

50097

教科書文庫

5
130
50-1948
01304 49539

Kodak Gray Scale

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

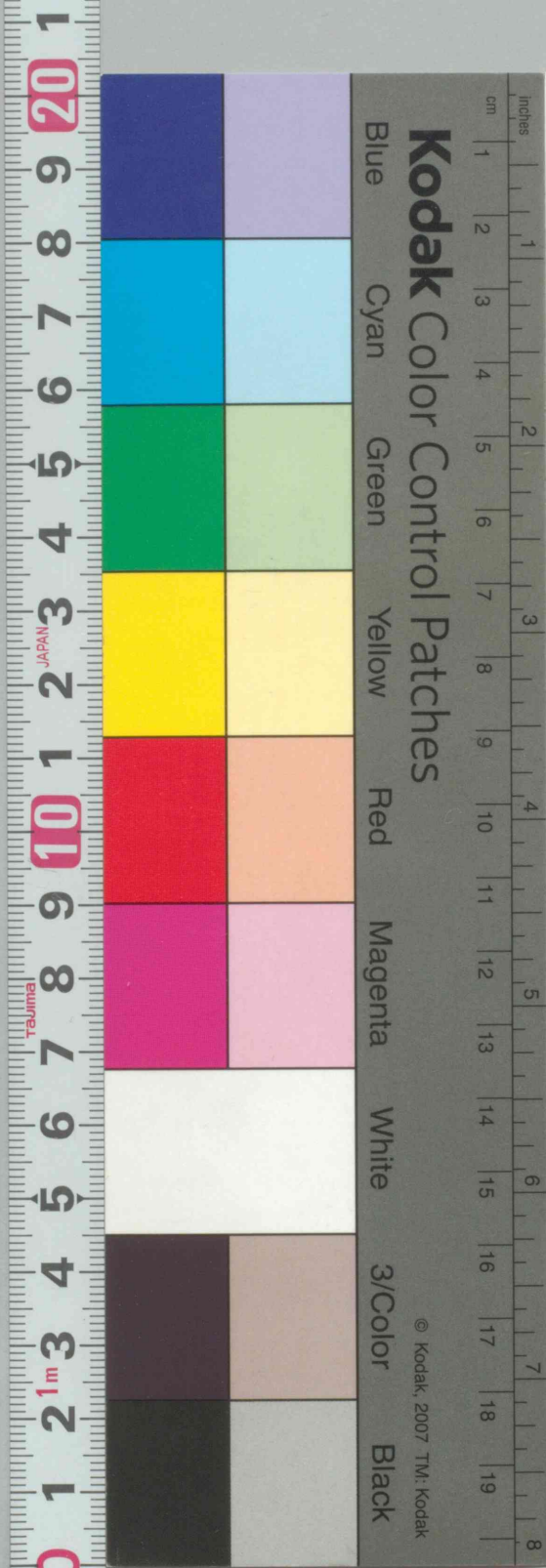


© Kodak, 2007 TM: Kodak

Kodak Color Control Patches

Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black

© Kodak, 2007 TM: Kodak



教育部
教育心理
上

教育部

T1D5
21K8
Sh31



教科書文庫

5

130

50-1948

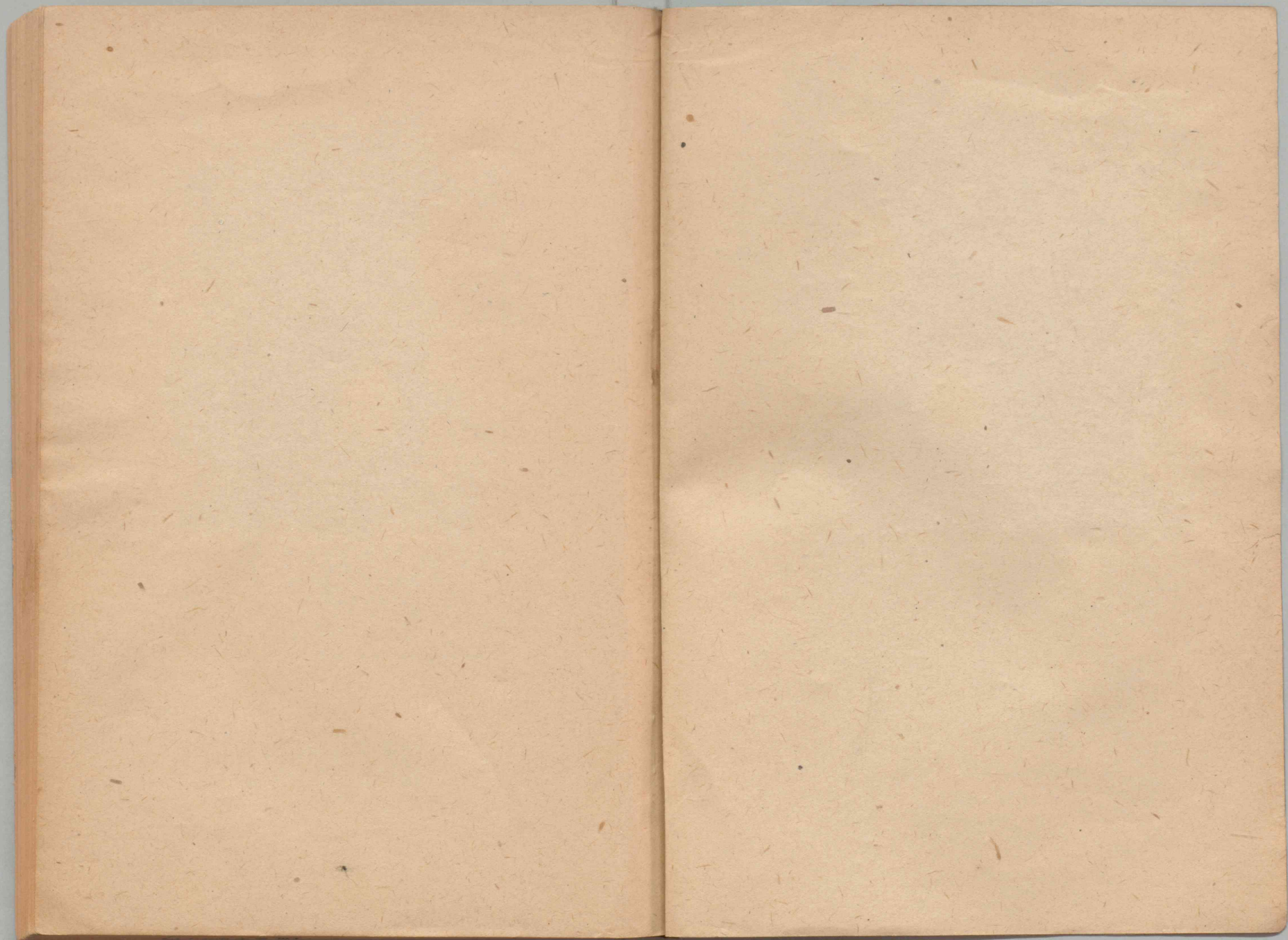
0130449539

中央図書館

広島大学図書

0130449539





教育心理 上

—人間の生長と発達—

広島大学図書

0130449539



目次

一、教育をいかに研究するか

第一章 序説 …… 一

第二章 教育心理学とは何か …… 三

 第一節 教育とは何か …… 三

 第二節 心理学とは何か …… 五

 第三節 教育心理学とは何か …… 六

第三章 藝術としての教育 …… 三

 第一節 職業としての教育 …… 四

第二節	教育の目的は何か	………	三〇
第三節	よい教育をするにはどのような能力が必要か	………	三〇
第四章	教育心理学の方法	………	三〇
一、児童の生活とその活動			
第一章	民主社会の児童生活	………	三〇
第二章	子供とその家庭	………	三五
第三章	子供と学校	………	三五
第四章	戸外における児童の活動	………	三七
第五章	環境の影響	………	三七
附	Analysis of the Purposes of Education	………	

教育心理上

——人間の生長と発達——

一、教育をいかに研究するか

第一章 序 説

——教育研究の態度と方法——

教育者の課題

これから教育者になろうとする者にとっても、また現在教職にある者にとっても、最も大きい関心の一つは、「どうすれば良い教育者に、もっと良い教育者になることができるか。」という問題であろう。それは、言いかえれば「教育者は青少年に対する良い指導と教育とをどうしたら学ぶことができるか。」の問題である。この問題の解決のために、過去、現在、そして未来の教育者は、およそ良心を持ち、人類の進歩に対する教育の重要性を認識する限り、最大の努力をかたむけるのではあるまいか。それはおそろく終りのない、永遠の課題である。しかし、この課題解決の努力こそ教育者にとって最も尊いものであらう。

この本を手びきとしてわれ／＼はこれから教育を研究して行こうとしている。この本の示そうとするのもまた良い教育者への道である。しかし、問題の核心であり、最も尊ばなければならないのは、より良い教育者になろうとする各自の意志であることはいうまでもない。あとで述べようように、児童の学習の指導に当たっても、中心は常に児童の学ぼうとする意志であるように、教育者もみずからどうすればより良い教育者になり得るかについて、まず深い反省と堅い決意とを持たなければならない。

しかし、いかに堅い意志を持っていても、たゞそれだけではより良い教育者にはなり得ない。その意志は教育をよく研究することによつていよ／＼具体化、実践化されなければならない。もちろん、良い教育者になるには、何よりもまず良い人間でなければならぬ。だがそれは一般的教養の問題であるから、しばらくこの本の範囲外におくことにする。たゞどんな職業にあつても、それに対する用意、その専門的知識と技能とが要求される現在において、教育者だけが決してその例外ではありえないことを知るならば、われ／＼みずからの職業の基礎である教育を研究することの重要性は、おのずから理解されるであらう。教育研究は、教育者としての責務をりっぱに達成する上に必要な専門的知識と技能とを與えるものでなければならぬ。

教育はどのような姿をとつて來たか、その教育はいかに研究されて來たか、その他多くの問題

は、人類の発達史や教育史を研究したり、心理学的研究や実験学校の成果を学べば明らかにするが、教育は、最も広い意味では、およそ社会がより良い社会に発展して行こうとするところの社会の営みの一つである。言いかえれば、それは常により良い社会、より民主的な社会を実現しようとする人類の努力の一つである。したがつて、教育を研究することは一面社会科学の研究である。それゆゑに、教育を知ろうとするならば、まず教育がそのために働く社会全般のことを知らなければならない。社会の特質や習俗を知ることによつてのみ教育の正しい研究と理解とが生まれる。こゝにも教育者にとつて、専門的技能和同様に深い一般的教養が要求される理由がある。

こう言つても、教育の直接の対象は、社会制度やその経済機構の变革ではなく、教育はあくまで人間の生長と発達とを助け、より良い人間を育てあげることによつて、人間社会を發展させようとする特殊の営みである。こゝで言う社会とは、もちろん、すぐれた人類の社会、即ち自由な、眞実な、人道的且つ民主的社会をさすものである。それゆゑに教育の目的は、人間の生長と発達とを社会のためにゆがめようとするものではなく、反対に、人間がみずからの持つ力を十分に生長、發展させることができるような社会を実現することにある。前者は誤つた、古い専制主義、独裁主義であり、後者のみが正しい、新しい、自由な、民主的社会である。このような社会をつくり出し、育てるためにわれ／＼は最大な努力を拂わなければならない。このような社会の実現

と育成とに大きな役割を持つ教育者は、常にこの新しい社会の姿を念頭に浮かべていなければならない。

人間の生長と発達

こう考えると、教育を、廣く社会がみずからを改良し、発展させようとする一つの営みと解しよう、あるいは、狭く教育者が子供の学習を指導することと解しよう、その基礎は人間の生長と発達とにあることは明らかである。これからの教育研究を、人間の生長と発達とを根本とする「教育心理」の研究から始めようとするのも、まさにこの理由からである。いうまでもなく「教育心理」は教育研究の全領域を包括するものではない。教育者として実際の活動をするためにわれ／＼が準備すべきことはこのほかになおたくさんある。たとえば、教科課程・学習指導要領・教育史・教育社会学・学級経営・教育行政・教育法と教育実習・教育哲学等である。しかし、これらはみな、「どうしてより良い教育者になるか。」「どうしたら良い教育ができるか。」「一つの中心に帰すべきものである。たとえ教育者がこれらすべての科目を知っていても、児童の指導を誤ったならば、それらの研究はみな徒勞にすぎない。たとえば教科課程は、人間としての児童の生長と発展とに奉仕するものでなければならぬし、教育行政は児童をより良き人間へと導くために必要ないろ／＼な条件を整備する手段であるにすぎない。

「教育心理」

われ／＼が他のすべての教育研究に先だって、まず「教育心理」を研究するのは、この教育の中心としての青少年を理解するがためである。それはすべての教育の基礎であり、教育作用の中心である。これはたゞに教育研究の順序を意味するだけでなく、教育の考え方と態度の轉換であることに留意すべきである。またそれは、われ／＼の持つ具体的な價値の尺度を示すものといえよう。たゞこの観点に立つことによつてのみ、われ／＼は新しい、自由な、民主的社会をつくりあげることができる。

したがって、こゝで考える「教育心理」は、一般心理学の教育への單なる應用ではなく、人間の生長と発達とを科学的・心理学的に研究しようとする新しい、独立した、統一ある学科を建設しようとする一つの試みなのである。従來の教育心理学は、一般心理学の成果をもつて教育上の諸問題を解明しようしたり、心理学の原理や法則の基礎の上に教育学を建設しようとしたものであった。しかし、これからの「教育心理」研究は、このようないわば寄せ木細工的な教育心理学や、單なる心理学の基礎の上に立つ教育学ではなく、みずからの研究の対象と領域とを持たなくてはならない。したがって従來の教育学や教育心理学から一步を進めて、教育過程あるいは教育作用そのものの心理学的研究としての新しい教育心理学へと発展しなければならない。この本も、この意味での教育心理学の集中的研究の一つの手びきたることを試みたものである。

教育心理学の対象

このような意味での教育心理学の対象は、学習者としての人間の身体的、精神的発達に止まる

ものでなく、教育の目的、その目的を達成するための教科課程や教材・教育環境・教育者の活動と子供の活動との相互関係とその条件等の研究のすべての心理学的観相を包括するものである。かつてヘルバルト (Johann Friedrich Herbart, 独, 1776—1841) は、「実践哲学(倫理学)は陶冶の目的を示し、心理学はその方法・手段・障害などを示す」といった。しかし、教育の目的は單に哲学によってのみ決定されるものでもなく、教育心理学の領域はその方法にのみ限られるものではない。たとい教育哲学や教育社会学が教育の目的を考えるにしても、それと同時に、教育心理学的な観点からの考察も決して欠くことのできないものである。したがってこの本でも、生長と発達以外の領域にわたっても、簡單ではあるが一應の考察を怠らなかつた。この態度はこれからの後の教育研究の計画全般を通じて続けられるであらう。

観察と討議

さて、教育心理学のくわしい研究方法については、第四章の教育心理学の方法において述べるごととして、こゝではたゞ観察 (Observation) と討議 (Discussion) についてだけ記しておく。もちろん、他の多くの方法、たとえば、教育に関する書物を読むこと、先生がたの講義を聞くこと、経験を つんだ教育者たちの体験談を聞くこと、とりわけ、みずから調査・研究することなどすべてを合わせて行うことが最も望ましいことである。しかし、どのような研究にしても、それが現実から遊離してしまつたら、正しい研究ということとはできない。教育という現実、発達し、

学びつゝある子供であり、かれらの社会的環境において最もたいせつな要素である教育者を含むその環境であり、更に廣くは社会の動きである。われ／＼はこの現実の動きをみずから観察し、みずからの経験を持たなくてはならない。この経験こそすべての理解の基礎である。そして、すべての科学がそれ自身の経験的基底を持つように、教育心理学もみずからの経験的基底を持たなければならぬ。こゝでいう観察とは、この経験という基礎であつて、非常に廣い意味である。この観察によつて、われ／＼はみずからの努力によつて解決すべき多くの問題を見出だすであらうし、また経験の廣まるにつれて、みずからの心の中に理解が成長するであらう。

みずれあとで述べるが、学習指導の新しい原理の一つは、「行うことによつて学ぶ」(Learning by doing) ことである。この原理は教育の研究においても適用される。更に進んで、將來この原理によつて子供の学習を指導するためにも、まずわれ／＼はこの原理をみずから体験し、その意味を完全に体得しておかなければならない。観察はわれ／＼の教育活動の基礎であると同時に、すべての学問の基礎であり、信念の根源でもある。「自分は、この自分の眼で見る、他人の眼でみるのではなから」とは、コムエ (Auguste Comte, 佛, 1798—1857) の言葉である。こうすることによつてのみ、古い型の教育学におけるような抽象的・觀念的・思弁的な考え方や、空虚な教育理論に墮するのを防ぐことができる。観察は、良い教育者に欠くことのできない力強い、実践的な身

討議

支度を興えるであろう。われ／＼は「実践から理論へ」(From practice to theory)の原則に従うべきであつて、反対に「理論から実践へ」(From theory to practice)の原則に従うべきではない。討議と言う方法を用いる技能を獲得することもまた極めてたいせつなことである。というのは、討議法は、たゞに教育の研究においてのみでなく、民主的社會に生活して行くものにとつても、問題を解決し、結論に到達するための、最も民主的な方法であるからである。こゝでも、子供たちに討議法を身につけさせる指導をしなければならぬわれ／＼の未來の仕事を思い浮かべるべきである。もしも、討議の態度や技術をみずからの体験として身につけなかつたとしたら、子供たちの討議を指導することは不可能であろう。その上に、教育研究自体が、民主的な態度と方法とをもつて進められなければならないのであるから、たとえいつもひとりて本を読んではかりいたり、研究の結果を他人に分け與えることを惜しんだりするような、狭量・独断・自己満足などは、十分戒められなければならない。教育研究においても、協同・寛容・他人に対する尊敬等の民主的態度が最も重視されるべきである。討議法の要点を理解するために、こゝに、ヘッファナン女史の「民主的教育のための技術としての討議法」(Helen Hefferan, * "Discussion, a technique for democratic education")によつて、その大綱を述べておく。

民主的な生活態度は、いっしょにものを考えることの上になりたつものである。学校は、子供たちをいっしょに考えるように教育することによつて、民主的社會を育てるために重要な役割を担っている。われ／＼は、いろ／＼な環境における民主的な生活の仕方を見つけようといふことによつて、民主的な生き方を学ぶのである。民主主義の理論については、はっきりした見解の一致点が存するようである。即ち、民主主義というものは、各個人に対する尊敬、行動の自由、平等、通常人に対する信用、知性の信頼、決定に到達するためには討議や討論等の方法を使用することなどいっさいを包括するものであることは、だれしもこれを認めるであらう。また、われ／＼は、民主的な社會が公民の権利を保護するかわりに、個人もまたそれに対する義務と責任を持つことを承認しなければならぬ。

したがつて、われ／＼は、民主的な公民としての行き方を見出だすよう努めなければならないし、またその行き方についての技術を獲得するために力強く努力しなければならない。集團討議は、共通な問題を考えるよう人々を協力させるためには、ぐあいのいい手段である。それとあし、協力の觀念や他人の考えに対する寛容などが發展させられる。民主主義の基本となる責任観、協力の態度、指導者の心構えなどが養われる。集團討議は、すべての事実が比較考量されるまで、論点に対して判決をくだすのを控えることを納得させるのにいい機会を備えているものである。

このような討議法の意味を理解し、その態度・方法・技術を獲得することは、すべて、新しい

社会を育てあげる教育者にとって不可欠な身支度である。

以上、これから研究をはじめの手はじめとして、教育研究の方法と態度とについてごく簡単に述べたのであるが、何にも増して最もたいせつなものは、自主的な研究、観察、先生がたや学生同志との討議、その他教育研究の目的を達成するような実行をとおしての、より良い教育者になろうとする熱意と努力とであることをくも返しておく。

研究や討議のための問題

- 一、児童を観察するために、学級または学校を訪問するときには、どのような準備と態度とがたいせつであるか。項目をあげてみよう。
- 二、どんな目的で「教育心理」を研究するのであるか。それは教育者にとって重要であろうか。また両親が人間の生長と発達について学ぶ機会を持つことはどうであろう。
- 三、各自で自分の個性を反省してみよ。その個性を以ってして、良い教育者になることができるかどうかを考えてみよう。
- 四、教育という事象に含まれている要素を考えてみよう。またそれぞれの要素の働きを観察せよ。
- 五、健全な民主的社会を育てあげる上で、どのような社会現象が有用で、どのようなものが有害であるか。多くの実例をあげて討議せよ。

六、うまい討議とはどのようなものか。その要素はどんなものであるか。討議をうまく進行させるために個々の成員にとつてたいせつなものは何であるか。

七、調査研究をするために最も重要な要素は何か。

第二章 教育心理学とは何か

第一節 教育とは何か

教育の性格

「人は社会の一員としてのみ人である。」と言われているが、この社会の有用な一員とならせるはたらきが教育である。その意味において、「人は教育によってのみ人となる。」と言うことができる。家庭・学校・社会は、常にそのような教育的はたらきを個人の上に及ぼしている。教育によって社会は現存する秩序を維持継続し、すでに作り上げた文化を次の世代に伝え、更にその社会のいっそうの発展を次の世代に期待しようとするのである。したがって、教育は、現存する秩序を維持し、存続せしめようとする点において、また、デューイ(Dewey)が言う「貯えられた文化の資本」(Funded capital of civilization)を保存する点において、保守的な性格を持ちはするが、同時に、次の世代に対する期待において進歩的な面をも含まなければならない。單なる傳達は社会の進歩を停止せしめるだけであらう。

教育と社会

このように、教育は社会自体の営みであり、その限り教育は強制であり、統整であることは否定できない。したがって、良い教育は良い社会においてのみ行われ得る。しかしながら、また良

い社会は良い教育の結果であり、社会の進歩は、ひとえに教育にまつことを忘れてはならない。われわれは人類の幸福、社会の進歩を念願するが故に、教育者となろうと志し、よい教育者となるために教育を研究しようとするのである。

教育機関としての学校

このように、教育は、社会自体の社会化のはたらきであり、また、人類が社会生活を始めると共に存在していたものである。たゞ社会生活が極めて單純な時代にあつては、子供は親の生活を見習うだけで、やがて一人まえの社会人になることができたので、そのような時代においては意識的には教育ということが社会の問題にならなかつた。そこでは、子供は單に小さなおとなとして、その不完全さのために、消極的な意義しか與えられていなかった。しかし、次第に社会が進むにつれて、社会生活も複雑になって來ると、親の生活を見習うだけでは一人まえの社会人となることができなくなつて來る。それに漸く蓄積された文化の傳達は、もはや家庭教育の手にはおえなくなつて來る。今や子供とおとなとの距離は非常に大きくなつてしまつたのである。そうになると、社会はみづからの教育的機能を行うために、特別の機関を必要とし、学校やその他の教育施設が設けられるようになる。即ち、学校は、社会と子供との切れ目をつなぐものであり、学校を通じて社会は新しい世代にはたらきかけ、子供は学校が與える生活経験によつて、おとなの社会に教育されて行くのである。

子供の問題

こゝに社会的教育的はたらしは意識的となると共に、「子供とは何か。」ということが重要な問題になって來たのである。單純な社会におけるように、子供が單に小さなおとなに過ぎないならば、子供はおとなからの類推で理解されるのであり、「子供とは何か。」の問はおとなの行動との比較によつて答えられてしまうのである。しかし、現代の教育心理学の観点からは、「子供とは何か。」という問はまことに重要な意味を持っている。子供はおとなとは非常に異なつたものであり、子供は決して小さなおとなではないのである。

兒童研究

かういふような心理学的観点から、兒童研究が芽ばえて來るのは當然なことであらう。おとなから子供への類推が否定された以上、子供の研究は、何よりもまず観察から始められなければならない。このようにして、十八世紀の終りごろには兒童の長期にわたる観察録が、すでにドイツやイギリスにおいて出版されるようになった。そして、このような観察録が兒童研究運動の母体となり、遂に一八八二年には、最初の体系的な兒童研究と言われているブライエルの「兒童の精神」が刊行された。

当時ドイツにおいては、ゲントによつて、はじめて心理学の実験室がライプチヒ大学のなかに設立され(1879)、心理学の研究が非常に盛んになって來た。この心理学ばつ興の機運と平行して、世界各地において兒童研究の波がたかまつて來た。この研究にはじめて方向を與えたのがアメリカ合衆國のスタンレー・ホール(Stanley Hall, 1846—1924)である。ホールは質問紙法によつて兒童の心性のいろ／＼な面を調査し、その結果を發表することによつて社会の人々の兒童への関心をひき起し、教育實際家や一般家庭の親たちによびかけて、兒童研究運動を展開させた。ホールにはじまる兒童研究運動は直ちに全世界にひろがり、二十世紀はまさに兒童の世紀として開かれるに至つた。

このような兒童研究運動に刺げきされて、一方においては教育の改善としていろ／＼な新教育法がくふうされると共に、他方においては兒童心理学・教育心理学などの研究が、教育者を教育する上に、非常に重要なものとなつて來たのである。

兒童は小さなおとなでないことはもちろん正しい。しかし、同時に兒童はおとなになるべき存在である。おとなの世界から切り離された子供の世界をながめているのは、單におとなの感傷であるばかりでなく、教育の放棄でさえある。同時に、子供の心性の現実のすがた、子供の心の発達のありさまを知ることなしには教育の効果はあがらないであらう。われ／＼は、こゝに教育研究の出発点として、兒童の心性の特徴、並びにその発達の過程を明らかにして行こう。

第二節 心理学とは何か

心理学とは

われ／＼が本を読んだり、問題を解いたり、議論をしたりするのは、すべて心のはたらきによる。この心のはたらきは非常に複雑微妙であるけれども、自然の事象と同じように、常に一定の原理に従っているから、その過程は同じような法則によって統整されている。そしてその人間性の原理を探究しようとするのが心理学である。

心理学の発達

昔、人々はわれ／＼の中から、心という何か特別な実体を求め、その心の本質をあれこれと論じたが、われ／＼が現代の科学的観点に立つ限り、からだをはなれた心というものは考えられない。心とからだとは一体であるから、心のはたらきは常に神経あるいはその他の生理的器官のはたらきに対応している。だから科学的心理学が生理学実験室の中から生まれて来たのは当然である。今日の実験心理学を初めてうちたてたと言われているヴント (W. Wundt, 1832—1920) は、心理学を今までのような哲学的な考察から解放し、経験科学の一つとするために大いに貢献した人である。ヴントはライプツヒ大学にはじめて心理学実験室をこしらえ、意識現象を他の自然現象と同じように実験的に研究する方法を確立した。ヴントによれば、心理学は意識の科学であって、その主要な研究法は内省法でなければならぬとされていた。そして内省によって意識を分析し、分析された要素の総合として具体的な心のはたらきを理解しようとしたのである。しかし、心のはたらきは、意識に現われただけではとうてい盡すことはできないし、一定の

目的に向かつて統一されている心のはたらきは、それを全体として見るときに最も具体的にとらえられるのであって、単に要素の総合と見ることはできない。このようなヴントの心理学に対する批判から現代心理学の主流が発展して来ている。ゲシュタルト心理学・機能的心理学・行動主義・精神分析などはいずれもそのような意味で現代心理学の主流をなしている。

行動の科学

われ／＼は先に、心理学を心のはたらきの理法を明らかにする科学であると言っておいたけれども、心のはたらきというのと、やゝもするとそのはたらきの背後に何か実体的な心というようなものを考えたくなる。しかし、実は心のはたらき以外に心はないのである。しかも、心のはたらきは具体的には行動及び行動の結果としての心的所産として現われているのであるから、心理学をまた行動の科学と定義することができる。即ち、心理学は一般に行動の法則を明らかにしようとする科学であって、それによってわれ／＼の精神生活を統整し、予言し、適当に処理する方法を学ぶことができる。

心理学の区分

心理学はその研究する主要領域・方法及び目的によって、便宜的に幾つかの部門に分けることができる。しかし、これは必ずしも絶対的な区分ではなく、その領域が相互にかさなり合っている場合もあることはいうまでもない。例えば、次のように区分することもできる。

一、正常な成人の精神生活一般に関するもの——一般心理学。

二、変態心理的現象を研究するもの——変態心理学・精神病的心理学。
 三、発達に関する研究——発達心理学・民族心理学・児童心理学・青年心理学・老人心理学・動物心理学。

四、社会心理的現象を研究するもの——社会心理学・群集心理学。
 五、特に應用を目的として研究するもの——應用心理学・教育心理学・産業心理学。

第三節 教育心理学とは何か

教育心理学
とその問題

教育心理学とは人間の生長と発達、学習過程等を中心とし、ひろく教育事象を心理学的に研究しようとする一分科である。

既に述べたように、教育は社会化であり、文化の傳達であるとするならば、それは上からの一方的なはたらきかけのみでは決して有効にはなされない。教育をうけるものの心的構造、精神発達の程度に適應しない教育は効果が上がらないことは言うまでもない。それ故、教育心理学の第一の問題は、教育の対象である幼児・児童・青年の心的活動の特性を研究し、精神発達の原理を明らかにすることである。遺傳と環境の問題なども当然こゝに含まれなければならない。

次に教育を受ける側からいえば、教育は社会への順應であり、與えられたものを学習する過程

である。それ故、教育心理学の第二の問題は、学習過程の研究でなければならない。人間が学習能力を持っているということは、人間の重要な特徴である。その意味で、教育心理学は多くの心理学の中で、最も実践的な、最も廣はん、最も價値のある研究領域であると言える。人間は常に学習しつゝあるのだから、学習の心理学は單に教場の中の問題だけに限らないし、また成人になっても学習は常にくり返えされているのであるから、成人の学習の問題も含まなければならない。

この発達と学習の問題が教育心理学の二つの主要な研究領域をなすのであるが、なおこれに附随して幾つかの問題がつけ加えられなければならない。

教育は教育者と被教育者との間の心的交互作用である。したがって、教師と生徒、あるいは親と子供とを含む教育的場は、このような心的交互作用の行われる場として教育心理学の対象となる。例えば、極めて厳正な教育もあれば、極めてなごやかな教育もあるであろう。また、教師の權威が支配的な教育もあれば、教師の指導が民主的になされる場も可能であろう。あるいは、生徒のひとりびとりが生き生きとした、活ばつな教育環境もあれば、全体が一樣に受動的で、無關心な場もある。このような教育者と被教育者との心理的關係によつてかもし出される教育的場の問題もまた教育心理学の研究すべき問題であろう。

また、教育はたとえ社会化の過程として個人を社会のわくにはめこむことであるとしても、個人の各個性を無視することは社会の進展を妨げることになる。それ故に教育においては、個性の伸長が尊重されなければならない。こゝに教育心理学の問題として、氣質・性格・個性の研究が含まれなければならない理由がある。これに連関して少数の優秀児及び劣等児の研究などもなされなければならない。

次に教育は文化の傳達としていろ／＼な教材を用いる。それ故に、教材の文化心理学的研究も教育心理学の問題である。最後に教育における浪費を防ぐために、教育効果の測定の問題が、教育心理学の領域として附け加えられなければならない。

われ／＼がこゝで教育心理学を学ぶ目的は二つある。一つは一般的教養として教育に関する多くの知識を習得するためであり、もう一つは専門的教養として教育活動に対する具体的な、実際の助力を得るためである。

教育心理学の研究によって、健全な指導計画を立てたり、学校の仕事を個々の生徒の要求にうまく適合させたり、人格の発展をもたらしたりするための科学的基礎が與えられる。児童・青年を指導するためには、教師はまず教育の目標を知り、その目標に生徒を導いて行く技術を知らなければならない。したがって、教師の仕事は、児童・青年の心性の特徴、望ましい反應をひき起

教育心理学 の目的

すような刺げき、誤れる発達にみちびく可能性、学習過程の諸事実並びにその原理、などについて十分な知識を習得することで行なければならない。即ち、有能な活動的教師は正しい教育心理学の方法によって観察の能力を養わなければならない。

要するに教育心理学を研究する主要な目標の一つは、児童を観察する能力を身につけることであるから、われ／＼は常に観察の機会をとらえて教育心理学の原理を、子供たちを教育するといふ実際の仕事に活用するよう心がけなければならない。

研究や討議のための問題

- 一、よい教育者になるための要因を述べてみよ。
- 二、社会は、なぜ、いつごろから、意図的にその成員を教育しはじめたかを考えよ。
- 三、諸外国及びわが国における児童観と児童の待遇との変遷を研究せよ。
- 四、わが国における児童研究運動並びに児童文化の現在の状態について討議せよ。
- 五、心理学の分類の仕方の基準や領域について考えてみよ。
- 六、教育心理学の対象及び範囲はどのようなものか。

第三章 藝術としての教育

教育者の心
構え

良い教育者になるということは、継続的な努力を必要とし、またそのためには、いろいろな教育現象の研究、特に、健全な教育の基礎である人間の生長と発達についての研究は、欠くことができないものであることを上に述べた。しかし、それだけで学生はすぐに良い教育者になることができ、青少年の学習をうまく指導できるようになれるだろうか。

こう考えると、この継続的な努力は、單に時間的に長く続くというばかりでなく、同時に廣範、困な、多くの方面の努力を求めていることがわかる。というのは、最もよい教育は、單なる應用科学以上のものであるからである。それは、いわば藝術とでもいうべき、創造的活動である。たとえ教育者は、科学的な教育心理学のすべての寄與を利用するにしても、同時に教育は上述の意味での藝術であるということを忘れてはならない。科学的態度は藝術家である教育者にとつても、欠くことのできない用意である。しかし、それだけでは、良い教育者たるに十分な資格を備えたとは言えない。

教育活動の
中心

教育は、確かに人間の生長と発達という基礎の上に成り立つものであり、それを基としてのみ

成り立ち得るものではあるが、個々の人間の生長と発達を放任することは、決して教育ではない。教育は、その目的に到達するために、人間の生長と発達とを助け、導くことである。それは、後で学ぶように、学習が目標へ向かつての活動というのと同じ意味での、目標へ向かつての活動である。もしわれわれが、人間なり社会なりの現在の状態に完全に満足し、それをより良い状態へ改善し、進歩させる目標と努力とを忘れるならば、教育の重要な意義はまったく失われてしまうのである。それ故に、教育過程は、教育計画を設定する基礎となる教育の目標、または目的、その発達の過程において学習者に影響を與える教材または内容、この発達を助け、促す方法、または教育者の活動などを包括している。しかし、学習過程の中心は常に子供である。学校は、この複雑な過程を可能にする、ひとつの社会のはたらきである。それはすべてを包括するという点で総合的であり、社会の前の状態をより良いものへと改善していく点において創造的である。それはまた、性格・知能・身体・情緒および社会性の発達等、人間性のあらゆる面の発達を助けるという意味でも総合的である。教育は決して人間の発達の一面あるいは二、三の面の発達のみを強調すべきではない。

教育者としての
研究問題

こう考えると、教育者は次のような諸問題についてもよく通じていなければならない。(一)、職業としてまたは生がいの事業としての教育。(二)、教育の目標または目的。(三)、よい教育者の特性

またはよい教育の特質。(四)教材または教育内容。(五)教育活動または教育方法。などである。(四)の教材または教育内容については本書の五にのべてあるし、(五)の教育活動または教育方法については、この教育研究を通じて常に観察してゆかなければならないのであるが、なお先へいつてからの教育研究において実践的な研究をすることになっているので、次に(一)・(二)および(三)のみについて述べることにする。

第一節 職業としての教育

教育者に關する問題

教育者、特にこれから教育者になろうとする者は、教育のもつ社会的意味、その社会的責任および関連、ことに個々の教育者のなすべき務めをよく理解しなければならぬ。教育者の選抜・養成・任用・検定などは、教育者自身の直接の仕事ではなく、その中に、部分的には、教育者になろうとする準備や就職などのように、個々の者が責任を持つべきところを含んでいるにしても、全体としては、おもに教育制度や政府などの責任である。しかも本書を読む者は、既に教育者であるか、または教育者になろうと誓っている人々であるが、なお個々の職業人としての立場から、これらの事がらについて改めて考えてみなければならぬ。これら教育者の教育といふ事は、現在たいいていの社会において教育問題となっている。したがって、他の多くの社会的教育問題とともに、あい関連した教育社会学の問題として改めて研究するほうが適當であるから、ここでは、問題に対する注意を喚び起すにとどめておくこととする。

困難な事情

一般的に、教育者の社会的地位と待遇とは、教育が社会的な重要性を認められているのに比べ、決して十分尊重せられ、且つ高いものであるとは言えない。この事實は生がいの仕事に対する教育者の情熱をさましがちであり、よい教育を行ったり、常によりよい教育者になろうとすることに對して重大な障害となりがちである。教育者が、いな、おそらくすべての人々が、外部的障害のためにみずからの信念を失うことは正しいことではないが、そうかと言ってそのことは、社会および教育者自身が、この教育者の社会的状態に關する問題の解決を怠つてよいと言ふ理由にはならないのである。社会はこの状態の改良のために努力すべきであるが、同時に個々の教育者も、社会の一員として、また教育を職とする者のひとりとして、教育者に対する尊敬を高めるために、できるだけの努力を拂わなければならない。尊敬を受ける最善の方法は尊敬に値することである。

信念

教育者が、みずからの仕事の社会的意味と任務との理解に基づく信念を持たなかつたならば、よい教育はできるはずがない。十分な理解を持たない信念は單なる幻想であり、正しい社会的、心理学的根拠を持たない熱意はすぐに蒸発してしまふであらう。花びんにいけられた切り花は、

教育者の任務と地位

いかに美しくとも、すぐに枯れてしまふが、大地にしっかりと根をおろした雑草は絶えず生長し、繁茂していくであろう。

これらについての重要な問題を、慎重に且つ批判的に分析するならば、学生は必ず事からの真相をみずから理解することと思う。したがって、こゝでは職業としての教育について、二、三の要点のみを記すこととする。

教育に当たるとは、公の職務であり、社会奉仕の一つの形体である。この事は、教育者は社会の福祉を増進するために、社会によって任命された社会の奉仕者であることを示す。それはまた、公の教育に従事する者は、組織された社会に雇われているという意味での公的奉仕である。「社会公的」と言う言葉は、教育者に望まれる仕事の型態を正確に表わすことができよう。奉仕という高い理想によって動機づけられた人々にとつて、教育の仕事はよい機会を提供することになる。そのような人々は、有益な仕事をしていること、そしてだいたいにおいて、社会のことに氣を配っている人に感謝されるということを知れば、大いに満足することができる。しかし、教育することに適せず、この仕事にたずさわることを不幸に感ずる人々もある。そのような人は、自分たちが公の奉仕者としての立場に在ることが、浮薄な大衆の氣まぐれに干渉されたり、しばしば大したこともない政治家や、時には自分たちが教えている子供たちの父兄たちにまで支

配されるようなことになって、そのために怒られたり悩まされたりするかも知れない。社会の使用人であるとみなされ、地方地方のすべての家庭と實際の關係を持つことから、教育者はまた、台の上に載せられたような立場におかれ、行儀の模範として見上げられることもある。父兄は非常に教育者に注意しているので、その社会的活動は、こまかな点にまで注目され、しばしば極度に制限されることがある。社会の側のこのような態度は、多くの場合教育者の自由の侵害とみなされ、堪えがたいほどの苦しみをさ感ずることであろう。このような点からしても、教育と言うことは、社会もしくは公共の利害にみずからの身と活動とをささげることが好まない者にとつては、不幸な仕事となるかも知れない。しかし、このような社会の関心は、観点を換えれば、社会の人々が教育と教育者に対して深い関心を持っていて証拠とみられるし、社会の他の人々に求めるよりもずっと高い標準を教育者に求めることとあわせて、教育者に対する尊敬の現われとさえみられるであろう。しかし、社会は教育者を通常の社会人として扱ふようになるべきであり、他の人々と異なつたかけはなれたところにいるのを望むよりも、通常の社会人と同じような社会のおよび個人的活動をするよう望むべきである。

過去においては、教育は、自分の仕事に対して多くの物質的報酬を求める人にとつて、あまり魅力のある仕事ではなかつた。教育者の収入は、その仕事の重要性や、教育者になるまでに要す

る準備の期間などに比べて、恥ずかしいほど低いものであった。そして、現在はどうであろうか。なお、多くの教育者の満足は、仕事に対するみずからの満足と、教え子の感謝による満足とである。これらの教育の不幸な状態を是正し、教育者の収入を改善することは、真に民主的理想の実現に努力する社会の最も重要な問題である。

労働時間

教育者の労働の時間についてみても、詳細を知らない外部の人々にとつては、教育が安易な仕事のように思われているのではないだろうか。しかし、教育者になろうとする者は誤解してはならない。教育者の教育のための準備の大部分は、正規の学校の時間以外に行われているのである。その上、教育者には、教育という仕事以外に、非常に時間のかゝる任務、公的、社会的責任が負わされていて、自分のために費やし得る時間はほとんどないありさまである。

教育者の立場

教育者の社会的地位は、奴隷が子供の教育者として使用されたギリシア時代から今に至るまで、変遷して来た。この問題については、教育史において学ぶであろう。現在は、一般的に言つて、社会から尊敬と感謝を受ける点では、かなり良い立場と地位とにあると言えよう。子供たちと親しい関係を持つことからして、多くの社会で、教育者はどんな良い家庭にでも迎え入れられ、また社会の各層の人々から信頼される。どんな仕事に従事する者でも、教育者ほど自由に社会の公共的文化的活動に出入できる者は少ないであろう。これもまた、より良き社会をつくるために、

教育者の型

教育が重要な意味を持つことの証である。しかし、時には一部の教育者が、實際生活から遠ざかった自己満足や自己中心におちいることがあるのは、注意されなければならない。

人間に多くの型があるように、教育者にもまた多くの型がある。だから、ごく少数の代表的教育者の個人的特性をもって、すべての教育者を概括してしまうことは妥当でない。教育者の人からは教室における重要な要素の一つである。といつて、それが版でおしたようにきまりきった、いわゆる「教師型」を必要とするものではない。「男性と女性と教師と三つの性がある」などといわれるのは結構なことではない。しかし、社会において教育者が比較的高い位置を與えられていることは、この好ましくない特性が、ほんの一部にしかないと示すものである。

教育者の努力

結局、教育は決して楽な仕事ではない。それどころか、非常にむずかしい仕事の一つである。実際ほとんどすべての教育者は、生命を削られ、精魂を奪いとられるような烈しい精神および神経の過労のもとに働いている。終日ほとんどくつろいだ時間もない。学校にいる時間以外に要求される準備のために、家庭において休養を求めすることも困難なくらいである。不断の努力が必要なのは決して教育者ばかりではないが、子供の満足するような効果をあげ、望ましい社会の進歩に貢献する責任の重さは、良心的な教育者には大きな負担である。この責任感が、熱心な身体的な努力より以上に、神経の過労を生ぜしめるのである。

なんびとも、教育はやさしい仕事であるという考えに惑わされないことを、われ／＼は望みたい。それは困難な、堅実な、そして最も熱心が必要とする、骨の折れる仕事であり、しかもその仕事は終るところがないのである。ある種の労働者は、その仕事を職場に置いてくることができず、教育者の大部分の仕事は、しかもその最もたいせつな部分が、よく知らない人が教育者の閑な時間だと考えるような時間に進められている。このいわゆる「閑な時間」を最も効果的に使うことが、また良い教育者になる秘けつでもある。

第二節 教育の目的は何か

教育の目的
についての
考察

教育の目的を考えるためには、子供たちをどのような人間に教育したらよいのか、またその人たちが住む社会はどのようなものであったらよいかについて考えなければならぬ。これらの問題は、すべて教育社会学や教育哲学の問題であって、更に進んだ教育研究において学ぶのが適当であろう。教育のさまざまな目的は、その教育が行われる社会のさまざまな性格を示すものである。それを歴史的に研究するのもまた興味ある問題であるから、後に、教育史の研究において考えることにしたい。こゝでは、現在われ／＼が、眞実な民主社会の建設に努力しつつあるという前提のもとに、その教育の目的についてごく簡単に述べ、且つ重複を避けるために、別に発行さ

教育の一般
目標

れた学習指導要領に示されている教育の一般目標を引用することとする。

わが國の教育の根本的な目的は、教育基本法のはじめに示されている通りである。われ／＼は教育のすべての営みによって、このような目的を達することに努めなくてはならないのである。たゞこゝで、当面している学習の指導といった問題に関係してみると、これをもっと具体的な形で、しかも今日の社会状態に應じて、こまかく考える必要がある。このような意味において、國民一般の教育について、具体的な教育の目標を考えると、次のようなことがあげられる。

個人生活に
ついて

一、個人生活については、

1. 人の生活の根本というべき正邪善惡の区別をはっきりわきまえるようになり、これによって自分の生活を律していくことができ、同時に鋭い道徳的な感情をもって生活するようになること。
2. 自然と社会とについての見方、考え方を科学的合理的にし、いつもこれらについて研究的に学んでいこうとする態度をもち、またこれによって科学的知識を豊かにしていくようになること。
3. 國語を正しくよく話し、且つ聞くことができると共に、また正しくよく読み、つゞり、書く能力をもつようになること。

4. 宗教的な感情の芽ばえをのばしていくこと。
6. 文学・藝術あるいは自然の美を感ずることができると共に、これらについての表現力もち、高雅な趣味をもつようになること。
6. 勤勞することを喜び、またこれを尊び、みずから進んでこれに打ちこむ態度をもつようになること。
7. 健康を保持し且つ増進するための生活の習慣と態度とを養い、そのなめに必要な考え方と知識とをもち、また公衆衛生についての理解と態度とをもつようになること。

家庭生活について

二、家庭生活については、

1. 家族を敬愛し、家庭生活の倫理的秩序を重んじ、これを維持し且つ進歩させる態度をもつこと。
2. 家庭生活について、清らかな理想をもち、これを實現するにつとめる一方、その生活を民主的に、且つ楽しく明かしくしていく態度をもつようになること。
3. 家庭生活の営みを科学的合理的に考え、これを能率的にする知識と技能とを身につけ、これによってその生活を向上させることができるようになること。

社会生活について

三、社会生活については、

1. 廣く人類を愛し、他の自由を尊び、人格を重んずると共に、他をゆるしその意見を尊重する態度をもつようになること。
2. 人間はみな社会の一員として社会生活を営んでいることを理解し、社会のなりたちと理想とをわきまえるようになること。
3. 社会生活を發展させる根底となる責任感を強くし、何事についてもまず生活を共にする人のことを考え、力を合わせて共に働き、また共に楽しむ態度をもつようになること。
4. 礼儀は社会生活の基礎であることを自覚し、これを重んじみずから実行するようになること。
5. 社会正義とはどんなことであるかを理解し、これについて敏感になると共に、そのために努力するようになること。
6. 政治とはどんなことであるか、いかにあるべきかを理解し、ことにその根本を示す新憲法の精神を理解するようになること。
7. 社会進歩の基になる傳統がどんなものであるかを知り、これを尊び、その保持に努める一方、進んで國家社会の進展につくすようになること。
8. 法律を尊び、これをどこまでも守っていくようになること。

経済生活・
職業生活に
ついて

9. 廣く世界の歴史・地理・科学・藝術・道徳・宗教などの文化についてその特性を理解し、世界と共に平和をさずき、國際的に協調していく精神を身につけること。
- 四、経済生活および職業生活については、
 1. 経済生活を営んでいくために必要な知識を身につけると同時に、経済生活を良心的に営む態度をもつようになること。
 2. 新しい日本の産業の発展につくすことができるような科学の應用力と、これを發展させないではおかない熱意とを持つようになること。
 3. 社会に生活するものにとって、意義ある職業を営むことは欠くことができないことを理解し、その貴さを自覚し、これにうちこむ態度を持つようになること。
 4. 職業にはどんなものがあるか、それらの職業についてどんなことが要求されているか、それを営むにはどのようなことがたいせつかなどについて理解するようになること。
 5. 職業生活を営む上に必要な知識・技能を身につけ、これについての研究的な態度をもち、これによってその能率を高めていくことができるようになること。
 6. 消費生活の規準を知り、生計をくふうし、物をたいせつにし、これによって生活が苦しくてもこれに打ちかかっていくことができるようになること。

およそこれらの目標は「学習指導要領」編纂委員会が、今のわが國の社会の狀態とこれから向かつていくべき方向についていろ／＼考え合わせて、その規準となるべきことをあげてみたものである。これらについては、なお補足すべきことがあるかも知れない。ことに地方の實情によって、これらのうちで特に重んずべきものがあるかと思う。また加えなくてはならないことがあるかと思う。これらについてはよく考えをめぐらし、また地方の有識者の意見をきいて、これらの事がらを吟味してそこによりいっそう地方の實情に即した目標を定めて、これを教育の内容や方法を考えていく出発点とすべきである。

教育目的の
分析

また、次に掲げる「教育目的の分析」は、アメリカ合衆國の國民教育協會 (National Education Association 略して N. E. A.) の教育政策委員会 (Education Policy Commission) の発表によるものであるが、われ／＼が教育の目的を考える上にも参考になる点が多いであろう。

教育の目的には四つの面がある。即ち、(一)、人間それ自身、(二)、家庭及び社会における人間と他人との關係、(三)、物質的な財貨の創造と使用、(四)、社会公民的活動、とである。第一は教育された人間について述べたものであり、第二は家庭及び社会團體の、教育された成員としての人間について、第三は教育された生産者及び消費者としての人間について、第四は教育された公民と

しての人間について、それ／＼述べたものである。この四つの大きな目的の集まりはまた、自己実現・人間関係・経済的能力及び公民的責任とも言えよう。

自己実現の目的

一、自己実現の目的

探究心 教育された人は学ぶことを欲する。

話すこと 教育された人は國語を明確に話すことができる。

読むこと 教育された人は國語をよく読む。

書くこと 教育された人は國語をよく書く。

数 教育された人は、数えたり計算したりして自分の問題を解く。

見たり聞いたりすること 教育された人は、聞いたり見たりすることがじょうずである。

健康の知識 教育された人は健康と病氣とについての基礎的な事からを理解している。

健康の習慣 教育された人は、自分や自分の家の者の健康を保護する。

公衆衛生 教育された人は、社会の健康状態を改善するために働く。

休 養 教育された人は、多くの運動や娯樂に参加したり、またそれを観覧したりする。

知的関心 教育された人は、ひまな時間を使用する知的な方法を持っている。

美的関心 教育された人は美を愛好する。

品 性 教育された人は自分の生活に責任ある方向を與える。

二、人間関係の目的

人間関係の目的

人間性の尊重 教育された人は人間関係を第一に考える。

友 好 教育された人は豊かな、誠実な種々の社会生活を樂しむ。

協 力 教育された人は他の人々と共に働き、共に遊ぶことができる。

礼 儀 教育された人は心地よい社会慣習を守る。

家庭の愛好 教育された人は社会的な集まりとしての家庭を愛好する。

家庭の保持 教育された人は家庭の理想を保持する。

家庭の建設 教育された人は家庭を作ることが巧みである。

家庭内の民主主義 教育された人は民主的な家庭関係を保持する。

三、経済的能率の目的

経済的能率の目的

仕 事 教育された生産者は良い仕事をする事によつて満足することを知っている。

職業の知識 教育された生産者はいろいろな仕事の要求と機会とを理解している。

職業の選択 教育された生産者は職業を選択する。

職業の能率 教育された生産者は選んだ職業に成功する。

公民的責任の目的

職業の調整 教育された生産者はかれの能率を維持し改善する。
職業の愛好 教育された生産者はかれの仕事の社会的價値を認める。
個人の經濟 教育された消費者は自分の生活の經濟を計画する。
消費者の判断 教育された消費者は自分の支出の基準を發展させる。
買ひ方の能率 教育された消費者は知識のある、じょうずな買ひ手である。
消費者の保護 教育された消費者は、自分の利益を守るのに適当な手段をとる。
四、公民的責任の目的
社会正義 教育された公民は、人間の環境の不平等に対し敏感である。
社会活動 教育された公民は不満足な状態を是正するために働く。
社会の理解 教育された公民は、社会の構造や社会の過程を理解しようとする。
批判的判断 教育された公民は宣傳を盲信しない。
寛容 教育された公民は誠実な種々の意見を尊敬する。
保存 教育された公民は國の資源を尊重する。
科學の社会的評價 教育された公民は、公衆の福祉に貢献した度をもって科學の進歩を測る。
世界の公民精神 教育された公民は世界という社会の協力的成員である。

法律の遵守 教育された公民は法律を尊ぶ。
經濟の教養 教育された公民は經濟的教養を具えている。
政治的公民精神 教育された公民は公民的義務に應ずる。
民主主義に対する献身 教育された公民は民主主義の理想に対する確固たる忠誠のもとに行動する。

これらの價値の適用は所により、時により異なるであろう。したがって、この動的な、変わって行く世界において、どこにでも適用でき、永久に継続するような詳細な目的を展開することは不可能である。

第三節、よい教育をするにはどのような能力が必要か

よい教育者の資質
教育心理学の知識や、教育に対する科学的態度を身につけただけでは、よい教育者になりえないことは上に述べた。即ち、藝術家とでも言うべき教育者にとって、他に重要な資質がある。次にそのおもなものをあげてみよう。

- 一、教える資料に十分精通していること。
- 二、これらの資料が人間生活に対して持つ意味をよく認識すること。

- 三、これらの資料を人に知らせ、味わわせることに熱望を持つこと。
 - 四、学習者がこの資料に精通するのに出会う困難に、同情のある理解を持つこと。
 - 五、この困難を克服し得る技術を自由に使い得ること。
- これらの項目は非常に明らかで、かくべつ説明を必要としないと思うが、簡単にこれに関連する二、三の事がらを考えてみよう。

研究心

教育者の仕事は、研究、授業の準備、他の人々の知力の評価等を包含しているが、とりわけ、効果的な資料を以って、人間の生長と発達を助けることが、最も重要なことである。これらの資料を研究することは教育者の生命である。それは元來學者の仕事である。研究に喜びと満足とを持ちえない人は、教育においてもほとんど満足することはないであろう。こういっても、非常に高い知能を具えた人だけが教育者になるべきであると言っているのではない。しばしば、最も融通のきくいい教育者は、高度に専門化した興味を持つ天才はだの人々の中によりも、平均より少しく上の知能を持った人々で、廣い興味を持った人々の中に見出だされるものである。しかし、それは、教育者は學者であることを必要とし、また、自分の知的教養を高めるのに大いに努力すべきであると言ふことを、否定する理由にはならない。もしそうでないならば、教育者は、十分に成功した教育を行うこともできないし、満足して教材を探し、調べ、編制し、説明したりすることはで

愛

きないであろう。児童・生徒の進度よりちょっと先へ行っているだけで、また、教科書の二、三課先を読んだだけで、十分な準備ができたと考えたのは、昔のことである。

児童をりっぱな社会における人間として発達させようとする熱意、人類に対する深い、限りない愛と同情とは、教育に成功し、満足できる最大要件であろう。児童に対する不変の興味と、児童の問題に対する深い理解、というより熱情 (empathy) とに動機づけられない限り、教室で幸福を感じることは思ひもよらない。この点からして、教材に対する学者的関心と、児童に対する友情的関心との間には、明らかな区別が存する。教育においては、児童の生長と発達とに対する興味は、他の何ものよりも優位を占めなければならない。

人から

現代の良い教育を研究した結果は、すべて教育者の人からというや、ばく然とした要素を、非常に重視するようになった。効果ある教育をする人に寄與するような著しい特性は四つある。第一は、教育者は児童に対して純正な愛情を持たなければならないことである。幼い子供たちは、自分たちの感情や切望や努力に対して、根本的な理解を持たないことを早く感ずるものである。第二は、他人の立場に自分を置くことができる能力である。言いかえれば児童に熱情を感ずることである。第三は、好奇心を喚び起し、興味を保持するような説明の巧みさである。最後に、特に教育者の人から欠くことのできない要素として、感情の均衡、精神の健全、または一般的な

管理の能力

氣質の安定ということをあげておく。

巧みに学級を管理して行く能力は、すべての教育に基本的な心理学的要素である。教育を始めるとに当たっての最初の失敗を研究してみると、ほとんどすべて、児童を管理する能力のないことが、著しい要素をなしていることを指摘することができる。自分の教育する児童について、十分に準備研究をした良い教育者は、効果的な教育に不可欠の管理になんらの困難をも感じないはずである。学校における訓練の究極の目標は、児童の側における自己管理、自己統御を育てることにある。現代の学校は、たいてい、学校に対する多くの責任を児童に與えている。若い教育者は児童・生徒の自治の精密な計画に立ち入るべきではない。責任は、児童がそれに應ずる能力を証明した時に、児童に與えられるべきものである。児童に新しい責任を負うことを求める前に、常に十分な準備がなされなければならない。校舎内や運動場における安全、教室や運動場の清潔、裝飾、資材の保護、來客の禮儀正しい接待など、良い社会行動の標範となるような責任は、すべて、児童や生徒に大きな責任を與えられてい、自己管理の活動である。どのような児童・生徒の集團にても、非社会的行動に対する罰を割り当てるのが許されてい、か否かは、大きな疑問である。そのような行動は、教育者の賢明な判断を必要とする。と言うのは、それはしばしば、原因の探究と除去による基礎的な是正を必要とする不適應 (maladjustment) の兆候であるからである。

獨創性・創造性

る。

技術または方法は、獨創性・創造性を伴った時にのみ最もよく發展する。この獨創、創造は良い教育に不可欠の要素である。教育者は、教科書や学習指導要領の盲目的な追隨者ではないという意味でも、獨創的でなければならぬ。それらは児童の發達を助け、その手引きの役割を務める單なる道具にすぎない。教室の環境は、教材を児童の發達段階や興味に順應させることを要求する。これらを取り扱いつつながら、教育者もまた自分を絶えざる環境の変化に順應させなければならぬ。二つながら全く同じだというような環境は決してない。教科課程は、多くの異なった個性の要求と能力とに順應させられなければならない。そして、学級という環境に反應する方法が、全く同じであるという児童は、二人いるはずがない。創造性・獨創性を持たない者は、いろいろな学級環境の中で途方に暮れるだけであろう。創造力は常に必要である。それは環境をよく知り、積極的に行動を統整し、指導するところから生ずるものである。それは決して児童を原料として、教育者が、あらかじめ考えた型に入れてしまふということではない。もし教育者が、いろ／＼な学級の問題を予定の方法で処理してしまふとしたら、結果はまことにじめなことになるであろう。教育者の任務は、児童にとって最適な学習と生長・發達とに役立つような学級全体の空氣を創り出すことにある。實際、教育者は学校の教育を個性化し、環境に適切な結果を得る

ように努めなければならぬ。教育は機械的な作業、きまり切った仕事ではなく、常に高度の獨創性・創造性を必要とするものである。

藝術家たる教育者は、應用科学を大いに利用すべきである。即ち、学校の教育計画の科学的基礎を知ることによって利益を得ることが大きい。現代教育の科学的基礎に対する深い理解がなかったならば、教育者はたゞまごつくだけで、よい成果をあげることにはできない。教育はある意味で、交響樂か管絃樂の指揮のようなものである。この仕事は長い研究が必要である。そしておのこの指揮者は、その樂曲にそれ／＼異なった解釈を施す。指揮者はその曲を藝術作品とするように指揮する。樂器と樂譜とは、教育者の準備する教材と学習經驗とにたとえられる。教育者は指揮者である。どうしたらこの管絃樂が最高の調和の美を發揮するかを研究することが、教育者にとってたいせつな手がかりである。

熟練した医者は、科学的な医学の知識を十分に持っているが、同時に豊かな經驗と、患者に対する完全な理解という背景を具えている。こう考えれば、医学もまた教育のように偉大な藝術である。藝術家である教育家は、科学的な原理をよく知ると同時に、社会的關係や教育的關係の中にあつて、彈力的に、巧妙にふるまえるような、人間性に対する洞察を持たなければならぬ。このように挙げてくれば、よい教育を行うのに役立つ特性として、上に述べたよりもっと多くの

資質が数えあげられ、またそれはおそらく無限に多くなるであらう。それを一々列挙して教育者に要求するとしたら、教育者は「超人」から求めるよりほかなくなるであらう。われ／＼は不可能なことを求めるのではなく、教育者や、教育者にならうとする人々に、常によい教育を行うための要件は、そうしようとする最善の努力であるということについて注意を喚び起し、希望するだけである。

バーグリー (William Chandler Bagley, *) は、教育者は創造力を働かす点では時に藝術家であり、専門的知識を用いる点では時に應用科学者であり、きまり切った労働に従事する者としては、時に熟練工であると言っている。このようなわけで、よい教育者に必要な要素を、簡単に要約してしまうことは不可能なことなのである。

研究や討議のための問題

- 一、民主社会において、教育の目的を決める責任を負うべきものは誰であるか。またそれは何故か。
- 二、アメリカ合衆國の教育政策委員会が発表した民主社会における四つの基礎的目標は何か。各自はそれ等に賛成するか。この中、どれか一つ他の目標より重要であるかと思うものがあるか。
- 三、最もりっぱな人のみが教育者になるべきであるか。それは何故か。
- 四、よい教育者の特性を表わす表を作り、教育者にならうとする者または既に教育を受けた現職の教育者

- として自分の長所と弱点とを記入してみよ。その弱点はどうすれば強化されるか。
- 五、教育者になつたばかりの者がしばしば陥る失敗を避けるために、どんな準備をしなければならないか。
- 六、偉大な藝術家の傳記について、その創作活動を調べてみよ。
- 七、何故に教育の社会的重要性に比べて、教育者の待遇、地位等が不当に扱われるのか。いかなる基準によって、教育者の待遇、地位等は定められるべきであるか。
- 八、社会の一員として教育者はどのような責任を持っているか。
- 九、ある地域について、教育者の数と奉職年限とを表わす表、及び奉職年限と俸給との関係を表わす表を作つてみよ。他の職業に於けるぐらゐ、教育においても、経験が報いられていると思うか。
- 十、教育者にとつて望ましい個性、あるいは望ましくない個性があるか。
- 十一、教育者が教育に満足を感じるのはどんな時か。
- 十二、ある一週間をとつて、教育者の活動を示すような表を作つてみよ。
- 十三、民主社会においてはどうすれば教育者の待遇を改善できるか。教育者はどのような行爲によって自分の地位を改善したらよいか。
- 十四、藝術という観点から、すぐれた教育者と名優とを比較してみよ。教育者にとってどんなものが必要であるか。それは俳優に必要なものとどのように対比されるか。

第四章 教育心理学の方法

教育心理学は、教育の方法を合理化し、その効果を高めるために、被教育者である兒童の行動及びその発達を明らかにするものである、とするならば、教育心理学は、何よりもまず兒童の觀察から出発しなければならない。

觀察

(一) 觀察 (observation)

われ／＼は家庭や街頭や、あるいは野原において、常に多くの子供たちを觀察している。そしてそのような日常の觀察から問題が見出だされ、それが重要な科学的研究のいとぐちとなることもないわけではない。しかし実際には、普通の人々の觀察はたゞ外面的觀察に止まつて、そこから科学的な発見が導き出されるということは極めてまれである。それでは、普通の人々の觀察と科学的な觀察とはどう違うのであろうか。

一体、ひとくちに觀察するといっても、觀察すべき事象は非常に多く、とうていそのすべてを精確に觀察するというようなことは不可能であつて、一般には、ごく一部分の事象の觀察にすぎない。それ故、どうしても觀察すべき事象の選択が必要になつてくる。この場合その選択はどんな

選択と知識

な基準によるべきであろうか。こゝにわれ／＼は、その領域に関してなされたこれまでの研究について、一應の知識を持っていることが必要になる。そしてこの知識によって、例えば植物学者が今までに多くの旅行者が通った道において新しい種類の植物を発見することができるように、児童心理学者は、日々子供に接している母親が気づかなかつた児童の発達や行動をも、発見することができるのである。それ故、児童の行動や精神発達を研究する場合には、すでに知られている事実に通じていることが必要であつて、それによつてわれ／＼は何を観察したらよいかということがわかる。なんらの予備知識もなしに、たゞ漫然と観察してみたところでなんの役にも立たない。

体系的・組織的

即ち、科学的な観察は常に体系的・組織的でなければならぬ。断片的な観察を、いくら積み重ねても法則は生まれて来ない。それ故にせっかく骨折つて作られた子供の日記的観察記録が、科学的に見てほとんど價值がないというようなことにもなるのである。

客観的

また、科学的観察は、とらわれない観察でなければならぬ。上に述べたように、観察に先立つてある程度の知識を持っていることは、むだな労力を省く上からいつてももちろん必要であるけれども、同時に、ある学説や理論を知っているために、かえつて観察をゆがめ、重要な事実を見落したりすることもあるから注意しなければならぬ。科学的観察はどこまでも客観的でなければならぬというのはその意味である。

しば／＼観察の記録に観察者の意見や解釈が混入してることがあるが、科学的な記録としては、実際に観察された事象が克明に記述されることが肝要であつて、もし意見や解釈を付け加える必要がある場合には、観察記録とはっきり区別して記録されなければならない。また、観察の記録はできるだけ精確なことで記述されなければならない。例えば、ある事象が「しば／＼くり返して現われた、」とか「長い間続いていた、」というよりは、「何回現われた、」「何分間続いた、」というような記述の方がより望ましいであろう。訓練された観察者と訓練されない観察者との記録の違いは、そのような記述の精確さに見られるものである。

しかし、この場合特に注意しなければならないことは、たとえ度数や時間が量的に測定されても、もし行動の意味が始めと終りとで全く異なつてきているというような場合には、その数量そのものは、たいした意味を持ち得ないということである。科学的な観察はもちろんできるだけ量的に記録されることが望ましいが、そのために質的な変化がともすると見のがされやすいから十分注意しなければならない。数字的に現わされさえすれば科学的だと考えるのは幼稚である。

児童のありのままの姿を、その伸びてゆくまゝに観察し記録していったものが、即ち日記的観察であるが、もし有能な心理学者によつて計画的、組織的になされるならば、児童研究にとつて

非常に重要な資料となるであろう。科学的に価値のある日記的観察記録を作るためには、次のような注意が必要であらう。

注意

- (i) まず第一に、この方法を用いて研究した他の人々が、どんな計画をもって行ったかを知れ。また、児童の発達に関する実験的な文献もできるだけ多く読んで、どんな問題があり、それを検証するには、いつ、どんな事象を観察すべきかをあらかじめ考えておけ。
- (ii) 記録の仕方について一定の計画をたてよ。
- (iii) できる限り、観察時間中にすべての記録をとれ。少なくとも記録は観察の直後より延ばされてはならぬ。
- (iv) 記録の索引を作れ。これは後になつて、ある行動形式の発達をたどらうとする場合に非常に役に立つであらう。
- (v) 記録は、解釈が必要ならば、記述と混同されないように注意せよ。
- (vi) 単に行動の記録のみにとどめず、その行動の現われた事態の記録も記述せよ。
- (vii) 使用されたことばの定義表を作っておけ。
- (viii) しろくな項目について好い加減な観察をするよりは、ある単一な行動形式、例えば、言語・情緒的行動・社会的行動・身体発育などの発達だけに記録を制限する方が望ましい。

自然に起ってくる事象を、できるだけ組織的、体系的に観察するためには、あらかじめ観察す

べき事象を選択し、一定の計画のもとに、一定の方法によって観察するのがよい。例えば、時間見本法 (technique of time sampling) などには、そのようなくふうの一つとして、従来児童観察にしばしば用いられてゐる。時間見本法というのは、比較的短い一定の時間、例えば五分間とか三分間とか時間を限つて一定の事象を観察し、記録してゆく方法である。

例えば、パーテン (M. B. Parten) は、就学前期児童の社会的行動を観察するために、あらかじめ、社会的行動の型を六種 (1. 何もしてゐない (unoccupied) 2. 傍観 (Onlooker) 3. 独り遊び (Solitary play) 4. 平行的活動 (Parallel activity) 5. 集合的遊戯 (Associative play) 6. 組織的遊戯 (Cooperative or organized supplementary play) に分かち、観察用紙を用意し、これによつて幼稚園における朝の自由時間に、四十二名の園児の行動を観察した。毎日ひとり一分間ずつ全児童を観察し、その時にどんな社会的行動をしていたかを記録したのである。そのような観察を何日かくり返し、各個人における社会的行動の種類別頻度を求めている。このような方法が短時間見本法である。

(二) 実験

単に、事象が自然に起ってくるのを待たないで、観察しようとする事象を有意的に作り出し、その条件をいろいろに変えて観察するのが実験である。われわれは実験にとりかゝる前に、観察にもとづいて問題を発見し、仮説をたてる。そしてそれを検証するために、実験方法を考案するのである。それ故に、実験の価値は、それに、さきだつ観察あるいは考察の深さに依存すること

が多い。今日の科学が、実験によって非常な進歩をもたらしたことはいうまでもないが、それだからといって、実験さえしていれば科学的であると思つてはいけない。漫然たる観察からは何も生まれてこないように、盲目的な実験は、役に立たない資料を積みかさねるだけである。実験をあまりに高く評價して、理論を軽視することは良い科学者の態度ではない。ある意味では、実験は單に観察を容易ならしめるための手段にすぎないとも言える。

実験は、もちろん、科学研究における最も重要な手段ではあるが、実験的に研究し得る問題はどうしても制限を受ける。即ち、実験室における実験は、しばしば極めて特殊な局部的な問題にとりあげることになりやすいが、そのために、実験は人生の現実の問題に対して、あまりにも縁遠いように見えることがある。しかし、たとえそれが非実際的であつても、それが基礎的な問題の解決に役立つ限り、それによって学問は進歩せしめられ、窮極においては人生に有用な知識となり得るのであらう。

実験と観察

実験は必ずしも、実験室の中においてのみなされるものではない。日常の自然的観察の際においても、機会をとらえて実験を行つてみる事ができる。例えば、ファーブルの「こん虫記」は、そのような観察によるすぐれた記録である。前に述べた組織的観察においては実験があわせ用いられることが少なくない。児童の行動に関するすぐれた観察録の中には、簡単な実験の記録が多

い。即ち、一定の実験的條件のもとにおける反応が観察され、且つそれによって暗示された仮説を検証するために、更にその場面がくり返されたり、條件変化が試みられたりしている。

例えば、ヴァレンタイン (C. W. Valentine) の、その娘の観察録の中に、次のような観察が記録されている。

『第一テスト。Yが十二箇月二週間の時、母親のひざにのりながら、机の上におかれたオペラグラスをながめていた。Yは以前にそれを一、二回いじつたこともある。今Yがそれを取ろうとして、手がまさにもそれに触れようとした時に、彼女の背後でできるだけ強く木製の笛を鳴らした。そうすると彼女はあかも音がどこから来たかを見るように静かに振り返つた。この過程は何度くり返してやつてみても同じであつた。

彼女は今度は私のひざの上にいる。私は注意深く、笛を彼女に見えないようにして、彼女がまたオペラグラスにさわろうとした時に笛を鳴らした。その時も彼女はなんら恐怖のしるしを見せずに振り返つた。即ち、このテストによつて、私は笛をずいぶん強く吹いたけれど、笛の音そのものは、この幼児を驚かすに足りなかつたということがわかつた。

第二テスト。同じ日の午後、私のひざに抱かれていたYは、その兄のCの掌の上にある毛糸で作られた毛虫を見せられた。彼女はそれを前に一度見たことはあつたが触れたことはなかつた。…彼女は肩をすぼめて、それから遠ざかろうとした。

彼女がその毛虫をもう一度見ようとして振り向いた時に、私は木の笛を強く吹き鳴らした。そうすると

直ちにYは大聲をあげて泣いて、毛虫から遠ざかろうとした。これは四回くり返されたが、いつも結果は同じであった。』

このヴァレンタインの實驗は、日常觀察中に試みられたものであるが、彼はこれによって、ワトソン (John Watson) の條件づけられた恐怖 (conditioned fear) に関する假説の検証を行ったのである。

統整群

教育心理学的研究においては、児童は絶えず成長するものであるということが、條件の統整を困難にしている。このように、實驗條件以外の條件が統整し得ない場合には、統整群 (Control Group) を利用することによって、そのような條件の影響をとり去ることができる。即ち、あらかじめ行われた測定などにもとづいて、だいたい同じような対象を二群に分ち、一方を實驗群、他方を統整群とする。兩群にまず同一の検査を行った後、一定期間實驗群についてのみ一定の條件のもとに實驗を行い、その間統整群については何もしないでおく。實驗群についての實驗が終った時に、再び兩群について検査を行ってみる。そしてこの兩者を比較してみるならば、實驗的に導入された因子の効果が明らかにされるであろう。

このように實驗においては、その實驗結果がはたして實驗條件に由來するものかどうかを確かめるために、統整群を利用することが望ましい。この場合、實驗群と統整群とは、できるだけ同質でなければならない。双生児はそのために極めて好都合な實驗台となり得る。即ち、一對の一

卵性双生児は、いろいろな点で同質的であるから、その一方を統整群とし、他方を實驗群とするには極めて適當である。

例えば、歩行の熟達、成熟によるか練習によるかを確かめるために、ゲセル (A. Gesell) とトムソン (Thompson) は二人の一卵性双生児 (TとC) によって實驗している。即ち、生後四十六週の時、Tについては毎日十分間ずつ六週間歩行の練習をさせ、Cはその間練習を行わず、第五十三週にTと同様の練習を一週間続けさせて、兩者の成績を比較している。

測定及び品等

(三) 測定及び品等

觀察や實驗の結果はできるだけ客觀的に表現されなければならない。それ故、科學的研究においては測定は極めて重要である。

兒童研究においても、從來いろいろな測定がなされている。例えば、兒童の身体的發達に関しては、その大きさ・構造・機能等について測定が試みられている。大きさ (身長・体重のごときもの) や構造 (身体組織の成分のごときもの) などは、測定用具さえあれば、比較的簡単に測定できるけれども、心身の機能の測定などになるとそう簡単には行かない。例えば、いわゆる簡單反應時間の測定のようなものは、しげきの與えられ方、反應者の注意の状態などによって、その測定値が著しく異なってくる。だから、このような反應時間などを測定する場合には、條件をかなり嚴密に

限界

規定しなければ、せっかく測定した結果が無意味なものになる恐れがある。

一般に測定は、どんなに注意して行っても、その精確度には常に限界がある。即ち、同一個人に、同一条件のもとにおいて測定をくり返して行った場合でも、その測定値は恐らく各回ごとに異なるであろう。このような測定の誤差は、測定器械に原因がある場合もあるし、また器械がたとえ精確であっても、そのめもりを読む場合に誤差を生ずることもある。あるいはまた、胸囲の測定などにおいて見られるように、被測定者の無意識的な僅かな呼吸の差によって影響されることもある。したがって、測定はたゞ一回だけでなく、何回かにくり返して行い、その平均を求めるのが普通である。

規準

測定によって発達の規準 (norm) を作ろうとする場合に、各年齢段階において多数の集団を測定する方法と、少数の一定集団について継続的に毎月あるいは毎年測定して行く方法とがある。もちろん、厳密に言えば、後者は前者を継続したものにはかならないわけであるが、費用や時間や労力などの制限のために、多数についてこのような方法を用いることは困難である。したがってこの場合には、どんな集団を測定したかによって、見本誤差 (sampling error) が入ってきやすい。それ故、この二つの方法は互に相補われるべきものであることは言うまでもない。

身長・体重・運動速度などのようなものは、直接測定することができるけれども、例えば、固

序列法と品等尺度法

執性・積極性・情緒安定度・社会適應性というような性質については、直接測定するということはほとんど不可能である。しかも、これらの性質は教育的に見て非常に重要な意義を持っている。それ故、もしこれらの性質的なものをも客観的に、量的に取り扱うことができれば非常に便利である。このような質的なものを量的に表現する方法として、序列法 (ranking method) と品等尺度法 (rating scale method) とが用いられている。序列法とは、判断者が判断の対象に関して、一定の性質につき順位をつける方法であり、品等尺度法とは、あらかじめ段階づけられている尺度上に、それらの対象を位置づけてゆく方法である。

序列法は評價すべき対象の数があまり多くなく、評價者が全体の成員について十分よく知っているような場合に用いられる。即ち、この方法の特長は具体的な個体を相互に比較・評價するという点にある。特に、これは精神的所産、例えば児童の図画、手工作品、筆跡等の評價に用いると有効である。一群の対象におけるある性質に関して、序列法によって優劣の順位をつける最も精確な仕方は、対比較法 (method of paired comparison) である。これは各対象を他のすべての対象と比較して、ある性質に関して優劣を評價し、その得点で順位をつけるのである。

品等尺度法にもいろいろなやり方があるが、例えば、

この子供の健康は——非常にすぐれてゐる、普通よりいくらかよい、普通よりいくらか悪い、非常に悪

というように、ある性質について、あらかじめ幾つかの段階に分けておいた尺度上の、どこにそれが該当するかを見るのである。もし各段階に点数をきめておくならば、容易に量的にあらわすことができる。しかしこの方法は、尺度となる基準が不明確であり、抽象的であるので、評価者によって品等が異なってくる恐れがある。それ故、評価尺度の各段階については、あらかじめ十分な定義を與えておき、すべての判断者をして、同一の標準によって品等させるようにしなければならぬ。

質問紙法
調査用紙
見

(四) 質問紙法 (Questionnaire)、調査用紙 (check lists)、会見 (interview)

教育心理の問題には、直接観察することができなかつたり、また観察にたよっていただけでは資料が不正確であつたりする場合がある。このような場合には質問紙法が用いられる。質問紙法というのは、質問によって多数の返答を求め、大体の傾向を見出そうとする方法であつて、事実や意見などを集めるのによく用いられる。アメリカにおける児童研究の父と言われるスタンレー・ホールは、よくこの方法を用いた。質問紙法は、一定の質問によって、個々人の現在及び過去の経験中にあるいろいろな事実について尋ねたり、あるいはある問題についての意見や判断を調査するのである。解答は口答の場合もあり、筆答の場合もある。また個人的訪問によつて集めることもあり、集團的に行はれることもある。

質問紙法は元來他のもつと客観的な方法が利用できない場合に、止むを得ずその代りとして用いるのであつて、その限り、解答者の記憶の誤り、判断の誤りというものを考慮に入れて解釈する必要がある。しかし場合によっては、眞の事実がどうあるかということより、その人がその事実をどう考えているかということの方が重要な意味を持つてことがある。例えば、ある人が自分は多くの友人から非常に不公平に扱われていると信じているという事実は、その人が実際にその友人たちから、どんな風に待遇されているか、という事実よりは、その人自身の行動を理解する重要な鍵となるのである。このように、その人が信じていること、態度、願望等を調査するためには質問紙法が有効に利用される。もちろん、この場合には、解答者がどのくらい率直に自分の意見を述べているかということが問題になる。卒直に、ありのままに答えることが、自己の価値を低め、自己に不利であるというような時には、どうしても嘘言の答が多くなり易い。

したがつて質問紙から得られる結果の信頼性は、どんな人々に解答を求めるといふことにかかつてくるから、質問紙法による場合には、比較的正直な解答を得られそうな集團を選ぶ必要がある。一般に質問紙を配布する場合には、できるだけ見本誤差を避けるように考へなければならぬ。都市学童についての調査結果が、直ちに農村学童にも妥当するとは言えない。

質問紙法による結果の精確さをたかめ、且つその結果の集計を容易ならしめるためには、次のような注意が必要である。

- (i) 質問される内容は、なるべく簡單で、客観的であることを要する。解答者が比較的簡單に答えられるような事実を聞くべきである。
- (ii) 質問紙は、要求された返答が、極く簡單に記入されるように作られることが望ましい。またそれによって整理も容易にされる。解答を多肢選択 (multiple choice) の形式にして、解答者は唯一定の場所にするしをつけるだけで済むようにするのは一つの良い方法である。
- (iii) 質問は簡單であり、また簡單に見える方がよい。冗長な質問はそれだけで解答者の勇氣を挫いてしまう。
- (iv) 質問者は、質問事項についてあらかじめある程度の知識を持っていなければならない。そうでないと、解答者をとまどいさせるような質問が作られることがある。
- (v) 質問はある一方的な答を暗示し、あるいは一方を他方よりより多く選択させるようなものであってはいけなく。
- (vi) 強い情緒的な連想をひき起し易いような質問、あるいはその答によって社会的に道徳的評價をされるような質問は避けた方がよい。

調査用紙

項目別調査用紙を用いる方法は、質問紙法ときわめて密接に關係している。用紙は通常、ある状況に適用できる項目を連ねた表でできている。例えば、教育者は、運動場で観察された兒童の

会見

遊びの表 (Table) をつくり、年齢、学年、性別、その他の要素に従って、兒童の遊びに印をつける (check) のである。それは時としては、兒童の好む活動の種類を発見するのにも用いられる。資料を集めるための他の方法として、会見という方法も用いられる。それは大体において、質問紙法と同じようなものである。この場合、各人は、重要な、あるいは適當な資料の発見という目的を持ってゐる。そして、会見は、單なる会話よりは、科学的にその目的を達するよう計画されたものである。いかに会見を行うかを学ぶためには、巧みな手順を以って、豊富な経験を積むようにしなければならぬ。

事例史
研究法

(五) 事例史研究法 (Case history method) (Case Study)

これは、ある特殊の事例について、その個人の現在に至るまでの生活をできるだけ詳しく調査し、その人の生活史をいろいろな角度から作り上げ、それによって問題の原因をつきとめようとする方法である。したがって、その特定の個人について深く研究しようとするときに用いられる。他のいくつかの方法は、集團を研究するのに役に立つが、その方法は、それらの個人の、全生活環境における生活史を取り扱うものである。家系、家庭生活、友達、学歴、抱負や目的、ひまな時の活動、適應性、知能、身体狀況、学業成績、その他多くの細かい点が、この方法を適用することによって明らかにされる。また個人をよりよく理解するのに役に立つような適切な資料は

すべて、この方法に準じ、組織化される。

調査の仕方は、子供自身に語らせることもあれば、いろいろな記録を参照したり、家族・先生あるいはその子供に接したことがある人々から聞き出したりする。

用い方

事例史法は一般に正常でない、特殊な問題を持つている個人について、そのような問題の起ってくる原因を明らかにし、その対策を講ずるために用いられている。したがって、診断及びその処置にとつて必要なあらゆる資料を、組織的・発達的に記録することが必要である。そのように、事例史は実際のな目的のために発達してきたものであるが、同時にそれは一般的な問題を明らかにしてゆく手がかりを與えることができる。少数の典型的事例を詳細にあらゆる方面から分析して行くことは、多数の平均的なものを粗雑に観察するよりは得ることが多い。

注意

唯、事例史において注意しなければならぬことは、事例史が元來記憶にもとづいて作られたものであるから、ある些細な事件が、たゞそれが記憶されていたというだけで、あたかもその後の精神発達に大きな影響を持っていたように記録されることがあることである。

例えば、精神薄弱兒の親は、よくその子供の小さい時に、高い所から落したことがあるとか、頭を打つたことがあるとか、いろいろな些細なでき事を重要な原因として報告する傾きが多い。しかし實際は、かかるでき事が、精神薄弱兒においては、正常な子供より多くあるということを示す科學的根拠は何もないのである。これは全くその子供の精神発達の遅退が、たゞ／＼そのような事件のあつた後に氣づかれ、その原因をたどらうとする親によつてその些細な事件が印象に残り、そのために他の要因が忘れられてしまつて、その事だけはいつまでも記憶されていたために他ならないのである。

日記・傳記・
自敘傳

(六) 日記・傳記・自敘傳などの利用

われ／＼は常に自分の目で子供を見、自分の目で確かめることのできた客觀的事實にもとづいて研究を進めて行かなければならないのであるが、同時に他人によつて既に觀察されている事實の記録をも尊重し、これを利用することも必要である。日記・傳記・自敘傳などは精神發達の記録として、その意味で十分に利用することができる。ことに青年の日記は、青年期の心理を理解するためには貴重な資料である。

しかし、これらのものはすべて科學的記録としてのこされたものではなく、多分に作爲を含んでいるのであるから、その点は十分注意して解釈しなければならぬ。

社会統計

(七) 社会統計の利用

各方面の調査機關から、いろいろな統計が發表されている。これらの統計を常に注意してみると、教育心理学の研究のために参考になる資料をしばしば見出すことができる。われ／＼はたゞ教室の中の子供だけを見ていればよいのではない。この子供たちをとりまいてゐる社会の

中のいろ／＼なでき事は、決して子供たちの生活に無関係ではあり得ない。またわれ／＼はともすると教師という目だけで子供を見ているために、子供の生長と発達のある姿を見落している場合も少なくない。このような教師の陥りやすい狭さを拡げ、教育を社会から切り離れたものにならないために、社会のいろ／＼な事象についての統計を読むことは必要である。統計は常にわれわれに廣い視野を興え、教育上重要な新しい問題を提示してくれるであろう。

研究や討議のための問題

- 一、できるだけ早く、学級の観察を開始せよ。同時に、校庭や家や近所隣で遊んでいる子供の観察も、あわせて行った方がよい。すべての観察、特に遊びについて記録するために適切な調査表をくふうしてみよ。
- 二、師範学校の学生の研究の領域を調査する質問紙を作成し、それを数名の級友についたためしてみよ。その結果の報告書をつくれ。
- 三、一週間または毎日のきまつた日や時間に、同一の児童を注意深く観察せよ。毎日の記録を作れ。週の終りに結果を要約せよ。この特定の児童が出あう問題が発見できたか。
- 四、科学的方法とはどんな意味か。
- 五、児童と毎日常生活しているうちに起る実際の問題を、経験のある教育者に尋ねてみよ。これ等の問題を科学的方法によって調査することができるか。それはなぜか、またどうして行うか。

六、氏名をあげることなしに、各自が今まで出会った最も良い教育者と最もまずい教育者とを記述してみよ。その間に存する明確な相違は何か。

七、児童心理研究についての、実験と臨床（事例研究）とを比較せよ。どこが似ており、どこが異なっているか。

八、事例史研究法とは何か。

九、各自が、ある特定の児童について事例史研究法を行うとしたら、児童についてのどんな情況あるいは資料を得たいと思うか。

一〇、自叙傳を書いてみよ。今までの生活の中で、最もはっきりと記憶している事件と最も大きい影響を受けた事件とについて、特に注意して記録せよ。各自自分の教える児童について、それに比すべき事情を知ったとしたら、教育者としての各自の仕事に役立つであろうか。役立つとしたら、どの点においてであるか。

二、児童の生活とその活動

最近の児童研究において特に著しい傾向は、児童の育つ社会環境に対して強い関心を向けて来たということである。

およそ、人の生長発達を素質と環境との二面から明らかにしようとする努力は、古くから行われて来たことであるが、そのうち、本能とか遺傳とかのように、先天的に定まっていた、人の力でいかんともすることのできない面は、教育可能とその限界とを制約しているから、その点においてこれを等閑に附することは決して許されない。しかし教育の直接の仕事は、所興のいかにいか、わらずいっさいの人間を生かす努力であって、教育的見地よりしては、いかにして人間性格を形成するか、どの程度まで形成できるかを研究することが重要である。

第一章 民主社会の児童生活

民主主義の綱領

民主主義は、要約して少なくとも次の五つの信條を基盤にしている。

- 一、社会全体の福祉。民主主義は、その社会におけるひとりびとりの幸福、特に不遇な人々の福利に関心を持っている。だから眞に民主的な人のあり方は、常に社会全体がよくなるようにという見地に立っていることである。まず社会全体の福祉に貢献するということがその態度である。
- 二、人権の尊重。各人に、言論の自由、信教の自由、公正な裁判等が保証されている。民主社会の成員はその自由を樂しむと同時に、その言動によって他の人権を侵害することは許されない。自由は常に個人の責任を伴なう。

三、自治。重大決定には全員が參與し、その行使を信頼する人に託する。そしておの／＼その実現に協力する。支配されるのではなくしてみずから治めるのである。そこではいっさいが自分の意志と責任にかゝっている。したがって、個人の利害や幸福はすべての人の関心である。

四、協同。意見の相違や利害の対立は、理性や討議・討論の平和的手段に訴えて解決する。だから單なる意地とか感情的な対立意識はけいべつされる。ことに権力や暴力に訴えることをさう。理解し、協調し、実現に參與する。こゝでは、したがって、理解ということが前提となる。

五、幸福享受の権利。ものの良否、人の行爲は、すべて全体の幸福増進にどのくらい役立つかという尺度によって判断される。社会機構も、それが人間の幸福をみたすことにその存在理由が

ある。民主主義は実に機構よりも人を尊び、制度は人間の幸福のために存在し、もし、人の幸福の増進に貢献することができないならば、制度は変更されなくてはならない。

以上の諸原則は、民主社会一般についてのことであるが、特にこれらは、児童にとっていかなる意味を持っているか。児童の生長という点からいかに考えられなければならないだろうか。

民主社会は、これを構成している人々の幸福を第一とする。子供は子供として幸福でなければならぬ。子供の社会は、子供の要求とその生長とに合致するものであって、少なくとも次のような事項が含まれる。

- (一)、男の子も女の子も、すべて明かるい気持ちで楽しく身体を育て、知能をのびし、情操をはぐくみ、健全な社会関係を助長して、調和的発達を遂げることができるような社会。
- (二)、能力や興味に応じて個性が生き生きと発達させられる社会。
- (三)、ことだからだのどこかに故障のある子や、精神的に欠陥のある子のためには特別な考慮が拂われる。

(四)、子供にとってだいたいな医者や歯科医がよく目のとどくように配慮され、特に不便な田舎の子供のためには強く要求される。

(五)、適切な栄養は、育つ子供にとって決定的である。家庭においても学校においても、科学

的な研究と理解ある献立がくふうされなければならない。学校給食なども、漏れなく行きわたらせたいものである。

(六)、子供をよく理解し、人間性を重んずる親・家族・隣人・教師等は最も重要な子供の社会環境である。

かゝる社会環境の中で、子供たちはそれ／＼と生長すると共に、いつでも、かゝる社会になんらかの貢献をしようとする精神的態度が養われなければならない。

人権の尊重
民主的國家においては、一定の本質的な権利——例えば、言論の自由、投票の自由、信教の自由、あるいは法律の保護、公正な裁判等——をその國民に保証している。こゝで果たす教育の役割は明白であろう。

子供たちは、かゝる自由や権利の持つ意味とその社会関係とをまずよく理解し、そしてこれを正しく行使する途を学ばなくてはならない。わけても自由は常に責任を伴っていること、責任の裏づけがない自由は、いたずらに混乱をひき起すに過ぎない上に、かえってわれひと共に傷つき苦しむ理をよく理解し、したがって対他関係の作法や礼儀は、特にしっかりと身につける必要がある。我を通すために他を踏みつけることがあってはならないからである。

子供は行うことによって学ぶ。家庭は実にその実習室であり、学校は一つの小民主社会である。

自治

こゝで、そうめいにして理解ある指導のもとに日々実習を積んでこそ、子供たちは責任観の強い自由人となるであらう。

自治は教養を前提とする。單に本能的なものや衝動的なものに従って生活し、自己の生存のみをこととする動物の生活を、われ／＼は自治とは呼ばない。人は対他的関連に生きる。複雑な社会事象を理解し、これに処する正しい態度を身につけることは、かくて実に人間生活の基本要件である。相互に他を立て自己を生かして行く上には、その間の社会問題、政治経済等の諸問題に對して正確な知識を與えることが肝要である。子供は、社会的、経済的地位や男女の別なく教育を受ける権利を持つ。

協同

民主主義は、問題解決の手段として暴力を否定する。問題を、相互の理解に基づいて、理性的に解決しようとする。事実の調査と十分な論議とを以て協同とがその中心をなしている。

(一)、児童は正しく自分の意見を述べると同時に、他の主張を虚心恒懐に傾聴して、その合理性いかなを確かめる態度を学ばなくてはならない。單に反対することに興味を持ったり、人言い負かすことを楽しんだりすることは、児童にはありがちなことであるが、決して正しくはない。反対意見に寛容であつてその人権を尊重することは、民主社会の成立根拠をなしているからである。

(二)、子供たちは計画する際もあるいはその実行に当たつても、結果の評価においても、常に協同の精神に立つような訓練がたいせつである。そして、協同の精神は、個人を全体の目的に適合させることに基礎をおき、その属する団体の発展に貢献するところに個性の完成がある。だから協同は滅私を意味しない。もちろん屈從ではない。それ／＼の個人が十全に発達させられ、そしてそれによつて社会に貢献できるといふことが民主主義の根本的考え方である。

(三)、学校においては、討議法とか、少数の意見も尊重しつゝ多数決による法則の正しい運営の仕方とか種々の民主的な方法を学ぶ機会を十分用意すべきである。

(四)、学校社会は威圧的なふんい氣に満たされていたり、疑惑や恐怖観念で動く世界であつてはならない。神経質のなしつ責や上級生の無分別な乱暴などは、往々あることではあるが、いづれも反民主的な行爲である。

(五)、教育計画には、以上の要求がよく包含されていて、これを扱う人が、子供とその生活に深い理解があり、社会的にも洗練された教養ある人であるならば、その家庭、その学校は、必ず子供の人格を尊重する空氣に支配されるであらうから、そこに育つ子供は、また、理性に基づいてそうめいな判断ができ、したがつて、協同の精神に立つて協同の道を歩むことができるであらう。

幸福と満足

幸福は満足と共存する。そして満足感とは心豊かな生活から来る。しかしながら、人生には限りがあり、生活の現実また千差万別であって、欲望に限りがあるとは思われない。一般に欲望は物について発展する。子供には子供なりの要求がある。そして、それは身体の発育と精神の発達に伴なって展開する。社会はこの要求に應えなければならぬ。

(一)、およそ人生の行路には禍福吉凶変轉するのが常であって、成功もあれば失敗もある。また晝あれば夜あるがごとき状態であって、幸福の限度はかゝる浮動の外界に求めらるべくもないであろう。まさしく満足は心の問題である。満足の青い鳥は、眞に自己の能力を知り、その適し好むところに打ちこんで行くその没頭の中にすんでいる。かくて、まず各自の個性を認め、保護し、そして育てなければならぬ。総じて幼少の時代は個性発見の時代であるから、美術・音楽・文学・自然愛好等の経験を豊かに且つ多方面に積み、いやしくも個性の発芽をしげきする機会を失ってはならぬ。

(二)、そしてこの間、子供の自発性がのび／＼と展開するように、押しつけて従わせるよりも、求めて学ぶ喜びと態度とを体得させることが肝要である。この場合、わがまゝと独占、軽薄な移り氣等を助長するに過ぎないような結果を來たしてはならないから、打ちこんで行く態度の助成に万全のくふうをこらすべきである。もっとも、幼児は瞬間に生きる。新奇を追って強く動く。前

後も考えなければ左右も顧みない。すべてが直接である。むしろ即物的と言った方が適當な場合が多いほどである。そしてその興味はすぐに忘れられ、これに伴なう感情も後まで永續きしない。こだわらないのである。よく子供には、今まで泣いていたのに次の瞬間には、何かをほおぼりながら家族と共に笑い興じている場面がある、大粒の涙をまだ赤いほおに残して。子供の感情波動は一時的なのである。けんかをした友だちともすぐ仲よく遊べるのである。たゞ、それによって得た経験の記憶だけが後の経験におよび、且つ利用されているようである。家庭においても、この心理的事実を十分に考慮しつゝ、青い鳥のすむ専念の世界に指向せしめるよう、徐々に氣ながに導くべきである。

(三)、このような努力とその経過を累年の記録されるならば、それは個性に立脚した幸福な生活に導く健全な指導方針を立てる上に、重要な基礎となるであらう。これは家庭から学校へ一貫したものであったならば完全なものとならうが、少なくとも学校においては必ず備えるべき記録である。

研究や討議のための問題

一、民主的社會の要求に適應するような訓練の概念はどんなものか。

- 一、児童の要求をみたすのに望ましい学校の特質にはどのようなものがあるか。
- 三、児童はどうかすれば民主的社会に貢献できるであろうか。

第二章 子供とその家庭

一、家庭環境

環境のなかでも、子供にとって家庭の影響は最も重要である。学校生活も、実は家庭生活の基盤の上に築かれている。換言すれば、それはせい／＼これを補正し助長するに過ぎない部面が多しと云え言える。

だれしも自分の幼少時代の生活を回想して、それが後年の生活に影響を及ぼした跡をたどって見るならば、盡きせぬ興味となつかしきを感じつゝ、幼少の生活が、一生を通じて強く自分を支配している事実に驚くであろう。しかしまた、家庭生活が児童の発達に悪い影響を興える場合も少なくない。

家庭と少年
犯罪

悪い影響の例として青少年犯罪の場合があげられよう。米國におけるその方面の權威者ヒュー

ーは次のように指摘してゐる。(William Healy, *The Individual Delinquent*. 1915.)
青少年犯罪八二三件に就いて調査した結查、その二〇パーセントは、家庭の欠陥がおもな原因となつてゐた。そして四八パーセントは少なくともその一因に家庭の欠陥が数えられた。即ち計

六八パーセントが家庭の影響である。

又、英國のバートは、少年犯罪二〇〇件について、これをその同輩四〇〇人——いずれも同程度の家庭状況であつて、しかも同じ町に住み、同一の学校に通つてゐる兒童の——の兒童と比較研究した結果、「不幸にも最も普通な原因は、家庭生活を中心とするいろいろの欠陥に帰着する。」と結論してゐる。(Cyril Burt, The Young Delinquent, 1931.)

子供の行動をよく観察してみると、そのすべてが家庭の影響ではないかとさえ考えたくなる。子供は家庭を映している鏡であると言われることがあるが、入学当初の兒童には、殊に顯著にこのことがあてはまるであらう。事実、両親が子供に理解を持ち、なごやかな愛情の持主であつて、したがつてその家庭が、子供にとつて眞に安住の場所である場合には、子供は、外部から致命的な影響をこうむることはないようである。

二、家庭は民主的生活の実習室

家庭は民主的生活をはぐくむ最もよい実習室である。不幸にも、現在の社会には民主的でない生活があまりにも多い。家庭においてもそうした現象が少なくないから、民主的な家庭生活はどんなものであるかということについて、検討する必要がある。

家庭生活のあり方

こゝに理想的な家庭生活を描くことは、決して不可能なことではない。そしてそれは、描く人

の理想であるが、同時に、理想として一般に是認されるに違ひない。しかし、今日われわれは、理想よりもまず現実を、現実の理想化をとうとぶ。よい家庭とはなんであるかということについては、いろいろ異なつた考え方があろう。教育者の家庭がよい家庭だと考えるものもあるし、金持の家庭がそうだと考えるものもある。職業によって生活様式を異にしている上に、家風とか慣習とか、あるいは信教の如何等、家庭生活を左右する幾多の要因があつて、決して一様ではなす。

だから、家庭生活の質が人間性形成の根本問題の一つとなるのである。各家庭が、その具体的現実に即して、いかに営まれるべきものであるか、いかにあることが、家族の各員にとつて最も幸であるかを考えなければならぬ。その決定には、みんなが參與し提議し理解して、押しつけられるのではなくて、家族の一員として加わるといふ氣持でふるまうことが必要である。愛情や同情をもち、情緒的な安定を與え、発達進歩の機会を各員に與える家庭がよい家庭といわれよう。

家庭社会は、同年次のものによつて構成されていないのが一つの特徴である。老若男女おのおのその立場を異にし、能力と役割とを別にしてゐる。だからみな、それらの立場を自覚し、相互にその任務を認め合うことが前提となつてゐる。そして各自が、その立場において能力の許す限り積極的に家庭生活をよくするようにならなければならないと努め合うところに和が成り

各員の立場と貢献

立つ。

例えば、都会の父親は一家の生活資金を得る役目を受け持つであろうが、田舎の老父には、馬糧の草を刈ることが精一ぱいであるかも知れない。また生後なお日の浅い赤んぼうは、はじめて笑ったというだけで家庭生活に笑いをもたらすかも知れない。又、子供には、それ／＼の年齢や能力に應じて子供なりの貢献ができるはずである。

これに反して、「なんの役にも立たない。」と言って赤子の無能力を責めるのは、明らかに酷であつて、たれしも是認しないところであるが、子供をしかる場合などには、往々にしてわれ／＼はこれに近い誤りに陥る場合がないではない。

家庭生活を楽しくするためには、家族全員が貢献しているのだといわれよう。例えば読み方の好きな兄さんはみんなにこれをきかせるし、音楽に巧みな姉さんはそれによつて家族を慰め、習い覚えの遊戯を小さな妹が踊つてみんなを笑わせたり、老人がおとぎ話をしている情景など、何歳になつても忘れられない幼き日のなつかしい思い出である。

子供の個人
差

人はおの／＼その容姿を異にしているように、その性質・趣味・能力等にも相異がある。例えば、陽氣な家族の間にひとり内氣な子供があつても、決してこれをのけものにしてはならない。家でのけものにされた子供は一体どこに安住の地を求め得るであろうか。子供にとつて、のけもの

のにされるほど苦しいことはない。そして孤独を感じ、絶望におちいる。伸びつゝあるものにとつて絶望は致命的である。否その間にさえも、子供は、身体が伸びているように、心的機能も自然の順序にしたがつて着々とのびているのである、ゆがめられた若き芽は、ひねくれて。だから、内氣ながら家庭の和に貢献しようとしている点を見つけて、これを助長してやる愛のいたわりこそ、実は家庭の本質的要件ではなからうか。ほかの人とは違ふということは、決してその子が好んで求め、求めて成つたものではない。

からだのどこかに欠陥があつたり、他と変わったところのある場合は、ことにそうである。なんでもないようなさゝいなことでも、子供心には実につらい事に感ぜられ、つとめてこれを人目からかくそうとする。氣に悩んでいるところをあばかれるのは、子供にとって耐え難い苦痛である。しかも思慮が至らぬだけに、その苦痛を治す道を知らない。このことをよく理解し、これを乗り越える道を示してやる愛情を忘れた家庭は、冷酷であつて、子供にとっては、もはや自分自身の家として感じられなくなるであらう。

学校の成績なども、ちよつとした親の心づかいによつてぐん／＼よくなつたり、あるいはますます悪化して、性格の上に乗で打撃を及ぼす例も少なくはない。その評点のみを問題としないで、その努力の仕方について評價し、子供の発憤を促すように導かれなければならない。成績の良否

によって、親の愛に変化のあるべきはずはないのであるが、往々にして子供はこれを疑う。子供は親のもつ價値の序列を知らないのである。

子供の過失

子供は過失を通して学び、過失を越えて育つ。そしてその程度にも種々ある。例えば、秘愛の器物をこわされた場合などは、過失とわかつていても、言い得ない腹立たしさを感ずる。しかし、腹立ちまぎれにしかって見たところでどうなるだろう。いくら責めてもたゞいても決してもとには帰らない。

子供として、自分の過失を不名誉としこれを恥ずる心に変わりはない。子供なりに自尊心もある。もし子供の失策に対して、常に厳しいしつ責と、くどくどしいやみとを興える時は、子供は、条件反射的に、いつのまにかそのしつ責を免れる方策に出るようになってしまふだろう。そして、かくし、いつわり、時には他人の責めに帰そうとさえる。

要は、子供と共に悔い、ともにその原因をたずね、不注意を自覚させ、これを再びおかさな確信と勇氣とを奮い立たせることにある。過失こそは最も強い感銘であり、更生への貴重な足場である。

しかしながら、おとなの場合と違って、子供の過失を單に見のがすことは許されない。それは許容を意味し、且つ助長を結果するからである。

感情をいたわれ

子供は敏感である。そして喜怒哀樂をそのまま表現する。かくそうにも包みきれないのが子供なのである。情緒的生活は生まれると同時に始まるといわれる。ことばの意味を解しない赤子に向かつて、無心に話しかける母のことばは、子供の耳に体感に、快いリズムとして、あるいは鋭いアクセントとしてその情緒を揺り動かしている。そして育つ。

子供は、おなかがすいたといつては時間かまわず食物をねだり、否、おなかが一ぱいであつても、他の子供の食べているのを見れば更に求める。あるいは顔のよごれをぬぐつてやったのが氣に食わないといつてだゞをこね、ほしだけ買ってくれないといつては、店先であげられたりする。はなはだしいのになると、遊んでいたおもちゃなどを小さな手にふりあげて、立ち向かつて来る子さもある。これらは決して是認されてよい行爲ではないが、さりとて、これに対して、「親に盾突くとは何事だ。」などとむきになって立ちあがるようなことは、いかにもおとなげがない。そしてその結果は明白である。目には目、齒には齒の原則の垂範となる。それは子供の心理を理解していないことを示すものである。

けれどもまた、「お、こわい。」などと逃げる姿態を示すのも正しくない。いたづらにそのような行爲を助長し、かえつてそれに興味を覚えさせることになるからである。

愛するが故に充たしてやれないわけを、納得させてかゝることが最も望ましい。しかしこうな

つては、決して憎んでいるからではないことを感得させるような仕方での理を理解させるよりほかはない。

いたずらに恐怖心をあおることも、子供を従順にする手段としては便利であるが、決して望ましいことではない。恐怖は理性に立つすきを與えない。無條件の服従に導き、逃避を強いる。そして遂に正義を見てさえ立てない人間にしてしまう。恐怖心は、本能的傾向として先天的に具有する限り、これを否定することはできないし、また否定する必要もない。そして何を恐れ何を恐るべからざるかは、本能的には決定されていないはずである。この理に立つて、家庭は恐怖からの隠れ家であると同時に、眞に恐るべきものであるか否かを識別する力を養う安全地帯である。そして眞に恐るべきを恐れ、恐るべからざるものは、たとえそれがいかに凶悪なものであっても決して屈しない勇氣を養うべきである。

最後に、家庭は愛の世界である。そして母こそは実にその権化である。母の心は常にその子のかたわらにあり、そしてその手は子のために最も周到である。繁をいとわず、労を忘れ、あきること知らずに盡くしてやまない無私のためやかさは、暗黙のうちに絶大の影響を子供に及ぼすものである。

三、良い家庭・悪い家庭

良い家庭
悪い家庭

とかく世間では、良い家庭といえ、財産のある裕福な家庭や社会的地位の高い家庭などを考え、悪い家庭といえ、その反対に貧困な家や身分の低い家をさしているようである。このような考え方をする限り、正直者で聞えた家の子が盗みをしたり、牧師の子が家出をしたり、教育者の子が不良化したり、いわゆる良家の子女が悪に走る事実は、解きがたいなどである。

子供にとって良い家庭とは、実は愛情と思いやりのみなぎったなごやかな家庭なのである。子供の生長と幸福ということに関する限り、どんな家庭でも子供にとっては決して住みにくい場所ではない。貧困の家から、偉大な人々が数多く輩出しているではないか。その家庭を研究して見よ、必ずそこには、愛と思いやりと、そして子供心を不断に励ます力が存していたに相違ない。

従來の研究では、不良児は貧困の家庭から出る率が多く、おぼつかない性格、人好きのしない者などは裕福な家庭の子に多いといわれている。

貧富が兒童の性格にいかにか響いているかについては、次のようなメルツェルの研究が発表されて S. G. (Melzer, H., Economic Security and Children's Attitudes to Parents. Amer. J. Orthopsychiat, 1936.6.) 即ち、貧富の程度によって、裕福・中位・貧困の三群に分け、その群について男児七六名女児七四名を選んで、かれらが親を考えた時にまづ先に浮かんで来る表象から順に 一〇をとらえ、これを各兒童の性と対照して見た結果、中流家庭が最も良く、裕福な家庭がこ

家計と子供

れに次ぎ、貧困はよい影響を與えがたい事情にあるということである。

貧困は親を苦しめる。まことに、子供の正当な要求さえも貧故にみたしてやれない親の胸中は、なんとも言い得ないものである。確かに子供を育てる上に、貧困は一つの大きな障害となつてゐる。食糧の不足や物價の騰貴、住宅難などは、直接間接、多くの場合、子供の性行に大きな影響を與えているのである。

しかしながら、かゝる傾向があるからといって、子供の性格を、單に貧富の別だけによつて蓋然的に断じたり、紛失物の疑いをかけたりすることは絶対に許されない。家計の苦しさをあまりにくどくと、子供は往々にして劣等感を起し、卑屈な態度をとるようになるし、子供によっては親の苦痛を軽減しようと考え、あるいは物ほしさに、そして時には反感からよこしまな道に走ることもあるから十分に氣をつけなければならぬ。もっとも、こうしたことは決して貧困者に限つたことではない。また子供は、それとなく氣づいて、打ちあけてくれない親に心のへだたりを感じたりすることがある。

要は、貧困であれ富裕であれ、両親がこれに処して行く態度の如何が子供には問題なのである。日々、營々として親たちが生活を切り拓いて行く明かぬ態度、愛情に満ちた心ばえこそ、子供にとって重大なのである。

親と子の關係

すべての母親はわが子を愛するものであるとよくいわれるけれども、このことは問題がないであらう。もっとも、母親が子供を愛さないなどといったならば、おそらく多くの人は信じないかも知れない。このような事実を母親が認めてそれを承認するということは、子供をいやがる母親が母性愛を経験すること以上に困難である。子供に対する親の愛情の問題について、最近の研究は重要な資料を提供している。それは次のような五つの観点から考察されている。

両向性

両向性 (Ambrivalence)

両親は、時として、親であるということをやなことと考えたり、

又不安に思つたりする場合がある。親たちの中には、このような断定を否定するものもあるであらうが、これは疑いもない心理的事実であり、したがってその限りにおいては、なんら恥ず、ばざることではない。どんな好ましい事からでも、またどんな楽しい場面でも、時に積極的誘意性を失うことがあるものである。このことは親の場合においても全く同様である。どんなりっぱな両親でも、時には自分の子供に対して両向性を感じるものである。即ち、非常に愛情を感じながらも、一方には多少の嫌惡の感を伴うものである。もと／＼両親もまた心理的有機体であるから、このことは免れ得ない事実でなければならぬ。この事実を認め、それに應じてふるまうときに、精神衛生の立場から子供を養育することがいさう容易になるであらう。両向性は、どんな親にも多少は見られるものであるから、その重大性はむしろ程度いかなの問題であつて、それがあま

調和のとれた愛情

りに過度である場合には、しつげに一貫性がなくなってくる。

われ／＼は、両向性の事実をあまり悲観的に考える必要はない。調和のとれた愛情のある家庭を次に考えてみよう。そのような家庭では、両親と子供の間で愛が交流する。それが第一段階である。そして、平衡のとれた愛は、それに伴なうかっとうはあるにしても、両親と子供との観点の間には相異があることを互に認め合うものである。調和のある愛は、すべてのものには両面のあることを認め、そこから両親も子供も進歩し建設的な関係が生ずる。両親と子供とが、お互によい面を承認するときには、通常、当座の問題は半ば以上解決されたといつてよい。調和のある愛情をもつ両親は、子供のよい点悪い点を認める。両親の賞讃と処罰は、子供を向上進歩させるためになされる。やがて子供は、承認される行動と承認されない行動とのあることを知るようになる。困難が生じたときには、直ちに両親のもとに行くのが最もよいことだといつてよい。調和のあるようになる。だから、そのような家庭は、からだのかても心のかても十分に與えられる場所だといつてよ。

拒否

調和のとれた愛情が支配している家庭に対して、一方には、親が子供に対して無関心を、否、敵意をさへ示すような家庭があることである。少年裁判や事例史研究の記録には、そのような事例がしばしば報告されている。時には、わが子を見捨てて全く顧みない両親さえある。程度こそ

はなはだしくはないが、このような、親の拒否的な態度は、不幸にもよく見られるところである。自分の子を受け入れようとしなかったり、その世話をしようと思わなかったりする母親が実際には、しばしば見出だされることを社会学的研究は明らかにしている。親子の関係は性格形成の最も重要な要因の一つである。すでに指摘したように、不良少年は、多くの幼年時代において愛情の要求が満たされなかった児童であることが、明らかにされている。かれらは、母親と密接につながる幸福を味わった経験をもたないのである。子供が不良化するのには、ほとんどすべて、親の愛を拒否された場合、あるいは、乱れた平和のない家庭環境に生長した場合かである。

世話のしすぎ

両親が子供に対して愛情を持ちすぎ、世話をやきすぎて、子供のいうことはなんでもきいれ、常に親に依頼させておきたがる家庭がある。長い間子供がなくて生まれた場合、ほかの子供が死んだ場合、つれあいが死んだり、または氣があわなかったりした場合の情緒的な代償として、もしくは遅く結婚した場合などに、このような例が見られやすい。このような場合、母親は子供を放さず、少しも独立させようとはしない。ほかの子供と遊ぶ機会も與えられず、当然受けるべき困難も経験させられず、独立してふるまう習慣を養うべき機会も與えられない。これでは、典型的な甘やかし子しか育てあげられないであろう。

偽装された拒否

親と子との関係のもう一つの別の型として、外見は愛情や保護があるように見えるが、実際は親

不和の原因

が子供を拒否している場合がある。しかし、すべて過度の愛情・保護は偽装された拒否であると考えないように注意する必要がある。

親と子供との間の不和の原因を二、三考えてみよう。次に述べることがらは、親の具有する特質のよきもの、非難すべきもののすべてをあげようとするのではないから、個々の親にとって適合する場合もあり、しない場合もあるであろう。

服従

家庭内に生ずるまさつの最も普通な原因の一つは、服従と関係するものである。両親の中には、「そう言ったではないか」という型の服従を要求するものがある。そのような両親は、あらゆる場合に子供にとって最善のことはなんであるかをわきまえており、自分たちは尊敬される権利をもっていると思ひこんでいる。「厳格な服従」は、子供に対して養成し発展させなければならぬ最も重要な特質の一つだと考えている両親が多い。絶対服従を強制する親は、一般に始終こゝとをいうようになりがちである。ある時先生が黒板に「おとな」という字を書いて、児童にその定義をきいたところが、一人の児童が「おとなというものは、子供をおさえつける人である」と答えたという話さえある。われわれが子供に求める服従は、子供にとっては、單なる独裁か又はこゝととしてとられるに過ぎない場合が多い。子供たちが、おとなにやってもらいたいことはなんであるかときかれた時に、ある子供は、「ほっておいてくれ」と答えたという話もある。

服従を不当に要求することは子供を不良化したり、その他多くの不幸な結果をもたらす。不当な服従の要求は、しばしば、不良少年が家を離れて放浪する原因となるものである。

原理に服従させずに、ことばにだけ服従させていると、子供はいつまでも依頼心を捨てず幼稚な段階に止まる。最近の外國の新聞に、次のような、自動車事故で死んだ青年の記事があった。その青年は、父親からドライブを許されたが、十二時を一分でも遅れて帰ってはならないと厳しくい、渡されたのであった。ところが、途中で自動車はバンクをし、その修繕にかなりの時間がかかったので、父親に嚴命された時刻にまにあうために速度をだしすぎ、それがついにかれの死の原因となったのである。今までに、正しい意志を進んで信じ、原理に従ってみずから行動するという両方面より理性の声をきくように育てられていたならば、この青年の運命もこうはならなかつたであろう。

友人・娯樂・衣服の選択から職業の選択にいたるまで、すべて親の言うなりにさせようとする家庭がある。このように親の命令を理不盡におしつけようとする要求は、あらゆる社会に、あらゆる階級においてみられる事実である。中学校のある生徒が非常に音楽に興味をもち、学校の音楽部の部員になって、時には独奏もして、かれの非凡な才能を發揮して級友から人氣があつた。ところが、かれが音楽に身をさしげれることを親は肯んじなかつた。かれは常に絶対的な服従にな

らされていたので、この問題においても両親の命令にしたがって農業に従事したが、全く農業には無能であったかれは、不幸にも人生に失敗したという話があるが、このような例はよく耳にするところである。

またたれひとりとして子供の監督をしてやろうとせずに放任しておく家庭があるが、同様に危険なことである。言いつけられたことを子供が実行したかどうかを見とゞける人がなければならぬ。もと／＼児童の記憶は長続きせず、非常に暗示に敏感であるから、児童を保護するためには、言いつけに従っているかどうか、常に監督が必要なのである。

「私はまるで赤ん坊のように取り扱われる。」とは、多くの家庭の子供の言い草であって、かなり幼い子供でもこんな嘆声をもらすものである。わが子の生長・成熟を喜び、それを激励しないような両親がおしつける束縛の結果は、盲従に終るのみである。

服従と懲罰

服従と懲罰 両親の教育において、服従と懲罰の問題について理解を深めようとする努力が拂われている。両親の指導監督が全く不必要であると考える人はおそらくいないであろう。むしろよりそう明に、より巧妙に指導監督が行われることを欲するであろう。即ち上から支配するのはなく、子供に協力してやることであり、われ／＼が子供に望む行爲を子供の方から進んで行うと欲するように巧みに誘導してやることである。尊敬に値しない両親が、子供に対して尊敬を

強要することは不可能であるということ、両親に悟らせなくてはならない。事実親のいうことでも服従できない場合があるのである。人に服従させるのではなく、原理に服従させるのであるということ、両親は知らなければならぬ。それは、健康・生長・安全の原理への服従、他人の権利への服従、よりよい生活をつくるような傳統への服従、自制力や決断力を養うような規則への服従でなければならぬ。

懲罰 無知な両親は、さきに述べた服従における同じように、懲罰を加える場合にも理に合わない仕方をすることがある。即ち子供のためを考えて懲罰を加えるのでなくて、たゞ腹立ちまぎれに懲罰を加える場合がしばしばある。單に子供が騒々しくしたり、笑ったり、跳びまわったりしたからといってしかる親もあるが、そのような行動はたゞ両親の気分を害するというだけであって、それ自体としては少しもまちがった行動ではない。不幸にもこの点では、教師も世の親と全く同様であると言わざるを得ない。子供がいやがらせをしたり、はずかしめたり、おどかしたり——言いかえれば、心理学上の用語でいう進取的行動(attack behavior)をするときは、おとなはとかく人間らしさを失って、物に対して物で報復するという態度をとりがちである。子供が進取的行動をとれば、おとなもまた報復的な、攻撃的な、こらしめの行動をとりがちである。そのような手段は、児童が経験を通して生長し、経験を通して何かを学ぶということを助長する

文化の衝突

手段では決してない。

親と子との間に起る他のかっとうの原因は、子供は、親がかつて生長した条件や環境とは異なる条件や環境の中で生活しているということを、親が認識していないことである。一昔まえの服装や娯楽や社交が、そのまま今日でも行われるべきものだと思える親が多い。家庭の風習においても、三十年もまえに正しかったことが、現在でも子供の手本になるかのように親は考えがちである。このようなことが親と子の衝突の一つの原因となるのである。

子供の感情を尊敬すること

子供の時分に経験した感情を思いおこすことができなくなったり、子供の立場にたつて考えることができないような親の時折あることは、おそらく重大な問題であろう。子供をからかたり、過ぎてしまったことを怒ったり、兄弟と比べて劣っていると云ったりすることは、子供にとって全くいやなことである。未知の人にあいさつをさせたり、後悔もしていない子供に弁解をさせることは、親が子供の感情を無視している例である。また子供との約束を破ることは、親が子供を重く視ていない証拠である。子供が正しいことを行うようにしむけてやろうとしない親は、取り扱いくいもので、それは子供の感情を尊重していない親である。

子供を養育する原理

幼少年時代における家庭生活の影響は、その一生を通じてみられる極めて重要なものである。親としての型は、多く子供のときに受けた影響によって決定される。賢明にもわが家の養育法が

誤っていることを自覚して、自分が大きくなったときはその誤りを犯すまいと思うものもある。しかし、多くの場合には、それに気がつかず、子供のころうけた養育法をそのまま踏襲するものである。子供の正しい養育法について、考える方法をなんらわきまえていないのが、多くの親たちの現状である。かれらは多く、自分の親を手本として、その理想なり原理なりに、多少の修正を加えて身につけているにすぎない。

教師は両親と接触する機会に恵まれているのであるから、家庭生活が児童の発達におよぼす影響の重要性を両親に知らせなければならぬ。児童を直接に教育することによって、りっぱな調和のとれた家庭とはどんなものであるかを理解せしめることができる。

研究や討議のための問題

- 一、教育という観点からみて、良い家庭とはどのようなものか。
- 二、少年の犯罪は常に貧しい家庭から出るものであろうか。
- 三、学校や家庭において、児童を教育し、指導するのに、最も重要なものは愛だけであるか。
- 四、行動に問題のある児童のいくらかを選んで、かれらの家庭的背景を調査してみよ。これらの家庭は、第一問において研究した特質を具えているであろうか。

五、いかにしたならば家庭が学校に協力できるかを話し合ってみよ。

第三章 子供と学校

一、学校環境

特徴

環境としての学校は、少なくとも次の三つの特徴において他の環境と異なっている。

純粋化 一般社会には、美しい行^いも好ましくない行爲も共に存していて、必ずしも子供の発達に適しないことがしばしばある。しかし学校は、その邪悪なものや不適当なものを除いて、子供を正しくして望ましい社会的行動に導くようにくふうされた環境である。

完全化 児童期は、一面個性が発現する時期である。しかし、この時期において、児童がいかなる個性をもっているかを認識することは容易なことではない。むしろ、各方面の経験を豊富に積むことによって、その間に次第に個性が決定されてゆくところのいわば発展的時期といえるであらう。そして、社会における自然的影響だけでは、これらの経験は十分に與えられるものではなくして、特殊な社会的施設を必要とするものである。そして社会において、自然的に與えられる経験は、地方により、家により、職業により、あるいは社会階層によって、それ／＼異なってくる。学校は、これら一般社会からの自然の影響において欠けている要素を補うものでなければ

ならない。学校が奉仕するあらゆる背景を、まんべんなく考慮に入れて、児童の最善の発達に對して必要なものを具えるように設計された環境が即ち学校である。

系統化 自然社会的環境は、必要な時に必要な要求を必ずしも充たすものではない。自然社会的環境の経験は難易とりまぜた複雑なものである。学校は、子供の生長・発達・個人差等にしたがつて、児童の要求に對應するように系統づけられた意図的環境である。

以上の三者は、学校という子供のための社会環境を構成している原則である。そして、だいたいの同年次の者が共に学び、共に遊ぶ子供の社会であるという点で、学校は家庭社会とその構成を異にしている。なお、家庭は子供にとって絶対のものではあるが、子供のためにのみ作られたものではない。兄のためにも、姉のためにも、そして弟妹のためにも、家は同様に大事な家であり、父母・祖父母にとつても同時に家庭の重要な一つの社会である。即ち、家庭はこれらすべてのものの諸要求を、みんなが協同して分担し追求する共同社会であり、その点において「民主社会の実習室」である。これに對して、学校は特に子供のためにつくられた社会である。だから、家庭生活において望み得なかつた幾多の児童の発達に必要なものを、われ／＼は学校において強く望むものである。家庭は一つの自然社会であるから、そこで與えられる経験を、いかに子供の発達と合致するように調整するかがたいせつなことである。しかし学校においては、その社会環境構

成に關しては、子供のためにもっと積極的であつて然るべきである。即ち、われ／＼が民主教育の理想を追求するにあつて、現在学校環境において與えられる経験が、教育的にいかに適切であり、有用であるかを考察すべきである。

社会と流通する教育

学校という子供の社会環境は、かくて学校外の環境と異なつた特質を有する。しかしながらこのことは、決して学校と、これをとりまく各種の社会との隔離を意味しているのではない。学校が他の環境から分離して孤立独善的なものになつたら、決して児童が社会人として正常な発達をとげることは望めない。学校は何よりもまず、周囲の環境と密接な關係を保持しなければならぬ。そしてこの場合の原則もまた、「正善にして必要なものを必要な時に」であつて、子供の生長という観点、即ち「心身の発達段階に即應して」という要求はいっさいの教育の最高規範である。この観点よりして、学校環境は、家庭・近隣・郷土・社会等、学校外の諸環境について精密な注意を怠らず、常にこれらと緊密な連関において選ばれなければならない。特に児童の家庭を精密に調査し、これと協力することは、欠くべからざる要件とされている。不幸な運命のもとに生まれた子供や、家庭條件の恵まれない子供に對しては、とりわけ十分な好意を拂うべきことは、論をまつまでもない。

学校環境の構成

学校環境を構成しているものには、自然的なもの、文化的なもの、及びこれら靜的なもの

して動的なもの、即ち社会としての環境等があげられよう。具体的には、学校の位置、校舎および諸設備、学級、教科課程、教師、等である。

位 置 学校の位置も、児童の健全な発達という見地から批判されなければならない。

(一)、通学上 通学路が危険でないか。ほど学区の中央に位置しているか。通学上では、この二点が総合的に考慮されるべきであり、通学距離はせいゝ徒歩にして一時間、即ち三―四キロメートルが限度である。低学年の場合は更に考慮を要する。

(二)、徳性上 閑静にして郷土的名勝の地であることは、最も望ましい条件である。それは、感受性が鋭敏で、模倣性が強く、批判力の不十分な児童期においては特に望ましい環境である。孟母三遷の教えが示しているように、せめて学校環境は、清純な子供の世界にしたい。

(三)、衛生上 空気が清浄で排水もよく、光線の射入良好な地が望ましい。そして同時に冬の季節風も考慮に入れられなければならない。そして有害なガス、臭気ある有機物の発散する地、ばい煙が飛積し、陰気な土地等は、人々の決して好まないところであろう。

(四)、学習上 騒々しくて子供の注意を乱すような処は適當ではない。例えば、停車場・飛行場などに隣接していて、その発着に注意が奪われたり、工場・市場などの騒音が直接教室を乱す場合などは極端な場合である。しかし、「住めば都」といわれ、なれて来れば、教師の努力とくふう

とによって、ある程度緩和されないことはない。

以上のほか、自然の美に恵まれたながめのよい土地であつたら、幼い児童の性情に及ぼす無言の影響は非常に大きなものがあるであらう。

校 舎 向きや形状・様式などはすべて校地の形状・児童数・及び周囲との関係によって決定されるには相違ないが、通風・採光・暖房装置のくふうはどうなっているかを考えたい。

形状および様式 高層なものを良い学校と考えがちなのは、他の条件から来た錯覚である。校地の余裕のある限り平屋建てが便利である。教室が大地に直ちに接し、外界自然と流通しているのが良いからである。低学年の場合は、殊に各教室が直接校庭に通ずるようにくふうされること がたいせつである。

一般に、わが國の住宅がそうであるように、校舎も風土的見地から見なおす必要がある。例えば教室と外界とはさまって高い腰板で仕切られているが、家は必ずしもそうではない。居間や座敷はぬれ縁を通して庭に直面してはいないか。

校地も、さまつたように平らにならされているけれども、余裕をとって、敷地や運動場だけを整理して、その他はなるべく自然の姿を残すべきではなからうか。校地内に、丘や斜面や小川や池や樹木など自然の姿を止めているのは望ましいことである。

許す限り、低学年・中学年・高学年、おの／＼そのむねを別にして、その位置も、決して同一平面上に幾何学的に並べる必要はない。

これらは、一に校地の形状によって規定されて来る。そして校舎の占める土地の廣さは、運動場・花壇・教材園その他の学校園等との均衡から割り出されて來ている。だから、学級数が多いときは、階を重ねることになるのであるが、せい／＼木造二階建て、コンクリート三階建てが限度である。

教室 教室は、たゞ教育的という見地のみから造られているものである。まず可視的ということと可聽的という二つの條件にならなければならないかを考えよう。

(一)、通風換氣 兒童一人が必要とする新鮮な空氣の量は、毎時約十二—十五立方メートルであるとする。

(二)、採光 人間の目は正常の場合、 0.2 ルクスから 100.0 ルクスの範囲に調節順應できるから、かなり暗いところでも、ある程度物を識別することが可能である。「ルクス」とは照度の單位で、一燭光の光源から一メートル離れた面の明かるさである。しかし暗いところで無理に目を酷使すると、疲労が早く視力を害し近視傾向を生ずる。学習能率の点からいっても、視力・視速度・視確度の有効照度を保つべきである。もちろん、仕事の性質によってこの有効照度は異

なつて來る。現在一般の設備からいっても、ぜひ 150 ルクス前後の照度は保ちたい。もっとも、裁縫・製図・細字等の精密作業には、 200 ルクス前後を保つべきであるが、黒板面や、各兒童の机上も、 100 ルクス程度以下にはおとしたくない。屋内体操場・講堂・食堂などは、この限度に達しなくても仕方がないが、たいして視力を必要としない廊下・階段その他でも、 50 ルクスを割らないようにくふうしたいものである。したがって窓は、ガラス面積が床面の五分の一以上必要で、左前方から光線を探るようにすれば作業上つごうがよい。

(三)、暖房 学習能率を高め仕事を快適に運ぶ温度は、兒童の場合約十五度ないし十八度であるといわれている。能率は鍛錬によつて移行するから、事情に応じて種々くふうされなければならないが、鍛錬と能率とその本來の目的を誤ってはならない。暖房装置としては、有毒ガスの発しないように設備に考慮を加え、温熱がまんべんなく各兒童に行きわたるような施設を望まなければならない。

以上はいずれも必要な條件であるが、教室の生命は、これらの基礎の上に立つて営まれる生活そのものにある。

設備 現代生活の水準からいって、学校には、樂器・レコード・映写設備・ラジオ・図書室・各種実験実習室等は、あらゆる困難を克服しても整備してやりたいものである。その他の教具も、

なるべく簡単でその用に適し、しかもじょうぶなものをという条件で整えるべきである。いかに高尚複雑なものであっても、ほこりをかぶっている設備ほど無意味なものはない。活用というところが教具の生命である。

教科課程 これは児童の生長発達に沿って「必要にして望ましいものを必要な時に」即應するように系統立てた教育計画である。

(一)、「必要にして望ましい」ということは社会的要求から来る。社会において自律的に活動ができ、自己を活かし、社会に貢献することのできる人になるために必要なものという意味である。そしてこのことは、その住む社会の文化水準によって限定される。場所と時代とがこの場合の条件である。

文化という要求からいえば、各種の文化領域において基本的なもの、代表的なものであって、その住む地方の現実に生きた姿においてとらえられ、経験され、理解される時に、真に児童にとって必要にして望ましいものであり得る。そしてこのことは、

(二)、「必要な時に」行われてはじめて、児童にとって必要であって且つ望ましいのである。必要はいつでも要求から来る。児童の要求は、その身体の発育と心的働きの発達に伴なって発せられる。この発達に適應して、難きに失せず易きに流れないことに留意すべきである。

(三)、「必要な程度に。」とかくわれ／＼は児童に多くを求めすぎる。入学試験をひかえた場合などは明らかにそうである。反対に児童をあまりに子供視したり溺愛に迷って要求が少なすぎる例もないではない。そしてこの要求にしたがって、課業と休息とがあんばいされ宿題が調節されなくてはならない。

その他、学校環境を構成している重要なものに、運動場・学校園・プール等の戶外施設がある。そしてこれら自然的、文化的諸要件のほか、学級および教師の問題がある。

二、社会としての学級

学級は、同年次の児童が、指導者および相談相手としての教師を中心として構成されている共同社会である。一定の目的を以て人為的に組織された学級は、したがって、家庭や一般社会とはいろ／＼の点において異なる。児童にとって、学級はほとんど学校を意味し、自分の学級に対して、隣の学級はほとんど隣家である。学級がかゝる共同社会の性質をおびるまでにはいろ／＼の段階を経過する。

(一)、入学の当時は單なる個々の集合であって、相互にはなんの理解も感じられない一人一人であって、それ／＼異なった家庭の子供である。そしてその一人二人が別々に教師につらなっているにすぎない。

学級の社会的性質

(二)、徐々に一種の群集社会的現象を現出する。他の児童が笑うのにつりこまれて自分も笑ってしまっていたり、たれかが言えばそれがすぐそのまま自分の確信になってしまったりする。そして他の児童が行く処に自分も行き、みんながするからわけもわからずに自分もやってしまう。このようにして感情も確信も行爲も、時には意志までも傳わって行く。強く暗示と模倣とに動かされて、各個人の主体的立場は稀薄になっている。教師が權威を以って統制しようとする場合などは、特にこの傾向が顯著に現われる。

(三)、漸次各児童がその主体性をとりもどし、相互に理解し合つてわれ／＼の学級という意識に達し、学級の名誉を自分の名誉とし、その恥を自分の恥と感ずるようになる。こゝではじめて、学級は共同社会となるのである。

学級意識

学級の集團意識はだいたい次のような事情が因になって発現する。

- (一)、学級が、一つの名称によって呼ばれる一團として、共に学び共に遊ぶ。
- (二)、ひとりの教師を、共に「自分たちの先生」としてすべてがこれを中心として営まれている。
- (三)、そして他の学級と対比して賞揚され非難される。

このような共同の生活から、学級としての習慣や態度が生ずる。それにしたがって各児童は行動し、これを意識し是認して遂に義務を感じ、これに誇りを持つようになる。こゝにいたって、

学級意識は確立されるのである。

この意識を強固にする條件は種々あるであろう。学級担任の教師の指導精神が一貫していることはその第一條件である。即ち学級主任が変わらないことである。そして組み替えがなかったり、学級役員が恒常な場合などは固定して行く。教師の人物・氣質・特技・趣味などが、そのまま学級の空氣を支配して、強く児童に影響を持つのもこの理によるのである。

学級の中でも、住居が隣接していたり、通学路が同じだったりした場合、数人の親しいグループができることがある。時には、家庭の職業・地位などの外面的なものによって結合したり、運動や遊びなどのごとき共通な趣味で結合する場合もある。時には成績の似寄っているものだけで仲よしになったりする。

これらはいかにもたわいのないことのようにであるが、児童の生活にとつては、実に重大な力を及ぼすものである。そしてこれが硬化し、時には対立して、相互に排斥し合つたりすることがあるから、決して軽視することはできない。

このようなグループにも、学級全体にも、必ず指導的役割を演ずる者がある。總じて低学年においては、腕力のすぐれているものとか才知のたけているものなどが指導的地位を占めることが多い。高学年に進むにしたがつて、次第に人間として優越しているものが学友に尊敬され愛され

なかま

指導者

学級破壊の
諸傾向

て、自然に指導的な地位を占めるようになってゆく。

学級の共同社会性を阻害するものとして最も忌まわしい事實は、党派的対立である。これは、理性を否定し感情的に行動し、時には腕力的な制裁を伴っている点において非民主的である。その他、いわゆるのけものになった児童が反感を示したり、あるいは不健全な功名心から他の失敗を喜んだり、時には卑劣な手段に出たりする。

教師が特定の児童を「ひいき」するようなときには、また教師の言動にからんでいとうべき事件が起ることも珍しくない。児童は單純な名誉心を持っている。そしてねたみ心はその隣にひそんでいる。教師のちょっとした言動が、しばしば児童間に不満やねたみや反抗心を起す因となる。

なお、新しい学校に転入学の際などにまゝあることは、都会の子と農村・漁村の子との感情的対立である。子供は案外封鎖的なものである。しかし教師が賢明に指導すれば、子供はすぐ仲よしになれるものである。

注意さえ怠らなければ、教師の人となりとその努力によって必ず解決できる問題である。

三、教師

学校環境を構成しているものうちで、子供にとって最も重要なものは実に教師である。他の *Stimuli* の条件を生かすのも教師であり、殺すのもまた教師である。教師は、まことに、あらゆる

環境の不備を補ってなお余りある力を有する。教師の感化は時空を超えて児童の心に及ぶのである。

教師の精神
的健全性

教師の精神的健全性如何は、かくて重要な問題である。近年これについて幾多の研究が発表されている。例えば、ヒックスが六〇〇人の教師について調査した結果によると、その三分の一の教師は神経質で、そしてその約十一パーセントのものは神経症的であったという。(Hicks, F. R., *Mental Health of Teacher*, 1934.) わが国においては、こうした真剣な発表がなされていないが、事実はどうであろうか。

メイソンが、教師の教職外における一般興味について調査したところによると、スポーツとか演劇・音楽・旅行等に興味を持っている教師は、わずかに男三・七パーセント、女一三・五パーセントであったという。(Mason F. V., *A Study of Seven Hundred Maladjusted School Teachers*, *Mental Hygiene*, XV, 1931) これらは直接教職への興味ではないが、人間としての趣味如何は、当然その教を子に反映する事実からしてゆるがせにはできない。又他の研究によると、まじめな性格の人はつきつめたところがあつて、とかく神経質的な表現をするものであるという事實が明らかにされているから、神経質的な無愛想な表現をすることがあるというだけで、一概に教師不適格とすることは許されぬ。

いずれにせよ、相手は感受性の強い、そして一本氣な子供であるから、教師の精神的健全性如何は極めて重要な問題である。教師の遺傳的背景、興味等、特に子供に対する関心如何やその人生觀などは教師の最も重要な條件である。教師となる人を選ぶに当たっても、その養成においても、この点に深い関心を向けなければならない。従來の教師養成は、人物の養成をモットーとしながら、その規程においても教科課程においても、その實際においては依然教科目にとらわれ、教授技術にこだわって、教育者の精神に関する心理的研究を軽んじて來たのではなからうか。教師となる者の人となりと適確に見とおす方法について新たな努力が向けられなければならない。

教師の生活
條件

一体教師の不適合の原因は何であろうか。親切・思いやり・快活・愉快・公平というような性質をもたない教師が多くあるということが、もし事実であるとすれば、この原因はなんであろうか。

円満な人格というものは、それを心がけているだけでそうなれるものでもなければ、またそれをこまかに分析したからといってそうなれるものでもない。人の上に立とうとする力や權威を望む人が教師になるのか、それとも教師になったことがそのような性格をもたらずのか、という問題がよく論じられる。先生は、生徒から一段と離れて机にすわり、常に服従を前提として命令を発し、生徒に対して常に尊大な独裁的態度で接するとよくいわれている。教職という性格が少な

くとも一部はこの原因となるであろう。小さい子供を相手にしていると、独裁的になりがちなものである。

一般の人と同じように、教師にも個人的問題もあれば悩みもある。日々の教務や、翌日の授業の準備等に忙殺されて、教師は学校外の人と接触する機会が少ない。したがって、賢明な教師は、つとめて一般社会人と交際する機会を求めようとする。

教師を数年間だけ務めて、ほかの職業に変わろうと思ったり、あるいは、結婚生活にはいるまで教職にのこうと考えて教職にはいる人もある。しかし、数年間教職を務めた後、他の職業に就き、幸福な社会的生活や成功を望みながらも、さきの計画が実現されなるときには、教師は失望を感じる。したがって、こゝに順應の必要が生ずる。それ故に、教師が精神の健全を保つために、正しい人生觀をもち、人や物に興味をもち、楽しみを樂しむとすることができるとは必要なことである。

人としての
教師

教師としての生活を困難ならしめるような社会もある。ことに従來は、教師は、その生活を社会の規準に従わせなければならぬことと考えられていた。もちろん一定の限界内では、その人の人格をそこなわない限り、社会の規準をまもるのは望ましいことである。先生といえども、四六時中、人から監視されるべきではない。女教師だからといって、喫煙とか断髪がそのまゝ禁止

されるべきものでなく、それは一般人と同じように、個人的な判断の問題である。

かれらのうける給料も、かれらのうけた教育に比して概して低かった。このため、教師の送らなければならぬ生活の條件は、一般に低く、学校外の生活も望ましい水準に達していない。教師も幸福な人々になれるような生活條件に恵まれない。一國の文化の將來は、結局、児童・青年を指導する教師の質如何によるということを、深く省察すべきである。

教師だけをきびしく批判する前に、教師が奉職する学校の方針や情態を知る必要がある。多くの学校では、実際の教授能力よりは、むしろ命令をいかによく守るかということによって教師は判断される。しかしながら、むしろ児童に対する深い関心、児童に興味や努力をひきおこす能力、児童の性格に直接影響をおよぼすりっぱな人格等に基づいて教師は評價されるべきである。

児童を取り扱うときに教師が出会うもろ／＼の問題を、種々の学校の教師にあげさせて調べたウィックマンの研究がある。(Wickman, H. K., Children's Behavior and Teachers' Attitudes. 1937.)

教師の解答を集計して、ウィックマンがまず第一に発見したことは、「そも／＼よいとか悪いとかいうことがあるのではなくて、心がそれを作り出すのだ。」といったシェークスピアの言葉が正しいということを確認したことであった。どの教師も、多かれ少なかれ、問題の行爲とはなんで

あるかということについて、独自の見解をもっていた。これは確かに正しいことであって、調査に記載された問題の項目から、その教師の人格をかなり正確にとらえることができる。例えば、十三の普通の行爲の項目から、ある教師は、(一)自分の意を通そうとする決意、(二)反抗、(三)教師並びにその他の当事者に対する反対的態度、(四)服従しないこと、(五)片意地、の五つの項目をあげたが、これは同じ事गरを五つの別の方法で述べたものであり、同時にかれ自身のがんこで融通のきかないことを表わしているということ、その教師が気がつかなかったということは明らかである。

ウィックマンの研究の最初の結論としては、教師によって問題行爲として共通に承認されるようなものはないということであった。特殊の教師が問題行爲と考えることは、すべてかれらの教室における問題行爲であり、それに應じて取り扱われる。この原理は明らかに教授以外の分野にも應用される。例えば、ある親にとっては、子供が九時過ぎまで帰宅しないのは問題であるが、ある親にとっては一向問題ではない。ある親はけんかは非難すべきものだと考えるが、ある親はそれは男らしい行爲だと考え、実際にそれを奨励するものもある。われ／＼が、児童にとって悪い行爲だと考えるときには、われ／＼はそれを中止させたり、処罰したり、あるいは正したりする。子供たちにとって不幸なことは、家庭と学校と社会が、子供の行爲の善悪についての判断が、

必ずしも常に一致しないことである。その結果、おとなの要求は、子供にとって混乱を來たす場合がしばしばある。

ウィックマンは「子供の行爲に対する教師の態度は、その影響が直接教師自身に關係する程度によつてさまゝる。」と指摘している。教師の道德感や權威に反する行爲や、直接の教授目標を害する行爲は、個々の子供の幸福に影響する問題よりも比較的重大だと考えられる。言いかえれば、進攻的行爲は、教師は極めて悪いと考えるが、子供のがわにおける後退的行爲は、あまり重大だ

心理学者および精神病学者(30人)の評価	教師(66人)の評価
(悪い行爲) 人格・行爲が後退的であること	不道德 不正直 長上に対する反抗
惨忍 かんしゃく 怠惰	教室の秩序を乱すこと 授業をなまけること
とつびな行爲	人格・行爲が極端に進攻的であること
教室の秩序を乱すこと	人格・行爲が後退的であること

(さほどでもない行爲)

とは考えない。

教師によつて述べられた問題の項目を、ウィックマンは、三十人の心理学者と精神病学者に評價させた。教師にもまた、悪い程度の順位をつけさせた。前の表は、先生の評價と心理学者・精神病学者のそれとを比較したものである。

教師を最も困らせる問題は、教師の計画や目標を阻害する問題である。それは進攻的行爲と呼ばれるものである。実際、教師が遭遇する妨害に対しては、問題行爲をする児童に向かって個人的に情緒的に反ばつするものである。教師の反應は、攻撃に対抗するものである。他方、児童が、おくびょう・さいぎ・恐怖その他の後退的行爲を示すときには、児童の弱小であるということによつてひき起される同情や保護的感情から、教師の反應は柔らげられる。進攻的な児童は、教師に進攻的行爲をとらせ、お互に悪くし合っている。他方、内向的、後退的児童は、教師から放任されて、かれの後退的行爲はますますはなはだしくなる。児童の学校生活に關するこれらの事実の意義は重大である。教師は正常の児童の行爲について、いさう知識をもつ必要がある。

すべての児童に最良の教育を施すことの重要性と必要性は、何人も認めるところである。よい学校とはなんであるかと問われても、十分に明白な考えをもたない人があるが、それは教師にも見うけられる。よい学校とはなんであるかと問われると、多くの人は次のような項目をあげるで

よ学校

あろう。

- 一、通学に便利な学校であること。
- 二、採光・換氣・暖房等が科学的に配慮された校舎であること。
- 三、合理的・審美的に設計された校舎であること。
- 四、保健・衛生にすぐれた計画のあること。
- 五、給食施設のととのっていること。
- 六、健康教育にゆきとゞいていること。
- 七、厚生・運動施設の十全であること。
- 八、図書設備のよいこと。
- 九、新しい教授法に訓練された教師のいること。
- 十、視覚的、聽覚的補助を学習にとり入れていること。
- 十一、最良の教育的見地に立つ新しい健全な教科課程のあること。
- 十二、教育を信じ、教育を支持する社会であること。

これらの事からは、教育者並びに一般人がめざす理想であることを、だれも認めるであらう。しかし、学校は児童の心理的要求を充たしてやるべきところであるとすれば、問題は更に他にも

あろう。それについて次の問題は重要な観点を與える。

- 一、児童は学校を楽しんでゐるか。かれらは喜んで、熱心に学校に来るか。
- 二、児童はかれらの先生を好んでゐるか。
- 三、同年の児童とうまくいっているか。年少の児童とはどうか。年長のものとはどうか。
- 四、経済的地位の異なる児童の間がうまくいっているか。
- 五、相手のチームが勝ったときに各児童はどう感じているか。
- 六、児童は各自の家についてどう見ているか。
- 七、児童はいろいろの場面にあつてどう反應しているか。その反應は正直か不正直か、勇敢かひきょうか、親切か不親切か、等。

- 八、各児童はいかに責任を果たすか。
 - 九、各児童は約束あるいは依頼をいかによく実行するか。
 - 十、学校に来てまでも悩み、且つ学習を妨げるようなはんもんを児童はもっているか。
 - 十一、人物・物事、新しい社会情勢に対して、児童は恐れているか。
 - 十二、自己の悩み・恐怖・問題について、児童は成人と自由に話し合いをしようとするか。
- 先にあげた特質を十分に具えたよい学校に児童を入れるだけでは十分でない。心理学的にみて

児童・青年に適合した学校は後にあげたような問題を考慮に入れなければならない。これらの問題は、教育とは実際になんであるかということについて核心をつくものである。

研究や討議のための問題

- 一、児童が教育者を恐れるのは望ましいことであろうか。もしそうだとしたら、それはなぜか。またそうでないとしたら、なぜか。
- 二、教室における専制的なふん囲氣、対民主的ふん囲氣の、利益と不利益とについて討議せよ。
- 三、民主的な学級において、教育者はどんな役割を果たすべきであろうか。

第四章 戸外における児童の活動

児童の環境

児童の児童らしいところを見ようとするには、自然の中で、自由に遊びつづける姿をながめるのが最もよい。路傍で、あき地で、草原で、水辺で、児童は無心に遊んでいる。石をけり、さ、舟を浮かべ、隠れた相手を探し求めて、児童は絶えず動いている。教師にとって最もたいせつな事の一つは、児童の性格の全体の姿を明らかにつかむことである。そのためには、児童がいさゝかの虚飾を捨てた世界に触れ、その生活に含まれるあらゆる状況の変化に、どのように適應しているかという児童の行動の研究にまで進まなければならない。家庭の生活は、多くの両親の愛に包まれた保護のもとにおける行動である。学校の生活は、社会的な刺げきを、組織的に且つ模型的に與えられる生活で、そこに営まれる児童の行動は、教師による指導下の適應である。戸外、それは児童が両親と教育者とから一應独立した世界であって、児童みずからが周囲の刺げきに適應して、自己保全と自己形成とに当たらなければならない所である。直接の保護と指導のない戸外生活の行動は、児童にみずからの足で立つことを要求する。そして環境の刺げきを極めて鋭く身にうけ應えなければならない。それだけに又児童にとっては、自由の天地であり、いき／＼し

た世界である。したがって、民主主義的社會の成員として「生活即教育」の、充実した意味における訓練の實踐の世界である。しかしながらこの訓練は、保護と指導とを消極的にうけているので、結果に対して多くの危険性を含んでいる。元來、精鍊されない社會的な刺戟きは、非常に強すぎたり、複雑だったり、別物のように変形されていたりする。したがって、未成熟な兒童にとつては、適應に困難であつたり、あるいはあまり強すぎるために反應しようとする態度を全然放棄したり、あるいはかえつてそれから逃避しようとしたり、あるいはまた刺戟きの正しい内容を取り得ずに誤つた方向に適應形態をつくつたりする。これらは生活訓練のまわりくどい方法としては、一應意味を持つ、かも知れないが、いやしくも民主主義的社會の成員としての權利に反し、態度に欠陥を生ずるようなものであるならば、學校の建設的な営みを害することになる。兒童の進み行く途を鋭く明察し、発達に寄與しあるいは發達を阻止する要因をつかんで正しい指導を意図する教師にとつては、戸外における兒童の活動は、兒童のごく自然な反應と要求とを知るよい機会となり、同時に兒童の指導に当たつて注意しなければならぬ多くの点について反省を興えるであろう。兒童を知ることが兒童を指導するために欠くことのできない要素であるが、そのためには自由に遊んでいる兒童を観察することがたいせつな仕事となつてくる。

一、運動場において

兒童の觀察は、限られた學校生活の時の中にもみ限られるべきことではない。むしろほんとうの觀察は、自由な時間における兒童の觀察に本体を置くべきであつて、この点戸外活動の場は、家庭や教室に劣らないぐらいの價值と、特殊な位置をもつものである。その一つの場所が運動場である。

運動場における兒童

課業が終つてせまい室内から戸外に出る兒童の顔は全くうれしうである。かれらは何をしようとし、何を求めているのだろうか。教育者の觀察はまずこの疑問から出發する。

小さなゴムまりを持った兒童は急いでキャッチボールをする相手を見つける。じゃんけんで勝つた兒童は負けた兒童の馬をとぶ。跳ぶ順序をさめている女兒のそばでは、すでに半田を描いてまわっている。低鉄棒にぶらさがるもの、砂場で跳ぶもの、木に登るもの、それらに氣の合つた友を求め、道具を求めて遊び出す。運動場は兒童にとって身体的練習の場である。動くことそれ自体に喜びを感じながら、投げ、跳び、走る。そこでどんな種類の活動をするかは、季節により、又運動場の設備状況によつて異なるけれども、もし適當な設備と必要な用具が備えられてゐるならば、兒童はみずからの活力と要求とに應じて、それらの活用に余すところがないであらう。しかしもしも運動場がなんの設備も持たず、さながらあき地同様の場所であるならば、兒童はたゞわけもなく走りまわつたり、わめき立てたりして騒ぐよりほかには仕方がない。結局

は口論かけんかが落ち着く先であろう。即ち、運動場は児童の身体的練習のために整備され組織化されていることが必要である。

組織化されていない運動場の中などで、よく片すみにだまっとうずくまっとうしている児童を見かけることがある。児童が非常に小心で引っこみ思案な性質を持っていると、組織化されていない運動場の中などでは、自分の活動を引き出ししてくれるものが何もなく、騒ぎの場から逃避しようとしているのである。かれは時にうつろな眼を空に向ける。かれは自分の楽しみを現実の世界に求められずに想像の世界に求めているのである。時にかれは他の友だちがいかにもうれしそうに戯れ騒ぐのを見てほくえんでいる。かれはみずからの楽しみをほかの友だちの行動の中に求めて、代理的な興奮を楽しんでいるのである。この種の児童には自己の活力を現実にあらわす機会が與えられない。そして未発達であるからこそ具えている身体的練習の権利を放棄させられるようになる。運動場はすべての児童のだれをも活動させずには置かないようなくみをもたなければならぬ。そしてたれにも、自分のこのむ身体的練習を、自由に行うことができる機会を與える用意をもっていることが必要である。

二、集團的活動

運動場での遊びを観るとほとんどすべて集團活動である。児童は常にたれかと共にいる。第一

児童の集團的活動

表は児童が幾人ぐらゐの集團のなかで活動しているかを調査した結果である。この表によって知られる事からの一、二について考えてみよう。

第 1 表 学校における遊戯集團の成員数 (%)

学年	1	2	3	4	5	6	I	II
1 人	12.2	1.9	4.8	17.2	10.2	2.5	12.6	2.4
2 人~3 人	67.5	63.8	70.0	32.0	26.1	20.9	29.6	11.1
4 人~5 人	6.9	15.9	17.3	12.9	10.4	24.7	21.6	14.3
6 人~7 人	3.0	9.9	2.3	9.2	7.2	10.4	5.7	5.6
8 人~9 人	1.1	4.1	0.8	2.9	2.5	8.6	3.4	5.6
10 人以上	9.2	4.4	5.1	25.8	43.8	32.8	27.5	60.2

(1) 児童の遊戯集團を構成している人数は、年齢が大きくなるにしたがって増して来る傾向がある。このことはどんなことを示しているであろうか。一つには、遊びの興味が個人的なものから次第に團体的のものに移ってゆくことを示す。協同すること、競争することが児童の興味を示すのである。次には比較的集團活動が固定化して来ることを示す。毎日いっしょに遊ぶ友だちが固定して、それに今までひとりで、あるいは二、三人で遊んでいた児童が、漸次加わり、吸収されて来るのである。更に進んでは、学級としての大きな集團が、一つの単位となって遊ぶことも十人以上の團体的活動と考えられるのである。

(2) それにもかゝわらず、大集團を除いては二―五人の集團が一つの山をつくっている。集團は大きくなるにつれて、分解しやすい要因をも加えてくる。例えば交渉の疎遠、個人的憎

悪感、ほかに対する劣等視、論争、技能的競争などである。そのために集團は大きくなればなるほど、個人的なわがま、を制限しなければならなくなる。しかし遊びなかまでは、こうした集團的な束縛に対抗するだけの強さをもつ吸引力が比較的少ないので、安定した遊戯集團は、やはり二人から五人程度のところに落ち着くと思われる。

兒童の社会生活に障害となるものは、まず傍観的な性格である。あえて他人と交わろうとはせず、よそからながめている兒童である。これは非常に内氣な、小さな、引っこみ思案な兒童にも見られるし、家庭において両親などから非常に愛されたり、又周囲の人などが本人の言うことなんでも通させた兒童にも見られる。前の場合は性格的に消極的なものであって、身体的な欠陥や、精神的に不利な條件については、教育者は十分豊かな愛情をもって接してやらなければならぬ。後の場合は、善悪にかゝわらず兒童は自分の態度がほかによって制限されたり、変更されたりすることを極度にさらうからである。いずれにしても集團活動の場から消極的に離れているのである。

積極的に社会生活の障害を形成する要因としては、ハーゼの研究が興味深い。ハーゼ(E. Haase, Die Grundlagen der sozialen Gesinnung in der kindlichen Spielgemeinschaft, 1924) は十歳から十四歳にわたる千二百名の兒童の行動を調査して、次のように報告している。

(1) 全体として行動できにくい性格、

わがま、強情、えらぶる、ずるくて協同性がない。

(2) 不正直な行動、

規則の無視、うそをついてなかまを欺く、まちがいを隠す。

(3) 没友誼的行動、

りやく奪、き損、じゃま、あざけり、ねたみなど、ほかのなかまに不愉快な感情をいだかせる。

(4) その他、

無関心、乱暴、下品、不器用、不誠意、けんかなど。それでは兒童を互に結合させるような要因はどんなものであろうか。

第2表 「なかよし」の理由(%)

理由	3		4		5		6	
	男	女	男	女	男	女	男	女
学問	10.3	9.6	12.6	15.8	15.1	14.6	15.8	15.8
遊び	21.4	20.3	19.1	6.8	13.6	7.3	2.9	1.1
運動	3.4	0	1.6	0.6	12.6	0.7	1.3	0.7
性質	46.8	56.3	47.4	60.9	62.1	74.5	69.5	75.4
環境	9.0	5.7	10.6	4.3	7.9	3.5	11.8	3.7
雑	11.2	7.8	8.2	2.5	3.8	4.8	4.6	3.3

「なかよし」の原因

第二表では、「なかよし」として選ばれる友だちの精神的な態度である、性質と言う理由が圧倒的に優位を示している。個人的には、おとなしい、はき／＼している、努力する、謙虚などであり、社会的には、やさしい、親切、世話好きとかである。要するに、相互的接近、同情、愛着、

尊敬、共鳴、交換的協同、合力的協同などが結合の要因として数えられる。

運動場で実際に遊んでいる児童のなかまを観ると、その六、七十パーセントが同学年の児童で占められている。ウェルマン (B. Wellman) は百三十名の男女児童を五箇月間観察した結果から、女兒は主として学業成績類似のものを選ぶ傾向が強く、男兒は体格、運動能力、知能程度、暦年齢などの類似のものを選ぶ傾向が強く報告している。そのほかにも、デーリング (N. O. Döring) は成績能力、興味、学級内の立場、住居の位置、両親の地位、などの類似を挙げているが、結局、類似性ということがおもな要因と考えられる。類似していることは、お互の間に感情や意志を通じあう交通の可能性が多いということであり、同時にそうした交通のひん度が大きいことを予想している。そして全般的な傾向としては、類似性の基礎となっているものが、地域や体力や生活水準などの外面的なものから、漸次、内面的な、知能とか興味とかの精神的なものに進んでゆく。もう一つの発達の傾向は、類似から、お互に交換的協同をするような有意的結合に進んでゆくことである。このことは、自我の発達と密接な関係のあることを注意しなければならぬ。

さて、こうした集團的遊びの中で児童のもつ願いはなんだろうか。それはまとまった社会的活動の中に自分の身を置きたいということである。一人まえに友だちづきあいをしたいという願である。ひとりのけ者にされて、うらやましそうに、手をポケットに突っこみ、だまって校舎

に寄りかゝっている児童のいかに寂しそうに見えることか。なかまからはずされた児童のいためつけられた心の苦しみは、鋭い観察眼をもつ教育者にはよく読みとられるであろう。児童が、集團活動の中に一役をもつて加わるといふことは、言いかえれば、自分のなかまが、自分の興味なり能力なりを認めてくれるということである。即ち、他における自己を求めているのである。教育は、児童を社会に有用な一員として育てることを一つの目的としているのであるから、子供をして友だちの容認をうけられるようにしてやることは、その基本的要求であると考えてよいであろう。

三、児童の身体的熟練

キャッチボールをしている児童を見てみると、ずいぶんよく練習しているのだが、どうもぎこちない感じのする児童がある。又個人としては技術的にたいした欠陥も認められないのだが、チームを組んだ競争になると案外なかまの信用がない児童がある。あるいはかなりの跳躍力や走力などを持ちながら、どうしても跳び箱を越せない児童がある。これらはいったいどうしたわけであろうか。他人より不器用であったり、チームにはいれなかったり、笑い者になったりすることは、児童本人のみでなく、心ある教育者にとって共に悩みの種である。これらについて少し考えて見よう。

児童の身体的活動

児童の戶外活動は、動作が非常に大きく且つ複合的である。屋内の小規模な遊戯では、各感覚器官や各筋肉系統がそれ／＼に練習せられて機能の完全さに向かう。戶外ではそれらの器官や筋肉が相互にれんけいして行くような、複合的な、巧みな活動が行われる。したがって、児童が戶外活動において、友だちと張りあつたりなかまになつたりするためには、いろ／＼ある要因の中でも特に大筋肉の利用、協働動作、体格、感覚器官の機能的良否などが重要な地位を占めることになる。

幼児が大筋肉の活動を始めるのは満三歳の終りごろからである。更に大きくなって戶外でキャッチボールやなわ跳びや木登りをするようになると、大筋肉は急速に発達してくる。殊に小学校の低学年の三箇年は、その演練の時期である。高学年になつてからの巧みな、特に技能的な運動をするためには、どうしてもこの下の三箇年の間に演練を積まなければならない。もしこの期間に児童が大筋肉の発達に障害をもつたり、あるいは演練の機会を逸したりしたならば、その児童は結局いつになつても巧みな技能をもつことができない。はなはだしい場合は身体の自動的な協働にさえも事欠くようになる。ボールを受け取るのになんとなくごちない感じを興えるのは、要するに目と手とのれんけいを要求する身体的技術に困難があるからであり、跳び箱を越せないのは、もちろん本人の意志力にも原因はあるが、跳躍と走力と——手と目と足の一体となつた活動ができにくいからである。

感覺的反應

動ができにくいからである。

次に、戶外における運動は油断のない感覺的反應を要求する。しかも運動している周囲には、氣を散らす多くの要因が散在している。又感覺的反應を妨害する要因も散在している。そうした環境の中でチームの一員として活動する児童は、まずチームの指導者から発せられる注意や命令を、確実に受けとる鋭い感覺機能を持たなくてはならない。更に刻々と変化する状況に應じて急速な適應や態度変更がなされなければならない。もしそれができなかつたら、その児童はたとえ個々の技術において優れていても、チームの一員としてはなから低く評價されるであらう。要するに身体的な熟練には、目とか耳とかの感覚器官が、それ自身として機能的に完全な発達を遂げていることが先決条件であり、その上に器官相互の連絡が自動的且つ密接に保たれ、同時にそうした協働を全体的運動に表わす大筋肉の発達が不可欠の要因となるのである。

注意點

児童の忠実な観察者としての教育者は、各個人の身体的技能の理解のために運動場を高度に活用するが、その場合教育者は大要次のような点に關心を寄せるであらう。

1. 児童の持つ器用さの有無

児童は集團遊戯に加わり得る器用さを持つかどうか。

もし持たないとするならば、それは視覚とか、聴覚とかの欠陥によるか、それともそれら

の協働に欠陥があるのか、もしくは身体的な練習不足に由るのか。

2. 巧みさへの可能度

ある児童について、もっと複雑した巧みさを要求する遊戯に加わり得るかどうか、ということとは、協働動作、大筋肉の使用に更に練習を加えることのできる可能性と機会とが提供されるかどうか。

3. 個々の技術の優秀度

ボールを投げたり、取ったり、けったりする基本的技術が習得されているかどうか、それが児童を除け者に行たり、あるいはチームの重鎮に行たりする重大な要因である。

教育者は、なかまをはずされた児童に、何か別の技能でなかま入りできる機会を特に発見してやるのが肝要である。児童はわずかな技能的欠陥にすっかり気をくさらせて、全然関係のない事ながらも、進んでは自分の行動のすべてにわたってさえ自棄的になり易い。それが、本人も気付かずにいたさ、やかな技能を教育者によって見出だされ、再び集團的活動の一員に加わってすっかり元氣を取りもどし、見違えるほどかっばつな、明朗な児童になることはよくある例である。たとえそれがどんなに小さなことであっても、児童愛のほとばしりは、児童を生かし児童を救うゆえんである。

4. 体格的特質

児童がほかの児童と体格的にどんな相異をもつか。

体格の相異はそれによって運動の協働を非常に樂にしたり、あるいは反対に運動を緩漫にしたり、不器用にしたりする。

体格の相異ということとは他人にとっては大して問題にはならないと思われるかも知れないが、本人にとってはなか／＼容易でない切実性をもっている。殊に人一倍背が高いとか、太っているとか、外面的には時には個人的な優越性さえ形成するようなものでも、本人には案外悩みの種であることがある。芥川龍之介の小説「鼻」などはその極端な例として興味深く読まれ、人間の弱点をついて余すところがないのであるが、児童の観察ではもっと／＼程度の低い特徴でも、大きな影響を與えていることが多い。人間の力ではなんともなしたがた体格的特質に、教育者は特殊技能を見出だして、集團の中に特殊の位置を取り得るよう観察することが、本人の人知れぬ氣まずさを救ってやる途であらう。

集團的競争遊戯を観ていると、はじまってから五分か十分たつかた／＼ない間に、混って遊んでいる児童たちの活動にいろ／＼の様子が表われる。ある児童は他を指導するような位置を占め、ある児童は非常に樂な氣持、ゆとりのある態度で加わっており、又ある児童はさして困難を感じ

ずに遊びの中に融け込むことができる。これらは、その遊戯について、当人の熟練性の確信の程度が極めて高いときに表われる型である。反対に、事ごとに文句を並べたり、いち早く疲労を見せたり、興味を失ったり、不器用にぎごちなくふるまったり、いら／＼した感情を示したりするのは、確信の度の非常に低い者に表われる型である。

チームを編成して争う遊戯は、団体的な構成を比較的安全にもつ必要があるため、不文律ながらもある程度の規約をそなえて成員を束縛する。技能的な熟練やその確信が低い程度のものであると、自分の行動に常にこの束縛が衝突する。そこに不満が生じ、疲労が表われ、興味が失われ、指導的位置に立ったり、ゆとりある態度で加わり得る児童においては、熟練とその確信が束縛を乗り越えているのである。即ち、どんなに技術的に面倒な事態にでもうまく適應できる身体的自由さと、不測の事態の出現にも直ちに應じうる適應性の確信とが、その児童に運動をする氣安さを與えているのである。確信は本人に氣樂さを與えて自由に十分に技能を發揮させる一方、チームの中のほかの児童には、高い評價による容認をももたらす。このようにして、確信をもつ児童は二重の意味で、得意と快活にあふれた演技をするようになるのである。

四、学校外の活動

校外活動

学校生活をしている児童の生活時間を、学校内と学校外とに分けて比較すれば、通常の曜日に

はほぼ匹敵しているであろう。しかし学校の休日や長い休暇などを考えに入れると、児童の實際生活は、かえって学校外において、より多く費されているということが出来る。遊びそのものから考えて行けば、学校の級友と遊ぶ時間よりも、住む家の近所の友だちと交わる方が遙かに多く、又影響も大きい。

学校外の活動は、近隣の遊び友だちのなかまとして行われたり、季節的なあるいは年中行事的な集團として行われたり、又組織立てられた團體の形で存在したりする。

しかしそのほとんどすべては、両親はもちろん、教育者や指導的有識者から離れて行われるので、児童の發達を希望する立場からは注意すべき点が少ない。

児童の行動型は、個人的、身体的、情緒的構成と、児童の住む環境によつて定まってくる。家庭や学校の教育を有効にしようとすれば、どうして、その基礎、あるいは補助として、時に逆行する條件として、注目されるのが、学校外であり、なかんずく第三表にみるように、その三分の二を占める戶外活動である。

第3表 遊びの場所 (%)

場所 性別	戸内		戸外	
	近	遠	近	遠
男	31.5	48.8	19.7	
女	39.5	53.9	6.7	

兒童の集團
といった近隣社会に形づくられる遊戯集團はその基本的要因が地域の近接であるから、学校の集團のように同級生がその過半を占めるといふ特徴は示さない。もう一つの特徴は地域的な慣習

や一定の行爲規準を持っていることである。即ち、年長者を含んだ傳統的集團である。兒童の活動はどうしてもこの部面から制約を受けなければならない。できあがっている集團の中に兒童がはいって行くのであって、集團の力は、無心に遊びにふけろうとする兒童をぐんぐんひっぱって行く。兒童は、たとえ意識的ではないにしても、なかまにはいつているといるということによって、なかまの行っている行動様式を模倣し、それによってみずからを環境の一部たらしめようとするのである。

こうした集團の行動標準が、学校や家庭のそれと比べて、協調的である時や、積極的妨害を示さない時には問題はないが、もし学校や家庭の建設的な営みに反するような場合が生ずると、兒童はその矛盾にまぬかれにくいまさを感ずる。ちゅうちや、しゅんじゅんの生ずるのはこうした場合であるが、しかもなお集團的な容認を得ようとする要求が優位を占めれば、兒童は盲目的にその慣習的行動の中に突き入るのである。家庭ではおとなしい子供であり、学校でも思慮深い生徒と思われる兒童が、たま／＼万引團のなかまの中に見出されたなどと言う例は、要するにその集團の中にうけ容れられようとする希望が、まさを超え、ちゅうちやを圧倒するからである。両親は常に学校外の集團活動の健全性に深い注意を拂ってこれを見守らなければならない。又教育者は近隣社会における兒童の活動を、次のような観点から要心深く観察しなければならない。

5。

1. 個人的に兒童が示す自発的関心や態度の中で、どのようなものが近隣社会の影響であるか。
2. 近隣社会の行動の型と兒童の個人的人格とは調和的であるかどうか。
3. 校外環境とのまさつが非常に強く、近隣社会に適合しないようになるほどの関心や態度を兒童は示すだろうか。

五、組織化されたクラブ

クラブ活動

学校外の兒童の活動が、一つの組織の中に営まれているものに、少年團、少女團、日曜学校、土曜会などの名で呼ばれるいろいろの團體がある。これらの團體は、近代社会において大いにその價値を認められて來たのであるが、いったいどんな目的をもち、学校教育とはどんな関係にあるものであろうか。兒童が喜んで加わっているのはなぜであらうか。

兒童は学校社会で育てられては行くが、実際に生活して行くのは多く近隣社会である。しかしながらすでに述べたように、兒童が直接に実際の社会行動の中にはいるには、いろいろな障害があつて、それらの障害は、家庭や学校の建設的な営みに對して、かえつて破壊的ないしは懷疑的に迫つて來ることが多い。そうかといつて近隣社会と絶縁して、家庭と学校とのみに兒童をどじこめて置くことは、人間發達の正道でもなく、又兒童の望むところからいつても正しくない。

そこで近代社会は、近隣社会の中で児童の社会的保護を行い、児童の希望にそう方法で社会的育成をしようとする。こうした意図で生まれたものが、組織化されたクラブである。

以上のことから、こうした社会的団体が、次の三つの内容を持つ要求から成立したことが明らかになる。即ち、

1. 児童も近隣社会の一員である。民主主義的社会の原理に従って、自発的な行動により、その成員たる地位を保持すべきものである。
2. 児童は近隣社会の悪影響から保護されなければならない。しかも、それを最も有効にするのは近隣社会の生活行動を通じてである。それは組織化された集団において可能である。
3. 学校教育は社会化に役立つものでなければならない。そのためには常に教育の効果を社会に実践し、教育の問題を社会に求めなければならない。

クラブの目的

そこで、組織化されたクラブの直接の目的は次の二つに分けられる。一つは、児童がその中で鋭い社会的刺戟に対して健全な体養をとると同時に、悪影響に対して社会的なしくみの中で保護されることである。もう一つは、廣く民主主義的社会生活にはいる訓練ともいべき指導的な育成がはかられることである。後者は家庭や学校の建設的な営みに対して側面的援助を提供する反面、クラブは社会的態度と社会的関心とを養成する一つの社交場たる性格を示すのである。

組織化されたクラブは、もちろん自治的運営をその本体とするのではあるが、前述に明らかなように、適切な指導者をもつことが不可欠の要因であり、その点で、会合の場所として、時間外の学校、教会、社寺、宗教家や教育者の住宅、公会堂、図書館、公民館などが最も良い所となる。そしてその指導の方法においては、児童の自発的活動を尊重し、独立の人格としての交際をさせるようにしなければならない。討論、協議、妥協、協力を含む民主的会合と、自立自存の戸外訓練と、社会的宗教的情操による人格の統一とが、クラブ生活の全般を通じて児童を個性的な社会成員として導いて行くのである。

研究や討議のための問題

- 一、運動場における各学年の児童の遊びと競技との表をつくってみよ。遊びは成熟の度によって異なるであろうか。また四季によって異なるであろうか。
 - 二、各自の市・町・村に児童の特別のクラブがあるならば、その起源、組織、存立期間などを調査してみよ。それは、それを構成している児童の発達にほんとうに貢献しているであろうか。
- 身体的発達にはどのように貢献しているか。知的発達にはどのように貢献しているか。社会的・情緒的発達にはどのように貢献しているか。

三、各自の地方において、子供が家庭でしなければならない事がらを列挙してみよ。この家庭での責任は子供の発達をうながすものであろうか。

第五章 環境の影響

環境への適
應

生物に関する科学の根本的な問題の一つは、かれらの行動を環境の條件に置き換えて考えてみることである。生物は、このんでもこのまないても、環境の影響から免れることができない。極端にいえば、生物は、環境へ適應することなしには生きて行くことができないといえる。

児童は、家庭・学校・近隣社会などの、いろいろな環境の中に住んでいる。そしてそれらの種々な刺げきを受けながら成育して行く。それを適應という点からながめると二つに分けられる。一つは、児童が環境の要求に十分に適應できる場合である。そこでは完全な適應によって、内的平衡が得られ、生存が保証されている。他は、児童にとって適應が完全にはできなかったり、あるいは全然不可能であったりする場合である。こゝでは生存が制限せられたり、あるいは否定されるような危険に臨まなければならぬ。児童が生存を続けて行こうとすれば、なんとかそれを打開する途を講じなければならぬ。即ち、児童の方でその刺げきに対する態度を変えて行くか、あるいは刺げきそのものを変えて行くか、しなければならぬ。教育の持つ意義は実はこの場合におけるものである。今までどうやったら適應できるかわからなかった児童に、適應の方法、の

より適應する態度を知らせたり、児童には直接適應することが困難な刺げきを、うけとり易い刺げきに変えてやつたりすることが、教育の一つの任務となる。前の場合が学習態度の養成であり、後の場合は環境の整理である。

環境の意義

環境を教育の見地からなめると、問題になって来る三つの場合がある。第一は、児童のどんな行動でも、それが生ずるためには環境の影響が大きな要因となつてゐることである。教育の大きな支柱の二つは、素質と環境である。レーヴィン (Lewin) が「行動は主体と環境とのかん数である」と言つたのはこの意味である。第二に、児童の行動を理解しようとするならばどうしても環境の問題を取りあげなければならない。しかしこの場合に取りあげられた環境は、あくまでもそれを解釈する者が、影響を與えたと考える環境であつて、行動する者自身にとってはほんやりした意味をもつに過ぎない。自分の行動を規定する要因として、行動する者自身に直接に影響する環境の力に比べて、切実さを感じるものが少ないであらう。第三は、行動の内容に環境を取り入れている場合である。もし思想・言語・表現形式などの行動様式を全然考えないならば、行動が表面に現われることはできない。この場合は環境が一つの道具となつて行動を可能にしているのである。この場合、教育上問題となる点は、どうしてその内容を児童がもつに至つたかの学習過程に関する方面と、多くの内容たり得るものの中から、どうしてその一つが現在の行動内容として取りあげられたかの選択の過程の方面である。

以上のことから、教育上環境を考えるには、次のことが注意されなければならない。

1. 環境というものは、完結して恒常的に変化のない存在ではない。その時の児童の適應によつて漸次進展して行くものである。
2. 環境を、一般的な一つの形式として決定してしまふことは極力避けるべきものである。その時、その児童によつて形を異にするのであつて、言い換えると、主体の構成によつてそれぞれ異なつた意味をもつものである。
3. 上の二つのことから、行動の理解に当たつて児童の状況を重視すればするほど、環境が正面に表われてき、環境をほんとうにかもとうとすればするほど、中心の児童の態度が問題になつて来て、両者の限界が明らかでなくなつて来る。
4. 第三者が環境を論ずることは、蓋然的に理解するに止まり、眞実のものをつかむことは困難である。教師が児童の環境を考えるに当たつては特に注意を要する。

環境の分類

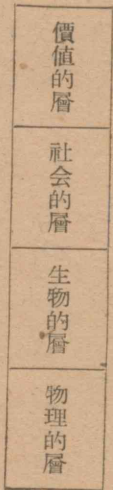
A. 対象による分類

(自然的環境

精神的環境
人的環境
文化的環境

自然的環境とは、児童をとりまく自然物の世界である。それは人間としての存在の基礎的要素を提供するものであって、主として肉体的生命の保存と発展に関連のある、光・水・空気・土・化学的物質・動植物などである。次に、人的環境とは、隣人・友人・教育者・父母などの人間同志の関係によって構成される環境である。それは個人として影響をもつと共に、集團即ち社会としても、より大きな影響をもつ。自然的環境が人的環境を媒介として文化的環境をつくる。即ち社会組織・法律・藝術・宗教等で、人間の文化的要求によって構成せられるものである。

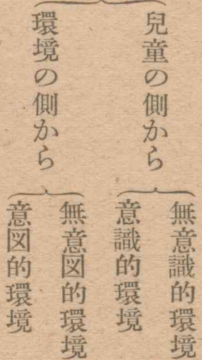
B. 児童の発達の立場からみた分類



この分類は、人間の発達に伴って行動の中心が漸次変化して來ることを意味する。物理的層は光・温度・氣圧などであり、生物的層は食物・飲料・性慾などであり、社会的層は対立関係・從属関係・指導関係などであり、價值的層は科学・藝術・宗教などの世界である。しかし、

層的な深化は、漸次行動の中心が移って行くことを示すのであって、切り換えによって前段を失うという意味ではない。前段を含みながら高次の形態に拡大されて行くという意味であって、少なくとも中心が発達と共に変わって行くというのである。

C. 影響を自覚するかどうかからみた分類



無意識的環境とは、児童がその影響を意識していない環境で、家庭生活や隣人社会や風土に知らず識らずに影響を與えられる環境である。意識的環境とは同じ家庭生活や隣人社会や学校生活でありながら、両親の愛情、同胞の親疎、教育者や先輩友人等の意見・鼓舞・しつ責などである。

無意図的環境とは、家族を含む社会的環境の多くの場合がこれにはいり、意図的環境とは特殊の場合に行われる命令・禁止・賞罰・批評・監視・激励・指導など、ある意図のもとに影響を與える場合をいう。こゝで注意しなければならないのは、意図ないしは意識の有無が、直接

に影響力の大小を決定するものではないということである。そのことは人為的教育がある程度の限界を有することを意味するのであって、教育の力の意図的の面のみを強調しようとする者に大きな反省を興えるところである。

D. 児童との関連性の立場からみた分類

これは環境を力学的な立場から分類しようとするものである。

地理的環境

精神物理的環境

行動的環境

地理的環境とは、物理的刺げきの世界である。児童の周囲には音波があり光波があり電波がある。しかしその限りでは行動に何の影響をも興えない。それが瞳孔反射を生じたり、音や色として受けとられた時に精神物理的環境を構成するのである。しかしすでに地理的環境ではなくなつた音や色であつても、それが行動規定の条件となつたとは言ひ得ない。児童の心を動かし、活動を触発するものは、赤い花の色であり、律動的な、はとの歌の音である。行動的環境とはこうした行動に直接影響を興える意味を持つ環境である。

上述の分類は環境の見方に対して多くの示唆と暗示とを興えるものである。環境を單なる表

面的な姿として捉えてはならない。姿は外的な見かけにしか過ぎない。求めるものはその奥にひそむ力である。姿は、児童に対して絶縁された世界である。いろ／＼な力は、たとえ見えなくとも無数の糸で児童をとり巻き、児童とつながっている。そして児童がこの糸を見つけ出してひくならば、ひく力に比例して糸は太さを増すであろう。このような力動的な関連とみてこそ、環境の眞の意味を理解することができよう。

それならば環境のもつ具体的な力とはなんであろうか。それは誘意性である。取るとか、いじるとか、登るとか、加わるとか、逃げるとか、その種類と強度とはいろ／＼ある。種類を大きく分けるならば、その行動の方向によって、積極的誘意性と消極的誘意性となる。前者はプラスの方向であり、後者はマイナスの方向である。両者ともその強度が加わるることによって影響を及ぼす力も大になるのであるが、注意しなければならぬのは、その相関はある限度までであつて、その限度を超えると急に逆の方向に轉換することがある。あまり厳しい禁止が、かえつて好奇心を興ふことになつたり、こまかい注意が、かえつて反ばつた契機となつたりする例は、精神作用の神祕として、教育者には特に注意されなければならない。もう一つの神祕は、予想された結果が、突然にはいりこんだ環境要因——それは先には児童にとつては無意識的な、地理的環境などであつたのであろうが——のために、新しい構成ができあがることである。

環境の誘意性

誘意性は数多く存在するから、いろ／＼の力がいっしょに働いていることが当然予想される。それは、かきを取ろうか、なしをとろうかのプラスとプラス、いやな事と罰というマイナスとマイナス、怖いもの見たさのマイナスとプラス、の三つの基本的な型が考えられる。いずれの場合にも、児童は内面の矛盾した感じを免れず、緊張したかっとうの場面に置かれる。この場面をくぐることによって、児童の意志は発達して行くこととなるのである。

教育者は環境の意味をよく知らなければならぬ。そして正しい意味の環境整理とは、たゞ外観上のせいとんではなくて、その環境のもつ誘意性の整理であることに留意しなければならない。更に誘意性の整理とは、単に障害を除去するという意味だけでなく、もしそれによって児童の社会的適應がより効果的になるなら、その限度の障害は残すことが教育的であることも忘れてはならない。

研究や討議のための問題

- 一、運動場における児童の遊びにはどんな種類があるか、季節によって、学年によって調査してみよ。
- 二、運動場にはどんな設備が必要か、具体的に考えてみよ。
- 三、一学級内における集團構成の状況を調査して、その要因を探究してみよ。

- 四、各運動について身体的熟練の基礎的なものを選んでみよ。
- 五、学校の生活と学校外の生活と、非常に違いがあるとしたら、それは教育者の責任になるだろうか。
- 六、各地方に特別な児童集團があったら、その内容を調べてみよ。
- 七、教師からみた環境はそんなに悪くないのに、児童が不良化するとしたら、その原因はどこに求めるべきであらうか。

tains and improves his efficiency.

Occupational Appreciation:—The educated producer appreciates the social value of his own work.

Personal Economics:—The educated consumer plans the economics of his own life.

Consumer Judgment:—The educated consumer develops standards for guiding his expenditures.

Efficiency in Buying:—The educated consumer is an informed and skillful buyer.

Consumer Protection:—The educated consumer takes appropriate measures to safeguard his interests.

D. The objectives of Civic Responsibility.

Social Justice:—The educated citizen is sensitive to the disparities of human circumstances.

Social Activity:—The educated citizen acts to correct unsatisfactory conditions.

Social Understanding:—The educated citizen seeks to understand social structures and social processes.

Critical Judgment:—The educated citizen has defenses against propaganda.

Tolerance:—The educated citizen respects honest differences of opinion.

Conservation:—The educated citizen has a regard for the nation's resources.

Social Application of Science:—The educated citizen measures scientific advance by its contribution to the general welfare.

World Citizenship:—The educated citizen is a cooperating member of the world community.

Law Observance:—The educated citizen respects the law.

Economic Literacy:—The educated citizen is economically

literate.

Political Citizenship:—The educated citizen accepts his civic duties.

Devotion to Democracy:—The educated citizen acts upon an unswerving loyalty to democratic ideals.

Analysis of the Purposes of Education

(The Educational Policies Commission of the National Education Association of the United States.)

A. The objectives of self-realization.

The inquiring mind :—The educated person has an appetite for learning.

Speech :—The educated person can speak the mother tongue clearly.

Reading :—The educated person reads the mother tongue efficiently.

Writing :—The educated person writes the mother tongue effectively.

Number :—The educated person solves his problems of counting and calculating.

Sight and Hearing :—The educated person is skilled in listening and observing.

Health Knowledge :—The educated person understands the basic facts concerning health and disease.

Health Habits :—The educated person protects his own health and that of his dependents.

Public Health :—The educated person works to improve the health of the community.

Recreation :—The educated person is participant and spectator in many sports and other pastimes.

Intellectual Interests :—The educated person has mental resources for the use of leisure.

Esthetic Interests :—The educated person appreciates beauty.

Character :—The educated person gives responsible direction to his own life.

B. The objectives of Human Relationship.

Respect for Humanity :—The educated person puts human-relationship first.

Friendship :—The educated person enjoys a rich, sincere, and varied social life.

Cooperation :—The educated person can work and play with others.

Courtesy :—The educated person observes the amenities of social behavior.

Appreciation of the Home :—The educated person appreciates the family as a social institution.

Conservation of the Home :—The educated person conserves family ideals.

Homemaking :—The educated person is skilled in home-making.

Democracy in the Home :—The educated person maintains democratic family relationships.

C. The objectives of Economic Efficiency.

Work :—The educated producer knows the satisfaction of good workmanship.

Occupational Information :—The educated producer understands the requirements and opportunities for various jobs.

Occupational Choice :—The educated producer has selected his occupation.

Occupational Efficiency :—The educated producer succeeds in his chosen vocation.

Occupational Adjustment :—The educated producer main-

返納期限票

(下記の日付までにお返し下さい)

返納期間	返納期間
1 58. 1. 10	13
2 継続 58. 1. 17	14
3	15
4	16
5	17
6	18
7	19
8	20
9	21
10	22
11	23
12	24

広島大学附属図書館東雲分校分館

Approved by Ministry of Education
(Date Sep. 22 1948)

<p style="text-align: center;">昭和廿三年十一月六日 文部省検査済</p> <p style="text-align: center;">発行所 東京都千代田区神田錦町一丁目十六番地 師範学校教科書株式会社</p>	<p style="text-align: center;">印刷者 東京都新宿区市谷加賀町一丁目十二番地 大日本印刷株式会社 代表者 佐久間 長吉郎</p> <p style="text-align: center;">翻刻発行者 東京都千代田区神田錦町一丁目十六番地 師範学校教科書株式会社 代表者 森 下 松 衛</p>	<p style="text-align: center;">著作権所有 昭和廿三年十一月十六日 和和和和和 廿廿廿廿廿 三三三三二二 年年年年年 十一月九四四 月月月月月 十六廿廿十八 日日日日日 修修修修修 正正正正正 翻翻翻翻翻 刻刻刻刻刻 発発発発発 行行行行行</p> <p style="text-align: center;">著者兼 文部省</p>
<p style="text-align: right;">教育心理上</p> <p style="text-align: center;">定 價 二 十 三 円 三 十 銭 <small>(取引高税込)</small></p>		

広島大学図書

0130449539



庫
48
539

