

る。(四)教師は活動的で、聰明で、尙且獨創的な想像力に恵まれ、動植物及び兒童の觀察に長じてゐなければならぬ。又兒童を愛し、心理學及び學問の研究に熱意を有ち、且平易に自己を發表し、骨を折らずに兒童の秩序と訓練とを齎らすやうでなければならぬ。(五)兒童は成るべく、學力程度の等しい者を集めて組を造るべきであり、學力程度の等しい者を集めることは、組の兒童數が多くなればなる程益、必要となる。一學級の兒童數は特に二十乃至二十五を超過すべきでない。(六)遲滯兒及び薄弱兒に對しては、特別學級を造るべきである。そしてこれが指導は、遲滯を恢復させ薄弱を刺激してこれを救済し得るやうな、特に經驗に富んだ教師に委ねらるべきである。(七)読み方書き方綴り方及び計算に於ける或種の技能の習得を目的とする教授時間は、午前に配當すべきであり、少なくとも一週三四回は第一時限に課すべきである。そしてこれ等の技能の習得に役立つ學習は、特に遊戲の形で行はねばならぬ。この際、競争の念及び成功の悦が、主な刺激となつて兒童を動かすであらう。(八)それ以外の午前の時間は、諸他の學科目に當つべきであるが、特に選ぶべきは、觀察比較、觀念聯合、圖畫、手工、

唱歌、運動、遊戲等の學習である。これ等の學習は、觀念聯合といふ見地から選擇され、その際教師は兒童の興味、環境が供給する補助手段、及び兒童の主な精神活動を充分に顧慮しなければならぬ。(九)午後の時間は、手工又は外國語に當てられる。(十)午前も時時は遠足及び參觀にこれを當つべきである。例へば、水棲動物の捕捉、昆蟲の採集、工場、藝術品博物館、停車場、家庭工業の參觀等の如きである。(十一)兩親は、學校で用ひてゐる方法を理會し、これが成功に協力する爲、その方法を知らなければならぬ。又兩親は、委員會を通して學校管理に參與すべきである。(十二)學校は、兒童をして自己の行爲を理會させ、かくて自治に達せしめ得るやうに、彼等を導かなければならぬ。又上述の如く一學級の兒童數も少いことであるから、特に靜肅を要する作業を除いては、兒童は世の作業場に於けると同様に、自席を離れて必要な物を取つて來たり、仕事に就て教師や友達と意見の交換をしたりすることが許さるべきである。(十三)獨行力、自信、自賴、連帶責任の感を發達させる爲、兒童相互に談話する機會を造つてやらなければならぬ。例へば、小講演會、討論會等の如きである。斯かる談話の題材は、兒童自ら

に選ばせて教師の承認を受けるやうにし、特に觀察及び聯合に於て取扱はれるやうな題材がよい。〔四〕個別作業及び共同作業の爲の修養は、次の如き諸種の活動及び作業に、總ての兒童が絶えず協力することによつて達せらるべきである。即ち、教室蒐集品、材料、繪畫、教科書及び書籍類の整理、圖表、目錄、各種の裝置、事物分類用の箱及び袋の製造、使ひ果し又は損傷せる物品の修繕、養魚器、養蟲器の手入、自ら意志し自ら選擇した作業及び教師の是認した作業、一學級及び全校から成る共同社會の内部生活を律する勤務と義務の分配等が、それである。

然らば教科課程及びその取扱の方法はどうであるか。ドクロリーに隨へば學校は、兒童をして現實の社會生活に準備せしめる時に於て、始めてその一般的教育の目的を達することが出来るのであり、この社會生活への準備は然しながら、學校が兒童に、一般の生活特に社會の生活に通曉させることによつて、最もよく達成されるのである。教科課程は實に、この生活に通曉させるといふの見地からして、構成され且取扱はれなければならぬのである。先づその事項としては、一方には、己れ自身に關する知識、即ち己が自我、己が慾求、己が願望、己が目的及

その教科課程
及びその取扱

び理想に關する意識を與へ、他方には、己が環境の知識、即ち自然的生活條件及び人爲的生活條件に關する知識を與へるべきである。兒童は、斯かる生活條件の下に生活し、これに依據するものであり、且己が慾求を満足させ、己が願望、目的、理想を實現する爲には、どうしても、この生活條件に隨つて行動しなければならぬのである。直前にも述べた如く兒童は、生活にまで準備されなければならぬのであるが、それには、彼等をして出来る限り生活を理會させなければならぬ。所で生活といふことは、生物とそれの環境との二つの根本概念を含んでゐるのだから、そこで兒童をして、一般の生物特に人間と、そして社會をも含む環境とを知らせなければならぬのである。先づ、生物及び人間を支配する大きな法則を理會させるには、どうすればよいかといふと、それは、個體に關する研究特に個體的機能の研究と、それから種族に關する研究特に社會的機能の研究とをなさしめることによつて、可能となる。例へば、人間は自己を養ひ、寒暑に對して己れを護らねばならず、外敵に對して自己を防禦し、尙且己れ自身に満足を見出すやう學ばなければならぬのであつて、これ等は總て個體的機能である。それから又

人間は己が家族を養ひ、且社會的義務をも果さなければならぬのであつて、これ等は皆社會的機能に外ならないのである。そしてこれ等兩種の諸機能の總ては結局、個體を保存し種族を維持する爲に行はれてゐるものである。斯くて氏は、人間の行動に最も廣く影響を及ぼす原始的な欲求として、次の四つを擧げてゐる。一は自己を養はうとする欲求、二は天候の不順に對して自己を護らうとする欲求、三は各種の危険及び外敵に對して自己を防禦しようとする欲求、四は社會に於て社會の爲に活動し、又休養し向上しようとする欲求、これである。そして氏は、この第一の自己を養はうとする欲求に、空氣及び清潔に對する欲求をも結び付けて考へてゐるのである。次に兒童にとつて極めて重要な環境をば、これ等欲求の充足といふ視點から考察すると、凡そ環境には、人間の家族學校社會といふ人間の環境と、それから動植物の生物的環境と、更に太陽及び天體をも含む無生物的環境とがあるが、これ等の環境と兒童との關係を見ると、それは、個體に及ぼす環境の善い影響及び悪い影響と、環境に對する個體の反應及び人間の欲求を充たす爲の環境の利用との兩方面に別れるが、とにかくこれ等の事柄

を把握するには、如何にすべきであるか。先づ人人は直接に觀察しなければならぬまい。それには、第一に直接環境の中にある事實を知覺し、第二に時間的・空間的に容易に接近し得ざる事實を把握すべきである。然しあらゆる觀察の中心點は、何といつても兒童である。兒童は先づ、自分自身をば、即ち己が自我、己が身體的精神的機構を知らなければならぬ。然る後、自然及び同胞が自分に對して何をなすか、自分がこれ等の自然及び同胞に對して如何なる義務を負ふか、又この義務を果す爲に自分は何をなさねばならぬか等に就て、研究しなければならぬ。兒童は、斯かる欲求を總て知つて、然る後更にこれ等の欲求が如何にせば充たされるかを學ばなければならぬのである。環境の研究は實にこの企圖を助けるものであるが、この攻究は、次の三つの見地から爲さるべきであつて、一は、人間といふ視點からしての諸種の便益及び斯かる便益を利用する手段を明かにすることであり、二は、その不便なもの及びこれを避ける手段を知ることであり、三は、兒童が自己の最善をなし、人類の爲に最善を齎らすには如何にすべきかといふ實際的判定をなすことである。

攻究の態度及び方法

そこで進んで、これ等の攻究対象を取扱ふ態度・方法を考へると、それは次の四つに別けることが出来る。その一は、直接的に、感官及び直接経験による方法であり、その二は、間接的に、現に實在してゐるが然し接近し得ない事物及び現象に關する諸種の資料及び文書の調査による方法であり、その三は、やはり間接的に過去の事物又は現象に關する諸種の資料及び文書の調査による方法であり、その四は、これ等によつて收得すると共に自我が働きかけて、これを表現しこれを確實にする方法である。斯かる四つの攻究方法からして、學習活動の二つの型が生じて来る。第一は、觀察即ち個人的且直接的の経験であり、第二は、聯合即ち間接的経験又は以前になした経験の追憶である。これ等二つの學習形態は、自分自身で判断をなし、或は自分でなした判断をば、文字又は口頭で傳へられる價値ある判断に比較對照することを企圖するものであるが、これ等二つの外に尙第三の學習形態が追加されるのであつて、それは發表といふ活動形態である。これ等の三者をその働きの本質で言表せば、知覺—思考—行動及び發表といふ學習活動の型がある譯になるのである。それ故に高等な綜合的精神活動は、

氏に隨へば、次の如き順序で行はれるのであつて、即ち(一)先づ興味によつて刺激されて感官の活動が起り、それが(二)聯合によつて誘導される一般觀念の助けによつて加工され、更に(三)具體的及び抽象的の發表によつて批判され解釋されると斯ういふのである。換言すれば、ドクローリ法に於ける學習活動の形式は、第一は觀察である。第二は聯合であつて、即ち時間及び空間に於ける聯合である。第三は具體的發表であつて、例へば、塑像・切抜き・物品の製作・素描等の如きである。第四は抽象的發表であつて、例へば、讀書・談話・講演・書き方・綴字・自由作文等の如きである。

勿論、これ等の學習活動の題材は、從來の教科課程の中にも含まれてはゐる。けれども、そこではドクローリの考とは頗る違つて、各科目分立の姿に於て配列せられてゐ、又兒童の性能興味に對する全一的の考が先端を切つてゐたとは、決して言へない。然るにドクローリ法に於ては、讀み方書き方・算術・歴史・地理等と教科目を分立させて教授することを排し、却つて、興味を中心(Le Centres d'intérêt)といふものを基調として、種種の事項を織り交ぜて學習させるのであるから、こ

興味を中心

ドクロリー法の
根據と體驗
教授との關係

の點に於て吾等は、一方には前に述べたモンテッソーリ法との關聯を知り得ると同時に、他方には次に擧げようとする合科教授問題、延いては又プロジェクト法(The Project Method)との共通點をも認め得るのである。そは後章に至つて彼是相待つて更に明かとなるであらうが、茲にドクロリー法の根據として特に指摘しておきたいと思ふことは、それが觀察・比較・行動により、感覺・知覺及び觀念の聯合に訴へて、どこまでも事物世界・人事世界の原像を掴ませようとする實證主義(Positivismus)に立ち、猶且それで終始一貫してゐること、これであつて、氏の標榜した生活による生活への教育は、この意味に於て徹底してゐるのである。ドイツの精神科學派によつて特に深められた體驗てふ概念に基く體驗學校も亦、前に一言した通り、生活教育の埒外にあるものではないが、その所謂「體驗方法」體驗教授の根據は、その方向が内面的であるだけ、さすがに深刻である。これに比べて、このベルギーの新教育家によつて企畫せられ遂行せられたドクロリー法の根據は、その考へ方が外向的であるだけ、それだけ又徹底的である。茲に兩者間の若干の相異點が存し、この相異點こそは吾等の研究心に對して亦一段の興趣を

ドクロリー法の
影響

唆るものである。

そはとにかくドクロリー法は、一九二〇年にベルギー國政府の公認を得て、都市の多くの學校で實施せられるやうになり、嘗に自國のみならず、デンマーク、フランス、スウェーデン、コロンビア、フロリダ、チリ、ブラジル等世界の諸地にも行はれてゐる。アマイード女史の書いた書物は、既に一九二四年にハント(Jean Lee Hunt)によつて英譯せられ、『ドクロリー學級』(The Decroly Class)と題されて、アメリカで讀まれてゐる。ドイツのスピラー(Josel Spieler)は、その編輯した『現代教育學辭典』(Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 1 Bd, 1930)の中にこの法を敘して、ドイツでは餘り論議されてゐないと言つてゐるけれども、然しアマイード女史の書物は、一九二八年にパーペ(M. Th. Pape)によつて獨譯されて行はれてゐる。斯くて數年この方歐米諸國の教育に關する著書や雜誌の上にも、ドクロリー法なる名稱が段段多く見えて來てゐたのに、突如その創始者の訃を聽いてより今や正さに一年、追愁の猶新たなるを禁じ得ないのである。

第七章 合科教授問題

第一節 合科教授の由來及び根據

合科教授の意義とその由來

教授の内容を多くの教科目に分ち、各教科目毎に時間を異にして教授する所の分科主義に反対し、同時に多くの教科目を綜合した全一的内容を教授しようとするのが、合科教授(Gesamthunterricht)である。この合科教授が何時頃から起つたかといふ點に就ては、その視點乃至解釋の相異によつて、種種の見解が生じ得るであらう。若し教授内容が未だ充分に分化せず、僅少の科目を以て多くの内容を含ませてゐた事實を指して、合科教授であるといふならば、それは教育の未發達の過去に遡る程、その事實が多く捉へられる譯であるが、然しこれは謂はば未分化教授であつて、吾等の意味する合科教授ではない。何故かならば、吾等が茲に合科教授と名づけるものは、既に近代的分科教授が行はれた後に於て、その缺陷を補正する意識の下に生じ來つたものを指すからである。この意味に於

未分化教授

て、ラトケ(Wolfgang Ratke, 1571—1635)やロメニウス(Johann Amos Comenius, 1592—1670)の直觀教授に、合科教授の歴史を遡らせるのも至當ではあるまい。勿論、直觀教授は事實上合科的面目を含んではゐるが、然しそれは、やがて概念的に分化して行くべき出發點であつて、分科主義を克服する合科主義ではなく、やはり分科以前の未分化の段階を意味するに過ぎないのである。

中心統合法

分科以後の合科的企圖として、人人はチラー(Tuisikon Ziller, 1817—1822)の中心統合法を想起するであらう。それは總ての教科目をば、歴史・宗教の如き情操教科を中心として統一結合する方法であつて、それによつて、教科目の孤立と子弟の心情の分裂とを防禦しようとしたのである。然しながら、この中心統合法は分科主義を承認し、それを前提として統合を企てるのであつて、分科主義そのものを廢棄しようとするのではない。この點に於て、今日の合科教授とはその根本精神を異にする。今日の合科教授は、正さに分科主義に反対し、それを克服しようとする立場に立つてゐるからである。斯くして、分科以前の未分化教授も合科主義ではなく、分科以後の中心統合法も分科を承認する限り合科主義では

オットーの人
物及び事業

ない。今日の合科主義は、分科時代を經過した後に於て分科主義に反対し、これを廢止して、意識的に、渾然たる未分化の教授に還り行かんとするものである。合科教授といふ名稱を冠せられた教育教授の起原として、人人は往往ベルトルド・オットー (Berthold Otto) の「家庭教師學校」(Hauslehrerschule) を指摘する。オットーは、一八五九年八月六日を以てドイツ國シレージエン (Schlesien) 州のピエノウイツ (Bionowitz) に於て、大地主の子として生れ、文科高等學校を卒業してキール及びベルリンの兩大學で修養を積んだ後、ウエストファーレン (Westfalen) ヘルリン等で家庭教師をなし、又ハンブルヒで編輯の業にも従事してゐたが、一九〇二年からベルリン郊外のリヒターフェルト (Lichterfeld) で私立學校を經營して、これを「家庭教師學校」と名づけ、己が教育理想を實現する傍ら、著述をなしてその意見を世に示してゐる。その著述は十三種ほど有るが、主として教育教授の心理的基礎、家庭教育及び學校教育の改善に關するものである。氏の學校は、さすがに一種の特色を發揮し、かのドイツ從來の學校教育に對して皮肉な痛罵を浴びせたグルリットでさへ、これは世界で最も稀れな學校 (die zeltamste Schule

オットーの肖像



その合科教授

der Welt) であると褒め稱へ、プロイセンの樞密顧問官で『實際的教育學』の著者たる故マチアス (Adolf Matthias) は「教師の教師」(Der Lehrer der Lehrer) といふ讚辭をオットーに捧げ、コルベルグの學務課長で有名な實際家たるルーデ (Adolf Rude, 1865—) は「五個の特長を指摘してこの學校の内容を激賞したのである。そしてその教育を合科教授と呼んだのは、オットーの友人シュルツ (Arthur Schultz, 1867—) が稱した所であるが、然しそれは今日の合科教授とは、頗るその意味が違ふのである。蓋しオットーの教育說に於ては、世界は全體として吾等の前に立つのである。吾等は全體としてこれを掴まなければならない。そしてこれを掴む子弟の興味が、ものづから教授の内容と方法とを定めるから、精神的共同團體たる學校の主な形は、合科教授であるといふのであつて、その所謂合科教授は、實は全校生徒の合同教授であり、然もそれは學校の全教授の一部分に過ぎず、普通の教授の外に、これと並んで、一週間中三日乃至四日の最後の一時限をこれに當てたので

ある。この時限には、六歳から十九歳までの全校生徒が一堂に集まり、教師は傍聴者となり、オットー自身は司會者となつて、一種の討論會式の授業を行ふ。その題目は生徒自身が提出し、その解答も生徒が相互に意見を發表して教へ合ひ論じ合ふ。必要に應じて傍聴の教師が意見を出し、時には參觀人にも教示を求め、題目は、年長生徒からも年少兒童からも提出せられて共同の課題とせられ、一題目に就ての興味が薄らいだ頃を見計つて、自然に他の題目に移つて行く。斯くして宛も家庭に於て父母兄弟が、長幼の別なく食卓を圍んで、その時時の感想や疑問を語り合ふ時のやうな、興味あり活氣あり、且自然的な共同學習が行はれるのであつて、如何にも「家庭教師學校」の名稱に適はしい情景が展開せられるのである。この學校に於ては、上述の如き全校生徒の大規模の合科教授の外に、更に初學年組、低學年組、中學年組、高學年組の四つに分けて、小規模の合科教授をも行つたとのことである。何れにせよ、そこに行はれたものは、年齢と年級とを異にした生徒の合同教授若くは集合教授であつて、たとひその場合に、一つの題目を繞つて、多くの教科目に相當する教授が事實上行はれたにもせよ、オットー

の意圖した所の要點が、そこには存しなかつたのである。故にこれも合科教授の名稱の起原ではあつても、今日吾等の意味する意識的合科教授の起原ではないのである。

斯くして嚴密な意味の合科教授の生れたのは、全く最近約二十個年來のことである。一九一三年にライプツェヒの「改造小學校(Reform-Elementarklassen) S. 1. 二學年の合科教授」(Gesamtunterricht in 1. und 2. Schuljahr)が公表せられたのは、ベーム(A. Böhm)の言つたやうに、恐らく合科教授が教育界の注意を惹いた最初であらう。その特色とする所は次の如くであつて、茲に始めて近代的意義に於ける合科主義が謳はれてゐるのである。「合科教授の下に吾等は次の如き教授を、即ち現在日目の學校課業が外面的、内面的に大部分相離れてゐる諸教科目に分離してゐることに反對するやうな教授を考へてゐる。合科教授は、低學年の子供の性質に適應する具體的直觀であり、具體的直觀に於て與へられなければならぬ所の統一的事實を中心とする統合である。今まで相互に分離してゐる體系から導き出された諸教科目が、或は事實把握の手段(讀み方、計算)として、或は表

現の手段(話し方書き方綴字唱歌圖畫手工)として、有機的に組織せられる。然しこれによつて、それぞれの活動範疇に屬する目的意識的な組織的學習は決して排斥されないであらう。いな、斯かる學習は、それが最も純粹に最も早くから要求せられる所に於ては、例へば計算に於ての如く、或程度まで(分離して)行はれるであらう。然し斯かる學習は、常にその動機を、その出發點を、統一的事實に求めるであらう。そして又この統一的事實の中に還つて行くべきであらう。この聲明に於て明かなやうに、ライプチッヒの改造小學校に於ては、低學年の教材を或統一的事實の一元に歸し、從來の諸教科目は、孤立せる分科としてでなく、唯だこの一元的事實を把握し乃至表現する手段として、有機的な肢體として、これを取扱はうとするのである。茲に、分科主義克服の明確な意圖が現はれてゐる。

ライプチッヒの學校と相並んで、更に最近の合科教授を代表するものにミンヘン及びキルンベルヒ(Kürnberg)に於ける教育者の一團がある。彼等は先づ、小學校の教材及び教授法の科學化に反對し、小學校は、中等學校の豫備校ではなくして一種獨特のものであるから、獨特の教材を獨特の方法で取扱はなければ

ミン
ヘン
及
キ
ル
ン
ベ
ル
ヒ
の
合
科
教
授

ばならぬと考へてゐる。随つてそこでは、科學にのみ一面的に頼らずに、藝術により強く依頼しなければならぬと考へ、それが爲には、極端な主知主義は最少限度に抑壓せられ、教授は藝術的動力によつて運轉されなければならぬとしてゐる。更に又彼等は、教授の二つの源泉としての科學と藝術との外に、第三要素としての生活(Leben)、即ち自然生活と人間生活とを重要視する。いな彼等に取つては、この生活は、科學及び藝術と相並んだ第三の要素といふだけのものではなくして、あらゆる教育活動の起點であり、終局である。斯かる生活が供給する教材の中には、將來の生存に必要なあらゆる陶冶價值即ち技術的、經濟的、知的、社會的(倫理的)審美的、宗教的陶冶價值が眠つてゐる。然もこれ等一切の陶冶價值は、あらゆる教材の中に全體として含まれてゐる。そして各教材が諸の陶冶價值に浸潤されてゐるが故に、それによつて、唯だ知力が磨かれ手技が向上されるのみならず、社會的にも教育せられ、審美的にも陶冶せられ、宗教的にも深化せられるのである。斯くの如く諸種の陶冶價值が交叉してゐるから、各分科も亦交叉しなればならない。聰明な教師が今まで既にそれぞれの分科に於ける教材

の統合を企ててゐるが、それは極く狹隘な範圍に限られ、且臨機の統合に過ぎず、徹底した統合思想による企ではなかつた。斯かる徹底的な統合思想は、あらゆる教材をば、一切を凌駕し、總てを支配する理念の周圍に結晶させることによつてのみ充たされる。この理念のみが、各教材から總ての陶冶價値を取出し、渾沌たる多くのものを有機的生活にまで統一することが出来るのである。斯くて茲に『集結教授』(Geschlossener Unterricht)の成立を見、諸分科は解消する。ニールンベルヒに於ける該運動の頭目たるアルバート(Wilhelm Albert, 1890—)が、その著書の一に『分科の彼岸たる集結教授』(Geschlossener Unterricht Jenseits der Fächerung, 1922)といふ名を冠したのも、これ等地方の合科教授の特色を裏書したものと思はれる。彼等は斯かる合科教授をば、單に數時間、數週間の教授に留めず、一學年全體に、更に進んでは小學校全學年に通じて及ぼし、全學年を通じての教材全體をして、一つの渾然たる合科主義によらしめることを理想とする。茲に始めて完全な意味に於ける合科教授が成立する。換言すれば、單に從來の孤立化せる各分科をして相連關せしめるに止まらず、一切の分科教授を放棄し去り、全教授

集結教授

を一つの交響樂の如きものたらしめること、ニールンベルヒの教師達の所謂教授交響樂(Unterrichtssymphonie)を出現せしめることが、合科教授に關する彼等の理想である。随つて、そこでは時間割や教科課程をも排撃する。これ等は分裂を意味し、又分裂を齎らすからだといふ。總じて教授に於ける數多の龜裂に代へるに、より統一的な、全然統一的な方法を以てし、科學的體系といふが如き死せる形骸ではなくして、却つて非分割的な、生きた血の通へる生命こそ、合科教授の狙ひ所であると、彼等は考へてゐるのである。

上の主張に窺はれる如く、最近の合科教授の根柢には、主知主義の弊に對する情意の尊重があり、科學の進歩と分業の發達とによる人間生活の分裂の危機をば、生活本來の渾一體への復歸によつて、救済せんとする意圖が潜んでゐる。これ即ち、合科主義の第一の根據としての文明批評的見地である。第二に、斯かる情意的且渾一的生活は、兒童の體驗を就中如實に現はしてゐる。兒童の心意は常に全體として動き、未分化の渾一體の中に一切を包藏してゐる。科學的に分析された領域、分業的に孤立せしめられた活動の如きは、後年に於て餘儀なく生

合科主義の根據

ずる禍害であつて、それすら、出来るだけ防止し救済しなければならぬ。況んや兒童期の生活に於ては、その全體的姿態をば損はずに保持せしめ、そこに教育の立脚地を求めよといふのである。これが即ち、合科主義の第二の根據たる兒童觀の立場である。これ等の根據に關する批評は、これを後節に譲り、吾等は先づ合科教授の實際に就て、その諸相を捉へてみたいと思ふ。

第二節 合科教授の諸型式

前節に吾等は合科教授の由來及び根據を述べて、近代的合科教授の本質的特徴を概觀した。斯かる基調に立てる合科教授も、その實際の顯現に於ては種種様様の姿態を取つてゐる。そこで吾等は、大體、ウィーンの教育改革論者リンケ(Linke)が、ドイツ及びオーストリーの合科教授の主張並びに實際を九つの類型に分類した所に隨つて、合科教授の型式を列舉し、その各々を説明しようと思ふ。

第一種は、各分科の教授を出来るだけ承認しながら、唯だそれぞれの教科目の教材の間に連絡の方法を講じようとするもので、例へば、地理と歴史との間に、或

は博物と圖畫との間に、相互關係を密接に保たせようとするが如き仕方である。これは、根本に於て分科主義を認めてゐるのであるから、嚴密には合科教授の部類に入らないのであるが、分科から合科への動向の過程にあるものとして、先づ注目せられるのである。

第二種は、互に縁戚關係にある諸教科目を結合して若干の教科目集團(Lehrergruppe)を作り、これ等を並行して教授する型式である。例へば、言語的歴史的教科目集團、數學的自然科學的教科目集團、藝術的技能的教科目集團の如きが、それである。この外ザイファート(Richard Seyfert)の「作業科」(Arbeitskunde)やクレム(Justav Klemm, 1858-)の「文化科」(Kulturkunde)の如きも、その實質上、この種の教科目集團と見られる。リッヒャード・ザイファートは、一八六二年ドイツ國ザクセン州のドレスデンで一技師の子として生れ、小學校から實科高等學校を経てワルデンブルヒ(Waldenburg)の師範學校に入り、これを卒へて小學校教師たること七年、小學校長たること亦九年、斯くて三十五歳にして更にライプツヒヒ大學に入り、在學二年にして學位を受け、直ちに再び小學校長の職に就き、尋でアンナ

ザイファートの
略歴及び著
書



ザイファートの肖像

の重要な地位を占めてゐる人であつて、眞に教育家立志傳の頁を飾るに足る立派な閱歷の持主である。その著書も亦十有八種の多きに達し、就中かの教授段階論がドイツ教育學界の中心問題であつた一九〇五年前後の頃、*ザント*の心理學說に基いて四段の學習段階を建てた『教授學的技術形式』(Didaktische Kunstform, 1903)を提げて論壇に立つた奮闘振りは、今も猶人の記憶に新たな所であるが、老來英氣猶衰えず、常にその教育意見を發表してゐるのである。氏によれば、作業科は、次の如き自然科學の諸部門、即ちそれ等の結合及び取扱に對して、人間の作業といふ見地が標準となるやうな自然科學の諸部門、を包括する。自然科、化學、

ザイファートの作業科

礦物學の一部實業科が即ちそれである。それ等の諸學科目は、作業といふ概念に於て、常に統一的、總括的原理のみならず、選擇及び取扱に對して方向を與へる原理をも見出すのである。そして氏の作業科は、小學校の第五學年より第八學年まで通じて行はれるのであるが、今この科の教材となるものの大項目を擧げるならば、第五及び第六學年に於ては家庭生活並びに小工業生活、第七學年に於ては近距離の交通、文化活動の精神的方面、天體現象及び天氣模様、金屬及びその他の鑛石の採掘と利用、第八學年に於ては大工業と遠距離交通、化學工業、人類の爲の電氣である。即ちザイファートは、主として作業によつて學び得べき具體的項目を教材とし、その學習の爲に多くの教科目に該當する内容を同時に收得せしめようとするものである。

次にクレムは、ド・レスデン(Dresden)の教育家であつて、既に早くから『郷土を基礎とする文化科』(Kulturkunde auf heimatischer Grundlage)の一書を公にして、一方郷土を中心とする歴史教授を重視し、他方斯かる歴史教授を以て、いな郷土を基礎とする文化科を以て、分科教材の統一原理たらしめようとしてゐる。氏によれ

ば、吾等の文化教授は合科教授である。そしてこの合科教授は、歴史的縦断面に沿うて取扱はれるが故に、既に確乎たる統一形態をなし、一般に承認された價值、即ち吾等の祖先が困難との争闘、思慮及び創造によつて、手段・施設・道德・秩序・法則といふ如き形として齎らした價值を追求するものである。又曰く、各教授單元は生徒に、歴史として文化財の發生を教へ、地理として事業の地方的制限及び普及に就て授け、自然科として自然物・原料品・生物の性質及び活動を教授し、ドイツ語として各主題(Thema)を口頭及び筆記で練習させ、名稱談話言葉の根本的意味を會得させ、技術的訓練としては、單純な形から始まり、漸次合目的になり困難になる文化形成を、圖畫的・身體的に表現する爲の刺激を與へる。體操・遊戯・演劇の模擬も亦、多くの問題から自然に生れて來る。といふのは、曾て未開の生活情態に於て成人の眞面目な行爲であつたものが、進歩した文化時代に際しても尙子供の遊戯といふ形で生きてゐるからである。と。斯くてクレムに於ては、人類文化の具體的事象を合科教授の單元とすることによつて、上述の如き各教科目内容に相當する陶冶が行はれるのであつて、氏はこの見地から、小學校の中學

年及び高學年の爲に八個の教授單元を示してゐる。即ち(一)保護の場所としての家、(二)街道、(三)橋梁、(四)市場と役所、(五)財産の保護、(六)金錢、(七)公衆の安全、(八)鐵道が、それである。

第三種は、教授が生活材(Lebensstoff)若くは纏まつた事實領域(Sachkreis)から出發し、各科目の分科的教材は、唯だそれが事實領域の活用に必要な限りに於てのみ現はれることを望むものである。キンツェルマン(Kinzelmann)の試みた合科教授は、この例である。然しこの第三種は、内容に於ては第二種、殊にその作業科又は文化科と變る所がないと思はれる。

第四種は、一教科目或は一教科目集團に一定期間指導的地位を與へ、その他の教科目は唯だ指導的教科を補充し豊富にし得る限りに於てのみ、その時時に顧慮するものである。プレーガー(Pfeffer)及びシテーター(Säter)の案は、これに屬する。これは一種の中心統合法であつて、一定期間毎にその中心教科目即ち指導的教科目を交替せしめるものである。

第五種は、その時時に如何なる教授型式によるべきかを、即ち合科にすべきか

分科にすべきかを、教授の自然的進行、生徒の要求、教材の性質によつて決しようとするものであり、所謂機會的合科教授である。例へば、トイプラー(Teubler)の案はこれに屬する。

第六種は、教科目集團を以てしても、或は事實領域を以てしても満足せず、寧ろ一個年を通しての全體の教授に、その内容と特徴とを與へるやうな一層大きな關聯を要求するものである。その爲に全教授の根柢に一個の指導理念が與へられ、その理念は、それぞれの生活領域に於て教授上に取扱はれる。斯くして諸教科目は分離し得ない統一をなす。けれどもこれを反覆する際には、即ち幾年かを通じて概觀する場合には、結局分科的に組立てられてゐることになる。これはザールブリュッケン(Saarbrücken)の提案である。

第七種は、統合思想を餘す所なく徹底させ、分科主義をば如何なる視點からも排除する。この種の合科教授は、大きなそして統一的一學年の教授を形成し、その教授は下の方に向つては、相互に關聯する一層小さな教材範圍に分かれ、上の方に向つては、一層大きな關聯に入り、纏まつた八年間の合科教授に至るまで

結合されるのである。ザイツ(Franz Seitz)、アルバート及びカインラート(Kainrad)の案は、この例である。

第八種は、前述の第四種の特定教科目を主導教科目とする型式を更に進めて、一定の教科目集團を以て一個年毎に主導教科目たらしめるものである。この場合の主導教科目は、他の諸分科を補助的地位に従屬せしめる一教科目ではなくして、寧ろ他の諸分科を認めず、總てを結合せる一教科目としての、即ち合科としての、主導教科目である。故にこの方法は、「不分科主導教授」(Der ungeteilteten Leitunterricht)と呼ばれる。オームス(H. Ohms)はこれを用ひ、第五學年から第八學年までの主導教科目を次の如くに配當してゐる。即ち、第五學年では、郷土の文化の自然的基礎が取扱はれ、随つて、郷土科を以て主導科目とする。茲に郷土科とは、郷土を舞臺とするあらゆる教科目の綜合である。第六學年では、人間の出現、その運命及び文化が問題であり、随つて歴史科が主導科目となる。茲に歴史科とは、一教科目ではなくして、人間及びその文化を考察する教材整理の原理であり、既述のクレムの所謂「文化科」の意味に於ける歴史科である。第七學年で

は、地上の主としての人間、土地及び自然力の利用が問題になり、自然科及び經濟科が指導的地位に立つ。即ち茲では、大地の物資及び自然力に對する人間の支配が一年を通して教授の動力となる。この主導科は、恰も既述のザイファートの「作業科」の如きもので、自然科、化學、鑛物、實業科等が結合せられる。第八學年で、人格及び社會にまでの教育が主となり、最廣義に於ける「生活科」がその主導科目である。

最後に第九種は、統合一般の思想を教材から導かず、陶冶客體としての兒童から導き出さうとするものである。「兒童から」(Von Kinde aus)といふのが、その原理であり、素質と興味とに影響せられる兒童の自然の活動を根據として、合科教授を行ふ型式である。随つて、その結果は純然たる機會教授に陥る。ラシチャウワー(Raschauer)の案はこれに屬する。

第三節 合科教授の批評

兒童心意の轉

前節に列舉した合科教授の諸型式を通じて、吾等は第一に、それが兒童精神の

換性と合科教授

未分化的活動を根據としてゐること、換言すれば兒童の學習興味の動向は、分科主義的な教科課程や時間割を不自然な拘束と感ずるといふ點に、その立脚地を求めてゐることを知る。合科教授が、その時時の兒童の關心に觸れる教材を取扱つて行かうとする機會教授になり易いのは、この立脚地からの當然の歸結である。この點から觀れば、合科教授と雖も、實は全く同時的に多くの精神活動をなさしめてゐるのではなくして、唯だ精神活動の方向を短時間に頻繁に轉換させるに過ぎないであらう。例へば、同一の教材に就て歌つたり、描いたり、話したり、綴つたり、數へたり、する所は如何にも合科的であるが、それを精細に調べて見れば、數へる時は歌つてゐるのではなく、描いてゐる時は綴つてゐるのではない。やはり一時に一活動しか行つてゐないのであつて、唯だそれを次々と交替して行ひ、同一活動を長時間持続しないだけである。兒童の心意の特徴は、實にこの轉換性・非持續性に存する。この點に立脚して、一時間に一教科目と定めて置くのは、少なくとも、低學年の兒童に取つては不自然であるから、たとひ時間割の上で複雑にしなくとも、實質に於て、一時間内に多くの教科目に相當する教授を行

ふやうに工夫するのは、結構なことであり、合科教授の標榜を立てずとも、識見ある教師は、この事實を實行しつつあるのである。

然し右の意味に於ける合科的取扱は、低學年の教授に限らるべきであつて、何時までもこの方針を貫くことは、却つて又児童心意の發達に矛盾するものである。児童の精神活動は、長ずるに随つて、次第に同一方向を長く持續し、同一の價値に集中して働くことが出来るやうになるし、又さうさせるのが、教育上の大切な任務でもある。故に、漸次に同一教科目の時間を長くし、精神活動の不純と混亂とを避けることに導くべきである。この點から觀れば、低學年から中學年・高學年へと進むに随つて、合科より分科へと進むのが、自然の順序であつて、然もこの場合に、合科より分科への進歩といふのは、児童の精神活動の轉換的・非持續的段階から、漸次に集中的・持續的段階へと進むことである。

以上は、児童心意の發達を時間的持續といふ視點から眺めて、所謂合科教授の價値と限界とを指摘したのであるが、第二に、児童の心意は質的に觀て、即ちその明確さ、深さの點より觀て、やはり發達の段階を有するものである。初發の意識

児童心意の持續性と分科教授

児童心意の渾一と合科教授

児童心意の統一と分科教授

は、對象の直觀を以て特質づけられ、意識の發達は、直觀の概念化の過程を辿る。直觀に於ては、特に指定された立場がなく、漠然と意識の全體を以て對象の全體を捉へるが故に、そこに現はれるものは未分化の渾沌であり、立場は廣いが、深度が淺く、總てに亘つてはゐるが、如何なる點に關しても明確さを缺いてゐる。然るに直觀が概念化されるといふことは、主觀的には、特定の立場が取られ、視點が定められることであり、客觀的には、斯かる立場視點から眺められた對象の本質意味が限定せられることである。そこに現はれるものは、渾沌ではなくして統一であり、統一に於て、意識も對象も共にその明確さと深さとを獲得する。そして渾沌より統一へとは、萬象進化の常道であり、直觀より概念へとは、教授上の古典的方式である。このことは、やがて合科より分科への進行を指定する。合科とは、それが分科を徹底的に排除する場合には、結局、児童の心意と教材とを渾沌の情態に置かんとするものであり、分科とは、これを特定の原理による幾つかの統一體に分けることに外ならないからである。斯くして茲でも亦、合科は教授の初期の段階に於てのみ許さるべきであり、児童の發達と共に、それは漸次に分

分科教授に於ける全一的活動

科へと進めらるべきである。

直観を概念化し、合科より分科へ進むといふことは、然し第三に、兒童心意の孤立化・分裂化を意味してはならない。概念化するとは、決して血も肉も捨てて形骸を残すといふ意味ではなく、又心意活動を抽象化し、支離滅裂に部分化するのでもない。概念化するとは、寧ろ特定の立場を取らしめることであり、特定の價值方向を中心として、精神に構造的形態を取らしめることである。そこには、やはり知情意の總ての機能が綜合せられて居り、又精神活動の諸方向が集中せられて居るのであつて、唯だその中心が特定方向に定められて居り、それによつて總てが統一せられてゐるだけである。「總てが總ての中に」といふ大原則は、如何なる精神構造にも妥當する。分科教授とは實は、この全一的精神構造を、或時は理論的に、或時は審美的に、或時は經濟的に、或時は社會的は、或時は政治的に、といふやうに、それぞれの類型に應じて陶冶する爲に、特定構造の教科と教材と時間とを配當せんとするものである。故に分科教授を以て直ちに、意識も對象も分裂し孤立するか、の如くに考へるのは誤であつて、そこには渾沌としての全一體

分科教授に於ける相互の連絡

の代りに、統一としての全一體が求められてゐるのである。

然しながら第四に、分科教授と雖も、分科目相互の間の連絡關聯に努力すべきことは、言ふまでもない。精神構造は、それぞれに独自の形態を有しながら、同時に相互に浸潤交錯せる關係に結ばれてゐる。例へば、一つの構造に於ける中心的活動が、他の構造に於ては從屬的に陶冶せられ、一分科目に於て習得せられた成果は、他の分科目に於て有力に役立つ。斯かる連絡を生動的に保持する教授のみが、全體としての子弟の心意を豊富に且つ彈力的に陶冶し得るのである。故に合科より分科へ進むと共に、分科目相互間の連絡を緊密にすることによつて、合科主義者が分科主義に投げかける非難を、正當に辯護することが出来るのである。

合科主義の根柢に存する文明批評的な憂慮も、上述の批評から當然解消するであらう。分科主義が主知主義を將來し、分業社會の齎らす人格の固定と孤立とを益、激成するといふ憂慮は、總てが總ての中に、といふ原則によつて取拂はるべきである。一分科目と雖も、その中心點こそ特定の一方に定められてはゐ

文明批評的憂慮の解消

るが、それを學習する爲には、知情意の總ての機能を傾け、精神活動の一切を集中するのでなければ、眞に有效な成果を收め得るものではない。故に所謂主知主義を克服し、心意の分裂を防ぐ爲には、分科を廢止することよりも、寧ろ各分科目の學習を眞に有效ならしめる方法を講ずることの方が、より適切な對策である。次に分業社會の齎らす人間の固定と孤立といふことも、今更分業を廢止するが如き時代錯誤の方途を講ずべきではなく、各人がその個性に應じて社會機構の一點を分擔しながら、然もその一點の任務をば豊富な全一的な人格を以て遂行し、又他の諸點を分擔する多くの人格との間に、理會融合を有たせるといふ對策を講ずべきである。近代の人格觀や職業觀は、正さしくこの方向を指して進みつつあるし、個性教育や職業指導や成人教育等の講究も亦、この理想の實現に努力しつつあるのである。

要するに、合科教授は、教育の初期に於ける出發點として大に價值があり、又その主張は、從來の分科主義に對して陥り易い缺點を警告し、足らざる自覺を促進する點に於て、頗る傾聴に値するのであるが、それにも拘らず、合科より分科への

進展は、兒童心意の發展に即し又社會進化の常道に即して、飽くまでも教育上の公式である。唯だその場合に分科主義と雖も、それぞれの分科に於ける全一的統一を失はず、又各分科目相互間の有機的關聯を失はぬやうに充分注意しなければならぬのである。

第八章 プロジェクト法

第一節 プロジェクト法の理論

合科教授がドイツで起つたのに對して、プロジェクト法(The Project Method)はアメリカに榮えてゐる。プロジェクトとは、計畫又は構案の義であるが、茲には寧ろ原語のまま呼んで置くことにする。即ち、教材をば、一つの計畫又は構案の形に於て提供し、學習者をして、これを考へ又は實演することによつて、それを解決させようとするものであつて、斯うした仕方をプロジェクト・メソッド或はプロジェクト・ワーク(The Project Work)或は又プロジェクト・テイ・チング(Project

プロジェクト
の意義

人本主義行動
主義とプロジ
エクト法

Teaching) 時には單にプロジェクトとも呼んでゐる。

勿論、或一人の學者が唱へ出したのではなく、寧ろ北米合衆國の思想界延いて又教育界を支配してゐる人本主義 (Pragmatism) と行動主義 (Behaviorism) との間に産れたものである。人本主義は、實在を人間に即して眺め、人生に効益あるものを知識と見る實踐主義であつて、人生は吾等に直面する課題であり、吾等がこの課題を解決して自己の世界を打開して進み行くのが生活であり、人生の目的はこの展開即ち生活の中に實現されるといふのであるから、この見方からすると、吾等の生活はプロジェクトの連続となるのである。又行動主義は、人生を以て行動と眺めるものであつて、常に人間のみならず他の動物も亦本能に基いて活動するが、殊に人間は精神に支配されて有目的の行動を営むもので、そこに生長があり發達があるといふのであるから、この見地からすれば、その生活の一鎖がプロジェクトと見られるのである。

元來、教材を單元に分節し、その一つづつを題材として取扱ふことは、以前からもさうであり、殊にヘルバルト派は、單元として概念を取り、それを教授の目的と

プロジェクト
法の根本義

したのである。然し單元を概念に限るのは偏狹に失するからして、概念以外或は觀念、或は法則、又時としては單一の判斷をも、題材に取るやうになつて來たのが、ヘルバルト派以後の進歩である。けれども、判斷にせよ、觀念にせよ、將又概念法則にせよ、それは知識・技能の骨組であつて、血と肉とが缺けてゐる。寧ろ肉が付き血が通つて生長し活動してゐる經驗の一體そのものこそ大切であつて、そこに生命があるのだから、それをそのままに取り、兒童をして自らこれを解剖し、検討し、處理させるがよい。さうしてこそ、環境の世界と兒童の世界との間に生きた交渉が開けて、そこに自我の生長があり、發展があるとするのが、この法の根本義である。

尤もプロジェクトの働きの本質に就ては、同じこの法の主張者の間にも、多少重視點の相違がある。最も早い唱道者たるスネッデン (David Snedden, 1868—) は、教授事項に一つの統一のあること、即ち或纏まつた形になつてゐることがプロジェクトであると言つてゐるが、それでは、單元と餘り違はないことになり、特にプロジェクトとして取り出された影が頗る薄い。次にランダル (T. A. Randall)

プロジェクト
の働きの本質

は、それは一つの問題、然も單なる問題ではなく、それを解決した結果、解決者がこれに加へた努力に對して充分満足するだけの事柄を把んだと自覺する程の問題であるといふ考にまで進んで來てゐる。然しこれとても、努力を満足させる結果の獲得が主な點ならば、總じて科學上の問題の研究の如きは皆プロジェクトとなる譯である。更にキルバトリック (William Heard Kilpatrick, 1871-) に至つては、プロジェクトに於ては、確乎たる目的を自覺して行ふといふことが大事であつて、全我を込めるとか一心不乱になるとかが、その要諦であると説いてゐるし、又ウッドハル (John Francis Woodhall, 1888-) は一轉して、プロジェクトには工夫を凝らすといふことが肝心であつて、工夫を凝らす過程に眞の生長があり、發達があるので、その生長發達こそプロジェクトのプロジェクトたる所以であると述べてゐる。けれどもこれは、プロジェクトの結果生ずる所のものを以て、遡つてプロジェクトそのものの本質を説明しようとするのであつて、理論としては、鞍を拵へてから、それに當嵌まる馬を買はうとするの譏を免れない。他方には又ストットトン (Ernst Looney Stockton, 1838-) の如く非常に廣く解して、行爲による自

經驗的教育學
說的方法的活
現

己教育は皆プロジェクトであるとし、例へば第五章に擧げた自働教育法などもプロジェクト法の活用に外ならないと説いてゐる人もある。

過去二十年間米國で現はれたプロジェクト法に關する文献は、可なりの多數に上つてゐるが、その理論を仔細に檢すると、孰れも多少の異同を示してゐる。唯だそれ等を通覽すると、そこに一つの共通點が擱まれるのであつて、それは、プロジェクトとは經驗の一體で、それを學習者が自己に必要切實な問題として自ら解決しようとするものたること、これである。プロジェクトの働きの本質としては、この點を取り出すより外はなく、この法の理論も、これを中心として波紋を描いてゐるのである。畢竟、デューイ等によつて代表されてゐる經驗的教育學說が方法の上に活現したものであつて、生活による生活教育法と、その底流に於て相通するものがある。

第二節 プロジェクト法の實際

いかなるものがプロジェクトとして取られるかは、實際問題としてのプロジ

ブラノムの實際案

エクト法の出發點である。これに就ては、ブラノム (Mendel E. Branom) はその著『教育に於けるプロジェクト法』(The Project Method in Education, 1919)に於て、次の三類七種に別けて、それを擧げてゐる。第一類は、手技活動のプロジェクトであつて、筋肉及び器械を使つて一定の結果を生じさせることになるものが、それである。そしてこれには、行爲を學び熟練を得させるものと、問題解決の途を學ばせるものと、複雑な境遇地位に順應處理する途を知らせるものとの三種がある。第二類は、心的活動のプロジェクトであつて、手技活動をば含まないものである。そしてこれには、報告的のもの、問題的のものとの二種がある。第三類は、情操的プロジェクトであつて、美的鑑賞又は藝術に對する態度に關するものである。そしてこれにも、調和的のものと、破調的のものと、及び知的のものとの三種があるといふのである。

又マク・ミュリー (Charles Alexander Mc Murry) は、その著『プロジェクトによる教授』(Teaching by Projects, 1920)に於て、列舉的に述べて、これを次の五類に彙別してゐる。その第一類は、庶業的・家庭的プロジェクトであつて、例へば、機械とか大工

マク・ミュリーの實際案

とか製本とか陶業とか、並びにそれ等の製品の修繕及び衛生事項等である。その第二類は、工業的・商業的プロジェクトであつて、例へば、橋梁架設鐵道工事・隧道鑿掘・運河保安・林水道灌漑諸多の水力事業・築港・河川改修等の如きである。その第三類は、應用科學的プロジェクトであつて、例へば、蒸汽機關・ラヂオ・望遠鏡・電力・電燈・瓦斯燈・水力電氣製煉事業等の如きである。その第四類は、傳記・歴史のプロジェクトであつて、例へば、コロンブス (Columbus, 1446—1506) の第一回遠征・パナマ (Panama) 運河の開鑿・アレキサンダー (Alexander, 356—323 B. C.) の遠征・セントポール (Saint Paul, —67? A. D.) の巡錫・リヴィングストーン (David Livingstone, 1813—1873) のアフリカ旅行等の類である。その第五類は、文學上のプロジェクトであつて、例へば、デフォォー (Daniel Defoe, 1660—1731) のロビンソン・クルソー、シェークスピア (William Shakespeare, 1564—1616) のマクベス (Macbeth)、プラターク (Plutarch, 356—430) の英雄傳、その他戯曲・小説中の傑作等は皆然りであるとしてゐる。この兩方の案を併せ見ると、プロジェクトの具體的實例が判るのであつて、即ち、從來の單元に比べてその題材は遙に大きく、所謂大單元を取るのである。

大單元

プロジェクト法の教授段階

更に進んで、然らば一プロジェクトの取扱方は果してどうであるか。プランに随へば、プロジェクトだからといつて、児童の勝手にさせるといふ譯ではなく、却つて教師は、題材が児童のプロジェクトとなるべく児童を指導しなければならぬ。そして、児童のプロジェクトは教師のそれとは、おのづから違ふ所があるから、教師は児童をして、彼等に切實な學習をさせるやうに教授しなければならぬのである。そして氏はその教授段階として、次の四段を擧げてゐる。

豫備

先づ第一段は豫備段であつて、これは問題の提起さるべき諸要素として材料を考察することである。多くの場合に於ては、前に取扱はれた問題の解決が、やがて次の問題の提起に移り行く。蓋しプロジェクト法は、前にも述べた通り、總ての學習をば問題の連続と見るのであるが、それにしても問題の諸要素たる材料の考察如何は、その提起さるべき問題及びこれに對する児童の興味・動機と密接の關係があるのだから、そこで、この豫備段の行き方が極めて大切なのである。

問題の提起

第二段は問題の提起である。即ち攻究さるべき問題を設定して、簡明にこれを敘述するのであるが、なるべく児童の内から湧く自己活動に訴へて、彼等自ら

材料の獲得及び解釋

がこれを提起するやうに仕向けるのが理想的である。然し教師がそれを助成する必要もあり、時としては教師の方から提起しなければならぬこともある。孰れにせよ、全級の児童が該問題を必要とし、飽くまでもそれを解決しようとする動機と熱心とを喚び起すことが肝要である。又問題の意味が明瞭に限定されて疑義のないやうにすることの必要なのは、元より言ふまでもない。

第三段は材料の獲得及び解釋である。前段に於て、既に學級が解決すべき問題を掴んだのであるから、進んでその解決に必要な知識をば集め求めなければならぬ。即ち教科書、補助讀物、繪畫、地圖、博物館の陳列品、新聞雜誌の記事、乃至は當事者の實話の聴取等、それは問題の性質によつて多少違ふとしても、とにかくあらゆる方面に資料を漁つて、その中から適當な材料を集めなければならぬので、それがこの段の任務である。そしてこの際教師は、漫りに己が既有的の考のみを児童に注ぎ込んではいないし、児童も亦徒らに教師の意を迎へるには及ばない。目指す所は問題解決の鍵を握るにある。

第四段は愈々問題の解決、即ち前段で集められた材料の整理である。そして攻

究によつて問題が解決されたならば、その結論は、全級でもつて、なるべく正確且簡明にこれを設定すべきである。尤も複合問題の場合に於ては、各兒がその一部分づつを擔當して纏めることもあるが、孰れにせよ、いつも決定的の判断が得られるとは限らないので、寧ろ各兒が信ずる所の結論に到達することゝ満足しなければならぬと言つてゐる。

プロジェクト法の批評

最後にプロジェクト法に對する批評を加へよう。先づ教科案の見地からすれば、これは従來の單元問題に對して全然新しい變換ではない。生活團體や開化事業を題材に取ることは、既にヘルバルト派その他によつて唱へられ且試みられてゐた所である。けれども、従來のは教材そのものに、即した摘要主義であつたのに對して、これは經驗の一體といふ見地を高調し、兒童の生活それ自體から出發して解決的に進むのであるから、兒童と環境との間に一層切實な交渉が打開されるといふの利點は、これを認めずにはゐられまい。この法が前章で研究した合科教授と、その趣旨に於て頗る相似て居り、又かのドクロリー法とも一脈相通する所あるのも、この點である。次に教授學習の方法の見地からしても

亦さうであつて、兒童が自ら計畫し、自ら實演し自ら解決するのであるから、學習が生きて來て、課業は活躍し、自我が能動的に働いて、經驗が如實に活現される。これも亦否定し難き特長であらう。以上の二點はこの法の長所であるが、然し教育の大局から眺めると、人生は單にプロジェクトの連續ではなくして、實は理想と現實との透徹であり、陶冶は獨り問題の解決ではなくして、確かに人格の育成であるから、プロジェクト法は、理念を缺いてゐる點に於て、教育の根本原理としては、不十分なものと言はなければならぬ。

第九章 動的個別教授法

第一節 バークの動的教育說

茲に動的個別教授法と呼んだものは、米國サンフランシスコ (San Francisco) のカリフォルニア (California) 州立師範學校長であつて數年前に物故したフレデリック・バーク (Frederic Lister Burk, 1862—1919) が唱導し且率先實行したものである。

このパークの教育説は、我が邦にはよく紹介されなかつたけれども、實はかの自學主義の一つの原據として充分に検討さるべき意義を有し、又近時北米合衆國に於て起つて來てゐる諸種の斬新な試みに對して、概ねこれが母胎となり、少くともそれに大きな影響を與へた點に於て、特に擧げらるべき價值を有つてゐるものである。

但し、パークは餘り多く著述を出してゐないのであるが、その持説は、『物力論による教育』(Education by Dynamism, 1917)てふ論文に披瀝されてゐる。今その概要を摘むと、かの船舶が外から吹き付ける風力によつて動いた帆船から、内に沸きたぐる蒸汽力によつて動く汽船にまで進んで來た如く、教育は外部からの勢力に頼つた情態を脱して、個體の内部の勢力に基くべく進出し來らなければならぬ。これは教育に就ての議論だけでなく、總じて文化の進歩は、外的勢力の單純な原始的の理論から、その個體の内部に自ら産み出される物力論にまで轉向することによつて、進展し來つたものであつて、生物學上の發達は最も如實にこれを示してゐる。元來、本能的の刺激は、議論や説得や、さうした外部からの

パークの物力論による教育説

強迫で取除かれるものではなく、却つて目指す標的が打建てられるといふと、それは、あらゆる關係から勢力を集めるものであつて、斯うした動力が自らその標的の追求にまで結合し、これを中樞として一切の障礙を排破し、未だ嘗て發展しなかつた程の高度にまで高まるのが、實に人間の神経力の働きである。これは動的勢力の原理であつて、萬事に亘つての通則であるが、教育も亦この原理に基かなければならぬとしてゐる。

然るに氏に隨へば、從來は、この動力を無視し、却つて人爲の徑路をば神経系統の上に刻まうと企ててゐた。これは、恰も人工で製造した根や幹や汁液からでは、葉が茂らず實も結ばないのと同様に、誤である。どうしても、自然が供へた動力に基き、個人の動機及び自己の創造を培ふことによつて、自ら考へ、自ら治め、自ら責任を取る所の人間を養はなければならぬ。その上、外部から加へる教育は、主として記憶に訴へることになるが、記憶にのみ訴へる學習は、言はば風力による帆船の進行の如きものである。記憶は、悪いものではないけれども、最も大切なものではない。試に思へ、世の發明發見にせよ、德行學説にせよ、その他詩歌

でも繪畫でも、將又歌曲でも、凡そ世を動かし人を動かす程のものは、一として強迫により又は單なる努力によつて出來たものではなく、孰れも實に、神來ともいふべき姿を取つて産れ出るのである。この神來ともいふべき力は、記憶によつて現はれるのではなく、唯だ動的勢力によつてのみ呼び出されるものである。

斯やうに論じて、氏は次の四點を主張してゐる。第一に、教育は子弟の内に漲る動的勢力に訴へられなければならない。蓋し、強い動力を起す刺激は、元は本能的に打建てられる目的企圖であるが、それは外的勢力では決して出來ない、少なくとも、兒童・少年にあつては、論理的説得で出來るものでないからである。第二に、この打建てに必要なものは直接の指定ではなくして、間接の指導でなければならぬ。蓋し、目的企圖の打建ては、兒童に稟有する勢力の溝渠をば、文化の水路にまで轉轍するにあるが、それには、神経系統の發展過程に潜んでゐるそれ自らの方法があるからである。第三に、教育の實際の組織は個別的でなければならぬ。蓋し、兒童は皆多少互に相異なるものであるから、教育の方案はこの事實を承認しなければならぬ。即ち、そこに多くの學習の仕方があるのであ

動的教育説の
四着眼點

つて、これを一つの固定した形に限る譯には行かない。更に言へば、動的に刺激された子弟こそ、眞に學ぶのであつて、無理に教へようとしても、それは殆ど無効だからである。第四に、記憶にのみ訴へて學習させる仕方は、一掃されなければならぬ。實際、読み方にせよ、話し方にせよ、又社會上、道德上、實業上等の事柄にしても、全然記憶のみによつて保たれてゐることは、極めて少ないからであるとしてゐる。

氏の所説は、更に實際の事實に即して次の如くに進められてゐる。一九一五年クリヴランド(Cleveland)で行はれた學校調査の結果に據ると、小學校兒童約七萬人の中、二萬二千二百七十五人即ち全體の約三割二分は、實に落第者であつた。更に北米合衆國の他の二十九の都市に就て調べてみると、クリヴランド以上の良成績を呈してゐるのは、僅に九市だけであつて、他は皆、より以下の成績を示してゐる。都市の學校さへ斯うした有様であるが、況んや田園村落の學校に於てをやである。即ち、一定の標準を尺度として計量してみると、その標準に達しないものが、全體の約三分の一の多きを占め、合格者と不合格者との割合が、

學業成績不良
の救済と學級
教授

二と一といふ驚くべき比であることは、實に全北米合衆國を通じての一般の實況と推定してよい。そして斯かる不成績の因由は、常に教材や教法や設備等の上にあるのではなく、主として學級主義の上に存するといふのが、實に氏の議論である。

學級教授と錠歩組織

パークによれば、學級主義は、例へば四十人の學級では四十人をば一人と見て教授してゐる。即ち、兒童は皆同一の心力を有し同一の進度を示すものとの假定の下に、同事を同時に且同様に學ぶべく教へられてゐるのである。けれども、これは元來不可能のことであつて、上述の如き不成績を來たすのも決して不思議ではない。そして學級主義の理想は、午前の九時から午後の三時まで、各兒の心身の活動が一齊に働くと考えられてゐるが、事實に於ては、僅か二人の子供をさへ、全然同一に働かせることは、五分間でも續くものではない。況してや多勢に於ては、先ずる者、後れる者の生ずるのは當然のことである。一人が後れるれば全體が待つてやり、先ずる一兒は全體を待たなければならぬ。然もこの關係が多勢に亘つて絶えずにさうなのであるから、それこそ夥だしい時間の不經濟であ

る。要するに、學級主義の弱點は實に、この「錠歩組織」(Lock Step System)即ち機械的に足並を描へる組織の上にあるから、個別的教授法は、先づこの組織を打破することから出發しなければならぬと論じてゐる。

第二節 個別教授法の實際及び批評

サンフランシスコ州立師範學校附屬小學校に於ける動的個別教授法は、一九一四年から始められ、漸次にその形を整へて來たのであつて、その詳細は茲から出してゐる數回の記録(Monographs A, B, C, D, etc.)に報告されてゐる。そして創始以來その職員の一員としてこれが實施に従ひ、後にウイネットカ組織(Winnetka System)を案出したカールトン・ウォッシュバーン(Carleton Wolsey Washburne)は、この組織の必要な理由として次の三點を擧げてゐる。その一は各教科目に於ける進歩の自然の率であり、その二は將來の仕事と天稟の興味とであり、その三は遺傳と家庭環境とである。就中、第一の事項は最も大切な點であつて、各教科目の進歩の率は、實に兒童によつて非常に違ふのである。パークの調査した所に

よれば、例へば算術に於ける半個年間の課程は、九十五時間をこれに配當してゐるが、實際に於て五十六人の兒童は、十九時間で學び終る者から百二十八時間を要する者の間に上下してゐるのである。そして斯うした率の個人差が、算術だけでなく、各教科目に就て調べ上げられてゐるが、最も遅い兒童でも、所定の時間の二倍を要する程の者は殆ど稀である。さうして見ると、原級に止まらせて唯だ繰り返へさせるといふことは、極めて不經濟な方法であると同時に、學級を徹廢して個人的教授を加へることによつて、かの憐れな所謂「當嵌まらない兒童」をば無くすることが出来るとしてゐる。

課業進程の個人差に基づく諸種の改善案

課業進程の個人差に基づく學級組織の改善案としては、これまで種種の方法が案出されてゐる。遅兒の爲に特別指導を設けたのが、バタヴィア案(The Batavia Plan)であり、優等生には六個年又劣等生には八個年を配當したのが、新ケンブリッヂ案(The new Cambridge Plan)、北デーンヴァー案(The North Denver plan)及びポートルランド案(The Portland plan)であり、修業年限は同一にして教材を加減し、そして三様の並行系統を造つたのは、サンタ・バルバラ案(The Santa Barbara plan)である。

その他マンハイム學校組織(Mannheimer Schulsystem)が、進級系普通級系・促進級系の三通りに大別したものであることは、人の皆よく知る所であつて、唯だ學級を小さくすることによつて學級主義の弱點を幾分減少させただけのこと、これを除去し得ざるに於ては五十歩百歩の問題である。唯だサーチ(Preston Willis Search, 1853)によつてプエブロー(Pueblo)で行はれ、又ロサンゼルス(Los Angeles)で試みられた方法は、個別教授であつたけれども、猶分團組織(The group system)を加味して不充分なものであつた。バークに至つては、全然、學級主義の弱點を脱却し去らうとするものである、とウォッシュバーンは言つてゐる。

然らば個別教授の方法はどうかといふと、先づ次の三點に於てその特質を把握することが出来る。第一は、各教科目毎に且臨時にその進級を認定することである。例へば、第六級の算術課程を卒へた者は、その卒へた時から、算術に於ては第七級に進められる。然し國語がさうでなければ、國語に於ては、彼は第六級に止まつてゐるのである。そして各教科目の間に斯うした進否の差違が著しい場合には、進んでゐる課業の時間をば、後れてゐる教科目に使ふことが許されるの

個別的教授法の三特質

である。第二は、兒童がその教科書と關聯した自學の參考冊子を使用することである。教科書は元來、教師がこれに説明を加へることを條件として編纂されてある。個別教授にあつては各兒の進度は區區であるが、斯うした説明の來る時まで待つてゐるのは不便であるから、自習用の參考冊子が作られてあり、そこには多くの練習問題も含まれてゐて、兒童は教科書と共にこれを使つて、その自學を進めるのである。そして斯うした練習本は、各教科目にそれぞれ作られてあつて、「兒童自習叢書」(Pupils Self-Instruction Series)と呼ばれてゐる。第三は、特に口頭發表の課業が充分に設けられてあることである。この組織では、個別學習が非常に多いのであるから、その自然の結果として、他人に發表する機會が乏しく、集團活動が少なくなるのは、勢の免れ難い所である。そこで毎日二回、特に口頭發表の爲の課業が設けられてある。然もそれは、飽くまでも談話、圖論、劇的表現等眞の口頭發表の機會たるべく、斷じて課業の誦讀、朗讀であつてはならぬとしてある。

個別的教授法の實際の手續

パークは、この組織に於ける主な手續の要領を纏めて、次の如くに擧げてゐる。

即ち、(一)各教科目の内容をば、各兒がその進歩の率に應じて、或者は多くの時間をかけ、或者は速に學ぶ等、それぞれ最も適切に學習すること、(二)各教科目毎にその進級を認めること、但しこれを認める基準に至つては、遲鈍ではあるが然も努めて學ぶ者の進度を以て、その尺度とすること、及び(三)各兒課業の進程を眞實に知悉し得べき報告標(Report Card)の適用等、これである。然らばその進度を検するのには、どうするかといへば、それには自働的吟味といふことを行ふのである。これは、かの學期末學年末等に於て長期間を隔てて行ふ試験ではなく、却つて普通の課業の中に織り込まれ、自働的方法で引續き行はれる不斷の自己査である。随つて理會の不徹底や練習の不充分等は、教師の卽座の指摘と兒童の直接の反省とによつて、容易く訂正されるから、不徹底な理會のままに先に進んだり、不十分な練習のまま固まつてしまふやうなことが避けられる。又今も述べた通り、進級認定の標準は、遲鈍であつてもよく勉強する者の進度を以て基準とするのであるから、報告標には「勤怠」(Diligence)と「進歩」(Progress)とに別けて、それぞれその程度を記入し、且特に「書寫の奇麗さ」(Neatness of writing)と「自頼」(Self-reliance)

動的個別教授
法に對する批
評

との兩欄を設けて、これを勵行させるやうに獎めてゐるのである。

以上述べた動的個別教授法は、學習指導の方法としては頗る進んだものであつて、吾等に多大の參考を與へるものである。然しながら、學級に對するパークの見地が、教授の方面をのみ重視して訓練・養護の方面を閉却してゐることは、明白な缺點である。抑も學級は、學習の舞臺であると同時に訓練の團體であり、又養護の團體でもあり、實に兒童學校生活の單位である。然も教授の中にも訓練・養護が行はれ、訓練の中にも教授・養護が行はれ、又養護の中にも教授・訓練が行はれるのである。それ故に、單に教授の見地、殊に殆ど學習經濟の一面からのみ見て、更に深い意味を有つてゐる學級そのものを否定するが如きは、教育の大局から眺めると、明かに極端に偏したものであるから、吾等の斷じて取るべからざる所である。米國には斯うした見地が近頃頗る多いけれども、これは學校及び學級の訓練的意義を没却したものである。言ふまでもなく、教育は單に知識・技能の學習・練磨ではなくして、實に人格の陶冶育成であるから、吾等は常に包括的の立場から大觀することを忘れてはならない。唯だ斯うした大觀の範圍内に於

て、動的個別教授法の長所利點を學習指導の上に活用すべきである。

第十章 ドルトン案

第一節 ドルトン案の由來及び本質

ドルトン案の
由來

パークカースト
の肖像



ドルトン案(The Dalton Plan)も、米國の女流教育家で、我が邦へこれまで二度も來たことのあるヘレン・パークカースト(Helen Parkhurst)女史の案出したものである。女史は一八八七年一月三日を以て生れ、小學校中學校及び師範學校等に於て、前後十五個年間實際の教育に従事した閱歷を有し、然も豫ねてから、實驗室に於ける兒童の自由な學習を以て學校教育の本領としようとする案を懷き、その間常にこれが研究を怠らなかつたのである。一九一四年イタリアに赴き、子供の家をローマに訪うて親しくモンテッソーの指導を受け、翌年モンテッソーがアメリカに來た際には、その助手として働

いてゐた。時恰もサンフランシスコにバナマ太平洋博覽會が開催されて、そこにモンテッソーリの講演會が開かれたのであるが、パーカーストも隨行してゐたのである。この時パーカーストは、前章に擧げたパークを訪うて屢、その説を敲き、パークの方では、パーカーストを通してモンテッソーリ法の知識を得たと同時に、パーカーストの方では、個別的教授法に關する多くの指示をパークから受けたのである。斯くて女史は、自働教育法と個別的教授法とを巧みに結合し、一九一九年からパークシャーヤ(Berkshire)の不具兒を集めた特殊學校に於て、學級を廢した實驗室案を實施したのであるが、同二〇年マサッチュセッツ(Massachusetts)州のドルトン(Dalton)町で、男女生徒を併せ收容してゐた中學校が、女史のこの案を採つてこれを實施した。これ、この案が普通兒の學校に實施された始であるが、尋でイギリスに傳はつて、ロンドンの近郊ストレタム・ヒルの地方立女子中等學校(The county secondary school Streatham)を始め、諸所に行はれ、今日では、その發祥の地たる米國よりは寧ろ英國に於てよりよく榮え、且ドイツ、フランスその他の諸國にも盛に喧傳されてゐるのである。そしてパーカースト女史自らは、ニ

ーヨーク(New York)で兒童大學學校(The Children's University School)を主宰してゐる。即ち、ドルトン案といふ名は、普通學校でそれが始めて實施された土地の名に因んだ呼稱なのである。

この案の内容に關する記述は、生徒用參考書類を除いても既に十種の上に出てゐるが、パーカースト女史の『ドルトン案に於ける教育』(Education on the Dalton Plan, 1926)、エヴェリン・デューイ(Evelyn Dewey, 1889—)女史の『ドルトン實驗室案』(The Dalton Laboratory Plan, 1921)、リンチ(A. J. Lynch)の『小學校に於ける各教科目學習室と特別學習者を有つたドルトン案』(The Dalton Plan in an Elementary School with Subject Rooms and Specialists, 1924)『個別課業とドルトン案』(Individual Work and the Dalton Plan, 1924)等が、就中著しいものである。この案は、パーカースト女史自らが言つてゐる通り、學校を簡單に且經濟的に建て直して、兒童並びに教師の働きを一層有効にする法であつて、學校をば兒童自らが實驗者である所の社會學的實驗室たらせ、「社會事情が、生活それ自らに於て行はれると同様に行はれる場所」たらせようとするのである。即ちその理想は、學校生活を社會生活と一

ドルトン案の
原理

致させようといふことと、學習は教授によつて行はるべきでなく、兒童自らが實驗し攻究することによつて成立つといふこととの兩條件である。斯うした兩前提の下に、そこに二つの原理が打建てられてゐるのであつて、その一は自由であり、その二は共働である。勿論、自由とは放恣ではなく、又共働とは寧ろ團體生活の交互作用といふ方が妥當であると、女史は自ら述べてゐる。そして、そこにデューイの言を引用してゐる如く、この點に就ては、女史はその根據をデューイの經驗的社會的教育學說に置いてゐる。

斯うした兩原理に基き、小學校第四學年以上の者に對しては、實驗室(Laboratory)に於ける自學自習を以てその課業の骨子とする。實驗室とは、所謂科學的實驗の室ではなく、教科目によつて別れた學習室(Subject Room)であつて、そこには該科目に關する多くの參考書類、實物標本、繪畫模型その他必要の資料が集め供へられてある。言換へれば、教師が教授をするといふことに關する一切の組織が撤廢されて、兒童が學習するといふことに關する總ての方法が整備されるのである。即ち撤廢する方からいふと、先づ學校で定める日課表を廢し、又學級てふ

ドルトン案の組織實驗室

指導案

統一を振りほどいてしまふのである。後者は明かに、パークの個別教授をそのままに受けてゐるのであり、隨つてパークに對して前に吾等が加へた批評は、そのまま茲にパーク・カースト女史にも向けられなければならぬのである。次に整備する方としては、先づ教師は指導案(Assignment)を立てて揭示するのである。これは兒童が自ら學習すべき事項の配當案であつて、實質に於て、教授細目及び教授案に代はるものである。指導案には、各科目に就て毎月、下級の生徒に對しては毎週を單位として、題材、その要項及び各項目の着眼點、その參考書類及び參考物品、自己整理の條項及び共同學習に訴へるべき問題等が掲げられるのであつて、子弟學習の羅針盤とも稱すべきものである。そしてこれを立てるのは、教師と子弟との間に於ける、課業の契約(Contract of Work)に基くのであるが、これが立案には教師は充分の工夫を凝らし、殊に子弟の學習を引付けるに足るべき誘導語(Provoking words)を用ひて、彼等を激勵するのである。

教師は、指導案に工夫を凝らす上に、約毎月一回指導教授を加へるのであるが、それ以外、毎日の日課は子弟をして任意に定めさせ、その進度の如きも子弟自ら

課業の契約

の斟酌に委ねるのである。大抵午前は斯うした自學であるから、算術を學ぼうとする者は「算術の座」(Arithmetic chair)に着き、國語を學ぼうとする者は「國語の座」(Language chair)に着き、地理・歴史・理科等は、それぞれ特別の學習室に入つて學ぶのである。それ故に、この案の實施に於ては、教師及び教室の關係がゲリー組織(The Gary System)に出來てゐなければならぬ。ゲリー組織に就ては後に述べるが、この場合一言して置く必要がある。これは、教師の擔當が全然專科的であつて、各教師がそれぞれその室を有ち、常にそこにて、代はる代はる入り來る生徒に指導を與へるものである。但しドルトン案にあつても、圖畫・手工體操等に就ては學級教授を行ひ、且これ等は概ね午後配當してある。

學習の照査

然らば學習の「照査」(Check)はどうしてするかといふと、子弟は各自に「生徒用票」(The scholar's card)を有つてゐて、毎日の學習の進度を自らこれに書き込み、又學習室に掲げられてある「教師用表」(The instructor's graph)があつて、この表にもそれを登録するのである。然し、それだけでは學習の眞實の成績が判らないから、教師は常に子弟の學習帳を檢閲するのであつて、これが又教師の任務の大切な一方

學習帳の檢閲

面である。斯うして學習者をして、教科に追はれる者でなく、教科を追ふ者たらしめ、そして學校といふ大きな機關をば、なるべく自然に且最も圓滑に運轉させて行かうとするのである。

第二節 ドルトン案の論争及び批評

前章に述べた通り、ドルトン案はアメリカよりは寧ろイギリスに榮え、殊にその中等學校を著しく支配したのである。一九二三年にロンドンに於て、中等學校に於けるドルトン案に關する教員協議會が開かれた時、そこに現はれた多くの論議は、この案の長短得失に關する意見を代表してゐると見られるから、それ等の論點を纏めて擧げよう。

先づ、從來の教授法の一般の缺點として指摘される所は次の諸點である。第一に、それが團體教授であつて、各個人が殆ど顧みられなかつた。元來團體教授は、總ての生徒に同一の進歩を要求するけれども、然しそれは要求だけであつて、事實に於ては決してさうは行かないのである。同一の教授に對して、優秀な生

從來の教授法の缺點

徒は直ちにこれを理會するが、劣等生はなかなか進み兼ねる。斯く力の不揃なものゝを相手にするのであるから、優等生には時間の徒費となり、劣等生は無理に引張られて、孰れも堅實な進歩をなし難い。第二に、各教科目に配當された時間は、優等生にも劣等生にも一樣に配當されてゐるが、生徒各自には得意不得意があり、然もそれが科目によつて違ふから、随つて一定の事項を學ぶのに要する時間は實際、人毎に違ふのであるが、それが顧みられないのである。第三に、最も大きな缺點は、學習に對して生徒自身に責任を負はすことがなく、生徒の進否が一に教師の責任と考へられ、随つて教師は、子弟が總てを嚙下し得るやうに膳立てをしたのである。けれども元來、進歩の責任は子弟がこれに負ふべきものであり、殊に教育は學校だけで終るものでないのであるから、生涯の爲を考へるならば、學習者が積極的の活動をなし、興味を感じて熱心に努力することこそ肝要であるが、それが考へられなかつたのは誤である。第四に、病氣又は事故の爲長期間缺席してゐた者が再び登校した時、何等これに對する適當な處置が取られなかつたのは缺點であつた。第五に、殊に落第者は、同一の教科教材に對して又一

年を費して反復せねばならなかつたことであつて、二科目又は三科目の不成績の爲、諸他一切の科目が反復されなければならなかつたのは、非常な損失であるといふのである。

この案の賛成論者の主張點

然るにドルトン案に於ては、これ等の諸缺點の殆ど全部が救はれるといふのが、賛成論者の主張の聲であつて、彼等がこの案の長所として列擧してゐる所は、實に次の諸點である。第一、孰れの學習者も己が力相應の速度で學習を進めることが出來、隨つてその責任感の下に興味を以て努力することが出来る。第二、斯うした態度を以てする學習の結果は眞の進歩を來たし、且その收得が確實となるから、無責任に教師の説話を聞き放しにするのとは同日の論でない。第三、子弟が自ら計畫して學習することによつて、いかに働くべきかの方法を學び、臨機應變の材能を長ずることが出来る。第四、子弟は各教科目の難易に應じて適宜に時間を配當し得るから、最も適切にその學習をなし遂げて、發達を確實にする。第五、好惡の如何に拘らず、指導案によつて各科目共一定の期間内に一定の分量を攻究することを引受けた課業であるから、自分の好きな教科教材でも

必ず所定の期間内に調べ上げなければならない。即ち全體として進めるべきことは進めなければならぬのであるから、それは將來の生活の爲に實に必要な習慣を養ふ。第六、子弟は課業に對する責任を負つてゐるから、その課業の全意義を理會しなければならず、又これをなし遂げる爲に全力を込める必要をも感ずる。そして斯うした訓練は、社會人となつてからも極めて重要なことである。第七、長く缺席した後登校した時には、缺席した所から繼續して進めばよいし、中途入學した者は、前の學校で學んだ所から續ければよいといふ便利がある。第八、教科課程の全體に對し又子弟の要求事情に應じて、教材の排列を適當にし、學習の便利を圖ることが出来る。第九、教科用書の購求に關しても、普通の學級教授よりは經濟的である。普通の學級教授では、百人の生徒には百冊の書籍が要るが、この案では、或時間に要する冊數さへ備へて置けば足るのである。第十、この案では子弟が特に興味を感じ深く攻究しようとする欲求を起した場合に、家庭作業とさせるのに恰好である。普通、家庭作業が強迫となり易いのに較べて、非常な利點である。第十一、子弟を發動の位置に置く仕組であるから、從來の教

育上常に教師の頭を悩ました訓練上管理上の問題が、殆ど消えてしまふといふのである。

これに對して、反對論者がこの案の缺點として指摘してゐる所も亦數數ある。第一、この案は子弟を過勞に陥らせる。即ち彼等の好むがままに長時間引續き同一の學習をさせるのであるから、眼や神經を過勞させる虞がある。第二、教師も亦過勞に陥る。即ち指導案の特に工夫を凝らされる立案や、學習者各個へのそれぞれの應答や、學習帳の一一の點檢や、擧げ來たれば孰れも容易の骨折ではなく、斯くて教師の保健上に不良の影響を及ぼす。第三、然も教師から直接指導を受ける分量、並びに直接激勵を受ける機會が減ずる。第四、個人本位に學習させるのであるから、團體精神を薄弱ならせる。第五、この案では子弟が己が好む教科目に偏してしまふ虞が大きく、それでは圓滿な陶冶が出来ない。第六、又子弟が多く、時間黙して攻究に耽るのであるから、互に話し合ふ機會が乏しく、言語練習が充分に出来ない。第七、殊に一定の日課表が無くして學習をすることは、子弟を絶えず不安且不便の情態に置くのであるし、第八、子弟に自由に課業を

この案の反對論者の非難點

選ぶべく仕向けることは、望ましくないのであつて、將來成人になつても、好きなことはするが嫌ひなことはしないといふ習慣を養ふ。第九、指導された仕事をすると、始は懶けてゐて、期限が迫つて來ると忙はてて片付けようとし、却つて無理な勉強となつて健康を害する虞もある。第十、その上、この案を實行する爲には多額の費用を要するから、これは一般的には普及させ難い。第十一、元來この案の如く餘り早くから子弟に重い責任を負はせることは、教育上考へものであるとしてゐる。この案に關する慎重な考慮を盡す爲には、これ等の諸點にも耳を傾けなければならぬ。

ドルトン案に對する熟慮は、吾等を二つの重要な考察にまで導く。その一は、この案と勤勞學校問題との關聯であり、その二は、この案と兒童個性の事實的、心理的研究との關聯である。パーカースト女史は、自由と共働とを以てその立案の根據となし、學校をば、社會事情が生活それ自らに於て行はれる場所として組織し、そして現時の行き詰まつた教育教授に生氣を吹き込ませようとしたのであつて、その着眼は高く、その理想は華やかである。さりながら、學級を撤し、教授細目

ドルトン案と
勤勞學校

を捨て、日課表をも廢することによつて解放された新局面は、徒らに自由のみを高調して共働の影が薄い現實をば曝露してゐるのである。この點に於て、實に彼は相補ふべきものとして吾等に想起されるのは、かの勤勞主義である。勤勞學校の力説者は、學級教授の問題、特に共働團體としての學級の集合的勤勞の上進に努力したのであるが、然も若しそこに個別指導の深い考慮を缺くならば、勤勞學校は受動學校に陥つてしまふであらう。これと同時に、このドルトン案の主張者は、ひたすら個人教授の徹底を圖るのであるが、然し若し茲に勤勞團體としての學級の充實した原理を見失ふならば、子弟に勝手に練習をさせて置いて教師は唯だ檢閲者として見張つてゐた昔の教育法に逆轉する虞もないではない。斯くて吾等は、ドルトン案と勤勞學校との相互補益の必要を痛切に感ずるのである。

その二は、この案と學習者個性の心理的、事實的研究との關聯である。蓋し、この案は具體的の組織であるが、これが實行は學習室の整備、參考資料の提供、指導案の立案、誘導語による激勵等によつて、その終りを告げるものではなく、寧ろこ

ドルトン案と
個性の心理的
事實的研究

れ等は教育活動の前衛であつて、その背後には學習指導の現實の活動、即ち主觀が客觀對象にまで透徹する働きを導く所の作用がなければならぬ。そしてそれには、少なくとも學習者の個性に對して心理的事實的の研究を加へることが必要である。然るに、ドルトン案にはこの方面が缺けてゐるから、その實行に就ては直ぐ難關に逢着するのである。例へば、學習に取掛る教科目の前後の順序の如きは、一に子弟の好惡に任せるのであるが、然し抑も好惡なるものは、先天的のものであるか、後天的のものであるか、偶然的の動きであるか、蓋然的の現はれであるか、唯だそれ自らに任せて置いてよいものであらうか、よく導かなければならぬものではあるまいか。そこに重要な問題が潜んでゐるのであるが、この案の主張者には、それ等が殆ど見逃がされてゐるのである。それも、基礎がほぼ出來、好學心も相當に長じた子弟に對する中等以上の教育ならばとにかく、初等教育にあつては、これ等の點に關して、事實に基く慎重な攻究と適切な工夫とが要るのであつて、少なくとも、診斷と治療とが、兒童の教育に於ては必須缺くべからざる所に屬する。然もこの案には、斯うした考慮が極めて貧弱なのである。

この點に於ては、遺憾ながらバーカー・スト女史は、個性の觀察を特に重視したその師モンテソリー女史に比べて、到底出藍の譽を擔ふ譯には行かないのである。現に、ドルトン案が初等教育よりも中等教育に多く行はれ、然もそこでさへ數數の難點に出會つてゐることは、前にも擧げた通りである。この點に於て更に吾等の攻究心を誘ふものは、ウイネトカ組織である。

第十一章 ウイネトカ組織

第一節 ウイネトカ組織の根據

ウイネトカ(Winnepesaukee)は、米國シカゴ(Chicago)市の郊外、ミシガン(Michigan)の湖畔にあつて、一萬の人口と四個の學校とを有つた町であるが、一九一九年五月から第九章で一言したカールトン・ウァッシュ・バーンを聘して督學となし、學校改善のことを一任したのである。氏は一八八九年一月二日を以て生れ、もと大きな土地會社の支配人であつたが、會社の破綻に遭つてその地位を失ひ、教育界に

ウイネトカ組織の由來とウァッシュ・バーンの略歴

入つて僻俣地の小學校で兒童の教育に従事し、種種の經驗を積んだのであるが、更にサンフランシスコの州立師範學校附屬小學校に行つてパークの傘下に歸した。恰も茲では個別教授法が創始された時であつたから、パークを助けてこれが實施に盡力したことは前に一言した所であるが、ウイネトカからの招きを受けるや、氏は非常な決心を以てその任に就き、孜孜として新組織の經營に従ひ、又歐洲諸國の教育をも視察し、歸來着着としてその歩武を進めてゐるのである。氏は先年我が邦にも來たことがあり、茲に掲げた寫眞は、その時我が東京文理科大學の校庭占春園で撮つたものである。

ウオッシュユバ
インの肖像

この組織に關して氏が述べた論文は既に十種近くもあるが、多くは部分的の問題を取扱つたもので、その全豹を窺ふに足るものとしては、氏が主幹してゐる雑誌『進歩的教育』(Progressive Education, 1924)に掲げた「ウイネトカ組織」(The Winnetka System)、『教育研究國民協會第二十四年報』(Twenty-fourth Yearbook of the National

Society for the Study of Education, 1924)に載つてゐる「個別化の綱領」(A Program of Individualization)及び四個年の間實施の結果を詳密に調査測定した「ウイネトカ公學校の調査」(A Survey of The Winnetka Public School, 1926)並びに氏の近業「新教育」(New Education, 1930)である。今これ等によつて先づこの組織の根據を擧げよう。

この組織の理
論的基礎

ウイネトカ組織は、パークの個別教授法の一つの新しい進展に外ならない。即ち、學習は、子弟の個人差殊にその進度差に即して、最も適切な方途に出なければならぬ、然も社會的共同訓練も亦極めて大切であるから、同時にこの方面をも陶冶しなければならぬとするのである。ウオッシュユバに隨へば、凡そ新教育の使命は次の三點にある。即ち兒童は、總て個個の人的存在であるといふこと、各の兒童は、個人としても又人類の組成要素としても、充分な發達を遂げるべき權利を有つてゐるといふこと、及び、集團教授は個別教授にまでその地位を讓るべきであるといふこと、これである。そして、各兒童をそれぞれ充分に發達させることは、少なくとも次の三方面を含むのである。第一に、兒童は總て日常必須の知識・技能に精通しなければならぬ。第二に、總ての兒童に、その個性を

表現し、その創造的練習をなすべき機会が與へられなければならない。第三に、總ての兒童をして社會的組織體の一員たることを認識させ、實現させるべく、充分の方法を講ずること、これである。

以上の基礎から割出して、この組織の特色として次の五つの點が打建てられてゐる。その第一は、基礎教科の要項は、これが達成の單元によつて、極めて明白且確實に定められることである。その第二は、これ等の單元をば、自己教授的 (Self-instructive) に且自己訂正的 (Self-corrective) に取扱はせることである。その第三は、その達成を測る爲には、最も適當な「診斷的テスト」(Diagnostic test) を常に活用することである。その第四は、斯うした達成を基準として、一定の制限内に於て、各教科目毎に、又個別的に、兒童の進級を認定することである。その第五は、集團的及び創造的活動を大に重視し、毎日相當多くの時間を必ずこれに充てることである。以上述べた五項こそ、ウイネットカ組織の根本原理である。

隨つてこの組織にあつては、その課程は二つの方面に大別されてゐるのであつて、その一は普通教科 (Common essentials) であり、その二は集團的及び創造的活動

この組織の實際的特色

その課程の二方面

(Group and creative activities) である。普通教科とは、日常必須の知識技能をさすのであつて、即ち一定の速度と精確さとを以て計算すること、句讀の普通の形式を正しく使ふこと、相當な速さで判り易く文字を書くこと、常用語を正しく綴る力、普通に知られた人物場所及び出來事を知つてゐること、凡そ國民として直面すべき公民的、社會的、産業的の問題を理會する力等を含むのである。又集團的及び創造的活動とは、文學、音樂、繪畫等の鑑賞、運動場に於ける活動、諸般の會合、各種の手工手藝、それ自らに目的を有つたプロジェクト、討論劇的表現及び歴史、地理の背景たるべき事項を含むのである。そしてこれ等兩部門は、互に關聯してゐ、又兒童の關係する限り、一方は他方に移り行くものであるが、管理上の組織として又取扱上の方法としては、區別さるべきであるとしてゐる。

第二節 ウイネットカ組織の實際

ウイネットカ組織に於ける學校課業の實際は、上述の如き兩方面から行はれる。先づ、普通教科の方からこれを明かにすると、茲には、その進度は全然個別的に取

普通教科の方

扱はれるのであつて、その學習は三段に進み行くのである。即ち前にも述べた通り、その課程が豫め「達成」(Achievement)の極めて明白精確な單元にまで分節されてあるのだから、その一つの題材を見定めて學習を進め、それが達成されたかどうか、まだ達成されてゐないならば、その難點はどこに横はるかを吟味するのに、診斷的テストを用ひ、そしてその自己教授自己訂正を全うする爲に、充分な練習材料を使ふのである。

達成の單元たる各の題材を「目標」(Goal)と稱する。目標は、唯だ漠然と概念的に言表はされるのではなく、具體的に内容的に明白精確に示されなければならぬ。例へば、第三學年の算術に就ていへば、「百パーセントの正確度に於て、三分間に三題の進度を以てする、三位の数の三段の加法」といふが如きであつて、孰れの教科目の孰れの題材も、斯かるほぼ同一の確實さに於て言表はされる爲には、教師の方に充分の工夫が要るのである。そしてこの目標は、摘要の形を以て、各兒の有する「目標票」(Goal card)に印刷されてあつて、一單元が終れば、教師がそこに、その完了した月日を記入してやり、六週間の終毎に赤線を引いて、これ等の月

達成の單元

日を結合してその進度を見るのであつて、大體に於て六週間づつに纏めて進んで行く。この目標票は學習の結果が現はれてゐるものであるから、兒童はこれを家庭に持歸つて、父兄に示すことになつてゐる。

次に診斷的テストの尺度は、一九一七年から三個年間サンフランシスコに於てパークによつて使はれたものに、ウイネットカの教師達が多少手を加へて修正したものであつて、各學年別に出來て居り、孰れも診斷的に使はれて、目標の達成及び難點の所在が、それによつて判るものでなければならぬ。そしてこのテストの結果は、精密に兒童の未達成の程度を示すものであるから、そこでこの未達成を補修する爲に、自教自正の練習材料が使はれるのである。

自教自正の練習材料は、この學校の教師達が作つて、督學の手で印刷された「自教練習本」(Self-instructive practice book)であつて、その特色は、さながら通信教授の如く、直接に兒童に向つてゐる點である。即ち、既知の事項から今學ぶべき事項へ、自然と移り行けるやうに書かれてあり、兒童は一步一步に、自ら目標の達成に進むことが出来るやうになつてゐる。勿論教師は、個別的にも集團的にも、兒童

診斷的テスト

自教自正の練習材料

を助けるのであつて、全體に説話を加へる必要があれば、これに加へ、各兒に鼓舞を與へることを得策と見れば、これを與へるのである。「この點に就ては、普通の學校に於ての良教師は、この學校に於ても良教師である。」とウォッシュ・バーンが言つてゐる。又テストは、教師によつて檢されるのであつて、それが故障なく通過すると、教師は兒童の目標票にその結了の月日を記入し、同時に教師用の目標帳 (Goal Book) にもこれを登録するのである。目標の見定めからその達成の完了に至るまで、斯やうに兒童の學習を導く手續をば、氏は「ウイネットカ技術 (Winnetka technique)」と呼んでゐる。

それ故に、進級はこの組織では、一定の單元群の結了を意味するのであつて、第五學年生といふことは、必ずしも五個年間學校にゐたといふことではない。随つて、第五學年の読み方は或年の五月に、又その書き方はその年の七月に、更にその算術は十一月に完了するといふこともあり得れば、又國語は第五學年の所に、算術は第四學年の所にゐるといふことも随分多くあるのである。然し三學年以上に跨がることは事實に於て殆ど無い。蓋し一個年程も先へ進んでゐる科

ウイネットカ技
術進級の意義及
び取扱

目は、その兒童には當分これを缺いて、その力をば後れてゐる科目に用ひさせ、それによつて大抵は追付いてしまふからである。随つて、全教科を繰返へす意味に於ての落第といふものは、この組織には無いのである。この點も亦、パークの個別教授法とその軌を一にしてゐる所である。斯くて、教室に於ける兒童の坐席は嚴密には定まつてゐない。大體、年齢と課程の進度とによつて區別はしてあるが、周圍の工合が不適當だと思へば他の組に移ることを許し、然も教科課程はこの移動の爲に影響されないのである。

次に、集團的及び創造的活動の方は、全く異なつた方法で取運ばれる。茲には兒童達成の程度が區區であるから、その時間は大抵同一であり、且直接に限定された目標を有たないから、テストは使はない。その上斯うした活動は、それ自身目的であり、又兒童の學年進級に直接影響しないものとされてゐる。然し極めて大切な方面であるから、相當多くの時間をこれに捧げるのであつて、毎日午前の時間の半分と午後時間の半分とが、それに當ててあるので、その主な課業は次の如くである。

集團的及び創
造的活動の方
面

討論

その一は討論である。これはパークの口頭發表と同じく、即ち普通教科の發表そのものではない。尤も時としては、普通教科の課程で取扱はれた材料から生ずることもあるが、然し茲には児童各自の意見の相異も現はれるし、又現實の問題もあつて、主として自己の考を他人の心意に訴へ、自由に且自發的に談話することを學ぶ機會として取扱はれる。

自治

その二は自治であつて、ウイネトカの各學校は一種自治的の組織で經營されてゐる。そこには児童の催す諸種の會合があつて、教室、運動場、樹木集會等に關するそれぞれの委員が設けられてあり、各方面の仕事がその討究、談合によつて進められると同時に、児童はこれによつて、その材幹を練り、實務を習ふことになつてゐる。

劇的表現

その三は劇的表現であつて、これは歴史や文學上の事項に即して行はれるのであるが、その主な目的は、共同の活動にある。言換へれば、社會化及び自己表現の充分な機會としてこれを行ふのである。

プロジェクト

その四はプロジェクトであつて、これは教育の手段として用ひられる所のプ

諸會合

プロジェクト法とは違ひ、それ自體に目的を有つた計畫構案をさしていふのである。例へば校友會誌の發行の如きであるが、これも集團的及び創造的活動がその趣旨であるから、教師の考と児童の考との協力を主とするのである。

その五は諸會合である。これは児童が主催する諸會合であつて、隨つて彼等をしてその大部分の仕事に當らせる。學校によつて、毎週一回乃至五回開催してゐるが、その内容は討論、演奏、各兒の經驗談及び自治に關する談合等であつて、いふまでもなく、児童はそれ等の實演者となると同時に又聽衆となるのである。その六は手工手藝である。低學年に於ける砂細工、粘土細工、紙細工等から、高學年に於ける木工、金工、塗工、裁縫、編物、調理等に至るまで、これに含められて、手を練磨すると同時に創造作爲を進めることを主眼としてゐる。尤も上級に於ける裁縫や調理は、それぞれ目標を有つた普通教科として、個別學習の方に廻はされるのである。

手工手藝

圖畫音樂

その七は圖畫、音樂である。これ等は大切な技能の方面を有つてゐるから、當然一定の目標を有つた教科目として、所謂ウイネトカ技術で取扱はれるべきも

のであるが、今日では、まださうなつてゐないから、當分集團的及び創造的活動として課してゐるのである。乃ち茲では、圖畫に就ては、創造及び表現の自由な機會を與へ、又裝飾衣服等に於ける色彩調和の感を養ひ、美の鑑識を進め、音樂に就ては、歌謠によつて情操を晴れやかにし、合唱によつて集團心を培ひ、共に美的鑑賞を涵養することに努めてゐる。

その八は體育であつて、身體及び精神の健全な發達を圖る爲に、體育には頗る重きを置き、孰れの學校も、その専門の教師が置いてあつて、兒童の活動を指導統整し、健康増進の途と共にスポーツマンシップ(Sportsmanship)の理想、全體の爲に自己を犠牲に供する理想、協同の理想、耐忍の理想等の發達を圖る機會を充分に與へるやうにしてゐる。殊に運動場に於ける行動に表現さるべき態度、性質を分析して、十個の要項に纏め、各項にそれぞれ主な條目を掲げて、兒童訓練の規準としてゐるのも、亦注目すべき一種の工夫である。

第三節 ウイネットカ組織の成績及び批評

ウイネットカ組織の長短得失に就ては、ウォッシュンバートンは兩三年前から、若干の教師達にその忌憚なき批評を求めてゐたのであるが、最近他の學校と較べてこの組織の成績を測定調査し、その結果を發表したのが、前掲『ウイネットカ公學校の調査』である。

これによると、第一に、算術読み方綴り方等に於ける練磨の方面の完成は、從來の學級方法に較べて、各兒の能力に一層よく適合するといふのである。一體、學業進度の標準としては、一個學年の課程に對して一個年間を充てるのが、從來一般の方法であり、ウイネットカに於ても大體の基準をそこに置いてゐるのであるが、然しこれは、遲鈍な兒童には多少無理押しすることになり、優秀兒及び普通兒には若干進歩の努力を鈍らす傾がある。然るにウイネットカ組織にあつては、進度の伸展から見ても、又進歩と智能商との相關關係から調べて見ても、大體に於て個人差に適合してゐるといふのである。

第二に、原級に留まつて總ての教科目を反復するといふことが無いから、落第が著しく減少し、且普通の進歩をなす者の割合が増加するといふ點である。他

の四學校と比較された結果を見ると、ウイネトカの學校には落第の率が非常に低いのである。但し特に速い進歩を現はすかといふと、さうは行かないのであつて、加速度的進歩をなす者の割合は他の學校に比べて二パーセント大きいだけである。それで大體に於て、普通の進歩を遂げる者の割合が増加すると見えてよい。

第三に、読み方言語及び算術に於ける成績が明かに良いことである。即ちこの組織と學級方法との能率の多少が、読み方、綴字、言語算術の諸教科目に就て、標準テストによつて調査された結果を見ると、綴字に於て少し劣つてゐる外、他の三科目は孰れも皆優れてゐるのである。

第四に、ウイネトカ技術の下に於て教養された兒童が上の學校に入つてからの成績はどうかといふと、それが又大體に於て存外良い結果を見せてゐるのである。即ち、ウイネトカの小學校を併せて四校の卒業生を收容してゐる中學校に就て、四個年間に亘つて、その入學後の成績を各出身學校に別けて比較して見ると、ウイネトカ小學校の卒業生は、四科目中の三科目までは他と比べて優れ、全

體の平均に於ても遙かに優れてゐるのである。

第五に、この組織に於ては教師の負擔が過重となりはすまいかといふ懸念であるが、これに就て調査した結果によると、この組織は、戸外の仕事を多く教師に要求するが、然し社會的及び自己的發表の仕事や、教育實驗の精密な記録に重きを置いてゐる學校に比べると、教師の負擔は必ずしも過重ではないと言つてゐる。

第六に、然らば經費の問題はどうであるか、即ち、この組織は多額の費用を要しないかの點であるが、これに就ては、ほぼ社會事情經濟事情を同じうするミシガン湖畔數所の學校と比較すると、ウイネトカの學校經費は、さまで多い方でもなく、又さう少ない方でもなく、ほぼ中位に立つてゐるのであつて、落第の爲の反復が少ないだけが、結局費用の上にも經濟になるであらうと言はれてゐる。

以上は、主としてウォッシュバーンの報告に基いたものであるが、その言はれてゐる範圍に於て、この組織の長所利點は確かにこれを認めることが出來、殊にどこまでも事實的・心理的方面を重視する點に於て、確かにドルトン案に優れた

特長を有つてゐる。この意味に於て、吾等はウイネトカ組織の創始者に多大の尊敬を拂ふ者である。さりながら、この組織には、氏自らも言つてゐる通り、尙攻究を要する幾多の問題が残されてゐる。その所謂普通教科に就ても、國語、算術以外の方面にはまだ不十分な點があり、又その所謂集團的及び創造的活動の方面に至つては、それが教育の全野から眺めると、非常に廣い且貴い範圍であるに拘らず、多くの時間をこれに割くといふこと、及び二三の聰明な着眼點を見出す以外、その根本に於てまだ未成品である。要するに、この組織は、極めて現實的であつて、理想的見地を缺いてゐるのは甚だ遺憾であるが、教授學習の方面には多大の參考を與へるものと言つてよい。

第十二章 職業指導問題

第一節 職業指導問題の展開

職業指導とは、ヴォケーショナル・ガイダンス (Vocational Guidance) の譯語であつ

職業指導問題の由來

て、職業を選択し、その職業に對する準備をなし、且それに就いた以上その向上進歩に努めるべく、各方面から種種の助力を與へることをさして謂ふのである。職業指導の名は比較的新しい響を有つが、その實は必ずしも新しいものではない。既に六十年も以前に、汽車や汽船の樁事に就てその原因が調査され、従業員の色盲の爲に信號が識別されなかつたこと等の點が明かにされ、斯くて視力や色盲の検査が従業員の採用に關して行れるやうになつた。又一九〇七年にドイツのメルリンで第十四回衛生人口問題に關する會議が開かれた時、ロート (Heinrich Roth) は、樁事が従業員の過勞にもよることを報告し、尋で北米合衆國の勞働協會では、故ミンスターベルヒ (Hugo Münsterberg, 1863—1916) に依囑して電車故障の原因を調査させた所が、それは従業員の過勞よりは、寧ろその精神的及び身體的缺陷に基くことが多いことが判つた。それから更に轉職の問題に就ても、その度数や原因等が調べられて、轉職は概して不適材の表徴であつて、職業の選擇を誤つた結果であるとされて來た。斯ういふ次第で、職業選擇の問題が社會上に於て極めて重視されて來たのである。一般に生産能率を上げる爲

に科學的の組織の必要を高調したかのテーラー (Frederic William Taylor, 1860—) の『科學的管理法の原理』(The Principles of Scientific Management, 1911) にちへその人的要素の一として職業選擇をば擧げてゐるのである。

斯やうに職業選擇の問題が展開して來たと同時に、少青年に對して職業上の助言を與へる運動が盛に表はれて來たのであつて、『職業の選擇』(Choosing a Vocation, 1909) を書いたフランク・パーソンス (Frank Parsons) こそ、北米合衆國に於けるその偉大な盡瘁者である。氏は、失職者又は求職者の性向・能力及び讀書力等を調査し、それに適する業務を見出させることに畢生の努力を捧げたのであつて、今も名高いボストン職業局 (The Vocation Bureau of Boston) は、實に氏の鼓吹激勵によつて一九〇八年から起つたものである。尤も氏の盡力及び考察の範圍は、やや狭きに失して、學校・就職及び卒業後も學校から引續く業務の指導の上には、その中心的興味が向けられなかつたのであるが、然しさうした第二段の進展がその上に築かるべき第一段の基礎を置いたのは、確かに氏の不朽の功績である。斯うした運動は、獨り米國だけでなく、歐洲でも一九〇七年頃から絶えず起つて

職業選擇と職業指導

來て、イギリスのロンドン、ドイツのベルリン、シントラスブルヒ、ベルギーのブリュッセル、オランダのアムステルダム (Amsterdam)、スイスのジュネヴァ (Geneva)、チューリヒ、スペインのバルセロナ (Barcelona) その他多くの都市にも職業指導所の設立を見るに至つた。そして世界大戰は、職業の選擇並びに指導の進展に對して非常な關係を有つたものであつて、かの飛行士選擇の試験や、軍隊精神検査等の如きも、これが爲に始められたものである。殊に大戰後經濟界の振興に至つては、各國孰れも適材を適所に置く仕方に待つ所が極めて多いことを深く覺つて、今日では競つて、この方面に努力を注ぐやうになつて來たのである。

この適材を適所に置くといふことこそ、重要な教育問題である。元來、學校が學校の爲にのみ存するものではなく、生活の爲に存するものである限り、學校は兒童に、その將來立つて働くべき社會を提供しなければならぬのであつて、何等の準備もさせず、又何等の聯絡も取らないで、彼等を生活の戦線に突き出すのは、無慘この上もないことである。却つてスザロー (Henry Suzallo, 1975—) が言つた如く、職業の問題は學校の關心すべき問題であり、又上述ボストン職業局の信

現代の教育學
說と職業指導
の問題

條が示してゐる通り、兒童が將來の職業といふことに目醒めて來る時を遁さず、これが選擇に助力し、特に學校から實務への過渡期に於て彼等を援護する爲、意識的且永續的の業務を組成することが、極めて必要なのである。その上、職業的訓練は、必ずしも人格育成の教育目的を阻害するものでなく、寧ろ一般的陶冶と職業的陶冶とが相待ち相助けることは、前篇で屢々、攻究した通り、現代教育學說の明かに指示する所であつて、シュブランガーやケルシエンシュタイナーやデューイやシュテルンやクリークやペーターゼンや諸氏の所説は、既に審かにした所である。斯くて職業指導の問題は第二段の進展を示し、北米合衆國の如きは今日では二百以上の多數の都市が、その各公立學校に職業指導の機關を新設し、大學に於て職業指導に關する講座を開いてゐるものも、随分多くある。

又職業の選擇並びに指導をなすには、一方には子弟心身の能力を篤と吟味する必要がある、他方には諸多の職業そのものに就て、それにはどんな能力が要るかを研究する必要もある。そこで、近時進んで來た實驗心理學に訴へて、詳しくそれ等を調べることも亦盛となつて來た。尤も、或子弟を本位としてそれに適

職業の選擇指導と實驗心理學的調査

當な職業を考察すること、或職業を本位としてそれに適當な子弟を配當することとは、互に相交錯する問題であるが、攻究の便宜上、その孰れかから出發するのであつて、その方法は概ね質問・觀察・實驗に訴へ、これが手段としては各種のテストを用ひて診斷測定するのである。

第二節 職業指導と教育の實際

職業指導の實際が最もよく行はれてゐるのは北米合衆國である。就中その實施案として、行き方が多少違ひながらも、相並んでこの國で模式的地位を占めてゐるのは、ボストン案(The Boston Plan)とグランド・ラピッズ案(The Grand Rapids Plan)とである。

ボストンでは、市の職業局で、職業に關する各種の調査に従事し、その結果を一般父兄に報告し、又時時教員に對して職業指導に關する講習會を開く等の事業を遂行すると同時に、該職業局の一部たる職業指導中央部は、市内公私立の學校と聯絡を取つて、それぞれの學校に於ける職業指導の遂行を助けてゐるのであ

學校に於ける職業指導の實際案

ボストン案

る。然らば各學校に於ける有様はいかにといふに、中等學校では、大抵二三の教員が主として職業指導の事に當り、最上級の女生には、毎週二日、百貨店で職業見習をさせ、又一般に卒業生の就職に就て學校が指導を與へてゐるのである。小學校でも、職業相談者が置いてあつて、概ね職業局の講習を受けた教員がこれに當り、選擇科目、隨意科目の選定、上級學校への入學等に就ての助言を與へる。但し職業指導中央部は、各學校の職業指導に對して、直接にこれを管掌するのではなく、唯だ間接に助力を加へ、寧ろそれぞれの自發的發展に任せてゐるのであつて、即ちポストン案にあつては、學校の職業指導は、職業局と同時に起つて次第に學校の手に移されたといふ途行きを取つて、發達したものである。

グラントラビ
ツツ案

これとはその方向が逆に、職業指導の事業が先づ學校の教室に於て發し、漸次に擴張されて遂に中央組織にまで展開したのが、グラントラビツツ案である。その實際の有様を挙げると、この市では、職業指導が小學校の第七學年から、やや組織的に行はれてゐるのであつて、即ち、なるべく各教科目の職業化に努め、その學習を活用して職業社會に對する兒童の理會選擇及び調整を助成しようとする

めてゐる、中等學校に於ても亦同様である。そして特設されてある市の職業局では、圖書館並びに各種の業務組合等と互に相提携して、學校のこの職業指導に絶えず協力してゐるのである。

これ等は特に著しいものであるが、その他多くの都市では、それぞれ職業指導が實際に行はれてゐる。然しこれは米國だけではなく、歐洲諸國でも、多少相異なつた特色を以て、職業指導が段段積極的に行はれて來てゐるのである。その一般に通じて注目すべきは、小學校の上級に於ける教科内容の職業化と、補習學校に於ける職業指導の充分な發揮とである

ジョセフ・リー (Joseph Johnston Lee, 1876) はその著『教育に於ける遊戯』(Play in Education, 1911) に於て「幼兒は三歳の頃から劇的生活をするが、その最初の劇作の中に、早や職業に關するものが現れる。」と言つてゐるが、一般に幼兒の遊戯には、職業がその對象の主な一つの方面をなしてゐることは、争ふべくもない。近時の幼兒教育が、職業生活の有様を實演する遊戯、作業を重視するのも、これが爲であるが、學校に至つては、元より職業の見地を度外視する譯には行かない。兩ウ

小學校の上級
に於ける教科
内容の職業化

イルソン (Harry Bruce Wilson, 1874— and George Mitchell Wilson, 1876—) がその著『學校課業の動機化』(The Motivation of School Work, 1916) に於て「學習の動機を職業方面にも訴へるべきことを説いたのは、極端に流れない限り、尤もなことであつて、エリオット (Charles W. Eliot) が主張した如く、學業を怠る習慣及び惰性は、職業的動機に訴へることをなし得ない爲に起る」ことも、事實に於て決して少なくはないのである。然しながら、尋常小學校に於ては、人格陶冶の基礎を置くことが、その隨一の目的であるから、職業指導の方面を殊更多く加へる譯には行かない。高等小學校に至つては、この見地を充分に加味することが出来るし、又加味すべきである。大正十五年に改正された小學校令及び同施行規則が、高等小學校に實業に關する課目を多く加へ、昭和六年に改正された中學校令及び同施行規則が、實業科目を必修せしめることにしたのは、孰れも意味深い改正であつて、實に世界の大勢に順應するものといつてよい。吾等は、上文述べ來たつた最近教育の進歩の内容を知悉して、その趣旨を充分に發揮すべく努力しなければならぬ。特に職業指導の見地に直面するものは、實業補習學校の教育である。蓋し實

實業補習學校
に於ける職業
指導の發揮

業補習教育にあつては、子弟をして社會の職業そのものに面接させ、そしてそこに眞の自己を發見させることが、その第一の任務だからである。かのパーソンズが言つた「實際の接觸によつて各種の業務の一斑を知ることが、總ての兒童の權利である」といふ言葉は、茲には直接に妥當するのであつて、然も同時に、或業務の選擇がその當然の問題となる。然し職業の世界が闇黒の幕で掩はれてゐる所では、その選擇が殆ど不可能であるから、實業補習教育は、先づブルームフィールド (Meyer Bloomfield) がその著『少年學校及び職業』(Youth, School and Vocation, 1915) に於て言つた通り、「少年の敏活な知慧に直面して、職業のパノラマを展開させる必要がある。」我が邦の實業補習學校規程は、既に大正九年十二月の改正により、又その學科課程の標準は、同十一年二月の通牒によつて頗る整備したのであるから、これを充分に活用して職業指導の實を擧げることが、今日に於ける一つの重要な問題である。

第十三章 ゲーリー組織及びプラトゥン案

第一節 ゲーリー組織

ゲーリー組織
の由来

經驗的社會的教育學說の頭目たるデューイが、學校を以て特殊化された社會と認め、生活經驗を單純化することから、兒童を現代の社會生活そのものの中に導き入れようとして、一つの「試みの學校」を造つたことは、前篇に於て述べた所であるが、この思想を承け繼いで、それを實現しようとして學校の設備・組織の上に頗る大規模な企圖を畫出したものが、前にも一言したゲーリー組織である。ゲーリーは、米國インディアナ (Indiana) 州の一都市であつて、これを創めたのは、この市の督學でデューイの門下たるウィリアム・ワート (William Albert Wirt, 1874—) の人である。

一體、北米合衆國に於ける教育内容の職業化は、デューイの思想に影響された所が頗る多いのであつて、然もこの國教育界最近の一特色である。即ち職業生活に對する學校教育の關係は、茲では實に年一年と深刻化されて來てゐるのであつて、前章で述べた通り、職業指導の聲が一般に高まつてゐるのみならず、更に

その所由の一

工業地では工藝方面を、農業地では農藝方面を、又商業地では商業方面をと、それぞれにその實際業務の見地を重視するに至つたのは、洵に顯著な現象であつて、斯うした要求は、一方には後章に述べる如き教科課程構成の問題を活潑ならせたと共に、他方には正さにこれと相即して、教育の方法並びにその設備・組織の上に、革新の運動が起つて來たのである。

その所由の二

ゲーリーは、ミシガン湖に臨んだ人口三萬の町であるが、全くの寒村から俄に發展して工業地となつた所であつて、その爲急に四方から移住して來た者が多く、雑多な業務が一時に開け、隨つて家庭の情態も殆ど整つてゐず、殊に夫婦共外に出掛けて、朝から晩まで工場で働いてゐるといふ者が非常に多いのである。斯うした土地の事情も亦、ワートをこの新組織の案出にまで導いた直接の因由である。

斯やうにゲーリー組織は、デューイの社會的教育學的理想と、この土地の特別の事情とに基いて案出されたものであつて、これに關する文献は、小冊子をも入れると六種もあるが、就中全體に亘つて詳細に叙述されたものは、フレックス

ゲーリー組織
の特色

その第一點

ナー (Abraham Flexner, 1866—)・メチャマン (Frank Pulerbaugh Bachman, 1871—) 兩氏の『ゲリー學校』(The Gery Schools, 1918) である。それ故にこれによつてその概要を挙げると、この組織の特色は次の三點にある。

第一は、普通の學校に於ける教授並びに設備をば専門科目流にした點である。即ち、各教室は各教科目によつて別けられた、それぞれ特別の教室であつて、そこにその専門の教師がゐて教授をなし、兒童は該教科目の時限に、茲に入り來たつてその課業を學習するのである。それ故に、日課表に於ける各學年各科目の組合せをよくすれば、總ての教室は朝から晩まで使はれ、必要に應じて夜間でも、そのまま使へば使はれる譯であつて、所謂「二重學校」(Duplicate School)なるものの始をなしたのである。その代はり兒童の方からいへば、科目毎にその擔任教師が變はるのであり、且時限毎に各教室の間を、絶えず轉轉しなければならぬのである。尤も最下の二學年に對しては、この組織を勵行せずして學級擔任による學級教室を設けてあるが、第三學年以上は全部この主義により、別に講堂に於て行ふ共同學習でさへも、各専門科目の教師が代はるがはる、これに當ることにな

二重學校

つてゐるので、この組織の根本的特色は實に茲にあるのである。

第二は、普通の課業の濟んだ後も兒童が學校にあつて、一定の監督の下に教室工場運動場その他適當な設備の中で、實際生活に必要な諸般の職業的事項は勿論、總じて有益有趣の事柄を見聞し、且作爲し得るやうに組織されてゐることである。即ち、普通の正科は大抵一日に四五時間であるが、それが濟んでからも兒童は家に歸らず、學校にゐて斯うした實習に晝間を送るのである。これは、前に述べたこの地の社會事情に應ずる所以であつて、然も直前に挙げた各教室利用の關係からして、充分徹底的に行はれたのである。

第三は、上述兩方の關係からして、學校の設備が充分に整へられたことであつて、即ち各教室は、それぞれ、その専門科目から見て遺憾なきまでに、その内容が整へられたのである。その上、全校の兒童が正科後も學校に留まつてゐて、存分に職業生活の實習が出来るやうに、校内には、兒童工場もあれば農園もあり、學校店もあれば百貨店もあり、殊に運動場の如きは理想的の設備を有して、水泳のプールまで完備してゐるのである。斯くて、朝から晩まで營營として工場で働いて

その第三點

ゐる父兄にも、毫も後顧の憂がなく、終日嬉嬉として學校で遊んでゐる兒童も亦、市井の惡影響から遠ざかることが出来るやうにしたのである。無論、低學年の兒童に對しては、正科以外の學校生活は専ら遊戯的、體育的の仕事に向けられ、高學年の兒童に就ては、普通教科の擔任教師の外、それぞれ職業の専門家がそこに附いてゐて、彼等を指導すると同時に、設備の監督にも任ずるのである。随つて全體の規模は頗る宏大であるが、然も兒童の自爲自營に訴へてこれを統一させるやうにし、兼ねて又、學校をば社會的中心(Social center)として最も有效に役立たせようと努めたのであつて、米國に於ける學校中心運動(School center movement)としても、一時ゲーリーはその第一線に立つてゐたのである。

斯かる特色を有つた組織が、ゲーリーの全市の學校即ち九校に實施されて、非常な評判となり、他の地方から視察に行く者も陸續踵を接し、又そこに於ける學校生活の實際の光景は、映畫によつて諸方に示され、我が邦にも傳へられてゐる。そしてニューヨーク市を始め諸他の都市でもこれを攻究し、又直ちに實施した所もあつたのである。然しながら、この組織は如何せん、施設が廣汎に過ぎて然

學校中心運動

ゲーリー組織の得失及び影響

も學校としての統一を缺き、費用の甚だ嵩む割合にその効果が充分に擧らず、その上ゲーリーは、斯うした規模宏大な新組織の演ぜられる舞臺としては、その市が餘りに貧弱であり、剩さへ政治上の關係等もあつて、今日では、最初に占はれた程の幸運を辿つてはゐないのである。蓋し、小學校に於て、全然専門學校と同じやうに、總ての教科目がそれぞれ専門の教師によつて皆別別に擔當されることは、教授を支離滅裂ならせたのは、避くべからざる成行きであり、又終日兒童を學校に留めて置いて指導を與へる程も、複雑多岐な組織でありながら、正科以外の生活を擧げて、職業的専門家の監督と兒童の自爲自營とに一任したことが、訓練の統一を失したのも、亦洵に見易い道理である。畢竟ワートの企圖は、理想に過ぎて、纏まりが付かないといふの缺陷を暴露して來たのである。然しながら、この組織が一般に與へた影響に至つては、元より没すべからざるものがあるのであつて、教育上の多くの新方案が、その上に又はそれに即して考へ出されて來てゐるのである。例へば、かのドルトン案の如きもこの組織を前提とすることには、前にも述べた通りであるが、特にこの組織の趣旨を酌み、然もその缺點を去つ

て、その長所を一層實際的に發揚しようとしたものが、即ちプラトゥン案である。

第二節 プラトゥン案

プラトゥン (Platoon) は、その字義からすれば半中隊又は分隊の意味であつて、プラトゥン案 (Platoon Plan) とは、子弟を二つの集團に別けて、その一方が普通教室で學習してゐる間に、他方は特別教室で課業に就き、そして互に交替することによつて、校舎教室の利用をば、その最高度にまで持來たさうとする教育組織である。即ち二重學校の一種である。

プラトゥン案てふ名稱は、北米合衆國のオハイオ (Ohio) 州マスケゴン (Maskegon) 市の督學ハートウヰル (Shattuck Osgood Hartwell, 1865—) が一九一五年に同州クリーヴランド市の學校調査に關聯して「兒童過剰の學校とプラトゥン案」(Overcrowded Schools and the Platoon Plan, 1915) なる報告をしたのに始まる。氏はゲリー組織を視察して、その長所が校舎教室の最高度の利用と、教育の社會化との二點にあることを看破し、然も學級擔任に教科目擔任を加味することによつて、

プラトゥン案
の意義及び由
來

前節に擧げた如きその弱點を救つて、その特長を發揮し得ることを信じ、斯くてゲリー組織から換骨脱胎した一種の組織を考案し、直ちにミシガン州カラマゾンゾウ (Kalamazoo) 市の一小學校でこれを試み、その成績が良好であつた所から、更に三校に及ぼし、遂に年少中學校 (Junior High School) 以下同市の學校全部にこれを行ふに至つたのである。尋で他の諸都市にも、これに倣ふものが段段生じて來たのであるが、同州のデトロイト (Detroit) 市では、この案を採用して全市小學校の組織を一新したのである。

デトロイトは、ミシガン湖畔の都市で、以前は風物清楚な町であつたが、近年工業の異常な發達を來たして、人口六十萬を超えた近代的大都市となつたのである。この發展に應じて學校施設の上にも進んだ改善を加へようとし、一九一八年九月以來、先づその新設の二つの小學校にプラトゥン案を採用し、次で新設のものもは勿論、在來の學校をも急激な速度を以て皆その組織を改造し、今や六十に近い全市の小學校は悉くこれによつてゐるので、實に、大都市の學事當局がこの案を採用した始である。又師範學校の附屬小學校でこれを實施してゐるもの

としては、オハイオ州アクロン(Akron)市の師範學校、ミソリー(Missouri)州カンサス(Kansas)市の師範學校等が孰れもそれである。斯かる有様で、プラトゥン案は今や疾風の枯葉を卷くが如き勢を驅つて、全米國の教育界を風靡してゐるのであつて、一九二四年の北米合衆國教育局の報告によれば、實に二十三州六十一市に於て行はれ、一九二三年から同四年に亘る僅僅二個年間に、新たにこの案を採用した學校だけでも、二百五十六の多きに達し、前に擧げたウイネトカの學校の如きも亦これを探つてゐるものである。

斯くてプラトゥン案の内容は、土地により又學校によつて多少の相異點もあるが、今デトロイト市の代任督學スベイン(Charles Lyle Spain, 1869—)の『プラトゥン學校』(The Platoon School, 1924)、『デトロイトに於けるプラトゥン學校』(The Platoon School in Detroit, 1923)、カンサス市の師範學校長ディーヤー(G. W. Diemer)の『カンサス市に於けるプラトゥン學校』(A Platoon School in Kansas City, Missouri, 1924)等によつて、その要點を擧げると、前にも一言した如く、教室は普通教室と特別教室とに別かれ、一半の集團たる組織が普通教室で課業に就てゐる間に、他半の集團

プラトゥン案の内容

たる組織は特別教室で學習に従ひ、一定の時刻を以て互に教室を交替するのであるが、教室からいへば、國語、算術等の基礎科目は普通教室に於て課せられ、唱歌、圖畫、手工、理科、生理、家事等は特別教室に於て課せられ、前者は當該學級擔任の教師がこれが教授に當たり、後者はそれぞれ専門の教師がこれを指導するのである。それ故にこの案は、半はゲーリー組織を取り、半は從來の組織を踏んだものであつて、一方には、ゲーリー組織の全然専門的な爲に教授訓練が支離滅裂に陥るの弊を救ふと共に、他方には、小學校に於ける學級擔任制の特長をば猶よく保持してゐるのである。

一日の教授時數は、前後を通じて六時間であるが、その半分は普通教科に配當され、他の半分は特別教科に配當される。普通教科の方は、この六時間を四分して九十分間づつを一時限とし、特別教科の方は、この六時間を十二分して三十分間づつを一時限とする。デトロイトでは、午前の始業は八時半からであるが、先づ甲の組は、普通教室に入つて九十分間引續いた普通教科の學習をなし、又乙の組は、その間に三つの特別教室に亘つて三十分間づつの特別教科の學習をなし

プラトゥン案の實際

て、孰れも十時に至る。十時になると互に交替して、こんどは前とは反對に、乙の組が普通教室に入つて九十分間引續く學習に従ひ、甲の組が特別教室の方に移つて三十分間づつ三時限の學習をば、教室を變へてなし、共に十一時半に終つて晝食となる。午後は零時半から始めて、前と同じやうな順序で、二時に交替して三時半に全く終るのである。小學校に於ける一日の教授時數は大抵五時間であるが、茲では六時間としてゐる。これは、普通教室と特別教室との平行二重組織の關係にもよるが、兒童健康の増進及び教育の社會化に、より多くの時間を充てる趣意からも出てゐるのであつて、茲にも在來の組織とゲーリー組織とを兩併せ顧みて、その中間を進んでゐることが判る。

普通教室の課業

普通教室に於ける課業、即ち普通教科の學習は、當該學級擔任の教師によつて教授されるのであるが、専ら指導付き攻究(Supervised Study)の方法を取つてゐるのであつて、教師は學習經濟の見地に立つて、兒童の自學自習を監督し指導することに努め、特別教室に於ける課業、即ち特別教科の學習は、それぞれ専科の教師によつて教授されるのではあるけれども、茲では特に、發表の方面と教育の社會

特別教室の課業

講堂の課業

化と職業化とに重きを置いてゐる。この特別教科の中には言ふまでもなく、講堂と運動場とに於ける課業が含まれるのであつて、殊に講堂の課業は、プラットフォーム案にあつては非常にこれを重視するのである。即ち小學校の講堂は、社會化の單位として、又全兒童の統一及び聯絡の單位として、極めて大切な使命を有つた設備と見るのであつて、この機能を遺憾なく發揮させる爲には、あらゆる考慮と努力とが加へられてゐるのである。先づ講堂は、現在では普通教室に二倍する廣さを有し、茲に兒童は多くの仲間と會合し、社會的關係を深く意識する諸活動に參與し、又交友に對していかに行動すべきかの實際をも練習するのであつて、毎日三十分間は二組づつ組合はされて、どの組も皆茲に導かれるのである。デトロイトでは將來はより多くの兒童を同時に入れることをも計畫してゐる。この講堂に於ける課業は、統一的聯絡的の性質を有つてゐるのであるが、その項目としては、デトロイトでは、健康、公民の觀念、閑暇時の有效な利用、倫理的觀念、職業指導、價値ある家庭の一員としての心得、及び各種の行事等を掲げてゐるし、アクロンの師範學校附屬小學校では、劇的表現、文藝會、視覺に訴へる教育、音樂會、職

運動室の課業

業指導、衛生、特別プログラム等が擧げられてゐる。そしてこれ等は、普通教室及び他の特別教室に於ける課業と、充分に聯絡を取りつつ行はれなければならぬから、これを監督するのには特に堪能な教師二人を選び、一人は主として低學年を、他の一人は専ら高學年を指導することにしてゐる。又運動室も、この案では頗る重視する所であつて、それは講堂と同じ大きさを有ち、茲には健康増進に役立つ一切の設備を施し、講堂と同じく同時に二組の兒童を容れ、一人の主任の外、若干の指導教師がゐて、體操、遊戯及び競技等の指導、監督に當るのである。そして講堂と運動室との課業は、密接に聯絡するやう特に工夫を加へられるのであるが、この外、戶外に於ける自由遊戯も亦元より必要であるから、その時間と場所とが設けられてあるのは、言ふまでもない。

教科課程構成の研究によつて、特別教室で行はるべき教科目さへ定めれば、兒童數に應じて、教室の數が定まつて來るのである。例へば、十六學級の學校ならば、集團の對が八つ出來るから、普通教室は八つ要るが、特別教室の方は講堂と運動室とは二組を同時に入れるから、それ等と通常の大きさのもの四つと合せて六

教室利用の途
としてのプラ
トウン案の利
益

つ要り、合計十四でよい譯である。從來の組織にすれば、特別教室を別にしても十六教室を要したのに比べると、確かに教室の節約となる。プラトウン案の特長は、各教室を百パーセントにまで利用することにあるのであつて、その明かな利益は教室の節約にある。尤も學校には、教室の外に事務室、教員室等を要するのは勿論のことであつて、プラトウン案にあつても、校舎の標準單位は、教授上の單位即ち教室と、補助的單位即ち他の諸室とを、それぞれ別に考へてゐるのであるが、他の諸室は從來の組織と變はらなないとしても、教室に於ては明かに節約となるのであつて、デトロイト案によると、何れの學校も在來の校舎より三分の四倍だけの收容力を増すのであつて、十八學級の教室で二十四學級の兒童を收容することが出來、即ち三三パーセント以上の收容力増加率を示してゐるのである。これは經濟上に非常な關係を有つた問題である。

尤も單級學校や六學級位の規模の小さい學校に就ては、プラトウン案は、教室節約の問題としては何等の意味を有たない。けれども、北米合衆國に於ても、交通機關の發達と村落經濟の向上とによつて、單級學校は次第に合併されて、結合

結合學校

學校の膨脹と
プラット
ン案
の斟酌

學校 (Consolidated School) とならうとする著しい傾向を有つてゐる。殊に都會地に於ける學事當局は、頻年増加する兒童過剰の事實問題に直面して、惱んでゐるのであるから、この案が歓迎を受けてゐるのは尤もなことである。勿論、特殊の社會事情に於て特殊の傳統沿革の上に發達した組織をば、そのまま我が邦に移し植ゑることは出來ないけれども、我が邦今日の實情を仔細に調べて見ると、昭和三年度に於て、全國市町村立及び私立小學校の總數は、分教場を除いて二萬五千二十六であるが、その中、單級單置の學校は七百五十、單級併置の學校は四千三百十三であつて、他は皆純粹の多級の學校である。又全部の兒童に二部教授を施してゐる學校は僅か六であり、一部の兒童にこれを施してゐる三百九十校を合せても、三百九十六だけであつて、他は皆單式又は複式の多級であり、然もその大部分は單式編制によつてゐるものである。他方最近數年間の情勢を見れば、學校數に於ても、又學級數・兒童數に於ても、孰れも急激な増加を示してゐ、加ふるに大正十五年四月小學校令及び同施行規則の改正によつて、従在十八學級までと制限されてゐた小學校の學級數は、二十四學級にまで擴げられ、又高等小學校

プラット
ン案
の短所
合科教授との
關係

の教科内容も改善され、小學校の規模施設は益々複雑となつて來るのに、市町村の經濟は甚だしく逼迫してゐるのである。斯かる現在の有様に對しては、このプラットン案の如きは、頗る参考に資すべきものであると考へられる。

尤もプラットン案にも、若干の缺點はあるのであつて、例へば、最低學年には不便であること、合科教授を行ひ難きこと等の如き、それである。然し、合科教授は最低學年にのみ適はしいものだとすれば、最低學年の教授は全部、普通の學級教室に於て行ひ、第二學年以上に對してプラットン案を用ひることにすれば、この兩缺點は同時にこれを避けることが出來るのである。

第十四章 郷土教育問題

第一節 郷土教育運動の由來

教育の目的内容及び方法が、子弟を環る郷土の事情に即して樹立運用せられねばならぬといふことは、古くから考へられ、且行はれた事實である。古代ギリ

郷土教育の事
實

シヤの都市國家の如きは、今日より見れば可なり狭小な郷土であつて、そこでは國民教育が直ちに郷土教育でもあつた。又コメニウス、ルソー、ペスタロッチー等の近世大教育思想家が、或は直觀を教授の基礎とし、或は自然を最良の教材とし、或は人と環境との相互關係を教育の基本問題とした場合には、事實上、郷土教育と相通ずる契機が主張せられてゐた。特に近世に於ける郷土主義の發達は、ルソーの流を汲める汎愛派の提唱に依る所が多い。この派に於ては、郷土を以て教授・訓育の出發點となし、兒童の身邊周圍の事物現象より始めて、郷土的關係を最も多く保有せる教科目、即ち地理・博物・歴史等を重要視し、且これ等諸教科目の教授は、郷土的關係に於て、子弟をして親しくこれを觀察せしめ、記載せしめ、理會せしめることに努めたものである。就中ザルツマン (Christian Gotthilf Salzmann, 1744—1811) の如きは、當時一般の教育の有様が、郷土周圍の關係を全然閉却し去つて、兒童の經驗觀察と全く懸け離れた遠方のことや、高尚なことばかりを、唯だ書物の上から覺え込ませてゐるのを見て、大にこれを歎息して居るのであつて、バゼドウ (Johann Bernhard Basedow, 1723—1790) がデッサウ (Dessau) に創めた汎

愛學校の如きは、市街雜鬧の土地に建てられたから失敗したのだとさへ考へて、自らシネネッペンタール (Schnepfenhal) の片田舎にその學校を創め、當時の有様に反して明かに郷土主義を實行し、これが歐洲の教育社會に甚大の影響を與へたのである。更に我が邦の封建時代の藩學や郷學が、それぞれの藩や郷村の特殊事情に影響せられたことも容易に推察せられ、殊に寺子屋の如き庶民教育機關にあつては、それが本來、郷黨庶民の實生活への關心を樞軸として生起發達したものであつただけに、教育理想、教科内容及び教授・訓練の施設方法に於て、郷土の民情・風俗・生業等の特質に適應してゐたことは、顯著な事實である。

然しながら、斯かる事實が特定の教育原理として意識的に強調せられ、郷土科 (Heimatkunde) 乃至は郷土教育 (Heimaterziehung) の標榜の下に、實施せられるに至つたのは、勿論最近のことに屬する。そして本邦教育界にこの運動の勃興したに就ては、第一にドイツに起れる該運動よりの影響、第二に我が邦教育界の輿論第三に爾餘の最近教育諸運動との結合をば、その主要動因に數へねばならない。ドイツに於ては、既述の汎愛派の影響により、十九世紀に於て既に進歩せる國

郷土教育運動
の動因

民學校には郷土科の設けがあり、又一般に直觀科の名目の下に地理、歴史、理科等の総合的初歩教授を行ひ、我が邦にもこれに倣へる企圖が採用せられた。この直觀科は、實質的には郷土教授であつたが故に、既に大戰前からドイツの教育界には、直觀科より郷土科への進展が大勢として萌し始めてゐたのであるが、大戰を期として、この動向は急激に躍進した。ドイツ最近の國民教育は、實に世界大戰の失敗によつて暴露せる舊ドイツ國の國是を清算し、更生の意氣を以て根強き新ドイツ國家を建設せんとする理念に貫かれてゐると解せられる。舊ドイツ國の國是を約言するならば、それは統一に急であつて個別化を閉却してゐた。世界をドイツ化せんとする意氣込は、翻つてドイツを世界化せしめ、ドイツ固有の面目を稀薄ならしめたと共に、ドイツ國內の豊饒多様の文化的勢力すらも、その爲に單調無力な色彩に塗抹せられようとして來た。然るにドイツ本來の國情は、各州(Heimatprovinz)がそれぞれ地理的事情と歴史的傳統とを固有し、それに基づいて独自の産業や風習や學問、藝術等を發展せしめた點に、その特色を有する。故に寧ろ國內各地方の郷土的個性を擁護し、郷土に根を下せる國家、郷土愛を通

じての祖國愛を育成しなければならぬ。これが實に、大戰の試練を経て獲得せられた新ドイツ國民の自覺である。

斯くの如き自覺は、一方に於て、覺者や政治家や藝術家の間に、郷土研究や郷土の史蹟名勝の保存や、郷土藝術の宣揚等の事業として具體化したと共に、他方には、郷土教育運動として、國民教育の根本方針に一大改革を促すに至つた。即ち一九一九年七月、ザクセン州が郷土科を國民學校の教科目として公認したのを魁として、同二一年三月に、プロイセン州は「基礎學校教案規定大綱」(Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule)に郷土科を編入し、その他の諸州も、これに倣つて大同小異の規定を實施するに至つた。これ等の規定を概見すれば、郷土科「若くは郷土及び生活科」の名の下に行ふ地理、歴史、理科の総合的課程が、三時間乃至四時間あり、その外に郷土の事象に結合して、読み方、話し方、書き方、圖畫、算術等の初歩教授を行ふべき「郷土的初歩教授」と、更に郷土との關聯の特に重視せられてゐる「國語科」とが、合せて、八時間乃至十時間を占め、結局、廣義の郷土的教科の爲の教授時數は、基礎學校の四個學年を通じて毎年十三四時間に上り、全教

授時數の半ば以上に達してゐる。その他の教科目に關しても、郷土との關聯が力說せられ、又基礎學校を終へて進むべき第五學年以上の國民學校に於ても、郷土的材料の利用と、それによる堅實な知情意の陶冶とが、高調せられてゐるのである。然も單に政府の方針として法令上に強制せられてゐるだけでなく、實際教育家がこれに滿腔の支持を表明し、進んでその具體的運用に盡力してゐるのであつて、同二〇年の全ドイツの小學校會議(Reichsschulkonferenz)が、郷土教育の方法に關する諸問題を討議決したことの如きは、この機運の鮮明な反映と見なければならぬ。更に又學術の國、理論の淵藪たるドイツに於ては、郷土教育も亦、學徒の倦むことなき論議研究の對象となり、ベルゲマンの『郷土科の社會倫理的問題』(Die sozial-ethische Aufgabe der Heimatkunde, 1923)、シュブランガーの『郷土科の陶冶價值』(Bildungswert der Heimatkunde, 1923)、アロイス・フイツァーの『郷土教育の心理學的・倫理學的豫審』(Psychologische-ethische Vorfrage der Heimerziehung, 1924)等を始め、多くの教育學者、哲學者、心理學者、倫理學者並びに各科教授の専門家達が盛にこれを論究し、教育思想界の一大潮流を形成してゐる。同二四年

にシニエリッペン(Walther Schaenichen, 1876-)が編輯した『郷土教育論集』(Handbuch der Heimerziehung, 1923-24)には、基礎論より各論に亘つて二十四家の代表的論文を收め、尙その卷末には、當時までに公刊せられた百餘家の郷土教育文献をも擧げてゐる。今日までには、既に恐らく數百種の文献を數へ得るであらう。

明治以後の本邦教育界にも、郷土を以て教育の出發點とする思想は常に存し、明治十六年に若林虎三郎氏の著された『地理小學』には、郷土地理によつて先づ地理教授上の基礎觀念を與ふべきことが説かれて居り、同二十四年制定の教則大綱には、「尋常小學校ノ教科目ニ日本地理ヲ加フルニハ郷土ノ地形、方位、兒童ノ日常目撃セル事物ニ就キテ端緒ヲ開キ云々」又「尋常小學校ノ教科目ニ日本歴史ヲ加フルトキハ郷土ニ關スル史談ヨリ始メ云云」とあり、更に當時の高等小學校の教科目たる理科に於ても、「最初ハ主トシテ學校所在ノ地方ニ於ケル植物、動物、礦物及自然ノ現象ニ就キテ兒童ノ目撃シ得ル事實ヲ授ケ云々」と規定せられてゐた。その後同三十三年以來の小學校令施行規則には、「郷土」といふ言葉こそ用ひ

本邦教育界の
輿論

られてゐないが、諸教科目の實施に於て、土地ノ情況ニ適切ナル材料及び方法に留意すべきことは、隨所に反復力説せられてゐる。一方又、本邦教育界の先覺は「郷土誌」とか「直觀科」とかの名目の下に、郷土教育の主張を唱へ且實行しつつあつたのである。

斯くの如き法令の趣旨、先覺の提唱にも拘らず、明治以後の中央集權制度の反映として、教育制度も國民教育の統一を基調として規定せられてゐる爲、動もすれば、全國都鄙一様に劃一的形式的に墨守せられるといふ弊を生じ易い傾向があつた。茲に於て、爲政家が民力の涵養、地方自治の發達を策する聲と相俟つて、「教育の劃一打破」教育の地方化の叫びが鬱勃たる輿論として湧き起つた。加ふるに、最近思想界の動搖紛糾に伴ひ、青年の氣風が輕跳詭激に趨り、祖國を忘れ、郷黨に背くが如き妄動の頻發するや、識者はこれが匡救の對策の中に、郷土教育の重要性を想起せざるを得なくなつた。蓋し、祖國への關心は、郷土への關心を基礎とし、郷土を忘れざる心情は、青年をして抽象的妄想より具體的理想に還らしめ、輕卒にして自棄的な破壊的行動を去つて、着實穩健な建設の途に就かしめる

からである。

斯かる事態の下に醗酵せられて來た郷土教育熱は、文政當局の積極的指導によつて、益々その勢を加へられた。即ち文部省は、昭和五年度より全國各府縣に補助金を交附して、師範學校に郷土研究を勸奨し、師範學校を中心として、國民教育全般に郷土的色彩を徹底せしめんとする方策を樹てた。そして當局自らが講演會、展覽會等を介して、これが指導誘掖の熱意を示してゐるのである。教育實際家も亦これに呼應して、大に郷土教育の研究と實施とに努力し、昭和五年十一月、帝國教育會主催の全國聯合小學校教員總會に於ては、特に「郷土教育に適當なる方案」を議題とし、委員を擧げて調査案を作製し、全會議の可決を経て公表するに至つた。教育理論家も亦、著者に論文に又講演に、あらゆる機會を通じて、この運動の解明と基礎づけと、そして批評とに盡力しつつある。斯くして今や、全國小學校の殆ど總てが、郷土教育方案を定め、郷土室を設け、郷土讀本を編纂するといふ盛況を呈するに至つたのである。

然しながら、郷土教育が上述の如く容易に、迅速に、一大盛運を迎へ得たのは、そ

れが爾餘の諸の最近教育運動と合致する所多く、謂はば、それ等の歸一點であるかの如き有利の地位を占めてゐるからである。即ち勤勞教育運動は、勤勞の題材對象が郷土の事物に見出され易き故を以て、郷土教育運動に合流し、生活による生活への教育思想は、謂ふ所の生活が、家庭生活、學校生活を含めての郷土生活に主として求められる所から、郷土教育思想と結合し、合科教授の企圖も亦、郷土の具體的事象を教材とすることによつて、合科の面目を最も自然に發揮し得ることの故に、郷土教育の企圖に左祖し、その他公民教育や職業指導も、子弟の郷土を地盤として行はれ易く、プロジェクト法やドルトン案の如き新教育方法も、郷土事象を題材とする場合が最も多い。斯くして郷土教育の主張は、爾餘の教育運動と矛盾せざるのみならず、却つてそれ等總てを自家藥籠中に收め得べき立場に於て、極めて有利な發展を遂げて來たのである。

上述の如く、ドイツに於ける最近の郷土教育運動に刺激せられ、本邦朝野の輿論に支へられ、諸の教育思潮を合流せしめて、今日の我が邦郷土教育運動は進みつつあるのであるが、吾等は、今茲に展開せられてゐる豊饒多岐の主張や運営を

紹介論議するの繁を省いて、端的に吾等自らの郷土教育論の要旨を披瀝しようと思ふ。

第二節 郷土の本質

二種の郷土觀

郷土教育を論ずるに當つて、先づ討究せらるべき基本問題は、郷土とは何であるかといふ郷土本質觀である。この問題に就ては、或は誕生地を以て郷土とし、或は生長地即ち幼少時代を過した土地を以て郷土とし、或は居住地即ち生長後と雖も長く居住する土地を以て郷土とする見解がある。これ等は何れも、一定の客觀的實在的な土地の範圍を以て郷土とするものであるが故に、客觀的實在的郷土觀と名づけることが出来る。然るに他方では、郷土が郷土たる所以をば寧ろ人の心理情態に求め、如何なる土地であれ、それが郷土と感ぜられ考へられるだけの情意や認識が、その人に具はらなければ、その人に取つての郷土ではないと主張する立場がある。これは、郷土の本質を人の主觀に依存せしめ體驗に求めようとする見地であるから、主觀的體驗的郷土觀と呼ぶことが出来る。

以上二種の郷土觀は、然しながら、互に對立拒斥し合ふべきものではなくして、寧ろ同一の郷土本質觀の主客兩面として、結合統一せられるべきものである。一般に意識はその對象に對し、志向的關係に於て結合してゐる。所謂意識作用 (Noesis) と意識對象 (Noema) とは、同一實在の兩側面であり、互に離れることの出来ない關聯の兩極である。故に特定の土地、更に詳しく言へば、その土地の自然的事象と、その上に存立する人間文化とは、郷土の客觀的對象的側面であり、それ等を對象として成立する感情意欲及び認識は、郷土の主觀的意識的側面である。この場合に、主觀的意識的側面は、人が内に省みて直接に把握し得る内面的事實であるが故に、吾等はこれを郷土體驗 (Heimaterlebnis) と名づける。斯くて郷土とは、特定の土地に對して郷土體驗を得る所に始めて成立する。郷土體驗のない所には、單なる環境はあつても郷土はない。然し又特定の環境によることなしには、郷土體驗は成立し得ないのである。シュプランガーの言へる如く、郷土を有つことは、人がその土地と、その上に生じた一切の自然的・精神的なものと共に、内的に生長することによつて始めて出来る。土地と體驗との斯かる相關關係

を前提として、吾等は所謂郷土體驗が如何なるものであり、如何にして生長するかを論究したいと思ふ。

郷土體驗の構造

郷土體驗は前述の如く、特定の土地の自然的並びに文化的事象に對して生ずる意識の直接的事實であるが、それは單なる要素的な心意機能ではなくして、一個の纏まつた全體であり、且對象によつて因果的に生起させられる自然的意識ではなくして、對象の價値に志向せる意味體驗であるが故に、それは所謂「精神構造」として把握せらるべきものである。そして一般に、精神構造が感情と意欲と認識との渾然融合せる關聯であることに對應して、この郷土體驗も亦、郷土感情 (Heimatgefühl) と郷土意欲 (Heimawille) と郷土認識 (Heimaterkenntnis) との三機能から成立してゐる。この三機能は不可分に結合し、その一を離れて他は存在し得ないのであるが、今は考察の便宜上、その各々を取出して扱ふこととする。

郷土感情

アロイス・フイッシャーの說けるが如く、郷土感情の初期の現はれは、知られた事物慣れた事柄、日常ありふれた事件に對する安易さである。即ち、それは恒常的環境に對して、生活と反應とが隔てなく順應してゐることから來る安定感

である。「異郷に對して感ぜられる、よそよそしさに對立させる時、郷土感情の特質たる「心安さ」は、特によく理會せられるであらう。異郷に於ては、知人は僅少であり、慣習には不通であり、氣候風土には不馴れであり、要するに、環境と自己とが充分に融合してゐない爲に、「よそよそしさ」を感ずるのであるが、郷土に於ては、この融合が充分に行はれてゐる爲に、獨特の「心安さ」を感ずるのである。フート(A. Huth)はそれ故に、郷土感情の根柢をば、自己と環境との「内的一致」(Innere Kongruenz)に求めた。

斯くの如く、自己と環境との一致は郷土感情の根柢であるが、然しこのことは、單に環境の刺激を受容れ、そのまにまに自己が順應するといふだけの意味ではなくして、環境への能動的順應をも含んでゐる。フィッシャーの言へる如く、郷土感情は、自己が郷土から何物かを受ける方面の外に、郷土に對して「感情的に關與し參畫する」所の感情活動(Gefühlsakten)ともいふべき方面を兼ねてゐる。そのことは、やがて郷土感情が郷土意欲と密接に結合してゐることを暗示するものである。

郷土意欲

郷土意欲は、一言にして郷土への關心であり、フートの説を藉りて言へば「郷土價値の擁護」である。それは、一面に於て郷土の長所美點を是認し、その助長に力めると同時に、他面に於て郷土の短所缺陷を見出し、それを補正しようとする熱意である。要するにそこでは、郷土の事を冷淡に放任するに忍びず、常に心遣ひを餘儀なくせられ、郷土の光を喜び誇り、郷土の暗い影に怒り慨く。所謂愛郷心(Heimatliebe)とは、この郷土意欲が前述の郷土感情と結合せるものである。

郷土認識

郷土への情意と共に、郷土に關する認識が生ずる。この郷土認識は、初めは、その土地の自然及び文化の個々の事象に對して起り、やがて個々の事象の全體的關聯に對して起る。これは、一般に認識の發達が個別的對象より關聯的對象に進むことに照應してゐる。そして嚴密に郷土認識と言はるべきものは、個々の事象を全體的關聯に於て把握する所に初めて成立する。異郷の事象は斷片的、個別的には可なり精しく知ることを得ても、全體的綜合的には知り得ない。そこに異郷に對する「よそよそしさ」が感ぜられるのである。郷土の土地と人、自然と文化との不離の關聯が知られ、又郷土の人人の相互に結ばれた全體、郷土の文

化の總ての領域の相互的制約が知られることは、實に郷土認識の本質的特徴である。

以上に、吾等は郷土體驗を構成する三機能を分析記述したのであるが、郷土體驗とは、これ等各機能が渾然融合した全一的精神生活である。更に言へば、特定の土地の自然的並びに文化的事象の一切を有機的に織り成せる全體を對象とし、それに對する感情・意欲及び認識の全一的な意識が、郷土體驗である。郷土とは、實に斯かる全一的對象と全一的體驗との相關に於て成立するものである。

郷土が、土地と體驗といふ主客兩面の相關によつて成立するとすれば、特定の土地に繼續的に住むことと、それによつて上述の如き知情意の體驗を得ることとは、郷土を有つ爲の必須條件である。然るに、土地の自然及び文化から郷土體驗の基調を獲得する時期は、精神發達の段階から見ても、大多數の人人の生活過程から見ても、幼年期及び少年期である。故に特定の土地に幼少年時代を住み續けることは、郷土體驗成立の必要且正常な條件である。

人は通常、祖先墳墓の地、或は少なくとも父母の生活する土地に生れ、且幼少の

郷土體驗の成立條件

時期をそこで過ごす。生れて間もなく他に移つた兒童は、その移つた土地に於て、誕生地と同様の郷土體驗を形成する。故に郷土は、必ずしも誕生地たることを必要としないが、少なくとも幼少年期の居住地たることを必要とする。蓋し幼少時代は、人生全體の發達過程から見ても、環境への順應を根本特色とする時期である。彼等の豊かな陶冶可能性、その清新無垢な童心、未だ眞實の自我の自覺と我執とが無くして、大體從順を本領とする態度は、環境の影響を最も素直に受け容れ、環境への調和を最も自然に遂げ得る。環境と自己とは、未だ明確な對立を意識せしめない程によく融合し、所謂主客未分の裡に、彼等の生活の基底は築かれるのである。幼少時代は實に、人人が土地に根を下し、生涯の活動の地盤を固め、後日何れの地にさすらひ出ても、魂の安息所として、常にそこを慕ひ、そこに歸り行く爲の根據地を獲得する時期である。幼少時代そのものを放浪の裡に過し、何處の山河にも、何處の人里にも、根を下す暇のなかつた人人は、郷土を有ち得なかつた人人である。世人は青年期・壯年期の居住地を第二乃至第三の郷土といひ、郷土教育論者も亦、往往にして第二・第三の郷土の獲得を強調する。然し

第二第三の郷土といふ概念は、それ自身既に第一の郷土を豫想して居り、第一の郷土に於て得べかりし郷土體驗を、第二第三の郷土に於て得よとの主張を含んでゐる。そして普通教育は、幼少年期の子弟を客體とするが故に、第一の郷土、幼少年時代の郷土を、當面の問題としなければならぬ。第一の郷土に就て眞實の郷土體驗を啓培せられた人でなければ、恐らくは第二第三の郷土をも眞實の郷土たらしめ得ないであらう。

幼少年期の居住地が郷土體驗の基調を形成するとしても、然し郷土體驗は、人の生長と共に、次第にその深さと廣さを増して行く。それに應じて又郷土は、常に一層大きな郷土、一層郷土らしい郷土にまで創造せられて行くのである。茲に郷土體驗の深化とは、その土地の自然及び文化の全體的意味が、益々正しく認識せられ、益々親しく感得せられ、益々熱意ある關心を促して來ることである。即ちその認識は、斷片的事象より關聯的事象へ、皮相的な意味より根底的な意味へと深まり、その感情は、自己と環境との間隙を益々減少して彼我融合の度を加へ、その意欲は、郷土價値の擁護と啓培とに愈々熾烈な關心を加へて行くのである。

郷土體驗の深
化と擴大

次に郷土體驗の擴大とは、上述の如き體驗に照應する對象環境の範圍が次第に廣まることである。郷土即ち國語の「さと」といふ言葉は、本來「狹處」の義であり、國や郡に比して狭い村里、人家約五十戸ある地を指してゐたのである。又郷土のドイツ語ハイマート(Heimat)は、西曆第十世紀乃至第十二世紀にはハイムオテ(Heimot)又はハイマーテ(Heimate)と書かれた。それは、ハイム(Heim)より來た語で、ハイムとは「家の中の寢床」或は「休息の室」を指し、轉じて「家」そのものを意味するに至り、更に擴大して「家の周圍の界限」をも含むに至つたのである。要するに郷土の語源は、自己の身に最も近い小範圍を指してゐたものであつて、それが自己の生長に伴ふ活動舞臺の擴張によつて、他面又交通の發達、人文の開拓によつて、次第にその範圍を廣めて行くのである。これを現時の文化情態に於ける大多數の兒童の郷土體驗から見ても、就學期以前頃には、家及びその周圍の常に嬉遊し見聞する近隣が郷土であり、小學校入學後は、家と學校とを二個の中心として、その周圍及び中間に次第に郷土が廣められ、小學校卒業頃までには、自己の市町村を中心として、自然的並びに文化的にそれと密接に關聯せる範圍が郷土

となる。府縣全體とか祖國全體とかが郷土體驗に入ることは、通常の場合、大多數の人達に於ては殆ど考へ得られない。勿論、祖國愛は郷土愛の擴充によつて得られることは、後述の如くであるが、然し狭い郷土を超えて直ちに祖國を郷土として取扱はんとするのは、今日の郷土教育論が從來の國民教育の不完全さを償ふ爲に起つて來た所の趣旨を、抹殺することになるであらう。郷土教育を特に力説する以上は、祖國よりも更に狭き出發點、府縣全體に比べてさへ、より狭き郷土を暫らく當面の問題とすべきことは、當然の歸結である。

第三節 郷土教育の任務

前節に於て吾等は、郷土の本質が土地と體驗との相關に存することを前提として、郷土體驗の構造を記述し、そして斯かる體驗は、特定の土地に幼年時代を過ぎすことを條件として、その基底が築かれること、並びに、その不斷の深化と擴大とは、郷土を常に創立せしめつつあるものであることを論述した。若し教育を最近の所謂教育科學の見地に立つて、社會的同化といふ根源的事實、即ち社

會生活が必然に具へてゐる生起現象としての同化に認めるならば、郷土社會が人人に郷土體驗を具有せしめて行く自然のままの一人の意圖的努力によらぬ——事實こそ、郷土教育であると言ふ外はない。然し斯かる生起としての郷土教育は、少なくとも今日力説勸奨せられてゐる郷土教育ではあり得ない。力説し勸奨するといふことは、既に意圖を含み努力を豫想してゐる。そして郷土教育の目的又は任務が論ぜられる今の場合には、當然この意圖的努力としての郷土教育、換言すれば課題としての郷土教育が、問題となつてゐるのである。

さて、今日の郷土教育論が特に普通教育に對して要求してゐる郷土教育の任務は、凡そ三つに分けることが出来る。第一は、教育の出發點を郷土に求めることであり、第二は、教育のあらゆる段階を通じて郷土の材料を出来るだけ利用し、郷土との關聯を常に失はないことであり、第三は、郷土そのものを纏まつた教材とし、それに對する郷土體驗を養ふことである。第一、第二は、一般教育の目的をより效果的に遂げしめる爲に、郷土を方法的、材料的に利用することであり、第三は、郷土體驗の啓培そのものを、當面の目的とするものである。吾等は、今この方

法論上並びに目的論上の郷土教育に就て、具體的に考察しよう。

先づ便宜上、目的論上の郷土教育に就て述べるならば、それは子弟をして郷土を知悉せしめ、理會せしめて、郷土を愛し郷土を護り、進んで郷土を榮えしめるやう勉めしめることが、必要であるといふ考である。抑も市町村の子供は、成長の後その市町村の一員となつて、眞にその郷土を愛し、よくその郷土を護り、又進んでその郷土の發達を計らなければならぬことは、言ふまでもない所であるが、然しながら、これを愛しこれを護りこれを榮えしめるには、先づこれを知悉せしめなければならぬ。知ることなくしては愛することが難かしい。況んやこれを發達せしめることをやである。所謂「知るは愛するの始め」であるから、どうしても郷土をよく知らしめなければならぬ。それ故に教育上、郷土學習を重要視しなければならぬといふのである。

右の主張は、それを更に立入つて細かく吟味してみると、二つの見地が主となつてゐる。その一は、實際教育上の見地とでも言ふべきものであるし、その二は、情操陶冶上の見地とでも言ふべきものである。先づ實際教育上の見地から言

へば、元來教育は、空理談論の人を養ふのではなくして、堅實有爲な公民を造らなければならぬのである。堅實有爲な公民の活動は、職業にまれ、産業にまれ、思想にまれ、風習にまれ、その所屬地方の實際の事情に適應してゐなければならぬ。これは言ふまでもない所であつて、併せて又自治制度の精神にも合する所以である。蓋し、各地方の發達繁榮は、即ち一國の發達繁榮であつて、各地方民の實力は、取りも直さず國民の實力だからである。それ故に、農村は農村、漁村は漁村、都市は都市、田園は田園と、それぞれ、その地方の實情に最も適切な教育を施さねばならないのである。近時ドイツ、イギリス諸國に於て郷土本位説の唱導せられるのも、アメリカに於て村落教育の盛に講ぜられるのも、デンマークに於て農民教育の頗る重んぜられるのも、皆これであつて、乃ち國民教育の旨に副ふ所以である。

これは實際教育上の見地からであるが、更に情操陶冶上の見地からも甚だ大切である。それは詳しく説明するまでもなく、早い話が、吾等が氏神の前に額づく時に、切なる敬神の至情が湧き、祖先の墳墓を展して闕伽を手向ける所に、崇祖

の精神が進るのでも、判ることである。修徳行事の教授の如きに就ても、その地方郷土に於て衆民の模範となるべき人物・事業、所謂郷賢の事蹟に由る時は、手近に且切實に、子供の精神情操を涵養することが出来るのであつて、然も最も有效な陶冶力が現はれるものである。況んや前にも一言した通り、この郷土的情操は國家的情操の本とも言ふべきものであるから、斯くして兒童の情操を陶冶することは、やがて忠良賢實な國民を造る所以となるのである。

次に方法論上の見地といふのは、各教授事項をば、その郷土的關係に重きを置いて取扱ふが宜いといふのであつて、これも詳しく述べると、二つの考を含んでゐる。その一は、主として理會納得の方面に關してゐるし、その二は、歸趣應用の方面に關してゐるものである。先づ理會納得の方面から言へば、總じて教授は近きより遠きに、易きより難きに、直觀より概念にと進むべきが、自然の順序であるから、成るべく兒童の身邊の郷土の事物・現象に訴へて、以てその理會納得を有効容易ならしめるが宜いといふのである。尤も教授・訓育の事項は種種あつて、教科目の性質によつても同一ではないが、就中先づ郷土科を始め國語科などに

方法論上の郷土教育

於ては、郷土に存する國民文化の施設や、自然の風物などを重んじなければならぬ。例へば、官衙・營造物等は言ふまでもなく、用水池でも、防波堤でも、火の見臺でも、峠の松並木でも、城山の一本杉でも、その他金穀實れる晩秋の稻田や、瓜や茄子の花盛りせる初夏の畑でも、砂上に干された鱒網でも、溪流に廻つてゐる水車でも、何れも皆、子供の理會納得を助ける有力な手段でないものはない。又理科や地理などに於ては、郷土の巡歴を盛にして、子弟親らの充分な觀察に訴へるが宜いし、修身や歴史に至つては、これ亦郷土に存する遺蹟・遺物をよく利用して、兒童の理會を助け、その感想を養ふべきである。

斯様に郷土主義は、理會納得の方法のみならず、更に教授の歸趣應用の方面に於ても、極めて大切である。即ち、教授は出來得る限り、郷土の生活や、地方の産業や、兒童親近の事項に結び付けて來て、以て充分適切な活用に導くやうに努めることが、大切であると言ふのである。

以上は實に郷土主義が主張せられる根據であつて、同時に郷土教育が何をなすべきかの任務をも示すものである。吾等は斯かる根據を承認し、次に今日の

教育の出發點
に於ける郷土
教育

郷土教育がなしつつある仕事をば、一層具體的に論述しようと思ふ。
郷土教育は、第一に、教育の出發點に於て郷土を舞臺とする教育を行ふことを
任務とする。このことは、教育の極めて自然的な出發方法であつて、兒童の精神
發達が郷土からの體驗を以て出發するといふの事實に立脚するものである。
吾等はこの事實を、既述の郷土體驗の構造に即して、知情意の三方面より考察し
よう。

先づ知的方面に就て見るに、幼兒が最初に修得する知識は、大抵皆郷土に關す
るものである。ジャン・ポール(Jean Paul Richter, 1763—1825)は、子供が生後三年間
に集める知識の分量は、他日成長の後、高等學校に於て數年間學ぶ知識の分量よ
りも多い、と言つてゐるが、分量の多寡はとにかく、吾等の基本的知識は大抵、郷土
を土臺として養はれるものである。即ち、父母・友僚・近隣等の人事に關するもの
たると、山川・草木・鳥獸等の自然に關するものたるとを問はず、何れも皆さうであ
る。學校教育は、その程度によつて色色であるが、初めはそれ等既有的知識を整
理し、訂正し、補充して、益々これを發達せしめる所の陶冶を主とすべきであるし、又

進んで困難な教材を系統的に教へるやうになつても、それはやはり、これ等の兒
童既有的知識を基礎として、理會せしめ、修得せしめるに外ならないのである。
さうして見れば、知的方面に於て郷土が陶冶の基礎的意義を有つてゐることは、
固より明かである。

次に情的方面に就ても亦然りである。吾等の幼時の感情は、多く郷土に關し
て養はれる。喜怒哀樂の感情は勿論、初めて見た麗はしい景色や、初めて感じた
楽しい事柄や、何れも懐しい郷土を舞臺として、子供の幼い胸の奥に刻まれたの
である。氏神の祭禮に、旗や幟の朝風にひらめく鎮守の森や、梅雨の霽れまに、
丁班魚^カを掬つた門邊の小川や、皆感慨の深いものではないか。されば十年二十年
を旅の空に暮らした人でも、一旦故郷に還ると、譬へ方なき一種の情調が、昔の追
憶と纏綿して、油然として心の底に湧くのである。いな萬里羈旅の客となつて
も、忘じ難きものは故郷の空であつて、隔つれば隔つる程堪へられぬものは望郷
の情である。異郷の海門一片の月は、阿部仲麿をして、そぞろに三笠の山を偲ば
しめ、ライン河畔一枝の野花は、多情多恨の詩人ハインネ(Heinrich Heine, 1799—1856)

をして旅の空に萬斛の涙を濺がしめたではないか。これ何故であるか。言ふまでもなく、人の初發の感情は、郷土に於て養はれるものであつて、郷土感情は、實に人心の奥底に根ざしてゐるからである。特に教育上最も大切な愛國の情の本は、後述の如く、實に愛郷の心である。郷土感情に富める人は、又愛郷の至情に富んでゐるとさへ言はれるに於ては、愈、以て然らざるを得ないのである。

更に意的方面に就て考へて見ても同様である。吾等が幼時の經驗を回想しても判る通り、子供の行爲活動は、その初めは多く郷土に關係して動くものである。吾等が幼時の意的活動を想ひ起しても、遊んだことでも、勉めたことでも、仲好くしたことでも、喧嘩をしたことでも、大抵のことは、或はその動機に於てか、或はその對象に於てか、乃至はその場處に於てか、とにかく何れかの點に於て、郷土的物事に關係してゐないものはないと言つても宜からう。尤も生長するにつれて、心身活動の範圍が擴大せられるに隨ひ、段段と意的活動の關係も複雑となつて來るが、その初發の基礎に至つては、或は郷土的關係を材料とし、若くは郷土的關係に於て營まれてゐるのである。これ亦多くの説明を用ひずとも、至つて

明かなことである。

斯やうな譯で、郷土は人間生活の根帯であり、生長發達の自然の源泉であるから、隨つて又教育の出發點であり、陶冶の基礎であるといふ所に、郷土の教育的價値は存する。斯くて教育教授上に於て、郷土主義なるものを見るに至つたのである。

郷土主義

翻つて思ふに、出發期に於ける教育、即ち家庭教育、幼稚園教育及び低學年教育の特色を規定するものとして、諸の原理が擧げられるのであるが、就中主なものは、第一に、教材選擇の地盤としての郷土主義であり、第二に、教科配列の形式としての合科主義であり、第三に、教授學習の方法としての直觀主義及び勤勞主義である。これ等の諸原理は、勿論教育の全段階を通ずる根本原理であるが、特に教育の出發期に於て、又それに適はしい意味に於て力説せられるのである。但しこれ等は全然同一の外延を有するものではなく、多少づつ喰違つた關係に立つてゐる。例へば、郷土に教材を取らなくとも、合科主義や直觀主義、勤勞主義は行はれ得べく、又分科學習に於ても、郷土主義や直觀主義、勤勞主義は適用し得られ

るであらう。然し教育の出發期に於ては、これ等諸原理が互に相蔽ふ領域が特に多く、随つて吾等が今郷土主義を適用しようとするれば、そこに合科主義や直觀主義、勤勞主義も、ちのづから關聯して來るのである。

郷土主義は前述の如く、出發期の教育原理として、最も自然的、常識的な立場を示してゐる。即ち先づ家庭教育に於て、家庭を中心とする近隣の小郷土の自然的並びに文化的諸事象を、兒童の日日の生活に即し、親の健全な常識によつて、直觀的、勤勞的、合科的に學習せしめ、次に幼稚園や小學校低學年に於ては、幼稚園學校及びその近隣の小郷土を舞臺として、やはり合科的、直觀的、勤勞的に學習せしめる。斯くすることによつて、兒童は、後年のあらゆる學習の核心となり、地盤となるものを體得すると共に、家庭生活より學校生活への轉換を急激ならしめてはならないといふ教育上の要求も亦、兼ね充たされるのである。

我が國の現行制度に於ては、合科教授も郷土科も、表面上には現はれてゐないが、然し教育上の手段としてこれを加味し、寧ろこの原理に隨つて全教育を行ふことが、可能であるのみならず有益である。ドイツの教科課程に於ては、既述の

點をやや詳しく再說するならば、基礎學校の第一學年に合科教授に行ひ、第二學年より第四學年までは、郷土的初歩教授、即ち郷土の事象に結合して行ふべき讀み方、話し方、書き方、圖畫、算術等の初歩教授と、舊直觀科の進歩せる「郷土科」、即ち地理、歴史、理科の準備を目的とする郷土科と、更に「國語科」の三科が合せる廣義の郷土的教科が、全教科の中心的地位を占め、總時間數の半分以上をもこれに配當してゐる。オースタリーの國民學校も亦、第一、二學年は、合科による直觀教授を、第三、四、五學年は、郷土科並びにそれが漸次に分化する地理、歴史、博物、理科を、主要科目として課してゐる。その他北米合衆國のニューヨーク市に於ける「自然研究」(Nature study)と「都市教授」(Civic Instruction)、ロシアの所謂「複合法」(Complex System)に於ける自然と勞働と社會とを選擇原理とする教材の取り方等も、實質的には郷土教育の主義を多分に發揮せるものと見るべきである。

教育の出發期に於ける郷土主義の重要性は、常識も既に認める所であるが、ドイツの教育學者達は特にこれを強調してゐる。例へばベルゲマンによれば、他の一切の教授は、必然に郷土科の教授を前提としてゐる。これなしには、他の如

何なる教授も不可能である。基礎としての郷土科なしには、總ての教授は空に漂ふであらう。何故かならば、そこには直觀性が缺けて居り、空虚な概念の遊戯のみが行はれねばならぬであらうから。後年の全教授の一切の概念に對する直觀的基礎は、郷土科の中に置かれてゐる。それは、謂はば後年の總ての教授の萌芽を、その中に含んでゐるのである。又ルーデがフィッシャーの所説を引用して言つてゐる物く、郷土科によつて、兒童は異郷の理會の爲の正しい直觀、明晰な概念、豊富な類化資料を得るのである。それ故にツェップ (Peter Zopp, 1879-) によれば、郷土科は最初の二學年に對しては、多くの教科目の中の一科目であるのではなく、寧ろ全教科の中心であり、且關節である。要するに、教育の出發期に於ける郷土教育は、將來の教育の基礎を養ふことを任務とする。そしてこれが眞に教育の基礎となることは、次に述べる如く、その後の教育の全段階が眞に有效に行はれる爲には、郷土との不斷の關聯を必要とするといふ事實によつて裏書せられる。

郷土教育の第二の任務は、郷土以外の事象を教材とする教育を、郷土事象との

郷土との關聯
に於ける一般
教育

關聯に於て行ふといふの點に存する。一般に、新教材の學習は既習教材を類化の地盤とし、抽象的思考は具體的直觀を基礎とし、分科的に學習した事象の意義は綜合的全體に結合して初めて眞に理會せられる。小學校の中學年、高學年並びに中等學校に於ては、廣く國民教育乃至は世界人としての教育の見地から、大部分、郷土では直觀し難い事象を教材とし、且次第に分科的に學習することが行はれる。この場合に非直觀的材料は、郷土の感覺的直觀を基礎として、少なくとも想像的直觀にまで具體化せられる。又分科的に、然も斷片的に學習する異郷異國の事象は、郷土の全體的事象から類推して、全體の關聯の下に把握せられ、それによつて個個の事象の眞實の意味が理會せられる。要するに、郷土教育は茲では、郷土以外の教育を具體的ならしめることによつて、効果を收めんとするものであり、そして具體的ならんが爲には、出来るだけ直觀的綜合的なるを要し、直觀的綜合的ならしめることは、郷土に關聯せしめることによつて遂げられるのである。

世人は往往にして、狹隘平凡、單調な郷土を引合に出し、廣汎多様の一般教材が

如何にして斯かる郷土に關聯せしめ得るかを危ぶむ。勿論、上述の意味の郷土教育を行ふ爲には、郷土を相當に廣く取る必要があるけれども、他方又、郷土との「關聯」といふその「關聯」の意味を、出来るだけ廣く解することによつて、この場合の難點は救はれ得るであらう。關聯とは、實にその意味する所が廣い。即ち郷土に類似した材料は、これより類推せしめ、郷土に反對の材料は、これと對立せしめ、郷土と程度を異にする事象は、これと比較せしめ、郷土と事實上關係ある事象は、この關係を辿らせる。斯くの如く廣汎な仕方にて、異郷の教材は郷土に關聯せしめられるのである。郷土が教育のあらゆる段階を通じて常に利用せられるとは、實に上述の意味に於てであり、今日我が邦の郷土教育が行ひつつある仕事の大部分をなす所の所謂「教育の郷土化」とは、主としてこれを指すのである。

以上二點に於ける郷土教育の任務は、郷土を一般教育目的に對する手段材料として利用するものであつて、謂はば、方法的意義に於ける郷土教育であるが、本來の郷土教育は、寧ろ郷土を纏まつた對象として體驗せしめることを、教育の重要な目的とする所に、その面目を表はす。そこに扱はれるのは、目的としての郷

特定教科目と
しての郷土科

土であつて、所謂郷土科は、嚴密にはこの任務を負へる教科目である。方法としての郷土の利用は、全教科に亘つてなさるべきであるが、目的としての郷土學習は、特定教科目としての郷土科を必要とする。勿論、方法的意義に於て郷土の事象を利用しつつある間に、おのづから郷土そのものの理會も促されて来るが、然しこの限度の郷土の理會は猶漠然として明確を缺き、斷片的であつて統一を缺いてゐる。郷土そのものを一個の全體的對象として、その體驗を目ざす特定の努力が行はれなければ、郷土教育の眞實の意義には徹底し得ないであらう。

特定教科目としての郷土科は、舊來の直觀科の變形としてならば、即ち地理・歴史・理科等の豫備的教科目としてならば、小學校低學年に設置するのが適當であり、ドイツの制度もこの趣旨から出來てゐるのであるが、茲に吾等の意味してゐる全一的郷土體驗の意圖的具案的啓培を任務とする場合の郷土科は、高學年に設置するのが一層有效である。蓋し對象の全一的關係の把握は、相當に發達せる精神段階でなければ困難だからである。

郷土體驗の啓培とは、前述の構造論に立脚して、郷土感情と郷土意欲と郷土認

郷土教授と郷土教育

識との深化及び擴大を促すことであるが、この場合に、認識の獲得に傾き易い弊害を警告して情意の陶冶を力説するのは、近時の郷土教育論の注目すべき基調である。この點を明示する爲に「郷土教授」(Heimatunterricht)と「郷土教育」(Heimat-erziehung)とが區別せられ、前者は郷土認識を、後者は郷土への情意を目ざし、そして認識を前階として情意にまで及ばねばならぬことが主張せられる。ルーデによれば、郷土よりして、地に即した教育が行はれねばならない。曾て吾人は郷土の認識を目的とする郷土教授を以て満足してゐたのであるが、今や新學校の郷土教授は郷土教育の一部分と考へられる。吾人に於ては、郷土の知識は一つの前提に過ぎない。本來の陶冶目的は、郷土の喜びと郷土愛とである。又フイッシャーに隨へば、今日の郷土教育思想は、教科案的思想(Lehrplanidee)から、包括的な目的設定さへも變更せしむべき教育的思想(Erziehungsideo)への轉向をなしてゐるのである。郷土體驗の自然の成立に於ては、郷土認識は郷土への情意よりも先立つものではないが、教育の仕事としては、差當り郷土認識を得させ、その前提の上に郷土への情意を得させる外はあるまい。他方又意圖的、具案的努力

としての教育活動が最もよくなし得る領域は、認識の啓發であつて、情意の涵養は多くの場合、意圖なく計畫なき自然の蘊釀に於て行はれる。この間の事態は前にも述べた所であるが、更にこれを明示せるものとして、吾等はベルゲマンの言葉を引用しよう。「學校はそれ故に、子弟をして郷土を徹底的に認識させる義務がある。何故かならば、人は正しく知れる事物のみを永く眞に愛することが出来るからである。」人は自ら愛好し尊重するものに對してのみ、眞の感激と没我的活動とを見出し得る。然も人は、その長所並びに恐らくはその短所までも自ら知り、その長所の發展と短所缺點の除去とが、自らに托せられるに至つた所のもののみを、愛好し尊重するのである。「要するに、郷土認識を手蔓とし前提として、郷土感情と郷土意欲とを培ひ、全一的郷土對象を全一的郷土體驗たらしめることが、特定教科目としての郷土科の任務である。」

情意の尊重と同時に、郷土科は又徒らに郷土の自然や文化の形骸を記載させたり、記憶させたり、或は單に郷土の過去のみを懷古的に穿鑿させたりすることに止まつてはならない。寧ろ、近代文化の發達によつて複雑に活潑に生動しつ

つある現在の郷土、即ち郷土人の生ける活動、郷土産業の潑刺たる運営を、如實に理會せしめて、兒童本來の活動性と明朗な興味とに訴へる所がなければならぬ。かのガンスベルグが、その著『生産的勤勞』及び『教授原理としての郷土科』といふ論文に於て、無味乾燥な郷土教育に對する反對、いな眞の郷土教育への忠告として述べてゐる所の要旨は、これに外ならないのである。

郷土教育は、偏狭な愛郷心を養つて國民一般の情操たる愛國心を損ひ、國民的統一を害するものであつてはならない。又それは、徒らに保守狹量の心情を固めて、新しい世界に活躍する明朗な世界人、諸外國との融和協調を目ざす進歩的國際人たることを妨げるものであつてはならない。然らば、吾等はこの危懼を如何にして避け得るであらうか。この問題に答へる爲に、吾等は先づ一般に郷土と異郷との關係を考へ、そして郷土の理會は異郷の理會と相即不離の關係にあることを主張したい。總じて自己の理會と他人の理會とは、相互に條件となる。吾等は自己を基礎として他人を理會し、他人との關係對照に於て自己を理會する。同様に、郷土の理會は異郷の理會の具體的基底となり、異郷の理會は郷

郷土教育と國民教育

土の理會の必須の背景となる。ルーデは、吾人が郷土を有すること並びに郷土に於て何を有するかは、吾人が郷土を離れた時に始めて意識せられる。」と言つてゐる。シュテーリン(Karl Stählin, 1865)が強調してゐる如く、「人は自己の郷土を見出すまでに、如何に遙けくさまよはねばならぬことか。ドイツの世界的旅行家で且劃期的地理學者であつたライプチヒ大學教授ラッツェル(Friedrich Ratzel, 1844—1904)は、アメリカから歸つた時叫んで言つた。「余は今にして郷土の何たるかを知り、そしてそこに一種の寶を見出した。それは余を富ましめ、それを所有することによつて、余は決して再び貧しくはなり得ない」と。斯くして一般に郷土教育は、郷土を從來よりも一層重視するに拘らず、いな正さしくそれ故に、郷土以外の事象を教材とする教育に益、重要性を認めねばならない。郷土教育は、異郷教育と相俟つて始めてその効果を擧げ得るのである。

次に祖國と郷土との關係は、單なる異郷と郷土との關係ではなくして、全體と部分との關係である。全體は部分から、部分は全體から、といふ循環的關係は精神的、有機的對象の理會の一般原則である。郷土の理會を基礎とし出發點とし、

それを擴充して祖國の理會に及ぼし得べく、又翻つて祖國の理會を前提とし、祖國に於ける郷土の地位よりして、始めて眞に郷土を理會し得るであらう。茲に理會とは、言ふまでもなく單なる知的認識ではなくして、情意をも共働せしめての全體的體驗である。それ故郷土と祖國との斯かる關係は、所謂愛郷心と愛國心との關係に移すことが出来る。又ベルゲマンの言へる如く、狭い郷土に對する愛なくしては、祖國愛は單に輝かしい假象に過ぎない。そこには、健やかな生命の温かい脈搏が缺けてゐる。何故かならば、眞實の愛は常に關心(Interesse)に基き、關心とは、ロツツ(Hermann Lotze, 1817—1871)に従へば注意であり、更に嚴密に言ふならば類化的注意(Apperzeptive Aufmerksamkeit)である。然し類化群(Apperzeptionsmasse)として前以て存在せねばならぬ所の表象が缺けてゐるならば、如何にして祖國への關心が生ずるか。それによつてのみ、その類化表象があることによつてのみ、新しい表象は地盤を得ることが出来、それによつて最も異なる種類の想像的觀念も、最も好都合な仕方にて於て發生し得るのである。このベルゲマンの意味する所によれば、郷土の表象は祖國を理會する爲の類化の地盤

であり、この地盤あることによつて、祖國を理會せんとする注意が起り、その注意が祖國への關心であり、この關心が祖國愛の根柢である。

以上は、郷土愛と祖國愛との相關の心理的基礎であるが、更に郷土と祖國との現實の關係を認識することによつて、一層切實に兩者への愛を共に深めることが出来る。ツェップは、このことを地理教授の例によつて説明してゐる。「地理教授の目的の一つは、祖國の精確な認識の賦與と祖國愛の基礎づけとである。このことは然し、既に郷土科の教授に於て、兒童と郷土の土地及び人との特殊な關係が啓發せられてゐる時に、始めて遂げられる。經濟地理の教材は、それ自體では無味乾燥なものであつて、郷土の考察に結合し、郷土に根を下させることによつて、始めて生命を得る。狭い郷土に於て、この結合を残らず見出すことは困難であるが、やや廣められた郷土に於ては、この關係が全く缺けてゐる場合は決してない。吾人の任務は、常に到る處で、如何なる異郷の經濟活動が、吾人の郷土にまで及び來り、又郷土から出て行つてゐるか、如何なる原料や食品を異郷の人が吾人に提供してゐるか、そして吾人が吾人の郷土からそれ等を提供してゐる

かを示すことである。この所説は産業・經濟といふ特に典型的な事例によつて、郷土と祖國との相關關係を示したものである。蓋し、各地方にはそれぞれ、他の地方との交通上、取引上、唇齒輔車の關係を有つて居る所があるし、又各種の産業は、或は原料の點より、或は需要供給の點より、多くの他の産業と有機的に關聯して居るものだからである。それ故に、教育に郷土化が必要であると同時に、又單に郷土化のみに偏すると、却つて有害無益となることも少なくない。その上、地方的得失のみに着眼して、國民全般の利害を顧みないやうなことがあつては、極めて不可である。今述べた通り、各地方の産業は、相互に有機的關係を以て運營せられ、斯くて相集まつて全國民の産業となり、全國民の經濟となるのであるから、若し地方の利害のみを考へ、郷土の産業のみを思つて、全體の觀念を失ふならば、それは却つて國家全體の發達に障礙を及ぼすものである。地方の繁榮を計るは、實に一國の繁榮を計る爲であるし、郷土の産業を進めるのは、正に國家の産業を進める爲である。それ故に、一方に於ては、各郷土各地方の見地を必要とすると共に、他方に於ては、必ず國家全體の見地を必要とする。いな、國家全體の見

地から割出された各地方の適切な見地こそ、大切なのである。單に産業・經濟等の實利的方面の關係だけでなく、精神的關係、即ち情操の上からも、愛郷心と愛國心とが相俟つて發達すべきものであることは、既に述べた通りである。かのリンドが『現時の教育學的論争』(Pädagogische Streifragen der Gegenwart, 2 Aufl. 1921)に於て、郷土主義に對して放つた幾つかの攻撃忠告の中には、實に郷土主義が偏狹な愛郷心に墮して、愛國心を妨げてはならぬことが力説されてゐるのである。殊に我が邦の如きは、維新以前の各藩割據の餘勢が存して、各地方間の感情の融和を幾分か缺いてゐる所が、今日でも猶多少あるやうに思ふ。特に利害の關係を異にしてゐる處などでは、互に反目して相争はんとするやうな風も絶無ではない。これ等の點を考へ來ると、吾等は郷土の精神的價值を充分に認めると同時に、更に又これよりも一層大切な國家的精神教育の必要を痛感せざるを得ない。精神教育の本は、どうしても國家主義に基かねばならない。狹隘な郷土主義に囚はれては、眞の情操陶冶は出來ない。唯だ郷土愛を祖國愛の要素とし、祖國愛を郷土愛の背景とし、兩者相俟つて涵養せられる所に、郷土主義と國家主

義との調和が求められるべきである。

郷土と祖國との斯かる關係は、又それ等と世界との關係にも適用せられ、郷土愛と祖國愛とは人類愛に結合する。ベルゲマンによれば、郷土教育の目的は、嚴密に規定するならば、團體への愛着と獻身とに外ならない。この團體への愛着は、家庭の結合を除いては、三つの基本形態に現はれる。即ち、郷土への愛(基本的なものとして)、祖國愛、並びに人類への獻身(派生的なものとして)である。郷土を通して、吾人は國民及び祖國と結合し、郷土と祖國とを通して、人類と結合する。故に吾人は、郷土教授の主目的をば、祖國愛の源泉たる郷土、即ち誕生地若くは居住地とその界限との狭い郷土に對する愛の喚起及び強化として、確立するのである。「眞の國家主義と世界主義とも亦、狭い郷土への愛を前提とする。何故ならば、郷土が祖國の一部分である如く、郷土と祖國とは共に地球の一部分であり、人類の大きな住家の一部分であるからである。自らの生長期に於て、自己と郷土及び祖國との關係を明かに意識せる人のみが、地球の上に心安く人類の一員として、自己を感じることが出来るのである。そしてこの體驗を起させること

こそ、吾人が茲に考へてゐる郷土科の任務である。」

要するに、郷土愛と祖國愛と人類愛とは、郷土と祖國と世界とを眞に理會し、それ等の相關的緊密性を考へることによつて、同時に、相互の制約に於て養はれるものである。たとひ現實に於けるそれ等の關係が、矛盾衝突を來し易いとしても、いな却つてその故にこそ、教育の理想としての上述の關係は、否定せらるべきではなく、益々重要な課題となり、根強き努力を要求するのである。郷土教育は、斯くして、國民としての教育及び世界人としての教育と乖離しないのみならず、それ等を俟つて始めて、よりよくその任務を全うすることが出来る。シニプランガーの指示に隨つて、吾等は、小宇宙としての自己の體驗の中に、郷土の全體的構造を映すのみならず、更に祖國をも世界をも自己の中に包攝するものとならねばならない。隨つて郷土教育のみが決して教育の總てではなく、却つて國民教育、國際教育の振興が、正さしく郷土教育そのものの振興の爲にも、要請せらるべきである。

第三節 郷土教育の方法

前節に述べた任務を遂行する順序仕方並びに、それに必要な方便施設等を廣く郷土教育の方法の中に含ませることが出来る。この問題は、實際教育家が考案實踐すべきであり、殆ど郷土教育自體の性質上、各地方によつてそれぞれ特殊性を有すべきであるから、茲にこれを詳述することは困難であるが、極く大體の基本的着眼點だけを、次に論述することにしよう。

郷土教育實施の基礎工作とも言ふべきものは、郷土研究若くは郷土調査(H. T. maforschung)である。これは郷土教育運動とは無關係に、若くはそれの前階として、既に早くから各國に行はれてゐたものである。即ちフィッシャーが述べてゐる通り、歴史研究が次第に精細に赴くに隨つて、特定の地域、就中自己の郷土にそれが適用せられ、そこに郷土史が開拓せられた。更に生物學や地理學の研究も郷土に加へられ、次第に包括的な郷土研究運動となつて來た。然もこの運動は、單なる學究的動機からではなくして、郷土の特色を保存擁護し、それを郷土人

郷土調査

の思想生活の上に顯揚せんとする實踐的要求によつて促され、斯くて一方では郷土藝術を産出し、他方には郷土擁護運動を發展せしめた。斯かる大勢に教育的見地が加はり、郷土教育の基本事業として、新しい自覺の下に行はれてゐるのが、茲に所謂郷土調査なのである。

郷土調査の着眼點は、(一)郷土の自然地勢、氣候、動植物等、(二)郷土の文化(交通、産業、風俗、道德、政治、教育、學藝、宗教等)、(三)自然と文化並びに文化諸領域の相互關係、(四)これ等諸項の現状を中心とする過去の回顧と未來の展望等である。そしてこれ等の調査は、精確を期する爲、更に細目に分けて行ふのが至當であるけれども、郷土の郷土たる所以は、自然及び文化のあらゆる事象の纏まれる全體に存するが故に、細分された調査項目に就て、常に相互の關聯結合が重視されなければならぬ。

尙、郷土調査の擔當者は、第一に教師、第二に郷土の研究家、専門家である。各地方には土地の故老又は好事家で、早くから郷土研究に興味を抱き、相當の業績を擧げてゐる人人が、往往にして存する。又郷土の各文化領域に、それぞれ専門家

があつて、各自の領域に精通してゐる。この種の研究家専門家は、郷土調査に有力な参畫者補助者として利用されねばならない。然しこれ等の人人は、多くはその研究領域が偏して居り、且教育的見識を充分には具へてゐないから、教師が中心的指導者となり、教育的見地から、諸方面の調査を偏頗なからしめ、且統一あらしめるやう努力すべきである。又出来るだけ児童をも郷土調査に参加せしめて、郷土教育の第一歩たらしめ、更に郷土以外の人士から、その土地に關する印象見解忠告等を聴くことも有益である。

郷土の教材化

調査せられた郷土事象が、そのまま直ちに郷土教育の材料ではない。總じて自然及び文化の事象は、それが教育の目的と子弟の發達程度とに照して、有效適切な形態に洗鍊整序せられて、始めて陶冶財即ち教材となり、陶冶價値を發揮し得る。そして、このことは専ら教師の任務であり、茲に教師の存在理由がある。郷土調査は前述の如く、教師が中心となつて擔當すべきであるとはいへ、場合によつては、教師以外の人人に委任せられることがあり得るであらう。然るに郷土の教材化は、絶対に教師の責任に於てなすべきであり、又教師のみがなし得る

のである。

教材化された郷土事象は、各教科目及び各學年に配當して、郷土教育の教科課程案にまで整序せられると共に、又郷土科の纏まれる教科内容として、以下に述べるやうな諸の形態に統一されなければならない。

教育的見地から選擇せられた郷土事象に就て、その實物・標本・模型・繪畫・寫眞・圖表・説明書等を一定の場所に蒐集展覽して、學習に便ならしめるのが、郷土室又は郷土博物館である。

郷土室

郷土教育の特色は、現實の郷土事象に直接觸れしめる所に存するとすれば、郷土室の如き、児童と郷土との中間的介在物を設けることは、郷土教育の本旨に矛盾する如く考へられるかも知れない。然し、現實の郷土事象は餘りに複雑であつて、その個個の事象の本質的特色並びにそれ等の全體的脈絡を、明確に且一望の中に、把捉することの困難な場合が多い。故に、郷土事象の純粹化・單純化・模型化・體系化によつて、この難點を救ふことが必要であり、茲に郷土室設置の意義が存するのである。但し、郷土教育の本領は、やはり直接の郷土接觸であつて、郷土

室はそれの補助手段であることを忘れてはならない。

郷土室に蒐集する資料は、出来るだけ多方面に亘り、且代表的、典型的資料たることを要する。又郷土以外の資料にして、郷土資料と關係し若くは對照して意義あるものは、これを蒐集すべきである。その陳列、展覽の仕方は、郷土のありのままの情態といふよりも、前述の趣旨に隨つて、郷土教育上の要點を明示することを原則とすべく、各事象の本質的特色と、それ等の有機的關聯とを、明瞭ならしむべき工夫を要する。單に郷土の過去を示す骨董品的色彩に墮することなく、生ける現状と未來への展望とを、主として示すべきである。

郷土室は、各學校毎に設置するのが活用上便利である。一都市に數個の學校が存する場合の如き、合して一個の郷土博物館をその都市に設けることも、屢行はれるけれども、これは、往往にして博物館そのものの整備充實に終つて、日常の教育に運用され難い實狀を示す。多少の不備不完全を忍んでも、各學校が自己の郷土室を自ら創り、自力の限り充實せしめ、不斷の活用に努力すべきである。

郷土讀本

次に郷土事象の全一的形態を學ばせる爲のテキストが、所謂郷土讀本である。

それは單なる讀本ではなくして、郷土地理、郷土歴史、郷土藝術、郷土道德等々の教科書である。然も郷土教育の本質たる全一的郷土體驗の啓培を意圖して、これ等諸方面の内容を一冊に綜合したものでなければならぬ。

郷土讀本も亦、直接の郷土學習に對する補助手段であつて、その存在理由は、前述の郷土室と同様である。即ち、直接に接觸する郷土事象に就ては、その本質觀全體觀が明かに得られ難い時、特定の描寫、解説によつて、これを得させるのが、郷土讀本である。然も郷土室は沈黙して語らぬのに對して、郷土讀本は音聲を發して語り、訴へ、誇り、慨く。故に郷土體驗の構成機能の中で、郷土認識は郷土室によつて與へ得ても、郷土感情と郷土意欲とは、魂に充てる文章によつて養はれることが多い。この點に於て郷土讀本は、時としては、現實の郷土事象に直面する以上の、深い豊かな郷土的情操を得させることもあり得るであらう。

郷土讀本は、前述の如く各方面の綜合的テキストたるべき使命に鑑みて、その取材に輕重偏頗なきこと、その内容の個別的特色に適應せる表現と、全體的關聯との示唆とを兼ね具へること、隨つて各種の文體を併せ用ひ、又挿繪、寫真、圖表、統

計等を豊富に利用することが、孰れも必要である。特に従來慣行の郷土讀本が帯びてゐた共通の匂とも言ふべき回顧的物語や、露骨な教訓談にのみ片寄ることを警め、清新潑刺として活氣と明朗さに充てるものたることを期すべきである。

郷土讀本は、横に各方面の事象を網羅綜合すべきことは前述の如くであるが、縦に兒童の發達段階に即して、學年別に分けることが必要である。同一の全體の郷土事象も、兒童の程度に應じて、その觀點と表現とを異にすべく、斯くてのみ始めて陶冶價値を發揮し得るのである。故に若し學年別の編纂が困難な場合には、少なくとも低學年用中學年用高學年用の二三種を用意すべきである。

郷土讀本は、各科の教授に於て郷土事象を利用する時に使ひ、又特定の時間を設けてこれを用ひる。特設の郷土科のない我が邦の現行制度に於ては、科外時間にこれを課するのが最も便利である。又次に述べるやうな遠足見學等の機會にこれを用ひることも有益であらう。

各科教授時間及び特設の郷土科の時間に於ける仕事の外に、特別の行事によ

郷土教育の特
別行事

つて郷土教育は行はれる。その第一は、遠足及び見學である。それは郷土内の巡歴によつて郷土事象を材料とする場合の外に、郷土外への旅行見學等の機會をも利用し、異郷との對照關聯によつて郷土の理會に導くことを怠つてはならぬ。

第二は郷土生活への參加である。即ち子弟をして郷土の産業その他の文化事象に協力せしめ、或は郷土の公益に奉仕せしめ、或は郷土の年中行事に教育的意圖を以て參加せしめることが有效である。このことは、郷土への順應と共に、又郷土の改善をも意圖して行はるべきである。

第三は郷土講話である。これは郷土讀本の使命として強調された情意陶冶の爲には特に重要な意義を有する。明快な解説、情緒豊かな感激、銳利深刻な教訓は、生きた言葉と身振表情を通して、最も有効に働き出るであらう。郷土講話には、郷土の人士と共に郷土以外の人士を講壇に立たしめることもあつてよい。第四は郷土學藝會及び郷土展覽會である。それは特に郷土生活のみを題材とするか、或は一般の學藝會及び展覽會の中に、郷土的題材を混じて行はせるか

の何れかであるが、後者の場合の方が、單調を免れ且比較對照の便益を得て有效と思はれる。又郷土展覽會を背景として郷土學藝會を同時に開催するのもよい。郷土展覽會は郷土室とは趣を異にして、成る可く兒童自身の研究物、製作品、蒐集物等を内容とすべきである。

郷土教育と教師

最後に教育の効果が總じて教師その人の人格手腕に依存する如く、郷土教育の効果も結局は教師その人の適不適に關係する所が多い。教師は郷土教育を有效に行ひ得る爲には、何よりも先づ自らが、その土地の郷土體驗を得なければならぬ。然るに幼少時代を特定の土地に暮らすことが郷土體驗形式の條件であるとすれば、郷土に教職を得る場合の外、一般には教師は郷土體驗なき地に職を奉ずることとなる。そこで已むを得ず、その奉職地をば、努めて第二の郷土たらしめる外はない。然し數年ならずして頻頻と轉任しつつある現状では、この第二の郷土さへも容易には得難いであらう。茲に郷土教育實施上の最深の矛盾が潜む。それ故に、郷土教育を徹底せしめる爲には、教員の轉任を今より少くし、何處の地にも安住し得るだけの待遇を與へ、安住しても沈滞せぬだけの優秀

な人材を教育界に招致し、各教師をして、その教職にあるの地を即ち墳墓の地として、生涯の活動をそこに傾注せしめることこそ、最も願はしいことである。況んや教師自身が、僅少の利害を打算して轉轉とその奉職地を變へるが如き輕舉に出るならば、郷土教育は恐らく永久に空虚な標榜たるに過ぎないであらう。教師その人が深く土地に根を下す所、そこに始めて郷土教育は眞實の生命に榮え得るのである。

第十五章 自治訓練問題

第一節 自治訓練の發達

自治訓練の問題は、世界大戰以前から既に各國に競ひ起り、然も戦後に於て益々盛となりつつある現代實際教育上の一大問題である。先づこの考の主張を概言すると、從來學校の訓育は、教師の教權を楯に取つて外部からの統整に努めてゐたのであるが、さうした行き方は正さに轉向さるべきであつて、寧ろ内部から、

自治訓練の由來

兒童から、そして生活から出發して、自立自營の人を造らなければならぬ、それには、學校をば一つの生活團體若くは勤勞團體として組織し、そして自治制度の精神に於て訓練が行はるべき舞臺たせよといふのである。

斯うした試みの著しいもの四五を挙げると、その一は北米合衆國に於ける「學校都市の組織」(The School City System)である。この組織の創始者はウイルソン・ギル(Wilson Lindsley Gill, 1851—)であつて、ギルは元來商人で教育者ではないが、一般風教上のことに深い思慮と興味とを有ち、殊に公民の實際生活に於て、責任の觀念乏しく自治の精神足らざるを慨いて、これは教育の仕方の上にその因由を求めることが出来るかと考へ、斯くて案出したものが即ちこの組織であつて、「ギル組織」(The Gills System, 1901)と題する冊子に披瀝されてゐる。これは、學校を一つの自治團體と看做し、各學級の如きもそれぞれ一つの自治都市と考へ、子弟をしてその中の行事運営に自ら當らせ、そして他日成長の後、自治制下の立派な公民としてその責務を充分に全うし得る練習をさせようといふのである。恰もその頃ニューヨーク市の一學校で、その兒童が極端に不躰亂暴となり、毎日巡

自治訓練の試
みの實例
學校都市の組
織

査が出張して校内に立番をしてゐなければ、取締がつかないまでに物凄い形相を呈したのである。そこで、氏は自ら勸めてこの組織を實施させた所が、大にその效を奏し、訓練上頗る良好の結果を收めたのであつて、それから次第に多くの學校にも行はれて來たのである。

その二は、スウイスの諸地に行はれてゐる自治訓練である。實例を挙げると、トッケンドルフ(Tockendorf)の村落學校では、これを一つの村落自治團體の如くに組織したのであつて、即ち村長・助役・收入役書記・村會議員及び各種の委員等に當るものをば兒童の選舉によつて選び、村會その他各種の委員會に當るものをば定期に開いて、教師も立會の上、規律計畫行事その他諸般の事項を評定し且實行してゐるのである。

その三は、イギリスのスコットランド(Scotland)で學校訓育改善協會が起つて、自治訓練の普及を圖つてゐることである。これは、普通の學校に就てのみならず、特殊兒童の教育の上にも行はれてゐるのであつて、ドーセットシャー(Dorsetshire)で創設された兒童訓育共和團の如きも、その實例の一である。これは、不良

瑞西に行はれ
る自治訓練

英國學校訓育
改善協會の運
動

性を帶んだ兒童少年を訓練するのにも、自治の法に頼らうとするのであつて、即ち選舉によつて彼等の仲間から役員を挙げさせ、又相談によつて彼等の生活を支配する法規を作らせ、法官に當る者をも選ばせて取締に當らせ、陪審制をも實行してゐる。然も斯うした訓練の結果は存外有效であると報告されてゐるのである。

その四は、フランスに於ける學童互助の組織である。これも始めは、寄宿舎を有つた補助學校で行はれたものであつて、全校の兒童を全然同胞の如くに組成し、互に困難を救濟し、疾病を看護し、學校園、兒童工場に於ける作業を助け合ふ等、あらゆる方面から實演的に、共同自治連帶責任を體驗させ、併せて彼等の健康をも進めようとするものである。

その五は、ドイツ、オーストリー等に、かのフェルスターやランゲルマン等の鼓吹によつて行はれて來てゐる自治訓練である。ランゲルマンの實施した生活教育法に就ては、既に第六章第一節に詳述した所であるが、氏やフェルスター等の影響を受けて、ドイツのライン(Rhein)地方からオーストリーでは、各種の中等

佛國に於ける
學童互助の組
織

生活教育

學校に於て、又チューリンゲン地方では初等學校に於て、その他特殊學校及び諸學校の寄宿舎に於て、自治訓練が到る所に實施されて來てゐるのである。殊に世界大戰以後は、この戰亂によつて血の出るやうな體驗をしたドイツの教育界には、生活學校や共同社會學校等種種の「試みの學校」(Versuchsschule)が現はれ出てゐるのであつて、生活學校に就ては既に前にも屢述した所である。

第二節 共同社會學校及び自治訓練の批評

共同社會學校(Gemeinschaftsschule)は、ドイツのハンブルヒで一九一九年の春から起つたものである。ハンブルヒでは、前にも一言した通り、戰前から既に新教育興隆の氣風が鬱結してゐたのであるが、世界大戰及び引續き繰返された國內の紛亂は、更に反動的機運を煽つて、遂に極端な新しい試みを教育界に畫出するに至つたのが、即ち共同社會學校である。尤もこの試みは、當時この地の小學校教師達の新人によつて種蒔かれ、それに動かされた兒童の父兄の熱烈な賛同に培はれて、そこに兒童教師・父兄を打つて一丸とした一種の共同組織體を見るに

共同社會學校
の由來

至つたものであつて、社會の秩序が恢復した後も存して、それが共同社會學校と呼ばれてゐるのである。斯うした學校は、一九二二年に於てこの市だけで十三校を算し、その他ノイケルン(Neukölln)市の如きも亦、幼稚園から小學校を通して、十八歳までの生徒を收容する上層學校(Aufbauschule)に至るまで、縦に一貫した共同社會學校を打建てようと努めてゐる。

その成立の眞相

勿論ハンブルヒの共同議會學校も、最初から整つた姿を具へて現はれたものではなく、寧ろ混沌蕪雜な初發から、血の滲み出るやうな體驗を閲して、次第にそのおのづからなる形を取るに至つたものである。ベルリンの區視學エルンスト・エンゲル(Ernst Engel)が、その著『共同社會學校』(Die Gemeinschaftsschulen, 1922)に於て、主な當事者の述懐を拔萃して書いてゐる所によれば、最初は、兒童が廊下でフットボールを遊んでゐても、それを止めることさへ出來ない程も亂雜な有様であつたし、熱心な教師の間にも意見の衝突は殆ど絶えまなく、中には憂憤の餘りその職を去つた者もあつた。一つの學校だけでも一個年の間に實に百〇三回の職員會議を開いてゐ、又父兄との聯絡の如きも、最初の二個年間に、全校の父

兄懇話會を開くこと二十三回、各學級のそれを催すこと八十回、別に父兄總代會を開くこと二十七回の多きに及んでゐるのを見ても、當時の實情を想見するに決して難くはない。斯かる受難期に當つては、父兄の間にも種種の意見が出たのであるが、胸襟を披いた討究は意志の疏通を助けて、深い危惧は熱い感激と變はり、自ら進んで教育の實際にまで立入つて、眞の協力をなす者の多數をさへ見るに至つたのである。例へば、七百七十人の兒童を有つた一共同社會學校に於て、二十五人の正教員と、五人の大學卒業者と、一人の技師と、九人の母と、三人の青年とが、共に力を協せて、教授訓練の實際に従事してゐた所もある。とにかく、現實の體驗によつて、教師・兒童・父兄の三者が極めて力強い結合にまで持來たされたことが、その成立の眞相である。

然も斯く三者をその力強い結合にまで導いた動機は、兒童・少年に對する教師の眞摯な熱情にあるのであつて、メッサーが共同社會學校の興起をばドイツに於ける青年運動(Jugendbewegung)の表徴として見てゐるのは、確に事實を語るものといつてよい。即ち、どこまでも兒童愛護本位に立脚し、教師は兒童の友とし

共同社會的精神

て立つのであつて、兒童から出發せよ、(Vom Kinde aus)の識語は、如實にそれを裏書してゐるのである。即ち親密な同輩感と、兒童教師・父兄の眞の好意の結合によつて、生活の上に新しい意義と價值とが生ずるといふ情熱とをば、その基調としてゐるものであつて、随つて、無限の愛情と内面の經驗とから出發して、力強い結合と撓まない勇氣とを以て、あらゆる不秩序、あらゆる混亂を征服し去つて、生活の街頭に進出しようとする共同社會の精神に立してゐるのである。

そしてこの精神的衝動から眺めると、從來の學校は餘りに人生との交渉聯絡を斷り切つてゐる餘りに兒童の内から求める力を打毀はしてゐた。それでは可けないから、兒童をして生活それ自身から示唆される仕事に打當らせ、その創造力を開放して、己れ自らにまで來たらせなければならぬとして、兒童の創造力を展開させる場所としての學校を絶叫してゐるのである。即ち學校をば勤勞團體と考へるのであつて、この點に於ては、かの生活學校・生産學校と毫も變はる所はなく、その教授の方面としては、材料主義の排破、合科教授の賞用、及び兒童實驗の重視の三點を以て、共同社會學校は自ら特色づけてゐるのである。その

教授の方面

課業は講義と作業とに分かれ、作業は工場及び農園に於て行はれ、これには最も多くの時間を充てるから、講義の方は甚だ少ないのである。そして學習の實際は、學級的でもなければ又個別的でもなく、寧ろ分團的である。けれども學級を解き、日課表を捨て、教科課程案を撤し、果ては教育行政の統一的支配をさへ脱却して、唯だ独自の規定で行かうとするのであるから、この點に至つては前にも屢述べた通り、教育學理の要求を無視するものであつて、吾等の斷じて承認すべからざる所である。のみならず作業偏重の點に於ても、亦極端なものと言つてよい。現にこの種の學校が創められてから既に十餘年を経てゐるけれども、この市の二百の學校は決してこれに雷同することなく、依然として教授學校として立つてゐるのが、中正の途を示してゐるものであると、備さにこの學校を視察したスウィスのウィーゲット(G. Wiegand)が述べてゐるのは、この學校の弱點をもよく見抜いた洵に妥當な批評である。

訓練の方面に就ても亦然りであつて、共同社會學校は、一方には、教育の内面生活に觸れた極めて大切な急所を握つてゐると同時に、他方には、明かに偏狹且極

訓練の方面

端であるといふの缺陷を暴露してゐる。即ち教師兒童父兄の力強い結合の上に生きる精神的の純な感情、言換へれば教育熱情が湧き立ち渦巻く所に、陶冶活動の源泉を見出したといふことは、洵に意味深いものであつて、これは、共同社會學校の實驗者が幾多の辛酸を嘗め盡して掘り當てた粗玉ともいふべきものである。然しながら彼等は、文化及び社會の外的組織に照らして、この粗玉を磨くことをせず、唯だ内部からの發達のみを主張して、一切の統整を拒まうとするのであるから、それは眞の輝かしい光を發しないのみならず、却つてそこに大きな危険性が潜んでゐるのである。蓋し、内部からの發達の單純な主張は、動もすると、生活の流を自分自身の呷きにのみ聽かうとし、随つて氣分衝動放恣、果ては優柔不斷や意氣銷沈をさへ、生活の力と考へる極端に墮する虞がある。斯くては、自己を中心としてその周圍に舞躍するだけであつて、決して生活の大道にまで力強い自己の行進をば、人格育成の榮えある凱旋にまで導くことが出來ないのである。

共同社會學校
の長所と短所

これを要するに、共同社會學校は、反動的の性質を有つた過渡期に屬する一つ

自治訓練に對
する總評

の「試みの學校」であつて、教育生命の内面に觸れた一道の異彩は確かに閃いてゐるけれども、然し又極端奇激な弱點をも明かに暴露してゐるのである。吾等は陶冶活動の大局から見渡して、それを取捨しなければならぬ。上述エンゲルや當時同じベルリンの市視學で、今はブラウンシュワイヒ(Braunschweig)の工科大学の名譽教授たるウィルヘルム・パウルセン(Wilhelm Paulsen)等が、ハンブルグの共同社會學校に對して公平な批評を加へ、その短所を捨ててその長所だけをベルリンの學校に導き入れることにしたのは、流石に賢明な態度であつた。茲に自治訓練に關する總評を加へてこの章を結ばうと思ふ。自治訓練の必要であり有效であることは、もはや論ずるまでもない所であるが、問題は寧ろその根據の上に存するのである。前節からの所述によつても判る如く、ランゲルマンやドクロリの生活教育はギルの學校都市とは同じではなく、フランスの學童互助の組織はハンブルヒの共同社會學校とその趣意が頗る違つてゐる。茲に吾等の慎重な考慮が要るのである。

抑も反動的教育思潮は、動もすると「内部から」兒童から又「生活から」を叫んで、一

反動的教育思
潮の缺點

切の統整を拒まうとするのであるが、然しよく考へてみると、第一に、單なる「内部から」の發達の要求は、實は内在と自發とを混同してゐるものである。第二に、「兒童から」出發する者は、兒童は理想に向ふものであるといふの事實からも出發しなければならぬ。第三に、眞に「生活」を重視する以上は、眞の生活は生活の躍進であることを否定する譯には行かない筈である。斯やうに考へて來ると、自治訓練は理念を要し、寧ろ理念の上に成立つものであつて、理念こそ訓練てふ航路の舵とも帆とも見るべきものである。眞の子供の國を見出さうとして渺茫たる生活の海に漂ひながら、舵をも取らず帆をも揚げずして、唯だ風と波との翻弄に任せて置かうとするのは、訓練ではない。教育ではない。

實施の問題としても、亦特に注意を拂ふべき二三の要點がある。その一は、訓練は廣く社會の外的組織との關聯を考へ、殊に國體・國情に最もよく適合させることを圖らなければならぬことである。他の國柄他の社會事情に於て行はれたことを、そのままこれを我が邦に移し植ゑようとするが如きは、抑も誤である。その二は、兒童は兒童であることを忘れてはならぬのみならず、その心身發育の

自治訓練實施
上の重要注意

律動と、その發達段階に於ける心意形態の真相とを、篤と正視しなければならぬことである。子供をば、いつまでも子供にして置くことが出來ないのと同様に、子供を直ぐ成人にしようとするも亦無理である。

第十六章 教科課程構成問題

第一節 教科課程構成問題の意義及び發展

教育の一般的且究極的な目的としての陶冶理念は、人間の本分に關する純粹思考によつて、哲學的に論定せらるべきであるとしても、その具體化としての陶冶理想は、國家社會の客觀的情勢と子弟の興味や特質や發達段階等の主觀的制約とに適應して、設定せられねばならない。そしてこの具體的陶冶理想は、やがて子弟をして何を學ばしめ何を爲さしめ、如何にあらしむべきかといふ問題となり、そのまま教育の内容即ち教科の論とならざるを得ない。この教育内容を、一定の見地から選擇し分類し配序したものが、即ち教科課程(Curriculum)であ

教科課程の意
義

る。英語のカリキュラムといふ言葉は、もとラテン語で、それはクルロー(Curro)即ち「走る」といふ語から起り、競走する一定の道順、若くは「競走」そのものを指してゐたのであつて、それが今日の教育學上の術語としては、人間がその究極目的に達する爲に通つて行かねばならない道程、詳しく言へば、陶冶理念を實現する爲の時時刻刻の陶冶企圖の系列、更に換言すれば、子弟が次々と修得すべき事物活動の一聯の系列、即ち教科課程を意味するに至つたのである。ハラップ(H. Harapp)がその著『教科課程構成の技術』(Technique of Curriculum-Making, 1929)に於て、教育の「目的物」(Objectives)といふ語を用ひて教科課程を指示し、それは「教育によつて獲得せらるべき人生に有用な特殊目標」であり、一定量の學習の結果として生徒が爲さねばならぬ、知らねばならぬ、或はあらねばならぬ所のもの」であると定義したのは、よく上述の意味を表明したものである。

苟も教育に關して主張立案を試みた人人は、何等かの形に於て必ず教科課程を考へてゐた。古くは、プラトンの國家論に於て、理想的支配者を養成する爲の教科課程が論ぜられ、東洋にあつても、支那の元の教育家程畏齋の作つた讀書

分年日程や我が邦近世の大教育家貝原益軒の立てた隨年教法の如きは、頗る詳細な教科課程論であつた。又教育制度中に規定された教科課程に就ても、我が大寶令の學制を始め、支那では周漢隋唐、歐洲ではスバルタやアテネのそれからエズイタ派のラチオ・スツディオルム(Ratio Studiorum)など、その歴史は古い。

然しながら、教科課程の問題が斯くの如く古い淵源と長い歴史とを有するといふことは、半面に於て、それが時代と共に不斷に更新せられて來たことを證明するものであり、東西の教育史は、この點より見れば教育課程の變遷發達の足跡である。それ故に、教科課程を如何に構成すべきかといふ問題即ち教科課程構成(Curriculum-Construction or Curriculum Making)の問題は、常に新しい課題であり、既成の教科課程に對しては、それは教育課程再構成(Curriculum-Reconstruction)の問題として常に負はされてゐるのである。それにも拘らず、この問題が特に活潑に論議研究せられ、目覺ましい進展を遂げつつあるのは、北米合衆國に於てである。これは、第一にこの國の教育行政上の特質に依存し、第二にこの國一般の學風に因由すると思はれる。我が邦の如く教育に對する國家の統一的規制が顯著な

米國に於ける
教科課程構成
問題の發展と
その因由

國に於ては、教科課程の大綱、即ち教科目の種類、その學年別配當から、その内容の要目に至るまで、遵據すべき標準が規定せられてゐる爲に、教育家はそれに就て更めて論議する必要がなく、随つてこの問題は、特殊の實驗的學校を除いては、一般にさまで注意せられないのであるが、米國は各州、各都市、各村落の學校に於てそれぞれ獨自の教科課程を有つことが出来るやうになつてゐる爲に、學校の經營者や監督者が、この問題に就て不斷に責任と關心とを有つて居り、随つて教育理論家も、これに指導原理を與へようとして潑刺たる研究論議を惹起してゐるのである。更に米國一般の學風は、思辨的態度を捨てて實證的態度を取り、哲學的であるよりも寧ろ科學的であることを誇りとしてゐる。然るに最近の教科課程構成問題は、個人の主觀的思辨から來る獨斷を排除して、客觀的實證科學的基礎に立つことを最大の特徴としてゐるが故に、米國の學界が特にこの問題に對して自信と貢獻とを示すに至つたのである。

右の事情であるから、教科課程構成問題の最近の發展は、米國を中心舞臺とし且實證科學的教育學の發展を背景としてゐる。それ故に吾等が本書に於て既

に論述した經驗的教育學說(特に實驗教育學、社會的教育學說特にその經驗科學的方向)等は、本問題發生の基調であり、又プロジェクト法、ドルトン案、ウィネットカ組織、ゲリー組織及びプラットン案、教育測定及び學校調査等、米國を舞臺として發展した諸の新企圖は、何れも教科課程構成問題と親近な關係に立つてゐる。吾等がこれ等諸問題の論述に於て、屢、教科課程や學習單元等の問題に觸れたのは、この爲である。茲では然し、斯かる背景や縁類を再說することを省いて、専ら教科課程構成問題それ自身の最近の發展を略説しよう。

ラッダ(Harold Rugg, 1886—)によれば、米國の教科課程に關する科學的研究の創始された轉機的な年は、一九一〇年である。「凡そ一九一〇年に至るまで、教科課程構成の指導は、大學や私立學校行政家や各學科専門家の手中にあつた。随つて教科課程構成は學者的學問、形式的陶冶、知識の爲の知識の關心によつて、支配せられてゐた。然しながら二十世紀の十年目に至るや、新しい活潑な運動が始まつた。それは、教育に於ける一層客觀的な方法の主張となつて表はれた。ソ

ーンダイク(E. L. Thorndike, 1874—)・シャマン(C. H. Judd, 1873—)・キャンパー(E. P.

米國に於ける
教科課程の科
學的研究の沿
革

Cubberley, 1868—) ストラーナー (G. D. Strayer, 1876—) ターメン (L. M. Terman, 1877—) ホイップル (C. M. Whipple, 1876—) フリーマン (F. N. Freeman, 1880—) グラナー (W. S. Gray, 1885—) 等の指導の下に、教育問題の解決に數量的方法が適用されるやうになつた。斯くして所謂數量的方法は、先づ智能検査や教育測定や學校調査に用ひられて來たのであるが、教科課程の問題に科學的研究の先鞭を着けたのはボビット (F. Bobbit, 1876—) である。氏はその著『教科課程論』(The Curriculum, 1876)の序文に於て、本書は、最近まで殆ど未開拓のまま取残されてゐた一領域に於ける最初の研究書である。既に教授法の理論はこれまでに研究されて來たが、最近になつて教授法の理論と共に、教科課程構成の理論が研究されねばならぬことが認められた。何をなすべきかを知ること、如何になすべきかを知ること、に劣らず重要なことである。故に本書は、教科課程構成理論の入門的教科書として著されたものである。」と述べてゐる。氏は更に同書の中の「教科課程構成の科學的方法」といふ章で、「人間生活は如何に複雑多岐であらうとも、結局それは特殊の行動の遂行に外ならない。これ等のものは、分析的調査によつて發見せ

られるであらう。そしてこれ等が教科課程の目的物となる。」と宣言し、そして斯かる科學的分析の一例として、チャーターズ (W. W. Charters, 1875—) が文法上の誤謬に就て行つた調査例を擧げてゐる。要するにボビットのこの著は、研究の成果としては未だ特筆さるべきものを遺さなかつたが、教科課程構成問題の科學的研究を提唱し、學者の注意をこれに向けさせた點に於て、先驅者の業績を示したものである。

ボビットの先蹤を踏んで教科課程構成の理論に一應體系を與へたと見らるべきものは、チャーターズの『教科課程構成論』(Curriculum Construction, 1923)である。氏は、それ以前の人達によつて行はれた五十六の研究業績を取纏めて紹介批評した上で、自己の理論的體系を建設してゐる。そして自ら教科課程の構成者によつて用ひられる客觀的方法の公式化を試みたのは、本書がその最初である。」と述べてゐる。

チャーターズの理論を一層方法的・技術的に發展せしめたのは、上述ハラップの『教科課程構成の技術』である。氏はその序文に於て、完全にして體系的の教科

課程研究は未だ見當らない。斯く完全に組織せられた方法論のない爲に、教科課程再構成のことは、個人的機智に委ねられ、その結果、誤れる調査結果が幅をきかせる有様になつてゐる。勿論これは、新しい運動の初期の特徴であつて、強く咎むべきものではないであらう。先驅者の仕事は賞讃に値する。然し今より後、吾人は更に更に精確にならねばならない。本書は、教科課程構成の健全な技術の發達に資せんが爲に著されたものである。」と述べてゐる。斯くて最近の動向は、教科課程構成の方法・手續に關して、着着と新機軸を出してゐるのである。吾等は次にその大要を記述しよう。

第二節 教科課程構成の方法及び手續

教科課程が構成せられる爲には、先づ科學的方法によつて、子弟に學習せしむべき事物・活動の種類即ち教科内容が選定せられ、次にそれが土地の情況や子弟の發達段階に即して具體化せられ、更にその各學習單元に就て學習の方法、その效果測定の標準等が、規定せられねばならない。これが、教科課程構成の方法及

教科課程の科學的研究の直接的方法

び手續である。

先づ教科内容の科學的研究方法は、これを大別して直接的方法と間接的方法とに分つことが出来る。直接的方法とは、自己若くは他人によつてなされつつある人間活動を直接資料として、これを分析し、そこに必要な内容を取り出して來る方法であり、間接的方法とは、既に人間活動が何等かの記録に表現されてゐるものを間接資料として、そこから必要な内容を取り出して來る方法である。

直接的方法は、更に内省法、自ら仕事に従事する方法、觀察法、會見法、質問法及び意見の一致を求め方法等に分つことが出来る。第一に内省法は、分析しようとする人間活動を熟知してゐる人が、自ら思惟省察してその活動の主要内容を分析する方法である。ランディン(R. S. Lundin)は、中等學校(High School)に於ける園藝の教科課程を構成する目的を以て、この方法を使用した。氏は、イリノイ州大學の學生として多くの農業教員と會見する機會を得、それ等の教員から中等學校の農業科に含まるべき事項に就て有力な暗示を得たし、同時に又同大學園藝部の職員から種種の意見を聴くことが出来た。その後同大學講師と

内省法

して園藝科の學生と親しく接するに及んで、學生達の郷里に於ける園藝の情態に就て多くの知識を得たのみならず、イリノイ大學入學前に、氏は六年間もバーヂュー大學の農業擴張運動に従事してゐた。斯くして氏は、農業者が如何なる情態にあり、又如何なる知能を必要とするかに就て、充分な經驗を得ることが出来たのである。そしてこの經驗を基礎として、氏は園藝活動を分析的に考察し、園藝科の主要目的を七つの項目に定め、その各から、その目的を達成するに必要な數十種の能力を分析的に導き出したのである。この方法の中には、學生や職員と會見してその意見を聴くといふ會見法も含まれてゐるやうに、内省法といつても單に、内省のみによるのではなく、主として内省を用ひる方法の意味である。他方に於て、又その他の科學的方法にも内省の用ひられる部分が多いのである。チャーターターズが内省法に就て、唯だ一人の分析によることは、何といつても安全でないし、又時間の經濟でもない。分析しようとする仕事を熟知してゐない人は、會見法その他の方法によるのが便宜である。」と述べてゐるのは、注意すべき警告である。

第二に、自ら仕事に従事する方法といふのは、研究者自身がその分析せんとする活動に従事して、それに必要な内容を分析する方法である。リーガン(William J. Reagan, 1882—)といふ人は、中等學校の物理の問題を解くに必要な數學の種目を決定する爲に、この方法を用ひた。氏はミリカン(Milikan)及びゲール(Gale)共著の『物理學初步』に載せられた問題の中で、數量的取扱を必要とする總ての問題を自ら解いた。そしてその解答が更に分析せられ、物理學の問題を解く爲には、算術、代數、幾何に於て習得された如何なる知識と熟練とを必要とするかが決定せられた。チャーターターズがこの方法に對して、非常に時間のかかるのは缺點である。然し該方法は、分析しようとする仕事に熟達してゐる人を必ずしも必要としない。何故かなれば、その仕事の如何なる點に困難が潜んでゐるか等のことは、却つて未熟者の方がよく判るからである。」と述べてゐるのは、この方法の長短をよく言ひ當ててゐる。

第三に、觀察法とは、研究者が單に他人の活動を觀察し、彼等が行ふ義務を確かめることによつて、その仕事を分析する方法である。ストロング(E. K. Strong,

1884—)は工場の幹部養成に必要な教科課程を構成する目的で、この方法を使用した。その爲に十四人の観察者が三十八の工場へ行つて、職工長から工場長までの幹部の行動を観察した。この仕事の分析は六部から成立してゐる。即ち(一)それぞれの地位に於て行はねばならぬ義務の決定、(二)必要缺くべからざる資格の決定、(三)必要缺くべからざるものでは無いが、然も價值ある資格の決定、(四)幹部自身が取つた職業上の徑路、(五)將來に於ける昇進の方向、(六)幹部によつてなされた勸告が、それである。これ等の事項に就て活動分析が行はれた結果、そこに工場の幹部養成の主要目的が決定せられ、次でその目的達成に必要な教材が決定せられたのである。これは、最も典型的な職業分析(Job analysis)の一例である。この方法に於ては、觀察の要點を至當に決定し、これを正確に觀察するといふことが、その要點である。

會見法

第四に、會見法とは、分析せんとする仕事に従事しつつある人人に會見し、その意見を聽いて、その仕事の内容を分析する方法である。チャーターズはこの方法を用ひて、秘書の實際に行ふ義務を確かめ、それを基礎にして、秘書の義務遂行に必要な經濟會計等の基本學科の課程を構成しようとした。その爲に氏は百二十五人の秘書に面會し、注意深く用意せられた質問を用ひて、彼等が如何なる義務を遂行せねばならぬかを確かめた。その結果、八百七十一項の義務が発見せられた。この八百七十一項の義務に就て質問紙が作られ、これを澤山の秘書や速記者の許へ送つて、彼等が遂行する義務の項目に符號を附けて貰つた。この質問紙に答へたのは七百十五人であつたが、それによつて八百七十一項の義務に就てその頻數を得ることが出来たのである。この方法の前半が會見法で、後半は次に述べる質問法によつたものである。會見法を一つの獨立した方法として確認し且これを推奨してゐるのはチャーターズであつて、氏は、會見法によれば、唯だ印刷された質問紙へ筆答して貰ふ場合より多くの時間を要するのは缺點であるが、實際に會見して應答するのであるから、質問の意味を誤なく理解して貰ふことが出来、且不審の際は問ひ返すことも出来るので、充分保證し得る答を得ることが出来る。」と述べてゐる。

質問法

第五に、質問法とは、多くの人人に質問紙を送つて、その解答を求める方法であ

る。フラー(T. D. Fuller)は、手工科の教科課程を構成する目的を以て、普通の家庭に於て器用な人達が、大工やペンキ屋の道具を用ひて行ふ仕事、若くは行ふことの出来る仕事、如何なる種類のものであるかを發見し、それを分類して仕事の目録を作り、仕事に含まれる手順を決定し、これを基礎として手工科に含まるべき項目を定めようとした。氏はその爲に、最初五十人の人人に面會して、彼等が家庭で行つた仕事及び彼等の經驗から家庭で行はねばならぬ仕事の豫備目録を作り、次で氏自ら十二の家庭を訪問してその情態を檢査し、以前の目録の不備を補つた。斯くして三百二十八項を得たのであるが、これをペンキ塗、家具修繕、修繕一般等の十二項に分類して質問紙を作つた。この質問紙は、中等學校及び大學の學生四百三十人に渡され、學生は父兄の助けを藉りて、家庭に於て爲された仕事及び爲す必要ある仕事の下に線を引いた。又この質問紙にない仕事はその餘白に記入させた。斯くして得た頻數を以て仕事の順位を決定し、次で最も主要な仕事五十四項に就て、その仕事の手順を決定し、それによつて手工科に含まるべき項目を決定したのである。この質問法は第一に、その質問紙が充分

な注意を以て作製されねばならない。質問紙は一般の人人へ送附される前に、豫め少數の人人に就て實際に試み、その缺點を除いて置かねばならない。質問紙の要求する所は、成る可く肯定・否定の表示のみを以て答へ得るもの、或は唯だ符號さへ附ければよいやうなものが適當である。尙、質問の事項は、極めて明瞭で誤解される虞のないものでなければならぬ。又調査者の方でも、答を調べる時に慎重な態度を取り、誤解をせぬやうに注意すべきである。更に質問者の資格、その範圍及び人數などは、調査すべき問題の性質に應じて適當に選擇せられねばならないことは、勿論である。

最後に、意見の一致を求める方法といふのは、多くの人人の意見の一致する所に基いて教科課程を構成する方法であつて、これは古くから行はれた。然し、これが組織的方法として用ひられるに至つたのは最近のことである。ポピットは、シカゴ大學に於ける氏の講義、教科課程論を聽講した學生の協力を得て、教育の主要目的を決定した。即ちこの目的は、教科課程の問題に興味を有ち、且専門の教育を受けた多數の人達の意見の一致によつて決定せられたのであるが、そ

意見の一致を
求める方法

れに要した年月は十二個年に上り、この研究に協力した學生は約千五百人であつた。その後、この目的に關する記述は、ロシアンデ・ルス市の中等學校教師約千二百人によつて吟味せられ、改訂せられて、同市の中等學校の教科課程構成の基礎とせられたのである。この方法は、その本質に於ては、會見法や質問法を出でないのであるが、唯だこれを極めて多數の専門家に就て行ふ所に、その特徴が存するし、且その研究に與へた人人からの理會と支持とを容易に期待し得るといふ點に、長所を有つてゐるのである。

次に間接的方法も亦、その用ひる資料の種類により、新聞雜誌その他の分析による方法、社會記録統計その他の分析による方法、現行教科課程及び教科書の分析による方法等に分つことが出来る。第一に、新聞雜誌その他の分析による方法は、ポピットの試みた所である。氏は、人間關心の主要領域を知る爲に、(一)一九一九年より同二一年に至る三年間の『定期刊行文藝讀者案内』といふ雜誌を分析し、(二)同二四年六月より十二月まで半年間の『ニュー・ヨーク・タイムス』の索引を分析し、(三)『大英百科辭典』の七三七〇頁を分析し、(四)ソーンダイクの語彙調査『教師用

その間接的方法
新聞雜誌分析
法

語彙集』を分析し、(五)數十年間の週刊文藝雜誌『文藝趣味』を分析した。それ等の分析によつて、人生に於て關心を惹く事項、例へば政治・文藝・宗教・教育・交通・旅行・運動・競技・保健・戦争等の項目を、その頻數によつて配列し、それを以て教科内容の主要項目たらしめようとした。新聞雜誌等は人生の鏡であるといふことが、この方法の根柢に存する前提であるが、然しそれ等は所謂ジャーナリズムに支配せられ、その月その時の民衆の興味や感激に投ずる項目を取扱ふものであるから、それ等に表はれた問題が、眞に人生の本質的根柢的な問題でなるか否かといふことに就ては、充分な見識と慎重な取扱とが必要である。

第二に、各種の記録や統計を利用する方法は、既に行政家や社會學者や經濟學者が、それぞれの立論對策の根據として、従來用ひて來た所であるが、教育學者もこれを用ひて、教科の主要内容を選択しようとするのである。この場合に利用すべき記録・統計が信據するに足る正確なものであること、又その解釋の仕方、利用の仕方に於て充分慎重であるべきことは、言ふまでもない。

第三に、現行教科課程を資料とする方法は、現在行はれてゐる代表的教科課程

記録統計分析
法

現行教科課程
分析法

の多くを比較研究して、妥當な教科課程を作製しようとするものである。グラス(J. M. Glass, 1874-)は代表都市十四の下級中等學校(Junior High School)に就て、カウンツ(G. S. Counts, 1889-)は代表都市十五の上級中等學校(Senior High School)に就て、この方法を用ひた。兩氏とも、主として質問紙を各都市の學校に送つて解答を求めたのであるが、更に學校當局と會合して必要な資料を得、カウンツは特に實際教授をも參觀して調査の不備を補つた。斯くして兩氏は、上級及び下級中等學校の學科課程の一般的構成、その學科目、學科目と學年との關係各學科目に對する時間配當、各項目若くは教授單元に對する時間配當等を明かにしたのである。この方法は、若しその資料たる現行教科課程が不完全なものであるならば、それを如何に多く集めたとして、却つて誤謬缺陷を掛け合はせるやうなもので、到底望ましい標準は得られない。それ故に、コロンビア師範大學(Columbia Teachers College)の教科課程調査局で採つた慎重な手續、即ち(一)利用し得る教科課程のあらゆる材料を蒐集し、(二)その中から質の優れたものを選び、(三)それによつて良き教科課程の標準を決定し、(四)その標準に照して最も價值あるものだけを

選擇した所の用意を、模範とすべきである。

最後に、教科書を分析する方法の例を擧げるならば、ホブキンス(Levi Thomas Hopkins, 1889-)は何れも一部三卷から成る十三部の下級中等學校數學科教科書を資料として、先づ教科書に示された數學教授の目的を調べ、次で主な項目を調べ、その各々に費された頁數を計へて、項目の順位を決定し、最後にその項目が如何なる順序で配列されてゐるかを明かにした。更に一例を擧げれば、ウェブ(A. Webb, 1888-)は一般理科の項目の相對的重要性を決定し、且その教材の分布を決定する目的で、一九一九年以前に發行せられた十八種の一般理科の教科書を分析した。その方法は合計六千六百三十八頁を頁毎に分析して、そこで取扱はれた項目を科學の分類に隨つて分類し、各科學に宛てられた頁數の百分比の順序によつて科學を配列し、次で各科學に關する項目の百分比の順序に各科學を配列し、一般理科が何を内容としてゐるかを明かにした。右の如き教科書分析の方法は、さきの現行教科書課程の場合と同様に、資料たる教科書そのものが充分慎重に精選されない限りは、理想的な結果を得ることが出來ない。

以上に列擧した直接的並びに間接的方法は、米國の諸學者が所謂實證的科學的研究方法として誇つてゐる所のものであるが、これは他の國に於ても、苟も學的良心を以てなされる研究に於ては、たとひ研究の目的は別であつても、方法として既に行はれてゐた所である。著者の如きも、約二十餘年前に、『日本庶民教育史』の研究方法を立案するに當り、寺子屋教育に關する各般の問題に就て詳細な研究項目を立て、これを質問紙に表示して、東京男女兩高等師範學校並びに全國各府縣男女師範學校の生徒を介して、日本全國津浦浦に亘り、會て寺子屋の師匠たりし故老、若くは寺子屋の寺子として教育を受けたる故老に對し、會見法、質問法を併せた方法を以て、右の質問紙に解答を求めた。又上述の間接的方法に該當するものとしては、『日本教育史資料』に掲げられてゐる寺子屋の記録及び統計的資料を參酌し、又廣く國文學や國史等の文献を資料とし、又寺子屋の教科書たる百般の往來物等を蒐集して、これを分析檢討したのであつて、その具體的實情は拙著『日本庶民教育史』に如實に現はれてゐる。

調査目的と調査對象

そはとにかく、以上の如き教科内容の選定の科學的方法は、そこに目ざされて

ゐる教科課程が如何なる教育の教科課程であるかに隨つて、その方法の適用される對象が異なつて來る。例へば、それが普通教育の教科課程であるならば、人間活動の諸般の種類、領域に對して調査を加へなければならぬし、又それが特定の専門的即ち職業的教育の教科課程を構成する爲であるならば、その職業の分析に方法が向けられねばならない。更に都市の教育と村落の教育とによつても、その教科内容選定の地盤即ち調査の領域が異なるのは當然である。要するに科學的調査と言つても、その調査の目的によつて調査の對象が定まつて來るのであつて、その特定對象に向つて、上に列擧した諸の研究方法が適用せられ得るのである。

斯くの如くにして、特定の教育の爲の特定の教科内容が得られたならば、これをその教育過程の各學年に配當するのであるが、この場合に、子弟の興味の方向や活動の種類が、年齢の發達と共に如何に變化するかを研究することが、又一つの重要な基礎工作となる。この問題も亦、米國に於ては實證的科學的に研究せられてゐる。例へば、レーマン(H. C. Lehman)は教科課程構成の目的を以て、異な

學年別配當と
その基礎

れる年齢の児童や青年の間に普通に行はれる遊戯活動を發見しようとした。即ち氏は(一)五歳から二十二歳までの者が最も普通に行ふ遊戯、(二)個人が最も好む遊戯、(三)個人が最も多くの時間を費したと考へる遊戯を發見しようとした。その方法として、(一)最も普通に行はれる二百種の遊戯の表を示して、前週に各自の發意で行つた遊戯をその中から選ばせ、(二)各自が最も好む遊戯三種と、(三)最も多くの時間を費したと考へられる遊戯一種とを記述させた。更に各自をして、家庭で行ふことを最も好む遊戯五種と、學校で行ふことを最も好む遊戯五種とを挙げさせた。その結果、最も普通に行はれる遊戯に就て、年齢別、性別、地方、季節別等による頻數が求められ、順位が決定せられたのである。又フィンレー(W. Finley)は、動物、植物及び物理現象に關する児童の興味を確かめる目的で、先づ十三の地方の小學校の第一學年から第八學年までの教室に山椒魚を持込み、何等の説明をも與へないでこれを觀察させた。そこで各學年の児童に、この動物に就て質問したい點を記述乃至口述せしめた。この質問總數八千三百二十八問を二十部門に分類して、児童の興味の學年別の特徴を明かにした。

學習單元の設定

斯かる研究を基礎として學年別に配當された教材は、更にそれを學期により週により配序して、結局、學習單元にまで區分されなければならない。この學習單元の設定に就ては、プロジェクト法に於けるそれと本質的に同一であるから、茲に詳述することを省く。但し一つ附加へて置きたいことは、教科課程に於ける學習單元に就ては、子弟の自發的學習を促すべき方案が工夫せられると共に、又その學習の成果(Outcomes)が頗る重要視せられてゐることである。随つてその成果を試験し測定する方法も亦、教科課程構成者の腐心する所である。畫一的な試験やビネー、シモン等の考案した標準による測定は、各學校の成績を一樣に比較し得るといふ長所はあるけれども、然し成績測定の眞の方法は、個個の教材とその學習方法とに即して立てられねばならない。故に各學習單位毎に、それに適切な成績測定方法が附記せられることが望ましいのであつて、これが、教科課程構成者の特に力説し努力する所である。

第三節 教科課程構成の方法及び手續に對する批評