

253

253-525



1200501344418

25



始

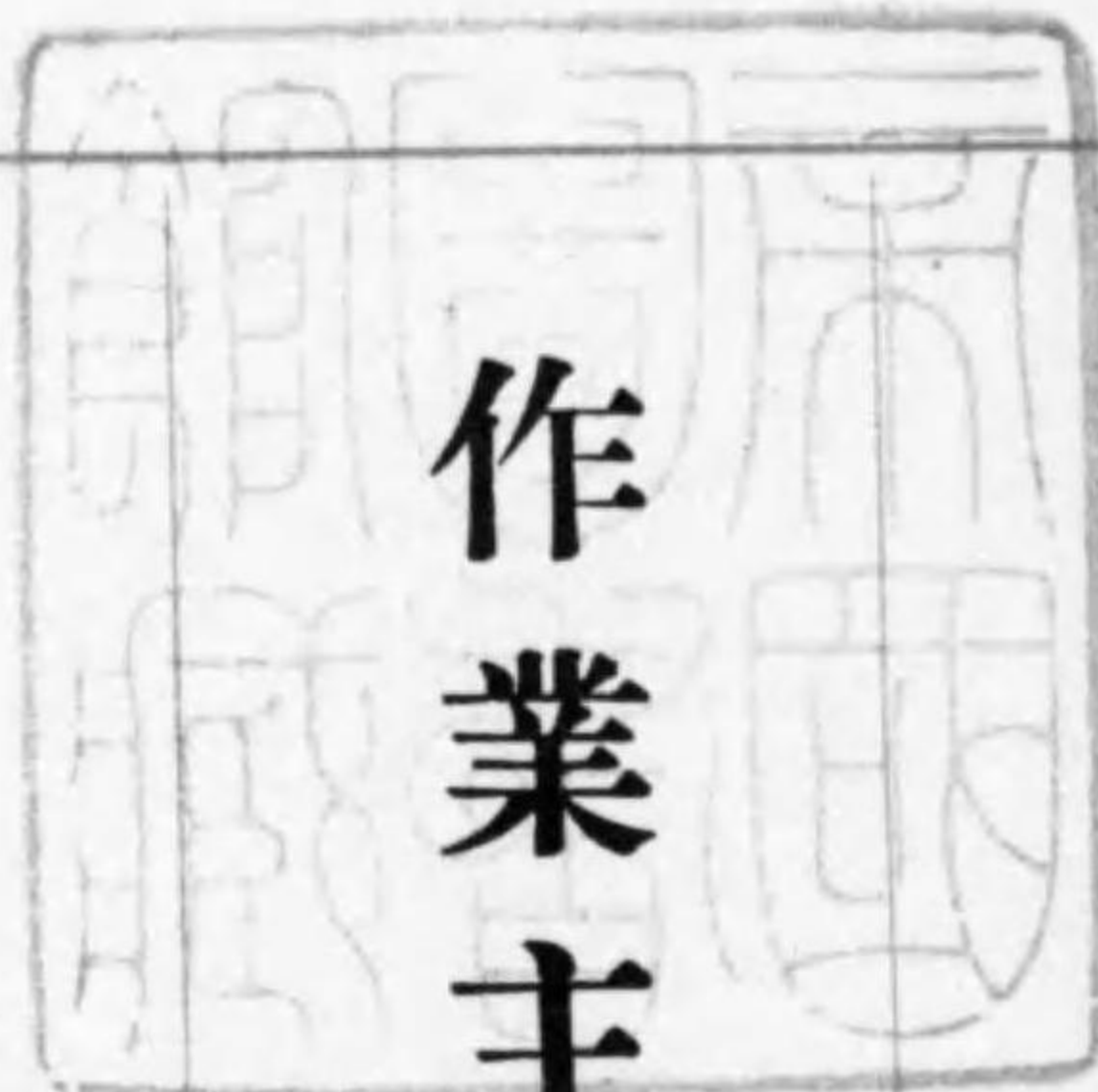


179

東京女子師範學校教諭 梯 英雄 著

作業主義の教育

東京教育研究會發行



序言

私が作業主義の教育を研究し之を實地に試みたのは、今から約二十年前のことです。當時ケルセン・タイネル一派の手工を中心とした狭い意味のものと、ガウデヒ、リツスマン等の身體的作業と精神的活動とを包括した廣い意味のものと相對峙してゐました。私は後者を妥當と信じ、教育教授の一般原則として採用したのであります。然るに手工中心の作業については方法上の具體案が紹介されてゐたけれども、原則としての作業については具體的方法が示されてゐなかつた。従つて各科の教授に對して原則としての作業を如何に適用すべきかは、自分で考案するの外はなかつたのであります。私は各教科の本質と教授の任務と、そして兒童の自學的能力和を基礎とし、一面周圍の事業に適應すべく、色々苦心して不充分ながら兎も角一の具體的の方案を得て、之を實施したのであります。そして相當の成績を擧げ得たと思ひます。其實験結果は「作業主義教授の新研究」として當時公表したのであります。

其直後にプロジェクトが紹介されました。プロジェクトにも色々な意味があるが、原則としてのプロ

クトは偶然にも私が試みた具體案と殆んど一致してゐたのであります。併しながら私の採つた方法で自分ながら飽足らないと思つた點は、兒童の獨自學習と教師兒童の共同學習による整理作業とを連続して一時限中に完了することであつた。即ち獨自作業と整理作業とが餘りに小刻みに連続するために兒童の自由に活動する時間的餘裕に乏しく、教師も兒童も心急ぐために獨自作業を中途にて打切り、未完成のままに共同整理に移らなければならぬ場合が多かつた。斯くて兒童をして獨立的に心行くまでに働かしめることが出来なかつたことと、そして個別的指導をなす餘裕をも充分に得られなかつたこと、之れが私の遺憾とした點であります。

其れから數年の後パークハウスの首唱にかゝるダルトンプランが紹介されました。其理論的根據としては斬新なものではないけれども、其方案としてのコントラクトジョブ即ち一定期間に於ける仕事の契約と、アツサイメント即ち獨自作業の指導案とは、私が曩きに不満を有つてゐた缺點を補ふに頗る恰好のものであつたのであります。偶々私の前任地大牟田市の全市小學校が共同研究の結果ダルトンプランの主張に共鳴し、我國教育制度の範圍内に於て、又同市の各種事情に適應するやうに、其長を採りて短を棄て、所謂大牟田市案なるものを立てた。そして全市一齊に之を實施し、爾來研究に研究を重ね、改善を加へつゝ今日に及んでゐる。幸に私も其研究の伴侶として、具さに、其研究と

實施の經過、及び教育上の効果を體驗することが出来たのであります。

然るに最近作業教育が裝を新にして世界的に主張され、我國に於ても其思想と實行の氣運が高潮に達しやうとしてゐるのであります。けれども其主張は矢張區々であつて、必ずしも歸一してゐないのであります。加之徒らに新らしきを追うて轉々し新説を送迎するのが、我國從來の通弊である。再現した作業主義も亦其轍を踏むことはないか。之を私は陰かに憂ふるのであります。由來新説が一時の流行に終るのは、その根柢を究めず鞏固な自信を有しないで、徒らに他に模倣することから來る當然の歸結である。兒童をして作業的態度を養はせるためには、教師先づ作業的態度を持せねばならぬ。然るに自ら究めもせず悟るところもなく輕卒に他に倣ふが如きは、教師の態度そのものが最早作業主義の精神に勃つてゐるといはねばならぬ。斯くて作業教育の効果を望むのは樹に攀ぢて魚を求むるの類ではあるまいか。

私は永い年月の悩みを持つてゐるだけ、作業主義の教育に對しては人一倍の同情を有してゐる。けれども、それと同時に之を一時の流行に終らせたくない。健實な歩みを以て順調に發展させたい。此の強い念願から「作業主義の妥當なる實施方案如何」の問題を産み、やがて此問題を解くべき必要を痛切に感じたのであつて、是れ即ち本研究の動機なのであります。

斯くて私は一方に新装した作業教育の主張を研究し、一方には私が過去廿年間歩んで来た實地の經驗を省みつゝ、現代教育思潮と我國現時の事情に適合する方案を得ることを目標として、動々もすれば相背馳せんとする身體作業と精神作業とを渾一的全一的に觀じ、其の理論的態度としては理想のみに馳せず現實のみに囚はれず。所謂理想現實主義に根據を置いて諸問題の解決に努め、且つ其の方法に於てはプロジェクト・ダルトンプラン等の長所をも採り入れて、最も穩健な具體案を立つることが、此研究の意圖であつたのであります。

けれども愈々出來たものを顧みると自分でも意に満たぬ節々が甚だ多い。之れ全く私の短才淺學のためと、校務多端のために充分力を之に注ぐ餘暇を得なかつた爲めで、此等は讀者諸賢の高教を仰ぎ後日の大成を期したいと思ひます。只本書によつて同じ悩みを有つてゐられる同志の方に、聊かでも資するところがあつたならば幸これより甚しいものではありません。

昭和六年七月下旬

小石川にて

著者識す

作業主義の教育目次

第一章 緒言	一
第二章 現代教育思潮	七
第一節 主意的傾向	七
第二節 現實主義と理想主義	三
第三節 個人主義と社會主義	八
第四節 文化教育學	三
一、教育の本質	
二、生活體驗及び生活型式	
三、文化と教育	
四、現代教育思潮の對立止揚	
第三章 作業教育思潮	六
(第一節) 作業教育の發展	六
目次	一

第二節 狹義の作業教育

一、新心理説と作業主義 二、職業教育と作業主義 三、公民教育と作業主義

第三節 廣義の作業教育

一、ガウヂツヒ 二、リスマン

第四節 文化教育と作業教育

一、ケルセンシユマイネル 二、エーリヒ・シュテン 三、狹義か廣義か

第五節 作業主義諸説の歸結

第四章 體驗と作業

一、體驗と作為 二、體驗と表現 三、認識と精神作業

第五章 作業主義の眞の意味

一、目的活動の教育 二、努力活動の教育 三、生活實現の教育
四、全一活動の教育 五、自由創造の教育 六、個性尊重の教育
七、共働の教育

第六章 作業主義とプロジェクトメソッド及び
ダルトンプラン

第一節 プロジェクトの主張と具體案

一、學習生活と社會生活との結合 二、渾一的合科學習 三、自己活動

第二節 ダルトンプランの主張と具體案

一、根本原理としての自由共働 二、實驗室及び作業
三、割當表と指導案 四、綜合的學習

第三節 三つの具體案の異同

第四節 合科學習について

第五節 割當表及び指導案について

一、割當表 二、指導案

第七章 作業主義と教授と訓練

一、教授と訓練との關係 實質陶冶と形式陶冶——新形式陶冶——教授と訓練との一致

第八章 作業的學習の指導

一三

第一節 作業的學習の段階

一三

第二節 目的設定と學習動機

一四

- 一、學習動機の種類及び醇化
- 二、學習動機の誘發

第三節 作業の計劃指導

一四

- 一、作業の方法及び順序の協定
- 二、假定の設定は作業の方法を産む

第四節 作業の遂行指導

一四

第五節 作業結果の整理指導

一四

- 一、整理指導の豫定——到達點の豫定——成績調査
- 二、整理事項及び方法の協定
- 三、兒童の發表
- 四、教師の豫定にのみ引きつけるな

第六節 指導案の適用

一五

- 一、作業的學習と指導案
- 二、作業的學習の段階と指導案の適用
- 三、指導案作製の要件

第九章 理科學習の指導

一五

第一節 理科の本質と理科教授の任務

一五

第二節 作業的理科學習指導の要件

一五

- 一、科學的研究の態度を養ふべし
- 二、兒童の理科的生活を基礎とすべし
- 三、兒童の自己活動に訴ふべし
- 四、全一的活動に訴ふべし

第三節 博物材料の取扱

一六

甲、如何にして獨立的に觀察せしむべきか

一、目的ある觀察

- 二、問題の構成 研究の出發點——觀察點の選定——觀察順序の協定——課外觀察の問題
- 三、獨立作業の指導 適當な環境の提供——教科書參考書の使用——作業結果の摘録描寫

疑問點を捉へしむること

四、整理學習指導 教師の腹案——作業結果の發表——再觀察

乙、如何にして類概念を構成せしむべきか

一、概念の自然的發展

- 二、概念の構成指導 種概念の構成——類概念の構成
- 三、博物材料彙類の標準

第四節 理化學的材料の取扱……………一七

甲、如何にして法則を探らしむべきか

一、法則探究の思考過程

二、研究問題の構成 兒童の實生活に表はれた具體的事象を捉ふべし——兒童の疑問を端緒とせよ

三、問題解決の出発としての假定 假定の必要及び性質——假定構成の指導

四、假定吟味としての實驗觀察 實驗觀察には目的の自覺あるを要す——實驗觀察は目的に適合した條件の下に行はれねばならぬ

五、實驗觀察の結果に伴ふ考察の指導 事實と考察の結果との混同を避けるやうに導かなければならぬ——實驗の結果より生ずる第二次の問題と假定——兒童の考察法指導——考察指導と誘導的發問

乙、兒童實驗の指導

一、實驗の装置及び方法 二、實驗の觀察要點 三、机間巡視と個別指導

四、教師の補足的實驗及兒童の再實驗

第十章 歴史學習の指導……………一九

第一節 歴史の本質と歴史教授の任務……………一九

第二節 作業的歴史學習指導の要件……………二〇

- 一、歴史的理解の態度を養ふべし 二、兒童の歴史的生活を基礎とすべし
- 三、兒童の自己活動に訴ふべし

第三節 歴史學習の基礎的指導……………二二

一、基礎教授の意義と任務 二、童話、神話、歴史譚、人物傳記事件の取扱ひ

三、郷土史的材料の取扱ひ 郷土資料の意義——郷土史的取扱の教科案上の位置

第四節 人物及び事件の取扱……………二六

一、問題構成の要件

甲、事實把握の問題 先づ人物事件の全體像を捉へしむべし——事實を具體化せしむべし——事實の要點を摘出せしめねばならぬ——逆叙的記述と問題の排列

乙、事實の真相探究の問題 人物の動機を探らしめること——事實の因をなせる經濟的事實を探らしめること——事實の因をなせる地理的事實を探らしめること——人物の性格による事實の統一をなさしめること——人物事件は如何なる時代を代表せるかを探らしめること——當時の社會状態が事實に與へたる影響を探らしめること、批判問題

二、獨自作業の指導 具體化の材料提供——真相理解の指導——表出作業

三、整理學習指導 談話による具體化——教師の史的意識——真相の誘導的指導——批判と教訓

第五節 時代の總括的取扱……………二四

- 一、時代觀念の系列
- 二、時代觀念系列の構成方法
- 三、總括的取扱の要件
- 四、系統表の作製より真相探究に移る場合
- 五、真相探究より出發して系統表を作る場合

第十一章 地理學習の指導 二五二

第一節 地理の本質と地理教授の任務 二五二

第二節 作業的地理學習指導の要件 二五五

- 一、地理學習の態度を養ふべし
- 二、生活の實現
- 三、生産的作業に訴ふべし

第三節 郷土地理の學習指導 二六一

- 一、郷土誌の位置
- 二、郷土地理の任務
- 三、郷土教授の時期
- 四、郷土地理學習の指導法

第四節 一般地理學習の指導 二六七

- 一、問題構成の要件 研究の出發點としての問題——一地區の概覽的問題——一地區内に於ける各要素の部分的精査問題——一地區の總括的取扱の問題——補習地理の問題
- 二、獨立の作業の指導 獨立的學習の資料——地圖の讀解を主とすべし——表現作業の指導
- 三、作業結果の整理 作業結果の發表と相互批正——教師の補充的説明

第十二章 國語學習の指導 二六〇

第一節 國語科の本質と讀方教授の任務 二六〇

第二節 作業的讀方學習指導の要件 二六一

- 一、讀方學習の態度を養ふべし
- 二、兒童の讀みの生活を基とすべし
- 三、兒童の獨立の讀解に訴へよ
- 四、個別指導

第三節 略讀と大意捕捉の指導 二九二

- 一、大意捕捉の必要
- 二、大意捕捉の要件
- 三、大捕捉の心的過程
- 四、文の主旨
- 五、問題の構成
- 六、獨自作業の指導

第四節 精讀と正確な解釋の指導 二九六

- 一、語句の解釋
- 二、文脈關係の研究
- 三、一段落としての理解

第五節 鑑賞の指導 三〇四

- 一、鑑賞と理解作用
- 二、兒童の獨自鑑賞の指導

第十三章 算術學習の指導 三一〇

第一節 算術の本質と教授の任務……………三〇

第二節 作業的算術學習指導の要件……………三四

一、數量生活の基礎 二、生活の實現 三、問題の自己構成 四、問題の作業的解決

第三節 如何にして獨立的に法則原理を發見せしむべきか……………三五

一、實際問題の解決によつて法則を見出さしむべし 二、自己構成に一任せよ 三、自己構成と直觀的作業 四、既知の法則原理よりの演繹 五、算法とその意味の結合

第四節 事物問題の指導……………三四

一、事物問題の題材 二、問題解決と系統的推究 三、解決の假定と立式 四、問題解決と直觀的作業 五、公式の適用 六、代數的取扱 七、分解式と綜合式との融合 八、事實關係の推究と運算との混同

第十四章 技能科學習の指導……………三四五

- 一、技能科と作業主義 獨立的自己活動——生活化
- 二、創作と模作 共働製作——他教科への進出
- 三、圖畫科の指導 獨立的觀察力の修練——獨立的描法の工夫——他教科への進出
- 四、綴方學習の指導 選題——綴文技能の指導——他教科への進出

第一章 緒言

教育上自己活動の尊重すべきことは理論上殆んど今日異存のないところである。にも拘らずそれが事實の上にどれだけ實現されてゐるであらうか。遅々として進歩の見るべきものの尠いのは實に遺憾に堪えない。固より實行が理論的研究に後れるのは當然であるが、我國に於て始めて之れが主張せられて最早二十年以上を經過してゐるかと思はれるのに未だに其事實の進歩が微々たるのは其隔りがあまりに大きい。一部に於てはつとに着實なる研究を積み健實なる具體的案を立て之れが實施によつて既に相當な成績を表はしてゐるものもないではない。けれども全般的にいへば呼聲の高い割には十年前の教育も今日も殆んど變りがない。其原因は種々あるであらうが、或は何等の定見なく其日暮しをしてゐるものゝ尠くないこと、又は相當に考へは持つてゐても甚だしく保守的態度を固執するものゝ多いこと、或は斯道の先輩にして新教育に對して冷評的態度を持し甚だしきは呪ふものさへあること、新教育の實施を試みるも永續性に乏しく、往々轉々として新しきを追ふために其成績を擧げることが出来ないで退嬰者に冷評の好材料を與へるものゝあること、或は劃一的にして教師の自由を

束縛する制度及び入學試験の問題に迎合するための準備教育等を數へることが出來やう。此等の原因中傳統に満足して只月並的の教育をなして其日を過ぐす無定見者及び保守的のものは何時かは覺醒し又は大勢によつて動かされる時期が來よう。又制度其他の障碍は新教育に對する鞏固な自信があり、之を實施しやうとする熱心さへあれば自ら途は開ける筈である。けれども冷評的態度を持する者こそ眞に新教育進展の妨害である。しかもそれが理論的研究家であり先覺者として自ら任じてゐる人によつてなされるのは遺憾千萬である。此等の人は歐米教育の紹介はするけれども教育事實の研究をせぬ。殊に我國に於ける新教育實施學校の實際については調査もせず指導も與へない。そして冷評をす。實際を見ない批評の當る筈はない。が甚だしき障害ではある。固より實施學校の凡てが満足な結果を齎らしてゐるとはいへぬが、新教育の理論的研究を重ね、相當の自信を以て制度の範圍内に於て我國狀に照し土地の狀況に應じ、學校の特殊事情に適合するやうに實施し努力してゐる學校もある。此等は其熱心な努力旺盛な意氣だけでも保守的な平凡な學校と同日の比ではない。況して健實な歩みを以て一步一步と具體案に改善を加へつゝあるものは其施設に生命があり特徴を有してゐる。

然るに之が指導者たるべき理論家が此等に對しては一瞥をも與へやうとはしない。若しも今少しく態度を改めて實際家の具體案を理論的に指導し、その伸展を助長したならば、又同時に其實驗の結果

を自己研究の資料としたならば當然日本流の特色ある具體案が生れ教育上の新説も亦創造されるに相違ない。實際に即せぬ机上の研究のみでは新らしい説が出やう筈はない。何時まで経つても泰西の末流を汲まなければなるまい。

從來唱導され實施されてゐる具體案にして自己活動を基調としてゐるものは作業主義、プロジェクトメソッド。ダルトン、プラン、動的教育、創造教育、自由教育等枚擧に遑がない。而して皆夫々理論的根據を異にし方法上の特色を持つてゐるが、之れを教育の諸原理に照して檢覈したならば何れも完全無缺のものはあるまい。けれども完全でないからといって、只其短所のみを數へて其長所を認めないのは偏狹である。甚だしく無價値のものゝ如く貶するのには寧ろコロンブスの卵に類する態度ではあるまいか。元來具體案の構成の過程は創造的のものである。天籟的に或るものが暗示され、その暗示されたものを教育の諸原理を標準として検討したものであらう。固より其暗示を得るに先き立つて描かれた理想はあるに相違ない。けれども假令其理想があつたとしても、只それだけでは具體案は出來ない。各種の原理を如何に巧妙に接合しても、それは寄木細工であつて生命ある具體案ではない。具體案の發案者は固より實現せんとする諸原理を先づ有してゐたであらう。又構成された案には諸原理を包含し又その支持によつて權威あるものとなることが出来る。けれども案の構成の尖端としての

意圖即ち思ひつきは原理そのものではない。諸原理に懂がれ、之を實現しやうとする強き要求はあつたであらうが、構成の創意としての心的作用に對してはそれは寧ろ潜在的に働いたに過ぎない。換言すれば案の構成の過程は發案者の全人格を以ての創造的活動である。従つて夫々その個性の色がついてゐる。時代思潮の影響を受け歴史的社會的文化の流れに卒さしてゐると同時に發案者の個性の特質によつて彩られてゐる。そこに特徴があり生命がある。又其細部に於ては色々の缺陷もあり進み過ぎた部分のあるのは己むを得ない。如何なる具體案といへども凡ての原理を標準として批判するならば萬全は到底望まれない。恰かも建築圖案が外觀、使用、衛生、經濟等の諸法則を以て批判するならば何處かに缺陷のあるのは免かれ難い。單に一般的抽象的に設計されたものと雖も萬全であり得ないが、更に與へられたる敷地の形状、面積、位置、近隣との關係、風向、土地の傾斜等によつて制限されることになる。益々難事であるのと同じである。以上の如く完全なる具體案の得難いことが當然であるとするならば、他の立案に對しての批判は其立案の立場をよく理解し同情して餘程慎重にしなればならぬことが首肯される。

而してそれ等の缺陷も時の流れに従ひ、時代の文化理想に洗禮されつゝ、其反對せるものとの對立止場によつて次第に普遍に妥當し得るものに近づくであらう。即ち時と人との諦にかゝつて其落ちつ

く處に落ち付くのである。併し只なるがまゝに放任して置いても自然にそうなるといふのでなく、研究を重ね實驗を繼續し改善に努力する多くの眞摯な人々の手によつて始めて望み得られるといふ意味なのである。従つて徒らに缺點があり一面的であることを攻めるだけでなく、之を改善し反對の止揚をなしつゝ守り立て育て上げることが吾人の任務ではあるまいか。要は破壊的でなくして建設的でありたいと思ふ。

最後に永續せぬ者の態度について考へてみる。永續せぬものにも色々ある。只一時の風潮に誘はれて模倣的に新しきを追ふて浮草の如く何等の根據も信念もなく、目まぐるしく紹介される新説に轉々として移り行く新らしがりの輕薄者流もある。又如何なる新事業にも困難は付きもので教育上の新施設にも各種の障害があつて並大體の骨折では目的を達することは出来ない。具體案そのものゝ研究は言ふに及ばず、設備經濟の問題、學級人員の問題其他同僚同輩の非難はまだしも、時としては父兄有志の反對等をも覺悟せねばなるまい。此等内外の困難と妨害に堪え得ないで中絶するものもある。前者の如き輕薄者は論外として後者の如き確固たる信念と覺悟とを缺ぐ爲めでもあらうが、又餘儀ない事情による者もないとは限らぬ。併し何れにしても此等の人々は兎も角も傳統に泥ます新しい道を開拓しやうとする意氣の旺盛な點に於ては頼母しい取柄である。斯かる人が若き教育者に一人でも多く

出て沈腐な教育が打破される日の一日も早からんことを切望する。惱の底に神はゐます筈である、悩みに悩みぬいて幾多の障碍と闘い、困難に堪えてゐる内には必ず進歩の曙光を見る時機が到来するのである。悩みを知らぬ者に進歩のあらう筈はない。

私は二十年來の悩みの一端として乏しき経験、貧弱な研究を基として、以上の具體案について何れが最も妥當にして我國現時の教育改善案として適當であるかに心を潜めて見たい。その研究が本書の企圖である。そのために先づ其根據となれる原理を又その母體となれる現代教育思潮の研究から始めて一步一步と論を進めることにする。

第二章 現代教育思潮

現代の所謂、新教育として唱導されてゐる教育説は實に枚擧に遑がない。而して各々その説の特徴を強調して相譲らず、こゝに教育思想界は稀有の混亂を呈して甲論乙駁渾沌たる状態に陥り、ひいて教育實際に於ても、其の歸趣に迷はざるを得ぬのである。併しながら此等多數の主義主張も其の特殊的外面相に着眼すれば、固より其の姿は千態萬様であるが、それ等が、よつて立つ根柢を尋ねるときは、其の内面に於ては、其等の凡ての思潮を通して一貫せる底流を認めることが出来るのである。吾人は靜かに此底流に思を潜めて其の進むべき方面を見出さねばならぬ。

第一節 主意的傾向

現代に於ける教育思潮の底流として第一に擧げなければならぬのは、從來の主知的傾向に對する主意的の反動である。

前代の教育は一般に知的陶冶を重んじて、情意方面を輕し、全人的の陶冶に對する注意を怠つた。知識の豊富を以て道德的教育の唯一の基礎とし、道德的知識を興へ、美の何であるかを授くれば、其

結果必然的に道徳並に審美の陶冶を齎らし得るものと考へた。従つて其方法論としては、注入主義若しくは開發主義であつて、共に教師本位である。注入主義は認識論に於ける模寫説の上に立ち、教育を以て外部より知識技能を開發することを以て教育の目的とし、内在するものを引き出すために、發問法を唯一の方便とした。開發主義の教育は一見兒童本位の觀あるも靜座せる御神體を開扉するやうに其の開扉者は教師であつて、兒童は只受動の位置に立ち、教師中心主義、教授法萬能主義である。

斯かる傾向に對する反動は主意的方向への轉換として主意的哲學及び主意的心理學を基礎とせる教育學の出現である。而して其結果意志の陶冶を以て教育の中心任務に掲げ知性の陶冶も意志に起源を有する、少くとも意志に導かれなければならぬとの見解に達した。

機能主義心理は感覺と運動との一體不離なることを認め、神経系統は感覺器官と筋肉とを連結したものであつて、刺激に應じて運動を行ふことが出来るやうに装置したものに過ぎない。有機體の下のものと高等なものとは簡單と複雑との程度の差があるに過ぎない。而して外界刺激は早晚筋肉運動となつて再び外部に出て行くものである。只複雑なものは其過程が複雑なために、其關係が明かに尋ね難いだけである。即ち吾人の神経組織は感覺的過程を適當な反動運動に轉する一大裝置であるとの

見解に達した。

生理的心理學は物の立體的の形態、存在の距離等の空間知覺が手足及び眼球等の運動感覺に依存することを證明し、又意志の働きと筋肉運動との密接な關係あることを確めた。活動心理では凡て意識現象は感覺的運動的過程の隨伴現象であるとし、運動過程と意識現象との關係の密接なることが確認せらるるに至つた。是等の結果は教育に於ても、運動を以て感覺と同位とし、又は之より優位を占むるものとし、一層發動方面を重視するに至つた。

ジエームスは教育は行爲の習慣及び行動に對する傾向を組織することであるとし、又反應なくして受容なく、表現なくしては、之に對する印象あることなしと云つてゐるし、デウキー亦、發表は印象の前に來り……意識は本來運動的、衝動的であるとした。特にライは一方にヘルバルトを攻撃し、他方に於て活動心理に基き極端なる發表主義の教育を主張した。

意志主義の心理は、人心の本質を其活動及び實行の方面に置き、人の價值を其知る事項の分量に於て計量しないで、爲し得る力及び爲さうとする意志の強弱によりて決定することとし、此の事は自ら活動主義の教育を獎勵する原因になつた。次に

主意的哲學としては、新カント派の哲學は先驗理性を以て基調としてゐる。其理性なるものは、知

的性質のものではなく、寧ろ意思的性質のものである。彼等は人生の根柢を意志と見做してゐる。而も單なる心理學的意志ではなく、哲學的超個人的なものと見てゐる。「従つて、同派の批判的教育の特色は夫れが精神の自發性を以て、一貫の原理とした點に存することである、ナトルプは人間陶冶の樞軸は意志の教育に存する、知力は固より藝術及び感情の教育も本質上意志の教育に依在し、之を不可分離であるとした。」

プラグチズムも其の根柢は意志本位主義である。彼等の心理實用説は要求満足てふことを意味するものである。其要求満足なる觀念は明かに人性の根柢は意志であるとの見地より來たものである。而して所謂意思は實在的個人意志心理的個人意志を意味してゐる。

ベルグソンの哲學も一種の主意説である。彼の哲學の基礎なる生命なるものは、無限より無限へ向つて生きる所の本能で明かに一種の意志を以て見るべき性質のものである。

構成主義 實在問題として意志本位の立場に立つ新教育は、當然の歸結として認識論上の構成主義體験主義をとる。體験主義については、後に譲るとして、先づ構成主義についていへば、構成主義は主知主義の機械的模寫説に相對する。模寫主義が物と心とを二元の對立と見て恰も物像が鏡面に映する様に考へるのに對し、構成説では知識を自己の要求による認識主體の所産構成にかゝるとの主張で

ある。新カント派に於ては認識は吾人の先驗的自我即ち理性が認識與料に加構して、これを一定の科學、藝術、道德にまで構成する。従つて世界及び人生は凡て吾人の構成したるものである。即ち認識主觀を離れては客觀界なるものはないと云ふのである。

次にプラグマチズムは人生に有用なるものを眞理とし、其の有用とは、意志の要來を充すとの意味である。従つて眞理は認識主觀に依存して立つもの即ち意志に従つて生産されるものとなる。

自由創造 新カント派の哲學について云へば、彼等の先驗的自我たる理性は、それ自身以外の何ものからも制約を受けない。従つて其の活動は絶對的自由である。又其の自由活動なる認識主觀の構成は、獨特のものを創造することになる。即ち自由主義、創造主義となるのである。

プラグマチズムに於ては認識主觀たる意志は、最初から自由を其本質とする。自由に活動する點が意志たる所以であつて、所謂要求なるものは、意志の自由を意味してゐる。而して、此の自由なる意志活動によつて新たな眞理を創造する。即ち眞理の進化發展の論據は之にある。

要するに以上各種の主義は其の説くところも、其所論の根據に於ても、千姿萬様であるが、悉く舊來の主知主義に反對して、意志主義を標榜せる點に於ては、其歸を一にしてゐる。其結果意志の陶冶は教育の中心となり、知的陶冶も意志に依存するとし、意志に關係を有する身體の教育を重視するに

至つた。此等意志的諸種の動因よりして、構成主義、自由創造を原理とする今日の所謂新教育説は次第に發展するに至つたのである。

第二節 現實主義と理想主義との對立

各種の新教育説は悉く普遍相としては其根柢に意志的傾向を有するが、其特殊相は千姿萬様であるけれども亦其特殊相に於ても只雜然たるものではなく、相反する數種の對立として眺めることが出来る。即ち現實主義と理想主義、箇人主義と社會主義、實質陶冶と形式陶冶等の諸對立である。今此等の特殊相としての各對立について略述しやう。

現實主義は認識論としては、主として實用主義を取り、心理學では、機能主義、行動主義の上に立ち、生物學上の進化論を根據とし、其一般傾向としては、功利主義であり、教育の方法については、自然科學的歸納法によつてゐる。之に反して理想主義は批判哲學に據り、存在と價值、必然と當爲との二元を嚴密に區分し、存在より價值へ導くことを以て教育の理想とし、人格の自由を重んずる。其方法は演譯的である。

一、現實主義の教育

現實主義には實驗的教育學と生物學的教育學とある。實驗的教育學は兒童の内部的素質外部の影響

並びに此の内外二要素の關係を實驗に訴へて研究し、其を基礎として教育の方法を科學的に決定せんとするものである。併し實驗的教育學が斯く教育を他の技術と等しく因果的實驗的研究の成果を應用すれば足りるものゝ如く考へてゐるのは誤りである。兒童は自然的因果的要素の外に境遇即ち歴史的文化より來る理想的要素を身に具へてゐる。且つ此の理想的要素を取入れることによつて發達する。

此の方向を無視しては眞の教育の意味はない。

生物學的教育學は教育の理想及び方法の根據を生物學に求めやうとするのである。就中認識論上の實用主義を根據として生物的社會的教育學を説いてゐるのはデヴリーである。氏は教育を生活と見、且つ教育の理想を生長と見る。従つて兒童の生活と個性とを尊重する。凡て生活過程は兒童の内部素質と外部の自然的社會的環境との二要素とが一定の中心點に於て互に相關係し、調節作用を營むことによつて成立する。此の内外二要素が互に關係する中心を生活體と名づけ、その調節作用を順應と名づけ、生活過程は凡て此の順應作用によつてのみ成立すると考へる。故に教育を定義して「個人をして己が屬する物質的社會的環境に最も完全に且つ有効に順應せしむる條件を供する過程」であるとす。

順應は内外二要素の相互關係によつて始めて成立するから教育は環境を離れては成立しない。即ち

個人と其環境とは相即不離である。個人を離れた環象も、環象を離れた個人もなく二者は渾然相合して一の位地を形成する。此の兒童の經驗的位地に於て、兩立し難い要素が現はれると、既に生活上に妨害があり、困難があり、新問題が生ずると兒童は新問題を解決し、困難を切り抜け妨害を排除して自己の經驗を擴充して行く。即ち習慣のみによつて行動せず、自ら發展し發動的に外界に働きかける力を有する。即ち逆に自己にまで環象を順應せしむる。斯くて兒童は順應によつて、生活の根柢を得逆順應によつて發展し、其交互作用によつて兒童の經驗界は次第に連続的に生長發展し、前の經驗は此の新しき活動によつて、再構成され改造せられる。此再構成による生長發達が即ち教育の目的である。

斯く此の派は教育を生活と見、經驗の連續的改造と見、且つ教育の目的は再構成による生長發達と見るから、當然子供の現在の生活と個性とを尊重する。子供には子供特有の要求があり、子供独自の生活がある。その要求を満足させその生活を純に發展させなければならぬ。小人は決して大人の小型ではなく、身體の各部の釣合も精神の各機能も大人のそれとは餘程異つてゐる。従つて其子供特有の要求に應じ、その独自の生活に衝動興味を満足させて十分に其素質を伸展させねばならぬ。兒童一般の生活を尊重する教育は、各々異なる個性を有する兒童個々の要求に應ずべきは當然の歸結である。

斯かる自己構成の過程に於ける經驗は現實の我、特殊なる我的現實的特殊的經驗であつて、決して理想主義の如き普遍的のものではない。例へば知識について云へば絶對的の眞理でなく相對的である。經驗實行の蓄積中比較的普遍化されたものである。而して此が普遍化の標準は如何ばかり人生に役立つかと云ふ實用そのものである。即ち實用價値に基く比較的普遍的知識と云ふことになる。かの理想主義が理性、先驗的、普遍的、絶對的なるに反して、經驗的特殊的であり相對的である。恰も前者が世襲の君主であれば後者は大統領である。又一が完全無缺の理想的聖人であれば他は現實的の有徳の君子である。又理想も眞、善、美の如きものを認めずして現實の文化を目標とする。従つて此の點より云つても將來の理想と云ふものを認めず前述の如く兒童の生長を理想とするけれども、生長とは其れが向ふ所の終局的のものは含んでゐない。生長とは、遙か彼方の目標に近づくと云ふ意味でなく、兒童の現在の生活の更新經驗の改造に過ぎない。此の點についても、茲に愈々生活及び個性の尊重の意義が徹底してゐる。

生物學的教育學が教育と生活との密接なる關係を力説し教育問題を生活に關係せしめて解決せんとしたことは、長所である。併し其生活は生物學的の生活であるために必然に功利主義、物質主義に陥らざるを得ぬのである。

二、理想主義の教育

理想主義の教育にはナトルプ等の批判的教育學、オイケンの新理想主義を基礎とする、ブツデ等の人格的教育學及フェールステルによつて代表せられる道德的教育學を含むのであるが、茲には批判的教育學をそれ等の代表として述べる。

新カント派の教育説の特色は價值と存在、當爲と必然とを明かに区分し、二世界觀を嚴守する。凡ての文化内容の自己創造を強調する。意志の自律と自由とを説き意志の優位を主張する。理想主義は教育を理念の實現と見る。ナルルプは陶冶の意義を「混沌たるものから、一定の形を具へたものに造り上げ、一個の事物をそれに固有な完全の域に持ち來す」とした。完全とは其の事物が、まさに在るべきの状態に達せしむることを意味する。理念とは眞に人間の生活をなすためには斯くあらねばならぬと云ふ要永である。醉生夢生するのが我々の生活であり、單になるがまゝになるのが我々の生活であるならば、かゝる要素は全然無意味なことである。併し人間は唯生物的に生きさへすればよろしいと云ふ様な無意義の生活には到底満足し得ないのが人間本來の性質である。「あるの生活」に満足し得られないから、「あらねばならぬ世界」に憬れる。自然のまゝの存在にあき足らないから、當爲としての價值を求めずにはゐられないのである。換言すれば、吾等の自覺生活に於ては、決して現實の情態

には甘んぜず、常にこれを批判して、より高い情態にまで向上しようとする努力が伴つてゐる。而してこの批判の規律となつて吾人の生活を、統整する最後の原理が理想である。即ち理想は一切の事物に對して、その眞の價值は理想の要求に合するものでなければならぬ。

而してこの理念は吾等個人々々の經驗から歸納して得られるものではない。却つて經驗を経験として存在せしむるためには、必然的にあらねばならぬ根本自明の内的要請である。斯くの如く理念は經驗から生れるものでなく經驗成立の根據として、經驗そのものを超越し、經驗に先立つところから、之を超越的又は先驗的と云ふのである。それは手段として方便として價值あるのでなく、それ自身が價值である。何ものからも制約干渉を受けない絶對自由のものである。従つて理念は人々によつて異なる如きものでなく、萬人共通のものでなければならぬ。一般に通ずる人間としての理想でなければならぬ。凡ての人に向つて普遍的に妥當する容觀的價值でなければならぬ。我々の現實の生活に於ける眞と偽、善と惡、美と醜との判断をなす根本的の標準規範である。

けれども此理念の實現は吾々具體的個人の現實の生活に於て顯現するの外はない。現實の生活を離れては到底實現のしやうはない。而して此現實的の我、經驗的の我、經驗的個人の生活は自然の生活である。自然の生活は、そのまゝでは、善でもなく惡でもなく、正でも邪でもない。それは、單に斯

くあると云ふ事實たるに過ぎない、けれども自然をば規範的の要求に照して之に服従する時には、茲に眞偽、善悪、美醜の世界が生ずる。理想主義は人性の根本たる理念を認め、之によつて自然生活を理想化して眞善美を實現するのを教育と云ふのである。

理想主義の教育學は現實主義の教育學が現實の經驗的生活のみに着眼せるに反して理想を重んじたる點は傾聴に値する、又その説く所深遠で、しかも理路整然たるものがある。けれども先驗的法則より嚴密に教育學の規範を演繹し、始めより經驗的要素を顧みることの少い嫌がある。換言すれば現實と餘りにかけはなれてゐる憾がある。且つ餘りに形式的で具體的内容を缺き、實際の教育に對し直接の交渉を有せず、恰も二階から目薬の感を禁じ得ない。

第三節 個人主義と社會主義との對立

一、個人主義

個人主義の教育論者は社會を以て個人の集合に過ぎないとするから個人を完全に正しく教育すれば従つて其集合としての社會も亦完全に構成せられると見る、教育の出發點も目標も共に個人であつて個人と社會との關係は深く其の考慮に入らなかつた。

ルーソーは社會の惡影響に反抗して兒童の性能の内部的な自由な發展を主張し、教育小説エミール

に於て個人主義の教育を説いた。更にエレンケイ女史は兒童の世紀に於て、一層極端に兒童の權利を主張した。彼れは兒童の純潔と無垢とを嘆美し、其特性を損はず自由に發展せしむべきを説き、一切の訓戒及び賞罰を禁止し、凡での教科は生活の自由選擇に一任すべしとした。

グルリットは獨乙の教育を痛罵して、「現時の學校教育は、個性を自由に發展せしめないで却つて之を抑壓してゐる。其二大病根は偏した主知主義と誤つた學校訓練とである。しかも此の二者は密接に相關聯し知識的教材の過重は、自ら絶えざる教師の支配と干涉とを必要とし、試験とか賞罰とかの手段による苛酷なる訓練を要求せねばならぬことゝなる。」と、彼等の思想は從來の劃一主義を打破した効はあるが、教育に於ける社會的見地を觀過し、個別教育をのみ説きて合同教育を排斥し、個人の權利を説くに急にして客觀的規範の拘束を無視した。

二、社會的教育學

社會的教育學の一として生物學を基礎とする實證的、社會的のもので其代表者はベルゲマンである。氏に従へば教育は成熟者が未熟者を成熟者にまで發展せしむる作用である。而して教育の目的たる成熟者とは、人生の任務を解決するに分與する人である。斯く人生の目的を實證的生物學的に解釋し己が屬する國民の文化問題を解決することに喜んで參與する努力に富める人、更に國家の有力なる一

公民、人類の有用な一員たるべき人を養成するにあるとした。

氏の教育説は教育學の方向を社會的に轉ぜしむる點に於て有力な動機となつた。けれども倫理學を生物學に従屬せしめ、種族の保存と完成を進むる行動は善で、之に反する行動は惡であるとした。又個人と社會とを二元的に見て、此の二つを兩々相對立せしめ、個人は全々社會に従屬するものと考へた。此の二點は今日之を支持することは出来ない。

ナルトブは教育は凡て社會的のものであるとし、而して其根據を意識の本質に求めた。即ち意識は本來社會的のものであり、其發達に於ても社會的に營まれるとした。先づ其特色の一は社會と個人とを相對する二つの存在と見ないで、二者を嚴密に相關せしめ全一的に考へた。全體自我は他我に對するものとしての自我である。他我との關係を離れて自我は存在しない。即ち他の意識と對立し之と關係しないでは自己意識は存在し得ない。故に人間は人間社會によつてのみ人となる。意識の内容に於ても社會から働きかけられ、又反對に社會に働きかけ兩者の交互作用によつて發達をなす。個人なるものは物理學上の分子乃至原子の如く一の抽象的の非實在である。社會を離れては個人もなければ個人を離れた社會もない。

次に意識の發達について考察すれば、更に明かである。即ち甲の意識が乙の意識よりも未成熟で統一不十分な場合、此の甲の意識は自己よりも成熟し、統一した乙の意識に促されて其意識を成就するに至るのである。別の言葉で云へば高位の意識活動に喚起されて自己の意識をより深く進めるのである。吾々は他の理解するところに促されてこれを理解することを學び、他と共に意志することによつて意志することを學ぶ。

次に其特色の二は個人と同じく無限に發展するとした事である。社會的教育學は現に存する社會が個人の教育に對して至大の影響を及ぼすばかりでなく、個人が個人の理想によりて評價する様に、その社會をも、社會の理想によつて評價し、社會の發展し行くべき方向を規定する。即ち社會的教育學は始めより理想としての教育を理想としての社會に關係せしむるとした。

故に彼の社會的教育學はベルゲマンの説の如き偏局せるものではなく、社會的教育學と個人主義的教育學とを一層高い立場に於て調和し綜合せるの觀がある。併し其所説はあまりに抽象的形式的にして、何等の具體性を有せず眞の統一を得たものとは云へぬ。

第四節 文化教育

一、教育の本質

文化教育論者は、教育を解して、文化價値の理會攝收であり、文化價値の構成能力の養成であり、

而して兩者の交互作用によつて文化は創造され發展し、その發展した文化は更に教育活動を營み、多數個人の精神を發展進歩せしめる。斯くして漸次高次の文化價值が形成されるとする。

シュプラゲルは教育は「文化の存續發展である」とし更に教育の概念を精密に規定し、「教育は、價値感受獲得性と價値創造能力との全體を内部より發展せしめんがために他人の心意にまで愛を以て向けられた意志である」とした。此の定義には教育の本質上、最も重なる三點が含まれてゐる。第一に精神は單に事實的法則によつてでなく、價値によつてのみ影響せられて發展する。即ち只感覺、知覺、思考に訴へたゞけの知識では精神發展に對して力弱く、どうしても體驗及び理會に訴へた價値でなければならぬ。第二は眞の教育は力を陶冶することを以て中心とする。即ち形式陶冶を重んじなければならぬ。實質のみの傳達は其任務ではない。第三は教育は、精神の全體及び生活の全體に對する心的態度に向けられた活動であるから、常に宗教的精神によつて一貫せられねばならぬ。尤も、こゝに宗教的精神と云ふものは、決して或一宗一派の信仰と云ふ意味ではなく、寧ろ信念の大切なことを表はしてゐるのである。第四は、教育愛の重視である。併し愛と云つても、唯可愛がると云ふのみではなくて、教育愛と云ふ一種特別の愛である。價値能力ある他人の精神を延してやらうとする愛である。しかも一二の部分的な價値指導をなすのみでなく、その人の全價値の發展を促さうとする愛情なのであるとし、陶冶の本質を次の如く要約してゐる。

「陶冶とは生徒の自己發展的な素質と生活環境とに關係を有するあらゆる客觀的價値を生き／＼と獲得することである」と

然らば生徒の素質生活とは如何なるものか、之に關係する客觀的價値とは如何なるものか、又其客觀價値が如何にして獲得されるか。

二、生活體驗及び生活型式

生活體驗 文化教育學は教育を生命の發展と見る。所謂生命とはデルタイの説くところによれば、單に肉體的の現象でも、生物學的のものでもなく、我々の内面的直接經驗の事實である。即ち我々の意識の上に現はれて、之を疑ふことも、拒むことも出来ない根源的狀態を言ふのである。

而して其の生活は單なる知的作用でもなく情的經驗でなく、知情意未分の全一的活動で反省以前の境地である。凡て知識は生活の一部であつて寧ろ生そのものの所産である。生は純一なる活動であつて、其の間に何等認識とか知識とか云ふ働きの現はれて來る餘地がない。生が純一に進まずに退いて自己自身を反省する時、そこに所謂知識の世界が開展するのである。生が一路平安に慕進して居る間は、知識とか反省とか云ふ滯りは、一つも存在せぬ筈である。即ち生の方便として生が自己自身に就

いての知を必要とするのである。此生活自體及び生が進み行くその生活關聯が實在の最深最奥の根柢なのである。斯かる内面的直接經驗の事實を體驗と云ふのである。

全體知識の確實性は、生其ものゝ事實にある。カントの所謂アプリアリの如き固定不毛なる主知的概念に妥當性の基礎があるわけではない。具體的直接的な體驗は決してかゝる死物ではない。生きて流れる生自體の發動である。生々不休進展して止まざるものゝ働きある知識は生自體が意志し感じ又表象する全人的立場からこれを明かにせねばならぬ。即ち自我と他我の世界との對立の眞の意義の解明はこれを單に我々の知識活動のみに求めず、却て情意生活が基調をなせる所謂全人活動に求めねばならぬ。外界は單に我々の感覺や表象となるばかりでなくて、更に我々に對して作用し、又我々の意志に反抗し、又我々の快苦の感情の對象となり得るものでなければならぬ。即ち我々の外界實在の信念の根據は、これを我々の全人的活動、知情意合一の全心意に求めねばならぬ。例へば我々が走り行く汽車の窓から飛ぶが如き窓外の山川草木の風物を眺むる場合に其風景は單に我々の視覺にのみ訴へられ、視覺に依つてのみ享樂し得る單なる裝飾の如きものであつて、通常我々が經驗するものとは、別種の實在であると云つてもよい。以上の實例によつて吾人の實在の意識は感覺や表象のみの變化に依つて生來するものでなく、情意生活の上に或る變化が生起せねばならぬことを如實に物語つてゐる

のである。即ち我々の意識に於ける自我と外界との對立は一つの作用の相即關聯の兩面を見たものであつて、結局我々の全人的活動の發動と抵抗、緊張と弛緩との兩端に過ぎないのである。心理的に之を考察すれば我々の意志の緊張は、一方に於て其働きが妨害制肘を受ける時に、初めて強烈に意識に上つて來るのである。然し、それは同時に其妨害制肘と云ふ體驗からして、必ず自我ならざる他の者の存在を意識する。實在性意識の心理的根據は要するに意志衝動及び我々の隨意運動並に之に對する強き抵抗反撃と云ふことにあるのである。かの夢に於て意志弛緩のために夢中に起つて來る表象や影像を自己自身の經驗中に包攝整頓することを得ないのは此適例である。

精神生活の構造 デルタイは、精神生活の構造には凡そ次の如き三つの姿があると云ふのである。第一に精神生活の過程は本來その如何なる場合でも、最も幼稚初歩の階段から最高複雑の形式に至るまで悉く或統一をなしてゐる。精神活動は其各部分の合成によつて生ずるものではない。要素から組み立てられて行くものではない。即ち感覺とか感情とかの集合から精神活動が營まれるものではない。そこには先づ大きな統一がなければならぬ。其具體的統一があつて色々な精神機能が分化して行くのである。けれども如何に分化しても、最初からの統一的關聯はどこまでも残つてゐる。かゝる統一作用の最高の階級は意志の統一もしくは人格の統一といふものである。第二はかゝる統一的な精神的關

聯の一つ一つは其環境の状態によつて制約されるものである。即ち凡ての精神生活は外界と交互作用をなしてゐるものである。通常この事實は順應と呼ばれてゐる。かの我々の生活に於ける感覺的過程と運動的過程との結合が行はれるのは全く此の作用によるのである。第三はこの統一關聯に於ては其關聯即ち統一的全體と各部分とは、一種特有の密接なる結合をしてゐるのである。此の結合は精神生活の構造そのものである、生自らの特有性に基くものである。そして其原因と結果とが、分量的に性質的に等しと云ふ様な因果律等で説明し得られるものではない。又唯々合目的と云ふやうな名辭でも説明出来ぬのである。

精神生活の發展 精神生活の發展は構造關聯と相俟つて生の本質を究むるために必須の契機である。而して此兩者は全く同一事實を兩面から考察したもので兩者は互に相制約し合つてゐる。精神生活の發展の動力は構造關聯そのものに備つてゐる。即ちどこまでも統一を求めて止まない生其ものの根源的特質に基いてゐる。生自體は本質に於て衝動的であつて、如何に滿されても倦くことを知らぬ空虚を自分の間に抱いて居る。此空虚を滿すために生の向つて行く對象を生活價值若しくは價值といつてゐる。而して此價值は先づ我々の感情に於て表はされる。感情生活は價值定立の根柢ではない、感情あるがために價值があるのではなくて、却つて感情は生が價值に對する態度を表現したも

のである。此の如く生は自己の空虚を滿すために價值に向ひ進んでこれを實現することによつて己れ自からを充實する。その働きが即ち意志である。而して生自體が自らの本質に従つて價值を定めこれを實現して行くのであるから實現せられて行く目的は主觀的であり、又内在的である。主觀的とは生自からがこれを體驗すると云ふことを意味し、内在的とは實現せられたる目的は生自體に根柢を有するもので、何等外から與へらる超越的のものはないと云ふ意味である。従つてこの價值規定の働も目的實現の作用も共に創造的の活動である、斯くの如く創造活動を營むことによつて精神生活は漠然たる状態から漸次に其輪廓を明晰にする、之を顯現と名づけてゐる。

收得關聯 收得關聯とは精神生活の發展によつて次第に開展し來る全體的構造を云ふのであつて、發展が進むにつれて漸次この關聯が明かになり、同時に生活全體を支配する様になるのを云ふのである。而して此關聯は精神生活のあらゆる部分を包括するのであつて、吾等の表象も價值規定も目的も又我々の教育や經驗の全歴史も悉くその中に溶け込んでしまふのである。通常吾人が品性と呼んでゐるのは收得關聯の重要な一側面を表はして居るのである。以上構造、發展、收得の三關聯は勿論同一物の各方面をいふのであつて、結局構造關聯と云ふ概念によつて包括せられたものである。そして吾等人間は一方に共通の性質を有つてゐると同時に、他方には環境の状態如何に制約されて生活の顯現

に差異を生じ個性が現はれる。

生活型式 シュブランゲルは、デルタイの精神構造の説を發展せしめ、同時に又デルタイの所説が稍々生物學の見地に偏せるを難じ、個人は直接に自己保存に關係しない對象及び行動をも價值ありとする、又個人意識及び集團意識を超越する規範意識を認めねばならぬとし、精神構造をば客觀的價值を實現する行動の關聯と定義し、精神科學的心理學の任務は斯る精神構造の類型を規定するにあるとした。

氏に従へば生活と云ふものは元來主客未分の渾沌であるが、次第に主觀と客觀即ち自我と對象とに分離して來るのであつて、其分離は主觀と客觀即ち自我と對象との間に意義の關聯を見出すことに外ならない、意義の關聯を見出すと云つても現に存在するものを發見すると云ふのでなく、自我の態度がそれに相應する對象を創造するのである。しかも其自我の擴かるに従つてその對象が深くなる、即ち意義の關聯が益々豊になりゆくのである。而して初發の自我は飢えては食はんと欲し、渴しては飲まんと欲する自己保存の衝動に過ぎないからこれは生物學的自我である。かゝる自我に於ては、その意識を充すものは快苦の感に過ぎない、その體驗も亦身體四肢を以てしての現實體驗に止まり、意義關聯なるものは未だ生じない。けれども、やがて進んで經濟的的自我にまで押擴げられる、即ち利害

の意識が快苦に代り、その對象の範圍は擴大され需要供給の關係が經濟的活動を働かせ、そこに經濟的の意義關聯を創造する。斯くの如く自我が審美的態度を取ると、そこに藝術的活動が働き始めて想像の世界がその對象となり、又自我か理論的態度を取ると理論的活動が働き出して因果の世界がその對象となる。更に擴大深化して宗教的態度を取ることによつて永遠無限の淨土を渴仰するのである。加之個人は二つ意義に於て共同社會に關係するものであつて、この關係からして社會的活動と努力的活動とが働いて、茲に社會的の意義關聯と努力的の意義關聯とが産み出されるのである。而して此意義の關聯は價值を實現しやうとする自我の態度の働きであるから、即ち價值關聯であつて、此關係に於て自我が何等かの價值を實現しやうと働く能動的の方面から見て此を活動と呼び、又其活動によつて自我が或意義を得る受動的の方面を體驗と稱する。故に活動と體驗とは生活の兩面である。而して以上六つの中各人に於ては何れの意義關係即ち價值關係かが先頭になつてゐる。併し何人にも總ての活動が多少は存するのであつて、六つの精神活動の全部が必ずどこにか内在してゐるのであつて、デルタイの所謂共通性がある。けれども一つが著しいために他は壓倒されて殆んど見るに足らない。こゝに全體的の個性がある。

三、文化

此の派の教育學は全一的根源的な生の自發自展を重んずると同時に、又理念を輕視せず客觀的價値に向つての發展を説くのである。然らば生活と客觀的價値との關係を如何に見てゐるか。此派は始めより教育を歴史的社會的の文化と關係せしめる。而して文化を客觀的價値の實現せるものと見る、而して人は文化の内に生活し、文化を攝取し、文化を創造する力を鍛練する。従つて生と客觀的價値とを結合する。斯くして人が文化生活をなすことによつて、そこた教育が成立するとの見地をとる。

シュブランゲルは「文化は現實となつた客觀的價値であり、陶冶は文化財の上に實現されてゐる。客觀的價値に對する人格的（夫々個人の立場から考へられた）關係である。従つて文化と陶冶との關係は恰も大宇宙小宇宙との關係に似てゐる」と云つてゐる。然らば、所謂現實となつた客觀的價値であるところの文化とは如何。又その文化價値に對する人格的關係である陶冶とはどんなものであるか。第一文化の本質について研究しやう。

デルタイは科學を自然科學と精神科學との二つに別け前者は自然を深究する學問で、後者は歴史とか社會とか呼ばれる實在を對象するものであるとした。即ち自然科學に於ては物理的對象が認識に於て造られるものであつて、精神科學に於ては精神的客觀が理會に於て成立するのである。而して一は因果の法則によつて支配せられるが、他は價値及び目的によつて規定せられる。而して自然と精神と

の對立が吾等の經驗に於て意識される。その根據はこれを外界に求むべきではなく、寧ろ退いてこれを吾等の内界の反省作用に求むべきである。そして精神科學は體驗、表現及び理會によつて成立するものであるから、體驗と理會とは精神科學に於ては重要な意義を有つてゐるものである。

デルタイの文化に關する考は以上の精神科學の上に立つてゐる。精神科學の問題は價値及び目的であるが、この價値の創造とか目的の實現とかは精神生活の構造に基づく人間の内面からの根本的要求である。この要求が一步一步と實現されて行く所に生の活動がある。實在の生命がある。然るに價値創造や目的實現の要求は孤立的一個人の單獨活動によつては、充分に満足せられるものではない。我々の個人存在が、極めて限られたる狭き範圍しか持たないものである以上は、實に止むを得ない運命である。是に於てか多數個人の共同によつて、初めて生の根本的の要求が成就されるのである。即ち個人の生活が縦には歴史的に、又横には社會的に多くの個人と結びついて、初めて目的を達することが出来るのである。而して斯の如き同時的存在の各個人が所謂交互作用によつて協同的活動を營み、又前代の活動を後代の者が繼承し發展することによつて、價値創造の目的を實現するのである。兎に角我々人間生活に於て或持續的目的と云ふものを考へることが出来る。單に一個人とか一代とか云ふに止らないで、特定の個人や時代を越えて働く目的を考へることが出来る。かゝる持續的目的が個人

の精神活動を結合して、一の目的關聯を形式した場合には、これを文化體系と云ふ。又かゝる目的が持續的原因となつて、各個人の意志を束縛して一全體に結合した場合には、これを社會の外面組織と呼ぶのである。國家、組合、自治體等は之に屬する。かゝる文化體系は、所觀、全人的活動によつて創造されて行くのであつて、其構造は極めて複雑なものであり、且つ此活動は人類生活の續く限り不休不息に進展して止まないものである。法律、道德、教育、宗教、科學、經濟、政治等あらゆる文化の諸相は、皆この關係の上に考へられねばならぬ。

文化と陶冶 然らば斯かる文化生活に於て陶冶は如何にして成立つか。シュブランガーは陶冶の意義及び文化と陶冶との關係について次の如く述べてゐる。

文化生活には兩様の活動がある、その一は文化創造で他は文化蕃殖である。教育は文化蕃殖の一つであつて、既に成立せる文化を方に生長しつゝある個人の上にも生々と承け繼がせる所の活動である。然し文化蕃殖と云つても唯々個々の文化を傳達するだけならば未だ教育とは云へない。教育は單に文化を個人の心意に近づけるだけではなくして、十分に感受することが出来る様に精神の奥底に浸透させねばならぬ。即ち文化價值を主觀の上に感受させ攝收させねばならぬ。

氏は更に文化と教育との相互作用について曰く、教育は文化的客觀價值を主觀の上に感受、攝收、

繼承させるのであるが、單に歴史的に存在せる客觀的文化財をば傳達し、承け繼がせる意味だけではない。教育によつて文化意志を目醒ませねばならぬ。全體客觀的精神には二つの意義がある。一は歴史的に存する文化を理會することであり、一は批判的に文化理想を以てこれを考へることである。教育はこの二つの意義を共に完うせねばならぬ。即ち既存の文化を理會するばかりでなく、更に將來理想に向つて奮進努力する意志を覺醒し、鍛練されねばならぬ。換言すれば價值構成の能力が養成されねばならぬ。これは個人的立場に於てばかりでなく、國家的精神に於ても國家に對する熱誠なる眞の意志が鍛へられ、崇高なる理想を絶へず追求する懂がれが大切である。

更に進んで文化價值と個人の現實とが生活に於ける結合交渉はどうして起るかについて論を進め、一體個人は文化に内在してゐる客觀的精神によつて支配される。而して歴史的な社會的な精神は吾等個人の上に個別的に働く。即ち精神の個別化が行はれるのである。而して其個別化の行はれる所以は主觀の心意と客觀的の文化財とが結合して文化が出来るに當つて、總ての文化財が總ての個人に對して同様に陶冶の財となるのではない。個人の心意には、その特有の構造があり、又文化財にも、その特有の構造があつて、唯その個人の心意構造に適應する所の、その文化財の構造が十分な陶冶を遂げるからである。斯くして客觀的精神からいへば個別化、又個人の精神から云へばその客觀化が行はれ

るのである。元來客觀的精神は歴史的に社會的に成立したもので、個人の意識に於ては歴史的文化として個人と對立してゐる。併し凡ての個人主觀から全く絶縁してゐると云ふ意味ではなく、却つて多數主觀の創造活動の所産として見るべきものである。故に文化が吾等の體驗に影響して現實化し、永い間に於て、この現實化によつて、文化が吾等の體驗に於て正しく保有されるのである。此關係を現はす働きが理會の原理である。

四、現代思潮諸對立の止揚

文化教育學は、現代教育思潮の諸種の對立に對して、調和的態度であり、しかも單なる折衷にあらずして、より高き立場に於て止揚するものである。

現實主義と理想主義との融合、文化教育は陶冶を解して兒童の素質及び生活環境とに關係を有する一切の客觀的價値の獲得であるとする。而して其生活の素質とは所謂生活體驗であつて、其中には現實と理想との兩素質を見るのである。即ち人間の本質は自然的本質と精神的たる部分とある。夫の精神生活の構造、發展、收得に於て説いたやうに、精神構成は部分の關聯によつて全體が生きてゐるが、而も全體によつて部分は制約せられ、一の目的關聯をなしてゐる。又個人の精神構造は自然的關聯より歴史的社會的世界の客觀的精神關聯に至る迄の大いなる構造を持つてゐると云ひ、又精神の發

展は個々の精神が前時代の客觀的規範的精神の中に入つて行くことで、此の場合に超個人的精神の關係を知ること、その基礎をなす體驗とが常に主觀の中にその根柢を得、段階的に向上し包括的な統一が與へられると云ひ、しかもその進展は生活其のものゝ中に内在するところの力であるとしてゐる。茲に生活そのものゝ内に現實、理想の兩者を包括せるものと見て、此の基礎の上に教育學を建設してゐる。

兒童の獲得する文化は歴史的文化的客觀的精神であるが、その文化は主觀の創造するものであり、人間精神の表現であるが、同時に全體價値即ち眞理、道德、藝術から照されるもの、價値意義をそれ自身に有するものである。而して兒童は此の文化價値を收得すること、理解することによつて人格價値となり、その意義充實せる人格價値の創造力を養ふのが教育の過程である。結局教育は生活と文化の關聯の上に成立する。而して其文化なるものは、一面に於ては、客觀的價値を包含し、しかも現實の歴史的社會的文化である。即ち文化はそれ自身現實的にして理想的である。

斯くの如く文化教育學は、一面生命に立脚するが現實主義の如く生物的生命を最高價値として理想を省みないと云ふことなく、又他面には客觀的精神を主張するが決して理想主義の如く現在とかけ離れたる客觀的價値ばかりを説き、空虚な形式的に走らない。理想的立場を取るも現實を力説し、意義

價値に進入するも生活と現實を忘れないのである。

個人的教育學と社會的教育學との統一、前章に於て自然主義的個人主義の上に立てるケーやグルリットの個人的教育と生物學的基礎に立てるベルゲマンの社會的教育とは、何れも兩極端に馳せた一面的のもので、到底教育の原理として支持することは出来ない。又ナトルプの社會的教育が意識の本質に根據を求めて以て、個人と社會とを並立的に見ずして兩者を綜合したのは文化教育學が文化を以て綜合した態度と酷似してゐる、けれども餘りに抽象的、形式的に個人と社會との對立を只概念的に統一するに過ぎず、具體的の個人と現實社會との矛盾を打破するに至らなかつた。

又人格的教育學は其代表者であるブツテは、精神的教育學は其最高原理を社會的教育學の如き社會に求めず、又極端なる個人教育學の如く、個人の自由な氣分に置かずして、之を人間界を超越する精神生活に仰ぐと云つた様に人間を單に自然的個別體とも見ず、又唯社會に従屬する成員ともせずして人間を理念的精神的、人格價値と見、此の人格の概念によつて兩者を綜合した。然しながら客觀的價値を確實にし主觀主義に陥ることを避くるためには、人格の概念に何もものが補足せられなければならぬ。即ち人格が社會に對する關係及び價値關聯に對する關係を確實に規定すべきである。又人格的教育學は理想的人格を尊重するの餘り教師の人格のみを重じ、教育方法の考察を極度に輕視し個人と

社會との綜合は十分になし得なかつた。

然るに文化教育學に於ては、人格は客觀的價値と關係して考へられる。即ち多數個人が價値を實現した結果は文化財となり、各個人は社會的、歴史的の内に生活することによつて、文化價値を獲得して人格的價値を形成する。斯くして價値に充實した人格が文化財を創造することによつて、文化價値の保全、並びに蕃殖に參與する。と説くことによつて、明かに兩者を融合統一し、茲に個人的教育學と社會的教育學の區別が撤廢されたものと云ふことが出来る。

最後に形式的陶冶と實質的陶冶との對立に對する文化教育學の態度につきては後章に譲る。

第三章 作業教育の思潮

第一節 作業教育の發達

作業學校は時代の推移に應じて次第に熟したものであつて一二の教育家の單獨な主張ではない。従つて自己活動を高唱し、従来の學校……兒童を全然受動的状態に置き兒童は學校課業を一種の強迫と感じ毫も自己決定に依つて發動することなき學校……に反對せる態度即ち「自己活動によつて自己活動にまでと云ふ態度」に於ては一であるが、其の内容に至つては極めて區々である。

一、古の作業教育

學習上勤勞作業を要する事は今も古も變りはない。古は勞せずして學術を修め得たと云ふことはない。故に古の教育も勤勞主義のものであつたと云へる。唯古は精神上的の勤勞作業を主としてゐたと云ふ事實は否定出来ない。古は學術を修める人は上流社會の人であつたから其の學ぶ所の事項が實際生活上に適切な事の必要を感じなかつた。職業上の準備となることの必要もなかつた。故に身體の勞作は身體の運動及鍛練の目的を以て爲されたゞけで、學習のために爲されることは殆んどなく、學校は

精神の働きをなす所となつて居たのであります。

然るに漸次技術上の修養をも必要とするやうになつて作業必ずしも精神上に限られぬ事になつた。十六七世紀の教育家中には嘗に書方圖畫のみでなく手技の練習及園藝なども必要とする者が生ずるに至つた。

併し精神上的の作業に於ても身體上の作業に於ても受納の方面が主となつて記憶を最も多く勞せしめ暗誦を主とした。後に經驗主義、主理主義が力を得る様になつて獨立觀察、獨立研究が尊重せられたけれども、尙想像の働きに依る創作には重きを置かなかつたのである。故に技術の練習はあつても受動的に模倣を行つたに過ぎない。ペスタロッチー及びフレーベルの教育思想の擴張すると共に發動衝動に重きを置く傾も餘程増加したけれども、知識主義の影響の強きため、又正當な教育思想も其の發表の明瞭を缺いたために、理論上にも實際上にも大なる變化を見るに至らなかつたのである。

二、現代の作業教育

今日の作業主義は一面には教育が上流社會に限られず最下層の社會にまで擴張したことに關聯する。即ち教育を實地の生活に接近せしめ實地の業務に關係のあるものとしやうと云ふことに因をなしてゐる。又從來の知識主義に反對し知識より寧ろ心情及び想像の方面に重きを置き、知ることよりも

感ずること爲す力を進めやうとすることも亦一原因である。又公民教育に於ても社會の良公民の徳は作業に依て進められ、作業の共同が最も良く一致協力の精神を養ふに適するとして作業を重んずるやうになつた。藝術教育も亦其の性質上當然作業主義に傾くのである。其の他心理學の新傾向も亦作業主義に合流するものである。ブルゲルは其作業教育學に於て之を狭義の作業學校と廣義の作業學校とに區分した。狭義の作業學校とは手工的若しくは經濟的活動を特に重視する手工中心の作業主義である。廣義の作業學校とは學校の課業の中心を手業に求め、又は教育の目的を工業的經濟的文化にのみ限定することなく、廣く兒童の心的活動方面を重ずる精神活動中心派である。

第二節 狭義の作業教育

一、新心理說に依る作業教育の主張

主知主義に對して現はれた意志主義は人心の本質を其活動及び實行の方面に置き、人の價値を其知る事項の分量に於て計量しないで爲し得る力及び爲さんとする意志の強弱によりて決定する。此事は自ら活動主義の教育を奨励する原因になつたが、更に新心理學說中には身體の活動即ち筋肉の運動と腦の運動と腦の發展との間に密接な關係のあること、及び其の運動が心的發展に大に影響することを説くのである。斯かる心理說は手の作業を尊重する教育に有力な根據を與へる。

腦の運動機能、腦表面の三分の一乃至二分の一が運動機能を有つてゐる。或る意味に於ては腦の全體が運動機能を有つてゐる。何故と云ふに吾人の神經組織は感覺過程を適當な反應に轉する一大装置であるからである。併し他よりも多く直接に感覺に關係する部分がある通り、他より一層多く直接筋肉運動に關する部分がある。此の部分が腦の全表面の三分の一から二分の一に亘つて居るのである。

腦の運動領域と筋肉運動、腦の此の運動領域の一定の部分は筋肉の一定の種類の運動と直接に關係し、筋肉の練習は腦の其の部分の發展の要件である。若し何等かの理由に依り筋肉の一種類が其の固有の伸縮作用をなし得ないやうになると、之に應ずる腦中樞は其の普通の發展を爲すことが出来なくなる。即ち運動中樞の發展は筋肉の運動に依存するのである。

腦發展の條件としての筋肉運動、早く一手又は一足を失つた人は其運動を支配する腦の部分を發展せしむることが出来ず、其部分が甚だ不完全な状態に止まるのである。尙ほ筋肉の各種類は之に應ずる腦中樞を有つて居るのみならず、腦の發展は全體として筋肉活動の豊富であり且つ十分であることに依るのである。斯様にして發展せしめられたる腦中樞は又能く筋肉活動と感覺上の刺戟との一致的活動を掌る機能を有つやうになる。

筋肉の適應作用の價値、斯くて筋肉が能く様々の刺戟に應じて一致し運動するのは其の筋肉それ自

身を強めることよりも寧ろ腦の發展上一層大切なのである。筋肉運動の變化及び複雑の度が加はるにつれ、之に應ずる中樞も亦複雑となる。従て作業及び遊戲の多くの種類中で單調な活動反復を生ぜしむるものよりも、變化多く常に新しい位地に應じなければならぬ様に仕向けるもの程、腦の發展に價値多いのである。無意味に同じ働きを繰返すことは機械的作業を確實にする上にも價値のないものである。

空間知覺と運動感覺、又生理的心理學に於ては空間知覺の運動感覺に依存することを證明した。是等の研究は教育に於ても運動を以て感覺と同位か若しくは之より優位なものと認め、從來よりは一層發動的方面を重んずるの結果に導いた。ジェームスは斯くて「教育は行爲の習慣及び行動に對する傾向を組織することである」又「反應なくして受容なく表現なくしては之に對應する印象はない、とは教育者の守るべき一大原則である」と云ひ、又デューイは「發表は印象の前に來り……意識は本來運動的衝動的である」とした。特にライは活動心理に基き極端なる發表主義の教育を主張した。

二、職業陶冶の見地に依る作業教育の主張

其の代表はケルセンシタイネルである。氏は小學校の目的を分つて一、職業教育又は其の準備を爲すこと。二、職務を道德化すること。三、其の職務の行はるゝ團體即ち生徒の屬する社會の道德化に

共働し得るに至らしめねばならぬとした。

氏は職業教育と公民教育と作業學校とを鼎立し、其の一を缺きて他を考へる事は出來ない。其の所謂作業は職業的作業であり、特に手業に重きを置く。斯く氏の作業主義の主張は初めから職業教育と公民教育とが密關して居るから之を引離すことは出來ぬが、先づ主として職業教育について見ることにする。

職業的教育の必要、現今の複雑な社會に於て小學校を職業教育の場所とすることは到底不可能であるやうに見えるけれども、生徒の將來の職業の準備をすることは今日に於て尙最も深く注意を要するところである。人の各團體は心的勞働者よりも身體的勞働者を要すること多く、何れの時代でも國民の大多數は純粹に手の業務に従ふものである。人の天性上から見ても最初は純粹な心的活動を要する作業には向はぬ、寧ろ手の作業に傾くのである。心的作業は教化の進歩するに従ひ此の基礎から發展する様になる。手工は總ての純粹な技術の根據であるばかりでなく、又總ての純粹な科學の根據でもある。故に心身の職業の準備をなす學校に於て生徒の手の上の作業を發展せしめる計劃を立てぬことは不當である。又兒童の發展に於て特に其の三歳乃至十四歳の時期には手の作業に對する本能及び衝動の主となると云ふ的事實は益々此の考を強めるのである。小學校は實地的作業の場所即ち工場、

庭園、割烹室、裁縫室及び實驗室を備へ、手の活動についての本能を正式に發展せしめ、生徒をして常に益々注意を深くし正直に忠實に、且つ熟慮して手の作業を遂行することに慣れしめる必要がある。

職業的、教育の、意義 手の作業を進めて職業の準備を爲すと云ふことは一定の職業に關する作業過程之に要する道具、機械及び材料についての教育を行ふと云ふ義ではない。準備教育の本旨は職業の遂行に必要な器官を練り、正直な作業の方法に慣れ、慎重に且つ深く究めて事をなし、作業を愉快とする氣風を生ぜしむるに在る。從來學校に於て用ひられた書き方讀方圖畫算術の如き心的技能も特殊な作業教授としての手の上の技能の發展と聯關せしめて始めて能く進められるのである。

三、公民陶冶の見地に基く作業教育の主張

ケルセンシタイネル氏の作業學校の概念は職業教育と公民教育と作業教育との三者鼎立の上に立つて居るのであるから、公民教育は作業教育に依つて行はれると同時に職業教育と徹頭徹尾關聯してのみ考へ得るのである。従つて學校の第二の務は職業を道德化することである。

吾人の職業の道德化は之れが吾々の内部の人格價值を高める爲に行はれるか、又は自己の利害を忘れて他の價值あるものゝために爲される時に始まるのである。一定の職業に就き相當の報酬を受ける

ことになつた爲忠實に之に従ふだけでは、まだ其の働は道德的ではない。報酬等を考へることを自己自身に對する尊敬を失ふものとし、之に頓着なく忠實に務めることは現に道德的である。自己の内部の價值を高めることを喜び純粹に内部的向上を樂む情を以て忠實に務めるのは一層道德的である。然るに其の仕事を人類社會の進歩に役立つ爲の最善のものとして忠實に之を行ふものは最も道德的である。如何なる低級の仕事でも其の屬する團體の爲にするといふ意義を以て行ふやうになれば道德的となるのである。而して學校に於て斯る意識を發展せしめ、之に従つて働くやうにならしめるには、共同作業の原則に従つて學校を組織するより外に適當な方法はない。從來の學校に於ける作業は唯自己の生活を進め自己を満足せしめ他を顧慮せずして前進するといふ性質のものであつた。斯様な作業は生活の眞の意義を解せしむるに適しない。何故と云ふに生活の眞の意義を支配するのではなく、只役立つと云ふ事にのみ價值を置くからである。共同作業によつて共同感情即ち共同の目的の下に立つて働くことを必要とする感情が生ずる。工場、割烹場、庭園、實驗室に於ける作業は此の見地に従ふ様にならなければならぬ。此等の場所に於ては劣等生を優等生と共に働かしめ、其の助けを受けしめ全生徒をして各自相應の作業に従ひ成功の愉快を感じしむることが出来る。又一作業に於ける試験的研究を行はしめ其の際生徒を少數の組に分ちて其部分的作業を分擔せしめることにすれば、共同作業と

共に分業をも學校生活に取入れることになる。

團體を道德化すること、作業の共同と之より生ずる道德的習慣と情操とによつて犠牲の精神を養ふことが出来る。即ち生徒をして其所屬の團體を道德化することに與らしめ得るであらう。

氏は右の如く學校の三任務を擧げ、此の任務を能く成し遂げる様に組織せられた學校は生徒の品性を陶冶するに適するものとし、次に尙ほ學校が其の任務を盡す爲に主として生徒の如何なる心的能力を尊重し、如何に其の能力を取扱ふべきかを論じて居る。即ち

品性陶冶に關する能力、價值ある品性を陶冶するには四能力の存在が必要である、意志の強いこと判断の明瞭なこと、感情の精微なこと及び根底の確實なることである。初めの三能力の發展には活動上の自由と關係の多様なことが要件である。意志が發展するには、其れが絶へず行動に於て發表せらるゝ事を要し、意志が強くなるには、それが運動の目的を有しなければならぬ。判断が明瞭になされるためには觀念又は概念が成るべく自己の經驗により得られなければならぬ。感情の益々精微になるには早くから悟性及び心情を多くの實際的關係に於て働かし迅速に反應する事を要する。從來の學校に於ける受動と受納とは是等の三能力の發展には甚だ不適當であつて、自己活動についてのベスタロツチの要求は理論上から認められたに拘らず實際に於ては言語と書物とが主要の地位に置かれて居る。

特別なる技能練習を行ふ必要、吾人は兒童の發達の各段階に於て其の時々に存する發表能力を働かしめて其視・聴き・考へ感ずる所を再現せしめて、其能力を一步々々高めることが必要である。作業教育を單に原則としてのみ認めることは適當でない、特別の課目として置かなくてはならぬ。一般に發表的技能を教授上の原則とする所に於ては是に應じた特別の技能的練習を要件とする。例へば各科教授が言語的發表の教授でなければならぬと云つても、言語が特別の科目として教へられることを要する。圖畫なくして何等教授なしと云つても、特別な科目として教授せられることがなければ圖畫的發表の能力及び美的陶冶の見地から見て大なる缺點であるに相違ない。

知識的教材を減少する必要、氏は尙ほ兒童の實地作業を増加する目的から教材を大いに輕減することを必要とし此事を品性陶冶上の要件と見てゐる。單に教ふること即ち言葉の知識を授けることを減少し、實地の働きが主とならなければならぬ。從來小學校に於ては知識的陶冶が主であつて品性陶冶に意を用ふることが少い。今後の教育に於ては兒童が常に働く機會を有つて居なければならぬ。何となれば道德は唯絶えず正當な働きをなすことから發生するからである、と云つて居る。

ジョン、デウキー、公民教育の見地から作業を必要とすることは早くジョン、デウキーによつて唱へられたのである。氏は其の著學校と社會に於て次の様に言つて居る。

社會生活上の大變動は教育上にも大變動を要求する様になつた。以前には家庭が簡單孤立の状態に在つたので、兒童は社會に於ける人の仕事を直接に視ることが出来た。又家庭に於て父母を助けて仕事に従つたのであつて、之は兒童教育上餘程有益なことであつたに相違ない。然るに今日では從來の家庭に於ける生産的作業は漸次家庭を離れ、工場に集められることになり、容易に其の内部を伺ふことが出来なくなつて、兒童は最早社會に於ける人の仕事及び業務を觀察し得なくなつたし、従つて又此に關する判斷力や發明的精神を練る機會を得ない様になつた。庭園に於て動植物と親しみ、之を飼養し培養することも都會では次第に出来なくなつて來た。故に學校に於て殊更に作業に訴へて少年をして生活の實際と關係を保たしめることが必要である。尤も漠然とした考へから現に早くから手業を學校に採用してゐるが、其の目的は活動衝動を満足せしめ、實際的精神を發展せしめ、家業を助け實地生計を立て、行くことに就ての準備をなさしめようとするに在るやうである。然し此の考へは偏狹である。學校は眞の活動的共同生活の場所でなければならぬ。社會の必要及び其の務についての精神を惹起し養成することを要する。而して之れがため吾々は學校に於て共同の生産的作業を採用するのである。何となれば斯かる作業は社會發展の最大要素であつて其の精神を養ふに最も適してゐるからである。現今の學校は社會的精神の發展の甚だ僅少な條件を具備するに過ぎない。唯個人的利己的興

奮をなましめ、生徒の名譽心を刺戟し相互に一層優れたものにならうとする競争的努力を殊更に養つてゐる。然るに作業の共同に於ては生徒團體の全體としての能力が發動せしめられ、共同生活の組織を了解し之を尊重する精神の發展を見ることが出来る。作業を用ひるについては此の事が最も重要視せられなければならぬ。單に作業の經濟的結果のみを考へてはならぬ。

以上略述した狹義の作業主義即ち手工中心派の主張に表はれた要求は第一從來の教育が餘りに多くの知識を注入することに腐心し、毎日四時間も六時間も腰掛に束縛して、幼稚な兒童を苦しめたこと、兒童に課する仕事は手先を使つて働く様な作業を多くし、そして兒童の精神的勤勞の重荷を軽減することを主張する。即ち從來の靜坐教育に反對する叫びなのである。

第二は感覺器官の媒介に依つてのみ外界に關する知識を得るものと思ふのは誤りで、手先を使用させ筋肉運動に訴へて始めて完全な收得が出来る。更に感情意志の修練に至りては實際生活に依る作業を以てしなければ望まれない、との新心理學の要求に従つて、手にて頭を練るとの主張なのである。

第三は手の人間を作ることの必要を叫んだもので、國民教育上職業的基礎陶冶を重んじ、職業の基礎教育として手工の價值を重視し、兒童の學校卒業後に従事する職業は千差萬別であるけれども、其の職業の大多數は手先を働かす所のものである。故に小學校に於ては手工を中心として手の人間を作

ることが大切であると。

第四は職業陶冶を重んずると同時に國家公民としての教育を重視し、單なる作業に非ずして共同作業によつて社會の分業と共同とを理解せしめ社會的感情を養成すべきことの要求なのである。

第三節 廣義の作業主義

學校の課業の中心を手業に求め又教育の目標を工業的經濟的文化にのみ限定するは、あまりに反動的であり、偏局の譏を免れ得ない。故にバルトはデュウーイが多くの本能中教育上利用すべきものとして、僅かに社會的本能發表本能のみを擧げたるを難じ、其の工業中心主義は一種の唯物史觀に立つものであると論駁した。又ケルセンシユタイネルにつきましては、其當初からガウデイヒ、リスマン等の大なる反對があつた。

一、ガイヂツヒ

作業とは手業ではない。現在の學校よりも一層強く手の働を主張する學校が現時の教育運動の目的とする學校、新時代の要求に適する學校の形ではあるまい。第一手業の學校を公民教育の思想から描出さうとするのは誤謬である。國家の學校の目的は常に役に立つ公民を教育するのみでなく、人を教化し、人格を陶冶すると云ふ目的を有つてゐなければならぬ。第二手業の學校の主張者は作業教育を

生徒の全陶冶の上に非常に價值があると云ふけれども、其の思想は一は知識及意志陶冶の上に及ぼす手業の勢力を過大視する事に基き、二には純粹の心的作業を輕視し、又他の教科中に於ても多少行はれる手工的作業を看過することに基くのである。尤も一般に手の作業及特別の技能練習の價值あることは明かであるから、圖書を一層多く用ひ特別の工藝的教授を行ひ、自然科學に屬する諸教科に於て一層多く手を使用せしめる位の注意をなすのは正當である。

眞の作業學校 將來の作業學校の本質的特點は作業に於ける生徒の獨立的活動である。即ち生徒が自力で活動すると云ふことが學校の性質を決定する。勿論此の意味の作業學校でも初めから常に自由に活動せしめると云ふことはない。其の豫備段階として規則的作業を要するに相違ない。然し其の目的とする所は常に自由活動でなければならぬ。「働く生徒」と云ふことが總ての教育的思想の中心原則とせられる必要がある。生徒として作業心、作業力及び作業的技能を有する様にならしめることが、總ての教育事業及び教育的計劃の目的でなければならぬ。而も唯手工的技能に達せしめることで満足する様な教育は誤つてゐる。

自己活動の原則 自己活動とは生徒が自ら目的を立て、自ら進んで自らの力に依り、目的實現の手段を講ずる自由の作業である。それは兒童を受働から發動に轉せしめる。將來の文化の進歩は一に生

徒の自由なる精神的作業に依存する。かゝる意味に於ける自己活動の原則に従つて学校教育を内部的に改造したものが即ち作業學校である。作業學校では目的の決定、手段の探究、作業の順序、結果の批評及び評價等何れも生徒の自由活動に基づいて行はれる。

作業原則の價値 自己活動による作業は知的性向ばかりでなく、感情意志の生活をも包含する。單に外部的行動でなく内部的全心的状態を養ふことが作業學校の眞の務である。特に獨立行動上の諸徳即ち努力耐久、決斷力、責任感、自信等を發展せしめる。而して之に關して又教師の働き方に大變動を生じなければならぬことは明かである。從來のやうに單に教へると云ふ術と獨立的自己活動に導く術とは、全く違つた性質のものである。併し彼は新ルーソー主義、即ちエレンケー等の如く兒童の自然の内部的發展にのみ一任しやうとするに反對し、教師の模範によつて、先づ作業の仕方を知らしめ作業の術を悟らしめることは自己活動の第一豫件であるとし、又「價値あり且つ生徒の爲し能ふ作業は自己活動、必要な時は嚴格な指導」是れが教育の根本形式であると述べてゐる。

二、リスマン

二つの誤解。氏は作業主義を教授改良の意見とする一人である。而してガウヂツヒに比すれば、其の態度が極めて穩健である。曰く作業學校説には二つの誤解がある。一は學習學校と勤勞學校とを全

く反對した概念とすることである。學習學校を變じて作業學校とせよと叫んでゐるけれども學習と作業とは決して矛盾するものではない。學習を全く受動的に限る理由はない。作業的に學習すれば、作業と學習とは一致する筈である。只從來の教育が作業勤勞を重しなかつた缺點に對する警告に過ぎない。他の一つは作業を身體上の仕事特に手の業に限ることである。作業學校と言へば直に細工學校と解するは誤りである。眞の作業學校は、單なる身體的作業が目的でなくして、寧ろ自己活動に訴へる教育方法上の改良意見なのである。

自己活動 教授の目的は傳へられた知識技能の内容を生産的構成的能力に變ずるにある。然るに生産的構成的能力は自己活動に依つて始めて得られる。故に作業學校は一部の人が考へてゐるやうに手工的作業を課程に加へたゞけでは成り立つものではない。自己活動に依る作業を全教育を貫く方法上の原理に打ち立てた時、始めて眞の作業學校の名に價する。同じく自己活動を以て方法上の原理に掲げながら、リスマンはガウヂイヒの如く生徒の自由な活動にのみ偏せず、教師と生徒とが共働し、互に助言することを重じ、教授の形式は從來の如く問答に偏せず、問答に代ふるに生徒の質問と討議とを以てすべきであるとした。

作業の意味決定の三案 作業は(一)作業の目的の意識即ち作業によつて達せらるべき目的觀念

(一)目的の實現を妨ぐる障害物 (二)目的と之に對する妨害とによつて發動せしめられる力、即ち一方には目的を固執し他方には障碍を排し目的を實現せんとする意志の三要素を含むものである。

第一は學習動機を旺盛にすることである。兒童の自己活動を促進せんがためには、學びたい研究したいとの切なる動機が必要である。其の動機を旺盛ならしむるものは作業そのものである。外部の壓迫又は實用的價值等は正當でも、永續するものではない。又單なる目的指示や問答等による動機の誘發は兒童の意志を一定の問題に向はしむること、又妨げとなる觀念を除きて、その問題に集注させる上に効あるのみである。然らば最も盛んなる學習動機を作るものは何んであるか、それは作業である。兒童の自己活動の餘地があり、自己選擇の許される作業そのものに對する目的意識であらねばならぬ。従つて其の作業は器械的模倣的のものでなくして生産的創造的のものでなくてはならぬ。

第二は作業が何等の妨害困難もなくして成し遂げられるやうでは眞の作業とは言ひ難い。作業は相當の骨折りある仕事でなければならぬ。即ち作業中途に於て種々の困難もあり妨害にも逢遇し、その困難妨害を排除して猛進することが大切である。此の點に於てヘルバルト派の無意注意と同一視した興味説に反對するのである。所謂興味は類化の容易を強調し、被教育者の類化を容易ならしめんがために専ら教育者の努力に訴ふるの傾向を生じ、其の結果は被教育者の自發活動を毀損するの弊に陥つ

た。然るに氏の作業の意味は困難と妨害とを必要條件とするのである。

第三作業は兒童の自己活動を重じ、自己研究を奨励するけれども、決して兒動の我儘を許さぬ。一旦目的を意識し之に向つた以上は飽くまでその目的を固執し、之に到達する中途に於て如何なる困難があり、妨害に逢過しやうとも、之を排して衝き進む強き意力を必要とする。此の目的に達せんとする努力、妨害に對する奮闘力こそ作業の大切な要素である。斯くの如く作業主義の主張に従へば一方兒童の自己活動を尊重すると同時に、他方エレンケイ女史やグルリット氏等の極端なる兒童本位主義即ち動もすれば兒童をして我儘放縱に流れしめんとする缺陷を救ひ得るのである。

其他レーマン、シャールルマン、ウエベル等は皆廣義の作業學校論者である。要するに、廣義の作業學校論者の作業は(一)作業の目的、(二)此の目的を實現するに必要な方法の考察、(三)目的實現の三要素を含み此の中にて、(一)は表象 (二)は判断 (三)は情意が主要なる要素をなし、其の結果として身體的活動による外的行動が生起する。即ち一定の身體的作業、精神的作業を其豫想とする。従つて正しい意味の作業學校は身體的作業よりも精神的作業を重んぜねばならぬ。かゝる見地より精神的作業に於ける自己活動に依つて學校教育を根本に改良し、從來の受動的態度を發動的態度に轉じやうとするのが即ち廣義の作業學校である。しかも其の自由は兒童の心理的自由ではな

くて人格的自由を要求して居る。

第四節 文化教育と作業主義

ケルセンシタイネル、

ケルセンシタイネルの從來の所説は一方には實驗教育學派の筋肉運動主義を酌んで作業活動を教育の根本とし、他方には米國の人本主義殊にデューイ一派の教育説と相通して社會化、職業化を主張し、その基礎の上に教育教授の方法を説いたのである。然るに世界大戦中及び其の後、從來の現實的經驗的態度は漸次理想主義の要素を多く加へ來り、文化價值から教育を論じ、スプランガー、デルタイ等の立場に共鳴し、文化教育學の上に、その公民教育、職業教育の原理を建設せんと努めてゐるのである。

一、文化への教育

人類の歴史は精神的、道德的、美的、宗教的價值に向つての闘争への歴史である。是は自己を創造し構成する永遠の戦であり、正義國家、文化國家への奮闘でなければならぬ。従て教育は個人に於ても國家に於ても文化價值を作ることではなければならぬ。然るに文化價值が多様であるために教育の統一的系統を破り、一方に偏するものを生じた。然し國家は統一である。故に個人は分業と稟賦の差はあつても、それが一點に向けられなければならぬ。その方向は理想國家、正義國家、文化國家の目的

を發達させることではなければならぬ。教育は人間に眞の價值を與へることである。價值のないところに戦はない。價值のないものに對して誰も奮闘はしない。吾々は價值を把へることに力があり、それに固執する程、その價值が吾々を支配する。斯くて價值は行爲に固執すればする程、矛盾に満ちた個性を品性に變化する。畢竟人間を奮闘にまで教育するとは彼の品性を形成することである。

然るに現代の教育組織は知的、道德的、宗教的、美的價值の獲得に努めて居るけれども、此等の價值の正しき使用即ち道德的勇氣の陶冶に於て不完全である。此の點に二十年來予の心を支配した學校改革の中心點がある。それは文化價值の獲得の場所を正しき使用の場所たらしめることである。これが予の作業學校概念の意義である。學校をして品性陶冶の場所たらしめる意味である。即ち社會奉仕に導く所以である。

二、團體的共同精神の教育

知は意志を喚起し意志を一定の方向に向けることは出来るが、意志から行動に行くにはなほ隔りがある。或る方向に於て行動する様に慣らされたものが最も確固たる決心に導く。早く生じた所の社會奉仕の習慣が最も有力である。單なる教訓は社會的情操を造らない。小社會の活動範圍に於ても價值ある奉仕者となることは出来ない。それ故に公民教育、國家感情の發達の第一の方法は作業團體に於

ける教育であつて、自己のために働くのみでなく、他人のためにその仕事をなすやうに慣らさなければならぬ。然るに今日の學校は作業團體ではない。學校は組織的に共同作業を友人若くば學校全體のために建設されてはゐない。他人を助けることを教へないで、友人を壓迫する傾向を作るやうに組織されてゐる。

三、教化過程の根本原則

教育とは文化財に内在してゐる精神をば個人の心意に再び生ずること、即ち生き／＼と復活させることである。文化財には、その文化財を作つた人の精神が潜んでゐる。そしてそれを學習する者の心意にその精神を復活させるのが教化過程であるから、教材と教法との問題が教授の根本原則として最も重要な點である。即ち文化財が個性に對して陶冶財となり得る爲には、その文化財の精神構造がその個性の精神構造に適合しなければならぬ。然らば文化財の構造とは何であるか、又個性の構造とは何であるか。

文化財の構造 凡ての文化は人間精神の客觀化されたものである。それ故に文化財は必ず其の母胎たる精神の特色を帯びてゐる。此は藝術に於て最もよく表はれてゐる。技藝に於ても亦同様で陶器でも漆器でも皆それ／＼の特色を有つてゐる。更に科學に於ても、哲學に於ても皆個性的特包を帯びて

ゐる。其他言語、風習、法律等の如きもそれ／＼の國民性を如實に現はしてゐる。

個性の構造 知情意の表現上に於ける特殊の構造が個性で、先天的並に文化組織によつて發達した個性が生活形式である。而して其の生活形式は内向的と外發的との二つに大別することが出来る。而して内向的情態とは觀察、思慮又は冥想であつて、外界に向つて何等の影響を及ぼさない態度である。今一つの外發的情態とは外に向つて動くのであつて、生きた外界に對して發動し形成する所の情態を言ふのである。これは價值目的の實現へ向ひ進むものであつて、其の至純な形式は自己の内部の衝動即ち自己の奥底から迸り出る活動である。それ故に此の兩態度の相異は單に一方が能動的で他方が受動的であると言ふのではなく、寧ろ一方は内面に向ひ他方は外方に動くと言ふの相違である。

此の兩態度は更に別れて各三つとなる。内向的態度は科學的態度、審美的態度、宗教的態度となり外發的態度は自己中心的態度、社會的態度、事物的態度となる。

個性の態度と文化財との陶冶の關係 凡ての文化財は單獨の個性、又は集合的の個性的精神の客觀化であるから、その精神と同じ心意情態の人が最もよくこれを捉むことが出来るのである。此の心意情態を心意構造又は個人精神の浮彫と云ふのである。兎に角斯かる心意情態に對しては文化財に内在してゐる全陶冶價值が充分に發揮されるのである。教化は客觀的文化に依つて精神を形成すること、

即ち客觀的文化の個性的生活化である。換言すれば客觀的精神の主觀精神に於ける移動である。

兒童の心意の特徴 此は未だ充分に分化されてゐないから理論的の教材は、まだ彼等には這入らないのである。寧ろ彼等の心的態度としては、實際的關係の活動、即ち前に擧げた外發的の三つの型式の方が、より早く發達してゐるのであるから、兒童に對しては實際的技術的の文化財が適した教材である。故に教科課程は論理的見通しに於ての方法論と、心理的目的々見通しに於ての方法論との双方の眞の調節を學校組織の上に持ち來すべきである。

學校組織の實際問題 上述の教化過程の根本原則に依る學校組織は如何にすべきか。學校の多樣教科教材の多樣を必要とする。今日の學校は單方的の多樣である。具體的に云へば理論的關係の多樣であり、知識の豊富であつて技術の多樣豊富でない。知識と技能とが適當な比例をなしてゐない。又從來は悟性、理性、感情意志、精神身體の能力、直觀の力、記憶の力、觀念の力、判斷の力、鑑識の能、美的感受の力等を孤立的に陶冶するやうに考へられた。併し陶冶過程の見地からすれば、いつも個性を眼中に置かねばならぬ、箇々の心理的要素を孤立的に取扱ふことは出來ぬ。茲に全體の公理が成立する。陶冶作用は常に個人の全心意の浮彫の上に凡ての生活情況の上に向けられなければならぬ。

四、作業學校

一般陶冶と職業陶冶 氏は、元來、一般陶冶と職業陶冶の區別を認めず、寧ろ職業陶冶を以て教育の基礎と考へてゐるのが兼ねてからの持論である。從來一般に或る特種の職業とは没交渉に人を教育することが出來ると云ふ考へが、餘りに教育界を支配し過ぎてゐたが、之は誤りである。全體實際の陶冶は生活領域を通して行はれるのであるが、兒童が屬する社會の範圍に於ける、その將來の生活を考へると職業がその生活の領域であるとするのが出來る。從て實際の教育は殆ど除外例なく一種の職業教育であると云へる。從來一般的陶冶と職業的陶冶に關して理想主義は一般陶冶を重じ、之を完うして後、之を通して職業に適する人物を造らうとするのである。現實主義は生徒を職業的に理解徹底せる人間から一般的人間たらしめんとする。予は此の兩者を結合しやうとする。即ち職業教育は自餘の活動から全く分離して單に一定の職業に對する陶冶のみを其の目的とするものでない。自己の職業に對する深い理解は必ずや自己の職業が他の職業と密接に延いては全文化活動と關係せるものであることを知り得るに至る。自己の職業の文化的倫理的意味に對する深い理解は、一定の職業と云ふ狭い範圍を超越し、次第に眼界を擴め自己の職業を中心として、之に關係せしめて全文化活動を考察し全文化を統一的に理解し得るに至る。之が即ち一般陶冶である。之を措いて一般的陶冶はあり得ないとし、一定の文化財は之を深く掘れば掘る程、自然に他と關係するし、そして之が一般陶冶に達する

唯一の道である。若し世に一般陶冶なるものが存するならば夫は生活の始めに存しないで却つて最後に来る。

個人の教育は兒童の心意構造に適合する様な文化財に依つてのみ行はれる。然るに兒童の心意は未だ分化しないが、只々凡ての態度の根本的の實際的態度だけが彼等の心意の浮彫に於て高つてゐるから、學校は陶冶財としては實際的技術的の文化財と、實際的社會的の心意態度に適合する文化財を主としなければならぬ。勿論小學校は全心意に適合した陶冶材を選ぶべきは當然であるが、何れの教科目も出来る限り實際的態度の文化財を以て基礎とし、それに基いて諸他の態度が段々と發達して來るやうにすべきである。斯かる態度を働かせる舞台は作業を主とする作業學校の外にはない。

エーリヒ・シュテルン

シュテルンは人格的の立場であるから、スプランガーよりも多少現實味が薄く、ケルセンシタイネルよりも理想的である。然し個性的自己活動の意味に於ては他の二者と共通である。

作業學校の起り、十九世紀の自然科学的、經濟的態度は精神力及び堪能の點から知能を最高のものとし、悟性を教育の最高の任務とした。斯くて知識を傳達することに専らにして兒童の自己活動を喚起することなく、喜悅を少くすることとなり、これに對する批難が起るに至つた。以上の不満と新生活

内容に對する渴望とは學校に對しても反動を起し、人々には生活學校即ち全文化生活に徹底し、兒童に自由と喜悅とを與へる學校を要求した。即ち單なる學習の代りに作業を入れなければならぬとの主張が起つた。

作業學校の意義、作業學校の意義は區々である。或者は手工的作業と解して手工教授を重じ、手工を教材とし又は各科にそれを取り入れやうと力説する。併し此の考へは狭きと思ふ。作業は單に手工のみでない。目的を有し價値を創造する人間の精神力の各活動を意味する。かく作業を教授原理とし方法上の指導概念と考へる場合に、學校は記憶から自己整理にかわる。作業學校は人間全部の能力を活動にまで導き發達せしめ修練するものである。かゝる意味の作業學校の根據は何所にあるか。作業學校と人格陶冶、作業學校の主張を以て教育上の部分的問題としてはならぬ。教育は一つの行為行動であつて、統一的の目的で決定しなければならぬ。教育の目的は人格の教養である。この人格の概念は價値充實性でありそれは社會に對しての陶冶の意義を含む。人格の本質は價値體驗である。各の人格に於て、それと異つた價値によつて結合統一せられてゐる。此の一定の構造、一定の形式稟賦を發達させることが教育の任務である。

文化創造、文化の系統は個人の精神構造に一致する。此の本質によつて文化が移殖され、教育が可

能となる。而して文化の獲得は決して受動の意味ではなく、活動的の過程を意味する。文化の形象の受容は或度に於て再創造することに依て成立する。了解に於て精神は靜止的ではなく活動的である。文化の收得は精神に存する構造素質の發達を可能にする唯一の道である。精神が文化價値を收得する時に於てのみ價値の體驗及び創造をなすことが出来る。

實質的陶冶と形式的陶冶 教化に二重の意義がある。文化の傳達と精神力の解放とである。併し此兩者は相互に密接に緊密の關係がある。文化財の傳達は精神力の傳達を要求し、精神力は文化財に添ふて活動する。吾人は實質陶冶と形式陶冶とを區別するけれども、前者は文化財、後者は精神力の堪能である。陶冶は本質的には形式的陶冶であること、即ち價値の體驗及び創造をなす精神力の練磨であることは疑ひない。

自己の構造 價値の創造、構成は生徒に存する形式稟賦の實現されることによつてのみ行はれる。教育は内部から即ち人格の中心から形式されなければならぬ。文化の收得には、生徒の精神力が活動して能動的に獨立的に働かねばならない。知識其のものは陶冶でない。自己活動を喚起するものにして陶冶となり得る。

作業學校 斯くて眞の陶冶は作業學校の道によつて初めて可能である。眞の陶冶は常に作業するこ

とである。人間に導く唯一可能なるは作業學校である。而して作業を手工に限るは一方的である。併し吾人は次の二つの點から手工を尊重する。第一は教育は人間の凡ての力を發展せねばならぬ。手工は價値ある力を發展させる。兒童は遊戯のみを目ざし、價値の實現に眼を向けない單なる活動のみである。漸次それを作業に向けなければならぬ。此の遊戯と作業との間に手工がある。遊戯と作業との共通の點は活動である。此の活動を以て兩者の過度を滑らかにしなければならぬ。手工に依つて兒童の價値ある力を發達すやう務むべきである。第二に學校に於ける作業の豫備の段階として缺くべからざるものである。併し單なる遊び事に終つてはならぬ。又一方經濟的の仕事とするも危険である。何となればそれに依つて特有の陶冶價値を失ふからである。學校に於ける作業は常に教育的見地から見られなければならぬ。手工以上、實習以上、全教授に於て原理として、方法的指導點として大なる意義を有しなければならぬ。

作業學校の思想は尙以上の外の意義がある。それは凡ての教育は生徒に存する稟賦を發達させねばならないから、大いに個性化しなければならぬ事である。此の目的のために常に生徒の個性を顧慮し、生徒の構造に適合せる文化財に導かねばならぬ。それは今日の學校制度の分化の必要を意味する。作業のみが吾々の文化の主知主義化に抵抗し、全人格、調和的人格を陶冶し價値を體驗し創造し

文化を了解し向上の力を養ふ、作業のみが教育と教授との不幸なる分離を止揚することが出来る。

三 狭義か廣義か 以上文化教育の立場にあるケンセンシタイネル、シユテルン二氏の作業學校にも亦廣義及び狭義の作業主義を代表してゐるものと見ることが出来る。即ちケルセンシタイネル氏は狭義の作業教育を主張し、シユテルン氏は廣義の作業教育を主張してゐる。前者は初期に於てデューギー派の現實的經驗主義の上に立つて、公民教育、職業教育、及び作業教育を聯關的に高唱した。最近に至り理想主義に傾き文化教育學の立場を取り込んだ。併し初期に於ての主張たる公民教育及び職業教育、手工中心の作業を尊重することに於ては變りはない。只文化教育の概念に依つて從來の主張に基礎づけをしたに過ぎない。特に教化過程の根本原則に依つて文化財と客觀的精神、個性型と文化構造及び其の關係の上に成立する陶冶過程、即ち文化の獲得と文化創造と教育を論じ、此を基礎として手工教育を中心とした職業教育、作業學校の概念を發展せしめた。而して其の主眼點は次の三つに歸着する。

第一は個人も國家も理性價値を眼中に於て文化價値を作ることが教育の目標である。而して各個人は稟賦と分業の差はあつても國家の目的を目的とすべきである。然るに從來の教育は各價値の獲得に努めてゐるけれども、此等の價値の使用即ち道德的勇氣の陶冶に欠けてゐるから、手工的作業に訴へる事に依つて改革せねばならぬとの理由と、又兒童の個性型は未だ明かに分化しないが、概して實際的態度、外發的態度であつて内向的、思索的態度でない。従つてそれに適した作業に訴へねばならぬと主張してゐる。

第二は文化財は被教育者の生活型式に適合することによつて陶冶財となること、及び個性の浮彫に適したものを通して始めて其の他も亦眞に獲得し得られるとの理由の下に、一般的陶冶の上に職業陶冶を施することに反對して、職業陶冶を基礎として其の上に一般陶冶をなすべしとの主張。

第三は共同作業によつて公民的感情を養はねばならぬとの三主張である。次にシユテルン氏は陶冶構成によつてのみ文化は獲得し創造せられるとなし、狭義の作業學校に反對し、作業とは手工のみでない。價値を創造する人間の精神力の各活動を意味する。即ち手工偏重の作業を排して精神的作業を重視し、只兒童發達の初期に於てのみ手工的作業を中心とする必要を認めらる。

第五節 作業主義諸説の歸結

以上述べ來つたやうに作業主義は多種多様であつて、一以て之を律することは出来ない。先づブルケルが區分したやうに之を狭義の作業主義と廣義の作業主義とに大別され、狭義の作業主義も亦其の

主張の根據を異にし、新心理學說より出發せるもの、職業教育を強調せるもの、或は公民教育の立場に依るもの等がある。而も初期に於ては經驗的現實主義によつたものが後期に於ては理想主義文化教育の立場に轉向したものである。

此等の様々な主張について吾人は何れを捨て何れを採擇すればよいか、之を實際教育に適用するに當つては慎重に之を検討し比較考慮して確實に其の態度を決定せねばならぬ。先づ此等に對する諸家の批評の一致點は、

- 一、作業と學習とを全然異つたものと見るは誤りである。
- 二、作業を身體的活動、特に手の上の仕事に限るのは間違つてゐる。
- 三、學校生徒の多數は身體的作業に對して強く興味を感じる。然し心的作業と身體的作業との間に根本的差異があると思ふのは間違ひである。實現しやうとする目的、作業中の努力及び作業の成功に對する満足に於ては差別はない。
- 四、文化の獲得即ち知識技能の構成、道德、藝術の創造は自己の獨立的活動によつてかち得た時に最も價值があり、眞に自己の所有となり且つそれによつて自己の力となる。故に自己活動に依る學習こそ眞の作業である。

五、作業學校の問題は生徒に彼等自身の力の發動によつて知識技能を得せしめ、道德の修練をなさしむるには、如何にすればよいかと云ふに歸着する。即ち作業を以て學習の動力とするにある。

六、教育上必要なるは共同作業である。生徒は共に計劃し共に製作し分業して働き、或は質問し、矯正し、討議して學び、共同目的によつての活動を體驗せしむべきである。而して此の共同作業は身體的のものでも精神的のものでも何等の差別はない。

七、作業の意義決定に必要なは目的の意識、目的達成に反對する妨害、及び目的遂行と妨害排除によつて發動する意志力の三要素である。

此等は初期の作業主義の主張に對する意見であるが、最近の主張に於ても論據に多少の變化はあるとしても、其主張の主眼點に變りはないから亦同様に此の批評が當嵌まると思ふ。従つて、ライの筋肉運動主義の教育、ケルセンシュタイネルの思想、即ち作業を主として手工に限定した手工中心主義の教育は現今に於ては己に打ち破られてゐる。ライは主意說に立つと誇稱して居るが、意志をば直ちに運動と解し運動をば筋肉運動に限定し、ミュンステルベルヒの活動說に結合して筋覺を一切の精神現象の基本と考へた。そして彼はミュンステルベルヒの他の立場即ち精神は對象に對して一の態度を取る活動である。最も根本的な評價意志であり、此の意志こそ人生に永遠の價值を與へる、と云ふ彼

の主意説の神髓とも見るべき方向をば見逃して居る。

又ケルセンシユタイネルの手工中心主義は彼の教育説の中心思想即ち凡て教育は職業教育であり、職業の大多數は手工的職業であるとの見解を正當としてのみ是認せられ得るのである。殊に氏の主張する職業陶冶は専門的職業を小學校に適用し、一般的陶冶觀に於ては初等教育の一般陶冶と高等教育の一般陶冶とを混同してゐる觀がある。シユブランゲルは陶冶の三段階を次の如く區分した。

(一)基礎的な一般陶冶即ち兒童の郷土を中心とし科學技術、道德、國家、藝術、宗教等に關する一般的な精神財を得しめることを小學校は任とする。(二)文化社會に於て自己の性質に應じた位置を占め、精神文化生活に於て自己の本分に合した活動を營み、社會の有力な一員たらしむるために行ふ職業教育。(三)前二者の綜合としての高等なる一般的陶冶、即ち自己の職業を中心として之に關係せしめて全文化活動を統一的に理解せしめるものとしてゐる。之は妥當な考へである。ケルセンシユタイネルは以上の第三の一般的陶冶のみを見て第一の初歩的一般陶冶を輕視し、第二の職業陶冶を餘りに急ぎ過ぎてゐるのである。

作業學校として第二に學ぐべきは近時の藝術教育運動に結合して起つたものであるが、是亦一の反動思想であつて藝術の教育は教育の中心でも、況して其の全部でもない。最後にブロンスキー一派の

經濟活動中心の作業學校は經濟活動を最高に置く唯物史觀の立場に於てのみ正しとせらるべきであらう。ブロンスキーは實に自然を支配する武器を所有し、且つ自然を人の利益需要に從屬せしめ得る人を教育するとまで説いて、經濟活動を強調してゐるが、到底吾人の賛同し難い處である。

斯くして作業として残るのは精神的作業即ち廣義の作業主義である。純一な態度を以て精神的價值を求める作業である。此の意味に於ける作業主義は價值創造の活動である。即ち自己活動による文化の獲得及び擴充である。而して心的作業たると身體的作業たるとは問ふところではない。且つ共同作業も亦廣義の作業中に包括せしめて何等矛盾を來さない。此の意味に於ける作業主義は教育上の第一主義に掲げらるべきである。

斯く吾人は廣義の作業を採るとしても、勿論教育上經濟活動を無視するの意では毛頭ない。經濟活動を純眞なる動機に結合せよと云ふに止まる。のみならず作業に没入する純なる態度は兒童にありては生理的な手工的作業に於て最も容易に得られる。加ふるに手工的作業は抽象的概念よりも寧ろ具體的的事物に向ふ兒童自然の心理に適合するから、陶冶の初期に於ては固より手工的作業が前景に立たねばならぬ。

更に現實の生活方面から見たとき吾人は經濟的活動の支配の下に立つ。理想のみに偏して經濟活動

を無視した教育は人を無力ならしめ、人を生存競争の弱者たらしめる。故に如何に高尚な陶冶と雖も経済活動を軽んじてはならぬ。精神活動は精神的であつて同時に勞作である。精神は何時でも勞作と結合せねばならぬ。其の一方に偏するのは片端である。従つて精神的作業を中心とし作業を原則とする廣義の作業學校に於てのみ、手工的又は經濟的方面を強調する一派の作業學校と知的方面を重視せる所謂學習學校との偏局は共に矯められ救はれる。

第四章 體驗と作業

吾人は作業主義の諸説を述べ、それ等を比較研究することによつて、結局廣義の作業主義を以て教育上妥當なる原理であると認めたとのであるが、更に其の意味を適確に摘むために、作業と體驗との關係を考へて見やう。

一、體驗と作業

作業と體驗とは相即不離であり表裏の關係である。一は必ず他を伴ひ且つ豫想せざるを得ぬのであつて、嚴密にそれを分つことは困難である。作業は體驗から流れ出する。純粹な體驗が其の奥所に達すると、外への活動に轉廻せざるを得ぬ。深知は即ち行ひである。反對に活動の結果自ら内得した體驗のみが生きた體驗となる。額に汗して働いた人のみが勞働の神聖を體驗し、誘惑されながら之に打ち勝つた人のみが克己の尊さを味ひ得るが如きである。意志から離れ、活動から打切られた體驗は生命のない體驗である。即ち體驗と作業とは互に相補ひ相即不離である。若し強いて分くれば作業は發動的で體驗は受動的であると云ひ得るのみである。即ち自我が何等かの價值を實現しやうと働く能動

的の方面から見て之を作業と呼び、又其の活動によつて自我が或意義を得る受動的の方面を體驗と稱するのである。

併しそれも比較的の區分に過ぎない。シュブランゲルは「作用と體驗とは嚴密に分つことを得ない。凡ての作用には同時に自我に働き返る體驗の要素があり、又凡ての體驗には働き返す作用性が存する」と述べてゐる。我々の精神作用には純粹に受動的な者は一もあり得ない。凡ての受動の中には發動的なものがある。受動も一つの發動である。故に體驗を離れた作業はなく、作業から打切られた體驗もない。

二、體驗と表現

作業は體驗と表裏の關係をなし體驗には働き返す作用がある。即ちすべての體驗は必然的に作業となるけれども、其の作業はいつも外的に表現されることになるかどうかといふと、必ずしも凡てが即座に外的に表現されることにはならぬ。併し表現されずとも内的には尙ほ精神的作業である。此の内の作業はやがて後の外的作業の根源であり、潜勢であるに相違ない。例へば吾人が或文章を書かうとする場合について考へて見るに、其文を作る目的から考へて如何なる事項を選ぶべきか等の着想とか、想を構へやうとするが、どうしても自分の氣に合つた構想が出来ぬ。時には着眼點すら見出すこ

となくして終ることもある。けれども此れが全然無駄な骨折りかと云ふと必ずしも然らず。其の骨折があつたために、翌日再び考を纏めやうとする場合に、恰も偶然のやうによい思ひつきが出てくることがある。斯くの如く體驗が外的に表現するまでの心的過程は即ち精神作業である。精神的作業は表現作業への心的過程としての内的作業ばかりではない。それは只精神作業の一面であつて、他面には體驗せんがための作爲、即ち認識理解を可能ならしむるための作爲がある。

三、認識と精神的作業

吾人が外界をつかむのは吾人の衝動が突き當る所の對抗の經驗によるのである。外界なるものは、それが唯現象として吾等の心意の前に現はるゝだけではなくて、吾人からすれば知の世界であると同時に、又情意の世界であり、實行の世界であらねばならぬ。即ち吾人に對して働きかけ吾等の意志に抵抗するか、又吾等の感情を惹き起し得る所のものでなければならぬ。自然科学の認識に於ても主知主義の人の考へてゐるやうに、眞理の世界を傍觀者の態度で眺めてゐることなく、進んで自ら之を手にし、分析して大自然が秘めてゐる眞理を吐き出させ絞り出させる様にするのである。

科學的認識は漠然たる體驗に反省を加へた思考作用であるが、思考は判斷によつて成立する。判斷は表象を基礎とし、表象は直觀に基づく。然るに直觀とは普通に考へられてゐるやうに對象の受動的

印象ではなくて、感覺的事物の中に一定の關係を認める發動的態度であり、凡ての直観は關係の直観である。即ち感覺的直観に於ても既に一種の關係を把握するために或種の想像が働かねばならぬ。更に概念と概念との關係を見定める場合に於ても、其の基礎となる原理は一種の想像的直観によつて始めて把握せられる。直観なき思考は考へはするが創造はせぬ。想像的直観は思考の進行に於てベルグソンのエランビタールの尖端に比すべきものである。

科學的認識の如く思考作用が中心である場合に於てさへも發動的な精神作用である。作業によつて情意的活動たらしめ得る。又想像的直観によつて能動的態度たらしむることが出来る。此の情意的態度能動的態度こそ、即ち精神作業そのものである。

次に文化的方面の藝術品の鑑賞、歴史及び人物の認識等の理會作用と體驗との關係は如何と云ふに理解は體驗を前提とし、體驗は理解によつて、其狹隘なことを、主觀的なことを、全體的一般的に擴充する。即ち之を價値の方面から云へば價値が理解によつて個人の心意構造を通してその生活經驗となるのであつて、即ち現實化されるのである。而して理解作用は想像的直観が前景に立ち且つ知識活動のみで出来るものでなく情意活動が基調をなしてゐるものである。否知情意を打つて一丸とした全人的活動たる體驗によつて得られるものである。従つて自然科學の認識に比し著しく發動的の要素が多

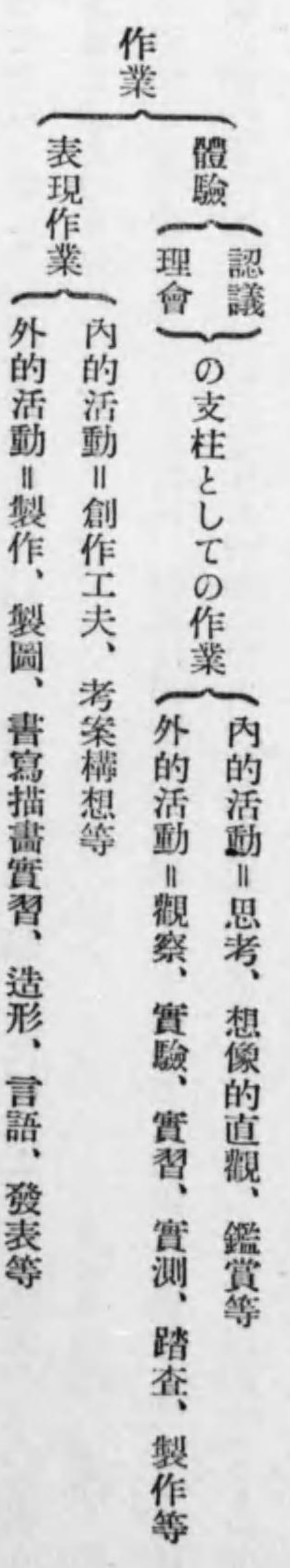
いと云ひ得る。

以上は生活體驗が外的に表現されるまでの過程としての内的作業のあること、又生活體驗を深める自然科學的認識及び文化科學的理解が能動的態度である内的作業に依存することの多いことを見たのである。更にその内的精神作業に加ふるに身體的作業を以てすれば、より多く體驗を深化し得ることとは云ふまでもない。

要するに體驗は當然作業を生み、作業は體驗を益々深める。従つて兒童の生活體驗を重んずる教育は當然作業教育でなければならぬ。而して其の作業教育は生活體驗を深化し價値を實現するものでなければならぬ。その作業が身體的たると精神的たるとは敢へて問ふところではないが、身體的作業が器械的のものであつてはならぬ。必ず精神的身體的でなければならぬ。而して身體的作業を伴はぬ純精神的作業であつても、それは作業教育の名にそむかぬ。只なるべく身體的表現を伴はしむれば一層効果を大ならしむると云ひ得るのみである。又すべての場合にも表現を伴はしむると云ふことは實際に於て不可能なことでもある。

第五章 作業主義の眞の意味

前二章に於いて體驗と作業との相互依存の關係にあること及び作業の意義及び範圍を明かにし、又作業主義諸説の歸結として廣義の作業主義の妥當なることも述べた。從て略作業の眞義を明かし得たと思ふが、更に進んで作業教育の意味を適確につかみたい。



斯くの如く分解的に記述することは渾一的の相を重んずる立場にある此種の教育に於ては或は相應しくないかも知れない。けれども意味の適確を期するためには抽象的に思辨的に分解的研究も亦已むを得ぬ。實際の作業教育としての具體的の活動としては固より渾一的にして劃然たる境界を設くる

ものでないことは云ふ迄もない。

作業教育の意味 更に作業を教育の原理として見るときは現代教育思想の粹を集め教育の諸原理を包括する。

一、目的々活動の教育

作業主義の眞の意味の第一に掲ぐべきは其作業が目的活動であると云ふ點である。其の目的は他から與へられたものでなく、自己の内部から湧出する要求としての兒童自身の目的であらねばならぬ。よし他から與へられたものでも自己のものであると云ふ意識を有する様に仕向けられねばならぬ。自己目的である作業の全過程が自發活動となるのである。即ち其の目的達成の計劃工夫、努力が作業流として生ずる。デルタイは「生自體が自らの本質に従つて價值を定め、これを實現して行くのであるから實現せられる目的は主觀的であり又内在的である。主觀とは生自らこれを體驗すると云ふことを意味し、内在的とは實現せられる目的は生自體に根底を有するもので、何等外から與へられる超越的のものでない」と云ふ意味である。」といつてゐる。

作業、遊戲、仕事 作業は遊戲及び仕事と對立して考へることに依つて其の意義が明瞭となる。遊戲はそれ自身を目的とする活動であつて何等其れ以外に動機を有しない。それ自身の内に満足が

あるのである。従つて活動そのものが満足に價せねば直ちに活動を中止する。次に作業は其の活動のみが目的でなく活動によつて達し得る成果をも目的とする。従つて其の目的を遂行せんがためには、活動それ自身は満足を得られない場合でも、否時には寧ろ苦痛を忍んでも努力的に活動を繼續する。遊戯が結果に無頓着にして活動そのものに興味を失へば直に中止して顧みない氣まぐれな活動なるに反して、作業はその結果を目的とし活動の過程に於ける障害を排除し目的遂行に向つて飽まで努力する。次に仕事は活動によつて獲得した直接の結果の外、更に間接の目的を有する活動である。即ち或る作品其のものの外に其の作品より生ずる或るもの例へば經濟的収益の如きを目的としての活動である。故に其の作品の如何よりも、それより生ずる利益の多少が却つて主眼點となる。従つて或る場合には其の作品が自己の意に満たぬことがあつても、他の主眼とする目的のためには止むを得ぬこととなる。故に作業に比して活動其のものに對する興味は一層稀薄となり苦痛の分子が多い譯である。固より此の區分は概念的のもので實際の活動について見るときは、其の何れに屬するかを辨別し難いことが多い。即ち遊戯中にも作業の性質を含み、又所謂作業中にも遊戯の分子を有し、仕事の性質を帯びてゐることも尠くない。活動の動機から見れば仕事は不純であつて遊戯と作業とは純一である。従つて兒童の作業が仕事の性質を帯びてはならぬ、兒童が徒らに試験勉強にのみ没頭して標語點數のみを

競ふが如きは既に仕事の性質を帯びたもので作業そのものに對する直接の動機の有無が疑はれるのである。併し作業が遊戯の性質を帯びることは差支ない、否純一なる動機と云ふ點から見れば却つて望ましいことである。只作業の結果のみに着眼して作業の活動そのものを全々目的とせぬ作業はその過程は寧ろ苦痛が多いことになる。之に反して結果を楽しむと同時に、其の目的遂行としての活動を樂しむことは作業を進展する上に有効である。文字の巧みな人、書くことの好きな人は只書き上げた結果を楽しむは勿論、書きつゝある時々刻々が楽しみである。結構の工夫、一點一劃の運筆、筆勢そのものを味つてゐるのである。従つて其過程に少しの苦痛をも感じないし殆んど無我の境に入つて没頭してゐる有様は遊戯の性質を有してゐる。従つて書き上げられた書そのものも優れてゐるのである。之に反して書の拙劣なものは結果のみを目的とし、書き上げることのみを急ぐために書きつゝある刻々は寧ろ苦痛が多い。従つて書き上げた結果も拙ない。斯くの如く所謂仕事と云はれる活動も其の間接の目的よりも直接の結果を楽しみ、更に進んで仕事の過程そのものを樂しむ活動にして始めて立派な仕事が出来ゑる。此の域に達した仕事は既に作業であり、一種の遊戯であり、藝術である。學校教育に於ける作業がかゝる純一な動機によつて活動する様な態度を養ひ得たならば、他日一定の職業に従事した場合に於て純一な態度を以て活動するに至るであらう。

二、努力活動の教育

作業主義の教育は作業中途に於て障害と困難あることを要件とするし、又其の困難に打ち克ち障害を排除し、目的を固執して其の達成に向つて努力するのであるから、努力活動は作業主義教育の第二の要件である。

全體學習を有効に進めしむるに大切なのは興味の惹起である。興味は種々な意味に解せられるが、ヘルバルト及び其の學派が興味を以て教授の直接の企圖と定め、之に適合する教授を教育的教授と呼んでから、興味を重んずる傾向は盛んに起つた。興味とは吾等が全力を傾けた適意の情態であるからこの情態の上に有効な陶冶の根據を求めたのは尤もなことである。前述の純一なる直接の動機が即ちそれである。けれども此の派が興味を以て類化の際に起る心意の姿と解し、新來の觀念が既有的ものに動かされる背景の方面のみを重じ、前方を望んで働く行動の方面を輕んじたのは弱點である。此の派が類化の容易を興味の條件とした結果は、必然的に教師は兒童の骨折を輕減することに腐心し、従つて兒童の自發活動は當然受動的活動に轉ぜざるを得なかつた。斯くて軟教育牛乳教育のそしりを受けるに至つたのである。

作業主義の教育は此の軟教育に反對する。教師が主として活動して兒童の骨折を少くするものでは

ない。兒童の努力的學習を本體とする硬教育である。併しながら只徒らに兒童を勞せしめ努力せしむるが目的ではない。兒童自身の目的達成と云ふ自覺から當然來る計劃、工夫、探究等の内部的要求から起る意力なのである。元來心意の根本が意志であるとするれば努力の必要なきとは未ふまでもないが、然し單なる努力は強い力其のものに外ならない。自から選擇し自ら解決する計劃を伴はなければ、それは唯々作業活動へ押しやる力となるだけで眞に自我を引き付ける力とはならぬ。馬を引いて水邊に連れ出すことは出来るが、飲まうとしない馬に強いて水を飲ませることは不可能である。強いられて餘儀なくする機械的作業は骨折れない受動的學習よりも一層憐れなものである。斯くて心身は意志の忠僕とはならないで、却つて其の奴隸たるに終るであらう。然るに作業主義は兒童に適切なる教材を提供し、或は自ら選ばしめ自己に直面した己むに己まれぬ問題として、その目的を自覺し、目的遂行に對する手段を自ら計劃し構案工夫して解決し完成する作業の本質から來る必然的の意力を重んずるのである。

三、生活實現の教育

兒童をして自己に直面する問題として兒童自から之を解決させることによつて確實な理解を遂げさせ、且つ創造力を進めると云ふことは、兒童の生活尊重と云ふ根柢に立つものである。吾等は學ぶこ

とによつて生活する許りでなく生活することに依つて學ばしめねばならぬ。教育は修養であることは勿論であるが、同時に又生活それ自らでもある。それ故に學校内に生活そのものを實現すること即ち兒童の生活そのまゝを直接學校に持ち込むことが必要である。そして教師は教壇上の示教にのみ腐心するよりは、寧ろ兒童の全生活を廣く眺めて彼等の環境を適切に整理することの更に大切なことを知らねばならぬ。

而して其の生活とは如何なる生活であるか、教育上生活の意味を如何に解するかについては色々な説がある、即ち第一兒童の卒業後に入込む生活と解して、凡ての學校教育に於ては斯かる實生活を豫想して其豫想の下に教育施設を決定すべしとする所謂生活準備説である。

第二は兒童本位の生活尊重で兒童を受動的に見ずして、能動的創造的のものと見る認識論上の構成説を基礎とするものである。而して之にも亦現實主義に立つものと理想主義の上に立つものとの二様相がある。前者は知識を以て個人若しくは社會の利用に基く構成と見る實用主義で、教育をば知識を傳ふる作用でなく却つて兒童の經驗による構成であるとし、渾沌たる兒童の初發の經驗から出發して利用と云ふ糸に導かれて、次第に系統ある知識の世界を建設する作用であるとする。従つて知識構成の鍵は利用であるとする。後者は教育を解して自然の理性化とし、其の現にある状態からあらねばな

らぬ状態に導く作用である。ある状態は自然之を示し、あらねばならぬ状態は理性の光に照して之を定める。而して理性は人の當然進まねばならぬ眞善美の規範によつて定められた道である。然るに其の理性的價値の實現は兒童の現實の上に於てのみ行はれ兒童の自己構成によつてのみ行はれるとする。要するに兩者共に教育を連續發展と見、その發展の一步々々が目的であるから、兒童の現在の生活を重しん將來の生活のための準備を排する點に於ては同一である。けれども一は利用を目的として理想的價値を方便とし、一は價値によつて生命の發展及び人格的生命たらしめやうとする點に於て相違がある。

要するに他日大人としての必要な生活ではなく、兒童の現在の生活である。而も兒童本位ではあるが、兒童の生活に適する限りに於て發展の資料を社會の文化財より攝取するのであるから、必然の結果として他日の準備ともなる。その功利的のものか理想的のものかは、教育を文化的生活と解することによつて既に融合統一された筈である。

未完成の資料提供 兒童をして歴史的社會的文化に生活せしむるに當つて、現に完成されたものとして兒童の前に提供されてはならぬ。文化財が直ちに陶冶財ではない。兒童の心意構造に適合し、兒童の發達程度に適切なるものが選ばれなければならぬ。完成された文化は未熟者に取りては邪魔物で

ある。何等の興味をも惹き起さぬ。學ぶ者の立場より見れば科學的形式は、それから進むべき出發點ではなくて到達すべき理想である。それにも拘らず實際には往々教授が多少單純化された科學の基本から出發することがある。従つて生活は符號概念の意味を理解する手掛りなしに只管其の符號を學ぶこととなる。

完成した形に於ける材料を提示するのは學習の捷徑である。堪能な研究家が苦心の結果組織的に造り上げたものを、其の儘初めから初學者に提示することに依つて、時間と勢力とを省略することが出来、又無用の誤を避け得られるに違ひないが、併し兒童の眞の興味と理解とは望まれるものではない。兒童の現實の生活に於て直面した問題として兒童自ら解決するやうに指導すれば一見時間の損失があるやうに見えても、それによつて得られる優秀なる理解と生きた興味とが之れを償ふて餘りあるのである。

日常熟知の材料から選ばれた問題を解決さすに當つて科學者が其の完成せる知識に到達した方法を辿らしめ、以て生徒は自分の生活範圍内に入り來る材料を獨立的に取扱ふ力を得、且つ單に符號的意味しか有たぬ所の材料の研究に伴ふ惑亂と嫌惡とを避けることが出来る。科學者が到達した結果を悉く模倣し其の儘繰返すと云ふことよりも、科學的方法が何を意味するかを多少でも洞察させることが

遙かに肝要である。

「デルタイは言つてゐる。科學を單に理論若しくは系統的の思想に過ぎずと考へるのは甚だ間違つてゐる。吾人は普通この科學に就いて餘りに出來上つた結果だけを重視して、眞理探究の過程そのものを看過するの弊に陥つてゐる。科學は單に瞑想的に驚嘆したり凝視したりするだけではない。積極的に進んで眞理を探究する生ける活動、作用、創造の方面があることを忘れてはならぬ。即ち理論を實際的態度に於て探究したり、又生活に及ぼして利用したりする方面をも網羅しなければならぬ。科學は單に理論的の體系ではなく我々の全人的活動の所産でなければならぬ。今思惟關聯を平面的とすれば作用關聯は立體的である」と此の見界に依ると單に兒童教育上の方法として科學的研究の方法を陶冶に取入れ情意的活動に訴へねばならぬと云ふ丈けでなく、既に科學其ものの本質に於てそのようなのである。

四、全一的活動の教育

作業の第四の特徴は全一的であると云ふ點にある。科學の學習は其の抽象された概念を受け入れるのでなくて、生活に直面した具體的事象について、其の研究の方法を獲得させることを陶冶の目的とする、そして其れと同時に情意的活動に訴へると云ふことは作業に依る學習が知情意融合の全一的

的活動であると云ふの意味である。

自ら目的を自覺し固執し、遂行の工夫計劃をなし障碍を排除して自ら問題を解決し作業を完成することは、單なる理智の活動でなくて、情意が根本となつての全心を傾注した全一的の活動である。

デルタイは此の心的状態を全人的活動と云つてゐる。而して吾人の外界認識は單なる知識活動ばかりでなく、却つて情意生活が其の根柢をなすものであるとし、何等吾人の抵抗反撃なき事象は吾人にとりては實在性の薄きものとして、走る汽車の窓外の山川草木風物は一種の裝飾の如きもので、吾人が跋渉登攀する際に障害となり、心を慰むるものとして情意に對する強き抵抗ある山川草木とは別種のものである。と言ふ例をあげてゐる様に吾人に深き印象を與へ確實な理解を得るには實行に訴へて知的方面の働に對し強き情意の融合し共同することが大切である。知るは行ふの始めと云ふが、寧ろ反對に爲すは知るの始めと云ふ方が先ではなからうか。前に言つた様に純粹な體驗が其の奥所に達すると、外への活動へ轉廻せざるを得ぬ。反對に活動の結果、自から内得した體驗のみが生きた體驗となる。

額に汗して働いた人のみが勞働の神聖を體驗し、誘惑されながら之に打ち勝つた人のみ克己の尊さをしみじみ味ひ得るが如きである。情意から離れ、活動から打ち切られた經驗は生命のないものである。

ある。

以上は兒童の精神生活の心理的方面としての知情意の渾一であるが、更に客觀的方面についての考察に於ても、亦かゝる見地に立たねばならぬ。即ち科學、道德、藝術、宗教、經濟、政治等のあらゆる方面の價值が偏頗なく全體的に綜合されねばならぬ。茲に合科學習綜合學習の問題があるけれどもそれは後章に譲る。

五、自由創造の教育

自由活動 第五の特徴は自由活動である。作業は自ら目的を自覺し自ら目的遂行の計劃を立て困難を打破して結果に到達する自己活動であるから、當然兒童の自由が許されねばならぬ。教師の干渉拘束を全々否定せぬまでも、彼等の自由意志を尊重し、彼等の活動する餘地を多からしめねばならぬ。自由なきところに自己活動はない。兒童は自然性に満ちて居るが、又其れ自身の中に向上への萌芽を持つてゐる。教育の職能はそこに基礎を置ねばならぬ。而して自由には心理的と人格的とある。その何れをとるかによつて教育上の適用に相違がある。

心理的自由とは選擇の自由である。眞偽の判斷は單に當事者自身の標準による選擇に出たものである。眞の規範に合するか否かは問題とする處ではない。従つて其の判斷は論理的の規範の要求に合

せぬ場合があり得る。之を實踐について云へば、それが道徳的であるか否かは問題でない。善の規範に合しない場合がある譯である。此の點に於て實踐的に不自由である。斯くの如く理念としての規範に合しない所から氣儘勝手になり易い。之に反して人格的自由は自律的に規範に聽從しての自由である。選擇も實行も斯くあるべし、斯く爲せとの要求を意味する。心理的自然の産物ではなくして、却つて之を規定する力である。即ち心理的自然の進むべき方向を指示する理念である。斯かる自由意志は經驗的意味のものではなく、一切の經驗を超越する先驗的純粹意志である。例へば物を因果の範疇に照して觀る理論的認識についていへば、光が粗密兩體の間に於て屈折すると云ふ判斷は實は實地の經驗から歸結することも出来、又他の人に導かれて學ぶことも出来る。けれども専ら其判斷の眞偽を問題とする場合には決して因果法に捉はれることなく、事實を自己の法則に照して判斷の論理的價値を考察する。實踐問題についても亦同様である。而して心理的自由を尊重するのは現實主義の立場で人格的自由を重ふは理想主義の立場である。

文化教育學に於ては此對立を止揚するの立場を取る。選擇的自由に於て二つの動機間の争が終結して何れかを決定したとすれば之を統一したものは其の二つの動機の何れでもなく第三者を考へねばならぬ。此は個々の意志に對する意志一般又は性格若しくは人格と云ふことが出来る。即ち或隣間吾

人の意志内に表はれる個々の動機に對して比較的永續的な意志の方向である。此の人格と云ひ意志一般と云ふは天賦、教育環境及び修養によつて形成されたものである。即ち過去一切の經驗の成果である。人格全體の活動として動機の決定をなす。しかも其の活動は單に覺醒せる意識の活動のみならず、潜在意識の活動をも其の内に包含してゐるものと考へねばならぬ。又論理的認識に於て問題解決の契機を見出す場合即假定を設定するに當り、其事に熱中する際は却つて容易に念頭に浮ばないことが散歩の時又は學校往復途上、或は庭園を逍遙する時などに於て偶然に探究の緒端を得ることは尠くないのである。全體、文化教育學は此人格の形成を生そのもの、及び文化生活によつて説明し以て理想と現實を止掲してゐる。文化教育學では生及び文化について度々述べた通り、生そのものの本質は、自發自展價値に向ふものであり。又文化は客觀的價値の顯現であり、文化中に客觀的精神を包含してゐるとする。又その文化を獲得する主觀心意の構造中に目的聯想を爲してゐるとしてゐる。而してその主觀的心意の構成に一致する所にのみ文化の了解が成立つ。即ち客觀的精神の主觀化、個別化が行はれ、主觀的精神の客觀化が行はれる。其の作用の連續によりて個性人格は形成されると云ふのである。従つて人格は客觀精神の個別化されたもので、當然その内に客觀的の價値を包藏してゐるものとなる。云はねばならぬ。そこで前に述べた性格と云ひ、人格と云ひ、意志一般と云ひ、それは現實的の個人

心意であつて、而も客觀的價值と結合してゐるのである。換言すれば人格は個性と客觀的精神との綜合である。此の點に於て現實と理想とが統一綜合せられる。

而も其の人格は修養の中途であるから、未だ理想的に完全なものではない。従つてそれから流れ出る判斷選擇は決して誤りないとは云へない。眞善の規範に合せぬ場合があらう。併しそれは何時までもその儘停滯するものでなく、絶えず文化生活をなすつゝ自己の心意、構造によつて客觀的價值を獲得し普遍化しつゝ發展する。云ひ換ふれば無限に理念に向つて精進する。

創造活動 自由の存する所には當然創造がある。兒童の自由活動を尊重し、彼等の働く餘地を多くすればする程、自己の特性が發揮される。即ち作業の計劃手段方法、活動狀態成果等の上に彼等獨特の色彩が刻みつけられる。之れ創造活動が作業主義教育の一特徴である所以である。

ケルセンシタイネルの所謂生産的作業の意味も亦創造活動に外ならない。即ち經濟學上に於ける生産とは物質を新に造り出すことでなく、既に存在する外物の位置を一層適切有用な場所に移動し、或は彼是分解し結合し調節して其の形式を變更し、又其の性質を變化せしむることによつて、新たなる利用を發見し改作、創造して其の價值を増加することを云ふので。例へば有り餘れる地方に於て最早其の地方では全く價值のない貨物も他の地方に移せば價值を生ずるが如きである。此等生産の法則を教

育上に移し兒童をして手工、農藝其の他作業に依つて諸種の物質的生産に従事せしめて、經濟的生産の如何なるものなるかを知らしめやうとするのである。氏は又此の生産的法則を知識の收得發表に關する精神的作業に適用する。即ち知識、技能を二種に分ち一は既成の知識技能を其の儘受け入れる傳承的知識及び模倣的技能であつて、二は自己の實際的經驗、實際的問題の自己解決、自己の考案工夫によつての構成、製作等自己の特性によつて産み出した發見的知識及び創作的技能である。而して第一の傳承的知識及び模倣的器械的技能は眞に自己の所有とならず實力となとぬ。第二の發見的創作的技能こそ精神生活をより高き進境に持ち來し、益々生氣を鼓舞し絶へず自らを向上さすと。而して創造活動も亦種々の意義に解せられる。

即ち現實主義就中ブラヂマチズムに於ては創造は積極的順應を意味する。或種の障碍或問題に逢つた場合積極的に之を排除し之を解決するのが順應である。外的に外部刺戟に左右せられる試行錯誤に一步を進めた積極的に計劃ある自覺的の活動である。而して其創造は價值の創造である。實用主義の見地から唯一最高の價值は生命である、生命の更新が價值の創造である。環境内にあつて遭遇した新問題を解決するのが價值の創造である。或數學の問題を解き得た場合は一つの價值創造である。故に此の見地からすれば眞も善も美も生命の更新に對する條件的價值である。即ち眞善美其れ自身が價

値であるのでなく、生命更新の方便の手段的としての價値に過ぎないのである。

次に理想主義に於ては自然を理性化する働きが創造である。其の働きは常住不斷絶え間なく繼續しつゝ自己の人格を更新する。併し其の更新する人格は現實主義の所謂生命とは雲泥の差がある。人格更新として創造する價値は方便的ではない。眞善美それ自身のために要求せられる絶對的價値である。ナトルプに言はしむれば眞善美はそれ自體のために要求せらるる理想である。眞善美を理想とするものには當然普遍妥當の根本規範は承認される、此の規範によつて雑多な經驗を綜合統一するのが價値創造である。兒童が光の反射する種々の場合を経験して反射の法則を知り得たとすれば、經驗から歸納された一般的超越的のものに達した處に於て、自然の理性化である。又兒童が困難を排して約束を果したとすれば良心の絶對的命令が具體的に實現されるのであつて矢張り價値創造である。

斯くの如く現實主義も理想主義も創造は價値の構成であるが、前者は方便としての價値であり、主觀的價値、相對的の價値創造であるに反して後者は客觀的の價値絶對の價値の創造である。之に對して文化教育學では生の根本要求がすべての價値を實現するから、其の實現の目的は主觀的である。内在である。即何等外部から與へられる超越的のものでなくて自體に内在する價値の創造である。従つて先驗的の理性を認めない。根本的規範等も認めない。さりとて現實性のみの本能主義、心理主義に

も墮しない。而も其創造活動は文化生活をなすことによつてのみ行はれる。

文化には時代を超越した精神が働いてゐる。即ち歴史的社會的の文化はもとゞ諸々の個人主觀的の價値實現によつて出來たものであるが、一旦創造された以上は其の主觀を離れて客觀的となる。即ち客觀的價値顯現である。而して我々個人はその文化の内に生活し、その文化を獲得することによつて主觀的體驗を普遍化し客觀化する。言ひ換ゆれば客觀的價値を主觀に個別化するのである。此の點は理想主義と相通する所がある。けれども理想主義は理念から出發するが文化教育は飽くまで現實の文化より出發して之を理想的に伸ばさうとするのである。

即ち理想主義は單に形式的にして具體性を有しないが、文化教育は兒童の現實の生活を重んじ、又現實の文化と生活との交渉關係の上に出發點を求めるところに著しい相異がある。従て教材論に對し又動機論に對して兒童の生活尊重が著しい相異を示すこととなる。

六、個性尊重の教育

創造は個性の自由表現である、自由を許し創造活動に訴へれば其の活動は十人十色であらう。自由も創造も兒童の現實即ち各自の個性に於てのみ可能である。従つて自由創造を重んずる教育は當然其の個性を尊重しなければならぬ。

個性には與へられたものとして見た場合の個性と其の他は見出すべきものとしての見地に立つ個性とある。前者は心理的個性で後者は人格的の個性である。心理的個性とは自然の情性であつて知の方面では注意、記憶、表象、聯想、想像思考等について夫々の型がある、情性についても多血性、膽汁質、神経質、粘液質等の型がある。是等は何れも兒童の主觀を考察して斯くあると云ふ事實を述べたに過ぎない。此の與へられた特性の自覺即ち我々獨特たるものを意識することは個性の重要な一要素である。

けれども、單にそれだけでは人格的個性の所有者ではない人格的個性は理想によつて統一された個性でなければならぬ。然らざれば單なる主觀の偏執や我儘勝手と區別し得ないことになる。人格的の個性は此の心理的個性主觀を脱して普遍的な理想を見出さねばならぬ。良心の自覺し義務意識の自認し實踐的認識の肯定する理想を發見し。之によつて自己が統一され自覺し自己に獨特なるものを選択の準備として決意する時に人格的の個性と云ひ得る。

エレンケイやグルリットは個性助長のために一切の賞罰と訓戒とを禁じ、一般的陶冶をば古い偶像として之を破壊するに全力を盡した。之は從來の劃一主義、一樣主義の弊風に對する反動とし警語としては教育界に貢獻を齎らしたに相違ないが、彼等の尊重する個性は心理的の個性であつて人格的個

性ではない。従つて自己に獨特なるもの、しかも兒童の現に有する即ち「あるもの」を發揮せしむることのみに急にして「あるべきもの」普遍的個性への指導を無視するものである。デューウキも亦兒童を生物學的存在とし、生物が唯々よりよく生きんとする生命を有するが如く觀る。而して環境と順應關係を結ぶことによつて其の機能を形成するとなす。之れ矢張り兒童を個人的心理主觀とするものである。

シユライエルマツヘルは「個性は普遍の鏡であり象徴である」又「凡ての人は其特有の方法に於て人道を表現す」とし個性に於ては普遍と特殊との不可分離なるべきを説き、教育の理想は社會によつて普遍的個性を發展し翻つて普遍的個性によつて社會の發展を計るにありとした。斯くの如く個性を一般的なものに對する特殊の態度、即ち一般的なものを実現する特殊な仕方と解すれば、調和的發展の理想と個性の要求とは必ずしも矛盾しない。普遍的個性は社會特に文化社會を離れては存しない。個性は生れながらにして完成してゐるものでなく、夫れは社會生活によつて發展し、人の遺傳的に有するものは單なる素質であり傾向であるに過ぎない。それが如何なる内容を得、如何に發展するかは其の人の屬する社會によつて始めて定まる。生得の素質は個性の基礎であるから之を無視しては教育は成り立たないと同時に、又此の基礎のみを個性とし社會文化との關係を離れても教育はあり得ない

故に教育は社會に存在する各文面の文化財により、人の有する凡ての能力に發展の機會を提供せねばならぬ。又人は夫々差等はあるにしても凡ての能力の素質を自身の内に具有する。従つて各方面の文化財によつて其の素質に適應したる程度に於て各能力を發展せしむべきである。之れ所謂個性の限界内に於ける調和的發展であつて、即ち一般的陶冶の理想なのである。個性の限界内であるから、同一文化社會等に生活し同一文化によつて教育せられるから各個人が收得する文化内容に相異があり、又同一の個人に於ても亦文化内容の或方面には大ひに優れ他の方面には劣つてゐるのである。調和的發展とはなるべく各種の能力を夫れづの個性に應じて發展せしめ、且つ各能力が人格的に統一せらるるの意である。決して各種の能力を皆一様に伸すと云ふ事ではない。又萬人を劃一的に教育すると云ふ意味でもない。

シユプランガー曰く「人の生活表現に屬する能力を一つでも伸ばさないと終つたとすれば、之を眞の陶冶と云ふ事は出来ぬ。そこに一般的陶冶を力説する理由がある。所謂一般的とは能力の多方と云ふ意味であつて人のすべての根本能力は夫々の働く對象を有し、此の對象によつて明かに目覺まされねばならぬといふことを意味する。併し夫は固より個人特殊の状態と有機的關係を有せねばならぬ。

七、共働の教育

最後に作業主義の教育は協同活動の特徴を具備しなければならぬ。作業主義は兒童の生活を尊重する教育である。而して彼等の現在の生活は家庭に於ては家族の一員であり、學校に於ては學級學年と云ふ團體の一成員である。又學校と云ふ一集團生活の一成員である。其の他彼等を圍繞する社會、彼等が日常目撃しつゝある實社會、及び將來その生活に這り込んで活動せねばならぬ國家社會生活の準備たらしむることが大切である。尤も前に述べた兒童の生活を無視して將來這入り込むべき團體國家社會生活を、直接學校に取り込むでの將來の準備と云ふ意味でなく、此等生徒の現在の實生活に於て協同精神を體得させることであり、而して其の自然の結果として將來の準備を意味する。従つて兒童の生活尊重の教育は當然團體生活そのものが其の目標であり、又教授訓練の方法でなければならぬ。此の集團精神に彼等の作業をして協同活動たらしむること以外には養ひ様はない。全體協同は人が社會生活をなす上に欠ぐべからざる原理であつて、多衆が同一目的同一理想に向つて關心し共働することである。

デュウキは、其著民本主義の教育の中に「社會は單に傳達や交通によつて其の存在を持續するばかりでなく、確かに傳達及び交通に於て其の存在を持續することが出来る。共通、團體、交通の三語は單に語形を同じうする許りでなく、その間に離るゝことの出来ない内容の一致がある。即ち人間は或

物を共通に持つてゐるために團體的に生活して居る。而して人間が其のものを共通に所有するに至る方法が取りも直さず交通である。或團體又は社會を組織するために、人間が共通に持たねばならぬものは、目的、信仰、希望、知識——共同理解——同類意識等である。而して斯くの如きものは互や石の如く甲の人から乙の人に手渡しすることが、出来るものでない。只人間相互の共同理解によらねばならぬ。之を可能ならしめるものは交通である。交通はすべての人間に同様な情的及び知的傾向を得させ期待及び要求に對して同様な反應を起させる。人間が社會を造るは單に地理的接近のためではない。他の人々から社會的に影響を受けることがなければ、如何に接近した土地に住んでゐても、それを社會とは名づけ得ない。書物や手紙は數千里を距てゝをる人々の間にさへ、却つて近所に住んで居る人々よりも一層親しい交際を結ばせることが出来る。又人々が單に共同の目的のために働いて居るかちとして、それだけでは決して社會を組織してゐるとは云へない。例へば機械の製作と云ふ共同の目的をもつて大勢の人が各自分業しても、それを直ちに一つの社會を組織して居るとは云へない。凡て社會を組織するには其の社會の人々が總べての共同目的を意識し、且つそれに興味を感じ、それに依つて各自の行動を整へると云ふことは必須の條件である。これが所謂交通である。各自は他人の何事を爲しつゝあるかを知ると同時各自の仕事や目的に、の進行に就いて他人にも知られるやうにしなければ

ばならぬ。一致共同と云ふことには必ず此の交通が必要である。而して斯かる社會生活の原理を教育に適用すれば、初めに外部に現はれた行動の方法を喚起するやうな境遇を造り、最後に共同活動の間となして團體の成功を自分の成功と感じ、其の失敗を自分の失敗と感じさせるやうにすべきである。人が自己の屬する團體の情的態度を體得すれば、其の團體の目的及びそれを果す所の手段を速かに認める。換言すれば彼の思想及び信仰はその團體の他の人々の思想及び信仰に類似せる形を探るに到るのである。斯様にして彼は又團體の所有する知識をも獲得するのである」と云つてゐる。學校生活が集団生活である以上此の原理を缺くことは出来ない。否其の原理によつて人は執拗な主我的傾向個人主義的利己心のため、又轉換せしめられる。此を學習作業に即して言へば教授は或實際問題に關心し解決することに出發し、これが解決を兒童の自發的自己活動と相互の協同及び教師の助言と共働によつて行はれる。教師は兒童の自由なる活動を損せず、獨自の個性を發揮せしめながら、而も自己の生活が多數の同級生同級生と共に團體生活中の一人であることを、自覺するやうに導かなければならぬ。此の協同によつて、動もすれば陥り易いみにくき競争を避け優と劣とは却つて相助け合ひ、相親しみ合ふ美風を濟すことが出来る。斯くて學習活動も訓練的作業も凡て團體的の共働生産であるとの意味、即ちそれが自己及び學友同級全體の向上の唯一の途であるとの自覺を得しめることが作業

の大切な要素であらねばならぬ。

第六章 作業主義とプロゼクトメソッド

及びダルトンプラン

第一節 プロゼクトの主張と具體案

プロゼクトの何たるかにつきましては、人によつて多少其の内容を異にしてゐる。即ち或は教育原理とし或は教法とし又は教科として、或は題材として説いてゐるが、共通の特色としては左の諸點を擧げることが出来る。

一、學校生活と社會生活との結合 學校に於て教授する事項と學校外の生活との隔離に反對し、學校課業を成べく學校外に於て兒童が事物について經驗し、學習する態度に接近せしむること、云ひ換ゆれば成るべく兒童をして自然の境遇に於て學習せしむべしと主張する。其の方法は生活への直接の参加と生活其儘を學校に取入れる場合と、生活を模して教育の内容を構成する場合との三つの場合がある。豫定された課程以外に臨機に兒童を或種の社會的事行例へばイリノイス州立師範學校生徒によつて實現された蠅退治の如き第一の場合である。手工、家事、農業等に於て仕組まれるものは第二の

場合である。又學習を動機づけるために實際生活を利用することで、彼のイリノイス州の或小さい町へ婦人音楽家が乗り込んで演奏會の催さるゝや、其の音楽家の到着前に、其の町の小學校の第四學年生をして、其の音楽家に手紙を送らしめたるが如き第三の場合である。要は兒童の自然生活を尊重しその生活に即した教材を選べと云ふのである。生活に即した材料と云ふことは二様の意味がある。一は兒童の將來の準備であり、他は兒童本位の立場である。プロジェクトは後者の意味である。

二、渾一的合科學習 教科別に系統的に教授するよりも寧ろ自然の生活に現はるゝ多少纏まつた統一ある作業を選定すること、例へば家屋建築の設計、米穀栽培の方法の如く一全體として統一ある計劃を意味する。プロジェクトは行爲のための知識と云ふ考へから或る目的ある活動を一單元としてゐる。而して一單元をなす動作は兒童の心理自然の生活と社會生活の實相との二つの視點から定められたものである。全體物事を論理的に分折して考へるのは、大人のことであつて、子供は物を綜合的觀方をなすもので、物を分析的に一面づつを觀るのでなく、全體的渾一的に觀察するものである。次に社會生活の實相も亦渾一的全體的である。主婦が家事をなすにも、農夫が耕作をなすにも、商人が營業をなすにも計算、品質、産地、輸送、販賣購入、貸借、製作等が統一的に一全體としての計劃的であり作業であつて、決して算術科、理科、地理科、商業科、農業科と云ふ様に孤立的に單獨的には行はれ

るのではない。

従て、生活本位の教育、兒童本位の教育に於ては學習の一單元となるものは或目的によつて統一された渾一的全體であらねばならぬ。

三、自己活動 兒童の實生活を尊重し、渾一的全體を一單元として題材をとるのは、畢竟學習動機を旺盛にし、以て兒童をして自らの問題として兒童自らの計劃によりて完成せしめんがためである従つて兒童自らの思考、想像觀察に訴へ、自己活動による學習を強調する。而して如何に自己活動せしむかは、その目的活動の段階の上に顯著に表はれてゐる。即ち

1、觀念或は計劃を具體化することを目的とする場合は、目的、計劃、遂行、批判の四段階としてゐる。而して兒童が出来る限り各自獨力にて是等の活動をなすべきは勿論であるが、若し其の力が足りないために全然失敗に終る様な事があると、満足の感情や學習の効果を生ずることが出来ずして徒らに時間を費やすから、教師が之に對して多少の助力を與へる。

2、問題の解決を目的とするものは、疑問、暗示、推理、檢證の四段階を置いてゐる。

第二節 ダルトンプランの主張と具體案

ダルトンプランは自由共働を原理とし、一定期間（例へば一ヶ月とか三週間とかの）に學習すべき

仕事を各教科別に教師児童の間に契約し、此れが遂行に當つては其の範圍内に於て児童の自由を許し、時間割を用ひず教室を一定せず學級を開放して児童の自己活動に一任し、児童は各自思ひくゝの學科を夫れくゝの實驗室にて獨自に又は相互協力して作業する。従て進度は各自異つてゐるが、契約した期間内に一定の事項を成し遂げる責任を自覺して遂行に務める。而して最後に共同學習に訴へて訂正補足すると云ふ案なのである。

一、根本原理としての自由と共働　ダルトンプランの理論的根據は自由と共働とである。又自由共働の調和である。パークハウスと女史は「文化を獲得すると云ふことは經驗の一樣式であつて又生活に於ける一要素である。故に學校は大人の生活の如く親密に關係せしめられなければならない。けれどもそれは學校が全體として團體の如く働く様にならなければならないことである。而して團體の根本條件は個人をして自ら發展をなさしむるための自由と云ふことである。此の自由は勝手氣儘でもなく、不規律なことでもない。児童は調和的な責任ある一員となり、自ら意識的に其の仲間との協力をなし共同の利益を計る様になる前に、その精力を自由ならしむる心要がある。ダルトンプランは此の意味に於て児童の精力をして児童自身の研究を自己の方法に依つて追求せしめ構成せしむるのである。即ち道徳的自由を與へる云々」と、言ふところの自由は始めより他人と協同し進んで公共のために盡す

ことであり、調和的な責任感を有する眞の自由人なのである。女史の見解によれば眞の文化は個人の所産であると共に、又社會の所産である。個人的發展と複數的協同とに依つて獲得せられたものが文化である。即ち社會的協同に依つて眞に文化の價値を獲得するのである。眞の社會生活は共同と各員の相互依存である。ダルトンプランに於ては児童は社會の一員として働く、教師も児童も他のものから孤立することは決してない。それは最早社會的生活と没交渉な學校ではなく、社會的な生活そのものであるとして、社會的境遇を特に強調してゐる。斯くダルトンプランは自由を唱へると共に協同を重視し以て兩々相俟つて教育の目的を達せんとするのである。

二、實驗室及作業

實驗室は全く児童の生活環境である。人間の生活にはそれく環境がなければならぬ。例へば商業には商店があり、工業には工場がある様に、児童の生活に於ける學習研究にも適切なる環境がなければならぬ。従來の如く理科、手工科等の特殊の教室のみでなく、凡ての教科に相應せる各種の參考書や實物標本その他の學習材料を設備し、特殊の雰圍氣の中に學習研究をすること、即ち生活することは極めて重要である。

而して斯くの如く實驗室を設備せる目的は爲すことに依る學習を遂げしめんとするにある。児童自

らをして活動せしめんとするに他ならないのである。そしてそれは當然學習を作業と見ることになる。此の點に於て作業學校と全く一致した立場をとつてゐる。

三、割當表と指導案

女史の眞の創案であつてダルトンプランの特徴と云ふべきはコントラクト・ジョブとアサインメントである。前者は豫め一定の仕事を一定期間(例へば一ヶ月)に割當て、兒童をして自己の計劃によつて自由に遂行せしむることであつて、又後者は遂行の手引としての指導の筋書であつて、割當表の各部分についての獨自學習の方法の梗概を示したものである。而して割當表を使用する教育上の價値及び目的は (一)兒童をして自己の作業に對す理解を得しむること。即ち自己が現在爲しつゝある仕事は如何なるものであるか、又其の目的は如何等を理解せしめ、興味を以てその仕事を完成することである。(二)作業に對する興味を喚起するの手段となること、即ち仕事に對する理解はやがて興味を喚起するものである。けれども更に動機を誘ふ様に記載方法に注意する。(三)個別的教育の目的を達する手段となること。即ち劃一的な時間割を廢し、更に各個人差に應ずる様に優中劣の各種に別けるのである。(四)兒童をして自由活動の餘地を多く與へること。即ち學習をして自發的たらしめ、その個性を發揮せしむるには兒童を自由なる境地に置かねばならぬ。從て約束した仕事の範圍内に於て

は其の材料の區分配當を自己の計劃に一任し且つ學習の場所學習の方法を自己の裁領によつて遂行させる。(五)兒童をして自己の作業としての自覺を喚起すること。書きものとして與へられたものは、教師の口頭を以てするものに比すれば、よりよく兒童に徹底する。のみならず兒童をして自己の作業としての自覺を十分に生起さすことに於て勝つてゐる。

年少な兒童を放任して全々獨立作業に訴へることは、兒童の發達程度を無視したもの、子供を大人視したものである。よろしく其の程度に應じて相應の指導を與へることが必要である。此必要に應ずるために作成したものが即ち指導案である。従つてその指導の繁簡精粗は固より學年の程度に應ずべきものであると言ふまでもない。又指導案を使用する窮極の目的はそれによつて兒童を自己教育の境地にまで導かんとするために用ふる過途期の方である。

四、綜合的學習

ダルトンプランは兒童の生活を重んずる。それは社會の一員としての行動、或仕事をなす生活である。凡て此等の生活經驗の綜合せるものが兒童の人格を陶冶し智能を増進する。又同じ意味に於て各學科目の間に於ける相互の聯絡を重じ、綜合的學習を主張する。又一學科目の學習に於ても常にそれが斷片的にならぬ様にと要求する。而して其の方法は教師が與へる割當表及指導案作製に當りて綜合

すること、一方には児童をして各教科間の聯絡及び一科目間の前後の關係、全體と部分との關係について彼等の自覺反省に訴へて従事せしむるのである。

第三節 三つの具體案の異同

ダルトン・プランはバークハウト女史の創意に成り他に之に類似の意見を主張するものがないが、作業主義とプロゼクトの二案は人により其の主張が夫々異つてゐる。此等の區々の意見をとつて三者を比較對照することは到底不可能なことである。従つてこゝには総合的に見た作業主義の眞意義をプロゼクト及びダルトン・プランと比較し相互の異同と夫々の特徴を明かにする。

一、自己活動 児童の自己活動による學習を尊重することは三者共に一致してゐるけれども如何なる方法によつて自發活動せしむるかの具體案は必しも同一でない。

學習動機 目的を自覺せしめ、自己の問題、自己の仕事として之が解決に當る様に動機づけるために、三者共に児童の生活に即した題材を求める點に於ては共通である。

自由 児童の自由意志の尊重は三者共に異ならない、作業主義は獨立的作業を主張し、プロゼクトは自己計劃に一任し、ダルトンプランは學級を開放して時間と進度と場所の自由を許す。

創造 も亦、各々尊重する。作業主義は知識を未完成のものとして児童の前に提供し、自力にて之

を完成せしむる。即ち傳承的知識を排して生産的作業を強調する。プロゼクトは原理に代ふるに問題の先行を以てし、其の學習段階を疑問暗示、推理檢證とせるは、如何に科學的研究法を濃厚に取り入れて自己發見に重きを置いてゐるかを知ることが出来る。

次にダルトンプランに於ても児童の創造活動を重んずるけれども、指導案を與へて學習せしむる點は前二者に比すれば稍々微温的であると云へよう。之がために児童の自由活動、創造活動を束縛するとの批評もある。けれども児童の發達程度に應じて研究の方法を適當に指導することは児童の學習力に相應しいことである。且つ之を學習窮極に達する方便と見た時、極端なる放任主義よりも勝つてゐるとも云へよう。是れ指導案が一方に自己活動に於て不徹底であると批評する人のあるにも拘らず、一方に於ては却つて之を以てダルトンプランの一特徴であり長所であるとしてゐる所以である。

二、努力活動

作業主義は消極的には目的に向つて進行する途中に横はる障害があり、之を排除する抵抗力があること、積極的には目的を固執して遂行に努力することを一要素としてゐる。

ダルトンプランは割當表による仕事の契約により是れが遂行に對する各自の責任感に重きを置くのであつて、自己の好惡によつて仕事を怠り又は放棄することを許さない。只學級を開放し、時間の自

由、場所の自由、進度の自由を許すことに伴ふ餘弊として氣まぐれの學習に陥ることがないとは保證し難い。(結局は一定の期間に一定の仕事を上げるとしても)かの指導案を以て學習方法を導く親切さと對比する時、多少兒童の自由意志を高く買ひ過ぎてゐる憾がある。此れがために我國に於てダルトンプランを取り入れて、實施して居る學校では此の點に對して或制限を加へてゐる様である。

次にプロセクトに於ても其の動作の専心、熱烈、強固、固執等の要件を擧げ目的遂行の努力を要求してゐる。

三、生活尊重

三者共に兒童本位の生活を尊重する、就中、生活實現を最も強く且つ極端に主張せるはプロセクトである。學習に動機づけるために兒童の實際生活を重んずるばかりでなく、社會生活そのまゝを學校に取り込み、更に進んで社會生活に直接參加せしむることさへ要求してゐる。

ダルトンプランは生活實現のために生活環境の整理を力説し其の方法として實驗室を設け學習の場所たらしめ學校をして兒童の生活經驗の環境たらしめることに努めてゐる。

次に作業主義も子供の現在の要求を出発點とし、知識も技能も其の發展程度を唯一の標準として選擇すべきことを主張するものである。けれども一方には我々の認識内容も認識作用も四圍の環境の事

情に左右せられる。即ち歴史的、社會的の文化獲得によるものであるから、現在の兒童の要求に合する範圍内に於ては他日入込むべき實生活の準備と云ふ點と一致するとしてゐる。

四、綜合學習

プロセクトと作業主義は生活環境を分析的に見ずして綜合的に一全體として、あらゆる方面より研究する。又自然的社會的事象も元來渾一の一全體をなしてゐるのである。故に客觀主觀何れの點より見るも學習は綜合的に導かれなければならない。従つて教科別に論理的系統の順を追ふて學ばしむべきでなくて、合科的に取扱はるべきだとして、教科課程を根柢から覆してゐる。

次にダルトンプランは單に一教科の系統を追ひつゝ他教科との聯絡綜合をはかるべきこと、及び一教科内の統合を唱へるに過ぎない。

五、全一的活動

合科學習も或る意味に於ける全一的活動であるが、更に兒童の主觀的内部活動即ち知情意の全一的の作用と云ふ點について三者が如何なる態度をとつてゐるか、ダルトンは爲すことによつて學ばしめるために實驗室作業を以てし、プロセクトは綜合的取扱によつて認識と行動とを渾一的にする、次に作業主義は體驗と作業との關係を重視し特に表現的作業を高唱してゐる。

六、個性尊重

ダルトンプランは指導案によつて優中劣を區別し、割當表によつて自己計劃及び獨自學習に於て、あらゆる自由を許してゐるのは同時に個別的の取扱ひと見るべきである。

作業主義プロジェクトに於ても兒童の自己活動を尊重する所から自ら個性を尊重することになるのは云ふまでもない。

七、協同

三者は學校を社會生活そのものと見て、個人と社會との有機的關係、協同責任、社會共存の意義を生活經驗によつて體得せしめんとする。即ちプロジェクトでは始めから生活に即した實際的の一單元の仕事、全兒童が共同目的を以て計劃し分業してなすのであるから、協同原理の上に立つてゐることは勿論である。次に作業主義は公民教育を一原理として共同作業を重んじてゐる。

次にダルトンでは自由と共に共同を原理として相互學習及び共同學習に於て之を實現しやうとしてゐる。

以上述ぶるところによつて作業主義、プロジェクト、ダルトンプランの三案の主張が如何に類似し互に接近してゐるかを明かにした。又現代教育思潮に表はれたる諸原理を包括してゐることも首肯する、

事が出来るのである。けれども原理實現の方法として採つてゐる様式に至つては、夫々特異の點を有してゐる。即ち作業主義は表現作業に於て、プロジェクトは合科教授及び目的遂行の段階に於て、ダルトンプランはコントラクト・ジョブ及びアツサインメントに於て他と著しく趣きを異にしてゐる。

斯く三者を比較對照して其の異同を闡明したのは、只徒らに比較せんがために比較し、其の異同を辨別せんがために辨別したのではない。ダルトンとプロジェクトとの特質を捕へて作業主義の足らざるを補ひたい、即ち作業主義を根幹として他の二案の長所を加味し以て出来るだけ妥當な實行案を得たいがためである。そこで今更に進んで三者の特質について我國の現状より見て、實施案として果して妥當であるかどうかを批判してみたい。

第四節 合科學習について

合科學習の主張はプロジェクト及び一部の作業主義の論者によつて唱へられ實施せられ、特にプロジェクトは社會の實相が渾一的全體的事であること、及び兒童の生活が渾一的綜合的事であるとの理由を以て、極力事物の一面的考察を避けあらゆる方面から研究するの必要を叫び、結局従來の教科別に分離して各々並行して論理的系統の順を追ふて進むことを大人のこと、將來の準備のために兒童の現在を無視したものとして分科學習に反對し、教科課程を根本的に改造し、生徒の生活本位に即した或る一單元

の仕事をして題材とし全教科を渾一的に取扱ふのである。

然るに社會の實相はプロジェクトの主張する様に凡て若くば少くとも大多數の社會人の仕事が果して渾一的全體としてなされてゐるであらうか、一方には建築業者の如く総合的な實生活をなしてゐるものもあるが、又他は毎日々々製本の印刷紙を揃へることを仕事としてゐるものもある。ビールの口栓を嵌めることに月日を送つてゐるものもある。學者や藝術家も單純である職人にもそれが多い。兩者を比較したならば寧ろ國民の大多數はかゝる單調な生活をなしてゐるものが却つて多數ではあるまいか。

次に兒童の生活が渾一的であり事物を考へ行動するのに單方的でないと言ふけれども之れ亦直ちに首肯する譯にはゆかぬ。獨樂廻し、三輪車乗り、ぶらんこ乗り、水泳、鬼ごつこなどの遊戯でも、繪を描くこと、いろは加留多を取ることを皆渾一的な生活とは云へぬ。決してプロジェクトが主張するやうな渾一的なものばかりが彼等の生活ではない。

次に教材の一切を渾一的の單元に組織するためには教科に内在する必然の系統即ち論理的の序列が全然壊されることになる。之は各學科の學習上許さるべきであらうか。子供本位の教育を極端に主張するものは材料の論理的系統を子供に適せぬものとして甚だしく毛嫌する。

併しながら材料の系統を破ることは斷片的の知識たるに過ぎぬ。加之斷片的の知識獲得は材料の飛躍があるから、其の飛躍した中間の材料はそれを他の方法で充足するでなければ斷片的の知識それ自身も眞に理解することは不可能である。例へば尋一の算術について見るに $5+3$ $6+4$ 等の十以下の計算から直ちに $27+15$ $28-13$ 等の計算に飛躍したとすれば其の系統上の中間材料であるところの $12+8$ $16-4$ 等の十進系統を理會さず材料及び $7+5$ $13-6$ 等の二基數の和が十以上となる場合及びその逆取扱は、他の方法を以て充足するでなければ到底眞の理解は得られるものではない。其他、除法は乗法、減法を基とし乗法は加法を基とする。此の系統を無視しては飛躍することも斷片的知識も眞に收獲は出來まい。其他歴史でも地理でも理科でも程度の差こそあれ順序を追ふて發展し、漸進的にして飛躍のないこと、即ち系統的序列に従ふことは學習の必須條件である。

或は兒童の事物認識の單方、認識と作爲と發表の分裂とを避くるため即ち全人的活動の要求としての綜合を主張するかもしれぬ。けれども、必ずしも合科ならずとも、分科學習によつて出来るだけ他の教科と連絡を取ることによつて統合の目的は達せられる。

次に作業主義の上に立つてゐるライブチヒの教員團及び文化教育の主張者スプランケルは知識成立の根本原理を基として合科教授を高潮してゐる。即ちスプランケルは世界それ自身が有機體であつて

生命ある一單位をなしてゐること、其世界を取扱ふ知識も亦一つの有機的結合關係を保つものであること、經驗する個人も研究する個人の如く人生と實在との有機的連合の一部であることの三つの理由によつて、兒童の學習活動も有機的全體的に行はるべしと言つてゐる。之に對して作業主義論者の驕將ケルセンシタイネルは元來人間の知識は我々の精神機能の組織により必然的に纏つた分化されたものとなつてゐる。斯かるものが集つて人類文化の發展がなされてゐる。而して我々の知識に内在してゐる分化によつて知識が特殊の陶冶力を現はし來るものであり、又我々の性格陶冶に必要な判断を發表せしむるものである。合科教授は此等の明瞭な知識の系統を破壊するとして反對してゐる。次にガウデヒも亦略同様の意見によつて反對してゐる。斯くの如く作業主義論者中にも兩様の意見があつて一定してゐない位であるから、合科教授は作業主義の教育に必然的のものではない。

又合科が成功するためには、極めて優秀有能な教師を必要とする、之は一般には望まれない。又兒童に熟練を得させる爲めにも、分科を必要とする。との二つの實際的方面の理由から反對してゐる者が多い。斯くの如く各方面からなされる各種の意見を綜合すると、合科教授を今直ちに取つて以て實施することは、色々の欠陥があり避け難い困難がある。況して我國の現行教科課程に於ては到底實施不可能である。

以上は教科の區別を全々に徹廢する所謂狹義の合科教授についての意見であるが、其他に合科の精神を汲んで各教科の一部分に對して實施しやうとする微温的の綜合教授もある。之等を廣義の綜合教授と稱してゐる。即ち

- 一、相互に密接の關係ある若干の教科を一つのグループとして合科的に取扱ふもの、例へば圖畫と手工と裁縫、地理と歴史、理科と手工と農業工業等分團を作つて渾一的に學習させる如きである
- 二、一教科を中心として他の若干の教科を之に附隨して綜合的取扱をなすものもある。然かも其中心となる教科は常に移動する。

此の程度の綜合教授ならば、若し教科の性質と程度及び兒童の年齢等を慎重に考慮して其適用を誤らないならば、綜合教授の短所を避け其長所を發揮することが出来る。即ち下學年に於ては兒童の思想生活は未だ文化の程度が低いから歴史的社會的文化財として分化したものを其のまゝ系統的に學習せしむるばかりでなく、身邊の事物を中心として又は郷土を中心として合科的に取扱ふが如き、又三四學年に於て郷土的取扱ひとしては地理的、歴史的、理科的（圖畫、手工綴方等を綜合することは勿論）材料を合科的に取扱ふが如きである。

次に上學年に於ても綜合的學習を原理として適等な機會に於て、適當な題材を捕へて之を實施する

ことは肝要である。例へば展覽會、學藝會、運動會、遠足、修學旅行の計劃、實施、後始末の如き、又理科に於ける園藝動物飼育、農業に於ける耕作の如き、又割烹の如き日常の學習に於ては勿論、折々職員の中食會を催すことによつて、割烹のものゝ外、案内狀の作製座席の配置、室内飾裝、接待給仕の作法等総合的に學習させることに努めたい。

又地理科と歴史科、修身科と歴史科、國語科と地理科歴史理科、理科と手工と數學と家事農業、圖書と手工等の相互密接な關係を有する諸教科の間に個々の教材について聯關して統合的に取扱ふことは（固定的グループを作らずとも）當然のことであり、又從來實施せられた所である。

第五節 割當表と指導案について

一、割當表 兒童の自己活動を重んずる教育は兒童各自が獨立的に活動する機會を多くしなければならぬ。共同作業をなす場合と雖も其共同作業中に兒童の自由活動による獨自學習が含まなければならぬ。即ち分業をなすことによつて各自分擔した部分々々の完成は獨自的作業である。分業もなく分擔もせぬ作業であるならば眞の自己活動の意味はない。分業なき多數兒童の共働は優秀な少數兒童のみの活動となつて、中以下の兒童の活動する機會が奪はれる、プロジェクトに對する學生の賛否の意見中にも、

「課業の大部分が僅少の生徒によつてなされる。學級中の若干の生徒は全く不關焉であることが多い」

と云ふ答がある。共同學習に於ける此の弊害は誰しも經驗する所である。特に精神的作業に於て其弊害が甚しい、少數優等生のみが活動して中等以下のものは獨自の活動をなす機會を奪はれる。劣は劣ながらも自己の力相應に自由に活動したい要求はあるけれども其機會を得難い。かくて其結果は優は益々優となり劣は益々劣となるのである。茲に自己活動の意義は全く失はれてゐる。或は云ふかも知れない。社會の實相に支配者と被支配者、先覺者と模倣者、頭にて働く人と手にて働く人等の區別があるではないかと。併し子供は未だ伸びつゝある未成品である。而してその伸び方が様々で身體が先きに精神が後れるものもあり、又反對のものもある、早熟もあれば晩成もある。現在の劣等が必ずしも將來然りとは云へぬ。早熟のものが後々まで優秀の位置を占め得るとは限らない。又身體的活動は甚だ旺盛だが心的活動の方面は中以下のもので餓鬼大將といはれる子供が、將來傑出せぬと誰が保證し得るか。それを子供の時から、しかく運命づけることは教育的ではあるまい。斯かる意味の個性の尊重は眞の個性尊重でなくて差別待遇である。中劣も力相應に獨立的作業をなさしむれば量に於て少く質に於ては低くとも各自相應に伸び得る力があるのに、之れがために封じられることは遺憾である。

常に人の後にのみついて引ずられながら働くことは嫌氣がさして堪え得られる所でない。斯くて常に人の後に立つことに習慣つけられて、果ては自らを卑下し發憤心も勇氣も出なくなつて遂には自放自棄に陥るものもある。

學級の編成變へをなす場合に三箇學級を混じて更に優中劣に三分すると、劣學級中にも又優劣の區別が著しく現はれて来る。前には下積みとなつて少しも活動しなかつた生徒が、今度はなか／＼活動する様になるものである。之は先きの劣等生が獨立的に働く機會を得ることによつて伸びたもので、先きには優等生との共働によつて其の伸ぶべき力が抑制されてゐた證據である。學級學習の所謂共同には此の點に於て一部兒童を犠牲にしてゐる場合のあることを深く考へねばならぬ。

此の點から見てダルトン案の契約による仕事は各自責任を以て一定期間に一定の仕事を行はさすから大なる長所を有してゐる。即ち優生も劣生も夫々独自の働きをなす機會が與へられる。次に

ダルトンの如く週期を定めて凡ての學科を一律に仕事の約束することは如何、此は學級の開放と進度の自由、場所の自由を許すことから來た方法であるが、前にも批評した様に稍々行き過ぎた開放である。こゝまでの自由を許す必要はない。寧ろ週期を徹廢して、各科毎に一定量の仕事を契約し獨自學習の時間と之が整理としての共同學習の時間とを定め、其の定めた時間内に於て獨自全力を盡し

て活動することによつて以上の要求は滿されるのではあるまいか、此方法によるも、正規の時間と放課後の時間乃至家庭に於ける學習は皆同一の性質となり、豫習本習復習の區分なく凡ての學習は連続的にして自己活動の時間の餘裕は十分に與へ得る點には、何等の異りはない。

二、指導案 全兒童に同質同量の作業を課する時は個人的には優劣によつて或は過重となり、或は輕きに失することになる。又如何に兒童の獨自學習を尊重するとしても、彼等の學習力如何により教材の如何によつて相當の指導を與へることも必要である。此の二點からダルトン案の指導案は有意義である。反對者は指導案學習が兒童の自己活動を壓迫するかの様に云ふ。なるほど兒童の自己創造を極端に要求する者から見れば指導案は微温的である。或は却つて邪魔ものかも知れぬ。併し子供の發達程度を考へる時は適度の指示を與へ、方法の誘導をなし、觸發することは、あながち排斥すべきではない。勿論其の指導の程度と場合と方法がよろしきを得ねばならぬ。或は學科と教材の性質に應じ兒童の年齢に應じ、該科學習の態度が如何程まで養はれてゐるかにより、如何程の時間を與へ觸發をなすか、又如何なる點を如何なる方法によつて導くべきかは指導案作製の技術に屬すること、其の適否は直ちに其成功、不成功及び獨自學習の本質を損するか否かの結果に至大の關係を有する。要は、指導案は最少限度の指導を與へるものでなければならぬ。

尙ほ繰り返して言へば何等の指導をも與へないで、兒童の試錯的に放任し時間と勢力とを徒費せしむることは、彼等の學習能力を進める所以ではあるまい。各教科固有の學習方法を會得させ、且つ限られた時間内に一定の陶冶財を獲得せしむるためには、最も有効にして適切な、しかも最少限度の指導を與へることか眞の教育ではあるまいか。兒童の獨自學習を進展せしむるか、反對に自由を壓迫することになるかは、指導案作製の技術即その案の内容如何によることである。指導案そのものの本質に於ては兒童の自由創造の活動を伸展させるための有効な方便であつて、決してその妨害となる何ものも存しない。

之れ兒童は各自の學習力の全部を傾注して活動すべき時間的の餘猶が與へられ、且つ兒童の獨自學習中に個別指導を以て補ふことが出来るからである。

次に指導案によつて兒童學習の優、中、劣に應じて其の學習事項の質と量とを加減することは個別指導の精神から見て議論の餘地はあるまい。最後に指導案によつて學習を手引するのみならず、更に彼等の獨自學習中教師は其の作業の状態に注意して全體的に個別的に指導すべきは云ふ迄もない。

以上の理由によつて吾人の實行案中に學科別に一定の期間になすべき一定の仕事に約束することと指導案とを採用し度いと思ふ。

第七章 作業主義と教授訓練

一、教授と訓練との關係

學校教育上、教授と訓練との關係を如何に考ふべきかは屢々論ぜられた古い問題である。從來教授を以て學校の主要の任務とし、訓練は家庭及び社會に於てなされるべきものとして、兩者の領域を確然と區分しやうとするものもある。又實際に於て訓練よりも教授に主力を注ぐ所謂偏知主義の教育が行はれたことは否むことが出来ない。併し主意的傾向が主知主義に變り、情意の教育に主位を與ふべきことが一般に是認されるに至つた今日に於ては、最早かゝる偏頗な教育が許さるべきでない。けれども實際學校教育の事業が大部分教授であつて、教授時間以外に於ける訓練の領域が僅少の部分に過ぎないことは到底動かし難い事實である。従つて教授中に於て訓練が行はれ、教授によつて訓練されるでなければ、依然として學校教育が教授に偏することは免れることは出来ぬ。然らば教授によつて訓練するとは、如何なる意味であるかが、此問題を解決する重要な點となるのである。

實質的陶冶と形式的陶冶との關係は常に繰り返され論争され言ひ古された問題である。而して一

を重んじ他を輕んじ、何れを主として何れを従とすべきではない。實質と形式とは、相關聯して人格發展の必須たる條件である。けれども、今日の中等學校は勿論初等教育に於ても理論として云々する時は別として、實行としては矢張知識を收得させることに偏してゐる。又家庭でも社會でも知識の分量を以て教育の効果如何を判定するのが常である。斯くの如く實質のみを偏重して形式の修練を忘れたる教育に於いては、教育によつて訓練すると云ふことは殆んど望まれない。是れ知識の注入、片手落の教育、過去の教育の殘骸の墨守である。

固より教授の目的を精神能力の修練に置き陶冶内容は只精神を養ふ營養物に過すして、それ自身何等の價値なく方便としての意義を有するに過ぎないとする極端な形式陶冶の誤れることは勿論である。陶冶内容は精神能力を刺戟し練習する道具たるに止らないで、夫れ自身固有の法則を有し意義を有するのである。加之に精神作用は内容と無關係のものではない。寧ろ内容の世界を建設するための思考であり、方法であり、態度である。内容に關しない形式はあり得ない。従つて形式の陶冶によつて内容は得られ、翻つて實質によつて全精神力は發展する。即ち内容形式、實質的陶冶と形式的陶冶とは交互に關係する。然るに今日の實際教育が前述の如くであるとすれば、よろしく知識の分量のみを貪る所謂詰込み主義より精神作用の修練に方向變換をなすことが急務である。教育の實質主義受容主義

は一般に認識論上の模寫說、心理學上の主知主義と提携してゐる。故に此受容主義を脱せんがためには、我々は精神を發動的に解する主意主義に立場を轉ぜねばならぬ。

形式陶冶 知識の材料は外から來るが、之を知識として構成するものは内界に存する精神作用である。しがも知的作用は他の諸々の精神作用、即ち情意の作用と密接に關係して、生きた統一を形成してゐる。だから統一的全體として精神の奥底に徹する教授であつて、始めて眞の形式陶冶を成すことが出来る。反對に又精神統一體の奥底から流れ出づる思考のみが始めて眞の思考である。此事は思考力の外に又注意努力、忍耐、細心、興味、集中、誠實等の情意作用の働くことなくして知識の收得が不可能であることを見れば、直ちに首肯することが出来る。即ち形式陶冶は單に知的能力の發展のみでなくて、同時に心情の陶冶である。之れ知力と情意の作用とは常に密接に結合して人格的に統一してゐることから來る當然の歸結である。此の如く全人格として認識内容に面するとき此を精神的態度と言ふべきであらう。

此精神的態度は價值内容の獲得に向けられた自我、即ち多くの精神機能の聯關的統一體としての自我の態度である。従つて獲得さるべき内容の異なるに従つて精神態度も自ら異り、同時に内容收得の方法も自ら異らざるを得ぬ。科學的認識の態度及び方法は藝術道德等所謂理論外の認識の態度及び方法

とは自ら異つてゐる。けれどもそこに共通なものを求むれば價值に對する創造的の態度が存する。一切の陶冶は一面から見れば自己陶冶であり、陶冶材の獲得は創造的態度に於て始めてなされるからである。

而して價值内容の異なるに従ひ異なる精神の態度も、我々の精神を幾つかの態度に分割し、古い能力心理學的に考へてはならぬ。態度は凡て精神機能の聯關的統一としての自我の活動であるから、如何なる態度の中にも凡ての精神機能は含まれる。獲得せられる價值の異なるに従ひ、此聯關的統一の尖端は異つてゐるが、之を支持し且つ之と一定の關係に於て凡ての精神機能は共通する。即ち凡ての精神的態度はその中に知的意的及び直觀的想像的要素を含み、三にして一であり、一にして三である。共通であると同時に特殊である。而して根本的中軸たる創造の周邊にあつて支持する特殊の機能は、知的方面に於ては細心に對象を觀察する習慣、根本的に思索する習慣、一定の順序を追ふて綜合的に進む習慣、その結果を反省批判する習慣である。又意志の方面に於ては獨立的に自己決定する習慣、固執する習慣、目的遂行を妨ぐる内外の障害を排除して進む習慣である。又感情の方面に於ては各種の價值に對する微妙なそして深い感受性、感覺的興味に驅られない感情の沈靜、價值に對する愛と感激性等である。最後に唯一の教科によつて一切の心力を形式的に陶冶せんとする心力轉移説は、今日到底

支持することは出来ぬけれども、以上の如き根本的學習の方法及び態度の意味に於ける形式陶冶は、

一定の教材の學習によつて他の教材の學習を一層容易ならしむることが出来る。
教授と訓練との一致、形式的陶冶を斯く廣義に解して單に知力のみならず、一切の精神作用を練る教授とするときは形式陶冶は教授であつて同時に訓練である。即ち教授と訓練とは形式的陶冶に於て合一する。彼の知行合一説の如きも教育的には教授と訓練との一致と見る形式陶冶に着眼したものと云ふことが出来る。ジンメルは「教授と訓練との二者は學校の課業に於て合一する。教授の對象は内容であり、訓練の對象は學習過程である。生徒の作業は大人の作業の如く客觀的意義を有しないが、客觀的には生徒が如何に多くの誤に陥らうとも、それは關する所でない。生徒の作業の價值は全然主觀的方面即形式陶冶に存する。教材は夫れが如何に生徒の注意力、興味、判斷力、誠實等を進めるかと言ふ見地より選擇されねばならぬ。斯くて特別の道德教授は不用となる」とまで極論してゐる。

要するに教授と訓練とは形式的陶冶の意義の深化によつて合一點を見出し得るのである。

二、作業主義と訓練

廣義の作業主義は先に述べた様に、目的を自覺し目的を實現するに必要な方法を工夫し、且つ障碍を排除して目的遂行に向つての情意的努力活動であり、其の結果として身體的に外部的行動となつ

て表現する。而して之を分析的に考察すれば、目的活動努力活動であり、創造的自由活動であり、全一的活動である。之を前の根本的學習の方法及び學習態度と對象すれば、如何に多く一致點の存するかが首肯される。即ち作業主義による教授は根本的形式陶冶が行はれる。而して根本的形式陶冶によつて教授と訓練とが合一するから作業主義の教育によつて當然教授と訓練が合一される。言ひ換ゆれば作業主義による所謂教授は、教授にして同時に訓練である。

三、勤勞的作業訓練

以上は教授の形式陶冶を通して行はれる訓練であるが、作業主義の教育は精神的作業の外、技能教科及び實業科家事の實習は勿論、一般教科學習に於ても努めて製作、製圖、實驗、實測、記述等の表現的勞作に訴へる。又教科學習以外に勤勞作業として學校園の耕耘、栽培、動物の飼育、校舍及校庭の掃除、開墾、植林等の勞作を重んずる。此等は筋肉勞働を卑む現代の弊風を矯め勞働尊重の美德を養ふことに於て其効果が著しい。のみならず忍耐、熟慮、斷行、自己節制、創造的努力等の精神が養はれる。

四、共働作業と社會的訓練

以上は個人訓練としての作業であるが。更に作業を共働的に仕組むことによつて、團體的訓練たらしむることが出来る。前に述べた様に作業主義の教育は兒童現在の實生活に即して學級及び學校を一の作業團體として教育する。即ち學校を作業中心に組織し、學校全體を作業社會とすることによつてそこに共同的作業や分業的作業が行はる。作業社會を構成する兒童も、横に學級としての結合があり縦に上下學年との結合があつて、社會連帶心や相互扶助の心や、協同寛容秩序規律遵守などの諸徳が教養される。單に觀念としてでなく兒童は實生活によりて體驗する。或は各教科の學習に於て全學級を共同的に作業せしむることにより、又は獨自學習中の相互扶助により、又は分業的作業班によりてあらゆる社會的生活として必要な諸徳が修練される。更に教科學習外の勸勞作業を共同さすことによつて、より有効な社會的陶冶の効を收めることが出来る。

教科學習に於ける共同作業、學習に於ける共同作業は農業の實習、手工の大作、地圖模型の製作、算術の實測、理科の實驗、其他地理理科歴史の分擔的調査研究等の如く一の纏つた仕事を共同的分業的に遂行するものと、各教科に於ける個人的作業の出發點と終末の整理とを學級の共同作業とし、且つ中間の個人的學習に於ても相互扶助に訴へるものとの二つの場合がある。後者は前者に比して實施の機會が多く、凡ての教科の凡ての學習に於て斯かる意味の共働は實施することが出来る。而して前者は全體の計劃と各自の分擔との關係を明かにし、自己の任務責任を自覺せしめ、協力一致して之れ

が遂行に當るの習慣を養ふことが眼目である。後者は、もと個人的作業を共働學習に訴へて相互扶助を體驗させ社會共同の意義を覺らしむるにある。

當番勤務 組長、月番、世話係、校舎校庭の掃除、校園の手入、氣象の觀測、動物の飼育、購買部の世話、日誌記入、其他學習準備及び後始末、撒水等の當番勤務に服せしめること等は共働訓練の好機會である。是單に學校の便宜のためではなく之によつて自治的精神、公共的訓練を爲すためである。故に各自の任務を明かにして、責任を以て之を遂行する習慣を養成すべきである。

諸會合 學藝會、音樂會、運動會、クラス會、展覽會、記念日等に於ては全學校又は全學級の共働作業として夫々分擔作業に當らしめ會場の設備、裝飾、プログラムの作製、經費の豫算決算及び當日の進行等、豫め兒童をして計劃的豫定案を立案させ、之を討議決定し、それを分擔し遂行し、行事後の整理、反省批判をなさしめねばならぬ。

其他の行事 其他遠足、校外教授、修學旅行等についても豫め分擔を定めて計劃せしめ實施の豫定案を兒童と相談して定め共同の精神涵養に資せねばならぬ。

第八章 作業的學習の指導

第一節 作業的學習の段階

作業による學習の順序 第一目的が協定されねばならぬ。即ち作業の課題が必要である。第二に作業の手段方法が計劃され、それによつて作業が具案的に遂行されねばならぬ。第三に作業結果が整理されねばならぬ。而して其各段階の細部に於ける作業活動は研究の對象によつて夫々相違がある。即ち陶冶財が自然科学的のものか文化科學的のものか、又は製作實習等の表現的作業であるか、認識理解を主とする問題解決の作業であるかによつて異なる。今之を表示すれば、即ち

- 一、作業目的の設定
 - (イ) 問題の構成
 - (ロ) 題材の選定
- 二、作業の計劃
 - (イ) 問題解決案としての假定
 - (ロ) 遂行の手段方法の決定
- 三、作業の遂行 (イ) 假定による推考

(ロ) 計画の遂行

(イ) 問題解決の検討

四、作業結果の整理

(ロ) 遂行の反省及び批正

(イ)は自然科学及び文化科学的陶冶材の認識理解を目的とする、主として精神的作業の場合であり、(ロ)は製作演習等の表現を主とする狭義の作業の場合である。

而して目的の設定より作業の整理まで終始個人作業である場合もあり、共同作業である場合もある而して共同作業を以て終始する場合に於ては、多く第一段第二段を共同作業として第三段を数個の小分團にて分業し、第四段に於て再び全體の共同作業に移して整理する。或は目的の設定を共同に行ひ計画及び、遂行を個人的作業とし、最後の整理を再び共同作業とする場合もある。

第二節 目的設定と学習動機

一、学習動機の種類

作業目的の設定について指導すべき要件は学習動機の誘發及び醇化である。学習動機とは学習活動の原動力であつて、之を学習の終局たる結果から見れば学習の原動力であり、学習の出発点から見れば学習の目的である。而して学習の動機として取り得る範圍は非常に廣い。即ち兒童の好奇心、遊戯

本能、模倣本能の如き心理的のものもあれば、又知識技能の進歩發展の自覺、自己の向上心とか社會への奉仕とか、良心の満足即ち論理的確信・真理の愛等の倫理的のものもある。又現在の生活に關係する實用的のものもある。又將來の生活の顧慮から來るものも皆無ではあるまい。かく廣い範圍にこれを求めることが出来るが、動機は成るべく學習の自然的情勢に訴へるべきである。又動機は出来る限り、その高いものに訴へることに務めねばならぬ。即ち自然的動機より理想的動機に伸展せねばならぬ。

好奇心及び研究的態度 幼兒の好奇本能は一の初發的の學習動機である。しかも直接的の學習動機である。兒童は新しきもの珍らしきものに注意を集中し、之が何であるかの疑問を解決しやうとする強き要求から質問を連發する。又玩具の内部の構造を知らんとして正面より側面より疑視し、或は打ち振り、或は叮き、果ては之を破壊して其疑問を解かんとするが如き、如何に彼等が事々物々について知らうとする強い衝動を有するかを證するに足るのである。従つて好奇心による學習は兒童の生活そのものであつて、此を動機とする學習は生活即教育であり、又教育即生活であると云へよう。かゝる好奇心は初め事物を深く究めるよりも、單に皮相を把んで満足し、只徒に多くを知らんとして、轉々と移動するから遊戯の性質を脱してゐない。漸く進むにつれて次第に純化され系統化され知識の必

然的關係を合理的に了解する探究心にまで伸展することによつて作業となる。是に至つて學習の方法は試錯の域を脱して専ら思考作用によつて營まれるから、有効な結果を齎すことは云ふまでもなく更に其動機と云ふ點から見ても、研究の對照に執着し、目的遂行のために努力を持續する點に於て好奇心から一段高められたものである。好奇心も求知心も、直接的根源的動機であることには違ひないが求知心には論理的確信と之に伴ふ眞理の愛が其根據となつてゐる。此の眞理の愛と論理的の確信こそ好奇心よりも一段高い學習の動機である。好奇心は明滅するけれども、眞理確信の上に築かれた求知心は、内から照す光りとして生涯我々を指導し、永遠に我々を向上させる動機である。

模倣及び創造 好奇心が純化され、求知心となる過程には、必ず模倣及び創造の活動がある。従つて模倣本能も亦、一の直接的の學習動機である。幼兒及び兒童が他人の動作、言語を頻りに模倣するのは、好奇心による模倣そのものに興味を覺えての動作であつて他に目的があるのでなく、模倣そのものが目的である。本能的模倣が有意的模倣に進めば、目的意識を生じ、目的遂行の努力もあり、其努力中に選擇作用が行はれ、計劃され、結果に對する自己反省も現はれるから、既に創造が加はり自覺的の學習態度に伸展したものである。しかも動機として見るも模倣の對象についての選擇が行はれるから一段高い動機に進められたのである。斯くして創造活動が主となるに及んで他に倣はんとの

動機は變じて自ら自己一流の選擇、計劃、工夫、構案に向つて移り行くのである。即ち模倣的動機は創造的の學習動機にまで伸展する。

利用 兒童の學習過程は實際的必要に由つて、知識を得ることが少くない。これは兒童に於ても、動物に於ても、學習上の根本的法則であつて、人類種族及び個人の經驗は、其最低度より最高度に至るまで之によつてゐる。科學研究の最初の動機は利用にある。従つて利用に關する科學が比較的早く發達してゐること、及び科學研究の究竟の目的が自然の利用にあることは疑ひない。此の理由によつて知識は實際的又は實用的のものであると云ひ得る。此の心理的發生的方面に着眼し、眞理は利用によつて定まり、其價值は利用價值たるに止まる。従つて利用のみが學習の唯一の正眞なる動機にあるとするのが實用主義の主張である。此の點について理想主義の動機論と全く相反し、茲にも亦現實主義と理想主義との對立を見るのである。

眞理の愛と利用 實用主義が利用を唯一の學習動機とするに對して、理想主義は眞理の愛、論理的確信を唯一の學習動機として尊重する。此の二様の態度は眞理に對する見解の相異から來る當然の歸結である。理想主義者をして云はしむれば、利用の動機は間接的動機である。學習そのものを目的と見ず、之に對しての手段となすのである。手段であるから一度目的を達すれば、夫以上學習を持續す

る必要はない。競争の優者となつたら學習は止まる。新たに學習する場合は、必ず別個の目的のための學習なのである。故に學習其のものは、一貫せる方向に擴充することなく、他にひかれて連絡のない道を辿り、斷片的に對象と共に浮動するに止まる。順應的利用の終了と共に學習動機は消滅する。然るに論理的の確信及び眞理に憬れての動機は、終始一貫的に努力を繼續すると。

理想主義の主張する動機觀が論理的には正しいとしても、論理的確信及び眞理の愛が中心動機であらねばなぬとしても、其れ以外の動機を凡て排斥せねばならぬと云ふことはない。眞理そのものを動機とする純なる學習態度は教育の理想ではあるが、最初から凡ての兒童に此理想的動機のみを要求することは不可能であることは言ふまでもない。此は兒童でも大人でも學習生活の實際について、少しく心理的に考際すれば明かである。學習動機はしかく純なものでない。好奇心、遊戯、模倣の如き衝動的にして、しかも純なる動機によつて學習することもあらう。又研究創造作業の如き自覺的學習に於ては純粹に眞理に憬がれての學習もあるが、一方には亦利用、名譽、競争等の動機に引かれての學習もある。特に是等の諸動機の幾つかが結合せる場合が普通ではあるまいか、學究を専門とする學者の研究と雖も恐らく純一無垢とは限るまい。

教育は常は論理的見地と心論的考察とを必要とする。論理的に最初のもものが、心理的に後れて來る

のが常である。故に教育は兒童の發達と個性に應じて、又陶冶財の性質を考慮して、間接的動機を利用すべきである。只直接的動機を中心に置くことを忘れてはならぬ。間接的動機を主位にして直接動機を輕視することを慎まねばならぬ。徒らに競争心を煽り、利用を誇張して之に伴ふ快感のみに訴へてはならぬ。よろしく此等の間接的興味を直接的興味に導き、快苦の情を眞理の愛に純化するやうに指導することを念としなければならぬ。

要は兒童の生活に基礎を求め、其を出發點として、漸次動機の純化を計るべきである。即ち環境の整理によつて陶冶財を兒童の生活に即せしめること。生活に即することによつて兒童の學習動機が自然に教師の期待する問題に向ふやうに誘導すること。即ち誘導的發問により生活環境の事物について彼等の知識を分解せしめ、當然に逢着せねばならぬ疑問を起さしめることが作業教育の眞髓であらねばならぬ。

二、學習動機を旺盛ならしむべし。

兒童をして眞に自發的に活動せしむるには、その對象に向つて、彼等の内心から湧き出づる眞の興味がなくしてはならぬ。眞の學習動機がなくして只外部の壓迫によつて、いや々々ながら作業に従事するやうでは、眞の自己活動ではない、痛切に研究の必要を感じるか、これは面白い、珍らしい、不思議

と云つたやうな好奇心が起つたとか、何故こんなだらうかと云ふ疑問を生じたとかいふことがなければならぬ。

疑問の誘發 疑問を誘發して以て學習の動機を旺盛ならしむる用意が大切である。余は或時理科教授を見て熟々これが必要を感じたことがある。教材は金と銀で之を一時間に授け終る豫定である。而して教授の案は時間の前半に金を、後半に銀を授け兩者を孤立せしむるやうな平凡な案でなくして、二者の教授を始めから並行させて兩者の性質、産出、効用、價格等を比較對照しつゝ授けると云ふ隨分練れた案であつた。従つて一時間中可成り油の乗つた教授であつた。然しながら此處に云ふ學習動機を旺盛にすると云ふ點から見て、其の出發に於て或物を捕へ損ねてゐた。そは何のために二者を比較しつゝ學ぶべきかと云ふことが兒童には意識されてゐないことである。教師の獨り定めであつて兒童には無意味である。即ち其の點には何等の動機も起つてゐないのである。授業後余は教授者に余の意見を述べた。今日の理科教授はその教材排列の着眼點に於て巧妙であつたが惜むべきは、金銀兩者を比較して研究するには何等かの動機がなければならぬ。即ち比較して見たいとか、比較せば斯々の疑問が解決せらるゝならんと云ふが如き目的あつて比較するでなければならぬ。然らざれば比較しつゝ研究すると云ふ出發點が無意味である。若し余をして其教授をなさしめば先づ金銀の價值を比

較し一つは一匁五圓、一つは一匁十三錢と云ふ銀は金の殆んど四十分の一にしか相當しない、其價值の相異は全體何のためであらうかと云ふ疑問を解決するには、何を研究すべきか。必ず二者の間に著しき相異點あるならむ。そは何か、性質か、産出か、効用か等の疑問を續出せしめて……觸發しつゝ……研究の出發點とし、然る後、觀察實驗に入ると言ふ順序に出づべきではなかつたかと。

必要感に訴へよ 此を研究することによつて是れ々々の役に立つ、これを知つてゐれば斯々の便利であるとか言ふ實用的の見地から學習動機を誘發することは、對象そのものに對する直接の興味でないけれども頗る兒童の研究心を惹き起すに有効である。例へば理科教授に於て、電氣を授ける場合に、電燈、電信、電車、電氣療法を列擧して、電氣が現代生活に於て、如何に利用せられてゐるかを考へしむることによつて、強い動機となすことが出来る。

兒童の實際生活に結合せよ 彼等の實際生活に日々現はるゝ問題に關係あることに對して兒童は痛切に必要を感じる。従つて實用的と言はんよりも、寧ろ實際的と云ふのが適切である。兒童の現在の生活の必要なる實際問題である。例へば遠足又は修學旅行せんとする前後に里程計算であるとか、時間の計算であるとか、速度の計算であるとか、旅費の出納に關する計算をなさしむるが如きは、兒童にとりて興味ある問題である。又理科教授などに於ても兒童の日常經驗せる事實から出發することに

よつて旺盛な興味を惹起することが出来る。例へば槓桿の理を授くる場合に直ちに簡単な器械を用ゐて實驗して説明に訴へるよりも、天秤棒にて荷物を擔ひたる經驗又は他人の擔へるを見たる經驗より、擔荷の輕重、肩上に付けた天秤棒の支點の位置、棒の前後の長さ等につき、日常兒童の知り得たる實際問題より入る時は必要を感じることに著しいのである。

第三節 作業の計劃指導

一、作業の方法及び順序の協定

作業の計劃は共同作業に於ては、其一團となりたるものゝ相談により、又は全學級の兒童と教師とによつて協定せられる。個人作業の場合は独自の思考工夫によるべきは言ふまでもないが、共働作業の場合に於ても兒童の意志を尊重し、出来るだけ教師は身を引くことにしなければならぬ。著者は嘗て尋常五學年の地積教授の勞頭に於て、運動場の實測を獨立的になさしめた。先づ運動場の一部分が適當に區劃された場所三つを選んだ。

問題は、「甲乙丙の土地を實測して坪數を見出すこと。測量の器具は隨意。入用なものは貸與する。」である。而して五人宛の組合（優中劣を配合した）を作つての共同作業である。無論一時限の仕事としては輕きに過ぐると思つてゐた。所が實際の成績は案に相異した。何の組も何の組も満足な測量を

やつては居らぬ。或組は步測をなしてゐる、或組は曲尺を以て測定して居る。其結果を見ると或るものは横 $=a$ 歩 縦 $=b$ 歩 なるが故に 面積 $=a$ 平方歩 $\times b=c$ 平方歩 而して一坪は縦横共に e 歩なるが故に e^2 平方歩即ち 一坪 $=d$ 平方歩 従つて e^2 平方歩 $\div d$ 平方歩 $=h$ （坪）と言ふのであつた。余は之に對して「計算の方法は誤なし。されど實測に於て正確ならず。步測は大體を知るに適すれども正確なる結果は得られない。今一度考へ直す必要あり」と言つた。

又或ものは 縦 $=a$ 尺 横 $=b$ 尺 \therefore 面積 $=a$ 平方尺 $\times b=c$ 平方尺 又一坪 $=36$ 平方尺 であるが故に e 平方尺 $\div 36$ 平方尺 $=d$ （坪）と言ふのであつた。余は之に對して「實測も正確にして計算法も正しいけれど、今少し實測の仕方に簡単な方法はないか、今一度考へてみてはどうか」と批評した。而して約二十分過ぎたがまだ期待した満足な實測計算をなし得る組がない。余は成績の存外に不良なるを怪しみつゝ鶴首してゐた。もう三十分過ぎ、三十五分過ぎた時「先生一間宛測る道具を貸して下さい」といつて來た。余は旗竿を六尺宛に仕切つたものを十本許り造つて仕舞つて置いた。最初直ちに之を借りに來るものと期待してゐたのである。然るに三十五分を經過して一の組が借りに來た。之を見た他の組も「あゝあれだく」と言ひながら集つて來た。斯くて漸くにして満足なるものを得た。併し其の時は最早時間の終りに近づいてゐた。豫定した問題の内、僅か一問題しか完成しなかつた。

併し著者は決して悲観はしなかつた。作業の分量は少いけれども、児童の自力による手段の工夫、計算の推考、即ち結果に到達する過程に於て彼等の腦裏に往來した既知の法則及び之が適用についての判断、實測の練習、計算の練習、地積觀念の練磨等児童の收穫は決して少くない。且つ其收穫は確實にして牢固なる點に於ては机上に於ける地積計算、教師の説明によるものとは同日の比ではないと考へたからである。

二、假定は作業の方法を産む。

凡て事物に對して疑問を起し、此が解決をなさんと企つる場合には、あれか、これかと百方手探りを入れて、そこに何等かの手掛り、即ち或はこれならん或は然らんとの假想を捕へ、然る後これに向つて研究の歩を進むるが常である。暗中に物を探るが如きことは萬己むを得ない場合の外はこれを避くるのである。吾人の教授も亦この事物研究自然の順序を探ることによつて、始めて學習をして研究的ならしむることが出来る。余は尋常六學年第二學期の理科教授に於て酸の教授をなした。第一時限に硫酸、第二時限に鹽酸、硝酸及び酸の性質と云ふ教材區分時間の配當であつた。先づ第一時限に於ては、

一、硫酸中に木の葉を浸して黒色に變じ爛れ崩れる實驗。

二、硫酸中に魚肉を浸して黒色に變じ爛れる實驗。

三、稀硫酸に青色リトマス試験紙を浸して赤色に變ずる實驗。

四、稀硫酸を舌にて味ふ實驗。

五、稀硫酸に亞鉛(鐵)を浸して氣泡(水素)を發し亞鉛(鐵)の次第に溶くる實驗。

等によりて硫酸の性質

一、硫酸は動植物に對して烈しき作用を呈すること。

一、硫酸は青色リトマス試験紙を赤變し、酸味を有すること。

一、硫酸は金屬を溶かすこと。

を決定した。次に第二時限に於て鹽酸の實物を示して其名稱を授け、更に鹽酸につき児童の知れることと即ち健胃劑に用ふること、ハンダ細工に使用すること、漂白に使ふこと等を問答して後その性質を豫想せしめた。然るに児童は硫酸の性質と略ぼ同じならんとて

一、動植物に對して烈しく作用を呈す。

一、青色リトマスを赤くす酸味を有す。

一、金屬を溶かす。

を列挙した。他の多くの児童も亦これに賛同した。余は之に對して何を以てしか思ふかを反問してみた。彼等は「名稱が同じ酸であること、液體であること色が似てゐること等から考へて、多分同じ性質であらうと思つた」と答へた。これ即ち論理學上の類推法にして児童の思考としては、實に尊い産物である。余は大いにこれを歓迎し、直ちに之を一つの假定として研究の出發點とした。固より之は悉く眞ではないが、之によつて實驗觀察の方法は定まつたのである。

年少の児童は暗中模索的の試錯に訴へるから、之を指導して合理的に假定を設けるやうにすることが肝要である。

第四節 作業の遂行指導

児童の作業態度に注意すべし、作業の價値は作業の結果にあらずして、作業に従事せる態度如何に存する。これは作業主義の意味から直ちに考へられることである。故に目的が設定され作業に着手せしめたならば、先づその態度に注意し、果してよく眞に自己活動をなすつゝあるかを確かめることが必要である。

作業の成績に注意すべし、教師は作業の経過及び結果につき深き注意を拂つて全児童の出來ばえ、優劣の差、誤謬の點及び幾種の答案があるか等あらゆる點に向つて十分に知委せねばならぬ。斯くて

始めて個人指導の着手も、結果整理の際に於ける指導の方針及び方法の腹案もなし得られる譯である。児童の作業中は教師は一見恰も無事に苦しむものゝやうに見える。然しそれは皮相の觀察で其實は非常に多忙である。活眼を開いて八方に氣を配り、作業の態度に、方法に全児童の成績に注意し、進んで整理作業の腹案等なく、容易でない。恰も水面に浮んだ鳥の如何にも楽しさうに見えて、足に苦勞の暇なきが如く人知れぬ苦心が此處に存するのである。

個人指導に力を用ゐよ、机間巡視の結果劣等生の困難しつゝある點を看取したならば、直ちに之を救済してやらねばならぬ。誤解し誤謬に陥つてゐることを發見したならば注意を與へてやらねばならぬ。而して此救済注意の仕方に至つてはその児童の個性と教材の性質及び其成績の如何とによつて或は問答を試みて誘導し、或は誤謬の點、拙劣の點を指摘し或は單に暗示を與へて更に熟考せしむる等適宜の處置を採る要がある。又早く作業を終りたる優等生に對しては作業の再査を命ずる等適當の指導をなすべきである。

作業中途に於ても、全般的に注意の必要あり、問題構成の際十分の注意を拂つても尙遺漏なしとは言へぬ。又實際作業の成績にも豫想外のものがある。斯かる時は一先づ全児童に作業の中止を命じて適當の注意を與へねばならぬ。

教師は干渉又は過ぎたる誘導を避けよ、適當なる指導注意は必要であるけれども、その度を過ぎて兒童の獨立的活動の餘地を狭めてはならぬ。教師の親切が過ぎ兒童をして不知不識の間に依頼心を起さしてはならぬ。斯くては作業主義の根本精神に悖ることになるから、この點に對しては餘程慎重の態度をとらねばならぬ。故に教師は兒童の作業に對して深き注意を拂ひながら、成るべく身を退いて兒童の獨自解決の精神を鼓舞せねばならぬ。彼の往々作業の結果たる成績にのみ着眼して、教師が頻りに加勢をなし兒童の努力工夫の如何を顧みないが如きは此精神に背くこと甚だしい。

第五節 作業結果の整理指導

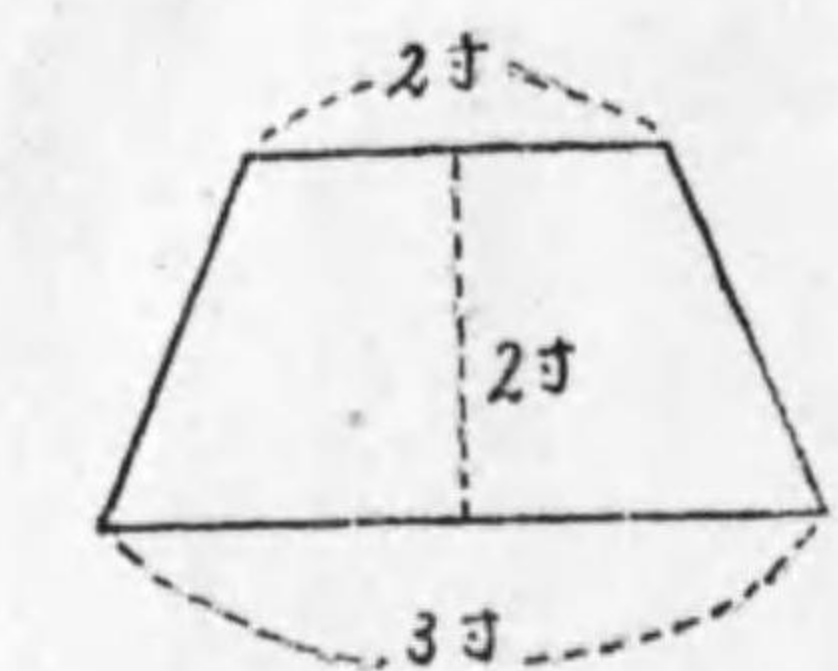
兒童の個別的學習にせよ、共同學習にせよ、彼等の獨力にて問題を解決し、遂行した結果は、よし不十分な點があつても、それがために獨自學習の價値が失はれることはない。けれども此に批評を加へ、反省せしめ、缺陷誤謬を訂正し不足を補ひ以て價値あるものを完成させねばならぬ。整理指導が獨自學習と共に並せ行はるべき所以である。今其指導上必要なる要件を擧ぐれば、

一、整理指導の豫定

兒童の作業結果の處理をなすには相當の豫定がなければならぬ。その豫定は兒童成績の調査、到着點の豫定及び批正補充の豫定の三つである。到着點を定め略々兒童成績の豫想がついたならば、之を批

正し補充する程度順序方法を定むることも難事でない。教師は先づ兒童の作業從事中其の成績に深き注意を拂ひ以て處理上の材料を集め方法を腹案せねばならぬ。

到着點の豫定は教授の目的の決定である。該時間中に達し得べき彼岸の決定である。全級として何處まで達しきるか、就中、優等生は何處迄、劣等生は何處迄と云ふ確固たる豫定をなして置かねばならぬ。この到着點の定め方によつて批正補充の豫定は出来るのである。勿論到着點の決定は寧ろ處理計劃上の要件と云ふよりも、問題製作上の要件ではあるけれども、處理の計劃に當つても亦之に向つて進む最良の経路を探る方法を工夫するが肝要である。

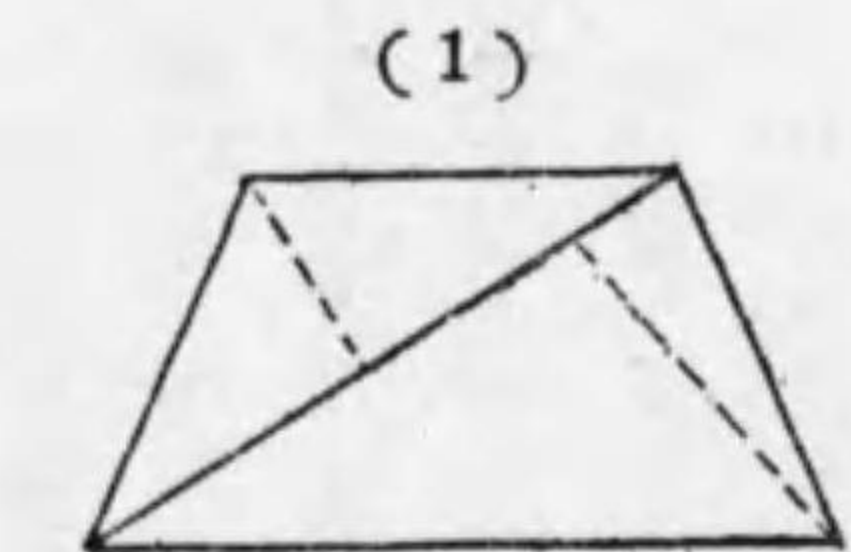


兒童成績の調査 教師が兒童の作業結果を整理するに當つては先づその兒童の成績を調査せねばならぬ。即ち全級としては如何、優等生は如何、劣等生は如何と云ふ一般の成績に注意せねばならぬ。又その問題に對して幾種の答案を得たかを調べて置くことも大切である。成績中には豫想せざるものが多い。甚だしく拙な成績があるかと思ふと非常な逸物がある。尋常五學年の算術梯形の面積を求むる計算法の發見に於て、各兒童に對して上圖の如く切りたる紙片を二枚づつ渡した。すると(1)(2)(3)(4)(5)等の答を得た。(1)と(2)は

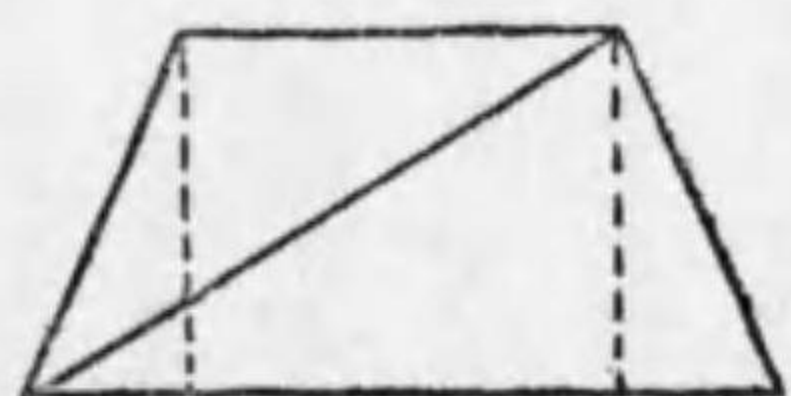
最も児童らしいもので初より多数を豫想してゐた。(3)も相當にあるものと考へて二枚宛を與へたのであつたが、案外少なかつた。(4)(5)に至つては全く豫期してゐなかつたのである。

この調査があつて始めて修正補充の計劃も亦可能である。

二、整理事項及び方法の協定

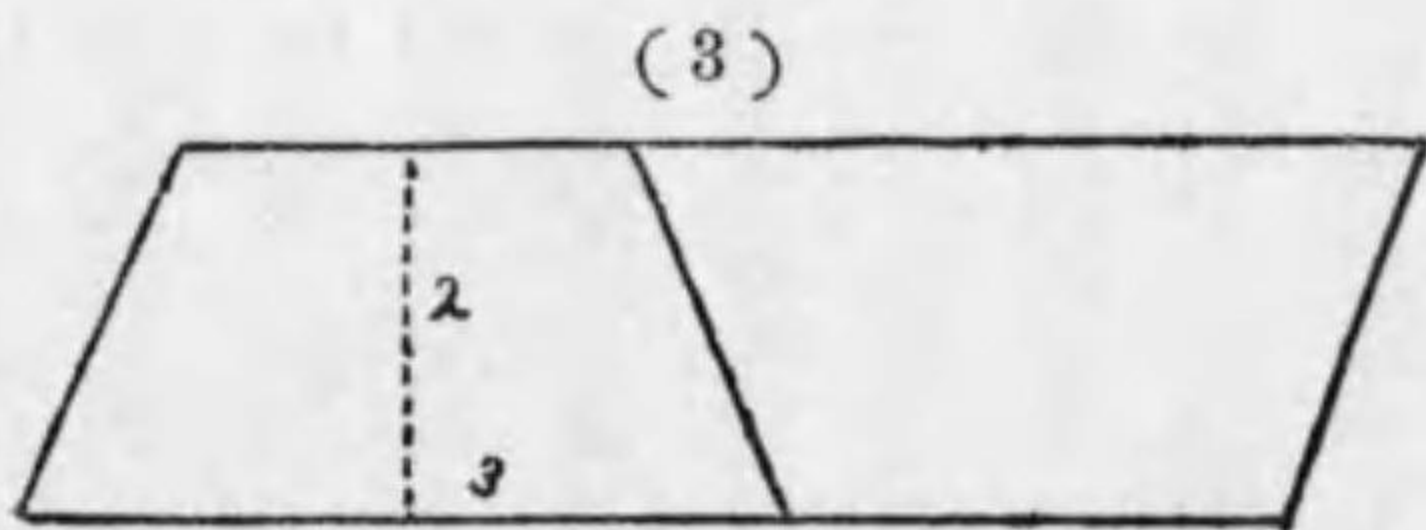


(1)



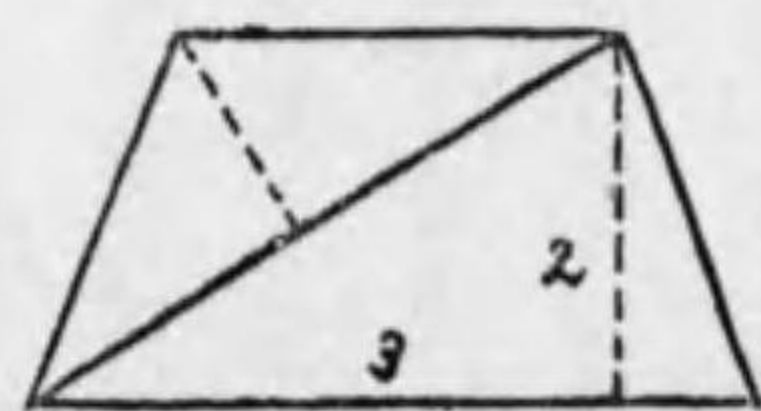
(2)

$(2 \times 3) \div 2 + (2 \times 2) \div 2 =$



(3)

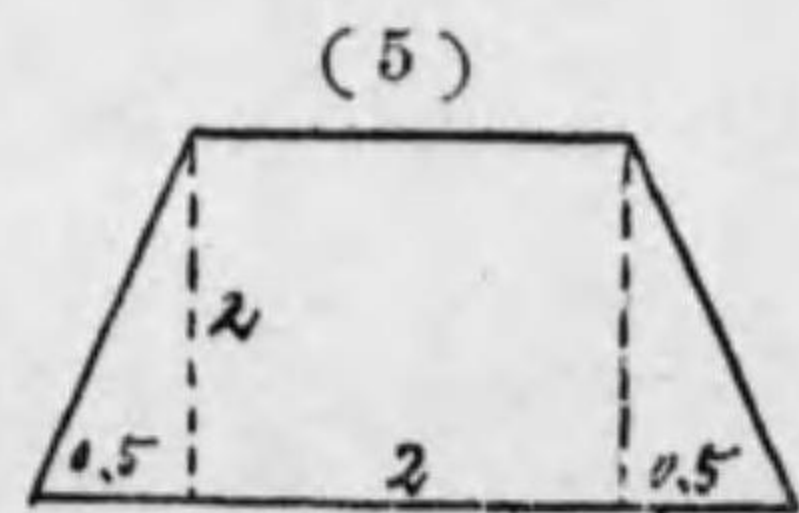
$\{(2+3) \times 2\} \div 2 =$



(4)

$(2 \times 3) \div 2 + (a \times b) \div 2 =$

(a bは實測の結
果得たるもの)



(5)

$(2 \times 2) + (0.5 \times 2) \div 2 \times 2 =$

整理の中心問題は教師児童全體の協定によるべきである。教師の豫定にのみ引きつけることなく、共同共學の態度に出でねばならぬ。教師は豫定の具體案を提げて協定に臨むべきではあるが、児童が獨自作業中に直面して困難を感じた點や、研究不足と自覺した點、解決補充を仰ぎ求めやうとする希望を聽いて整理事項を決定せねばならぬ。

三、児童の發表

人には發表欲が盛んである。自分で考へ出したこと、工夫したこと、成し遂げたこと、製作したものの、探り得たものは人に語りたいて聞いてもらひたい。知らしめたいのが人情である。若しそのまま自分の腹の中にしまつて置くと何だか腹のふくるる思ひがするのである。故に時間の許す限りは成るべく多くの児童に發表さすがい。この發表欲を満足させないと自發的研究心を鈍らす恐れがある。もと研究心と發表欲とは相關的なもので、研究したものは發表したいと同時に又發表することによつて自から研究心も盛になるのである。

四、教師の豫定にのみ引きつけてはならぬ。

處理の豫案が精密であるのはよいが、之を固守し児童の成績如何を顧みずして、自己の豫案通りに纏めようとするのはよくない。成るべく多数児童の意見を採用して處理せねばならぬ。人は動々もす

ると自己の豫定案を遂行しようとする弊に陥り易い。且つその豫案が精密であればある程之を固執して他の意見を容れまいとするのが一般の通弊である。故に豫定案に拘泥し之を墨守することなく児童の成績を尊重し之を基として、修正し、補充して處理すべきである。

第六節 指導案の適用

一、作業的學習と指導案

學習指導の方便として指導案の長所短所及び適用の價值については第六章第五節に於て述べた通りである。茲には作業的學習に於て之を如何に適用すべきかを考へてみやう。

作業的學習に於ては教師児童の共同學習による場合は研究の順序方法の豫定も、その遂行も凡て協定によつて進行するから、自ら教師の指導が加へられることは言ふまでもない。然るに児童の獨立的學習……児童のみの共同學習をも含む……の場合に於ては何等かの方法によつて教師の指導がなされねばならぬ。指導案は此要求に應ずるものとして有効な方便物である。

二、作業的學習の段階と指導案の適用

作業學習に指導案を適用するとして、何れの段階に如何やうに適用すべきか。作業的學習は目的的設定作業の計劃作業の遂行、作業の整理の段階を踏む。而して教材の性質と児童の學習力如何によつ

て、凡ての段階を通じて共同的に……教師児童の……作業が進行する場合もあり、又凡ての段階を獨立的……児童のみの共同學習をも含む……學習に訴へる方法も立て得られぬことはない。或は最初の目的設定と最後の整理のみを共同學習（教師児童の）により、作業の計劃、作業の遂行を獨立的學習に訴へることもある。又は作業の遂行のみを獨立作業に訴へて、他は共同作業とすることもある。然るに指導案の必要は教師児童の共同作業による場合にあるのではなくて、児童の獨立作業に訴へる場合にある。従つて指導案が何れの段階に適用されるかは、何れの段階を児童の獨立的作業に訴へるかによつて定まる。而して獨立的計劃作業と遂行作業とが連続的に長時間に亘る場合のみに必要であつて、短時間の作業即ち計劃作業の結果を直ちに相尋いて整理し、然る後に遂行に移るが如き行き方は指導案を適用する餘地はない。何となれば児童の獨立作業と教師児童の共同による整理作業とが交互に一歩々と小刻みに進行するからである。

三、指導案作製の要件

1 目的の設定と指導案、目的設定の要點は児童をして學習の目的を自覺さすこと、と旺盛な學習動機を誘導することの二つである。従つて指導案に記載する要領亦此二點に適合せねばならぬ。即ち前者のためには簡潔にして明晰であり判然であることが肝要であり、後者のためには有勢で生氣があ

つて児童の心情をそそる文でありたい。而して其誘導すべき動機の種類については指導案による場合と雖も第二節に於て述べた處と變りのあらう筈はない。

2 作業の計劃と指導案、作業の計劃は作業の手段方法、及び順序の考慮及び假定の設定等である此等を指導案によつて記述する場合には往々教師の獨斷的課題となる恐れがあるから、特に此弊に陥らぬやうに留意せねばならぬ。即ち児童の獨立的工夫計劃に對して單に暗示を與へて觸發する程度の指導に止め、児童の生産的に活動する餘地を多からしめねばならぬ。而して此要求に應ずるためには勢ひ問題の形式を取る外はない。其問題は相互に連關を保ちつゝ、前の問題が次の問題を生み、しかも一つの問題が他の問題の答を暗示することなきやうに作製されねばならぬ。又全體的のものから出發して分析的に部分的に進む場合もあり、又反對に部分的のものから出發して全體的のものに進行する場合もある。それは材料の性質によつて決定さるべきである。

3 作業遂行と指導案、作業遂行を指導する要點は、個人差に應じて作業の量と質とを各自自由に選擇し得る餘地を存することと、參考資料の指示及び作業上の注意を與へることである。指導案を與へる場合も亦此等の主眼點に合致することを要する。即ち前者のためには一般問題の外に餘力問題を加へて優等児童の作業に充て、後者のためには參考書、實物、標本、圖表、繪畫、統計等の指示及び

それ等の參考の方法等について記載されることを必要とする。

第九章 理科學習の指導

第一節 理科の本質と理科教授の任務

宇宙間の天然物並びに自然現象は、實に千態萬様で頗る紛糾を極めてゐるやうである。併し詳細に考察すると天然物相互の間には動かすべからざる有機的關係があり、自然現象の顯はれるにも亦犯すことの出来ない自然の法則の支配を受けてゐる。

而して吾人人類は天然物の一として此の間に介在し、他の自然物に對しては有機的關係を有し、一方には自然の法則の支配を受けると同時に、他方には睿知な能力を以て、天然物及び法則を生活上に應用して利用厚生之道を拓き、以て物質文化を進める。尙自己の身體に適用して生命保全之道を講じ斯くしてその永遠の發展を圖るものである。

理科教授はこの關係を基として吾等を圍繞する動植物、礦物及び物理化學上の現象に就いての知識を得させ、併せて生理上の知識を學ばすべきである。又斯る知識の收得と共に精密な觀察力を養ひ、正當な判斷力を練り、自然科学的に思考する態度を養はねばならぬ。全體現代の文化生活は幾多の方

面に於て科學的知識が應用されてゐるばかりでなく、又科學研究の精神と方法を要することが多い。吾人は如何なる地位にあつても、雜駁散漫な知識では満足することは出来ない。又他人の分類した百科全書的の知識を蒐集し、其糟粕を嘗めるのみを以て満足せず、更に進んで自ら得た事實現象を彙類し、自ら判斷推理して独自の結論に到達せねばならぬ。文化の業務は木偶の如く只盲動するのでなく、之を整理し企圖し、遂行するために科學的研究の精神と方法を必要とするのである。故に科學的研究方法は決して學者の専有に止むべきではなく、宜しく之を通俗化して廣く社會一般に行はしむべきものである。而して諸教材中此の精神と方法の收得上、最も多くの機會を有するものは理科教授である。

次に自然の愛すべく敬すべきことを思はせて、心情陶冶の效果をも全ふすべきである。感情の眼を開かしめて自然を愛護するに至らしめることは人生を豊かにする上に大なる効果がある。全體客觀的に正確を期する科學的研究は褒貶愛憎の如き別種の傾向の加はることを厭ふ。併し正確な觀察と判斷とを妨げぬ限り理知以外の眼をも開かしめるのは當然のことである。

第二節 作業的理科學習指導の方針

一、科學的研究の態度を養ふべし

科學的研究の方法と科學的研究の精神が現代生活に必要なこと、及び本科の學習に於て之れが指導に當ることが最も適切であることは前節に述べた通りである。然らば兒童をして此の精神と方法とを得しむるには如何にすればよいか。兒童の生活に即しての學習及び彼等の自己活動による學習に訴へる外に途はない。而して其の兒童生活、自己活動も、只單なる自然の生活であり活動であつてはならぬ。よろしく論理學が指示する思考の形式及び當然の法則を理想として、兒童の心理自然の思考を導き漸次伸展せしめて一步々と其の理想に近づかせることに努力せねばならぬ。此の論理化的指導を缺いては彼等の生活は只自然の儘であつて、何等科學的方法の會得も、科學的精神の教養もあり得ない。而して兒童の心理的思考を導いて論理的思考たらしめるには理科學習の據るべき思考の過程が充分明かにされなければならぬ。

吾人は日常經驗によつて自然の事物に關して多くの知識を有してゐるけれども之等の知識は其の意味の上から見れば必ずしも正確とは云へない。此の正確でない概念を限定して意味を適確にすること即ち心理的概念を論理的概念にすることが、自然科學の出發點である。尙ほ云ひ換ふれば個々の特殊の事物について共通な本質的の屬性を抽象概括することによつて個々特殊の事物を彙類して一般的概念を構成することである。之を論理學上記述と名づける。斯くして一旦單純化されたる一般的概念

は更に個々特殊の事物を理解する鍵となるのである。

記述によつて科學的知識の要求である「何か」「如何に」の二つの問題は解かれる。けれども吾人は更に「何故に」と云ふ第三の問題即ち事實に對する理由の説明をなさねばならぬ。即ち觀察實驗によつて得た諸種の經驗的事實を一般的法則概念の下に統一し、以て幾多の事實について其の由つて來る理由を明かにせねばならぬ。故に説明は法則概念による經驗の單純化を目的とする。而して其の説明の指導概念となるものは事實現象の間の因果的聯關である。

而して記述と説明とは根本的の區別がある。記述は動植物に於けるが如く實際に存在する事物について其の本質的屬性を抽象概括して概念を作るから、其の要素はすべて經驗的事實である。然るに説明の中には經驗を超越したものが含まれてゐる。記述に於ては個々に共通な要素を抽象して綜合するに過ぎないが、説明に於ては個々の經驗的事實を基礎として其の現象の間に一般的、必然的の關係を附する。是は一つに思考の根本原理であるところの充足理由律の要求に基くものであり、自然の齊一律を根據とするものであつて、直接經驗し得ない範圍に亘つて必然的に妥當するとの要求を含んでゐる。而して動植物礦物材料は概ね記述を以て研究の終りを告げるが、理化的材料に至つては「何故」の説明を要求する。尤も動植物材料に於ても生物學的法則は因果的に説明せねばならぬ。

二、児童の理科的生活を基礎とすべし。

自然科学はその本質上生活の概念であり、経験の單純化であるから、之を陶冶材として児童の生活に即して學習せしむる理科教授は、彼等日常の粗笨な経験から正確な科學的經驗に進ませることが眼目である。

生活とは如何なる生活を意味するか如何なる意味に於て生活を實現するかについては既に述べた通り、大人の生活としての準備でなく児童の現在生活であり、其の生活の實現である。即ち彼等現前の生活中に直面した已むに已まれぬ問題についての自己解決である。それは生活上に利用すると云ふ動機によつての問題であつても、又は理科的知識そのものに憧れての動機であつてもそれは問ふ處でない。

九歳以下の児童に日常目撃する普通の事物の意義を語らせると、彼等は概して其の用途を以て之を定義する。即ち米は喰へるもの、水は飲むもの、座蒲團は座るもの等である。理科を理科として學ぶ頃になつても、彼等の注意を最もよく惹くものは、直觀的で實際的の意味を有し、自己の活動を惹き起すやうな事物問題及び事情である。これ實に理科學習の出發點を暗示するものといへる。而して斯かる傾向情態が児童ばかりでなく、少年期を通して繼續さる。従つて少年に對して學習動機を起す

點に於て物理化學の純理論は動力機關、無線電信、ラヂオ、X光線等に及ばない。少女に對して元素の性質は割烹衣服の洗濯に關する化學變化に及ばない。是れは理科學習の出發點を物語ると共にその到達點を示すものである。又自然物自然現象でも、その法則の應用された開化事業でも差支はない。要は児童日常の實際的、具體的の經驗そのものの理科化であらねばならぬ。

三、児童の自己活動に訴ふべし

一般に作業主義は児童の自發的、獨立的學習によらねばならぬ、特に理科の學習は、理科其のものの本質上、自發的創造的學習の態度を養はねばならぬ。又當然かゝる學習によつてのみ理科的知識の眞の獲得は得られるのである。そして自發的、生産的活動に訴へる理科學習は彼等をして自己活動を促進する地位に立たしめねばならぬ。それがためには教材を彼等の生活中に求めると同時に、彼等の獨立的自己活動によつてのみ獲得せられる様に仕向けられねばならぬ。即ち彼等が獨立的に觀察實驗し彙類する様に、又獨立的に假定を立て證明して説明を試みる様に指導されねばならぬ。然るに従來は動もすれば實物實象を直觀するの煩を避け、自ら推考する勞を厭ひ直ちに教科書又は參考書に記載せる抽象的、概念的の知識を取り入れて、自ら研究を了したものと心得、又は他人の經驗の傳承と教師の獨斷的説明を無批判に受け容れるが如き學習態度がないでもなかつた。

斯る學習態度は固より教師の誤れる指導の結果であつて、實に遺憾千萬である。今後はよろしく斯かる弊風を打破し、自ら實物實象を直接經驗せざる知識は空虚であり、自己の判断、推理によらざる傳承的概念は死知であるとの考へを、深く兒童の腦裡に刻みつけねばならぬ。然らば兒童の生産的自己活動を觸發する方法如何。理科の教材が完成されたものとして兒童の前に提供されてはならぬ。彼等の日常熟知の材料から選ばれた未完成の素材を問題として、科學者が其の完成せる知識に到達した所の方法を辿ることによつて、その問題が解決される様に指導することである。斯くて兒童は獨立的に研究する力を得、空虚なる概念の殻から脱することを得、且つ科學的方法が何を意味するかを體得することが出来る。

四、全一的活動に訴ふべし

理科學習をして兒童の生活に即せしめ、日常彼等が接觸せる事物に關して題材を取り、疑問を捕へて出發點とし、しかも未完成のものとして彼等自ら思考し自ら實驗觀察して疑問を解決することは内部から湧き出る已むに已まれぬ情意活動が中心となり、必要感、價值感、好奇心、探究心等に促される活動であるから、知情意全體の活動であり、全心全靈の作用である。此の點が本科教授上一つのねらひ處である。更に菜種を分析的に觀察するばかりでなく、春の野を色どる菜種園に出で花に戯れる蝶、空にさへする雲雀の聲に接することによつて自然界に對する態度を單に問題解決のみとせず、無限に對する敬虔の念や自然物を愛好する念が養はねばならぬ。

第三節 博物材料の取扱

甲、如何に獨立的に觀察せしむべきか。

一、目的ある觀察

觀察とは豫め立てられた目的に従つて爲さるゝ經驗である。吾々が科學的知識の材料を得るためには豫め目的を立て、其の目的に従つて之を觀察するにあらざれば何等得る處はない。唯漫然と有の儘の事實に對するだけでは價值ある材料を得ることは出来ない。加之觀察には注意の活動を要する。注意の活動は元來選擇的性質を有するもので、複雑な現象に於ては注意の向けられた方面のみが明瞭に意識されるのであつて、其の他は不明瞭に意識されるか或は全然意識されないかである。故に吾々が若し事物の色彩に特に注意すれば其の形狀は比較的不明瞭である。形狀でも全體の輪廓に注意すれば局部の形狀は不明瞭であると云ふ結果になる。故に此の點から考ても、觀察に當つて其の觀察すべき方面を豫め考へて置かねばならぬ。吾々は日常屢々有りの儘の事實を觀察せねばならぬと云ふが、併し有りの儘の事實は科學的價值を有するものではない。有りの儘は非常に複雑多様なものであつても

吾々は之を當面の研究目的に照して、簡單化せねばならぬ。其の複雑多様なもの、中から目的に合するだけのものを選択せねばならぬ。少くとも科學的知識の材料となるものは、かゝる簡單化又は選擇の作用を経たる事物の經驗である。

理科教授は、あながち科學者を作るのではないけれども、科學的研究態度を作る一面の目的を有する以上、此の心的経路を取らしむることに異りはない。

二、問題の構成

1 研究の出発點

兒童が實際生活上屢々經驗せる具體的事物に對して彼等の起す疑問、好奇心、必要が生の要求であり、觀察の目的であり、研究の出発點であらねばならぬ。従つて協定された題材について先づ何を調べて見たいか、多くの兒童によつて要求せられ、その色々の要求について觀察點が協定されなければならぬ。其協定されたる多くの問題中には該事物の研究上、本質的のものもあり、又偶有的のものもあらうが、此等につきては漸次に本質的のものを選定するやうに仕向けられねばならぬ。

2 觀察點の選定

問題の選定をなすに當つて第一の着眼點は植物、動物、礦物の種類に應じて、夫々研究上の要領を

會得させることが大切である。動植物については形態上の特徴、例へば、そら豆については花の形態松については幹、葉、果實、花の形態。竹については幹、葉、筍及び地下莖の形態。燕については翅、喙の形態。次に生態、習性については例へば竹の繁殖法と地下莖及び筍。燕の運動法と翅、捕虫と口喙及運動の速さに着眼せしめるが如き。又礦物については形狀成因及び形狀と成因との關係に着眼さすが如きである。

全體問題の構成に於て常に兒童と教師が協定をなすのは、漸次彼等が自ら觀察點を選定し得るに至らしめんがためである。即ち教師の指導を離れて自ら研究の問題を捉へ得るやうに導く経路に過ぎない。故に觀察點の選定についても年齢材料の性質により、漸次教師の助成を少くすることは言ふまでもない。

3 觀察順序の協定

觀察點の選定と並行して又は相尋いで觀察の順序を協定せねばならぬ。選ばれた觀察問題の何れを先に何れを後にするも差支のない場合もあるが、觀察順序を大に考慮すべきものもある。即ち形態と生態及び習性との關係、形狀と成因との關係を觀察する上に於て或るものは形態形狀より、習性生態成因に及ぼすを可とし、又或るものはその逆の順序を取るを可とするものもある。或は兩者を交錯し

て取扱はねばならぬ材料もある。例へば二枚貝の例として、どぶ貝、しどみ貝、あさり貝、蛤等について其の形態習性を観察せしむる場合の如きは両者を交互に考察し観察するを可とする。假りにその協定された観察點が

(一) 形態として殻の形、軟體部の形、頭、脚、足、口、眼、耳、鼻、(豫定なるが故に實際にはなきものもある)

(二) 習性として殻の役目。殻の開閉、如何にして開閉するか。如何なる場合に開閉するか。運動、如何なる運動をなすか。何によつて運動するか。住所。食物、何を食ふか、その取り方は如何。

であるとすれば、此の列挙された問題の排列が直ちに観察の順序として適當ではない。何となれば、形態中殻の外形は最初に観察出来るけれども、軟體部の形態は殻を取り去り、解剖しなければ、観察出来ない。従つて殻の形状の観察の次には寧ろ習性中の運動法、殻の開閉、食物の攝取法等を観察するが適當の順序である。而して此等習性の観察によつて當然、殻の開閉の方法如何。其機關は何か。食物攝取の機關は如何。運動機關は何か等の疑問が湧くであらう。斯くして追求的に研究の動機が惹起されて後に軟體部の観察に移り、肉柱、足、水管等を観察せしめることにすれば、軟體部観察は單なる形態の観察でなく、習性と關聯してなされる。即ち目的に従つての観察となるから有効である。

4 課外観察の問題

教材の種類によつては學校内にては到底観察し得られぬか又は困難なものがある。馬の咀嚼法、歩行の際に於ける脚部關節の屈伸の状態等の観察の如き、又コホロギ等の鳴虫の鳴聲及び鳴く方法の如き、此等は教師引卒の下に校外教授を行ふか、課外の獨自作業に訴へるの外はない。課外作業による場合に於ては只漫然と約束するのみでなく、前以て適當の時期に於て前述の要件に従つて問題構成の指導を爲して置かねばならぬ。

三、獨自作業の指導

1 適當な環境の提供

理科教授が常に實物事象の直観を基礎とする以上は、直観材料を豊富にして兒童の觀察作業に便する用意が肝要である。實物標本の準備は勿論、校庭、學校園に於ける栽培、動物の飼育、學校博物館の設置、郷土に於ける理科的材料の調査及び校外教授、遠足、修學旅行等あらゆる施設をなし、又動物園、植物園、水族館等の利用をなさねばならぬ。總じて剝製したる動物、描ける岩石は勿論、環境から切離した生物、岩石は死物である。自然其のままの生き生きしたものについての觀察でなければ眞相を捉むことは困難である。更に自然物を鑑賞し愛好せしむるにも、自然の現象其のままに接し、親ま

せるでなければ、到底其の目的を達することは望まれぬ。

2 教科書参考書の使用

實物實況の観察を本體とする教授に於ては、教科書、参考書の文章、繪畫による學習を實物の観察作業に先立たしめなくてはならぬ。必ず實物及び生活現象について観察考案を了へた後に文章、繪畫の學習に移る様に訓練されなければならぬ。教材の種類によつては始めから實物観察と並行して教科書、参考書を使用せしむる場合もあるが、それは特例に過ぎない。例へば稻の花の如き廓大して描かれた繪畫によつて實物の不明瞭な點を補ふことが出来るし、又二枚貝の軟體部の形態の如き、各部の識別が困難なものは、圖解と對照することによつて始めて理解し得られるのである。

然るに兒童は動もすれば實物観察に先つて、教科書、参考書の使用を急ぐ傾向がある。教師は此の陥り易い弊を除去することに努め、實物観察によつて直接に經驗し、自ら生産した知識の尊いこと、之に反して書物による研究は傳承的であり、付け焼刃の知識であり價値に乏しいことを充分に理解せしめることが大切である。

3 作業結果の摘録描寫

兒童が獨立的に観察し得た結果はこれを有形的に何等かの發表をなさしめねばならぬ。或は繪畫を

以てすべく、或は文章を以て或は要項を以てするも宜しい。始めの間は課題と同時に其發表法も協定し漸次、習熟するに従ひ材料の性質によりて自ら適當なる發表法をとるやうに導きたい。概して形態の如きは描畫に訴ふるを可とし、習性や生態成因の如きは簡單なる文章によるが宜しい。

4 疑問點を捉へしむること

全體兒童の疑問は一時的である、故に観察中に於て理解に苦しむやうなことがあると、直ぐ既座に質問する。然し若し其時に質問する機会がないと時の過ぐるにつれて、いつかその疑問も立消えとなるのが常である。それ故に兒童の自然性に従へばその都度々々質問せしめて理解を與へてやるに限るのである。併し元來獨立的作業である以上自らその疑問解決に努力せしむべきである。若し解決のつかぬ疑問點は後に提出せしめ共同的に解決する機会を置くべきである。

四、整理學習指導

1 教師の腹案

作業結果の處理については兒童の作業中に於ける觀察考察の結果、作業方法の巧拙、發表せしむべき形式、補充的説明事項等教師は腹案を練つて置かねばならぬ。

2 作業結果の發表

作業の結果は或る児童をして、或は言語により、或は繪畫によつて發表せしめ、他の児童をして之に對して意見を述べしめ批評せしめ或は相互討議せしめる。而して尙、正しき解決を得ない時は再び觀察せしむるか、又は教師の説明によつて補はねばならぬ。

3 再觀察

児童の意見區々にして問題の解決が容易につかぬときは、再觀察によつて解決すべきである。又全児童が觀察を誤れる場合は勿論、一部児童の誤と雖も觀察が不十分な時は單に其の誤謬見落しを指摘するに止めず、必ず再觀察を命ぜねばならぬ。然らざれば常に偽觀察、無觀察のまゝに取残される不幸な児童のあることを忘れてはならぬ。

乙、如何にして類概念を構成せしむべきか

一、概念の自然的發展

児童に、もんしろ蝶を觀察せしめて其體の翅、脚、頭部等の形態を明かにし、口にて密を吸ふこと菜の花に産卵すること、卵は孵化して青虫となることを理解せしむれば大體蝶類の概念を收得することとなる。直觀とは見ること見通すことである。直觀によつて得たものは個々特殊のものであるが、之によつて規定される對象は一般的の意味を有する。教育的直觀に於ては、單なる個物としてでなく

多くの事物の代表である。直觀によつて得たものは同一類に屬する無數の事物の代表を意味する。故に直觀より概念への意味は、先づ直觀あり次に概念來ると云ふ段階的の區別ではない。直觀とは代表的個物の中に一般なもの、即ち關係意味を見通すことである。此見通しの徹底した所が概念である云ひ換へれば直觀より概念へとは初發の直觀に依つて、漠然と意識せられ、直覺的に捉へられたものが、直觀要素の明かな認識によつて偶有的屬性と本質的屬性との明かな識別に伴ふて、次第に明かに現はれ來ると云ふに過ぎぬ。直觀によつて見通し、見通すことによつて本質的なもの概念的なものが次第に現はれ來ると云ふに過ぎぬ。直觀によつて事物の屬性を決定し、然る後本質的屬性を抽象し、更に之を概念に構成するのでなくて、直觀の見通しによつて偶有的なものを棄て去ることによつて、本質的屬性が次第に現はれ來るのである。要するに概念とは抽象的要素から人爲的に構成せられたものでなく、却つて個物の中に統一的な關係聯關として見出さるべきである。

斯くして收得した一般的概念は更に引き返して他の具體的な個々の事物を理解するに就いての鍵になる。即ち一般的概念によつて多數の個物を正確に單純化するために、夫々分析して本質的の徴表を見出し以て、同一類として彙類し類概念中に包括し獲得する。

概念は活動的態度であつて靜的な殘物でないとデューキーは云つてゐる。即ち概念は多くの諸物につ

いて、夫々に異つた諸性質を捨て、あとに残つた共通の諸性質を留め置くことによつて作られるものではない。殊に概念は多くの諸物を一度に眼前に集めておいて、その中から共通の諸性質をぬきとつて作られる如く思はれるが、實際は一度にでなく、一つ一つに就いて行はれるものである。例へば子供が犬の概念を作るには、自分の犬、隣の犬、友人の犬等の多くの犬を集めて、其等の犬を色や大きさや形や足の數等の諸性質に分折し、次に其の中の共通でない性質即ち色、大、形、毛等の諸性質をすて、共通な四足であること家畜であること、肉食すること等の諸性質を保存する。斯くて犬の概念が作られると普通に云はれるけれども、併し實際はさうでない。子供は自分が最初に見た一匹の犬について彼の心を捕へたものが犬の概念の初めである。そして彼はそれを一つの経験からまた次の経験へと持ち込んでゆく、言ひ換ふれば前に見た犬から得た諸特徴を、又次に見る犬に期待する。而して何かそれについて刺戟するものがあると、彼はすぐにその期待をあてがう。そして期待された諸特徴が期待通りに見出された場合には、特に選り出されて強調される。

更に後の犬に適用されるうちに、次第に明確になり精練され、そして標準化されて来る。而してこの標準化された犬の意味は其の後犬を了解する時の良き道具となる。此の標準化された意味が概念である。従つて概念は活動的の態度である。決して靜的な沈澱物ではないと。

二、作業としての概念構成

1 種概念の構成

理科學習に於ける概念構成も亦以上の直観より概念への自然的發展に従つてなさなければならぬ。即ち兒童の有する漠然たる直観を明瞭な直観とし、漠然たる一般的意味を明確な意味となさねばならぬ。即ち心理的概念を論理化せねばならぬ。理科學習は兒童の日常親める事物を題材とするから既に漠然たる一般的意味は當然有つてゐる筈である。之が學習の出發點である。問題構成の條に兒童の提出する問題を整理すると云つた其の問題は此の漠然たる概念としての特徴を明確にせんとする要求である云つてよからう。

次に其一般的意味の代表物として取扱ふことによつて、始めは一般的意味として漠然であつたものが次第に其特徴が明確となり、偶有的屬性が除去され、本質的の屬性となるのである。斯くて其の種概念は明確に成立する。例へば、えびの觀察によつて、硬皮を着てゐること、頭部と胸部とが一つになつてゐること、十三の環節があること、二對の觸角と三對の口器、三對の腮肢を持つてゐること、足が五對あること、游泳肢が七對あること等を明かにすることによつて、始め漠然と有してゐたえびの特徴は明確となる様に種類概念は代表としての個物の特徴を明かにすることによつて成立する。國定

理科書の動植物材料の多くは此の程度を以て終りを告げるから、方法として殊更に説くのは要はない。只考へねばならぬのは次に説く類概念構成の場合である。

2 類概念の構成

小學校理科書には以上の種概念の構成のみを以て終りを告げず、類概念を構成すべきものも選ばれてゐる。即ちえび、いか、たこ。しだ、わらび、しのぶ等の課は明かに類概念の構成を要求してはゐないけれども、二つ三つの同類個物を一單元として取扱ふのであるから、名稱は兎も角として、同一類として類概念を構成すべきは言ふまでもない。更に高學年に於ては明かに類概念として與へられてゐるものに哺乳類、鳥類、魚類等の課がある。此等類概念の構成は如何に取扱ふべきか。今高等小學の哺乳動物を例として述べることにしやう。

(一) 兒童の既有概念の喚起

兒童は既に尋常小學の理科に於て哺乳動物については「ねずみ」「うし、うま」を學習してゐるし、其の他の哺乳類所屬の動物についても、日常生活に於て多くのものを經驗してゐることは云ふ迄もない。

イ、類概念の名稱 哺乳類について兒童の既に有せる名前は、けもの、けだものである。

ロ、所屬種概念の名稱 兒童の知れる動物名、例へば牛馬、犬猫、狐、虎、獅、熊、狼、狸、象、鹿……等

ハ、漠然たる類概念の特徴の列舉 兒童が此れ迄の經驗に於て、此等の動物を見通すことに於て既に知つてゐる一般的特徴を列舉さす。例へば全身に毛あり、脊骨を有す、頭、頸、胴、尻尾前肢後肢を有す。乳汁を以て幼兒を育つ、温血、胎生……等の形態習性

(二) 研究問題の成立

以上兒童の既有概念の喚起によつて、

イ、例學された漠然たる一般的特徴が悉く真かどうか、或は此の他に特徴があるかどうか。
ロ、例學された所屬動物は悉く此の概念中に包括されるかどうか、又此の他にはゐないかどうか。
の二つの問題が暗示され、之れが本題材の研究の出發點となるのである。

(三) 所屬種概念の精査

イ、牛馬の形態習性の精査及び問題一との對照によつて假定したる一般的特徴の有無吟味。
ロ、ねずみ、兎の形態習性の精査及び問題一との對照。
ハ、猿、獅子、虎、熊、犬狐、狸、象等につき同上

(四) 類概念としての特徴決定

イ、所屬動物の精査によつて、問題一として假定した特徴は、順次に或は淘汰され或は補はれて、

一、哺乳、二、胎生、三、有脊椎の三つの特徴が発見される。

ロ、他の類概念との比較對照によつて其の特徴が益々明かにされる。

(五) 類概念の應用

四によつて確定された特徴を鯨、蝙蝠、をつとせ、あざらし等に適用して哺乳類中に包攝する。

三、博物材料彙類の標準

自然物の學的分類は形態的發生的に體系を組織すべきであるが、かかる嚴密なる分類は兒童の理科學習の目的ではない。併し一面に於ては理科書所載の材料は彼等日常生活に現はれる各種概念の代表としての具體的事例を殆んど網羅してゐる。従つて彼等に無理のない程度に於て彙類的取扱ひをなさしめて、分類の方法と態度とを養ふと同時に博物知識を組織化することは大切である。

而して分類の標準は、

(一) 形態的、發生的分類 哺乳類、鳥類、爬虫類、兩棲類、昆虫、禾本科、羊齒類……等々

(二) 住所又は生活法によるもの 游禽類、寄生動物、虫媒花風媒花、針葉樹、常綠樹、候鳥、鳴

虫……等々

(三) 産出の状態又は成因によるもの 層狀、塊狀、火成岩、水成岩……等

(四) 人生に對する關係によるもの 家畜、家禽、益鳥、害虫、建築材、食用、纖維用、藥用、有毒、寶石……等々

第四節 理化學的教材の取扱

甲、如何にして法則を探らしむべきか

一、法則探究の思考過程

科學的法則の研究法は先づ多くの日常經驗によつて得た事實に對して疑問を起し、之を解決せんとすることから始まる。其疑問とは自然現象又は自然の法則の適用せられた開化事業に對しそは何故か、その由つて來る根據理由如何との疑ひであり、且つ之を探らんとする要求であつて、こゝに法則研究の目的が成立し動機となる。而して其疑問を解決し、該事象の理由を説明せんがためには其理由の見込み即ち解決の案を立てる。之れ説明の第一歩であつて之を假定と云ふ。次に此假定が果して眞であるか否かを認めるために、或は人爲的に實驗し或は自然の現象を観察して事實を検する。若し中途に於て再び新たな疑問に逢遇すると、其解決のために更に假定を設けて其證明に必要な實驗觀察を

なす。斯く事實に對する疑問——假定（疑問解決案としての）——假定の證明的實驗觀察を繰返しつつ進行し、最早疑問を起す餘地なきに至つて、最初の假定の眞なることが確められ、法則として確認せられる。茲に「何故に」と云ふ疑問が解決し説明が完了する。

斯くの如く實驗觀察は個々の特殊の事實そのものを認定し、説明はその理由を闡明する。併しこの區別は絶體的のものではない。何故かと云ふに發見的方法是日常經驗から來る老雜混沌として且つ何等聯絡のなき資料を、秩序整然たる系統的知識に整理しやうとする。これがために種々の方法は一齊にその歸着點に向ふからである。即ち觀察實驗は單に漫然たる觀察實驗ではなくて、この目的に達するために秩序があり、且つ目的にかなつた仕方によるものである。従つて觀察實驗も單なる事實の表明に止らないで、そは何故に然るかの説明をせねばならぬ。そして之がためには尙他の方面から實驗をなさねばならぬ。

斯くの如く實驗觀察によつて得た事實を説明するだけでなく説明するためにも、亦實驗せねばならぬ。要するに實驗と説明的考察とは分離し孤立すべきものでなく、相依り相助けて以て法則發見の目的を達するものである。換言すれば發見的方法是説明的考察と實驗觀察が有機的に結合する、そして法則發見と云ふ大目的を遂行するための連關的方法である。従つて相互に連絡し統一を保つて行は

るべきものである。若し孤立して連絡を欠ぐ時は科學的方法是成立しない。恰も一の連鎖が數個の環を連接して形成せられ、各環相互の間に完き連がりあるために、鎖としての用をなし、若しも一部分でも連絡を缺ぐ時は忽ち鎖としての用を失ふやうなものである。

而して三者中説明的考察が中心で、實驗、觀察は之に従屬すべきものである。即ち考察は常に目的遂行に向つて計劃し統一し、其手段として實驗觀察が隨時必要に應じて採用されるのである。喩へば考察が參謀長であれば、實驗觀察は鬪將である。即ち謀將は戰の全局面に互つて劃策し機に臨み變に應じて謀を回らし、戰の終局まで繼續的の任務があるが、鬪將は命令を受けた局部だけの任務を有し一任された範圍に於てのみ責任を有し、之を遂ぐれば一先づ責任を果すのに似て居る。

二、研究問題の構成

1 兒童の實生活に表はれた具體的事象を捉ふべし

理科教授の方針の條下に述べたやうに理科教授は兒童の生活に即すべきであり、又彼等の自發的生產的活動に訴ふべきである。之がためには、學習の題材であり、研究の出發點である問題は彼等の日常の生活に之を求めねばならぬ。

家庭、學校、郷土の生活中に逢遇せる現象即ち遊戲、玩具、家具、住宅、家事上、生理上、食物、