

転換期に

直面する

新教育



吉 田 昇

終戦後の新教育は学習指導を中心として、はなやかな流行をくりひろげた。それは、まさに流行といってよいほど、ふんい氣的に伝播されたものであって、新しい教育方法をとれば、一切の教育問題は解決してしまうという信念に近い態度がつくりあげられていた。しかし、流行というものは、そういつまでも続くものではない。新しい教育というコトバが、いい古されたようになってくると、新教育もそろそろおしまいになったから、こんどは何か別のものがやるのではないかといった漠然とした期待が生れてくる。教育というのは、そんな流行で変わるものではないといって力んでみたところで、明治以来の日本の教育界が余りにも目まぐるしく流行を送り、また迎えたので、何か変わるだろうという期待が起ってくることも無理のない話である。

このような教育界にみなぎる雰囲気 answered するように、もっと一定

の基準を明確にして、確実な学習をさせなければならないという意見が出されてくる。このような主張のなかには、日本の教育を真剣に考えて、民主主義をおしすすめようとする考え方の上に立っているものもあるが、なかには、上からの統制的な傾向や、入学試験のための競争などと結びついて、教育をふたたびつめこみ主義へと逆転させる素地をもった主張もないわけではない。

われわれは、このような主張が、教育の軌道を誤った方向に導くことのないように、民主主義の基調に立つ新教育の方法の守るべきものを守るとともに、新教育の方法が無氣力化している原因を明らかにし、その自己批判の上に立った新しい展開をおしすすめて行かなければならない。そのことが転換期に立つ新教育に新たな息吹をふきこむことといえよう。

新教育運動というものを反省するためには、われわれはまずその基礎となっていた考え方を大づかみに捉えておく必要がある。新教育といわれたものにも、細かいえはいろいろの考え方があが、大きくいつて次のような点は共通であったとみてよい。

(一) 教育というものは、上から与えられ、つめこまれるものではなく、児童の経験から出発すべきものである。

(二) 児童の経験から出発するのであるから、児童の自発性が重要であり、方法の上では動機づけに重点がおかれなくてはならない。

(三) 学習は、児童の動機づけにもとずいて、問題解決として展開される。

(四) この自発性にもとずく問題解決学習は、児童の自主性を高め

共同で社会の実際問題を解決して行く基盤をつくる。

このような考え方のなかには、昔から行われてきた上からのおしつけ的な教育を打破する望ましい面もふくまれているが、それと同時に理論的な問題となる点も残されていた。その問題点や矛盾が存在するために、新教育は、ほんとうにわが国の教育の上に根をおろさず、観念的な意識としてとどまって、今日の行きづまり状態をもたらしているとみられる。それでは、どんな点に理論的な問題があるかを列挙してみよう。

第一にあげられる問題点は、自発性ということが、社会や歴史から独立して、どんな環境でも同じように存在しているとみる見方が強いということである。

アメリカの教育使節団は、わが国の教育への提案のなかで、「教育は真空の中で行われるものでない」といっているが、新教育の信条は、教育というものが、いわば真空のなかで行われてもするような錯覚を与えるものであった。児童がいて、その児童は基本的な要求をもっている。この基本的要求は、年齢によってちがってくるので、教育は発達段階を考慮して、動機づけを行えばよい。こういった主張は、あたかも、どこの時代にも、どこの国でも同じような基本的要求をもった児童がいるような錯覚を与えた。外国の発達段階をそのままとり入れて、わが国の児童の教育の基礎にしようとする傾向さえも見出された。

しかし、こういった考え方が理論的に誤っていることは、アメリカにおける最近の心理学者、文化人類学者、社会学者たちの共同研

究でも明らかである。その一つの例である、トルマン、オルポート、クラックホーン、シアーズ、シェルドンなどがハーバード大学で、研究した「行為の一般理論のために」(一九五一年)のなかでは基本的要求に二つの種類のものがあることをはっきり区別している。基本的要求の一つのものは、生理的のもので、どんな社会でも同じように現われる要求である。しかし、基本的な要求には、もう一つの社会環境によって変るものがある。つまり、価値判断をともなう要求である。

社会のなかでは、成人たちが価値観にしたがって判断をしている。この態度は、ほめたり、叱ったりすることによって幼児の上にも影響を与えている。幼児も、幼児なりに、価値判断をともなった要求をもつ、こうすればめられそうだとか、こうすれば叱られそうだという意識が、何をしたいというときに一緒に働いているのである。

そうすると、児童がいい出したから、それは尊重しなければならぬという楽観的な立場はとるわけには行かなくなる。教育がつくりあげようとしているのは、民主主義的な態度である。ところが、社会には前近代的な封建的な価値観が多分に支配している。幼児もこの環境から、依頼心や誤った特権意識やゆがめられた対抗心などをうけついでいる。教師は児童がもっている要求だから尊重するというのではなく、それが正しい社会への芽生えをもっているかどうかという観点から、児童の要求を正しい方向に変化させたり、取捨選択をしたりする必要がある。

このことが可能となるためには、教師は児童をとりまいて、社会

環境をはっきり理解し、そのなかに、どんな間違った考え方が支配しているかをつきとめなければならぬ。児童の場合には、これらの価値観が微妙な姿をとって現われるのであって、その歪みに気づくために、教師は拡大された社会の場合をはっきりと認識している必要がある。教師が、学校のなかだけにとじこもり、社会のことは知らなくとも教育が出来るのだと考えることは、真空のなかの基本的要求だけを考えている誤りである。子供は純粹であるといつてすましている楽天主義だけでは、教育の最も重要な問題を見落してしまうのである。

第二の問題は、第一の価値判断をとまなう基本的な要求ということと連関するのであるが、自主性とか動機とかいわれるものが、教育によって変るといふ考え方が不足していたことである。

教師は、児童の場面上での興味ということだけを考えて、その根底になる要求そのものを変えようとはしなかった。その結果、新教育では、どのように学習場面を構成すれば児童の関心をひきつけることができるかという面に努力が集中された。教室の中で、ものめずらしいものをみせたり、劇的な高まりを計画したりして、児童を活気づけようとする。もちろん、これらの試みが間違っているというのではない。しかし、こういう方向だけで、学習指導を行おうとすることは、一方的であって、児童の要求を現在的にだけ考えているのである。

この考え方に立つと、教師は紙芝居さんと競争しなければならなくなったり、児童があきないよういろいろな教具をもちこんだ

りしなければならなくなる。これらの努力も必要であるが、教師はそれと同時に、児童の要求の質を変化させることによって、教師のお話しも、紙芝居よりも劇的に感ずるような条件をつくり出して行かなければならない。通りがかりの児童を捉えようとする街の娯楽とちがって、一年も二年も、児童をあつかる教育の場としては、児童そのもののなかに、日常生活のなかに問題を発見する態度をつくり、静かな口調のなかに、よろこびやかしみを見出そうとする要求をつみあげなくてはならない。

教育の機関が、集団生活を通じて、このような方向にすすまず、いつでも、通りがかりの児童をひきつけるのと同じ努力をしなければ、注意が集中しないようでは、どんな知識や技能を学んだところで、児童そのものの質的な向上はなされていまいとみるほかないのである。この点で、児童そのものの質的な発展を軽視し、発展をただ自然的な発達段階とおきかえたところに、理論上の欠点が見出される。

第三の問題点は、問題解決学習という学習上のタイプを、実際の社会の改造ということを無反省に結びつけて、あたかも前者が後者の基礎となるように説明していることである。

たしかに、学習が既成の型を与えるだけで、自分たちで考えるということを拒否するようなどころでは、社会問題の解決ということも不可能であるにはちがいない。ただ、問題解決学習というのは、あくまでも学習のタイプのことであって、現実とどう対処するかということではない。したがって、自分が困難を感じて、それを自分

で解決して行くことであれば、客観的な現実を変化させなくとも、問題解決になってしまふ。

対象ではなくて、自分の方を変えることによって問題解決学習を行う場合も少くない。黙っている方が無難だと考えて、問題を避けて通ることを学ぶのも、学習のタイプからいえば洞察が働いているので、問題解決学習という分類にいれることが出来る。人にたよったり、要領よく立ち廻ったり、何でも自分の方が正しいと理くつをつけてみたりする。こういったことは、学習のタイプからは問題解決学習であっても、決して現実問題を解決する力にはならないものである。

新しい教育がわが国の現実に対処するためには、学習のタイプとしての領域をこえて、一つ一つの知識や技能や態度が、現実の社会環境を打破する力をつけるものであるかどうかが見極められなければならない。そうなると、問題解決ということも、一時間ごと、一單元ごとの幅で考えられるのではなく、年数をもって数える幅をもって評価されなければならない。学校を終った場合、はたして現実の社会を改造して行く、エネルギーをもった人間がつくられるかどうかが問題なのであって、ことこまかに問題解決的な学習過程をくりかえすことだけではないのである。

第四の問題点は、新教育のなかで、教授あるいは習得ということが正しく位置づけられていないということである。

どの国の教育学の教授書にも「教授」という章が設けられているのに、わが国の戦後の教育書では教授ということを負っているのが

普通であった。自主性ということが強調されたために、教授ということは、既成の概念をつめこむものとして否定されていた。

しかし、文化遺産を与えないで教育が出来ると考えることは明らかに誤りである。あらゆることを生徒が自己発見をするということは、期待もできないし、能率のあがる方法でもない。経験を尊重すること、教えるということは、矛盾するものではないはずである。

いくら新教育でも、教育である以上、教えないですむはずはない。事実、新教育でも教えることはやっていたのである。新教育で教えることを規定したものは、学習指導法の分野ではなく、カリキュラムの分野であった。カリキュラムの方では、何を教えるかということを具体的にきめていた。教育方法の方では、それをどうとり扱うかがはっきりしないままに、両方を妥協させ、抱括させるような手段がえらばれた。カリキュラムで示された内容をふくめた單元が、いかにも生徒の経験からの延長であるように展開された。一方からみれば全く自発性に基くごっこ遊びで、他方からみれば算数をふくんでいるといった教育がよいとされた。しかし、これでは児童の方は何を学んだかがはっきりしないことになる。この反対に、カリキュラムの方に重きをおくと、経験はただ導入としての役目だけをもつことになる。自主性というのは、ここでは導入をうまくやるということにすりかえられてしまふ。

このような中途半端な妥協が出来上ってしまったのは、一つは教育方法のなかで教授あるいは習得の技術が軽視されたことと連関している。教育方法のなかで、学習内容の要点に、焦点を合せたり、

概念を比較したり、ドリルによって洞察を深め定着させたりする方法がはつきりとりあげられていけば、カリキュラムと方法は、もっとはっきり結びつけられたと思われるし、文化遺産や基礎為力の問題も、自主性や問題解決と結び合つて前進することが出来たと思われる。

まだ教えあげれば、ほかにもあるかも知れないが、いわゆる新教育といわれる方法のなかには、こんな問題点がはじめから含まれていた。

それだから、新教育の方法が伝達講習によって普及されても、何か身につかない、実践から遊離したものとしてうけとられていたのである。もちろん、新教育の方法の普及が、最も新教育らしからぬ上からの講義的な伝達で行われたという事情もあるが、新教育の理論そのものも、生活から遊離した抽象的なものを感じられたのである。

多くの学校は、新教育の方法をただ理論としてだけうけとり、実際にはそんなことは出来ないといって普通通りのやり方ですましていた。また、それを本式に実践しようとした学校でも、何かわり切れないものを感じて、行き詰り状態に陥った。

そこへ、学力低下とか、入学試験の問題が大きくとりあげられ、何とか学力をつけようというので、新しい教育とは無関係にドリルが行われ、ワーク、ブックが用いられ、アチーブ式のテストが使われるようになった。

教育のなかに、水と油のように質のちがった方法がとり入れられると、新教育の方はますます場面の面白さをねらうようになり、ド

リルの方は入試準備一辺倒になってしまふ。児童は価値観の形式とか、社会や生活の改造ということよりも、競争によって優位を占めようということばかりを考えるようになる。

教師の方は、理論的には新教育の立場を超えられないので、何か変るのを待っている姿勢になってしまふ。潜在的な転換期待の様子が感じられるのである。そこに、反動的なつめこみ主義が喰い込んでくる余地がある。しかし、ここで再び反動化し、教育というのは上から概念をつめこむことだときめられてしまつて、せっかく戦後育ちかけている自主的な人間像が破壊されてしまふのでは、ふり出しに戻ることになる。

それだからこそ、現在の教育方法が、理論的にも実践的にも新教育運動のもっている弱点を克服して、より現実的な地盤の上に立つて、新教育が目指していた方向をうちたてることに努力を集中しなければならなくなる。

そういった理論的実践的な改善について、ここで詳しく述べる余裕もなくなつてしまったので、大まかな方向だけをあげておくのにとどめたい。大まかな方向としては、次のような点に重点が置かれなければならないように思われる。

(一) 正しい価値観の形式のために、これまでよりも一層強く、人間関係の上に重点をおくこと、

基本的な要求が社会環境によって変化するものであるならば、学習指導の上でもう人間関係が重要となり、生徒指導と学習指導上は密接に連関して考えられねばならなくなる。児童の人間関係が、民

主的になることによって、動機も変化し、科学的な態度も生れてくる。この関係がはっきり下げられ、教育の実践の上でつみ上げがなされることが、現在の新教育の行きつまりを打開する一つの鍵である。

(二) 概念や法則の習得の過程を、はっきりと追究すること。

新教育のこれまでの段階は、誤った概念をうちこわすことにあつたといつてよい。しかし、概念や法則がなければ、新しい社会も生れない。そのためには、どうすれば正しい概念と法則が習得されるかがはっきりと確認されなければならない。

教育の技術としても、単なる言語主義ではなく、どうすれば身についた概念と法則が生れるのかをはっきりさせなければならぬ。すでにのべた進点化、比較、反後などの問題は、このことに深いつながりをもっている。

(三) 具体的な経験と科学的な知識との緊張関係をつくり出すことに努力が払われなければならない。

われわれの生活のなかで、最も問題とされることは、知識と実践とが二分され、知識は知識、実践は実践とされてしまふことである。手を洗ふことはよいことだが実際には洗わない。民主主義はよいことだが、世の中は理屈通りにはいかない。こういった態度が普通になっている。この二重性をそのままにして、教育で概念をつくっても、経験を与えても、それはほんとうの教育にはならない。ほんとうの教育は、よいこと、合理的なことはこういうことだとわか

つたなら、なぜ實際がそうならないかについて疑問をもち、その實際をどうすれば少しでも民主的科学的なものに近づけることが出来るかという努力をする人間をつくることである。したがって、教育の場面のなかで、どうすれば知識や理論と、現実の実践とが、一つに結びあつて、緊張的な関係をつくるかについて、もっと研究がつみあげられなければならない。教育も、生活も、知識と実践との緊張関係のなかで、生き生きした様相をとりもどすことが期待される。

以上新教育が前進するために必要な実践的な研究のつみあげられるべき大まかな方向を挙げてみた。これらの分野での研究は、すでに多くの教師によってすすめられている。

郷土教育も綴方教育も、その他の多くの教師の心をとらえる運動は、こういった問題と強く結びついている。新教育運動がみのりあるものに成長するために、こんどこそ日本の現実の社会を基礎において、こういった問題を下からつみ上げて行く努力が集約されて行かなければならないのであつて、幼児教育の分野でも根本的な問題は共通であると考えられる。

× × × × × × × ×