

253-708



253
08



始



京都府女子
師範學校主事 大森保平著

學級
協同社會の新教育

ゲマインシャフトの新興教育



東京 明治圖書株式會社

253-708

序

學級は「ゲマインシャフトによるゲマインシャフトにまで教育」に對する必要な諸條件を具備する教育協同社會にして、教育界の課題たる「個人と社會」の問題は其の實際的解決を學級教育に求めねばならぬ。是れ吾人の抱懷する學級教育信條である。

由來、學級は教育實際家に與へられたる唯一の活動舞臺であり、學級の教育經營は吾等實際家の生命であり、眞摯に教育實際を考ふる者の最も切實にして眞剣なる問題たるにも拘らず、從來教授訓練・養護の如き教育作用の研究か、然らずんば各教科に關する研究に壓倒されて、學級を教授のみの方便と見る舊套を追ひ學級其のもの研究に何等の教育的新展開を示さず、學級の教育的意義と價值とを確認せずして漫然學級教育を行ひたるかの如き状態であつた事は共に遺憾に堪へない次第である。然るに近時學級經營に關する著作が日にその數を加へ、今や數十を數ふ

るの盛況を見るに至つた事は、斯界の爲めに此の上もない喜びとする所であるが、仔細に之等の書を検討する時、その基礎に於て、其の内容に於て、將又その組織體系に於て各々特質を有すると雖も、亦吾人の主張せんとする所と懸隔する點をも指摘し得るのである。

吾人は茲に顧みる所あり、長日月に亘る教育的體驗と實際的研究とを基とし、學級教育事實に即したる組織的體系的の研究をなし、先づ學級を基本的教育協同社會と觀じて其の本質を究明し、其の心理を叙述して學級類型を提唱し、學級の特質と教育の本義とより學級教育原理を樹立し、次いで學級を教育協同社會となす視點より自主的活動體としての學級、相關的社會體としての學級、發展的個性體としての學級の三方面を誘出して其の實際を述べ、更に近時頓に重要視されつゝある複式學級教育の原理と實際を加へて、學級教育に關する根本的綜合的研究を進めたのである。

本研究は常に統一連絡を保持しつゝ、各々分擔を定めて執筆せるもの

であつて、本論第一章學級肯定論、第二章學級本質論、第三章學級心理、第四章學級價值論及び第五章學級教育經營概論は余の研究執筆せるものにして、第六章學級教育原理及び第七章學級教育體系は志賀廣吉訓導の研究になり、各論第一章自主的活動體としての學級教育の實際は吉岡政夫訓導、第二章相關的社會體としての學級教育の實際は照岡裕訓導、第三章發展的個性體としての學級教育の實際は和田眞玄訓導、第四章複式學級に於ける教育の原理と實際は高橋義雄訓導が夫々研究執筆したるものである。

本書を組織するに當り特に示唆を受け、直接間接に參照引用せる書名を卷末に明記して、著者に對し衷心より敬意を表すると共に、貴重なる諸種の材料を特に提供せられたる諸學校の好意に對し多謝する次第である。若し本書にして多少にても實際教育界を裨益する所あらば、それは之等各位の力の致す所であると信ずる。

以上本書研究の態度及び成立の由來を述べて序となす次第であるが

果して此の渺小なる研究が叙上の意味に合するか、又果して現下教育界の要求に適合せるかは、一に今後讀者諸彦の御批判に俟たなければならぬ。

昭和九年二月

京都府女子師範學校附屬小學校主事

大森保平

學級協同社會の新教育 (目次)

本論

第一章 學級肯定論……………一

第一節 學級教育の確認……………一

第一 教育研究の態度……………一

第二 學級教育の事實……………二

第三 學級教育の重要……………三

第二節 學級教育の變遷……………五

第一 個別教授時代……………六

第二 學級の誕生……………六

第三 學級否定論……………七

第四 學級肯定論……………八

第二章 學級本質論……………一〇

第一節 學級の定義……………10

 第一 學級の語義……………10

 第二 學級の諸定義……………11

 第三 學級の新定義……………13

○ 第二節 學級の本質……………13

 第一 社會としての學級……………13

 第二 構成的社會としての學級……………15

 第三 協同社會としての學級……………15

 第四 教育協同社會としての學級……………16

 第五 基本的教育協同社會としての學級……………16

第三章 學級心理……………16

第一節 學級心理の研究……………16

 第一 學級心理研究の必要……………16

 第二 學級心理の意義及び範圍……………19

 第三 學級心理の研究法……………20

第二節 學級心理調査法……………21

 第一 調査方法……………21

 第二 整理方法及び其の結果……………24

第三節 學級觀念の發達……………25

 第一 學級觀念(學級の意義)……………25

 第二 學級の職能に關する意識……………26

第四節 級友關係……………26

 第一 級友關係の類別……………26

 第二 級友關係の實際……………27

第五節 學級類型……………28

 第一 學級類型の提唱……………28

 第二 學級圖による學級類型……………29

 第三 學級類型の得失と其の教育……………29

第四章 學級價值論……………29

 第一節 學級の教育的價值……………29

第一 心理的見地より見たる學級の價值……………七

第二 陶冶的見地より見たる學級の價值……………七

第三 方法的見地より見たる學級の價值……………八

第二節 學級の經濟的價值……………八

第一 教育の大量生産としての學級……………八

第二 教育の實行單位としての學級……………八

第五章 學級教育經營概論……………八

第一節 學級經營の概念……………八

第一 學級經營の意義……………八

第二 學級と學校……………八

第三 學級經營と學校經營……………八

第二節 學級經營者……………八

第一 學級經營者としての兒童……………八

第二 學級經營者としての教師……………九

第三節 學級教育の視點・各論の體系……………九

第一 自主的活動體としての學級……………九

第二 相關的社會體としての學級……………九

第三 發展的個性體としての學級……………九

第六章 學級教育の一般的方法原理……………九

第一節 一般的方法原理の概観……………九

第二節 本質的活動の原理……………九

第三節 社會生活の原理……………一〇

第四節 個性發展の原理……………一〇

第五節 輔導の原理……………一〇

第七章 學級教育の體系……………一〇

第一節 學級教育の全體系……………一〇

第二節 發展的縱的體系……………一一

第一 論理的價值的方面……………一一

第二 生理的精神的方面……………一二

第三節 發展的縱的體系兩面の融合點……………二二

第三節 社會的橫的體系……………二二五

第四節 各學年(學級)の教育方針……………二二六

第一 初學年(學級)の教育方針(主に尋一)……………二二六

第二 中學年學級の教育方針(尋二—尋四)……………二二八

第三 高學年學級の教育方針(尋五—高等科)……………二三〇

第五節 學級教育經營概要……………二二三

第一 學級の基本調査……………二二三

第二 學級教育方針樹立……………二三四

第三 學級教育の實際……………二三四

各論

第一章 自主的活動體としての學級教育……………二二九

第一節 自主的活動體としての學級……………二二七

第一 學級の自主的活動の意義……………二二七

第二 學級の自主的活動としての學習……………二二九

第三 學級の自主的活動としての學習態度……………二二七

第二節 自主的活動體としての學級教育の視點……………二四〇

第一 自主的活動體としての學級教育の具體相とその視點……………二四〇

第二 學級の學習に於ける自主的根本的態度の養成……………二四二

第三 學級に於ける自主的態度の教養……………二五三

第四 學級に於ける自治的態度の教養とその視點……………二六〇

第五 學級に於ける自育的態度の教養とその視點……………二六三

第三節 自主的活動としての學級教育の實際……………二六四

第一 自主的態度教養上の實際……………二六四

第二 自營的態度教養上の實際……………二七三

第三 自治的態度教養上の實際……………二七九

第四 自育的態度教養上の實際……………二九一

第二章 相關的社會體としての學級教育……………二九八

第一節 相關的社會體としての學級……………二九八

第一 相關的社會體としての學級の意義……………二九八

學級協同社會の新教育 (目次)

第二 學級社會構成上の諸要素……………120

第三 學級社會の真相……………107

④ 第四 學級社會發展の意義……………111

○ 第二節 相關的社會體としての學級教育の視點……………116

第一 學級と兒童との相關……………117

第二 學級と郷土との相關……………110

第三 學級教育上の具體問題……………118

第三節 相關的社會體としての學級教育の實際……………116

第一 教育に於ける感化と暗示……………118

第二 兒童相互の理解にまでの指導……………119

第三 學級意識の啓培……………118

第四 學校自治會……………120

第五 家庭との連絡……………119

第六 公民教育……………119

第七 郷土教育……………119

第八 環境整理……………121

第三章 發展的個性體としての學級教育……………125

第一節 發展的個性體としての學級……………125

第一 發展的個性體としての學級……………125

第二 學級教育と個性教育……………127

第二節 發展的個性體としての學級教育の視點……………128

第一 個性發展の原理……………128

第二 個性並に個性教育に對する見解……………128

第三 個性調査と指導……………129

第三節 發展的個性體としての學級教育の實際……………129

第一 基本的傾向……………129

第二 學級の歴史及び編成……………131

第三 環 境……………131

第四 學級の身體方面……………131

第五 學級兒童の知能及び學業方面……………133

第六 學級兒童の情意方面……………133

第七 學級社會の結合……………三六八

第八 進學及び職業指導……………三六〇

第九 兒童調査簿……………三六三

第四章 複式學級に於ける教育の原理と實際……………三六九

第一節 複式教育の現狀……………三六九

第二節 複式學級の編成……………三七〇

第一 複式學級の新定義……………三七〇

第二 複式學級の特質……………三七〇

第三 複式學級の諸相……………三七三

第三節 複式學級に於ける教育態度……………三七五

第一 複式教育の特殊原理……………三七五

第二 複式學級に於ける學年配合の態度……………三八二

第三 教科教材配合の態度……………三八三

第四 指導力配合の態度……………三八五

第四節 複式學級に於ける教育の實際……………三九〇

第一 複式學級に於ける學習指導……………三九〇

第二 複式學級に於ける性行指導……………四三三

第三 複式學級に於ける體育指導……………四三七

第四 複式學級に特設すべき施設概要……………四九〇

第五 複式學級に於ける環境整理……………四四〇

主なる參考書……………四四〇

—(目次終)—

學級協同社會の新教育

級學 ゲマインシャフト 協同社會の新教育

大森保平著



第一章 學級肯定論

第一節 學級教育の確認

第一、教育研究の態度

正しき教育研究は教育事實の正しき認識より出發せねばならぬ。先づ過去に於ける誤れる偶像を破壊し、現實に存する教育事實を確認し、其の確認されたる教育事實を基礎として教育の理論を確立し之によりて教育の實際を指導せねば

ならぬ。果して然らば現今の教育研究は正確なる認識に其の發足點を求めてゐるであらうか。吾人は遺憾ながら之に對して満足なる答を與ふる事は出来ない。茲に於て現代教育研究の吟味を必要とするのである。

抑々教育論家が熱心に研究し、教育實際家が其れを行ひつゝある所の教育の科學的研究は殆ど常に一個の兒童を眼中に置き、之を對象として得られたる結論であり、一個人を對象とする特殊的課題より導出されたものである。即ち教育を以つて價值實現態たる一個の教師が價值可能態たる一個の兒童の發達を助成する作用なりと限定し、教育は一個の教師と一個の兒童との個別關係なりと假定して研究を進めてゐるのである。教育がかゝる要素を有する事は事實であるが若し一個の兒童を對象とし兒童の生活は單に一個の教師に對する單一關係なりと解する時には現在の教育事實を誤認せるものである。何となれば此の思想は學校教育は集團教育なり、この重要な根本義を看過してゐるからである。從來集團としての教育を行ひながら漠然と意識してゐても之を明瞭適確に自覺せず、之に基づいて教育を研究し、實行する態度が缺けて居たのである。教育を個別關係と見做す此の限定された假定は抽象的な教育理論を理論として研究するには極めて好都合なるも、かゝる抽象的假定を出發點とせる理論的研究は實際教育を指導する實際的の價值はないのである。之は恐らく抽象的理論に流れやすき教育學其のもの、弊であるが特に教育を個別關係と見る思想は一は文藝復興の精神の表現と見るべき十九世紀に於ける新人文主義即ち理想的、調和的人格の完成を第一義とせる教育思想に其の因を發し、一は二十世紀に於ける子供からの教育及び個性伸展の教育と云ふ好奇的題目に眩暈させられた事によるのである。吾人はかゝる思想に培はれ、教育事實を適確に觀察せずして教育を個別關係と斷定する抽象論を以つて出發點とせず、よろしく教育事實を忠實に吟味し之に基づきて教育の轉向を圖るべきである。

第二、學校教育の事實

過去の偶像に捉はれず、教育事實を觀察するに現今の學校教育が學校と云ふ一の社會に於て行はれてゐる事は否定する事の出来ない事實である。而して學校に於ける教育實際の中心は學級であつて、學級を單位として教育の實際が行はれてゐるのである。事實學級は學校に於ける教育遂行の具體的單元であつて教育を之以上分析して個別關係と見る時はそれは現實に存する教育事實でなくなるのである。學級はこれ以上分析を許さざる教育の具體的姿態であり具體的單元であるのである。實際教育を指導すべき教育理論はかゝる教育の具體的單元たる學級を出發點とすべきである。吾人は教育研究の單位を個人に置かずして學級に置かんとするものである。而して學級は單に教授の對象とすべき個々兒童の場合ではなく、學級其のものは一個の生命を有し、次第に發展すべき生きた社會である事を確認せねばならぬ。

學級は多くの兒童を包攝する一個の生命體であるから第一學級は學級其自身としての理想と意志とを有し、この學級独自の理想と意志とによりて活動すべき自主的活動體である。學級教育はこの學級の理想を確立し意志を定めて學級をよりよき自主的活動體として發展せしむべきである。第二に學級は多くの兒童を包攝してゐるから學級内には複雑多方的なる相關關係が存するのである。從來考へられたる教師對兒童の關係の外に、教師對兒童一般、兒童對兒童、兒童群對兒童群、リーダー對他兒童、教師對兒童群、學級對他學級、學級對學校其他の諸種の組織に於ける相互關係等幾多の關係が存し、之等の諸關係を通し、之等の諸關係により、學級内の教師及兒童は社會人としての生活を營みつゝあるのであるから學級は相關的社會體である。學級教育は學級をしてよりよき相關的社會體として發展せしむべきものである。第三に學級は學級内の個々の兒童の個性と學級の歴史其他特有の事情とにより他と區別されるべき學級特有の個性を有し此の個性に基づきて年一年と成長發展すべきものであるから學級は個性的發展體である。學級教育は學級をしてよりよ

き個性的發展體として發達せしめなければならぬ。

要するに教育を個別關係と見る抽象論を捨て、教育の對象を學級に求め、然も學級を單なる教授の對象とのみ考へずして、學級を一個独自の生命を有する生活體と觀じ、此の生活體を教育の對象とし、此の生活體を目標とし、此の生活體によりて教育をなさんとするものが正しき意味の學級教育である。學級教育は協同社會としての學級の發達を助成する作用である。吾人は教育研究の發足點を、學級教育と云ふ具體的實際的なる社會事實に求め、此の學級教育事實を肯定確認究明し、之を基礎として生きた實際に即する教育研究を進めんとするものである。

第三、學校教育の重要

「個人と社會」との問題は教育界に於ける永久の課題である。從來此の問題が論述されてゐる所では「個人は社會を離れて存せず、社會は個人を離れて存せず、兩者は一體であり一物の二面である」と云ふ殆ど規範的の見解が標準的に存し之によりて此の重大なる問題が解決されたかの如く感ぜられてゐた。之は觀念的抽象的理論的の解決であつて教育事實に基く實際的の解決ではない。吾々は具體的現實的なる教育事實の内に「個人と社會」との問題の解決を求めねばならぬ。學級は單なる教授の場所ではなく、生活協同體としての社會であり、且學級は學校教育活動の基本的實行單位であるが故に、學校教育に於て「個人と社會」との融合境、一體相を求めんとせば先づ第一に學級に求めねばならぬ。學級に於て「社會による社會にまでの教育」は最も自然的、意圖的に行はれ、且必ず行はれなければならぬのである。此の意味に於て學級は教育の理想郷であり且理想郷とせねばならぬ。

次に學級を兒童の方面より考察したい。兒童は毎日學級に於て生活し、兒童の希望念願は多く此所にて達せられ、兒童の活動は學級を本據として營まれ、兒童の満足は學級生活を通じて得らるゝのであるから、學級は兒童生活の場所である。兒童生活に即し兒童生活を指導する教育に於ては、絶対に學級を無視することは出来ぬ。學級生活に即し、之を尊重して初めて兒童の生活に即し、兒童の生活を指導し得るのであつて、學級を重視して之を教育の基點とする教師を得たる兒童は幸福なる兒童である。學校に於ける兒童生活の伸展と幸福は、學級を通じて得られる。實に學級は兒童生活の源泉であり、本據である。

更に學級を教師の方面より見れば、學級は教師が直接理想を實現する場所であつて、教師の活動は最も多く學級を通じて行はれ、其の教育的努力は學級に傾注される。眞の教育的満足及び教育的慰安は學級に於て求められ、教師の眞の喜びは學級より生れ、教師の教育的煩悶は學級より生ずるから學級は教師の教育活動の本據であり、教師の教育的安住境である。

又教育思想の實現、學校教育方針の實施等は學級及び學級擔任者としての教師を通じて行はるゝのであるから教育の改善、方針の徹底等學校教育の充實は先づ學級を基とせねばならぬ。かくいづれの方面より見ても學級は教育生活の本據であるから、教育事實に立脚せる教育の研究と實行とは、すべて學級より發し、學級へ歸らねばならぬ。學級は教育の出發點であり、歸着點である。特に大戦後「國民の幸福は單に細心にして靈化されたる個人教育に終始する事によりてのみ得られず、進んでゲマインシャフトによるゲマインシャフトにまでの教育 (Die Erziehung zur Gemeinschaft und durch die Gemeinschaft) の中に見出されなければならぬ」と云ふ認識を實行する様になつた現在に於ては、學級教育の研究は教育研究中本格的地位を占むるものである。

第二節 學級教育の變遷

第一、個別教授時代

學級の發達は教育史上新しき事實で、第十九世紀以後に屬するものである。それ以前は全く個別教授でたゞ兒童は一教室に雜然と群居し、教授法は全く個別的で一人一人教師の机前に呼び出され命ぜられた自己の課題を各自自席でなすもので、所謂學級と云ふものは全然存在しなかつたのである。但し十九世紀以前、例外として佛國のラサル (La Salle 1681) の一齊教授、英國に於けるヘル (Herbert 1797) 及びランカスター (Lancaster 1800) の助教生制度は既に學級編成をなし、教育史上不朽の業績を示してゐるが、當時直ちに學級教授を一般に普及させる程の影響はなかつたのである。

第二、學級の誕生

學級が一般に發達して來たのは第十九世紀以後であるが、以上の如き特殊研究に刺激されて意識的に工夫考案計畫されたのではなくて、自然の要求に促され漸次に發達して來たのである。即ち國民義務教育制度が強制せられ、公共自治團體によりて經營される小學校が發達するに伴ひ、兒童數の増加、入學年齡の限定、教科課程の制定、従つて進級及卒業等が決定され自然學年、學級が編成される様になつたのである。特に義務教育の結果、多數兒童を一時に收容する爲め、從來の如き個別教授では多額の經費を要し教育の不徹底を來すに至つた。之を救ふ爲め一人の教師が能ふ限り多數の兒童を擔當し、然も教育的効果を收めんには兒童を幾組かに分割し、分割した兒童を黑板使用によりて一齊教授をせねばならぬ。大黑板使用を條件とする一齊教授は全く止むを得ざる經濟的理由によりて生れたのである。かくて義務教育制度が發達するに従ひ、確然たる教科内容を有し、兒童の年齡段階を基準とせる學級編成法が急速に發達したのである。要するに一齊教授を要件とせる學級は義務教育制度によりて生ぜざるを得なかつたのである。此の學級編成による

一齊教授は以前の個別教授に比し經費の點に於て、又一時に多數の兒童を一樣に教授し得ると云ふ教育効果の點に於て著しき特徴を有してゐるので、當時の教育關係者は一般に一齊教授を以つて最良の方法なりと考へ之を賞讃した。而して此の一齊教授を支持する思想としては一は人の心身發達は年齢に比例し、發達段階と年齢段階とは平行關係を有し、同一年齡の兒童は同質なるが故に同一教科課程により同様に教育し得ると云ふ發達論と、今一つは人間は一樣に理性を有し、一樣の發展をなすと同時に自然界、精神界にも一定の法則存在するが故に之を究め理法を發見する事によりて萬人を一樣に發展せしむる事を得と云ふ理性論乃至機械的世界觀との二つ根據を得て愈々確信を以つて之を實行したため學級教授は益々普及發達し、遂に教育方法の極致なりとまで信ぜらるゝに至り、茲に學級教授萬能時代を現出したのである。

第三、學級否定論

無批判に信奉せられたる學級編成法が、固定化し形式化して機械的、畫一的になるに従ひ、十九世紀末頃より種々の困難を生じ遂に之に不満を抱き、二十世紀初頭に於ては學級改革運動が勃發した。今其の主なる原因を擧ぐれば次の二者である。

一、自由と個性の尊重

學級教授は量的平等觀に立つ畫一的、機械的一齊教授を特徴とするが故に、各人の自由活動を束縛し、個性の伸展を害するものであるとの強烈なる反對説を生じ、遂に米のサーチ (Satchell 1901) は「理想の學校」を著して個別的教授法を提唱するに至つたのである。此の思想は近代自由思想に助けられて益々有力となり、エレンケイなどの兒童中心主義の自由教育により愈々熾烈となり、遂に學級の教育的價値を否定し、寧ろ有害視するに至り、學級否定論、學級解散論

を唱ふるものも生じ、傳統的の學級本位の教授は其の地位を個人本位の教育に奪はれるに至つたのである。

二、個人差の研究

人間を神聖化し一樣視する同質觀の下に其の共通的方面のみに着眼した形而上學的哲學觀は、十九世紀後半の經驗を本位とする實證主義と共に生じたる個別的、差別的方面の研究に其の地位を讓つた。個人差の研究は精神的個人差測定之父である英國の Galton が「遺傳的天才」(1869)を著したのを始めとして米カツテル (Cattell) 佛の ヌネー (Binet) 等によりて研究され、現在異狀なる發展を遂げてゐる。個人差の研究により今まで同質とせられた一學級内の兒童は知能上、甚しきは數才の開きを有する事實が明瞭となり、「學級内の兒童は同質なり」と云ふ學級教授の心理的假定は其の根據を失ふに至つた。かくて個人差の科學的研究は學級改革運動に科學的基礎を興ふると共に個人差の意外にも甚だしき事實は、自由主義論者に甚大なる影響を及ぼし、個人差に立脚した學級改革運動は勃然として生じたのである。

兒童の個人差に基き其の個性に應じ自由活動を尊重する種々の學級改革運動中、重なるものは劣等兒及び優秀兒の特別補導、ダルトン・プラン、ウイネツカ・システム、ブラツーン・プラン等であるが、今一々茲に説明する事をさける。

第四、學級肯定論

我が國に於ては一般にかゝる個人差に基く個別的教育を理想としながら、然も經濟上、行政上止むなく學級本位の教育を肯定してゐるのではなからうか。帆船教授は其著教育改造論の中に「教育が全く個人教授となることは設備と費用のゆるぎ限り望ましい事ではあらうが、級制を暫定的便法とすること、現在の我國情としては已むを得ない」と述べられてゐるが、之明かに消極的、折衷的學級肯定論であつて吾人のとらざる所である。

元來學級は一人即ち最少の教師が多數の兒童を同時に教育し得るといふ經濟的理由をもつて不經濟なる個別教授に代

つたのであるが、此の經濟的理由によりて成立した畫一的の學級は個人差を無視し、個性の自由發展を害するとの個性的理由によりて再び否定されたのであるから、學級を存続せんとせば相容れざる經濟と個性、畫一と自由との二個の矛盾概念を同時に肯定せねばならぬ。之折衷論の徹底せざる所以である。吾人は經濟的見地にのみ立つ學級肯定論を主張せず、又差別的見地にのみ立つ學級否定論にも賛成し得ず、且矛盾を内藏する折衷論にも立つものではない。第三の立場たる教育的見地により學級を協同社會と觀じ、此の學級協同社會に於て經濟と個性との矛盾を止揚し、進んで眞の教育は學級を通じて行はるゝとの積極的肯定説を唱ふるものである。換言すれば學級協同社會に於て最もよく教育能率は發揮され、同時に最もよく個性の伸展がなされ、特に學級に於て最もよく社會的陶冶が全うせられる、従つて學級によりてのみ眞の教育は達成せられるといふ見地をとるものである。此の點については前述の學級教育の重要性並に後章の學級の本質を参照されたい。以下かゝる教育的意義を有する學級の性質を究明したい。

第二章 學級本質論

第一節 學級の定義

抑々學級に對する正しき定義の必要なる所以は、單に現在存在する學級其ものの概念の内包を規定する論理的究明のためのみならず、正しき學級概念を指導原理として正しき教育を行はんがためである。此の意味に於て學級概念の定立は教育上極めて重要なことである。

第一、學級の語義

學級の原語たる Klasse, class はラテン語の classis 即ち呼び集める to call と云ふ意味より來たもので或目的のために呼び集められたる一群團と云ふ意を有し、又階級 Rang, 等級 Grade 等の上下の段階的意義をも有する。

一、學級と等級 茲に述べんとする學級は段階的意義を有するものではない。等級は上下の段階的見地に立ち生徒の學力、年齢に適應する教材の進展及び課程の系統に基礎を有する繼續的階級を意味するのであるが、學級は非段階的見地より眺めたる兒童及教師の集團を意味するのであるから兩者は其の見地を異にする。

二、學級と學年 學級と學年との差も見地の差であつて、學年は教科課程より見たる年限制の學習段階であつて必ずしも學級と一致しない。例へば單級小學校又は複式學級は一學級内に數多の學年を有し學級が學年の上位概念となりて之を包攝するが、同一學年の内に多くの學級を有する時は學級は學年の下位概念となりて包含され、又同一學年が一箇

學級よりなる時は兩者は一致するのである。

第二、學級の諸定義

一、場所說「學級は兒童の屬する教室なり」とは或兒童の集團が常に教育を受くる或特定の教室を學級となすものであつて、學校場所說より來る說である。こは家を建築物となすと同様單に物質的の設備を學級となし重要な人的要素を無視してゐる。

二、擔任說「學級とは本科正教員が一教室内に於て同時に教授し得べき兒童の一團なり」こは學級を教師の資格と設備とより眺めて教育行政上の單位とする說で現行法による法規的定義である。形式的法規的方面よりすれば正しき定義であるが、學級が如何なる性質の集團なりやを明瞭にせず且教授を主體とし教科本位の主知的傾向著しく學級を單に教授の方便のために存するものとする便宜說である。

三、編成說「學級は學校經營上必要なる編成上の「單位なり」この説は學校教育を本として其の經營上學校と學級との關係を示せるものであつて、學校經營上學級は必要缺くべからざる一組織であり、學級の編成によりて學校教育が遂行される事を明かにしてゐるが、學級其れ自身の内容本質には少しも觸れてゐない。

四、等質說「學級とは教育上の諸條件を等しく具備せる兒童の一集團なり」こは兒童を本位とせる點に於て以上の諸説に優つてゐるが、如何に嚴密なるテストによりて組分けせられたる兒童と雖も個人差を有し絶對なる等質は存しない假りに學級は比較的等質なる兒童より成るとするも此の等質と云ふ條件のみにては學級が如何なる性質の集團たりやを完全に説明し得ず、特に兒童相互間の關係が不明瞭である。

第三、學級の新定義

以上の諸説の如く學級を行政的、方便的、外面的の見地より定義せず、最近學級を社會としての生活體と眺め此の生活體としての學級に教育的意義を發見するに至つた。ガウヂツヒ氏はかゝる見地より學級を「學級とは兒童が共同に教育せらるゝところの緊密なる結合團體である。」「學級とは教育的作用の下に在るところの發展しつゝある人格の團體である。」と定義し、小川正行教授は最近訓練原論に於て「學級とは教師と云ふ成人から指導教育せられてゐる未成熟者の集合であつて、學校と云ふ有機體の中で統一されてゐる下級の小團體である。」と定義せられてゐる。現在獨逸に勃興してゐる協同社會學校なるものは皆學級を生命ある協同社會と觀するのである。吾人は純教育的見地に立ち學級の本質を究明して左の如き學級の新定義を提唱するのである。

「學級とは教育上綜合價值實現を目的とし指導者確定せる構成的協同社會なり。」

學級は教育的動機により特に故意に教師と幼少なる兒童とを以つて構成せられたる社會にして、綜合價值を追求し、之が實現を課題とし常に確定せる擔任者の直接指導を中核とし之に導かれながら相共に成長發展すべき統一的生命體としての協同社會である。

學級も學校も共に教育協同社會であるが、學級は典型的の教育協同社會で學校社會の基礎をなすが故に學級は基本的教育協同社會なりと定義してもよい。以下此の定義に基き學級の特質を究明したい。

第二節 學級の本質

新學級の定義たる「教育上綜合價值實現を目的とし指導者確定せる構成的協同社會」を分析して先づ學級が社會なる事を明かにし、然もそは或目的によりて構成せられ、漸次協同社會として發展すべき事を説き、然も教育的意義を有する協同社會にして學校社會に對し基本的地位にある事を確明したい。但し茲に論究する學級は國民の義務教育を行ふ小學校の學級と限定する。

第一、社會としての學級

學級は社會である。學級が社會である事を明確に認識したい。從來學級が社會である事を漠然と考へ之を究明しなかつたのは甚だ遺憾である。學級は單なる場所でもなく、又た抽象的概念でもなく、現實は存在する社會である。社會は之を主觀的抽象的に觀れば望まれたる共存であつて二人以上の心的結合關係を意味し、之を客觀的具體的に觀れば望まれたる共存關係に立つ人々の集團であつて、二人以上の結合生活體を意味する。今學級が社會の性質を備ふる事を明かにしたい。

一、學級は教師及び人として未發達の兒童より成る。

社會を成すものは人に限る。人以外の存在は社會を成さぬ。學級は教師と兒童とより構成せられる。換言すれば價值實現者としての教師と價值實現可能態としての兒童即ち價值を充分實現し居らざる未發達の人たる兒童とより形成せられる。學級を兒童のみの集團なりとする説は吾人のとらざる所である。學級は教室ではない。學級經營を教室經營や經營録の作成と考へる者は學級が人より成れる事を知らざる謬見より來る。

二、學級は教師及び多數の兒童より成る。

社會は一人から成らずして必ず二人以上より成る。學級は個人としての教師及び個々の兒童の單獨行動ではなく、限

定されたる教師と一定の多數兒童の複數行動からなるものである。學級教育を「教師が兒童を教へる事」と考ふるは學級が多數者の集團であつて「學級教育は集團教育なり」との根本條件を忘れたる者で學級教育を誤るものである。

三、學級は多數人の心的關係である。

社會は共同の慾望をもつ二人以上の心的關係である。學級社會は學習と云ふ共同の慾望を有する兒童及び教師より成り、教師は進んで兒童に作用し、兒童は教師から作用を受け、又兒童相互に作用を受與するのである。學級は教育活動の場所としての事物概念でも、教育活動の對象としての對象概念でもない。學級は、教師對兒童、兒童對兒童、兒童群對兒童群、兒童群對教師の、交互關係よりなる關係概念である。

四、學級は教師及び兒童の心的結合關係である。

學級内の成員の心的關係は、結合關係であつて、分離關係ではない。但學級の成員としての兒童は、未發達なるが故に、情緒的、衝動的、利己的行爲多く、自己保存の本能活動者しく、特に争鬭關係を屢々生じ、ために充分なる結合を缺くる事あるも、一般に幼學年の學級と雖も、多少の結合關係を有してゐるから、社會といふことが出来る。學級を單に、多數兒童よりなり、然も各自は別々の席に於て、個別的に活動しつゝ、同一目的に向つて平行的に生活するとのみ考ふるは、學級が心的結合關係なることを看過せるものである。學級に於ける心的結合關係は、第一に教師と兒童及び兒童相互間に於ける直接交通によりて成立し、第二に學級の共同慾望を満足せんが爲は、各々が心を一にし、力を合はせて事に當る協力によりて完全に成立する。

五、學級は教師及び兒童の結合生活體である。

心的結合關係が、具體的に表はれたものが、結合生活體であつて、學級に於ては、學級を組織する人々が、相依つて

統一體をなしてゐる。學級といふ概念は學級を組織する個々の兒童を別々に、別舉することによりて成立する個別概念にあらずして、集合概念である學級は成分たる個人としての教師及び兒童に對し又他社會に對し、明らかに一個の獨立的存在である。

要之、學級は社會の本質的屬性たる心的結合關係又は結合生活體たる要件を完全に備へてゐるから學級は社會と云ひ得るのである。然らば學級は如何なる性質の社會なるかを進んで明らかにしたい。

第二、構成社會としての學級

學級は人類發生の當初より存在せる自然的社會ではない。又血縁社會でもない。其の起源を尋ねれば近世國家が國民教育の必要上強制的に招集したもので、人爲的に故意に構成せられたる義務履行の團體である。現世に於ては國家的強制に代ふるに、家庭的強制又は社會的習慣を以つてし進んで自己撰擇による者が多くなつたが、何れにしても偶然又は自然の集團ではなく、一の特別な目的をもつて或期間繼續さるべき目的社會である。而して兒童が或る一つの學級に所屬する事は、兒童自身よりも學校を撰擇する保護者と、學校組織とより決定され、教師が或學級を擔任する事は一方的命令によりて定まるのであるから、學級の構成は他律的である。かく學級形成の目的及び過程を検すれば外部的、構成的であるが、こは存在としての學級、所與としての學級であつて、教育上目的とする學級ではない。

教育上の學級はこの造られたる存在としての學級よりして生成したる所の協同社會としての學級である。以下學級が協同社會なる事を明らかにしたい。

第三、協同社會としての學級

學級社會は利益社會でなく、協同社會である。獨逸の「テンニース」が其の名著「Gemeinschaft und Gesellschaft」

(1897) に於て社會の基本的二型式を論究して以來ゲマインシャフトとゲゼルシャフトとは社會組織の根本問題として現代社會學に重要視される様になつたことは周知の事實である。

テンニースによれば、ゲマインシャフトはオツペンハイマーの「時空上に於ける人間間のすべての精神關係の總體概念」や「其の關係の運載者の聯合」でなくて「結合」と云ふ新しき上位概念の下に持ち來たされたる團體であつて其の團體の意志は種々なる關係に於て積極的に相互保持に向けられるのである。兩者を説明せば次の如し。

(1) ゲマインシャフトは本質的に結合されたる人間の有機的生命體であつて、近代のならざる家族、古代の村落團體未開民族の成人結社等の如き社會を指さし、ゲゼルシャフトは本質的に分離されたる人間の器械的結合であつて、賣買關係、株式會社の如きものを謂ふのである。

(2) ゲマインシャフトは製作されたる結合でも技術的結合でもなく、人間の本質から生じ結合其自體を目的とする全體的、自然的結合であり、之に對してゲゼルシャフトは技術的に製作されたる結合であつて、其結合に於て個々人は自己に關する處分權の最高標準を自己に有して居り、個々人は內的に結合されてゐるのではなく、寧ろ內的に分離してゐるのであつて、其の利益が得らるゝ限りに於て聯結は存続し、其の利益が得られなくなれば各個人は任意に之を脱退し得るのである。

(3) ゲマインシャフトは本質意志に基づく集團であり、ゲゼルシャフトは商量意志に基づく集團である。本質意志は自成的意志であり、商量意志は作られたる意志である。本質意志はより多く自然的な生成した有機的意志であり、商量意志はより多く人爲的な作られた、機械的な意志である。意志の向はんとする方向は本質意志にあつては夫れ自身の中に萌芽として含まれて居り、商量意志にありては思考された目標又は計畫として存してゐる。

(4) ゲマインシャフトは本質意志に基づく緊密なる協同團體であり、其自ら生命たる有機體にして統一が多の前にある團結である。ゲゼルシャフトは商量意志に基づくゆるき弛緩せる團體であり、機械的な集合體にして多が統一の前にある集團である。

(5) テンニースの所説を發展したフイアカント Vierkant に從へば兩者の差異を次の様に表示する事が出来る。

社 會 關 係		種 類		意 志 方 向		利 害 方 向		內 的 方 向		感 情 態 度		德 目	
ゲ ゼ ル シャ フト	承 認 關 係	承 認	獎 勵	合 致	結 合	愛 着	愛、 獻 身	正 義	勇 敢	尊 重	敬 視	主 服 從、 忠 實	德 目
	爭 闘 關 係	加 害	下 位	平 衡	並 立	憎 惡	勇 敢	內 的 拒 斥	距 離	尊 嚴	敬 視	主 服 從、 忠 實	德 目
シ ャ フ ト	權 力 關 係	優 先	優 先	反 對	反 對	尊 嚴	敬 視	距 離	距 離	尊 嚴	敬 視	主 服 從、 忠 實	德 目

(教育社會學の基礎)
氏太數内蔵
るよに學會社的育教

(6) 以上の所説を基として兩者を比較すれば次の如くである。

ゲマインシャフト(協同社會)

ゲゼルシャフト(利益社會)

- 1、自然的發生的社會
- 2、全體的有機的社會
- 3、內面的愛情社會
- 4、本質的結合社會

- 1、人爲的契約的社會
- 2、個別的器械的社會
- 3、外面的利益社會
- 4、撰擇的分離社會

要するにゲマインシャフトは人間の本質意志に基き、愛情ある緊密なる結合で其の結合に於て人間の全目的が達せられ、然も結合は結合其れ自身の爲に存する社會である。

學級が果してゲマインシャフトなるかゲゼルシャフトなるかは極めて困難なる問題である。抑々テンニースの社會型態に關する二大形式は Max Weber の意味に於ては對概念であつて矛盾概念ではない。兩極點を示せる理想形式として價值と意義とを有するのであつて、すべての社會組織を完全に兩斷して此の兩形式の孰れかに屬せしむることは不可能である。吾々は只社會を此の類型二形式より觀察し得るのであつて、一極たるゲマインシャフトと他極たるゲゼルシャフトとの間にゲゼルシャフト的社會よりゲマインシャフト的社會までつづく無數の社會組織が存在するのである。

學級は協同社會である。何となれば學級は單に兒童が共同的に教授を受くる集團ではなく、教師の指導の下に協同して生活する所の生活團體であつて、情愛的の緊密なる結合によりて全體としての發展を期する社會であるからである。上述の條件に従ひて學級がゲマインシャフトなる事を證明したい。

一、學級は自然的發生的社會である。

ゲマインシャフトは單に家族の如き血縁社會のみに限らず、地縁より生じたる精神社會即ち隣保郷土なども含むのである。

學級を形成の過程より觀すれば學級は國家の意志、父兄の撰擇、學校の組織を基調とし、學習を目的として構成せられたる組織たる點に於てゲゼルシャフトであるが、反面學級を其の生活姿態より觀すれば學級は人間生活全般を目的とし、愛による内面的有機的結合生活たる點に於てゲマインシャフトである。

最初登校の際に於ける學級は個人本位私 (Ich) 私の (Mein) のと云ふ意識を中心とせる形式的、外面的の雜然たる

個別的の群集であつて、一致理解の事實は存在してゐない。然し一致理解にまで發展すべき萌芽は内在してゐる。之が入學後、教師の指導の下に毎日毎時同一場所に於て接近面交通する間に自然に和衷、協同、親密、友誼等の情的徳性が誘發され、相互關係は内面的情愛的となり遂に共通目的を意識して全體精神の下に一致し、各自が我々 (Wir) 我々の (Unser) と云ふ意識の下に共屬感を生じ、此の意識によりて統制されて有機的生活を營む様になるのである。クルツケンベルグ (A. Kruckenberg) に從ふ兒童が同一教師に指導され、「皆立ちなさい」「皆腰掛けなさい」と命令されて、同時に同様の行動をする所の學級一同の共同動作が、學級の共同意識層を發生せしめ、之が反復される事によりて益々深められるのである。

かくて形成されたる Klasse 即ち一個人の人間の集團が形態を獲得したる其の瞬間に於て、此の集團は最早や個體の單なる集合ではなくて、其は「一の新しいもの (ein Neues) である。即ち個體が其の特殊的存在を放棄することなく、然も其れは單なる集積集合ではないのである。學級生活が永く交互關係が深く、共同動作が多くなればなる程、我々、我々と云ふ意識は強くなり、個々人が自ら個體として感じ、自我意識によりて動作する世界は益々退くのである。此の場合に於ける學級は強制的他律的に構成せられたものではなく、兒童生活が一定の場所に長時間繼續された結果として「花開きたるもの」「生じたるもの」であつて、所與としての學級に自然的に内生せる所産としての學級である。此の所産としての學級は他縁的、精神的、協同社會である。之を要するに學級を客觀的、形體的、始端的に考察すれば作られたる構成社會であるが主觀的、精神的、所産的に考察すれば外縁的發生社會である。

二、學級は全體的有機的生活である。

所産としての學級は發生的自然的社會なるが故に成生したる學級の内的關係は有機的にして器械的にあらざる事は必

然の結果である。成生の學級吾人が期望する學級は個々の兒童及び教師と云ふ個體によりて作られたる生命なき單なる寄せ集めにあらずして、彼等の欲求が實現せられ、彼等の本能は満足純化され、且交互關係緊密なる生活其のものである。此の意味に於て學級はゲマインシャフトでなければならぬ。

學級は一の形態をなし各員は全體としての學級の分節に相當し、學級内の一員の缺席、一員の行動は直ちに學級としての形態其のものに變化を及ぼすのである。各員は與へ且つ受領する所の相互作用を營み、各々は外見上全く受動的に見ゆる時すら單に一部分のみならず、又全體としての部分を享有してゐるのである。憂鬱なる兒童、誕生日を迎へたる兒童、學習中の質問應答、其の他兒童のすべての活動は單に話相手のみならず、級全體によし強弱の差はあるとも作用し、其の級は全體として (als Ganzes) 變化動搖するものである。此の點に於て學級は有機的關係を有する。

學級に於ては學級の外に各員が存在するのでなく、學級内に各員が内在する。學級の各員は「學級によりて」結合されてゐるのではなく「學級に」屬してゐるのであるから、學級と成員との關係は全體と部分との從屬關係である。兒童が學級に屬してゐるとの意識、即ち學級所屬感は、彼等が本質的必然的に有するもので、此の學級所屬感によつて學級生活に於ける喜悅と満足と自負と犠牲とを生じ、此の學級所屬感を基底として安らかに力強く價值生活へ精進するものである。若し兒童が何か罰せられて同僚より分離せらるゝ時は、彼は生活全面に大なる不安を感じ、あらゆる手段に訴へて級に所屬せる事を示し、級全體の力 (Gewalt) に従ふのである。この級全體の力こそ本質意志と呼ぶべきである。かくて學級に於ては、必然的に個々人よりも全體が前景に立つのであつて、學級生活の指導原理は「學級全體」と云ふ事に置かれなければならぬ。特に指導者が意識的に全體精神を振起し各員が全體精神を自覺すればする程この傾向は顯著となり、全體社會の特質は愈々發揮される。之學級が協同社會たる所以である。

三、學級は内面的情愛社會である。

學級は或特殊の物質的利益を獲得するために外面に結合されたる社會ではない、勿論各成員は相互に文化價值實現を目的とせる自覺的協存生活團體であるから、學級は目的社會である。然し學級成員たる教師對兒童、兒童對兒童は物質的契約を條件として結合せる商人關係ではなく、其の關係は純精神的文化的にして敬愛と信頼とにより靈的に融合をなし、價值追求同行者としての同類感同屬感並に生活協同者としての共喜同情の親密なる情宜關係により結合せられる。かくて學級成員間相互の關係は遠慮勝なる所謂世間的關係ではなく、氣の置けぬ親密關係であり、打算的、交換的、約束的の協定關係ではなく、調和的家族的精神に満ち、沈黙の理解による融合關係である。

かゝる關係に於て其の學級特有の思惟感情及び意志の基本的傾向が漸次確定され、暗示、模倣、教示、習慣、默契、自治會に於ける協議等を通じて決定したる學級としての見解、信念及び價值實現方法が創造される。此の過程を経て形成されたる學級文化は外面に與へられたるものにあらずして、學級自らが内面的協同的に創造した產物である。かくて與へられたる學級は外面的社會であるが、生長したる學級は内面的のゲマインシャフトである。存在としての學級は目的社會であるが所産としての學級は情念的社會である。これ教育に於て理想とする社會である。吾々は此の Sein としての學級内に萌芽として存する協同情念を啓培する事によりて學級を理念としての學級たる情念的結合にまで生長せしめねばならぬ。

Die Klasse ist zur Gemeinschaft geworden, nicht in idealer Form, aber Grundsätzlich; aus dem Zweckverbande wurde ein Gesinnungsverband.

「大體に於て、かゝる學級はゲマインシャフトにまで成つてゐるのである。即ち目的結合から情念結合が生れ出たの

である」。

四、學級は本質的結合の社會である。

學級が眞の協同社會としての條件を完全に備ふるためには、成員間の結合が本質的なる事を要する。上述せる如く學級は所謂本質意志に従ひ自然的に自成したる有機的、内面的關係であるから、分離を條件とせず結合を本質とせる事は明瞭である。兒童は國民として學校に入學する以上必然的に學級の一員とならざるを得ない。而して學級の一員として學習せる間に自然的、意圖的に學級の成員としての他の成員と結合するに至る。此の結合たるや手段としての結合でなく、結合のための結合なるが故に學級の結合は本質的結合である。かく學級に於ける一致結合は何物の手段犠牲にも供せらるる事なく又消滅する事なく、人生と共に永續するのである。學級の成員が學校卒業後、地位、財産、境遇等を異にするに係らず同級生としての情誼の永續するは學級社會の結合が本質的なる事を證明するのである。故に目的を意識せる學級指導者は緊密なる圈を成立せしむることを目的とし結合の傾向を完成せしめ、反對に分離の傾向を驅逐することに努力すべきである。

以上の説明によりて明かなる如く、學級は其の成生より見れば自然的、發生的にして其の性質より見れば全體的有機的であり、之が成員間の相互關係に及んでは内面的結合にしてゲマインシャフトとしての諸條件を具備せるが故に學級はゲマインシャフトである。

要之所與としての學級はゲゼルシャフトにして所産としての學級はゲマインシャフトである。

學級教育の目的は存在としての學級を理念としての學級にまで發展せしむるにある。

吾人は學級が共同社會なる事を明かにしたが、次に進んで學級が教育共同社會なる事を論明したい。

第四、學校は教育協同社會である

學級は總合價值實現を課題とし、特に確定せる指導者としての教師と未完成者としての兒童との共同社會であつて當初より教育的必要によりて構成せられ、漸次完全なる共同社會を形成し、此の共同社會生活を通じて兒童個性の伸展を圖り、其の社會生活を指導せんとする社會であつて、次に述べる如く教育協同社會である。

一、學級は綜合價值實現を課題とせる公同社會である。

學級は或特殊目的を實現するために存在する社會ではなく、人間生活のため、よき生活の爲に存續する社會である。

シユプランガーによれば社會には左の四種の型式がある。

- 1、目的團體 會社の如く只一定の限定されたる目的のため團結せるもの
- 2、血族團體 家族の如く血族關係のために各人が本能的の結合意識により團結せるもの
- 3、價值團體 藝術團體の如く或價値の範圍で團結せるもの
- 4、本質的團體 人格的價値生活全體のため結合せるもの

學級は協同生活によりて兒童の全人格の伸展を期し、總べての價値の實現を圖り、兒童生活の全領域に亘りて指導する本質的團體であつて、之國民教育としての小學校の學級の特質である。兒童は學級に於て生活しあらゆる價値的生活の體驗をなすのである。學級を單なる知的團體とし教科學習の場所とのみ考ふる者は學級が生活團體であることを知らざる者である。指導者たる教師はあらゆる價値の兒童に於ける意義と位置とを確認し、先づ學級觀學級教育觀を樹立し方法を確立して兒童をしてあらゆる價値生活を営ましむる様誘導せねばならぬ。かくて學級は學習團體より生活團體へと移行するのである。

二、教育上意圖的に發展を期する協同社會である。

所與としての學級より成生したる所産としての學級は當初より完全なる協同社會ではなく、協同社會へと進展する道程にあるもので、眞の意味に於ける協同社會としての學級は理念である。指導者たる教師の教育的意圖と兒童の自覺協力により現實の學級は理念としての學級を目指して不斷の進展を続けねばならぬ。特に學級の成員としての兒童は發達を本質とし、發達の可能性を多分に享有し將來發達すべきものなるが故に學級は他の社會と異り、時間的に明確なる發達向上伸展を其の本質とし生命とせねばならぬ。若し學級を一時自己が擔任する便宜的集團又は一年限りの團體なりとせば、其は學級の教育的意義を解せざる者である。學級は發達し來れる歴史的社會であると共に、將來發達し又發展せしむべき永續的社會である。此の意味に於て學級は單なる生活協同社會ではなく實に陶冶協同社會である。

かゝる見地より指導者としての教師は、常に學級發展の層を凝視しつゝ、意圖的、計畫的の指導案により學究の充實伸展を企圖せねばならぬ。

三、學級は指導者特に確定せる協同社會である。

指導者が常に確定せることは、教育協同社會としての學級の一大特質である。近時獨逸の各都市に勃興し、漸く盛大ならんとする傾向を有する共同社會學校は教師、父母、兒童が學校と云ふ協同社會を形成し、相互に親愛信賴の感を以つて兒童生活の發展を期するものであつて、協同社會と云ふ點に於て吾人の學ぶべき點が多い。

然し革命後の産物として著しく民主的、社會主義的基調を有し、中には訓練を全々兒童の手中に委し、生徒を委員會又は自治團の議決に依りて處理せんとするものすらあるが故に直ちに之を我が國に移入する事は危険である。

抑々學校は内面的關係を有する協同社會であるが、成員たる教師及び兒童の相互關係は全然自由平等なる友情關係の

みではない。由來眞の友情關係は生活の等價を基調として發生するもので、教師と兒童とは年齢に於て其の心身の發達に於て特に其の生活方向に於て著しき差異を有し、決して等價ではない。若し等價なる時は上下關係に立つ優越的の指導意識生ぜず、指導意識の存せざる所教育はない、故に教師對兒童の關係を友情關係のみと解する見地より學級を見れば、學級は協同社會ではあるが教育協同社會ではない。之は吾人の贊せざる所である。教育協同社會としての學級に於ける教師は兒童に對し特異の地位を占め、其の關係は優劣關係、上下關係であつて、教師の輔導により價値實現をなさんとする學習意欲を有する兒童と、兒童の活動を基本として價値實現をなさしめんとする指導意欲を有する教師との、對立的連續的緊張關係である。かくて學級は指導者確定せる事を以て其の特質とするのである。教師の指導意欲は兒童に對して教師の權威即ち教權として表現される。従つて教權は教育協同社會の自然的微表であり、又不可缺の條件である。教權なき協同社會は教育協同社會ではない。

教權の性質如何。眞の教權は愛に基く力でなければならぬ。教師は我が國の傳統的精神と國家意志の代表者として社會的價値を嚮得し以つて普遍的價値の具體的體現者として兒童に價値實現を要求すべく臨むべきである。かゝる見地に立つ教育的の價値實現要求力、即ち權威は價値に基く力であり、國家的社會的なる客觀力である。

教師は家庭に於ける父母の代理者として、兒童に對し、自らを棄て、兒童に奉仕し、或るものを兒童に與へ、以て其の自然的成長及び價值的發展を自らの歡びとする教育愛を活動の源泉とするのである。教育愛は可憐なる者、幼き者としての兒童に對する本能的、自然的愛と、未完成即ち價値可能態としての兒童に對する理性的、價值的愛との融合愛であつて、前者を母子的愛、後者を文化的愛とすれば教師は父母の家庭的愛と社會的の文化愛との體現者である。

かくて眞の教權は價値に基く純粹な力と、教師の生徒に對する純粹な愛との二大要素よりなる。而して純粹の力は純

粹な愛より生ずるが故に、眞の教權は愛に基く力、力としての愛でなければならぬ。

學級協同社會は國家の意志と家庭の念願とを基調として、構成せられたる社會なるが故に、學級に於ては國家と家庭との念願が顯現すべきであつて、この念願の顯現が教權である。教權の内容たる力は國家精神の表徴と見るべく、愛は家族精神の表徴と見るべきであるから、教權の確立されたる學級には、國家精神と家族精神とが旺盛してゐなければならぬ。此の意味に於て學校は國と家との精神を基調とせる協同社會であると言ひ得る。

かく確立されたる教權が存在し、此の教權の體現者としての教師を中心として、相共に價值へ進展するのが學級社會の姿態であるが、此の場合に於ける教師の地位は特定の繼續的であつて、兒童に對し常に直接的具體的の交渉を有し、連續的に學級の發展を企圖する。

要するに教師と兒童との關係が上下關係であり、然も確定的連續的である事が學級の特質である。

第五、基本的教育協同社會としての學級

一、學級は基本的教育協同社會である。

學級は學校教育實行上の具體的基本單位で、學校は多くの學級よりなる教育協同社會である。現在の如く國民義務教育制度に基き一定の課程により多數兒童を同時に教育せんと思はば、第一兒童の發達段階に應じ、第二一定の教科課程に即し、第三指導効果に限度ある事により必ず修學程度を以つて分割されたる或る一定の集團即ち學級により教育せねばならぬ。此の限定されたる集團たる學級を基本として國民教育、學校教育は行はれるのである。

二、學級は等質性に基く緊密なる教育協同社會である。

等質性に基く社會は緊密なる結合をなす事は社會學の明らかにする所である。學級の成員たる兒童は年齢、身體精神

及び學習内容等相類似せる點及び地位、職業、門閥、財産等に關係なく同様に同一の教育を受くると云ふ國民的平等の見地よりして、多分に等質性を有する。かゝる等質性を有する學級社會の結合は、極めて緊密鞏固にして、又逆に此の際緊密なる團結は等質性、同質性を大ならしむるを以つて結合は益々其の強度を加へ、學級は一體として發展するのである。學校協同社會は夫々等質性に基く緊密なる學級を以つて其組成上の單位とするのである。此の意味に於て學級は基本的教育協同社會である。

三、學級は直接性に基く緊密なる教育協同社會である。

學級の成員は比較的少人數で、毎日常に接觸し、直接に相互作用を營む。此の直接的對面は成員相互間に極めて親密なる人格的結合を生ずる。社會學者に従へば、かゝる對面の結合は五十人乃至百人を境界とし、若し人數が此の範圍を越ゆれば成員相互の關係は直接の接觸を缺くのである。此の點に於て學校生活中、學校は對面の結合を生ずる條件を備へたる第一次的社會であつて、學校協同社會は夫々かゝる對面の結合に基く緊密なる學級を以つて其組成上の單位とするのである。此の意味に於て學級は基本的教育協同社會である。

要之學級は兒童及び教師を成員とする社會であつて、所與として、存在としての學級は構成されたる目的社會であるが、所産とし、理念としての學級は發達せる情念社會である。

第三章 學級心理

第一節 學級心理の研究

第一、學級心理研究の必要

教育の研究は常に心理的基礎の上に築かれねばならぬ。児童心理學及び教育的心理學は教育研究の基礎科學であつて之等が教育研究上に偉大なる功績をあげた事は世人等しく認むる所である。然し現在の児童心理學及び教育的心理學の多くは個人としての児童を研究の對象として得られたる理論であつて、教育を個人對個人の現象と觀する個人的見地を持つる者に取つては極めて有効であるが、吾人の如く、教育を個人的見地のみより見ず眞の教育は「集團による教育なり」と觀する社會的見地乃至集團的見地を持つる者に取つては、かゝる児童心理學及び教育的心理學は抽象的研究であつて具體的實際的の基礎を與へて呉れない。

兒童の學級生活の實際を觀察するに兒童は個々の個人として生活するにあらずして、學級の一員として團體的生活をなし、個々の人の生活の場合とは異りて學級と云ふ意識の下に一つの新しい生活をしてゐるのである。現代の形態心理學が教ふるが如く吾人の態度は其周圍の狀況即ち其の場によりて異なるものであつて、同一兒童の生活態度も只一人の場合と人に接する場合とに於て差異あり、又兄に對する態度と弟に對する態度とは全く正反對の事あり又往々見る如く家庭に於ては積極的なれども學校學級に於ては極端に消極的なる生活をなす者ありて、一定の場所に於ける心理を其儘

他に適用する事は出来ない。茲に於て眞の生活態度、心理狀態は夫々其の場其の場に於て研究せられなければならぬ。かゝる見地よりして、教育協同社會としての學級により學級にまでの教育を行ふ學級教育に於ては生活體たる學級其自身に關する心理的研究が極めて重要となるのであつて、學級教育は學級心理の上に進められて眞に目的を達し得るのである。然るに拘らず從來殆んど等閑に附せられてゐたのは誠に遺憾な事である。殊に學級生活を通じて兒童を訓練し、自治會等によりて自治的生活をなさしめ、自學、自習、協同作業乃至課外活動に於て集團的學習法を採用する際に學級集團の心理を顧慮せざる如きは致命的缺點であつて、到底完全なる教育はなし得られない。學級に即したる教育は學級の心理を基礎とすべく實に學級心理の研究は學級教育の必須條件である。

第二、學級心理の意義及範圍

學級心理とは集團としての學級其のものゝ心理である。即ち學級を構成せる各員の個々別々の心理にあらずして、新しく構成せられたる獨立の存在としての學級社會の集團心理である。學級心理に於て研究すべき問題は極めて多數であるが其の主要問題は

- 一、學級社會は如何にして建設されるか、即ち學級形成の過程如何。
- 二、學級社會は教育協同社會として如何に伸展するか即ち學級發達の過程如何。
- 三、學級成員たる兒童對兒童、兒童群對兒童群、教師對兒童、教師對兒童群の關係は如何にあり、如何に變化するか即ち學級成員の交互關係如何。

の三者である。第一は學級と云ふ意識の形成發達であり、第二は所與としての構成社會が理念としての協同社會へ進展する過程であり、第三は主として級友間の交互關係である。本書本論第二章及び第四章に於て主として第二の問題を

研究してゐるから以下第一及び第三の問題を中心として研究したい。

勿論學級心理を明かにする爲めには基礎知識として兒童心理學、特に兒童の社會的本能の研究、群集心理の研究が必要であり、一方擔任學級の個々兒童及其の家庭郷土の精密なる具體的調査が重要である。かゝる理論的及び分析的研究なくしては學級其のものゝ心理は正當に了解されないのである。

第三、學級心理の研究法

學級心理は生命を有する相關的集團としての學級の心理を明かにすべきであるから研究の根本的態度として、

- 一、全體觀に立ちて學級全體の姿を其のまゝ全體として具體的に把握せねばならぬ。分析的なる自然科學的方法よりも全體的なる精神科學的方法を重視すべきである。
- 二、内面觀に立ちて學級成員の有機的關聯に留意し其の相互の交渉關係を明かにし、之が關係の中心價値を了解すべきである。
- 三、生命觀に立ちてそこに生動せる自己の學級を研究し、自己の學級が如何に流動し如何に發展するかを具體的に體認せねばならぬ。此の意味に於て學級教育に直接必要なものは抽象的一般的なる學級心理學よりも、特殊的なる自己學級の心理である。

以上の全體觀、内面觀、生命觀を基として次の如き實際的研究法によりて研究すべきである。

- 一、觀察法、常に學級の諸現象及學級の一員としての兒童の言動を繼續的に注意し直接の事實現象より學級の動向及内面的關係を明かにせんとする方法。
- 二、診斷法、或特殊の事件生じたる場合之を學級社會の出來事と觀じ、學級生活の立場より之が原因と其の發生の過程とを評察し、以つて學級全體の動向及び内面關係を究明する方法。
- 三、質問法、學級の動向及内面關係を明かにする目的を以つて或特定の問題を定めて目答又は質問紙法により研究する方法。

本書の研究に於ては觀察法を基礎とし診斷法を補助とし、直接質問紙法によりて調査したものである。以下其の梗概を説明したい。

第二節 學級心理調査法

第一、調査方法

- 一、調査の時、昭和六年自四月至九月
- 二、調査の學級、京都府下小學校。(女師附屬校、伏見第一校、伏見高小校、桃山校、桃蘭校、正親校、第三高小校、修道校、丹波校、新山校、由良校)
- 三、調査の兒童數

學級 職業 能	高二		高一		尋六		尋五		尋四		尋三		尋二		尋一		合計
	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	
級友	一八八	三七二	四三一	二九三	二七三	二九一	三一五	二八五	二二〇	二四八〇	二〇〇一	一八九	二〇〇一	六三	二三一九	一八八三	
關係	一八八	四二六	二九三	二七四	二五九	二九四	三三六	六三	二二五	六三	一八八三						

四、調査者、各學級擔任教師

五、調査問題

(I) 昭和六年 月 日

一、この學校がくかうであなたと一ばん仲なかのよいお友ともだちはだれですか。

○學年がくねん なまへ

○なぜお友ともだちになつたのですか。

二、この學校がくかうであなたの一ばんきらひな人はだれですか。

○學年がくねん なまへ

○なぜきらひですか。くはしくかいて下さい。

三、この學校がくかうであなたの一ばんこはい人はだれですか。

○學年がくねん なまへ

○なぜこはいですか。

四、あなたは學級がくきゅう(組ぐみ)といふことを知しつてゐるでせう。

(1) 學級がくきゅう(組ぐみ)とは何なんですか。

(2) 學級がくきゅう(組ぐみ)は何なんをするためにあるのですか。

(3) あなたはあなたの學級がくきゅう(組ぐみ)にたいしてどうすればよいのですか。

(II) 昭和六年 月 日 男 女

一、あなたの學級がくきゅう(組ぐみ)であなたと一ばん仲なかのよいお友ともだちはだれですか。

○なまへ

○どうしてお友ともだちになりましたか。

二、あなたの學級がくきゅう(組ぐみ)であなたの一ばんすきな人はだれですか。

○なまへ

○なぜ好きですか。

三、あなたの學級がくきゅう(組ぐみ)であなたの一ばんきらひな人はだれですか。

○なまへ

○なぜきらひですか。くはしくかいて下さい。

四、あなたの學級がくきゅう(組ぐみ)であなたが一ばんえらいと思おもふ人はだれですか。

○なまへ

○なぜえらいのですか。くはしくかいて下さい。

五、あなたの學級がくきゅう(組ぐみ)であなたが一ばんこはい人はだれですか。

○なまへ

○なぜこはいのですか。くはしくかいて下さい。

六、あなたの學級(組)でもしあなたに命令(いひつけ)するものが、あればあなたはだれの命令(いひつけ)を一番よくききますか。

○なまへ

○なぜききますか。

六、手 引

(一)、全校同一時間に行つて下さい。時間に制限はありません。

約二、三十分ですむと思ひます。用具は鉛筆のみ。

(二)、兒童の氏名は記入せしめず、答案提出の際教師記入せられたし。

(三)、各兒童に(Ⅰ)と(Ⅱ)とを各一枚宛與へて下さい。

(四)、問題を與ふる前左の事を注意せられたし。

(1)、自分の思つたまゝ、心のありのまゝを書きなさい。
遠慮や氣がねはいりません。

(2)、(Ⅰ)を書いてから (Ⅱ)を書いて下さい。

(3)、自分の名は書かなくてもよろしい。

(五)、尋三以下は一讀して答へ方を教へ、尋一は各兒童個別的に口答によりて教師記入せられたし。

第二、整理方法及び其結果

一、各問題毎に一學級の兒童名を記入したる用紙を作り兒童の交互關係を矢を有する線にて示し、其の線の傍に理由を記入し所謂學級圖を作成する。

二、各學級毎に理由を分類して各々の人数を出し、全體に對する百分比を出す。以上は各學級毎になすべき整理方法である。更に學年による發達を見るため。

三、各學年、男女別に理由を分類し其の實數を計算す。

四、更に各學年の理由の種別を一覽し、其の種別によりて分類し各種別毎に實數と百分比とを出す。(％以下四捨五入)

五、便宜上、(Ⅰ)は四の(1)(2)のみ報告する事にした。

かくして得られたる結果は次節以下に述ぶる通りである。各學級に於ける調査は本調査を標準的のものとして之と比較對照せらるればよい。且各學級に於て一年二回此の調査を行ひ前回との異動を調べれば極めて有益である。

第三節 學級觀念の發達

第一、學級觀念(學級の意義)

一、學級觀念の内容

次に示す如く答のあるものと然らざるものとを分け、前者を便宜的、場所的、名義的、個人的、社會的に分類し社會的なるものを更に集團、教師本位團體、兒童團體、教師兒童の團體の四つに區分した。便宜的とは學級を單に他の目的のため一時的の便法として設けたるものと解するもの、名義的とは學級を番號又は符號と解するもの、個人的とは學級を先生又は級長なりとし或は個人の修養のためにのみ存すると解するもの。集團とは學級を單に集團のみ定義して如何なる種類の集團なりやを明かにせざるものである。

學級を社會的に考ふるものは全體の1/3以上あり、而して其の半數は學級を兒童のみの團體と思惟するものである。學級を單に名義的に解するものは全體の約二割に達し學級の意義を解せざる者は約三割ある。學級を社會なりとせざる者は合して約七割に達す。此の結果より考察すれば小學校の兒童の大多數は學級を協同社會なりと觀せずして日々生活をなしてゐるのであるから、學級は協同社會なりとの自覺を喚起する事が目下の急務である。

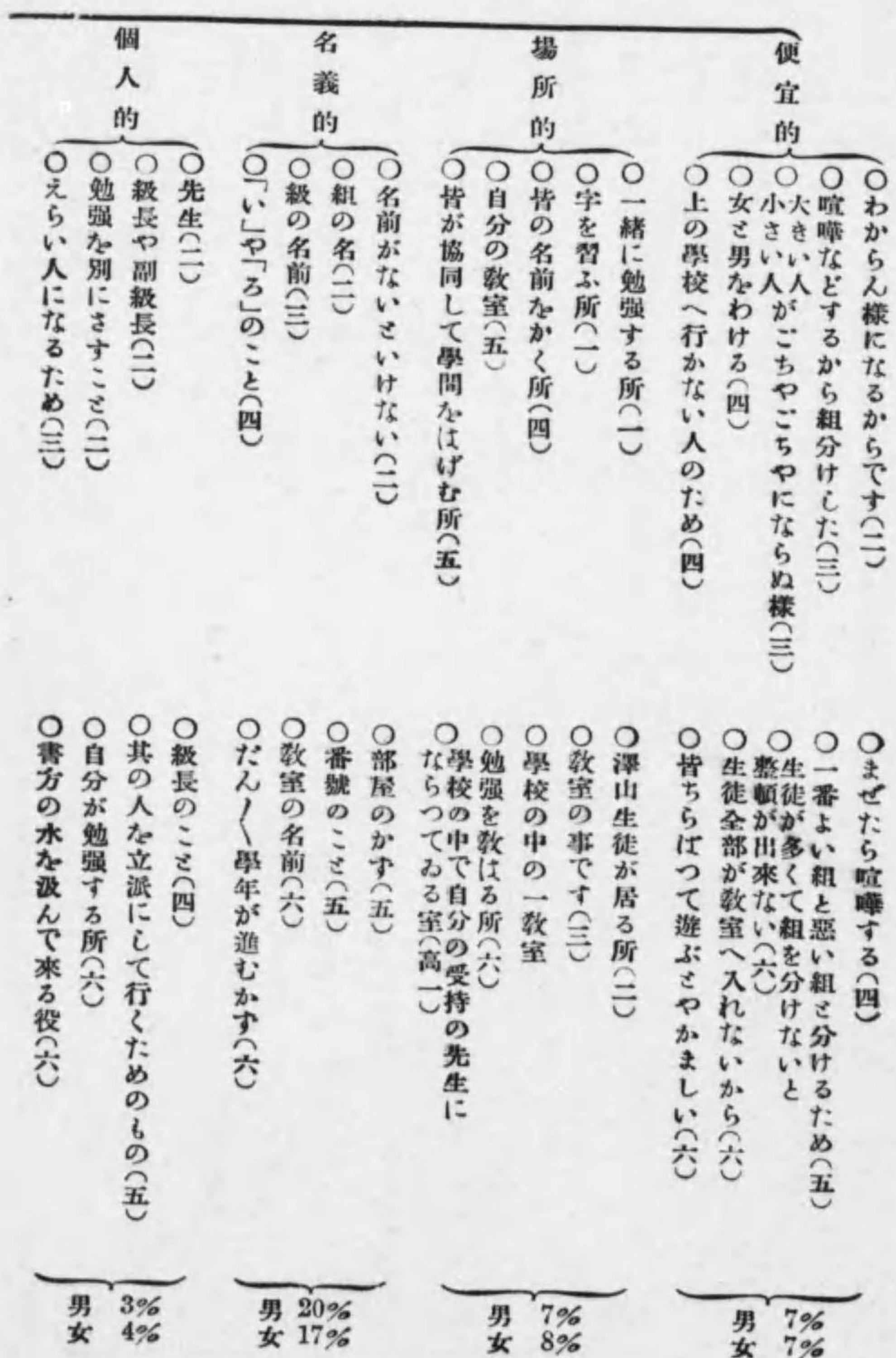
二、學級觀念の發達

次圖に示す如く入學の當初尋一に於ては其の七割乃至八割は學級とは何ぞや、を知らざるものである。尋二に於ても其の半數は不明である。尋三に至りて其の三分の二以上は何等かの自覺を有し、四學年以上に於ては其の意義を解せざる者少數である。若し兒童心理のみに立脚するなれば尋一、二は學級と云ふ事を解せざる個別時代であり三、四年より學級の生活を高調すべきである。

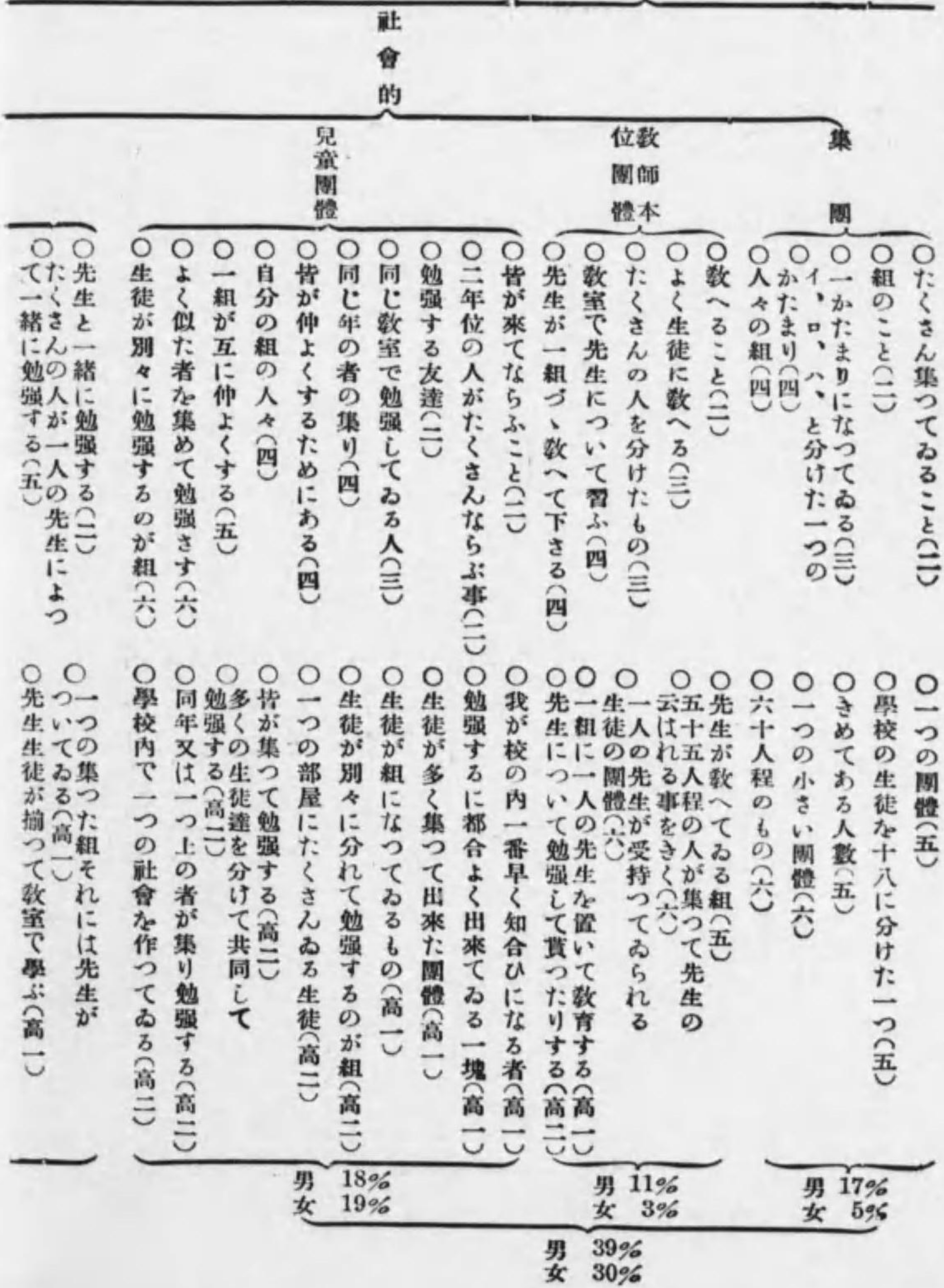
學級を社會と見る學級社會觀の發達を検するに大體、尋五以上に至りて三割に及び高等科に進むにつれ遂に六七割にも達してゐる。此の見地よりすれば眞の協同社會は、尋五以上特に高等科に於て實現さるべき可能性がある。

男女を比較するに女子は男子に比し不明の度多く且學級を社會視する量も少し、女子の學級觀念が男子に比しかく劣

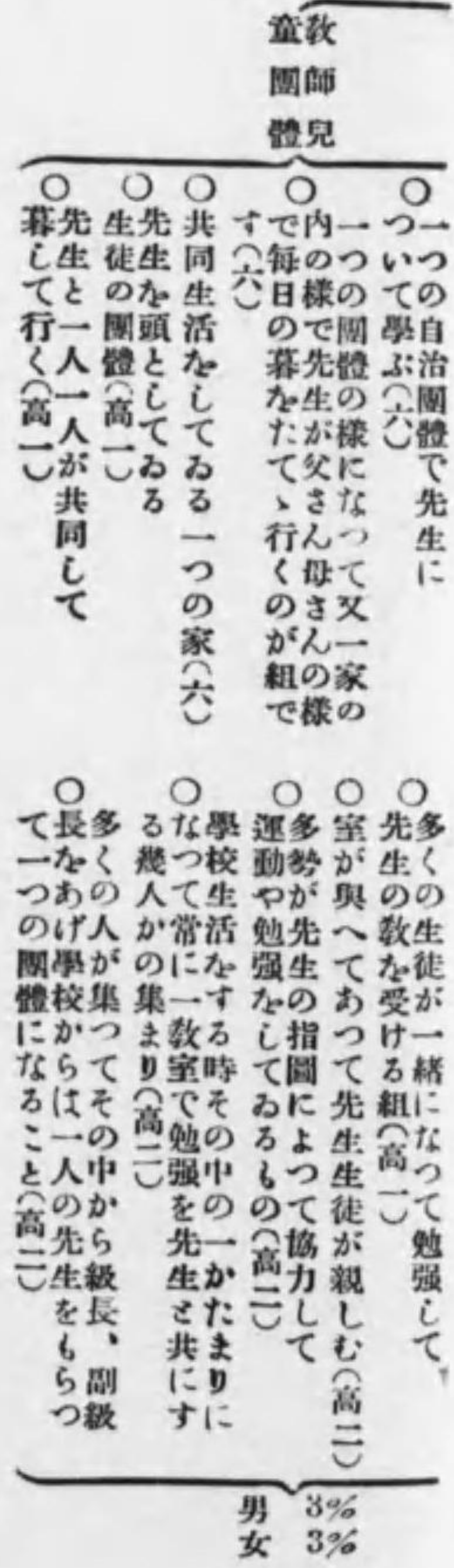
つてゐる事は教育上特に留意すべき點である。



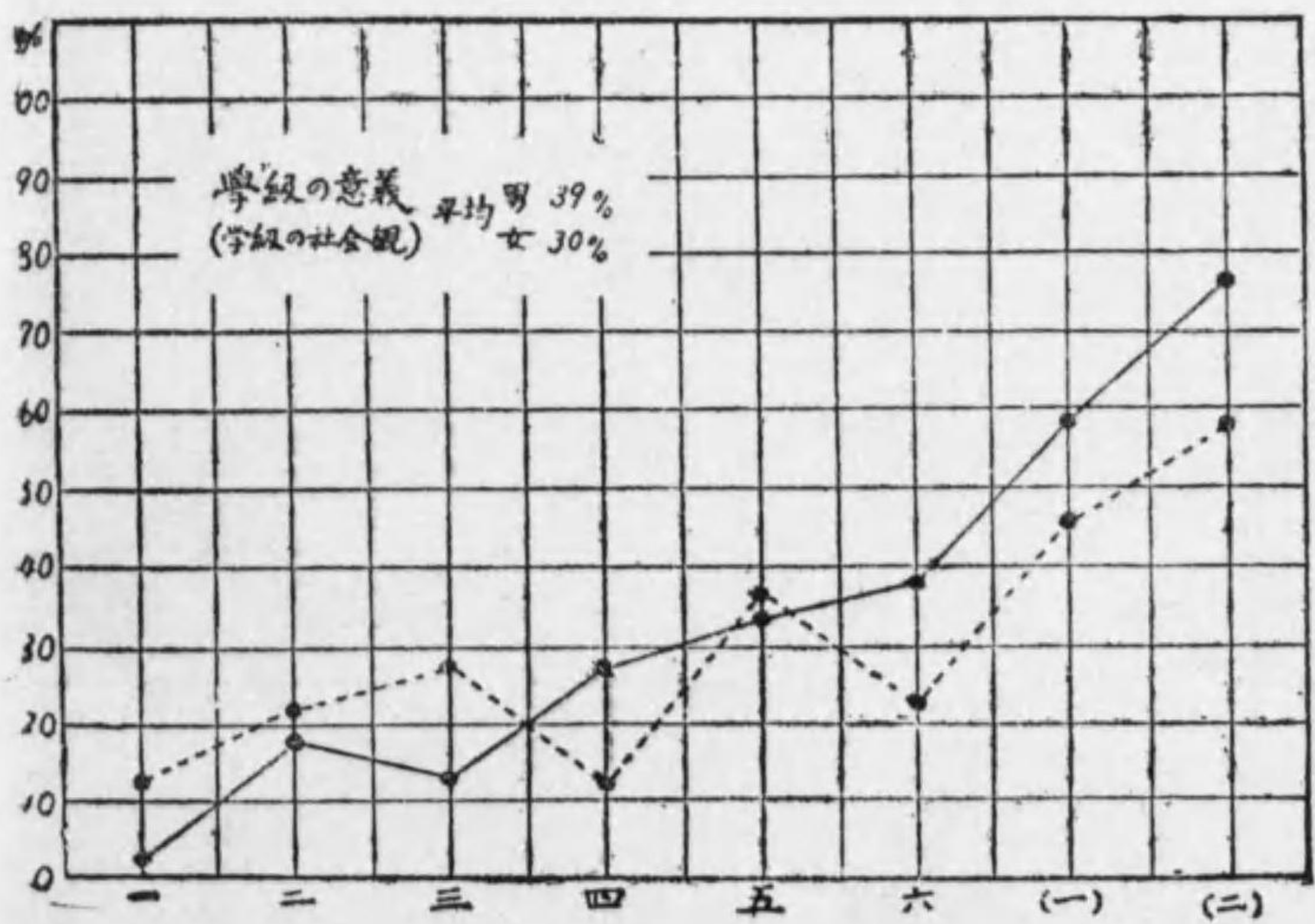
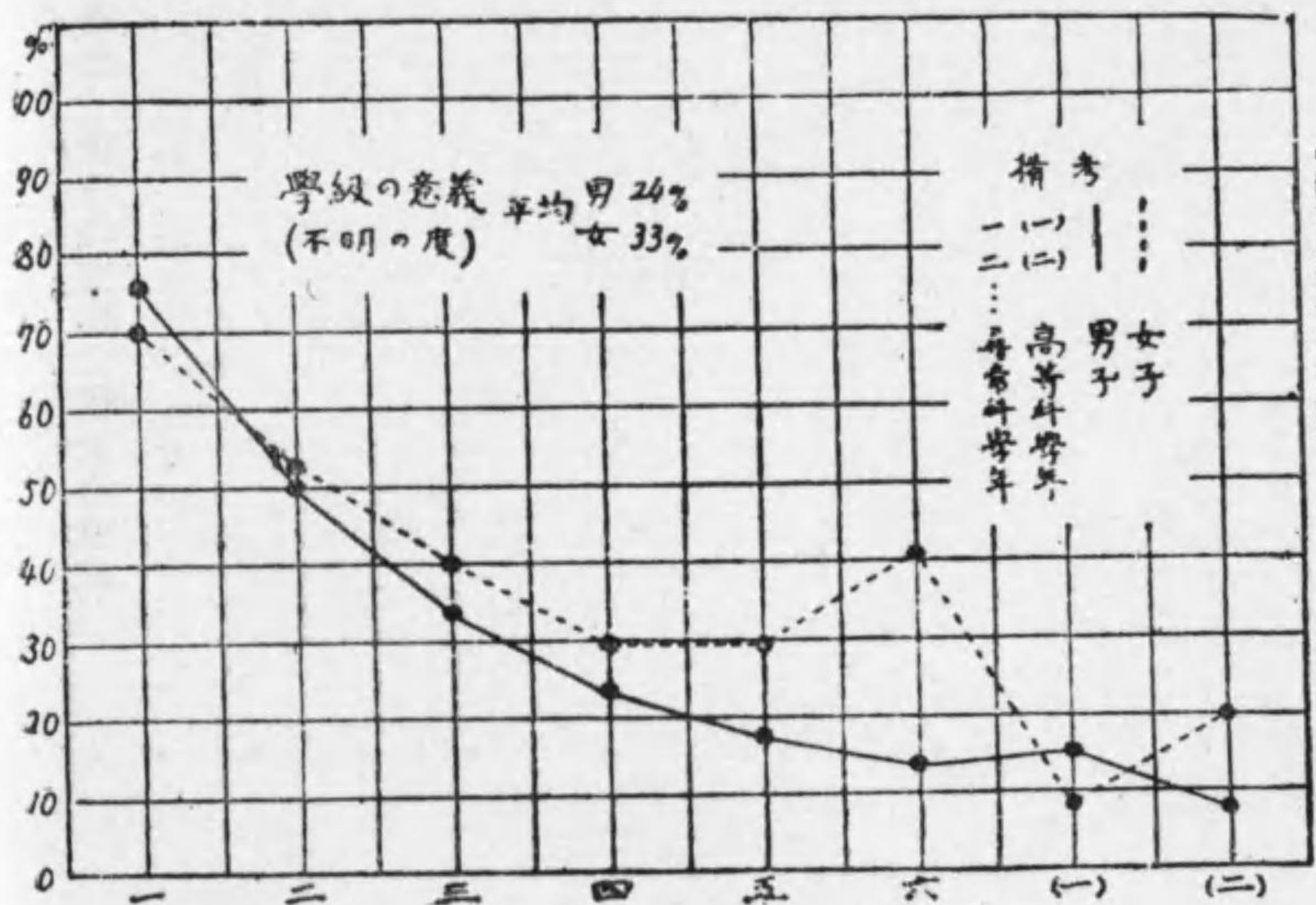
學級意義



不答不明



男 24%
女 33%



第二、學校の職能に關する意識

一、學級の職能に關する意識の内容

學級は何のために存し如何なる事を任務とすべきかの間に對し學習をなすため、交友關係を厚くするため、團體生活をなすため、特に學校生活を向上せしむるためと考へたるものを合して社會的となし、個人の修養のために存すと解したるものを個別的となし、單に他の手段のためにのみ存すると看たるものを便宜的となした。

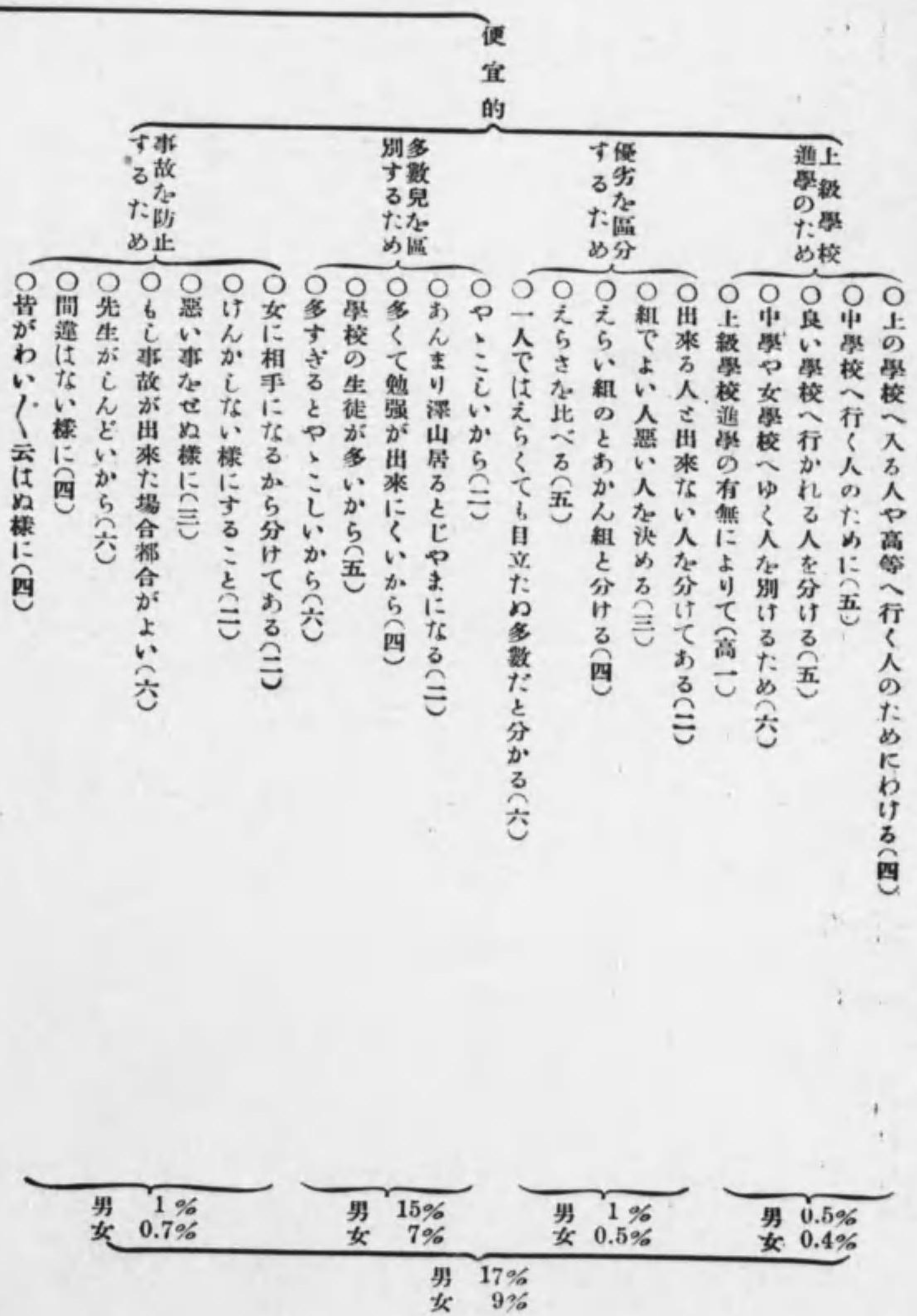
職能に關する意識の不明なるものは全體の二割である。協同社會なりと解する者は一割に達しない。其の大部分は學級を學習團體又は單に學習するために存するとす主知的傾向が著しい。學級の意義を明確にすると共に協同社會としての任務を自覺せしむる必要がある。特に學級と學校との關係を正當に解釋せるもの百人中二、三人に過ぎず、茲に又學級と學校との關係を理解せしめ學校協同社會の意識を培養すべき必要がある。

二、學級職能に關する意識の發達

尋一に於ては職能不明なる者七割に及んでゐるが、尋二以後は激減して二割になつてゐる。之體驗の然らしむる所である。學級を協同社會なりと觀する者は尋一、二には殆んどなく尋三、四に至るも百人中數名に過ぎず、高等科にて初めて二割に達してゐる。而して尋六に於て「學級の福利を増進する」「共同生活をならはす」と答へ、高一に於て「一致して自治的に進む」「一組なら一組が兄弟の様に仲よくする」と答へたのは範とすべきである。

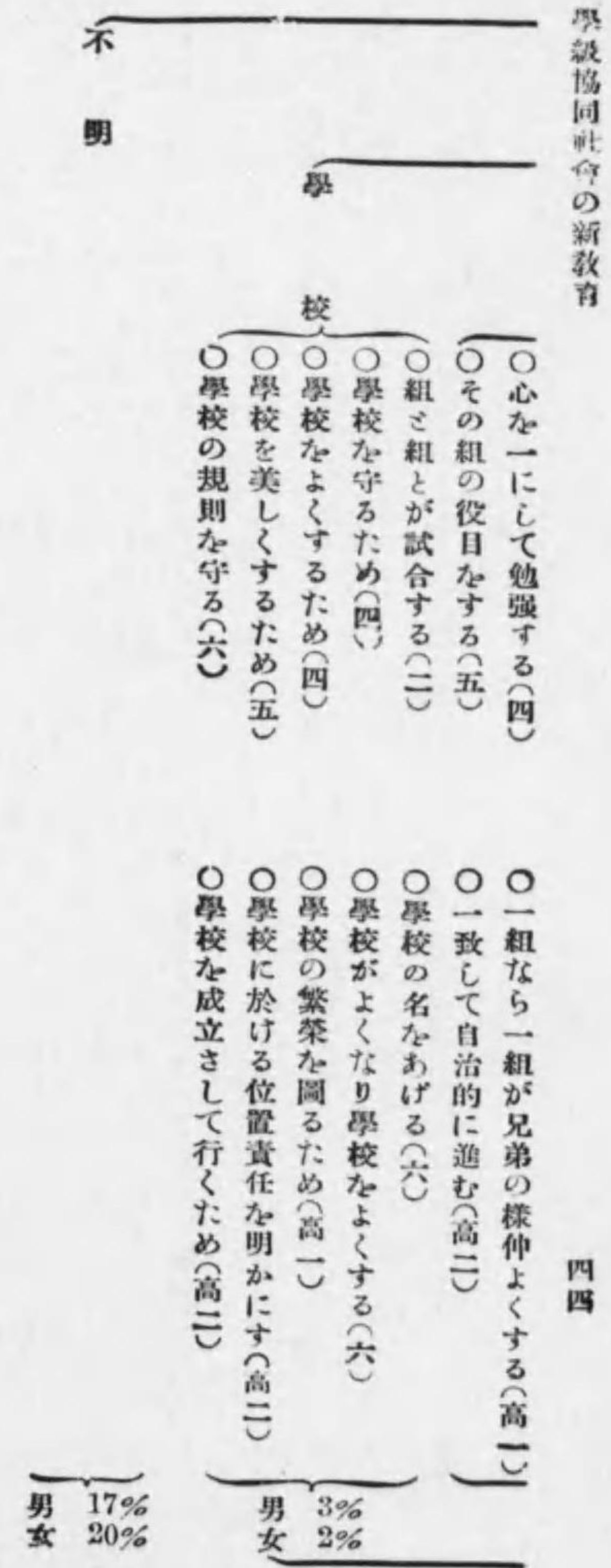
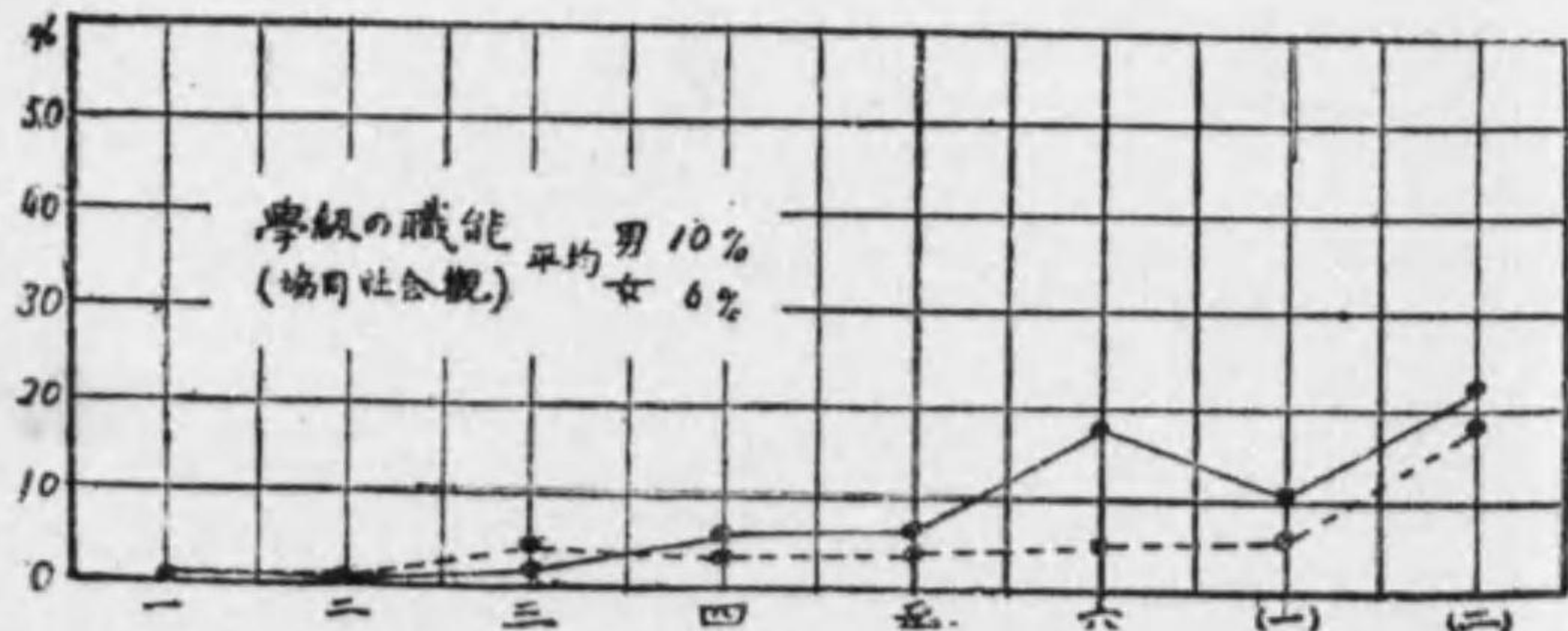
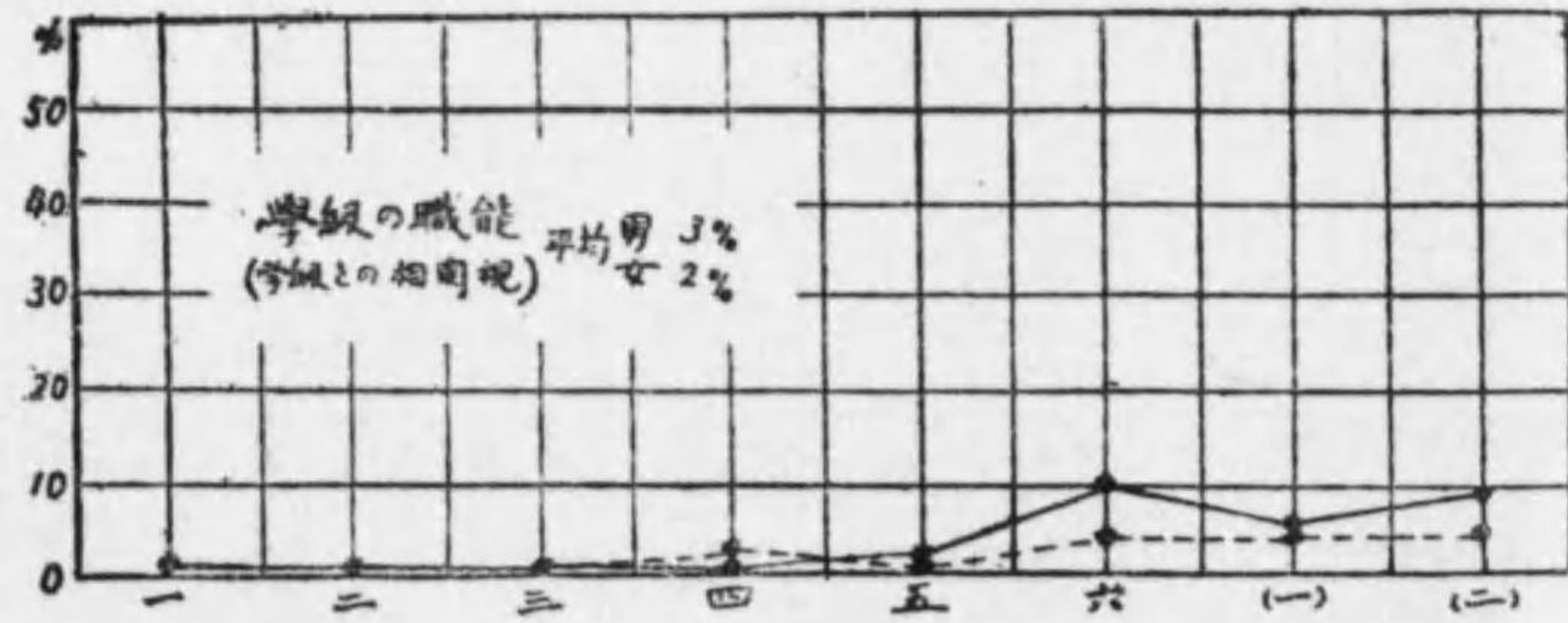
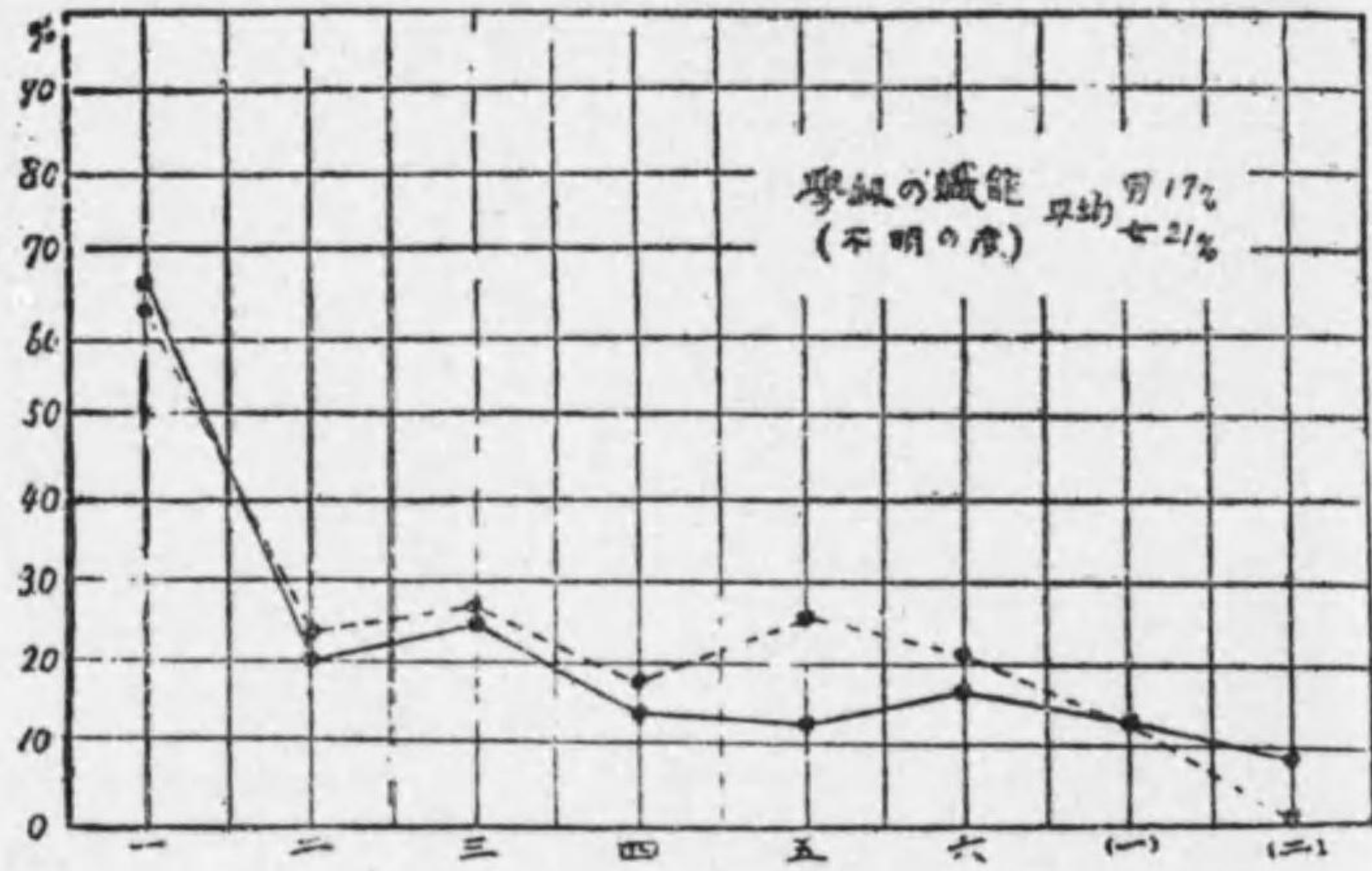
男女を比較するに學級の觀念と同じく女子は男子に比し、不明の度大にして協同社會視する數少く、學校との相關に考へ及ぶものも少數である。此の點に於て女子の學級は學級の眞の任務を解せる度が男子に比し劣つてゐる。尋三までは學校との相關を考ふるもの少く、或は下學年に於てはこゝまで自覺せしむる事は無理であるかも知れぬ。

便宜的



學級職能





第四節 級友關係

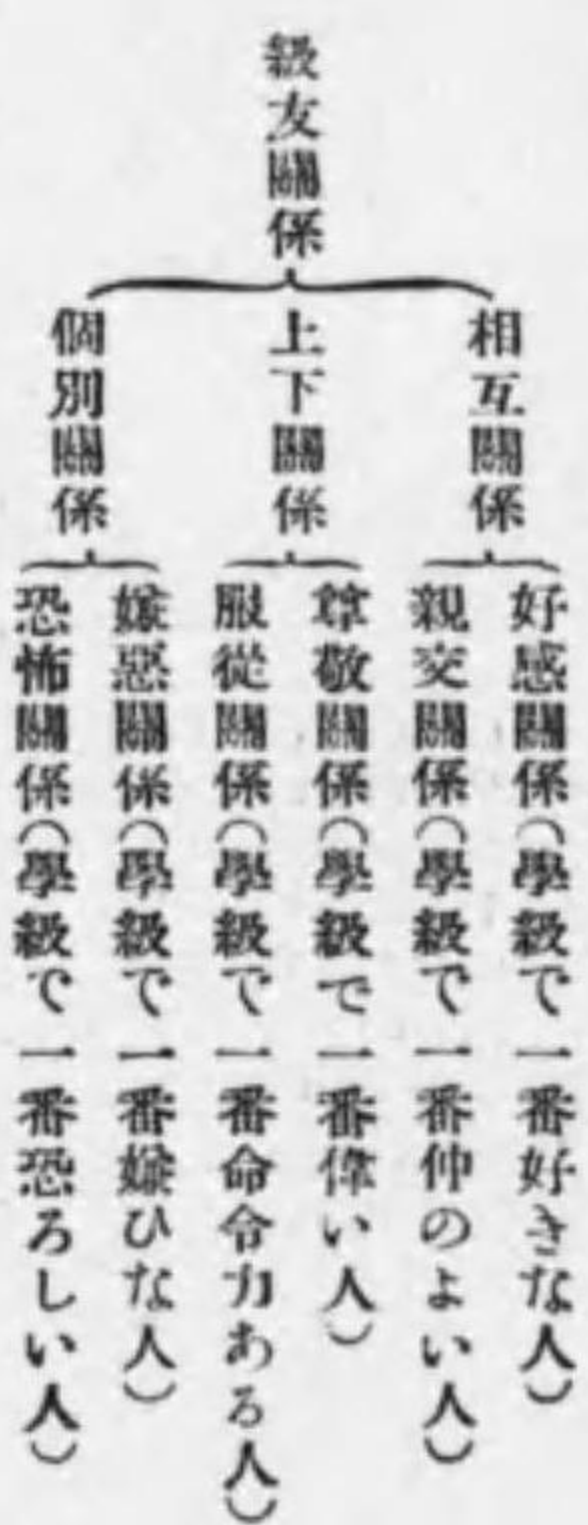
第一、級友關係の類別

結合と分離とは社會に於ける二大關係である。兩者は相反する事實であつて其の態度方向を異にしてゐる。今學級内に於ける兒童の交互關係を考察するに此の二大關係が明かに存してゐるのである。兒童が對等の地位に於て自由に交際し、直接結合を生ずるとき親交關係となり、結合の可能性存すれども未だ顯在的とならざるるとき好感關係を生ずる。次に學級内の兒童は精神的方面に於ても身體方面に於ても等差を有するが故に價値の差異の見地より級友に對する時は上下關係となり、之が直接結合を生ずる時支配關係又は服從關係となり、支配服從の可能性存すれども未だ直接的結合とならざる場合に尊敬關係を生ずる。次に分離の關係に於て對等的にして潜在的の形式をとるものは嫌惡關係にして、之が顯在となれば争鬭關係を生じ、差等的にして潜在的の形式をとれるものは恐怖關係であり、其の顯在的形式は逃避關係である。今之を分類表示すれば次の如くなる。



鬭争關係、逃避關係の研究も重要であるが此の二者は學級に於ては他の關係の如く常性的のものにあらず、且かかる關係を生ずる時は必ず嫌惡關係又は恐怖關係を生ずるが故に本研究に於ては之を取扱はなかつた。鬭争關係に就いては京都師範優良兒教育第五報告鹽見氏の研究を参照せられ度い。

本研究に於て取扱へる關係は左の六關係である。



第二、級友關係の實際

一、相互關係

(1)、好感關係

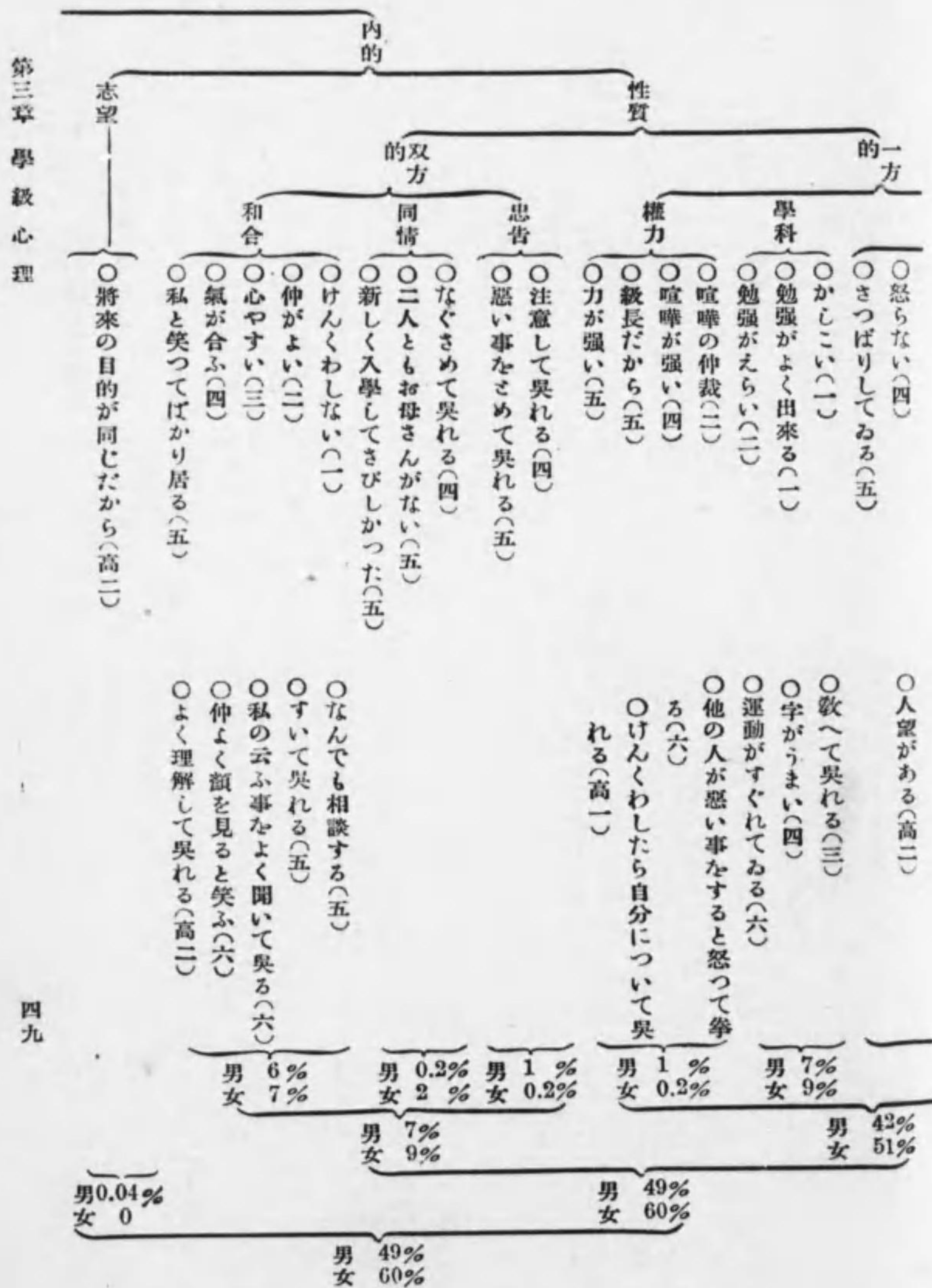
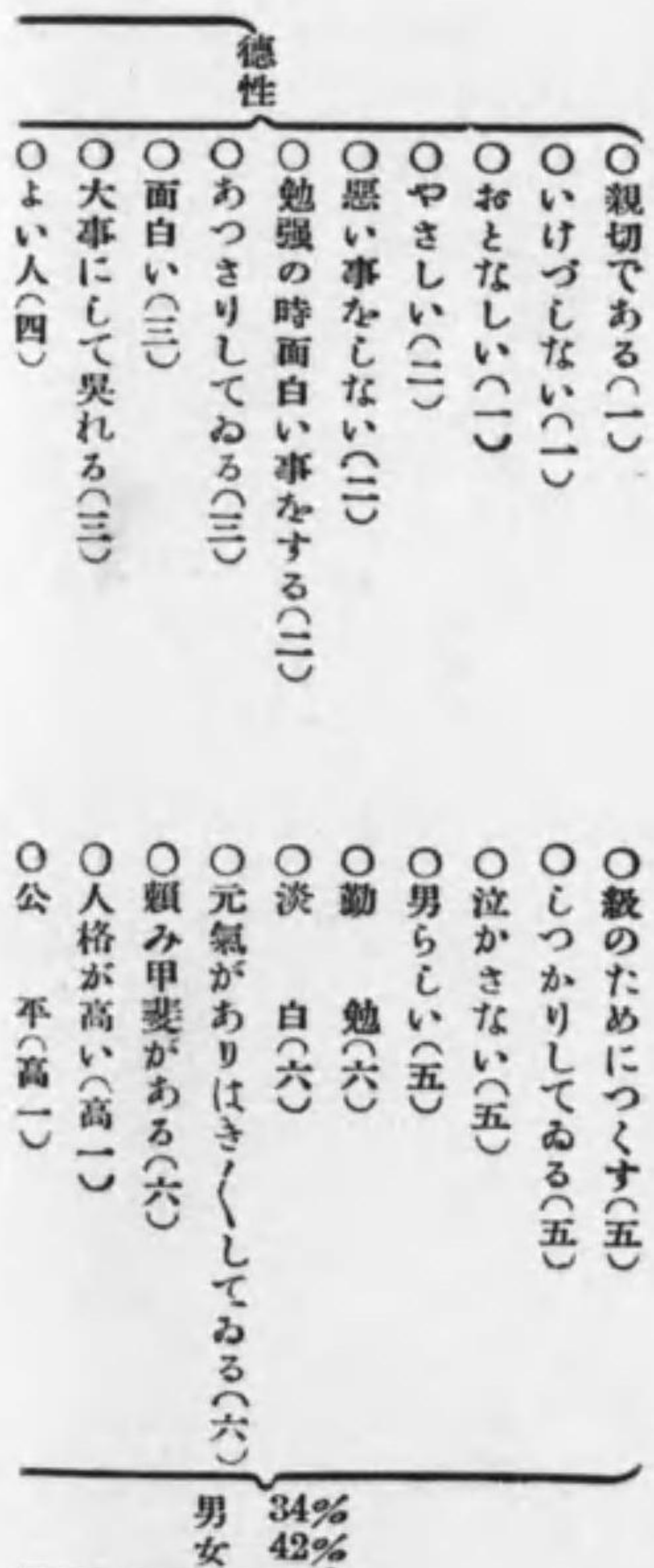
(一) 好感關係の内容

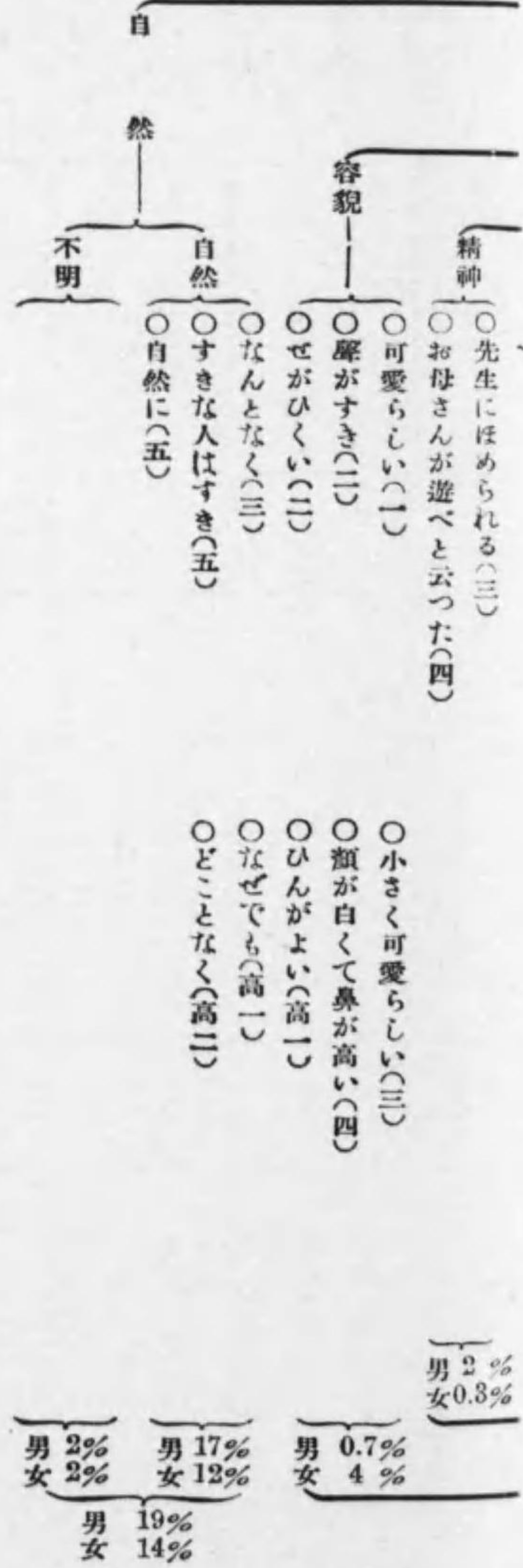
好感關係は外的條件によりて發生するよりも内的條件特に主として性質に基くもの多く之は全體の約半數に及んでゐる。好感關係を生ずる性質中「親切」「温順」は其の大部を占め全體の二割乃至三割の多數に達し、之に次で和合、淡泊、快活、優良、忍耐、協同、同情(女)、勇氣(男)等の徳目は好感關係發生上重要な位置を有するものである。學科の優秀なるがため級友より好かれてゐる者は約一割弱である。外的條件中、共に遊ぶ事によりて好感關係を生じたるも

のは全體の約一割乃至二割に達してゐる。

(二) 好感關係の發達

内的條件に基く好感關係は學年の進むに伴ひ漸次其の數を増し五年に於ては半數以上に及ぶ。之に反し外的條件に基く好感關係は學年の進むに伴ひて減少し、五年に於ては三割以下に下つてゐる。此の點より見れば四年以下は特に外的條件によりて「好き」となり得る可能性多きが故に環境整理に努め故意的計畫的に此の關係を生ぜしむる事が出来る。特に共に遊び或は成績品を交換し、或は相互援助をなす事は教育上必要なる手段である。女子は男子よりも内的條件に基くもの多く外的條件に由るものは少い。之女子がより主觀的內面的なる事を示してゐるものである。且男子は女子よりも遊戯によれるもの多く女子は男子よりも親切温順によるもの多きを見れば男子はより活動的積極的にして女子はより靜的消極的なる傾向を察知し得るのである。



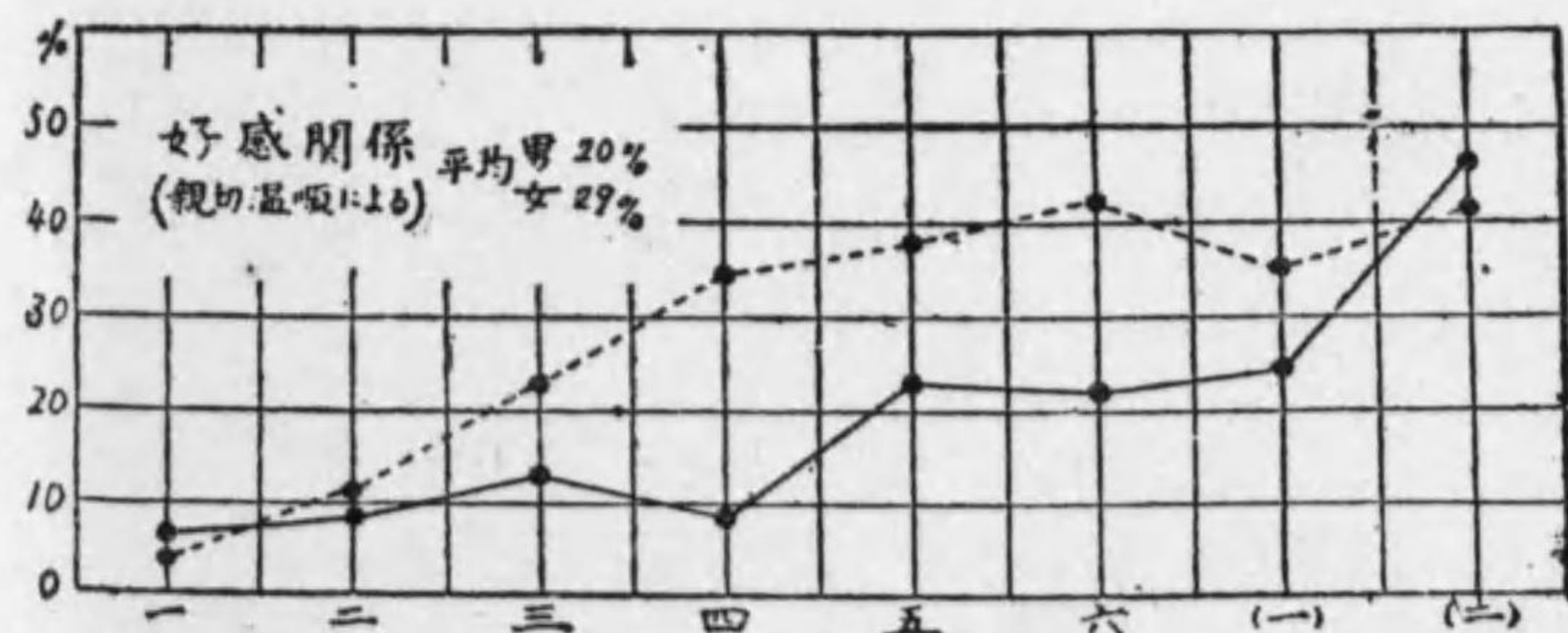
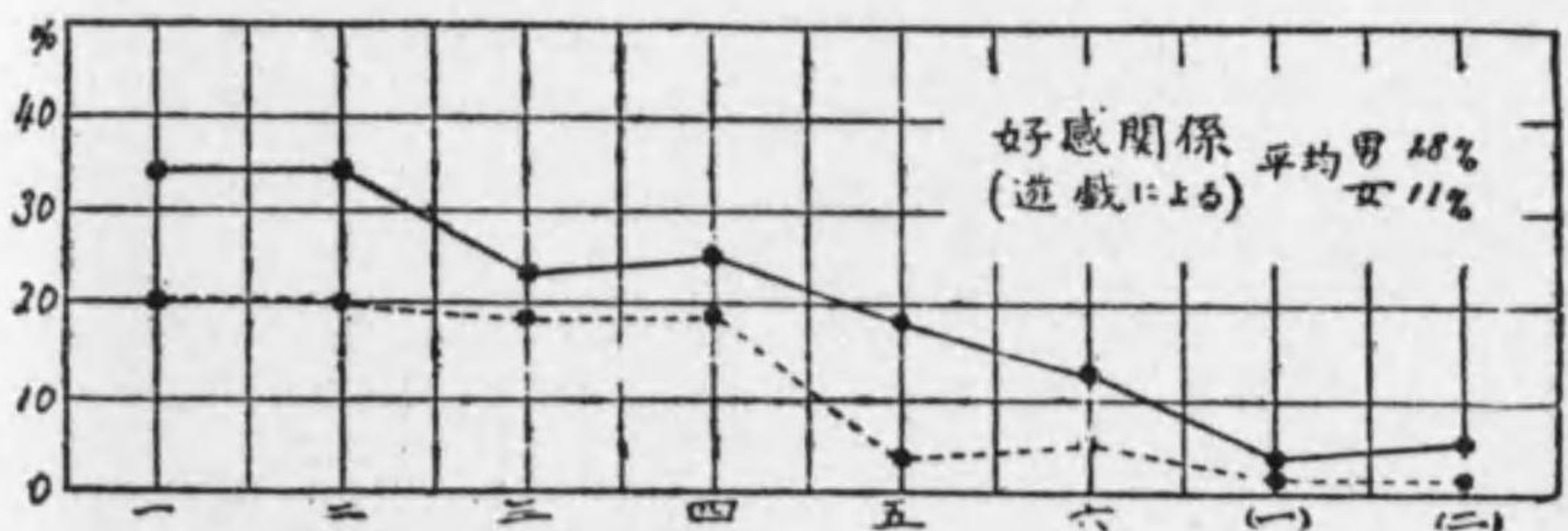
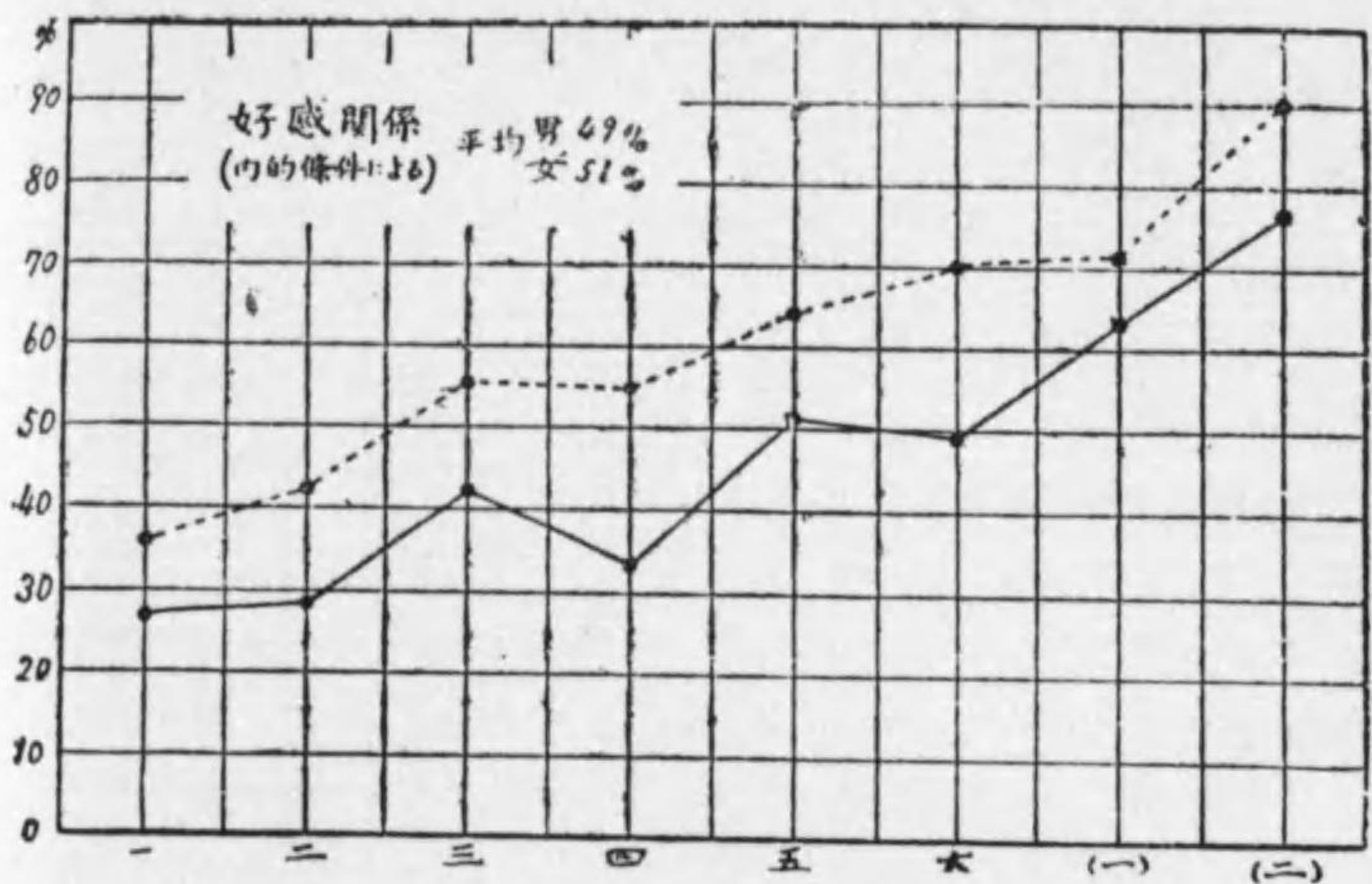


好感
関係

學級協同社會の新教育

五〇





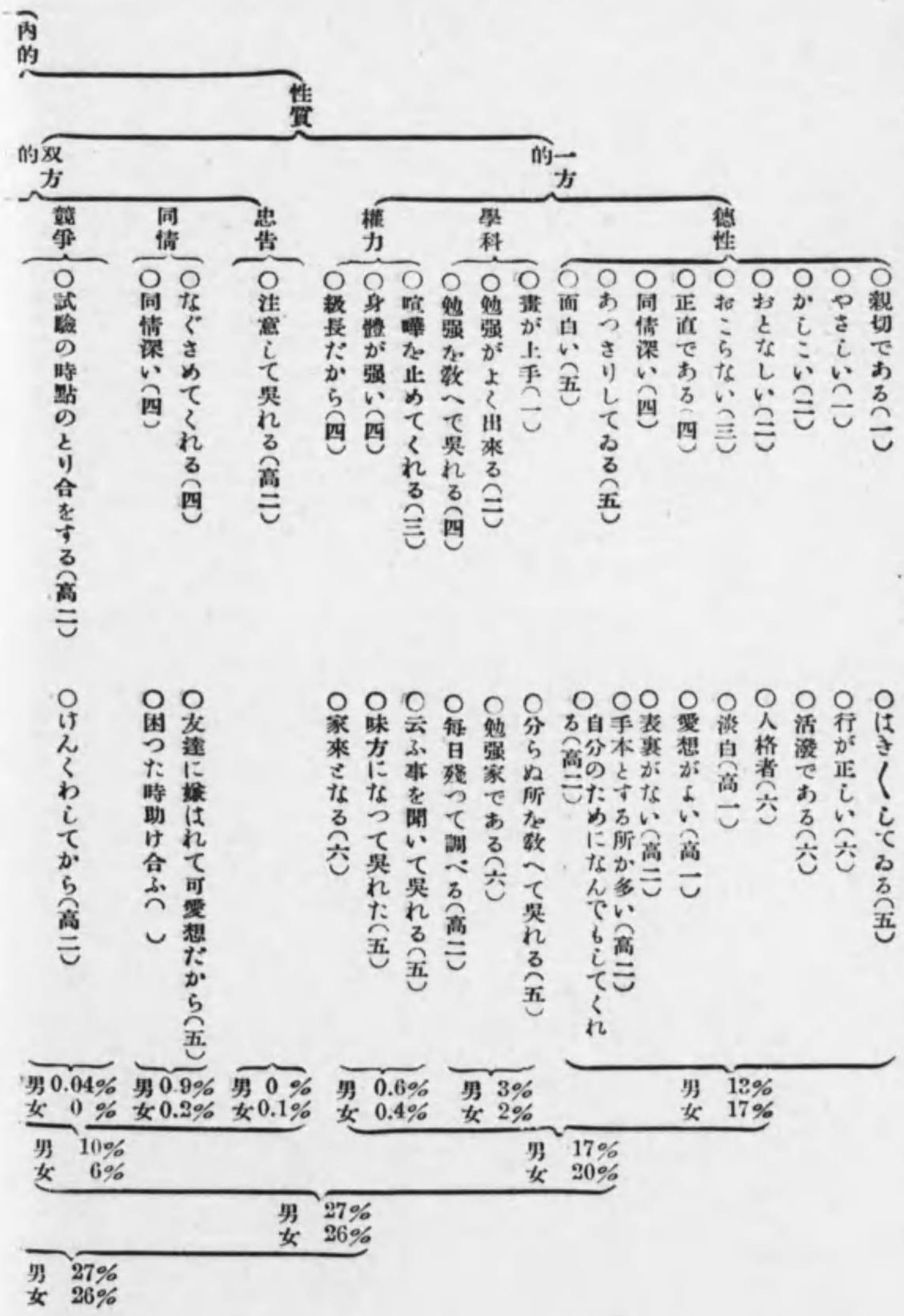
(2) 親交關係

(一) 親交關係の内容

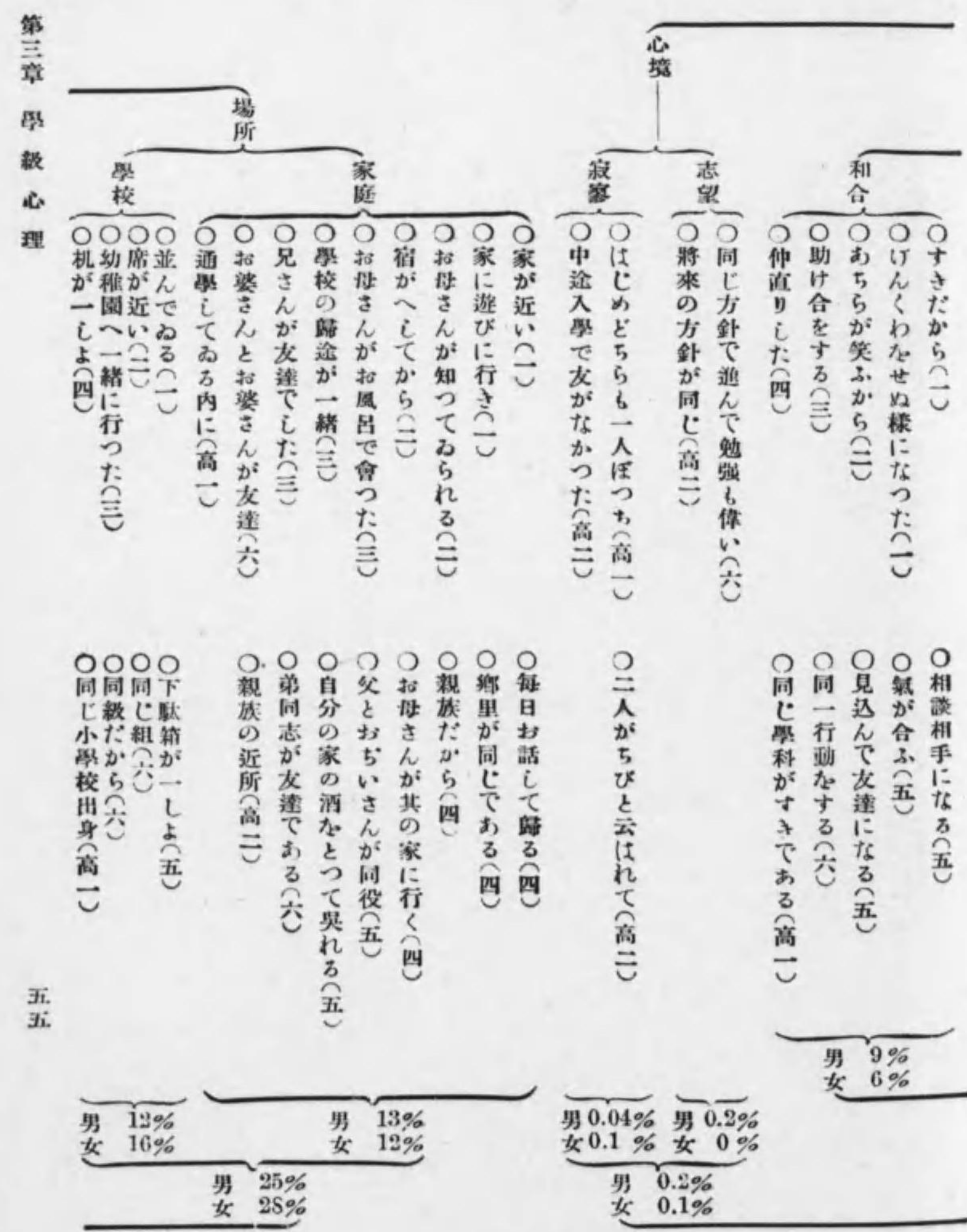
外的條件が全體の六割を占め、内、場所的條件(近所、座席が近い等)によるもの約三割、協同動作(當番一緒、共に遊ぶ)によるもの二割乃至三割にして、内的條件によりて生ずる好感關係とは其の趣を異にしてゐる。好きなもの必ずしも仲よきものではない。内的條件によるものは約四分の一を占め其の大部分は、親切、温順、和合、同情の徳目に基き學科によるものは百人中、二、三人に過ぎない。

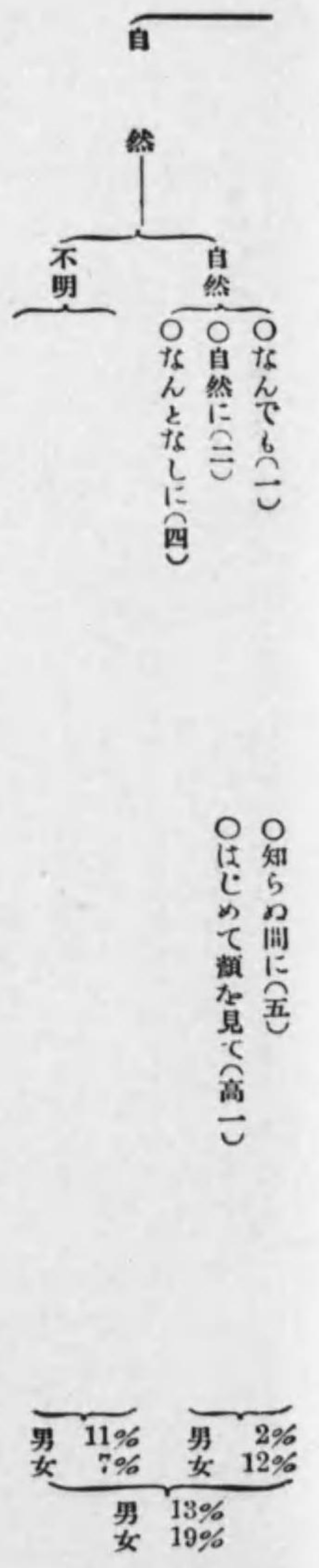
(二) 親交關係の發達

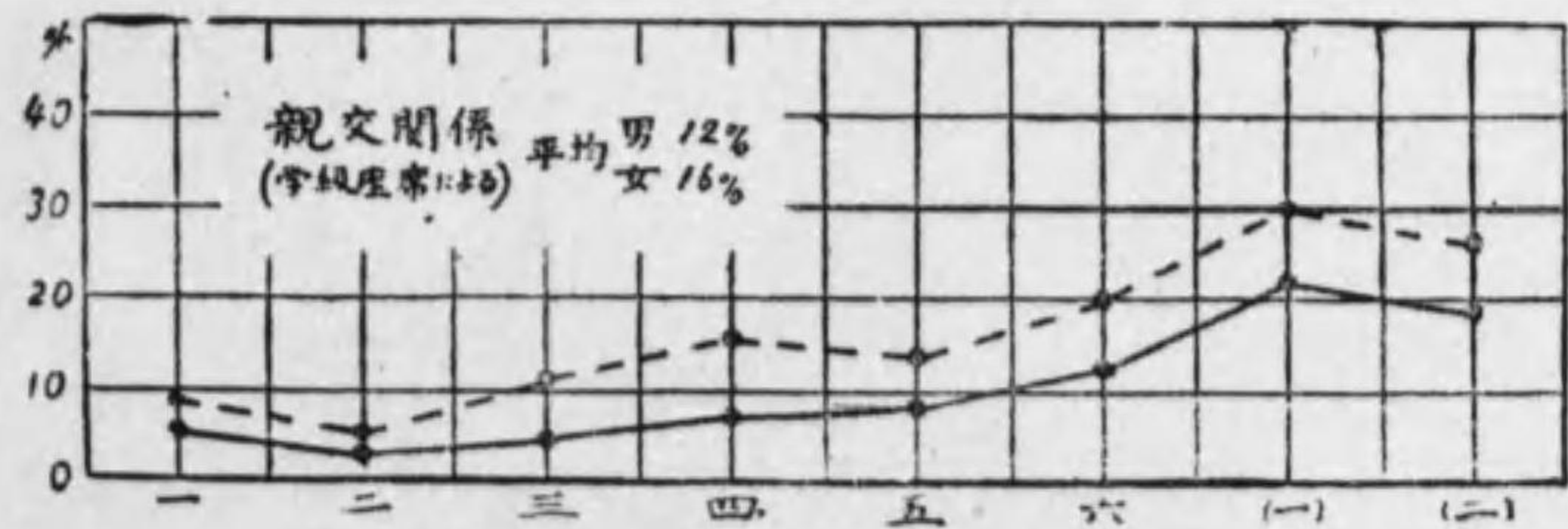
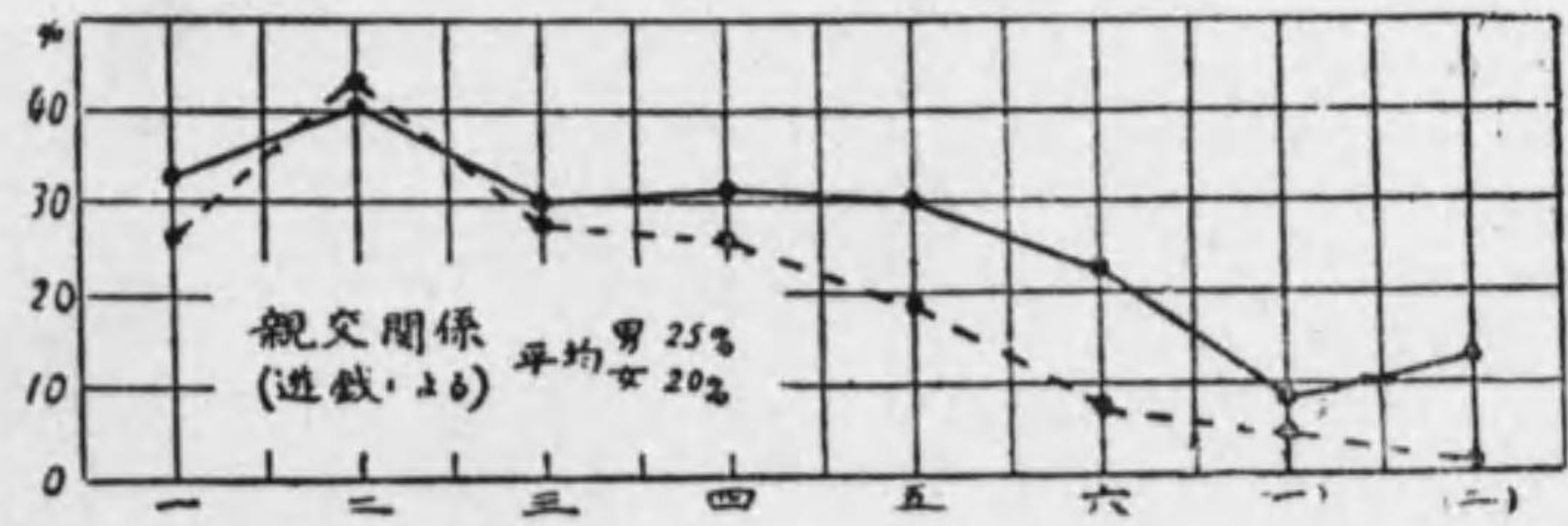
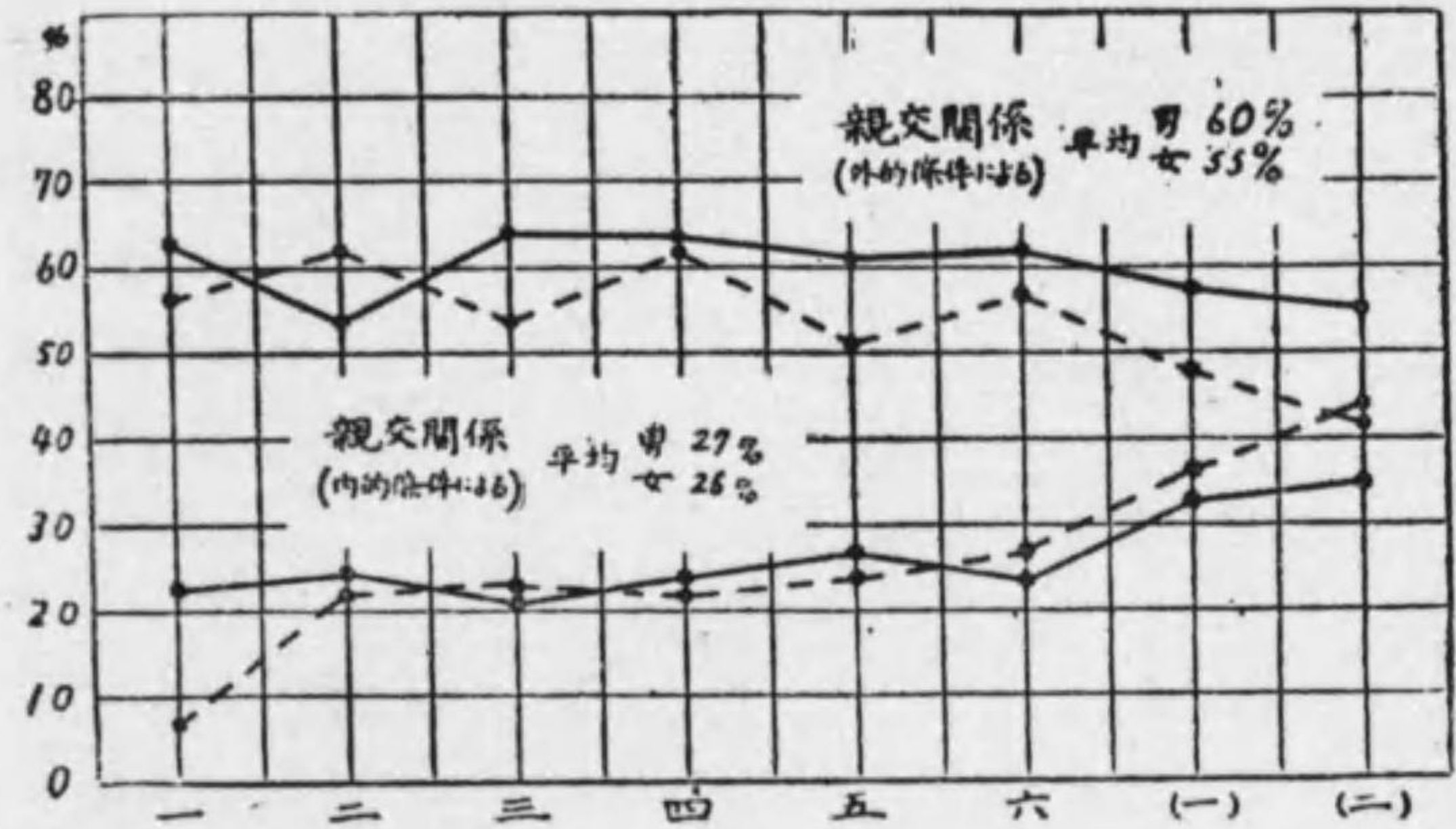
外的條件は年齢によりて殆ど變化せず全學年を通じて常位的主要要件をなしてゐる。但高等科に於ては内的條件増加し外的條件が減少してゐる。之内的的評價の態度が生じた爲である。遊戯による親交關係は四年までは三割を占め五年六年となりて稍減少し高等科に入りて激減してゐる。此の點より見れば學級の結合關係は外面的人工手段によりて其の緊密の度を増加し得べく特に下學年に於ては「共に遊ぶ」事を以つて親交關係形成の要件とすべきである。特に注意すべきは座席の配列によりて親交關係を生ずるもの比較的多く(全體の約一割五分)然も學年の進むに従ひ其の割合を増加し高等科に至りて遂に全體の二割以上を占むるに至つてゐる。女子に於ては此の傾向が特に著しい、此の點より兒童の座席の配列は學級社會結合上必要にして且重大なる條件となるものである。又下學年程物質的媒介例へば鉛筆の貸借所有物の交換等によりて親交關係を生ずる者が多い。之を要するに環境の整理は學級社會の結合を緊密ならしむる上に重要な役割を演ずるものである。



親交關係







二、上下関係

(1)、尊敬関係

(一) 尊敬関係の内容

内面的条件が殆んど八割を占有し外面的条件によるものは一割にも達しない。一般に児童は教師の評価又は外面的の他律的評價による部分が多い様に考へられてゐるのは事實に反する。内面的条件の内「勉強がよく出来る」「全甲だから」等學科の優秀に基くものは男子三割九分女子四割六分の多數に上つてゐる。児童の評價が成績本位なる事を窺ふ事が出来る。児童の尊敬する徳目は、親切、眞面目、賢明、共同、指導、快活、勇氣、同情、正義、寛容、禮儀、謙遜等であり、家の手傳をよくする、牛乳配達をする等の特殊的善行も比較的強い印象を與へる。

(二) 尊敬関係の發達

年齢によりて著しく變化を示してゐないが内面的条件は尋六に於て男女共八割に達し、大體年齢と共に増加の傾向を有する、特に女子は尋五より急激に増加し六年以上に於ては九割に及んでゐる。教師の評價を以て自己の評價とする傾向は尋一、二を主とし三年より半減してゐる。然も其の變化は極めて少數である。

児童の好感関係と尊敬関係を比較するに下學年に於ては偉い友が好きで友であり、好き友が偉い友であつて兩者は同一範疇に屬するが學年が進むに伴ひ偉さと好きとの標準が異なり、好きではあるが偉くはないと兩者を區別するに至る。

(2)、服従関係

(一) 服従関係の内容

内面的條件によりて服従關係を生ずるものが約半數を占めてゐる。外面的條件によるものは約三分の一であつて尊敬關係に比し著しい差異を有する。支配關係の主位に立つ兒童は其の學級の所謂リーダーであつて、其のリーダーが如何なる性質のものなるかは學級社會に重要な關係を有する。今リーダーの種類を擧ぐれば

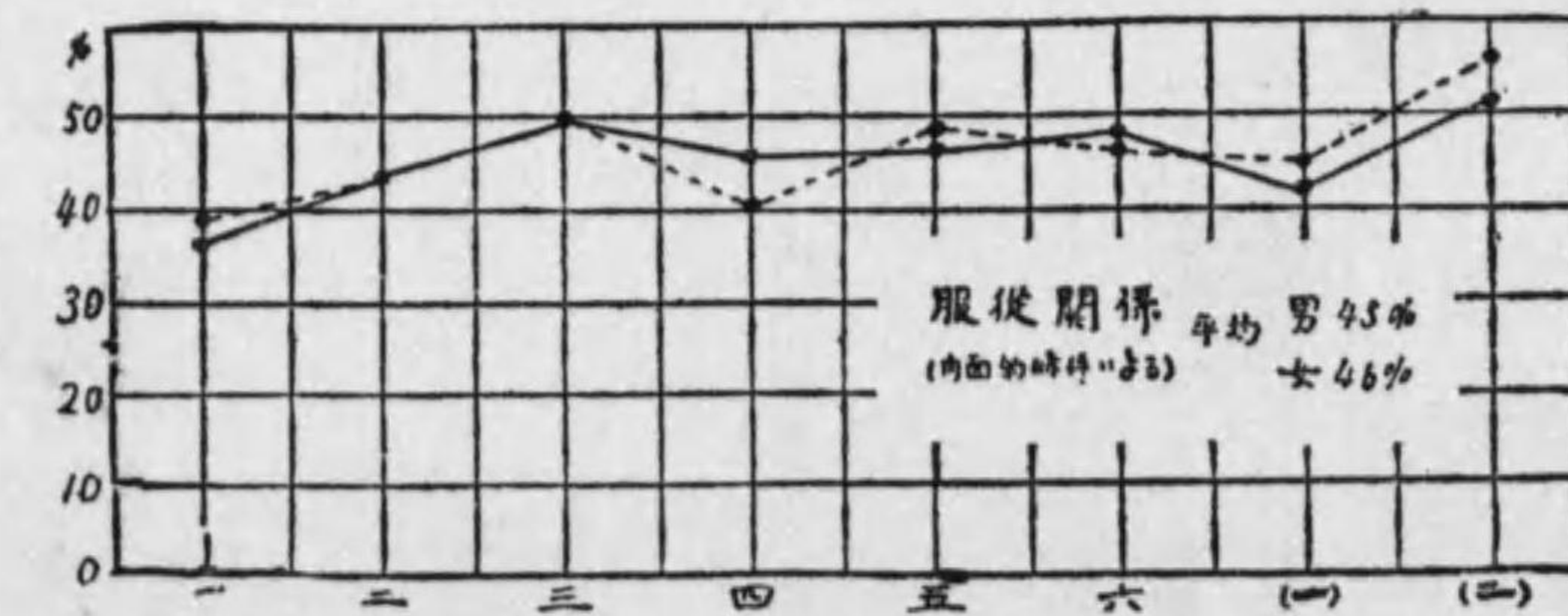
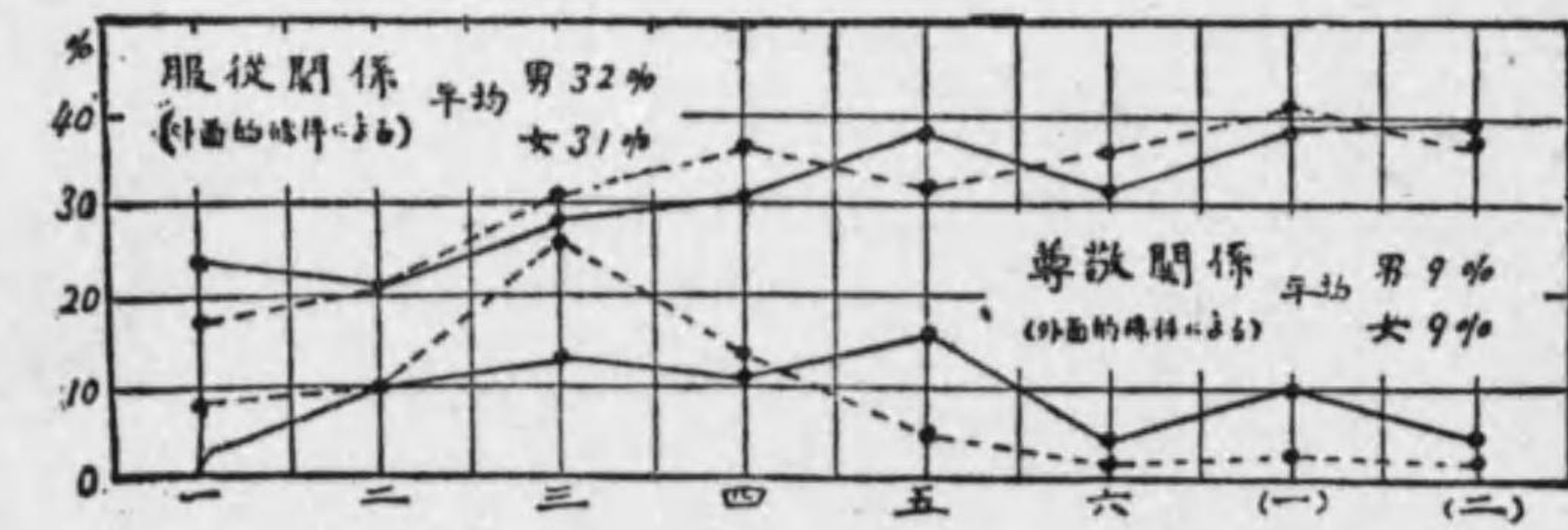
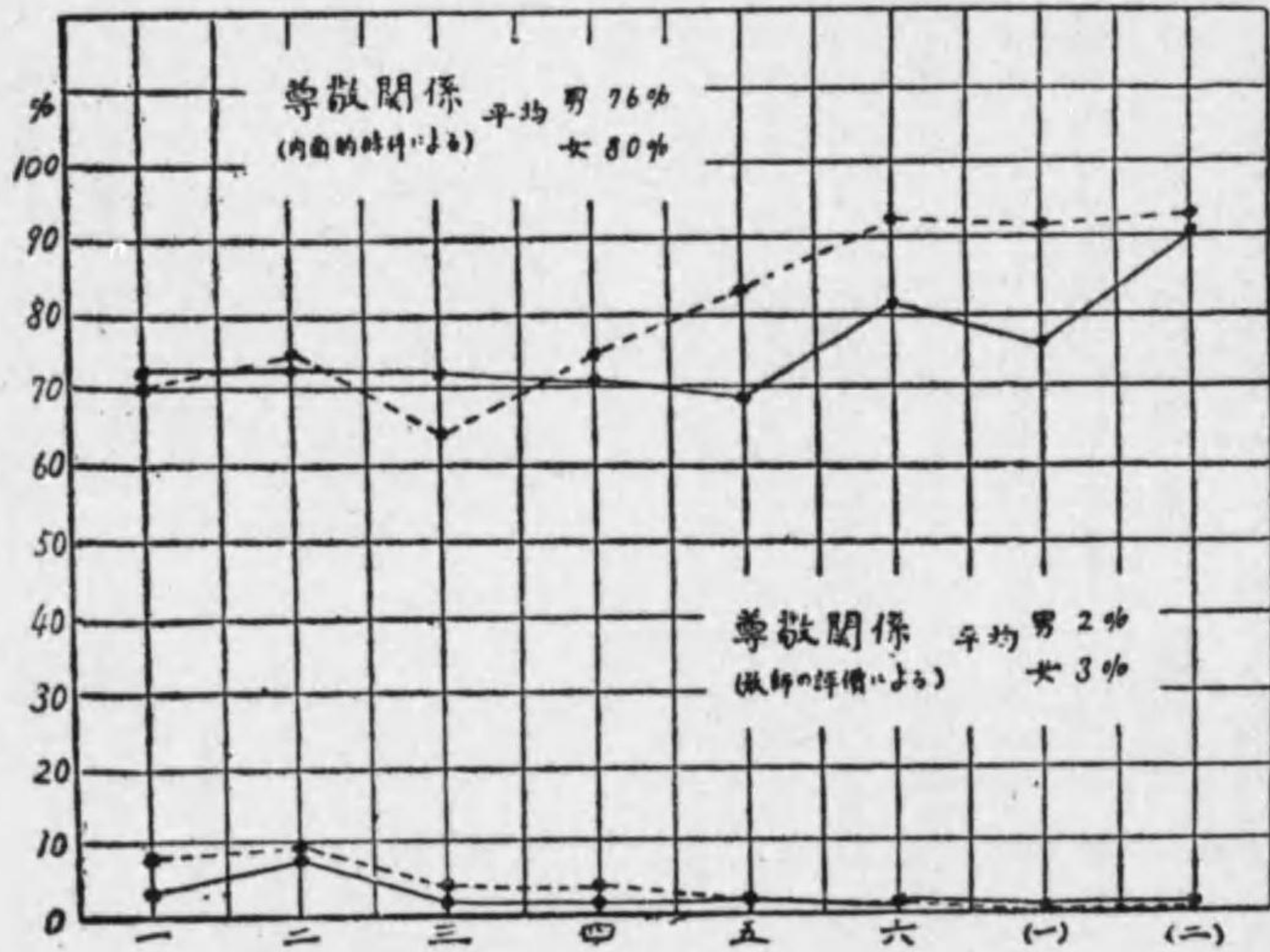
	男	女
(1)、權力によるリーダー	7%	9%
(2)、地位によるリーダー	22%	18%
(3)、利益によるリーダー	3%	5%
(4)、社會性によるリーダー	14%	15%
(5)、優秀性によるリーダー	23%	23%
(6)、特殊關係によるリーダー	7%	8%

の六種をあぐる事が出来る。前三者は外面的條件によるリーダーであり、後三者は内面的條件によるリーダーである。外面的條件によるリーダーは特に注意する必要がある。社會性によるリーダーの特性は正義、親切、信用、禮儀、統御力、明察、寛容、公平、同情、正直であり、優秀性によるリーダーの特性は優越、好成绩、賢明、温良、眞面目、自發特技等であり、特殊關係によるリーダーは好感、親交、自然等の事情によるものである。

(二) 服従關係の發達

學年の進むに従ひ外的條件によるリーダーが増加し内面的條件によるリーダーは殆んど變化してゐない。之は尊敬關係と全く正反對の傾向であつてリーダーが外力によりて定まる事を意味する。社會性によるリーダーが學年の進むに伴

ひ其の數を増して居るのは學級が社會的に覺醒せる事を示すものである。



三、個別關係

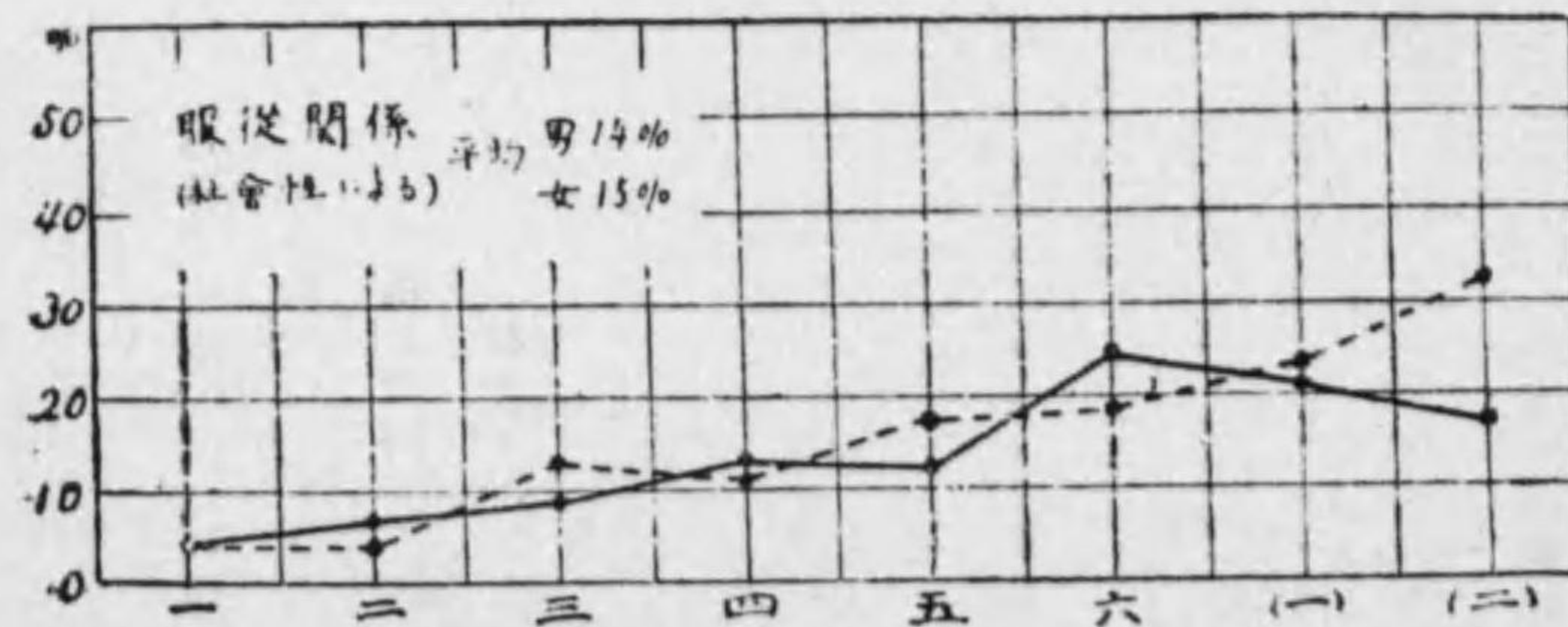
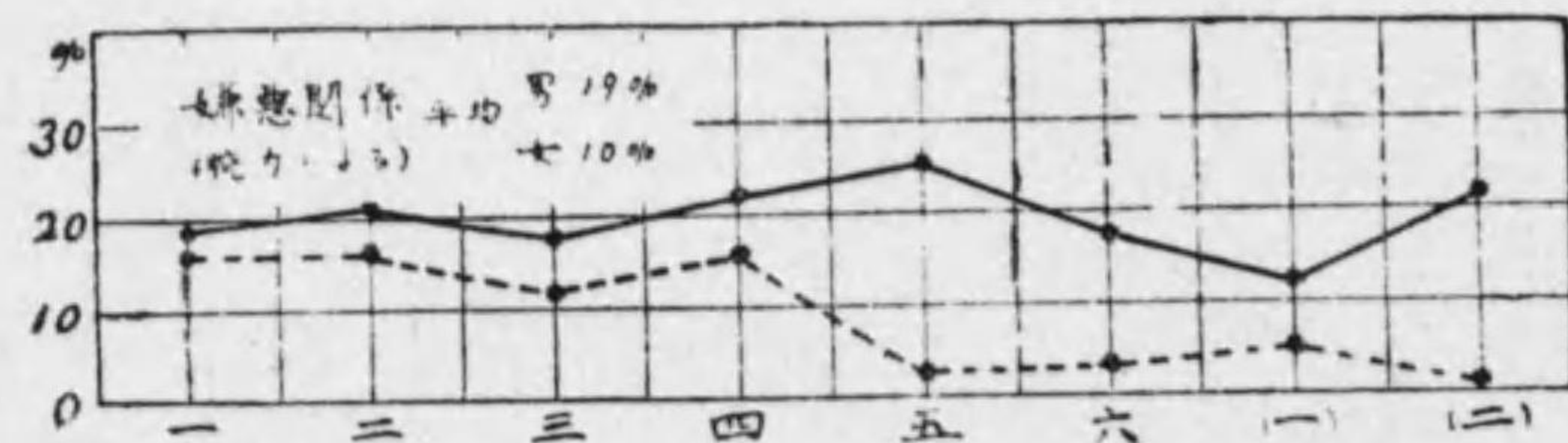
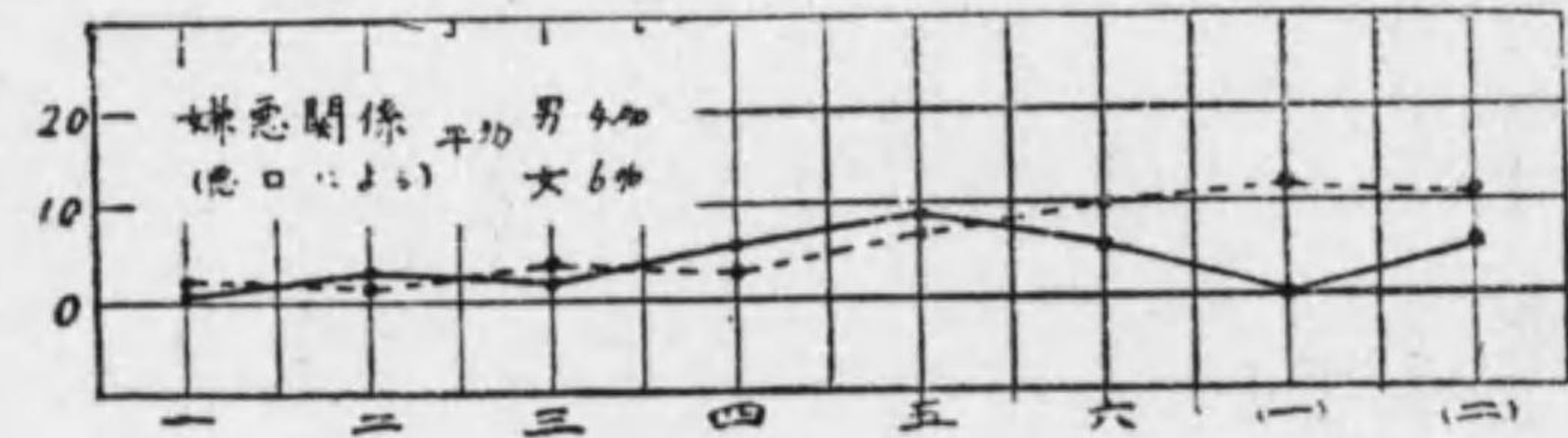
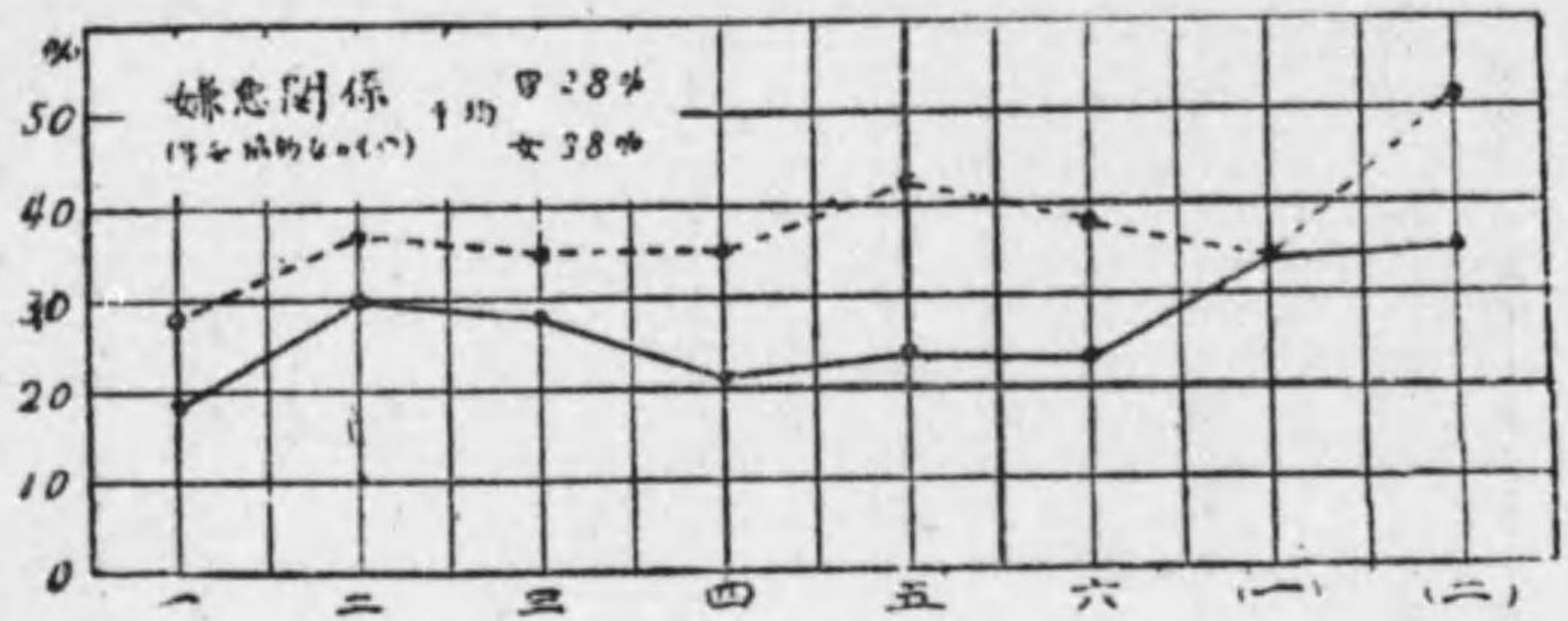
(1)、嫌惡關係

(一) 嫌惡關係の内容

嫌惡關係の條件を直接的と間接的に分つ。直接的とは相手と直接交渉を有するために嫌惡關係を生じたものにして、間接的とは對者と直接交渉を有せざれども相手方の有する性質其のものを嫌ふ關係を指すものである。直接的條件によるものが62%乃至70%を占めてゐる。殊に腕力、短氣、惡口等によりて相手方を積極的に攻撃するが故に嫌惡さるゝものが全體の25%乃至29%に上つてゐる。更に專横、無責任、頑固、不作法、嘘言等の非社會性即ち非妥協的なるために嫌惡關係を生ずるものが女子に38%男子に28%存する。妨害的條件の主なるものは執拗、干涉、強要、盜み、反對であつて全體の5%乃至7%である。單に性行不良、おしやべり、柔弱、輕率等の理由によりて嫌はれてゐるものが男子に18%女子に12%ある。

(二) 嫌惡關係の發達

一年に於ては嫌惡關係なきものが25%以上であるに係らず二年以上に於ては其の數を増してゐる。學級生活は一面結合關係を生ずるが又一面分離關係をも生ずる事が知れる。腕力によるものは男子に多く四年五年まで殆んど1-4を占有し六年より稍減じてゐる。之に對し女子は五年より激減し3%の少數になつてゐる。然るに非妥協的なるものは女子が男子に勝り五年に於ては46%に達し男子との差22%に及んでゐる。又惡口によるものは六年より男女の差を生じ男子は減少する傾向を有するが女子は寧ろ増加する傾向がある。一般に男女の差は五六年に於て著しくなり女子は惡口非妥協性により嫌惡關係を生ずる事となる。



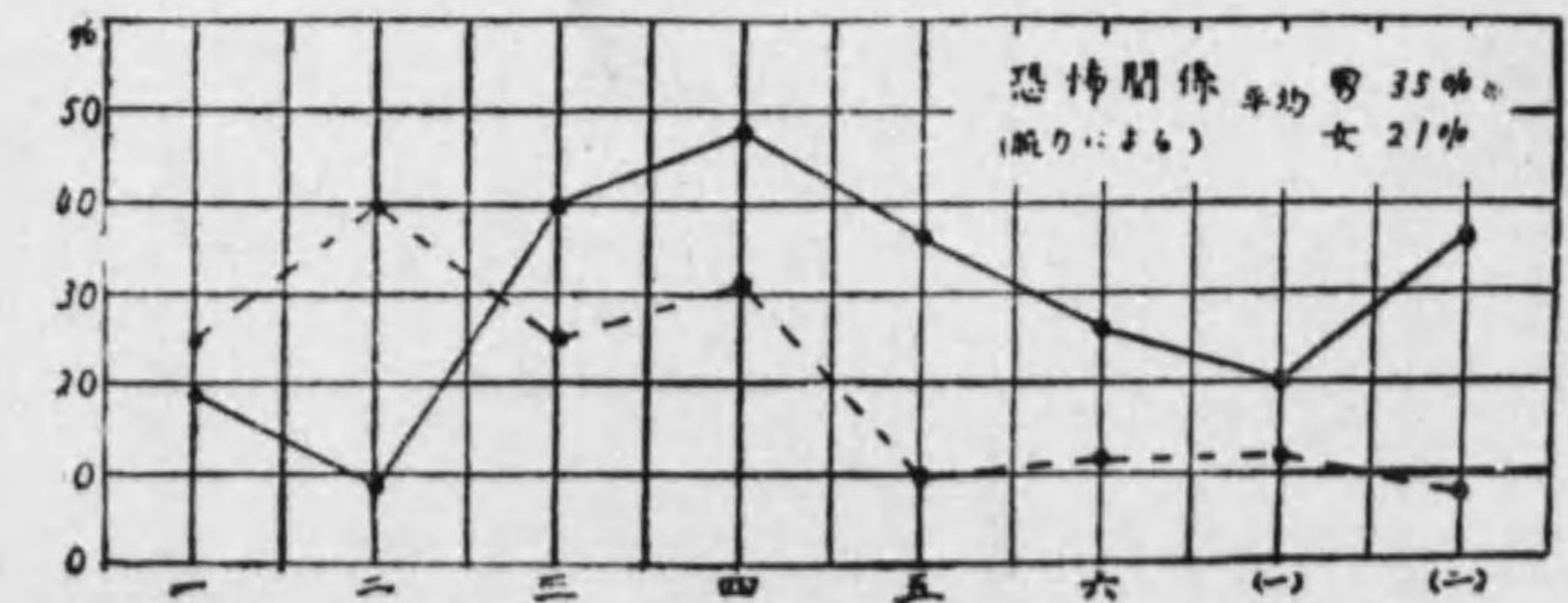
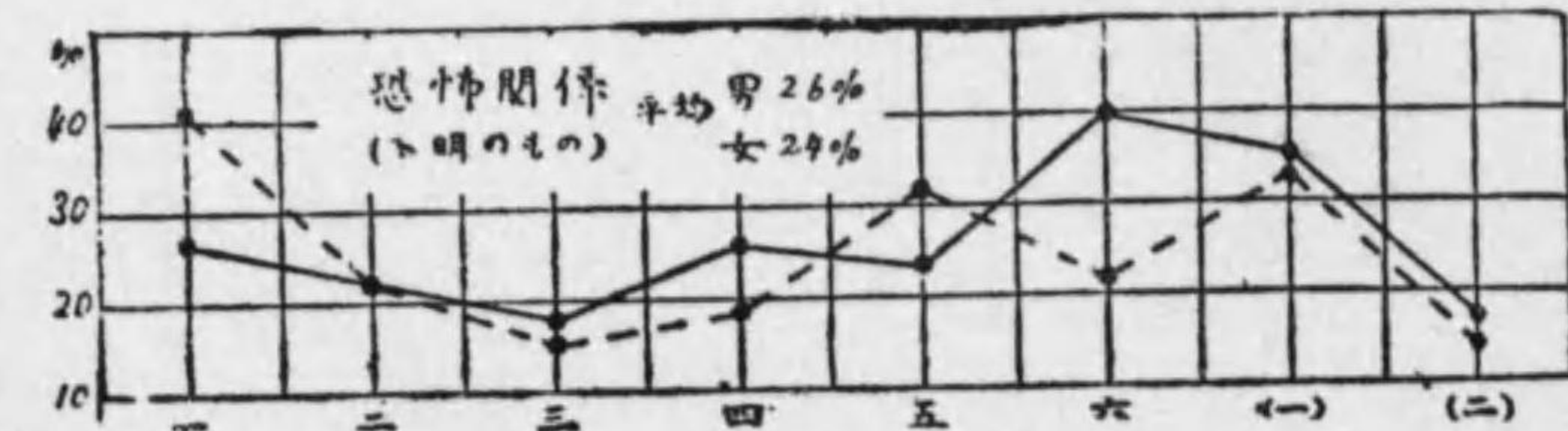
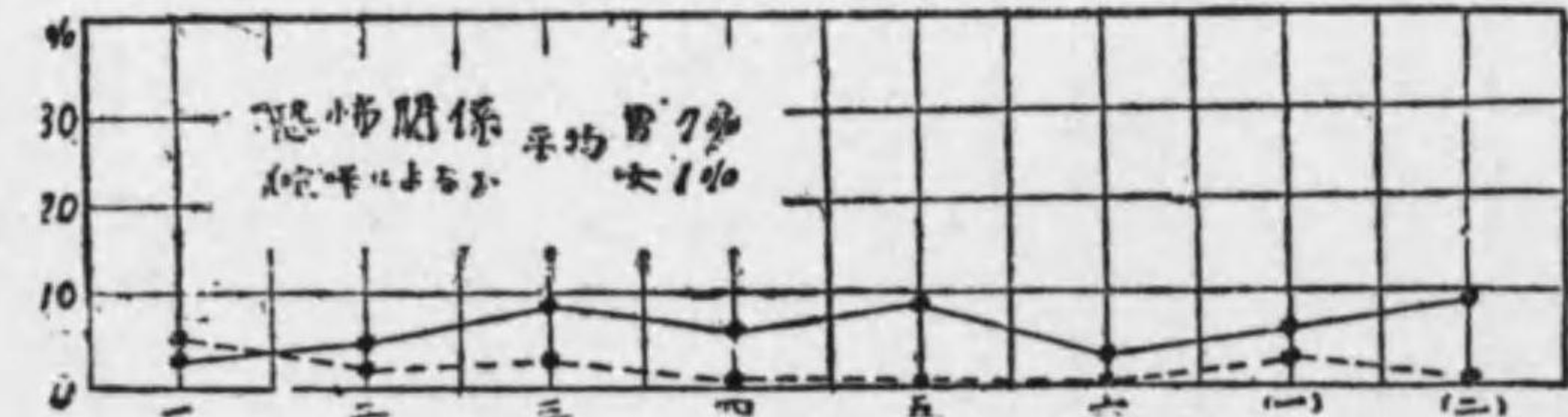
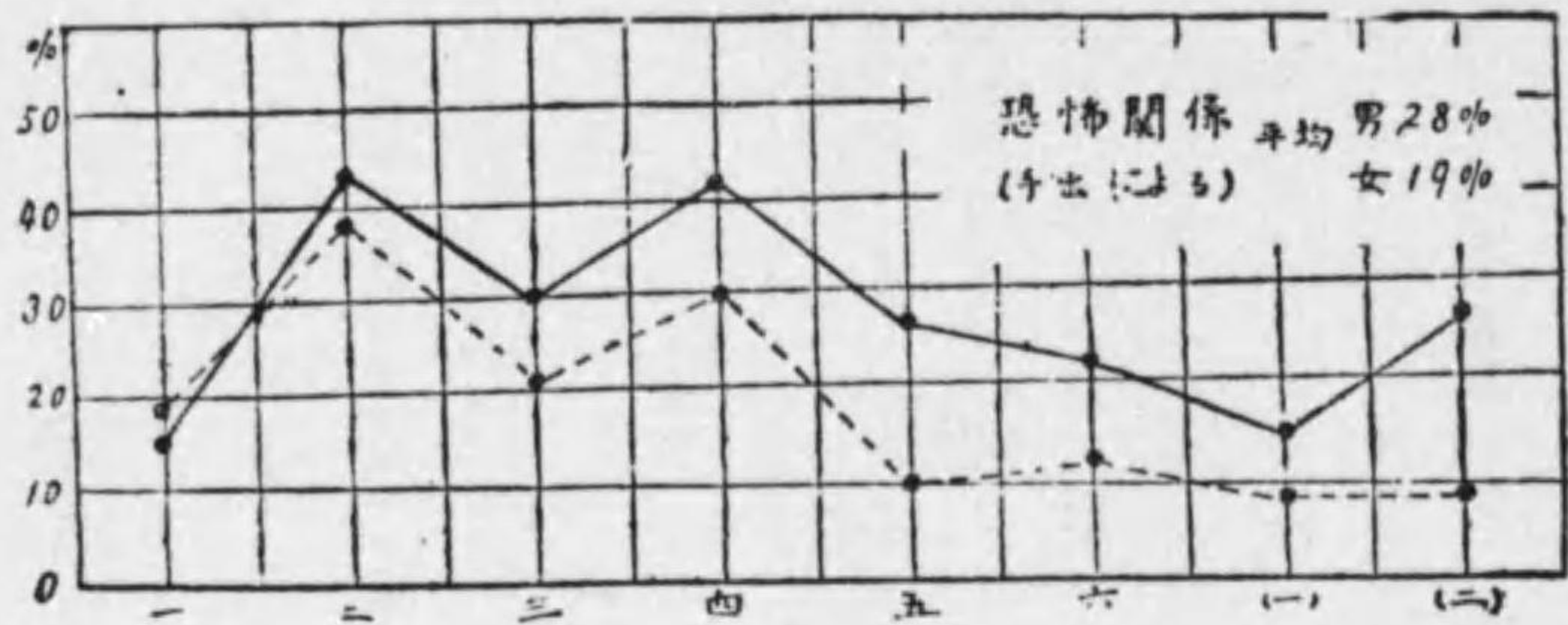
(2) 恐怖關係

(一) 恐怖關係の内容

恐怖關係を有せざる者が男子26%女子24%であるが其他の者は皆恐怖關係に置かれてゐるのである。直接的條件に依るもの其の大部分を占め男子58%女子67%となつてゐる。攻撃的なるもの多く非妥協的なるものに比し男子に於ては八倍女子に於ては四倍の多數を占めてゐる。非妥協的條件は嫌惡關係を生ずるが恐怖關係は生じないのである。同じく惡口は嫌惡關係を生ずる條件となるが恐怖關係を生ずる條件としては薄弱である。腕力によるものは男子35%女子21%の多數を占めて居る。

(二) 恐怖關係の發達

尋一に於ては恐怖關係なきもの即ち平和の状態にあるものが1-3であるが二年三年四年となりては80%の者が恐ろしき級友を有し五年より稍減少する傾向がある。腕力による恐怖關係は特に尋三、四に多く、五年より減少してゐる。腕力によるもの多き尋三、四に恐怖關係最も多きは留意すべき點である。男女を比較するに女子は腕力に訴ふる數男子に比して少く尋五より激減し高二に於ては8%の少數となつてゐる。然し尋一、二に於ては寧ろ男子よりも多く、たたく、つめる等の小争が行はれるのである。男女を通じて尋三、四は腕力時代であり暴行の時代であり不安の時代である。男子が特に身體的條件即ち「目がつりあがつてゐるから恐ろしい」「大きいから恐ろしい」「赤い顔してゐるから恐ろしい」等によつて恐怖關係を生ずるのは注意すべき事實である。恐怖關係は學級の平和を亂し不安の生活を生ずるのであるから之が原因の探究と其の除去とは特に力を致さねばならぬ。



第五節 學級類型

第一、學級類型的提唱

級友交互の關係は數量的、強度的、性質的の三方面より考察せられる。數量的見地とは或一定の兒童が他の兒童幾人と關係せるかを明かにするものであつて、級友關係の範圍の問題であり、強度的見地とは兒童交互關係の強弱、變動を明かにするものであつて級友關係の深さ、繼續の問題であり、性質的見地とは兒童の交互關係が如何なる原因事情によりて成立し現在如何なる心情にあるかを明かにするものであつて、級友關係の價値的問題である。前節に於ては主として第三の性質的見地より學友關係を考察したのである。第二の強度的見地に於ては一面直接的觀察及質問によりて其の強度を了解すると共に一面、前節の調査を適當の期間隔て、數回實施する事によりて之が變動を明かにし其の繼續狀態を察知し得るのである。次に第一の數量的見地に立ちて級友關係を考察する時、其の關係量の多少によりて一般學級に於ては集中型、部屬型、分散型の三類型存在し、又性別關係に於ては合一型、交渉型、分離型の三類型を辨別し得るのである。此の類型は學級圖を基として發見された事實存在する類型であつて抽象的に假定したる類型ではない。

一、一般類型としての三型

學級全體の關係が或特定の兒童にのみ向ふ時は集中型となり、特定の數人に分割集中され夫々群をなす時は部屬型となり、何等の集中的傾向なき時は分散型となる。其の何れの型をとるべきかは關係の種類と學級の特殊事情によりて支配される。

二、性別類型としての三型

男女學級に於ける學級型を見るに男女性別の區別なく相關する時は合一型となり、兩者が全く分離し何等の關係を有せず一學級が男子群、女子群の二つに分割さるゝ時は分離型となり、兩者が一部分相關する時交渉型となる。今之等の類型を表解すれば次の如くである。



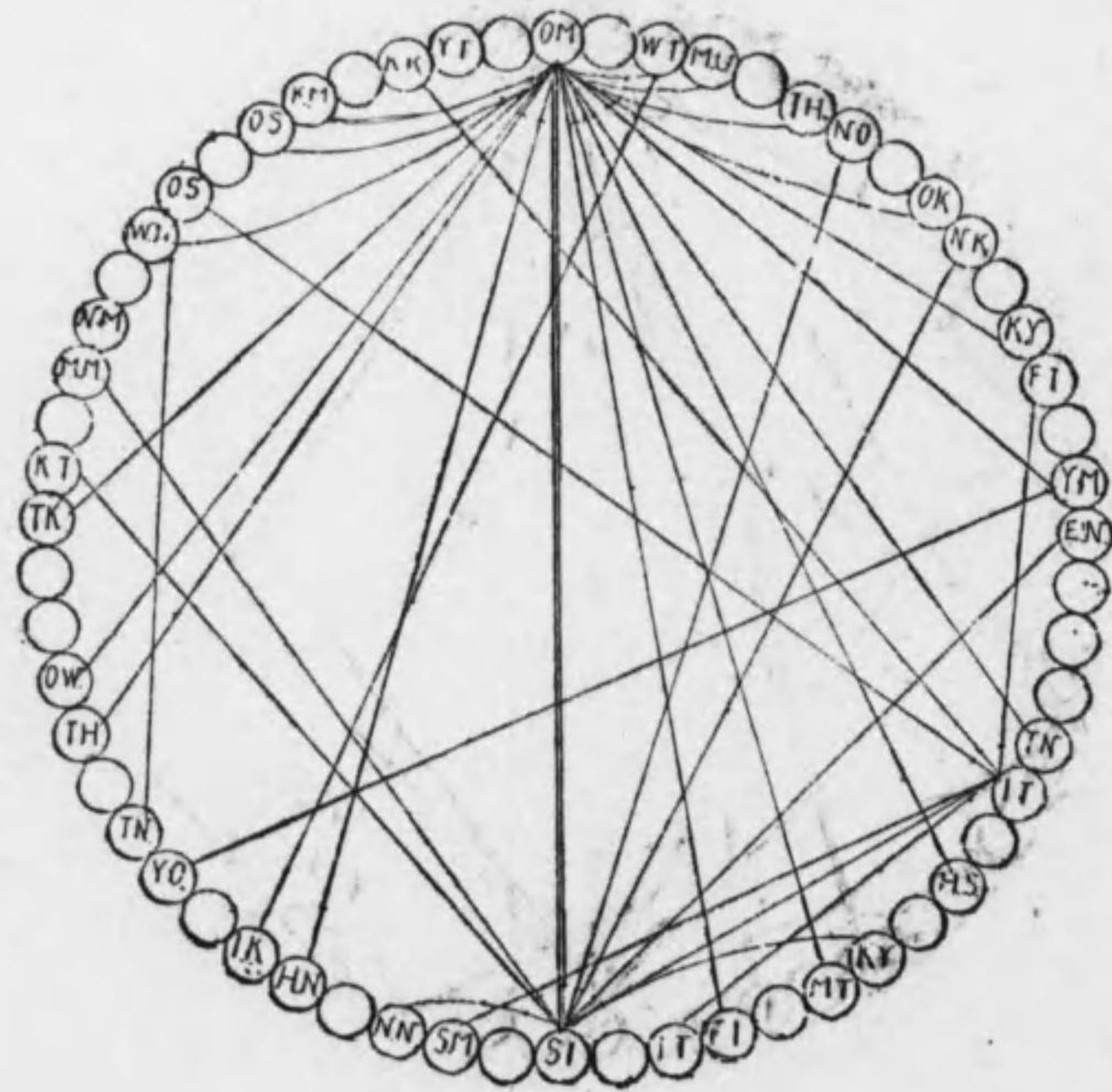
第二、學級圖による學級類型

兒童の交互關係を線によりて示し其の關係の内容條件を夫々附記したる圖を學級圖と名づける。學級圖によりて學級類型を示せば左圖の通りある。但し印刷の都合により各關係に於ける各類型を全部掲ぐる事を得ず、又交互關係の内容條件を夫々附記する事が出来なかつたのは遺憾である。

服從關係

部屬型

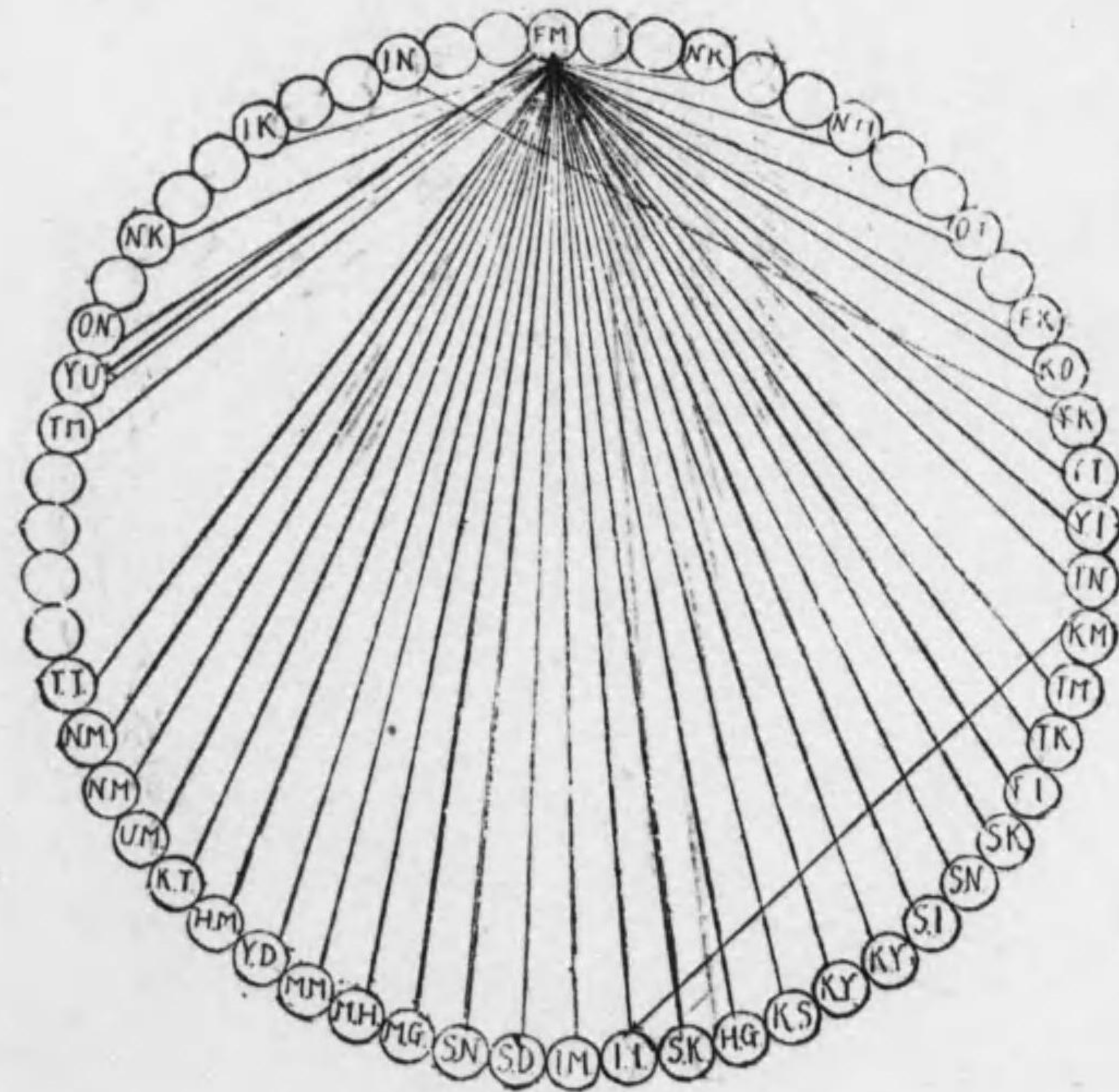
F校尋四男



尊敬關係

集中型

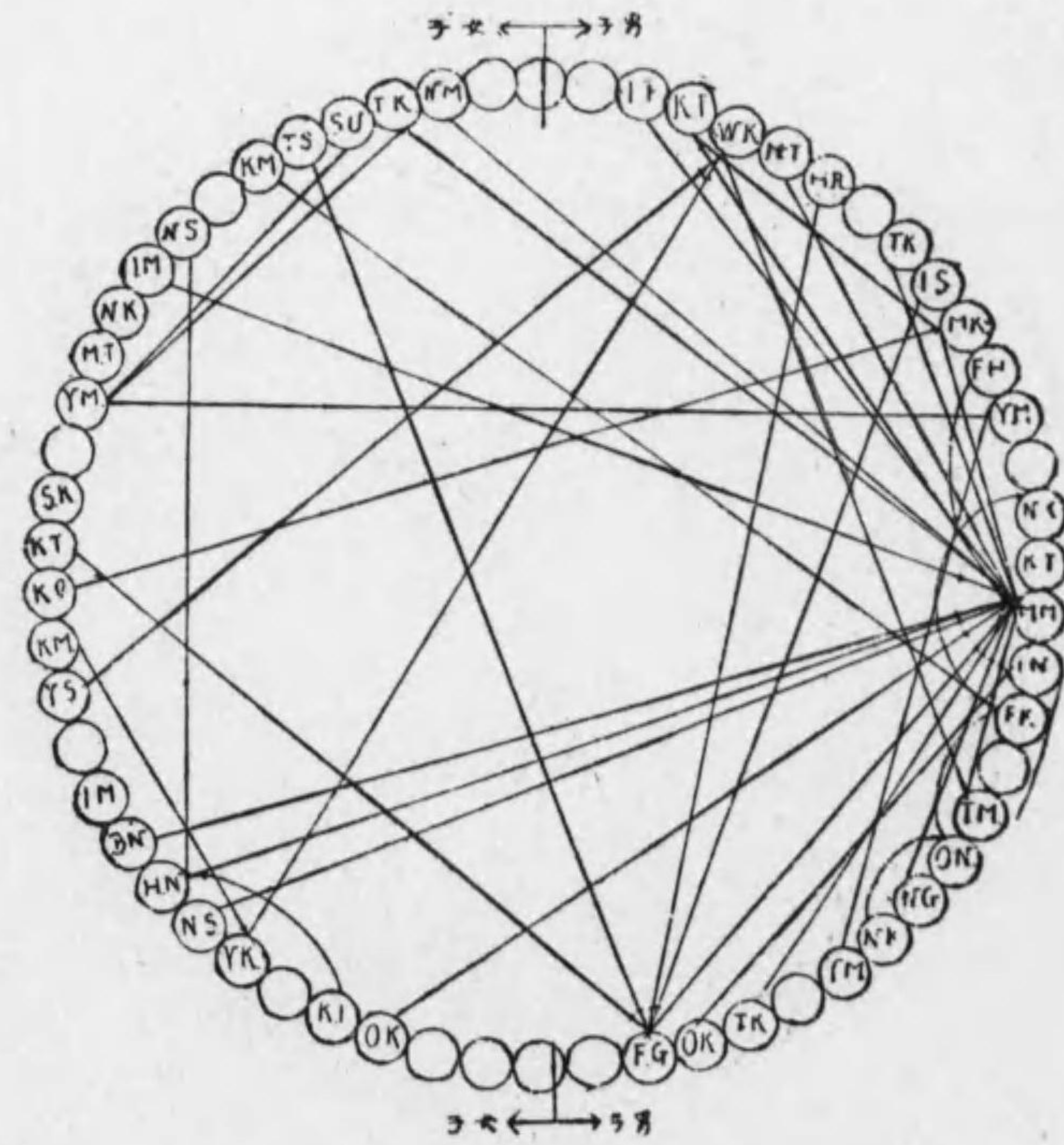
F校尋四男



恐怖關係

合一型

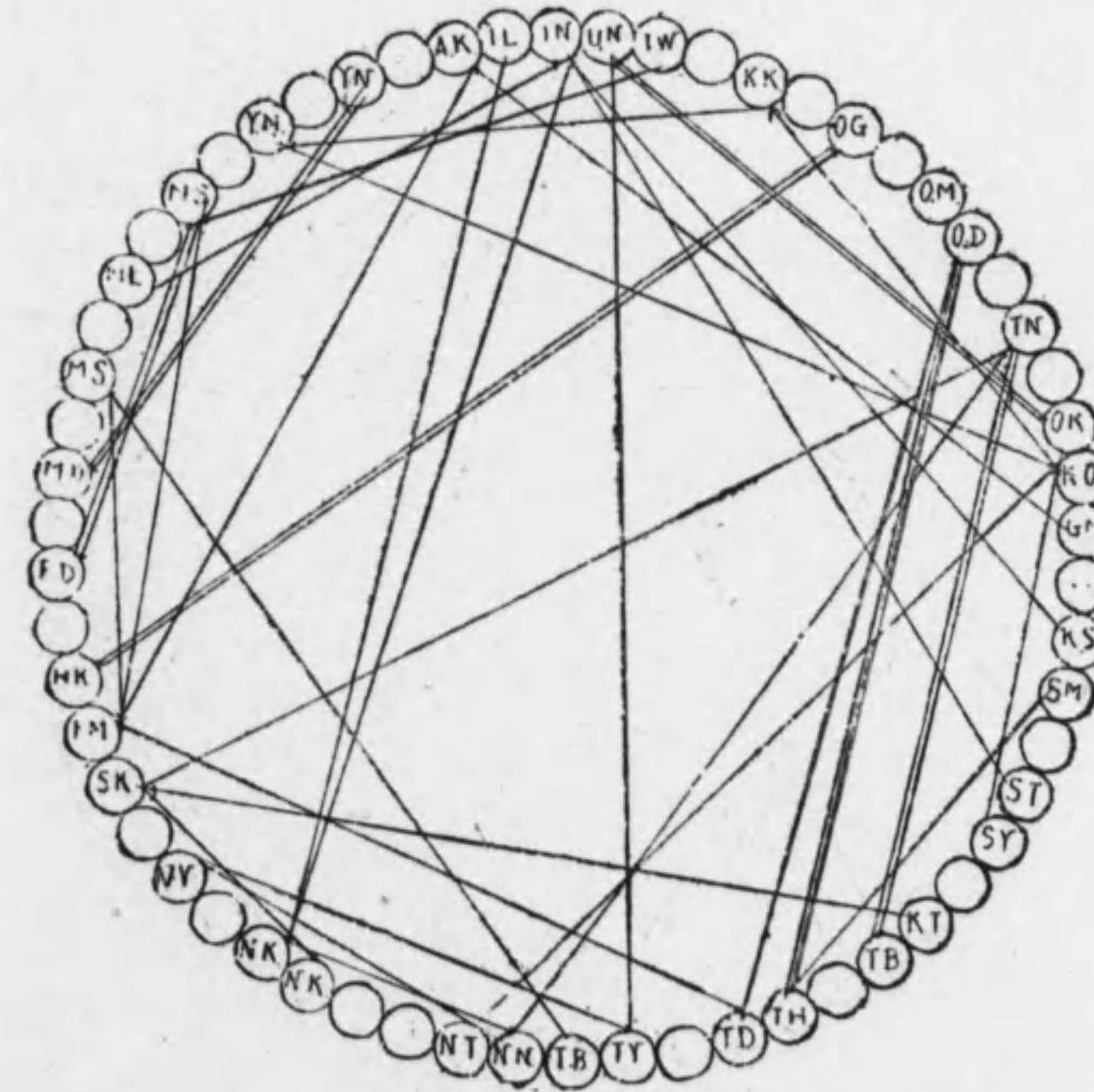
M校尋一男女



親交關係

分散型

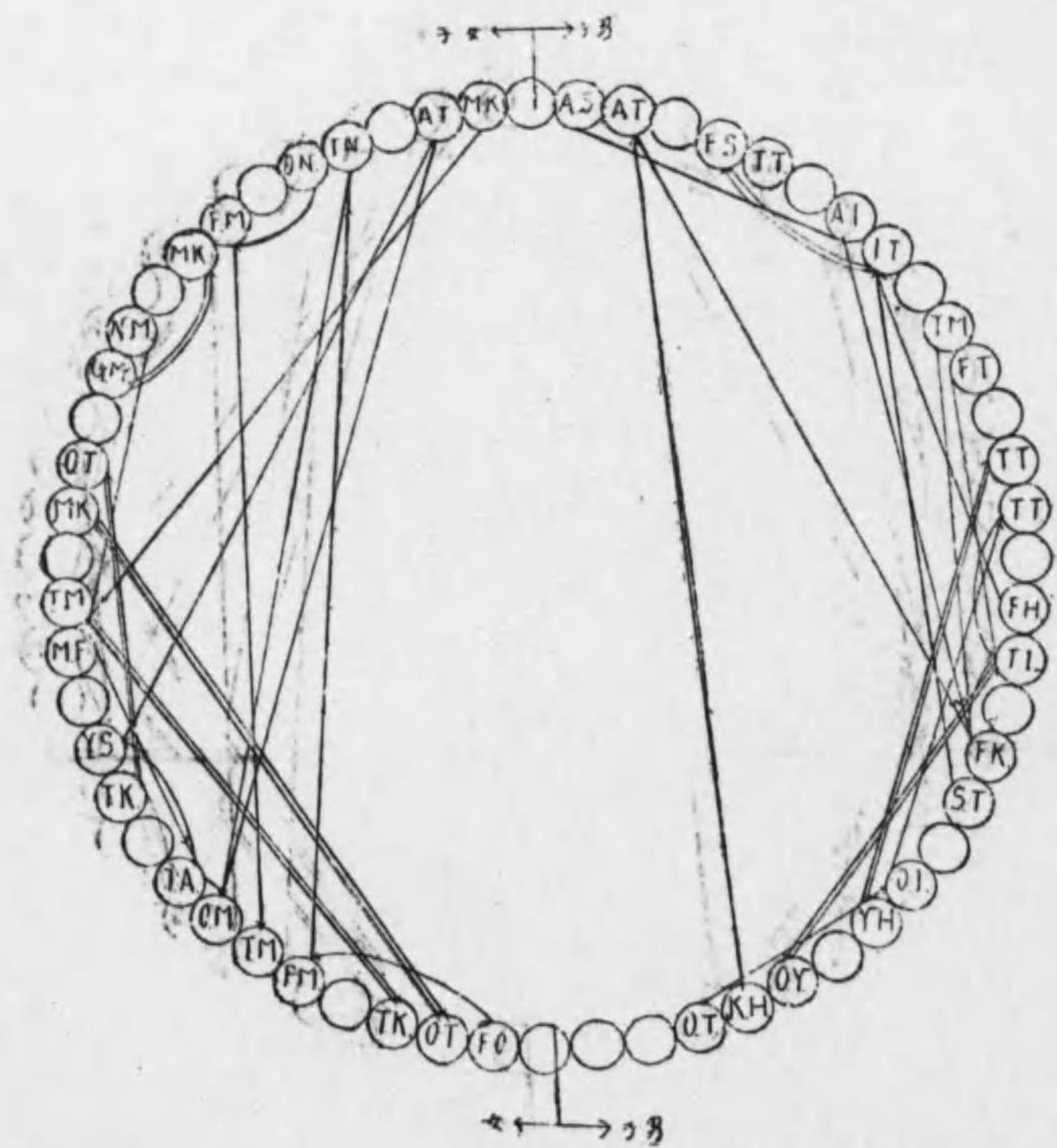
F校尋四男



好感關係

分離型

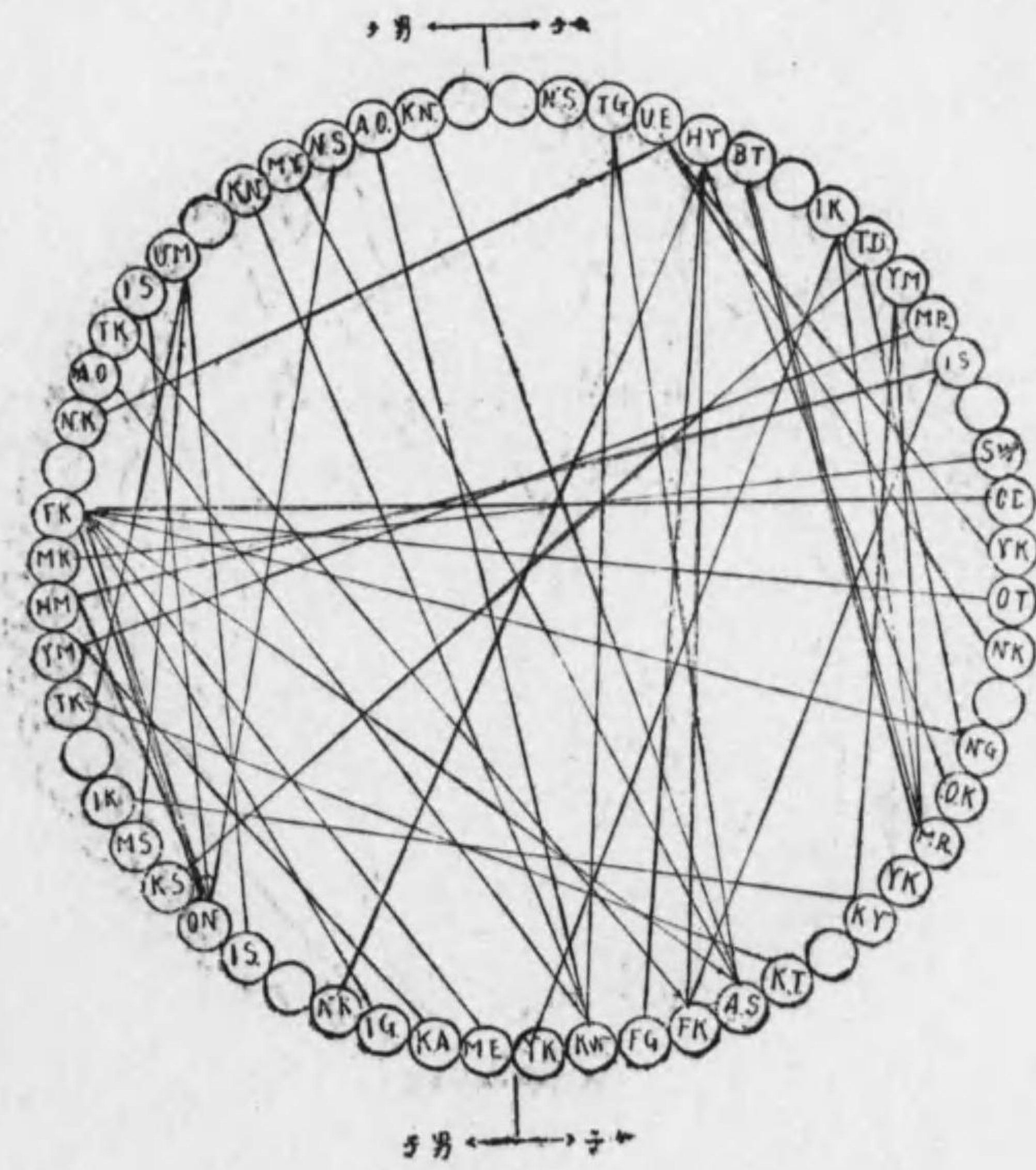
S校高二男女



嫌惡關係

交涉型

F校零一男女



學級圖によりて示されたる學級類型は單に級友關係を數量的に明示するのみならず、個々の兒童の個性を明かにし特に集中型、部屬型に於ては被集中兒童の學級社會に於ける位置と其の個性とを掴み得るのである。又一方學級圖による學級類型は學級其のものの特殊的個性を示し學級社會の構造と姿態とを明察し得るのであつて、學級心理研究中に於ても特に重要なものである。著者の實驗及多數實際家の告白によれば、學級圖を作成し之を通じて得たる擔任學級の心理的社會的の理解は同一學級を二ヶ年擔任して得たる其の學級の理解よりもより正確であり、より全體的であることが明かに證明された。實に學級圖を通じて最も明確に且つ全體的に學級の個性を把握し得るのである。學級圖を基とする學級教育は最もよく其の學級の個性に即し其の内面性に應じたる教育であると云つても過言ではない。

第三、學級類型の特質と其の教育

各學級類型は夫々の特質を有し學級教育上、或は助長し或は矯正すべき點が少くない。以下其の特質と教育上の注意点を述べる。

一、集中型

此の類型は特定兒童が各々の級友關係を獨占せるものであつて學級其のものが共通性を有し、統一的構成をなせる事を示す。中心勢力を有する兒童が積極的價值的に活動すれば之を核心として學級はよく齊合統率せられ、學級精神の確立、學級組織の編成其他あらゆる學級活動が最も圓滑に進められ統一ある學級を現出する。然し中心勢力兒童の言動は學級内に於て絶對的指導的勢力を有するが故に、動もすれば畫一に流れ多數兒童は受動的承認的、沈黙的態度をとり積極的發動的に學級生活に参加し得ない傾向を生じ、級全體の沈滞を生じ個々兒童の個性發揮を阻止する結果となる。又中心兒童には級中之に反對する者なく往々獨斷、專横に流れ強制的命令的態度を持し他兒童は之に盲從するに至る事

らある。故に集中型に於ては中心兒童の價值的社會的活動を適當に補佐誘導すると共に其の獨斷專行を戒め、力めて他兒童が學級生活に發動的に参加する様獎勵すべきである。級友の六關係中、服從關係、恐怖關係に此の類型多く尊敬關係、嫌惡關係之に次ぎ好感關係、親交關係には極めて少數である。結合的なる服從關係、尊敬關係に於ては之を助長誘導すべく、分離的なる恐怖關係、嫌惡關係に於ては此型を禁止矯正すべきである。

二、部屬型

此の類型は數人の兒童が級友關係を分割占有せるものであつて、學級其のものが對立性を有し群團的構成をなせる事を示す。學級は二分或は三分、四分され各集團は各々個性ある集團として相對峙する。各群團は對立的競争的關係を持ち學級生活は異常の活氣を呈し生活は活躍的進歩的となる。然し動もすれば群團相互が對抗的となり其の結果學級全體の分裂争闘を生じ其の統一を亂す事がある。特に各群團の中心兒童相互が敵視、反目、排斥、離反する結果を生ずる事がある。故に此の類型に於ては各群團の中心人物の指導及其の相互の融合に力を致し徒黨的割據的排斥的態度を戒めねばならぬ。かゝる教育的注意と指導とを以つてすれば此の類型は學級教育上理想的類型となり得るのである。級友の六關係中嫌惡關係、尊敬關係に最も多く服從關係、恐怖關係、好感關係之に次ぎ親交關係は最も少い。結合關係に於ては積極的誘導をなすべく分離關係に於ては其の除去に努めねばならぬ。

三、分散型

此の類型は何等の集中關係、群團關係をも示さず、交互の結合は個別的孤立的であつて學級其のものに共通性なく個別特殊的構成をなせる事を示せるものである。交互の關係複雑多様にして何等の統一もなき分離的生活をなすものである。然し學級が異狀なる特殊相種々相を有する事を示すものであつて將來の多様の發展を内蔵してゐる。此の類型は

結合、統一、團結を缺き分離、孤立、離散の状態となる傾向を有するが故に努めて結合方面に留意し適當なる指導者を發見誘導する事が肝要である。級友の六關係中親交關係に最も多く好感關係、嫌惡關係之に次ぎ、尊敬關係、恐怖關係服從關係に於ては極めて少い。親交關係は外的の特殊事情によりて生ずるものが多いのであるから、此の關係に於ては分散型を普通とするのであつて、寧ろ分散型をこる事によりて個々兒童相互の結合は緊密となるのである。

四、性別類型

下學年に於ては合一型交渉型を普通とし、高學年に至つて分離型となる。分離型は學級として適當なる型ではなく下學年に於ては合一型高學年に於ては交渉型を範型とすべきである。六種の級友關係中、尊敬關係、恐怖關係には合一型多く、服從關係、嫌惡關係には交渉型多く、親交關係、好感關係には分離型が多い。特に注意すべき點は分離型なる嫌惡關係、恐怖關係に於て其の中心兒童が男兒たる事である。かゝる中心兒童の女子に對する態度を特に觀察し、指導矯正禁止によりて女兒の學級生活に於ける不安を除去し、以つて男女間の分離を避け其の融和を圖るべきである。

之を要するに六種の關係に於ける學級兒童交互關係を個々に明かにすると共に特に各關係に於ける中心兒童即ち

- 1、好感關係に於ける中心兒童
- 2、親交關係に於ける中心兒童
- 3、尊敬關係に於ける中心兒童
- 4、服從關係に於ける中心兒童
- 5、嫌惡關係に於ける中心兒童
- 6、恐怖關係に於ける中心兒童

を調査し其の性質を究明し、以つて學級全體の結合を圖り分離を避けねばならぬ。之學級教育上重要監察兒童に對する教育態度である。

第四章 學級價值論

前述の學級肯定論及學級本質論に於て學級の價值は大體察知し得らるゝと思ふが、學級教育に當る者は學級が有する獨特の價值を認識し、其の價值と意義とを宣揚すべきであるから、茲に特に學級教育によりてのみ獲得せらるゝ諸點を考察し以つて學級の使命と存在の意義とを明かにし度い。

第一節 學級の教育的價值

第一、心理的見地より見たる學級の價值

人類はすべて社交本能、群集本能を享有し、兒童は特に此の傾向が強い。従つて兒童は皆孤獨を厭ひ、漠を悲しみ、常に友を求めて友と遊び友と共に生活する事を熱望する。特に心意状態を同じくする同年輩の同輩と共に居り、共に遊ぶ事を好むのであるから、若し強いて孤獨の生活をなさしむる時は兒童は子供らしき快活さと明朗さを失ひ遂に精神に異状さへ生ずる事もある。抑々兒童生活を基調とする教育に於ては先づ兒童の本能を教育的に満足せしめ、之を純化せしむる事が必要であるのである。かゝる見地よりする時は同年輩の兒童を多數集めて生活せしむる學級は教師の正しき指導の下に兒童の社交本能を多面的に満足せしめ、各種の分團、組分、諸會合等により群集本能を純化發揮せしめ、以つて兒童性を満足せしむる事が出来るのである。かくて學級生活は兒童の本能に基づき、兒童の生活に立脚し彼等兒

童の自然の要求を充足して歡喜の生活を営ましむるのである。かゝる點は個別教育に於ては到底果し得ざる點であつて茲に學級教育独自の價値が存するのである。若し教育を以つて教授と見做すならば或は個別教育による方がより効果的であるかも知れないが、教育は兒童の全生活を指導するものなりとの見解を有する吾人の見地よりすれば個別教育は兒童の本能たる社交本能、群集本能を顧みず兒童の社會的本能を看過するが故に兒童の生活を指導し得ず、正しき教育をなし得ざるものである。若し教育は個人としての教師と個人としての兒童との間に行はれ此の個別的指導のみが理想的の教育をなし得ると考ふる者は學級教育の實狀を知らず、兒童の性情をも顧みずして單に抽象的に思索したる論者にしてかゝる者は教育事實を知らざる盲者にして兒童の生活を破壊し教育を賊ふものである。

第二、陶治の見地より見たる學級の價値

一、個人の調和的發展と學級

個人的見地よりすれば教育の理念は個人の調和的發展である。即ち個人が生來有する諸性能を客觀的價値に向つて調和的に發展せしむる事である。若し個人の有する諸性能を調和的に發展せしむる事を個性教育とするならば教育の理念は個性教育にあると云つてもよい。又個人の有する諸性能が價値に向つて調和的に發展する事を人格發展とするならば教育の理念は人格教育であると云つてもよい。抑々個性の發展、人格の發展はウイリアム、シュテルンの輻輳説によれば、不可分の全一態である人格的なるものがそれ自身に存する固有の力と外部からの影響とによつて統一を保ちながら分化發展するものであつて、内部的なる先天的方面と外部的なる諸種の刺激との兩方面の輻輳によるものである。故に個性の發展、人格の發展には外部的なる諸種の影響が重要な要素をなすのである。而して此の外部的條件には人格を有する人と人格を有せざる動植物、自然及自然現象等の二者があるが就中人格發展に著しき影響を及ぼすものは人格者

である。學級生活に於ては此の人格による影響が豊富適切であつて兒童の人格を發展せしむるための好條件を具備してゐるのである。以下此の點に就いて述べたい。

(一)、兒童は生來素質として種々なる萌芽を有するが此の萌芽を發展さす爲めには之に相應する種々なる刺激特に種々なる人格が必要である。學級には種々の性質を有する多數の兒童が存し夫々の個性を以つて相互に影響し合ひ素質としての種々相を刺激發展さすのである。例へば兒童は素質として正義を愛好する萌芽を有するが若し正義を愛好する人格に接しなかつたら其の萌芽は萌芽として止まり充分に發展しないが正義を體驗せる級友に接する事によりて正義の念は發展するのである。感謝奉仕の萌芽は感謝奉仕を體驗せる人格に接する事によりて發展し同情親愛の萌芽は之を體驗せる人格に接する事によりて發展する如く素質の種々相を夫々發展せしむる爲には之に應ずる刺激の種々相が必要である。兒童は學級生活をなす事によりて級友より種々の刺激を受け之によりて人格の種々相を發展せしむるのである。

(二)、同じく人格に接しても其の生活の程度様相が全々異なる時はそれによりて感化を受ける事が少いが生活程度様相が類似な者からは大なる感化影響を受けるものである。特に年齢精神状態生活内容等を同じくする同輩であつて然も自己よりも少し優れた多數の同輩からは多大の感化を受けるものである。之は恐らく兒童は大人と異つて彼等が「カクスペース」と感ずる事は教師父兄より規範を示され其の理由を説明され之を自ら了解して實行すると云ふよりも寧ろ同輩が多數實行せる實狀を目のあたり實見し、自分の友達である甲もかくなせり、乙もかくなせり、丙もかくなせり故に自分もかくなせらねばならぬと云ふ様に同輩の多數の事實を規範として「カクスペース」と感じて實行するのであるから同輩の生活が行爲を左右する様になるのであらう。かくて學級に於ける兒童の行動を觀察するに命令規範によりて實行するよりも同輩多數の事實により行動するのが多いのである。學級に於て教師の命令が異常な偉力を有して父兄の命令に比較

して偉大なる力を有する事は單に教權に對する兒童の畏敬の念のみでなく「我等は皆教師の命を守る」と云ふ多數同輩の同一行動が一種の社會的強制力を有して個人に實行を迫るからであると信する。かゝる點は個別教育をなす家庭教育に於てなし能はざる學級特有の事情であるのである。

同級生より異常な感化を受くる今一つの事情は同一學級に屬する者は勉學に修養に同一の機會即ち年齢も同一、學習内容も同一、生活様式も略同一、指導者も同一であるからすべて同一の行爲をなし得らるゝ状態にある。故に同一學級に於ける他兒童が或よき行爲をなせば「我もなし能ふ」と云ふ自信を生ずる。かゝる實行に關する可能力の啓培は強制や指示によるよりも同輩の實行特に少しすぐれた同輩指導力を有する同輩の感化影響によりてなし得らるゝものである。兒童は學級生活に於て種々の長所特質を有する級友に接し其の行爲を直接見せつけられる事によりて種々の自信力を有する様になるのである。

(三)、自覺は人格發展の重要な要件である。而して自覺は自己を他と比較して自己の力量性質状態等を判別する事より生ずるのであるから學級は多數の同輩を有し他と比較するのに好都合であつて他を知り、他と他とを比較し、他と自己とを比較し以つて明確に、詳細に自覺を養ひ得るのである。なほ自學級と他學級とを比較して團體的にも自覺を生ずる事が出来るから比較による自覺は個別生活によるよりも學級生活によりて大いに養ひ得るのである。

二、協同社會人の教育と學級

教育を社會的に見れば個人を社會化して協同社會人として生活せしむる事である。社會化とは社會が個人として完全なる自己の一部となす過程であり、之を個人方面より見れば個人が益々深く社會に入り益々多く社會性を體現する過程である。而して學級は協同社會であるから兒童をして協同社會としての學級生活をなさしむる事によりて兒童を協同社

會化し協同社會人としての心情と態度とを體得せしむるに最も好都合である。學級生活を除外しては兒童を協同社會人として教養する事は不可能であるから學級教育は協同社會人の教養に不可欠のものである。換言すれば學級は教育目的を達するために有効にして不可欠のものである。「協同社會による協同社會にまでの教育」は學級協同社會によりて最もよくなし得らるゝのである。

抑々協同社會人養成には重要な二方面がある。その一は團體意識の養成であり他の一は社會的心情の教養である。學級協同社會は此の兩者を涵養するに好適の條件を有するのである。

(一)、團體意識の養成　よき協同社會人は協同社會全體の精神即ち團體意識を體得せねばならぬ。教育の重大なる任務は此の鞏固なる團體意識の養成にあるにも係らず現時の學校教育の不備の一面は此の團體意識の不徹底であるから特に此の方面に力を致すべきである。フイアカントは團體意識發達の條件として、1、團體の各員が團體を團體として意識すること　2、他の團體と交渉すること　3、團體の各員の同質なること　4、各員が密接なる集合生活をなすこと　の諸點を擧げてゐるが既に學級本質論に於て論じたる如く學級は一の區別されたる團體であつて教師の指導によりて學級としての團體意識を強調する事が出来るし、他の學級と比較し、交渉づける事も容易であり、其上、團體の各員は概ね似よりの精神状態にあり且一定の場所に集合生活をなし指導によりては密接なる諸關係を醸成し、結合を緊密ならしむる事が出来るから學級はフイアカントの團體意識發達の諸條件を最もよく具備してゐるのである。かゝる學級によりてこそ現今教育の最も不備とせる團體意識を養成する事が出来るのである。現今教育の弊を救ひ團體意識を養成するために學級教育の徹底こそ最も必要である。

(二)、社會的心情の教養　協同社會人は協同社會人としての社會的心情、即ち寛容、友情、協同、責任、服従、犠牲、

公德心、指導心、等の諸心情を有すべきものである。かゝる社會的心情を日本人が缺如してゐることは我が國民性の重大缺陷であつて教育に於て特に努力すべき必要がある。而してかゝる心情は理論として知らしむるものではなく直接の生活によりて體驗せねば役立たぬものであるから協同社會的心情は協同社會生活をなすことによりてのみ體驗し得らるのである。學級は協同社會であつて、兒童は學級生活をなす事によりて協同社會的心情を體驗するのである。之はベスタロツチの云ふ「生活は陶冶す」との精神を體し「生活による生活の教育」であつて最も徹底したる教育法である。然も吾人の意味する學級は單なる知識傳習所としての學習の場所でなく、生活社會であるから兒童は學級に於ける、學習、食事、遊戯、運動、作業、諸會合、諸行事等あらゆる機會に生活を通して社會的諸心情を多面的に豊富に體驗する事が出来るのであるから學級を廣く生活協同社會と觀じかゝる意味の學級教育を徹底せしむれば社會的諸心情を最もよく養成し得るのである。かくて學級教育は社會的心情を養成する最初の、且適切なる教育であつて學級を重視し學級教育を徹底せしむる事によりて教育の目的を達し、現今教育の一大缺陷を矯正する事が出来るのである。

以上教育的價值として述べたる所を以つてすれば從來の教育に對する考を書き換へねばならぬ事となる。從來教育の主體は教師であると定め教育は教師對兒童の關係とのみ考へられて居たが學級に於ける教育的價值よりすれば、學級生活によりて教育は達せられ、學級生活其のものが個人の發展に參與し、重要な力を致してゐるのであつて學級は其自身教育力を有するのである。學級生活をなすことによりて兒童はよりよき人格者、社會人として發展するのである。教育力を有するものを教育の主體とすれば學級は教育の主體であり、級友は教育の主體であるのである。かくて學級に對する從來の態度を改め學級をして

「教授の對象としての學級」より「教育の對象としての學級」へと廣め

「教育の客體としての學級」より「教育の主體としての學級」へと進め

舊き學級概念を更正せねばならぬ。學級を單に受動的なる一齊教授の對象とのみ見る立場を捨て、かゝる更正されたる觀點に立つ學級教育こそ協同社會觀に立つ學級教育であつて當に教育の正道を歩むものである。

第三、方法的見地より見たる學級

學級は教育の方法上よりするも幾多の利點を有するものであるから其の利點を明かに認めて之を活用して教育の能率を擧げる事に努める事は經營上特に留意すべき事である。

一、兒童觀察と學級

兒童を觀察するには一個の兒童を引離して其の兒童のみを觀察するよりも多數兒童が生活する學級に於て該兒童を觀察すれば諸種の點に於て他兒童と比較する事が出來て其の兒童の性質を判別し個性を明かに認識する事が出来る。家庭に於て只一人の子を觀察してゐる父母が主觀的な立場から往々我が子の性質を見誤り或は悲觀し或は誇大視し遂に其の教育を誤るに對し學校に於ける教師の觀察が正確であり、其の指導方法が適切であるのは一面特殊の修養にもよるが同一學級に於ける他兒童と比較考察する結果其の觀察が自然正しくなつて來る事に起因するものと信ずる。此の意味に於て、學級は正しき觀察をなさしめ、正しき教育の出發點を作る社會である。特に兒童は環境により、對する人により其の態度を夫々異にするものであるから學級に於て種々なる友人に接する際の夫々の態度を觀察する事によりて環境によりて變化する兒童性質の種々相を多面的に熟知する事が出来るのである。

二、學習經濟と學級

學習經濟上より見ると學級教育は個別教育よりも種々の利點を有してゐる。兒童が唯一人學習する時よりも、學級の

一員として學習する時は別人の如く注意深き態度で學習するのである。これは學級で學習する時は學級に於ける學習の雰圍氣に浸り、其の學級の空氣に感染して不知不識その態度となり時には此の雰圍氣より一種の威壓をさへ感じて自己の我儘を抑制する事さへある。父母が一人の我が子を教ふるに意のままにならず異常な努力と叱責とを用ひなければならぬのに學級の教師が比較的樂々と數十人の兒童を教育し得るのはこの學級の雰圍氣が多大の働をなしてゐるからである。此の雰圍氣を醸成する事を學級教育の一大任務である。

學習方法にしても教師の案出したる方法よりも級友の現示する方法がより心理的でありより適切な場合がある。これは心理状態が同一であるためであるから教師は此所に留意して學級に於ける種々なる學習方法即ち優等生は如何なる方法によりて學習するか、劣等生は如何なる誤謬を生ずるか、學級一般の學習方法は如何等を事實に當つて觀察し以つて兒童に適する方法を察知すべきである。要するに學級の兒童は教師に學習方法を現示し教師に指導方法を提供するのであるから教師は指導方法を學級より學ぶと云ふべきである。かくて教師は學級あるが故に此の所から兒童に適したる方法を發見して學習をより有効に指導する事が出来るのである。

第二節 學級の經濟的價值

學級教育の變遷に於て述べたる如く、學級は義務教育の普及による經濟的原因によりて誕生したるものであるから經濟的利益は學級誕生の原因であると共に學級存在の理由である。勿論學級の經濟的價值のみを知りて教育的價值を認めざるは學級の本質を解せざる者であるが又其の反面學級は教育的價值のみを有して經濟的價值なしと斷定するものは學級の眞相を知らざるものである。吾人は學級の教育的價值を積極的に確認すると同時に學級に必然的に隨伴する經濟

的價值を看過せざる者である。經濟とは最小の努力により最大の効果を獲得する事であるから學級は金錢的にも勞力的にも、時間的にも經濟的の價值を有するものである。以下此の點を特に考察したい。

第一、教育の大量生産としての學級

學級は教育の大量生産をなす機關である。教育の大量生産とは同一の教師により同時に同様の教育を受ける事を指すものである。最少の教師即ち一人の教師が多數の兒童を同時に教育する事は最小の人数によりて多數の教育をなすのであるから經濟的である。世には教育を經濟的見地より考察する事を厭ふ人があるが、元來教育そのものは人間を出来るだけ早く正確に陶冶せんとする動機より生じたものであるから此の點に於て教育そのものは經濟的である。故に根本的に見て經濟的見地を捨て、教育を考ふる事は不可能であり無謀である。就中國民教育は國民的統一の見地より各人を國民として一樣に教育する事を希求するものである。から當然團體的一齊的取扱をする様になる。此の團體的一齊的取扱の中には當然統一化、一樣化の意味に於ける經濟的意義が存するわけである。其上個別的に指導すれば多數の教師を有するに係らず一時に多數兒童を教育すれば市町村の經濟を節約する事になるから金錢的に見ても學級教育は經濟的である。要するに教育教授の同時的一齊化、統一化一般化は學級教育の一大特質であつて、教育教授の一般化を圖ることは學級の特質に應ずる方法であるから一齊教授に就き特に考察する必要がある。學級に於て種々の多數兒童を同時に指導するためには先づ指導の標準を決定せねばならぬ。此の指導の標準をいづくに置くかは重要な問題である。何となれば若し標準が高すぎれば中以下の兒童の指導とならず、標準が低すぎれば中以上の兒童に適當ならず、いづれにするも一齊教授をなす事を得ず學級の經濟價值を發揮する事が出来ぬ。これには各種生活の分配曲線を作り、其の中央點を指導標準とすればよいのである。

又學級の一齊的一般的指導に於ては教師の間は全兒童を對象とした間であるから其の間は全兒童に了解されねばならぬ。教師の間に對する一兒の答は全學級を代表しての答であるから全兒童に聞えなければならぬ。若し一學級の兒童が教師の指導に注意せず、一兒の答が教師對一兒童の間答の如くなりて全體の代表とならず、他兒童も之に關心を持たない時はその教育は、形は學級的であるが實は個別指導であつて一般性はなく學級の特質は少しも發揮されてゐないのである。教師對兒童の一般化こそ學級の特質に基づく方法である。

第二、教育の實行單位としての學級

國家が一定の目的を以つて義務教育を施行するためには、教育内容を定め、入學期と卒業期とを一定し、入學と卒業との間を數段階に分ち此の段階に應じたる教育即ち學級單位の教育をなす組織が必然的に發生して來るのである。たとひ數百數千のすべての兒童を唯一つの全體として一齊的に取扱ふとしても其の数が餘りにも多すぎるために不徹底となるから教育の大量生産には一定の限界があり、一人の教師の擔當し得べき兒童は自ら一定して來るのである。此の自らにして一定したる兒童數が一學級の兒童であつて學級單位の教育は必然的に生れざるを得ないのである。即ち多數兒童を對象とする義務教育を實行するためには必ず學級に分割する事が必要であつて若し學級を否定すれば義務教育を實行する事が出來ないのであるから學級は教育の實行單位として必ず認めなければならぬ組織である。

前述の如く學級は教育實行上必然的に存在すべきものであつて然も獨特の教育的價值を有し、經濟的價值を伴ふものであるから教育に従ふ者はよく學級の意義と價值とを認識し、其の意義と價值とを發揮せねばならぬ。行政的對外的に見て教育管理上の對象は學校であり、教育上の責任の對象は一兒童であるが教育の單位、教育方法の單位は學級と云ふ生命ある協同社會であることを牢記せねばならぬ。

第五章 學級教育經營概論

第一節 學級經營の概念

第一、學級經營の意義

學級經營とは學級協同社會の目的を到達し、其の充實伸展を圖るための一切の計畫遂行を行ふ。換言すれば學級を所與の存在としての學級より所産の理念としての學級にまで發達せしむるための一切の計畫遂行である。

學級經營は單に教室經營、環境整理の意にあらずして、學級と兒童との相即不離一體關係に於て學級社會の成員としての兒童の生活充實、生命伸展を促進しつゝ、學級をして全一的生命體として發展せしめんとする一切の活動を含むのである。故に學級社會に於て又學級社會を通じて營まるゝ兒童の生活一般及び學級に於ける教師の一切の活動は學級經營の領域である。かく學級經營は當該學級の教育一般に互るが故に、廣汎多岐複雑ではあるが、教育經營たる以上必ず一定の具體的計畫を有し、之によりて着々實際が遂行されなければならぬ。然も其の計畫遂行たるや、透徹したる教育觀と、適確なる學級觀とを基底として組織的、體系的に立案され、一定の方法により實行され以つて的確なる教育的効果を擧ぐべきものでなければならぬ。學級に於ける教育の効果如何は、學級經營に關係する所甚大であつて學級教育は組織的の學級經營を通じて初めて所期の目的を達し得るのである。學級經營なき所には課題としての教育は行はれない。實に學級經營は教育上極めて重要な手續であつて之が看過輕視さるゝ所には正しき教育は存しない。

第二、學級と學校

教育協同社會として學校生活をなす教師及兒童は必ず何れかの學級社會に所屬せねばならぬ。學級社會の成員たらずして學校社會の成員とは成り得ない。

兒童が學校に入學する事は即ち學級社會の一員となる事であつて、學校社會生活と學級社會生活とは同時に始まり、相共に伸展する。學級は學校教育を實現せんがために構成せられたる教育實行單位であつて、學校は學級に分割され、學級は組織されて學校を形成する。學校は學級協同社會が組織的、有機的に結合されて現出する協同社會である。かくて學級と學校とは相關關係をなし、學校は必然的に學級を内含し、學級は學校を組成する。學校あつての學級、學級あつての學校であるから、兩者は部分と全體との有機的關係をなしてゐる。

第三、學級經營と學校經營

學校經營とは學校協同社會の目的を到達し、其の充實伸展を圖るための一切の計畫遂行を言ふ。故に學校經營に於ては學校社會の組織としての各學級の經營を圓滿に遂行せしめ、以て各學級をして價値あり特色ある活動をなさしめつゝ、學校が全體としての統一ある協同社會體として伸展する所に其の生命を見出さねばならぬ。又學級經營に於ては學級其自らの特色ある發展を期しつゝ、全體としての學校社會の伸展に與からねばならぬ。學校經營の目的は組織あり、統一ある學級經營によりて達せられる。兩經營は有機的相關關係をなすものであるが各々の立場よりすれば、教育の全體的統一は學校經營の任務であり、教育の分化實行は學級經營の使命である。主として教育の統一を圖らんとせば學校經營に力を致すべく、主として教育の充實實行をなさんとせば學級經營に力を致すべきである。而して統一なき實行は盲目であり、實行なき統一は空虚である。よろしく學校經營と學級經營とは一體關係に於て相依り相助けて相共に其の目的を

達し、教育の十全を明すべきである。吾人は此所に學校經營の本務と學級經營の正しき位置とを見出すものである。

第二節 學級經營者

學級經營は學級自らが學級自らを經營する事である。經營の主體は教育協同社會としての學級であり、經營の客體は教育共同社會としての學級である。教師及び兒童より組成されたる學級協同社會は自らの意志により自らの活動によりて學級を協同社會として經營し、各成員の生活伸展を圖るに共に學級自らを團體としての理想的教育社會にまで發展せしむべきである。吾人は經營の主體を教師となし、經營の客體を兒童とす説には賛成しない。兒童は或意味に於て經營の主體であり、又經營の客體である。以下學級經營者としての教師及び兒童の立場及び態度を述べる。

第一、學級經營者としての兒童

學級は學級自ら之を經營すべきが故に、學級の成員たる兒童は正しく學級經營主體である。兒童をして常に被支配階級となし教へらるゝ者、導かれる者、としてのみ取扱はず、積極的に「我々の學級」を「我々の理想」により、「我々が建設」するとの自覺と意氣とを保持しめて經營に参加せしめねばならぬ。兒童の参加に依る學級經營は正しき教育の要求する所である。勿論學級は未完成としての兒童のみに依りて經營さるべきではなく、一定の立場に於て所謂参加するのである。然らば經營としての兒童の態度如何。

一、個人としての態度——自由

自らの物を自ら購ひ、自らの學習を自ら計畫し、自らの用具を自ら整頓する等兒童各自が他を制し、他に制せらるゝ事なく各々自由なる立場に於て自ら思惟し、自ら行動し、各自が友人として交際する態度である。この個人として

の活動は直接間接に學級全體に關係し、無意識的に學級の生活に參與する事となる。この立場にては「私」「私の」及び「君」「君の」と言ふ態度となる。

二、教へらるゝ者としての態度——服従

己を空しくして教師の指導に従ひ、其の指導精神を理解體認し、以て自己の充實を圖る態度である。かく權威に服従して自己の伸展に努むる態度は、教育社會の特質であつて、かゝる態度によりて學級内の各員は自ら一致共同するに至るのである。この立場にては「先生」「生徒」と言ふ態度となる。

三、協同者としての態度——協同

學級を全一的有機的社會として全體觀を第一義にし、常に連帶精神を體し學級精神に従ひ學級組織に由り互讓、犠牲、協同、一致以て學級を生命體として發展せしめんとする態度である。之協同社會たる學級の一員としての生活態度である。この立場にては「我々」「我々の」又は「我々の學級」と言ふ態度となる。

以上兒童は學級經營者として自由、服従、協同の三様の態度を有する。兒童は此の三者中一つのみの態度を以つて經營に參與すべきではない。如何なる場合に自由の態度をとらしめ、如何なる程度まで服従生活を要求し、如何にして協同の生活をなさしむべきかは兒童の發達と教育の目的とにより決定されるべきであるが原則として、與ふ限り兒童をして自立協同以つて學級經營に參與せしむべきである。

第二、學級經營者としての教師

學級は教師と兒童との共働にありて經營されるのであるが、經營に於ける立場は決して平等でもなく同様でもない。經營者としての教師の態度には次の三者がある。

一、同僚としての態度——平等

共に生活し共に價値に向ふ同輩として平等の關係に立ち、兒童に命令せず、禁止せず、自由の態度にて兒童の生活を理解し、之に同情同感し、其の價値的行爲に對しては敬の態度を以て接し、何等指揮干渉せざる立場である。生徒としての教育は自然に此間に行はれる。この立場に於ては「私」「僕」「私の」「僕の」及び「君」「君の」或は「誰」「誰の」といふ態度となる。

二、教ふる者としての態度——教權

學級を教育教授の場所とし課題として與へられたる價値を實現する社會と見る時は、教師と兒童との關係は上下關係となり、教師は導く者としての優越感の下に命令、禁止、批判、獎勵、賞讃をなし、兒童に服従を要求せねばならぬ。この態度が教ふる者としての態度である。此の立場に於ては「先生」「生徒」「何々……せよ」「何々……をやめ」の態度が主となる。

三、協同者としての態度——協同

共に學級協同社會の一員としての自覺の下に結合し、兒童と相共に協力協心、以つて學級精神の確立と學級社會の幸福のため協調努力する態度である。教師は個々の兒童と協力するのみならず、兒童と兒童との相互關係を熟知し、其の離反、争鬭、分離を防ぎ、親密、理解、結合を圖る仲裁者、紹介者又は結合者として活動せねばならぬ。かゝる立場に於ては、「吾々」「吾々の」又は「我々の學級」「我級の」或は「お互に……しませう」「お互に……を誓ふ」等の如き態度となる。

以上教師の三様の態度は學級經營者として重要であつて、其の一のみをとつて他を捨つる事は出來ない。此の三様の

態度は左圖の如く、兒童の三様の態度と相應するものであつて、其の調節配合は兒童の發達と教育の目的とによつて夫決せられるべきである。



上述せる如く教師も兒童も共に學級經營者ではあるが、教師の態度活動が飽く迄根底となる事を忘れてはならぬ。教師の經營態度によりては學級は雜然たる群集としての學級となり、犠牲としての學級となり、方便としての學級に墮し或は單なる學習の場所として止まり、存在としての學級以上に發展せざる事すらある。此の點より見て教師は常に旺盛なる指導意慾を以つて兒童の學習意慾を培ひ、或は同僚として兒童の生活を理解し、同情を以つて之に接し、或は權威ある指導者として兒童を正道に導き邪道に陥るゝを防ぎ、以つて個々の兒童の伸展を圖ると共に、特に學級成員間の和衷協同を計り以つて學級をして教育目的を果すべき協同社會として發展せしむる様努力せねばならぬ。今學級經營上の力點を擧ぐれば左の通りである。

- 1、指導意慾の確立
- 2、學習意慾の觸發
- 3、協同連帶の自覺による學級精神の樹立
- 4、級性個性の伸展
- 5、親愛激勵の生活

要するにゲマインシャフトとしての學級生活をなす事によりて個々の生命の伸展を期し眞のゲマインシャフトにまで其の生活を營ましめ以つて教育の目的を實現する事が學級教育經營者としての根本精神である。

第三節 學級教育の視點・各論の體系

學級經營は種々の視點よりなされる。或は教師中心、事務中心的の學級經營或は兒童中心の個別的學級經營或は教授訓練養護等の教育方法による學級經營等があるが、吾人は今學級に生命を有する。生活協同體として學級は人格と意志とを認め、此の視點より學級教育研究を進めたい。

第一、自主的活動體としての學級

學級の成員たる兒童及び教師は一個獨立の人格體として自主的活動をなし、且學級は生活協同體として自らの意志によりて自主的繼續的活動をなすべきであるから此の見地より學級を觀すれば學級は自主的活動體となる。

第二、相關的社會體としての學級

學級は個々の成員の單なる集合にあらずして各成員は相互に内的有機的に結合されたる相關體である。且學級は獨立したる生活體として他の學級と相互に有機的統一をなして一の學校社會を組織する。かく學級は相關的關係を有するが故に此の見地より學級を觀すれば學級は相關的社會體となる。

第三、發展的個性體としての學級

學級は全體として生命を有する生活體なるが故に當然學級としての個性を有し、自ら他の學級とは異なる生活様式を

有する。且學級の成員たる兒童は各々個性を有するが故に學級教育に於ては、成員の個性及び學級の個性の發展を期せねばならぬ。此の見地より學級を觀すれば學級は發展的個性體となる。

本書各論に於てはかゝる三つの見地より學級教育の理論と實際とを述べ、特殊學級としての複式學級の教育經營を加へたのである。

第六章 學級教育の一般的方法原理

第一節 一般的方法原理の概観

教育の本質と前述せる學級の特質とより學級教育の指導原理は自ら明かとなる。

抑々學級は學校教育を實現せんがために構成せられたる基本單位にして、これを本質的に見れば前述せるが如く教育協同社會なるが故に、その基調をなす指導原理は必然に社會生活の原理を要求する。即ち兒童をして學級に於ける社會的生活をなさしめることによつて、教育の目ざす社會人にまでの育成を企圖するのである。更にいへば學級といふ社會的交互關係に入りこましむることによつて、人としての發展を期するのである。

翻つて考ふるに人の發展は社會との交互關係によると同時に、必ず自らの努力によつて成り、何時でも内からの發動に待たねばならぬ。假りに環境に順應することでも、單なる所動的の作用ではなく、兒童自身の自發的活動なしにはその發展は望み得られない。畢竟自我の自發的活動によつてのみ「我」の發展をなすのである。さればこの發展の根基としての本質的活動を指導上の原理とする。

次に兒童の人格の縦の發展と指導の學級生活たる横的社會的關係との統一的見地に於て、兒童の独自の姿を認むることが出来る。かゝる見地に於ける兒童の精神構造を組織する統一の仕方の特異性を個性と名づけるならば、吾々はこの個性の實現言ひかへれば個性を發展せしめることによつて人生の義務を果すことが出来るのである。而してその個性の

發展は兒童相互乃至は學級との相關的活動に切磋琢磨されて連續的發展をなすものなるが故に各個人夫々に可能なる個性の育成を企圖するものは、必ずこれと相關的に學級自身の個性的發展を期せねばならぬ。こゝに個性發展を指導の原理として要求するのである。

右に述べた如く教育は人の發展即個性體としての人の發展であるが、幼稚なる依他性を有する兒童にあつてはその内部的發展は助成を待つて始めて可能であり、助成を要せない自己教育の域に至つて教育は終局を告げるのである。さればこの助成輔導を指導上の原理として要求するのである。

以下夫々の原理の根據及び意義と、その原理より導き出さるゝ方法上の重要問題について述べることにする。

第二節 本質的活動の原理

精神の陶冶は之を作用から見れば、内部的發展であるが故に、自發的自己活動を待つて始めて可能である。しかし自己活動そのものは必ずしも客觀的精神に基づく理性的存在の規範的統一にまで高めることを意味するものではない。自己活動は一種の力であつて、その力を導き、その力の方向を決定するものが、その自己活動に内容を與へ、その價值を決定するものである。

然らばいふところの本質的な自己活動とは如何。

一、本質的自己活動と自由

言ふところの自己活動とは生理的心理的な自然の發動を基礎としながら、之とは異質的な自由な自我の自主的活動である。アロイス・フイツシャーの言へる如く「自我から、自我に對する、自我の活動」である。

されば自己活動は單なる自然的心理的自我の心理的表現ではなく、寧ろ客觀的精神に基づく對象的表現であつて、次第に自律的な人格の構成に與る創造的全我活動である。そしてかゝる自己活動は自ら其の裏に自己批判、自己反省を包む。何となれば自己批判、自己反省によつて客觀的な精神の態度を發達せしめ、自然的活動を漸次法則的普遍的な精神活動に變じ、以て完全への傾向を高めるものであるからである。

兒童にかゝる本質的な自己活動をなさしむるには、方法上の自由を要求する。方法としての自由は相對的であり、制約的である。そこに規範に照らして制限し規正する必要が生ずる。即ち兒童の價值意識の働く領域を擴大せしめると同時に、其の成長を阻止する自然的心理的制約の支配を看過してはならぬ。この自然的心理的制約を自力で一步步々截り開くべく指導することによつて、本質的な自己活動が培はれ自律自由な境地に進展するのである。こゝに方法上の自由の意味を有するのである。

二、本質的自己活動と學習態度

兒童の學校に於ける生活は學習生活である。學習とは兒童が輔導のもとに、客觀的價值内容を獲得して、自己の生活の中に刻々に價值を實現する創造的自己活動である。一言以て覆へば自律的な人格の構成に與る創造的自己活動である。さればこの學習の根源であり、これを眞に活かし、驅使するものは創造的自己活動の態度即學習態度そのものである。この學習態度とは全人格として客觀的價值内容の獲得に向けられた自我の態度、更に具體的には正しき價值に向つて自己の意志を振起し、困難を打開せんとする努力そのものである。従つて獲得せらるべき價值内容の異なるに従つて學習態度も自ら異なり、同時に内容獲得の方法も自ら異なる。例へば科學的認識には科學的の學習態度であり、實踐的認識には實踐的の學習態度によるが如きである。然しながら態度は全人格として自我の態度であるから、如何なる態度

の中にも凡ての精神機能は含まれてゐる。従つて各學習態度に共通なしかもその中核をなすものは固より價值あるものを純一に憧れ求め進む學習意志である。この學習意志こそ實に一切の態度の中核であり、人格の眞髓を形成するものである。

されば一切の教育作用の中核はこの創造的な學習意志の確立、換言せば學習態度即純粹な自己活動の態度教養にあらねばならぬ。

三、學習態度と教育的興味

學習態度の中核たる學習意志の振起と不可分の關係にあるは學習に對する興味である。何となれば興味とは關心であつて、實に自我の自發性に志向的態度を執らしむる根源的な促進力であり、更には具體的實踐の力を強め深める作用であるからである。

而して兒童の學習活動の發展、従つて興味の發展は極めて幼少なる時代に於ては外部的、一時的、感覺的、現實的興味を有するに過ぎないが、長すると共に、自己の有利なるものを追求する功利的、生命的價值に對する興味を生ずる。この興味は人に存する根強き興味であるから、教育的にはこの根本性向に乗じて、巧みに之を利用することによつて、興味の發展即ち學習の發展を圖るべきである。即ち高尚な價值を巧みに功利的興味と結合せしめ、功利的興味を高尚なる價值に放射し、其の極高尚純粹な價值其の者に興味を有せしむる様圖るべきである。然しながら、特に注意すべきは、この功利的間接的興味を利用すべきであつて、決してこれに迎合してはならない。眞の興味を發展せしめるものは寧ろ「永遠の争闘」である。絶えざる努力によつて難關を突破し、而してその征服の快感に浸り、常に清新なる興味を呼び起し、更に大なる難關へと努力するのであつて、この努力による興味こそ眞の價值そのものに興味を有せしむるも

のである。かゝる興味即ち直接的、永続的、客觀的の自發的興味これ眞の教育的興味であつて、價值意識の覺醒、發展に根源的な力となり、學習意志を振起し、しかも生涯學習を持続せしむるものである。

四、本質的自己活動發展の様相(遊戯—勞作—遊戯)

最後に自發的自己活動の起つて來る發展の状態即ち學習活動の發展の様相について述べ、本原理實際上的方途を指示する。

第一に表はるゝは乳兒などに於ける生命保存の本能的な姿に於てである。第二には自然的な發動としての遊戯である。この時代は肉體と精神とが素朴的一元的になつてゐるために、兒童は自然的要求としての運動をしながらも、別に主觀的需要や功利的結果を超越し、活動夫れ自身に満足を感じ興味を持つてゐる。この活動夫れ自身に満足を感じ興味を有することは、自己の活動其のものに關心し、志向する純粹化の萌芽であつてこれ理性的の芽生である。

かゝる理性的の芽生が生ずるところに肉體と精神との對立を生じ、この對立は勞作へと發展するのである。即ち勞作によつて自然的肉體的方面を價值化し、幾多の抵抗を克服して價値の實現を圖るのである。かゝる勞作には目的があり、目的遂行の方法もあり、更に目的實現のための努力も豫想さる。かくの如き勞作は所業の完成を目標としそが完成するとき完成の價値を體驗する。この體驗は自己の作業能力の體驗であつて、かゝる體驗は作業に對する悦樂と満足とを感じ、この悦樂と満足とは更により高き作業、より高き完成への欲求を起さしめる。かくして純一な自由な精神態度を以て、活動そのものに没入することによつて、價値に没我的に志向する純一な客觀的な活動となり得るのである。

要約すれば自己活動の形式は、自然的な發動としての遊戯の直接性から、對立争闘の難路の勞作を経て遂には勞作そのものに直接興味を有する遊戯の直接性に復歸するに至る。かくの如き發動の過程を無限に連続することによつて、よ

り高次の發展を將來するのである。

さればこの本質的活動の原理による學級教育の方途は、未發達の統一たる遊戯の生活に始まり、發展多様の對立争闘の勞作の生活を経て、遂には發展した統一への純粹の道に向上進展すべきである。(第七章第二節發展の縱的體系第一表身體精神發達段階参照)

第三節 社會生活の原理

一、社會生活

教育が社會を基調とするものなる事は、既にナトルプによつて遺憾なく論じ盡された如く、人は根本的に社會的存在にして、唯社會に入り、社會に存する即他の個人に實現せられてゐる、より高い普遍的價値に接し、之に刺戟せられ、之に覺まされて始めてより高い價値的存在に高まり得るのである。

又理念の實現を生活の義務であり課題であると認むるといふことも、之を個的主觀のそれとして認むるのではない。人生一般即社會的生活の使命であるとして認め、之に與り之に盡すのが個的人格の義務であると自覺するのである。即ち自己と社會とは相即不離であれば社會の使命が自己の使命であり、自己の使命が社會の使命であると觀するのである。

かゝる社會を協同社會といふならば、この協同社會こそ我々の理想的な社會であるといはなければならぬ。

二、學級の社會的生活

前述せる如き生活が人の理想的生活とすれば、兒童の生活場所たる學級は完全な協同社會體にまでの發展を企圖せね

ばならぬ。かくなりて始めて學級が教育上必要缺くべからざる積極的意味を有するのである。

而して始めは單に機械的強制的に結合された學級をして漸次協同社會體にまで發展せしめ、兒童をしてよりよき學級の社會的生活をなさしむべく努力せしむることが吾人の任務であらねばならぬ。

然らば學級をして協同社會體にまで發展せしむる重要な條件は

- 1、學級の存続
 學級はその構成の當面に於ては機械的偶然的のものであるが、それが存続することによつて、その組員たる教師、兒童乃至兒童相互は深く理解し、漸次内面的人格的の結合をなすに至るのである。
- 2、學級成員の直接的相互交通
 學級の組員は直接的な相互交通により、又共働的な生活經驗をなさしむることにより自然に和衷、協同、親密、同情、友誼等の徳性が啓培され各員は共感を強め益々親密なる人格的の結合をなし有機的生活をなすに至るのである。
- 3、指導者の確立
 學級は未發達の兒童の團體なるが故に、特に指導者の確立を必要とする。即ち教師は確乎たる指導精神を持ち、團結を薄弱ならしめる事由を排除し、活動の協同を促進助長せしめ、以て正しく、強くしかも統一ある學級の社會生活を營ましむる様指導すべきである。
- 4、團體意識の明確
 學級中の各員に學級を吾々の學級と意識し、學級の責任を己が責任とする學級精神が明確に認識され、これを必要とする。この意識は單に知的に確認されてゐるばかりでなく情意的に體驗され、これを必要とする。

以上の諸條件を學級の生活に於て體現せしめることによつて各兒童は漸次相互に理解し、共通の目的を意識し共感を

起し、以て學級を吾々の學級と意識し、感じ、一人として其の共同の生活に参加させるものなきに至り、全級一體の志操、感情は深められ、學級精神は完全に發揮され、各員は忘我的好意を以て學級社會に奉仕するに至る。こゝに始めて協同社會體としての學級は完成するのである。

次にこの協同社會體としての學級を有意的に構成し、更にその發展を期する方法としては教師よりすれば環境整理の問題となり、兒童自身よりすれば學級の共働と學級の自治の問題となる。

三、環境の整理

言ふところの環境とは何か。即ち兒童の周圍に展開したる自然、人事、文化のすべての中、自我に影響を與ふるものをさすのである。而してその影響の點より環境を分けるならば、一は無意的な模倣及び暗示の如く社會的同化をなすものと、他は意圖的な教育的環境とである。

前者は無意識的な自然の勢力として、我々の深い層に影響し、生活の基調を形成するものであつて、意圖的教育の基礎をなすものなれば教育上重要視すべきである。

後者の意圖的な環境は所謂教育的見地よりして、整理せられたる教育的環境であつて、この環境によつて、有意的に良好な影響を兒童に與へ、次第に自覺を高め、自然的な社會的同化によつて得たものを有意的、合理的に解明し、更に學級の道德化に奉仕——愛と正義との念によつて自他の人格を尊重し、忘我的好意によつて忠實に學級に奉仕すること——すべく導くにある。

而してかくの如き教育的環境としては、家庭、學校、郷土(主に社會)を擧げることが出来る。そうして學級を中心として考ふるときは、教室並に學校の設備、經營、交友並に他學級との關係、家庭との聯絡、郷土による教育等が教育的

環境運用上の重要な問題となる。(第二章第三節参照)

要するに環境と人との關係は交互的であつて、ペスタロッチの言へる如く「余は境遇が人を作るといふことを直ちに認知する。併し人が境遇を作るといふことも同様に直ちに認知する」と、然れども吾々はこの環境より受ける影響如何の考慮よりも、寧ろそれ等の環境に對する精神的態度の教養を更に重視するものである。

四、學級の共働(活動の社會性)

學級は學習を目的として構成されたる全體的有機體と見るが故に、各員は全體としての學級の一分節に相當する。それで各員の學習活動は直ちに全學級によし強弱の差はあるにしても何等かの影響を及ぼすものである。されば各員は自己の一言一行にも常に學級といふ意識を以て全體中の一分節として全體的統制の下に活動することを忘れてはならぬ。こゝに共働、共感の念は培はれ共存共榮の實は擧るのである。

五、學級の自治

教育が兒童をして社會の自律的一員にまで養成するを目的とするならば、そこに方法上の自治を要求する。

方法上の自治とは兒童自らが自らを支配し、治めることであつて、兒童が自分又は優越した力によつて他を支配することでもなく、又學校とか教師の權威的指導を排し、兒童自身の問題は兒童相互の協同的統治によつて解決するのであつてはならぬ。かゝる考は教育の必然的豫想たる助成の作用を忘れたるものにして、大いなる危險を持つものであること多言を要しない。

完全な自由、自治は教育の究竟の理念であるから、學級に於て要求する自治は、その過程としての自治であつて、なるべく自己の力によつて、次の課題としての自由、自治に達せしめるといふ位のものである。而もその主なる領域は兒

童同志の道德的實踐に關する事項、兒童相互扶助獎勵に關する事項、學級奉仕に關する事項等である。しかしながら、この意味の自治にしても教師の輔導のもとに次の條件に於てのみ教育方法上の原理となり得るのである。(理論的教育學による)

- 1、兒童に於て、自治をなし得る精神的基礎が存しなければならぬ。自治の精神、自治の能力が無意的にもせよ生動してゐなければならぬ。
- 2、自治は漸進的でなくてはならぬ。他律即ち權威による教育に始まり、徐々に權威を離れ得るに従つて自治の領域が擴大されてゆかねばならぬ。(各論第一章第三節第三の兒童自治會の指導體系参照)

第四節 個性發展の原理

一、人生と個性

自己の獨特なものによつて理念の實現に努力するのが、人生に課せられたる義務である。この課題を果すためには自己の獨特なるもの即ち個性を自覺し、この個性の實現に努力すべきである。こゝに個性が教育方法上の原理たり得るのである。

然らばこゝで言ふ個性とは何か。即ち存在としての自然的傾向の特質が、内容を得て次第に價値的方向に發展して、客觀的有機的統一を得たる一切活動の根源的傾向、態度の特異性をいふ。されば單なる生理的心理的な特殊的個性のみならず、それを基礎としながら人格全體を特色づける精神構造を組織する根源統一の特異性たる全體的個性をさすのである。

二、個性の發展

個性の發展とは自己の發展であり、存在としての個性を理性化し、純化するにある。即ち存在としての個性の中には眠つて存するものを、社會に實現せられてゐる精神的價値に刺戟されて、内自らの價値に自覺めしむることである。客觀的精神價値によつて、内自らの價値に自覺めしむるとは、外より來る理念が統一的全體としての心的組織の核心即ち人格的生命を刺戟し、之によつてより深い生命を覺醒せしむると共に、素質内の他の潜在力をも喚發して、中心生命の活動に協力参加せしむるの謂である。

そこでこの個性の覺醒發展を教育的になさんには、消極的には個性發展の内外の拘束を除去し、積極的には出来るだけ多くの種類の價値的刺戟を與へて直ちに優れたる個性發芽の自由を附與するにある。

然れども結局自ら自らの内に自らを求め得るのであるから、その重要な條件としては兒童をして自己の自然性を知らしめ、自己の理性によつて反省工夫せしむるにある。一言に自覺と反省と努力とに導くにある。然らばその發展の方法如何。

1、自己の精進

個性の萌芽ありとも、人格的生命が自ら個性の發展に精進せざれば實現は到底望まれない。

2、偉大なる魂の發展の追體驗

自己の個性の發見の第一歩は他人の個性の發見にある。されば偉大なる個性の發展の經路を、己を慮うして追體驗することによつて、自己が目覺め且完成が期されるのである。

3、偉大なる刺戟

第六章 學級教育の一般的方法原理

偉大なる刺激は個性の顯著なる發展を促すものである。
4、純一になる心

純一になる心がありて、偉大なる刺激に相應じ、且又眞を通ることが出来るのである。(個性教育の原理と方法による)

更に兒童の個性發展に相即不離の關係を有するものは學級それ自身の個性である。この關係は既に述べたるが如く、個人と社會、個體と全體との交互關係であつて、相互に關係しつゝ個の伸びる所、級の伸びる所であり、級の伸張は個の伸張をなす所以である。然らば學級の個性の中心動向を決定する要素は何か。曰く學級の歴史、曰く指導者の個性並に指導態度、曰く兒童の年齢性別及個性就中リーダーの個性、これ等によつて潤色されたものが學級の精神即學級の個性である。されば指導者の個性、兒童リーダーの個性等は個性發展上重要な意味を有するものとなる。

三、兒童の個性と個性調査

兒童の個性はその發現に於て成人の如く顯明ではない。兒童の精神はシュテルンの言へるが如く未發展の統一發展多様の發達段階にあるがため、個性の中核をなす中心價値の方向は不確定であり、その對象は不明白であり尙且特殊的偏狹たるをまぬかれないのである。

そこでかゝる状態にある兒童の個性を調査せんには、全體的繼續的たるを要し、その基本的方法は内省と理會との精神科學的方法を基本とし、心理學的實驗たる自然科学的方法を補助として用ふべきである。

他人の個性理會には、先づ調査者自身の内省より始めねばならぬ。といふ意味は調査の意味づけによつて個性を異なるものとして見るからである。

次に個性調査の方法はその環境、性質、行動等につき比較的恒常性のある條件を仔細に調査記載し、それを基本とし

て調査者の靈眼(直觀)により意味付け、再び翻して意味關聯を想定する。こゝで見通してはならないのは中心價値の固執性と妥當性ありやの考慮である。而してその個性の姿を類型的に見、それを基礎としながら價値への發展を目ざすことが指導を十全ならしむる所以である。

而してかゝる不確定、不明白なる發展途上にある兒童の個性指導上特に留意すべきは、
1、未だ觸發されざるものなきや 2、發揮せしむべきものは何か 3、考慮すべきものは何か

の諸點にありと思ふ。(各論第三章第二節第三個性調査と指導参照)

四、個性發展と職業指導

個性發展への輔導は當然の結果として、職業指導へ導かれる。職業への指導とは、現代の社會に於て己が天分——性的特質・趣味・嗜好等——に適合せる職業に従事し、身を立つると共に、社會に對する自己の義務を履行するために一定の職業に對する堪能を與へることである。

しかしかゝる意味の職業指導は、職業への陶冶であつて、個性教育の必然の結果として、價値の人格的統一の特異性が明白となつた時、始めて行はるべきことで、これは青年期以後に於てで小學校のよくするところでない。然らば兒童期たる小學校時代は如何にすべきか。

この期に於てはなるべく多方的陶冶をなし、可能性として有するものをすべて觸發し、それが或一點に向つて漸次凝集する様個性の指導をなし、他面職業に對する態度——職業的知見・職業的興味・職業的信念——の養成をなすべきである。

第五節 輔導の原理

前述せるが如く兒童の本質的活動が社會的交互關係に入りこむことによつて、より高き發展をなすのであるが、幼少なる兒童にとつてはこの課題を自力によつてのみ果すにはあまりに微力である。こゝに助成を要求するのである。しかしこの助成たるや、兒童に代つて課題を果すとの意味ではなく、兒童の理想實現に障礙となるものを除去し、素質として有する價値可能性を覺醒し、促進せしむるといふ意である。

更にこの助成作用を教育者側より考察すれば、それはより高き價値體現者が低きものを發展せしめんとする教育愛、他に奉仕し、與へんとする犠牲的愛である。

要之助成の作用は被教育者の他に依らんとする依他性と、教育者の他に奉仕せんとする犠牲愛との交互關係によつて成立するのである。

一、輔導可能な根本條件

教育者と被教育者は全く別の存在であるが、この異なつた存在の上に助成作用が成立可能な根據はどこにあるか。先づその心理的根本條件を擧ぐるならば、相互理解である。兒童をしてより高き完全への意圖は現在の理解の上に立たねばならぬから。又兒童が指導者に依らんとするも、理解の上に信頼と尊敬が生ずるのである。

次に發展の方向より見たる論理的根本條件としては、

1、理想。精神は主觀の中に存しながら、絶えず超主觀的、超個人的なるもの即理想への憧れを持ち又これへ向つて動く、これ精神の本質である。されば教育者と兒童とは、單なる存在として見たとき兩者は異なるが、超個人的な理想に於て兩者は

必然に一致し、少くも一致せねばならぬ。こゝに助成作用可能な根據がある。

2、價値に對する純眞な愛。教師の價値に對する純眞な愛は兒童の中に眠れる價値を尊敬し、純眞な價値への愛を呼び覺し、目覺めしむることによつて兒童をより高い價値に向上せしめる。又兒童の純眞な價値に對する憧れは教師を理想的價値の具現者として畏敬する。この價値に對する愛敬の念、これ助成作用可能な根據である。

3、方法的活動。文化財獲得は、個々の主觀を超越する——各文化財に内在する一般法則——一般的な方法的處理によつて始めて可能である。されば教師と兒童との文化財獲得に於ける共同的な追創造が方法的活動の中に融合し、兩者を合一せしめるのである。こゝに助成作用成立の根據がある。(理論的教育學による)

二、輔導者の態度

教師は規範の代表者として純粹な態度で兒童に對すべきである。この規範の代表者であるから權威として兒童に臨むことが出来、それ自身模範として兒童に映するのである。

幼少なる兒童に對しては、外的服従を要求する外的權威を以て臨み、他律的に學級乃至學校社會の秩序を維持せしめ兒童の自覺の發達につれて、人格的内的價値の發現としての自由の服従を惹起する内的權威を以て臨み内的價値の覺醒と助長に努むべきである。

要之教師は兒童に對する純粹な愛と、價値に對する純粹な態度を以て臨むことによつて兒童をして教師に對する愛と感謝とに導き、又畏敬の情を喚起せしめて、こゝに自由な服従は成立し、權威と自由とは融合せる境地に至るのである。

三、學級教育者としての輔導の態度

學級教育者としての輔導の態度については既に第三章第二節第二學級經營者としての教師に於て述べたところである

が、學級は未發達の兒童の團體なるが故に特に確立せる指導精神を持って學級全體を指導するを念とせねばならぬ。而しこの態度として擧げるものは

- 1、同僚としての態度——平等
- 2、教ふるものとしての態度——教權
- 3、協力者としての態度——一致

以上の三様の態度は兒童の發達の程度に應じて決定せらるべきものであるが、いづれにしても教師の活動態度が根底となることを忘れてはならぬ。

第七章 學級教育の體系

第一節 學級教育の全體系

教育が存在から價值への發展であるをせば、その教育體系には二重の基礎を必要とする。その一は教育の目的の普遍妥當的な方面の考察即陶冶價值内容の組織に關する體系であり、他は教育の主體たる陶冶活動即自我の價值構成の發展に關する方面である。前者は陶冶財の論理的發展體系であり、後者は兒童の生理的精神的發達の考察である。

この兩者は教育事實としては、密接不可離の關係を有するもので、認識客觀は主觀性を豫想し、認識の主觀は客觀の內的法則によつて、その伸展を期することが出来るので、一を忽にすれば他は成立し得ないのである。

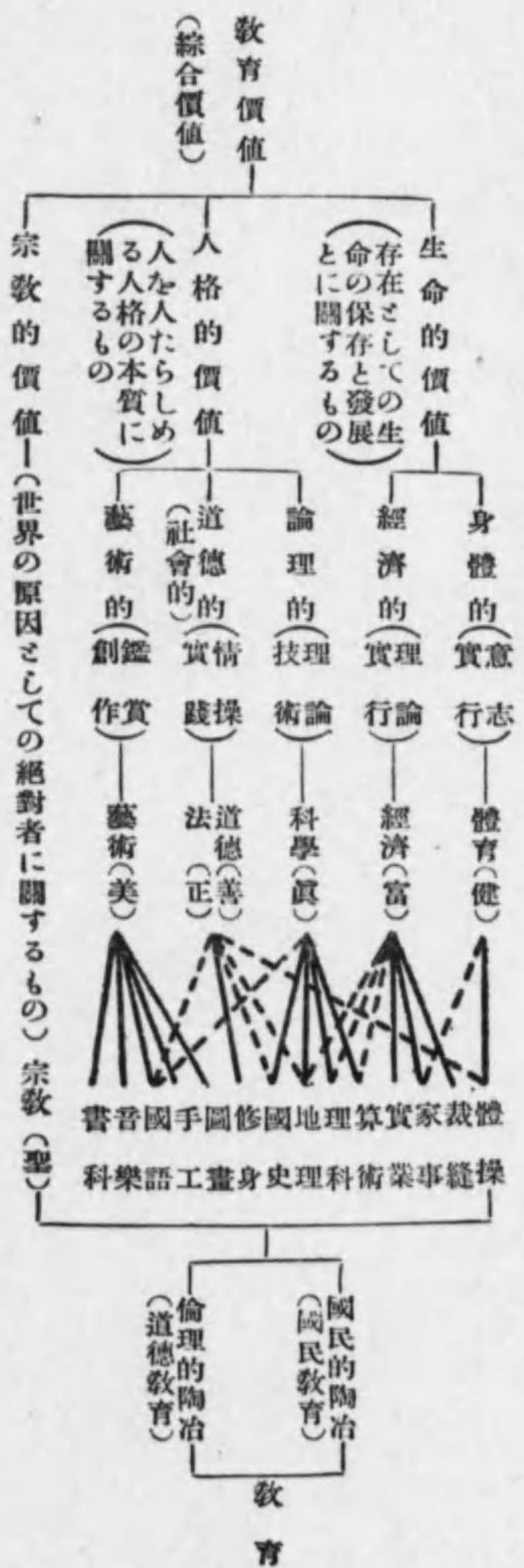
以上の認識の主客の發展を縱の發展體系とせば、その發展の一斷面を考察するとき、そこに社會的の生活姿態の實相を見ることが出来る。即兒童の社會的關係更にいへば環境との關係の考察となる。これ即教育の橫的體系である。

以上これ等の三體系につき一般的記述をなし、更に前章に於て述べたる原理とこの體系とを、具體的なる各學年に展開して、各學年の教育方針を樹立しやうと思ふ。

第二節 發展的縱的體系

第一、論理的價值的方面

教育が價值への發展であるをせば、如何なる價值に向つて發展せしむべきかの價值大系がこの節の主題となる。そこで教育價值の種類を篠原博士の所説により、生命的價值、人格的價值、宗教的價值の三大別し、それ等が教育上保有すべき地位、價值實現の過程と、これ等と各教科の内在的價值との關係を表現するに止め各教科の具體的發展系統については、本校が既に發表せる各教科の研究に譲ることとして、こゝではこれ等につき割愛する。



第二、生理的精神的方面

教育の主體たる陶冶活動の方面の考察は、一にはその基礎としての生理的心理的方面の考察をなし、その中に自我の發動の状態を吟味するこゝなる。

從來この方面の研究は比較的嚴密な實驗的觀察やテストを行ひ、兒童の極めて抽象的一般的な叙述に止まつてゐたが、最近の傾向はワントの心理學に於ける認識方法を脱却して、全體的方法に展開しつゝある。即ち兒童の日常生活體驗を

全體的な有機的統一の構造關係に於て考察せんとするのである。更に言へばテスト等による抽象的、分析的な素質診斷より轉じて兒童が社會の一員として、如何に社會的環境に順應し、又影響を受くるかといふ兒童を發展の相に於て、社會の一肢節として理解せんとするのである。

しかしながらこれが研究は微力を以て一朝一夕によく成し能はざるところであるから、吾人のこれに關する研究態度は全體的精神科學的方法による文献を中心とし、自然科學的分析的研究による事項を參酌して、兒童の發達の段階相を明かにせんとしたのである。かゝる見地より纏めたるものが次表に示すものである。

第一表は大觀的に發達段階を示したものである。(身體的方面はストラッツのものを基本とし精神方面はシュテルン並にジンメルものを基本としたもの)

第二表(折込み)は年齢を基本として自然科學的分析的研究の結果をまとめたもの。

第三、發展的縦的體系兩面の融合點

以上述べたる縦的發展たる論理的體系と心理的發達段階とを如何に交渉させ、どこにその融合點を見出すべきか。ここに吾人實際家の考慮すべき重要問題が横はつてゐるのである。

さて教育を自然の價值化であるをせば、その基礎は當然、自然そのものに求めねばならぬ。即ち認識主觀の發達たる兒童の生理的心理的發達段階たる事實にその基礎を置かねばならぬ。

「存在としての兒童の生理的心理的發達段階に應じて、それをより論理的に、より價值的に發展せしめること」こゝに心理的基礎と論理的基礎との融合點、交通點を見出すことが出来るのである。

こゝでいふ心理的發達段階に應ずるとは兒童の自然の中に一定の論理(文化財)を獲得すべき形式(自成)が覺醒され

1	無齒期	乳兒期	嬰兒期	未發展ノ統一	內容未分化	形式遊戲	自我實現	認識具體的直觀的	
2	齒期	第一(中性的)肥滿期	中性的兒童期	統一	自然	的	的	的	
3									
4									
5									
6	第一(中性的)伸長期	腦髓發達急進的	的	的	的	的	的		
7									
8	永久齒期	第二(兩性的)肥滿期	兩性的兒童期	發展	外向	的	的	的	
9									
10		第二(兩性的)伸長期	身長最大發育年齡	乳房發育年齡	兒童期	多樣的	同	自發的勞作的	社會的自覺的
11									
12		第二(兩性的)伸長期	身長最大發育年齡	體重最大發育年齡	月華開始	的	的	的	的
13									
14		第三(成熟期)肥滿期	成熟	發育(身長150cm完了)體重49kg	性的成熟期	發展	內向	個性的	自覺的
15									
16	第三(成熟期)肥滿期	成熟	發育(身長162cm完了)體重54kg	統一	的	的	的	的	
17									
18	第三(成熟期)肥滿期	成熟	發育(身長162cm完了)體重54kg	的	的	的	的	的	
19									
20	第三(成熟期)肥滿期	成熟	發育(身長162cm完了)體重54kg	的	的	的	的	的	
21									

身體精神發達段階

年齡	身體的方面			精神的方面							
	齒牙	身長	體重	性	構造	活動	生活型式				
1	無齒期	乳兒期		嬰兒期	未發展ノ統一	(方向)自然	內容未分化的	形式遊戲	自我實現	認識具體的直觀的	
2	齒期	第一(中性的)肥滿期		中性的兒童期			統一	自然	的	的	的
3											
4											
5											
6	第一(中性的)伸長期	腦髓發達急進的		的	的	的	的	的			
7											
8	永久齒期	第二(兩性的)肥滿期	兩性的兒童期	發展	外向	的	的	的			
9											
10		第二(兩性的)伸長期	身長最大發育年齡	乳房發育年齡	兒童期	多樣的	同	自發的勞作的	社會的自覺的		
11											
12		第二(兩性的)伸長期	身長最大發育年齡	體重最大發育年齡	月華開始	的	的	的	的		
13											
14		第三(成熟期)肥滿期	成熟	發育(身長150cm完了)體重49kg	性的成熟期	發展	內向	個性的	自覺的		
15											
16	第三(成熟期)肥滿期	成熟	發育(身長162cm完了)體重54kg	統一	的	的	的	的			
17											
18	第三(成熟期)肥滿期	成熟	發育(身長162cm完了)體重54kg	的	的	的	的	的			
19											
20	第三(成熟期)肥滿期	成熟	發育(身長162cm完了)體重54kg	的	的	的	的	的			
21											

第一表 學級協同社會の新教育

第二表

兒童の身體並に精神

年齢	心身	
	身	體
5	<ul style="list-style-type: none"> ○體重 初生児の五倍(初生児3kg) ○身長 五、六歳で初生児の二倍(49cm) ○發育 身長の加速的生長現はる ○發育 概して不良 	<ul style="list-style-type: none"> ○好奇本能 この本能から来る破壊性八歳最も著しく現はる ○自己中心・自己擴張をなす(五、六歳)
6	<ul style="list-style-type: none"> ○關節 六七歳まで急進的に増加し、その後次第に緩慢となる(3/4完成) ○呼吸 七二—一二八 ○胸椎 此の歳より十二歳頃まで後彎するもの多し ○聲域 三音程半、女兒の容易に發音し得る最低音d(ニ)最高音a(イ) ○筋肉 抵抗力弱し 	<ul style="list-style-type: none"> ○營養本能 食物攝取の興味絶頂 ○狩獵本能 遊戲の形式をとり動物を獲て現はる(六—十一歳) ○蒐集本能 急に發達し、何によらず集(六—十七歳) ○收得本能 この対象(玩具、裝飾品、衣具)に變化を來す ○好奇本能 好奇心より生命の起源、事起源、神佛の存在、性質等に関する疑問盛になる(六、七歳) ○戲曲本能 (三—六、七歳)ま、ことと遊どとして ○逃走本能 (四—十五歳)恐怖と結びて構成的模倣本能 (四—六歳)
7	<ul style="list-style-type: none"> ○齒 永久齒交代期中切齒脱落す ○腕力 體重の八割に相當す ○聲域 六音程e(ハ)に進む ○性徴 生活體に深く根を下す基本的な二次性徴現はれ男女の身體に差を生ず ○成長 遅緩す 	<ul style="list-style-type: none"> ○遊戯 (四—七歳) 遊びそのもの、活動そのものが目的、劇的描寫的の遊びが多くなる ○想像的模倣による玩具時代 個人的自由遊戯時代 ○養護本能 人形を好む形に於て現はる ○好奇本能 煙草を喫ふ好奇心現はる(十歳) ○浮浪本能 や、衰へる(八—十歳) ○競争本能 遊戯に於て個人競争的の増す ○狩獵本能 遊戯中に現はれる
8	<ul style="list-style-type: none"> ○身長 均整發達に入る ○齒 側切齒脱落す ○眼球 生理的發達終る ○聲域 d(ニ)に進む、練習効果著しく増進す ○腕力 男七九、女九二(八—十二歳) ○血行系統 變化があつて血脈の口径を増し心臓弱くなる ○内臓の發育と筋骨の發育と相伴はざるため精神状態に異常を呈し易激性に傾くこと多し(停滯期) 	<ul style="list-style-type: none"> ○争闘本能 主我的で他人を自己の意志服させるため男は組打喧嘩、口論の形に於て現はる ○競争本能 競争遊戯の形に於て(九—十歳)強く現はれる ○社交的本能 この本能の基礎たる模倣性最も強し ○蒐集本能 (十一—十二歳)最頂點他に勝らんとして集めるもの漸次集めたものを秩序的に持つ様になる ○群居本能 集團、兒群を形成する(十—十五歳) ○遊戯 (八—十歳) 勢力活力の増し行く時で活動旺盛期 ○孤獨が減じて競争遊戯を増す ○さぶ、なげる等の身體運動が多く ○團體的の遊戯も漸次増して行く ○男女により差異を現はす
9	<ul style="list-style-type: none"> ○腕 八二 ○聲域 e(ハ)八音程 ○指運動 指の筋肉運動の速さと精密の度を増す(九、十歳) ○抵抗力 障礙刺激に對する抵抗力大に發達す ○生長 男子の生長最少増加の時期(停滯期) 	<ul style="list-style-type: none"> ○蒐集本能 (十一—十二歳)最頂點他に勝らんとして集めるもの漸次集めたものを秩序的に持つ様になる ○群居本能 集團、兒群を形成する(十—十五歳) ○遊戯 (八—十歳) 勢力活力の増し行く時で活動旺盛期 ○孤獨が減じて競争遊戯を増す ○さぶ、なげる等の身體運動が多く ○團體的の遊戯も漸次増して行く ○男女により差異を現はす
10	<ul style="list-style-type: none"> ○齒 第一臼齒脱落 ○呼吸 七六一—〇八(十、十一歳) ○聲域 二〇—二八 ○内臓 始めて低音の方向に發達しb(グ) (ト)に下り最低音e(ホ)に下る ○聲域 肝臓、脾臓、腎臓の發達著し ○肺量 肺量が身體の發達及運動の發達に伴はない傾向あり ○死亡率 女最少 	<ul style="list-style-type: none"> ○蒐集本能 (十一—十二歳)最頂點他に勝らんとして集めるもの漸次集めたものを秩序的に持つ様になる ○群居本能 集團、兒群を形成する(十—十五歳) ○遊戯 (八—十歳) 勢力活力の増し行く時で活動旺盛期 ○孤獨が減じて競争遊戯を増す ○さぶ、なげる等の身體運動が多く ○團體的の遊戯も漸次増して行く ○男女により差異を現はす
11	<ul style="list-style-type: none"> ○身長 増加微弱 ○齒 第二臼齒脱落 ○腕 七六 ○聲域 女子最高音に達す ○生長 女子の生長最少増加の時期(停滯期) ○死亡率 男最少 	<ul style="list-style-type: none"> ○配偶本能 羞恥の情として漸く現はる(十一—十八歳) ○自顯本能 最も強し(十一—十八歳) ○表出運動 固定の傾向を示す
12	<ul style="list-style-type: none"> ○體重 女は十二、三歳で初生児の十倍(初生児3kg) 	<ul style="list-style-type: none"> ○審美的本能 催進する ○作慮本能 幼者を愚弄する形に於て現はる

五に精神の發達一覽表

Table with 5 columns: 能 (Ability), 智 (Intelligence), 情 (Emotion), 意 (Will), 概 (Summary). Rows describe developmental stages from birth to adolescence, covering cognitive, emotional, and physical growth.

能から来る破壊性(四)著しく現はる(五、六歳—十歳)

主観的時間十五分(二—七歳)自己満足な求むるもの繪畫色彩に對する興味發見する(二—七歳)

感情 模倣的有機的同情(三—五、六歳)主観的己の感情によつて善惡を定める(四、五歳)良心も責務の感も缺く

身體的特徴 1、第一伸長期 2、永久齒に交代する時期で心身に一大變化を來す 3、心身の發達幼稚にして疲勞し易く而も惡癖に陥り易い

取の興味絶頂形式をとり動物虐待(六—十一歳)

包容二乃至三に50—60%進歩する力二日間距離目測力可なり精密になる

感情 異様なものに恐怖する(入學前)單純な感覺、一つの刺戟、表象によつて動作する所謂衝動的動作時代(六、七歳)

4、身體活動は機敏ではあるが節制を缺き一般に粗雑 5、骨格は軟弱で姿勢は不正になり易く、筋肉の抵抗力は弱い

より生命の起源、事物の佛の存在、性質等に關する(六、七歳)まこと遊びな(八、七歳)まこと遊びな(八、七歳)

著しく發達する(六—八歳)繪畫實現時代(六—八歳)

行動 愛情は自己中心の感覺的な愛(三—五、六歳)漸次團體的愛も生じ、又團體的行動をとる様になる

6、必要睡眠時間十時間半乃至十一時間半(六、七歳) 7、必要睡眠時間九時間乃至十時間(十二歳)

好奇心特に著しい發達と共に疑問を提出する(四—六歳)

持續時間二十分發達著しくなる(七、八歳)架空の遊戯を好む(七、八歳)

感情 愛情は自己中心の感覺的な愛(三—五、六歳)漸次團體的愛も生じ、又團體的行動をとる様になる

1、心的機能は一般に部分的、一時的、感覺的、外部的でしかも移動し易い 2、生活經驗は直観的、具體的、感覺的である

活動そのものが目的遊びが多くなる(七歳)

客観的興味(七—十歳)好奇心本能的に發達著しくなる(七、八歳)

感情 愛情は自己中心の感覺的な愛(三—五、六歳)漸次團體的愛も生じ、又團體的行動をとる様になる

3、運動中樞は著しく發達するも制止中樞、聯想維の發達は不充分 4、筋肉や骨格が著しく發達して意志も強くなる

他人を自己の意志に屈ため男は組打喧嘩、女は於て個人競争的のものに現はれる(九—十一歳)

記憶力甚だ高し、單語直接記憶分量四、六、因果の關係の觀察上位置概念による定義現はれる(九—十一歳)

感情 憤怒の性的分化を現はし、男は概して抑制せざる傾、女は抑制的表情あり

1、自我意識漸次發達しての中心には尙情緒動くと雖も努力心、忍耐力が出來獨立心も強くなり、人に對し批判的態度も現はれる

他人を自己の意志に屈ため男は組打喧嘩、女は於て個人競争的のものに現はれる(九—十一歳)

繪畫に現はれる(九—十一歳)繪畫に現はれる(九—十一歳)

感情 憤怒の性的分化を現はし、男は概して抑制せざる傾、女は抑制的表情あり

2、身體の發達と共に精神の活動も旺盛となる、特に記憶力、模倣性など最も旺盛な時期である

他人を自己の意志に屈ため男は組打喧嘩、女は於て個人競争的のものに現はれる(九—十一歳)

繪畫に現はれる(九—十一歳)繪畫に現はれる(九—十一歳)

感情 憤怒の性的分化を現はし、男は概して抑制せざる傾、女は抑制的表情あり

3、この期に於ける本能中留意すべきは争闘本能(喧嘩の善導)蒐集本能(研究心の助長)好奇本能(質問の誘導)群居本能(社交性の培養)

他人を自己の意志に屈ため男は組打喧嘩、女は於て個人競争的のものに現はれる(九—十一歳)

繪畫に現はれる(九—十一歳)繪畫に現はれる(九—十一歳)

感情 憤怒の性的分化を現はし、男は概して抑制せざる傾、女は抑制的表情あり

4、良心の萌芽現はれ道徳的客観的標準(教師父母)に服する段階に進む

他人を自己の意志に屈ため男は組打喧嘩、女は於て個人競争的のものに現はれる(九—十一歳)

繪畫に現はれる(九—十一歳)繪畫に現はれる(九—十一歳)

感情 憤怒の性的分化を現はし、男は概して抑制せざる傾、女は抑制的表情あり

5、社會性現はれ漸次團體的、社會的觀念發達す意志の發達につれ遊戯生活より勞作化への轉向をなすべき時期である

他人を自己の意志に屈ため男は組打喧嘩、女は於て個人競争的のものに現はれる(九—十一歳)

繪畫に現はれる(九—十一歳)繪畫に現はれる(九—十一歳)

感情 憤怒の性的分化を現はし、男は概して抑制せざる傾、女は抑制的表情あり

6、意志の發達につれ遊戯生活より勞作化への轉向をなすべき時期である

他人を自己の意志に屈ため男は組打喧嘩、女は於て個人競争的のものに現はれる(九—十一歳)

繪畫に現はれる(九—十一歳)繪畫に現はれる(九—十一歳)

感情 憤怒の性的分化を現はし、男は概して抑制せざる傾、女は抑制的表情あり

7、個性の基礎を築くは十歳までと言はれてゐる

他人を自己の意志に屈ため男は組打喧嘩、女は於て個人競争的のものに現はれる(九—十一歳)

繪畫に現はれる(九—十一歳)繪畫に現はれる(九—十一歳)

感情 憤怒の性的分化を現はし、男は概して抑制せざる傾、女は抑制的表情あり

8、九歳—十歳間乃至十一歳間、十一歳—十二歳間乃至十三歳間

他人を自己の意志に屈ため男は組打喧嘩、女は於て個人競争的のものに現はれる(九—十一歳)

繪畫に現はれる(九—十一歳)繪畫に現はれる(九—十一歳)

感情 憤怒の性的分化を現はし、男は概して抑制せざる傾、女は抑制的表情あり

9、必要睡眠時間九時間乃至十時間(十二歳)

他人を自己の意志に屈ため男は組打喧嘩、女は於て個人競争的のものに現はれる(九—十一歳)

繪畫に現はれる(九—十一歳)繪畫に現はれる(九—十一歳)

感情 憤怒の性的分化を現はし、男は概して抑制せざる傾、女は抑制的表情あり

10、必要睡眠時間九時間乃至十時間(十二歳)

他人を自己の意志に屈ため男は組打喧嘩、女は於て個人競争的のものに現はれる(九—十一歳)

繪畫に現はれる(九—十一歳)繪畫に現はれる(九—十一歳)

感情 憤怒の性的分化を現はし、男は概して抑制せざる傾、女は抑制的表情あり

11、必要睡眠時間九時間乃至十時間(十二歳)

他人を自己の意志に屈ため男は組打喧嘩、女は於て個人競争的のものに現はれる(九—十一歳)

繪畫に現はれる(九—十一歳)繪畫に現はれる(九—十一歳)

感情 憤怒の性的分化を現はし、男は概して抑制せざる傾、女は抑制的表情あり

12、必要睡眠時間九時間乃至十時間(十二歳)

他人を自己の意志に屈ため男は組打喧嘩、女は於て個人競争的のものに現はれる(九—十一歳)

繪畫に現はれる(九—十一歳)繪畫に現はれる(九—十一歳)

感情 憤怒の性的分化を現はし、男は概して抑制せざる傾、女は抑制的表情あり

13、必要睡眠時間九時間乃至十時間(十二歳)

他人を自己の意志に屈ため男は組打喧嘩、女は於て個人競争的のものに現はれる(九—十一歳)

繪畫に現はれる(九—十一歳)繪畫に現はれる(九—十一歳)

感情 憤怒の性的分化を現はし、男は概して抑制せざる傾、女は抑制的表情あり

14、必要睡眠時間九時間乃至十時間(十二歳)

他人を自己の意志に屈ため男は組打喧嘩、女は於て個人競争的のものに現はれる(九—十一歳)

繪畫に現はれる(九—十一歳)繪畫に現はれる(九—十一歳)

感情 憤怒の性的分化を現はし、男は概して抑制せざる傾、女は抑制的表情あり

15、必要睡眠時間九時間乃至十時間(十二歳)

の遊びが多くなる
遊戯時代

おぼけ、幽霊などに恐怖する(二、三歳頃)
女性には人形に対する熱情最も強し
道徳的客観的意識(教師、父母の言葉)などを承認する段階(五、六歳頃)
学校に於ける親友関係の成立は(十歳頃)
この年齢に於ける最も多く結ばれる(学校生活)

感情 憤怒的性的分化を現はし、男は概して抑制せざる傾、女は抑制的表現あり
差恥の情や、減退す
社会的階級の念最も盛
父に對する敬仰心衰へ始め歴史的人物に對する崇敬心発達し來る
抽象的的誠實、禮讓、從順等は未だ発達せず

○感情 天災地變に對する恐怖生ず(十一、十二歳頃)
思慮的同情(十一、十二歳)
論理的感情的たる知的情操發生す(十一、十二歳)
選法の傾向著しく発達し來る
此の歳を轉期として理想の方向に大變化を來す
理想選擇に對する物質的影響俄かに減す
眞の學級の意義を理解する

○自己意識 不從順、反抗、疝癩等の自己意識
激しくなる(男十二、十三歳、女十三、十四歳)
社会的意識覺醒し、社會團體のた交に活動せんことを兒群を形成し理想的影響を受くること大
ぶる六割以上は古今の人物を選合理的に對する興味勃興す(十二歳より)
教師に對する感受性最も鋭敏で特に教師の嫌惡すべき行動を最も強く感ず(男女共)
宗教心現はる

○感情 科學的犯罪に對し恐怖生ず(中學生)
○道徳性 理想によつて動作する道徳的有意的動作時代(十四、五、十八、二十歳)
教師の感化を最も強く受ける時代(男十六歳、女十四歳)

○感情 科學的犯罪に對し恐怖生ず(中學生)
○道徳性 理想によつて動作する道徳的有意的動作時代(十四、五、十八、二十歳)
教師の感化を最も強く受ける時代(男十六歳、女十四歳)

○感情 科學的犯罪に對し恐怖生ず(中學生)
○道徳性 理想によつて動作する道徳的有意的動作時代(十四、五、十八、二十歳)
教師の感化を最も強く受ける時代(男十六歳、女十四歳)

○感情 科學的犯罪に對し恐怖生ず(中學生)
○道徳性 理想によつて動作する道徳的有意的動作時代(十四、五、十八、二十歳)
教師の感化を最も強く受ける時代(男十六歳、女十四歳)

○感情 科學的犯罪に對し恐怖生ず(中學生)
○道徳性 理想によつて動作する道徳的有意的動作時代(十四、五、十八、二十歳)
教師の感化を最も強く受ける時代(男十六歳、女十四歳)

○感情 科學的犯罪に對し恐怖生ず(中學生)
○道徳性 理想によつて動作する道徳的有意的動作時代(十四、五、十八、二十歳)
教師の感化を最も強く受ける時代(男十六歳、女十四歳)

の發達と心理的表裏

時期	特徴	意識	感情	行動
乳児期	本能の活動が中心で、外界の刺激に反応する。	無意識の状態。	喜び、悲しみ、恐怖などの単純な感情。	反射的な行動。
幼児期	知能の発達と共に、想像力や創造力が現れる。	自我意識の萌芽。	愛着、嫉妬、誇りなどの感情。	模倣行動、自己中心的行動。
学童期	論理的思考能力の発達、社会性の獲得。	道徳意識の形成。	羞恥心、自尊心などの感情。	集団行動、規範に従う行動。
青年期	抽象的思考能力の発達、自己意識の確立。	理想意識の形成。	恋愛感情、苦悶などの感情。	自主的な行動、社会的責任の自覚。
成人期	高度な知能と情緒的安定性の獲得。	現実意識の確立。	愛情、慈悲などの感情。	社会的役割の果たし、他者への貢献。

る、その覚醒・自覚の程度に應ずることを意味し、「より論理的」とは心理的なるものの中に潜在せる價值的なものを覺醒せしめること、言ひかへれば心理的は内部的發展力を價値の方向に轉換せしめること、更にいへば心理的なるものを論理に展開せしめることを意味する。次に「價値に發展せしめる」とは兒童の素質として有する價値可能性が文化財の獲得によつて一定の形式と内容をを得るをいふのである。即ち一言にていへば心理の論理化を圖ることである。

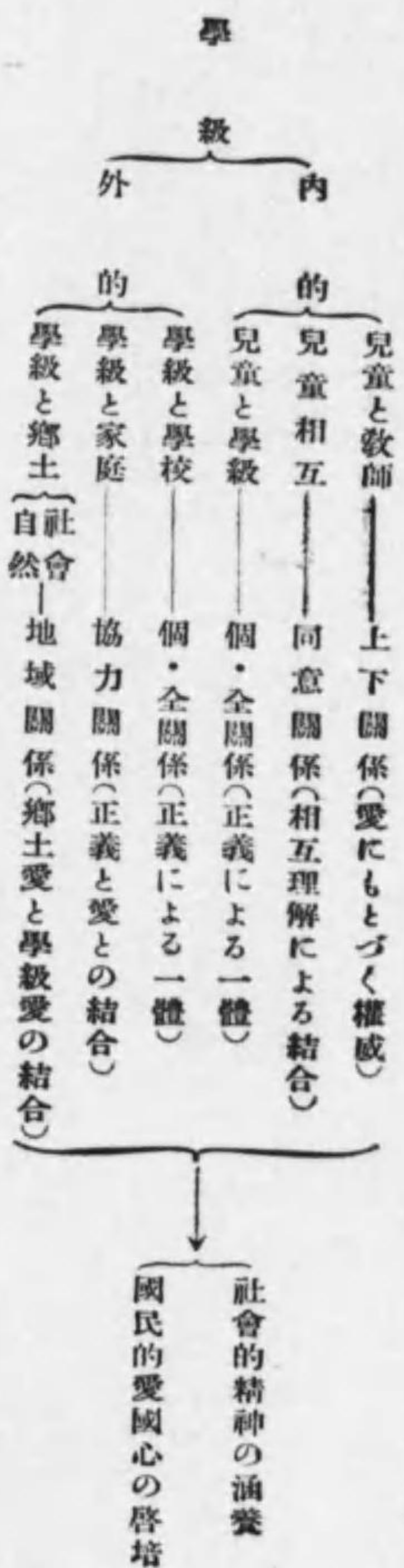
かくの如く心理が論理化、價値化するゝことによつて、客観たる論理は實在し、心理は一段と高次な心理に止揚され進展して行くのである。かゝる過程即心理の論理化、論理の心理化を連続的に發展せしめることによつて人の發展は望み得らるゝのである。

吾々は右の如く考察することによつて即兒童の心理の中なる價値性の覺醒といふ一點に於て兩者の融合點一致點を見出すことが出来るのである。

第三節 社會的橫的體系

教育は縦の價値への發展と、横の社會的交互關係との關聯によつて成るが故に、縦的研究を了へた吾人は當然その橫的研究たる社會との關係は如何にあるか又あらねばならぬかの考察に進まねばならぬ。即學級と教育的環境の範圍並にそれ等は如何なる關係を有するかにつき一瞥する。

學級に於ける社會的關係は一の交互關係であるから、それが如何なる交互關係にあるか次の表解により明かにする。尙それ等に關する具體的方案については、各論第二章相關的社會體としての學級教育の實際篇に譲る。



第四節 各學年の(學級)教育方針

以上述べたる學級教育の原理と、その教育の體系と、更に學校乃至學級それ自身の特殊相とを考察する時、そこそこの學級独自の具體的方針を確立することが出来るのである。

しかしこゝでは原理と體系とに立脚せる一般的教育の根幹としての方針を述べ、具體的方案への指示とする。

第一、初學年學級の教育方針(主に尋一)

一、家庭生活より學級生活への自然的轉回を圖ること

兒童は今までの愛の家庭に個人的且主我的に成長して來たのであるが、一躍團體的な學校乃至學級生活にはいつたのである。この當初に於て兒童は學校に對し、好奇心と希望と反面多大の不安を抱いてゐるのである。さればこれが第一歩としてはこの好奇心を利用し不安を去り學校を信頼し好愛するといふ念を養ふべきである。次には小社會たる學級生活に順應することが必要である。これがためには教師の愛を中心として兒童の遊戯生活の中に彼等の興味と模倣性と

暗示性を利用して現在生活の完全を期し、將來の社會性の萌芽たる共同的態度を培ひ、以つて社會意識の基礎を啓培すべきである。しかもこれが訓練するに當つては他律的・外部的より始め愛の家庭生活より愛と正義との學級生活への自然的な轉回を圖るべきである。

二、身體的特徴を顧慮し保護を本體とすること

初學年兒童の身體發育は未だ幼弱なるものなれば、常に過勞に陥らぬ様に力むべく、又疲勞の程度如何に留意して發育上阻害なき様にせねばならぬ。更には常に家庭との聯絡を圖り健康状態並に運動・榮養・休眠等の狀況を考慮して行はねばならぬ。更に體育運動の指導に於ては正しい姿勢の保持に意を用ひ自然運動を重視し運動の全體化、興味化、心理化、律動化、遊戯化に努むべきである。

三、遊戯的生活形式による教育たること

初學年兒童の生活姿態は自然的な發動としての遊戯生活である。この遊戯生活たるや活動それ自身に満足をもち、興味を感じるものであつて、實に彼等兒童はこの形式に於いてのみ自我と對象との間隙を去り、主客合一せる素朴的な全活動をなし得るのである。換言せばこの遊戯生活こそ彼等の想像・現實・理想を渾一全體とする一元的な生活なのである。

かゝる特質を有する初學年學級の教育にありては、教育的價值内容を渾一的・全一的な遊戯的生活形式の中に織込み以つて陶冶財を兒童の生活の中に體現させるのである。換言せばかゝる遊戯的生活の中に、兒童の素朴的な全我活動を營ませ、この素朴的な全我活動の營みに於いて目的的活動への進展を圖るべきである。

四、未分化的生活形式による教育たること

初學年兒童の生活形式が遊戯であるから、必然に又それが志向的對象の渾一未分化たることを意味する。

即ち彼等の世界は内外未分化の世界であり、融合一元の世界である。故にかゝる渾一未分化の對象に志向する兒童にあつては宜しく分科的教育によらず未分科的合科的學習によらねばならぬ。即ち多様な志向的對象が一つの全體的系列として織込まれる、合科的學習でなくてはならぬ。

五、學習は生活中心且具體的直觀的なること

上述せる如く低學年兒童をして遊戯的生活、未分化的生活に於て、作用と内容を一如の境地にまで融合せしめ、生活化したる知識として認識せしめねばならぬ。そのための學習は徹頭徹尾彼等の生活を中心として其の材料も方法も選ばなければならぬ。即ち彼等の生活發展と興味を標準として、其の生活範圍たる家庭・學校・郷土等生活環境の自然人事から適切なるものを選び、學習形式としては外部的直觀に目を向けしめ模倣・行動・表現等による具體的な方法によらねばならぬ。

第二、中學年學級の教育方針(尋二——尋四)

一、團體生活に馴れしめ社會性の啓蒙をなすこと

この期の末期十歳位は重要な精神の轉回期である。自然的な遊戯生活より目的的な活動へ、外面的生活より内面的生活へ、直觀的生活より論理的生活へ、本能的生活から道德的生活へと次第に展開する期である。

さればこの期に發現する社會的本能並に道德意識等を巧に抑制助長することによつて、學級の共同生活の充實を圖り進んでは諸多の社會性の陶冶にまでその指導を伸ばすべきである。猶この期の兒童は自我のみを主張する態度が顯著なればこれを自律的態度に善導すること、並に身體的發展を基礎としての勞作的態度の基礎養成への發展を企圖せねばならぬ。

らぬ。

二、遊戯的生活形式より勞作生活形式への發展を圖ること

この學年は遊戯的生活形式より勞作的生活形式への過渡期である。低學年兒童の如く單に活動それ自身を楽しみ、無目的な遊戯ではなく、目的と手段とを區別し、結果より見れば、恰も目的的活動の如き觀を呈し來る。

さればこの期の兒童に對しては、遊戯的生活の中に教育内容を織込み、目的と方法とを意識せしめ、それが遂行にあつては努力奮闘する所謂遊戯の勞作化への發展を企圖せねばならぬ。

三、未分化的生活形式より分化的生活形式への發展を圖ること

この期の初め頃から渾一未分化の融合生活は彼等の價值意識の覺醒につれて破壊分裂に遭遇し、その眼は外界へ轉回され、多様の生活に入るのである。こゝに於て彼等の世界は想像即現實即理想の世界ではなく、それ等は別々の世界であることを知り、唯々統一なく所謂羅列的な世界の現出を見るのである。

さればこの期に於ける教育は、各教科に分化せしむるも、その視點は客觀的價値の體系を重視するよりは寧ろ生活を中心とし、以て兒童の體驗内容を充實し、豊富ならしめ、價値追求心を練磨し、次第に客觀的價値の體系的要求への發展を圖るべきである。

四、學習は郷土中心且行動的直觀的なること

この期の兒童は感覺・記憶・想像・思考の心的機能の發展と共に、身體的活動も漸次旺盛となり、その旺盛なる身體的活動は一面好奇心と空想とに結びて冒險的争鬭的となり、他面行動による學習方法をとりて、精神内容を豊富ならしむるのである。

さればこの期に於ける學習の方法は、あくまでこの行動的直觀的たるを重んじ、各教科内容もなるべく郷土を中心とし且行動的直觀的學習を重んじ、以つて發達に應ずる本質的認識方法による學習を圖るべきである。

五、發育養護本位の體育を漸次合理化鍛鍊的にすること

この期は第二充實期であつて心身共に著しく發達をなす。身體的には骨格筋肉共に著しく發達し精神的には自我意識の發達と共に批判的態度、社會性の出現を見る。

さればこの期に於ける體育指導は前期同様衛生上の諸點に留意し、運動方面としては自然運動の合理化、基本事項の徹底、運動精神の涵養等に力點を置き指導態度としては他律的より自覺的に、個別的より團體的指導を重視すべきである。

第三、高學年學級の教育方針(尋五——高等科)

一、學級生活による社會生活にまでの教育たること

この期は兒童後期より青春期にかかる人生の危期である。即ち性的衝動の活動があり、心の眼が外から内へ轉回する過渡期であり、道德的自我に目覺め社會的意識も覺醒し來り、心身共に大動搖を來す時期なのである。

さればこの期に於いては性的衝動を純化し精神愛への變形、純潔高雅なる品性への轉向及社會的本能の誘掖輔導等幾多考慮すべき重要問題を有する。

特にこの期に於ては學級の社會的生活を終るが故に、これ等幾多の重要問題をこの學級生活の完成に融合せしめ、社會人としての原型を與へると共に幾多の危機に對する自覺と解決とに導くべきである。

いひかへれば個人と學級との關係を正しく認識し、自己の義務を自覺し、學級のためには忘我的に奉仕する學級精神

の體得をなさしめ、以て社會生活にまでの基礎陶冶をなすべきである。

二、勞作的生活形式による教育たること

この期の本質的生活姿態は勞作的生活形式である。即ち兒童は最早無目的な生活、没價值的な活動から目覺めて自覺的な目的的な自我活動をなす様になるのである。

さればこの期の教育は目的を定め、目的遂行の方法を考察せしめ、それに従つて行動をとらせ、更には其の行動の結果を反省せしめる様指導すべきである。即ち勞作化の形式に於て教育指導をなし更に勞作の遊戯化にまで發展を企圖すべきである。

三、分化的價值生活より統一生活への發展を圖ること

勞作的生活が教育價值を目標として、一方向に向ふことは其の體驗内容が分化し、内面化に向ふ事を意味する。従つてこの期の教育は言ふまでもなく、教育價值の本質的類型に従ひ、更には各教材にまで分化せる教育指導を必要とする。しかし分化による體驗は元より全體の部分としての分化であるから、各教科、各教材、夫々の本質的意味を把握させると同時に、その意味は全體の一部分としての意味も明かにせねばならぬ。部分化された多様の状態が更に關聯的意味を深めて眞の價值體系へ組織統一せらるゝ境地へと發展すべきである。

四、學習は内的直觀の方法により生活の深化を圖ること

この期の兒童に於ては既に體驗内容著しく増積すると共に、思考力、想像力が的確しかも合理的になり、漸次抽象的に把握し、思索的傾向が顯著となる。

かゝる特色を生かし、更にそれを深化せしめて、教材の中心的生命を把握せんとする本質的直觀に迄思索を進め、内

面的關聯をさぐり、内的直観による學習にまで指導をなし、生活の深化を圖らねばならぬ。このためには各教科各教材の本質的構造を明かにし、それに即する學習方法たる自然科学的方法・精神科学的方法等により本質的直観の指導をなすを必要とする。

五、身體的個性に適應せる體育をなすこと

この期に於ける身體の發育は著しくてほとんど成人に近くなり、精神方面に於ても自覺的、合理的、社會的となり來るのである。この期の特徴といふべき點はこの終りに於て性的衝動が顯著となることで、これがため男女により精神的特質にも夫々差異を生ずるのである。

さればこの期に於ける第一の留意點は性的考慮である。即ち心身共に性的特徴に相應したる指導をなすべきで特に女子の月華開始期には細心の注意を要する。次に體育指導に當つては漸次鍛鍊的になし勞作を重んじ強固なる意志、實行力の養成、運動精神の涵養、運動趣味の助長等に意を用ひ、その態度としては彼等兒童に身體的個性を自覺せしめ自覺的自主的體育たらしめ以て體育の生活化、社會化にまで導くべきである。

六、個性發展としての職業的指導をなすこと

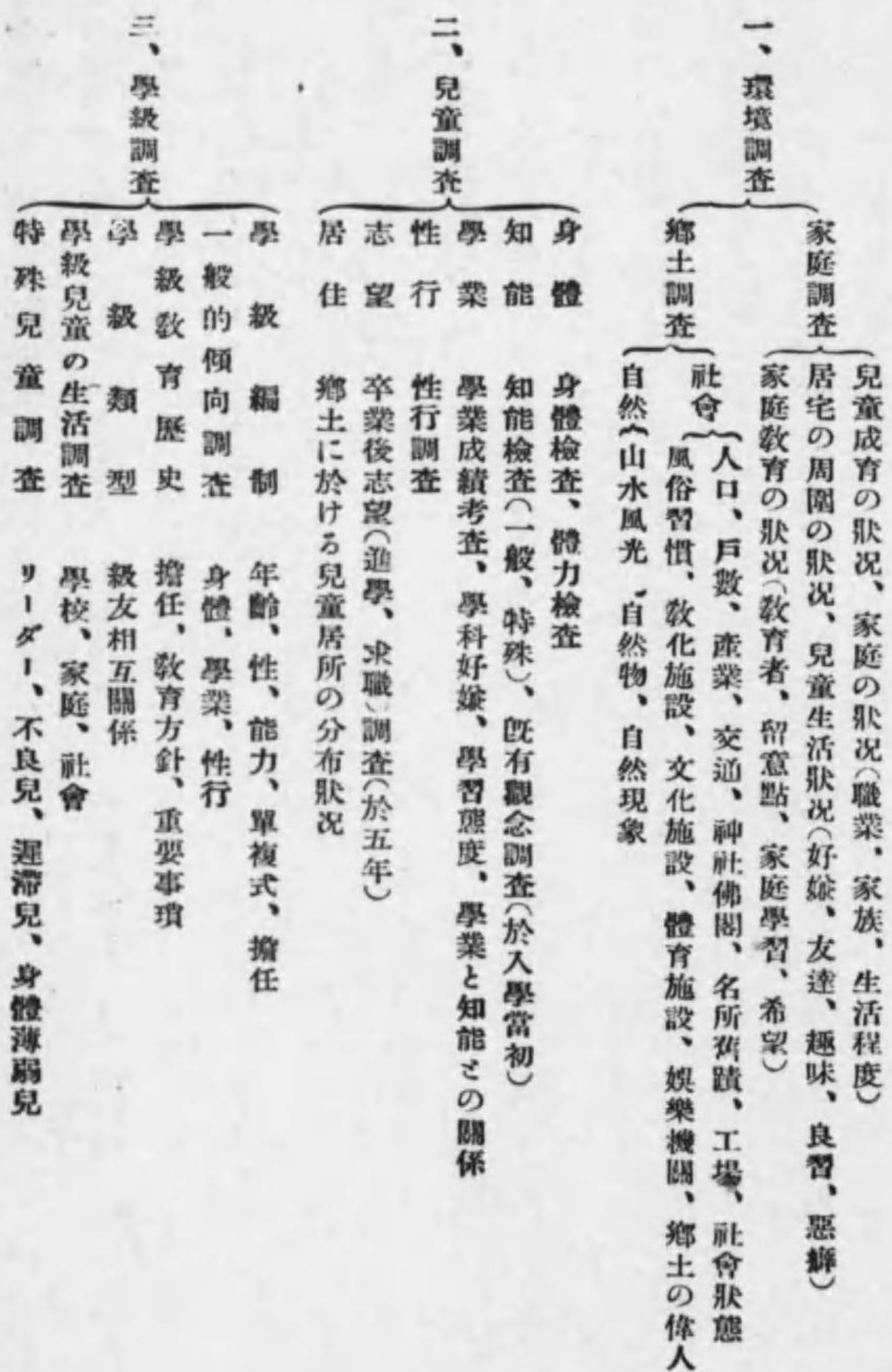
個性の顯著となるはこの期の終りである。さればこの期に於いては一面多方的陶冶をなし、個性の圓滿なる發達を圖ると共に、他面職業に對する態度即ち職業的知見の養成、職業的趣味の助長、職業的自信の啓培等並に上級學校への進學指導を顧慮すべきである。

第五節 學級教育經營概要

以上の原理體系に基づき實際、學級教育を如何に實施するか。その經營の概要につき主なる項目を左に掲げることとする。

第一、學級の基本調査

調査即指導の立場に立つて次の三基本的調査を行ふべきである。



第二、學級教育方針樹立

學校の教育方針と學級の基本調査並に自己の教育觀により次の如く方針を確立すべきである。

- 一、一般的教育方針 一般的经营の態度
- 二、特殊的教育方針 各科指導方針、訓育方針(訓練要目)、養護方針、特殊兒童に對する指導(學業、性行、身體)
- 三、環境整理の方針 教室經營、學級行事の立案

第三、學級教育の實際

一、學級全般に關する實際

- 1、全員參加の經營 學級全員が學級の仕事を夫々分擔して(當番制の如き)その責任を遂行し、以て學級の圓滿なる進展に參加すべく組織すること。
- 2、教室經營 教室を有意義に整理して教室の學習化を圖ること。

二、學級の特事項に關する實際

- 1、學習指導 各科の指導經過、學業成績の學級的特質、學習態度養成法、自修時間の利用法、ノートの使用狀況(基本調査に立脚して)
- 2、訓育指導 學級自治會の指導狀況、訓育方針の實踐狀況、作業的訓練の實際狀況、遊歩中の指導、食事の指導、言語行動等の指導等、校外訓練狀況(基本調査に立脚して)
- 3、養護指導 出席の狀況、體育指導、清潔整頓狀況、衛生狀態、衛生検査狀況(基本調査に立脚して)

三、家庭との連絡に關する實際

- 1、學校參觀狀況 懇談打合せをなし指導に遺漏、矛盾なきを期すること。
- 2、家庭訪問狀況

四、特殊兒童に關する實際

- 1、特殊指導の兒童(學業、性行、身體、家庭的に)
- 2、特殊兒童教育指導の記録形式

考備	養護	訓育	各科指導	學習態度	環境	留意點	指導經過

裏面は二段に分けて上段には學校生活、下段には家庭生活に於ける具體的な重要事項を記入する。

五、特別施設

學級自治會、學級誕生會、學級實行日、當番制度、學級奉仕日、學級朝會、學級反省會、學級學藝會、學級展覽會、學級新聞、學習帖展覽、學級記念日、學級趣味會、學級園、動物飼育、お晝の集ひ、學級遊戲、學級研究會、學級行事 等々

六、學級教育記録

以上の各經營の實際はその都度重要事項を記録をなし反省、進展の資料とすること、左に記録するに當り注意すべき二三の事項を記述する。

- 1、經營録 學級經營録、兒童觀察録、學級日誌、自治會記録、學校家庭の連絡、兒童の身體、學業、性行等に關する重要事項
- 2、兒童觀察資料 兒童日記、生活事實の發表(話方)、遊歩時中の行動、學習作業(學習態度、手工、學習帖の使用狀況、掃除仕方)、兒童成績品(綴方、書方、圖畫)、食事、遠足並に郊外引率、其他
- 3、觀察法 なるべく自然の狀態を觀察して、發展的に考へて、なるべく具體的に、なるべく繼續的に、常に反省の資料として

各論

第一章 自主的活動體としての學級教育

第一節 自主的活動體としての學級

第一、學級の自主的活動の意義

一、學級教育と學級精神

人は自ら發展せんとする努力を持ち、自然の上に精神を築かんとする發展の過程にあるものである。従つて教育とは人の精神發展を自然のまゝに放任せず教育理想の見地から、その發展を助成することによつて一步一步と價値を體現せしめることである。即ち文化價値を體驗せしめることによつて價値意識を發展せしめ、文化價値獲得による文化創造作用である。約言すれば文化意識——眞理を探究し美を愛し善と聖とに憧れ奉仕と協同とを重んずる規範的意識——の發展を助成する作用である。篠原博士も亦、「教育とは被教育者の發展を助成する作用である。」と定義してゐられる。

而して學校に於ける教育活動は學級を單位とし、學級教育を通して實現されるものである。

茲に學級とは教育上綜合價値追求を目的とせる基本的教育協同社會にして、その成員たる教師及び兒童が獨自の生命體として自主的活動をなす如く、學級も亦、生命を有する生活協同體として他社會と相對して、自らの意志によつて成

長發展すべき統一體であり生命體である。即ち學級は確立せる教師を中心とし、その指導精神に觸發輔導されつゝ、學級の成員たる兒童が相互に綜合價值追求を目的として精神的に統一をもち、更に學級精神を理解體得することによつて成長し發展する自主的生命體である。換言すれば學級の成員たる兒童の生命と學級精神とは教師の助成を通して共に統一され、自らの意志によつて相互の伸展をなすものである。かゝる教育的活動がなされてこそ、自主體としての學級教育の意義があり、學校教育の徹底がある。

かく考へる時、學校と學級・自學級と他學級・學級と兒童との關係は全體と部分・社會と個人との關係の如く、相即不離の交互關係となるのである。具體的には學級は兒童の學級であり、兒童は學級の一員としての兒童である。更に其の精神生活を如實に眺める時、其處に存するものは兒童と學級との精神的な交互關係・交互作用のみである。即ち學級精神がそれである。

茲に學級精神とは學級の成員に共通にして且つ共通なりと意識されたる學級其の者の價值意識をいふ。而して學級精神は自學級を支持し發展せしめんとする規範としての精神である。従つてこの精神は學級生活の原理となつて學級の進むべき方向を指示し、成員たる兒童の生活の原理となる。故に學級精神の確立によつて、學級其の者が他の社會(學校・他學級等)と相對して、精神的に統一を保つて獨立した時、始めて學級其の者は自主的生命體となるものである。更に學級精神は學級擔任者たる教師の指導感化に影響せられるは勿論なれども、學級の組成たる兒童個人の意識の内にも存するものである。約言すれば動的には社會的綜合であり靜的には社會の各個人と共通な精神的態度の外に存しないものである。茲に社會的綜合とは兒童と學級との辨證的緊張關係による循環的動的發展によつて兒童以上のもの即ち新しい意味のものを生ずるをいふ。而して社會的綜合に入り込まない個人はなく、又個人を離れて社會的綜合はないが、併

し社會的綜合には個人から説明し盡すを得ない或る者を含むのである。

今かゝる見地より自主體としての學級を、その發展の様相より考察検討して、自主的活動體としての學級の意義を定め、之を根柢としての學級教育について論述したい。

二、學級の自主的活動の意義

前述の如く、學級は教師の輔導を俟つて學級精神に統一されつゝ、成員相互の精神的統一をなして、他の社會と相對立して自らの意志によつて伸展する自主的生命體である。而して教育的發展は文化價值への發展であり、内よりの自發展であつて外よりの附與ではない。「吾人は自己活動的體驗によつてのみ生活事實から發展認識を得ると共に、この發展認識は自己活動によつてのみ再び生活に役立つことが出来る。」(ブルゲル) 従つて學級に於ける兒童は、教師の指導精神に觸發されつゝ自己活動によつて文化財を追創造して、漸次自律的な人格へと發展成長するものである。詳言すれば學級と兒童・自學級と他學級とは交互關係に立つて、學級精神に助成され制肘されつゝ兒童相互が自己活動をなし然も協同的活動をなすことによつて日々理想の塔に向つて伸展をつゞけてゐる。是が體ては自主體としての學級の伸展をなすのである。恰も太陽が水星以下の諸遊星を率いてオリオンの方へまっしぐらに走りさるやうに。

かくの如く學級の活動は兒童各個の活動と密接な有機的交互關係にあり、然も文化價值への内よりの發展で兒童各個の創造的活動を促進するものである。されば兒童各個と學級との對立は、兒童と學級に内在する普遍的價值との辨證的對立であり、その緊張は兒童各個と學級との間に存する緊張である。そしてこの對立緊張を通して兒童は發展し、兒童と學級とは一度調和的關係に立つが更に高次の階段に於て緊張を示し、緊張の結果再び調和を來し、かくてやむところをしない。

而して、文化價值は一切の教育活動の統一點である以上、教師の外よりの助成と兒童の内よりの活動とは文化價值に於て合致せなければならぬ。かくて教師と兒童とが描く理想の融合する所に學級文化の方向が定まり、ベストを盡して自己活動による自主的發展を續ける所に學級生活の意義と興味とがある。「この理想(文化價值)への精神的歸依に於て教育及び陶冶の兩極たる教育者と兒童とは合一する。そこには支配者も服従者もなく教師と兒童とは共に眞に奉仕し共に自由となる。」(ポツプ)

かく學級と兒童各個との發展が一種の辨證的な緊張關係であり、然もかゝる關係に立つて精神的に統一しつゝ、學級が綜合價值を目ざして成長發展するところに學級の自主的活動體としての意義を認めるのである。又兒童と教師との辨證的な有機的交互關係により人道の益々完全に表現せられてゆく過程が學級教育の理念である。

三、自主的活動體としての學級の發展

自主的活動體としての學級概念意義は大體述べたが、更にかゝる學級の發展の意義を明らかにし、學級の發展と兒童各個の發展との關係を述べて、學級教育上の根本問題を把握せねばならぬ。

さて學級の發展とは一言に學級がより高次な文化價值を實現し、よりよき文化社會となること即ち學級に於ける教育活動——學級と兒童・自學級と他學級との辨證的緊張關係による——によつて、より高き客觀的精神が學級に於て實現されることを意味するのである。而してかゝる發展は學級の成員たる兒童が、旺盛な自己活動によつて教師輔導のもとに客觀的價值内容を獲得して、より高き普遍的價值に高まつた場合、この兒童の發展は之と交互關係ある學級の他の兒童各個に影響してその發展を促し、それが纏て學級の發展の主體となるものである。即ち成員個人の發展が遂げられると、他はこのより高き價值に接し之に刺戟せられ之に覺醒されて、自己も亦より高き價值を實現せんものと、成員相互

は活潑な活動を続け、自ら構成された學級の發展を來すものである。

又之と同様に學級の發展は之と交互關係にある學級成員各個の發展を促進する動因となるものである。詳言すれば客觀的精神としての文化を内具する教師及び學級精神の流れを理解體得することによつて、兒童は始めて存在から價值に自然から精神に高まり得る。而して學級精神は成員たる兒童の意識の中のみ存するものである。勿論學級精神即個人精神でもない。只存するものはハースの言へる如き關係のみ。「大なる精神的宇宙に於て小なる宇宙としての精神的身體的個我は活動し、個我は大宇宙によつて養はれ翻つて大宇宙に働き返す。」(ハース)

而してかゝる教育的發展は、學級に於ける學習生活によつて實現されるものである。即ち文化價值を内具する教材又は教育的施設——廣義の教育的陶冶材——を介して、教師と兒童との間に行はれる助成・學習の兩作用に依つて、兒童は自由な人格への發展の道を辿るものである。この道程に於て兒童をして學習の根本的精神態度を確せしめるやう教師の指導がなされなければならない。一言にして自己の生活の裡に文化内容を獲得し追創造して刻々價值を實現する創造的自己活動が自主的活動體としての學級の發展の中核をなすものであると言ひ得る。

斯く考ふる時、學級教育の發展を期待する爲めには、學習に就いて究明しその中核である學習態度の向上發展に力を致さねばならぬ。

第二、學級の自主的活動としての學習

學級としての發展を期待し兒童各個の發展を圖る學習生活は實に學級教育の中心である。本項に於てはかゝる學習生活に、より深き考察を加へて、學級教育の方法上の根本原理を明らかにせんとするものである。

一、自主的活動としての學習の意義

(1) 學習の意義

學習の意義については學者各々その謂ふ所を異にして、決定的な定義は與へられてゐない。

(イ) 心理的解釋

最も廣義には兒童の經驗收得の作用即ち精神の發達に關する事柄總べてを含み、その作用の意識的たると無意識的たるを問はず、苟も兒童が經驗によりその生得的傾向に基く反應の仕方を變化して環境に順應し、之を反覆することによつてその反應の仕方を固定してゆくことである。換言すれば兒童が環境に觸發され、この觸發に反應することによつて伸展してゆく全過程を學習と呼ぶ。狭義には、特に意識的に一定の知識技能を收得する作用を指す。(哲學辭典)併しながら是等の意義は所謂心理的考察であつて、教育的立場より見た學習の意義として探るべきものでない。故に茲に考察の對象としての學習とはなり得ないのである。

(ロ) 教育的意義

教育的な學習は、有意的に客觀的文化財の獲得に向けられた意識的作用である。のみならず教育である以上、必ずそこに優越せる教師の輔導助成を條件としなければならぬ。即ち教育的見地より價値に照して學習の内容を選択し、之を系統的ならしめることが必要であり、精神發展の過程にある兒童に對してその發展を助長する必要がある。なんとすれば兒童の生活は學習活動の根柢として實に大切なものではあるが、善惡無記のものでそれ自身凡ての生得的傾向を放任して置くことは到底許さるべきでもないからである。而して從來考へられてゐる如き狭義の學習即學級の教室内に於ける教師直接の輔導の伴ふ所謂教室學習のみでもない。

然らば考察の對象として、謂ふ所の學習とは如何。學級又は家庭等場所の如何に拘らず、兒童が教師輔導のもとに客觀的價値内容を獲得して、自己の生活の中に刻々に價値を實現する創造的自己活動である。即ち輔導者たる教師の助成と兒童が自發的に文

化内容を獲得し追創造する創造的自己活動である。(本論參照)故に學級に於ける教師の直接指導の伴ふ學習(最狭義)は勿論、學校又は家庭における兒童の學習生活——教師の輔導を豫想した——をも含めたものである。従つて學級・學校に於て教師を中心とした兒童相互の學習、自習時間に於ける自修・學校に於ける遊戯或は圖書閱覽・晝食等の學校生活中の學習も校外に於ける學習も、家庭に於ける自修も亦、文化價値追求のための創造的自己活動であり教師の直接間接輔導の伴ふものであるならば、共に學習と呼び得るのである。

(2) 兒童期の生活と學習

兒童の生活を見るに彼等は家庭・學校・社會の間にあつて生活し育まれて人となる。その生活は或は遊戯に或は作業其他の勤務に或は教科に關する學習に旺盛な活動を示してゐる。而して心身の發育程度に應じて相違はあるが、兒童は一面から見れば多くの缺點を有するが、——助成の豫想——他面純眞快活にして好奇心に富み、被暗示性強く一度何事かに興味を感じんか、燃ゆるが如き憧れをもつてその事象に没入する。かゝる兒童期の生活は一面独自の價値を有するものであるが、それは善惡無記の裡に旺盛な活動力を有するものにして、こゝに價値追求意識の萌芽と學習活動の根柢とを有するものである。

(3) 學習と學級教育

兒童の學習は、前述の如く教師の輔導を豫想し、兒童が文化價値追求を目的に創造的自己活動をなすことであるから(イ)學校であると學級であると將又家庭・社會であらうその場所に拘らず、(ロ)陶冶財を通して文化價値を獲得創造する——從來教授と呼ばれた學習——と(ハ)教育的見地より設けたる施設を通して文化價値を體驗する——從來の訓練養護と呼ばれた學習——とを問はず、苟しくも文化價値を創造的自己活動によつて獲得し追創造するならば之を學習と

言ひ得るのである。従つて學習は文化價值領域の異なるに隨ひ、その認識の方法も異なるが故に學習の具體的態度は自ら異り、便宜上種々に分類して考察されてゐるのである。

かゝる見地に立つて從來呼ばれてゐる教授・訓練と茲に謂ふ學習との關係について、今少し説明を加へて見たい。從來とかく知らしめることに始まり知らしめることによつて導く所謂教授が、他の訓練・養護の基礎であり、然も他の二者が家庭に於て多く行はれるに反し、教授は學校に於てのみ行れるものであるとの理由のもとに、兒童教育の中心を教授に致し、他の二者を副にした傾向は今更述べるまでもないことである。是は要するに學習の本質の誤解、兒童教育理論の不徹底によるのである。即ち教授は知的方面に、訓練は情意の方面に關すると考へ、精神作用を二つの異つた分野に分ち、それ／＼一定の教育作用を配したからである。而してかくすることによつて夫々の教育作用が比較的精密に規定されるとしても、二者の合一的見地を明らかにせなければ、夫れは精神の分離延いて教育作用の分離を來すこととなり、その結果は所謂「物知り」を養成し、まことの學習態度の養成を忘れて、知識萬能の教育を將來したのではないからうか。吾人はこの點に深き考察を加へて自由人としての教育・創造的な態度の教養に復歸せなければならぬ。パウゼンも上述の「半陶冶」を強く戒めてゐる。

學級の教育は共通な第三者——陶冶財・教育施設即ち廣義の陶冶財——を介し、これと價值實現可能者としての兒童とを相關係せしめ、兒童に價值を實現せしめるやう助成することである。従つて學級教育活動は必ず共通な第三者を介して兒童の學習と教師の助成との兩作用を伴ふもので、文化價值の體現とその助成とが方法の中に融合し、この融合によつて文化財を再生し文化價值を追創造することである。従つてこの兩作用は相即不離のもので、學級學習は教師の助成によつて深められ、學習の行はれる所必ず助成はその底流としてその活動を發展せしめるものである。而して陶冶

財が生きた力となり、之に内在する價值に従つて方法的に追創造せられるやう指導さるべきもので、完成のまゝ傳達すべきものではない。

かく考へるとき教師の唯一の任務は、兒童の自己創造を促進し助成することである。シュライヘルマツヘルは「教育の任務は兒童の自己活動を喚起し、正しく之を導くにある。」としたのもこの意であらう。碎いて言へば、完成の知識を多分に有する人への輔導よりも、常に知識を自ら構成し自ら創造して自ら發展しつゝある人への輔導即ち形式的陶冶を目指すべきである。故に創造的な然も自由な態度の教養、具體的には創造的な根本意志の確立は一切の教育の中核である。篠原博士も亦「教授に於て實質的陶冶は形式的陶冶に從屬すべく、眞の陶冶は形式的陶冶であり、形式的陶冶は同時に客觀的文化財の獲得ともならう。」「形式的陶冶の本義は方法・態度の教養に存し、究竟する所それは自由な創造的態度の教養に歸着する。」と言つてゐられる。

要するに學級教育即ち學級に於ける教師の指導は、兒童に學習の創造的な精神態度即ち學習態度を培ふやうなさるべきものである。一言にして學習訓練をなすことである。而して教育は兒童への作用である以上、兒童の側よりすれば學習態度建設の暗示であり認識内容獲得の過程であり認識方法の形式的練習であることになる。而して正しき學習態度の養成は、兒童をしてその自己活動を基底とし學級精神を理解體得し教師の直接間接の指導と相俟つて客觀的文化財を獲得せしめることによつてなされるものである。

二、學習活動の發展

兒童生活の尊重・自發的自己活動の重視これは恐らく教育の中心問題として絶叫される。

然らば兒童の學習活動の本質である自發的自己活動は如何なる發展の経路を有するものであるか。又この發展の様相

は兒童の生活と如何に連繋してゐるか。

既に本論に於て述べた如く、學校生活の始期に於ける兒童の生活は、自然的な發動としての遊戯である。この自然的遊戯こそ彼等の生活の全部であるとも謂はれよう。然もこの時代の兒童は、身體と精神が素朴的に一元的になつてゐるために自然的要求としての運動をしながらも、之に對する動機は活動其者に對する愛であり、之に對する態度が自由な活動として純一に活動其者の中に没入し、活動夫れ自身に満足を感じ興味を持つてゐる。この活動其者に満足を感じることは自己の活動其者に關心し志向し純粹化する萌芽である。即ち活動の對象は肉體的でありながら、其の動機・態度は精神的であり得る。換言すれば肉體的活動を精神的態度で支配する萌芽が存する。

かくて彼等の活動が漸次純粹化し内面化して勞作的遊戯に發展し、更に自發的勞作へと發展するのである。而して「勞作 (Arbeit)」は抵抗の克服によつて或る者の形成を志す活動である。「守内教授」從つて勞作には目的があり、勞作目的遂行のための方法・工夫、更に目的實現のための努力もあり、勞作結果の反省的批判も豫想される。かくて勞作は所業の完成を目標とし、その完成がなされたとき完成の價値を體驗する。而して完成價値の體驗は自己の勞作力の體驗であつて作業に對する悦樂と満足を感じ、この結果は更に高次な勞作への欲求を喚起する。かくて純一な態度・自由な態度を以て活動に没入し、没入することによつて主觀的な動機から離れ——離己——價値に没我的に志向する客觀的な活動となり得るのである。故に教育的に價値ある勞作は、學習者の態度が文化價値實現に志向し自發的活動をなすだけでなく、その自己活動が吟味せられ批判せられることが必要である。

かくの如く學習の中核である根本意志(自發的自己活動)は兒童の生活と相即して、自發的な發動としての自然的遊戯の直接性から、自發的勞作を経て遂には勞作其者に直接興味を有する直接性に復歸するものである。されば兒童の學習

の發展も亦、未發達の純一な遊戯の生活から、發展多様の對立争闘の勞作を経て——輔導によつて困難の除去摘出が必要——遂に發展統一への正道に進むべきである。

第三、學級の自主的活動としての學習態度

一、自主的活動としての學習態度の意義

(2)、學習態度の意義

學校教育が學級を活動單位とする學習生活に於て實現され、兒童の學習が創造的自己活動による文化價値の體現であつて、一面よりよき學習態度の了得であり、教師の助成が學習態度養成を企圖すべきことは既に述べた。而して學習の根源となり中核をなしてこれを眞に驅使するものは學習態度である。茲に學習態度とは純粹に價値を憧れ求め、價値を自ら自身を他の意圖を交へないで追求する純粹に自由な態度である。具體的には正しき價値に向つて自己の意志を振起し困難を打開せんとする努力である。従つて獲得せらるべき價値内容の異なるに従ひ、學習態度も自ら異り同時に内容獲得の方法も亦自ら異ならざるを得ぬことになる。例へば科學的認識には科學的な學習態度があり、實踐的認識(道德)には實踐的な學習態度が存するものである。

而してこの自主的な根本態度と具體的な特殊態度との關係を説明し、茲に謂ふ所の學習態度の意味を明確にしよう。吾々の謂ふ學習態度はヘルバルト派の考へたやうな一般的方法でもなく又古い能力心理學に復歸して我々の精神を幾つかの態度に分割せんとするの意味でもない。要は態度の中軸をなす精神の自由な發動、價値あるものを純一に憧れ求める根本意志とその周邊に知情意の各作用がそれ／＼一定の傾向を支持して相互に統一的に聯關してゐるものこそまことの學習態度である。而して茲に價値に對する自由な創造に於て知・情・意の夫々が如何なる傾向を支持するかを示せば

次のやうである。(理論的教育學)

細心に對象を觀察する習慣。

根本的に思索し、あくまで明晰を期する習慣。

飛躍なしに一定の系列を逐ふて一步步々総合的に進む習慣。

総合の結果を反省批判する習慣等。

各種の價値に對する微妙な深い感受性。

感覺的な興味に驅られない感情の沈靜。

價値そのものに對する愛と感激性等。

他に依頼せず自由に自己決定をなし、決定せるものに對し注意を集中持續する習慣。

自己に忠實なる習慣。

目的遂行を妨ぐる内外の障害を斥けて進む習慣等。

(イ) 知的方面

つまり各種の價値に對する具體的態度は、是等一切の態度に共通な、言はず根本意志とも稱すべき價値に對する純粹にして自由な創造的態度を底面とし、各種の價値領域に於ける夫々他の異つた態度方法をその尖端とする一の圓錐體によつて象徴することが出来る。従つて學習に表はれる具體相は異なるが然し學習態度の中軸をなすものは價値あるものを純一に憧れ求め努力する根本意志である。然もこの根本意志こそ實に一切の態度の中軸であつて人格の眞髓を形成するものである。(理論的教育學)

かゝる見地に立つとき、學級に於ける教育上の視點は一切の學習態度の中軸たる自主的な根本態度の養成と學習の具體相としての自學的態度・自治的態度・自育的態度の教養となる。

(2) 態度と内容

前述せる學習態度は内容——學習の内容・價値内容——に即したもので、まさしく價値内容獲得の方法であり態度である。否寧ろ内容の世界を建設するための根本態度であり方法である。換言すれば、それは内容に存する價値の妥當性を保證するものである。従つて學習態度の教養によつて内容は獲得され、翻つて内容によつて精神的態度は發展する。即ち精神的態度と價値内容・學習の内容とは交互關係である。然もそれは主と従との交互關係である。例へば道徳の領域に於ける品性と行爲との間に存する交互關係の如し。具體的に言へば精神的態度は主位を占め學習内容は従屬せねばならぬ。そして例へば善良な品性はやがて善良な行爲となる如く、凡ての形式的陶冶は同時に客觀的な即ち實質的な陶冶の獲得である。(ヘンリー) 價値の内容を獲得するための根本的な態度・方法に對する教養が充分であれば教育の目的は達せられたとも言はれ得るであらう。

二、學級教育と學習態度

前項(1)に於て凡ての精神的態度は共通であると共に又特殊であり、概念的に言へば前者は態度といふ類概念であり、後者は各態度をそれらに區分する種差であり、二者結合の上に各種の價値領域に對する各種の特殊態度が成立し、具體的には

獲得せられる價値領域の異なるに従ひ、此の關聯的統體の尖端は異つてゐるが、之を支持し且之を一定の關係に於て凡ての精神機能は共働するものであることを述べた。

かくて學習態度を廣く方法、態度の教養といふ意にまで擴め、然も一切の具體的態度に於ては各種の價値領域に向へる特殊の態度と凡てに共通な自主的態度とが不可分に——概念的には區分されねばならぬが——合一すると見る時は、

從來と異つた見地に立つて教授・訓練を考察せざるを得ないだらう。

又之に加ふるに前に挙げた學習の内容は學習態度に従屬すべきであるとの考へを以てすれば、從來の教授・訓練は學習態度の教養に於て合一し、一切の教育作用は排取される。換言すれば教授は自由な價值創造による個性の發展のためのもので、訓練も亦自由な人格の創造のためのものである。従つて從來の所謂教授による知の發展も所謂訓練による情意の陶冶も共に自由な人格創造に對する「二つの腕」を興へるに過ぎぬこととなる。

要するに學級兒童に創造的な自由な態度の教養即創造的な根本意志の確立をなさしめ、以て學級精神の向上發展を圖るは一切の教育作用の中核であらう、是こそ學級教育の正道である。

第二節 自主的活動體としての學級教育の視點

第一、自主的活動體としての學級教育の具體相とその視點

學習・學習態度の意義並に學級教育の眞意を前述の如く解し、かゝる教育的見地に立つて自主的活動體としての學級教育上の問題を明らかにしてその視點を考察しよう。

一、學級教育の具體相

學級教育の具體的な然も中心となる學習生活の諸様式を、學習と兒童教師の活動との二點より考察し、之の具體相を明らかにして學級教育上の視點を明確にしたい。勿論前節でも述べたやうに凡ては綜合的價值に於て合致し、ベストを盡して自己活動による自主的發展を續ける所に學級教育活動の統一を認めるので、決して教育作用の分離を意味するものでないことを斷つておく。そして飽くまでも有機的な聯關に立つて發展すべきことを強調する。

然らば具體相とは如何、之を關係的に表示すれば次の如くなる。



二、具體相に立つ教育上の視點

學級の教育活動の具體相を前項の如く明辨するならば、自ら學級教育上の視點が明示されるのである。一言にして學習生活を介して學習の自主的態度を養成して學級精神の發展を圖ることである。而してこの一大視點に合致しつゝ便宜上三視點にまで論を進めることになる。故に是等視點と教養上の實際問題との關係を示せば次の通りになる。

(教育上の視點)

(教養上の問題) 各科の學習態度

(教養上の施設)



第二、學級の學習に於ける自主的態度の養成

一、自主的な學習方法の原理

學習態度の中軸は精神の自由な發動に基き價值あるものを純一に憧れ求める根本意志即ち自律的自己活動であること

は既に述べた。而してかゝる自發性が志向的態度をとるために關心興味の働きを要するのである。この關心こそは實に自然性が一定の方向を定めて志向的に働くためには、どうしてもなくてはならぬ方向規定への根源的な促進力であると共に、具體的實踐の力を強め又深めるところの作用である。

翻つて學校教育は社會文化生活の必要上生じたる特殊教育機關であつて、必要なる經驗のみを選択すること(理想化)缺けたる經驗を人為的に構成すること(普遍化)、之を一定の目的のもとに秩序的に組織すること(系統化)の三特色があり、特に小學校教育は義務的・組織的・劃一的・制限的であつて、兒童の自然的生活に對する一種の文化的強制である。従つて教育は學ばしめるものであり教ふるものである。自由であり且つ拘束であらねばならぬ。斯く言へば教育方法の眞意の奈邊にあるかに迷はざるを得ない。然らば是等の極端な對立は到底調和し得ないものであらうか。或は又より高い立場に止揚せられ得るのだらうか。止揚せられ得るとしたら止揚の見地は如何。

抑々教育の原理は例へば自然の法則の如く無條件に時間を超越し場所を超越して妥當するものではなく、一種假言的な原理である。即ちその原理が適用せられる場合のみ無條件的に妥當する原理である。以下項を逐ふて教育方法上の原理を解明してこの解答を得よう。

(1)、發達の原理

凡そ教育の方法規準は兒童心身の發達から導き出されたものでなければならぬ。而してこの發達は絶えず現在と交渉を保ちつゝ、より高き成長を希ふことである。即ち教育は兒童の發達段階に應じて展開し、出来るだけ其の期の兒童を價値にまで導かなければならない。而して發達の本質には凡てが必然性に基いて内面の要求から出發するといふ特質がある。この内面の要求は常に教育に於て考へねばならぬことで、かゝる考慮があつてこそ兒童の自發活動は喚起され

自主的活動がなされるのである。故に發達の原理は自主的活動を要望する教育に於ける原理となるのである。従つてかゝる理由からよりよき學習をなさしめるためには學級兒童の心身の發達の調査研究が必要となつて來るのである。

(2)、興味の原理

兒童の自主的自發活動を重んずる以上、學習に際し兒童が自發的に學習に對して正しく工夫し努力し正しき學習態度を培つて行くことの重要なことを思ふ。又一面教師によつて考へられた方法が兒童を輔導する以上、一教師の個性が不知識の間に兒童の學習を旺盛にもし、萎靡せしめもする。この二點よりして教育上興味の原理としての意味を持つものである。換言すれば兒童をして常に自發的學習をなさしめる動因となる興味は、態度の中核たる學習意志の振起と不可離の關係にあつて教育方法上の原理の主なるものである。かくて學習能率・學習効果に多大の影響をもたらすものであることに留意しなければならぬ。興味とは物象に心を打込んだ状態であり注意を深くした状態である。「興味は注意性向である」勿論之には強い感情が伴つてゐるので、かくの如き状態を感情方面より興味といふのである。

而して兒童の學習活動に表れる興味の發展は、幼少な時代に於ては受動的・生物的・一時的・感覺的・現實的興味であつて、是に應ずる價値は生命的價値である。然るにこの生物的興味を満足しようとして活動した場合、豫期に反した効果を得ると次の活動に於ては異つた豫想を加味して行動し、茲に以前とは異つた興味を生ずる。例へば利己的な興味によつて動いたとき、それが社會の一般的秩序と合せざれば次の行動に於ては多少之を抑へるか或は利他的動機を交ふるに至るであらう。かくして興味は次第に轉換し漸次高尚なる興味へと發展する。

かく興味の發生は價値意識の發生と密接に聯關し、興味の轉換は此の價値意識の妥當性に基くものである。そしてこ

の轉換の動機は感情の方面からは失敗に對する悔悟と成功の満足であり、知識の方面からは一般的な法則の認識であり、其の過程は主觀的なものと客觀的なものと永遠の争闘によつて、吾々は始めて一般的特殊的興味から次第に除々に知的道徳的な客觀的興味に轉ずる。而してかゝる興味の發展を思ふ時、無意識な自然的興味に任せず、理想的な活動に有意的に精進せしめ、成功の快感と「なし能ふ」との關係に基き、困難であつても價値ある者を追求せんとする興味を誘發することは教育の正道であらねばならぬ。即ち眞の興味は障礙を打破つて對象と合一し、之を獲得する所に表れ、そして是が亦努力の眞義である。否眞に興味ある所には努力をも努力と感じない。(努力の賜としての興味の發展) 併し吾吾は後には興味を有し得る學習も、其の初に於ては何の興味も感ぜず、意志の緊張を必要とする。茲に間接興味の教育的意義を認める。即ち教育は之を自然の發展に任せず、功利的生命的價値に對する興味を巧に利用することによつて興味の發展を圖らなければならぬ。一言にして功利的興味を高尚な價値と結合し高尚な價値其者に對する興味とせねばならぬ。「間接興味の迂路を経て直接興味へ、手段としての興味から目的としての興味へ」とはかくて教育の正道ではないが權道として一原則に掲げられる。(間接興味の迂路を通しての發展)

併しこゝに注意すべきは後者はあくまで權道であるからなるべく早く取り去りその正道に導かねばならぬ。

要するに教育的興味は純粹な超個人的興味——事物過程・文化財そのものに對する興味——でしかも直接で永續の自發的興味である。従つて眞の教育的興味の表徴としては左の五項を擧げ得る。(理論的教育學)

- a、直接性 對象それ自身に對して興味を有すること
- b、自發性 内より對象に向ふ發動的態度——學習意志の振起
- c、客觀性 超個人的な普遍的態度即純粹性

- d、感情性 純粹な興味に附隨せる價值感情
- e、持續性 目的に到達するまで持續し且つ更に新しき對象を追求しようとする永續的態度

而してかゝる純粹に價值に對する直接永續の自發的興味こそ實に價值意識の覺醒發展に根源的な力となるもので學習意志を振起して自主的態度の教養が出来るのである。

(3)、自己活動の原理

兒童の發展は學教との交互關係によると同時に必ず自らの努力によつてなり、何時でも内からの發動に俟たねばならない。即ち自我の自發的活動なしには我々の活動は望まれない。然も兒童には生命慾の自發性から靈魂の作用に刺戟を與へ、かくて自發的な靈の作用によつて自發的な生命欲は價值にまで高められるやうになる。換言すれば生命的な自然の自發性は、兒童の活動衝動を刺戟して必然的に之とは異質的な自由な自我の自主的活動——自己活動——となる。この意に於て自發性と自己活動とは相共に自主的創造的な學習の根本原理となり得るのである。

されば教育上、自己活動の必要は斷片的には古く認められ、ルソーに至つて教育上の一大原則となつたのである。シュライヘルマツヘルが教育上の原理として絶叫したことは既に述べた。

而して教育上、謂ふ所の自己活動とは「自我から自我に對する自我の活動」(フイツンセルの心理的分析)である。(詳しくは本論参照)従つて形式的には完成の傾向を高め、内容的には自然的な活動を次第に法則的な普遍的な活動に高めるものである。そしてかゝる自己活動は自らその裡に批判・自己反省を包む。蓋し自己反省なくして完成を望み得ないからである。而してかゝる自己活動は勞作に於て之を見る。即ち勞作は自己の好惡に關せず自然的性向に束縛せられないで、純粹に勞作其の者に没入し勞作其の者の完成のために活動するから。

次に凡ての文化財は自我の活動によつて構成されたものであるから、自己活動によつてのみ獲得せられるものであると言ふことが出来る。而して自己活動によつて文化財を追創造し、之を介して自律的な人格を構成することが學習である。即ち學習態度の中軸は自律的な自己活動である。こゝに自己活動が教育方法上の根本原理となる意義を認めるのである。

(4)、自由の原理

學習は文化價值への創造的自己活動であるから、そこに方法上の自由を要求する。なんとなれば創造は假令それが追創造であらうとも自由の圃場にのみ育成し、自由の缺乏する所には創造力は枯渴されるからである。これ自由が兒童教育上の方法原理として擧げられる所以である。然し方法としての自由もそれが消極的な放任の謂ではない。常に自己決定をなし得る如く導きつゝ、なるべく早く自己決定に一任せよといふことで、服従と兩立し得る自由である。かゝる方法としての自由によつて始めて目的としての自律的自由に達せしめ得るのである。換言すれば自然的生活から自由となり精神的價值に眼を開き、精神的價值に對する畏敬により自律的に行動せしめることである。更に言へば純粹自我の活動に經驗自我の活動を服従せしめた時、自然的な意識を規範的な意識に従屬せしめた時、始めて自律的な自由が成立するのである。

而して學習は他からの輔導を必要とし、輔導は權威を豫想する。茲に自由權威との關係が生じる。而して教育者の權威は純粹な態度であり、この權威は兒童をして精神的價值に目覺めしめる最も有力な動因である。換言すれば純粹な態度はそれ自身模範として兒童に映じる。而して模範は自己の心底の尊き聲を聞く爲の合圖であり、人を自由ならしめるものである。故に教師の價值に對する純粹なる態度即ち内的權威は兒童を自由に導く最良のものであるといふことが出来る。

來る。従つて學級教育上自由と權威とは兩立し得るのである。一言にして夫れが必要である限り權威により、可能である限り自由に一任するのが眞の教育である。

次にまた兒童の個性と自由についての問題があるが之は後章に譲ることにする。

(5)、社會の原理

社會にまでの教育は社會の自律的一員の養成であり、之を學級の方面から見ると自治的な自主的な成員からなる自治學級の實現といふことになる。即ち兒童が自律的態度を持すことで學級としては自治的といふのである。従つて自律の原理はやがて自治の原理となる。

又教師と兒童との對立關係を、兒童相互の共働によつて文化價値を獲得せしめよとは近時教育のスローガンである。否寧ろ學級を一つのゲメインシヤフトと觀て「ゲメインシヤフトによるゲケインシヤフトにまでの教育」是が最近教育界のスローガンである。かゝる見地に立つて自主的活動體としての學級に於ける教育上の原理としても社會の原理を當然導入せねばならない。換言すれば學級は教師を中心とし學級精神を中軸として自主的活動をなす協同社會である。かかる點については「學級教育と學級精神」、「學級の自主的活動」についてかなり詳しく述べたから今更論じないことにする。

二、自主的態度の眞相

(1)、自主的態度の教育的意義

人の發展はいつでも自己創造で自らの努力によつてなり、諸他一切の活動は之を助くるに過ぎぬ。文化は人の創造せるものであるが、既成の文化財は人の發展を助けるのみで、發展はいつでも自己創造によつて成り何時でも根本意志の

發動に俟たねばならぬ。故に教育活動に於ける根本意志の地位は最上位である。

純粹な態度・價値を純粹に愛し求める態度・全我を投出して之に没入する態度の教養は學校教育の最も重要な任務である。一言に根本意志の教養は教育の最高目的であるとも言ひ得よう。そして此の態度の樞軸としてあまねく一切の多様な具體的意志は成立し、根本意志の根幹に具體的意志は葉となり花となつて綜合價値を獲得し、以て自由な人格を形成する。

要するに自主的態度とは客觀的な價値内容の獲得に向けられた多くの精神機能の聯關的統體としての純粹な自我の活動をいふのである。そして是こそ價値を價値たらしめるものである。

(2)、兒童性と學習指導

自主的自律的態度は兒童に望み得られるか。

幼少な兒童は遊戯に於て全く自由である。唯活動に没入して他あるを知らない。夫れは自由な活動そのものである。この活動は多く衝動的な活動ではあるが、是を仔細に檢するとき何等かの程度に於て價値への憧れ價値への衝動を認めることが出来る。かく考へるとき兒童の精神發達の段階に於て各その程度の深淺はあるにしても、兒童は價値への憧れ價値への衝動を有し、彼等自ら自己活動によつて獨自に價値を獲得しこの衝動を充さうとする活動の原動力を内在するものである。のみならず教師・僚友或は學級精神等の助力刺戟によつて價値への衝動渴仰は助長せられるものである。

次にかゝる自主的態度は如何にして教養せられ得るか。兒童の發展に照して考察を進めて見る。極めて幼少な兒童は自我の觀念が發達せず自覺を有しない。價値への志向を内具しながら之を理想的として意識してゐない。稍長するに及び自我の意識の發達するに従つて彼等は自主的に行動するやうになる。即ち幼少な時代は教育の

權道を利用するか、或は教師の外的權威を主として彼等の自覺を促し、漸次自覺の高まるにつれてなるべく教育の正道たる内的權威をもつて自律によらしめることが教育的な指導の態度である。

(3)、自主的態度の真相

自主的態度の中軸は自律的創造的自己活動で、これが學習への表徴は價值渴仰の教育的興味、自發能動的な目的活動・構成的創造的な努力、反省批判的な態度である。従つて兒童に培ふべき學習の自主的態度は次の如くなる。

(イ) 價值渴仰の教育的興味——動機となり努力を生ず。

興味が自我の自發性に志向的態度を執らしめる根源的な促進力であり、更には具體的實踐の力を強め深める作用であつて學習の中核たる學習意志の振起をなすものであることは前項に述べた。

(ロ) 自發能動的な目的活動——問題の發見となり目的の樹立遂行を來たす。

學習は凡て目的活動なるが故に、よくその目的を理解し、この目的に照しつゝ必要な材料を集め、具案的に研究方法を計畫研究し、更に實行に移すが如き自發能動的な目的活動である。蓋し自律的自己活動は自己の生活の中に價値を實現せんとする目的的活動であるからである。

(ハ) 構成的創造的な努力——學習過程に横たはる困難を除去して目的の遂行をなす。

學習は模倣・受容のみでなく、積極的に價値を再構成し追創造せんとする態度がなければならぬ。即ち自己の個性能力に應じ獨創的に工夫考察しつゝ、生活の中より文化價値を獲得し追創造するのが學習の本義である。

又この學習の目的を實現するためには其の道程に横たはる障礙物を排除し、これを打開する有意的努力を必要とする。而してこの態度は更に發展して學習に自己を没入し何等反動的な衝動なきまでに専心し得る態度、換言すれば

ば遊戯的な興味を漸次發展せしめて有意的努力に變ぜしめ、更にそれが全我的に渾一の努力を傾ける遊戯の直接性にまで洗練されねばならぬ。

(ニ) 反省批判的な態度——結果の反省檢證となり進歩の自覺を促す。

學習の過程を反省し批判しつゝ、その結果と照して進むことは、向上發展への重要な態度である。凡ての學習に於て常にこの反省批判の態度を持しつゝ、進歩の自覺に立つてより高き學習活動へと進展せねばならぬ。

之を要するに學習の自主的態度の真相は自律的創造的自己活動即ち廣義の勞作態度として兒童學習上の根本的な態度である。

前項の教育方法上原理並びに自主的態度の真相が之を暗示してゐる如く、その視點は自律的な學習態度の指導と勞作態度の指導となる。

茲に自律的な學習態度指導の要點を摘記してみる。

(イ) 兒童の心意發達の考慮をなすこと。

兒童の心意の動きに即して指導方法を工夫し、暗示に富む學習問題による研究問題構成への誘導をなすことは兒童に自主的活動をなさしめる根本である。一言に眞の兒童生活の尊重であらねばならぬ。茲に兒童研究・環境調査が必要となる。

(ロ) 他律を機縁としての自律への導きであること。

幼少な兒童にも自律的活動をなさしめる領域の存することを認めつゝ他律も多分に含まれなければならぬ。蓋し他律の意味を内得したときはれがやがて自律であり、少くともそれは自律への第一歩であるからである。自律とは自覺であ

り、純粹自我の發動である。自覺の發展は純粹自我が經驗自我に次第に顯現してゆく過程であるから、「他律から自律へ」とは嚴密には他律を機縁として純粹自我の活動に自覺めしめることである。然も自覺には限度なく我々は無限に純粹になり得るから、従つて又自律的な人格の發展も無限である。而して他律より自律に導くためには教師の人格的權威を必要とする。

(ハ) 學習に興味を持たしめること。

兒童が學習に興味を有するに否かは學習の過程に於て將又結果に於て多大の相違を來す。「學習は一時的だが興味は永續する」といはれてゐる。學習の發足に於て強き學習意欲を惹起せしめ、學習動機を充分に惹起せしめるものは實に學習に對する興味である。而して興味は、初期に於ては教育の權道たる間接興味を通過して教育的興味に導き、漸次その正道たる努力の賜としての眞の教育的興味にまで指導せねばならぬ。茲に吾々は兒童が學習に對して有する興味を知るに於て、學級として又兒童個人として其の指導上に大いなる參考を得るのである。

(ニ) 兒童の自主的な學習の助成に努めること。

兒童は程度の差はあるにしても自主的に學習する態度を持つものである。故に兒童の獨自研究を重んじ、自主的に自力でなし得ることはこれを干渉せず、依他性も之を指導して自力にてなし得るやうに觸發助長し、發見的推究的な自主的態度の助成をなさねばならぬ。之がためには環境を教育的に考慮して學習施設に一段の努力をなさねばならないと共に、教科による具體的學習方法を體得せしめねばならない。なんとせば具體的學習法の體得は、家庭に於ける學習に自信を與へ、之が學習の動因となつて一層自主的學習態度を助長するものであるからである。

(ホ) 學習の反省批判をなさしめる機を與へて努力を喚起し進歩を自覺せしめること。

學習の進歩を自覺し自覺に立つて學習をなさしめることは學習態度の建設・努力の喚起に有効であるのみならず、かかる反省批判の結果はより高次な學習態度となつて學習の進歩を圖るものである。自覺のない所に發展はない。停滞兒の多くが自己の學習に自覺のないことは今更論するまでもない。

(ヘ) 學級のリーダーの指導によつて學習態度の向上發展を期すること。

學級に於ける兒童は、自學級の學級精神を理解體得し、自發的な自己活動による學習によつて文化價值を獲得するのである。即ち兒童と學級精神とは對立的緊張の交互關係にあつて自展するものである。而して學級生活の原理として、自學級を支持し發展せしめる學級精神は教師の指導態度によるは勿論なれども、學級のリーダーの指導の直接的影響の大きいことは誰も認めることである。故にこの學級のリーダーを指導することによつて學級の自主的態度を指導することも忘れてはならぬ重要事である。

第三、學級に於ける自學的態度の教養

學級の教育の具體相が示せる如く、學習の自主的態度は教科の區別・課業の形式などに拘らず、教育の根柢に流れる精神態度であるから、常に學習生活の全野に漲るべきものである。

而して茲に述べんとするものは所謂文化財を介しての教科による學習の自主的態度——自學的態度と呼んでおく——の教養についてである。

然らば自學的態度の教養は如何にしてなされるか。言ふまでもなく學習の自主的態度を體得せしめ、更に價值の認識體得の方法上、夫々獨自の様相・特質を持つた諸態度を理解せしめ、以て兒童に自修態度を體得せしめることによつて達せられるものである。

自然科學的教科の學習態度の體得
 精神科學的教科の學習態度の體得
 技術的教科の學習態度の體得
 各教科の學習態度の具體的な體得

自學的態度の教養
 自修態度の教養

以下項を逐ふて是等の特殊の態度に就いて述べよう。

一、價值の認識體得の方法による學習態度の諸相

言ふまでもなく教育の第一歩は兒童の學習意志の振起であり意志の覺醒である。第二步は目覺めた意志に導かれ、なるべく兒童の自己活動を利用して文化價值を收得せしめ、練習によつて之を精神的態度に變じ(受容)第三步として兒童の發動によつて學び得たものを新らしい事情に應用せしめ、最後に自己の發動を吟味せしめる。(發動)即ち受容によつて已成の文化價值は獲得せられ、發動によつて文化の創造の端緒が開かれる。故に受容と發動との適度の均衡これが教育教授の中心問題である。

而して同じく價值獲得受容の方面と雖も價值の認識に自然科學的認識と精神科學的認識との二類型を考へ得るとしたら、自ら自然科學的教科は前者の認識法により精神科學的教科は後者の認識法によらなければならないことになる。従つてその學習態度は異ならざるを得ぬ。

又發動を主とする技能科の學習は前二者と自ら異なる態度を有するものである。

(1)、自然科學的教科の學習態度

自然科學は個物の中に一般を見通し、同一の範疇に屬する各個物に就いて夫れ等を區別する要素を捨て去り、何時で

も何處にも同様に法則的に存するものを求め、翻つて法則によつて個物を説明するものである。然もこの概念法則は多種多様の個物を思惟によつて統一したもので、包括範圍の大なるに隨つて形式的非實在性となる。

故に自然科學的認識の進程は具體的な直觀に始まり、之から順次に自然に概念法則に推移し、其の目的は概念法則によつて個物を残りなく説明するにある。自然科學は説明記載の科學である。個物から出て個物に還り、個物の漠然たる認識から法則を通し個物を再構成し完全に個物を説明し之を理解することが、自然科學的認識の循環運動である。同時に之によつて個物は自然科學的宇宙に一定の位置を占め統一的な關係の裡にその位置を確保する。一言にして事實の直觀・概念法則の定立(假説)檢證による其の修正と確立(發見・創造)確立した法則による事實の説明と理解は自然科學的過程であり又教育の方法である。茲に直觀とは多くの現前せざる事物の代表としての所與を通して關係の體系としての事物の形象に達し、事物の意味又はその法則性を認める作用で、換言すれば個物をば法則の必然的歸結として見ようとし個物を通して法則と個物との必然的關係を見通さうとの努力である。又茲に謂ふ法則の發見、創造といふのは主觀的なもので、再創造による理解の謂である。従つて自然科學に於ける教育法は大體次の形式をとる。

直觀 → 興味・懷疑 → 思惟(分解と綜合) → 理解
 (歸納と演繹)

この認識過程を具體的に言へば、事物に直面し具體的生活の直觀に始まり、之に思惟關係が接觸して經驗想起・比較類別等の過程を経て假説を想定し、この試みに想定した關係が直觀の系列に於て次第に顯現し、檢證修正されて次第に論理的必然的な法則概念となり、更に之が個物を説明理解することである。

従つて自然科學的教科の學習は一般に次の點を理解して學習態度を體得せねばならない。

(イ) 事象を正しく深く観察(實驗觀察も含む)すること——經驗の獲得・材料の蒐集

- (ロ) 類似點・差違點を明らかにすること——材料の精選・排列
- (ハ) 工夫・考案して共通點を抽出すること——法則・概念の構成
- (ニ) 概念・法則を廣く應用し驅使すること——練習・應用

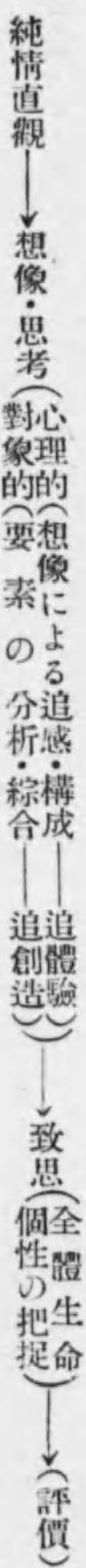
(2)、精神科學的教科の學習態度

自然科學では個物其の者に独自の價値を有しないが、精神科學では個性として他によつて代置するを得ない独自の價値を有する。従つて之に自然科學的處理を加へるならば個性の生命と独自の價値は失はれることになる。

然らば精神科學が自然科學と異なる點は如何。先づ精神科學は全體的意味即ち個性の生命と独自の價値とを把握せんとする。第二には小なる個性と大なる個性とは全有機體と個々の肢體との如き關係を有し、共に一定の個別的形相と特殊的精神構造とを有し、第三には内よりの與へられた統一であり、外よりの考へられた統一を意味聯關に基いて理會することである。總じて精神科學的現象は理會によつて始めて體驗し得られる。茲に我々はデルタイが「自然科學は説明し精神科學は理會する。」といった意味を認める。

従つて精神的文化現象の認識は、精神的自我(超個人的であつて然も個人的な自我)の體驗から精神的な文化内容を推定し理會することである。換言すれば、精神生活及びその所産としての文化財は、客觀化せるものを再び内的に流動せしめる追體驗によつて、之によつてのみ、始めて客觀化の根柢に存する元の體驗を理會することが出来る。一言にして原體驗と追體驗との合一によつて理會される。而して理會には心理的理會(他人の心的表現から他人の心的狀態を推定する作用で人格的理會ともいふ)と對象的理會(對象界の一存在として、それに固有な構造聯關に於て意味を推定する作用)とがある。

而して理會である限りデルタイが考へた如く、理會の循環運動の形式を離れることは出来ない。即ち生活→表現→理會であらねばならない。併しその形式の適用に於て二者は著しく趣を異にする。即ち心理的理會は追體驗により、對象的理會は追創造による。然も二者の配合は教育的目的・兒童の發達・教材の性質によつて決定せられる。翻つて精神科學的認識に於ける教育上の過程は如何。



具體的には純情直觀によつて對象の全體像を把握し、之を想像を基礎として、追感しつゝ追思考しつゝ之を統一的全體に仕上げることである。而して理會に於ける綜合は全體を部分から構成するのではなく、却つて全體は始めより存し部分は全體的統一の意味の自らの放射として考へられ、部分も各部分間の關係も何時でも此の全體的意味に照して理會すべきものである。

又想像を基礎とするとは、想像が中心位置を占め然も思考と關係しつゝそこに完全なる理會をなすの謂である。勿論これは追感により直觀的に再構成する想像である。要するにこの想像を根柢として之に記憶・思考力などの心理作用が加はり、こゝに完全な理會をなすことが出来るのである。

従つて精神科學的教科の學習は一般に次の點を理會して學習態度を體得せねばならない。

- (イ) 全體的な意味を見定め、研究の方向を考へること。
- (ロ) 全體的意味を自證することによつて、全體的意味と部分的意味との聯關を考察すること。
- (ハ) 今一度回顧して眞の生命(個性)と價値とを把握すること。

(3) 技能的教科の學習態度

技能は廣義には創造的に外界に發動する一定の機能を修練するものである。即ち價值あるものを構成せんとする外部への投射である。事象に對し之を如何に處理せんかの發動的態度が外に發現したとき、吾々は之を技能と呼ぶ。若し技能を斯く廣く解する時は、畢竟我々の精神機能の客觀的表現であり、それは形式陶冶を通して始めて可能となる。(篠原博士)

而して茲に謂ふ技能とは、美の立場から形象・音律等を通して美的價值を獲得し、之を創造する所謂藝術的方面と筋肉的身體的修練によつて生命價值の創造・經濟價值の獲得をなすものである。従つて創造と藝術鑑賞とが主要な部面である。

而して藝術の創造は直觀の世界の能動的發現に高められたものなるが故に、直觀を根本要件とせなければならぬ。即ち物象の内面に漂ふ情趣を體驗するとき、それは表現の内容となつて發展する。従つて表現の素材となるものは、直接作家の眼前にあるもの若しくはその思想内容となるものに拘らず、素材の生命を具現せねばならない。故に素材を生かすが爲には理智よりも寧ろ生き生きとした感情的直觀に訴へて、素材の生命を把握せねばならない。即ち

直觀——構象(印象の統一、分解綜合等の主觀化)——手法・創作品

又生命價值乃至は經濟價值の創造は身體各部の調和的發展による生命價值の實現乃至は身體的筋肉的調和と發育營養のための發動的態度が外に表出して事物を創造するものであつて、それには必ず筋肉的身體的活動を伴ひ創造されたものは生命價值又は經濟價值を内具するものである。

次に鑑賞は對象の美的價值を自己の内面に體驗すること、その對象は自然及び作品である。而して自然の鑑賞は創

作と同時にされるものである。作品の鑑賞は精神科學の學習に屬するものである。

而して創作とは鑑賞と互に相關聯しつゝ發展して兒童の美的態度を高め、生活の美化・藝術に對する理解と趣味とを培ふのである。

従つて技能的教科の學習は次の諸點を理解してその學習態度を體得せねばならない。

- (イ) よく自然を觀照すること。
- (ロ) 手法の理解即ち創造・發表に關する手法の理解・體得に努めること。
- (ハ) 對象即ち素材の情趣の表現に工夫すること。
- (ニ) なるべく多く發表の機を把へて、その創造に精進すること。

二、自修態度の教養

眞に學び眞に知り眞に創造するものは、兒童の學習に於て最重要の事である。自發的に自己活動によつて、個別的に自己の生活を経験し價值を獲得し追創造する態度をもつことは、學校生活に於ける個人的生活として最も重要な部面である。換言すれば獨立的に遊戯又は勞作の生活によつて自學自修をなす態度の教養が完成され、兒童各自が研究の方向や方法を自得するならば兒童教育としての目的は達せられたといつても敢て過言でない。

然らば謂ふ所の自修態度は如何にして教養せられるか。その要點を摘記して見る。

(イ) 各教科の該學年に於ける努力點・學習法を體得せしめること

(研究手引を與へるとか、ノートの檢閲による個別指導)

(ロ) 自由な餘裕ある他律的學習(問題法による豫習課題、練習・練習の課題等)を出發とし、徐々に自律的學修に導入すること

(學修豫定表、兒童文庫)

(一) 自修と學級學習との連繫を保ち、自修結果を發表せしめる機会をなるべく多く與へて、學習に對する興味と自修に對する自覺とを喚起すること

(二) 學校行事を學級教育上に生かし自覺に立つ學習活動をなきしめること

(ホ) 指導と自修とは兒童の發達に應じて考慮すること

(ハ) 自由研究を漸次指導する機会を與へて、自修態度の指導を深めると共に自覺に對しての興味と自信とを得させること

以上の諸點は要するに學級學習に於いて指導されるべきであるが、限られた時間にかゝる自修態度への指導を十全に行ふことは困難であり従つて放任され勝ちになる。こゝに毎週數回の自修時間を特設して、自修態度の指導が必要となる。

故に自學的態度教養上の施設として次を掲げ得ることになる。

(イ) 學修豫定表——學修豫定録

(ロ) 自修時間の特設

(ハ) 兒童文庫の經營

(ニ) 兒童博物館・郷土室の經營

第四、學級に於ける自治的態度の教養

學級生活の大部分は共同的な學習又は遊戯或は勞作等によつてその生活を體驗する事實にして、然も個人としての人間一般の生活様式を基礎として、學級精神延いては學校精神に制肘されつゝ、學級生活の發展を期するものである。

かくの如く兒童は共同生活の中にあつて漸次成長發展してゆくものである。エマーソンが言つたやうに「自己の足にて歩み、自己の手にて働き自己の心を自己の口にて語る。」ことが兒童の生活にも必要である。

かゝる自發的活動を人間の活動として有意義・有價値のものたらしめるためには、本能の理性化即ち理性的自由、道徳

的自由を必要とする。若し之に反して衝動的な本能の活動であるならば、氣分本位となり放逸懶惰に陥り或は輕俳詭激に走つて自我の實現も個性の發揚も到底期し得られないのである。

故に學級教育に於ては其團體共存の中に自らが自らを治める精神と實行の態度とを育成しなければならない。其の爲には兒童に自らの生活を自ら處理する機会を與へて實踐の人への啓培を進めることが必要となる。

而して従來は道徳上の觀念と思想とを明確にして道徳的感情を動かしこれを實行に導く所謂思想的部面が重視され、實踐指導がやゝ輕視されたのではあるまいか。併し本質的な價値意識の自覺程度の低い兒童には實踐躬行の身體的活動を基礎としつゝ、善良なる精神的態度を教養せなければならぬ。かくの如く兒童が共同生活、それ自身を體驗することによつて眞の道徳的な生活を體得して人格構成をなすことが出来るのである。こゝにも亦學校生活としての勞作・實踐の意味を認めることが出来る。

かく考ふる時、學級の自治的態度の養成は兒童の内面的な意志を發展完成せしめて、學級といふ社會的共同生活を建設せんとするものであるから之を二方面より考察することが出来る。即ち一は各兒童が夫々個性に應じ道徳的生活の態度を確立しようとする自治的態度であり、他は學校の一單位として學級の一員として公共生活に貢獻し善良有爲の團體成員となり學級學校の生活を發展せしめ得るやうな精神的態度である。勿論この兩者は互に相即不離の關係にあるものであることは今更言ふまでもない。

然らば學級の自治的態度の養成は如何にしてなし得るか。今その要點を摘記して見る。

(イ) 道徳に對して徹底した理解を體得せしめること

兒童は學級生活を離れては生活し得ず學級も亦個人の生活意志を無視しては發展し得ないのであるから、兒童をし

て學級生活に對する理解と責任とを自覺せしめ眞の道徳的生活の發展を期するやうに努めさせねばならぬ。

(ロ) 積極的活動による積善と周到な思慮的反省的生活による向上の態度を持せしめること

個人の發展も學級の發展もすべて成員たる兒童の責任にある。故に兒童をして積極的進取的な生活態度を持せしめて積善をなさしめると共に、他面常に健全な思慮によつて周到な判断を下すやうな態度を持せしめねばならない。これが爲めには自己の生活を反省する機を與へ、反省による自覺に立つて行動し生活せしめるやうに努めさせねばならない。

(ハ) 學級共同の生活によつて、人格共働の體驗をなさしめること

學級をして強固ならしめ向上發展せしめんとするには、團體の成員が人格の共働をなすにあることを體驗せしめて自己の人格を重んずると同時に他人格を敬愛するといふ態度を持せしめねばならない。

(ニ) 學級共同の生活によつて社會的自覺と社會的感情とを體得せしめ、學級生活の眞意を理解せしめること

學級は自己の學級であり、自己がその成員であることを自覺し、學級の發展のために最善を盡す責任を思ひ、學級並に成員に對し愛情・同情・尊敬の社會的感情を體得せしめ、兒童各個が共同一致して自治的・創造的態度をもつて共存共榮を圖らねばならぬ。

(ホ) 學校行事を學級生活に活かすと共にその徹底を期しつゝ兒童に實踐せしめること

學校行事はすべて性向の自主的態度教養上に入入れるべきものである。故に之を學級生活に活かす工夫をなし、兒童に反省せしめ實踐せしめて自己と學級の自覺を促す機會とせねばならない。その重なるものを列挙する。

合同訓話・朝會・揭示教育・學校訓練要目・兒童心得・學校自治會・實行日(整頓・衛生・勤儉)・記念日・學校節句

(雜祭・武者祭・七夕祭)社會的施設(ムシ齒デー・同情週間等)

(ヘ) 兒童の發達程度に應じて指導を忘れぬこと

以上の指導は學級教育否學校教育に於て常に指導せられるべきものであるが、その十全を期するには自治會を特設し或は勞作活動を體驗せしめることによつて、兒童の實踐による實踐にまでの指導をなさねばならない。即ちその實際指導上の視點は次の如くなる。

- a、道徳的實踐——合同訓話・朝會・學級遊戲・訓育信條・兒童心得・兒童自治會(學級自治會)實行日・向上日誌
- b、訓育的勞作——學校内の清潔整頓、學校園の經營、學校節句(雜祭・武者祭・七夕祭)
- c、自治訓育上の機會——特定的機會・偶發的機會

第五、學級に於ける自育的態度の教養

「健全なる精神は健全なる身體に宿る」と。身體の健康は精神を健全ならしめる基礎として、精神の忠僕たらしめる點に教育的意義を認める。

而して身體上の自主的態度とは身體を最も健全な状態に發育せしめんとする意識作用であり、この健全な價值・生命價值を創造し體得せんとする自主的態度である。

而して自育には稟けたる生を傷めず、生得したる力を破壊せず、衛つて發展的基础を作る衛生(消極的)と、進んで機能を作動し鍛錬し、以て無限の生力を作る鍛錬とによつて健康そのもの、保存・確得・増進を圖る部面並びに體育上から得られる性行上の自治即體育を通すに非ざれば陶冶することを得ない道徳的價值を獲得せしめる部面とがある。

翻つて思ふに兒童は我が帝國の興亡を双肩に擔つて立つべき第二の國民である。従つて彼等兒童の健否は我が帝國の

將來を左右するものである。こゝに考へ及ぶとき體育は人の生涯を通じて一日も忽にすべからざるものである。故に體育に對する自覺と趣味とを育成するのは教育上重要な目標となり得るのである。

然らば自育的態度の教養は如何にしてなされるべきものか。左にその要點を摘記して見る。

- (イ) 體育的な自覺を喚起して、發動的に精神的身體的修練をなさしめること
- (ロ) 自覺的模倣を適當に指導して自覺的創造的活動をなさしめること
- (ハ) なるべく多くの機會を利用して衛生思想を涵養し、衛生的行爲の實踐をなさしめること
- (ニ) 學校諸施設と聯繫を保ちつゝ、課外體育を獎勵して、心身の鍛鍊をなさしめること
- (ホ) 體操科と聯繫して體育的自覺と興味とを體得せしめること

以上の實際指導上の視點は次の如くなる。

衛生——衛生思想の涵養・衛生的行爲の實踐

鍛鍊——運動日(課外體育)學級遊戲・試鍊・體操科

自覺と趣味——體操科、體育テスト・校内競技會・運動會・身體検査

第三節 自主的活動體としての學級教育の實際

第一、自主的態度教養上の實際

前節に自主的態度の教養についての視點を述べたが、こゝにはかゝる自主的態度教養上の指導實際の工夫を二三述べよう。

一、自律的な學習態度の指導

(1) 學習に自覺を持たしめる指導

學習を自主的ならしめ目的ならしめるには、學習に對して自覺を以て學習せしめることが最も重要である。即ち學習によつてよりよき自己を求め、自己の向上發展を期せんとの願望、又は知識を探り未得の技能を收得し之に熟達せんとの念願等の目的を自覺することによつて學習は自發的となり目的となる。而して學習に自覺を持たしめる爲の指導上の工夫は種々あるのであらうが、左に二三例示してみる。

(他律を機縁としての自律への指導、)

例(1)、幼少な兒童は凡てに自覺的な行動をなすことは出来ない。故に暗示に富む學習問題を與へて、自由學習を獎勵すると共に獨自學習の指針となさしめ、「自力でも學習し得る。」との自信を與へるために、賞讃を惜まず且つ不可解な點をかくさず質問するやうに指導する。

例(2)、簡單なる考查を始終行ふことによつて、自己の學習を反省せしめ、自己の努力・自己の學習の發展進歩を自覺せしめ、益々努力を喚起し發奮心を喚起する。成績不良者を責めず、進歩に對しては賞讃の詞を與へることが肝要である。

例(3)、「學習日誌」を記入せしめて、毎日の學習事項を反省せしめ、豫習についての自覺よりして學習態度を體得せしめることは、特に大切なことである。即ち豫定表によつて學習事項を豫想して自修し、その結果と學級學習とを比較對象せしめ、新しく獲得した事項を回想せしめることは、相當繁雜な事ではあるが、これこそ眞の學習態度の體得となり學習の自覺を促すものとなつて、兒童の學習能率を増進せしめ學級教育の發展をなすことが出来るものである。

而して「學習日誌」の記載形式は大略次の如きもので、知的課目の學習のみでよい。(讀方・算術・國史・地理・理科)

學級協同社會の新教育

曜 時限 課目

豫習

學習の反省

(1) 豫習時間

(1) 學習豫想の良否(學習法)

(2) 學習の豫想

(2) 不可解な點の有無

(3) 豫習の程度

(3) 學習法の工夫

(4) 質問事項

而して學習事項を記入することは、非常に繁雜なものであるが、これは一面學習の豫習をなさしめ、且つ復習をも促すものであるから、根氣よくなさしめることは單に學習に自覺をもたしめるのみでなく効果の多いものである。然し之に換ふるに「學習せる事項の抽出即ち復習整理をなさしめる。」とか或は「毎週一回該週間に學習せし中心問題を配布して日曜日に整理せしめて之を検討して、不可解の事項を共同研究せしめる。」とかは、兒童に興味もあり學習に自覺をもたしめるものである。只「學習日誌」の如く學習態度の體得を期することは出来ない。

(2)、學習に興味を持たしめる指導

兒童が學習に興味を有する否とは、學習の過程に於ても亦結果に於ても多大の影響を及ぼすものである。而して小學校兒童が學習に對して好惡の情をもつことは、教材の内容・程度が兒童の生活に適當でないことによることもあるであらうが、指導方法上の缺點に起因することの多いことを考へなければならぬ。なんとすれば青年期以前に於ては決して生活上の興味は固定しないといふ明白な事實があるからである。然も兒童の學習に對する興味を擔任者の移動或は教材等によつて、好惡が變ることによつても明らかである。

かく考へるとき我々は兒童に偏つた好惡の情を起させるやうな指導はないかと反省しなければならぬ。學業成績を左右する條件は興味以外に多くの條件(素質・環境)等があるが、或教材が好きだから成績が向上し、成績

が可良であるから好きになつたといふ例も多くある。斯る場合は方法として或教材に對し手段的ではあるが、好きにさせるため間接興味による興味を喚起するとか、或は時に可良成績を挙げ得るやうな容易な問題を與へる等は考へねばならぬ問題である。これがやがて彼等の學習動機を旺盛にし遂にその教科の本質的學習にまで導入する動因となる場合が多い。

(イ) 興味の調査

學習に興味を持たしめるやうに指導せんとすれば、先づ兒童の學習に對する興味の度を調査し、その學級として又兒童としての指導方法を考慮せなければならぬ。即ち兒童が興味を持ち得ないのは如何なる理由によるか、この考察より指導者として其の指導法の反省をなすと共に、兒童に就いてはその嫌惡理由が素質によるのか、家庭的環境によるのか又は學科の輕視によるのか努力の不足に起因するのかわつきとめねばならぬ。而して嫌惡する教科に對して十分な興味を持たせることは出来なくても、少くとも「嫌ひでない」程度にまでは指導して行かなければならぬ。

斯くの如く興味の固定には指導を要しないが、不興味の固定或は著しい變動についてはその原因を探究して適當な指導をなすことが生きた調査となるのである。

而してその調査の方法は第一回は各教科の好惡とその理由とを筆答によつて調査するが、兒童の興味は變動し易いものであるから少くとも年一回乃至毎學期一回の調査を必要とする。そしてその變動を生じた理由を明らかにして適當に指導の方法を講じなければならぬ。然し第二回以後は教科別のカードを各兒に作らしめ、之を机上に好きな科目順に並べさせておき、之を第一回の調査と比較し、その移動のあつたものに對して個別的に理由を尋ねることにすれば簡單であり且つ個別的な指導がなし得られるのである。

(b) 性による興味の差異——特に理科(男)唱歌(女)に著しい。

學年の進むに隨ひ、男女によつて同一教科に對しても著しく興味の差異を生ずる。勿論多數が不興味の教科に對しては、そこに指導上、何等かの缺點があるのであつて、男女の性別によつて多少その取扱ひを異にせねばならないことを表してゐる。

(ハ) 興味と環境

兒童の興味は環境に支配され易く又甚だ變動し易い。即ち外界の影響によつて強弱を生ずる。(勿論素質による興味は相當に固定し、興味度によつて素質の強弱を見分ける標準となるまで言はれる。) 例へば

a、直接關係し影響の多いのは教師の趣味・興味の感化

b、極めて適切な参考書を有し、教師の指導方法に合致するとか、或は讀書の裡に新しい興味を覺える場合——参考書指定の必要

要

c、學習の資料が他に比し極めて容易に得られる場合又は學習事項がよく郷土の諸事象に適用され或は日常生活に利用出来る場合——郷土的取扱の必要・生活化の必要

要するに學習に興味を持たせるためには、時にその權道即ち他律的な間接興味を促す競争心の満足・賞讃・實利的指導等によつて興味を喚起せしめ、努力の不足によるものには激勵を與へるとか、方法上に考慮する等の配慮がなければならぬ。

(3)、學習を自主的ならしめる指導

兒童は程度の差はあるにしても自主的に學習する態度を内具してゐるものであるが、反面依他性の強いものである。

故に是等を適當に指導しなければ學習に對して自覺することも、發展向上せんとする發奮心も起らない。而して自主的態度は要するに學習に對して自覺をもつことによるのである。故に前述せる自覺を持たしめる指導と殆んど差はないのである。而して依他性も之を指導して、自力でなすことの興味を悟るやうにせねばならない。例へば學級の傾向が依他性が強いと認められた場合は、なるべく干渉せず然もあせらず、先づ研究手引などの課題によつて自力で自由に學習せしめる機を多くし、之を發表せしめその努力を認め、自力にてなすことの快を味はしめる。かくすることによつて教科別の具體的方法を自得せしめ、家庭に於ける自由學習とか自修時間に於ける自修に、自信のある學習をなさしめることゝなる。

(4)、學習を反省的ならしめる指導

學習に對する反省は、學習の自覺を促し學習の發展向上を圖る動因となるものである。

而して學習に對する反省的態度の養成は既に學習の自覺の項に於て述べた「學習日誌」の記入をなさしめることが最も適當であると思ふ。或は亦學習事項の拔萃をなさしめるとか、ノートの檢閲に特に留意して指導を加へるとか、種々の方法が考へられるだらうが、學習の自覺の項に述べたからこゝには省略する。

二、勞作態度の指導

(1)、指導の一般的態度

本章第一節第二の二に述べた如く、自律的創造的自己活動の學習は自然的遊戯の活動が自發的自己活動を機縁として漸次純粹化し勞作的遊戯に發展し更に自發的勞作へと發展するのである。即ち學習者の態度が文化價值實現に志向し、自發的活動をなすだけでなくその自己活動を吟味批判して、遂に勞作其者に直接興味を有する直接性に復歸するもので