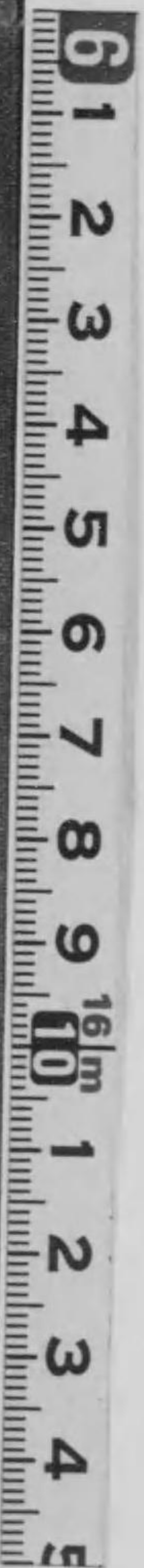


279

41



始



木下竹次著



習各論

東京目黒書店發兌

大正
15. 4. 28
内交

自序

「學習各論」は「學習原論」の姉妹編であつて學習の原理を實地に施行して發展的渾一的の生命そのものを把握する方法を論述したものである。

學習方法一元論に立脚して各學科の學習法を論じ之に依つて成るべく人生の全方面に觸れて全自己の無息無間斷の發展を企圖したものであるから各科教授法の如き知識技能の教授を主としたものとは聊趣を異にして居る。

如何にすれば學習者が現實と理想との融合して居る發展的生命そのものを確把して之を無限に創造し得るかを工夫したものであるから從來の教育法の如く規範を與へて被教育者の生活を規正させようと云ふのとは異なつて居る。

更に本書は煩鎖なる方法を避けて成るべく學習の方法を單純化し又學習生活を經濟化して學習能率増進と學習時限節約との方法を講じたものである。

著者は大正十二年に學習原論を著して教育學の改造を企圖し學習者が生活の爲めに自ら生活して自己の發展を圖る所の學習の目的と

方法とを論述したが、所説稍徹底を缺いて居たのと、各學科の學習方法を説くことが尠なかつたのとで、學習法の實施に不明な所もあつて、世の批評を受けることも多かつた。本書は前著に於て未だ徹底しなかつた所を徹底させ、更に其の不足を補ひ幾多世上の批評に答へて各科に於ける學習法を説いて居る。

本書論ずる所は雑誌「學習研究」に出たものも澤山あるが今回新たに起稿したものも亦多い。獨力を以て各科の學習法を論ずることは至難のことであるが、著者多年の思索と經驗とを基礎として簡單ながらも各科學習の問題は大抵之を網羅し生活發展主義の學習法の眞精

神を明にした。

由來學習の意義は頗る多義で同じく學習法を説いても又同じく學習法を實施しても其の結果に於て頗る相異なるものがある。時には其の精神を全く反對にして居るものすらある。

今や學習法は燎原の勢を以て各地に擴がつて行くが學習の意義が多義なるが爲めに混沌たる状態を呈し實際の効果も餘り十分に擧げぬ憾みがある。

此の際本書が多少なりとも學習法建設の研究に裨益する所あらば著者の頗る欣幸とする所である。

大正十五年三月十日

奈良押小路 著者識

學習各論 要目

- 第一章 人生論
- 第二章 學習目的論
- 第三章 學習方法一元論
- 第四章 學習生活內容論
- 第五章 教則研究と學習總則
- 第六章 環境組織論
- 第七章 學習方法汎論
- 第八章 獨自學習法
- 第九章 相互學習法

第一〇章 合科學習法

第一章 體操的精神の發揮

第二章 修養的精神の發揮 (以上上卷)

第三章 國語學習法

第四章 算術學習法

第五章 理科學習法

第六章 國史學習法

第七章 地理學習法

第八章 音樂學習法

第九章 美術學習法

第二〇章 家事學習法

第二章 裁縫學習法

第三章 學級經營法

第三章 結論 (以上下卷)

要目終

學習各論上卷

細目

第一章 人生論……

第一節 人生の本質觀……

一、生の序説

三、自我の性質

五、人生の渾一性

二、生の意義

四、慾望充足と環境

第二節 人生の六相……

一、社會的形相

三、科學的形相

五、藝術的形相

二、道德的形相

四、經濟的形相

六、宗教的形相

第三節 學習の意義……

學習各論上卷 細目

- 一、學習の定義
- 二、學習學の組織
- 三、學習に關する異説

第二章 學習目的觀

第一節 理想主義教育學の目的觀

- 一、多くの教育理想は到着點を示す
- 二、理想主義の弊

第二節 學習目的觀

- 一、現實的自己の發展
- 二、現實的自己發展の方法
- 三、所謂理想は生活發展の條件
- 四、渾一的生活の六相
- 五、求めると得られる
- 六、大自己の特質
- 七、學習生活の本質

第三節 目的と方法との關係

- 一、學習目的の性質
- 二、方法即目的
- 三、學習の目的と材料及び方法の自由

第四節 生活發展主義に伴ひ易い缺陷及びその救済法……………七二

第三章 學習方法一元論

第一節 教育方法多元論

- 一、方法分類の種々相
- 二、教則の意義
- 三、教授及び學習の意義と其の對立

第二節 學習方法一元論

- 一、分類法に代る非分法
- 二、學習方法一元論
- 三、學習は萬人普自濟法である
- 四、從來の教授に對する思想と之に對する批評
- 五、所謂教授を爲すべき場合
- 六、結

第四章 學習生活內容論

第一節 學習生活內容定立の主義

- 一、序説
- 二、各教科の成立

- 三、分科主義と合科主義
- 四、構成主義と發展主義
- 五、系統主義と發展主義
- 六、説明主義と發展主義
- 七、劃一主義と發展主義

第二節 學習生活内容の自己選定……………二六

- 一、自己選定の可否
- 二、自己選定の可能
- 三、學習要目及び學習細目

第五章 教則研究と學習總則……………一四

第一節 教則研究……………一四

- 一、各學科の任務
- 二、義務年限延長後の學科と其内容
- 三、教則研究

第二節 學習總則……………一五

第六章 環境組織論……………一六

第一節 環境組織の意義……………一六

- 一、教師の直接指導
- 二、環境の意義
- 三、環境組織の意義
- 四、環境の多種多樣

第二節 環境としての學校……………一八

- 一、學校の位置と學校組織
- 二、職員組織
- 三、學級組織
- 四、校地
- 五、校舍
- 六、學習用具
- 七、學用品

第三節 環境としての家庭……………二〇

- 一、家庭と學校との關係
- 二、家庭の人に対する組織
- 三、住宅
- 四、家庭經營

第四節 環境としての社會及び國家……………二二

- 一、社會
- 二、國家
- 三、環境組織と經費

第七章 學習方法汎論……………二七

第一節 生活發展の方法……………二二七

第二節 學習の方法……………二二〇

第三節 疑問法……………二二四

一、教育法上の疑問

三、環境解放と問題把握の三場合

四、問題把握の發展と其の處理法

第四節 解決法……………二三三

一、目的批判法と試行成功法

三、學習態度建設の困難

四、問題解決法の生活順序

(一) 資料の蒐集調査整理

(三) 問題解決の延期

(五) 整理發表

第八章 獨自學習法……………二四五

第一節 獨自學習の必要……………二四五

一、獨自學習の意義

三、根本から出直せ

第二節 獨自學習の方法……………二五〇

一、環境の整理組織

三、獨自學習の進度

五、獨自學習の方法

第三節 獨自學習の指導法……………二七一

一、個性に徹せよ

三、結論に對する指導

五、ノートの指導

七、學習方法の體驗

九、生活の道德化

一一、學習指導の形式

學習各論上卷 細目

第九章 相互學習法……………二六五

第一節 相互學習の意義……………二六五

- 一、學習の本義に徹せよ……………二六五
- 二、直に知識技能に走り易い。
- 三、自律と協同……………二六五

第二節 相互學習の必要……………二九〇

- 一、學習者の社會化……………二九〇
- 二、全我活動……………二九〇
- 三、學友相互の指導誘掖……………二九〇
- 四、獨自學習で得ることの出来ない生命の發展を得られる。
- 五、獨自學習の補正檢證……………二九〇

第三節 相互學習の場合……………二九九

- 一、相互學習の分類……………二九九
- 二、實際の學習活動……………二九九
- 三、時間の配當……………二九九
- 四、獨自學習の先行……………二九九
- 五、學習單元の大小……………二九九

第四節 分團相互學習の方法……………三〇五

- 一、分團の組織と人数……………三〇五
- 二、分團相互學習を行ふ利益……………三〇五
- 三、分團相互學習の方法……………三〇五

第五節 學級相互學習の方法……………三一

- 一、學級の組織……………三一
- 二、商議式相互學習の方法……………三一
- 三、感想表現式の相互學習法……………三一
- 四、協同作業式の相互學習法……………三一

第六節 學習指導の教師……………三一九

第七節 結論……………三二

- 一、相互學習の効果……………三二
- 二、相互學習に伴ふ缺陷と救済……………三二
- 三、相互學習と世界の大勢……………三二

第一〇章 合科學習法……………三七

第一節 序說……………三七

- 一、學習法の實施と從來の家庭教育……………三七
- 二、家庭教育を學校に延長する困難……………三七
- 三、合科學習法の性質……………三七

四、合科學習法の實施上の要件

第二節 合科學習の要旨……………三四三

一、要旨

二、低學年の分科學習には困難がある。

三、大合科學習は生活の一面に偏するか。

四、大合科學習に對する誤解

第三節 大合科學習の環境整理……………三六〇

一、人的環境

二、物的環境

第四節 大合科學習の方法……………三六九

一、環境の解放

二、時間割の設定

三、生活内容の定め方

四、獨自學習と相互學習

五、中、小の合科學習と各科の學習

第一章 體操的精神の發揮……………三六一

第一節 序說……………三六一

一、體操教授と養護

二、身體輕視と精神重視

第二節 體操學習の要旨……………三六五

一、體操の要旨

二、體操に於ける形式陶冶

三、體操科の特質

四、體操生活の效果

五、體操生活と學業成績

六、體操學習動機が微弱で且つ永續せぬ理由

七、體操生活と團體の發展

八、體操的生活に於ける心身合致の妙境

九、體操的精神と創作的學習

第三節 體操科と訓練、養護及び他學科との關係……………三九九

一、體操的生活と他學科との關係

二、各學科と姿勢の練成

三、體操的生活と修身理科及び藝術

第四節 體操的生活の内容……………四〇四

一、體操的生活の具體的效果

二、衛生體操及び運動

第五節 體操的生活に於ける環境整理……………四三

- 一、人的環境
- 二、體操的生活の設備
- 三、環境利用の時間

第六節 體操的生活の方法……………四九

- 一、創作的の體操的生活
- 二、學習動機と興味の永續
- 三、學習内容の自己決定
- 四、技術の學習
- 五、體操及び競技の學習
- 六、體操的生活の眞價
- 七、選手の養成法
- 八、大小の運動會
- 九、指導教師

第一二章 修養的精神の發揮……………四一

第一節 序說……………四一

- 一、修身教授と訓育
- 二、道德は生の要求に基づく
- 三、人は道德を好む
- 四、人は徳を樂しむ
- 第二節 修身學習の要旨……………四五〇

一、修身の要旨

三、聖に入るの秘訣

五、教育に關する勅語と詔勅

- 二、道德の創作的學習
- 四、興國的道德

第三節 道德的生活と他の生活との關係……………四六二

- 一、道德修養と日常の全生活
- 二、道德的生活と他の生活
- 三、修身と他學科との關係

第四節 修身的生活の内容……………四六七

- 一、現代の要求する人物
 - (一) 自我を擴張せよ
 - (二) 人類愛を發揮せよ
 - (三) 立憲的に行動せよ
 - (四) 經濟的に行動せよ
 - (五) 兩性相互に理解せよ
 - (六) 恒常的に發展せよ
- 二、修身教科書の使用
- 三、書かぬ教科書の活用

第五節 修養的生活の環境……………四七八

- 一、修養的空氣に充ちた家庭
- 二、學習者の眞劍なる修養態度

三、修養指導の教師

第六節 修養生活の發展法……………四六

一、人生の實際に觸れて修養を爲せ

二、實生活から出發して行く修養法

三、誠實に透徹すれば宜しい。

四、實生活を向上させる修養

五、修養の經過概観

七、上學年に於ける修養

六、下學年に於ける修養

第七節 修養の徹底……………五六

一、徹底難

二、道德的自由の修得

五、修養の徹底

二、修養可能の自信

四、學校生活と修養

細目終

學習各論

木下竹次著

第一章

入主論

第一節

人生の本質觀

一、生の序説 生は萬人共通の痛烈なる要求である。而して意識的と無意識との差はあつても萬人皆生の發展を要望して居る。其の生の發展は精神的に社會的に又歴史的に解決せられて今日に至つた。吾々は路傍に在る雜草が幾度蹂躪されても苟も生活力のある限りは伸びて行くのを觀て生の大執着に無限の興趣を覺えると共に敷島の大和櫻の潔よく散るを見ては人らしい生の高潔を強く感興することができる。實に人間百般の問題は生の要求から開展して生の解決

に歸着する。従つて生の解決は生の要求を以て鍵鑰とする。

生は萬人の欲する所であるけれども生は決して容易でない。多くの場合に於て人生は實に苦である。併し生きんが爲めには此の苦に打勝つて行かねばならぬ。しかも人に生の大執着あればこそ此の人生苦に堪へられるのである。此の人生苦を克服する所に人生の發展があり人間味の味得ができるのである。人生苦は決して無條件に憎惡すべきもので無い。此の人生苦に堪へられないものは時々華嚴の瀧や阿蘇の噴火口に投身などするがそれは本來生を好まぬのではなくて満足に生きられないから寧ろ死を選んだので實に同情すべきものである。

死は萬人の避けんとする所であるから生には必ず死の問題が伴うて来る。死の問題を解決せねば眞に人生を解決したとは云はれない。思ふに死は死に依つて解決するのでなくて生に依つて解決せねばならぬものである。人は死を恐れるけれども死の時は生既に無し誰か死を経験し得るものぞ。されば死の問題は實は死に處する生の問題である。この故に生の問題は死の問題を包含して居ると云うて宜しい。生死の問題と云ひ生死の超越など云へば事頗る深遠であり神

祕であると云うて宜しいが實は日常卑近の行爲に關係して居ることである。從來の教育者が多くは此處まで考へなかつたのは聊か不十分の感がある。

二、生の意義 生は人間各自の環境に依據して其の心身を活動せしめ人らしく欲望充足を行ふことである。人間の本質如何を究明し、社會的歴史的精神的に發展した今日の文化を探索し、各自が實現し得る目標を定めて文化の發展を圖り之によつて不斷に自己の發展を圖つて倦むことなく息むことのないのが人間の生命又は生活そのものである。單に欲望を欲望的動作として充足することに満足するのならばそれは禽獸の生活であつて人の希圖する生活では無い。されど人間の本質を究明せず本能や欲望を輕視し、ひたすら高嶺の花にあこがれて居る様な規範的生活も空虚な生活である。

欲望となつて表現する各種の本能は人間の本來具有して居るもので欲望には根本欲と派生欲とがある。飲食欲と生殖欲とは根本欲で自己保存の本能と種族保存の本能に基づくものである。幾多の派生欲は此の根本欲から派生したもので、時には派生欲の方が高調されて根本欲の隱蔽することはあるが、根本欲を支配

する修養が出来るると幾多の欲望は意志的に之を支配することが容易であることが非常に多い。如何なる欲望も欲望である限りは絶対に之を制壓すべきものでもなく又制壓しきれぬものでもないが欲望を解脱することは出来る。彼の減食生活又は断食生活の如きは食欲の解脱には非常に有効なものである。一週間も断食すれば其の時には生殖欲などを起すことは無い。其の他あらゆる修養は欲望を解脱することだとも云へる。欲望の執着から解脱することが結局人らしく欲望を充足することになるのである。

人が根本欲望を充足するが爲めには種々の生活をせねばならぬ。其の生活内容の異なるに従ひ根本欲が變形して現はれる。茲に幾多の派生欲がある。派生欲は無数であるが名聞欲、利益欲、權勢欲、發展欲、自由欲、社會欲等が其の主要なるものである。此等の欲望は何れも強烈なもので時には之が爲めに生理的生命を捨てて顧ないことがある。根本欲は比較的人に異なる差異は尠いものであるが、派生欲は人に依つて頗る強度を異にし種類を異にする。人の欲望は種類が多くて其の質の優秀なことを結構とするが此等の派生欲を解脱することは決して容易

でない。殊に名聞利欲の如きは古來名僧知識と雖ども之を離れる事が困難であるとは道元が學道用心集に喝破した所である。近來は自由欲が頻りに高調せられて脱線するものも尠くない。社交欲の如きも之を充たす事の出来ない時には非常な執着を顯すものである。併し此の執着があるが故に人生は發展するのだから吾々は決して之に悲觀してはならぬ。吾々は平素益修して益遠きを覺える事が常であるけれども克く欲望の本質を探究すれば決して悲觀するの要なく、高所から落ちて大地に到れば遂には起上るものであることを思はれないことは無い。人間欲は吾々の社會組織、道德組織、經濟組織等の根本であつて人の個人的法律關係を規定した民法を見ても、二大根本欲求に關係して居る財産權と身分權と關係したものであるのを見ても、之がわかる。あらゆる學問も藝術も宗教も哲學も皆欲望から起つて居る。人生百般の文化現象も人生改進の目標も其の根本は欲望にある。而して此等は何れも人間欲を美化し醇化して人らしく欲望充足を行ふことに役立つものである。實に欲望は人生現象の根本動力である。然るに古來何が故に欲を恐れ欲を惡み欲を禁抑しようとしたか。思ふに欲には解放性が

あつて時には奔放して窮極する所を知らず、人生を悪化することが多いからであらう。然れども欲の始末をつけねば人生の解決が附かぬのだから欲の本質を究明して如何に人生を組織すべきかを研究せねばならぬ。

三、自我の性質 欲望は盲目的のもので善とも惡とも名の附なかいものである。普通には欲の善惡を云ふもあれば欲を動機として起つた意志の善惡を云ふのである。吾々の自我には種々の欲望があるが、その欲望は解放性を有つて居ても何時でも機會さへあれば解放を求めて止まず、解放されて満足を感じる。道徳は人の需めるものであるにも拘らず窮屈に思はれるのは此の解放性を束縛するからである。解放性の束縛は人生に必要であるけれども、極度に壓抑すると人間の發動性を萎縮させ又幾多の悲劇を起させる。尙欲望には分斷性があつて欲望相互の間に何等の統一なく孤立的欲望を充たしても吾々は満足を獲得することが出来る。

欲望充足の際此の解放性と分斷性とを肆にすると自然に欲望充足の不能となることが多い。然るに欲望充足の不能は生活抑止であつて人の堪へられる所ではない。茲に於て人は自然に欲望充足に思慮を加へて欲望を統一し一定の原理の下に欲望を充足する様になる。斯くて自ら自我に統一性が具はつて來るのである。欲望に思慮が加はつて意志作用となれば善惡の意義は必ず之に伴うて來る。意志によつて欲望充足の方法を定める時には單に道徳原理ばかりでなく苟も之に必要な原理は經濟的原理でも科學的原理でも皆之に這入つて來る。欲望的動作には満足せず、意志的行為に依つて欲望充足の満足を需める所に人の人たる所以がある。禽獸には恐くは此の如きことはあるまい。欲望にて意志の原因となつたものを動機と名づける。動機には善惡もあれば強弱もある。又多方面に動機を有つ人もあれば僅少の方面に限つて動機を惹起する人もある。尙動機には永續的と暫有的とある。動機が純粹で強固で多方で永續であれば人生の發展に益することが多い。動機が優秀でも之に伴ふ志向が十分で無くては駄目ではあるが、動機が優秀であれば大抵は優秀な行為が發現するものである。意志と云へば既に動機を包含して居るが學習に於ては意志作用中の動機の優秀を特に重視する。動機を重視するのは之から立派な意志的動作を惹起することが出来るか

らである。結局は意志を重視するのであるけれども特に學習動機を重視すべきことを力説するのである。人生の多方面に立派な動機を永續的に有つて行爲をすることに努力せずして唯單に命令して實行させても効果は乏しい。まして知識技能の記憶を重視する様なことを爲ては尙更に駄目である。

欲望充足は強烈な要求である。意志遂行も結局は欲望充足である。欲望的動作ばかりで無く意志的動作にしても人は必ずしも自分の欲望を満足させる方法を得ないことが其が多い。其の不満足になる原因は自己にある時もあるれば自己の環境不十分にあることもある。何れにしても人は欲望の充足不能で欲望の解放性を絶滅するもので無い。寧ろ益其の解放性を旺盛にする。従つて欲望充足の方法を工夫し創作せねば居られぬ様になる。茲に於て自ら自我に創作性が具備する。生活創造は此の創作性が源泉となり自我及び社會の發展は之から起つて来る。創作は想像の作用である。何人も普通の人ならば想像の出来ないものは無い。人は誰でも創作は出来る筈だが其の創作の程度は千差萬別である。更に個人と社會との發展の歴史的事實は吾々の生活創造の可能を實證する。此の

如く自我の創作性は欲望に淵源する。

欲望充足は必ず社會的環境に待つ所が無くてはならぬ。人は社會的に欲望を充足せねば満足は出来ない。自我に社會性が豊醇に具備して居るのは之が爲めである。平素人は社會中に在つて社會の恩恵を自覺しないけれども一旦社會から孤立すると非常に孤獨の淋しさを感ずるものである。人に反社會的の行爲のあることは事實であるけれども人は自分自身が社會の一要素であつて社會の發展を圖らずには居られぬ性質のものである。偶思慮の不足とか環境の不十分とか社會の發展を阻害することはあるが眞の欲望満足は必ず社會的自己の發展に待たなくてはならぬ。古今何れの聖賢も社會的自我的擴張を獎勵しないものは無い。斯くて自我の社會性は矢張欲望に淵源する。

人は時間的には無限に生命を持続せんことを欲し空間的には無限に生命を擴大せんことを欲望する。之を特に精神生活に就いて云へば生命の持續は精神の自由である。自由は自律であるが外間の束縛なき點に於て無限である。生命の擴大は精神の同化である。精神は自己の體驗によつて體得すると共に此の體驗

に依つて體認し精神の同化作用を旺盛にする。此の持續と擴大と自由と同化との四屬性を具備する生命を無限生命又は絶對生命と云ふ。或は之を靈的生活と云ふ。實に此の靈的生活は欲望の無限性に淵源する。自我には無限生命欲が遍在して居るから、自己の擴張も行はれ社會的發展も圖れる。従つてこれまでの競争文明は結局は協同文明に伸展せねばならぬ運命を持つて居る。

靈的生活と欲望生活とは誰が考へても其の距離が頗る遠い様であるが實に密接不離の關係を有つて居るものである。古來此の兩生活を對立させて遂には此の絶對生命を自己以外に存在させて客觀的に之を憧憬の的となしひたすら之に歸依し之に一致せうとした。自己以外に絶對生命を認めることの困難な人でも此の絶對生命が自己に内在することを知つたならば努力して之に進むことが出来ることを信じ得るであらう。實に誰でも修養を怠らず努力して止まなかつたならば漸次に解脫的生活に入り不完全其の儘で自然に絶對生命を把握することが出来る。人には皆此の可能性があると見ねばならぬが修養宜しきを得ないが爲めに十分に人生の發展を圖ることの出来ないのは惜しいことである。

欲望充足に努力することは萬人一様であるけれども人は遺傳を異にし環境を異にし身體の組織も精神の組織もそれぞれ異なつて居て欲望にも慾望充足の方法にも悉く特異性を具備して居る。勿論共通性もあるけれども人は全體としては何れも異なつたものである。之が自我に個人性のある所以である。人は欲望を充足して人生を構成するに當り何れも皆個人性の色彩を帯び各自獨得の人生行路を選ぶことは勿論である。只個人性の色彩が餘り顯著でないものは大抵相似た人生行路を選ぶだけでそれにしても決して同一ではあるまい。各人が各異なつた人生行路を取つて進む所に、個人性のひらめきがあり他人の企及することの出来ないものがあつて、如何なる人も社會に生存する独自の價値を持つことが出来るのである。社會は之によつて分化し統一自ら其の間に行はれて漸次に進歩發展し各自の自我も益、個人性を發揮することが出来る。個人性を發揮することとはそれ自身に於ては結構なことであるけれども個人性を發揮し得る人間生活には自ら善もあり惡もあることを知らねばならぬ。従つて實際に於ては或る個性は發揮してならぬ様に見えるのである。

以上述べた所の各種の自我の性質が調和統一して發展する所に人生の發展がある。然るに此の主觀的の分化と統一とがなかなか容易でない。其の上に生活の客觀的の方面にも分化と統一との難關がある。此の主觀と客觀とを統一して作用して人生となる所にも大なる困難がある。此の困難から人生の價値を發見する所に人生の妙味がある。これから進んで生活の客觀的の方面を一瞥せう。

四、欲望充足と環境 欲望充足には必ず環境を要する。環境は吾人に影響する外圍の全體である。環境構成の要素は人と物と社會とである。此等は何れも時間的に又空間的に延長して居る。環境には次の如き力がある。

- 1、人心を刺戟して欲望を起させる。
- 2、欲望充足の條件を具備させる。
- 3、欲望又は動機を堪久的に持續させる。
- 4、欲望を導いて意志作用に進轉させる。

人間外圍の事物は自ら進んで人に影響を與へるものでは無いけれども何等か人を刺戟する作用のあることは之を認めねばならぬ。其の外圍から影響を受けて

之を自分の環境とする作用は人の精神に存在して居るのである。外圍に意味を與へるのは入であるから同一事物でも人によつて其の意味を異にすることは勿論である。

手を打てば下女が茶をくむ、鳥は飛ぶ、魚は寄りくる、猿澤の池。

實に環境は唯心所造である。各自の自己がそれぞれ異なつて居るのだから各自の環境もまたそれぞれ異なつて居る。

自己と環境とは函數的關係を以て互に影響し互に消長する。此の關係は未だ數學的に精密に測定することの出来ないことが多いけれども自己の發展は環境の發展を意味し環境の發展は自己の發展を意味することは明かである。従つて自己の發展は同時に環境の發展である。換言すれば各自の生活の發展は自分の環境を廣く深く長くすることである。

人が生れると其處に必ず環境があるのだから人の成長發展は環境に順應する所から始まる。しかし其の環境は自己の發展に悉く有利なものでは無い。時には反對となることもある。又自分の悉く好愛する所のものでもない。時には頗る

嫌惡する所のものもある。之と共に人は何時でも環境に順應するだけでは、常に環境に支配されて居るのであるから、更に進んで環境を創造せねば結局の満足は得られない。環境の内には絶対性を有つて居るものがあつて何人も其の力に絶対に従せねばならぬことが澤山あるけれども、其の時は自由の服従を行ひ環境創造を爲して少しも差支は無。此の故に人は何時でも何處でも意識的に又無意識的に自分の環境を構成し創造して行くのである。それが爲めには或は其の環境を變更し、或は其の環境を自己の注意から遠ざけて之を誠外に放逐する。外界に事物があつても之を忘れて注意しなかつたならば事物は其の儘で各自の環境たる性質を失ふのである。之には十分の修養を要するけれども生徒児童にも全く出来ないことと無い。更に環境の質について云へば環境中から不純の質を去り之を發展させる必要がある。之が爲めには自ら外圍に働きかけて其の構成要素である人や物や社會などを改造し革新することにあらゆる努力を拂はねばならぬ。之を以て如何なる人も自分の生活の方向を謬ることなく眞に環境創造を行ふ人であるならば他人も自然も物も家庭も學校も學級も社會も國家も人類

も之を革新して止まぬであらう。此の事は一見不可能に屬することが多い様に思はれるけれども人は各其の本分を眞剣に果たせば宜しいので兒童や生徒はその儘で皆環境創造が出来るのである。實は斯く環境を創造することは何も他の爲めに犠牲になるのでなくてそれが直に自己發展となるのである。其處に眞に充實した價值ある生活が生れるのである。實に人を救ふのは自分を救うて居るのである。人多く此の理を悟つて環境創造を楽しむことが出来なくて自己の生活の方向を謬るのである。生活の方向を謬るものは折角自分の持つて居る自分のエネルギーを負號的に使用するもので實は氣の毒なことである。此の負號量を正號量に轉向する所に師弟共同の努力を要する。

惡るしとて只一筋にすつるなよ、澁柿をみよ甘ぼしとなる。

五、人生の渾一性 人生は渾一的活動である。人は社會的に道德的に科學的に經濟的に審美的に又宗教的に生活すると云うて居るが寧ろ此等を統一して全一的に生活して居るので此等の生活は便宜上人生を分解して其の一面を高調したに過ぎないものである。勿論人間各自の趣味は職業と學業とを根據として時

と場合とに依つては其の人生の一面を高調して殆んど他を認めることが出来な
い様な場合が無いでも無いが此の生活にしても唯一の自己の表現であるとした
ならば全く他の生活に孤立すると云ふことは考へられない。其の時孤立の觀が
あるのは只其の生活が不十分だと云ふまでである。人は成るべく渾一的全一的
生活をする所に生活價值があると考へねばならぬ。

従來の教育は部分生活から導込んで全一生活に進ませうとしたのである。斯
くすれば各生活の研究も便利であり又深刻にもなる。分の生活は實施も容易で
あり目前の結果は舉り易いが實は分の生活に全の生活を寓する所がなくてはな
らぬのである。全一生活が無くて部分生活が十分に成立するものではない。又
反對に分の生活が無くては全の生活も成立つもので無い。分の生活が進歩して
も幾多の分の生活を結合して全の生活を開展する所に大なる困難がある。教師
が主となつて教授などを爲し學校生活と云ふ一種特殊の生活を爲させる間はそ
れで宜しい様に考へられるが學校以外の生活は何れも全一的生活の性質を多く
具備して居るから學校の特殊生活だけでは多くは役に立たない。それで分の生

活を進めても更に全の生活を進めねば人生の發展を圖ることは出来ないのであ
るが従來多くは全の生活を進めることを等閑視した。たゞく児童生徒が全一生
活をすることがあつても多くは之を教育上の餘興と見た。然るに近來學習劇の
如き総合藝術を重視するのは一は此の缺陷を救はんとするのである。併しこれ
までの様にして分科組織で教師中心の教育を爲して居て更に全一生活を必要と
して之を児童生徒に課することにしたならば従來よりもそれだけ仕事が多くな
つて時間に不足を生ずるであらう。教育の時間が従來の通りであるならば教育
の程度が低下するであらう。教育者の工夫を凝らすべき所は此處にある。元來
分から全を構成する方法は生命の無い貨財の生産法である。生命あるものの發
展は常に全から全に進む。只始の全には現實性とならないで可能性となつて含
まれて居るものがある。又現實性となつて居ても未だ發展して居ないものがあ
るから全人生としては固より不完全であるがそれから漸次に發展するのである
斯くなる吾々は教育から學習に變態することを要求する。學習では不十分
なる全一生活から出發して漸次其の生活を進歩させるのである。學習が漸次高

尙なる程度に進むに従ひ全の生活を眺めつゝ分の生活を進める。かくして結局全の生活を進めることに努力する。尋常小學校の低學年に於ける大合科學習は此の要求に應ずるものである。次に中小の合科學習に進み漸次に學習を重さねて科學的には全自己を系統化し道徳的には心身の作用一點に合致して自己の實現に及び宗教的には全自己を統一して安立の境に達せんとするのである。尙學習は生活に依る生活の向上であるから全的生活に出發して全的生活を進歩させることが出来る。其の内に分の生活も發展する。従つて學習時間の節約も得られる。更に進んでは學習程度の上進も企圖することが出来る。併しこれには生みのなやみがあるから將來の光明を望んで忍苦することを必要とする。

第二節 人生の六相

現實的自己を發展させる生活は何れも心身作用の全體に關係して居るが、其の内容を異にするに従ひ自己實現の形相が自ら異なつて來る。其の生活形相は千差萬別であるが之を實際から分類して六相とすることが出来る。人生の六相とは社會的、道徳的、科學的、經濟的、藝術的及び宗教的の形相を指す。此等は渾一的全一生活の實現した形相であつて云はゞ人間生活の六つの性質である。之は心意三分法などを基礎として分類したものでなくて、六相悉く心身作用の全體に關係して居る。此の分類は人生を内容上から考へて分類したものであるから餘り嚴密な分類でない。従つて互に交錯する所がある。且つ各形相の内にも亦澤山の形相があつて必ずしも一樣でない。もともと人生は唯一のもので分割など出来るものでない。今は只便宜上形相を六つに分けて見るのである。其の關係の密接なことは申すまでもない。六相密に相融合して居る。其の一を取離すことは出来ない。

一つの生活に此の六相を比較的普遍に顯現することは時にはあるが多くは其の内の一相を高調する。他の五相は顯はれて居ても微弱である。時には全く顯はれない形相もある。人にはそれぞれ個性があつて各生活に六相等しく具備して遺憾なしと云ふ譯には行かない。自ら偏する所があつて如何なる生活を爲ても道德的色彩の濃厚な人があれば藝術的色彩の濃い人もある。此の如く偏して居ても或る生活には六相を具備させることを要求するのが至當であらう。之は分に全を寓する生活である。

一、**社會的形相** 人には社會性があつて社會化した生活を爲す必要がある。従て人は社會的生活を好むものである。彼の反社會的生活を爲すものは自我の發展未だ十分ならざるが爲めである。人は社會に生れ社會に生きて社會で死ぬるので何人も家庭、學校、社會、國家及び人類の一人として社會化生活を爲ねばならぬ運命を有つて居る。彼の法律的政治的生活の如きは國家に屬するもので社會化生活の一形式である。此の社會化した生活の内容を高尙複雑にして時間的に又空間的に其の生活範圍を擴張して行く所に連續的發展の生活があるのである。

人と人とを結合して社會を組織する原動力は内面的には愛であつて外面的には法則、規約、法律等である。社會化生活實現の目標形式は協同であるが協同は自律と相待つて實現を完了する。自律と協同とは相關的概念であつて社會化生活の實現には缺くことの出来ないものである。今日の社會は何れも自律協同を完うし得る様には出来て居ない。従つて何人も社會化生活全般に亘つて自律協同を完うすることが出来ない。階級闘争もあれば貧富の闘争もある。如何なる社會改良家も十分に自律協同行はれる様に社會組織を改善せうと思はぬものは無い。個人主義を基礎とした競争文明は既に行詰つて社會的なる協同文明が今將に展開せうとするのは實に歡ぶべきことである。只社會組織の變化は餘り急激であつては宜しくないから之を徐々に倦まず撓まず進歩發展させねばならぬのと實際に於て此の如き發展に困難なる事情があるが爲めに協同文明の開展が十分でないのである。併し人間各自の自己に自律と協同との二要素が十分に具はれば社會の改善も漸進的にしてしかも可なり其の進歩の歩調を早めることが出来るのである。

從來の學校生活は餘りに人爲的特殊的で普通の人間生活には頗る遠いものであつた。教師は社會も認めず個人も認めず唯學級を作つて便宜的に團體的に教授して居た様な有様である。規律の厲行はあつたけれども愛に立脚して自律的に協同的に生活させることは頗る不十分であつた。今後は學校も各學習者も更に之を社會化して自律的に協同的に生活する様にし且つ各種の社會を通じて又時空を通じて生活發展の形式を同一にしたならば學校生活が他の社會生活の基準となり學校も亦社會化した雰圍氣が充滿して校風が樹立する様になる。一旦校風樹立すれば年々新たに受容する新學校成員の社會化は容易に行はれる様になる。

社會に關しては種々の學問があつて或は生活の目標方法を指示し或は目標方法を按出する資料を與へて呉れる。各種の價值判斷もこれから出来る。社會化生活は道德的宗教的生活と密接に關係し科學的經濟的若しくは藝術的生活の如きは大抵社會的生活の内容を爲して居る。人間各自の自己が社會化して自律協同の作用が十分に行はれると生活の社會的形相は顯著になつて来る。思ふに社

會化生活の發展を圖るには從來の教育法を根本的に改造して學習法とするので無くては恐くは効果を擧げることが困難であらう。

二、**道德的形相** 自我の解放性を高調して欲望充足を行へば必ずや行詰を生ずるものであるから一定の原理によつて欲望を統御し之を社會的に充足する所に生活の道德化が開展する。生活に道德的形相の具備するのは之が爲めである。道德は生活の必要上起つて来るもので元來人の好むべき筈のもので實際に於ても多くの人の要求して居る所である。日常の生活上悉く善を行ふは固より容易ではないが悉く惡を行ふことも亦決して容易なことでない。道德は人の要求するもので本來は強制的のもので無い。然るに世人道德を窮屈なりとし遂には之を逃避し或は自ら進んで反道德的の行爲を爲すものがあるのは何故であらう。道德は假令自律的道德であつて外間の人爲的束縛は無いにしても尙自己を以て自己を規正するのであるから道德的行爲に束縛性のあるのは止むを得ない。従つて道德を窮屈とし時には之を逃避せんとするは有りがちなことだが、さればとて道德は必ず嫌ふべき性質のものでない。其處に道德修養の妙味がある。併

し此の理由よりも從來の道德教育が道德の必要を感ずることの出来ないものに他律的道德を強要して外間から束縛を加へることが多かつたから非常に道德を窮屈なものとして之を逃避する様に爲たことは蔽ふことの出来ないことである。時と場合によつては他律的道德も決して排除すべきでないが教師は兒童生徒を整理した環境裡に置いて成るべく多く自由の服従を爲す様に指導すべきであらう。道德行爲として特別にあるものではなくて如何なる生活を爲しても苟も意志的動作である以上は必ず道德的意義を有する様になる譯だから行住坐臥悉く道德修養の機會である。百般の生活に於て道德的形相が顯はれなかつたら欲望の統御も出來ず欲望充足に障害を來たす筈だから好んで道德的修養を爲すことは必ずしも不可能のことではあるまい。學習者は茲に猛省することを要する。

生活は生活することそれ自身が目的であつて生活を以て他の方便としては決して眞の自己満足を得ることは出來ない。生活は人格を有つて居るものが全人格を實現して社會文化の創造を爲す作用でなくてはならぬ。生活が他の方便とならず生活が人格化して人格の實現が出来る所に道德的生活が開展するのであ

る。人格實現の習慣を誠實と云ひ人は誠實であつて始めて眞の自己満足が出来るので人は誠實なれば足るのである。誠實に社會的に活動する形式は自律協同でなくてはならぬ。誠實に自律協同を實行して行けば道德的生活が同時に社會的生活である。人は斯くして次第に愛に徹底する。

不完全な社會組織の内に於て修養未だ進まないものが生活しては如何にしても生活が方便化し易いのは残念なことである。彼の勞働者の如きは生活を方便化し易いが生活を人格化せずして方便化して居ては如何に勞賃を増加しても勞働問題の解決の如きは困難であらう。學習者の學校生活に於ては比較的容易に生活を人格化することの出来るのは歡ばしいことである。其の生活を人格化した道德的生活を創造する所に生活又は勞働が藝術化する。茲に於て道德的生活は其の儘で藝術的生活である。日常生活に於て誠實に事を行ひ他事にも執着せず一切を忘れて其の時其の時の生活に全自己を働かすことが出來れば最早無限の生命を把握して居るので生活は宗教化して居るのである。尙此の道德的生活が科學的經濟的法則に依つて支配されて居れば其の生活は科學化し經濟化して

居るのである。此の如くにして人生の六相は調和的に顯現して全一的生活となるのである。人生の六相は調和的性質を有つて居るけれども努力がなくては各生活に具備するもので無い。茲に於て學習の必要が起るのである。

三、科學的形相 欲望充足の生活に必要なものは欲望の統御である。欲望を統御して之を實現し人生を組織立てて行くには必ず科學的の知識を要する。科學的知識の無いものは欲望充足に大なる缺陷を生ずる。従つて人は科學的生活を要求し科學的發明を統出させた。教育上にも科學的知識の發展を強く要求し何事も科學的に説明し些の曖昧を許さぬ状態である。人間萬事科學を以て解決せうとして言語も科學に關するものは大に發展して豊富精緻となつた。其上科學的生活以外の情意の生活でも苟も之を思想として取扱ふ時には知的形式として處理するのだから情意の生活に關することでも、とかく多くの人には知的に解せられ易く情意生活の叙述も自ら知的に傾き易い性質を有つて居る。此の如き事情で従來の教育は遂に科學偏重の教育に墮つた。今日は餘程ここに氣が附いたけれども尙人生を説き體驗體得を説くものに對して理路不明晰と云ひ説

明不徹底と云うて居る。思ふに人生には知的透明の及ばぬ所があるから人生全體を科學的に處理せうと云ふのは無理なことである。教育上知的説明の及ばぬ所を知的説明によつて指導せうと云ふのも亦無理なことである。實に宗教の天地の如きは科學を捨てねばならぬ所に開けるのである。

哲學的思索の結果を系統化したものは知識であるけれども哲學的思索を爲すことは全人格の活動である。科學的研究の結果は知識であるけれども科學的研究を爲すことは全心身の作用である。研究思索の生活と其の結果とは自ら區別がある。從來餘り此の區別に留意せず只知識の傳達とか收得とかに没頭したのは教育を主知主義に導く所以であつた。吾々の生活に科學的形相の具備せねばならぬことは今日何人も異論が無からう。人生の解決に科學的知識の必要なことも疑ふ餘地は無い。將來に於ける吾人の生活は更に一層科學的性質を濃厚にする必要があるとも思へる。然れども人生に對する科學的知識の任務には自ら一定の限界がある。科學は科學以上の任務に服してはならぬ。科學が自分の分限を守るに於ては如何なる生活にも科學的に思考することが必要である。藝術

的生活でも又宗教的生活でも科學的生活から絶縁したり科學的生活に反しては決して伸展するものでない。科學的に生活せねば科學を捨てねばならぬことも痛切に感ずることが出来ない譯である。科學の種類は頗る多い。今日未だ科學の開拓十分で無いとは云へ如何なる科學の原則も人生發展の條件として何れも必要である。

科學的生活は事物を函數的に考へて行く生活である。前提と結論、原因と結果、目的と方法との如き何れも函數的に變化して行くものである。科學的生活の結果は科學的の原理原則を應用して人生の行詰りを解決することにもなり時には科學的の原理原則を發見することにもなる。科學的生活には環境を科學化して置くことが必要である。現時我が國に於ては家庭は勿論學校でさへも環境科學化が未だ十分に行はれて居ない。學習者が科學的生活の必要があつても其の實現に困難である。科學的生活の必要を痛感して科學的環境組織を行ひ其の環境によつて科學的生活を刺戟するが宜しい。

科學的生活の發展によつて人生に科學的形相が濃厚に具備することは非常に

必要であるが之と共に科學的形相が人生に於て他の五形相と回融相即して居ることを大に必要とする。

四、經濟的形相 人間生活に道德的形相を具備することの必要は何人にも認められて道德教育は教育上にも重要視されたが、何故か人生に經濟的形相を具備させることの必要を認めて教育上に之を重視することは閑却された。思ふに之は教育學者が眞善美聖に限つて強く考へたのと經濟的活動は動もすれば利己的に又物質的に傾き易いことを恐れたが爲めであらう。經濟は道德實現の實力であり背景である。忠孝仁義は美德であるが之に實力が伴はなかつたら何の役にも立たない。世人往々道德教育の無力を云ふが道德的生活は孤立して其の効を完うするもので無いことに十分に注意せねばならぬ。

武士道は經濟と離れて教を立て多くの教育者は經濟家と云はれることを恐れて居る。經濟の動機が利己心であると云はれたのは昔のことでは今では經濟は人生のための經濟と考へられて居る。經濟家は物質的生活に墮ちて精神的生活に缺けて居ると云はれるのは聊か止むを得ない所があるが克く考へると物質的生活

を爲すことは必ずしも精神的生活を否定するものでなくて今日では寧ろ兩々相補益すべきものである。又精神的生活にも經濟的の原則は行はれるのであるから報徳教の如く道徳と經濟とを融合させて立教することは頗る有意義のことと思はれる。經濟を無視しないまでも之を等閑視して文化生活を爲さんとするが如きは餘りに大膽に過ぎる。物質經濟や心理經濟の爲めに經濟學心理學などを科學的に研究するのも大に必要であるが今後は此等の學問を更に通俗化して之を普通教育中に收めることは非常に必要である。又經濟的生活が利己的物質的に生活する様に墮落する機會を多く與へると云ふのならば教育者は其の機會を利用して修養させるが宜しい。決して學習者を其の機會に置くことを恐れてはならぬ。現時の如き金錢經濟の世の中に於て金錢經濟生活上の創作の途が學校教育に殆んど缺けて居ることは如何にしても不思議なことである。之を單に困難なこととして打捨てて置くべきことで無いと信ずる。

經濟的生活とは經濟の原理原則に従つて進行する生活である。貨財によつて欲望充足を行ふ動作が經濟的活動である。經濟學上生きるとは消費することて

あり消費とは物質の効用を減却して欲望を充足することである。其の消費の爲めには貨財の生産が必要になつて來るのである。従つて生産を従として眞に人らしい生き方をする爲めに如何に消費すべきかと考へて消費を重視することが甚だ意味ある様に思ふ。創作的作業原理によつて作業學校や生産學校を立てるよりも人らしい生き方をする消費主義の學校を立てる方が遙かに面白からう。只現在の所では經濟學の研究が殆んど有形貨財に限られて居るから聊か困難はあるが困難ながらも更に經濟的生活の範圍を擴張して時と力と財との三つについて考察し其の力の中には心力も體力も含めたいと思ふ。従つて經濟的生活は單に經濟學を基礎とするのでなくて其の他の自然科學も精神科學も之を基礎として考慮しなくてはならぬ。經濟學の研究には研究範圍を縮少して有形貨財に限るのも或は必要であらうが人生發展を圖る學習に於ては決して此の如き必要の無いことを悟らねばならぬ。

廣義の經濟的生活は他の如何なる生活とも協動して補益を與へるが其の協動によつて經濟的效果を大にすることが出来る。殊に道徳的方面から誠實に働き

科學的方面から各種の科學的原理によつて活動することは大に經濟的效果を大にする。仕事の能率は之によつて増進し各自の有する能力は十分に之を發揮することが出来る。又經濟的生活は社會の内にて社會的に行はれて効果が顯著であり創作を生命として藝術的に經濟活動をすれば同じく經濟的效果はあがる。經濟的生活は利己的で無いにしても利益を目標として居るものであるから解脱を生命とする宗教的生活とは一見相反する様であるが必ずしもそうで無い。經濟的活動を廣く解して單に物質的のものにせず解脱的なる宗教的生活と協同させたならば双方の生活の發展を圖ることが出来るであらう。

五、藝術的形相 藝術又は美術は廣狹の二義がある。最も狹義に藝術を解すれば藝術は繪畫と彫刻とであるけれども茲には廣義に従うて藝術とは美的價値を持つて居る人工産物の全體だとして論究を進める。

藝術は多様の統一と云ふ美の原則に支配されて居るもので吾々は雜多の内に統一があつた時に美感を惹起することが出来る。美感は快感である。避暑就樂の本性を有する人間が藝術によつて享樂する價値は實に大なるものがある。人

には藝術衝動があつて幼兒の時から美的な音樂や色彩を愛好する。又遊戯の内には早くから藝術的才能を顯はすものである。

藝術の種類は頗る多い。繪畫彫刻を始めとして建築、詩歌、小説、音樂に至るまで澤山あるが、分化と統一とが能く調和して其處に美の性質が具備するものとすれば人間所産の總べてが藝術となり得る。立派に出來上つて學說にも程度の高い文明にも皆強き藝術的色彩が具備する。我が學習組織の如きも豊醇する藝術的色彩を有して居る。

藝術的生活は藝術品を觀照し鑑賞し又創作享樂する生活である。藝術の鑑賞も實は一種の創作であるから藝術的生活は一切の功利心を離れて人生の爲めに創作性を創作的に働かせて藝術を創作する生活で創作が生命である。人生に藝術的實現が備つて獨創的の國民が生れ國民文化が向上することになる。即ち藝術的生活を爲すことによつて家庭も學校も社會も國家も大に改造される。美の原則に従ふことは何れの人生にも必要なことであるから藝術的生活とは必ずしも所謂藝術品の製作に従事することのみを指さなくても宜しからうと思ふ。科

學、道德、經濟等の生活にも習藝術的色彩があつて宜しいわけである。只生活内容の如何によつて純藝術である繪畫彫刻の如きものが出て來るのである。道德的生活にも社會的生活にも藝術的生活の色彩がなくてはならぬ。美には自ら獨立した美の標準があるから眞なるもの善なるものが直ちに美であるとは云ひ得ないけれども渾一的人生に於て此等が相助けてそれぞれの特質を最もよく發揮することは想像に難くない。又其の體驗も出來るであらう。

宗教的生活も藝術的生活と密接に關係する。藝術は痛切に多様の統一を要求するものである。宗教は又痛切に解脱的生活を要求するものだが藝術的生活が藝術に憧憬して一切に超越する所から藝術から宗教への道も開ける。

藝術的生活は人生に取つて頗る重要なものであるが其の生活には似て非なるものがあつて往々人をして藝術的生活を嫌忌させる。高尚なる藝術的生活には精緻なる觀察高尚なる思索高結なる目標觀念を要するものであるから藝術的生活は精神の發達不十分なるものに對しては皮相淺薄のものになり易いのである。尙藝術の創作には自由が非常に必要であるが自由は其の第一歩として解放を要

求するが故に藝術家は往々社會の法則を無視し先縦に従はないで創作の途を行かうとするから放縱生活を取るものが多い。道學者は此の種の藝術家を見て藝術的生活を爲すことを恐れる。總じて創作の途を行くものは模倣を嫌ひ人や法に違背すること多く従順謙讓でないことが澤山あるから多くは人に愛せられない。且つ藝術的生活は一面に於て享樂的生活であるから人生に努力を缺く原因となることが多い。殊に低級な模倣藝術に於て此の弊を見る。劇の如きは人の劇的本能に基いて愛好せられるもので高尚なる劇的動作は人生の學習に必要なものであるが創作を無視した模倣的演劇は學習上多くは有害である。

人々が眞に藝術的生活を理解し體得し其の特質に従つて活動し人生中に獨立の地歩を占めさせ之と同時に他の生活を協同させるならば藝術的生活は人生に取つて眞に有効なものとなるであらう。渾一的人生を味得し得るもの始めて有意義の藝術的生活をすることが出来る。

六、宗教的實相 自我には無限性があつて無限に生命を持続し無限に自我を擴張せうとする。有限と信ぜられて居る人生に於て無限に徹底せうとすること

は不可能の様でもあるが、元來有限感の起るのは彼此相對し、自他相比較し、徒らに思慮分別を加へ、事物に執着するからのことであるから、人々が無限に自我を擴張し、事物に對する執着を去り、自己と宇宙と同一となりて、自己即宇宙の様になつて有限を忘れ、有限を考へる必要が無い様になつたならば、其處に自ら無限の生命が顯現して來る。此の生命を宗教的生活と云ひ、又靈的生活とも云ふのである。人執着を去つて無限性を獲得すれば、純一無雜の愛に徹底する。茲に前後實際斷の生活が出来て、物我一如の境涯が開ける。此の境涯に住するものは、自分の爲して居る仕事と自分とが一つになり、是非得失を忘れ、正邪善惡を忘れ、自律他律を超越し、一生懸命になつて自分の仕事に努力する。斯くする時は、最早生活を懼れず、生活を厭はず、之を悦び、之を愛し、人生の不完全を悲觀せず、寧ろ不完全其の儘で、義なきを義とし、様なきを様として、生死を忘れて安立する様になる。宗教的生活と云へば、とて既成宗教に頼らねばならぬこともなく、神や佛を自己以外に求めねばならぬことも無い。併し此の生活に入るには、經路は澤山あるのであらうから、わけ登る麓の道は多くとも、同じ高嶺の月を觀さへすれば、宜しい譯である。

人には無限性があつて無限を求めて止まず、不斷に人生の發展を圖るけれども、事物に對する執着は容易に之を去ることが出来ない。さればとて一大事に大執着を起すことも出来ず、自我の統一、茲に破れて如何にしても満足することは出来ない。現時の文化を究明し、文化の創造を企圖すれば、するほど自我は分化するけれども、其の統一は益困難となつて來る。此の際更に統一を求めて統一を得ず、日暮れて途尙遠く、孤獨の淋しさしきりに至つて、亦如何ともすることが出来ない。思慮も及ばず、分別も役立たず、其處に何物も忘れて不完全そのまゝの生活で安心する。之が何物かに救はれた状態である。茲に自己の統一は出来て満足は伴ふが、生活は依然として不完全に相異なる。不完全であるが、最早以前の不完全で無い。他から見れば、同様の生活状態でも、當人の心境には自ら異なるものがある。自ら別天地が開けて居るのである。此の不完全な人生で、益修して益證する。畢竟修證は不二である。既に異なつた心境があれば、社會にも自然にも自ら異なるた色彩と明るさが出て來る。

社會的生活を爲して人類愛に徹底しても、道德的生活を爲して人格實現に徹底

しても、科學的生活を爲して思慮分別に極限のあることを悟つても、經濟的生活を爲して事物に執着するの否を悟つても、藝術的生活を爲して藝術創作に徹底しても何れも皆宗教的生活の門戸を開いて突進することが出来る。否實は其れ等の生活が直に宗教的生活になつて居ることが多い。宗教的生活が他の生活に反映して其の發展を助けることは勿論である。

何人の生活にも物我一如の境涯は實現し得る。又現に兒童の生活にも此の境涯が顯はれて宗教的實相の具備して居る場合のあることは何も珍らしいことと無い。併し此等は只其の初歩である。宗教的環境を組織することによつて此の初歩の生活を漸次に發展させることは出来るであらう。若し指導教師が宗教的生活に徹して居つて不斷に指導を怠らなかつたならば學習者は漸次に自分の無限性を發揮して絶對的生命を捕捉する様になるであらう。教師は宗教的生活を指導する際に既成宗教に觸れたり信仰を強要する様なことがあつてはならぬ。又他の生活とは非常に縁遠いもので一種特異のもので關與することの出来ないものと思ふてもならぬ。如何なる生活でも宗教的實相を具備せざれば十分なもので無いと共に宗教的實相を缺く人生も誠に不十分なものである。

以上で大略人生の六相を説いた。人生の向ふ所も大凡これで見當がつくであらう。且つ人生の六相についてはそれぞれ學者の研究がある。又之に關する體驗の人はある。思ふに人生は森嚴なる一大事實である。如何に之を説明すればとて體驗の世界は自ら別にある。吾々は此の體驗の世界に突進して眞に人生を味得する所がなくてはならぬ。人生に關する幾多の學者の研究も多くの苦勞人の體驗發展も要するに各人の人生味得の缺くべからざる條件たるに過ぎない。

第三節 學習の意義

一、學習の定義 人には發展性があつて自然に發展して行く。又人は發展を希求する。意識的に又無意識的に自己の發展を圖り生きる價値を發見して行く。自己發展とは人生の六相を漸次に調和的に十分に自己に具備させて行くことである。自己は自然にも發展するけれども計畫的に自己發展に努力する所に學習の道が開ける。

學習は生活の爲めに自ら生活することによつて自己の生活の發展を圖つて行くことである。

此の如き活動を學習と命名することは適當でないが之に代用する適切な詞が無いから今暫く此の詞を使用する。進んで學習の意義の説明をせう。

學習は眞に人らしく生活を遂げて行くことであつて生活を他の方便とすることを避ける。即ち生活の人格化を需めるものである。現時の社會は頗る不完全であつて生活を方便化するのは止むを得ない様な所があるけれども各自の心得

によつて人生を人格化することを努めなくてはならぬ。學習は此の點に留意する。

從來の教育は如何なる場合でも智識技能を修得させて生活に資することを努めたが學習は自ら各種の生活を實際に行ふことを要求する。生活實現には各種の智識技能を要する。即ち智識技能を消費する。智識技能を消費せうと思ふたならば智識技能を生産せねばならぬ。此の生産と消費とによつて智識技能は進歩するが其の進歩は茲に止まらず同時に人生そのものの發展でなくてはならぬ。學習者自ら各種の生活を行ふことになれば之に要する環境組織の必要なことは申すまでも無い。自己と環境との關係から考へて自己の發展は同時に環境の創造である。

各種の生活を遂行しても其の生活を發展させなくては駄目である。生活の發展は生活に六相を具備させる上の伸展である。此の伸展そのものが學習の目的であるから學習に於ては社會的、道德的、科學的、經濟的、藝術的及び宗教的の自己を出來得るかぎり調和的に發展させねばならぬ。此の六種の自己は何れも心身の

活動を含む。精神的には知情意の全體の作用を含みてそれぞれの形態を保持して居るものである。此の各種の形態を分析的に研究し記載することによつて其の形態が明瞭になる。各學科の學習は何れも人生全體に關すると云うて宜しいが人生の六相中何れか一つを特に高調することが多い。其處に各學科の獨自性も顯現する譯だが此の際此の各種の形態研究が役立つのである。

右の如く學習を考へると學習は主知的でないことは勿論だが主情意的とも云ひ兼ねる。何れかと云へば情意を尊重する方が寧ろ全人的だと云ひたい。又學習は自ら生活することを主とするから自律的だと云ふても宜しい様だが宗教的生活では自律他律を超越するから自律的とも云ひかねる。論理的に學習を定義し系統的に學習組織を立てるのも宜しいが學習には論理の透徹しない部分があり論理的に云へば自ら實際と遠かる嫌ひもある。論理的説明は歸する所學習の註釋である。學習に於ては直に人生そのものを把握し體得することを第一義とする。

自ら自己改造を行ふ學習に於ては當然自己活動を尊重するが故に學習態度は

發動的ならんことを要求する。しかし時には自ら發動して受動的態度を取ることもある。之を發動的受動と云うて差支なからう。又自ら自己改造を行ふのであるから學習的態度は當然創作的ならんことを要求する。創作は發明、發見、案出、立説の全體を總稱する。創作は想像の作用であるが想像には必ず記憶觀念を必要とする。模倣も創作資料を得るためには必要である。創作には必然に自由を必要とする。外間からの束縛があつては創作は出來ない。されど自由の服従と云ふことを忘れてはならぬ。創作は人生の爲めの創作で創作の爲めの創作であつてはならぬ。此の如くにして自己を改造することは決して容易の業で無い。自己改造漸く進んで困難も漸く大である。これ學習に渾身の努力を要する所以である。努力は苦痛を意味するが其の中に眞に人生の味があるのであるから學習は歡喜的ならんことを要求し得る。義務的に努力を強要することは出來るだけ之を避けねばならぬ。

二、學習學の組織 人生の本質論を基礎とし其の人生が如何に社會的に歴史的に發展して現今の文化を構成したかを究明し更に如何にして人生創造の發展

を圖るべきかを探究して學習學を組織する。此の人生の本質と社會文化と創造の目標との間には種々の矛盾もあり不統一もあり不調和もあつて學習學を組織することは決して容易でない。然れども人生論から出發して學習の目的、學習生活の内容を定め學習生活發展の方法を定立することは必ずしも不可能でない。

各民族の發展を圖るが爲めには教育と云ふ事實は早く發現した。之に關して教育學も可なり早くから研究された。教育學は教育者を本位として被教育者を如何に處理するかの考察である。學習學は學習者を本位として學習者があらゆる環境裡に於て自己の發展を圖つて行くことに關する考案である。近來は教育の意義を變更して漸次に教育の内に學習を攝取せうとする傾向がある。私は教育の施設教師の活動方法等は之を學習環境論の内に之を攝取し學習者本位の學習學を建設せうとするものである。教育するものがあれば他方には學習するものがあるとか教育も必要だか同時に學習させることも必要だと云ふが如き見解を取らず、學習と教育との對立觀を排して學習的唯一觀を取る。まして學習と教授とを對立させる様な見解は取らない。

從來大抵の教育學は方法多元觀を取つて方法二分說乃至六分說が現はれて居るが此等は實際の教育に不便尠くない。私は渾一的人生の發展を圖るには方法多元觀は面白くないから學習方法一元觀を取りたいと思ふ。尙從來の教育法は多く教育を受けて居る間のもので教育期を終つたものは自ら他の生活法を取るものとなつて居るが學習法は生涯變化するものでないから私は學習生涯一貫論を取るものである。最後に學習の形式は年齢とか職業とかによつて異なるもので無いから私は學習形式一元論を取るものである。

右の如き見解の下に組織されたる學習學は以下順次に説明するであらう。

三、學習に關する異說 學習には澤山の意義がある。簡短に之を列挙する。

1、心理學者は學習 *Learning* を事實の記憶の義とする。モイマンが學習經濟

と云ふたのは記憶の經濟である。教科書を教授して之を記憶させることを

主とする學校を教科書學校と云ふならば獨逸では此の教科書學校を學習學

校と云うて居る。此の學習學校に反對して獨逸に起つたものに作業學校 *Ar-*

beitschule 生産學校 *Produktionsschule* 體驗學校 *Erfahrungsschule* 協同學校 *Gemeinschafts-*

Leschule 等がある。我が國現時の學習は此の教科書學校に反對して起つたもので寧ろ作業學校などの精神に近いものである。

- 2、學習を以て智識技能の自己修得の義とする。今日我が國に於て自學自習を稱道する人は多く此の意義を用ゐる。彼のホールクエストHall-Questなどの指導監督學習 *Supervised Study* の如きも恐くは此の内に入るものであらう。教師の教授も誠に必要であるが何時でも教授ばかり行ふては宜しくないから被教育者自身の力で智識技能を修得させることを必要として起つたのが此の學習の義である。又此の學習 *Study* は構成的思考 *Constructive thinking* を主とするものであるから幼兒には適用し難い。吾々の學習と此の學習とは甚だしく意義を異にして居るが吾々の學習も頗る此の學習に變形し易いのである。
- 3、Colvin コルヴィンは學習とは有機體が其の經驗によつて己れの反應を變化させることだと云ひ生物學的に解釋した。これは餘りに意味が廣過ぎる。
- 4、Parkur パーカーは學習を最廣義に解して學習とは生徒の思考感動行動の方法に伴うて來る所のあらゆる變化だと云うて居る。

- 5 近來心理學者は學習は地位 *Situation* と反應 *Response* との間の心的連帶 *Mental bond* を作ることだと云うて居る。學習の心理的説明としては之でも宜しからうが學習を更に教育學的に見る必要がある。
- 6、學習は地位の改造だと云ふ人がある。斯く云へば生活の改造と云ふのと殆んど同一である。

右の如く學習の意義には種々あつて何れも取るべき所はあるが中には随分反對の位置に立つて居るものもある。學習の意義は漸次に變化し人によつて異なつて居るが私は前述の意義に解して學習學を建設することが最も有意義であつて各學習者が之によつて眞に立派な發展を遂げられると信ずるものである。

第二章 學習目的論

第一節 理想主義教育學の目的觀

一、多くの教育理想は到達點を示す 實に人生は不完全に充ちて居る。現實の自己を觀ても現實の社會を觀ても不完全至極である。然るに人の欲望はその解放實現を求めて止まず、人の進歩性は自己の向上發展を求めて止まない。人は益々求めて益々暗く遂にたまたまなくなつて完全無缺の理想を想定し更に之に客觀性を與へて或は之を神とし佛とするものもある。斯くして多くの人は此の理想に到着せんとし又之によつて慰安を求めようとして居る。

從來多くの教育學者は教育の目的として或は眞善美聖の生活をなす理想我を描き、或は精神の調和的發展を説いた。或は更に之を具體化して基督を目的とし孔子を理想とした。此等の目的は何れも完全性を帯びたもので教育の到達點を示したものである。而して現實の不完全なる經驗的自己を完全なる理想的自己

に引上げることが教育と考へて居るものが頗る多い。

最高の理想は順次に低位の理想を生み理想は方法を生む。單に因果の法則に支配せられるのは物質のことでは人は因果の法則を無視することは出来ないが何事を爲すにも理想を立て、進行することが出来る。此の如く理想的生活を爲すことの出来るのは人間の特色である。従つて私は理想を設立することを否認しないのみならず大に必要なことと思ふ。然れども如上の理想設定法は果して當を得たものであらうか。理想を到達點と考へるのは正當有効であらうか。其の到達點なるものは寧ろ理想實現の結果にあらざるか。十分に商量を要する。

理想は其の實現によつて進歩することは事實であるけれども所謂理想として想定したものは個人的にも社會的にも完全性を具備したものである。完全性を具備したものは最早發展の餘地は無い。従つて到達點として考へられた教育理想は動的性質を具備したもので無い。

人は完全に到達することは出来ないものであらうから生活中常に理想に憧憬して精進することも出来るだらうが若し理想に到達したら定めし不満足を感じず

ることであらう。完全に到達して不満足を感じずることは事實あり得ないことであるが既に進歩性を缺いたものは完全と云ひ得ない憾がある。意識的に進歩を企圖することは萬物中只人にのみ恵まれた特質である。人は完全よりも寧ろ進歩によつて生の充實を得るのであらう。人は發展進歩の無い靜的の目的を追求するよりも進歩性の動的目的を追求する方が遙に有意義であると思ふ。

事實に徴して人は遂に完全に到達することが出来ないと思ふ。如く設定した理想は今日に對する明日の如く永久に捕捉することの出来ないものである。此の如きものを教育の最高目的とすることは如何であらう。熱烈なる理想追求のために人生に嚴肅味を附與することはあらうが多くの人は自暴自棄する様にならぬであらうか。それでは結局安心立命の地位に達することが出来ないのではなからうか。理想に到達點を見る限に於ては理想に到達し得るとも得なくとも共に大なる困難があるのではあるまいか。

理想は假令實現方法を具備して居るにしても結局は抽象的指導概念である。理想は具體的の生命そのものでは無い。又理想は到達點としても抽象的のもの

で具體的のもので無い。從來多くの教育學が現實には到底得られない理想を描くに主力を傾注し、教育學徒も之を深遠なる學說として喜んで居たが、これだけでは生命の發展を圖することは出来ない。道德、宗教、藝術、科學、經濟、社會に就いて價値標準を研究するのは極めて必要であるが、教育學としては寧ろ此等を條件として生命の實際的發展を如何にするかに主力を傾注せねばならぬ。

二、理想主義の弊 高く理想を掲げて彼教育者を之に合體させようと努力するのが理想主義であり、規範主義である。その努力は誠に結構であるが、その成功は實に至難のことである。理想主義は理想論に長じ、方法論に短し。理想主義者も決して方法を研究せぬのでは無いが、それは單に抽象的方法であつて、學習者の現實の生命そのものとは殆んど没交渉の觀がある。徒らに自然科學に倣うて教育學を建設せんとし、抽象論に満足せうとする。其の議論精緻なるも實際に遠く之によつて實際の効果を擧げることが困難である。之に依つて教育學の系統の立て方の拙なることを思はざるを得ない。何故に更に實際の生命を捉へることを考慮しないのであらうか。

空々漠々として吞氣に生活すればともかく理想に憧憬するものは現實の不完全に不平を持つこと夥しい。現實の不完全に着眼してその改善を圖ることは極めて有意義であるけれども、理想に耽溺して現實をけなすのは甚だ宜しくない。現實は不完全であるには相違はないが、何人かその現實以外に生活し得るものぞ。さればとて極樂淨土を欣求して自殺をした善導大師となるのには、現在の人は餘りに科學的知識が發達して居る。進んで現實を淨化することも出来ず退いて現實を解脱することが出来ないとするれば、人生も亦惨めなものである。

極めて少數の機根上乘のものは理想を求めて餘程まで之に合體することも出来る。與へられた若くは自ら求めた規範によつて比較的容易に自身を律することの出来るものも少數はある。然るに規範と云ひ理想と云ふ何れも現實に遠いものであるから、大多數の人は多くは之を實現するに由なく困難を極めて居る。理想を求め規範に合せようとすればする程益々困難となり、生活に光明を認むるよりも反つて暗黒を増す様になる。遂には絶望して邪道に入るか、或は死を以て之を解決する様になる。只少數のものは解決を時に任せ、益々求めて益々努める。

遂には善を行ふことは當然として敢て心に残さぬが只々心に残るものは自分の足らぬことになる。そこで更に努力して求めると何時とはなしに來迎の大光明に攝取せられるのである。此等の少數の人とても恐くは之で最高理想に到達したと思ふのではなくて只求めて解脱したばかりである。自己が完全無缺になつたとは思はれうまい。自己欺瞞の善人とか光明方面のみにあこがれる理想主義とか云ふものは恐くは此の境地に至ることが困難であらう。

三、理想の設定法が悪い 抽象的に理想を定め然る後に理想に到達する方法を考へ教師は之を規範として生徒に與へ生徒を強いてその理想に到達せうとするのは從來の多くの教育法である。此の如き教育法は知識技能の收得には幾分役立つものである。又少數の人は之によつて眞人間になることも出来よう。併し之は萬人普自濟の方法でない。何人に對しても生の充實發展を圖らせることの出来る方法は更に之を他に求めなくてはなるまい。理想主義の教育法は一見頗る當を得て居る様で最も普通に行はれる方法である。又何れの世になつても理想や規範の不必要となることはあるまいけれども從來の様な教育法では萬

人普く自分で自分を救済することも出来ず。假令多少救済されるものがあるにしても効果頗る薄弱である。單に知識技能を修得するにしても決して十分な方法を與へるもので無い。自然科学に眞似て教育學と云ふ科學を建設することに腐心して現に發展しつつある生命そのものを捕捉して更に之を發展させることを考へて教育學を組織せぬのは間違つて居る。教育學者の任務は單にある形式に合した科學を立すること無くして眞に現實的生命そのものを發展させる方法を立すべきである。

第二節 學習目的觀

一、現實的自己的發展 生活それ自身の爲めに自ら生活することに依つて生活の發展を圖る過程を學習と云ふのである。生活は身體と知情意の精神作用との渾一的活動であつて各自の本能はその根本動力である。人は何人も人らしく生活したいので總ての學問は之から出發する。學習の研究もこれから始まる。教育にも種々の定義はあるが學習から考へると教育は學習者を輔けて學習させる作用である。從來多くの教育學者の目的の定め方は大抵は教育の到達點を示したのであることは既に述べたが今は學習學に於ける目的の定め方を論述せう。學習の目的は到達點を示すものでなくて目的を生活の過程に置くものである。斯く考へても之を到達點を示す理想と云へぬことも無からうが強いて之を理想主義と云ふ必要も無い。此の如き考へ方は從來一派の教育學者にあつたことと敢て珍らしいことではないが之に就いては研究の餘地はいくらでもある。

學習は自己深化であるが從來その自己については多くは理想的自己と經驗的

自己とを相對立させて考へた。小我に對して大我を考へるのも同様であらう。抽象的に斯く考へることは可能であらうが生活上の具體的自己としては二者融合相即の唯一の現實的自己があるばかりである。學習では此の現實的自己の無限の進歩を要求する。勿論此の進歩には幾多の條件が必要である。此の必要條件を具備して進歩する所の生活を捕捉するには如何にすべきかと考へるのが學習法である。幾多の抽象的な概念や法則を論ずるのは要するに生活捕捉の條件を論ずるのであることを忘れてはならぬ。

現實的自己は全體としては常に不完全性を具備して居る。實はそれでよいので其の爲めに現實的自己には常に發展の餘地がある。又常に其の發展を要望して止まぬものも現實的自己の特質である。人生は不如意だと云ふが不如意なればこそ發展を要求し發展をするのである。生きる満足はこれから来る。只如何にして發展させるかと云ふことになれば幾多の研究と事實上の練磨とを要する。吾人の現實的自己には常に欲望充足の解放を求めて止まぬ所の解放性がある。人生の奔放はこれから起る。因襲的法則による無用の解放壓抑は不都合である。

から欲望解放も必要であるが、さればとて人生の奔放は眞に人らしく生きる途で無い。従つて奔放の生活は必ず行詰まる。行詰まることは人の苦痛とする所避けようとする所だから何かの原理によつて欲望を統一的に充足する必要が起つて自然に自己に統一性が具はつて来る。更に生活の發展要求から創造性が發動し各自の個性に即してしかも社會的に生活せねば生活の發展を遂げて満足が出来ぬ所から自己には個人性と社會性とが漸次に濃厚に發動する。此等の諸性能が調和的に發展する所に遂に生活の有限を精神的に透脱して自己に無限性を具備する様になる。一見矛盾した様な性能を調和して全我的に活動する所に現實的自己の發展がある。

二、現實的自己發展の方法 自己深化又は自己發展は人の本來要望して止まぬ所であるが之と共に姑息偷安の要求は亦誰にもある。自己の發展程度が低級で生命發展の欲を持つことに乏しいものもある。發展欲は誰にもあるだらうが之を明瞭に意識しないものは澤山ある。又求めても其の方法を得られなくて行詰まつて居るものもある。所が自己活動と各自の環境とは函數的に變化するか

ら適當に整理組織した環境裡に入つて自己發展を圖る。之が學習である。人は此の環境裡に在つて眞剣に又深刻に現實的自己を見つめることが必要である。即ち自己生活を反省する。反省すれば不足もあれば満足もある。只茫然として自己の生活を觀過するのが悪い。此の満足と不満足との幾分は幼兒にもある。學校の兒童生徒には尙更に澤山ある。之がそも、自己發展の出發點である。既に出發すれば進行の力量は各人に具備して居る。人には通有性もあるが全自己としては各特異の個性を持つて居て萬人皆独自の生活道を辿つて自分でなくては歩めない道を歩いて生活の價值を收め社會に貢獻して居るのである。此の際指導教師として最も必要なことは生活の動機作用を高めさせること、適當な性能診斷を爲して生活進行の方向を誤らしめないことである。生活を一々具體的に指導することは盡く不必要と云ふ譯でないが有害のこともあり不可能の事もあるから成るべく學習者の自律に任かせるが宜しい。此處は指導者の大に慎重に考へねばならぬ所である。自己發展の必要を痛感させるは宜しいが其の方法まで詳細に具體的に指導するのは行きすぎである。

現實的自己を發展させるのには所謂理想と云ふ到達點を示す指導概念を考へることを必要條件とすることは云ふまでもない。従つて理想を標準としての價値判断も必要である。現實的自己の發展を目的とすると云へば目的は動的である。動的のものは流轉するが其の活動には常に結果が伴ふ。發展的活動は他方から見れば生活活動の結果の連続である。發展に指導概念は必要であると考へるが所謂理想主義は取らない。理想主義は方法に短く生活發展の効果を得がたい。さればとて經驗主義も取りたくない。經驗主義は理論に短く生活に徹底を缺く憾がある。強いて云へば經驗的理想主義だが寧ろ生活發展主義と云ふのが適當であらう。此の生活發展主義は普遍妥當の性質を缺いて居ると考へて居るものがあるが決してその様なことは無い。此の主義によつて案出される學習の具體的目的は各人によつて異なるとしても其の目的を定めて行く方法は普遍妥當のものである。

三、所謂理想は生活發展の條件 抽象的に理想的に目的方法を定めても大抵の人には其の實現が困難である。まして其の抽象的方法が他人から與へられた

場合には尙一層の困難である。現實的自己の發展は何よりもその自己の活動を必要とする。生活の無い所に發展は無い。其の生的發展を圖るのには各種の指導概念即ち所謂理想を要する。此の指導概念と各自の心性組織即ち個性と過去の經驗と時空に亘る環境とを考へ合せて具體的方法を想定して實行する。之は實行者各自で無くては出来ないことである。且つ自ら各種の條件を具備させて想定した方法は具體的實際的で其の經驗中には意志の記憶も含まれて居て頗る實現に容易である。實現の後は更に工夫して實現を重さねる。此の故に総合的生活創造は實際の生活によるより外に道は無い。所謂理想も科學的研究も皆實人生發展の條件である。生活そのものを主人公とすれば此等は侍女である。侍女をして主人顔をさせてはならぬ。

四、渾一的生活の六相 生活創造は各自の體驗によるべきだが何事も盡く直接に體驗することは不可能のことである。又之を必要ともしない。併し各自の體驗を基礎として他人の體驗を體認し味得し之を自己の體驗に同化することが出来る。斯くして人は自己の體驗を豊富にすることが出来る。體驗が深さと廣

さと長さを増加するに従ひ生命實現の具體的方法を立するに容易となり迅速となり確實となり各自の體驗を益々發展させる。

渾一的の自我實現には社會的、道德的、經濟的、科學的、藝術的、及び宗教的の六方面がある。此等は唯一自我の現實の六相であつて圓融相即すべき筈のものである。生活の六相には各之に關する研究と體驗とがあつて各方面の理想も之から修得することが出来る。此の研究と體驗と相待つて自我は發展する。生活六相は唯一自我の實現相であるが吾人の生活には何時でも此等の六相が平等に高調されるもので無い。生活内容が異なれば生活の高潮方面が自然に異なつて来る。生活中其の一方面が特に高調されても其の他の方面を全く缺如することがあつてはならぬ。生活に於ける或る實現相は直接間接に他の五相を内含する。其の時は特に高調されない方面は識域面に現はれることもあるが現はれないことも勿論澤山ある。或る行爲が生活の六相に關する法則に依つて支配されることは勿論だが吾々は單に之を經濟なり道德なりの部分生活としてのみ觀察することは多いのである。此の際分の生活が他を含めて居ることが必要である。理想主義

の教育法によるよりも生活發展主義の學習法に依つた方が生活六相圓融の程度は高くなり易い。

生活中特に或る方面を高調することが出来るばかりでなく其の必要があるから各學科はそれぞれ獨自固有の性質を以て人生發展に参加することが出来る。道德心、讀む心、語る心、書く心、數學心、科學心、歴史心、地理心、藝術心、裁縫心、圖畫心、手工心、體操心等、之は何れも全心身の作用に關係し生活六相に觸れるものであるが人生の高調方面は何れも異なつて居る。此等の心作用の實現に依つて各學科の仕事は進行し其の結果は刻々に現はれ全自我は之が爲めに發展する。此等の諸心は互に交錯して居るがそれ／＼特異の性質を持つて居る。特異性はあつても唯一自我の實現であることは何れも同一である。自我は根源で諸心は枝葉である各學科の特異性に着眼するのは必要であるが其の唯一根源に思を致さずば學習は成功するもので無い。從來の多くの教育法は一心萬法の理に迂なりと云うても差支はあるまい。従つて教育に時間を空費することが多くあつた。教育學者が教材の統一など云うて居るが立案不當で殆んど効果がない。生活に依る生活

發展の學習法換言すれば學習者自ら具體的生活方法を立する學習法にては自我の統一自らはれ時間も節約せられ學習効果も偉大である。學習法實施に於て學習能率の高いのに驚く人があるがそれは當然のこととて何も驚くべきこととて無し。

五、求めると得られる 本能は何人にもある。本能があれば必ず求むる所がある。此の求める心が人生發展の根源である。求めると得られるが得られると更に求める。人は求めるには方法を要する。その方法が他から與へられ、又求める時に幾多煩鎖の因襲的法則に束縛せられ、更に其の結果に賞罰を加へられると邪路に赴くことは尠いにしても遂には求めない様になる。何か求める所があつても眞劍に生活向上を求めることがなくなる。自由と創作とを奪はれた生活は覺醒した人ばかりでなく兒童も亦痛く之を嫌ふものである。然るに整理組織された環境裡にあつて自律的に創作的に生活改善の具體的方案を立て、眞劍に之を實現する學習法によれば機根上乘のものでなくとも何人も多少なりとも自我の發達を圖り社會の進歩に貢献することが出来る實に學習法は萬人普自濟法である。

ある。勿論かくするには苦痛もあるが強烈な興味も之に伴ひ學習動機も漸次に發展する。彼の仕事の動機化も之から發展し擴張する。

六、大自己の特質 求める心は人性本具のものである。求める心を無くしては人生發展の原動力を無くすることになる。餘りに煩鎖な規則を與へて求める心を弱くするのは教育の根本を失ふものである。されど求める心は單に本能充足であつてはならぬ。それでは動物だ。人は本能を意志的に充足するのでなくてはならぬ。従つて人の求める心は本能を基礎とするにしても其の質に於て高尚に量に於て強大なものでなくてはならぬ。即ち人性本具の求める心も大に其の發展を圖らねばならぬ。大に求めて大に進歩する自己が大自己で之に反するものが小自己である、遂には之から推して自己の退歩をも考へ得る。

現實的自己は不完全でありその環境は勿論不完全である。この不完全から改善の努力を生ずる。不完全に不足を感ずるのは人生の自然である。人生の向上發展に渾身の勇氣を揮ひその發展に快心の悦を感じながら他方に於ては不完全があるから發展が出来ることを意識し自分は永久に未成品であることを希ふ。

之は寧ろ不完全を愛するものである。遂には不完全に不平を抱くのは勿體なくなる。實に人生は奇妙なものである。人生に不完全があり其の發展に行詰のあ
るのは誠に結構なことであるが人生の發展の速度漸く減じ遂には發展の努力も
なくなれば人の生活の意義を無くする。

七、**學習生活の本質** 如上の學習生活は常に革新的で創作的で自律的で努力
的で歡喜的で其の生活には活氣横溢する。人は天稟の如何に關せず、何れも力量
相應に行解(知)相應し、充實した生活を爲し不完全その儘で満足した生活を爲すこ
とが出来ぬ。此の生活に苦痛が無いことはないが十分に苦裡に快感を味ふこと
が出来ぬ。舉世斯の如くにして社會も國家も偉大なる進歩を遂げられる。

第三節 目的と方法との關係

一、**學習目的の性質** 自ら生活することに依つて自分の生活を發展させるこ
とを學習の目的とするならば學習の目的は靜的のものでなくて動的ダイナミックのものであ
る。生活の發展そのものを目的とするならば學習の目的は生活の流れであつて
常に變化し進歩するものである。進歩することは伸びて行くことで人は社會的
に協同して共に伸びようと云ふのが目的である。生活の流れのうちには所謂理
想と現實とを相融合して居る。従つて各自の生活は具體的のもので同時に普遍
的のものである。

單に人生の發展と云へば其の活動内容を明示しない。されど人生の發展には
方法を要する。方法には自ら活動内容と其の處理法とが想定される。發展の活
動には常に結果を伴ひ其の結果によつて發展の如何が査定される。其の結果に
よつて更に發展方法を工夫する。發展は目的で結果は隨伴的のものである。併
しその結果がなくては發展の有無を知ることは出来ない。單に發展を目的とし

ては何となく覺束ない感があるかも知れないが生活が發展したと云へば何等かの効果があつた事である。然れども結果を目的とするのとは大に異なつて居る。結果を目的としては必ずしも人生の發展は得られない。而して發展は一種の變化であるから常に同一活動を反復するのは發展でない。人生は律動的のもので必ずしも常に發展を繼續せず。時には退歩する時もある。學習は退歩を希望するもので無いが誤つて退歩を招くことがあつても其の退歩の結果を利用して更に發展の機會とすれば宜しい。常に同一活動を反復して漸次に生活を廢棄せしめ遂に救済の出來ない様にするのは恐るべきことである。不斷に進歩を工夫せねばならぬ。

⑤二、方法即目的 學習の目的に對する方法は人生發展の方法である。此の方法は生活の各内容にも生活の各時期にも之を通じて一貫させることが出来る。兒童が此の方法を學校期に於て體得すれば生涯を通じて各種の生活に適用することが出来る。又學習の目的が動的のものであれば常に方法を離れることが出来ない。學習の目的と方法とを密接に内面的關係を待つて居る。學習方法の實

施は同時に學習目的の實現であるから學習方法の實施そのものが學習の目的だとも云へる。若し學習目的を到達點とするならば學習の方法を實施して既に到達點に達すればその方法は最早何等の役目を持たない。茲には方法を離れて目的が存在し得る。斯く考へては方法は單に目的に到達する階梯であつて目的に比して軽く考へられる嫌がある。之は學習に宜しくない。

目的は方法を求め其の方法は更に方法を求める。斯くして漸次に下位の方法に降下する。此の際上位の方法は下位の方法に對しては目的となるので方法即目的である。只最高目的は方法となることは無い。然れども動觀に立つ學習目的では常に方法と目的とは一致する。即ち方法を實施すれば發展と云ふ目的の結果として得られる。其の發達は無限無終であるから方法が目的と離れることは永久にない。従つて方法論の研究が頗る重視せられる様になる。此の意味で學習法は原理であつて單に各種の方法でない。學習法と云ふも學習學と云ふも意義に變化は無い。

學習目的は人生發展の内容即生活内容を明にせずば明瞭でない。其の生活内

容は更に生活の方法を求め、生活内容と生活發展法とは共に學習の方法論に屬するものであるが此等は云はゞ學習目的論の内容の研究である。従つて學習に關しては目的と方法とを別に分けて論ぜずとも宜しい。又學習の方法を論ずれば目的は自ら其の内にあるのだから各別に學習の目的と方法とを論ぜずとも宜しい。之を目的と方法とに分けて論ずるのは便宜の取扱である。

△、學習の目的と材料及び方法の自由 學習の目的を以て人生の發展として居る間は只學習生活の方向を示すだけであるから學習指導者の私見を以て學習者を誤る様なことは無いが、その生活發展の内容を説いて學習材料を規定する時に従來の如く指導教師の意見で學習材料を限定しては人を誤る恐れがある。宜しく環境を整理して自由に其の中に生活させて其の發展を圖らせるが宜しい。其の發展法にしても一定の方案はあつても其の方案によつて具體的生活案を規定するのは學習者自身の創作に待たねばならぬ。茲に材料自由と方法自由とがある。茲に云ふ自由は勿論絶對的のもので無くて限定的のものである。人には絶對の自由は無い。併し學習者は指導者の爲めに何等かの束縛を受くるにして

も成るべく其の拘束を感じない境遇にあつて自由に活動し各自の人生觀を形成し自己の發展を圖るが宜しい。適當なる環境裡にある學習者は斯くしても何等の心配は無い。指導者が過度の干渉を爲すことは大に弊害がある。學習者は或る條件の下に自由に自己を發展させるが宜しい。

第四節 生活發展主義に伴ひ易い缺陷及びその救済法

學習目的は動觀に立つて定立せねばならぬ。更に其の方法も動觀に立つて定立せられ之を貫くに生活發展の原理を以てしたならば學習學又は學習法の建設に成功すると思ふが、動的目的觀には之に伴ひ易い幾多の缺點もある。此等の缺點は生活態度の不十分から起るので決して救済し得ないものではないが注意せねばならぬ。此等の缺點は生活發展の途中には必ず發現するもので、敢て恐れる必要はないが仔細に生活を觀察し又反省して其の缺點を利用して更に生活發展を圖ることに工夫を怠つてはならぬ。今試にその缺點と救済法とを列挙する。

1、所謂理想を輕視して其の研究を怠ることがある。併し現實を重視しても現實は理想と關係のないものではない。其の大發展を圖るには其の指導概念を研究し之を重視することは必要なことである。理想を輕視するは現實を重視する所以で無い。それは人生に關する各方面の研究が足らぬからである。

ある。あらゆる學問常識は皆現實を發展させる爲めに役立つのである。現實重視は決して理想輕視を意味するものでない。現實重視の内には既に理想が含まれて居る。現實重視は生活の淺薄を意味してはならぬ。又其の淺薄を意味して居るものでもない。

2、常に現實的自己の發展に留意するものは理想の追及に興味を缺くことが多い。従つて生活に嚴肅性を具備することが尠くなる。斯くては人生が淺薄なものとなる。現實に就いて廣く見深く察して其の偉大な發展に留意するものは、此の如き心配は無い筈であるが、現實は不純性を持つて居るから嚴肅性を失ひ易いのである。しかし精切に現實の發展を求め方が、人間はなれをしないでも清い豊かな生活がよりよく出来るのである。

3、生活發展は目的であるけれども日常十分に思慮を加へ目標を定めて働くことを忘れ易く眼前の小利害に囚はれて其の日ぐらしに活動する。學習的生活は發展を遂げ易いが偉大を失ひ易い。それは自求不足から來るので眞の偉大は學習生活から生れる。人生は不完全だからとてその不完全に満足

して居るのは學習態度の出來たもので無い。

4、生活の發展に就いて自律創作を要求する所から動もすれば放縱に陥り易い。放縱も或る程度までは之を觀過せねば思想の自由を失ひ發展の偉大を失ひ易い。然れども自律の長を以て他律の長に優ることが出來ず、創作の優を以て模倣の優に勝つことが出來ないことはあり勝ちのことである。學習生活は之を乗切ることにて於て他の方案よりも優つて居る。此の際只々學習態度の發展を圖ることが必要である。

動觀に立つ學習目的を以て學習に精勵すれば生活の仕方が從來とは大に變化して來るであらう。教師が徒らに抽象的なる目的と法則とを與へて兒童を拘束するのは甚だ宜しくない。學習目的觀は詳細に學習方法觀を述べると更に徹底する。

第三章 學習方法二元論

第一節 教育方法多元論

一、方法分類の種々相 大抵の教育學者は教育方法を多元的に觀じて居る。茲に於て教授訓育の二分説がある。之に養護を加へての三分説がある。更に之に美育を加へての四分説がある。或は眞善美聖の教育を稱ふる四分説がある。この眞善美聖に利を加へての五分説もあれば更に之に健を加へての六分説もある。此の外にも養護、練習、教授、遊戯及び訓練の五分説などがあるがともかく教育の方法を幾つか並列させるものが甚だ多い。

我が國では教授訓育養護の三分説が法令にも採用せられて居て最も普通に行はれて居る。我が國に於て初はスペンサー等の知育、德育、體育の三育並立説が行はれた。其の後觀念心理説に基くヘルバルト派の教授管理訓練の三分説顯はれたが同派の教授訓育養護の三分説の方が多く行れる様になつた。

教授訓育及び養護の三分説は恐くは人格を心身の二元に分ち心を知情意の三つに分つ思想を根柢としての分類であらう。ヘルバルト派が觀念心理説を説き心意三分説によらないで教授管理訓練と説いたのはよしや觀念心理説が今日に於て既に勢力を失うたにしても尙卓見と云はねばならぬ。然るに近來の教授訓育、美育及び體育の四分説を稱へるものの如きは著るしく心意三分説に近づいて來てスベンサー教育學の昔を思はせるものがある。

教授訓育及び養護の三分説に於て養護は生徒身體の發展を圖る方法で訓育は生徒に修養をさせる方法である。教授は人の知的開發に關係するもので知識に依つて知識技能を收得させようとするものである。「教授は嚴密に云へば知的方面に限るもので感情や意志の作用に關する事柄を取扱ふことは教授でない」として居る。訓育はその感情意志に關する方面の取扱である。教授と訓育とて心育をなし之を體育と統合して完全なる人格を作上げようとする教育説は、假令議論は論理的系統的で偉觀を具へて居るにしても、實際には餘り役立たないものであるまいか。吾人は心身を一如と觀じ知情意を一心の三相と觀ずるものである。

心理學と生理學とを分けて研究し、心理學を知情意に分けて研究するのも決して不要ではあるまいが、抽象的に分析した心身の各作用は現實に存在するもので無いから更に具體的の心身の作用をありのままに研究して教育的方法を立てる方が遙に優秀な方法を得られると思はれる。從來の精神要素から精神を構成する様な研究だけでは恐くは實人生の發展を圖ることは困難であらう。尠くとも十分に能率を擧げることが出来ないだらう。

二、**教則の意義** 小學校令施行規則に於ける教則は各教科に於ける具體的教育事實の處理法を規定して居る。従つて教則は教育の法則であつて恐くは知育を意味する教授の法則ではあるまい。然るに從來大抵の人は之を教授の法則と解した様である。學校には形式的劃一的の教授時間割と云ふものがあつてそれによると教授が學校の仕事の殆んど全部を占めて居る。教則を教授の法則とするならば施行規則中には殆んど訓育と養護との規定は無い。教育の實際に於ても訓育と養護との作用が頗る閑却されて居る。法令は學問の抽象的分類によつて規定されるよりも寧ろ事實に即して規定されるものであるから法令上の規定

を學問上の分類と一致させて考へすぎると間違を起し易い。

教則を單に教授の眼を以て視た結果は幾多の惡結果を來した。知識に依つて知識を修得させることは恰も右手で右手を握らうとする様なもので困難なことである。知識の方はまだそれで幾分か修得も出来るが知識によつて技能を修得させることは頗る效果の舉り難い方法である。それで知力生活の發達に對しては教授。技能に對して練習と方法を區別した人がある。ともかく教授は教師が説明によつて知識技能を修得させようとする説明主義を馴致した。説明主義は一轉すると記憶主義に墮ちる。今日尙此の記憶主義の教授が全國を風靡して居る。思考の發展を生命とすると考へられて居る數學教授すら記憶主義に陥つて居る。之と共に修身教授は訓育と對立したが爲めに著るしく記憶主義に陥つて徳性涵養に遠ざかつた。體操教授も養護と對立し説明主義に支配されたが修身教授とは異なつて單に知識の記憶にのみ走ることは無かつたが之は技術の方面に墮つた。

教師は説明によつて技能を修得させると同様に説明主義を訓育や養護にまで

及ぼして居る。説明必ずしも悪いのでは無いが此の説明主義が夥しく教育を害するのである。説明主義の教育が近來漸く爛熟して多くの教育者中からは漸く其の非を悟つて自學自習などの必要を痛感するものが出來て來た。併し大抵の教育者は知識によつて知識技能を修得させる教授に對する執着甚だしく如何にしても教授思想を離れることが出來ない。今漸く教授だけでは宜しくないから自學自習を加へて教授と學習とを對立させて行くことが必要だと云うて居る。中には此の考を既に實行して居るものもある。此の點については今一步の研究を要する。

三、教授及び學習の意義と其の對立 教授にも學習にも意義は澤山ある。教育學上の教授とは單に教へることではなくて教師が主となつて立案計畫し系統的に教へることである。學習とは教師の授けたものを生徒が受取つて記憶することを指すこともあるが所謂自學自習とは生徒が主となつて知識によつて知識技能を修得して行くことを云ふので云はゞ自己教授である。然るに生徒は自學自習し得ることも澤山あるが學校課業の全體に互つて自學自習は出來ないから

他方に於て教師は如何にしても教授する必要がある。従つて教師は教授すべき事と自學自習させることを明瞭に區別して置かねばならぬと云うて居る人もある。一應は聞えぬことも無いが不徹底の議論である。其の様な區別が教師に出来るであらうか出来ても之を各生徒に適用して果して有效であらうか。斯くせずとも他に良法はあらうと思はれる。

近來教授の意義を變更して教授とは生徒の學習を助けることであると云うて居る。既に助けると云へば學習が主で教授は従である。又同じく助けると云うても直接と間接との二場合がある。直接間接に助けることを教授の本體と云ふならばそれは從來の教授と著るしく異なつたものである。今は所謂教授によつて論歩を進める。

第二節 學習方法一元論

教授と學習とを對立させて論ずる人は教授と學習とを賣買の如く考へる。これは學習の意義次第で斯く考へられぬことも無い。又或人は教授と學習とは同一事實を見方が異なつて居るので教師から云へば教授生徒から云へば學習だと云ふが教授作用と學習作用とは大に異なつて居る。教授と云ふ教師の活動を主とするのと自學自習と云ふ生徒の活動を主とするのとは活動形式が大に異なつて来る。更に教授と學習とを對立させる人は教授又は學習と訓育及び養護との關係を明にして居らぬ様であるが恐くは教授訓育及び養護の三方法を是認して居るのであらう。

一、分類法に代る非分法 此の三分法を是認する所にも教授と學習と對立させる所にも不満足の點がある。訓育は之を修身に含め養護は之を體操に含めて訓育と養護との二つを教育學汎論から省き教授の名稱を廢し人生全體を發展させる方法を考へ其の方法を唯一とする。その唯一の方法を實行して目的を遂行

する時に生活内容の種類によつて學科目を定めその學科目によつて人生全體に觸れ全人格を活動させるが宜しい。斯くて教育學の汎論と各論とが成立する譯である。各論のことは暫く措き今はその汎論について考察してみたい。之を教育學と云ふても差支あるまいが教育學と云へば自ら教師の教育的活動を主として研究するが如く思はれるから之を學習學と名づけたいと思ふ。その學習には自ら別の意義があることは既に述べた通りである。

二、學習方法一元論 茲に云ふ學習は知識技能の自己修得を指す所謂學習とは大に其の意義を異にして居るもので學習生活は社會的の自己の發展であり地位の改造であり環境の創造である。學習生活は知識技能の修得は之を否定するものではないが知識技能の修得を第一義とするもので無い。學習生活の方法は學習者自ら生活して其の間に問題を發見し次に工夫して之を解決して行くことである。問題とは研究の對象となつた疑問である。此の學習方法は唯一のもので大人も子供も同様であり男女も同様であり生活内容が異なつても同様である。此の學習方法によつて學習して行くのには生活の資料もなくてはならぬ。参考

書や教科書も讀まねばならぬ。實驗實習も爲ねばならぬ。他人の意見を聴くことも教師から教へて貰ふことも必要である。此等の生活條件を具備して自律的に生活して行くのが學習生活法である。此の如く學習方法を唯一として非分法を取り分類法を取らぬと云ふ立論であるから之を學習方法一元論と稱する。教育方法三分説による所の教授に對立する所謂學習よりも異なつた意義を有する學習と所謂教授とを相對立させて學習と教授とは並行して行かねばならぬと云うても駄目である。學習法では教師が生徒に向つて最初に團體的新教授をするると云ふ様な方法は極めて稀有の場合であるけれども必ずしも教へることを否定せず之を學習の大切な一條件として學習中に包含させて居る。此の如き學習と知的啓發を主とする教授とを對立させることは出来ないことである。

三、學習は萬人普自濟法である 教育方法多元論可か學習方法一元論否か三省を要する。主として知識門から未熟者を導き込ませんとする教授過重寧ろ教授執着の教育法から果して萬人普濟の道が開けるであらうか。從來の教育が多く劣等生を作り折角の優等生も生活の發展に役立たぬことの多いのは何故であ

らう。從來の教授法は知識技能を修得させるのに餘り有效でない。假りにそれが有効であるとしても其の修得させた知識技能と訓育及び養護と如何に統合して教育の効果を完うすべきか誰人も現に困却して居る所であらう。學習は知性の如き抽象的分析的思想を元としては考へないで生活發展の體得を元として考へる。生活の發展を圖る學習法は何人にも適用することが出来て何人も自ら伸びて行ける萬人普自濟法である。其の發展に大小多少純雜の差はあつても從來の教育法によるよりも遙かに有效であることは幾多の經驗から信ぜられる。生活内容の異なるに従つて假令心身全體が活動するにしてもその生活が自ら知情意の一方に偏することもあり體に偏することもある。此の如く偏することは差支ないがともかく自ら生活すると云へばそれが意志的活動であることは間違はない。既に意志的動作であればそれには必ず善惡の意義がある。學習者は一善惡は意識すまいがその生活が盡く修養の機會となることは無論である。其の道徳的生活の内には勿論善もあり惡もある。従つて學習には神聖生活の一面でなくて努めて努めても尙至り得ない醜惡生活の一面が並存することは當然

である。之は子供にも大人にも共通の事實である。從來の教育は學校の生活を神聖生活の一面に限らうとして煩鎖な法則を與へて法則至上の生活に導いた。學習生活では決して醜惡生活を是認するのではないが全力を擧げて生活の發展を圖つても尙及ばないで醜惡生活に墮ちるのならば致し方の無いことを原則とする。勿論之は整理された環境裡の生活について云ふのである。又決して此の醜惡生活に放任せうと云ふのも悪い。

右の如く學習では知識技能の收得を主とする場合の生活に於ても密接に修養と統合して居る。之と共に此の生活には體育の方面が統合されて居る。如何なる生活にも必ず體的活動を含んで居る。體的條件を顧慮しない生活は必ず發展が十分でない。此の體的條件を顧慮することは同時に身體の發展を圖ることと一致してはならぬ。時には此の一致を缺くことはあるけれども大體に於て必ず一致の方向を取る様にせねばならぬ。尙身體發展の基礎は生理的大原則によつて身體に於ける新陳代謝が能く行はれることである。之には生理作用が催進して血液循環が能く行はれねばならぬ。之には種々の條件はあらうがその根

本は歡喜的努力的態度で生活することであらう。此の外學習は經濟藝術等各種の生活相を顯現して人生各般の内容に觸れて行く。此の如く考へると生活發展主義による學習は方法を幾つも列擧する必要が無いのみならず方法一元で行く所に大なる長所がある。

由來教育法の如き生活體の渾一的發展を圖る方法を研究するの徒らに自然科學者の分析的研究方法を採用するのが間違つて居る。心理學が知情意に分けて研究したにしても教育學で之を踏襲せねばならぬことは無い。生命を取扱ふ教育學には自ら独自の研究法があつて宜しからうと思ふ。心理學の方面でも分析的心理學に對して機能心理學が起り近來は形態心理學が擡頭して來たと云ふてはないか。學習は方法一元であるがそれで始めて生命の發展が圖れるのであらう。尙茲に幾多の問題がある。今その二三に觸れてみよう。

四、從來の教授に伴ふ思想とこれに對する批評 大人が創造的生活をする時に書物も參考すれば他人からも教を受ける様に、學校の學習生活に於ても同様なことがあると思はねばならぬ。従つて學習の一要件として他人から教を受ける

ことを認めて居るのである。勿論學習と對等の位置に從來の教授を認めるのは無い。教授と云うても最早今日では種々の意義があるが尠くとも從來の學校の教授には次の様なことが連想される。

- 1、生徒が自學自習をするにしても其の基礎は教授によつて築かねばならぬ。
- 2、知識技能の修得を教授の直接目的とする。
- 3、生徒が自學自習をしても最後の決定は教師の教授によらねばならぬ。
- 4、教師が必要と思ふ教授要項は漏れなく之を教授せねばならぬ。
- 5、生徒自ら研究の出來ない所は教師が教授して行かねばならぬ。
- 6、教師は教權を以て上から下に臨む態度で教授する。
- 7、教師が教授するのが最も有効だ。生徒など學習を十分にすることは出來ない。特に劣等生は學習が出來ない。生徒が自身で研究するのも必要だがそれ以上に教授は必要だ。

自學自習と云ひ豫習復習と云ふのは教授本位の考て學習本位の考てない。學習法では主知主義の教授を根本から快く思つて居らない。又教授には間接的に

指導するものもあれば暗示的に處理する場合もあるが、ともかく教育學上の教授は可なり意義の限定されたもので單に教へるとは其の外延に於て遙かに狭いものと思はれる。今右の各項について、學習法では如何に考へて居るかを述べてみよう。

1、生徒學習の基礎は必ずしも教授によらねばならぬことは無い。教授は僅かにその一場合である。教授だけでは決して學習の基礎は築けない。特に技術の學習に於て之が明瞭である。修徳修體に於ても同様である。生徒には本具の發展力がある。組織された環境裡に於て此の發展力を發揮することが出来る。直接に教へることを絶対に排斥する必要は決して無いけれども従來の如く教授を過重するのは頗る弊害がある。ヘルバルトの如く觀念心理説を信じて教授を重視するのならば説の眞偽はともかく條理は一貫するが觀念心理説の勢力を失つた今日に於て尙教授を過重するのは他に如何なる理由があるのだらうか。併し論者は又斯く云ふであらう。確實なる概念もなく推理の能力にも乏し

いものが如何に學習が出来るかと余は之に答へて云ふ。家庭に於ける幼兒の發展を見よ。家庭では教へることがあつても教授は無くして幼兒は發達する。適當なる家庭學習法は従來の爛熟した學校教授法に勝るものがある。大合科學習法から觀て斯く考へられる。再び云ふ。斯くは云うても學習は教へることを絶対に否定するもので無い。

2、學習は生活による生活の發展である。單獨に知識技能の收得を目的としては活動せぬ。

3、教師は生徒の保護者案内者、暗示者、共學者、鼓舞者であつて生徒と共に意見を述べることは敢て差支のないのみならず必要なことであるが、最後の決定を教授によつて授與することは極力避けうとする。教師が最後の決定をするのは萬止むを得ない時である。生徒が學習法を體得するに従ひ困難なことに最後の決定を與へ得る様になる。教師は斯くなる様に指導する。

4、教授では教師が教授要項を定めて漏れなく教授するのであるが學習では學習事項を漏れなく盡すことを必ずしも必要としなない。むしろ學習態度を

確立することを必要とする。學習態度が確立すれば生活の發展に伴ひ漸次に遺漏なく新境遇を處理する様になる。之が結局に於て勝利を占める。勿論學習事項に缺漏のあることは好ましいことでは無いから學習者は學習に遺漏の無い様に努力することは必要である。只教授に執着して居る教師は思ひきつて其の執着から解脱するがよい。

5、生徒が研究に行詰つた時に必ずしも教授しなくとも宜しい。教師は之はとも研究が出来ないと定めてしまはぬが宜しい。行詰る所に創作的生活が出るのである。此の時に教師は學習の仕方を指導してもよい。行詰つて苦しませてよい。研究を疑問として後に延ばさせてもよい。學習指導に恐ろしい有害な思想は教へてやらねばとても研究の出来るもので無いと云ふことである。實際に於ては教師が教授材料を貪つて容易に割愛が出来ず爲めに生徒が十分に研究の指導を受けることが出来なくて遂には學習から教授に逆轉するやうな場合が多い。

6、教権を以て生徒に望むことは非常の場合には必要であるが平時は之を避

けねばならぬ。教師は生徒から信頼せられる學友であり共學者でありたい。教師が教授して堅い決心を養ふよりも生徒が自己決定によつて牢固たる決意を確持する様にしたいたものである。

7、教師が教授すれば最も有效だと思ふのは間違つて居る。劣等生ほど教授せねばならぬと思ふのも誤である。教授されたことを能く記憶する様な生徒は劣等生でない。實に教育を害するものは教育方法多元論による教授過重の思想である。

五、所謂教授を爲す場合 學習組織が十分に確立して生徒の學習態度が出来ると教師は生徒の疑問に應じて教へることはあつても所謂教授をする必要は餘りあるまい。只次の様な場合には止むなく教授をする。

- 1、環境の組織不十分である場合——我が國に於て初歩の外國語を如法に學習させるまでには如何にしても環境整理は出来ないから初歩の外國語は教授せねばならぬ。其の他参考書や機械器具の不足の場合も同様である。
- 2、時間不足の場合——教師缺勤の爲めに澤山の教授時間を缺いたが爲めに

極めて少數の時間に豫定の仕事をせねばならぬ様な時は教授する。併し時間不足の場合には何時でも教授するとは限らない。反つて學習させると効果大なることがある。

3、教師の指導不十分の場合——能く指導すれば十分に學習が出来るのに指導力に缺乏して居るが爲めに止むなく教授することはある。

4、主要學科でない場合——専門學校等に於て専攻學科に對して補助となる學科がある。其の補助科も學習すればよいのであるが極めて僅少時間で其の補助學科に通ぜさせようとする時は教授するが便利である。

次に教授と學習とを對立させて下學年には教授を多くし上學年に至るに従ひ學習を多くせよと云ふものがあるが恐らくは机上の想像で云ふのであらう。實際に於ては下學年の方が學習が仕易いが、上學年に至るに従ひ學習内容に困難なるもの多く教師の教授を必要とすることが多い。教師は環境の整理によつて此の教授を成るべく避けようとするのである。教授と學習との對立については既に云ふたから茲には省く。

生徒が教師の教授を受けるのも参考書を参考するのも同様だと云ふ説がある。如何にも他から教つて貰ふことは同様であるが其の間には大なる差異がある。教師が教授すれば教師が主で生徒が従であることが多い。参考書を参考すれば勿論生徒が主となる譯である。勿論参考書を一種に限定したり徒らに参考書を記憶して居る様では教授と同様に悪結果を來たすことが多い。

六、結 之を要するに私は教育方法多元論を排し學習方法一元論を主張した。次に學習の内には一條件として教授を包含して居るから教授と學習との並立は認められぬ。それに學習と教授とはその範圍に於て廣狹の差があると述べた。教授と云ひ學習と云ひ其の意義は種々あつて互に正反對の位置に立つて居るものすらある。教授と學習との意義を限定して立論せねば徹底せぬものと思はねばならぬ。

第四章 學習生活内容論

第一節 學習内容定立の主義

一、序説 學習生活内容論は如何なる生活内容を以て學習生活を遂ぐべきかの論述であつて云はば學習材料論である。生活には過程プロセスと結果エッセとがあるが學習材料と云へば餘りに生活の結果に偏して聞えるから誤解を起す恐れがある。又本論は學習方法一元論に立脚地を有つて居るから従來教育學の方法論中に論述された養護訓育美育等に關することを包含して立論を爲て居る。従つて従來の教授材料論又は教科課程論とは異なつた性質と範圍とを持つて居る。學習生活の内容は歴史的社會的に發展した文化生活の理解と創造とに關すること其の範圍も極めて廣く其の質に於ても頗る深いものであつて其の研究は容易でない。従來我が國の實地教育家は教科書の内容取扱法は相當に深く研究したが更に優良なる教科書を作り上げるだけの内容研究には留意を怠つた。この故に教

科課程 Curriculum とか學習生活内容とか云ふものには頗る研究が乏しかつた。實は此等の研究を十分にせねば遺憾なく國定教科書を活用することも出来ないのである。教科書取扱の研究も頗る必要であるが更に其の根柢に突進して深い研究を遂げることが必要であらう。

學習生活の内容と云へば其の範圍が頗る廣汎なもので其の質にも頗る高尚なものがある。其の内から如何なるものを精選し如何に之を排列し統合せうかは從來幾多の教育學者及び實地教育家の腦漿を絞つて工夫した所である。然るに人類の生活は常に進歩發展して止まぬもので折角教師が精選した教育材料も常に變化せねばならぬ。此の事が既に困難であるのに人には傳統思想と云ふものがあつて容易に之を除去することが出来ないものだから教育資料の精選が何時でも因襲に囚はれ易い。尙此等の困難を克服して其の精選した資料を論理的に心理的に考へて排列してもそれが被教育者の各自の複雑な事情には到底適合させることが出来ない。その上從來の教育學者は餘りに人生を分析して教育資料を取ることを考へたから各教育資料の統一が頗る困難で折角大家が苦心した統

一案も多くは効を奏せず之には教育學者も教育實際家も何れも疲れ果てて居る様な有様である。多くの教育大家の所説は如何にも精緻深遠で堂々たるものであらうが教育の實際の成績が舉らない憾みがある。私は如上の幾多の困難を解決するには幾多の方法があると信ずるものである。

二、各教科の成立 現時の普通教育の各教科は如何にして定められたのであらう。

第一に完全なる國民生活を想定したであらう。換言すれば完全なる社會的人格を考慮したに相違あるまい。

第二に其の社會的人格の構成要素を想定したであらう。小學校令第一條の如きは恐くは此の構成要素を體育、道德教育、國民教育及び生活教育の四要素として挙げたものであらう。

第三に此等の構成要素を更に區分して考へたに相違はないが、さて仔細に考へてみると其の構成要素は千差萬別であらゆる科學、道德、藝術、宗教等を含み其の處理にはすくなく困難したであらう。學校の修業年限には制限がある。且つ

被教育者の心身の發達には一定の程度があつて必要な構成要素だからとて任意に之を採用し得ない事情がある。茲に教育課程論がやかましくなつて教材の選擇排列統一が大に論ぜられる様になつた。

第四に斯くして選擇し排列された教材を適宜に分類して修身とか國語とか種類の教科が定まつた。然れども此等は歴史的に變遷したもので同じく初等教育の教科でも其の名稱と科目數とは各國に於て又時代によつて必ずしも一様でない。

斯くして出來た教科の名稱も決して適當なもののみに限らない。一寸考へても算術唱歌、圖畫、手工の如きは其の名稱を變更して數學、音樂、美術として貰ひたい氣がする。又現行教科の外に政治や經濟や心理も欲しい様な氣もする。さればとて思ふ存分に教科目を作成したならば其の處置法がつくまい。教育者に科目の整理論の絶えないのも大に理由がある。然るに現行の教科目の内容を可なり自由に取扱うても、各教科目によつて現時の國民の文化生活全體を構成するには困難を感ずる。此の如き事情を心得、人生と教科目との關係を考へ、教科目の名

稱は如何にあらうとも教育の極致は歸する所人生の創造にあるのだと考へて教育して呉れるものが多ければ宜しい様なもの、多くの教育者は法令の規定を正解せず徒らに之に拘泥して教科目の名稱から出發して教科の内容に没頭し人生を大觀しない様な憾みがある。各教科の定立は畢竟人生の向上に突進する方便である。法令の規定も恐くは之を否定するものではあるまい。

私は學習内容を次の如く分類して各學科を之に従屬させる。

- 1、語學的學習——國語・外國語
- 2、思考的學習——數學・理科・地理・歴史
- 3、體操的學習——體操(所謂養護に關する事項を含む)。
- 4、道德的・經濟的學習——修身(所謂訓育に關する事項を含む)。
- 5、藝術的學習——音樂・美術・圖畫・手工・裁縫・家事

各學科の從屬は其の主要性によつて定められたもので實は各學科は各種の學習生活に關係して居る。各學科の學習で其の主要なる獨自性を發揮するのは宜しいがそれは結局人生創造の爲めであつて獨自性を發揮すれば宜しいと云ふ性質のも

ので無い。従つて各學科に於ては差支ない限りに於て人生の六相に觸るべきである。それが復各學科の獨自性を發揮することにもなる。人生は渾一的のものだからである。

各學科の内容は學習者の心身發達の程度と學校の修業年限の長短とに依つて著るしく制限せられる。従つて普通教育に於ては初步的と基礎的との内容を取ると云ふことに於て強い制限を加へられて居る。其の結果精神科學的・社會的・經濟的・宗教的の生活内容は多くは排除せられ、それと共に高尚で理解し難きもの實行し難きものなどは何れも捨てられた。此の如くにして學習者が普通教育を終了しても極めて不完全な缺陷のある人生を遂げねばならぬ状態である。此の缺陷は學習材料の取り方が主知的分析的であれば益々深くなる。又學問の研究が十分でなくて學問の通俗化が不十分であれば此の缺陷を救ふことは困難である。然れども現時の缺陷を救済する方法は決して乏しいことは無い。以下順次に之を述べよう。

三、分科主義と合科主義 學科目を設定し比較的性質の類似した生活内容を

之に含め之に系統を立て或る方法に依つて學習を遂げることは學習を深刻にするには最も必要であつて且つ思想の統一を得るのに甚だ有効である。故に各種の學科目に依つて其の内容を定め之を學習して結局渾一的なる一大人生を組織せうと云ふのが分科主義である。

分科主義を主張する理由は相應に存在する。學習上分科主義を絶対に否定することは勿論出来ることでない。併し元來各學科の學習は人生發展のためである。各學科は人生發展の一方面を承つて居るもので互に協調すべきものだと言ふものの各科には人生發展と云ふ共通目的がある。且つ其の内容も互に交錯して密接不離の關係を有して居る。各科の限界を嚴重に定立して其の領分を争へば遂に人生を破壊する恐れがある。少くとも學習者の生活と一致せぬ人爲的の生活となるものである。例へば器物を測定して之を數量的に計算すれば其の物の性質は分明になるのに測定は理科の領分に屬し計算は數學の領分に屬すとして二者を引離して各別に活動したならば其の生活は頗る妙なことになる。

普通教育に於ける各學科は人生の全方面を包含して居るものでないから、それ

だけで人生を組織するのに頗る缺乏した部分があるに相違ない。然るに各學科で各自の領分を定めて置いて他學科と或る生活内容の爭奪を行ひ或は自分の領分外として關係事項の攝取を拒否したならば自ら求めて普通教育を不完全にするものである。各學科の範圍を嚴重に考慮するが如きことは各學科の獨自性を侵害されて學習上有害となる時に限るべきである。學科目の數を無限に設定することも出來ず學習時間にも制限のある場合に於ては各學科では差支なき限りに於て廣く人生の六方面から内容を定立すべきである。かくすれば經濟學や心理學と云ふ學科目は無くとも各學科の内之に關する事項は可なり多く又深く取扱ふことが出来るであらう。各學科の生活を通じて全人生に觸れる學習をすれば人生の發展即ち生活創造は有効に行はれる。

元來各學科の内容は嚴重に區別し得ないことが多い。各學科に於ける心身の活動は各學科に於て共同であることが多い。されば各學科の孤立は各學科それ自身の爲めにも人生全體の發展の爲めにも決して宜しいことと無。只分科主義の精神から各科獨立を維持せうとし又各科に於て度々共通材料を取扱へば思

想は散漫となり學習時間を空費する様に考へられて各學科は獨立の範圍を越えて孤立する様になるのである。然れども各學科の孤立は何人も好まぬ所であるから何れの教育學者も教育實際家も皆各學科の連絡統一に配慮するのである。只其の思想の根底に不徹底な所があり教師中心の教育法によつて連絡統一を圖つてやると云ふ考だから殆んど皆成功しない。若し兒童中心の創作的學習に依れば兒童が具體的方法を案出實行する時に全精神的財産を擧げて使用するから自ら各學科の連絡統一が出来るのである。教則に云ふ各科の相互補益も斯くして十分に實行せられる。

各科の學習に於て各科の要旨から直に出發して各學科の發展に歸入するのは宜しくない。それよりも人生から出發して人生の發展に歸入すべきであらう。各學科の學習發展が其の儘人生の發展であることは是認するが此の時は全人生の爲めに全人生の一部を高調して各學科に於ける部分生活があるのだと考へなくては意味を爲さぬ。

現時の教育は初學年から分科主義を適用し形式的劃一的時間割に依つて分科

的生活をさせる。然るに分科に於ける部分生活から全人生を組織することは頗る困難である。今日教育劇などが重視されるのは實は此の困難を救済せんが爲めである。茲に於て私は分科主義に對して合科主義を考へ其の合科主義を重視し合科主義の内に分科主義を攝取せうと思ふものである。

合科は一旦分科したものを合せる意味では無い。合科生活は或る生活單位に對する渾一的生活である。合科學習には大中小の三種がある。大合科學習は人生を分科的に取扱はないで人生の如何なる部分と云ふことに頓着なく或る生活單位を捉へて其の生活目的に到達するが爲めに全心身の作用を働かせるものである。家庭に於ける幼兒の活動は之に該當する。之を學校に延長して尋常小學校第三學年頃まで之を繼續する。此の方案を取れば兒童は初學年から學習生活の内容を自ら定立して自ら學習することが出来る。且つ其の内に漸次に學習態度を養ふことが出来る。私共の経験によれば此の方案に依る方が從來の分科主義の教育よりも成績優良である。此の如き教育總合運動は早くも Reinhold Otto オットーによつて開かれた。オットーは第四年まで總合教授を實施して居るが此

の如き教育法を小學校の何學年まで實施すべきかは東西未だ定論は無い。大合科學習も第三學年頃までとするのはそれ以上は實施困難なからである。

中合科學習は人生を幾つかに區分し其の範圍内で或る生活單位を定めて其の生活目的に到達するに必要なだけの各種の仕事を働かせうとするものである。例へば美術學習として圖畫手工藝等に關する生活を爲し理科學習として數學理科手工等に關する生活を爲す様なものである。

小合科學習は前述の區分よりも更に細かに人生を區分して凡そ現今の學科目の範圍とするもので各區分内から取つた生活單位を處理する時は其の生活に必要なだけの心身を活動させることは前と同様である。小合科學習に於ては從來の一學科内の小分科を合せて學習生活内容を定める時もあれば其の小分科内で内容を定めて相互に連絡を取つて置く場合もある。

右の如く考へると合科主義と分科主義とは互に相容れないものでは無い。或る生活單位を捉へて生活して行く時に其の生活に必要なだけの心身の作用を働かせうとする所は合科主義だけでも其の生活單位を捕捉する時に始は人生全

體の範圍に互り遂には漸次に細かく其の人生を區分して行くことになれば之を分科主義と云うても餘り差支は無い。併し從來の分科主義とは大に意味が異なつて居る。右の如く考へると學習は何の差支もなく合科主義を以て一貫する事が出来る。少くとも分科主義を合科主義の内に攝取することが出来る。それは主義を適用する領分が異なつて居るからである。合科學習については後更に之を詳論する。

四、構成主義と發展主義 從來の教育法は教授材料を選択排列する時に當つて大抵の場合は部分的教授材料から全部を構成させる構成主義を取つた。構成主義でも眞に全體を構成する所まで教育を進めるのならば結構であるが多くの部分の教授に留まつて全部の構成に及ばなかつた。教育學者は各教科の連絡統一を論じ教授訓育養護の統一を研究したけれども實際に於ては其の統一が頗る薄弱であつた。之には理由のあることで、全を見ないでは分の修得は既に困難である。又分を以て全を構成することも非常に困難なことである。構成主義の人は先づ基本要素を與へて漸次に全の構成に入らうとする。簡より繁に進めとは

大切な法則であるが其の適用には自ら限界がある。全を分解した分は簡單でも必ずしも學び易くない。又簡單なるものは多く學習者の興味を惹かない。各學科に於ける基本要素のみを抽出して之を教授するときは大抵の學習者は之を嫌ふものである。且つ大人の繁と思ひ簡と思ふもの必ずしも兒童の所見と一致するもので無い。概して構成主義を取ると學習者の心理的要求と一致せぬことが多いから學習動機を旺盛にすることは困難である。それだから近來は簡單な基本要素から教授を始めることは漸次に跡を絶つ様になつた。然るに從來の各教科の取扱は殆んど皆構成主義によつたものである。試に列舉せよう。

- 1、個々の徳行から教へて行つて後大なる社會生活に導く。
- 2、單語單句から始めて文章に及ぶ。
- 3、簡單なる計算から複雑なる計算に及ぶ。
- 4、單形の描畫から複形の描畫に進む。
- 5、音階音程の練習から唱歌に進む。
- 6、鋸や錐の使ひ方から木工に進む。

7、運針や部分縫から普通衣類の裁縫に及ぶ。

右は各教科について云うたのであるが更に進んで各教科を統合して人生を構成する大仕事がある。之は実際には多く行はれず偶行はれても従来は多く學校の仕事の餘興の様なものであつた。綜合藝術である學習劇の如きその正當な位置が今日尙學習組織の上に認められない有様である。

構成主義によつて教師先づ各教科の基本要素を選定し系統を追うて漸次に各教科の生活を構成して行くことは取扱上の便宜もあり一つづつ仕事を片付けて成績を擧げて行くには一見容易に見える。併し此の方法が如何ほど各教科の學習を妨害したかわからない。基本要素を確實に與へて應用させるなど云うて居るが實際に於て基本要素の修得も應用力の發展も頗る不十分である。従つて人生の發展を阻害すること夥しいと云うても差支は無い。更に構成主義に於ては基本要素を重視する所から自ら知識技能そのものを重視して結局の人生と云ふものを忘れ易い。又構成主義は生産重視の思想に傾き易い。文章を作り、圖畫を描き。器物を造り、衣服を縫ひ、食物を調理する事皆これ生産して居るのである。

而して此等は多くは生産に終つて居る。寧ろ文章や圖畫を日常の生活に利用し生活の必要上器物を造り衣服を縫ひ食物を調理する様にしたならば消費の爲めに生産することになり生産の本義に適する様になるのではあるまいか。商品が多量に生産して需要を待つて供給せうとする様な教育は多くは失敗である。需要を待つて居る間に供給すべき知識技能が自然に消耗するからである。彼の徴兵検査の際の學業試験の成績が確實に之を立證して居る。之は知識技能の消費を本體としない教育の悲哀である。消費は必然に生産を必要とするから平素知識技能を使用して種々の生活をする様に學習態度を養うて置けば現時の教育の効果は更に擧がるに相違ない。及ぼしては徒らに知識技能を蓄積せうとする愚をなすことも尠なくなるであらう。

構成主義に反對して起つたものは發展主義である。全の生活を全そのまゝして漸次に向上發展させようとする主義である。これは構成主義者の不安に感ずるものであり寧ろ蔑視するものである。併し此の發展主義は構成主義の短所を救済し現時の教育の行詰を解決し著るしい成績を擧げ得るものである。教師さへ

確乎たる定見を有し徹底した修養を積んで居るならば其の指導の許に兒童は何等の不安なことなく容易に發展することが出来る。成長發展の生活中に兒童は生活の要點に徹底し思想に系統を立てて行くのである。發展主義は生活の基本要素も思想の系統も決して之を蔑視するものでは無い。又全を見て分を見ないものでも無い。不完全な全生活を改造するには必ず其の分に注意しなくてはならぬ。全を見て分を取扱うて行く所に全と分との調和的發展がある。更に之を具體的に列挙してみよう。

- 1、先づ社會的生活をして其の必要から種々の徳行を工夫し實行する。
- 2、思想の言語的發展から文字語句を修得する。兒童は不完全ながら入學前から談話は出来るのである。思想感情の修得表現を本として文章の形式に及ぶことにすれば常に全から出發して進むことが出来る。
- 3、數量生活の必要から種々の計算を工夫する。
- 4、描寫したいものから形式に拘泥せず自由に描寫する。用具、用紙、題材に制限は無い。自由描寫の間に鑑賞、創作の能を進める。

- 5、破格を厭はず謠ひたい様に謠ふ。それを漸次に改善する。其の間に他人の唱謠にも耳を傾ける。器樂にも留意する。必要は發明の母だ。
- 6、先づ製作したいものを造る。鋸や鉋は漸次に其の使用法を工夫する。自ら進んで教師の指導も受ける。
- 7、自分の縫ひたいものを縫ふ。運針も必要に應じて工夫し又練習する。

以上は各科について云うたのであるが更に各教科を融合統一して種々の生活をする。學習劇、運動會雜誌の編輯各種の製作の如き之に屬する。従來は各教科の限界を餘りに嚴密に考へた。各教科の内容交錯を無視した。動植物の生理作用に理化現象があつても態と之を理化に譲つた。數學に於ては數や形の取扱を主として其の内容を閑却し數學を他教科から孤立させた。數學の内でも其の分科は互に孤立する。しかも數學は他教科の基礎であると云ひつつ他教科では數學を忘れて居る有様である。何と不徹底ではないか。

既に述べた様に分から出發して全を構成するのは困難だが其の上に従來の教育は教師自身が兒童に對して分を與へて全を構成させうとしたのであるから困

難は一入である。換言すると各教科教材の統一を教師が兒童に仕遂げさせてやらうと思つて努力したのである。之は或程度までは出来ないことはあるまいが成功は甚だ覺束ない。從來各教科の統一法は随分種々に工夫せられ多くの教育學大家を煩した。惜いことには成功したものが無い。之は統一法の巧拙を考へる前に更に考へなくてはならぬのである。それは統一の主體を教師にするか兒童にするかと云ふことである。私は統一の主體を兒童にせねば成功せぬと思ふものである。兒童が自ら學習生活を行ひ或る學習問題を把握して之を解決せうとするならば彼等は如何に精神を活動させるであらう。恐くは全精神的財産を擧げて之を使用するであらう。即ち全心力を擧げてその解決に従事するであらう。此の時には教科目の區別など考へないのが自然であらう。茲に自ら各教科の統一が行はれるのである。殊に合科學習の態度を持つて居る兒童は此の統一を十分にすることが出来る。合科學習は教科を合せて學習する意義でなくて或る生活目的を追つて全一生活をする義である。合科學習は寧ろ之を全一學習と云ふ方が適當である。斯く兒童の自我による統一法は從來の統一法よりも容易

にして統一して活動せねば満足も出来ず問題の解決も出来ぬと云ふ利益がある。此の全一生活の進歩が學習上非常に大切である。然るに現時の學校兒童は教科目に拘泥する事甚だしく或る新境遇を處理する時に強いて或る教科にのみ結合して之を取扱はんとする傾向が甚だ強い。大人にも此の傾向がある。法學者は何物も法的に考へ藝術家は之を藝術的に考へ教育者は之を教育的に考へる。此の如きことは必要には相違はないがなくては事物を取扱ふ時に注意の深刻はあつても注意の周到は無いことになつて全一生活を妨げることが多い。人生の幸福を低減する懸念がある。

彼のメンタルテストの如き學習上必要のものには相違はないが現今入學試験などに用ゐられるテストは著るしく分のテストに偏して居る。全のテストは困難ではあるが頗る必要である。現今多く行はれる分に偏したテストが入學試験に採用されると折角全の學習を重視する様に進みつつある傾向を悪化して分の學習重視に引戻す恐れがある。メンタルテストを入學試験に採用するものは此の點を猛省しなくてはなるまい。

五、系統主義と發展主義 茲に系統主義と云ふのは論理的に系統の立つた教授材料によつて教授し、被教育者の思想に系統を立てることは勿論系統的に教材を提出することによつて教育の効果を擧げて行く主義である。現時の教育者は大抵系統主義を奉ずるもので系統の立つた教材を使用して教授することを非常に大切と思ひ無商量に其効果を信じて居る。發展主義を執るものも學習者が思想に系統を立てることを必要とするもので無い。又學習者が自ら系統を立てて學習を進めることを輕視するものでも無い。併し教師が自ら系統的に教材を組織して之を教授することを必要としない。従つて系統病に罹つて居る教育者を厄介視する。系統主義は一寸考へると如何にも結構に見えるが之にも種々の難點がある。

其の一、系統主義は教科の論理的系統を重んずるから學習の心理に適合しない。學習の心理に適合しないものは兒童に興味が無いから兒童は學習に熱心にならぬ。之は學習の根本を動かすものである。實際についてみると系統よりも趣味の方が學習上には効力が大である。兒童は興味のあるものに對しては不思議な

能力を發揮する。從來系統を過重したのは儘に失敗である。教師が自ら立てた系統的材料を以て兒童に強制しなくても兒童は兒童相應に系統を立てて行くのである。現時に於て教材に最も系統のあるのは算術であるが其の成績は思はずしくない。又算術を嫌ふ兒童も頗る多い。私の學校では從來の系統を全く排斥して生きる爲めの算術を學習させて居るが從來に比して其の成績は優秀である。又算術を嫌ふものが殆ど無い。技術教授では最も能く系統の立つて居るものは唱歌である。其の唱歌教授が多くは謠ふ器械を作つて居るのではあるまいか。唱歌が兒童の生活に如何なる交渉を持つて居るであらうか。圖畫の如きも畫手本によつて系統を立てて之を教授した時は少しも成績が擧らなかつた。現今は漸次畫手本を廢し畫題提出の系統案を打破したから其の效果頗る見るべきものがある。兒童の情意に觸れない材料は學習上の効果が頗る乏しい。さればとて學習材料の取り方を兒童に放任する譯にも行かぬ。ここに環境整理の必要がある。其の二、系統主義では兒童に材料を選定させることが出来ない。兒童は學習材料に精通して居るもので無い。又十分な學習理想を持つて居るもので無い。從

つて學習材料に教師が立てる様な系統を立てる事は到底出来ない。従つて系統主義の教育では兒童の材料自由は行はれない。材料自由は後に詳論するが之は必要な事である。系統主義は材料自由を拒否する。從來の教育は系統主義に囚はれて材料自由を許さなかつたから成績が擧らなかつた。

其の三、系統主義では兒童自ら思想に系統を立てて行く事は出来ない。系統主義では既に系統の立つたものを與へて行くのだから兒童自ら系統を立てて行く必要は無い。従つて自ら系統を立てる學習をする事が出来ない。發展主義は兒童の本能を基礎として生活の必要から種々の生活を爲して其の發展を圖るのである。必要による生活には假令多少の困難が伴うて居ても之に打克つことが出来る。自ら如何なる生活を爲すべきかを定めて行く所に材料自由がある。努力して其の生活を仕遂げて行く所に種々の工夫創作がある。斯くして種々の生活を遂げて知識技能を修得する。此の知識技能に系統をつけて行く所は系統化の鍛成がある。其の系統を立てる所に生活上の基本要素も自ら明確に把握せられる。系統化の鍛成は敢て困難は無いとは云はないが不可能でも

無い。系統化と云うても参考書や教科書を利用しない譯では無い。教師の立てた系統によつて教授することは教育者が考へる程兒童にとつて有利なもので無い。系統主義を捨てても他方で學習動機を旺盛にする材料自由の方法さへ立てば何も有害なことは無い。反つて種々の革新發展が圖れる。私も久しく系統主義に囚れて居て思ひきつた革新を得ることが出来なかつた。又革新案が出来ても之を實行することは頗る困難であつた。國語算術圖畫の如きは早く此の束縛を脱して相當な成績を擧げることが出来たが手工は實行の決意まで可なり苦心した。裁縫は其革新案が出来てからも尙苦心をした。唱歌や體操にも苦心した。今後大いに改善を要する所があるにしても大抵は成案も出来て實行もして居る。此の研究は實は學習學上の一大問題で反對意見を有する人も決して尠くはあるまい。只私共は理論と實際との兩方面から考へて可能であり有效であることと信ずる次第である。

六、説明主義と發展主義 從來の教育法では總ての教育材料の取扱は説明から始めてそれの事に進むのが原則である。説明するのだから兒童が理解

することを強く要求し理解したとは記憶せねばぬ役立たぬから記憶が尊重せられ記憶主義の横行となつた。其の結果教育材料中から説明しても理解の出来ない事實は惜氣もなく削除して材料選擇の範圍を狭少にし更に系統主義から其の狭少な範圍の材料に系統を立てようとするのだから随分其の間に無理な所があつた。止むを得ないから教育材料中説明し得ないもの又は説明しては面白くないものまでも強いて説明する様になつた。又記憶主義の横行に伴ひ記憶に不得手な兒童又は記憶することを好まないで創作して行くことを好む兒童等は随分苦しめられた。その上記憶に不得手な所から遂に劣等兒童になる。此の中には劣等兒童にはならぬでも宜しいものが可なり澤山あると思はれる。教育上理解を尊重するのは間違では無いが理解過重の説明主義には随分害毒がある。これも従來の教育法から見たならば止むを得ないことが澤山あると云はねばならぬ。學習法は説明と理解と記憶と系統とを排斥するものでは無いが所謂説明主義と所謂系統主義とを排斥するものである。生活によつて生活を向上させる學習に於ては生活發展主義によつて學習材料を選定し取扱つて行かうと云ふのであ

る。かくして幾多の従來の教育法の缺點を排除する事が出来る。生活には種々の要素がある。今此等の要素中の或るものは説明が出来ぬから省略して後廻しとするとしたならば、生活は不十分となり學習程度降下となり學習動機は枯死となり心理的要求違反となる事が多い。生活の實現は必ずしも説明から這入るもので無くして寧ろ仕事する所から這入るものである。學習の入口を説明に限る様なことは著るしく生活の創造を阻害する。其の説明は材料の取扱方だが其の材料を教師から定めてやる事が既に大に生活の創造を阻害するものである。生活する際に理解のあるのは勿論宜しいが日常の些事でも説明の出来ない事が澤山ある。又説明は出来ても其の生活者の知識の發達の程度低くて理解の出来ぬこともある。それでもそれが生活の要素として立派に役立つて居ることが世の中には頗る多い。公式の利用對數表の利用の如き根本の理解は無くても容易に生活に役立つて居る。まして理解は十分で無いが利用に必要な程度に理解を進めて居ることがある。此の程度で學習材料を取るならば應用數學や應用理科などの中では随分高尚な事項も日常生活の中に引下げられるものが澤山あると思はれ

る。此の理由で學習材料の範圍は餘程廣汎となり程度は高くなり學習の心理的
 要求に合し生活は進歩する。且つ系統主義から脱却して居れば一層材料の選擇
 排列は自由になり隨時隨所に學習動機を發動させることになる。
 生活は説明理解も必要だが體驗も亦必要である。水の冷暖、藝術の調子、道德の
 純愛、生死の解脱の如き到底説明の及ぶ所でない。しかし此等は體驗し得れば最
 早説明は必要の無いものである。此の修養や體育に於ては説明したり利益效果
 を列挙したりすると實行力を弱め、徒らに自分の生活を其の説明された法則に適
 合せようとしたり或は其の方針を誤り或は未だ至らざるに早くも到達し得た様に誤
 認し或は日暮れて道遠しの感に堪へず遂に生活の向上を斷念する様なことが起
 る。従つて學習指導者は態と説明を避け又説明し得ぬものを説明せうとして焦
 慮してはならぬ。學習には適宜に體驗主義を採用せねばならぬ。發展主義によ
 れば記憶を強要することなく又記憶せねば一步も進めないと云ふ様なことをせ
 ぬから記憶主義に陥つて劣等兒を作成する様な心配は無い。
 發展主義によつて廣く學習材料を選定しても之を器械的に取扱つて満足する

のでは無い。又不十分に理解して置いて其の儘とするのでは無い。只此の様な
 理解できない分子が自分の生活中に這入るのは世の中の常であるから、之を避け
 るときは學校生活を極めて特殊な生活とするから宜しくないと云ふのである。
 併し只其の儘として置いては學習の性質に合しない事になるから必ず或る時期
 と機會とを待つて説明を要するものは説明も聽き研究もする。又嚴密に説明理
 解を要するものは其の要求に應ずるを得る様研究問題として把握して置くこと
 が必要である。併し公理主義の純正數學的説明の如きは普通教育の仕事で無い
 から、學校の數學的理解もそのやうなものは勿論斷念して省みないのである。更
 に進んで研究すべき問題を持ち、自ら各種の環境を利用して解決するか、更に年齢
 の成長を待つて或る機會を把握するかは何れにしても學習上興味もあり、且つ有
 益なことである。生活の創造も之から起るのである。要するに説明主義は理窟
 倒れになる説である。學習法の實施によつて之を的確に知ることが出来る。従
 來の教育學者が主知主義に囚れて何事も説明理解の門戸から兒童を導込んで教
 育せうと考へたのは偏見たることを免れることは出来ぬ。

七、劃一主義と發展主義 學級教授に憧憬して少くとも之を現時に於ける最良の教育方法だと思つて居るものは勢教授材料に對しては劃一主義に赴かざるを得ない。私は所謂學級教授を否認して學習法を實施して居るけれども現今學級教授の缺陷を認め劃一主義に反對して居る人でも未だ全く學級教授を脱却することが出来ない。従つて教授又は教育と學習とを二元的に對立させて居る。私は學習方法一元で立案しても從來の學級教授の長所はいくらでも攝取し得ると信じて居るものである。併し學級教授に於て教材劃一主義を取るものにも相當の理由はある。試に之を列舉してみよう。

1、劃一主義を執らないで兒童各自が各相異つた材料を取るとしたならば教師は勿論各自に之を教授することは出来ない。又無論一齊に教授することも出来ない。然るに一齊に教授することは無上の經濟法である。

2、劃一主義を取れば教師が兒童の思想を統一するのに便利である。若し兒童が各自に材料を取るとしたならば到底思想の混亂を免れることは出来ない。これから少師法と少書法との教育が行はれた。少師法の教育とは一人の學級擔

任教師が一學級の教科全體を教授するのである。少書法の教育とは一種の教科書に限定して只其の教科書に精通させようとする方法である。

3、劃一主義を執ると國家が國民を教育するのに必要な材料を何人にも與へることが出来る。又國民思想を統一して國家の發展を圖るのに最も有效である。右の理由はあるにしても劃一主義は面白くない。兒童は遺傳と環境とを異にし心身の發達を異にして居る。彼等は相異なる個性を基として各自特異の生活道程を求めて行く。しかも其の異なる所によつて國家人類に貢獻する。勿論其の間に共通性があつて社會國家を構成して居るのであるが各兒童は全體としては各自に相異して居ると考へなくてはならぬ。劃一主義は此の相違して居るものを劃一に取扱ふ所に無理がある。發展主義は相異なつて居る兒童は異なつた様に活動させ、しかも其の間に協同させようとするものである。

劃一主義に反對して革新案を立てたものは實に澤山ある。パタゴニア式も、グロブシステムもプロジェクト法もドルトン案もサーチ案も皆それである。此等は何れもまだ不徹底で十分に劃一主義を脱却することは出来ない。發展主義の

學習法に於ては此の劃一主義に反對し、劃一主義を立てた理由は左の如く之を否認して居る。

1、兒童各自が各異なつた材料を取つて活動するが故に一齊教授をすることが出来ないと言ふならば必ずしも一齊教授をする必要は無い。然らば兒童各自が異つた活動をする時に、一人の教師が悉く指導出来るかと云ふに、それは教授を止めて兒童に學習させ、其の環境の全體をなるべく有効に働かせさへすればそれで宜しい。獨自學習に於ては兒童各自に十分に伸展させる。從來とても豫習に於ては決して進程を一にするものでは無かつた。更に一旦獨自學習を終つた材料について相互學習又は協同學習をさせるものとすれば容易に共通材料を取つて學習することが出来る。

2、劃一主義を破れば兒童の思想を統一することの出来ない様に思ふのは短見である。教師が兒童の思想を統一することを止めて兒童自身をして思想を統一させるが宜しい。兒童自ら學習する時には自然に自分の精神的財産を擧げて其の用に供するから自ら其の間に統一も出来る。又思想を整理して系統を立て

ることは學習中の重要な仕事である。此の如く自己統一の方案さへ立てば少師法と少書法とによつて貧弱な教育を爲すよりも多師法と多書法とを取つて豊饒なる學習をさせることが出来る。多師法とは兒童が多數の教師の長所に就いて學習するのである。現時の中等教育は多師法を取つて居るが生徒が學校中の何れの教師にも就いて指導を受けられぬ憾みがある。多書法は二種以上の教科書と多數の参考書とを利用することである。更に指導の源泉を擴張すると教師と書物との以外のあらゆる環境に及ぶことが出来る。

3、國民教育に於て劃一主義を取ることは一寸必要の様にも思はれるが劃一的材料を與へたからとて兒童は劃一に之を受領するものでも無い。劃一主義を捨てても兒童は共通の國家社會を環境として有つて居るのである。環境を整理して學習させると劃一主義を採らなくても國民教育の目的を達することは困難では無い。劃一主義を採つて教授材料を劃一にするよりも學習によつて各自の環境を創造することに努力する様にすれば材料は劃一でなくとも國民教育に缺ける所はあるまい。

第二節 學習生活内容の自己選定

一、自己選定の可否 學習即生活とするならば、學習材料を選定すると云ふ事は、如何なる學習生活をするかを決定することである。國民としても人としても、幾多の生活中如何なる生活をすれば最も能率の高い人生に價值ある活動が出来るかを決定し得る能力を有することは非常に大切なことである。此の能力即作用を養成しなかつたならば、生涯自分の生活を爲すことが多いと云はねばならぬ。世に生活をするか、時には無効有害の生活を爲すことが多いと云はねばならぬ。世には才幹技倆を持ちながら自分に適切な生活を選定することが出来なくて空虚な生活を爲て居るものが尠なくない。尤も大人が學習材料を選定して與へるにしても如上の能力を高めることが全く出来ない譯では無いが、經驗に徴するに効果を十分に擧げて行くことは困難と思はれる。

學習者自ら選定した生活は第一に其の實現に熱がある。この熱があらゆる障害を突破する靈火である。其の障害突破に困難もある。失敗もある。時は絶

望もする。併し多くの場合生活實現熱が高くなる。茲に生活選定の巧拙を考へて創作能を高め、更に及ぼしては生活實現の方法創作に及ぶ。茲に從來の教育法の企及し得ない効果がある。實に兒童の自ら選定した生活は彼等の情意に觸れて居るが、他人から與へられた又限定された生活は情意に觸れないものが多い。第二に自ら選定した生活に於ては各自の精神的財産を擧げて能く之を消費し適當なる生産を爲すことが出来る。第三に自己選定の生活に於ては深く長く各自の環境に接觸し環境創造を十分にすることが出来る。彼の實用主義は心理的要求よりも社會的要求に重きを置くものである。實用主義と對抗して趣味主義と云ふものがある。之は社會的要求よりも心理的要求を重視するものである。然るに生活内容を自ら選定するものとするに此の二主義期せずして調和せられて來るのが面白い。

材料自選には困難が無いでも無いが教師が兒童の學習材料を選定するには至大の困難がある。教師が劃一主義によつて學習材料を選定するとすれば多數の兒童に不適當な材料を選ばねばならぬことは見易い道理である。又各兒童に

適切なるものを選定するとすれば、教師の方で各兒童の個性と環境とを十分に知悉して居らねばならぬ。此のことが既に難事である。所謂兒童觀を立てて此の難事を冒して兒童に材料を選定して授與したにしても、兒童の精神と大人の精神との間には随分大きな距離があつて、到底十分な成績を擧げることが出来ない。既に兒童の自選の結果を見た體驗者から見ると、從來の教育者は只徒らに自分の考に都合のよい理窟をつけた觀がある。

假に右の困難を突破し得たにしても、他人が材料を選定して兒童に授與することになると、兒童及び教師がエネルギーを徒費する心配のあることである。從來の教育法では教育場内で既に仕事が済んで拱手して居る兒童が澤山出来る。仕事が無い爲めに悪事をする兒童も出来て来る。その上教師の方から次から次へと材料を與へないと兒童が遊ぶから心を勞することが甚だ多く、自然兒童の學習指導に力を注ぐことが乏しくなる。従つて兒童の生活全體を學習の機會とする様なことは勿論出来ない。

教師が折角材料を精選して之を系統的に排列して順次に之を兒童に與へても、それが兒童の學習心理状態に適合せず、兒童がその學習に熱心になることが尠く、その上兒童を受動的活動に導き又その勞力と時間とを徒費させることが多いとしたならば、其の結果は誠にじめなものである。そこで兒童の材料自選が宜しいことは何人にも異論は無い筈であるが、兒童の自選は果して可能であるか、國定の教科書は如何にするか等重大な問題が残つて居て、材料自選を危ぶみ之に反對する人が多い。併し無造作に何事でも大人は子供より有效な結果を擧げられると考へて教科課程論をする人でも、材料自選とか材料自由とかが可能であることを知つたならば、恐くは強いて反對するものもあるまいと思ふ。

從來は教授材料や訓育材料の選擇決定は當然教師の任務であるとして次の様な意見で選擇配列を行ふた。

- 1、教師は學習者よりも總べての材料に就いて常に優秀なる選擇配列が出来
- 2、學級教授を爲す必要上材料自由は到底許すことが出来ない。
- 3、人爲的な部分的生活をすれば他日必要に應じて渾一的人生を構成すること

とができる。

4、兒童は自ら材料を選定する能力は無い。假令多少の自己選定は出来るにしても其の効果は頗る乏しいものである。

教師は何處まで商量し如何ほど體驗を積んで此の如き意見を立てたのであらうか。随分亂暴な意見を立てて不能率な教育を爲たものである。此の如くにして因襲に囚はれ傳統を追ひ偷安的生活を遂げた。教師は現時の教育法を革新することに配慮するがよい。又自分を過信し價值以上に考へることがあつてはならぬ。

若しも教師が兒童の環境組織の發展に留意を怠らず環境改善を行つて止まない様にして其の内て兒童に材料を選定させると因襲的習慣に依つて取込まれて居る生活内容は自ら淘汰せられる様になる。之と共に時代の進歩に伴ひ當然取込まねばならぬ様な生活内容は自然に這入つて来る。兒童が直接に接觸して居る社會又は自然の環境から生活材料を取ることになれば十分に世の進運に伴ふた生活内容を得られる。レヂオは未だ教科書に出ない内に早くも兒童は社會に

於てレヂオに觸れて居る。只之を指導する教師は十分に國民教育の本旨に徹底して居るが上に活眼を以て社會及び自然の環境を讀むことが出来なくてはならぬ。

二、自己選定の可能 材料自選が可能であるならば材料他選に比して材料自選が遙かに有効であることは想定するに難くない。人には強烈な生の要求があるから家庭に於ける幼兒も種々の生活をする。その生活が時には大人よりも積極的である。幼兒には理想はないにしても其の生活には創作もあり向上もある。理想の無いものが向上するのは不思議な様であるが欲望充足の痛切なる希望があり、其の周圍に父母其の他のものがあり、家庭があることを思へば、彼は自己の本性に従ひ環境によつて向上し同時に環境創造を行つて居るので何も不思議なこととは無い。漸次成長するに従ひ欲求は明瞭となり種々の本能は發展し曲りなりにも子供相應の理想が出来て不完全ながら意志的動作もする様になる。環境整理の誠に不十分な家庭に居る子供でも滿六歳までには可なりの成長發展を遂げる。一歳未滿の乳兒が這ひ始める時に精神統一を行ひ物理學の法則を利用する。

一個の茶碗を與へると千種萬様の形式で三十分以上も之を玩弄する。彼は大人のととても出来ないことをする。しかも熱心に根氣よくする、誠に不思議なものがある。彼の日常生活には新らしい發展の萌芽が絶えず出ては消える。彼の生活指導者に優秀な母親があつたならば頗る面白い發展をするであらう。爲めに世界人類が更に急速に發展する様なことも起つて來ると思はれて仕様が無い。

右の様な向上的生活即學習が引續いて學校で行はれることが不可能であらうか。學校には概して母親よりも優秀な教師がある。學習に必要な環境整理も出來て居る。學習的雰囲気も充滿して居る。此の學校で兒童が向上的生活を繼續して行くことが出来ないか。誰が云ひ得るか。若しそれを云ひ得たら何人も狂人と斷定するに躊躇せぬであらう。然るに新人と云はれる教育者が學習は尋常小學校第四學年以上でなくては出来ないと言ふし、少し頑迷なものになると學習は小學校などには不可能と云ひ、その何れにしても材料自選材料自由の如きは出来ればよいが、とても出来ないことだと云うて居る。今少しく進歩したものはドルトン案の如く始は豫定案を與へておいて徐々に材料自由に導くと云うて居る。

此等は何れも未だ從來の教授臭を脱し得ない人である。

論者或は云うであらう、家庭の幼兒生活の様なものも學校で繼續することは容易であらうが、それで如何にして學校教育の目的を遂げることが出来るか。それでは材料自由も誠にたより無いものである。如何にも此の點は慎重に考慮を要する。若し適切な方案があつて此の種の家庭生活を繼續して學校に於ても益之を發展せしめ眞に人らしい全一生活をする事が出来る様にしたならば現時の學校教育よりも遙かに優秀な結果を得るものであるまいか。現時の學校教育の方法は學級教授に囚はれて居る部分の生活をすれば全の生活が自ら出来る様になると考へる人、人間を人とせずして早くも専門家にせうとする人、書いた書物を読むことを重視して書かない書物を読むことを輕視して居る人などが氣の毒にも多大のエネルギーを消耗して捏造したものである。それを商量なしに鵜呑にして之を小學校の幼學兒童に實施する實地教育者もある。誠に悲惨なことである。勿論國民教育者は法令の規定を嚴守しなくてはならぬ。法令を嚴守するにしても、人生の本質を考慮せず、人生の機微に通ぜず、只表面的に法令を解釋して

誠に手軽に法令規定の事項を実施せうとする。之は決して國家に忠なるものは無い。兒童に親切でも無く、人類の進歩に貢獻するものでもあるまい。假令法令は分科的に規定して居ても、其の實施方法は寸分の餘裕ないまでに細密に規定して居るもので無い。茲に教育者が法令を活用し兒童を活かし自己を活し、結局法令の精神を十分に實現することが出来るのである。法令も漸次教育者に自由裁量の餘地を存せんとする傾向がある。實地教育者は自ら求めて無用の拘束を爲してはならぬ。兒童入學の當初から正規の時間中之を教室に入れて國語だ算術だと教授することは果して適當であらうか。深く自ら反省してみるのが宜しい。斯く考へると兒童の學習は兒童の分科生活未生以前の全一生活即大合科學習から始めることが至當であらう。其の全一生活が入學以前の家庭生活のそれである。學校に於て其の全一生活をさせることは、從來の教育方法を斷念すれば何の困難もなく出来る。それで學校教育の目的が達せられるかと云ふに實際に於て何の困難もなく出来る。實は從來の教育以上の効果が出る。此の點については實は私も實施前には可なり心配したのであるが、今では何の心配も持つて居な

い。學校は家庭と異なつて環境整理がしてあるから、兒童は其の間に居て道德生活、國語生活、數量生活、理科生活、地歴生活及び藝術生活等がその全一生活の内に遂げられる。教科書の順序によつて學習は爲ないが教科書にかいてある事項の修得位は何の困難も無い。其の詳細は後の各學科の學習法に譲ることにする。

全一學習の間に分科學習の基礎を作る。各分科の内にも幾多の小分科がある。國語には讀方、綴方、話方、書方があり理科には動物、植物、礦物、物理、化學等がある。此の小分科生活未生以前に分科生活がある。之は前述の全一生活に相當させて考へて宜しい。此の全一生活から小分科生活に這入つて宜しい。

兒童が全一生活を爲す間に材料自選も方法創作も出来る様になる。注意を周到にして仕事をする事も出来る様になる。従つて複雑な思想活動に堪へる様にもなる。又教科書も参考書も讀める様になり實驗學習も出来る様になる。又思想整理も學習事項の系統化も出来る様になる。材料自由と云うても何も兒童を放任するので無い。種々の環境組織があることを忘れてはならぬ。此の環境を利用して生活内容を定めて行くのであるから、初は不十分な定め方を爲ても漸

次に適當な選定が出来る様になる。何も心配は要らぬ。

材料自由は宜しいとしても兒童の生活が一方に偏することは無いか。それは偏することが無論ある。其の偏する所に興味が増し發展を効果する。生徒は熱心になつて偏する位で無いと發展は無い。併し偏するだけでは全人格の發展は覺束ない。其處で教師も兒童も環境の整理擴充に苦心するのである。兒童の生活も案外廣いもので大人生活に専屬すると思はれる經濟生活の如きも尋常小學校第四學年位に可なり豊富に這入つて来る。若し國家の要求する學習生活が出現しない時は如何にするかとは多くの人の疑問であるが、實際上には何等の困難は無い。只教師の力量が不足し注意が不行届の時には直接指導に依つて之を補充するだけである。

材料自由にすると偶然學習となつて必要な學習生活に觸れないことが當然起るであらうが差支ないか。何も差支は無いが之には幾つかの場合を考へて置かねばならぬ。

1 低學年の全一學習では文字通りの偶然學習になつても差支は無いことが

ある。兒童は自ら環境と交渉して學習生活をする事とそれ自身が大切である。従來は兒童の環境と兒童との間に大人が這入つて學習材料の取次をしたのであるが寧ろ悪いことである。それも材料自選が出来ぬのならば仕方は無いが出来ぬのならば寧ろ兒童と環境とを直接に接觸させるが宜しい。大人が其の間に這入ることは宜しくない。之は受動的學風を馴致する。

2 公園とか野山とか學習室とか一定の環境を限定して兒童に自由學習を課するならば偶然學習とは云はれない。兒童はその内に直觀を精確豊富にし、文字繪畫を學び、兒童としての生活向上を行ふ事が出来る様になつて、國定教科書で要求して居る位の事は優に出来る。思ふに大人が兒童の學習材料を選定するにしても兒童の環境を外にして之を得る所は無い。兒童が學習材料を選定するとすれば勿論自分の環境に依る。只兒童の選ぶ所と大人の選ぶ所と多少は異なるであらうが其處に反つて面白味がある。従つて偶然學習と云うて不満に感ずる必要は少しも無い。實に兒童は偶然學習から出發して一定の方案によつて學習を遂げる様になるのである。

更に考へてみると大人と雖も日常偶然の事に際會することが實に澤山ある。此の偶然の事項を適當に處理することが一の學習である。偶然の事項を捉へて學習し發見發明し或は人生發展の機會となすことは必要なことである。假令一定の方案によつて境遇を處理する人でも偶然學習が出来れば非常に都合が宜しい。偶然學習に慣れた學習者は能く機會を捉へて學習すること誠に不思議なものがある。併しかく云うても學習は常に偶然學習であつて宜しいと云ふのではない。只偶然學習も必要であり又偶然學習から出發して當然學習に進めば効果があると云ふだけである。

3、學年が高くなるに従ひ種々の環境を利用して學習材料を系統的に豫定する。勿論教師の作る教授細目の如く全學年に亘つて首尾完結したものは出来ない。只兒童の豫想の附く範圍内に止めて漸次學習細目を作つて行くのである。此の時は十分に教師の指導を受けることが出来る。

材料自由と云うても絶對の自由のあらう筈が無い絶對の自由は絶對の不自由を招致する。環境は學習者の活動を助けて自由ならしむると共に學習者の活動

を拘束するものである。環境中には如何にしても除去することの出来ないものがある。國定教科書の如き郷土の自然界の如きそれである。材料自選には如何にしても整理組織された環境がなくてはならぬ。環境の整理組織は教師にも兒童にも頗る重要な仕事である。其の環境中には種々の事物があつて兒童は其の内で人生各種の生活が遂げられねばならぬ。材料自選の際教師が参考として自分の作つた學習細目を兒童に示しても宜しい。出来るならば此の如きことは避けたいが時には止むを得ないこともあらう。教師は自分の案に兒童を引附けることを十分に戒めねばならぬ。尙教師は材料自由であるから學習材料の研究や選定を止めて宜しいと云ふことは無い。寧ろ従来よりも一層材料の精究に努力をせねばならぬ。

論者あり材料自由と云うても教科書を使用して居るでは無い。それでは材料自由は無い筈だ。此の論は勿論教科書ある教科に限つての事である。勿論教科の種類に依つて材料自由に難易がある。又研究未熟の爲めに十分に材料自由にならぬものもある。國定教科書は之を使用せねばならぬから使用するの

あるから見様によつては材料限定とならぬとも限らないが其の使用法如何によつて必ずしも材料自由を害するもので無い。教科書は元來兒童の作るべきものであるから教科書の無い方が都合のよい譯であるが今は之を問題とすべきでない。國定教科書は之を作るべき理由もある。又一般に教科書のある方が使ひ方によつては都合の宜しいこともある。そこで教科書は重要な環境であつて兒童は必ず其の内容に精通すべきものとして其の使用法を考へると之に二種ある。其の一は低學年の教科書使用法である。兒童は先づ全一的學習生活を爲して種種の學習を仕遂げると各自の所持して居る教科書は十分に讀解する事が出来る様になる。必ずしも教科書の順序に依つて學習は爲て居ないが平素學習の際其教科書も使用し若し全一學習の際教科書中の事項に觸れない事があつたら後に補充的に學習して置く。

其の二は大體教科書の順序に依つて之を學習するが之を學習の最低限度として又之を學習資料としてこれから學習問題を求め或は敷衍補充し或は其の順序を變更して整理したり系統立てたりする。

右の如くすると先づ材料自由の面目は立つと思ふ。併し材料自由の面目を立てる爲めに強いて教科書を廢止せねばならぬと云ふ極端に走る必要も無い。要は教科書の使用法を研究すべきである。教科書はあつても學習者が教科書に使はれさへせねば教科書は學習の大切な環境となるものである。教科書があるから容易に國家の要求に應ずることが出来るのである。

學習材料の連絡統一については從來幾多の教育學者に依つて立案せられたがまだ十分有効と認められるものは無い。思ふに今後如何なる改良方案が案出せられても教師が主動者となつて學習者の材料統一を行はうと云ふのならば恐くは目的に到達することは出来ない。私は此の問題は學習者自ら自己の生活を統一して行くのでなくては解決せぬと思はれる。學習者が學科目の限界など餘り考へずに自分が或る生活を爲す時に生活の主要點は定めて置いても其の生活に要する心身の活動は遺憾なく之に取込んで行く様にすれば各科の連絡統一は自ら出来る。若し各科の内容が互に連絡統一を缺けば生活の目的に到達出来ずして不満足を感じるからである。換言すれば大合科的生活を爲すことによつて各

科の連絡統一は出来るのである。例へば何れの學科にも想の表現がある。その爲めに文字言語の表現では密に國語科に關係し平面と立體との形の上の表現では美術科に關係し數量の計算があれば數學に關係する様なものである。斯くして渾然たる六相具備の人生が顯現すればそれで澤山である。尙斯の如くするには教師が學級の新教授から始める様な思想を一擲して何事も學習者の工夫から生活始めて之を發展させる主義を採らねば駄目である。圖書音樂手工等何れの學科でも此の主義によれば教師からの教授未済のものでも自分の生活上必要なものは其の成績の良否はともかく、必要なだけは生活に取り入れて行くことが出来る。従來の教育說によると此の如きことは困難でもあり無價値でもあらうが學習法から云ふと此の如きことは餘り困難なく豫想以上に能く出来ることであり生活上誠に有價値のことである。只此の如き生活を遂行することの出来る様に環境を組織して置くことは非常に必要である。學習者も指導者も共に此の環境組織には十分の工夫がなくてはならぬ。尙指導者は如何にすれば學習者が能く生活内容を統一して行くかを考へ學習者自身が生活を統一して行く方案を立

て之と共に統一生活を爲ねばならぬ様に彼等の生活を仕向けて行くことが必要である。此の爲めに多少の言語に依る指導も勿論必要であるが環境による無言の指導が大切である。此の際指導者自分の渾一的生活態度は非常に學習者に影響することを忘れてはならぬ。

三、學習要目及び學習細目 教師が何等の豫定計畫なしに學習指導を行ふことは餘りに亂暴である。茲に於て學習の要目及び細目が必要になつて来る。今此等に關する要件を簡單に列擧する。

1、學習細目は學習者自身が之を作成すべきものである。學習者は之によつて學習生活を進め指導者は之を基礎として指導する。學習者の豫定は一定の様式によつて記述し指導者は之を見て指導する。學習者に依つては一度に澤山豫定の出来るものもあれば僅かに一事項だけ豫定するものもある。

學習細目は餘り詳細に書く必要は無い。只内容を想像することの出来る題目を擧げて置けば宜しい。其の各項目の下には實際に學習した進度を書くことに爲てあげば非常に便利である。時には更に簡略にして一々學習細目を記述せず

學習の進度を學級毎に學習場内に掲示してある進度一覽表に學科毎に學習終了の記號を記入しておくこともある。斯くすれば相互學習の材料を定めるのに便利が多い。

2、指導者は指導參考用として自ら學習細目を作つておくが宜しい。此の時は先づ最低學習細目を作り次に最高及び中位の學習細目を作るが宜しい。此の如きものは指導用として指導者の持つべきもので學習者には成るべく示さぬがよい。之を劃一に學習者に強制するが如きは指導者としては避くべきことである。

3、教科書のあるものは之を基として學級相互學習を行ふことを考へ之を豫定の週間に終了するものとして教師自身が學習細目を作る。教科書の題目と頁數とによつて時間を豫定せず十分其の内容を考慮して其の學習時間を定むべきである。併し其の記述事項は簡單でよい。

4、教科書の無い學科については學習者自身は豫定は出来るがそれも一度に澤山選定することは勿論困難な場合が多い。圖畫・手工・裁縫の如き皆幾分かづゝ

は豫定が出来る。然れども指導者は此の際豫定の細目は困難であり又餘り必要の無いことである。此の時は學習要目を作つて置く。學習要目は在學中如何なる材料によつて如何なる學習を遂げるかを想定して置くもので學年によつて區別もせず劃一的に學習者に強制するのでも無い。

第五章 教則研究と學習總則

第一節 教則研究

一、各學科の任務 茲に學科と云ふのは學習科の意義であつて教科の代用語である。我が學習學から觀ると各學科は何れも人生創造の一面を承つて居るのである。初等教育に於ける學科内容全體を總合しても人生創造過程の全内容を包含することの出来ないことは勿論であるがせめては各學科を學習することに依つて人生創造過程の全方面には觸れられる様にしたいものである。現行制度の教科全體で果して此の要求に應ずることが出来るか。私は教科目の整理を行ひ其の名稱をも變更する必要があると思ふが今暫く從來のまゝで議論を進めようと思ふ。併し各學習科の運用には根本的に精神を變更せねばならぬものがあると思へる。

1、各學科の運用はその科の學習生活を通ほして人生創造過程の全方面に觸

れて人生深化を圖ることを主とする。人生深化には社會化、道德化、科學化、經濟化、藝術化及び宗教化の六方面がある。此の六方面が圓融相即して全一的な生活は實現する。

2、各學科の内容は學科の名稱によつて之を制限することを慎み且つ學習者の學習能力を指導者が豫想して學科内容を限定することを止め又他學科の領分侵蝕と云ふ氣兼ね捨てて學習者が自由に内容を選定することとして或學科に依つて出来るだけ人生發展の各方面に觸れるのだとしたならば各學科の内容は頗る廣汎に亘ることになつて人生發展に事缺くことは無い。

3、現行制度は教科並行法であるが初學年から全教科を並行させない。之は教科目過多に難む教育者に取つては便利であらうが學習の方から云ふと餘り便利でない。下學年に大合科學習を行ふものとすれば全教科並行法が宜しい。併し最初から分科教授を行ふのならば勿論教科目の尠いのが宜しいが、學習を行ふにしても必ずしも學科目を増加せねばならぬことは無い。修身、國語、兒童數學、算術等の生活は教科書に拘泥しないならば其の内容は實に廣汎に亘れるものであ

る。教科書を輕視するのは頗る宜しくないが、教科書を尊重するのは人生發展の爲めであるとして、各種の生活を體驗する様にすれば、初學年から理科や裁縫や家事が無くとも現行教科に其の内容を取込んで行くことは少しも不自然のこと無しに又何等の困難なしに行へる。

4、各教科を各個に教授することとすれば、内容が餘り多方面に亘る時は、教授に困難であり、教授時間に不足を生じ、自然に内容節減各科の限界定立の考も起り易いが、學習者が自ら各種の生活を遂げ其の向上を圖る所の學習生活をするものとしたならば、各學科の限界を餘り嚴重に定立するのは反つて不便であつて、不足の感を起易い。學習欲を進めて行く所に餘り内容節約の必要も無い。それに教授よりも學習の便利な所は或る生活をすれば同一生活の内に人生發展の各方面が同時に深山に具備し易いことである。眞剣に理化生活をすればそれが同時に道德的生活とも經濟的生活とも藝術的生活又宗教的生活ともなるのである。従來の教授に於ても此の如きことは全く無いことは無いが、教授は知識技能の傳達が主となつて學習者の自律的生活の向上が主とならないから、教授は學習に比

して此の様なことは尠いのである。同一生活が人生發展の多方面に亘ることは人生の一面に深入りするには阻害となることはあるが儘に學習の時間經濟になることは争ふことが出来ない。此の際とても人生の一面に深く學習を遂げることを禁止する譯で無いから、學習者の注意如何によつては十分に此の障害を除去することが出来る。

5、學習から云ふと學科目の多いことは時間さへあるならば其の統一には餘り心配を要せぬ。同一學習中に自然に幾多の學科内容が溶合ふて來るのである。此の統一を客觀的に考へて教科の縦横の統一など云ふて居ると甚だ困難だが、學習者自身が主觀的に學習上自然に統一せねばならぬ様にして行くと、統一の問題も決して解決が困難でない。試に學習者が或る一個の問題を解いてみるが宜しい。此の時其の問題に關する前後の關係は必ず起る。之と共に他學科の助力が無くては問題が解けない様になると、全力を擧げて自己の全精神的財産を使用するに相違ない。此の時に學科の限界を考へて居る隙は無い。

6、初等教育の學科目に無い所の法制經濟心理學哲學宗教等の内容を如何

に取扱ふべきか。此等は全く除外すべきであるか。私は決して此等の全體を除外する必要は無く、寧ろ全く除外することは出来ないと思ふ。之を如何に各學科中に攝取して行くかは教科書の著者の力量にもよるが學習者及び其の指導者の考慮に待つものが甚だ多いと思ふ。殊に學習指導者の責任が重大である。

指導者養成の學校としての師範學校の學科課程は大に改善すべきものがあるであらうが、苟も指導者となるものには人生哲學社會學經濟學法學通論科學概論藝術概論だけは之を學習する様にせねばなるまい。現行制度の學科だけでも其の過多に苦しんで居る時に、更に學科を増加することは困難であるが、此の要求は之を放棄することは出来ない。従つて修業年限を延長し其の内にて學科を文科理科などに大別して之を各別に履修させようと云ふ様な改善案が出來て來る様になつた。此の如き方案は結構であるが之と共に師範學校には學習組織を樹立して從來の劃一的教育制度を撤廢して更に自由に學習させる様にしたならば、現行制度の課程を更に廣く高くすることはさほど困難では無い。進級も學年進級の外に學科進級を併用するが宜しい。斯くすれば以前の四年程度の師範學校に

於ても全生徒の一割位は卒業迄に一學科以上の文部省検定を通過すること敢て困難で無いと信ずる。現時の師範學校は其の制度を改善すると共に内容充實の方案を樹てることが甚だ必要である。現時の師範學校は學科目の過多に苦しみ教育能率の擧らぬのに苦心して居る。然るに學習組織の樹立に努力せず、更に伸びることの出来る生徒の能力を壓抑して居る様な感がある。師範學校の修業年限を延長すると共に大に其の教育法の革新に努める所が無くてはならぬ。私は其の可能を信じて疑はない。尙其の教育法を革新して學習法を設定するには生徒の輿論の指導と革新とに堪へる學校長を得ることに考慮を拂はねばならぬ。

二、義務年限延長後の學科と其の内容 義務教育年限が二個年延長されることは最早時間の問題になつて居るが、其の二個年間の學科課程を如何に定むべきか。之には種々の問題がある。

1、小學校と中學校との連絡を如何にするか。義務年限が八個年になつても中等學校の入學者は小學校第六學年の修了者として置くのが宜しからうと思ふ。全國民共學の時期も六個年あれば餘り不足は無いてあらう。其の上中等教育を

受けるものには能率増進上八個年を修了して中學校に入學するよりも効果が多からうと思ふ。我が國の現行制度は大抵此の様になつて居るが獨り師範學校は高等小學校の第二學年の卒業者を入學させることになつて居る。之は師範學校に取つては甚だ不利益であると共に其の生徒の發展上に大なる不利益がある。中等學校と同様の入學程度になつたならば生徒募集の上にも便利があり、學習上の好都合があるから學科程度も反つて高くすることが出来るであらう。師範學校を小學校第六學年修了後七個年とすれば卒業年齢は現行制度と同一であつて學科程度を専門學校程度と爲すことが出来るのである。尤も初の四個年は普通の中等教育に爲て師範學校の色彩を多く帯びない様にする必要がある。2、各學科の程度上進を主としうか實業科の擴張を主としうか。小學校を卒業するものは大抵實業學校に入學しないで直ちに實業に従事するものが多いから小學校の第七、八學年には實業科を大に擴張して其の學習時間も大に増加せよと云ふ議論がある。私は之に對して各教科の程度上進を主とすることを主張する。勿論實業科を全廢しようと思ふのでは無い。小學校だけ修業して實業

に従事するものは如何に學校で實業科を多く學習したとしても、餘り高尚複雑な實業に従事することは困難である。若し彼等が小學校八年間に於て十分に學習態度を養ひ、鋭敏にして精確な判断力と精巧にして耐久性に富む技術力とを修得して置いたならば、卒業後彼等は早く各自の従事の實業を修得し且つ之を發展させることが出来る。之に反して實業科に多く學習時間を取つて置いては反つて此の實業の修得を鈍くする且つ其の將來の發展を乏しくすると考へられる。小學校の第六學年を修了して三箇年間裁縫を主として學習したのも、小學校で八年間學習したものに對しては其の裁縫に於て多く劣ることのあるのは事實である。嘗つて櫻島爆發の際各商店が孤立無援の子供を使用した時に、高等小學校の卒業者が尋常小學校の卒業者に比して早く多く役立つのを見て、世人は小學校教育の効果を痛感したことがある。實科高等女學校が實用に専念して實用倒れを爲て居るのを見ても大に考慮しなくてはならぬ。

3、實業科の重視は宜しくないか。現行制度では實業科は毎週六時間乃至四時間を課することになつて居る。私はこれ以上教授時間を増加する必要は無い

のみならず、教授時間の増加は宜しくないと思ふ。如何に各學科の程度上進を主としても、それと共に實業的精神の尊重はいくらでも出来る。從來の教育法を採用するのでなくて、我が學習法を實施するならば、兒童は八個年で可なり自己生活の向上法を體得することが出来る。尙生活發展の六方面に配慮して學習して居るのだから、卒業後或る職業に従事して生活上を圖つて行くのは、從來の學校で傳授された知識技能を應用して行くのよりも頗る容易である。小學校の卒業者が低度の實業に従事して其の初日より役立つと云ふことは餘り必要で無い。それより將來の發展能力を大にして置くことが更に必要である。之には各學科の學習に徹底して居らねばならぬことは勿論である。

學習法に於ては兒童が各自毎日の自己生活を向上させることに努力するのだから、彼等は各家業の實業に觸れることが多い。且學級の學友を通ほして他の實業にも觸れられるのである。且又學習は自己の環境を改造創作することであるから、彼等は出来るだけ家業にも參加して其の發達を圖らねばならぬのである。學習組織に於ては各學科を學習して居る間に各種の實業に觸れて居ることが多

5。 將來の實業科に於て學習時間を増加するよりも其の内容の改善と指導者の改善とに多大の注意を拂はねばならぬ。實業科の材料に關する從來の制限を撤廢し更に廣く自由に學習材料を選定することとし其の學習に際しては學習者の力量に依つて學習問題の解決を圖る様にしたならば、數學・理科・圖畫・國語等各學科の知識技能を利用せねばならぬ様になり、一般教科の程度上進が實業科の發展に大に役立つ様になるのである。學習法の樹立に努力しないで徒らに實業科の時間を増加するのは愚なことである。如上の理由で小學校に於て低度の實業を多く課する必要は之を認めることは出来ない。

右の如くすれば毎週六時乃至四時の實業科の學習で相當な効果を擧げられるに相違ないが、從來は教師に實業的技術が乏しかつたのと、其の指導法が甚だ當を得て居らなかつたから實效が擧らなかつた。今後如何に實業科の學習時間を増加しても指導者が不十分であつたならば多くは時間の徒費に終るであらう。小學校の實業科指導者は優秀なる實業的技術を有する以上に人生發展の各方面に

體驗のある人でなくてはならぬ。實業科の時間増加よりも學科全體の學習によつて實業的色彩を濃厚にすることを工夫せねばならぬ。斯くする時は現行制度の六時間以内に於て必ず満足なる効果を擧げ得ると信ずる。

三、教則研究 教則は教授の法則では無くして寧ろ教育の法則と解釋するのが適當であらう。併し其の規定する所は主として教授に關するものであることは疑ふ餘地が無い。教則第一條は小學校令第一條に基き教育の三方法である教授、訓練、養護の三方面に互つて規定したものである。教則の第二條乃至第十六條は教則第一條を總則として各教科別に規定した條文である。教則は教育當事者に對する規定で簡明に國家の意志を表示したものである。各教科の規定も其の大要を示したもので詳細を盡したもので無いから、教育者は常に教則第一條と照合して其の精神を發揚して行かねばならぬ。教育者が教則を嚴守すべきは云ふまでも無いが、簡單な規定を實施するのには、第一に其の法文の趣旨を時代の要求と教育學の進歩とに應じて解釋し、第二に教育者に委任してある部分を適宜に補充して行かねばならぬ。法の解釋には法學上一定の法則があつて單に常識に依る

べきもので無い。法の解釋には内づ文理解釋によつて普通の文章と同様に解釋すべきである。文理解釋だけで満足に解釋の出来ない時は之に論理解釋を加へねばならぬ。論理解釋は一般法理法律の系統法全體の趣旨關係法文類似法律立法者の理由書立法當時の狀況等を材料として一般推理の作用により法を解釋するものである。斯くて法の眞意に適しないと認める時は補充解釋、限縮解釋、變易解釋等を爲すのも止むを得ないことがある。尙教則の解釋については文部省の通牒及び伺に對する指令を見ることを忘れてはならぬ。

時勢の進歩國民の要求に従ひ法令は改廢されることは事實であるが、時勢の進歩は刻々に行はれ國民の要求も常に變化する性質のものである。然るに法令は之に應じて度々改廢することは出来ないから、法令の活用は當事者の誠意と手腕とに待たねばならぬ。幸に法令の規定は簡單であるから法令を活用するに就いては當事者の意志に委任されて居るものが多い。當事者の思想が時勢の進歩學理の進歩に伴うて行けば、法令の規定あるが故に教育の改善を阻害される様なことは甚だ僅少である。殊に國民思想の進歩向上に伴ひ法令は其の規定を大綱に

止める傾向であるから尙更便利が多い。然るに教育者は多く法文に暗く法令の規定と從來の慣習とを區別せず從來の慣例を法文の規定として心得て居る様なことが多い。偶新教育法を施す様なものがあると直に法令違反を以て攻撃する、斯くするかと思ふと他方に於ては法令の束縛があつて十分に教育の改善が出来ないと思ひ込み我に自由を與へよなど叫んで居る。法令は守らねばならぬが法令内で活躍し得る範圍は可なり廣汎である。法の改正を要求するのは決して悪いことと無い。輿論が無くては當局者が法の改正を爲すのに困難である。時には不可能である。然れども既に享受して居る法令上の自由に氣附かないで徒らに自由を叫び法令の改正を要求するのは愚かなことである。

教則第二條乃至第十六條の法文は要旨材料方法の三部構成になつて居るのが普通である。此等の各條は密接に連關して實際に於ては大に相互に補益すべきである。教育者が各教科の本質任務を過重して動もすれば各教科を孤立させようとするのは誤つて居る。各教科が其の内容に於て互に密接なる關係を持つて居るばかりで無く、各教科には自己創造、人生發展環境創造と云ふことが縦に貫通

して居る。而して此の三者は同一過程を言葉を変へて表現したまでである。私は右の如く考へて各教科の教則研究要項を次に列挙する。

I. 要 旨

- 1、法文の語義・解義・法文制定上の沿革、
- 2、小學校令第一條との關係
- 3、中等學校専門學校などの法文との比較對照並批判、
- 4、法文と自己創造(人生發展の各方面)との關係
- 5、法文に對する批評

II. 材 料

- 1、法文の語義・解義・法文制定上の沿革
- 2、材料の選擇・排列上他教科との關係
- 3、現時の要求——材料程度の上進・材料の擴張と節減・人生發展の各方面との接觸・民族の發展・國防・社會・經濟・立憲政治・外交・修體などとの關係、
- 4、國家的要求と地方的要求と個別的要求

- 5、性別上の要求
- 6、課程表及び教科書參考書との關係
- 7、中等學校及び専門學校などの法文との比較研究
- 8、指導教師の材料研究に對する要求
- 9、法文批評

III. 方 法

- 1、法文の語義・解義・法文制定上の沿革
- 2、法文活用上の環境整理
- 3、歡喜的・努力的に學習し得る方法
- 4、發動的・創作的に學習し得る方法
- 5、人生發展の各方面に觸れる方法
- 6、學習の質的又量的増進
- 7、各自能力發展の學習法——優中劣兒童の指導法・個別指導法・協同學習法・職業選定の基礎・枯渴能力の活現法・個性尊重・通性發展等を包含する。

- 8、人格社會化の方法
- 9、學習結果の測定法
- 10、教科書參考書の使用法
- 11、各教科の學習と修養修體との關係
- 12、他教科に於ける學習法との關係
- 13、指導教師の方法研究に對する要求
- 14、指導教師の長所發揮と短所補充との方法
- 15、法文批評

IV. 研究に要する參考資料——要旨材料方法環境整理に關するもの、
 教則の研究は誠に必要であるが私は教則に對して學習法則即學則を樹立して
 みたい。

第二節 學習總則

學則は學習の法則であるが今は之を法令の條文の様に書く考は無い。只各學科の學習に於て學習者及び學習指導者の準據すべき要點を學習本位の立脚地から書いてみようと思ふまでである。此處では學習總則のみを擧げる。各學科については後に之を詳論する。

小學校の學習は兒童が自ら生活することによつて自己の連續的成長發展を圖ることを本旨とする。即ち實際の生活に依つて自ら自己の生活發展を圖ることが目的である。兒童の生活は兒童の全身心作用と其の環境との交渉に依つて起る所の活動であるから兒童自己の成長發展は同時に其の環境の順應と創造とを意味して居る。此の環境創造によつて兒童各自の住する家庭・學校・社會・國家・人類の改善が出来るのである。兒童は生來個人性と社會性とを有して居るから此の環境創造は衷心彼等の望む所である。此の創造的生活は本質的に社會的・道德的生活である。尙此の創造的生活は社會的生活殊に國家的生活を最も十分にする

ことに依つて最も能く人類社會の改造を效果することが出来るから學習では國家生活の向上を最も重しと視るのである。

兒童が自己の生活發展を圖るには各般の智識技能を要することは勿論であるが、其の智識技能を修得することが同時に生活發展を圖ることになる。生活發展と智識技能の修得とは相即不離の關係を持つては居るが、學習は生活發展に徹底することを目的とする。生活分化によつて出来た各學科にはそれぞれ獨自性があつて、生活發展に貢獻する所は各異なつて居るが、もともと兒童は各學科の修得によつて人生全體の發展に透徹せうと云ふのであるから、各學科の獨自性を發揮するのが終局の目的では無く、人生全體の發展に貢獻するが爲めに各學科の獨自性を十分に發揮すべきである。既に述べた如く小學校の各學科だけで其の範圍を嚴重に限定するとこれ等の諸學科に依つて人生全體に觸れることが出来ないので、だから各學科の獨自性發揮と共に成るべく其の範圍を擴大して假令淺くともなるべく人生全體に觸れる工夫を爲さねばならぬ、三種の合科的學習の必要は之れから起るのである。斯くして生活發展の各方面に遺憾なく觸れて行かねば

ならぬ。

右の如く考へることに依つて眞に能く各學科の聯絡補益が出来るのである。併し此の聯絡補益は教師が學習材料を精選して其の聯絡補益を圖ることに依つて容易に出来るのでは無い。兒童は兒童ながらに眞劍に現實の自己を凝視して、自己本來の欲求に立脚して、生活發展を希求する所に各學科の聯絡補益は出来る。兒童が眞に生活發展を圖らうとするならば、自ら全自己を活動させて創造的生活をせねばならぬ。教師は兒童の活動を補助すべきである。教師中心の活動では如何にしても連絡補益を圖るのに十分なることは出来ない。

教師が的確な兒童觀を持つて居ることは非常に必要だが、之によつて自ら兒童の學習材料を具體的に選定して教授することは有害無益である。此の如きものは學習者の参考に供するか或は指導上の準備とするのならばとも角之を直接に教授しては兒童の個性發揮を害すること夥しい。それよりも氣永に構へて學習材料は兒童自身に選定させて生活させ、其の結果について反省し研究し更に進歩した選定をする様にしたならば、彼等は遂に最も能く自己發展に適した生活を遂

げる様になるであらう。勿論斯くするには教師は細心に環境整理を行ひ又兒童に環境整理を行はせなくてはならぬ。實に環境整理は兒童の學習材料選定に對する間接指導である。斯くて兒童心身の發達を最も能く顧慮することが出来る。又男女の特性に應じて十分に生活發展を圖ることが出来る。從來の如く教師が先づ男女の特性を考へて直接に教授する材料を選定するが如きは不當である。彼等を廣い整理された環境の内に立たせて彼等が生活するに任せよ。彼等は能く男女の性と個人性と社會性とを發揮して自己發展を圖るであらう。

學習では兒童各自の自己創造と實現とを最も重しと視る。茲には勿論自己規正はある。誤つた自己實現をすれば社會的生存を危くするから彼等は必ず之に反省を加へ改善を務めねばならぬ。彼の他人から授與せられた智識技能を反復練習して應用自在ならしめると云ふことの如きは第二義のものである。それよりも毎日の學習に依つて直ちに自己そのものを發展させて行くのである。藝術的説明を暗記して他日の藝術的活動に遺憾なからしめるのでは無く、直ちに兒童自己の藝術的活動を向上させるのである。從來の教育は教授の結果を反復練

習に依つて永久に残さうと苦心したが學習の立場からはその様に考へない。寧ろ學習生活そのものを度々反復して何時でも境遇に應じて自己の發展そのものを圖ることの出来る様にせうと工夫する。之が學習結果の永存である。

學習は生活發展であるから單に智識技能の修得で無い。而して生活發展の學習そのものが知識技能の修得であると共に直ちに道德的生活である。生活發展には身體の健康と成長とが必要條件であるから學習に於ては常に身體の發達に留意して種々の方法を工夫し實行することは勿論である。以下各科の學習に就いて論ずる所は從來の教授訓練養護の三方面を打つて一丸となして居るものである。學習方法一元で進むことは實行者に取つて非常に便益がある。従つて學習能率の増進を圖ることが出来る。併し學習方法一元で議論を進めることは研究としては不便の様であるが學習を主知的に眺めないうて生活發展即學習と見て立論するのだから別に從來の如く教授訓練養護などの様に分けて研究しなくても宜しいのである。従つて其の學習方法一元で行く所に又研究上の便利もある。能率増進も圖ることが出来る。徒らに議論の重複煩雜するのを避けることも出

來る。かの教授訓練及び養護と分けて置いて實際に於いて之を總合して行く困難も無くなる。之が教育實際家にとつて得がたい便益である。此の學習を單に教授の方面からのみ考へるのは學習の効果を大に減殺するのみならず之を無意義にするものである。

第六章 環境組織論

第一節 環境組織の意義

一、教師の直接指導 從來の教育法は殆んど總てが教師の直接指導に依つて進行したものであつた。直接指導に依る教育法は効果が早く顯はれるけれども偉大な効果を生むもので無い。其の理由を列擧する。

- 1、十分に學習者の個性を活かして其の人で無くては生活の出来ない生活を生活させることは困難であつて多くは教師の生活の型に鑄込まうとする。
- 2、學習者が受動的に模倣的に生活するから彼等は發動的創作的に生活して眞に生の興味を味得ることが困難である。
- 3、學習者各自が各自の性能を十分に發揮して偉大なる發展を遂げることが出来ないで只卑近な見え易い効果を擧げるだけである。
- 4、年齢に於て環境に於て學習者と異なつて居る教師のことであるから成人

としての傳統的な生活に必要なことを實行させることが過多である上に、學者の環境に即して生活の發展を圖らせることがむづかしく、學校生活を人生全體から見ると極めて特殊な人為的なものとする。

教師は右の様な教育法を實施して居ながら其の學習者が自律的に活動しないことを歎き、應用力、創作力の缺乏を學習者に責めて居る。然らざれば自分の教授したことを記憶してくれる柔順なものだと喜んで居る。

我が學習法に於ては教師の指導を否認しない。その直接指導も絶對には否認しない、只教師の直接指導を中心として學習の材料も教師から賦與するし、その方法も教授すると云ふ様にすることを否認する。其の様にすれば前掲の様な缺陷が出て来る。學習法では學習者の生活發展の意志を中心として生活をするので、教師の指導は其の助成作用である。併し學習者は人生全體を見渡すことも出来ない。十分に生活創造の資料も持たない。意志も薄弱で永續も十分で無い。それで如何にして自ら進んで生活發展を最も有効に行ひ、從來の教育法に依るよりも偉大なる發展を爲し得るであらうか。よしや教師の指導を是認するにしても

直接指導は成るべく之を避けて出来るだけ間接指導に依らねばならぬ。然らざれば從來の缺陷を如何ともすることは出来ない。尤も直接指導も時には偉大な効果を奏することはあるが、之を本體として進行することは出来ない。此の偉大なる効果を奏するのは多くは學習者が痛切に需めた結果である。教師が間接に指導すれば前掲の缺陷は多く免れることが出来るが、如何にして間接指導をしたら宜しからうか。

現今學習法の必要を是認して居る人でも尙此の教師の直接指導を重視して學習と教授廣義である。之を教育としてもよいとの二元對立で行かうと云ふ人がある。此の如き不徹底な考を抱く人は恐くは未だ學習法の眞髓に徹底せぬが爲めであらう。併し此の種の人は日本にも外國にも澤山あつて自分自身では穩健と認めて居るのである。

二、環境の意義 教師が直接指導を行ふにも環境の整理組織は大切であるが間接指導を主として學習の進行を圖るには如何にしても組織された環境に依據しなくてはならぬ。環境とは前にも云ふた如く學習者各自の周圍に在つて學習