

# 教育方法の心理学的基底

## The Psychological basis in method of teaching

岡 本 一 平

(高知大学教育学部教育学研究室)

教育方法の研究は以下の三つの一般的項目にまとめられる。(a) 教授過程における親和感の機能 (b) 各種の教授様式の相対的な長所 (一般的方法) (c) 教授の各論的側目

### (a) 教授過程における親和感の機能

教授の結果は児童生徒の学習内容ならびに学習様式に帰せられるが、その相対的關係を測定評価しようとする努力は、教授過程における個人的ならびに集団的親和感の機能にかんする多くの注目すべき研究を導きだしたのである。この分野の先駆的研究は Learning by doing がすべての学習の原始的基礎であるという結論を打ち出している。従って、生活に立脚した経験は代理的経験に根をおろした言語化よりも児童生徒の成長と発達により強力にして永続的な影響を与えると主張する。この研究は、生活力、社会集団の理想や望ましい性格特性や容認される行動様式に一致する態度の発展が教授の目標とされ、集団の社会的雰囲気のみならず、個々の生徒の自己所属の集団への適応が特定の教授様式の選定及び実践よりも教授の成否により多く寄与すると思われるという仮説 (Hypothesis) に関係して考えられるものである。所定の教授場面に現存する親和感の質は、相当程度二つの条件に依拠するように思われる。即ちその第一は、教師と生徒の間に現存する相互受容 (mutual acceptance) の程度——教師が情緒的に児童を受容し生徒の生活上の諸問題の共感的理解をなし得る程度、教師との人間関係の結果として児童によって享受される安定感と幸福感の総体は健全な教師生徒間の関係の確立の基底である。満足な親和感の維持に作用する第二の要因は学級又は学校集団内の生徒間に生起する相互作用 (the interaction) の性格に関係している。生徒というものは、教師によってのみならず自分たちの仲間によって受容される必要があると主張されるようになっていく。全般的な生活様式——社会的風土——それは集団成員の集団生活の様式を特長づけるものだが——は教師個人あるいは全体としての学校の実践努力の成果といえるであろう。例えば、教師は教師と生徒の間においてのみ相互作用を認める様式で学級管理をなすことがみられる。あるいは又、特定の生徒が、彼らの基本的差異——態度、適合意欲、言語的知能などで以って——の故に一方的に分離され、そのために、十分に仲間への親和感を育成し得ない場合も考えられる。近年の研究の結果は、社会的能力が教授の目標の場合、学校の社会的風土と学校が実現につとめる社会の理想との間の適合性は生じる学習の有効性に明確な関連性をもつことを示唆している。

### 〈教師と生徒の関係〉

教師は民主的生活に即応する教授法を發展させる必要を認識してきているので、教師と生徒の間に存する人間関係の質が、教師の有効性を決定する際の決定的な要因をなすことが次第にあらわになってきた。1932年に、Haggerty は (The crux of the prognosis Problem) この問題に関係する最初の系統的序述をなして、教授成果を予知せんとするさまざまな研究はすべて、教授事態の緊要な要素 (teacher-pupil relationship) をみすごしているので失敗して信頼性をさして持たないことを指摘している。Haggerty のこの記述以来、教師生徒間の人間関係と生徒の全体としての成長との間の論理的相関影響をあきらかにせんとする研究が増加してきた。こうした相関性にかんする情報の一つの素材は生徒自身であった。教師が身につけるべき望ましい人間的資質及び職業

人としての資質に関係する生徒の態度を検討しようとする代表的な研究は、Baxter (Pupil-Teacher Relationships) の包括的な研究である。このような研究結果の総合は生徒は彼等の諸問題に関心をよせ共感的理解を持ちすべての生徒を尊敬し友好的に扱う教師を好むことをあきらかにしている。Tiedeman は (A Study of pupil-Teacher Relationship) は450名の中学生は独裁的で友情的な型の教師を嫌悪し、その嫌悪度は生徒の年齢が上昇するにつれて対应的に増加することを発見したのである。Brookover (person-Person Interactin Between Teachers and Pupils and Teaching Effectiveness) によってなされた綿密な研究は、個人対個人相互作用の高度な個人関係(研究者によって構成された Person-Person Rating Scale によって測定)を特定の教師ともった生徒はまた Purdue Rating Scale で教授者として教師を高く評価するかどうかを追跡調査している。更に多くの生徒と人間的相互交渉を濃密にもつ教師は教授者として高く評価されるかどうか確認しようとしている。この両者の調査結果は Person-Person Scale の高い評定と教授成果についての Purdue Rating Scale のそれと極めて顕著な積極的相関性を示したのである。教師によって蒐集された生徒の問題にかんする知識と理解の総量の増大の影響は、Ojeman と Wilkinson によって鮮明に例証されている。33名の生徒を一対比較法の原理を応用した比較法を用いて実施されたこの研究では実験群の変数要因に教授対象の生徒の、動機、心理的資質、態度、情緒統制、要求阻止等々を導入した。pretest と Final Test の結果と計画的観察の結果とこの差異は結論の基礎となった資料を提供した。実験群——生徒にかんする非常に多くの知識が実験的要因であったが——は習得された教材の総体量の視点からみて統制群 (the control group) に academically にあきらかに優位の点数を示し学校に対する態度もより好ましいものとなり、学校をより楽しむようになり、相互受容 (mutual acceptance) も極めて増加したことを実地に示し、個人としても劣等感の減退がみられ、性格不適応の減少があきらかに示されたのである。そして学業に対するより論理的な意欲があらわれてきた。

更に重要なことは生徒や生徒をあつかう方法に対する教師の態度が生徒が直面する適応の問題にかかわる特殊の資料を与えられることによって改善されたという事実である。

全米教育協会教員養成委員会 (The commission on Teacher Education of the American council on Education) によって実施された教師の学級児童の理解度にかんする包括的な研究のあきらかにしたところでは、経験を重ねた教師ですら効果的研究と児童の客観的理解に必要な技能と適切な態度を欠いていることが多い。この研究は集約的な児童研究を通して、教師は生徒たちとの人間関係を改善することができることを実験的に実地教示している。

Bush, R. N. は教師が特定の生徒との間に確立できたと考えた親密な人間関係とそれらの生徒たちが教師に対して持つ態度との間に不一致がみられ、それはおどろくべきものであると報告している。綿密な操作で測定用具を駆使して Bush は教師の中にも多数の生徒と能率的な人間関係を結んでいる者と比較的少数の生徒に限られている者とが対照的にみられることを見出したのである。概して、この調査は自分の生徒について最もよく知っており、生徒の個人としての要求と興味に注意をむけ、共鳴的である教師たちはその関心が主として教材の知識にむけられている教師の場合にみられるよりも多くの児童、生徒たちと能率的な人間関係を持つものであるということをあきらかにしている。

Bollinger, E. V は group attitudes test によって測定された社会的資質の評価成績と教師の社会的資質、態度との間にはさして意味のある統計的関連性はみられないとなしている。

しかしながら、Maier, N. R. F と Schnierla, T. C. らは自由主義的な教師の生徒たちはより自由主義的な生徒に、保守的教師の生徒たちはより保守的な生徒になって行く傾向を発見している。

### (集団の社会的風土) <Social climate of group>

生活共同体の社会生活に必要な、知識、態度、理解、技能は民主的生活の生彩のある機会を用意する学校環境において最もよく発達するということが今日明確に認識されてきている。Hopkins, L. T は民主的相互作用の理論の体系化に際して、民主的集団においては強調整点は協力的な社会的行為におかれることを指摘している。従って特殊な固定化された終末目標よりも民主的過程を重視した学習方法が主張される。民主的集団の社会的風土は (a) 現実化すべき目標の決定 (b) 達成目標の計画企画考案 (c) 計画を能率的に運営する方法の考案 (d) 結果の評価 (e)

新しく改善された目標の選定において集団の全成員の側に高い水準の相互協力を用意するものである。この分野の先駆的な研究は、Lewin, Kurt, Lippitt, Ronald, White, R. K によってなされた。生徒たちを実験的にある社会的風土(集団的雰囲気)のうちにおき、その中での行動の慎重で客観的観察を実施してみた。この結果は顕著に専制的統率下におかれた集団は極めて進取的で冷淡な行動がつのる傾向がみられたことを示したのである。集団成員の間に敵意がみられ、それがいろいろな形であらわになる。民主的に指導された集団は相互間の進取性や冷淡さはより少なく、より友好的であり、彼らの決定にもより客観性がみられ、より実証的でより協力的であって、緊張(Tension)もみられることが少なく、より弾力的集団構造をみせることがあきらかにされた。Anderson, H. H. Brewer, J. E は教師の性格の多様な年齢の児童集団(学級集団)の社会的風土(学級集団の社会的雰囲気)への影響調査を実施して以下のような結論をだしている。即ち支配的行為と社会的統合的行為(民主的行為)(教師の側の)はその影響において循環的である。教師のそれぞれの種類の行為は学級集団の中に同様の行為を対応的に生み出す傾向がみられるのである。

### <教授の様式> Pattern of Instruction

教材の暗誦と教師の緊密な監督の下の生徒の思考を強調する方法はいわゆる Teacher-center Pattern の教授法でその典型的なものは The Lecture method である。

講義法は伝統的学校においては殆ど教授と同じ意味で使用されていたものであり、極端な進歩的教育者の中には一切の教育的混乱の原因を講義法に帰せしめようとするものもある。確かに講義法は他律的、強制的性格をもつもので、自然に児童を受動的地位に立たせ児童の自発活動を軽視して専ら記憶に訴え、多くの場合教師の自己満足に終る独善的な方法であるといえる。しかしそれは講義法に内在する欠陥ではなくて、むしろそれを独善的に使用した教師に責任があるといわなければならない。何といても講義法はギリシャの哲学者以来、知識を交換する基本的に有効な方法として長く認められてきたもので、講義法のもつ本来の意味をよく吟味し、これを正しく生かすことを工夫することが新しい教師の任務でなければならない。A. G. Hughes and E. H. Hughes は「新しい知識を提出する方法が2つある。即ち、話すこととあらわすことである。児童の立場からいえば受け入れることと発見することである」(Panton, J. H. "Modern Teaching Practice and Technique") とのべている。受け入れるとは教師の講義による間接経験であり、発見時間の制約を考える時にすべてを児童に発見させることは不可能である。中には児童に発見させることのできないものもあり、発見させるにはあまりに重要でないものもある。また、受け入れることが全く児童の活動を必要とするものでないと、きめてかかることにも反省の余地がある。教師が講義に対する適当な準備をなし、それを最も効果的な時期に効果的方法で使用するならば、そこには児童の精神活動が多く予想されるのであり、発見的要素を多分に包含させることもできるのである。かように考えると、講義法でなければ果すことのできない特有の領域もあって、講義法のもつ最善の価値を実現するように工夫し、何は教えた方がよいか、何は発見させた方がよいかを適正に判断することが必要になってくるのである。

Bossing, N. L. は、講義法の技術として以下のようにのべている。

；〈使用の時機〉

ある方法が他の方法に優先して用いられるべき時を積極的に提言することは困難である。各種の方法のいずれか一つの方法を極度に提唱する方法論者は自分たちの主張する方法以上に他のいかなる方法もその方法論的意義を認めようとしないうし、現場教師のそれぞれ異なった方法を操作する職能的能力にも広いひろがり、多様性がみられるのである。Project Method (構案法) をもっとも有効に使用し得る教師の中にも、講義法の使用にはさして能力をめぐまれていない者もある。特殊な教室事態の諸条件は、特定時の特定の方法の価値にあきらかに関係している。

このような問題から一応離れて、講義法の使用に際して、現場教師のガイドにある一般的原則を列挙することはできる。

〈1〉 学習者の理解及び記憶保持及び内包される時間と努力の経済を考慮して他のいかなる方法によるよりもより能率的に講義によって情報が与えられる場合にこの方法は用いられるべきである。もしも講義法使用による学習が所期の目標達成に他の方法による学習と同様に能率的であればこの方法よりも骨の折れる手段によって必要な資料(情報)を獲得させようとするのは愚かなことである。こうして節約できた時間は他の方法に有益に利用される。この適例に Lecture-demonstration method の利用をあげることができる。

知識が理科教授の目標であるとするならば、その場合、教師が自分の講義を実施指示すれば1時間で習得させることができる内容を、実験室で二時間ないし三時間も実験作業をさせて不完全な学習をさせるのは時間と経費の浪費である。実験的研究は The Laboratory method よりも Lecture demonstration が相対的長所を持つことを明確に結論的に示している。

〈2〉 教師が学級の児童、生徒が容易に入手できないような利用可能の望ましい資料を持っている時には最も効果的な仕方では生徒にそうした資料を提示するのが教師の責任である。普通の学校の図書館の資料は限られていて、教材分野における広い教養、関連分野の一般教養の背景、社会的経験などを考慮しても教師は説話や講和の過程を通して生徒に利用可能な豊かな資料を教師は提供すべきである。

〈3〉 新しいトピックあるいは単元を導入する場合とか単元のまとめの時など教師によって慎重に準備された導入(an introduction)あるいは概要(summary)はもっとも有効である。

〈4〉 授業に適切な精神的な構えや積極的な意欲の喚起が求められている場合、興味のある話し振りで学級集団の知的好奇心や熱意を、かきたてることができる、湛能な教師にまさるものはない。

〈講義の準備〉

あらゆる教授法においてみられることであるが、講義の準備に払われる注意が相当程度その成否を決定する。講義法の場合、主要責任は教師に集中するので他の教授法の場合よりはその準備の点で一層慎重な計画が求められるのである。

〈1〉 講義の準備と指導案の計画とは多くの共通性を持っている。

〈2〉 明快に目標を一貫して把持して準備をしなければならない。

〈3〉 明快な概括(まとめ)が必要である。

〈4〉 適切な例証的工夫が注意深く準備されること。

〈5〉 説話や講話は学級集団の統合的经验を活用せねばならない。

〈6〉 説話法の場合、特に、帰納——演繹の一般原則を活用すること。

帰納法の典型として Herbartian Five Formal Steps があげられる。

児童、生徒に環境から働らきかけてくる刺激(the stimuli)を認知し、理解し、解釈する、知覚

的学習において、知覚的判断力の形成がなされるがこの場合、分析と総合 (analysis and synthesis) の二つの段階がみられる。

教授過程において知覚表象の構成は大きな部分を占め、知覚の接合、連合の作用がみられる。ドイツでの教育学者 Herbart はこの心理学原則を教授過程に応用して一定の指導案計画の手法の定型化に発展させたのである。Herbart の教授の技術への寄与は論理的思考と教授手続きの補助として指導案立案の際の段階系列を組織化した点にある。

#### 〈1〉 準備 (予備) Preparation

この段階は二つの要因としての機能を持っている。(1) 授業の目標を生徒に明快に提示する——もしも問題であればその問題の性質をあらかじめ限定し問題攻究の目標をあらかじめしておく。(2) 新教材 (学習課題) の生徒の理解に資すると思われる既存の経験をすべて、組織化して想起させる。このことは問題の攻究にとりかかる以前に適切な統覚的基礎をきづくことで爾後の教授過程に緊要である。要するに、この予備の段階は生徒の既存の旧関連表象、知識であるが児童、生徒の意識に再生されないと新しい知識を理解する際に用いられない既存経験の再生の段階である。

(知覚表象化、統覚表象化) このことがなされた後に教師は新しい教材の目標をのべ、今何を学習しようとしているかを説明するのである。

#### 〈2〉 提示 (Presentation)

教科書や補助教材から募集された、あるいは観察や実験によって入手された新しい具体的教材——諸事事が教師によって提示される段階で、問題に密接な関係のある資料が生徒に利用可能な状態になされる。

#### 〈3〉 比較——抽象化 (Comparison -abstraction)

この段階では関連性をあらかじめし、続いて意味連関 (implications) を発見するに用いられるように資料が注意深く比較され分析されるのである。学習された諸事実は生徒が第4段階において自身で一般化された法則や事実を発見できるように、教師の発問指導の下に組織化される。

#### 〈4〉 一般化 (Generalization)

この段階では新旧両観念 (又は事物) の類似及び差異の要素が対象的に集約されて、明確な意味連関が提示される。そして当該の係争の問題や事物についてより包括的の結論が引き出される。この段階は帰納的過程の climax で授業の目標の原理や定義や公式や事実の発見がなされるのである。

#### 〈5〉 応用 (Application)

この段階では到達した結論の意味をあらかじめするために各種の事態に結論が応用される。この最後の段階は現実には演繹である。

吉田熊次氏は Herbart の五段教授法について以下のような平易な説明をなしている。

Herbart の五段教授法は彼の心理説より演繹せられてできたものである。Herbart は独自の心理観を持っていて観念即ち表象は人の精神構造の単位であると見るのである。吾人の精神界は観念の集合に外ならないと考えた。従って Herbart の教授法は要するに観念の結合を正確にすることに外ならない。人間の精神生活は要するに観念の結合に外ならないから、教授ということは新しい観念を確実に児童に授け、これを古い観念と完全に結合せしむることである。それが為には一定の順序と段階とが必要であるとする。この方面から見ると、Herbart の教授法は全く知識的であって、感情とか意志とかは直接に問題としない。唯 Herbart は人間の精神界は観念の集合離散の外に何物もないと考えるのであるから、知的陶冶が即ち精神陶冶になる訳である。意志というものは明瞭なる観念にむかって不明瞭なる観念が引きつけられて行く作用であり、感情というものは明瞭なる観念が心そのものに惹起すところの反響のようなものとみる。かくして、すべての精神活動を観

念で以て説明するのである。Herbart はそういう理由から、教授法即ち教育法というものを4つの段階に分けた。その4つの段階というのは第1は明瞭、第2は連合、第3は系統、第4は方法というのである。この4つの段階は観念を明瞭にし、新旧観念を確実に結合せしむる上に必要な順序である。例えばコップならコップを教授するには、その形とか重さとか色とかをはっきりと授けることが必要である。これが第一段である。それから第二段にはかくして明瞭にされたコップという観念を連合する。コップを既に児童が知っている茶碗と比較して何処が似ており、何処が違っているかを知らしめ、それと結合させる。コップはガラスで、茶碗は陶器でできているが、ともに内に物を入れる器物で、水や湯をのむために使用するものである。ということをはっきりと理解させる。第三段の系統というのは、新旧観念を全組織の中に入れて系統立てることで、例えばコップについていえば、それは如何なる性質のものであり、如何なる役に立つものであるということを理解せしめ、コップの自然的社会的地位をハッキリ理解させる。系統というのは吾人の精神組織の中に適当な地位を与えることを意味する。その上に第四段として応用ができる。新しくコップならコップという観念を完全に理解させるのみでなく、それがどういう役に立つか、即ち、その活用、応用ができなければ教授の任務が完全に果せるものといえないからである。そういう風な順序で新しい観念を授けて行くことが教授法であるとするのである。Herbart の教授法には確かに一面の真理が含まれている。その後、Herbart School の教育学者の Ziller に改良案が提議され、第一段の観念を明瞭にするには分解と総合とが必要である。先ず、新観念の特殊性を分解して授け、それを総合することによって初めて観念が明瞭となる。

そこで第一段の明瞭というのを分解と総合の二段階に分け、ここに五段教授法ができあがった。

Douglass, Harl R. (Modern Methods in High School Teaching, pp -9 10) は効果的な講義技術の手續として次のものをあげている。

- 〈1〉 話が長時間にわたる場合には要綱をつくり、明白に思考をまとめておくことが必要である。
- 〈2〉 可能な場合には図表とか図解とかのような実例が準備されなければならない。
- 〈3〉 できれば明らかにしようとする問題を児童の心に喚起させてから始めること。
- 〈4〉 できるだけ多く学級に問題的な期待的な態度 (a problematic and expectant attitude) をもたせるようにすること。
- 〈5〉 速度に注意すること。
- 〈6〉 とまどき、児童が話についてきているか否かを確かめるために照査せよ。  
〈興味のある、まじめな会話的調子 (interested, earnest conversational tones) と私的に会話する態度 (a personal conversational manner) を使用すること。
- 〈8〉 とまどき反応 (reactions) を誘発するために中断 (pause) すること。
- 〈9〉 時には前以て話の概要を学級に与えておくことが好ましい。
- 〈10〉 実例 (illustrations) として滑稽な物語を使用する以外の方法においてユーモアの感覚 (a sense of humor) を示すこと。
- 〈11〉 すぐれた時間感覚を啓培すること。
- 〈12〉 或る教材においては、児童に賢明にして有効な筆記訓練を与えなければならない。
- 〈13〉 児童に話や講義の内容についての責任をはっきりもたせるようにせよ。
- 〈14〉 診断の方法としておよび治療的教授 (a means of diagnosis and as an aid in remedial teaching) の助力として児童が話から何を学んだかを照査 (check) せよ。

ヘルベルト法が日本の教育実践を風靡したのは、明治20年代の後半からであり、教育界はヘルベルトでなければ夜もあけぬという有様であった。五段教授法、三段教授法といった教授の型は、山

間へき地の学校でも行なわれ、予備、提示、比較、総括、応用といった表現は、ながく教授法の専門語として定着されていた。ヘルバルト法が、このように圧倒的な勢力となったのは、段階教授法が当時のもっとも整備された最新のものであったという理由もあるが、それ以上に、ヘルバルトの思想そのものが国によって支持され、意図的に普及されたという理由を見のがすことはできない。ヘルバルト法が、独占的な方法として実践を支配する以前に、日本の教育界にうけいれられていた方法は、アメリカの関発教授であった。庶物指教から Oswego movement 開発教授法にいたる一連のながれは、もとをたずねれば、J. J. Rousseau に源を発する；経験主義、感覚主義にもとづいている。近代学校をはじめたばかりの教育の現場は、教授の型を追うのにいそがしく、そうした思想的な根本を探究する段階にまではいたらなかった。しかし、開発教授は、究極のところ米仏の民権論につながるものとして、国家主義の強化とともに圧迫される運命にあった。国家主義の展開は、意図的にドイツの思想を輸入する方向をたどった。封建的な気風をもとにして、立憲君主制をとっているプロシヤの憲法を近代日本の理念の基礎とする考えは、教育の面でもとり入れねばならないものとされた。伊藤博文は、明治15年にロレンツ・フォン・シュタインの招号を試みたが、これは実現されず、その代りドイツ政府からヘルマン・テヒョウが派遣された。しかし、テヒョウは、ひろく地方自治などの顧問もし、直接文部行政には大きな影響をもたらさないで、明治19年に帰国した。文部省は、この方向を強化することを考え、明治19年に、東京大学総長浜尾新がドイツにおもむいた際、教育の実際を指導できる専門家の招号を交渉した。その結果、明治20年に Emile Hausknecht が来日し、ヘルバルト教育学を講義することとなった。Hausknecht は、4年間東京大学で、教育特約科の学生に教育学を講義して帰国したが、特約生のなかには谷本富、湯原元一、稲垣未松等がいて、明治26、7年ごろからは、ヘルバルト主義を全国に普及する中核的な役割になった。この経過からみてもわかるように、ヘルバルト教育学は、自由民権の主張に対応する国家主義的な政策を擁護する理論として、意図的に輸入されたものであるが、その意図はきわめて効果的に実現されたとみることができる。ヘルバルトの教育学では、教育の目的と方法とをわけ、目的は倫理学により、方法は心理学を基礎とする構造をとっていた。この目的を倫理学によるとしている点が、国家主義の教育にとってきわめて好都合であった。国家主義の教育は、明治23年の「教育ニ関スル物語」を目的としていたのであるが、その道徳的な性格のなかには、ふるい儒教的な内容もふくまれていた。ヘルバルトのいう内的自由、完全、好意、正義、公平の5つの理念は、本質的には異なる点があるとしても、道徳を重視するという点では一致するとみなされていたし、なかには5つの理念は、儒教の五常に似ているという理解をする人もあった。他方、教育の方法は、心理学にもとづくものであるが、この面でも、開発教授法などちがって、管理を重視したり、一定の型に統制するといった国家主義に都合のよい面をもっていた。もちろん、ヘルバルトの教育方法は、けっして、単に外面的な管理や教授の型だけをおしつけるものではなく、もっと複雑な構造をもったものであった。しかし、一般の教師たちは、そうした複雑な構造を理解することを求めたのではなく、ひたすら教授の形を追求した。教育の目的や教育の内容は国で定められているのであるから、教授の型だけを新しい理論からとりいれようとするかまえだったのである。

ヘルバルト主義のほん訳書は、明治20年代の後半からきわめて多数あらわれたが、それらは、F. W. Lindner, W. Rein, T. Ziller などの実際的な解説書が主で、ヘルバルト法を普及した学者のなかにも、ヘルバルトの本を読んでいないものがある始末だった。

#### 〈ヘルバルトの段階教授〉

ヘルバルト法の実践的な型は、もともとヘルバルトの観念連合を主とする心理学から出発していた。ある観念を教えるのには、まずそれを「明瞭」にし、次にそれを他のさまざまな観念と「連合」し、それを「系統」づけ、さらにその構造をたしかめるために「方法」として、それをつかっ

てみるというのが、必要な道筋だとした。ヘルバルト自身は、この段階を1学期とか1年とかいいうながい幅で考えていたが、実際に普及したのは、1時間の授業を段階にわけて教える定型化された五段教授法あるいは三段教授法であった。五段教授法というのは、Zillerの分析、総合、連合、系統、方法、あるいはReinの予備、提示、比較、総括、応用を指すのであり、三段教授法は、さらにこれを簡略化した、予備、提示、応用の教授の型をさすのである。ヘルバルト派の教育方法のなかには教授段階の主張だけではなく、観念の組織化をはかる目的からZillerの歴史中心統合説などもあらわれてくるのであって、そうした面も、考え方の上ではうけいれられたが、実際には国定教科書のワクをはずすことは不可能であって段階教授だけがヘルバルト主義の中心的な内容として普及されたのである。

#### 〈広げられた方法観〉

すぐれた教育方法の一つであって、その探求が方法論の中核であるとす強い主張がある。教育史のあきらかにするところであるが、多くの場合、新しい教育方法の考案者の提案する教育方法は窮局的決定的な方法として登場しているのである。勿論、例えば、問題法 (the problem method) 監督学習法 (the supervised-study plan) 構案法 (the project Method) Dalton plan など広く公けにされた諸方法はすべて教育方法として、すぐれたものを持ち、全体として近代的民主的教育方法の発展に寄与するものであったことはいまでもないが、特定の方法があらゆる事態に有効適切に機能することを期待するのは教育方法の性格からみて妥当でない。事態を処理する方法は極めて多様であり、いかなる方法もすべての教師によって、すべての教室事態に適合する方法として駆使されると期待することはできない。しかしながら、現場教師は典型的な方法の原理や実践に精通し、さまざまな教授様式の多様な教育構造から自分の教授領域や自分自身の教育観や性格に適合した総合的方法を発展させることが期待される。

#### 〈方法の基底としての教育目標〉

教育の基本的な目標を考察することなしに、方法の問題を論及することはできない。

教材を如何にして生徒に習得させるかという視点から、教育方法を組み立てていた過去のそれは、性格の適応 (the adjustment of personality) を基本的志向目標とする近代学校の教育方法として適切でないことはあきらかである。教育方法観を広げられたものとして行った一つの要因は価値観の推移であるといえることができる。

従来の伝習的な方法観では、ある一つの模範的な教授様式を確立して、一つの教育方法であらゆる教育内容に即応した教育技術を編み出そうと実践的努力を重ね、現場教師は一つの理想的な教授型式の追求に専心し自分の教授上の諸問題を解決するための基本的な原理を習得することに関心をさして持たなかったのである。教育目的の変化という事実はこうした方法観の克服を求めることとなった。

今日の教育では、基本的概念と理解、思考の技術、包括的な知識等の習得のみならず、同時に、性格の適応、情操の陶冶、望ましい態度の固定化などの達成を志向するが、こうした教育課題に即応した方法の考案に、いかなる配慮が必要であろうか。新しい方法観の探求において、生物学、生理学、臨床心理学の研究者は教育的経験を構成する基礎として生物有機体 (人間 = the organism) の要求を考慮すべきことを指摘しているので、児童生徒、の基本的要求の分析から入っていくのが妥当であろう。次に学習の興味を發展さし維持する問題は教育方法考察の基本的問題であるので Motivation の考察をなすべきである。新しい方法の焦点は What よりも Why におかれている。過度の言語主義に依拠することは否定され、従前に比して、より直接的経験 (firsthand experience) を用意する方法の探求が求められる。要するに、今日、われわれは、方法の探求において、反省的思考の技術 (the techniques for reflective thinking) に多大の関心を寄せている。現代社会



は社会を困惑させている多くの問題のより多くのまたよりすぐれた解答を入手するために教育に投資することはあきらかである。極めて急激に変化する現代社会においては、諸問題を攻究する一般的方法を強調するのである。学習効果の転移の心理学的問題は現代カリキュラムと新しい方法観の中核的課題である。学校教育を終了して実社会に入った者が個人的ならびに社会的問題事態において、能率的な思考をなし得るように、反省的思考の技術の育成に慎重な配慮をなすことが必要である。

#### 〈児童、生徒の基本的要求〉

要求の概念は教育理論において、比較的新しいものであって生物学や心理学の諸科学から抽出されたものである。生物有機体の行為 (the behavior of an organism) は所定の内的な諸要求の満足のための実践努力とその生活環境との調和的關係を維持しようとする努力の生み出したものであるという主張に、要求の概念はもとづいている。要求の概念は教育方法論の構成において極めて重要であるがこの概念は複雑なものでその教育とのかかわりは十分に解明されたとはいえない。この用語は殆んど正確な分析なしに、漫然と用いられ、時に、極めて妥当性の疑わしい教育方法を正当化するに用いられてきたのである。このことは、社会科学の新しい考への常にたどる運命でもあり、用語の誤用はその妥当性の欠如あるいはその有効性の欠如を実証するものとみなされるべきではない。

生物有機体はその成長力が特長で自分の生活環境において成長に必要な一定の事物、条件を必要とする。その場合、身体的成長に関係する諸条件以外の条件もまた必要とすることはいうまでもない。成熟 (Maturity) を達成するために、子どもたちは、読み、書き、数の使用などの一定の知的技能 (certain intellectual skills) を習得することを必要とする。また子どもたちは情緒的安定感及び家族や仲間による受容感や生活環境 (自然環境、社会環境) の本質の理解、社会適応に必要な価値観などを学習する必要がある。集団生活の様式を学習するために、安定した社会集団の経験を子どもたちは持つ必要がある。諸要求の中には意識化される要求あるいは容易に意識に上ってくるものがあり、一定の有機体の成長過程は、飢えや渇の感覚を生みだすことに結びついているので食物や水を必要とする時は、子どもたちはすぐわかるのである。然しある種の要求は充分には意識化されず、愛情 (affection) あるいは承認 (recognition) への強い衝動はいただいているが、自分は何を求めているかあるいは、いかにして、それはえられるかということについては明白な考えをもっていないものである。子どもの行為は、子どもが、愛情の飢えに苦悩していることを、すぐれた観察者にはあらわにするものであるが、子ども自身は自分の倒錯した行為については、なんの洞察ももたないものなのである。子どもは、何を自分が必要とするかを知らないのである。(He does not know What he needs)

人間 (human organisms) はさまざまな要求をもち、それらは人間の成長と安寧福祉に極めて重要であり、それらは、それぞれの機関で充足されねばならない。それでは、学校の役割は何か？、教育方法の役割は何か？、この問題に対して、2つの極端な主張がみられる。1つは知的陶冶説、もう1つは子どもの要求を充足するすべての責任を学校が負うとする主張である。これらの主張はともに極端な主張というべきである。

〈1〉人間の成長 従って人間の要求は高度に関連し合っている。一定の要求を区分して家族共同体のような一つの機関でその満足ををはかるのが責任である。その他の機関は手を引くべきだといったりすることは現実的でないのである。知的発達には情緒の発達によって深く影響される。情緒の問題の知的訓練への影響に教師はむしろ悩んでいるのである。

〈2〉学校は児童期の子どもたちの一定の要求をみたすことのできる立場にある唯一の社会的機関である。学校は就学年令の多くの学童に知的発達の体系的な機会を与え得る唯一の制度であるこ

とは一般にひとしく意見の一致したところである。しかしながら、安定したしかも目的的な社会的場で遊び仲間と接触しさまざまな人間的交渉を持ちたいといったような一定の社会的要求が存在している。そしてそうした要求は学校以外の他のいかなる機関によっても十分に満たすことは望めないのである。家族共同体はそうした交際 (association) を用意するにはあまりに小さすぎるし、隣人社会の共同体はあまりに、うつろいやすく、偶発的で指導体制が充分でない。

〈3〉 児童の諸要求をみたすために、適当に責任を配分する問題は、児童の発達に関心をよせる社会の施設によってなされる合理的実証的調査と計画立案によってのみ解決さえ得るのである。そのすべてというわけにはいかないが、重要な部分は地域社会段階で処理される。その解決は学校側の一面的実践によってでは充分でなく、地域住民団体やPTA組織のそれが必要である。すべての組織の協力、共同研究が求められる。

#### 〈学習の物機づけ〉 Motivation for Learning

広義に解釈すると、Motivationの研究は、人間にせよ動物にせよ、それらの行為を原因あるいは条件の観点から説明しようとするところみである。この研究は行為の理由となる、潜在的な諸目標、態度、興味、衝動、刺戟等を研究対象としてとりあげるのである。

Motivationの一般的概念は以下の3つの視点からそれを考察することによって更に精細な質の高いものとなる。

〈1〉 精力の視点からみると、Motivationは体内の身体的エネルギーの放出による身体運動の喚起というべきである。このエネルギー放出は、環境からあるいは身体内からの身体的刺戟、あるいは血液の化学的物質によって、あるいは複雑な社会的事態によって——さまざまな方法でなされる。

〈2〉 目標あるいは意図の視点からみると、Motivationはある目標にむかう行為の指示や規制である。この目標性は行為の主要特徴である。積極的な生物有機体は、恒及的に食物、空気、仲間を志向する方向に目標を示し、人間の場合、安定、職能的成功、美的表現のような理念的目標を示すものである。心理学者の中にはMotivationの定義を目的的行為の決定に限定するものもみられるが、しかしながら、このような考えは、人間や動物の目的のない、でたらめな行為が実に多いことや、試行さくごの学習を通して目的的行為に発展することの多いことを考えるとあまりに限られた考えである。目的的活動の発展を充分に理解するためにはMotivationの第3の側面の発生的面を認知せねばならない。

〈3〉 発生的論的な視点からみると、行為は人の過去の経験によって決定される。過去は現在の活動を説明しあるいは解釈する。こうした意味で過去は現在を決定するのである。

以上Motivationの3つの側面をのべたが、これらの側面を総合的に考察して初めて人間のMotivationを解釈することができるのである。Motivationを学習意欲としてたかめるための一般的原则を以下あげてみると——；

(1) 生徒が本来教材にいただいている興味を適切に信頼すること。

；多くの教師は普通カリキュラムに見いだされる教材に対する子どもの本質的な興味をあまりに批判的に考えているように思われる。生徒が実際に教材に対して持ち得る興味の持続力や理解力の程度についても、常に低く評価しているようである。子どもは強い好奇心と知識欲を本来持っているのであって、Frustration要求阻止状況の原因が、教材それ自体よりはむしろ教材の扱い方にある場合が実際には多いようである。

(2) 学級集団の熱意や目標を活用する。；人は個人ではできないことを集団ではなし得るものである。学校生活にみられる学習意欲のもっとも強力な拠り所は集団としての学級にある。興味と熱意はともに児童、生徒相互にいわゆる集団感染の形で伝わりやすいものである。学級の高い水準

の志気 (Morale) は強力な動機づけの力を持っている。従って、湛能な教師は高い水準の学習意欲を喚起するために一貫して学級集団その他それぞれの集団を通して実践することにつとめる。集団場面 (a group situation) や集団過程 (the group process) が不当な圧力 (Pressure) を個人に加えることに用いられることがみられるが、適切で興味のある学習活動を用意することによって、学級のエスプリーをたかめることは心理学の原則に照らしても必要なことである。

(3) 教師自身の積極的意欲を生徒に伝える。熱意は人につたわりやすいもので、その影響は微妙だが極めて現実的なものである。積極的意欲の波及の大きな源泉は教師のそれであることはいうまでもない。学級生徒の学習活動に強い関心を持ち、純粋にそれぞれの教科に研究意欲や興味を持つ教師は自分の生徒にその熱意を伝えることのできる教師である。そして、いうまでもないことであるが、この熱意は純粋なものでなければならないし、それは自然な仕方では伝達されなければならない。

(4) できるだけ多くのすぐれた学習素材を用意すること。

；読書への意欲は、すぐれた文学的質の高い魅力的書物に長く親しむことを通して初めて生じてくるものである。自然の世界にかなする学習への興味は書物及び直接的経験を通しての自然の世界の探求の機会を通して増大するものである。

#### 〈問題解決〉 Problem solving

新しい方法観の発展に大きな奇与をなした主張は、効果的な学習過程として問題解決を強調した方法論である。今世紀の前半に既に、教育方法の諸問題に答えるものとして、さまざまな近代的教育方法が提唱され、その教授形態、方法論の基礎理論は同じではなく、それら個人の方法が教授上の諸問題を完全に解決するものではないが、それら諸方法に共通するところは、反省的思考 (reflective thinking) の陶冶を志向することである。

教育方法の進展にもっとも特有の原本的な奇与をなしたのは John Dewey といわれる。

方法論の原則においては、Dewey は、教師の方法は児童の生来の行動的特性を活用しなければならないと主張するすぐれた教育伝統に従ったのであって、児童、生徒の理解を明確にし持続させるという点と学習意欲を伸張するという点で彼の方法は児童の特性を活用したものであったが児童の教科の理解を明確化する手段として活動の原理 (the activity principle) を適用した際に彼独自の修正 (the amendment) を加えた点に注目すべき方法観がみられる。行うことによって学ぶ (Learning by doing) という考え方は今迄の発達論と共通であったが、しかし、Pestalozzi や Froebel のそれと相異なる見解がそこにみられたのである。子どもの先天的な実践力の陶冶を Pestalozzi も Froebel もともに志向したが、実践においては Pestalozzi は事物 (Objects) を用い、Froebel は Gifts (恩物) を用い、それら事物の特性を子どもに熟知させようとしたのである。Dewey によると、この方法のあやまりは、事物 (objects) は用いられる前に先ず知らなければならないとする仮説である。この方法とは逆に、Dewey は、事物をある目標達成に使用している間に、事物は普通知られるようになり、感覚も偶発的に練磨されると主張するのである。Dewey は更に以下のようにのべて自分の主張と Aristotle や Locke の所況との差異点をあきらかにしている。

Aristotle の場合、教師によって目ざされる生徒の学習活動は、悟性的活動 (rational activity) は、最高の形態である純粋な活動 (pure activity) にもっとも近似したものと考えられたので、好んで内面的にして知的な活動であった。これとは反対に、Dewey は児童、生徒の活動は少なくとも、ある種のまたある程度の明白な実践 (overt doing) を含まねばならないことを主張する。彼によると、知識の成長 (Growth in knowledge) は頭の内部だけで単独にすすめられ得ないのである。学習したり、発見したりするためには、人は何かを実践せねばならない。頭の中で考え

た通り現象は生起するか、否かをたしかめるためには、頭の外側の場で自然的条件を変化させてみなければならない。

Wingo, G. M と Schorling, R は Problem solving について以下のようにのべている。

この方法の社会的背景として次のようなことが考えられる。力動的な生成変化の烈しい高度工業社会においては、児童、生徒が学校を終えて実社会に入り、そこで遭遇すると思われるあらゆる事態で何を話し、いかなることを実践するかを予測して、学校がその準備としての教育をすることはもはや不可能である。のみならず、われわれが将来惹起するであろうと予測される生活事態をすべて正確に特に生徒が遠い将来において当面すると思われる問題事態をそっくりそのままにすべて、学校に引きうつすことなどは考えられないことである。吉田昇氏によると「生産物や生産機構の変化は、その社会に住む人間相互の関係も変様させる。Communication の方法は変化し、接触する人々の数は増大する。かつての社会的規模は、新しい社会では無意味となり、有害となることがある。このように変化する社会では教育を行うことは困難であるが、しかし何らかの方法によって、状況に適応し得る教育をすすめてゆかなければならない。現代の教育方法は、この困難を解決するために、熱心な努力を続けてきたのである」それ故、われわれは、生徒が非常に多くの変化にみちた問題事態に思考方法の諸技術を応用できるであろうという推測のもとに、生徒に思考方法を教えることができるであろうと希望するのみである。現代の学校教育は、転移が生じるであろうし、またそれは有効適切に機能するであろうという仮定に基づいて編成されている。それ故、根本的な問題はより大きな転移を期待するには、どのような教育計画を組めばよいかということである。

社会や理科の単元においても、反省的思考を促進するように編成されており、教材や学習集団の活動は問題解決の構造に組織化されねばならない。教師は生徒の問題解決学習の指導をなすために充分問題解決の原理及び方法を身につけねばならない。思考(Thinking)は思考を通して(through thinking)習得されるのであってこれ以上に道はないのである。このために、教師は先ず思考が生じる過程を明快に理解しなければならない。John Dewey のこの思考過程の古典的な分析はもっとも著名であって、以下の諸段階から成り立っている。

1. 感ぜられた困難 (A felt difficulty)
2. 困難の所在と定義 (Its location and definition)
3. 可能な解決の示唆 (Suggestion of possible solution)
4. 提言の妥当性の論証による展開 (Development by reasoning of the bearings of the suggestion)
5. 提言の受容あるいは拒否に導く更なる観察と実験 (Further observation and experiment leading to its acceptance or rejection)

現場の学級教師には、この Dewey の公式 (formula) は単純化されすぎているように思われる。反省的思考を促進する諸条件を用意する学習経験を組織し得るように更に具体化される必要がある。

#### 〈問題解決事態の実践的指針〉

##### 1. 自由の雰囲気 (An Atmosphere of Freedom)

問題解決事態を構成する場合第一に緊要なことは自由にして、くつろいだ場面を設定することである。このことは、その中に適切な物理的条件と形式的でない手法と人格の相互尊重とを含むのである。

##### 2. 問題の選定 (Selection of problems)

生徒の大部分の者は、彼らの諸要求のみならず彼らの経験に即応すると思われる問題を確実に選定するようになるには綿密細心の指導を必要とするのである。その問題は困難すぎても容易すぎても

もならない。問題は生徒の能力に Challenge (挑戦する) ものでなければならないが同時にそれは生徒を落たんさせる程困難なものであってはならない。

### 3. 問題の定義 (Definition of the problem)

大部分の生徒はまた問題の明確化にも援助を必要とする。学習事態の初期の段階では、さまざまな欲求や衝迫や要求は漫然とした状態で十分に意識化されてはいない。子どもたちは生命力にあふれた諸要求を常に意識していると推測するのは素朴な甘い考えである。概して、そうしたことができるのは、自分の問題を明確に限定できる優秀児のみである。普通の子どもは、不適切な事実をのけたり、重要な資料が看過されている場合には、そのことを指適されたりして指導される必要がある。問題が明快に定義されると、次に大切なことは問題を攻究している間中その定義を心の中に把持し続けることである。

### 4. 問題の分析 (The Analysis of the problem)

以下の段階を通して分析を進めることによって、学習の進展が一段とすすめられる。

- a. 問題を単一な単位に細分化すること。
- b. 問題に関係する関連表象特に学習者自身の諸経験にかかわる関係概念を活用すること。
- c. 資料素材の所在をつきとめる方法を知ること。
- d. まとまった形で資料を蒐集すること。
- e. 注意を終始一貫して主要問題に焦点化すること。
- f. 資料の重要な関連性を追求する習慣を固定化すること。

### 5. 試案的解決の構成 (Formulation of a Tentative solution)

すぐれた思考をなし得る生徒は、新しい提言がなされ、それを検討して直に爾後の学習にもっとも有効と思われる仮説 (Hypotheses) を選定し得るが、普通の生徒は試案的提言の評価やもっとも有効と思われる研究法の選定には、教師の助力を求めるものである。この場合、試案的仮説と技術を明確に記述することを生徒に要求することが望ましい。

### 6. 資料の処理 (Treatment of Data)

資料をまとめておくと、記憶の助けとなる。事実あるいは資料を表現する種々の用具例えば系統的に作られた図表、グラフ類を効果的に利用する方法を生徒に教えることが必要である。生徒は提言を価値の順位に整理して順次検証してみなければならない。生徒を督励して、この提言 (仮説) の検討過程を簡潔でわかりやすい表現で記録させることである。

### 7. 仮説の検証 (Test of Hypotheses)

この段階で生徒は純粹に客観的に判断することを求められる。それぞれの提言を自由に討論し合って、因果関係、長短等の比較検討をなし、非能率的あるいは非合理的な提言は否定し、新たな考え (Idea) を提示したりするよう助言する必要がある。

- a. 実験的テストや批判的観察などによって仮説を検証する。
- b. 類似の事態を比較する。
- c. 偏見のない公正な態度を維持する。
- d. 仮説 (提言) が十分に検証される迄判断を保留する。
- e. 決定的結論については人の意見や伝習的な方法には批判的態度を育成する。
- f. 概念、原理、定義を修正する場合には新しい客観的証拠を探索する。

### 8. 結論の発見 (Finding the solution)

生徒は確認し得た客観的証拠及び資料にもとづいた結論に達しなければならない。教師が共通に陥入るあやまりは生徒が結論を構成する際、それ迄の思考活動で到達し得た要点を明確に限定的に序述することなしに調査を終えさせることである。

## 2. 応用 (Application)

新しく学びとった原理や考えや技能をある直接的の事態に効果的に応用した時に意味の明確化は増大する。学習の転移の増大がここに期待される。

さて、われわれは学習をより意味深いものとするという視点から Dewey の問題法を中心にその原理的考察をすすめてきたがこれは以下のような原則に集約できる。

〈1〉 学校内の学習を履修の学習内容や学校外の経験に関係させること (Relate learning in School to previous learning and experience outside the school)

新しい事態を理解し解釈する場合、既略の内容が問題であるが、子どもは学校のみでなく、学校以外で学習したものも多いのである新しい学習経験は既習の学習経験で以って計画されねばならない。このこれ迄の経験が充分でないと学習者は新しい学習の意味連関を十分に把握できないで言語的段階の価値の乏しい理解にとどまる。

〈2〉 問題解決の方法を用いること (Employ the problem solving approach)

意味 (Meaning) は主として問題解決の所産である。 (the products of problem solving) ; いうまでもなく、さまざまな意味というものは、決して、機械的の暗誦反覆、その機械的再現の生み出すものではない。問題法 (The problem approach) は新しい原理や概念を習得する機会を与えるのみならず、それらの原理や概念を実地検証に応用し機能的応用実践の機会を与えるものである。「意味」は事物のように教師が生徒に手渡しすることのできるものではなく、学習者によって、問題解決学習の実践を通して初めて把握できるものである。

〈3〉 過度の言語主義をさけること (Avoid excessive Verbalism)

現場教師は学習指導に際して、話し言葉や文字言語に依存しすぎていると思われる。

言語的記述や説明が重要でないというのでは決してないが、教師は授業で話しがあまりに多すぎて過度の言語使用になっているのが現状である。過度の言語主義の解毒剤は校内、校外の直接的の事物経験である。聴覚活動、視覚活動、感触活動、操作活動 (Hearing, seeing, feeling, manipulating) はすべて学習方式で、こうした学習方法は適切に駆使されれば学校の言語的学習を意味深いものにするに役立つ。

〈4〉 意味を現実の事態に応用する (Put meaning to Work in real situation)

原理を生徒に教えて、その応用を生徒に言語的指示で期待することはできない。学習の転移の期待できる学習指導が必要である。

もっとも望ましい方法は、学習者が概念と、その応用の間の関連を理解できるように指導することである。こうした理由で、初等教育のカリキュラムには校外、校内の多くの直接的経験が含まれるのである。

さて、広岡亮蔵氏によると「問題解決学習をささえている理論背景は Dewey の行為的経験主義 (experimental empiricism) である。すなわち、経験的な現実問題に対して、学習者が能動的に働きかけ、その解決方途を思考するとき、まことの学習が成り立ってくる、との所説である。問題解決学習は、単なる知的理解にとどまらず、知識と実践との統一、つまり実践的知性の形成をねらいとする。

この方法の長所としては、①子どもの能動的な主体学習が行われること、②実感のある理解が達成されること、③実践的な知性が形成されること、などである。しかしその反面の短所としては、①学習する知識の射程が短いこと、②客観的な知識の形成が困難なこと、③系統的な知識の習得が困難なことである」

〈練習学習の指導〉 (The Guidance of Drill)

練習として知られた過程は広く学級教官や現実生活でみられるものである。練習は3つの類型の

学習所産を目標にして実践される。：(a) 筆記とか発声活動とか用具や機械の操作や運動競技などにみられる運動技能 (motor skills) (b) 掛け算、加え算や黙読の際の符号の認知及びその他類似の多くの活動のような、知的技能 (Mental skills) (c) 綴り字の文字の筆順や地図読みなどの符号の使用などのような一方的な連合 (無意識的な反射的反応)

さて、ドリルの意義について、吉田昇氏の所説によると「ドリルという言葉の示す内容は、むかしから存在した。けい古とか反復練習とかの概念の中に、ドリルの要素が含まれていたのである。しかし、これがドリルという名称で、とくに問題とされるようになったのは、Project とか生活学習とかの形態が力説されるようになってからであり、学習内容の中心が、単元学習に移ってからのことであった。それまでは、学習指導といえ、すなわち、練習による機能の完成と考えられていたのであり、今日用語をもってすれば、ドリルが主たる内容であって、とくにドリルということ強調する理由がなかったのである。しかし問題解決が主要な問題となると、これに対してこれまで主要な問題とされてきた練習がいかなる役割を果たすがあらためて吟味されてくる。すなわちドリルという表現は内容的学習における問題解決的な方法と対立して、これらの内容学習を進めていく基礎となる技能を与える方法を意味しているのである。

さて、それ自身は十分の意味をもたないけれども、現代の社会において繰り返して用いられ、それを基にして豊富な意味が構成されている基礎的な部分は、決して少くない。かかる技術の学習に対してドリルという方法が役立つと思われる。言葉を話すこと、文字を読むこと、外国語を読むこと、算数の九九を学ぶこと、グラフの見方を覚えること、タイプライターを早く打つこと、これらはすべて反復練習を必要とする学習である。反復練習は、意識的な努力をしないで解放し、刺戟と反応の Mechanism をつくりあげるのに効果があるのでドリルの方法として反復練習が強調されるのである。しかし、ドリルの過程が反復練習のみによって、完成できるかどうかは大きな問題であって、最近の学習心理学の研究は、この点に重要な反省を加えることになった。

Burton, W. H. の所説によると、実際には、学習はドリルに先行するものである。何かがある程度まで学習されないうちはドリルは実際に始まることはできないのである。ドリルは学習された技能を完成し、促進することである。(Drill is to perfect and facilitate a skill that has been learned) ドリルが有効なものとなる以前に、ある程度の理解あるいは意味が身につけていなければならない。

#### 〈技能の本質〉

技能の教授は技術の本質にかんする無批判的な通俗的考えの持続のために幾世代にもわたってその進展を阻害されてきたのである。包括的にしてかつ妥当な調査にもとづいた数多くの新しい概念は技術学習の指導がなされる前に教師に十分に体得されねばならない。

〈1〉 技能は孤立したメカニズムとしてではなくして意味の洗練 (refinements of meaning) として理解されるべきである。技能は理解を操作的 (Operative) なものにする手段であって、機能的な事象から分離されては、それら自体は意味を持たないのである。基本的第一の原則は「学習すべき技能は機能的あるいは意味深い事象のうち先ず見出されそうした事象から抽出されたものでなければならない」ということである。技能はかくして学習者に意味深いものとなる。こうした技能であって初めて技能の手早さ (facility) を発展させるに必要な時間とエネルギーを減少させ得るのである。

第二の原則は初めに機能的な事象において学習者に技能に当面させその後に再三再四、意味深い事象で技能にたちむかわさせて初めて練習実践に入ることである。学習者は多くの探索的実験的試行をこころみ、発問をし、図表を研究し技能のすぐれた実践者を観察しなければならない。このような実践活動は重ねて技能の使用に求められる運動や理解について明快な知覚認識の発展という

目的は達せられるのである。十分な理解が生徒に身につく迄は練習実践は始められてはならない。

〈2〉 技能は思考をともなわない反覆を通して達成されるような厳密にして固定化された機械的操作手順のものではない。技能の実践は本質的に可変性のものである。それは人によって、同一人の場合も時によって、そしてまた事態によって相違するものである。

〈3〉 技能の獲得は2つの分野を持っている。運動と意味の知覚が発展させられる統合的分野と技能の正確さ (precision) が発展させられる洗練或いは促進的分野とである。普通の知能、しばしば秀れた知能の児童が3 R Sの学習や単純な用具教科の技能の習得に判断に苦しむ学習困難に陥っているのがみられるが、これは理解の前に技能を提示されるからである。こうした場合も、理解を発展させる十分な機会をもった意味深い事態に彼らをおくど、そうした学習困難児も容易に迅速に学習するのである。このように、現代的指導方法の導入は技能学習を著しく改善したのである。

以上の記述を要約すると

- (1) 技能は意味の洗練であって、孤立化した Mechanism ではない。運動や理解の知覚は緊要である。
- (2) 技能は文字通り固定した操作手続ではなくして、もともと可変性にとむものである。
- (3) 技能の獲得は統合的分野と洗練的分野の二つの分野を含んでいる。
- (4) 学習者が技能利用の目的などについて理解を持っていなかったり、技能についての認識が明快でなかったりすると、試行さくご的学習が普通展開される。
- (5) ドリルに入る前の慎重な探求はドリルを促進する洞察を通常発展させる。
- (6) 洞察をともなう再試行さくごにまさるようみえる。

意味が発展させられる技能学習の統合的側面は多くの機能的接触と探索活動を意味する多様な練習実践を必要とする。技能の正確が発展させられる洗練的分野は反覆練習を必要とする。多様な変化に富む練習実践それ自体は意味を生みだすが熟達 (Proficiency) はもたらさない。反覆練習それ自体は能率を生むが意味は生じない。学習の初期の段階の生産的多様な実践は爾後の必要な反覆練習の量を大幅に減少させる。

Scholing, R と Wingo, G. M は Elementary School student teaching の中で練習に対する実践的指導の要点として次のものをあげている。

〈1〉 理解が練習に先行しなければならない。Dill must follow understanding.

心理学が明白にのべているところであるが、生徒は自分たちが理解しているものを練習する場合には、そうでない場合に比較して、より容易に学習するし、学習内容の記憶保持も長い。このことは技能に含まれる技術段階のみならず技能に内在する原理を意味するのである。学習に意味が強調されるがドリルが計画される場合も意味に焦点がおかれねばならない。

〈2〉 児童生徒はその実践的内容を改善する意欲を以て練習せねばならない。

；児童、生徒の側にも自分の技能を練習実践によって改善したいという意欲がなければならぬ。そうした意欲のない状況下でのドリルは、時間とエネルギーの浪費がみられる。ドリルを促進する実践的指導の要点として (a) 方法を変化あるものにするために、数多の材料と工夫を使用すること。(b) できれば、早くから所定の技能のもっとも興味のある側面を指導すること (c) 自然な場面で実践される技能がたのしく習得され効果的なものとなるように留意すること (d) 受容的な観察や聴取よりはむしろ、できれば、活動を用意すること (e) 教師の興味や熱意は生徒に非常にたつわりやすいものであることを銘記すること。

〈3〉 もっとも、有効なものとなるためにはドリルは個人的でなければならない。

Drill, to have maximum value, must be individual



生徒各自が自身で練習でき、自身の技能水準を自分で見出し、自分の時間を自分の技能欠陥の矯正強化の練習にあてることができるように、練習実践は組織立てられ、整理されねばならない。

〈4〉ドリルは特殊的でなければならない。ドリルは学習困難の部位について、直接的に矯正指導の形でなされねばならない。そして児童はそのドリルの意義について十分に認識していなければならない。慢然と行なわれる無自覚的反覆練習は時間と精力の浪費である。

〈5〉ドリルの時間は短く集中的なものでなければならない。(Drill periods should be short and intensive) 新しい学習心理学によると、十分に計画的になされる10~15分間の練習は慢然となされる無目的な反覆の1時間の練習にまさるのである。

〈6〉一般に多くの技能を少く実践するよりは、少数の技能を多く実践するように行われなければならない。

In general, there should be much practice on a few skills rather than a little practice on each of many skills.

〈7〉生徒が自分の日々の進歩を知ることができるように得点技術が用いられると、ドリルは更に興味のあるものになる；

Drill can be made more interesting if a technique is used so that the pupil may watch his daily growth.

〈8〉練習は児童が愉快に上達を経験できるように段階づけられなければならない。

Practice should be staged so that the pupil will experience pleasure in achievement.

〈9〉正確な実践のみが完成をもたらすものである。

Only right practice makes for perfection.

〈10〉練習の材料は個人の学習困難の診断を可能にするものでなければならない。

Drill material should make possible the diagnosis of individual disabilities.

〈11〉練習は次第に練習量を少くし、次第に終習間隔を増加するように行われなければならない。

Practice should be distributed in diminishing amounts and at increasing intervals.

#### 〈地域社会分析の技術〉 Technique of Community Analysis

地域社会についての子どもの最初の意識は、その社会の全生活の中のほんのつまらない面、あるいは断片的な層 (fragmentary phase) で以って経験されるようである。子どもは、地域社会を少しでも考えるようになるとき、自分が住んでいる土地としてのみ考えながら成長するのである。時が経つにつれて、子どもの興味が拡大するにつれて、子どもは地域社会生活の多くの他の側面を知ようになるが、しかしこれらの面の相互関係や意味を明白に理解できていないわけではない。このような理解に到達するためには、子どもは自分の経験についての断片的な洞察を結び合わせて調和して、これに加えて、これらを解釈し、そうして地域社会の複雑性のみならず統一性をも強調する概念的様式を發展させねばならない。逆に、地域社会の生活を理解しようとする人間社会の研究者は、全体を理解する一方法として、その地域社会のさまざまな面を経験しなければならない。研究者は地域社会の自然的背景、その住民、歴史的発達、制度上の機構、社会的過程、緊急問題、現存している諸機関を知らねばならない。このような理解をするためには観察と分析 (Observation and analysis) の両方を必要とするが、その二者が相互に密接に関係し合い、しかもこの二者が秩序ある概観によって先立たれたり、随行されたりしなければならない。もしこのような概観がなければ、全般的展望が失われるおそれがある。

教育過程 (the educative process) は2つの要因が相互に影響し合う過程である。生徒と生徒の要求は1つの要因をなし、社会集団と社会施設 (制度) はもう1つの要因をなすものである。学

校のカリキュラムは生きものであるが、地域社会の一部であり、地域社会はカリキュラムの一部である。(Gordon, W, Blackwell, ToWard Community understanding 1943)

このカリキュラムの直接目標は生徒の要求と成熟に基礎をおくが、窮局目標は民主的な集団生活のうちに見出される。教授法、生徒の適切な理解、学習困難の診断、事例研究、評価——すべて以上の諸活動、技術は、個々の生徒の生活の環境である地域社会の包括的な理解を必要とする。

地域社会 (the Community) は通常その本質は複雑であって、限定することは困難である範囲と領域とをもっているのが定義され得る実体的な概念 (a tangible concept) である。

地域社会という言葉は「共通な」(common) や地方自治体の (communal) と同じ語源 (the same roots) から出ているものであって、共同して参加することを意味する。われわれは、しばしば、お互に分担しあっているものが何であるかということについて、全く漠然としか意識していない場合ですら、お互が一つの特殊な地域社会に所属しているという感情の中に共同体意識を認めることができる。

Cook, L, A は地域社会を次のように考える。(1) 人口の集りである (a population aggregate) (2) 近似した地域に居住する (inhabiting a Contiguous territory) (3) 過去の経験によって統合されている (integrated through past experiences) (4) 基本的な奉仕施設を一定数持っている (possessing a number of basic service institutions) (5) 地域社会の統一性を意識している (Conscious of its unity) (6) 去来する生活の危機に対処して、共同して力を一つにして行動することができる。(able to act in a Corporate capacity in meeting recurring life Crises)

即ち、地域社会は、土地の上に、ある特定の場所を占め、その住民は自分たちのものと認め、またその中に誇を感じるような一つの歴史を持たねばならない。人々は互に一つの地域社会として同属の意識を持っていなくてはならない。数と形において十分な奉仕機関を持ち、住民の基本的な人間的要求に応じ、できるだけ団体としての永続性が保たれるようになっていなければならない。そして最後にどのような危険が生じたとしても、それに応じることができ、その地域住民の一般福祉に関する諸問題を解決するよう、力を一つにすることができなくてはならない。

Community というものを社会学的に重視した理論として有名なのは Maciver マッキーヴァーのそれである。彼は一或いは数個の目的を追求するためにできた組織であるところの Association と Community とを対立せしめ、地方にせよ、国にせよ、更に大きい地域にせよ、人々の共同生活の地域を意味することにした。かかる地域に共同生活をする人々は、その結果として、類似してきて、共通の特徴、例えば習慣、伝統、言語などを共同にするようになる。かかる Community は人が作るよりは、人がその中に生れてくるころのものである。かかる Community は、より大きい Community の一部であり得るし、またあらゆる Community は、程度の問題ともいえる。しかし、それらの中でも共同生活の度の強いものがあり、例えば民族や部族などは、特に優れた意味で Community は次第に全世界に拡がりつつあると考えた。

今日、能率的教授をなすためには、教師は児童、生徒が生活し成長する地域社会を理解しなければならない。更に、児童は彼らの環境の認識を深め、地域の問題を理解し、地域資源を正しく評価して地域住民としての彼ら自身とのかかわりにおいて両者の意味連関を知悉しなければならない。しかしながら、このような知見は散発的な地域見学学習や偶発的の面接によって充分なものとなることは期待できないのである。地域社会を理解することは地域の綿密な系統的な研究によって初めて可能なのである。のみならずその地域調査が有効なものとなるには、資料が記録され、容易に利用される体制となることを条件とする。地域調査の結果が実践の計画に活用されて初めてそれは有効なものとなる。

教師及び児童、生徒は彼ら自身の地域社会の調査に参加せねばならない。調査と結果の解釈の過

程は協力的のものでそのプログラムは地域全体の協力にまたねばならない。地域調査の必要な理由として第一に学校の児童、生徒は彼らの生活の大半を地域社会ですごしている。従って学校は彼らの所定の環境としての地域社会の十分な理解を彼らに与える責任がある。第2に学校は以前は家庭や地域社会の責任であった機能を果たす責任が要請されることが次第に多くなってきた。それらの機能の1つとして職業指導や性格形成があげられる。しかしながら、そうした機能は合理的な地域協力や支持なしに適切に機能され得ないのである。第3にカリキュラムと教材の編成や実践に地域社会を重視しこれを活用しようとする傾向が教育界にみられる。かくして、教育は教室の壁を越えて地域社会、地方社会、国社会へと伸びて行く傾向がみられる。第4に、学校と学童は郷土社会の改善の責任を持つものであるという主張が支持されてきた。かくして、学校は、児童に地域問題に関心をもたせ、地域改善計画立案の指導の責任をカリキュラムに具体化する必要がある。窮局的にはこれらの責任は明かに教師にあり、地域調査はすぐれた学習経験となる。地域社会への共同参加の経験は児童生徒の知識、技能、価値観の発展に資するのであるが、しかしながら、調査がその調査結果の実践的判断によって現実的意義をもち、調査者に意味深いものとなって初めて調査統計表は充分なものになるのである。地域社会と学校の関係についての史的展望に以下のような大田堯氏の所説がある。

地域社会が所在の学校と何らかの意味で連関し、問題とせられてきたことは、恐らく学校の成立とともに考えられることである。しかし、地域社会の人々の課題や意欲をそこでの教育編成に必要な原理として理論的に考えるようになったのは、近代教育観の発展にもとづくものと考えられる。具体的な成人や子どもの生き方、生活過程を編成し育成するのが教育の本質であるとする生活教育の思想は、すでに、Rousseau, J. J の *Emile* にあらわれ、Pestalozzi, Froebel らの新人文主義 (Neuhumanismus) によって高められ、20世紀に入っては「生」の哲学にもとづく体験主義の教育思想をへて、郷土教育 (Heimatkunde) 運動として具体化し、ついでアメリカの Progressives の抬頭によって現代の教育問題となった。観念的にせよ、Realistic な立場であるにせよ、生活過程の陶冶に教育の中心をおくものにとっては、生活の現実の場としての社会生活環境に注目するのは当然である。けれども、Progressivism もその後期にいたるまでは、生活教育における「生活」は何よりもまず個人の問題として考えられ、社会生活環境はあくまで必須な生活手段として理解せられる傾向にあった。この傾向は、近代社会機構が開かれた個人の意欲の合理化を正当化するものとして成立している限り、圧倒的なものであったと考えられる。この場合ドイツにおける郷土教育思想のように、あたかも郷土が教育の主体として考えられているかに見える場合も、その郷土は人間精神の発動源としての観念上の郷土である。教育が自由な個人の交りを通じて構成する動的な社会の要求を主体として、社会発展の機能の一環としてつかまれ、その機能の中での人間の生活を編成するものであるという、教育の社会的側面からの握握が強い力をもつようになることから、子どもや成人の環境としての社会が教育の立場から新しく考えられるようになる。アメリカの19世紀末ごろから、たとえば、ダットン (Dutton, *Social Phases of Education*) Dewey などによるこの見方が表われてくる。そうすると社会の課題や意欲が教育の主体としての地位をようやく獲得するようになる。とりわけ、1930年代に入ると、アメリカを一丸とする「共通の関心 (Common Concern) (社会的知性にもとづく) の確立を前提としながら、地域々々の問題と課題に児童を取組まそうとする Community-School の運動が拡まった。このように教育、とくに学校教育に対する地域社会の意義は重大な教育上の関心となったが、地域社会そのものの利己的課題に服従する意味での、教育における地域社会の主体性は正統な教育思想としては存在しない。むしろ世界の文化交易圏の増大とともに否定せられてきている。ただ地方社会の自治権のうえに教育を運営する地方分権主義 Decentralism は近代民主主義の政治的帰結として承認せられていて、その意味で国家のあるとこ

ろでは、教育行政におけるある種の主体性が認められていく。

#### 〈調査技術〉 The techniques of survey

地域社会調査の資料蒐集の技術は一般のすぐれた調査技術と一致したものでなければならない。その主要な方法をあげると (1) 面接法 (Interview) (2) 古文書、文書記録、新聞などの文献資料の研究による方法 (the study of historical remains and records, documents, and newspapers) (3) 観察による方法 (observations) (4) 地図作りの方法 (mapping) (5) 写真法 (Photography) (6) 質問紙法 (Questionnaires)

##### (1) 面接法 (The interview)

面接法は資料入手の方法としては決して単純な方法ではない。十分な配慮がこの方法の実施には求められる。しかしながら面接者が面接対象の住民に好意と尊敬をもち、資料入手の十分に工夫された計画を *planning* して功みにあたるならばこの方法の使用に消極的になる必要はない。時々、形式ばらない話しかけ、雑談を入れ訪問面接が終了した時その結果を記録することが望ましい。事前に用意した質問紙は面接者が面接を円滑にすすめるに役立ち後の記録にも便利な資料になる。

##### (2) 古文書、文献資料の調査

この資料利用の調査法は歴史的研究でもっともしばしば用いられる方法である。そして資料を入手する史料は二種類あり、第一次の史料 (Primary sources) は今迄一度も利用されたことのない史料あるいは研究者がそれら史料に研究者自身の解釈 (interpretation) を下すことができるという意味で Original (原本的なもの) なもので例としては Diaries, minutes of school meeting or church Organizations, eyewitness accounts of incident, Court records をあげることができる。第二次資料 (Secondary sources) は、新聞の files や官公庁の出版物綴り等の史的資料で成り立つものである。これら史料は原本的資料とはみられない。この2つの種類の資料の判別が大切である。

##### (3) 観察 Observations

この方法は直接的経験による史料の入手を含む。この方法には注意深く統制された方法を用いて科学的方法で行って科学的結論を抽出する方法と、観察対象 (事態あるいは事物) の一般的評価の目的でなされる非形式的な仕方ですすめられる方法の2つが考えられ、ともにそれぞれの観察法は有効なものであるが、両者を混同してはならない。できるだけ、この観察を高い水準のものにする努力が必要であるがそのために留意すべき2つのことがある、即ち第一は、何を観察しようとするかを明快にしておくこと、第二に、観察を完全に、客観的で偏見のないものにすることは、極めて困難であることである。観察内容の客観性 (Objectiveness) を検証する方法を発見するために意識的な努力が必要である。それ故、自分の観察と他の人のそれとの比較検証をしたり、より客観的の事情の下に蒐集された資料とつき合わせて検証することは有効である。

##### (4) 地図作りの方法 Mapping

地域社会全体の概観 (overview) を入手する、もっともすぐれた方法は、地域の地図を作ることである。地域社会の重要な場所、要所を正確に探りあててあらわにする科学的調査方法を駆使することによって地域概観の地図を作製することができる。地図作りによって、地域の地理学的構造、天然資源、生徒の家の所在地その他カリキュラム構成に役立つ資料を入手することができる。

##### (5) 写真 Photography

地域の地図作りの作業の進行過程において、しばしば、生徒は重要な所を写真でとることが好ましいことを見出す。写真は地域の事実を記録するすぐれた方法であるのみでなく、更に爾後の調査研究の基礎をなすのである。

##### (6) 質問紙法 The questionnaire

この方法は Stanley Hall が多様な種類の資料蒐集の方法として Questionnaire technique を用いて能率をあげて以来、教育調査に広く用いられ始めたもので、面接がうまくできない場合に情報蒐集にしばしば用いられてきたのである。この方法は、質問紙を送る相手が求める知識（情報）を持ち、質問事項を理解し、すすんで記入する時間をとってくれるという前提をもっている。不幸にして、こうした前提は時に単なる希望にとどまって保証されないものである。それで近年、情報入手の目的でこの方法を用いることになり批判、疑問がでてきたのである。Trow, W. C は Scientific Method in Education の中で The questionnaire method 利用のときの問題点として以下のようにのべている。

「普通質問紙の回答は $\frac{2}{3}$ 程度でしかもその回答は偏見をもってかかれていたり質問者も自分の主義や思想に合うような回答を選定する傾向がみられたりするのみでなく記入者もまた自分が期待するものを答えたり、偶発的記憶で書いてあってその科学性が疑問視されたりすることが多い」

しかしながら、質問紙法は生徒への信頼を条件に、いぜん用いられている。

調査者は彼自身の特定の要求に導かれて個々の質問紙を考案工夫しているのが現状である。地域社会にかんする資料蒐集には、科学的方法がとられ、第一次資料、第二次資料の科学的処理の技能が求められる。地域調査の技術は以下の3つの要因によって決定されねばならない。(1) 調査がなされる目標 (2) 調査される事態 (3) 調査者の総員数

#### 〈質問紙を用いるときの注意点〉

(1) 質問紙は材料蒐集のための手段であるということをはっきり知っておくこと (2) 質問事項は価値のあるもののみを選んでできるだけ簡単にすること (3) 質問事項の書式文字文章に気をつけること (4) 礼儀をつくり回答え得ようとする目的を忘れないこと (5) 回答者が自ら義務であとと感じて解答するような質問方式が望ましい。(6) 回答者の手数がなるべく省けるような工夫はるをすること、また回答欄のスペースに気をつけること (7) 直接に必要なことだけを質問すること (8) 質問事項は回答者全部が同じ意味に解するように仕組まなければならない。(9) 質問事項回答者の能力に応じてきめなければならない。(10) 質問事項は一般原則として事実を要求するものであって意見を求めてはならない。判断を求めるときは独断的な回答をさけて、反省的な思慮を確めるような構成をしなければならない。出来得れば客観的判断であることを示すような証拠を要求すること (11) 質問紙を発送する前に、教師、専門家等の意見を求め、また回答者と同程度の第三者について試してみる (12) つねに調査目的を明記しておく (13) 調査報告書を回答者に知らすこと、そしてそれによって回答者を啓蒙する。

#### 〈地域調査の資料の利用〉

効果的に蒐集した資料を活用することは地域調査の意義を決定する重要な課題である。

教育計画に地域の素材の活用が重視されることは近來の傾向であるが調査はまた子どもの全体としての生活環境の中の児童、生徒を理解する手がかりを教師に与える。近年、児童発達に及ぼす環境の影響が重視されるが、Wellman, Newman, Freeman, Burke, Skeels, Stoddard, Skodak, その他の研究者の諸研究は環境と知能の相関性に注目させるものである。児童の健康と成長と環境の間の相関性は確認された事実である。劣悪な住宅事情、營養欠陥は疾病に対する低抗力の低下、貧弱な身体発達低い健康水準等を通して児童の生活を破壊するのである。更に児童の社会的発達は彼らの環境によって影響される。子どもの社会的反応は児童によって遺伝されるものではなくして、児童の環境において児童が経験した生活経験によって学習されるものである。それ故、環境にかんする知識は児童の充実な理解には極めて重要な原因である。調査は更に別の目的の利用にも資するものであって、学校は社会的機関で、社会的機関としての学校の役割を認識した学校は個人及び社会の望ましい変化の促進を意図した教育計画を構成する。こうした教育観にたつと、児童は地

域の諸問題についての認識を与えられねばならないが、そうした知的認識をもつだけでなく、地域問題解決の実践的努力の意欲を持ち、その積極的な活動に導き入れられねばならない。

#### 〈地域調査の基礎理論〉

〈1〉 地域社会を理解するためには、われわれは地域の歴史的背景を知らねばならない。

(1) 以下の項目に答えることによって、地域の歴史的発展の調査をなすこと。

- a. 地域はどのように、またいかなる人々によって最初にひらかれたか?
- b. 最初の村落共同体の開拓者に影響した自然の資源、その後の発展。
- c. 文化施設はどのように発展し何故そうした発展がみられたか。
- d. 歴史的な性格とそれらの地域への影響。
- e. 地域社会の発展への経済的社会的影響
- f. 地域社会の発展への伝習の影響。
- g. 産業の近代化とその地域への影響。
- h. 地域に起きた災害の有無
- i. 地域以外の土地からの転入者の影響。

〈2〉 環境の自然の分野は地域住民の産業上の生活や社会的文化的な生活に大きな影響を与える。

〈3〉 地域社会を理解する基本的条件は地域の経済的・生活の合理的な価値評価である。

〈4〉 地域住民は物質的要因によってのみ生きるものではなくしてその環境内の文化的要因を生活の糧とするものである。

〈5〉 児童が生活している家庭は児童の保健及び精神的安定の重要な要因である。

〈6〉 住民自治の様式は地域住民の風俗習慣・社会的習慣の標式である。

〈7〉 地域の輸送、伝達の発達度は地域の文化の発達水準を示すものである。

#### 〈地域社会の基底〉 Community Setting

(1) 自然的基底 (Physical Setting)

(2) その人間的基底 (Human Setting)

##### 自然的基底 (Physical Setting)

(1) 気候 (climate) (2) 大きさ (Size) (3) 地形 (Topography) (4) 土質と肥沃度 (Soil type and fertility) (5) 水源 (Water resources) (6) 鉱物の埋蔵量 (Mineral deposits) (7) 森林および動物資源 (Forest and animal resources)

##### 〈人間的基底 Human Setting〉

① 人口数 (Population number) ② 年齢と性の構成 (age and sex composition) ③ 教育状況 (educational Status) ④ 職業的地位 (occupational Status)

#### 〈調査の限界〉

教育調査の課題は教育改革、教育実践に合理的な計画性をあたえることであるが、そのためには一定の思想ないし基準が予め用意せられている必要があるのである。単に、調査結果を寄せ集めただけでは合理的な教育計画は設定せられないであろう。一般に教育調査の3つの Factor として、Sears, J. B. によると、(1) 現状の把握 (2) 一定の基準によるその批判、検討 (3) 構成的結論、提案があげられている。教育調査は一定の教育基準に即して地域の教育の実情を検討することであるという意味づけもみられるのであるが、このような基準は調査自体から得られるものではなく、Research の結果にうらづけられ、一定の「思想」によって支えられているものであって「調査」以前に前提せられているものといえよう。Perdo, T. Orata は「アメリカの教育の科学的方法は、一定の伝統的な前提を肯定してそれに個人を能率的に結びつける役割を果しているのみぞ、一向に

社会改革には役立っていない」といっている。もろろん Orata, Professor も教育の科学的方法の価値をみとめないのではないが、教育の科学的方法は一定の目的に対してのみ有効なものであって、誤りは教育科学の主唱者達があまりにその科学的方法に熱中するのあまり、それに一定の目的をあたえる社会思想 (Social Philosophy) を忘れてしまっていることの中にある」とのべ、更に、教育の科学的方法にとってまず、大切なことはそのような目的であり基準であって、それがはっきり意識せられ設定せられないかぎり、教育の科学的方法は常に教育の現状維持に役立つのみなのである。ここに教育調査の意義、役割を知るとともにその限界を認めなければならない。

#### 〈引用文献〉

- (1) Burton, William H; The Guidance of Learning Activities (1952)
- (2) Dewey, John; Experience and Education (1938)
- (3) Kilpatrick, W. H; Foundation of Method (1925)
- (4) Wiles, K; Teaching for Better Schools (1952)
- (5) Wingo, G. M. Raleigh Schorling; Elementary School Student Teaching (1955)
- (6) Wofford, K. V.; Teaching In Small Schools (1947)
- (7) Olsen, E. G.; School and Community (1945)
- (8) 城戸・五十嵐・大田ら共著; 教育学研究入門 (昭和26年)
- (9) 佐藤正夫; 現代教育課程論 (昭和28年)
- (10) 吉田昇; 学習と指導 (昭和26年)
- (11) 平松秋夫; 学習指導法 (昭和26年)

(昭和50年9月10日受理)

