

学習構成の基礎

矢口 新



(一)

新しい教育に於いては生徒の学習活動をどう構成すべきかということが教師の最も大きな仕事の一つとなつて来た。そういう技術に不馴れた教師は現在当惑と困却の中に日を送っていると言つても過言でない。

成程従来の教科書学習では教師はそういう事に比較的無関心で居れたのである。曾つて低学年に於いて自然の観察があり、これは教師用書があつたけれども教科書はなかつた。教師用書には随分親切な指導要領が指示されてあつたけれども一部の教師を除いては生徒の学習を導くことは非常な難事であつた。多くのこの学習をみるにたえないものであつた。今迄生徒の学習を構成する苦勞はこの自然観察位のものであつて、その他の教科は何れも教科書があり、その教科書が自ら学習を組み立ててくれて

いたのである。

学習というものは教科書にはじまって、教科書に終ると教師も生徒も考えていた。教科書をその順序に従つて読んで行けばそこに自ら一定の活動が行われる。教科書を土台として教師はこれを補う。生徒はわからない所は教師に尋ねる。教えられた事を生徒は覚えこむ。覚えこんだ事は考査の時は答案として書いて出す。これが学習のすべてであつた。

教科書を学ぶ以外にすることがあつたとすればそれは応用ということであつた。併し教科書を学ぶということが応用の基礎になくならない。その上で応用は各人がそれぞれ考えるということになつて来た。だから応用ということは学校の学習の本筋ではなかつた。応用活動では本来様々な学習の形態が開展されるべき管であつたけれども、そういう研究は行われなかつたのである。

かくして学校で学習形態を考える場合には教科書に書かれた知識を如何に修得せしめるかの方法を考えることであつた。学校とは基礎的知識を覚える場所であつて、それ以上のことは社会に出てから学ばばよいと考えられていたのである。そこから学習は教科書学習ということになつて来た。

教科書学習に対しては従来から一つの強い疑問が提出されている。それは学習を被教育者の側から考える立場によつて出されたものである。尤も一般に教育にたずさわる程の人々には何等かの意味で被教育者の知的状態を考慮しない人はなかつたのである。学習が行われる時被教育者が学習内容に対して積極的な興味と関心を持ち自発的に学ぼうとする時にあらゆる困難を克服して学習の成果を期待するところが出来るということは誰しも気がついていたのである。そこで如何にして学習すべきことに対して被教育者の興味と関心をそそり立てるか従来重要な教授法上の問題であつた。併し一般にこれらは教科書学習の枠の中での心理の問題といつてよいのに対して、教科書学習そのものに対して批判を提出する考え方が成長して来たのである。

教科書学習其のものに対して批判をむける考え方も決して新しいものではないが、特に著

しい発展を遂げたのは今世紀に入ってから、就中第一次大戦後であった。

如何に生徒の興味と関心とを考慮しても教科書という出来上った知識体系がある所では、被教育者は一定の身構えを要求されるのである。そういう身構えは既に生徒を常ならざる心的状態に置くのである。生徒はそこで居ずまいを正さねばならない。これは生徒が自発的に活動しようとする意欲を一定の枠の中へ閉じこめてしまうのである。そこでは自由な人間の創意は妨害され、圧迫されて真に自己を確立することは出来ない。教育の目的たる自由な人格を育成することは不可能である。

更に進んで一体心にもない教科書学習を生徒に押しつけるということはどれだけ被教育者の成長を促すことになるであろうか。児童は未来の大人として、大人になってから必要な知識を子供の中から強制されねばならぬという根拠がどこにあるか。子供は子供の世界をもっている。そこで十全の生活をしてゆくことが子供の成長の糧となるのではなからうか。大人になってから必要なことは大人になってから身につければよい。子供には今の子供として最も充実した生活をさすべきである。教育の出発点は子供にある。子供に大人のを強制することはやめるべきである。

かくの如き考え方は今世紀の心理学の発達に裏づけられて、学習に対する考え方は根本的な変革を遂げたのである。経験につながるのな知識、生徒が自ら考えることのない技能は何等人間の成長を助けるものではない事が明確にされた。かくて生徒の経験から出発し、経験をさせることに於いて成立し、経験を拡充させることに於いて終るのである。学習心理の発達はおくして教育のあり方を根本的に変革させようとする発達を生じさせたのである。

経験を基礎とした学習という考えに基いて学習構成がなされる時はどんな形となるであろうか。生徒が自ら知ろうとし、行動したいと思う事から学習を進展させ、或は生徒が自由に活動しているその場面に於いて学習を進展させようとするのである。学習を決定するものは生徒であり、教師は如何なる学習をするかにはせいぜい助言者としての役割しか果さないのである。こういう学習は第一次世界大戦後から我国に於いても児童中心主義乃至新教育として一時やかましく問題になったのである。新教育には教師は全然学習構成に参加せず自由な生徒の活動を放任するという極端なものから、教師と生徒の協力によつて学習活動を組み立ててゆくというもの等、様々な形があったけれども、何れも生徒の自由な活動を出来る限り尊

重し、生徒の経験を学習の本体とした事に於いてかわりがなかった。

併しこの新しい学習観が現実のものとして発展するためには単に心理的な観点のみでは充分でなかつたのである。何故ならこの新教育の学習論は学習活動の目標となるべき事柄について何等のプランがなかつたのである。言いかえればこの立場の主張はあくまで児童中心主義であつて、その点で純然たる心理主義であつた。彼等が学習に於いて問題としたのは児童の心理であつた。併し児童の経験すべきものが単に児童としてのみ考えられ、そこからのみ見られるならばこれは抽象でなくてはならない。児童は具体的には或る現実の社会の児童であり単に児童であることは出来ない。児童の経験はその社会に於いて意義づけられているのであつて、唯経験として生活してはいるのでなく、その社会の生活者として生活してはいるのである。

かくの如き観点がなく、若し単に方法的見地からのみ児童の経験を考え、児童の自由な学習活動を許容するならば、これは当然問題となるべきであろう。当時の自由教育に対して、教育してはいるのであるが、児童を遊ばせてはいるのであるか、教育しようとしているのならば一体如何なる目標をもっているのか論議せられたのはここにあるといえよう。これに対し

て自由なる個性を發揮せしむることにあるといつても、その個性は如何なる生活によつて育成されるのであるか、如何なる生活でもよいとするならばそれは教育しない事になつてしまふのである。ここに当時の新教育は教育としての弱点をあらわしたのである。

児童の経験する生活があれでなくして、これであるためには何等かの規程が必要であるのである。放任でなくして教育である限りそこに選択がある筈である。それが何であらねばならぬかということについて考察がなされねばならなかつたのである。若しそこまで行けば当時の教科書教育によつて指示されていた教育目標の全体等に対して新たなものが加えられたであろう。しかしこれは児童中心主義のなすべき事ではなかつた。

かくて大正時代に於ける新教育による学習観は学習活動の構成の基礎に対して大きな貢献をしたけれども、同時にその学習によつて何が目標とされるか、如何なる人間が形成されるかについての考察という大きな問題を残したのである。児童の経験が如何なる具体的意義をもっているかということである。そしてそれは単に心理的見地でなく、学習構成の社会的基礎についての問題である。

(二)

教科書学習が教育の唯一の方法であると考えられたのは一定の社会的基礎があるのである。教育とは書かれた知識を与えることであり、教師は如何にしてこれを生徒に修得せしめるかを考えることが任務であるとされたのであるが、それは知識教育として現在批判されている。過去に於いてはそれが教育であつたのである。現在は新たな社会的地盤から新たな学習形態が要請されて、曾つての学習を知識学習として批判しようとしているのである。

元來人が育つたのは何も書物を読むことばかりによるものではないのである。言いかえれば書かれた知識を読むことばかりが人間の育つ要件ではない。即ち教科書学習のみが人間の育つ要件ではない。われわれが子供から大人になり、次第にわからなかつた事がわかるようになり、出来なかつた事が出来るようになるのは、書物を読むことはもちろん大きな要素と考えられるけれども、またそれ以外に様々な生活活動が通路となつているのである。物を知ることとは書物によつて可能であるが、それと他に見ることによつても可能であり、知る以外のこと、例えば實際生活に於いて習慣として重要な役割を果すわれわれの行動の仕方は決して読むことによつては修得されないと考えなければならぬ。

更に他人と共同の心情を分かちあふこと、実生活の様々な技術や知恵はむしる生活自体の中で磨かれてゆくといえよう。

学校での学習が教科書学習、知識学習をとれば、一定の制限があつて、書物以外のものを通路として人生を育てようとすることは第三義的なものと考えられるようになる。学校の役目は實生活を通路として人を育てることとは異なるのである。学校は知識を基礎的なものとして与えて行く所であつて、それ以外のことは学校の外で行わなければならないのである。こういう考え方は近代学校の成立の当初からあつたのであつて、人間の成長のための学習の方式はかくの如きものと考えられていたのである。

近世に於いて寺子屋が成立した時、寺子屋は読書算の学校としてこういう学習観をもつていたのである。寺子屋は将来世の中へ出てから働く時に必要な教養の基礎的なものを与え、その他の職業生活上の技術や才能、世の中の人間関係を基とした知恵などは實生活の中で体験しつつ身につけて行くものと考えられた。寺子屋へ通う子供の周囲の世界は何れも實際の職業生活であり、社会生活の現実は何れも子供の周囲に展開されていたのである。更に寺子屋を終つて商家へ丁稚小僧として奉公し、職人の家へ徒弟として修業に出、女中奉公に上つて躰け

てもらおうのは、子供の生活に極めて自然につながった実際生活であつた。そこで彼等は一人前に育てられて行くのである。

こういう考えの基本的なものは今に至るまで伝統として、我等の学校観に結びついているのである。学校では如何なる生活にも通ずる一般的知識が与えらるべきものであり、その他のことは学校以外の所で身につけて行くべきものである。実際生活の躰や職業生活の技術等は家庭や学校卒業後の生活に於て修得さるべきものとしているのである。

所が現在はいかかろ考え方が許されなくなつて来ているのである。それは近代社会の発達が高度に達し、分業が進み、われわれの家庭の日常生活の中から、社会の実際生活が次第に姿を消しつつあるのである。子供の環境は近代社会の実態から次第に離れて来つつある。子供は家庭と学校の間を往復している限りでは、巨大な産業機構と、複雑な社会組織をもつ近代生活に触れることはむづかしくなつて来たのである。かくて学校が以前の如く知識学習に拘つていゝるならば、子供は近代社会に触れないでその成長期を過すことになるであらう。そして而も学校の要求する知識学習は子供にとつて未知の世界の事であり、単なる記憶を強いられる所の無用の長物である。それは教育とはならない学

習である。

学校は知識学習によつて子供に近代生活の基礎的知識を与えた積りであるけれども、被教育者の側から言えばそれは何等自己の血肉となるものではないのである。その知識たるや生活経験と余りにもかけ離れた抽象的な世界の事だからである。ここから心理主義に基づく知識教育に対する反抗が起つたのである。併しこれは単に児童の側からのみ異見が出さるべき性質のものでない。

学校を卒業した者が入る生活とそれ以前の生活とは大きな断層があることが問題なのである。子供はその成長の時期を通して近代人としての教養を身につけるような環境にないのである。それがいきなり近代社会に働く人間としてそれから教養されるのは遅きに失する。而もそれ以前の教育が近代社会の最も要請する活動的人間への教育でなくして、単なる抽象的、観想的知識の学習であるに於いてはそのギャップは余りにも大きいと言わねばならない。かくして学校は新たな課題を課せられて来た。従来の知識学習にかわつて新たな学習によつて近代人への育成を目ざさねばならぬものである。学校の学習は実際生活に於ける実践力を養う如きものとして置かるべきであるとす

従来の学習形態に対して社会的地盤に立つてなされた変革の要請である。この要請に立つて新たな学習が構成さるべき時に至つてゐるのである。

(三)

学校に於ける学習が如何に構成さるべきかの問題は以上の如き段階を経て現在に至つてゐる。それは児童の自由な積極的活動であることはもちろんであるが、それにしても単なる自由な知識活動にはとどまり得ない。それは近代社会が要請する所の生活内容を或いは生活力を身につける学習でなくてはならない。かかる学習は一体如何なる学習であらうか。それは現在如何なる人間が要請されているかにかかるとのである。

近世以来の知識学習が成立する根底には上述の如く近世社会の生活形態があるのである。ここでは学習に対して知識を要請してゐたのである。知識の体系的な学習がなされるならば生活者として働き得る生活構造を地盤としてもつてゐたのである。現在学習することを要請されてゐるものは何であらうか。

現在の社会が要請してゐるものを我々は実践者への学習として把握し得る。現代社会はその巨大な産業機構と複雑な社会組織をもつこ

とに於いて曾つて見ない有機的構造社会である。この社会は極めて高度の科学技術を有し、物凄いスピードとテンポを以つて刻々に流動する社会である。刻々に新たな課題を生み出し、刻々これを解決することによつて生存する社会である。ここに働く人間は複雑な現実を刻々解決してゆくことによつてのみこの社会過程に参与し得る。それは従来の社会に於ける人間とは異つた技能を必要とする。様々な要素の複合された刻々の課題を技術的に処理する事の出来る総合技術の所有者でなければならぬ。これを我々は実践者として把えるのである。かかる実践者育成への学習構成が今後学校に課せられてゐるものである。

実践者への学習構成がなされる時第一に要請されるものは近代社会のもつ課題が学習されねばならぬことである。被教育者が自ら生活をなさねばならぬことは既に明らかとなつた。しかし子供の生活は単に子供の世界としてのみ見られるのではなく、子供が子供として単に将来の大人でないならば、それだけ子供も現代社会の課題の解決者として独自の生活をもつものでなければならぬ。子供は単に大人への準備段階でないからこそ、まさに一個の現代社会の生活者として独自の責任を有するのである。子供も亦大人と同様の資格に於いて現代社会の

課題の解決者である。唯大人と異なるのはその実質的意義である。その実質的役割に於いては子供は全く子供としての働きをもつてゐるのである。子供もかくして刻々の課題を即刻処理する実践者でなくてはならない。かかる実践者としての生活を経験することによつて、それがそのまま成長して大人になつた時も実践者たり得るのである。

かくて課題の解決者として子供も亦実践者として生活することが、学習の本来の姿となるのである。もちろん課題は現代社会の課題であるけれどもそれは子供の世界に於けるものとして翻訳されねばならぬ。否子供のもつ課題がその社会的意義に於いて把握されねばならぬのである。子供の興味を尊重するということは子供の思いつきをそのままとりあげることではなくして、子供の世界観に於いて問題を処理するということである。そのためには子供のもつ世界観が如何なるものであるかが、常に本質的なものとの關係に於いて構造的にさぐらねばならぬであらう。そして子供も亦現代社会の生活者たる限りに於いて、社会の課題を担つてゐるのである。かくて社会の課題解決の担当者としての子供がその課題を己れの世界観に於いて解決することのその生活過程が学習なのである。学習構成の本質的観点はここに担えら

れねばならぬ。

従来の学習が教科書学習として学校の教室の一定時間内に限られた作られた雰囲気における学習であつたに對して、今後の学習は、即ち新しい教育に於ける学習は被教育者の生活の一切が学習として考えられねばならぬ。家庭や学校や戸外での一切の生活が学習として構成されることを要する。それは学習観の解放である。教室の中にとざされた学習が、解放されることである。家庭で学校の子で、復習をする時のみが学習であつて、家庭の一員として親の手伝いをし、家の商売にたずさわることはこれを妨害するものと考えられた学習観から脱却せねばならぬ。被教育者の一切の生活の現場を学習として構成することを明日の学校の教師として果すべき重要な課題でなくてはならぬ。

生活の課題を解決することに於いて行われる生活学習は然らば如何なる性格をもつてゐるであらうか。知識学習が観想的な学習であつて、受容的な性格をもつに對して、生活の学習は表現的な活動学習である。実践的な生活は表現によつて刻々に展開されるのである。実践者は己れの生活力、即ちそのもてる知識、技術、心情の一切を集中的に課題解決に働かしてそこに新たな現実を具現するのである。それは実践者の生活力の一切を表現することである。そ

の表現に彼のすべての力が集中されるのである。彼のもてるすべての力はそこに統一を獲得するのである。ここに実践的力として構成されるのである。

かくの如き学習が実践者育成の中核となるべきことはその性格からして当然である。かかる中核としての生活が学習として構成される十全の意義を発揮するためにはそれを構成する内容の学習が十分に行われていなくてはならぬ。知識を獲得し、心情を養い、技術を身につける学習が十分に行われることにより、初めて生活が実践的な学習として構成され得るのである。

内容の学習は単に内容として個々ばらばらに構成されるのではない。それは生活の学習がもつ所の三つの基礎によってそれぞれ分化するものである。生活の課題はこれを三つの基礎から見る事が出来る。即ち自然、社会、技術である。これら三つの内容に関して生活の課題がそれぞれ学習されるとき課題は真に解決され得るのである。

過去の知識学習はそれぞれ別個の体系をもつ知識の学習であって、その相互の連関は殆んど考えられていなかった。新しい教育に於ける内容の学習は課題を中心とした学習でなくては其の意義を発揮し得ないのである。

そこにいわゆる最近の単元学習の成立の根拠があるのであって、単元とは異なる題材を中心とした学習のまとまりではないのである。単元とは課題を中心とした内容の学習単位を言う と解すべきである。

内容の学習に於いても亦表現活動による学習構成がその中心部位を占めるであろう。課題のもつ三つの基礎はそれぞれ実践者が自らの活動によって探求し、これを構造づけるものである。課題とは社会の課題であると同時にそれぞれの実践者にとってはこれを個人的意義に於いて個性的に把握しているものである。従ってそれぞれの課題の基礎は個性的、具体的に現実の中から探求さるべきものである。一般的なものとして受取るものではないのである。自らの力によって探求されたものはこれを表現することによって、人々のものとなるのである。人々のものとなる事が社会の課題に参与した事である。そこに学習の意義がある。内容の学習はかくして表現を中心とする活動的な学習として構成されねばならない。

内容の学習が十分に行われるためには、その活動と表現に必要な用具の学習が行われることも言うをまたない。それは熟練として考えられる学習であって、この用具が充分熟練して身についたものであればある程内容の学習と生

活の学習がその目的を速く得るのである。この学習も亦課題へのつながりに於いて構成さるべきものであって、それによって、自発的な目的活動として学習され得るのである。

従来用具の学習が充分の意義を認識されず漠然たる熟練として構成されていたが、内容の中へ混在して通り一ぺんの扱いを受けたに止まっていたのである。用具は内容のための用具として、内容の中にその位置を占むるのであると同時に用具の熟達には内容の学習とは別個な学習構成がなされてはじめて真に力ある学習となるのである。その為には用具を内容の中に位置づけることが必要であると同時にその特殊な訓練への学習構成が行われなくてはならぬ。現在生活算数、生活国語が叫ばれているのはその過渡的な段階としてのみ意味があるといえよう。

かくして明日の学校に於ける学習の構成は実践者育成への生活学習を中核として統一的構造をもてる学習となる。知識学習に於ける教科の学習が分裂の矛盾に苦しんで、これを如何に連関するかに努力を注いだのに対して、新しい学習は課題を中心として生活、内容、用具の学習が段階的な層をなし構造的連関をもった全学習構成がなされるのである。実践者は何よりもその生活内容を統一的に保持する人間で

あり、その実践に於いて一切の生活力を集中的に表現し得る人間でなくてはならない。学習の構成もかくて、また構造統一をもつものとなるのである。

(四)

明日の学校に於ける学習構成がかくの如きものであるならば、教師は単なる教授者ではない。従来の教師は単に知識の伝達者であるにすぎなかつたけれども、新しい学習に於ける教師は、第一に社会の課題解決の有力な担当者でなくてはならない。彼は学校に課せられ、学習に要請されている課題を周到に把握すべきものである。社会の課題を把握し、これが解決をはかる人としての教師は具体的な地域社会の生活者でなくてはならない。この点で教師は地域人たり職能人たることを要する。

一般的な知識を伝達するならば彼は何れにも属さない抽象人である事もあり得ようが、新しい学習の構成に於いてはかかる事は許されないとすべきである。ここに学習構成のために教師のなすべき準備として多くのことが課せられる。新な教育に於いて学科課程の構成者として教師が任務を課せられているのはまさにこの点にかかるのである。学科課程の構成会が学習に要請する所のものを探求しこれを被

教育者の世界にもたらす仕事に他ならぬのである。教師は学習構成に於けるプロデューサーとしての役割をもつものであらねばならぬ。

かかる教師によって指導された演出としての学習は、それぞれの学習活動がすべて課題の解決へ向つて目標づけられた所の一個の偉大な劇としての構成をもつのである。それは即ち人生そのものである。学校生活否児童の全生活そのものである。その全生活が教師という一人の人格によつて指導されるのである。かくして教師がはじめて指導者としての意義を得て来ることが出来る。教師は即ち生徒の指導者でなくてはならぬのである。

かかる指導者の下にはじめて様々な学習活動即ち生活が開かれ得るのである。生徒は教師の指導の下に様々な活動を行う。或は用具の熟達のために自らを訓練するであろうし、或は課題の基盤をついて社会の或は自然の理解と認識に邁進するであろうし、或は自らの生活課題の解決に努力するであろう。あらゆる学習の形態が各形に展開されるのはこうした指導の下に於いてはじめて可能なのである。

実践者としての生活力をもった人間を育成するには、生活、内容、用具の獲得にそれぞれのねらいをもった所のあらゆる学習形態が採用されねばならぬ筈である。それは指導者のね

らいによつて採用されるべきであつて、若しこの点に指導者が漠然たる指導をするならば、力強い実践力は養成されないのである。

例えば児童の興味を尊重するが故に用具の獲得をめざした訓練を行い得ないとするが如きは其の著しいものである。それは児童の生活の指導者としての己れの地位を覚らぬ者のいうことであつて、教師は生徒の生活の外に立つて眺めているにすぎないのである。児童の興味は常に指導者の興味と共に動くものであり、逆に教師の興味は生徒の興味を一身に於いて具現し得る所まで行くべきものである。児童の理解は学習の構成に欠くべからざる要素であつて、教師に課せられた第三の大きな任務でなくてはならない。

児童の興味の尊重とは実にかかる全面的な児童の理解の上に立つべきであつて、それは児童の全生活をその構造連関に於いてとらえる所に生れて来るものである。かくの如き児童生活の理解こそ学習構成の基本的要素として必要なのである。単に平面的な児童の興味の羅列によつて学習を構成することは不可能な事に属するといわなくてはならない。学習はとりも直さず生徒の生活である。全生活の構成であつた筈である。

(中央教育研究所員)