

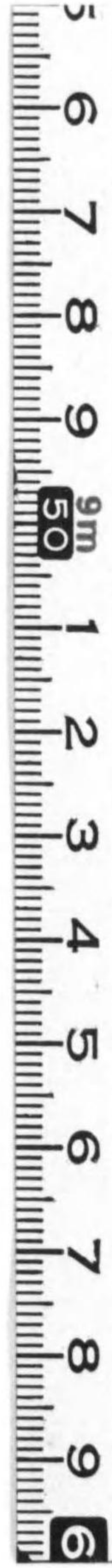
253

253-461



1200501344342

51



始





エト3T-78.



東京帝國大學教授  
文學博士

入澤宗壽監修

生活指導

五・六學級經營の展開

東京 明治圖書株式會社





## 序

眞の教育は、全體文化の方向に全一的生活を指導する総合的教育でなくてはならない。

かゝる総合的見地に立つて、實際教育を是正し開拓しようと努力する體驗教育は當然に又學級の全體的統一的經營に主力を傾倒する學級經營に關する研究が最近實際教育界に旺盛となつて來たのはよろこばしい事である。けれども、從來出版せられたる此種の著述は、單に經營の原理に止るか又は原理なき氣まぐれな試行錯誤的記録かに止つて、眞に教育の實際を動かすに足るものが少ない。

本書出版の趣旨は、此兩端を統一し、體驗的原理に従つて學級經營の全部を展開し、其實踐的事實の中に本質的なものを直觀把握しそれを全體的組織の中に系統化しようと試みた點にある。



全級兒童の具體的生活を凝視し、それと交渉すべき生きた陶冶材を見出し、此兩者の交響する具體的方法を捉へ、そこに本學年獨自の本質的姿態を描出せる血みどろな體驗的記録である。渺たる小冊子元より舉げて盡さざる所が多からうけれども、將來の學級經營に眞實なる第一歩を踏み出したる意味に於て、實際教育の好指針たるを信じて疑はない。

監修者 入澤宗壽識

自序

私は、こんなさういふとなみを今更ら人に示して、わが業績を誇らうなどとは思ひもかけない。人が見たら、それは、まことにとりえのないよりからの海苔屑にしか過ぎなからう。しかし、それでも、私にとつては、捨つるにしのびぬ勞作の一部である。

よべ掻きし布海苔も干しつ日向ぼこ

昭和五年二月

大森海岸にて

中島徳三郎識



「日本人」としていくことは世界人類生活を現實的  
條件に隨順していくことであると信ずる。

## 凡 例

一、本書は兒童の生活發展の姿態と最新教育思潮の趨勢とに稽へて尋五・六學年兒童の生活指導の中心的方法は作業化乃至勞作化に依るべきである所以を力説し、その實際化の方法と實例とを示すことに主眼點を置いた。

二、記述の方法は一般の例にならつて大體は、原理編、方法編、實際編の順序と區分とによつたのではあるが、記事の重複を避けたり、記述の便宜を得る爲めにかなり自由な、従つて混亂した個所も出來てしまつたことは、この種の著述としては止むを得ぬ事情が存するものとして讀者の諒恕を乞ふ所以である。

三、書中學習個性及びその分團的教授法に關する事項は「垣内・中島共著讀方教育の現象學的研究」に譲つて、本書では努めてこれに關説しないことにした。

四、書中引用乃至參考に供した著書及論文に對しては能ふ限りその筆者並に書名を明示するに努めたのであるが、時には煩を避けて抄略した部分も相當に多い。この點



に對しては筆者の方々に深く陳謝すると同時に、それ以外の筆者各位に對し深甚なる謝意を表する次第である。

生活指導の展開 第五・六目次

# 生活指導 學級經營の展開 第五・六目次

序 説……………一

嚴肅なる現前の事實——生活指導の意義及目的——生活指導の  
法原理

第一編……………一七

第一章 學校と學級……………一七

第一節 學 校……………一七

小學校の性質——義務教育の眞意義

第二節 學 級……………三三

學級の意義——團體教授と個別教授——新らしき學級の意義及内容

目 次……………一



目次

第三節 學級個性及學級精神……………三五

級風樹立、學級個性發揮——學級經營上の一難關

第四節 學級心理……………三九

社會的本能——模倣と獨創——學級生活の心理

第五節 基本的社會關係……………四九

一、同 情——二、敵 對——三、對 立

第六節 學級經營と學校經營……………六一

學校教育の形態——教師・兒童及教材——所謂學級王國

第二章 學級擔任と學科擔任……………六七

學級擔任者の態度——學級擔任の變更——教師の人物及素養——學級擔任制と學科擔任制

第二編……………六七

第一章 尋五・六學級經營の基礎……………七九

第一節 本學年兒童の生活姿態……………七八

在來一般の觀察法——本學年兒童生活發展の相

第二節 高學年の地位……………八三

現行制度の側から——兒童生活そのものから

第三節 高學年兒童の生活指導方針……………八五

主義といふこと——〔附〕現代教育思潮の主流——方針といふこと——

本學年生活指導の中心方向

第四節 作業の意義とその陶冶價值……………九三

作業教育に關する諸說——三つの考へ方——自己活動——作業の定義  
教授乃至學習論上よりみたる作業教育——演繹的教授法よりみたる作  
業教育——注入的及開發的方法と作業教育——直觀と作業——訓育論  
よりみたる作業——體育論よりみたる作業——作業教育の最近の傾向  
作業の過程

第五節 以上の約說表解……………一〇七

第六節 個人調査と其綜合的處理……………一〇八

目次



第一、個人調査の方面——A、兒童の學業成績——B、兒童の精神的個性  
C、兒童の身體的個性——D、兒童の操行——E、兒童の生活環境——  
「附」男女性別に關する顧慮——F、個人調査の綜合的處理

第七節 教育法規及制度の研究……………二七〇

教育法規及制度の教育的意味——教員として心得置くべき重なる法規

第二章 學習指導の諸方面……………二七三

學級經營案の主要部——所謂作業細目の作成——題材——指導内容  
生活資料——職業指導

第一節 學習指導の態度……………二七七

一、學習の一般的過程及び方法——二、作業的學習の過程及び方法

第二節 學習訓練……………二〇八

學習訓練とは——學習訓練の基準——「よりよき學習」の意義内容——  
兒童の學習態度の確立——學習法の指導——獨自學習と相互學習——  
所謂生活指導案なるもの——二種の指導案と其の實例

第三節 時間割……………二二九

時間割の意味——時間割作成上の原理と法則——理想に近き時間割の  
實例

第三章 各教科の學習指導……………二四二

第一節 教科の意義及分類……………二四二

教科或は學科と教材——科學と教科——教科の分類法——教科分類上  
の全體的關聯

第二節 教科過程——カリキュラムの問題……………二四七

教科目の選定——加除——學習欠除——教科の輕重——教授時數の解釋

第三節 教科書……………二五六

現行制度——國定教科書——教科書の取扱

第四節 各學科學習指導要領……………二六一

一、修身科——二、藝術科——1、國語科 2、唱歌科 3、圖畫科  
4、手工科——三、科學科 1、算術科 2、理科 3、國史科



4、地理科——四、實業科——五、體操科

### 第三編

..... 四〇五

#### 第一章 兒童生活之直接指導

..... 四〇六

##### 第一節 道德的生活之直接指導——訓育

..... 四〇六

訓育の目的及方法原理——本學年に於ける訓育の方針及施設

##### 第二節 宗教的生活之直接指導

..... 四一一

宗教的生活の意義——宗教的生活指導の過程——本學年に於ける宗教的教材——宗教的生活指導の施設——兒童宗教的意識の發達——宗教的生活指導の實例

##### 第三節 社會的生活之直接指導

..... 四一七

社會的生活とその指導過程——公民科について——社會的生活指導の施設——自治會及公民的行事作業

##### 第四節 經濟的生活之直接指導

..... 四一九

經濟的生活とその指導過程——經濟的生活指導の施設——生産的作業

にふす。

##### 第五節 藝術的生活之直接指導

..... 四三二

藝術的生活とその指導過程——藝術的生活指導の施設

##### 第六節 科學的生活とその直接指導

..... 四三三

科學的生活とその指導過程——科學的生活指導の施設

#### 第二章 總合的生活の指導

..... 四三四

總合的生活とは何か——總合的生活の指導及其の施設——總合的生活と生活科——生活科とは何か——生活科の組織内容——生活科指導の實際例

#### 第三章 卒業兒童の特別指導

..... 四四二

##### 第一節 職業指導

..... 四四二

職業指導の意義及方法——職業指導上の實際的施設



目次	八
第二節 上級學校入學準備……………	四八
試験地獄の救護策——入學準備についての可否——正しき入學準備	
結論……………	四五〇

—〔目次終り〕—

# 生活指導 尋五・六學級經營の展開

入澤宗壽監修

## 序説

それは或る土曜日の午後のことであつた。  
 私は例の大掃除の見巡り役を了へて職員室に戻つて來ると、校長から「校舎の羽目板を塗替へるのに邪魔になるから、大震災當時の古瓦を一部取除きたいのだが、特に人夫を備ふ程のことでもない故、高等科の兒童にでもたのんで何とかしてもらへないだらうか。あいにく明日は日曜で兒童は登校しないから、どうしても今日中に處置してしまはねばならないのだが……。」といふ相談を受けた。

序説



もう児童は大部分歸宅してしまつてゐるので、私もこれには聊か當惑させられたがしかし、まだ運動場の方に子供の聲がするから、そちこちから児童を狩集めたら或は何とかなるかもしれぬと思つて、とにかく、校内を一巡してみることにした。

自分の教室へいつてみると、まだ二三人の子供が残つて歸仕度をしてゐるところだつたから、事情を話して、學校の爲め是非骨折つてくれとたのんだところ、児童等は快く承諾して、早速七八名の級友を集めてきてくれた。

そこで、先づ私も體操服に着更へて、これ等の受持児童と共に校舎の東南端のヒアハヒのところへ積上げてある古瓦を上から二三尺通りとりのぞくことになつた。

丁度、殘著の時季ではあり、時刻は、もう午後一時を大分過ぎてゐるのみならず、児童等は今迄掃除當番をしてゐたのだから、かなり疲勞してゐる様子が私の目にもよく知られたが、しかし、事情が事情故いろ／＼と慰藉したり鼓舞したりして、精々作業の進捗をはかつた。

児童等の倦怠するのは當然である。全くこつちが無理なのである。

私はわれながら、苛酷だ、氣の毒だ、無情だと感ぜざるを得なかつた。

一同がかゝる状況の下にこのつらい作業に堪えつゝけてゐるとき、私は今まで私の脚下で、ものをいはず、うづくまつて、さつきから一人でこつ／＼作業をつゝけてゐる児童のあるのに氣がついた。

それは、一番いやな仕事として他の児童がじきによしてしまつた程の、極めて變化のない單調な瓦積直しの役廻りであつた。——それを、さつきからかうして、孜々としてつとめて居る、この驚くべき辛抱人は抑も何人であらうかと思つて聲をかけたら、それは意外にも〇君その人であつた。

君はいつもの通り少し小頭を右に傾けて、口を開いて、極めて感激に乏しい顔附でニヤリと自分の顔を見上げた。が、またそのまゝ、すぐ仕事をつゝけ初めた。

今この〇君の態度を見て自分はまつたくすまないことをした、申譯がなかつたといふ他にその時の心持をいひあらはす言葉もない。

〇君は實に鈍重な児童である。如何に激勵しても刺戟を與へても一向發憤もしなけ



れば反應もまさない。勿論、學業成績は劣等である。何といはれても常に同君特有の無感激な微笑を漏すのみで、今日が日まで全く「困つた兒童」だとのみ思込んでゐた——その〇君にかくの如き堅忍不拔な一面があつたとは實に意外であると同時に自分としては、自分の不明を只管慚愧せざるを得なかつたのである。

この嚴肅な現前の事實に對して我々は如何なる解釋を下し如何なる處置を講ずべきであらうか。——そこに多くの問題が横はる。

先づこの一事によつて自分は今更らの如く兒童觀察の困難とその生活指導の重大なことをしみる痛感せしめられたのである。

さて、然らば、その謂ふところの生活指導とは果して如何なる意義及び目的を有するものであらうか。それには、どうしても先づ生活といふことばの意味からたしかめてかゝらねばなるまい。

近來歐米の新教育乃至哲學思想がつきつゝに輸入紹介せられつゝある結果、生命とか、生活とか、體驗とか、學習とかいふ言葉がしきりに流行し濫用せられた爲め、今や殆んどその固有の意味内容を喪失乃至變様せられて甚だしく語義の混亂錯綜を來してしまつた。従つて我々はこれらの各概念の異同を比較研究してみる必要を感じるのである。

惟ふに、生活、體驗及び學習といふことは等しく生命活動の種々相に對して各々特殊の意味内容を認めるところから選ばれた概念的表出、即ち言語であつたにちがひない。

デイルタイによれば「生命とはその内部に藏する空虚を充すためにあくところなき憧憬をつけて進展して行く第一義的な事實——最も根源的な社會的歴史的な事實である」。そしてその生命憧憬の對象となるものが價值であるから、生命は常に價值を追求して絶えず進展をつけてゆく社會的歴史的實在であるともいひ得るのである。

この生命が流續進展していく姿を客觀化即ち全體的關聯の相に就いて眺めたときに生活といふ言葉が選ばれるのであつて、これを生命自らが、生命の事實を直接内面的



に反省した場合が所謂體驗であり深刻なる經驗である。

而して、更らに學習とは、自然の理想化としての文化を個性的に構成して行く生命進展の相即ち生命が文化を産生する姿態に名づけたものである。

そして今云つた文化といふことは、「現實の理想化」だともいはれて居るのであるが、それは現實を價值化し、目的・理想に向つて統整してゆくことであるから、價值として最高位に置かるべきものは生命的價值乃至文化價值——もつと適切にいへば人生價值でなければならぬ。

以上列擧した通り生命・生活・體驗及學習の諸概念の中に共通した要素は、

- 1、全一、具體、發展的であること。
  - 2、價值乃至目的に向ふ活動の事實であること。
- の二つであらうと思ふ。

殊に生活、體驗及學習の三者は各々これを個々に分離して考へることは殆んど不可能なことであつて、若し強いてこれを行はうとすれば生命の具象性を失つてしまふの

みならず、事實無視の概念遊戲に墮する虞がある。

故に體驗とは「深刻なる經驗」であり、自省の意識の明瞭なる生活事實であるから生活といふことを傳統的に考へてみれば、體驗よりは外延的に汎い概念となる道理ではあるが、「生活を生活させる。」などといふ場合の生活は、體驗と同意義になつてしまふであらうと思ふ。

學習と體驗とは殆んど區別しがたき概念であつて、學習といふことはある目的に對する意識が明瞭であり、理想を實現せんとする意志の旺盛な場合の生命活動を意味する概念だとみたらよからうと思ふ。故に在來の如き「生得的なる知的傾向に據つて、正しき知識世界を構成すること。」とか或は教授に對する學習などいふ場合は學習を狹義に解した第二義的に用ゐられたものと解すべきであらう。

而して、これら體驗、生活乃至學習といふ事實に對して、その體驗なり生活なり或は學習なりを、よりよくなさしめようとするところの指導意識がはたらきかけたときに、我々はこれを生活指導とか又は學習指導とか名附けるのである。従つてこゝにい



ふ生活乃至學習指導の概念は謂ふところの教育のそれと全く一致するに至るのである。故に我々は教育を定義して、教育者と被教育者との體驗の相互交渉關係の上に成立する文化現象であるといつてもよいと思ふのである。

生活指導の意義をかくの如く解してみると、そこには一方、被教育者自らの價值觀に立つ自律生活が嚴存すると同時に他方、教育者の價值的なる助成作用が加味せられて居ることになるのであるから、つまり施與的愛と受容的愛との融合渾一せる文化的活動の事實が謂ふところの教育である。我々はかゝる意味に於ける生活指導の方法原理を求めねばならない。

教育は被教育者の發展を助成する作用であるとも定義せられて居る。

而して、この發展性といふことは生命の根本的特質であつて、それはやがて謂ふところの生命價值であり、生命の構造即ち目的性である。生命活動はこの根本的特質たる目的性に従つて永遠にその前進を續行する。かゝる活動の本質的な現れが即ち體驗そのものである。従つて體驗は前進しつゝ而かも自己自身を統一してゆくはたらきである。

ある。即ち體驗の發展は一段落毎に纏りをつけて然る後に更らに次の階段にと進むところのいはゞ躍進的前進法をとるのであつて、一度は固定し客觀化せられる階段即ち思惟によつて體驗それ自らを完成するのである。

今、この體驗の作用を更らに精しく省察してみると次の三つの方面があることに氣附くのである。

一、直接的了解——直接的な直觀行動によつて自己の經驗を端的に把握する作用即ち意義體驗を行ふ場合

二、間接的了解——間接的に他人の經驗を推定認知する作用即ち再體驗乃至構成的體驗を行ふ場合

三、認識——思惟的な體驗即ち所謂對象的捕捉作用が活動の中心をなすものであるから、思考の原則たる歸納的方法と演繹的方法との二方面を含む

けれどもこの知的活動は單なる思惟のそれではなく、思惟關聯を基礎とした全人的なる活動であることは勿論である。



故に體驗は教育上の全體的的基本的方法原理をなすものといはなければならない。

次に我々は所謂遊戯的方法を以つて教育方法上の原理の一に數へたいと思ふ。

抑々未發達の渾一生活時代としての兒童前期に屬する兒童の精神構造は質的には成人と同様な組織を有して居るのであるが、量的にはそれは非常な異りがあることは確な事實である。そして此時期の兒童の生活はその本質として遊戯的である。

古來遊戯の本質に關しては、勢力過剩説、練習説、休養説、反覆説等の諸説があるのであるが、要するに遊戯それ自身は眞面目なる全我的生活の事實であり、兒童の發達上大なる意義を有するものであるが、たゞ遊戯は目的なき活動であることは彼の作業と異なる點である。而してこの遊戯的方法の基礎をなすところの方法原理としては概ね次の如きものがある。

自然、自由、自己活動、直觀、具體、行動、愉快、喜悅、歡喜等。

即ちこれ等の學習に導き得る事は、實に遊戯的方法の特色であり強味である。

遊戯的方法の實際的適用としては自然的なる遊戯そのものゝ指導と、遊戯を學習化

することゝ、及び學習そのものを遊戯化することゝの三方面がある。

兒童前期から更らに發達的多様の生活時期としての兒童前期に入れる兒童は有目的なる生活をなすに至るのである。而してこの生活は所謂作業として表れて來るのであるが、事實上、遊戯生活から作業生活に移る過渡期に於いて兒童は一面には目的活動をなしつゝも他の一面に於いて猶ほ未だ遊戯的なる無目的活動を續けて居るものである。即ち遊戯的作業生活といふのがそれである。そして純粹の作業は目的の意識、その目的を實現する手段の工夫、目的の成就の三者を含み、知覺、實驗、比較によつて正しき判斷を與へ、直觀、具體、行動等の學習を營み以つて價值を創造體驗せしむる勞作勤勞の自己活動たる特色を有するのである。

作業生活に於ける指導の方面としては、前掲の遊戯的作業方法、作業そのものゝ教育と及び價值生活を作業とする方法等がある。

これによつて我々はこの作業的方法をも亦前數者と共に我等の教育方法原理の一として採用しようとするのである。



我々の生活には個人的生活と社會的生活との両面がある。個人を離れて社會なく、社會を離れて個人はない。即ち我々は個人的社會的生活としての唯一の生活をいとなんで居るのであつて、或はこれを個人と見、或はこれを社會と見る。それは共に全一生活の一面觀に過ぎないこと勿論ではあるが、概念的には以上の如く見做すことも出来るのである。

ところが我々は又他の一面に於いては歴史的生活の中に育てられつゝあることも動かすべからざる事實であるからして、こゝに自我は歴史の社會的實在、普遍的個性たるの理由が確めらるゝのである。而して謂ふところの歴史の社會的實在たる自我は具體的には國民的自我であり、尙ほ言へば、今日あたり見る國際的對立國家生活に生きしめらるゝ個々の國民そのものである。

こゝに於いて社會的方法の教育は國民意識の教育、國民生活の教育即ち歴史の國民的生活々動による社會的連帶生活々動による教育たるべきである。従つてこの國民的生活はそれ自らの中に道德的、學問的、藝術的、宗教的、社會的等の文化價值を内容とするものであるから、教育方法としては重要な位置を占むべき一大原理となるのである。

今此の方法の學校生活上に現れたる具體的様相について見るに概ね次の如き種類がある。

### 1、社會的連帶生活

これは前記の作業的方法と結合して、

團體的學習、合同作業、校内校外自治生活等となる。

### 2、歴史的國民生活

これも同じく作業と結合して、社會的國民的行事を教育とした學校及び學級行事たる儀式、會合等の形式となるのである。

從來、我々は餘りに兒童そのものを一方的にのみ眺めすぎて居はしなかつたか。即ち、兒童を抽象的、普遍的にのみ考察をしたり、或は具體的、特殊的にのみ觀察したりして居て、眞に「あるべき」と「あるがまゝ」とを内在したさながらの全き姿



に於ける兒童そのものを見のがして居るやうなことはなかつたであらうか。

参考書から得た抽象的な概念や在來の經驗から得た部分的な知識をそのままに演繹したり、或は又、現實個々の兒童の活動姿態を斷片的に觀察して、そこに何等の系統も意味關聯も見出さずに過して居たのが、今迄の我々の兒童觀察の態度乃至その個性觀ではなかつたか。

かういふ兒童觀の誤りであることは勿論ではあるが、我々日常の實際的經營事實を省るときこの悔なきを得るもの果して幾人あるであらうか。

教育方法上個性の原理を採用すべき理由がこゝにあるのである。

抑々我々の生活は實質的にも形式的にも個性的活動をいとなんで居るのである。個性は普遍的にして特殊な存在であり、歴史的にして社會的な實在であるから、個性が社會及び歴史と不可分離の相即關係にあることは今更ら多言を要さないところであらう。而して彼の文化價值と關聯することなくしては心意的個性は發展することは出來ない。心意は客觀的文化財を己れに取入れることによつてのみ自己の本質、構造を

現實にすることを得るのであつて、心意自らが文化をつくり、又文化となるのである。而してその文化は客觀的文化財に促されて文化を產生する。個人の心意には構造があり、文化財にもそれがある。だから、個人の心意構造に適應する文化財の構造のみが教化の實を擧げ得るといふが如く、その間極めてデリケートな關係が存するのである。

我々の研究によると、精神構造の未發達の時代は未分化生活期であり、比較的に生活が形式的な傾向を有して居るから、個性の態度は形式的に現れて來るのである。それが我々の創唱したA・B・C・Dの四種の類型である。

ところが、その個性が逐次發展するにつれて文化の多様に注意するに至り、生活が關聯的に分化して、遂には實質的、内容的な個性態度を現はして來るやうになる。そして、その個性の基本的な形式はシュブランゲルの所謂論理的、社會的、美的、宗教的、經濟的、政治的の六種の生活形式である。

個性的指導法は現實の兒童を如實に觀察研究して各々適當な方法を施して行かねば



ならない。而して、我々はそれに對して我々の立場から次のやうな顧慮を以つて實際に従事して居る。

先づ低學年に於いては形式的活動傾向に留意し、順次高等科に至るに従つて實質的内容的な個性の活動方向に留意する。而して、その教材に對しては各個性に適應した文化財の撰擇と配列とを適切ならしめ、學習の仕方、方式に對しては主に我々の所謂學習個性分團方法を實施しつゝあるのであるが、その詳細は後段に論述するつもりである。(以上生活指導の意義及び方法に關する重なる記事は、垣内・中島共著「讀方教育の現象學的研究」より抄出す)

要するに我々が兒童の生活を指導する場合に教育方法原理として採用すべきものは體驗的方法、遊戯的方法、作業的方法、社會的方法及び個性的方法の五つたるべきであると思ふのである。

## 第一編

### 第一章 學校と學級

#### 第一節 學校

教育といふ事實や學校といふ施設が今日の狀態にまで達した經路や起原が、人間生活上の慾求及び種族保存本能等に根ざし、人文發達の事實に即して進展して來たことなどに就いては今更らこと新らしく穿鑿だてするまでの必要もあるまいと思ふが、とにかく、人間生活の分化、深刻化、複雑化に伴つて、學校が單なる知識の傳達や、道徳の修養や、藝術の修行や信仰の確立や身體の鍛鍊場ではなく、それ等を統一し總合したところの科學的、道徳的、藝術的、宗教的、經濟的、政治的及び身體的生活を助長せしむべき場所となつたことは特に留意すべき重要な事柄である。

勿論、人間は單に學校に於いてのみ教育せられるものではない。家庭、社會、自然



等皆夫々に立派な教育場所である。けれども、それが最もよく組織せられ、系統立てられ、有効且つ巧妙に施設經營せられた場所は學校であるといはねばなるまい。

故に學校とは被教育者の生活を最も組織的有機的に指導する場所である。といふのである。

今、我々の直接対象たる小學校の性質について考へてみるに、先づ法令上に於ける我國の小學校は

- 1、滿六歳以上の普通兒童に六個年乃至八、九個年間の教育を行ふこと。
- 2、小學校令第一條の趣旨を徹底すべきこと。
- 3、同令第十九條乃至二十條の規定による教科書を教授すること。

その中の初めの六年間が所謂義務教育であり、そして、かういふやうな教育をする學校が我國の小學校であることに定められて居る。

従つて我々が現實に携つて居る小學校はその公立たると私立たるとにかゝらず、必ずこの法令に準據して行かなければならないのであるが、しかし、法文といふもの

は元來頗る簡單に記されてあるのであるからその解釋は餘程慎重にして、所謂文理解釋と立法的解釋との兩方面からこれを熟讀玩味するは勿論、特に教育學の見地に立つてよく法の精神を誤らぬやうに考慮しなければならない。

小學校ハ兒童身體ノ發達ニ留意シテ道德教育及國民教育ノ基礎並ニ其生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ要旨トス

と明示せられてあるから、我國の小學校教育の本旨中には次の四大條件が含まれて居ることは何人も否定出來ぬところであらうと思ふ。——假令その一々の内容に關する解釋の點に於て多少の異論はあり得るとしても——

一、兒童身體の發達に留意すること。

二、道德教育の基礎的陶冶を行ふこと。

三、國民教育の基礎的陶冶を行ふこと。

四、生活に必須なる普通の知識技能を授くること。

而して現在我々が親しくその施設經營に参加しつゝある小學校そのものゝ特質とし



ては、(一)國家の監督の下にある (二)團體的 (三)組織的 (四)義務的 (五)平等的なる (六)初等普通教育であつて (七)市町村立たるをその本體とする。等の七項目を擧げることが出来る。

さて、今これらの諸事項を根本的に考究するに當つて我々は次の論文を引用して、自分の論旨を支持してもらふことにする。

ヒュマニテイの道に横はるところの障礙は人類の不平等である。人類の知的教養に大なる懸隔がある場合には、一般人類愛は單なる理論上の假定に過ぎぬのである。教養に於て大なる懸隔があれば理論的愛は實際に於ては本能的嫌惡となるのである。所謂人種的偏見は實際に於ては國民の一般的教養とそれに基く實力の發揮とによつて打破し得べき現實問題である。それは單なる理論としての人類平等權利説の主張によつてのみ解決すべき問題ではない。

此の平等の教養は決して知力能力の平等と同じではない。各人の素質と事功とは均齊さるべきではないけれども、此のために生ずる所の職業上階級上の差別又は貧富等によつて累されぬところの精神的幸福を平等に味ひ得る權利を有することに於て平等の理想が實現せらるゝのである。此の外的の知力能力地位及び貧富の差別に係らず各人が一齊に味ひ得るところの幸福は宗教的歡喜であり、國民的同胞感であり、又人類の同朋感である。此の精神的又は內的平等感に立脚して始めて物的生活に於ける惰性的又は故意的不平均を整齊すべき社會政策が公正に實施せらるゝのである。

國家が所謂百年之計を定めて現在の國民に對してのみならず將來の子孫に對してもその職業を得國民としての權利を保持し國家に對する義務を遂行せしむるために助力しやうとするには、國民教育の振興を計るのが根本的策計である。それ故に此の國民教育の事業を司ることは國家の權能であり又義務である。プラトールが教育は國家が司るべきであると主張したことは、近世國家に於てはその理想が實現されようとして居る。國家的教育は普遍的に行はるゝのであるからして地位や貧富の差別に係らず各人の子弟一般に均しく課せらるゝことを特色とするのである。此の公共



教育が國民教育の形式であり同時にその内容を規定する根據である。こゝに所謂義務教育の眞意義が存するのである。此の平等の基礎教育を施すことは國家にとつても個人にとつてもその權能であり同時に義務である。

それ故に社會上のある階級の子弟のみを教育しようとする學校の如きは廢止すべきものである。それ故に家庭教師又は營利的私立學校の場合に於ける如き私的契約關係によつて教師を得ることは教育の目的を半ば没するものである。教育は國家的公共事業であり、教育者は貴き天職を盡すものとして矜持を有すべきである。又同様の理由によつて實科中等學校の制度を偏重する如きは國民的教養に悪影響を及ぼすものである。又都會と地方とにより教育上に斟酌を加ふる如きも適當の考慮をなさねばならぬのであるが、すべて此の外的境遇の差別を均齊することが教育の本義であることを忘れてはならぬのである。斯くの如くして地位や財産の差別に係らず有爲の青年のために自由の道を開くことが國力を増進せしむる捷徑である。【下略】  
(三井甲之氏論文中より)

要するに我國小學校教育の本旨は「よき日本人」たるの基礎的陶冶を行ふことにあるのであつて、そのよき日本人たるの内容は教育に關する勅語の御趣旨に極まるものとすべきである。

## 第二節 學 級

學級といふものゝ意義についても種々の方面から考へることが出来る。

先づ從來一般に考へられてゐた學級といふものは之を教育的の見地からみると、年齢と學力とが等質であるといふ豫想の下に編制せられた兒童の團體であつて、その目的とするところは一定の教科課程を授けようとするにあることになる。故にかゝる學級概念に於ては教師・兒童・教材の三者中常に教師が中心となつて一定の教材を兒童に授けやうとするために、いきほひ、理智的に偏して全人的な生活指導の立場から脱逸する虞があるのみならず、事實は反つて、兒童の年齢と學力とが等質でないことを立證するに至つたのである。



彼の及第・落第などいふ所謂試験制度上の弊害の如きもかゝる見地から生れた必然の結果に他ならない。

次に、この年齢や學力といふことには關係なく、國家全體の教育の精神と、國家經濟の上から考へられたところの教育行政上の學級といふものは

一人の本科正教員が同時に同一教室に於て授くる所の七十人以下（尋常科）又は六十人以下（高等科）の兒童の團體

を意味して居る。本科正教員とは國家の認めた資格を有する正式の教員であつて國民教育の第一線に立つべき重大な責任を負ふべきものである。そして其の教員が有する教育力の最大限度として七十人乃至六十人の兒童といふ制限を附したのであつて、そこに國家が教育の徹底を期する所以を認むべきである。

しかし、學級と學年とは同一視すべきではない。彼の複式學級や單級學學校が現在の法令上認められて事實上現存してゐるのに徴しても明なことであつて、それは一に國家經濟上の理由に基くものである。

所謂經費の關係で學級人員が法定數以上にも達する場合には止むを得ず二部教授などいふ窮策に出づるより他に途もないことになり、いよ／＼教育教授の徹底を缺くやうな結果に立ち至るのであるが、それだからといつて、若し一人の兒童に一人の教師があつて全くの個別教授を行ふことが教育の理想かといふに、そこには又團體教授と個人教授との利害得失があるので、さう簡單に説明し盡すには餘りに複雑な關係があるのである。

今この點に就いて垣内・中島共著讀方教育の現象學的研究から左の一節を引用することを許されたい。

學級教育の必要を認めて明かに一齊教育を唱導し始めたのはコメニウスであるといふはれて居る。即ち氏は西曆一六二八年より一六三二年に亙る約五ヶ年間の勞作によつて彼の有名なる大教授法を著し、大いに一齊教育の行はれざるべからざる所以を力説したのである。けれども、それが一般に普及せらるゝに至つたのは十九世紀の後半からであるとせられてゐる。してみると、それまではあまり一齊教育などの必



要がなかつたものであることが知られるのである。事實、教育といふことが行はれた當初は凡て個別的方法によつたのであつた。今その理由を考へてみるに、その當時はまだ個人と社會乃至國家との相互關聯が今日の如く密接でなかつたから、國家社會が普遍共通に各個人を教育する必要もなく、従つてある特權階級に屬する者以外に對しては、教育を受くると否とは全く個人の自由に委ねてあつたのである。そして個人としても學問は修養のためのものであつて、生活そのものゝ爲めではなかつた。かゝる状態に置かれてあつた教育の事實からは學理や方法や制度乃至組織などの見るべきものが直接に産出されないことは當然なことである。即ちこの時期の教育は自然の形に於て行はれ、而もそれが個別教育の方法によつてなされたのであつた。

ところが、その後國家社會が進歩發達し、個人と社會の有機的關係が緊密になつて來た結果、國家社會の維持發展上國家社會自らが個人を教育する必要を認めると共に個人としても例のデモクラシーの刺戟を受けて、自から進んで教育を要望するに至つた爲めに、兒童數の激増を來した。

かくして教育事實の複雑化と一般學術の進歩とは自から教育學術の發達を促し、多數の者を共同的に取扱はうとする學級教育乃至一齊教育の方法が案出せられ、そこに就學時期や課程の問題も考究せられるやうになつたのである。

一齊教育は以上の如き事情の下に古來の個別教育に代つて一時優位の地歩を獲得したのであつたが、最近に至つて、更らにこの一齊教育を排斥して再び個別教育が勢力を盛返へして來たのである。けれどもこれは單なる復古的氣運の所産ではなくそれには時勢に應じたる新しき意義と理由とが内在して居ることを見落してはならない。その第一の理由は、社會對個人の依存關係の深き考察に基くのである。個人は社會の進歩發達によつて益々進展するものであり、社會は個人の發達に促されて愈々進化發展してゆくものである。この見解が個人の獨自的な個別發展を重視するに至るは云ふまでもないことである。第二の理由は、近世の産業組織の發達に伴ふ個別教育の要求である。いふまでもなく現代の會社工場組織による生産社會は分化



分業の有機的合理化であつて、個人の個別的な能力を要求すること殆んどその極に達するものがある。教育の個別化を見るに至るもとより自然の數である。第三の理由は、軌近に於ける兒童研究の進歩であつて、その結果は各個人の心身に夫々の差異あり典型のあることが科學的に實證せられ、學理上から必然的に個別的な教育が要求せらるゝやうになつた。而して其の最後の理由として擧ぐべきは在來の劃一教育に對する反省であつて、その結果はやがてこれが缺陷の指摘と救済法の發見とに赴くに至つたのである。

故に昔日の個別教育は原始的自然的のものであつたのに對して、現今のそれは合理的必然的な理由に基いて居るところ彼此その趣を異にするところがある。

在來一般に指摘せられて居るところの一齊教育と個別教育との長短を列挙してみると、概ね次の如くである。

一齊教育の長所

(一) 人と時との經濟

一齊教育の短所

(一) 兒童各自の能力相應の發展を遂げし

(二) 學習に生氣がある。

め難い。

(三) 國家社會の成員としての團體的訓練をなし得。

(二) 個性に適應する訓育を施し難い。

個別教育の長所

(三) 教師と兒童との人格的接觸の機會が乏しい。

個別教育の長所

(一) 兒童各自の能力相應の發展を遂げしめる。

個別教育の短所

しめる。

(一) 人と時との不經濟。

(二) 個性に適應する訓育を施し得る。

(二) 學習に生氣が乏しい。

(三) 臨機應變にして自由なる教育を施し得る。

(三) 國家社會的團體教育を施すこと困難

し得る。

(四) 教師と兒童との關係狎狎に流るゝか

(四) 教師と兒童との人格的接觸の機會に富む。

或は反つて堅苦しく窮屈に陥ることがある。

かくこの兩者を比較對照してみると、その間、互に相反した特色を有して居ること



が一見明瞭するのである。故に若しもあくまでも一齊教育を強調するに於ては學級教育は必然的に維持保存せられねばならないし、又反對に個別教育を徹底的に實施しようとするれば學級教育は自然に撤廢せられねばなくなるのである。

蓋し學級とは各々相異つた個性を有する一團の兒童及教師によつて組織せられたる一個の學習單位であつて、其の所謂個性は普遍と特殊とを内具する知情意合一の全一態を意味する。然るにこの個性の普遍性のみを過重するか乃至はそれを外的化機械化してそこに兒童の均一性を豫想するときは、其の結果として劃一的なる教育が行はれ、現實的に具存する個性の特殊性が遺忘せられてしまふのである。

これに反して個性の特殊性のみを偏重するときは、その結果として個別的なる教育のみが唯一の方法なりとするが如き偏見に陥つて、等しく現實具體的なる個性の普遍的な方面で閑却せられてしまふ虞がある。

惟ふに文化は交通によつて開け、個性は交際によつて進展するものであるから、孤立的な偏狹生活によつては個性は發展し得るものでない。従つて各々相異つた個

性によつて組織せられたる學級内に於ける各々の自由にして而かも統制ある活動こそは眞に個性を全體的に發達せしむるものであつて、學級はこの意味よりすれば個性教育上必須不可缺の組織體だといはねばならない。そしてこの學級内に於て行はるゝ教授法は宜しく彼の一齊教授と個別教授との適當なる運用に存すべきものたること勿論であると思ふ。

以上の引用は主として個性尊重の見地に立ちて考究したる學級教育乃至團體教育の價值觀であるが、既に前節に於ても闡説しておいた通り、教育は國家的公共事業であり、すべての外的境遇の差別を均齊することが教育の本義であるからして、この國家の意思乃至教育精神を貫徹するためにはそこに必ずや多少の強制と劃一とが行はねばならないから、學級教育乃至一齊教育といふ組織及方法が採用せらるべきは蓋し當然の歸趨であらうと思ふ。

學級の意義に對する在來の見解を一互り考究してみると大體に於いて、主知的、形式的乃至經濟的な考が主たる要素をなして居ることを看取し得るのであるが、吾人は



更らに進んで最近の教育思想によつて考へなほされた新しき學級の意義及内容についての考察を試みなければならぬ。

新教育が要求するところの學級生活には例のゲマインシャフトの精神が著しく導入せられて居ることに氣附くのである。

これを今例のドイツに於けるゲマインシャフト・シユールレの特色についてみるに、

一、一團の兒童が共に負擔を分つと云ふこと。

二、在來の如き主知的な教授學校ではなく全人的なる教育學校であること。

三、これらの精神をすべて體驗させることによつて其の目的を達しようとすること。

即ち社會學校、同輩學校若くは共存學校に於ける學級は嚴肅にして充實したる意義に於ける社會生活をする所であり、その學校は教師と生徒とが同輩の關係にある共存の原理を體驗させ又社會全體の爲に利己的傾向を抑へる様な習慣を養ふところであるとせられて居る。但し右に云ふが如く教師と生徒乃至兒童とが果して文字通りに同輩の關係にあるべきものであるか否かといふことについては大いに考慮を要する教育上の

の根本問題であつて、この點については後章に於て一應論究する機會があらうと思ふから、こゝでは敢てこれ以上を云はぬこととしておくが、とにかくやうな考へ方は在來一般の學級觀とは餘程その方向乃至着眼を異にして居ることが知られるのである。

この社會共存的の精神に基いて經營せられつゝあるドイツの新しい學校にアルバイツ・レユール即ち作業學校といふのがあるが、これも要するに口舌の教授を避けて、直ちに體驗に訴へて了解せしめようとするのがその原則となつて居るのであつて、現在のドイツのフェルズーフス・シユールレ即ち實驗學校といふ名稱は官廳に於てのみ用ゐらるゝものであつて、教員及父兄は皆等しくゲマインシャフト・シユールレのみ云ひならはして居る。

本書はこの作業乃至勞作主義の精神に基くところの作業化の方法による學級經營法を説述しようとするのであるから、この點に關しては後章に於いて詳述する機會を見出すつもりである。



學校の眞意義を求めて上述の如き幾多の見解に接し得たる吾人は今や自らその信ずるところの最も正しき學校の意義を決定すべき場合となつたのであるが、元來、學級經營は實際的方法上の問題が主となるべきものであつて、之れが指導原理の哲學的探求の如きはさしたる實効を伴はぬものであるから、今はたゞ單にこれが定義的なる一文を掲げ、之れに多少の説明を施すのみに止めておきたいと思ふ。

學級とは各々異つた個性を有する一團の兒童及び教師によつて有機的に組織せられた人爲的生活社會としての學習單位である。

即ち學級を組織する構成要素は兒童の一團と教師とであるが、その兒童も教師も共に各々異つた個性の所有者であるからして、これ等の個性を伸長せしむることは當に學級として大いに顧慮すべき重要事項でなければならぬ。そして、これ等の兒童及び教師は相共により高き文化價値を目ざして共働するところの有機的關係におかれてあるのであるから、この點より見て、學級は人爲的、有目的な組織的生活社會であるいへよう。

而してこの學級は學校といふ生活組織を構成する一單位であり、直接に教師及兒童相互の理會が行はれ、具體的なる學習乃至體驗が營るゝやうな施設であり經營であらねばならない。

### 第三節 學級個性及學級精神

學級が一の人爲的生活社會であり、而もその構成要素たる兒童及び教師が各々異つたる個性の所有者であるとしたならば、それ等の各個性間に於ける相互交渉關聯によつてそこに自から總合せられ創造せらるゝところの學級個性なるものがなければならぬ。そして、この學級個性がその學級の成員たる兒童及教師によつて明かに意識せられ、自らの學級に對して愛着の念を生じたとき、そこに所謂學級精神なるものが發達し、強固なる精神的統一體としての學級が形成せられ、級風が樹立し、學級個性が發揮せらるるに至るのである。

この學級精神發揚上注意すべき主要事項として左の四つを挙げ得ると思ふ。



- 1、擔任教師が卓抜なる人格と熱と愛とを有すること。
  - 2、學級兒童及び教師間の理會を深めること。
  - 3、兒童中のリーダーにその人を得ること。
  - 4、自己の學級を他の學級と對比せしむること。
- 自分は學級經營の一難關として嘗て次のやうなことを手記しておいたことがあつたが、今多少の参考にもと思つてそれを左に摘録することにする。
- 學級の精神的特色乃至級風といふものを形成するためには、教師と兒童との合成による必要がある。

しかし、自分の考としてはその合成の要素として最も有勢なる地歩を占むべきものは何といつても先づ教師そのものでなければならぬと思ふ。教師は専制君主であつてはならないが立憲民主國の大統領の如き地位にあり得るだけの人格と權威とを備へるだけの用意があるべきだと思ふ。——比喩があまり妥當ではないが……。

即ち教師は自己の信念——兒童をしてよき日本人たらしむる——に基いて、具さ

にその學級兒童及び學級そのものを観察し考究して、そこに夫々適切なる學級經營の方針と方法手段とを講ずべきであらう。近來一般に反動的氣勢を以つて強調せらるゝが如き兒童本位即ち教師が全く兒童の中に吸収せられてしまふやうな考方乃至遺方には自分としては如何しても賛成することができない。

大人と子供とは一つにはならぬ。又さうあらしむべき筈のものでもあるまい。

指導意識のないところに教育といふ事實は發生しない。

指導意識が缺けてゐる者を教師と呼ぶべき理由がない。

次に學級兒童の主腦者乃至リーダーとしての級長副級長その他の役員（勿論リーダーをしかく固定的に考へることはよくないのだが）について考へてみるのに、凡そ級風が樹立し、よく教師の意圖が徹底するか否かは一にかゝりて、これら兒童役員にその人を得るかどうかにあることを痛感する。所謂大衆の力の活動する方向を指示するものは教師を措いては殆んど全くこれら中心人物としての兒童のはたらし如何に存するものである。



これ等の兒童の性格や技倆乃至人物の如何によつて、或は教師の意圖以外な方向に學級の氣風がそれていくこともあれば、或はいつまでたつても教師の希求する如き級風が形成出来ない場合もある。

ことに級長や副級長があまり横暴であつたり、又はその反對に消極的因循的であつたりする場合に於ける教師の對應策はかなり困難なものである。何とか豫め兒童一般に暗示を與へておいても、毎に同一な人物が當選するやうな場合に、教師は全々兒童の意志に屈服すべきか或はその反對に兒童の意志を全々蹂躪してしまふべきか、或は當初からしかく兒童の自然的意志の發動に影響すべき行爲を避忌すべきか、この邊の處置としては實際上の手加減が随分むづかしいものである。

教師の目から見て不適任者だと認めるものが反つて學級の衆望を握つて毎回の役員選舉に當選重任する場合など教師としては自己の主義方針を實現してゆく上に一大支障を來すものであるが、その場合にはその他に於けるリーダーとして實質的に内部で活躍してゐる潜在分子の活動を促進する方法を採つてみることもたしかに一

案たるに相違はないが、これも一旦その方法に於て誤るところがあると反つて級長や副級長乃至その他の役員の地位そのものをなみするやうな一般的惡傾向を助長する弊害があるのでいよく困難な事情が発生してくる。

「級風樹立」など随分古い問題ではあるが、實際的には常に清新にして且つ根本的な仕事の一つである。

こゝに於て吾々はどうしても學級心理研究の必要を感じずには居られない。

#### 第四節 學級心理

學級精神、學級個性乃至級風を發揮させ樹立させることは學級經營上極めて重要な事項であると同時にそれはまた極めて困難な仕事であることは前記の通りである。従つて教師は學級生活を價值ある生活たらしむるためには、先づ學級心理乃至集團心理に通曉する必要がある。

しかし、今日のところ特に學級心理學と名づけ得べき程のまとまつた集團心理の研



究は出来上つて居らぬのであるから、我々は止むを得ずソーンダイク氏やアダムス氏乃至ルボン氏などの著書に散見する断片的な關係事項を収集して、この當面の要求の一部を満すより他に道がないのである。

先づソーンダイク氏によれば人間の社會的本能中特に教育上必要なるものは概ね次の如きものとせられて居る。

- 一、群居本能
- 二、支配本能
- 三、承認的及び非難的行動
- 四、競争心
- 五、母性的行動及び親切心
- 六、弱者いぢめの本能
- 七、模倣心
- 八、憤怒心

これらの社會的本能に對しては兒童の自我に徹したる即ち自然に出發したる教育を施し、單なる智的活動のみに眩惑せらるゝことなく、感情的無意識的活動たる本能に教育の第一步を歩入れる爲め、我々はこれらの本能の昇華又は醇化を行はなければならぬ。そして、その本能の昇華乃至醇化といふ意味は、目的の轉換といふことである。元來、本能そのものの中にはそのまゝに之れを助長して教育上有効なものもあれば、又反對に之を何等かの方法によつて適當な處分をせねばならぬものもあるのである。

ある。

しかし、我々は之れ等の本能を醇化し昇華していく目的は單に個々の兒童を指導するのみに止るのではなくして、更らにこれを學級そのものゝ上にまでおし及ぼし人爲的生活社會としての學級の施設經營に役立たせるやうにしなければならない。

さて、右に擧げた本能の中の群居本能は學級生活の基礎であり、學級に於て行はるゝ共同作業の根底をなすものである。

第二の支配本能屈服本能は學級生活に於ける秩序を構成し維持するもの、第三の承認的及び非難的行動は人生の價值判斷の源泉となり輿論發生の心理的根據ともなるのである。

次に第四の競争心は學級生活に於ける共同作業の陶冶的價值を發揮するものであつて、兒童は或る仕事に對して競争的共働的に活動する傾向をいよく顯著に示して來るのである。

第五の母性的行動及び親切心は博愛乃至同朋感の根底をなし最も崇高なる人間性の



あらはれとせられて居るところの本能である。

第六の弱者いちめの本能は所謂殘忍性と親近關係にあるもので、これは學級生活上では寧ろ抑壓統制する必要があるもので、彼の狩獵的行動と支配的本能との結合によつて形成せられたものである。

第七の模倣心は學級生活に於て最も優位なる活動の部面を占めて居る本能である。兒童はその同輩者によつて各自の個性發展の方向を制限せられて居るのみならず彼の共同作業を行ふにあつては同輩者は互に相影響して全體としての活動の歸一點を得來るものであるが、それらの現象を生ずる根底は等しくこの模倣心に据ゑられてあるのである。

序に一言附記しておきたいことは、この模倣と例の獨創との關係である。

元來、獨創力といふことばは以前からあつたかどうか判明しないが、おそらく、今吾々の意味するところのそれは歐米語の翻譯であらうと思ふ。Originality 或は Initiative に含まれてゐるものが我等のそれに近いところの意味を有してゐるらしい。そして、

その反對語は模倣即ち Imitation であらうが、この模倣は所謂マネである。從來の心理學方面ではかなりこの語は重きをなしてゐたのであるが、その對象となるものは暗示乃至影響ともいふべきもので、物的心的のあらゆる影響即ち模倣をマネルのである。

しかし、その暗示をそのままに生き寫しにマネルものであらうか、或はそれが可能であるかごうかは大いに疑問である。

これは詮ずるところ不可能であるといふべきもので、我々の頭腦乃至身體を通過してあらはれたものは必ず多少の變形が行はれてゐる筈である。彼のデイウキヤソーンダイクなどもその絶對的のものでない所以を述べてゐる。殊にデイウキ氏の如きは、絶對的の模倣は白痴・瘋癲の他は、正常人にはあり得ぬことだと言ひきつて居る。これは勿論あまりに誇張に失した見解であつて、當時の學界にも相當問題となつたものであるが、とにかく、比較的機械的な模倣即ち暗示に對して反應的に行ふ場合は普通にいはれるところの模倣であつて、デイウキ氏の如き極端な場合には吾々はこれ



を模倣とはいはないのである。デイウキ氏は、我々はあらゆる場合に於て獨創力を有して居るといふのであるが、それは絶對的の意味に於てはなく相對的ワリアヒニの意味に於てはある。そのワリアヒニといふことを略して用ゐるのが一般普通の用語例である。「たれでもワリアヒニ獨創力を有し、ワリアヒに模倣力を有す」といふべきである。即ち各個人は比較的その一方の能力を多量に有して居るのであるが、しかし何人もその兩者を具備して居ると見るべきであらう。

然らばその模倣と獨創とは果して如何なる差異又は類似があるのであらうか。先づ模倣は受動的、聯想的であつて或る意味に於ては自己活動的でもある。

しかるに獨創は能動的、統覺的、意識的（活動的）であつて自己活動の部面が顯著である。けれども、模倣にも自己活動の分子を含むといふことは勿論比較的の意味に於てはある。

第八の憤怒は所謂鬪争本能のあらはれである。兒童はよく喧嘩口論をするものであるが、これを直ちに惡徳として抑壓することは慎まねばならない。たゞおとなしい兒として大きくなつたものは、自己の權利所信を主張するだけの氣力を失つてしまふ。あらゆる事件に對して積極的鬪争情意を缺くことになるからして、この本能は手段上適當に處置しなければならぬ。しかし、それはやゝともすれば團體的生活を破壊するところの易忿性を招來するに至る弊があるから、運動や遊技や競技によつてこの本能を發揮せしめて、正義の爲めの義憤的情操に轉用すべきである。

以上は社會的本能中その特に學級生活の上に及す影響の大なるものについての大略を列挙してみたのであるが、吾々は更らに進んで學級生活の心理について一互り考へておく必要を感じるのである。

抑もエゴ（我）いふ觀念そのものの中には既にアルター（他我）を含んで居るものである。即ち個人は社會に於てのみ個人としての存在理由を確め得るものであつて、實に社會を離れて個人なく、個人を無視して社會なきことは、彼の愚管抄著者がとくに「世と申すも人と申すも別のものにてはなきなり」と喝破しておいた通りである。従つて單なる個人心理學は今や社會乃至民族心理學によつてその地位を置換せら



れねばならぬ時期となつたのである。

而して今吾々がこゝで攻究しつゝある學級心理上の重なる原理乃至法則として採入すべき社會集團心理は概ね次の如きものであらうと思ふ。

一、個々の自我が種々の他我に働きかける時には、各々異つたる自我を形成する。但しこの場合に於ける自我はその本質を失はざる範圍に於てその社會環境に順應し變化するのである。そして、その多くの自我は恰も彼の化學に於ける原子の如く、分子に相當するグループ（小集團）を組織して自個の存在を保ち得るものであつて、我それ自身全く一個の獨立體としては存在し得ないものである。これが所謂社會的化學現象である。

彼の世俗に「外面のよいものは内面がわるい」などいふのも一面この原理によるところが多いのである。

二、一般に人間は個人として他我に反應する場合と團體として働きかける場合とは全く異つた行動を執るものである。

この所謂個人心理と合成心理との差異ある事實を指摘したものであつて、ル、ボン氏はこのことに關して次の如き法則を述べて居る。

「群集の叡知はそれを組織して居る各個人の平均知能より遙かに下級であり且つ多少異つたところの性質を有するに至る。そして群集の道徳性及び意志力はその成員たる個人の平均程度より遙かに上か乃至は下にあるものである。」と。

三、集團の行動に關する法則としては次の如きものがある。

一、模倣の法則——模倣は二つの様式に於て働く。思量的と非思量的とが即ちそれである。而して身體的なる模倣はその本質に於てより多く精神的なる同情と同性質のものであるといはれて居る。

二、集團活動の特色は、原始時代に歸るといふところにある。

彼の興奮せる群集は實は人類の原始的祖先の集合體と同様にモツブとしての模倣的同情的基礎に立ち人類の原始的性質によつて行動するものである。

故に一の團體的共同活動を指導せんとするにはその始期が最も留意すべき時で



あつて、一旦行動を起してしまへば教養せられたる人々の團體であつても爾後  
はかなり永くその行動を續けていくものであらうと思ふ。

3、群集が存分に原始的行動を敢行するときの過程には融合と抑止との二つの力  
が作用する。即ち各個人に共通する要素は互に融合し、個人に特有なる性質や  
比較的少數の分團にのみ共通する性質は全體の心を一致せしむる力に乏しく、  
反つて成員相互の活動を阻害し抑止するに至るものである。

惟ふに人間はその凡人たると偉人たるとに論なくその根本の性質としてはその相  
違點よりは寧ろ類似點の多いもの換言すれば個性はその特殊性よりは反つて普遍  
性に富むものであることは事實の證明するところであるからして、群集に於ては  
差違點の數は到底一致點のそれに及ぶものではない。けれども、その比較的少數  
なる差違點が群集心理上重要な役目を擔つて居る事實を看過してはならない。

吾々は一の人爲的生活社會としての學級の心理的法則について一瞥を試みた、序に  
以下これに關聯したる根本問題としての基礎的社會關係について聊か考究してみたい

と思ふのであるが、今これに關する事項は便宜上節を新にして説述することにする。

## 第五節 基本的社會關係

### 一、同情

同情とは情をかけるなごいふやうなしかく限定せられたものではなくて、字義より  
云へば、彼の沙翁のオセロ中にもある如く、それは寧ろ似てゐるといふ意味である。  
人の心の中に這入りこむ、人の持つ心を自分も持つといふ意味である。己の心を人の  
心に入れる、共通なるあるものを持つといふこと、人の心を己の心の中に取り入れる  
他の人の心の中に這入りこんで人の心を分ち持つこと即ち理會といふことである。人  
の思想情操を自分も持つといふことであるから同情は社會關係の基本的なものであ  
る。人生は對話 Dialogue の世界である。他の者を離れて私の人生は成立せぬ。常に  
他といふものを豫定して居る。兒童は想像的なる對話をよくなすものであるがそれは  
心の世界の對話即ち獨語を行つて居るのである。



社會的接觸といふことは例へば甲の思想感情が乙の心の一部分を占むることであつて、その量と質との増加することが社會的意識の擴大であり、そこに人類の發達、人間生活の過程が存するのである。

この心の關係から社會をながめて行くと人々各自に心の廣さが違ひ同一人としても過去と現在とに於てやはりそれが相異つて居ることに氣附くのである。

人は往々にして無聲の會話をなすものである。世人よりいたく批難せらるゝときに人は常に屢々天や神などに話しかけるものである。これが所謂懺悔の形式となつたり日誌に於ける告白などゝなるのであるが、かくの如きは蓋し人間の本性のしからしむるところであらう。

モンテイヌは「人との交通なくしては人生の喜は得られない。例へば今こゝに一つの愉快な考が浮んだときこれを話してきかせる相手がなかつたならばその淋しさは實にいかばかりであらう」といつて居る。又彼のゲーテは「若きエルテルの悲み」の序に「私は一つの作品をつくるときには必ず或一人を假想し想像して、その人を對象と

して居るのである。これは私の癖である。」といつて居る。

しかし、かういふ心持は獨り彼等にのみ存するのではない。あらゆる作者は必ず何ものかを意識的乃至無意識的に想像的對者としてもつてゐるのである。

人間は人々相互の關係があまり濃密な爲めに時にはそれを固意に遁避しようとする心が生ずるまでにその相互の關係がこまやかになつて居るものである。而してかゝる關係に於て人々相互が結合せられて居る實在が即ち謂ふところの社會であると概括的に云ひ得るであらう。

かく考へつゞけて來ると、同情は個人の人格を測定する尺度ともなるものであつて彼の社會的勢力なども結局その人の同情の如何によつて差異が生ずるのである。そして更らにその人の精神の健否もこの同情の如何によるものと云ふことも出来るのである。道徳的自我又はその生活の背景或は基礎となつてゐるものも亦この同情であるといつてもよいと思はれる。従つて善惡といふこともつまりこの同情といふことから解明し得られるのであつて、或人の行爲が悪たりし所以は實にこの同情の缺乏又は人格



の力の薄弱なりしに歸せしむべきであらうと思ふ。正義、連帶責任、天晴な行などいふ近代精神等は一體どこから出てきたものであらうか。家族生活、隣人生活等によつて自然に流露せしめられたもの、即ちそれは絶えざる接觸から産れた同情に基因するのである。同一の目的と同一の利害とを持つところの家族、隣人の生活に於ては親切は共同の喜であり、無情は共通の苦痛でなければならぬ。「己の欲せざるところは人に施すこと勿れ」といふ金言も實は哲學的な思索から得來つたものではなく、人生生活の實際即ち自然の學校に於て之れを學び得たものに過ぎなからう。

彼の野蠻人は果して我々の想像するが如き慘忍殺伐なものであらうか。勿論彼等の世界は偏狹であるから他人種に對してはさうであるのだが、同一部落内に於ては全くさうではない。やはりそこにはやさしい感情の生活が營れて居るのが事實である。

若し今假に完全な孤獨の生活をつゞけ得た人があつたとしたならばその人は恐らくは完全な白痴か瘋癲になり了せてしまふであらう。けれども例の隱者や仙人の如き者は既に豊富な思想を持つてゐるのであるがそれは既に自から別問題である。

しかし、人間精神の發達上にも同情や交感はいかゞの如く必要不可欠なものである。社會人類につきて深く理解を得る爲めには必ずしも多數の人々に接觸するの要はない。それよりは寧ろ少數の人を深く内面的に理解する事に努むることが必要でもあり有効でもある。社會や人類を知る爲めには變轉推移して徒らにその量に於いてのみ多きを貪ることは益のないことである。人生を同情的理解的にながむる人こそ眞に人生の體驗者となり得るものである。己れの進歩如何を試験するに最もふさはしき方法は同一物を見るに際して毎に何等かより新しくより深きあるものを見出し得たるや否やを検するにある。かくの如く同情や理解を持つことは實に困難な仕事である。眞の同情は多情多感即ち所謂センチメンタルにあるのではなく、それは限りなき精神的努力の積集の結果によつて達すべきもの、非常に強き精神力と人格、品性の力とに待つべきものである。而してそのよくかくの如きを得る人を名づけて社會的性格の人、道德的性格の人といふべきである。

「刑罰は象徴なり」といはれてゐるが、その眞意は、惡人はやがて己れの代表であつ



て我の犯すべかりし罪を我にかはりて犯せるものが即ち所謂罪人であると云ふに存する。故に同情力の發達は人類社會の發達と併進すべきものであると云ふことが出来るのであつて、これは社會學上の一つの原理である。

スペンサーは「社會の發達とは社會の複雑になることである。」といつて居る。

故に古と今、都會と田舎とに於ける人々が同情といふものゝ實際的具體的なる事實に相違のあることは當然なことである。専門とは無數の廣い世界を捨つることではなくて、無數のものに關聯せられたる一部分を深めることではなければならぬ。劇しき刺戟の世界から遮蔽せねばこの複雑なる社會に生存するに堪へぬから、そこに社會的貝殼の必要を生ずるのであつて、これは蓋し當然なる事理であるばかりではなく一方己れの内面的生活を防護して而も社會により多くの貢獻を爲さんとするものであらうと思ふ。即ちこれを稱して同情の選擇或は選擇的同情といふのである。

地位や財産の如何によつて同情することが出来ぬやうになつては甚だよろしくない結果を生ずる。同情の社會的貝殼も古人の這入れなかつた部面にまで突入し得たと見

做得る場合には、全體的にみて、同情の發達だとも云ひ得るのである。

然らば同情の力は如何なる状態のもとに最も有力に働くものであるかといふに、それは各自の内の經驗を反省してみると自から納得することが出来るのである。

他人と自己とについて理解の點より考へてみると、互に類似したところと相違したところのあることに氣附くのであるが、彼の社會の進化などいふことも結局は同一と差異とだけのことであつて、それは彼の傳統と異論、世襲と競争といふが如き對立となつてあらはれて居るものに過ぎない。他人に對する理解、同情作用が活潑に働くときの有様を反省してみると、我と他人との間に同一と差異とが具備せられてゐなかつたならばそこに何等の興味もおこらない筈である。絶えず新しい世界を切開いてみせて呉れないやうな人とはまことの内的交通は持續せられない。己れ一人のみにては切開き得ざる人生を展開してみせてくれることの出来るやうな相互の關係に於てのみまことの戀も成立し得る道理である。従つてこの點より考へてみて我々師弟の關係の如きも師は常に新しき境地を開拓し常に清新なるものをその弟子に與へるだけの努力



と研究とを試みねばならぬわけである。人は己れ自ら有するものを他人によつて異つた姿に於て新たに表現せられたときそこにはじめて異常なる感激と同情とを喚起せしめらるゝものである。

彼の思想の如きものがとかく兩極端に奔る傾向を有するのはやはり、各人の思想に於て同一と差異との兩極端を具有するところから派生したものである。こゝに調和を求むる心即ち寛容の徳が發達し、それがやがて人類社會の發達の中心となるのである。

遁避隱遁的思想を生ずる根據は普通の人間の心を内省してみればよくわかることであつてかゝる心理は必ずや何人にも存在してをるはずだと思ふ。ことに己れが批難攻撃の中心となつた場合にはその感が痛切である。現下の國民的生活に於ける我々の生活は更らに大いに整理すべき必要がありはせぬであらうか。繁忙激甚の生活の一面には靜かに人生に直面し熟視し得るだけの心のゆとりを必要とするのであつてこれをも猶且つ隱遁生活氣分なりと批難すべき理由はなからうと思ふ。かゝる生活の一面か

らして人生に潤ある生活の相が附與せられ、あらゆる爭議なども根本的に解決せられていくのではなからうかと思はれる。

近代生活は益々専門化してゆくのであるが、それは孤立を意味するものではないこと勿論である。専門といふ觀念の中には全體中に於ける部分を深めてゆく意味が中心をなして居るのであつて、彼の孤立が單に全體と部分とを切斷してしまつて居るのは全くその趣を異にしてゐるのである。専門を深めることは結局それを通じて全體を眺める窓をつくることである。そして、この窓から全體の相を窺知せんとするのであり、而もそれは可能なことである。獨特なる個性、獨特なる世界を有する名作家に於てはじめてよく人生の全體を明示し得るのである。

かゝる點より考へてみても「特別に人生を研究する學」などいふ學問はあり得ぬことである。何事にでも深く専門にうちこんでいくことがやがてまことの人生に同情を持ちうることになるのである。

## 二、敵 對



社會的反感は如何にして起るかといふに、己れが他人の心の世界にわけ入つたとき又は立入つたと信ずるとき、他人が己れの持つて居るものを踏みにじつて居たと氣附いたときはじめて惹起せらるゝものであつて、一つにこれを敵對心とも名づけるのである。

故によく相互に知りあつたり、趣味や知識の向上をはかつたりすればこの反感を除くことが出来るなどと思ふことは誤りであつて、事實は反つてこれが爲めにその反感を強めることもあり得るのである。従つて教育や同情心のみによつて社會の平和を維持しようとする企も多くは失敗の結果に終るものである。

社會の現状を維持するのみでは社會政策は成立し難い。社會政策は社會の現状を基礎として遂行すべしとなすが如きは要するに一種の謬見たるに過ぎないのである。

かゝる社會的反感乃至敵對心を阻止せんとするにはどうしても社會そのものゝ根本組織にまでわけ入つてその改革を試みなければならない。

### 三、對立

人は大方の場合に於ては相互に順應しあつて行くものであつて、若し他人と異つた行動をとる——即ち不順應なことを敢行すれば必ずや相互に不快の感を生ずるものである。しかし、ある重要な事件が発生するに及んでは人はしかく常に順應のみをこゝと、し得るものではなく、そこに勇敢なる離脱を行ふに至るのである。

我々は我々に最も近き第一義的なる環境としての心の世界に合致するために、それまで一致し合一して居たものから分離して行くことがある。かゝる場合、單にその離脱して行くことの危険のみを力説して人心を指導しようとするもそれは結局一の徒勞に歸してしまふ。この際に於けるリーダーたるべき者は必ず他に對して一日の長あるものでなければならぬ。けれどもこのリーダーは只黙々としてその偉大なる歩みを運びつゝ常に他に先行して行けばよいのであつて、敢て強制的な手段や方法をとる必要はないのである。これが離脱によつて社會的對立を生ずる第一の場合である。

生命の餘剰ともいはるべき先進的衝動は常に未知の世界——よりよき世界を目指して突進せんとする心である。これは青年男女又は思想家等の心の中に常に生きてはた



らきつゝあるものである。今これ等の人々に對してよくその心理を認めてこれを指導してくれる人があれば、彼等はこぞつてその人に親愛の情をさゝげようとするのであるが、しかし、若しこゝに、その一方を却けて更に他に赴くべき方向を指示してくれる人があつたとしたならば、その情は更らに一層彼等の親愛を勝ち得るに至るのである。

蓋し、かくの如き人は非常によく個性の發達した人であり、理解の豊かな人であるかゝる人は己れ一人にては到底發見し得ざりし或ものを明かに指示し第二の自己を映し出してくれる人であらう。

惟ふにこの先進的衝動は、己れの姿を追うて行く己れの心のはたらしきである。

かくの如く在來のものを離れて行く人々に對しては、その新に志すところの對象の價値なきことを知らしむるか乃至は他によりよきものゝ存在せることを知らしむることによつてのみ彼等の有する先進的衝動は善導せらるゝのである。

これが社會的對立を生ずる第二の場合である。

#### 第六節 學級經營と學校經營

「兒童は學校に於て教育せられて居る」と見ることは普通一般の見解ではあるが、しかし、事實としては兒童は學校内の學級に於て大部分の教育を受けてゐるのである。従來の學校教育の形態は校長の下に教師、教師の下に兒童といふ三段より成立し更にそれを統るに嚴しき法令を以てして、凡てが天降り式に、劃一的に執り行はれてゐた爲めに、眞の意味に於ける學校個性、學校精神は發揮せられてゐなかつたといつても差支ないと思ふ。

學級とは兒童と教師との相互理解の上に立つ共存體としての學習單位の一であることは既述の如くであるが、かゝる意味に於ける學級によつて組織せられ構成せられたところの學校そのものも亦等しく兒童と教師及び校長乃至は使丁、給仕に至る凡ての成員相互の理解を基礎としたる共存體でなければならぬことは當然のことである。

従つて今後の學校は校長の下に學級あり、全學級の統一者として校長ありといふ二



段の形態を備ふべきもので、學校は學級の生命學級の要求を總合統一したものとすべきである。學級は單に學級擔任教師の意志のみによつて左右せらるべきものではないと同様に學校は一校長のみの意圖によつて施設經營せらるべきものではない。

學校長は常に學校が國家教育の機關たるの使命を考慮しつゝ、人爲的生活社會としての有機的組織體たる學校の指導統率者としての任務を盡すと同時に、同輩者同行者としての教師と提携し、兒童と共に在ることをもしかと銘肝すべきである。

學級擔任者がその學級の成員の一人として兒童の同輩者であり指導者であるといふ立場からして、その學級の經營には當然その學級兒童をも參加せしむべしとする意見は蓋し當然のことであらう。學級擔任者がその學校の一職員として學校長と交渉するときは常にその背後に兒童の意見兒童の要求を控へて居らなければならぬと同様に、學校長もその學校の職員と相對する際、常に全校兒童の意志慾求を明瞭に意識して居らなければならぬ。彼の學校長對職員、職員對兒童乃至學級對學校などいふが如き全一的有機體の分裂を示すが如き事相を呈することが往々にしてこれあるのは、かゝ

る意味に於ける學級乃至學校の本質觀に立つことを忘れた爲めの悲喜劇でなければならぬ。學級は生活團體であると同時に作業團體である。而してその担任者は指導者であり同行者であり、同輩者乃至仲介者でもある。かゝる性質は當然學校そのもの、上にも認められなければならぬ筈である、即ちこの見地よりすれば學校はそのまゝに一大學級をなすものと云はなければならぬ。

近來、自治委員會が組織せられ教師も兒童と共にその會員の一人たるの資格のみを與へらるゝが如き革命的施設が行れかかつた理由は一に學校、學級の社會化であり社會的精神の導入の結果である。

かういふ見地に立つて考を運んでいくと勢、凡てが兒童本位であるかの如くに思ひなされて來るのであるが、元來教育——眞實の教育といふものは敢て兒童本位でもなければ教師本位でもなく又教材そのものが本位であるのでもない。

先づ教育上所謂教材が主なるものだと思れば教師は兒童に文化を傳達するのみの役目を負ふことになつてしまつて、文化を兒童の内部から創造せしめ、兒童の發展を助



成すべき任務が等閑視せられてしまふことになる。従つて教材偏重論は偏知教育論と同一線上に立つ不具なる教育觀といはねばなるまい。

次に教師本位か兒童本位かといふについては、元來教育者及び被教育者を云々することそれ自身が既に教育といふ全き事實の分析の結果たるにすぎない。従つて被教育者たる兒童から見るときは山鹿素行がその著聖教要録中でいつて居るとほり「師を立つるに嚴を以てし、師を重んじて之に事ふるは、身を修むる所以なり、師道重からざれば、學ぶ所も固からず。」となるから重點は教育者の方に置かれるし、教育者の側からすれば「敬寛の二字は千万世掌し教育の戒と可云也。」（山鹿語類）となるから重點は自然、被教育者の方に移動するやうにもなるのである。人生はどこまでも對立である。たゞ信を同じくする者の内心にのみ融合統一の絶對境が與へられる。この意味からすれば、内面的に優越することによつて自然に兒童が畏服するやうな、最も望ましい教育道も自づと首肯せらるゝに至るのであつてこの邊の内外表裏の融通關係を我々はしかと見極める必要があるのである。

要するに從來は教師が教材を兒童に教へて居たのであるが、さうした立場からは教材が非常に重要視せられ主知主義の考へが優越する。然るに近來その教育の對象たる兒童即個人、人格、兒童の本質、品性等について深き考察を強要せらるゝ實際的事情に迫られてきた結果、學校そのものゝ内容について深刻なる反省が試みられたのである。

抑も學校とは如何なるところであるか。それは、大人の作つたものをかよはい兒童に背負せて一定の速度で一定の地點まで歩ませて行けばよい。といふやうな簡單な考で日々の課業をついで行けばそれでよいものか。

かゝる考へ方は、兒童の負擔の過重なる實際からも打破せられて來た。社會や國家の要求は教材に加入せしめられてゐたのであるが、個人の自覺からこれらの事柄、殊に教科の改造問題も叫ばはじめた。

二三十年以前より兒童中心の思想が擡頭して、彼のルソーの「自然に歸れ」の叫びも遙かにこの思想に呼應して居る。



惟ふに兒童活動の裏に教師、その背後に教材があるのであつて、教科は兒童の活動によつて產生せらるる。

デエクローリー氏によれば、兒童、教師及び教材は三角形の關係にある。その何れに力を集注することも誤である。これらは等しく皆一線上に連ねて考へられねばならぬとせられてゐる。

兒童の本質的自發活動に基いたところの教育關係は教師、教材及び兒童を三元的でなく凡て一直線上に配列したる一元的見地に立たしめねばならぬとする氏の見地は大いに參考せねばなるまい。

とにかく、我々はかやうな考に基いて學級を經營し、その學級を總合統一する機關として學校長の地位を尊重し、學校の主義方針は直ちに個々學級によつて具體化特殊化せられ、各學級の意志はやがて總括統合せられて學校の施設經營の基準となる如く、この兩者の關係はあくまでも組織的有機的の全一態としての活動であらしめねばならない。そこに特に「學級玉國」などいふ詭激な言辭を弄する必要はない。學校は校

長本位でもなく、訓導中心、兒童中心でもない。それは直ちに生活共存體そのものである。

そこに兩者經營の基礎がある。

## 第二章 學級擔任と學科擔任

新教育思想の上から考へられた學級の意義に基いて、それを擔任すべき所謂學級擔任者の任務、職責といふやうな方面の事項を根本的に考究しておくことは學級經營上相當肝要なことであらうと思ふ。

惟ふに學級經營主任即ち學級擔任者の態度として從來採られて居たものは、やはりその根底に於いて學校は教授の場所、知識傳達の場所といふ主知的な考がわだかまつて居たことであらう。

この考方から出發した學級經營者の態度はその必然の結果として、教授者たることになるのであるが、それは既に學級が生活團體であり、作業團體であり更に大いに



社會共存體であるとする新教育の精神からすれば、一方的な偏見であることはいふまでもないことであらうと思ふが、しかし、學級擔任者にこの態度が全々否定せられて居るとみるのも亦あまりに一方的な考方であつて、實際の學校、學級生活の指導に於てこの授受關係が頗る重要な地位を占めて居ることは、いなみがたき事實であるからして、余り教授者としての態度が強烈である爲め兒童の自發性が阻れない限りに於て即ち生活指導といふ全體的見地を見失はない程度に於てはかゝる態度は大いに價值あるものとせねばならない。

元來、學校乃至學級生活の基調となるべきものは、學校乃至學級生活團體の成員相互の理解にあるのである。そしてその理解といふことは全く同情と同意義であるからして、學級經營者と兒童との關係は當然、右の上下關係としての授受以外に、水平的なる共同者、同行者としての關係が成立たなければならぬ。即ち「共によくなるう」とする共勵協調相互扶助的社會精神が學級經營の上に表現せられなければならない。

教育が一面愛と敬とのあらはれでなければならぬとせらるゝ見地から考へても、敬は形式的に見ての分離の姿であり、愛は内容的に見ての綜合の姿であるから、師弟の關係もそこに相共に價值に向ふ人間性乃至眞實性の顯現の様式としての上下、水平の兩様相を認め得るのである。

彼の仲好しの交際者、やさしい相談役、遊び友達、共同見學者、共同聽講者、などいふ態度に出ずる場合の學級經營者は即ちこの水平的關係——愛の關係に於いてあるのであり、學習指導者乃至教授者の態度に出づる場合のそれは、まさに上下關係——敬の關係に於いてあるものと見做すべきであらう。

しかし、學級擔任者は時に兒童の中から離れて第三者としての位地から兒童相互の理解を促すべき仲介的乃至紹介的の態度に出づる場合がなければならぬ。兒童が分散の状態におかれてある場合よくこれを集合せしめ集結共同せしめて、よく學級生活の目的を達成することは、學級擔任者として當然爲すべき任務であることは今更詳説するまでもないと思ふ。



一般に、教師は父の理性と母の情意の持主たるべしとせられて居るのであるが、それは、學級そのものが人爲的な生活社會であるが故に、やゝともすればその社會的法則にのみ依立しようとする傾が生ずるから、その缺を補ふために、人情の自然に基づく親子關係の自然的集團の情合を加味せしめようとするものであつて、眞に教育の徹底を期し、師弟道の眞趣を發揮せしめんとするには、慥かにかゝる態度が學級經營者その人に具備せられて居ることを必要とする。

學級擔任者はかくの如き態度に於てその學級の施設經營に當るべきものであるとしたならば、彼の一二年の短期間にして忽ちにその受持學級の變更を來すが如き學校經營法は、假令その實際の事情が奈邊に存するとは云へ、學級經營の眞精神に悖るものとして極力排斥すべきこと勿論である。

尋常科第一學年の入學當初より尋常乃至高等科卒業に至るまで終始一貫、一人の手によつて學級は經營施設せらるべきものたることが理想でなければならぬ。

それだけでなく、何でよく兒童の個性に即した生活指導の實績を擧げることが出來や

うか。

學級經營の眞精神を發揮せしむるためには次の如き當面の實際的事情乃至情弊の打破改善に努むべきであらう。

(一) 經濟關係

- 1、教員俸給關係
- 2、學級組織關係

(二) 對人關係

- 1、教員一身上の關係
- 2、職員統御關係

(ば) 主義方針關係

- 1、理治者乃至監督者の主義方針關係
- 2、學校長の學校經營上の主義方針關係

(四) 教員の人物素養關係



尙、擧げ來ればいくらもあらうが、少くとも以上の如き關係が、學級擔任者の更迭を頻繁ならしむる重なる原因をなすことが一般普通の場合であらう。

今その一々について具體的な説明を試みる煩に堪へないのであるが、たゞ最後の教員の人物素養に關する事項は學級經營上頗る重大な問題であるから、この點について以下少しく考究してみたいと思ふ。

所謂新學校、研究學校といふやうな賣名的な學校では當面の必要上からとかく一技一能に秀でたものを歓迎する結果、往々その人格全體としては頗るいかゞはしい人物を採用することがあるが、その爲めに學校に内訌が生じたり、教育者としての體面問題を惹起したりしてその善後策になやまされる場合を生ずるのである。これは教育が結局人格と人格との接觸の上に成立つもの、教へんとする心の力と學ばんとする心の力との相合力即ち施與的愛と受容的愛との合成的事實であることを遺忘した當然の歸結である。

人の子を害ふこと蓋しこれより大なるものはあるまい。

次に教員の素養については、從來の本科正教員だけの實力では實際上不足であることは明かな事實である。一學級を擔任すべき訓導の實内容はもつと充實せられ擴張せられたものでなければ到底新時代の要求するが如き學級經營の重任に堪へることは出來ないのである。今日の如き複雑なる文化財を教材として取扱はんとするには我々小學校教員としても相當専門的な素養がなければ十分に兒童の學習を指導することは不可能である。そして更らに教育的方面の造詣もこれに伴つてより深刻により博大ならむことを要求せざるを得ない。

ケツセラ―氏はその教師養成論に就いて次の如き意味を述べてゐる。

人を單なる自然的なものから文化に、精神に高めてやらうとする教師は、先づ自ら教養せられ、自ら精神的でなければならぬ。(中略) シュプランガーは、教師の教育は、自然科学的のものと精神科學的のものとに分化するのを、大體に於て許してゐるけれども、併し小學校の教師などは、それ等の兩方面に互る肝心な諸點には相當通じてゐなければならぬ。孰れにしても、教師階級の分化性といふことは、或る程度



まで免かれ難いところであるが、あらゆる教師が、それぞれの學校に適する職業的陶冶の外に大學程度の一般的陶冶を受けなければならぬことだけは、動かすべからざる眞理である。人生的陶冶と職業的陶冶とが、一定の科學的にして哲學的な教育學的研究に於て結合せられ且つ融合せられるとき、あらゆる教師が教師たるにふさはしいことになる。(小林澄兄著、新教育學の根本問題より)

ドイツ邊では既にこの程度まで我々小學校教員の素養を要求して居るのである。

日本も早晚かゝる機運が到來すべきであらうから、我國の現教育制度の改善を企劃すべきは勿論であるが、それは一朝一夕にして實現せらるべき問題ではない。従つて我々は暫く現制度の下にあつて各自平素の修養、學力の補充に努め時代の落伍者たざざるやう奮勵すべきである。從來の師範學校やその専攻科程度の學力教養では到底新時代の要求に合しないことは今更云ふまでもないことである。

けれども人には各々長所短所がある。いかに時代の要求だからといつて、文科、理科、技能科乃至實業科あらゆる部門に精通し練達して居るやうな萬能な人は先づない

ものと思はねばなるまい。

そこに學級擔任制と學科擔任制との事實問題が起るのである。

云ふまでもなく、學級を唯一人の教員が全責任を以て經營して行かうとするものが學級擔任であり、單にその學級の或る教科の教授のみを擔任するものが教科擔任の教師であつて、それは多くは専科の教師がその衝に當つて居る。そして、學科擔任は學級擔任の短所を補ふための制度であるが、それには次の如き長所短所があると思はれて居る。

先づその長所を概括してみると、各教師が教材に精通して居るといふことが根本的の強味であつて、教師自ら充分の自信と興味と熱心とを以つて兒童に對することが出来るから、兒童もその學習に興味を覚え、確實な知識と優秀な技能とを習得し教師を信賴する念が強くなる。而して、教師は教材研究上その範圍が比較的限定せられて居るため努力程度も比較的少くてすむ便宜がある。その他職業指導や個別指導上に於ても各教科の方面から兒童の素質や能力をたしかめるに都合がよく、全てに於いて教授



の能率が上るものである。

しかしその反面の短所としては、兒童の生活を全體的に指導する上に大なる缺陷がある。従つて小學校では低學年に至る程その弊が著しいわけである。

各教師は自己擔任の教科を偏重し兒童の負擔を過重ならしむるのみならず、教材の重複を來して學習の不經濟を醸したり、各教科の連絡統一を失つたりする場合が往々ある。従つて學科擔任制は知能の教授に於ては特長を有するが人格陶冶といふ點に於てその統一的感化教養を與ふるに不利である。けれども、學級擔任制が徹底的に行はれた結果その教師の性格や知能上の缺陷までその學級兒童に及ぼすやうなことがないとも限らないが、かゝる場合には教科擔任制によつて彼此その長短が補足せられて行く方が反つて有利であるとも云ひ得るのである。

要するに學科擔任制と學級擔任制とはその利害得失が相反して居るのであるからして、この二つの制度は相補足すべきものである。尙ほいへば學級擔任制を主體として、これに學科擔任制を加味せしむべきものである。

従つて學級擔任制はその基本教科としての修身、國語、算術等は必ず自らこれを受持つやうにし、その他の理科的教科、技能的教科、體操、實業科の如きものを他の學科擔任者に委ぬべきであらうと思ふ。けれども小學校の低學年に於ては學科擔任制を加味せしむる餘地はないばかりでなく、所謂未分化的生活指導の時期としての低學年に學科擔任云々などいふ考を導入すること自身が既に教育上の根本錯誤である。故に學科擔任制の加味は尋常五・六年以上に適用すべき方法である。

學級擔任教師と教科乃至學科擔任教師との相互理解が圓滑に行はれなかつたならば教育力の分裂を來し陶冶作用の減殺せらるゝであらうことは論ずるまでもないのであつて、この點は曩に學校長對學級擔任の條下に於て詳説したところと其の精神に於て毫も異るところはないのである。従つて學級擔任者も學科擔任者も前記の如き素養を得ることに起居精進努力し、以て兒童そのものゝ全生活を對象としてその指導誘掖に専念すべきである。



## 第二編

### 第一章 尋五・六學級經營の基礎

#### 第一節 高學年兒童の生活姿態

この時期の兒童生活の一般的様相としての特色は所謂兒童期完成期乃至兒童後期に相當し、兒童としての發達の絶頂にあり、兒童としての身體が完成すると共に兒童としての諸本能が悉く出揃ひ且つ其の發達を遂げてゐることである。しかし、今日の高等小學校又は中等學校一二年の兒童に於けるが如き所謂青春準備時期とは慥かに異つた特殊相を有し、又尋三・四兒童の生活のそれとも明かに區別せらるべき差異點がある。

今試みにこの兒童期完成期の生活姿態の特色を列挙してみると、

- 1、兒童としての發達の絶頂にある。
- 2、兒童としての身體が完成する。
- 3、諸本能が悉く顯現し發達する。但し成人としての本能なる生殖本能のめざめは未だ見えない。
- 4、兒童としての感覺的、活動的興味は十分に發達する。但し青年に見る如き情操的、思索的なる興味はまだ充分に現れて來ない。
- 5、兒童としての英雄崇拜的な理想は殆んど頂點に達してゐるが、しかも、眞・善・美・聖等の理想は充分でない。
- 6、兒童としての或る落着きを示して來る。但し移行期(十三・四歳)の如く急速な發達をなすのでなく、九歳十歳と漸進的な發達がとげられて次第にそこへ到達するのであらう。
- 7、社會的生活を愛好する内的要求が生じ従つて社會的生活そのもの、要求を知らしめられて來る。



かういふやうにみて來ることは、實は在來一般の觀察法によつたものであつて、もとよりこれに誤謬が存するといふわけではないが、我々は我々の目指す學級經營法の上に幾分なりとも清新の氣分を漲らせたいといふ要求からして、以下聊かこれとは異つた見地に立つて更らに本期の兒童の生活姿態を見直してみようと思ふ。

抑も、本學年兒童生活發展の相を通觀すると、所謂外向的、生活後期とも名づくべき同化、吸收、能動、修得の作用を顯著に示して居るのである。尙ほ云へばこの時期の兒童は凡て外界に向ふことを以つてその生活の特質として居るのであつて、概ね次の如き生活内容を具有するものと見做し得る。

### 1、分化的價值生活——同化作用

内容的に有目的な體驗生活を營む。

即ち低學年に於ける総合的なる未分化的體驗が分化したのであつて、これは單に活動のための活動ではなく、そこに或る目的を意識してそれに向つて力を集中する、そして、兒童の興味と注意とは環境たる文化財の多方面に向つて活動する。それ故

に兒童は目的に向つて分化的に價值を體驗するやうになるのである。

### 2、文化的多様の生活——吸收作用

方向として外界に向つて多様に發展する。

即ち低學年に於ける未分の統一階段から、精神關聯を中心として、総合的に分化した兒童生活は、環境たる文化財を中心として外界に向つて多様に發展する。換言すれば分化的體驗生活に於て目的意識が分化的に活動するから、それに對應して、その目的にふさはしかるべき價值内容をより多く多様に要求する態度を生じて來るのである。

### 3、自發的體驗の生活——能動作用

體驗の形式が自發的になる。

即ち兒童は分化的體驗の生活によつて、目的に従つて價值を體驗するから、單に活動それ自身を楽しむのみでなく、その結果に對しても大なる期待を有するに至る。それ故そこに自ら自發的、能動的な努力を生ずるに至るのである。



## 4、團體的社會的生活——能動作用

自我の發展として社會我を見出す。

即ち兒童は文化價値を自發的自力的に把握せんとし、而もそれを個人的にして社會的なる共同關係に於て見出さうとするから、自然そこに社會的、團體的精神を意識し體驗して遂には自治協同の生活を要求するに至るのである。

## 5、合理的認識生活——修得作用

認識が合理的になつて來る。

即ち感覺的、具體的に直觀行動を中心とした認識の生活は、推理、判斷、想像の思惟活動の發達と伴つて著しく合理的となるのであるが、しかし、また純粹な抽象作用はさほご一般的には發達して居ないから、その合理的認識に導く方法としては、やはり、具體的、直觀的、行動的でなければならぬ。

かくの如く尋常小學校に於ける五・六學年即ち所謂高學年は單に義務教育といふ人為的制度の終末乃至國民教育の仕上げの時期であると云ふ様な表面的理由だけではな

く、兒童性そのものに特別な意味をもつた時期である。

## 第二節 高學年の地位

本學年兒童の生活姿態の一般的考察に次いで、我々は我々の擔任して居る現在の兒童そのものを個別的に精査し更らに學級全體としての觀察及び調査を行はなければ具體的な生きた學級經營は成立たないのであるが、それは後章に於て自然細説しなければならぬ場合が生じて來ると思ふからこゝでは暫く抄略しておくことにする。

扱、學級經營の基礎となるべき事項の一つとして次ぎに豫め考へておかなければならぬことは各學年が兒童教育乃至學校教育全體に對する關聯即ちその學年の地位に就いてある。

何としても**義務教育の終末期**といふことは、例令それが人為的表面的な理由であつたとしても、本學年の地位を決定すべき最も有力なる理由の一たることは否定し得ざる事實である。従つて彼の教育上の客觀的原理としての社會的國家的要求がいよ／＼



その程度を高めて、所謂公民的、國民的教材の形を採つて諸教科の内容により多く配當せられて來るのである。そして一方尋常小學校の最上學年として校風の維持、全校の代表等凡て學校及學級經營上責任ある地位に立たせられ卒先躬行範を全校兒童の上に垂れなければならぬのである。

加之、この義務教育を終つた兒童はやがてそのまゝに實生活に入るものもあるし、或は又更らに進んで上級學校に入學しようと思ふものもあるからして、そこに職業及び學校選定の指導の必要も生じて來るのであつて、例の面倒な入學受験準備の問題などに直面せざるを得なくなるのである。

かく形式的な現行制度の側からのみみた本學年の地位ですら以上の如くである上に、更らに兒童生活そのものから眺めたこの學年の地位といふものを考へ合せて見ると、未發達の渾一時代としての嬰兒期から發展して、同じく未發達の統一時代としての兒童前期を経て發展多様の生活時代としての兒童後期たる本時期に至るのであつて、こゝに兒童期は完成せられ身心共に兒童としての發達の頂點に達し、更らに發展統一の

時期たる青年期に接続し、こゝに始めて實質的價值的なる個性を形成するに至るのであつて、兒童心意構造の發達階次上から考へても本學年は極めて重大なる地位を占めて居ることは既に前節に於て詳述しておいた通りである。

### 第三節 高學年兒童の生活指導方針

特定の實際問題に於ける理想であつて、しかもその問題の全範圍に亙つて普遍的である場合に我々は之れを該問題事項に於ける主義といふ。それ故に主義は理想であり現實の批判原理である。今この主義を如何にして實際の事實に適用して行くべきかといふ意圖に名づけて方針といふのである。再言すれば方針とは主義の現實的適用であり、現實を理想に導く實際的法案であるといへよう。

我々は曩に學校の意義特に我國の小學校教育の本旨を探るに當つて「よき日本人」たるの基礎 陶冶を行ふことを以つてその究極の目的であり使命であることをたしかめ得た。



乙竹岩造教授はその著「新教育要論」に於て先づ現代教育思潮の主流を探つて次の如くに述べられてゐる。

「自我解放の大運動は先づその鋭鋒をば自然に關する迷蒙の打破と社會に於ける因襲の排撃とに向つて試みた。前者の根柢をなすものは經驗主義の勃興であり、後者の中軸をなすものは個人主義の擡頭である。常に時代の文化と相即不離の關係に立つ教育思潮も亦此の大きな潮流を脱せず茲に我等は近代教育の二大思潮として經驗的教育思潮と個人主義的教育思潮とを見るに至つた。そこでかの自然科学を貫く目的と方法とが一切を支配し教育の目標もその方途もあるが儘の經驗的事實から歸納してこれを求めるべくあらゆる宗教的獨斷や形而上學的假定を排除して純粹經驗科學としての教育學を嚴かに打建てやうとするのである。同じ思想傾向は人間生活を規制する社會的羈絆に對して個人を解放し生れながらにして善美なる人間性をば自由に伸長させる事に教育の本質を見出し兒童の權利個性の尊嚴の前に成人達のをこがましい干渉を痛罵し、教育上の權威主義への反抗を慫慂する個人的自由主義の教育思潮となつたのであ

る。然しながら思想の展開を貫く辨證的動向はやがて經驗主義に對する理想主義の復活を喚び個人的見地に對する社會的見地の高潮を起し茲に規範的教育思潮と社會的教育思潮との勃興を來した。あるが儘の現實の上に當にあるべき理想を確立しその理想を構成する先驗的法則を探究する時そこに教育目的は勿論方法も亦自ら提供されるといふのである。又かの個人的教育思潮が謳歌する經驗的個人は單なる抽象の原子に過ぎず人は本來社會的實在であつて、社會の爲に社會に由つてのみ陶冶さるべきものと見られるのである。

經驗主義と理想主義個人的見地と社會的見地さうした正反の對立は今やより高い平面に止揚せられて新らしい綜合的見地が築かれなければならない。人格的教育思潮はこの綜合の核心をば各人に於ける自然と規範との融合としての人格に求め現象學的教育思潮は直觀と概念との緊密な結合としての本質直觀にこれを求め、更に文化的教育思潮に至つては、歴史的社會に於ける價值の實現としての文化にこれを求めるのである。人格と文化とは同一實在の主觀化と客觀化との所産であつて共に經驗に於ける理



想の活現であり、本質直観に於ける最後の所與であり、個人に即する社會の財寶である。人格の本質を解明してこれが陶冶の方案を教師對子弟の人格的交渉に求め又文化の構造を探究してこれが蕃殖の方途を子弟の體驗理解の過程に求める時そこに教育作用の具ふるべき一切の要素が最も包括的に充たされるのである。

斯の如くにして吾等は經驗的教育思潮個人的教育思潮規範的教育思潮社會的教育思潮人格的教育思潮現象學的教育思潮文化的教育思潮の七種を以て現時に於ける教育思潮の主流と認める」と。

次に教育の方法上の問題として最近盛んに論議せられてゐるものとしてはやはり乙竹教授の同書によると次の十二のものがある。

- 作爲學校問題
- 公民教育問題
- 藝術教育問題
- 自働教育問題

#### プロゼクト法

#### 動的個別教育法

#### ドルトン案

#### ウインネツカ組織

#### 職業指導問題

#### ゲートリー組織及びプラトンプラン

#### 自治訓練問題

#### 教育測定及び學校調査

抑も我々は教育の事實を以つて生活によつてなされる理想の實現であり現實の理想化であると見做す。

従つてこの事實を研究の對象とする教育學は當に理念の世界を重視すると同時に現實の世界をも看過さざらんことを心掛くべきである

この意味に於て我々は教育學上の現實理想主義者である。



彼の理想主義乃至論理主義としての哲學的教育學及び宗教的教育學が一定の世界觀  
人生乃至宗教的信仰を基礎として専ら演繹的綜合的超越的直觀的にその目的方法を組  
織せんとするに對して所謂現實主義乃至經驗主義としての科學的教育學が主として歸  
納的分析的經驗的實驗的にそれらの論據を確立せんと努めつゝあるが如きは共に一方  
的なる偏執態度に墮せるものとして常に我々の警戒するところである。

蓋しこれら兩様の見地は互ひに矛盾反對すべきものではなく共に相補足することに  
よつて初めて全き教育事實の組織的研究は成就せらるべきものであるから我々はあく  
までも理想と現實價值と實在との統一調和の一點に立つて教育事實の組織化系統化に  
努むべきであらう。換言すれば對象の合理性と非合理性とを認むることによつて事實  
の具象性を逸することなく哲學的宗教的乃至藝術的深遠さと科學的嚴密さとを確保し  
てまことの意味に於ける學術的研究を教育事實の上に打建てようとするのが我々の態  
度でありまた念願でもあるのである。

とにかく、高學年兒童の生活には前述の如き特質があるとしたならば、その生活の  
指導に對して如何なる方針を立てたらばよいであらうか。それに關して我々は大體次  
の四項目を列擧することが出来るのである。

#### 一、生活を深化充實する教育

これは前途の生活特色中第一、二項に對應するものであつて、各種の價值内容を深  
化充實させることによつて、兒童の外界に向つて目的を集中し、多様な文化材をそ  
の生活内容として採入れて、いよくその生活を個性的に統一發展させて行かうとす  
るのである。

#### 二、作業的方法による教育

兒童生活としての文化の修得受容及び創造は有目的な行である。故に兒童の生活要  
求に基いて具體化、作業化することは本學年生活指導の中心方向をなすべきものであ  
る。而してその一層具體的な方法としては

#### 作業の教育化

#### 教育の作業化



### 團體作業

### 個人作業

等の區分がある。

### 三、自己學習の教育

これは生活特色の第三項に應ずるものである。

兒童の生活は自發的創造的特色を有するから試行錯誤的な過程を重ずる自己活動的學習の教育を施さなければならぬ。即ち多様學習環境充實整理の教育とも名づくべき方法を以つて、環境を整理し、自發的に自力的に目的に對して工夫考察し、自己の力で價值を把捉し創造せしむる教育を目指すのである。

### 四、社會的陶冶を重んずる教育（共學、共修、自治、協同）

これは生活特色の第四項に應ずるものである。

兒童は自治協同の生活を要求する。故に兒童相互活動による學習を重んじ、團體的生活をなさしむることによつて自治的精神を發揮せしめ、社會的自覺と責任感とを陶

冶せねばならない。而してその生活内容たる材料も常に實社會の事實から選定することを考慮しなければならない。

その他後章に於て説かうとする形式的學習個性を中心として、實質的價值個性傾向に留意する教育をも擧げなければならない。

### 第四節 作業の意義とその陶冶價值

我々は前節に於て作業的方法による教育は本學年生活指導の中心方向をなすものであるとしたが、その理由の説明があまりに簡單に失した感があるから、本節に於てはこの點について更らに詳説を試みたいと思ふのである。

作業、作爲、勞作、勞働等のことばは等しく獨逸語アルバイトの譯語であるが、元來このアルバイトといふことばは勞働といふことであるから實用的、經濟的な意味を含んで居ること勿論で、もとは奴隸の勞働に對して用ゐられたものである。

勞作の語を教育上に用ゐた最初の人にはギリシヤのイソクラテス（紀元前五・六世紀



頃)であるとせられて居る。彼のベネデクトはその教團を勞作によつて教育したことは明かな事實であるし、西曆十五・六世紀に於てルーテルも亦この作業といふもの、價値を餘程重視して居たのである。尤も作業乃至勞作といふことを體系的に研究して作業教育學の名を以て著書を出した人は歐米を通じて僅かに二三人にしか過ぎないのではあるが、作業教育思想としてはルーテル以後次第にその發達をつやけて來たのである。

最近に至つて作業教育が勃興した一つの大きな機縁をなして居るのは、彼のケルシエンツユタイネルとガウデツヒとの作業教育に關する論争である。(西曆一九一一年)

抑も十九世紀に於て次第に隆盛に赴いたところの手工科若しくは手工教授の教育的價値に對する見解についてみるに、手工科を熱心に主張する教育者等すら、手工によつて精神的即ち知能的陶冶を施し、價値ある人格としての形式的精神力を陶冶しようとしたのであつて、決して經濟的なる實用目的の爲めに手工を課さうとはしなかつた

のである。勿論手工科はスエーデンに於けるスロイドに起原し、寧ろ實際的經濟的作業の方面から學校教育に導入せられて來たのであるが、教育者側では反つてこれを精神教育の手段と解することにつとめたのであつた。

ケルシエンツユタイネルは重に手工的育體的なる作業を主張し、それを重視して、職業的陶冶を行ひ公民教育を施さねばならぬといふことを力説した。

これに對して、ライプツヒ教員會はこの作業教育の意味をば「作業を精神的手段であつて精神力の活用と感應の使途との間に調和を齎らし、兒童生活の内面的體驗、肉體的形成に對する快又は自己活動性及び個性を一層有意的ならしむるといふ如くに解釋するならば、作業教育に賛成する。」といふ條件を決議宣言した。

彼の「自由精神學校作業」の著者たるガウデツヒ博士は一九一一年ドレスデンに開かれた第一回獨逸青年教育會議に於て、親しくケルシエンツユタイネルと討論し、手工的身體的の作業のみを主張することは誤である。公民教育よりは人格教育を、身體的よりは精神的を、職業的よりは一般的なる陶冶を行ふべきであると主張した。



しかし、この兩者の所説は各々その兩極端に立つものであつて、ガウデツヒは尙ほ傳統的なる教育觀念を基とし、精神的作業即ち精神的自發活動を主とすることを以て作業教育なりと解し、ケルシエンシユタイネルはむしろ實際的經濟的生活に於ける作業即ち筋肉勞働的作業活動を主として作業教育を力説したものと見るべきであらう。ガウデツヒが今暫く生存して居たならばケルシエンシユタイネルとの間にその所説の一致點を見出すやうになるであらうと思はれるのであるが惜しいことに彼は既に世を去つてしまつた。

ケルシエンシユタイネルは老齡ではあるが、今尙ほ盛んにその所説を發表しつゝあるのであつて、最近の氏の考は以前とは大いにその趣を異にして來て居るが、この點に就いては後に至つて詳述することにして、こゝでは先づ作業そのものゝ教育的意義を考察してみようと思ふ。

この問題については慶應義塾大學教授小林澄兄先生の研究が最も權威あるものだと思ふから左にその講演の要領筆記の一節を引用することにする。

#### 精神的勞作の種類

今廣く教育の目的論から勞作教育に關する見解の如何を攻究してみると概ね次の如き三つの考方のあることに氣附くのである。

1、勞作教育の目的には關係なく、たゞその手段方法上のみ關するものであるとして、肉體的勞作を重んずるもの。

2、生産的職業的能力ある有用の材たる職業人をつくれれば教育の目的は達せらるゝとして、肉體的勞作を主とするもの。

例へば米國の思想に見るが如く、教育は職業人をつくることとその目的である。彼の教育の一般目的などは單なる抽象論に過ぎないと見る考方などはこの部類に屬する。

3、自己活動を盛ならしむることが教育の目的であるから肉體的精神的勞作を重んじなければならぬとするもの。

この考方は勞作を教育の目的であり同時にその手段であるとみる見解である。



ケルシエンシユタイネルによれば自己活動には、遊戯、競技、兒童の夢中になつてする仕事（まだ勞作にはならぬ程度のもの）及び勞作の四種がある。そしてこれらのものは凡て自己活動の性質を以てゐるが、しかし、それは未だ反省活動ではない。勞作は反省活動でなければならぬ。即ち目的に對する推理判斷、實行遂行、反省がなければ勞作とはいへないとして居る。

（かくの如くケルシエンシユタイネルが肉體的精神的勞作を是認して居ることはその考方に於て既に以前のそれは大いに異なるところのあることが知られるのである。）元來肉體的のものと精神的のものは不可分離の關係にあるのであつて、手工的勞作から出發するときは肉體的勞作が先行するが、やはりそこには精神的のそれが附隨して居る。出來上つたものについて反省する場合には外なるものが再び内に歸つて來るのである。同様に精神的活動も亦肉體的活動を伴ふものであつて、彼の算術の勞作の如きは即ちその一例である。

そこで勞作といふことに定義を下してみると、

勞作とは理性の法則に従つて活動する我々の精神的作用が、自然の法則にしたがつて主觀と客觀とが合一したる統一的活動である。

#### 教授論乃至學習論上よりみたる勞作教育

勞作教育思想は多種であるが大體に於てはその所説は一致して居る。

今勞作を一の教科としてみるときは手工室教授となすのであるが、しかし、勞作を單に手工室にのみ局限することはあまりに狭い考方であつて、園藝、家事、裁縫等も共にこの中に含ますべきが當然である。

作業的方法がうまく行はれば勞作教育は完成せられたのであるから、この方法はあらゆる學課を生かす爲めに用ゐらるべきものである。

しかし、西曆一九一九年八月一日の制定の獨逸新憲法に於ても手工室教授と作業教授とは區別せられ、且つあらゆる學科を生かすために作業教授を行はねばならぬとして居る。

#### 演繹的及び歸納的教授法よりみたる勞作教育



演繹的方面のことは暫く措くとするも彼の有名なるヘルバルト派の歸納的發展法としての四段乃至五段的解説と勞作教育との關係を考へてみるのに、例の舊觀念の整理、新觀念の提示、兩者の比較、その整理並びに練習の段階に於て勞作教育が多少の交渉を有する點はたゞ僅かに應用の一段階のみであつて、他は悉く觀念界のことばかりである。

#### 注入的及開發的方法と勞作教育

注入的方法の可否は今更論すべき價值もないのであるが、彼のベスタロツチの開發法——近頃でいふ發表法は、その實、眞の意味に於ける發表法ではない。氏が技術能力を養成せよといつたのは貧兒教育の實際的必要に迫られたからのもので、教育方法上の本筋としてのまことの發表法は未だ氏には意識せられて居なかつたらしい。

#### 直觀と勞作

ロバート、ザイデルは自ら勞作教育説の創唱者であると稱へて居る人であるが、その説によると、直觀が知識の基礎ではなく勞作が知識の根本であるといふことになる

のであるが、しかし、我々の見解からすると、氏が感官的知覺を直觀なりと見做し、その中の視ること聽くことが直觀であつて、觸覺に關することを勞作と解して、それ故に勞作が直覺に先立つとするやうな考方はどうでもよいのであるが、我々はこの考方によつて或る見地を示してもらつたものといはなければならぬ。即ち手を以て觸れ手を以つて形造るところの手工的勞作は今後大いに努力すべき方面である。

ライの教育論によれば、個人的精神と、自然界及人間界としての生活體との動反動的交渉關聯が教育を成立せしめるのであつて、その教授方法は印象、精神的加工、發表の三段階を踏むべきものである。凡て人間の活動は動的のものであり、これを獎勵する學校は行即ち行動學校である。

ライは勞作と行動とは異つてゐる、單なる勞作は意義が狭小であるとして勞作教育思想とは反對の態度を示して居るのであるが、その考方はあまりに心理學的、生物學的たるの缺陷を有する。

ブルゲルは知識の發達乃至學習段階について次の三つを擧げて居る。



1、把捉的勞作——身體的、精神的勞作によつて外界の現象を把捉する。

2、精神的加工

3、發表的勞作——言語、文字、繪畫、建設、形態等による具體的發表。

フツセルの現象學に於ては言語の成立を説明して、

1、對象——心の中の對象を論理的に意味づける。

故に意味づけらるゝものからすれば、そこには必ず意味づけるものがあり、意味づけるものからすれば、そこには必ず意味づけらるゝものがある。この意味づけらるゝものと、意味づけるものとの兩者の關係づけらるゝところに言語が要求せられるとして居るのであるが、しかし、かやうな考方は勞作教育の考方と大いに異なるものがある。即ち精神的及び肉體的勞作が謂ふところの勞作であるが、現象學の考は單に精神的のもののみである。

2、發 表

これも亦勞作教育の考方とは違つて、單に言語的精神的のものであるが、勞作教育

はもつと廣い意味を有するのである。故に現象學のみによつて教育學を建設せんとすることは甚だ一方的な考方であるといはなければならぬ。

訓育論上よりみたる勞作

一、身體的、精神的いづれの勞作よりみても無用の言語的發表を少くして、直ちに實行に出でしむるところに訓育的價值を認め得る。

二、ものを完成する體驗は勞作によつてのみ獲得せられる。蓋しこれは極めて大いなる人間の徳をなすもので、完成への努力——苦行反省等の過程を踏むところに尊い價值が存する。(ケルシエンシユタイネルは嘗て勞作の訓育的効果として、勤勉、克己、忍耐、性慾緩和等を擧げて居る)

三、勞作共同體をつくることによつて、自己管理、自己訓育、共同體々驗を營むことを得これによつて公正の思想が生じ協力、友愛の諸徳を養ふことが出来る。

(共同體々驗とは仲間どうしが自己の持前をさらけだし、お互の持つて居るものが相互に影響をもつこと即ち各自の本質に相互影響を與ふることである。)



## 體育論よりみたる勞作

勞作教育は體育上重要なものではあるがその中には多少身體或は精神上に悪影響を及すものもないわけではない。しかし、人によつては、彼の運動競技の多くが偏頗なる練習に傾き全般の教育に害を及したり又は短命になるやうな場合のあるのに比すれば、この勞作の方が遙かに自然的な體育であると主張して居る。

作業或は勞作教育に關する史的考察及びその教育的意義を探つてみると概ね以上の如き意味合のものであることが知らるゝのであるが、我々はこの作業乃至勞作教育の最近の傾向について更らに攻究してみる必要を覺ゆるのである。

最近の作業教育思想の代表的主張者は何といつても彼のケルシエンシュタイネルその人であることはたれしも異存はなからうと思ふ。

しかし、ケルシエンシュタイネルの考は既述の通り、その初期に於けるものと晩年に於けるものとの間には餘程の相違が認めらるゝのである。彼の以前の考の特色は

- 1、一般的陶冶を云々しないで職業的陶冶を重んじた。
- 2、人格的育論を避けて我々の周囲の社會教育を重んじ公民教育を主張した。即ち彼は抽象的なる人格教育論などは一時かへりみようとほしなかつたのである。
- 3、以上二つの目的を達するため、手工的、筋肉的作業教育を行つた。即ち精神的勞作などはその考の中には含まれて居なかつたのである。
- 4、作業共同體をつくらねばならぬとして居る。

この考は彼のデキウイの考たる學校の社會化といふところから來て居ることは明かな事實である。

然るに兩三年前に公刊せられたケルシエンシュタイネルの陶冶論は彼の作業教育論に對する最近の思想を窺ひ得べき好著であるが、その思想の根柢は彼のシュブランゲル一派の文化教育學のそれと殆んど一致して居ることが知らるゝのである。

而して彼は同書に於て次の七原理を擧げて居る。

## 1、全體性の原理



- 2、現實性の原理
- 3、權威性の原理
- 4、自由の原理
- 5、活動性の原理（自己活動の原理）
- 6、個性の原理
- 7、社會性の原理

右の七大原理中その中心的地位を占むべきものは自己活動としての活動性の原理と社會性の原理との二つである。

これによつて見ると、作業は最近一般に認容せられ強調せられて居るところの教育方法原理の最も代表的中核的なるものを包含して居るものであつて、その陶冶的價値の甚だ大なるものあることが知らるゝわけである。

かくの如き意味に於ける作業は果して如何なる過程によつて營まるゝものであらうか、そして、我々が我々の教育の實際に於て兒童の學習を指導する上に如何の形式に

よつて現實を統整すべきであるかといふことは極めて重要な研究問題であること勿論であるが、それは章を逐つて次第に詳説することにして、こゝでは單にその基本的なる**作業過程**を示すのみに止めて置かうと思ふ。

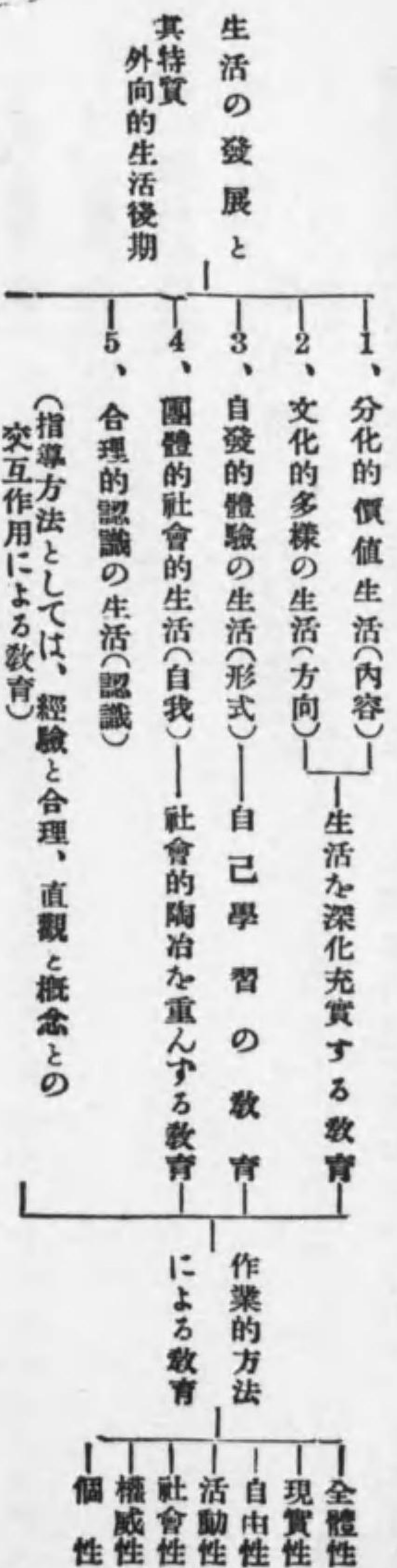
- 一、作業の目的の意識
- 二、その目的を實現する手段の工夫
  - 1、了解
  - 2、比較
  - 3、結合
- 三、目的の成就

#### 第五節 以上の約説表解

本編に於て今まで説述して來たところの、本學年兒童生活姿態の特殊相、作業的教育方法原理及び本學年兒童の生活指導方針の相互關聯、構造に就て其の約説圖解を試



み更らに改めて他の方面の事項に説き進みたいと思ふ。



### 第六節 個人調査と其綜合的處理

#### 第一、個人調査の方面

個人調査の方面として普通に考へられて居るところは概ね次のやうな諸方向であらうと思ふ。

##### 1、兒童の個性

- (イ) 身體的個性——體格、體質、疾病、異常其他
- (ロ) 形式的個性——知、情、意各方面の活動形式
- (ハ) 實質的個性——價值に對する構造關聯狀態

##### 2、環境的方面

- (イ) 家庭
- (ロ) 社會
- (ハ) 遺傳

そして、これ等に對する調査乃至觀察事項は、考查簿、訓練簿、家庭訪問録及び學籍簿等によつて夫々に整理記載せられて居るのが在來一般の個人調査方法であらう。一體、我々の立場からすると、眞に兒童の生活を指導しようとするにはその現實に



直面した研究方面としてはどうしても自然科学的な教育的診断及び教育測定への貢献を願みないわけにはゆかないのである。

教育的診断は児童それ自體に對する身體的方面、精神的方面、發達狀態及其その環境方面を出來得る限り科學的なる方法によつてなるべく精確にこれを測定しやうとするものである。

教育的測定の方は主として學業方面をテスト及びスタンダードの方法によつて行つて行つて、その客觀性を確立しようとするものであつて、團體的にも個人的にも實施し得るものである。

しかし、これ等の二者は等しく教育といふ事實の原因と結果とを數量の關係に引直して科學的即ち自然科学的に測定しようとするのであるが、人間陶冶の關係はこの數量的な範圍以外に尙ほ頗る重要な精神科學的、非合理的、創造的な方面があるのであるから、我々は單に前記の如き測定的な物質的方面のみの業績を過信するわけにはゆかない。そこには必ずや精神科學的價值的心理學乃至哲學的方面から眺めた個性觀に

よつて補足しなければ全き人間そのものを觀察し意義づけることは出來ないのである。

而して兒童の身體的方面については學校衛生學の貢獻に委ぬべしといふ論者もあるのであるが、元來學校衛生學の使命は團體としての學校の衛生事項を研究するものであつて、それを個人的に調査研究治療せうとするのは教育病理學の立場である。

しかし、この二者は共に醫學上の立場から兒童を考察するものであるから、まだ彼の學習心理學などのねらつて居る領域とは全然一致するものでない。

とにかく。この方面に關する問題は極めて廣汎にして深刻なる研究を要する性質のものであつて、學界に於いても未知數未開拓の事項も多々あり、學者の諸説もまちまちで確固たる定説も今のところ容易に見出難い現狀であるから、その方面の事項は暫く學者専門家にまかせることにして、我々實際家としては先づ在來一般に行はれてゐる身體検査や訓練事項及び學業考査などの諸帳簿に記載せらるべき事柄並びに例の家庭訪問録などを一層根本的に新興精神科學乃至生命哲學の立場と、自然科学的な測定



方面とを顧慮して、それ等を最も實際的に統一し活用し得らるゝやうに工夫することが肝要であらうと思ふ。従つて或る特殊な兒童に對しては随分複雑な調査や研究を試みなければならぬ場合が屢々あることは勿論であるが、まづ大體からいふと、前記の諸帳簿記載事項の研究改善と、それ等記入事項相互の系統的組織的研究即ちこゝにいふところの総合的處理を行へば、學級經營の基礎的調査の一方面だけは充足せらるゝのであつて、それだけでも、從來等閑視せられてゐた教育の基本的實際問題の解決に對して相當な寄與をなし得ることゝなるのである。

事實と理論との中庸調節をはかることが何としても大切である。教育はあくまでも一つの嚴肅なる事實であることを我々はこゝに再び反省してみる必要があると思ふ。

今かゝる見解のもとに學級兒童の個人調査を行はうとするには凡そ次の諸方面に留意しなければなるまい。

- 1、兒童の學業成績
- 2、兒童の精神的個性

(イ) 形式的個性——學習個性、一般的性能並びに特殊能力

(ロ) 實質的價值的個性

- 3、兒童の身體的個性

(イ) 體 格

(ロ) 體 質

(ハ) 疾病、異常、其他、

- 4、兒童の操行

- 5、兒童の生活環境

(イ) 家庭——經濟、藝術、宗教、道德、政治及學問的生活の諸方面

(ロ) 社 會

(ハ) 自然——地勢、氣候、風土及び生物等

(ニ) 遺 傳

〔附〕 男女性別に關する顧慮



## A、兒童の學業成績

學習とは生得的傾向の經驗による變容を意味するからして、その生得的なる傾向そのものは既に個人による特異性を有して居ること勿論である。従つてこれに經驗が加つて來る學習の結果に個人的特異性のあることは當然の歸結である。

この意味に於いて學業成績は、學習に於ける個性を示すものとして、個性研究上重要な一面を負ふものといふべきである。

加之、我々はこの學業成績の教育的意味として次の二要素のあること忘れてはならない。

- 1、兒童の知識界の状態を明かにすること。
  - 2、これによつて學習指導の方法を反省し、兒童將來の知識界の建設に資すること
- 然るに従來行れて居る學校の學業成績の表し方を見ると極めて不満足不徹底なものであつて、そこにはたゞ粗雑な知識状態の表明と、雜駁な反省資料とを提供するのみものにし過ぎない。

かゝる缺陷の指摘並にその矯正方法の考察からして起つた一つの學業成績考查及表明の科學的運動ともいふべきものが彼の教育的測定である。

今、田中博士著教育的測定學に於いて指摘せられた從來の學業成績考查法の缺陷を左に例擧してみよう。

- 1、同一の答案に對する採點が採者によつて異つてゐること。こは同一答案に對する多數の採點者の採點が著しい差異のある事、異なる採點者の採點はその點數の間に相關の少いこと、及採點の頻數分配が蓋然曲線と一致しないこと等によつて證せられる。
- 2、同一の學習者に對する成績の採點が、時を異にすると一致しない結果をもたらす。
- 3、學科の相異によつて、採點の状態を異にすること。
- 4、學科の成績考查が一定の性能を代表しないこと。
- 5、性能の分析の不十分なこと。



- 6、一問題に相關係する多要素が存してゐる事。
  - 7、問題による點數の不平等。
  - 8、速度の無視。
  - 9、客觀的標準の缺除。
- そこで、どうしても今まで我々の實施し來つたところの學業成績考查法は新興科學的運動としての教育的測定によつて改善せられねばならない運命に立ち至つて居る。我々は萬難を排してこの方面の研究に突進しなければならぬ。
- 今參考の爲め我々が我々の學校に於いて研究實施した讀方及び算術の考查法の概要を左に紹介することとする。(詳細は田中博士監修國語算術考查の實際に譲る)
- 1、考查問題の決定上
  - (イ)その學科に關する能力を分析し其全體に亘つて考查する。
  - (ロ)各學年の主要目的に従つて考查する。
  - 2、各能力乃至要素を別々に考查し偏頗なきを要す。
  - 3、各能力乃至要素を一々慎重に考查し、各兒童の學科能力の個人差をあきらかにする。
  - 4、同一の事情に於て同一の兒童を同一の問題によつて考查すれば何人がこれを試みても殆んど同一の成績を得らるゝ如く工夫す。

## II、採點上

### a、採點の方向

- 1、仕事の分量と時間即ち仕事の速度を考慮し考查評點する。
- 2、仕事の質乃至正確さを考查評點する。
- 3、仕事の困難度に相當する配點法をなす。

### b、採點の正確精密簡易

- 1、零點のきめ方を明確にする。
- 2、單位のきめ方——一點の意味のきめ方を明確にする。
- 3、尺度構成による考查の精密簡易機械化をはかる。



以上の要件に留意することによつて考查が主觀的偏執に陥らぬやうに、即ちあくまでもその客觀性を保持するやうに努めるのであるが、尙ほ其の一層具體的な實施上の要件としては、

- 1、學科の要素及配點をつくる。
- 2、その學科能力としての要素の二々についてそれを中心として問題を選定する。
- 3、意味の明かなる問題を選定する。
- 4、各要素毎になるべく多くの問題を選定する。
- 5、各要素毎に精細に得點を記入し成績一覽表を作成する。
- 6、なるべく確實に採點し得らるゝ如き問題を選定す。
- 7、然らざる問題には採點標準をつける。
- 8、時間を加算して採點する。時間は四十分を標準として問題を一組づゝ作成する。そして、正答時間の百分率を一點とし、其平均時間を零點として十一の點を與へる。従つて答案には凡て時間を記入する。

9、仕事の質の考查に對しても、然否法、再認法、完成法其他正確に採點し得る問題を選定する。

10、定められたる採點標準による。

11、仕事の困難度による考慮は成績に表れたる正答率によつて決定する。(五〇%)

12、零點のきめ方は一つも出來得ざる場合を零點とする仕方を採るか或は一つも出來ざる兒童の百分率による仕方をとるか兩者その一に依ること。

13、一點の意味のきめ方は容易なる問題を一點とし、困難度に従つて點數を定めるか或は正答の百分比によつて困難度を定め、それを直ちに一點とするか兩者その一に依ること。

14、尺度構成法を決定すること。

以上の要件のもとになされたる讀方、算術客觀性成績考查方針を圖示しよう。

### 讀方客觀性成績考查方針







算術客觀性成績考查方針									
算術科									
關聯的 價値科 學的 文化價 値の體 得	本質的目的(獨自性)								
	數量的生活的擴張充實								
	實用的地見			發生的的地見					
	學 習 態 度	社會的 文化 常識	計算 能力	函數思想の啓培					
思 考 力				函 數 觀 念	實 驗 實 測	空 間 觀 念	計 算 知 識	數 觀 念	
、	五	一五	一五	二	、	三	五	五五	尋一
、	五	三〇	一五	五	五	五	一〇	二五	尋二
、	五	三〇	二〇	五	一五	五	一五	五	尋三
、	五	二五	一五	五	一五	一〇	一〇	一〇	尋四
、	五	三〇	一五	五	一〇	一五	一〇	一〇	尋五
、	一〇	一五	二〇	三〇	五	五	一〇	五	尋六
、	三	一五	二〇	一〇	七	二〇	二〇	五	高一
、	一	一〇	二五	三〇	六	八	一〇	、	高二

備考  
讀方科參照

B、兒童の精神的個性

我々は兒童の精神的個性について述べるに當つて、先づ在來の個性觀を一瞥し、更にそれら各種個性觀の統整的見地を確立しておく必要があるから、その點に關し垣内、中島共著「讀方教育の現象學的研究」の記事を抄出引用する。

從來の個性觀を大別して沒價値的主觀的の立場にあるものと、價値的客觀的立場にあるものとの二つにすることが出来る。

前者はその共通點として個性を沒價値的に考察してゐる。即ち自然的生理的な個性を経験的分析的な心理學の方面から實驗的に研究せんとしたものである。従つてその分類法も極めて要素的分析的な見地に立つたもので、例へば知の方面から見て注意、記憶、表象、聯想、思考、想像等の上にはれた個人の特異性を確めようとしたり、情意の方面から見て多血質、膽汁質、粘液質、神經質等の四種類に分けようとしたりして居る。そしてこれらを更に性格の方面から量的質的に分けて、固定的性格、動搖的性格、善良なる性格、不良なる性格などとして居るのである。



然るに後者は何れもその考察の基礎を價值意識の上に据ゑて居る。即ち文化的人格的な個性を哲學的綜合的な心理學の方面から全體關聯的に研究せんとしたものである。従つてその分類法も構造的作用的な見地に立つたもので、知情意合一の精神そのものを統一ある構造關聯組織體として、特殊と普遍の交渉融合關係に於いて個人の特異性を見きはめようとするのである。そしてこの部類に屬する個性觀の特色の一として個性を質的の差とは認めずして、これを單なる量的の相異と見做すことである。

要するに前者は個性の形式を單に素質の方面からのみ考察するに反して後者はこれを環境との相互關係といふ方面から研究考察しようとするのである。従つて前者は個性概念の内包を以つて概ね靜的即ち完成せられたる實在の如く見做すきらひがあるが、後者に至つては、これを動的即ち發現する姿態の中に其本質を求めんとする長所を有するのである。

但し彼の精神分析學派のそれは、等しく人格の根柢たる根源的傾向を基礎としては居るが、尙ほ病理學的生物學の見地に立つて、經驗的心理學的方法を加味せしめ以つて活動的な心理的個性を見出さうとする立場にあるのであるから、この點に於いて恰も前記兩者の中間的地位にあるものと見做し得るのである。

かういふやうに考へて來ると、沒價値的主觀的個性觀に立つものは、價値的客觀的のそれに比して甚だ舊式なもの、見劣りのするもの、如く思はれるばかりでなく、その學理的系統組織乃至研究方法上に於いても幾多指摘せらるべき不備缺陷を有するのである。けれども、一面それが比較的確實な實驗觀察法の上に立つて居る關係上到底無視し得ざる學術的業績を我等に寄與しつゝあるのである。然るに後者はその學理の深遠、系統組織の嶄新、識見の卓抜に於いてたしかに新學說としての特色を具へて居るけれども、まだ誕生後日が浅い關係上、その結論や研究方法などの點に於いてその解決を後來の研究に俟たねばならぬものも往々にしてこれある有様である。例へば精神分析學派の主張する意識下の問題やデルタイ派の唱道する所謂精神科學的研究方法の如きは現に夫々有力なる反對説を有して居るが如き即ちそれである。

そこで我々實際教育者の側からこれを見ると、教育はどうしても個性を通じて、或



は個性の上に行はれなければならぬこと勿論であるからして、以上兩説の長所を採つてこれを個性教育の上に實施して行く態度に出づることが最も必要でもあり、穩健確實な手段でもあることになる。事實、我々實際教育者が現實の兒童に直面してその個性を判定し、各その特性に適應した教育即ち所謂適性教育を施さうとする場合に於て、これを教授、訓練の方面に及ぼさうとするには價值的客觀的個性觀に立つ方が適切でもあり便利でもあるが、例の職業指導や部分的心意活動の實際を明かにする場合には反つて沒價値的主觀的個性觀に立つ方が都合のよい場合が多いのである。

故に我々はこの點に關しては何よりも先づ兒童の學習上に現れたる個性を経験的、實驗的、即ち分析的、要素的に研究し、それと同時に、一方、精神構造體としての哲學的綜合的なる研究によつて兒童の生活乃至學習の實際を指導しようとするのである。

#### A、形式的個性

兒童の個性乃至特質は夫々ある共通性を以つて各教科及作業の學習上に表れ來ると同時にそれは更らにそれ等諸教科及作業の各々を通じて略ぼ同一なる固有の特質を發

揮することは疑なき事實である。そして兒童にかくの如き特質を認め得る基礎は兒童そのもの、學習上に於ける心構へ即ち云ふならばその各々の志向性如何に存するものと見做し得るのであつて、結局は兒童各自の精神活動形式の特色であり、兒童個々の生活姿態、價値實現の活動の姿である。

我々はこの形式的なる個性について先づ二つの根基を認め得るのであつて、思索性と活動性が即ちそれである。この二大根基が統一せられたものに統一性乃至融合性とも名づくべき第三の態度乃至類型があり、又一方これら三種の類型の何れにも屬せざる性類型のものがある。この類型は他の各性へ發展すべき傾向を有して居る極めて不確定な形式のものであるから便宜上不定性の名を附しておく。

要するにかゝる個性の見方は文化價値を實現して行く形式的活動としての所謂現象的なる傾向乃至態度を觀察し測定して判定評價したものである。

次にこれら性類型に屬する兒童の學校生活、學習振り及學科成績等に表れた特色即ち學習的個性を具體的に表示してみる。但しこの形式的個性に關する詳細なる説明と



研究とについて知らむと欲する人々は垣内、中島共著「讀方教育の現象學的研究」を参照せられたい。

類型	A型	B型	C型	D型
學校に於ける生活状態	一、言語は明晰である。二、動作も活潑である。三、容姿端正で素行も可良である。	一、言語明晰で用語適確なる寡言である。二、動作活潑容姿端正にして素行概して良好である。	一、言語明晰なるも寧ろ冗辯に失する。二、動作活潑容姿端正にして素行概して中位である。	一、言語明晰を欠き動作不活潑なる者が多い。二、容姿放漫にして素行思はしからぬ者が多い。
學習振りの特長	絶えず注意を集中して沈着明敏なる活動をする。	よく注意を集中して沈着なることA型に類するも黙考して容易に發表しない。	一、腰々注意の集中を欠くことがある。二、綿密周到を欠く。三、活動周到を欠く。四、綿密周到を欠く。五、活動周到を欠く。	一、注意散漫で概して弛緩せる學習振りが多い。二、鈍重と輕忽との二種があつて一般に發表する事が少い。
學科の成績考察	一、各科に亘つて概ね優異である。二、一例として成績順位を示すと(算、理、讀、修、體、圖、綴、唱、歴、地、手、書等の順位となる者がある)。	一、概して理論的學科に秀で居る。二、一例として成績順位を示すと(算、理、歴、讀、修、綴、地、體、圖、手、唱、書等の順位となる)。	一、學校成績は概して中位を占めて居る。二、一例として(讀、唱、綴、書、修、理、歴、地、體、手、算等の成績順位を得て居る者が多い)。	一、概して成績劣等の者が多い。二、一例として理論的學科に於て(算、理、讀、修、體、圖、綴、唱、歴、地、手、書等の成績順位を得て居る者が少い)。
備考				一見所謂優異兒童として見られることが多いが最も注意すべき教育對象が含まれる。

た: れ は 現 に 上 習 學 科 教

索 思	型 一 統	讀方學習に現はる、特徴	綴方學習に現はる、特徴	算術學習に現はる、特徴	手工學習に現はる、特徴	裁縫學習に現はる、特徴
一、一分間音讀。二、七〇字。三、内字外字。四、誤讀振殆んど。五、讀意なく語句。六、深みある讀文。	一、一分間音讀。二、七〇字。三、内字外字。四、誤讀振殆んど。五、讀意なく語句。六、深みある讀文。	一、言語明晰を欠き動作不活潑なる者が多い。二、容姿放漫にして素行思はしからぬ者が多い。	一、證共着想可なり。二、叙文も綴り何。三、所謂短文の自由。四、底文の成り。五、字七〇〇字。六、底光りあり。	一、思索型、活具へて居る。二、計算と思考。三、推測も正確。四、同様に計算。	一、自己の考案により正確な製作をする。二、作業は着實に優れて居る。三、作品は必ずやりとげる。	一、技術理論共によい。二、教師の考へを聞かす。三、發行の考へを聞かす。四、發行の考へを聞かす。
一、記述するに當りて沈黙に筆を下さず。二、思想よく統ひきしまれり。三、文字正確句讀比較的多。	一、記述するに當りて沈黙に筆を下さず。二、思想よく統ひきしまれり。三、文字正確句讀比較的多。					
一、思考正確にどない。二、計算は割合に正しい。						
一、自己の考案になつた正確な作品を作る。二、機巧の工も加へる。三、作業が實に正確なる者が多い。四、技術の劣れ。						
一、理論を相當に考へる。二、技術は拙劣である。三、仕事丁寧にして時間を無駄にせず作業する。						

第一章 第五・六學級經營の基礎



徴 特 の 性 個 的 式 形 る

不	型 動 活	型
一、一分間音讀 内外。二〇〇字	一、一分間音讀 内外。三〇〇字 二、讀振表面的 に流暢に花々 しき讀方多し。 三、統覺力明敏 を缺き而も機 械的暗記的な	三、統覺力明敏 なれども文 の主観的理 智的な
一、提示するも 容易に筆を下 さず。呆然た る様あり。	一、達筆長文寧 ろ冗長の弊あ り。字乃至八 百字には一千 以上。二、提 示に緩りば 直ちに綴り じむ。三、叙 述的の文 多し。四、思 想に混亂 あり。執筆後 概ね十五分位 に句讀點少し	四、一般に集約 的。短文を綴 る。字乃至二 〇〇字。五、 内面的に明 敏なる力を藏 す。
一、思考も浅く 計算も遅い。 二、計算方便物	一、計算は非常 に迅速である。 二、應用問題の 解決は比較的 遅い。三、計 算に所々 誤りがある。 四、問題を勘違 ひすること がある。	三、思考と計算 が伴はぬ。傾 向
一、模作品を多 く作る。二、 不成績な品	一、創作品を作 ることは少い。 二、模作品を作 ることが多い。 三、作業製作は 失敗に終るこ とが多い。四、 製作を急ぎ 粗末で不完全 なものを作る。	其の粗雑なる ものを製作す る。者もある。 かもし。獨創 的な分子は含 まれない。五、 作業を中止 のしな成りな ものは未だ中 のしな成りな ものは未だ中 のしな成りな
一、技術も理論 も不長である。 二、自分の作業	一、新しいもの を好む。二、 熱心にはじめ が完全な結果 の得がたい時 は自分のことよ りも他人の世 話をややくこ ろが多い。四、 理論を輕視 し模倣の仕事 をなす者が多 い。	四、用具の取扱 も丁寧である。

型 定
二、讀振語をた どりつゝ而も 表面的に讀む 誤讀多し。 三、統覺力遲鈍 なり。
二、文は思想散 漫不統一なり。 三、誤字脱字等 多し。四、筆 路滯滞し て往々中途擱 筆するものあ り。綴字量三 〇〇字乃至三 〇〇字。
を與へれば比 較的計算は確 となる。 三、總じて受動 的である。
を製作する。 三、途中にて失 敗し完成する ことも少い。
少しも考慮し ない。 三、向上發展と 云ふことが少 ない。

兒童の精神的なる個性の形式方面の調査研究の仕方乃至分類法については右の學習的個性の他に同じく個性を全體的に見たものとしては、

- 一、智 的 型
  - 二、經 綸 型
  - 三、技 術 型
  - 四、力 量 型
- の四類型を分つことが出来るのであるが、この分類法は主として職業指導の見地からした精神的身體的兩方面の綜合的判定に基くものである。



精神検査の立場から個性を分析的に研究したるもの即ち分析的個性中の形式的なものととしては、その智的方面から眺めたものに次のやうな分類がある。

- 一、一般智能（最優、優、中劣、最劣）
- 二、特殊智能
- 三、觀念型（視覺型、聽覺型、運動型）
- 四、理解想像型（觀察型、分析型、發明型、思索型）

情的方面から見た分類としては例の氣質としての粘液質、膽汁質、多血質、神經質等があるし、意的即ち性格の方面からするものに固定的、動搖的の二つがある。

右の中こゝで特に考へてみたいことは一般智能と特殊能力に關する精神検査上の問題である。

我々の精神能力は我々の生活乃至學習を可能ならしむる生得的先天的の素質であつて、これを一般智能即ち一般的なる體力を除いた一般的精神能力と、特殊智能即ち各種の身體的能力を除いた特殊なる精神能力とに分つことが出来る。そしてこの兩者の

關係は、我々の一般的なる精神力即ち一般智能がそれ自らの構造關聯を保ちつゝ一定の方向に進展する場合に夫々異つた標式を以つて分化するとき、その一々の分化の相に名づけて特殊的なる精神力即ちこゝにいふところの特殊智能といふことになつて居るのであつて、つまり、兒童は全體の不可分離の單一構造體であるから、その全體構造と部分との關聯は、多様の統一態としての全體が單なる依存關係によつてその部分と結附いてゐたり、個人差や特殊方面が抽象や分析の結果表れて來るとするやうな自然科學的な構成心理學に於けるそれとは全然異つて居ることを注意したい。

一般智能及特殊智能の評價や表記法等に關しては種々複雑した事柄があるけれども大體に於いて、一般智能の表記は、觀察と検査と及びその兩者を併用するのであつて元來は教師日常の觀察による評價を主とし、検査器又は用紙によるテストはこの觀察を吟味補正するに用ゐるのがその立前である。

特殊能力は便宜上、精神機能と感覺機能と運動機能との三種に分ち、共に一般智能の表記方法によるのである。我々の學校では安藤式の検査器械を使用して居るのであ



るが、これ等詳細の説明については凡て入澤、山崎共著「學級學校經營の研究」を参照せられたい。

### B、實質的價值的個性

個性は先天的と後天的との二要素の相關的雰囲気中に發達するものであつて、その先天的なものは重に精神作用の量的力的關係であり、而もそれが基礎となつて精神構造の質に影響を及ぼすものであるから、個性教育は先づその個性の量的力的方面をしかと見極めてその上に凡ての指導を工夫し組織すべきである。そして、その認識法は實驗心理學と精神科學的心理學との兩方面から直觀し、測定し、觀察して克く客觀的全體的、本質的なものを把握するように努むべきである。

元來、個性そのものゝ活動は必ず或る實質即ち價値の方向に對して作用するものであるからしてこの兩者は不可分離の關係にあること云ふまでもないのである。

實質的個性の分類に關する見地にも幾多の種類があるのであつて、その全體的個性を見るものとしては彼のシュブランゲルの六種の形式即ち、

科學的個性、藝術的個性、道德的（社會的）個性、宗教的個性、政治的（權力的）個性、經濟的個性

があるし、その分析的個性を見るものとしては、

實質的氣質——温順、強情。高尚、野卑等。（情的）

實質性格——正直、不正直。守約、違約。公明、利己。忠實、不信。操守、不操守

等。（意的——性格）

等の種類を擧げることが出来るのである。

こゝで我々が一應考へておかなければならぬことは、個性の差は量的のそれであつて、その本質に於いては流動的のものであることである。もしも、個性が質的の差異であつて固定的定着性のみから成立つて居るものだとしたならば教育といふ事實はその存在の理由を失つてしまはなければならぬ筈である。故にかの形式的乃至學習的個性は勿論この實質的價值的個性の如きも相互に變化流動しつゝあること勿論である。特に前者の移動方向は教育の結果遂次統一型に指向せらるゝものであることは事實の



明證するところである。而してその後者にあつては個性の移動方向を豫想すること甚だ困難なる事情がある。

個性の確立する時期は一般には壯年期以後のことであるとせられて居るのであるが、しかし、我々は實際上の調査の結果によつて次の如き事實を確め得たのである。それは高等小學校の一二年、中等學校の一二年乃至三年程度の兒童、生徒の約三分の一以上は既に或る特定の價值によつて自己規定を試みんとする個性的な體認作用がかなり明かに認めらるゝことである。勿論、我々はそれを目して直ちに彼のシユプランゲルの所謂生活形式の表れだと速斷するものではないが、兒童の多くは此の時期即ち所謂青春準備期に於いてかゝる價值追求の個性的活動の傾向が著しくなつて來るからこの點を教育上の顧慮の中に加ふべきであるといふことを主張したのである。左に價值的心理學上より見たる個性稟賦の一覽表を示してみよう。

類型	態度
	個性活動の態度
	學習生活に現はれたる態度

理論的	一、物を理論的に見事物の關係を系統立てる。 二、法則關係の追究をなし經驗のすべてが客觀的理論的である。	一、學習の仕方が合理的系統的である。 二、自究的態度が顯著である。 三、比較的複雑な仕事も秩序的に熱心に處理し行く。
社會的	一、他人のため社會のための標準にして努力する。 二、愛を他人に移して活動し人格の向上開展とする。	一、研究心旺盛にして眞面目である。 二、一般に學業成績も可長である。 三、稍々濼測の意氣を缺き寡黙の者が多い。
美的	一、美的標準により判斷し行動する。 二、繪畫的に音樂的に文藝的に事物關係を直觀し享樂することが經驗乃至生活の中樞である。	一、讀書趣味の豊富が多い。 二、唱歌、綴方、圖畫等所謂表出的な學科を愛好する。
宗教的	一、人生の全體が永遠無限の點に着眼して進み信仰を生活の中心にする。 二、眞面目で敬虔の念にとみ熱誠で感激の情にとみ迷信に陥ることもある。	一、道徳的な話を好む。 二、自己の所信はあくまでも貫徹しようとする。 三、しかし長上に對する信頼の念は強い。
經濟的	一、實利實益をすべての標準とする。 二、材料の利用應用節約と方法の技術的經濟的なることを生活の中心にして生活する。	一、時間の利用に注意する。 二、學用品を經濟的に使用する。 三、ものの考へ方が凡て現實的具體的である。
政治的	一、權力意志を中心として出發決定し勢力を外面に表すが其の生活の様式である。 二、經濟を手段と彈性的實行的活動的である。 三、行爲意志の自由を尊び知識感情は勢力生活の方便である。	一、綴方、讀方などに於て特に議論文を愛好する。 二、學科に對する好悪が極端である。 三、頭腦は明敏ではあるが深刻な考へ方は少ない。



## C、兒童の身體的個性

兒童の身體的個性を知るためには身體検査を行はなければならないのであるが、それには靜的方面と動的方面との二つがある。

靜的方面の検査に於いては醫學的な診断及想診によつて兒童の遺傳及既往現在の特質を明かにしようとするので、事もとより専門に屬すべきではあるが、教師と兒童との比較的長時に互る平常の接觸によつて想定せられたる診断は醫師の診断上の材料乃至參考としてかなり有力なものとなる筈である。而しその靜的検査としては一般に行はるゝ體格検査の外に更らに體質の検査をも併せ行ふべきである。

次ぎに想診及び診断の内容について略記してみると、

營養状態、營養状態について上、中、下三分して更らに具體的に示す。

身體發育、上、中、下に三分して記入する。

健康状態、強、中、弱に三分し、その状態をも具體的に表す。

病歴、病氣についての個人の生活歴を示すのであつて、入學以前より今日に至

る既往症を具體的に記入するのである。

視官及視力、色盲、正視、近視、眼疾、色盲、色弱等を表す。

聽聞力及聽力。左右耳の聽聞及聽力の正、異常を示す。

肺 状 態。肺の活力、健否について表す。

心 臟 状 態。心臓の活力、健否、正常、異常について表す。

體 質。殊に生活状態の實際觀察事項を具體的に記入す。

其 他。筋肉發達、外貌、體容、吃音、左利、不具、口臭、腋臭、姿勢

等について具體的に記入す。

身體の動的方面検査としては彼の身體測定の方法がある。その實際上便利な方法を左に示してみると、

## 一、體格測定

身長、體重、軀幹長、頭（周圍、縱徑、横徑）

## 二、機能測定



## 肺活量、握力。

## 「参考」體質の意義及び分類に就いて

體質とは、個人身體に固有せる性質の謂なり。或は個人身體の解剖的及び生理的造成の總計なりと稱して可なり。これは病因論中「素因」の重要内容をなすものなり。

體質は種々の方面より之を観察し得可し（常に個人身體に就てのみならず、家族、人種に就きても、又年齢、男女性を對象としても、之を論ずるを得可し。又特に解剖學上より、或は生理學上、若くは血液學、血清學上より、之が研究をなし得らる。）健康の範圍内に於て、個人により、解剖的に又機能的に又稟質 *Temperamentum* の上にそれぞれ體質の差異現はる。此は差異に基き、外形上種々の「姿質」*Habitus*（體質の外に現はれる態度を云ふ）或は「型」*Typus* を區別し得。體質豊廣の人と體質纖細の人とは、同じく健者なるも、其の間に、自ら明白の差異あり。強弱の區別、必しも直に健病の意味にては無し。然れども疾病の發生に對しては固より無意義ならず。目下多く引用せらるる、*Stigands* 及び其門下 *Chaillan Mactuliffe* の分ちたる體質の四型（呼吸器型 *Typus respiratorius* 消化型 *T. digestivus* 筋肉型 *T. muscularis* 腦髓型 *T. cerebralis*）の如き、固よりその間に移行型多々あれども、屢、實際に當て嵌まるところあり。其他、種々の見地よりして、種々に體質を分ち考ふるを得るなり（現代醫學大辭典より）

## D、兒童の操行

一般に操行といはれて居る事柄を比較的狹義に解してみると、兒童の學校生活中にあらはれるところの行狀であるといふことが出來よう。従つて兒童の操行を調査しようとするには、先づ兒童の個性を各方面に互つて調査し、その學校生活に於ける一切の行動を観察しなければならぬ。

但し我々がこゝに最も注意しなければならぬことは、操行と品性との關係である。

一體、品性といふのは遺傳、環境、教育並びに修養等によつて合成的に形成せられたものであるから、遺傳の良否や環境の如何、教育方法の可否によつて兒童の良否を査定することは意義のないことである。品性によつて自然的になされた無努力の行爲は兒童操行査定上の對象とはならない。それは必ず自己の努力によつてなされる、この行爲即ち努力行爲のみに對して操行の査定は行はるべきものである。人格の不由分子を操行の對象たらしめてはならぬ。そこが彼の品性全體を對象とする人格査定と異なる處であつて、操行はあくまでも道德的方面から考ふべきものたる所以である。



而してその所謂努力行爲の内容には積極的に善をなさんとする行爲と消極的に惡を抑制する行爲との二方面があるから、操行査定は次の標準によつて行はれるのが最も至當であらうと思ふ。

- 一、指導に應じて善に向はんとする努力強きもの
  - 二、同 努力弱きもの
  - 三、同 努力なきもの
  - 四、指導に應ぜざらんとする反撥性を有するもの（鶴藤文學士著實際教育論より）
- 次ぎに兒童の操行調査の諸方面を列擧してみよう。
- 一、其體質、體格
  - 二、知識、技能の能力
  - 三、其長所短所
  - 四、其情意活動の傾向
- 以上を精説すると、各種の感情の働き方、意志の強弱、善惡、技能等に對する態度

師長に對する態度、學友相互の交際、賞罰を受けたる度数等を調査するのである。

#### 五、家庭生活の状態

六、戶外生活の状態

かういふやうに算へ上げてみると其の調査事項は、訓練上から見て逸すべからざる一切のことに亘るべきであるが殊に注意せねばならぬ事柄は、

- 一、個人的道德として  
自立、克己の徳、之に關しては誠實、謙遜、節制、勤勉の如何。
- 二、社會的道德として  
協同、献身の徳、之に關して從順、親愛、愛國、尙公の如何等である。

#### E、兒童の生活環境

環境とは學習者に刺戟を與へる周圍の事物のことであるが、その刺戟を感受し、その刺戟に意味を與へるところの所謂價值感受性は、學習者自身に備ふるものたることは勿論である。従つて環境そのものは本質に於て個別的のものである。即客觀的存在



としての素材が一度各自の環境として受容せらるゝ場合に於いては同一の實在も其の意味に深淺廣狹の差異を生ずるのであるから、環境としての實在は動的變化的のものであるといはねばならない。

環境は學習者に對して常に有意的乃至無意的に影響を及しつゝあるのであつて、家庭、學校、社會及び自然界は凡て我々の環境となつて居ることは言ふまでもない。

かの個性の伸展とか個性活動とかいはれて居る事柄は學習乃至生活者と環境との交渉によつて相關的に行はれ、そこに所謂生活の實現、意志活動の實現等となるのである。かくの如く環境が心の生活内に内在して成長し、意味化して行くのであるから、我々は兒童の環境を調査し、觀察することによつて、兒童の生活態度即ち彼等の心の成長、心の態度、生活の傾向を理解し得るのである。

次ぎに環境調査上の着眼點を列挙してみる。

### 1、社會的環境

#### (一) 家庭

生活程度——家屋狀態、家庭、經濟

教育の程度、職業、勤先——父母、祖父母、其他

家庭宗教信仰の程度

父母の趣味、嗜好、健康、性格

同居人關係

家庭の交際、中心人物

教育上の意見、方針

其他交通關係、通學路の狀況

#### (二) 社會

四圍の生産狀態

學校、神社、佛閣の存否

演劇場、遊廓、料理店の存否

交友、風俗、習慣等の影響



2、自然的環境

平野、山地、高地、高山（地形）

池沼、海岸

氣候

動、植（生物）礦物

左に個性態度と文化環境との關係についてその極めて一般的なものを表示しておく

個性態度	文化系統	文化環境
科學型	1、人よりの 2、物よりの 3、自然よりの	1、各種專門學校、大會社、大工場の存在 2、文明的施設の存在 3、親兄弟の教育程度及職業其の渴仰、家庭の科學的哲學的生活 4、變化の多き自然界
社會型	1、人よりの 2、物よりの 3、自然よりの	1、親兄弟の渴仰、職業、近郷の崇拜人物の出現、家庭近郷の道德的生活の情況、生活狀態 2、神佛關教會の勢力的存在 3、廣漠なる土地に住む子供
道德型	1、人よりの 2、物よりの 3、自然よりの	1、家庭近郷に於ける藝術家出身の刺戟其趣味 2、最も強き遺傳的傾向 3、音樂會、展覽會、演劇場の刺戟、遊覽地の刺戟
藝術型	1、人よりの 2、藝術よりの	1、自然美に富める郷土（山岳、河川、海岸、島嶼） 2、家庭宗教の濃厚及近郷の宗教的色彩 3、逆境に處する者、又は逆境に處したる者、貧しき生活を垂けたる者 4、神佛關教會歷史的遺物の存在、遊覽地の子供

宗教型	經濟型	政治型
1、人よりの 2、物よりの 3、自然よりの	1、人よりの 2、物費よりの 3、自然よりの	1、人よりの 2、物よりの 3、自然よりの
宗教的刺戟	經濟的刺戟	政治的刺戟
1、家庭の職業、富の程度、小商人の多き地、農工商漁業地、經濟的偉人の出身 2、牛産地、遊覽地、消費地 3、産業學校の存在 4、交通の便否	1、各官廳の存在 2、政黨的色彩濃厚なる土地、家庭の政治的興味 3、權力者の出現及居住 4、階級思想、自由平等思想の濃厚	1、自然美に富める郷土（山岳、河川、海岸、島嶼） 2、家庭宗教の濃厚及近郷の宗教的色彩 3、逆境に處する者、又は逆境に處したる者、貧しき生活を垂けたる者 4、神佛關教會歷史的遺物の存在、遊覽地の子供

「附」 男女性別に關する顧慮

個人乃至個性調査上その最も具體實現的な事實としてそこに男女性別の問題が嚴存して居るのである。特に高學年の兒童は、外貌からも思想、趣味嗜好、心情上からもこの區別が明瞭になつて來るのみか、女兒に於いてその早熟なるものには往々身體の成熟せる結果月經を見るに至る者すらあるのであつて、男女共に誘惑せられたり、不



良化する危機に迫りつゝあるのであるから、かゝる例外に對しても或程度の警戒はせねばならぬ。

しかし、一般にはまだ生殖本能のめざめは見えないことが事實であらう。

この點からして例の男女共學問題も起つて來るのであるが、元來、男女性を各別に就いて考察するときはその個性氣質等に於いて異るところあるを認むるのである。

即ち、男子は概して體力強く、知力に富み、意志強く、膽汁質、粘液質の者多く、

女子は體質纖巧にして、感情に深く、多血質、神經質の者が多い。

従つて男子は進歩的に學問の研究、政治軍事實業經濟の如き社會の公共的方面に當るに適し、女子は保守的であるから、家庭の整理、子女の養育の如き社會の内部的方面に當るのに適して居るのであるから、教育上にあつては、男子は男子らしく、女子は女子らしく教育して各々其の天分を盡させることが何よりも必要なことは言ふまでもない。けれどもこれを其一人格としての價値の方面から見れば男女の間に差別あるべきいはれないのであつて、何れも一個の人間として各々その性能を盡さしむる爲め

には、其教育を全く別にする必要はないのである。まして男女性の充分に相分れざる幼児期や兒童期には之れを共學せしむるも何等不可なる所を見出し得ぬのである。

が、しかし、女子の發達は男子に比して約二三年を早むることは生理學又は心理學上より證明せらるゝ事實であるから此點だけは特に注意する必要があることになる。

とにかく、高學年程度の女兒に對しては、まだ、例の面倒な性教育の問題などは一般にはさほど顧慮するには及ばないと思ふのである。

故に本學年に於ける男女兒取扱の一般方針としては努めて生殖本能の現出を轉向せしめ無邪氣、快活の氣風を鼓吹し、體操、遊戲、競技等には寧ろ積極的に合同せしめて因循消極的な心情を一掃せしめる方が良策であると信ずる。

本學年程度の兒童に對して餘り性別的な取扱をすることは反つて生殖本能の現出を促進する結果を招いて不自然不合理に陥ることになりはしまいか。

#### F、個人調査の綜合的處理

抑も學級經營の基礎としての兒童觀察は、從來共に相當綿密周到な調査研究を遂げ











我々の現在所有する力を最大限度に發揮して斯道に携つて行くより他に途はないのである。今、左に述べようとする個人調査の綜合的處理の實例も、かゝる立場から實施せられたほんの一例に過ぎないのである。

惟ふに眞に個性の特質を見極めその各々の個性に適應したる所謂適性教育を施さうとするには少くも次の諸方面からの研究調査を綜合した上でなければならぬと思ふ。即ち

- 一、學習的個性乃至價值的個性（既述當該記事參照）
- 二、一般的性能乃至素質（先天的個性）
- 三、一般學業成績
- 四、身體的個性（體格、體質、其他）――先天的後天的
- 五、環境（主として後天的條件）――家庭狀況其他、兒童の家庭生活狀況其他

これらの五方面からの調査研究の結果に基いて、そこに各個性の一人に密着せる適切な指導法を講ずることが先づ何よりも必要なことであらう。それでなければ事實

に即した實際的な指導法といふものはいつまでたつても産れて來る筈はない。

しかし、かういふやうにして考へ出された指導法といふものは甚だ個別的であつて一般性に乏しからうといふ懸念もあるが、そこが生命の同形性の存するところで、自分の豫想としては、それら個々の、一見獨立的な指導法の中に必ず一般的共通的な普遍的方法が発見出来るものに違ひないと思ふ。即ち個別指導と學級の一般指導との契合點がそこに見出されなければならぬと思ふのである。

尋五男N學級兒童第一學期學業成績の一覽（兒童各科平均點調査）

考查人員 四十三名

最高平均點(合計一〇五)	八・七五	全科一人(四十三名得點)	六・一四	(一人平均總得點)
最低平均點(合計四四)	三・七五	當平均點(合計三一六九)	六・一四	(七三・六九)
修身	四十三名得點	一人得點	六・三五	
讀方	四十三名得點	一人得點	五・七〇	
書方	(二七五)	六・四〇	綴方	(二八二) 六・五五
算術	(二〇六)	四・七九	國史	(二二八) 五・三七



地理(二三一)	五・三七	理科(二一八)	五・〇七
圖書(三一)	七・二三	唱歌(三一)	七・二三
體操(三二)	七・四九	手工(二六七)	七・二一
同上操行	甲の者 一四名	乙の者 二七名	丙の者 二名
同上身體的に缺陷ある者			
發育概評	丙の者八名(18.6%)	營養丙の者無し	脊柱彎曲の者一名
近視の者	五名(11.6%)	癲癇發作 一名	色神異狀の者七名(16.3%)
色盲 一名	虎眼患者 一二名(27.9%)	聽力障害ある者 二名	
齲齒ある者	二九名(67.4%)		

以上の成績を通覽してみると、

先づ學業成績に於いては、最高得點者と最低のそれとの合計點は六一、平均點は五の開きがある。そして全學級の一人平均點が六、一四であるから、全體からみて中位以下の兒童が大多數を占めて居ることが明かである。即ちこの學級にはさしたる優等

兒がなくて寧ろ劣等兒の方が比較的多數であることが知られる。

教科別の一般成績順位を見るに讀方、算術の如き主要學科の成績殊に算術のそれは極めて劣等であつて、圖書、唱歌、體操、手工等の技能科が比較的よい位地を占めて居る。そして、國史、地理の新加入教科の成績は甚だ劣つて居り、理科の如きは算術に次いで不成績である。この點から見て、この學級兒童は思考乃至精神的勞作を主とする理論的な教科には一般に不得意であつて、餘り思考力などを要しない身體的勞作を主とする技能的な教科に長じて居ることが知られるのである。

操行に於いては、さして不良といふ程のこともないが、唯一名だけ盜癖のある不良性兒童が居るだけである。けれども通學區域が有名なる大工場地帯であるがために、兒童は一般に言語、動作が粗野放漫で、勤儉貯蓄の美風に乏しく、注意散漫、意志薄弱、向學心に乏しく、物質的巧利的にして連帶協同觀念に缺けてゐる。

更らに身體的方面について考察するに身長體重概して低位であつて、發育概評甲の者は五名にしか過ぎない。その上虎眼患者、齲齒ある者等が前掲の如く多數あるばかり



りではなく全色盲や癲癇發作の如き異常兒まであるのであるから、この方面からしても、この學級の經營が可成困難事であることは想見するに難くはないのである。

家庭狀況については勿論既述の如き着眼によつて一々家庭訪問等の實地調査を行つて所要の記載事項を充したのであるが、こゝではその詳細を統計整理するの煩を避けて僅かにその大様を通覽するに止めておきたい。

一、生活状態は概してよろしくない。即ち所謂職工氣質の横溢したその日暮し的な放縱な氣分が漲つてゐる。中には「お長屋の嬬」然たる主婦も少くなかつた。

二、生計は大概月收百二三十圓程度で、職工の家庭では家長の勤續十年以上のものが大部分だから、その収入も略ぼ推察するに難くない。

三、兒童が家庭に於いて自習するに、困難な程狹隘喧騒な環境に置かれてゐるものは極めて少數で、一般環境は學習に支障を來す程のことはないと認める。(現に家庭ではその子弟が復習をしないのでこまるといつて教師に訴へるものが多い位である。)

四、家庭の躰や衛生状態はあまりよろしくない。ここに躰の點に於いて缺けるところが多い。

五、父兄の職業はその七割強が工場労働者即ち職工であつて、それ以外の三割弱が農業、商業、會社員、小工場主等であり、無職の者は一人もない。そして農業に従事して居る家庭からでもその家族乃至家長が工場労働に従事して居るものも少なくないし、商業といつてもその多くは小賣商で、寧ろ職工の妻などの内職的な經營のものが大部分である。

六、所謂土着の父兄は全體の約二割半位のもので、その他の約七割半は悉く他府縣からの轉入者で、學校全體の兒童の出生地府縣別調査によると北海道、朝鮮を初めとして全國各府縣に亘つて居る有様で、たゞ僅かに樺太と臺灣とを除くのみである。従つて、兒童中、祖父母、伯叔父母、從兄弟、甥姪等の親族關係や名稱を實際に知るものは殆んど一人もないといつてもよい位である。

學習的個性に於いては



統一型 七名 思索型 六名 活動型 一八名 不定型 一二名

一般性能について見るに、被検者二〇名中（これはその検査が比較的複雑で時間と労力とを用することが多い爲めに、學級中の優、中、劣各種の代表的模式的な兒童のみについて検査した人員である。）

上昇型 五名 下降型 三名 凹字型 七名 凸字型 五名  
といふ結果を得たのである。

この一般性能検査は安藤式の職業指導用の精神機能検査器によつて左の諸機能について検査したのであるから、総合的な兒童の心意活動特にその學習心理方面を直接對象として考案作製せられたものではないから、そこに多少の不備もあるのであるが（即ち感情の質及量についての検査乃至測定を缺いて居る）この場合その設備がないので現狀に基いて利用出来るだけの範圍のことを行つたのである。

一、構成能力、二、形態想像能力、三、カード分類、四、記憶力、五、注意力、六、安定度、

尙ほこの検査を實施して居る間に、當初に於いては殆んど豫期して居なかつたやうな事柄で教育的に見て極めて價值ある現象を發見したから、參考までにその二三の事例を掲げておかう。

1、殆んど測定には計上し難い程の精神能力低劣なものがある。これはその時々瞬間的な刺激によつて反應して行くだけで、殆んど統覺的、能動的な作用が缺けてゐる。即ち性格とか個性とかいふやうな精神的統一力が乏しいのであるから所謂不定型中でも全く文字通りの不定型で、言はゞアメーバのやうなものである。故にこれを假にアメーバ型といつておいたらよからうと思ふ。

2、被検者の活動狀態即ち作用の作用をみつめてゆくと、そこに眞の個性に即した指導法が具體的に生れて來るものである。

例へば、構成能力検査に際して、一寸したヒントを與へれば直ちに作業に成功するものもあれば、全くの注文的傳達的方法によらなければ殆んど何事もなし得ないやうな、獨創力、工夫力を缺いた低劣な兒童もあり、又常は部分的な方面にのみ注意



が注がれてしまつて、その背後の全體的なものを遣れがちなもの、それとは反對に常に全體と部分との相互關係を考へてゐるもの等がある。

この點について尙ほ實例をのべてみると、構成能力を検査する際○△□等の形そのものにのみ注意する者と、その分解された△▽□○△の個々の部分にのみ注意する者と大體に於いて二つの類型がある。この兩者を常に顧慮して全體と部分との關係に於いて構案工夫をなす者が理想的であること勿論である。

この検査を行ふ際に、今一つの更らに興味ある現象は、右の如き種々に分解せられた形態のものを、先づ自分の手下に引きつけて、まとまつた①なり②なりの形態を構成してから、更らに夫々の場所に嵌込むものと、分解せられた形態を手當り次第に取上げて、よいかげんな場所に嵌入して、偶然的吻合を試みる者がある。

それから、又別に、形態想像力検査の場合に於いて、例へば自動車の繪の分解せられた各部分を綜合して、見本の如き自動車の形を組立てようとするとき、先づその中心點になるべき部分に主座を占めさせて、それを中心にして逐次他の部分を取集

めてゆくものと、極めて末梢的な部分をもとにして、それからそれへと連絡を求めてゆかうとするものがあるが、前者の方がその構成能率に於いて遙かに上位にあることは言ふまでもない。

3、注意力検査の結果、多くの兒童はその力が途中で一時低下して來るのであるが、それを今一息忍耐すると、又更らに上昇して來る傾向が數字の上に表れてゐる。即ち四字型の兒童が自分の學級には比較的多數であることを知るのであるが、我々としては、こゝに意志教育の必要を痛感するのである。

扱、以上のやうな調査とその結果とに基いて我々はかくの如き現實を如何に理想化すべきか、即ちその教育方法乃至生活指導は如何になさるべきかといふ實際問題の解決をしなければならぬ場合になつたのであるが、今こゝに説述しつゝある自分の調査研究は理論上からは極めて粗雑な點が多いのだが、凡ては實際上の便宜を主としたもの故、無論、後來一層修正整理せらるべきもので、言はゞ、これはその時に役立たせるための一素材に過ぎないものであることは反復申添へておきたいところである。



先づ前記各方面の調査の結果を資料として兒童の教科學習方面の指導方法としては

1、各學習個性に應じたる學習指導法を行ふ。(詳細は垣内・中島共著「讀方教育の現象學的研究」にゆづる。)

2、一般性能を基礎としての學習指導法を行ふ。

理論上からすれば一般性能に關する類型としては、上昇型、下降型、凹字型、凸字型、水平型、W字型、M字型、V字型、N字型等を考へ得るのであるが、各性能即ち此の場合でいへば各兒童の精神機能の諸要素の作用形式を通覽すると、實際上、上昇、下降、凹字、凸字の四型式に要約することが出来るやうであるから、左にこの四型式に即する學習指導法を述べてみよう。

(イ)上昇型 作業を漸進的に進め不斷の努力を持続させて行く。

(ロ)下降型 作業の末段に於いて一層の努力を傾注することの出来るやうに指導し作業の當初餘力を存す如く留意せしむ。

(ハ)凹字型 下降型と略ぼ同様な指導を要するも、たゞその努力が作業の中間に

於て施されねばならない。

(ニ)凸字型 殆んど下降型に同じきも、たゞその努力が作業の末段に於いて注中せらるゝ如く指導する。

3、社會環境及兒童の學習態度を基礎としての學習指導を行ふ。

(イ)環境が學習に不適當な上に本人も怠惰である者に對しては、特に自由學習時を設け教師直接指導のもとに自習せしむ。

(ロ)環境が學習に不適當で本人に向學心のある者に對しては、特設自由學習時に於いて自習しむるか乃至は環境よろしき友人の家にて共學せしめる。

(ハ)環境は學習に適するも本人に向學心乏しき場合は、その程度に應じて宿題を課するか乃至は特設自由學習時に於いて教師その自習を指導する。

(ニ)環境も學習に適し且つ本人も向學心に富む場合は、特に進歩的なる宿題を課してその學習を指導する。

右の中その何れの場合に於いても、兒童をして自習せしむるためには、各教科に



對する夫々の自習指導案を與へて兒童の學習に便するのである。

兒童の操行方面の指導に關しては、後章、學習指導の諸方面中その道德的宗教的生活の實踐指導を説く際詳細に互つて記述する筈であるから、茲では記事の重複を避けるため敢て抄略することにする。

兒童の身體的方面の指導としては、

- 1、家庭と連絡して協力的に兒童の養護に努める。
- 2、體操（廣く體育といつてもよい）を彼等の實生活中に織込む。そして體操科が兒童の身體的生活の指導的中心位置を占めるやうにする。五分間體操（ラヂオ體操）室内體操、腹式呼吸、靜座法、水泳、遠足、遊競技等を自發的に行ふ習慣を養ふ。
- 3、通信箋によつて兒童自らその身體の狀況を知悉し、自覺的自發的に各自の體位向上を企圖する。
- 4、時々簡單なる身體検査を行ひその結果をクラブに示し兒童の競争心理に訴へる

- 5、強度の近視兒童には、父兄を説得して、眼鏡使用をすゝめる。
- 6、虎眼患者は監督を嚴にしてその全治を期する。
- 7、特殊兒童の座席の位置に考慮する。
- 8、異常兒特に全色盲及癩癩の者については學校醫及家庭との連絡協同の下に充分なる研究と養護とを行ふ。

9、齲齒の豫防及びその治療を奨励し監督する。——朝夕齒磨勵行等。

要するにかゝる状態の下におかれたる我が學級兒童の生活を最も合理的自然的且つ有効に指導しようとするにはどうしても作業的方法を中心としなければならぬことは茲に再説する必要はないのであるが、この様な特殊兒童の多い所謂劣等組とも名づくべき學級經營の任に當つた自分としては、常に自己の素養の不足を痛感させられる場合がしきりである。この點に關して自分は嘗て次のやうなことを手記しておいたが今この項を終るに際して、それを採録して讀者に對する他山の石ともしようと思ふ。

教師とは即ち人の師表となつて、これを教へ導く職責にあるもの、謂であるから、特にその教化の源泉となる



べき自己の修行を旨とせねばならない。さうすることによつて、そこにはじめて眞の權威が産れて來て教育の實が上つてくるのである。

これはまことに平凡なアタリマへの着意ではあるが、眞理は常に平凡である。即ち眞理は大道を意味するからである。

この點について、彼の天臺道士故杉浦重剛の吉田松陰評は吾人に多大の教訓を齎すものだと思ふ。曰く、「余を以つて之を觀るに、松陰は尋常一様の慷慨家に非ずして、一言一行至誠に發す。是れ松陰の松陰たる所以の一なり。

松陰は能く言を立つ、而も議論のみを以つて満足する人に非ず、言ふ所必ず之を行ふ。謂ゆる實踐躬行の人なり、是れ松陰の松陰たる所以の二なり。

松陰學和漢に通じ、活用を旨とす、然れども松陰の活眼は徒らに和漢の學に踞踏するを好まず、汎く眼を海外に放てり、是れ松陰の松陰たる所以の三なり、而して能く常に機先を制し、慷慨難に赴く、是れ松陰が多

くの尊王家中に嶄然として頭角を露はせし所以ならずんばあらず。尙ほ更に附言せざるべからざるは松陰が熱烈なる對外硬の儒者であつて皇室を尊崇し、國體を擁護するに力を致したことである。」云々と。

即ち教育者としての我々は先づ第一に最も人間らしき人間であらねばならぬ。そして、その「人間らしき」

第一の要件は至誠であつて、それは彼のシュブランゲルの所謂施與的愛と受容的愛とを意味するところの教育愛そのものに他ならぬ。この至誠のほどばしり出づるところ必ずそれは空理空論にははり得べきではない。則ち實踐躬行は愛の必然的歸結である。それが知行合一的なる體驗的生活である。松陰の時代にはまだ西洋の學術は自然科学の一部分以外殆んど輸入紹介されて居なかつたといつてもよい位であつた。それ故學はたゞ東洋のもの即ち和漢のそれに過ぎなかつた。その反動が例の歐化主義、舊物破壊の亂脈時代を現出し、更らにその反動として例の國粹保存主義が擡頭したのである。

現下の日本も、見様によつては丁度明治初年の歐化主義と國粹保存主義との争闘期に彷彿たるものがあるのだがやはり史的個性は明かに兩者の相違を示して居ることは争はれない。即ち今日の我が思想界はその當時より更に一層の進展を遂げてゐるので、東西文明の融合——世界的文明の建設期に向ひつゝあるのであつて日本は世界文化單位の自立國家として、東洋學術思想の精髓を自ら闡明して世界特に西洋學術の煩瑣迂遠な理智的缺陷を補足してやらねばならぬ一大使命を附與せられて居るのである。「體驗的」は由來東洋殊に日本學術思想界の一大特色である。この點に深く思ひを致して、我々教育者の修行をつんでいくことが「時勢の原理」になつた着眼であらう。國民教育の原理もこの着眼をあやまらぬといふこと以外に求め得べきではない。



## 第七節 教育法規及制度の研究

教育が傳統的に形式化して萬事が所謂御規則づくめになつてしまひ、教師及兒童そのもの、個性が無視せられてしまはうとする。その行詰つた局面を打開しようといふ自らなる要求が先づ教育者そのもの、内部から發生し、それが教員各自の自覺を促し教育に對する根本的な反省考察となつて、そこに現在みるが如き教育の本質論から出發した學級本位の實際論が産れ出して來たのである。

けれども我が國の教育の本質が單なる教育學の原理のみから極め得らるゝと思ふことはあまりに現實無視の概念論である。この一般的な抽象論を補足し、現實の事實を具體的に指示し規定するところの教育法規及制度の研究によつて我々の實際教育を理解し處置して行くところに眞の學級乃至學校經營が成立つのである。

教員たるものはこの點を充分に考慮して一層徹底的な研究をこの方面にまで進めねばならない。

今教育法規及制度に關する研究が我々に齎す教育的意味を探つてみると、

- 一、我々はこれによつて教育に關する國家の意志を知ることが出来る。
- 二、我々はこれによつて小學校教員としての身分上の地位をたしかめ、その職務と服務とを承知しておかねばならぬ。
- 三、法令違反の故を以つて學級乃至學校經營上に遺憾あらしむる如きことがあつてはならない。

四、學校學級經營上の事務的方面を合法的に處理する必要がある。

五、我が小學校の本旨をわきまふるためには我が國の教育制度を知悉して居る必要がある。

所謂新進の教育家側に屬する人々の中には國家事務の一たる學校學級の事務的方面を忽にするものが多く、舊式教育者側の人々にはとかくこの事務的方面にばかり没頭して、形式的な法規法令に精通することのみを以つて唯一の誇として居るものも少なくないが、これらは共にその一方に偏した謬れる態度であるとせねばならない。



我々小學校教員としてどうしても心得ておかねばならぬ法規は小學校令、小學校令施行細則を第一とするのであるが、その他勅令、省令、通牒等大いに留意すべきものであるし、尙ほその時々發せらるゝ監督官廳の指示注意事項のはてまでも相當の注意を以つて一々承知しておくべきものである。

小學校法規や事務上の手續などは學校長乃至庶務係文書掛の者だけが知つて居ればそれでよい。學級經營者としての一般職員の敢て關知すべき必要のないものであるなど、よい加減にたかをくゝつて居ることは眞に思はざるの甚だしきものであつて、例へば教科書の編纂、各教科目の教授要旨、養護、學校衛生に關する事項は勿論、彼の小學校設置に關する事項や就學義務等の規定は悉く前記の法令に準據せねばならぬのである。如何に新教育をモットーとし新施設新經營を實施しようとしても、實際に於いては何人も法規に違反し牴觸することは許されて居ないのである。故に我々は能ふるかぎり教育法規及制度の研究を重んじて、そこに國家が要求するところの教育を現實具體的にたしかめて、教員としての職責を全ふすることに専念しなければならぬ。

## 第二章 學習指導の諸方面

高學年兒童の生活發展の相乃至その特色が所謂外向的生活後期としての分化的價值生活、文化的多様の生活、自發的體驗の生活、團體的社會的生活及び合理的認識の生活に存することは既に本書第二編第一章第一節に於いて詳述したとほりであるが、さて以上の如き特質を有する本學年兒童の生活を如何な材料によつて如何に指導して行かうとするか。その有意具案的方法がやがて所謂學級經營の主要部をなすのであるが、我々はそれを次の如き七方面に別つて考へてみたいと思ふのである。

- 一、道德的宗教的生活の實踐指導 修身（國史、讀方）
- 二、科學的生活（論理科學、自然科學、精神科學） 算術、理科、國史、地理。
- 三、藝術的生活 國語、圖畫、唱歌、手工。



- 四、政治的、社會的生活（修身、國史、讀方、地理）自治會、共同行事（作業）
- 五、經濟的生活 裁縫（地理、修身、國語）
- 六、體育的生活 體操、遊戲、作業、競技。
- 七、總合的生活 生活科、國民行事、自治會、其他。

而して、こゝに特に本學年に於いて留意すべき經營上の具體的事項を列舉してみる

### 1、「題材」教科書の作業化したる題目の配當即ち所謂作業細目の作成

「教材を作業單位に織込める教材組織」及び「生活科」といふことを我々は常に口にして居る。そして、生活科の教材組織とその配當及び指導方法は己に作成せられ現にその通りに實施して居ることは本書後章に於いて説述する如くであるが、しかし、作業に關する方面に對しては、現にその組織化體系化に努めつゝあるのであるけれども今こゝに公表するまでの運びには立至つて居らない。

それといふのが、元來、教育は兒童、教材及教師といふ三つのものゝ相互關聯の結

果實現せらるゝものであるから、人と時と處とによつてその方法化は千差萬別であるべき筈だから、當初からあまり演繹的に一定の見地に立つて概念的組織や方法化を行ふときは所謂教育の形式化機械化を來す虞があると思ふ。

それ故この作業的方法に於ける教材組織乃至細目作成についても、先づ各科に互つてなるべく多種多様な方法によつて前記の兒童、教材、教師及び、人、時、場所の變化を多様に含んだ實際的具體案としての實施法案を豊富に蒐集して、その材料と實驗との上から歸納的に作成したものでなければ價值が少いと思ふ。

しかし、さうするには多大な時日と勞力とを用ふること勿論である。（そして今現に我々は我々の學校に於いてそれを作成しつゝあること既述のとほりである。）

### 2、「指導内容」作業的生活によつて指導する方面

測定、手工、培養、飼育、製作、建築、採集、實驗、觀察、學習豫定表、實驗報告集、ノート作業、圖案化、輪講、協議、討議、問題法、聽講（説話、講演）、試演雜誌、宣傳、展覽會、音樂會、運動會、清潔整頓作業、修理事業、運動——體操、



競技、練習、復習等。

### 3、「生活資料」

(イ) 教具計劃組織、學習室、圖書、機械、器具、標本。

(ロ) 校外學習豫定 時、處其他の豫定計劃、自然事象、家庭、工場、會社、官公署商店。

(ハ) 教具の製作、蒐集、採集、豫定。

(ニ) 購入、寄附、材料、製品。

(ホ) 學用品調度の指導。

(ヘ) 家庭利用(一時借入等)

### 4、「職業指導」

(イ) 職業に對する準備的方面。

(ロ) 職業の選擇就職に對する指導。

(ハ) 就職後の進歩發展に對する指導。

以上で我々は高學年に於ける學習指導の諸方面を通覽し概觀してみただけであるがこれからいよ／＼それらの一々について具體的な記述に移るにさきだつて、本學年の學習指導の態度に就いて一應の考察を遂げておかうと思ふのである。

## 第一節 學習指導の態度

本學年の學習は作業中心たらざるべからざる所以は既に反復力説しておいたところであるが、さて其作業的學習の過程、作業的學習の形式等は如何にあり、又あるべきであらうか。以下この點に向つて暫く攻究の歩を進めてみようと思ふ。

### 一、學習の一般的過程及び方法

此の點に關しては垣内、中島共著「讀方教育の現象學的研究」より引用させて貰ひたい。

我々の體驗乃至學習はその進展の方向より見れば内界即ち精神界たる自由の世界と外界即自然界たる因果の世界との二方面に進出する場合がある。



前者は精神科學的立場であり後者は自然科學的立場である。そして直接的了解學習及び間接的了解學習は精神科學的な學習方法であり、その認識的學習は自然科學的な學習方法である。

今、これ等學習方法の過程を具さに考察してみると次の如き經路をとることが確められる。

### 精神科學的方法

#### I、直接的了解學習過程

- 1、直觀 體驗する對象の内部に進入して價值を感受しようとする關心的な過程
- 2、價值評價 全體關聯の上から個々の對象的價值をその一肢體として把握する過程。

- 3、價值形成 價值を行動によりて構成創造する過程。

- 4、直觀 主客合一の體驗として對象が生命化せられる過程。

#### II、間接的了解學習過程

- 1、直觀 了解せんとする個々の對象を觀察直感することによつて價值を内面的に感受せんとする關心的な過程。

- 2、價值の想定 全體關聯の上から了解の對象の價值を全體として想定する過程

- 3、價值の推定 了解の對象を價值に關聯せしめその内部構造を明かにし個性的價值を推定する過程。

- 4、直觀 了解の對象と自己の體驗事實との融合によつて體驗が一層深化せらるゝ過程。

### 自然科學的方法

#### III、認識的學習過程

- 1、直觀 生命がそれ自身の知的對象を直接所與の非價值的經驗として受容する過程。

- 2、問題 生命が高次的なる知的價值の對象を把握する過程。

- 3、研究 問題解決のため綜合的分解的なる思惟作用をなす過程。



4、直観 知的價値の對象を認識理解する過程。

以上は、我々の學習進展の方向と過程とをその内容方面から研究してみたものであるが、これを更らに價値に向つて追求する生活乃至體驗の形式方面の過程と照合してみると、主として了解の過程を踏むものは、藝術的、社會的、道德的及び宗教的等の生活形式であり、認識を主としてこれに了解の過程を加味するものは知的、經濟的等の生活形式である。而して、こゝに我々が絶對的な認識過程による生活形式を認めない理由は要するに、その認識といひ了解といふも等しく體驗そのもの、固有の性質を具備して居るものであるからである。

I、精神科學的立場にある生活形式の各々の過程は、

1、道德的生活として

低次直観——感銘——不安——自省——實踐。

2、宗教的生活として

第一次直観——苦惱驚異——解決——信仰。

3、藝術的生活として

純情直観——觀照——創造——鑑賞。

4、社會的生活として

生活直観——志向——自省——協同。

II、自然科學的立場にある生活形式の各々の過程は、

1、知的生活として

直観——興味懷疑——思惟——理解。

2、經濟的生活として

實利的生活直観——評價——構案——行動。

等となるのである。

要するに體驗、生活乃至學習は以上六種の文化價値的生活様相を示現するもの、即ち生命はこれ等六種の文化價値に向つて獨立的に進展するものであり、そして、こゝから生活形式が表れて來るのである。