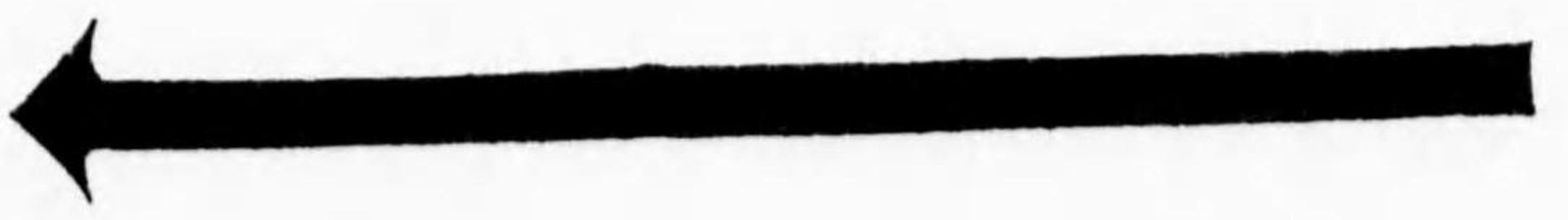
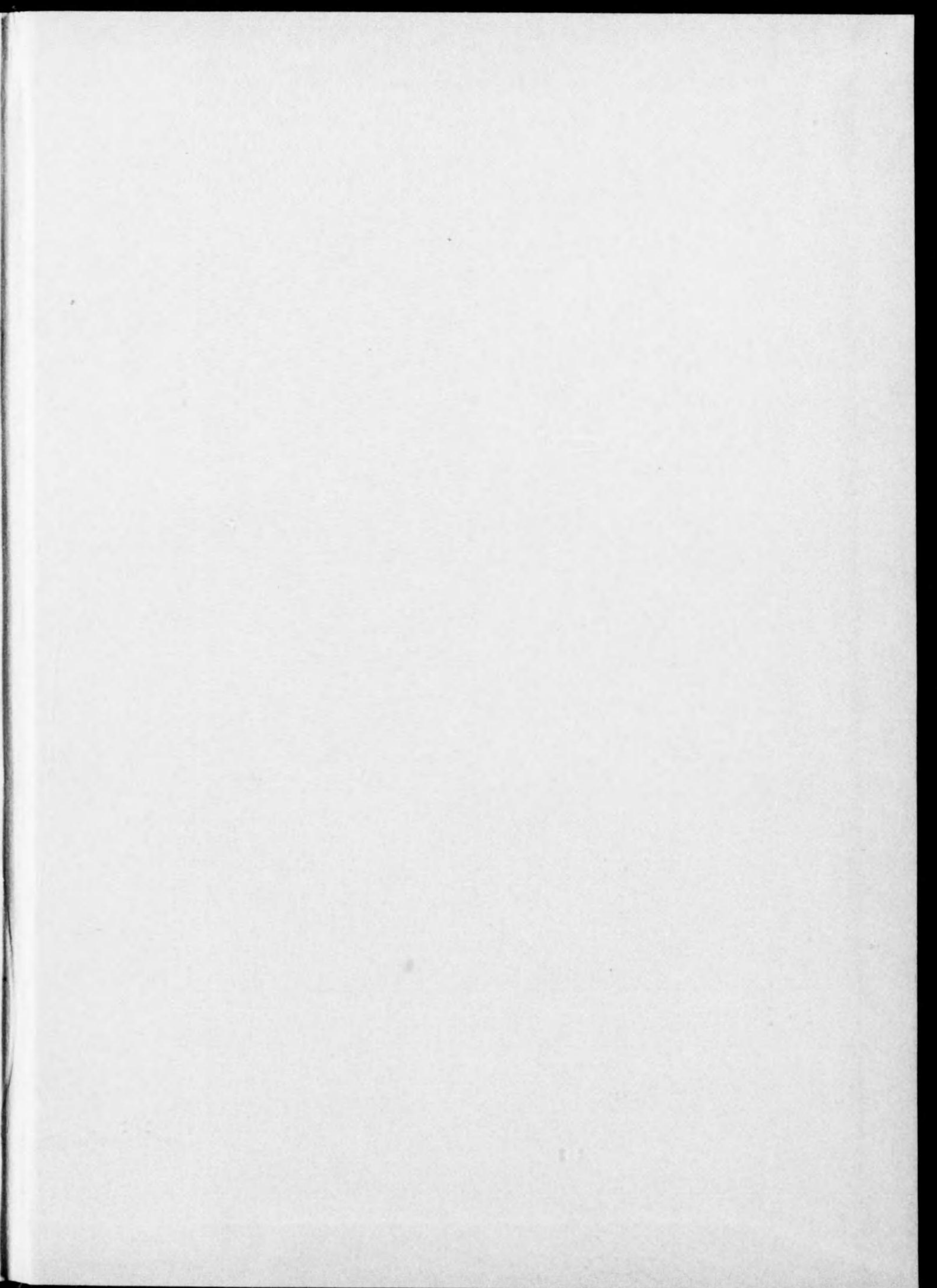
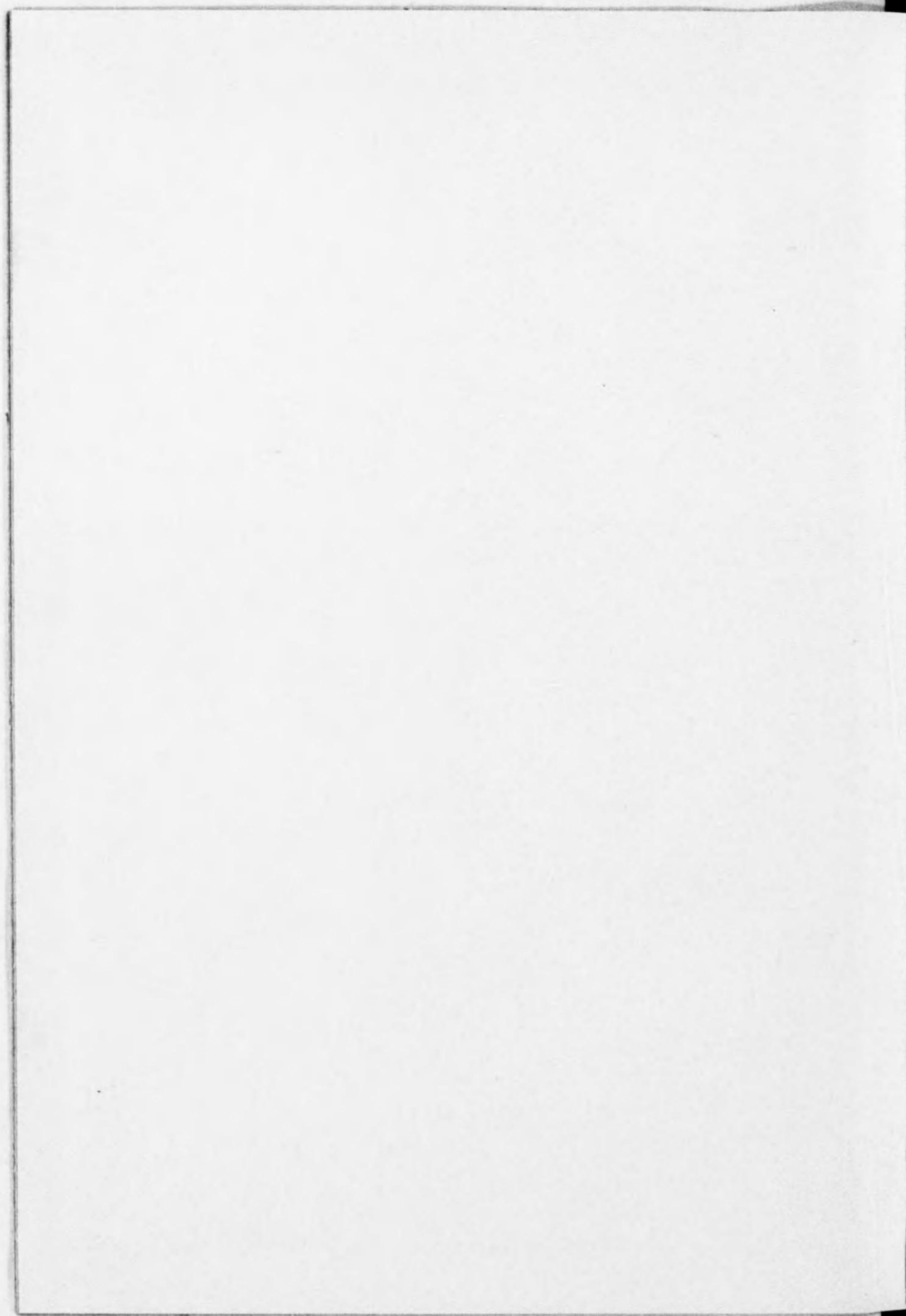


始



372
322





49287

青木誠四郎著

學習指導の基本問題

教材研究會刊

372
a ~~37~~
322



11166

序

終戦後のわが國の教育は、大きな轉換期を迎えている。たゞこの轉換はわたくしをもつてこれをみれば、教育の本來のあるべき姿をそこにあらわそうとするものにほかならない。すでにとるべきであつた姿がこの機會にとられるようになったに止まるといいたい。だが、わたくし達は、いく十年の間ある型の教育を固定したともいつた中に呼吸して來ている。急な轉換は容易なことではないのである。

この書は、このような轉換期にある教育の實踐問題としての學習指導の問題についての解明を目標としているのであるが、それは、わたくしの専攻するところから、多分の心理學的な色彩をもつていゝであらう。しかも研究の不完全と、考想の不十分のため、足らざるところが少くないのである。たゞ、學習指導についての問題の所在を示し、そのさらに發展する基礎を提供することができるならば、望外の幸である。なお、本書の内容としたところは、わたくしが従來の研究や考想の結果を中心とし、その大部分とするのであつて、歐米諸學者の所説を紹介するといつたものではない。その點において私見に陥ることなきやをよそれるものである

372
a ~~376~~
322



11166

序

終戦後のわが國の教育は、大きな轉換期を迎えている。たゞこの轉換はわたくしをもつてこれをみれば、教育の本來のあるべき姿をそこにあらわそうとするものにほかならない。すでにとるべきであつた姿がこの機會にとられるようになったに止まるといいたい。だが、わたくし達は、いく十年の間ある型の教育を固定したともいつた中に呼吸して來ている。急な轉換は容易なことではないのである。

この書は、このような轉換期にある教育の實踐問題としての學習指導の問題についての解明を目標としているのであるが、それは、わたくしの專攻するところから、多分の心理學的な色彩をもつていであらう。しかも研究の不完全と、考想の不十分のため、足らざるところが少くないのである。たゞ、學習指導についての問題の所在を示し、そのさらに發展する基礎を提供することができるならば、望外の幸である。なお、本書の内容としたところは、わたくしが従來の研究や考想の結果を中心とし、その大部分とするのであつて、歐米諸學者の所説を紹介するといったものではない。その點において私見に陥ることなきやをおそれるものである

が、そこに本書の缺陷もありまた特質もあるのであつて、切に大方の示教を仰ぎたいのである。
 おもえば、終戦後今日までのわたくしは、文字通り寸暇もない多忙のうちに日を送つたのであつた。その多忙のうちに拙いながらもかくも本書を公にすることができたのは、この研究や考想について刺戟と示唆と援助とをあたはれなかつた人々の賜である。ことに連合軍最高司令部民間情報教育部にあつて公私ともに多大の援助を賜つた Mr. Harkness, Dr. Edmiston, Mr. Trainer その他の人々の眞實な友情に對しては、感謝の言葉を知らない。ここに深甚の感謝をささげる。

昭和二十三年夏

著 者 誌

目 次

序 論

新教育と學習指導……………一

本 論

第一、學習指導の立場……………一三

一、社會的要求……………二二

二、兒童の要求……………三三

三、地域的共同社會の立場……………三九

第二、教科課程の問題……………四三

- 一、學習指導と教科課程……………三四
- 二、教科課程編成の立場……………四五
- 三、教科の編成……………六〇
 - 1. 教科編成の種類……………六〇
 - 2. 新教育の教科編成……………七四
 - 3. 教科編成についての問題……………八四
- 四、教材の構成……………九一
 - 1. 教材の選擇……………九三
 - 2. 教材の組織……………一〇四

第三、學習指導法の問題……………一〇〇

- 一、目的から見た指導法の問題……………一〇〇
- 二、兒童の立場からの問題……………一〇五
 - 1. 學習の過程……………一〇六
 - 2. 兒童の學習からみた指導上の問題……………一〇七

- (1) 目的意識……………一〇三
- (2) 學習の素地……………一〇六
- (3) 興味……………一〇四
- (4) 經驗的學習……………一〇四
- (5) 練習……………一〇〇

3. 學習活動……………一〇五

- (1) 作業……………一〇七
- (2) 實驗、觀察、調査……………一〇八
- (3) 劇的活動……………一〇八
- (4) 話し合い……………一〇九
- (5) 共同學習について……………一〇九

4. 學習指導の方法と教科課程……………一〇三

- (1) 教材と學習活動……………一〇三
- (2) 經驗教科課程……………一〇六

第四、學習結果の考査……………一〇九

一、 考查の意義と條件 三九

二、 考查と指導目標 三七

三、 考查の方法 三三

四、 考查結果の考察と指導法の反省 二四

序論

新教育と學習指導

新らしい教育の出發—教育制度の改革—制度の改革—實踐の改革—教育理論の究明と教育の實踐—實踐問題としての學習指導—學習指導の意味

わが國の教育は、いま、その舊い衣を脱いで新らしい姿を身につけようとして出發した。この新らしい姿の教育とは、これを端的にいうならば、民主的な人間性の形成のための教育である。わたくし達は、この教育の轉換を、教育についての國民宣言ともいべき教育基本法の根本的な精神に見ることが出来る。わたくし達は、いま、この自らの意志によつて選んだ民主的な教育によつて、慘ましくも倒れようとしているわたくし達の祖國をたて直そうとし、また、これを新らしい姿によつて、打ちたて、ゆくことをすら望んでいるのである。

このような期待において、まず、わたくし達は、國民が民主的な生活を身につける最も基本的なものとして、その教養の水準を高めることの必要を痛感して、義務教育の年限を延長して

九ヶ年とし、そこに小學校と中學校の教育を設定したのであつた。また基本的人權の要求に應えて、男女の平等と、教育水準の平等を目ざして、こゝに共學を實施し、男女による學校の制約を解放した。さらにまた、社會的經濟的制約のために教育の機會の不均等のあつたことを反省して、定時制高等學校を設けたり、通信教育の制度を定めて、すべての國民に同様の教育の機會を設けるように考えた。このようなことは、なおあげればいく多のものがあろうし、またこれからもいく多のものが、わたくし達の眼にふれることになるであらう。教科書の國定廢止ということも、教育委員會の設置といったことも、それらの一つに數えられようし、大學制度の變革といったこともまたそのことに數えられるであらう。わたくし達はこれらの變化によつて、新しい教育精神が具體的な形であらわれ、それらによつて、それに相應しい教育が漸く整備されてゆくことをまち望んでいるのである。

このようにして、新しい教育は、さまざまな制度の變革によつて、整備されるようになってゆくだろう。しかし、教育の變革ということはそれで満足すべきものであろうか。こゝにわたくし達の深く考えをいたさなくてはならない問題がある。それは、このような制度の變革をもつてして、新しい教育の求めている人間の形成が十分なしとげられるかということであ

る。わたくしは思う。このような制度の變革が、變革そのものは、新しい人間形成の精神にもとづいてなされたとしても、それがたゞ制度の轉換をもつて、教育の轉換をなし得たりとし、あるいはそれが制度の變革にはじまつて、制度の變革に終るといふのであつたならば、それは人間形成の志と離れること遠く、またその成果を望むに遠いといわなければならぬのである。わたくし達は國民學校を小學校とよび、中學校を設け、高等學校を設けたとしても、その學校の教育の内容や、その動きが、舊態を依然として續けるものであつたとしたら、小學校と新しい、新制中學校といつても、それは新しい人間形成の働きをそこに見ることはできないのである。わたくし達は新しい教科書の出現を見、また見ることを望んでいるが、その教科書の取扱いが、依然として舊來の考え方においてなされるならば、そこに新しい學校の教育らしきを求めるに遠いのである。そのような教育は、たとえ表面的には新しい學校の教育らしきみえるかもしれないが、わたくし達が、新しい教育に求める民主的な人間形成の目的は達せられないのであつて、それは依然として舊い教育であるといわなくてはならないのである。もちろん、わたくし達は、一方において制度の改革を必要なこととして認める。しかし一方において、その改革の精神と歩調を一にして、教育の内容、教育の實踐が、新しい教育の精

神を體して、進められなくてはならないと考える。それは制度の改革のようないわば一朝にして變るといふ趣きをもつてゐるものではない。それは實に一步一步遅い速度で進められるものであるだろう。しかしそれにも拘らず、それによつてこそ、新しい教育が民主的な人間の形成にその力を示し、國民の生活を築き、國家の生命を復活させるものとなり得るのである。わたくし達は、いま制度の改革に急であることは、やむを得ないことであるが、この實踐の歩みを進めることは、實はそれとともに、あるいはそれにまさつて大切であるといわなくてはならないのである。ことにこゝで心すべきことは、制度の改革は、それが急であるがために、人々に一つの刺戟を與える。そしてその刺戟によつて若干の内容上、また實踐上の問題についても注意が向くのであるが、時のうつるに従つて制度の變革には忸れて來て、それから刺戟を受けなくなる。そうなると實踐の問題はそれと共に忘れ去られて、舊態がそのまま新しい革にもられて、あたかも新しい教育であるかの装いをもつて、平然として横行するということになる。そうなれば、教育はすでに、救うべからざるものとなるのである。わたくしはこの意味において、むしろ制度の變革をあとにして、實踐の改革を先にすることが望ましいとさえ考える。それ程この實踐の改革は新しい教育の營まれ、その目的を達する上に重要な意味をもつ

といわなくてはならないのである。制度は形式である。實踐は内容である。内容の變革なくしては、形式の變革は無意味でさえあるのである。

さてこのようにして制度の變革は、實踐の改革を伴わなくてはならないことを知るのであるが、これと共にわたくし達が實踐の問題を考えようとするとき、これを基礎づけようとする理論の問題についても考えるところが無くてはなるまい。

教育の問題には、いつもその理念の問題が伴う。新教育の唱えられるに際して、わたくし達は、民主主義の本質や、民主的教育の理念について、多くの論議に接した。もちろん、新教育の精神を理解するために、その精神の根柢をなす理論を究明したり、その理論の構造を追究したり、そのために論議をたゝかわすことは、極めて大切であるといわなくてはならない。いわばわたくし達は、これによつて教育の方向を知り、向うべきところを見究めて教育の營みを進めることができるからである。しかし、このような理論的な究明が、たゞその究明として終り、觀念的追究の満足に終始して、教育の實踐に何のかかわりももたないとしたならば、それはたゞ觀念の遊戯に止まるといふそしりを免れないであろう。それらは教育にあたるもの、働きとして、教室の營みにおいて、學校の營みにおいて、児童や青年の生活を形成する上に、血とな

り肉となつて、教育を實際に動かす力となるように身に體せられなくてはならないのである。すなわち、このような理念の究明や、哲學的探究は、教育者の人間形成の働きにおいて生きるのではなくてはその意味は稀薄だといわなくてはならないのである。それは實踐において生きることに意味があり、實踐の問題は、理論的な追究の究竟の問題とならなくてはならないのである。

由來わが國の教育者は、哲學的な觀念的思索に多くの興味をもち、そのために教育の理論は多くの人々に高く發達して、とらえられているといつてもよいのである。しかし、その理論や哲學が、實踐において生かされているかという点、そこには少なからず疑いがあるのである。實際においてはそれのみでなく、理論を高しとして、實踐を輕しとするような考え方があり、理論は理論として遊離して、實踐の問題にそれを生かすことを考えずらしいという傾向さえ少なしとしないのである。すなわち、それらが觀念的理論的興味によつて究められて、實踐とは自ら別の問題の如く考え、あるいは考えようとする傾きにあることが見られるのである。しかし、いま述べたように理論は實踐の基礎となり、實踐のうちに生かされて、はじめて教育の問題として明らかにされる意味をもつことを知らなくてはならないのである。明治以來わが國

の教育については、多くの人々の研究の努力が拂われたに拘わらず、その實踐においてしかく進歩のあとを見なかつたことも、國民學校の新制度においてその理論的基礎づけが堂々たるものがあつたに拘わらずその實踐において格別な進歩を見なかつたことも、いづれもわが國教育の研究が、哲學的觀念的な論究に主な勢力を費して、それらが實踐においてこそ生きるのではなくてはならないのだということをもよほした、というところに根本の原因があつたと考えられる。このことは教育理論の問題を考える場合、一度はふりかえつてみるべきことなのではあるまいか。

わたくしは、このような意味において、教育の理念を究め、その哲學的な基礎を追究する努力と共に、あるいはこれに優つて、實際問題の究明こそなされなくてはならないところであるし、またこの理論的な追究ということも究極は實踐の問題の解明に、また實踐の營みにその意味を見出さなくてはならないものであることも、深く心に銘すべきことと信ずるのである。

さて、以上のようにして、わたくし達は、制度の問題と共に内容の問題、實踐の問題を考えなくてはならないし、また理論的問題と共に實踐の問題を考えなくてはならないのであつて、しかもそれらは實踐の問題においてはじめて力となり、その教育における意味を見つけ出すこ

とができるというべきであるが、然らば、実践の問題とは何を指すのであろうか。

わたくし達は、このような問題として、さまざまなものを考えることができるであろう。たとえば、わたくし達は新教育の線にそうていかに学校の経営をなすべきであらうかといった問題もあろう。また、同じように新しい教育における學級経営はいかにあるべきかといった問題もあろう。しかし、実践の問題の根本となり、これらの問題を考える基礎となるものは、學習指導の問題だといわなくてはならないのである。

學習指導という言葉をきくと、人はあるいはあの知識修得の指導を意味する「知識の傳達」ということを連想するかもしれない。そして、この知識の傳達はなにも教育の實踐の問題の根本ではないではないかと反問されるかとも思う。しかし、そのような學習指導の意味は、わたくし達に舊來の教育のうちに作られて來た習慣的な語意が浮んで來るからである。わたくしは學習指導ということとそのような意味に解してはならないと思う。人間の生活は、元來有機的な全體的な構造をもつて營まれている。身體は精神と一體としての生活機能をもつていて、精神はそれと共に全體としての働きをもつていたのであつて、知的とか感情的とか區別するのは、觀察のための分析においていわれることであつて、具體的なわたくし達の生活においては、

分つべからざるものなのである。だから單に知識を傳達するというようなことは、字義通りにあり得べからざることであるし、ことにそのようなこともしもしてできるとしても、それは人間形成ということから見ると、偏つた考え方だといわなくてはならないのである。學習するということは、人間の生活全體の形成を指すことであり、またその進歩を形作ることであつて、これを指導するとは、この形成に協力することを指すのである。

指導という言葉は、このような意味を示すものとしては、あるいは適當ではないともいわれるであろう。嚮導とか、時としては協力という言葉さえ用いられてもよいかと思う。しかし、こゝでは、從來の慣例に従つてこの言葉を用いることとした。しかし、わたくしがここに指導というのは、教師のいうことに絶対に兒童生徒が追隨することを指してはいない。それはむしろ兒童や生徒と教師との相互共同を意味するものと考へなくてはならない。またしばしば、強壓的な教育が犯して來た誤りにおけるような兒童や生徒を衆愚視して、それなるが故に絶対の服従を要求するという如きものでなく、教師と兒童生徒の間の相互の信頼にその基調をおくものを指導の性格と考へなくてはならないと思う。さらにまた指導は、たゞ一律的に兒童や生徒を見るような形式的・器械的なものでなく、その個性に應じてこれを生かすものを指し、總じて外的な導きでなく、内的な導きを指すものを考へたい。

これを要するに指導は支配が個性を無視して、衆衆觀に基調を置いて絶對な一方的服従を求めて、外的に人間の行動を規定しようとするのに對して、個性に即し、人間性への信頼を基調として相互の共同によつて内的に人を導びようとすることを指すといふべきである。それは、guidance であり leadership であつて、domination に對立する言葉として用いたのである。

かようにして學習指導は、生活の發展の指導である。從來往々にして學習指導を知識の指導と考え、固定した知識を授けることをしようとしたのは、それが誤つた心理觀にもとづいていたことは、何人もよく知つてゐるところであるが、そのためにこのような考え方において敢てした指導は、歪んだ指導とならざるを得なかつたのであり、そのために人間形成の目的を達し得なかつたのであつた。

このような生活の發展に努力することを學習の指導と考えるとき、學級經營といふことは、兒童や生徒が一つの學級という社會的生活を営むに際して、いかにしたならば、この指導が最も効果をあげることができるとかの問題だといふことができる。また學校經營とは學校といふ大きい生活共同體が、その全體の經營において、いかにすればこの學習の成果を期待できるかの

問題であるのである。それらはいずれもこの學習指導の問題を基底として考えられ、實踐される問題だといふことができるのである。

このようにして、わたくし達は、この新しい教育をうちたてる努力において、それが制度の策定に終らず、方針の理論を追究することに遊離しないで、そこに實際の力をもつ教育を實現してゆこうとするならば、この學習指導の問題が充實して解決されるようにしなくてはならないのである。わたくしは、この意味において、こゝに學習指導の問題をとりあげていささかの考察を述べてみたいと思ふ。しかし、これらの考察は、時として問題の提出に止まるものもある。また時としてたゞ解決の方向を示唆するに過ぎないものもある。それらはわたくしが教壇にたつて兒童や生徒を指導してゐるものでないといふことと、なほ究明の中途に屬するものだという理由によるのである。これらは、實際家の實踐によつて試みられることではじめて解決されるものもある。將來わたくしの研究の進むことによつて解決されるものもある。わたくしは、たゞこのような實踐の問題についてのいささかな研究者として、その限界をまもりながら、でき得る限りの究明をつゞけてみたいと思ふのである。

本論

第一 學習指導の立場

教育がなされ、學習が指導されるという場合、まず、わたくし達は、それがどのような立場においてなされなくてはならないかについて、確かな理解がなくてはなるまい。學習指導はいつもこの立場の上から考慮され、反省されて、はじめて確かな歩みをもつことができるのである。このような立場として、わたくしは、こゝにまず、社會的要求と兒童の要求とを一般的に考え、さらに具體的な指導の立場として、地域共同社會におけるそれらの具體的な姿を考えるべきものと思う。それならば、これらはどのような意味において考えられなくてはならないのであろうか。

一 社會的要求

社會的要求とその内容―新しい教育に對する社會的要求―民主的社會の要求―學習指導と社會の要

求―社會的要求と現實の社會

教育はいつも社會の營みである。そうしてその營みはどのような社會において營まれるものでも、いつもその成員である人々が、その社會に適應することを、さらにいえば社會化することを目ざしているのである。こういう意味において教育はいつも社會の要求にその立場をおいているものだといふことができる。けれどもこの社會化がいかなる性質をもち、いかなる性質において求められるかということになると、その社會のもつ目的と性質とによつて異つてゐることを知らなければならぬ。わたくし達は、今日、教育が社會化の營みであることは、誰でもがよく知つてゐる。しかし、そのようなことがたゞ漠然と考えられていたり、形式的に無内容に考えられてゐるのでは、今日の教育に對する社會的要求といふことの眞の意味がとらえられていないといわなくてはならない。教育に對する要求としては、それが社會の要求にこたえていかななくてはならないということそれ自身にあるのではなく、その社會的要求がどのような内容をもち、どのような具體的要求をもつてゐるかということこそ最も注意すべき問題なのである。つまり、この社會的要求の内容こそが、教育のまた學習指導の形態をさめる重要な意味

をもつてゐるからである。

わたくし達は原始的な社會でも教育といわるべき營みをもつてゐることを知つてゐる。それは計畫的というには足りないであらうけれども、その社會のもつ生活に必要な經驗が親から子に傳えられ、これによつてその社會生活に適應してゆく道を開いてゐる。それらはいづれもこの原始社會の生活に適應してゆくがための戦争や、狩獵の方法についての教育であるのである。すなわち原始社會の教育は、その原始社會の生活の要求によつてその立場がきめられてゐるものと見られるのである。この事は、封建的な社會についてもいうことができる。封建社會はその目的と性質とに従つて、その教育の方向を規定し、その方向において兒童や青年を社會化することに努めたのであつた。

かように見て來ると、今日教育が社會の要求をその立場とするといふことは、たゞ社會的要求にこたえるという無内容なことではなく、その社會がいかなる形態をもち、またもとうとされているかという具體的な意味において、それが考えられなくてはならないものであることが知られるのである。つまり、教育が社會的要求にその立場をおき、學習指導が社會的要求にその立場を求めなくてはならないといつても、その社會的要求がいかなる形態をもつてゐるかによ

つて、その具體的な意味を異にしてくるものであることを考えなくてはならないし、そこに今日の學習指導のいかにあるべきかが、規定されて來るものがあることを知らなくてはならないのである。もしわたくし達が勝手に社會的要求がこれだといふようなことをきめるのであれば、それは時として封建的な社會の要求を反映して學習指導が行われることになつたり、また、わたくし達が求めざる社會の要求が要求として學習指導の立場を規定することになるかもしれないのである。

このような意味において、わたくし達がいま祖國を再建しようとして、その再建の姿として描こうとし、また描きつゝある社會の形態を考へるとき、そこにいわゆる民主的な社會を見出すのである。わたくしはこれこそ、わたくし達の祖國の本來の姿であることを信ずる。わが國の社會は古來この民主的な社會を求めて成長して來た。たゞそれが時として歪められ、その要求を掩うて異つた社會の姿を示したかにも見えるときもあつたのではあるが、本來の歩みはそれを求めていたのであつた。そうして、そのような歩みこそは、また、人類の求める永遠な生活の姿でもあつたといふべきであらう。いまのわたくし達の民主的生活はいかにも借りものの趣きがあり、そのために誤つた歩みも出て來るよう思われるのであるが、それは急激な轉換に

よつてもたらされた過渡の現象であつて、やがて眞に自からのものとして、これを身につけた生活の要求とするであらうことは、人類のすべてのものつ要求として、またわが國民の本來もつ要求として、しかく遠いことではないと信じたいのである。

かようにして、社會的要求とは、この民主的社會の要求であるといふべきであるが、然らば、このような民主的社會の要求とは、具體的にどのようなことにあるのであろうか。わたくし達はここに、個人の價値の尊重、自主的な精神、眞理と正義とに愛情をもつ人間の生活を描き、これと同時に、共同を重んじ、秩序を尊び、責任を重んじ、勤勞を尊んで生きてゆく人間生活の像を描き、そこに民主的な平和な社會の形成者たるの生活を描くのである。人はこのような生活の姿をもつことによつて、はじめて民主的な社會生活を形成してゆくことができるのである。教育基本法の示す教育目的はこのような社會の要求を示したものだといふことができる。また、新教育指針に示されている教育の重點ともいふべき、個性の尊重、公民教育の振興、女子教育の向上、科學的教養の向上、體育の改善、藝能文化の振興といつたようなこともこれを要するに、この民主社會が當面する教育に對する要求であつたのである。わたくし達は、ここに社會の求める人間形成の方向を見出すことができる。

ここにこの教育の實踐としての學習指導においては、教科についても、いわゆる教育の素材たる文化財ともいふべき教材においても、このような社會の要求を實現する着想がなくてはならないし、また教育の方法が、たゞ方法としての意味をもつというに止まらず、その方法そのものにおいて生活の形成されることを考えると、この方法においても、かような要求のみたされるように考慮されなくてはならないものがあることが知られる。わたくし達が今日の教育について、社會の要求を考え、學習指導について考察する立場を社會の要求におくという場合、まず以上のような立場がそこに見出されなくてはならないのである。

けれどもこゝに考えるべきことは、このようにして描かれた社會的要求は、いわばその社會の求める理想的な人間像である。人々がもしこのような理想として描かれた人間像ばかりをその腦裡に描いて、現實の社會を忘れると、教育はとかく現實から遊離するようになるし、固定した究極目的だけを考へていると、教育が一步一步相對的に目的に近づいてゆくものだということも忘れることにもなり易い。わたくし達は從來とかく絶對的な理想を描いて、それを觀念的にとらえ、相對的な境地に問題を考へて漸次その目的にまで發展していくことをおろそかにした傾きがあつた。すなわち人格の完成といつた絶對的なものを觀念的に考へて、現實の具體

的生活から離れ、よりよい人格をそこに實現していくといった豫猶がなく、何でも絶對的でないければ何の價値もないかのように考えた傾きがあつたのである。そうなると教育は現實から足を浮かせるようになって来る。聞いてはなるほど、立派なことに相異ないが、いまの社會から見てそれがどのような形で具現されるのか、わからず、またとうてい及びもつかないようなことに努力することを求められ、その結果は教育はまことに社會をはなれた迂遠な聖人のような境地を求めらるものだという感を懷かせたのである。從來の教育がとかく觀念のことに終り、實踐的な歩みによつて、一步一步進むということに缺けた原因の一つが、ここにあつたのである。

このようにわたくし達は、もちろん教育の向うべきところについて理想の社會を描き、その理想とする社會の成員がいかなるものであるべきかについて描くところがなくてはならないし、教育はいつもそれによつて天上の星を求めなくてはならないのであるが、その具現する現實の社會を忘れてはならないのである。

けれどもまた、現實の社會にのみとらわれて、そこにのみ社會の要求をきくというのであつては、それはまた社會の進歩を忘れた教育であるといわなくてはならない。この事は教育が動的なものとして考えられるか、靜的なものとして考えられるかを、考えるべきだということを示すものだといつてよい。

ホブキンス⁽¹⁾は、これについて、過去に生れて來た傳統技術を傳へようとする教育は靜的なものであるし、社會の團結と共同とを保ちながら、社會の進歩と向上とをめざす教育は動的なものだといつてゐる。いま述べたような教育が、現實の社會生活を規準として、そこにつまれて來た傳統と技術とを現實社會に即してのみ傳へるといふのであるならば、教育は靜的なものになるし、いつてみれば教育は過去の社會に從屬するものとなるともいふことができるのである。そこでは教育は事實を記憶し、現實社會における共通經驗をそのまゝ行動の規準として、おぼえていくの外は無いのである。わたくし達が社會は進歩すべきものであるとし、また現に進みつゝある社會を考へるとき、このような過去の世界にのみ足をとめていたのでは、社會の營みとしての教育の意味は達せられなくなつて來るのである。

かようにして、わたくし達は、教育における社會的要求、やがては學習指導における社會的要求について、一面においては理想とする社會の要求としての人間像を描いてゆくことは極めて大切なことであるが、それと同時にまた現實の社會がどのような要求をもつてゐるかを知り、その上に、理想とする社會の要求する方向において現實社會の要求を省み、またそこに理想の社會への出發を求めて、漸進的に理想とする社會の要求を實現していくことを考へなくてはな

らないのである。たとえば、わたくし達は、民主的な社会の一員として形成される人間について責任を重んずることを求める。そしてそれは現実の社会においても求められているところである。その意味において責任を重んずる人間の形成は、教育の社会的要求として、学習指導の常に見ざなくてはならないところである。しかし、わたくし達はこの形成に努める場合、たゞ、責任の絶対的な要求のみを頭に描いて、これを説いても、児童や青年は、どこにその具體的生活を求めるべきか、明らかにならない。わたくし達は現実の社会において、どこにその要求が最も強く求められているかを指摘しなくてはならないし、この社会の現実の要求をまず満足することによつて漸次に責任を重んずる生活を形成してゆくことを忘れてはならないのである。またわたくし達は、民主的な社会の要求として、科学的な生活の形成をその重いものとしてみなければならぬことを知っている。そしてそれはまた現実の社会の要求でもある。しかしわたくし達が学習指導の立場をそこに求めるとき、たゞ高い科学的素養をそのまゝ求めるに急であつては、現実の社会の要求を——それは多くは程度において低いものであるが——のりこえて、たゞ高い知識と理解とを與えようとするようになる。わたくし達はこの場合、その高い科学的な教養から求められるものを、まず現実の社会的要求において充すことから出發しなくて

はならないのである。従來の学習指導が、アカデミックな知識という點から、教材を選び、これを系統づけたことは、決して社会の要求を無視したものとして一言のもとに斥けるべきものではないが、それが現実社会の要求、現実社会への適應のために必要なものにまず眼を向けるということをしないうで、それをのりこえて、ひたすらにアカデミックな知識に向つたということとは、その順序を誤つていふことであるに價することであつたのである。

以上のようにして、わたくし達は、学習指導が、教育の具體的活動であるという點から見て、そこに社会化の機能が求められ、その意味において社会的要求にその立場の一つを求めなくてはならないことの意味と、その具體的に考慮すべき點を理解することができたかと思う。

二 兒童の要求

民主的教育と兒童の立場—兒童の要求を考える必要—目的的活動の性質—兒童の自由—兒童の要求を考える意味

このようにして、学習指導は、教育の具體的な活動として、社会の要求にその一つの立場を

求めることが、まことに當然であることを知るのであるが、しかしこのような要求に立場をおくということは、同時に社會がそれを兒童に要求するということであり、教育するものゝ立場からまたこれを兒童に要求しているのだといつてよい。そして、それは成人の要求であり、成人の社會の要求である。もしこれをそのまま兒童や青年に到達することを求めるとしたら、それは、兒童や青年の立場を考慮にいれないという事實から、結局かれらを統制することになり、命令することになる。そこには教師の立場からの要求、社會の立場からの要求のみがあつて、兒童や青年の存在、その人格の特異性を認めないこととなるのであつて、それは個人を尊重しないという意味においてすでに民主的な教育とは言い得ないこととなるのである。これまですばしばさうであつたように、教師の立場、教育するものゝ要求にのみよつて命令し、訓練した教育は、この意味において民主的な教育としての形をもつていなかつたといわなくてはならないのである。かようにして、わたくし達は、ことに民主的教育における學習にあつては、社會の要求にその立場を求めると同時に兒童の要求、兒童の立場にその立場を求め、そこに教師と兒童青年との共通な關心において、教育の營みがなされなくてはならないと考へるのである。

しかし乍ら兒童の要求に學習指導がその立場をもたなくてはならないということは、單にこのように兒童や青年の人格を認め、その上に教育の營みがなされなくては、民主的教育とはいへないといふ意味においてのみ考へられるのではない。そこにはなお、いやしくも教育の營まゝの場合、この立場をすてゝは、それが眞に教育の營みとならないということを見逃してはならないのである。

さきに述べたように、教育が社會の要求にその立場を求めるといふことは、その要求が成人の形成する社會という意味において、たとえ現實の社會の要求を含むものとしても、兒童や青年にとつては、それは現實でなく、事實でない。それは實現さるべきものではあつても、實現されたものではない。結局兒童や青年の現實の生活は、このようにして成人によつて考へられた教育の目ざす人間像に對しては、ある一つの間隔をもつてたつていのである。この現實ならざるものを現實にする、そこに教育の努力があり、その營みがあるわけであるが、この二つの状態を一致させるため、すなわち教育の目的を實現するためには、そこに實現の場ともいへば兒童や青年の生活を考慮しなくてはならないのである。教育は目的をもつた形成作用であるが、その形成の地盤は兒童や青年の生活にあるのである。もし教育がこの地盤にたつことを

忘れてその目的とするところのみを念頭において動こうとすると、それは児童や青年を越えて、たゞ空轉するか、そうでなければ統制するのほかなくなつて来る。これは従來の教育において

あるいは現在の教育において——しばしば経験している悲劇でもあり、また喜劇でさえもあるのである。教師は熱心に自分の信ずるところ、自分の理解していることを児童の前で述べたてる。しかしさかされてゐる児童にとつては甚だ難解であり、理解を伴わない言葉の羅列であり、また何の興味もない論理の展開であることがある。その場合教師は汗を出し、血は頭へのぼせ、その後には著しい疲労を來すような努力であつても、児童にとつてはたゞ退屈な小説法だとしかきこえないのである、教師にとつては一つの悲劇であるが、傍から見ているものにとつては喜劇であるともいわれるのである。教師の作つた難解な文學のような言葉を口うつしに児童にいわせようとしたり、美文の校訓や宣言を暗誦させてそれで指導ができたかのように考えたりする指導は、しばしばわたくし達の遭遇するところであつたのであるが、それらがいかに空楚なものであつたかは、わたくし達が自ら経験している事でもあつたのである。

わたくし達は、こゝに児童や青年の立場、すなわちその生活や、發達や、興味や、またその要求に學習指導の地盤を見出し、そこに實現の方途を見出してこそ、それが現實の成果をあげ

ることができるようになるのである。こゝに教育も、學習指導も、その目的とするところがいつも相對的なものにならなくてはならないことが知られる。理想的な觀念にのみとらわれて児童や青年の現實の生活を越えて指導が考えられると、それは空楚なものになる。児童や青年の現實生活に足場をあげばわたくし達は、その現實を理想とし目的とする方向に成長させるには、まずどのような形において、その實現を企てなくてはならないかを考えるに至るだろう。そこには絶對の方向はあつても、現實の目標は児童青年の現實に應じて相對的なものとならざるを得ないのである。

このようにしてこそ、教育は、また學習の指導は、現實における具現の可能性が生れて來るのである。たゞ觀念だけ、たゞ理想だけではこの實現の足場がみつからないといつてよい。デュウイが教育の目的は、個々の子供の具體的な活動、すなわちその本性的な活動と本能と習慣が要求するものによらなくてはならないといつてゐるのは、このことを指しているものといふべきである。

このような實現の地盤と、目的との關係は單に學習指導のようなことを考える場合にのみ考へられなくてはならないことではない。あらゆる目的的な活動の立場として考へられなくては

ならないところである。そしてその場合の方がはるかにわたくし達には常識としてこれが首肯されるものがあるのである。たとえば、醫師は人間の健康を育てようとする理想をもち、完全な健康とは何かということに常に念頭におくであろう。しかし、この場合醫師がたゞその理想のみを強調しても、人間の健康は育てられるものではない。そこで醫師は何よりも先に人間のからだについてその状態を知らべようとする。そしてこの人の健康はどのようにして、今日より一層よい状態を得ることができらうと考へ、そこに治療なり、生活の指導なりをするのである。そこに醫師のいづく健康の理想は相対的なものとなるし、それを實現していく場合、その人の身體を地盤として、具體的な道を見出すことができるのである。醫師は現實に人の健康を育てるために、まずその対象となる人の立場において考へて、はじめてその働きを營むことができるのである。このようなことは建築家が建築をするとき、繪かきがキャンバスに向うとき、そこにいつも対象についてその性質を理解することによつて、はじめて現實に目的を達する道を見出していくことを見ても理解できるのである。すなわち目的的な活動は、その目的を實現する対象の立場を考へることによつて、はじめて現實の活動としての意味をもつのである。

このようにして、學習の指導は、兒童や青年の立場を一つの立場とすることが求められる。

しかし、このようにいうと、それが兒童の要求をきき、その興味に地盤を求めるといふことから、また兒童の人格を尊重するといふことから、それは兒童の自由を尊重し、自由を認めるといふ考へが生まれ、そのために兒童や青年のほしいまゝな生活や要求を認め、兒童たちは何らの指導も加えられないのが、當然のことのように思ふ人がある。教室にのぞんで教師が「今日はきみ達は、勉強したいかしたくないか。したくないものは歸つてもよい」といつたというよきな話もきくし、「子供は自由なのだから、思ふまゝにするが良いので、教師が子供の自由を制限して、指導を加えるというよきなことは、民主的でない」という教師もあるといふことを耳にする。新教育の聲に應じて、兒童の躰けは無用であるとしたり、禮儀をおしえることは新教育の精神に反するといつたり、指導はすべて兒童の氣の向くときにだけするといつたりすることが、しばしばきかれるところである。

しかし、兒童や青年が教育によつて社會化されなくてはならないといふことは、その社會適應性がまだ十分でないことによるのであり、その社會的發達が不完全であることによつてである。もし、教育が兒童や青年のほしいまゝな生活を全面的に認め、自由放慾な生活をそのまゝ、でよいとするならば、それはいつてみれば自然的な自由、動物的な自由をそのまゝ認めるので

あつて、それは教育が少なくとも社會化を目ざし、社會の要求を實現していくという性質を放棄したものであつて、それは教育の死を意味するといわなくてはならないのである。それは教育の放棄であり、教育の廢止である。

教育が兒童の生活に即し、發達に即し、要求に即するということは、教育の目的を兒童の立場において考え、そこに兒童や青年と共通の目的にたつようになることを意味し、また兒童や青年の生活のうちにその目的達成の地盤を求め、出發點を求め、さらにその成長と發達との法則に従つて、その人間形成の働きを求めるということを意味する。それが目的を實現してゆく必然の道であるとともに、民主的な教育のあり方だというに他ならないのである。

この意味において、わたくし達は、社會の要求を知り、そこに目的を求めるとともに、兒童や青年の生活を知り、發達を知り、またその要求がいかなるものであるかを知らなければならぬ。そしてそこに學習指導の地盤を求め、實踐の基礎を求めなくてはならないのである。

かようにして、學習指導は、社會の要求に即することに第一の足場をおき、そこに教育の目的を求め、その内容と方法とを考えなくてはならないのであるが、それとともに兒童や青年の要求を知つて、そこにその目的の相對的なものを見出し、その方法がいかにあるべきかを考慮

することが求められる。これらは、あらゆる學習指導の問題についての立場として、深く意識されなくてはならないものをもつているのである。

新教育の實踐が、とくに從來のわが國の教育に對して、發展的な形をもつていとされるのは、とかく目的的な立場にのみ指導の立場をおいた教育が、兒童や青年の立場を強調したところにあることは、何人にも首肯できることであらう。しかし、そのような立場をとることは、教育が、その効果をあげることのできる道によつて行わなければならないという點で、新しい教育というよりは、眞の教育の道にたちもどつたとも、ほんとうの教育の形態が發展したともいふべきものであるのである。しかも、そこに教育がまた科學的な營みとしてなされる道をも見出したということでもある。たゞ轉換したとか、新しい思ひつきであるとかいうような言葉で説明すべきではない。その意味において、これは教育のあるべき姿といふべきであるのである。

三 地域的共同社會の立場

具體的な社會的要求と兒童の要求—具體的な社會的要求—地域共同社會の意味—從來の教育と具體的

社会的要求—環境と人間生活—児童青年の具體的生活と地域社會—具體性と一般性—地域社會と學習指導—児童中心の立場について

以上のようにして、學習指導は、その一つの立場として、社會の要求に即し、他の一つの立場として、児童の要求に即することが求められる。この社會の要求と児童の要求とについて、いまわたくしは、これをその一般的な立場において述べてみたのである。けれどもこの要求を最も具體的にどこに求めることができるかと考えてみると、そこにわたくし達は、いま児童や生徒の眼の前にある社會を、また眼の前に生きてゐる児童や青年を求めて、そのいかなるものであるかを窺つてみなくてはならないことが知られる。このようにして具體的な社會、具體的な児童青年を求めると、わたくし達はその直接の環境をなしている地域的な共同社會と、その社會に生きてゐる児童青年とにこれを見出すのであつて、その要求ということも、これらにおいて始めてほんとうに具體的なものを見ることができるのである。

もちろん、この具體的な社會の要求も、児童青年の要求も、一方においてその一般性をもつ意味において、すでに述べたところを、共通の地盤としてもつてゐるものである。しかし、その具體的な形においては、それぞれの特異性をもつてゐることに注意してこれらの問題を考えなければならぬのである。でなければ、社會の要求といふ、児童の要求といつてもたゞ一般的となり抽象的なものとなることを免れない。

まず、わたくし達は、さきに述べたように、學習指導の目的を考え、方法を考える場合に、現實の社會の要求を考慮におきつゝ、理想の社會の要求するところにたつべきことを求められた。しかし、そのような要求は、具體的な形として、まず児童青年の直接に生活してゐる地域的な共同社會において求められるのである。オルセンは、共同社會として、國際的共同社會、國民的共同社會、地方的共同社會、地域的共同社會をあげてゐるのであるが、もちろんこれらを單に形式的に、器械的に考えることはできないし、また一人の人間の生活する社會はこれらのすべてにわたるのであり、その要求もこれらすべての社會の要求を考えなくてはならないのであるけれども、児童や青年が直接に生活してゐるのはこの地域的な共同社會である。わたくし達が社會の要求として、民主的社會のそれをあげたのは、これらの社會生活の成員としての要求を抽象して考えたものであるし、教育基本法などに示されてゐるその目的とする社會の要求といつたものは、この國民的な共同社會や、國際的な社會において求められる民主的な人間

としての理想像であつたのである。しかしいまもし、児童や青年の直接生きている社会の一員として要求される人間像を描くとしたら、それは、さきによつたようにその具體性において、それぞれの地域において、多かれ少なかれ趣の異なつたものが見られるに相異なるのである、たとえば、わたくし達は、民主的社會の一員として、秩序を重んじ、責任を重んじ、勤勞を尊ぶということが要求され、そのような方向において人間の形成が求められるのであるが、これを地域的な社會の實情にみると、ある地域においては、特にまず秩序ある人間の形成されることが求められるのに、ある地域においては、特にまず勤勞を重んずる人間形成の働きをもつことが求められるということがあり得るのである。そして、それからさきに發展することによつて、はじめて廣い社會的要求に應え得る成長を期待することができるのである。

この事を、教育における、また學習の指導における社會の要求が、現實の社會の要求に耳を傾けなくてはならないということから考えられるならば、さらにまた明らかなる形においてわたくし達に理解されたのである。というのは現實の社會として、最もその現實性をわたくし達に示すものは、この地域的な社會であるからである。

人はこのような要求に立場を置く教育において、まず、その地域の社會生活に適應する生活を形成することができるし、教育はまたこのような考慮によつて、その地域的な社會の發達に寄與することができるのである。

尤も、この社會的領域といつたものは、單純な形式的な生活の平面をさすものではない。たとえば、わたくし達は地域的共同社會というと、直ちに部落とか、村とかいつたものを描き易い。もちろん人間の生活はこの自らの部落や村を中心として営まれるのではあるが、それは、部落や村の境として営まれるものでないことはいふまでもないのである。人は交通機關によつて市場に通い、娛樂機關にのびてその生活を営むし、他の近接する村や部落との相互關係によつてその生活を営んでいるのである。このような有機的な關係において地域的な共同社會が成りたつていたのであるから、一つの部落とか、一つの村の行政範圍に限つてこの地域の社會が成立するというよりは、その村その部落の生活關係においてこのような共同社會が生れて來るといふなくてはなるまい。

さらに地域的な社會といつても、それはさきに述べたように、最も近い、直接に生活する社會の要求にまず注意することが、當然であり大切であるということであつて、すべて社會的要求といへば、ある地域的な社會の要求のみに拘束されて、その外に出ないというようなことであつてはならないのである。地域的な共同社會はさらに廣い社會生活への連關において考えられなくてはならないのであつて、そうでない

ならば、人間が廣い社會に生きてゆくということに對する社會的な考慮は教育において拂われたいということになり、それはまた社會の要求を立場とすることにおいて、缺けているといわなくてはならないのである。

これを従來のわが國の教育について見るに、ここでは國家の要求が第一とされ、また最終とされて、それぞれの地域社會の要求といったものは顧みられなかつた傾きが少くなかつた。だから農村の教育も、都市の教育も、形を一つにしてなされたのであり、また大都市の中央の學校も、山間の僻村の學校も、同一の教材により、同一の方法によつてその學習の指導がなされたのであつた。こゝに著しい畫一教育がもたらされたのである。それらは、兒童や青年の成長している村や、町の生活を進める教育という意味も少なくなつたが、現實の社會の要求に耳をかす教育という趣きも少なくなつたのである。學習の指導は、地域的な社會の生活から離れて、いつてみればひたすら抽象的な國家の要求に結びついてなされたともいえるのであつて、それらはまた教育を空想なものとしがちであつたのである。わたくし達は、これまでそれがいかに無意味なことであつたかを經驗し反省して來たのであるが、いまこの畫一的な教育をやつて、

それぞれの地域に即した教育をうちたてようとするにあつて、これらの點はより一層深く考慮され、吟味されなくてはならないことが知られるのである。

以上は學習指導が社會的要求にその立場を求める場合、その具體性、現實性において、まず地域的な共同社會について考慮すべきことの理由であるが、これを兒童や青年の要求にその立場をおくという點からみても、その具體的なものは、これをかれらの生活している地域的な社會をよそにしては考えられないことが知られる。

もと人間の生活は、人間即ち主體と環境との間に形づくられている働きかけ、働きかけられる生活の場において營まれているのである。環境は人に刺戟を與え、人はその刺戟によつてさらに環境に働きかけ、環境はその働きかけによる反應をもつて、人にまた働きかけるのである。そしてこの生活の場の營みによつて人はその生活を形成して來ているのである。だからわたくし達人間にとつて、この直接する環境は、離るべからざる關係をもつていたのであつて、その經驗の如何、生活の形態、發達の如何は、環境を離れて理解できないことは、誰もが知つていることなのである。

このような人に直接する環境がすなわち地域的な環境であるから、兒童や青年の經驗も生活

の形態も、興味の所在も、その発達も、この地域的な環境を離れては理解し得ないといわなくてはならない。そこで、わたくしがさきにいつた児童の要求とか、発達とか、経験とか興味とかいつたことは、具體的にどのようなものであるかを考えるときには、この一つの地域的な環境、地域的な社會に住み、かつ成長して來た児童青年の具體的なものにこれを求めなくてはならないのである。そして、これらの生活が、その環境の相異によつて異なるものがあることを考えると、その生活はまた地域によつては多少とも異なるものがあるといわなくてはならないのである。

かようにして、児童の要求に即するということは、これを具體的に考えると、それぞれの地域社會の児童や青年の生活の具體的なものに即するということにならなければならない。都會の児童の興味に即することは、山村の児童の興味に即することにはならない場合があるし、村の児童の發達に即することは、必ずしも都會の児童の發達に即するとはいわれないのである。もちろん児童や青年の一般的な發達といつたものは、一應の基準としての意味はもつてゐるけれども、都會の児童や青年にも、農村の児童や青年にも同時にあてはまるものではなく、具體的な地域にある児童や青年の生活は、それぞれ多かれ少なかれその形態に特異なものをもつて

いるのであつて、わたくし達が児童や青年の要求に即するということは、このような具體的なものに即するような考慮が無ければ意味をなさないのである。そこで、わたくし達が児童や青年の發達に即し、興味に即し、生活に即するためには、まずこの具體的な地域環境に即した児童青年の生活をとらえ、そこに即すべき事態を考えなくてはならないことになるのである。

もちろんこのようなことは、その地域の環境の生活に制約された児童や青年の生活の、その制約のまゝにおし通していくことを意味するものではない。それはまた児童の發達によつてその生活意識が展開してゆくにつれて、廣い生活環境をもつて一般的な姿をとるものでもあるし、またそのように導かれなくてはならないのもあるが、その導きの出發點はここに求められなくてはならないし、現在の指導はこの現在の児童・青年のそれぞれの具體的生活に即さなくてはならないのである。それでなければ、さきになつたような空轉する指導となるおそれが多いのである。

これを例えば、山間の僻村で交通機關の發達しない地域においては、児童は、交通機關についての経験をもちことに多くの制約をうけ、これについての知識は發達していない。かれらのもつ経験は、自轉車や馬車や牛車などに限られるだろう。このような地域の児童に交通機關に

ついでに學習を指導しようとする場合には、まずこの兒童の發達の實情に即して、自轉車や馬車がどういふ役目をもつているかをこれらの經驗を基として學習するように指導されなくてはならない。そしてそれらから、さらに平地の村や町などの交通機關について學ぶようにならなくてはならないのである。もしこれらの兒童に突然に汽車や電車の交通機關について學ばせようとしても、それは、兒童の發達を無視したものとなり、學習はできないのである。これを強いて學ばせようとすれば、それは理解せずして暗誦し、それで學んだかのように見せかけなくてはならないのである。

かようにして、わたくし達は學習の指導にあつて、教材を考え、指導方法を考慮するにあつて、その地域の兒童なり青年なりの發達や、生活について考えなくてはならないことが知られるのである。わたくし達はそこに兒童や青年の生活や興味の具體的なものに即してゆく立場を見出すのである。

わたくし達は、從來畫一的な指導の計畫に従つて指導することを餘義なくされたのであつた。そのために地域的に異なる兒童や青年の生活に即するといつたことは、多く顧みることができなかったのである。しかしそのために兒童も青年もいかに空楚な學習をし、理解をよそにした學習をして来たことか。いまこそわたくし達は、この地域的な兒童や青年の生活に即して、その指導を考えるような努力をしなくてはならないのである。

以上のようにして、わたくし達が、兒童の要求と社會の要求とに學習指導の立場をおくといふことは、その具體的な姿を求めるとき、まず具體的な地域社會の實情に即して、その地域的共同社會の一員としてよき生活の發展を求め、さらにその發展によつて廣い社會生活における一員としその要求に應えるような指導を企圖することにあることが考えられ、さらにまた兒童の要求に即するといふことは、それぞれの地域的環境における兒童や青年の生活に即してその指導の出發點が求められ、この特殊を基にしてさらに一般的な廣い發展にまで導かれるところにその立場が求められるといつてよい。

ここで、わたくしはなほ、兒童中心ということについて少しく述べておきたいと思ふ。わたくし達は、いまの教育について兒童中心ということを考えて来た。それは從來の教育が多く目的にとらわれて兒童の立場を忘れがちにあつたのに對して、新しい教育が兒童の立場を重くみるという意味において用いて来たのである。しかしそれは、兒童の生活要求を唯一のよりどころとして教育することだといふ意味ではない。そのような意味において兒童中心ということ

が考えられるとすれば、それは上に述べて来たように、教育が社会の要求に應えてその形成作用を営まなくてはならないということにおいて、それは否定されなくてはならないのである。しかし、これに反して、教育は社会の要求をのみよりどころとして営まれるというならば、そのような教育はまた否定されなくてはならないのである。わたくし達は、社会の要求をその到達する目標において考えるのではあるが、それに至るにはまず児童や青年の生活のうちにそれへの発展の可能性を見出し、これをその成長と発展との道に従つて導き、これによつて社会の要求する生活の形成を目ざして進むことをその規程とすべきものと考えるのである。結局児童や青年の生活によつて、民主社会の一員として要請される生活を形成していくことにその道を求めているのである。このようにして学習の指導は、生活によつて生活を育てる働きであり、もちろん単なる知識の傳達でもなければ、単なる道徳的訓練でもないのである。

註(一) Judd, C., H. *Psychology of Social Institution*, 1926, pp. 333.

(二) Hopkins, L. T., *Curriculum Principles and Practices*, 1934, pp. 15.

第二 教科課程の問題

一 学習指導と教科課程

目的活動と計畫性—教科課程の意味—教科課程の内容

さきに述べたように教育は一つの目的的な営みである。すなわちかたに一つの目的を以て、それに到達しようとする営みなのである。このように教育が一つの目的に近づこう、一つの目的に達しようとする努力だというならば、その教育の活動としての学習の指導もまた一つの目的的な活動であることはいうまでもない。すなわち学習指導は一つの目標をもつてそれに到達するようになさなくてはならないのである。

このように学習活動が目標に達しようとする活動であるならば、たゞその場その場の事態を迎えて、あちらにゆき、こちらにゆくということでは、たゞ偶然の効果しか望めないであつて、それでは目標をもつ活動たる性質を失うものといわなくてはならない

のである。

ここですべての目的をもつた活動に求められると同様に、学習指導においても、その全體を通じて、一年を通じて、ある一つの指導の持續する間を通じて一つの計畫が必要になつて來るのである。いかなることを、いかにして、いかなる順序で、またどのような組織をもつて指導するかというその計畫が必要なのである。すなわち学習指導のなされる全體の、またそれぞれの部分についてのプログラムがたてられなくてはならないのである。そして實際指導がこの計畫に従つて、一步一步目的に近づいてゆくようになってこそ、指導の目的を達する道が開けて來るといわなくてはならぬ。

このような学習指導の内容とその組織とをさして、教科課程と云つてゐる。Encyclopedia of New Education によると、カリキュラムとは、児童や生徒の學ぶことの全體であつて、その學校の指導のもとに營まれる活動と經驗とのすべてを指すものとされている。即ち、學習指導の全體の内容がそれとされているのである。しかし、その全體において一つの組織と計畫とが考えられているものであることは、いふまでもないことで、たゞ雜然とその内容を積み重ねたものでないことは、十分理解できるところである。

カリキュラムすなわち教科課程はこのような指導の内容の全體と、その組織と計畫をもつもので、學習指導のすべてにおいて重要な關係にたつものというべきであるが、この教科課程という言葉は、從來教科とそれのあてられた學年と指導時間の配當表の如きものをそれとして來たのである。従つてその内容の問題をも教科課程として考えて來なかつたといつてもよい。しかしこの考えは今日わたくし達が教科課程という概念に對して、あまりに狭きにす失するといわなくてはならない。そしてこの廣い意味において考えられる教科課程は、狭い意味において考えて來た教科課程に比べてはるかに教育の實際において重要な意味をもつものであることが知られるのである。わたくしは、以上のような意味において教科課程ということを考えるのであるが、これは教科の課程というような從來の狭い意味にとられ易いとするならば、これを學習課程とよぶことも考えられないでもない。

さて教科課程は、上に述べて來たところでわかるように、その内容として、まず、指導の内容としての教材を考えることになるが、この教材のまとまりと系統とを考えるとところに教材が考えられる。しかしまたこの教材は後に明らかになるように、児童生徒に學ばれなくてはならないのであり、この學ばれるにはそれが児童や生徒の經驗を通じて學ばれなくてはならないの

である。従つてこの教材の學ばれる學習活動、すなわち經驗の全體もまた教科課程のうちに含まれることとなるのである。そこで教科課程とは、教科、教材、學習活動といった極めて廣い内容を含むものとなるのであつて、それらの組織、系統づけ、計畫といつたものは、すべて教科課程の問題となるのである。

この教材と學習活動すなわち經驗について、これを教科課程の内容として考えるか否かについては、論議がある。キヤスウェル⁽¹⁾は、この點について教科課程には教材教科課程 (Subject-matter Curriculum) と、經驗教科課程 (Experience Curriculum) との對立があり、教材教科課程は經驗を無視し、經驗教科課程は教材を認めないという立場にあるとしている。しかし氏はこれについて、教材のない經驗は無く、經驗のない教材は考えられないとしている。教材は經驗によつて學ばれる對象であるし、經驗は教材を學んでゆく活動であるからであつて、この考想は、まことに正しいと思われるのである。

以上のようにして、教科課程は學習指導の根幹をなすものであつて、教科課程を考えなくて學習指導は考えられないといつてよいのである。そして、この教科課程においては、學習指導の目標として、またその目標に達する順序として學ばれるべき、價值ある教材がいかにして選

ばれ、いかして系統づけられるかの教材の問題があるのであるが、この教材の系統としてまたその連關した系列に對して教科の名が冠せられるのであるから、そこに教科の問題があるわけである。さらにこの教材は具體的に學ばれていく場合、そこに經驗すなわち學習活動の發展と系列との問題があるのである。もちろんこれらは、全體として學習指導の計畫の内容をなすものであつて、これをそれぞれ切り離して考えることはできないものである。しかしここには、これらについてその本質を理解するために教科の問題を考え、さらに教材の問題を考え、經驗の問題すなわち學習活動の問題を考えてみたいと思ふ。

二 教科課程編成の立場

教科課程編成の立場—社會的要求—わが國教育における社會的要求—社會的要求は動く—ホプキンスの見解—兒童生徒の發達—地域社會の實情—教科課程は誰がつくるか—學習指導要領の意味—教科書の位置

ここにわたくしは、先に述べたような問題について考えるに先だつて、教科課程を編成する

のに、どのような立場がとられなくてはならぬかを考え、さきに述べた学習指導においてとらるべき立場が、このような具体的な問題においてどのように考えられるかを窺い、さらに、これら教科や教材の具体的な問題についてこれを考案してゆく立場を確かにしてみたい。

以上のようにして、学習指導の内容組織の全體を教科課程と考える場合、わたくし達はそこで学習指導のために、これらの内容を選び、これを系統づけて、指導を計畫することが極めて大切であるといわなくてはならないのであるが、そのような働きを教科課程の編成と名づけることができよう。それは学習指導計畫をたてるということと略同じことに考えられる。

このような教科課程の編成において、わたくし達は、そこにさきに述べた社會の要求をその一つの立場として考え、さらに児童生徒の立場を他の一つの立場として考えて、これにあたらなくてはならないのである。

まず、教科課程の編成については、児童や生徒に對する社會の形成者として資質の要求が考えられなくてはならない。これはすなわち教科課程の編成において、その内容についての社會的要求なのである。このような社會的要求としていかなることが考えられなくてはならないだろうか。これについてアメリカの N、E、A、(National Education Association) における中

等教育再組織委員會の案として公にされたものは、最も多く知られているところであるが、ここでは次のような七つの規程があげられている。すなわち

- (1) 健康
- (2) 基本的な過程の掌握
- (3) 立派な家庭の成員としての資質
- (4) 職業
- (5) 市民性
- (6) 餘暇の善用
- (7) 道徳的性格

がそれである。これらはいわゆる民主的な社會の要求として、教科課程の編成にあたってよるべき規程とされているのである。

これらの規程において、最も注意されることは、アメリカの社會において最も強くかつ廣く要求されることは、知識的なことでなくして、性格的なもの、即ち社會的な性格であるということである。よき社會人ということとは、アメリカの教育において最も強調されるところで、これをわが國從來の教育の要求と比較

して、その目ざすところの相違を痛感するのはわたくしばかりではないと思う。

これをいま、現在のわが國の教育について考えるならば、すべての教科課程は、教育基本法の要求する、平和的な國家社會の形成者として求められているところを、あげることができるであろうし、さらにより具體的なものとして學校教育法の目標としてあげられている次のようなことがその規準たる性質をもつていているということができよう。

- これを小學校についていえば
- (1) 人間相互關係の理解
 - (2) 相互共同
 - (3) 自主自律の精神
 - (4) 傳統の理解
 - (5) 國際協調の精神
 - (6) 衣・食・住・産業についての基礎的理解
 - (7) 國語の理解と使用能力

- (8) 數量關係の理解と處理能力
 - (9) 自然現象の科學的觀察力と處理能力
 - (10) 健 康
 - (11) 安全生活
 - (12) 音樂・美術・文藝の理解と技能
- 中學校については、右のほか

- (1) 國家社會の形成者としての資質
- (2) 職業についての知識と技能
- (3) 將來の進路を選択する能力
- (4) 正しい社會的感情
- (5) 公正な判斷力

といったことがあげられている。これらは必ずしも整つたものでもなく、それが今日の社會生活の要求として妥當であるかどうかには議論の餘地があるうと思ふのであるが、ともかくもこれらが學習指導に對する社會の要求を示したものととして、教科課程の編成に一つの基準をなす

ものとは言い得るのである。わたくし達は、ここに教科課程編成の一つの立場を求めることができる。

たゞここで考えなくてはならないのは、このような要求は、これを固定したものと考えるはならないということである。社会は常に變化し進歩するものである。その點から教科課程の編成においては、この進みゆく社会を考えなくてはならないし、そこにおいて價值あるものを見出すのでなくてはならない。従つてこのような社会的要求は、いつも變化に對し得るような姿勢において考えられていなくてはならないのである。それはさきにつた靜的なものとしてでなく、動的なものとして、進みゆき、變化する社会において、適應し得るような力を培う態度において考えられることが大切である。

ホブキンス^(三)は、このような教科課程の編成において、その内容を考えるにあつて、次のような四つの規準をあげているが、これは社会の變化を豫想しての考想の基準ともいうことのできるものである。すなわち

- (1) 學校の教科課程は一般的なものと、特殊なものとの均衡がとれていなくてはならない。
- (2) 教材は近代社会生活に最も價值あるものでなくてはならない。

(3) 指導は何を考へるかということより、いかに考へるかについて個人を訓練するようなものでなくてはならない。

(4) このような教育において、直観、價值判斷、理解ということが、知識や技術のそれより重く見られなくてはならない。

といつてゐる。ここに一般的といふのは、すべての人に學ぶことの必要のあることをさすので、さきにあげた基礎過程（數學や言語のような生活の基礎となるものを指すのであるが）のようなものがそれであるが、特殊のとは、個人によつて異なる必要をもつものを指すのである。これは社会的要求に應じての教科課程を編成する場合の一つの規準をなすことはここに説明するまでもないことであるが、わたくしがこのホブキンスの所説について興味をおぼえるのは、この(3)及び(4)の項である。教科課程は、社会の進歩と變化に應じ得るのでなくてはならないが、そのために近代生活に價值あるものといふことは、もちろんのことながら、いかに考へるかについて個人を訓練するようなもの、また知識より、直観力と判斷力と理解力を發達させるものといふ基準は、わたくし達が、とかく教科課程を考へていくにあつて、何を考へるか、を基準とし、知識や技術の現にあるものを學ばせることに重きをおき易いのに對して、秀れた見識を

示しているということが出来る。わたくし達が社會の變化に處して正しい生活ができるためには、過去につまね來つた個々の知識を記憶したり、巧みに處理したりすることが出来るようになるというよりは、そこで正しく考え、正しく判断し、正しく理解する力をもよほすにしなければならぬ。ここに教科課程の編成においては、社會的要求を具體化してゆく努力が必要だというに止まらず、將來の變化する社會の生活に、正しく適應してゆく根本的な力を培うように考へてゆくことが極めて大切なのである。

このようにして、教科課程を編成してゆく立場として、わたくし達は社會的要求にきくところがなくはないが、しかしこれを學んでいくのは兒童であり、生徒である。ここにさきに述べたところですでに明らかのように、兒童や生徒の生活や發達、あるいは興味といった點から、この社會的要求をいかに果し得るかについて考へることが必要になつて來る。わたくし達はここにいわば心理的、發達的な考慮のもとに、教科課程の編成をすることが一つの規準となり、そこに教科の學年的な配當や、教材の選擇や排列、あるいは、學習活動の選擇や系列づけなどを考へなくてはならないのである。教科課程はここに社會的要求に應ずると共に、兒童生徒の要求を立場としたものとなるのであつて、具體的な形態がそこに見られるようになるのである。

である。

たゞさきにもいつたように、このような社會的要求は、地域社會の實情によつて多少とも具體的に異なるものがあるし、また兒童生徒の生活は、地域的な特質をもつていものであるから、このような規準において教科課程を編成するとはいつても、それはそれぞれの地域にをけるその特質によつて、それぞれの教科課程が編成されなくてはならないのである。そこに一層具體的な、また一層社會的要求と兒童生徒の要求とに相應しい教科課程が生れることになり、これによつて最も適切に、兒童生徒の成長を企圖する教科課程を、得ることが出来るのである。

わたくし達は、適切な教科課程を得るために、以上のような考慮の下にこれを編成しなくてはならない。このことは、教科課程が、それぞれの地域の學校で、その地域の實情に従つてこれを編成することが要求されているのだということを示しているのである。

これをわが國從來の慣習から見ると、教科課程はそれがいわゆる教材教科課程であるにせよ、とにかく文部省がこれを作成してこれを全國の學校に示し、全國の學校が大體これを実施するという形がとられて來たのである。しかし、すでに述べて來たような學習指導の立場から考へても、またいま述べたような教科課程編成の立場から見ても、そのような方法によつて各地域

の學校が、その學校の學習指導に適切な教科課程を得ることができないということは極めて明らかであるのである。だからこそわが國のこれまでの教育は畫一的になつて、地域の實情に應ぜず、兒童の實情に即せず、その指導は力あるものとならなかつたのであつた。

ここに、わたくし達は、この教科課程の編成が、學校により、學級によつて、教師の手によつて編成されることが、學習の指導を眞に適切ならしめるために極めて大切であることが理解されるのである。

このようにして、教科課程が教師の手によつて、地域地域の實情に即して編成せられなくてはならないとする場合、ここに考えられる一つの問題は、このような教科課程の編成における學習指導要領の關係についてである。わたくし達の今日手にしている學習指導要領は、アメリカにおけるコース、オブ、スタディの精神にならつて編修されたものであるが、キヤスウエル^(三)によると、もと、このコース、オブ、スタディは、カリキュラムと同じ意味をもつものと考えられた。(それはわたくし達がこの Courses of Study という言葉に見て明らかのように、それは、Study の種々な Course を示すものという意味において、さきにもいつたカリキュラムの意味と共通しているのである。) すなはちカリキュラムは、兒童の學ぶように設定された教材の

全體系をさしたのであつたが、コース、オブ、スタディは、これを實際に用いてゆくようにしたもので、すなわち實際的なカリキュラムと考えられたのである。その相異は一方が他方の準備として設定されているという點だけにあつたのである。ところが、さきにもいつたようにカリキュラムは社會の動的な性質、すなわち、その變化發展に應じて、これもまた動的なものでなくてはならないとされるようになって來た。

もと、カリキュラムの改造運動といわれているものも、一九三〇―四〇年頃のそれは、むしろ成人の要求、社會的經濟的要求、また兒童の要求によつてこれを改造するという運動ではあつたが、その性質はむしろ靜的なものとして考えられて來た。しかし一九四〇年を過ぎる頃からカリキュラムはそのような靜的なものとして考えらるべきものでなく、日々進むべきものとされ、カリキュラムは動的なものであるべきであるという考案が生れた。ここに教科課程はいわゆる經驗的教科課程に發展していく端緒があるのであるが、また實際にそれが動く事情によつて常に新たな形をもつべきものとされるようになって來たのである。

すでにカリキュラムがこのように動的なものであると考えられるようになったのに對して、コース、オブ、スタディは、この動く教科課程に對してその基礎となり、その教科課程を編成

する手引とし案内としての性格をもつようになったのである。ここに今日のコース、オブスタデイの位置と、そのカリキュラムに對する意味とを見るのである。すなわちコース、オブ、スタデイは、このような意味において、地域地域における教科課程の編成の基準となり、手引となることを目ざすものとなつたのである。

たゞ、コース、オブ、スタデイは、教科課程と異つて教師が自ら編修するものではない。レオルナド^(四)によると、コース、オブ、スタデイは、實際に教壇にたたない専門家、中央教育官廳の人々、實際家であつてもその編修のために教壇を離れた人が、地域的立場を離れて編修するものであるとされ、ここでは教科課程の編成において、いかなることが最も重要なことであるかを説明することをその趣旨としているのだとしている。そしておよそ次のようなことがその内容としてとりいれられて編修されるべきものとしている。

- (1) 教科課程においてその目的を考ふるに必要なこと、
- (2) 児童・生徒の發達、
- (3) 環境の差についていかに考ふるべきか、
- (4) 教材をいかに考ふるべきか、

- (5) 學習をいかに組織すべきか、
- (6) いかなる指導法が最も適切であるか、
- (7) 指導結果をいかにして考査するか、

これによつてみても、それらは、いずれも教科課程を編成する場合に參考すべきことが、述べられることになつてゐることが知られる。従つてレオルナドがいつてゐるように、教師が秀れている場合には、このような手引は必要がなくなるものといふべきものであるのである。

これらは、アメリカにおいて考へられてゐるコース、オブ、スタデイの性質についての概要であるが、わが國において編修された學習指導要領はさきにも述べたようにこのコース、オブ、スタデイの精神にならつて編修された、實際教育に携るものに對する學習指導の案内書たる意味をもつものと解せられるが、その意味において、この指導要領は、各地域の現場においてその地域の實情に應じて教科課程を編成するための參考書として考へらるべきものといつてよい。わたくし達は、その一般目標や教科の目標を參考にしてその地域の社會的要求を考へ、その児童の發達の一般を參考にしてその地域の児童や生徒の實情を求め、教材内容の基準にそつて、その地域の教材を選び、かつこれを系統づけ、その指導方法としての児童の學習活動の

例を参考にして、その地域の児童の学習指導にあつての活動を考え、これらによつて教科課程を編成すべきなのである。

ここに以上のような学習指導要領の問題と共に、教科課程の編成に關連して考えられべきは、教科書に關してである。教科書は、これによつて児童・生徒の学習意欲を刺戟して、その学習を進め、またその示すところによつて学習方法を會得してさらに学習を深めさせるといつた性質をもつものではあるが、その中心的な性格は、教材を系統づけて排列し、これを児童生徒に提供することにあるといつてよい。その意味において教科書は一種の教材教科課程の例ともいわれ、その系統の見本だといつてもよいのである。

このようにして、教科書は教材の選擇とその排列とをして、教材の教科課程を示すともいふべきではあるが、それはこれをもつて直ちに学習の系統だとはいへないものがある。指導の實際を考ふるにあつては、これを学習するものとして、尙一度考え直してみることが必要になる。これを直ちに児童生徒に與えて學ばせようとするならば、それは教材中心の指導となつて、後に述べるように眞に學ぶということから離れ易くなつて來るのである。ここに教科書に對するわたくし達の注意すべき一つの態度がある。さらにまたこれを上述のように適切な指導

は、その地域の實情に即し、その地域の児童生徒の生活に即して教科課程を編成しての指導でなくてはならないことを考へると、この教科書のような教材系統の提出をそのまま指導すべきでないことは明らかであるのである。ここでわたくし達は、地域の實情によつて、また児童や生徒の生活によつて、ある場合にはその教材の輕重を再吟味して指導しなくてはならないこともあろう。またある場合にはその内容のあるものを捨てて他の補充的な材料によつて指導する必要があることもあろう。またある場合にはその順序をかえて指導すべきであることもあろう。とにかく教科書がそのままの内容、そのままの順序で指導されては適切でないことが少なくないといつてよいのである。

わたくし達は以上のような意味において、從來わたくし達が教科書に對してもつていた盲目的な依頼感を除去するのではなくては、學習の指導はその成果をあげることができないであろうし、またそのような考え方においては、以上のべて來たような教科課程の編成に對する必要性を理解することもできないといふことができる。教科書はわたくし達の編成した教科課程によつてつかわれなくてはならないのであつて、教科書をたよりにしてこれに使われるようであつてはならないのである。

三 教科の編成

以上のようにして、教科課程を編成してゆく場合、そこで第一に問題になるのは、教科をいかにしてたてるか、ということである。それはいわば学習指導の計畫の最も外廓的な問題である。ここにわたくしは、この教科の編成を考えるに必要と思われる二三の問題について述べてみたいと思う。

1. 教科編成の類型

科學的教科課程—科學的教科課程の難點—廣範圍教科課程—廣範圍教科課程の難點—生活領域教科課程—生活領域教科課程の難點

教科の編成をいかにすべきかについて、わたくし達に大きい示唆を與えるのは、これまで行われて来たその編成方法のいろいろな類型である。この教科編成の變遷について、わたくしはキヤスウエルの^(五)説明に最も明快なものを見る。ここに氏の叙述に従つてその概略をここに述べてみようと思う。

教科のたて方について、まず、最もさきにあげらるべきは、いわゆる科學的教科課程 (Scientific Curriculum) である。この教科の編成は、教科そのものの論理的な構造を考えるのみでなく、その社會的有用性と、兒童の立場をも考え合せて、そこにいくつかの教科をたてている。すなわち教科の内容の論理的な體系づけを考え、兒童の理解し得る内容を考慮して一つの教科をたて、それらの關連において全體の教科を組織しようとしたものとされている。わたくし達がこれまでみて来たような讀み方、書き方、綴り方、話し方といったような教科、また動物、植物、物理、化學といった教科のたて方がそれにあたる。

このような教科のたて方は、いま述べたように兒童の學習する立場といったものも考えられているけれども、實際には、その第一の重點が、教科そのものの論理的な構造におかれていたということができよう。動物は動物學としての論理的な系統をもつて組織され、書き方は書き方としての特殊性をもつ内容を系統づけてその純粹性を保つことに中心がおかれることとなつていたと見られるものがある。

このような教科のたて方、編成のし方は、長い間學校教育の教科の編成方法として、とられて来た。これをわが國にみても國民學校の制度の行われるまでは大體このような編成の原則に

従つて來たのであつた。しかしそこには、種々な難點が經驗されても來たのである。

キャスウェルによると、その第二のものは、各教科は、それ自身の體系と組織とを確立して來たのであるが、これを學ぶものから見るとその實際の生活の成長に對して、全體的な考慮がめぐらされるのが困難で、教科はそれぞれの立場で離れ離れにその指導をするようになり易い。つまり、地理は地理で地理の體系において他との關連などをあまり考慮しないで指導をする。歴史は歴史で、その體系によつて指導することに勢力を傾けて、他の教科と關連して有機的な關係で兒童を指導するといつた努力を拂わない。結局兒童や生徒は自分の生活そのものが育てられるのでなく、バラバラな個別的な系統をもつた知識を多方面から受けいれなくてはならなくなつて、生活は成長しないのに、統一のとれない知識を多様にうけいれることとなるのである。それは個々の教材としては兒童の學習を考へているとしても、全體の指導としては兒童や生徒の立場をないがしろにするような結果になるのである。

第二の難點としてキャスウェルによつてあげられているのは、各教科がそれぞれの獨自性を主張するために、純粹性を保とうとして、ますます教科の數を増すようになり、そのために兒童や生徒は、ますます多様な系統を相互の關連なしに學ばなくてはならなくなるといふことで

ある。このようなことは、教科が學術の系統をたてることにあるならば、それが支障になるとはいふ得ないであらうが、それが兒童・生徒の學習の内容系統であることを考へると、これを學ぶ兒童や生徒に困難と混亂とをもたらすおそれが多いのであつて、教科の編成方法としては、大きい缺陷をもつものといわなくてはならないのである。そこに學ぶものの生活の全體性といふことを考へると、それが生活においてまとめられた教科の編成において、指導されることが望まれるようになることは、當然であるといつてよい。ここにいわゆる廣範圍教科課程 (Broad Field Curriculum) の考へられるに至つた理由を見ることができるのである。

この種の教科の編成の特色とするところは、科學的教科課程のように、教科が細分されないで、その名の示すように廣い範圍を包括してその教科の内容を綜合的に系統づけてゆこうとするところにある。たとえば科學的教科課程で教科としてたてられている讀方、書き方、話し方、あるいは文學といつた内容を包括して國語科をたて、植物、動物、物理、化學といつたような教科の内容を包括して一般理科という教科をたてるようなのがそれである。歴史、地理、道德、經濟、政治というような内容をもつた社會科のようなものも、またこれらと同じような、いわゆる廣範圍教科課程での教科のため方の一つとして生れて來たものである。

もちろん、このような教科をたてる場合、その内容は新しい構想をもつて組織だてられるのであつて、たゞ單にそのうちに含まれると考えられるこれまでの教科の内容を、つなぎ合せてできたものではない。その場合の構想の中心になつてゐるのは、これを學ぶ児童や生徒の生活の全體的有機的な組織に應じて編成され、學ぶものの立場にたつということであると考へられてよいだろう。

わが國において、かつて一般理科がたてられて、中學校の教科となつたとき、その内容が、植物、動物といつたように分けられてあつたことがあつたが、かような組織はこの廣範圍教科課程の教科というには足りない。それはたゞ名稱だけが變つていたというに止るのである。しかし今日中學校の教科書に見るようなものは、生活を中心とした融合した内容をもつてゐるのであつて、わたくし達は、そこにいわゆる一般理科の性質をよくみることができ、ひいて廣範圍教科課程の教科の性質をそこに見ることができるのである。

このような廣範圍教科課程における教科の編成は、いま述べたように児童・生徒の生活、また社會生活を中心としてそこに綜合された形をもつてゐるのであるから、それだけ児童生徒の生

活の營みに應じ、その生活と全體として成長させていくのに適合してゐるといふことができる。いわゆる科學的教科過程の教科の編成が、その教科の論理的構造を整備していくことに中心があつたため、學ぶものの立場があるそかにされたのに比べて、これは學ぶものの立場を中心とした教科のたて方として、いわば教育的であり、實際的であるといふこともいわれるわけである。

けれどもこのような教科のたて方もまたその性質から當然ともいふべき難點があることは、いま述べたようなその編成のし方を考へてみれば直ちに氣のつくことである。キヤスウエルはこの難點について、

- (1) アカデミックな知識要求についての不満足、
- (2) 綜合の不徹底、

といふことをあげてゐる。

廣範圍教科過程の教科編成は、児童や生徒の生活に適應して内容が學習されてゆくように、生活を中心として綜合されているから、學ぶものにとつては學び易く、その點で一つの特長をもつてゐるけれども、アカデミックな知識を要求する方面からいへば、甚だもの足りないと考

えられるだろう。たとえば、社会科の学習において児童は、地理でも歴史でもないものを学び、生活の常識はこれによつて形作られるけれども、それで學問的な内容を身につけることはできないという非難のある如きはそれである。この非難はいわば當然のものであつて、もしこの非難に従つて教科のたて方を更えようとするれば、おそらくそれは、また教科を細分する方向をとらなくてはならないだろう。わたくし達は、ここに、一般の児童や生徒は、はたして學問的體系を身につけようとして學習しているのか、生活を育てるために學習するのかということを考えてみなくてはならないのである。そうしてその觀點にたつてみればこのような教科の編成が、學校の種類によつてとりいれらるべき場合と、そうでない場合とがあることをも、理解できるであらう。

つぎに第二の難點としてあげられているところについてみると、もともと廣範圍教科過程の教科編成は、児童生徒の生活の全體性ということから、いろいろな教科の内容を綜合して教科をたてる方針なのであるから、これを徹底して考えれば、このように社会科とか一般理科とかいつたような教科をたてることに矛盾があるといつてみることもできる。児童や生徒は社会科において社会生活關係のいろいろな内容を學ぶのであるが、その社会生活において極めて大切

な意味をもつている國語は、これを別の系統として學ばなくてはならないのである。教科は内容を配合してたてられたとはいつても、尙教科がたてられている以上児童や生徒は、その教科の別に従つて、別々にいろいろなことを學ばなくてはならないので、ほんとうに児童生徒の生活を中心として生活の動きに即するという點では、この教科編成が不徹底であるといふことは否めないところである。しかし、わたくし達がこれまで教科というものをたてて學習の指導をして來たという歴史的な事實は、たゞこれを融合しさえすればよいと言いきれない何ものかがあると、いわなければならぬのではないだろうか。この點はさらに綜合を徹底した教科編成の場合の難點を見ると考えさせられるものがある。

いま述べたように、教科の融合的な編成方法をとつて、これを徹底しようとするれば、どうしても教科の別をたてることとその障壁となるのである。そこで、ここに、生きた生活經驗の全體をとりあつかつて、そこから教科の別を去つた全體融合的な教科課程を編成しようとする主張が現われて來ることは、いわば當然であるといつてよい。これがキャスウェルのいわゆる *Aeria of Living Curriculum* というもので、これを生活領域教科課程とも名づけることができるかと思う。この種の教科課程はいま述べたように教科の別をたてない。児童生徒の生活を

見て、そこに種々な生活の動きを見出す一方、社会生活の發展からみて、そこに價値ある生活領域を見出し、それらによつて教科課程を見出してゆこうとするものである。

このような教科課程を編成するには、まず、社会生活についてその全體の營みを見、それを分析して、それらの發展の動きについて見直して、社会生活において價値の高いものを見出すことにとめる。たとえば、わたくし達は社会生活の營みにおいて、リクリエーションといつたものを取り出してみることが出来る。そして、このようなものは、今後の社会生活において人が生活を健康にするためにはますますその重要性を考えなくてはならないのであるから、そこにリクリエーションが特に價値の高い生活領域としてとり出されることになるのである。あるいは、またわたくし達の社会生活において、健康ということが一つの大切なものであることはいうまでもないが、これを今後の社会生活についても、人間の幸福をもたらす上に、ますます大切な意味をもつてあろうことは、十分見通されることなのである。わたくし達はこの意味において健康を教科課程を編成する場合の一つの價値ある生活領域として見出すこととなるのである。

しかし生活領域の教科課程は、このように社会的に見て價値ある生活領域にのみ注意して、

その課程を編成するのではない。ここに一方では、児童や生徒の生活を見て、これを分析して、そこに種々な生活領域を見出すことに課程を編成する立場をもつのである。そして、このようにして児童の生活領域を一軸として、さきについて價値ある社会生活の領域を他の軸として、その座標の上で教科課程の内容となる生活領域を見出そうとするものである。

このようにして見出される生活領域として、わたくし達は、健康、家庭生活、餘暇生活、市民的責任ある生活といったものを取りあげてみることが出来る。すなわちこれらの生活領域は、社会生活の發展において價値の高い位置をもつ生活領域であると同時に、児童や生活の現在の生活の動きのうちにそれを求めることのできるものである。

このような教科課程は、児童や生徒の現實の生活のうちにその基盤を求め、その生活を全體として發展させることによつて、社会の要求する生活を形成してゆこうとするものであつて、學習指導の立場をもつともよく現わしたものと見られるのである。児童や生徒はその自らの現に營んでいる生活をするのであつて、決して特別に作られた日常の生活と異なる働きをする必要がないのである。しかもその日常の生活が指導によつて發展し、その發展によつて將來の生活に價値の高い適應をすることが出来るのである。生活形成を教育の目ざすところとするなら

ば、それは最も合理的な、また価値のある教科の編成方法といふことができるように思われるのである。

しかしながら、このような教科編成の方法にも難點が無いのではない。その一つは、このような教科過程は、その指導の内容に一つの限度があつて、學習する範圍において、廣範圍教科過程に及ばないといふことで、他の一つは指導する教師の素養においてこれに適應することの困難があるといふことである。

生活領域の教科過程は、兒童生徒の生活を全體として發展させようとするものである。この生活を生活によつて發展させようとする場合には、その問題は、まずその生活に直接することに關連する。そしてこの生活は全體として取扱われるのであるから、その生活の基礎となる個々の問題についてこれを深く學んでいくことは、相當に困難になつて來るのである。それを敢てしようとする場合には、全體的な動きといふことから一應離れて、分析された個々について學習を深めようとすることになり、その結果はこのような総合的な教科課程としての本質を失うことになり易いのである。たとえば、この種の生活領域として、餘暇生活がとりあげられたとすれば、その餘暇生活をどうして過すことがよいのかについては、具體的全體的な指導をす

ることができる。兒童はゲームをやつたり、音楽をしたり、きいたり、讀書したりすることはそのような指導によつて、一應その態度なり技術なりを學ぶことができる。しかし音楽をすることをさらに深く學ぶことが生活にとつて重要だとする場合、わたくし達は特に音楽をとり出して、發聲練習や、歌唱の訓練をしなくてはならないとすれば、それを深くやろうとすればする程、この総合から離れて音楽の指導だけが特立するようにならざるを得ないのである。

このようにして、生活領域の教科課程は、生活全體の理解や態度の成長には適切であるが、その問題は直接そこに存在する形において學ばれることが多くなるのであつて、どうしても學ばれることの限界がある點に制約されることになる。従つて、ことに、アカデミックな學習要求から見ると物足りないものとなるのである。

このような生活領域の教科課程の難點は、これまでいわゆる綜合授業の經驗として、わたくし達が經て來た問題について反省してみてもわかるのである。綜合授業は一年生とか二年生のような知識的に分化しないで學び得るような場合、またその學ぶ兒童も未分化の生活をもつてゐる時代には、適切でもあり、効果もあげることができるが、高學年になつて來ると、そういうた指導は著しく困難になるとされたのである。もちろんそれは國民學校の時代の教材内容の

要求が、教科を分けて指導するたて前にあつたのであるし、また兒童に相應しないアカデミックな内容を學習することを要求していたという點も、このような困難を來す原因であつたかと思ふのであるが、それは程度の問題として、やはりこの種の教科課程の難點を示すものといふことができる。

このような難點を示す一つの例としてわたくしはいわゆるコア、カリキュラムといわれるものと、特殊學習といわれるものとの關係においても示されているものがあるかと思ふ。コアと稱せられるものは多く社會生活(Social living)をもつて、すべてを融合して指導するのであつて、それはこゝにいう生活領域のカリキュラムと同じ性質のものである。(社會科がコアであるというのは、少くともこのコアの意味ではない。)しかし、その指導においては、コアは一日の二分の一とか、三分の一とか、あるいは三分の二の時間を用いるので、あとは、特殊學習に向けられるのである。この特殊學習は兒童生徒の個性によつて選擇して學習する場合もあるが、特殊な教科的學習をすることもある。すなわち、完全な綜合的學習をもつてしては、十分な特殊訓練が困難であることをこれによつて補おうとしているように思われるのである。

さらにまた、このような生活領域の教科課程においては、それが生活に綜合されている意味において、指導するものにおいても種々な知識が雜然と寄せあつめられたのでは、この指導はできないのであつて、生活を中心として渾然と融合した體系が教師の側にも要求されるわけである。ところが教師の教養は、いわゆるアカデミックなものであつて、それぞれの教科については高い素養をもつていゝであらうけれども、これが生活を中心に融合された形態において存在することは、困難な場合が多いのである。結局教師の指導は不十分なものになるか、あるいは寄木細工的な指導となり易いのであつて、生活領域の教科課程は、このような點にも一つの難點があり障があるのである。

教科の編成方法としては以上のような三つのものがその主たる類型としてあげられる。これらはいづれも長所と短所をもつていゝのであるが、しかしその長所を生かし、短所を示さないようなとりいれ方は、それぞれの學校において考えられることが望ましいのではないか。ことにこれは、兒童生徒の發達、教材内容の如何によつて、その調整にそれぞれの道があるのであるから、學校の種別、學年の如何によつて、教科編成の方法を適當にすることが考えらるべきではないかと思ふ。たとえば、小學校低學年では、生活領域の教科課程によるが、小學校の

高學年や中學校では、廣範圍教科課程をとり、高等學校あるいは大學においては科學的教科課程をとるといふが如くである。わたくし達は、さきいつたように教科課程を自らの學校や學級で作つてゆくといふことになれていない。従つてこれらの最も大きい課程の枠についても、これについて考えることはなお修練されていないのである。しかし教科過程は現場の教師が編成してゆくものだといふことを考える場合、これらの問題についても今後一段の研究を必要とすることと思ふのである。

2. 新教育の教科編成

新教育の教科課程——これに對する批判——新らしい教科

以上のような教科の編成についての類型をその發展にそらてみると、わたくし達が今日いふゆる新教育の教科課程で、どのような教科編成をとつていくかといふことは、もはやすでに明らかなることであらう。わたくし達は新たに歴史や地理や修身などの教科に代つてその綜合的な廣い範圍の教科としての社會科のたてられているのを見るのである。また植物とか動物とかいふような學問の系統を追うのではなくして、生活を中心として科學的な理解を學ぶ教科として

理科をもつてゐる。また讀み方とか書き方とか綴り方とかいふ區別を去つた國語といつた教科をたててゐる。そのほか算數といひ、圖畫工作といひ、いずれもこの廣範圍な教科の編成方法によつてゐるものとみることができるのである。たゞ高等學校においてはこのような教科のたて方と同時に科學的教科過程の編成法がとられていることは、何人もよく知るところである。このような小學校中學校を通じてのいゆる廣範圍教科過程の教科編成をとるといふことは、當然そこにこの教科編成のもつてゐる難點をもつてゐると見なくてはならない。即ちその一つはアカデミックな要求を満足せしめないといふことである。そしてその他の一つは、綜合の不徹底といふことである。

今日社會科などに向けられてゐる非難の大きいものは、あのようなことを學んでも、兒童や生徒はアブハチとらずであつて、むしろ地理とか歴史を獨立して一つの教科として指導する方がはるかに効果があがつといわれるものである。あるいはまた今日の理科はなにを指導しようとしてゐるのか、あのようなものでは、自然科學についての實力は養うことができないといつた非難もきくのであるし、國語において小學校から書き方を獨立させよといつた聲もしばしばきくところである。これらの非難は、いゆる廣範圍教科課程のもつてゐる當然の性質として

一應あつてゐることでもあるし、それらの點について今後の研究を要することもあるであらう。しかしここで考えておき度いことは、學校ことに小學校中學校における學習指導の目ざすところは、どこにあるのか、知識にあるのか、生活にあるのかということである。わたくし達は、從來學習の指導といへば、まず、知識の指導を考えた。廣くさまざまな知識を得ること、それらの知識がそれぞれの學問の系統に従つて組織だてられること、その學問におけるアカデミックな問題を解くことができること、こういった事が、實力として考えられて來たのである。しかし、つくづく考えてみると、國民一般の教育においてこれらの知識が學ばれるということは、そのような學問をもつていて、身の飾りとしようというような意味で、なされているのはあるまい。それは社會の生活によりよく適合し、その社會生活を一層よきものに育て、ゆくりをもつためだといわなくてはなるまい。してみれば、學ばるべきものは生活であり、その生活の態度であり、技術であるのではないだろうか。もちろんそのためにわたくし達は基礎的な學習を必要とする。しかしそれはどこまでも生活のためのものであつて教科の編成は、その意味において考えられなくてはならないのである。

つぎに、今日の教科編成が綜合の方向をとりながら、綜合に徹底しないとする論は、わたくし達がいたるところにきく非難であるともいつてみる事ができよう。その意味においてすでに諸所において、教科の別を去つた綜合的な教科編成をもつて學習の指導をしようとする學校を見るようになった。わたくしは、このような考え方は、それが兒童や生徒の生活を全體として育てようとしている點において、そこにこれを否定すべきものをもたないのであるが、たゞこれらの綜合的な生活領域の教科編成の方法には、さきに述べたような難點をもつことに注意する必要があるかと思ふ。つまり、かような生活領域の教科過程には、一つの制約があるのであつて、その限定を實際の指導においてどの程度に擴大していくことができるか考へらるべきであると思ふ。

こゝでわたくしは、新教育の教科編成にとりあげられた三つの課程について、少しく述べておきたいと思ふ。

新しい教科課程の教科編成は、いま述べたように、いわゆる廣範圍教科課程であるが、その教科の編成において、新制度においてはじめてとりあげられた教科に社會科と家庭科があり、なお教科というにはあたらないかと思ふが、自由研究がある。これらの教科は、從來あつた教科に對して、いわば新しい目標をもち、新しい概念をもつてゐるということができよう。そしてそれらについては、いまは何人もよ

くこれを知っているので、敢てこれをこゝに述べるの要を見ないかも知れないのであるが、たゞ駄足として簡単な説明を試みておこう。

まず、社会科についてみる。わたくし達は教育基本法において、社会の形成者ということが考えられているのを見るのであるが、この社会の形成者ということについて考える場合、わたくし達は、まず、何よりも先に、社会そのものを理解し、自ら社会の一員たるの自覚とそれにもとづく生活の態度とを求めらるるのである。このような目標をもつ指導は従来、地理や歴史や修身あるいは法制経済といった教科で學ばれ来たことであるが、このような分れた種々の教科で指導することは、その教科のもつアカデミックな内容の指導はできるかもしれないが、それらは結局知識としてであり、それもまたバラバラな知識の系統を追うに止まつて、人間の社会生活関係そのものを全體として把握させることが困難になつて来る。それはこれまでのこれらの教科の指導が人間の社会生活関係をどれだけ理解させ、どれだけその態度を養うことができたかをふりかへつて見れば明らかであろう。ここに社会科はこの人間の社会生活関係を分析せずに、そのまゝの形で理解させ、またそこにおける態度を育てようとするものとして生れたのである。このようにして社会科の目的とするところは、社会における人と人との相互依存関係、人間と自然との関係、社会と社会との関係についての理解を得、社会に生活する態度と技術とを學ぶことにあることは、すでに周知のようである。そしてこの理解とは、社会制度や社会の問題や現在の文化の歴史背景などについて

ての理解を得て、公民たる資質を高めることにあり、態度の育成とは、社会の関心を強化し人間性に對する信頼をもつて行動するようになることをさし、技能を高めるとは民主的な生活に必要ないろいろな技能を高めることを指すのだとされている。

社会科はこのような目的をもっているものであるが、もちろん、それは、單に地理や歴史や修身などの内容をたゞ綜合したといふべきものでなく、人の社会生活を、生きたまゝで取扱つていくことによつてこのような理解と態度とをまたその技能を高めてゆこうとしているのである。しかし、今日社会科はその創設日なお浅い關係上、その指導は十分な注意と研究とによつてなされているとはいひ難い。わたくし達は、その指導が漸次に完全なものに近づいていくことに努力しなくてはならないのである。

家庭生活は、社会生活の一つの單位である、その生活の健全な發達は、社会生活の健全な發達の基礎となるものである。さきに述べた、アメリカのN.E.A.の中等學校改善委員會の示した教育の要求にも健全な家庭生活ということがあげられて、その重要な教育の關心を求めているのもこのような關係に注意してのことであろう。ことにわが國においては、家庭生活は國民の生活において深い内容をなしているのであつて、その意味において一層その生活を重く見なくてはならないものがあるのである。いまわが國の民主的な社会生活をまち望むにあつて、その建設において、まず、力を注ぐべきは、この家庭生活の民主的な營みをもつことにあるといつてよいのである。新教育において家庭科の設けられたことはこのような家

庭生活の重要さについて注意したということに、その第一の理由を見出すことができるのではあるまいか。しかし、それならば、家庭科は社会科のうちにあつて、家庭の社会生活関係を理解し、その生活の態度を培うことが、最も妥當ではないかという見解が當然生れる。それはまた正しい考想であるといふことができる。この意味において、わたくしの考えるところにすれば、家庭科は社会科の一科とも見られ、たゞその重要性において特に設けられたものといふことができるのではないかと思う。この意味において家庭科は、いつも社会科の指導と密接な連關をもつて指導されなくてはならないし、また、社会科の指導方法とも十分一致したものが求められるのである。

わたくしは、いま家庭生活の重要性が家庭科を特設した理由として認められるといつたのであるが、しかし、そのみの理由であるならば、家庭科はその内容を社会科に吸収し、特に家庭生活に重點を置いて指導することをもつて足れりとするだろう。ところが、家庭生活においては、そこに特殊な技能を必要とするものがある。これは、社会科における指導によつては到底達せられないほど、多様なものがあり、また特殊な修練を必要とするものがあるのである。たとえば被服調整とか、調理とかいつたものがそれである。そして、さらにこれらについて家庭生活との關係を考えると、家庭生活における家族の社会的生活關係を理解するには、このような具體的な技術の修練を通じて、はじめてこれをよくすることができるといふこともいわれるのである。そこで家庭科は、このような技術の修練を通じ、また家庭生活そのものにつ

いての社会生活關係の學習を通じて、家庭生活における態度、理解、技能を學ぶことが、その目ざすところとされるべきであつて、その意味において、家庭科が特設されたものと解することができる。

家庭科は、このような意味においてたてられた教科である。従つてその特殊な技術的な修得を中心とする場合はしばらくおくとして、これをたゞ女子のみの學ぶべきものとするのでないことは、いふまでもないのである。家庭生活は決して女子のみがするものではない、また家庭生活の理解や態度は女子のみが學ぶことで満足すべきものでもないのである。

自由研究は、さきに述べたような教科の意味から見て、これを教科というにはあたらぬであろう。これは、いわば、教科課程と兒童の個性との緩衝地帯として、設けられたところとも解せられるのであるが、わたくし達は、すでに述べたような意味において、教科をたて、兒童生徒の學習を指導するのであるが、その内容は後に述べるように、兒童生徒の一般的發達に基準を置いて、これを構成することがその原則である。それは、最も多くの兒童や生徒をそのうちに包含することができるからである。ところが、實際の兒童・生徒においては、すべてがこの一般的な發達を上げていくわけではない。個人差がそこにあるからである。そこで、ある學年の兒童、ある學級の兒童をとつてみると、ある兒童はこの一般的な發達を超えているであろうし、ある兒童はこれに達しないものを見出すのである。こゝで學習の指導は一般的な發達を豫想した教材によつて、この一般的な發達からはずれた兒童を、指導しなければならぬという矛盾に逢

着するのである。この矛盾はどのようにして解決することができるか。

その一つは特殊教育の問題として、智能の低い児童の教育、あるいは天才教育によつてこれを解決することである。しかし、これは特に著しい發達の差異をもつ児童に對する教育として考えられるところである。そのような著しいものでなく個人個人の特徴といつた程度の問題についてはどのような解決の方法があるであろうか。そこにまずわたくし達の氣づくのは、教科について、その特徴を伸すようなものを選んで學習し、これによつて個性の伸展をはかることである。即ち選擇教科の制度がそれである。しかし小學校の児童のような、まだそれ程その特徴の明らかでない場合、また小學校のように最も基礎的な學習をする場合、この選擇教科制度ということは、これをとりいれることはできないのである。こゝにどのような個性の伸展を目ざして、この小學校の性質に應じて考えられたものが、自由研究の考想であるといふことができる。

いま述べたように児童には個性があり、その個性によつて、ある教科の學習に、特に秀れる児童がある。またある教科の學習が他の學習よりも興味をもたれ、また比較的そこに伸びることが豫想せられる場合がある。わたくし達はこのような児童の學習を見て、もう少しその伸びようとする方向に指導を加えてみたいと思ふことがあるであろう。しかし教科の指導時間は一定の枠のなかにあるので、それが思うに委せないのである。このような個性によつて伸びるべき學習において、その教科の時間において指導のできない

ところを、指導時間を設けて指導するのが自由研究だといふことができよう。だから自由研究は、個性の發展を企てるものでなくてはならない。またその發展が特に時間を設けて指導する必要がある場合に課せられるものである。自由研究といつて、何でも思ひつきのまゝにこれをきめるようであつたならば、自由研究の意味は失われる。また、児童自らの學習で指導を必要としない場合もこれを自由研究とする必要はないのである。

かようにして、自由研究の問題を選ぶにあつては、教師はいつも児童の日常の學習に注意して、その個性を發見し、そののびるべき方向を見定め、これを児童に自覺させながら題目をきめるような指導を必要とするし、自由研究の進行中もまた同様の注意をもつてし、いつも個性を育てる態度をもつことが必要である。しかし個性を伸すといふことは、児童の特徴を生かしていくことであつて、特に優秀なことを目ざすものではない。自由研究といふと何かすばらしいことをしないとその意味に合しないように考える人がある。もちろんすばらしいことがいけないのではないが、一般水準の低い児童においても、その特徴は何らかもつていのであるから、それが伸びる活動であれば、決してすばらしさを求める必要はないのである。

以上は、たゞ新しくたてられた教科について、その教科としてたてられた理由を考えてみたに過ぎない。これらの教科の内容の問題は、すでに多くの人々によつて語られているので、こゝには述べることを

避けたい。

3. 教科編成についての問題

教科の目的を明らかにすること—教科相互の関係

以上は、教科の編成についてどのような考え方があるかということ、現にいまわたくし達の手に行っている教科編成がどのような性質をもっているかということについて述べたのであるが、ここにわたくし達自らが教科の編成をするとしても、また、すでにある教科編成に従って指導するとしても、そこではつきりしておくべき問題がある。その一つは、教科の目的とするところを明確にするということである。

さきにも述べたように、教科は教育の目的を達するための教材やこれに表裏する活動の系統的なまとまりをいうのであるが、その意味において教科にはそれぞれの目的がある筈である。それぞれの教科が、この目的を果すことによつて、はじめて教育がその目的を達することができるのであつて、その意味において教科はそれぞれこの教育の全體を、分擔して、その責任を

果すようにおかれているのだということが出来る。

そこで、このような教科のもつ目標、目的は、教科が教科たる性格をもつ所以のものであつて、その教科の目的がぼんやりしていたり、教科がその目的を忘れて指導されるのでは、教科という意味が無くなつてしまふのである。しかも一つの教科の目的とするところは、これを他の教科の目的とするところと關係してつかまれていなくてはならないのである。それは、すべての教科の共同によつて教育の目的が達せられるのであつて、たゞ一つの教科の目標だけを意識するのでは、足りないからである。つまり教育全體の目標に對して、それぞれの教科の占める位置からの目的がよく把握されていなくてはならないのである。このことはまことに當然であるのであるけれども、しかもそれがとかく忘れられ易いものがある。わたくし達は、學習の指導にあつて、まづ教科をたててその計畫の第一歩をふみ出すのであるが、その場合、まず、このような當然のことに對して注意をしなくてはならないのである。

これらは教科が教育全體に對する位置の自覺といつたことになるのであるが、この目的の把握を明らかにするということは、教科過程の構成を一步進めてゆく上に、また大切な意味をもつている。ホプキンスはこれについて次のようなことをあげている。

- (1) 目的は、教科の活動の方向を規定する、
- (2) 目的は教材の選擇の基準となる、
- (3) 目的は方法を規定する、

教科の目的はもちろんその教科の指導の方向を規定するのであるから、これによつて教科の學習の活動がどのようなものでなければならぬかがきまるわけである。つまりその目標にそつた學習活動がとりいれられなくてはならないからである。たとえば、社會科が人と人との相互依存關係を理解させるという目的をもつのであるならば、その依存關係を理解するための學習の活動がとりいれられなくてはならない。理科が科學的態度の形成を目標とするならば、その科學的態度を形成するよう學習の活動が方向づけられ、そうでないものは斥けられなくてはならないのである。そのようにして、はじめに教科の目的が達成される前提が成りたつていなくてはならない。しかるに、もしその教科の目標が明らかになつていないと、このような學習の活動を方向づける基準が明らかでないから、結局は目的を達するための適切な活動がなされなくなり、そのために教科が教科としての意味を失うことにもなるのである。

教科の目的が教材の選擇を規定するものであることは、右のような理由をここにまたあては

めて見ることによつて直ちに理解できることである。教材は教科課程の編成において重要な意味をもつものである。その意味において教科の目的が明確にされ、その基準によつて教材が選ばれることは、學習指導がその成果をあげる上に缺くことのできないところといわなくてはならない。

教科の目的は、あるものは態度の育成を目ざし、あるものは理解を目ざし、またあるものは技能の形成を目ざすのであるが、このような目ざすところによつて、學習活動の誘導の重點が變つて来る。すなわち方法が規定されてくるのである。たとえば、理解を目的とする場合には話し合いをするといつてもその話し合いが理解を深めるように誘導される必要がある。しかし話し合いが共同の態度を目ざすものとすれば、児童や生徒はこの共同をどのようにしたらよいかの指導に重點がつかれなくてはならないのである。このようにして、教科の目的とするところによつてそのとりいれる活動が規定されるのであるが、その活動の指導がまた教科の目的とするところによつて、考えられなくてはならないのである。

このようにして、教科の目的を明らかにすることは、一面においてその教科の使命がはつきり意識されてその指導がなされるようにするために、一面においては、教科がその教材を選擇

し、活動を規定し、指導方法を考えていく上に、すなわち教科課程の適切な構成の上に極めて大切なことといわなくてはならない。

教科の問題について近時多くの人々によつて問題にされているものとして、これらの教科の相互関連をいかに考えるべきかという問題がある。さきに述べたように、教科は、これを全體から見て、教育の目的に對してそれぞれその目的を分擔しているのである。そこで、さきにつたように、教科の目的は、相互の関連の上に把握されなくてはならないのである。この目的の相互關連的な把握は、當然それぞれの教科の他の教科に對する位置を規定するものと考えられる。このような相互關連的な教科の位置は、從來のような教科編成においては、それがむしろ並列的に考えられていた、めか、さして問題が無かつたのであろうが、新しい教科の編成に社會科がたてられるようになった、社會科の性質が論ぜられるようになり、その位置をめぐつて、種々な疑問も生じ、論議も交されるようになったのかと思われる。

このような教科相互の位置關係といつたものについて、海後教授^(七)は、生活の現實を内容とする教科を中心として、これに内容教科としての、自然、社會、技術の教科をあげ、この中心にあつまる教科に對して、さらにそれらの基礎的修練をする教科として、數量形、手技、文字の

教科を考え、これを用具教科として位置づけるべきであるとしている。また石山教授^(八)は社會科を全教科の中心教科であるとして、この社會科において、位置づけられ要求せられる活動をそれぞれの固有の性質と體系とにおいて指導する教科がその他の教科であるとしている。このようにして、教科の相互關係についての考案は、必ずしも一致したものを見ていないのである。たゞ、わたくしは海後教授のいう生活の現實を内容とする教科が中心の教科であるという點については、教育が生活によつて生活を形成するものであるという意味において、そうであるべきであると思う。そして、社會と自然と技術とは、ともにその生活における意味を考えると生活の現實を中心として広い意味の社會生活のうちに包まれるものと考えることができはしまいか、そうであるならば、それらは社會科の内容として考えられるのであつて、石山教授の社會科が中心教科であるという意味と同一に解釋せられはしないかと思う。このような考案は、今日大體において一般に首肯せられるところであるかと思う。

中心とする教科をこのように考えたとすると、そこに、それならば、他の教科は、これに對してどのような關係におかれていると考えるべきだろうか。これについて海後教授は、この広い意味の社會生活の内容として、つかわれる、という意味で用具教科という語を——殊に數學、

言語などはその意味を考へることができようか——用いているが、これはわたくし達の觀念として、その教科を軽くみるような感じを起させ易い。これは石山教授のいわれるように、社會生活に位置づけられ、要求せられるところを、固有の體系において指導する教科という點で位置づける方が、結局は同じ意味だが、適當ではないだろうか。わたくしはこれを基礎的な修練をするという意味において基礎教科とよびたいと思う。たゞこれらの基礎教科は、いつも社會的生活の方向においてその内容と指導とを考へ、究極において生活に統一せられ生活に融合するという關係にたつものと思へたいのである。

教科相互の關係をどのように決定するかということは、以上のように一應の歸結を考へてみることができるのであるが、たゞこのような關係が、果して唯一共通のものとして求められるべきものであるかどうかについては、多少の疑問がある。これらは地域の特性に従つて、また教師の個性や教養によつて、その關係が教育の全體の目的を果すということを守りながら異つた形において考へられるということも、あり得べきことではないかと思ふのである。たとえば工業都市の學校では、この工業ということを中心として、そこに統一された教科の構成關係を求めていくというようなのがそれである。これらは、今後なお教科課程の研究につれて研究す

べき問題の一つであるといふことができる。しかし、いずれとしても教科のそれぞれの目的を考へて、その相互の目的の關連において、それぞれの教科がそのもつ位置について明らかにしていくことは、極めて大切なことといわなくてはなるまい。

四 教材の構成

すでにこれまで述べて來たところでわかるように、教科の編成の問題は、教材の問題と離れることのできない關係にある。教材はそれぞれの教科の目的によつて選ばれるのであるが、教科が教科たるのは、この目的によつて選ばれた教材、すなわち教科の内容をもつてゐるからである。そこで教科の問題について考へたならば、次には當然教材の問題を明らかにしなくてはならないのであつて、そこで教科課程構成の考へが一步進められることになるわけである。その意味において、わたくしはここに教科課程構成の第二の問題として、教材構成の問題を考へてみたい。

教材構成の問題には、そこに二つのものがある。一つは教材をいかにして選ぶかの問題であ

つて、他の一つはこれらの選ばれた教材をどのように組織だてるかという問題である。

1. 教材の選擇

社會的要求—社會の共通要求—數學教材の社會的要求についての一調査—兒童生徒の立場—學習能力—興味—經驗的背景—發展的教材—有効な教材—廣くより深く—間接的教材—反復教材—教材の關連

まず教材の選擇について考えてみよう。いうまでもなく教材の選擇についても、その第一に考えなくてはならないのは、その教科の目的についてである。さきにもいつたように、教材がその目的を達するには、教材がその目的に一致していることを欠くことのできない條件とするのである。だからこそ、わたくし達は、まず、教科の目的を吟味し、その立場において教科を選ばなくてはならないのである。しかし、このようにして教材を選ぶ場合に、なお、これとともに考えなくてはならない種々な點がある。これについてホブキンスは種々な基準をあげているがこれを分けてみると、わたくしがさきに考えた學習指導の立場としての社會的要求の立場と、兒童生徒の要求の立場とに歸することのできるものが多い。

いうまでもなく教材の問題もまた學習指導の一つの考慮なのであるから、わたくし達は、そ

こに社會的要求のいかなるものがあるかについて見て、これによつてその選擇をいかにすべきかを考えなくてはならない。ホブキンスはこれについて四つの標準をあげている。すなわち、

- (1) 社會生活において最も共通なもの
- (2) 將來の社會生活に必要なもの
- (3) 學校において指導する必要があるもの
- (4) 最も基礎的なもの

がそれである。わたくしはいまこれらがどのような意味をもっているかについて考えてみよう。わたくし達は、教材を選ぶにあつて、また社會の要求によらなくてはならないことは、いま述べた通りである。しかしその社會の要求ということはどういう點で考えたらいであらうかが問題になる。その問題に對する一つの答えが、この共通に必要であるということである。もちろん、教材の選ばれる源泉ともいうことのできる、いろいろな文化財といわれるものを見ても、それはどの程度にか社會に要求されているものである。しかし、そういうものうちで特殊な人々によつて求められるもの、一部の人々によつて必要とされるものは、社會の要求としてはいわば共通性の低いものといわなくてはなるまい。わたくし達かもしすべての人に於て

必ず求められるというものを見出したならば、それは最も強く社會において要求されるものであり、それはまたその意味において人々が社會に適應する場合最大に要求されることだといわなくてはなるまい。

このような社會において共通して要求されるということは、ある絶對なものはこれを別として他はいわば相對的であつて、どこに限界を置くかはつきりしないともいわれる。それはやがてたゞ輕重をさだめるといふ標準となるわけであるが、しかしこの共通の要求といふことがある程度減じて來れば、そこに一つの限界を設けることもできるのである。たとえば、人々の言語生活を考えると、日常生活の話し言葉や新聞などの文字を理解するといふことは、共通の要求として重い意味をもつてゐるだろう。しかし特殊な古典を理解するといふようなことは、社會一般からみて極めて特殊な人々に要求されることであつて、その意味において、すべての國民の教育にあたる小學校の教材としては、とりいれられる意味が稀薄だといふことができる。あの新らしく定められた常用漢字といつたものは、このような共通の要求の一つの表現だともいふことができるのであつて、その意味において、國民一般の學ぶべき教材として選ばれる意味が生れることになるのである。今日わが國においては、このような社會生活において最も共

通する必要水準、いわば教材における社會的必要の最低要求水準といつたものの確實なものを見ないので、この共通の必要性といふことも明確なものをもつてはいないが、教材の選擇の基準としてそのようなものが極めて必要なことは十分な理由をもつてゐるのである。

こゝでわたくしは、このような社會の共通要求を明らかにする試みとして、かつてわたくしが行つた調査についてその概要を述べ、教材選擇がどのような見地からこの共通の必要性といふ基準を考えるべきかについての示唆を得たいと思う。

わたくしは、數學教材についてその社會の共通要求といふことを考える一つの資料を得るために、東京朝日新聞の昭和六年中の一日、すなわち各月の一日、十一日、二十一日—三十六日分の紙面全部について、そこにあらわれている數を調査してみた。⁽¹⁰⁾新聞はこのような文書のうちで最も人々に共通した生活内容である。そこにあらわれる數字を理解するといふことはいわば數といふものについての生活の最も共通した要求を示すものの一つともいわれる。

いまこれらの數の種類について見ると、第一表のようで、その大部分は整数であつて、これが九五%を占め、その他の數は極めて少ないのである。いまもしその少ないものの中で、比較的多いものを見ると小數が最も多く、分數は極めて少ないのである。これらにみると、數として整数は、最も社會において共通

第一表

種類	頻度	%	一日平均
整数	56058	95.5	1557.2
小数	1683	2.9	46.7
分歩	172	0.3	4.8
計	58624	100.	20.8

して要求されているものであるということが、示唆されているのである。それならば、この整数において、その数範囲はどのような範囲で、最も多く現われているであろうか。これについて調査したものは、第二表にみるようであつて、その半数は一〇までの範囲である。これに一〇までの数範囲を含めると殆んどその七〇%をこえ、その大部分を占めているということが知られる。すなわちこの調査においては、一〇までの数範囲が整数のうちで、最も社会的共通性をもつてゐるということが、示されているのである。

第二表

数範囲	頻度	%	一日平均	全體に對する%
-10	28911	51.6	8083.2	49.3
11-100	12290	21.9	341.4	20.9
101-1000	5703	10.2	158.4	9.7
1001-10000	7884	14.0	218.9	13.5
10000-	1270	2.3	35.3	2.1
計	56058	100.	1557.2	95.5

〇〇までの数範囲が整数のうちで、最も社会的共通性をもつてゐるということが、示されているのである。整数以外の数についてみるに、その調査結果は第三表のようであつて、小数の大部分は分位に止まり、分数では、分母一〇までのものがその大部分を占めているのであつて、これに分母一〇〇までのものを加えれば、殆んど九〇%近くがそのうちに入るのである。そしてこれらの基数分母の分数は、一一一のうち

第三表

種類	頻度	%	月日年月	全體に對する%	
小	分	1,261	75.0	35.0	2.2
	厘	364	21.6	10.1	0.6
	毛	58	3.4	1.6	0.1
計	1,683	100.	46.7	2.9	
分	分母10まで	111	64.5	2.8	0.2
	" 100まで	41	23.8	1.1	0.07
	" 1000まで	20	11.6	0.6	0:04
	計	172	100.0	4.8	0.3

を数え、これらでその九〇%を占めているのである。すなわち、これら少数の分数が、人々の知るを要する最も共通性をもつものだということが、示唆されているのである。

このような調査は、もちろん新聞にあらわれたところのみのことであつて、これによつて社会要求の共通性が、確實に示されているという事はできない。しかしわたくし達はこれらの示唆によつて、社会の共通要求というか、教材に對する最低要求水準ともいふか、そういったものがはかく高いものではないということを知ることができるのである。

わたくしはいまホプキンスの第一の基準について考えたのであるが、このように社会に共通して要求されるということは、現在の社会における意味として考えられるが、しかし、児童や

生徒はいま成長しつつあるのであるし、將來の社會において自らの生活を見出そうとする人々である。従つて教材の選擇においては、社會の共通要求ということも、これを將來の見通しにおいて考えられなくてはならないのである。たとえ現在において共通な要求を示すものであつても、將來その必要のなくなるようなものは、これを選んでも、教育においては、それが社會の要求に即したとはいひ得ないのである。この意味において、わたくし達は、教材の選擇において、社會生活の發展について注意し、將來の見通しにおいて、どのようなものが將來の生活に大切であるかを考えなくてはならないのであるが、それと同時に、さきについてたように、何を考えるかというよりは、いかに考えるかを學び得るような教材、また理解力、判斷力を養ふことのできる教材を求めることが大切であるといわなくてはなるまい。わたくし達は具體的な形で將來の社會にこれが必要だと判斷することは、相當の困難を伴うのであるが、その將來の社會がどのように變化することがあつても、これに處して正しい生活をするのできる基礎は、このいかに考えるべきかという正しい思考の態度であり、また正しく物事を理解し、判斷する力をもつことにあるといわなくてはなるまい。この意味においてこのような力を養ふことのできる教材を求めることは極めて大切なことだといふべきである。

教材の選擇についての社會的要求を考える基準として、以上の二つすなはち社會に共通して要求されるということと、將來の社會の必要性を考えるということは、最も重要なことであるが、なおこれに附隨して考ふべきことは、それが學校で指導されなくてはならないことであることと、最も基礎的なものを選ぶということである。社會において共通に要求されまた將來の社會においてもたしかに要求されることであつても、學校以外の家庭や社會の生活で學ばれることは、教科の内容として選ばれるべきでないことというまでもあるまい。たとえば、歐米の兒童における生活指導あるいは躾けのようなものは、人間生活に共通に要求されることであり、將來の生活においてもまた要求されることではあるが、それは家庭と教會の教育で躾けられることであつて、學校の教科の内容とし、教材としてとりいれるを要しないこととされているが如きがそれである。

このようにして、教材は社會的要求からの種々な基準によつて選ばれるとしても、そこには極めて多量のものを見ることになるだろう。しかし學校の指導は、限られた時間においてなされなくてはならないので、それらのすべてを教材としてとりいれることはできないといつてよい。ここでわたくし達は、その最も基礎的なものを選ぶという立場がとられなくてはならない

のである。この點から、教材は共通の要求であると全時に、將來の生活に價値あるものについて、最も基礎的なものという基準から選ばれるべきだということになるのである。

さて、教材の選擇がこのような社會的要求に即してなされるというに止まらず、児童や生徒の立場からも考えられなくてはならぬもののあることはいうまでもない。ホプキンスがこの點に關係してあげている教材選擇の基準をあげてみると次のようなものがみられる。

- (1) 児童・生徒の學習能力の範圍内にあるもの、
- (2) 児童・生徒の興味に即すること、
- (3) 児童・生徒の經驗に即すること、

ここにこのような基準がいかなる根據によつてとりあげられたかについては、また少しく詳しい説明が必要であるかも知れない。そこで、いま、これについて若干の例證をあげてわたしの考えを述べてみよう。

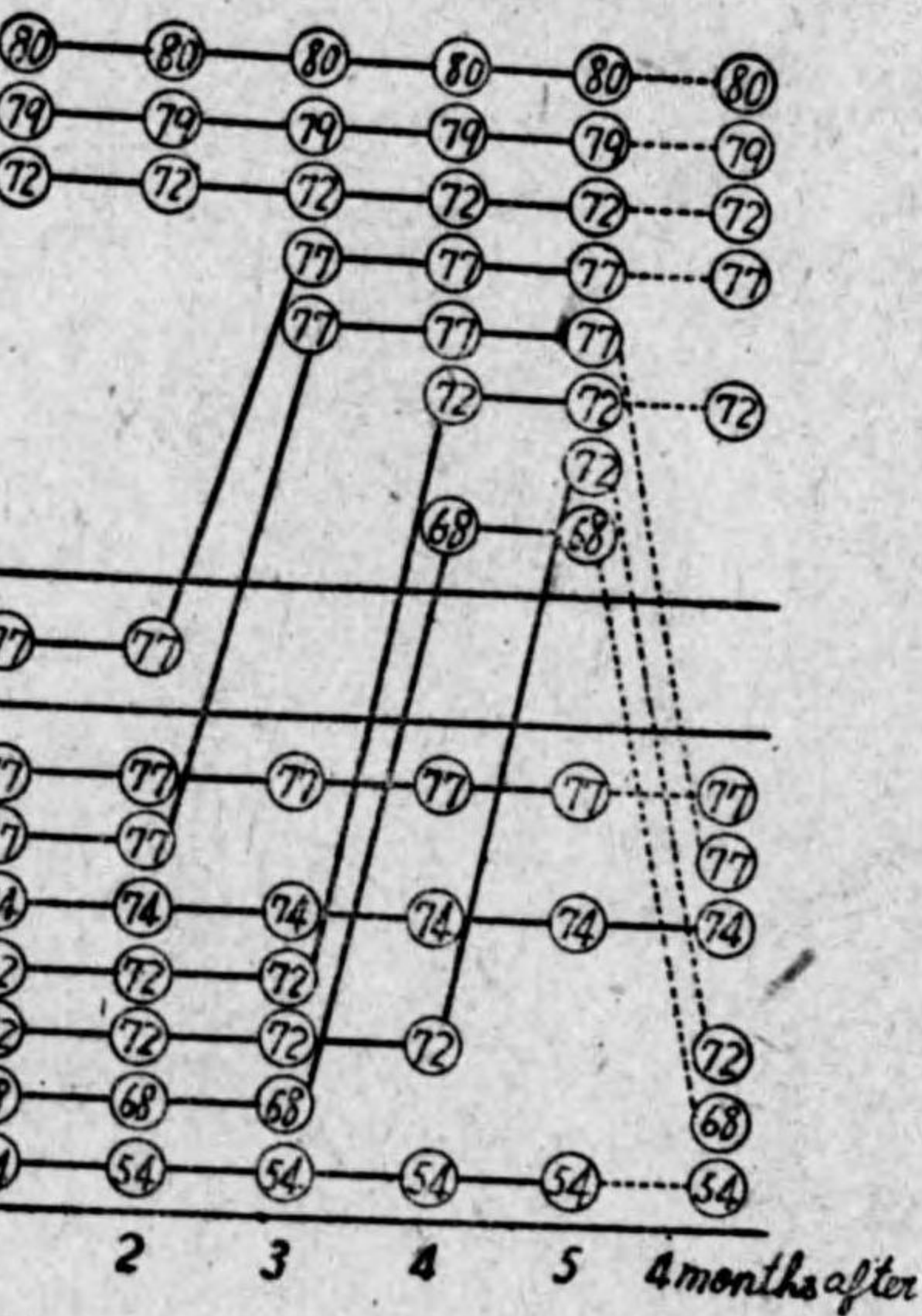
後に述べるところで知られるように、學習が進められるには、その進められるに先だつて學習するものに具わらなくてはならないものがある。それがここにあげられた學習能力すなわち智能と、興味と、經驗とである。わたくしはこれらを學習の素地とよんでいる。

わたくし達は、智能を新らしい環境に處して、これを目的的に處理する能力だと見ている。

それはつまり環境に對する順應力であり、學習能力である。わたくし達が、學習の進行について究明してみたところによると、その進行が滑らかに進むかどうか、この智能の如何によつて左右されるところが多い。つまり學習することに對して智能が相應して發達していれば、それは圓滑に進行するのであるが、そうでないと學習は遲滯するのである。この事を最も端的に示すものは、智能と學業成績との關係である。すなわち智能の低いものは、一般として學業の成績、すなわち學習の成果が低く、智能の高いものはその成績が高いのである。

しかしこの事よりさらに重要なことは、學習する素材、すなわち教材が、智能の發達に比して著しく高いと、たゞ學習の遲滯が起るというに止まらず、全く學習し難い場合すらあるということである。次頁の圖は、智能の發達——圓内の數字は智能指數——の低い児童の學習の進行状態について、わたくしの研究した結果の一つを示したものであるが、そこに見られるように、智能の低い児童では、學習にあたつて、はじめから終りまで、學習の反復にかゝわらず見當さえつかないでいるものがあり、たとえ一時理解に到達しても、ある間隔をおくと、もはや全くわからなくなるといふものが多い。學習が理解に到達しその効果が持續するのは、ある智

能水準以上の兒童に限られているのである。この事實は、やがて兒童の一般的な智能の發達——すなわち普通の兒童の發達——に不相應な教材は、その年令の一般兒童には、學習されない



ことを示しているということができるのである。第四表はウォシバイン^(二二)の研究による數學教材の學習される智能の水準を示したものであるが、このようなものにも、教材にはそれを學習し得る智能の發達に限度のあることが考えられるのであつて、どんな教材でも學習することができるとは言えないのである。

このような事實からみて、教材は學習能力の範圍内のものが、選ばれなくてはならないことがわかるのである。今日わたくし達の手にしている教科の教材は、このような點については、いわゆる科學的實驗をもつてい

第四表

算數教材の類型	要求される知能年齢	算數の相當年
10以下の加法	6歳 5月	1年
10以上の加法	7. 4.	1
單純な減算	6. 7	1
複雑な減算	7. 8	2
單純な乗法	10. 2	4
複雑な乗法	10. 4	4
短除法	11. 4	5
長除法	12. 7	4
分數の意味	9. 0	3
同分母加減	9. 10	4
異分母加減	13. 10	7

て、わたくし達は、一般の兒童にとつてそれが困難すぎはしないかどうかについて、常に細心の注意を拂つて、教材の選擇をすることが求められるわけである。

次に、後に明らかにするように、興味は學習の動力である。興味のないところでは學習は進まない。だからわたくし達は教材の選擇においても、それについて兒童や生徒が興味をもつか、またもち得るかどうかについて吟味することが必要なのである。

もちろん興味は指導の方法においても、またその場合に誘導される學習活動においても強く求められるのであつて、強ち教材のみの問題ではないが、教材においてもこの點は考慮される必要があるのである。この興味の問題は、後に詳しく述べる機会があるであらう。

兒童や生徒の立場を考へての教材選擇の基準として、最後にその教材に關連して、兒童生徒が經驗的背景をもつものでなくてはならない、ということがあげられた。後に述べるように學

習の進行する状態を見ると、学習は学習するもの、過去の経験を基礎として成立するのである。だから、もし教材に関連した経験を児童がもたない場合には、学習は行われなないといわなくてはならない。このことは、わたくし達が数概念のない児童に計算を指導しても、その成果をあげることでできないことや、加法を十分に理解しない児童に、加法を含む乗法を指導しても理解させることでできないことを顧みれば、容易にうなずかれることであろう。

こゝで経験的背景というものは、すべて児童や生徒が過去の何らかの機会において学んだことを指すのである。その意味においてこれを既有知識という方がわかり易いかとも思われるのであるが、しかし知識という固定した知識を思い浮べ易いし、学んだという、一定の経過をとつて教えられたものという意味にとられ易い。こゝでいう既有知識とは、あらゆる生活の場面で経験されたところをさすのであつて、それが意識的に学ばれたものばかりではなく、またいわゆる知識として存在するものばかりでもない。そういう意味においては、これを経験的背景といふことが、むしろ適當しているといふことができはしまいか。とにかく、児童の学習はこのような経験的背景を基礎として成立するのであつて、そういうたもの、皆無なものがあるとするれば、そのようなところには学習は成立しないのである。

経験的背景といふことをこのような意味に考え、その学習における重要性を考えると、そこで教材の選擇において具体的に考えなくてはならないことは、その教材が児童の生活においてそのような経験的背景をもつていふかといふこと、それが、児童や生徒の既習事項と、どのように関連するかといふことであらう。というのは生活は児童の経験を規定するし、既習事項は直接教材の学習される基礎になるからである。そこで教材の選擇に先だつて、わたくし達は児童が現在において、また過去においてどのような生活をもち、その生活においてどのような経験をもち、それがどのような形において、児童の意識に存在しているか、といつたことについて、調査する必要があるし、また児童が、どのようなことを、過去において学んで來ているかを、調査する必要があるのである。ここにいわゆる豫備調査の意味がみられる。

この意味においてわたくし達は、今日就學児童についてその數意識の成立状態をしらべたり、言語の發達について調査したり、またこれらの児童がどのような生活経験をとりえているかを調査しているのであるが、これはさらに、各學年の児童・生徒について、それらの児童や生徒が過去の學習においてどれだけのものを学んだかを明らかにする必要をも語つているのである。

以上は、ホプキンスの示唆に従つて、教材の選擇に關する社會的要求の立場からの考察と、

児童の立場からの基礎的な考察を試みたのであるが、こゝになお、児童の学習を價値ある發展たらしめるために考うべきいくつかの基準をホブキンスにおいて見出すことができる。いまそれらの基準をかりて、これについてわたくしの考えていることを述べてみたいと思う。

(1)、教材は學習によつてさらに發展するようなものが選ばれるべきである。

教材は學習によつて理解されるものでなくてはならないことは、さきについてた通りであるが、この理解に到達したとき、それがそれで終りを告げず、さらに發展した問題をもつようなものでなくては、児童や生徒の學習のより高い發達を期待できないのである。たとえば、一つの植物をとつて来て、これは何であるかといったことを學ぶようなものは、それが何であるということを知れば、それでそれは終りをつけるのである。しかしその植物が生活している場面とともに教材としてとりいれるならば、児童はたゞそれが何かということが知られるということをもつて満足しない。それはどういふところに育ち、どのような花をもち、どういふ關係で成長するかについてさらに學習をしようとするようになるだろう。そこにわたくし達は、生き生きとして児童や生徒の學習の發展していくものを見ることができるのである。

このようにして、わたくし達は、教材のとり方によつて、児童の學習が自からな發展を求めて

いくことができ、それによつて學習の目的を達することができるのであつて、一つの事項を學習するとそれでその動きは止まり、また他の新らしい學習が新らしくはじめられなくてはならないような教材の選び方は、その選び方として、拙いものだといわなくてはならないのである。

(2)、教材はある目的を達するのに有効であることが科學的に證明されたものを選ぶべきである。

教材はそれが學ばれることによつて、一つの目的に到達することを目ざしているものである。従つて、その目的を達するかどうか、明らかでないものよりは、その有効であることが、明らかになつているものを選ぶということは、もちろんのことといわなくてはならない。たとえば、^(二三)ハラップの研究によると、數學などの學習において、數そのものを直接に教材とするよりは、その數の關係を含む作業によつて學習する方が、理解も高められるし、その學習効果が持續することも長いということが明らかにされている。その意味においてわたくし達は算數教材はどういふものを選ぶべきかということについて一つの基準をもつていたのであつて、そのよきな基準をもつ以上その線にそつて教材を選ぶことは、何人もよく理解し得るところである。しかし、このような基準は、まことにはつきりして、反對の餘地もないことであるが、

實際にこのような立場において教材を選ぼうとすると、わたくし達には、このような科学的に證明された有効な教材といったものが、しかく容易に見當らないのである。そういうことになれば、この基準はまことに尤もではあるが、空虚なものといわざるを得ないのである。けれどもわたくしは思う。實際に児童や生徒を指導している人々には、この有効さについての経験がある筈である。この教材は指導してみたがその目的とするところを達するには不都合であつたとか、この種の教材は、そのような點で豫期以上の効果をあげることができた、といった實際の経験がなければならぬのである。それらは、たとえば科學的態度を培う教材としては、この教材が最も有効であるといった一つの經驗的な見識として實際家の脳裡に藏せられている筈である。いまは、それらの経験を基準として、この問題を考へていくことが必要なのであつて、この意味においてこの選擇の基準は價值ある基準だといふことができるのである。

これまで、わたくし達は、實際教育について長い経験をつんで來ている。それなのに、このような經驗的基準が明らかであるとはいえないのである。それは、指導の結果を考査してみることが怠られていることと、そのようなことを究めようとする態度の貪しいことと、これを記録することを怠つたこととに原因

しているといつてよい。わたくし達の學習指導の研究は、このような、確かな記録を積んでゆくところに問題をもつて注意したのである。そしてそのために指導結果の考査は極めて重要な意味をもつてゐることを知らなくてはなるまい。

(3)教材は、平面的に廣く (extensive) とするより、深く (intensive) とする見地で選ばれるべきである。

このことについては、これまでしばしばわたくしの主張したことであつた。從來のわが國における教材選擇についての態度を見ると、このホブキンスのいうところと逆に、深くというよりは、廣く教材をとり入れることに頭をつかつていた傾向が見られる。教科書などを見ても、あれもこれもといわゆる割愛することを忘れて非常に多くの分量をとりいれている。その上になお、指導する教師は、必要とする教材をとりこもうとする。そういう教材のとり方をすれば、學ぶ児童や生徒は、あれもこれと學ばなくてはならないので、學習は極めて平面的なものになり、結局もの知りにはなるかも知れないが、眞の意味で學習したとはいわれないような結果をもたらすのである。

そもそも、わたくし達は、何のために学習するのであるか、ここでわたくし達は学習の目ざすところについて、再び考えてみなくてはならないのである。わたくし達が過去につまれて来た知識や技術をそのまま、知るということに学習の目的があるならば、あるいはこのように広く平面的に学ぶことも肯定されるかも知れない。しかしさきにもいつたようにわたくし達は、何を考えるかというより、いかに考えるかを學ばなくてはならないのであるし、判断力や理解力を育てなくてはならないのである。それが学習の究極に目ざすところである。極言すれば、いろいろなこととは一つも知らないでも、このいかに考えるか、いかに判断するかの力が育てられるならば、それで満足すべきなのである。

このように考えて來ると、わたくし達は、その教材によつてこの考える力、理解力、判断力が修練されるようなものに重点をおいて選ばなくてはならない。結局兒童の學習がそれによつていよいよ深められるような教材こそ、最も價值あるものとして考えられなくてはならないのである。わたくしは極端にいえば、このように學習を深く發展させる教材があるならば、それは一ヶ年間に一つの教材でも十分であると考えるものである。教材の選擇にあつてこの *extensive* より *intensive* にとり基準は、極めて大切な意味をもつていたのであつて、このこと

は何程強調しても、強調しすぎるといふことはないのである。

(4)、教材は、そこにあるものをそのまま學ぶという直接的なものを選ぶべきでなく、これを分析して後に直接的なものを見出して學ぶといふべき、間接的なものが選ばれるべきである。

ここに直接的といふのは、學習する事實がそこに裸のまま出ているようなものを指すのであつて、間接的といふのは、そこに提出されているものは直接學ぶものでないが、それを分析してみると、そこに學ぶべきものが見出されるような教材をさしているのである。たとえば、理科の原理のようなものが直接提出されているようなものは、いわゆる直接的な教材であつて、その原理がその背後にあるような實際の現象を提出し、それをよく分析することによつて、その原理が見出され、そこにまた原理の學習が求められるようなものが、間接的とされるものである。これを數學の教材でいふならば、計算の形式をそのまま學ぶようなものは直接的なもので、そこに示されるものが生活事實であつて、それを分析してみるとそこに直接學ぶべき數量關係が見出されるといつたものが間接的なものである。

このような直接的な教材は、それをそのまま學習することができるので、それによつて思考が訓練される機會はないのではないが少ない。また直接的なものは、それが知識として裸にな

つているので、生活と云うことからみると、いわば抽象的なものになつて来る。しかし、わたくし達が学習の指導において、目ざしているのは、でき得る限りいかに考えるか、いかに判断するかを、生活それ自身について學んでいくことにあるのである。その意味において、でき得る限り思考に修練を興え得るもの、しかも生活に即してそれを訓練することのできる教材を求めなくてはならないのである。わたくし達は、もちろんこのような直接的な教材をもたなくてはならない場合もあるが、いま述べたような学習指導の目的から見ると、でき得る限り間接的な教材を選ぶべきであることが知られるのである。

以上のような基準のほかに、ホプキンスはこの種のものとして

(5)、学習の反復のための教材は全一形式のもの、みを選んではならない。

(6)、教材は他教科との関連を考慮して選ばなくてはならない。

ということをあげている。

学習の指導には、理解のために教材が反復して提出されることが求められることもあるし、練習のための反復が求められることもある。このような場合に、そのためにとりいられる教材が全一のものであると、児童や生徒は興味をもつことができない、従つて学習の効果をあげ

ることも困難になつて来るのである。しかしそれはまた全時に学習を器械的、暗誦的なものにするおそれがあり、そのために、また、学習の成果を求めることも、できなくなるといふことが考えられる。そこで、このような教材は、いろいろな形の違つたものを取り入れる必要があり、いわゆる應用的な形のもものが、とりいれることが適當であるともいわれるのである。

教材相互の間に連関があり、それが他教科の教材とも、有機的な關係があるように選擇されることの必要は、こゝにいうまでもないことである。今日わたくし達の手にしている教科書などの教材には、この點について不満足なものとるところどころに見るのであるが、これらは教材構成にあたる場合、十分横縦の連関を吟味していく必要があるのである。

以上は教材の選擇について考慮すべき問題なのであるが、このようなことについては、学習指導要領において一應の考慮が拂つてある筈である。またそうでなくてはならないのである。しかし、それが十分であるとはいへ得ないと思う。しかもまた教科課程は、その地域地域の實情に即して構成されるべきものであるから、これらについて實際家は十分の考慮を拂い、吟味を重ねて、その選擇に遺憾のないことが要請されるのである。

2. 教材の組織

組織の一般的考慮—成果のあがる組織—心理的から論理的に

以上に述べたような教材選擇の見地、ことに學習發展の見地からの基準は、全時に教材を組織していく上の見地をも示すものが多い。發展的な教材、intensive な學習の行われる教材、適切な反復のための教材、教材相互の連關といつたことは、教材がそのようなものが選ばれるというに止まらず、またそのような見地に従い、基準にもとづいて、それらの教材が組織されなければ、その意味を十分にあらわすことはできないのである。

わたくし達は、まず、社會的要求と兒童の立場とにたつと同時に、そこに intensive な學習のなされるような教材で、しかも發展の可能性をもつような教材を選ぶが、そのような教材は、學習の中心的な位置を求めているのである。兒童や生徒は、こゝに深い學習をして、そこから多面的に學習を發展させる。そしてこれに對して、それらが適切な反復をもつような教材が、關係づけられて排列される。このような教材の組織において、その教科の教材が、縦に連關づ

つけられ、さらにまた他教科との關連が保たれるようにならなくてはならないのである。

このようにして、さきにあげた教材選擇の基準ことに學習の發展に關係づけられる基準は、全時に組織をもそこに示唆しているのであるが、ホプキンスのあげている基準についてみると、なおそこに、主として組織に關係して考えられるともいふべきものがある。そのうちでいふ述べたような教材の排列組織に最も直接していることは、

- (1) 一定の期間にまとまつた成果をできるだけ多くあげることのできる組織をもつこと、
 - (2) できるだけ少ない時間で、できるだけ効果のあるように組織されること、
- である。

このような條件は學校が學習指導をする場合分、そこに時間の制約があるのであるから、當然考えなくてはならないことであるが、わたくしを以てこれを見れば、さきにあげたような教材の選擇と、それによる組織のし方をして、はじめて達せられることと、いわなくてはならないのである。たゞそれらが時間的制約を念頭において組織されることの必要である點において、これらの條件をこゝにあげてみるにとゞまる。

最後に教材の組織についてなお一つの大切な基準があげられる。これをホプキンスは

(3)教材の排列は、心理的なものから論理的なものに移るようになされなくてはならない。という言葉で示している。

こゝにいう心理的というのは、學習が後に述べるように、兒童生徒自らの問題として把えられ、興味を中心として學習の發展するような、いわば兒童や生徒の自然な學習の發展によつて學ばれるような配列をするのであり、論理的とは、教材のもつ論理的體系、また同時に社會の要求する知識の體系といつたものをさすと考えられる。たゞ學習そのものは、どこまでも心理的なものであつて、その心理的な發展が、この論理的體系を追うところに論理的なもの、學習の成立する根據があるのである。だから論理的といつても、論理的なものをおしつけるという意味ではないのである。

そこで教材の排列は、兒童の學んでいく心理的な動きに従つてなされ、この教材を發展的に學んでいくことによつて、論理的に要求される教材が學習されるようになることが、最も望ましいこととすべきである。そして教材の巧みな排列というのは、そういうことを指しているのである。しかし、そのように圓滑な排列をすることができない場合のことを考えてみると、少くとも學習の發端は兒童や生徒の心理的な要求にそつて教材を排列し、これによつて兒童や

生徒が、容易に、また抵抗なく學習に入つていけるようにすることが必要で、それに連關づけて論理的に要求される教材が學習されるように、排列することが求められる。さらにまた兒童が幼少である場合には、でき得る限り興味や生活に基礎をおいた心理的排列によつて、教材を組織することが必要であつて、論理的な排列は、高學年でなされるようにすることも考えられる。というのは、幼少な兒童は、論理的な興味をもたず、いわば心理的な動きのみよることが多いのであるが、高學年になつて來ると、論理學的興味をもつし、知識體系そのものに興味をもたれるので、論理的排列といふことが、同時に心理的な排列となるとも考えられるからである。いずれとしても、これを要するに教材の排列はできるだけ心理的なものであることが大切であつて、最初から知識の論理的體系を兒童や生徒にあたえても、それは直ちに學習されるものでなく、兒童としてはそれをうけつけないか、然らずんば、それを心理的な形にひき直して學習しなければならぬことになるのである。

わたくしは以上において教材がいかに選ばれるべきであるか、その選ばれた教材がいかに組織だてらるべきかについて考えたのである。しかしながら、このようにして組織だてられた教材

は、これを直ちに児童や生徒に與えても、それがそのまま學ばれるとはいふ難い。すでに、わたくし達は、これらの教材の選擇や排列において、これを児童や生徒の學習するものたることを豫想した考慮をしたのであるが、それらの考慮は、さらに児童生徒がこれを學んでいくようにいかに指導するかの前段的な考慮であつて、これで直ちに學習されるといふことはできない。わたくし達は、こゝにこの教材をいかにして児童や生徒に學ばせるか、その學ばせる道について考へて、もう一度この教材の問題をふりかへつてみなくてはならないのである。教科課程の問題は、このようにして、教科の編成や、教材の構成の問題に終るのでなく、指導方法の問題にふみ入つてみて、なお一段の究明を進めて、その後これを構成することを考へなくてはならないのである。

こゝにわたくしは、教科課程の問題をこの教材の構成、いわば教材教科課程の構成について考へることに一應の段落を求め、さらに學習指導方法の問題について考へた後に、その全體の問題を考へてみることにした。

註(一) Caswell, I. L., *Education in Elementary School* 1942,

(11) Hopkins, L. T., *Curriculum Principles and Practices*, 1934, pp. 19.

(三) Caswell, H. L., *op. cit.* p. 188.

(四) Leonard, J. P., *Developing the Secondary Curriculum*, 1947,

(五) Caswell, H. L., *op. cit.* pp. 197.

(六) Hopkins, L. T., pp. 85.

(七) 海後宗臣、新しい教科課程の考へ、新教育研究、昭和二十二年一月號、第五頁以下

(八) 石山修平、新教科課程の原理とその應用、新教育に於ける學習指導、昭和二十二年第三二頁以下

(九) Hopkins, L. T., *op. cit.* pp. 133.

(一〇) 青木誠四郎、算術教材の社會性に關する調査、教育、第四卷二七八頁以下

(一一) 右全、智能による學習成立の限界について、松本博士喜壽記念、新心理學新研究、昭和十八年第一頁以下

(一二) Washburn, C., *Mental-age and Arithmetic Curriculum: A summary of the Committee Seven Grade Placement of Investigation to Date*, J. Educ. Res. 1931, 23, pp. 210.

(一三) Harap, H. and Mapes, C.E., *The Learning of Decimals in an Arithmetic Activity Program*, J. of Educ. Res., 1936, pp. 686.

第三 學習指導法の問題

わたくしはこれまで教科課程の問題として、教科の編成と教材の構成とについて考えて來たのであるが、それらの問題について考える場合すでに、それは指導方法の問題にふれていた。しかもまた、教科課程の問題を全體として考えようとすれば、指導方法の問題に足をふみ入れなくてはならないことも知つたのである。そこでいま、わたくしは、問題についての考察に一つの轉換を求めて、こゝに専ら指導方法の問題を考えてみたいと思う。

さて、かようにして指導方法の問題を考えるにあつて、わたくし達は當然また、學習指導のたつべき立場として要求された、社會的要求から、すなわち教育の目的からの考察と、兒童生徒の立場からの考察を試みなければならぬのである。

一 目的から見た指導法の問題

目的を達する方法として—形成作用として—自主的學習—共同的學習—その他

兒童生徒の學習を助け、これに協力することがすなわち指導であることは、すでに述べたことであるが、この助力には、まず、教育の目的からすなわち社會の要求からの立場が求められる。すなわち教育の目的は、これによつて教科の目的を規定し、教科の目的が教材の選擇や組織を規定することになり、これらによつて教育の目的が達せられるように計畫されるわけであるが、この教材を學んでいくにあつて、兒童や生徒を助けるといふ場合にも、たゞ兒童や生徒の動くに委せておくとか、たゞその動きに、意のままの方向で動くのを力をそえていくといつたものではない。そこにはまたその目的が達成されるように助力することが考えられなくてはならないのであつて、その故にこそ方法があるわけでもある。しかしまた、教育における方法はこのように、目的に達する手段という意味をもつのみではなく、方法そのものによつて、目的とする形成作用が行われるのであつて、實はこゝに方法の問題の重要な意味があり、そこにまた方法についての目的から見た考慮が大切になつて來るのである。

それならば、このような教育の目的からみて、方法の形態にどのような要求がなされるであらうか。

このような問題は、教育の目的とするすべての角度からこれを考えてみなくてはならないの

であるが、ここにはたゞ一二の例によつて考えて、そこにどのような考え方が必要であるかの示唆を得てみたい。

さて、わたくし達は、社會の要求によつて教育の目ざすところに一つの人間像を描いたのであつたが、そのうちに自主的精神ということが見られたのであつた。それは教育の人間形成の一つの目的としてかゝげられているところである。

このような自主的精神をもつ人間を形成することは、わたくし達の高い望みの一つであり、そこにそのためにさまざまな指導内容すなわち教材の問題についても考えられなくてはならないものをもつているのである。けれどもこのような形成のためには、たゞ教材がその形成によさわしく選ばれるというだけでなく、指導の方法においてもまたこのことが考えられなくてはならない。すなわち、児童や生徒が興えられるものをたゞそのまゝ受けとつてゆくだけではつて自ら求めず、いつも興えられることを待つのみで、自らは求めないというようなことであつたならば、この精神は形成されないのである。児童や生徒は學習するにあつて、自ら求め、自ら計畫し、自ら吟味し、自ら試み、自らの力で積極的に學ぶことによつて、はじめてこの精神が形成されてゆくのである。

かように見るとき、わたくし達が學習の指導をするにあつて、命令し、興え、児童や生徒を受身にたゞせて、その動きを教師が左右するといつた方法をとることは、この自主的精神を萎縮させ、結局は教育の目的とするところを阻害するという結果を、招くことを知らなくてはならないのである。教師の助力は、いつも児童生徒の自發心を刺戟し、前進を奨励し、教師こそ受身の立場にたつて、児童や生徒の積極的な態度を形成しながら、これを指導するのでなくてはならない。そしてそのような立場にたつて、児童・生徒の學ぶべきを學ばしめることによつて、はじめて指導がなされたといふべきである。

つぎに、わたくし達は、教育において形成すべき人間像として、相互の敬愛と共同の精神をもつことを求め、そこにわたくし達の社會、國家の形成者としての資質を求めている。人が社會に住み、人間相互の生活を幸福にしていくことを希ふ場合、このような資質を、極めて價値の高いものとして、教育にその形成を要請しているのであつた。

この意味において、わたくし達はこの共同生活、相互依存の生活について學ぶために、教材の選擇についても十分な考慮をなすべきを求めているのであつて、今日社會科などの教材は、この見地から多くのものが選ばれ、學ばれるようになっているのである。

けれども、このような要求は、單に教材の問題たるに止まるものであつてはなるまい。指導においても、またこの精神の形成される方法を考慮しなくてはならないのである。たとえ、人間の相互共同の生活について學んだとしても、それが児童生徒の學ぶ過程において、共同の態度がとられないようであつたならば、相互共同の精神を形成するに缺けるといわなければならぬのである。

この意味において共同作業や共同調査、あるいは共同の話し合いのようないわゆる共同學習の方法は、これによつて學習の目的に達するというに止まらず、その學習方法のうちこのような相互共同の精神の形成される目的をもつものとして、その價值を認めなくてはならないのであつて、このような學習の指導においてこのことが意識され、その効果を最もよく高めるような方法的な考慮が求められるのである。

わたくし達は、このような教育の目的とするところ、社會の要求するところからの指導方法についての要求に、いく多のものをみるのである。たとえば、責任を重んずることとか、科學的精神を高めることとか、あるいは勤勞を重んずるとかいつたようなことは、いずれもそれが單に教材の選擇における見地として考えられるというに止まらず、學習の指導をする方法に

いて、またそれらが形成されることを考慮すべきことを求めているのである。児童や生徒は、いつも、この意味においてその學習が責任を果すように指導されなくてはならないし、またいかなる學習においても、科學的な態度において學習するように導かれなくてはならないのであつて、そこに指導方法についての要求があるといつてよいのである。

二 兒童の立場からの問題

指導方法の問題を考えるにあつて、以上のような目的の立場からの考慮は、一つの重要なものをもつているのであるが、學習の指導は、何といつても學ぶものの立場からの考慮がなくしてはならない。ここに學習指導の他の一つの立場、すなわち兒童・生徒の立場からの要求に耳をかさなくてはならないものがあるのである。そして、この學ぶもの、立場において、學習を考へることの中心の問題は、もちろん兒童や青年が、いかに學ぶかという學習の心理的過程の問題である。そこで、まずこゝに、その學習の心理的過程について述べてみよう。

1. 學習の過程

學習の類型—問題—意欲—主觀的體系の成立—學習の素地—試行と訂正—客觀的體系の成立—練習—學習指導の問題

これを等しく學習といつても、そこにはさまざまな趣きのちがつたものがある。たとえばフリーマン⁽¹⁾は、學習を分けて、巧緻性の習得、知覺の構成、連合及び記憶、問題の解決といった種類があるとして、それらの特徴とするところを説いている。これを常識的にみても、算數の函數關係の理解と、描畫の技術の學習とは、その趣きの違つてゐることに氣づくのである。けれどもわたくし達が、それらの學習についてその過程を仔細に窺つてみると、そこに大體において一般共通の過程があり、それは、フリーマンのいわゆる問題解決の學習、わたくしのいう推理的學習にその代表的なものが示されてゐることを知ることが出来る。その意味においてここには、この種の類型的、代表的な學習過程について述べてみることにする。

まず、學習は意味不明の事態に遭遇することにはじまる。この意味不明の事態というのは、人がその環境の事態に對して直ちに反應することのできない状態をさすのであるが、人間はこのような場合に、この反應を形作らうとする傾向をもつてゐるのであるから、反應できないが

反應しようとするといつた矛盾した状態がそこに現われるのである。これをさらに卑近な言葉でいふならば、答えようとするが答えられない状態とか、何とか解決しなければならぬ状態とかに相當するといふことができよう。總じてこのような状態にあることを、わたくし達は、問題に遭遇するといつてゐるのである。すなわち學習は問題の遭遇によつてはじまるということが出来るのである。

ここで人は問題を意識するのであるが、たゞ問題を意識することだけでは、學習は起らないのであつて、そこにこの問題を解決しようとする意欲があつて、はじめて學習の活動が起るのである。この問題を意識すること、すなわち目的を意識すること、それへの意欲が生れること、こゝに學習の第一歩があり、これを學習のなされる豫件ともよぶことができるのである。

この意欲を含んだ目的の意識が発生すると、人はそこに何らかその目的に達する反應の體系についての假想、あるいは豫想ともいつた形で主觀的に一つの解決の體系をたてるようになる。それは、いわばどうしてよいかわからない状態に一つの方向を與えて、目的に對して思惑的な橋渡しをしようとするものである。わたくし達が日常このような事態において、「こうやつたらどうだろうか」と考えるものがそれである。わたくしはこれをさして主觀的な解決の體系とい

つてゐる。

この主観的な解決の體系の構成の地盤になるものが、さきに述べた學習の素地と稱せられるいろいろなもの、すなわち智能や、經驗的背景なのである。學習するものは、その經驗的な背景においてこの主観的な體系を作るのである。だから全く經驗的な背景のない場合にはこの主観的な體系は成立しない。従つて學習は進行しないことになるのである。この主観的な體系はどのようにして經驗的な背景を地盤として作られるが、それらの形成においてこれを作る働きとなるものが智能である。そこでこの經驗的背景が正しく豊富で、智能が高い場合には、この主観的なものは、最も妥當なものが形成され、やがてそれは速かに客観的な解決の體系、すなわち正しい解決の體系に近づくのであるが、この智能が低かつたり、經驗的背景が貧しいときには、主観的な體系の成立がとくれ、また成立したものの妥當性が少いので、學習は遲滯するといふ結果になるのである。ともかくもこゝにわたくし達は學習の第二の歩みを認めることができるのである。

このような歩みは、わたくし達が兒童の學習についてみる場合、いつもそこに經驗されていることである。數學の問題に遭遇した生徒が、問題を見て一つの解決のし方を案出するのもそ

れであるし、文章の大意を求められて、それについて自分の考えをきめるもそれである。たゞそういうものが、正しい場合、すなわち客観的なものである場合は、すでに解決されたものとしてうけとられるので注意をひかないのである。そうして、それが客観的でないときには、誤りとして否定されることで、それが主観的なものとして注意をひくのであるが、實はそれこそこの段階にある學習の経過を示すものであるのである。すなわちそれは誤りではなくて、まだ發展しない學習の中途の状態なのである。

このようにして主観的な解決の體系、すなわち豫想された解決の形態が生れると、次にはこれが目的に適合するかどうかを試みる歩みに入つてゆくのである。この場合この主観的な體系が試みによつてその目的に適合することが確かめられれば、そこで解決に到達するのであつて、こゝに客観的な解決體系が形成されたといふことができるのであるが、そうでなくして、これが不適合であることがわかると、この主観的な體系はさらに訂正されて、これによつて試みが重ねられるのである。すなわち主観的な體系の成立↓試行↓主観的な體系の訂正↓試行といつた循環的な過程が現われて來るのであつて、これによつて客観的な解決の體系が成立するようにするのである。このような客観的な解決の體系が成立することを、わたくし達は「わかつた」と

か「會得した」とかいうのであつて、これを以て理解に到達したといふことができる。わたくしはこの主觀的體系の成立から、客觀的體系の成立まで、これを學習における理解の段階とよんでいる。

このようにして理解に到達した學習も、これをそのままにしておくと、その反應體系は崩壊する。すなわち忘れられるのである。ここにこれを固定するために練習が必要になるのである。そしてこの練習によつてその反應が傾向性にまで發展したとき、に學習は完成したといふことができるのである。

以上のように、學習はまず意味不明の事態に出發するが、人はこの不明を明らかにしようとする目的意識をもつとともに、それを明らかにしようとする意欲をもつことによつて學習がふみ出されるのである。だからたとえ不明の事態があつても、不明を不明として意識しないとき、不明を明らかにしようとする意欲をもたないときには、學習は歩み出さなまいわなくてはならない。この目的の意識をもつことと、意欲をもつことは、これら學習の過程の第一歩において、注意すべきことだといふべきである。

さて、目的が意識され、これに向ふ意欲が発生すると、人は自らの過去の經驗、既有的知識

によつて、智能の働きをもつて、主觀的な體系を形成する。すなわち經驗的背景を基盤として豫測をたて、解決の計畫をたてる。自らの解決の企てがなされるわけである。ここに學習においては、經驗的背景と智能とが重要な意味をもつて注意される。

この主觀的體系は試行と訂正とを経て、客觀的體系に到達する。こゝに理解が成立するのであるが、この試行と訂正との循環的な努力は、さきに學習の第一歩にあらわれた意欲の持続によつてなされるものであることに注意しなければならないのであるが、同時にこの試行と訂正とにおいて學習するためには、眞に考へなくてはならないのであつて、この思考によつて理解に到達することもまた注意されなくてはならないのである。

さらに學習は、その結末において練習が必要とされる。この練習においてもまた練習への意欲が求められることが注意されなくてはなるまい。

このような學習の過程は、小さい一つの部分的な問題の學習にも、全體としての大きい體系の學習においてもとられるところである。すなわち學習は一つの體系の分節において、この経過をとり、それらの分節の學習がまた綜合されて大きい體系の學習を成立させる。たとえば、文章の一分節一分節の理解がこのようにしてもたらされるが、その分節分節の學習が進められ

るところに、全體の文章の理解が、その分節の理解を基盤として進められるのである。

以上のような過程についてみると、わたくし達は、そこに学習の指導において注意すべきいくつかの問題を見出す。わたくし達はそこに学習指導に關係していろいろ究明すべき問題があることを知るのである。その問題とは、

- (1) 学習が進められるには、児童、生徒自らの目的の意識がなくてはならない。
- (2) 学習がなされるには、児童生徒の經驗的背景が重要な意味をもっている。
- (3) 学習の發展には智能が大切な意味をもっている。
- (4) 学習は試行と訂正との相關的な發展によつて營まれる。
- (5) 学習は、そのはじめから、完成にいたるまで、終始意欲の存在が缺くことのできない條件である。
- (6) 学習は練習によつて完成する。

といったことがそれである。わたくし達が児童・生徒の立場において、指導の方法を考えるとすれば、これらの問題が指導方法に關連して、考えられなければならないものをもつていふべきである。

2. 兒童の學習とその指導上の問題

(1) 目的の意識

目的を知ること—目的の切實さ—生活の問題

すでに見て来たように、学習が進められるには、そこに明らかな目的の意識がなくてはならない。しかしこの目的の意識というのは單にこのようなことを解決するのだとか、いま自分の前に問題があるのだとかいうような、目的を知つているとか、目的の表象があるとかいうようなものではない。それはその問題を自分自らの切實な問題としてもつということであつて、多分に情意的なものがあり、またそこに意欲が存在していることを要するものである。學習にこのような目的の意識が大切であることから、かつては、目的指示が、學習指導の最初になされることを原則としたのであるが、たゞ目的を示す——今日はこれを學ぶのだ——といったことでこの明らかな目的意識が生れるようなものではない。そのようなものは外から與えられた目的の指示であつて、自らの問題としてそれを意識するといったものにはならないのである。

それならばこのように目的をはつきり自分のものとして意識するようになるには、どのような条件が必要なのであろうか。すべて問題が自分の問題として切實な要求となる場合を見ると、それは生活の切實な問題においてである。その最も著しいものは生物的な必要である。わたくし達が動物の學習を實驗するのにその飢餓と食物との關係によつて、これを試みるのなどは、最もよくこれを示しているのであるが、人間においてもそのような場合には、その問題が著しい切實さをもつことは、わたくし達の日常生活を見れば、思いあたるものが少なくないのである。さらにまたこのような切實さをもたないまでも、わたくし達においても、また、児童や生徒においても、その毎日の生活の営みのうちには、このような關心がもたれることが少なくないことを思い出すことができる。

學習の場面は、このような切實さをもつ生活場面にその發端をもつことが求められるのであつて、生活から遊離した問題において、それを自分の問題として意識することは困難だといわなくてはならない。いわゆるアカデミックな教材のようなものが、児童や生徒に切實な問題とならない理由もここにあるのであるが、そのような教材についての指導がたゞそのまゝの姿で行われようとする場合の困難も、ここにその根がもたれているといつてよい。學習の問題は、

このようにして、どうしても児童や青年の生活の場面に求められ、その生活場面の問題が切實に児童や生徒に解決を要求する機會を得て、その學習が進められるようなものでなくてはならないし、またその指導をするにあたつても、このような生活場面を構成するように、このような生活場面に入つてゆくことができるように、さまざまに配慮をすることが必要になつて来る。こゝに教材の問題とともに學習指導の方法における一つの問題があるのである。

わたくし達は、學習指導をするにあたつて、まず、この、児童や青年の生活場面に問題を見出し、その問題において教材が學習せられるような場面を設けられることが考えられなくてはならないのである。この意味において、わたくし達は、児童や生徒の生活を調査し、その生活主題がどこにあるかを見出すことに努める必要があるのである。

遊びの種類	数	%
室内	56	
カ ル タ	23	41.1
繪 本	10	17.9
ト ラ ン プ	7	12.5
双 六	3	5.4
ぬ り こ	2	3.6
人 形 づ け	2	3.6
花 合 せ	2	3.6
室外	44	
ス キ ー	18	40.9
そ だ る ま	12	27.3
雪 だ つ き	4	9.1
羽 づ な げ	3	6.8
雪 づ こ	3	6.8
鬼 づ こ	2	4.5

上にかゝるものは、村田好道^(三)氏が長野市において子供がどんな遊びをして生活しているかを調査した一月の子供の遊びの生活を示したものである。これによると室内の遊びとしては、カルタ、繪本をみるもの

が最も共通で、室外では、スキーとそり遊びとがその最も著しいものである。これらは遊びの生活であるがこれをさらに廣げて兒童の生活の全體についてみれば、そこに兒童の日常の生活場面において、どのようなものが切實な問題として、兒童に共通しているかを見出すことができ、そこに、學習の場面を見出すことができるのである。

(2) 學習の素地

學習の素地への配慮—既有知識調査の一例—思考の發達—思考の發達と指導法—個人差の考慮

學習において、それが進められる地盤となる經驗的背景と、智能の發達とが大切であることはすでに、述べたところであるが、このような學習の素地について考慮することは、また指導法の問題としても大切なものをもっているのである。

さきに述べたように、學習には、まずその主観的な解決の體系すなわち豫測や計畫をたてることが求められるのであるが、そのようなものの成立する素材ともいわれるものは、兒童や生徒のもつ經驗的背景なのである。その意味において、わたくし達は教材を選択するにあたって、その教材に連關した經驗的背景を兒童や生徒がもっているかどうかについて考慮することを必

要としたのであつた。

しかし、このような考慮は、指導にあつてもまた必要なものをもっている。わたくし達は一つの教材を指導しようとする場合、それに關連した兒童や生徒の經驗的背景をそこにもつて來るよう助力することが大切である。そのためにわたくし達は、兒童や生徒のもっているさまざまな經驗を一應整理してみることも大切であるし、時には、それを思い起させてみることも必要であるし、また時には、學習の進行につれて兒童や生徒が過去の經驗に照合してみるように誘導することも必要なのである。さらにまた、兒童の經驗や、既有知識を調査してみ、そこにそれを見ない時には、さかのぼつてその地盤になるものを形成して、その上にその學習に入つていくような心づかひも必要になつて來るのである。

このような配慮のために、時には兒童は自らの經驗を話し合つてみたり、思い起すために作文を試みたりすることもなさるべき場合があろうし、又質問や暗示によつて過去の經驗や知識をそこに思い出すようにしてやることの必要な場合もある。すべてこのような學習への助力は、これまで豫備という指導の段階でなされたことであるが、それは、たゞ、そのような一つの段階として取扱われるというのでなく、たえず兒童の學習の進行につれて配慮されなくて

はならぬことであるとすつてよ。

ここにわたくしは、児童の既知知識を調査することが、學習の指導において大切な意味をもっている一つの例證をあげておき度いと思う。わたくしは、かつて、小學校一年生について、その五月に、その色についての實際の觀念がどのようなものであるかを調査した。それは一年のヨミカタについて、そこにあらわれている色の名をしらべ、それが白、黒、赤、青、紫、銀であることを確かめた。そこでそれらの色のカードを作り、これに黄、橙、緑、金の四色のカードを加え、これを四通り、計四〇枚のカードを作り、これらを机上にならべて、児童は、實驗者はその色の名をよぶにつれてその中から呼ばれた色を四枚ひろいように指示した。児童は男二〇名、女二〇名、計四〇名であつた。

このような調査の結果を次の四種に分けてその頻數を調査したものが、第五表である。

- (1) 完全、四枚とも間違いなくひろつたもの
- (2) 不完全、四枚をとらず三枚、二枚あるいは一枚だけ正しい色をとつたもの
- (3) 誤り、他の色をとつたもの
- (4) 混同、その正しい色と同時に誤つた色をとつたもの
- (5) 知らないもの、その色も他の色もひろつたことのできなかつたもの

第五表

	完		不完		誤		混		知らざるもの		計	
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
白	實數 19 % 95	實數 19 % 95	實數 0 % 0	實數 0 % 0	實數 0 % 0	實數 0 % 0	實數 1 % 5	實數 1 % 5	實數 0 % 0	實數 0 % 0	實數 20 % 100	實數 20 % 100
黒	實數 19 % 95	實數 20 % 100	實數 0 % 0	實數 0 % 0	實數 0 % 0	實數 0 % 0	實數 0 % 0	實數 1 % 5	實數 1 % 5	實數 0 % 0	實數 20 % 100	實數 20 % 100
赤	實數 18 % 90	實數 15 % 75	實數 2 % 10	實數 0 % 0	實數 0 % 0	實數 1 % 5	實數 0 % 0	實數 4 % 20	實數 0 % 0	實數 0 % 0	實數 20 % 100	實數 20 % 100
青	實數 0 % 0	實數 0 % 0	實數 2 % 10	實數 3 % 15	實數 10 % 50	實數 3 % 15	實數 8 % 40	實數 13 % 65	實數 0 % 0	實數 1 % 5	實數 20 % 100	實數 20 % 100
紫	實數 2 % 10	實數 4 % 20	實數 5 % 25	實數 1 % 5	實數 7 % 35	實數 7 % 35	實數 5 % 25	實數 6 % 30	實數 1 % 5	實數 2 % 10	實數 20 % 100	實數 20 % 100
銀	實數 9 % 45	實數 4 % 20	實數 1 % 5	實數 0 % 0	實數 7 % 35	實數 5 % 25	實數 3 % 15	實數 10 % 50	實數 0 % 0	實數 1 % 5	實數 20 % 100	實數 20 % 100

この結果を見ると、児童の色の知識はかなり貧しいものであることがわかるのである。殊に青、紫、などにおいてはその不完全なことが著しい。しかも、このようなことを知らないで、児童が「空は青」な

と読むことができたとしても、その文章の表現は全く理解することのできないところだといわなくてはならない。このような場合にわたくし達は、さかのぼつて、まず、色の觀念を正しく成立させる指導をしなければならぬことが感ぜられるのである。しかもこれはただ一例であつて、このようなことは他にもなお多くの事例のあることは、推察するに難くないのである。

わたくしは、さきに教材の選擇について智能の如何に即しなくてはならないことをいつたのであるが、それはその時に述べたように、學習がいわば智能の働きによつて方向づけられ、組織され、これによつてその成否が決せられるほど、大切な役割をもつてゐるからであつた。このことは、すべて學習指導について智能を考慮することの必要を語つてゐるといふことができるのであるが、學習指導の方法について見ると、そこで最も考えなくてはならないのは、この智能の中心的性格をもつということのできる思考の働きが、年齢によつて、その發達を異にしてゐることである。それは幼兒における場合と、兒童における場合とで異なるし、兒童における場合と青年における場合とが異つてゐるのであつて、學習はこれに即して動くのであるから、指導もまたその線にそうてなされなくては、成果を得ることができないのである。

これを一般として幼兒の思考が自己中心的であり、そのためにいわゆる論理を缺いてゐることと、その認識が行動によつてなされることや、これが兒童期において自己中心性は脱脚するが、そこに論理的な思考が完全に發達するのは青年期であること、また、この過渡期においては、なお行動的な認識の傾向が續き、青年期にいたつて觀念的な思考ができるようになることなどはすでに、だれにも知られてゐるところである。

このような點から見て、さきにいつた學習の進行においてあらわれる試行と訂正とは、それが思考の過程として見られるものである以上、小學校ことに低い學年の兒童の學習は行動的でなくてはならないことが示唆されてゐるわけである。つまりこの頃の兒童では、すべてを實際にやつてみ、耳に訴えてみ、眼に訴えてみて、それではじめてこれはこうだといふところにと到達するものだといわなければならないのである。いわば觀念的に考へるといつたことは、少くとも小學校の上級、あるいは中學校にいたつてはじめてできることなのである。論理的に考へを規定していくといつたことも、小學校の一二年ではまだ困難で、その頃を過ぎてから簡單な關係について規定していくことができるようになり、やがて小學校六年とか中學校位になつて、そのような操作ができるようになって來るのである。

このような點からみて、舊來いわれて來た直觀教育といつたものは、いまさらに再吟味して
みる價值のあることだといふべきであるし、またいま指導方法としてとられているやり方のよ
うなものも、この點から反省してみる必要の多いものがあるのである。たとえば兒童が書物に
あるような言葉で———といふことは言語表象で觀念的に考えることを意味するが———書かれて
いることによつて、いろいろ調べることに、あるいは教師の説示で、これまた言葉でいろいろ考
えることを求めるようなものは、かなり發達した兒童においてはじめて可能なことであつて、
これらは兒童としては直接に觀察すること、あるいは直接の行動に訴えて經驗することにむし
ろ多くの成果を期待することができるのである。また話し合いのような言葉の交換によつて、
他のものの言葉で、自分の考えを訂正していくといつた觀念的な操作を基礎とするようなもの
も、低學年では無理のあることが考えられるのである。結局そのような場合、幼少な兒童では、
自分のいうことだけいふて、他のいうことで考え直してみるといつたことはむずかしいからで
ある。

このような智能の性質について考える場合、なお、兒童の個人差について考えなくてはならないことは

いうまでもない。すでに誰でも知つていふように、智能には個人差がある。この個人差は、今日のところ
先天的なものであつて、後天的な處置によつて左右できないものだとされている。そうすれば、學習の素
材といふべき教材でも、またその指導方法についても、この個人差に適應して考えられなければならない
ことになるのである。

このようにみえて來ると、智能の發達のおくれている兒童については、たとえその年齢は長じていてもな
お低い學年の兒童と同じような行動的な學習を誘導するようにしなくてはならないし、智能の高い兒童に
ついては、年齢は低くても、高い年齢の兒童に相應しいような學習を指導しなくてはならないことになる
のである。もちろん、年齢の高い兒童は智能は發達していなくても、感情的にはそれ程のものを見ないか
ら、その點についても考慮しなくてはならないので、全く年齢の低い兒童と同一には見られないけれ
ども。

なお、ここに一言付け加えておきたいのは、都市の兒童と農村の兒童とでは、その知的な働き、思考の
形態が多少とも異つていふことについてである。これは勿論先天的というものではないが、その知的な働
きを刺戟するものがあるかないかによつて、異つて來ていふと考へられる。

これを一般としていふと、都市の兒童では、一つの現象を考えるにあつて、客觀的な關係において見
ることが比較的早く現われるが、農村の兒童では、いわば主觀的な見方が後まで残る傾向がある。たとえ

ば、風はどうして吹くか、ということについては都市の児童では、氣壓の關係からこれを説くといったものが多いが、農村の児童には、フツと吹くとか、どこからか吹いて来る、といったような考え方が後まで残っているのである。このようなことは、すべての指導の出発点をどこにおくかの問題にもなるが、指導方法の上にも考えなくてはならない點をもつていふべきである。

(3) 興味

A、興味と學習

興味の大切さ—興味の意味

學習の發端において、そこに目的の意識が明確になり、それへの解決の意欲がなくては學習は出發しないということは、それが目的意識の問題というよりは、意欲の問題として考えらるべきだともいえるわけであつた。が、しかし、學習が進行して、試行と訂正との推進力として意欲が考えられ、さらにまた練習においてこれを進める力として意欲が求められるということと考えると、學習における意欲の大切さは、甚だ大きいものがあるといわなくてはならない。いつてみれば、意欲がなければ、學習が進行しないし、ましてその成果をあげることは望み難いのである。

このような意欲とは、目的に達しようとする願望であり、熱意であり、希望であるのであつて、これをわたくし達は、興味という言葉でいい表わして來ている。しかし興味という言葉は interest であつて、目的と自我との中間にあるというほどの意味であり、目的を追究する情動的な状態を指すのである。物の構成に熱中する子供、技術を向上しようとして一意これに精進する姿、そのようなところに興味の類型的なものを見出すのである。單に面白いとか、單に愉快だとかいう感情的な状態は、それがやがて興味をよび起す前提となることがある、とは認められるが、それを興味だとはいへないものである。興味というとかしらのような感情的なものを指すかみにみえて、誤解を起し易いものがあるのであつて、その意味においては、むしろ意欲という方が適切であるかもしれない。對象に對する誘意性という言葉は、この際興味の性質を示す點で、最も適當な言葉だといふことができよう。

ともかくもこのようにして、興味は、學習の推進力として、目的達成への誘意性として學習において極めて重要な意味をもつてゐる。児童や生徒は、その學習において、興味を覚えなければ、學習は進められないのである。このことを最も端的に示すものは、學業成績と、興味と

の關係である。わたくしはかつて、中學校の生徒について、學科についての重要性の認識と學習成績との關係、そのために努力する状態と成績との關係、學科に對する興味と成績との關係を調査してみたことがあるが、その場合最も密接な關係のあるのは、興味の有無であつて、重視、努力といつたことはさしたる關係を見ないのである。つまり、大切であると考へたり、そのためにとめて時間を割いて努力するといつたことは、學習の進歩にさした關係をもたないのであつて、それよりも、興味をもつてし、このんでその學習にあたるのが、最大の進歩の條件だといふことが示されたのであつた。このことはおそらく小學校の兒童についてもいふ得ることであり、昔から「好きこそもの上手」という言葉にもあらわれているのである。

これらのさまざまな例證と、學習のなされる過程とを窺つてみれば、興味の問題について學習の指導がいかに大きい注意を拂つても拂い過ぎるということはないだろう。それ程興味の問題は重要なのである。そこで、わたくし達は、まず、教材の選擇に對して、興味の問題を考へ、教材自體がその學習に對して誘意性をもつように考へるべきことを述べたのであるが、これとともに指導の方法についてはより一層興味の問題について注意を拂うべきことを求められるのである。

B、興味の生ずる生活場面

興味と生活場面—自我と興味—遊びと興味—運動的な遊び—構成的な遊び—兒童青年の疑問—模倣想像の遊び—蒐集の遊び—社會的興味—自己表現の興味—經驗から來る興味

さて、このようにして、興味の問題について指導方法が注意を拂うといふことは、結局そのような興味を誘發するような生活場面を設らえることになるのである。興味は起せといつて起るわけではない。しかもその起るような刺激條件が具われば、成人がそのようなことをいわないでも、兒童はその事態に對して興味を感ずるのである。だから、そこにこのような刺激條件の具わつた環境、すなわちそのような生活場面を設られることが、考へられなくてはならないのである。

このように考えると、學習指導の方法を考へる場合、最も大切な問題は、このような興味の發生する生活場面を設けることになるのであるが、このような生活場面は、どのような性質をもつているのだろうか。

デュイ^(四)によると、興味の生れる生活場面は、對象に對して自我の見出されるような場合にあ

らわれる。これをさらに具體的に考えてみると、この場合の自我は、人間の欲求の全體系をさすものといふことができるのであるから、このような生活場面は、この自我の欲求が、その自我に對する環境のうちに表現されていると、そこに對象と自我との間に、誘意性を生ずるのだといつてみる事ができるだろう。そこで問題は、この自我の欲求がどこに存するかといふことになる。この自我の欲求は、個人的に異つたものがあるので、これを一概にいうことはできないが、大體においてそれぞれの發達においてある共通的なものをもつていふといわれよう。

このようにして興味の生れる生活場面が、どのような性質をもつかといふことは、結局兒童や青年が、どのような欲求をもつかといふことになつて來るのであるが、このような問題について知ろうとするとき、わたくし達の手がかりになるものは、兒童や青年の遊びの生活の觀察である。といふのは、遊びとは、^(五)ピューラーのいうように、機能の快によつて反復する一連の活動をさすのであるが、この反復は、その活動が自我の欲求にふれて、それをまた反復しようとする興味の發生によつて生れて來るのであるからである。つまり遊びは兒童や青年の興味によつてなされるのであつて、この遊びの興味について見て、これをさらに擴大して兒童や青年の生活をさぐれば、そこにその興味の生活場面、また同時にその欲求の所在が見られることになる

なると考えられるのである。

このような意味において、ここに兒童や青年の遊びの生活について見ると、そこで第一にあげられるものは、いわゆる運動的な遊びである。鬼ごつことか、かけつことか、相撲といつたものがそれなのである。この種のもものは、その名の示すように、筋肉活動が遊びの條件になるのであるが、しかし單純に筋肉活動といつたものだけでなく、そこには社會的な競争の意識、他にまさらうとする欲求、好奇心による發見の興味といつたものが、甚だ大切な役目をもつてゐるのである、このような兒童や青年の遊びを端緒としてみると、その生活のうちには、そういった興味の世界があることが知られる。身體的な運動は、一般にいつて、兒童や青年の生活に興味の生活場面をつくるのに大きい働きをもつてゐる。走ること、跳ぶこと、歩くこと、よじのぼること、手を動かすこと、さらに他の欲求と連關して、物を作ること、動かすこと、運動的な競争をすること、物を運ぶこと、などその例は極めて多い。これに反してぢつとしてゐることは、兒童にとつては苦手の一つなのである。

兒童や青年の遊びのうちには、物の形をかえたり、作つたり、組みたてたりするやうなものが多くみられる。石を積んで遊んだり、積木をしたり、泥いじりをしたり、折紙をしたり、粘

土で何かの形を作つたりするようなのがそれである。このような遊びは、ものを構成したのちの成功の豫想といつたようなものも大切な働きをもっているが、同時に、こうしたらどうだろうかとか、あゝしたらこの形ができればしないかというような、いわば好奇心の満足といつたことが、その興味を生む役目をもっていることが知られるのである。

元來好奇心というのは意味の不明がある程度にあるが、しかし全く不明でもないといつた状態において、試みる活動として現れて来るものであるが、そういったものは單に遊びの形だけでなく、児童や青年の生活を見るとさまざまなものにこれを見ることが出来る。身邊の種々な現象について疑問をもつて、これを他にたずねてみたり、あるいは自分で手を出して試みるといつたのがそれであつて、これらは、すべて對象に對して誘意性をもつものとして、興味の生活場面であるといふことができる。

このような児童や青年のもつ好奇心、疑問、質問といつたものは、この意味において、學習が興味をもつて發展していく生活場面を示すものとして注意すべきものをもつていのである。

この種の好奇心による、児童や青年のもつ疑問については、これまで種々な研究がある。長野師範學校

附屬小學校の調査の如きは非常に廣汎にこれを明らかにしている。^(六)イギリスの児童について、^(七)ロートン^(七)は丹念な方法でその科學的疑問を調査した結果、その主なものとして、次の四つの種類をあげている。

(1) 生物學的なもの

A、人間について。どうして毛はのびるか、どうして呼吸をするかというようなもの
B、動物について。魚はどうして呼吸をするか、卵はどうしてできるか、鳥はどうしてとぶか、と
うようなもの

C、植物について。花はどうして色があるか、というようなもの

(2) 電氣に関するもの 雷はどうしてできるか、ラヂオはどうしてきこえるか、電話はなぜきこえるか、というようなもの

(3) 化學的のもの 紙はどうしてできるか、インキはどうして作るか、ガラスはどうして作るかとい
うようなもの

(4) 器械に関するもの 飛行機はどうしてとぶか、時計はなぜ動くか、自轉車はなぜころばないかとい
うようなもの

この種の疑問は主として、児童のもつものといふことができるが(ロートンの場合、一一歳から一四歳までの児童について調査された。)その種類は、年齢の發達によつて、異なるものがある。次にかゝける

ものは、わたくしがかつて、中學校五年生と、女子専門學校一年生について、その疑問を調査した結果であるが、こゝには、哲學的、宗教的乃至心理的な疑問が著しいことが示されているのである。

第六表

種類	男		女		計	
	實數	%	實數	%	實數	%
1. 指導的宗教的疑問	14	45.1	25	85.8	39	60.9
A. 生死に関するもの (人生の目的, 死後の生命)	5		15		20	
B. 神に関するもの	3		3		6	
C. 運命に関するもの	0		2		2	
D. 人間の差異	0		2		2	
E. 自分とは何か	2		0		2	
F. 人の欲望	2		0		2	
G. その他	2		3		5	
2. 科學的疑問	10	32.2	4	12.1	14	21.8
A. 宇宙天體の状態	3		3		6	
B. 人類の過去の生活	3		1		4	
C. 世界の過去と現在	3		0		3	
D. 歴史とは	1		0		1	
3. 心理的疑問	5	16.1	4	16.1	9	14.1
A. 夢	0		3		3	
B. 他人の心理	2		1		3	
C. 人の感情	2		0		2	
D. 迷信	1		0		1	
4. 思想的疑問	2	6.5	0		3	3.1
總計	31	100	33	100	64	100

かようにみて來ると、學習指導においては、これらの兒童生徒のもつ好奇心に注意して、教材の選擇をすることが必要であると共に、その學習を指導する方法についても、このような生活場面に關して、注意することが求められるといわなくてはなるまい。

次に兒童の遊びには、いわゆるゴッコ遊びといったものがある。ままごと、電車ゴッコ、汽車ゴッコというようなものがそれであつて、成長した兒童や青年の劇などもこの種類の一つの遊びである。この種のもものは、種々な成人の生活の模倣といった働きが著しい要素をなしているが、それと同時に想像の働きの動き、兒童や青年は、そこに描いた想像のうちに自分をして生き生きと動いているのである。このようなところに、兒童や青年の模倣、想像の動きが、興味の生活場面を作るものがあることが示されているのである。

このような遊びの生活の性質を見て、これをさらに、兒童や青年の廣い生活場面についてかようなものを求めてみると、そこになあさまさまなものをあげることができる。劇や對話のよきなものは勿論、自分を動物に擬したり、道具に擬してみたり、想像によつて話を作つたりするような生活もある。「わが輩は猫である。」とか、「わが輩は藥罐である。」などという作文を作ることは、なにも漱石の亞流になるということではなく、かれらの興味をひくことなのであ

る。さらにまた、児童が想像畫をかいたり、成人の生活する町の見取圖や、建築物を作つてみたり、あるいは成人の世界に必要な道具などを作ることに関心をもつたりするのは、他のいろいろな興味と連關するものではあるが、このような模倣、想像の興味が動いて見ると見るべきものである。

児童の蒐集も一つの遊びとみられる。切手をあつめたり、石ころをあつめたり、千代紙をあつめたりすることは、児童の生活としてわたくし達のいつも見ることであり、その場所である。この種のもは、児童の所有の欲求にその元をさぐることであり、それがはじめは、單に自分の勢力範圍にものをよくという動機から生れて來るのであるが、その欲求が數量の方に轉換していつて、このような形をとるようになったと見ることのできるものなのである。

この種の遊びを觀點として児童の生活をみると、そこにまた種々な興味の生活場面をみることが出来る。児童はそれが自分のものになるということにおいては、強い興味をひかれるのを見るが、そのようなところにも、興味の生活場面がある。その他自分の描いたものや作つたものを集積すること、いろいろな植物や昆虫などを採集すること。あるいは種々な材料をあつめ

ること、それらは、いづれもこの蒐集の興味のあらわれる生活場面とみることが出来るのである。

児童や青年の遊びをみると、なおこれらのほかに、感覺的な刺激に原因して遊びをするものや、チャンスの興味によつて遊ぶようなものがある。物をたゞいて音を出して遊んだり、歌をうたつたり、特別な反響をもつところで音を出してみたりするのがそれであり、また、トランプをしたり、花札を遊んだり、チャンケンをしたり、するようなものがそれなのである。このようなものは感覺の刺激の變化、あるいはそれに伴う好奇心の満足といつたことがそこに考えられるが、また偶然を期待する好奇心の満足や、社會的な競争心などがその興味をよぶ條件として考えられるのである。

このような基本的な性質を考えてみると、児童や青年にこの種の興味をもつ生活場面がいろいろ見られることが知られる。大きい聲を出してみる、歌をうたう、口笛をふく、樂器をもてあそぶ、變つた音を出してみる——ギィギィさせたり、カタカタやつたりするような——といったものがそれであるし、いわゆる勝負事の興味、漫畫などの期待しない變化に對する興味、偶然の期待しない符合に對する興味——天狗俳句やシリトリの遊びなどを見よ——なども、そ

ここに一脈の共通性をもつた興味の場面を示していることが知られる。

以上は遊びの生活を、そのはたらしの點から見て来たものであるが、ここにさらにこれらを他の角度から見ると、その生活場面を考えるべきものがある。その一つは遊びの全體にあらわれているとも見られる、その社會性の問題である。さきに見たように運動的な遊びにも社會的な要素は重要な役割をもっている。模倣想像を中心的な働きとする遊びにも劇やゴッソ遊びなどには、當然社會的なものが含まれている。偶然の機會を興味の中心とする遊びにも社會的なものが缺くことのできないものとなつてゐる。このようにみて來ると、児童や青年の遊びには、社會的な興味によつてあらわれて來るものが決して少くないのであつて、社會的集團生活、あるいはそのうちにあらわれる競争といつた生活は、興味の生活場面をなしているとみられるのである。

このような遊びの生活にあらわれている社會的生活の場面を、児童や青年の生活において求めれば、そこには極めて顯著な生活があるということが知られる。その最も著しいのは児童や青年の集團生活である。児童はその登校するにあつても、下校するにあつても一つのグループを作つて往復する。學級のうちにもさまざまなグループがある。また部落の近隣において

も子供はいろいろなグループを作つて、遊んだり、仕事をしたり、時には勉強したりする。また児童には仲よしがあつて、いつも時を得れば、仲よしと一緒にどこかえいつたり遊んだりするし、時にはその友達と一緒にいさえすれば満足しているという生活もある。青年に至つてはこの集團生活は、いわばその生活と離るべからざるものをもつてゐるので、種々なグループを作つて、あるいは遊び、あるいは議論をたゝかわし、また親友は互に心を語り勵ましあつて生活をしてゐる。これらに見ると、児童や青年の生活においては、社會的な生活の要求は、極めて著しいものがあると、いうことができるのであつて、そこに著しい興味の生活場面を見ることができるのである。

さらに、社會的な要素とともに、児童や青年の遊びには、その半面ともいうことのできる自己表現的な要素の含まれているのを知ることができる。それは運動にも見られる、構成的なものなどにもこのような要素が含まれてゐるといつてよい。劇などにはこれは著明な要素として考えなくてはならないものがあるのである。このようにみると、自己表現ということは、児童や青年の興味の著しい生活場面をなしていることが知られるのである。それはまた、児童や青年の日常の生活についてみても、それとみるべきものが少なくないのである。發表においてよ

り高い自分を表現しようとする児童、服装などにおいて自己を表現しようとする努力などは、その一つの例と見られるのである。

これまで述べたような場面にあられる興味の生活は、そこに、いわば生得的ともいつてみることのできる児童や青年の欲求の満足を、求めるものがあるということができるのである。これらはその意味において児童や青年において、そのような欲求を刺戟する条件が具われば、おのずから現われて来るものともいうことができるのである。たゞしかし、これらにも、その追求する欲求が満足されたことによつて、その追求がさらに強く現われて来るといつた、いわば成功からもたらされる活動への興味が存していることも、否定することのできないところというべきであろう。一つの物を作つてそれが成功したことによつて、これを構成することについての興味が刺戟されるとか、跳躍を試みて、それが高くとべたということ、さらにまたより高くとぼうとして努力するが如き、疑問を晴らそうとしてその努力によつてこれが明らかにされたことで、さらに疑問を解決しようとして努力するが如き、いづれもその例とすることができる。これに反してこれらが不成功に終ると、時としてその努力が減退するようなのは、またこの成功が興味を生むことの消極的な例といふことができるのである。これらにおいてい

わば、経験によつて獲得された興味の存することが示されているのである。

このようにみて来ると、成功といふことは、興味の生れる一つの事態を、示しているのであつて、児童や青年がその学習によつて満足な結果を示すようになることが、学習における興味を刺戟する条件となることが知られるのである。さきに「好きこそもの上手」といふことをいつたが、この場合には「上手こそもの好き」とでもいつてみることでできるものがあるのである。学習における理解への到達、作業の結果の良好、技術の會得といつたことは、これに對する興味を生ずる原因となり、その無理解や、不成績やなどが、興味を失う原因となることは、何人も経験しているところである。

このような成功と興味との関係は、わたくし達が、興味の生活場面を考える上に、注意すべき一つの事態を示しているといふことができるのである。

C、興味と学習指導

環境の調整—教材—教具—教師—同輩—自己の成功

興味が児童生徒の学習に缺くことのできない条件であることは、すでに見たところであるが、

それは以上の興味の生活場面のことを考えてもよくわかるように、これを起せと命令して起るものでもなければ、興味を感ずるようになければならないと説得することによつて生れて來るものでもない。それはつまり児童や生徒が誘意性を生むような生活場面を構成すること、つまり先にいつたように、そのような環境を設定することによつて、これを生じさせるの外はないのであつて、學習の指導、すなわち児童や生徒の學習に協力するということは、この環境の調整をすることであるというのほかはないのである。

こゝで、この環境の調整の上で、第一に考えられなくてはならぬことは、さきに述べたような、教材の選擇について注意することである。教材はこのような環境の一つであり、児童生徒の生活場面の重要な構成要素であるからである。この意味において、運動や構成の生活場面を構成する作業教材、といつたものも考えらるべきであるし、児童生徒の疑問に關連して教材が考えらるべきでもあるし、また、さきにいつた成功を経験させるといふ意味において智能に應じた教材が考えられなくてはならないのである。こゝに教材を興味に即して選擇するという意味が具體的に理解できるのである。

つぎに環境調整として、直接指導の方法に關連して考えられなくてはならないのは、字義と

あり児童や生徒の環境を調整していくことである。

このような意味で、指導の上で興味を刺戟するような生活場面を作ることの第一のものは、児童や生徒の周圍に具えられる種々な物的な施設である。運動の興味を刺戟するために運動具を具え、構成的な活動を刺戟するために、その材料や作業用具をそなえ、模倣や想像の活動を刺戟するために、ゴッゴ遊びの遊具を用意したり、劇的な活動を刺戟するためにその装置となるものを用意したり、あるいは児童の疑問を刺戟するために繪畫や寫眞を具えたりまた幻燈や映畫を見せたりするようなのがそれである。いわゆる教具と稱せられるものは、このような學習の環境をつくる役目をもつていふことができるし、視覺教育や、聽覺教育の施設といつたものも、このような意味をもつものといふことができるのである。

もちろんこのような環境を設けらることは、たゞ教室や學校内にそのような施設をするといふに止まるものではない。児童や生徒を校外につれていつて、實際にさまざまな施設を見せたり、觀察させたり、これについて試みたりするようなことも、やはりこのような、環境調整の一つであるといわなくてはならないのである。

このようないわば物的な施設をすることは、興味の生活場面をつくる上に大切な考慮である

が、しかし、そのような生活場面を設けられることが、このような物的なものに限られるとするのは、誤つた考えといわなくてはならない。そこには、これよりもさらに重要だともいうべき、社会的な生活場面のあることを見逃してはならないのである。

そのまず第一にあげられるのは、児童や生徒と教師との社会的関係におけるこの種的生活場面をつくることである。そして、そこでの大きい働きをなすものは、教師の示唆と奨励とである。教師はその児童や生徒に對する態度によつて、種々な示唆を興えることができる。たとえば教師は児童や生徒の疑問を起すような示唆を興えることもできる。また児童や生徒の構成についての興味に示唆を興えてこれを刺戟することもできる。模倣や想像の動きを刺戟するような示唆をあたえることもできるのである。またこのような示唆のほかに児童や生徒に、その成功を示唆したり、あるいはその進歩を認めてこれを奨励したりすることもできるのである。しかもこのような示唆や奨励は、児童や生徒と教師との社会生活関係が圓滑であり緊密であればある程、興味をよぶ生活場面をそこに構成することができるのである。わたくし達は、教師の大きい指導の働きをここに見るといふべきである。

つぎに、この社会生活関係による生活場面として大きい意味をもっているのは、児童の間、生徒の同輩との間に生れる社会生活である。わたくし達は、このような社会生活として學級を構成し、またグループを構成するのであるが、この社会生活はそのまま、児童や生徒の興味を刺戟する生活場面となり得るものであることは、さきに述べたことで明らかであらうと思う。しかもまたこのような社会生活においては、それのみでなくそこに自己表現の生活場面も見られるのである。

最後に、このような物的な環境、社会的環境の調整による生活場面の構成というほかに、児童生徒自らが教材との間に構成する生活場面がある。それは成功によつて、教材との間にできる生活場面である。教師はその意味においては、児童や生徒を時としては極めて容易な問題において、あるいは示唆を重ねることにおいて、いわば教材に對して愛着を感じるように成功を導くということが、このような生活場面を構成するために必要であることを考えるべきである。

このようにして、興味の問題に關連して、指導の方向ともいふべきものを考えると、そこにかゝる生活場面を構成してゆくところに、問題があるといふべきものがあるのである。もちろんこれらの生活場面は、年齢により、地域地域の特性によつて異なるものがあるのであつて、

具體的なことは、それぞれの児童生徒の發達により、その具體的な生活によつて異なるのであるが、興味について指導の上に考えるべきことは、以上のような點にその中心があるということが出来るであらう。

(4) 經驗的學習

經驗的學習—思考と學習—思考なき學習—眞の學習—兒童青年の思考の特質と學習

わたくし達は、學習の過程について窺つたとき、學習は主觀的體系すなわち豫測の成立とこれによる試行、その試行の結果による主觀的な體系の訂正、その訂正された主觀的體系すなわち豫測による試みというような試行と訂正とが循環的に反復される過程によつて、成立するものだという事實を知つたのである。つまり試みに對して、對象からの反應があつて、その反應によつてまた試みるという、働きかけ、働きかけられる關係で、理解がもたらされるのであつた。かような關連で成立するものをデュウイによつて經驗的學習とよぶことができる。

このようにして、經驗的學習は、さきにもいつたように、その問題の解決にあつて、過去の經驗や既習の知識を素材として、それによつて解決の計畫をたてる、つまり、豫測をたてる

ことがまず、第一の過程である。この豫測によつて、これはどうか、あれはどうかと試み、その反應によつて判斷して、それらのあるものを棄て、あるものを取り入れて、豫測を訂正し、計畫を構成し直して、その結果實際の解決をそこに見出すわけである。このような過程を見ると、かの思考の過程として考えられている、問題に對して現れる漠然たる群表象が、同化され異化されて、最後に完全な同化にいたつて解決がもたらされるというのと、全く一致したものであつて、學習の過程が思考の過程であるということがわかる。つまり學習は思考によつて營まれるのであつて、デュウイが、學習は經驗によつて營まれるといつているのも、この思考によつて學習が營まれるということをしていっているにほかならない。

このように、學習は思考によつてなされるのであるから、思考のない學習は學習ではないといふべきである。示されたところをたゞちに暗誦するといつたようなものや、他人の考えについて盲目的に追隨してある一つの解決に到達するものなどは、眞の學習といふことはできないのである。この意味において、教師がいうところを口うつしにして、おぼえさせるような學習や、教師自らの論理を展開して、児童や生徒にこれを追隨することを要求する學習や、教科書の文章をそのまま記憶させたり、教科書にかいてある道に従つてある問題を解決させたりする

ような學習は、これを學習という名に値しないといわなくてはならないのである。フリーマン^(八)はこれについて「學習は思考である。この思考は他のものの作つた道を追うことにはない。眞の思考的學習は、履むべき道に常に不確かな要素を含み、それを解決する發見がなくてはならない」といつているが、これこそ眞の學習がどのようなものであるかを示している言葉だといわなくてはならない。かのアダムス^(九)が「數學教育においては自ら事實を發見するようにせねばならぬ。數學教育は實驗科學の上にたつべきである」といひ、クライン^(一〇)が「科學教育とは科學的に考えさせるように仕向けることであつて、決して初めから堅固に科學的に裝飾された系統に面接せしめることではない」といつているのは、單に數學教育や、科學教育の問題であるというに止まるものでなく、すべての學習のとるべき本來の道を示すものといわなくてはならないのである。デュウイが一オンスの學說より一オンスの經驗を貴しとしているというようのも、この思考による學習こそ尊重されるべきであつて、その下においてのみ眞の學習があるといふことを語つていつてよい。

このように思考することによつて學ぶべしとすることは、右にあげたような歐米の先覺のみが考え、主張していることではない。東洋においても、ほんとうに學ぶということが何である

かを考えた人々はいづれもこのような結論をもつているのである。たとえば、道元^(一一)が正法眼藏において引いている大慈寰中禪子の語に「一丈を説得せんよりは一尺を行取するに如かず、一尺を説得せんよりは一寸を行取するに如かず」とあるようなのは、デュウイの所説と符を合していると解釋され得るのであつて、經驗によつて學習することの重要であることを強く説いていふと見ることができるのである。

學習が思考によつてなされて、そこに眞の學習が成立するということは、このようにして學習の本質をなすものとして、極めて重要な意味をもつていのであるが、これを他面から考えれば、このような學習の働きによつてこそ、いかに考えるかを學ぶこともできるのであり、また理解力や判斷力がこれによつて修練されるのだといわなくてはならない。すなわちこのような學習によつてこそ、將來の社會に適應し得る學習をすることができるのであり、その故にこれによつてこそ、學習の目的を達することができるのだといふべきなのである。たゞ口うつしの知識を暗誦したり、反唱したり、教師の教壇の上からする論理の展開を、言葉の上で追隨していくような學習は、あるいはその時には何もものを得たように思い、知識をたくわえることができたかのように思ふかもしれないが、それによつて兒童や生徒はその思考力を修練されず、

たゞ觀念をつみ重ねる結果となる。そのような知識は入學試験において鸚鵡がえしに答えることはできるかもしれないが、眞の人間生活の糧になり、自己の生活を正しく營んでゆく土臺にはならないのである。極端ないい方をすれば、そのような教育こそ人間を思考しない人間に作りあげているのであつて、いいかえれば、そのような指導は人間を人間以下に墮落させる教育だともいわれるのである。

さてこのようにして、學習は思考によつてなされるとすれば、學習が營まれるには、児童や青年の思考の特質に即してなされなくてはならないことはいうまでもないところである。そこでわたくし達は、さきに述べた児童の思考の特質、また青年の思考の特質をもう一度ここでふりかえつてみて、そこにその學習が經驗的であるという意味を、さらに明らかにしておかなくてはなるまい。

さきに述べたように、児童の思考は、その幼少なときには特にそうであるが、多少長じて來ても、その思考は行動によつてなされる。すなわち児童が考へて、外界の實體を把握するには、自ら筋肉的な行動によつて試み、感覺に訴へてみなくてはならないのである。學習が成果を得るためには、すなわち眞の學習がなされるには、どうしてもこのような働きが求められるので

ある。この事を最もよく實證しているのは、さきにも觸れたハラツブとメイブ(二二)の児童の小數についての學習に關する實驗である。兩氏は、六年生の児童について、小數を學習するにあつて、作業によつて學習するのと机上で學習するのといずれが成果を得るかを比較實驗したのであるが、同一期間の學習の結果は、この筋肉的作業を通じて學習する方が机上でいわば抽象的に學習するのに比べて、その成績がよくその上その後の経過においても忘却することが少なくなつたと報告している。

このようにして、児童の學習は、思考によつて學習するといつても、それは實際に行動によつて思考することと學習していかなければ、効果が得られないのである。それは文字通りなすことによつて學ぶ(Learning by doing)のでなければならぬのである。

このような「なすことによつて學ぶ」という學習の行動的形態は、たゞに児童においてそうであるばかりでなく、すべて児童・青年を通じ、また成人をも通じてそうであることは、わたくし達が日常の生活における學習活動といふべきものにおいて經驗するところである。たゞ児童がやがて成長して青年期に近づくに従つて、さきに述べたように、表象が獨立して觀念的な思考ができるようになり、論理的思考ができるようになる。そのような時期になれば、いわゆ

る表象的思考が可能になるのであつて、この意味において青年は思考して学習するといつても、それが観念的思考によつても成立するものがあることが認められるのである。すなわち青年においては、行動的に思考すること、すなわちやつてみて学ぶことができると同時に、あたかも中で考へて学習することもできるようになるのであつて、こゝにデュウイのいう經驗的學習の概念は、やゝ廣い意味において考へられるようになるのである。

しかし、わたくし達は、いずれとしても、學習は思考によつて進められ、思考によつて成立するものであり、思考のないところには、學習は學習としての意味をもたないものであることを明らかに認めなくてはならない。經驗的學習ということは、このようにして兒童・生徒の自らの試みによつて困難を克服して理解に到達するという意味において、學習の指導に重要なポイントをなすものであるといわなくてはならない。

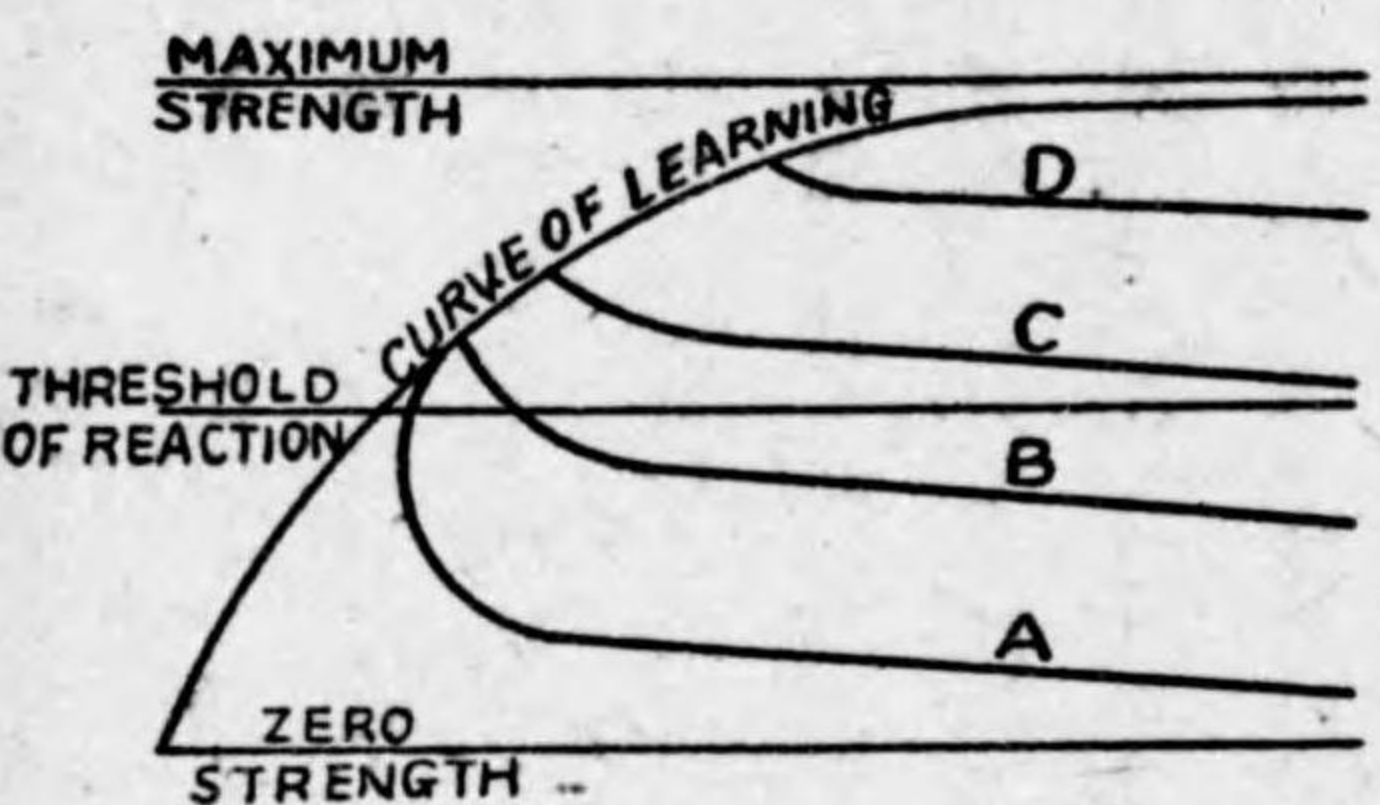
(5) 練習

練習の必要—練習と學習崩壞の経路—應用的練習—反復練習—練習の分配

學習において、試行と訂正とによつて、その理解に到達することは、實に缺くべからざるこ

とであつて、これなくしては學習は成立しないといふべきであるが、このようにして成立した理解も、そのまゝ放置しておくと、急激な崩壞をはじめめる。つまり忘れられるのである。そうなれば切角の努力も空しいものになるといえないこともない。ここに練習が必要になるのであつて、この練習によつてそれが身について一つの傾向性にまでなつて、はじめて學習は完成したものであるといふことができることは、すでに述べた通りである。

わたくしはいま、たゞ崩壞するとか、身につくとかいつたが、それはどんな状態で崩壞し、どんな状態で身につくのか。このことについて直接確實な研究はないが、記憶されたことの忘却の状態、理解の崩壞、練習の度と反應の質・速度などの關係について総合的に考へて、これを示そうとしたと考へられたものが、こゝに示すゲイツの假想曲線である。



三 學習指導法の問題

これによつてみると、學習はゼロから出發して、反應の成立 (Threshold of Reaction) で、わたくしのいふゆる理解に到達するとさうことができるが、こゝで放置されると、Aの曲線のような経過を

とつて、最初は急激に、後に緩徐に崩壊していつて最後には殆んどゼロに近くなる。すなわち時を経るに従つて、殆んど學ばない以前と同様になるのである。しかしそこにある程度の練習が加わると、反応は速く正確に現れるようになるが、それと同時にBのようなふうはその崩壊が少なくなり、時を経ても少しの努力で正しい理解が現われるようになる。さらに練習が加わればさらに正しい反応が速かにあらわれるようになるが、その時には理解は身についていて、時を経て後も問題に對すれば直ちに正しい反応が現われるようになる。とみられるのである。この意味において、理解に到達したところを身につけるには、ある程度の練習が必要であることが理解できるのである。けれども練習は、それ以上しても、もはやそれが進歩しないようになる時期がある。練習の頂點といつてゐるものがそれである。だから練習は必要であるが、度をこえた練習は無駄だということもいえるわけである。

ともかくもこのようにして、練習はその理解し得たことが正しい形で速かに現われるようになるため、すなわち正しい反応が、身につくようになるために必要なのである。そこで學習においては、理解に到達した後において、練習の機会が與えられなくてはならないのである。しかしこゝで考えなくてはならないのは、練習がたゞ同じ形の問題で反復されるような形をとる

と、さきにも少し觸れたように、児童や生徒の興味が殺がれるというばかりでなく、たゞ器械的にやるようになるために、それが型にはまつてしまつて考えてやらなくなる。そのために練習の効果があがらなくなる。それがあるのである。そこで練習をするにあつては、その問題の性質についてどういふのが最も効果があるかを考えてみる必要がある。

練習の問題はこの意味において、でき得る限り、その形の變化のあることが必要であるが、その一つの考慮として、練習問題がいわゆる應用的な形で提出されることが考えられる。つまり應用問題といふのは、さきにいつた直接問題でなく、間接的な問題であつて、これをいつも分析することが課題となるので、この分析されるものが異つてゐることによつて練習問題はいつも新鮮な形で児童や生徒に臨むことになるのである。このようなことは、主として練習教材の提出のし方といつた教材の問題として考えらるべきことであるが、そのようなものを學習の経過に従つて提出していくようにするのは、児童や生徒の學習に協力する意味において、一つの指導方法の觀點を示すものといふことができるのである。

應用的な練習は、かように教材そのものの新鮮さにより、また、問題そのもの、性質によつて児童の興味を刺戟し練習の効果をあげることができるのであるが、たとえば計算練習とか、

書取の練習のような、どうしても直接にそのやり方を反復して練習するよりほかない場合がある。このような場合には、とかく興味を失い易いので、そこにまた興味の生活場面が構成されるような配慮が必要になつて来るのである。たとえば社会的な生活場面において競争的な形をつくるとか、自己の練習の進歩について明らかにできるような記録をつくつて、その進歩すなわち成功の興味によつて学習が促進されるように考える、といったことが必要になつて来るのである。

練習は、このようにして指導されるべきであるが、たゞこゝに注意すべきことは、練習が行われ、その効果をあげるには、いわゆる練習の配分に注意する必要があることである。これまでの研究によると、練習は大體において、一度に多くの時間練習するよりも、少時間長い間する方が効果があるとされている。たとえば、練習を一時に一時間もやるよりは、それを一日に十分づゝ六日やる方が効果があがるとされているのである。だから理解されたことは、その後において、少しの問題でよいが、それを時々児童が反復して学習するように配當することが必要だと考えられる。またもし同じ形のもの練習を必要とするのであるならば、少時間づゝ長い間練習するような計畫をたてる必要があるのである。

なお、練習による進歩は、要するにその問題を速やかに正しく解決することができるようになることに示されるのであるが、これは一般に学習効果の進歩の経路が示すように、いわゆる高原期——進歩のあらわれて来ない時期——を置いて律動的にあらわれて来るのであるから、これらのこともわたくし達は知つていて、児童を刺戟し勵ましていくことが大切であらう。

3. 學習活動

兒童の學習と學習指導—學習活動

以上述べて来たようにして、兒童や生徒の學習がどのような性質をもつかということを探つて来ると、ここにわたくし達は、さきに述べた教材構成が、必然これらと關係していることをふりかえつてみざるを得ないのである。そこでは、教材が智能の發達に即すべきであるといつた。また教材は、兒童の生活經驗や既有知識を基盤とし背景としてもつていなくてはならないといつた。また教材は興味あるものでなくてはならないといつた。これらはいずれもこの兒童や生徒の學習の性質について顧慮したことであつた。

しかし、このように考えられた教材も、これを學んでいく場合には、それがこの教材の選ば

れると全じ基礎の上になつて、つねに経験や既有知識に照合されなくてはならないし、興味をもつて学習されるようにならなくてはならないばかりでなく、問題は生活性をもつてはつきりとその目的が児童や生徒に意識されなくてはならない。またそれが児童、生徒自身の経験によつて學ばれるのでなくてはならないし、さらにはその學習する方法が教育の目的とするところをそれ自身がとげていくような方法で學ばれなくてはならないのである。

學習指導は、このような児童に求められる學習の本質を具えた活動によつて、その目的が達せられるように企畫されなくてはならないのであるが、このような活動をわたくし達は學習活動と名づける。かようにして、學習活動はおよそ次のような性質をもつものでなくてはならないのである。すなわち

- (1) 教育の目的を達する活動であること、
- (2) 興味による自發活動であること、
- (3) いわゆる経験、すなわち計畫と試行との思考活動であること、
- (4) 方法自體が教育的な意味をもつてゐること、
- (5) 目的の意識が明らかであること、

(6) 經驗的背景をもつた活動であること、

がそれである。これらのうち、教育の目的を達することを目ざした經驗的な自發活動であるということは、いわばその中心的な性格だといふことができる。そのためにはその活動の目的が明らかに意識され、經驗的な背景をもつことが、必要だといふべきなのである。

そこでこのような學習指導において、中樞的な意味をもつといふべき、児童・生徒の學習活動について、これらの主なものを少しく具體的な形で考へてみることにしたい。

(1) 作 業

學習活動としての作業—作業の指導法

このような學習活動として、まず、第一にあげられるのは、圖をかいたり、物をつくつたり、するような作業といわれるものである。繪をかいたり、工作をしたり、ものを栽培したりするようなものはもちろん、地圖をかいたり、劇の背景をつくつたり、清掃をしたり、模型を作つたり、その他筋肉を動かして何かを作りあげるようないろいろな仕事は、いずれもこの作業として數えてみることができるのである。

このような作業は、一つにはこれによつて仕事をする態度——勤勞とか責任とかいつたような——を養う性質をもつと全時に、筋肉的な活動である點で、またものを構成する活動である點で、さらには好奇心を刺戟したり、また自己表現の活動である點で、自發的な活動となり得る性質をもつている。さらにまた、それが社會共同的な形でなされる場合には、社會的な興味をもたれるものであると全時に、これによつて社會共同的な性質を養う意味をもつている。わたくし達は、このような意味において、これによつて學習目的が達せられるような活動が営まれるとき、これらを學習活動とよぶことができるのである。

このような作業については、これが學習活動としての意味をもつために、またそれが圓滑に學習を進めるものとなるために、いろいろなことが考えられなくてはならない。

まず、作業は、これによつて勤勞の態度や責任を果す態度や、自主的な態度を形成することができるよう企てられ、實施されなくてはならない。そのためには作業は、児童や生徒が自分で計畫をたて、それを最後までやりとげるように、またその仕事を我々としてやるように指導されなくてはならない。ゆきあたりばつたりであつたり、途中で放棄したり、怠け怠けやるようなものであつたら、このような方法自身の教育的意味から見て、すでにそれは學習活動で

はないといわなくてはならないのである。

すでに述べたように、學習は學習するものがはつきりと目的を意識していなくては、進行しないのであるが、作業においても、その意味において、その課題が児童・生徒自身にはつきりと描かれなくてはならないのであつて、そのためには児童生徒自らがその問題を發見し、自らの問題としなくてはならないが、さらにそのために最も適切なものは、自分達の毎日の生活のうちにある問題を見出すことである。

もちろん、このような作業は、児童の發達程度に即して、それがなしとげ得る範圍のものでなくてはならないのであるが、その發達程度に即することには二つの道がある。その一つは作業課題そのものが、児童生徒の發達に即して、その困難を克服して完成することのできる程度の作業を課することである。他の一つは作業そのものはその児童の發達からいつて程度が高いが、ある程度の成功をもつて満足するように、課題するものがこれを豫定しておくことである。いうまでも無くこの後の場合でも、その困難さが著しくて、ある程度の成功さえ期待できないものは不適當といわなくてはならない。これらの條件は、學習が効果をあげるためにも、児童や生徒がそれに興味をもつ點からいつても極めて大切なことである。

つぎに、作業が学習活動としてなされる場合、それがどういう目的でされるのかを考えてその指導をしなくてはならぬものがある。それは作業が、その活動によつて理解を成立させるためのものであるか、あるいは練習を目的としたものであるかを考えて、それによつて指導が異ならなくてはならぬということである。すなわち理解を目ざす場合には、その理解のための誘導がなくてはならないし、その作業もそれに即して考えられなくてはならないが、練習のための場合には、作業もまた異るとともに、指導法もそれに相應しいものでなくてはならないのである。たとえば、理解のための作業であるならば、考えて試みなくてはできあがらないようなものでなくてはならないし、指導もたえずその方向において示唆が興えられなくてはならない。しかし練習のためのものであれば、それはかつて學んで理解したことが、これによつて一貫して練習されるようなものでなくてはならないし、その指導も多くは児童や生徒の自主に委せられてよいということが考えられるのである。

作業はそれが獨立してなされるものと、共同的になされるものがあるが、この共同して學習するような場合には、後に述べるような共同學習における種々なことが考えられることが大切である。

學習活動はすべてそうであるが、殊に作業においては、そのはじめに計畫をたてるように指導されなくてはならない。その作業の順序、必要な材料、必要な用具などが豫め考えられ、それを準備し、その計畫に従つて作業が進められるようにならなくてはならない。従來指導された作業が不成功に終つてゐる最大の原因は、そこにこういつた計畫の缺けていたという點にある。だからこの計畫をたてることは、作業指導の上で極めて重要な條件といわなくてはならない。

このようにいろいろな點について考えて、作業は計畫され、進行されなくてはならないのであつて、これによつて、教師は、その進行を奨励し、成功を示唆してゆくことが求められるのである。

(2) 實驗・觀察・調査

學習活動としての實驗・觀察・調査—實驗・觀察・調査の指導

理科などの實驗や、また理科ばかりでなく他の教科の學習にも用いられる觀察や、調査などは、一方で方法自身が科學的態度を養い自主性を養うというばかりでなく、好奇心をみだす活

動として、學習活動の大切なものだといふことができる。そしてまた、この種の活動が共同的な形をとつてなされる場合、それはまた共同學習の一つとして社會共同の精神を養うものとなるのであつて、また重要な學習活動の一種として考えられなくてはならない。

この種の活動もまた、もちろんその方法としての教育的意味が達せられるように、兒童自らの自主的なものとして營まれることが大切であるが、またその方法の性質として科學的な態度において營まれなくてはならない。さらにまた共同的な形としてなされる場合には、よく社會共同のなされるように注意する必要がある。しかもそれらとともに、それぞれその成果のあげられるような条件を具えることが大切である。

まず、實驗にしても、觀察にしても、あるいは調査にしても、その問題は兒童や生徒自らの問題として意識されるようなものでなくてはならない。問題が與えられたり、命ぜられたりすることは、自主的なものとならないと全時に積極的な活動とならないことは、さきに述べたところで明らかである。「今日はこの實驗をする」とか「今日はこの調査をしよう」といつた指導は、この意味で、すでに學習活動の指導とはいわれないわけである。また、このような問題が、兒童や生徒のうちにその素地のあるもの、すなわち經驗的な背景があり、その學習能力の

範圍のうちにあるものである必要は、いふまでもないところであつて、そのためには兒童の發見した問題について、その形なりその程度なりを指導して、適當な問題を選ぶように指導することが大切である。

つぎに、學習がその問題を解決する活動としての條件として、その實驗や、觀察や、調査がどういふ目的でなされるかについて、はつきりしてはならないことは、いふまでもないが、ことにこの種の活動は、とかくその進行中に方向を見失ひ易いものがあるので、一層このことがよく考えられなくてはならないのである。すなわち、兒童は、はじめはどういうことを實驗中に觀察し、どういふことを調査によつて明らかにするかを意識していても、實驗をはじめてそこに發生する現象をみているうちに、ふとしたことであらぬ方向に興味を見出して、ついには目的を忘れて違つた方向のことを觀察するといつたことが起り易いし、調査の場合にも、はじめは何のための調査かは知つていても、調べているうちに迷ひ路に入りこんで、肝心のことを調べないといつたようなことが起り易いのである。だから、はじめに目的をはつきり意識し、それを自分の問題とすると全時に、觀察や調査の進行中たえずその目的をしつかり覚えていくような指導が必要なのである。

しかし實驗や觀察や調査の活動で、最も注意を要するのは、その進行の誘導についてである。児童や生徒の實驗や觀察、あるいは調査は稚拙な、また、程度の低いものといえは、しかしその進め方はやはりその本来の過程に従わなくてはならないのである。そのためには、これらの學習活動は、まずその目的によつて、一つの豫想をたてることがなされなくてはならない。何の期待もなしに、また何の豫想もなしにされたのでは、その眼にうつること、調べたことが、吟味される標柱がないといつたことになる。そのような場合には考えることなしに、たゞ、そこに現われたことを無選擇にうけいれることになるわけだから、正しい結果はでて來ない。つまり成果が得られないことになる。研究には、いつも豫想があり、假設があるように、児童や生徒の實驗や調査にもそれが無くてはならない。

このような豫想がたてられれば、それを確かめるために、どのようなことをしなければならぬか、そしてそのための實驗なり調査なりで、どのような點が確かめられなくてはならないか、そのためにはどのような方法がとられなくてはならないか、またどのような用具や資料がなくてはならないか、などのことが考えられなくてはならない。つまりここにその方法についての計畫がたてられることとなるのであり、またその計畫が缺くことのできないものなのであ

る。ここで豫想とともに方法的な計畫をたてるような指導がなされなくてはならないのである。さて、この計畫がたつことは、つまり、それによつて、實驗をしたり觀察をしたり、調査をしなくてはならないのであるが、児童や生徒はこれで自分の豫想を吟味するようになるのである。そしてそれで豫想が確かめられたり變えられたりするわけであるが、そのためには、さきの計畫において考えられた要點要點についての記録がとられることが必要である。ここにも一つの指導の問題がある。

このようにして計畫に従つて實驗がされ、調査がされ、これによつていろいろ確かめられて、そこから結論が生れて來るのである。自分はこのような原因で生れると考えたが、それは實はこうであつたとか、あるいは自分のはじめの考えは確かめられたといつたことになり、しかもそれらがいろいろな内容をもつことになつて、そこに結論が生れて來ることになるのである。こんな風にして、實驗や觀察や調査がなされる場合には、その問題が児童や生徒の自分の問題として、解決しようとする目的と態度とをもつようなものでなくてはならないが、それと全時に、目的がたえずはつきりしてはならないし、それによつて豫想をもち——これははつきりそれを意識されることもあるが、ぼんやりとしていることもある——これについて