代は、無道德生活といふことを認め得るもの、乃至は童話を好む時代に話されし話の内容が、如何程其後の行動に影響を及ぼすものなるかを熟知する人の、餘りに神經質に憂慮する必要はあらざらん云々。

(三)又兒童の幼少なる頃は、筋の纏りし所謂統覺的の話は、寧ろ不適當なり。却つて想像に基づく無邪氣なる説話が、子供を動かす力強大なるを知ることが得べし。

(四)同じく童話と稱するも、大人向のものと、小兒向のものとあり。アラビアンナイトの如きは、小説に近く、大人向にして、エソップ物語の中にも、兒童に適せ



よるものあり。文學者が童話を作製する場合に於ても、此邊に注意し、兒童想像の本質に満足を與ふるものを、標準とせざる可からず。

第五、高島平三郎氏の童話に關する所見左の如し。

(一)童話は其民族の間に行はれたる神話より導かれたるもの多く、神話は未開人が、幼兒の如き想像の世界に遊ぶ状態にある所より、童話を要求せし結果として現はれ、其材料中には、多少實在を含むことあるも、種々の空想を加へられ、後には全くの空想的のものとなり、兒童の話を喜ぶ本能の發現期に、老人より子供に其話が傳へられ、淘汰を経て遂に今日のものとなるものなり。

(二)我が國の童話は、神代の神話に基づき、支那・印度の思想の混入するものあり。其作成の時代・作者共に不明なれども、要するに大和民族の精神的生産物に外ならず。之を民族的童話と稱す。其他假作物語と名づくべきものもあるは、一定の作者ありて、兒童の想像に適する様に、作製せしものにして、我邦に於て、巖谷氏

を始めとし、近來の文學者の製作に係るもの頗る多し。

(三)童話の中に、寓言若くは寓話の如き、道德的教訓を含むもの、存存するは、東西洋共に同一の事實なるが、是等は或時代の人が、教訓の目的を以て作製せしものと思はる。されど何人の作なるか不明なり。恐らくは經文中の比喻に使用せるもの等を取りて、作製せしならん。又現在我國に行はるゝ寓話は、伊蘇普物語より來るものも少なからず。

(四)英雄傳又は武勇傳と稱するものは、又廣き意味に於て、童話と稱することを得。此等は畢竟民族の間に存在したりし、英雄・豪傑の傳説を、種々に變化して、兒童に適する様に作製せしものなり。又軍談・講談等、下層社會に適する傳説も、事實を膨大して、想像を交へ、構成せられたるものなり。

(五)童話の教育的價値を述べれば、民族的童話最も其價値を有す。是長年月に於ける民族の歴史と、關係深きに依るものにして、民族精神の顯現なるに依る。され



ど餘りに人爲的に失し、却つて其自然を失ふ虞れあり。寓話の如きは、往々事實と違ひ、且つ不條理なる比喻等ありて、却つて兒童の精神を亂し、從來の妨害となるものあり。教訓に用ふる場合には注意を要す。英雄物語は、兒童に話すには時期少しく早き感あり。

(六)日本童話の特質としては、

(イ)我國の童話は、多くの場合、老人を以て主人公とす。

(ロ)總ての材料が、多く田園的にして、貴族的にあらず。

(ハ)主人公が、多く義狹的の人物にして、弱者を扶け、強者を挫く傾向あり。

第六、童謠に關する本居長世氏の所見は大要左の如し。

(一)氏は其論文(童謠の藝術的價值)に就きて論じて曰く、童謠又は民謠は、國民性を現はす所の音樂を創作する元素と稱すべきものにして、是等は多くの場合、一樂匠の手に依りて成立せしものにあらずして、何時の世よりともなく、誰かひ

出したともなく、産れ出で、夫れが多くの人々に依り、訂正せられ、萬人の賛同を得たる者なり。故に少しも偽りなき國民性を發露せられ、其特徴は歌も曲も共に短きことなり。而して又覺え易く、簡單なる中に、急所を突く所あるを常とす。

(二)世には童謠・民謠等が、短く且簡單にして、卑近なる故を以て、其價值を疑ふものもあるも、短く且簡單なることは、藝術的價值を測定する標準とならず。兎角人に深き印象と感動とを與ふことが、其主要なる要素たり。

(三)近頃文學者の手によつて童謠を作り出すこと、専ら行はることなるが、童謠は作るべきものにあらずして、子供の内心から自然に産み出さる可き性質のものなり。大人が製作したる童謠は、兒童の自然的想像力に適合せず、到底兒童の生活に觸るゝものにあらず。

(四)されども文學者の作製せし童謠にも、今の兒童は藝術的理解力を有するを以



て、其藝術的價値を認めざる可からず。故に是に曲を附して歌はしむること最も肝要のことなり是國民音樂を大成する上にも、鑑賞力發展の上より見るも、價値少なからざることなり。

(五)要するに童謠は、大人又は音曲家等が作製するよりも、兒童に作らせ、出來得可んば曲をも作らせて、藝術心を啓培せしめざる可からず。

### ▲童話及童謠に對する批判

第一、童謠は近時最も教育家の注目する所のものにして、文藝教材を重んずる近時の傾向として、之を小學校教育に取入るゝことの價値を認むるもの、漸次多きに至れり。

第二、其之を取入るゝに就きての程度に就き、今尙異見あるものゝ如し。即ち或教育家は、童謠は優秀なる作物に就き、兒童に鑑賞せしむることは必要なれども、之

を兒童に作らしむることは不可なりと考ふるものあり。

第三、童謠は兒童に作らしむべき性質のものにあらずして、兒童の心中より自然に産れ出づべき性質のものなり。凡そ詩想心中に湧けば、自然に外部に表現すべきものにして、兒童の心中に情想充溢せば、自然にリズムカルな表現を爲すに至る、是即ち童謠なりとて、童謠を作ることをも是認するものあり。

第四、予の考も右述べし如く、兒童に童謠を鑑賞せしむるのみならず、時々作らしめて可なりと思ふ。されども綴方の時間に於てせず、寧ろ課外に作らしめんと考ふるものなり。

第五、而して小學兒童の作りし童謠を見るに、往々リズムを缺き、普通散文を童謠的に書きたる無價値の駄作を見ること少なからず。是童謠のリズムカルな自然の表現たるを認めずして、徒らに形式的模倣を爲さしめし教師の罪にあらざるなきかを疑ふものなり。



第六、童話は、修身教材・國語文藝教材として、兒童の想像の心理に合し、之を採用することは素より異論なき所なれども、兒童に之を自作せしむることは、到底望むべからざることと思ふ。尤も高年級の兒童に、課外にたまたに其趣味ある兒童の希望を容れて、作らしむる位の程度ならば、毫も差支なきものと考えらるものなり。

## 第十一章 學校劇及び舞踊の要點

第一、童話・童謡の運動と相關聯して、近時著るしく流行するに至りしは、學校劇と藝術的舞踊との二なり。學校劇には、各種専門學校等に行はるゝ、文士劇、又は近代劇等も含まるれど、普通教育に行はるゝ劇を、通常指すこと多し。

第二、普通教育に行はるゝ劇に、童話劇・唱歌劇・對話劇の三種あり。而して是等學校劇にも、(一)兒童藝術家の後援に依る社會教化劇、(二)教育者の指導に據る、學校教化劇とあり。學校教化劇にも、(イ)社會的教化劇と同型のもの、(ロ)或る教科に

關する劇的表現、(ハ)脚本より表現形式迄全然兒童の創造に係るもの、等數種あり。(ニ)又學校指導の下に、家庭に於て爲さしめる家庭劇あり。

第三、劇の流行を見るに至りし原因は、從來の教育が餘りに知的教化に偏傾したりし反動と、藝術教育思潮の浸入せしと、意志基本説の心理の興起等の數項を列擧することを得。今日に於ては、我國の劇熱頂上に達し、學校劇の公開せらるゝもの、粉黛を施すもの、大袈裟の仕掛に過ぎしもの等續出して、餘弊を醸成するに至りたれば、文部省は遂に訓令を發するに至れり。

第四、次に舞踊は學校劇と前後して、學校體育の一部乃至純藝術教化を目的として、採用せられつゝあるものにして、本來ダンスは、組織的體育法、及び各種競技の流行と共に、一時我が學校體育界より其跡を絶つに至りしが、最近藝術教化の運動、及び社交ダンスの流行と相待つて、再び我教育界に復活し來れり。

第五、舞踊は要するに、肉體の動作に訴へて、人間の感情を表現する藝術なり。恰も



音樂が、音聲に訴へて其感情を表現するが如し。従つて其本來の性質は、狹義の體育的運動にあらず。唯體育上に利用したるに過ぎず。されど繪畫彫刻・文藝等に比し、遙かに原始的にて、音樂と共に、何人も享樂し易き性質あり。

第六、舞踊には、舞臺舞踊と、社交舞踊と、學校舞踊との三種あり。學校舞踊には、

(一)音樂のリズムに合わせて機械的に踊るもの、例令ば行進運動の如きあり。(二)兒童の純真なる感情に應ずる如き動作を工夫せしもの、例令ば動作遊戯の如きあり。(三)兒童固有の表現と、固有のリズムに訴へて、兒童自身が歌ひ乍ら踊るもの、例令ば唱歌遊戯の如きものあり。

第七、右の三種中、近時(三)最も多く採用せられ、(一)(二)是に次ぐ状態なり。

第八、學校劇として、最も注意すべき條件は、凡そ左の如し。

(一)教育の本旨に反せざること。  
 (二)舞臺装置や、扮装に手数を要せずして、手工又は圖畫等を利用して、學校自ら

製作すること。

(三)其劇の内容が、少くとも、何の學科にか關係聯絡を有するか、又は教育上、價値ある材料たるを要す。

(四)用語をつとめて標準語とすること。

第九、學校劇の教育的價値を列擧すれば凡そ左の如し。

(一)セリフの暗誦の爲めに、早口癖と、吃音とを直し得ること。  
 (二)同級生の親睦となり、級全體又は學校全體として、親和の徳を養成すること。  
 (三)學校劇練習中、個性を暴露し。訓育上の參考となること。  
 (四)動作を實演するに依り、其材料の趣意徹底すること。  
 (五)社會的實際の出來事を演じて、社會的智識を獲得すること。  
 (六)各種の人物を自ら代表することに依り、其精神を眞に體得すること。

第十、家庭劇は、坪内博士の唱導せらるゝ所のものにして、氏は其主眼として、左の



要項を擧げられたり。

- (一) 藝術的本能を善導して、子供の心性を萬遍なく、多方面に、自然に且圓滿に啓發し、撫育し、陶冶せんとすること。
- (二) 子供の爲めの、子供自身の劇たらしむること。
- (三) 興業本位式、乃至公演式に依らずして、飽迄純化せられたる遊戯式なること。

第十一、博士は又、其家庭劇實施の方法として、大要左の要旨を擧げられたり。

- (一) 従來我國に行はれたりしお伽芝居又は童話劇は、其過半、興業本位式、且成人向にして、寧ろ子供の無邪氣なる、純真・無技巧のもの、不足せしこと。
- (二) 言語は成るべく標準語を使用し、無作法なるもの、野卑なるもの、句調悪しきもの冗漫なるものを避くべきこと。
- (三) 家庭劇は、兒童の藝術本能を利導し、心的陶冶に資し、「マ、ゴト」の規則立てられ、藝術化せるものたるを要し、兒童の純真の心に基づく遊戯同様のものと

し、成人の壓迫を加へざることを。

- (四) 家庭劇に對する主婦の務めは、其劇に過大の干渉を爲さず、大綱を示すに止め、題材の指導、脚本の解釋位を手傳ふ外、實演の工夫、表情・科介・口吻等、凡て兒童に一任すること。
- (五) 家庭劇の豫備的知識を與へんが爲め、社會劇を見することは禁物にして、強いて必要あらば、能狂言の類有益無害ならん。
- (六) 家庭劇は、家庭のものなれば、之を公開するは不可なり。觀者は家庭の人々の外必要あらば、親類か近所の人々、子供の朋輩等を招くも可なり。役割の貼出し、番附等兒童の虚榮心を唆るものは之を禁じ、座敷に於ける舞臺裝置等、凡て子供の工夫に委するを要すと。

## 第十二章 プロゼクト・メソツドの要點



第一、プロジェクト・メソッドは、構案教授法と譯せらるゝ所の方法的原理にして、其原語たるプロジェクト Project は、構案を意味し、シメソッド Method は、方法を意味す。元來プロジェクトなる語は、知力に訴へらるゝ總ての活動、若くは極めて複雑困難なる計畫に對して用ゐらるゝ慣用語にして、教育上の新概念を言ひ表はす術語として、新しく作られたるものなり。

第二、プロジェクトの概念は、之を教育上に採用したる學者に依り、多少其趣きを異にせり。今其重なるものを擧ぐれば、

(一)ダビット・スネッデンの所見、氏の意見に依れば、プロジェクトとは、教育作業の積極的・具體的成就の一單位のことにして、例令ば學習者が、一釜のパンの製造又は一枚のシャツの裁縫、一個のテーブルの製作等の如き仕事を自ら計劃し、自ら處理完成して、知識経験を積極的・具體に形成する一單位をいふと、メンデル・プラノムは、スネッデンのプロジェクトの特質を、左の如く列擧せり。

(イ)常に或る統一を保つこと。

(ロ)學習者自身が、其目的又は結果に對して、之を明に認知し、興味を有すること。

(ハ)作業の標準が、明かに客觀的に表はれ、學習者が、製作物に就きて、價值決定を爲し得ること。

(ニ)作業の性質は、是非共既得の智識経験の多くを適用することに依つて、成就し得可きものたるを要すること。

(ロ)右(ニ)の條項は、普通教育のプロジェクトを、職業學校の夫れより區別する有力の條項にして、單なるプロジェクトは必ずしも多方面の舊知識の使用を要しないが、普通教育のそれは、藝術・科學・數學・社會學等の、既得智識を活用して、新知識・新経験を得るものならざるべからず。

(二)ランダルの所見、氏の所見に依れば、プロジェクトは、必ずしも具體的成熟に終



らざるも可なり。又問題解決の過程にも、左程に重きを置く必要なし。要は一種の問題解決詳言すれば、問題解決者が、自己のなせる骨折に對し、其價値を認むることを得る對象、若くは知識を産出する所の、問題解決にあるのみと考へたり。

(三)デニスの所見、デニスは、プロジェクトを實習と區別する方面より説くものにして、プロジェクトは實習にあらず。組織ある包括的活動なり。其必然性として、多少長さ時間を要す。然るに實習は、一原理・一動作の實演に止るものにて、其間に差別あり。例令ば農業實習は、プロジェクトにあらずして、試作はプロジェクトと見得べきが如し。

(四)ヒギンスの所見、氏に由れば、家庭に於ける大人の仕事を、學校にて行ふもの、是即ちプロジェクトなり。例令ば野菜の栽培とか、ばんの製造の如きを一の生業として、學校生徒が行ふとせば、是即ちプロジェクトにして、學校園の仕事の如きは、プロジェクトにあらず。一の生業なるに依り、互に競争し、損益を計算して、家族の爲めに、應分の貢獻を齎らすものなり。

(五)フランクリン・ポビツの所見、氏はプロジェクトを解して、仕事本位の教育法、即ち一種の作業主義と目すべきものにて、人間は動作の起る境地と聯關して、其動作を指導するに必要な事項を學ぶものなり。故に一定の境地を基本として、作業を成さしめ、是に關係ある事項を學得せしむるをいふと、考へたり。

(六)キルバトリックの所見、氏に由れば、プロジェクトとは、一の社會的境遇の中に進動する活動にして、全力を注げる、而も有目的活動の一單位なりと爲せり。詳言すれば、プロジェクトは、第一に目的に漲り充てる活動にして、全我的ならざる可からず又目的を意識し計畫を立てざる可からず第二に其仕事は單一なるを要すとせり以上述べたる如く「プロジェクト」に就きての意見は諸家に依り多様にして其本質を把握すること頗る困難なれども其主要點を考察すれば凡そ左の如くなる



べし。

第三、「プロジェクト」の要素大要左の如し。

(一)「プロジェクト」の要素は、具體的の活動なることはなり。中には之を必ずしも必要條件と認めざる人もあれども、是が其重要な要素たるは明なることにして、「プロジェクト」の教育上に入れられたるは、始め家庭構案と稱して、農業實習を家庭に於て行はせたるに基づけり。故に「スネツデン」が「積極的具體的なる教育作業の一單位」と言ひしは、妥當の見解と見て可なり。されど今少し其範圍を廣めて、直接經驗ならば、精神的なるものも之に入れて可なり。例令ば「ブラナム」の言ひし如く、慧星のことを學ぶが如きは素より、其他精神生活に關するものも、其方法が間接的抽象的にあらざる限り、之を具體的活動の一方面として取入れて可なり。

(二)「プロジェクト」は、實生活を力説すと考ふるを得べし。此事は「クラツコウイツ

チエル」女史も「マクマリー」も強く論じ、女史は其著(低學年の構案)に於て、其書の目的を叙して曰く、「低學年の形式主義・機械主義を除き、學校以外の生活活動と、能ふだけ連續關係せしめざる可からず」と。次に「マクマリー」は「構案なる語は或る意味よりすれば「實業的のものなり。實生活の計畫考案なり」云々。

但此所に注意すべきは、第一第二の概念は、之に伴ふに一個の單位なる概念を以てして、始めて「プロジェクト」の意義を生ずることとなり。單なる具體的活動單なる生活にては、「プロジェクト」の意義を爲さざることとなり。

(三)「プロジェクト」は、目的の意識、計畫の觀念を内含す。此思想は、「キルバトリック」の説に、多分に現はれ居るのみならず、其他の人々、就中實際教育家の間に共通する所の思想なり。即ち教育者が、自發的の意志に依りて、何等かの目的を立て、其目的を實現する爲めに、何等かの計畫を立つることなり。而して是學習



の自覺を尊重する今日の思想と、脈絡相通するものなり。

四)「プロジェクト」は、問題本位の思想なり。問題本位とは、問題の意識、問題の概念を重視する思想にして、思考活動を機能的見地より見、教授を問題の解決と見做し、問題方法に依らんとする考を有することはなり。

(五)「プロジェクト」は、之を主觀的方面より見れば、構案計畫の全我主義にして、之を客觀的方面より見れば、實際表現の實演主義となる。故に一言以て之を表明すれば、「被教育者が、自發的に何等かの目的を立て、其目的實現の爲めに、何等かの計畫を爲し、而して其計畫を實演し、實行の過程は爲すことに依つて之を學ぶ、此一單位活動を稱して、「プロジェクトメソッド」といふ。

#### ▲「プロジェクトメソッド」に對する批判

#### 【長所】

第一、「プロジェクト」は、主意主義の心理觀に立脚するものなり。而して其背後には、生物學的基礎とも稱すべきもの伏在せり。即ち人を一個の生物と見、是と環境との接觸に訴へて、智識を獲得せんとする思想に育まれたるものにして。此所に生活本位の教育生れ、教育の社會化力説せらる。

第二、目的計畫の力説は、やがて動機主義の教育法となりて、學習動機乃至計畫の動機を非常に重んずるものなり。是プロジェクトの如き問題の、自己發見・自力解決を重んずる教育法にありては、當然の歸結なり。随つて此教育法にありては、有目的活動に對しては、全力的熱心を惹起する動機を得しむることを、信條とするに至るものなり。

第三、「プロジェクト」に依る一單位活動を以て、方法上の一單元と見ることを、教材の一單元を以て、一の概念を授け、其應用を會得せしむること、對照して見れば、全然其方向を異にす。後者を理智より意味に及ぼすものとすれば、前者は意志より智



識に及ぼすものなり。此點に於て、其行方は全然逆なり。是主知主義の心理學が、主意主義の心理學に、其權威を奪はれたる今日の時代に於て、當然起らざる可からざる教育方法なりとす。

第四、「プロジェクト」は知識・經驗を收得せしむる爲めに、智識・經驗其ものを以て傳達せんとせずして、何等かの活動に訴へて、之を授けんとするは、從來の方法よりも、一層進歩したる方法といはざる可からず。吾人は意志の爲めには、直接に意志を、知識の爲めには、直接に知識を、創造の爲めには、直接に創造を爲さしめざる可からず。

第五、又從來の教授法に、目的指示の段階ありて、其指示は、教師より定めたる目的を指示するものなりしが、「プロジェクト」にありては、生徒に目的の自覺を爲さしむる點に於て、獨特の長所を有す。

第六、「プロジェクト」は、計畫の動機を養はんとする點に於て長所を有す、例令ば質問

といふことも、從來の教授法にありては、教師の出す質問に就き、大に確究せられたりと雖、「プロジェクト」に於ては、兒童の出す質問の心理を考究して、良き質問は如何なる動機により生起するか、其意義如何といふことを研究するを以て、兒童中心主義を實行するものなり。

第七、兒童を一の感覺的組織と見る觀方は、既に行はれ居る所なれども、而も之を實地の教育に如何に適用すべきかは、まだ適確に定められざりしが「プロジェクト」に於ては、人類の模範的發育方法として、一單位活動を爲さしむべきことを主張し、方法上に、感覺運動組織の原理を適用したるものなり。

#### 【短所】

第一、其實演的活動の重視は、從來の作業主義・行動主義の思想と相似たるものあり。唯是に一單元てふ概念が添加せられたる點、異なるのみ。問題本位の高潮及び自發活動の重視等も、從來の教育思想中にありし一要素にして、別に異とするに足ら



ず。

第二、「プロジェクト」は、活動てふ第三者を藉りて、智識・經驗を傳へんとする方案にして、所謂間接的教授法を採用せるものなるが、間接法に依る教育は、往々にして迂遠に奔る虞れあり。「プロジェクト」論者は、從來の學科課程を全然改造し、組織し直さんと試みるも、其實行に就き、十分に具體的説明を下し居らず。

尙参考の爲め「ミラー」及び「カーチス」の之に對する批判を左に叙述すべし。

#### 甲「ミラー」の批難

第一、構案及問題を學習活動の中心として、教授法を建設せんとする傾向は、著しくなりつゝあれど、構案は通常一兒童若くば多數に依つて成さるゝ實際的計畫を意味し、構案教授は、手工・家事の教授に用ひられ、地方の學校にては、農業の構案盛行はる。都會に於ては、算術を家計簿記に適用する事も行はる。構案は立案・準備及び遂行を含むものにて、各級に互り普通の課業の補助又は一部とすることを

得。

第二、されど此法を用ふる事を以て、或る魔衝的なる教育効果を得るものと考ふ可からず。又此法の價值が自己の活動に訴ふる故にのみ存在すと思ふは誤りにして、自己活動が有効に使用され、始めて價值あり。即ち先づ其構案が、實世間の生活の代表的の者なるか否か、現代生活に一層直接なるか否かを吟味し、次に教科課程が取扱ふ問題に直接關係せるか否かを考察せざる可からず。

第三、又構案は適當なる監督指導なかる可からず。牝牛の飼養に就きても、それが科學的の營養及び牛乳の科學的飼養の原理に合する様構案せられざる可からず。構案教授は、此方面に向つて監督せられざる可からず。換言すれば、科學的事實の研究を意味し、研究の報告には統計表と「グラフ」を用ひ、此くて算術の練習となり、農事の練習研究となる。

第四、構案法の大なる價值は、問題の構成なり。構案中根本的なる知的問題に互り、



數學・物理・工業等の問題は甘く取扱はれ、手工の構案には計畫を立てて之を成遂し、數學・化學・博物・物理・交通・交換の問題は、農事の構案に必ず使用せられざる可からず。斯く問題を指摘し、生徒自ら之を構成することは、教師が教科書に依り形式的に提示するより、一層大なる價值を有す。

第五、而して其問題の解決が兒童の興味を有する實際問題の解決となり、或は實際の經驗に基礎を持てる知的興味を起して解決す。而して抽象的問題を排して具體問題のみを取扱ふことを主張する人あれど、實際の要求には理論の根底を要するに依り、具體的問題より漸次理論的問題に進ましめざる可からず。

第六、此法を良く了解し良く行ふときは、多方面に於て利益を得。先づ自發活動に多くの機會を與ふ。即ち自發性・創造性及び考案工夫の陶冶に効あり。又教育の働きが形式的に陥らずして、機能的となる得あり。學ぶ者の内部動機より出發して、自己規整的となり、他動的とならざるなり。

第七、されど構案法には一定の限界ありて、技能科及農業の方面には此法最も適用され易きも、綴り方・文學・地理・歴史・科學等に於ては、良き構案を爲すこと中々容易ならず。此等の場合には、實際的構案よりも一層の熟練を要し、此熟練の得らるゝ迄は、方法全部の改造を行ふことは賢き仕事にあらず。寧ろ補助として用ふるを可とす。

### 乙「カーチス」の批判

第一、構案教授はなほ読み書き・算術・地理等に適當に適用せられ居らずとの批難あるが、此批難を無視する此法の左祖者は、今日の實際を無視するか、又は普通の教師に多くを望むものにて、却て此法の普及に害ありと。

第二、又此法を結果よりも、兒童其のものに注意する必要なかと批難するものあれど、此法たると他の法たるとを問はず、結果の査定より免るゝこと能はず。構案教授も、他の方法と同じく、測定に依つて結果を決せざる可からず。因果的關係が不



明ならば、單なる活動は望まじき結果を引き起すこと不可能なり。故に吾人の第一の仕事は、何れの知識、何れの習慣、何れの技能が、安全に活動の選擇に這入り來り。系統的に特殊の修練となるかを、決定することなり。

第三、されど茲に考ふべきは、今日の文化は、徐々たる過去よりの成果にして、學校の仕事は、之を傳ふることを有効ならしむれば、夫れ丈け社會の進歩に貢獻するといふことなり。故に學校は此目的を考へて、決して時間を空費す可からず。尙注意すべきは、二人の生徒が同一の仕事を爲すも、同一の結果の得られざることなり。されば單なる修練は無益にして、寧ろ動機及び感情状態を必要とし、且自己より出發せられたるものならざる可からず。

第四、氏は尙修練の必要を説き、修練は學習の自然的方法にして、其要旨は反復の數又は特質に依るにあらずして、修練が自治的目的ある活動たるを要すとせり。次にプロジェクトの實際案に關し、プログラムの所見の一節を左に紹介せん。

(歴史科の構案教授法)

歴史科の構案教授は、大なる教育的價值あり。歴史の構案は、生徒をして潑刺たる學習動機を以て、歴史を學習せしむるものなり。されど其最も重要な教育的價值は彼等をして、社會状態を理解せしめて、社會諸制度の意義を實感せしめ、以て社會の一般的利益を増進せんが爲めの、總明なる準備を爲さしむる所に存す。

第一、興味を主とする歴史研究の構案。歴史研究の構案の、三種のタイプ其中。第一は興味の爲めに歴史を學ぶ構案なり。歴史中には、固有の興味を有する物語尠なからず。或人の傳記又は特殊の出來事を、唯愉快なるが爲めに耽讀するが如き是なり。此種のプロジェクトは、人間の本能的・創造的要求を満足せしめ、其結果は知識の獲得を目的とせる場合に比し、極めて忘却し易きものなれども、彼に取りては、確實なる利益を有す。成るべく有害なる感情的態度を避けて、有益なるものと爲さざる可からず。



第二、知識の獲得を主とする歴史研究の構案。第二は知識を獲得せんが爲めに歴史を研究する人も少なからず。是興味を主とする人々に反し、過去の事件を研究するに在ること言を待たず。生徒をして過去に關する知識を得んとする心を起さしむる動機は、決して一樣ならざるも、其動機如何に拘はらず、新に獲得したる知識によりて、彼等の個人的世界は一樣に擴大せらるゝものなり。故に成るべく有用なる知識を獲得せんとする動機を起さしむる様、心掛けしめざる可からず。

第三、問題の解決を主とする歴史研究の構案。第三は學校の課業として最も重要なるは、解釋を要する問題を含むプロジェクト問題はなり。プロジェクト問題とは、

(イ)過去に由つて現在を解かんとするもの。

(ロ)現在に由つて過去を解かんとするもの。

(ハ)過去に由つて過去を解かんとするもの。

(ニ)現在に由つて現在を解かんとするもの。

(ホ)過去・現在若くは將來の條件に由つて、將來を説明せんとするもの等なり。

眞の意味のプロジェクト問題の解決とは、種々の見解に對して、公平無私なる考慮を加へ、しかる後、それらを比較研究して、最後に問題を表裏より見て、一方に偏せざる結論を下すことをいふ。

第四、三種(知識・興味・問題解決)の構案關係。此三者は實際に於て、截然たる區別を設くることは不可能なり。唯其主要特徴に依り、之を分類したるに過ぎず。

第五、現代事件に對するプロジェクト問題。教師が適當なる問題の構成に熟練することは力めは望ましきことなれども、問題を客觀的に編制して、之を生徒に課することは力めて避けざる可からず。彼等の前に現はるゝ問題は、彼等が眞に解決の必要を感じたるものならざる可からず。されば教師は、成るべく生徒をして、自ら問題を構成せしむる様に仕向け、止むを得ざる場合に於てのみ、助力を與ふべきなり。

第六、直接現在の問題。兒童は唯に現在の生活の準備を爲すのみならず、將來生活の



準備をも爲さざる可からず。故に教育に於ても、直接現在の問題を解決せしむべきなり。今日の重要問題を解決し得れば、明日の新問題を解釋し得るやうに、發達すること言を待たず。

第七、討論による問題の解決。或る問題を教師若くは生徒より提出し、討論に訴へて是非を解決せしむる方法なり。

第八、旺盛なる學習動機の必要。歴史教授の成功・不成功は、主として其課業を動機づけることの如何に關すること言を待たず。不熱心にして不注意なる教師は學習動機を發動せしめんが爲め、特別に努力することなし。されど眞の良教師は、繪畫・地圖・砂桌子等を用意して、記述的材料を補足し、自己の經驗を活用し、又は刺激的發問を試みて、旺盛なる學習動機の發動に努力す。歴史教授の進歩は、

- (一)實現せんと欲する目的に應じて、材料を撰擇すること。
- (二)兒童特殊の要求と興味に應じて、教材提出の工夫を爲すこと。

(三)兒童が教材の價値を認めて、自發的に學習せんとする動機を起さしむることはなり。

### 第十三章 ダルトン・プランの要點

第一、北米合衆國「マサチユセッツ」州「ダルトン」の「ハイスクール」に於て行はれたる新しき試みにして、最初「ニューヨーク」の、兒童教育財團の教育部長、「ヘレン・バーク・ハースト」嬢の考案にかゝるものなり。

第二、「バーク・ハースト」女史は、「モンテッソリー」の影響に依り、十歳より十七歳迄の生徒の教育を改造せんとし、其方法を實驗室法と名づけたり。是に據れば、全學年を通じて、各一學科目を擔任し得る教員六人を有する學校を單位とし、學科目を、數字・英語・歴史・理科・古代語、及び近代語とし、其各學科目に各專任の教員と、實驗室とを配當せり。



第三、勿論大なる學校に於ては、此外に美術・音楽・體操・家事及び手工を補助科目として加へ、其各學科目に、各専任の教員と、實驗室とを配當するも、小なる學校に於ては、是等の補助科目に就きては、必ずしも専任の教員と、専用の實驗室とを要せず。

第四、而して主要科目の擔任教員は、各一個の實驗室を持ち、各室には、其學科目に關係ある圖書・器具・機械等を備付け、生徒が自由に使用し得る如くせり。又各室の壁には、各學年に於て要求する、最小限の仕事を記載したる、一覽表を掲げたり。

第五、生徒入學するときは、從來の成績と「テスト」との結果に依り、各學科目に就き、等級を附し、一覽表に就きて、一ヶ月（四週にして一週五日授業を行ふ）間に學習し得る學業を記入したる、「カード」を持し、自己の好む實驗室に於て、自由に學習す。「バックス」の學校に於ては、午前八時四十五分より、午後一時迄、生徒は自由に學習す。而して其間毫も混亂を生ぜず。

第六、凡ての學科目に就き、毎月配當する仕事は、餘りに多からざるが故に、生徒は一の仕事を終れば、自己の好むものに就き學習し得るに依り、其仕事の一ヶ月分を、半ヶ月に終るものもあれば、其一部を翌月に持ち越すこともあり。而して生徒が教室に掲げられたる一覽表中、完全に一仕事を終るときは「テスト」を施し、其結果は「カード」に記入せらる。

第七、此くして學業を進め、午後は一時四十五分より四時迄、遊戯・討論・見學等を行ひ、又一週一回は同じ仕事を爲しつゝある凡ての生徒を一室に會して、教員の指導の下に、同一の問題に就き討議を行ふ。而して最後に、一つの學年に配當せられし、學業に關する「テスト」に及第せざる間は、次の學年の「テスト」を受け得ざること勿論なり。

第八、ダルトン案は、自由と協力との根本原理に立つものにして、而も其自由は放縱的の者にあらず。自由には責任の伴ふありて、自ら指導する精神に出發して、是を



達する方便に於ても、兒童の自由處理を重んじ、一種の自學輔導主義の教育なり。

第九、ダルトン案は、或る契約の下に、自己自身の學習なるが故に、興味に乘じ自學せる時に、鐘を鳴らして業務を中止せしめ、若くば氣の乗らざるに、強いて壓迫的に其等に從事せしむる等の不自然的のことなく、且時間割を廢して、指導案のみに依る自學主義の方法なりとす。

第九、ダルトン案は兒童が社會の一員として、働くといふ觀念の下に勉學する組織にして、協力を以て其原則とす。故に此案に従へば、彼等は實驗室に於ても、學級集會の席上に於ても、互に相談し、互に研究し、輔佐協同して各自己の流儀を以て勉強し、其結果を進度表に記録する方案なり。

第十、尙ほバ女史の紹介せる「ダルトン」案の實際を、左に紹介することとせん。

(一)學科種別、

第一種、 第二種、

國語、數學、 音樂、美術、

地理、歴史、 體操、家事、

理科、外國語、 手工、

第一種は午前中に、第二種は午後に教授學習すべきものと定め、第一種の科目は、是を一ケ年の仕事に割り當て、更に小さく一ヶ月の仕事に割當つ。而して一ヶ月に學習すべき國語・數學・地理等の要目は、學科別の「割當表」に書き記され、是が更に一週づ、即ち四週分に配當區劃さる。而して兒童は、是等の「割當表」に従つて學習することを契約す。契約書には、學級名・氏名・月日を記す。

(二)學校は午前九時に始まる。兒童は其日の氣分に從ひ、若くは自己にて科目の撰定定まらざるときは、教師の指導を受けて、何れかの實驗室に入る。されど多くは自己の不得意の學科の實驗室に入る風あり。兒童某の實驗室に入れば、其所には各専門の教師控へ、兒童は四分團に分れはたる、各自己所屬の學級分團の場所



を占む。而して各分團の兒童は、各自己の割當表に照して、契約業務に従事す。其時自習用の辭書・參考書・教科用具等を自由に使用し、且教師に向つて質問すること、兒童相互の質疑・應答、皆隨意なり。斯くて是に飽きたる時は、進度表に自己の進度を記入し、他の實驗室に移る。順次正午迄此の如し。

(三)斯して十二時に至れば、學級毎に豫め指定せられたる一定の實驗室に、同學級のもの凡て集まる。學級主任の教師は、四十五分間「割當表」に聯關して、種々の注意を與へ、又は質問を受く。之を集會又は會議と稱す。是過去及將來に於ける學習態度を決定するに利便甚多し。

兒童の集會又は討論會完了すれば、各學級は其結果を各學科の受持教師一人に報告す。此く毎日之を繰り返すが故に、週の終りには、他の悉くの學科專任教師に一順報告することとなる。報告せられし結果、改善すべき點は發見せらる。

(四)午後一時より二時迄休憩し、二時より四時迄午後の作業に従事す。此方法は、

午前の如き方法に依ることもあり、又は各學級主任の下に、各學級兒童夫々集まり、普通學校の形式に依り、業務を受くることあり。又は時々遠足することあり。尙ほ注意すべきは、午前中の教師は、各學級の主任たると同時に、各實驗室の專問を分擔するに、午後の教師は、大抵專科擔任教師なること是なり。

(五)進度表に三種あり、熟れも一ヶ月分記録するものなるが、第一種は實驗室の教師用の者にして、各學級に對し、一枚宛都合五枚、各實驗室の戸口の内側に掲げらる。例へば國語科の學習を爲せしものは、自己の名前の下に其進度を線にて記録す。第二種は、兒童各自の進度表にて、是には國語のみならず、他の基本的學科の進度を一々記録せざる可からず。第三種は、同一學級の各兒童が、一週間内に成遂げたる、凡ての基本的學科の進度平均數を記録するものにて、是は學級主任作製し、兒童にも示し、且保護者へも報告する下書となるものなり。

(六)斯くて一ヶ月の中途には、各兒童の進度は、表の上にて長き線のものも、短き



線のものも生じ、又同一児童にても、學科を異にする毎に、線の長短種々なり。されど一ヶ月の終りには、何れも同一の終結點迄達し居らざる可からず。換言すれば、一ヶ月の豫定分量丈け完了せざる可からず。

(七)一ヶ月の割當表を、一ヶ月を要せずして定了せる児童は、教師の許可を受けず、誰よりも早く次の月の割當表に依り勉強するを得。故に割當表は、難・中・易の三種の標に依り作製すべき必要を生ずるなり。

#### ▲ダルトン・プランに對する批判

#### 【短所】

第一、品性及確固たる意見と意志とを有せざる児童に對し、無制限の自由を許し、教科も學習も、其自由に放任するは、大人にありては可なれども、児童に之を求むるは無理なり。

第二、其學習教科が、児童の趣味の向ふ所に依り、隨意に撰擇せしむる制度なるを以て、趣味ある科學のみに學習が偏傾し、趣味乏しき學科を粗略にする缺點あり。

第三、其學習時間に、一定の規律なく、放縱に流れ易く。又は一定の休憩時間なき故、児童は知らず識らず心身を過勞するに至る等、何れかの極端に陥る弊あり。

第四、指導案なるものを教師が作成して與ふる以上、純粹の自學主義にあらず。此點に於て、學習教授と其方法の點に於て、大なる徑底なく、寧ろ實蹟の擧らざる方案と謂ふべし。

第五、指導案の月末(ノート)提出期に、或は無理なる勉學を爲し、心身を痛め易き弊害あり。

第六、教師は児童の學習時に傍觀監視の任に當り居れど、若し児童が自由學習時に質問せざるときは、呆然として爲す所なく、又は同一質問に對し、個別的に之を繰返す偏勞あり。



第七、此方案は、學級教授を否定するが故に、教師の談話を聞く機會至つて鮮く、従つて發憤興起・自奮自勵・悔恨精進等を爲す機會を得ず。

第八、教師は學習「ノート」に檢閲に過勞し、此の如き形式方面に精力を消費せられて、重要な直接教授の時間を閑散に過すは、能力の不經濟なり。

第九、學級訓練の機會少なく、協同心薄弱となる虞れあり。協同心は、數多の兒童の集團的生活に求め得べく、又切磋琢磨の効も、集團生活に求め得べきにあらざるか。

第十、自己の好める學料のみを學習し、且自己の好める教師の許にのみ集まるが如き惡弊あり。特に女兒に於て斯かる傾向一層顯著なるを見る。

第十一、全然學習を自由にすることは、兒童の義務心を消却せしむる虞れあり。意志の修養の上より考ふるも、缺陷あるにあらずや。

第十二、此方案は經濟上幾多の不利益あり。個人の指導、學習「ノート」の檢閲、指導

案の作製、其他圖書參考品の購入費用等に、多大の費用を要す。

【長所】

第一、干涉主義・他律主義・非自由の教育は、過去の傳統的因襲の餘弊にして、自由主義・自學主義は、現代教育の理想なり。本案は少くとも、現代の教育思潮に合せり。

第二、兒童の趣味に依り學習を自由にすと雖、指導案のあるありて、趣味なき學科を輕視する弊は防がる。唯學科變換の興味を利用し、氣の進む學科の學習に移動せしむるのみ。

第三、兒童の學習時には、之を指導監督する専門の教師あり。隨而學習が放漫に陥る憂なく、又一定の休憩時間はなきも、疲勞すれば隨時に休憩し、欠伸・背伸等自由にし、學科を變へ、教室を改め、尙學習の方法を變じて、友人と相互研究を爲し尙教師は兒童と個人的に接觸する機會多きが故に、心身を害する迄に學習する者を發



見したるときは、個人的注意を與へ得べし。

第四、月末の「ノート」提出期に、過度の勉強を爲す事は、憂ふるに足らず。蓋し此式の學習に於ては「グラフ」に依りて、毎日の進度を明かにするを以てなり。學級教授に於ても、課題等あれば、此等の弊は、何れにもあることなり。

第五、教師の與ふる指導案あるが故に、純粹自學にあらずとの批難は、餘りに酷に失せり。如何に「ダルトン」案が兒童の自學を基調とするとは言へ、全然教師よりの指導なき自學は學校教育に於て、殆んど考ふること不可能なり。

第六、兒童の質問なきとき、教師の倦怠することあるべき筈なし。教師は機械にあらず、活人なるが故に、時に見人説法を行ひ、暗示指導を與へ、個別的指導を爲す等決して無爲閑散なる時はあらざるなり。若し兒童の質問なきときは「ノート」の檢閲、指導案の作製、教材の研究、新刊書の閲讀等爲せば可なり。

第七、教師は學習ノートの檢閲に過勞すとの批難に對しても、大なる憂とならず。教

師は其主要點を指摘して誤らざらしめ、兒童各自の自己訂正に據らしむる方法を採用すれば可なり。又指導案作成の時、指導教授・合同研究の折にも、注意すれば可なり。

第八、學校訓練の方面より見るも、團體生活に依る共同心の缺乏を來すが如きも、亦一方より考ふれば、學級を解體し、個人的學習を主とすることは、却つて學校全體の空氣を清淨にす。即ち兒童相互に責任を重んじ、他の學習を妨げず、協同一致して、自他の進歩を圖らんとする美風の馴致せらるゝことをも、考慮せざる可からず。

第九、義務的に仕事をする觀念の薄弱を來すとの批難も、さることなれど、兒童期尊重の觀念より考ふれば、此時期の子供を、餘りに他律的・干涉的に壓迫を加ふるは、現代的思想に矛盾す。從來の如き生活準備の爲めの強制教育は、今後頗る考慮を加ふべきものなりとす。



要するにダルトン案は、長短何れも相當にあることなれども、其意味を取りて、教育上各方面に利用することは頗る肝要のことなり。されど、學級教授を廢して、此案に變へんとするが如きは、今日の所、到底出來得べきことにあらず。

## 第十四章 自由畫教育主張の要點

第一、童話・童謠・學校劇等と均しく、藝術自由教育の實際的運動と目すべきは、自由畫教育の問題なり。自由畫教育とは、臨本・扮本等に依る模寫を排して、専ら被教育者の個性的表現を重んずる、圖畫教育を指す。随つて兒童の自由創造力の助長を、其根本方針とす。

第二、自由畫教育論は、元日本美術院山本鼎氏の提唱に係り、各所に講演を爲し、後片上伸氏と提携して、幾多の講演會及展覽會は開催せられ、此所に於て自由畫教育の問題は、漸く全國的となれり。又山本氏と多少立場を異にして、自由畫教育を主

張する人に、齊藤始雄氏あり。今其二氏の所説の要點を左に叙述せん。

### 甲、山本鼎氏の所見

(一)自由畫といへる名稱は、不自由畫に對する言葉にして、不自由畫とは、模寫を成績とする畫を稱するにて、臨本・扮本・師傳等に依り、個性的表現を蔽塞せられたる舊來の臨畫を指す。自由畫とは、兒童の創造に基づく畫のことなり。

(二)吾人の提唱する自由畫教育は、鮮明に美術教育としての一教課なり。故に其教育の下に、生徒の創造力生長し、彼等の自然觀が現はれ、模擬と虚飾とが、必然的に撥無されたる状態なり。

(三)從來の教育は、數百人の子供を國定臨畫帖に依つて、一齊に模寫せしめ、子供の創造力を無視したり。是大なる誤見なり。自然は何時も、色と形と濃淡とを子供の眼前に提供せり。是子供並に大人に取りての生きたる手本にして、直覺的・綜覺的或は幻想的に、自由に描かるべきものなり。教師は唯生徒を此自由なる創造



活動に迄導き出すことなり。

(四)普通學に於ける圖畫は、美術教育の理想の下に立たざる可からず。美術教育は、美術家教育にあらず。美術教育は、子供に美的感銘を興ふることなり。兒童の創造的能力を利用して、人類最高の裝飾とせらるゝ藝術を、味解せしむることなり。人生に道德の必要あるが如く、美術亦必要なり。自由畫は此美的教育の一任務を果す爲めの、方便的價値を有す。

(五)圖畫教育の使命は、要するに鑑賞教育なり。此鑑賞は、徒らに繪畫の流派等を鑑別する、大人ののものにあらず。子供等の創造力を基礎として、彼等各自に、何等の人爲的拘束なき、印象・感覺・認識・空想に従つて、自ら畫因をつかみ、技工を自得する、自由畫教育に依つて、始めて其目的は達成せらる。

(六)圖書教育は、又美的情操の陶冶なり。感情を豊かにし、趣味を高尙にせしむる爲めの教育作業なり。然るに斯かる見解の下に立つ世の教育家が、何故に生徒等

の自然觀を閉却し、創造力を無視し、常に範を以て臨み、概念を以て之を制し、權威を以て規定する畫學の不合理を感せざる。

(七)文部省にては、目下圖畫教育の一大改革を企て居るとのことなるが、遺憾にも夫れが模寫教習絶廢の企てにあらず、臨本改良の企てなりと予は焦慮す。熱誠をこめて局長に臨本絶廢と、自由畫教育斷行を望まんと。子供等には、チャミング的自然觀を有するにも拘はらず、大人共が貧相なる臨本を作製して、子供の能力に蓋せんとするは、不合理の極みなり。

(八)洋畫家の歴史に見るも、臨本若くば師傳の束縛を排して、個性を以て自然の眞を洞察描寫する藝術的革命は、既に第十八世期の末に成し遂げられたり。曾て聖者の奇蹟、又は國王の治績等、顯揚讚美する爲めに、磨かれたる表現上の技能は、今や各畫家の自然觀・詩觀・空想等を表現する爲めに練られる様になり、従つて彼等の身邊、觸目の現實が畫因となり、合理的なる構圖眼に親みたる形、物質



の種々相、空氣・光線等の實感が、驚く可き自由さに於て開拓せられたり。

(九)此の如く表現の純が、重んぜらるゝ時代に、所謂日本畫の盛なる存在たる美の感銘を、常に先輩の作物の上に受けて、之を種として更に己れ的美術を匠むといふ創造の變態が、連綿として榮え行く事は、何たる義ぞ。子供は臨本に、大人は扮本又は師傳に、表現の純を濁されて居ることを、怪まざる世間に、良き美術も、工藝も、現はるゝ理由なし。

(十)而して描寫の方法に就きては、兒童に氣儘に描かすを可とす。彼が表現に關して質問せば、技工化したる範を示さずして、技工を發見する方法を教ふるを可とす。彼が中學の過程に進みて、認識の複雑と、知識教育の爲めに、描寫に困難を生じたらんには、其時期には描寫を從とし、知識的なる美術教育を主として施すべしと。

## 乙、齊藤始雄氏の所見

(一)氏の自由畫の主張は、山本氏の如く兒童の創造活動のみを期待するものにあらず。氏の自由畫の意味は、恰も綴方に於ける自由選題の如きものなり。即ち自由研究發表、思想の自由發表、技術の自力處理、自學自習、自治訓練等、其内容を爲せり。故に氏の自由畫とは、臨畫・寫生・考案畫・記憶畫等を通じて、教師の課題乃至示範に依らざる練習、兒童自力の練習を指すものなり。

(二)氏は臨畫全廢といへる點に於て、山本氏の提唱に反對せり。其理由としては、凡そ左の如し。

(イ)臨畫は模倣なれども、兒童の圖畫教育上、彼等に模倣衝動の存する以上、教育的價值を有すること。

(ロ)兒童の表出力の行き詰まることあるとき、之を救ふものは模倣なること。

(ハ)臨畫は美を鑑賞する一方便なること。

(ニ)臨畫を課したる爲めに、兒童の個性の表出に、其程惡影響なきこと。



- (ホ)臨畫の仕事は、児童心理上より、一の自然的のものなること。
- (三)氏は又山本氏と意見の異なる點を明にして、
- (イ)臨畫を全廢せよと言ふにあらざして、之を改造せよと叫ぶものなること。
- (ロ)自由畫とは不自由畫に對する言葉と解するに對し自由畫の解釋が、課題法又は示範法に對し、自發的自由畫練習の意味となること。
- (ハ)故に内容同一にして、教師が児童の創造力を助長せしむる考へあらば、從來の通り、臨畫・寫生畫・考案畫・記憶畫何れも之を排斥せざること。
- (ニ)宣傳して具體案を示さざるは不親切にして、教育實際家を誤らしむる虞れあること等なり。

要するに山本氏の主張は、從來の缺陷を救済せんとするに留意すべき提説なれど、臨畫全廢の思想には賛成し難く、寧ろ齊藤氏の説を穩健なりとするも、而も自由の意義に就きては、自由創造の原理を基調とするを、一層論理的解釋たるを感ぜしむるものあり。

## 第十五章 感化教育思想の要點

- 第一、感化教育は、社會教育の主なる一なり。今や歐米文明國に於て、是が施設經營に留意努力せらるゝ所にして、不良少年に對する感化救済を以て其主なる目的とす。
- 第二、從來は少年犯罪者に對して、其懲罰改善の法専ら刑罰主義を採り、監獄又は懲治場の仕事に委せられ居りしが、教育思想の進歩に伴ひ、刑事上の仕事を離れ、寧ろ教育上の仕事として取扱はるゝに至れり。
- 第三、其原因の第一は、刑事思想の進歩是なり。從來は刑罰の原理として、報復主義・威嚇主義等ありしが、近來は改善主義勢力を得、少年問題の如きは、是を刑事上の問題とせず、教育問題として訓化主義を採るを以て至當なりと解せらるゝに至れり。



り。

第四、其第二の原因と目すべきは、社會政策に關する思想の進歩是なり。眞に社會國家の發展を企圖するには、國民各個が有爲有能にして、善良なる公民となるにあり。然るに不良少年及少女の如き者あるは、彼自身は固より、社會國家の損失と見做す考の勃興するに至りしこと。

第五、其第三の原因と見做すべきは、教育政策の發達擴充是なり。教育の本義は、普通一般の兒童を一般的に教育することにあらず、不良少年少女をも、國民の一部たる以上、教育の恵に浴せしめ改善せしむることが、優良兒の教育及低能兒の教育と同様、必要なることを認むるに至りしこと是なり。

第六、感化教育の意義は、少年少女（法定未成年者）にして、品行甚惡しく、社會の風紀を紊り、秩序を害する如き者を集め、感化院なる特別教化機關に依り行ふ教育を指すものなり。

第七、感化教育の根本觀念の一は、豫防主義の徹底にあり。即ち不良少年少女の跋扈は、社會國家の秩序風規を亂すこと頗る大なるを以て、其未だ甚しからざる間に之を豫防し、禍を未發に防がんとする必要があること。

第八、其思想の二は、保護主義即ち是なり。不良少年少女の罪惡に陥る原因は、意志薄弱、他人の強迫、不良の習慣、境遇の不良、心身の缺陷等の事情の伏在すること多きを以て、是等事情に同情して、彼等に保護を加へ、遷善せんとすることはなり。

第九、其根本觀念の三は、教育主義にして、前記の豫防、保護等の目的を達せんに、彼等を教育感化して、善良の人物と爲し、以て良民の中間入りを爲さしむること、而も其教化は、智識教化を主とせずして、品性陶冶・人物の養成に重きを置く教育の義とならざる可からず。

第十、英國に於ける感化教育は、學務局の支配に屬し、小學程度のもは、義 教育



とせり。其組織系統的にして、警惰學校・實業學校・感化院の三者あり。警惰學校とは、小學校の兒童中、操行不良の者を入れ、在學期間三四日より半年に亘り、實業學校は、十歳以上十四歳位迄の者を收容し、警惰學校にて成績不良の者に、實業を爲さしめ、感化院は十四歳以上十九歳迄の不良少青年前二校にて成績擧らざりし者を入れ、品性陶冶と職業教育とを施す所たり。

第十一、獨逸の感化教育は、其組織英國と異なり、家庭組織にして、十八歳未満の犯罪者及不良少年は、國家の力に依り、後見裁判所の決定を經、保護教育を加ふるものにして、後見裁判所は、後見判事を中心とし、之に本人の父母・僧侶・教師等を加へて成立し、其費用は三分の二は國家の補助、三分の一は自治體より出すことになり居れり。

第十二、佛蘭西の感化教育は、(一)は犯罪者の未成年に對する刑罰感化院と稱すべきものにして、(二)は未犯罪者なるも、性行不良にて、到底一般普通の教育にて其目的を達すること能はざる少年に施すものにして、我國に於ける懲治院に類するものたり。

第十三、米國に近時起れる教育的少年裁判所は、感化教育を行ふ上の助成機關にして、感化教育は別に(一)留置學校(二)實業學校(三)感化學校あり。少年裁判所は、不良少年の調査に従事し、之に訓戒を與へ、學校・父兄と聯絡して、之を前記の何れかに收容せしむ。其成績特に良好にして、近時我國に於ても之を採用するに至れり。

### ▲感化教育說の批判

(一)教育は廣き見地に立つときは、個人を完成して、倫理的社會を實現するにあり。此點より見て、不良少青年の感化教育を行ふは、極めて善良の企てと謂ふ可し。又其根本觀念とする所の豫防主義・保護主義・教化主義も、眞に當を得たるものなり。故に此種の施設は、今後大に奨勵し、其發展を圖るべきものなり。



(二)感化教育が普通の學校教育に比し、著るしく其趣きを異にせざる可からざる點は、普通の學校教育が德育を輕視するといふにはあらねど、其大部分は知能の陶冶、即ち教授が重なる分野なるに反し、感化教育は、徹頭徹尾、德育中心ならざる可からざることはなり。こは寧ろ、感化教育其者の本質上より見たる、當然の歸結と認めべきものたり。

(三)次に感化教育上最も注意すべきは、彼等に勤勞的作業を課し、閑散より生ずる不良の傾向を豫防し、一面に於て、將來に於ける一定の職業を得しむること是なり。實業的陶冶は、感化教育上其最も有効なる一方便たるものにして、彼の佛國の感化教育がデーメツツに由て一生面を開かれ、今日名高きメツトライの感化農園が氏の經營に係るも是が爲なり。我が日本に於ても、斯かる施設の感化院を成るべく多く設置せざる可からず。

## 第四編 學校施設に關する新教育說

### 第一章 能力本位の學級編制の要點

第一、從來男女又は學年を主とする學級編制法のみ偏傾して、兒童の能力を本位とする學級編制法の考究せられざりしは頗る遺憾なりしが、近年に至り、兒童の能力を本位とする學級編制の方法、獨・米に於て考察せらるゝに至りしは、頗る慶すべきことなり。

第二、此編制法の發達を助成せしは、從來の劃一主義の教育に對する不滿、及び個性尊重の教育說、並に低能兒に對する教育の顧慮、又は實驗心理學、若くは實驗教育學の研究發達の結果なりとす。

第三、今各種能力本位の學級編制法を叙述すれば、凡そ左の如し。



(一)マンハイムシステム。是は獨逸國マインハイム市の學務課長「ジツキンガー」の創設にかゝるものにして、其方法は、少くとも、左の標準に依り考案せらる。

(イ)低能兒の爲めに補助學級、若くは補助學校を要すること。

(ロ)劣等兒も特別に取扱ふ必要あること。

(ハ)優等兒は之を分離して教育するを可とすること。

(ニ)將來進んで高等程度の學校に進學するものは、小學校時代より之に斟酌を加へ、將來の學習に必要なものに意を注ぎて、教授すべきこと。

右の標準に依り、其編制法は發案せられ、一九〇一年四月、文部省の許可を得て、實施したるものなり。

其内容は先づ小學校を三筋の系に分ち、(一)主級系(二)進級系(三)補助學校とし、主級系は、上級に在つて中學の豫備級と卒業級とに分れ、進級系の完了級と、復習級とに分岐し。補助學校も、自痴學校を分岐す。而して各級系間の聯

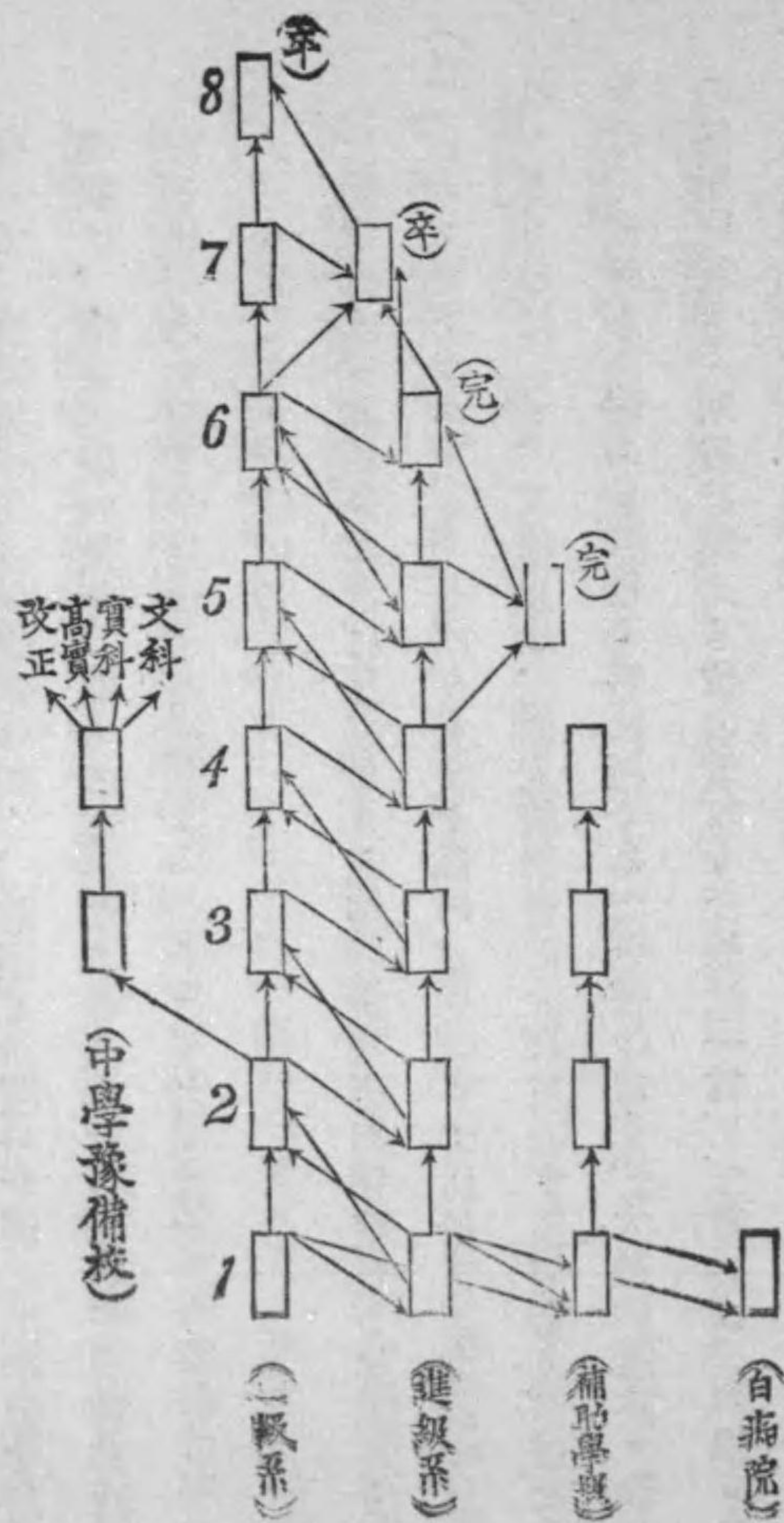
絡移動は、極めて自由なり。

主級系に於ては、滿六歳の兒童を收容して、滿十四歳迄を學齡とし、七學年又は八學年を以て義務教育を完了す。是所謂小學校の本體なり。而して第一學年には、總て新入學生を收容し、一年の終りに成績を調べて、(イ)二學年に進級するものと、(ロ)進級系の復習級第一學年に終る者と、(ハ)補助學校の第一學年に送るものとを別つ。其著しく心身の發達の薄弱なるものは、一學年の経過を待たずして、學年の中途より復習級に送ることを得。次に第二學年の終りに至れば、(イ)第三學年に進級するものと、(ロ)復習級の第二學年に送るものと、(ハ)中學の豫備級に進學する者との三種に區別す。斯くて第三學年の終りに於て、(イ)第四學年へ進級する者と、(ロ)復習級の第三學年に送るものとを別つ。斯くて順次之を繰返して、第六學年の終りに至り、(イ)七學年に進級するものと、(ロ)完了級(退學級)に入るものとを分つ。又中學豫備級は、中學



に入學を希望する者の爲めの特別學級なるが、此所にて四年迄修學して後、夫れ、文科・實科・高等實科・改正の各中學校に進級せしむ。又退學級といへるは、主として女子の爲めに設けられしものにして、期間は一個年なり。主級系の七八學年迄教授する教科及教材の中、特に必要と認めたる部分をのみ選び授け、之を終れば義務完了とす。次に復習系に就きては、修業年限六個年にして、實際は毎學年を二部に分ち、中途入學又は中途轉學の爲めを圖る。而して特別教育を施し、學年の終りに至れば、(イ)現級に止むる者、(ハ)二學年に進級せしむるもの、(ニ)主級に復歸せしむる者、(ニ)補助學校に送る者等に分つ。斯くて到底望なきものは、之を白痴院に送る。斯くして第四學年の終に至れば、(イ)現級に止まる者、(ロ)五學年に進級する者、(ハ)主級系の第五學年に進むもの、(ニ)退學級(完了級)に向ふ者に分つ。其上の五六學年は、卒業級にして、己は修業年限二個年、復習級の四學年を了したるもの、主級系の第

(マンイハム・システム表)





五學年を終りしもの、及び今後二箇年の修業を経て退學の希望を有する者を收容して、既に述べたる退學級の如く、必須なる教科を課して卒業せしむ。補助學級は、修業年限四箇年、能力の薄弱なる者のみを收容して、補助教育を行ひたる後、之を完了せしむ。白痴院は、主として白痴兒を收容して、養護を行ふ。今之を表示せば圖の如し。

此編制法は、其結果非常に良好なりしが、後賛否の聲喧しきに至れり。

(二)ビュブローシシステム。是はコロラド州のビュブローに於て、十數年前より行はれたるものにして、其趣意は、個人的學習を大に重んずるにあり。故に教授の如きは、教師が全體の兒童に一齊に授くること甚少なく、大體の指示・説明・難解の箇所に就き、助言を與ふる位の者なり。故に一言にて言へば、自學・自習に委する組織なり。恰も寺子屋の教授、單級學校に於ける自動的學習法の如き者たり。此組織には種々の批難ありて、且餘りに行はれず。

(三)バタヴィヤシステム。是は近年「ニューヨーク」市の學務課長「ケネディ」に依つて創始されしものにして、其目的は、兒童の個別的方面を顧慮し、其學力を適切に催進せんとするにあり。例令ば兒童數が五十人未滿の時は、是を合併して一學級とし、之を二級に分ちて、二人の教師にて擔任す。一人は主として學級的教授を行ひ、他の一人は個別的指導を爲す。前者が専ら説明・提示等に力を注ぐ時は、後者は覺えの悪しき兒童を教室の一隅に集めて、低き聲にて不審の個所、又は難解の點を確むる如くす。前者を學級教師と言ひ、後者を個別教師と呼ぶ。

(四)ケムブリッジシステム。是「マサセツ」州の「ケムブリッジ」に創められたるものにて、其要旨は例令ば八學年に配當せられし課程を、或者には七箇年、或る者には六箇年、又或る者には八箇年と言へる如く、進度を變じて學習せしむる組織なり。結局其課程は其儘なるも、修業年限を之に依り伸縮し得る組織なり。故に伸縮組織と稱することあり。尤も其反對に年限を同じうして、課業の上に區



別を附する方法もあり。

例令ば「ケムブリツチ」市の實際に依れば、修業年限六個年なるが、速き方の組は四個年にて修了せしめ、普通のは六個年、落第するときは七年乃至八年を要するものあり。其組織は最初A Bの二組ありて、A組は優等生にて、修業年限四個年、B組は普通兒以下にて、定規の通り六個年組織なり。然るに其半ばの學年の終りに於て、成績を調査し、A組に不可なるものは、B組に移し、B組の優秀なるものは、A組に移す。斯く移動せられたる兒童は、前者は後三年、後者は後二年にて修業せしむ。故に優良兒は、六個年の課程を、五個年にて卒業することとなる。

次に年限を同じうして課業を別にする法は、能力の相異に依り組分をなせども、優等生の組には、規定の課業を了せば更に其上の課業を課す。固より其課業は補習的のものなり。又劣等生の組に對しては、規定の年限内に教科の基礎觀念を十

分徹底せしむる如く、成るべく基本的知識に主力を注ぐこととせり。

以上能力本位の學級組織は、差の如き長所及短所を有す。

(イ)能力の十分なる兒童を伸ばし、劣等兒を救済すること。

(ロ)されど其弱點と見做すべきは、劣等兒童の見分けが、短時月の間に判然せざる

こと。

(ハ)劣等兒を優等兒より引き離すことは、兒童の奮發心と失ふ虞れあること。

(ニ)瑞西の「ハーグマン」教授は、之を評して、(一)能力の差の見別困難なること。  
(二)個別化は單なる學業標準のみにては判然たらざること。(三)陶冶は共同教育に在つて、個別的の所になきこと等を以てせり。

(ホ)乙竹岩造氏は、或る學科の教授、例令ば國語・算術の如きに在りては、其結果良好にして、學級管理の上より見るも便利なれども、此目的を十分に達せんとせば、自ら復習級に優良なる教師を配し、教師は總じて教育の本旨を辨へ、教授法



に堪能ならざる可からず。

(ハ)「ヒュブロー」組織の如きは、餘りに共同教育の精神を没却し、我國寺子屋教育の被る批難は到底免る可からざる所にして、「ケンブリッジ」組織も、之を「マンハイム」組織又は「バタビヤ」組織に比すれば、到底徹底したる組織にあらず。されど能力本位組織の精神は、近代の要求に照して、一般に注意すべき方法たるを失はざれば學校の事情に依り、適宜採用するを便とするなり。

## 第二章 社會教育に關する施設の要點

第一、未成熟者を學校に收容して、規定の教育を受けしむると共に、社會公衆を相手として向上發展を圖るは、國家社會の進歩發達を企圖する上に、極めて必要のことたり。社會教育施設は、此見地に基づきたるものなり。

第二、社會教育上の施設の重なるものは、(一)體育に關するものに「排アルコール運動・公衆運動場の施設あり。(二)知育に關する者に、通俗圖書館・通俗講演・國民高等學校・大學擴張運動・博物館・動物園・植物園あり。(三)德育及美育に關するものに、内國傳道・倫理運動・青年團・少年義勇團・通俗音樂・美術文藝に關する施設等あり。

第三、圖書館には、(一)専ら學術研究者の爲めに設けたる學者的圖書館と、(二)一般人民に便益を與へんとする通俗圖書館とあり。我國にて言へば、大學附屬の圖書館たる帝室圖書館の如きは、前者に屬し、東京市内各區に一個宛設けられたるは後者に屬す。

第四、通俗圖書館の効果を擧ぐれば、圖書館の設けなきときは、民衆の餘裕時間は、多くは(一)酒店に這入ること、(二)カルタを弄ぶこと、(三)退屈に困りしこと等に費されたりしが、其是あるに依りて、(一)人生の深き意味を理解すること、(二)職務に關する知識を得しこと、(三)修養に資せしこと等の利益あり。



第五、米國人の考に由れば、圖書館を以て學校と比肩せしめ、以て廣義の民衆教育の  
二大機關とし、尙兩者を結合せしむるものとしては、學校教育を以て教科書本位の  
教育、自學自習の慣習を養はしむるものとし、通俗圖書館を以て、民衆教育の仕上  
げと思惟せり。

第六、兒童圖書館の最も古く試みられたるは、佛國にして、文部省は、一八六二年に  
告示を發し、小學校に於ては、各級の教室に書架を設け、兒童讀物を備へ、政府よ  
り讀物を配付することに努め、擔任教師は之を管理し、以て讀書教育の實を擧げん  
とせり。但其成績は、教師の不注意より、餘りに向上せざりしは遺憾と謂ふ可し。

第七、近時我國に於ても、此種の事業盛に行はれ、殊に今上陛下即位の紀念として、  
隨所に設けられたり。蓋し獨逸派の説明的教育、教師に依る教育も必要なるが、自  
學自習の慣習を養ひ、讀書力を養成するより見るも、嗜好心を養ふ上より見るも、  
兒童の圖書教育は、洵に肝要のことなりと謂ふ可し。

第八、國民高等學校は、今より七十餘年前、丁抹に始めて設けられしものにして、其  
原因は、丁抹が英獨と戦つて破れ、諾威に獨立せられたる結果、國民精神の高潮、  
人智の開發に依り、國運を挽回せんと決心し、全國八十餘も建設せられたるに依る  
ものにして、漸次北歐に廣がり、今日に於ては、瑞・諾・北米・獨逸等にも行はるゝ  
に至れり。

第九、國民高等學校は、二種に分れ、一は普通教育を目的とし、他は農業を主とする  
者なり。前者は普通教育を終れる者に、國家的精神を注入する爲めに、國語・國史・  
國民文學・憲法及び法律乃至實用的生活に必要な科目を加へ、國民に高等程度の  
教育を施さんとするものにして、後者は主として農民に對する高等教育を施さんと  
するものなり。

第十、此學校は、全く自由にして、何等特權なく、義務もなし。有志家・篤志家の爲  
めの學校なり。男女別に編制し、開校期日は、男子は冬期五箇月、女子は夏期三箇